

세계영어의 영한통역을 위한 효과적 교수법 모색

허지운
(이화여대)

1. 서론

현재 지속적인 국제화 및 세계화의 확산에 따라 서로 다른 지역 및 이 문화 간 커뮤니케이션의 필요성은 증대일로에 있으며, 이에 사용되는 대표적인 언어로 영어를 꼽을 수 있다. 크리스탈(Crystal 2008)에 따르면 전 세계 영어 사용 인구의 급증으로 비영어권 영어 사용자의 수는 영어권 사용자 수를 3:1로 앞서고 있다. 비영어권 영어 사용자들은 별도의 모국어를 구사하면서 영어는 공공 행정 혹은 국제적 교류를 위하여 공용어 혹은 외국어로서 접하고 구사하는 경우가 많고, 이러한 특성으로 인하여 비영어권 영어에는 구사자의 모국어의 특성이 음운, 통사, 어휘 층위 등에 반영되는 것을 관찰할 수 있다(Kachru 1985; Kachru & Nelson 2006; Kirkpatrick 2007; Smith 1992). 이러한 특징들은 해당 특성에 익숙하지 않은 청자에게는 발화 인지 및 이해의 고충을 안겨 줄 수 있다. 이는 통역사에게도 예외가 아니다. 통역 서비스가 제공되는 국제 교류의 현장인 비즈니스 미팅, 세미나, 국제회의, 박람회 등에서 영어권 연사뿐만 아니라

비원어민 연사도 영어를 사용하여 발표하는 비중이 점차 확대되고 있는 추세다(Albi-Mikasa 2010; 허지운 2013a). 이로 인하여 통역사들이 고충을 겪고 있음이 문헌·설문·실험 조사를 통하여 확인된 바 있다(AIIC 2002; Albi-Misaksa 2010; Cooper et al. 1982; Reithofer 2011). 마찬가지로, 영한 통역사들도 음운 인지, 통사 구조 이해 면에서 고충을 겪고 있다는 점이 실험 및 설문 조사를 통하여 확인된 바 있다(허지운 2013a). 또한, 일찍이 셀레스코비치와 레데러(Seleskovitch & Lederer 1989: 51)도 졸업 이후 실무의 언어 환경에 대비하여 통역 수업의 원천텍스트로 액센트가 있는 비원어민 발화도 일부 사용할 것을 제안한 바 있다.

그러나 현재까지 국내 통번역대학원에서는 교과과정상 세계영어의 교육이 강조되지 않았다. 국내 8개 통번역대학원¹⁾의 교과과정에서는 세계영어와 직접적으로 관련된 과목이 없으며, 8개 대학원 홈페이지에 게시된 교과목 해설 상으로도 ‘세계영어’, ‘비원어민 영어’, ‘액센트(accent)’ 등 세계영어와 관련된 내용은 발견되지 않았다. 물론 ‘정보 밀도’, ‘통사 구조’, ‘발화속도’ 등 다른 통역 고충 요인에 대한 언급이 교과목 해설 상 명시적으로 드러난 것도 아니다. 그러나 실제 통역 수업에서 세계영어 이외의 통역 고충 요인은 통역 기술 향상을 위한 난이도 조절 측면에서 핵심적으로 다루어져 온 편이다. 이는 최문선(2012)의 교강사 대상 조사에서도 드러나는데, 통번역대학원 교강사들은 ‘개념’, ‘정보 밀도’, ‘전문용어’, ‘논리전개’, ‘문장구조’ 등을 통역 수업에 사용되는 원천텍스트 선정 시 난이도 조절을 위하여 고려하는 것으로 나타났다. 더불어, 문서 자료를 낭독하는 방식으로 원천텍스트를 활용하는 경우가 동시와 순차 각각 85.8%와 92.7%로 압도적으로 많은 반면 수업 시간에 음성/동영상 형태의 ST를 사용하는 경우는 동시와 순차 각각 14.2%와 7.3%에 불과한 것으로 나타났는데(최문선 2013), 음성/동영상 텍스트 항목 중 ‘비원어민 영어’를 사용한 텍스트 유형은 실제로는 그보다 더 낮을 것으로 보인다. 이는 통역대학원 수업 시간을 통하여 세계영어에 노출된 경우가 전혀 없었다는 전문 통역사 응답자가 92.9%

1) 서울 소재 이화여자대학교 통역번역대학원, 한국의국어대학교 통역번역대학원, 서울 외국어대학원대학교, 중앙대학교 국제대학원 AITP, 동국대학교 국제정보대학원 영어 통번역학과, 서울 외 지역 소재 선문대학교 통번역대학원, 부산외대 통역번역대학원, 제주대학교 통역대학원

에 달하는 것으로 나타난 허지운(2013a)의 설문조사 결과에서 뒷받침된다. 그러나 국내 8개 대학원 모두 학교의 비전 및 교육 목표상 실무를 수행하는 전문통역사 배출을 목표로 삼고 있다는 점을 고려해 볼 때 실무 능력 함양을 위해서는 현재 실무 통역사들에게 고충을 안겨주는 세계영어에 대한 교육을 실시하는 것이 통역대학원의 교육 목표 달성에 있어서 한 부분을 차지한다고 볼 수 있다. 따라서 본고에서는 현재 국내 통번역대학원에 부족한 세계영어 교육 방안을 제안하고자 한다. 다만, 구체적인 세계영어 교육에 관한 선행연구가 부족한 상황이기 때문에 본고에서는 제2언어 습득/학습 이론, 외국어 교육 이론, 통역 교육 이론 등을 바탕으로 교육 방안을 제안하고자 한다.

2. 제2언어 습득/학습 이론

2.1 기본 전제

세계영어란 세계 각지에서 사용되는 다양한 영어 변종을 통칭하는 것으로, 세계영어 개념 하에서는 고유의 언어 및 문화의 영향을 받은 각 변종 간 차이를 인지하고 동등한 지위를 지닌 것으로 인정하고 있다(Kachru 1985; Kirkpatrick 2007). 세계영어는 다양한 변종을 지니고 있고, 카츠루(Kachru 1985)는 역사적인 발달 특성과 사용하는 양태에 따라 내부동심원(inner circle), 외부동심원(outer circle), 확장동심원(expanding circle)으로 분류한다. 각각의 변종은 음운, 통사, 어휘, 화용적 용례에 있어서 해당 지역 화자의 모국어 및 문화적 특성의 영향을 받아 원어민 영어와는 차이를 보인다. 허지운(2013a)은 실험 연구를 통해 통역사들이 세계영어 중 외부 및 확장동심원 변종의 분절 및 초분절적 특성으로 인하여 어휘 인식 및 문장 내 의미 단위 구분에 어려움을 겪었으며, 통사적 특성으로 인하여 문장 구조 파악에 많은 인지적 노력을 기울여야 했다는 점을 지적한 바 있다. 비원어민 영어는 음운, 통사, 어휘, 화용적 수준에서 원어민 영어와 구분되는 고유의 특성을 지니고 있어 이를 학습하기 위해서는 외국어 학습에서 그러하듯 체계적 학습 과정이 필요하다고 판단된다. 이에 본고에서는 제 2 언어 습득 및 학습 이론, 외국어 교육 이론, 통역 교육

이론 등에 입각하여 통역대학원 과정 내 세계영어 통역 교육 모델의 기반을 마련하고자 한다.

흔히 언어 교육의 효과적 방법을 논할 때 자연스러운 노출 확대를 주장하기도 하고 교육 기관을 통한 학습의 중요성을 내세우기도 한다. 세계영어 통역 교육도 이 논의에 있어서 예외는 아닐 것이다. 이에 기본적인 방향 설정을 위하여 우선 ‘습득(acquisition)’과 ‘학습(learning)’의 의미를 살펴보도록 하겠다. 로웬과 레인더스(Loewen & Reinders 2011:6)는 ‘습득’을 제 2언어(L2)의 자연스러운 발달 과정으로 정리하고 있고, 미첼과 마일스(Mitchell & Myles 2013: 15)의 정의에 의하면 ‘언어학습’은 “모국어 습득이 끝난 뒤에 이루어지는 언어 습득을 일컫는 말로 모국어를 제외한 모든 언어와 모든 학습 단계를 포함한다.” 크라센(Krashen 1982)은 ‘습득’을 어린이가 모국어를 습득하듯 잠재의식적인 과정으로, ‘학습’은 언어에 대한 지식을 얻는 의식적인 과정으로 정의한다. 그는 두 개념 간 명확한 구분을 하면서 학습을 통한 습득은 이루어지지 않기 때문에 ‘습득’ 과정이 중요함을 강조한다. 크라센은 ‘습득’과 ‘학습’ 개념을 비롯한 입력 가설, 모니터 가설 등을 주창하며 큰 반향을 불러일으켰다. 만약 크라센의 주장대로 학습을 통한 습득이 불가능하다면 통역대학원에서 세계영어를 ‘교육’한다는 접근도 근거를 찾기 힘들었을 것이다. 그러나 크라센의 이론은 이내 언어 습득의 세부 과정을 간과한 지나친 단순화로 인하여 거센 반박을 받게 되었다. 우선, 그레그(Gregg 1984)는 대부분의 제 2언어 학습자들이 제 2언어의 문법 규칙을 학습한 후 반복적 학습을 통하여 결과적으로 습득하는 단계에 이르게 된다고 반박한다. 맥러플린(McLaughlin 1987)도 언어 습득이 가장 큰 효과를 발휘하는 것은 발음 차원에 불과하고 언어 학습이 유용함을 강조하고 있다. 롱(Long 1983) 또한 언어 수업이 고급 수준의 학습자들에게 학습 효과가 있었음을 밝히고 있다. 결국, 학습자의 연령, 언어 수준, 습득/학습해야 하는 언어 층위에 따라 습득 또는 학습 접근법이 효과가 있는 것으로 볼 수 있다. 물론 어린이가 모국어를 배우듯 ‘습득’ 위주의 접근을 하는 것은 분명 효과가 있는 학습 방법이지만 전적으로 외국어에 전념할 시간이 부족한 성인 학습자에게 습득 위주의 접근법만 취하게 하는 것은 현실적으로 쉽지 않다. 특히 2년 과정의 통역대학원의 교육 과정에서는 언어 능력은 충분한 수준에 도달했다는 전제 하에 통역 스킬 습득에 주안점을 두고 있기 때문에(Gile 2005: 144) 언어 습득을 위

한 충분한 시간적 여유가 주어지지 않는다. 물론, B언어숙달이 필요한 학생들을 위한 언어숙달 교과목이 대부분의 통역대학원에 개설되어 있지만 표준영어로 간주되는 원어인 영어를 위한 언어 습득에도 시간이 충분치 않은 만큼 세계영어 습득을 위한 시간은 더욱 부족한 실정이다. 더 나아가 ‘습득’과 ‘학습’ 간의 경계 자체가 모호하다는 견해도 많다(Johnson 2008: 81; McLaughlin 1987: 56; Mitchell & Myles 2013: 16). 이와 같은 현실적 여건을 고려하여 통역대학원에서의 세계영어 통역 교육은 ‘학습’과 ‘습득’을 모두 추구하되 ‘학습을 통한 습득’을 기본 접근법으로 취하는 것이 타당하다고 본다. 이에 우선 제2언어 학습 이론 중 대표적 이론을 고찰하며 세계영어 통역 교육에 적절한 효과적 학습 이론을 탐색하도록 하겠다.

2.2 주요 접근법

2.2.1 행동주의와 인지언어학적 접근

언어 교육을 비롯한 일반 교육 전반에 폭넓은 영향을 미친 이론으로 행동주의 이론을 들 수 있다. 조건반사 이론을 주창한 파블로프(Pavlov), 왓슨(Watson), 손다이크(Thorndike), 스키너(Skinner)로 대표되는 행동주의 이론은 조건화, 습관 형성, 환경의 중요성을 강조하는데, 지속적인 스킬 연마를 통한 통역능력 향상을 추구하는 통역 교육에 적용 가능한 이론으로 고찰할 가치가 있다.

우선 행동주의 이론은 인간의 습관 형성에 요구되는 세 가지 요소로 ‘자극’, ‘반응’, ‘강화’를 든다. 인간은 다양한 자극에 노출된 환경에 놓여 있으며, 특정 자극에 대한 반응이 유도되어 기대하였던 적절한 반응이 나타날 경우, 해당 자극-반응 쌍에 대한 강화가 반복적으로 이루어져 특정 자극에 대한 특정 반응이 하나의 습관으로 자리 잡는다(Mitchell & Myles 2013: 49; Richards & Rodgers 2001: 56). 행동주의 이론은 외국어 학습에도 영향을 주게 되어, 어휘, 표현, 대화의 암기와 언어 패턴의 반복적 연습을 통한 자동적 이해 및 발화 습관 형성을 추구하는 접근법으로 발전하였다 (Richards & Rodgers 2001: 56-57). 실제 통역대학원의 수업/학습에서도 다양한 어휘, 표현, 대화, 언어 패턴 암기 및 반복학습 기법이 사용되고 있다. 여기에 세계영어를 접목할 경우, ‘세계영어 듣기(자극)-언어적 연습(반응)-크리틱(강화)’의 행동주의 접근법이 적용될 수 있다.

또한, 행동주의 접근법은 하나의 행동을 하위 스킬로 세분하여 단계적으로 학습한다는 측면에서도 익숙하지 않은 세계영어 변종들의 학습에도 적용 가능하다. 질(Gile 2009: 173)이 말하듯, 비원어민의 액센트는 통역사의 정보처리 과정에 부담을 가중시키는 또 하나의 입력 요소로 볼 수 있으며, 이에 세계영어 통역 시 그 특성을 인지하고 프로세스하여 원활한 통역 결과물을 산출할 수 있도록 음운, 통사, 어휘, 화용 등의 언어 층위를 기준으로 한, 또는, 청취 과업 중심에서 시작하여 통역 과업으로 진전하는 단계적 학습 시스템을 마련한다면 세계영어 특성에 대한 인지력이 향상될 수 있다.

한편 인지적 접근법은 반복적 연습을 정보처리의 관점에서 설명한다. 인지적 접근법은 정보 처리 및 스킬 습득 등의 정신과정에 초점을 둔 것으로, L2에 관한 지식이 저장·처리되는 방식과 과정에 대한 연구가 중심을 이루면서 효과적인 학습을 위한 연습의 중요성이 강조되었다(Loewen & Reinders 2011: 28-29). 연습이라는 반복적 작업을 통하여 정보 처리의 인지적 부담이 감소하면 자동적 처리가 가능한 수준에 이른다는 것이다(Ellis 2008: 429). 행동주의 접근법이 ‘강화’라는 기제를 통하여 ‘자극’으로부터 올바른 ‘반응’이 유도되도록 하고 있다면, 인지적 접근법에서는 인지적 부담을 낮추는 방법으로 접근하고 있는데, 결국엔 두 논의 모두 반복적 학습의 효과로 수렴된다. 질(Gile 2009: 159) 또한 인지심리학의 심적 수행(mental operation) 개념을 바탕으로 구축한 ‘노력 모델’을 제시하면서 비자동적 작업도 반복적인 연습을 통하여 자동화가 가능하다는 점을 언급하였다. 이는 세계영어의 학습에도 적용될 수 있다. 세계영어 변종의 특성도 반복적인 학습을 통하여 익힌다면 액센트 등 변종 특성을 띄고 있는 발화도 통역사에게 명료하게 인지될 수 있다. 다시 말하면, 유입되는 소리가 어휘 및 문장으로 자동적으로 인지되는 자동화 단계에 도달 가능하다는 것으로 해석될 수 있다. 이러한 자동화가 가능한 것은 세계영어 변종별 특성에 대한 지식을 충분히 습득하고 반복적 청취 및 통역 연습을 함으로써 언어적 예측 능력이 발달할 수 있기 때문으로 볼 수 있다. 자동화가 된다는 것은 그만큼 인지능력 요구량이 감소하는 것을 의미한다. 질(Gile 2009:173)은 통역사가 문법 규칙, 언어, 표준 문구에 대하여 많이 알수록 해당 언어를 듣는 과정에서 불확실성이 줄어들어, 다시 말하면 예측 능력이 발달되어, 발화 인식 시 필요한 인지능력 요구량도 감소한다는 점을 강조한다.

이처럼 습관 형성 혹은 자동화를 달성함에 있어 행동주의의 언어교수법인 ‘청화식 교수법(Audiolingualism)’과 인지적 접근법에서 발전한 ‘PPP(Presentation-Practice-Production, 제시-연습-표현)’를 참고할 수 있다. 청화식 교수법의 전형적인 방법은 문장 패턴을 학생들에게 소개한 후 학생들에게 해당 문형을 실제 문장으로 다양하게 구현하는 연습을 시키는 것이다. 이는 스키너 이론의 ‘자극-반응-강화’의 양식을 따르고, 반복을 통한 습관 형성을 추구하며, 점진적으로 스킬을 연마하고 획득하도록 설계된 교수법이다(Rivers 1964, Johnson 2008: 165-66에서 인용). ‘PPP’는 반복적인 연습에 앞서 특정한 언어 형태에 대하여 가르쳐서 학습자들이 해당 언어 형태에 대하여 사전에 이해할 수 있도록 하는 방식이다(Johnson 2008: 273-74; Loewen & Reinders 2011: 137). 다만, 청화식 교수법은 국소적인 표현, 문형을 반복적으로 학습시키는 교수법으로 다소 기계적 반복에 집중하여 수동적 학습으로 이어지는 한계가 있다고 볼 수 있다. 이러한 한계는 통제의 수준을 단계별로 조절하거나 다양한 활동의 조합이 가능한 PPP, 또는 곧이어 소개하는 다른 접근법들을 통해 보완이 가능하다. 구체적인 교수법에 관해서는 4장에서 다루도록 하겠다.

2.2.2 심성주의적 접근

츨스키는 행동주의를 반박하고, 심성(mind)이 인간의 행동과 학문의 근간이 된다고 강조하며 ‘심성주의(mentalism)’를 기반으로 한 변형생성문법을 주창하였다. 츨스키는 어린이들이 언어적 창의성을 지니고 있어서 배운 적도 없는 새로운 문장들을 만들어내고 있다고 주장하며, 이는 주변의 언어를 그대로 모방하는 대신 내재적인 언어 규칙을 적용하고 있기 때문이라고 강조한다(Johnson 2008; Mitchell & Myles 2013: 50). 이때 어린이들은 ‘언어습득장치(language acquisition device, LAD)’를 활성화시키는데, ‘LAD’란 보편 문법으로부터 언어를 이끌어내는 내재적 능력으로, 무의식적인 언어 습득을 가능케 해주는 장치이다(McKendry 2006).

이러한 ‘LAD’ 개념을 기반으로 한 대표적 교수법으로 ‘언어 몰입(Language Immersion)’ 교육을 들 수 있다. 몰입교육은 학습자들이 배우고자 하는 L2가 강의의 목적이 아닌 수단으로 사용되는 접근방식으로, 학습자들은 수학, 과학, 사회 과목 등을 L2로 배운다. 몰입교육은 자연스러운 언어 환경 노출을 통해

모국어를 습득하던 방식과 흡사하게 L2를 습득할 수 있다는 장점이 있지만, 이를 세계영어 통역 교육에 그대로 적용하는 것은 무리가 있다. 우선, 통역대학원 학습자들은 성인 학습자이기 때문에 ‘LAD’가 효과를 볼 수 있는 청소년기가 지난 상태이다. 또한, 교과목이 다양하고 비교적 단기라 할 수 있는 2년 내에 통역 스킬을 습득해야하는 통역대학원에서 원어민 영어도 아닌 세계영어 몰입 교육을 위한 환경 구축 자체가 어렵기 때문이다. 더 나아가 세계영어 변종이 다양하기 때문에 특정 변종만 편중적으로 몰입 교육하기도 어렵거니와 지나친 몰입으로 인한 화석화(fossilization) 우려도 있다. 그러나 다양한 변종에 학습자들을 자연스럽게 ‘노출’시킨다는 차원에서 부분적으로나마 몰입교육 방식을 고려할 가치가 있다.

2.2.3 사회언어학적 접근

자연스럽게 언어 환경에 노출시키는 방식은 사회언어학적 접근과도 맞닿아 있다. 사회언어학적 접근법은 문법과 언어적 요소의 직접적 교육만을 강조하던 것에서 벗어나 실제 사용되는 언어에 대한 관심으로 부상하였다. 또한, 사회언어학자들은 화용, 담화를 포괄하는 언어 사용에 관심을 두고 ‘사회적 환경 (social setting)’의 중요성을 강조하였다. 엘리스(Ellis 2008: 286-87)는 사회적 환경이 L2 습득에 미치는 영향을 다음과 같이 정리하였다. 우선 사회적 환경은 학습자의 언어 학습 태도에 영향을 미치기 때문에 L2 언어, 언어 사용자, 문화, 사회 가치에 대한 긍정적 태도는 학습자의 언어 학습 효과를 높인다. 다음으로, 사회적 환경에 따라 언어 학습자들이 선택하는 준거 집단이 달라진다. 언어 학습자들은 무조건 표준 영어 학습을 지향하는 것은 아니며, 영어의 세계적 확산에 따라 원어민 영어가 아닌 비원어민 영어의 특정 변종이 사용되는 사회적 환경에 놓인 경우 학습자들은 해당 특정 변종을 자신들이 학습할 목표로 설정하게 된다. 국제회의 현장에서도 비원어민 연사가 증가추세에 있다는 점을 고려할 때, 사회적 환경을 고려하는 사회언어학적 접근은 유효하며, 통역대학원에서도 원어민 영어 중심의 학습법이 가진 표준 언어 학습의 장점을 취함과 동시에, 비원어민 영어도 학습 목표 언어에 포함하여 해당 영어 변종에 대한 폭넓은 이해와 긍정적인 태도 함양을 꾀할 필요가 있다.

소통적 측면을 강조한다는 측면에서 사회언어학적 접근은 세계영어 연구자

인 마츠다와 프리드리히(Matsuda & Friedrich 2011: 339-40)의 주장과 맞닿아 있다. 그들은 모국어가 서로 다른 영어 사용자들이 원활한 의사소통을 하기 위해서는 맥락에서 의미를 추출하는 것이 중요하며, 고유문화의 영향을 받은 언어적 혹은 화용적 표현으로 인하여 발생할 수 있는 의사소통의 혼선을 사전에 대비하는 소통적 전략이 필요하다고 강조한다.

이처럼 사회언어학적 접근은 단순한 지식 전달이 아닌 현실적인 소통 상황과 맥락을 반영한다는 면에서 그 효과가 크다. 기존의 심성주의와 행동주의 접근법이 지나치게 이상적 언어를 추구하거나, 일방적인 지식전달 및 기계적인 반복 학습을 추구하면서 맞게 되는 한계를 뛰어넘을 수 있기 때문이다. 소통적 접근법은 현실적인 언어 사용 상황을 설정함으로써 단순한 반복적 듣기와 말하기 작업이 아닌 상호작용적 접근을 취하여 실제 소통상황에 필요한 발화 전략을 수립하고 순발력 있게 상황에 대응하는 종합적 능력 함양을 가능케 한다는 점에서 소통을 목적으로 하는 세계영어 통역을 위한 교육에도 적절한 접근법으로 볼 수 있다.

사회적 환경이라는 틀에서 제공되는 교수법으로는 몰입교육에서 발전한 사회언어학적 접근인 ‘내용중심 교수법(Content Based Instruction, 이하 ‘CBI’)’이 성인 L2 학습자에게 더 적절할 수 있다. ‘CBI’는 의미 중심의 교수법으로 과학, 수학, 역사 등의 일반 교과목 또는 특정 주제 지식을 목표 언어로 학습하는 과정에서 이차적으로 목표 언어 학습의 효과도 얻을 수 있는 방식이다(Loewen & Reinders 2011: 41; Johnson 2008: 173). ‘CBI’는 몰입교육과는 달리 학습자의 언어 수준에 맞추어 수업에서 사용하는 언어를 더욱 단순한 문형으로 변형하는 조절이 허용되며 형태(form) 위주의 교수법도 반영한다(Johnson 2008: 173).

전문 분야 통역을 준비하는 통역대학원 과정에서 주제 지식을 중심으로 한 ‘CBI’와 같은 사회언어학적 접근은 주제 특강을 통해 이미 실시 중에 있다. 따라서 수업 시간에 사용하는 원천 텍스트의 언어를 다양한 세계영어의 변종들로 구성한다면 기존의 수업과 유기적으로 통합된 세계영어 교육이 가능할 것으로 판단된다.

한편 프라부(Prabhu 1987)는 소통적 언어 교수법(Communicative Language Teaching, CLT)의 연장선상에서 문법 지식 중심의 교수법의 한계를 보완하는 ‘과업기반 교수법(Task-Based Teaching, 이하 ‘TBT’)’을 주창하였다(Johnson

2008: 181-82; Richards and Rodgers 2001: 223). 프라부는 언어 형식보다는 ‘메시지’에 중심을 두는 교수법을 강조하였다. 그는 기존의 교수법들이 발음, 문법 등 언어 항목 중심으로 강의 계획을 설계하였기 때문에 회화 연습을 하는 경우에도 주고받는 대화의 의미와 상관없이 언어적 정확성만을 주안점으로 두게 되어 회화 연습 자체가 의미 없는 연습이 되고 만다는 점을 지적하며, 언어 항목이 아닌 ‘활동’ 중심의 과업기반 강의계획안을 설계할 것을 제안하면서, 이러한 활동 중심의 수업 과정을 통해 언어 능력은 무의식적으로 함양된다고 주장한다(Prabhu 1987). 이와 같은 ‘과업’ 중심의 접근은 메시지 전달에 초점을 두는 적극적 ‘발화’를 유도하는 장점이 강조되고 있지만, 이는 비단 발화 작업에만 국한되는 것은 아니다. 학습자 간 대화를 통한 ‘활동’을 하는 과정에서 상대방의 발화에서 의도된 메시지를 이해하는 능력 또한 향상된다는 점에서 세계영어로 전달되는 메시지를 제대로 이해하기 위한 연습에도 효과적인 교수법이라고 볼 수 있다. 또한, 언어적 능력만이 통역 능력을 담보하지 않듯, 세계영어에 관한 지식만 있다고 해서 곧바로 원활한 세계영어 통역으로 이어진다고 할 수도 없다. 따라서 세계영어에 관하여 학습한 지식이 실제로 통역 수행 시에 원활히 활용될 수 있도록 통역 과업을 수행하는 것이 보다 완전한 학습 효과를 낳을 것으로 판단된다. 순차통역, 동시통역, 모의국제회의 등 통역 활동 혹은 과업 중심의 수업이 큰 비중을 차지하는 통역대학원의 교과과정을 고려할 때, 해당 교과목에서 원어민 영어뿐만 아니라 외부 및 확장 동심원 변종도 원천텍스트 언어로 활용하면 학습자들은 과업을 수행하는 과정에서 세계영어 변종 특성에 대하여 자연스럽게 노출되는 기회를 얻을 수 있다.

지금까지 세계영어를 통역 교육에 접목하기에 적절한 언어 교육 접근 방식 및 교수법을 제2외국어 습득 및 외국어 학습 관련 이론 고찰을 통해 찾아보았다. 기존의 사회언어학적 접근 중심의 통역대학원의 교수법을 고려해봤을 때 ‘CBI’ 혹은 ‘TBT’가 가장 적절할 것으로 보인다. 다만, 기존의 통역대학원의 교과과정은 학습자들이 A언어와 B언어가 모두 충분히 숙달된 수준이라는 가정 하에 수업을 진행하기 때문에 기본적인 형태 중심의 설명 및 연습을 동반하는 언어적 교육은 언어숙달 교과목을 통해서 부분적으로 진행될 뿐 큰 비중을 차지하지는 않지만, 세계영어의 특성에 익숙하지 않은 학습자들에게 언어적 지식 전달 및 반복적 연습이라는 기본적 습득 과정 또한 간과할 수 없는 부분이다.

더 나아가, 형태 중심의 교육은 문법적 지식 등 언어적 지식을 함양하는 데에 더 효과적인 반면 소통적 언어 교육은 유창성, 화용성, 어휘력 향상 등에 더 효과적이어서 두 가지 접근법 중 어느 한 쪽이 우월한 효과가 있다고 보기도 어렵다(Ellis 2008: 288-90). 따라서 상호 보완성을 염두에 두었을 때 각 접근법의 장점을 모두 취하는 것이 적절하다고 판단된다.

2.3 적용가능성

앞서 살펴본 제 2언어 학습 이론을 세계영어 통역 교육에 접목함에 있어 통역대학원의 다양한 교과목에 적용해 볼 수 있다. 통역대학원에서 제공하는 강의 교과목으로는 ‘동시통역’과 ‘순차통역’ 등 직접적인 통역 연습을 하는 교과목, 통역을 위한 기초 언어 능력 배양을 위한 ‘언어 숙달’ 교과목, 전문지식 향상을 위한 ‘주제특강’ 혹은 ‘지역입문’ 교과목, 실제 국제회의 환경을 체험하기 위한 ‘모의국제회의’ 교과목, 그 외에 발표력 향상을 위한 ‘토론과 작문’ 및 ‘B언어 프레젠테이션’ 교과목 등이 있다. 이 중 세계영어 청취 및 이해와 관련된 과목으로 범위를 좁혀서 ‘발표’ 위주의 교과목은 제외하면, 영한 방향 통역 교과목, 모의국제회의, 언어숙달, 주제 특강 과목으로 한정해서 볼 수 있다. 우선, 이화여자대학교와 한국외국어대학교 통번역대학원의 해당 교과목 설명 항목을 요약한 아래 <표 1>을 검토하면서 세계영어 교육과의 접목 가능성을 살펴 보도록 하겠다.

<표 1> 통역번역대학원 교과목 설명

교과목	설명	대학원
순차통역 (영한방향)	통역의 B언어를 이해하여 동일한 메시지를 자연스러운 A언어로 재표현하는 통역 스킬 습득, 다양한 스킬 익히기, 프레젠테이션 능력 함양, 전문용어 및 개념 이해, 전문 통역 능력 개발	이화여대
	순차통역 스킬 개발, 출발어 메시지 이해 및 분석 능력과 도착어로 명료하게 전달하는 능력 배양, 다양한 유형의 순차통역 연습, 유창하고 완성도 높은 순차통역 능력 함양	한국외대
동시통역 (영한방향)	동시통역의 기계적 원리 습득, 전문분야 및 전문 용어 동시통역 역량 함양, 다양한 주제, 텍스트 및 연사 스타일을 적절히 처리할 수 있는 대응력, 부스 내 팀원 간 협력	이화여대

	청취와 발화를 동시에 수행하는 데에 필요한 집중 훈련, 논리적이고 매끄러운 도착어 전달, 난이도 높은 전문 분야 연설 통역, 용어 준비 등 회의 사전준비 방법 연습	한국외대
모의국제회의	릴레이 통역 등 통역 실전 체험	이화여대
	국제회의에서 사용되는 일반적인 회의용어, 절차 및 규범 익히고 가상 회의 직접 조직	한국외대
언어숙달 /고급B언어	수준 높은 B언어 구사능력 함양, 주제별, 분야별, 언어사용역별로 다양한 유형의 구어체, 문어체 텍스트를 활용, 전문 분야별 다채로운 용어 및 표현 학습	이화여대
	전공외국어의 텍스트 이해 및 생산 능력 함양을 위한 언어의 4대 영역 연습	한국외대
주제특강	국내외 실무자 및 전문가 초청 강연 통한 전문 분야 주제 지식 습득	이화여대
	주요 주제영역의 지도적 인사를 초빙하여 주요 산업분야 동향 파악	한국외대

<표 1>에서 보듯, 영한 방향 순차통역과 동시통역 교과목 설명 상으로는 직접적으로 ‘비원어민 영어’ 또는 ‘세계영어’ 등의 표현은 없지만 순차통역 과목 설명 중 ‘통역의 B 언어 이해’, ‘출발어 메시지 이해’, 모의국제회의 교과목 설명 중 ‘통역 실전 체험’, 언어 숙달 교과목 설명 중 ‘다양한 구어체 텍스트 활용’ 등이 언급된 점으로 미루어 영한 순차통역, 영한 동시통역, 모의국제회의 등 통역 교과목들이 통역 상황에서 B언어를 정확히 이해하는 것을 주요한 목표로 삼고 있다는 점을 확인할 수 있다. 영어 사용자가 원어면에 국한되어 있던 과거와 달리 최근 비원어민 영어 사용자가 급증하고 있는 점을 고려할 때 비원어민 영어도 한영 통역사의 ‘B언어’에 해당되므로, 통역 교과목들과 언어 숙달 과목에서 세계영어 학습을 포함할 수 있다. 구체적으로는 청화식 교수법과 ‘PPP’를 기초로 하여 언어 숙달 강의에서 세계영어의 특성 혹은 패턴을 소개한 후 청취 연습을 통해 배운 지식을 청취 능력으로 연결 짓는 연습을 실시할 수 있고, 영한 순차통역, 영한 동시통역, 모의국제회의의 수업을 통해 세계영어를 통역함으로써 과업 기반의 수업이 가능하다. 한편, 주제특강 수업에서는 특별히 ‘B언어’에 대한 언급이 교과목 설명에는 없으나 이 교과목이 전문 지식을 습득하는 특정한 주제로 강의가 실시된다는 점에 착안하여 ‘CBI’를 적용할 수 있다.

가령, 주로 한국인 연사를 초청하는 주제특강 교과목에서 특정 변종 영어를 구사하는 연사가 강의를 직접 하거나 동영상 강의를 수업이나 과제에 활용하는 방식을 생각해볼 수 있다.

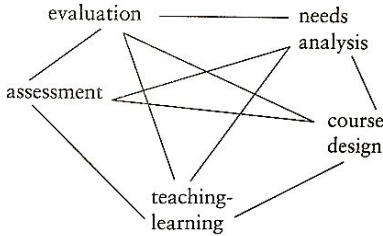
3. 강의계획안(Syllabus)

3.1 수요조사

앞서 살펴본 세계영어 통역 교육을 적용할 수 있는 교과목들에 대하여 지금부터는 구체적인 강의계획안 설계에 필요한 요소들을 고찰하도록 하겠다. 강의계획안이란 해당 수업을 통해 무엇을 배울 수 있는지를 제시하는 문서로 (Hutchinson & Waters, 1987: 80), 강의계획안에 제시된 항목들을 통해 해당 수업에서 중시하는 학습 대상, 목표, 방법을 파악할 수 있다. 또한 강의계획안 유형에 따라 해당 수업에서 중점을 두는 것이 언어의 구조에 관한 지식인지, 스킬인지, 기능인지, 상황별 의사소통 능력인지 여부를 확인할 수 있어, 교수자와 학습자 간 교과목의 목표에 대한 공통의 이해를 바탕으로 수업을 진행할 수 있다(*ibid.*: 83-84). 이러한 점에서 강의계획안은 세계영어 통역 교육에서 중요한 의미를 갖는다. 현재 국내 통역대학원 교과과정에서 명시적으로 언급되어 있지 않으며 실제로도 수업에서 거의 다루어지지 않는 세계영어가 현장에서 실무 통역사들에게 고충의 원인이 된다는 점을 고려한다면, 뛰어난 실무 통역사 배출을 교육의 목적으로 삼고 있는 대부분의 국내 통역대학원의 개별 강의의 강의 계획안에도 ‘세계영어’가 명시적으로 드러나야 학생들이 그 중요성을 인지할 수 있고 더 나아가 체계적인 세계영어 통역 교육이 가능해진다.

다만, ‘세계영어’ 교육이 통역대학원에서 그간 거의 전무하다시피 했다는 점을 감안해볼 때, 이것이 수업에서 체계적으로 자리 잡기 위해서는 학생들을 대상으로 ‘수요조사(needs analysis)’ 과정을 거친 ‘타협적 강의계획안(negotiated syllabus)’(Clarke1991)의 설계를 동반해야 한다고 판단된다. 수요조사란 학생들의 요구가 반영된 강의 설계를 위한 주요한 단계로 더들리에반스와 세인트존(Dudley-Evans & St John 1998: 121)은 아래 <그림 1>과 같이 도식화하였다.

〈그림 1〉 특수목적영어(ESP)의 프로세스 단계



위 그림에서 보듯, 수요 조사는 일회성으로 종료되지 않고, 후속 단계인 수업 설계, 교수 및 학습, 평가와 지속적인 상호작용을 통해 영향을 주고받으며, 학생들의 수준과 요구사항에 맞춤형 강의를 위한 설계의 밑거름이 된다.

수요조사에서 기본적으로 파악하는 항목은 필요성(necessities), 부족한 부분(lacks), 학생들이 배우고자하는 부분(wants)으로 간략하게 분류될 수도 있는데 (Hutchinson & Waters, 1987: 55-58; Johnson 2008: 229), 세계영어 통역 교육을 위한 수요조사에서는 다음과 같은 항목들에 대한 수요조사를 실시함으로써 통역 실무의 현실과 학생들의 요구를 접목한 강의계획안 설계의 기틀을 마련할 수 있다:

- 1) 부족한 부분(lacks): 세계영어 개념 이해 수준, 익숙한 비영어권 언어 변종, 해외 체류 경험 및 체류 국가
- 2) 세계영어 통역 교육 필요성(necessities): 실무 통역에서 비영어권 연사의 비중 인지 여부, 해당 수업 중 세계영어 통역 교육의 적절한 비중, 세계영어 통역 교육을 포함한 해당 수업에서 제공하는 학습 항목의 우선순위
- 3) 세계영어 통역 교육의 기대사항(wants): 해당 수업 수강 동기, 수업을 통해 학습하고자 하는 언어 변종, 학습의 층위(음운, 통사, 어휘, 화용)

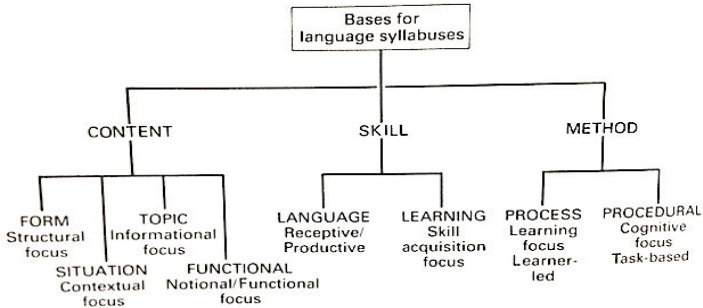
위의 수요조사를 통하여 수강 학생들이 세계영어의 변종들에 대하여 가지고 있는 인식을 점검하고, 다양한 세계영어 변종을 구사하는 연사들을 통역해야 하는 실무 현장의 현실을 인지하고 있는지 여부를 파악하여 세계영어 통역 교육에 대한 개념 이해 정도 및 필요성에 대한 인식의 수준을 파악할 수 있다. 또한 다양한 세계영어 변종 중 학습자들이 이미 익숙하여 추가적인 학습이 필

요 없는 변종과 그들이 접해본 경험이 적어 명료도가 떨어지는 변종을 파악하여 학습자 요구에 맞는 변종들로 강의계획안을 구성할 수 있다. 그리고 해당 수업에서 학습하는 다른 항목 대비 세계영어 통역 교육이 학생들의 학습 요구에서 차지하는 우선순위를 파악하여 다른 학습 항목들과의 조화도 추구하는 것이 바람직하다고 판단된다. 다만, 학습자 수요는 실무 현실 및 니즈와 괴리를 보이지 않는 한도 내에서 반영할 필요가 있다.

3.2 강의계획안 유형

다음으로, 구체적인 강의계획안 유형을 고찰하며 세계영어 통역 교육에 적절한 유형을 살펴보고자 하겠다. 존슨(Johnson 2008: 215-38)은 ‘구조적 강의계획안(structural syllabus)’, ‘명목/기능적 강의계획안(notional/functional syllabus)’, ‘다차원적 강의계획안(multidimensional syllabus)’의 세 가지 강의계획안을 소개하고 있다. 허친슨과 워터스(Hutchinson & Waters 1987: 85-89)는 ‘주제별 강의계획안(topic syllabus)’, ‘구조/상황별 강의계획안(structural/situational syllabus)’, ‘기능/명목 강의계획안(functional/notional syllabus)’, ‘스킬기반 강의계획안(skills-based syllabus)’, ‘상황별 강의계획안(situational syllabus)’, ‘기능/과업기반 강의계획안(functional/task-based syllabus)’, ‘담화/스킬 강의계획안(discourse/skills syllabus)’, 그리고 ‘스킬 및 전략 강의계획안(skills and strategies)’으로 다양한 기준의 강의계획안을 소개하고 있으며 학생들이 충분히 학습 가능한 만큼의 단위로 학습내용을 구성하였다. 한편, 화이트(White 1988: 44-47)는 허친슨과 워터스가 소개하는 주제, 구조, 기능/명목, 스킬, 상황 강의계획안을 비롯하여 프로세스 및 절차 등 ‘방법론’ 위주의 강의계획안을 포괄하는 다양한 강의계획안을 소개한다. 그러나 화이트는 이를 ‘유형A’와 ‘유형B’의 강의계획안으로 대부분류를 한다. 유형A가 해당 수업을 통하여 학습해야 하는 언어, 내용, 스킬 항목들을 사전에 지정하는 ‘간섭적(interventionist)’ 방식이라면, 유형B는 사전에 학습 항목들을 지정하지 않은 채 학습자들이 자연스럽게 실제 커뮤니케이션에 몰입하게 하는 ‘비간섭적(non-interventionist)’ 방식이며, 이는 아래 <그림 2>와 같이 내용(content), 스킬(skill), 방법(method)의 세 가지로 도식화된다(ibid.: 45-46).

〈그림 2〉 언어 강의계획안의 기본(White 1988: 46)



앞서 선행연구 고찰을 통하여 언어 교육에 있어 행동주의, 인지주의, 심성주의, 사회언어학적 접근 모두가 장점이 있다는 것을 확인하였고, 세계영어를 접목할 만한 교과목들의 기존 수업 방식에는 간접적이면서도 비간접적인 방식 모두가 혼재하고 있다는 점을 고려해봤을 때 유형 A와 유형B 모두가 유효하다. 이에 이 두 가지 유형에 속하는 세부 유형을 검토하여 앞서 살펴본 교과목에 적합한 유형을 찾고 이를 바탕으로 세계영어 통역 강의계획안을 제안해보고자 한다.

첫째, 구조적 강의계획안은 언어 구조를 위주로 사전에 학생들이 학습할 언어 항목들을 지정한 설계안이다(Hutchinson & Waters 1987; Johnson 2008; White 1988). 구조적 강의계획안은 수업에서 가르치는 언어 항목의 순서 배열(sequencing)이 중요한 부분을 차지하며 화이트(White 1988: 47-48)는 순서 배열을 위한 기준으로 빈도, 범위(coverage), 가용성(availability), 단순성/복잡성, 학습능력, 교수능력, 조합능력, 대조, 일반화, 자연스러운 습득 순서를 소개한다. 구조적 강의계획안은 형태적 정보로서 전달 가능한 언어 항목의 교수 학습에 적합하다는 면에서, 통역 교과목에서 세계영어 통역을 직접 실시하기에 앞서 언어숙달 과목에서 세계영어의 기본적 특징에 대한 교수 학습을 하기에 적절한 강의계획안이라고 판단된다. 영한 순차통역, 영한 동시통역, 모의국제회의 등 통역 교과목들은 주어진 시간 내에 통역 실습을 통한 전문적 스킬 함양을 목표로 하고 있기 때문에 세계영어의 기본적인 특징들에 대한 강의식 수업을 진행할만한 여유를 찾기 힘들다. 그러나 언어숙달 교과목의 경우, 듣기, 말하기, 쓰

기, 읽기 등 언어적 능력을 고취시키기 위한 교과목으로, 지금까지는 원어민 영어 수준의 언어 이해 및 구사 능력에 초점이 맞추어져있었지만, 앞으로 그 수업시간의 일부를 할애하여 세계영어에 대한 기본적인 언어 지식을 학생들이 학습하게 할 경우, 보다 통역 실무 현실에 맞춤형된 교육의 기초를 다질 수 있다. 물론 엘리스(Ellis 2008: 846)가 ‘약접면 가설(weak interface hypothesis)’을 통해 주장하듯, 수업에서 설명·전달·연습되는 언어 지식을 학습자들이 수업을 통해 배우는 즉시 내재화하지는 못한다. 그러나 수업을 통해 학습된 정보는 이후 계속되는 언어 학습 및 습득을 통해 반복적으로 내재화된다는 면에서, 기본적인 언어 특성에 대한 지식의 설명·전달·연습은 중요한 교수학습의 요소로 파악된다.

구조적 강의계획안을 통해 교수·학습되는 항목의 순서 배열(sequencing)의 기준으로 앞서 화이트의 기준을 소개한 바 있으나, 세계영어의 강의계획안의 순서 배열 기준은 다양한 변종을 다루어야 한다는 점과 일반적인 언어 습득 과정과는 달리 세계영어 변종의 일부 특징들에 집중하여 교수학습이 이루어지는 특성상 기존의 제2언어 학습의 순서 배열과는 차별화될 필요성이 있다. 다만, 수업에서 다룰 변종 선택은 ‘빈도’나 ‘범위’ 등 기존의 기준을 참고할 수 있다. 우선, 실무자 설문 조사 및 학습자 수요조사를 통해 가장 자주 접하는 변종 중 학습자들에게 가장 노출도가 떨어지는 변종을 찾아 우선순위를 설정하여 가장 핵심적이고 필수적인 변종을 선택한다. 각 변종별로는 음운, 통사, 어휘, 화용 층위의 정보를 전달하되, 실무 통역사들이 비영어권 원어민 영어 통역 시 음운 및 통사 구조 특성 인식에 고충이 집중된다는 점과(허지운 2013b) 통역의 프로세스 상 음운 인식이 청취의 첫 순서를 차지한다는 면에서 음운적 특성에 최우선 순위를 두고, 변종 특성에 따라 통사, 어휘, 화용 층위를 배치하는 것이 적절한 것으로 보인다. 이상의 논의를 바탕으로 ‘언어숙달’ 교과목의 구조적 강의계획안을 제안하고자 한다. <표 2>는 격주 혹은 3주에 한 번씩 기준 언어숙달 수업 시간의 1/3 이하를 활용한다는 가정 하에 설계한 강의계획안이다. 이에 포함된 변종은 실무자 대상 설문조사(허지운 2013a) 결과 중 가장 접한 빈도가 높거나 고충이 심했다는 응답이 나온 변종 중 선택 제시한 것으로, 실제 강의계획안 설계 시에는 수요자 조사와 접목하여 조절하는 것이 바람직하다.

〈표 2〉 B언어숙달 교과목 중 세계영어 교수학습 부분의 강의계획안

세계영어 교수학습 항목	
1주차	변종 1(예: 인도영어)의 음운, 통사 특성
3주차	변종 1(예: 인도영어)의 어휘, 화용 특성
5주차	변종 2(예: 중국영어)의 음운, 통사 특성
7주차	변종 2(예: 중국영어)의 어휘, 화용 특성
9주차	변종 3(예: 프랑스영어)의 음운, 통사 특성
11주차	변종 3(예: 프랑스영어)의 어휘, 화용 특성
13주차	변종 4(예: 동남아권영어)의 음운, 통사 특성
15주차	변종 4(예: 동남아권영어)의 어휘, 화용 특성

두 번째 강의계획안으로 과업기반 강의계획안을 제안하고자 한다. 기존의 통역 수업은 사실상 과업기반의 접근법을 따르고 있다고 볼 수 있다. 반 전체가 함께 참여하는 사전과업(pre-task), 개인 단위로 실시되는 본 과업, 피드백(feedback)으로 구성되는 프라부(Prabhu 1987)의 과업기반 교수법은 ‘브레인스토밍-통역 실습-크리틱’ 순서로 진행되는 일반적인 통역 수업의 모습과 유사하다. 기존의 통역 수업에서 ‘본과업’은 ‘순차통역’, ‘동시통역’, ‘국제모의회의’ 실습을 가리키는데, 이때 매주 다양한 전문 주제를 설정함으로써 다양한 과업을 수행할 수 있는 환경이 마련된다. 여기에 특정 주간에 다양한 세계영어 연설을 원천텍스트로 사용한다면 통역 과업은 전문분야의 주제지식 및 세계영어 특성이라는 요소가 가중되어 보다 입체적인 과업기반 강의계획안이 마련될 수 있다. 더 나아가 앞서 학습자가 ‘언어숙달’을 통해 습득한 세계영어 특성에 관한 지식을 실제 통역 실습을 통해 청취 및 이해 능력으로 내재화(internalize)하여 세계영어 통역 시 자동화된 청취 및 이해 수준에 근접할 수 있다.

세 번째로, 주제별 강의계획안을 생각해볼 수 있다. 화이트(White 1988: 48)는 주제별 강의계획안의 순서배열 기준으로 관심사항 및 정서, 필요성, 교육적 가치, 관련성, 실용성, 깊이, 유용성을 제시한다. 이는 현재 국내 일부 통역대학원에서 진행하고 있는 주제특강 과목의 강의계획안 기준과 유사하다. 국내 통역대학원의 주제특강 수업에서는 현재의 산업동향과 시의성 있는 전문 분야를 주제로 관련 전문가를 강사로 초빙하여 특강을 실시하고 있다. 그러므로 세계영어

교육을 ‘주제특강’ 교과목과 접목할 경우, 주제별 강의계획안을 유지하되, 원어 민뿐만 아니라 비원어민 강사도 초빙하여 강의함으로써 학습자들이 의미중심의 접근법에 따라 자연스럽게 세계영어에 노출될 수 있는 환경을 만들 수 있다.

이상으로 세계영어를 언어숙달, 통역 교과목, 주제 특강 과목과 접목하여 전달하기 위한 적절한 강의계획안을 고찰하였다. 강의계획안은 해당 수업에 대하여 학습자들이 달성해야하는 최종 학습 목표를 제시하고, 학습해야할 주요 요소를 조명해주며, 체계적인 강의의 기초 확립을 통한 학습자와 교수자 간의 신뢰 강화를 가능케 하는 면에서 그 중요성을 지니고 있다(Hutchinson & Waters 1987: 83-84). 다음으로, 강의계획안의 틀 안에서 진행되는 개별 수업의 교수법에 대하여 고찰하도록 하겠다.

4. 교수법

4.1 접근법

본 절에서는 앞서 논의한 언어 교육 이론을 바탕으로 언어숙달, 통역 교과목, 그리고 주제특강 교과목에 적용 가능한 적절한 접근법을 찾아보기로 하겠다. 위 세 가지 유형의 교과목들은 상호 독립적이기보다는 궁극적인 목적인 전문적 통역 능력 습득을 위한 상호보완적 관계에 있다.

‘언어숙달’ 과목에서는 구조적 강의계획안에 따라 음운, 통사, 어휘, 화용의 언어적 정보 교수에 중점을 두는 ‘형식’ 위주의 수업이 가능하다. 이러한 형식적 교수법(formal instruction)의 장점은 자연스러운 언어 습득과 결합되어 언어 습득의 속도를 높여주는 것이다(Ellis 2008: 844). 형식적 교수법이 원활한 언어 학습의 촉매제 역할을 하는 점은 다음의 몇 가지 가설에 의하여 뒷받침된다(*ibid.*: 845-46). 엘리스(Ellis 2008)는 ‘약점면 가설’을 통해 학습자들은 입력되는 명시적 지식과 자신의 언어 수준 간의 ‘차이’를 인지하면서 명시적 지식이 내재화된다는 가설을 주장하였다. 또한, 그는 ‘교수능력 가설(teachability hypothesis)’을 통해 학습자의 습득 수준에 맞는 언어 항목을 다룰 때에만 형식적 교수법이 효과가 있다고 주장하고, ‘변이 가설(variability hypothesis)’을 통

해 형식적 교수법으로 학습한 언어 항목은 학습자들의 계획된 발화에서는 활용되나 계획하지 않은 발화에서는 효과가 크지 않음을 밝히고 있다. 이처럼 형식적 교수법이 가진 효과를 활용하고 그 한계를 극복하기 위해서는 이것이 지닌 한계를 보완하고 명시적 지식이 효과적으로 내재화될 수 있도록 도와주는 세부 장치가 필요하다. 이를 위하여 다음의 논의를 살펴볼 필요가 있다.

우선, ‘접면 가설(interface hypothesis)’은 학습자들이 언어 규칙을 배운 후 의식적인 연습 과정을 통해 이를 자동적 지식으로 전환 가능성을 주장하였는데, 같은 맥락에서 데키서(DeKeyser 1998)와 앤더슨(Anderson 1982)은 연습을 통하여 ‘선언적 지식(declarative knowledge)’을 ‘절차적 지식(procedural knowledge)’으로 전환 가능하다고 주장한다(Ellis 2008: 845-46). 선언적 지식은 구조화된 강의계획안에 따라 명시적으로 전달되고 의식적으로 학습되는 지식을 가리키며, 절차적 지식은 이미 학습된 선언적 지식에 대한 연습을 통해 학습자에게 내재화되는 지식을 가리킨다.

국내 통역 대학원의 교과목 설명에서 드러나듯, 언어숙달 교과목에서는 “전문 분야별 다채로운 용어 및 표현 학습”을 하고 “언어의 4대 영역에 대한 실습”을 하고 있으며, 이는 언어에 대한 선언적 지식과 이를 연습 및 실습하는 절차적 지식이 결합된 방식이다. 언어숙달 교과목에서의 세계영어 교육도 마찬가지로 선언적 지식과 절차적 지식이 결합된 방식이 교과목 성격에 적절한 것으로 판단된다.

다만, 선언적 지식과 절차적 지식을 결합하는 방식 중 어떠한 것이 효과적인지를 고려해볼 필요가 있다. 그 결합 방식으로는 선언적 지식이 절차적 지식에 선행하는 방식인 ‘DECPRO’ 방식이 있고, 반대로 절차적 지식이 선언적 지식에 선행하는 방식인 ‘PRODEC’이 있다(Anderson 1982; DeKeyser 1998; Johnson 2008). ‘DECPRO’ 방식에서는 1단계인 선언적 지식 단계를 통해 교수자가 암기 가능한 정보 혹은 대상에 대해 학습자에게 설명을 한다. 이 단계에서 학습자들은 자신이 배운 선언적 지식을 사용하기 위해서 기억에 담긴 정보를 의식적으로 호출하고 다음 실행 요소를 사전에 계획하는 행태를 보인다. 그러나 연습을 통해 2단계인 절차적 지식 단계에 이르면 학습자들의 선언적 지식은 자동화되거나 절차적 지식으로 전환된다. 반면 ‘PRODEC’ 방식은 학습자들이 특정 언어 환경에 몰입하거나 실습과 연습을 먼저 실시한 후, 그 경험을 토대로 하여 언어적

규칙을 정리하는 방식으로, 절차적 지식만을 습득함으로써 발생할 수 있는 화석화(fossilization) 현상을 방지하는 효과가 있다(Johnson 2008: 104-105).

언어숙달 교과목의 경우, 세계영어의 기본 특성을 설명하기 위해 선언적 지식 중심의 수업이 우선되어야 하는 점을 고려해볼 때, ‘DECPRO’ 방식이 적절할 것으로 보인다. 반면, 통역 교과목에서는 통역 연습이 통역능력 향상에 있어 가장 주가 되고 효과적인 방법(Gile 2005 : 131)이기 때문에 절차적 지식 습득 위주의 ‘PRODEC’ 방식으로 하여, 연습을 통한 세계영어 변종별 규칙 인지를 추구하는 것이 적절하다고 판단된다. 통역 교과목 자체가 프라부(Prabhu 1987)의 ‘과업기반 학습’ 방식의 수업으로 진행되고 있다는 점에서 절차적 지식 습득 우선의 방식이 통역 교과목에서 적절하다는 점이 뒷받침된다. ‘주제특강’의 경우 의미중심의 ‘CBI’ 방식이기 때문에 통역 교과목과 마찬가지로 절차적 지식 습득 위주이며 비형식적인 방식의 세계영어 교수법이 적절하다.

4.2 교실 활동

지금부터는 각 교과목의 교수법에 맞추어 구체적인 교실 활동을 제안해보고자 한다. 우선 언어숙달 교과목은 선언적 지식에 해당하는 특정 변종의 음운, 통사, 어휘, 화용 특징에 대한 설명을 전달하면서 해당 음운 특성을 띄는 발화(utterance)가 담긴 음성 자료를 재생하고, 통사, 어휘, 화용 특징에 해당하는 예문 제시를 하여 해당 변종 특성에 대한 이해를 돕는다. 이후, 절차적 지식으로의 전환을 돕기 위한 연습 활동을 실시한다. 이는 언어 규칙에 대한 설명과 연습활동을 결합한 ‘PPP’ 방식을 기초로 한다. ‘PPP’는 ‘제시(presentation)’→‘연습(practice)’→‘표현(production)’의 순서로 이어지는 수업활동을 가리키는데, ‘제시’는 ‘언어에 관한 지식’을 학습자들이 이해하고자 노력하는 단계이고, ‘연습’과 ‘표현’은 배운 것을 반복적으로 연습 및 실습하는 단계를 가리킨다(Johnson 2008: 273-74). 연습 활동은 청취 위주로 실시하며, ‘문법적 접근방식’, ‘청화식 접근법(audio-lingual approach)’, ‘개별항목 접근법(discrete-item approach)’ 기반의 활동을 제안하고자 한다. 우선, 문법적 접근방식으로는, 음성을 청취하면서 빈 칸이 있는 텍스트를 채우는 ‘클로즈(cloze)’ 활동이 있다. 이는 어휘, 구 등 언어 구성 요소 간의 관계를 파악하고 텍스트 맥락에 따른 추론을 하는 적극적 청취를 하

는 방식이다(Flowerdew & Miller 2005: 8-9). 둘째, 청화식 접근법은 ‘자극-반응-강화’의 행동주의 접근법을 기반으로 하는 방식으로 반복적인 학습을 통한 습관 형성을 추구한다(Johnson 2008). 교수자가 설명하는 세계영어의 특성이 담긴 어휘, 문장, 텍스트를 학습자들은 반복적으로 청취하며 내재화한다. 셋째, 개별항목 접근법에서는 음성 텍스트의 분절 및 초분절 요소들에 대한 청취 연습을 실시한다. 우르(Ur 1994)는 외국어 학습자들이 자신의 모국어에 없는 발음이 외국어에 있을 때 이를 학습하는 과정에서 고통을 겪는다는 점을 지적하면서, 학습자들의 모국어에 없는 음운에 집중하여 개별적인 분절 및 초분절적 요소를 학습시키는 방식을 제안하였다. 이는 원어민 영어와 차이가 있는 비원어민 영어의 분절 및 초분절 요소를 학습하는 통역대학원 학습자들에게도 적용 가능한 방식으로, 개별 항목에 대한 집중적인 청취 훈련을 진행할 수 있다.

이상의 논의를 반영한 언어숙달 수업의 세계영어 교실 활동 예시를 아래 <표 3>과 같이 제안하고자 한다. 아래의 활동은 인도영어를 가르치는 수업을 2주에 걸쳐 진행하면서 인도영어의 전반적 특성에 대한 내용 전달 및 실습을 순차적이고 유기적으로 연계한 것이다.

<표 3> 언어숙달 수업 교실활동 예시

활동명	인도영어 특성 학습
활동 목표	-인도영어의 자음과 모음의 분절 특성을 이해한다. -인도영어의 억양, 강세, 리듬 등 초분절 특성을 이해한다. -인도영어의 통사적 특성을 이해한다. -인도어에 특화된 어휘를 이해한다. -인도영어의 화용적 용법을 이해한다.
적용 단계	언어숙달 초급/중급/고급 전 단계에 적용 가능
소요 시간	회차별 각 30분(언어숙달 시간의 부분적 활용)
활동 수행 절차	인도영어 1회차 <내용 설명> -교수자가 인도영어의 분절 및 초분절 특성을 프레젠테이션 형식으로 학습자들에게 소개한다. -교수자는 개별 분절 및 초분절 항목을 소개할 때마다 예시가 되는 어휘 또는 문장 단위의 음성 파일을 반복적으로 재생하여 학습자들의 이해를 돕는다. -다음으로 인도영어의 통사적 특성을 설명하고 예문을 소개한다.

	<p><실습> -대표적인 인도영어 음운 특성이 반영된 음성 파일을 들으며 해당하는 단어 혹은 문장 찾기 연습을 한다. -음성 파일을 재생하면서 ‘클로즈’ 활동을 실시한다. -다양한 인도영어의 통사적 특성이 반영된 문장을 보며 해당 문장을 원어인 영어의 통사적 형태로 바꾸어 표현(paraphrasing)한다.</p>
	<p>인도영어 2회차 <내용 설명> -인도영어 1회차 수업에서 소개했던 음운 및 통사적 특성을 간략하게 정리한다. -교수자가 인도영어의 언어 및 문화적 영향으로 인도영어에 특화된 어휘를 소개한다. -이어 인도영어의 화용적 용법을 소개한다. <실습> -인도영어의 음운, 통사, 어휘, 화용적 용법이 복합적으로 반영된 문장 혹은 텍스트를 음성으로 듣고 (i) 클로즈 활동을 하고 (ii) 해당 문장의 의미를 적는다. <논의> -인도영어의 특성에 관한 의견을 서로 교환한다.</p>

다음으로, 통역 교과목의 경우, 과업기반 교수법을 앞서 제안한 바 있다. 과업기반 접근법은 능동적 청취 능력을 함양하기 위하여 수업에서 실제 과업을 수행하는 상황을 만들고 주어진 정보를 활용하도록 하는 방식이다(Flowerdew & Miller 2005: 14-15). 과업기반 수업에서는 ‘입력요소(input)’, ‘역할’, ‘설정(settings)’, ‘행동(actions)’, ‘모니터링(monitoring)’, ‘결과(outcomes)’, ‘피드백(feedback)’이 핵심적인 요소인데(Candlin 2009: 26-28), 이는 기존의 통역 수업에서 모두 반영되고 있는 항목들이다. 연설이라는 ‘입력요소’, 연사, 통역사, 청중이라는 ‘역할’ 할당, 주제별 회의 성격 ‘설정’, 통역이라는 ‘행동’, 자신 혹은 다른 학습자의 통역에 대한 ‘모니터링’, 통역 ‘산출물’ 생성, 그리고 크리틱 형태로 제공되는 동료 및 교수자의 ‘피드백’은 과업기반 수업의 형태를 띠고 있다. 여기에 세계영어 변종을 구사하는 연설이라는 ‘입력요소’ 및 ‘상황 설정’, 세계영어가 반영된 연설을 통역하는 ‘행동’, 세계영어의 특성이 가미된 발화를 통역하는 과정에 대한 ‘모니터링’, 그리고 특정 음운, 통사, 어휘, 화용적 특성으로 인한 통역 상의 고충 혹은 ‘결과물’ 상의 문제를 ‘모니터링’해서 다루는 ‘피드백’ 과정 등 세계영어를 기존의 과업기반 통역 수업에 접목할 수 있다.

세계영어를 통역 과업과 결합하는 수업에서는 다음과 같은 수업 활동을 생각해볼 수 있다. 학습자들은 비원어민 영어를 구사하는 다양한 연사들의 실제 연설(authentic speech)을 원천텍스트로 사용하여 통역 실습을 실시함으로써 세계영어의 다양한 변종에 대한 종합적인 대응 능력을 키운다. 통역 교과목에서는 실습을 실시하기에 앞서 반 전체가 같이 참여하는 사전과업에서 배경 지식과 주요 용어 및 표현을 함께 공유하고 논의하는 브레인스토밍 활동을 주로 하는데, 이를 해당 연설에서 나타나는 특정 세계영어 변종의 특징도 함께 논의하는 기회로 활용할 수 있다. 이후, 본 과업은 학생들이 순차통역 혹은 동시통역을 직접 실습하는 활동을 가리키며, 특정 세계영어 변종이 구사되는 연설을 실제 연사를 통해 또는 멀티미디어 텍스트로 들으며 통역하여 세계영어 청취 및 통역 스킬을 종합적으로 연습하는 기회를 갖는다. 통역하는 비원어민 영어는 언어숙달에서 선언적 지식으로 접한 변종을 위주로 하여 교과목 간 연계성을 키운다. 마지막으로 통역 수행에 대한 피드백 공유 시간을 통해 세계영어의 음운, 통사, 어휘, 화용적 특성에 대한 대응 능력과 보완할 사항을 논의하면서 전체적인 과업을 마무리한다. 이상의 논의를 반영한 영한 순차통역 수업의 과업 기반 세계영어 교실 활동 예시를 아래 <표 4>와 같이 제안하고자 한다. 아래 수업은 프라부(Prabhu 1987: 25)의 방식에 따라 수업 회차를 더해갈수록 과업의 복잡성을 더해가도록 하기 위하여 세계영어 변종 특성의 반영 정도를 점차적으로 심화시키고 있다.

<표 4> 영한 순차통역 수업의 과업기반 교실활동 예시

과업명	인도연사의 ‘거시경제 전망’ 연설 영한 순차통역
과업 목표	- ‘거시경제’에 대한 전문적 주제지식을 갖추어 통역한다. - 주제와 관련된 용어 및 표현을 익힌다. - 인도 연사 통역 시 인도영어의 음운, 통사, 어휘, 화용적 특성이 반영된 발화에 대한 종합적 대응능력을 함양한다.
적용 단계	고급 영한 순차통역
소요 시간	2시간
수행 절차	인도영어 1회차 <브레인스토밍> - 학습자 중 한 명이 주제지식, 용어, 표현을 중심으로 반 전체와 브레인스토밍을 실시한다.

	<p>-인도영어의 대표적 음운, 통사, 어휘, 화용 특성을 함께 논의하고, 해당 연설에서 유의할 인도영어 특성 및 대응방안을 논의를 통해 공유한다. <통역 실습></p> <p>-멀티미디어 텍스트를 재생하여 순차통역을 실시한다. -지정된 학생이 순차통역을 실시하고 다른 학생들은 모니터링을 한다. <피드백></p> <p>-통역의 결과물에 대한 피드백을 제공한다. -이 과정에서 내용, 논리, 정확성, 주제 지식과의 연관성에 대한 피드백 뿐만 아니라, 연사의 인도영어 특성이 심한 발화로 인해 고충이 심했던 부분의 통역에 대한 피드백도 제공하면서 대응 방법에 대한 아이디어를 상호 공유한다.</p>
	<p>인도영어 2회차</p> <p>-같은 방식으로 진행하되 인도영어의 특성이 더 많이 반영된 원천텍스트를 선택한다.</p>

주제특강의 경우, ‘CBI’ 방식으로 접근하며, 비원어민 연사가 특강 연사로 전문 주제에 대한 강의를 실시함으로써 세계영어에 대한 자연스러운 노출을 확대하여 학습자들이 점진적으로 세계영어 습득을 할 수 있도록 할 수 있다. 세계영어 연구자들인 쿠보타와 워드(Kubota & Ward 2000)와 브라운(Brown 1995)도 비원어민 화자와의 직접 소통을 통한 다양한 세계영어로의 노출 확대에 대해서 언급한 바 있다. 여기에 더해 소통적 접근방식(communicative approach)을 강화하는 방안을 생각해볼 수 있다. 학습자들은 강의를 듣고 간단한 질의만을 하던 방식에서 벗어나 질의 및 토론의 비중을 확대하여 비원어민 연사의 특징적 발화로 인하여 놓치는 정보를 질의를 통해 보완하고, 시사성 있는 전문 주제의 경우 연사와 학습자 간 토론의 기회를 제공하여 소통을 통한 적극적 청취 능력을 함양할 수 있다. 이상의 논의를 반영한 주제특강 수업의 소통적 세계영어 교실 활동 예시를 아래 <표 5>와 같이 제안하고자 한다.

〈표 5〉 주제특강 수업의 교실활동 예시

활동명	인도 IT 산업 특강
활동 목표	-전반적 IT산업의 이해 -인도 시장에 특수한 IT 산업에 대한 이해 -인도영어의 청취 능력 강화
적용 단계	단계 구분 없음
소요 시간	2시간
절차	-인도연사가 인도의 IT 산업에 대하여 1시간여에 걸쳐 특강을 한다. -학생들은 연설 중 내용면에서 이해가 부족했거나 인도영어의 특성이 심한 발화 특성으로 인하여 제대로 듣지 못한 부분을 질의·응답 시간을 통해 확인한다. -연사는 함께 논의할 의제를 3-4가지 제시하여 학생들과 즉석에서 토론의 시간을 갖는다.

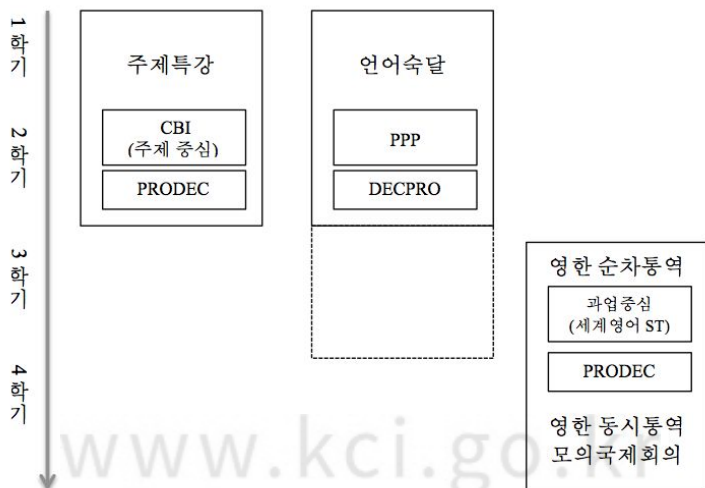
5. 모형

이상의 논의를 바탕으로 주제특강, 언어숙달, 영한 순차통역, 영한 동시통역, 모의국제회의 교과목을 통한 세계영어 교육 접근법을 아래 <그림 3>과 같이 정리하였다. 기존의 통역대학원의 교과목 성격에 맞추어 세계영어 교육을 접목하였으며, 교과과정상 각 교과목의 배치 학기를 감안하여 교수법을 제안하였다. 그 결과 해당 교과목들이 상호 유기적으로 연계되면서 세계영어 통역의 스킬이 단계적으로 개선될 수 있는 모형을 마련하였다.

언어숙달 수업에서는 학습의 속도를 높이기 위하여 선언적 지식과 절차적 지식의 교육을 접목한 ‘PPP’ 모델에 따라 세계영어 특성 설명과 듣기 연습을 하는 교수법을 채택하였다. 점선으로 표시된 부분은 언어숙달이 3학기에도 제공되는 일부 통역번역대학원의 교과과정을 반영한 것이다. 언어숙달 수업을 통해 다져진 기초적인 세계영어 변종에 관한 지식과 스킬을 보다 강화하기 위하여 통역 수업에서 통역과업기반의 수업 활동을 실시하고, 이 과정에서 선언적 지식의 절차적 지식으로의 전환이 강화되도록 설계하였다. 다만, 통역의 기초 스킬을 습득하는 시기에 세계영어라는 요소까지 입력요소로 가중시키는 것은 학습자들이 소화할 수 있는 수준을 넘어선다고 판단하기에 순차통역 스킬이 완

성된 3학기 이후, 동시통역스킬이 궤도에 오르는 4학기에 세계영어 발화를 위한 텍스트로 활용하는 것이 적절하다고 본다. 특히 4학기의 모의국제회의 수업은 국제회의의 현장감을 살린 가상 회의를 조직하여 실전 감각을 익히기 위한 것으로, 수업의 내용과 취지 및 교과과정상 4학기에 배치되어 있다는 면에서 세계영어를 원천텍스트로 활용하여 통역 과업을 수행하기에 적절한 교과목이다. 특히 릴레이 통역이 들어가고 ‘소통’이 보다 중시되는 수업이며, 앞선 학기에 언어숙달, 주제특강, 통역 수업을 통하여 세계영어 통역 스킬을 점진적으로 발달시켰기에 현장감 있는 모의회의를 통하여 이를 종합적으로 점검하고 완성할 수 있다는 장점이 있다. 한편, 주제특강의 경우, 주로 1학기에 배치된 수업으로, 주제중심 수업을 실시하여 세계영어 발화에 대한 자연스러운 노출의 기회를 학습자들에게 제공하고, 그와 동시에 선언적 지식과 연습 중심의 언어숙달 수업을 보완하는 역할을 할 수 있다. 내용 중심 수업인 CBI의 특성상 세계영어를 구사하는 연사의 강의를 듣고 질의응답을 하는 과정에서 학습자들은 자연스럽게 세계영어의 특성에 관한 학습 동기유발이 될 수 있고, 이는 언어숙달 수업과 통역 수업에서의 세계영어 교육에 대한 긍정적 태도 형성에도 기여할 수 있다.

〈그림 3〉 세계영어 영한통역 교육 모형



6. 결론

지금까지 세계영어의 효과적 통역을 위한 교육 방안을 논의하였다. 세계영어는 이제 통역 회의 현장에서 쉽게 접할 수 있을 정도로 확산 일로에 있다. 실무 능력이 뛰어난 통역 전문가 배출이 목표인 통역대학원이라면 변화하는 언어 환경에 맞춘 교수법을 제공할 필요성이 대두된다. 지금까지는 미국영어 혹은 영국영어 중심의 교육을 하였다면 이제는 한국의 통역 회의 현장에서 가장 접하는 빈도가 높으면서 고층의 수준이 높은 변종도 통역대학원의 수업에서 다룸으로써 학습자들에게 보다 현실의 상황에 가까운 교육을 제공할 수 있다.

원어민 영어와 음운, 통사, 어휘, 화용적 차원에서 차이를 보이며 고유의 특성을 띄고 있는 세계영어 교육 방법을 모색함에 있어 본고에서는 제2언어 교수법과 외국어 교수법을 기초로 한 교수법을 제안하였다. 기본적으로는 세계영어의 중요성을 고려하면서도 다른 학습 항목들과의 균형과 조화를 감안하여 기존의 통역대학원의 개별 수업에 세계영어 교육을 접목하는 방안을 선택하였다. 기존 수업의 성격상 언어 능력 향상, 실무 능력 향상, 주제 지식 함양 등을 핵심으로 하는 언어숙달, 통역 수업, 주제특강 교과목에 적용 가능한 것으로 판단하였으며, 여기에 교과목 간 상호 연계성 및 기존 수업의 교수법을 고려하여 ‘PPP’, ‘과업기반 수업’, ‘CBI’ 교수법을 적용하여 제안하였다.

이상의 교수법은 실제 통역 수업에서 활용하는 세계영어 변종, 사용하는 멀티미디어 텍스트, 초빙 연사 등 실제 수업에서 활용하는 자료가 중요한 부분을 차지한다. 따라서 자료 및 연사 확보에 있어서 노력을 기울여야 하며, 체계적인 세계영어 자료 데이터베이스 구축 작업도 병행되어야 효과적이라고 판단된다.

이처럼 본고에서 이론을 바탕으로 제안한 모형은 후속 연구를 통하여 그 유효성에 대한 실증적 검증을 거칠 필요성이 있다. 본고에서는 ‘평가’는 다루지 않았는데, 세계영어를 기존의 수업에 결합하는 방식을 제안하였기 때문에 세계어에 관한 평가의 경계선을 찾기 어려웠기 때문이었다. 이는 앞으로 후속 연구를 통하여 구체적 방안을 모색해야 하는 부분이다. 더 나아가 실제 수업을 실시하는 실행 연구, 교강사들의 의견을 묻는 면접 및 설문 조사 등을 후속 연구로 실시하여 세계영어의 통역을 위한 효과적 교수법을 모색할 것을 기대하는 바이다.

참고문헌

- 박윤주·최선희·옴김 (2013) 『제2언어 학습론: 우리는 외국어를 어떻게 배우는가』. 서울: 에피스테메. (Mitchell, Rosamond and Florence Myles (2004) *Second Language Learning Theories*, London: Routledge.)
- 최문선 (2012) 「통역 교육에서의 난이도와 난이도 요인 - 통역 교육 전문가 조사를 중심으로」, 『번역학연구』 13(5): 247-276.
- 최문선 (2013) 「통역 교육에서 출발텍스트 선정과 난이도 고려에 대한 소고」, 『통역과 번역』 15(2): 249-278.
- 허지운 (2013a) 『세계영어의 특성으로 인한 영한통역 시 고충 연구: 인도영어와 중국영어의 음운적 특성을 중심으로』, 이화여자대학교 박사학위논문.
- _____ (2013b) 「세계영어 영한 동시통역 고충 - 인도영어 사례분석」, 『번역학연구』 14(2): 253-282.
- AIIC (2002) ‘Workload Study’, <http://aiic.net/ViewPage.cfm/article467>(2013년 4월 2일 검색).
- Albl-Mikasa, Michaela (2010) ‘Global English and English as a Lingua Franca (ELF): Implications for the Interpreting Profession’, *Trans-Kom* 3(2): 126-148.
- Anderson, John R. (1982) ‘Acquisition of Cognitive Skill’, *Psychological Review* 89(4): 369-406.
- Brown, Kimberley (1995) ‘World Englishes: To Teach Or Not to Teach?’, *World Englishes* 14(2): 233-245.
- Candlin, Christopher N. (2009) ‘Towards Task-Based Language Learning’, in Kris van den Branden, Martin Bygate, and John Michael Norris (eds.), *Task-Based Language Teaching: A Reader*, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 22-40.
- Clarke, David F. (1991) ‘The Negotiated Syllabus: What is it and how is it Likely to Work?’, *Applied linguistics* 12(1): 13-28.
- Cooper, Cary L., Rachel Davies, and Rosalie L. Tung (1982). ‘Interpreting Stress: Sources of Job Stress among Conference Interpreters’, *Multilingua*

1(2): 97-107.

- Crystal, David (2008) 'Two Thousand Million?', *English Today* 24(1): 3-6.
- DeKeyser, Robert (1998) 'Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar', in Catherine Doughty and Jessica Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge; New York: Cambridge UP, 42-63.
- Dudley-Evans, Tony, and Maggie-Jo St. John (1998) *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge; New York: Cambridge UP.
- Ellis, Rod (2008) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford UP.
- Flowerdew, John, and Lindsay Miller (2005) *Second Language Listening: Theory and Practice*, Cambridge; New York: Cambridge UP.
- Gile, Daniel (2005) 'Teaching Conference Interpreting: A Contribution', in Martha Tennent (ed.), *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*, Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins, 127-151.
- _____ (2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Rev. ed., Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Gregg, Kevin R. (1984) 'Krashen's Monitor and Occam's Razor', *Applied Linguistics* 5, 79-100.
- Hutchinson, Tom, and Alan Waters (1987) *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, Cambridge: Cambridge UP.
- Hymes, Dell (1970). 'On communicative competence', in John J. Gumperz and Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson, Keith (2008) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, 2nd ed., Harlow; New York: Pearson Longman.
- Kachru, Braj B. (1985) 'Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle', in Randolph Quirk and Henry George Widdowson (eds.), *English in the World: Teaching and*

Learning the Language and Literatures: Papers of an International Conference Entitled "Progress in English Studies" Held in London, 17-21 September 1984 to Celebrate the Fiftieth Anniversary of the British Council and Its Contribution to the Field of English Studies Over Fifty Years, Cambridge: Cambridge UP, 11-30.

Kachru, Yamuna, and Cecil L. Nelson (2006) *World Englishes in Asian Contexts: Asian Englishes Today*, Hong Kong: Hong Kong UP.

Kirkpatrick, Andy (2007) *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*, Cambridge: Cambridge UP.

Krashen, Stephen D. (1982) *Principles in Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon P.

Kubota, Ryuko, and Lori Ward (2000) 'Exploring Linguistic Diversity through World Englishes', *The English Journal* 89(6): 80-86.

Long, Michael H. (1983) 'Does Second Language Acquisition Instruction Make a Difference?: A Review of Research', *TESOL Quarterly* 17, 359-382.

Loewen, Shawn, and Hayo Reinders (2011) *Key Concepts in Second Language Acquisition*, Houndmills: Palgrave Macmillan.

Matsuda, Aya, and Patricia Friedrich (2011) 'English as an International Language: A Curriculum Blueprint', *World Englishes* 30(3): 332-344.

McKendry, Eugene (2006) 'Immersion Education: A Short Guide for Teachers', http://www.qub.ac.uk/schools/SchoolofEducation/nicilt/filestore/Filetoupload_371901,en.pdf (2014년 1월 27일 검색)

McLaughlin, Barry (1987) *Theories of Second-Language Learning*, London: E. Arnold.

Prabhu, Nagore Seshagiri (1987) *Second Language Pedagogy*, Oxford; New York: Oxford UP.

Reithofer, Karin (2011) 'English as a Lingua Franca and Interpreting', *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Philologia* 2011(1): 121-131.

Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2nd ed., Cambridge; New York: Cambridge UP.

- Rivers, Wilga M. (1964) *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago: U. of Chicago P.
- Seleskovitch, Danica and Marianne Lederer (1989) *A Systematic Approach to Teaching Interpretation*, translated by Jacolyn Harmer, The Registry of Interpreters for the Deaf.
- Smith, Larry (1992) 'Spread of English and Issues of Intelligibility', in Braj B. Kachru (ed.), *The Other Tongue: English Across Cultures*, Urbana; Chicago: U. of Illinois P., 75-90.
- Ur, Penny (1984) *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge: Cambridge UP.
- White, Ronald V. (1988) *The ELT Curriculum: Design, Innovation, and Management*, Oxford: Blackwell.

[Abstract]

Methods of Teaching World Englishes in Interpreting Programs

Huh, Jiun

(Ewha Womans University)

This study explores effective teaching methods of World Englishes in interpreting programs drawing on theories of second language acquisition/learning, World Englishes, and Interpreting disciplines. The goal of teaching World Englishes in Interpreting programs is to develop skills in listening and comprehending World Englishes by advancing learners' knowledge on key varieties of World Englishes and increasing familiarity to them. The author regards 'English to Korean Simultaneous Interpreting(SI)', 'English to Korean Consecutive Interpreting(CI)', 'Mock Conference', 'Advanced B Language Discourse', 'Special Lecture' most appropriate for teaching World Englishes. Based on previous studies and theories, the author found the structural syllabus, task-based syllabus, and topic-based syllabus appropriate for Advanced B Language Discourse, SI-CI-Mock Conference, and Special Lecture, respectively. Appropriate teaching methods are proposed which are in line with the syllabus types. 'PPP(Presentation, Practice, Production)' can be applied to Advanced B Language Discourse, TBT(Task-Based Teaching) to SI-CI-Mock Conference, and CBI(Content-Based Instruction) to Special Lecture. The basic approach is to combine World Englishes materials and contents into existing classes in interpreting programs, thereby achieving the goals of teaching World Englishes while still respecting the priorities of and the balance among other items in interpreting instruction.

▶ Key Words: World Englishes, second language learning, interpreter training, CBI, TBT, PPP

허지운

이화여자대학교 통역번역대학원 통역학과 초빙교수

jiun_h@naver.com

관심분야: 세계영어, 동시통역, 순차통역, 통역교육

논문투고일: 2014년 2월 2일

심사완료일: 2014년 2월 20일

게재확정일: 2014년 3월 12일