

고 정 민 교수지도

석사학위청구논문

영어몰입교육에서의 원어민 교사와
한국초등학생과의 상호작용 분석

2006

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

김 현 애

영어몰입교육에서의 원어민 교사와
한국초등학생과의 상호작용 분석

고 정 민 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2005년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

김 현 애

인 준 서

김현애의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 교육대학원

목 차

I. 서론	1
II. 이론적 배경	
1. 몰입교육(Immersion Education)	4
2. 교사언어(Teacher Talk)	8
3. 언어습득 및 상호작용	12
III. 연구방법	
1. 연구대상자 및 기간	19
2. 자료의 수집	22
IV. 연구결과	
1. 교수언어에 나타나는 상호작용 유형	25
(1) 대체말하기(Rephrasing)	26
(2) 제한하기(Limitation)	29
(3) 의미협상(Meaning Negotiation)의 과정 및 유형	32
1) 학습자 수준을 고려한 어휘 대체	33
2) 정보제공	36
(4) 교사의 피드백	42
1) 교사의 긍정적 인지 피드백	42
2) 교사의 부정적 인지 피드백	43

3) 부정적 답변에 대한 교사의 지지 피드백 vs 비지지 피드백	45
(5) 오류 수정	48
1) 제한적 오류 수정	49
2) 상황적 맥락에 적절한 어휘를 대체하는 교사의 오류 수정	52
3) 직접적인 설명에 의한 교사의 오류 수정	53
4) 간접적 오류 수정	56
5) 학습자의 모국어 습관과 연관된 오류 수정	58
2. 원어민 교사의 학급조직 및 수업관리 전략	60
(1) 학급경영(Class Management)	61
1) 수업예정표의 활용과 오늘의 동시	61
2) 다양한 학습활동 및 유기적인 공간 활용	64
3) 모둠장(Table Monitor)의 역할	68
4) Catch-up Time & Catch-up Bottle	69
5) 신호등 규칙(Traffic Light Rule)	70
(2) 주의와 통제를 위한 교사의 지시 언어	71
1) 완곡하지만 단호한 의사 표현	71
2) 순서정하기(Assigning Turns)	74
(3) 교실의 규칙 및 훈육(Class Rules & Discipline)	75
V. 결론 및 제언	80
참고문헌	85
ABSTRACT(영문초록)	90

I. 서론

정보산업 및 교통의 발달, 국경을 초월한 경제적 문화적 교류는 세계를 하나의 지구촌이라는 개념으로 묶었다. 현재의 세계화와 국제화는 각 개인의 문화적 개성과 고유성을 유지하면서 세계문화와 경제에 참여하고 기여할 것을 요구한다. 세계인으로서의 의사소통에서 영어는 국제어로서 자리매김을 확고히 하였고, 우리나라에서도 효과적인 영어교육은 국가적인 과업의 하나가 되었다. 교육부는 1997학년도부터 초등학교 영어교육을 도입하였고, 7차 교육과정에 이르러 의사소통 능력(Communicative Competence)의 향상을 더욱 강화하였으며, 현재 초등학교의 영어교과를 1, 2학년에 도입하는 방안과 일선 초·중·고등학교에 원어민 교사의 확대 보급을 적극적으로 검토하고 있다. 이러한 영어 교육의 양적인 확대와 더불어 생활영어(survival English) 중심의 언어학습에서 내용중심의 언어학습(Content-based Learning)의 전환이 논의되었고, 2008학년도부터는 경제 특구 및 국제 자유도시에 영어몰입교육의 실시를 발표하였다.¹⁾

몰입교육은 내용중심의 언어학습의 한 유형으로서, 일반 정규 과목의 수업을 목표 언어로 진행하여 학습자로 하여금 목표언어 입력 자료에 완전히 몰입되도록 함으로써 과목 내용의 학습과 함께 목표언어의 자연스러운 습득을 도모하는 방법이다(Lambert & Tucker, 1972). 한국에서는 1997년 처음으로 도입이 되었고, 지금까지 몰입교육의 연구는 한국 영어 교육에의 적용가능성, 실시 방안, 학습의 성취도 분석, EFL(English as a Foreign Language) 프로그램과의 비교 등을 중심으로 이루어졌다. 그러나 이러한 교육의 도입 방법과 효과에 대한 기존의 연구를 토대로 실질적으로 학습자가 목표언어와 교과내용을 습득하는 과정과 몰입교육에서

1) 2005년 10월 20일 교육인적자원부

교사가 학급을 운영하는 전략 등에 관한 구체적이고 미시적인 연구가 필요하다. 본 연구는 언어 및 교과학습과정에서 이루어지는 몰입교육 교실에서 교사와 학생의 상호작용(interaction)을 교사 언어(teacher talk) 중심으로 살펴보고자 한다.

본 연구자는 몰입교육을 실시하는 서울의 한 사립초등학교의 3학년 학생들과 그들을 지도하는 외국인 담임교사의 수업을 관찰하고 그것을 토대로 교사와 학생의 상호작용을 분석하였다. 대상 학교에서는 영어가 모국어가 아닌 한국학생에게 원어인 교사가 영어를 도구로 수학 과학 사회 및 주제학습, Language Arts 등을 가르친다. 즉 원어인 교사와 다양한 영어 교수자료 및 학습 결과물로 채워진 영어 환경(language rich environment)에 학습자들을 몰입시켜서 교과내용(contents)과 외국어 습득이 동시에 이루어지도록 하고 있다. 몰입교육에서 학습자는 충분한 양의 입력 자료와 접할 수 있는데, 유의적인 맥락(meaningful contexture)에서 학습내용 중심으로 수업이 이루어짐으로써 학습자에게 ‘이해 가능한 입력(comprehensible input)’이 제공된다는 점에서 주목된다(Krashen, 1985, 1993). 즉 외국어로 제공되는 교과내용이 학습자의 수준보다 더 어렵다고 해도, 교사는 상호작용을 통해서 유의적인 맥락과 의미교섭활동을 함으로써 학습의 이해도를 증가시킨다.

또한 이러한 특수한 환경에서의 원어인 교사의 학급경영 및 조직 전략은 외국 현지의 학교상황에서 이루어지고 있는 것과 유사하다. 현재 한국에서의 조기유학열풍은 가족의 해체 및 두뇌 유출(brain drain), 귀국학생들의 한국학교 적응의 어려움 및 정체성 상실의 문제 등 많은 사회적 부작용을 야기하고 있다. 몰입교육의 도입을 통해 실제로 영어가 쓰이는 현지의 학교와 같은 학습 환경 및 언어 환경이 제공된다면 조기유학으로 인한 많은 문제를 해결하고, 한국인의 문화적 개성과 고유성을 지키면서,

세계인으로서의 진정한 의사소통능력을 갖게 할 수 있을 것으로 기대 된다.

본 연구는 몰입교육 환경에서 원어민 교사가 특정한 교과 개념을 한국 학생들에게 이해시키는 과정에서의 의미협상, 오류수정 등의 상호작용 전략들을 연구하여, 한국인 교사 및 외국인교사에 의해 영어 수업이 이루어지는 일반 학교의 EFL 영어 수업에도 적용하고 활용 할 수 있는지의 가능성을 알아보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 몰입교육(Immersion Education)

몰입교육이 여타의 다른 외국어 학습 프로그램과 차별화 되는 가장 두드러진 특징은 정규 교과목을 학생들의 모국어가 아닌 외국어로 학습 한다는 점이다. 즉 몰입 교육의 교사들은 모국어 학생들에게 교과목을 가르치듯이 외국어로 교과목을 가르치는 것이다. 몰입교육에서 외국어 학습은 모국어를 습득하는 방식으로 학습하게 되는 것을 강조한다. 학생들로 하여금 의미 있고 흥미 있는 의사소통에 대한 욕구를 창출해내는데 주안점을 두고 있고 (Terrell, 1981) 외국어 학습은 교과목 수업 과정에서 부수적으로 이루어지게 된다. 이러한 점에서 몰입교육은 외국어 학습을 의식적인 문법학습에 치중하는 전통적인 외국어 교수법과 대비 된다(박 준언, 1998). 또한 몰입교육은 외국어를 집중적으로 배우는 학습방법이라는 인식 때문에 단기간 내에 많은 시간을 투자해서 외국어를 배우는 일반 외국어강좌 등도 몰입학습 또는 이머전 이라는 이름으로 불리는 경우가 있다. 그러나 캐나다에서 시작된 몰입교육은 집중언어강좌(intensive language course)와는 뚜렷이 구별이 된다 (김 규현, 서 경희, 박 용예, 2000).

몰입교육은 실시시기에 따라 조기몰입(early immersion), 연기몰입(delayed immersion), 후기몰입(later immersion)으로 분류된다. 조기 몰입은 유치원이나 초등학교 1학년부터 외국어로 수업을 진행하는 것이고, 연기 몰입은 초등학교 3학년 정도 까지는 모국어로 수업을 진행하고 고학년에 접어들면서 외국어로 수업을 진행하는 교육이다. 후기 몰입은 초등학교 상급학년 이나 중등학교 초기에 비로소 몰입교육이 도입되는 경

우로써 몰입교육을 실시하기 전에는 외국어 시간에 목표 언어를 학습한다.

몰입교육은 또한 수업에서 모국어와 외국어의 사용비율에 따라 전체 몰입(total immersion)과 부분 몰입(partial immersion)으로 분류된다. 전체 몰입은 실시초기에는 전적으로 외국어로만 수업을 하다가 초등학교 3, 4 학년의 중반기에 이르러 모국어로 국어와 타 교과를 가르치고 점차로 모국어의 수업비율을 높여 초등학교 졸업 시에는 모국어와 외국어의 비율이 50:50이 되도록 한다. 부분 몰입은 실시 초기부터 외국어와 모국어의 비율을 50:50이 되도록 하여 초등학교 졸업 시까지 그 비율을 유지한다. 부분 몰입의 경우 대부분 외국어만 학습함으로써 모국어의 습득이 지체될 것을 우려하는 학부모들을 안심시키는 장치가 되기도 하며, 실제 적용에 있어서도 교장을 비롯한 행정가들은 부분 몰입이 시간과 비용 면에서 가장 효율적이고 학교 행정체계의 혼란을 최소화 하는 방법으로 평가하였다. 이밖 에도 외국어의 수와 참여 집단의 수에 따라 하나의 동질적 언어집단이 참여하는 일방몰입(one-way immersion)과 두 언어집단이 참여하여 상호작용 하는 쌍방몰입(two-way immersion)으로 분류하기도 한다 (신 경아, 1997).

다양한 몰입교육에 따라 조금씩의 차이는 있겠지만, Swain과 Johnson(1997)은 몰입교육 맥락의 특성으로 다음의 여덟 가지 기본 특성을 제시하고 있다.

- 1) 목표 외국어를 교과목 수업의 매개로 사용한다.
- 2) 교과과정은 몰입교육이 시행되는 지역 학교들의 일반 교과과정을 따른다.
- 3) 교과과정에 학습자의 모국어 학습을 강화해주는 부분이 포함된다.

- 4) 모국어와 외국어 중 어느 한 언어도 약화되지 않는 가산적 이중 언어 습득(additive bilingualism)을 목표로 한다.
- 5) 학습자가 목표 외국어와 접할 수 있는 곳은 대개 교실로 국한되어 있다.
- 6) 학습자는 처음에 모두 비슷한 수준의 외국어 능력을 갖고 프로그램에 참여 한다.
- 7) 교사는 이중 언어 사용자로서 학습자의 모국어와 외국어를 모두 구사할 수 있다.
- 8) 교실에서의 문화적 환경은 학습자가 속한 사회의 문화적 환경을 따른다.

몰입교육에서 요구하는 교사의 역할과 자질에 대해서 신 경아(1997)는 다음과 같이 설명하고 있다. 몰입 교육에서 교사의 역할은 매우 중요하다. 몰입교육을 운영하는 교사는 학습자의 제2언어를 모국어로 하거나 적어도 모국어 수준으로 구사하는 능력을 가져야 한다. 교사는 학습자에게 제2언어의 다양한 형태와 수준을 보여주며 언어적 모델이 되어야 한다. 뿐만 아니라 수학, 사회, 문학 등의 교과도 능숙하게 가르칠 수 있는 교육학적인 배경 지식도 있어야 한다. 언어적으로 미숙한 학습자 에게 똑같은 내용을 거듭 설명하고 제시해야 하므로 정서적인 면에서의 참을성과 인내심이 있어야 한다. 몰입 교육에 참여하는 교사는 반드시 학습자들이 몰입 교육을 통해 교과내용과 제2언어를 함께 학습해야 할 것을 늘 염두에 두어야 한다.

몰입교육에서 학생들은 수업의 매체인 외국어 사용능력이 거의 전무한 상태로 입문하게 되므로, 몰입교육 초기에는 학생들의 말하기와 듣기 능력의 개발에 중점이 이루어진다. 이 시기의 외국어 학습의 핵심은 언어학습이 유의미한 내용의 학습을 통해 이루어진다는 점이다 (Lapkin &

Cummins, 1984). 학생들은 몰입교육 입문 초기 단계에 일종의 침묵시기 (silent period)를 거치게 되어, 구두표현 능력을 형성하기에 앞서 이해능력을 형성 하게 된다 (Terrell, 1981).

몰입교육의 교사들은 학생들의 외국어 사용을 장려하는 차원에서 언어 사용상의 오류가 사실적인 혹은 의미적인 사항들에 관한 것이 아니고 문법적 사항들에 관한 오류에 불과한 것이면 의사소통흐름의 방해를 주지 않는다는 차원에서 오류의 수정을 가능한 자제한다. 이러한 과정을 거쳐 저학년 과정에서 듣기, 말하기 능력이 형성되면 상위학년에서 읽기와 쓰기 학습이 도입된다. 다양한 학습 교과목 중 어느 과목을 모국어로 또는 어느 과목을 외국어로 학습할 것인가에 대하여는 일정한 원칙이 있는 것은 아니지만 캐나다 몰입교육의 경우 사회 역사와 같이 가능한 언어활동이 활발한 과목들이 수학 과학 같은 개념적 과목들에 비해 외국어에 의한 학습과목으로 선호되고 있다. 중요한 점은 비록 외국어로 수업이 진행되지만 이 교육의 기본적인 목표는 정상적인 모국어 교과목 수준의 성취에 있다는 사실이다 (박 준언, 1998). 즉 몰입교육은 궁극적으로 학생들이 목표언어를 효과적으로 구사할 수 있는 의사소통 능력을 개발함과 동시에 모국어 능력과 학습 성취도에 있어서도 모국어로만 수업을 듣는 일반학급에 뒤떨어지지 않도록 하는 것을 주요 목적으로 하고 있다 (Brinton, Snow, & Wesche 1989).

Cummins와 Swain (1986)은 몰입교육의 효과와 관련하여 다음과 같이 두 가지 이론을 제시 한다. 첫째는 가산적 이중 언어 강화원리(additive bilingual enrichment principle)로서, 학습자가 두 가지 언어를 습득할 경우 한 언어만을 사용하는 경우보다 언어의 의미를 이해하고 표출하는데 훨씬 더 유연하고 우월한 언어 능력을 갖게 되고, 언어의 구조와 기능에 대한 상위 언어적(metalinguistic) 이해 기능도 발달하게 된다는 주장이

다. 김 규현, 서 경희, 박용예 (2000)는 이와 같은 시각에서 볼 때 몰입교육을 통해 학습자가 외국어를 추가로 배울 경우, 언어 이해 및 조작 능력 뿐만 아니라 학습자의 인지 발달에도 긍정적인 학습효과를 갖는 다는 주장을 제시하였다. 둘째, 몰입학습의 성공적인 결과를 설명해 주는 또 하나의 이론적 원리는 ‘언어 상호 의존 원리’(linguistic interdependence principle)로서 몰입교육을 통해 외국어로 교과내용을 배워도 교과내용의 이해도가 모국어로 배웠을 경우보다 뒤떨어지지 않는다는 주장의 근거로 제시되어왔다. 예를 들어 한국어를 모국어로 하는 학습자가 영어 몰입교육을 통해 영어 읽기와 쓰기 기능을 습득할 경우, 이는 단지 영어능력만 향상되는 것이 아니라, 인지 능력의 숙달도를 높이는 결과를 가져와 한국어사용 능력의 향상에도 기여하게 된다는 것이다. 일반적으로 볼 때 이러한 원리는 모국어와 외국어가 동류언어(cognate languages 예, 불어와 영어)인 경우 주로 적용되는 것으로 볼 수 있겠지만, 영어와 일본어 혹은 영어와 한국어와 같이 전적으로 상이한 언어가 관련되는 상황에서도 어느 정도 적용이 될 수 있을 것으로 예상되고 있다 (Cummins, 1976, 1998; Genesee, 1983).

2. 교사언어(teacher talk)

교사 언어의 내용과 특성은 학습자의 언어적 환경에서 중요한 요인이다. 특히 몰입교육 상황에서 교사는 제2언어의 구술 입력 자료의 주된 자원이다. Edwards와 Fulong (1978)은 교실에서 교사 언어의 대부분은 ‘학교문화’(culture of schooling)에 향하고 있다고 보는데 즉 교과내용 보다는 학교의 일상에 학생들이 적응하도록 하는 언어들임을 발견하였다. 교사의 경영과 훈육의 기능은 지침이나 명령을 내리거나, 보상을 주거나,

학생들 교실 체계에 참여하도록 이끄는 것과 관련 있다. 이러한 것은 교실 외부상황에서의 대화의 속성들과는 뚜렷한 구별을 보인다. 따라서 교사의 언어는 교수언어(instructional talk)와 조직 및 경영언어(organizational-managerial talk)등 두 가지 구별되는 속성에 의해서 특성 지워진다.

Long 과 Sato (1983)는 외국어를 가르치는 교사들의 교실 언어는 적어도 두 가지의 제약 즉 대화의 환경인 교실에 한정되었다는 것과, 대담자(interlocutor)의 제한된 언어 능숙도에 의해 영향을 받는다고 한다. 이것은 교사가 외국인 학습자와 접촉을 할 때 자신들의 언어를 조절하는 것으로 드러났다. Chaudron (1988)은 외국인 학습자들에게 말할 때의 교사 언어의 조절은 정보를 확인하고 학습자의 응답을 이끌어내면서 의사교환을 유지하는 일시적인 목적을 가짐을 주장하였다. Coder (1978)는 교사의 언어를 외국어 학습자들을 위한 입력(input)으로 규정하였다. 외국어 교사들은 특별한 방법으로 언어를 사용하여 그들의 목적 즉 학습자와의 의사소통을 달성하게 된다. 외국어 학습자에게 주어지는 교사의 모든 언어는 그것이 교수언어이든 조직 및 경영언어이든 상관없이 언어 입력이 될 수 있다 (Coder, 1978).

Tardif 와 Weber (1978)는 불어 몰입교육(French Immersion)이 시행되는 학교를 관찰한 언어 자료를 토대로 몰입교실에서의 교사언어의 성격과 내용, 학생들과의 상호작용 유형을 연구하였다. Schinke-Llano (1983)는 네 가지 기능으로 나누어 분류하였는데, 교수적(instructional), 경영적(managerial), 훈육적(disciplinary)그리고 기타용도(miscellaneous) 등이다. 그러나 Tardif 와 Weber (1994)는 몰입프로그램의 상호작용 분석에 두 가지로 넓게 나누었는데 불어 구조와 어휘 위주의 학습내용과 직접적으로 관련된 ‘교사의 교수언어’(teacher instructional talk)와

수업활동의 절차를 설명 할 때, 학생들을 훈육할 때 그리고 학생들의 태도나 행동을 강화할 때 말하는 ‘교사의 조직 및 경영언어’(teacher organizational-managerial talk) 등이다. 그들은 교실에서의 교사 언어의 약 39% 정도가 교사의 조직 및 경영언어에 해당됨을 발견하였다. 다른 연구에서도 교실에서의 교사 언어에 있어서의 조직 및 경영언어가 큰 비중을 차지한다는 결과를 보였는데, 1986년 Ramirez는 유치원과 1학년 영어 몰입프로그램과 스페인어 이중언어 프로그램에서 교사언어의 40%가 이에 해당됨을 발견하였다.

또한 교사가 자신의 말을 학습자가 명확하게 이해하고, 외국어 어휘와 문장구조를 제시하기 위해 끊임없이 자신의 언어를 수정(modification)하는 것이 발견되었다. Tardif (1994)는 그의 연구에서 교사의 수정전략을 다섯 개의 범주 즉 자기반복(self-repetition), 언어적 모형화(linguistic modeling), 정보제공(information), 확장(expansion), 교사의 질문(teacher's questions) 등으로 나누었다. 다섯 개의 하위범주는 다음과 같이 좀 더 상세히 설명될 수 있다. 1)교사가 주요 어휘나 구문을 반복하거나 재구성하여 강조하는 ‘자기반복’(self-repetition)으로 불어 몰입교육에서의 교사가 일반학급의 교사들보다 더 많이 ‘자기 반복’을 활용하였고, 학기말로 갈수록 그 빈도수가 줄었다가, 두 달간의 방학 후에 일시적으로 증가한 것을 보였다. 2)교사가 학생들에게 모범이 되는 어휘나 완전한 진술을 제공하는데, 이를 ‘언어적 모형화’(linguistic modeling)이라 하며, 특히 언어학습의 초기단계에 있는 학생들에게 예시적인 응답을 제공하여 학생들이 정확하게 모방하도록 유도하는 목적으로 사용된다. 3)정보제공(information)은 교수언어(instructional talk)의 일부로 학생들이 획득하기를 바라는 개념, 활동과제(task)에 대한 설명을 제공하는 교사의 수정 전략이다. 4)확장(expansion)은 일종의 ‘반응하기’(feedback)의 한 형태이다.

Chaudron(1988)은 교사들이 고쳐 말하기(paraphrase), 정의하기(definitions), 예시하기(exemplification), 이름붙이기(naming)를 통해서 표현의 의미를 정교화(elaboration)함으로써 명백하게 혹은 함축적으로 어휘를 설명한다고 주장하였다. 확장(expansion)에 초점을 맞춘 Ramirez(1986)의 연구는 문법(grammar), 개념(concept), 고쳐 말하기(paraphrase) 등의 세 범주로 나누었다. Tardif (1994)는 불어몰입교육에서 교사는 구문(syntax)에 대한 언급보다는 의미(semantics)에 더 관심을 보이는 것을 발견하였다. 이것은 언어몰입교육에서 교사언어의 의미를 학생들이 제대로 이해하였나를 확인할 필요가 요구되기 때문이며 학습자의 언어 능숙도가 증가 할수록 교사들이 언어의 형식(form)에 관심을 기울이는 것을 밝혔다.

Remirez (1986)도 그의 연구에서 학년이 올라갈수록 구문(syntax)과 관련된 확장에 대한 언급이 증가함을 지적하였다. 5)Tardif (1994)는 교사의 질문(teacher questions)을 맥락 독립적(context independent), 맥락 의존적(context dependent), 상위수준(high level), 하위수준(low level)질문 등 네 가지로 범주화 하였다. 반복적이고 기억을 상기시키는 질문의 유형은 하위수준 질문으로 간주되는 반면, 학생들로 하여금 새로운 의미를 전달하거나, 분석하고 종합하고, 주어진 정보를 평가하도록 요구하는 질문은 상위수준의 질문으로 간주하였다. 그림 등의 시각적인 자료, 몸동작, 비언어적 단서를 사용하는 질문은 맥락 의존적 질문으로 간주되었다. 불어몰입교육에서의 교사들이 가장 빈번하게 사용한 질문은 맥락 의존적 질문이며, 이것은 학생들에게 외국어를 유의미하게 전달하기 위해서 교사 자신이 상황적 맥락(context)을 창출해야 함을 나타낸다.

Long과 Sato (1983)는 교사에 의한 다양하고 빈번한 질문이 외국어 학습자의 참여를 촉진하고 유지시키는 가장 중요하고 지속적인 수정전략이

됨을 제안하였다. 즉 교사의 질문이 외국어 학습자가 많은 양의 언어적 입력(linguistic input)을 잘 이해하고 더 많이 말 할 기회를 갖게 돕는다.

Tardif (1994)의 연구에서 초기 몰입교사들은 맥락적 단서(contextual clue)와 몸짓, 표정 등의 준언어적(paralinguistic) 요소를 일반 학급의 교사들보다 세 배 정도 더 많이 사용함을 발견하였다. 마찬가지로 몰입유치원을 관찰한 Lavalleya (1990)의 연구에서도 준언어적 요소가 집중적으로 사용됨이 보였다. 이러한 준언어(paralanguage)의 기능은 Krashen의 ‘이해 가능한 입력’(comprehensible input)이론의 확장으로 보인다. 즉 몰입교육의 초기단계 외국어 학습자들은 실질적인 언어적 입력보다 준언어적인 단서에 더 잘 반응했음을 나타낸 것이다 (Lavalleya, 1990). 이와 같이 몰입환경은 ‘스케폴드(scaffolds)’ (Bruner, 1975)를 제공하여, 불어를 모국어로 사용하지 않는 학습자들이 학습을 이해하고 그들의 학습의 경험 활용하는 것을 가능하게 함을 주장하였다.

3. 언어 습득 및 상호작용(Language Acquisition & Interaction)

몰입환경에서의 학습자들의 언어 습득의 원리를 이해하기 위해 Krashen (1985)의 입력가설(Input Hypothesis)을 언급할 필요가 있다. Krashen은 언어 학습의 유일한 요인은 이해 가능한 입력(comprehensible input) 즉 $i+1$ 이라 하였다. 이는 학습자의 현재의 외국어능력은 i 로 보았을 때 이보다 한 단계 높은 수준의 입력을 의미한다. 입력의 수준이 i 인 경우, 학습자가 이미 알고 있는 내용이라 너무 쉽고, $i+2$ 혹은 $i+3$ 은 학습자에게 너무 복잡하고 부담이 되므로 적절하지 않음을 주장하였다. Krashen은 이해력(comprehension)에 초점을 맞추어 듣기 읽기 등의 언어 입력(input)이 일정기간 제공되면 자동적으로 언어습득이 이루어짐을 나

타내었다. 그러나 이해 가능한 입력에 치중한 그의 이론은 문법 능력 (grammatical competence)에 대해서만 언급한 점과 i 와 $i+1$ 의 규정의 모호함 등은 비판의 대상이 되었고, Krashen이 주장한 input은 언어 학습의 필요충분조건이 아니라 필요조건이 아닌가 하는 주장이 설득력을 얻고 있다 (Mitchell & Myles,1998). 그의 주장은 언어습득에 있어서 환경의 중요성과도 맥락을 같이 하는데, 결국 보호자언어(caretaker speech)나 외국인의 말(foreigner talk)도 밖에서 들어오는 언어입력(input)에 의해 습득이 됨을 설명하였다. 외국어 학습자가 현재의 외국어 수준 i 와 한 단계 위의 수준인 $i+1$ 의 간격이나 차이를 극복하는 것은 문맥적 정보(contexture information)와 문장의 단순화(syntactic simplification)를 통해서라고 설명하였다. 문맥적 정보는 표정이나 억양 등의 언어외적인 정보(extra-linguistic information), 학습자의 세계에 대한 지식과 언어능력이 해당된다.

Swain(1985)은 언어학습의 유창성에 도달하기 위해서는 언어입력(input)만으로는 부족하며, 생산적 행위(productive performance) 즉 출력(pushed output)이 필요함을 제기 하였다. 그는 불어 몰입프로그램을 관찰하면서 학습자들의 말하기능력에서의 빠른 발달에 비해 정확성의 결여로 인한 화석화(fossilization)의 우려를 지적하고 ‘이해 가능한 출력 가설’(comprehensible output hypothesis)을 주장하였다. 출력(output)은 정확성(preciseness), coherence(일관성), 적절성(appropriateness)을 생성가능하게 하고, 가설들을 검증(hypothesis testing)하게하며, 학습자가 의미과정(semantic processing)에서 구문과정(syntactic processing)으로 나가도록 돕는다고 밝혔다. 이밖에도 Swain (1985)은 교실의 관찰을 통해 교실에서 교사가 대화의 주도권을 항상 갖고 있고 학생은 ‘예’, ‘아니오’ 등의 짧은 대답만 함을 발견했다. 이로써 교실언어는 I(개시, initiation)-

R(응답, response)-E(평가, evaluation)의 과정을 보이며, 학생의 참여가 떨어짐을 나타냈고, 교사의 질문기법(teacher questioning technique)을 '진열식 질문'(display question)과 '참고적 질문'(referential question)으로 규정하였다.

Long (1996)은 Krashen의 입력가설을 토대로 '상호작용이론'(Interaction Hypothesis)을 제안하였다. 그는 외국어 학습자의 언어 발달과 환경적인 속성을 연결하여 좀 더 체계적인 언어습득의 세 가지 단계를 제안하였다.

1단계 : 언어적인(linguistic)/대화적인(conversational)조절(adjustment)등의 상호작용이 입력의 이해(comprehension of input)를 촉진한다.

2단계 : 이해가능한 입력은 습득(acquisition)을 촉진한다.

3단계 : 언어적, 대화적인 조절(상호작용)은 습득을 촉진한다.

Long은 입력과 함께 상호작용을 중요한 개념으로 설명하고 있다. 그는 이해 가능한 입력은 수정된 상호작용(modified interaction)의 결과라고 가정하였다. 수정된 상호작용은 대화자가 그들의 입력을 학습자에게 이해 가능하게 만드는 다양한 수정을 의미한다. Long은 원어민과(NS) 원어민(NS), 원어민(NS)와 외국인(NNS)에게 미완성의 그림을 설명을 통해 완성하게 하는 활동(information gap activity)의 수행과정을 관찰하였다. 그 결과 NS 와 NNS 그룹은 확인점검(confirmation checks), 명확화요구(clarification requests), 이해확인(comprehension checks) 등의 세 가지의 대화책략(conversational tactics)을 사용하는 것이 발견 되었다. 확인점검은 대화자가 다른 대화자가 이전에 말한 것을 억양을 올리거나 반복(repetition)하는 것이다. 명확화요구는 대화자의 이전 발화를 이해하는데 있어서 의문문(ig. What do you mean~?),부가의문문, 이점접속사(disjunctive)등의 도움을 요청하는 것이다. 이해확인(confirmation)은 대화자가 자신의

말을 다른 대화자가 이해하였는지 Do you know what I mean~? 등과 같이 확인하는 것이다.

1987년 Pica는 상호작용적인 수정과 이해의 증가 사이의 연결을 정립하려는 실험을 시도하였다. 그는 A그룹 외국인 학습자에게 잉여(redundancy), 단순화한 문법(simplified grammar), 반복(repetition)등의 언어적으로 수정된 원고를 주되 수행과정에서 질문을 허용하지 않았다. B그룹 외국인 학습자에게는 원본원고를 주고, 상호작용적 의미협상(interactional negotiation)을 허용하였다. 이러한 실험의 결과, B그룹의 지시 수행이 더 우수함을 발견하였는데, 이로써 상호작용적 조절(interactional adjustments)이 언어적인 조절(linguistic adjustment)보다 입력의 이해(comprehension of input)를 더 효과적으로 촉진시킴이 증명되었다.

1994년 Loschky는 언어적으로 수정된 지시(linguistically modified version)가 제공된 그룹, 명확화(clarification)를 위한 상호작용을 허용한 그룹, 원본원고를 제공한 그룹으로 나눈 실험을 하였다. 그 결과 첫 번째와 두 번째 그룹의 수행결과가 다 우수하였으나, 1개월 후 관련된 문법사항과 어휘 등의 테스트 결과 세 그룹이 거의 동일한 결과를 보였다. 따라서 상호작용적 수정이 입력의 이해를 증가하기는 하지만, 입력의 이해가 언어습득으로 연결됨을 증명하는 데에는 성공하지 못했다.

Gass 와 Varonis (1994)의 연구는 수정된 언어입력 과 수정되지 않은 언어입력에 대한 두 단계(trial 1, trial 2)의 실험을 하였다. 1단계의 실험에서 상호작용을 허용하였던 외국인 학습자가 그렇지 않았던 그룹에 비해서 지시를 전달하는데 월등함을 발견하였고, 2단계의 실험에서 상호작용의 유무보다 그 이전 단계에서의 상호작용의 유무가 중요함을 발견하였다. 이로써 언어적, 대화적 수정이 입력의 이해를 촉진시킨다는 Long의

1단계 가설을 증명함과 더불어 언어적 대화적 수정이 언어습득을 촉진시킨다는 3단계의 가설도 증명되었다. 그러나 앞서 언급한 상호작용 주의자들의 연구도 자율적이고 내재적인 학습 메커니즘(autonomous & internal learning mechanism)을 위한 입력의 원인을 설명하지는 못했다.

언어학습을 사회적 관점의 상호작용 과정으로 본 사회 문화적 접근(socio-cultural approach)도 있었다. 사회문화적 접근에서는 입력(input)뿐 아니라 학습의 과정(learning process)에도 초점을 맞추었다. Piaget를 중심으로 한 구성주의자들은 지식은 개인이 가진 경험을 바탕으로 나름대로 형성되는 것이고 절대적인 것이 아니며, 개인의 인지발달은 생리적인 타임테이블(biological timetable)을 갖고 태어났음을 설명하였다. Piaget도 최소한의 상호작용을 언급하였으나, Vygotsky를 중심으로 한 사회적 구성주의자(social constructivist)에 이르러 상호작용을 통한 의미협상이 본격적으로 논의 되었다. Vygotsky는 1962년 그의 저서 ‘사고와 언어’(Thought & Language)에서 ‘사회적 상호작용(social interaction)이 인지 발달의 기본이다’라는 주장을 펼쳤다. 그는 언어적 사회 상호작용을 통하여 다음단계로 발전할 수 있다는 스캐폴딩(scaffolding)을 언어학습의 주요개념으로 소개하였다. 학습자는 자신보다 더 많은 지식을 가진 타자(more knowledgeable person)와의 접촉으로 배운 것을 내면화하는 도움(상호 심리적 지지, inter psychological support)을 받으며, 그 결과 학습이 이루어진다고 밝혔다. 또한 그러한 상호작용적 틀은 학습자의 현재 수준과 발전 가능한 잠재적 수준이 적절할 때 효과적으로 작용할 수 있다.

Vygotsky는 상호간의 심리처리과정(inter-psychological process)으로부터 내부적 심리처리과정(intra-psychological process)으로 전환되면서 학습이 일어나며, 이것이 내면화(internalize)되어 자신의 학습(learning)이 이루어짐을 주장하였다. 학습의 내면화가 일어나는 일련의 처리과정을 스

캐폴딩의 개념으로 설명하였으며, 이 때 학습자가 스캐폴딩을 형성 할 수 있는 현재의 발전 가능한 잠재수준의 조건을 근접발달 영역(ZPD: Zone of Proximal Development)이라 하였다. 근접발달 영역은 학습자가 외부 자극에 대해서 독립적으로 과제를 해결하는 능력과 더 많이 알고 있는 타자의 도움으로 발전 가능한 잠재적인 발달 수준의 차를 의미한다. 즉 아동의 학습은 근접발달 영역 내에서 상호작용적 틀을 형성할 때 효과적이며, 이를 외국어의 학습에 적용하면 외국어 학습자가 사회적으로 매개된 상호작용을 통하여 언어를 구축하는 지역으로 설명하고 있다 (Mitchelle & Myles, 1998).

1976년 Wood는 스캐폴딩이 흥미를 유발하고, 과업을 단순화하고, 과업을 통해 학습할 목표를 유지하며, 이상적인 해결과 자신의수행의 불일치와 비평적 특징을 표시하게 하며, 문제해결과정의 좌절을 관리하고, 이상적으로 해결된 수행을 제시하는 등의 여섯 가지 기능이 있음을 제시하였다.

Vygotsky의 스캐폴딩의 개념을 교실에 적용하면, 교사는 학생보다 더 많은 지식을 가진 타자로서 상호작용을 통해 더 높은 수준의 단계로 발전 할 수 있도록 이끄는 역할을 해야 한다.

Brown (2001)은 7가지의 상호작용 원리(interactive principles)를 다음과 같이 제시하였다.

1)자동화(Automaticity): 상호작용은 언어의 형식에 초점을 맞추고, 한 번에 하나만을 처리하는 통제과정(controlled process)에서 의미(meaning)에 초점을 맞추고 동시에 여러 가지를 처리하는 자동적 의미과정(automatic meaning process)으로 이끈다. 2)내적동기(intrinsic motivation): 상호작용을 통하여 만족감, 자기실현을 느끼고 자신이 사용하는 언어와 언어능력에 자부심을 갖는 스스로의 보상(self-reward)을 발달시킬 수 있다.

3)전략의 투자(strategic investment): 상호작용은 의사소통의 과정에 어려움을 겪을 때 어떻게 말하고 쓰고 해석해야 하는지의 결정을 내리는 전략적 언어 능력(strategic language competence)을 사용하도록 요구한다. 4)위험의 처리(risk-taking): 상호작용은 의도한 의미를 전달하는 과정에서의 실패나 놀림, 거부의 위험을 처리할 것을 요구한다. 5)언어와 문화의 연결(language culture connection) 6)Interlanguage: 상호작용의 복잡성은 언어습득의 장기적인 발달과정을 수반하며, 이과정은 수많은 실수, 의미의 오해를 생성한다. 따라서 교사의 반응(teacher's feedback)은 언어발달과정에서 아주 중요하다. 7)의사소통능력(communicative competence): 인간의 상호작용에는 모든 요소의 의사소통능력(문법, 담화, 사회언어, 화용론, 전략)이 연관되어있으며, 이 모든 것은 성공적인 의사소통을 위해서 협력되어야 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상자 및 기간

본 연구는 영어몰입교육을 실시하는 서울의 한 사립 초등학교의 3학년 학급과 그 학급의 원어민 담임교사를 대상으로 실시하였다. 이 학교는 1996년부터 이중 언어 교육 프로그램(Bilingual Program)중의 하나인 영어몰입교육(English Immersion Education)을 도입하였다. 몰입교육 투입의 양적인 면을 고려할 때 이 학교는 ‘전체 이머전(Whole Immersion)’이 아닌 ‘부분 이머전(Partial Immersion)’을 실시하였다. 즉 모든 교과를 몰입교육으로 다루지 않고, 초등학교 정규 교과목 중 수학(Math), 과학(Science), 사회(Social studies), 언어(Language Arts) 등을 원어민 교사가 가르치고 있다. 한 학급은 36명의 학생들과 한국인 담임교사, 외국인 담임교사 각각 1명씩으로 구성되어있다. 따라서 실제 수업이 이루어지는 동안 교사 한 명당 가르치는 학생의 수는 18명이다. 한국인 담임교사는 교육인적자원부에서 정한 모든 교육과정을 다루며, 외국인 교사는 위에서 제시한 일부 교과목을 영어로 가르친다. 언어를 과목으로 다루면서 언어 학습이 목적이 되는 것이 아니라, 목표언어(target language)를 사용하여 교과내용을 학습하게 되므로 ‘내용중심의 교수법’(CBT: Content Based Teaching)을 지향한다. 수업시간은 80분씩 블록 단위로 진행되며, 한 블록이 끝나면 외국인 선생님과 한국인 선생님의 수업이 교체가 된다.

연구자가 관찰한 3학년 학급 학생들은 한국 초등학생이며, 그들의 모국어는 한국어이고 대부분 영어권 국가에서 학교를 다니거나 체류한 경험이 없으며, 초등학교 1학년 때부터 영어몰입교육을 받아왔다. 한 학급을 18명씩의 두 모둠(A group 과 B group)으로 나눌 때 학습자의 언어능력

이나 학습 수준은 고려되지 않았고, 한 모둠에 우수한 학생과 평이한 학생이 골고루 섞일 수 있도록 하였다. 그리고 이러한 모둠은 한 학기에 두 번 정도 교체 하여 다양한 부류의 학생들과 같이 공부하는 기회를 갖도록 운영하고 있었다.

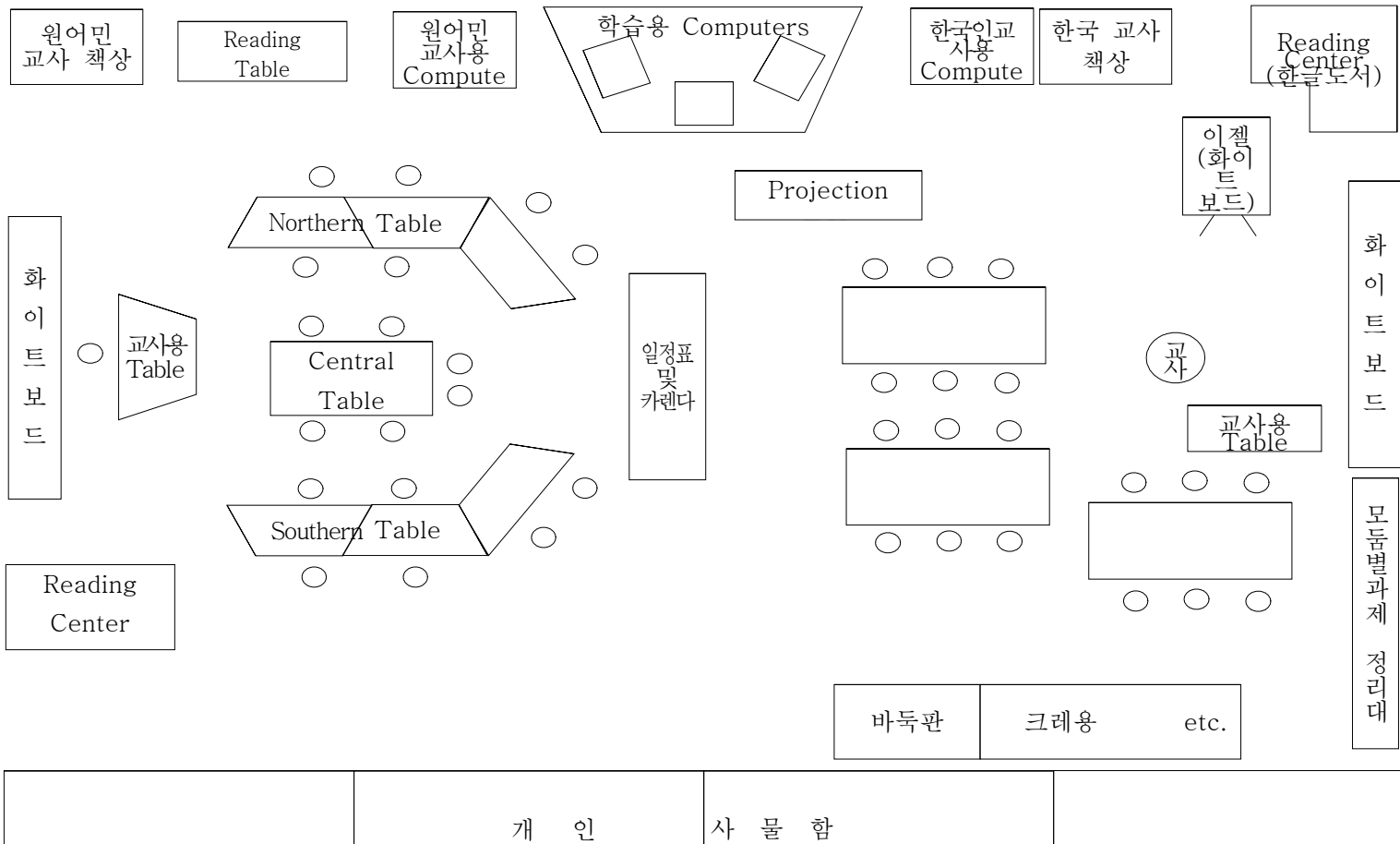
본 사립초등학교는 영어를 교과목으로 가르치는 다른 사립학교들이나 공립학교들에 비해 교사 한 사람이 담당하는 학생 수가 현저하게 적었고, 한 학급이 두 개의 모둠으로 나누어지므로 한국인 교사, 외국인 교사 모두 같은 내용의 수업을 두 번씩 반복하고 있었다. 또한 관찰 교사는 한 모둠 18명을 다시 세 모둠(northern table, southern table, central table)으로 나누어 학급을 운영하고 있었다.

본 관찰수업에 참여한 원어민 교사는 캐나다 국적의 남자교사로서, 2004년 9월부터 현재의 학교에 근무하고 있었다. 본 교사는 대학에서 초등교육을 전공하였고, 수학 및 과학교육과 스페인어를 부전공으로 공부하였다. 교사로서의 경력은 3년 정도이며, 캐나다에서는 2학년 담임을 맡았고, 현재의 초등학교에서는 계속 3학년 학급담임과, 학년 주임을 맡고 있었다.

수업의 관찰 기간은 2005년 6월 29일부터 7월 14일까지 3주 동안, 약 80여분 수업을 일주일에 두 번씩 참관하였다. 관찰수업은 과학(Science)과목 중심으로 이루어졌다.

교실환경은 일반 학교들 보다 조금 더 넓은 교실에 복도와 교실의 벽이나 경계가 없는 열린 교실환경이었다. 학교 측은 복도와 벽이 차지하는 공간을 없애므로써 학생들에게 더 넓은 학습공간을 제공하고자 하였다. 교실의 한쪽 끝은 한국인 교사의 공간이며, 다른 한쪽은 외국인 교사가 주로 사용하는 공간이다. 학급 전체가 모여 활동을 할 때에는 교실의 중앙에 36명의 학생들이 모이기도 한다. 전체 교실의 모습과 외국인 교사의 공간은 21쪽의 이미지로 나타내었다.

몰입프로그램 교실 배치도



2. 자료의 수집

수업은 참관을 위해서 인위적으로 조작된 것이 전혀 없이 늘 이루어지는 일상적인 형태로 이루어졌다. 본 연구자는 실제 수업에 참여하지 않고, 오로지 관찰자로서만 활동하여 자연스러운 실제 교실의 상황을 참관하였다. 관찰 학급의 원어민 교사는 본 연구자를 특별방문객 즉 'a special visitor'로 소개하였고, 학생들도 그만큼의 관심만 초기에 보였고, 아주 자연스러운 학습활동을 관찰할 수 있었다. 3주간의 수업내용은 모두 비디오 녹화와 오디오 녹음을 하였고, 현장기록지에 관찰 내용을 기록하였다. 오디오 녹음은 두 대의 MP3 플레이어를 각각 다른 위치에 놓아, 교사의 언어와 학생들의 언어를 놓치는 부분 없이 기록될 수 있도록 하였다. 그리고 비디오와 오디오 녹음자료는 교실 상호작용의 분석을 위해 문자로 전사 되었다.

본 연구는 초등학교 3학년 학생들의 과학 수업을 관찰, 녹화, 녹음, 문자 전사, 분석 하였다. 이것은 내용중심의 언어학습(CBT)의 특성상 교과와 관련된 내용에 있어 과학교과관련 용어들이 타교과보다 더 많이 소개되었고, 이 과정에서의 교사와 학생, 학생과 학생과의 의미협상과 오류수정 등 다양한 상호작용의 양상이 나타날 것으로 판단되었기 때문이다. 상호작용의 자료 분석은 교사언어(teacher talk) 중심으로 하였는데, 이 과정에서 연구자는 해당 원어민 교사를 직접 인터뷰하기도 하였다.

전사할 때 교사는 T로 표기하고, 불특정한 학생은 S1, S2로 나타내었다. 분석의 과정에서 학생들의 이름은 가명으로 고쳐 사용하였다. 동시에 여러 학생이 말하는 경우 Ss로 나타내었고, 전체 학급학생들은 Sc로 표기하였다. 자료의 분석은 교수언어(Teacher's Instructional Talk)와 원어민 교사의 학급조직 및 수업관리 전략(Organizational-managerial

Strategy)의 큰 두 영역으로 나누었고, 각 유형의 특징들을 하위범주로 나누어 논하였다.

IV. 연구 결과

영어몰입교육(English Immersion) 환경에서의 수업은 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용이 그 어떠한 교실 환경에서 보다 활발하게 일어났다. 더욱이 본 연구 대상 학교는 열린 교육(Open Education)²⁾의 기반위에서 영어몰입교육을 도입하였으므로, 학습자가 존중받으며 교실에서의 규칙 및 수업에 방해가 되지 않는 전제하에서 학습자의 의견과 감정의 표현이 상당부분 허용이 되는 학습 환경을 학습자에게 제공 하고 있었다. 교실에서 나타나는 상호작용의 유형은 교사와 전체학생, 교사와 개별학생, 학생과 학생 등 다양한 형태로 나타났다.

본 논문은 영어몰입프로그램 교실에서 원어민 교사의 언어 속성을 교수언어(Teacher's Instructional Talk)와 학급조직 및 경영언어(Organizational-managerial Talk)등 크게 두 영역으로 나누었다. 교수언어는 학습 내용을 전달하거나, 관련된 언어를 이해시키고, 이끌어내기 위한 상호작용에 사용된다. 학급의 조직 및 경영 언어는 교과내용 및 교과언어를 효율적으로 전달을 위해 적절한 수업 분위기나 환경을 마련하려는 목적으로 교사가 선택하는 다양한 학급 경영 전략과 관련된 언어들이다. 본 논문에서는 영어몰입교육환경의 내용중심의 언어학습(Content-based Learning)을 주도 하는 교사 언어의 두 가지 영역에서 나타나는 상호작용의 유형을 세부적으로 분석하고자 한다.

2) 활동적 교육환경을 조성하여, 아동중심의 유연한 교육과정 운영을 통해 학습의 개별화와 자유로운 상호작용을 도모하는 개방된 교육형태 (김 성식, 김 종진. 대구대학교 초등교육 논총, (6), p.4).

1. 교수언어에서 나타나는 상호작용 유형

교수언어의 상호작용 유형의 분석에 앞서 영어몰입교육에서 수업을 이끄는 원어민 교사의 언어가 ESL 이나 EFL 수업 즉 의사소통중심 (Communicative Language Teaching) 수업에서 원어민 교사의 언어와 차이점을 언급 하고자 한다.

일반적인 EFL 이나 ESL 수업에서 원어민교사들은 학생들의 이해를 돕기 위해 말의 속도를 느리게 하거나, 더 짧은 문장과 단순한 어휘를 사용하여 또박또박 표현한다. 이것은 원어민이 언어에 능숙하지 않는 외국인들에게 말을 할 때 사용하는 외국인 언어(foreigner talk)의 전형적인 특징이다. 그러나 영어몰입 수업에서 원어민 교사는 거의 모든 상황에서 정상 발화(normal speech)와 유사한 속도를 유지 하였다. 이것은 교사가 정상 발화속도를 유지하여 영어가 모국어가 아닌 외국인 학습자들에게 일종의 이해 가능한 입력(i+1: comprehensible input)으로 작용하는 것으로 보여진다. 즉 학습자의 현재의 외국어 능력(i)이 천천히 또박또박 말하는 것을 이해하는 수준이라면, 교사는 정상 발화속도로 의사 전달을 하여, 학습자가 인위적인 단순화와 반복, 조절이 없는 적인 정상 속도의 말을 이해할 수 있는 수준으로 끌어올리고자 하는 것이다.

연구자는 원어민 교사와의 인터뷰에서 영어몰입교육 학급의 한국 어린이들을 위해 발화속도를 늦추는지, 같은 연령, 학년의 캐나다 학생을 가르칠 때와 동일한 속도를 유지 하는지 질문하였다. 그는 아주 낮은 수준의 학생과 개별적으로 이야기 할 때를 제외하고는 학급에서 전체적으로 수업 내용을 전달할 거나 중 또는 상위 수준 학생들을 상대로 이야기 할 때 자신의 모국에서 하는 수업과 거의 같은 속도의 빠르기³⁾와 명확함을 의도적

3)본 연구에서 관찰된 원어민 교사의 수업에서의 발화 속도는 1분에 170~180여개의 어휘를 말하는 것으로 측정 됨.

으로 유지한다고 하였다. 그것은 자신의 학생들을 보다 자연스럽게 진정한 언어입력(authentic linguistic input)에 계속적으로 노출시켜, 그들의 언어능력의 발달을 기대하기 때문이라고 하였다. 즉 영어몰입 환경에서 원어민 교사는 학생들과의 상호작용에서 원어민들의 정상발화의 속도를 유지함으로써 학습자의 현재상태보다 한 단계 높은 언어입력(i+1)을 제공하는 것으로 나타났다.

발화속도 조절이 무시되는 것과 더불어 나타나는 또 다른 차이는 문장구조 수정(conversational structural modification)이나 문장의 단순화(syntactic simplification), 같은 문장을 반복하여 학습자의 이해를 돕기가 거의 발견되지 않는다는 것이다. 대신 교사는 학습자들의 내부적 심리 처리 과정(intra-psychological process)을 격려 자극하기 위해 부가적인 상황적 맥락(context)을 제공하여 교과내용과 어휘의 이해를 이끌고, 이를 통해 습득된 언어 및 학습내용이 내재화 되도록 이끌었다. 이러한 교사의 시도는 영어를 모국어로 사용하지 않는 초등학생들의 수업관찰에서 빈번하게 발견되었고, 교사는 교수언어(teacher's instructional talk)가 이해 가능한 입력으로 학습자에게 제공되기 위해 다양한 발화수정(discourse modification) 전략을 사용하였다.

본 논문에서는 대체말하기(rephrasing), 제한하기(limitation), 의미협상(meaning negotiation), 교사의 피드백(teacher's feedback), 오류수정(error correction)으로 분류하여 분석 하였다.

(1) 대체말하기(Rephrasing)

상호작용의 유형에 있어서, 교사는 자기반복(self-repetition) 즉 단순히 앞서 말한 것을 다시 한 번 말하는 것이 아니라, 화자가 의사소통의 어려

움을 극복하는 것을 돕기 위하여 자신의 이전발화 일부를 수정하는 대체말하기를 활용한다. 이러한 유형의 상호작용 양상은 수업 내내 상당히 여러 번 관찰되었는데, 교사는 이해하지 못한 학생들의 이해를 돕기 위해 대체말하기를 활용하기도 하지만, 다양한 형태의 언어입력(linguistic input)을 학습자에게 제공하기 위해서도 이를 시도하였다. 학생들의 이해를 돕는 대체말하기는 선행하는 발화와 정정한 발화 사이에 일정한 간격(pause)을 두고 일어나게 마련이다. 그러나 관찰한 원어민 교사의 경우 대체말하기로써 정정된 발화가 거의 바로 뒤에 이어진다. 다음의 발췌문은 교실에서 발견된 대체말하기가 다양한 이해 가능한 언어입력(comprehensible input)으로 활용된 상호작용의 예이다.

예제1) T : 'By airplane' is right, yah! How else could he have **got there?** How else could he have **traveled?**

예제2) T : Good and the name of **our book?** What's the name of **our anthology,** who knows?

예제3) T : Who can tell me **where we were studying** in Science? What did we **learn about** in Science last week? **the main idea,** what's the main idea?

예제1에서 교사는 그곳으로 가는 교통수단에 대해서 질문을 한다. 이때 처음에는 'get there'이라고 질문하고, 바로 이어서 이것을 'travel'로 대체말하기를 하였다. 예제2에서는 먼저 'the name of our book'으로 질문하였고, 바로 이어서 'anthology'이라는 유사한 의미의 다른 어휘를 사용한다. 예제3에서는 'where we were studying', 'learn about'에 이어서 'main idea'로 고쳐 질문을 한다. 'travel', 'anthology', 'main idea' 등의

어휘는 각 질문들의 처음에 사용한 어휘들보다 좀 더 정돈된 상위 수준의 어휘이다. 교사는 학습자들이 일상적으로 쓰는 어휘들 대신 좀 더 어려운 언어입력을 제공한 것이다. 반면 다음의 예문들은 교사가 처음 발화보다 대체말하기를 활용하여 더 평이하고 일반적인 어휘를 선택함으로써 학생들의 이해를 돕고자 하는 것을 보여준다.

예제4) T : What do you think she is **communicating under water?** What do you think she is **saying to her baby?**

예제5) T : Put your hands, put **both hands** over your ears. Both hands, **two hands**, put **both hands** over your ears. right?

예제6) T : I was very **disappointed**. I was **kind of sad**,

예제7) T : What do you **predict** you will hear? It means, **what do you think you might hear when you do that?**

예제 4의 'communicating under water'를 대체하여 말한 문장에서는 'saying to her baby'로 설명한다. 예제 5에서 'both hands'와 'two hands'를 말하고, 예제6에서는 'disappointed'를 'kind of sad'로 설명해 주었다. 6행의 'predict'도 'what do you think you might hear~'로 대체하여 질문을 하였다. 이러한 예제들은 학습자에게 생소할 수도 있는 어휘들을 그들에게 보다 익숙한 어휘로 대체말하기를 함으로써 학습자가 교사의 질문을 정확하게 파악하도록 유도한 것으로 보인다.

(2) 제한하기(Limitation)

교사가 학생들로부터 자신이 원하는 어휘를 이끌어 내기 위해 다양한 상호작용의 유형을 시도한다. 특히 과학 수업에서는 교사는 일상적으로 잘 쓰이지 않는 용어들을 소개하고 이해시키고 그 어휘들을 활용하여 보다 확장된 수업을 펼쳐야 한다. 수업의 전개에 따라 교사가 사용하는 특정한 상호작용의 유형이 발견되었는데, 제한하기이다. 교과내용을 영어로 학습하는 수업과정의 도입부분 수업에서 새로운 내용을 설명하기 전 지난 시간 배운 내용을 복습하는 것은 필수적이다. 이 과정에서 교사는 학생들의 기억을 상기시켜, 그것을 본 수업에 적용하도록 이끄는 데, 전 시 수업내용을 상기하는 과정에서 교사는 제한하기 상호작용을 적극적으로 활용 하였다.

예 제8)

- 1 T : That was the experiment we did. yeh! but what were- what
- 2 were we learning about Science? (pause) **One word.**
- 3 S1 : Energy!
- 4 T : Not energy. Well! yes, **a type of energy.**
- 5 S2 : Ah! Ah Vibrate
- 6 T : Vibration? **That's learn a little of it.**
- 7 S3 : Power
- 8 T : Not power. I'll give you a clue, **starts with an 'S',**
- 9 starts with an 'S'.
- 10 Ss : Sound! Sound!

예제8은 지난 시간에 배웠던 내용을 질문한다. 교사는 'sound'를 기대하면서, 2행에서와 같이 'one word'라는 제한적 단서를 준다. 이에 대해 S1은 'energy'를 떠올리고, 이어 교사는 4행에서와 같이 'a type of energy'라는 두 번째 단서를 주었다. 결국 교사는 8행에서와 같이 'S로 시작하는 단어'라는 단서를 주어 'sound'를 이끌어냈다. 이 과정에서 학생들은 단지 마지막 단서에 의해서만이 아니라 '한 단어', '일종의 에너지' '진동(vibration)도 그것에 조금 포함이 됨' 그리고 'S로 시작함' 등을 종합적으로 적용하여 자신들이 공부하고 있는 'sound'라는 주된 내용을 말할 수 있었다.

예제 9)

- 1 T : Sound is made **when things what?**
- 2 은수 : vibrate
- 3 T : Ye, 은수 just said that in a different way, sound is
- 4 made **when things**~ (pause)
- 5 Sc : vibrate

예제 9에서 교사는 '사물이 진동할 때 소리가 난다' 지난 수업의 내용을 상기시키기 위해 1행과 같은 질문을 하면서 'what'에 해당하는 부분에 'vibrate'가 채워지기를 기대한다. 은수는 교사의 이러한 의도 대로 정확한 답을 하고, 교사는 4행에서와 같이 'what' 대신 포즈(pause)를 두어 전체 학생들의 대답을 이끌어 낸다. 예제 9에서 교사는 'vibrate'를 끌어내기 위해, '의문사 what으로 끝나는 문장'으로 한정하였고, 기대하는 어휘가 채워지도록 의도적인 포즈를 두었다.

예제 10)

- 1 T : Sounds are different in,(pause) This one **starts with an 'L'**
- 2 유진 : First one is 'Loud'?
- 3 T : Loudness! Sounds are different **in loudness and ~**
- 4 **(pause)?** 희준
- 5 희준 : Pitch
- 6 T : Pitch! Excellent.

예제 10에서는 교사는 목표하는 어휘의 첫 번째 철자를 단서로 제공하면서 '소리의 크기'(loudness)를 떠올리게 하였다. 이때 2행에서처럼 유진은 loudness 대신 'loud'로 대답하고, 교사는 이를 좀 더 정확한 어휘로 고쳐주었다. 동시에 유진의 대답 또한 제한적인 단서의 역할을 하는데, 이전 시간 '소리의 크기'(loudness)와 '소리의 고저'(pitch)를 연결된 개념으로 학습하였기 때문이다. 이와 같이 한 개념이 다른 개념을 떠올리는 제한적인 역할을 하였고, 이때 더 이상의 철자 제한(spelling limitation)은 쓰일 필요가 없었다.

예제 11)

- 1 T : Grade 3s, last time we talked about how sound moves through
- 2 different things **what's different word to move go**
- 3 **somewhere**, 상현 should know this answer.
- 4 Ss : Uh?
- 5 T : Why would he know this answer? **Start with 'T'** It
- 6 **means to move from one place to another.** 상현 just did, 지민
- 7 지민 : Travel

8 Ss : Ah!
 9 T : Travel, yah! He was just traveling somewhere. So we
 10 know that sound travels in different ways, or through
 11 different things.

예제 11에서 앞에서 교사는 ‘소리가 어떻게 이동 하는가’(How sounds travel?)의 개념을 설명하기 위해, 앞선 예제에서 제시한 철자제한과 더불어 그 학급에서 일어난 특별한 사건을 제한적 단서로 활용함을 보여준다. 즉 5행에서 보이듯 ‘T로 시작하고, 한곳에서 다른 곳으로 이동 한다’는 의미이고, ‘상현이가 했다’는 복합적인 제한들을 단서로 제공하여 지민이로 하여금 ‘소리는 멈춰있지 않고 여행 한다’라는 의미와 관계되는 ‘travel’을 떠올리도록 하였다.

앞의 예제들에서 살펴보았듯이 본 원어민 교사는 철자, 문장 끝의 의문사, 의도된 포즈, 어휘의 의미, 자신들만 아는 특별한 사건 등을 활용하여 제한하는 단서를 제공함으로써 자신이 의도하는 개념을 학생들로부터 이끌어내었다. 이러한 제한하기 상호작용은 모든 관찰 수업의 도입부, 즉 지난 시간의 수업을 복습하는 과정에서 어김없이 관찰되었다.

(3)의미협상(Meaning Negotiation)의 과정 및 유형

교과와 관련된 여러 가지 내용을 외국인 교사가 한국학생들에게 전달 이해시키기 위해 의미협상은 대단히 중요하다. 언어를 교과로 학습하는 일반적인 영어수업과 달리 목표외국어를 매개로 학생들이 다양한 교과내용을 이해하고, 또 학습된 교과용어를 실제로 사용하게 되는지를 알아보기 위해 영어몰입 교실에서 발견된 의미협상의 과정 및 상호작용유형을

다음과 같이 정리 하였다.

1) 학습자 수준을 고려한 어휘대체(Modification of Words)

영어몰입교실에서 사용되고 있는 모든 교과서를 비롯한 모든 교재들은 현지의 학교에서 사용되고 있는 것들이다. 따라서 영어가 모국어인 현지 학교의 같은 학년의 학생들의 수준에 맞게 제작 되었으므로, 영어가 모국어 아닌 EFL/ESL 상황의 학습자들에게 적합하지 않는 부분이 있을 수 있다. 이때 교사는 학습자들에게 맞추어 일부 어휘를 이해 가능한 형태로 수정하였다.

예제12)

- 1 T : But, oh, there's only one thing wrong....
- 2 The cord (**ain't**) **isn't** long enough.

예제12는 '오늘의 동시'(Daily Poem) 활동에서 교사는 Shel Silverstei의 시 모음집 'Where the Sidewalk Ends?'에서 발췌한 동시 'Invention'을 읽어 주고, 관련된 여러 이야기들을 학생들과 나누었다. 이때 교사는 2행의 'ain't'를 'isn't'로 읽었다. 원문에 있는 'ain't'는 구어체에서 쓰이기는 하지만 초등학교 3학년 학생들에게 생소한 어휘임을 판단한 교사는 학생들이 일상적으로 사용하는 'isn't'로 대체 한 것이다. 다음의 예제13도 학생들에게 좀 더 친숙한 어휘로 대체한 예를 보여주며, 이러한 어휘의 대체는 뒤따르는 교사와 학생의 상호작용을 더욱 활발하고 편안하게 이끄는 역할을 하였다.

예제 13)

1 T : page thirty-seven.
2 *Humpback whales also make sounds under water. The sounds*
3 *they make are like songs. The songs can travel a long*
4 *way through the water to other whales. What do you*
5 *think this whale is communicating to her **babies**(young)?*
6 one **baby**, so that's the **mom**, and her **baby**, what do
7 you think she is communicating under water? What do
8 you think she is **saying** to her baby?

교사는 과학 교과서(Harcourt Science) 37쪽을 학생들에게 읽어준다. 혹등고래(humpback whale)가 물속에서 다른 고래들과 의사소통하는 방법과 물속에서의 소리의 전달이 연결된 내용을 다룬 것이다. 4-5행은 '이 고래들이 그들의 새끼, 치어와 어떻게 의사소통을 하나?'를 묻고 있다. 이때 교사는 원문에 나오는 '동물의 새끼, 치어'(young) 대신 'baby'로 바꾸어 말하였고, 'communicating'은 그대로 읽었다. 한국 초등학생들에게 'young'은 '젊은, 어린'등의 형용사로 더 익숙한 어휘이며, '동물의 치어' 등의 명사형 의미는 'baby'보다 익숙지 않음을 교사가 판단한 것이다. 6-8행에서 교사는 학생들의 생각을 묻는 일종의 '참고적 질문'(referential question)을 하게 되는데 이때 'communicating' 대신 'saying', 동물의 치어를 가리키는 'young' 대신 'baby'로 고쳐 말하였다. 교사는 이러한 어휘의 대체가 학생들의 반응을 더 수월하게 이끌 것 이라 생각한 것이다. 다음은 학생들의 반응을 발췌한 예제이다.

예제 14)

- 1 S1 : Sing?
- 2 T : Sing! Okay, she could be singing to her baby. Good! what else?
- 3 S2 : Lullaby
- 4 T : What?
- 5 S2 : Lullaby, singing song on sleeping ~
- 6 T : Ah! A lullaby, lullaby, maybe the mom is communicating
- 7 a lullaby to her baby, in case the baby wants to sleep,
- 8 good idea, really good! Yah, 현수?
- 9 현수 : to make a baby follow her
- 10 T : To make her baby follow her, right?

예제 14에서 S2는 'lullaby'를 자신의 답으로 말하였다. 이것은 S2는 비록 고래이지만, 아기와 엄마의 관계를 의식한 결과, 엄마고래가 아기에게 불러주는 자장가로 연상하였다. 9행의 현수의 응답에서도 엄마와 아기의 관계로 인한 연상이 아기고래에게 엄마 고래를 따라오라는 의미로 'to make a baby follow her'라고 했을 것 같다는 답으로 이끌었다. 결과적으로 교사가 상호작용에서 수정된 어휘 'baby', 'mom', 'saying' 등이 학생들로 하여금 주어진 질문을 이해하고 답을 위해 수정된 어휘들의 관계를 적절히 활용하게 하였다. 또한 나아가 자신들의 사전지식과 상상력을 활성화 하여 'lullaby', 'follow' 등의 발전된 답을 제공 하는데 예도 교사의 수정된 어휘의 제공이 효과적으로 작용하였음을 보여준다. 즉 이러한 어휘는 엄마와 아기의 확실한 관계인식을 전제로 나타날 수 있기 때문이다.

2) 정보제공

원어민 교사는 학생들이 획득하기를 바라는 개념이나 정의, 활동이나 수업과제와 관련된 정보를 지속적으로 제공한다. 이 과정에는 원어민 교사와 학생은 목표하는 의미의 협상이 활발하게 일어난다. 다음은 교사가 수준응답과 탐지기 'sonar'를 이해시키기 위한 학생들과 상호작용과정이다. 이 과정에서 교사와 학생사이의 성공적인 의미협상(meaning negotiation)은 한 번에 이루어지지 않음이 발견되었다. 같은 학급에서도 학습자의 수준차이로 인한 이해의 차이를 교사는 여러 단계의 의미 협상의 과정을 거침으로서 줄이고자 노력한다.

① 1단계 - 어휘의 정의 제공 및 확장된 질문을 통한 확인

예제 15)

- 1 T : echoes, excellent reading! Okay. So dolphins use
- 2 something called **SONAR** which is uhh a way of finding
- 3 objects under the water, right? What else could we, people
- 4 use **SONAR** for? What else could we use **SONAR** for?
- 5 Can I come to water and find anything? Could we, what
- 6 could we use **SONAR** for?(pause)
- 7 Why would anyone wanna use it? (pause) 영우?
- 8 영우 : To find wreck under the water.
- 9 T : to find wrecks under the water, wrecks was one of our word
- 10 from yesterday, what a wreck? A wreck.

교사는 예제 15의 1-3행에서처럼 'sonar'의 정의를 설명한 다음, 정의를 소개한 자신의 의미협상이 효과적이었는지를 확인하기 위해 'sonar'의 다른 용도에 대한 질문으로 확장 한다. 즉 '발전된 지식이 있는 타자'(more knowledgeable other)로서의 자신의 역할을 확인하고, 동시에 자신이 제공한 의미를 학습자가 온전히 이해하였는지를 파악하고자 한다. 결과적으로 영우를 제외한 다른 학생들의 'sonar'에 대한 이해가 만족스럽지 않음을 판단하고 다음 단계의 의미협상을 시도한다.

② 2단계 - 가상의 상황적 문맥과 보다 직접적인 단서를 제공

예제16)

- 1 T : now what if somebody really really wanted, grade 3s,
- 2 imagine that there's gold and all kind of treasure in there
- 3 and you really wanted to find it. If it's way way dip dip
- 4 down in the ocean, can you scuba dive down and just look
- 5 around?
- 6 Ss : No
- 7 T : No, that would be really difficult or impossible right?
- 8 S1 : 잠수함
- 9 T : So what may you use to find that? what would used to find
- 10 this? Give you a clue it's on page 36. (pause) on page 36,
- 11 what would you use to find them. (pause) 상운, what would you
- 12 use to find them? Starts with an 'S'
- 13 상운 : Sound?
- 14 T : Ah sound, yes, but particular kind of sounds. You are not sure,

- 15 look at the page 36.
- 16 S2 : Aha! Start 'S'?
- 17 S3 : SONAR?
- 18 T : You could use SONAR to help you find 민영's missing ship.
- 19 Okay, page 37.

예제 16의 1-5행에 걸쳐 나타나는 바와 같이 교사는 수중음파탐지기를 이해시키기 위해서, 깊은 바다에 보물을 찾아야 하는 가상의 상황적 문맥을 학생들에게 제공한다. 이때 8행에서 보듯 S1은 교사가 의도하는 'sonar'와는 거리가 있는 '잠수함'을 말하지만, 원어민 교사는 한국말을 이해 할 수 없으므로 의미협상의 단서로 활용하지 못한다. 다음 단계에서 교사는 좀 더 직접적이고도 한정적인 단서를 제공한다. 10-11행에서와 같이 교사는 목표어휘 'sonar'가 있는 교과서의 쪽수와 더불어 어휘의 첫글자 까지 제시한다. 결국 'sound' 라고 말한 상윤에게, 14행의 'particular kind of sound' 라는 추가적인 정보를 준 다음 17행에서 'sonar' 라는 정확한 목표어휘를 S3에게서 이끌어내는데 성공하였다. 이때 교사는 간단하게 그 용도를 알려 준 다음, 다음 활동으로 넘어가고자 한다.

③ 3단계 : 기존지식 및 배경지식의 활성화 시도

교사가 특정학생으로부터 원하던 어휘를 이끌어 내기는 했으나, 이를 의미협상의 진정한 성공으로 간주할 수 없다는 것이 다음 예제 17의 상호작용에서 밝혀진다.

예제 17)

- 1 예슬 : Mr. Anderson, **what is SONAR?**
- 2 T : What is SONAR? page 36. SONAR is a way to use
- 3 sounds to locate objects under water.

예제 17의 1행에서 예슬이는 다음 활동으로 넘어가려는 교사에게 'sonar'에 대한 질문을 한다. 교실상황에서의 대부분의 상호작용은 교사 발화로 시작(T initiation) → 학생의 대답(S response) → 교사의 반응 및 평가(T reaction & evaluation)이루어진다. 이전 단계에서의 수중음과 탐지기 'sonar'에 대한 교사의 정보제공이 예슬이 자신에게는 유효하지 않았음을 밝힌 것이다. 일반적인 발화 상황과 초등학교 저학년 수업임을 고려할 때 자신이 이해하지 못한 부분에 대해 질문을 하고, 교사에게 부가적인 설명의 필요를 요구하는 학생의 발화(S initiation)는 적극적인 의미협상의 요청과 교사로 하여금 부가적인 정보제공과 새로운 의미협상 전략을 시도하게 하는 의미 있는 단서가 된다. 교사는 2-3행에서 보여지듯 교과서에 있는 정의를 다시 말하고, 곧바로 아래 예제18과 같이 'sonar'의 작동원리를 부가적인 정보로서 제공한다.

예제 18)

- 1 T : (pause) so how does it work? You guys talked about how a
- 2 bat sees, right? How a bat sees, it sends out sounds, vibrate
- 3 us something comes back, not how a bat kinds of sees right
- 4 really sees with tears? SONAR is you send sound down in
- 5 water, and when things vibrate back, you can figure out or
- 6 these machines can figure out where something is or what is

7 down there,

예제 18의 1-2에서 나타나듯, 교사는 전 시간에 배웠던 박쥐에 관한 사실과 관련지어 설명하면서 'vibrate', 'send out sounds' 등 학생들에게 친숙한 용어를 적극적으로 활용한다. 이것은 학습자가 새로운 지식을 이해하기 위해 배경지식과 사전지식으로 이미 내재화되었던 것을 다른 상황에 적용하고 활성화시키기 위한 시도로 이해되었다.

④ 4단계 : 상황적 정보와 더불어 자신의 경험을 투입

예제 19)

- 1 T : I've been fishing, in the Pacific Ocean before, where you ride a
2 boat, you out of in the ocean, and you have SONAR, it's
3 a little computer and one of those shows a picture, and it
4 will tell you how deep the water is. Maybe 30 meters, and
5 it shows you pictures of fish, if it's big big fish, it will show
6 you a picture of big fish, if it's a little fish, shows you a
7 picture of little fish, so what it's doing is kind of like taking
8 a picture under water, but it's taking a picture of it's sound.
9 Ss : Uhh! (어!! 놀람) Uhh! (믿을 수 없다는 듯이)
10 T : Why would that be useful? Why would you want to do that? 영우
11 영우 : To catch fish?
12 T : Yah! to catch them, if you out there fishing, try to catch fish,
13 and this make you a little bit easier to try to catch them, some
14 people thinks it's cheating, but it does, it makes easier to

15 try to catch these fish.

예제19는 의미 협상의 최종 단계로 교사가 자신의 경험을 ‘상황적 정보’(contextual information)로 활용하는 것을 보여준다. 즉 교사는 자신이 경험한 상황에 학생들을 이입시켜 현재의 학습내용을 이해시키고 목표를 달성하려는 시도를 하였다. 결국 다수의 학생들이 ‘sonar’의 기능과 원리를 이해하게 되고 9행과 같이 학생들은 놀라움을 나타내는 표현을 이끌어내게 된다.

지금까지 영어몰입교육환경에서 원어민 교사가 자신이 의도한 어휘를 이해시키기 위한과정을 살펴보았다. 실제 상호작용적 의미협상은 학습자들의 제한적인 언어능력으로 인해 초등학교의 ESL/EFL 교실 상황에서는 찾아보기 어렵다. Shim(2005)은 미국의 한 대학의 ESL 교실에서도 의미협상의 기회가 많지는 않았지만, 협상에 이르는 시도가 실패하였다고 하였다. 그러나 관찰한 초등학교 영어몰입교육이 실시되는 교실에서는 교사와 학생들의 끊임없는 상호작용을 통해 학급의 대부분의 학생들의 이해를 이끌어내었고, 이 과정에서 교사는 ‘문장의 단순화’(syntactic simplification)이나 반복이 아니라, 관련된 새로운 ‘상황적 정보’를 제공하고, 학습자의 사전지식 혹은 배경지식을 활성화 할 수 있도록 하였다. 또한 10행에서와 같이 자신의 정보가 의미협상에 효과적으로 작용하였는지를 파악하는 질문을 하게 된다. 이처럼 의미협상에 있어서 학습자의 흥미를 지속적으로 유지하고 자극하기위한 상황적 정보의 역할과 중요성을 확인할 수 있었다. 또한 이러한 의미협상의 단계를 거치는 과정에서 학습자는 외국어 학습의 궁극적인 목표인 의사소통을 위한 언어지식을 습득하는 것은 물론, 새로운 정보들은 다음 단계의 학습을 촉진하는 내용으로

축적이 됨을 보인다.

(4) 교사의 피드백(Teacher's Feedback)

의미 협상과정에서 학습자의 자발적 발화에 대한 '교사의 피드백'을 살펴보고자 한다. 수업은 상호작용의 연속이며, 교사는 끊임없이 학생들에게 '정서적 피드백'(affective feedback) 혹은 '인지적 피드백'(cognitive feedback)을 제공하였다 Vigil & Oller (1976)의 연구에 의하면 인지적 피드백은 외국어 학습의 내면화를 결정한다고 하였다. 다음에 제시하는 예제들은 각기 다른 상황에서 교사와 같은 학생과의 의미협상의 상호작용에서 나타난 '긍정적 인지 피드백'(positive cognitive feedback)과 '부정적 인지 피드백'(negative cognitive feedback)을 보여 준다

1) 교사의 긍정적 인지 피드백

예제 20)

- 1 T : I think she's gonna be disappointed.
- 2 상현 : Mr. Anderson!
- 3 T : Yes!
- 4 상현 : like~ ah that is like this and something that sun
- 5 come, we can work with Sun.
- 6 T : Ah! Ah! Solar power. Solar power
- 7 상현 : yeah yeah
- 8 T : well, she found another way to get energy from the
- 9 sun she just gonna plug something in, I like her idea

10 pretty good idea.

11 상현 : so sure

예제20은 ‘오늘의 동시’(daily poem) 활동에서 동시 ‘Invention’을 읽은 다음, 동시 주인공의 발명품이 실패한 것에 대해, 교사는 ‘I think she’s gonna be disappointed’라고 말한다(1행). 이때 상현이는 4-5행에서와 같이 ‘태양열을 가지고 무언가를 작동시킬 때 이용 하면된다’고 하였다. 교사는 상현의 이전 발화를 반복하기 대신 ‘solar power’라는 특정 어휘를 사용하여 인지적 피드백을 주었고, 상현은 7행과 11행에서와 같이 ‘yeah yeah’ 와 ‘so sure’라고 말해서 자신과 교사의 의미 협상이 효과적이었음을 인지하였다. 동시에 상현이는 태양에너지의 개념에 대한 적절한 어휘 ‘solar power’를 자신의 것으로 내면화 할 수 있었을 것이라 짐작할 수 있다. 이와 같이 교사는 긍정적 피드백을 줌으로써 학습자의 인지를 자극하고 끌어올리는 더 많은 지식을 가진 타자(more knowledgeable person)의 역할을 하였다.

2) 교사의 부정적 인지 피드백

교사와 학생의 의미협상이 항상 성공적으로 이루어지는 것은 아니다. 다음의 예제 21은 학생이 의도 한 의미를 정확하게 파악하지 못한 교사는 부정적 피드백을 하게 되고 의미협상의 일시적인 실패로 이어지는 것을 보여준다.

예제 21)

1 T : *Question. What’s the highest sound, you ever heard?*

2 *What's the highest sound you ever heard?* The highest, not
3 loudest but the highest, what's the highest sound you ever heard? 이 상현
4 상현 : Elephant's sound
5 T : Elephants?
6 Sc : (laugh)
7 S1 : low
8 T : Ummm! I think you're talking about something else, we talked
9 about elephants being able to communicate, but we can't hear
10 them, right there, they make sounds so low.
11 상현 : No, no. Not walk
12 T : Yeh, I know. Uhh! You mean the elephant rears back and make
13 that noise. Okay, so that's a high sound.

예제 21에서 교사는 학생들에게 가장 높은 소리를 들었던 경험에 대한
참고적 질문(referential question)을 하였다. 이에 대하여 상현은 4행과
같이 'Elephant's sound' 라고 하는데, 이때 교사는 상현이 말한 의미를
정확히 파악하지 못하고, 8-10행과 같은 부정적인 피드백을 준다. 즉 상
현의 대답이 교사가 기대하는 것과 거리가 있으며, 코끼리들도 의사소통
을 하긴 하지만, 너무 저음이므로 알아들을 수 없다고 하였다. 이러한 부
정적인 인지 피드백은 상현과 교사의 의미협상이 실패임을 보여 준 것이
다. 그러나 11행에서와 같이 상현이는 '걸을 때 내는 소리가 아니구요!'라
는 의미로 'No, no. Not walk.' 라고 하면서 교사의 피드백의 오류를 지
적하고 자신이 말한 의미를 다시 설명하였다. 이때 교사는 자신의 피드백

오류를 인정하고, 12-13행에서처럼 ‘코끼리들이 뒤로 젖히면서 내는 소리를 말하는구나 그러면 high sound가 맞다!’ 라고 하면서 상현의 대답에 대하여 긍정적 피드백을 제공하였다.

따라서 영어몰입교육 상황에서 원어민 교사와 한국학생의 의미협상은 한국학생의 제한적인 언어능력으로 인한 실패의 가능성을 항상 전제로 함을 발견할 수 있었고 교사는 항상 그 가능성을 인식하고 최대한 학생들의 정리되지 않은 발화의 진정한 뜻을 파악하기 위해 세심한 노력을 기울이고 있었다.

3) 부정적인 답변에 대한 교사의 지지 피드백 vs 비지지 피드백

영어몰입교육에서 상호작용의 두드러진 특징으로 학생들이 상호작용 참여에 주저함이 보이지 않고, 교사의 질문에 대해서 거침없이 자신들의 생각을 표현하고 주고받았다는 것이다. 그들에게서 정서적인 거름 장치(affective filter)나 발화에 대한 우려(discourse anxiety)는 찾아보기 힘들었고, 자신들의 발화의 정확성(accuracy)에 신경 쓰기보다는 표현하고자 하는 의미(meaning)전달에 주력하고 있었다. 이것은 학교에서만 영어몰입교육을 받는 초등학교 3학년 영어능력의 수준을 고려할 때 놀라운 것이었다. 상호작용이 활발하게 일어나고, 거침없이 자신들의 의견을 펼치는 만큼 교사의 질문에 대한 그들의 응답에는 오류도 상당수 발견되었다. 그럼에도 불구하고 정확하지 않는 답변에 대한 교사의 피드백은 그들의 참여를 지지하고 격려하고 있음이 발견되었다.

예제 22)

- 1 T : Liquid, And what's the last one? what's the last one? 예슬
 2 예슬 : Food
 3 Sc : Uh? (재미있어하면서) 웃음
 4 T : **Food?** (웃음) **They could travel through food. Food is an**
 5 **example of what? Not a gas, not a liquid, but a~. It**
 6 **could travel through food, we didn't do that example last**
 7 **time,** 상윤
 8 상윤 : Solid.
 9 T : Yah! Solid, example of solid. So we have solids, liquids, and gases.

예제 22에서 교사는 소리를 전달하는 것들에 대한 답으로 'solid'를 기대한다. 이때 예슬이는 2행에서와 같이 소리가 음식을 통과한다는 의미로 'food' 라고 답한다. 다소 거리가 있는 대답이었으므로, 전체 학생들은 재미있어 하는 반응을 보였고, 교사는 자신이 기대한 답은 아니었으나 4-6행에서와 같이 '음식을 통과할 수도 있지, 그런데 음식은 기체도 아니고 액체도 아니고, 무엇의 예일까? 우리가 지난시간 그 예는 다루지 않았지' 라는 지원의 피드백(supportive feedback)과 더불어 완곡하게 부정의 표현한다. 그렇지만 부정적 의사표현에도 교사는 no, not correct, false등과 같은 단정적 부정어를 사용하지 않았다.

예제23)

- 1 T : What about the string that we're gonna change? I will give
 2 a clue. We studied this in Math. 재희
 3 재희 : ribbon.
 4 T : What? Pardon me? I don't know what you're saying? Spell it.

5 S1 : Ribbon. She said ribbon.

6 T : Ah. ribbon. **No. we are not changing ribbon.** We're still

7 using, we're gonna use string, but we changing something about

8 the string. **That's a good answer, we could have use the**

9 **ribbon, that's different, but that's not what I'm looking for.**

예제 23은 실의 길이를 달리 할 때 물체에 부딪히는 소리의 변화를 배우고 있는 과정이다. 교사는 'length' 라는 답을 기대하면서, 질문 하였으나 재회는 'ribbon'이라는 답을 하였다. 이때 교사는 6행에서처럼 '아니, 우리는 리본을 바꾸지는 않고, 실의 무언가를 바꿀 것이다'라고 반응하였다. 즉 재회의 답변이 교사가 원하는 것이 아님을 분명히 밝힌 교사의 부정적 비지지적 피드백이다. 그러나 8-9행과 같이 교사는 재회의 답변에 대한 부가적인 설명을 한다. '좋은 답이었다. 우리가 리본을 사용할 수도 있었고, 그건 다르긴 해도 내가 기대한 답은 아니구나!' 즉 교사의 질문에 대한 학생의 대답이 옳지 않았고, 교사가 부정적 비지지적 피드백을 보이면서도 오답의 가치와 가능성을 학생에게 알려주었다.

예제 24)

1 T: How can you play them in a different way? 지민

2 지민 : play lightly

3 T : You can play lightly, good 성호

4 성호 : roughly

5 T : roughly? Uh, **we don't really say rough, but we say play**

6 loudly or play hard. Play hard, play loudly or play hard.

예제 24에서 교사는 악기들을 다른 방법으로 연주하는 방법에 대하여 질문하였고, 4행과 같이 성호는 악기를 ‘거칠게’(roughly)연주한다고 답하였다. 교사는 5행에서처럼 부정적인 답변에 대해 비지지적인 반응으로 거칠게 하는 대신 연주하는 데에는 ‘loudly’ 나 ‘hard’를 사용해서 표현함을 설명하였다. 즉 교사는 비지지적인 반응에 이어 부가적인 설명을 통해 정확한 사실을 바로 알려 주는 것을 잊지 않았다. 이러한 일련의 상호과정을 통해 실령 학생의 답이 정답과는 거리가 있다 하여도, 그 이유와 원인과 가치를 학생에게 알려줌으로써 늘 정답만이 가치가 있고, 정답을 말해야 한다는 부담감에서 벗어나 자신의 생각과 의견 갖고 교사와의 상호작용을 적극적으로 시도 할 수 있게 하는 교사의 배려를 볼 수 있었다.

(5) 오류 수정(Error Correction)

언어학습에 있어 오류수정은 교사로서의 자질과 경험에 영향을 받는 아주 민감한 영역이다. 지나친 오류 수정은 학생들의 정서적 필터(affective filter)의 수준을 높이게 되고, 결국 실수에 대한 부담감으로 인한 언어 학습의 흥미를 떨어뜨리는 결과를 초래한다. 반면 오류 수정의 부족은 잘못된 언어 습관의 화석화(fossilization)로 이끌게 되므로, 수정에 대한 적절한 양이나 횟수 또한 적절한 타이밍, 학습자의 특성에 따른 이상적인 오류 수정의 방법 등에 대한 연구와 논의가 있어 왔다.

Swain(1985)은 불어가 모국어인 학생들에게 모든 교과내용을 영어로 가르치는 영어 불어몰입교육(French English Immersion)에 대한 연구에서 학습자들의 이해력(comprehension skill)에 비해서 말하기(speaking skill)

의 정확성(accuracy)이 떨어짐을 발견하였다. 관찰 학급의 학생들에게서도 유사한 성향이 발견되었는데, 이것은 내용중심의 언어학습을 지향하는 몰입교육의 과정에서 드러나는 일시적 현상으로 보인다. 영어몰입교육 학급에서 교사와 학생의 상호작용이 활발하게 일어나는 것과 비례하여 학습자의 오류도 그 만큼 빈번하다. 다음은 교사가 학생들의 오류를 어떻게 다루고 있고 어떠한 면에 치중하여 수정이 이루어지고 있는지를 살펴보고자 한다.

1) 제한적 오류수정(Limited Error Correction)

예제25)

- 1 T : What does 'vibrating' mean? 유진?
- 2 유진 : Um, the car is vibrate like the car is stop, we we uh close
- 3 the ear uh we car then the car is car vibrate
- 4 T : The car vibrates? when you are in the car, you can feel the
- 5 vibrate?
- 6 유진 : Yah.
- 7 T : that's an example, 유진 gave us an example of vibration.

위의 예제25에서 'vibrate'의 의미에 대한 질문을 받은 유진이는 자신이 차에 타고 있을 때 느꼈던 진동을 설명하였다. 2-3행의 유진이의 답변에서 문법적으로 적절하지 못한 부분이 발견된다. 그러나 교사는 유진이 발화에서 비문법적인 부분을 수정하는 대신, 말하려는 의도를 잘 이해하고 'vibrate'에 대한 예를 제공한 것을 인정하고 받아들였다.

예제26)

- 1 T : Vocal cord, exactly, good! Hundred percent. vocal cord.
- 2 S1 : bocal cords
- 3 T : We will study about 'The Audiologist'

예제 26의 2행에서 보이듯 S1은 성대를 의미하는 'vocal cord'를 'bocal cord'로 발음 하고 있다. 그러나 교사는 S1의 발음상의 오류를 수정하지 않고, 다음 활동으로 넘어간다. 앞의 두 예제에서 나타나듯 영어 몰입 교실에서의 원어민 교사는 발음과 문법적인 오류에 대해서 관대한 태도를 보인다.

예제27)

- 1 정민 : Sounds can travel through liquids, such as water. Dolphins
- 2 have a kind of sunair
- 3 T : Sonar!
- 4 정민 : sonar or a way to use sounds to locate objects under water.

예제 27은 읽기활동에서 학생이 몇 개의 어휘를 제대로 읽지 못할 때 수정하는 과정의 상호작용이다. 2행에서 정민은 'sonar'를 'sunair'로 읽고, 교사는 'sonar' 라고 올바르게 읽도록 수정해준다. 이때 단 한번 'sonar'로 읽어줄 뿐 정민에게 자신을 따라하거나 정확한 발음을 할 때까지 반복하여 연습하게 하지 않는다.

예제28)

- 1 정민 : The sounds make ummm, what is this?

- 2 현수 : echo
- 3 정민 : uhh?
- 4 현수 : echo
- 5 정민 : echoes when they hit objects. The dolphins locate the objects
- 6 by listening to the uh~
- 7 현수 : echo
- 8 정민 : echoes.
- 9 T : echoes, excellent reading!

위의 예제28은 같은 상황에서 동료 학생에 의해 발생한 수정(peer correction)을 보여준다. 소리의 반향을 뜻하는 'echo'를 제대로 읽지 못한 정민은 잠시 망설이다 'what's this?'(1행)라고 도움을 요청하자, 현수가 'echo'(2, 4행)로 읽어 도움을 준다. 6행에서 정민은 동일한 어휘에서 또 막히게 된다. 이때에도 7행과 같이 동료에 의해 도움을 받고, 정민은 제대로 'echo'를 읽을 수 있게 된다. 즉 정민은 동료와의 상호작용에 의해 'echo'를 바르게 읽을 수 있게 되었고, 교사는 그들의 상호작용에 개입하지 않고 주어진 분량을 포기하지 않고 다 읽어낸 정민에게 'excellent reading!'이라는 긍정적 피드백을 주었다.

위에서 제시된 바와 같이 영어 몰입교실에서의 문법이나 구문, 발음에 관한 오류수정에서 원어민교사의 개입은 상당히 제한적임이 드러났다. 다음은 보다 적극적인 오류수정을 위한 상호작용이 있었던 어휘와 모국어와 연관된 언어습관 즉 의미전달을 바로잡기 위한 오류수정의 보기이다.

2) 상황적 맥락에 적절한 어휘를 대체하는 교사의 오류 수정

다음은 학생의 발화에 대하여 상황적 맥락(context) 혹은 교과내용에 더 적절한 어휘로 대체하는 원어민 교사의 오류수정의 예에 대한 설명이다.

예제 29)

- 1 T : Your throat, ah~ you felt your throat vibration. Good, excellent!
- 2 (pause) Anything else? 성호.
- 3 성호 : Sound was little.
- 4 T : Sound was low? Low sound. Okay, good as well.

예제 29는 성대와 소리의 떨림의 변화를 실험하는 수업이다. 성호는 3행에서처럼 소리가 작다는 것을 'little'로 표현하였다. 이때 교사는 소리의 고저 'pitch' 와 소리의 크기 'loudness'에 관한 단원주제에 더 적절한 'low'로 어휘를 대체하여 수정하였으며, 아울러 성호의 응답에 의한 기여를 칭찬하였다(4행).

예제 30)

- 1 T : What vibrates when a person talks into a cup? For
- 2 example, in this picture, on thirty-four and thirty-five 유진
- 3 유진 : Rope, rope by.
- 4 T : The string? yah, the string that's used, what else?

예제 30은 종이컵에 실을 연결하여 진동 'vibration'과 소리의 전달을 알

아보는 실험 다음, 진동했던 것이 무엇인지를 교사가 질문하였다. 이때 유진이는 'string'을 떠올리면서 3행에서 보이듯 'rope' 라고 대답했다. 그리고 교사는 'string'으로 말해서, 상황에 적절한 어휘선택을 하지 못했던 유진의 발화를 수정하였다.

3) 직접적인 설명에 의한 교사의 오류수정

교사는 학생들의 발화오류에 대하여, 직접적인 설명을 통한 오류수정을 시도하기도 하였다. 이러한 직접적인 설명에 의한 오류수정의 상호작용을 통해서 수정을 받은 그 어휘의 의미를 학생은 정확하게 이해를 한 것은 물론, 상황에서 그 어휘를 적절히 사용한 것이 보이는데 이것은 성공적인 오류수정으로 간주된다.

예제 31)

- 1 T : (동시 'Invention'을 학생들에게 읽어준다.)
- 2 I've done it, I've done it!
- 3 Guess what I've done!
- 4 Invented a light that plugs into the sun.
- 5 The sun is bright enough,
- 6 The bulb is strong enough,
- 7 But, oh, there's only one thing wrong.....
- 8 The cord (ain't) isn't long enough.
- 9 Sc : Uh!(놀람)
- 10 T : Look at the picture. Is the little girl she is so excited because
- 11 she invented something what did she invent? a light that plugs

- 12 into the sun because the sun has so much energy right?
 13 she sures it's gonna work but what's the one problem?
 14 what's the one problem?

예제31에서 교사는 ‘오늘의 동시’(daily poem) 활동을 하고 있다. 어린이 시선집 ‘Where the Sidewalk Ends?’(Shel Silverstein)에서 ‘Invention’이라는 제목의 동시를 읽어준 다음 관련된 질문을 주어 학생들의 자발적이고도 적극적인 상호작용을 유도한다. 11-14 행의 질문은 짧은 동시가 학생들에게 정확하게 이해되었는가를 파악하기 위해 교사가 던진 질문이며, 동시에서 주인공 여자아이의 발명품에 무슨 문제가 생겼는지에 관한 진열식 질문이다.

예제 32)

- 1 재희 : The line didn't go.
 2 T : The line doesn't go all the way, if it's a light we call it a cord.
 3 Cord! The cord won't reach all the way

재희는 ‘선이 짧아서 (태양에) 닿지 않았다’는 의미로 ‘line’이라는 어휘를 사용하였다. 한국어에서 ‘선’ 혹은 ‘줄’에 두루두루 쓰이는 것을 그대로 영어로 옮긴 것으로 보인다. 교사는 먼저 재희의 답변에서 문법적인 수정을 보이면서, 빛에 관한 것이라면 전선의 의미가 있는 ‘cord’를 사용하는 것이 바람직하다는 상황(context)에 대한 설명과 더불어 ‘line’을 ‘cord’로 수정해 준다.

예제33)

1 재희 : She just put the cord in the sun. she cord, she put the cord
2 in the sun and the light come, when she when she want
3 to off the lights and she take off the cord after she want
4 to took the cord again she want~

5 S1 : Hack!!

6 재희 : She go again to a new universe and

7 T : (웃음) That was talking about a time table, another things
8 (웃음) Yes! That would be very interesting too. Yeh maybe she
9 could invent something that would take us to a whole
10 different place that would be pretty cool.

예제33은 동시의 주인공이 어떻게 하면 되는지에 관해서 학생들이 자유롭게 의견발표 하는 활동을 보여준다. 이때 교사는 특정한 질문을 제공하지는 않았으나, 몇몇 학생이 자신의 생각을 자유롭게 발표하도록 이끌었다. 1-4행에서 보는 바와 같이 재희는 ‘전선을 (태양에) 꼽아서 빛을 내기도, 하고 빛이 필요 없을 때는 태양과 연결된 그 전선을 우주의 다른 곳으로 이동하는데 쓰면 된다’ 고 발표하였다. 이러한 발화는 교사의 상현이의 solar power에 대한 대화 바로 다음에 이어졌으며, 이때 재희는 ‘line’ 이라는 어휘를 전혀 사용하지 않고, ‘cord’라는 어휘를 선택하였고 교사는 재희의 창의적인 생각을 ‘pretty cool idea!’ 라고 칭찬하였다. 결과적으로 재희는 시각적인 선을 의미하는 ‘line’ 과 전선을 말하는 ‘cord’를 확실히 구분 할 수 있게 되었고, 이러한 과정에서 교사의 오류수정 상호작용은 성공적으로 이루어졌다. 즉 상황에 따른 더 적절한 어휘를 위한 교사의 직접적인 설명에 의한 오류수정 상호작용이 ‘선’ 이나 ‘줄’ ‘전선’ 모두를 통합적으로 의미하던 ‘line’ 이라는 현재의 언어 수준(current

language level : i) 이 교사에 의한 이해 가능한 입력(comprehensible input : i+1)에 의해 'cord' 라는 새로운 어휘의 학습과 습득으로 이어졌음을 보여주었다.

4) 간접적 오류수정

다음은 교사가 더 적절한 어휘를 위한 오류수정에서 대부분의 경우 교사 자신이 그 어휘를 제공하는 것과 달리, 다른 학생에게 더 적절한 어휘를 말하게 하는 간접적인 오류수정이 일어났음을 보여준다.

예제34)

- 1 T : What did you, what did you feel, when you did that? 영우.
- 2 영우 : The vocal cord shake.
- 3 T : Vocal cord change? Good. Ah! Shake? Shook?
- 4 영우 : Yah!
- 5 T : His vocal cord shook? Or we can say vocal cords (pause)
- 6 what? (pause)
- 7 S1 : Vibrate, vibrate.
- 8 T : Ye, he could feel his vocal cord vibrating in his throat.

예제 34의 2행과 같이 영우는 성대가 흔들림을 'shake' 로 대답하였고, 교사는 일시적으로 바뀔을 의미하는 'change'로 이해하였다가, 자신의 실수를 금방 알아차리고 5행과 같이 영우의 답을 수정 없이 그대로 반복하면서, 성대가 어떻게 되는지 다시 물었다. 그 다음 S1이 'vibrate'라는 교사가 기대하던 어휘를 말한다. 그리고 교사는 8행과 같이 '영우가 성대가

떨림을 느낄 수 있었다’는 오류가 수정된 문장을 말하였다. 따라서 오류 수정에 있어서 ‘교사의 질문-학생의 답-교사의 수정’이라는 일반적인 연결과는 달리 ‘교사의 질문-학생이 답-교사의 질문-다른 학생에 의한 수정’의 상호작용이 일어났다. 이러한 양상의 오류수정은 교사의 직접적인 개입에 의한 것이 아니라 다른 학생의 개입을 교사가 적극적으로 유도하여, 간접적인 오류수정을 이끌어 낸 것이다. 또한 교실 상호작용에서 교사가 주로 담당하는 ‘더 발전된 지식이 있는 타자’(more knowledgeable other)의 역할을 ‘동료’(peer group)와 나눌 수 있음을 보여준다. 이러한 오류수정 상호작용이 영우와 더불어 학급의 다른 학생에게도 긍정적 효과로 작용하였음은 잠시 후 일어났던 다음의 상호작용에서 잘 나타났다.

예제 35)

- 1 T : Sound can travel through air, sound can travel through water.
- 2 who's (who has) ever been in a pool or in a lake, and you put
- 3 your ears under water, what were they feel like? What did you
- 4 experience? 예슬
- 5 예슬 : hear like vibration
- 6 T : Right you hear vibrations under water, good, sounds very
- 7 different right?

이전의 오류 수정은 학생들이 ‘shake’ 와 ‘vibration’의 차이를 제대로 이해하지 못했음을 보여주었다. 물속에 귀를 대고 소리를 들을 때 어떤 변화가 있었는지 교사가 질문 하였을 때 예슬이는 5행에서와 같이 ‘vibration’이라는 정확한 어휘로 대답하였다. 교사는 오류수정의 과정 없이 곧바로 원하던 답을 얻을 수 있었던 것이다.

결과적으로 교사와 학생 개인의 오류수정 상호작용은 그 당자가 개인 학생의 언어지식을 넓힐 뿐 아니라, 주변의 다른 동료학생들도 이러한 상호작용을 목격함으로써 그들의 언어 사고를 확장시키는 ‘이해 가능한 입력’(comprehensible input)의 기능을 할 수 있다고 생각되었다.

5) 학습자의 모국어 습관과 연관된 오류수정

몰입교육에서의 원어민 교사는 학생들의 오류를 수정하는데 있어서 의미에 보다 초점을 맞추고 있으며, 앞서 살펴보았듯이 발음 및 문법의 오류 수정에는 극히 제한적인 태도와 최소한의 개입을 유지 하였다. 그러나 한국 학생들의 모국어와 관련된 언어습관에서 비롯된 오류에 대한 교사의 태도는 엄격한 반응을 보였다. 교사는 적극적으로 오류수정(error correction)을 시도하였으며, 이를 통해 잘못된 언어 습관의 화석화(fossilization)를 방지하기 위해 노력하였다.

예제 36)

- 1 은수 : Teacher finish.
- 2 T : 은수! what do you want me to finish?
- 3 은수 : Oh!
- 4 T : What what do you want me to finish? Try again.
- 5 은수 : (자신의 실수를 알고 부끄럽게 웃음)
- 6 T : What would you say? What's the right way to say it? You know
- 7 은수 : I'm finished.
- 8 T : Oh! you finished. Excellent.

학습지를 마친 은수는 ‘선생님 다 했어요’ 라는 뜻으로 ‘Teacher! finish.’라고 했다. 이때 교사는 직접으로 고쳐주지 않고 4행과 같이 ‘내 (교사)가 무얼 끝내기를 바라니?’라는 의미로 ‘What do you want me to finish?’ 라고 되물으면서, ‘Try again’이라고 하였다. 직접적으로 가르치기 보다 교사는 은수 스스로가 자신의 발화가 옳지 못했음을 스스로 인식 (self-awareness)하게 유도한 것이다. 교사는 6-8행에서와 같이 어떻게 말하는 것이 옳은지를 질문하였고, 은수는 ‘I’m finished.’라고 하고 교사는 ‘Oh! you finished. Excellent.’라고 칭찬하였다.

예제 37)

- 1 S1 : Ah! teacher
- 2 T : Teacher? Two minutes.

위의 예제는 학생들의 한국어의 습관이 영어로 말 할 때도 그대로 이어지는 것에 대하여 외국인 교사의 엄격한 오류수정이 이루어지는 것을 나타내었다. 교실에서 벗어나 강당에서 이동수업을 하게 되는데, 이때 S1은 ‘아, 선생님’이라고 교사를 불렀다. 한국 학생들에게 교사를 선생님이라 부르는 것은 지극히 당연한 것이다. 그러나 교사는 미리 정한 약속대로 ‘Two Minutes’을 선언하였다. 교사는 자신의 호칭을 ‘Mr. Anderson’으로 정하였고, 그것을 지키지 않았을 때는 ‘2분간 기다리기’라는 규칙을 실천하여 교사에 대한 호칭의 실수에 대해 엄격하게 대처하고 그 시간동안 학생들로 하여금 무의식중 일어나는 오류에 대해 생각하도록 하였다. 다음은 연구자가 본 원어민 교사와 관찰 수업 후 가진 면담에서 ‘2분 기다리기’ 규칙 설명을 옮겨놓은 것이다.

예제 38)

T: They call me teacher, then they have to wait two minutes.
My name isn't teacher. In English we don't call people teacher, right? I know it's different. They all call me Mr. Anderson or Brian.

예제 38에서와 같이 교사는 영어 몰입교육에서 교과내용만을 영어로 가르치는 것이 아니라 영어를 쓰는 사람들의 관습과 문화도 전달하고자 하고 있다. 즉 학생들에게 자신을 부르는 호칭을 영어식으로 하도록 요구 하면서, 올바른 영어식 호칭을 학생들에게 심어주고자 하였다. 흥미로운 것은 교사가 학생들을 지적 할 때, 모든 학생들의 한글이름을 정확하게 불렀다. ESL/EFL 교실에서 흔히 보이는 영어식 이름은 전혀 불리지 않았는데, 이것은 '문화의 다양성 인정'으로 보였다. 따라서 영어 몰입교육에서는 일방적인 문화의 전달이 아니라, 원어민 교사의 문화, 한국 학생들의 문화가 상호작용, 상호 존중되고 있음을 확인할 수 있었다.

2. 원어민 교사의 학급조직 및 수업관리 전략 (Organizational-managerial Strategies)

'교사는 생산자(manufacturer), 의사(doctor), 판사(judge), 정원사(gardner) 등의 다양한 역할을 하여야한다' (Oxford, 1998). 이것은 교사가 결코 한 가지 역할에 만족할 수 없으며, 교사에 대한 타인들의 기대 역시 다양하다는 것을 의미한다. 교실에서 학생들과의 상호작용을 장려하는 교사는 통제자(controller), 감독관(director), 경영자(manager), 촉진

자(facilitator), 자료제공자(resource)로서의 역할을 수행하여야 한다. 즉 안정되고 자유로운 상호작용을 통해서 의미 있는 학습(meaningful learning)을 이끌어야 하며, 효과적인 수업내용의 전달을 위해서 학생들을 통제하는 정숙지도도 역시 요구된다.

연구자가 관찰한 원어민 교사에게서 가장 인상적으로 발견한 것은 자신의 학급 학생들에 대한 존중과 배려의 태도였다. 그 어떤 상황에도 그는 학생들을 통제하고 주의를 환기시키기 위해 언성을 높이는 모습을 보이지 않았다. 그럼에도 불구하고 그의 교실은 산만하거나 소란스럽지 않았고 학생들은 늘 다양한 학습과제와 학습활동에 몰두하고 교사를 신뢰하면서 자신의 생각과 느낌을 표현하는데 주저함이 없었다. 교사의 자신감과 안정감 있는 태도는 교사와 학생, 학생과 학생과의 상호작용(interaction)을 풍부하게 하면서도, 학급에 대한 적절한 통제(control)를 유지하게 하였다. 다음은 관찰교사가 활용한 학급조직 및 관리 전략에 관한 내용이다. 이 부분은 학급경영(Class Management), 주의와 통제를 위한 교사의 지시 언어(Teacher's Instructional Talk for Attention & Control), 교실의 규칙 및 훈육(Class Rules & Discipline)등의 세 영역으로 나누어 논하였다.

(1) 학급경영(Class Management)

1) 수업예정표의 활용과 오늘의 동시(Agenda & Daily Poem)

교사는 수업의 시작을 수업예정표(agenda)를 학생에게 읽혀 그 날 수업 진행을 알림으로써 학급의 학생들이 학습활동들을 예측하고 준비할 수 있도록 배려하였다. 교사는 그날의 학습 활동 진행을 계획하고, 학생들에게 알리고, 그 계획에 따라서 진행하였으므로, 학생들에게서 수업진행에

대한 질문을 받거나, 다음 학습 활동으로 이동 할 때의 어수선했음은 보이지 않았다. 한국 교과과정 수업에서 교사는 수업의 목표(class objective)를 진술하도록 요구받는다. 수업의 목표 진술이 교사로 하여금 학습을 이끌어 가는 중심이 되게 한다면, 학습 활동을 나타내는 예정표(agenda)의 제공은 학생들이 자신의 학습에 대한 주도성과 자율성을 갖게 하는 장치로 여겨진다. 더욱이 관찰 학교의 수업시간은 일반 초등학교의 40분이 아니라, 80분씩의 블록수업이었다. 따라서 한 블록동안 다양한 학습 활동이 있었고, 시작종과 마침종 없이 교사의 시간분배에 의존하고 그만큼 교사에게 많은 재량과 책임을 부여하고 있었다. 다음의 예제는 본격적인 수업이 시작되기 전 교사가 오늘의 수업예정표(today's agenda)를 학생들에게 알리는 상황이다.

예제39)

- 1 T : Who wants to read **today's agenda** for us this
- 2 morning in a nice big voice? (pause)정민
- 3 Ss : Uhh! (자신이 지명되지 않은 것에 실망하는 소리)
- 4 정민 : (reads the agenda) *Agenda - Special visitor*
- 5 *Time for a Poem*
- 6 *Science Reading*
- 7 *I am B group , B group Math*
- 8 상현 : I know who special.
- 9 T : Special visitor? Same special visitor that we had yesterday,
- 10 (관찰자) is still here, she's constituted as a special visiter.
- 11 Ah! **Time for a poem** after that, guys! We gonna do **Science**
- 12 and you have~

13 예술 : **reading**

14 T : **one short class reading stations** and that is for you, B
15 group is getting **Math** today.

16 Sc : Yeah.

4-7행에서와 같이 정민이 수업예정표를 읽은 다음, 교사의 상세한 부연 설명이 이어진다.(9-15행) 이때 13행에서와 같이 예술이의 끼어들음(intervene)이 보이는데, 이는 그만큼 학생들이 교사의 수업진행과정에 익숙하고 편해져 있음을 의미한다. 또한 교사는 지명(assigning turns)에 대해 엄격하면서도 끼어들어 말하기를 일부 활동에서 허용하였는데 'Today's Agenda'도 그 중 하나이다. 관찰 원어민 교사는 매일 아침 이 활동을 가짐으로써 학생들이 그날의 일과를 예측하고 준비하도록 배려하여 학습자의 불안과 혼란을 최대한 예방하였다.

원어민 교사는 매일 아침 '동시의 시간'(Time for a Poem)을 규칙적으로 가졌다. 이때 교사는 영어 동시를 읽고, 관련된 토론의 시간을 이끌었다. 이 활동을 위해 교사는 'Shel Silverstein'의 동시선집 'Where the Sidewalk Ends?'를 활용하였는데 다음 예제40은 'Time for a Poem' 활동의 일부이다.

예제40)

1 T: The name of today's poem is called 'Magical Erasers'
2 Magical Erasers! Hand up if you know what is an eraser,
3 you guys know what an eraser is?
4 상현 : Everybody

5 T: *Magical Erasers.*
 6 *She wouldn't believe this pencil has a magical eraser.*
 7 *She said I was a silly moo. She said I was a liar, too.*
 8 *She dared me prove that it was true and so what could I do?*
 9 T: What do you think he could do to prove that he had a
 10 magical eraser? What could he do to prove it? What do
 11 you think?현수
 12 현수 : Maybe uh erase the problem?

이 활동은 과학(Science), 사회(Social Studies), 수학(Math), 언어(Language Arts) 등의 영어몰입교과와는 별도로 운영되는 학습활동이며, 교사는 ‘동시’라는 문학적인 영역을 통해 학생들의 상상력과 창의력을 자극함과 동시에 풍부하고 의미 있는 상호작용을 이끌었다. 일반적인 ‘의사소통 중심의 교수법’(Communicative Language Teaching)에서는 ESL/EFL 학습자들을 위해 이미 만들어진 교과서에 많은 부분 의존하여 수업이 진행된다. 이러한 수업진행은 ‘동시’와 같이 학생들의 학년과 정서, 언어능력과 수준을 고려한 문학의 첨가의 가능성을 시사한다. 틀에 박히지 않는 형식과 정답으로부터 자유로운 질문과 해답을 교사가 이끌 수 있다면 언어수업에서의 상호작용은 더욱 풍부하고 다양해질 것 같다.

2) 다양한 학습활동 및 유기적인 공간 활용

본 논문은 영어몰입 교과목 가운데, 과학수업을 중점적으로 다루고 있다. 교사는 주제와 관련된 여러 실험 및 활동들을 준비하였다. 관찰기간 동안 4)소리 ‘Sound’에 관한 수업이 이루어졌는데, 드럼을 통한 소리의

고, 저, 강, 약(pitch & loudness) 공기와 소리의 관계, 실에 매달린 스폰이 물체에 부딪치는 소리를 통해 실의 길이와 소리의 변화, 여러 가지 악기들이 소리를 내는 원리 등을 다루었다. 이 모든 활동에서 교사는 학생들이 직접 체험(hands-on experience)을 통해 학습 내용을 익힐 수 있도록 철저한 준비와 노력을 기울였다. 같은 교실에서 한국인 교사의 수업이 동시에 이루어지고 있으므로, 교사는 다른 수업에 방해가 되지 않도록 많은 신경을 쓰고 있었다. 특히 교사가 드럼을 다룰 때는 카펫에 앉히고 교실의 한 쪽 끝에 동그랗게 둘러 앉아 진행을 하였고, 여러 악기의 소리 내는 원리에 대한 수업을 할 때에는 강당에 악기들을 진열해서 직접 연주하면서 수업을 이끌어 갔다. 다음의 예제41은 교사가 학생들을 각자의 책상에서 이동시켜 카펫에 앉히는 과정을 기술한 것이다.

예제 41)

- 1 T: Grade 3s, close your books, please.(pause) **Can I have** southern
- 2 table, **please come have a seat** on the floor.(pause) Northern
- 3 table have a seat. Central table, come on. On the floor, you
- 4 guys, not on your chair **please**.

예제41에서와 같이 교사는 학생들에게 지시를 할 때 완곡하게 말하는데, 'Do this', 'Do that!' 등의 직접적인 명령문보다는 'Can I have~', 'Please~' 등의 표현을 주로 사용하였다. 중앙테이블의 몇 학생들이 의자에 앉으려 하자 교사는 3-4행과 같이 'on the floor, not on your chair please.'라는 지시를 내렸다.

학습활동장소 변경 등 교실에서 교사가 여러 가지 다양한 시도를 할

4) 초등학교 3학년 2학기 과학 6단원은 '소리내기'이며, IP 과학 수업은 한국 교과과정에서 다루는 주제들과 관련시켜 선택 되었다. 그러나 그 시기를 인위적으로 조절하고 있지는 않았다.

때 교사는 학생들에게 정확한 전달과 지침을 제공하여 안정되고 일관된 수업분위기 조성을 꾀하여야 한다. 관찰교사는 이러한 부분을 철저하게 수행하고 있었다. 특히 관찰 교사는 아주 구체적이고 명확한 전달을 계속적으로 학생들에게 하였고, 자신들의 전달을 학생들이 정확하게 이행하는지 끊임없이 확인 하는 것이 관찰되었다. 다음 예제는 과학실험을 위해 강당으로 이동하기 전 교실 상황묘사이다.

예제42)

- 1 T : Grade 3s, **can I have you close your books please, leave**
2 **everything** on your desk. Well I **need table monitors to get**
3 **three science books** each from over the Science, and quickly
4 quietly, **bring a pencil** with you, you, you need a pencil.
5 When you have a pencil, **line up** the door.
- 6 S2 : Mr Anderson, the science note book too?
- 7 T : No, just science text books (pause) Everybody has a pencil
8 and alright too? 진영 you're okay? 예슬, is now the right
9 time for that?
- 10 예슬 : No (자신의 행동을 바로잡음)
- 11 T : Grade 3s. we are gonna go to the auditorium quickly and
12 quietly, grade 3s, **when you get there,** quickly and quietly
13 **I need you to sit down all n the right hand side,**
14 everybody on right hand side, okay?

15 S : right hand?

16 T : yeah, on the right hand side, **when you walk in, go**

17 **into the first rows up to the right, quietly, let's go.**

예제 42에서 교사는 과학실로 이동하기 전, 해야 하는 행동을 순서 대로 정확하게 지시한다. 줄서기 전 책을 덮고, 각 모듈장들은 세권의 과학 책을 준비하고, 각자 연필 한 자루씩이 준비되면 줄을 선다.(1-5행) 학생들이 교사의 지시를 따라 준비하는 동안 교사는 학생들의 행동을 끊임없이 모니터한다. 예슬이의 상황에 맞지 않는 행동에 주의를 주고, 친구와 사소한 다툼이 있었던 진영에게도 주의를 기울인다(8-9행). 준비물을 갖고, 제대로 줄을 선 학생들에게 교사는 11-17행에서와 같이 신속하고 조용히 강당으로 이동할 것을 당부한다. 그리고 강당에서 학생들의 위치까지 정확하게 알려주는데 'right hand side'이며, 첫째 줄의 오른쪽부터 앉을 수 있도록 지시를 내린다. 따라서 치밀한 교사의 지시 대로 18명의 학생들은 질서정연하게 움직이고 다음의 활동에 임했다.

교사가 이렇게 치밀하고 정확한 지시 전달을 할 수 있게 하기 위해서는 철저하게 학생들의 움직임과 동선, 학습 활동 등에 대한 준비가 선행되어야 한다. 영어를 사용하여, 외국학생들을 상대로 하는 교수활동을 성공적으로 수행하기 위해 항상 준비하고 학생들을 생각하고 배려하는 관찰 교사의 태도는 아주 인상적이었다. 뿐만 아니라 교사는 계획한 학습 활동을 효율적으로 수행하기 위해서 제한된 교실 공간을 상황에 따라 적절하게 활용하고 있었다. 이러한 것이 가능한 것은 학생들과 교사가 쓰는 책상이 바뀌가 달려있으므로 교사가 필요하면 언제든지 조절할 수 있도록 되어 있었다.

3) 모둠장(Table Monitor)의 역할

관찰한 학급의 원어민 교사는 학생들의 도움을 활용하면서 그들이 책임감과 주인의식을 가질 수 있도록 ‘모둠장 제도’를 시행하고 있었다. 학생들을 northern table, central table, southern table 등 세 그룹으로 나누고, 각각의 모둠장을 지정하였다. 모둠장은 한 달에 두 차례 교체하도록 하여 모든 학생들이 모둠장 역할의 기회를 갖도록 운영한다. 이들은 교사를 대신해서 모둠 아이들을 위해서 책을 가지고 오고, 일정한 자리에 가져다 두고, 실험을 할 때 필요한 물건들을 배분하기도 하고 또한 모둠원들의 포트폴리오 파일을 정리하는 일을 맡고 있었다. 다음 예제 43, 44, 45는 교사가 모둠장에게 임무를 부여하는 상황과 모둠장 교체에 대해 학생들과 나누는 대화를 기술한 것이다.

예제 43)

- 1 T: Grade 3s, can I have the table monitors, please go and get
- 2 three science books, four science books.
- 3 S1 : Today is the last day of the month so we are changing table
- 4 monitors?
- 5 T : Tomorrow yes!
- 6 S2 : Why?
- 7 T : Tomorrow, tomorrow is a new month, so we are changing
- 8 classroom responsible, oh sorry, table monitors tomorrow.
- 9 We do table monitors twice month. Grade 3s, can I have the
- 10 table monitors, please go and get three science books, four
- 11 science books.

예제44) T : Table monitors, please come get 3 spoons each.

예제45) T : Grade 3s, quickly if I, can I have table monitors
please bring back your tablespoons. (각 table
monitor 들이 스푼을 교사에게 가져옴) Thank you.

4) Catch-up Time & Catch-up Bottle

모든 개인의 학습 과제 수행 속도 및 수행 능력은 차이가 있다. 이를 인정한 교사는 'Catch-up Time' 제도를 시행하고 있었다. 그 시간의 과제를 다 마치지 못한 학생들은 쉬는 시간, 점심시간, 수업시작 전 등 언제라도 시간이 날 때 할 수 있도록 하였다. 80분씩 블록단위로 수업이 이루어지며, 몰입교육 수업다음에는 한국인 교사에 의한 한국교육과정 수업이 이루어진다. 학생들의 마치지 못한 과제로 인해 다음 수업의 차질이 생기지 않도록 하고, 또한 학습수행속도의 차이로 인해서 학생들이 과도한 부담을 느끼진 않게 하기위해서 'Catch-up Time'을 마련하였다. 또한 교실의 화이트보드에 'Catch-up Bottle'을 그려두었고, 그 안에는 'Catch-up Time'에 서 보충되어야 하는 활동들 즉 학습지(worksheet), 일기쓰기(journal), 쓰기과제 (writing), 워크북(workbook)쪽수 등을 써 두었다. 또 이 시스템과 관련하여 다 마친 과제와 마치지 못한 과제를 구별하여 보관하도록 파란 바구니와 검정 바구니를 별도로 정하여 두고 있었다. 다음 예제 46은 Catch-up Time과 Catch-up Bottle에 대한 교사의 지시를 기술하고 있다.

예제46) T : Grade 3s, if you finished that sheet, it should be in a

blue box on the black table. If you do not finish, this is something that you going to do on CATCH UP TIME okay? (pause) We are changing, you can finish it at break time, you can finish it at lunch time, if you want, or you can finish it when you can put in something else, Tomorrow, we can finish your reading station, any time you should be doing CATCH UP bottle you can work on this, if you not done it. Make sure you please your name and your number is on it. Grade 3s, break time. you have a little more than five minutes.

5) 신호등 규칙 (Traffic Light Rule)

교사는 학생들에게 요구하는 정숙의 정도를 표시하는 녹, 황, 적색의 신호등을 칠판에 그려두었다. 그리고 자석을 신호 옆에 붙임으로써 각 활동에 적합한 학생들의 정숙의 수준을 알려 주었다. 예를 들어, 모둠별로 읽기를 하거나 할 때는 자석을 green light에 붙여서, 서로 자유롭게 이야기를 하면서 활동할 수 있도록 하였다. 아래 예제48과 같이 교사가 red light에 자석을 붙이면, 교사이외에 교실의 어느 누구도 발언할 수 없고, 교사의 말을 경청하기로 사전 약속이 되어있었다.

예제47) T : Grade 3s, I am gonna put you, I am gonna put you on
a red light, which means, Which means what? **No**

talking! (Pause) **Just listen, okay? Just listen.**

(2) 주의와 통제를 위한 교사의 지시 언어

1) 완곡하지만 단호한 의사표현

다음의 예제들은 교사가 학생에게 지시를 내리거나 학생의 주위를 환기시키는 상황에서의 교사의 언어를 정리하였다. 지시를 내리는 것을 명령이나 강제의 느낌을 줄 수 있으며, 경우에 따라 학생들에게 위협적인 느낌을 전달할 수도 있다. 그러나 이러한 부정적인 명령은 관찰되지 않았고, 교사는 완곡하지만 단호하고 일관된 태도로 학생들을 이끌어 가고 있었다. 교사는 무엇 무엇을 하라, 하지 말라는 직접적이고 일방적인 언어보다는 학생의 옳지 못한 행동이 수업에 미치는 영향이나, 그 상황에 해야 할 행동과 그렇지 않는 행동을 생각하게 하여, 스스로 결정하게 하는 언어와 태도를 취하였다. 이러한 교사의 태도와 인내심은 학생들이 안정되고 배려 받는 환경 자유롭고 활발한 상호작용을 이끄는 데 큰 공헌을 하고 있었다.

예제 48)

- 1 T : We have one interesting experiment for you guys to do,
- 2 Ah, but first, **I'm gonna get you guys go back to**
- 3 **your desk. Please** quickly quietly go back to desk.

예제 48에서 교사가 실험을 위해, 카펫에서 각자의 책상으로 돌아가도록 지시를 내린다. 이 상황에서도 교사는 직접적인 명령 Go back to

your desk! 라고 하지 않고, 2행과 같이 'I'm gonna get you~', 'Please~' 등으로 완곡한 지시를 준다. 수업관찰이 이루어지는 동안 교사는 완곡한 지시어와, 일관된 태도로 학급을 운영하고 있었고, 학생들에게 강압적, 권위적인 명령이나 지시는 사용하지 않았다.

예제 49)

T : What makes the sound in this instrument? **I am hearing a lot of sound from you grade 3 that I don't want to be hearing right now. I wouldn't say it's music, I say it's noise.**

위의 예제 49는 강당에서 하는 수업이 점점 소란스러워짐을 느낀 교사가 학생들에게 조용히 할 것을 완곡하게 그러나 단호하게 요구하고 있다. 이때도 교사는 'Be quite!', 'Don't make any noise.' 등의 직접적이고 강한 표현대신, '지금 내가 듣고 싶지 않는 소리가 들리는구나. 음악이라 할 수도 없고 소음일 뿐이다.'라고 말한다. 그럼에도 불구하고 학생들은 교사의 지시를 정확하게 파악하고 곧바로 그들의 태도를 바로 잡았다.

다음 예제 50은 교사가 수업의 시작과 끝을 작은 종을 울려서 학생들에게 알리고, 열을 헤아릴 때까지 학생들의 행동이 정리 되어 다음의 수업활동으로 넘어 갈수 있도록 하는 과정이다.

예제50) T : (**Bell Ringing** : 학습지를 마쳐야 하는 시간)

Sitting down in Ten. 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 정민, 2, 1

and Stop. Grade 3s, pencils down, show me listening.
Central table! Body Check! Okay, central table,
hands on your heads. 기범! (pause) Good!

다음은 교사가 학생들을 주의를 집중 시킬 때 사용하는 언어들이다.

예제51) T : One, two, three, Eyes on me?

Sc : One two, Eyes on you.

예제52) T : Body check! (pause) 혜주. Hands on your lap! Hands
on ears! Hands on front! Hands together! Hands on
lap! (pause) Yeah!

예제53)

- 1 T : Grade 3s, spoons on you desks, hands on your head.
- 2 Hands on your heads. (pause) Body check, and hands on
- 3 your head. (pause) Central table, **is that how you show**
- 4 **me body check? Thank you** 현수(낮은 목소리)
- 5 Grade 3s, 성호, **Nothing in your hands.**

예제52 에서는 교사가 학생들의 행동을 바로 잡도록 주위를 환기 시킨다.
이 때 해당학생의 이름을 큰소리로 호명하여, 긴장 시키는 대신, 교사는 더
욱더 낮은 음성으로 학생의 이름을 조용히 불렀다. 그럼에도 불구하고 이름
을 불린 학생들은 곧장 자신들의 태도를 수정하였다. 이와 더불어 교사는
직접적으로 행동을 일러주는 대신 예제 53의 3-4행과 같이 질문을 통해서

그들의 행동을 돌아보게 하는 우회적 방법을 선택하였다.

예제 54) T : You guys need to solve your problem quickly. 5, 4, 3,
2, 1.(pause) Thank you. Page F39. 지윤 sitting
properly please. F39

예제 54에서 교사는 학생들의 태도가 안정이 되기까지 시간이 길어지자, 더더욱 낮고 작은 소리로 자신들의 문제를 해결하도록 촉구하면서 천천히 숫자를 센다. 관찰자는 놀랍도록 신속하게 학생들의 태도가 안정됨을 확인할 수 있었는데, 자신이 원하는 방향으로 안정된 분위기로 돌아오자 교사는 'Thank you!'라고 하고 다음의 수업을 진행하였다.

2) 순서 정하기 (Assigning Turns)

교사는 교수활동에 있어서 언어능력이 뛰어난 특정 학생이 상호작용의 기회를 독점하지 않도록 또한 그 반대의 학생에 상호작용의 기회에서 밀려 소외되지 않도록 엄격하게 발화의 순서(turn taking)를 통제 하였다. 바닥에 앉아서 자유롭게 생각을 발표하는 정해진 몇몇 상황을 제외하고 교사는 손을 든 학생들의 이름을 말하여 순서 정하기를 명확하게 하였다. 다음의 예제들은 수업을 관찰하는 동안 여러 차례 들을 수 있었던 순서 정하기와 관련한 교사의 언어이다.

예제 55) T : Put your hand up if you have an answer, 유진?

예제 56) T : 재회 Thank you for putting up your hand.

예제 57) S1 : (방금 책을 읽은 학생이 또 손을 들음)

T : You just read so I need to get somebody new, uhh
영우

(3) 교실의 규칙 및 훈육(Class Rules & Discipline)

언어에 대한 관찰 학급의 약속은 영어몰입영역에서는 교사는 물론 친구들과도 영어로 말하는 것을 규칙으로 하고 있었다. 학생들의 언어능력(language proficiency)의 차이에 의해, 상황을 영어로 정확하게 표현하는 것이 다소 부담스러워하는 학생들도 있었다. 그러나 이들에게도 교사는 끝까지 그들의 말을 경청하였고, 행동이나 표정으로 말을 하려하거나 답답해하는 학생들에게도 'Use your words!'라고 말했다. 또한 교사는 학생들에게 자신을 부를 때는 'Teacher' 대신 'Mr. Anderson' 즉 영어식 호칭을 하도록 지도한 반면, 교사 자신이 학생들의 이름을 말할 때 영어식 가명(English nickname)이 아니라 한국이름으로 학생들을 불렀다.

관찰 학급의 원어민 교사는 네 가지 교실 규칙을 정해 두었고, 이 규칙 안에서 서로에 대한 배려가 이루어 질 수 있도록 학생들을 지도하고 있었다. 본 학급의 네 가지 규칙은 Respect yourself(자신을 존중하라) Respect others(다른 사람을 존중하라) Time in a place for everything (모든 일에는 그것을 해야 하는 시간이 정해져있다) Do your best or do it again.(최선을 다하지 않았으면 다시 하기) 등이다. 교사는 이러한 약속들이 잘 지킬 수 있도록 늘 학생들에게 일깨워주어 학생들이 수업에 방해가 주거나 다른 학생들의 방해하는 일이 없도록 학급을 운영하고 있었다.

다음의 발췌문은 영수가 수업시간에 다른 일을 하는 것을 발견하고, 그러한 행동을 수정하기 위해 질문한 것을 기술 것이다.

예제 58)

- 1 T : 정민 what's rule number 3?
- 2 정민 : Time in a place for everything.
- 3 T : Yeah, Time in a place for everything, good. I want ~

다음의 발췌문은 'Respect others.' 즉 타인에 대한 존중과 배려를 몸에 익히도록 할 수 있게 학생들을 지도하는 것을 기술 한 것이다. 교사는 학생들이 자신의 생각을 말할 때 경청하는 태도를 갖도록 늘 일깨워 주었고, 학생들의 행동이 바람직하지 않을 때에는 어떠한 규칙이 지켜지고 있지 않은지를 알려주고, 자신의 태도를 수정하도록 하였다.

예제 59)

- 1 T : Grade 3s, one person is speaking, which means everybody else is ~
- 2 S : listen
- 3 T : Listen, right? Just one moment central table isn't respect
- 4 others (central table이 올바른 태도를 취하자, 재희에게) go
- 5 ahead!

대부분의 학생들은 교사의 지시 및 규칙, 전달 사항을 아주 잘 따르고 있었지만, 몇몇 학생들이 계속해서 문제를 일으키거나, 행동이 고쳐지지

않을 때 교사는 'green carpet'으로 해당 학생을 보내 격리시키고, 그들이 자신의 행동을 반성하도록 하였다. 다음의 예제60은 교사가 학생들이 산만한 행동을 할 때의 교사언어를 기술한 것이다.

예제 60)

T : Boys! Green carpet next time I see you playing with that,
okay?

교사는 들릴 듯 말듯 한 낮은 소리로 학생들에게 위의 문장을 말하였다. 그럼에도 불구하고 학생들을 곧바로 자신들의 행동을 바로 잡았는데, 큰소리나 위협적인 표정이 일반적 훈육과는 거리가 있었지만, 충분히 효과적이었다.

예제 61)

1 T : (기범이와 예슬이 싸우는 것을 발견)

2 기범 : She first me!

3 T : 기범, 기범, 기범, If she does do first, what can you do?

4 What you should do? If she does something to do first,

5 what should you do?

6 현수 : Go Mr Anderson

7 T : 현수, Say that again, if 예슬 does something first, what should

8 기범 do ?

9 현수 : Tell Mr Anderson.

- 10 T : Tell me about it, tell me first, ~
- 11 예슬 : He did like this, and I do (예슬이가 불만을 이야기)
- 12 T : I am not asking you did it first, I am saying, if
- 13 somebody does first, he knows what to do. Sit down.
- 14 (pause) Grade 3s, I have a work sheet for you that
- 15 has two sides ~
- 16 기범 : 귀 때렸다고
- 17 T : 기범, last time!

예제 61은 학급에서 두 학생의 갈등을 교사가 중재하는 것을 묘사하였다. 이 상황에서도 교사는 기범이의 거친 행동을 발견하고, 어느 한쪽을 꾸짖거나 벌을 세우지 않았다. 3-5행에서와 같이 교사는 상황에서 기범이가 대처하기 위한 방법을 먼저 알려 준다. 이때 흥분한 기범이 대신 6행에서와 같이 현수를 통해 이야기들 듣고 규칙을 일깨우는 것이 일상적이었다. 기범이의 그릇된 행동이 계속 되자 교사는 17행에서와 같이 마지막 경고라는 의미로 'last time'이라고 하는데, 한 번 더 경고를 받을 때에는 green carpet으로 가서 반성의 시간을 갖게 됨을 의미한다.

예제 62)

- 1 T : What do I look for when you guys answer the questions?
- 2 S1 : sing-k
- 3 T : Pardon me? Pardon me?
- 4 S1 : sinking

- 5 T : thinking? Ya. I am gonna be make sure if you are thinking,
 6 but what's the one thing that I always look for when
 7 you guys always comprehension questions?
 8 재희 : Full sentence.
 9 T : Write full sentences. Good. And, you said something really good.
 10 S : Do your best
 11 T : Do your best or
 12 S : (silent)
 13 은수 : Ah! do it again.
 14 T : Do your best, or do it again! Good,

다음의 발췌문은 세 번째 학급규칙인 'Do your best or do it again.'에 대하여 학생들과 상호작용을 하는 가운데 교사가 바라는 바람직한 행동에 대해 생각하도록 유도하고 있고, 이러한 생각이 학생들의 학습과제 수행 및 학급 활동에 반영되도록 꾀한다. 관찰 학급의 원어민 교사는 학생들이 자신의 의견을 표시하는 구두상호작용(verbal interaction)에 있어서는 언어의 정확성을 요구하지 않고, 학생들이 실수를 두려워하지 않고 편하게 대화할 수 있도록 격려했다. 그러나 9행과 같이 학습지 활동이나 쓰기에서는 갖추어진 완전한 문장(full sentence)을 쓰도록 하고, 이를 위해서 충분히 생각하고 최선을 다 하도록 지도하였다.

V. 결론 및 제언

본 논문은 언어를 독립된 교과목으로 가르치지 않고, 목표언어를 매개로 과학교과를 가르치는 몰입교육의 수업에서 일어나는 상호작용을 연구 하였다. 즉 내용 중심의 언어학습(Content-based Learning)에서 과학 교과의 내용(contents)이 어떠한 상호작용 유형을 거쳐 교수학습에 적용되는지 고찰하였다. 대상 학년은 초등학교 3학년 학생들로 몰입교육을 3년째 받고 있으며, 이들의 외국어 능력은 현지학교의 동일한 학년 학생들과 같지는 않았다. 그러나 그러한 외국어능력의 한계가 영어를 매개로 한 교과내용 학습에 치명적 장애가 되고 있음은 전혀 발견되지 않았다. 그 이유는 한국인 초등학생과 원어민 교사와의 상호작용을 통해 끊임없는 의미협상의 과정을 적극적으로 시도하고 있었기 때문이다. 몰입교육이 실시되는 교실에서의 원어민 교사는 일반적인 EFL/ESL 수업의 외국인 교사들보다 훨씬 더 다양한 형태로 교실 상호작용을 장려하고자 노력하고 있었다.

언어습득의 과정에서 Krashen이 제시한 이해 가능한 입력 (comprehensible input: $i+1$) 과 학습자의 현재의 언어수준(current language level: i)의 차이를 메우는 과정에서 몰입교육의 원어민 교사는 풍부한 문맥적 정보(contextual information)의 제공을 활용하였다. 이 과정에서 교사는 자신의 경험, 혹은 학습자들의 이전 경험과 학습 내용, 세계에 대한 지식을 활용할 수 있는 정보를 투입하였고, 그의 언어는 외국인 학습자를 배려한 단순화된 어휘나 문장구조가 아니었다. 교사의 모국에 있는 학생들을 가르칠 때의 어휘, 문장, 발화속도를 그대로 유지하는 진정성 있는 언어표현(authentic language expressions)을 의미 협상을 위한 다양한 상호작용 전략을 위해 활용하고 있었다. 가끔씩 한국의 초등학생들을 위한 단순화(simplification)를 제한적으로 적용하긴 하였으나 문장 전체를

단순화하거나 핵심적인 일부 단어를 나열하여 의미를 전달하는 외국인 언어(foreigner talk)의 특징은 거의 관찰되지 않았다. 즉 단순한 발화속도 조절(speed control)이나 반복(repetition)대신 교사는 학생들에게 보다 익숙한 어휘로 대체하거나, 대체말하기(rephrasing)를 적용한 상호작용 전략들(interaction strategies)을 영어 몰입교육에서 활용하고 있었다.

영어몰입교실에서는 진정한 언어입력(authentic linguistic input)뿐 아니라 Swain (1985)이 주장한 생산적 출력(productive output)활동도 발견되었다. 몰입교육의 원어인 교사는 학생들이 상황적 맥락에 더 적절한 어휘를 사용하도록 교사의 피드백을 제공하였는데, 해당 학생은 이러한 상호작용에서 학습된 어휘를 자신의 발화에 적극적으로 활용하였다. 교과내용을 중심으로 수행되는 몰입학습의 과정을 통해 학습자는 풍부한 언어 입력 자료를 접할 수 있었다. 내용 중심의 언어 학습에서 학습자가 접하는 어휘나 어형은 기존의 외국어 학습에서 제시되는 입력 자료의 양과는 비교할 수 없이 풍부하였다. 몰입교육에서는 이처럼 다양하고 풍부한 언어 입력 자료가 유의적인 맥락(meaningful context)에서 교과내용의 이해를 통해 이해되고 습득될 수 있으며, 교사는 다양한 학습활동을 계획하여 진행하는 과정에서 지속적으로도 활발한 상호작용을 시도 하였다.

몰입학습의 교사는 수업 중 의미의 전달과 이해에 중점을 두기 때문에 의사소통과 의미의 전달에 장애를 주지 않는 한 문법이나 발음의 오류에 대해서는 관대하고 제한적이었다. 흥미로운 것은 특히 발음상의 오류 수정이 동료학생에 의해서도 이루어 졌다는 것이다. 즉 전통적인 교실에서의 교사에 의해 주도 되는 ‘교사의 Initiation-학생의 Respond-교사의 Evaluation’ 과는 달리 동료학생들의 참여와 역할이 빈번하게 관찰되었다. 이것은 교실에서의 교사의 통제가 약화된 것을 의미하는 것이 결코 아니며, 교사는 일관되고 확고한 학급의 규칙 내에서 서로 존중하고 배려하도

록 이끌고 있음을 보여주었다.

장기적으로 볼 때 학습자의 오류에 대한 지나치게 관대한 태도가 학습자의 발음이나 문법상의 오류를 계속적으로 사용할 수 있게 되는 소위 화석화(fossilization)의 우려(Wong-Fillmore, 1985)를 낳을 수 있다. 따라서 관찰한 학급의 원어민 교사는 학습자들의 모국어 습관이 외국어 학습에 이어지는 오류들에 한해서 학습자 스스로가 인식(self-awareness) 하도록 유도하면서 적극적으로 수정하는 것으로 관찰되었다. 또한 문법과 발음의 오류는 학생들의 과제를 확인하거나 검사하는 개별지도의 형태로 이루어지고 있었다. 교과내용과 관련된 보고서쓰기(writing journal)나 작문(creative writing), 학습지 활동(worksheet)을 할 때 교사는 개별적인 오류수정을 함으로써 학습자가 가질 수 있는 오류에 대한 부정적인 감정을 최소화하면서 수업의 흐름을 방해하지 않도록 하고 있었다.

연구자가 관찰한 사립초등학교의 몰입교육의 운영에서 흥미 있게 발견한 것은 몰입교육 학습 맥락의 특성에서 교사는 이중언어사용자(bilingualist)로서 학습자의 모국어와 외국어를 모두 구사할 수 있어야 함(Swain & Johnson, 1997)을 제시한 부분이다. 그러나 본교에서는 한국 교과과정은 한국교사가 전담하고, 몰입교과는 원어민에게 전담시키는 독창적인 이중적 교사체제를 갖고 있었다. 또한 몰입교과의 선정에 있어서도 캐나다나 미국의 몰입교육에서는 사회나 역사와 같은 언어활동이 활발한 과목이 선호(박 준언, 1998) 되는 반면 본 사립초등학교에서는 수학, 과학 등의 조작 활동이 활발한 교과목과 더불어 언어(language arts)와 사회(social studies)등의 교과를 주제학습(theme studies)으로 통합하여 운영하고 있었다.

교사의 학급 경영 전략에 대한 고찰에서 관찰한 원어민 교사의 학습자 중심의 학급운영과 현지 학교와 같은 언어 강화환경(language rich

environment)을 제공하려는 시도가 발견되었다. 학습자를 배려하고, 철저하게 수업을 준비하고, 명확하고 구체적이고 짧은 단위의 단기적 지시 전달을 학생들에게 제공 하여 원어민 교사와 외국인 학습자 사이의 문화적 차이로 인한 혼란을 최소화 하고 있었다. 이러한 기술들을 실제 영어 몰입교육의 수업에서 찾아내어, 이들을 한국인 교사가 이끌어가는 일반 학교의 영어 수업에서도 활용하고 교사와 학생간의 상호작용을 극대화하여 언어 능숙도를 높일 수 있다고 여겨진다.

실제로 초등학교의 일반적인 영어수업의 상황을 보면, 수업 중 학습자가 접할 수 있는 언어표현은 대개 한 두 언어 항목에 제한되어 있고, 수업도 기본적으로 단순한 질문-대답의 반복으로 수행 되는 경우가 대부분이다. 또한 교사의 영어 구사력이 떨어지는 경우 유의적인 상호 작용 맥락을 조성하는 것이 어렵기 때문에 반복 연습에 치중하는 결과를 가져올 수 있다. 물론 대부분의 교사들이 학생의 흥미를 불러일으키기 위해서 그림이나 게임 등을 활용하지만, 학생들이 단지 게임에 재미를 느끼고 즐거운 시간을 보낸다고 해서 언어의 습득이 이루어지는 것은 아니다(김 규현, 서 경희, 박 용예, 2000). 뿐만 아니라, 최소한의 자격만 갖춘 원어민 교사의 경우 교육학에 대한 전문지식이나 외국 학습자들에 대한 이해와 배려를 익히기 위한 전문적인 연수과정이 제대로 마련되어있지 않는 실정이다. 이 두 가지 문제가 일반 영어수업에서 지속된다면 학습자들에게 ‘진정성 있는 언어입력’을 제공하는 것이 어려울 것이라 여겨진다. 양질의 교육은 우수한 교사의 자질과 밀접한 관련이 있다. 따라서 이러한 문제를 해결하기 위해서는 한국인 영어교사의 언어 능력향상과 비자격 원어민 강사들에 대한 적절하고 전문적인 교수법과 교수유형의 교육 및 연수(professional development)가 동시에 이루어져야 한다.

영어몰입교육에서는 교과내용 습득, 언어 학습뿐만 아니라, 실질적인 교

실 상황에서의 원어민교사의 학급 경영과 학생들에 대한 안내 및 통제를 비롯한 다양한 전략들이 여과 없이 관찰 되었다. 원어민 교사는 현지학교에서 가르치는 것과 거의 유사한 수업전략 및 상호작용 전략을 활용하였다. 언어학습 뿐 아니라 일반적인 학습에 있어서의 상호작용의 기능과 역할은 대단히 중요하다. 본 연구는 실제 교실에서 원어민 교사의 다양한 상호작용을 분석함으로써, 그 중요성을 재인식하고 일반적인 영어 수업에서도 원어민 교사의 다양한 교실상호작용에 적용할 수 있는 가능성을 제시 하자 하였다.

본 논문을 위해 관찰한 영어몰입교육을 받는 초등학교 3학년들은 높은 수준의 외국어 이해력(comprehension skill)과 말하기 및 쓰기를 통한 거침없고 자유로운 표현능력을 갖고 있었다. 그러나 말하기의 정확성(accuracy)은 그들의 이해력에 미치지 못함이 발견되었다. 이러한 현상은 궁극적으로 이중언어자(bilingualist)가 되는 과정에서 나타나는 일시적 과정상의 문제로 판단되었다. 이것은 또한 원어민 교사와 학생의 구술 상호작용(verbal interaction)에만 초점을 맞춘 본 연구의 한계로 생각된다. 따라서 장래의 연구는 초등학교 영어몰입교육의 최종학년인 6학년 학생을 대상으로 말하기, 읽기 쓰기의 총체적인 언어능력(whole language skills)의 정확성을 고찰하는 연구가 이어져야 할 것 같다. 또한 3학년 한 학급을 관찰하고 상호작용을 분석하였으므로 학년별 혹은 학급별로 다양한 몰입교실 수업과 교사에 대한 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 김 규현, 서 경희, 박 용예. (2000). 초등학교에서의 영어 몰입학습 프로그램 실시 방안 연구. *영어교육*, 55, 281-307.
- 김 성식, 정 종진. (1994). 열린교육 교수방법이 아동의 학업성취도, 자아 개념 및 학습태도에 미치는 효과. *초등교육 연구논총*, 6, 53-100.
- 박 준언. (1998). 이머전 프로그램의 한국 영어교육에의 적용 가능성. *영어교육*, 53, 247-263.
- 신 경아. (1997). *한국의 초등 영어 몰입프로그램 사례 분석*. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- Brinton, D, Snow, M.A. & Wesche, M. (1989). *Content-based approaches to second language teaching*. New York : Newbury House.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles : An Interaction Approach to Language Pedagogy*. New York : Pearson Education.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child language*, 2, 1-20.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coder, S. (1978). Learner language and teacher talk. *Audio-visual Language Journal*, 16, 5-13.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52, 179-187.
- Cullen, R. (2000). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56, 117-127.

- Cummings, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummings, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Edwards, A., & Furlong, V. (1978). *The Language of teaching: Meaning classroom Interaction*. London: Heinemann Educational.
- Gass, S. M. and Varonis, E. M. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 283-302.
- Genesee, F (1983). Bilingual education of majority language children: The immersion experiment in review. *Applied Psycholinguistics*, 4, 1-46.
- Genesee, F (1978). Longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Canadian Journal of Education*, 3, 31-50.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- Krashen, S. (1993). *The Power of Reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Lapkin, S., & Cummins, J. (1984). Canadian immersion education: Current administrative and instructional practice. *Studies on immersion education: A collection for United States educators* (pp. 87-112). Sacramento: California State Department of Education.
- Lavallee, B. (1990). *Teacher talk: The role of language and paralinguage*

in a French immersion kindergarten. Unpublished master's thesis, University of Alberta.

- Lim, I. J. (2005). Vocabulary Learning in a Content-Based ESL Classroom: An Interactional Perspective. *Foreign Languages Education, 12*, 1-34.
- Long, M., & Sato, C. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teacher's questions. In H. W. Seliger & M.H. Long(Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 268-285). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. C. and Bhatia, T. K. (eds), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-68.
- Loschky, L. 1994: Comprehensible input and second language acquisition: what is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition, 16*, 303-23.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Oxford. 1998. Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System 26*: 3-50.
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly, 21*, 737-58.
- Ramirez, J. D. (1986). Comparing structured English immersion and

- bilingual education : First year results of a national study.
American Journal of Education, 95, 122-148.
- Schinke-Llano, L. (1983). Foreigner talk in content classrooms. In H.W. Selinger & M.H. Long (Eds), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 46-165). Rowley, MA : Newbury House.
- Shim, Y. S. (2005). Teacher Talk in an EFL University Classroom. *English Teaching*, 60, 41-67.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. M. and Madden, C. G. (eds), *input in second language acquisition*. (p.p.235-253) Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, 68-83.
- Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R.K. Johnson & Swain (Eds.). *Immersion education: International perspectives* (pp. 1-16). New York: Cambridge University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, Avon: Multilingual matters.
- Tardif, C., (1994). Classroom Teacher Talk in Early Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 466-481.
- Tardif, C., & Webber, S. (1987a). French immersion research: A call

for new perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 44, (pp. 67-77).

Tardif, C., & Webber, S. (1987b). *The young child's experience of French immersion schooling*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.

Terrell, T. D. (1981). The natural approach in bilingual education. In *Schooling and language minority students : A theoretical framework* (pp. 117-146). Los Angeles: Evaluation, Discussion, and Assessment Center.

Vigil, Neddy A. Oller, John W. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning* 26: 281-95

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wong-Fillmore. L. (1985) . When does teacher talk work as input? In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 17-50). Rowley, Nass. : Newbury House.

ABSTRACT

An Analysis of Interactions between a Native English Teacher and Korean Elementary School Students in an Immersion Program

Kim, Hyun Ae

Department of English-Education

The Graduate School of Sungshin Women's University

This study was designed to investigate the interaction between a native English teacher and Korean students in an immersion classroom. This research focused on the strategies chosen by the teacher on the process of meaning negotiation, feed-back, and error correction while the teacher introduced new concepts during the science lesson. The analysis was divided into two aspects: teacher's instructional talk and organizational/managerial strategies. Each aspect had several subcategories according to the features.

The immersion approach offers a model of second/foreign language teaching that draws upon the integrated content-based approach to

language instruction. The program goals include: helping students to be able to communicate in the target language, to maintain natural mother tongue progress, to master subject content, and to acquire an understanding and appreciation of the target language and culture while still maintaining their own cultural identity.

The data were collected through classroom observations. The classroom observations of an immersion 3rd grade class were done for 6 blocks, each of them consisted of 80 minute class at a private elementary school in Korea. During the entire observation period, all classes were video-taped and audio-taped. The researcher's field notes and informal interviews were also included for this research. Upon the completion of data collection, all information was transcribed.

The results showed that the teacher used many interactional strategies. Even though the learners' L2 competence was not as perfect as native students, it never became a crucial hinderance at all in the learning of any science content nor in the communications students had with their teacher or peers. They kept trying interactions through meaning negotiation, feed-back and error correction. The teacher rarely used the features of foreigner's talk, such as repetition of words or sentences and control of discourse speed. To meet each student's current level of proficiency to the comprehensible input (i+1), the native English teacher supplied much contextual information which enabled students to apply their own experiences and knowledge of the world, as well as previous content information learned. All the linguistic input provided by the teacher was turned out to be

authentic and led the learners to achieve meaningful learning experiences. For the teacher's class management, the students were given clear and concrete instructions. The students appeared to feel respected, cared for, and guaranteed to express their ideas under the teacher's invisible control. All the directions and instructions by the teacher were clear, concrete, firm and consistent. The learners seemed to be proud of what they had achieved.

The results of this research imply that Korean teachers working in EFL/ESL programs need to improve their English language skills enough to supply abundant contextual information to maintain the learner's interest as well as lead meaningful learning experiences that challenge the students. With limitation of language proficiency, Korean teachers might use only simple language forms. On the other hand, it is also necessary to establish professional development programs for native English teachers to teach without the basic knowledge and understanding of Korean students and their culture.