고 정 민 교수지도

석사학위 청구논문

의사소통 전략을 중심으로 한 개정 7차 중학교 3학년 영어교과서 분석

2012

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

임 수 산

의사소통 전략을 중심으로 한
개정 7차 중학교 영어교과서 분석

고정민 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2012년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

임 수 산

인 준 서

임수산의 석사학위 논문으로 인준함

심사위원_____인

심사위원_____인

심사위원_____인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

이 연구는 개정 7차 중학교 3학년 영어교과서에 포함된 의사소통 전략의 여러 면모를 탐색해보는 것에 목적을 두었다. 임의로 선택된 교과서 3종과 그에 따른 학습활동 책은 Nakatani(2005)가 제시한 성취전략(achievement strategies)의 분류법과 Poulisse(1990) 보상전략(compensatory strategies)을 기준으로, 듣기·말하기 텍스트에 나타난 의사소통 전략의 비율이 어떠한지, 그리고 분석결과에 따른 개선 방향은 어떻게 되는 것이 좋을지에 중점을 두었다. 결과적으로 성취전략은 저조하게 반영되고 있었으며 그것의 하위요소들은 불균형적인 분포를 이루었다. Nakatani의 성취전략은 총 760개 등장하였는데 이 중 유지(maintenance) 전략이 43%(328개)로 가장 높은 비율을 보였다. 반면, 다른 전략들은 상대적으로 낮은 비율을 보였으며, 스스로 해결하기(self-solving)전략은 0%(0개)의 반영비율을 보였다. Poulisse의 보상전략은 Nakatani의 스스로 해결하기 전략과 마찬가지로 총 0개의 반영비율을 보였다.

현 개정 영어교과서는 일반적으로, 실제적인 자료(authentic material)에서처럼 다양한 언어능력(language proficiency)을 갖고 있는 화자들의 변형(variation)적인 담화를 담고 있기보다는, 대부분 영어를 능숙하게 사용하는 발화자들의 담화를 담고 있다. 이로 인해 교과서에서는 영어학습자가 담화상의 어려움을 극복하기 위해 의사소통 전략을 사용하는 경우가 드물게 반영되었다고 할 수 있는데, 이러한 관점으로 접근해 본다면, Nakatani와 Poulisse의 분류법으로 얻어낸 저조한 결과가 어느

정도는 납득가능하기도 하다. 하지만 의사소통 전략을 다양하게 반영하고 있지 못하다는 점에서 여전히 부족한 점이 많으며, 이는 앞으로 개선되어야 할 것이다.

목 차

논문개요

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 논문의 구성 ····· 4
3. 연구의 제한점 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
1. 의사소통 전략의 정의 ····· 6
2. 의사소통 전략의 분류 ····· 8
1) Nakatani의 의사소통 전략 ····· 10
2) Poulisse의 의사소통 전략 ····· 14
3. Nakatani의 경험적 연구 ····· 19
4. Yujin Kim의 선행연구 ····· 21

Ⅲ. 교과서 분석 ····· 23
1. 분석 대상 및 분석 영역 ····· 23
2. 분석 방법 및 기준 ····· 25

Ⅳ. 교과서 분석 결과 및 논의 ····· 26

1. Nakatani의 성취전략에 의거한 분석 ····· 26
1) 여섯 가지의 주요 성취전략 ····· 27
2) 성취전략의 열세가지 하위범주 ····· 28
3) 교과서마다 다른 성취전략의 반영비율 ····· 29
2. Poulisse의 보상전략에 의거한 분석 ····· 39

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 41

참고문헌

Abstract

표 목차

〈표 1〉 Nakatani의 성취전략 (Nakatani,2005) ····· 13
〈표 2〉 보상전략의 종류 (Poulisse,1987) ····· 15
〈표 3〉 보상전략의 종류 (Poulisse,1990) ····· 16
〈표 4〉 분석대상 교과서 3종 ····· 23
〈표 5〉 분석대상 교과서 3종의 구성 체계 ····· 24
〈표 6〉 듣기·말하기 텍스트 분석 기준 ····· 25
〈표 7〉 Nakatani의 성취전략에 의거한 분석 ····· 26
〈표 8〉 각각의 교과서에 따른 성취전략의 빈도 ····· 30

그림목차

〈그림 1〉 6가지 주요 성취전략 분포도 (Yujin Kim,2010) ····· 21
〈그림 2〉 6가지 주요 성취전략 분포도 ····· 28
〈그림 3〉 성취전략의 13가지 하위범주 분포도 ····· 29

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현 우리나라의 7차 교육과정은 학생들의 의사소통 능력을 키우는데 중점을 두고 있다. 특히 개정 교육 과정에서의 중학교 영어 교과는 초등학교에서 배운 영어를 토대로 일상생활과 일반적인 주제에 관한 기본적인 영어를 이해하고 표현할 수 있는 능력을 기르는 것을 목표로 한다. 이것은 다시 말해, 학생들로 하여금 영어로 의사소통하는 것에 대한 필요성을 인식하게 하고, 일상생활과 일반적인 주제에 관해 효과적으로 의사소통하게 하는 것을 말한다. 나아가 영어 학습을 통하여 다양한 문화를 이해하고, 우리 문화를 영어로 소개할 수 있도록 하는 것 또한 현 영어교육의 중요한 목표 중 하나라고 할 수 있다. 이 논문은 이렇게 의사소통 능력을 첫 번째, 그리고도 가장 중요한 목표로 삼는 우리나라의 영어교육, 그 중에서도 교사와 학생을 잇는 매개체인 영어교과서에 대해 연구해 보고자 한다.

영어로 의사소통을 하는데 있어 무엇보다 중요한 요소는 의사소통 기술이라고 해도 과언이 아니다. 오늘날, 영어는 국제화 시대의 도래와 더불어 국제적으로 가장 널리 쓰이고 있는 언어로 각기 다른 모국어를 가진 사람들을 이해하고, 이들과의 의사소통과 유대를 가능케 하는 국제어로서의 중요한 역할을 수행하기에 영어 의사소통 능력은 현대인들에게 필수적인 기술로 요

구되고 있으며, 이에 따라 영어 교육에 대한 정부의 정책은 학생들의 의사소통 능력을 키우는 데 중점을 두고 수정이 되어왔다. 개정 교육 과정에서는 교과서의 진정성(authenticity of context)과 학생들의 실질적인 의사소통 능력 개발에 보다 초점을 두고 교과서를 구성하는데 힘썼으며, 이러한 일환으로, 의사소통 전략(communication strategies) 교육에 주의를 기울이기 시작했다.

제 2언어 학습이론에서는 의사소통 전략에 대한 수많은 연구들이 시행되어 왔다.(e.g., Cohen, Weaver 와 Li,1998; O' Malley 와 Chamot,1990; Oxford,1996; Rubin,1975). 전략을 배운다는 것은 학생들로 하여금 의식적인 생각과 행동을 하도록 하는 것을 뜻하는데, 이것은 학생들로 하여금 목표언어의 정보를 더 잘 이해하고, 학습하며, 기억해낼 수 있도록 돕는다. 연구자들은 또한 학생들이 학습전략을 계발함으로써 그들의 의사소통 능력을 향상시킬 수 있고, 이것이 결국 그들을 독립적인 학습자로 이끈다고 주장했다(Dadour 와 Robbins,1996; Labarca 와 Khanji,1986). 그들의 주장은 이러한 의사소통 전략들이 성공적인 언어수행과 밀접한 관련이 있다는, 널리 퍼져있는 신념에 근거하여 제기된 것이다(e.g., Dörnyei,1995; Huang 와 Naerssen,1987; Rost 와 Ross,1991). 가장 주요한 근거는 의사소통 전략의 사용이 의사소통의 장애를 해결하고, 목표어로서의 상호작용을 원활하게 하는데 도움을 주기 때문이라고 할 수 있다(Dörnyei 와 Scott,1997; Faerch 와 Kasper,1983; Tarone,1980). Dörnyei(1995)는 특히 외국어에서의 상호작용은 문제가 있을 수 있으며 학생들은 실제 의사소통 상황에서 벌어지는 문제들에 대처하기 위해 특정한 의사소통 전략을 배워야 할 필요가 있다고 주

장하였다.

학생들이 이러한 의사소통 기술을 제대로 사용하기 위해서는 일단 그들 자신이 상황에 따라 어떠한 의사소통 전략을 사용하고 있는지를 파악해야 한다. 이는 학생들이 저마다 도전전인 과업들을 마주하게 됐을 때, 다양한 의사소통 기술들을 상기시켜 과업에 맞는 적절한 의사소통 전략을 사용할 수 있는데 도움을 주기 때문이다. 또한, 교사들은 학생들에게 다양한 의사소통 전략들을 명시적으로 제시해줄 필요가 있는데, 이는 어떤 특정한 전략을 사용할 생각조차 해보지 못한 학생들을 위함이라고 할 수 있겠다. 하지만 주의 할 점은 의사소통 전략을 가르치는 것은 학생들로 하여금 장기적인 목표에 다다를 수 있도록 도와주는 것이라는 것을 잊어서는 안 된다는 것이다. 다시 말해, 교사는 단기적인 목표에 집착하지 말고, 의사소통 전략을 키우는 최종목적이 결국 학생들의 구술 능력(oral competence)을 키우는 것이라는 것을 명심해야 한다.

2. 논문의 구성

본 논문은 다음과 같은 내용을 담고 있다;

제 1장은 서론으로, 연구의 필요성 및 목적, 논문의 구성, 그리고 제한점을 포함하고 있다.

제 2장은 이론적 배경으로, 첫째, 의사소통 전략(Communication Strategies)의 정의, 둘째, 의사소통 전략의 분류, 셋째, Nakatani(2010)의 경험적 연구, 넷째, Nakatani(2005)의 분류법에 의거하여 교과서를 분석한 Yujin Kim(2010)의 선행연구결과로 구성되어있다.

제 3장은 교과서 분석과정으로, 연구의 분석 대상 및 분석 영역, 그리고 분석 방법 및 기준을 다루고 있다.

제 4장은 3장에서 제시한 분석기준을 토대로 한 실질적인 분석단계이다. 임의로 선택된 개정 7차 중학교 3학년 영어교과서 3종과 그에 따른 학습활동 책은 Nakatani(2005)의 성취전략과 Poulisse(1990)의 보상전략을 기준으로 분석되었다. 분석내용은 두 학자에 의해 제시된 의사소통 전략이 교과서에 어떤 비율로 반영되고 있는지, 또 그에 따른 문제점은 무엇이며 개선 방향은 어떻게 이루어지는 것이 좋을지에 관한 것이다. Nakatani의 분류법에 의거하여 분석한 결과는 Yujin Kim의 연구결과와 대조·분석하여 살펴보고자 한다.

제 5장은 결론으로, 앞에서 얻은 결과를 요약·정리하며 논문을 마무리 짓는다.

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 현행 중학교 영어교과서 중 임의로 3종만을 선택하여 분석하였기 때문에, 본 연구가 모든 영어교과서의 의사소통 전략을 다루고 있다고는 할 수 없다.

둘째, 구술 능력에만 초점을 두어 진행했기에, 듣기와 말하기 텍스트만을 다루었고, 이 때문에 읽기나 쓰기 영역에서 의사소통 전략을 다루었다면 그것은 반영하지 못했음을 밝혀둔다.

셋째, 단순한 교과서 연구이기 때문에, 실질적으로 교실수업에 의사소통 전략이 어떤 방식으로 얼마나 소개되고 가르쳐지는지에 대한 것은 알 수 없다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 의사소통 전략의 정의

사람들은 여러 가지 방해요소(obstacles)로 인해 그들이 하고 싶은 말을 제대로 전달하지 못하는 상황에 마주치곤 한다. 특히나 외국어로 대화를 진행할 때는 훨씬 더 그러한 어려움이 많이 겪는다. 그러나 어떤 학생들은 그들이 갖고 있는 언어 지식이 부족함에도 불구하고 성공적으로 의사소통을 이끌어 나가는 경우를 볼 수 있는데, 이러한 능력을 Savignon(1983)은 "제한을 가지고 의사소통 할 수 있는 능력"이라고 했고, 이것은 다시 말해 의사소통 전략이라고 할 수 있다. 그는 이러한 전략이 학생들로 하여금 의미협상을 더 잘 할 수 있게 도와준다고 주장했으며, 의사소통 전략의 예로 정보에 대해 질문하기(asking for information), 명료화하기(seeking clarification), 그리고 돌려 말하기(using circumlocution)(Savignon, 2001)를 제시하였다. 이와 비슷하게, Bialystok(1984)는 의사소통 전략을 "의사소통을 진행하기 위해 제한된 언어 시스템을 조작하려는 모든 노력"이라고 정의했다. 한편, Corder(1983)는 이것을 "발화자가 의사소통 중 어려움에 직면했을 때 사용하는 체계적인 기술"이라고 정의했고, Tarone, Cohen과 Dumas(1976)는 "학생들이 목표언어의 체계가 제대로 형성되지 않은 상태에서 목표언어로 의미를 표현하거나 해석하는데 드는 체계적인 노력"이라고 정의하였다.

많은 연구자들 사이에서, Tarone(1980)은 의사소통 전략 연구의 발전에 많은 기여를 했다. 그는 의사소통 전략을 "두 명의 대화자들이 의미체계가 전혀 공유될 것 같지 않은 상황에서 하나의 의미에 동의하려하는 상호의 시도(a mutual attempt)"로 보았다. Tarone(1981)는 또한 원어민 발화자와 비원어민 발화자의 대화 관찰을 통한 의사소통 전략의 실증적인 연구를 기반으로, 의사소통 전략이 대화자간의 의미협상과정에 사용된다는 것을 밝혀냈으며, 의사소통 전략에 대해 다시 정의 내렸다. "발화자가 청자에게 X라는 의미를 전하기를 원하지만 언어적인 수단으로든 사회·언어적 수단으로든 간에 청자와 의사소통이 불가능하다고 판단되는 경우, 화자는 X라는 의미를 전달하기를 포기하거나 X라는 의미를 다른 말로 바꾸어서 의사소통을 시도하는데, 그 결과 화자가 판단컨대 청자와 의미를 나누게 되었다고 느끼면 말 바꾸기를 그만 두게 된다."

오늘날의 연구에서는, Tarone의 정의와 유사하게, 의사소통 전략은 2명 이상의 대화자들이 의사소통 과정에서 어려움을 직면했을 때, 그들의 상호작용을 이어나가기 위해서 사용하는 기술로 여겨지고 있다. 이러한 의사소통 전략은 현재 제 2언어(second language)로서 영어를 배우며, 영어를 의사소통의 도구로 사용하는 것에 어려움을 느끼고 있는 대다수의 우리나라 학생들에게 가르칠 필요가 있다. 이에 따라 교과서는 이러한 전략적 요소를 많이 담고 있는 진정성(authenticity) 있는 텍스트를 포함하고 있어야 할 것이다.

2. 의사소통 전략의 분류

Ellis(1985)는 의사소통 전략은 그것을 정의하는데 따르는 어려움으로 인해 일반적으로 동의되는 전형(typology)이 없다고 주장하였다. Bialystok(1990)과 Uhm(2003)은 많은 학자들이 의사소통 전략의 체계를 다양하게 분류해왔으며, 이러한 분류의 기준은 의사소통 전략의 서로 다른 특성들에 부수하는 것이 아니라 그것의 원리를 범주화하는 서로 다른 적용방법에 있다고 주장하였다.

이러한 주장을 반영하듯, 이전 연구들에서는 다양한 전형들(typologies)이 Varadi(1983), Tarone 외.(1976), Corder(1978), Faerch 와 Kasper(1980), 그리고 Poulisse(1987)와 같은 학자들에 의해 제시되었다.

Corder는 의사소통 전략의 유형을 메시지 조정전략 (message adjustment strategies)와 기략 확장전략 (resource expansion strategies)으로 분류했다. 메시지 조정전략은 화자가 자신의 기략 (상황에 알맞게 문제를 잘 찾아내고 그 해결책을 재치 있게 처리할 수 있는 능력) 내에서 주어진 환경(상황)에 맞게 메시지를 수정하고 축소하는 전략이다. 다시 말해, 메시지 조정은 의미를 전달하는데 있어서의 어려움을 피하기 위해 사용하는 전략이다. 반면, 기략 확장전략은 학생들로 하여금 실패할 위험에 부딪히도록 하고, 대화 안에서 그들의 메시지를 반복하여 전달하도록 하는 전략이다. 학생들은 이러한 전략을 통해 목표어에서의 그들의 부족한 점을 보상한다(Dörnyei 와 Thurrell,1981).

Dörnyei(1995)는 의사소통 전략의 전통적인 원리들에 기반 하여 몇몇의 중요한 전략들을 기술하고 목록을 수집했다. Dörnyei에 의해 제시된 의사소통 전략의 분류는 성취전략 혹은 보상전략 그리고 축소 혹은 회피전략 이렇게 두 가지 범주로 나뉜다(Dörnyei 와 Scott,1997; Faerch 와 Kasper,1983; Nakatani,2005; Tarone,1981). 성취 혹은 보상전략은 Corder의 기략 확장전략과 대응하며, 축소 혹은 회피전략은 메시지 조정전략에 대응한다. 성취 혹은 보상전략은 화자가 자신의 원래 발화의도를 충족시키기 위해 사용하는 대용방법이며, 능력 있는 (competent) 학습자들이 주로 사용한다. 축소 혹은 회피전략은 의사소통에서 발생하는 문제점들을 해결하길 회피하고 자신의 메시지를 전달하길 포기하는 것을 말한다. 이러한 행동은 상호작용을 방해하고 주로 능력 없는 (incompetent) 학습자들에게서 보인다 (Nakatani,2006).

이처럼 우리는 의사소통 전략에 관한 다양한 의견이 있는 것을 볼 수 있다. 그러나 Clennel(1995)이 주장했듯 서로 다른 주장을 하고 있는 듯 보이는 이들의 연구에서는 많은 유사점이 발견되고 있다. 일반적으로, 의사소통 전략이 학생들의 상호작용 기술을 발전시키고 의사소통 기술을 향상시키는데 효과적이라는 주장은 많은 연구자들의 공통점이라고 할 수 있다. 전략의 사용과 EFL 능력 (EFL proficiency) 의 상관관계는 수년간 주목받지 못했다 (Nakatani,2005). 최근 연구들에 따르면, 2언어 습득(SLA)에 관한 많은 연구조사들은 학생들이 목표언어를 학습하는데 있어 특정한 전략들을 사용할 것을 제안하고 있다(McDonough,1995; Oxford,1996; Cohen, Weaver 와 Li,1998).

1) Nakatani의 의사소통 전략

Nakatani(2005)는 전통적인 분류법을 집약하여 몇몇의 핵심 전략들을 성취전략(achievement strategies)과 축소전략(reduction strategies)으로 범주화하여 자신만의 분류법을 정립했다. 일반적으로 전자는 활동적인 기술(active skill)과 관련된 것으로 대화를 조정하고 유지시켜나가는데 도움을 주는 역할을 하는 반면, 후자는 대화중에 어려움을 회피하는 식의 학생들의 부정적인 대화기술을 뜻한다. Nakatani는 또한 이러한 두 가지 타입의 전략을 Bialystok(1983)과 Dörnyei 와 Scott(1997), Faerch 와 Kasper(1983)의 연구에 기반을 두어 다시 몇 개의 하위그룹으로 나누었다. Nakatani(2005)가 제시한 성취전략의 열거와 기술은 세세한 전략들을 제시하는데 명확하고 간결하기에 본 연구에서는 이것을 분석도구로 사용하였다. 성취전략의 하위요소는 도움을 구하기, 수정 상호작용, 수정 발화, 시간벌기, 유지, 스스로 해결하기의 6가지 전략으로 나뉜다.

첫째, 도움을 구하는(help-seeking) 전략은 도움호소하기(an appeal for help)와 반복부탁하기(asking for repetition)로 분류된다. 전자는 목표언어에 대한 부족한 지식으로 인해 의사소통의 어려움을 겪는 대화자가 상대 담화자의 도움을 호소할 때 사용된다. 예를 들면, 'I'm sorry, I don't understatand'과 같은 것이 있다. 후자는 대화자가 상대 담화자의 발화를 이해하지 못했거나 듣지 못했을 때 사용되는 전략을 말한다. 'I beg your pardon?'과 같은 것을 예로 들 수 있다.

둘째, 수정 상호작용(modified interaction) 전략은 의사소통 과정에 문

제가 있을 때 협상(negotiation)을 위한 신호를 보내는 전략을 말하는데, 이것은 다시 확실하게하기(confirmation check), 이해확인하기(comprehension check), 그리고 명백히 해달라고 요청하기(clarification requests)로 나뉜다. 확실하게하기(confirmation check)는 발화자 자신이 상대의 발화를 제대로 이해했는지 확인하는 것을 뜻한다. 예를 들면, 'My reservation no? No bargain?'과 같은 것이 있다. 이해확인하기(comprehension check)는 발화자가 상대방에게 발화를 제대로 이해했는지 확인하는 것을 뜻한다. 예를 들면, 'I have a little money, so change to double room. Do you see?'와 같은 것을 들 수 있다. 명백히 해달라고 요청하기(clarification requests)는 발화자가 상대 담화자의 발화내용을 제대로 이해하지 못했을 때 추가적인 설명을 요구하는 것과 관련이 있다. 예를 들면, 'Why? What kinds of tour?'와 같은 것이 있다.

셋째, 수정발화(modified output) 전략은 대화자가 의미협상(negotiation)을 위한 신호(signals)를 보낼 때 반응하는 고쳐 말하기(rephrasing)를 포함하고 있다. 이러한 전략을 통해 대화 참여자들(participants)은 특정한 문법 구조를 그들 자신의 방식으로 사용함으로써 그들의 중간언어(interlanguage)를 발전시키게 된다.

넷째, 시간벌기(time-gaining) 전략은 발화자가 대화를 하는 중 자신의 생각을 표현하는데 문제가 있지만 대화를 계속 유지하면서 생각할 시간을 버는 전략을 뜻하는데, 이러한 전략은 다시 메우기(fillers)와 메워진 휴지(filled pauses)로 나뉜다. 메우기(fillers)의 예로는 'Well, let me see...'가 있고, 메워진 휴지(filled pauses)의 예로는 'Oh...'와 같은 것

이 있다.

다섯째, 유지(maintenance) 전략은 적극적인 반응을 보여주는 것(providing active response)과 따라 하기(shadowing), 두 가지로 나눌 수 있다. 전자는 'I know what you mean.' 그리고 'Sounds good.'과 같은 긍정적인 반응을 보이는 것을 말하며, 후자는 상대 발화자의 발화를 그대로 반복하거나 부분만 반복하여 자신이 발화를 이해했음을 나타내주는 기법을 말한다.

마지막으로, 스스로 해결하기(self-solving) 전략은 발화자가 상호작용을 이어나가는 것에 어려움을 느낄 때, 상대발화자로부터 도움을 받기 보다는 스스로 그 문제점을 풀어나가려고 시도하는 것을 말한다. 이러한 전략들은 바꾸어 말하기(paraphrasing), 근접어 사용(approximation), 그리고 재구조화(restructuring)을 포함한다. 바꾸어 말하기는 단어를 묘사할 때 다른 표현으로 사용하는 경우를 말하는데, 목표어 표현(target expression)의 특징들을 나열한다든가 명백하게 표현하는데 필요한 것보다 더 많은 단어들을 사용하여 설명하는 것을 들 수 있다. 예를 들면, '낮잠(nap)'을 표현하기위해 '낮 시간동안에 짧은 잠을 자는 것(having a short sleep during the day time)'과 같이 표현하는 것을 말한다. 근접어 사용은 표현하고자하는 목표어의 의미론적 특성과 일치하는 대용어(an alternative expression)를 사용하는 것을 말한다. 예를 들면, 'Do you available traveler's check?'에서처럼 'accept'라는 단어대신 'available'이라는 단어를 차용하는 경우를 들 수 있다. 재구조화는 문장을 끝마치는데 어려움을 겪는 발화자가 자신이 의도한 메시지를 전달하기 위해, 발화 도중 다른 표현으로 바꾸어 말

하는 것을 말한다. 예를 들면, 'May I see... sorry, can I use traveler's check?'에서처럼 말이다.

Nakatani의 성취전략을 간단히 표로 정리한다면 다음과 같다.

<표 1> Nakatani의 성취전략 (Nakatani,2005)

주요전략	하위전략	예
도움구하기	도움호소하기	I'm sorry, I don't understand.
	반복부탁하기	I beg your pardon?
수정 상호작용	확실하게 하기	My reservation no? No bargain?
	이해확인하기	I have a little money, so change to double room. Do you see?
	명백히 해달라고 요청하기	Why? What kinds of tour?
수정발화	고쳐 말하기	A: 10 o'clock? I heard 9 o'clock. B: Which one? Pardon? A: I heard the flight time is 9 o'clock.
시간벌기	메우기	Well, let me see...
	메워진 휴지	Oh...
유지	적극적 반응보이기	I know what you mean./ Sounds good./ Really?/ I see, OK.
	따라 하기	A: We have a bargain tour for four days. B: Four days. Ah... OK.
스스로 해결하기	바꾸어 말하기	harbor → The place for ships...like bay.
	근접어 사용	accept → Do you available travelers' check?

재구조화	May I see... sorry, can I use travelers' check?

2) Poulisse의 의사소통 전략

외국어(FL) 학습자들은 특히 그들의 부족한 외국어 단어실력 때문에 의사소통의 어려움을 겪는 경우가 많다. 이러한 언어적 문제점들을 해결하기 위해 사용되는 전략들은 흔히 의사소통 전략이라고 알려져 있다. 과거부터 행해진 연구는 앞서 살펴보았듯, 의사소통 전략을 발화자가 자신의 발화를 포기할 때 사용하는 회피전략 또는 축소전략, 그리고 발화자가 원래 의도했던 목표에 도달하는데 사용하는 성취전략으로 나누고 있다. Faerch 와 Kasper(1983)는 성취전략은 다시 수정전략(retrieval strategies)과 보상전략(compensatory strategies)으로 나누었다. Poulisse는 이들의 연구에 어느 정도는 동의 했으나 그들의 분류기준은 오직 보상전략의 사용(use)을 기술하는 데에만 중점을 두고, 전략사용의 필수적 구성요소를 제시하는 데에는 실패했다고 비판했다. 그가 말하는 전략사용의 필수적 구성요소란, 주어진 상황 안에서 특정한 의사소통 전략을 사용하고, 지시 대상의 특성을 분석하는 인지 과정을 지칭한다. 이러한 문제점을 해결하기 위하여 Poulisse(1987,1990)는 자신만의 보상전략 분류법을 제시했다.

Poulisee가 제시한 보상전략의 분류는 제 2 언어 학습자들이 목표어로 의사소통하는 과정에서 발생하는 표현의 어려움을 극복하는 방법을 보다 구체

적으로 설명하였다. 이에 따라, 본 연구에서는 Poulisse의 보상전략을 Nakatani의 성취전략과 더불어 분석도구로 선택했다. Poulisse의 보상전략은 Nakatani의 성취전략 중 스스로 해결하기 전략의 미흡한 부분을 보완해 준다.

<표 2> 보상전략의 종류 (Poulisse,1987)

유형	설명	예
1) 분석 개념 전략	지시대상의 특성을 열거하거나 기술하거나 또는 일반화하는 전략	Truck → big and high car
2) 전체 개념 전략 * 상위어 * 하위어 * 동등어구	지시대상의 관련 개념을 언급하는 전략	Peas → Vegetables tool → hammer sofa → bench

〈표 3〉 보상전략의 종류 (Poulisse,1990)

의사소통 전략 (보상전략)
1) 분석 개념 전략 (복합어, 에둘러 표현하기, 묘사하기, 바꾸어 말하기)
2) 전체 개념 전략 (상위어, 동등어구, 하위어)

분석 개념 전략(Analytic Conceptual strategy, ANCO)의 분류는 복합어(compound nouns)를 만들어내는 것과 정의와 같은(definition-like) 발화를 부호화(encoding)하는 것으로 나누어진다. 오늘날, 의사소통 전략 연구에서는 복합어의 사용을 '단어 조성(Word Coinage)'으로 나타내곤 한다. 복합어의 예는 다음과 같다.

(1) cooking erm apparatus (cooker)
(2) a talk uh bird (parrot)

(1)은 요리도구를 표현하기위해 *요리(cooking)*와 *도구(apparatus)*를 합성하여 하나의 복합어를 만들어낸 것을 보여준다. (2)는 앵무새를 표현하기위해 *말하다(talk)*와 *새(bird)*를 합성하여 새로운 단어를 만들어 냈다.

정의와 같은(definition-like) 발화의 유형은 에둘러 표현하기

(Circumlocution), 묘사하기(Description) 또는 바꾸어 말하기(Paraphrase)로 언급된다. 이것은 다음과 같이 여러 가지 형태로 나타난다.

(3) He lives in the mountains (hermit)
(4) not fluid (thick)
(5) If you want to feed a baby, you use a fl uh a bottle, you screw this on top, so it can suck on it (teat)
(6) this is used for killing erm 1 flies (flyswat)
(7) a thing you kill flies with (flyswat)
(8) erm, a device to uh to kill flies with (flyswat)
(9) a toy for children, uh 3 which erm 3 which uh, goes round (humming-top)

우선, 위의 예들을 분석하기에 앞서 전체 개념 전략(Holistic Conceptual strategy, HOCO)을 살펴보고자 한다. HOCO는 상위어 (superordinate), 동등어구(coordinate), 하위어(subordinate)로 나뉜다. 이것은 문자 그대로, 모르는 단어를 각각 상위어, 동등어구, 하위어로 대체하는 경우를 말한다. 예를 들면, 완두콩이라는 단어대신 채소라고 말하는 경우는 상위어를, 책상이라는 단어대신 탁자라고 말하는 경우는 동등어구를 사용한 것이며, 도구라는 단어대신 망치라고 표현하는 것은 하위어를 사용한 것이다. 각각의 예문은 다음과 같다.

(10) erm, potatoes with erm, I don't know, some uh, **vegetables** something (peas)

(11) it's uh quite big, and uh, with uh a **table** (desk)

(12) His neighbour made erm, made things like **a hammer** and that sort (tools)

다시 본론으로 돌아와 (3)~(9)의 예문을 살펴보자. 제시된 예들 중 (3),(4),(5) 그리고 (6)과 같은 발화들은 ANCO로 분류되고, (7),(8) 그리고 (9)는 HOCO + ANCO로 분류된다. 하지만 (7),(8)과 같은 경우는 사람에 따라 ANCO로 분류되기도 하고 HOCO + ANCO로 분류되기도 하는 만큼 이 둘은 경계선에 걸쳐 있다고 볼 수 있다. 따라서 이러한 이유를 근거로 세세하게 분류하는 분류법은 무시하고, (3)부터 (9)까지의 모든 발화들은 ANCO로 구분하기로 한다(Poulisse,1990).

의사소통 전략의 연구에 있어 가장 중요한 문제는 무엇이 학생들로 하여금 특정 전략을 사용하게끔 하는 동기를 주는 것인가이다(Eliis,2003). Poulisse(1990)는 학습자들이 의사소통의 일반적인 두 가지 원리인 명확성의 원리와 경제성의 원리를 따른다고 주장했다(Leech,1983). 전자는 발화자로 하여금 정보를 제공하고 명확하게 발화하도록 요구하는 반면, 후자는 간결하고 경제적으로 발화하도록 요구한다. 학습자들이 직면하게 되는 문제는 그들이 항상 언어를 간결하고 경제적으로 사용할 수 없는 경우도 있다는 것이다. 예를 들면, 그들이 표현하고자 하는 대상에 맞는 제 2언어(L2) 단어를 알지 못하는 경우에 그러하다. 따라서 그들은 명확성을 위해 경제성을

희생해야 할지도 모른다. 예를 들면 에둘러 표현하기와 같은 전략을 통해서 말이다. 그러나 Poulisse는 학습자들이 이 두 가지의 원칙을 다 지키려고 노력해야하며, 이것이 그들로 하여금 전략을 선택하는데 동기부여가 된다고 주장했다. 예를 들면, 그들은 처음에, 두 가지 원칙을 다 만족시키기 위해 그들의 모국어(L1)를 사용할 가능성이 있으며, 그리고 난 뒤 그들의 목표를 성취할 때까지 근접어 사용(approximation), 단어 조성(word coinage), 그리고 바꾸어 말하기(paraphrase)와 같은 전략들을 통해 정보를 제공하는 경향이 있다. 만약에 선택권이 명확성과 경제성 그 중간쯤에서 결정되어야 한다면, 학습자들은 목표의 중요성을 판단하여 명확성을 선택하든, 경제성을 선택하든 할 것이다(Eliis,2003).

3. Nakatani의 경험적 연구

Nakatani(2010)는 12주 과정의 EFL 강좌를 등록한 대학생들을 대상으로 어떤 전략의 사용이 교실상황에서의 구술 능력(oral proficiency)을 발달시키는데 기여하는가에 대한 실험을 하였다. 실험에 참여한 대학생들은 전략기반 교수요목(strategy-based syllabus)에 기반을 둔 교과서로 영어 학습을 한 학습자들이었으며, 일주일에 한 번씩 90분간 수업에 참여하였다. 그들은 사전검사와 사후검사를 통해 의사소통 능력을 평가받았다. 이는 학생들의 의사소통 과업수행의 방법이 12주간 어떻게 바뀌었는지를 조사하기 위해 사용된 것이었다. 사전검사와 사후검사에서 행해진 과업들은 학생들이 수업시간에 일상적으로 해왔던 활동과 유사한 종류의 과업들이었는데, 예를

들면 학생들이 외국을 혼자 여행하는 등의 상황을 가정하여 역할극을 하는 것이었다. 학생들은 과업을 준비하는데 5분 정도의 준비시간을 갖고 모의대화(simulated conversation)에 참여하였다.

결과적으로, 높은 점수를 받은 학생들은 적극적 반응보이기와 따라 하기를 가장 빈번하게 사용한 것으로 드러났다. 이것은 대화를 부드럽게 이어나가기 위해 사용하는 전략이 영어 구술 능력과 가장 큰 관련이 있다는 것을 나타낸다. 학생들은 이러한 전략을 사용함으로써 의사소통의 실패(breakdown)를 줄이게 되고, 이것은 그들의 발화를 좀 더 유창하게 만든다. 두 번째로 중요한 예측 변수(predictor)는 의미협상을 위한 신호를 보내는 것이었는데, 이것은 확실하게하기, 이해확인하기, 그리고 명백히 해달라고 요청하기로 구성되어있다. 이 결과는 협상을 위한 행동들이 학습자로 하여금 그들의 목표어능력을 향상시킬 수 있도록 하는 기회를 제공해준다는 선행연구의 예측을 지지해준다(e.g., Doughty 와 Pica,1986; Pica,2002; Pica 와 Doughty,1985; Varonies 와 Gass,1985). 특히, 최근연구들은 협상된 상호작용의 빈도(incidence)와 구술능력간의 명확한 관계를 증명해왔다. 따라서 학생들은 의미협상을 많이 하면할수록 더 좋은 점수를 얻게 되는 것이다.

한편, 하위학습자들은 그들이 표현하고 싶어 하는 단어나 문법구조를 찾는 것에 대한 어려움을 많이 보였으며, 그들의 의사소통에서의 문제점을 예견하고 해결하는 방법을 모르는 경향이 많은 것으로 밝혀졌다.

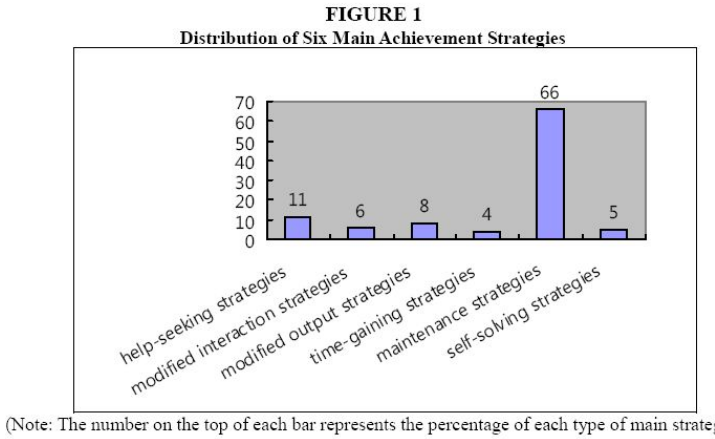
요약하면, 하위학습자들은 상호작용을 유지시켜나가기 위한 충분한 전략적 지식이 부족하거나 자연적인 의사소통을 위한 언어적 지식이 부족하다고

할 수 있다.

4. Yujin Kim의 선행연구

Yujin Kim(2010)은 의사소통 전략이 현 중학교 영어교육에서 효과적으로 다루어지고 있는가를 파악하기 위하여 Nakatani의 의사소통 전략 분류법에 따라 개정 7차 영어교과서를 분석하였다. 분석대상으로는 중학교 1학년 영어교과서 3종(금성, 디딤돌, 두산동아)과 그에 따른 학습활동 책이 임의로 선택되었다. 교과서에 반영된 성취전략은 전반적으로 불균형한 분포를 보였다. 다음은 Yujin Kim의 분석결과를 그림으로 나타낸 것이다.

<그림 1> 6가지 주요 성취전략 분포도 (Yujin Kim, 2010)



전체 1523개의 성취전략 중 유지전략은 66%(1014개)로 가장 높은 반영비

율을 보였다. 다음으로는, 도움구하기 11%(164개), 수정발화 전략 8%(116개), 수정 상호작용전략 6%(87개), 스스로 해결하기 5%(80개), 그리고 시간벌기전략이 4%(62개)로 그 뒤를 이었다. 스스로 해결하기 전략의 하위범주인 근접어 사용과 재구조화는 분석결과에 나타나지 않았다.

Hong(2009)은 개정 7차 영어교과서들이 일반적으로 진정성(authenticity)이 부족하다고 주장했다. 게다가 교과서에서 권유하고 있는 의사소통 전략들은 조립식(prefabricated) 패턴으로 제한되어있어 교실에서의 학습이 이러한 패턴을 암기하는 것에 지나지 않는다고 비판했다. Hong의 연구와 비교해볼 때, Yujin Kim의 연구에서 얻는 결과는 교과서가 다양한 성취전략을 포함하고 있다는 점에서 그리 부정적이지만은 않다. 그러나 이러한 전략들이 불균형한 분포를 이루고 있다는 것은 문제점이기에 앞으로 교과서를 개정해나가는데 있어 다시 고려되어야 할 부분이다. 이에 Yujin Kim(2010)은 모든 성취전략들이 균형을 맞추어 교과서에 반영되어야 한다고 주장하며 진정성있는 텍스트 포함하는 것을 하나의 대안으로 제시했다.

Ⅲ. 교과서 분석

1. 분석 대상 및 분석 영역

본 연구는 개정 7차 영어과 교육과정에 의거 심사된 중학교 3학년 영어교과서 3종과 그에 따른 학습활동 책을 임의로 선택하여 듣기·말하기 텍스트를 중심으로 의사소통 전략이 어떤 비율로 반영이 되어있는지 또한 그에 따른 개선 방향은 어떻게 되는 것이 좋을지에 중점을 두고 분석하였다. 본 연구에 사용된 교과서에서는 읽기나 쓰기 영역에 연계되어 나타난 듣기나 말하기 활동이 없었다. 하지만 기타 영역(On Your Own, Check-Up, Project, 단원평가, Wrap Up, Test Yourself)에서는 듣기와 말하기 활동을 다루고 있었기에 이들은 모두 분석영역에 포함되었다. 교과서들은 출판사의 이니셜 순서에 따라 A-1, B-1 그리고 C-1로 표시되었으며, 그에 따른 학습활동 책은 A-2, B-2, C-2로 표시되었다.

<표 4> 분석대상 교과서 3종

표시	교과서	출판사
A-1	교과서	(주)금성출판사
A-2	학습활동 책	
B-1	교과서	(주)미래엔 컬처그룹
B-2	학습활동 책	舊)대한교과서(주)

C-1 C-2	교과서 학습활동 책	(주)지학사

다음은 분석대상 교과서 3종의 구성 체계로, 듣기와 말하기 활동 자료가 제시된 부분은 모두 분석영역에 포함시켰다. 본 연구에서 분석할 교과서 영역은 <표 5>와 같다.

<표 5> 분석대상 교과서 3종의 구성 체계

교과서	저자	분석영역
A-1	권오량 외 5인	Warm up, Listen and Respond, Say it right, Let's talk together (A, B), Let's talk together (C, D), On Your Own, Check-Up
A-2		Listen and Respond, Let's talk together,
B-1	최인철 외 11인	Get Ready, Look and Listen, Listen and Think, Listen and Do, Listen and Speak, Sound It Right, Work Together, Project
B-2		Think Out Loud, Picture the Words, Listening, Speaking, 단원평가
C-1	이다미 외 6인	Warm-up, Listening, Listening Activities, Speaking, Speaking Activities, Fun Time, Function File, Sounds, Wrap Up, Project
C-2		Did you know? Listening, Speaking, Culture Tips, Test Yourself

2. 분석 방법 및 기준

본 연구는 앞서 제시한 교과서들을 Nakatani와 Poulisse의 분류법에 따라 그 기준에 해당되는 의사소통 전략을 분석하였다. 교과서분석에 사용될 Nakatani와 Poulisse의 기준은 아래의 표와 같다.

〈표 6〉 듣기·말하기 텍스트 분석 기준

분석기준	주요전략	하위전략
Nakatani의 성취전략	도움구하기	도움호소하기
		반복부탁하기
	수정 상호작용	확실하게 하기
		이해확인하기
		명백히 해달라고 요청하기
	수정발화	고쳐 말하기
	시간벌기	메우기
		메워진 휴지
	유지	적극적 반응보이기
		따라 하기
	스스로 해결하기	바꾸어 말하기
		근접어 사용
		재구조화
Poulisse의 보상전략	분석 개념 전략	복합어
		에둘러 표현하기, 묘사하기, 바꾸어 말하기
	전체 개념 전략	상위어, 동등어구, 하위어

Ⅳ. 교과서 분석 결과 및 논의

1. Nakatani의 성취전략에 의거한 분석

교과서와 그에 따른 학습활동 책에 반영된 성취전략의 유형은 빈도의 측면에서 다음과 같이 나타난다. 데이터는 전반적으로 성취전략의 불균형한 분포를 보여주었다.

〈표 7〉 Nakatani의 성취전략에 의거한 분석

주요전략	하위전략	교과서			학습활동 책			하위전략의 반영비율	주요전략의 반영비율
		A-1	B-1	C-1	A-2	B-2	C-2		
도움구하기	도움호소하기	1	9	0	3	9	0	22(3%)	46(6%)
	반복부탁하기	4	6	0	8	6	0	24(3%)	
수정 상호작용	확실하게 하기	8	3	1	13	2	1	28(4%)	155 (20%)
	이해확인하기	2	9	0	6	10	0	27(4%)	
	명백히 해달라고 요청하기	16	12	16	20	11	9	100 (13%)	
수정발화	고쳐 말하기	4	3	0	8	0	0	15(2%)	15(2%)
시간벌기	메우기	16	18	4	35	11	2	86 (11%)	228 (38%)
	메워진 휴지	25	23	12	54	10	18	142 (19%)	

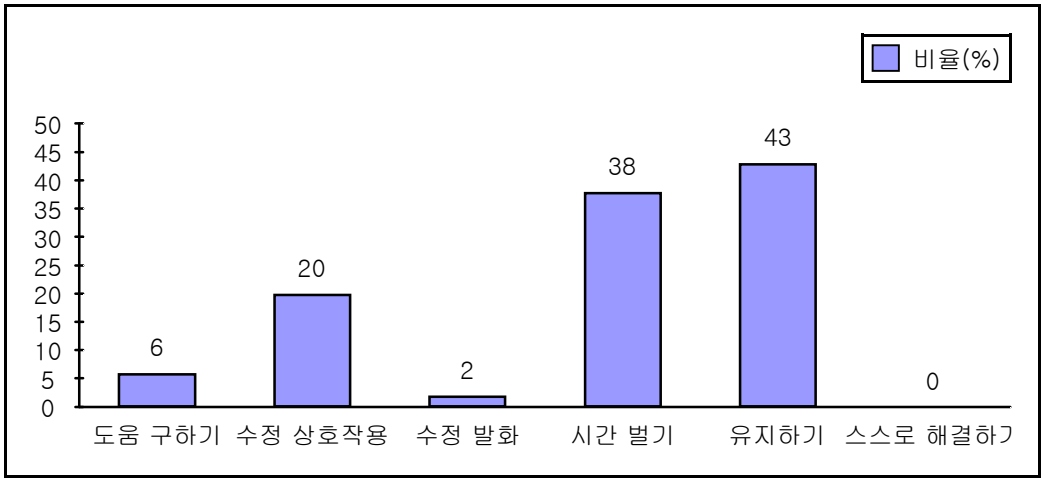
유지	적극적 반응보이기	35	73	50	57	72	41	328 (43%)	328 (43%)
	따라 하기	0	0	0	0	0	0	0(0%)	
스스로 해결하기	바꾸어 말하기	0	0	0	0	0	0	0(0%)	1(0%)
	근접어 사용	0	0	0	0	0	0	0(0%)	
	재구조화	0	0	0	0	0	0	0(0%)	
총비율		111	156	83	204	131	71	756 (100%)	756 (100%)

유지전략은 가장 높은 반영비율을 보였다. 다음으로는, 시간벌기전략, 수정 상호작용전략, 도움구하기, 수정발화 전략이 그 뒤를 이었다. 스스로 해결하기전략은 단 한 차례도 나타나지 않았다.

1) 여섯 가지의 주요 성취전략

개정된 7차 교육과정의 중학교 3학년 영어교과서에 나타난 여섯 가지 타입의 성취전략은 <그림 2>과 같은 분포를 보이고 있다.

<그림 2> 6가지 주요 성취전략 분포도

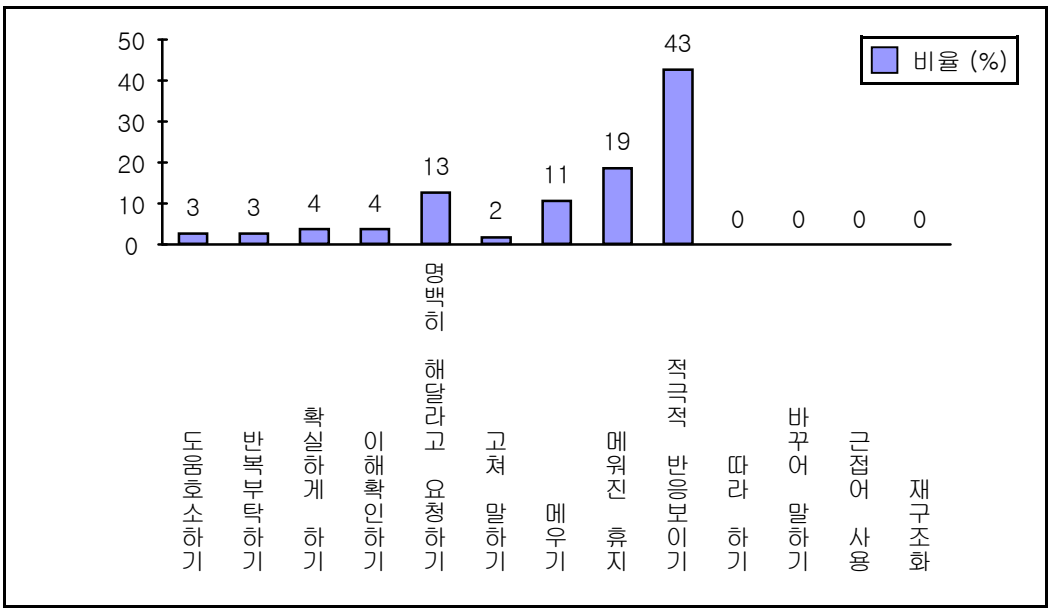


유지전략은 43%로 가장 높은 반영비율을 보이며 전체 756개의 성취전략 중 328개를 차지했다. 다음으로 빈번하게 등장한 유형은 시간벌기전략이었으며, 38%의 비율을 보이며 228번 등장했다. 다음으로는 수정 상호작용전략이 20%(155개), 도움구하기 6%(46개), 수정발화 전략이 2%(15개)로 그 뒤를 이었다. 스스로 해결하기전략은 0%(0개)의 반영비율을 보였다.

2) 성취전략의 열세가지 하위범주

성취전략의 13가지 하위범주의 분포는 <그림3>에서 보이는 바와 같다.

〈그림 3〉 성취전략의 13가지 하위범주 분포도



각각의 주요전략은 앞서 제시된 분류법에서 볼 수 있듯 하나에서 세 개의 하위요소를 갖고 있다. 각각의 하위요소들의 비율은 그것의 상위범주의 반영비율과 부분적으로 일치한다. 주요전략이 높은 비율을 보였다할지라도 그것의 하위요소는 그렇지 않은 경우가 종종 있다. 예를 들면, 유지전략은 전체 성취전략 중 가장 빈번하게 등장하였으나 그것의 하위요소인 따라 하기는 단 한 차례도 등장하지 않았다. 주요전략과 하위전략 사이에서의 간극은 같은 범주 안에서도 특정한 전략이 더 선호되어진다는 것을 의미한다.

3) 교과서마다 다른 성취전략의 반영비율

앞서 살펴보았다시피, 교과서들은 전반적으로 유지전략 중 적극적인 반응을 보여주기를 가장 중시하였다. 또한, 그 뒤를 이어 시간벌기전략도 중요하게 취급된 것을 볼 수 있다. 하지만 시간벌기전략이 전체 228회라는 높은 반영비율을 보였음에도 불구하고, C-1과 C-2의 메우기 반영비율은 둘이 합쳐 6회였다. 이렇듯, 교과서들은 저마다의 강점과 약점을 가지고 있었다. 각각 눈에 띄는 성취전략의 반영비율은 <표 10>에서 보이는 바와 같다. 적극적인 반응 보이기는 세 교과서 모두 가장 활발한 반영비율을 보여주었으므로 <표 10>에서는 제외시킨다. 또한, 세 교과서에서 모두 0%의 반영비율이 나온 따라 하기, 바꾸어 말하기, 근접어 사용, 그리고 재구조화도 제외시킨다.

<표 8> 각각의 교과서에 따른 성취전략의 빈도

주요전략	하위전략	A-1	B-1	C-1	A-2	B-2	C-2
도움구하기	도움 호소하기		☆	*		☆	*
	반복부탁하기			*	☆		*
수정 상호작용	확실하게 하기			*			*
	이해 확인하기			*			*
	명백히 해달라고 요청하기	☆		☆	☆		
수정발화	고쳐 말하기	☆		*	☆	*	*
시간벌기	메우기			*	☆		*
	메워진 휴지				☆		

(상대적으로 중요시된 전략은 ☆로, 소홀히 다루어진 전략은 *로 표시한다.)

학습활동 책 A-2는 분석된 여덟 개의 성취전략 중 무려 다섯 개의 ☆ 표시(mark)를 받았다. 이는 A-2가 분석된 교과서들 중 성취전략을 가장 잘 반영하고 있다는 것을 의미한다. 교과서 A-1 또한 두 개의 ☆ 표시를 받으며 성취전략을 비교적 잘 반영하고 있다는 결과를 보였다. 게다가 A-1과 A-2는 둘 다 다른 교과서에서는 거의 반영하고 있지 않은 고쳐 말하기 전략을 담고 있다는 점에서 매우 긍정적인 결과를 얻었다.

교과서 B-1과 B-2는 비록 A 교과서만큼은 아니지만, 전반적으로 나쁜 결과를 보이지는 않았다. 특징이라고 할 만 한 점은 도움호소하기 전략이 다른 교과서에 비해 많이 제시되었다는 것이다.

한편, C-1과 C-2는 심각하리만큼 성취전략을 반영하고 있지 못했다. 특히나 도움 호소하기와 반복 부탁하기, 이해 확인하기, 그리고 고쳐 말하기는 단 한 차례도 등장하지 않았다. 그 이유 중 하나는 아마도 모놀로그 형태의 스크립트가 꽤 많았기 때문이라고 판단된다. 그나마 다행인 것은 C-1에서 명백히 해달라고 요청하기 전략이 상대적으로 많이 반영되었다는 점이다.

요약하면, A 교과서와 B 교과서는 비교적 성취전략을 잘 반영한 반면, C 교과서는 이를 잘 반영하지 못했다고 할 수 있다.

다음은 각각의 주요전략과 하위범주에 대한 보다 구체적인 분석과 그에 따른 예문이다. 순서는 주요전략의 빈도에 따랐으며, 교과서별로 각각 하나의 대화문을 실었다.

① 유지전략

의사소통은 청자와 화자가 의미를 협상하는 과정이다. 의사소통을 유지하기 위해서 대화자들은 청자가 화자의 발화의도를 제대로 이해했는지에 대한 상호의 믿음을 전개시켜야 한다. 청자의 확언적인 반응(comments)은 화자에게 자신이 이해했음을 알리는 긍정적 표시가 된다. 따라서 유지전략은 실제 의사소통의 필수적 요소이며 학생들을 보다 나은 상호작용자로 만든다 (Wagner,1983; Clark,1994).

유지전략은 적극적 반응보이기와 따라 하기로 세분화된다. 적극적 반응보이기는 6권의 교과서에서 가장 많이 등장한 전략으로, 756개의 성취전략 중 328개를 차지하며 43%의 비율을 보였고 6권의 교과서에 골고루 분포되어있었다. 반면, 따라 하기는 6권의 교과서에서 단 한 차례도 등장하지 않았다.

교과서들은 대체로 여러 전략들이 잘 결합된 좋은 예문들을 포함하고 있었다. 적극적인 반응보이기는 특히 독립적으로 등장하기보다는 다른 의사소통 전략들과 함께 사용된 경우가 많았기에 관련 예문을 ⑤에서 함께 살펴보기로 한다.

② 시간벌기전략

학생들은 발화를 이어나가기 전에 시간벌기전략에 속한 메우기와 메워진 휴지를 사용하며 생각할 시간을 갖게 된다. 시간벌기전략은 총 228회 등장했고 38%의 높은 비율을 보였다. 메우기는 86회 등장으로 11%를 차지했고,

메워진 휴지는 142회 등장하며 19%의 비율을 보였다. 시간벌기전략 또한 적극적인 반응 보이기처럼 다른 전략들과 함께 결합되어 나타난 경우가 많으므로 관련 예문을 ⑤에서 함께 살펴보기로 하자.

③ 수정 상호작용전략

수정 상호작용은 의사소통과정에서의 문제점을 해결하기 위한 방법으로 의미협상을 위한 신호를 보내는 것을 말한다(Nakatani,2005). 이 전략은 확실하게 하기, 이해 확인하기, 명백히 해달라고 요청하기의 하위요소로 이뤄져있다. 수정 상호작용 전략은 155회 등장했으며 20%의 반영비율을 보였다. 그 중 확실하게 하기는 28회 등장하였으며 4%의 저조한 비율을 보였다. 예문은 다음과 같다.

M: Excuse me. Would you help me find the bank?
W: Sure. Just go straight to First Street. Then turn right. It's across from the supermarket.
M: Turn right on First Street?
W: Right.
M: Thank you for your help.
W: You're welcome.

(교과서 C-1,p.99)

위의 대화는 길 찾기와 관련된 예문으로 확실하게 하기 전략이 적절하게 사용된 경우를 보여준다고 할 수 있다. 이 전략은 학생들이 실제로 목표문화권에 가서 길을 묻게 되는 경우, 유용하게 사용될 수 있다.

이해 확인하기와 명백히 해달라고 요청하기는 ⑤에서 함께 살펴보기로 한다.

④ 도움 구하기 전략

Kim(2006)은 도움구하기 전략이 교사로 하여금 학생들의 부족한 지식을 발견할 수 있도록 돕는다는 점에서 중요한 역할을 한다고 주장했다. 그는 학생들이 "I don't know"라고 말하거나 고개를 젓는 등의 도움구하기 전략을 사용함으로써 그들의 이해하지 못함을 표현하게 되면, 교사는 학생들이 필요로 하는 정보에 대한 설명을 예문과 함께 제공하게 된다고 하였다. 이것은 학생들이 도움구하기 전략을 통하여 보다 효과적으로 상호작용을 할 수 있다는 것을 의미한다.

도움구하기 전략은 총 46회 등장하며 6%로의 낮은 비율을 보였다. 이 전략은 도움 호소하기와 반복 부탁하기로 구성되어있으며, 이들은 각각 22회와 24회 등장하였다. 각각의 전략들 또한 ⑤에서 함께 살펴보기로 한다.

⑤ 수정발화 전략

수정발화 전략은 전체 756중 15회 등장으로, 2%의 저조한 비율을 보이며,

스스로 해결하기 전략을 제외한 다섯 가지 성취전략 중 최하위를 기록했다. 고쳐 말하기는 수정발화 전략의 하위요소로, 이 전략을 통해 학생들은 어떤 것을 표현할 때 다른 방식으로 표현하는 방법을 배우게 되고, 다양한 문법 구조를 발전시킬 수 있다. 수정발화 전략은 대화자가 상대 대화자의 발화를 이해하지 못했을 때 자신의 발화를 고쳐 말해줌으로써 의미협상을 해나가는 것이니만큼, 대부분 도움 호소하기나 반복 부탁하기, 혹은 확실하게 하기와 함께 나타났다. 다음 예문을 살펴보자. 예문은 앞서 제시된 다른 전략들도 함께 포함하고 있다.

W: What are you looking at, Dad?

M: Susan, look at these green energy cars at the exhibition. They are so cool.

W: What does green energy mean?

M: It is environmentally friendly energy. Are you with me?

W: Sorry, but I don't follow you, Dad.

M: OK, Susan. It is the energy we can get from the wind or the sun.

W: Now I got it.

M: Why don't you go to the Environment Exhibition this weekend? We can ride green energy cars there.

W: Really? I'd love to go for a drive in one of these car.

(학습활동 책 B-2, p.184)

학습활동 책 B-2는 여러 가지의 의사소통 전략을 적절히 조합한 모습을 보여주었다. 특히나 5단원에서는 '이해를 점검하는 말을 듣고 이해할 수 있다, 되묻는 말을 듣고 이해할 수 있다.'는 것을 학습목표로 삼아 의사소통 전략을 명시적으로 가르치기를 권장하고 있다.

위에 제시된 대화문은 W가 *green energy*를 못 알아듣는 것에서부터 의사소통의 장애가 발생하는 모습을 보여준다. 이에 따라 W는 *What does green energy mean?* 이라는 발화를 통해 그것을 명백히 해달라고 요청하고 있다. 이에 대한 답변으로 M은 *It is environmentally friendly energy.* 라며 자신의 발화를 고쳐 말한다. 그리고는 *Are you with me?* 라는 질문을 곧장 함으로써 상대방의 이해를 확인하였다. 그러나 상대는 아직 이해하지 못했고, 그에 따라 *Sorry, but I don't follow you.* 라고 도움을 호소했다. 이에 M은 다시 한 번 *It is the energy we can get from the wind or the sun.* 이라며 고쳐 말했다. 이제 W은 M의 발화를 완벽히 이해하게 됐고, *Now I got it.* 이라는 발화를 통해 적극적인 반응을 보여주었다. 그리고 마지막으로 M이 전시회에 가서 *green energy car*를 타자고 제안하니 W가 *Really?* 라는 적극적인 반응을 보이며 대화를 마무리 짓는다.

요약하면, 위에 제시된 대화문에서는 명백히 해달라고 요청하기 1회, 고쳐 말하기 2회, 이해 확인하기 1회, 도움 호소하기 1회, 적극적 반응보이기 2회로 총 5 종류의 성취전략이 사용되었다.

교과서 A-1 또한 여러 전략들이 잘 결합된 좋은 예문들을 포함하고 있었다. 다음을 살펴보자.

Sejun: I don't understand why we need to learn English.

Semi: Well, I can think of a very good reason.

Sejun: What's that?

Semi: English is a global language today and we need to know it to be a global citizen.

Sejun: Could you say that again?

Semi: English is an international language. It means that speakers of different languages usually communicate in English.

Sejun: Hmm, I guess that's true. But do you think it will continue to be used that way in the future?

Semi: Yes. I'm confident that I will. It will keep its status as a global language at least for another century.

(교과서 A-1, p.11)

위 예문에서는 메우기, 반복 부탁하기, 고쳐 말하기, 메워진 휴지가 차례로 등장한다. Semi는 영어를 왜 배워야하는지 모르겠다는 Sejun의 발화에 답변을 하기 위해 *Well*이라는 메우기 장치를 먼저 던져 놓고, 대화의 흐름을 유지한 채 자신의 생각을 정리하는 시간을 가졌다. 한편, Sejun은 Semi의 발화를 이해하지 못하자 *Could you say that again?* 과 같은 표현을 통하여 반복을 부탁한다. 이에 대한 반응으로는 Semi의 고쳐 말하기전략이 보이며, 마지막으로 Sejun의 발화에서 메워진 휴지의 대표적 예인 *hmm*이 등

장하기도 한다.

⑥ 제한점

Nakatani의 분류법에 기준해 볼 때, 교과서들은 전반적으로 의사소통 전략을 크게 중요하게 다루고 있지 않았다. 그 중에서도 따라 하기와 스스로 해결하기 전략은 철저히 무시되었다.

특히 교과서 C-1은 의사소통 전략을 가장 소홀히 취급하고 있다고 볼 수 있다. 앞서 제시했듯, 도움 호소하기와 반복 부탁하기, 이해 확인하기, 그리고 고쳐 말하기가 단 한 차례도 등장하지 않았기 때문이다.

또한, 모든 교과서에서 단 한 차례도 제시되지 않았던 따라 하기는 상대 발화자의 발화를 반복해줌으로써 자신의 이해정도를 나타내주는 기법이니만큼 조금이나마 제시되어야할 필요가 있다.

W: Can you come to the office at 3 o'clock on November 2?

M: Yes. Thank you.

(교과서 C-1, p.175)

위와 같은 예문에서 볼 수 있듯, 대부분의 교과서들은 따라 하기를 보여주지 않는다. 물론 위의 예문이 잘못되었다는 주장은 아니다. 하지만 Nakatani의 관점에 따른다면, 다음과 같은 방식으로 개선되는 방법도 괜찮을 것이다.

W: Can you come to the office at 3 o'clock on November 2?

M: 3 o'clock on November 2...Ah, OK.

2. Poulisse의 보상전략에 의거한 분석

분석된 교과서와 그에 따른 학습활동 책에 반영된 보상전략의 비율은 0%의 결과를 보였다.

Nakatani는 의사소통 전략을 대화를 조정하고 유지시켜나가는 장치로 정의한 반면, Poulisse는 그것을 제 2언어 학습자(L2 learners)가 자신이 표현하고자 하는 단어나 표현방식을 모를 때 사용하는 전략으로 정의했다. 교과서에 반영된 의사소통 전략을 Poulisse의 기준으로 분석한 결과가 Nakatani의 그것과 다른 이유 중 하나는 이렇게 의사소통 전략을 바라보는 관점의 차이에서부터 출발한다. 또한 이 연구가 실제 생활에서의 의사소통을 분석한 것이 아닌, 교과서 분석이라는 제한성을 갖고 있는 것도 저조한 결과의 또 다른 이유 중 하나이다. 다시 말해, 현 개정 영어교과서에서는 일반적으로 진정성 있는 자료(authentic material)에서처럼 다양한 언어능력을 갖고 있는 화자들의 변형(variation)으로 이루어진 담화를 담고 있기보다는, 영어로 무언가를 표현하는 데 별로 어려움이 없는 발화자들의 담화를 담고 있는 것이 대부분이기에 상대적으로 제 2언어 학습자들이 자신의 표현적 어려움을 극복하기 위해 의사소통 전략을 사용하는 경우가 드물다는

것이다.

그러나 우리나라 영어교육이 현재 추구하는 바는 의사소통 능력의 향상이고, 여기에는 필연적으로 표현능력이 수반된다. 이에 따라 영어교과서는 표현적 어려움을 겪는 목표언어 학습자들이 보상전략을 적절히 사용함으로써 자신의 어려움을 극복해나가는 등의 예문을 제시함으로써 학생들의 표현능력을 기르는 것에 보다 더 중점을 두어나가야 할 것이다.

결론 및 제언

이 연구는 개정 7차 한국 중학교 영어교육에서 의사소통 전략이 효과적으로 다루어지고 있는지에 관한 의문에서부터 출발하였다. 이러한 의문점을 해결하기 위해 본 연구는 총 6권의 중학교 3학년 영어교과서에 나타난 의사소통 전략을 분석하는 것에 중점을 두었다. 분석은 Nakatani(2005)의 성취전략과 Poulisse(1990)의 보상전략을 기준으로 삼았다. 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

성취전략은 전체 756개로 파악되었고, 그 중 가장 빈번하게 나타난 전략은 유지전략이었다. 반면, 보상전략은 단 한 차례도 등장하지 않았다. 성취전략의 수 756이라는 것이 그리 적지 않은 숫자처럼 보일지 모르겠으나, 빈번히 사용된, 그러나 상대적으로 덜 중요한 시간벌기전략 (228개)을 제외시키고 나면 총 528개만이 남는 것을 볼 수 있다. 이는 Yujin Kim(2010)의 선행연구 결과와 비교해 봐도 현저히 적은 숫자이다. 이렇듯, 성취전략의 저조한 반영비율은 앞으로 교과서개정을 해 나감에 있어 좀 더 고려되어야 할 부분이다. 하지만 이것이 모든 의사소통 전략이 동일한 비중으로 중요시되어야 한다는 의미는 아니다. Nakatani의 경험적 연구에서 살펴보았듯, 성취전략 중 특히 유지전략과 수정 상호작용전략이 다른 전략보다도 대화를 조정하고 의사소통을 유지해 나가는데 더 효과적이었기 때문이다. 다행스럽게도, 현 영어교과서에서 유지전략을 가장 많이 반영하고 있다는 점은 긍정적이라고 할 수 있겠다. 그러나 수정 상호작용전략이 전체 20% 밖에 차지하지

못했다는 것은 조금 아쉬운 점으로 남는다. 게다가 하위학습자들에게 꼭 필요한 전략인 스스로 해결하기 전략이 전혀 다루어지고 있지 않다는 점은 치명적인 약점이다.

선행연구로 제시되었던 Yujin Kim의 연구에서는 모든 의사소통 전략들이 균형을 맞춰 교과서에 반영되어야한다는 결론이 제시되었다. 하지만 Nakatini의 최근 연구의 실험 결과를 고려해본다면, 모든 의사소통 전략들이 똑같은 비율로 반영되어야 한다기보다는 우선순위를 고려하여 반영되어야 할 필요가 있다. 앞서 살펴보았듯, 수정 상호작용 전략과 스스로 해결하기 전략은 현재의 반영비율보다 훨씬 더 많이 다루어지도록 권장되어야한다. 이는 다음과 같은 두 가지 이유를 근거로 삼는다.

첫째, 상위학생들을 고려해야 한다. 실험 결과에 따르면, 그들이 목표어로서 성공적인 의사소통을 해나갈 때, 수정 상호작용전략을 가장 빈번하게 사용하는 것으로 드러났다. 여기서 상위학습자라 함은 의사소통 능력이 뛰어난 학습자를 가리키는데, 그들이 이 전략을 사용하여 의사소통을 성공적으로 잘 했다는 것은 바꾸어 말하면, 수정 상호작용전략을 잘 사용할 줄 알아야 성공적인 의사소통을 할 수 있다는 것이 된다. 따라서 수정 상호작용 전략은 앞으로 교과서를 개정해 나감에 있어 더 중요하게 다뤄져야 할 것이다.

둘째, 하위학생들의 측면을 고려해보자. Nakatani는 목표어로서 무언가를 표현하는 방법을 잘 모르는 하위학생들의 의사소통 기술을 키우기 위해서는 스스로 해결하기 전략을 키우는 것이 우선시되어야한다고 보았다. 현 교과서에서 스스로 해결하기 전략이 전혀 고려되고 있지 않다는 점은 큰 문제점

이며, 앞으로 교과서가 개선됨에 따라 반영되어야 할 부분이라고 판단된다.

Nakatani가 제시한 스스로 해결하기 전략은 Poulisse의 보상전략과 어느 정도 맥을 같이 한다. 이들은 둘 다 목표어로서의 표현적 어려움을 해결해 나가는 전략이기 때문이다. Nakatani의 스스로 해결하기 전략이 0%의 반영 비율을 보였다는 사실을 고려해본다면, 보상전략이 교과서에서 전혀 다루어지지 않았다는 것은 납득 가능한 결과로 보인다. 의사소통이라는 것이 명확성과 경제성의 원리를 따른다고 본 Poulisse의 관점을 주목해 볼 때, 학습자들이 그때그때의 상황에 맞게 때로는 언어를 간결하고 경제적으로 사용해 보도록 노력하는 연습을, 때로는 에둘러 표현하는 방법을 연습해보는 기회도 제공되어야 할 것이다.

서론에서 언급했듯, 현 우리나라 영어교육의 목적은 학생들의 의사소통 능력을 향상시키는데 있다. 우리나라와 같이 제 2언어로서 혹은 외국어로서 영어를 접하는 환경에서 영어로 의사소통을 잘하기 위해서는 결국 의사소통 전략을 잘 사용할 줄 아는 것이 관건이다. 왜냐하면, 교실을 벗어나면 딱히 영어를 사용할 기회가 없는 환경에 사는 우리는 영어 실력이 중간언어(interlanguage) 단계에 머물러 있는 경우가 많다. 이렇게 부족한 영어 실력으로 인해 겪게 되는 의사소통의 장애요소를 극복할 수 있는 유일한 방법은 신체언어(body language)나 의사소통 전략밖에는 없다. 따라서 영어수업 시간에는 가능하면 의사소통 전략을 많이 다루었으면 하는 바람이고, 이러한 전략들을 명시적(explicitly)으로 소개하고 연습해보는 파트가 교과서에 제시되어있으면 한다. 또한 진정성 있는(authentic) 텍스트를 교실 수업에서 어느 정도 반영하여 실제 제 2언어 학습자와 영어원어민의 대화 속에서

의사소통 전략들을 배워보는 것도 권장할만한 일이다.

참고문헌

권오량, 오선영, 김지민, 정운경, 박리원, Gray, E.(2011). *Middle School English.* 서울: (주)금성출판사

이다미, 이정화, 장영준, 한호, 홍영예, 고미라, 최문영.(2011). *Middle School English.* 서울: (주)지학사

최인철, William, L., 이상민, 김현정, 서성희, 류경리, 신선미, 이효은, 김미성, 이예진, 최정아, 이정현.(2011). *Middle School English.* 서울: (주)미래엔 컬처그룹

Bialystok,E.(1983). Inferencing: Testing the "hypothesis-testing" hypothesis. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp.104-123). Rowley, MA: Newbury House.

Bialystok,E.(1984). Strategies in interlanguage learning and performance. In A. Davies. C. Criper & A. Hawatt (Eds.). *Interlanguage* (pp.31-44). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies.* Oxford: Oxford University Press.

Clark, H. H. (1994). Managing problems in speaking. *Speech Communication, 15,* 243-250.

Clennel, C. (1995). Communication strategies of adult ESL learners: A discourse perspective. *Prospect, 10,* 4-20.

Cohen, A.D., Weaver, S.J., & Li, T.-Y. (1998). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. In A. D. Cohen (Ed.), *Strategies in learning and using a second language* (pp. 107-156). Essex, England: Longman.

Corder, S. (1978). Languge distance and the magnitude of the learning task. *Studies in Studies in Second Language Acquisition.2,* 53-88.

Corder, S. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.). *Strategies in interlanguage communication.* (pp. 24-42). London: Longman.

Dadour, S., & Robbins, J. (1996). University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspective.*(pp. 157-166) Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center.

Doughty, C., & Pica, T. (1986). Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly, 20,* 305-325.

Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly, 29,* 55-85.

Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning, 47,* 173-210.

Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal, 45*(1), 16-23.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Eliis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Process and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin, 5.* 47-118.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication.* London: Longman.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). On identifying communication strategies in interlanguage production. In C. Faerch & G. Kasper (Ed.), *Strategies in interlanguage communication,* (pp. 210-238). London: Longman.

Gass, S & Madden, C (Eds.), *Input and second language acquisition.* Rowley, MA: Newbury House.

Hong, S. (2009). *An analysis of communication strategies in dialogues in first year middle school English textbooks.* Unpublished

master's thesis, Sogang University, Seoul.

Huang, X.-H., & Naerssen, M. (1987). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics,* 8, 287-307.

Kim, J. (2006). *Causes of communication breakdown and learners' use of communication strategies in Korean EFL contexts.* Unpublished master's thesis, Sookmyung Women's University, Seoul.

Kim, Yujin. (2010). Communication strategies in seventh grade English textbooks, *English Teaching, 65*(1), 113-136.

Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics.* London: Longman.

McDonough, S. H. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language.* London: Edward Arnold.

Nakatani, Y. (2005). The effects of awarness-rasing training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal, 89*(1), 76-91.

Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal, 90*(2), 151-168.

Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: a classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal, 94*(1), 116-136.

O' Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning *strategies in*

second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1996). Afterword: What have we learned about language learning strategies around the world? In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspective*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center.

Pica, T. (2002). Subject-matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? *Modern Language Journal, 86,* 1-19.

Pica, T. & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and sencond language acquisition* (pp.115-132). Rowley, MA: Newbury House.

Poulisse, N. (1987). Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research, 3,* 141-153.

Poulisse, N., & Bongaerts, T., & Kellerman, E. (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English.* Enschede: Sneldruk.

Rost, M., & Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning, 41,*

253-273.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

Savignon, S. J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. In M. Celce-Murcia (3rd ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp.13-28). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A process report. In: Brown, H., Yorio, C., and Crymes, R., editors, *On TESOL '77. teaching and learning English as a second language,* Washington D.C.: TESOL.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning,* 30, 417-431.

Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of "communication strategy." *TESOL Quarterly, 15,* 285-296.

Tarone, E., Cohen, A., & Dumas, G. (1976). A closer look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies. *Bilingualism, 9,* 76-90.

Uhm, C. (2003). Teaching communication strategies in EFL settings. *The Journal of Studies in Language, 19*(2), 289-316.

Varadi, T. (1983). Strategies of target language learner communication: message adjustment. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 43-56). London:Longman.

Varonis, E., & Gass, S. M. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics, 6,* 71-90.

Wagner, J. (1983). Dann du tagen eineeeee - weisse Platte - an analysis of interlanguage communication in instruction. In C. Faerch & G. Kasper (Ed.), *Strategies in interlanguage communication.*(pp. 159-174). London: Longman.

Abstract

An Analysis of the Third Grade Middle School English Textbook
- Based on Communication Strategies

Im, Susan
Department of English Education
Graduate School of Education
Sungshin Women's University

This study aims to explore communication strategies in the third grade of middle school English textbooks according to the revision of the seventh national school curriculum. The textbooks and the corresponding activity books were randomly selected and analyzed based on both the taxonomy of achievement strategies by Nakatani (2005) and compensatory strategies by Poulisse (1990). The analysis was focused on which strategies were reflected in the textbooks most and least, and how they were to be improved. Consequently, they both showed poor results. Especially compensatory strategies did not appear in the textbooks at all.

The English textbooks according to the revision of the seventh national school curriculum generally involve the error-free discourses between proficient speakers of English rather than authentic conversations spoken by various people who have different English proficiencies. In this vein, the poor results from both researchers' taxonomies are acceptable to some extent, since there scarcely exist the cases in the textbooks foreign language learners try to overcome communication breakdown. These findings show that the reflection of communication strategies in the textbooks need to be improved in frequency and variety.