



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

碩士學位論文

초등영어수업에 나타난

교사언어 비교 연구

- 원어민보조교사와 한국인전담교사 언어 비교 -

濟州大學校 教育大學院

英語教育專攻

康 順 烈

2011年 8月

초등영어수업에 나타난
교사언어 비교 연구

- 원어민보조교사와 한국인전담교사 언어 비교 -

指導教授 梁 彰 容

康 順 烈

이 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

2011年 6月

康順烈의 教育學 碩士學位 論文을 認准함

審査委員長 _____ 印

委 員 _____ 印

委 員 _____ 印

濟州大學校 教育大學院

2011年 8月

<국문초록>

초등영어 수업에 나타난 교사언어 비교 연구
-원어민 보조교사와 한국인 전담교사 언어 비교-

康 順 烈

濟州大學校 教育大學院 英語教育專攻
指導教授 梁 彰 容

본 연구는 원어민보조교사와 한국인 영어전담교사(이하, 전담교사)의 수업에서 나타난 교사언어 비교를 통해 영어수업에서 교사언어의 효율적인 사용 방안을 모색하는데 그 목적이 있다. 본 연구를 위해 두 집단의 영어수업에서 사용한 교사언어가 전사되었으며, 전사된 자료는 언어적 쓰임을 중심으로 분석되었다. 구체적으로 교사언어에 나타난 구문론적 특징, 문장의 종류, 질문의 유형, 교사와 학생 간에 이루어지고 있는 상호작용 등을 살펴보았다. 초등학교 4학년에서 6학년까지 영어수업을 담당하는 교사들이 본 연구에 참가하였다. 전체적으로 각 집단에서 교사들이 사용하는 영어는 언어적 관점에서 분명한 차이를 보여주었다. 본 연구를 통하여 나타난 차이를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 전담교사의 영어 사용량과 문장의 길이는 원어민보조교사가 사용한 총 단어 수와 비교하여 49%정도로 낮았다. 고학년으로 올라갈수록 문법지식이나 이해를 위해 모국어 많이 사용하는 것으로 나타났다.

둘째, 원어민보조교사와 전담교사의 문장의 유형을 비교해 본 결과 원어민보조교사는 서술문을 더 많이 사용한 것으로 나타났고 전담교사인 경우는 명령문의 사용과 의문문의 사용이 원어민보조교사보다는 상대적으로 더 많이 나타났다.

셋째, 원어민보조교사 집단이 전담교사 집단보다는 참조형 질문을 더 많이 사용한 것으로 나타났으나 전시형 질문과 참조형 질문의 양을 비교한 결과 두 집단 모두 전시형 질문의 사용이 참조형보다 훨씬 많게 나타났다.

넷째, 전담교사는 언어쉬기 현상이, 원어민보조교사는 제스처의 빈번한 사용이 특징적으로 나타났다. 언어쉬기 현상은 전담교사가 문법이나 언어 지식을 설명하는 경우, 수업을 원활하게 진행하기 위하여, 확인이나 반복의 목적을 위해서 사용하였다. 원어민보조교

* 본 논문은 2011년 8월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

사는 교사의 언어 사용에 제스처를 동반하였다. 원어민보조교사들이 사용하는 동작적인 활동은 학생들에게 새로운 어휘나 상황을 쉽게 이해하도록 도와주고 학습 분위기를 활기 있게 운영해 나간다.

우리나라와 같이 영어를 외국어로 교육하는 환경에서 교사가 사용하는 언어는 학생들에게 중요한 입력 자료이다. 교사는 학생들에게 다양하고 풍부한 언어 사용을 통해 학습자들이 언어 능력 개발을 도와 줘야 한다. 다양한 정보 제공을 위해 사용되는 교사언어는 상호 의사소통을 촉진하고 학생들의 언어 능력 향상에도 도움이 된다. 의사소통은 언어적인 요소뿐만이 아닌 비언어적인 요소도 함께 작용을 하는 것이기 때문에 교사들은 언어 능력에만 의존하지 말고 원활한 상호작용을 이끌고 유지하기 위한 다양한 방법을 모색해야 한다. 본 연구는 각 집단의 교사들이 갖고 있는 장점과 언어 능력을 최대한 활용할 필요성이 있음을 제시하고 있다. 예시적으로 질문에 있어 참조적인 질문으로 상호작용을 유발하고, 비언어적 제스처나 그림, 그리고 기타 다양한 언어 자료를 사용하여 학습자의 내적 의지를 활성화 시켜나가야 한다. 아울러 원어민보조교사와 전담교사들이 협동 수업 등을 통해 교사언어 사용의 다양성에 대한 인식을 높여 나갈 필요가 있다.

목 차

국문초록	i
목차	iii
표목차	v
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 내용	3
3. 연구의 제한점	4
4. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경 및 선행 연구	5
1. 제2언어 습득과 상호작용	5
1.1 입력가설	5
1.2 상호작용 가설	6
1.3 출력 가설	7
2. 교사언어	8
2.1 교사언어의 정의	8
2.2 교사언어의 특징	8
2.3 교사 질문	9
2.4 질문의 유형	11
3. 의사소통능력	13
4. 교사언어에 대한 선행연구	17
III. 연구 방법	22
1. 연구 절차 및 대상	22

1.1 영어전담교사	23
1.2 원어민보조교사	23
2. 자료 수집 방법	24
3. 자료 분석 방법	25
IV. 연구 분석 결과	27
1. 교실영어에 나타난 구문론적 특질	27
1.1 문장 구조	27
1.2 문장 종류	31
2. 교사에 의한 영어 질문 형태	42
2.1 wh-의문문과 yes/no-의문문	43
2.2 전시형과 참조형 질문	44
2.3 부가의문문	45
3. 교사와 학생 사이의 대화 구조	46
4. 제스처	51
5. 언어섞기	53
V. 결론 및 제언	59
참고문헌	62
abstract	65

표 목 차

<표 1> 연구 자료 수업 현황	24
<표 2> 한 문장 평균 단어 수	28
<표 3> 가장 긴 문장	30
<표 4> 문장의 종류: 문장 수(백분율)	32
<표 5> 질문의 구조적 유형 및 빈도: 질문 수(백분율)	43
<표 6> 전시형 및 참조형 질문 빈도	44

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

제 7차 교육과정에서 영어교육의 목표는 일상 생활에 필요한 영어를 이해하고 사용할 수 있는 기본적인 의사소통능력(communicative competence)을 기르는 것이다. 아울러 외국 문화를 올바르게 수용하여 우리 문화를 발전시키고 외국에 소개할 수 있는 바탕을 마련하는데 있다. 의사소통능력이라는 영어 교육 목표의 달성도는 실제로 영어의 노출량이나 영어를 사용할 기회를 얼마나 많이 가졌는가에 영향을 받게 된다. 결국 우리나라처럼 일상생활에서 영어를 듣고 실제 말해 볼 수 있는 기회가 부족한 EFL(English as a foreign language)상황에서는 영어를 가르치는 학교가 영어 학습 환경을 조성하는데 노력을 해야 한다.

현재 우리나라에서는 각 초등학교마다 영어체험교실이라는 영어 학습 전용 공간을 마련하는데 많은 예산을 투자하고 있다. 하지만 무엇보다도 학생들의 영어 실력 향상을 위해서는 수업을 담당하는 교사의 역할이 가장 중요하다. 장기간의 영어교육을 받았음에도 불구하고 우리나라 사람들의 언어 구사 능력은 비슷한 기간의 교육을 받는 다른 나라들에 비해 상대적으로 부족하다는 지적을 많이 받아왔다. 이런 영어 교육의 비효율적인 원인 중 한 가지는 영어를 영어로 가르치며 배우지 않고 우리말로 가르치고 배우기 때문이다.

제2언어 습득과 관련된 많은 선행 연구들을 보면 성공적인 언어 수업의 중요한 요소로 교사의 목표 언어 사용을 지적하고 있다. 특히 우리나라 같은 외국어 환경에서는 교사가 유일한 자연 입력 자료이기 때문에 의사소통능력 향상을 위해서는 교사의 언어 사용이 매우 중요한 영향을 끼치게 된다.

교사가 모국어를 사용하는 대신 목표 언어를 사용하는 것은 학습자들이 외국어에 집중하여 그 언어로 생각할 수 있는 최상의 기회를 제공하여 주는 것이다. 영어로 생각하고 즉시 영어로 말할 수 있는 영어 사용자가 되기 위해서는 영어

를 모국어로 번역한 뒤 다시 영어로 답하는 종래의 수업 방식이 아닌 영어 자체로 이해하고 영어로 즉시 응답하는 수업 즉, 영어로 진행되는 영어 수업이 필수적이라 할 수 있다.

교육과학기술부는 영어교육 활성화 지원 정책의 일환으로 원어민영어보조교사 제도(English Program in Korea, EPIK)¹⁾를 도입하여 많은 원어민을 국내로 유입시켜 학교마다 배치하였다. 이 원어민보조교사들은 한국인 교사와 함께 협력수업을 시행하여 실제적인 언어와 문화, 생활 습관 등에 대한 이해가 자연스럽게 아동들에게 스며들 수 있도록 하고 있다. 현재 초등학교에서의 영어교육 상황은 한국인 교사가 가르치는 경우, 한국인 교사와 원어민보조교사가 함께 협력수업을 하는 경우로 나눌 수 있다. 하지만 원어민보조교사와 함께하는 협력수업이 현실적으로 모든 영어교과에 적용되기는 어렵기 때문에 한국인 교사들의 영어 구사능력을 강조하고 있다. 교사들에게 영어 연수의 기회를 확대하고 가능한 한 영어 수업이 목표언어로 진행될 수 있도록 영어로 진행되는 영어수업(Teaching English in English: TEE)²⁾제도 방안을 모색하고 구체적으로 추진하고 있다.

이렇듯 의사소통의 함양이라는 영어 교육의 목표를 달성시키기 위하여 교실영어의 사용을 강조하는 하고 있으나 정작 교실에서 교사가 영어수업 중 사용하는 교사언어에 대한 연구나 관련 자료는 충분하지 못한 실정이다. 원어민보조교사가 사용하고 있는 교사언어는 영어권 국가에서 사용하는 실제적(authentic)인 언어로서, 영어로 진행되는 영어수업을 목표로 하는 한국인 교사들에게 바람직한 역할 모델이 될 수 있을 것이다.

본 연구는 원어민보조교사와 한국인 영어전담교사의 수업에서 사용되는 교사의 언어를 비교하여 그 차이점을 찾아보고자 한다. 두 집단 간의 교사언어 비교를 통해 한국인 영어전담교사의 영어 사용에 대한 상황을 살펴봄으로써 효과적인 교사언어에 대한 이해를 제공하고 영어 사용에 대한 발전 방안을 모색하고자 한다.

1) EPIK은 영어 교육을 듣기·말하기의 회화 중심 교육으로 혁신하여 초·중·고 학생들의 영어 의사소통능력 신장, 영어 교사에 대한 회화 연수 강화, 영어 교재 개발 및 영어 교수 기법의 개선을 통하여 우리나라 영어공교육 강화에 공헌함과 동시에 문화 교류를 통한 국제 이해 증진 및 외국인들의 한국에 대한 이해를 제고하기 위한 것이다(교육과학기술부, 2009).

2) 영어로 진행되는 영어수업(Teaching English in English: TEE)은 2008년 제 17대 대통령 인수위원회가 제시한 용어로서, 2001년 제 7차 교육과정 발표 이후, '영어수업 활성화 방안'으로 교과부가 발표한 영어를 통한 영어수업((Teaching English Through English: TETE)과 맥락을 함께 한다.

2. 연구의 내용

본 연구는 원어민보조교사와 한국인 영어전담교사의 수업에서 나타난 교사언어를 비교하여 구문론적 특징, 문장의 종류, 질문의 유형 등 언어적 측면을 살펴 보았다. 이를 바탕으로 본 연구는 교사와 학생 간에 이루어지고 있는 상호작용 활동에 대해 살펴보았으며 효과적인 교사언어 사용이 될 수 있는 방안 모색을 목표로 하였다. 본 연구의 구체적인 연구 내용은 다음과 같다.

첫째, 수업 전사 자료를 통해 각 학년 별로 원어민보조교사와 한국인 영어전담 교사의 언어 사용량을 비교하고 학년에 따라 영어 사용량이 달라지는지의 여부와 문장에서 사용되는 단어의 수, 문장의 길이를 비교한다.

둘째, 교사언어에 나타난 구문론적 특징 즉 문장의 구조를 살펴보고 각 교사들이 사용한 문장의 종류(서술문, 의문문, 명령문, 감탄문)와 담화의 패턴을 살펴본다.

셋째, 영어 질문 형태(*wh*-의문문, *yes/no*-의문문, 부가 의문문, 서술형 의문문)가 교사에 따라 다르게 사용되고 있는지를 알아본다.

넷째, 교실에서 일어나고 있는 교사와 학생간의 상호작용이 교사언어, 질문의 형태, 제스처 등과 어떤 상관관계가 있는지를 살펴본다.

다섯째, 수업에서 사용되는 영어 자료 비교를 통해 효율적인 교사언어가 되기 위한 제안점을 살펴본다.

3. 연구의 제한점

본 연구는 제한된 원어민보조교사와 전담교사를 대상으로 하였으며, 연구 대상 자료 또한 각 한 번의 강의 내용을 바탕으로 하였다. 이에 본 연구를 일반화하기에는 다음과 같은 제약이 있다.

첫째, 본 논문을 작성하기 위한 모든 영어수업자료는 제주특별자치도 교육청에 속해 있는 교사들의 것으로 수집하여 우리나라 초등학교의 일반적인 현상이라고

하기에는 한계가 있다.

둘째, 전사 자료가 학년 별로 각 집단에 하나씩만 표집 되어 충분한 자료를 바탕으로 연구가 진행되지 못했기 때문에 학년의 특성을 나타내는 데는 한계가 있다.

셋째, 원어민보조교사의 수업자료는 제주특별자치도교육청 원어민보조교사 홈페이지에 탑재된 동영상자료이기 때문에 실제 학교에서 볼 수 있는 일반 수업 자료와는 차이가 있을 수 있다.

넷째, 교사언어 사용과 관련하여 사회·문화적 조건은 본 연구에서 고려되지 못했다.

4. 용어의 정의

교사언어

본 연구에서 사용하는 교사언어란 개념은 원어민보조교사와 한국인 영어전담 교사가 영어 수업에서 사용하는 모든 영어 표현을 지칭한다. 본 연구에서 한국인이 발화하는 한국어는 교사언어 분석 시 통계 대상에서 제외시키고 영어 표현만을 통계자료로 활용하였음을 밝힌다.

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행 연구

1. 제2언어 습득과 상호작용

제 2 언어의 습득에 관해서는 많은 이론들이 있으며 그 중에 입력(input)의 개념은 언어 습득에서 중요하게 자리를 잡으면서 이에 관한 연구가 활발히 이루어졌다. 이 장에서는 입력과 관련하여 상호작용가설, 출력 가설 등의 이론을 통하여 언어습득의 과정에 대해 정리해 보고자 한다.

1.1 입력가설

Krashen(1981)은 학습자들이 입력으로부터 무의식적으로 언어를 습득하는지 설명하기 위해 입력가설을 제안한다. 그는 모국어 습득 과정과 원리에 착안해서 이해 가능한 입력(comprehensible input)의 중요성을 강조한다. 이해 가능한 입력이란 현재 학습자의 언어 능력보다 한 단계 높은 수준의 언어 입력을 의미하며 $i+1$ 로 나타낸다. 그가 말하는 입력가설이란 학습자에게 $i+1$ 수준의 입력이 주어지면 학습자가 주어진 언어의 맥락이나 상황들을 활용하여 그 내용을 이해할 수 있을 때 언어습득이 이루어진다고 보는 것이다. 이 때 주어지는 자극은 지나치게 높아서도 너무 자극이 없어서도 습득은 이루어지지 않는다고 본다. 또한 주로 듣기와 읽기를 통하여 이해 가능한 입력을 접하고 발전해 나가는데 이 때 i 와 $i+1$ 사이의 차이는 문맥의 도움을 받거나 입력을 간단히 함으로써 이해한다고 하였다. 따라서 언어의 습득은 바로 이 이해 가능한 입력이 필수 조건이라는 것이다.

하지만 Krashen(1981)의 입력가설은 직접적인 실험 자료를 근거로 한 것이 아닌 이론적 추론이기 때문에 많은 반론이 제기 되었다. 그의 입력가설에서 i 와 $i+1$ 의 기능을 하는 입력어가 무엇인가에 대해 구체적으로 설명하지 못하고, 또한 이해 가능한 입력을 제 2 언어 지식으로 변화시키는 매커니즘에 대해서는 설명이 부

족하였기 때문이다.

1.2 상호작용 가설

Krashen(1981)의 입력 가설을 확장시켜 Long(1985)은 상호작용 가설을 제안한다. 그는 상호작용 과정에서 의미 협상을 통해 대화가 끊임없이 수정되고 보완되는 과정을 거쳐 학습자의 이해를 돕고 언어 습득을 돕는 과정을 다음과 같이 제시하고 있다.

Step 1 : Show that (a) linguistic/conversational adjustments promote
(b) comprehension of input.

Step 2 : Show that (b)comprehensible input promotes (c) acquisition.

Step 3 : Deduce that (a) linguistic/conversational adjustments promote
(c)acquisition. Satisfactory evidence of the a - b - c relationships would allow the linguistic environment to be posited as an indirect causal variable in SLA (The relationship would be indirect because of the intervening "comprehension" variable.)(p. 378).

즉 이해 가능한 언어 입력도 중요하지만 그 입력 자료들이 학생들과 교사와의 상호작용을 통해 의미가 형성되고 메시지가 명확히 전달됨으로써 언어습득이 일어난다고 보는 것이다. 학습자가 언어를 조율하는 의미 협상(negotiation of meaning) 과정에 참여함으로써 제2언어 습득이 유도된다는 것이다. 의미 협상 과정이란 학습자가 이해 점검(말하는 사람이 상대방이 자신의 말을 이해했는지 확인하는 것), 이해 확인 점검(말하는 사람이 자신이 상대방이 말한 것을 제대로 이해했는지 확인하는 것), 구체화 요구(말하는 사람이 상대방이 말한 것을 이해할 수 있도록 도와달라고 요청하는 것)의 과정을 말한다. 이 가설에 의하면 의미 협상 과정은 새로운 언어자료를 이해 가능한 언어입력으로 만들어 주고 이해 가능한 언어입력 자료는 언어습득을 유도하기 때문에, 결국 의미 협상의 과정에서 언어습득이 더 효과적으로 일어난다는 것이다.

Long(1985)의 견해에 의하면 상호작용과 입력은 습득의 과정에서 중요한 역할

을 한다. Long(1985)의 상호 작용 가설은 제2언어 습득에 관한 교육적 연구에서 새로운 지평을 개척하였다. 그의 가설은 언어 교실은 단순히 다양한 능력과 유형, 배경을 가진 학습자들이 서로 섞여 있는 곳일 뿐만 아니라, 상호 작용을 위해 구성되는 공간이므로 교재나 교육개발을 연구하는 사람들로 하여금 입력과 상호작용을 위한 최적의 환경을 만들도록 관심을 갖게 만들었다.

1.3 출력 가설

Swain(1985, p. 252)은 제 2 언어의 습득에 있어 학습자가 이해 가능한 입력 뿐 아니라 조정된 출력을 발화하는 것이 필요하다고 주장한다. 이해 가능한 입력도 중요하지만 그것 못지않게 학습자들은 자신의 영어 능력을 사용할 기회가 필요하다. 그는 출력의 3가지 기능에 대해서 다음과 같이 정의한다. 첫째, 출력은 알아차리기(noticing)를 촉진시킨다. 목표언어 산출에 있어 학습자들은 자기들이 말하고자 하는 것과 말할 수 있는 것 사이의 간격을 알아차릴 수 있어서 정확하게 아는 것과 부분적으로만 알고 있는 것을 인식하게 할 수 있다는 것이다. 자신이 부족한 부분 또는 차이점에 주의를 기울이게 될 때 그들은 이 차이를 메우기 위해 스스로 필요한 정보를 찾기 시도하고 이를 처리함으로써 더 높은 수준의 내적 언어능력을 가지게 된다. 둘째, 출력은 가설 검증 기능(hypothesis-testing)을 갖는다. 학습자가 목표어를 표현하는 것이 이해 정도 또는 언어적 적형성(well-formedness)에 대한 가설을 시험해 볼 수 있는 하나의 방법이 된다는 것이다. 학습자는 출력을 함으로써 자신의 이해도를 시험해 볼 수 있고, 상대 대화자로부터 받은 피드백으로 자신들의 중간언어의 언어적 적형도도 점검할 수 있다. 마지막으로 출력은 학습자들이 자신의 언어 사용에 대해 깊이 생각하며 언어 지식을 조절하고 내재화 할 수 있도록 해주는 상위 언어적(metalinguistic)기능을 갖는다. 학습자는 자신이 사용한 언어를 되새겨보고 자신의 출력을 수정하고 재처리하는 과정을 통해 더 높은 수준의 의사소통기능을 습득하게 된다.

Pica와 Doughty(1985)는 학습자들이 확대된 담화에 참여하기 위해서 자신의 출력어를 문법적으로 재조직하고 이를 의미 있게 사용할 수 있는 기회를 가질

때 언어 습득이 일어난다고 본다. 또 학습자가 출력어의 재구조화(reconstructing) 기회를 가질 때, 특히 중간언어를 이해 가능하도록 만들기 위해 노력할 때 제2언어 습득이 효과적으로 일어난다고 하고 있다.

Johnson(1995, p. 76)은 학습자들이 스스로 의미를 구성하면서 계속적으로 대화를 유지할 수 있도록 교사가 학생의 반응에 더 보태어서 거듭 반복하거나 되풀이해서 말해주는 방식, 즉 버팀목을 세우는(scaffolding) 역할을 해야 한다고 주장한다. 이 버팀목세우기란 보호자 또는 좀 더 언어능력이 뛰어난 또래 그룹의 학습자가 현재의 언어능력 그 이상을 요구하는 사회적인 의사소통 상황에 참여할 수 있도록 구두로 이끌어 주는 것을 의미한다. 이 버팀목은 언어 습득에 있어서 학습자의 수준에 맞는 이해 가능한 입력 자료를 제공하게 되고 학습자가 아직 도달하지 못한 언어수준에서도 의미 있는 상호작용을 가능하게 한다.

2. 교사언어

2.1 교사언어의 정의

수업 중에 교사가 학생들에게 사용하는 언어는 일상생활에서 자연스럽게 이루어지는 대화와는 다르다. 교사언어는 많은 EFL 학습자들에게 유일하고 중요한 입력 자료이다. 김덕기(1996)는 “교사언어란 영어를 가르치기 위하여 교사가 하는 말이 아니라 교사가 학생들과 의사소통을 영어로 하기 위하여 하는 말”(p. 210)이라고 정의하고 있다. 김연희(2004)는 “교사언어는 제한적이지만 간단하고 길이가 짧으며 지시적이고 일방적인 것이 아니라 학습자의 이해를 도와주는 배려된 언어”(p. 7)라고 정리하고 있다.

이런 정의들을 종합해 보면 수업 중 사용하는 교사의 언어는 학생들의 이해 능력 수준을 파악해서 조절되어야 한다. 학급에서 이루어지는 학습활동의 시작이 교사의 언어에서 출발하고 교사의 역할이 학습의 안내자이며 조력자라고 보았을 때 교사의 언어는 학생들에게 이해 가능한 언어여야 하는데 이의가 없을 것이다.

2.2 교사언어의 특징

Curtain과 Pesola(1994)는 의미 있는 의사소통의 기회를 제공하고 학생들의 반응을 영어로 유도하기 위해서 교사언어는 학생들에게 이해 가능한 입력이 되어야 한다고 말한다. 이것은 학생들이 배운 문법이나 표현들을 교사언어에 모두 통합하여 억지로 사용해야 한다는 것을 의미하지는 않는다고 하면서 이중 교사언어의 특징을 다음과 같이 언급하였다.

- 다소 느린 말씨
- 보다 분명한 발음
- 짧고 덜 복잡한 문장들
- 바꾸어서 쉽게 말하기와 반복
- 교사의 말이나 지시를 이해하고 있는지 자주 이해를 점검하는 표현
- 몸짓과 시각적 강화 사용
- 구체적인 지시대상을 많이 사용
- 대화에서 학생이 대답할 일부분 제시(pp. 56-57)

교사언어의 특징에 관해 연구한 Chaudron(1988)에 의하면, 교사들이 교실에서 구사하는 언어는 학생들에게 이해 가능한 입력(comprehensible input)으로 제공되어야 하므로 일반적 대화와 달리, 학생 수준에 맞게 수정되거나 이해하기 쉽게 바뀌어져 쓰이는 경향이 있다고 한다. 그가 말하는 교사 언어는 아래와 같은 특징이 있다.

- 언어의 속도가 느리다.
- 언어와 언어사이의 휴지(pauses)를 더 자주 길게 한다.
- 발음이 과장되거나 간략화된 경향이 있다.
- 보다 기본적인 어휘를 사용한다.
- 보다 하위 수준의 가정법을 사용한다.
- 의문문보다는 서술문이나 평서문을 더 사용한다.
- 교사는 자신의 말을 자주 반복한다 (p. 85).

이승복(2005, p. 165)은 목표어 습득에 필수적인 이해 가능한 언어 입력이 교사로부터 제공된다고 하였다. 외국어 교사의 교실 언어 사용을 분석한 다수의 연구 결과들을 보면, 교사들은 학생들의 이해를 돕기 위해 명확하게 말하고, 천천히 말하고, 문장을 복잡하게 만들지 않고, 간단한 문장을 주로 사용하고, 같은 말을 여러 번에 걸쳐 반복해서 말하고, 같은 형태의 문장을 사용하고, 학생의 수준에 따라 질문을 적절히 달리하고, 생기 있게 말하고, 몸동작이나 언어외적 요소들을 많이 이용하여 말하고 있다고 정리했다.

교사언어의 특징과 정의들을 보면 수업시간에 사용하는 교사언어는 일상적인 대화와는 다르게 간단하고 제한적이며 학습자들의 이해를 돕고 상호작용을 촉진시키기 위해 매우 중요한 역할과 작용을 하고 있음을 알 수 있다.

2.3 교사 질문

교사언어 중 가장 빈번하게 일어나는 것은 교사의 질문이다. 질문은 상대방으로 하여금 어떤 식으로든 반응을 하게하고 대답을 요구하기 때문에 상호작용을 일으키는 중요한 수단이 된다.

이승복(2005)은 교사의 언어사용 분석 연구들을 통해 교사들이 학생들과의 원활한 의사소통을 위해 여러 형태의 질문을 사용하고 있다는 것을 발견했다. 양창용(2010)은 질문을 효과적으로 함으로써 학습자의 적극적인 생각을 이끌어 내어 분석력과 창의력을 배양시켜 나갈 수 있다고 말한다. 효과적인 질문은 학습자에게 알맞은 정보를 제공하고 피드백을 받을 수 있는 상호작용 기재의 역할을 수행하고 영어를 사용하여 진행되는 수업에 직접적인 도움 매체가 된다고 한다.

Richards와 Lockhart(1996)는 수업에서 질문의 중요성에 대해 다음과 같이 언급하고 있다.

- They stimulate and maintain students' interest.
- They encourage students to think and focus on the content of the lesson.
- They enable a teacher to clarify what a student has said.

- They enable a teacher to elicit particular structures or vocabulary items.
- They enable a teachers to check students' understanding.
- They encourage student participation in a lesson(p. 185).

질문은 교사와 학습자 간의 상호작용을 위해 학습 진행 사항을 점검하고, 언어 습득을 촉진시키며 학생들로 하여금 학습 참여를 유도시키는 등 다양한 활동을 위해 사용된다.

Chaudron(1983)은 교사의 질문은 학습자의 관심을 끄는 주요 수단이며, 언어적 반응을 촉진시키고 학습자의 진보 정도를 평가할 수 있다고 하였다. 교실 내에서 질문을 받은 학생은 올바른 대답을 할 수도 있고 그렇지 못할 수도 있지만, 중요한 것은 자신에게 주어진 질문에 학습자의 경험과 지식을 사용하여 주어진 질문에 대해 반응을 하려고 노력한다는 것이다. 따라서 교사의 질문은 상호작용의 핵심이며 질문의 성격과 유형, 질문의 방법에 따라 상호작용 정도가 달라질 수 있다.

2.4 질문의 유형

언어 연구에서 질문은 그 형태적 기준에 따라 분류되고 있다. *yes-no*의 사용 유무, 혹은 *wh*-표현의 사용 유무에 따른 질문의 형태가 분류되었다. *Quirk et al.* (1985)의 연구가 이런 형식적 분류의 대표적인 예라고 할 수 있다.

- Yes-No questions: e.g. Are you hungry?

가장 일반적인 형태의 질문으로 대답의 형태가 *yes* 혹은 *no*와 같은 단음절의 언어로 응답할 수 있어서 초보 학습자에게 이해 확인과 같은 용도로 적합하게 사용된다.

- Wh-questions : e.g. What is your name? Where are you going?

보통 의문사(*wh*-word)로 시작되는 의문문을 통칭하여 불린다. *wh*-의문문은 특정 정보를 알아보기 위해 사용된다. 대답은 *yes* 나 *no*로 시작할 수 없으며 *wh*-표현에 해당되는 내용으로 구성된다. *wh*-질문이 주어지면 학생 스스로가 답을 구하기 위해

생각을 해야 하고 학생에 따라서 또는 질문에 따라서 단어, 구, 문장으로 답변할 수 있다.

- Alternative questioning : e.g. What would you like, coffee or tea?

보통 or를 사용하여 연결되며 둘 혹은 그 이상의 항목에 대한 선택을 묻는 의문문이다. 이것은 선택형 질문으로 주어진 질문 안에 답변이 주어지기 때문에 yes/no-질문보다는 선택의 폭이 좀 더 다양할 수는 있지만, 여전히 단순한 문형으로 초보 학습자에게 적절하다고 볼 수 있다.

- Declarative questions: e.g. You are tired today?↗

평서문의 구조에 음성적 리듬 즉 인토네이션이 같이 어우러져 의문문을 만들어간다. 인토네이션 끝이 상승하는데 보통 주어진 정보에 대한 확인 정도의 기능을 수행한다.

- Tag questions: e.g. You are hungry, aren't you?

보통 평서문과 뒤에 붙는 부가 표현으로 구성된다. 단순 의문의 역할과 함께 내용을 확인하는 기능도 수행한다. 부가의문문에 대한 대답의 영역은 상당히 제약된다.

- Echo questions

Echo-의문문은 앞선 화자가 말한 내용의 일부를 반복하는 형태의 의문문이다. 보통 평서문(declarative)의 어순에 wh-표현이 들어가서 구성된다. 달리 확인 의문문(checking questions)이라고도 불린다.

A : He's called Tom.

B : He's called what?

A : Tom

Chaudron(1983)은 질문의 유형을 크게 2 가지로 분류하였는데 전시형 질문(display questions)과 참조형 질문(referential question)이 그것이다. 전시형 질문은 학생들에게 언어형식에 관한 지식이나 응답에 필요한 내용을 확인하기 위해 하는 질문이다. 질문과 답변이후에 더 이어지는 대답과 환류가 올 수 없는 한정된 질문의 형태이다. 따라서 이 질문의 유형은 학급에서 진정한 의사소통의 기회를 제공한다고 보기 어렵다.

둘째로 참조형 질문은 실제 생활에서 빈번하게 발견할 수 있는 질문의 유형이다. 교사가 알지 못하는 정보를 질문을 통해 얻을 수 있는 질문으로 학생들에게

실제 언어를 사용할 필요성을 증가시키고 생각할 기회를 제공할 수 있다. 이것은 진정한 교실 담화를 창조해 나갈 수 있는 개방적 질문의 형태로서 의미 있는 상호작용을 일으킬 수 있다.

Brock(1986)은 학습자의 목표어 구사에 관한 전시형 질문과 참조형 질문의 효과에 관한 실험 연구를 통해 학습자들이 참조형 질문에서 더 길고 통사적으로 복잡하고 문장간 연결어를 많이 사용한 발화를 하였음을 보여 주었다. 따라서 실제 교사와 학생 간의 의미 있는 상호작용이 일어나기 위해서는 전시형보다는 참조형 질문의 역할이 더 중요하다고 볼 수 있다.

옥원경(2005)은 교사의 질문이 학생들의 의사소통 기회에 어떤 영향을 미치는지 살펴보기 위해 한국인 2명의 수업을 관찰하여 분석하였다. 형태면에서는 의문사를 사용한 개방형 질문(wh-question), 기능면에서는 전시형 질문의 사용빈도가 높았으며 교사가 일방적인 질문을 하거나 과도한 양의 질문을 할 때 학생들의 의사소통 기회를 차단하는 것으로 나타났다. 학생의 능력에 맞게 조정된 질문이나 단계적으로 질문이 이루어질 때 의사소통의 기회가 제공되는 것으로 나타났다. 즉 교사의 질문에 따라 의사소통이 일어나는 정도가 다르다는 것을 알 수 있다.

3. 의사소통능력

초등영어교육의 목표는 학습자가 영어로 자연스럽게 적절하게 대화할 수 있는 의사소통능력의 배양이다. 의사소통능력은 언어학, 특히 사회언어학에서 많이 언급되는 개념으로 모국어화자가 제2언어(L2)를 학습할 때 필요로 하는 언어능력을 지칭한다. 학습자가 문법을 이해하고 응용할 수 있는 능력 뿐 아니라 잘못된 발화를 수정하고 어떻게 적절한 발화를 할 수 있는지 판단할 수 있는 능력까지를 포함한다.

의사소통능력이란 용어는 Hymes에 의해 처음 사용되었는데 Chomsky(1965)의 '언어능력'(language competence)과 '언어수행'(language performance)을 구분한 것에서 출발한다. 언어능력이란 화자의 내재적 능력으로서 언어 구조에 관한 총

체계적 지식이며, 문법규칙만을 이해하면 무한한 문장을 생성할 수 있고 어떠한 새로운 문장이라도 이해할 수 있게 하는 능력이다. 이것은 사회 문화적 측면은 배제된 채 언어 자체의 체계에 대한 지식만을 강조하였기 때문에 다음과 같은 반박이 일어났다. 진정한 언어능력에는 문법적으로는 맞지 않아도 그 상황이나 장면에 맞게 언어를 구사하는 능력도 포함되어야 한다. 또한 보편적인 문법 규칙을 이해하는 제한된 언어능력의 개념으로는 진정한 의사소통을 위한 수단으로서 언어를 설명할 수 없다는 것이다.

Hymes(1972)는 내용을 해석하고 전달하며 상호 협의할 수 있는 의사소통능력에 언어학의 초점이 맞춰져야 한다고 주장한다. 언어습득에 있어서 그 언어의 문장을 구성하는 방법을 배워야 할 뿐 아니라 문장을 사용하는 방법들에 대한 지식도 습득해야 한다. 특정한 사회적 배경에서 의사소통 차원에 관련 있는 모든 것에 대한 지식과 기대를 포함해야 한다는 것이다. 예를 들면 인간이 처한 어떤 특정한 상황에서 어떻게 말해야 하는지 말해도 좋은 대상과 아닌 대상은 누구인지, 언제 말을 해야 하며, 어떤 식으로 말을 해야 하는지, 높임말을 써야 하는지, 적절한 비언어적 행동은 무엇인지, 대화에서 전환으로 취해지는 관계는 무엇인지, 정보를 요구하고 주는 방법, 간청하는 방법, 협조나 협동을 제공하거나 거절하는 방법 등이 그것이다. 1970년대에 이루어진 의사소통능력에 관한 연구는 언어적 능력과 의사소통능력간의 차이를 구별함으로써 언어 형식에 관한 지식과 인간이 기능적으로 상호 작용하면서 의사소통할 수 있게 하는 지식을 분명하게 구분하고 있다.

제2언어 학습과 관련하여 의사소통능력을 규정한 것은 Canale과 Swain (1983)이다. 그들은 의사소통능력을 문법적 능력(grammatical competence), 사회언어적 능력(sociolinguistic competence), 담화능력(discourse competence), 전략적 능력(strategic competence)의 네 가지 구성요소로 구분하였고 이들의 정의는 응용언어학에서 광범위하게 사용되고 있다. 문법적 능력은 형태소, 문장, 음성적인 특징을 익히고 이와 같은 요소를 단어나 문장으로 구성하는 능력이며 문법 규칙을 이해하고 사용할 수 있는 능력을 말한다. 전통적으로는 이것이 언어 능력의 전부 혹은 대부분으로 여겨졌던 것에 반하여 의사소통능력의 부분적 능력으로 보고 있다. 사회 언어적 능력은 사회적 맥락에 맞게 의사소통을 진행할 수 있는 능력

을 말한다. 즉 특정한 상황에서 말을 해야 하는지, 침묵을 지켜야 하는 지, 상황에 맞는 적절한 표현을 사용하여 의사소통을 할 수 있어야 한다는 것이다. 담화 능력은 여러 문장이 연결된 글이나 말의 전체 의미를 이해하는 능력과 일정한 상황에 맞게 말이나 글을 구성하는 능력이다. 전략적 능력은 의사소통에 사용되는 ‘전략적 방법’에 관한 능력으로 발화자가 의사소통의 방향을 바꾸거나, 수정하거나, 계속 유지하거나, 시작하거나, 끝마치기 위해 사용하는 대처 전략을 말한다.

의사소통능력에 대한 관심이 높아지면서 제2언어 교육에서도 목표 언어의 규칙체계를 익혀 규칙에 따른 오류 없는 발화를 하는 것을 목표로 하던 관점에서 벗어나 화용적·사회문화적 규칙까지 습득하여 온전한 의사소통능력을 갖추는 것을 목표로 삼게 되었다. 제2언어 학습자로서 목표어를 말할 수 있다는 것은 효과적인 의사소통을 할 수 있는 것을 말하며 이것은 대화 장면과 대화 상대에 맞게 목표어를 적절히 사용하는 온전한 의사소통능력을 갖추는 것을 의미한다. 따라서 제2언어 학습자가 목표어를 통한 의사소통능력을 갖추기 위해서는 어휘나 문법 규칙의 습득과 더불어 화용적·사회문화적 규칙을 익히는 것이 중요하다.

언어사용은 인간과의 관계 속에서 이루어지므로 대화가 이루어지고 있는 사회적 상황에 대한 인식이 필요하다. 그러므로 의사소통능력이란 언어 능력과 언어 수행을 서로 대립시켜야 할 것이 아니고 이것들은 상호 보충적이며 종합적인 과정으로 통합되어야 한다고 볼 수 있다. 따라서 의사소통능력을 기르기 위해서는 언어 능력과 함께 언어 외적인 요소인 사회, 문화적 의미가 통합된 종합적인 언어 능력을 길러야 한다.

이러한 의사소통능력이 언어습득에 있어서 중요한 요소가 되면서 등장한 것이 의사소통적 접근(communicative approach)을 기반으로 한 의사소통교수법(communicative language teaching)이다. 의사소통교수방법의 핵심은 의사소통적 접근의 이론적 관점을 적용하여서 언어와 의사소통능력간의 내적인 의존성을 인정하면서 의사소통능력을 언어교수의 목표로 하는 것이다.

Allwright(1984)는 언어능력과 의사소통능력 사이의 관계를 다음과 같이 말하고 있다. 여기서 의사소통능력은 언어 능력의 대부분을 포함하는 한편 언어능력은 의사소통능력의 주요 부분을 이루고 있다. 그래서 의사소통능력을 습득하면

대부분의 언어능력을 습득할 수 있으나 언어 능력만을 습득하면 상당한 부분의 의사소통능력을 습득하지 못함을 시사해 준다. 의사소통능력을 기르기 위해서는 교사가 학생에게 언어 규칙을 가르치거나 교실 내에서의 활동을 모두 통제하여 교사가 시키는 대로 활동하게 할 것이 아니라, 오히려 아동들로 하여금 의사소통 문제를 해결하는 활동에 참여하게 하여야 한다고 말하고 있다.

이상에서 살펴본 여러 이론들을 종합해보면 교사가 수업 중 사용해야 하는 교사언어와 교사의 역할을 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 교사는 학생들에게 이해할 수 있는 입력을 풍부하게 제공해 주어야 한다. 이 때 교사는 학생들이 이해하기 어려운 영어를 지나치게 구사하거나 이미 학생들이 알고 있는 쉬운 문장만을 사용하는 것을 피해야 한다. 교사에게는 학생들이 이해할 수 있는 언어로 조절하며 고쳐 말할 수 있는 능력이 필요하다. 즉 교사의 영어 능력도 중요하지만 학생들의 수준과 반응을 파악하여 이해 가능한 언어로 고쳐 말할 수 있는 능력이 더 중요하다.

둘째, 교사는 학생들에게 언어 사용의 기회를 제공해 주어야 한다. 이를 위해서 교사는 다양한 방법의 질문으로 학생들의 응답을 유도하고 응답에 대한 구체적인 피드백을 제공함으로써 본인이 알고 있는 것을 스스로 확인해 볼 수 있도록 해 주어야 한다.

셋째, 교사는 교사와 학생 혹은 학생과 학생 간의 의미 있는 상호작용이 활발히 일어날 수 있도록 학생들을 의사소통에 적극 참여시켜야 한다. 학생들의 자발적인 의사소통 활동이 충분히 일어날 수 있도록 언어적, 비언어적 요소들을 이용하여 대화에 끌어들이는 촉진자 역할을 하여야 한다.

4. 교사언어에 대한 선행 연구

교실에서 이루어지는 원어민과 한국인 교사의 언어를 분석한 선행연구는 두 분야로 나누어 볼 수 있다. 하나는 영어 수업에서 볼 수 있는 교사언어의 특징을 다룬 것이고 다른 하나는 교사언어를 비교 분석하여 의사소통능력 향상과 교사-학생간의 상호작용을 다룬 것이다.

우선 교사언어의 전반적인 특징을 다룬 연구물을 보면 일반적으로 문장의 종류와 기능, 문법적 오류, 대화 구조 중심으로 분석이 되고 있으며 의사소통 및 상호작용을 다룬 연구물은 교사의 질문 유형 및 반응, 피드백을 중심으로 분석됨을 알 수 있다.

이승복(2005)은 초등 영어교사 교실영어 비교 연구에서 한국인 2명과 원어민 교사의 수업을 전사하여 그들의 교실영어 속에 나타난 언어적 특성을 구문론적 특질과, 질문 형태, 교사와 학생 사이의 대화 구조 유형의 3가지 관점에서 비교 분석하였다. 그 결과로 목표 언어 구사 수준에 따라 교사의 교실영어 사용량은 많은 차이가 있었다. 원어민 교사와 비교하였을 때 초등교사들이 사용한 교실영어의 양은 원어민 교사의 1/5(교사A), 1/10(교사B)수준이었다. 원어민 교사의 경우 서술형 문장을 절대적으로 많이 사용하고, 감탄문과 명령문의 문장을 거의 사용하지 않은 반면, 한국인 교사들은 명령형, 의문형, 서술형의 문장을 비슷한 비율로 사용하였다. 또한 의문문 사용과 관련하여 원어민 교사는 *wh*-의문문을 주로 사용하였고, 나머지 *yes/no*-의문문, 부가 의문문, 서술형 의문문을 서로 비슷한 빈도로 사용한 데 반해 한국인 교사들은 *yes/no*-의문문에 절대적으로 의존하였고 부가 의문문과 서술형 의문문은 거의 사용하지 않았다. 교사와 학생 사이의 대화구조를 분석한 결과 원어민 교사에 의한 수업의 경우 교실 밖에서 이루어지는 일상 대화의 전형적인 대화 구조(I-R-F)구조가 많이 나타나긴 하였으나 F가 빠진 I-R 대화 구조들이 흔하게 발견되었다³⁾. 그 결과 언어적 차이는 궁극적으로 학생과 교사 사이의 의사소통(상호작용)에 많은 영향을 주고 있음을 알 수 있

3) Sinclair and Coulthard (1975)는 교실 수업의 기본 모형으로 initiating move(I) - responding move(R) - follow-up move(F)를 제안하였다.

었다.

김정민(2008)은 두 초등학교의 원어민 협력수업을 참여 관찰하여 원어민 교사와 한국인 교사의 언어 유형을 살펴보았다. 언어유형을 크게 질문하기, 정보주기, 지시하기, 이해점검, 학습자 발화에 대한 반응의 5가지 언어유형 중 학생들에게 의사소통에 참여할 수 있는 기회를 주는 교사의 언어는 “질문하기”와 “학습자 발화에 대한 반응”으로 나타났다. 하지만 교사의 “질문하기”는 새로운 정보를 묻는 추론 질문보다는 교사가 이미 답을 알고 있는 전시 질문이 훨씬 많이 사용되었다는 점에서 진정한 의사소통이 아니라고 판단하였다. 뿐만 아니라 “학습자 발화에 대한 반응”인 피드백은 주로 평가적 피드백으로 끝나 지속적인 의사소통으로 이어지지 못한다는 한계점을 보였다. 이러한 연구결과는 현재 초등영어 원어민 협력수업이 학생들의 의사소통능력을 향상시킬 수 있다는 목적을 제대로 수행하고 있지 못하다는 것을 의미한다.

이새롬(2009)은 원어민 협력수업을 녹화하고 교사언어를 전사하여 한국인 교사와 원어민 교사와의 협력수업에서 발화하는 비율, 각 교사의 교실영어에 나타난 언어적 특징, 영어질문 형태를 분석하였다. 대부분 한국인 교사의 발화 비율이 원어민 교사에 비해 양적으로 많았으며 원어민의 발화는 대부분 파닉스나 단어 읽기 지도를 하기 위한 부분이었기 때문에 실제 생활 속에서 사용되는 실제적인(authentic)영어 표현이 아니다. 이것은 CD-ROM이나 기타 웹사이트를 이용해도 충분한 부분이기 때문에 원어민 교사가 이것을 담당하는 것은 인력 및 예산의 낭비이기 때문에 학생들 간의 상호작용을 촉진할 수 있도록 원어민 교사의 활용 방안 개선이 필요하다고 제언한다. 또한 한국인 교사의 단어 사용이 다소 제한적이며 어떤 특정한 단어를 무의식적으로 사용하고 있다. 각 교사가 사용한 문장의 종류를 분석한 결과 한국인 교사는 의문문을, 원어민 교사는 서술문을 대체로 많이 사용한 것으로 나타났는데 이는 원어민 교사가 학생들의 이해를 보다 쉽게 하고 다음 활동을 안내하며 단어와 문장 읽기 연습을 많이 한 결과이다. 교사 질문의 형태에서 한국인 교사와 원어민 교사 모두 wh- 의문문의 사용비율이 높게 나타났는데 이것은 학생들의 이해 점검을 위해 빈번하게 사용되었음을 나타낸다. 한국인 교사와 원어민 교사가 사용한 의문사 what을 이용한 의문문을 다시 전시형 질문과 참조형 질문으로 분류한 결과 5명의 교사 모두 전시형 질문의 사용

비율이 높은 것으로 나타나 영어 수업에서 교사와 학생간의 상호작용이 거의 존재하지 않는다는 것을 의미한다고 해석했다.

이경훈(2004)은 의사소통능력을 향상시키기 위한 효율적인 교사의 질문 사용방안에 대해 고찰해 보고자 한국인과 원어민 교사를 두 그룹으로 나눈 뒤, 교사의 질문유형과 이에 따른 상호작용을 분석하였다. 그 결과, 원어민 교사 그룹은 질문 사용에 있어서 참조형-개방형 질문의 사용이 높게 나타난 반면, 한국인 교사 그룹은 전시형 질문의 빈도가 상대적으로 높게 나타났다. 수업 진행에 있어 교재 의존도가 높기 때문에 본문의 내용을 확인하거나, 어휘를 묻는 질문이 주로 사용되었다. 한국인 교사들이 발화하는 대부분의 질문들이 교재의 내용에 국한되어서 매우 교육적이며 테스트 성격이 강한 특징이 있었다. 교재 내용을 폭넓게 사용하여 학생들과의 자연스러운 대화의 소재로 활용하는 대화기술이 원어민 교사에게 비해 떨어졌다고 밝히고 있다. 덧붙여 질문의 유형 중 교사와 학생 간의 유의미한 의사소통을 촉진하고, 자연스러운 대화를 이끌어 낼 수 있는 것은 참조형-개방형 질문인 것으로 드러났다.

최영희(2009)는 초등학교 학습자를 대상으로 영어를 지도하고 있는 두 명의 영어교사(원어민 1명, 한국인 1명)가 사용한 교실영어를 분석하였다. 교사와 학생간의 상호작용 측면으로 대화구조, 질문유형, 교사의 칭찬, 학생의 자발적 발화, 오류수정으로 구분하여 살펴본 결과는 다음과 같다.

교사와 학생 사이의 대화구조를 분석한 결과, 원어민 교사에게 의한 수업의 경우 일상 대화의 전형적인 담화 구조인 I-R-F가 대체적으로 나타나고 있으며 간혹 I-R-F(I)-R의 담화구조도 나타나고 있었다. 비원어민 교사에게 의한 수업에서는 I-R-F 구조가 많이 나타나긴 하였으나 F가 빠진 I-R-I나 I-R의 대화 구조들도 흔하게 발견되었다. 질문은 전시질문과 추론질문으로 분류하였는데, 두 교사 모두 전시질문이 추론질문 보다 많이 사용되었으며, 원어민 교사의 경우 *wh*-의문문을 주로 사용하였고 비원어민 교사는 *yes/no*-의문문을 주로 사용하였다. 또한, 두 교사 모두 질문에 대한 학습자의 발화에 격려하는 칭찬 표현을 자주 사용하였다. 두 교사의 수업에서 학생들은 자신의 의견을 알리고 싶거나 궁금한 것이 있을 때는 교사를 부르거나 질문을 하였다. 물론 학생의 발화로 대화가 시작되는 경우는 적게 나타났으며 이 경우도 수업의 내용과는 상관없는 개인적인 대화가

대부분이었다. 원어민인 경우 어휘를 인식시킬 때 언어뿐만이 아니라 그림 몸동작, 카드 등의 시각적인 방법을 동원하여 설명하였다. 비원어민보조교사는 잘 이해를 못하는 단어인 경우는 한국어를 제시하여 정확하게 이해시켰다. 오류 수정에 있어서 원어민 교사는 학생 스스로 자신의 틀린 부분을 깨닫도록 유도하는 간접적인 수정의 방법이 자주 나타났다. 비원어민 교사는 수업 중 학생의 오류에 대해 즉각 수정하는 직접적인 수정의 방법을 자주 사용하였다.

박혜정(2008)은 교사의 질문 유형과 학습자의 발화, 학습자의 오류에 대해 제공하는 수정적 피드백의 유형과 학습자 교정, 그리고 상호작용 유형의 세 가지 측면에서 한국인 교사와 원어민 교사의 상호작용의 차이를 분석하였다. 그 결과 전시형 질문이 가장 빈번하게 사용되었으나 참조형 질문의 빈도가 원어민교사 집단에 비해 한국인 교사 집단에서 훨씬 빈번한 것으로 나타났다. 한국인 교사가 언어 학습에서 참조형 질문의 중요성에 대해 보다 잘 인식하고 있으며 원어민 교사가 교실 상호작용에서 참조형 질문을 보다 다양하게 사용하려는 노력이 필요함을 확인하였다. 교사의 질문에 대한 학습자의 발화를 응답 길이를 기준으로 하여 살펴본 결과 전시형 질문과 참조형 질문에 대한 학습자의 발화는 한 단어의 응답이 가장 많이 나타났다. 두 집단 교사가 모두 문장 단위의 긴 응답을 이끌어내려고 노력해야 할 필요성이 제기되었다. 학습자의 오류에 대해 제공되는 교사의 수정적 피드백을 총 6가지 분류 항목에 의거하여 분석한 결과 두 집단의 교사에게서 되고쳐주기가 가장 빈번하게 사용되었다. 교사가 정답을 암시적으로 제공하는 되고쳐주기를 통해서도 학습자가 자신의 오류를 인식하였는지 확인할 수 없기 때문에 오류의 수정 과정에 학습자를 적극적으로 참여시켜야 한다고 주장한다. 이를 위해서 이끌어내기, 명료화 요구, 상위 언어적 피드백, 반복하기와 같은 다양한 피드백의 유형을 활용할 것을 제안하였다. 두 교사 집단의 수업에서 나타난 상호작용을 분석한 결과 한국인 교사 집단에서 상호작용이 보다 확장되는 것으로 나타났다. 두 집단 모두 상호작용의 주도권을 교사가 갖고 있기 때문에 상호작용의 활성화를 위해 학습자가 자발적으로 상호작용에 참여할 수 있도록 격려하여야 한다. 학습자의 교실 밖의 경험을 교실안으로 끌어들이려는 교사의 노력이 필요하다고 제안하였다.

박광노(2005)는 초등영어수업에서의 교사와 학생 간 상호작용의 참가 유형을

분석하였다. 두 명의 교사의 수업을 참관한 후 수업을 전사하여 T-Ss-(T)형(교사의 발화-전체 학생들의 대답-교사의 피드백), T-S1-(T)(교사의 발화-학생의 응답-교사의 피드백), S1(Ss)-T형(학생의 발화-교사의 응답), T-Sgr(교사의 발화-학생들의 응답)형의 네 개 유형으로 분류하였다. 이 연구를 통해 그는 교사와 학생간의 상호작용적 수정이 거의 나타나지 않았으며 교사의 질문은 전시형 질문(display question)이 대부분이었고 교사의 피드백 역시 평가적 피드백에 그침으로써 학생들에게 의사소통의 기회를 주지 않았다고 밝히고 있다. 그리고 위의 네 개의 유형 중에서 T-S1-(T)형에서만 교사와 학생간의 의미 협상을 관찰할 수 있었으며 이를 제외한 나머지 3개의 유형에서는 교사가 학생간의 의미 협상이나 의사소통의 기회가 제공되지 않았음을 지적하였다.

이상의 선행연구 결과들을 살펴볼 때 다음과 같은 공통점을 얻을 수 있다.

첫째, 원어민 교사에 비해 한국인 교사의 교사언어는 단어 사용이 제한적이며 영어 사용량이 부족한 반면, 원어민 교사의 경우에는 평균 문장의 길이가 길고 문법적인 오류가 적으며 다양한 단어의 사용함을 알 수 있다.

둘째, 교사언어의 질문형태를 살펴보면 원어민 교사와 한국인 교사 모두에게서 전시형 질문의 사용이 참조형 질문보다 많이 사용됨을 알 수 있다.

셋째, 원어민 교사와 한국인 교사의 수업에서 모두 의사소통을 향상시킬 수 있는 상호작용이 거의 이루어지지 않고 있다는 것이다.

이러한 공통점에도 불구하고 이전 연구들은 교실에서 발생하는 다양한 내용을 충분히 설명해 내지 못하고 있다. 예를 들면 첫째, 이전 연구는 학년별, 수준별 비교 평가가 진행되지 않았다. 둘째, 언어 현상에만 초점을 두고 비언어적인 표현(예, 제스처) 혹은 상호작용을 촉진하는 기능어(예, 담화표시어) 등에 대해서 많은 연구가 진행되지 못했다. 그리고 마지막으로 한국어가 중심으로 이루어지는 교실환경에서 한국어와 영어가 혼용되는 현상에 대해 아무런 언급이 없었다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 절차 및 대상

수업에 나타난 교사언어 분석을 위해 제주특별자치도내 초등학교에서 영어를 전담하고 있는 3학년부터 6학년까지 각 학년 한국인 영어전담교사 4인과 원어민 보조교사 4인의 수업에서 자료를 수집하였다. 영어전담교사는 초등학교에서 담임을 맡지 않고 영어만을 가르치고 있으며 원어민보조교사는 초등학교에서 영어전담교사와 함께 협력 수업을 하고 있다. 영어전담교사의 수업은 일반적인 40분 수업을 녹화하여 이용하였으며 원어민보조교사의 수업은 제주특별자치도교육청에서 운영하는 원어민보조교사 홈페이지에 올라와 있는 수업 발표 자료를 활용하였다. 홈페이지의 자료를 활용한 이유는 실제 학교에서 이루어지는 협력수업보다는 원어민보조교사 혼자 진행하는 수업자료가 본 연구의 분석 자료로써 더 효율적이라 생각되었기 때문이다.

제주특별자치도교육청에서는 해마다 6월에 도내에서의 교육경력이 1년이 지난 원어민보조교사들의 수업을 촬영하여 수업을 심사하고 등급을 주어 인센티브를 제공하고 교육청 홈페이지에 동영상수업을 탑재하고 있다. 따라서 홈페이지에 올려진 동영상 수업은 어느 정도의 경력이 지난 교사들이기 때문에 수업 기술이나 교사언어가 많이 진보된 것으로 여겨질 수 있다.

특정 한국인 영어전담교사와 원어민보조교사의 협력수업을 수차례에 걸쳐 꾸준히 관찰하고 분석한 것이 아니라 무작위로 선출한 일회적인 관찰이었으므로 본 연구 결과를 초등 현장에서 교사언어의 일반적인 자료라고 단정 짓기는 어렵다. 일반적이고 객관적인 자료가 되기 위해서는 보다 더 많은 수업자료에 대한 분석이 이루어져야 할 것이며 같은 단원과 차시를 이용하여 같은 대상에게 원어민보조교사와 한국인 교사의 수업에 대한 비교 분석이 이루어져야 할 것이라고 본다.

1.1 영어전담교사

본 논문의 연구대상인 영어전담교사 A는 교육경력이 19년으로 교육대학에서 음악교육을 전공하였으며 영어 전담 경력은 5년이다. 영어 연수를 360 시간 이상 받았으며 영어정책연구학교에서 근무한 경험이 있고 수업공개를 여러 차례 하여 영어 수업에 대한 경험이 풍부하며 평소에도 영어 연수 및 수업에 관심이 많다.

영어전담교사 B는 교육경력이 7년으로 대학에서 초등교육을 전공하였고 대학원에서 특수교육과정을 공부하여 석사학위를 취득하였다. H대학교에서 합숙형 영어심화연수를 6개월 이상 받았고 해외연수를 1개월 받았으며 영어전담교사 경력이 4년 짜 이다. 영어전담교사 C는 교육경력이 8년이며 H대학교에서 합숙형 영어심화연수를 6개월 이상 받았으며 영어전담 경력은 1년이지만 교실에서 영어 수업을 가르친 경험은 3년이다. 영어전담교사 D는 교육경력이 11년으로 교육학을 전공하였고 H대학교에서 합숙형 영어심화연수를 6개월 이상 받았으며 해외연수를 1개월 받았고 영어 전담 경력은 처음이다.

1.2 원어민보조교사

원어민보조교사 A는 국적이 캐나다이며 제주에서 영어를 가르친 지 2년째이다. 입국하기 전 전 캐나다에서 6개월간 학원 강사를 한 경험이 있다. 원어민보조교사 B는 나이가 20대 이며 국적이 캐나다이다. 제주에 온 지 2년째이고 원어민보조교사 A처럼 영어를 가르쳐 본 경험이 없다. 원어민보조교사 C는 나이가 20대로 국적이 미국이다. 제주에 온 지 2년째이며 오기 전에 영어를 가르쳐 본 경험이 없다. 원어민보조교사 D는 미국출신으로 한국에서 영어수업을 한 경력이 3년째 이다. 수업을 하기 전 한국인 교사와 함께 수업을 설계하고 수업 자료 및 활동 등의 조언을 구했다고 했다.

2. 자료 수집 방법

연구 대상자 8인(영어전담교사 4인, 원어민보조교사 4인)으로부터 본 연구에 필요한 언어자료를 수집하기 위해 비디오 촬영과 면접의 방법을 주로 사용하였다. 원어민보조교사의 수업은 제주특별자치도교육청에 탑재된 동영상자료 중 교사언어가 크고 확실하여 전사하기 용이한 자료를 선택하여 활용하였다. 한국인 영어전담교사의 수업은 영어수업이 이루어지고 있는 학교에서 해당 교사의 도움으로 직접 촬영을 하여 동영상자료를 확보하였다.

<표 1> 연구 자료 수업 현황

학년	구분	학습 단원	주요 활동	수업시간
3	원어민보조교사 A	How many cows?	듣기-말하기	40분
	영어전담교사 A	How many cows?	역할놀이	40분
4	원어민보조교사 B	Nice to meet you.	역할놀이	40분
	영어전담교사 B	Nice to meet you.	듣기-말하기	40분
5	원어민보조교사 C	It's under the table.	듣기-말하기	40분
	영어전담교사 C	7. She's Tall.	듣기-말하기	40분
6	원어민보조교사 D	My Father is a Pilot.	듣기-말하기	40분
	영어전담교사 D	My Father is a Pilot.	듣기-말하기	40분

3. 자료 분석 방법

본 연구는 실제 원어민보조교사와 영어전담교사의 수업에서 교사언어를 분석하여 교사의 언어 속에 포함된 언어적 특징을 자세하게 기술하며 이들 사이에 나타나는 차이점 또는 유사점을 밝히는 것을 목적으로 하는 것이다. 때문에 본 연구 방법은 ‘교실 중심의 연구’를 따르고 있다. 교실 중심의 연구(classroom centered research)는 영어 교육, 언어 습득 연구 두 가지 분야에서 모두 활발히 이루어지고 있는 연구방법으로 교실 과정 연구(classroom process research)라고도 불린다. 교실 중심의 연구란 교육에 있어 방법(technique)을 찾거나 규정(prescription)적인 결론을 내리는 것이 아니라 학습 과정(process)을 있는 그대로 관찰하고 기술(description)하는 연구방법이다. 즉 이것은 교실 언어 교수·학습의 과정을 연구하는 것으로서 가설(hypothesis)을 검증(testing)하는 것이 아니라 도출(generating)해내는 것이다(옥원경, 2005, p. 18;재인용).

8인의 연구 대상자 사이에 나타난 언어적 특질을 비교하는데 있어서, 본 연구는 동일한 활동을 실험 자료로 사용하고 있지 않기 때문에 이들 교사에 대한 언어 사용 차이점 또는 유사점에 관한 유의미도(significance)를 통계학적으로 비교하지 않았다.

본 연구는 원어민보조교사를 기준으로 한국인 영어전담교사들의 교사언어에 나타난 언어적 특질을 비교 분석하는데 초점을 맞추고 있으며 이전의 연구에서 진행되었던 것처럼 기초적인 조사를 실시하였고 주요 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 원어민보조교사와 영어전담교사의 수업 활동 중 사용하는 영어의 문장 구조와 사용량을 알아보기 위해 1차시 (40분)수업에서 교사가 사용한 교사언어를 모두 문장 단위로 나눈다. 각각의 문장에 포함된 단어 수를 계산한 다음, 이들 총 단어 수를 문장 수로 나누어 한 문장의 평균 단어 수(Mean Length of Utterance)를 산출한다. 영어전담교사가 사용하는 모국어는 문장 수에서는 제외시키고 이중 언어 측면에서 언어 사용 양상을 살펴보는 자료로 활용하였다.

둘째, 원어민보조교사와 영어전담교사들이 사용한 문장의 종류가 어떤 양상으로 나타나는지를 비교 분석하기 위해 기존 연구들처럼 기초적으로 행해지는 문

장의 4종류(서술문, 위문문, 명령문, 감탄문)로 분류한다.

셋째, 교사의 질문은 아동과의 상호 작용을 유발하는데 매우 중요한 수단이기 때문에 의문문을 형태면에서 *wh*-의문문, *yes/no*-의문문, 부가 의문문, 서술형 의문문의 4가지 종류로 나누어 두 교사 집단 간의 사용 비율의 차이점을 찾고 의문문의 종류가 상호작용을 일으키는 데 어떤 영향을 미치는 지 파악한다.

넷째, 이 외에 두 교사 집단 간에서 볼 수 있는 제스처, 언어 섞기 현상 등의 특징을 살펴보고 이것이 교사와 학생간의 상호작용에 미치는 영향을 알아본다.

IV. 연구 분석 결과

1. 교실영어에 나타난 구문론적 특징

8인의 영어교사(원어민보조교사 4인, 영어전담교사 4인)들이 사용한 언어의 문장 구조를 분석한 결과 이들 사이에 차이점을 발견할 수 있었다. 교사 사이에 나타나는 구문론적 차이는 문장의 길이, 문장의 종류(서술문, 의문문, 명령문, 감탄문)의 빈도수, 교사와 학생 사이의 상호작용 측면에서 큰 차이를 보였다.

1.1 문장 구조

40분 단위 수업에서 교사가 사용한 교실영어를 모두 문장 단위로 나누고, 각각의 문장에 포함된 단어 수를 계산한 다음, 이들 총 단어 수를 문장 수로 나누어 한 문장의 평균 단어 수를 산출하였다. 본 연구자는 문장의 평균 단어 수를 계산하는데 있어, 한 단어나 구로 이루어진 교사의 발화일지라도 이들 표현이 대화 맥락 상 주어와 동사의 의미를 포함하고 있을 경우 하나의 문장으로 간주하였다.

<단어나 구로 이루어진 문장의 예>

Good job!(You did a good job!)

Ok?(Are you ok?)

Hand up.(Put your hands up.)

Right. (You are right. It's right.)

Good job. (You did a good job.)

Everyone, together. (Everyone, say together.)

Fifteen passes. (It's fifteen passes.)

Team 2. (Team 2, it's your turn.)

On the table.(It's on the table.)

Finish? (Did you finish?)

<표 2> 한 문장 평균 단어 수

학년	구분	총 문장 수	총 단어 수	평균 단어 수(MLU)
3	원어민보조교사 A	284	1321	4.7
	영어전담교사 A	216	735	3.4
4	원어민보조교사 B	198	890	4.5
	영어전담교사 B	146	493	3.4
5	원어민보조교사 C	211	836	4.0
	영어전담교사 C	135	421	3.1
6	원어민보조교사 D	209	1030	4.9
	영어전담교사 D	101	325	3.2

<표 2>에서 보는 것처럼, 원어민보조교사들이 전체적으로 많은 양의 교사언어를 사용하고 있었다. 가장 많은 양의 문장을 발화한 교사는 원어민보조교사 A로 총 문장수가 284개로 나타났고 가장 적은 원어민보조교사인 경우는 209개로 나타났다.

각 학년마다 원어민보조교사와 영어전담교사를 비교해 보았을 때 전 학년에서 원어민보조교사의 교사언어 사용량이 영어전담교사보다는 훨씬 많이 사용한 것으로 나타났으며 학년에 따른 원어민보조교사의 교사언어 사용량은 크게 관련이 없는 것으로 나타났다. 이것은 주제와 차시가 다르기 때문인 것으로 보이며 사용량의 많고 적음은 학습내용 혹은 학습 활동에 따라 차이가 나는 것으로 나타났다. 예를 들어 게임을 진행하는 경우 학생들이 처음 접하는 게임인 경우에는 설

명하는 부분에서 교사언어가 많이 나타나고 학습 진행시 내용을 묻고 확인해야 하는 경우에서도 교사언어가 빈번하게 나타났지만 이미 실행한 적이 있는 게임인 경우에는 게임에 대한 설명이 굳이 필요치 않기 때문에 언어 사용량이 상대적으로 적게 나타나고 있다.

영어전담교사의 언어 사용량을 비교해 본 결과 가장 많이 사용한 교사는 3학년을 가르친 영어전담교사 A로 216개의 문장을 사용한 반면 6학년을 지도한 영어전담교사 D는 101개의 문장을 사용하여 가장 적게 나타났다. 이것은 영어전담교사 A와는 약 2배 이상 차이가 나타나는데 여기서 한 가지 주목할 사항은 학년이 올라갈수록 평균 단어 수는 큰 차이가 없으나 교사언어의 사용량은 줄어들고 있음을 발견할 수 있다. 이것은 고학년에 올라갈수록 언어 지식 측면에서 설명해야 할 부분을 영어와 모국어로 같이 사용하였기 때문이다. 물론 이것은 같은 교사가 전 학년을 가르친 비교자료가 아니기 때문에 일반화하기에는 다소 무리가 있다. 하지만 고학년으로 갈수록 학습내용의 난이도가 높아지기 때문에 영어 문법을 설명해야 하는 상황이 빈번하게 발생한다.

문장 당 평균 단어 수인 경우 원어민보조교사 A는 총 사용문장의 수도 많고 한 문장 당 평균 단어 수도 4.5개였으며 두 번째로 영어 사용이 많은 원어민보조교사 D인 경우는 문장 당 평균 단어수가 4.9개로 가장 많은 것으로 나타났다. 그 외 다른 원어민보조교사인 경우도 모두 4개 이상으로 나타났다. 반면 영어전담교사의 평균 단어 수는 사용량과 관계없이 3개 정도로 나타났다.

문장 길이에 있어 원어민보조교사 문장의 평균 길이가 한국인 교사의 것에 비해 더 길게 나타나고 있다. 이 결과는 이승복(2005)의 연구에서도 비슷하게 도출된 바 있다. 이승복(2005)의 연구에서는 영어 수준이 낮은 교사가 한 문장 당 3.7개 단어인 것으로 나타났는데 이 결과와 비교하면 본 연구에 참여한 교사들이 사용하는 평균 단어 수는 매우 적은 편이다.

영어전담교사들이 사용하는 문장의 길이가 원어민보조교사의 것 보다 짧게 나타나는 이유는 교사들이 사용하는 문장의 패턴에서도 그 현상을 살펴볼 수 있다. 원어민보조교사는 문법의 형식에 맞게 완성된 문장을 사용하는 빈도수가 높았다. 반면 영어전담교사인 경우는 단어를 생략하거나 핵심 의미만을 나타내는 축약된 형식의 문장을 사용하여 의문문을 만들고 있다.

<영어전담교사 A>

T: How many cows?

T: Let's count.

<원어민보조교사 A>

T: How many cows did you see?

T: How many circles do you see?

T: Let's count all of them.

초등학교 학습자들은 영어를 처음 배우는 단계이다. 영어전담교사는 자연스럽게 완전한 문장을 사용하여 학습자들에게 영어 자료를 충분히 제공해 주어야 한다.

원어민보조교사와 영어전담교사가 사용한 교사언어 중 가장 긴 문장은 <표3>과 같다. 교사들이 사용한 문장은 한 단어 문장에서부터 긴 문장(9~24개 단어)에 이르기까지 다양한 형태의 문장들로 구성되어 있다. 긴 문장의 경우 접속사 and, or, but 등을 사용하여 문장을 연결시키거나 문장의 중간에 잠깐 휴식을 취함으로써 학생들의 이해를 돕고 있다.

<표 3> 가장 긴 문장

학년	구분	교사들이 사용한 가장 긴 문장	단어의 수
3	원어민보조교사 A	And I want you to tell me how many times the white team pass the basket ball.	17개
	영어전담교사 A	But before we do third activity, let's practice key expression.	10개

학년	구분	교사들이 사용한 가장 긴 문장	단어의 수
4	원어민보조교사 B	You will ask Where is the dog and I will say maybe on the table or between the table or behind the table, ok?	24개
	영어전담교사 B	Before we listen to the dialogue, I will present new expression today.	12개
5	원어민보조교사 C	Everyone we gonna have to go over the song again cause you don't know it.	15개
	영어전담교사 C	Anyway, before we have lesson, you have a test.	9개
6	원어민보조교사 D	I'm gonna ask a few people to come to the front and read their sentence but I want you read your sentence backwards.	23개
	영어전담교사 D	Today is the third period, lesson 7, my father is a pilot.	12개

7차 교육과정에서는 5~6학년의 경우 단일 문장의 길이를 9개 단어 이내로 제한하여 사용하도록 권장하고 있다. 단일 문장의 길이를 제한함으로써 학습자의 학습 부담을 줄이고, 짧고 실용적인 문장이나 대화를 접하게 되어 쉽게 이해함은 물론 영어에 흥미를 느끼게 하기 위함이다 (교육부, 1998, p. 146). 이런 점을 고려하였을 때 각 교사들의 문장을 접속사나 휴지로 나누어 살펴보면 학생들이 이해할 만한 적합한 입력이라고 볼 수 있겠다.

1.2 문장의 종류

원어민보조교사와 영어전담교사가 사용한 문장의 종류를 비교, 분석하기 위해

본 연구에서는 이들 교사들이 사용한 문장을 <표 4>에서 보는 것처럼 서술문, 의문문, 명령문, 감탄문으로 분류하였다. 물론 수업의 내용이나 활동에 따라 문장의 종류가 다소 달라질 수도 있겠으나 일정한 패턴을 보이는 것을 볼 때 일반적인 현상이라고 보아도 무방할 것 같다.

한 단어 문장이라도 맥락상에 생략된 부분을 고려하여 문장을 분류하였다. 또한 해당 교사가 발화한 문장 중에서 Yes! You? 와 같이 발표할 학생을 지목하는 문장이나, 학생들로 하여금 제시된 단어를 이용하여 문장을 만들도록 하는 제시단어, one, two, three, four, five... 등의 숫자를 세는 문장, 역할극에 참여하여 대사를 그대로 읽는 문장은 '기타'로 처리하여 분석대상에서 제외시켰다.

<표 4> 문장의 종류: 문장 수(백분율)

학년	구분	서술문	의문문	명령문	감탄문	기타	계
3	원어민보조교사 A	125	85	61	1	12	284
	백분율(%)	(44.0)	(29.9)	(21.5)	(0.4)	(4.2)	(100.0)
3	영어전담교사 A	62	68	65	13	8	216
	백분율(%)	(28.7)	(31.5)	(30.1)	(6.0)	(3.7)	(100.0)
4	원어민보조교사 B	78	64	39	8	9	198
	백분율(%)	(39.4)	(32.3)	(19.7)	(4.0)	(4.5)	(100)
4	영어전담교사 B	45	36	41	15	9	146
	백분율(%)	(30.8)	(24.7)	(28.1)	(10.3)	(6.2)	(100.0)
5	원어민보조교사 C	76	45	47	13	30	211
	백분율(%)	(36.0)	(21.3)	(22.3)	(6.2)	(14.2)	(100.0)
5	영어전담교사 C	54	24	41	15	1	135
	백분율(%)	(40.0)	(17.8)	(30.4)	(11.1)	(0.7)	(100.0)
6	원어민보조교사 D	101	67	21	5	15	209
	백분율(%)	(48.3)	(32.1)	(10.0)	(2.4)	(7.2)	(100.0)
6	영어전담교사 D	35	26	22	6	12	101
	백분율(%)	(34.7)	(25.7)	(21.8)	(5.9)	(11.9)	(100.0)

문장의 종류를 학년별 원어민보조교사와 영어전담교사로 비교해 보았을 때 전체적으로 원어민보조교사가 영어전담교사보다 서술문을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 가장 많은 비율의 서술문을 사용한 교사는 원어민보조교사 D로 48%이상을 사용하고 있으며 다음은 원어민보조교사 A로 44%의 서술문을 사용하여 두 교사 모두 높은 비율의 서술문을 사용하고 있다. 이 두 교사의 공통점은 총 문장수가 많았으며 문장 당 사용한 평균 단어 수도 많은 것으로 나타났다. 또한 명령문의 사용 비율이 의문문보다 낮게 나타났으며 감탄문의 비율도 현저히 낮은 것을 볼 수 있다. 이것은 영어 구사 능력과 사용하는 문장의 종류가 어떤 상관관계가 있음을 보여준다고 하겠다. 실제로 영어전담교사 A인 경우 사용한 총 문장 수가 211개로 다른 원어민보조교사와 비슷했음에도 불구하고 사용한 문장의 종류에서는 서술문, 의문문, 명령문의 비율이 각각 28.7%, 31.5%, 30.1%로 비슷하게 사용하였음을 볼 수 있다.

이것은 게임을 하거나 수업활동을 할 때 원어민보조교사가 방법을 설명해 주거나 아동의 반응에 추가로 피드백을 해 주는 경우, 또는 수업활동을 안내하는 과정에서 자세히 설명해 주었기 때문인 것으로 나타났다.

다음은 원어민보조교사 B와 게임을 하기에 앞서 아동들에게 설명해주고 있는 부분이다. 구체적으로 누가 어디에 서고 어떻게 묻고 어떻게 대답하는 지를 아주 세부적으로 설명을 하며 학생들을 직접 나오게 해서 시범을 보이고 설명 중간 중간에 And you will say what I taught you, ok? 처럼 이해 여부를 점검, 확인하고 있다.

<원어민보조교사 B>

T: Alright, so, we are going to play a game with a new word, ok, a game.

The game is a slap relay game. So can I back, 진수⁴⁾, 영훈, 소영, line a break. Stand up. These are line, 수민, 형진, line a break, ok, 라연, 수민, you want to come up here, they ask the question, where is the dog? Good, you will ask Where is the dog and I will say maybe on the table or between the table or behind the table, ok? Then, go back and 소영, 정

4) 본 연구에 등장하는 인물의 이름은 모두 가명임을 밝힌다.

희 you will say where is the dog? And you will say what I taught you, ok? So you will say where is the dog? On the the table, where is the dog? under the table. 진수 and 영훈, line up here. Try get hit the picture.

원어민보조교사 D는 게임의 규칙을 설명하는 과정을 아주 자세히 예를 들며 반복적으로 안내해 주고 있는 모습을 볼 수 있다. So if bus driver is red, you cant's say bus, you can't say driver, you can't say drive. 라고 하면서 해서는 안되는 단어들의 예를 자세히 들어 주고 있다. 발화 중간 학생들이 자신의 언어를 이해하고 있는지 점검을 하기 위해 Do you understand? 처럼 확인 질문을 하기도 한다. 또한 교사가 설명하는 중에 사용된 Hint 라는 말을 이해하지 못한 학생이 Hint? 라고 묻자 Give clue 라는 말로 풀이해 주고 있다.

<원어민보조교사D>

T: Television up here, and team A, team B, team C, team D. At first team A will go, so two people from team will sit down on the chair. And everyone else you can stand at the side or down the front. ok? so that everyone else can see. And you must give hints.

Ss: Hints?

T: Hints? Give clues. So that these people can guess the sentence. They can say the sentence. Now some rules. You cannot say the words in red. So if bus driver is red, you cant's say bus, you can't say driver, you can't say drive. If teacher is red, you can't say teach, you can't say teacher. Do you understand? Teacher and teach same word, and no korean, no action.

영어전담교사인 경우 서술문의 양이 원어민보조교사에 비해 적은 이유는 게임을 설명하거나, 문법적인 면, 언어의 지식적인 측면을 가르치는 경우 영어 대신 모국어를 사용하였기 때문인 것으로 풀이된다. 다음은 영어전담교사가 게임을 하기 전 학생들에게 설명을 하고 있는 장면이다.

<영어전담교사C>

T: Are you ready? Put your hand on your head. Put your hand on your head. Put your hand on your head, please. Fetch 하면 낚아채다는 뜻이에요. 선생님이 설명하는 걸 잘 듣고 해당되는 그림을 빠르게 낚아채면 되겠어요. 알겠죠? Put your hand on your hand, not yet, put your hand on your head, Are you ready?

<영어전담교사 D>

T: Speed game. 자 sentence는 I want to be a bulabula 구요. 방법은 지난 번에 해 봤으니까 방법은 알거예요. 한 명이 앞에 서 있구요, 두 번째 사람이 동작으로 힌트를 줘야 됩니다. 세 팀이 동시에 설명을 할 거예요. 그래서 선생님이 stop 하면 다 같이 I want to be a .. 대답할 거예요.

영어전담교사는 게임을 설명하기에 앞서 학생들을 Put your hand on your head. 라는 명령문을 사용하여 학생들의 주의를 집중시키고 게임의 설명은 모국어 사용하고 있다. 게임설명을 하는 동안 서술어보다는 명령문을 주로 사용했음을 볼 수 있다.

명령문의 사용 비율은 각 학년별로 비교해 보았을 때 원어민보조교사보다는 영어전담교사의 사용 비율이 기존의 연구들에서 보여 지는 것과 같이 모두 높게 나타났다. 특히 영어전담교사 C인 경우에는 영어 사용량도 매우 적을 뿐만 아니라 명령문의 사용량이 30%이상으로 나타났는데 이승복(2005)의 연구결과에 의하면 영어사용능력이 낮은 교사일수록 명령문 형태의 문장을 많이 사용한 것으로 나타났다. 명령문 형태의 문장을 많이 사용한다는 것은 교사가 학생들에게 일방적으로 지시하는 형태이기 때문에 학생과 교사사이에 의미 있는 상호작용이 덜 이루어지고 있는 증거라고 볼 수 있다.

다음은 영어전담교사 C가 사용한 명령문의 종류이나 이것은 영어전담교사 C만의 특징이 아닌 수집된 자료들에서 볼 수 있는 영어전담교사들의 공통적인 사항이었다.

< 명령문의 예 >

Be quiet.

Let's begin today's lesson.

Look at the picture

Now guess, how many pigs?

Let's count together.

Let's read together.

Look at your book

Be quiet, listen carefully.

You have to say in English.

Put down your hand and say together

Listen again, and check together your answer.

Listen one more time.

Put your hands on your head

Open your eyes put down your hands

Please be quiet

Please use your pencil.

Stop please,

Say it louder.

보통 원어민보조교사에 비해 영어전담교사의 명령문인 경우 please를 사용한 경우보다 사용하지 않은 명령문실행이 더 많았으며 원어민보조교사의 명령문의 양은 영어전담교사에 비해 훨씬 적게 사용이 되는 것으로 나타났다.

영어전담교사에게서 많이 볼 수 있는 명령문의 형태는 1997년 영어 교과가 정식 교과로 채택된 이후 교과부에서 사용을 적극 권장한 교실영어자료의 영향이라고 본다. 또한 본 연구자인 경우 교실영어 자료뿐만 아니라 영어 연수를 통해서도 교실에서 사용할 수 있는 교실영어는 대부분 이러한 명령문 형태가 상당히 많이 차지하고 있었다.

명령문의 사용은 수업 운영을 위한 지시 표현이 대부분을 차지하고 있다. 이러

한 현상은 문화적 차이에서 오는 화법의 차이라고도 할 수 있다. 교사와 학습자의 관계를 수직적인 것으로 간주하는 우리 문화의 반영이라고 해석 할 수도 있다.

한편 영어전담교사는 교실의 분위기가 매우 산만하거나 소란스러운 경우 학생들을 집중시키고 분위기를 조용히 만들기 위해서 Be quiet라고 표현한 반면 원어민보조교사인 경우는 다음과 같은 표현을 사용하였다.

<원어민보조교사>

No sound people.

No shouting.

No talking.

Stop talking

Everyone, close your mouth please.

Everyone look at me.

영어전담교사와 원어민보조교사의 언어에서 볼 수 있는 차이점은 아래와 같이 영어전담교사가 명령문을 사용하는 대신 원어민보조교사는 질문형을 사용한다는 것이다. 질문형은 다른 형태의 문장에 비해 공손한 의미를 전달한다. 소리가 작아서 들리지 않을 경우 학생에게 크게 말하라고 하는 대신 Sorry? 라는 표현을 사용하거나 Let's ~ 라는 표현을 사용한 후에는 조동사 shall이나 will을 넣어 질문형을 사용하고 있는데 이것은 학생들에게 명령하는 권위적인 환경보다는 편안한 분위기에서 학생들을 학습활동에 참여하게 만든다. 다음은 원어민보조교사가 사용한 질문형의 예이다.

Sorry?(Say it louder.)

Now let's make our own story. Shall we do that?

Let's do a role-play, will we do that?

Pardon?

one more time?

원어민보조교사들이 평소에 사용하는 이런 실제적(authentic)인 언어 사용은 다 음에서도 볼 수 있다. 모든 영어전담교사가 be going to 형식을 취한 문장을 사 용하는 반면 원어민 교사에게서는 going to 가 gonna 로 축약되어 사용되기도 하며 everyone 이라는 표현대신 guys로 표현하는 경우를 종종 발견할 수 있다.

<영어전담교사>

Ok, everyone, now we are going to first activities.

<원어민보조교사 >

So I 'm gonna show you a video. Are you ready?

I'm gonna ask a few people to come to the front and read their sentence

So, I 'm gonna show you a picture.

Ok guys, it is between the table.

감탄문은 놀람, 슬픔, 경악, 환희, 분노, 만족, 기쁨 등 과장된 감정적 표현을 나 타내는 말로서 감정을 표현하는 정도어가 문장의 중심어가 된다. 감탄적 발화는 주어진 상황에서 이루어지는 것이며 반드시 청자의 반응을 기대하기 위해 사용 되는 것만은 아니다. 때문에 불필요한 부분은 생략되고 감정표현에 대한 필요한 어구만을 발화해도 충분히 전달될 수 있고 화자가 의도한 바를 나타낼 수 있다. 수업 중 교사언어에서 주로 볼 수 있는 감탄문의 경우는 What a 형용사 + 명사! 의 형식이거나 How + 형용사 +명사 + 동사! 로 나타나는 전형적인 형식보다는 아래와 같이 간단히 학생을 칭찬하기 위한 목적으로 사용되는 경우가 많다. 감탄 문의 사용을 비교해 보았을 경우 영어전담교사의 사용 비율이 각각의 원어민 교 사들보다 높게 나타났다. 특히 영어전담교사 A인 경우 사용비율이 매우 높게 나 타났는데 그 종류를 보면 다음과 같다.

Ok, good.

Very good

Good, excellent.

Good job.

영어전담교사 A인 경우는 Ok를 피드백으로 사용하기도 하며 문장의 시작 전에 습관적으로 발화하는 경우도 현저히 볼 수 있다.

아동이 정답을 제시하였을 경우 영어전담교사와 원어민보조교사의 반응을 보았을 때 영어전담교사인 경우는 아동의 대답을 듣고 칭찬하는 감탄문을 바로 제시하거나 전체 대상을 상대로 칭찬하는 경우가 많이 나타났다. 하지만 같은 패턴의 감탄문의 사용이 각기 다른 대상에게 반복적으로 사용되는 것을 볼 때 습관적인 발화라고 볼 수 있다. 칭찬은 긍정적인 피드백을 제공해 주는 역할을 한다. 학생의 응답이나 상황에 따라 칭찬하는 목적이나 방법이 근거를 두고 구체적으로 발화될 때 칭찬의 효과는 더 커질 수 있다.

원어민보조교사들의 경우는 그 특정 대상에게 이름을 부르며 칭찬을 해주거나 감탄문 대신 학생의 대답을 듣고 right, yes 등 정답의 유무를 체크해 주는 것을 볼 수 있다.

<영어전담교사>

Ss: It's big.

T: Very good

T: Ok, look at the picture. Who do you think?

Ss: Monkey

T: Very good. Anything else.

T: What is a farmer?

Ss: 농부

T: Very good.

<원어민보조교사>

S: Minsu.

T: Minsu. Right, how many kangaroos?

Ss: Three kangaroos.

T: Right, three kangaroos. Where are they?

Ss: In the zoo.

T: In the zoo, right. In the zoo / at the zoo.

Good job 회수. You, really great.

T: So everyone, what's this?

Ss: Square

T: Right squares, how many squares do you see?

T: Hand up ,Hand up please

Ss: 16개,sixteen.

T: Sixteen circles. That's right.

Ss: Kangaroos.

T: Yes, kangaroos.

위 대화에서 보는 바와 같이 전담교사의 응답은 담화를 마무리하는 경우로 이어지고 있고, 반면 원어민보조교사의 응답은 응답의 기능과 아울러 학습자들과의 상호작용을 이어가고 있다.

앞서 2장에서 살펴보았듯이 교사언어의 특징은 학습자와의 상호작용을 촉진하기 위하여 매우 중요한 역할을 하고 있음을 살펴보았다. 상호작용 촉진을 위한 교사언어는 몸짓, 억양 등과 같은 구어적 표현을 널리 사용한다. 또한 교사언어는 학생들의 적극적인 참여와 반응을 유도하기 위하여 다양한 언어 표현을 사용하는데 그 중에 대표적인 것이 담화 표시어(discourse marker)이다. 이러한 담화 표시어는 상호작용을 촉진하는 언어 표현들로 화자들의 담화흐름을 자연스럽게 도와준다. 학습환경에서 담화표시어는 상호작용 촉진을 도와 줄 뿐만 아니라 학습의 진행 과정을 이해하는데 도움을 줄 수 있는 맥락 신호체(contextualization

cues)로 사용된다. 맥락 신호체에 대해 Gumperz(1986, p. 131)은 다음과 같이 언급하고 있다.

Roughly speaking, a contextualization cue is any feature of linguistic form that contributes to the signaling of contextual presuppositions. Such cues may have a number of such linguistic realizations depending on the historically given linguistic repertoire of the participants... Although such cues carry information, meanings are conveyed as part of the interactive process. Unlike words which can be discussed out of context, the meanings of contextualization cues are implicit. They are not usually talked about out of context.

학습 활동 중 교사들이 사용하는 담화표시어는 학습의 흐름을 자연스럽게 해 주고 아울러 학습자와의 상호작용을 촉진하는 역할을 수행한다. 교사언어 연구에서 특징적인 것은 원어민보조교사들이 내국인 교사에 비해 담화 표시어를 빈번하게 사용하고 있다는 것이다. 담화표시어가 언어 유창성을 표시하는 하나의 신호체라는 것을 고려할 때 이러한 현상은 당연한 귀결이다. 이러한 측면에서 원어민보조교사들의 빈번한 담화표시어 사용은 그 결과로 이해 할 수 있다. 원어민보조교사들은 now, oh, well, right, wow, that's right, you know 등과 같이 대인작용 (interpersonal) 혹은 텍스트(textual) 연결을 위한 다양한 표현을 사용하고 있다. 이들을 사용하여 학습자의 관심을 끌고, 담화를 이끌어 나가고 있다.

반면, 영어전담교사들은 oh, ok 등과 같이 학습자에게 반응을 위한 단순 기능의 담화표시어만을 사용하고 있음을 알 수 있다.

<원어민보조교사>

Now, I'm gonna show you a movie, a video, alright? So, I want you to watch this movie. It's not boss. And I want you to tell me how many times the white team pass the basket ball. Pass. Do you know pass?

원어민보조교사는 담화표시어 now를 사용함으로써 학습자의 시선을 집중시키는 역할을 하고 있다. alright를 사용하여 전달하고자 하는 정보에 대해 학습자의 확인을 이끌어 내고 있다. 이러한 확인 과정을 통해 학습자와의 상호작용을 촉진해

나가고 있다. 교사는 담화의 흐름을 이어주는 텍스트적 기능을 담당하는 So를 이용하여 담화의 지속성을 확보해 나가고 있다. 이러한 신호체를 하나의 수단으로 이용하여 담화의 흐름에 대한 학습자의 이해를 더해 나가게 된다. Do you know의 경우도 어휘적 의미와 아울러 학습자의 반응을 유도하는 하나의 신호체로 사용하여 담화 촉진자로서의 역할이 부여되고 있음을 알 수 있다.

Yardley(2000)의 연구는 EFL환경에서 학습자들은 대화나 쓰기에서 담화표시어 사용을 주저하거나, 거의 사용하지 않고 있음을 보이고 있다. 이에 대해 그는 담화 표시어는 원어민들이 모국어 환경에서 다양한 사회, 문화적인 의미와 언어 사용을 위한 전략적인 의미를 함축하고 있기 때문이라고 설명한다. 담화 표시어가 자연스러운 언어 사용과 밀접한 관련이 있음을 가정할 때, 교사들은 담화 표시어의 효용성에 대한 인식을 높여 나가는 것이 필요하다.

2. 교사에 의한 영어 질문 형태

각각의 교사들이 사용한 문장의 종류에서 질문이 차지하는 비율은 영어전담교사 C가 17.8%로 가장 적었으며 원어민보조교사 D가 가장 많은 32.1% 비율을 사용한 것으로 나타났다.

질문은 교사의 일방적인 지식의 전달이 아닌 학생들에게 대답을 유도하고 반응을 이끌어내는 쌍방향 의견 교환 활동이다. 질문은 교사와 학생 사이의 상호작용을 촉진하는 도구로써 매우 유용한 언어기재이다. 따라서 교사의 질문 사용은 교실 내에서 상호작용이 이루어지게 하는 핵심 요소이다. 질문의 성격과 질문의 유형, 질문의 방법에 따라 의사소통중심의 수업에서 요구하는 상호작용의 형태가 달라질 수 있다. 수업에서 사용된 질문의 유형을 분석하여 어떤 형태의 상호작용이 일어나는지 살펴본다.

2.1 *wh*-의문문과 *yes/no*-의문문

질문의 구조적 유형별 빈도수를 살펴보면 구조적 유형 가운데 *wh*-의문문과

yes/no-의문문을 주로 사용하는 것으로 나타났다. wh-의문문은 학습자 스스로 응답을 구성해야 하기 때문에 부담은 크지만 그 만큼 대화의 참여하는 비중이 커진다고 볼 수 있다. yes/no-의문문인 경우는 질문 자체에 가능한 답을 내포하고 간단히 대답할 수 있기 때문에 학생들이 쉽게 참여할 수 있다. 원어민보조교사와 영어전담교사 모두 질문의 유형 중에 wh-의문문을 주로 사용하고 있다. wh-의문문은 특정 정보를 알아보기 위해 사용되는 것으로 수업 중 교사들은 자료 화면을 보여 주고 난 뒤에 혹은 배운 내용을 확인하는 방법으로 wh-의문문을 많이 사용한 것으로 보인다.

<표 5> 질문의 구조적 유형 및 빈도: 질문 수(백분율)

학년	구분	wh- 의문문	yes/no- 의문문	부가 의문문	끝을 올리는 평서문	계
3	원어민보조교사 A	45	35	1	4	85
	백분율(%)	(52.9)	(41.2)	(1.2)	(4.7)	(100.0)
3	영어전담교사 A	32	35	0	1	68
	백분율(%)	(47.1)	(51.5)	(0.0)	(1.5)	(100.0)
4	원어민보조교사 B	35	23	1	5	64
	백분율(%)	(54.7)	(35.9)	(1.6)	(7.8)	(100.0)
4	영어전담교사 B	21	14	0	1	36
	백분율(%)	(58.3)	(38.9)	(0.0)	(2.8)	(100.0)
5	원어민보조교사 C	28	15	0	2	45
	백분율(%)	(62.2)	(33.3)	(0.0)	(4.4)	(100.0)
5	영어전담교사 C	16	8	0	0	24
	백분율(%)	(66.7)	(33.3)	(0.0)	(0.0)	(100.0)
6	원어민보조교사 D	27	38	0	2	67
	백분율(%)	(40.3)	(56.7)	(0.0)	(3.0)	(100.0)
6	영어전담교사 D	18	8	0	0	26
	백분율(%)	(69.2)	(30.8)	(0.0)	(0.0)	(100.0)

2.2 전시형과 참조형 질문

교사가 사용하는 질문 중 학생들과 상호작용을 하는데 있어 가장 핵심이 되는 것은 정보를 묻는 질문이다. 앞서 선행이론에서 밝혔듯이 본 연구는 *wh*-의문문을 Chaudron(1983)의 분류에 따라 질문자가 응답을 알고 묻는 경우의 전시형 질문과 질문을 통해 정보를 얻을 수 있는 참조형 질문으로 나누어서 분류하였다. 교사들이 사용한 전시형 질문의 예는 아래와 같다.

<영어전담교사 >

T: What's this?

Ss: It's a lion.

<원어민보조교사>

T: Where is the dog?

S: It's on the table.

<표 6> 전시형 및 참조형 질문 빈도

학년	구분	전시형 질문	참조형 질문	계
3	원어민보조교사 A	35	10	45
	백분율(%)	(77.8)	(22.2)	(100.0)
	영어전담교사 A	29	3	32
	백분율(%)	(90.6)	(9.4)	(100.0)
4	원어민보조교사 B	29	6	35
	백분율(%)	(82.9)	(17.1)	(100.0)
	영어전담교사 B	20	1	21
	백분율(%)	(95.2)	(4.8)	(100.0)
5	원어민보조교사 C	21	5	26
	백분율(%)	(80.8)	(19.2)	(100.0)

학년	구분	전시형 질문	참조형 질문	계
6	영어전담교사 C	14	2	16
	백분율(%)	(87.5)	(12.5)	(100.0)
	원어민보조교사 D	26	2	28
	백분율(%)	(92.9)	(7.1)	(100.0)
	영어전담교사 D	17	1	18
	백분율(%)	(94.4)	(5.6)	(100.0)

wh-의문문을 전시형 질문과 참조형 질문으로 분류하여 본 결과 두 집단 모두에게서 전시형 질문이 참조형 질문보다 많이 사용되었음을 알 수 있다. 참조형 질문은 실제 생활에서 빈번하게 발견할 수 있는 질문의 유형으로 의미 있는 상호작용을 촉진시키는 질문유형이다. 원어민보조교사 집단과 영어전담교사 집단의 참조형 질문 사용비율을 비교해 보았을 경우 각 학년에서 모두 원어민보조교사가 영어전담교사 보다 훨씬 많은 양의 참조형 질문을 사용한 것으로 나타났다. 영어전담교사 대부분이 1~3개로 10%미만에 그치는 반면 원어민보조교사들의 경우에는 평균 20% 정도의 사용률을 보이고 있다. 하지만 두 집단 모두 참조형 질문의 사용 보다는 전시형 질문의 사용이 더욱 빈번하게 이루어지고 있다.

2.3 부가의문문

영어를 모국어로 활용하거나 제2언어로 학습하는 학습자는 모두 초기에 끝의 억양을 올림으로써 의문문을 만들어 나간다. 점차적으로 음성적 과정을 거친 후에 도치 현상을 통해 평서문과는 다른 형태의 의문문을 만들어 나간다. Celce-Murcia와 Larsen-Freeman(1999)은 도치 현상을 이해하고 습득하는 과정이 오랜 시간 소요되며 이러한 의문문을 습득하는 것이 학습자들에게 어려움이 될 수 있다고 언급한다. 원어민보조교사 집단이 영어전담교사 집단과 다른 점은 *wh*-의문문이나 *yes/no*-의문문 외에 부가 의문문과 끝을 올리는 평서문을 영어전담교사보다 조금 더 다양하게 사용하고 있지만 그 비율은 10% 미만으로 낮게

나타났다.

원어민보조교사는 수시로 학생들의 이해를 점검하거나 교사의 설명이 학생들에게 분명하게 전달되었는지를 확인하기 위해 아래의 예와 같은 부가 의문문이나 서술형 의문문을 자주 사용한 것으로 보인다.

It's hot today, isn't it?

You see twenty squares?

It's sunny today right?

Is it cold today or is it hot today?

Egg and rice mix together?

이 결과는 이새롬(2009)의 연구에서 한국인 교사들이 서술문의 끝을 올리거나 서술문의 끝에 right나 okay등을 덧붙이고 문장의 끝을 올리는 서술형의문문을 주로 사용했다는 연구결과와는 정 반대의 경우이다. 초등영어 원어민 협력수업에 나타난 한국인과 원어민보조교사 대화를 분석한 이새롬(2009)의 것과 다르게 나타나는 이유는 첫째, 분석 대상 교사들의 영어 사용 능력의 차이라고 여겨진다. 두 번째는 이새롬(2009)의 연구에서 원어민보조교사는 수업을 혼자 이끌어 나가는 것이 아니라 한국인교사와 함께 하는 협력수업의 형태이다. 한국인 교사가 수업을 주로 진행해 나갈 때 원어민보조교사는 한국인을 보조하는 수동적 역할을 하였기 때문인 것이다. 질문의 형태뿐만 아니라 영어 사용량에 있어서도 결과가 본 연구와 다르게 나타나는 것도 마찬가지 이유이다. 따라서 원어민협력수업에서는 한국인교사보다 원어민보조교사가 수업 진행의 주가 되어 적극적으로 수업을 이끌어 나가는 것이 언어입력 및 상호작용, 실제적인(authentic)영어 노출의 환경을 제공해 줄 수 있다.

3. 교사와 학생 사이의 대화 구조

ESL 교실에서 진행된 원어민 교사의 교실영어 사용 연구 결과들은 교사와 학

생 사이의 대화 구조가 I-R-F의 형태로 진행되고 있음을 보여주고 있다. 교사가 먼저 말을 꺼내고 학생이 응답하고 학생의 응답에 대해 교사가 다시 반응을 나타내는 대화 구조가 교사와 학생 사이의 상호작용을 보다 원활하게 이루어지도록 도와주고 이런 상호작용이 궁극에는 의사소통능력 향상에 효과가 있다고 알려져 있다.

본 연구 결과에 의하면 원어민 교사에 의한 수업일 경우 대체로 I-R-F구조의 대화 유형이 많이 나타나며 응답의 형태가 설명과 질문, 학생의 질문에 설명과 응답이 같이 어우러진 모습을 볼 수 있다.

다음은 원어민보조교사 D가 학생들에게 아침에 무엇을 먹었는지 질문하면서 대화를 이어나가는 모습이다. 학생들이 아침에 먹은 메뉴를 대답하면 원어민보조교사는 그 음식에 대한 맛이나 형태를 설명하고 다시 질문을 반복해 나간다.

<원어민보조교사 A>

T: Everyone, what did you eat breakfast?

S: I eat 김치찌개

T: 김치찌개, some spicy soup.

T: You?

S: Chicken

T: I ate..

S: I ate chicken.

T: She ate chicken.

T: You?

S: I ate bread.

T: She ate bread. Did you put jam on your bread?

S: No

T: No, peanut butter?(손으로 바르는 홍내를 냄)

S: ..

T: Ok, You?

S: I ate egg and rice.

T: He ate eag and rice. Egg and rice mix together? 볶음밥?(손으로 볶음밥 흉내를 냄)

위 대화에서 연구자는 한 가지 중요한 사실을 발견할 수 있었다. 처음 교사의 질문은 What did you eat breakfast? 로 동사 eat의 사용이다. 학생이 chicken이라는 한 단어만을 사용하자 교사는 I ate을 넣어 완성된 문장을 사용하도록 도와주고 있다. I가 주어로 쓰여진 후 교사의 입장에서 she로 고쳐 말해지고 주어가 바뀌면서도 과거동사의 형태는 변하지 않고 그대로 사용되는 것을 자연스럽게 익히고 있다. 이런 간단한 문법이나 언어 규칙인 경우는 모국어를 빌려 자세히 설명하지 않더라도 교사가 어떤 식으로 표현을 하느냐에 따라 즉 교사의 언어에 따라 쉽게 이해시킬 수 있다.

영어전담교사인 경우도 I-R-F구조의 형태를 종종 볼 수가 있었으나 한국인의 경우는 질문을 하고 대답을 듣고 그 대답을 칭찬해 주는 것으로 끝나는 경우가 많았으며 F가 생략된 I-R 형태로 대화가 이루어지는 경우를 많이 볼 수 있다.

<영어전담교사>

T: How many cows do you have? you?

S: I have 4 cows.

T: The bear is big or small?.

S: It's small.

T: Ok, 눈썹, what is this?

Ss: eyebrow

T: Ok

T: What do you want to be?

S: I want to be a singer.

T: Very good,

두 대화를 통해 알 수 있듯이 영어전담교사인 경우 질문을 하고 대답을 들은 후에 더 이상의 상호작용이 일어나지 않는다는 것을 볼 수 있다. 원어민보조교사인 경우는 질문을 하고 대답을 들으면 그 말을 다시 교사의 언어로 바꾸어 설명한 후 그 내용을 이용하여 더 확장된 대화를 시도한다. 원어민보조교사의 교사언어가 끊임없이 상호작용을 유발하고 있음을 알 수 있다.

다음 또한 상호작용이 매우 활발히 일어나는 장면의 일부이다. 원어민보조교사 A는 비디오를 보면서 학생들이 해야 할 일을 안내하고 있다. pass라는 용어를 사용할 때 용어의 이해를 확인하기 위하여 질문을 하고 그 중 학생들의 응답에서 정답을 확인시켜 준 후에 다시 white의 뜻을 되묻고 확인하면서 다른 학생들을 적극적으로 참여시키며 상호작용을 꾸준히 이어나가는 모습을 확인할 수 있다.

<원어민보조교사A>

T: Now, I'm gonna show you a movie, a video. alright? so, I want you to watch this movie. And I want you to tell me how many times the white team pass(손으로 공을 패스하는 흥내내며)the basket ball. Pass(손으로 공을 패스하는 흥내내며), do you know pass?

Ss: Basketball

T: Ye, basket ball, what is basket ball?

Ss: 피구, 농구 (아동들이 제각각 대답을 달리 함)

T: 농구, right, and white, what is that, white?(손으로 티셔츠를 가리키며)

Ss: 하얀색, 하얀색..

T: 하얀색, right. So they have white shirts. My shirt is gray, (하얀색 옷을 입은 학생에게 다가가며) What color?

S1: white

S2: 소희도 하얀색 입었어요.

T: Right, 소희 wears white shirts too.

원어민보조교사 B인 경우도 마찬가지로 질문을 던지고 이에 대한 대답을 들은 후 대답에서 나온 단어를 이용하여 다시 확인하는 과정으로 또 다른 질문을 선택하며 의미를 확인하고 상호작용을 유발시키고 있다.

2장에서 언급하였듯이 상호작용이 활발히 일어날 수 있도록 하기 위해서 Johnson(1995)은 버팀목(scaffolding)을 세우는 역할을 교사가 해야 한다고 주장한다. 버팀목세우기란 보호자 또는 언어 능력이 뛰어난 또래 그룹의 학습자가 현재의 언어능력 그 이상을 요구하는 사회적인 의사소통 상황에 참여할 수 있도록 구두로 이끌어 주는 것을 의미한다. 학습자들이 스스로 의미를 구성하면서 지속적으로 대화를 유지할 수 있도록 교사가 학생의 반응에 더 보태어서 거듭 반복하거나 되풀이해서 말해 주는 역할을 함으로써 상호작용이 촉진되는 것이다. 아래의 대화 장면에서도 이런 스캐폴딩 현상을 찾아 볼 수가 있다.

화면을 보고 난 후 확인하는 과정에서 교사는 학생들에게 무슨 말을 했는지를 묻는다. 학생이 Do you have eyes?라고 대답을 하자 교사는 그것을 받아서 다시 같은 말이지만 개인적인 질문으로 방향을 바꿔 묻는다. 그 다음은 학생이 한 대답을 이용해서 How many eyes do you have? 라는 또 다른 질문으로 연결시켜 나가고 있다.

<원어민보조교사 B>

T: And then what did they say?

S1: Do you have eyes?

T : Yes, do you have eyes? (asks individuals) Do you have eyes?

S2 : Yes.Yes.

T : Yes, how many eyes do you have?

S : Two eyes.

4. 제스처

수업 관찰 중 특히 눈에 띄는 점은 원어민보조교사의 제스처(gesture)다. 제스처는 말의 효과를 더하기 위하여 하는 몸짓이나 손짓을 의미한다. 교사-학생간 비언어 의사소통에 관한 연구를 보면 몸짓이나 손짓은 의사소통에서 중요한 역할을 수행함을 확인할 수 있다. 의사소통의 수단으로는 언어적인 방법과 비언어적인 방법이 있다. 말을 하지 못하는 사람들이 수화로 대화를 나누는 것을 보면 언어적인 방법 외에도 이런 비언어적인 방법이 의사소통에서 큰 역할을 할 수 있다는 것을 확인할 수 있다.

영어전담교사인 경우 수업 활동 중에 학생들 사이를 오가면서 학습이 잘 이루어지고 있는지 확인하거나 개별적으로 학생에게 다가가서 도와주는 모습을 볼 수는 있었으나 게임을 설명하거나 단어를 언급할 때 구체적으로 몸짓을 사용하거나 손으로 자세히 표현하는 모습이 눈에 띄지는 않았다.

원어민보조교사 A와 원어민보조교사 B의 대화를 보면 학생과 교사 사이의 상호작용이 매우 활발히 일어남을 확인할 수 있는데 이런 활발한 상호작용 속에는 제스처라는 공통점이 있다. 이런 제스처는 학생들에게 청각적인 자료뿐만 아니라 시각적 자료를 제공해 줄 수 있기 때문에 수업 중 주의 집중에 효과적일 수 있고 수업의 활력을 불러일으킬 수 있다.

<원어민보조교사>

Ss: A gorilla!

T: A gorilla (가슴을 두 손으로 치며 고릴라 흉내를 냄)

학생의 대답 중에 고릴라라는 말이 나오자 교사는 손으로 가슴을 치며 고릴라 흉내를 낸다. 이 흉내를 보고 학생들이 웃음을 터뜨린다.

T: No sound people, Hearing is important. No talking.(손으로 엑스포시) please, count. How many times did they pass the ball.

Ss: (TV시청)

T: Sh!(검지 손가락을 입술 가운데로 대며)

Ss: (웅성거림)

T: Sh!(검지 손가락을 입술 가운데로 대며)

Ss: I don't like kangaroos.

T: (손을 흔들며 좋아하지 않는다는 표현을 함) I don't like kangaroos.

원어민보조교사 A는 학생에게 질문을 할 때 대부분 제스처를 이용하고 있는 것으로 나타났다. 교사가 peanut butter를 발랐느냐는 질문을 할 때는 손으로 버터를 빵에 바르는 흉내를 내면서 발화한다. 교사의 이런 제스처는 아동이 설사 단어를 모르더라도 어떤 내용인지 의미를 파악하는데 도움이 된다. 교사가 사용하는 제스처는 학생들이 새로운 단어에 접함으로써 겪는 두려움이나 어려움을 쉽게 넘길 수 있도록 도와 줄 수 있다.

원어민보조교사 B인 경우 Pass라는 용어를 사용할 때 손으로 공을 던지는 흉내를 냄으로써 학생들이 이해를 쉽게 하여 농구라는 단어를 금방 떠올릴 수 있도록 도와주고 있다. 또한 색깔을 나타내는 white 단어를 사용할 때는 흰 옷을 입은 학생에게 직접 다가가서 색깔을 확인시켜 주고 추가로 gray의 의미도 확인시켜주는 행동을 함으로써 학생들의 이해를 돕고 있다. 이런 제스처는 학생들에게 지루함을 덜어주고 집중력을 유지시키며 단어의 뜻을 쉽게 이해하여 문맥을 파악하는데 도움을 준다. 더 나아가 대화가 끊이지 않게 지속적으로 이어주는 중요한 상호작용의 역할을 하고 있다. 이것은 본 연구자로 하여금 제스처가 제2언어를 배우는 학습 활동에 얼마나 긍정적인 효과를 미치는지 연구해 볼 필요성을 느끼게 해 주었다.

5. 언어섞기

원어민보조교사와 영어전담교사의 가장 큰 차이는 언어섞기(code-switching) 현상으로 특정 학년에 관계없이 전체적으로 나타나고 있다. 한국말을 할 수 없는 원어민보조교사는 수업이 영어로만 진행이 되고 있으나 영어전담교사인 경우 학습자들의 이해를 돕기 위해 모국어를 중간 중간 사용하고 있다.

언어 섞기 현상이 나타나는 경우는 크게 다음의 세 가지 경우로 볼 수 있다.

첫째, 새로운 개념을 설명할 때 혹은 문법적인 지식을 전달할 때 언어 섞기 현상이 나타난다.

<영어전담교사 A - Let's 의 의미 설명>

T: What's the meaning of the sentence ' Let's go' Let's go 는 무슨 뜻일까요? You?

S: 가자

T: 가자. 그래요 혼자 가라는 뜻이 아니라 같이 가자라는 뜻이에요. 이런 표현을 제안하는 표현이라고 해요. Let's .. Let's선생님도 자주 쓰죠? Let's play. Let's sing.

<영어전담교사 C-Glass 단어 및 쓰는 방법의 안내>

T: Glass 하면 유리라는 뜻이에요. Glass is , 안경이 두 개의 유리로 되어 있죠?그래서 glasses 라고 하면 안경이라는 뜻이 되고요, a glass of water 하면 물 한잔 ,two glasses of water 하면 물 두 잔. 이렇게 glasses는 다양한 표현으로 쓰이는 데요. 이런 경우에는 안경이라는 뜻으로 쓰였죠.

<영어전담교사 D-Look for 와 Look at의 의미 차이 설명>

T: 맞아요, Look for 하면 찾다고 Look at 하면 보자라는 뜻이에요

그래서 What are you looking for 하면 무엇을 찾고 있니?라는 뜻이 되겠죠?

T: Good, 이게 지난 시간까지 배웠던 거죠? 자 이번 시간에는 목표를 보다시피 I want be a bulabula 라는 표현을 익혀 볼 건데요. I want 하면 무슨 뜻이에요?

Ss: 원하다

T: 원하다 be a 직업을 넣으면 이것이 되기를 원한다라고 해서 미래의 꿈을 이야기하는 표현을 배울 겁니다. First activity is writing, second is briefing. third is game , ok?

위처럼 게임을 설명하는 경우 언어섞기 현상이 매우 빈번히 일어나고 있는데 그 외 문법을 설명하는 경우에도 많이 볼 수 있다.

다음은 영어전담교사가 have동사의 의미와 쓰임을 설명하고 있는 부분이다.

<영어전담교사C>

T: 자 중요표현입니다. 인물과 관련되어 두 가지 표현을 배워보겠습니다. 자, 첫 번째 형태로 have 동사를 쓰는 겁니다. He has a big mouth. 그럼 eyes인 경우는 어떻게 쓸까요? He has eyes. 하나인 경우는 a를 쓰고 2개 이상인 경우는 a를 쓰지 않아요. 한 번 연습해 봅시다. Let's make a sentence. He has long hair

라고 하면서 have 동사를 이용한 문장을 만드는 것을 설명한 후 have 동사와 be 동사, 명사, 형용사의 문법적인 용어를 모국어로 사용하며 설명하고 있다.

T: 이번에는 다른 동사를 써서 표현을 해 볼 거예요. 아까는 무슨 동사를 썼죠? 네 have를 썼었죠? 이번에는 be 동사예요. 눈,코 입 이런 것 대신에 형용사를 쓸 거예요. 예를 들어서 예쁜

Ss: pretty

T: 키가 큰

Ss: Tall

T: Ok, 이럴 때 be 동사를 써서 표현합니다. He is tall.

Ss: He is tall

T: Ok, look at him. Let's describe him.

고학년 영어전담교사와의 인터뷰를 통해 얻은 정보는 수업 중 주의집중을 위해 한국어를 많이 사용하게 된다고 하였다. 시간이 부족한 상황에서 문법적으로 긴 설명이 필요한 경우는 영어로 표현하기에 어렵고 학생들의 집중력이 떨어지기 때문에 오히려 모국어를 사용하게 된다고 한다.

Boo(1998)는 교실에서 목표언어만 사용하는 것이 항상 효과적인 것은 아니라고 주장한다. 학생들이 교사의 메시지를 못 알아들을 경우 이해할 수 있는 언어 입력이 되지 못하고 오히려 혼동을 초래하게 되어 지속적인 언어습득이 방해받을 수 있다고 말하고 있다. 최소한의 모국어 사용이 오히려 경우에 따라 학습의 이해를 높이는데 더욱 도움을 줄 수도 있다고 한다. 단어의 의미를 명확히 해주거나, 문법적 문제의 이론적 설명, 오류 지적 등에 있어서는 모국어를 사용하는 것이 더 바람직하다는 견해도 있다.

한국과 일본의 초등영어 교사들이 사용하는 교실영어를 분석한 연구에 의하면 초등교사들의 교수 담화 전략, 즉 의사소통 전략은 교사의 수업진행 및 원활한 흐름에 매우 큰 영향을 미치고 있음이 드러났다(김남순, 1998). 이 연구에 의하면 초등 교사들이 사용한 18가지의 담화 전략 중에서 교실 활동을 전개하고 진행하는 전략(정보내기, 명령하기, 내용 설명하기, 확인 질문하기, 시범보이기, 참여 유도하기, 칭찬하기 등)이 많이 사용되고, 언어 자체에 대한 지식이나 문법 설명에는 거의 시간을 쓰지 않는다는 사실을 보여주었다. 또한 교사들은 매우 압축되고 제한적인 언어를 사용한다는 사실이 확인되었다. 즉 지나치게 교실에서 영어사용만을 강조하다 보면 영어능력이 부족한 교사인 경우에는 언어 지식에 대한 교육을 회피하게 되어 오히려 수업 내용의 질을 떨어뜨릴 수도 있는 것이다.

이완기(1997)는 일주일에 한 두 시간 있는 영어 수업 시간 내에 계속 영어만을 사용한다면 이해하기 힘들고 수업에 흥미를 잃어버리기 쉽다고 주장하면서 새로운 내용, 추상적인 개념을 처음 소개할 때는 모국어로 사용하는 것이 훨씬 효과적이라고 하였다. 이런 선행연구들을 보면 우리는 수업 중 모국어의 사용이 때로는 필요하다고 여겨질 것이다. 목표언어 수업만을 강조함으로써 고학년에게 필요한 문자 지도나 읽기, 언어지식에 대한 교육을 교사가 회피한다면 이것은 오히

러 학습내용의 질을 떨어뜨리는 결과를 초래할 수 있다. 교사의 언어구사능력이 부족한 경우, 또는 아동들에게 이해할 수 있는 언어입력을 위해서는 최소한의 모국어의 사용은 필요하다고 본다. 하지만 모국어의 사용대신 영어의 이해를 돕기 위한 제스처나, 그림, 기타 자료 등을 활용하여 목표언어로 가르칠 수 있는 방법을 모색하는데 노력하고 제한적인 모국어의 사용이 되도록 규칙을 정하는 것이 필요하다.

본 연구자의 경험에 의하면 모국어의 사용이 편리함으로써 목표언어의 사용을 점점 더 기피하게 되고 그런 환경은 학생들에게도 전이되어 학생들 또한 목표언어를 꺼리게 하는 현상을 볼 수 있었다. 영어전담교사 C의 수업을 관찰한 결과 어려운 문법 설명이외에도 대부분의 교사언어가 모국어인 경우가 많았으며 더욱더 목표언어의 사용을 기피하고 있다는 생각을 가질 수 있었다. 영어연수를 많이 받았으며 영어능력의 차이도 다른 교사와 크게 다름이 없는데도 이런 현상이 일어나는 것은 교사의 영어능력보다는 목표언어사용에 대한 의지가 필요함을 알 수 있다.

원어민보조교사의 수업을 관찰하면서 확인된 사실은 어떤 수업에서도 문법을 설명하고 있는 부분을 찾을 수가 없다. 물론 공개수업이기 때문에 대부분이 도입 부분이 아닌 배운 것을 확인해 보는 차시의 수업을 보여주는 것일 수도 있겠지만 연구자가 여러 차례 원어민의 수업을 보면서 확인한 결과에 의하면 원어민보조교사인 경우는 그들의 말을 자연스럽게 사용하는 것이므로 수업목표에 해당되지 않는 이상 문법이나 지식을 가르칠 필요성을 느끼지 못하기 때문이다. 반면 영어전담교사인 경우는 교사자체가 언어를 구사하면서 한국인으로서 범하는 오류나 이해하기 힘든 언어지식을 알고 있기 때문에, 학생들의 입장을 이해하여 설명을 해 주고 있다.

아래와 같은 경우는 that과 this의 차이점을 보여준 것인데 이것은 고의적으로 목표어를 가르친 것이 아니라 원어민 교사가 자연스럽게 행동에 맞게 언어를 사용한 것으로 보인다.

<원어민보조교사 A-인 경우 텔레비전에 나와 있는 그림을 가리키면서>

T: What's this? (텔레비전 바로 옆에서 화면을 손으로 가리킨다.)

Ss:...

T: What's that?(칠판 가운데로 향하면서)

S: Circle.

원보조교사는 처음에 칠판 바로 가까이에서 화면에 손을 직접 대며 what's this? 라고 묻는다. 그리고는 텔레비전에서 떨어져 나와 교실 가운데를 향해 가면서 What's that? 이라고 질문을 한다. 여기서 원어민보조교사인 경우는 특별하게 this와 that의 의미를 설명하지는 않았으나 몸짓으로 자연스럽게 this 와 that의 의미를 표현하고 있다. 학생들이 이 질문을 통해 this 와 that의 차이를 자연스럽게 받아들이고 대답을 하기는 하나 반복적이고 의도적인 질문이 아닌 것이기 때문에 이것이 학생들에게 정확히 구분되어 입력되어지는 지는 확실치 않다.

둘째, 언어섞기 현상은 수업 운영을 위해 사용하고 있는 것으로 나타났다. 이것은 다인수의 학급에서 제한된 시간 안에 학습활동을 원활하고 신속하게 진행하고자 하는 것으로 보인다.

T: 다 같이 따라 합니다. 여러분이 말한 것을 확인해 봅시다.

T: We have three dialogue. At first listen, then repeat, 듣고 따라할 거예요

T: Good, 이게 지난 시간까지 배웠던 거죠? 자 이번 시간에는 목표를 보다시피 I want be a bulabula 라는 표현을 익혀 볼 건데요. I want 하면 무슨 뜻이에요?

셋째, 확인이나 반복을 위해 언어섞기를 사용하고 있다. 교사는 먼저 영어로 질문을 하고 질문 내용을 다시 모국어로 되풀이하여 내용을 확인시켜 주고 있다.

T: Do you understand? 이해 되요?

T: Where did they go? 어디에 갔나요?

T: What will we learn today? 오늘은 뭘 배울까요?

모국어와 목표 언어를 동시에 사용하는 현상은 언어 섞기의 가장 대표적인 예

라고 할 수 있다. 이러한 쉬어 쓰기는 전달하고자 하는 의미를 확실히 전달하고 또한 전달하고자 하는 의미를 강조하는 효과를 가져올 수 있다. 위의 경우 모국어 사용은 학생들이 듣고 있는 내용을 이해하고 있는지 스스로 점검해 주는 역할을 한다. 또한 질문을 이해하지 못하여 응답을 꺼리는 학습자들에게도 학습에 참여할 기회를 제공해 준다.

V. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 원어민보조교사와 한국인 영어전담교사의 수업에서 나타난 교사언어를 비교 분석하여 차이점을 알아보고 효과적인 교사언어에 대한 이해를 제공하고자 하였다. 아울러 더 나아가서는 영어 사용에 대한 발전 방안을 모색하고자 하였다. 각 교사의 동영상 자료를 교사 중심으로 전사하여 문장의 길이에 따른 단어의 수를 알아보고, 문장의 종류, 의문문의 종류, 그 외 원어민과 영어전담교사의 특징 등을 분석하고 비교하여 보았다. 그 결과 목표언어 사용 수준에 따라 이들이 사용한 교사언어는 문장 구조 및 학생들과의 상호작용에서 분명한 차이를 보여주었다. 본 연구를 통하여 나타난 차이를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 영어전담교사의 영어 사용량과 문장의 길이는 원어민보조교사와 많은 차이가 난다. 원어민보조교사가 사용한 총 단어 수와 비교하여 영어전담교사들은 49%정도에 불과했다. 3학년 수업의 경우는 학습 주제가 고학년에 비해 쉽기 때문에 모국어의 사용이 비교적 적어 교사의 언어 사용이 많았다고 볼 수 있다. 고학년인 경우 영어전담교사의 필요에 의해 문법을 설명하거나 단어를 이해시키기 위해 모국어를 많이 사용하여 고학년으로 올라갈수록 교사의 영어사용량이 적어졌음을 확인할 수 있었다. 우리나라의 영어환경을 고려해 보았을 때 학교에서의 영어시간은 학생들에게 가장 많은 영어가 노출되는 시간이다. 교사는 학생들의 언어 습득을 위해 이해 가능한 입력 자료를 풍부하게 제공해 주어야 한다. 학생들의 수준과 반응에 따라 언어를 바꾸어 말할 수 있어야 하며 영어의 이해를 돕기 위한 제스처나, 그림, 기타 자료 등을 활용하여 목표언어로 가르칠 수 있는 방법을 모색하여야 한다. 또한 모국어 사용을 교사 스스로 제한할 수 있도록 규칙을 정하여 불필요한 모국어사용을 자제하려는 교사의 의지가 필요하다.

둘째, 원어민 교사와 영어전담교사의 문장의 유형을 비교해 본 결과 원어민보조교사는 서술문을 더 많이 사용한 것으로 나타났고 영어전담교사인 경우는 상대적으로 명령문의 사용과 의문문의 사용이 원어민보조교사보다는 더 많이 나타났다. 게임의 규칙을 설명하거나 학습 활동을 안내하는 과정에서 원어민보조교사

의 서술문 사용이 많았으며 영어전담교사인 경우는 설명하는 과정에서는 모국어를 사용하는 경향이 많았고 그 외 학습 진행이나 내용을 확인하는 경우 명령문과 의문문을 많이 사용한 것으로 나타났다. 교실에서의 상호작용은 의사소통능력을 향상시키기 위한 바람직한 방향으로 이루어져 할 것이다. 명령문은 이런 점에서 교사-학생간의 의미 있는 협상을 만들어가는 과정이라기보다는 교사 한 쪽에서 일방적으로 지시하는 구조이므로 명령문의 사용을 자제하고 실제 생활에서 사용할 수 있는 실제적인(authentic) 표현을 구사하도록 노력해야 하겠다.

셋째, 원어민보조교사 집단이 영어전담교사 집단보다는 참조형 질문을 더 많이 사용한 것으로 나타났으나 전시형 질문과 참조형 질문의 양을 비교한 결과 두 집단 모두 전시형 질문의 사용이 참조형 보다 훨씬 많게 나타났다. 영어전담교사인 경우 본문 내용을 확인하는 질문이나 어휘를 묻는 전시형 질문이 원어민보조교사에 비해 훨씬 많이 나타났으며 원어민보조교사인 경우에는 학생들과의 자연스러운 대화가 활발히 이루어지고 있는 모습이 많이 나타났다. 하지만 두 집단 모두 좀 더 확장된 상호작용을 일으키기 위한 대화 구조가 이루어지도록 질문 유형과 상호 작용의 중요성을 인식하고 영어 구사 능력 향상을 위한 교사의 연수에서 이와 관련된 이론 및 방법에 대한 연수도 이루어져야 하겠다.

넷째, 영어전담교사에게서는 언어섞기 현상이, 원어민보조교사에게서는 제스처가 특징적으로 나타났다. 언어섞기 현상은 영어전담교사가 문법이나 언어 지식을 설명하는 경우, 수업을 원활하게 진행하기 위하여, 확인이나 반복의 목적을 위해서 사용하고 있다. 원어민보조교사는 자신들의 모국어를 사용하기 때문에 외국어를 배우는 학생들이 겪게 되는 실수나 어려움을 이해하기가 어렵다. 반면 영어전담교사인 경우는 학생들이 외국어를 습득하는 과정을 이미 경험하였기 때문에 그 과정에서 겪을 수 있는 언어사용의 어려움을 학생의 입장에서 설명을 해 줄 수 있다. 다인수의 학습자가 많은 학생들을 가르치는 상황에서 학습 수준이 낮은 학생들에게는 모국어의 반복적 설명이 학습에 참여할 기회를 제공해주고, 학생들이 듣고 있는 내용을 이해하고 있는지 스스로 점검해 주는 역할을 한다. 원어민보조교사의 제스처는 학생들에게 새로운 어휘나 상황을 쉽게 이해하도록 도와주고 학습 분위기를 활기 있게 운영해 나가는데 유용하게 사용되어진다.

우리나라와 같이 영어를 외국어로 교육하는 환경에서 교사가 사용하는 언어는

학생들에게 중요한 입력 자료이다. 교사는 학생들에게 다양하고 풍부한 언어 사용을 통해 학습자들의 언어 능력 계발을 도와줘야 한다. 다양한 정보 제공을 위해 사용되는 교사언어는 상호 의사소통을 촉진하고 학생들의 언어 능력 향상에 도 도움이 된다. 의사소통은 언어적인 요소뿐만이 아닌 비언어적인 요소도 함께 작용을 하는 것이기 때문에 교사들은 언어 능력에만 의존하지 말고 원활한 상호 작용을 이끌고 유지하기 위한 다양한 방법을 모색해야 한다. 본 연구는 각 집단의 교사들이 갖고 있는 장점과 언어 능력을 최대한 활용할 필요성이 있음을 제시하고 있다. 질문에 있어 참조적인 질문으로 상호작용을 유발하고, 비언어적 제스처나 그림, 그리고 기타 다양한 언어 자료를 사용하여 학습자의 내적 의지를 활성화 시켜나가야 한다. 아울러 원어민 보조교사와 전담교사들이 협동 수업을 통해 교사언어 사용의 다양성에 대한 인식을 높여 나갈 필요가 있다.

참고문헌

- 김남순. (1998). 초등영어 교사의 교수 담화 책략. *영어교육*, 53(1), 103-129
- 김덕기. (1996). *영어 교육론*. 서울: 고려대학교 출판부.
- 김연희. (2004). *초등영어 교사의 교실영어 오류 연구*. 석사학위논문, 경인대학교 교육대학원.
- 김정민. (2008). *초등학교에서의 원어민 협력수업 분석 연구*. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 박광노. (2005). *초등영어 수업에서의 교사와 학생간 상호 작용의 유형에 관한 연구*. 박사학위 논문, 한양대학교 대학원.
- 박혜정. (2008). *한국인 교사와 원어민 교사의 비교를 중심으로 한 교사와 학습자간의 상호작용 연구*. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 서정수. (2007). *영어로 진행하는 영어수업에서 청해 중심의 교실영어를 통한 효과적인 지도 전략의 요건*. 석사학위 논문, 고려대학교 교육대학원.
- 옥원경. (2005). *초등영어 수업에서 교사 질문 행위에 관한 기술적 연구*. 석사학위 논문, 부산교육대학교 교육대학원.
- 양창용. (2010). 영어교육에서 질문의 기능과 역할. *교과교육연구* 2, 85-110
- 이경훈. (2004). *초등영어수업의 상호작용에 나타난 교사 질문 분석*. 석사학위 논문, 연세대학교 교육대학원.
- 이승복. (2005). 초등영어교사 교실영어 비교연구. *영어교육*, 60(2), 164-169.
- 이새롬. (2009). *초등영어 원어민 협력수업에 나타난 한국인과 원어민 교사 발화 분석*. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 이완기. (1997). *초등영어교육론*. 서울: 문진미디어
- 최영희. (2009). *초등학교 영어교실에서의 상호작용 분석*. 석사학위논문, 건국대학교 대학원.
- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- Boo, K-S. (1998). Classroom language in teaching English: *Journal of the*

- Applied Linguistics Association of Korea*, 14(1), 23-42.
- Brock, C. A. (1986). The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly*, 20(1), 47-59.
- Canale, M. & Swain, M. (1983). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. New York: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M, Doernyei, Z & Samuels, S. (1995). Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications, *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35
- Chaudron, C. (1983). Foreigner talk in the classroom. In H. Seliger & M. Long(Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 127-143). Rowley, MA: Newbury House.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classroom: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Curtain, H., & Pesola, C. (1994). *Languages and children: Making the match*. New York: Longman.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. In Pride, J. & J. Holmes. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmond, Middlesex: Penguin, 53-73.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classroom*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Pica, T. & C. Doughty. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In S. Gass and C. Madden(Eds). *Input in second language acquisition*, 115-132. Rowley, MA: Newbury House.
- Quirk, R, Greenbaum, S., Leech, G., · Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive grammar of the English language*, London: Longman.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classroom*, NY: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M. & Culthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- 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). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-33
- Yardley, G. (2000). Talking about the art in the writing class. *The Journal of Imagination in Language Learning*. 2, 66-72.

<Abstract>

**A Comparative Analysis of Korean and English Native Teacher Talk
in Elementary English Class**

Kang, Soonyeol

English Education Major
Graduate School of Education, Jeju National University
Jeju, Korea.

Supervised by Professor Yang, Changyong

The purpose of this study is twofold: 1) to compare how Korean and English native teachers talk in elementary English class, and 2) to suggest how such comparison helps teachers develop their English ability at English class. Specifically, it is expected that this kind of comparison can provide the better insight into developing how teachers talk in elementary English class.

For this study, two groups of teachers are selected: Korean and English native teachers. For the data collection, the researcher chose eight elementary classes posted into the homepage of the Local Government of Education Office. All data was transcribed by researcher. The transcribed materials were analyzed in terms of linguistic aspects such as sentence types, code-switching, forms of questions and interactional aspects such as discourse marker and gestures. The result of this study can be summarized as follow:

First, length of the average sentence by English-native teacher was found to be much longer than Korean's. This might mean that the words used by Korean teachers are somewhat limited. Korean students are placed in an EFL situation, making it difficult for them to listen to and to speak English outside the

* A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 2011

classrooms. Thus, Korean teachers should keep in mind that they can stand out as good English learning models for students and try to provide diverse and rich input in English classes.

Second, as for the type of sentence, English-native teacher used mostly declarative sentences in class while Korean teachers frequently used imperatives and questions. English-native teachers used declarative sentences when they guide the role of games or activities. Korean teachers code-switch English and Korean in the following: 1) They guide the role of games, 2) They check whether students understand the teacher's message or not and 3) They want to make class go through. Imperatives made some restriction on interactions between students and teachers, thus teachers should control using imperatives and try to use authentic expression.

Third, after classifying wh-questions by function, the study discovered that English-native teachers used more referential questions. Both groups used display questions more than referential ones. It means that both of the two groups need to make an effort to communicate to encourage more interaction.

Forth, each group somewhat have their own characteristics. It was found that gestures were used more frequently by English-native teachers and code-switching by Korean teachers. When Korean teachers explained English grammar, they used Korean to check for understanding in order for the class to proceed smoothly. On the other hand English-native teachers depended on gestures when they were explaining a new word or other spontaneous situations in a natural way.

It is natural that some differences exist in English-native teachers and Korean ones. But the important thing to note is that the quality of teacher talk is not determined by speaking English. Communicative competence is affected by linguistic and nonlinguistic elements.

In conclusion, to maintain constant interaction with the students and to encourage maximum student speaking time, the teacher should try to use various materials and methods. Also they should sustain their concentration and interest in order to communicate with the students.. This can be done by minimizing the

use of Korean in the classroom, and instead relying solely on English, using gestures to communicate and trying to use authentic expressions where possible.



<부록>

원어민보조교사 수업 전사 예시

주 제 8. How many cows?

T: Hello, everybody? How are you?

Ss: I'm fine.

T: Are you fine? Ah, How's the weather today?(칠판가운데서 오른쪽으로 왔다 갔다하며)

Ss: It's sunny.

T: It's hot today, isn't it?(손으로 바람을 일으키며)

So, today we are going to finish lesson number 8. What is the name of lesson number 8?

Ss: How many cows?

T: What is it?(귀를 아동들을 향해 대면서 큰 소리로)

Ss: How many cows? (더 큰 목소리로)

T: Alright how many cows? So, let's start today, I'm goingt to show you a movie, short movie. We are going to role (손을 굴리며) play, and make a story , and we are going to play a card game, right, with this cards.(카드를 손으로 보여주며)

Ss: Wow. (웅성거림)

T: Now if you are good student, we'll go fast(손으로 빨리 돌리며). We will play card game. So, I 'm gonna show you a picture. I 'm gonna show you a picture. So everyone look at the screen.

Look, look! (손뼉 2번 치면서)

Ss: Look at the screen.

T: So everyone, what's this?(스크린을 손으로 가리키며)

What is that? (텔레비전에서 떨어져 나와 교실 중앙을 향해 가며)

Ss: Square.

T: Right squares, how many squares do you see?(손으로 눈을 가리킴)

Alright, are you ready? How many squares do you see?

Ss: (각자 화면에 나온 그림을 보면서 센다)

T: (손을 든 학생을 지적함)

S: Twenty

T: Twenty?

Ss: Twenty

T: Hand up, you see twenty squares?

Ss: Ye.

T: Ye? I think you count one more time.

S: 21.

T: 21? Alright because(Tv를 가로 세로 손으로 표시함)..21, ok 21squares. now

I have questions?(다른 화면 보여줌) How many circles do you see?

Ss: 에? 에? 에?

T: 에?(학생이 따라함) How many circles do you see?

Ss:Nine, eight..(웅성거림)

T: Can you see the circles?

Ss: 동그라미?(다른 친구에게 물어봄). Nine.(웅성거림)

T: (교사가 TV앞에 가서 손으로 circle모양을 손으로 그려줌)

Ss: 아하 아,아하...

T: Can you see that now? (물어보면서 왼쪽에서 다시 오른쪽으로 이동함)

How many circles can you see?

S: Two

T: Two?

S: Five

T: Five? (손으로 원을 그리며 세어 나감) one, two, three

Ss: Ah, eleven.

T: Eleven?

Ss: Thirteen? Forteen?(각자 소란스럽게 대답함)

T: Hand up ,Hand up please(손을 위로 드는 흉내내며)

Ss: 16개, Sixteen.

T: Sixteen. Sixteen circles. That's right, everybody, let's count of them together. Look, look! (손뼉 2번 치며)

Ss Look at the screen

TSs: Right, one, two three, four, five, six. seven, eight, nine, ten...sixteen,.

T: Alright.

Ss: Nineteen? Nineteen?

T: (교사가 계속 틀리게 말하는 학생을 보며) Pardon?

Hand up please.(손을 올리며) No shouting. Alright?(그 학생을 향해서)

T: Now, I'm gonna show you a movie, a video. alright? So, I want you to watch this movie. And I want you to tell me how many times the white team pass(손으로 공을 패스하는 흉내내며)the basket ball. Pass(손으로 공을 패스하는 흉내내며), do you know pass?

Ss: 아하, 아, 우

T: Ye, basket ball. What is basket ball?

Ss: 피구, 농구

T: 농구, right, and white, what is that, white?(손으로 티셔츠를 가리키며)

Ss: 하얀색, 하얀색..

T: 하얀색, right. so they have white shirts. My shirt is gray. (하얀색 티셔츠를 입은 어린이 한테 가면서) What color?

Ss: White. 소희도 하얀색 입었어요 .

T: Right, 소희 wears white shirts too.

T: So I 'm gonna show you a video. Are you ready?

Look at me. Look, Look(손뼉2번치며)

Ss: Look at the TV.

T: Now look at the screen.

Ss: (웅성웅성)

T: Everyone, close your mouth please.

Ss: 암(입을 다무는 흉내)

T: 암(같이 따라 함). Right.

T: No sound people. Hearing is important. No talking.(손으로 엑스포시)

Please, count. How many times did they pass the ball?

Ss: (TV시청)

T: Sh!(검지 손가락을 입술 가운데로 대며)

Ss: (웅성거림)

T: Sh!(검지 손가락을 입술 가운데로 대며)

T: How many passes did you count?

Ss: Fifteen, fifteen.

T: No shouting(소리지르는 어린이를 가리키며), hand up please.(손을 올리며)

Ss:(손을 든다.)

T: Yes?(손을 든 어린이를 가리키며)

Ss: Fifteen

T: Fifteen passes. How many did you count?

S1: Thirteen.

T: And you?

S2: Eighteen.

T: Eighteen? And you?

S3: Fifteen.

T: Fifteen, alright. So I will give you the answer. The correct answer is 15.

But, how many gorillas did you see?

Ss: One?

T: Did you see a gorilla?

Ss: Yes.

T: Hands up, I did see a gorilla. (no one puts their hands up) Oh really?

Ss: Yes, yes.

T: Ok we'll watch one more time.

TSs: (TV를 시청함)

T: What's this?

Ss: A gorilla!

T: A gorilla (가슴을 두 손으로 치며 고릴라 흉내를 냄)

S: No, 고릴라 없어요.

T: What? you didn't see?

Ss: One more time

T: One more time? No I'm sorry. We don't have enough time. So we have to move on. So we have to go to our textbooks page71. So open your books please to page 71. And if you look on page 71, what do you see here? Alright we see how many pictures?

Ss: Four Pictures.

T: Four pictures. So look at picture number one, what do you see?

Ss: Minsu!

T: Minsu! Hands up. Yes?

Ss: Kangaroos.

T: Yes, kangaroos.

Ss:Mina.

T: Mina.

Ss: Zeeto.

T: Zeeto.

Ss: Minsu.

T: Minsu. Right, how many kangaroos?

Ss: Three kangaroos.

T: Right, three kangaroos. Where are they?

Ss: In the zoo.

T: In the zoo, right. In the zoo / at the zoo. So you can see that Minsu and Mina and Zeeto are talking. What are they saying? What are they saying?
Hands up. What are they saying?

Ss: Kangaroos?

T: Do you see the kangaroos right?

Ss:(응성거림)

T: Sorry?

Ss: How many kangaroos?

T: Oh, how many kangaroos. Yes.

Ss: What are they?

T: Yes, or what are they?

Ss: I like kangaroos.

T: Ahh, I like kangaroos. Yes?

Ss: I don't like kangaroos.

T: (손을 흔들며 좋아하지 않는다는 표현을 함) I don't like kangaroos.

Ss: Do you like kangaroos?

T: Ah, yes do you like kangaroos? (그 학생에게 반문함)

Do you like kangaroos?

Ss: Yes, I do, No I don't.

T: Yes I do / No I don't. Ok now look at the second picture. If you look here, what is Minsu saying?

Ss: I don't like kangaroos.

T: I don't like kangaroos. Ok, what else? If the children here say 'How many kangaroos?' what does Minsu say here?

S: There are four kangaroos.

T: There are four kangaroos. Look at picture number three, Zeeto. What is Zeeto saying?

S: Do you like kangaroos?

T: Do you like kangaroos.

Ss: Do you like kangaroos?

T: Do you like kangaroos.

Ss: No I don't.

T: No I don't.

Look at Minsu's head, he's going (머리를 흔들).

Ss: I don't like kangaroos.

T: I don't like kangaroos. Right, now look at number four, the picture. Do you see the baby kangaroo?

Ss: Yes.

T: Now what does the baby kangaroo say?

Ss: Hi,Hi.

T: Hi! Hi! My name's Michael Jackson. No? What does the baby kangaroo say?

Ss: Five kangaroos?

T: There are five kangaroos. Ok now let's listen to the story. Are you ready?

Ss: Yes.

T: Yes I'm ready!

Ss: Yes I'm ready!

TSs: (Listen to CD rom)

T: So what did you hear? Ok in picture number one what did they say?

Ss: wow look...

T: Wow look kangaroos. And picture number two Minsu says...

Ss: How many kangaroos!

T: How many kangaroos. Zeeto said?

Ss: Four kangaroos!

T: Four kangaroos And what did the kangaroo say?

Ss: Five kangaroos!

T: Five kangaroos. Now was that a good story?

Ss: So-so.

T: So-so. Alright, here's what we're going to do. We are going to make our own story. So here was their story. (이야기를 들려줌) What does Zeeto say?

Ss: No, no four kangaroos.

T: Mina says?

Ss: I don't like kangaroos.

T: And then Minsu says to Mina?

Ss: Are you afraid?

T: Are you afraid? And what did Mina say?

Ss: Hahaha.

T: Hahaha is she happy or sad?

Ss: Happy.

T: Happy? Right. Zeeto, what does he say?

Ss: There are five kangaroos.

T: There are five kangaroos. Now here's class six, here's their story. (이야기를 들려줌) And Minsu says?

Ss: There are five kangaroos.

T: Right. And what does Zeeto say?

Ss: No, no four kangaroos.

T: And then what did they say?

Ss: Do you have eyes?

T: Yes, do you have eyes? (아동 개개인에게 질문함) Do you have eyes?

Ss: Yes.Yes

T: Yes, how many eyes do you have?

Ss: Two eyes.

T: Yes, so what does Minsu say?

Ss: Yes, I have two eyes.

T: There are five kangaroos.

Ss: There are five kangaroos.

T: Good, now if you look at the picture, the kangaroo says 'Five kangaroos!'
Mina are Zeeto are... how are they?

Ss: Surprised.

T: Yes, they are surprised. So what did Mina say?

Ss: The kangaroo is talking!

T: The kangaroo is talking! Zeeto says?

Ss: It's scaring him.

T: Yes, it's scaring him. Alright, now let's make our own story. Shall we do that?

Ss : Yes!

T: Ok, look at picture number one. What do the two children say?

Ss: Look at the kangaroo?

T: Look at the kangaroo. (types into computer) Now look at Minsu, what does Minsu say?

Ss: How many kangaroos?

T: How many kangaroos! Now Zeeto, what did zeeto say?

Ss: There are five kangaroos!

T: Now, what should he say?

Ss: there are four kangaroos.

T: Ok, hands up for five kangaroos. (아무도 손을 들지 않음) Now four kangaroos (학생 몇 명이 손을 듦) There are four kangaroos (컴퓨터에 입력함) Now what does Mina say?

Ss: Are you crazy?

T: (학생이 한 말을 그대로 흉내내며) Are you crazy? (손가락을 머리 옆으로 빙빙 돌림) Really? Ok, (컴퓨터에 학생이 한 말을 입력함) Zeeto are you crazy? Minsu says...

Ss: Yes he is!

T: Yes he is (컴퓨터에 입력함). Now what does the kangaroo say?

Ss: Five kangaroos.

T: Five kangaroos. We are five kangaroo? Ok, good. (컴퓨터에 입력함) Ok now what does Mina say?

Ss: Kangaroos....crazy...

T: How about something different? ahhhh. (컴퓨터에 입력함) Now what does zeeto say?

Ss: The kangaroo was talking, I'm scared.

T: Ahhhh (컴퓨터에 입력함) the kangaroo was talking, I'm scared. Ok, let's do a role-play, will we do that?

Ss: Yes!

T: Yes, ok. So, I'm going to give you a name. When I give you a name, you listen and repeat. Ok? Are you ready? So.. minsu!

Ss: Minsu! (repeats)

T: Zeeto!

Ss: Zeeto! (repeats)

T: Mina!

Ss : Mina! (repeats)

T: And who am I? I'm the kangaroo. Ok, so 'children' that means all of you together .Are you ready?... are you ready? (두 손을 귀에다 갖다 댐)

Ss: Yes!

T: Ok, 3..2...1...

Ss: (학생들이 말해야 할 부분을 소리내어 읽음)

T: Ok, Zeeto, The kangaroo is talking!

Ss: (따라 말함)

T: I'm scared!

S : (따라 말함)

T: Ok, now let's do it one more time, but this time let's do the actions. Alright? Now, let's also change. So, Zeeto! MiIna! Minsu! (각자의 역할을 가리킴) and Kangaroo (교사 자신을 가리킴) Alright, so I am...(마스크를 끼며) So are you ready?

Ss : Yes

T :3...2...1..

Ss : (학생들이 맡은 역할을 읽음)

T : So do you have your class groups? Group one hand up. Group 2 hand up. Group 3 hand up. Alright group 4 hand up. Group 5 hand up. Group 6 hand up. Group 7.and group 8. (students putting hands up) Ok so everyone look at me.!

S : Look at the teacher!

T: Ok so in your groups, one person is Minsu, one person is Mina, One person is zeeto, and one person is the kangaroo.

Ss: (학생들끼리 연습함)

T: Ok everyone look at me, claps hands... ok everyone one moment. Ok so rock, scissors, paper to decide. I will give you 5 minutes to practise and then some volunteers will come to the front.

(학생들은 각자 그룹끼리 연습하고, 교사는 다니면서 도와줌)

T: Ok, hands up, who wants to come up hear and say their roleplay.

Ss: (학생들이 손을 들)

T: Ok, who wants to be Minsu? (학생을 지목하고 가면을 줌) who wants to be Mina? who wants to be Zeeto? Alright Zeeto come on up. Ok who wants to be the kangaroo?

Ss:Meeeeeeeeeeeeee

T: Ok, kangaroo, come here Ok, alright. Are you ready?

Ss: Yes.

T: Ok everyone, when I say 321 you say...'Ready...action!'

S: Ready, action!! (손을 내리며 시작 신호를 해 줌)

T: Ok, very good, (claps hands). Ok who wants to play the quick fire game? I need, 3 students. (picks 3 students who put their hands up) (Proceeds to demonstrate guessing card game with students) Ok, do you understand?

Ss: Yes!

T: Ok, so now you will play in your groups. I will give you 1 deck of cards (학생들에게 카드를 나누어 줌) here you go.

Ss: (카드게임을 함)

T: Ok everyone! Look at me!

Ss: Look at the teacher!

T: Alright everybody, now time's over. So please get your cards together and bring them to me.