초등교육연구 제13집(2008. 8.) pp. 183~202
제주대학교 초등교육연구소

Krashen의 입력 가설에 대한 이해와 적용

Krashen's Input Hypothesis and its Application

홍 경 선*
Hong, Kyoung-Sun

목 차

Ⅰ. 머리말
Ⅱ. Krashen의 제2언어습득론
1. 다섯 가지 가설
2. 제2언어 습득의 변인 분석
Ⅲ. 습득을 조장하는 영어교수법
1. 적정한 입력의 특성
2. 이해 중심 교수법
Ⅳ. 맺음말
※ 참고문헌

Ⅰ. 머리말

언어습득 분야는 20세기 중반부터 최근까지 급속히 발전하고 있는 분야이다. Chomsky(1957)는 언어습득과정을 Skinner(1953)가 Verbal Behavior라는 논문에서 행동주의 이론의 자극, 조건적 반응, 강화 같은 개념들을 이용해서 설명하자, 그런 개념

* 제주대학교 교육대학 영어교육과 부교수

을 언어지식과 언어행위에 적용할 수 없다고 신랄하게 반박한다(Lust 2006 재인용). 언어를 생성하는 인간의 능력은 단순한 모방행위가 아니고 내재화된 인지작용의 추상화작업이 동반되기 때문이다. Lust(2006)의 표현을 사용하면, Chomsky는 언어는 전통적인 의미로 학습되는 것이 아니고 인지구조를 통한 연산 작용이 필요하다는 점을 지적했다. Chomsky는 '언어 학습'과는 다른 차원의 무의식적인 과정으로서의 '언어습득'이란 영역에 주목하게 했다.

Krashen(1987)도 제2언어습득과정에서 학습과 습득을 구분한다. 습득은 무의식적인 과정이고 학습은 의식적인 과정으로 학습이 습득으로 전이될 수 없다고 주장했다. 이러한 Krashen의 주장을 포함한 자연적 접근법은 제2언어 습득과정도 제1언어 습득과정과 다르지 않다는 가정에서 출발한다.

초등 영어교육과정에서 의사소통 교수법을 내세우고 있지만 제2언어습득과정이 제1언어습득과정과 다르지 않다는 Krashen의 제2언어습득원리와 입력 가설이 초등영어교육과정의 근간을 이루고 있다. 따라서 본 소고에서는 Krashen의 제2언어습득 원리 중 입력가설에 초점을 맞추어 설명하고 그 원리를 근거로 초등 교실에서 습득을 촉진할 수 있는 학습 방법을 포함하고 있는 자연적 접근법에 대해 논의하겠다.

또한 현장에서 당연시하는 기계적 반복 연습에 대한 Krashen의 비판을 통해 예비교사와 초등교사들에게 언어습득 과정에 대해 연구 자료와 지식을 근거로 청각구두 교수법과는 대비되는 자연적 접근법의 장점과 의미를 인식하는 계기를 제공하려고 한다. 또한 그 한계점도 파악해서 극복할 수 있는 방안을 제안한다.

Ⅱ. Krashen의 제2언어습득론

제2언어습득의 경우 제1언어 습득과 유사성을 강조하는 학자가 있고 차이를 강조하는 학자가 있다. Krashen(1987)은 제1언어습득과정과 제2언어습득과정은 거의 차이가 없다고 주장한다. 또한 Chomsky가 제안한 인간의 언어습득장치는 제2언어습득과정에서 나이에 관계없이 지속적으로 작동하기 때문에 나이에 의한 결정적 시기는 인정하지 않는다.

Ⅱ장에서는 제2언어습득에 관한 Krashen의 다섯가지 가설의 내용을 소개하고 이 가설이 기존의 언어습득 변인으로 제기된 요인들을 어떻게 설명할 수 있는지 살펴보

기로 한다.

1. 다섯 가지 가설

1) 습득 학습 구분

Krashen (1987)의 핵심가설인 입력 가설을 이해하려면 먼저 학습과 습득의 개념을 구분해야 한다. 학습은 의식적인 과정으로 문법 규칙같이 언어에 관한 지식을 아는 것을 가리키며 명시적 학습이라고 부른다. 반면에 습득은 무의식적인 과정으로 암시적 학습, 자연적 학습이라고 표현하며, 사춘기가 지난 성인 학습자도 아동과 동일하게 타고난 언어 장치에 힘입어 언어를 습득할 수 있는 능력을 유지하고 있다고 주장한다.

또한 문법적 오류 수정은 무의식적인 습득과정에서는 거의 효과가 없지만, 의식적인 학습과정에서는 유용하다고 본다. 제1언어습득과정에서 아동의 경우 문법적 오류는 지적받아도 그 오류를 교정하지 못하는 사례들이 알려져 있고, 부모가 문법적 오류보다는 주로 의미의 진위에 따라 오류를 교정하는 것으로 관찰된 사실(Lightbown과 Spada, 2000)과 맥을 같이 하고 있다.

2) 자연적 순서 가설

자연적 순서 가설은 문법 형태소들의 습득이 예측할 수 있는 순서대로 발달된다는 가설이다. 모든 개인 습득자의 형태소 습득순서가 동일하다는 의미가 아니고 통계적으로 유의한 수준으로 유사성을 지닌다는 것이다.

영어를 제2언어로 습득하는 아동들이 그들의 제1언어와는 상관없이 모두 영어 문법 형태소를 자연적 순서대로 습득했다고 보고되었다. 제2언어 아동의 문법 형태소 습득 순서가 제1언어 아동의 습득 순서와는 달랐지만, 제1언어의 배경이 다른 제2언어습득 아동들끼리는 유사한 순서를 나타냈다는 것이다(Dulay와 Burt,1974, 1975). 또한 제2언어습득 학습자의 문법 형태소 습득 순서가 제1언어 습득 순서와 동일하지는 않았지만, 유사성을 보였다.

Krashen이 제시한 영어 형태소 습득 순서를 보면 ing(진행형), 복수, be동사 -> 조동사('he is going에서의 진행형), 관사 (a, the) -> 불규칙적 과거형 -> 규칙적 과거형, 3인칭 단수-s, 소유격-s 순서로 진행된다. 제2언어 학습자이면 아동이든 성인이

든 모두 유사한 발달특성을 보였다. 또한 학습자들은 영어를 습득하는 과정 중에 과도기 현상으로 발달단계상 오류라고 부르는 학습자간 유사한 오류들을 범했다.

예를 들면 부정문을 만들 때 언어습득자들은 문장 바깥에 부정어를 위치시키는 단계가 발생한다(예문들 Krashen 1987, pp.14~15에서 재인용).

No Mom sharpen it. (Klima와 Bellugi 1966, 아동 제1언어습득)
Not like it now. (Ravem 1974, 아동 제2언어습득연구)

그 이후 단계의 전형적인 오류 형태는 다음과 같다.

I no like this one. (Cancino et al. 1975 아동 제2언어습득)
This no have calendar. (Schumann 1978 성인 제2언어습득)

Wh-질문의 경우도 도치가 되지 않은 문장을 말하는 단계를 거친다.

How he can be a doctor? (Klima와 Bellugi 1966 아동 제1언어습득)
What she is doing? (Ravem 1974 아동 제2언어습득)

Krashen은 이러한 과도기 형태의 단계적 발달특성과 유사성을 근거로 인간은 누구나 타고난 언어습득장치를 사용하고 있어서 동일한 자연언어 습득과정을 거친다고 주장한다. 언어습득은 단계적으로 성숙되어가기 때문에 교실 수업에서 아동 학습자가 언어적 발달이 안 된 단계에서 미리 앞질러서 지도해도 효과가 없다는 연구 결과들을 인용 한다.

3) 감시 가설

L2 학습자에게는 습득과 학습이란 구분된 과정이 공존하는데, 감시 가설에 따르면 습득 과정을 통해 익힌 L2 능력은 발화를 주도하고 유창성이 획득된다. 학습 과정을 통해 익힌 L2 능력은 감시 기능만을 획득하게 되어서 습득된 형태가 표출된 이후에 문법형질을 수정 점검하는 기능으로 사용되며, 이런 감시기능은 학습자가 말을 하거나 글을 쓴 전후에 작동된다.

의식적인 학습 과정은 실제 L2의 구사력 향상에는 제한적인 역할 밖에 하지 못한다. 우선 의식적으로 학습한 규칙이 효과적으로 사용되려면 시간이 충분해야 하고, 학습자가 정확성을 의식해 언어형태에 초점을 맞추어야 하며, 문법 규칙에 대한 지식이 있어야 한다. 하지만 대개 사람들이 영어를 사용하는 상황에서는 시간이 충분치 않고 문법형태에 초점을 맞추기가 어려우며, L2 학습자는 목표 언어의 문법 전체를 통합적으로 포착할 수 있을 만큼 언어 노출 시간이 충분치 못하다.

실제 감시기능의 사용은 자연적 순서에서 후기에 습득될 아이템이 학습된 효과를 나타내서 영향을 미친 사례가 보고된 경우가 있지만, Houck, Robertson, Krashen(1978)이 대학수준의 국제학생들인 성인 학습자에게 자신들이 쓴 내용을 다시 교정을 보도록 한 후 오류 조사를 했을 때는 자연적 순서가 관찰되었다.

의식적 학습의 감시기능은 학습자의 성향에 따라 달라진다. 감시기능 사용자는 개인적 성향에 따라 세 유형으로 구분했다. 감시기능 과잉 사용자는 항상 학습된 문법 지식에 비추어 오류 점검을 하는 학습자로 영어를 할 때마다 감시기능을 가동하기 때문에 유창성을 획득하기가 어렵다. 반대로 감시기능 미달 사용자는 문법 학습이 오류 교정에 전혀 영향을 미치지 않는 경우이다. 감시기능 적정 사용자는 의사소통을 할 때와 같이 유창성이 요구되는 상황에는 사용하지 않고 정확성이 요청되는 상황에는 감시기능을 작동하는 사용자로 영어교육을 할 때 교사의 목표가 학생들이 이러한 학습자가 되도록 교육하는 것이다.

4) 입력 가설

언어교육은 아동이 어떻게 언어를 습득하는가에 따라 방법을 선택하게 된다. 감시가설이 정확하다면, 습득과정이 핵심이고 학습과정은 주변적이기 때문에 영어교사의 교육목표는 습득과정을 조장하는 방법을 사용해야 한다.

아동은 어떻게 자신의 현재 언어 수준인 i 단계에서 i+1 단계로 발전하게 되는가? 입력 가설에서 필요조건은 학습자가 i+1 단계의 언어입력을 이해해야 한다. 즉 아동은 언어를 배울 때 메시지의 문법형태가 아닌 의미에 초점을 맞추고 있다는 것이다. 다시 말하면, 우리는 현재 언어의 문법 수준보다 '약간 앞선' 문법 구조를 포함한 언어표현을 이해할 때 언어를 습득해간다.

Hatch(1978)는 L2 습득과정을 먼저 문법 구조를 학습해서 의사소통 방식으로 사용하는 연습을 하면 유창성이 생성된다고 가정한다. Krashen은 이 가설과 반대로

MacNamara (1972)가 지적했듯이 먼저 의미에 도전해서 이해를 하게 되면 그 의미가 표현된 문법구조를 습득하게 된다고 주장한다. 이 가설을 명제로 표현하면 다음과 같다.

(1) 입력 가설은 학습이 아닌 습득과 연관되어 있다.
(2) 우리는 우리의 현재 언어능력 i를 약간 넘어선 문법구조를 포함한 언어 표현을 이해함으로써 습득하게 된다. 이런 습득은 상황맥락이나 언어외적 정보의 도움으로 발생된다.

입력가설에서는 언어습득을 위해 유용한 i+1이 입력에 포함되어야 한다고 표현하지만, i+1은 i+2, i+3도 포함할 수가 있다. 다만 학습자가 그 입력을 이해한다면, 그것으로 충분하며 그 입력은 자동적으로 i+1을 공급한 것이 된다. 즉 의사소통에 성공했다면, i+1이 공급된 것이다. 최고의 입력은 정교하게 i+1을 제공하려고 노력하는 것이 아니다. 대충 조정된 입력으로 이해할 수 있으면 된다.

(3) 의사소통이 성공하면, 즉 입력이 이해되면 그것으로 충분하다는 의미로, i+1이 자동적으로 공급된 것이다.
(4) 표현 능력은 발현된다. 그 능력은 직접 가르칠 수가 없다.

입력가설에 대한 증거로 모국어 습득을 하는 아동에게 제공되는 이해할만한 입력을 제시한다. L1 습득가정에서 아동 상대 언어(caretaker speech)는 어린 아이에게 말을 할 때 부모나 사람들이 사용하는 언어이다. 이런 언어의 특성은 첫째, 언어를 가르치겠다는 의도로 행해지는 것이 아니고 아이의 이해를 돕기 위해서 수행된다. 둘째, 성인끼리 대화에서보다 통사적으로 단순한 형태로 아동의 현재 언어능력에 대충 맞춘 조정된 입력(modified input)이다. 아동상대 언어는 개별 아동의 언어 수준에 정확하게 맞추어 조정된 것이 아니고 아동의 언어수준이 발달하면서 점진적으로 복잡해지는 경향성도 있다. 셋째, 아동 상대 언어는 "지금 여기"의 원칙이 작동한다. 아동과의 담화는 지금 이 방안에서 발생되는 사건을 이야기하며 화재 재약으로 "지금 여기" 원칙은 아동 상대자와 아동에게 통용되는 공동 관심사이다.

따라서 아동이든 성인이든 L2 학습자는 아이가 L1을 습득하듯이 습득자가 될 수

있다. 습득과정이기 때문에 L1처럼 L2의 문법 형태소 습득도 자연적인 순서가 발생되고, L2 학습자도 L1 아동의 경우처럼 조정된 입력을 이해할 수 있다. 조정된 입력은 세 종류가 있다. 외국인 상대 대화는 원어민이 언어 능력이 유창하지 못한 외국인을 상대할 때 조정해서 하는 대화이다. 교사 언어는 교실에서의 외국인 상대 언어로 유창한 L2 구사자인 교사가 학생에게 교실 경영 및 설명을 할 때 사용하는 언어이다. 셋째 유형은 중간언어로 L2 구사력이 부족한 영어 학습자와 동료 학습자간의 대화에서 발생된다. 이들 세 유형은 단순화된 입력들로 아동 상대 언어와 유사성을 지닌다.

입력의 특성은 언어 지도를 목표로 한다기보다는 의사소통을 목적으로 수행되고, 학습자가 교사가 말한 내용을 이해하도록 돕는다. 문법구조의 난이도는 학습자의 수준에 정확하게 맞춘 것이 아니고 대충 맞춰서 발화된다. 항상 "지금 여기" 원칙을 지키는 것은 아니지만 교사는 현장 중심의 표현으로 학습자의 이해를 돕는다.

Krashen은 문법 중심 실러버스는 적절하지 않다고 강조한다. 학습자의 언어수준에 대충 맞추어 조정된 입력이란 내용 이해가 될 수 있는 수준이면 문법구조의 제약을 받을 필요가 없다는 의미이기도 하다. 또한 내용이해에 초점을 맞추면 한 번 나왔던 문법구조가 반복해서 나올 가능성이 높아져서 습득 가능성이 높아진다고 주장한다.

제2언어습득 단계를 보면 아동의 경우 침묵시기가 관찰된다. L2 아동의 언어발달 단계를 보면 처음 몇 달 동안 거의 말을 하지 않으며 암기된 덩어리 표현을 사용한다. 마치 한 문장이 한 단어인 것처럼 습관적으로 애용한다. 실제 발화가 시작되면 제1언어 발달과정과 유사하다. 짧고 간단한 문장으로 시작해서 어느 단계가 지나면 비약적으로 발달한다. 아동은 자기 주위의 언어를 이해함으로써 듣기를 통해 언어능력이 발달되어 간다.

제2언어 습득 아동을 관찰한 기록을 보면, 몇 달이 지나서 발화를 시작하며 그 발화에는 오류가 발생한다. ESL 아동에게 허용되는 침묵시기가 보통 EFL 교실 수업에서 L2 학생들에게는 허용되지 않는다. 그리고 준비가 되지 않은 학습자에게 발화를 강요하면 L1 규칙에 의존하게 된다. L1과 L2의 규칙이 다를 때 이런 현상을 '모국어 간섭' 현상이라고 부르지만 Newmark (1966)는 이것은 간섭 현상이 아니고 학습자가 L2 규칙을 모르기 때문에 발생한 현상이라고 해석한다.

L1 규칙 사용은 L2 학습자가 현재의 언어능력보다 상회하는 능력을 발휘하게 하므로 학습자가 오류는 범하더라도 의사소통을 할 수 있다는 장점이 있다. L1 규칙 사용으로 대화를 진행하게 되면 대화상대자로부터 보다 이해할 만한 입력을 확대할

수 있어서 습득을 조장하게 되는 장점이 있다. 단점은 L2 규칙이 L1과 다를 때 문법적 오류가 발생된다는 점이다. 의식적인 학습에 의해 교정을 시도할 수 있지만 오랜 기간 L1 규칙의 사용이 방치되면 L2 학습자에게 습관화 될 수 있다.

Krashen은 이러한 단점을 보완할 수 있는 진정한 습득은 L2 학습자에게 이해할만한 입력을 충분히 공급할 때 가능하다고 주장한다.

5) 정의적 여과막 가설

정의적 여과막 가설은 다음과 같은 정의적 요인들이 제2언어 습득 과정에서 어떻게 작용하는가를 보여준다.

(1) 동 기: (통합적이든 도구적이든) 동기가 강한 학습자가 L2의 성취도가 높다.
(2) 자신감: 자신감과 긍정적 자기 이미지를 가진 학습자가 L2 습득의 성취도가 높다.
(3) 불안감: (개인적 이유든 교실에서든) 불안감이 낮을 때 L2 습득의 발생가능성이 높아진다.

정의적 여과막 가설에서는 학습자의 정의적 상태에 따라 여과막의 높낮이가 변화한다고 가정하고 정의적 변인과 제2언어습득간의 관계를 제안한다. 위에서 제안한 정의적 태도를 가진 학습자가 입력도 더 획득할 수 있고 정의적 여과막이 낮아지게 된다. 이 가설에서는 습득이 발생되려면 교육 목표가 이해할만한 입력을 제공할 뿐만 아니라 여과막이 낮아지도록 조장하는 환경을 창출해야 한다는 것이다.

2. 제2언어 습득의 변인 분석

그렇다면 L2 학습자에게 학습이 아닌 습득이 발생하게 하는 변인은 무엇인가? 언어학습에서 제시하는 요인들을 살펴보기로 한다.

1) 언어지도

L2 발달에서 습득이 핵심이라면 지도방법이 달라져야 하고 교사의 역할도 달라져야

한다. 만약 이해할만한 입력이 학습자의 정의적 여과막이 낮아진 상태로 제공된다면, 교실이 언어습득의 현장이 될 수 있다는 뜻이다. 교실 환경은 특히 초보자에게 적합하며 중급이상 고급학습자에게는 실제 원어민이 사용하는 다양한 언어자료를 제공해야 한다. 교실 외부에서 목표언어와 접촉할 기회가 없다면 교실 수업이 더욱 중요하다.

그러나 Fathman(1975)의 연구 결과를 보면 ESL 상황에서는 ESL 지도를 받은 학생과 받지 않은 학생간의 영어 숙련도에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 입력가설에 의하면 이 상황이 설명이 가능하다. 학생들은 교실 바깥에서 학교나 놀이터 등에서 이해할만한 입력을 풍부하게 접할 수 있는 기회가 많았기 때문에 교실 수업과 상관없이 영어를 습득하게 되어서, 이해할만한 입력을 제공하는 교실 수업의 기능이 무의미해진 경우다.

2) 언어 노출 변인

단순화된 언어입력 가설은 초보자에게만 도움이 된다는 점 때문에 Krashen은 언어입력 가설을 주장하면서 단순화된 언어입력이라는 개념 대신 학습자의 수준을 고려한 학습자가 이해가능한 언어입력이란 개념을 도입했다. 언어 발달을 가져올 수 있는 적정한 수준의 언어입력이란 학습자의 현재의 언어능력 수준을 약간 상회하는 수준으로 정의한다. 학습자가 실제 표현할 수 있는 수준은 못되지만 듣고 이해하는 수준을 이해가능한 수준이라고 설명한다.

목표언어를 습득하기 위해서 언어에 노출되어야 한다고 주장한다. 목표언어를 사용하는 국가에서 거주한 기간을 조사한 연구결과가 있다. Fathman(1975)은 6~14세 아동의 경우 미국 거주기간을 통해 아동의 영어숙련도를 예측할 수 있다고 보고했다. 3년 거주한 학생이 2년 거주한 학생보다 더 숙련도가 높고 2년 거주한 학생은 1년 거주한 학생보다 더 숙련도가 높다는 것이다. Walberg, Hase, Rasher (1978)는 일어를 사용하는 아동을 조사했다. 미국에서 0~12년까지 거주한 경험이 있는 아동을 조사한 결과, 영어 숙련도와 거주기간이 유의한 상관성이 있음을 발견했고, 또한 아동의 언어습득 속도가 감소하는 효과를 발견했다. 시간이 지나면서 언어의 습득속도와 양이 줄어든다는 것을 발견했다. 즉, 첫 두 달간 습득한 속도가 그 다음 5달 걸리고 그 다음 1년간, 다음 2년, 다음 8년간으로 속도가 저하된다는 것이다.

하지만 Ekstrand(1976)는 아동의 제2언어습득과 거주기간 사이에서 상관성을 발견하지 못했다. 스웨덴에 거주하는 이민 아동을 조사했다. 평균 거주기간이 10.5개월로

짧아서 아동의 습득을 위한 최소 거주기간이 안 된다면 거주기간의 효과가 발현되지 못한 것으로 추정된다. 어린 유년기 아동의 경우 10대의 청소년이 지닌 효율성을 상쇄하려면 대개 1년 정도가 요구된다(Krashen, Long, Scarcella 1979). Walberg et al. 의 거주기간과 아동의 제2언어습득 사이에서 아동의 언어습득 속도의 감소는 효과가 있는 거주 최대기간이 있다고 예측할 수 있다. 성인 학습자의 경우 고도의 상호작용과 이해할만한 입력이 제공되어야 거주기간이 의미가 있다.

3) 나 이

나이에 관해서 발표된 연구들은 다음과 같은 사실에 동의하고 있다.

(1) 성인은 제2언어발달 초기 단계에서 아동보다 진전속도가 빠르다.
(2) 십대 청소년기 아동은 시간과 언어노출이 일정하면 유년기 아동보다 진전속도가 빠르다.
(3) 아동기에 제2언어에 자연 노출을 시작한 습득자는 일반적으로 성인이 되서 시작한 사람보다 높은 제2언어 숙련도를 성취할 수 있다.

십대 아동과 성인이 진전속도가 빠르다는 것은 이해할만한 입력을 획득하는 능력이 어린 아동보다 더 가지고 있다는 의미로 해석된다. 이 때문에 Krashen은 이해할만한 입력이 변인이지 나이는 변인이 아니라고 주장한다.

4) 문화동화

Schumann은 문화동화가 제2언어습득의 주요 변인이라고 가정했다. 제2언어습득은 문화동화의 한 양상이며 학습자가 목표언어 집단과 문화적 동화를 하는 정도가 학습자가 목표언어를 습득하는 정도를 조정하게 된다(Schumann 1978, p.34). Krashen은 문화 동화를 이해할만한 입력을 얻는 방법이며 정의적 여과막을 낮추는 방법으로 볼 수 있다고 설명한다. 문화동화의 한 유형은 학습자가 목표언어 집단과 사회적으로 통합하게 되어서 그 결과 목표언어를 습득할 수 있도록 목표언어 화자와 충분한 접촉을 하게 된다. 학습자가 심리적으로 목표언어에 개방이 되면 자신이 노출된 입력이 흡입(intake)이 된다. 또 다른 유형은 첫 번째 유형과 모든 면에서 유사하지만 이 경우에 학습자는 의식적으로 무의식적으로 목표언어 집단을 라이프 스타일과 가치관

등의 참고 집단으로 채택하고 싶어 한다. 따라서 사회적 통합은 이해할만한 입력을 유도하게 되고 심리적 개방은 정의적 여과막을 낮추는 효과를 발생시킨다.

요약하면, Krashen은 앞에서 논의된 모든 변인 즉 언어지도, 언어노출변인, 나이, 문화동화 등의 요인에 대한 여타 설명들을 이해할만한 입력을 제공하고 정의적 여과막을 낮추는 요인으로 재해석할 수 있다고 주장한다.

Ⅲ. 습득을 조장하는 영어교수법

Ⅱ장에서 언어입력의 중요성을 논의했다. 그렇다면 습득을 조장하는 입력의 특성은 무엇인가?

1. 적정한 입력의 특성

적정한 언어입력은 이해할만해야 한다. 메시지가 이해가 되지 않으면 습득이 발생하지 않기 때문이다. 이해할 수 없는 입력은 소음과 같다고 표현한다. 즉 영어 교사의 주요 기능은 영어입력을 이해할 수 있게 만들어 주는 역할이라고 할 수 있다. Hatch(1979)는 언어입력을 단순화시키는 방법으로 (1) 발화속도 늦추기, 명확한 발음, (2) 빈도수가 높은 어휘사용, 관용적 표현 및 비속어 사용 자제, (3) 통사적 단순화 및 짧은 문장 사용 등을 열거한다.

적정한 입력은 재미있고 관련성이 있어야 한다. 유의미한 반복연습과 기계적 반복은 구별되어야 한다. 실험연구 결과를 보면 기계적 반복 연습에는 학습자들이 처음 몇 번을 빼고는 거의 주의하지 않는다.

적정한 입력은 문법적으로 배열되지 않는다. 문법적 난이도에 따라 정리되지 않은 자연스런 입력이 다양한 문법 구조를 포함한 풍부한 입력으로 생각된다. 문법적 배열이 아닌 의사소통적인 입력은 자체적으로 복습이 순환되는 구조를 형성한다. 언어입력에서는 늘 메시지와 내용이 중요하다.

적정한 입력은 충분한 양이 제공되어야 한다. 입력이 인위적으로 조작되거나 제약되어선 안 된다. 즉 담화 유형들이 제한된 범위로 제공되어선 안 된다. 분량이 충분

하게 공급되어야 한다. 학습자에게 정독 못지않게 다독이 중요하다는 점을 강조한다.

학습자가 방어적 상태가 되어선 안 된다. 언어입력에 대해서 개방적인 자세여야 한다. 학생이 내용에 빠져 메시지가 외국어로 적혀 있다는 것을 잊어야 한다. 오류와 오류수정은 학습자를 방어적 위치에 놓이게 할 수 있으므로 교사는 유의해야 한다. 언어입력이 이해할만한 경우에는 재미가 적어도 시간을 두고 제공하면 발화가 출현된다.

학습자가 입력을 더 획득하려면 대화능력이 필요하다. 대화를 통해 입력의 양을 조정할 수 있는 도구와 입력의 질을 조정할 수 있는 방법이 있는데 예를 들면 원어민 화자에게 대화의 일부를 설명해달라고 요청하거나, 담화 장치를 이용하는 방법이다.

2. 이해 중심 교수법

습득을 조장하려면 언어입력은 이해할만한 수준이어야 하고, 재미있고 관련성이 있어야 하며 문법적 실러버스로 구성되지 않아야 하고 충분한 양이 공급되어야 하며 정의적 여과막이 낮아져서 방어 상태에서 벗어나 있고 대화 구사 도구를 제공해 줄 수 있어야 한다. 이러한 요건을 충족하는 교수법을 살펴보기로 한다. Richard-Amato(1996)에 제시된 내용을 소개하겠다.

1) 전신반응교수법

James Asher가 1960년대 제안한 전신반응 교수법은 Harold와 Dorothy Palmer(1925)가 지지했던 방법을 근거로 학생들이 반응할 수 있는 명령을 하는 것이다. 제1언어습득 과정을 근거로 언어습득의 인지 과정은 신체의 움직임과 통합적인 양상을 보이며 또는 신체의 움직임을 통해 촉진되기도 한다.

초보자에게 사용할 수 있는 전형적인 명령어들로 구성된 표현들을 보면 다음과 같다(Richard-Amato 1996. p. 118).

Giggle Make a face. Flex your muscles.
Shrug your shoulders. Wave to me (to name of student).
Tickle your side. Scratch your nose. Wipe your forehead.
Massage your arm. Wet your lips. Pucker your lips.

Asher는 이 방법을 사용하면서 경쾌하고 편안한 분위기를 조성해서 학습자들이 언어를 배우면서 게임하듯이 자신을 잊어버리고 몰두되는 상태로 자연스러운 결과를 도출하도록 의도했다. Asher(1972)는 학습자가 제2언어를 듣고 이해하는 능력을 내재화하게 되면, 말하기 단계로 이행되고 읽기, 쓰기로도 쉽게 발전한다고 추정했다. Krashen은 전신반응교수법이 이해할만한 입력 제공과 정의적 여과막을 낮추는 교수법으로 습득이 촉진 되었기 때문에 교수법의 효과를 비교하는 실험연구에서 기존의 문법 번역식 교수법이나 청각구두교수법보다 효과가 현저히 월등한 결과가 나왔다(Asher 1972, Asher, Kusudo와 de la Torre 1974, Asher 1977)고 설명한다.

2) 자연적 접근법 (Richard-Amato 1996, pp.127-155)

Krashen과 Terrell(1983)이 제안한 원리를 보면 다음과 같다. 첫째, 이해 단계가 표현 단계를 앞선다. 둘째, 표현은 단계적으로 허용되어야 한다. 셋째, 과목 실러버스는 의사소통 목표를 근거로 구성되어야 한다. 넷째, 활동들은 학습자의 정의적 여과막을 낮추도록 짜여져야 한다. 즉 전신반응 교수법, 제즈 챈트, 음악, 게임, 역할극, 스토리텔링 등의 다양한 활동들이 도입되어 정의적 여과막을 낮추는 활동들로 구성된다.

입력가설을 받아들이면 교사의 역할은 수업시간동안 학습자가 흥미와 관련성을 가지는 것들에 대해 학생들과 의사소통을 하는 것이다. 학생들의 발달단계를 3 단계, 즉 (1) 이해단계 (comprehension) (2) 초기 발화표현 단계 (early speech production) (3) 발화 출현 단계 (speech emergence)로 구분해 제시했다.

말하기 단계로의 이행을 강요하지 않고 학생들의 발화가 발현되기를 기다리는 단계 구분이다. 이해단계에서는 전신반응 활동을 사용해서 기본 어휘를 익히도록 지도한다. 교사의 역할을 이해하도록 예시를 제공했다.

교 사 : (빨간색 띠를 보여주며) This is red. This is red. (학생의 빨간 스웨터를 가리키며) Is this red? (고개를 끄덕이며) Yes.
학생들 : (고개를 끄덕이며) Yes.
교 사 : (학생의 빨간 스커트를 가리키며) Is this red?
학생들 : (고개를 끄덕이며) Yes.
교 사 : (학생의 초록색 스웨터를 가리키며) Is this red? (고개를 저으며) No.
교 사 : (다시 빨간색 띠를 가리키며) Is this red?

학생들 : Yes.
교 사 : Yes. This is red. (다시 빨간색 띠를 가리킨다.)
교 사 : (파란색 띠를 들어보이며) This is blue. This is blue. (학생의 파란색 스카프를 가리키며) Is this blue?
학생들 : Yes.
교 사 : (파란색 문을 가리키며) Is this blue?
학생들 : Yes.
교 사 : Good. Yes. this is blue. (교사가 빨간색 띠를 가리킨다) Is this blue?
학생들 : No.
교 사 : No. (파란색 띠를 가리키며) This is blue and this(빨간색 띠를 가리키며) is red.

이해단계에서 교사는 학습자의 언어이해를 확장하기 위해서 이해도를 점검하지만 표현을 시키지는 않는다. 이 예시 다음으로 연결될 수 있는 표현이 Give me the red one. Give me the blue one. 등이다. 한번에 새 어휘를 너무 많이 도입하지 않아야 한다. 새 개념을 도입하면 바로 의미를 강화해야 한다. 교사는 시각 자료 등을 이용해서 4가지 색깔을 도입한 후 학습자에게 잡지 그림에서 4가지 색깔을 오려서 새로운 모양을 만들도록 지시할 수 있다.

학습자의 이해를 확장하는 자연적 접근법의 교사 주도형 활동을 예시하면 다음과 같다.

Where does it belong?
(bedroom, bathroom, laundry, garage, kitchen, living room)

Look at the house. It is big. It has many rooms. Here is the kitchen. Food is kept in the kitchen. People eat in the kitchen. Mom and Dad cook in the kitchen. I cook in the kitchen. And so forth.

유사 활동으로 Put it on (아주 큰 사이즈의 각종 옷을 가져와서 옷을 입어보고 명

령하는 놀이 These are pants. They are blue. Here is the pocket. Point to the pocket. This is a shirt. It is white. Here is the collar. Point to the collar.)

Guess what's in the box?(상자 안에 무엇이 들어있는지 추측하기), the People in our school(학교의 교사, 직원 사진을 보여주며 역할을 물어보기), Classifying objects(학생들이 분류표를 만들어 보기), Following a process(일련의 연속과정을 명령으로 수행하기), Matching(그림과 단어를 맞추기) 등이 있다.

초기 발화 표현 단계로 교사가 학습자의 말하기를 유도하는 활동들도 이해단계에서 사용했던 활동들로부터 시작한다. 예를 들면, Who has on a blue dress?라는 질문에 대해 교사는 "영희"라는 대답 대신 "영희 has dress"라는 대답을 끌어낸다. 처음 발화는 여러 오류가 발생한다. 그래도 교사는 "Yes, 영희 has on the dress"라고 대답하며 학생들의 대답이 문법적으로 불완전하더라도 사실과 부합되면 격려하고 칭찬한다. 학생들이 다양한 중간언어를 생성하도록 허용한다. 말하기에 초점을 맞춘 활동의 예는 다음과 같다.

말하기 중점 활동 Speaking-Focused Activities

도표와 기타 시각적 자료 사용을 권장한다. 같이 이야기하는 내용을 이해하기 쉽게 하고 읽기로 이행되는 효과가 있다.

Numbers How many students in the class are wearing

caps _____?

rubber boots _____ ?

belts _____ ?

glasses _____ ?

Follow-up questions: How many students have on caps?

Are any students wearing glasses?

How many?

Clothing

Name of student	Clothes
Minsu	jeans
Anne	dress

Follow-up questions: Who is wearing jeans?
What is Anne wearing?

발화출현 단계 활동에서는 학생들이 스스로 자연스럽게 발화하는 기회를 가지고 참가할 수 있는 조사놀이 방식을 포함시킨다.

The people hunt

다음 리스트를 주고 해당되는 사람을 찾게 한다.

Find a person who has shoelaces _____ (서명)
wears glasses _____
is laughing _____
is wearing black socks _____
hates carrots _____

빈칸에 해당되는 사람의 서명을 받게 한다.

자연적 접근법에서 이해단계, 초기 발화표현 단계, 발화 출현 단계는 언어숙련도 단계로 보면 기초 단계에 속한다. 발화 출현단계가 되면 중급단계로 발전되고 학생들의 언어표현이 완벽해져가는 고급단계로 이행된다. 진정한 의사소통 활동이 이루어지도록 수업활동을 구성하면 다른 교수법에 비견할 수 없는 효과를 낼 수 있다.

3) 내용교과 지도하기(subject matter teaching)

자연적 접근법에서 학습자가 재미있어 하고 관련성이 있는 주제를 선택하게 되면 개인적인 주제를 다루게 되고 주로 일상생활 속의 생존형 학습이 된다. 학문적인 주제로 확장하기 위해서는 다른 교과를 지도하는 방법이 자연적 접근법의 원리에 부합되는 방법이다. 과학수업에서 자연적 접근법의 이해단계에서 사용했던 방법을 사용할 수 있다.

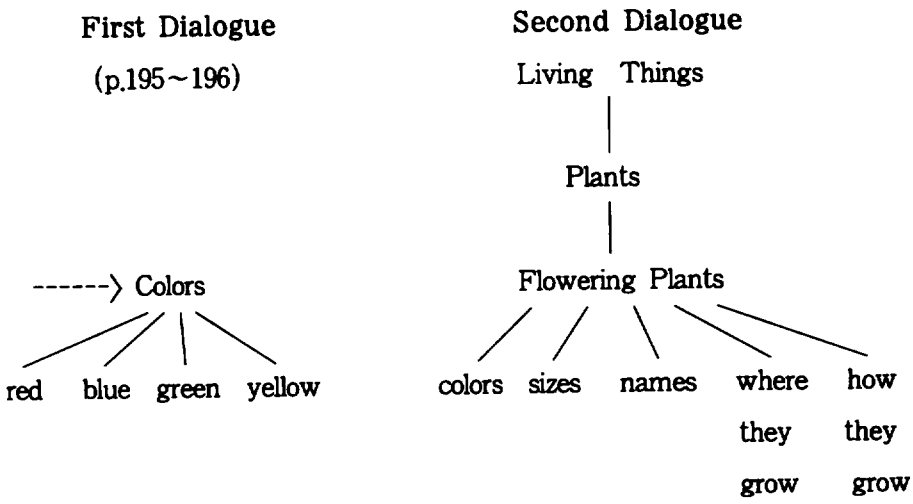
교 사 : Flowers come in many colors. Here is a red flower. (교사가 빨간 꽃을 보여주거나 처음 꽃과 같은 것을 보여준다) Is this a red flower?
학생들 : Yes.
교 사 : (같은 종류의 꽃이지만 이번에는 노란 꽃을 보여주며) Is this a red

flower?

학생들 : (고개를 저으며) No.

교 사 : No. Good. (다시 빨간 꽃을 가리키며) This is a red flower.

교사는 내용을 처음 대화 때는 어휘의 범위를 좁혀서 시작하고 두 번째 대화에서는 전체 맥락을 과학의 범주에 맞춰 확장시켜간다. 다음 도표에 예시된 방식으로 영어교과 시간의 활동 내용을 과학 시간에 확장해서 적용하면 된다.



이러한 방식은 다른 교과들 즉 수학 교과나 사회 교과 등에도 응용해서 활용할 수 있고 이해를 확인하기 위한 활동으로 도입할 수 있다.

Ⅳ. 맺음말

자연적 교수법은 이해단계를 강조함으로써 교사들이 학습자 내면에서 진행되는 변화를 주목하게 했다. 그러한 장점 때문에 특히 미국에서 지지를 얻고 있는 교수법이지만 Richard-Amato(1996)가 지적하듯이 한계점이 있다. Krashen이 교실 수업을 실제 원어민을 만나기 위한 준비단계의 과도기 단계로 보았기 때문에 우선 초보자와 하위 중급 학습자들이 발화출현 단계로 발달하도록 초점을 맞춘 학습지도법이라는

점이다. 교사들이 중급이나 고급 학습자를 지도할 때는 학습자의 문자언어 습득을 유도해야 하고 언어 숙련도를 높일 수 있는 고차원적인 과업이 개발되어야 한다. 중급 이상에서는 상호작용이 보강된 말하기 활동이 포함되어야 한다.

문법 지도에 대해서 Krashen(1987)은 학습자의 목표가 언어능력을 습득하기 위한 경우라면 필요없다고 주장했지만 Terrell(1991)은 의사소통 활동을 하면서 어떤 단계에서 학습자에게 문법 학습이 습득에 도움이 된다는 점을 인식했다. 최근 L2 교육 현장에서는 기존의 의미 중심의 의사소통 교수법에서 문법지도가 첨가된 '형태에 초점을 맞춘 의사소통교수법'의 필요성이 인정되었고, 학습자의 성향에 따라 명시적인 문법지도가 권장되기도 한다.

영어 학습의 주제와 내용을 살펴보자. 자연적 교수법에서는 습득의 초기 단계의 주제와 내용이 주로 일상생활의 생존관련 주제들과 연관되어 있다. 이러한 주제로는 학교 교육을 원하는 학습자의 요구를 충족할 수 없다는 한계점이 있다. 주제의 다양화 방안으로 수학, 과학, 사회, 문학 등 다른 내용교과를 영어로 지도하는 방법이 대안이 될 수 있다. 영어몰입식 교과 운영방법이 도입될 수가 있고 주제 중심 교수법을 사용해서 통합교과 방식으로 단일 주제에 관해 여러 교과에서 함께 취급하는 방법이 도입될 수 있다. 영어 학습능력 뿐 아니라 일반 학업성취도를 높일 수 있는 방법이라고 판단된다.

자연적 교수법의 개혁적 성과로 Richard-Amato는 음성언어발달과 연계된 읽기 쓰기 기술의 발달, 다른 교과 주제의 포함, 초기 단계의 짝활동/조활동, 문법지도 내용을 활동으로 소화한 점, 학습개념을 보다 광범위한 체계의 단위로 구성해서 컨텍스트를 제공한 점 등을 제시하고 있다. 이해 중심 교수법의 한계점을 인식하고 있다면 학습자의 잠재성을 신뢰하는 이 학습지도법에서 초등교사가 교실 수업에서 효과적으로 활용할 방법이 많이 있다.

《참 고 문 헌》

김재혁, 김영숙, 선규수, 오마리아, 박선호. (2007) *A Course for Elementary English Teacher Education: A Practical Guide to Teaching English to Children in English.* 광주: Intelligence Community.

Asher, J. (1972) Children's first language as a model for second language learning. *Modern Language Journal* 56:133-1139

Asher, J. (1977) *Learning Another Language through Actions: the Complete Teacher's Guidebook.* Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions.

Asher, J., Kusudo, J. and Dela Torre, R. (1974) Learning a second language through commands: the second field test. *Modern Language Journal* 58:24-32.

Brown, H. Douglas. (2007) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents

Celce-Murcia. 3rd ed. (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language.* Boston: Heinle & Heinle.

Dulay, H. and Burt, M. (1974) Natural sequences in child second language *acquisition. Language Learning* 24:37-53.

Dulay, H. and Burt, M. (1975) A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition. In D. Dato (EDs.) *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications:* pp.209-233. Washington D.C.: Georgetown University Press.

Hatch, E. (1979) Apply with caution. *Studies in Second Language Acquisition* 2:123-143.

Houck, N., Robertson, J. and Krashen, S. (1978) What happens in error correction. Abstract submitted to 1978 TESOL Conference.

Krashen, S. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Hertfordshire: Prentice Hall Europe.

Krashen, S., and Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Englewood Cliffs, NJ: Alemany/Prentice Hall.

Krashen, S., Long, M and Scarcella, R. (1979) Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13:573-582.

Lightbown, P. M. and Spada, N. (2000) *How Languages are Learned.* Oxford: Oxford University Press.

Lust, B. (2006) *Child Language: Acquisition and Growth.* Cambridge: Cambridge University Press.

Newmark, L. (1966) How not to interfere with language learning. *Language Lerarning: The Individual and the Process. International Journal of American Linguistics* 40: 77-83.

Palmer, H., and Palmer, D. (1925) *English through Actions.* (reprinted ed., 1959). London: Longman Green.

Richard-Amato, P. A. (1996) *Making it happen: interaction in the second language classroom from theory to practice.* White Plains, NY: Addison-Wesley Publishing Group.

Schumann, J. (1978) The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching:* 27-50. Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.

Terrell, T. (1991) The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal* 75(1): 52-63