

영어교실에서 교사와 학생간의 상호 대화 촉진 방안

신 용 진
(전북대학교)

Shin, Yong Jin. 1999. The Interaction of Teacher-Talk and Student-Talk in the Foreign Language Classroom. *Linguistics*, 7-1, 283-303. The instructions of the English teacher provided few opportunities for student-to-teacher or student-to-student communication. The result was minimal student/teacher interaction directed toward promoting communication skills -- not unidirectional instruction. Successful language acquisition cannot be explained, it must be experienced. Reciprocal student/teacher interaction promotes this. Creating a dynamic social environment in the classroom requires use of visual aids, including multimedia materials, graded to the students' level. First, basic communication must be established between student and teacher. Second, encouragement of interactive questions relating to required text material, as well as visual/multimedia presentations, will help provide opportunities for student/teacher interaction. (Chonbuk National University)

1. 서론

세계화의 물결 속에서 교육부에서는 제 6 차 교육과정을 정하고 코뮤니케이션의 중요성을 강조하였다. 뿐만 아니라 초등학교에서까지 조기 영어 교육을 실시하기에 이르렀다. 우리나라 언어 정책은 영어를 제2언어 (ESL)가 아닌 제1외국어 (EFL)로 정하고 영어교육의 현장은 가정이나 사회가 아닌 교실에서 학습하도록 하였다. 교실이라는 제한된 환경에서 영어를 배우도록 했다.

제6차 교육과정이 성공적이기 위해서는 적어도 자연스럽지 못하고 사회성이 결여된 교실에 대한 종전의 고정관념에서 벗어나 교사와 학생간에 코뮤니케이션이 조금이라도 형성되기 위해서는 교사들의 태도에서부터 교수 방법에 이르기까지 변화되어야 하며 수동적인 학습 태도를 고수해 왔던 학

생들의 태도에 변화를 주어야 한다. 즉 학생들의 참여 의식을 높이기 위해서는 무엇보다도 기회를 많이 갖도록 해야 한다. 참여의 기회를 많이 제공하기 위해서는 질문의 방법도 달라져야 하고 기다리는시간(wait-time)도 재고해야 한다.

여기서 몇 가지 방안을 제시한다고 해서 그것으로 학습환경이 완전히 달라지지는 않는다. 그러나 종전의 학습지도 방법을 탈피하고 학생들에게는 참여할 수 있는 기회를 제공하는 방법은 많은 변화를 가져오리라 믿는다. 이상적인 교육 방법보다는 현실적인 교육의 방향으로 방법들을 모색하여 제공하는 데 의의가 있다고 하겠다.

따라서 교실이라는 공간개념 정립이 필요하며 교사와 학생간의 대화 형성에 대한 이론적 측면에서 외국인을 위한 말(foreigner talk)의 중요성을 강조한다. 학생과 교사간의 상호작용에 필요한 방법의 제시와 학생들이 말문을 열 수 있는 다양하고 실질적인 방법들을 제공함으로써 교사와 학생간의 대화 촉진에 관한 방안을 제시하고자 한다.

2. 언어 교실

2.1 언어 교실

우리나라와 같은 여건 속에서는 교실이라는 환경은 절대적으로 중요한 장소이다. 언어란 비교수적인 환경에서 자연스럽게, 어떤 제약도 없이, 또 주위의 간섭도 받지 않고도 학습이 훨씬 더 가능해 진다. 일반적으로 언어는 인간이 자연스러운 환경에 노출되었을 때 습득이 보다 가능해 진다. 그러나 우리의 현실에서는 그렇지 못한 것이 문제이다.

인간은 언어 환경에 태어나기 때문에 그 언어 환경에서 아주 자연스럽게 언어를 습득한다. 그러나 만일 언어 환경이 아닌 다른 환경 즉, 산 속이나 무인도에서 태어난다면 언어습득은 가능한가? 지금까지의 연구에서 산 속이나 무인도에서 태어나 스스로 어떤 형태의 것이든 인간이 사용하는 언어를 사용했다는 사실을 아는 사람은 하나도 없다. 즉 그러한 환경에서는 그 인간에게 들려줄 말이 없기 때문에 불가능하다.

그러면 교실이라는 환경에서는 가능한 것인가? 가능하면 어느 정도 가능한가? 여기에 대한 연구는 많이 진행되고 있다 (Chaudron 1988; Johnson 1995; Richards et al. 1994). 요즘 우리는 언어 환경을 어떤 형태의 언어이

든 인간이 자기의 감정, 느낌, 사고 등을 듣고 표현하는 환경이라고 정의한다. 우리 인간이 사는 지구는 인간이 언어를 사용하는 곳이기 때문에 넓은 의미에서 언어 환경이라고 할 수 있다. 그러나 실질적으로 언어 환경은 제한되어 있다고 할 수 있다. 인간이 서로 의사소통할 수 있는 사회로 국한시켜야 할 것이다. 인간은 누구나 상대방이 있어야 하고 상대방이 말을 했을 때 듣는 단계가 반드시 있어야 하기 때문이다.

언어 환경은 크게 나누어 자연적 언어 환경 (natural language environment)과 인위적인 언어 환경 (artificial language environment)으로 구분된다. 자연적 환경에서는 정상적인 교육을 통해서 언어를 습득하지 않는다. 인간이 인간 사회에 태어나면 즉 노출 되면 특수한 경우를 제외하고 누구나 말을 배우게 된다. 좁은 의미에서 자연적인 언어 환경은 가정이다. 가정에서는 말을 사용하는 사람들로 구성되었기 때문에 이들이 사용하는 말들을 듣게 된다. 가족 구성원들이 시간을 정하고 정해진 교재를 가지고 아이에게 말을 가르치지 않는다. 아주 자연스럽게 말을 배우기 때문에 자연적 환경을 비교수적 환경 (non-instructional setting)이라고도 한다. 비교수적 환경이라는 말은 가족은 어떤 격식을 갖추지 않고 필요하다고 생각될 때 또는 일상적 생활 속에서 무의식적으로 아이에게 들려주기 때문에 비공식적인 언어습득 과정을 밟게 된다. 그래서 비공식적인 언어 환경이라는 말을 사용하게 된다.

인위적인 언어 환경은 교실을 가리킨다. 언어를 배우는 곳이라 언어교실이라 한다. 그래서 교수적 환경이라고 부르기도 한다. 교수적 환경 (instructional setting)에서는 주어진 시간에 정해진 교사에 의해서 일정한 과정 속에서 말을 배운다. 이때 우리가 필히 생각할 것은 모국어 배우는 것이 아니라 자기 나라말이 아닌 즉, 부모님의 말이 아닌 다른 나라말을 배우게 된다는 사실이다. 이 언어를 학습대상어, 또는 목표언어 라고 부른다. 여기서는 비공식적인 교육이 이루어질 수 없다. 문자 그대로 공식적인 교육 과정을 통해서 언어를 학습하게 된다. 자연 환경에서는 청자와 화자 사이에 너무나도 자연스럽게 상호작용을 통해서 커뮤니케이션을 형성한다. 교실에서는 이러한 관계나 과정이 거의 일어나지 않는 데 문제가 있다. 그러나 교실에서는 언어 학습이 이루어지기 때문에 언어환경 (linguistic environment)이라고도 한다.

2.2 교실에서의 거래

입력(White 1987, Krashen 1985)은 아이들이나 성인들이나 관계없이 필요한 언어 자료이다. 아이들의 경우에는 자연적 입력에 비해 성인의 경우는 교실 또는 학원이라는 극히 제한된 환경에서 배우기 때문에 교실용 입력(classroom input)이라 할 수 있다. 아이의 경우에는 가족이 모두 입력의 근원이 된다. 그리고 말을 알아듣고 다소나마 표현하는 것 즉, 한마디 문장이라 할지라도 자기 주변에 있는 아이들의 말이 친구의 말(peer input)이 된다. 여기에서는 조금도 부담감을 느끼지 않는다. 아이가 오류를 범한다 해도 범하고 있다는 사실조차 모르고 사용한다. 언어 생활 속에서, 시간의 흐름 속에서 스스로 정정한다. 그러나 성인은 많은 부담감을 가지고 배운다. 자기 주변에 있는 친구나 사람들로부터 들을 수 있는 친구의 말이 없다. 오류를 범하면 크나큰 죄를 저지른 양 불안해하고 창피한 감을 갖기도 한다. 성인은 친구의 말 대신 교사의 말(teacher input)이 있다. 교사의 말은 언어 및 교수적 환경(linguistic and instructional environment)에서 전부이다.

교사의 말은 가족이나 친구들이 하는 말과는 큰 차이가 있다. 교사의 말은 성인들 즉, 학생들에게는 유일하고 중요한 입력이 된다. 교사의 말은 대부분 문법적이고 공식적인 표현들로 형성된 것이 대부분이다. 교실에서 이루어지는 대부분의 교실용 입력은 교사의 말이 된다. 학생의 말(Student input)은 거의 찾아볼 수 없다. 이것은 교사가 수업 시간의 거의 대부분을 이용하고 있기 때문이다. 또 하나는 적절한 방법의 선택, 질문의 형식, 차례교체(turn-taking) 같은 문제를 전혀 고려하지 않기 때문이기도 하다.

이와 같이 모든 면에서 고찰해 볼 때 교실은 단순히 장소를 대역해 주는 것이 아니라 언어교실로서 그 역할과 기능을 다 하려면 교실에서의 활동이 활발히 이루어져야 한다. 교실에서 활동이 활성화되려면 적어도 거래가 이루어져야 한다. 교실은 특별한 거래를 위한 환경이기 때문이다. 거래가 이루어질 수 있는 기본적인 것은 교사의 말과 친구의 말이 된다. 이러한 것들이 이루어질 수 있는 몇 가지를 제시한다 (Richards et al., 1994: 193).

- ① Reviewing, checking previous work
- ② Previewing new content/skills
- ③ Guiding student practice

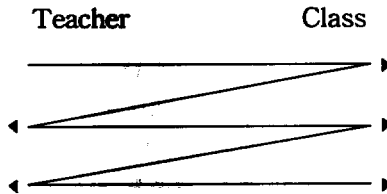
- ④ Giving feedback
- ⑤ Providing independent student practice
- ⑥ Assessing student learning

3. 교실에서의 상호작용(Classroom Interaction)

3. 1. 상호작용의 개념

교사가 하나의 행동 즉, 질문했을 때 학생이 반응을 보였다면 교사와 학생간에 상호작용(interaction)이 이루어졌다고는 보지 않는다. 그것은 일방통행식으로 수업이 이루어졌기 때문이다. 이것은 오늘날 교육의 현장에서 볼 수 있는 예라 할 수 있다. 교사의 행동을 action이라 하고 action의 반응으로 학생들의 행동을 reaction이라 할 때 action-reaction의 관계는 상호작용이 아니라는 것이다. 교사와 학생간에는 단순히 action-reaction 관계를 벗어나 reaction 뒤에 따르는 action 이상의 것이어야 한다. 단순히 교사가 질문하면 학생이 대답하는 것은 생산성이 없다는 것이다. 적어도 생산성이 있어야 한다. 수업에 참여한 많은 학생들의 행동의 공동산물이어야 한다 (Allwright 1984, P.159). 즉 상호간에 활동하는 것을 상호작용(interaction)이라 한다 (Malamah-thomas 1987, P.7). 참석자들간에 커뮤니케이션을 유지하기 위하여 언어를 사용하는것을 뜻한다. 따라서 상호작용상의 기술들(interaction skills)하면 무슨말을 할까, 언제 그말을 할까, 그리고 그것을 어떻게 분명하게 말할가를 결정하는 기술을 뜻한다.

상호작용의 개념을 도표로 표시하면 다음과 같다 (Malamah-Thomas 1987, P.7).



도표에서 볼 수 있듯이 교사가 일방적으로 물었을 때 학생이 대답하는 것

만으로는 상호작용이 성립될 수 없는 것이다. 상호작용 관계가 성립되지 못하면 커뮤니케이션은 성립되지 않는다. 상호작용은 실질적인 커뮤니케이션의 시작이다. 상호작용은 자신의 생각을 표현하는 것만이 아니라 다른 사람들의 생각들을 이해하는 것을 내포하고 있다. 결국 교사가 이끌고 지배하는 교실은 상호작용하는 교실이 될 수 없다. 상호작용은 two-way, three-way, 또는 four-way 는 될 수 있어도 one-way 는 될 수 없다. 예로써 일방적 활동(one-way task)을 하면 학습자들 중 한사람만이 전달할 정보를 가지고 있으나 상호작용(two-way tasks)을 하면 해결점을 찾기 위해 모든 참석자들이 전할 정보를 가지고 있다.

교실에서 상호작용이 성립되려면 교사의 행동반경(action zone)을 고려하지 않으면 안된다. 교사의 행동반경이 교실 왼쪽편보다 오른쪽에 앉아 있는 학생들을 자주 본다는 것, 남학생들보다 여학생들을 불러 시키는 것, 외우기 쉬운 이름을 가진 학생들을 불러 시키는 것, 보다 명량한 학생들을 자주 부르는 것 등이라면 이것은 상호작용에서 좋은 결과를 가져오지 못한다. 교사들이 수업시간에 학생들을 공정하게 대하려고 하고 참여의 기회를 똑같이 주려고 하지만 다른 학생들보다 어떤 학생들과의 상호작용 관계를 더 많이 가지려는 것을 피하기란 어려운 일이다. 이때 소위 교사의 행동반경이라는 개념을 만들어 낸다. 하나의 행동반경은 교사가 규칙적으로 눈을 마주치는 학생들, 교사가 질문을 던져 대답을 바라는 학생들, 수업시간에 적극적으로 참여하도록 정해진 학생들에 의해서 나타나게 된다. 이러한 학생들은 교사의 행동반경에 자리잡혀 있으며 교사의 행동반경 밖에 있는 학생들보다 더 적극적으로 참여하기 쉽다. 그러므로 교사의 행동반경이 상호작용에 어떠한 영향을 줄 것인가를 짐작케 한다.

3. 2. 교실에서의 상호작용

여기에는 두 가지 접근법이 있다. 하나는 교사 중심 접근법이고 또 하나는 학습자 중심 접근법이다. 전자는 대부분의 시간을 교사가 이용하고 있어서 학습 내용도 정확성에 맞추어 지도하려 한다. 때문에 구조와 문법을 강조하게 된다. 교실 배치에 관한 내용도 전통적인 방법을 고수하는 경향이 짙다.

한편 학습자 중심 접근법에서는 학급전체가 아닌 한쌍이나 그룹으로 나누어 개별 지도의 경우처럼 적은 수의 학생들이 함께 활동한다. 학생 중심

이기 때문에 정확성보다 유창성 이 이루어지려면 시간이 많이 걸릴 것으로 생각하고 있으나 학생 구성원의 조직이 체계적이고 조직적인 경우에는 처음에는 불편하고 어려운 점이 있으나 시간이 흐름에 따라 학생 구성원 간에 흥미를 갖게 되기 때문에 바람직한 상호작용이 된다. 이 방법은 학생들 자신들이 스스로 언어를 사용할 수 있는 기회를 많이 제공하기 때문에 교사의 일방적인 지시보다 자유스럽게 말을 할 수 있게 된다.

두 가지 모형은 다음과 같다 (Byrne, 1987, P.8).

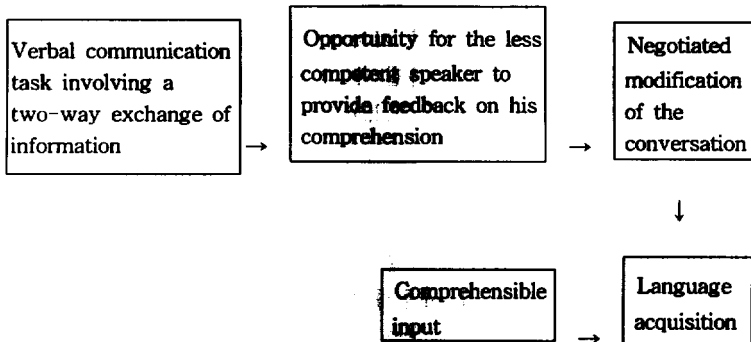
A.

B.

whole class teacher controlled accuracy activities
--

pair and group learner directed fluency activities
--

Long (1983) 역시 제2언어습득자들이 유의적인 과제나 정보교환 등에 초점을 두고 상호 교환을 하게되면 각자는 회화 상대자로 부터 이해하기 쉬운 입력, 출력을 할때 피드백은 물론 명확한것을 요구할 기회, 학습자의 이해 수준에 맞추도록 입력의 조정, 이러한 상호작용의 과정을 통해 새로운 구문과 회화 유형들을 개발할 기회 등을 갖는다고 말한다. 이것을 도표로 표시하면, 아래와 같다 (P.214).



이것은 한쌍의 활동을 위한 과제들을 주의 깊게 계획하여 사용하면 습득을 가능케 하는 적절한 수준에 해당하는 언어인, 이해하기 쉬운 언어자료

를 학습자들이 얻을 수 있도록 하며 이러한 입력은 학습자들이 그 과제를 완성시킬 때 학습자들이 참여하는 상호작용이 교섭을 통해서 얻어질 수 있다. 다시말하면 단순한 입력보다는 의미를 교섭하는 상호작용 내에서 가능해 진다는 사실이다. 이것은 Swain (1985)의 상호작용입력가설(interaction input hypotheses)를 근간으로 한 것이다. 입력의 수정이 아닌 담화의 수정에서 상호작용의 참 의의를 찾게 된다. 즉, 입력 자체가 아니라 중요한 것은 상호작용이라는 것이다.

3. 3. 순서교체(Turn-taking)

교사가 교실에서 수업 중에 질문을 한다. 학생은 교사의 질문에 대답을 한다. 이것은 질의응답 관계에 불과하다. 교실에서 상호작용이 활발히 진행되려면 차례를 강조할 수 밖에 없다. 차례교체를 교사가 학생들에게 질문할 수 있는 한도내에서 많은 학생들이 말할 수 있는 기회를 제공해 주는 일을 한다. 차례교체란 회화할 때 화자의 역할을 교환하는 과정으로 순번타기 또는 번호타기라 할 수 있다. 이것은 회화하는 중에 어떻게 그리고 언제, 얼마나 오랫동안 계속할 것인가에 관한 여러가지 결정하는 일을 내포하고 있다. 교사는 학생들에게 차례교체를 자주 주었을 때 상호작용이 잘 이루어 질 수 있다.

차례교체를 통해 상호작용이 잘 이루어지기 위해서는 교사의 지도내용이 중요하나 어떻게 질문하는가에 따라 많은 차이가 있을 수 있다. 질문의 종류와 요령에 관해서는 5 장2 절에서 자세히 설명한다. 여기서는 차례교체를 효과있게 하려면 5가지 능력을 가질 수 있도록 요령을 교사가 사전에 설명해 줄 필요가 있다. (Bygate 1987, P.39).

첫째는 말하고 싶다는 것을 신호할줄 아는 것.

둘째는 순번을 탈 수 있는 바로 그 순간을 아는 것.

셋째는 자기차례를 이용하기 위하여 적절한 차례구조를 이용할줄 아는 것.

넷째는 다른사람이 말하고자 할 때 사용하는 요령을 아는 것.

다섯째는 누군가가 차례를 갖도록 해주는 요령을 아는 것.

다섯가지 요령은 차례교체를 효율적으로 이끌어가기 위한 것인데 중등학교 영어교실에서 이러한 특징을 효과있게 살릴수 있을거라고 기대하는 것

은 무리인 것 같다. 그러므로 교실수업에서 학생들이 질문할수 있는 기회를 많이 주도록 하는 것이 교실에서의 상호작용을 활성화 하는데 도움이 되리라 생각한다.

교실에서 수업중에 학생들중 몇 사람이 질문을 할수 있을까가 의문스러울 정도로 교사 일방통행의 수업진행에서 순서교체의 효과를 기대하기란 극히 어려운 일이다. 그러나 여기서는 교사가 공개적으로 전체 학생들이 순서없이 말을 하도록 하는 것을 원칙으로 삼고 진행할 때, 예측불허의 차례(short turn)을 주문하는 것이 보다 효과적이라고 할 수 있다.

단체를 중심으로한 상호작용에서 교사는 학생들로하여금 순서교체 매키니즘을 통제할수있도록 체계적으로 격려해 주어야 한다(Kramsch 1987, P.22).

- ① 침묵을 지켜라. 즉, 차례교체간의 공백을 메꾸려하지 말라. 학생들보고 차례교체를 서두르라는 압력을 주기 쉽다.
- ② 능력이 있는 응답자에게 눈을 돌려라. 즉, 자기가 다음차례라고 다른 학생을 제쳐놓는 사람으로 생각 말라.
- ③ 한, 두 문장으로 끝나지 않고 길게 말하도록 하라. 즉, 한 학생이 짧게 말했다고 자신이 길게 한 차례의 시작으로 생각하지 말라.
- ④ 화자의 의도와 그 의도를 자기가 이해하고 있음을 명확히 하기위하여 연장시켜라. 즉, 다른학생이 말할수있도록 하기위하여 교환시간을 곧바로 자르지 말라.

4. 대화촉진을 위한 방법

교실은 진정한 의미로 상호작용이 일어나는 곳이어야 한다. 자연 환경이 아닌 인위적인 환경인 교실에서 학습이 교사의 일방적인 지도에 의해서 이루어져서는 않된다는 것이다. 교사가 중핵적인 목적을 가지고 학습에 임해야 한다. 여기에는 세가지 목표가 있다. 매개체를 중심으로한 목표(medium-oriented goals), 메시지를 중심으로한 목표(message-oriented goals), 활동을 중심으로한 목표(activity-oriented goals)가 바로 그것이다. 첫째는 교사의 일차적 목표가 목표언어를 가르치는데 있거나 기타지식의 전시가 아닌 학생들의 행동을 성취시키는 데 있다. 여기서는 매체주심과 활동중심목표를 충족시키고자 교실영어, 질문 그리고 학습자료중 그림, 자

석판, 멀티미디어를 중심으로 student talk을 향상시키는 방법을 제시하고 자 한다.

교실이 상호작용이 일어나는 곳이 되기 위해서는 여러 가지 많은 방법들이 있다. 그러나 가장 중요한 것은 학생들이 발의자(initiator)가 되도록 만들어야 한다. 종전의 교육에서는 교사가 끝까지 발의자가 되었으나 학습자 중심 교수에서는 학생이 주축이 되도록 해야 한다. 여기에서 소개하고자 하는 교실영어, 질문, 그림, 자석판 및 multimedia은 대표적인 것이라 할 수 있다.

4. 1. 교실영어

교실은 학자들 (Rivers 1987, P.22; Shin 1996)이 말한 기술습득의 장소만이 아니라 기술활용의 장소로 적극 활용되어야 한다. 사회적 환경으로서의 교실은 그 기능이 충분히 달성되어야 한다. 그러기 위해서는 교사가 교실영어를 자주 사용해야 한다. 교실영어는 교사가 한시간의 수업에서 각 단계마다 설명이나 지시할 때 우리말 대신 사용되는 영어를 말한다. 한시간의 수업은 적어도 5단계를 거치게 된다.

도입, 복습, 전개, 정리 그리고 평가와 함께 과제를 부과할 때 각 단계마다 필요한 교실영어가 있다. 교실영어는 복잡한 구문으로 표현하는 대신 간단하고 수업시간에 자주 쓰이는 표현으로 구성되어 있다. 교사가 단순히 교실영어를 사용하는 것이 아니라 학생과 상호작용을 하기 위한 기초단계를 제공하기 위한 목적으로 사용하기 때문에 시간의 흐름에 따라 듣기 기능과 말하기 기능을 발전시키는 계기와 동기를 부여한다. 이러한 효과적인 노력은 결국 읽기 및 쓰기 기능까지 개발된다.

교실영어는 교사의 학습지도 과정에서만 사용되는 것이 아니라 노래, 놀이 등을 이용할 때에도 광범위하게 그리고 다양하게 사용하기 때문에 교사의 말과 student talk의 상호관계를 원활하게 해 줄 수 있는 기회와 자료를 제공한다. 학생들의 수준에 따라 사용되는 교실영어는 다르다. 한가지 예를 제시한다(Hughtes 1981).

T : It's fine today, isn't it?

S1 : Yes, it's fine.

S2 :No, it's not fine. It's a little cloudy.

여기서 우리는 단순히 교사대 학생관계인 질의·응답이 아니라 모방·반응·활용 또는 평가(Mehan 1985: 121)관계를 찾아볼 수 있다. 학생들의 학습 초기부터 교실영어가 필연적으로 사용되어야 함을 강조하게 되는 결과를 가져온다.

4. 2. 질문

영어학습에서 주로 교사가 질문하면 학생이 대답하는 형식으로 진행이 된다면 문제는 심각해 질 수밖에 없다. 교사의 질문에 학생이 대답도 제대로 못하는 현실에서 그 이상 무엇을 기대할 수 있는가라고 반문할지 모른다. 그러나 절대 그렇게 해서는 안된다. 단순한 질의 응답의 경우에도 대답을 해야 할 학생과 대답을 기다리는 교사 사이에 적어도 기다리는 시간(wait time)이라는 것이 있다(Rowe 1974, 1986). 교사가 어떻게 이 기다리는 시간을 조절할 수 있는가에 따라 학생들이 참여할 수 있는 기회가 많아지느냐 적어지느냐 또는 교사의 질문에 학생의 대답이 가능하게 이루어지느냐 안 이루어지느냐가 결정되리 만큼 중요하다. 기다리는 시간이란 교사가 질문을 한 후 학생의 이름을 부르기 전, 학생이 대답을 못하면 다른 학생에게 질문을 할 때, 또는 교사가 해답을 주고자 하는데 걸리는 시간의 길이를 말 한다.

교사가 한가지 질문했을 때 학생들에게 기다리는 시간을 많이 주었을 때의 효과에 대한 내용은 아래와 같다 (Nunan 1991, P.193).

- ① 학생들의 반응이 평균적으로 증가했다.
- ② 억지가 아닌, 적절한 학생들의 반응이 증가 했다.
- ③ 반응을 보이지 않는 수는 감소 했다.
- ④ 사색적인 반응이 증가 했다.
- ⑤ 학생들간의 비교가 증가 했다.
- ⑥ 추리적인 진술이 증가 했다.
- ⑦ 학생들의 질문의 수가 증가 했다.
- ⑧ 학생들이 수업에 참여하는 율이 높았다.

4.2.1. 정해진 정답 문기(display questions)

여러 가지 질문중에 하나인 정해진 정답문기는 언어형식들 또는 사실적

인 내용의 지식을 보여주는 데 있다. 이 질문은 알고 있는 정보문기(known information questions)이라고 하는데 교사가 대답을 이미 알고 있는 경우를 뜻한다. 이것은 이어지는 질문(open-ended question)이 아니라 고정된 질문이다. 질문을 하면 대답은 고정적으로 정해져서 간단하게 끝난다. 다음에 설명할 절차상의 질문들이나 단답식 질문(convergent questions)은 여기에 속한다. 정해진 정답 문기의 내용은 사실적인 질문이라기보다는 언어 연습을 끌어내기 위해 사용되는 질문이라 할 수 있다.

보기: Is this a book?
Yes, it's a book.

이러한 질문에서는 커뮤니케이션 뿐만 아니라 상호작용도 거의 이루어지지 않는다. 일선 현장에서 많이 사용되고 있는 yes-no questions, or-questions, wh-questions의 일부 등은 단순히 질의-응답 형식을 취하기 때문에 정해진 정답문기의 한 부류에 속한다.

4.2.2. 절차상 문기

수업이 진행 중인 과정에서 과제를 전부 해 왔는가, 한 가지 과제에 대한 지시가 분명한가, 학생들이 새로운 과제를 준비하고 있었는가 등을 점검하는 동안에 교사가 학생들에게 묻는 질문이다. 이 질문은 학과 내용을 학생들이 전부 통달할 수 있도록 하기 위하여 던지는 질문이 아니다. 이것은 학생들 보고 교과 내용에 몰두하기 위하여, 그들의 이해를 촉진시키기 위하여, 또는 교실에서의 상호작용을 증진시키기 위하여 묻는 질문이 아니라 수업 중에 과제 등에 관해서 확인하기 위하여 묻는 질문이다. 다음은 한 예라 할 수 있다.

Did everyone bring their homework?
Do you all understand what I want you to do?
How much more time do you need?
Can you all read what I've written on the blackboard?
Did anyone bring a dictionary to class?
Why aren't you doing the assignment?

4.2.3. 단답식으로 묻기

이 질문은 중심적인 테마를 강조하는 대답을 필요로 하는 질문이다. 여기서는 간단한 정확한 대답을 필요로 하고 단답형 (yes, no, 또는 단답)을 학생들로부터 요구한다. 교재내에서 특별한 정보를 찾아낼 수 있는가를 확인하기 위해서 실시하는 질문이다. 예로써 컴퓨터에 관한 내용을 소개할 때 컴퓨터가 일상 생활에 미치는 효과에 대하여 묻는다. 교사가 학과를 시작하기 앞서 학생들을 글의 주제 안으로 끌어들이기 위해 실시하는 질문이다.

- How many of you have a personal computer in your home?
- Do you use it every day?
- What do you mainly use it for?
- What are some other machines that you have in your home?
- What are the names of some computer companies?
- What is the difference between software and hardware?

4.2.4. 다양성있게 묻기(Divergent questions)

이 질문은 단답식질문의 반대의 경우이다. 단답형이 아니고 고도의 사고를 학생들에게 요구하는 질문이다. 단순히 앞서 배운 제시된 정보를 상기하는 것보다 내용을 담고 있는 정보를 학생들에게 제공코자 하는 것이다. 단순한 대답이 아니라 많은 생각을 요구하면서 다각도로 대답을 끌어낼 수 있도록 하는 질문이다. 단답식 질문에서 컴퓨터에 관한 질문을 요구하는 경우는 집에 컴퓨터가 몇 대 있느냐에 비해 여기서는 컴퓨터가 사회에 미치는 영향에 대하여 묻는다. 그러므로 단답형이 아니라 대답은 길고 다양할 수가 있다. 이것은 사고를 유도하기 위해 묻는 질문형(referential questions)에 속한다고 할 수 있다.

- How have computers had an ~~economic~~ impact on society?
- How would businesses today ~~function~~ without computers?
- Do you think computers have ~~had any~~ negative effects on society?
- What are the best ways of ~~promoting~~ the use of computers in education?

이와 같은 다양성 있는질문에서는 옳고 그른 답이 따로 있지 않다. 교사는 한 가지 topic에 관해서 학생들의 아이디어를 비교하고자 할 때 사용되는 질문 양식이기도 하다.

4.2.5. 사고를 유도하기 위해 묻기(Referential questions)

정해진 정답묻기와는 정반대의 질문 양식이다. 정해진 답 묻기(display questions)의 대답은 정해져 있으나 사고유도질문(referential questions)은 그렇지 않다. 전자는 단절된 질문(closed 또는 fixed questions)이라면 후자는 열린 질문(open-ended question)이다. 전자는 교사가 알고 있는 정보 내에서 질문하지만 후자는 교사가 미리 알고 있는 지식을 중심으로 하지 아니하고 교사 아닌 학생들이 여러 가지로 대답을 할 수 있도록 한 것이다. 사고유도 질문(referential questions)은 설명, 의견, 평가 또는 판단 등을 요구한다. 다양성 있는 질문(convergent questions)은 이미 알려진 정보 묻기이지만 여기서는 사실 정보 묻기(true information questions)를 요구한다. 이것은 질문자가 추구한 실질적인 정보를 말한다.

- a) Where were you born?
- b) Did you sell your house yet?
- c) What did you do on your trip?
- d) What do you think about animal rights?

위 네 가지 질문에서 a), b) 등은 단답식으로 묻기의 예이며 c) 와 d)는 사고를 유도하기 위해 묻는 한 예이다. c) 와 d)의 경우는 단답이나 간단한 서술문이 아닌 다양하게 대답할 수 있는 질문이다. 따라서 사고유도 질문에서는 단답이 아닌 중문 또는 복문을 필요로 하기 때문에 and, because, yet, so 같은 연결사를 필요로 한다.

Long and Sato (1983), Chaudron (1988), Allwright et al. (1991) 등의 연구에서는 많은 교사들이 단순히 교육적 목적으로 단답식으로 묻기를 많이 사용하고 있으나 커뮤니케이션은 거의 이루어지지 않았다고 지적하고 사고를 유도하기위해 실시하는 질문에 의해서만이 순수한 의사소통의 사용이 가능하고 의미와의 교섭이 이루어짐으로써 상호작용을 통한 언어 학습이 성공적으로 이루어진다고 말하고 있다.

4. 3. 학습자료들

학습자료의 필요성은 재론할 필요가 없다. 요즈음 의사소통 중심방법론 내에서도 학습자료의 역할을 강조하고 있다 (Richards and Rogers, 1986: 25). 많은 학습자료가 있는데 여기서 중점적으로 다루고자 하는 것은 그림, 자석판 그리고 멀티미디어이다.

4. 3. 1. 그림

그림에는 사실적그림, 정물, 또는 활동적인 그림등이 있다. 여기서는 정물만을 언급하고자 한다.

과거에는 그림도 없이 문장을 중심으로 분석하고 문법적 설명 후에 해석하는 데 그쳤다. 지금은 문장설명이나 어떤 장면 설명을 위해서 그림이 필요할 뿐만 아니라(Ausubel 1968 advance organizer; Omaggio 1986, visual organizer) 4가지 기능을 개발하는 데 많이 사용되고 있다. 지금은 문법을 설명하기 위하여 그림을 제시하고 있다. 낱말, 발음에서부터 독해력 그리고 작문지도의 경우에도 전부 그림을 이용하고 있다.(Wright) 이것은 그림이 그만큼 중요하고 필요함을 말해주고 있다.

“백문이 불여일견”이란 말이 있듯이 “그림 한 장은 천마디 말보다 더 가치가 있다”(A picture is worth a thousand words.)는 표현이 있다. 그림 한 장을 보고 학생들이 천마디 말을 끌어내려는데 목적이 있다. 외국어 교실에서의 커뮤니케이션이 보다 생기 있고 자연적이고 그리고 자극적으로 이루어지기 위해서는 그림이 필요하다. 그림을 통한 활동은 교실에서의 상호작용을 강조한다. 그림을 사용하는 목적은 수업을 보다 효과 있게, 보다 의사소통을 많이 하고 또 흥미 있게 하기 위함이다. 또한 그림을 교실 환경에서 외국어 학습을 촉진시킬 수 있으며 나이와 수준에 관계 없이 폭 넓게 사용할 수가 있다. 더욱 중요한 것은 학습자료는 산 언어교육의 촉매(catalyst)가 된다는 사실이다(Pensfield 1987).

그림을 이용한 학습활동의 범위는 다양하다. 네가지 기능 개발에 중요한 역할을 한다. 특히 말하기와 쓰기 기능의 개발에는 그림을 이용하는 것이 가장 효과적일 정도로 그림의 역할이 크다. 그림은 학생들에게 동기 유발을 시키며 관심을 갖고 참여하고자 하는 마음을 갖게 한다. 글 속에 담겨 있는 세상사를 교실로 끌어 들이는데 기여하며 내용을 객관적으로 묘사하고, 설명도 할 수 있다. 때로는 주관적으로 자기 의견을 자유자재로 표현하

기도 한다. 그림은 질문에 대한 반응을 보여주고, 통제 연습에서 대치 역할도 한다. 또한 회화, 토의, 이야기, 말하기에서 언급한 정보를 제공하는데 충분한 공헌을 할 만큼 그림은 중요한 위치에 있다.

그림은 학생과 교사 사이만이 아니고, 학생과 학생 사이에서도 상호작용이 일어날 수 있는 두 사람간의 활동(pair work), 전체학생간의 활동(class work), 협동수업활동(cooperative work), 단체간의 활동(group work)에 중추적 역할을 하기 때문에 수업시간에 그림의 활용은 절대적이다. 한가지 예로 듣기나 읽기 과정에서 미리 내용과 일치하는 그림을 준비하여 설명해주면 듣기와 읽기를 이해하는데 훨씬 쉽다. 미리 그림을 제시하는 것을 시각적 조정자(visual organizer) 또는 선행자(advance organizer)라 하며 이러한 과정을 밟은 결과는 사전지식(prior knowledge)이 되므로 읽기와 듣기 과정에서 내용 이해가 훨씬 부드러워진다.

그림 중에서도 지도 같은 것은 학생 상호간에 대화할 수 있는 방법 중에 가장 효과가 큰 경우라 할 수 있다. 상호간에 부족한 정보를 말하기를 통해서 얻어내는 정보 매우기 활동(information-gap activity)의 대표적인 예라 할 수 있다. 교과서에 교통수단에 관한 내용이 있으면 그 지역에 맞는 지도를 준비하여 질의-응답형식으로 수업을 진행할 수 있으며, 실질적으로 교통수단을 이용한 팔도강산 유람을 하는 연습이 가능하다. 지역에 관한 지도를 준비하여 방향을 물어가는 연습 뿐만 아니라, 두 개의 지도를 중심으로 차이를 말하는 차이점 말하기 활동도 가능한 일이다.

교사 또는 학생 한 사람이 구두로 설명하면 그림들 중에서 해당하는 그림을 골라 순서대로 배열하는 것은 교사와 학생들간의 협동정신을 발휘케 하며, 일치감을 갖게 해준다. 때로는 나열한 그림들을 보고 문장을 만들어 하나의 글 또는 문단을 만든 다음 그것을 중심으로 학생들간에 서로 토의하여 완전한 글을 짓는 일을 할 수도 있다. 그림은 한 시간의 수업에서 복습, 전개, 정리 단계에 이르기까지 종합적으로 이용할 수 있어서 극히 실용적이고, 사실적이며, 효율적인 것이다.

교사와 학생이 직접 말할 수 있는 방법 중의 하나는 그림을 이용한 미니 역할극이다. 교사가 학생이 그림을 보고 대답할 수 있는 그림 한 장을 제시한다. 그러면 학생은 그림내용에 따라 대답한다. 예로써 축구를 하고 있는 그림을 학생에게 보여준다.

Teacher : What are you doing this afternoon, Roger?

Roger : I'm going to a soccer match.

4. 3. 2. 자석판

이것은 자석으로 만든 판을 말한다. 사용방법은 자석 판에 필요한 낱말, 그림, 문장, 또는 문단들을 붙인 다음 가르치고자 하는 목적에 따라 부착물을 붙였다 뗐다 한다. 자석 판을 사용하는 목적은 구두상호작용 과 무언의 상호작용을 강조하고자 하는 데 있다.

이것을 사용하는 범위는 초급학생들 부터 고급 학생들에 이르기까지 폭 넓게 이용할 수 있다. 어휘의 경우에는 필요한 그림을 부착시킨 후 해당 이름을 영어로 묻는다. 반대로 우리말을 제시하고 그림을 부착시킨 후 'I like skating' 처럼 문장을 말하게 한다. 그림과 문장을 연합관계에 놓도록 한다. 한가지 그림으로 여러 가지 문법적 기능을 지도할 수 있다.

뿐만 아니라 몇 개의 문장카드를 제시한 후 문장을 순서대로 배열하도록 하기도 하지만 3개의 문장카드를 문법적 순서가 아닌 차원 높은 문장합치기를 하도록 한다. 몇 장의 그림을 붙여 놓은 다음 교사가 각 그림에 해당하는 내용을 구두로 말하면 학생들은 내용과 일치하는 그림을 순서대로 배열한다. 매칭의 한 예로 문장과 문장 또는 문장의 일부분을 연결하는 방법도 있다. 그림을 자석 판에 부착시킨 후에 각 그림의 내용을 구두로 설명을 하도록 하기도 한다. 그림을 제시하면 해당 문법적 기능, 예로써 현재진행형, 과거진행형 등을 구두로 말하기도 한다.

4. 3. 3. 멀티미디어

멀티미디어를 이용한 수업은 **중권의 단면적이고 수평적, 직선적** 재래식 수업에 비하면 차원이 **다양하다고** 할 수 있다. 멀티미디어 교육환경은 종전의 학습내용과는 달리 **실생활을 반영하는 실제적 대화, 전화대화, 라디오 방송, 실감하는 비디오 화면은 살아있는 환경 속에 학습자들을 끌어들이어** 그들에게 생기를 불러일으키는 효과가 있다. 원어민의 다양한 발음과 자신의 목소리를 녹음하여 본토인과 **비교해 들을 수 있는 기회**를 주기도 한다. 생생한 현장 사진이나 음향, 색채는 영어권 문화를 몸으로 간접 체험하는 기회를 갖기도 한다. 여기에 필수조건으로 존재 가치를 갖는 CD-ROM courseware의 활용이 중요하다.

이와 같이 교육현장에서 **절대적으로** 필요한 멀티미디어는 과연 무엇인가? 이 어휘의 정의는 다양하다. 개별 미디어들의 조합으로 그리고 컴퓨터에 의해서 여러 가지 매체의 독특한 기능들이 하나의 매체로 통합된 것 그리고 소리, 음성, 영상, 동작 등의 다양한 상징 체계를 혼합하여 전달할 수

있는 고화질, 고선명의 상호작용이 가능한 컴퓨터 매체라 한다 (나일주, 1989, P.25).

교육현장에서의 멀티미디어의 활용 범위는 첫째, 교육의 주매체로서 개인교수, 반복연습, 게임, 시뮬레이션, 발견학습, 문제해결 등의 형태로 되어 있는 교육내용을 멀티미디어가 중심이 되어 전달한다. 둘째, 교육의 보조자료로 쓰인다. 수업시간에 보조자료를 멀티미디어에 의해 내용이 설명된다. 셋째, 지식 네트워크의 장으로 교사는 교사대로, 학생은 학생대로 지식 네트워크에 참여한다. CD-ROM courseware의 특징은 다음과 같다 (최수영, 1996, P.41).

- ① 생생한 원어민의 음성과 함께 관련된 그림이 지원된다.
- ② 학습자가 원하는 부분을 쉽게 찾아 학습할 수 있다.
- ③ 언어 학습에서 가장 필요한 반복 학습이 용이하다.
- ④ 학습 내용을 찾거나 반복하는 데 거의 시간이 들지 않는다.
- ⑤ 학습자가 끊임없이 컴퓨터와 상호 작용을 할 수 있다.
- ⑥ 컴퓨터에 대한 지식이 전혀 없어도 학습을 할 수 있다.
- ⑦ 학습자의 능력에 맞게 학습의 수준과 진도를 조절할 수 있다.

이 밖에 기존의 시청각 환경을 통합한 학습보조장치로서 신속한 정보처리 기능을 보유하며 불필요한 시간을 제거한 채 다량의 시청각 정보를 쉽게 접근하고 활용하게 해 준다 (한범옥 1996, P.107).

멀티미디어의 수업은 일반수업 준비보다 훨씬 많은 시간을 요구하나 학생들의 적극적인 참여를 유도하고 지루함을 없애주는 좋은 교수방법이라고 할 수 있다. 멀티미디어를 이용한 학습은 교사 및 학생간의 반복이 잘 이루어 질 수 있는 좋은 방법이다. 즉, 교사와 학생, 학생과 학생, 그리고 학생과 교수매체간의 상호작용이 원활히 이루어 질 수가 있다.

5. 결론

시대적 변천에 따라 수작업이 기계화로 인하여 비능률적이고 비생산적이며 많은 비용을 필요로 한다고 비판을 받아 왔음은 사실이다. 기계로 인한 생산성 높은 제품들을 만들어 개인이나 국가가 큰 이익을 얻게될 것은 사실이다. 인공위성이 하늘을 나르며 다른 위성세계의 배열을 하나씩 발견해

내고 있다. 그래서 모든 것은 기계에 의해서 전부 해결되어 가고 있다고 착각 속에 빠지고 있는 것이다.

언어교육의 경우도 60년대 이전의 교육은 교사의 지시에 따라 이루어졌으나 기계의 출현 즉, 언어 실험실의 개발로 언어교육은 완전히 달성된다고 믿었다. 그러나 현실은 계속 언어실습실을 사용하고 있어도 크게 변화된 것이 없다. 바로 이어서 비디오가 출현함으로써 언어실습실이 시각적인 효과를 얻지 못한 점을 보완하고 학생들이 비디오화면을 통해서 화자들의 실질적인 활동을 직접 보고 연습할 수 있어서 언어실습실의 경우보다 큰 효과를 가져 올 것이라고 생각했다.

비디오의 출현으로 언어훈련을 눈으로 실생활의 활동 면을 직접 보게 되어 기대한 바가 컸던 것이다. 일반적으로 언어실습실의 사용 기간보다 비디오의 이용기간이 짧은 편이나 video 시설을 교육계에서 준비하여 전국적으로 충분히 사용하기도 전에 멀티미디어가 혜성처럼 등장하게 되었다. 교육계에서는 컴퓨터를 이용한 멀티미디어의 교육이 가장 우수한 방법이라고 생각할 정도이다. 심지어 어떤 학자는 이 이상 좋은 것이 없다고 할 정도로 맹신할 지경이다.

멀티미디어는 특히 언어교육에 앞으로 많은 기여를 하리라 기대하고 있으나 가장 중요한 것은 원어민들이 많으면 많을수록 좋으나 현실은 그렇지 못하므로 교사의 역할이 크다. 교사는 위에서 제시한 그림들의 활용범위를 넓혀야 하고 시각자료 중 자석판의 사용 빈도를 높여야 한다. 그리고 교실에서의 질문하는 문제도 학생들의 활동에 막대한 영향을 주기 때문에 어떠한 질문을 교사가 학생들에게 제시하느냐에 따라 교사와 학생간의 상호작용의 성패가 좌우된다.

멀티미디어 와 CD-Rom courseware의 밀착된 관계에서 멀티미디어를 통한 언어교육이 기대한 만큼 성공하려면 CD-Rom courseware의 개발이 시급하다. 그렇다고 전적으로 여기에만 의존한다는 것은 큰 모순이라 아니 할 수 없다. 기계는 어디까지나 기계이지 기계가 학습자들을 가르치는 것은 아니다. 이것은 언어교육의 보조자료에 불과한 것이다. 보조자료를 최대한으로 사용한다는 것은 중요한 일이다. 언어교육에서 기계의 중요성도 인식해야 하지만 기타 학습자료들의 활용을 소홀히 해서도 안된다.

참 고 문 헌

- 나일주 1989. 언어교육에서의 멀티미디어 활용. "멀티미디어와 영어교육" 멀티미디어 세미나 논문집. (1996. 5. 11 토, 육군사관학교 박물관 강당), pp. 22-35.
- 최수영 1996. 멀티미디어 CD-ROM을 활용한 현장 영어교육, "멀티미디어와 영어교육" 멀티미디어 세미나 논문집 (1996. 5. 11. 토, 육군사관학교 박물관 강당), pp.36-65.
- 한범옥 1996. Multimedia를 응용한 외국어 교육의 문제점, "멀티미디어와 영어교육" 멀티미디어 세미나 논문집 (1996. 5. 11. 토, 육군사관학교 박물관 강당), pp.99-114.
- Allwright, R. L. 1984. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5 pp.156-171.
- Ausubel, D. 1968 *Educational psychology : A cognitive view*. New York : Holt, Rinehout and Winston.
- Bygate, M. *Speaking*. 1987. Oxford University Press.
- Byrne, D. 1987. *Techniques for classroom interaction*. Longman.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Han, M. S. 1996. Input, interaction, and comprehensibility. *English Teaching* 51, 97-121.
- Hughes, G. S. 1981. *A Handbook of classroom English*. Oxford University Press.
- Johnson, K. E. 1995. *Understanding Communication in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Kramsch, C. J. 1987. Interactive discourse in small and large groups. In Rivers, W. M. *Interactive language teaching*. pp. 17-30. Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D., and Terrell, T. 1983. *The Natural approach*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. H. and Sato, C. J. 1983. Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions teachers' questions. In Seliger, H. W. & Long, M. H. (eds.). *Classroom-centered Research in second language acquisition*. pp. 268-285. Rowley, MA: Newbury House.
- Malamah-Thomas, A. 1987. *Classroom interaction*. Oxford University Press.
- Mehan, H. 1985. The structure of classroom discourse. In Van Dijk, T. A. (ed.) *Handbook of discourse analysis: Volume 3 Discourse and Dialogue*. London: Academic press.

- Omaggio, A. C. 1986. *Teaching language in context : Proficiency-oriented instruction*. Heinle and Heinle publishers, Inc.
- Pensfield. J. 1987. *The Media: Catalysts for communicative language learning*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.
- Richards, J. C., and Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rogers, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching : A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. 1987. *Interactive language teaching* (ed.). Cambridge University Press
- Rowe, M. 1974. Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control: Part I - Wait-time. *Journal of Research on Science Teaching* 11: 81-94.
- _____ 1986. Wait time: Slowing down may be a way of speeding up. *Journal of Teacher Education* 37: 43-50.
- Shin, Yongjin. 1996. Making the EFL classroom a pseudo-natural setting. *English Teaching* 51.169-186.
- Swain, M. 1985. Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass and C. G. Madden, eds. *input in second language acquisition*, 235-253. Rowley, Mass. : Newbury House.
- White, L. 1987 Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics* 8, 95-110.
- Wright, A. and Haleem, S. 1991. *Visuals for the language classroom*. Longman.