

# 과업 기반 수업의 실제적 응용\*

이 종 민  
(전북대학교)

Lee, Chongmin. 2008. **The Practical Application of Task-Based Instruction.** *The Linguistic Association of Korea Journal*, 16(1), 19-35.

It has been proved that the task-based instruction (TBI) has been applied in a very effective and useful manner. It has been made possible that the learning process can be performed and the language activities can be observed in the actual context. In other words, the TBI guarantees the learner achievements to be realized as successful.

In this paper two subtopics are dealt with. One is the issue of conscious raising. At the stage of pre-task assignments the learners are requested to understand what tasks they can perform implicitly or explicitly. The other is the conversational negotiations going on when the learners try to solve the discours breakdowns. Finally the learners can be aware of the assigned tasks and resolve the language problems in completing the tasks successfully.

**주제어(Key Words):** task-based instruction, consciousness raising, communicative breakdown, task activities

## 1. 과업 기반 교수법의 개념과 정의

의사전달 교수법의 하나의 기술로서 과업 기반 수업은 최근에 부각되고 있는 여러 수업 가운데 하나다. 과업 기반 학습을 논의하는 데는 적어도 과업이 무엇인가에 대한 이해 또는 정의가 확립되어야 할 것이다. 과업 기반 학습에서의 문제와 제안을 논의한 연구에서 리틀우드 (Littlewood 2004, p. 319)는 캠브리지 사전을 인용하면서 과업이 교사에 의하여 부과되고 강요되는 의무 같은 것으로 의도적으로 맡겨진 공부라고 풀이하고 있다. 일차적으로 ‘과업’이라는 용어는 그다지 반가운 개념을 포함하지 않는다. 하기 싫거나 어려움이 있어도 정규적으로 부과된 꼭 해야만 하는 일로 풀이

---

\* 이 연구는 전북대학교 학술재단의 학술연구 2005 프로그램에 따른 지원을 받아 이루어졌습니다.

되기 때문에 과업은 긍정적이기보다 부정적인 함의를 가진다.

그러나 최근의 영어교수법 이론에서는 과업을 언급하지 않고는 학습법을 이야기하는 것이 불가능할 듯이 보인다. 과업이 어휘 자체적으로는 부정적인 함의를 가지고 있지만, 실제적으로 거두고 있는 학습효과에서는 교과과정을 개발하는 학자들이나 영어 교수법 이론가들에 의하여 실질적 효과를 거두는 것으로 풀이되고 있다. 리틀우드<sup>1)</sup>는 그래서 과업이란 ‘좋은 것 (a good thing)’이라고 고쳐 말하고 있다. 나아가 과업 기반의 교수법에서는 형식과 의미라는 두 마리의 토끼를 나란히 추구하는 방법론과 연구결과를 보여주고 있다. 과업은 목표 지향적이다. 과업은 형식보다 의미에 주요한 초점을 둔다. 과업의 참여자들은 과업의 수행에 필요한 언어 자원을 선택할 수 있다. 끝으로 과업은 명시적으로 정의할 수 있는 결과를 도출해낸다. 그 결과 과업의 수행자들은 실제적 조건에서 외국어를 사용함으로써 정확성과 유창성을 확보할 수 있다.

과업 기반의 교수법이 형식의 영역에서는 문법이나 발음을 주요한 주제로 삼고, 의미라는 관점에서는 의사전달 능력 (communicative competence)을 축으로 삼는다. 특히 의사전달의 관점에서는 의사전달을 약한 동기로 보느냐 중간이나 그리고 강한 동기로 보느냐는 등급 (gradience)을 구별할 수 있다. 윌리엄즈와 버든 (Williams and Burden 1997, p. 168; Littlewood 2004, p. 320)은 학습자가 언어를 학습하는 과정을 심화하기 위하여 참여하는 어떠한 활동도 하나의 과업으로 정의하고 있다. 간단한 연습문제 풀이에서부터 문제해결을 하는 집단 활동이나 조작 활동이나 어떠한 모양의 의사결정 활동 등을 총괄한다. 이렇게 의사전달을 약하게 보는 관점에서는 의사전달 과업과 언어구사력 과업을 구분할 수도 있다. 여기서의 언어구사력을 위한 활동은 문법, 어휘, 발음, 기능, 담화 등을 모두 포괄한다. 언어구사력 활동에 대하여는 에스테어와 재넌 (Estaire and Zanon 1994, pp. 13-20; Littlewood 320)을 참고하기 바란다.

의사전달 능력을 주요한 활동으로 보기는 하지만, 오직 의사전달만을 중심으로 하는 활동으로 보지 않는 절충적이거나 중간적인 입장이 가능하다. 스텐 (Stern 1992, pp. 195-196; Littlewood 2004, p. 321)의 경우는 과업을 ‘현실적 언어사용 (realistic language use)’으로 파악하고 있다. 즉, 의사전달 활동이 실제적 언어사용에 기여하고 도움을 줄 수 있는 방향으로 이루어져야 한다는 것이다. 언어의 한 부분이나 문법의 한 영역이 아니라 문제나 주제를 풀어나가는 능력을 배양하도록 설계되어야 한다는 입장이다.<sup>1)</sup>

1) 의사전달의 내용과 형식이라는 두 가지 측면을 고려해야 한다. 내용은 의미나 화용의 문맥을 뜻한다.

의사전달 능력을 가장 강력한 목표로 보는 과업 기반의 접근은 오직 의사전달 활동만을 과업이 수행하도록 디자인한다. 윌리스 (Willis 1996, p. 23; Littlewood 2004)는 과업을 학습자가 의사전달의 목적을 위해서만 사용하는 활동으로 규정하고, 나아가 어떤 결과를 성취하여야 한다는 조건을 붙이고 있다. 이러한 강한 주장을 펴는 학자들은 과업이라는 용어를 대신 하여 의사전달의 목적이 없는 학습자의 활동을 따로 연습 (exercises)으로 분류하고 있다 (Ellis 2000, p 195). 그러나 포괄적인 의미에서는 의사전달의 목적과는 관계없이 과업을 이러한 두 부류의 범주로 구별 지을 수 있다. 어떤 경우에도 언어가 의사전달의 목적과 완벽하게 분리되어 구분지어진다고는 볼 수 없기 때문이다.

루니 (Rooney 2000)에 따르면, 과업 기반 영어교육은 다음과 같은 특성을 가진다.

1. 과업이 가장 중요한 중심 요소가 된다.
2. 의사전달의 과업을 중심으로 수업계획서 (syllabus)를 구성한다.
3. 학습자는 교실 밖의 활동에 참여 한다.
4. 교과과정 (curriculum)은 언어 중심이 아니라, 학습자 중심이어야 한다.
5. 필요분석이 이루어져야 하고, 학생의 필요에 수업 내용을 맞추어야 한다.
6. 경험적 증거의 지원을 받아야 하고, 학습재원은 교실 중심 학습의 연구결과를 반영해야 한다.
7. 학생들은 과업을 수행할 수 있는 능력에 따라 평가되어야 한다.
8. 형식 초점 수업 (form-focused instruction)을 허용 한다 (Long 1988).

루니의 이러한 분석에는 몇 가지 문제가 눈에 띈다. 셋째 항의 학습자는 교실 밖의 활동에 참여한다는 주장은 현실적으로 실천하기가 어렵다. 각각의 과업을 수행할 때마다 현장에 나가서 실험해볼 수가 없기 때문이다. 교실 밖으로 나갈 수도 없을 것이고, 한국의 영어 환경에서 학교 수업을 생활현장으로 이동시킬 수도 없기 때문이다. 제한적으로 일부 영어마을에 가상적으로 만들어놓은 환경을 활용하는 방법이 있다. 이 방법은 지극히 제한적이고, 자연스러운 학습 환경이 아니라, 인위적으로 조작된 상황이기도 하다.

넷째 항의 언어 중심이 아닌 학습자 중심이어야 한다는 주장은 일곱째

---

형식은 발음과 구조의 적형성을 의미한다. 이에 대한 보다 상세한 논의는 메이어 (Mayo 2002)를 참조하기 바란다.

항의 과업 수행의 능력에 따른 평가라든가 여덟째 항의 형식 초점 수업과 배치된다. 언어 중심이 아니기 때문에 학습자가 어떻게든지 과업을 완수하면 학습이 잘 이루어진 것으로 볼 수 있다는 조금 과장되어 보이는 주장이 가능하다. 언어를 사용하지 않거나 지극히 적게 사용하는 의사전달은 얼마든지 가능하다. 넷째 항의 언어 중심이 아니어도 된다는 주장은 언어 학습이라는 영어교육의 본질을 무시하는 결과로 풀이할 수 있다. 외국어 학습은 기본적으로 언어를 배우는 과정이고, 언어 학습을 위한 여러 주변적 장치들을 응용한다는 풀이가 적합할 것이다. 언어 학습이 아니라 의사전달 성취만을 목적으로 한다면, 언어교육은 사실 존재할 근거를 잃는다고 할 수 있다. 이러한 주장은 결국 형식 초점 수업을 허용한다는 여덟째 항과도 충돌한다. 과업 기반의 수업은 기본적으로 언어학습의 수월성을 높이는 방향으로 추진되어야 한다.

## 2. 형식 초점 학습과 과업 수행

화이트 (White 1998)는 과업과 직접적으로 관련되어 있는 문제점들을 대조하여 명료하게 가르치는 것이 더 좋다는 주장이 있다. 과업 기반의 수업에서는 전반과 중반과 후반의 세 부분을 둘 수 있다. 과업 이전의 단계, 과업 수행의 단계 그리고 과업 이후의 단계가 그것이다. 과업 이전의 단계인 전반부에서 과연 문법과 어휘가 의사전달 활동의 부산물로서 효율적으로 학습될 수 없다고 가정할 수 있다. 그래서 신 (Sheen 2003, p. 226)은 언어 기교 (language skills)를 익히는 세 가지 활동을 제시 한다 (Sheen 2003, p. 226).

첫째는 이해 (understanding)의 활동이다. 모국어로 설명을 해줄 수도 있고, 다양한 방법으로 문법을 이해하게 도와줄 수도 있다. 모국어와 외국어의 차이를 설명하고 지적해줄 수도 있고, 학습자의 주의를 끌기 위한 듣기 연습을 병행할 수도 있다.

둘째는 연습 (exercises)의 활동이다. 문장을 쓴다거나 구어 연습을 실행해 볼 수도 있다. 문법을 의사전달의 활동이나 의사전달이 아닌 활동에서도 연습하는 것이 필요하다.

셋째는 향상 (promotion)의 활동이다. 향상의 활동에서는 외국어의 사용이 자동적으로 그리고 정확하게 이루어져야 한다. 결과적으로 형식 초점의 수업은 ‘하나의 형식 (one form)’이나 ‘여러 형식들 (various formS)’이라는 이분법적 구분이 가능하다. 하나의 형식을 초점으로 삼는 수업이 현재의

여러 학습이론과 양립할 수 있는 해법이라고 할 수 있다.

브루턴 (Bruton 2002, p. 281)도 과업 기반의 학습은 의사전달의 과업이 교육적 목표보다 최대화되어야 한다고 말하고 있다. 외국어 학습자는 적어도 자연스러운 구어 사용의 환경에서 목표 언어의 특징을 (a) 직접적으로 (immediately); (b) 완전하게 (completely); (c) 정확하게 (accurately); (d) 하나씩 하나씩 (one by one); (e) 예견할 수 있게 (predictably) 배우지 못한다는 사실을 지적하고 있다. 과업 기반의 수업은 여러 항목의 다양한 수업 계획서나 제시-실습-생산 (present-practice-produce)의 3 P's라는 단순화한 과정으로 이루어질 수 없다. 목표 언어의 구조와 어휘의 문제를 다루는 기술이 필요하다. 이러한 기술이 어떻게 구성되는가를 다루는 부문이 제시 과정이다. 다음 과정은 이러한 새로운 지식을 통제할 수 있는 능력을 키우는 실습 과정이다. 다음으로는 이러한 기술을 비교적 자연스러운 환경에서 실제로 사용하는 방법을 배우는 과정이 생산이라고 할 수 있다 (Skehan 2002, p. 290).

아메드 (1996, p. 5)는 과업을 핵심 활동 (core activities), 지원 활동 (support activities), 진행 활동 (ongoing activities) 그리고 종합 활동 (synthesizing activities) 등으로 계층적으로 분류하기도 한다.<sup>2)</sup> 핵심 활동은 개인 발표와 집단 토의 과정을 포함한다. 이러한 활동들은 초기화와 모형 만들기, 실습과 실행 그리고 되새김 (feedback)의 순환 과정을 가진다고 보고 있다. 지원 활동은 문제를 해결해가는 의사전달 활동과 상호작용을 의미한다. 진행 활동은 학급 안에서의 자발적 참여를 도출해내는 과정이다. 끝으로 종합활동은 학습자들이 프로젝트를 완성하여 만들어내는 활동으로서 그룹 활동의 종결을 의미한다.

과업 기반 수업을 필요로 하는 이유는 보다 적극적인 활동에 기초한다고 볼 수 있다. 첫째로는 외국어를 사용하여 자발적이고 의미 있는 의사전달 활동을 구어, 즉 말하기를 통하여 격려해주어야 한다. 구어 연습이라는 매체에 초점을 맞추어야 한다. 따라서 의미를 가지고 서로 협상하고 타협하는 과정이 바로 과업 기반 수업이 지향하는 목표라고 할 수 있다. 두 번째 이유로는 교실에서의 학습자들이 합동적으로 (collaboratively) 활동하는 것이 필요하다. 과업의 완수라는 최종 목표를 만족스럽게 이끌어내기 위하여 어떤 언어를 사용하느냐가 그다지 중요한 변수가 되지 않는다. 즉 의사전달의 완수를 위하여는 모국어를 사용하는 것이 제한적으로 허용될 수 있다. 셋째로는 과업 기반 수업에서는 언어적 특성만이 사용되는 것이 아니

2) 과업의 활동에 대한 여러 분류는 다양하고 세분화된 방식으로 변화될 수 있다.

다. 외국어의 사용은 과업의 관점에서 분석되고, 과업의 특성들은 체계적이고 일원적인 방향으로 행동이나 활동을 수반하여야 한다. 과업에서는 기본적으로 하나의 에피소드가 중심이 되어야 한다. 하나의 에피소드를 완수하는 과업이란 하나의 환경에서 완성되는 과업이라고 말할 수 있다. (Bruton 2002, p. 281). 또한 구어적 과업 기반이 빚어내는 구체적인 결과는 발화에 있어서 유창성의 향상이라고 할 수 있다 (Bruton 2002, p. 287).

도티와 버렐러 (Doughty and Varela 1998; Sheen 2003, p. 227)는 문법을 하나의 간섭 (intervention)으로 보고 있다. 이러한 간섭은 의사전달과 형식에 대한 교수가 서로 효율적으로 연결되어야 한다. 이러한 관점에서 본다면, 문법 또는 형식에 대한 교수는 간섭이 아니라 의사전달과 상호작용하는 방식으로 이루어져야 할 것이다. 그러나 도티와 버렐러는 형식을 가르치는 상황은 의사전달의 경색 (breakdown)을 가져온다고 보고 있다. 사실 의사전달이 중단된다는 뜻에서 의사전달의 경색이라는 개념이 잘못된 것은 아니다. 그러나 의사전달의 경색은 이미 형식에 대한 수업이 필요한 시점에서 이미 일어난 것으로 보는 것이 더 적절하고 정당하다. 그러므로 의사전달의 경색은 결국 교정 (correction)이나 되새김 (feedback)을 통하여 해결되어야 한다. 여기서 다시 강조해야 할 것은 형식을 가르치는데 소비하는 시간만큼 경색이 일어났다고 보는 것이 정당하지 않다는 것이다. 경색의 시작은 의사전달이 차단되는 순간부터 시작이 되었기 때문이다. 만약 경색을 치유하지 않고 방치한다면, 교실에서의 영어수업은 피진어화 (Pidginization)하는 방향으로 고착화될 위험이 크기 때문이다.

국내에서는 한중임과 차경애 (1996, p. 113)는 수업계획서의 작성에 있어서 선행 활동과 주요 활동 그리고 후행활동의 세 가지 단계를 구분하여 모형을 만들고 있다. 선행활동에서는 학습자에게 학습 동기를 마련해주고, 학습자의 선행 지식이나 준비된 학습 자료를 살펴보는 과정이라고 할 수 있다. 이 단계에서는 정서적으로 학습의 준비를 갖추게 하고, 선행 지식을 확인하며, 언어 자료를 제공하여 현재의 언어능력을 파악한다. 주요활동에서는 학습 내용을 교사와 학생간의 설명과 대담으로 이어진다. 후행활동에서는 이미 아는 학습내용과 주요학습에서 이루어진 새로운 학습내용을 통합하여 교과내용을 터득하도록 돕는다.

과업 기반 수업의 구성은 여러 방식이 있을 수 있지만, 대체적으로 과업 이전의 단계와 핵심 과업 단계 그리고 과업 이후의 세 가지 단계를 가진다고 볼 수 있다.

그림 1. 과업 수업의 구성 단계

Total Task-Based Instruction		
Pre-Task Stage	Core Task Stage	Post-Task Stage
	Present Practice Produce	

핵심 과업의 단계는 다시금 제시-실습-생산 (Present-Practice-Produce)라는 순환 과업 (task cycle)으로 구성된다. 루니 (Rooney 2000, p. 2)는 과업 전, 과업 순환, 과업후의 세 단계로 나누어 과업후의 단계에서 언어에 초점을 두는 학습을 배치하고 있다. 과업의 핵심적 내용은 인터뷰를 통해서 이루어질 수도 있고, 역할 놀이 (role play)을 하여 실행될 수 있다.

과업을 처리하는 여러 조건들이 구어영어의 구사에 있어서 영향력을 행사한다고 볼 수 있다. 송정원 (2005, p. 118)은 계획성 (planning), 친숙도 (familiarity) 그리고 연속성 (sequencing)이 과업 처리의 과정에서 작용하는 좋은 예들을 보여주고 있다. 특히 이러한 과업을 계획하는 데 소비하는 시간이나 주제와의 친숙한 정도나 사건이나 사진 또는 그림들을 연결하는 작업 등은 서사화 (narration)의 과업을 수행하는데 있어서 학습자의 구어 능력에 영향을 준다. 특히 계획성은 학생의 유창한 구어 능력을 배양하는데 도움이 된다 (Crookes 1989; Foster and Skehan 1996; Ortega 1999; Yuan and Ellis 2003; 송정원 2005).

과업 이전의 단계에서 제시되는 수업에서 파터즈 (Fotos 1998)는 아주 흥미로운 결과를 보여준다. 이른바 학생 중심의 수업에서 예상되는 결과와는 대조적으로 교사 우선의 수업 (teacher-fronted instruction)이 보다 탁월한 효과를 보인다는 것이다. 학생들 사이의 상호작용이 이루어지는 수업보다 상호작용이 없이 제공되는 수업에서 문법 학습의 더 좋은 결과가 나왔다는 사실이 대부분의 교수법에서 기대하는 결과와 반대된다. 이러한 학습 결과는 이른바 규칙 체계의 이해를 연역적으로 제공하는 방식에서도 발견된다 (Sheen 1992; Bruton 2002, p. 283). 즉, 신도 연역적인 방법으로 수행된 과업 기반의 학습을 받은 집단에서 구어 구사가 훨씬 좋은 효과를 보인다고 지적하고 있다.

코왈과 스웨인 (Kowal and Swain 1994; Bruton 2002, p. 284)은 그룹 학습에서 귀납적 방법이 합동 (collaboration)과 협상 (negotiation)이라는 측면에서 효율적이고, 쓰기 학습에서는 효과가 높지만, 말하기에서는 효과가 낮다고 주장하였다. 스키한 (Skehan 1996, Bruton 2002, p. 286)은 학습자의 요구를 고려하여 과업 요인들을 선택하는 일이 중요하다고 지적하고 있

다. 즉, 어떠한 요인들이 학습자들의 구어 구사력에 영향을 미치는가를 분석해내어 과업을 단계적으로 선택하는 과정이 필요하다는 것이다.

도티와 버렐리는 귀납적 방법을 지지한다고 볼 수 있다 (Doughty and Varela 1998; Sheen 2003, p. 227) 누넌은 자신이 귀납적 방법을 선호한다고 분명하게 주장하고 있다 (Nunan 2001, p. 3). 신 (Sheen 2003)은 연역적 방법을 지지한다. 언어 지식을 암시적으로 제시하느냐 또는 명시적으로 제시하느냐, 귀납적으로 제공하느냐 또는 연역적으로 제공하느냐 하는 등의 문제는 여전히 논란이 되고 있다. 적어도 공통적인 주장은 문법 지식이 외국어 학습에 기여한다는 기본적 전제가 받아들여지고 있다는 사실일 것이다 (Ellis 2002).

슈퍼마켓에서 쇼핑을 하는 역할 놀이를 생각해볼 수 있다. 실제로 교과과업 수행을 실천해볼 수도 있겠지만, 한국 내의 현실적 제약 때문에 학습자와 영어의 토박이 화자 사이의 역할 놀이를 해볼 수 있다. 이러한 방식의 대화를 연구한 학자로는 루니 (Rooney 2000)가 있다. 외국어 학습자가 고객이 되고, 영어의 토박이 화자가 점원이 되어 대화를 실행해볼 수 있다. 이 경우에 영어 사용의 현장에서 어떠한 상황이 일어나는가를 관찰하는가가 재미있을 것 같다. 우리는 두 가지 상황을 설정하여 가성 본문 (non-authentic text)을 구성해 보았다. 하나는 한국어에 없는 *f*나 *v*를 정확하게 발음하지 못하는 경우의 본문을 설정할 수 있다. 다른 하나는 역시 한국어에 없는 *thing*의 *th* 발음을 하지 못할 때의 상황을 만들어 보았다.

### 'Say Again' strategy

#### Example 1: Buying an apple juice

Customer: Do you have a BeryPine [VeryFine] juice?

Store Clerk: Pardon.

Customer: BeryPine [VeryFine] apple juice.

Store Clerk: Sorry. We don't carry them.

(After 5 minutes, the customer holding a VeryFine juice.)

Customer: (Complainingly) You have a BeryPine [VeryFine] juice. Like this.

Store Clerk: Ah, you mean, VeryFine juice!

Customer: Yes, this one. You are a liar.

Store Clerk: (Embarrassed) No, no. That is a VeryFine juice.

Customer: Yes. I wanted it.



## Example 2: Greetings

American girl: How is everything?

Korean boy: I ssink [think] dat [that] everysing [everything] is good.

American girl: What are you saying?

Korean boy: I mean, everysing [everything] is good.

American girl: Pardon me. You should say 'everything', not 'everysing'.

Korean boy: I did so.

American girl: No, you didn't. Say it again 'everything'.

Korean boy: Everysing [everything].

한종임과 차경애 (1996, p. 119)에서는 한국의 영어교육이 십년공부를 한다고 하여도 외국인을 만나는 실제 상황에서는 “제대로 말 한마디 건네기 어려운 영어 학습자”가 아직도 많다고 지적하고 있다. 영어로 말 한마디 못하는 영어공부는 그동안 크게 개선되었다고 하지만, 주변을 둘러보면 아직도 이러한 상황은 여전하다는 것이 일반적인 인식이다. 의사전달 능력이 가장 중요한 외국어 학습의 목적인 것으로 인식되어 왔지만, 말하기가 제대로 되지 않는 영어학습은 아직도 계속되고 있다.

말하기 학습이 제대로 되지 않는 근원적인 이유는 학생들이 정확하게 발음하는 훈련을 하지 않는데 있다. 이른바 농구에서 프리 샷로우를 잘하려면, 프리 샷로우에 맞는 반복 훈련이 필요하다. 이러한 반복 훈련은 무작정 많은 시간을 투입하여 되는 것이 아니라, 과학적인 방법을 사용해야 한다. 즉 영어 발음에 있어서도 교사가 지속적으로 바른 발음을 보여주고 학생들의 오류를 정확하게 지도하여야 한다. 일종의 발음에 맞는 근육 만들기 (muscle building)이 이루어져야 한다. f나 v를 윗니로 아래 입술을 무는 방법을 사용하지 않고 소리 낸다는 것은 불가능하다. everything의 th도 윗니와 아랫니 사이에 혀를 넣지 않고 소리 낸다는 것은 불가능하다. 따라서 이러한 발음이 없는 한국어의 모국어 화자인 학생들은 이러한 반복적인 훈련을 지속적으로 해야 한다. 교사는 보통 때에도 이러한 모습을 보여야 하고, 학생들이 2 장에서 언급한 주의를 기울이도록 가르쳐야 한다.

가성 본문으로 설정한 대화가 실제 생활에서는 어떻게 나타나는가에 대하여 두 가지 측면의 관찰이 가능하다. 대화를 통한 의사전달이 불가능하게 되면, 모국어 화자와 영어 학습자는 상황적 위기를 느끼게 될 것이다. 이러한 소통의 불가능은 언어학습이 학습자가 배우고 익히는 것이 아니라

행동하고 실행하는 것으로 보아야 한다는 필요성을 깨닫게 할 수 있다 (Graves 1996, pp. 21-22; Palmer 2005).

우리는 위의 본문에서 일어나는 의사소통의 단절 또는 오해를 의사전달의 당황스러움 (communicative embarrassment)라고 부르기로 한다. 흥미롭게도 이러한 의사전달의 부정확에서 일어나는 당황스러움은 행동을 통하여 해결되는 경향이 있다. 또한 외국에서는 다행스럽게도 외국어를 사용한다는 액센트나 억양 때문에 영어의 모국어 화자는 너그러운 관용을 보인다는 것을 관찰할 수 있다. 그러나 의사소통이 일시적으로 중단되거나 오해가 일어날 여지가 항상 있다. 그러기 때문에 정확성이 필요한 이유가 되기도 한다. 이러한 정확성의 자동화 (automatization)가 이루어져야 한다 (Ellis 2005). 엘리스는 학습자에게는 자동화한 입력 (auto-input)가 필요하고, 또한 출력을 해봄으로써 새로운 지식을 자동화하는 데 도움이 된다고 지적하고 있다 (Ellis 2005, p. 218).

문법은 영어교육학자들 뿐만이 아니라 보통 사람들에 의하여도 흔히 무시되어 왔다. 최근에도 어느 저명한 프로 골프 선수가 “... 말을 문법으로 하려고 생각하지 않았습니다. 그냥 했어요.”라고 인터뷰를 했다는 기사가 있다 (동아일보 2007년 7월 26일자). 그에게 골프도 그냥 했냐고 묻고 싶다. 골프라는 운동은 그냥 연습하면 되는 모양이다. 그 다음의 결과가 더 재미있다. 말이 안 통하니까 통역을 불러오더라는 뒷말이다. 유명한 골프 선수야 그렇게 할 수 있겠지만, 보통 사람들에게는 쉽지 않은 일이다. 그 자신의 주장이 앞뒤가 맞지 않음을 스스로의 말 속에서 주장하고, 증명하고 있다. 문법을 무시하고 말하니 말이 통하지 않는다는 것을 우회적으로 증거하고 있다. 그런데도 문법이 필요 없다고 하니 논리의 앞뒤가 맞지 않는다.

의사전달이 원활하게 이루어지지 않는 경우를 몇몇 학자들은 경색 (breakdown)이라는 개념으로 포착하였다는 것도 흥미롭다 (Sheen 2003). 스웨인과 라프킨 (Swain and Lapkin 1998)에서는 언어 사용을 의사전달 활동과 인지 활동의 양측으로 파악하고 있다. 그래서 대화에서의 언어지식을 구성하는 작업이 바로 언어 학습의 진행을 의미하는 것으로 풀이하고 있다. 실제적으로 언어학습에서 빠질 수 없는 내용이 바로 언어지식의 구축이라고 할 수 있다. 스포츠에서 근육이 운동의 역학을 기억하고 반복적으로 실행하는 것과 마찬가지로 말하기의 운동이 습득되어 학습자의 자연스러운 언어지식으로 자리 잡아야 한다. 이러한 학습은 흔히 자전거 타기에 비유되기도 한다. 자전거 타기를 학습하여 하나의 지식으로 구축하면, 한동안 자전거를 타지 않더라도 그대로 자전거 타기의 과업을 수행할 수

있다.

학습자는 과업 완수라는 목적을 가지고 끊임없이 의사전달의 과정을 추진한다. 고객으로서의 학습자와 점원으로서의 외국어 화자는 서로 합동적 작업을 하게 된다. 의사전달의 경색이 일어나는 경우에 상호작용적 대화를 통하여 문제를 해결해 나간다. 대화자들의 이러한 합동적 노력을 뼈대 만들기 (scaffolding)이라고 부르기도 한다 (Swain and Lapkin 1998, p. 322).

영어 학습은 그렇게 되지 않는다. 영어 학습은 문법에 맞게 연습하지 않으면 되지 않는다. 기억을 니은이라고 할 수 없는 것과 같다. 세상에 그냥 저절로 되는 일은 그리 많지 않다. 더욱이 외국어 학습의 경우에는 많은 노력이 필요하다. 외국어 학습은 의사전달을 하기 위한 공부이지만, 원리와 원칙의 문법에 맞게 하지 않으면 항상 말 그대로 서투른 외국어 화자의 수준으로 남을 수밖에 없다. 의식을 가지고 주의를 기울여 외국어가 모국어의 수준에 가까이 갈 수 있도록 연습해야 한다. 어디 외국어 학습만이 문법을 필요로 하겠는가? 시나 음악이나 미술도 각각의 문법에 맞아야 할 것이 너무나도 자명한 이치다.

### 3. 의식 상기의 연역적 접근

의식 상기 (consciousness-raising)의 과업은 학습자가 언어의 어떤 특정한 자질에 관심을 가지고 주의를 기울이도록 만드는 과정이다. 의식 상기의 방식에는 연역적 방법과 귀납적 방법이 모두 사용될 수 있다. 의식 상기의 활동을 암시적으로 하느냐와 묵시적으로 할 것인가에 대한 의문이 나올 수 있다. 그러나 의식 상기라는 과정이 지극히 의도적이고 인위적으로 이루어지기 때문에 잘 만들어진 구조에 따른 자연스러운 학습과정이라고 보기는 어렵다. 그래서 저절로 알게 된다고보다는 의식적으로 인식해야 하는 학습이라고 볼 수 있다. 엘리스 (Ellis 2001, pp. 162-163)는 이러한 특징을 고려하여 의식 상기의 과정이 언어 중심이 되어야 한다고 주장한다. 학습자들이 언어의 특정한 자질들을 사용하고, 생각하고, 논의할 수 있도록 깨달아야 한다는 것이다. 따라서 의식 상기라는 과업은 학습자의 주의를 끌 수 있고 학습효과를 이끌어내는데 필요한 어떠한 언어적 자질들이 있는가를 찾아내고 분리하는 작업이 일차적으로 필요하다 (Nunan 2004, p. 99).

의식 상기의 과업에서 필요한 주요한 특징의 하나는 학습에 필요한 자질을 끌어내는 일일 뿐만 아니라, 학습에 절대적으로 필수불가결한 단 하나의 자질 (the single feature)을 찾아내야 한다는 것이다. 외국어 학습에서

필요한 것은 정확하거나 정밀한 부분을 파악하는 상세한 특징이 아니라, 적어로 하나의 대략적인 윤곽을 그려낼 수 있는 하나의 자질에 주의를 기울여야 한다. 하나하나의 개별적인 특징을 파악하는 것은 전체를 통합해내는 능력을 다시 조성하여 주어야 한다는 관점에서는 반박의 여지가 없는 것은 아니다. 그러나 거꾸로 보면, 세부적인 사항을 모두 한꺼번에 익힌다는 것은 불가능한 일이기 때문이다. 만약에 테니스를 배우는데 처음부터 서비스, 스트로크, 로브, 드롭 등을 배운다면 학습자는 흥미를 잃을 뿐만 아니라 완전히 좌절하게 될 것이다. 스트로크 하나만 잘 배우면 나머지도 쉽게 배운다는 가정을 세우고, 스트로크를 어느 정도 완성시켜서 학습자가 흥미를 갖도록 도와주어야 한다.

의식적으로 주의 (attention)를 형성하는 작업이 언어학습에 필요한 조건이라고 시미트는 주장하고 있다 (Schmidt 2001, p. 3). 주의의 개념은 외국어 습득의 여러 양상을 이해하는데 필요하고, 중간언어 (interlanguage)의 특성이나 언어 변이, 외국의 유창성뿐만 아니라 학습자의 태도에 있어서도 중요한 역할을 한다. 실제로 학습의 과정은 의식적인 주의를 기울이는 노력을 구체적으로 실습하는 일이라고 볼 수 있다. 이러한 특성을 시미트는 특별히 ‘주목 (noticing)’이라는 용어를 사용하여 포착하고 있다. 언어는 적절한 양의 주의를 기울이지 않고 배워질 수가 없을 것이다. 단순히 영어로 방송되는 TV 프로그램을 많이 본다고 하여 영어학습이 이루어지는 것은 아니다. 의식이나 주의나 주목의 개념은 외국어 학습이 발달과정의 연속성을 지닌다는 주장과 무관하지 않다. 학습자가 스스로의 언어 구사 단계를 낮은 수준에서 한 단계 높은 수준으로 높이려는 의식적인 훈련과 연습이 필요하다.

의사전달 중심의 수업에서는 의미와 결과에 중점을 두기 때문에 정확성 (accuracy)이나 유창성 (fluency)이나 복잡성 (complexity) 등의 문제를 등한시한다. 과업 기반의 수업에서도 단순히 어떤 행동의 결과가 성공적으로 이루어지는 가를 판단한다는 극단적인 경우를 상상할 수 있다. 이러한 상상은 실제적으로는 언어활동 없이 의사소통이 가능한 상황도 가능하다. 외국어 학습은 언어 학습이므로 언어행동이 없이 이루어지는 과업의 완수가 적절한 교육적 결과라고 볼 수는 없을 것이다. 결국 의미적 입력에 장시간 노정된 학습자들이 문법적 형식의 정확성을 획득하기를 기대하기는 어렵다. 이러한 관점에서 학습자들이 정확성의 높은 수준을 학습하기 위해서는 의사전달 중심의 수업이 적합하지 않다고 볼 수 있다 (Celce-Murcia, Dornyei and Thurrel 1997; R. Ellis 1997, 2002b; Mitchell 2000).

문법 수업이 정확성의 성취에 의미 깊은 영향을 미친다고 나서지와 파터즈(Nassaji and Fotos 2004, p. 129)는 주장하고 있다. 형식에 대한 문법적 학습이 형태소의 습득에서 나타나는 연속성 (sequences)의 개념에는 크게 효과를 보이지 못하지만, 적어도 암시적 학습법보다는 명시적으로 받은 문법 교육이 학습의 효율성을 높이고, 외국어 습득을 용이하게 하는 효과를 갖는다.

물론 언어 학습자는 여러 종류의 형식-의미 관계를 표현하는 상황에서 교육받은 내용을 활용하고 응용하는 기회를 가져야 한다. 즉 학습자는 문법적 요점을 의사전달이 이루어지는 상황에서 중간언어의 형태로라도 사용하는 현장 학습을 하는 것이 바람직하다. 그렇게 함으로써 형식에 대한 주의나 조심 또는 주목과 같은 학습 태도가 실제적으로 장기간의 시간이 지난 후에 확장되고 유지되어 구어적 생산이라는 발화 상황에서 만족스러운 언어수행으로 측정될 수 있다. 학습자는 수업을 통하여 암시적으로 또는 명시적으로 소개 받은 구조나 형식을 자주 만나고 그에 대응하는 기회를 갖는 것이 바람직하다. 여기에서 암시적 방법과 명시적 방법 가운데 어느 방법론이 더 효율적인가는 적절한 자료를 분석해보면 알 수 있을 것이다. 모국어에 익숙한 사람들은 외국어조차도 모국어의 기준으로 듣기 때문에 우선 듣기에 있어서 뭔가 다르지만, 이유를 스스로 찾아낸다는 것은 불가능하다. 따라서 암시적 방법보다는 명시적으로 형식에 대한 수업이 이루어지는 것이 보다 낫다고 말할 수 있다.

구어적 과업 (an oral task)은 어느 정도 상당히 눈에 띄는 결과나 결과물을 이끌어내는 회화 활동으로 정의하고 있다 (Moor 1998, p. 1). 과업 기반의 수업은 하나의 분명한 구조를 가져야 하는 것으로 설명하고 있다. 가장 먼저 해야 할 일은 학생들이 무엇을 하고 싶어 하는가를 찾아내는 일이다. 무엇을 하고 싶은가를 알아야만 그 주제에 대한 발표나 연습에 맞는 요점을 찾아낼 수 있기 때문이다. 두 번째 과정에서는 학생들이 의사전달을 구성해나가는 대화의 흐름을 따라가야 한다. 이러한 흐름은 학생들이 이미 기성품으로 만들어진 자료를 사용할 것이 아니라, 학생들 스스로가 말하고 싶은 표현을 제시할 수 있도록 격려해주어야 한다. 마지막으로 포스터를 만들거나 비디오를 찍거나 하는 여러 방법으로 과업을 구체화하는 작업이 필요하다.

무엇이 보여주는 기본적 순환 구조를 보자 (Moor 1998, p. 2).

그림 2 과업의 순환 모형도



자 사이에 일어나는 대화의 경색이 협상을 통하여 해결된다는 것을 살펴보았다. 아쉽게도 모국어 화자의 정확한 영어 발음에도 불구하고, 외국어 화자는 그것을 언어지식으로 받아들이지 못한다는 사실을 지적하였다. 이러한 결과가 바로 외국어 학습에서 능력 있는 교사를 양성해야 하고, 능력 있는 교사가 필요하다는 현실을 깨닫게 해준다. 현재 초중고교의 학생들은 사교육의 시장에서 의식이나 주의가 없는 교사들을 만나는 것도 영어학습을 위태롭게 하는 한 요인이 된다고 말할 수 있다. 과업 기반의 학습은 이러한 현실적인 문제를 정확하게 깨닫게 해주어 영어학습에서 더러는 무시되었던 정확성의 필요성이나 문법 교육의 효능을 알게 해준다. 학습자들은 모국어와 외국어의 학습이 어떻게 다른가에 대한 의식적 주의를 기울일 필요가 있다.

### 참고문헌

- 송정원. (2005). Task-Processing Conditions as Influences on spoken Language Performance. *English Teaching*, 60(3), 117-137.
- 한종임과 차경애. (1996). 비디오를 활용한 학습자 및 과제 중심의 학습지도 방안. *영어교육*, 51(2), 107-124.
- Ahmed, Mohammed K. (1996). Teaching Oral Communication Skills in Academic Settings: A Case Study in Task-Based Approach to Syllabus Design. Web data.
- Beckett, Colbaha H. and Tammy Slater. (2005). The Project Framework: a Tool for Language, Content, and Skills Integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116.
- Bruton, Anthony. (2002). From Tasking Purposes to Purposing Tasks. *ELT Journal*, 56(3), 280-288.
- Crookes, G. (1989). Planning and Interlanguage Variation. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 367-383.
- Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. in E. Hinkel and S. Fotos eds., *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classroom*. Lawrence Erlbaun Associates.
- Ellis, Rod. (2005). Principles of Instructed Language Learning. *System*

- 33, 209-224.
- Estaire, S. and J. Zanon. (1994). *Planning Classwork: A Task-based Approach*. Macmillan Heinemann.
- Graves, K. (1996). A Framework of Course Development Processes. In K. Graves ed. *Teachers as Course Developers*. Pp. 12-38. Cambridge University Press.
- Karant, Priscilla. (1994). *Grammar through Stories*. St. Martin's.
- Littlewood, William. (2004). The Task-based Approach: Some Questions and Suggestions. *ELT Journal* 58(4), 319-326.
- Mayo, Maria del Pilar Garcia. (2002). The Effectiveness of Two Form-focused Tasks in Advanced EFL Pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics* 12(2), 156-175.
- McDonough, Kim. (2004). Learner-learner Interaction during Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context. *System*, 32, 207-224.
- Mohamed, Naashia. 2004. Consciousness-raising Tasks: a Learner Perspective. *ELT Journal*, 58(3), 228-237.
- Moor, Peter. (1997). Implementing a Task-based Approach without Task-based Materials. Web data.
- Nassaji, Hossein and Sandra Fotos. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nunan, David. (2001). Aspects of Task-Based Syllabus Design. Web Ms.
- Nunan, David. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Ortega, L. (1999). Planning and Focus on Form in L2 Oral Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-148.
- Pica, T. (2000). Tradition and Transition in English Language Teaching Methodology. *System* 28, 1-18.
- Rooney, Kevin. (2000). Redesigning Non-Task-Based Materials to Fit a Task-Based Framework. *The Internet TESL Journal*, 6(12), 1-9.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 17-46.
- Sheen, Ron. (2003). Focus on Form-a Myth in the Making. *ELT*



- Journal*, 57(3), 225-233.
- Skehan, Peter. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, Peter. (2002). A Non-marginal Role for Tasks. *ELT Journal*, 56(3), 289-295.
- Skehan, P. and P. Foster. (1997). Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance. *Language Teaching Research*, 1(3), 185-21
- Swein, Merrill. (1998). Focus on Form through Conscious Reflection. In C. Doughty and J. Williams eds. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Pp. 64-81.
- Swein, Merrill and Sharon Lapkin (2001). Focus on Form through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects. In M. Bygate and P. Skehan and M. Swain eds. *Researching Pedagogical Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Plenum Press. Pp. 99-118.
- Tsang, Wai King. (2004). Feedback and Uptake in Teacher-Student Interaction: An Analysis of 18 English Lessons in Hong Kong Secondary Classrooms. *RELC*, 35(2), 187-209.

이종민

561-756 전주시 덕진구 덕진동 1가

전북대학교 사범대학 영어교육학과

전화: (063) 270-2735

이메일: chongmin@chonbuk.ac.kr

Received: 10 December, 2007

Revised: 10 January, 2008

Accepted: 15 February, 2008