

담화와 맥락을 강화한 영어 지도방안

A Discourse and Context-oriented English Instruction

홍 경 선*

< 목 차 >

- I. 서 론
- II. 이론적 배경
 - 1. 담화와 맥락의 개념
 - 2. 교사, 학습자, 학습자료의 역할
 - 3. 듣기·말하기 지도전략
- III. 영어수업 적용을 위한 방안
 - 1. PACE
 - 2. 담화와 맥락을 강화한 수업의 학습 효과
- IV. 결 론
- ※ 참고문헌
- Abstract

I. 서 론

의사소통교수법이 바람직한 교수법으로 도입되어 교육현장에 실시된 지 10여년이 지났다. 하지만, 의사소통능력 배양을 목표로 한 이 교수법이 실제로 효과적으로 적용되고 있는지 그리고 문법, 어휘 등의 지도방법들에 대해 암시적인 방법을 권장하는 가

* 제주교육대학교 영어교육과 부교수

운데 교사와 학습자의 역할이 상호작용적으로 운영되고 있는지 등이 중요한 이슈가 되어왔다. 최근에는 실제 원어민들이 일상생활에서 사용하는(authentic) 학습자료의 선택을 강조하면서 담화 차원으로 확장과 맥락 등을 강화한 지도법을 권장하고 있다. 즉 의사소통 능력을 효과적으로 증진시키기 위해서 필요한 것들이 무엇인지에 대한 분석이 도입되면서 제2언어 학습자의 듣기, 말하기 능력 강화를 위한 주요 지식과 기술 습득을 위한 전략 등을 제시하게 되었다.

이 연구에서는 먼저 담화적 관점으로 확장한 영어 지도법을 강화해야 할 이유를 제시한다. 그리고 의사소통능력 향상을 위한 문법지도의 경우 기존의 암시적 방법만을 고집하지 않고 현장경험에서 축적된 필요를 반영한 명시적 방법을 제안한다. 교사가 아동들에게 새로운 언어인 영어를 사용하도록 설명하고 의미 타협을 하는 과정이 모두 학습자와 설명을 구성하는 교사의 공동협력 환경이라는 점을 인식하여 두 방법을 혼용하여 사용할 방안을 소개한다. 실제 현장에서 보면 두 방법을 상보적인 효과가 작용하도록 활용할 수 있기 때문이다. 끝으로, 실제 초등영어 수업에서 스토리텔링을 활용한 실험연구들로부터 이야기 단위의 담화가 제공된 수업의 학습효과를 살펴보고 담화와 맥락을 강화한 영어 지도법 도입의 필요성을 주장한다.

II. 이론적 배경

1. 담화와 맥락의 개념

담화라는 용어에 대해 전통적으로 두 가지 유형의 정의가 있다. 형식적인 정의는 담화를 한 문장 이상으로 구성된 응집성 있는 언어 단위이고, 기능적인 정의를 따르면 담화는 언어사용으로 특성화 지을 수 있다.(Schiffrin, 1994)

그러나 보다 좋은 정의는 이상의 두 관점을 결합하는 방법이다. 하나의 담화는 형태와 의미가 기술할 만한 내적 관계를 지니고 있어서 외적 의사소통 기능이나 목적과 주어진 청중/대화상대자를 응집성 있게 연결지어 주는 구어 또는 문자 언어표현이다.(Celce-Murcia & Olshtain, 2000)

Brown과 Yule(1983)은 담화를 거래교환적 기능과 상호작용적 기능으로 구분하고, 거래교환적 담화는 일차적인 목적이 재화, 서비스의 교환같이 정보 전달인 담화이고,

상호작용적 담화는 사회적 관계와 자신의 위치를 형성하거나 유지하는 언어 사용으로 대화 상대자에 대한 화자/필자의 태도를 표현하는 경우나 인사하기 등을 예로 들 수 있다. 두 기능이 모두 언어활동에서 중요한 기능이다. 따라서 교육 현장에서도 담화의 두 기능이 적절하게 조화롭게 활용될 수 있도록 지도해야 한다.

담화라는 용어와 늘 함께 등장하는 용어로 맥락이 있다. 맥락은 구어나 문자 의사소통의 상호작용에 영향을 미치는 모든 비언어적 및 비텍스트적인 요인과 요소를 지칭한다. Halliday(1991, p.5)는 맥락을 “사람들이 말하고 쓸 때, 그 주변에 진행되고 있는 사건들”로 규정하고 있다. 담화는 바로 인접된 환경에서 알 수 있는 맥락적 자질들에 의존하며, 상대적으로 맥락과 독립된 경우에는 문법 형질과 담화 형식 자체의 자질들에 의존하게 된다.

맥락은 의사소통 상호작용이 발생하는 상황 속에 포함되어 있다. 맥락을 다룰 때 담화 분석에서는 현장에서 진행되는 상호작용과 관련이 있는 언어학적 인지적 요인들이 포함된다. 반면, 화용론 분석에서는 맥락과 맥락 기술을 할 때 상호작용에 참가하고 있는 참여자들과 관련이 있는 사회문화적 배경, 상호작용에 영향을 미치는 어떠한 물리적, 상황적 요인이든 모두 연관시켜 다룬다.

맥락의 유형으로 Duranti와 Goodwin(1992)은 4 종류를 제안한다. 첫째, 물리적이고 상호작용적인 배경, 둘째, 비언어적 신체적인 표현으로 대변되는 행동 환경, 셋째, 텍스트에 상존하는 맥락과 언어의 재귀적 사용과 같은 언어표현, 넷째, 정치, 사회, 문화적인 상황외적인 맥락 등으로 구분하였다.(Celce-Murcia & Olshtain, 2000에서 재인용)

2. 교사, 학습자, 학습자료의 역할

담화 접근법(Celce-Murcia & Olshtain, 2000)에서는 교사, 학습자와 학습자료에 대한 관점이 변화되어야 한다고 주장한다. 현대의 학교 환경이 최신 기술 발달 덕분에 인터넷과 기타 학습 자원과의 접근이 가능해졌으므로 이들의 역할이 계속해서 변화할 수밖에 없다고 여겨진다.

이와 같이 급변하는 사회 환경에서 교사의 역할은 교수 학습과정의 매 단계마다 자신의 교수법, 태도, 학생들에게 새로운 주제를 제시하는 방법들에 대해 평가하고 점검하는 반성적인 연구자가 되어야 한다. 또한 학습자가 교육현장의 파트너가 될 수 있도록, 학습자에게 학습 과정상에서 선택과 결정을 할 수 있는 여지를 제공하고 개별 학

생에 대해서 개인적인 멘토 역할을 수행할 수 있어야 한다. 또한 교사는 각 학습자가 독립적인 학습자로 성장하도록 지도하고 유도해야 한다.

학습자는 보다 독립적이 되어야 하며 스스로 자신에게 적합한 방법들을 선택할 수 있어야 하고 학습활동들을 스스로 주도해갈 수 있어야 한다. 단순한 수동적인 학습자로 남아서는 학습 효과를 기대할 수 없다. 학습자는 자신의 학습에 대해 책임을 져야 하고 자신이 사용하는 학습 전략과 책략을 파악해야 한다. 자신의 영어 학습과 영어 사용 기술을 계획하고 조정해 가기 위해서 자기 학습을 향상시키기 위한 자기 평가 방법과 메타인지적 인식을 개발해야 한다.

영어 교수 학습과정에서 사용하는 자료들의 경우도 교사는 독립적인 학습자들이 선택권을 행사할 수 있도록 자료를 제공해야 한다. 획일적인 자료 제공으로는 학습 효과를 증진시킬 수 없다는 의미이다. 교수 학습 자료를 준비할 때 한 가지가 아니고 늘 대안 자료를 예비할 수 있어야 하고 학생 개개인의 요구에 부응할 수 있도록 계획해서 제공해야 한다. 이러한 탄력적인 자료들이 공급될 때 비로소 교사, 학습자 양자의 개인적 발전이 보장되기 때문이다.

이러한 인식 전환을 토대로 영어 지도방법이 운영된다면 영어 학습효과를 더욱 높일 수 있을 것이다.

3. 듣기·말하기 지도전략(Celce-Murcia & Olshtain, 2000)

일상생활의 의사소통 활동에서 가장 큰 비율을 차지하는 듣기, 말하기 기술을 향상시키려면 제2언어 화자에게는 어떤 연습과 활동들이 효과적일까? 학습자에게 교실에서 비디오 등을 활용하여 여러 번 듣기 경험을 할 기회를 제공하고 다양한 과제를 수행하도록 한다. 과제로는 다음의 예를 보자.

- (1) 주제/요지를 추출하도록 한다(첫 번째 듣기).
- (2) 새로운 사항들에 대해 누가, 무엇을, 언제, 어디서 등과 같은 자세한 정보를 파악하게 한다(두 번째 듣기).
- (3) 새로운 사항들에 대한 정서적 영향을 평가하게 한다(세 번째 듣기). 이 답변은 다양할 수 있는데--예를 들면, 정보에 대한 중립적인 보고임, 정보에 대해 호불호의 반응 보임, 정보 때문에 내가 걱정되거나 놀라움, 정보가 짜증나게 함, 기타--학습자에게 자신의 선택답변에 대한 이유를 제시하게 한다.

제2언어 학습자에게 모든 휴지, 재시작(false starts), 불완전한 문장 등을 포함하는 강의나 대화의 전 과정을 꼼꼼하게 받아 적게 한 후 그 내용을 교사와 함께 살펴보게 되면, 학습자는 실제 생활에서 벌어지는 대화의 임기응변이 지닌 무질서 및 다양한 양상을 인식하게 된다. 다시 말하면, 학습자가 다음과 같은 요소들의 담화기능을 인식하도록 도와준다.

- (1) 주요 내용과 작은 문제가 무엇인지를 표시해주는 큐 단어들과 담화표지들 (예: first, second, finally)
- (2) 습관적인 어휘표현을 포함한 어휘와 문법적인 단서들과 새 단어나 정의 또는 개념적 내용물임을 표시해주는 구단위 표현들. 예를 들면, "in other words" 는 화자가 곧바로 연이어서 앞서 나온 내용을 다시 풀어서 표현할 것임을 알게 해 준다.
- (3) 고차원의 전체 내용 조직 연결 기능을 하는 주요 텍스트 부분. 또한 담화가 지닌 상호작용성을 이해하기 위해 중요한 요소들로
 - ① 대화에서 주제를 새로 제시하거나 마감하기 위해 사용된 구나 단어들
 - ② 질문을 제기하거나 화자 발언 중간에 끼어드는 방법
 - ③ 확인이나 구체화를 위해 요청되는 방법

등이 있다.

아동 학습자에게 좋은 듣기 전략을 개발하도록 하려면 교사는 구어 연속 발화문의 정체를 인식하도록 초점을 맞추되 게임 성격을 지닌 다양한 듣기 과제를 설계할 필요가 있다. 예를 들면, 단순한 과제로 교실에서 이야기를 들려주면서 중심단어인 "king" 이란 단어가 이야기에서 몇 번이나 나오는지 세도록 하는 과제가 있고, 보다 복잡한 과제로는 이야기에서 등장하는 인물과 행동을 연결시키는 활동(Who played the guitar?)이나 행동에 대한 이유를 알아보는 활동(Why did they look for the leader of the group?) 등이 있다.

말하기는 모국어가 아닌 제2언어의 말하기 기술을 발달시켜 유창한 화자가 되려면 다음과 같은 선결요건이 충족되어야 한다. 말하기 능력을 강화시키기 위해서는 다음에 열거한 것같이 문장차원의 언어 능력 뿐만 아니라 상황맥락을 인식하는 사회문화적, 담화 능력이 요구된다.

- (1) 상황에 맞는 적절한 어휘를 알고 있어야 한다.
- (2) well, oh, I see, okay 등과 같은 담화 연결어들을 사용할 능력이 있어야 한다.

- (3) Excuse me나 Thank you for your help 등과 같이 적절한 대화개시 구문이나 대화종결 구문 표현을 사용할 수 있는 능력이 있어야 한다.
- (4) 구어체 영어 담화에서 특히 중요한데 모음으로 압축된 축약 표현을 이해하여 사용할 수 있는 능력이 있어야 한다.
- (5) 영어 문장을 생성할 수 있는 기본적인 통사지식이 있어야 한다.
- (6) 영어 패턴에 대한 기본적인 억양과 어조(tone)를 사용할 능력이 있어야 한다.
- (7) 영어에 맞는 적절한 리듬과 강세를 사용하고 적절하게 휴지를 둘 수 있는 능력이 있어야 한다.
- (8) Grice의 격언(Grice's Maxims)¹⁾을 적용하는 방법을 알고 있어야 한다.
- (9) 대화 상대자의 반응과 제공 내용을 활용할 줄 알아야 한다.
- (10) 대화의 흐름을 촉진시키는 다양한 대화 규칙들을 알고 있어야 한다.

이상에서 언급된 사항을 초등영어 교실에서 익히도록 하기 위해서 가장 적절한 방법이 이야기를 기반으로 한 수업 구성이다. 다음 장에서는 학습자 참여를 유도하는 방법을 연구하고 영어 문장을 생성할 수 있는 기본적인 통사지식을 학습할 수 있도록 문법 설명을 하면서 발생하는 문제를 학습자 참여를 유도하여 공동 논의하는 방법을 제시하여 교실이 바로 텍스트와 맥락을 제공하는 현장이 되는 방법을 살펴본다.

III. 영어수업 적용을 위한 방안

Goodman의 주장에 따르면 (Shrum & Glisan, 2000) 학습자가 일단 언어를 전체로서 경험하게 되면, 그들은 스스로 언어를 부분으로 분석해낼 수 있는 준비가 된다. Goodman은 주로 모국어 습득자를 염두에 두고 있었지만, 제2언어 습득과정에도 이 원리가 작동될 수 있다. 예를 들면, 이해할만한 언어입력의 중요성, 상호작용의 역할 및 엄마 언어 또는 아동상대 언어가 지니는 디딤돌 놓아주기(scaffolding)의 개념 등은 모

1) The Maxim of Quantity, Quality, Relations, Manner가 있다. i) 양: 정보가 요청되는 수준만큼 기여하라. 요구되는 이상으로 기여하는 것을 피하라. ii) 질: 가능한 한 진실한 정보로 기여하라. 본인이 거짓이라고 믿는 것을 말하지 마라. iii) 관계: 관련성이 있어야 한다. iv) 방식: 불명확성을 피하라; 이중성을 피하라; 간략하라; 잘 구성되어야 한다.

두 제1언어 습득과정에서 등장하였지만, 많은 제2언어습득 전문가들이 내용 중심 교수법, 듣기와 읽기 이해력 강화를 위해 실제 원어민이 사용하는 텍스트 선정의 중요성 및 문법 지도에서 연속된 담화의 필요성 등을 강조한다.

영어 문법구문을 지도할 때 기존의 방법은 단편화된 담화와 인위적인 기계적인 반복연습에 치중한 경향이 있다. 분석적인 상향식 처리방식 중심으로 구성된 언어 프로그램의 경우 언어의 부분과 단편들(어휘 목록, 동사 굴절형, 고립된 언어 구성요소 등)이 제공되는데 이것은 부자연스러울 뿐만 아니라 인지적으로도 부담이 없어 지루하다. 그러나 이러한 단편들이 하나의 일관성을 보유한 연속된 담화에서 사용되었을 때 전체의 일부로서 의미를 생성하게 된다. 단어들이 서로 연결되어 사용될 때 의미가 생성된다면, 학습자는 의미 만들기(meaning-making & sense-making)에 역점을 두면서 총체적 맥락이 제공된 언어(이야기, 전설, 시, 듣기 자료, 만화, 노래, 음식 만드는 법 등)를 경험할 필요가 있다. 그러면 비로소 문법형태에 대한 인식이 생산적인 학습 활동으로 변모될 수 있다. 이런 방식으로, 이야기 중심 교수법은 자연스러운 담화를 강조하고 학습자가 수업의 아주 초기단계부터 유의미하고 길이가 긴 담화 샘플을 이해할 수 있도록 유도한다.

스토리텔링은 특히 영어 지도에 적용시키기가 좋다. 듣기 이해를 강조하면서 구어로 이야기를 들려주는 것이 자연스럽게 이어서 역할극을 한 후 읽기와 쓰기 활동으로 연결시킬 수 있다는 장점이 있다. 또한, Oller(1983)는 이야기에서 재현되는 에피소드 구성방식이 이해하고 기억하는데 도움이 된다는 점을 지적했다. 그림제시, 전신반응활동 활동, 또는 역할극 시나리오 등을 통해 이야기 줄거리를 여러 번 반복해 들려주면 학습자의 이해력을 심화시키게 되고, 이야기의 틀이 학습자가 자신이 들은 문법 구문에 의미와 기능을 부여하도록 도와주는 심상의 연속적 흐름을 공급해준다. 이러한 초기 활동들과 상호작용 등을 통해 학습자가 담화의 의미를 이해하는 것을 도와준 후에 교사는 학습자가 언어의 특정문형이나 구조에 주목하도록 지도하는 것이 좋다. 학습자들에게 문법형태에 주목하도록 하는 최적 시기는 유의미한 담화를 발화한 후 서로 의미 이해가 된 후로 알려져 있다.

1. PACE(Presentation of Meaningful Language, Attention, Co-construct an Explanation, Extension Activity)

PACE(Presentation of meaningful language, Attention, Co-construct an explanation, Extension activity)(Donato & Adair-Hauck, 1994)는 이야기를 기반으로 한 언어 수업의 상황에서 의사소통능력을 효과적으로 향상시키기 위해서 문법 지도를 통합시킨 4 단계 수업 모형이다.

1) 유의미한 언어의 제시(Presentation of Meaningful Language)

첫째 단계는 주제를 제시할 때 총체적 언어를 구현하는 단계이다. 민담이나 전설이든 재미있는 이야기 한 편, 전신반응 활동, 원어민이 애청하는 듣기용 테이프나 애독하는 기록물이나, 일상생활에서 하는 과제를 시현해보기 등을 사용할 수 있다. 일상생활용 과업의 예로는 운동 한 가지 해보기, 샌드위치 만들기, 과학 실험을 보여주기 등을 들 수 있다.

교과서 안의 내용도 재미있고 에피소드 방식으로 구성되어 있다면 사용할 수 있다. 단계별 활동과 사건을 포함한 이야기들은 제시용으로 적절하다. 그러한 텍스트의 내용은 투명해서 극화나 활동, 전신반응식 스토리텔링을 통해 이해시키기가 좋다. 제시를 할 때 단편화된 연관성이 없는 문장을 사용하지 않고, 주제가 있고 문맥이 연결되며 이야기를 기반으로 한 언어를 제시하면 학습자가 흥미를 느껴서 교사와의 의미 타협 과정을 거쳐 이해력을 발달시켜가는 기회를 제공받게 된다. 제시는 목표 문법구문을 적절하게 제공할 수 있도록 유의해야 하고 그 문형은 학습자의 발달 수준에 맞는 것이어야 한다. 원어민용 이야기, 기록물, 애청자용 테이프들은 자연스러움을 보장할 수 있고, 종종 자연발생적인 반복 표현들이 포함되어 있다. '금발머리와 세 마리 곰 이야기'를 예로 들 수 있다. 제시 과정에서도 상호작용이 이루어져야 의미 이해가 활성화되기 때문에 학습자가 활동에 참여할 수 있도록 교사가 학습자를 유도해야 한다.

제시단계의 목표는 교사가 학습자의 의미이해에 역점을 두면서 통합된 담화를 사용하여 학습자에게 앞으로 설명할 새로운 문법표현을 사전 암시하는 것이다.

2) 주목(Attention)

둘째 단계에서는 학습자가 제시활동에서 사용된 언어의 일부 양상에 주목을 하도록

초점을 맞춘다. 교사는 사용 언어의 일관된 규칙성(regularity)을 부각시킨다. 이를테면 교사는 문자 텍스트나 이야기 중에 반복된 단어와 구절들에서 나타나는 패턴에 대해 질문을 던진다. OHP로 제시한 이야기 때 나왔던 예문을 준비해서 중요한 단어들과 구절들에 동그라미를 치거나 밑줄을 그어 보여준다. 이 단계에서의 요점은 학습자가 불필요하게 시간을 낭비하지 않고 바로 목표 문형에 주목하게 만들려는 것이다. 이 단계의 또다른 목표는 학습자와 토론거리가 되는 문법요인을 선정해서 주목하게 한다는 점이다. 한 연구에 의하면, 학습자는 제공된 언어입력에 대해서 교사가 원하는 방향으로 주의를 기울이지 않는다(Herron & Tomasello, 1992). 예를 들어 '사자와 생쥐' 이야기가 현재형과 과거형으로 구성된 문장을 포함하고 있었고 과거형을 새로운 표현이었다. 교사가 학생들에게 이야기를 들려주고 어떤 다른 점을 발견했는지 문자 어리둥절한 반응을 보였다. 하지만, 교사가 상호작용을 통해 today, yesterday와 같은 단어를 첨가하는 등 보완적인 도움을 제공하자 학습자들은 차이점을 깨닫고 문장의 의미를 제대로 이해하게 되었다. 오늘, 어제와 같이 통사적이 아닌 의미적인 도움을 통해 문법적 자질을 배우게 된 것이다. 즉 의미에 초점을 맞추어 의미적 단서에 주목하게 되었을 때, 형태에 초점을 맞춘 통사적 단서에 주목하게 되었다. 이 교실 상황은 학습목표를 인식하게 하는데 교사의 안내 역할이 얼마나 중요한가를 분명하게 보여준다.

주목 단계의 목표는 교사가 그림, 전신반응활동, 역할극 등을 사용하여 이야기 줄거리를 반복해서 들려줌으로써, 학습자의 이해도를 심화시키고 학습자의 참여를 증진시킨다. 여전히 담화의 의미이해에 역점을 둔다.

3) 하나의 설명을 공동 구축하기(Co-construct an Explanation)

학습자와 교사가 하나의 문법 설명을 구축하는데 서로 공동협력자가 되어야 한다. 학습자가 목표 문형에 주목하게 되었을 때 교사는 그 구조에 대한 학습자의 인식을 강화하기 위해서 그들 언어에서 이미 알고 있는 구문과 비교를 하도록 유도한다. 이 단계에서 두 구문간의 비교가 적절한 수준일 때는 유의미한 맥락에서 토론을 하게 할 수 있다. 학습자가 가설을 세우고, 추정하고, 예측해서 목표 구문에 대한 일반론을 도출하게 할 수도 있다. 이때 관찰, 평가, 분석 및 종합 같이 모두 고차원적인 사고 기술이 사용된다.

하나의 설명을 공동구축하는 작업은 교사가 직접 관련된 명확한 질문을 잘 선정해서 이끌어 가야 한다. 질문하기는 교사가 학생들의 창의적인 이해력에 맞서서 그들의

질문을 조정해 갈 수 있는 교사의 강력한 도구이다. 예를 들면, 텍스트에서 어떤 단어를 반복해 듣거나 보았는가? 그 단어들의 의미는 무엇일까? 이 단어들이 함께 나타날 때 어떤 패턴(동일 형태)을 보이는가? 어떤 단어들이 의미가 변화되면서 형태가 변했는가? 와 같이 교사가 학습자에게 그들이 듣고 의미를 이해한 언어 형태에 대해 통찰력을 가지도록 유도하는 질문을 제기한다.

이러한 인지적 탐색이 학습자가 규칙적인 문법 패턴, 음성체계, 어순, 단어가 내포한 특이한 문화적 의미나 언어기능 등에 대해 배울 수 있도록 도와준다. 교사는 학습자와의 의미 타협과정을 거쳐서 하나의 설명을 공동작업으로 구성해 갈 수 있도록 교사나 동료에게 질문을 하도록 분위기를 유도한다. 가설 테스트하기 같은 방법을 도입하도록 유도할 수도 있다. 이 방법은 귀납적 유도방법과는 달라서 교사가 알고 있는 내용을 취조하듯이 질문하는 것이 아니다. 문법 설명의 공동 구축작업은 학습자들이 교사의 질문만으로는 언어의 문법자질을 지각하지 못할 수도 있음을 깨닫게 되면서 시작되었다. 능숙한 언어 구사자에게 분명한 사실이 종종 초보자에게는 하나의 해결할 수 없는 문제로 여겨진다. 설명을 공동 구축하는 작업은 학습자뿐만 아니라 교사도 참여하게 만든다. 교사는 학습자의 능력을 평가해서 학습자로부터 필요한 정보를 끌어내려고 하는 만큼 학습자에게 필요한 정보를 공급해 주어야 한다. 즉, 교사는 이 과정에서 학습자가 대답을 하는 것을 들으면서 개념을 정립하기 위해 얼마만큼의 도움이 필요한지 가능하여 필요한 정보를 제공해 주어야 한다. 때때로 일부 학습자들은 그룹 활동을 통해 문법 문제를 해결할 수 있고 자신들이 발견하게 된 내용을 전체 학급에 보고할 수도 있다.

셋째 단계의 목표는 일단 내용 이해를 해서 의미가 전달이 되었으면, 교사는 담화 내용에서 학습자의 주의를 문법형태로 돌려서 교사와 학습자가 공동으로 문법 설명을 구축해 간다.

4) 확장 활동(Extension Activity)

형태에 대한 초점화는 학습자가 나중에 이 지식을 새로운 방법으로 사용할 때 유의한 것이 된다. 이야기 중심의 영어교수법에서는 교사가 전체를 보는 관점을 놓치는 경우가 없다. 따라서 확장 활동은 학습자에게 기존의 지식과 새로운 지식을 통합화 시키면서 동시에 창의적이고 재미있는 방법으로 새로운 기술을 학습할 기회를 제공하게 된다. 확장활동은 어떤 면에서든 수업의 주제와 관련이 있어야 하고 학습자가 재미있

어 해야 하며 가장 중요한 것은 학습자의 창의적인 자기표현이 허용되도록 해야 한다는 점이다. 확장 활동은 학습자가 목표구문을 사용하여 연관성이 없는 문장들을 읽으면서 빈칸을 채우는 학습지 활동과는 다른 것이다. 대신, 정보차 활동, 상황 역할극, 연극, 게임, 쓰기 프로젝트, 짝활동 인터뷰, 학급 설문조사, 학급외부 프로젝트나 실제상황 시뮬레이션 등이 해당된다. 수업의 확장 단계에서는 교사가 문화교육의 목표로 세운 다문화 이해와 관련한 문화적 견해들에 대해 토론할 수도 있다(West & Donato, 1995). 영어 원어민을 교실에 초대해서 이야기를 나누거나, 이야기의 유래 지역에 대한 정보를 연구할 수 있다.

마지막 단계에는 이야기 주제와 관련된 통합적 활동인 확장 활동을 통해서 학습자가 특정한 언어 기능이나 과업을 수행하는 과정에서 학습한 문법 구문을 사용할 기회를 제공한다.

5) 상황 맥락을 제공하는 이야기 중심의 영어 수업을 설계하기

PACE를 실제로 수행하려면 첫 단계는 학습자와 학습 목표에 맞는 적절한 텍스트를 선정하는 것이다. 시중에 존재하는 수많은 텍스트의 내용과 영어의 복잡성 등을 고려하면 텍스트 선정은 쉽지 않은 작업이다. 하지만, 이야기 읽기가 아니고 상호작용적인 스토리텔링은 영미 문화권에 존재하는 수만 권의 세계 동화 이야기를 활용할 수 있는 좋은 방법이다. 교사는 스토리텔링 방법을 통해 자연스럽게 이야기를 단순화시킬 수 있고 학습자의 발달접근영역의 수준에 맞춘 이야기로 조정할 수 있다.

다음 내용은 4 단계 수업 PACE를 위한 좋은 교재를 선택하는 기준이다.

- ① 교사는 자기가 선정한 텍스트를 좋아하는가? 그 텍스트는 호소력이 있는가?
- ② 학습자는 교사가 선택한 이야기를 좋아하는가? 이야기가 다루는 내용, 즉 이슈, 경험, 주제 등이 학습자의 나이 또래에 적절한가?
- ③ 이야기가 무대에 올려서 극화시키기 쉬운 내용인가?
- ④ 이야기는 다른 과목 내용과 연관이 있는가?
- ⑤ 이야기는 교사가 설명하려고 하는 다른 나라 문화의 일면을 보여주고 있는가?
- ⑥ 이야기는 다른 나라의 문화를 고정된 이미지로 보여주는가 아니면 공감할 수 있는 공정한 관점에서 묘사하고 있는가?
- ⑦ 이야기는 학습자의 현재 영어발달 수준에 맞게 스토리텔링 방법을 통해 단순화시키면 이해할만한 수준인가?

- ⑧ 이야기의 주제는 다양한 활동으로 확장시킬 수 있는 이야기인가?
- ⑨ 이야기는 교사가 나중에 초점을 맞추려고 한 문법구문을 적절하게 사용하고 있는가?
- ⑩ 이야기가 영어교육의 목표 내용과 연관시켜 부각시킬 수 있는 내용인가?

스토리텔링이 시도되면 학습자가 의미 이해를 해야 한다. 듣기이해 점검방법으로 교사는 "I Have: Who Has" 게임을 할 수 있다. 이 게임은 어떤 이야기를 들어도 사용할 수 있고 전체 학급 대상이나 그룹 활동 방식으로 운영할 수 있다. 교사는 배경, 등장인물, 주요 사건, 이야기의 최종 결말 등에 대한 질문과 대답을 작성해서 카드로 만든다. 별표가 있는 카드를 가진 학습자가 첫째 질문을 읽는다. '사자와 생쥐' 이야기의 경우 첫째 질문인 "이 이야기는 어디서 일어났습니까?"에 대한 대답을 가지고 있는 학생이 그 답을 읽고 나면 다음 질문을 묻는다. 주의해서 듣기를 수행해야 학습자는 정확하게 응답할 수 있으므로 이야기를 다시 해주어야 하는 경우도 발생한다.

또한, 창의적인 확장 활동이 중요하다. 그 활동들이 학습자에게 개인 상호간의 의사소통 기술을 발달시킬 기회를 많이 제공하기 때문이다. 구성주의 접근법을 따르면 학습자는 제2언어로 자신만의 생각을 창조하고 구성할 기회가 있어야 학습이 된다. 확장 활동들은 학습자들이 개인 상호간의 의사소통 상황에서 서로 협력하여 공동작업을 하도록 유도한다. 이 활동들이 학습자에게 어려울 수 있지만 이야기 중심 학습활동을 통해 학습자들은 좀더 자신감을 가지고 자기 의사 표현을 할 수 있고, 학습자의 듣기, 읽기, 및 쓰기 기술도 향상된다.

확장 활동에는 종종 학습자가 이야기와 관련하여 자기 생각이나 아이디어를 체계화하는 것을 돕기 위해 이야기 연결하기, 등장인물 연결하기, 토론 엮어가기 등의 활동이 제공된다. 교사는 이런 활동들이 단순한 텍스트 이해활동으로부터 학습자의 고차원적인 사고기술을 자극하는 활동으로 이행되기를 원한다. 예를 들어 토론 엮어가기 활동은 학습자에게 "무슨 일이 일어났는가?"라는 질문을 "그 일이 왜 일어났는가?"로 발전시켜준다.

활동을 마무리하면서, 교사는 학습자가 공통적으로 범한 오류나 잦은 실수에 대해 주목하게 하여 오류 수정을 시도할 수 있다. 그러나 빈번한 오류 수정은 학습자의 학습의욕을 저해할 수 있으므로 유의해야 한다. 오류 수정 방법도 학습과정의 일환으로 공동작업의 형식을 취하면 이점이 많다. 교사는 학습자들에게 오류발생이 언어발달과

정의 한 과정임을 주지시킬 필요가 있고, 의미와 관련하여 오류의 정도를 평가할 수 있다. 의사소통을 할 때 무슨 의미인지 파악할 수 없을 정도의 오류에 대해서는 강한 오류로 부르고, 의사소통에 지장이 없는 오류는 약한 오류로 구분하여 대처할 수 있다. 오류를 다룰 때도, 교사는 기존의 학습지 질문에 답하는 방식보다는 OHP를 통해 맥락이 주어진 상황에서 화자의 의도가 제대로 전달되는지의 관점에서 오류의 정도에 대한 설명을 한 후 학습자가 스스로 자신의 오류가 강한 오류인지 약한 오류인지 점검해 보게 한다.

2. 담화와 맥락을 강화한 수업의 학습효과

본 절에서는 이야기 중심 지도법인 스토리텔링을 도입한 실험 연구들의 결과를 통해 담화 제공이 극히 제약된 일반 지도방법과 달리 담화와 맥락을 제공하는 스토리텔링 지도방법의 학습 효과에 대해 살펴보고 초등영어 교실수업에도 담화와 맥락을 강화한 교수법의 도입 필요성을 주장한다.

임유진(2003)은 초등 4학년 학급을 대상으로 영어 교과서의 학습목표와 부합되는 문법구문을 포함한 이야기 자료를 찾아서 실험집단에게 스토리텔링을 도입한 이야기 중심 수업이 되도록 재구성하였다. 실험집단(2학급 64명)과 정규교육 방식을 따라서 단편적인 대화문을 토대로 지도한 통제집단(2학급 67명)으로 구분하여 16주간동안 각각 18시간씩 수업을 실시한 후 학습자의 듣기 능력 향상도와 학습태도에 미치는 영향을 검증하였다. 강혜순(2006)은 초등 6학년 학급을 대상으로 임유진(2003)과 동일한 방법으로 실험집단(74명)과 통제집단(74명)을 구분하여 12주간동안 각각 24시간씩 수업을 실시한 후, 아동들의 영어읽기 능력과 정의적 영역에 미치는 효과를 검증하였다.

임유진과 강혜순의 실험연구를 통해 연구자들이 경험한 효과는 연구자들의 실험연구 결과를 보면 두 경우 모두 유의도 $*p<.01$ 에서 통제집단(듣기평균 64점, 읽기평균 81점)에 비해 실험집단이 영어 듣기능력(평균 73점)과 읽기 능력(평균 90점)이 더 향상되었음이 입증되었고, 아동들의 흥미도와 학습태도와 같은 정의적 영역에 미친 효과도 설문조사와 관찰기록들을 통해 우위성이 확인되었다.

임유진(2003)은 실험연구 수행 후 듣기능력 평가 결과 통제집단에 비해 실험집단의 학습자들이 보인 듣기 이해력 향상 정도에 놀라움을 표시하며 이후에도 이야기 중심 지도법을 실시해야겠다는 의견을 표명했다. 강혜순(2006)은 담화와 맥락을 제공한 스

토리텔링 지도방법 읽기능력 평가결과 뿐 아니라 6학년 학생들의 영어 학습에 대한 태도 및 흥미도 향상 등 정의적 영역의 변화에 놀라움을 표시했다. 통제집단의 학생들과 달리 실험집단의 학생들이 보이는 영어수업에 대한 호응도를 경험한 후, 이후 6학년을 지도할 때 스토리텔링을 활용하겠다는 의견표명을 하였다.

평가도구로 임유진이 사용한 듣기능력 평가문항은 김정숙(2002)이 개발한 평가도구에 준해서 문항개발을 하였으므로 총 13-16회차의 대화문을 들려주고 보기 없이 질문에 답하도록 구성하였고, 대화문에 나오는 표현은 모두 교과서에서 배운 문법구문을 사용하였다. 강혜순의 경우는 교과서 지침서에 나오는 대로 읽기 평가 문항을 자체개발하여 사용했으므로 읽기평가 문항에 속하는 어휘는 모두 교과서 지침서에 나온 어휘 중심으로 출제하게 되어 일반적인 방법을 도입한 학습자에게 유리하거나 불리하지 않게 구성되었으나, 결과는 실험집단이 우수하게 나타났다.

보다 자세히, 임유진(2003)에서 스토리텔링을 활용한 영어학습에 대한 4학년 학습자의 흥미도 분포를 살펴보면 '매우 흥미 있고 영어 공부에도 큰 도움이 된다'고 응답한 아동이 62.5%, 그리고 '조금 흥미 있고 영어 공부에 도움이 된다'고 응답한 아동이 27%로 전체 아동의 89%가 긍정적인 반응을 보였다. 스토리텔링을 활용한 학습에 대한 관심도에서도 60%(매우 하고 싶다 47%, 조금하고 싶다 22%)를 넘는 아동들이 스토리텔링 학습을 계속적으로 원하는 것으로 나타났고, '그저 그렇다'는 중립적인 반응이 30%인 반면, 부정적인 응답은 '하기 싫다' 1% '아주 싫다' 0%로 거의 없다고 할 수 있으므로 권장할 만한 지도법임을 확인할 수 있다.

강혜순(2006)의 경우는 정의적 영역으로 흥미도, 중요성, 자신감, 참여도, 난이도, 자기주도적 학습력, 관심도 등 7개 항목으로 분류된 내용을 설문조사를 실시하여 비교했는데 전 영역에서 유의도 $*p < .01$ 에서 통제집단보다 실험집단에서 보다 긍정적인 변화가 발생했음이 입증되었다. 실험집단에 실시한 스토리텔링 학습 효과에 대한 응답으로 '매우 그렇다' 46%, '대체로 그렇다' 20%로 긍정적인 반응이 66%로 거의 70%에 육박했다. 중립적인 응답으로 '보통이다' 23%인 반면, 부정적인 응답인 '별로 그렇지 않다' 11%와 '전혀 그렇지 않다' 0%로 11%에 그쳤다. 6학년 학습자에게도 이야기 중심 지도법이 권장할 만한 지도법임을 확인할 수 있다.

두 실험연구를 통해 결과만을 비교하였지만, 스토리텔링을 도입한 수업에서는 통제집단의 수업보다 교실 맥락에서도 자연스럽게 유의미한 의사소통 활동이 발생되고 교사는 이야기를 이해시키기 위해서 비언어적이고 비텍스트적인 요인도 적극적으로 사

용하게 된다. 통제집단 수업 지도에서보다 자연스러운 맥락 활용이 활성화되는 지도법이 스토리텔링이라고 표현할 수 있으며, 이러한 요인들이 영어능력 향상에 기여했으리라고 추정할 수 있다.

IV. 결 론

인터넷이 보편화되는 상황에서 교사, 학습자, 학습자료의 역할도 보다 역동적인 관련성을 가지고 변화되고 있다. 교사는 반성적인 연구자가 되어 끊임없이 자신의 지도 방법과 역할에 대해 점검을 해야 하고, 학습자는 교실현장에서 교사의 동반자로서 자신의 학습 성과에 책임을 져야 하며 자신에게 적합한 학습전략과 책략을 파악해야 한다. 학습자료의 경우 교사가 모든 학습자에게 획일적으로 동일한 자료를 공급하는 것이 아니고 학습자가 선택을 할 수 있도록 대안적 자료 예비해야 하며 교실 수업에서도 학생 개개인의 요구에 부응할 수 있도록 계획해야 한다. 보다 철저하게 상황 맥락이 고려된 수업 운영이 요구된다고 할 수 있다.

이 시점에 영어교육에서 가장 영향력 있는 교수법으로 권장되고 있는 의사소통교수법에서도 담화와 맥락을 강화한 지도방안을 채택하고 있다. 외국어로서 영어를 학습하는 상황은 제2언어로서의 영어 사용 환경과는 달리 영어입력이 충분히 제공되지 못하고 참여 학습자의 영어 수준도 거의 초보자 수준일 경우 입력 공급을 촉진시키기 위해 학습자가 이야기 단위의 담화에 노출될 수 있는 이야기 중심 지도법이 권장된다.

자연적인 영어 습득을 기대할 수 있는 학습시간을 확보할 수 없는 한국의 교육 상황에서 초등교사가 연습 단계부터 학습자의 영어출력의 양과 질을 확보해 주기 위해서 필요한 지도방법이라고 생각된다. 학습자가 영어로 의사 표현을 하려면 일단 어휘가 필요하고 구단위 표현(chunk)이 확보되어야 하며 그 다음 단계로 문장 영역으로 확장시켜 갈 수 있을 것이다. 아동들에게 영어 입력을 제공할 때 패턴화된 표현을 반복해 사용한 담화를 이용하여 영어 습득 효과를 높일 수 있고, 교사들도 공감할 수 있는 방법으로 판단된다.

스토리텔링을 도입하려면 교사는 학습자의 반응을 의식하게 되므로 자연적으로 이야기를 하는 현장 맥락에 해당하는 학습자의 수준에 맞추어 영어입력의 질과 양을 조정해서 제공할 능력을 갖추어야 한다.

현행 초등영어 교육과정에서 제공된 교과서의 방법을 따르면 영어입력이 빈곤해서 학습자의 영어능력과 흥미도를 배양하는 데 어려움이 있다. 또한 의사소통을 성공적으로 수행하기 위해서 듣기가 가장 기본적인 기능임에도 불구하고 영어 교실 현장의 아동들은 듣기 활동에 어려움을 느끼거나 종종 지루해 하는 모습이 관찰된다. 이것은 영어를 처음 접하는 아동들이 영어에 대해 느끼는 심리적인 부담감이 작용하는 것으로 추정할 수도 있지만 그보다는 제시용 영어 듣기 자료들이 실제 생활에서 사용되는 대화문이라는 하나 아동들의 흥미와 관심을 끌지 못하기 때문이다. 하지만 실험연구들을 통해 확인했듯이 아동의 흥미와 능력 수준을 고려하여 스토리텔링 자료를 선정, 재구성하여 아동들에게 꾸준히 들려준다면 아동들의 듣기 능력뿐만 아니라 영어에 대한 관심과 흥미를 증진시킬 수 있고, 말하기, 읽기, 쓰기 활동으로 확대 적용할 수 있다는 이점이 있다.

결론적으로, 의사소통 교수법을 사용하더라도 교실현장에서 학습자가 연속적으로 의미를 생성할만큼 충분한 영어입력과 상호작용이 제공되고 있는지 점검해 보아야 한다. 학습자는 진정한 의사소통 목적으로 영어를 사용하는 경험을 통해서 영어를 습득하게 되므로 교실현장에서 유의미한 의사소통 맥락을 제공하여 일상생활에서 구현되는 담화 수준의 상호작용이 구현하도록 하려면 이야기중심 지도법과 같은 담화와 맥락을 강화한 영어 지도방안이 초등교육 현장에서 활성화될 때 그런 환경이 조성되며 또한 영어 학습 효과도 높일 수 있을 것이다.

〈참 고 문 헌〉

- 강혜순. (2006) 스토리텔링 활용 수업이 초등학생의 읽기능력 및 정의적 영역에 미치는 영향. 제주교육대학교 석사논문.
- 김영미. (1999) 동화로 가르치는 초등영어. 서울: 문진미디어
- 김정숙. (2002) 초등영어 듣기·말하기 수행 평가도구 개발과 실행. 초등영어교육, 1, 97~137.
- 임유진. (2003) 초등영어교육에서 Storytelling이 듣기능력 신장에 미치는 영향. 제주교육대학교 석사논문.

- 홍경선. (2006) "초등영어교사를 위한 문법 이론과 문법 지도방법." In 고경석 외 (2006) 초등영어교육의 이론과 실제 (pp.185~216). 서울: 한국문화사.
- Adair-Hauck, B., Donato, R. and Cumo-Johanssen, P. (2000) Using a story-based approach to teach grammar in Shrum, J and Glisan, E. W. (2nd ed.) *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction* (pp. 146-171). US : Heinle & Heinle.
- Brown, G. and Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. 3rd ed. (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M. and Olshtain, E. (2000) *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1991) The notion of "context" in language education. In T. Le & N. McCausland (Eds.) *Language Education: International Developments* (pp.4-26). Proceedings of the International Conference, Ho Chi Minh City, Vietnam.
- Herron, C. and Tomasello, M. (1992) Acquiring grammatical structures by guided induction. *French Review*, 65, 708-718.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Schiffirin, D. (1994) *Approaches to Discourse*. Oxford: Basil Blackwell.
- Shrum, J and Glisan, E. W. 2nd ed. (2000) *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. US : Heinle & Heinle
- West, M. and Donato, R. (1995) Stories and stances: Cross-cultural encounters with African folktales. *Foreign Language Annals*, 28, 392-406.
- Wright, Andrew. (1995) *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Abstract

A Discourse and Context-oriented English Instruction

To help English learners to develop communicative competence we should provide sufficient language input and interactions for learners. As learners can acquire English only through using English for real communicative purposes, teachers need to design a discourse and context-oriented instruction such as PACE and ordinary storytelling method, in which learners are able to develop their listening strategies and speaking proficiency thanks to a given story adjusted to their English levels. By adopting a discourse and context-oriented instruction such as storytelling in primary English class, we will be able to improve English proficiency of learners, for storytelling encourages interactions between the storyteller and the listeners and such interaction is dependent on the context.