

고 정 민 교수지도  
석사학위 청구논문

대학교 원어민 수업에서 교사-학생 간의  
의미협상과 의사소통 전략 연구

2010

성신여자대학교 대학원

영어영문학과

진 보 연

대학교 원어민 수업에서 교사-학생 간의  
의미협상과 의사소통 전략 연구

고 정 민 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2009년 11월

성신여자대학교 대학원

영어영문학과

진 보 연

# 인 준 서

진보연의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

성신여자대학교 대학원

## 논문개요

최근 의사소통 능력 향상에 초점이 맞추어진 영어 말하기 수업이 중시되는 요즘 우리나라에서는 영어 수업에서 학습자와 교사의 상호작용이 자연스럽게 중시되고 있다. 이에 따라 교사-학생 간의 의미협상 및 학습자 오류에 대한 교사의 오류 수정 피드백의 중요성 또한 강조되고 있다. 또한 교사뿐 아니라 학생도 주체적인 수업의 참여자로서 어떠한 의사소통 전략을 가지고 수업에 임하여 교사와의 상호작용을 이루고 있는지 또한 눈여겨볼 부분이다. 그러한 고찰로 인해 향후 영어 말하기 수업에서 교사와 학생 각각에게 기대되는 역할과 단절되는 의미협상을 극복할 방안을 모색하게 될 것이다.

본 연구는 그러한 필요에 맞추어 대학교 원어민 회화수업을 관찰하며 한국 EFL 상황에서의 교실 상호작용에 주목하여 교사와 학생 간의 의미 협상을 관찰하였다. 그에 따라 교사의 오류 수정 피드백이나 학생의 의사소통 전략이 어떻게 쓰이고 있으며 그로 인해 의미협상이 어떠한 방향으로 전개되어가는지 살펴보았다. 우선 제 2 언어 교실 상황에서의 의미협상의 의미가 어떻게 정의되는지 그리고 각각의 수업 참여자에게 어떠한 역할이 주어지고 있는지 관찰하였고 교사의 발화 유도 양상 뿐 아니라 의미 단절에도 교사가 어떤 식으로 영향을 미치는지도 살펴보았다. 즉 과도한 메타 언어의 사용이나 애매한 지적, 그리고 질문 속에 단서가 부족한 등의 교사 반응이 학생의 발화를 효과적으로 이끌어내지 못하였다.

이러한 결과를 바탕으로 한국 EFL 상황에서 교사와 학생이 상호작용을 위해 취해야 할 태도와 기대되는 역할을 고찰해보고자 한다.

## 목차

### 논문개요

I. 서론.....	1
II. 이론적 배경.....	3
2-1. 제 2 언어 습득.....	3
2-1-1. 입력 가설.....	3
2-1-2. 상호작용 가설.....	5
2-2. 의미협상.....	7
2-2-1. 의미협상의 정의.....	8
2-2-2. 의미협상의 목적.....	11
2-3. 피드백.....	12
2-4. 의사소통 전략.....	16
III. 연구 방법.....	18
3-1. 연구 질문.....	18
3-2. 연구 대상 및 자료 수집 .....	19
3-3. 자료 분석.....	20
IV. 연구 결과 및 논의.....	20
4-1. 교사와 학생 발화의 특징.....	20
4-2. 성공적인 의미협상의 특징.....	21
4-2-1. 교사의 오류 수정 피드백.....	22

4-2-1-1. 정의적 지지.....	23
4-2-1-2. 유도하기 (elicitation).....	30
4-2-1-3. 고쳐 말하기 (recast).....	33
4-2-1-4. 상위 언어적 단서 (meta-linguistic clue).....	35
4-2-1-5. 단답 유도 질문으로의 변형.....	38
4-2-2. 학생의 의사소통 전략.....	39
4-2-2-1. 도움 요청하기 (appeal for help).....	40
4-2-2-2. 유사표현 (Approximation).....	43
4-2-2-3. 규격화된 표현 (prefabricated patterns).....	44
4-3. 실패한 의미협상.....	45
4-3-1. 구체적 정보가 배제된 질문의 단순 반복.....	45
4-3-2. 오류 지적의 모호함.....	48
4-3-3. 긴 대답을 요하는 질문.....	52
4-3-4. 교사의 과도한 메타적 언어의 사용.....	54
4-4. 결과 분석.....	57
V. 결론 및 제언.....	59
VI. 참고문헌.....	62

Abstract

## I. 서론

오늘날 영어는 정치, 경제, 문화, 학술 등 모든 영역에 이르러 광범위하게 사용되고 있으며 국제어로서의 성격을 또한 띠고 있다. 이러한 영어의 중요성에 힘입어, 한국 EFL 상황에서도 어려서부터 영어를 능통하게 사용하도록 가르치려는 활발한 움직임이 이미 오래 전부터 있어왔다. 그러나 이러한 노력에도 불구하고, 한국의 공교육에서 수년간 영어 교육을 받았음에도 여전히 외국인과의 의사소통에 어려움을 느끼거나 실제 상황에서 크게 쓰임받지 못하는 경우가 많다. 이러한 문제에 대한 대책의 일환으로 현 공교육에서는 앞으로 영어의 실제적인 사용 능력을 더 키우고 강화하기 위한 방안을 제시하고 있다. 앞으로 2012년부터 수능능력시험에서 외국어영역 대신 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 네 영역을 고르게 평가할 수 있는 국가 공인 영어능력시험을 도입할 예정이다(김미영, 2008, 재인용). 더불어 최근부터 이미 시행중인 영어 전용 교사(TEE : Teaching English in English)를 통해 학생들은 공교육에서도 실제 영어 활용 능력을 강화하고 의사소통 능력을 키울 수 있는 기회를 많이 접하고 있다.

‘어떠한 과정을 거쳐 언어가 습득되는지’에 관한 연구는 꾸준히 있어왔고 그에 따른 대책과 시도 또한 교사와 학습자 모두에게 다양하게 제시되어왔다. 또한 영어가 모국어가 아닌 한국 EFL 상황에서 위에서 제시한 바와 같이 영어의 실용적인 부분을 강화하려는 노력에 부응하기 위한 과정 속에서 그 중요성이 강조되는 영역이 바로 교사와 학생 간의 상호작용이다.

Long(1983)은 수정적 상호작용(corrective feedback)이 바로 입력이 일어나게 하는 필수적인 메커니즘이라고 보았다. 즉 그의 견해로는 학습자들에게 필요한 것은 언어 형태의 단순화라기보다 학습자가 이해의 표시를 보일 때까지 그들이 말하는 것을 수정해가는 방식으로 다른 화자와 상호작용을 할 수 있는 기회 그 자체라는 것이다. 수정적 상호작용은 항상 언어적 단순

화로 이어지진 않고 부연 설명이나 느린 담화 속도, 몸짓 혹은 문맥상 암시의 제공 등이 될 수 있다.

제 2 언어 습득에 있어서 상호작용의 역할에 대한 또 하나의 관점은 Vygotsky의 사회문화적 이론이다. Vygotsky의 이론은 언어 발달을 포함한 모든 인지 발달이 개인 간의 사회적 상호작용의 결과로 일어난다고 가정하였다. 그는 학습자가 자기보다 더 높은 수준의 화자와 상호작용함으로써 지원을 받게 될 때 얻을 수 있는 수준의 언어 수행이 있다는 ‘근접발달영역’(ZPD = zone of proximal development)의 개념을 제시하였다. 이처럼 상호주의자들은 대화에서 상호작용적 수정의 역할을 강조하였고 교사와 학습자 간의 상호작용은 영어 학습에서도 중요한 의미를 갖게 되었다. 이는 학습자들이 대화 상대자로부터 도움을 얻어서 언어에 대한 새로운 지식에 접할 수 있게 되는 방식들을 이해하는 데 도움을 준다.

본 논문에서는 이러한 연구의 필요성에 따라 대학교 원어민 수업에서의 교사 - 학생 간의 상호작용을 관찰하였고 그 속에서 발생하는 의미 협상(Negotiation of Meaning, NOM)과 학생들의 의사소통 전략(Communication Strategies)을 통해 교사와 학생의 역할 가운데 성공적인 의미 교섭과 습득을 이끌어내는 양상을 살피는 한편 어떠한 점이 의미교섭과 언어 습득을 저해하거나 지체하게 만드는지 또한 살펴보았고 이를 통해 향후 한국의 EFL 상황에서 더욱 중점을 두어 교수해야 할 방향과 학생들의 태도를 고찰하고자 하였다.

본 연구에서는 성공적으로 의미협상이 이뤄지는 상황과 대화 진행이 지체되는 상황 속에서 각각의 경우 어떻게 교사와 학생이 반응하고 있는지를 살펴보고, 학생들의 발화를 이끌어내기 위한 교사의 전략과 함께 의미 협상이 원활히 이뤄지지 않는 상황에서 문제시되는 그 원인을 조사하였다.

## II. 이론적 배경

### 2-1. 제 2 언어 습득

1980년대 이후 외국어 습득 과정에 대한 논의에서 입력과 상호작용의 역할이 중요한 비중을 차지해왔다. Krashen(1985)은 입력 가설(Input Hypothesis)을 통해 이해가능한 입력(comprehensible input)의 개념을 제시하였고, Long의 상호작용 가설(The Interaction Hypothesis)은 입력 가설에서 더 나아가 외국어 습득에 있어 직접적인 언어 사용의 역할을 강조하였다. 본 장에서는 제 2 언어 습득에서 학습자들에게 제공되는 입력과 상호작용이 갖는 의미와 역할을 입력 가설과 상호작용 가설을 중심으로 살펴보려 한다.

#### 2-1-1. 입력 가설

언어 습득에서 입력이 가장 강조되었던 시기는 행동주의 심리학의 시대로써 그들은 주위 환경의 입력들을 모방하고 반복해가면서 언어 습관을 형성해간다고 간주하였기 때문에 언어 입력은 모국어나 외국어 학습자에게 가장 중요한 원천으로 여겨졌다. 행동주의자들은 언어행동을 측정, 관찰할 수 있는 면에 초점을 두고 설명하며 관찰할 수 없는 지식이나 언어능력 등의 존재를 인정하기보다는 언어 행동을 야기하는 자극과 언어 수행의 결과 등에 중점을 둔다. 또한 그들은 학습의 중요성을 강조한다. 즉 어떤 언어행동을 그 대상과 인접하여 자주 반복함으로써, 그리고 그 발화에 대한 보상을 받음으로써 그 언어 행동이 습관화되고 그 후에 자동화되어 나타난다는 것이

다. 이 때 화자는 주위 상황에 영향을 끼치기는 어렵고 그 결과 언어 발달에서 능동적인 역할을 맡진 못한다(박경자, 1997). 그러나 이러한 행동주의자들의 이론이 인기를 잃으면서, 학습자에게 미치는 입력에 대한 연구 관심도 함께 쇠퇴하였고 마침내 Chomsky(1965, Lenneberg, 1967)는 언어습득에서 중요한 것이 주위 환경의 영향보다도 학습자 자신이 자기고 태어나는 선천적인 언어 습득 장치(Language Acquisition Device = LAD)라고 주장하였다. 다시 말해 언어 습득 장치란 언어 처리를 전문으로 하는 두뇌의 생리학적 부분이라고 할 수 있다. 주위 환경으로부터 주어지는 최소한의 언어 입력이 학습자의 언어 습득 능력을 촉발시키게 되면 그 사람이 창의적인 능력을 발휘하면서 언어를 습득하게 된다는 것이다. 학습자 내부의 선천적인 언어 습득 장치에 대한 강조는 입력에 대한 중요성을 그만큼 상대적으로 떨어뜨리게 되었다(황종배, 2006). McNeill(1966) 역시 아동들이 언어 습득 장치가 있음으로 인해 문법 범주의 존재를 가정하게 된다고 하였고 이러한 문법 범주는 모든 언어에 공통적으로 있으며 언어 발달 과정에서 비교적 초기에 습득된다고 주장하였다.

이후 Krashen의 입력 가설은 학습자에게 주어지는 입력의 중요성을 다시금 부각하였다. 현재의 습득 단계를  $i$ 로 표시할 때, 어떤 방법으로 그 다음 단계인  $i + 1$ 으로 발전하는지에 대해서, 우리가 알고 있는 수준을 약간 상회하는 구조를 내포하는 언어 수준을 이미 가지고 있을 경우에만 습득이 가능하게 된다고 본다. 즉 입력 가설을 세분하여 설명하면 다음과 같다:

- (1) 입력 가설은 학습이 아니라 습득과 연관된다.
- (2) 인간의 언어 습득은 현재의 단계( $i$ )를 약간 상회하는 단계( $i + 1$ )의 구조를 내포하고 있는 언어를 이해함으로써 언어를 습득하게 된다. 이와 같은 이해의 과정은 문맥 상황이나 언어 외적 정보의 도움을 받아서 이뤄진다.

(3) 의사소통이 성공적이며 입력 정보를 충분히 이해할 경우  $i + 1$ 은 자동적으로 제공될 것이다.

(4) 말 생산의 능력은 직접 가르쳐지는 것이 아니라 생기는 것(emerge)이다.<sup>1)</sup>

입력 가설은 외국어 습득이 일어나기 위한 필요조건으로 학습자들에게 이해 가능한 입력을 충분히 제공해주면 된다고 주장하였다. 학습자들은 상호작용의 부담 없이 교사나 기타 다른 방법에 의해 주어지는 입력을 받아들이면 된다. 그러나 입력 가설에서의 입력의 의미는 이전의 행동주의 시대에서의 입력의 의미와는 다르다. 행동주의 심리학의 입장에서는 학습자들이 외부에서 주어지는 입력을 수동적으로 받아들이고 기계적으로 반복하여 암기를 함으로써 습득이 이뤄진다고 보았다. 학습자들은 스스로 어떤 창의적인 시도나 내적 작용을 하지 않는다. 따라서 이 때의 입력은 학습자가 어떤 상호작용을 하는 등의 의미는 아니다. Krashen의 입력 가설에서 입력은 학습자에게 이해 가능한 입력이어야 하고 학습자들은 외부의 입력을 수동적, 기계적으로 받아들여 암기하는 게 아니라 자신에게 적절한 입력을 선택적으로 받아들여 내적인 작용을 거쳐 언어 습득이 이뤄진다고 보았다.

### 2-1-2. 상호작용 가설

이해 가능한 입력으로 외국어 습득이 가능하다고 주장한 입력 가설에 대해, Long(1983a, 1983b, 1985)은 입력 가설을 보완하며 제 2 언어 습득에 있어 이해 가능한 입력으로서의 언어가 중요할 뿐 아니라, 의사소통 장애를

---

1) Krashen. (1982). *외국어 교육 이론과 실제 - 학습인가, 습득인가?* 김윤경 역. 서울: 한국 문화사

협의를 가는 과정에서 일어나는 일련의 언어 형태가 학습자에게 언어 습득을 활발히 일어나게 도와준다고 하였다.

제 2 언어 습득에 대한 Long의 상호작용 가설에서는 다음과 같은 단계를 제시한다.

- (1) 상호작용은 입력의 이해를 촉진시킨다.
- (2) 이해된 입력은 습득을 촉진시킨다.
- (3) 따라서 상호작용은 습득을 촉진시킨다.

이러한 단계들을 통해 제 2 언어 습득이 이뤄진다고 여기며 Long은 상호작용을 매우 중요한 것으로 보았고 그러한 과정 속에서 나타나는 의미 협상(negotiation of meaning)을 효과적인 외국어 습득의 수단이라고 보았다. 입력의 제공만으로는 외국어의 습득이 불가능하고, 비원어민 화자와 원어민 화자, 또는 비원어민 화자 상호 간의 대화를 통해 자신의 의미를 전달하고 상대의 메시지를 이해하는 노력을 하는 가운데 의사소통 능력이 향상된다고 본 것이다. 다시 말해 학습자는 상호작용을 통해 입력에 접근할 수가 있고, 비록 학습자 자신의 이해 수준보다 다소 높은 수준의 입력을 접하게 된다 해도 의미 협상을 통해 해결할 수 있다. Krashen의 입력 가설이 제기되었을 때에는 학습자가 이해 가능한 입력어에 충분히 접근할 수 있다면 언어 생성 능력이 자연스레 체득된다고 보았기 때문에, 이해 가능한 입력에 초점을 둔 연구가 많이 이뤄졌다. 그러나 이해 가능한 입력을 언어 습득의 충분조건으로 보지 않고 상호작용 조정(interactional modification)의 중요성을 강조한 가설(Long, 1985; Pica & Doughty, 1985)들이 제기되었다.

임자연, 심영미(2008)는 상호작용 이론에서 간과하지 말아야 할 부분이 상호작용의 과정이라고 하였다. 상호작용 안에서 발생한 정보의 차(information gap)로 인해 의미협상이 이뤄지는데, 이것을 통해 입력에 대한

접근과 언어 습득이 이뤄지므로, 제 2 언어 학습자에게 유의미한 상호작용이란 곧 학습자로 하여금 의미협상을 활발히 진행할 수 있는 여건이 주어지는 환경의 상호작용을 뜻한다.

또한 교사의 어떤 상호작용 전략이 학습자로 하여금 활발한 상호작용을 이끌어내는가를 살펴보기 위한 시도로 교사 언어에 대한 연구가 많이 진행되었다. Chaudron(1983)에 의하면 교사들이 제 2 언어 숙달도가 낮은 학습자에게 일반적으로 느린 속도로 말을 하며 더 크고 분명한 발화, 그리고 어휘의 조정을 하는 등의 특징을 보인다. 또한 크게 예시 질문과 지시적 질문의 두 가지로 분류되는 교사의 질문 양상 중에서 예시 질문(display question)은 학습자들이 앞서 지시한 행위를 충실히 수행했는지 또는 지금까지 다룬 내용을 제대로 이해했는지를 확인하거나 강조하기 위한 기능을 갖는다.

## 2-2. 의미협상

1970년대 후반 많은 연구가들이 대화와 제 2 언어 습득 간의 관련성에 관심을 가지면서 제 2 언어 연구는 의사소통, 즉 상호작용을 통한 학습자의 제 2 언어 학습에 초점을 맞추었다. 그 중에 상호작용의 한 유형인 의미협상은 제 2 언어 습득을 위한 세 가지 중요한 조건들인 이해 가능 입력, 수정적 피드백, 그리고 이해 가능 출력에 필수적인 것이며, 역으로 이 세 가지 조건들도 의미협상을 통해 학습자들에게 주어진다고 주장되었다 (Varonis & Gass 1985). 협상의 역할에 대한 이론적인 주장들은 지난 25년 동안 여러 실험을 통해 그 타당성이 뒷받침되어 왔는데 연구 초기인 80년대에는 단순히 이해 가능 입력이나 이해 가능 출력과 협상 간의 인과 관계를 보여주

는 연구들이 주류를 이루었고, 최근에는 협상 과정에서 나타나는 구조적인 유형들을 밝히기 위한 시도들이 행해지고 있다.

### 2-2-1. 의미협상의 정의

롱맨 응용언어학 사전 (Longman Dictionary of Applied Linguistics, Richards et al. 1985: 190)에서는 제 2 언어 습득 분야에서 의미 협상을 다음과 같이 정의하고 있다.

(대화에서) 화자가 성공적으로 의사소통을 성취하기 위해 하는 것. 대화가 자연스럽게 진행되고 화자들이 서로서로 이해할 수 있기 위해서 그들은 아마 다음과 같이 하는 것이 필요할 것이다.

- (a) 그들이 이해하고 있는지 아닌지, 그들이 대화를 지속하기를 원하는지 아닌지를 나타내기
  - (b) 서로서로 생각을 표현할 수 있도록 도와주기
  - (c) 필요할 때 발화 내용이나 발화 방법을 수정해주기
- 성공적인 대화를 위해서 화자들이 하는 이러한 작업들은 대화 분석에서 ‘협상’으로 알려져 있다.

응용언어학 백과사전 (Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics, Johnson & Johnson 1999: 230)에서는 협상의 정의가 다음과 같다.

인간의 상호작용에서 의미라는 것은 단순히 이 사람에서 저 사람으로 전해지는 것이 아니라, ‘협상되는 것’이다. 즉 의도하는 바 (즉 내가 의미하는 것)를 전달하는 데 성공하는지

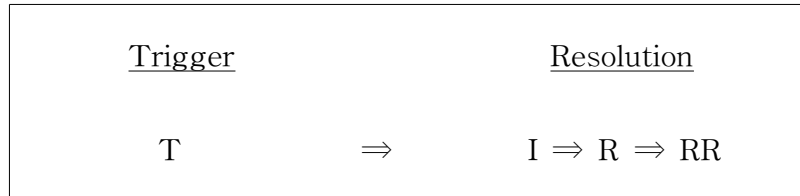
여부는 우리들 사이의 협상 과정에 달려있다. 나는 처음에 내가 생각하고 있는 것을 네가 사물을 바라보는 데 선호하는 방법에 더 잘 맞추기 위해서 내 생각을 표현하는 방법을 조정하려 노력할지도 모른다. - 즉 내가 전달하고자 하는 것을 네가 더 쉽게 이해하도록 하기 위해서. 만약 내가 말하고자 하는 것을 네가 확신하지 못한다면, 너는 내가 이해한 것이 맞는 것인지 알아보려고 할 것이다. 그 때 나는 네가 생각하고 있는 것이 맞는 것인지 결정할 수도 있고 더 많은 협상 과정이 필요하다고 결정할 수도 있다. 의미의 협상은 제 2 언어 발달에 있어 중요한 열쇠로 여겨져 왔다.

또한 Pica(1994)는 제 2 언어 학습에서 협상이란 “학습자와 그 상대방이 메시지 이해 가능성에 어려움을 감지하거나, 인지하거나 또는 경험할 때 발생하는 상호작용의 변형과 재구조”라고 정의하였다.

이상의 정의들을 종합하여 제 2 언어 교사 - 학생 간의 대화에서 의미협상을 정의하자면 다음과 같다. 즉 의미협상이란 교사와 학습자들이 대화 중에 서로에게 어떤 정보를 전달하려 하였지만 서로의 메시지를 이해하는 데 어려움을 느꼈을 때, 이 정보를 되묻거나 명확히 하거나 또는 확인, 재구성하는 과정을 통해 상호 간의 이해에 도달하고자 하는 과정이라 할 수 있다.

또한 Pica(1994)는 의미협상이 학습자와 대화 상대자(interlocutor)가 메시지를 이해하는 데 어려움을 겪을 때 상호작용의 조정(modification)과 재구성(restructure)이 일어나는데 이것이 의미협상이라고 정의했다. Varonis와 Gass(1985)는 의미협상의 과정을 4 단계로 나눈 모델을 제시하였다. 즉 유발인자(trigger), 지시자(indicator), 응답(response), 그리고 응답에 대한 반응(reaction to the response)이고 그것의 도식화는 <그림 1>과 같다.

<그림 1> 의미 협상의 과정 (Varonis & Gass, 1985, p.74)



이 절차 중에 ‘T’ 즉 지시(indicator)에 대해서 Ellis(1994)는 보다 구체적으로 의미협상의 종류를 <표 1>과 같이 분류하였다.

<표 1> 의미 협상의 종류

<p><b>1. 명료화 요청 (clarification request) :</b> 이전 발화에 대한 설명을 요구          예) "What do you mean by ....?" / "....., I don't know the meaning"</p>
<p><b>2. 이해 확인 (comprehension check) :</b> 화자가 이전에 발화한 내용을 상대방이 제대로 이해했는지 확인          예) "Do you know.....?" / "....., OK?"</p>

3. **재확인 (confirmation check)** : 상대가 발화한 내용을 자신이 제대로 이해했는지 확인하기 위해 상대방 발화 후 바로 조정

예) A: When can you come to visit me?

B: Visit?

4. **되고쳐 말하기 (recast)** : 이전 화자가 발화한 문장이나 한 부분을 고쳐서 말하는 것

예) A: He *go* to the school.

B: Oh, He **goes** to the school.

## 2-2-2. 의미협상의 목적

앞서 언급했듯이, 의미협상은 대화자들이 대화 도중 어떤 메시지에 대해 이해 못 하는 부분이 생겼을 때 그것에 대해 그 문제되는 지점을 보완하거나 이해를 서로가 이끌어가면서 의사소통의 단절을 피하는 과정이다. 이 때의 의미협상은 ‘대화 유지’나 ‘문제 해결’이라는 의사소통 목적 중 한 가지를 지닌다고 할 수 있다. 그런데 제 2 언어 교실이라는 상황에서 보았을 때 의미협상은 대화 유지라는 목적과 함께 ‘문제 해결’이라는 성격을 또한 강하게 띠게 된다.

대화자 간의 상호 이해가 원활히 이뤄지지 않아서 대화가 중단되는 상황은 원어민 사이에서도 일어나지만 원어민과 비원어민, 비원어민과 비원어민 사이의 대화에서는 훨씬 더 많은 이해의 단절이 일어난다 (Varonis & Gass 1985, Gass & Varonis 1986). 왜냐하면 원어민 화자와 비원어민 화자 간에는 공유하고 있는 사회 문화적, 화용적, 언어적 지식의 정도가 원어민 화자 간 대화에서보다 훨씬 더 낮기 때문이다. 또한 비원어민 화자들은 의사소통

에 부가적인 부담, 즉 의사소통하고 있는 언어에 대한 지식이 제한적이기 때문에 쉽게 문제를 발생하게 된다. 따라서 문제 해결 의미 협상은 비원어민 화자를 포함한 대화에서는 불가피하게 발생하게 된다 (Gass & Varonis, 1986).

한편 Nystrom (1983)은 제 2 언어 교실 내 교사 - 학습자 상호작용을 연구하여 교실 내 상호작용의 가장 빈번한 구도(전체 상호작용의 83%)는 '(학습자의) 오류 - (교사의) 반응'임을 밝히고 있다. 이는 곧 제 2 언어 교실 내 구두 상호작용의 목적이 문제 해결을 위한 것임을 나타내며, 그 원인으로서는 두 대화 참여자(교사-학습자)의 언어 능력의 큰 차이를 들 수 있다. 비슷한 연구이지만 제 2 언어 교실에서 교사 - 학습자 간 대화에서 사회언어적 문제를 고려한 Long과 Sato (1984)는 제 2 언어 교사의 교실 발화는 적어도 두 가지 제한을 받는다고 지적하였다. 하나는 교사의 역할과 관련된 발화 양식을 포함하여, 대화를 위한 환경으로서 교실로 인해 주어지는 제한이고, 다른 하나는 학습자의 언어적 한계에서 비롯되는 제한이다.

교실이라는 제도적 환경 내에서 지식을 전달해야 하는 교사의 임무와 학습자의 제한된 언어 능력은 교실 내 상호작용을 일상적 대화에서 나타나는 대화 유지를 위한 협상이 아닌, 문제 해결의 성격을 띤 의미 협상으로 규정 짓게 한다.<sup>2)</sup>

### 2-3. 피드백

Lyster와 Ranta(1997)는 네 개의 초등학교 불어 몰입 수업 교실에서 약 20시간 동안 일어난 상호작용 속에서 제공된 교정적 피드백의 유형들을 관찰함으로써 관찰 모형을 제시하였고 기존의 범주들과의 조정 끝에 여섯 개의 상이한 피드백 유형을 밝혀내게 되었다. <표 2>는 Lyster와 Ranta의 모

2) 진제희. (2006). *수업대화분석*. 서울: 커뮤니케이션북스

형(1997: 46-48)에서 따온 정의를 정리하였고 예문들은 Lightbown과 Spada의 ESL 교실 자료로부터 따온 것이다.

<표 3> 피드백의 유형 (Lyster & Ranta, 1997, p.46-48)

<p style="text-align: center;"><b>명시적 수정 (Explicit correction)</b></p>	<p>올바른 형태를 명시적으로 제공하는 것이다. 올바른 형태를 제공할 때, 교사는 학생이 말한 것이 틀렸다는 것을 분명히 지적한다.</p> <p>예) S: The dog run fastly. T: 'Fastly' doesn't exist. 'Fast' does not take <i>-ly</i>. That's why I picked 'quickly'.</p>
<p style="text-align: center;"><b>되고쳐주기 (Recast)</b></p>	<p>학생 말화 중에서 일부 또는 전부를 교사가 다시 만들어 주는 것이다. 되고쳐주기는 'You mean'이라든지 'You should say' 등과 같은 말로 시작되지 않는다는 점에서 대체로 은연중에(implicit) 행해지기에 오류 정정에 대한 학생의 즉각적인 이해 정도를 굳이 확인하지는 않는다.</p> <p>예) S1: Why you don't like Marc? T: Why don't you like Marc? S2: I don't know, I don't like him.</p>

<p style="text-align: center;"><b>명료화 요구</b> (Clarification requests)</p>	<p>교사가 학생들의 말을 잘 못 알아들었거나 말이 뭔가 잘못 되었으니 다시 말해 주든지 다시 고쳐 말하라고 지적하는 것이다. 이해나 정확성에 대해 문제를 제기할 때 제시한다.</p> <p>예) T: How often do you wash the dishes? S: Fourteen. T: <u>Excuse me.</u> S: Fourteen.</p>
<p style="text-align: center;"><b>상위언어적 피드백</b> (Metalinguistic feedback)</p>	<p>학생들의 말이 올바른 형태로 되어있는가에 관한 코멘트, 정보, 질문들이 해당된다. 상위언어적 설명은 일반적으로 어딘가 오류가 있음을 지적하면서도 확실한 형태의 '정답'을 제시해 주진 않고 그것을 이끌어내기 위해 시도한다.</p> <p>예) S: We look at the people yesterday. T: What's the ending we put on verbs when we talk about the past?</p>
<p style="text-align: center;"><b>유도</b> (Elicitation)</p>	<p>학생들로부터 올바른 형태를 직접적으로 끌어내기 위해 사용하는 최소 세 가지의 기법을 지칭한다.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 자신의 발화를 학생이 완성하도록 함 (It's a.....)</li> <li>2) 올바른 형태를 이끌어내기 위한 질문 (How do we say...?)</li> <li>3) 학생 스스로 말을 고쳐 만들도록 요구함</li> </ol> <p>예) S: My father cleans the plate. T: Excuse me, <u>he</u> cleans the ??? S: Plates?</p>

<b>반복</b> <b>(Repetition)</b>	<p>교사가 학생의 잘못된 발화를 따로 떼어 반복하는 것이다. 대부분의 경우 교사는 잘못된 부분을 강조하기 위해 억양을 조장한다.</p> <p>예) S: We is....  T: <u>We is?</u> But it's two people, right?</p>
----------------------------------	---

Schachter(1984)는 언어 입력과 관련하여 상호작용이 어떻게 언어 학습에 도움을 주는지에 대한 연구의 하나로 수정적 피드백을 제시하였다. 수정적 피드백이란 학습자에게 학습자의 발화에 잘못된 것이 있다는 것을 알게 하기 위해 제공되는 피드백으로, 부정적 피드백(negative feedback), 부정적 입력(negative input), 부정적 증거(negative evidence) 등의 여러 용어로 사용되어 왔다.<sup>3)</sup> 이는 학습자에게 부정적 증거, 즉 학습자 발화 가운데 어떤 언어 형태의 부적절성에 대한 정보를 제공한다.

Lightbown과 Spada (1999)는 수정적 피드백이란 학습자들이 사용한 목표어가 옳지 않다는 것을 학습자에게 알리는 모든 표지(indication)라고 정의함으로써 수정적 피드백의 범위를 넓게 지정하고 있다. 이런 경우 학습자가 자신의 발화에 대해 제공받는 모든 반응들이 수정적 피드백에 포함된다. Schachter(1991)는 수정적 피드백을 명시적인 것과 암묵적인 것으로 나누었는데 이 때 명시적인 것에는 문법적 설명이나 직접적인 오류 수정이 포함되고, 암묵적인 것에는 확인 점검, 명확성 요청, 이해 점검, 고쳐 말하기(recast), 반복, 침묵 그리고 비언어적 반응으로는 이해하지 못하겠다는 교사

3) Lyster & Ranta (1997)에 의해서 이러한 교사의 반응에 대한 다양한 용어들이 정리되었다: 언어학자들에 의해서는 '부정적 증거(negative evidence)', 담화분석가들에게는 '바로잡기(repair)', 심리학자들에 의해서는 '부정적 피드백(negative feedback)', 그리고 제 2 언어학자들에 의해서는 '수정적 피드백(corrective feedback)'이 그것이다.

의 얼굴 표정 등이 포함된다고 주장하고 있다.

한편 Long(1996)은 수정적 피드백이라 불리던 교사의 피드백을 긍정적 증거와 부정적 증거로 나누면서 교사 피드백에 대한 보다 분석적인 관점을 제시하였다. 긍정적 증거란 문법적으로 맞고 또 수용 가능한 목표어 발화 모델을 학습자에게 제공하는 것을 일컫는다. 그의 주장에 따르면 학습자 발화에 오류가 있을 경우 교사는 대화의 흐름을 가로채지 않으면서 학습자 발화를 변형하고자 확인 점검과 같은 응답을 하게 되는데 이 경우 부정적 증거와 동시에 교사는 긍정적 증거를 제공하게 된다.

#### 2-4. 의사소통 전략

책략 또는 전략(strategy)이란 어떤 문제나 과업에 접근해가는 방법, 또는 특정 목적을 달성하기 위한 방식, 어떤 정보를 통제하고 조작하기 위해 계획된 구상으로써, 제 2 언어 습득과 관련해서 언어의 입력과 출력에 의해 부과되는 문제들을 해결하기 위해 취하는 순간순간의 기술을 의미한다. 이것은 크게 학습 책략과 의사 소통 책략으로 구분되는데(Brown, 2000), 학습 책략(learning strategy)은 주로 언어 입력과 관련되어 어떻게 메시지를 흡수하는가의 문제와 관련이 있다. 본 연구에서 주로 살펴볼 책략은 바로 의사소통 전략(communication strategy)으로서 의사소통 목표에 도달하는 과정에서 문제점을 해결하기 위해 사용하는 일시적이고도 의식적인 계획을 말한다(Faerch & Kasper, 1983).

이 의사소통 전략에 대한 연구는 주로 어휘(lexicon)를 중심으로 이뤄졌는데, 일반적으로 영어 학습자가 사용하는 의사 소통 전략은 Dörnyei의 분류

가 많이 알려져 있다. Dörnyei(1995)는 의사소통 전략을 크게 회피 전략 (avoidance strategy), 보상 전략(compensatory strategy)의 두 가지로 구분하였다. 그의 분류에 의하면 회피 전략에는 전언을 끝내지 않고 버려 두기와 주제나 화제를 회피하기가 있고, 보상 전략에는 행동을 나타내는 말로 표현하기, 유사한 다른 말로 표현하기 등이 있다. 그 구체적인 내용은 <표 3>으로 정리하였다.

<표 3> 의사소통전략 (communication strategies)

회피전략 (avoidance strategies)	
Message abandonment	전언을 끝내지 않고 버려두기
Topic avoidance	주제나 화제를 회피하기
보상전략 (compensatory strategies)	
Circumlocution	행동을 나타내는 다른 말로 묘사하기
Approximation	유사한 의미를 가진 다른 말로 표현하기
Use of all-purpose words	일반적인 말로 대체하여 말하기
Word coinage	영어에 없는 어휘를 만들어 표현하기
Prefabricated patterns	기억하고 있는 유사한 말로 표현하기

<b>Nonlinguistic signals</b>	마임, 제스처, 표정 등을 사용하기
<b>Literal translation</b>	문자대로 번역하여 말을 만들어 표현하기
<b>Foreignizing</b>	영어 발음으로 모국어를 변형하여 말하기
<b>Code-switching</b>	영어 문장에 우리 말을 넣어 말하기
<b>Appeal for help</b>	사전을 찾거나 대화자에게 물어보기
<b>Stalling or time-gaining strategies</b>	대화를 중단하지 않기 위해 보충어를 넣거나 생각할 시간 위해 머뭇거리기

### Ⅲ. 연구 방법

#### 3-1. 연구 질문

본 연구를 수행하기에 앞서 논문의 전반적인 방향을 제시하기 위한 질문은 다음과 같았다.

- (1) 제 2 언어 교실 상황에서 성공적인 의미협상이 발생할 경우 교사와 학생은 각각 어떤 시도를 하며, 의사 단절을 해결하기 위해 어떤 노력을 기울이는가
- (2) 실패한 의미협상의 원인과 그것이 한국 EFL 상황에 시사하는 점은 무엇인가

### 3-2. 연구 대상 및 자료 수집

대학교 EFL 상황에서 교사와 학생 간의 피드백과 의사소통 전략을 살펴 보기 위해 서울 성북구 돈암동에 위치한 성신여자대학교의 원어민 회화 수업에 참관하여 녹음, 전사하였다. 수업은 Basic conversation과 Advanced conversation이며, 학생들은 각각 Basic class 16명, Advanced class 8명이었다. 수업 교재는 30페이지 가량의 총 14 장(chapter)으로 구성된, 교사가 직접 첨삭하여 만든 교재로서 여러 가지 문법 표현과 설명들이 학생들이 읽고 이해하기에 큰 무리가 없는 난이도의 영어로 되어 있었다. 페이지의 맨 위에 'Expression of the Day'란에 그 날 배울 표현들이 간단히 제시되어 있고 그 아래 그 표현을 활용한 활동들이 제시되어 있어 그것을 바탕으로 교사가 학생들에게 질문을 하거나 필요한 활동을 하게 하며 수업이 진행되었다.

수업을 진행한 원어민 교사(T)는 캐나다에서 영문학을 전공한 남성으로, 옥스퍼드 세미나의 TESL 및 TEFL 자격증을 보유하고 캐나다에서의 대학원생 교사(Graduate school teacher)로 시작하여 한국의 사설 교육기관에서 2년, 그리고 일반 대학교에서 5년 가량으로 총 8년의 교사 경력이 있었다. 교사가 평소 자신의 말하기 수업에 있어 가장 중요하게 생각하는 것은 학생들이 이전에 쳐해보지 않았던 상황에서도 유연하게 대처하며 발화할 수 있는 자신감(confidence)이라고 필자와의 인터뷰에서 밝혔다. 이를 뒷받침하듯 관찰한 수업에서는 교사가 암시적 피드백을 비교적 많이 사용하는 것이 발견되었다. 즉 발화 자체를 격려하는 분위기를 형성해주고, 틀린 발화라 하더라도 명시적인 지적과 수정 대신 고쳐말하기(recast)나 반복(repetition), 상위 언어적 피드백(meta-linguistic feedback) 등의 방법으로 학습자들의 반응을 이끌어내었다.

### 3-3. 자료 분석

수업 녹음은 2008년 5월 14일부터 2008년 6월 13일까지 녹취되었고 상호 작용이 이뤄지는 부분의 연속체에 주목하여 자세히 분석되었다. 이 과정에서 연구자 외에 1명이 전사를 함께 진행하였다. 녹화 분을 나누어 전사하고 서로 확인하는 작업과, 한 사람이 불완전 전사한 자료를 다른 한 사람이 다시 들으며 완전 전사하는 방법이 병행되었다. 비언어적인 요소들은 참관 시 기록한 것을 참고하였고, 교사와의 인터뷰나 메일 등의 소통을 통해 교사에 대한 정보와 교육 지침을 확보하였다.

교사의 학습자 오류에 관한 분석은 Lyster와 Ranta의 모형(1997)과 Dörnyei(1995)의 의사소통 전략, 그리고 Varonis와 Gass(1985), Ellis(2003)에 의한 의미협상 단계를 위주로 분석하였다

## IV. 연구 결과 및 논의

### 4-1. 교사와 학생 발화의 특징

교실언어는 비균형성이 특징이다. 이는 개인과 개인 사이에서 이뤄지는 일상적인 의사소통에서 대화 참가자들이 동등한 입장에서 출발하는 것과 달리 학교에서 이뤄지는 교사와 학생 간의 의사소통에서는 교사에게 제도적으로 보장되는 사회적 지위의 우위와 또 학생들이 습득해야 할 지식과 기능의 양에서도 우위를 점하고 있음을 뜻한다. 이러한 이유로 교사는 적극적인 의사소통 참가자이고 학생들은 반응을 하는 수동적인 의사소통 참가자인 경우가 대부분이다. 또한 그렇기 때문에 상호 간에 의사를 교환하는 의미의 의사소통이라기보다는 정보를 일방향적으로 전달하고 전수받는 형태로 의사소통이 진행되는 것이 일반적이다(박용익, 2003).

참관한 수업에서도 교사의 발화량이 학생에 비해 많았다(평균 turn 수 교사 : 학생 = 6 : 1, 한 turn 당 발화의 길이도 교사가 우월). 그러나 Cullen(1998)에 의하면 최근 교사 언어에 대한 접근이 단순히 양적 접근이 아닌 질적인 접근으로 이뤄지고 있다고 말한다. 그 이유로는 첫째, 여전히 교사의 언어가 학생들의 이해 가능한 입력(comprehensible input)에 잠재적으로 가치 있기 때문이고 둘째, 지금까지 교사언어 시간(Teacher talking time = TTT)을 줄이려는 시도가 현실적으로 불가능했기 때문이며, 셋째로 교사언어가 학생들의 상호작용의 양과 질에 지대한 영향을 끼치기 때문에 교사 언어에 대한 접근은 그것이 어떠한 기능과 역할을 감당하는지에 대한 질적인 접근이 이뤄져야 한다고 주장하고 있다. 예를 들어 교사가 제시하는 질문의 종류, 학생들의 발화에 대한 언어 수정, 그리고 학생들의 오류에 대해 교사가 반응하는 방식 등이 그것이다.

#### 4-2. 성공적인 의미협상의 특징

교사와 학생 간의 단절된 대화 혹은 학생의 잘못된 발화를 학생의 올바른 흡수<sup>4)</sup>에 까지 이끌어간 경우를 성공적인 의미협상이라고 보았고, 학생들이 현재 익히고 있는 표현들을 정확한 문법으로 구사하게 되기까지 교사와 일련의 의미협상 과정을 이루게 되는데 그 특징을 살펴보면 다음과 같다.

4) 흡수(uptake)란 최근 SLA를 위한 교수/학습 과정에서 자주 사용되는 용어로 Lyster & Ranta(1997)는 Austin(1962)의 본래 용어에 대한 의미를 한층 완화시켰다. 즉, 교사의 피드백을 즉시 따라하는 학생의 발화이며, 또한 학생의 처음 발화에 대응하는 교사에게 이어지는 학생의 발화를 의미한다. 흡수는 '수정'이나 '수정 필요'가 일어날 수 있다. Swain(1995)은 학습자의 흡수가 강요된 산출(pushes output)의 특수한 유형이라고 보았고, 그는 특히 SLA에 대한 의사소통중심 흡수의 적극적 역할을 이론했다(김지숙, 2008).

#### 4-2-1. 교사의 오류 수정 피드백

교사는 일단 학생의 잘못된 발화, 혹은 단절된 발화에 대해 신호를 보내고 그 이후의 학생들과 상호작용을 주고받으며 학생의 올바른 구문 사용 뿐 아니라 제 2 언어의 습득 또한 돕게 된다. 교사는 일단 학생들이 발화를 시도해야만 어떠한 피드백이나 상호작용이 이뤄질 수 있으므로 학생들의 발화 자체를 이끌어내기 위한 시도를 많이 보였다. 그리고 학생의 대화의 흐름을 중단하지 않기 위해 일단 잘못된 발화라 해도 “OK”나 “Good” 등으로 받은 뒤에 수정하는 경향을 보였고 그 이후 유도하기(elicitation)나 고쳐 말하기(recast), 그리고 상위 언어적 피드백(meta-linguistic feedback) 등으로 학생들이 정확하게 표현을 구사하기까지 다양한 기제들로 반응하였다.

##### 4-2-1-1. 정의적 지지

‘정의적 필터 가설’은 Krashen이 주창한 ‘i+1’으로부터 학습자가 언어를 습득하지 못하도록 가로막는 가상의 벽을 제시한다. 긴장하거나 불안, 또는 지루해지는 학습자들은 입력을 ‘새어나가도록’ 하여 습득이 이뤄질 수 없다. 학습자가 스트레스를 받거나 동기화되지 않았을 때 이 정의적 필터가 높아짐으로써 입력 흡수를 방해한다. 반대로 학습자가 학습에 동기를 부여받고 편안함을 느낄 때에는 필터가 내려가게 된다. 이러한 정의적 요소에 주목하여 교사의 언어를 관찰하였을 때 교사가 보여주는 격려와 지지, 그리고 학습자에게 충분한 wait time을 제공해주는 등의 시도가 학생들로 하여금 정의적 필터를 낮추어 이해 가능한 입력과 습득이 일어나도록 한다. 또한 back-channel cue, 즉 “um-hmm”, “alright”, “OK” 등의 잦은 사용으로 학습자로 하여금 자신이 용납과 수용의 분위기 가운데 있음을 확인하여 자신감을 가지고 발화할 수 있도록 유도하고 있다.

(1) 여러 말차례에 걸쳐 참여 유도

Ex 1)

T: 동희?

S: .....

T: Go ahead.

S: I'll say... next.

T: (웃음) You are next. That's you. Go ahead.

S: .....

T: You can do it. You're thinking too hard. No big example is good example. Give it a try.

S:.....

T: Start with the subject, who-

S:.....

T: You're thinking too hard, you look like you're in pain, huhu, your brain is swimming. Don't think so hard, the simple example is ok, go ahead.

위의 예에서 교사는 학생이 “I'll say next.”(다음에 할게요)라고 하자 “You're the next.”(네가 그 ‘다음’이야)라는 유머스러운 말을 통해 학생의 긴장을 풀어주고 있다. 어렵게 생각하지 말고 간단한 것이 좋은 예라고 말하며 발화 자체를 격려하고 있다. 그리고 조금씩 답에 근접한 힌트를 주어 문장을 시작할 수 있도록 하며 여러 말차례에 걸쳐 대화에의 참여와 문장의 완성을 유도하고 있다.

(2) 다시 묻기

Ex 2)

S: She is, she has, the good appearance better than others.

T: Um.....Is that a way you think? What do you think the younger has in their cheeks?

S: Um....(mumbling)

T: Right, in all in pink. Her, her appearance is NOT really that beautiful.

위 대화는 셰익스피어의 시를 가지고 진행 중인 수업에서 어떤 행의 의미를 이해시키기 위해 교사가 질문을 사용하여 대화를 진행해가고 있는 상황이다. 실제로 이 시의 이 지점에서 의미하는 바는 한 여인의 외모가 그리 아름답지는 않다는 뜻이다. 그럼에도 작가 자신에게는 그녀가 특별한 존재라는 의미를 강조하기 위해 그다지 아름답지 않은 외모를 언급하는 부분인데, 학생이 그 반대로 이해하고 있자 교사는 그것에 대해 “Is that a way you think?(넌 그렇게 생각하니?)”라는 대답으로 일단 학생을 받아주며 다시금 이해를 돕기 위한 질문을 던지고 있다. 이처럼 학생이 잘못된 발화에도 불구하고 학생의 발화 자체를 먼저 받아주는 태도를 보이고 다시 올바른 대답을 유도하기 위해 질문으로 이어가는 모습이 의미 중심의 언어 수업에서 자주 관찰되었다.

(3) “OK - but”

Ex 3)

T: Ok, go ahead

s: I'm counting....on my boyfriend.

T: **OK**, now in this case, you use it correctly, **but** we might include some more information. How you can continue that sentence is, the preposition 'for.' I count on my boyfriend for...what?

Ex 4)

T: What is he saying about this woman?

S: He likes.... this woman?

T: **Okay but**, yet he says but....What do you say about her?

S:.....

T: She is very normal in the appearance. Right? But how does he feel?

S: She is special.

T: She is very special. And? What else?

S: Beautiful to him.

T: Beautiful to him? Yes! That's right! His love is as rare as any she belied with false compare. Any kind of this false compared poems like '*my love is like a red red rose*'. For him, she is more beautiful than any comparison.

학생의 문장이 불완전하지만 일단은 'OK'로 받아주어 학생으로 하여금 완전히 틀렸다는 느낌을 갖지 않도록 배려하고 있다. 그리고 정정이 필요한 내용을 뒤에 'but' 이하로 이어지는 부분에서 학생이 이해할 수 있도록 구체적으로 제시하는데, Ex 3에서는 학생의 발화와 달리 뒤에 for 이하의 전치사구가 덧붙여져 '어떤 영역에서 의지하고 있는지'를 포함할 때 완성된 문장이 될 수 있음을 설명해주고 있고 Ex 4에서는 단순히 시의 화자가 그녀를

좋아한다는 내용이라기보다는 그녀가 아름답지 않지만 자신에게는 소중한다는 의미가 내포되어있음을 but 이하에서 이해시키고 있다.

Ex 5)

T: Look at this verb here, *count*. When I say the verb *count*, what does the '*count*' mean? What does it mean 'to count on something'?

Ss:.....

T: Describe this verb's action. What is its action if I am 'counting' on something? What am I doing?

Ss: .....

T: Rather easy question, don't think too hard.

S1: Count money?

T: Right, **ok** so, I might say 'OK, I've got 100,200,300,..' I'm counting, using numbers, ok? to get....total. I want to know the number of the students in my class... that's the action, 'counting'. **But** when you count 'ON' somebody, are you counting 1,2,3,4,5?

Ss: .....

T: No! It's certainly nothing to do with this verb's meaning. OK? The verb's meaning becomes figurative like we mentioned it before, and it'll rather phrasal verb.....(이하 생략)

위의 예에서, 교사는 학생들에게 동사 'count'의 의미를 묻고 있다. 앞서 'count on'이라는 표현을 다루고 거기에서 쓰이는 'count'의 의미를 묻고 있기 때문에 이 때 S1이 "Count money?" 라고 대답하며 '(돈이나 숫자를) 세다'의 의미가 아니냐고 대답한 것은 여기서 교사가 의도한 'count'의 의미는 아니지

만 교사는 그 대답에 대해 곧바로 틀렸다고 하기보다 일단 그것을 받아준 뒤에 해당 단어가 특별히 전치사 'on'과 함께 쓰여 구동사(phrasal verb)로 쓰일 경우에는 숫자를 센다는 의미와는 전혀 다른 뜻이 됨을 설명하고 있다. 이 때에도 학생의 틀린 발화에 대해 명시적인 지적과 정정이 아닌, 일단 수용한 뒤에 but 이하에서 정정해주는 것을 볼 수 있다.

Ex 6)

1 S: Cigarettes are harmful.

2 T: **Okay**... that's good, **(but)** we are talking about 'stresses' for sure.

3 S: Cigarettes are harmful.

4 T: Okay...

5 S: Cigarettes makes me feel harm.

6 T: Okay, they harm people. The exercise are about stress. You have done thing very creative thing here.

7 S: (laughs)

8 T: Can you try using 'stress'? Something causes stress. Something is stressful. Something makes me stress.

9 S:...stress

10 T: Try one subject with those three examples using stress. Stress.

11 S:.....

12 T: So your focus was on the cigarette. What are doing with cigarette. You smoke, then it's smoking. You're trying (with) 'smoking'?

13 S: Smoking causes stress.

14 T: OK, for whom? Whom does it cause stress? For you? Right, ok, you can say *it causes stress for me*, or *causes me stress*. OK, try the next one.

15 S: Cigarette.....

16 T: No, smoking. It's smoking.

17 Ss: hahahaha

18 S: Smoking causes stress for me.

19 T: OK

20 S: Smoking makes me stressed.

21 T: OK, now- you see how this works. We can also make this what we call reflexive for me. Right? 'for me', OK? Smoking causes me stress. Smoking makes me stressed. OK?

현재 'stress'를 활용한 예문들을 만드는 과업을 수행 중인데, 한 학생이 'stress'가 아닌, 'harm'를 사용해서 문장을 생성해내었다. 이 때 교사는 그것에 대해 “창조적으로 시도했다”고 격려한 뒤 다시금 'stress'를 가지고 만들어보도록 한다. 그러자 여전히 그 의도를 잘 파악하지 못한 학생이 또다시 'cigarette'으로 시작하려 하자 이 때는 교사가 올바르게 수정해주며 명시적 피드백을 제공하고(16행), 결국 학생은 'stress'를 사용하여 의도에 맞게 문장을 생성해낸다. 이처럼 학생이 오류를 보였을 때도 그것에 대해 용납하고 수용하는 “Ok- but”의 잦은 사용으로 인해 학생들의 정의적 필터를 낮춰주고 있다. (4,6,8,10행)

Ex 7)

T: I thought of we can play little game, give you some chance to win some money.

S: Yeah~~~

T: Hey, do you want some game to get money? You know what the money is for?

S:.....

T: No, you still don't know. May be I should tell you.

S:.....

T: Do you want to know?

S: Yeah..

T: Do you know what 'raffle' is?

S: .....

T: No? Has anyone heard 'raffle'?

S: .....

T: Here is the new vocabulary word for you. (writing down the word on the board.) What's this? A raffle. Who can tell me what 'raffle' is?

S: .....

T: You never heard this word before, really? Interesting. Interesting.

S:.....

T: So, what is this?

S:.....

T: Go back to the dictionary. Where are your dictionary, where did they go? You can use your dictionary.

S:.....

T: Dictionaries are gone now. They are in retirement.

S: hahaha

T: What is the 'raffle'?

Ss: uhhhhh,,,

T: What is it?

S1: Lottery.

T: Like a lottery! **Okay, but...** when say *lottery* you think of the *money*,

right? You buy the ticket and win money.. with raffle. There are several prizes. You buy a ticket and have your name on it and ....(중략)....

The prize is raffle.

수업 중에 'raffle'이라는 게임을 하기에 앞서, 그 어휘의 의미를 먼저 파악하고 있다. 학생들이 그 단어를 'lottery'에 가깝다는 것까지 이해했을 때, 교사는 거기서 좀더 구체적으로 어떤 차이가 있는지 설명하며 이해를 돕고 있다. 이때도 먼저 학생들의 발화를 받아주고 지지해준 뒤에 설명을 이어가는 'Ok-but' 형태를 띠고 있다.

#### 4-2-1-2. 유도하기 (elicitation)

(1) 질문에 대한 대답을 유도

Ex 8)

S: I feel right at home in the swimming pool

T: At the pool, right? What do we do at the swimming pool? Obviously we.....

S: Swim..

T: We swim right. Very good Okay good.

수영장에서는 보통 무엇을 하는가 하는 교사의 질문에 대해 학생들이 대답하여 문장을 완성할 수 있게끔 교사가 문장의 일부를 제시하고 학생들이 완성하도록 유도하고 있다. 이러한 시도를 통해, 'feel right at home + 장소'라는 표현의 의미가 결국 '그것을 잘 한다'의 의미임을 차후로도 계속하여

반복적으로 연습하고 제시한다.

Ex 9)

1 S: Yes. I feel right at home... on a classroom.

2 T: In the classroom? In the classroom, what does that mean? If Judy think she feels right at home in the class, what does that mean? What can we imply?

3 S: She is good at...

4 T: She is good at...in class, she, good at... ◀ 유도하기(elicitation)

5 S: (mumbling)

6 T: Perhaps, or, well, She feels right at home in the classroom, she is a good.....◀ 유도하기(elicitation)

7 S: .....

8 T: Student. Right?

(All laugh together)

9 T: That was a hidden meaning here. right? If I feel right at the classroom, I'm good at studying as a student.

한 학생이 발화한 'feel right at home in the classroom'이란 표현에 대해 교사는 그 의미가 무엇일지 학생들에게 유추하도록 돕고 있다. 이 때 내포된 의미가 결국 그 학생이 학생으로서 공부를 잘한다는 의미임을 이해하기까지, 교사는 학생들의 이해와 발화를 돕기 위해 교사는 4, 6행에서와 같은 '유도하기'를 보이고 있다. 이후에도 이러한 방법을 빈번히 사용되었고 학생들의 적절한 발화를 이끌어 내었다.

Ex 10)

T: If Jae-rim feels at home at swimming pool, she is.....◀

S: .....good at swimming.

T: Good at swimming! Right, very good.

Ex 11)

S: Ah...the... the actors feel right at home on the stage.

T: Very good, ok, so what was that mean? The actors are...◀

S: Good at performance.

T: Good at performing, good at acting. Right. Very good.

(2) 정확한 표현을 유도

Ex 12)

T: Ok, go ahead

s: I'm counting....on my boyfriend.

T: Ok, now in this case, you use it correctly, but we might include some more information. How you can continue that sentence is, the preposition 'for.' I count on my boyfriend for...what? ◀

S:.....

T: Or to....what? ◀

S: .....

T: Can you try it again, Judy? Give us more information here.

S: Ummm... my parents count on me... to their future.

위의 발화의 학생이 제시한 문장에서는 자신이 남자친구에게 '무엇에 대

해' 의존(count on)하는지에 대해 보충설명이 있어야 함을 설명하며 교사가 for나 to이하의 전치사 구를 덧붙일 것을 유도하고 있다. 이럴 경우에 보다 구체적이고 정확한 의미가 전달될 수 있는데 학생은 그것이 곤란하게 느껴졌는지 아예 새로운 문장으로 바꾸었고 'My patents'를 주체로 하여 교사가 설명한 대로 적절한 전치사구와 함께 문장을 다시 생성해내었다.

(3) 명료화 요구(clarification request)를 위한 유도(elicitation)

Ex 13)

S1: I feel right at home in the choir room.

T: In the? ◀

S1: In the choir room.

T: OK, in the choir room, we practice for.... the performance. Another good singer. OK. Go ahead.

위 대화에서는 교사가 학생의 발화를 제대로 듣지 못해서 다시금 말해줄도록 요청하고 있다. 이 때 사용한 유도하기(elicitation)는 학생의 올바른 발화를 돕기 위한 목적보다는 교사 자신의 이해와 대화의 진행을 돕기 위한 방편이다.

#### 4-2-1-3. 고쳐 말하기 (recast)

고쳐 말하기(recast)는 교사의 발화 가운데 아주 빈번하게 나타나는데, 학

생의 잘못된 발화를 바르게 수정하여 다시 반복해주는 방법이다. 이 전략은 차후에 교사가 학생의 오류 정정에 대한 인식과 이해도를 확인하지는 않으며, 학생들의 오류를 암시적으로 수정해주는 교사의 피드백 전략 중 하나이다.

Ex 14)

T: Can you try it again, Judy? Give us more information here.

S: Umm... my parents count on me... to their future.

T: For their future. Yes OK, for their future. Very good.

학생들은 주로 전치사의 사용에서 빈번한 실수를 보였는데, 이에 대해 교사가 자연스럽게 고쳐서 다시 반복해주고 있다. 그러나 현재의 과업에서는 'count on'의 사용이 주된 초점이기 때문에 굳이 전치사의 활용에 대한 설명을 부가하거나 이후 학생의 이해도를 확인하지는 않는다. 즉 오류 자체에 주의를 집중시키지는 않으며, 초점의 중심은 계속 의미에 둔다.

Ex 15)

T: Dong-hee, Do you have any questions?

S: Article...

T: Uh-hmm

S: Can you use the.. already we talk before? ◀ trigger

T: Something we talked about before? ◀ Recast

S: Yeah, yeah

T: Yeah, oh yes. Of course. It depends on the situation of course.

관사(article)에 대해 질문을 받으며 교사는 한 학생이 발화한 문장이 문법적으

로 정확하지 않지만 교사는 그 질문의 내용과 의도(“앞서 미리 언급된 무언가를 가리킬 때 관사를 사용하는가?”)를 이해하고 다시금 정확하게 고쳐서 발화해주고 있다. 이 때 현재 대화의 주된 포커스는 관사에 대한 학생의 이해를 돕는 데 있기 때문에 잘못된 문장의 형태를 명시적으로 지적하지는 않는다.

#### 4-2-1-4. 상위 언어적 단서 (meta-linguistic clue)

(1) 수행중인 과업을 돕기 위한 상위 언어 단서

Ex 16)

T: 동희?

S: .....

T: Go ahead.

S: I'll say... next.

T: (웃음) You are next. That's you. Go ahead.

S: .....

T: You can do it. You're thinking too hard. No big example is good example. Give it a try.

S:.....

T: Start with the subject, who-

S:.....

T: You're thinking too hard, you look like you're in pain, huhu, your brain is swimming. Don't think so hard, the simple example is ok, go ahead.

S:.....

T: Choose the subject, start with who, who-?

S: .....

T: Someone counts on someone for something, right? or someone counts on something for something.

S: My, roommate, my roommate counts on me, to.. cook.... the dinner.

T: Very good! yes, My roommate counts on me to cook dinner. good.

위의 예에서 예문을 만들 차례인 학생이 어려움을 보이자 그것에 대해 격려하는 동시에, 어떻게 발화를 생성해야 하는지를 구체적으로 제시해 주고 있다. 우선 주어를 선택하라고 하고, 그 다음에는 'count on'이라는 표현을 사용해서 학생이 채워넣기만 하면 되는 부분을 'something'으로 대신하여 예를 들어 보여주고 있다. 이처럼 현재 익히고 있는 활동에 대해 정보를 주며 올바른 발화를 유도해가는 상위 언어적 단서를 통해 학생은 이해를 높여 적합한 발화를 해냄으로 성공적인 의미협상을 나타내고 있다.

(2) 개념의 흡수를 돕기 위한 상위 언어적 단서

Ex 17)

S : Yeah. Actually I always confused with 'My sister has gotten a job in a bank in Atlanta....

T: Okay.

S: So when I comprehend this blank, I think 'My sister has just gotten a job in *the* bank in Atlanta'

T: Okay.

S: But...

T: How many banks are there in the Atlanta, Jenny?

S: Well... I...

T: Do you know?

S; No... the blank there...

T: Right. Okay, there are certainly going to be more than one and indefinite number of the banks. We don't know how many. Ok? And it is not the only one. Okey? Do you understand? If there is only one bank in Atlanta,

S: But...I think she just got a job from 'just one bank'.

F: Just one bank...that's right, but in this case, we are talking about any one bank. We are not talking about specific bank, okay?

...(중략)...

S: What about a job?

T: Okay

S: A job. Just gotten **a** job.

T: A job. yeap. Do we know what job it is?

S: It's bank work.

T: Okay. Do they actually say it's a banker? Because in a bank there are many different jobs. Once again we don't have definite information here. The focus is on the 'gain'. Not on the 'bank'. Not on the 'job'. Do you understand? The act of 'gain' is important here.

....(중략)....

T: ....think about your focus, okey? What are you focusing on? We have to know about numbers. .... Right? If there is only one, we do definitely refer to definite article. Okay?

S: Yes

T: Very good. Good question.

위 대화는 ‘My sister has just gotten a job in a bank in Atlanta’란 문장에서 왜 ‘bank’와 ‘job’ 앞의 관사가 각각 the가 될 수 없는 건지에 대한 학생의 질문과 이에 대한 교사의 설명이다. 처음에 학생이 자신은 ‘My sister has just gotten a job in *the* bank in Atlanta’라고 생각한다고 이야기했을 때 교사는 관사에 대한 직접적인 설명에 앞서 질문을 던지고 있다. 교사의 “How many banks are there in the Atlanta, Jenny?”라는 질문을 통해, 이제 우리가 주목할 부분이 대상의 ‘수’이며 그것에 따라 a나 the의 사용을 분별할 것임을 암시하고 있다. 즉 유일하게 존재하는 대법원 같은 곳이 아닌 일반적인 대상을 가리키는 경우에, 우리는 그 숫자를 알 수 없을뿐 아니라 어떤 은행을 특별히 지칭하는 것인지 알 수 없기 때문에 이런 경우에는 the가 아닌 a를 써야 한다고 설명하고 있다.

이처럼 교사가 학생의 질문에 직접적인 문법 설명으로 대답하기에 앞서, 이해를 돕기 위해 상위 언어적인 단서를 사용하여 학생 자신으로부터 정보를 이끌어내 이해를 돕고 있다.

#### 4-2-1-5. 단답 유도 질문으로의 변형

교사의 질문에 대해 학생들의 반응이 없거나 지체될 경우, 교사는 질문을 변형하여 학생들이 단답으로라도 반응하게끔 유도한다. 이 때 자주 사용되는 방법은 교사가 의도하는 답의 반대로 질문하는 전략이다. 이러한 힌트를 통해 학생들은 교사의 의도를 이해하는 데 도움을 얻게 된다.

Ex 18)

T : ‘But no such roses see I in her cheeks’ What do you think of her

cheeks?

S : .....

T : She has rosy cheeks?

S : No...

Ex 19)

T : 'I love to hear her speak, yet well I know'

That music hath a far more pleasing sound'

How is her voice?

S : .....

T : Is it beautiful like music?

S : No....

주로 'wh- question'이나 how로 시작하는 질문들은 학생들로 하여금 많은 말화에 대한 부담을 주지만, 간단히 yes나 no로 의사표시를 할 수 있는 질문들은 학생들의 반응을 비교적 신속하게 이끌어내고 있다. 특히 본래 대답의 반대로 질문을 할 경우 학생들의 반응이 신속하였고 교사가 의도하는 대로 학생들의 이해가 이끌어지기 유용하였다.

#### 4-2-2. 학생의 의사소통 전략

의사소통 전략은 외국어 학습자가 원어민 화자와 의사소통을 하는 동안에 생길 수 있는 의사소통의 문제점이나 장애를 해결하기 위해 사용하는 방법으로, Bialystock(1990)이 그 필요성을 제기하였고 Dörnyei(1995)에 의해 '회피 전략'과 '보상 전략'으로 나뉘었다. 즉 '회피 전략'으로 학생들은 어려운

문법 구조나 어휘의 사용을 회피하여 다른 형태로 사용하기도 하고 ‘보상 전략’으로 여러 가지 다양한 시도를 통해 자신의 부족한 언어 능력을 보충하여 의사소통을 이어간다.

#### 4-2-2-1. 도움 요청하기 (appeal for help)

(1) 적절한 어휘 요청

Ex 20)

T: 지은?

S: I usually count on..... my sister.....for my dining.

T: OK... for your dining?

S: Dining, for my dinner? or what?

T: For dinner. To make dinner for me. ok?

I usually count on my sister to make dinner for me. Ok?

S: Yeah, hh.

T: OK. good thank you.

도움 요청하기(appeal for help)는 외국어 학습자가 흔히 사용하는 기법이며 교사에게 자신이 잘 모르는 표현에 대해 도움을 청하는 전략이다. 직접적으로는 “What do you call ○○○?”라는 표현으로 묻거나 간접적으로 톤을 높이기, 휴지(pause), 시선 교류(eye contact)등을 사용하기도 한다. 위의 예에서 학생은 자신이 발화한 ‘for dining’에 대해 교사가 반복(repetition)을 보이며 지적하자 그 곳에 문제가 있음을 인식하지만 어떻게 고쳐야 정확한 쓰임인지 모르기 때문에 교사에게 도움을 요청한다.

(2) 이해를 도와줄 것을 요청

Ex 21)

S: I still can't understand...

T: Uh-huh, Okey. It's good you told me that ....(중략).... when I told you to visualize a dog, everybody's idea of the dog is slightly different. We are not talking about THIS dog right here. (칠판에 자신이 그린 강아지를 보며 "Good boy...") This kind of thing. Your idea is may be different from someone else's. Remember this is a kind of 'infinite' idea. We are not talking about real things here okay? We are talking about 'ideas'. Okay? The idea becomes real like I said, when I say 'Can I have a pen' 'Can I borrow a pen, someone?' You gave me your pen, then it became *the pen*.

S: uh-huh

위 상황은 교실에서 정관사와 부정관사를 배우고 있을 때 발생하였다. 한 학생이 직접적으로 자신이 이해를 못하고 있음을 나타내자 교사는 일단 그 반응 자체를 격려하며 다시금 'a'와 'the'의 차이를 설명해준다. 한국에서는 이러한 관사의 사용이 없기 때문에 학생들이 어려움을 느끼는데, 교사는 학생들에게 정관사와 부정관사의 차이를 설명해주기 위해 개를 그리게 하고 '관념'과 '실재(實在)'의 차이를 설명해준다. 또 펜을 빌려달라고 했을 때 모두에게 소통이 되는 'pen'이라는 관념을 지칭할 때는 'a'를 쓰지만 누군가 펜을 빌려주어 직접 손에 쥐게 되었을 때 그 때는 더 이상 'a pen'이 아닌 특

정한 ‘the pen’이 됨을 설명하고 있다. 이처럼 학생이 자신의 이해를 도와줄 것을 나타냈을 때 교사의 긴 발화가 이어지며 설명을 보충하는 상황이 관찰되었다.

Ex 22)

S1: I think it is important to know the accent and the rhythm, I know but.....

T: Uh-hmm

S1: .....sometimes I am very confused.

T: Very confusing. Yeah? Okay, what do you think when you are listening to ‘taking out coffee’. Did you feel little rhythm there?

S1: I don’t know where the rhythm is in the sentence.

T: Okay. What do you think?

S2: .....

T: Are you feeling it little bit?

S2: .....

T: I think so. I think really this is... in ‘consonant exercise’, you don’t really think where the rhythm go exactly. It’s more than natural thing. Okay? I noticed most of the time when you reading something.....(이하 생략)

S1은 교사에게 현재 익히고 있는 과업에 대해 어려움을 토로하고 있다. 그러자 교사는 그럴 수 있다고 말하며 다른 학생은 어떤지 묻고 있다. 학생이 이처럼 수업의 도중에 자신의 어려움을 표현하였을 때 교사는 적극적으로 그것에 대한 수용의 분위기를 조성해주고, 이후에는 긴 설명으로 이해를 돕는 것이 관찰 되었다.

#### 4-2-2-2. 유사표현 (Approximation)

Ex 23)

T: This-that-these-those, they're not articles. Do you know what these are? What do you call these?

S: Direction.

T: N....o. Not directions.

S: 지시대명사... direction...ah, ah, ah...

T: Does anyone know the name of these things? This, that, these and those?

S: .....

T: (huhuhu) Here's one for, additional information, check it this for here, these are called 'demonstrative'. 'demonstrative pronouns.' OK?

유사표현(approximation)은 정확한 어휘가 떠오르지 않을 경우 그것에 거의 근사한 표현의 어휘를 대신 사용하는 것이다. 예를 들어 'grocery' 대신에 'vegetable store'라고 하거나 'water pipe'가 생각나지 않을 경우 단순히 'pipe'으로 표현하는 것이 그 예이다.

여기서는 학생이 '지시대명사'라는 어휘가 떠오르지 않아 그것을 한국어의 의미에 비추어 '지시'라는 뜻에서 점차 그 뜻을 유추하여 근접한 표현으로 발화하려는 시도를 하고 있고, 그러한 과정 속에서 영어와 모국어를 혼용하는 코드 전환(code-switching)도 나타나고 있다.

#### 4-2-2-3. 규격화된 표현 (prefabricated patterns)

규격화된 표현(Prefabricated patterns)은 일상생활에서 사용되는 표현들을 어떠한 문법적 분석 없이 학생들이 그냥 통째로 외워서 사용하는 전략이다. 외국어 습득 과정에서 전형적으로 나타나며 주로 초보 학습자들에게서 많이 발견되는 전략이다. 예를 들어 “May I help you?”나 “What time is it now?” 등의 표현을 조동사나 의문사의 용법에 대한 이해나 분석 없이 해당 상황에서 즉시 사용할 수 있도록 암기하는 것이다.

Ex 24)

S: I feel like at home in the shopping.

T: Okay, where do we do shopping?

S: I beg your pardon?

T: Where do we do shopping?

S: Umm... depart.

T: Department store... At grocery store we do grocery shopping.

위 대화에서 학생은 교사의 질문에 대해 다시 한 번 반복해달라는 발화를 아주 정확한 문장으로 구사하고 있다. “다시 한 번 말씀해주시겠어요?”라는 의미를 영어로 “I beg your pardon?”이라고 배운 한국 학생들이, EFL 상황에서 보이고 있는 규격화된 표현(prefabricated pattern)의 예이다.

### 4-3. 실패한 의미협상

학생과 교사의 의미교섭 중에 학생의 목표 발화가 나오기까지 학생이 그들의 말차례(turn)에서 반복적으로 침묵을 보이거나 결국 적절한 발화를 생성해내지 못하는 경우, 그 원인을 살펴보았다. 우선 교사의 질문에 확실한 단서(cue)가 부족하였을 때 즉 교사의 연이은 질문 속에 학생들이 올바른 대답을 이끌어낼 만한 정보가 부족하거나, 교사가 학생의 오류에 대해 다소 모호한 표현을 사용하여 이야기할 때 학생들의 발화가 없거나 잘못 유도되었다. 또한, 교사가 제 2 언어를 사용하여 메타 언어적인 설명을 지나치게 많이 하였을 경우에도 그 이후에 학생들의 이해가 뒤따르지 못하는 경우가 관찰되었다.

#### 4-3-1. 구체적 정보가 배제된 질문의 단순 반복

Ex 25)

T: So, what does it that mean, to feel right at home somewhere?

S: Comfortable?

T: Ok, comfortable, but, looking at the first example.. ok? I feel right at the basketball for get some comfortable there, what does that, what does that mean?

S: Has a familiar with... on it?

T: Ok, familiar ... although, in our first example, alright? What can we imply? From the sentence?

S:.....

T: If I say 'I feel right at home on the basketball court', what does that mean?

S:.....

T: What's the connection here?

S:.....

T: Think about it.

S:.....I'm good at...some example?

T: Right~! I'm comfortable there, yes, BECAUSE, I'm good at playing basketball. That's the point here.

현재 교실에서는 'feel right at home'이라는 표현으로 수업이 이뤄지고 있는데 학생들이 각각 예문을 만들어보기에 앞서 교사가 이 표현의 뜻을 설명하려고 하고 있다. 'feel right at home'의 뜻이 뭔지 아냐고 묻자 한 학생이 'comfortable'이라고 대답을 하고, 뒤이어 'is familiar with'라는 대답도 나오지만 정확히 '무엇에 능숙하다, 잘하다'라는 본래의 정확한 뜻을 답하는 학생은 없었다. 이 때 교사는 충분히 기다리며 질문을 반복하고 있지만, 적절한 힌트를 얻기에는 정보가 부족한 질문이 반복되고 있어 학생들이 지체를 보이고 있다. 결국 한 학생이 'be good at'이라는 표현으로 적합한 대답을 하기까지 총 3회의 차례(turn)가 지체되었는데, 이처럼 교사의 질문이 특정한 의미의 함축 없이 단순 반복되는 경우 학생들이 의미협상에 어려움을 보였다.

Ex 26)

T: Now, Who's anybody know what shape we're talking about in this poem? What did he say about her?

S: She has uh.... eyes are nothing like the sun.

T: Nothing like the sun. So they're NOT like the sun. OK? Second line says 'Coral is far more red than her lips red'. So what is he saying

about her?

Ss: .....

T: In fact a meaning is in here?

Ss: .....

T: Her eyes are NOT like the sun, her lips' are NOT like coral, her skin is NOT like snow, her hair is... is wiry, right?

셰익스피어의 시에서 한 여인의 외모를 묘사하는 부분을, 학생들이 다소 생소한 시적 언어로 인해 이해를 제대로 못하고 있다. 이 때 교사의 질문은 단순히 '시인이 그녀에 대해 뭐라고 하고 있는가?'와 '실제로, 이 시에서의 의미는?'과 같이 단순히 유사한 질문의 반복을 보이고 있으나 이 질문을 통해 학생들이 올바른 의미에 도달하기에는 구체적인 정보가 배제되어 있다.

Ex 27)

T: Anyway we have two strong beats here. What happens here?

S: .....

T: What happens in this part?

S: .....

T: Do we say she goes- to- the- movies?

S: .....no

T: What do we say?

S: She goes 'to the(빠른 연음으로 발음)' movie.

T: She goes to the movie. Right? Making it sound like Korean '트더'.

Okay? '트더' movies. ('트더'라고 한국어로 칠판에 기록)

교사는 ‘She goes to the movies’라는 문장에 대해 ‘goes’와 ‘movies’에 강세가 있음을 이야기하며 그 부분을 강조하여 읽을 때에 그 주변의 단어와 발음이 어떻게 결합하는지를 학생들이 주목하길 기대하며 “What happens here?”라는 질문을 던졌다. 그러나 그 질문의 의도를 제대로 이해하지 못한 학생들이 무응답을 보이자 교사는 다시 한 번 질문을 하지만 처음의 질문과 동일한 질문이어서 학생들에게 적절한 단서가 주어지지 않고 있다.

결국 교사는 자신의 의도하는 대답과 반대의 양상으로 문장을 발음해보여 주면서 그렇게 들리는지 묻게 되고 비로소 교사가 의도한 의미를 알아챈 학생들이 올바른 발화를 생성해내고 있다. 여기서도 교사는 기대하는 대답과 반대의 힌트를 주는 전략을 사용하고 있다. 구체적으로 의미의 단절을 해결할 수 있는 단서가 부족하고 단순히 같은 질문이 반복되는 경우 의미의 흐름이 단절, 지체가 초래된다.

#### 4-3-2. 오류 지적의 모호함

최용재(2000)는 언어가 의사소통을 위한 도구의 하나이므로 그것을 사용하는 사회적 규칙과 의미를 제대로 파악하지 못하면 의사소통에 실패하게 된다고 하였다. 즉 언어는 이론상으로 문화와는 별개의 순수 의사소통 수단에 불과하지만, 실제로는 그 언어 사회의 문화적인 제약을 받게 되어있다는 것이다. 따라서 비록 같은 ‘영어’라는 도구를 사용하고 있다 해도 학생과 교사 사이에 각자가 지닌 경험과 이해의 방법이 다를 경우에는 서로 오해를 할 뿐 의사소통에는 실패하게 된다(Gumperz, 1970).

Ex 28)

T: 회연?

S: Writing class causes stress.

T: Whose writing class?

S: Huhuhuhu...ah, whose writing class?

T: Yes.

S: Ah... hahaha, James Mackenzie.

T: OK, you can say the professor's name, but I was referring to 'YOU'.

S : .....

T: I'm referring to 'You', it's 'your' class, right?

S : .....

T : So 'My~'....

S: Ah~

T: Can you say it again?

S: (헛기침) Ah, my writing class causes stress.

T: Good

S: And.. my writing class is stressful.

T: Yeap

S: My writing class makes me stressed.

T: Very good! Thank you. Once again, we're going to use of the possessive form, 'my something', 'his something, 'her something', 'my sister's something'. OK? You can say the professor or, yourself, (0.1) now we know who he is...

Ss: (laugh)

처음 학생의 발화에 대한 오류 지적에서 “그냥 writing class가 아니라 ‘누구의’ writing class인지” 물었을 때, 한국인에게는 보통 ‘누구 수업’이라고 했을 때에 ‘어떤 선생님의 수업’이라는 인식이 있기 때문에 학생은 잠시

망설이다 웃으며 교수님의 이름을 대답한다. 이에 대한 교사의 "I'm referring to you"라는 대답은 다소 학생에게 모호한 지적으로서 비록 'you'에 강세를 주고는 있지만 이것이 '어떤 교수님의 수업'이 아니라 '나의 수업'이라는 인식에 도달하기까지는 좀 더 구체적인 설명과 예시가 필요했다. 이처럼 교사의 질문에 대한 학생의 오해로 잘못된 발화가 생성되고 이에 대한 교사의 모호한 지적으로 인해 지체를 보이고 있는 경우가 관찰되었다.

(2) 'syllable' 개수 세기에 반복적인 실패

Ex 29)

1 T: How many syllables do we have in this sentence?

2 Ss:.....

3 T: How many syllables?

4 Ss: .....syllables? ◀ 개념의 확인 요청

5 T: Yeap.

6 S: seven? ◀ 첫 응답의 오류 1

7 T: Not seven.

8 S: Eight?

9 T: Eight. *My-love-is-like-a-red-red-rose- ok?*

10 Ss: uh-hmm

Ex 30)

1 T: *That's newly sprung in June. ba BUMP ba BUMP ba BUMP.* How many syllables do we have here?

2 Ss: Five. ◀ 첫 응답의 오류 2

3 T: No

4 S: Six.

5 T: Six. *That's- new-ly- sprung- in- June-*

Ex 31)

1 T: *My love is like a melody.* How many syllables do we have here? *My love is like a melody.*

2 S: seven. ◀ 첫 응답의 오류 3

3 T: No

4 S: five ◀ 두 번째 응답도 오류

5 T: Eight. *My-lo-ve-is-like-a-mel-o-dy*, right?

6 Ss: Eum.

Ex 32)

1 T: Ok, good. Last line(*That's sweetly played in tune*), how many syllables do you think in here? Think and guess.

2 S: seven. ◀ 첫 응답의 오류 4

3 T: Nope.

4 Ss: Eight...six...

5 T: Good, right, eight, six, eight, six, this creates that poetic balanced rhythm.

Ex 33)

T: How many syllables do we have in each line? Count them. *My mistress' eyes are nothing like the sun.*

S: Nine. ◀ 첫 응답의 오류 5

T: Nope.

S: Ten.

T: Ten! We have ten syllables on each lines.

처음에 교사가 학생들에게 시의 한 행을 읽어주고 그 곳에서의 음절(syllable)이 몇 개인지를 물었을 때 한 학생이 “Syllables?”하고 개념에 대한 이해를 요청했으나(Ex 29에서 4행) 교사는 그 어휘를 명확히 설명해주기보다 반복적으로 질문을 던짐으로써 차후로도 학생들이 첫 번째 응답에서 반복적인 실수를 보이고 있다. 결국 올바르게 대답을 이끌어낼 때도 있지만 교사의 질문에 첫 응답이 잘못되는 경우가 잦았고 두 번째 정정된 대답도 오류를 보이는 때가 발견됨으로 보아 (Ex 31의 4행) 학생들이 ‘음절(syllable)’의 부정확한 개념에 대해 모호한 상태로 수업이 진행이 되었음을 볼 수 있다.

#### 4-3-3. 긴 대답을 요하는 질문

교사질문이 요구하는 답변의 유형으로는 사실 제시와 의견 제시가 있다. 이에 따라 교사 질문은 사실제시 교사 질문과 의견제시 교사질문으로 구분할 수 있다. 사실 제시 대답은 수, 이름, 자료 등에 대한 정보와 관련된 것으로 대개 단답의 형식으로 수행이 되고, 제시된 정보에 대한 진위는 비교적 빠르고 간단하게 판단할 수 있다. 반면 의견제시 답변은 특정 사안에 대해 학생들이 어떤 입장을 갖는지를 설명하거나 어떤 현상에 관한 인과 관계나 논리적 구조에 대한 정보를 제공하는 것이다. 그렇기 때문에 의견제시 답변은 하나의 화행으로 수행되는 경우도 있지만, 여러 개의 화행이 복합적으로 수행됨으로써 이뤄지는 경우가 많다. 또 학생들의 답변에 따라 교사가

대응할 수 있는 유형도 각각 다를 수 있다.

또한 Nunan(1993)은 EFL 교실에서의 가장 큰 도전이 동기의 부족과 지목할 때를 제외하고는 말하기가 제한되는 문화적 쟁점, 그리고 모국어의 사용임을 발견하였다. 관찰된 수업에서도, 교사가 다소 긴 대답을 요하는 질문을 하였을 경우에는 대화가 단절되는 상황이 반복되었다.

Ex 34)

T : What do you think about the image of this poem. What do you see?

S : .....

T : When you read this in mind, what image do you see?

S : .....

Ex 35)

T: Something lovely Something beautiful Right? What about this poem here?

S:.....

T: What do you see? 'My mistress eyes are nothing like the sun.'

S: .....

T: What do you think about that?

S:.....

Ex 36)

T: Anyway, when we describe the sun, what adjective do we use?

S: Shine

T: Right. Shiny. So if I say 'your eyes are not like the sun', what I am

saying is your eyes are not bright, they are not shiny, Okay? What about the next line?

S:.....

T: 'Colors is far more red than her lip's red'

S:.....

T: Hmm..... How did he describe her lips?

S: .....

T: May be not black.

S: (laughs)

T: And certainly not bright red like coral.

S: Just may be pale....

T: May be little pale. May be little colorless. Okay?

위의 Expert 34, 35에서 교사는 학생들에게 시를 읽고 난 뒤에 무엇이 떠오르는지, 그리고 Ex 36에서는 한 행의 의미를 묻고 있다. 그러나 자신의 느낌이나 감상을 표현하기 위한 발화는 학생들에게 여러 화행으로 답해야 할 부담으로 작용하여 대화 단절이 이뤄지고 있다. 사실제시 답변과는 달리 의견제시 답변은 그것의 진위에 대한 것이 문제가 되는 게 아니라 적절성이나 타당성 그리고 청자의 동의 여부 등이 문제가 되기에 학생들에게 심리적으로 더 부담이 될 수 있다.

#### 4-3-4. 교사의 과도한 메타적 언어의 사용

언어 교실에서 메타언어(metalanguage)란 언어 항목을 설명하기 위해 사용되는 언어 또는 무엇인가를 설명하거나 가르치기 위해 교실 안에서 사용

되는 언어를 말한다. 교실 내에서 메타언어의 사용에 대한 의견은 상반되고 있다. 그러나 메타언어는 언어 교실의 명백한 목표 중의 하나이고 또 목표어의 규칙에 대한 지식은 학습자가 목표어를 응용하여 사용하는 데 있어 필수적인 부분이기 때문에, 어느 정도의, 어떤 종류의 메타언어는 교실 내에서의 의사소통을 위해서 필요하다는 것이 일반적인 의견이다.

그러나 메타언어에 대한 논의 가운데 대부분의 제 2 언어 학자들이 동의하는 것은 교사가 문법이나 어휘 설명을 말로 하는 것은 가능한 한 최소한으로 줄여야 한다는 것이다(Krashen & Terrell 2000). 이들은 문법이나 어휘에 대한 교사의 메타언어적인 설명의 문제점은 학습자들의 언어 학습 활동(activities) 시간을 빼앗는다는 점이라고 지적한다. 따라서 메타언어적 문법, 어휘 설명은 바람직하지 못하며, 문법적, 어휘적 설명은 문법책에 속해 있어야 할 부분이라는 것이다(진제희,2006). 다음은 참관한 수업에서 관찰된 교사의 과잉 메타언어와 그에 대한 학생들의 반응이 휴지(pause)로 나타난 부분이다.

Ex 37)

T: What are in-definite articles?

S: A.....

T: Uh-hmm, 'a' and 'an'. or ok? You know, we use the definite articles for singular and plural. OK? 'The chair', 'the chairs'. OK? Definitive can be singular or plural. Indefinite though, we only use 'a' or 'an', for a single subject, right? As it is singular. Okay? What about non-countable nouns? Do we use indefinite articles? ◀ 교사의 메타언어

S:..... ◀ 학생의 휴지(pause) 1

T: No, we don't! Do we? Because, like, for example, 'homework', we don't say 'a homework'. We just say homework. Alright? In a way it

implies different rules, so we only use this form, with countable singular nouns. OK? Let's boil it down for you a little bit. Alright? Indefinite form, there is trick for this, it's actually quit simple, we have two letters here, 'a' and 'an'. They're the first two letters, of the words, 'any'. 'a', 'an', 'any'. OK? When we use this form, we're referring to 'any' 'one' thing. OK? Now, when I say, 'a chair', am I talking about any of these chairs?

◀교사의 메타언어

S:..... ◀ 학생의 휴지(pause) 2

T: No! What am I talking about here? Is this a real chair? When I say 'a chair'?

S:..... ◀ 학생의 휴지(pause) 3

T: What is it?

S:..... ◀ 학생의 휴지(pause) 4

T: Is it real?

S:..... ◀ 학생의 휴지(pause) 5

위의 대화에서, 교사는 부정관사와 정관사에 대해 설명하고 있다. 그런데 교사의 설명 가운데에 섞여있는 '정관사', '부정관사', '가산 명사', '불가산 명사' 등의 다소 생소한 표현들은 학생들의 이해를 방해할 수 있다. 교사의 설명이 학생들에게 적절한 이해 가능 입력이 되지 못했다는 것은 뒤이은 교사의 질문에 학생들이 보이고 있는 휴지(pause)들로 인해 확인할 수 있고 학생들이 침묵을 보이자 교사가 대신 대답(밑줄로 표시)하며 대화를 이어가고 있다.

#### 4-4. 결과 분석

본 연구를 시작하기에 앞서 제기하였던 논의점에 대한 각각의 연구 결과는 다음과 같다.

논의 (1) 제 2 언어 교실 상황에서 성공적인 의미협상이 발생할 경우 교사와 학생은 각각 어떤 시도를 하며, 의사 단절을 해결하기 위해 어떤 노력을 기울이는가?

언어교사의 관점에서 봤을 때 피드백을 준비하는 것은 중요한 수단이다. 이를 통해 학습자들에게 형태적으로 올바른 목표언어나 다른 교실 활동이나 지식들도 정확히 알려줄 수가 있다. 학습자의 관점에서 봤을 때 학습자의 발화를 고쳐줄 때 피드백을 사용하고 대화 상대자의 발화를 고쳐주는 행동에 참여하게 되면, 목표언어를 발달시킬 수 있을 뿐 아니라 교과목 지식을 신장시키는 데도 효과가 나타날 수 있다(Chaudron, 1988). 보통의 의미협상의 의미는 ‘대화 유지’와 ‘문제 해결’이라는 의사소통 목적 중에 한 가지를 지니는데 실제 제 2 언어 교실에서의 의미 협상은 대화 유지라는 목적에 더하여, 대화 중 상대방의 발화를 이해하지 못한 상황에서 발생하는 경우가 많다는 점에서 문제 해결로서의 성격을 강하게 띤다.

본 연구의 결과에 따르면 성공적인 의미 협상을 위해 교사는 여러 가지 상호작용과 피드백을 사용하여 학생의 발화 자체를 존중하고 이끌어내려는 시도를 하고 있다. 즉 정의적 지지와 유도하기(elicitation), 그리고 고쳐 말하기(recast)와 상위 언어적 단서(meta-linguistic clue)의 제공 등이 그것이다. 또한 단답 유도 질문으로의 변형을 통해 학생들이 적절한 발화를 할 수 있도록 힌트를 주거나 긴 발화의 부담을 덜어주려는 시도도 보인다.

학생도 또한 자신의 적절한 보상 전략을 통해 교사의 질문과 관심에 호응하며 대화의 흐름을 이어가기 위한 시도를 한다. 특히 학습자의 도움 요청

하기(appeal for help)와 유사표현(Approximation) 사용, 그리고 규격화된 표현(prefabricated patterns)의 사용은, 학습자가 자신의 부족한 발화 능력에도 불구하고 의미협상의 흐름을 이어가기 위한 시도로 보이며 그러한 발화의 생성 시도 자체가 제 2 언어 교실상황에서는 학습자 자신에게 매우 의미있는 움직임으로 보인다.

즉 제 2언어 교실에서의 성공적인 의미협상이란, 일상적 대화와는 다소 다르게 교사와 학생이라는 각각의 임무와 특성상 문제 해결로서의 성격이 띤 의미 협상으로 규정할 수 있고 이를 위해 교사는 명시적, 암묵적 피드백을 통해 오류를 수정하되 정의적 요소를 고려하는 반응을 많이 나타내었고, 학생들은 다양한 의사소통 전략을 통해 교사의 도움을 이끌어내었다.

논의 (2) 실패한 의미협상의 원인과 그것이 한국 EFL 상황에 시사하는 점은 무엇인가

대화의 단절을 가져오는 가장 주요한 원인은 학습자의 목표어 실력의 부족을 들 수 있다. 이는 특히 제 2 언어 교실 대화에서 문제가 발생하는 주요인이라고 할 수 있는데 주로 문법이나 어휘 능력의 부족 등에서 비롯된다. 또한 정의적으로는 학습자의 정서적 여과(affective filter)가 높아서 학습에 문제가 될 수 있다. 따라서 교사의 정의적 성향을 고려하는 대화 방식과 언어 사용이 학습자의 발화에 중요한 영향을 미칠 수 있다.

대화의 단절을 가져오는 교사의 원인은 우리가 주목하여 관심을 기울일 필요가 있고 향후의 대책과 방향을 제시하는데 고려될 수 있다. 본 연구에서 드러난 대화 단절에 교사가 제공하는 원인으로는, 교사의 질문이 반복되지만 그 안에 적절한 단서가 부족한 경우, 그리고 오류 지적이 학생들에게 정확히 전달이 되지 않거나 그 의미가 다소 모호한 경우, 또한 학생들에게 다소 긴 발화의 부담을 주는 질문 형태의 사용이 발견되었다. 더불어 목표어 자체를 사용하여 그 문법적 기능 등을 설명하였을 때 그 메타언어적인

설명이 과도한 관계로 학생들이 이해를 나타내지 못하는 경우가 발견되었다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 한국 EFL 상황에서 대학생 학습자들을 대상으로 하는 영어 말하기 수업에서 의미 단절(breakdown)이 발생하였을 시, 교사와 학생이 각각 어떠한 시도와 상호작용을 통해 의미협상을 이루어가는지 관찰하였고 또한 그 의미협상이 제대로 이루어 지지 못하는 경우 교사가 시도해야 할 노력이 무엇인지 살펴봄으로써 효과적인 의미협상을 위한 방향을 모색하고자 하였다. 그 결과를 정리해보면 다음과 같다.

첫째, 제 2 언어 교실에서 이뤄지는 교사와 학생 간의 의미협상은 의사소통의 성격 가운데 ‘문제 해결’로서의 성격을 강하게 띤다. 즉 교실 내에서의 대화의 단절이 의미 협상 과정 중의 방아쇠(trigger) 역할을 하게 되면 이로 인해 교사와 학생 각각의 시도가 이루어지는 것이다. 제 2 언어로서의 영어교육 교사들이 수업시간에 하는 질문의 유형은 원어민 화자들이 비원어민 화자들과 일상적으로 대화하는 것과는 다르다는 사실을 밝혀낸 연구들이 있었다(Brock, 1986; Long과 Sato, 1983). 즉 의미협상을 하지 않고서는 교사가 학생의 이해도나 언어 발달의 정도를 제대로 파악할 수가 없다. 학생들은 주로 덜 복잡한 언어를 사용하려는 경향이 있지만 교사는 학생과의 의미협상을 통해 학생의 오류를 정정할 뿐만 아니라 학습자 자신이 보다 자신감을 가지고 발화할 수 있도록 유도하는 데 노력을 기울이게 된다. Hatch(1978)는 학습자는 대화하는 법, 말로 상호작용하는 법을 배우고, 이러한 상호작용으로부터 통사적 구조가 발달된다고 주장하였다. 또한 제 2 언어 발달에 대한 교실 연구를 한

Ellis(1984) 역시 구두 상호작용은 언어 발달에 기여한다는 주장을 하였다. 그 이유는 학습자가 아직 자신의 능력 이상인 언어적 항목을 담고 있는 메시지를 접할지라도 상호작용을 통해 학습자 자신이 이미 생산했던 언어적 지식을 변형하거나 보충할 수 있는 기회를 얻고 이를 통해 대화를 이끌어갈 수 있기 때문이다.

둘째, 의미협상 중에 교사가 학습자에게 제공하는 피드백과 수정은, 학습자들이 교사와의 대화 과정 중에 제공받는 과정을 통해 언어가 습득된다는 점에서 매우 중요하다. 특히 수정적 피드백이 영어 말하기 능력에 긍정적인 영향을 준다는 것이 밝혀졌으므로(김미영, 2008), 교사는 영어 말하기 상호작용 중에 풍부한 수정적 피드백을 제공해주어야 하며 명시적 피드백과 암시적 피드백을 조화를 이뤄 사용해야 한다. 교사가 고쳐말하기(recast)와 유도하기(elicitation), 확인 점검 및 명료화 요구 등의 스캐폴딩(scaffolding) 기법을 사용할 때 상호작용적인 변형을 통해 학습자 스스로 문제를 해결할 수 있도록 기반을 제공해 주었다. 이로써 교사와 학습자 간의 쌍방향 의사소통이 가능하게 되었고 문제 해결 과정에서 교사와 학습자 모두 협상에 적극적으로 참여하는 모습을 보여주었다. 성공적인 의미협상을 위해 교사와 학생 모두에게 기대되는 역할과 기능을 염두에 두어야 하고, 의미 단절을 가져오는 요소에 교사가 갖는 책임에도 또한 주목하여야 할 것이다.

교실 내 교수와 학습에 대한 보통의 생각은 일반적으로 지식적인 뭔가를 가르치고 학습하게 만드는 것이다. 그러나 언어 교실의 교수와 학습은 교실 수업의 공식적이고도 계획적인 측면 이외의 비계획적인 부분으로서 지식의 전달을 담당하는 교사와 학습자 간의 자연발생적인 구두 상호작용이다. 이러한 자연 발생적인 의사소통이야말로 학습자들이 교실 밖의 실제 상황에서 경험하게 되는 실제 의사소통을 경험하게 될 절호의 기회가 되는 것이다. 최근에 강조되고 있는 의사소통적 접근과 활동이 더 이상 교수 방법론의 차원이 아니라, 언어 사용이라는 교실 내 의사소통의 차원에서 연구되어야 할

것이다. 제 2 언어 학습자들의 궁극적인 목적은 교실 밖 대화에서의 자유로운 소통이라는 점에서도 이러한 상호작용적 조정이 필요하다. 언어는 의사소통하기 위한 수단으로 존재하고 상호작용은 의미의 전달 및 이해를 위해서 중요하다.

교실 내 상호작용 조정의 양상은 바로 이러한 교실 밖 의사소통 양상을 띠고 있다는 점에서 교실 내 인위적인 언어 사용 및 비현실적인 언어 사용의 문제점을 보완해주는 바람직한 협상 구조라고 볼 수 있다. 따라서 이러한 상호작용의 중요성에 기반을 두고 의사소통의 단절에 있어 학생의 부족한 언어 실력 뿐 아니라 교사로 인한 대화 단절 요소에 대한 연구는 향후 한국 EFL 상황에서 교사와 학생과의 효과적인 의미협상에 기여할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 김미영. (2008). 피드백 유형이 한국 대학생 학습자의 영어 말하기 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사 논문.
- 김충배, 신명신 (2004). *영어학·영어교육의 제 문제*. 서울: 한국문화사
- 박경자. (1997). *언어습득연구방법론*. 서울: 고려대학교 출판부.
- 박용익. (2003). *수업대화의 분석과 말하기 교육*. 서울: 도서출판 역락.
- 박희숙. (2004). *초등학교 영어 교육에서 의미 협상 전략 지도가 상호작용에 미치는 효과*. 한국 교원대학교 대학원 석사 논문..
- 이은주. (2004). *원어민 교사와 학습자 간의 상호작용 활성화를 위한 사례 연구*. 숙명여자대학교 교육대학원 석사 논문.
- 진제희. (2006). *외국인을 위한 한국어 수업대화 분석*. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 황종배. (2006). *제 2 언어 습득론 개관*. 서울: 경진문화사.
- Brown, H. D. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents Englewood Cliff.
- Bialystock, E. (1990a). *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cullen. R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179-187. Oxford University Press.
- Chaudron, C. (1983). Research in metalinguistic judgements: A review of theory, methods and results. *Language Learning*, 33, 343-377.
- Dornyei, Zoltan (1995). On a Teachability of Communication Strategies. *Tesol Quarterly*. 29(1), 5-85
- Ellis, R. (2003) 'Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure' in C.J.Doughty and M.H. Long(eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford:Blackwell. pp.63-103

- Faerch, Claus & Kasper Gabriele (Eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman.
- Gass, S. M. & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in SLA*, 16. 283-302
- Haemoon Lee, (2003). The Interaction Hypothesis Examined through Korean University EFL Learners. *English Language & Literature*. Vol. 49 No. 5. 1021-1046
- Kiwan Sung, Young-sil Ryu, (2005). EFL Learners' Use of Communication and Negotiation Strategies in a University Class. *Foreign Languages Education*, 12(4)
- Ko, Jungmin. (2005) Is Negotiation of Meaning Effective in a Narrative Task? *English Language Education*.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages are learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker / non native speaker conversation and the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 4, 126-141
- Lyster, R. (1998a). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48. 183-218
- Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37. 237-253
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44. 493-527
- Varonis, E., & Gass, S. (1985). Non-native/non native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90

## Abstracts

### A study on Negotiation of Meaning and Communication Strategies between teacher-student: in the EFL native teacher's conversation class

Jin, Bo-yeon

Department of English Language and Literature

The Graduate School of

Sungshin Womans University

English speaking education have increasingly focused on the importance of communicative competence in Korean EFL classes nowadays. To help those who are trying to get the fluent speaking ability, teachers do many tasks designed to elicit students' interaction during the class. While students are doing those tasks, they're getting the teacher's feedback on their errors. Teacher's feedback is important because students are correcting their errors based on the feedback they have received. During the teacher-student's interaction, they can negotiate the meaning between the communicative breakdowns. Teachers may use the corrective feedback, such as elicitation, recast or meta-linguistic clues. And students' communicative strategies are effective for their meaning negotiation.

Therefore, this study transcribed the university EFL students' conversation class, and examined the types of teacher's feedback and the

effectiveness of students' communicative strategies.

The main focus of this study was the shape of successive negotiation of meaning in the class interaction. And teacher's corrective feedback elicited students' responses so it is encouraged for teachers to use it more. But some reasons caused the communicative breakdowns. On the students' part, the main reason is the shortage of the language skill, but there was also the reasons based on the teacher's part.

First, the teacher's repeated questions are not enough to elicit the students' answer. Second, the teacher's corrections are not exact to tell the students errors to them. And third, if the questions need the answers with long sentences, the communicative breakdowns occurred more often. Last, the teacher's too much meta-language caused the lack of understanding of students.

Knowing these aspects of interaction between the teacher-student in EFL class will help teachers give more effective feedback to learners which will allow students to improve their English speaking and communicative ability.