

고 정 민 교수지도
석사학위 청구논문

원어민 수업에서의 의사소통 능력
관찰 연구

2007

성신여자대학교 대학원
영 어 영 문 학 과
이 경 민

원어민 수업에서의 의사소통 능력
관찰 연구

고 정 민 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2006년 11월

성신여자대학교 대학원
영 어 영 문 학 과
이 경 민

인 준 서

이경민의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____(인)

심사위원 _____(인)

심사위원 _____(인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 논문은 효과적인 의사소통을 위한 연구로써 주로 수업 내 교사와 학습자의 의사소통 과정을 관찰하고자 하였다.

특히, 원어민 교사를 중심으로 하여 기초 영어 말하기 학습자들의 회화 수업을 관찰, 분석하여 교사와 학습자간의 상호작용에 영향을 미치는 요인으로 교사의 질문전략을 관찰하고 이를 분석하였다. 더불어, 수업시간에 학습자와 교사의 상호작용을 활발히 촉진 시키는 요소들을 관찰, 분석하고자 하였다.

본 연구를 위하여 대학교의 1학년 필수 교양 영어에서 원어민 교사의 수업을 2005년 9월부터 12월까지 두 달여 동안 16번의 수업에 참관하였고 이들 중 11개의 수업만을 본 연구의 대상으로 하였다. 참관할 때 마다 관찰한 것을 자세히 기록하고, 수업은 모두 녹취한 후, 전사하여 전사 자료와 녹음 테잎 그리고 관찰 기록지를 참고하여 외국인 교사와 학습자의 의사소통에 대하여 분석하였다.

연구 방법은 EFL(English as a Foreign Language)교실 상황에서 원어민교사 1명과 25명의 학습자들 간의 학습상황을 중심으로 한 영어회화 초보 반을 석 달간 참관하여 수업 전반을 주도하는 교사의 질문을 유형별로 분석하고 그에 대한 학습자의 반응과 의사소통에 미치는 영향에 주안점을 두고 연구를 하였다.

관찰 결과 대학교 영어 교실에서 독특하게 드러나는 전략은 원어민 교사의 질문유형이었다. 학습자들이 초보자임을 감안하여 생존수단의 보상전략에서 드러나는 질문유형(Closed-Question)과 학습자의 간단한 사고 작용을 요구하는 질문유형(Display-Question)이 높은 비율로 관찰되었다.

외국인 교사의 질문유형에서 나타나는 특징으로는 첫째, 교사가 원어민 이면서도 한국에 대한 배경지식을 가지고 있었으며 이러한 한국의 문화적, 사회

적인 소재로 질문에 적절하게 이용하였다. 둘째, 학습자가 초보자 수준임을 감안하여 주로 교사주도로 이어져 단조로운 학습상황의 반복이었으나 학습자들의 관심과 학급에 대한 동기를 줌으로써 교사의 중요성이 더욱 크게 여겨졌다.

수업절차 역시 말하기 기초 단계에 있는 학습자들의 수준을 고려하여 주로 교사의 주도로 이루어 졌다. 교사의 발화유도(Initiation)-학습자의 반응(Response)-교사의 보완(Feedback)으로 진행되는 수업방식이 유지되었다.

비록 기계적인 반복훈련의 형태가 종종 등장했으나, 학습자의 발화수준을 고려할 때, 적절한 전략으로 관찰되었다. 교사의 제안(Offer)-상호작용을 통한 논리적 과정(Reasoning)-학습자의 반응(Response)구조의 수업방식이 참관한 영어 초보 반에서는 수업흐름에 따라 교사가 학습자들의 사고를 요하는 유형의 질문을 시도하였으나 그때마다 대화의 맥을 끊어놓는 어색한 분위기가 관찰되었다.

목 차

논문개요

I. 서론.....	1
II. 이론적 배경	
1. 교사와 학습자의 의사소통에 관한 고찰.....	4
1.1. 상호 작용적 의사소통을 위한 제 2언어 학습의 이론적 배경 분석 4	
1.1.1. 의사소통 능력 개념의 변화.....	4
1.1.2. 상호 작용 가설.....	8
2. 교사와 학습자의 의사소통에 관한 방식과 구조.....	10
2.1. 상호작용적 의사소통 수업방식의 구조파악(IRF vs ORR).....	10
2.2. 교사의 질문.....	12
2.2.1. 예시질문(Display Question)유형.....	13
2.2.2. 지시적 질문(Referential Question)유형.....	16
3. 영어교육에 있어서 문화이해.....	18
3.1. 제 7차 교육과정에서의 문화 교육.....	18
3.2. 교사의 설명 중심.....	22
III. 연구방법	
1. 방법.....	24
1.1. 참여자.....	24
1.2. 자료수집과 분석방법.....	25

IV. 연구 결과

1. 결과.....	27
1.1. 수업에서의 상호작용.....	27
1.1.1. Code-Switching.....	27
1.1.2. 말 흐리기.....	29
1.1.3. 오류수정.....	32
1.1.4. 반복훈련.....	33
1.1.5. 학습자의 흥미.....	35
1.2. 교사의 피드백유형.....	37
1.3. 질문유형이 의사소통에 미치는 영향.....	39
1.3.1. 교사의 질문 후 학습자의 반응을 기다리는 시간.....	42
1.3.2. 교사언어(Teacher Talk).....	43
1.3.3. 학생언어(Student Talk).....	49
1.4. 문화간 의사소통 능력.....	50
2. 논의점.....	56
2.1. 연구 질문1에 대한 논의점.....	56
2.2. 연구 질문2에 대한 논의점.....	58

V. 결론.....	59
------------	----

참고문헌

ABSTRACT

I. 서론

오늘날 세계가 교통 및 통신 등의 발달로 세계화, 개방화로 급격히 변화됨에 따라 영어가 세계어가 되어가고 있다. 한 통계에 의하면 전 세계 라디오 방송의 60%, 전 세계 우편물의 70%, 전 세계의 전화 통화의 80%, 전 세계 컴퓨터 정보의 80%가 영어로 되어 있다고 한다(김원명, 1996). Crystal(1998)은 현재 전 세계적으로 7억 이상의 사람들이 영어를 사용하고 있으며, 이들 중 4억 정도가 비영어민 영어 사용자라고 주장한다. 이들 비영어민 영어 사용자 대부분은 영어를 국제적인 의사소통 수단으로 사용하고 있으며, 이러한 현상은 다가오는 21세기에든 변함없이 지속될 것이라는 데 이견이 거의 없다.

또한 원활한 의사소통을 위해서는 언어기술 뿐 아니라, 목표문화를 이해하고 우리와 다른 문화 상황에 적절하게 행동할 수 있는 능력까지를 필요로 한다. 즉 교실에서의 수업이 의사소통에 필요한 언어기술과 함께 실제 학생들이 경험하게 될 언어 상황을 제공하여 EFL이라는 수업을 강화하고 있다. 1990년대에 들어와서 우리나라의 대학교들은 학생들의 영어 능력 향상에 많은 관심을 가지게 되어 그 이전의 강독위주의 교양영어교육에서 벗어나 새로운 EFL 영어 교육 프로그램들을 도입하여 실시하는 등 변신의 노력을 보이고 있다.

학습자들의 의사소통능력을 함양하기 위해서는 과학적인 원리를 기초로 하는 적절한 교수법의 개발과 적용도 중요하지만 일각에서는 그러한 교수법 못지않게 현장 교사들의 외국어 능력을 중요시해 왔다. 이러한 취지로 목표어를 모국어로 사용하는 원어민에 의한 외국어 교육이 각광을 받아왔다. 원어민이란 단어가 전문가뿐만 아니라 일반인에게도 널리 알려져 있지만 원어민을 정확히 정의하기란 쉽지가 않다. Edge(1998)와 Rampton(1990)은 국적에 따른 원어민 혹은 비원어민이라는 용어보다는 숙달된 혹은 전문적인 화

자라는 용어가 타당하다고 주장하였다. 또한 Medgyes(1994)는 영어 원어민이란 영어권에서 출생하고, 태어나서 가장 먼저 배운 언어가 영어이며, 영어 구사력이 뛰어나고, 영어 표현에 관하여 문법적으로 옳고 그름을 판단할 수 있는 직관력을 가진 사람이라고 언급하였다. 이와 같이 원어민이란 용어가 학자마다 다르게 정의하고 있지만 사용되고 있는 것은 다른 용어가 없기 때문일 것이다.

원어민과 학습자가 장시간의 노력과 시간을 영어 학습에 할애하였음에도 불구하고, 실제 상황에 부딪치면 적극적으로 의사소통하기가 힘든 것이 지금 우리나라 영어학습자들의 실정이다. 학습자가 무엇을 말하는가(what)보다 어떻게(how)말하고 있는가에 보다 관심을 기울임으로서 적극적으로 우리 학습자를 진단하고 각 학습자 스타일에 맞는 의사소통 중심의 표현학습 설계가 필요하다고 하겠다.(김정열, 2000)

본 논문에서는 대학 EFL 수업 중 외국인 교사가 한국학습자들에게 보편적으로 가지는 사회, 문화적 특성들을 고려한 교수 방법, 특히 교사가 학습자간의 상호작용유형과 교사의 역할에서 나타나고 있는 학습자의 반응을 분석하기로 한다.

본 논문은 다음과 같은 연구 질문을 설정하여 연구를 진행 한다.

질문1. 외국인 교사와 학습자들 간의 자발적인 의사소통을 이끌어 가기 위해 교사는 어떤 종류의 상호작용 전략을 주로 사용하며 외국인 교사가 학습자의 문화권 소재를 접목시켜 수업을 진행할 경우, 학습자의 상호작용에 어떤 영향을 미칠 것인가?

질문2. 교사의 상호작용 방식에 대한 학습자의 반응은 어떠한가?

즉, 본 논문은 대학 영어 교수와 학습 과정에 대한 이해를 높이고, 전통적인 문법 중심의 선형적 학습 요소를 주입하는 학습 방법이 아닌, 학습자가

자발적, 능동적으로 학습하는 방법을 터득하고 나아가서 교사와 학습자들 사이의 활발한 상호작용을 유발시키기 위한 표현 학습 중심의 수업 전략을 모색하기 위해 학습자의 스타일, 수준 그리고 문화적 요소 측면과 접목시켜 본 논문을 전개한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사와 학습자의 의사소통에 관한 고찰.

1.1. 상호 작용적 의사소통을 위한 제 2언어 학습의 이론적 배경 분석.

1.1.1. 의사소통 능력 개념의 변화

오늘날 21세기의 세계화, 정보화 시대는 더 이상 비효율적인 문법과 암기 중심의 교육을 요구하지 않는다. 빠르게 변하고 있는 국제화 시대에 발맞추어 나아가기 위해서는 보다 실제적이고 효율성 있는 의사소통능력 (communicative competence)이 필요하기 때문이다.

즉, 현재와 미래를 위한 바람직한 영어 교육의 목표는 학습자의 필요를 반영하여 학습자가 영어로 자연스럽게 적절하게 대화할 수 있으며, 그것이 영어를 사용하는 사회에서 문제없이 받아들여 질수 있는 의사소통 능력의 배양이다.

의사소통 능력이 무엇인지 또 그 개념이 어떻게 발전되어 왔는지 알기 위해 여러 학자들의 견해를 종합해 보면 다음과 같이 설명할 수 있다.

우선 Chomsky(1965)는 변형생성문법 이론에서 언어 능력(competence)과 언어 수행(performance)을 구분하였는데, 언어 능력에 사회, 문화적인 특성을 배제하고 문법 규칙만을 이해하는 제한된 언어 능력의 개념만을 포함시켰기 때문에 그 이후 학자들의 반론이 잇달았다.

Halliday(1972)는 의사소통 능력을 언어 능력(competence)과 언어 수행(performance) 두 가지로 나누는 것을 반대하고, 의미성이 아는 것과 행하는 것 모두를 포함한다고 했다. 그리고 Chomsky(1965)의 언어 능력에 사회적, 문화적 측면을 가미한 의사소통 능력의 개념을 제시했다. 그에 따르면 의사소통 능력에는 다음과 같은 네 가지 요소가 포함되어 있다. 문법적 정확성

(grammaticality), 실제 사용될 수 있는 정도(feasibility), 실제 맥락이나 상황에서의 관련성 및 적절성(appropriateness), 그리고 실제 사용 되는 지와 의도된 결과를 가져오는지에 대한 실용성(practicability)이다. 이 가운데 실제 맥락이나 상황에서의 관련성 및 적절성이 사회문화적 이해와 관련이 있다고 할 수 있겠다.

Widdowson(1978)은 의사소통 능력을 사용법(usage)과 실제사용(use)으로 설명하였는데 사용법은 언어 체계의 지식에 대한 발현이고, 실제 사용은 의미 있는 의사소통 행동의 실현이라고 했다. 그리고 사용법과 실제사용 둘 다 언어 수행(performance)의 측면을 가진다고 했다.

또한, Canale과 Swain(1980)은 의사소통 능력을 문법적 능력(grammatical competence), 사회 언어학적 능력(sociolinguistic competence), 담화적 능력(discourse competence), 전략적 능력(strategic competence)의 네 가지로 보았다.

한편, Savignon(1983)은 의사소통 능력을 상호 작용적인 접근(interactional approach)으로 설명하면서 학습자의 의사소통 능력을 두 사람이나 그 이상의 사람들 사이에서의 상호 작용을 포함하는 의미의 표현, 해석, 협상으로 정의했다.

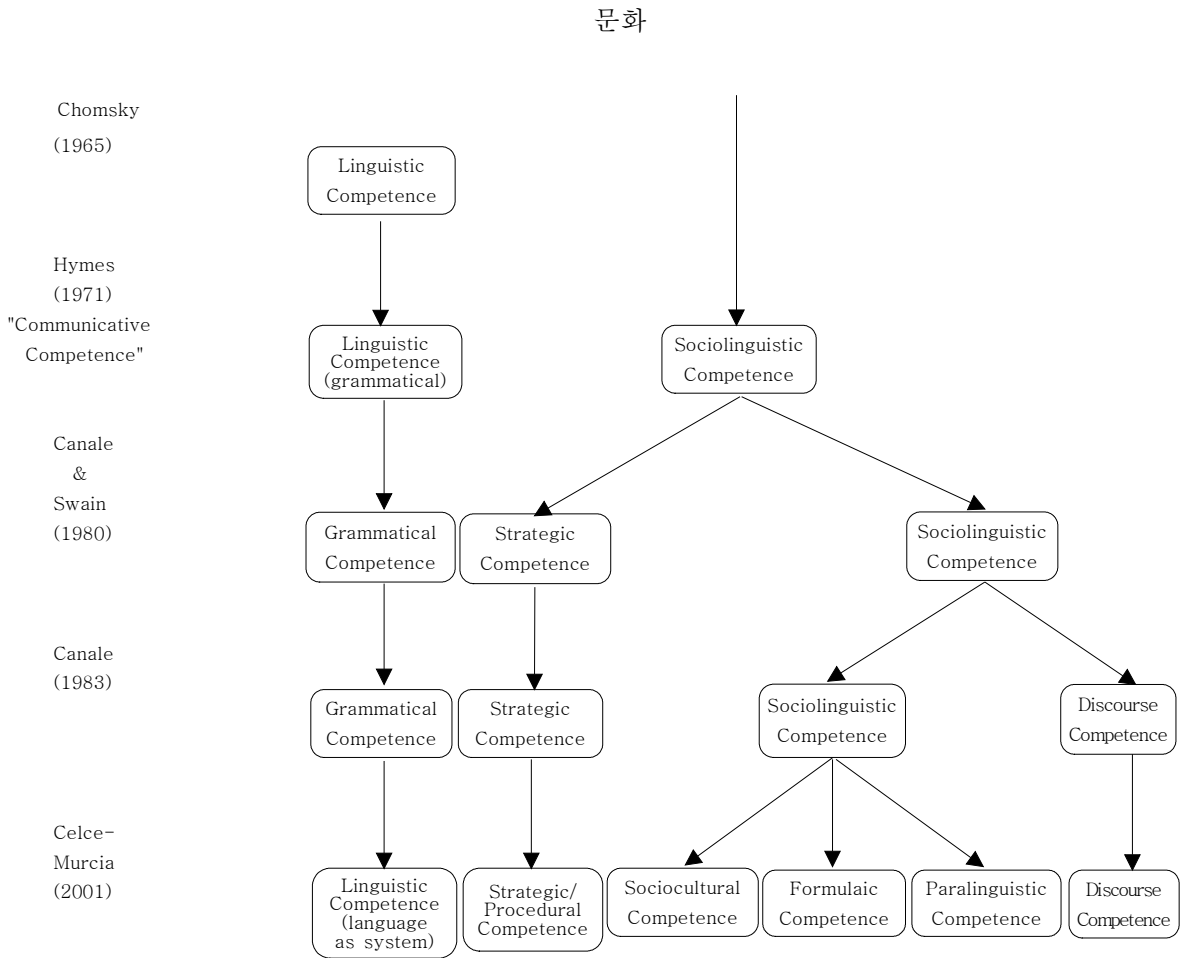
최근에 와서 Celce-Murcia(2001)는 Hymes(1972)의 의사소통 능력을 확대하여 의사소통 능력의 구성 요소를 언어적 능력(linguistic competence), 전략적 능력(strategic, procedural competence), 사회 문화적 능력(sociocultural), 형식화 능력(formulaic), 비언어적 능력(paralinguistic competence), 담화적 능력(discourse competence)등 여섯 가지로 나누었다.

이처럼 의사소통 능력은 어느 한가지로 정의 되는 것이 아닌 여러 가지 능력이 종합되어 통합적인 언어 사용 능력이라고 할 수 있다. 그 가운데서 주목할 만한 것은 다음 그림 1에서 보는 바와 같이 의사소통 능력의 개념이 점차적으로 사회 언어학적 능력과 실제 담화적 능력을 강조 하고 있다는 것

이다. 즉 언어학적 능력인 문법 체계에 대한 능력은 그대로인 반면, 사회 언어학적 능력은 계속해서 세분화되고 확대되어가는 것을 확인 할 수 있다. 이는 문화적인 언어 능력의 중요성이 점차 부각되고 있다는 것을 설명해 주는 것이라고 할 수 있겠다. 따라서 그 어느 때 보다 의사소통 능력, 특히 문화간 의사소통 능력을 요구하는 현 시점에서 문화 교육은 영어 교육에서 다루어야 할 중요한 요소라는 것을 생각해 볼 수 있다.

그림 1

의사소통 능력의 개념에 있어서 문화적인 언어 능력의 위치



(출처: “대학 영어 교재의 문화 요소 분석 및 영어 교사의 인식 조사”에서
인용, 김혜정, 2005)

1.1.2. 상호작용 가설

교사와 학습자, 혹은 학습자와 학습자 간의 상호작용적 의사소통은 Long(1985)에 의해 용어화 되었다. 상호작용 가설(Interaction Hypothesis)에 대한 Long의 제 2언어 습득에는 다음과 같은 단계가 있다.

1 단계. 상호작용은 입력의 이해를 촉진시킨다.

2 단계. 이해된 입력은 습득을 촉진시킨다.

3 단계. 즉, 상호작용은 습득을 촉진시킨다.

그의 견해는 언어습득과정에 있어 두 가지 중요한 요소를 말하고 있다. 즉, 상호작용(interaction)과 언어입력(input)을 강조하면서 대화(conversation)를 통해 언어적 규칙을 발전시키는데 가장 기본이 된다는 것이다.

Long은 협상을 통해 대화 담화자들은 이해하지 못한 부분을 교사와 학습자, 학습자와 학습자간의 상호작용을 통해 이해를 돕기 위한 수정된 대화적, 언어적 요소로 바꾸어 학습자가 필요로 하는 언어입력을 제공함으로써 언어 습득을 촉진시키는 것으로 보았다. 수정된 상호작용(modified interaction)의 한 예로 이번 연구를 위해 참관한 수업의 전사내용을 들 수 있다.

T : Do you belong to a club?

S5 : Astronomy.

T : Oh. astronomy club! Everybody knows “astronomy”?

AS :(silent)

T : Look at the stars, or study of the stars, plants, and other natural objects in space.

AS : 아....(Everybody understand)

T : Sungshin club or..?

S5 : Yes. Sungshin club.

T : Ok. good.

위 예제는 교사가 S5 학습자에게 어떤 클럽에 속해 있다고 질문하자, S5 학습자는 천문학(astronomy) 클럽이라고 대답한다. 그러나 다른 학습자들이 천문학이라는 단어 이해를 못하여 교사는 천문학이라는 단어의 뜻을 이해하기 가능하도록 쉽게 다시 조정하여 말하고 있다. 학습자 전체가 천문학의 뜻을 이해하여 교사는 다시 상호작용을 이끌고 있다.

Swain(1985)은 제 2언어 습득 과정에서 이해 가능한 입력만으로는 유창성 신장이 충분하지 않다고 하면서 이해 가능한 출력(comprehensible output)의 중요성을 주장하였다. 즉, 그는 이해 가능한 출력은 이해 가능한 입력과는 관계없이 습득의 필수조건이 된다고 하면서, 학습자는 이해 가능한 출력을 통해 목표어가 의미있게 사용할 기회를 얻게 되고, 목표어의 의미론적 분석에서 통사론적 분석까지 경험한다고 하였다.

출력 가설에 근거하여 학습자들은 상호작용 하는 동안 출력을 위한 기회를 가질 필요가 있다고 본다. 교실은 교사와 학생이 서로 교수-학습의 목적을 위해 활동하는 곳이다. 그러므로 교사와 학생의 교실 상호작용은 교사와 학생이 수업 목표를 성취하는데 있어 서로 상호작용하고, 교섭하고, 협조하는 것을 보여준다고 할 수 있다.

상호작용에 관련한 또 한 가지 이론으로 Seliger(1983)가 소개한 High Input Generators (HIGs)이 있다. HIGs적 학습자는 교사나 다른 학습자들과의 상호작용을 시발하고 전개하는데 능숙한 학습자로서, 그렇지 못한 학습자(Low Input Generators, LIGs)에 비해 교실 내, 외적 상황에서 제 2언어 학습에 보다 빠른 진전비율이 있음을 들어 상호작용적 의사소통의 중요성을 강조한다. 의사소통 시 대화 담화자(interlocutor effect)가 미치는 영향력 역시 제 2언어 학습에 중요한 의미를 지닌다는 것이다.

2. 교사와 학습자의 의사소통에 관한 방식과 구조

2.1. 상호작용적 의사소통 수업방식의 구조과악 (IRF vs ORR)

교실 내 교사와 학습자들 간의 상호작용적 의사소통 수업방식은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째는 교사의 질문(Teacher Initiation)-학습자 응답(Student Responses)-교사의 보완 (Teacher Feedback or Evaluation)의 형태(IRF)로 교사가 전반적인 수업진행을 주도하는 경우가 이에 속한다. 교사는 개인학습자와 의미교섭을 하는 경우가 있었고, 학습자들의 오류수정을 주거나, 학생들의 이해를 돕기 위해 한국어와 영어를 혼용하는 경우도 볼 수 있었다. 다음의 예는 교사와 학생 간에 의미교섭이 일어난 경우로 이번 연구를 위해 참관한 수업의 전사내용이다.

T : You have to be careful here. If I say, What's his name?, what was his name?(교수가 칠판에 적는다)

Same meaning or different meaning, Mi-he?(지목)

S1 : Different meaning

T : What is different?

S1 : Living or die.

T : Yes....living or die. Exactly, the key point is living or not living. It can be little a bit different things here. One is "alive", the other is "passed away". What's the mean "passed away", Min- young?

S2 : 돌아가셨다.

P : OK. Right. In Korean, If you say die, It's one way or more than one?

S2 : More than one?

T : More than one. Same meaning. If you say, my grandfather died.

나의 할아버지 죽었다. OK? or a little bit strange?

S2 : Strange.

T : A little bit strange. If you say, 돌아가셨다, is it better?

S2 :

T : Ya... My grandfather died. That's OK, but "passed away" is nicer.

In Korea, it's very serious and very strange. English is not so strange. If you say, my grandfather died. That's possible. That's Ok. But "passed away" is nicer. A little more polite. So, maybe try it more....

위의 예를 보면, 교사가 질문을 통해 응답을 유도하고 학습자가 답을 보여주면서 교사가 학습자의 응답에 대한 긍정적인 피드백을 주고 있다.

이러한 IRF 형식의 특징은 상호작용적 의사소통이 교사 중심으로 많이 편중되어 있어 교사언어(Teacher Talk)의 일방성에 따라 학습자의 응답이 조형되거나 그들의 언어사용이 교사가 요구하는 반응이 틀 내에서 제한 될 수 있음을 볼 수 있다. 이러한 유형은 초보적 수준을 가진 EFL 수업방식에서 전개되는 전형적인 유형이다.

이에 상응하는 또 하나의 유형으로, 교사와 학생간의 상호작용은 교사의 제안(Offer)-교사와 학생간의 상호작용을 통한 근거 모색(Reasoning)-학습자의 창의적 응답도출(Response)의 형태(ORR)이다. 이것은 선택의 제안(proposal of a choice)-선택에 대한 이유(reasons for or against the choice)-제안의 수락 및 거절(acceptance or rejection of proposal; respond to offer)로 설명될 수 있다(Leung & Mohan, 2004). 학습자는 자신의 의사를 표현할 수 있는 기회를 가지고 능동적으로 의사결정에 참여하고 이를 통해서 교사는 학습자가 학습과제를 주체적으로 잘 수행하는지에 대한 긍정,

부정적 피드백을 적절히 줄 수 있고 학습자가 더 나은 방향으로 나아갈 수 있도록 단계별 발판(Scaffolding)¹⁾의 역할을 해 줄 수가 있는 것이다 (Vygotsky,1978).

IRF유형에 비해 ORR유형이 CLT중심의 제 2언어 학습에 적용함에 있어 보다 바람직한 것으로 보인다. 왜냐하면 학습자가 능동적, 주체적으로 상호작용에 참여하여 논리적인 의견을 형성할 수 있고 학습자의 의사소통에 있어 다양한 형태의 의견으로 인하여 학습자간 또는 교사로부터 객관적인 피드백을 얻어낼 수 있기 때문이다.

CLT이론의 원리에 비추어보면 학습자 주도적인 이상적인 수업형태를 ORR유형을 통해 발견할 수 있다. 그러나 IRF 형식은 초보적 단계에 있는 제 2언어 학습자의 학습형태에서 쉽게 볼 수 있는 것처럼, ORR형식은 어느 정도 자신의 의견을 말해낼 수 있는 중상위 수준의 학습자에게 더 효율적이라 생각된다.

2.2. 교사의 질문

‘질문’에 관련하여 “The Longman Dictionary of English Language(1984)”에서는 다음과 같이 정의 하고 있다.

“a command or interrogative expression used to elicit information or

1) Scaffolding : 언어 학습에서 몇 번 대화를 주고받은 것(turns)을 토대로 하나의 목표어 구조로 만들어 내는 것. 언어학습초기에 학습자들은 어떤 구조들을 한번의 발화로 생성해 내지 못하고 다른 화자와 대화를 주고받음으로써 생성하게 될 것이다. 예를 들어, 다음 대화에서 학습자는 다섯 번 대화를 주고 받음으로써 *Oh, this an ant*라는 구조를 생성해낸다.

Child: Oh!

Mother: What?

Child: this (points to an ant)

Mother: It's an ant.

Child: Ant.

후에 그 아이는 한번에 *Oh, this an ant*라는 구조를 만들 수 있다. 발판이란 학습자들이 자신들의 능력밖에 있는 새로운 언어 구조를 습득하는 한 방법이라 할 수 있다.(응용언어학사전,pp.378~379)

a response, or to test knowledge.”

그러나 위에서 언급한 ‘to test knowledge’와 관련하여 질문에 대한 정의에 첨가를 한다면, 교육 외적인 상황에서 사람들은 자신이 이미 답을 알고 있는 지식에 대해서는 거의 질문을 하지 않는다는 것이다. 그런 관점에서 Barnes(1969)는 폐쇄질문(Close Question)과 자유 응답 허용질문(Open Question)으로 나누었다.

폐쇄질문은 제한된 질문으로써 단지 한 가지 받아들일 수 있는 답을 염두에 두고 하는 질문이다. 이에 반해 자유 응답 허용질문은 공개질문으로 마음속에 어떤 특정한 답을 기대하지 않고 하는 질문이다. 다양한 종류의 답이 가능하지만, 어떤 질문들은 겉으로 보면 공개적인 모습을 하고 있으나 사실은 폐쇄적인 의사질문(pseudo-questions)을 하고 있다.

이후, 교실환경에서 제 2언어 습득과 학습을 촉진시키기 위한 질문의 역할로서 Long과 Sato(1983)은 교사의 질문유형을 분석하여 크게 두 가지의 질문형태, 예시질문(Display Question)과 지시적 질문(Referential or Real Question)로 범주화 하였다.

2.2.1 예시질문(Display Question)유형

예시질문(Display Question)유형이란 교사가 질문에 대한 답을 이미 알고 있는 상태에서 학습자로 하여금 짧은 답변, 심지어 한 단어 형태의 발화를 이끌어 내기 위한 질문 점검으로 주로 학습에 대한 이해도 점검 차원(comprehension check, confirmation check, or clarification requests)에서 사용된다. 이러한 질문유형은 학습자간, 혹은 학습자와 교사간의 상호작용을 전개하는데 한계가 있다.

Mehan(1979)의 관찰에 의하면 예시 질문유형은 오직 교실상황에 맞는 독

특하고 다양한 담화형태를 만들어 낸다. 본 연구과정에서 드러난 몇 가지 예시질문유형의 상호작용적 예를 살펴보면 다음과 같다.

(1)T : How about? The key point is a cup.

Coffee is... In this case.....

S1 : A.

T : A coffee. Normally, coffee is....some..but here is a coffee.

Why do we say 'a' coffee?

S1, S2 : Cup.

T : Yes, cup. Because of the cup. OK?

In that case, it will be use a cup.

Normally, the coffee that you have is number 6. In this case,

It is.....some... some coffee. You can't count. one, two.....

AS : [everybody laughing]

T : The coffee in the picture of number 6. Can't count. OK? It's same as ice-cream.(교수가 손동작 이용)

At the bottom of the ice cream, color is brown. This is a cone. **So, this is some ice-cream or an ice-cream?**

AS : An ice-cream.

T : An ice-cream. Because of the cone. How about number 8?

AS : Some.

T : Ya. Some. Do you understand?

.....

(2)T : Dutch pay is wrong. The easiest way to say this is.....just

split. Let's split lunch. What's split meaning?

S7: 쪼개다.

T: 나누다. How about dutch people? **They like this expression or not?**

AS: They don't like.

T: Yes. They don't like this expression because the meaning is....

They are very much like a 스퀴루지.... stingy, 짜다.

So they don't like this expression. If you meet dutch person who says "Hello!", "Hi.", and "Let's dutch pay!", You don't like the person. If they say to Korean person, "Oh, Kim-chi is from Japan?". **Do you like? or don't you like that?**

S8 : I don't like that.

T : You don't like that. "Oh, dutch pay!"

Dutch person, really really feeling is similar to your feeling on the Kim-chi.

OK. Keep in mind. Any question?

.....

위의 예에서 살펴볼 수 있듯이 교사는 학습한 내용에 대한 학습자의 이해도를 확인하고 학습자가 범한 오류를 정정하기 위한 질문을 사용하여 사실에 근거한 학습자의 간단한 응답을 요구하고 있다. 주로 초보적인 수준을 가진 제 2언어 학습상황에서 주도적인 교사의 전략이라고 할 수 있다. 이러한 예시 질문 유형의 특징은 교사가 질문을 한 후 학습자가 반응하기까지 기다리는 시간(wait time)이 매우 짧다는 것이다.

즉, 이러한 형태의 질문유형은 학습자로 하여금 응답하는데 자신의 주관적인 의견을 반영하기 위함이 아닌 단순 사실에 근거한 답변을 요구하는 경

우가 대부분이다. 예시질문 유형을 반복 진행하는 것은 학습자로 하여금 교사의 질문에 따라 이끌려가는 수동적이고 일반적인 답변에 그치는 단조로운 상호작용에 머물 수 있는 한계가 있다고 하겠다.

2.2.2. 지시적 질문(Referential Question)유형

지시적 질문(Referential Question)유형은 교사가 알지 못하는 정보를 구하는 질문으로 주로 정보의 공백을 채우기 위한 상대방으로 하여금 새로운 사실이나 의견을 도출해 내기 위한 질문전략에 속한다. 이러한 질문유형은 질문하는 교사도 역시 질문에 대한 답변을 예상할 수 없으며 이로 인하여 상호작용적 의사소통을 통해 기존에 몰랐던 사실이나 타인의 의견을 알아낼 수 있는데 이는 긴 발화로 전개시킬 수 있는 점이 예시질문 유형에 비해 두드러진 특징이라 하겠다.

또한 지시적 질문 유형은 이미 원하는 정보를 가졌음에도 그에 연관된 부가적 설명을 접속사(and, yet, because, etc.)를 통하여 첨가하는 경우가 많다.

Swain(1985)에 따르면 제 2언어에서 학습자 자신의 메시지를 만들어 내는 것은 학습자로 하여금 의도한 의미를 성공적으로 전달하기 위해 필요한 표현방식에 집중하게 하는데 큰 역할을 한다고 한다. 이는 지시적 질문 유형이 학습자의 출력(output)을 증가시킨다는 의미로 해석할 수 있다.

T : How about you? What is your favorite drinking?

S8 : I like coffee.

T : What kinds of coffee do you like?

(10secs)

S8 : um.....

T : Any coffee? 자판기 커피?

AS : [everybody laughing]

T : "Vending Machine" (교사가 칠판에 적는다)

Vending machine coffee. Vend is like cell. Good coffee.

Do you like vending machine coffee?

(12secs)

S8 : Um..... Yes. Because it's cheap?

위의 예는 교사가 학습자에게 어떤 종류의 커피(coffee)를 좋아하는지 묻는 지시적 유형의 질문이다. 학습자가 어떻게 대답을 할지 생각하여 기다리는 시간이 길어지자 교사는 자판기(vending machine) 커피라고 말하면서 분위기를 조정하고 있다.

지시적 질문 유형은 교사가 학습자 개인이 가지고 있는 주관적인 답변을 예상하면서 질문을 이어가고 있다. 이에 학습자는 자신의 관심거리를 말하게 되며, 교사는 학습자가 말하고자 하는 관심거리에 대해 흥미를 보이면서 학습자의 답변을 토대로 계속 질문을 이어감으로 상호작용적 의사소통을 진전 시키고 있다. 학습자로 하여금 교사가 자신에게 관심을 보인다는 것을 직관하게 되고 나아가서는 교사와 학습자간의 정의적 거리감을 좁혀주어 친밀성이 형성되고 학습자가 자발적으로 의사소통의 상호작용에 참여할 수 있게 하는 동기를 부여할 수 있게 되는 것이다.

위에서 보여주는 실례를 통해서 소개된 지시적 질문 유형의 질문들은, 일률적으로 초보자들이 모인 학습상황의 특성으로 인하여 학습자의 심도 있는 담화를 이끌어 내지 못하고 주로 간단한 정보의 답변에 그치기는 하지만, 예시질문 유형에 비해 학생의 반응을 도출하는데 기다리는 시간(wait time)은 상대적으로 길게 나타났다. 교사는 학습자에게 던진 자신의 질문유형에 따라 학습자에게 반응을 할 수 있는 시간의 길이를 조절하는 것으로

나타난다. 이로써 교사의 질문에 의해 강화된 학습자의 학습동기와 흥미유발은 상호 작용적 의사소통을 활발하게 전개시키고 실제 교실 밖 상황의 의사소통에 근접하는 상호작용적 환경을 만들게 된다.

그러나 White(1992)는 교사가 학습자의 삶, 개개인의 정보를 모르기 때문에 교사의 질문에 단답식인 답변으로 끝나고 반복적인 경우라서 상호작용이 일어나지 않으며 항상 지시적 질문이 좋은 것만은 아니라고 한다.

어떤 유형이 학습자의 제 2언어 학습에 전적으로 유용하다고는 단정 짓기는 어렵다. 학습자의 성향과 학습된 수준을 충분히 고려하여 적절한 입력(input)으로 적용하여 교사와 학습자, 학습자간의 상호작용을 촉진시키는 전략으로 다루어야 할 것이다.

3. 영어교육에 있어서 문화이해

3.1. 제 7차 교육과정에서의 문화 교육

문화적 지식은 언어 응용의 기능을 보다 효과적으로 배우고 사용할 수 있게 한다. 목표언어를 습득하는 학생들이 문법구조나 어휘, 관용어, 동사형 등의 학습을 통하여 의미의 표현을 터득했다더라도, 그 언어가 어느 상황에서 누구에게 어떤 식으로 표현되어야 하며, 상대방과의 대화에서 어떻게 그를 이해하고 대응하느냐는 언어 사용능력에서 대상 외국문화에 대한 이해 없이는 외국어를 효과적으로 이해하기 어려울 것이다. 그래서 Chastain(1976)은 한 나라의 신념체계, 가치관 등의 사고방식, 행동유형 등에 대한 이해가 없다면 진정한 의미의 ‘문화 상호 간의 의사소통(cross-cultural communication)’은 불가능하다고 말하고 있다. 그러므로 문화는 지식, 신앙, 예술, 도덕 등 사회의 일원인 인간에 의해 획득된 습관이나 재능 등이 복합된 것이며 좀 더 의사소통을 원활히 하기 위해서는 문화적인 접근이 꼭 필

요하다.

문화변용²⁾ 이론을 주창한 Schumann(1978)에 의하면 제 2언어 학습은 문화변동의 한 부분일 뿐이며 학습자가 목표문화에 성공적으로 적응해 가는 정도에 따라 제 2언어 학습의 성공여부가 결정된다고 한다. 문화변용과 제 2언어 학습은 학습자와 목표 문화간의 사회적, 심리적 거리의 정도에 따라 결정되므로, 교사는 학습자들이 문화변용 혹은 문화동화를 잘 할 수 있도록 성공적인 외국어 학습을 도와주어야 한다. 또한 새로운 문화에 적응하는 데 있어서 목표 언어의 중요성을 주지시키고 언어와 문화간의 관련성을 보여줄 수 있는 활동을 수업에 포함시킨다. (김영숙 외 5인, 1999)

국제화, 개방화 시대의 외국어 교육의 목표 중의 하나는 외국인의 사고방식, 생활양식 등을 포함하는 외국의 문화를 객관적으로 이해, 평가할 수 있는 이목을 기르는데 있다. 즉, 그들의 사고방식과 생활태도에 대한 심화되고 폭 넓은 이해를 바탕으로 외국문화와 우리 문화와의 차이를 바르게 판단하여 문화의 다양성을 수용하고 세계 시민으로서의 적응력과 자질을 길러야 하는 것이다. 따라서 1997년도부터 도입된 제 7차 교육 과정(영어과)의 핵심은 영어 의사소통 능력의 함양과 더불어 영어권 문화에 대한 폭넓은 이해를 할 수 있도록 하게 하는데 있었다. 1992년부터 시행된 제 6차 교육 과정에서는 문화 학습에 대한 피상적인 언급과 궁극적인 영어 학습 목표에 포함되어 언급되었을 뿐, 그 자세한 교수요목 및 내용, 지도 목표는 제시 되지 않았다. 이에 반해 제 7차 교육 과정에서는 내용체계에서 언어기능, 의사소통 활동, 언어 재료로 나누어 특히 언어 재료에 문화 항목을 교육 과정 학습 항목으로 처음 추가하였다. 이처럼 90년대 후반부터 영어 교육에서 문화를 더 체계 있게 보기 시작했다고 할 수 있다. 이러한 교육 과정은 고등학교 과정까지를 그 대상으로 하고 있지만 대학교에서의 실용, 교양영어 과정도

2) 문화변용(Acculturation)이란 2언어 학습과 동반된 2언어 문화를 학습하면서 갖게 된 제 2의 정체성을 통한 2언어 문화동화를 일컫는다.

고등학교 영어 과정에서 추구하는 목표의 연장 과정으로 보기 때문에 국가 교육과정에서의 문화에 대한 새로운 인식은 그 자체로 의미하는 바가 크다고 할 수 있다. 따라서 제 7차 교육 과정에서 제시한 문화 항목을 살펴볼 필요가 있다.

국제화 시대에 발맞추어 제 7차 교육 과정에서는 문화 항목을 새로이 부각시켰는데 구체적으로는 다음과 같은 내용을 다루도록 하고 있다.

- 첫째, 의사소통에 필요한 영어권의 생활양식과 언어와 문화,
- 둘째, 영어권 문화에서 받아들여지는 의사소통의 예절,
- 셋째, 영어권에서 문화적으로 적절한 언어적, 비언어적 행동 양식,
- 넷째, 영어권 문화에서 연령에 합한 활동,
- 다섯째, 문화의 다양성 인식,
- 여섯째, 영어권 문화와 우리 문화의 언어적, 문화적 차이의 인식,
- 일곱째, 영어권 문화 이해를 통해 우리 문화의 특징을 올바르게 이해하기 등을 지도한다.(교육부, 1997)

Seelye(1993)는 문화내용을 바탕으로 문화 교육의 목표에 대해 알아보기 위해 일곱 가지 행동 목표들을 살펴보았다.

- 첫째, 학생들에게 양 문화간 차이를 인식시키는데 있다.
- 둘째, 연령, 신분, 성별, 거주 지역과 같은 사회적 변수가 사람들의 말과 행동에 영향을 미칠 수 있다는 것을 이해하게 하는데 있다.
- 셋째, 일상생활에서 관습적인 행동을 이해하게 하는데 있다.
- 넷째, 어휘의 문화적인 함축적인 의미를 이해시키는데 있다.
- 다섯째, 목표어 문화에 대해 평가능력을 기르는데 있다.
- 여섯째, 목표문화의 정보를 연구한다.
- 일곱째, 학습자가 목표어 문화에 대한 지적 호기심과 목표어 화자의 사람들을 이해하는데 있다.

Seelye(1993)는 세 번째와 네 번째는 외국어 교육의 기본 요소가 되어야

한다고 주장했다. 그리고 앞서 제시한 문화 교육 목표의 구체적인 일곱 가지 행동 목표와 교실 활동들이 서로 관련 있게 제시된다면 학습효과를 극대화 할 수 있다고 하면서 문화 교육은 의도적, 계획적으로 이루어져야 한다고 하였다. 실제 의사소통과 관련된 문화에 대해 더 중요도를 둔 것이라 할 수 있다. 또한 Moran(2001)은 언어 교육과 관련된 문화가 여러 가지 개념으로 파악될 수 있다고 지적하면서 그 가운데 문화간 문화 소통 능력을 언급했다. 한편, Alptekin(2002)은 학습자들이 외국어를 배움으로써 그 나라의 새로운 문화적 틀과 새로운 세계의 시야를 갖게 된다고 하면서 의사소통 능력의 새로운 개념으로서 문화간 문화소통 능력을 설명하기도 했다. 따라서 교재와 활동이 학생들의 삶과 관련된 것으로 현지의 환경과 국제적 환경, 맥락을 포함시켜야한다고 했다. 최윤정(2003)은 언어 교육이 언어학적 의사소통 능력뿐만 아니라 사회문화적 의사소통 능력과 연관되어 다루어야만 하는 필요성이 더 커졌다고 했다. Rose(2004)는 문화간 의사소통 능력을 갖추기 위해 필요한 것을 다음과 같이 네 가지로 정리 했다.

첫째, 학생들 자신의 문화 관점에서 자신의 문화 바라보기

둘째, 학생들 자신의 문화가 다른 나라, 다른 문화권에서 어떻게 보여 질지에 대해 인식하기

셋째, 자신들의 관점에서 목표 문화를 바라보고 이해하기

넷째, 자신들이 어떻게 대상문화를 바라보는지 알기

Rose는 문화 교육이 학생들로 하여금 문화간 교류를 할 수 있는 능력을 배양하고 문화간의 효율적인 의사소통이 이루어지도록 초점을 맞춰야 함을 강조했다. 즉, 총괄 목표는 크게 두 가지로 학생들의 의사소통 능력을 기르는 것과, 문화 이해를 가능하게 하는 것이다. 이를 바탕으로 문화 교육의 목표를 정리하면, 다양한 문화 정보를 받아들이고 활용하고 이해하며, 외국문화의 일상생활과 일반적인 화제에 관한 말, 글의 함축적 의미를 이해하고 자연스럽게 표현하는 능력을 길러 더 효율적인 문화적 의사소통을 이루어 내

는 데 있다고 할 수 있다. 다시 말해, 학생들에게 문화간 의사소통 능력을 길러 주는 게 목표라고 할 수 있겠다.

3.2. 교사의 설명 중심

1) 문화 설명(Culture Aside)

가장 흔하게 사용되고 있는 방법의 하나로서 문화 내용의 설명이 필요할 때 마다 수시로 하는 방법이다. 이것은 따로 계획을 수립하여 행하는 것이 아니고 간단하게 문화에 대한 설명이 필요한 때에 교사들이 부담 없이 수업 시간에 수업내용과 관계되어 설명하는 것이다. 예를 들어, 택시를 탈 때 여성이 먼저 타고 남성 뒤따르는 것이 예절이라는 것을 말해 주는 식이다. 또한 Thanksgiving Day가 본문에 나오면 그날에 대한 기원이나 행사 등을 설명해 줄 수 있다.

또 Halloween이라는 말이 나오면 교사는 간결하고 명료하게 다음의 내용을 설명한다. Halloween은 매년 10월 31일인데 이날에는 어린이들이 여러 가지 분장과 복장으로 다양하게 꾸미고는 집집마다 방문하여서 “Trick or treat(과자나 사탕을 주지 않으면 장난을 칠 것이라며 으름장을 놓는 말)”라고 외치며 어른들이 미리 준비해 놓은 과자나 사탕을 받는 날이다. 특히 호박 속을 파고 만든 인형에 불을 넣어 집안을 밝힌 모습도 영화나 만화 등을 통해 자주 볼 수 있으므로 이런 장면도 함께 소개해 줄 수 있다.

2) 문화 동화(Cultural Assimilator)

문화적 차이로 인해 오해가 발생할 수 있는 문장의 글을 학습자로 하여금 읽도록 하고 여러 개의 보기 중 정답을 찾도록 한다. 이러한 방법을 통해

오해를 일으키기 쉬운 타문화와 양문화의 차이점을 이해시키는 방법이다. 이 방법은 문화의 차이점에 대한 통찰력을 키워주는 데 있다.

그리고 이 방법은 문화교육 이외에 읽기 교육도 포함이 되므로 독해력 향상에도 효과적이다. 그러나 문자 언어에 익숙하지 않는 학습자에게는 다소 무리가 있다. 따라서 문화 동화 지도법을 교수한다면 문자 지문을 교사의 음성 설명으로 전환한다든가, 또는 시각 혹은 청각 자료화 하여 학습자들이 충분히 이해할 수 있도록 하여야 한다.

3) 문화 요약(Cultural Capsules)

이 방법은 두 나라의 문화 중에서 현저한 차이를 나타내는 내용을 간단히 기술한 다음 차이를 알 수 있도록 그림을 제시한다. 그리고 간단한 질문을 던진 후 학습자들이 토론을 하도록 하며 나중에 학습자들로 하여금 문화내용을 전달하기 위한 간단한 연극을 하도록 한다. 이 방법은 두 나라의 문화적 차이점을 모두 비교함으로써 학습자가 자국문화와 외국문화가 어떻게 다른가를 알 수 있으며, 많은 예시를 통해 자국문화를 깊이 이해하는 기회도 된다. 양문화간의 비교, 토론 뒤에 타문화의 양상에 대하여 간단명료하게 서술하는 방법이다. 장점으로서는 교사가 많은 준비를 하지 않아도 되며 학습자들이 활동에 직접 참여하게 되며 그들 문화의 기본적인 성격에 대해서도 생각할 기회를 갖게 된다. 문화 요약의 예로 다음과 같은 내용이 있다. 우리나라의 추석에는 온 가족이 둘러 앉아 송편을 만들어 먹고 한해의 풍년을 감사하는 반면, 추수감사절에는 청교도적 전통을 배경으로 하나님께 풍성한 수확을 감사드리며 칠면조와 호박파이 등의 음식을 해 먹는다는 내용을 시각적인 자료와 함께 제시하며 비교 설명한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 방법.

1.1. 참여자.

본 연구는 서울 성북구에 위치한 한 여자대학교에서 이루어 졌다. 필수 교양영어 1학년 2학기에 재학 중인 25명의 학생들이 연구대상으로 본 연구에 참가하였다. 원어민 교사가 이끄는 EFL환경의 초급 언어 학습자들을 배경으로 하고 있다.

이들은 모두 영어말하기의 기초단계에 머물러 있는 수준으로 수업 초기단계에서는 자신의 입장을 상대방에게 말하는데 대한 상당한 두려움을 지니고 있었으며 그로 인하여 정상적이고 자연스런 발화보다는 보상전략(예를 들어, 질문에 대한 회피, 한국어 혼용, 동료 학습자에게 도움을 청하기 등)을 눈에 띄게 사용하는 특색을 보이고, 경우에 따라 교사의 질문에 적절한 반응을 보이는데 실패하는 경우가 종종 볼 수 있었다.

교사는 미국 출신의 남자로 한국에서 비 영어 사용 학습자를 대상으로 한 영어강의 경력이 6년째였으며 대학에서 지리학 전공과 대학원에서 한국학을 전공하였다.

1.2. 자료 수집과 분석 방법

수업은 일주일에 두 번(월, 금, 약 90분간씩 수업)으로 이루어 졌으며 교재는 교사가 선택한 「American Headway 1」 EFL교재를 사용하였다.

본 연구를 위해 연구자는 2005년 10월 8일부터 12월 5일까지 매주 월, 금

이틀간 오전 10시 30분부터 11시 40분까지 총 16번의 수업에 참관하였고 이들 중 11개의 수업만을 본 연구의 대상으로 하였다. 수업내용은 학습자의 수준에 알맞은 내용으로 인사하기와 학습자들이 잘못 인식하고 있는 콩글리쉬 (Konglish) 익히기를 시작하여, 주로 교사의 질문에 응답하거나 짝 활동 (pair work)을 통해 진행되었으며 주로 다른 주제로는 인사하기의 다양한 표현법을 알아보고 상이한 문화적 배경에서 색다르게 표현하는 방법들을 Wh-Question형태의 질문하기와 답하기 형식으로 이루어졌다. 또한 지난 시간에 배운 내용을 다음시간에 다시 교사가 질문하고 학습자들이 답하는 식은 매 수업시간마다 진행되었다.

모든 수업은 고의적으로 조작된 것이 전혀 없으며, 평소 교사의 교수 스타일을 그대로 보여주었다. 본 연구자는 실제 교실에서 일어나는 모든 상황들을 자연스럽게 관찰하기 위해 수업에 직접적으로 관여하거나 참여하지는 않았다. 전 수업내용을 참관하며 기록한 수업내용에 대한 기록과 수업 전 과정을 녹음, 전사한 자료를 근거로 하여 교사의 질문에 따른 학습자의 반응과 이에 대한 교사의 피드백을 중심으로 분석하였다.

모든 관찰 내용을 되도록 빠짐없이 기록하려고 했으며, 객관적인 모습으로 비추어진 사실만을 기록하며 어떤 주관적인 견해도 기록되지 않았다. 또한 참관수업 첫날에 교사는 연구자를 학습자들에게 소개하면서부터 학습자들 녹음하는데 있어 편안한 자세로 적극적으로 도움을 주었다.

T : Anybody knows "grad student"?

AS :(silence)

T : How about grad student in this class. She is doing research paper. What's "Research"?..... 연구. Something like that. Research for her.

(한 학생이 지각하여 교실에 들어온다)

Oh! 이제 오셨군요.

AS : [class laughing]

T : She is doing research paper. Anybody know? Thesis?

If she asks something, please help her possible. Ok?

전사 할 때 교사는 T, 불특정 개인 학습자는 S로 표기했고, 각각 다른 학생의 구별은 숫자로 표기했다. 또한 SS는 불특정 다수의 학생들이 동시 다발적으로 발화할 때 그 순서를 매기기가 어려워 이와 같이 표기했으며, 학습자 전체를 나타낼 때는 AS로 표기하였다.

IV. 결과

1. 결과

1.1. 수업에서의 상호작용

1.1.1. Code-Switching

참관했던 수업 환경에서 교사는 학습자들과의 상호작용에서 한국적인 소재를 자주 첨가하여 학습자의 흥미를 이끌어낼 수 있었다. 또한 원어민 교사가 수업을 전개해 가면서 가끔 학생들이 이해를 못하는 경우가 생기면 자신이 아는 범위 내에서 한국어를 적절히 혼용하는 것을 볼 수 있었다 (code-switching).

(1)T: What are your favorite vegetables?

S4 : Actually, I don't like vegetables so much.

T : Ok. How about you?

S5 : I like tomato.

T : Tomato....Ok. very healthy. What are your favorite vegetables?

S6 : 양상추.

T : Ok. 양상추. How to say “양상추”?

(교수가 칠판에 “lettuce”라고 적는다)

.....

(2)T : How about these strawberries are from a... 비닐하우스....

온실... Anybody know?

SS : Green house.

T : Yes. Same as “온실효과”. Green house. Ok.

.....

(3) T : I took my TV to the A/S center.

(teacher wrote on the black board)

My TV is broken. I like to see TV show. I took my TV to...

S1 : After service.

T : Let's take to look at this! (교수가 after service 와 repair shop을 적는다.) This word is after service. What's the meaning of after service?

AS :

T : 수리한 후, 수리한 후에. So I took to be 수리한 후에 center. um..... It sounds ok or not ok?

SS : Not ok.

T : ya... How about If I say 수리 센터?

AS :

T : How about that sound?

If it would be A, It is just service center. It sounds ok?

AS : Yes.

T : ya.. Ok. Let's try....Service or repair shop. Service job, repair center, like that.

That's ok. If my computer is broken, so I took my computer to the repair shop or service center. Anything is ok?

학습자들 그 누구도 교사의 서툰 한국어 실력에 비웃거나 부정적 시각을 보이지 않았으며 오히려, 언어적 장벽에서 오는 거리감을 좁혀 유대관계를 갖는 역할을 했다. 또한 학습자들은 외국인 교사가 서툰 한국어를 사용하는 것을 신기하게 여겼으며 발음이 어색하거나 단어의 오용으로 의미전달이 안 되는 경우가 생겨도 한국말을 발화하려는 시도 그 자체만으로도 이미 친근

감을 느끼게 했다. 이것은 수업참관을 통해 원어민 교사에 대한 태도에서 발견되었던 주된 요소이며 이 수업을 참여한 학습자 모두 공통으로 여기는 점이다.

1.1.2. 말 흐리기

몇몇의 학습자들은 자신이 제 2언어 발화에 대해서는 지나치게 타인의 반응이나 시선을 미리 의식하고 두려움을 보였다.

교사가 지적하듯이, 한국의 학습자들은 자신들의 제 2언어 발화시 과감하게 의사소통에 참여하는 경우는 극히 적다. 완벽한 문장을 구사하려는 정신적인 압박감으로 인하여 자발적 발화는 제한되고 교사의 질문에 반응을 보였으나 자신의 오류를 감지하게 되면 학습자들이 더욱 소극적인 자세를 고수하게 되었다.

특이한 사항은 학습자들은 수업시간동안 교사로부터 많은 질문을 받게 되는데, 지적을 받는 경우도 있고 학습자들 전체적 의견을 위한 경우도 있었다. 이러한 경우일 때마다 학습자들은 자신의 반응이 교사가 원하는 것인지 아닌지에 대한 확신을 가지지 못해 의구심을 가지면서 말끝을 흐리게 되고 전혀 자신이 없을 때는 옆에 앉아 있는 동료 학습자의 의견을 구하거나 동의를 얻어내려는 시도를 하는 것이다.

(4)T : Chewing Gum is non countable or countable?

S1 : Um.....(whispering to the next person for help)잘 모르겠는데....

S2 : No -s.

T : 한국말 너무 잘하시네요. Please, Ask me.

SS : [Everybody laughing]

.....

(5)T : What did you do your weekend?

S6 : Uhh,...(to see her partner) 그냥 집에 있었는데...

T : You stayed home?

S6 : Yes.

위에서 제시된 예문들을 볼 때, 학습자들이 제 2언어 말하기 학습에 대한 자신감과 능력이 떨어지기도 하지만 원어민 교사에게 다시 질문을 하거나, 비록 적절한 답변에 빗나가는 발화를 하더라도 직접적으로 교사와 의미협상을 하려는 시도를 극히 두려워하기 때문에 피하는 자세이다.

한국 학습자들은 말하기 수업에서 교사의 질문에 대한 대담한 발화를 시도하기보다는 동료에게 항상 한국어로 도움을 요청하거나 그렇지 못한 경우에는 아예 침묵이나 어색한 웃음으로 질문을 회피하는 상황이 자주 발생되었다.

초, 중, 고등학교에서 받았던 전통적인 규칙암기 중심의 정규 영어수업에 익숙한 몇 학습자들은 원어민 교사의 질문을 정확히 듣고 이해하는데 상당한 어려움을 느끼고 교사의 질문을 이해하더라도 우리말로 대답하는 경우가 발견되었다.

(6) T : What did you do last vacation?

S2 : I went to Singapore with my family.

T : Wow.... How was it?

S2 : Umm..... It was beautiful.

T : What was beautiful?

S2 : Umm....밤이 아름다웠다고요..

교사의 질문을 다시 생각해보거나, 칠판에 써놓고 보면 단순하고 이해하

기 쉬운데 그것을 말로 전달을 하는 과정에서는 이해하는데 종종 실패하는 현상이 있었다. 질문(6)의 경우 학습자가 쉽게 해결할 수 있는 문제라도 교사가 직접 물어보면 당황하게 되고 교사의 질문을 쉽게 이해할 수 없었다. 교사의 말이 잘 들리지 않는다는 점과 자신감이 없어 알고 있더라도 쉽게 대화에 참여하기가 어렵다고 여겼다.

(7)T : How about today?

S1 : very tired.

T : Why are you tired?

S1 : Yesterday.....um..... I was.....um..... very very tired.

T : Ok. [laughing] To much study?

SS : [laughing]

S1 : No.

T : No? Something else?

S1 : Um.....

예(7)에서 교사는 학습자에게 “오늘 하루 어떠니?”하고 묻자, 학습자는 피곤하다고 말한다. 교사는 학습자의 대답에 다시 “어제 공부를 많이 해서 피곤하니?”라고 묻지만 학습자는 교사의 이어지는 질문에 부담감을 느껴 대화를 못하고 있다.

수업의 전반적인 전개는 주로 교사의 주도로 이어졌으며 질문유형 역시 응답을 쉽게 인지할 수 있는 사실적인 답변을 요구하는 예시질문 유형이 지배적이었으며 학습자에 대한 간단한 정보를 요구하는 단순화된 지시적 질문 유형도 발견되었다. 그러나 교사의 학습자의 주관적인 의견을 물어보는 다소 수준 높은 질문을 시도할 때 마다 학습자는 대화를 계속 이어가는데 한계를 보였다.

1.1.3. 오류수정

예시 (8),(9),(10)는 학습자에게 정해진 틀을 미리 가르치고 교사의 질문에 답하는 것으로 교사주도의 수업진행과 반복적 훈련, 미리 주어진 대화형식을 그대로 흉내 내는 등, 전반적인 교수방법에 있어서도 이들 학습자들은 긍정적인 반응을 보였다.

(8)S1 : There is some meat.

T : Ok. There is some meat. Remember meat is always noncount. beef, pork, chicken, duck.. It's always noncount.
Ok. How about some?

S2 : There isn't any juice.

T : Ok. There isn't any juice. good. How about?

S3 : There is **a** apple.

T : Ok. There is.....

S3 : An apple. There is an apple.

T : Ok. There is an apple.

.....

(9)T : How did your weekend?

S6 : Very nice.

T : Ok. What did you do?

S6 : I **sleep**.

T : Ok. very nice...How about sleep and....

S6 : slept.

T : slept. ok. ya. slept a lot.

.....

(10)T : Where were you born?

S3 : I was born *north* Korea.

T : Ok. Good. northern Korea and North Korea.

What's different? In 1936, one country or not?

SS : One country.

T : Yes.. Ok. One... Actually, It would be northern Korea because of just one country. North Korea, that's exactly name. So, we have to compare this. Good. he was born in.... year and place. in 1936. in northern Korea. something like that.

학습자들은 오류를 보일 때마다 즉시 현장에서 정확한 발화로 고쳐 주기를 원하고 있었으며, 자신이 범한 오류를 스스로 고쳐나가기 위한 노력보다는 교사의 직접적인 개입과 오류수정을 절대적으로 신뢰하고 있었다.

오류 수정의 가장 큰 목표는 학습자들의 언어사용에 대한 정확성을 향상시키는데 있다. 또한 피드백과 함께 오류 수정이 학습자들에게 감정적으로 긍정적인 영향을 미친다. Bartram & Walton(1991)은 대부분의 학습자들 자신이 범한 오류가 수정되어지기를 원하고 오류 수정은 그들의 요구를 만족시킨다고 설명하였다. 이와 더불어 오류 수정은 학생들에게 자신감과 만족을 증진시키는 반면, 자존심을 저해 시킬 수 있다는 두려움과 좌절, 낙담 등도 일으킬 수 있다고 하였다.

대부분의 오류는 교사가 말을 흐림으로서 학습자가 발화를 끝맺도록 유도하고 교사는 직접적으로 질문을 하는 경우보다는 말을 흐리면서 학습자들에게 스스로 문장을 완성하도록 하는 경우가 대부분이었다. 예시(9)에서 교사는 올바른 형태를 이끌어 내기 위한 질문을 함으로써 학습자에게 답의 일부, 예들의 부가적인 정보를 제공하여 답을 얘기할 수 있도록 유도하는 질문하는 것이다.

1.1.4. 반복 훈련(Choral Repeating Drill)

(11)T : I want to ask your partner. How about.....How was her weekend?

S3 : good.

T : It was..

S3 : good.

T : It was good. ok. What did she do?

S3 : She went to her high school.

T: Ok. How was her weekend? It was good. What did she do?
She went to her high school. Why did she go to high school?

S3 : She was test takers.

.....

(12)T : Let's try to read...Where did you..

AS : Where did you.

T : Who did you.

AS : Who did you.

T : Why did you.

AS : Why did you.

T : When did you.

AS : When did you.

T : 소주

T, AS : [class laughing]

위의 예(11)에서 교사는 학습자에게 What/How+did+주어(Subject)+원형동사(Verb)를 쓰며 대답을 할 때는 정확하게 한 문장으로 대답하라고 교수하고 있다. 예(12)에서는 의문사(Where/who/why/when)+did+주어가 빠르게

말했을 때 들리는 발음을 익히고 있다.

예(11)와 (12)에서 보듯이 반복과 기계적인 연습이 학습에 주로 이용되었다. 파트너를 바꿔가면서 교재에 정형화된 대화내용을 그대로 따라하는 단순한 모방에 그치는 경우가 많았다.

학습자만의 주관적인 의견을 형성하고 상호작용에 이용하기 이전에 사전 준비 단계로서 패턴을 반복 훈련(choral repeating drill)을 하여 표현학습에 필요한 기본적인 요소들을 주입(intake)하는 학습이 선행되는 것은 지극히 필수적인 것으로 여겨진다.(White, 1988) 또한 의사소통적 언어교수법(CLT: Communicative Language Teaching)을 지향하는 오늘날에도 이러한 청화식 교수법(ALM: Audio-Lingual Method)이 불가피한 것은 모방과 반복을 통한 연습은 곧 연습된 문형을 익숙해지게 만드는 기능을 하기 때문에 언어 학습에 기저가 되는 분명히 효과적인 방법이기 때문에 초급수준에 교실에서는 녹음된 테이프를 듣고 따라하기, 교사의 발화 따라 하기, 문형을 주고받기연습 등 기계적인 훈련은 꼭 필요하다.

1.1.5. 학습자의 흥미

(13)T : How did your father and mother meet?

S5 : They met in circle.

T : Ok. Circle is club. What kind of club?

S5 : Reading

T : Reading club..Ok. Wow... They are smart father and mother.

T, AS : [class laughing]

.....

(14)S7 : What is your favorite food?

T : In the world or in Korea?

S7 : In Korea and in the world.

T : Korea is 부대찌개.

AS : Wo....

T : And outside of Korea is pizza.

AS : Wow....

T : I love pizza. Friday night is my pizza day.

AS : [laughing]

T : One large pizza is.... just my limitation.

AS : Wo....(너무 한다는 의미)

T : Eat too much... and then, I feel guilty.

AS : [class laughing]

.....

예(13)에서 교사는 학습자에게 아버지와 어머니가 과거에 어떻게 만났는지를 묻고 있다. 학습자가 씨클(circle)에서 만났다고 하자, 교사는 클럽(club)이라고 정정해 주고 있다. 예(14)는 음식(food)에 관한 수업 중, 학습자가 교사에게 먼저 질문하는 경우이다. 교사는 학습자질문에 한국음식과 한·국외적 음식으로 나누어 답을 하고 있다.

예(13)와 (14)는 수업일수가 점점 더해갈수록 학습자와 교사간의 유대가 강화되고 간간히 학습자가 농담으로 교사의 질문에 응답하는 경우, 교사가 유머를 수업에 이용하여 말을 하거나, 또는 심지어 5분간의 휴식시간에도 교사와의 상호작용을 시도하는 현상을 보임으로써 초기의 학습자들의 수업 태도에 비해 말하기에 있어 점진적인 자세가 있음을 알 수 있었다.

위에서 제시한 예시는 무엇보다도 교사의 역할이 주된 요인이다. 앞서 언급한 바와 같이, 자칫 단조롭고 딱딱한 수업분위기로 일관할 수 있을 수업

내용과 그 내용의 전달방식에 있어 교사와 학습자간의 상호작용이 학습에만 국한되어 제한적으로 나타난 초기의 상황에 비해 교사가 한국과 한국학습자에 대한 특성을 파악하고 관심을 갖게 되면서 학습자의 흥미와 상호간의 친밀성이 형성되고 제 2언어 학습을 간접적으로 촉진시키는 역할을 한 것으로 나타난다.

예(14)는 교사의 발화가 아닌 학생 발화 시작(student Initiation)으로 인한 상호작용이다. 학습자는 자신의 의견을 알리고 싶거나 궁금한 것이 있을 때는 교사의 관심을 자신에게 돌리기 위해 교사를 부르거나 질문을 하였다. 물론 학생의 발화로 대화가 시작되는 경우는 교사의 발화로 시작되는 경우보다 매우 적게 나타났다. 그러나 수업일수가 더해질수록 학습자가 자신이 의사소통할 의지를 가지고 목표어로 발화를 시작하는 것을 볼 수 있었다.

1.2. 교사의 피드백 유형

수업상황에서 교사의 피드백 유형을 정확하게 측정하기가 분명하지는 않다. 학습자의 의사소통을 이어가기 위해 교사에 의해 주어지는 응답으로서 피드백은 제 2언어 학습상황에서 학습자의 발화수정, 인정, 요청 등의 기능을 하는 중요한 역할을 한다. 또한 제 2언어 학습자는 체계적이거나 근접체계적인 발달과정을 거쳐서 목표어의 완전한 능력으로 발전해 가는데, 성공적인 중간언어 발달은 부분적으로는 다른 사람들로부터의 피드백을 잘 활용한 결과이다.(Brown, 2001)

참관한 수업상황에서는 비록 교사의 주도적이고 계획적인 수업방식이었으나, 적절한 전략과 동화되어 학습자에게 주어졌을 때(requesting repetition, adding comments and optimal feedback), 점진적으로 학습자의 일관되고 가시적인 향상이 관찰되었다. 이들이 초보적 말하기 단계에 있으므로 학습자의 발화를 이끌어 낼 수 있는 접근으로 Audio-Lingual 이론에서 주된 학

습도구로 사용되는 기계적 반복 훈련이 수업초기에는 학습효과측면에서 유용한 요인으로 관찰되었다. 수업과정을 분석해 볼 때, 교사와 학생의 계속된 상호작용의 연속이었다. 그 유형이 교사와 전체 학생, 교사와 학생 그룹, 교사와 개인 학생, 그리고 특히 눈에 띄게 교사와 불특정 다수 학생의 상호작용 등 다양한 형태로 나타났다. 그러나 여기서 교사의 발화 시작 (Initiation)-학습자의 응답 및 반응(React/Response)-교사의 피드백 (Feedback)이 수업의 전반적인 틀을 구성하고 있다. 수업초반에는 학습을 이끌기 위해 교사는 다양한 질문으로 학습자의 반응을 유도하고 학습자는 수동적으로 응답하는 상호 의사소통, 그리고 학습자의 발화 시작으로 인한 상호작용에서 교사의 피드백이 다양한 형태로 나타났다.

표1. 교사의 피드백 유형

(“원어민 교사와 학습자간의 상호작용 활성화를 위한 사례연구”에서 인용, 이은주, 2004)

Echoing	Yeah, Yes, Wow, Oh.
Recasting	She eat or ATE? There is AN apple. I SLEPT a lot.
Prompting	Keep in mind. Please, go ahead Let's keep going. Step by step slowly.
Praising	OK. Pretty good. Excellent.
Agreeing	Yeah, It sounds good. I think so.
Disagreeing	I don't think so. It doesn't mean spicy. "Hot" has two meanings.
Expanding	What's another word Soda?

	Something else? Any other things? How about if you want to read today?
Requesting repetition	Again? one more time?
Requesting further details	Same meaning or different meaning? It sounds ok or not ok? American food or not American food?
Adding own comments	If they say to Korean person, "Oh! Kim-chi is from Japan?" Do you like or don't you like? - I think It's a little bit tough. I think If you go to Japan or China, you all never see it. but Koreans have special kind of chopstick.

1.3. 질문유형이 의사소통에 미치는 영향

90분의 수업시간 동안 수업시작과 휴식 시간에 할애되는 약 5~10분간의 시간을 제외하고 학습에 관련된 85분간의 시간을 기준으로 볼 때, 매 수업당 평균 228개의 질문들(1분당 약 2개의 질문)이 파악되었다.

평균 228개의 질문들 중에서 교사의 질문이 압도적으로 많았으며, 수업 내용에 관한 이해도를 점검하기 위한 질문형태로는 대부분 예시질문(Display Question)유형으로 학습자들에게 주어졌으며 평균 질문개수는 197개였으며, 지시적 질문(Referential Question) 유형이 약 41개에 그치는데 반하여 예시질문이 압도적으로 많았다.

교사가 수업을 시작하고, 학습자에게 집중요구, 반복 훈련, 학습에 대한 이해도 파악에 있어서 수업 전반에 걸쳐서 다양한 질문들로 수업을 이끌어 나간다. 교사의 질문들 중 학습자가 계속적으로 발화를 이어갈 수 있도록 유도하는 질문이 압도적이었다. 예를 들어 살펴보면 다음과 같다.

-Display Question Type-

- 1) Can you use chopsticks?
- 2) Sounds good or bad?
- 3) Do you like sweet things?
- 4) Did you cook?
- 5) Same meaning or different meaning?

대부분이 여러 가지 질문 중에 하나인 정해진 정답문기로 언어형식들 또는 사실적인 내용의 지식을 보여주는 데 있다. 이 질문은 기본적인 학습이해를 점검하고 확인하는 유형의 질문으로 이루어졌으며 열린 질문(open-ended question)이 아니라 고정된 질문으로 절차상의 질문들이나 집중적 질문(convergent question)³⁾이다. 초기 학습자임을 감안하여 현장에서 많이 사용되고 있는 yes-no 형식의 응답을 요구하는 폐쇄질문(Closed Question) 타입과 예시질문(Display Question)이 지배적으로 나타났다. 중심적인 테마를 강조하는 대답을 필요로 하는 질문으로 교재 내에서 특별한 정보를 찾아낼 수 있는가를 확인하기 위해 실시하는 질문들이 대부분이었다. 그러나 특별하게 학습자들이 개인적인 흥미와 관심이 나타나는 주제로 학습될 때나 개인적인 견해를 묘사하는 부분에서 지시적 질문과 자유 응답 허용 질문(Open Question)이 교사의 의도로 서서히 시도되었다. 또한 수업 진행의 횟수가 더해질수록 이유를 묻는 경우가 증가했다. 지시적 질문의 예들로 다음과 같은 질문들이 분석되었다.

- Referential Question Type-

- 1) How much gas is there in the car?

3) 집중적 질문 (Convergent Question) : 한 학생의 답이 하나의 중심적 주제에 집중하거나 초점을 맞추도록 하는 질문. 집중적 질문은 전형적으로 하나의 맞는 답을 요구하고 학생들로부터 짧은 답을 유도한다. 집중적 질문은 학생들이 독해 문단 안에서 특정한 정보를 찾아낼 수 있는지를 알아내는 경우와 같이 교사가 특정기술이나 정보에 초점을 맞추고 싶거나 짧은 대답을 요구할 때 유용하다. (응용언어학사전, pp.109)

- 2)How does your father and mother meet?
- 3)When did you start English?
- 4)What's the difference here?
- 5)What time did you get up in the morning?
- 6)When did they meet each other?
- 7)Why do you think so?
- 8)What was beautiful in Singapore?
- 9)Why do we say "a" coffee?

그러나 교사가 학습자에게 지시적 질문을 할 때, 초보자인 학습자에게는 종종 부담으로 여기어 대화가 끊어지는 경우를 볼 수 있었다. 예(15)는 교사가 브리토(Burrito)음식이 왜 좋은가를 학습자에게 묻고 있지만 학습자는 대답을 머뭇거리고 있다.

(15)T : What country food do you like in the picture? Which one looks best for you?

S6 : Number 3.

T : Number 3? Yeah. Mexican food? Burrito?

S6: Yes.

T : Why do you like it?

S6 : Um...(smiling)

초반에 수업 중에 나타나던 교사의 질문과 학습자의 수동적인 대답이나 회피로 이어지던 흐름이 후반부로 갈수록 조금씩 향상된 학습자의 반응으로 이어지고 활기찬 분위기가 조성되었다. 또한 교사는 학습자가 계속적으로 발화를 유발하도록 많은 질문을 일관하였고 그 질문들은 교사와 학습자간의

의사소통으로 이어져갔다.

1.3.1. 교사의 질문 후 학습자의 반응을 기다리는 시간(Wait time)

단순한 질의응답 경우에도 대답을 해야 할 학습자와 대답을 기다리는 교사 사이에 적어도 기다리는 시간이라는 것이 있다(Rowe, 1974, 1986). 교사가 어떻게 기다리는 시간을 조절할 수 있는냐에 따라 학생들이 참여할 수 있는 기회가 많아지거나 적어지고 교사의 질문에 학생의 대답 여부가 결정되는 만큼 중요하다. 기다리는 시간이란 교사가 질문을 한 후 학습자의 이름을 부르기 전, 학습자가 대답을 못하면 다른 학습자에게 질문을 할 때, 또는 교사가 답을 주고자 하는데 걸리는 시간의 길이를 말한다.

교사가 어느 한 가지 질문을 했을 때 학습자들에게 기다리는 시간을 많이 주었을 때의 효과에 대한 내용은 다음과 같다. 1)학생들의 반응이 평균적으로 증가했다. 2)억지가 아닌, 적절한 학습자들의 반응이 증가했다. 3)반응을 보이지 않는 수는 감소했다. 4)사색적인 반응이 증가했다. 5)추리적인 진술이 증가했다. 6)학습자들의 질문 수가 증가했다. 7)학습자들의 수업에 참여하는 율이 높았다.(Nunan 1991, p.193)

학습자가 주도적인 능동적 상호간의 의사소통이 아닐지라도 학습자의 응답까지 기다리는 시간이 5초 이상일 경우 대부분 학습자들은 침묵상황을 극복하기 위해 스스로 발화 하려는 노력을 보이는 반면, 즉각적인 응답이 없다고 해서 교사가 시간적인 유연성을 보이지 않고 바로 질문을 다시 되물어보거나 다른 형식의 질문으로 학습자의 관심을 이끌려 하거나, 이러한 상황이 학습자가 발화하려는 시점과 동시에 일어난 경우, 또한 그 상황을 교사가 발화하려는 시점과 동시에 일어난 경우, 학습자는 다시 발화하려는 시도를 포기하고 소극적인 자세로 취하게 되는 경우가 있었다.

(16)T: Any other questions from here? No? Ok? Alright. Next.

It should be... on here... (no wait time)

S1 : Um.....Chewing Gum? (low voice) (don't ask again)

예(16)에서 교사는 학습자에게 수업 중 배운 것에 대해 질문이 있는지를 물어보지만, 교사가 학습자에게 대답할 시간을 주지 않아 학습자의 질문을 놓치는 경우이다.

1.3.2 교사언어(Teacher Talk)

수업 시작과 수업이 마칠 때까지의 과정에서 나타나는 교사의 말(Teacher Talk)은 학습자들과의 상호 의사소통을 위해 교사는 종종 말을 단순화하고 외국인 어투(foreigner talk)의 많은 특징들을 제공하며, 학습자들에게 전달되는 다른 단순화된 형태의 말을 제공한다.

교사 말의 유형은 교사가 학습자들과 의사소통을 함으로써 교사의 계속적인 질문들 속에 포함되어 있으며 앞에서 언급한 IRF유형의 수업형태로 이어가면서 교사의 질문에 대한 학습자들의 반응에 따라 교사가 그에 대한 적절한 피드백을 주는 과정에 포함이 되어있다. 여기서는 교사가 학습자에게 전달하는 질문들을 나누어 보겠다.

연구의 자료를 전사하여 분석한 결과로, 교사에 대한 질문 진행 형식에 대한 학습자 반응을 중심으로 간단하고 단순한 단계에서 한층 더 심화되어진 단계로의 전개과정에 따라 범주화하였다. 즉, 학습자가 정보를 모아 가는 과정(gathering process), 해결해 가는 과정(sorting process)과 체계화 되는 과정(organizing process), 그리고 유추하여 예상하는 과정(interpreting process)으로 범주화하여 각각의 진행방식에 알맞은 세부항목들로 나누어 범주화 했다.

수업내용 전사한 자료들을 "Questioning Strategies that work for teachers"(Dantonio, M, 1990)에서 제시된 표로 작성하여 교사의 질문들을 유형별로 나누어 알아보고자 한다.

표 2. Questioning Process and Thinking Skill

<p>Gathering Questioning Processes (기억과 감각을 통한 질문하기 과정)</p>	<p>Observation: 감각을 통해 사물, 사건, 상황적 (real situation)특징을 감지하기.</p> <p>T : Look at the photo in the book. How about number 3? What is number 3? AS : T : What country? What country food is number 3? AS : Mexico. T : Mexico. OK. Good. Mexican food. Does Anybody know what kind? S4 : Taco. T : A little bit different from Taco. Taco is just like this. (drawing the picture on the board)In here, put some beef, lettuce, cheese, and something like that. It is kinds of like Kim-bob? AS : [laughing]</p>
	<p>Recall: 기억과 경험을 학습에 이용하기 위한 기본적인 단계(recollection, remember)</p> <p>T : What did you do your weekend? S2 : I used computer. T : Oh.. What did you do on the computer? S2 : Chatting with my friend. She lives in USA for her studying. T : Ok. pretty good.</p>

<p>Sorting Questioning Processes (비교, 대조를 통한 질문하기 과정)</p>	<p>Comparing : 관찰되거나 기억에 의해 주어진 정보를 해결하기 위해 물건이나 상황 비교.</p> <p>T : What's chopsticks? AS : 젓가락. T : Ok. Can you use it? [smiling] S1 : Of course. T : [smiling] No problem. left hand or right hand? S1 : Right hand. T : Ok. Sure. How about using Chopsticks in America? Common or not common? AS : Not common. T : Not common. It depends on each. usually, younger people can not use it. My brother can use chopsticks. My father can. My mother can not. Person to person is different. These day, somebody in your age. Maybe, use or can't use it. It is not uncommon,</p>
<p>Sorting Questioning Processes (비교, 대조를 통한 질문하기 과정)</p>	<p>Contrasting: 물건, 사건, 상황 등의 두 가지 이상의 경우를 대조하여 차이점을 도출.</p> <p>T : How about engagement? What does engage man? S1 : 약혼. T : ya....Who is arranged marriage? What is arranged marriage? AS : T : 중매쟁이. AS : [class laughing] T : Kind of best thing. blind date? S2 : 미팅. T : ya... 미팅... 소개팅 and something like that. Keep in mind. In Korea, it have special system. We don't have it in USA. We don't have it. So, we don't have vocabulary for that. If you want to</p>

	<p>explain, you have to use this word here. They met through a matchmaker. (교수가 칠판에 쓴다)</p> <p>Grouping : 시간, 장소, 묘사, 기능 등에 대한 유사, 상이한 그룹으로 만들어 주어진 과제를 해결.</p> <p>T : Look at this. Let's go <u>mountain climbing</u>. ok or not ok?</p> <p>SS : not ok.</p> <p>T : It could be ok. It depends on "what are you talking about?" If you go to Mt. Everest, killing me in jail.</p> <p>SS : [smiling]</p> <p>T : Very high log. Maybe, it have some special... It could be it. special rope, special belt, special shoes. It's form. But if you go to 북한산, you have nice shoe or just walking? high mountain or not high mountain?</p> <p>SS : Not high mountain.</p> <p>T : Ya... not high mountain.</p> <p>S1 : Hiking.</p> <p>T : Hiking. good! Please, just keep in mind. Mountain climbing is difficult. Hiking is very common. just walking. In class, maybe everybody try "hiking". How about.....Anybody try "Mountain climbing"?</p>
<p>Organizing Questioning Processes (질문 조성 과정)</p>	<p>Labeling : 감지한 정보를 통합해 주어진 항목에 가장 적합한 이름을 붙이기.</p> <p>T : How about number 4? What is it?</p> <p>S2 : Pancake.</p> <p>T : Right. This is the traditional American breakfast. These round things are called pancakes. How to say "pancake" in Korea?</p>

<p>Organizing Questioning Processes (질문 조성 과정)</p>	<p>AS :(silence) T : 미국식 파전. T, AS : [Everybody laughing]</p>
	<p>Classifying: 주어진 개념들의 새로운 예시를 들어 범주화.</p> <p>T : How do you think? He's in his third <u>grade</u> of high school. He's in his third. SS : Year. T : Good! year of high school. How about this? What year are you in? SS : First. T : Ya.. first year of university.....or college. Whatever...first year of college.</p>
	<p>Sequencing : 주어진 정보를 순서나 등급에 따라 체계화.</p> <p>T : Number 1 is just step by step. Two people meet. They got married and happy etc. Wilma and Carl met at a party. Number 2. What's that? SS : They fell in love. T : They had two children. T, AS : [Everybody laughing] T : What's next? AS : They talked for a long time. T : They talked for a long time. ya.... the different people is maybe different answer. Let's try to check. 1,2,3 in your opinion. Number 1 is Wilma and Carl met at a party. Number 2 is They talked for a long time. What's next? SS : They fell in love. T : "They fell in love" is number 3. What's next? SS : Kissed. T : Kissed. Ya... Kiss before... Alright. Ya... Kiss, and</p>

	<p>then?</p> <p>SS : He invited her to meet his parents.</p> <p>T : OK. He invited her to meet his parents. And then?</p> <p>SS : They got engaged.</p> <p>T : They got engaged.</p> <p>SS : They got married.</p> <p>T : Finally?</p> <p>SS : They had two children. [laughing]</p> <p>T : Yes. They had two children.</p>
<p>Interpreting Questioning Processes (해석, 유추를 위한 질문하기 과정)</p>	<p>Inferring Causes, Effects, Qualities: 사물이나 사건, 혹은 상황들에 대한 사실이 주어지지 않은 상태에서 학습자 스스로 가설을 세우거나 근거가 있는 추측을 하게함</p> <p>T : What do you think about the guy on the book? Let's talk about him.</p> <p>S4 : He is romantic.</p> <p>T : Why?</p> <p>S4 : Because of his letter. (in a low voice)</p> <p>T: Umm. Because of his letter. OK. It sound good. Everybody think so?</p> <p>SS : Yes.</p> <hr/> <p>Predict : 어떤 물건이나 사건에 대한 예상하도록 하기.</p> <p>T : What will be next? How do you think will happen in the next?</p> <p>S1 : They fell in love.</p> <p>T : OK. Why do you think so?</p> <p>S1 : Because.....(silence)</p>

위에서 언급한 예들을 보듯이 학습자에게 익숙한 정보나 이미 가지고 있는 정보를 이끌기 위해 교사가 연속적인 질문들을 하고 있다. 학습자가 부

담을 느끼어 말을 간단하게 하고 교사의 눈을 피하려는 자세가 보였지만 교사는 대화를 계속 이끌기 위해 연관된 질문들을 하고 있다. 또한 교사는 학습자가 관심과 반응을 이끌어 내기 위해 자국의 생활양상과 한국의 생활양상을 비교하며 질문에 이용하기도 하였다. 교사는 학습자들이 친숙하게 느끼는 소재를 많이 사용하고 학습자의 흥미와 관심을 지속적으로 이끌어 냈다는 것을 알 수 있다.

그러나 교사가 학습자의 수준을 고려하여 질문을 하다보니 소재의 다양성 외에는 눈에 띄게 다른 특성을 볼 수가 없었다. 학습자에게 익숙한 정보나 이미 가지고 있는 정보를 이끌기 위해 교사가 예상하는 학습자들의 응답에 수업 초기에는 학습자가 침묵을 하는 경우가 있었다. 위 표에서 제시한 예들은 수업시간 전체를 통해 소량을 차지하는 소재의 다양성이고 구조적 다양성이나 교사의 다른 유형들은 볼 수가 없었다. 또한 학습자의 능력으로 인해 교사의 질문들은 수업 중 학습자가 학습에 대한 이해를 했는지를 점검하는 질문유형이 대부분이었다.

1.3.3. 학생언어(Student Talk)

앞에서 논한 연구방법에서 언급한 바와 같이 현재 대학생이므로 중, 고등학교 때부터 이미 오래전부터 영어를 배운 학습자들이다. 다시 말해, 오랜 기간을 영어 학습하여 기본적인 이론적 규칙은 모두 학습한 상태이다.

수업 전반적으로 볼 때 학습자가 교사의 말을 이해하지 못하는 경우는 극소수였으며 학습자의 말에서 학습자들이 이미 습득한 기본적인 규칙들을 이미 알고는 있지만 말을 해야 한다는 부담을 느껴 동사의 시제변화, 복수 개념 적용, 명사의 단수, 복수 적용에서만 약간의 오류를 보였다. 이것은 학습자 자신이 학습한 규칙들을 말하기에 적용하기 위해 저장된 기억장치에서 즉시 인출하여 활용하는데 걸리는 시간이 부족했던 점과 말로써 표현 학습에

익숙하지 않은 학습형태로 인한 요인이라 볼 수 있었다.

교사의 질문에 학습자의 반응은 침묵으로 비롯하여 문장이 아닌 한단어로 일축하여 말하거나, 교사의 질문은 이해했는데 말로서 전환하기가 어려워 um.... (gaining time)으로 흐려지는 경우가 눈에 띄었으며 이때마다 교사는 즉각적으로 질문을 다시 이어갔다. 그러나 교사가 학습자에게 발화를 하도록 좀더 시간적인 여유를 주면 학생들은 몇 단어나 완전하지 않은 한 두 문장이라도 응답을 하였다. 이것은 학습자가 교사의 말을 이해했는데도 어떻게 발화를 이어가야 하는지에 대해 훈련과 시간 부족으로 나온 결과임으로 거듭되는 충분한 말하기 훈련으로 극복하는 것이 학습자들에게 필요한 학습 형태이다.

또한 언급한 예들에서 볼 수 있듯이, 교사가 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들이 일어나는 차이점이나 어떻게 행동하는지에 대해 언급을 할 때, 또는 학습자가 흥미를 갖는 친숙한 소재로 상호 작용할 때에는 학습자들이 자신감과 친밀감을 더해가면서 다양하게 표현하려는 시도를 볼 수 있었으며 의문이 생기면 적극적으로 교사에게 질문을 하는 경우가 눈에 띄었다.

1.4. 문화간 의사소통 능력

앞에서 언급한 제 7차 교육과정에서 목표는 두 가지로 학습자들의 의사소통 능력을 기르는 것과 문화 이해를 가능하게 하는 것이다. 교사는 학습자에게 학습자가 학습하고 있는 언어에 대한 통찰력을 길러주기 위하여 그 언어의 문화에 대해 강조할 필요가 있는데, 때때로 교사는 어떤 문화적 주제를 학습자들의 문화 행동을 먼저 확인 시켜주면서 제시할 필요가 있다. 즉, 두 문화 체계를 비교하면서 학습자들은 자신들의 문화에 대한 이해도 가능하게 된다.

의사소통 능력이 언어 능력을 포괄적으로 확장한 개념이듯이 문화간 의사

소통능력(intercultural communicative competence)은 의사소통 능력을 확장한 개념이라 할 수 있다. 국제화, 세계화는 정치, 경제 체계 뿐 만 아니라 모든 사람들의 일상생활까지도 영향을 미치고 있다. 그리고 이러한 모든 현상은 문화간 의사소통과 연결이 된다.

(17)T : How about this one?

Let's Dutch pay on lunch.

Let's Hum Hum lunch.

AS :

T : The easiest way to say this is.....just split. Let's split lunch.

What's split meaning?

S7 : 쪼개다.

T : 나누다. How about Dutch people? They like this expression or not?

AS : They don't like.

T : Yes. They don't like this expression because the meaning is.... They are very much like a 스퀴루지.... stingy, 짜다.

So they don't like this expression. If you meet dutch person who says "Hello!", "Hi", and "Let's dutch pay!", They don't like the person. If they say to Korean person, "Oh, Kim-chi is from Japan?" Do you like? don't you like that?

S8 : I don't like that.

T : You don't like that. "Oh, dutch pay!"

Dutch person, really really feeling is similar to your feeling on the Kim-chi.

OK. Keep in mind. Any question? Club? Dutch pay?

위의 예(17)는 교사가 학습자가 잘못 인식하고 있는 콩글리쉬(Konglish)에 대해 설명하면서 문화간의 차이를 말하고 있다. 교사는 미국사람들이 “돈을 나뉘어 내자(Split pay)”는 표현을 싫어한다고 하면서 김치(Kim-chi)를 예로 들어 학습자에게 교수하고 있다.

외국어 교육의 목적이 다른 문화권의 사람들과 효과적인 의사소통을 하는데 있다면, 더 나은 의사소통을 위해서는 타문화의 가치관을 이해하여 적절한 상황에서 알맞은 언어사용이 가능한 총체적인 지식도 포함해야한다. 그래서 학습을 통해 알게 되고 친숙해진 문화적 배경지식을 통한 영어교육이 효과적이고 유용하다.

교사는 학습자들에게 직접 영어문화권에 대한 이야기를 들려주고 학습자가 평소에 궁금했던 사항들을 직접 질문 할 수 있도록 한다. 즉, 교사가 자신의 문화에 대한 얘기를 함으로써 현실감 있는 교육이 이뤄진다. 또한 교사의 몸짓이나 얼굴 표정, 억양 등을 통해 보다 직접적으로 문화의 일부를 느끼도록 했다.

교사가 영어와 문화를 별개로 가르치고 있는 것이 아니라 영어와 문화를 함께 가르치고 있으며 영어권의 문화와 가치관의 차이에 대한 인식을 통한 문화 간의 의사소통을 교육하고 상대방 문화이해를 통한 동기유발과 목표언어의 문화에 대한 이해를 통해 보다 원활한 의사소통의 목적을 이룰 수 있도록 유도하고 있다.

(18)T: Yes. Chopsticks, What's chopstick?

AS : 젓가락.

T : OK. Good. Chinese use. She can use. Can you use? [smiling]

S1 : Of course.

T : [smiling] No problem. Left hand or right hand?

S1 : Right.

T : Ok. Sure. She can use both. How about in America? Using chopsticks. common or not common?

AS : Not common.

T : Not common.... It depends on each. Usually, younger people can not use. My brother can use chopsticks. My father can. My mother can not....Person to person is different. These days, somebody in your age, maybe, use or can't use. It's not so uncommon.

S1, S2 : 아... (이해했다는 의미)

T : My mother..... When my mother visited in Korea, it's a little bit tough. Maybe, she lost some weight because her chopsticks skill is not so good.

T, AS : [class laughing]

T : When she go to everywhere...

AS : [laughing]

T : Be careful! What's special about Korean chopstick? If you go to Japan or China, All of you never see it. But korean has special kind of chopsticks.

S3 : Half- split chopsticks.

T : Yes. Split chopsticks and metal.... metal chopsticks. Japan or China use spoon. It's plastic or sometimes wood....But Korea has metal. This is easier or more difficult?

AS : More difficult.

T : More difficult. Very slippery. Even someone, my friends from Japan visited Korea. They're used to metal. It was more hard time.... A little bit difficult. So, I was laughing.

T, AS : [class laughing]

.....

(19)T : How do you think?

He's in his third grade of high school. He's in his third.

SS : Year.

T : Good! year of high school. How about this? What year are you?

SS : First.

T : Yea.. first year of university.....or college. Whatever...first year of college. Next year you guys will be....

SS : Second year....

T : Yea... second year of university. Keep in mind! Grade is a little bit different. How do you say..... For example, first year school, It's just first grade. How about this one? Third year high school? in USA or in Canada.....What grade is that?

AS : (silence).....

T : What? It's 12th grade. So, we don't have...If you have "grade" and high school?.... It sounds very strange. OK? 1, 2, 3, 4 grade...is a little bit.....If you. say here, no problem. Everybody said, Middle school, High school, University, Elementary school. etc.. no problem.. no mistake. maybe, say grade. It can be strange. For example, in Korea, 12 grade years is..... 3 year of high school. That's different there. If you say first grade, that's OK. It's same. 초등학교 일학년. In Korea 1~6, and then 1, 2, 3 and then 1,

2, 3. But USA is just 1~12. So, if you say "grade", it just says "year". It's same. OK. Alright. It sounds good!

예(18)는 생활에서 자주 사용하는 것가락의 예로 교사가 직접 경험한 가족이야기와 예(19)는 한국학생들과 미국학생들의 학년을 비교하면서 학습자들에게 흥미와 호기심을 충족시켜서 교육목표를 효과적으로 수행하는 것을 도와준다. 또한 교사는 외국 문화에 대한 이해를 학습자로 하여금 문화의 장벽을 넘어 보다 넓은 시각으로 세계를 이해시켜 외국문화에 대한 풍부한 경험과 지식이 우리문화를 보다 객관적이고 정확하게 인식할 수 있게 한다.

교사는 자국의 생활양상과 한국의 생활양상 등을 비교하여 질문에 이용하여 학습자의 반응을 잘 이끌어 내고 있다. 학습자가 자신의 문화만을 알고 있으면 자기 문화의 장단점을 알 수 없으나, 자기 문화를 알고 다른 문화를 알게 됨으로써 학습자 자신의 문화에 대한 객관적인 시각을 형성하게 되어 자기 문화의 진정한 장점과 단점을 알 수 있다. 나아가 다른 문화를 알게 됨으로써 나라마다 사회마다 문화의 공통점뿐만 아니라 차이점이 있음을 이해하게 되어(cultural awareness) 의사소통에서 효율적인 의미협상을 가져올 수 있다. 다시 말해, 학생 자신의 문화와 다른 세계의 문화를 잘 이해하고 알아가는 과정, 즉 국제적 문화간의 이해를 증진시키는 것이 문화간 학습의 목적인 것이다. 문화간 의사소통을 통해 학습자들이 자신들의 문화인식을 높여주고 그렇게 함으로써 그들이 다른 문화를 해석하고 이해하는데 도움을 주고 있다.

또한 학습자들이 흥미와 관심을 갖고 문화간 의사소통을 할 때 학습자의 자발적 참여가 간간히 눈에 띄었으며 의미협상에서 자신의 의견을 표현하려는 노력도 볼 수 있었다.

2. 논의점

2.1. 연구 질문1에 대한 논의점.

질문1. 외국인 교사와 학습자들 간의 자발적인 의사소통을 이끌어 가기 위해 교사는 어떤 종류의 상호작용 전략을 주로 사용하며 외국인 교사가 학습자의 문화권 소재를 접목시켜 수업을 진행할 경우, 학습자의 상호작용에 어떤 영향을 미칠 것인가?

상호작용분석에서 보듯이, 교사는 수업시간의 대부분을 질문형식을 통해 학습자들과 의사소통을 유지한다. 학습자들이 전반적으로 영어 말하기가 초보자인 수준이어서 다양한 의사소통의 과정을 보기는 어려웠다. 교사는 매 수업을 시작 시에는 학습자 전원을 대상으로 인사와 간단한 소집단 토의 (small talk)형식의 지시적 질문(Referential Question) 유형으로 학습 분위기를 형성하고 학습자가 잘못인식하고 있는 콩글리쉬(Konglish)로 시작하였다. 또한 교사가 학습자에게 질문할 때에는 수업할 내용에 관련하여 질문에 활용하였다. 예를 들어, 수업할 내용이 동사의 과거 시제에 관한 다양한 표현 익히기의 경우, 수업에 앞서 교사는 What did you do yesterday? 또는 How did you do your weekend? 이라고 학습자들에게 질문을 하였다.

본격적인 교실 수업의 학습에 관련해서는 교사가 학습자들에게 인위적으로 설정한 질문들로 적은 양의 정보를 요하는 것이 대부분이었다. 예를 들어, 이해도 확인, 단어의 강세, 억양, 발음, 그리고 교재에 나오는 그림설명 등이 담겨진 짧은 답변을 요구하였다. 특히 교사가 이러한 질문을 할 때에 초보자인 학습자들에게 관심을 집중시키어 상호작용을 유발시키는 역할을 하였다.

전사한 기록을 볼 때 교사는 학습자가 처한 환경을 잘 이용하여 친숙한 소재들을 적절하게 질문전략에 이용하였다. 예를 들어, 학년(year), 젓가락(chopsticks), 아침식사(breakfast), 음식(food), 결혼(marriage), 나누어 내는

돈(split pay)등을 이용하여 학습자의 흥미를 지속적으로 이끌어 학습자들이 보다 더 활발하고 적극적인 수업태도를 보였다.

외국인 교사가 자국의 문화양상과 한국의 문화양상의 특성을 적절하게 소개하여 문화적 특성을 질문하고 의사소통을 통하여 학습자들이 비교할 수 있도록 유도하여 문화적 차이를 잘 이끌어 내고 있었다.

원어민 교사가 한국어 공부를 하여 학습자들과 의사소통 시 이해를 못했거나 말하는 도중대화가 단절(Breakdown)이 발생되었을 때 학습자의 모국어인 한국어를 적절하게 혼용하여 학습자의 이해력에 도움이 되어 수업을 더욱 단조롭게 이끌었다(code-switching). 또한 교사가 모국어를 혼용하여 기초 학습자들에게는 오히려 도움이 된다는 것을 참관과 전사기록을 통해 확인 할 수 있었다.

반복적인 학습과 외국어에 대한 두려움을 갖는 초기 학습자들에게 있어서 교사가 학습자들과 가깝게 유대감을 형성할 수 있었던 이유로는 원어민 교사가 학습자의 사회, 문화적 배경, 지리적 환경 등에 대한 지식을 익혀서 교사가 학습자들에게 질문 시 적절하게 첨가하여 수업을 진행한 결과일 것이다.

다른 나라의 문화에 대한 이해를 돕기 위해서는 교사나 학습자들 스스로가 외국의 문화를 실제경험을 통해 익히는 것이 가장 효과적이지만 제도적인 것과 환경적인 한계와 경제적 제약이 따르기 때문에 간접적으로나마 문화교육을 실시할 필요가 있다고 본다. 언어가 지니고 있는 특성은 사회 문화적인 특성과 긴밀하게 연관되어 있다. 이러한 배경지식을 EFL(English as a Foreign Language) 교실 상황에서 적절하게 활용하여 영어로 자유로운 의사소통을 가능하도록 교육하고 학습자들에게 관심과 흥미를 증대시킨다.

2.2. 연구 질문2에 대한 논의점

질문2. 교사의 상호작용 방식에 대한 학습자의 반응은 어떠한가?

지시적 질문(Referential Question)유형의 경우에는 예시 질문(Display Question)에 비해 열린 질문(Open-ended Question)으로 학습자에게 사고를 유도하는 질문이긴 하지만, 앞의 예를 통해서 알 수 있듯이 학습자가 발화를 지속하는데 있어서 창의적인 대답을 이어가는 데에는 한계를 보였다.

지시적 질문 유형이 학습자들에게 실제 생활과 가깝고 순수한 의사소통을 이끈다는 것은 설득력은 있으나 먼저 학습자들의 수준을 고려할 필요가 있다. 모든 학습자들이 초보적인 수준의 말하기 학습상황이었던 경우, 비록 학습 상황에 맞춰 교실 수업에 적용한 예시 질문유형이 지배적이었으나 참여한 학습자들은 이러한 학습유형에 만족하는 것 같았다.

교사가 학습자에게 질문을 하고 학습자가 그 질문에 대해 발화를 해야 하는 경우에 학습자는 간단하고 짧은 질문조차 부담감을 가지어 간혹 침묵 반응을 보이는 반면, 교사가 문장의 틀을 제시해 주면 학습자는 즉시 대답하는 것을 보였다. 이점은 교사가 의도적이고 지속적인 대화를 이끌기 위한 수정된 상호작용(modified interaction)이지만 의사소통에서는 학습자들이 지속적인 참여를 이끌 수 있었다. 또한 지시적 질문 유형에 따라서 Long이 주장한 명확화 요청(clarification request), 확인 점검(confirmation check), 그리고 이해도 점검(comprehension check) 등이 교사가 학습자들 간의 의사소통에서 적절한 결과를 이끌었다. 특히 교사가 수업을 주도하면서 예시질문 유형의 질문을 통한 학습자들이 학습에 관련한 이해도 점검, 확인 점검 등이 교사의 질문을 통해 이루어 졌음을 알 수 있었다. 녹음한 것을 전사한 기록을 볼 때, 교사의 질문에 학습자들 반응도 전반적으로 수업전개와 함께 적극적으로 수업에 임하였다.

V. 결론

이 연구는 상호작용적인 의사소통 중심의 외국어 학습을 촉진하는 요인들을 알아보고 학습을 통해서 알게 되는 친숙해진 문화적 배경지식을 통한 영어교육이 효과적이고 유용하다는 것을 알아보고자 하였다. 앞에서 살펴보았던 참관 연구의 내용을 요약해보면 다음과 같다.

첫째, EFL 수업에서 학습자들의 학습에 미치는 교사의 교수법은 중요하다. 참관 수업을 하면서 주로 교사가 발화를 시작하고 학습자의 반응을 이끌어 내어 교사가 이에 대해 적절한 피드백을 해주는 IRF유형으로 한 질문이 가장 높았다. 이 질문유형을 통하여 교사는 학습자들과 의미교섭을 하는 경우가 있었고, 학습자들의 오류를 수정해 주거나, 학습자들의 이해를 돕기 위하여 한국어와 영어를 혼용하는 경우도 볼 수 있었다. 또한 이 질문유형은 학습자가 의사소통을 하는데 있어서 큰 도움을 주었다. 그러나 참관했던 교실의 학습자들이 모두 비슷한 수준의 말하기 단계에 있어서 학습한 내용에 대해 상이한 수준의 학습자와 비교 할 수 없었고, 이로 인해 교사의 다양한 질문 유형이 심도 있게 관찰되지는 못했다.

둘째, 외국어 수업 교실 활동에 사용된 교사에 의한 질문을 보면, 크게 두 가지 전략으로 구분하는데 하나는 교사와 학습자가 이미 답을 알고 있는 예시질문(Display Question)이고, 다른 하나는 교사가 사전에 답을 알고 있지 않은 지시적 질문(Referential Question)이다.

초기 학습자이므로 학습한 내용에 대한 이해도를 확인하기 위한 예시질문의 유형이 교사의 주도로 두드러지게 많이 사용되고 있음을 보여주었다. 외국어 교실에서 예시질문이 지시적 질문보다 더 많이 사용되는 이유로는 전자의 질문전략이 학습들에게 목표언어 이해와 발화를 보다 수월하게 만들어 주고 있기 때문인 것으로 분석되고 있다. 또한 이 질문전략이 수업에 있어서 학습자들 간의 의사소통을 하는데 쉽게 사용되었다.

반면에 지시적 질문은 제 2 언어의 실제적인 학습을 이끄는 데 큰 도움을 주기는 하지만 참관했던 수업상황에서는 활발한 의사소통을 이끄는 데 한계점을 나타냈다.

셋째, 교사가 질문을 하면 대답을 해야 할 학습자들과 대답을 기다리는 교사 사이에 적어도 기다리는 시간(wait time)이 있는데 시간 길이에 따라 학습자의 반응도 다르게 나타났다. 즉 교사가 질문을 한 후 학습자의 반응이 없으면 다른 학습자에게 다시 질문을 할 때, 또는 교사가 바로 답을 말해 버리는 경우는 학습자가 발화를 포기하고 시간적 여유(약 8초 이상)를 주면 학습자가 소극적인 자세로 발화를 하거나, 어색한 분위기를 전환하기 위해 한 단어씩 발화를 시도하려고 했다.

넷째, 초급 수준의 학습자들과 의사소통을 위해 교사는 종종 말을 단순화된 형태로 말하며 발음을 정확하게 사용하였다. 또한 교사가 학습자에게 피드백을 줄 때는 긍정적인 피드백 "All right", "Good"과 올바른 인지적 피드백으로 학습자의 잘못된 발화를 올바르게 고쳐 학습에 대한 동기를 키워 주었다.

또한 과거에는 학습형태에 수동적인 자세를 지녔지만 현재에는 학습자들이 서서히 능동적으로 변하는 것을 수업 진행과정에서 볼 수 있었다. 예를 들어, 교사가 학습자의 오류에 대해 의사소통 시 자신의 발화에 대해 직접적으로 수정하는 것을 꺼려했지만 현재 학습자들은 자신의 발화에 오류가 생기면 교사로부터 보다 더 정확하게 수정받기를 원했다.

마지막으로, 교사가 학습자들과 의사소통 시 익숙한 사회 또는 문화적인 소재들을 제 2외국어 학습과 접목시키고 학습자들의 관심과 흥미를 더욱 유발시켜 상호작용적인 의사소통을 조성하여 활발한 분위기를 만들었다.

외국인 교사가 지리적 환경, 음식문화, 대중문화 등을 말하고 한국어를 사용할 때마다 학습자들은 외국어로부터 오는 불안감을 억제하고 자신감과 친밀감을 북돋아 주어 보다 더 적극적인 자세로 임하는 것을 볼 수 있었다.

교사가 한국학습자들의 성향과 문화를 잘 파악하고 있으므로 효율적인 학습을 이루는데 큰 도움이 되었다.

교사가 영어와 문화를 별개로 가르치는 것이 아니라 영어와 문화를 함께 가르치고 있어서 보다 더 쉽게 문화 간의 의사소통을 교육하고 상대방의 문화이해를 통한 동기 유발과 목표언어의 문화에 대한 이해를 원활한 의사소통을 이루는데 큰 역할을 했다. 이 점은 외국어 학습과정에 있어서 그 문화의 이해는 학습자가 외국어를 이해하는데 있어 문화적인 차이로 인해 장애를 극복하고, 실제 상황에서 원활한 의사소통을 하도록 큰 요소임을 알 수 있었다.

참 고 문 헌

- 교육부. (1997). *외국어과 교육과정 <별책 14>*. 서울: (주) 대한 교과서.
- 김원명. (1996). *원어민 교사 배치가 외국어 교육에 미치는 영향*. 서울: (주)한 발 출판사. pp.61-65
- 김정열. (2000). *제6차 교과서 검정 기준에 의한 정보산업교과서의 조사 분석*. 한양대 교육대학원 석사학위 논문.
- 김혜정. (2005). *대학 영어 교재의 문화 요소 분석 및 영어 교사의 인식 조사*. 한국 외국어대학교 교육 대학원 석사학위논문.
- 박경자, 임병빈, 김재원, 유석훈, 이재근, 김성찬, 장영준, 한 호. (2001). *응용언어학 사전*. 서울: 경진문화사.
- 박광노. (2005). 초등영어수업에서의 교사와 학생간 상호작용의 참가유형분석. *Foreign Language Education*, 12(1), 185-216.
- 박원. (2000). 문화와 영어교육. *한국영어교육 연구학회:20*, 1-2.
- 박약우. (2004). 문화간 의사소통 능력과 지구어로서의 영어교육. *Foreign Language Education*, 11(1), 45-66.
- 박준언. (1997). 원어민 교수에 의한 대학생 의사소통 영어 교육의 운영 결과 분석. *영어교육*, 52(1), 161-187.
- 박현수. (2005). *Build-up 영어교육론(중등 임용고사 대비)*. 서울: 박문각, 98-100.
- 신용진. (1985). *영어교육공학*. 서울: 한신 문화사.
- 이은주. (2004). *원어민 교사와 학습자간의 상호작용 활성화를 위한 사례연구*. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Allwright, R. (1984). The important of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33(4), 625-654.
- Brown, H. D. (2000). *Principle of language learning and teaching* (4th ed.). New York: addison Wesley Longman, Inc.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interaction Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Chastain, K. (1976). *Developing second language skill: Theory to practice*.

- Chicago: Rand McNally College Publishing Co.
- Chaudron, C. (1983). Foreigner talk in the classroom—an aid to learning? In H. W. Seliger & M. H. Long. (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 127-143). Rowley, Ma: Newbury House.
- Chaudron, C. (1998). *Second Language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1988). *The English language*. Harmondsworth: Penguin.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179-187.
- Dantonio, M. (1990). *Questioning Strategies that work for teachers*.
- Edge, J. (1988). Natives, speakers, and Models. *JALT Journal*, 9, 153-157.
- Tsui, A. B. M. (1997). An analysis of different types of interaction in ESL classroom discourse. *IRAL*, 25(4), 336-353.
- Hall, J. K., & Verplaetse, L.S. (2000). *The development of second and foreign language learning through classroom interaction*. (pp.1-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, Eunju. (1999). Integrating the study of culture and language for successful intercultural communication. *Foreign Languages Education*, 5(2), 19-39.
- Kim, T. E. (2005). Teacher Questioning and classroom Interaction Patterns in Advanced EFL Class. *ELT Classroom Research by Practicing Teachers I*, 56-89.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lee, Youngja. (1999). An Analysis of Teacher Talk in a College EFL Classroom. *English Teaching*, 54(3), 259-278.
- Leung, C. & Mohan, B. A. (2004). *Teacher formative and talk in classroom contexts—assessment as discourse and assessment of discourse*. Language testing
- Liz & John Soars. (2001). *American Headway 1*. Oxford: University Press.
- Long, M. H. (1985). Input, Interaction and second language acquisition. In

- S. M. Gass & C. G. Modden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Long, M. & Sato, C. (1983). Methodological issues in interlanguage studies: An interactionist perspective. In A. Davis, D. Cripser, & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp.253-279). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Long, M. H., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19: 207-228.
- Lynch, A. J. (1988). Speaking up or talking down: Foreign learners' reactions to teacher talk. *ELT Journal*, 42(2), 109-116.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal*, 46, 340-349
- Mehan. H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge. MA : Harvard University Press.
- Moran, Patrick R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Heinle & Heinle.
- Mckey, S. (2003) Teaching English as an international language : the Chilean context. *EFL Journal*, 57(2), 139-146.
- Nakahama, Y., Tyler, A., & van Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and Information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35(3). 377-405.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for methodology*. Englewood: Prentice Hall.
- Nostrand, H. L. (1996). Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature. In A. Valdman (Ed.), *Trends in language teaching* (pp. 1-25). New York: McGraw-Hill.
- Oivea, R. (2002). The patterns of Negotiation for Meaning child Interactions. *The Modern Language Journal*, 86(1), 97-111.
- Park, Jooyung. (1997). Integrating culture into communicative English teaching. *English Teaching*, 52(4), 135-154.
- Pak, Yunhwa. (1999). College English textbooks: An analysis of their cultural content, *English Teaching*, 54(1), 43-66.
- Pica, T., Lincoln-porter, F., Paninos, D., & Linnell, J. (1996). Language

- learner's interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30(1), 59-84.
- Pica, T., & Doughty, C. (1998). Variations in classroom interaction as a function of participation pattern. In J. Fine (Ed.), *Second language discourse: A textbook of current research* (pp. 41-55). Norwood, NJ: Ablex.
- Rivers, W. S. (1968). *Teaching culture: Strategies and techniques*. Chicago: Center for applied Linguistics.
- Rogers. C. R. (1990). *Freedom to learn for the eighties*. Columbus. OH: Charles E. Merrill.
- Rose, C. (2004). *Intercultural learning*. The British Council. Italy. <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/interculturall.shtm/>.에서 2005년 11월 11일에 검색했음.
- Rowe, M. (1974) Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control: Part I - Wait-time. *Journal of Research on Science Teaching*, 11, 81-94.
- (1986) Wait time: Slowing down may be a way of speeding up. *Journal of Teacher Education*, 37, 81-94.
- Ryu, Young-Sil., & Sung, Kiwan. (2005). Teacher Talk in an EFL University Classroom. *English Teaching*, 60(1), 41-67.
- Sapir, E. (1931). *Communication: Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan.
- Seelys, H. N. (1993). *Teaching Culture: Strategies for intercultural communication (2nd ed.)*. Illinois: National Textbook Company.
- Shim, Young-Sook. (2005). To Negotiate or Not to Negotiate Meaning: How do ESL Teachers and Students Decide? *English Teaching*, 60(1), 183-206.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowlet, MA: Newbury House.
- van Lier, L. (1982). *Analysing interaction in second language classroom*.

Unpublished Doctoral dissertation, Lancaster, University of Lancaster.

- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between and learning and development. In M. Richard-Amato (1996), *Making it happen*. New York: Longman. 418-428.
- White, L. (1992). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics* 8, 95-110.

ABSTRACT

Communicative competence observation research in EFL class: Based of EFL native teacher's conversation class.

Lee, Kyoung Min

Department of English Language and Literature
The Graduate School of Sungshin Women's University

This study investigated how to activate interaction between teacher and students in English conversation class taking students' current level of English speaking competence into account.

In addition, the purpose of this study aimed at observing native speaker's questioning strategies for communication with learners in the beginner's level of English speaking class and at analysing students' reactions to their teacher. This study tried to observe ongoing teacher-learner interactions in class in detail and suggest some facilitative factors through the teacher's various questions for the students.

The participants were one native English teacher and 25 freshmen in low level class. I observed classes 16 times with field notes. All classes were audio-taped and transcribed except six classes. Interaction was analyzed with all these data. The automatically occurred interaction was excluded in order to observe the unprepared interaction.

The overall procedure of class was mainly led by the teacher,

considering the students' current level, who are not used to speaking even some simple English in daily life. Teacher's Initiation-Students' Response-Teacher's Feedback pattern(IRF) played a major role during the entire class in light of the well described theories. By the result of the observation, it was noticed that IRF pattern created a more friendly atmosphere in class and gradually activated lively communications between the teacher and the students from the beginning stage of learning, compared with the pattern, Teacher's Offer-Reasoning by interaction between teacher and Students' Response. That is because it was beginner's class in the context of speaking English as a Foreign Language (EFL) and the teacher tried to initiate speaking with simple questions among the mostly passive and shy students, in an attempt to break the ice. More specifically speaking, whenever the teacher tried to ask students to answer his question which requires a little deeper process of reasoning to respond, that attempt ended up with breakdowns in communication and brought about unbearable silence among them.

During three months long observation and transcription-based analysis of learning process on this beginner's class, the native teacher's considerable amount of knowledge of Korean culture, language, food, and his experience living on Korea played an important role to close the gap existing between the students and him, thus facilitated more friendly atmosphere in class leading a dynamic learning among the students.

