

## 논문개요

본 논문은 벌써 시행 된지 8년에 접어든 한국의 초등학교 영어 교육의 현장에서, 그동안 초등영어 교실에서는 다루지 않았던 원어민 교사와 학생의 상호작용을 중심으로 다루고자 하였다. 실제로 어떤 상호작용이 원어민 교사와 학생 사이에 일어났으며, 원어민 교사의 언어에는 어떤 특징이 보였는지 알아보고, 원어민 교사의 수업에서 학생들은 과연 진정성 있는 의사소통의 기회를 가질 것인지 알아보고자 하였다. 더불어 한국인 교사의 수업에서는 어떤 차이점이 관찰되는지 알아보고 현 초등 영어 교육 환경에서 더 나아가갈 방향이 무엇인지 제시하고자 하였다.

본 연구를 위하여 한 사립 초등학교의 5학년 원어민 교사의 수업과 한국인 교사의 수업을 3월부터 5월까지 두 달여 동안 16번의 수업에 참관하였고 이들 중 10개의 수업만을 본 연구의 대상으로 하였다. 참관할 때마다 관찰한 것을 자세히 기록하고, 수업은 모두 녹취한 후, 전사하여 전사 자료와 녹음 테잎 그리고 관찰 기록지를 참고 하여 교사와 학생의 상호작용에 대하여 분석하였다. 이때는 되도록 학생의 준비되지 않은 상호작용을 관찰하기 위해서, 기계적 반복의 상호작용은 분석에서 제외시켰다.

분석 결과 초등영어 교실에서 학생들과의 상호작용에 나타난 원어민 교사 발화의 특징은 외국인 언어(Foreigner Talk)의 특징과 비슷했다. 또한 교사 발화는 반복을 많이 하게 마련인데 원어민 교사가 교실에서 사용하는 반복의 기능은 교실운영의 기능, 모델링 제시의 기능, 강조의 기능, 이해 촉진의 기능, 반응과 평가의 기능으로 구분할 수 있었다.

원어민 교사와 학생의 상호작용의 유형을 교사 개시 발화(T→S의 흐름)

와 학생 개시 발화(S→T의 흐름)로 나누어 분석하였다. 실제 외국인과의 의사소통에서 매우 중요한 의미 협상 활동이 두 유형에서 모두 관찰되었다. 그러나 그 빈도수는 매우 낮았다. 반면, 오류 수정 활동 역시 두 유형에서 모두 관찰되었지만 특히 교사 개시 발화 상호작용 유형에서 매우 빈번하게 발생하였고, 성공적 상호작용을 이끄는 교사의 몇 가지 기술을 보여주었다. 전체적으로는 학생 개시 발화 유형은 교사 개시 발화 유형에 비하여 매우 적게 나타났지만, 또한 자연스러운 대화와 비슷한 회화는 학생 개시 발화 유형에서 관찰되었다.

한국인 교사 언어의 특징은 모국어를 사용하는데, 이 때 모국어로 말한 것을 바로 영어로 번역하여 말하고, 영어로 말한 것을 이어서 간략하게나마 우리말로 다시 번역하여 말하는 것이다. 또한 수업을 진행할 때 농담이나 유행어 등을 사용하여 편한 분위기를 이끌어 가는 특징도 보였다. 상호작용은 그 빈도수가 원어민 교사의 경우에 비하여 많지는 않았지만 수업 중, 학생들의 학습상태를 점검하기 위한 목적으로 의도된 상호작용이나 오류수정의 형태로 나타난다. 반면, 의미협상적 상호작용과 학생개시 발화로 인한 자연스런 대화는 목표어로 이루어 지지 않았다.

따라서 모국어 사용의 장점 때문에 현재 바람직하게 여겨지는 한국인 교사의 영어와 모국어 혼용 수업과 더불어, 더욱 실제적인 상호작용을 다양하게 경험할 수 있는 원어민 교사의 수준별 교육이 전반적으로 이루어져야 할 것이다. 그러나 이미 시행되고 있는 원어민 교사의 수업 현황에서도 지나친 학생 수와 학생들의 자발적 상호작용을 이끌 수 있는 교육적 도구들이 부족한 것은 여전히 이상적 외국어 교실을 형성하는데 큰 제약이 따른다고 본다.



고 정 민 교수 지도  
석사학위 청구논문

초등영어 교실에서  
교사와 학생의 상호작용 분석:  
원어민 교사와 한국인 교사의 사례 비교

2005

성신여자대학교 대학원  
영 어 영 문 학 과  
정 주 용

# 목 차

## 논문개요

I. 서론	1
II. 이론적 배경	
1. 제2 언어 습득의 입력 및 상호작용에 관한 연구	4
2. 교실 상호작용에 관한 연구	11
3. 교사 언어(Teacher Talk)에 관한 연구와 이론	18
III. 연구방법	
1. 연구 대상자 및 기간	24
2. 자료수집 및 분석	27
IV. 연구 결과	29
1. 원어민 교사 언어의 특징	30
(1) 반복의 기능	31
2. 학생 발화 시작으로 인한 상호작용	34
(1) 의미 협상	35
(2) 오류 수정	38
(3) 자연스러운 대화	41
3. 교사 발화 시작으로 인한 상호작용	48
(1) 의미 협상	49
(2) 오류 수정	54

① 직접적 오류 수정.....	54
② 간접적 오류 수정.....	58
i) 자기 자작 방법.....	58
ii) 모델 제시 방법.....	59
iii) 또박 또박 말하기 방법.....	62
4. 한국인 교사의 언어 및 상호작용.....	63

V. 결론 및 제언 .....	71
------------------	----

참고문헌

ABSTRACT

초등영어 교실에서 교사와 학생의  
상호작용 분석:  
원어민 교사와 한국인 교사의 사례 비교

고 정 민 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2005년 5월

성신여자대학교 대학원

영어영문학과

정 주 용

## I. 서론

제 7차 교육 과정에서 영어교육의 궁극적 목표는 의사소통에 있다. 모국어의 경우는 이미 어릴 때 자연스럽게 언어를 습득하지만, 교실에서 학습하는 외국어는 쉽게 습득이 되지 않는다. 우리는 주위에 중학교, 고등학교, 대학교까지 최소한 6년 이상 또는 거의 10년 동안 영어를 배워왔음에도 불구하고, 간단한 인사조차 하지 못하는 사람들을 많이 접해왔다. 자연스럽게 습득이 되는 모국어와는 달리 우리나라와 같은 EFL(English as a Foreign Language) 상황에서 외국어 습득은 학습에 의한 것이기 때문에 모든 학습자 개개인의 변인에 따라서 그 정도가 다를 수밖에 없다. 그러나 현재는 과거의 교육 형태를 지양하고, 점점 개선된 교수법들을 소개하여 그것의 적용 및 평가를 통해 그 효과를 가늠하는 등의 노력이 계속 되어오고 있다. 또한 1997년부터 시행되어온 초등학교의 영어교육이 8년째 접어들고 있는 시점에서, 우리나라에서도 초등영어 교육과 어린이 학습자에 관한 관심이 높아지면서 이에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다.

초등영어 관련 분야에 있어서 그동안의 연구들은 교과서에 관련된 연구라든지, 또한 수준별 운영방안 연구, 영어과 교육과정의 운영에 관한 연구 등으로 분류되어지며, 결과적으로는 교과서 내용의 체계성 부족, 단원 간 언어 요소의 연계성 부족, 연습 및 발화 기회의 부족 등으로 인하여 교육과정의 목표에 미치지 못하거나 괴리감이 있다는 것이다(최진황, 이윤, 2004). 대체로 공립 초등학교에서는 한국인 선생님이 영어를 가르치고 있는데, 원칙적으로는 영어로 수업할 것을 권하고 있지만, 선생님 개개인의 언어 능력이 다르기 때문에 수업에서 아무리 영어를 많이 사용한다 할지라도 원어민 교

사 보다 학생들에게 언어적 노출이 확실히 적을 것이다. 반면 우리나라에는 전국 총 3,700여개의 초등학교 중 사립 초등학교는 76개교로 아직까지 사립 초등학교의 비율이 전체 초등학교의 약 2%에 불과하지만 사립초등학교는 영어 전담교사 외에 원어민 교사를 두어 교실에서 아이들이 영어를 습득하는데 도움을 주고 있다. 7차 교육과정에서 제시한 바와 같이 공립학교와 같은 일반적 상황에서는 힘들었던 수준별 교육도 사립초등학교의 원어민 교사 수업에서 이루어지고 있다. 평가를 통하여 학생들은 상, 중, 하 등 수준별로 반이 편성됨으로써 비슷한 수준의 학생들끼리 같이 학습할 수 있도록 하기 때문이다.

일반적으로 제 2언어 습득은 상대방과의 사회적 상호작용(Long, 1985)을 통하여 이루어진다는 이론이 설득력을 얻고 있는데, 실제 교실 수업에서도 선생님과 학생들 간에 상호작용이 일어나고 있고, 또한 이것이 영어를 습득하는데 많은 도움을 주고 있다. 그러나 교실에서 생겨날 수 있는 선생님과 학생 또는 학생과 학생간의 상호작용은 그 형태에 있어서 매우 제한적이다. 일단 교실이라는 공간의 특성상 사람이 살아가는데 일상적인 모든 상황을 재현하고 경험하기란 불가능한 일이기 때문이다. 또한 그 담화의 구조에 있어서 질문과 대답, 그리고 듣고 따라해야하는 반복의 형태가 대부분인 상호작용에서 실질적 언어 습득을 기대하기란 어려운 것이다. 상호작용도 그 유형에 따라서 의미협상이 이루어지는 상호작용과 그렇지 않은 상호작용이 있는데(Tsui, 1987), 의미협상이 많이 이루어지는 상호작용은 곧 의사소통과 연결이 되고, 이것이 바로 외국어를 공부하는 학습자들에게 가장 바람직한 외국어 습득의 지름길로써 작용하는 것이다.

ESL(English as a Second Language) 상황이 아닌 우리나라와 같은 EFL 상황에서 외국어 학습의 기회를 갖는 대부분의 시간은 학교 교실수업

에 있으며, 또한 그동안 초등학교 교실에서 상호작용을 통한 외국어 습득과정을 논한 연구는 많이 이루어지지 않은 실정이므로, 실제 초등학교의 교실 현장에서 일어나고 있는 상호작용을 관찰하고 분석해 볼 필요가 있다. 따라서 본 연구는 서울의 한 초등학교 5학년 학생을 대상으로 교실 영어 수업에서 학생들이 어떻게 대화 상대자와 상호작용을 하는지, 그러한 상호작용을 통하여 의미교섭을 하는지 등에 초점을 맞추어 논할 것이다. 또한 대상이 된 학교는 원어민 선생님과 한국인 선생님이 모두 영어를 가르치고 있으므로, 이 두 교실에서의 상호작용을 모두 관찰하고 비교함으로써 각각의 상호작용에 있어서 어떠한 차이점이 있는지 살펴보기로 한다. 단 본 연구에서는 그동안에 한국인 선생님의 교실 수업 관찰에 대한 다른 연구들이 있었으므로, 이를 참고하여 원어민 교사의 교실 상호작용에 더욱 초점을 맞추어 연구를 진행한다. 국내의 초등학교 원어민 교사의 수업은 아직까지 매우 부족한데, 점점 더 그 수가 늘어가고 있는 추세이다. 실질적으로 원어민 교사와 초등 학습자들 사이에 어떤 상호작용이 일어나는 지 알아보는 것은 외국어 습득에 한발 더 가깝게 다가갈 수 있는 발판이라고 하겠다.

## II. 이론적 배경

### 1. 제2 언어 습득의 입력 및 상호작용에 관한 연구

제2 언어 습득에 있어서 중요한 개념으로 자리 잡은 입력(input)에 대하여 많은 연구가 있었다. 그 중 어떻게 학습자들이 그들의 입력으로부터 무의식적으로 언어를 습득하는지 설명하기 위하여, Krashen(1982, 1985)은 입력 가설을 제안하였다. 그는 모국어 습득 과정과 원리에 착안하여 이해 가능한 입력(comprehensible input) 즉, 학습자가 가지고 있는 현재의 언어 능력보다 약간 높은 수준의 언어구조를 가진 입력의 중요성을 주장하였다. 이해 가능한 입력은  $i + 1$  으로 설명되어지는데,  $i$  가 바로 현재 학습자의 언어 능력이며, 여기에 조금 더 높은 언어 항목 등을 포함한 입력이 주어지면 언어 습득이 이루어진다는 것이다. 이때 주어지는 자극은 반드시  $i + 1$  만큼만 주어져야 하며, 그것이  $i + 2$  만큼 넘쳐나도 안되며,  $i + 0$ 처럼 자극이 아예 없어도 습득이 되지 않는다. 그는 주로 듣기와 읽기를 통하여 이해 가능한 입력을 접하고, 발전해간다고 하였는데, 그렇다면  $i$  와  $i + 1$  사이의 차이(gap)를 이해할 수 있는 방법은 무엇인가에 대하여 두 가지로 설명하였는데, 하나는 문맥의 도움을 받아서 이해하는 것이고, 다른 하나는 입력을 단순화(simplified input) 함으로써 이해하는 것이다. 그는 제2 언어 습득에 있어서 이러한 이해 가능한 입력을 필요조건으로 간주하였다.

반면 Swain(1985)은 입력과 상호 보완적인 것으로 출력(output)의 중요성을 강조하였다. 그는 입력이 물론 제2 언어 습득을 이끄는 하나의 조건이지만, 그것이 습득의 전부가 될 수는 없다는 것이다. 학습자들이 스스로 생산해 내는 출력이 이해 가능한 출력이 되도록 노력하면서 말할 때 습

득이 촉진 된다는 것이다. 즉, Swain의 출력가설은 학습자가 말하려고 하는 것을 말로 표현해 낼 때, 이것을 학습자가 밀어낸 출력(pushed output)이라고 하며, 이를 통하여 제 2언어 습득에 도달할 수 있다고 하는 것이다. 이 가설은 입력 가설로만은 설명할 수 없는 정확성의 습득까지 설명 가능하다.

입력의 개념과 맞물려 활발히 연구되어왔던 제 2언어 습득의 주된 연구 중 하나는 상호작용에 관한 것이다. 1996년에 Long은 Krashen의 입력 가설을 확장시킨 개념으로 상호작용 가설을 제안하였다. Long은 1980년 16명의 원어민-원어민과 16명의 원어민-비원어민을 대상으로 그들의 대화를 녹음하여 연구한 결과 원어민-비원어민의 대화에서 반복(repetitions), 확인 점검(confirmation checks), 이해 점검(comprehension check), 그리고 명확화 요구(clarification requests) 등의 몇 가지 대화 책략을 발견하였다. 확인 점검(confirmation check)은 선행발화에 대하여 그것이 정확하게 이해되었는지 확인하기 위하여 앞선 화자의 발화를 높은 억양으로 즉시 반복하는 것이다. 명확화 요구(clarification request)는 대화 상대자의 선행한 발화에 대하여 이해를 돕고자 하는 표현으로, 주로 확실히 다시 물어보거나, '모릅니다.(I don't know.)', '반복해주세요.(Please repeat.)' 등의 표현을 사용하는 것이다. 이해 점검(comprehension checks)은 화자 자신이 먼저 말한 것을 청자가 이해했는지의 여부를 알아내기 위한 표현이다. 상호작용 가설에 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 촉진 시킨다.

위와 같은 단계를 통하여 제 2언어 습득이 이루어지고, 무엇보다도 Long은 입력과 함께 상호작용을 더욱 중요한 개념으로 설명하고 있다. 다시 말해서

상호 작용 가설(Interaction Hypothesis)이라고 불리는 것을 통하여 Long은 이해 가능한 입력은 수정된 상호작용(modified interaction)의 결과라고 가정하였다. 수정된 상호작용이란 모국어 화자와 다른 대화 상대자가 그들의 입력을 학습자에게 이해 가능하도록 하기 위해서 만들어내는 다양한 수정으로 정의된다. Long의 견해에 의하면, 상호 작용과 입력은 습득의 과정에서 중요한 역할을 한다. 제2 언어 교실이라는 것이 문법구조와 다른 언어 형식들을 연습하는 환경으로 비쳐졌을지 모르는 그러한 옛 패러다임과는 근본적으로 다르며, Long은 대화와 다른 상호작용적인 의사소통이 언어 규칙을 발전시키는 토대가 된다고 보고 있다. 비록 Gass와 Varonis(1994)에 의해서 이런 입장을 모든 사람들이 따르는 것이 아니라는 것이 지적되었음에도 불구하고, 많은 다른 연구들이 상호작용과 언어 습득의 관계를 뒷받침하고 있다(Brown, 2001).

Pica와 2인(1987)은 입력의 질에 따라 언어 습득에 어떤 차이가 있는지 연구하였다. 이 연구는 상호작용적 수정과 이해도의 증가 사이에 언어 습득으로의 관련성을 수립하기 위한 시도였다. 16명의 제 2언어 학습자를 대상으로 각각 다른 버전(version)의 스크립트를 듣게 하고, 지시된 과업을 수행하도록 하여, 그 이해도를 실험하였다. 한 그룹은 중복과 간단한 문법 등을 사용한 수정된 버전을 들려주었는데 이 그룹은 지시를 수행할 때 어떠한 질문도 할 수 없도록 하였다. 다른 그룹은 수정되지 않은 원문을 들려주되, 학습자들로 하여금 질문을 할 수 있도록 허락하였다. 즉 이 경우엔 상호작용이 일어났다. 결과적으로, 상호작용은 언어적 단순화의 대화 척도에 따른 수정된 입력 보다 더욱 복잡한 입력의 결과를 가져왔음도 불구하고, Pica는 상호작용을 통하여 의미협상을 한 그룹이, 단순화된 스크립트를 듣기만 한 그룹보다 더욱 성공적으로 과업을 수행하였다고 했다. 또한 이것은 입력의

상호작용적 수정을 통하여 이해도를 증가시킨 것이라고 했다. 이 연구는 Long의 상호작용 가설의 1 단계를 증명한 것이다. Pica 와 Doughty(1988)는 이어 동료학생으로부터 받은 입력은 그 질에 문제가 있기 때문에, 학습자들은 비문법적 언어를 화석화할 가능성이 있다고 했는데, 우리나라와 같은 EFL 상황에서는 특히 초등 학습자들이 화석화되지 않도록 주의를 기울여야 할 것이다.

Long의 상호 작용 가설은 제2 언어 습득에 관한 교육적 연구에서 새로운 지평을 개척하였다. 그것을 통해서 언어 교실이라는 것을 단순히 다양한 능력과 유형, 배경을 가진 학습자들이 서로 섞여 있는 곳일 뿐만 아니라, 상호 작용을 위한 상황이 꼼꼼하게 구성되는 곳으로 주목하게 되었다. 그것을 통해서 교재나 교육개발을 연구하는 사람들로 하여금 입력과 상호 작용을 위한 최적의 환경을 만들도록 관심을 갖게 만들었으며, 그 결과로 학습자들은 사회적으로 엮어진 과정을 통하여 그들 자신의 학습자 언어를 만들어내도록 자극을 받게 될 것이다. 더 나아가, 그러한 상호 작용 가설은 상호작용적인 교실에서 작용하고 있는 많은 변수들로 인하여 교사는 스스로 예기치 못했던 것을 예측하고 또한 학습자들이 스스로 발견해가는 과정에 빠져들 수 있도록 하는 즉, 새로운 것들을 기대할 수 있도록 준비시켜야 한다는 것을 상기시켜주고 있다(Brown, 2001).

그러나 이와 같은 이론들이 지지되어오고, 뒷받침되는 많은 연구들이 있음에도 불구하고, 상호 작용 주의자들의 연구는 자율적이며(autonomous), 내재적인 학습의 메커니즘(internal learning mechanism)을 위한 입력의 근원지를 보여줄 수 없었다. 하지만 제2 언어 습득 이론에 있어서 중요한 자리 매김을 하고 있음은 틀림이 없다. 그렇다면 실로, 상호 작용 자체가 언어 학습의 처리 과정을 구성한다는 것에 대한 다른 연구자들의 주장이 있었는

데, 이는 상호작용이 개인의 선천적이라기보다는 오히려 본질적으로 사회적이라는 것이다. 이러한 개념은 전혀 새로운 것이 아니며, 제2 언어 습득 이론의 영역에 소련의 심리학자이며 언어학자인 Lev S. Vygotsky의 이론을 결합한 학습이론의 도입에 의해서 1990년대에 급속도로 퍼졌다. 제2 언어 습득을 사회 문화적 견지에서 바라본 사회 구성주의(socio-constructivism) 학파 중 대표적인 인물인 Vygotsky는 언어의 사회적 상호작용이 인지 발달에 가장 중요하다고 했는데, 1962년 그의 저서 *Thought and Language*(사고와 언어)가 미국에서 출판되면서 화제를 불러일으켰고, 그 이후 한동안 묻혀 있다가 이에 영향을 받은 Jerome Bruner, James Wertsch, Barbara Rogoff 등과 이후에, James Lantolf, Richard Donato, 그리고 Frank Brooks 등의 사회 구성주의 학자들이 등장하였다(Mitchell & Myles, 1998).

여기서 발전된 제2 언어 습득 이론을 이끌어 내게 한 근원이 되는 Vygotsky의 저서 *Thought and Language*에서 그가 주장한 특정 인지 발달 이론을 살펴보기로 한다. 사고와 언어의 뿌리는 서로 다른 발달 곡선을 따르지만 아동이 약 2세정도가 되면 서로 다른 발달 곡선을 따르던 사고와 언어는 새로운 행동을 창출하기 위하여 결합 된다는 것이다. 그에 의하면, 처음에 사고는 비언어적(nonverbal)이고 언어는 비지성적(nonintellectual)인 것이나 사고와 언어가 결합되는 시점에서 사고는 언어적(verbal)으로 언어는 지성적(intellectual)으로 된다고 한다. 이러한 사고와 언어의 결합과 중복을 그는 언어적 사고(verbal thought)라고 칭한다. 그는 언어를 인지 발달을 촉진시키는 원동력으로 간주하는데 그 이유는 언어야말로 아동이 정신적, 사회적 환경에서 실제로 부딪히고 경험하는데 중재역할을 할 수 있기 때문이다(박경자, 이희경, 2002).

Vygotsky의 1)아동들의 자아 중심적 언어(egocentric speech)의 역할과 2)사고와 언어의 연관성에 관한 분석에서 먼저 자아 중심적 언어란 초기에 사용되는 사회적 언어와 성숙한 내적언어 사이에(mature inner speech) 출현하는 과도기적인 언어 단계로서 문제해결 행위를 계획, 조직화하고 지시하는 매우 중요한 역할을 함으로써 퇴화되지 않고 내적 언어가 된다고 주장한다. 즉, 아동이 학교에 갈 정도의 나이가 되면 자아 중심적 언어가 사라지는 것 같은 현상이 있는데 이는 아동의 자아 중심적 언어가 소멸되는 것이 아니라 내적 언어가 되기 때문이라는 것이다. 자아 중심적 언어에서 음성적 특징이 상실되면서 아동은 단어를 발음하지 않고도 단어를 생각할 수 있게 되는 단계에 이르게 되며, 그런 후에는 자아 중심적 언어를 사용하던 기간에 음성적으로 다른 사람과 의사소통하던 정신적인 작용들을 아동들은 내적 언어로 수행 할 수 있게 된다는 것이다. 따라서 내적 논리적 사상이란 그 뿌리를 논쟁의 사회적 논증적 관습과 실행에 두고 있다는 것이다. Vygotsky는 내적 언어란 사고를 조정, 중재하는 역할을 하는 도구적 기능을 하는 것으로 사고를 위한 언어, 즉 사고를 위한 전달 수단 또는 매체라고 한다. 따라서 개인적 사고의 수단, 도구로서 내적 언어는 문제해결, 의식 반영, 의식 방향과 적응으로서의 역할을 함으로써 내적 언어는 의식적 사고를 조직하고 행동을 지도할 뿐만 아니라 앞으로의 행동을 계획하는데 도구적으로 사용된다고 한다. 결국 그는 내적 언어를 사회적이며 의사소통 뿌리를 지닌 관념적인 도구로 간주하고 있다. 두 번째로 사고와 언어의 연관성에 있어서 이들 각각은 두 개의 유전적으로 독립된 발달 요소로서 사고는 내적언어에 의하여 중재되어 이 둘은 언어적 사고(verbal thought)로서 결합하게 된다는 것이다. 이렇게 언어적 사고로서 결합되는 이유는 생물학적인 원인으로 인한 것이 아니라 역사적 문화적인 원인에 기인한 것이라고 한

다. 즉 내적 언어는 그 자체가 언어이므로 외적 언어와는 매우 다르다. 내적 언어는 통사적으로 생략되고 음성적으로 소리가 없기 때문에 내적 언어는 나름대로의 독특한 의미론, 즉 1)단어의 의미보다는 맥락의 의미가 우선하며, 2)어휘들이 서로 결합하고, 3)그 어휘들이 서로 서로에게 영향을 주는 의도 등 세 가지 중요한 자질을 가진 것으로 이해할 때 가장 잘 이해될 수 있다는 것이다. 그는 언어가 새로운 형태의 인지 조직을 이루게 한다고 주장하는데, 아동은 사회적인 상호작용관계를 통하여 인지 기능을 개발하고 이러한 기능을 개인의 마음에 생기는 행동에 사용하게 된다. 즉 언어는 대인적 상호작용으로 학습되고 이렇게 학습한 언어를 아동은 스스로 사고하는데 이용한다는 입장을 취한다(박경자, 이희경, 2002).

위와 같은 이론이 제2 언어 습득을 설명하는데 접목되고, 여러 사회 구성주의자들에 의해 연구되어 옴으로써 최근에는 교실 학습 상황에서도 그 이론을 적용 한다. Vygotsky를 비롯하여 사회 구성주의 학파들에 의해서 주장되는 제2 언어 습득의 중요한 개념으로 떠오른 것은 스캐폴딩(scaffolding)이다. 이것은 언어적 사회 상호작용을 통하여 그 다음 단계로 발전해 나갈 수 있다는 것인데, 학습자는 자신보다 더 많은 지식을 가진 타자로부터 배운 것을 내면화 하도록 도움(상호 심리적 지지)을 받으며, 그 결과로 학습이 이루어진다는 것이다. 또한 이러한 상호작용적 틀은 학습자의 현재 수준과 발전 가능한 잠재적 수준이 적절할 때 효과적으로 작용할 수 있다. Vygotsky는 이러한 학습이 이루어 질 때 상호간의 심리적 처리과정(inter-psychological process)에 의해 내부적 심리 처리과정(intra-psychological process)이 일어난다고 했으며, 그로인하여 학습이 내면화(internalize) 되는 것이라고 했다. 즉, 제2 언어 학습의 경우 언어적 습득이 이루어진 것이다. 바로 학습의 내면화가 일어나는 위의 처리 과정들

을 스캐폴딩의 개념으로 설명하고 있으며, 이 때 학습자가 스캐폴딩을 형성할 수 있는 현재의 발전 가능한 잠재 수준의 최적의 조건을 Vygotsky(1978)는 근접 발달 영역(ZPD: Zone of Proximal Development)라는 용어로 설명한다. 근접 발달 영역은 현재 학습자의 수준과 도달 가능한 잠재적 발전 수준 사이의 차를 말하는 것이며, 다시 말해 아이들의 학습은 근접 발달 영역 내에서 상호작용적 틀을 형성할 때 효과적이라는 것이다. 이것을 그대로 제2 언어 학습에 적용하면 근접 발달 영역은 학습자가 사회적으로 매개된 상호 작용을 통하여 새로운 언어를 구축하는 지역으로 보고 있는 것이다(Mitchell & Myles, 1998).

이러한 사회 구성주의자들의 이론에 비추어 실제 교실상황을 생각해 볼 때, 교사는 학생보다 더 지식이 많은 타자로서 상호작용을 통하여 학생이 더 높은 수준의 단계로 발전해 나갈 수 있도록 도와주는 역할을 해야 한다. Wood 외 (1976)에 따르면 스캐폴딩은 1)학습자로 하여금 과업에 대한 관심과 흥미를 강화시키기, 2)과업의 단순화, 3)목표 달성을 위한 노력을, 4) 학습자가 생산해낸 말과 문법 사이에 불일치한 면과 특징들 찾기, 5)문제 해결하는 동안 좌절 통제하기, 6)이상적으로 수행된 버전 제시하기 등의 6 가지 기능을 갖는다.

## 2. 교실 상호작용에 관한 연구

제2 언어 습득에 관한 연구와 이론이 거듭해 오는 가운데 여러 학자들의 이론과 가설에 접근한 교실 연구가 꾸준히 진행되어 왔다. 국내에서도 다양한 연구가 펼쳐지고 있는 가운데 1997년부터 공교육으로서 실시된 초등 영어 교육에 대한 많은 고찰과 그로인한 문제점들을 보완한 새로운 교수 방

법 및 개선점 등이 소개되었다. 조기 영어 교육 열풍과 더불어 외국어 습득에 대한 관심이 매우 커왔던 만큼 실제로 언어를 습득하는 과정에서 꼭 일어나야만 하는 상호작용적 의미 협상의 과정이 교실에서는 어떻게 일어나고 있는지 관심이 쏠리는 것은 당연하다. 외국에서는 이미 교실 상호작용에 대한 연구가 일찍이 시작되었고 지금까지 연구 되어오고 있으며, 국내에서는 아직까지는 국외만큼 활발하지 않아 그 연구가 더 많이 필요하다.

Pica(1996)는 L2 학습자들끼리의 상호작용에서 그들의 입력(input), 출력(output), 피드백(feedback) 요구들이 어떻게 보내지는지에 대하여 실험연구를 하였다. 30명의 성인 제2 언어 학습자를 대상으로 10쌍의 학습자-학습자 형태와, 10쌍의 학습자-원어민 형태를 이루어 직소우(Jigsaw) 과업으로 잘 알려진 방법으로 두 가지 실험적 과업을 실행하도록 하였다. 그 하나는 5쌍의 원어민-학습자와 5쌍의 학습자-학습자를 위한 과업으로, 연속물의 일부를 그들 자신만의 독특한 발상으로 구두 설명하여 집에 관한 연속된 그림을 재생산하는 것이고, 또 다른 과업은 나머지 5쌍의 원어민-학습자와 5쌍의 학습자-학습자로 하여금 연구목적으로 창조된 이야기의 줄거리로부터 나온 그림에 바탕을 두어 하나의 이야기 짓기를 수행하도록 하였다. 이러한 두 실험의 비교를 통하여 Pica는 과연 학습자들끼리의 상호작용에서도 제2 언어 학습을 하기위해 요구되어지는 3가지, 즉 이해를 돕는 수정된 입력과, 형태에 초점을 둔 피드백, 그리고 출력의 수정을 위한 요구(needs)들이 원어민-학습자의 상호작용에서 일어나는 방식으로 진행이 되는지 알아본 것이다. 결과적으로 수정된 입력과 피드백의 형태는 비슷하게 나타났지만, 학습자는 동료 학습자 보다 원어민으로부터 더 많은 수정된 입력을 받고, 또한 학습자들의 형태구문(morphosyntax)은 표준영어보다는 원어민의 것에 더 맞춰진다. 이러한 패턴은 학습자들의 입력과 피드백으로부터 발견

된 것이지만, 선행발화의 단순한 분절을 통해 형성된 피드백은 그 증거가 매우 부족했다. 이러한 Pica의 연구는 학습자들 사이의 상호작용은 원어민과의 상호작용에서 이루어지는 만큼의 수정된 입력과 피드백을 제공하지 않는다는 것이다. 우리나라의 대부분의 초등영어 수업은 담임선생님이나 한국인 영어 전담 교사에 의해서 이루어지고 있는데, 사립학교의 경우 정규 시간표에 원어민 선생님의 수업을 포함하고 있으며, 최근 일반 공립 초등학교에서도, 방과 후 활동으로 특기 적성 교육이나 특별 활동을 통하여 원어민 교사의 수업을 도입하고 있다. 이런 상황에서는 한국인 선생님의 수업에서 보다 더욱더 실질적인 제2 언어 환경에 노출되기 때문에 학습자들은 교사와의 상호작용을 통하여 더욱 많은 양의 수정된 입력을 받을 수 있을 것이다.

교실수업의 상호작용에서 Nassaji와 Wells(2000)는 교사가 발화를 시작하는 것 보다 학생들에게 주는 반응 및 의견, 즉 피드백이 훨씬 중요하다고 했으며, 또한 일찍이 Chaundron(1988)과 Nunan(1991)도 교사와 학생 사이에 질문과 수정 그리고 피드백의 상호작용 활동이 제2 언어 습득에 중요한 역할을 한다고 하였다. Nakahama, Tyler & van Lier(2001)는 원어민과 비원어민 사이에 각기 다른 타입의 상호작용에서 어떻게 의미협상이 이루어지는지 연구하기 위하여 대화 활동(conversational activities)과 정보차이 활동(information gap activities)을 실험 관찰하여 그 둘의 담화를 비교 분석한 결과 정보차이 활동에서 보다 대화활동에서 학습자들의 더 많은 상호작용적 기회가 있었음을 보여주고 있다. 대화활동은 좀 더 복잡한 발화를 생산해 내기 위한 기회를 학습자에게 훨씬 더 많이 제공했으며, 또 학습자들은 대화 활동에서 그들의 화용적 지식을 사용하기 위한 문맥을 제공하는 경향을 보였다. 또한 학습자들 스스로 정보 처리 활동 보다는 대화 활동이 원어민 대화 상대자의 질문과 진술을 이해해야만 하기 때문에 더욱 도

전적인 활동으로 인식하고 있음을 보여주었다.

이와 같은 연구는 실제 교실상황에 적용할 수 있는 교수 방법까지도 제시해 주어 원어민 교사를 적극 활용한다면 국내의 초등학교 교실수업에서도 응용할 수 있을 것이다.

van Lier(1982)는 교실 상호작용의 담화를 교사가 주제와 활동을 통제하는 정도에 따라 4가지로 분류하였고, 그것은 다음과 같다. 1) 주제에 대한 통제도 적고, 활동에 대한 통제도 적은 경우(less topic-orientation, less activity-orientation)이다. 이것은 일반적인 대화로서 교실 밖에서 일어나는 자연스러운 대화가 가장 비슷한 형태라고 할 수 있다. 2) 주제에 대한 통제도가 많으나, 활동에 대한 통제도가 적은 경우(more topic-orientation, less activity-orientation)는 말하기(tell)로 교사가 수업진행을 위해 학생들에게 학습할 내용을 소개하거나 지시사항을 전달하는 경우라고 할 수 있다. 3) 주제에 대한 통제는 적고, 활동에 대한 통제는 많은 경우(less topic-orientation, more activity-orientation)는 연습(practice)을 말한다. 전에 학습한 내용을 복습하거나, 대체 연습, 역할 놀이 등을 하는 것이 여기에 속한다. 4) 주제에 대한 통제도 많고, 활동에 대한 통제도 많은 경우(more topic-orientation, more activity-orientation)로서, 교육하는 것(instruct)을 말한다. 여기에는 교사가 학생들에게 가르치는 내용을 특정 활동을 통해 가르치는 경우가 해당된다.

Allwright (1984)는 차례, 주제, 과업에 따라 교실 상호작용을 분류하였는데 즉, 대화를 누가 먼저 시작하는지, 상호작용의 주제는 무엇인지, 해결해야 할 과업이 어떤 유형인지에 따라 상호작용을 분류하였다. Tsui(1987)는 L2 교실에서의 상호작용을 단순히 교섭하기와 교섭하지 않기의 두 가지 유형으로 구분하였다. 또한 Seedhouse(1994)는 L2 교실 상호작용을 실세계,

교실, 과업, 정확성에 따라 구분하였다. 1)실세계 목표어 발화 사회(real-world target speech community)의 유형은 학습자의 상호작용이 실세계 상호작용과 비슷한 경우를 말하며, 2)발화사회로서의 교실(classroom as speech community)의 유형은 참가자가 교실, 환경, 개인적 관계, 감정, 의미 등을 말하는 경우이다. 3)과업중심 발화사회(task-oriented speech community) 유형은 의사소통이란 과업 중심의 상호작용을 뜻한다. 4) 규칙과 정확성 발화사회(form and accuracy speech community) 유형으로 여기서는 문법을 제시하는 것과 연습하는 것에 초점을 둔다. 그러나 박광노(2005: 190)는 Seedhouse의 상호작용 분류는 유형 간에 일관성이 보이지 않는다고 지적하였다. 박광노는 van Lier(1982)의 연구도 교실에서 상호작용이 어떻게 나타나는지 알아보기 위해서는 많은 참고가 된다고 보지만, 주제와 활동을 통제하는 권한이 교사에게 있다는 점에서 최근에 지향하는 학습자 중심의 수업을 전개하는 데 문제가 될 수 있다고 하였다.

이러한 문제점들을 인식하고 박광노(2005)는 최근 국내의 한 초등학교의 영어 수업에서 이루어지는 교사와 학생 간 상호작용 참가 유형이 학생들에게 의사소통의 기회를 주는 지 알아보고, 상호작용이외에 교사의 신념이나 태도, 교수 스타일 등을 관찰하여 이러한 요인들이 교사와 학생의 언어적 상호작용에 어떠한 영향을 미치는가를 연구하였다. 그는 본 연구를 위하여 몇 개월간 두 명의 한국인 교사의 교실 수업을 비디오 녹화하고, 관찰할 때마다 현장 기록지(field note)를 이용하여 기록하고, 또한 모든 수업의 상호작용을 문자로 전사하였다. 그 결과 상호작용의 참가유형을 T-Ss-(T)형(교사와 전체 학생과의 상호작용), T-S1-(T)형, S1(Ss)-T형, 그리고 T-Sgr(교사와 학생 그룹의 상호작용을 말함)형의 4개의 형태로 범주화 하였다. 이 중 T-Ss, T-Ss-T, T-S1-T유형이 가장 많은 빈도를 보였고, 그

중 의미교섭 활동은 T-S1-(T)형 에서만 보였다. 그는 교실에서 일어나는 활동을 그 외에 주의집중 활동, 전형적 활동, 교사의 일상생활 언급활동, 기본문형 반복하기 활동, 문법 설명하기 활동, 교사가 재구성한 활동에 참여하는 활동, 오류수정하기 활동, 한글과 영어 혼용하기 활동 등으로 나누어 설명하였고, 이러한 활동들 중에는 의미교섭이 일어나지 않았다. 상호작용을 통한 의미교섭은 T-S1-(T)형을 제외한 나머지 3개 유형에서는 보이지 않았으므로, 그는 실제 현 교실수업에서 외국어 습득에 도움이 되는 의사소통의 기회가 학습자에게 주어지지 않고 있다고 하였다. 이렇듯 박광노가 지적하였듯이 의미교섭을 통한 의사소통이 교실 수업 활동에서 거의 이루어지지 않고 있는 이유는 여러 가지가 있다. 한 반의 학생 수가 많기 때문에 설령 어떤 한 학습자와 상호작용적 의미교섭이 진행되고 있는 중이라도, 어린 학습자의 특성상 주의 집중력이 짧기 때문에 다른 학생과의 대화가 길어지면 금방 산만해지는 분위기를 통제하기 위해서라도 대화를 중단해야 한다. 또는 수업을 이끌어가야 하는 교사의 역할 때문에 학생들의 개인적인 발화를 무시하고 넘어가는 경우도 있다. 이밖에 전담교사의 목표어 능숙도와 모국어 사용 등 여러 요인이 있는데, 그는 이러한 문제점을 극복하고 좀 더 의미 있는 상호작용을 만들어내기 위하여 짝 활동이나, 소그룹 활동을 제안하고 원어민 화자를 적극적으로 활용할 것을 제안한다.

언어 습득에 있어서 상호작용의 중요성을 비추어 볼 때 최은선(2003)은 초등영어 교실에서 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용을 원어수업과 모국어 혼용수업으로 나누어 실험 설계하여 연구하였다. 두 형태의 교실에서 일어나는 상호작용을 비교한 결과 모국어 혼용수업보다 원어수업에서 교사-학생 간 상호작용의 빈도가 낮고, 실패한 상호작용의 빈도는 더 많이 나타났다. 이는 원어 수업의 학생들이 적절한 시점에 근접발달영역(ZPD) 안에서

교사의 상호작용적 틀을 형성하는 도움을 받지 못한 것이 원인이라고 보고, 인지적 도구로서 모국어의 역할이 배제된 원어수업은 교사-학생 간 바람직한 상호작용을 증진시키는데 효율적이지 못하다고 하였다. 반면 학생-학생 간 상호작용에서는 원어수업에서 활동의 내용과 방법을 알려준 교사의 말을 이해하지 못하여, 활동 중에 학생끼리 이를 두고 의미 협상하는 것이 많이 발견되었다. 그러나 이러한 과정을 통해 활동을 마무리하는 것으로 보아, 두 교실 수업이 학생-학생 간 상호작용에 미치는 영향은 크게 다르지 않은 것으로 나타났다. 원어수업에서 교사와 자연스럽게 상호작용할 수 있는 학생은 상위그룹의 몇 명에 불과하다는 것을 최은선은 전사 자료에 나타내고 있으며, 학생들의 현실적 발달수준을 넘어선 표현이 나왔을 때, 교사의 계속되는 영어의 도움은 실질적으로 도움이 되지 못하고, 학생에게 부담을 주어 결과적으로 상호작용에 실패하게 된다는 것이다.

따라서 초등영어 교실수업에서 원활한 상호작용을 위한 영어 사용 비율을 대략적으로 영어(7):우리말(3)으로 제안하였다. 그러나 이 연구는 제 7차 교육과정에서 제안하고 있는 수준별 교육을 고려하지 않은 점과 원어수업을 한국인 교사에게만 의존하고 있다는 점에서 아쉬움이 있다. 요즘같이 학교 이외의 시설에서 영어를 배우고 접하는 학생들이 많은 때는 학생들마다의 영어 실력에도 큰 차이가 있기 때문에 수준별 교육은 필요하다고 보며, 또한 초등학교라도 상위레벨의 학급에서는 원어수업에서 교사-학생 간 성공적 상호작용을 충분히 기대할 수 있다고 본다. 따라서 이러한 조건하에서의 연구가 필요하며, 원어수업에서는 상호작용을 위해 학생들에게 전달되는 입력이 더욱 진정성(authentic)이 있으려면, 되도록 원어민 교사의 수업이 권장된다.

교실 상호작용 연구를 하는 것은 실질적으로 매우 어려운 일이다. 아직까

지 그 연구가 부족한 국내의 EFL 상황만 하더라도 너무 많고 다양한 L2 교실이 있기 때문에 어렵고 힘들지만 지속적으로 꾸준한 연구를 필요로 한다. 본 논문에서는 한국인 교사의 수업과 지금까지 거의 연구되지 않았던 실제 초등학교에서 원어민 교사의 교실 수업을 좀 더 중점적으로 관찰하여, 여기에서 나타나는 상호작용에 대하여 연구를 시도해 보고자 한다.

### 3. 교사언어(Teacher Talk)에 관한 연구와 이론

언어 습득에서 상호작용의 중요성이 대두된 만큼, L2학습 교실에서 선생님의 역할은 매우 중요하다. 학생들과의 상호작용을 이끄는 주된 매개체가기 때문이다. 대표적 사회구성주의자 Vygotsky의 학습 이론에서 사회적 상호작용이 중요하게 생각되는데, 이때 근접발달영역(ZPD) 안에서 스캐폴딩(scaffolding)을 형성하도록 도움을 주는 역할이 곧 교사의 역할이다. 교사 중심의 수업에서는 거의 모든 수업의 전권을 교사가 가지고 있으며, 학습자 중심의 형태에서도 원활한 학습을 이루기 위해서는 교사의 도움이 전적으로 필요하다. 따라서 L2 학습 교실에서도 교사의 교수 방법 및 교실 운영에 따라 학습자의 제2 언어 습득에 많은 영향을 미칠 것이다. 그러므로 많은 연구자들은 교실 상호작용 연구에서 교사의 언어에 관심을 가져왔으며, 국내에서도 교사 언어에 관한 연구가 계속되고 있다.

Kim(2005)은 성인 EFL 상급반 교실수업에서 교사와 학생의 상호작용과 교사의 질문 유형을 분석하였다. 교실 상호작용에서 대부분의 대화 흐름은 교사의 발화 시작으로 이루어지며, 학습자의 응답(그룹 또는 개인)에 이어 교사의 반응과 평가의 흐름(T initiation → S response(as group/individuals) → T reaction & evaluation)의 형태로 이루어지는 경우가 많고, 이와 같은

3단계의 일직선상의 흐름은 학습자의 연령 및 언어능력에 상관없이 나타난다. 상급반 교실에서는 교사와 학생의 상호작용적 발화가 교사의 평가로 그냥 끝나지 않고 교사의 참여와 질문에 학생이 응답하고, 또다시 그 응답에 교사가 참여하게 되어 계속 순환하는 경우(T initiation → S response (as group/individuals) → T/S participation/intervention → Further question/discussion → S response → T/S participation/intervention → ...)도 종종 있다. 교실 상호작용은 교사가 학생에게 묻는 발화로 시작되는 경우가 많기 때문에 그의 연구에서는 교사의 질문에 초점을 두어 6가지로 그 유형을 분류 하였는데, 각각의 유형은 다음과 같다. 1)CQ(Clarification Question)는 학생의 발화를 바로 뒤따라 반복하는데, 높은 목소리 톤으로 되묻는 것이다. 말 그대로 의미를 분명히 하기 위함이다. 2)PQ(Procedure Question)는 다른 활동으로 전환하기 위한 준비를 시키기 위한 질문, 즉 교실 수업 진행을 위해 사용하는 것이다. 3)CCQ(Comprehension Check Question)는 학생들의 이해를 확인하는 것으로 그다지 학생의 응답을 기대하지는 않는다. 4)BQ(Build-up Question)는 교사 자신이 원하는 대답을 얻기 위해 사용되는 연속된 질문이다. 이때는 주로 예시적 질문(display question)이 많이 사용된다. 5)IQ(Invitation Question)는 학생 개인의 의견을 이끌어내기 위한 질문이다. 마지막으로 6)RQ(Report Question)는 모두의 의견을 이끌어내기 위한 질문으로, 전체 모둠 구성원들의 견해를 종합한 것을 한사람의 대표가 요약하여 전달할 것을 기대한다. 이들 중 IQ의 빈도가 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로는 CQ의 형태가 많았고, BQ는 가장 적게 나타났다. 그는 좀 더 역동적이며 활발한 상호작용을 위해서는 교사의 발화가 어느 한 가지 형태의 질문에 치우치는 것은 바람직하지 않다고 보고, 위와 같은 형태의 질문들을 골고루 활용하여 학생들과 다양한 형태의

상호작용적 흐름을 형성할 것을 제안하고 있다. 그러나 이것은 성인 학습자의 상위 레벨을 기준으로 보았기 때문에 어린이 학습자에게 활용하기에는 다소 무리가 따를 것으로 보인다.

Ryu & Sung(2005)은 35명의 구성원 중 한명을 제외하고 모두 영어를 전공하고 있는 3학년 학생들로 구성된 국내 한 대학의 EFL 교실에서 원어민교사(NEST: native English speaking teacher)가 사용한 언어의 특징과 패턴에 대하여 연구하였다. 그들은 Chaudron(1983)이 제시한 교사 언어의 네 가지 관점을 세 가지(교사 어휘: teacher vocabulary, 교사 질문: teacher questioning, 그리고 주제 경영: topic management)로 수정하여 자료들을 분류하고 분석하였다. 원어민 교사는 단순화된 단어(simplified words), 만들어낸 단어(coined words), 그리고 부호 전환된 단어(code switched words) 등 다양한 어휘를 사용하였다. 교사가 사용하는 질문에 있어서 애매하고 불확실한 질문과, 완전하지 않은 조각난 질문들(fragmented questions)은 종종 학생들에게 혼란을 주어, 질문에 대답하는데 방해를 주는 것으로 나타났다. 주제를 다룰 때 원어민 교사는 더 나은 주제 경영(topic management)을 위해 학생들에게 가설적 시나리오와 역할극의 기회를 제공하는 전략을 사용했다. 교사가 학급에서 교수할 때 사용하는 시나리오는 학습자의 학교생활을 반영하거나, 좀 더 진정성 있는 내용을 담은 것으로 수업에 적용하기 좋게 준비된 것이다. 이를 통한 학생과의 상호작용은 의미협상을 하기 위해 수업의 중점이 되는 것을 학습자가 이해하도록 하는 틀을 마련해준다. 이들의 연구는 또한 교사의 실제 교수 방법을 이해하고, 교실에서 학습자들이 더욱 의미 있고 다양한 상호작용을 하도록 돕기 위한 교실 담화 분석의 중요성을 논하고 있다.

제2 언어를 가르치는 교사나 비원어민 화자와 대화하는 원어민 화자의 발

화(foreigner talk)는 비슷한 성질을 갖는 것으로 고려되어 지는데 (Chaudron, 1983), Chaudron(1998)이 제시한 교사 언어의 특징은 1)발화 속도가 느리고 2)휴지(pause)가 잦거나, 길며 3)발음이 과장되고 간략한 경향이 있으며 4)기본적인 어휘를 사용하고 5)중속관계 사용의 정도가 낮고 6)교사는 자기 반복적 발화를 자주하는 것으로 요약된다. 이와 비슷하게 Long 과 Porter(1985)는 발화를 단순하게 줄이고, 통사적으로 덜 복잡한 어휘들을 자주 반복하고, 모국어에는 없는 지나친 목표어 다운 말들을 피하는 것으로 교사 발화의 특징을 설명하였다. 그러나 교사언어의 이러한 특징들은 학습자의 언어 숙달도가 낮을수록 더욱 뚜렷하게 나타날 것이다. 상위 수준의 학습자에게 너무 느리게 말하려고 노력하거나 쉬운 어휘만 골라서 사용하려고 할 필요는 없다. 오히려 그것이 학습자의 학습 의욕을 낮추는 요인이 될 수 있는 것이다. 학습자는 자신의 현재 능력으로 해결할 수 있는 것보다 조금 더 상회하는 자극이 주어질 때 그것을 해결하려는 의욕과 사회적 상호작용의 노력으로서 학습이 이루어지는 것이다. Lynch(1988) 역시 상위권 학습자들에게는 교사가 너무 많은 수정된 발화를 하지 않도록 제안하였다.

그러면 학습자의 제2 언어 능숙도와 관련하여 교사의 발화는 어떻게 달라지는가? 먼저 초급단계의 학습자라면 교사는 학생들이 좀 더 쉽게 이해할 수 있도록 발화 속도를 늦추는 것이 적절하다. 그러나 너무 속도를 늦추어 자연스러움을 잃어서는 안 된다. 또한 어휘나 문법 구조는 학생의 수준이나 약간 상회하는 수준에서 단순한 것을 사용하도록 한다. EFL 상황에서 교사의 모국어 사용은 유리한 점(규율과 기타 학습 운영의 문제에 대한 협상, 교수기법 실행에 관한 간단한 묘사, 문법 사항에 대한 간단한 설명, 문화적 요점 등)이 있을 때만 사용하며, 그럴 경우라도 짧은 시간만 사용하도록 하

고 지나치게 모국어 사용 비율이 높아지지 않도록 한다(Brown, 2001).

다음으로 초급 단계를 넘어서 매우 기초적인 의사소통 과업을 감당할 수 있고, 최소한의 유창성을 갖추고 있어, 연습하지 않은 상황에서도 즉흥적으로 몇 가지를 다룰 수 있으며, 때로는 자기 수정을 할 수 있는 능력이면 중급 단계라고 할 수 있다. 이때 교사는 자연스런 속도로 발화를 유지하고, 대신 교사 발화가 수업의 많은 시간을 차지하지 않도록 한다. 가능한 한 학생들에게 발화의 기회를 충분히 주도록 하며, 초급단계에서 보다는 덜 사용하지만 여전히 상황에 따라서는 모국어를 사용할 때가 있다(Brown, 2001).

학습자들의 L2가 그들의 목표에 점점 가까워지고, 보다 더 정확해져 유창성이 향상되고, 또한 L2 사용이 요구되어지는 거의 모든 상황들을 다룰 수 있는 능력이 있으면, 고급단계의 학습자로 분류될 수 있다. 이 단계의 교실에서는 철저하게 학생중심(learner centered)의 수업이 진행되도록 하는데 겉으로 보기에는 쉬워 보일지 모르나 그러한 상황이 되도록 유도하는 교사의 역할은 결코 쉽지 않다. 반면 배우기 시작하는 초급단계의 경우 학습자들은 언어 모델을 그들의 교사에게 의존하게 되므로, 얼마간은 교사 중심의 수업을 하는 것이 적절하다. 각 단계 중 어느 하나도 교사의 중요성을 간과할 수 없으며, 고급 단계에서 교사의 발화는 자연스러운 속도의 자연스러운 말이 필수적으로 사용되어야 한다. 교사가 사용하는 어휘, 문법, 구조, 숙어, 기타 언어적 자질들이 반드시 학생들에게 도전의 대상이 되게끔 하되, 이 단계에서도 아직은 학생들이 여전히 배우고 있는 중이므로, 원어민으로 변한 것처럼 생각해서는 안 된다. 또한 교사의 발화는 활동 형태에 맞추어 그 양이 정해져 있어, 교사의 주된 역할이 학생들로 하여금 많은 발화를 생산해 낼 수 있는 기회를 갖도록 피드백을 제공해 주는 사람이 되어야 하는 것이다. 그리고 더 이상 모국어에는 의존하지 않고, 규율을 잡는 것, 설명하는

것, 그 외에 보다 복잡한 언어 기능들이 L2로 수행 될 수 있다(Brown, 2001).

전반적인 L2 습득 과정에서 위의 단계에 비추어 볼 때 우리나라 초등학교 학습자의 경우 저학년(3, 4학년)은 초급단계, 고학년(5, 6학년)은 중급단계로 분류 할 수 있다. 그러나 요즘 같이 외국어 교육의 중요성이 크게 부각되고, 저마다 외국어 조기 교육이 성행하고 있는 시점에서는 이미 학교 밖에서 많은 영어 학습이 다양한 방법으로 이루어지고 있기 때문에, 초등학교 학습자라고 할지라도 그 수준이 학년별로 다 같은 것은 분명 아니다. 변인으로 인하여 개인의 수준차이가 매우 크게 나타나기도 한다.

그러나 학생의 언어적 수준에 상관없이 분명한 것은 상호작용적 교사의 역할이 필수적이며 매우 중요하다는 것이다. Brown(2001)은 교사가 교실에서 상호작용을 이끌어 내기 위한 유용한 개념들로서 1)통제자로서의 교사 2)연출가로서의 교사 3)관리자로서의 교사 4)촉진자로서의 교사 5)자원으로서의 교사가 되도록 제안하고 있으며, 이들 다섯 가지의 지시적, 비지시적 역할을 모두 수행할 수 있는 교사가 되어야 한다고 했다. 상호작용적 언어 교수의 핵심은 보다 상위의 비지시적인 역할을 지향하여 점차적으로 학습자로 하여금 교사, 교실활동, 교재 등의 완전한 의존에서 벗어나 비교적 완전한 독자성을 획득하게 해주는 것이라고 했다.

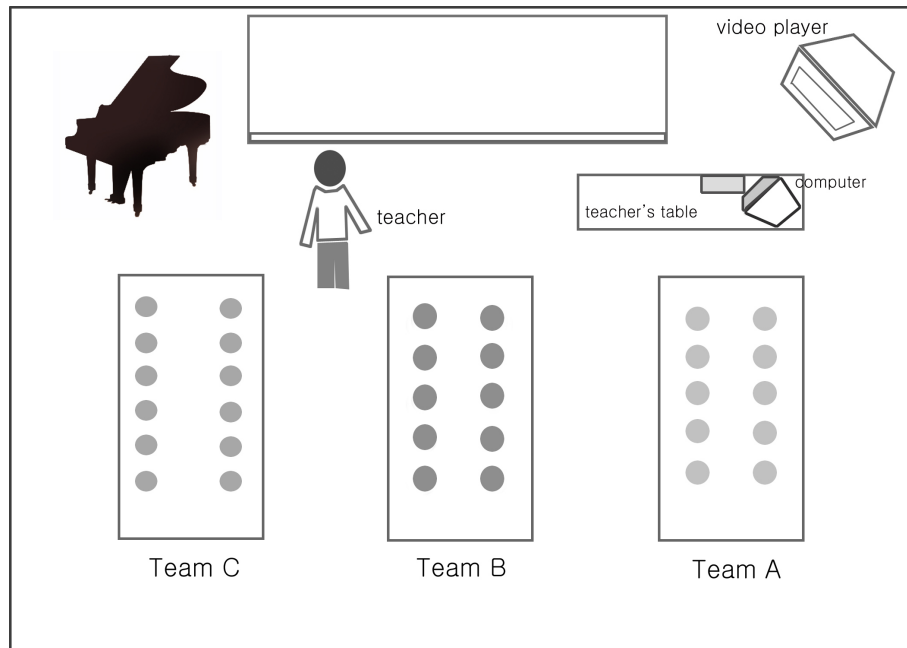
### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 대상자 및 기간

본 연구는 서울의 한 사립 초등학교 5학년 학생들을 대상으로 했다. 이 학교의 영어 수업은 1, 2학년은 특기 적성 교육으로 실시하며, 3학년부터는 영어가 정규 과목으로 지정되어 교육부에서 펴낸 교과서의 커리큘럼에 따라 수업을 진행함과 동시에 학교 자체적으로 선정한 부교재로 원어민 교사의 수업을 병행하고 있다. 한 클래스 당 40분씩 수업이 진행되며, 영어 수업은 일주일에 3번으로 두 번은 한국인 교사의 수업이며, 한번은 원어민 교사의 수업이다. 한국인 영어 선생님 수업은 다른 과목의 수업과 동일한 반에서 이루어지며, 수준별 교육은 실행하고 있지 않다. 이 사립 초등학교의 영어 수업은 원어민 교사의 수업만 수준별로 진행 한다. 원어민 교사의 수업시간에는 제 7차 교육과정에서 명시한 수준별 교육에 따라 전체 5학년 학생들을 초급 및 중급반으로 나누어 공부하게 된다. 일주일에 세 번 중 한번은 비슷한 수준의 동료학생들 끼리 공부하는 것이다. 한국인 교사는 대학에서 영어 교육을 전공한 여선생님이며, 1998년부터 본 초등학교에서 계속 영어를 가르쳐왔다. 수준별 교육을 담당하고 계시는 원어민 교사는 영국인 남자 선생님이고 대학에서 영어를 전공했으며, 현재는 5년 동안 한국에서 어린이들에게 영어를 가르치고 있다. 본 연구자는 한국인 교사와 원어민 교사의 반 중에 각각 한 반을 선정하여, 2005년 3월부터 5월 사이에 약 두 달여 동안 원어민 교사의 수업을 6번, 한국인 교사의 수업을 10번 관찰하였으며, 최대한 수업에 방해가 되지 않도록 하고, 자연스러운 교실상황을 있는 그대로 관찰하려고 노력하였다. 지난 2004년 12월 실시한 예비시험 참관 수업

에서 관찰된 결과 높은 수준 반 학생들이 낮은 수준 반 학생들보다 교사와의 상호작용 및 다른 활동에서 더 적극적인 자세를 보였으므로 본 연구에서 원어민 교사의 수업 중 높은 레벨을 관찰대상으로 하고, 관찰된 10번의 한국인 교사의 수업 중 스크린 영어를 제외한 4번의 정규수업만 본 연구의 자료로 사용하였다. 원어민 교사와 한국인 교사의 영어 수업에 있어서 각각의 교실 형태와 학생 수가 다르다. 원어민 선생님 교실은 총 32명의 학생이 3모둠으로 나누어져 있다. 모듬은 Team A, Team B, 그리고 Team C로 구성되어 있다. 아래에 원어민 교사의 수업이 이루어지고 있는 교실을 그림으로 제시하였다.

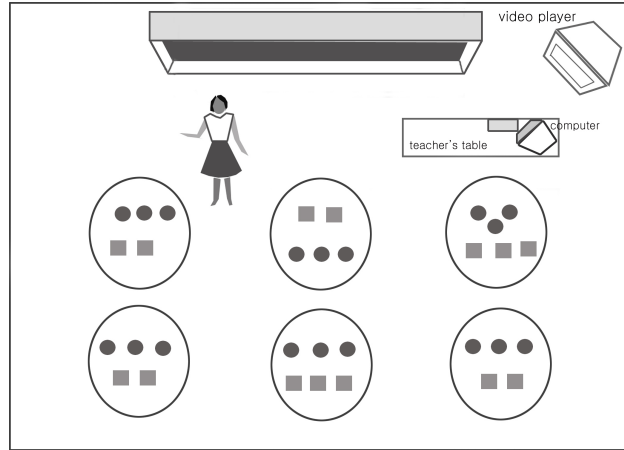
< 교실 이미지 1 >



본 사립 초등학교의 대부분의 교실은 6개의 원 테이블이 있고 한 테이블에 5~6명씩 앉는다. 한 테이블은 하나의 모둠을 이루어 교실 내 그룹별 활동을 하기 매우 좋도록 구성되었다. 그러나 매우 특이하게 참관한 원어민 교사의 수업이 이루어지고 있는 위의 교실은 원 테이블도 없고, 개개인의 책상과 걸상이 직선상으로 놓여 있기 때문에 그룹별 활동을 하더라도, 위의 그림에서 보여 지는 것처럼 세 모둠으로밖에 나눌 수가 없다. 또한 위의 교실에서 이루어지는 영어 수업은 수준별 수업이므로, 원어민 교사의 영어 시간이 되면, 학생들은 각자 자신의 수준에 정해진 반으로 이동을 하게 된다. 따라서 매 시간 학생들의 앉는 자리가 틀려지므로, 그림에서 남녀 학생의 구분을 두지 않았으며, 보통은 한 팀에 10명-10명-12명이 되도록 앉았다. 학생들의 자리 배치를 제외하면 이 교실의 다른 부수적 환경은 좋은 편이었으며, 대부분의 학생들은 자신의 교실에서나 옮긴 교실에서나 자유롭게 행동했고, 수업에도 매우 적극적으로 참여하였다. 이해를 돕기 위하여 한국인 교사의 교실 또한 아래에 그림으로 제시하였다.

다음 <교실 이미지 2>에서 보는 것처럼 한국인 교사의 교실은 총 32명의 남녀 학생들이 여섯 모둠으로 나누어져 있어, 모둠별 활동할 때 좋도록 구성되어 있고, 원어민 교사의 교실 형태와는 달리 언어 학습에서 바람직한 교실 배치로 요구되어지는 모습을 취하고 있다. 따라서 교사의 동선은 가능한 모든 학생들과 접촉하고 도움을 주기에 더 수월하다.

< 교실 이미지 2 >



● : 여학생(18명)      ■ : 남학생(14명)

2. 자료 수집 및 분석

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 참여하지 않았다. 수업 내용은 모두 오디오 녹음하였으며, 현장 기록지에 관찰 내용을 기록하였다. 녹음된 자료들은 교실에서 일어나는 교사와 학생들 간의 상호작용을 좀 더 깊이 관찰하고 분석하기 위해 전사되었다. 부득이하게 수업 내용을 비디오로 녹화할 수 없었으므로, 모든 관찰 내용을 되도록 빠짐없이 기록하려고 했으며, 객관적으로 보여진 사실만을 기록하고, 어떤 주관적인 견해도 기록되지 않았다.

전사 할 때 교사는 T, 불특정 개인 학생은 S로 표기하고, 각각 다른 학생의 구별은 숫자로 표기 했다. Ss는 불특정 다수의 학생들이 동시 다발적으로 발화할 때 그 순서를 매기기가 어려워 이와 같이 표기한다. Sc는 학급 전체의 학생을 나타내며, 마지막으로 휴지(pause) 및 침묵(silence)은 \_ 로 표기한다.

전사된 자료는 원어민 교사 및 학생의 발화와 그리고 이들의 상호작용을 중심으로 학생 발화 시작과 교사 발화 시작으로 상호작용의 유형을 크게 둘로 나누고, 각각의 유형 안에서 보여 지는 특징에 따라서 다시 하위 범주화하여 논하였다. 한국인 교사의 수업 역시 문자로 전사한 후, 교사 언어의 특징과 상호작용을 원어민 교사의 경우와 비교하여 살펴보았다.

#### IV. 연구 결과

원어민 교사의 수업은 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 나타났고, 상호작용의 흐름도 발화시작(Initiation) - 응답 및 반응(React/Response) - 피드백(Feedback)으로 단순하게 끝나지 않고 중간에 끼어들기와 재참여, 재질문 등으로 한 학생이 두 번 이상 차례잡기를 하거나, 동료 학생이 대화에 참여하여 대화가 길어지는 경우도 종종 관찰할 수 있었다. 또한 성공적이든 아니든 학생의 발화 시작으로 인한 상호작용이 원어민 교사의 수업에서 적잖이 이루어지고 있다. 교실에서 교사와 학생 간에 일어날 수 있는 거의 모든 경우의 형태로 상호작용이 관찰되었지만, 여기에서는 교사 발화 시작으로 인한 상호작용과 학생발화 시작으로 인한 상호작용으로 분류하였다. 각각의 상호작용 분석에서 단순 기계적 반복과 주고받기는 제거하고 그 외의 상호작용을 발췌하여 논할 것이다. 수업에서 가장 흔히 관찰되는 기계적 반복 활동(문형 반복, 따라 하기, 개인별 팀별 주고받기 등)을 통한 상호작용과 수업 시작 전의 인사 주고받기와 출석 부르기 등 더 이상 대화의 진전이 없어 보이는 단편 상호작용은 보통 T-Sc(교사와 전체 학생), T-St(교사와 모둠학생), St-St(모둠 학생과 모둠 학생), S-S(개인 학생과 개인 학생)등의 다양한 형태로 나타났지만, 본 논문에서는 주의 깊게 다루지 않았다. 왜냐하면, 이러한 활동의 상호작용은 원어민 교사의 수업과 한국인 교사의 수업에 상관없이 초등학교 영어 교실에서 당연하게 나타나는 상호작용이며, 기계적 반복과 주어진 대화문을 주고받는 것은 연습하는 것 이외에 학생들의 언어 습득의 과정을 보여주는 실질적 의사소통의 의

미가 별로 없기 때문이다. 그러나 언어 교실에서, 더구나 초급수준의 교실에서는 녹음된 테잎 듣고 따라 하기, 교사의 발화 따라 하기, 문형 주고받기 연습 등 기계적 훈련은 꼭 필요하다. 의사소통적 언어 교수법(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 때문이다.

따라서 본 논문에서는 학생과 교사간의 기계적 상호작용을 배제하고, 미리 예상되지 않은 상호작용을 관찰하려고 노력했으며, 또 이러한 상호작용은 어떤 상황에서 어떻게 일어나는지 살펴보았다. 또한 언어 학습 교실에서 교사의 역할이 중요한 만큼 교사가 사용하는 언어 또한 관심 밖일 수가 없다. 일반적으로 관찰되는 것처럼 본 연구의 대상이 된 원어민 교사의 교실에서도 외국어를 가르치는 교사의 발화 특징을 관찰할 수 있었으며, 이러한 특징들은 수업 시간 전반에 걸쳐 교수 할 때, 교실 조정할 때, 학생과 상호작용 할 때 등 다양한 시기에 나타났다. 여기서 상호작용을 분석하기에 앞서 교사 언어의 특징을 먼저 살펴 보도록 하겠다.

## 1. 원어민 교사 언어의 특징

본 연구의 대상인 원어민 교사의 교실에서 나타난 교사의 언어는 일반적으로 알려진 외국인 언어(Foreigner Talk)와 비슷한 성격을 갖는다. 외국인 언어는 원어민과 비 원어민의 대화에서 보이는 원어민 언어의 특징으로 느리고 말소리가 크며, 문장의 형태가 단순하고, 종종 과장되고, 반복이 많은 특징을 가지고 있다. 교사가 학생에게 말할 때 또는 학생과 상호작용할 때

외국인과 비 외국인의 대화에서처럼 일반 사람들의 대화속도보다 더 느리고 크게 말한다. 또 종종 발음을 과장하여 표현하며, 단어 선택과 문법 등에서 그들의 실생활의 정상적 발화보다 단순화 됐으며, 주제가 되는 낱말을 자주 반복하고, 한번 말한 것을 다시 재구성하여 쉽게 말하려고 할 때 주제가 되는 말을 앞으로 둔다. 그러나 본 연구에서 원어민 교사는 모든 경우에 다 이러한 특징을 보이는 것은 아니었으며, 주로 교과서 진도와 관련된 즉, 직접적인 수업 내용을 전달하거나 활동을 시킬 때는 이러한 특징들을 보였지만, 교사 자신의 개인적인 말들을 전할 때는 종종 정상발화(normal speech)와 비슷한 속도로 말하곤 했으며, 이럴 때는 빠른 말로 인하여 학생들이 이해가 어렵기 때문에 말할 때 최대한 교사의 온몸을 사용하여 표현하려고 했다. 본 연구 교실에서는 이러한 특징들 이외에 교사이기 때문에 관찰되는 특징들, 즉 질문(Questions), 모델링(Modeling), 어휘 확장(Expansion), 에코와 자기 반복(Echo & Self-repetition), 교실 경영(Management)등 의 특징을 보였다.

여기서는 원어민 교사의 교실수업에서 매우 자주 관찰되는 교사 언어의 반복에 관하여 어떤 기능이 있는지 알아보도록 하겠다.

### (1) 반복의 기능

반복은 교사 자신의 언어 반복과 앞선 학생의 선행 발화를 따라하는 반복의 두 가지 형태로 나타나며, 교실 운영, 모델링, 강조, 이해 촉진, 반응 및 평가의 기능이 있다.

#### ① 교실 운영의 기능(managing)

T: stick, stick, stick, stick

two sticks, two sticks

이것을 교사가 자신의 발화를 여러 번 반복함으로써 교실 경영을 하고 있는 것이다. 교사는 자주 산만해지는 자신의 교실 경영을 위하여, 교사가 임의로 정한 규칙으로 학생들은 꼭 조용히 해야 한다는 것을 의미한다. 실제로 교사가 예문처럼 발화하거나, 실제로 막대를 두 번 치면 아이들은 순식간에 조용해졌다. 이것은 아이들을 조용히 시킴과 동시에 수업에 집중할 수 있도록 하는 기능도 가지고 있다.

### ② 모델링(modeling)

T: What's your name? My name is \_\_\_\_\_.

What's your name? My name is \_\_\_\_\_.

위의 반복은 모델링의 반복으로 그 기능도 모델링이다. 저런 대화 패턴을 가지고 학생들이 주고받기 대화를 할 수 있도록 하는 것이다. 교사는 모델링을 두 번 반복함으로써 모델링을 통한 활동을 수행하도록 하고 있다.

### ③ 강조하기(emphasizing)

T: This is for your page number on your workbook. Page number.

이 예는 교사가 종이 한 장 썩을 나눠주면서 학생들에게 work book에 붙여 놓도록 지시하고 있는 것이다. 위의 반복은 나눠 주는 종이의 용도를 다시 한 번 강조하는 기능을 한다.

④ 이해 촉진의 기능

T: What is she wearing? \_ What is she wearing?

교사는 한번 묻고 휴지(pause) 후에 다시 반복해서 질문한다. 이것은 대화 상대방이 자신의 질문에 잠시 대답을 하지 않자, 질문을 이해하지 못했다는 생각에 이해를 촉발하려는 기능으로 반복하는 것이다.

⑤ 반응 또는 평가의 기능

S: Pepperoni!

T: Pepperoni?

이것은 학생의 앞선 선행발화를 바로 따라하는 반복으로 학생의 응답에 대한 반응이다. 이것은 많은 상호작용에서 보여 지는 확인 점검의 역할을 한다.

S: I like snakes.

T: Snakes~. Okay~!

마찬가지로 학생의 발화를 뒤따라 반복함으로써 이 경우는 교사가 학생의 응답에 반응함과 동시에 평가하는 것이다. 이 경우 'Okay, Good, Excellent.....' 등의 발화가 이어진다.

이상으로 교사 발화에서 반복의 기능들에 대해 간략하게 살펴보았다. 이러한 기능들은 교실에서 활발히 일어나는 교사와 학생의 상호 작용에서 각

각 그 기능을 하고 있으며, 교사는 이러한 기능을 적절히 사용하여 상호작용이 성공적으로 이루어지도록 기여한다.

## 2. 학생 발화 시작(Student Initiation)으로 인한 상호작용

학생은 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 학생이 목표어로 발화를 시작한다는 것은 자신이 의사소통 할 의지를 가지고 시작하는 것이므로 매우 중요하게 살펴 볼 필요가 있다. 학생은 교사의 지목을 받은 후, 타의적인 발화를 하게 되는 것이 대부분이라는 박광노의 연구와는 달리 본 연구자가 관찰한 원어민 수업에서 학생들의 개시발화는 자발적이며 적극적이었다. 적극적인 학생들이 많은 탓에 학생들의 자발적인 발화는 매우 많았지만, 교실에서는 여러 학생들이 동시에 발화하는 경우가 많고, 또 한명의 교사가 대화를 시도하는 모든 아이들과 빠짐없이 의사소통의 기회를 갖는 것은 현실적으로 불가능했다. 교실 수업에서 학생의 개시 발화는 구문 연습 활동을 하는 경우를 제외하고는 자발적(spontaneous)이며, 무계획적(unplanned)이고, 우발적(casual)이라는 특징을 가지고 있으므로, 이로 인한 상호작용은 좀 더 실질적인 대화에 가깝다고 할 수 있다. 또한 박광노는 그의 논문에서 대화에 참여시키기 위하여 교사가 학생을 지목하는 행위는 되도록 지양하고, 학생이 교사에게 자발적으로 발화하도록 유도할 것을 언급하여, 자발적인 학생 개시 발화의 중요성을 말해주고 있다. 다음에서 이러한 상호작용이 어떻게 이루어지고 있는지 살펴보겠다.

### (1) 의미협상

언어 학습자는 상호작용적 의미협상을 통하여 언어를 습득하는데, 교실 환경에서는 관찰되기가 좀처럼 쉽지 않았다. Shim(2005)은 미국의 한 대학의 ESL 교실에서도 의미협상의 기회는 많았지만, 결국엔 의사소통 파괴 (communication breakdown)로 인하여 협상에 이르는 시도는 자꾸 실패하였다고 했다. 그러나 한국의 원어민 교사의 교실에서는, 앞서 박광노가 말한 T-S1-(T)형에서만 의미협상 활동이 관찰 된 것과는 달리, 학생의 발화 개시로 인한 상호작용에서도 의미협상이 이루어졌다. 학생들의 자발적 참여와 끼어들기 등이 자연스럽게 발생하는 것은 성인 학습자와는 달리 교실 경영에 대한 관심이 적고, 교사의 수업진행을 방해 한다는 우려 보다는 재미와 흥미에 더 관심 많은 초등학습자의 특성에 기인한다고 보여 진다.

Excerpt 1.

1 S1: Teacher!

2 T: Yes.

3 S1: We're team is destroyed.

4 T: Your team is?

5 S1: destroyed.

6 T: \_?

7 S2: We have no point.

8 T: Ah~~~Only team C.

구문 연습을 위한 팀별 활동(Group Activity)이 끝난 후에 교사는 활동이 잘된 팀에게는 점수를 주고 그렇지 않은 팀의 점수를 뺀다. 즉 다른 팀의 점수를 잘 한 팀이 가져가게 되는 것인데, 3행에서 S1은 자신의 팀이 점수가 없어 팀이 지게 된 상황을 'We're team is destroyed.'라고 표현하였다. 4행에서 교사는 학생의 발화는 즉시 반복하는데 여기서 반복의 기능은 선행 발화를 다시 확인하기 위한 것으로 질문의 형태로 나타난다. 이어서 교사의 물음에 대한 응답으로 S1은 'destroyed'를 반복했는데, 이때 교사는 학생의 전달하고자 하는 의미를 이해하지 못한다. 그러나 7행에서 S2의 끼어들기(intervention)에 의해서 의미협상이 이루어지는데 비록 S1이 자신이 전달하고자 하는 의미를 스스로 협상하지 못했으나 동료에 의해서 대화 상대방인 교사가 이해하게 됨으로써 교사와 학생간의 상호작용이 성공적으로 이루어졌다. 7행에서 S2는 S1보다 더 발전된 지식이 있는 타자(more knowledgeable other)의 역할을 하고 스캐폴딩을 통하여 S1의 의미 전달에 도움을 주었으나, 아쉽게도 S1의 연속된 발화는 없었다. 그러나 S2는 자신의 동료와 교사가 대화를 하는 동안 그들의 상호작용이 문제에 부딪힘을 깨닫고 스스로 대화에 끼어들어 발화한 것은 동료인 S1이 말하고자 하는 의도와 또 그것을 이해하지 못하는 교사의 입장을 동시에 파악하고 교사의 이해를 도울 수 있었기 때문에, S2의 발화는 의사소통하는데 매우 중요한 역할을 했다고 볼 수 있다.

위의 상호작용은 비록 언어 습득의 단계에 있는 S1의 발전된 발화를 볼 수는 없었으나 그것을 S2가 대신하였고, S1은 교사와 대화를 하기 위해 발화 개시를 했다는 것 자체에 의미가 있다. 목표어로 말하는 것에 부담을 느끼거나 자신이 없으면, 원어민과의 대화 자체를 회피하게 되지만 학생들이 교사에게 대화를 시작하는 것은 외국어 습득에 장애가 되는 정의적 요소들

이 제거된 좋은 분위기에서 그만큼 목표어 말하기에 능동적이며 적극적임을 보여준다.

반면, 학생들의 적극적인 참여에도 불구하고 교사의 이해 부족으로 결국 의미협상이 실패하는 경우도 있다.

Excerpt 2.

1 S1: Teacher! It's not true.

2 T: What?

3 S1: 장구 is not Korean drum.

4 T: What is it? (class laughter) What is it?

5 Ss: Only 장구./ traditional /

6 S1: 장구 우리 고유의 이름. 장구 is just 장구.

7 Sc: (칠판에 교사가 그린 장구 그림을 보고) Wow~

8 Ss: Teacher. Very good!

앞서 자신이 다루는 악기 이름을 묻고 대답하는 상호작용에 이서 누군가 장구를 다룬다고 했는데, 교사는 장구를 'Korean drum'이라고 표현했으며, 대부분의 학생들은 이에 동의하는 분위기에서 S1은 그와 다른 자신의 생각을 교사에게 전달하려는 상황에서 위와 같은 개시 발화를 하였다. S1의 의도를 파악하지 못한 교사는 2행에서 'What?'이라고 반응(reaction) 했으며, 3행에서 S1은 대화 상대자의 이해를 구하기 위한 방법으로, 자신의 선행 발화를 좀 더 구체적인 문장으로 표현하였다. 그러나 교사와 의미협상을 하기에는 여전히 부족했으며, 이해하지 못한 교사는 4행에서 'What is it?'라고 다시 되묻는다. 교사가 계속 S1의 의도를 이해하지 못하자 다른 학생들

은 웃게 되는데, 이러면서 생기는 휴지(pause)는 먼저 S1의 의도를 파악한 동료 학생들이 대화에 끼어들게 만든다. 5행은 끼어든 여러 학생들이 동시다발적으로 발화하는 것이며, 6행에서 S1은 결국 모국어를 사용하여 자신의 본질적 의도를 나타내지만, 7행에서 이미 화제가 교사의 그림으로 전환되어, 교실 전체 학생들이 이에 집중한다. 위의 상호작용에서는 장구는 우리나라 고유의 악기이며, 엄연히 그 이름을 가지고 있으므로 'Korean drum'이라고 표현하는 것은 옳지 않다는 것을 전달하려는 S1의 의도와, 한국의 전통 악기 중에 장구가 본인이 알고 있는 악기가 아니라는 것으로 S1의 의도를 잘 못 받아들인 교사와의 견해 사이의 차이를 좁히지 못하여, 상호작용을 통한 의미협상이 실패하였다.

S1이 계속 목표어를 사용할 수 있도록 근접 발달 영역 내에서 도움을 받지 못했기 때문에 6행에서 모국어를 사용한 것이 실패의 주된 원인이 되었다.

## (2) 오류 수정

교사 발화 개시의 상호작용과 마찬가지로 학생 발화 개시 상호작용에서 오류수정을 하였다. 학생이 상호작용적 대화를 시작했더라도, 발화의 기회를 여러 번 할 수 있도록 돕고, 상호작용이 길어질수록 교사는 대화를 이끄는 주체가 된다. 모든 경우는 아니지만 교사는 오류 수정을 통하여 상호작용을 이끌어 나가려는 경우가 많다.

Excerpt 3.

1 S1: Teacher!

2 T: Yes.

- 3 S1: He says three.
- 4 T: He has~?
- 5 S1: He said your sister is three.
- 6 T: Three! My sister is three? No~
- 7 S1: (class laughter) You are lie.
- 8 T : She's three?
- 9 S1: You have\_You have three sister.
- 10 S2: I said you have three sister.
- 11 T : I heard say my sister is three.
- 12 (class laughter) okay~ okay!
- 13 He said\_He said, "you have three sisters."
- 14 S1: You have three sisters.
- 15 T: Yes. He's right. I have three sisters.

S1은 역시 교사와 의미협상을 시도하고 있다. 5행에서 협상에 접근하기 위하여 좀 더 긴 문장으로 3행의 선행 발화에 대한 부연(paraphrase)하는 방법을 사용했다. 그러나 (1)의 의미협상 활동과 다른 점은 Excerpt 3.에서는 이미 교사가 학생의 의도를 파악하고 있다는 것이다. 교사는 S1이 자신의 동료 S2가 먼저 교사의 형제 수가 ‘셋’이라는 것을 맞추었다는 것을 자신에게 전달하려고 하는 의도를 알고 있다. 그러나 교사는 S1이 의미전달을 위해 사용한 잘못된 표현을 고쳐주려는 시도를 한다. 6행에서 교사는 ‘My sister is three?’라고 말하면서, 잘못 사용된 학생의 발화를 반복한다. 이때의 교사의 발화와 말투, 억양, 표정 등이 모두 학생이 스스로 자각 하게 하는데 영향을 미친다. 이어 'No~'라는 더욱 확실한 응답(response)을 주었지

만, 7행에서 여전히 S1은 자각하지 못하고 'You are lie.'라고 반응(reaction)한다. 8행에서 다시 재확인하며 묻자, S1은 스스로 오류 수정을 시도한다. 13행에서 교사가 완벽한 어법으로 모델링(modeling)을 제시 하는데, 모델링은 교사가 학생이 정확한 표현을 모방할 수 있도록 본보기를 제공하는 것이다. 이렇게 모델링이 제시되자 14행에서 S1은 복수형 형태소-s를 사용하여, 2차적으로 오류 수정을 하였다. 이렇게 교사는 학생으로 하여금 두 번의 오류 수정을 하게 유도함으로써 상호작용을 이끌어 갔으며, 오류 수정이 성공적으로 끝나자 15행에서 마침 발화를 하는 피드백을 주었다. 학생의 발화로 대화가 시작되었지만, 결국 교사의 유도 하에 상호작용이 진행 되었다. 6행~9행, 11행~14행은 학습자 자신보다 더 지식 있는 교사에 의한 도움으로 진행되는 내부적 심리 처리과정(intra-psychological process)이다. 근접 발달 영역 내에서 스케폴딩이 이루어진 상호작용으로 이상적 버전(version)의 출력(output)은 14행에서 보여 진다. 위의 상호작용에서 S1은 9행에서 의미적 오류를 수정하고, 14행에서는 의미에는 영향을 미치지 않지만 정확성에 문제가 되는 문법적 오류를 수정한다. 4행부터 이미 교사는 학생과 의미 협상을 하려고 계속 시도를 하고 있는 것처럼 보이지만 사실상 교사는 이미 상대방의 의미를 알고 있는 상태이며, S1의 오류를 간접적으로 고쳐주려는 목적을 가진 교사의 의도성 있는 상호작용이다. 따라서 이것은 (1)의미 협상적 상호작용과 구분되며 진정성(authentic) 면에서는 조금 떨어질지 모르나 학생의 영어 습득에 도움을 주는데 역시 매우 중요하다.

(3) 자연스러운 대화: 의미 협상과 오류 수정을 거치지 않는 상호작용

미리 짜여 지지 않은 학생 발화 시작으로 인한 상호작용 중에서 의미협상과 오류수정이 없이 진행된 상호작용을 자연스러운 대화라고 하겠다. 이미 앞에서 언급했듯이 자발적이며, 계획적이지 않은 학생의 발화는 교재에 쓰여 있는 형식화된 대화문이 아닌 일상적인 자연스러운 회화를 이끌게 된다. 이러한 예들을 다음 수업 전사 자료에서 발췌한 대화들을 통하여 어떻게 상호작용이 일어났는지 살펴보겠다.

Excerpt 4.

1 S: Why? Why?

2 T: It's wrong. NO no no no no no~ alright.

3 S: Oh, no~!

위의 발췌문은 전형적인 I-R-F의 연속을 보여준다. 단 흔히 알려진 교사와 학생의 대화에서 교사의 질문 또는 지시에 의한 개시발화(Initiation)와 이에 따른 학생의 응답(Response)에 이어 교사의 반응 또는 평가(Feedback)로 맺음을 하는 상호작용과는 반대로 학생의 질문으로 시작하여 교사의 응답, 또 그에 따른 학생의 피드백으로 종결하는 경우이다. 학생들은 교사가 고안한 팀별 구문 연습 활동을 마친 후에 교사는 팀의 단합이 더 잘 이루어지고 활동을 잘 수행한 팀에게 점수를 주고 그렇지 않은 팀의 점수는 뺀다. S는 자신이 속한 팀의 점수가 깎이자 망설임 없이 바로 교사에게 왜 자신의 팀의 점수를 깎느냐고 묻는다. 1행에서 S가 'Why? Why?'라고 두 번 반복한 것은 교사에게 대한 불만은 나타내기도 한다. 2행에서 교사는 바로

응답을 해주며, 이에 대한 학생들의 반응(교사의 결정에 수긍할 수 없음을 나타내는 소리나 행위)이나 표정에 대하여 'No'를 여러 번 반복하여 혹시나 바뀔지 모를 교사의 결정에 대한 기대를 완전히 없애버린다. 그러면서 상황을 종료하고 화제를 전환하고자 할 때, 교사는 'alright'이라는 표현을 많이 사용했다. 3행은 교사의 응답에 대한 S의 반응으로 대화가 종료됨을 보여준다. 이와 같은 대화는 교사와 학생 사이에 이해의 충돌 없이 일어나는 자연스러운 대화이다.

학생 개시발화의 대부분은 교사를 호칭하는 형태로 나타났다. 이것은 교실의 다른 많은 동료 학생들 사이에서 교사와 의사소통을 시도하기 위해서는 자신에게만 교사의 관심과 주의를 집중시키는 기능을 한다. 이것은 EFL 교실에서 보편적 이라기보다는 한국의 다른 교실에서 일반적으로 학생이 교사에게 말할 때는 "선생님!"이라고 먼저 부르는 관습이 있으므로, 이런 한국의 사회문화적인 요인이 원어인 교사와의 교실 상황에까지 적용되어 목표어로 나타나는 것으로 본다.

Excerpt 5.

1 S1: Teacher!

2 T : Yes.

3 S1: Do you have only mickey mouse tie?

4 T : Ah~ Oh~ I have only one mickey mouse tie.

5 S2: You had a\_\_ looney tune necktie, too.

6 T : I gotta green~ looney tune. (class laughter)

7 I've got

8 S3: You like animation.

9 S4: Smile~  
 10 T: No. I\_I like\_usually\_ I wouldn't wear.  
 11 But the kids like the\_the animate tie.  
 12 Two\_two smile neckties. Two winnine the pooh neckties.  
 13 (class laughter) Ah~ Two bunny neckties. (class laughter)  
 14 Sc: Wow~~~~~  
 15 T: Ah~~ What else? The Sheep! Bl\_Black sheep and white sheep.  
 16 (class laughter) Ah~ What else? I've got 매운 고추 neckties.  
 17 peppered. peppered. Red pepper neckties. Ah~ alright!

따라서 Excerpt 5.에서 학생이 전달하고자 하는 실질적 의미 전달은 3행에서부터 시작된다. 위의 상호작용에서 특이한 점은 교사와 어느 특정 학생과의 상호작용이 아닌 교사와 여러 학생들이 만들어낸 상호작용이라는 점이다. 처음 발화한 S1의 질문에 대하여 교사가 바로 응답을 한 후에는 다른 학생들이 동일한 주제(topic)를 가지고 교사의 응답에 이어지는 다른 의견들(comment)을 연속해서 발화함으로써 상호작용의 연쇄가 계속 이어지고 있다. 위의 대화는 한 학생과의 지속적인 상호작용을 관찰할 수는 없지만, 교실에는 적어도 30명 이상의 학생이 있으므로, 넓은 의미에서 교사와 학생 사이의 상호작용이 자연스럽게 이루어진 것으로 본다. 위 상호작용의 흐름을 좀 더 구체적으로 기호화 하면 S1개시발화(Initiation)-T응답(Response)-S1질문(Question)-T응답(Response)-S2의견(Further comment)-T응답(Response)-S3의견(Further comment)-S4의견(Further comment)-T응답(Response)-Sc반응(Reaction)-T의견(Further comment & Closing) 의 상호작용흐름을 보인다. 4행과 7행의 교사 발화에 이은 S2

와 S3, S4의 끼어들기로 인하여 4행에서 끝날 수 있는 대화의 흐름이 계속 이어지고 있다. S1의 전시적 질문(display question)으로 시작된 대화는 동료 학생들의 대화 참여로 인하여 교사는 계속된 새로운 정보의 응답을 제공하고 있다. 10~12행에서 교사는 S3와 S4에 대한 응답을 모두 보여주었고, 13행의 학생들의 웃음소리 또한 의사소통이 성공적으로 잘 되고 있음을 나타낸다. 위의 대화는 비록 4명의 학생만 직접적인 상호작용이 참여하고 있는 것 같지만, 대화의 주제(topic)가 된 교사의 캐릭터 넥타이에 거의 모든 아이들이 관심을 가지고 집중하고 있는 것이 14행에서 보여진다. Sc는 거의 모든 학급 전체의 동시적 발화를 나타내므로, 구체적 의견을 제시한 S1, S2, S3, S4 외에 다른 학생들도 교사와 그들의 상호작용에 침묵(silence)으로 참여하고 있었다고 본다. 따라서 초등영어 교실의 특징상 상호작용이 진행되는 동안 잠깐의 휴지(pause)에서도 금방 소란스러워 지는 교실을 통제하기 위해 교사가 자주 사용하는 발화의 특징이 위의 대화에서는 보이지 않았다. 또한 15행에서 'Ah~What else?'라며 스스로 질문(Self-question)하는 것은 또 다른 정보를 생각하는 시간을 갖게 하고, 이어지는 응답은 학생들에게 그들이 관심 있어 하는 것에 대한 새로운 정보를 주게 된다. 학생들의 웃음소리는 그 새로운 정보를 이해하고 받아들였다는 의미를 내포한다. 이어지는 또 한 번의 교사의 자기 질문과 응답에서는 교사의 코드 전환(Code-switching)이 관찰되었는데, 이것은 새로운 정보를 제공하는데 있어서 학생들의 이해를 도와주려는 시도이다. Excerpt 5.에서 다른 학생 개시 발화로 인한 상호작용과 구분되어 보여지는 것은, 그 상호작용을 흐름도 학생들이 이끌어가고 있다는 것이다. 대부분은 학생이 발화를 시작했더라도 교사의 리더에 의해서 상호작용이 진행되기 마련인데, 위의 예에서는 학생들의 리더에 의해서 교사는 계속 응답을 하는 방법으로 상호작용이 진행되

고 있다.

의미 협상이나 오류수정을 거치지 않는 자연스러운 대화는 수업 시작단계에서 출석을 체크하거나 수업이 끝난 후에도 관찰되었다. 다음 Excerpt 6. 는 수업 시작 전 교사가 출석을 부르고 있는 교실 상황이다.

Excerpt 6.

1 S1: Teacher!

2 S2: Teacher. New student.

3 S1: Teacher!

4 T: Okay~

5 S1: (class laughter)Last class\_ I'm absent.

6 T: Okay. What's your name?

7 S1: Alice.

8 T: Alice? Hi, Alice!

S1은 교사에게 자신과 의사소통의 기회를 갖도록 요구하는 호칭 발화개시를 하고, S2는 동료들을 도와주려고 하는 의도를 보인다. 3행에서 S1은 교사와의 대화를 재시도 하고 있으며, 드디어 자신이 지난 수업 시간에 결석했음을 전달하고 교사와의 상호작용을 성공적으로 마친다. 이러한 경우는 다른 한국인 선생님 교실에서도 모국어로 생겨날 수 있는 상호작용으로 교실에서 일어날 수 있는 자연스러운 상황이며, 목표어로 지장 없이 수행했다는 것이 큰 의미가 있다. 위의 대화는 출석을 부르는 전형적인 활동 중에 벌어진 상황이지만, 교사가 의도적으로 상호작용을 이끌어 내려고 한 것이 아니기 때문에 반드시 오류 수정을 할 필요가 없었다. 5행에서 S1이 “I

was absent."라고 해야 하는데 시제를 잘못 사용한 것에 대하여 구지 고쳐 주려고 애쓰지 않았으며, 오히려 이에 필요한 질문을 발화했다. 이것은 문법적 형태적 요소는 의사소통을 하는 데 특별히 중요하지 않고, 의미가 바르게 전달되는 것이 중요하다는 것을 보여준다. S1은 자신이 지난 시간에 결석했다는 것을 교사가 알고 출석 등 기타를 챙겨줄 것을 요구하는 의도가 숨어있다. 나아가 다음의 상호작용에서 구체적 의도가 보여 진다.

Excerpt 7.

1 S1: Teacher! Teacher!

2 T : (학생을 본다.)

3 S1: Please give a homework list.

4 T : Homework list?

5     Alright. Please, stick this one here and

6 S1: (교사에게 개인적으로 가서 말한다.)

7 T : Today, I don't have homework sheet.

8     Alright, please! Next time.

.....

.....

(종이 올리고 수업이 끝난 후)

9 T : Alice\_Alice~!

10 S1: Yes!

11 T: If yo\_If you come to the office now, I can photocopy.

12 S2: 교무실 오면 너 준데..

13 S1: 알아!

14 T: Xerox. Alice!

15 S1: Yes.

16 T: I can xerox that piece.

17 S1: (고개 끄떡이며 따라 나간다.)

S1은 교사가 출석을 다 부르고 본 수업을 시작하기 전에 자신의 발화 기회를 가지려고 시도한다. 그리고 곧 3행에서 지난 시간에 결석하여 받지 못한 Homework List를 줄 것을 직접 요구한다. 교사는 5행에서 산만해지는 분위기를 조정(management)하기 위해 일단 화제를 전환하지만, S1은 교사가 있는 교탁 앞으로 나가 교사에게 개인적으로 직접 가서 말하는 행동을 보여준다. 이어지는 교사의 발화에서 일단 S1과의 상호작용이 끝난 것처럼 보이지만, 이 대화는 수업이 다 끝난 후에 교사의 발화 시작으로 다시 이어지는 형태로 관찰된다. 교사는 11행에서 말 한 것을 14행에서 'Xerox'라는 단어를 사용하여 S1의 이해를 돕기 위해 다시 표현 했으며, S1의 이해를 재차 확인하기 위한 표현이 16행에서 발화된 문장의 형태로 나타난다. 교실 환경 조정을 위해 S1의 요구를 뒤로 미루고 수업이 끝난 후에 교사 개시발화의 상호작용으로 전환하여 학생의 요구를 들어줌으로써 성공적인 상호작용이 이루어졌다. 학생이 교사에게 자신의 의도를 전달하고 상대방의 의도를 파악하는 것이 의미 협상과 오류 수정의 단계 없이 매끄럽게 진행되었다. 11행 이후에 교사는 학생이 확실한 반응을 보일 때 까지 계속 의미를 협상하기 위한 발화를 꾸준히 시도한다.

이러한 자연스런 대화들이 교실에서 학생의 자발적인 개시 발화에 의해 시작되었다는 것은 매우 중요한 의미를 가진다. 발화를 시작한 학생이면 누구나 궁극적으로는 교사와 성공적인 의사소통을 기대한다. 그것이 언어습득

의 처리과정을 직접적으로 보여주는 의미 협상과 오류 수정을 통한 상호작용을 이루든, 아니면 이렇게 수정된 상호작용의 활동이 없이 원어민과의 자연스러운 대화를 수행하든지 어느 경우이든 자신이 자발적으로 원어민과의 의사소통을 해냈다는 성취감이 언어 학습을 하는데 매우 중요하게 작용할 것이다. 스스로 이뤄낸 성취감은 학습자로 하여금 영어에 더욱 큰 흥미를 불러일으키고, 영어 학습에 대한 내적 동기를 강화시키는 역할을 하여, 학생의 언어 능력 발전에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

영어로만 진행되는 교실수업에서 거부감과 이해의 부담감을 느끼며, 초등학교 학생들에게 영어로만 진행되는 영어 수업을 효율적이지 않다(박광노, 2005. 최은선, 2003)는 주장과는 다르게 영어로만 수업을 진행하는 원어민 교사에게 오히려 학생들은 발화 기회를 잡으려는 데 매우 적극적이었으며, 학생에게 부담이나 거부감을 주는 정의적 방해 요소는 오히려 찾아 볼 수가 없었다. 학생들은 수업 자체를 매우 즐거워했으며, 학생발화 개시의 상호작용이 성공적으로 이루어 질 만큼 아이들은 의사소통의 능력도 가지고 있었다.

### 3. 교사 발화 시작(Teacher Initiation)으로 인한 상호작용

교실수업에서 일어나는 대부분의 상호작용은 교사의 발화에 의해서 일어난다. 이미 교실에서 교사의 역할이 얼마나 중요한지에 대하여 살펴보았다. 교사는 수업을 진행함과 동시에 학생들에게 좋은 분위기를 조성하여, 교실에서 받을 수 있는 모든 불안감과 부담감을 없애고, 최적의 언어 학습 환경을 설정하기 위해서 교실 경영(management)을 끊임없이 해나간다. 또한 아직까지 언어 학습 교실에 학생 수가 많은 우리나라의 EFL 교실 환경

에서도 되도록 많은 학생들이 골고루 발화의 기회를 갖게 유도하는 역할 또한 교사가 해야 할 일이다. 언어 교사는 단순히 지식의 전달자가 아니며, 학생들과 함께 교감을 이루는 협력자 이자, 그들의 언어 습득을 위한 촉진자가 되어야 한다.

본 원어민 교실의 수업에서 학생들이 적극적인 만큼 교사와의 상호작용이 활발히 진행되었는데, 마찬가지로 문형을 반복하는 기계적 상호작용을 제외한 나머지 대화만을 다루었으며, 교사 개시 발화 상호작용은 수업 시작단계, 수업 중 실행하는 활동단계, 수업 마침단계에 상관없이 두루 관찰 되었다.

#### (1)의미 협상

외국어를 습득할 때 원어민과 비원어민의 상호작용에서 의미를 협상하는 과정은 비원어민의 언어적 발전을 보여준다. 실생활의 의미 협상을 통하여 언어를 습득한다고 보고, 이러한 과정에서 상호작용적 수정을 통한 수정된 입력(modified input)이 제공되어 수정된 입력이 이해를 촉진하여 의미 협상에 이르면 외국어 학습의 궁극적 목표인 의사소통을 성공적으로 수행하게 된다.

물론 교실이라는 제한된 공간에서 교사와 학생이라는 틀에 박힌 신분으로 교실 밖의 실질적인 상호작용을 기대하기에는 많은 제약이 따를 것이다. 그러나 아직 영어 학습 단계의 초급 수준이라고 할 수 있는 초등학교의 수준별 원어민 교사의 교실에서 교사와 학생의 의미 협상적 상호작용이 관찰되었다. 앞서 언급한 학생 발화 개시의 경우보다는 조금 자주 관찰할 수 있었지만, 여전히 교실 수업에서는 의미 협상 활동이 빈번하게 발생하지는 않았

다. 다음에서 의미 협상이 어떻게 이루어졌는지 살펴보고, 아울러 협상이 실패하는 경우는 또 어떤 경우인지 알아보겠다.

Excerpt 8.

1 T: Don't forget you write big T and Big M at the top of page twelve.

2 S: Twelve?

3 T: Sorry. Did I say twelve? Page ten. Ten, ten, ten, ten

위의 제시된 발췌문은 비교적 간단한 의미 협상 과정을 보여준다. 1행에서 역시 계획적이지 않고, 마음 내키는 대로(casual) 발화하는 학생과는 달리, 교사의 발화는 교사적 권한이 느껴지는 지시적 명령문을 사용하고 있다. 위의 상호작용은 교사가 수업의 본 교재 내용을 다루기 바로 전 단계로 교사가 실수한 것(교재 쪽수를 잘못 말함)을 한 학생이 바로 알아차렸다. 교사의 발화에 바로 잇따른 학생의 반복은 교사의 선행 발화에 대한 확인 점검(confirmation check)으로, 보통은 원어민과 비원어민의 대화에서는 원어민이 확인 점검 질문을 하고, 교사와 학생의 대화에서는 학생 발화에 대한 교사의 확인 점검으로 나타나지만, 본 연구 교실에서는 그 차례가 뒤바뀌어와 같은 경우도 관찰되었다. 이렇게 상호작용의 흐름은 상황과 모든 변인에 의거해 어디서든지 새롭고 다양하게 나타날 수 있다. 3행에서 교사는 2행의 학생 확인 점검으로 인하여 곧바로 자신의 실수를 자각하고 'page ten'이라고 정정하면서 의미 협상을 이루게 된다. 숫자를 계속 반복하는 것은 교사 본인이 실수로 발화한 것을 정정하는 의미가 강하게 부각되도록 한다. 이렇게 해서 모든 학생이 자신의 실수에 따라 학생도 똑같이 실수 하지

않았기를 기대하는 효과를 갖는다. 위 상호작용을 교사와 학생 간에 의미 협상이 이루어진 경우긴 하지만, 언어 습득에서 기대하는 학습자의 발전된 언어적 출력(modified output or comprehensible output)이 없다.

Excerpt 9.

- 1 T: Can you write that at the top of page eight?
- 2 Ss: eight? eight? eight? We did eight. We did it. (overlapping)
- 3 T: Page twelve! Page twelve!

Excerpt 9.도 마찬가지로 Excerpt 8.과 똑같은 상황과 연속의 의미 협상을 보여준다. 단 그 차이점은 Excerpt 9.에서 학생들이 동시 다발적으로 의미협상을 시도하고 있다. Ss는 여러 학생들이 거의 동시에 발화하고 있는 것을 편의상 기호화 한 것이다. 'eight?'이라고 반문한 경우와 'We did eight.'와 같이 문장으로 발화하는 형태를 보였다. 여러 학생들이 동시에 참여할 때도 학생들은 다른 표현으로 의미 협상을 시도하기도 한다. 위의 단편적인 예시문만 봐도 학생들의 태도가 적극적이라는 것을 알 수 있다.

다음의 예는 교사와 학생이 상호작용을 통하여 의미 협상 활동과 오류 수정 활동이 같이 일어난 상호작용이다. 구문 연습이 끝난 후 교사는 어떤 운동을 하는지 여러 학생들에게 물어보고 배운 것을 응용하여 학생 스스로 대답할 수 있도록 유도하는 활동 중에 발췌된 것이다.

Excerpt 10.

- 1 T: Anybody else? Yes. What do you do?

- 2 S: I play bicy...
- 3 T: I play basketball?
- 4 S: bicycle!
- 5 T: Oh~ I ride my bicycle.
- 6 S: I ride my bicycle.
- 7 T: Yeh~ Where? In the park?
- 8 S: Uh~ yes.
- 9 T: Yeh~

개시 발화는 교사가 한 학생에게 질문을 하는 것이다. 손을 든 학생 중에 교사와 눈이 마주친 학생이 2행에서 응답하고 있다. 3행에서 교사는 앞선 학생의 선행 발화에서 'bicycle'을 미처 듣지 못하고 비슷한 발음으로 시작하는 'basketball'이라고 알아듣고 학생의 발화를 확인 점검하는 질문을 한다. 이에 따른 4행의 학생 응답과 5행의 교사 반응으로 의미 협상이 성공적으로 이루어 졌으며, 동시에 잘못된 동사 사용의 오류도 곧 수정되어진다. 학생은 6행의 수정된 발화를 통해 발진된 언어를 보여주고 있다. 6행의 'I' 다음의 휴지(pause)는 2행에서 잘못 사용한 동사에 대해서 인식하고, 교사의 도움을 받아 깨닫게 된 표현을 생산해내기 위한 자기 처리 과정으로 보여 진다. 7행에서 교사는 상호작용이 흐름을 좀 더 길게 만들기 위한 질문들(Further-questions)을 하고 있다. 교사의 이러한 역할은 상호작용 과정에서 매우 중요하여 꼭 필요한 기술이다. 위의 예는 교사에 의해서 의도되어졌으며, 배운 것을 응용하는 상황이기 때문에 교실 밖의 실생활에서 이뤄지는 자연스러운 대화는 아닐지 모르나, 적어도 학생은 실생활의 의사소통을 할 때 도움이 되는 상호작용을 경험하고, 학생 자신의 근접 발달 영역

안에서 발전된 표현을 습득하였다.

반면, 의미 협상의 기회가 주어졌음에도 불구하고 실패하는 경우도 관찰된다.

Excerpt 11.

1 T: What pizza do you like?

2 S: I like Double Crust\_pizza\_? (crust 발음을 이상하게 함)

3 T: Clust Pizza?

4 S: 더블크러스터!

5 T: Crushed?

6 S: \_\_mny onion\_\_and many vegetable.

7 T: Oh~ yeh~ I like, I like pepperoni\_pepperoni pizza\_with

8 extra onion\_with extra green pepper.

위의 발췌문에서는 학생의 정확하지 않은 발음을 교사가 이해하지 못하는 것이 이해를 방해하는 것으로 작용하였다. 계속된 교사의 확인 질문에 학생은 자신이 원래 전달하려고 했던 의미가 아닌 전혀 다른 것으로 협상에 도달하기 위해 자신의 의견은 바꾸는 결정을 했다. 결국 7행에서 교사는 학생이 수정한 발화로 이해를 하고 의미를 협상하게 된다. 학생이 원래 전달하려고 했던 의미 협상의 실패는 교사의 이해부족과 학생의 발화능력 부족이 원인이 되었다. 만약 발화 능력이 더 뛰어난 동료 학생의 도움이나, 이해 어려움의 문제를 해결하려고 하는 교사의 노력이 더 있었다면, 성공적으로 의미 협상에 이르는 상호작용을 보여줄 수도 있었을 것이다.

언어 습득의 상호작용에서 의미 협상이 중요한 만큼 교실 영어에서 교사

와 학생의 대화중에 매우 빈번히 발생하는 것이 오류 수정이며, 이것이 학습자의 언어 습득에 매우 중요하게 관련되는 것을 알았다.

## (2) 오류 수정

교사 개시 발화 상호작용에서 가장 많이 발생하는 것이 오류 수정이다. 때문에 오류 수정의 방법과 형태도 다양하게 나타났으며, 학생들에게도 언어 습득에 도움이 되는 긍정적인 방향으로 관찰되었기 때문에 중요하다. 지나친 오류 수정은 오히려 실수에 대한 부담감을 느껴 외국어로 말하는 것에 대한 자신감을 떨어뜨리고 외국어 학습의 흥미를 잃게 하여, 결국 거부감을 일게 하는 부정적인 영향을 미칠 수도 있다. 따라서 학생의 이런 심리 상태를 고려하고 조절할 줄 아는 교사의 능력이 요구되어지는 활동이다.

### ① 직접적 오류 수정

요즘의 언어 학습 분야에서 일반적으로 받아들여지고 있는 교수 방법으로써 의사소통적 언어 교수법(CLT: Communicative Language Teaching)에서도 언어의 유창성과 정확성 모두 중요하게 여겨져 둘 중 어느 한쪽으로만 치우치는 학습법은 바람직하지 않으며 이 둘을 균형 있게 습득해야 한다고 했다. 따라서 교사와의 상호작용 과정에서 오류 수정이 자주 보이는 것도 당연하다고 할 수 있겠으나, 직접적으로 오류를 수정해주는 것이 꼭 옳은지 아닌지에 관해서는 정확하게 언급할 수가 없다. 교실에서 학습 분위기를 이끄는 교사의 판단이 매우 중요하게 생각되며, 부담 없고 편한 분위기에서

대화중의 오류 수정은 학생의 정의적인 면에 그다지 크게 영향을 미치지 않는 것처럼 보였다.

다음은 수업의 시작 단계에서 인사하는 활동을 보여준다.

Excerpt 12.

1 T: Andy~! How are you today?

2 S: I'm\_good.

3 T: Oh~good~! (class laughter) You're good? I feel good.

4 S: I feel good.

5 T: I feel good. Yeh~Okay.

3행에서 교사는 표정과 말투로 재밌는 반응(reaction)을 보이면서 학생들의 웃음을 자아낸다. 초등 영어 교실에서 자주 보이는 교사의 특징이다. 여기서는 교사가 직접적으로 학생의 발화의 오류를 수정해주고, 학생도 바로 수정된 문장을 반복하여 익힌다.

다음은 교사가 직접적으로 오류 수정을 해주는 방법 중에 재밌는 것이 관찰되었다. 교사는 직접적인 말로서 오류를 수정 할 뿐만 아니라, 표정과 손짓 등을 이용하여 상징적인 의미를 전달하는 방법을 사용했다.

Excerpt 13.

1 T: 지련~! Where's 지련?

2 S1: She goes Canada.

3 T: (놀란 표정)

4 S1: She goes//

- 5 T: //She went\_She went.
- 6 S1: She went//
- 7 T: (S1을 보며 손가락으로 숫자 2를 표시함)
- 8 S1: to(교사가 고개 끄덕임) Canada\_She went to Canada.
- 9 T: Oh~really? How long for?
- 10 S2: One year.
- 11 T: One year?
- 12 S2: -
- 13 T: One year?
- 14 S2: Yes.
- 15 T: Holiday? or Study?
- 16 S2: Study.

학생 발화의 직접적 오류 수정은 5행의 교사 발화에 나타난다. 교사는 학생에게 시제의 오류를 수정해주고 있으며, 동사의 과거형을 직접 말하여 학생이 바로 수정하도록 유도했다. 여기에 바로 이어서 교사는 학생이 'She went to Canada.'라는 문장을 말하게 하기 위해서 동사 다음에 이어질 전치사 'to'를 알려주기 위해서 7행과 같은 행동을 하여, S1에게 재미를 주고 올바른 문장으로 말할 수 있도록 도와준다. 오류 수정 활동에 이어서 계속된 상호작용을 이끌어가려는 교사의 시도가 9행에 나타난다. 이것은 곧 S2와의 새로운 상호작용을 만들어 가는 역할을 했다.

직접적으로 오류를 수정해주는 경우에는 교사뿐 아니라 동료 학생에 의한 오류 수정도 있었다. 다음은 처음 교사와 여러 학생과의 주고받음이 바로 교사와 개인학생간의 상호작용으로 바뀌는 유형이다.

Excerpt 14.

1 T: Did you have good holiday last week?

2 Ss: Yes.

3 T: Yes? Anybody. What did you do? What did you do?

4 S1: me?

5 T: Yes.

6 S1: I go to 롯데월드.

7 T: L

8 S2: I went, I went.

9 S1: went-to-롯데월드.

10 T: Lotte World. Yes. Okay.

모두의 주의를 집중 시키고 학생들의 안부를 확인하는 교실에서 자주 쓰는 전형적인 질문이 끝나자 3행에서는 학생들과의 본격적인 상호작용을 시도하는 참고형 질문(RQ: referential question)을 한다. Excerpt 13.과 마찬가지로 Excerpt 14.의 상호작용에서도 S1은 시제 오류를 범한다. 그러나 특이한 점은 동료 S2가 직접적으로 수정을 해줬으며, 자신보다 더 많이 알고 있는 동료로부터 도움을 받은 S1은 자신이 습득한 수정된 발화를 연음 없이 단어 하나하나 천천히 말했다. 7행에서 교사는 오류 수정을 시도하려고 했던 것처럼 보인다. 그것이 S2처럼 직접적일수도 있고, 아니면 간접적 오류 수정의 시도였을지 모르지만, 어쨌든 교사의 다음 발화가 이어지기 전에 S2의 끼어들기로 오류가 수정되었다.

## ② 간접적 오류 수정

교사의 오류 수정으로 만들어지는 상호작용이 많은 만큼 간접적인 오류 수정 또한 본 연구의 교실에서 다양한 방법으로 나타난다. 어차피 원어민 교사는 학생들이 어쨌든 간에 영어로만 수업을 진행하고, 또한 원어민 교사가 사용하는 영어가 한국인 교사가 사용하는 영어와는 분명 차이가 날 것이며, 원어민 교사로부터 실생활에서 쓰여 지는 말과 풍부하고 다양한 입력들을 받을 것이기 때문에 영어로 진행되는 다양한 활동의 상호작용이 관찰되는 것은 극히 당연한 일이다. 게다가 수준별 학습을 고려한 교실 편성이 라면 더욱 그럴 것이다. 본 연구의 원어민 교사의 수업에서도 학생과의 의미 있는 상호작용이 다양하게 일어났으며, 특히 상호작용을 계속 유지해 나가기 위한 교사의 간접적 오류 수정의 시도가 많이 관찰 되었다. 이런 간접적 오류 수정이 원어민 교사의 교실에서 어떤 방법들로 이루어 졌는지 살펴 보겠다.

### i) 자기 자각 방법 (Self-awareness)

오류를 범했을 때 교사가 오류를 범한 학생이 스스로 자신의 오류를 깨닫고 수정할 수 있도록 돕는 방법이다.

Excerpt 13.

1 T: Hands up who likes blue.

2 S1: Sky, Sky blue.

3 T: Favorite color, Favorite color.

- 4 S2: I'm red.
- 5 T: You're red? (class laughter)
- 6 S2: I like, I like red.
- 7 T: Alright. Hands up who likes red.

여기서는 교사와 S2의 상호작용 사이에서 오류 수정이 일어났다. 먼저 3행에서 교사의 의미는 가장 좋아하는 색을 묻는 것인데, 의문문으로 발화하지 않고 보여 지는 것처럼 의미의 중심이 되는 단어만 사용하여 발화하였는데, 그 의미가 S2에게는 잘 전달되었다. 3행에서처럼 문장의 형태를 단순화(simplification)하여 간단히 표현하는 것은 교사언어에서 매우 자주 보이는 특징이기도 하다. 4행에서 S2는 교사의 의미는 잘 파악 했지만, 문장으로 응답할 때 동사 사용의 오류를 범하고 있다. 언어학습의 발달단계에 있는 아이들이 흔히 'I' 다음에 'am'을 꼭 붙여서 쓰는 경우가 흔한데, 4행에서도 역시 그런 실수가 나타나고 있다. 이때 교사는 직접 오류를 수정해주는 것 대신에 5행에서 'You're red?'라고 반문한다. 앞의 발췌문에서도 자주 관찰되었듯이 확인 점검 질문이 바로 뒤따르고 있다. 그리고 학습의 동료 학우들의 웃음소리도 잇따른다. 이러한 사이에 S2는 스스로 자각(self-awareness)하는 시간을 갖고 6행에서 스스로 자각 하여 처리한 수정된 형태의 문장을 발화한다.

#### ii) 모델 제시 방법 (Modeling)

직접적으로 오류를 수정해 주는 방법과는 달리 학생이 적용하여 발화할 수 있도록 문장의 틀을 형성해 주거나, 비슷한 예가 되는 대화 패턴을 제시

하는 방법이다.

Excerpt 14.

1 T: what's your favorite animal?

2 S: \_\_ (silence)

3 T: Alright. The answer. "I like\_\_\_\_\_."

4 S: I like, I like\_lion.

5 T: Lion. One lion? (pause) Just one lion?

6 S: Lions.

7 T: Thank you. Your name? Please again. What's your name?

8 Ss: 서울, 서울.

9 T: 서울! Yes. Thank you. Lions. It's talk about animals.

10 I like lions~~s~~. I like rabbit~~s~~. I like monkey~~s~~. I like spider~~s~~.

위의 예는 모델링과 자기 자각 방법을 모두 보여준다. 2행에서 교사의 질문에 응답하지 않고, 침묵을 보이는 것도 후에 어차피 교사의 수정 작업이 따르기 때문에 따로 분류하지 않고 오류의 범주 안에 두었다. 3행에서 교사는 질문에 대한 답으로써 모델이 되는 문장 형태의 틀을 제공하고, 제시된 문형을 이용하여 학생 자신의 생각을 표현 하도록 유도했다. 이때 학생은 4행에서 2차적으로 복수형 어미의 오류를 범했다. 이 때 학생의 2차 오류 수정을 위한 방법으로 교사는 확인 점검 질문을 사용하여 자기 자각 방법으로 오류 수정을 하도록 돕는다. 잠시 후 'just'를 붙여서 다시 한 번 확인 점검을 한 후에야 학생은 스스로 수정된 출력을 생산해 냈다. 이렇게 주로 교사가 학생이 자기 자각을 일으키도록 하는 기술로 확인 점검 질문을 사용한다

는 것을 알 수 있다. 끝으로 교사는 제시된 문형으로 동물을 말할 때 복수형 어미를 사용할 것을 나타내고 있다. 이와 같은 문법적 요소를 초등 학습자들에게 전달할 때 교사는 직접적인 문법용어를 설명하는 방법은 사용하지 않았고, 발음이나 소리, 다양한 말들로 보여주려고 했다. 10행의 경우도 오류 수정이 끝나고 그에 따른 보충 의견으로(Further-comment) 교사는 학생에게 다른 동물들이 적용된 예시문을 들려주며 어미의 /-s/발음을 유난히 강조하였다. 이것은 직접적으로 문법을 설명하지 않고도 학생의 주의를 복수형 어미 쪽으로 집중(attention) 시키는 기능을 갖는다.

Excerpt 15.

- 1 T: What does your mom look like?
- 2 S1: My mom?
- 3 T: Yes.
- 4 S2: 파마.
- 5 S3: Everyday change.
- 6 Ss: Everyday change. (class laughter)
- 7 S1: Clothes?
- 8 T: Tara~! Oh, not this. What is she wearing? What is she wearing?
- 9 She's wearing a red dress and a \_ and a \_ hat.
- 10 What does she look like? She's tall and thin.
- 11 S1: She's tall and thin \_ and

위의 상호작용에서 모델링을 사용하여 학생의 발화를 유도하고 있다. 교사의 질문에 학생은 'My mom?'하면서 응답 대신 다시 질문을 던진다. 교사

의 응답에 본 상호작용의 주체인 S1이 대답하기도 전에 S2, S3, Ss이 끼어들었다. 그사이 응답 못하고 있던 S1은 S3과 Ss의 발화에 힌트를 얻어 7행과 같은 발화를 생산해 내지만 교사는 잘못 파악했음을 지적한 뒤 모델이 되는 대화의 쌍을 제시한다. Excerpt 14.의 모델링과 달리 후자는 대화 패턴을 제시한 경우이다. 모델링을 통하여 9행에서 S1은 비로소 적절한 문장을 발화하게 된다.

iii) 또박 또박 말하기 (Articulation)

이것은 교사가 오류수정을 하는 방법으로 자신의 말을 느리게 또박 또박 다시 말하는 것이다. 이 방법은 상호작용적 오류 수정 할 때 뿐 아니라, 발음지도 할 때, 대화 연습 할 때 사실적으로 말할 것을 강조하는 과정에서 종종 관찰 된다.

Excerpt 16.

- 1 T: Alright. Number two. Does it want vegetables?
- 2 Sc: NO, she~/ No, it doesn't./she/ he/ He want/
- 3 T: Okay! (막대 두 번 친다) Does-it-want-vegetables?
- 4 Sc: No, It doesn't. It wants shellfish.
- 5 T: What is the "it"?
- 6 Sc: Cat!
- 7 T: It's \_ It's\_
- 8 Ss: It's a cat.
- 9 T: It's a cat. Right!

위의 상호작용은 교사가 자신의 말이 너무 빨라서 생기는 여러 학생들의 오류에 대한 수정 방법을 보여준다. 구문연습 단계에서 관찰된 상호작용이 긴 하지만 중간에 학생들의 오류가 나타남으로써 기계식 주고받기의 패턴이 사라졌다. 따라서 본 연구에서 제시한 다른 상호작용과는 달리 교사와 전체 학생(T-Sc)의 상호작용 연속이 나타났다. 1행에서 교사 발화의 속도가 빨랐기 때문에 그 전까지 잘 진행되던 주고받기에 지장을 초래했다. 미처 교사의 발화를 알아듣지 못한 학생들은 엉뚱한 대답들을 했다. 이 때문에 소란스러워진 교실을 3행에서 교사가 조용히 시킨 후에 자신의 발화를 다시 발음을 명확히 하여 또박 또박 말하였다. 4행에서는 교사의 이러한 오류수정 방법으로 수정된 발화를 전체 학생이 생산 했다. 5행부터 이어지는 상호작용을 구문 연습은 아니지만, 질문을 이해하고 있는지 재확인하는 질문으로 이어진다. 이때 오류는 아니지만 6행의 대답을 문장으로 표현하게 유도하는 방법으로 교사는 모델링을 사용하고 있다. 8행에서 여러 학생들이 교사가 의도한 응답을 말했고, 교사는 평가로 상호작용을 마무리 하고 있다.

#### 4. 한국인 교사의 언어 및 상호작용

같은 언어 학습 교실이라고 할지라도, 원어민 교사의 수업과 한국인 교사의 수업에는 분명 차이가 있다. 본 연구자가 참관한 학교의 교실에서 눈에 띄는 가장 큰 차이점은 한국인 교사가 수업 중 영어를 사용하기도 하지만 모국어를 같이 사용하여 수업을 진행한다는 점이며, 그 때문에 한국인 선생님 수업에서는 새로운 단어나 단원에서 중요한 표현에 대한 개념이나 문법에 관한 것 등을 학생들이 정확히 이해할 수 있도록 한국어로 자세히 설명

한다.

실제로 제 7차 교육과정에서 수업을 영어로 진행 할 것을 권하고 있지만, 한국인 선생님이 원어민과 같은 정도로 말하지 않는 이상 100% 영어로 수업을 진행하는 것은 사실상 불가능할 것이다. 많은 언어 연습과 오랜 수업 경험을 쌓은 교사에게도 오히려 모국어를 쓰지 않고 영어로만 수업을 진행해야 한다면, 부담감과 매끄럽지 못한 진행 등으로 오히려 교사가 수업을 하는데 방해가 되는 요소로 작용하게 될 것이다. 교사들 역시도 바람직한 영어 수업에 대하여 우리말과 영어를 같이 사용하는 것이 효과적이라는 견해가 많았다(김영태, 김수진, 2003). 아마도 이러한 조사 결과는 대부분의 교사들이 원어민처럼 말할 수 없음을 가장 큰 원인으로 본다.

Excerpt 17.

T: But, be careful that \_ between \_ needs plural 복수형을 필요로 해 plural \_ That is \_ 왜냐하면 ‘뭐 뭐 뭐 사이에’니까 두 가지가 있지 않 고서는 사이가 될 수 없죠? 그래서 복수형이 되요. between the bag이 아니라 between bags, between buildings, between students, between the books 이런 식으로 꼭 복수형으로 써야 됩니다. 자~ 그럼 넘어가. angry ………

이처럼 교사는 between이라는 전치사의 개념을 설명할 때 ‘~사이에’라는 단어의 뜻 이외에 전치사를 사용할 때 그 뒤에 따라오는 명사의 형태가 복수형이 되어야 한다는 것까지 모국어로 설명하고 있으며, 영어로 그러한 예 들을 나열하여 말하고 있다. 이러한 경우 학생들은 교사의 모국어 사용으로 개념적 이해를 빠르게 할 수 있다. 교사는 처음에 영어로 발화를 시작하였

지만 곧 한국말로 바꾸어 설명하고 있는데, 이와 같이 한국인 교사는 종종 영어로 말한 것을 한국말로, 한국말로 말한 것을 영어로 바꾸어 말한다.

Excerpt 18.

T: Orange! 과일이 되기도 하고 색깔이 되기도 합니다. It can be the fruit. It can be the color.

Excerpt 19.

T: Okay. See is just see because you have eyes, you can see something. 내가 눈이 있기 때문에 보는 거야. 내가 의도하지 않아도, 내가 지금 눈뜨고 있으면..여러분들도.. 내가 지금 유진이를 보고 있지만, I'm looking at 안유진 but I can see 권순영 together. 너희들이 나만 쳐다보고 있다고 해서 나만 보이고 여기 책상에 있는 것 안보여? 보이지? You are looking at the English teacher but you can see the T.. 어..desk. You can see blackboard together. 이게 see 야. ....

위의 인용문에서 보는 것처럼 교사는 두 방향(한국어→영어, 영어→한국어)으로 한국어를 섞어서 사용하며 수업을 진행하고 있다. Excerpt 19.는 ‘보다’라는 의미를 가진 동사 see, look 그리고 watch의 쓰임과 의미의 차이를 설명하기 위하여, 처음에 영어로 발화를 시작하였지만, 그 의미를 좀 더 학생들에게 이해 가능하게 하기 위하여 한국어로 바꾸어 다시 설명하였다. 이후 다시 영어를 사용하여 실제로 동사 look과 see가 사용된 경우를 말하고 있다.

그 밖에 본 연구에서 관찰된 한국인 교사의 언어 특징으로 볼 수 있는 것은, 교실 경영과 수업 진행 및 개념 등을 설명할 때 농담과 유행어 등을 종종 사용한다는 것이다. 학생들이 관심이 많고 재밌어 하는 말들의 사용은 장시간 집중하지 않는 어린 학습자들의 주의를 집중시키고, 학습자들의 이해를 도우며, 교사와 학생간의 심리적 거리를 좁혀 학생들에게 수업의 부담을 줄이는 등의 다양한 역할을 한다. 이것은 바로 Krashen이 말한 정의적 여과장치(Affective Filter)로서, 이를 낮은 상태로 유지시켜 줌으로써 언어 학습에 방해가 되는 요인들을 없애기 위해 심리적 부담이 적고 학습에 적극적인 태도로 임할 수 있도록 하는 역할을 한다. 또한 산만해진 교실을 통제하고 주의 집중시키기 위한 말로, "Put your hands on your head." "Clap your hands five times." 등의 TPR을 많이 사용한다.

이미 다른 연구들의 결과에서 나타났듯이 한국인 교사와 학생의 교실 상호작용에서 언어 습득의 과정으로 보여지는 의미협상의 기회는 거의 없었다. 위의 원어민 교사의 교실 상호작용과 비교했을 때 한국인 교사의 교실에서 의미협상을 통한 상호작용이 교사와 학생간의 모국어 사용을 통하여 이루어졌으므로, 이를 통한 영어 습득과는 거리가 멀다고 본다. 반면, 교사와 학생이 모두 한국어를 사용할 수 있기 때문에 원어민 교사의 경우처럼 의미협상에 실패하는 상호작용은 없다. 영어로 이루어지는 상호작용 중 인사 활동과 날씨, 요일, 날짜 등을 묻고 대답하는 것은 매 시간마다 전형적으로 일어난다. 이는 원어민 교사의 상호작용과 공통된 것이나, 자세히 다루진 않았다.

전체적으로 한국인 교사의 수업에서는 원어민 교사의 수업에 비하여 상호작용이 많이 일어나지 않는다. 이는 한국인 교사의 수업에서 영어를 사용하는 상호작용은 주로 단원을 복습하는 시간에 나타나며, 그 전에는 주로 교

사가 설명하는 시간이 많기 때문인 것으로 본다. 한국인 교사와 학생의 상호작용은 단원 복습활동에서 주로 교사가 학생에게 전시적 질문(display question)을 하거나, 학생을 지목하는 것으로 시작된다.

Excerpt 20.

1 T: Nami is looking for something. ok? What is it?

이신애!(손을 든 학생 중)

2 S: It's a pencil case.

3 T: It's a pencil case. 자~ 어떤 말로..how..어떤 말로 했죠?

4 S: 어\_ \_ Mom, where is my pencil case?

5 T: Exactly! Do you have a notebook?

6 S: Yes.

7 T: Where is it? Okay! 가져와 .. 붙여줄게.

(대답을 잘 했으므로 스티커 학생에게 스티커를 붙여주려고 한다.)

위의 인용문은 학생들이 비디오 시청으로 간단한 대화를 들은 후 그 내용의 이해를 확인 점검하는 상호작용 활동이다. 2행에서 S는 교사의 질문에 대답을 잘 했지만 3행에서 교사는 다시 학생에게 들은 것을 정확히 기억해 내도록 요구한다. 4행에서 학생은 교사의 요구를 잘 수행하였고, 이에 대한 상으로 교사는 학생의 공책에 스티커를 붙여준다. 또한 한국인 교사와 학생의 상호작용에서도 역시 다음과 같이 오류수정이 관찰되었다.

Excerpt 21.

1 T: Nami's mother and Nami's brother are talking about their pencil

case. At that time, father calls mother. Ok? And he said,  
"Honey~ 으 으 으 음~"

2 Ss: Me~!!!

3 T: 권순영!

4 S: Where is the my

5 T: Where is the my? (class laughter)

6 One more time.

7 S: Where is the/

8 T: /Where is the watch? Where is my watch?

9 It is okay. But where is the my watch? is not okay.

10 So~ one more time, please.

11 S: Where is \_ my watch?

12 T: Ok. Pretty boy~!

처음 1행에서 교사는 방금 전 학생들이 시청했던 비디오의 상황을 설명하고 있다. 그러면서 기대하는 학생의 발화를 유도하기 위하여, "Honey~ 으 으 으 음~" 이러한 방법으로 학생들이 들었던 것을 기억해 내도록 한다. 4행에서 지목된 학생이 틀린 어법을 사용하자, 교사는 이를 수정해 주기 위한 방법으로 학생의 발화를 그대로 반복하여 스스로 자각 할 수 있는 시간을 준다. 그러나 곧 8~10행에서 Where is the watch? Where is my watch? 로 모델을 제시한 후 간략한 설명으로 오류 수정을 돕는다. 11행에서 학생은 수정된 올바른 발화를 하게 된다. 이와 같은 방법으로 교사는 오류수정을 통한 상호작용을 이끌고 있으며, 이는 원어민교사의 상호작용과 크게 다르지 않으나, 한국인 교사는 모델들을 제시하여 이것이 각각 맞고 틀림을

정확히 지적하고 있다. 위의 Excerpt 20.과 Excerpt 21.의 상호작용은 수업 진행 중 학생의 학습 상태를 점검 확인 하려는 목적을 가진 교사의 의도성 있는 상호작용이라는 특징을 갖는다.

원어민 교사와의 상호작용과는 달리 한국인 교사와 학생의 상호작용에서 학생의 자발적 발화로 인한 상호작용은 영어로 관찰된 것은 없었으며, 한국어로 이루어진 상호작용은 관찰되었다. 이는 수업의 내용과는 상관없는 개인적인 상황에 대한 대화이며, 모국어를 사용하였기 때문에 자연스럽게 성공적으로 상호작용이 이루어졌지만, 영어 습득에 직접적인 도움을 주는 상호작용은 아니었다.

Excerpt 22.

1 S1: 어~ 선생님 약간 탄 것 같아요.

2 T: We will .. 어?

3 S1: 탄 것 같아요.

4 S2: 맞아.

5 T: 어..선생님이 오늘 좀 핑크색 화장을 했어요. 약간..

6 S3: 뭐 썬탠 했어요?

7 Ss: 오~~~썬탠~!

8 T: Okay~! We will sing the song, you just dance, okay? Three,

9 Two, One, Go! (class laughter)

10 T+Sc: (sing a song together)

11 Sunday~Monday~Tuesday~Wednesday~

12 Thursday~Friday~Saturday~! 유후~

학생들은 역시 자신이 궁금한 점이 있거나 새로운 의견을 제시하고 싶을 때 스스로 발화를 한다. 그러나 원어민 교사의 교실에서는 영어로 발화를 하던 것을 한국인 교사의 수업에서는 모국어인 한국어로 발화를 한다. S1과 T 사이에 자연스런 일상적 대화가 잠시 진행되긴 하지만 이것을 우리말을 사용하여 진행했고, 이로 인하여 교실의 주의가 산만해지려고 하자 교사는 바로 화제 전환을 하여, 재빨리 주의를 집중시킬 수 있는 활동을 한다.

이상과 같은 한국인 교사의 교실 상호작용의 특징이 원어민 교사의 수업과 다르게 보이는 것은, 학생들이 수준별 교실로 구성되어 있지 않기 때문에, 또는 서로 모국어를 사용하여 의사소통을 할 수 있다는 점을 염두에 두기 때문에, 또는 교사가 원어민처럼 영어를 할 수 없기 때문 등의 이유에 기인한 것으로 본다. 이러한 이유들은 또한 현대 외국어 학습에서 바람직한 교수법으로 꼽고 있는 의사소통적 교수법의 사용이 잘 이루어지고 있지 않는 원인이 되기도 한다.

따라서 전반적으로 각각의 두 교실을 비교하면, 원어민 교사의 교실에서는 모든 수업이 진정성 있는 영어로 진행되기 때문에 학생들은 영어 환경에 노출이 되고, 교사로부터 많은 양의 입력을 제공받으므로 궁극적으로 학생들이 자주 영어로 발화할 것을 기대하는 데 의의가 있으며, 한국인 교사의 수업은 원어민교사의 수업에 비하여 구체적인 개념을 설명하는데 많은 시간을 할애하므로 학생과의 상호작용이 많이 일어나진 않지만 학생들에게 언어 학습의 기본이 되는 정확한 지식과 의미를 전달하여 이해하도록 하는데 의의가 있다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 실제 초등학교의 원어민 교실 수업에서 교사와 학생의 상호작용이 어떻게 일어나는지를 관찰하고자 하였다. 아울러 지금까지 주장되어오는 현 초등학교의 한국인 교사의 영어 교실과 어떤 차이점이 있는지 보고자 하였다. 수업에 참관하고 자료를 전사한 후에, 많은 시간을 할애하기는 하지만 상호작용적 의사소통의 의미가 별로 없는 기계적 반복이나 주고받기식 대화는 분석에서 제외시켰다. 그런 기계적 주고받기 이외에 교실에서 일어날 수 있는 상호작용은 어떤 경우가 있을지를 살펴보고 그런 상호작용이 실질적으로 언어 습득에 도움이 될 수 있는지 관찰하였다. 또한 본 연구를 위한 참관 수업에서 나타난 교사 언어의 특징도 간략하게 기술하였다.

연구의 결과를 요약 하면, 먼저 원어민 교사의 수업에서 교사의 언어는 앞서 언급했듯이 천천히, 크게, 단순하게, 과장되게 말하는 외국인 언어와 비슷한 특징을 가지며, 또한 질문(Questions)과 반복 그리고 어휘 확장(Expansion)이 많으며, 교실 경영(Management)과 모델링(Modeling)의 특징을 보였다. 교사라는 신분은 학생에게 교육을 실행해야 하며 동시에 교실을 운영해야 하는 양면성에서 이와 같은 특징들이 공통적으로 관찰된다. 한국인 교사의 경우 역시 특히 영어로 발화할 때 종종 천천히, 크게, 그리고 단순하면서도 과장되게 표현하는 것은 원어민 교사의 경우와 비슷하지만 분명한 차이가 있는 것은 한국인 교사는 모국어를 사용하여 학생의 이해에 도움을 주고, 또한 농담이나 유행어 등을 사용하여 부담이 적은 편안한 분위기를 조성한다는 것이다.

원어민 교사와 학생의 상호작용은 크게 학생의 발화로 시작되는 상호작용과 교사의 발화로 시작되는 상호작용을 분류하고, 각각 그 안에서 일어나는

상호작용적 특징들을 가지고 다시 하위범주화 하였다. 따라서 첫째, 학생 개시 발화 상호작용은 1)의미 협상 2) 오류 수정 3) 의미 협상과 오류 수정이 없는 자연스런 상호작용으로 나누어 살펴보았다. 의미 협상은 비록 동료의 도움으로 이루어 졌지만 학생의 자발적 발화에 의한 의미 협상은 다른 초등 영어 교실에서는 거의 볼 수 없었던 사례이며, 기존의 한국인 영어 교실에서는 T-S1 유형에서만 일어났던 상호작용이 여기서는 학생 개시 발화와 교사 개시 발화의 두 상호작용에서 모두 발견되었다. 교사의 의도되어진 상호작용과는 달리 학생 개시 발화의 상호작용은 우발적이며 그래서 더 자연스러운 의사소통을 할 수 있었고, 이를 통해 학습자들은 스스로 영어 사용에 대한 성취감을 느낄 수 있다.

둘째, 교사의 개시 발화로 인한 상호작용 역시 1)의미 협상이 이루어진 경우를 살펴보았다. 이 경우에 실질적인 언어 발달의 과정을 볼 수는 없었지만, 학생들의 의미 협상하려는 태도 자체가 매우 가치 있는 일이다. 보통은 의미협상과 함께 오류 수정 활동을 통하여 발전된 언어의 습득이 이루어 졌다. 2)오류 수정은 다양한 방법으로 상호작용에 나타났는데, 교사 발화 개시의 상호작용적 오류 수정은 학생 개시 발화의 그것 보다 훨씬 더 경우의 수가 많으므로 이를 다시 직접적 오류수정과 간접적 오류수정으로 하위범주화 하고, 간접적 오류 수정은 다시 자기 자각, 모델 제시, 또박 또박 말하기 등의 방법으로 설명되었다. 오류 수정은 교사의 도움으로 또는 동료의 직접적인 도움으로, 그리고 스스로 자각 하면서 이루어 졌는데, 이것은 영어를 배워 나가는 초등 학습자의 영어 습득에 많은 도움이 되는 활동임에 틀림없다.

상호작용에 있어서 한국인 교사의 경우에는 원어민 교사의 수업만큼 활발하지는 않았으며, 의미협상이나 학생의 자발적 발화로 인한 자연스런 대화

는 영어가 아닌 한국어를 사용 했을 때 성공적으로 일어났다. 영어를 사용한 상호작용은 대부분 수업 진행 중 단원의 내용에 부합하여 학생으로부터 기대되어지는 대답이 있어 교사가 유도하는 상호작용이다. 오류수정을 통한 상호작용은 원어민 교사와 비슷하게 이루어지며, 이러한 상호작용 이외에 교실의 특수성을 제외하고 교실 밖에서 응용될 만한 상호작용을 관찰하기란 어려웠다.

한국의 EFL 환경에서 사립 초등학교 원어민 교사의 수업이 아직까지 보편적인 상황은 아니다. 그러나 많은 제약적 여건 때문에 실행하고 있지 못한 학교에서의 외국어 수준별 교육과 원어민 교사의 수업은 실제로 언어 학습자들에게 매우 효과적임을 보여주었다. 본 연구를 통하여 연구자는 학생들의 정의적 불안감을 없애고, 교실에서 의사소통의 기회를 활발히 하기 위해서 수준별 교육이 빨리 시행되어야 한다고 보며, 단 일주일에 한번이라도 원어민 교사를 섭외하여, 아이들에게 실제성 있는 풍부한 입력이 끊임없이 흘러나오는 환경을 경험하게 하는 것이 중요하다고 본다. 언어 습득이라는 것은 하루아침에 이루어지는 것이 아니므로 지금의 초등학교 학습자들에게 좋은 교육 환경이 부여되어야만, 오랜 시간 투자해온 영어 학습 시간이 미래에 무용지물로 변하지 않을 것이다.

반면, 아쉬운 점은 모두 비슷한 수준의 학생들이 영어에 흥미가 있고, 영어 수업에 모두 적극적으로 임하려고 하는데도 불구하고, 모든 학생들이 빠짐없이 의사소통의 기회를 갖는 것은 매우 불가능한 현실이었다. 학급의 인원수도 물론 많았지만 원어민 교사도 40분이라는 짧은 시간 내에 정해진 교재의 진도를 공부해야 했으며, 문형 반복과 연습 등으로 많은 시간을 할애하다 보면 교사와 실질적 의사소통을 할 기회는 그만큼 적어지게 된다. 교육부에서 지정한 교과서로 한국인 교사의 수업이 진행되고 있으므로, 원

어민 교사의 수업에서는 지나치게 교재에 의존하는 수업 방식을 지양하고, 현재보다 더 의사소통 언어 교수법에 접근하여 교수 하는 것이 학생들의 실질적 언어 습득을 더 빨리 앞당기게 될 것이다.

마지막으로 본 연구는 교사와 학생의 상호작용을 가능한 더 많이 관찰하기 위하여 수준별 교육을 실시하고 있는 원어민 교사의 수업 중 높은 수준의 학생들로만 구성된 교실을 대상으로 하였는데, 이는 나머지 낮은 수준의 학생들로 구성된 교실에서 원어민 교사의 상호작용 및 이에 따른 교사 언어에 어떠한 차이점이 있는지에 대한 여부를 밝힐 수 없다는 점에서 연구의 한계가 있다. 원어민 교사의 수준별 교육이 실행되고 있는 만큼, 학생과 교사의 상호작용 역시 수준별로 각각 어떻게 이루어지는지 알아보고, 예를 들어 상급반, 중급반, 하급반으로 나뉜 교실에서 학생들의 각 수준에 더욱 효과적인 교수 방법을 고안해 내기 위하여 차후에 이 부분에 대한 연구가 반드시 필요하다고 본다.

## 참 고 문 헌

- 김영태, 김수진. (2003). 영어로 진행되는 초등학교 영어 수업의 실태. *초등 영어교육*, 9(1), 5-33.
- 노경희. (2000). 제2언어 습득원리와 초등영어지도. *초등영어교육*, 6(1), 5-29.
- 박광노. (2005). 초등영어수업에서의 교사와 학생간 상호작용의 참가유형 분석. *Foreign Language Education*, 12(1), 185-216.
- 박경자, 이희경. (2002). *영어습득의 이해*. 서울: 우용 출판사.
- 박영예. (2003). 초등학교에서의 7차 영어과 수준별 교육과정 운영에 대한 분석. *영어교육*, 58(2), 37-64.
- 최은선. (2003). *초등 영어 원어수업 및 모국어혼용수업의 상호작용 비교*. 출간되지 않은 석사학위 논문, 서울교육대학교.
- 최진황, 이 윤. (2004). 제7차 초등영어 교육과정의 현장 적용 실태 분석. *외국어교육*, 11(2), 349-375.
- Allwright, R. (1984). The important of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interaction Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- 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.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179-187.
- Cullen, R. (2000). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2), 117-127.
- Tardif, C. (1994). Classroom Teacher Talk in Early Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50(3), 466-481.
- Tsui, A. B. M. (1987). 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. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 1-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, Jae-Hyuk. (2003). Language Development of a Korean ESL Child: A Case Study. *Primary English Education*, 9(1), 201-234.
- Kim, T. E. (2005). Teacher Questioning and Classroom Interaction Patterns in Advanced EFL Class. *ELT Classroom Research by Practicing Teachers I*, 56-89.
- Ko, J., Schallert, D. L., & Walters, K. (2003). Rethinking Scaffolding: Examining Negotiation of meaning in an ESL storytelling task. *TESOL Quarterly*, 37(2), 303-324.

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lee, Hye-Won J. (2002). An Overview of Interaction Features in a Korean Elementary English Classroom. *Primary English Education, 8*(2), 1-18.
- 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. H., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly 19*: 207-228.
- Long, S. (2002). Tuning in to teacher-talk: a second language learner struggles to comprehend. *READING literacy and language, 36*(3), 113-118.
- Lynch, A. J. (1998). Speaking up or talking down: Foreign learners' reactions to teacher talk. *ELT Journal, 42*(2), 109-116.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- 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.

- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of triadic dialogue?: An investigation of teacher-student interaction. *Applied linguistics*, 21(3), 376-406.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Oh, S.-Y. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly*, 35(1), 69-96.
- Oivea, R. (2002). The Patterns of Negotiation for Meaning child Interactions. *The Modern Language Journal*, 86(1), 97-111.
- 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., Young, R. & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- 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.
- Ryu, Young-Sil., & Sung, Kiwan. (2005). Teacher Talk in an EFL University Classroom. *English Teaching*, 60(1), 41-67.
- Seedhouse, P. (1994). Linking pedagogical purpose to linguistic patterns of interaction: The analysis of communication in the

- language classroom. *International Review of Applied Linguistics*, 32(4), 303-320.
- Shim, Young-Sook. (2005). To Negotiate or Not to Negotiate Meaning: How do ESL Teachers and Students Decide?. *English Teaching*, 60(1), 183-206.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell Publisher.
- 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.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.

## ABSTRACT

An Interaction Analysis between teachers and  
students in Elementary Classroom: The  
comparison of NS teacher and Korean teacher

Jung, Joo Yong

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

This study investigated interaction between English teachers and students in a Korean elementary classroom. Teaching English to elementary school students was first introduced eight years ago in Korea. The purpose of this study was to figure out how the interaction took place between them, what kind of features the English teachers had, and if students had real communication opportunity with the teachers or not. In addition, this study tried to

examine what differences are between a native English teacher and a Korean English teacher.

The participants were one native English teacher and one Korean English teacher of a private elementary school and one 5th grade high level class and one 5th grade normal class. I observed classes 16 times with field notes. All classes were audio-taped and transcribed except six classes with screen English. An interaction was analyzed with all these data. The automatically occurred interaction was excluded in order to observe the unprepared interaction.

The results showed that the native English teacher utterance had similar features to Foreigner Talk. The teacher tended to utter repetitively and this teacher repetition had several functions: that is, classroom managing, modeling, emphasizing, promoting of conversation and reacting & evaluating. The interaction patterns were classified as T→S flow(teacher initiate interaction) and S→T flow(student initiate interaction). The meaning negotiation showed in both patterns of interaction although it was a rare occurrence. Error correction was also observed in both and it was very widely used in T→S interaction flow. Also it showed several teacher techniques led to the successful interaction. Synthetically, S→T pattern is not much frequent compared with T→S pattern. However S→T pattern also showed very natural conversation because students' utterance was often spontaneous, unplanned and casual.

The features of Korean English teacher utterances are using Korean in a way of translating Korean that she said right before into English and of translating English she said right before into Korean. And the Korean teacher often told a joke and words in fashion that gave the students less burden. The interaction with the Korean English teacher was more unusual compared with the native English teacher's interaction. There was no meaning negotiation and no casual conversation in English. But error correction showed by purpose of verifying and checking of student's learning.

These results led to the conclusion that the native English teacher teaching classroom should be generally contrived with the Korean teacher's using English together with Korean class because of the benefit from the mother tongue. Also students need to study together with other students who have similar competence with them. However, many students in a class remains problematic. Therefore shortage of classrooms and of other instructional tools are still restricted in formation of communicative language classroom.



