

## 예비 영어 교사의 교사 언어에서 나타난 상호작용 조절 패턴\*

김현진

청주교육대학교

**Kim, Hyun Jin. (2010). Pre-service English teachers' use of interaction modification in their teacher talk. *Modern English Education*, 11(3), 55-78.**

The study is designed to investigate the way pre-service English teachers use interaction modification in their teacher talk. Interaction modification is the way language teachers modify their teacher talk to communicate successfully with their students in the classroom and to help them understand and learn the target language better. Thirty two pre-service teachers participated in microteaching and their teacher talk was recorded and transcribed. Seven types of interaction modification were identified in their teacher talk; among them, repetitions and comprehension checks were the most frequently used. Their interaction modification varied according to their English proficiency, their foreign language teaching anxiety (FLTA), and lesson types. Proficient pre-service teachers tended to focus on reciprocal understanding between themselves and their students; less proficient ones tended to focus on their own understanding. The teachers with higher FLTA showed the tendency to avoid active interaction modification strategies compared to the ones with less FLTA. In PPP lessons, repetitions were predominantly frequently used. Comprehension checks were very often used in role-play and information gap lessons, and clarification requests in role-plays and language experience approach lessons. In the conclusion, some suggestions for pre-service teacher training courses to develop their teacher talk were made based on the findings.

[teacher talk/interaction modification/classroom discourse  
교사 언어/상호작용 조절/교실 담화]

---

\* 이 논문은 청주교육대학교 2009년도 자유공모연구과제 지원사업의 지원을 받아 연구되었음.

## I. 서론

본 연구는 예비 영어 교사가 영어 수업에서 사용하는 상호작용 조절 패턴이 어떤 양상으로 나타나는지 조사하는데 목적이 있다. 외국어 교과로서의 영어 수업은 학습자들에게 더 많은 영어 입력을 제공하고 영어로 곧바로 사고하고 표현하며 영어를 더 많이 사용할 수 있는 기회를 제공할 수 있도록 영어로 수업을 진행하는 것이 바람직하다. 특히 초기 음성언어능력의 개발을 중심으로 하는 학습 초기 단계에서는 교사가 영어로 수업을 진행하여 전체적인 영어 사용량을 늘림으로써 학습자들이 영어를 가능한 많이 듣고 말하게 하는 것이 아주 중요하다. 이 때 영어를 가능한 많이 듣고 말하는 것은 교사가 학습자의 영어 능력을 상회하는 입력을 일방적으로 제공한다거나 학습자들이 교사가 하는 말을 그대로 따라 말하는 것을 의미하지 않는다. 교사는 학습자가 이해할 수 있는 수준으로 입력을 조절하고 교사와 학습자가 서로간에 영어를 통한 상호작용을 활발하게 해야 함을 의미한다. 이러한 상호작용은 교사가 자신의 언어를 어떻게 조절하여 사용하느냐에 따라 성패가 달려 있다. 아무리 능숙한 영어 능력을 가지고 있다 하더라도 학습자의 수준에 맞추어 영어를 조절하여 사용하지 않는다면 교사와 학습자 간의 의사소통은 실패로 돌아간다. 따라서 예비 영어 교사가 영어로 영어 수업을 진행(Teaching English in English, TEE)하는 능력을 기르기 위해서는, 수업 시간에 흔히 사용되는 일반적인 영어 표현 즉 교실 영어(classroom English) 표현을 익히는 것뿐 만 아니라, 학습자의 수준에 따라 교사 자신의 발화를 조절하고 교사와 학습자가 서로 이해할 수 있도록 대화하며 이를 통해 학습자가 새로운 언어를 학습하고 사용할 수 있도록 수업 대화(instructional conversation)를 할 수 있는 상호작용 능력을 개발해야 한다. 그러나 현재 영어 교사 교육은 예비 교사의 일반적인 의사소통능력 개발과 교사에게서 학습자에게로 흐르는 일방적인 (one-way) 모놀로그 형식의 교실영어 표현의 학습이라는 두 가지 방향에 주로 집중되어 있을 뿐 이들의 상호작용적인 수업 대화 능력을 기르는 것에는 아직 관심이 적은 상태이다. 이러한 맥락에서 본 연구는 현재 예비 영어 교사의 수업 대화를 분석하여 이들의 상호작용 능력의 현 수준을 파악하고 이를 토대로 영어 교사로서의 영어 사용 능력 즉 영어 수업 대화 능력을 개발하기 위한 몇 가지 방안을 제안하고자 한다.

## II. 교사 언어 및 교사 언어 조절

외국어 교사가 수업에서 전형적으로 사용하는 언어를 일명 교사 언어(Teacher Talk)라고 하는데, 최근에는 TEE에 대한 관심이 높아지면서

이러한 교사 언어에 대한 연구도 많은 관심을 받고 있다(고정민, 2009; 권영환, 옥원경, 2010; 박광노, 2005; 정주용, 고정민, 2010; Hee-jeong Ihm, 2001; Sung-Ae Kim, 2007; Seungbok Lee, 2003). 그 이유는 T. Lynch(1996)가 언급한 교사 언어의 중요성과 관련이 있다. 첫째, 외국어 학습에서 언어 이해와 언어 학습의 향상은 밀접한 관계에 놓여 있다. 즉 교사 언어는 외국어 학습자에게 입력의 주요 원천(Cullen, 1998; Ellis, 1984; Nunan, 1991)이므로 이해 가능한 교사 언어를 가능한 많이 들을수록 외국어는 향상된다. 둘째, 교사 언어의 특징이 학습자의 외국어 사용에 영향을 준다. 외국어 교사는 외국어 학습자에게 이상적인 언어 모델이자 대화 상대자가 되는 까닭이다. 셋째, 외국어 수업에서 학습자 입장에서 수업의 중점을 파악하기가 쉽지 않은 경우가 많은데, 교사 언어는 학습자가 바로 이 외국어 수업 내용을 이해할 수 있는 방식으로 사용되어야 하는 것이다. 외국어 교사가 수업에서 사용하는 교사 언어를 통해 학습자는 언어 입력을 제공받을 뿐만 아니라 적극적으로 의사소통에 참여하고 새로운 언어 학습 내용을 배울 수 있어야 한다.

일반적으로 외국어 능숙도와 외국어 교사로서 교사 언어를 구사하는 능력 간에는 어느 정도 상관 관계가 있지만, 이 두 가지 개념이 완벽하게 일치하는 것은 아니다. 외국어로서의 영어 교사는 일반적인 외국어 능숙도를 갖출 뿐 아니라 제한된 영어 능력(Limited English proficient, LEP)을 지닌 학습자가 입력을 이해하고 이를 바탕으로 언어를 발달해 나갈 수 있도록 교사 자신의 언어를 조절(modification) 또는 조정(accommodation)하여 사용할 수 있는 능력을 지녀야 한다. T. Lynch(1996)에 따르면, 원어민 화자들이 비원어민 화자들과 대화할 때 세 가지 측면—입력, 상호작용, 정보 선택—에서 발화를 조절한다고 하는데, 바로 여기에서 두 가지 유형의 교사 언어 조절을 찾아볼 수 있다. 바로 입력으로서의 언어 조절과 상호작용 과정에서의 조절이 그것인데, 이는 교사가 수업 대화에서 흔히 사용하는 유형이며, 모국어를 배우는 아동과의 대화에서 돌보는 이가 사용하는 아동 대상 발화(child-directed speech)과도 유사하다(Lightbown & Spada, 1999).

우선 입력으로서의 교사 언어의 조절은 교사가 학습자의 수준에 맞추어 어휘, 문법 및 발음의 수준을 낮추어 조절하고 비언어적 요소의 사용 빈도를 높이는 형태로 나타난다. 다시 말하면, 입력 조절로서의 교사 언어의 특징은 쉽고 간단하며 빈도수가 높은 어휘를 사용하고, 구조가 단순하며 길이가 짧은 문장을 사용하고, 말의 속도를 늦추고 좀더 명확하게 발음하며 강세나 억양을 더욱 강조하여 말하고, 제스처의 사용을 빈번하게 하는 것이 특징이다.

다음으로 상호작용 과정에서의 조절은 교사와 학습자 간의 의사소통 과정에서 교사가 사용하는 일종의 의사소통 전략의 형태를 띤다. 예를 들면, 학습자의 발화를 교사 자신이 제대로 이해하였는지를 확인하는 확인

점검하기(confirmation check), 교사가 한 말을 학습자가 제대로 이해하였는지를 점검하는 이해 점검하기(comprehension check), 학습자에게 설명이나 다른 표현으로 바꾸어 말하기를 요구하는 명료화 요구하기 (clarification request), 교사 자신의 말이나 학습자의 말을 반복하는 반복하기 (repetition or self-repetition), 교사 자신이 한 말을 표현을 달리하여 말하는 바꾸어 말하기 (reformulation or paraphrase), 학습자의 미완성 발화를 완성시키는 완성하기(completion)가 이 유형에 해당한다. 이 중에서 확인 점검하기, 이해 점검하기, 그리고 명료화 요구하기는 의미 협상을 하기 위한 반향적 질문(echoic question)(Long & Sato, 1983)으로서 주로 질문의 형태를 띤다. 여기에 학습자의 오류가 있는 발화를 대화선상에서 정확한 형태로 반복하며 의사소통을 이어가는 말 고쳐주기(recast)도 상호작용 과정에서의 교사 언어 조절에 속한다고 볼 수 있다.

많은 연구자들이 언어 조절이 언어 이해에 미치는 영향을 조사해왔다. 우선, 다양한 형태의 입력 조절이 언어 이해에 도움이 된다는 것을 검증한 연구가 있는데, 이 중 주요 몇 가지를 살펴보면 다음과 같다. 학습자의 수준이 낮을수록 반복하거나 바꾸어 말하기를 통한 추가 정보의 제공이 입력을 이해하는데 도움을 주었으며(Chaudron, 1983), 적절한 수준으로 늦추어진 말(Kelch, 1985)과 통사적으로 단순하게 조절된 말(Cervantes & Gainer, 1992)도 입력의 이해를 높이는 효과가 있었다. 입력의 정교화도 마찬가지로 입력의 이해에 도움을 주었으나 학습자가 상위 수준일 때 그 효과가 검증되었다(Chiang & Dunkel, 1992).

입력 조절과 상호작용 조절의 효과를 최초로 비교한 연구가 Pica, Young과 Doughty(1987)에 의해 이루어졌다. 이들은 두 가지 유형의 조절 중에서 어느 유형이 외국어 학습에 더 효과적인가를 연구하였는데, 입력을 단순화하지 않고 상호작용을 허용한 집단이 입력을 단순화하고 상호작용을 허용하지 않은 집단보다 더 높은 성취를 보였다. 즉 입력을 단순화하거나 사전에 조절하는 것보다 상호작용 과정에서 발화를 조정하는 것이 언어 이해에 더 효과적임(Lightbown & Spada, 1996)을 의미하는 것이다. 이러한 상호작용 조절의 효과는 간접적으로 경험하여도 그 효과가 검증되었다(A. Lynch, 1988). A. Lynch는 단순화된 이야기를 들은 학습자보다 상호작용 형식으로 다른 이에게 이야기를 들려주는 것을 관찰한 학습자들이 이야기를 더 잘 이해하였다. 즉 간접적인 상호작용 조절의 효과—교실 수업에서 교사가 특정 학습자와 상호작용 조절을 통한 대화를 하면 해당 학습자뿐만 아니라 다른 학습자들도 마찬가지로 혜택을 볼 수 있다—가 검증된 것이다. 간접적인 상호작용 조절은 직접적인 상호작용 조절보다 그 효과가 적지만 입력 조절보다는 효과가 크므로(Pica, 1991), A. Lynch의 연구는, 다인수의 학급에서 영어 수업이 이루어지는 대부분의

우리나라 영어 교육 현실을 고려할 때 그 시사하는 바가 매우 크다고 할 수 있다.

상호작용 조절이 언어 이해를 넘어서 언어 학습에 어떠한 영향을 미치는가에 대한 연구도 이루어져 왔다. Pica, Holliday, Lewis와 Morgenthaler(1989)에 의하면, 교사가 학습자에게 명료화를 요구하면 학습자는 더 정확하고 더 잘 표현된 발화를 산출한다. Nobuyoshi와 Ellis(1993)의 연구도 이와 유사한 결과를 얻었는데, 교사가 학습자의 발화 오류를 지각하거나 발화를 잘 알아듣지 못하여 명료화 요구를 하면 학습자는 자기 수정을 포함하여 더 정확한 형태로 발화를 하게 되고 이러한 과정의 반복을 통해 결국 정확한 형태를 학습하게 된다고 한다.

이상의 연구 결과를 종합하여 볼 때, 교사가 학습자의 수준을 고려하여 하향 조정하더라도 교사 언어의 사용이 일방적으로 메시지를 전달하는 모놀로그 형식을 취하게 되면 학습자의 이해와 학습을 보장할 수 없음을 알 수 있다. 그보다는 교사가 학습자에게 메시지를 전달하는 과정에서 학습자와 적극적인 의사소통 전략을 사용하여 지속적으로 언어를 조절하여 사용해야 학습자의 이해와 학습에 도움이 된다는 것이다. 다음 예는 교사가 학습자와의 상호작용을 통해 교실 담화를 형성하며 학습 기회를 극대화하는 것을 보여준다 (McCarthy, 2003).

T: what was the funniest thing that happened to you at school, Tang?

S1: funniest thing?

T: **the funniest** [Repetition + Recast]

S1: the funniest thing I think out of school was go to picnic

T: **go on a picnic?** [Recast] **So what happened what made it funny?** [Clarification request]

S1: go to picnic we made playing or talking with the teacher more closely because in the school we have a line you know the teacher and me the student

T: **so you say there was a gap or a wall between the teacher and the students so when you** [Confirmation check]

S: if you go out of the school you went together with more (gestures 'closer' with hands)

T: **so you had a closer relationship** [Completion + Confirmation check]

위의 예에서 교사는 다양한 상호작용 조절 행위를 통해 자신의 언어를 조절하고 학습자가 메시지를 표현하는 것을 도움으로써 학습 기회를 만들어 가고 있다. 이러한 행위는 일종의 발판 설치(scaffolding) 기능을 하며 학습자의

언어를 발달시키게 된다. 상호작용 조절로서의 교사 언어 사용이 학습자의 외국어 학습에 중요한 역할을 하는 것은 바로 이러한 이유에서이다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 문제

본 연구는 예비 영어 교사들의 교사 언어에서 나타나는 상호작용 조절 패턴을 조사하고 향후 예비교사의 교사 언어 능력 개발 방향에 대한 제언을 하고자 한다. 이를 위해 연구 문제를 다음과 같이 정한다.

1. 예비 영어 교사들의 상호작용 조절 행위에는 어떤 유형들이 있는가?
2. 예비 영어 교사들의 상호작용 조절은 능숙도에 따라 차이가 있는가?
3. 예비 영어 교사들의 상호작용 조절은 외국어 교수 불안감에 따라 차이가 있는가?
4. 예비 영어 교사들의 상호작용 조절은 영어 수업 유형에 따라 차이가 있는가?

#### 2. 연구 참여자

본 연구에는 교육대학교 영어교육 전공자 32명이 참여하였다. 이들은 연구가 진행되기 직전 학기에 초등영어지도방법을 수강하였고 연구가 진행되는 학기에는 교실영어실습 과목을 수강하고 있었다. 이들의 TOEIC 시험의 점수는 평균 844.84점(최고점 980점~최저점 750점)이었다. 또한 Sung-Yeon Kim과 Joo-hae Kim(2004)이 개발한 “외국어 교수 불안감 반응 검사 도구”(Foreign Language Teaching Anxiety Scale, FLTAS)를 사용하여 이들의 외국어 교수 불안감을 측정된 결과 평균 3.49점(6점 척도, 최고 5.11~최저 1.96)으로서 중간 정도의 외국어 교수 불안감을 가지고 있었다.

#### 3. 연구 절차

본 연구를 위한 상호작용 조절 자료 수집 절차는 그림 1과 같이 총 9회에 걸쳐 진행되었다. 예비교사들이 영어를 지도하는 상황에서 사용하게 되는 상호작용 조절을 조사하기 위해 이들에게 수업 시연 과제를 부과하였다. 수업 시연 과제를 시작하기 이전에 연구자는 교실 상호작용에서 교사가 자신의

발화를 학습자들이 이해할 수 있도록 조절하는 행위의 중요성에 대해서 1회의 강의를 하고 연습 기회를 제공하였다. 강의에서 다룬 상호작용 조절 유형은 ‘반복하기’, ‘바꾸어 말하기’, ‘완성하기’, ‘확인 점검하기’, ‘명료화 요구하기’, ‘이해 점검하기’, ‘말 고쳐주기’ 등 7가지였다. 1회의 강의에서 예비 교사들은 연구자로부터 각 유형의 상호작용 조절에 대한 설명을 듣고 그룹별로 교사와 학습자의 역할을 번갈아 맡아가며 상호작용 조절을 연습하였다.



그림 1. 상호작용 조절 자료 수집 절차.

1회의 강의 이후에는 예비 교사들이 격주마다 1가지 수업 방법을 학습하였고, 수업 방법을 학습한 다음 주에는 그 방법을 적용한 수업을 실연하였다. 예비 교사들은 총 4가지 수업 방법—PPP(Presentation-Practice-Production), 역할 놀이, 정보차 활동, 언어 경험 접근법(Language Experience Approach, LEA)—을 학습하였다. PPP 수업은 새로운 학습 내용을 교사가 대화문을 통해 제시하고 연습시키고 사용해보게 하는 절차로 진행되었다. 연습 단계에서는 4가지 종류의 연습—반복(repetition), 대체(substitution), 변형(transformation), 질의-응답(question/answer)—이 사용되었고, 사용 단계에서는 학습한 대화문을 기반으로 역할을 맡아 대화를 실연하게 하였다. 역할 놀이 수업에서는 학습자들이 이미 학습한 표현을 새로운 상황 속에서 역할을 맡아 대화하며 사용해보게 하는 수업으로 진행되었다. 따라서 교사는 상황과 역할을 제시하고 학습자들로부터 각 역할이 해야 할 말을

유도해낸 뒤 학습자들이 소그룹을 형성하여 역할 놀이를 실연하게 하였다. 정보차 활동 수업에서는 대화자 간에 정보의 차이가 존재하는 의사소통 상황을 제공한 뒤 그 상황 속에서 학습자들이 이미 학습한 표현을 사용하여 의사소통을 함으로써 정보의 차이를 메우고 과제를 완수하게 하는 절차로 진행되었다. 따라서 교사는 학습자들에게 정보의 차이를 인지시키고 의사소통을 통해 달성해야 하는 과제의 목표와 그 과정에 필요한 절차를 분명하게 제시해야 했다. 언어 경험 접근법은 음성 언어와 연계하여 읽기를 지도하는 방법으로서 학급에 공통의 경험을 제공하고 이를 학습자가 자신의 언어로 말하게 한 뒤 이를 교사가 문자로 적어서 보여주고 학습자가 읽게 하는 절차로 진행되었다. 그러므로 이 수업에서는 경험을 언어로 구체화하고 문자화하는 과정에서 학습자들의 발화를 유도해내고 표현을 학습자의 언어로 적는 일이 교사가 가장 역점을 두어야 하는 부분이었다. 예비교사들은 새로운 수업 유형을 학습하고 난 뒤 그 수업 방식을 적용한 미니 레슨을 15분간 가르치도록 요구되었다. 수업은 영어로 진행하게 하였다. 특히 수업을 영어로 진행할 때 교실영어표현으로 미리 대본을 작성하여 외워서 전달하는 방식이 아니라 학습자들이 수업 내용과 수업 활동을 잘 이해할 수 있도록 다양한 상호작용 조절 유형을 사용하여 학습자와 상호작용하는 방식으로 영어를 구사하도록 요구되었다.

#### 4. 자료 분석

예비교사들의 수업 시연은 이들의 상호작용 조절을 조사하기 위해 녹화되고 전사되었다. 전사된 자료에서 예비교사들의 발화는 연구자에 의해 상호작용 유형에 따라 구분되었다. 우선 발화를 모두 전사한 뒤 다음과 같이 상호작용 조절 유형을 발화에 표시하고 각 유형의 빈도수를 계산하였다.

##### (1) 반복하기

T: Hyuntaek, what are these?

S: What mean?

T: **What are these?** There are many...?

S: There are many box.

##### (2) 완성하기

S: I'm jogging. We're ...

T: **We're late.**

##### (3) 바꾸어 말하기

T: Then, well, I think we don't have too much time so... except the group number...group one and group two...except the group working...and then we will do pair work. Then, oh, let's do it. Then you are the asker...and ah **you ask several question to them.**

(4) 확인 점검하기

T: Okay. And next?

S: Put.

T: **Put? Eat?**

S: Put.

T: Okay.

(5) 명료화 요구하기

T: **Put the what?**

S: Jam and bread.

T: Jam and bread. **Where?**

S: In my mouth.

(6) 이해 점검하기

T: Okay. So it's how to make jam and bread. Okay, **do you think this is correct?**

Ss: Yeah.

(7) 말 고쳐주기

S: Pick some out of jar.

T: **Take some jam out of the jar.**

전체 자료의 25%에 대해 원어민 강사인 또 다른 평가자가 다시 한번 상호작용 유형을 구분하였으며 평가자간 일치도는 87.6%였다. 예비교사들의 상호작용 조절은 유형에 따라 빈도수가 산출되었고 예비교사의 영어 능숙도나 외국어 교수 불안 정도에 따라 각 유형 간의 빈도수에 차이가 있는지를 검증하기 위해 교차분석( $\chi^2$  분석)을 실시하였다. 또한 수업 유형에 따른 상호작용 조절에 차이가 있는지를 검증하기 위해서도 교차분석이 실시되었다.

## IV. 연구 결과

### 1. 기술 통계

예비교사들이 수업 시연에서 사용한 상호작용 조절 행위를 유형별로 분류해본 결과는 표 1과 같다. 전반적으로 32명의 예비교사들은 ‘반복하기’를 총 241회로 가장 많이 사용하였고, ‘이해 점검하기’를 총 187회로 두 번째로 많이 사용하였다. 다음으로 ‘바꾸어 말하기’(총95회), ‘명료화 요구하기’(총70회), ‘확인 점검하기’(총62회) 순으로 사용하였으며, ‘말 고쳐주기’와 ‘완성하기’는 각각 총22회와 총8회로 가장 적게 사용하였다. 전체 발화 총5110회 중에서 상호작용 조절 행위에 해당하는 발화는 총685회였다.

표 1

상호작용 조절 기술통계

	최소값	최대값	평균	합계
반복하기	1	23	7.53	241
완성하기	0	3	0.25	8
바꾸어 말하기	0	8	2.97	95
확인 점검하기	0	8	1.94	62
명료화 요구하기	0	23	2.19	70
이해 점검하기	0	26	5.84	187
말 고쳐주기	0	8	0.69	22
전체 상호작용 조절	8	54	21.41	685
전체 발화	77	282	159.69	5110

N=32

예비교사들은 학습자들과 교실 담화를 할 때 학습자들에게 자신의 말을 잘 이해시키기 위해 사용하는 여러 상호작용 조절 행위 중에서 가장 사용하기 수월한 ‘반복하기’를 가장 빈번하게 사용하였고, 자신의 말을 학습자가 이해하였는지를 확인하는 질문에 해당하는 ‘이해 점검하기’를 두 번째로 빈번하게 사용하였다. 이 두 가지 유형은 자신의 말을 전달하는 것과 관련되므로 쌍방 상호작용보다는 일방 상호작용 또는 상호작용 조절보다는 입력 조절에 더 가까운 유형으로서 예비교사들이 쉽게 사용한 것으로 해석된다. 이에 반해 학습자의 발화를 듣고 이해한 정도에 따라 반응이 결정되는 학습자의 발화 ‘완성하기’나 학습자의 ‘말 고쳐주기’ 등 적극적인 상호작용 조절에 해당하는 행위는 이들이 상대적으로 덜 사용하였다. 학습자의 발화 내용을 자신이 제대로 이해했는지를 확인하는 ‘확인

점검하기'와 학습자의 메시지를 좀 더 구체적으로 이해할 수 있도록 학습자에게 구체적으로 발화할 것을 요구하는 '명료화 요구하기'도 학습자와 함께 대화를 확장해 나가고자 하는 의도에서 비롯되는 적극적인 상호작용 조절에 해당하는 것으로서 '반복하기'와 '이해 점검하기'보다 적게 사용하였다.

## 2. 능숙도에 따른 상호작용 조절 빈도수 분석

예비교사들의 상호작용 조절 행위가 이들의 영어 능숙도에 따라 달라지는지를 알아보기 위해 능숙도를 세 수준으로 나누어 각 상호작용 조절 유형의 빈도수를 비교해보았다. 이를 위해 예비교사들의 TOEIC 점수를 활용하였다. 이들의 점수는 최저 750점에서 최고 980점에 이르는 분포를 보였고 평균과 표준편차는 각각 844.84와 55.31이었다.

TOEIC 점수를 기준으로 예비교사들을 상(980~860), 중(845~815), 하(805~750), 세 집단으로 구분하고 상 집단과 중 집단, 그리고 중 집단과 하 집단 경계에 해당하는 2명을 제외한 뒤, 30명을 대상으로 하여 집단 별로 상호작용 조절 빈도수를 계산하여 비교하였다. 그 결과 표 2에서 보듯이 예비교사들의 상호작용 조절 유형의 빈도수는 능숙도에 따라 차이가 있었다.

표 2

상호작용 조절 유형의 능숙도 집단 간 비교

	능숙도	반복하기	바꾸어 말하기	확인	명료화	이해	말	전체	상호작용	발화	전체
상	47 (N=10)	3 21.7%	24 26.7%	26 43.3%	19 27.1%	63 34.6%	12 54.5%	194 29.9%	1531 31.3%	1919 31.0%	
중	78 (N=10)	1 33.2%	31 34.4%	15 25.0%	19 27.1%	72 39.6%	5 22.7%	221 34.1%	1512 30.9%	1954 31.6%	
하	92 (N=10)	4 42.4%	35 38.9%	19 31.7%	32 45.7%	47 25.8%	5 22.7%	234 36.1%	1850 37.8%	2318 37.4%	
전체	217 (N=30)	8 100%	90 100%	60 100%	70 100%	182 100%	22 100%	649 100%	4893 100%	6191 100%	

$\chi^2(6191, 16)=37.017, p=.002$

'반복하기'와 '바꾸어 말하기'는 능숙도의 수준이 낮아질수록 빈도수가 높아졌으며, '명료화 요구하기'도 능숙도가 가장 낮은 하 집단에서 빈도수가 가장 높게 나타났다. '반복하기'와 '바꾸어 말하기'는 상호작용 조절 행위 중에서 입력 조절에 해당하는 것으로서 능숙도가 낮은 예비교사들 일수록 학습자들과의 상호작용에서 자신의 말을 그대로 반복하거나 다른 표현으로

바꾸어 말함으로써 자신의 메시지를 효과적으로 전달하는 행위에 상대적으로 더 많이 치중하는 것으로 해석된다. ‘명료화 요구하기’는 수업을 진행하면서 학습자들과 상호작용을 할 때 능숙도가 가장 낮은 하 집단의 예비교사들이 다른 집단의 예비 교사들에 비해 상대적으로 (학습자의 말을 이해하지 못하는 경우가 생기는 등) 학습자의 말을 좀 더 잘 이해해야 할 필요가 더 많았기 때문에 이 행위가 더 빈번하게 발생한 것으로 해석된다.

반면, ‘확인 점검하기’ 및 ‘말 고쳐주기’의 경우 상 집단이 중 집단이나 하 집단에 비해 빈도수가 높고 ‘이해 점검하기’의 경우 상 집단과 중 집단이 하 집단에 비해 빈도수가 높았다. 이는 능숙도가 높은 예비교사일수록 ‘확인 점검하기’, ‘이해 점검하기’, ‘말 고쳐주기’를 더 많이 사용하는 경향이 있음을 보여준다. ‘확인 점검하기’는 학습자의 말을 듣고 메시지의 내용을 학습자에게 확인하는 행위이며, ‘이해 점검하기’는 학습자에게 지시나 설명을 한 뒤 학습자가 자신의 지시나 설명을 잘 이해했는지 확인하는 행위이다. 이 두 가지 유형은 학습자의 메시지 내용을 확인하거나 자신의 메시지 전달 여부를 확인하는 적극적인 상호작용 조절 행위에 해당한다. 상대적으로 능숙도가 높은 예비교사일수록 학습자와의 언어적 상호작용이 원활히 이루어지고 학습자가 수업 내용을 제대로 따라 오고 있는지를 점검하는 행위에 집중할 수 있었던 것으로 판단된다. ‘말 고쳐주기’는 학습자의 발화를 대화선상에서 정확한 형태로 수정하거나 확장해주는 행위로서 다른 상호작용 조절 유형에 비해 상대적으로 빈도수는 적었지만 다른 집단보다 상 집단에서 2배 이상 빈번하게 사용되었다. 이는 능숙도가 높은 예비교사가 학습자 즉 능숙도가 낮은 예비교사의 오류 발화에 대해 피드백 차원의 상호작용 조절을 시도한 것으로서 이는 능숙도가 높은 예비교사는 대화에서 주도권을 가지고 보다 자유자재로 교사 언어를 사용하였음을 시사한다.

이번에는 각 집단 내에서 상호작용 조절 유형 빈도수 간에 어떤 차이가 있는지를 알아보기 위해 집단 내의 유형별 백분율을 계산하여 비교하였다. 그 결과 표 3에서 나타나듯이, 집단 내에서 사용된 상호작용 조절 유형간의 빈도수는 유의미한 차이가 있었다( $\chi^2=32.774$ ,  $p=.001$ ). 각 집단이 사용한 유형 중에서 집단 내 백분율 10%이상의 유형을 빈도수가 높은 순으로 살펴보면, 상 집단의 경우 ‘이해 점검하기’(32.5%), ‘반복하기’(24.2%), ‘확인 점검하기’(13.4%), ‘바꾸어 말하기’(12.4%) 순이었으며, 중 집단의 경우에는 ‘반복하기’(35.3%), ‘이해 점검하기’(32.6%), ‘바꾸어 말하기’(14.0%) 순이었고, 하 집단의 경우에는 ‘반복하기’(33.4%), ‘이해 점검하기’(28.0%), ‘바꾸어 말하기’(13.9%), ‘명료화 요구하기’(13.7%) 순이었다. 모든 집단에서 ‘반복하기’와 ‘이해 점검하기’가 가장 많이 사용된 두 가지 유형이었지만, 이 두 유형 중에서 중 집단과 하 집단이 상 집단에 비해 상호작용 조절이 비교적 쉬운 ‘반복하기를’ 더 많이

사용했다는 동일한 패턴을 갖는다. 그 외에도 중 집단과 하 집단은 전반적인 상호작용 조절 패턴이 유사한데, 한 가지 차이점은 하 집단이 중 집단에 비해 ‘명료화 요구하기’를 좀 더 많이 사용했다는 것이다. 이는 하 집단의 경우 교실 담화에서 상대적으로 의사소통에 더 어려움이 빈번하게 발생했음을 시사한다. 상 집단이 다른 집단과 다른 차이점은 상 집단의 경우 다른 집단에 비해 비교적 상호작용 조절 유형을 골고루 사용했다는 점이며, 이것은 능숙도가 높은 예비교사일수록 다양한 상호작용 조절 행위가 가능했음을 말해준다.

표 3  
능숙도 집단 별 상호작용 조절 유형간 비교

능숙도	반복하기	완성하기	바꾸어 말하기	확인 점검하기	명료화 요구하기	이해 점검하기	말 고쳐주기	전체 상호작용
상 (N=10)	47 24.2%	3 1.5%	24 12.4%	26 13.4%	19 9.8%	63 32.5%	12 6.2%	194 100%
중 (N=10)	78 35.3%	1 0.5%	31 14.0%	15 6.8%	19 8.6%	72 32.6%	5 2.3%	221 100%
하 (N=10)	92 39.3%	4 1.7%	35 15.0%	19 8.1%	32 13.7%	47 20.1%	5 2.1%	234 100%
전체 (N=30)	217 33.4%	8 1.2%	90 13.9%	60 9.2%	70 10.8%	182 28.0%	22 3.4%	649 100%

$\chi^2(649, 12)=32.774, p=.001$

요약하면, 예비교사들의 상호작용 조절 행위는 능숙도에 따라 차이가 있었으며 능숙도가 높을수록 ‘이해 점검하기’, ‘확인 점검하기’, ‘말 고쳐주기’ 등 학습자에게 적극적으로 수업 내용을 이해시키기 위한 상호작용 조절 행위에 더 집중하였다. 반면, 능숙도가 낮을수록 ‘반복하기’, ‘바꾸어 말하기’ 등 자신의 메시지를 전달하는 노력을 더 기울이거나 ‘명료화 요구하기’와 같이 학습자가 더 명료하게 말하기를 요구하는 등 자신의 입력을 조절하거나 학습자로부터 입력을 더 요구하는 상호작용 조절 행위를 상대적으로 더 많이 사용하였다. 다시 말해, 능숙도가 높을수록 학습자와의 상호작용의 원활함을 지향하고 능숙도가 낮을수록 자신의 이해를 지향하였다.

### 3. FLTA에 따른 상호작용 조절 빈도수 분석

예비교사들의 상호작용 조절 행위가 이들의 외국어 교수 불안감(FLTA)에 따라 달라지는지를 알아보기 위해 FLTAS측정 점수를 기준으로 세 수준으로 나누어 각 상호작용 조절 유형의 빈도수를 비교해보았다. 32명의 예비교사 중

FLTAS에 응답한 30명의 FLTA 점수는, 표 4에서 보듯이, 최저 1.96에서 최고 5.11에 이르며 평균과 표준편차는 각각 3.49와 .91248이었다.

표 4

예비교사의 FLTA 기술 통계

	N	최소값	최대값	평균	표준편차
FLTA	30	1.96	5.11	3.49	.91248

FLTA 점수를 기준으로 예비교사들을 상-중-하 세 수준으로 구분한 뒤, 상 집단과 중 집단의 경계에 해당하는 1명(3.86), 그리고 중 집단과 하 집단의 경계에 해당하는 2명(2명 모두 3.04로 동점자임)을 제외하였다. 27명의 예비교사들을 상(5.11~4.11), 중(3.79~3.11), 하(2.82~1.96) 세 집단으로 구분하고 각 집단 별 상호작용 조절 유형이 사용된 빈도수를 비교하였다. 그 결과는 표 5와 같이 예비교사들의 상호작용 조절 행위는 FLTA에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

표 5

상호작용 조절 유형의 FLTA 집단 간 비교

FLTA	반복하기	완성하기	바꾸어 말하기	확인 점검하기	명료화 요구하기	이해 점검하기	말 고쳐주기	전체 상호작용	발화	전체
상 (N=9)	76 35.3%	1 16.7%	38 47.5%	16 28.6%	10 17.5%	57 34.8%	1 5.0%	199 33.3%	1388 31.7%	1786 32.1%
중 (N=9)	76 35.3%	4 66.7%	22 27.5%	22 39.3%	24 42.1%	36 22.0%	5 25.0%	189 31.6%	1375 31.4%	1753 31.5%
하 (N=9)	63 29.3%	1 16.7%	20 25.0%	18 32.1%	23 40.4%	71 43.3%	14 70.0%	210 35.1%	1612 36.8%	2032 36.5%
전체 (N=27)	215 100%	6 100%	80 100%	56 100%	57 100%	164 100%	20 100%	598 100%	4375 100%	5571 100%

$\chi^2(5571, 16)=44.176, p=0.000$

우선, FLTA 상 집단과 중 집단은 다른 집단에 비해 ‘반복하기’ 유형을 더 빈번하게 사용하였으며, 상 집단은 중 집단 및 하 집단에 비해 ‘바꾸어 말하기’ 유형을 더 많이 사용하였다. 이는 외국어 교수 불안감을 많이 느낄수록 ‘반복하기’와 ‘바꾸어 말하기’와 같이 자신의 메시지를 반복하는 경향을 보였음을 의미한다. 반면, FLTA 불안감 상 집단은 다른 집단에 비해 ‘명료화 요구하기’ 유형을 매우 적게 사용하였는데, 이는 외국어 교수 불안감을 많이 느낄수록 상대방의 메시지를 보다 명확하게 표현해줄 것을 요구하는 경향이

줄어든 다는 것을 의미한다. ‘이해 점검하기’와 ‘말 고쳐주기’도 이와 유사한 경향을 보였다. ‘이해 점검하기’의 경우 하 집단에서 가장 빈번하게 사용되었고 ‘말 고쳐주기’도 중 집단과 하 집단으로 갈수록 빈도수가 증가하였다. 즉 ‘명료화 요구하기’와 마찬가지로 ‘이해 점검하기’와 ‘말 고쳐주기’도 적극적인 상호작용 조절 행위로서 외국어교수 불안감이 높으면 그 사용이 억제됨을 알 수 있다. ‘완성하기’와 ‘확인 점검하기’는 다른 두 집단에 비해 중 집단에서 가장 많이 사용되었다. 이는 외국어 교수 불안감이 낮을수록 ‘명료화 요구하기’, ‘이해 점검하기’, ‘말 고쳐주기’ 등 적극적인 상호작용 조절 행위를 더 많이 벌이는 특징이 있지만, 이와 동시에 중간 수준의 외국어 교수 불안감을 느끼는 예비교사들은 여러 상호작용 조절 유형을 고루 사용하기 때문인 것으로 판단된다.

중간 수준의 외국어 교수 불안감을 느끼는 예비교사들이 다른 집단의 예비교사들보다 상호작용 조절 유형을 과연 고른 분포로 사용했는지를 확인해보기 위해, 각 집단 내 유형별 백분율을 계산하였다. 그 결과 표 6에서 나타나듯이, 집단 내 상호작용 조절 유형의 빈도수는 유의미한 차이가 있었다.

표 6  
FLTA 집단 별 상호작용 조절 유형간 비교

FLTA	반복하기	완성하기	바꾸어 말하기	확인 점검하기	명료화 요구하기	이해 점검하기	말 고쳐주기	전체 상호작용
상 (N=9)	76 38.2%	1 0.5%	38 19.1%	16 8.0%	10 5.0%	57 28.6%	1 0.5%	199 100%
중 (N=9)	76 40.2%	4 2.1%	22 11.6%	22 11.6%	24 12.7%	36 19.0%	5 2.6%	189 100%
하 (N=9)	63 30.0%	1 0.5%	20 9.5%	18 8.6%	23 11.0%	71 33.8%	14 6.7%	210 100%
전체 (N=27)	215 36.0%	6 1.0%	80 13.4%	56 9.4%	57 9.5%	164 27.4%	20 3.3%	598 100%

$\chi^2(598, 12)=42.644, p=.000$

각 집단이 사용한 유형 중에서 집단 내 백분율 10%이상의 유형을 빈도수가 높은 순으로 살펴보면, 상 집단의 경우 ‘반복하기’(38.2%), ‘이해 점검하기’(28.6%), ‘바꾸어 말하기’(19.1%) 순이었다. 중 집단의 경우에는 ‘반복하기’(40.2%), ‘이해 점검하기’(19.0%), ‘명료화 요구하기’(12.7%), ‘바꾸어 말하기’(11.6%) 및 ‘확인 점검하기’(11.6%) 순이었다. 하 집단의 경우 ‘이해 점검하기’(33.8%), ‘반복하기’(30.0%), ‘명료화 요구하기’(11.0%) 순으로 나타났다. 모든 집단이 여러 유형 중에서 매우 빈번하게 사용한 ‘반복하기’ 유형을

제외하면, 다른 집단에 비해 FLTA 중 집단이 여러 유형(최소 2.1%~최대 19.0%)의 사용에 있어 보다 높은 분포를 보임을 알 수 있다.

요약하면, 외국어 교수 불안감에 따라 상호작용 조절 패턴이 달라진다. 외국어 교수 불안감이 높을수록 ‘반복하기’와 ‘바꾸어 말하기’ 등의 입력 조절 중심의 소극적인 상호작용 조절 행위를 사용하는 경향이 있으며, ‘명료화 요구하기’, ‘이해 점검하기’, ‘말 고쳐주기’ 등의 적극적인 상호작용 조절 행위를 사용하는 경향은 억제되었다. 이와 동시에 외국어 교수 불안감을 적정 수준으로 느낄 때 여러 상호작용 조절 유형을 골고루 사용하였으며, 이는 외국어 교수 불안감이 너무 높거나 낮으면 특정 상호작용 조절 유형을 빈번하게 사용하는 쏠림 현상이 나타남을 의미한다.

#### 4. 수업 유형에 따른 상호작용 조절 빈도수 분석

마지막으로 수업 유형에 따른 상호작용 조절 행위의 차이를 알아보기 위해 네 가지 수업 유형—PPP 모형을 적용하는 수업, 역할 놀이 활동을 사용하는 수업, 정보차 활동을 사용하는 수업, 언어 경험 접근법을 적용하는 수업—에 나타난 각 상호작용 조절 유형의 빈도수를 계산하여 비교하였다. 각 수업 유형의 수를 통일하기 위해 총 32명의 예비교사들이 진행한 수업에서 능숙도와 FLTA 수준을 고려하여 각 수업 유형별로 6개의 수업을 골라 총 24명의 예비교사들의 수업을 분석하였다. 결과는 표 7과 같다.

표 7

상호작용 조절 유형의 수업 유형 간 비교

수업 유형	반복하기	완성하기	바꾸어 말하기	확인 점검하기	명료화 요구하기	이해 점검하기	말 고쳐주기	전체 상호작용	발화
PPP (N=6)	51 28.5%	1 12.5%	14 18.9%	10 20.4%	4 6.8%	21 13.8%	5 31.3%	104 19.5%	1006 26.5%
RP* (N=6)	37 20.7%	3 37.5%	25 33.8%	8 16.3%	23 39.0%	43 28.3%	3 18.8%	141 26.4%	945 24.9%
IG** (N=6)	30 16.8%	1 12.5%	21 28.4%	14 28.6%	4 6.8%	35 23.0%	1 6.3%	106 19.9%	742 19.6%
LEA*** (N=6)	61 34.1%	3 37.5%	14 18.9%	17 34.7%	28 47.5%	53 34.9%	7 43.8%	183 34.3%	1097 28.9%
전체 (N=24)	179 100%	8 100%	74 100%	49 100%	59 100%	152 100%	16 100%	534 100%	3790 100%

$\chi^2(4861, 24)=70.473, p=.000$

\*RP: 역할 놀이(role-play)

\*\*IG: 정보차 활동(information gap)

\*\*\*LEA: 언어 경험 접근법(Language Experience Approach)

표 7에서 보듯이 수업 유형별로 상호작용 조절을 비교해 본 결과 수업 유형에 따른 상호작용 조절에는 차이가 있었다. ‘반복하기’는 언어 경험 접근법 수업(34.1%)과 PPP 수업(28.5%)에서 빈번하였으며, ‘바꾸어 말하기’는 역할 놀이 수업(37.5%)와 정보차 활동 수업(28.4%)에서 빈번하였다. ‘확인 점검하기’는 언어 경험 접근법(34.7%) 및 정보차 활동(28.6%) 수업에서 많이 사용되었고, ‘명료화 요구하기’는 언어 경험 접근법(47.5%) 및 역할 놀이(39.0%) 수업에서 매우 많이 사용되었으며, ‘이해 점검하기’도 언어 경험 접근법 수업(34.9%)과 역할 놀이 수업(28.3%)에서 많이 사용되었다. ‘말 고쳐주기’는 언어 경험 접근법(43.8%) 및 PPP (31.3%) 수업에서 매우 빈번하게 사용되었다.

전체적으로 보면, 언어 경험 접근법 수업에서 (18.9%에 해당하는 ‘바꾸어 말하기’ 유형을 제외하면) 상호작용 조절 유형마다 백분율이 높고(47.5%~34.1%) 이에 따라 상호작용 조절의 전체 양도 가장 높았다(34.3%). 다른 유형의 수업에 비해 언어 경험 접근법 수업에서 전체 발화 수가 가장 높았음(28.9%)을 감안한다 하더라도, 언어 경험 접근법 수업에서는 거의 모든 유형에서 상호작용 조절 행위가 활발했음을 알 수 있다. 역할 놀이 수업에서는 7개 유형 중에서 4개 유형—‘명료화 요구하기’(39.0%), ‘완성하기’(37.5%), ‘바꾸어 말하기’(33.8%), ‘이해 점검하기’(28.3%)—이 빈번하게 사용되었으며, 상호작용 조절의 전체 양도 언어 경험 접근법 수업에 이어 두 번째로 높았다(26.4%). 전체 발화의 양이 PPP 수업 보다 적었던 것을 감안해볼 때, 이는 상호작용 역할 놀이 수업에서 조절이 매우 활발했음을 의미한다. PPP 수업은 전체 발화 양이 언어 경험 접근법에 이어 두 번째로 많았지만, 전체 상호작용 조절의 양(19.5%)은, 전체 발화 양이 가장 적었던 정보차 활동 수업(19.9%)보다도 오히려 적었다. 이는 PPP 수업에서는 다른 수업에 비해 상호작용 조절이 아주 적었음을 의미한다. 그러므로 PPP 수업에서는 다른 유형의 수업과 비교하려 볼 때 ‘반복하기’ 유형에 매우 집중적으로 상호작용 조절이 일어난 것임을 알 수 있다. 이는 PPP 수업 내의 비율을 나타낸 표 9에서도 확인할 수 있다. 정보차 활동 수업은 전체 발화 양도 가장 적었고(19.6%) 상호작용 조절도 가장 적었다(19.6%). 7개 유형 중에서 2개의 유형—‘확인 점검하기’(28.6%), ‘바꾸어 말하기’(28.4%)—은 다른 수업 유형에 비교해볼 때 활발히 사용된 편이었다.

이번에는 각 수업 유형에서 각 상호작용 조절 유형이 어떤 비율로 사용되었는가를 알아보기 위해 수업 유형내의 상호작용 조절 유형을 백분율로 계산하여 차이를 비교하였다. 표 8에서 보듯이, PPP 수업에서는 거의 절반 가량의 상호작용 조절 행위가 ‘반복하기’ 유형(48.1%)에 집중되었다. 그 외엔 ‘이해 점검하기’와 ‘바꾸어 말하기’ 유형이 각각 19.8%와 13.2%를 차지하였다. 즉 PPP 수업은 거의 대부분의 수업이 교사의 메시지를 반복하는 것으로

진행되었고 가끔씩 교사의 메시지를 학습자들이 이해하였는지 확인하는 형식의 수업이었음을 알 수 있다.

표 8

수업유형별 상호작용 조절 유형간 비교

수업 유형	반복하기	완성하기	바꾸어 말하기	확인 점검하기	명료화 요구하기	이해 점검하기	말 고쳐주기	전체 상호작용
PPP (N=6)	51 48.1%	1 0.9%	14 13.2%	10 9.4%	4 3.8%	21 19.8%	5 4.7%	106 100%
RP* (N=6)	37 26.1%	3 2.1%	25 17.6%	8 5.6%	23 16.2%	43 30.3%	3 2.1%	142 100%
IG** (N=6)	30 28.3%	1 0.9%	21 19.8%	14 13.2%	4 3.8%	35 33.0%	1 0.9%	106 100%
LEA*** (N=6)	61 33.3%	3 1.6%	14 7.7%	17 9.3%	28 15.3%	53 29.0%	7 3.8%	183 100%
전체 (N=24)	179 33.3%	8 1.5%	74 13.8%	49 9.1%	59 11.0%	152 28.3%	16 3.0%	537 100%

$\chi^2(537, 18)=47.752, p=.000$

\*RP: 역할 놀이(role-play)

\*\*IG: 정보차 활동(information gap)

\*\*\*LEA: 언어 경험 접근법(Language Experience Approach)

역할 놀이 수업은 다른 수업에 비해 특정 유형의 상호작용 조절에 쏠림 현상이 적어 비교적 모든 유형이 고르게 사용되었다. ‘이해 점검하기’(30.3%)와 ‘반복하기’(26.1%)가 비슷한 비율로 많이 사용되었으며, ‘바꾸어 말하기’(17.6%)와 ‘명료화 요구하기’(16.2%)가 비슷한 비율로 가끔 사용되었다. 특히 ‘명료화 요구하기’는 집단 내 비율에 있어 다른 유형의 수업(15.3%~3.8%)보다 높은 특징을 지닌다. 정리하면 역할 놀이 수업은 교사의 메시지를 전달하고 확인하는데 중점을 두면서도 다른 유형의 수업에 비해 학습자가 메시지를 분명하게 표현할 수 있는 기회를 제공하기 위한 교사의 노력이 활발했던 수업이라고 볼 수 있다.

정보차 활동 수업은 ‘이해 점검하기’(33.0%)와 ‘반복하기’(28.3%)가 빈번하게 사용되었고 ‘바꾸어 말하기’(19.8%)와 ‘확인 점검하기’(13.2%)가 가끔 사용되었다. ‘이해 점검하기’, ‘바꾸어 말하기’, ‘확인 점검하기’의 경우 집단 내에서 차지하는 비율이 다른 수업에 비해 높은 편이었다. 정보차 활동 수업은, 역할 놀이 수업과 마찬가지로, 교사가 ‘반복하기’와 ‘바꾸어 말하기’를 사용하여 메시지를 전달하고 ‘이해 점검하기’를 통해 확인하는 비율이 컸다. 그러나 학습자가 메시지를 분명하게 표현하는 기회를 주는 경우보다는 학습자가 말하는 메시지의 내용을 확인하는 경우가 더 많은 수업이었다.

언어 경험 접근법 수업에서 사용된 상호작용 조절 패턴은 전반적으로 역할 놀이 수업과 유사하다. 즉 ‘반복하기’(33.3%)와 ‘이해 점검하기’(29.0%)가 매우 빈번한 편이며 ‘명료화 요구하기’(15.3%)도 적지 않게 사용되었다. 이 수업에서 ‘바꾸어 말하기’(7.7%)는 다른 어떤 수업보다 집단 내에서 차지하는 비율이 적었다. 정리하면, 언어 경험 수업은 교사가 자신의 메시지를 거의 반복하기를 통해 전달하고 이해 여부를 확인하며 학습자가 메시지를 좀더 명확하게 표현할 수 있는 기회를 제공하는 수업이었다.

표 7과 표 8에 나타난 결과를 중심으로 수업 유형에 따른 상호작용 조절 패턴의 특징을 정리해보면 다음과 같다. 상호작용 조절 패턴은 수업 유형에 따라 달라지며 이는 통계적으로 유의미한 차이를 갖는다. 즉 상호작용 조절 패턴은 각 수업 유형이 갖는 방법론적 특징에 따라 상호작용 조절 유형의 사용 빈도수가 달라지면서 차이가 나게 되는 것이다. PPP 수업의 경우 교사가 대화문을 통해 새로운 학습 내용을 제시하고 연습하는 수업 절차로 진행되어 다른 유형의 수업에 비해 ‘반복하기’(48.1%)가 압도적으로 많이 사용되었다. 반면, 역할 놀이 수업과 정보차 활동 수업은 학습자가 이미 배운 내용을 역할 놀이나 정보차 활동을 통해 스스로 사용해 볼 수 있도록 학습자들을 준비시켜야 하는 교사의 역할이 강조되는 수업이었다. 따라서 교사가 ‘반복하기’를 통해 메시지를 전달하는 행위(각각 26.1%, 28.3%)가 빈번하였고 학습자가 확실하게 이해했는지를 확인하는 ‘이해 점검하기’ 행위(각각 30.3%, 33.0%)가 이보다 약간 높은 비율로 발생하였다. 언어 경험 접근법 수업은 교실에서 학습자에게 공통의 경험을 제공하고 이를 음성 언어로 표현하도록 유도한 뒤 문자로 제시하면서 문자화한 텍스트를 학습자가 읽게 하는 수업이었다. 이 수업에서 ‘반복하기’(33.3%)가 ‘이해 점검하기’(29.0%)보다 약간 비율이 높긴 했지만 전반적으로 두 유형의 비율이 높았다. 이는 언어 경험 접근법 수업이 학습자에게서 발화를 유도하고 이를 문자화하는 과정에서 ‘반복하기’가 빈번하게 사용되고 이를 학습자들이 분명하게 이해하였는지 확인하는 행위도 빈번하게 일어났기 때문이다. ‘반복하기’와 ‘이해 점검하기’ 이외에 역할 놀이 수업과 언어 경험 접근법 수업에서 모두 ‘명료화 요구하기’가 일정 수준 빈번하게 사용되었다(각각 16.2%, 15.3%). 이는 역할 놀이 수업과 언어 경험 접근법 수업에서 각각 역할 놀이와 경험 이야기 작성에 필요한 언어 표현을 학습자로부터 이끌어 내야 했기 때문에 다른 수업에 비해 명료화 요구가 더 빈번하게 이루어진 것으로 보인다.

## V. 결론

본 연구는 예비 영어 교사들의 수업 시연에서 나타나는 상호작용 조절

행위를 조사하여 이들의 교사 언어 능력을 조사하였다. 32명의 예비 영어 교사들을 대상으로 상호작용 조절 행위를 조사한 결과 전체 발화 5110 회중에서 685회(13.41%)의 발화가 상호작용 조절 행위에 해당하였다. 예비 교사들의 교사 언어에서 사용된 상호작용 조절에는 ‘반복하기’, ‘이해 점검하기’, ‘바꾸어 말하기’, ‘명료화 요구하기’, ‘확인 점검하기’, ‘말 고쳐주기’, ‘완성하기’ 등의 유형이 사용되었다. 상호작용 조절 유형 중에서 가장 사용하기 수월한 ‘반복하기’가 가장 많이 사용되었고, 자신의 메시지를 학습자들이 잘 이해하였는지를 확인하는 ‘이해 점검하기’가 두 번째로 많이 사용되었다. ‘반복하기’와 유사한 기능을 하는 ‘바꾸어 말하기’도 비교적 많이 사용되었다. 교사가 학습자의 메시지를 이해하는 측면과 관련된 ‘확인 점검하기’와 ‘명료화 요구하기’는 중간 정도로 사용되었으며, 학습자의 발화가 더 발전된 형태로 신출되기를 돕는 ‘말 고쳐주기’와 ‘완성하기’는 상대적으로 덜 사용되었다. 전체적으로 볼 때 주로 교사 자신의 메시지 전달과 관련된 유형이 가장 많이 사용되었다.

예비 교사의 상호작용 조절은 이들의 능숙도, 외국어 교수 불안감, 그리고 수업 유형에 따라 다르게 나타났다. 능숙도가 높을수록 예비 교사들은 ‘이해 점검하기’, ‘확인 점검하기’, ‘말 고쳐주기’를 더 사용하며 학습자와 상호작용이 원활한지를 확인하거나 학습자의 발화를 향상시키는 노력을 많이 보였다. 반면 능숙도가 낮을수록 ‘반복하기’와 ‘명료화 요구하기’를 통해 자신의 메시지 전달과 자신의 이해 향상에 보다 많은 노력을 기울였다. 또한 외국어 교수 불안감이 높을수록 ‘반복하기’와 ‘바꾸어 말하기’를 통해 자신의 메시지 전달에 더 많은 노력을 보였으며, 외국어 교수 불안감이 낮을수록 ‘명료화 요구하기’, ‘이해 점검하기’, ‘말 고쳐주기’와 같은 적극적인 쌍방 상호작용을 많이 사용하였다. 수업 유형에 따른 차이도 보였는데, 학습자에게 새로운 언어를 제시하고 연습하는 PPP 수업에서는 소극적인 입력 조절에 해당하는 ‘반복하기’가 압도적으로 빈번하게 사용되었고, 교사가 학습자로부터 학습한 언어를 사용하도록 유도해내야 하는 역할 놀이, 정보차 활동 및 언어 경험 접근법 수업에서는 PPP 수업에 비해 적극적인 상호작용 조절에 해당하는 ‘이해 점검하기’가 좀더 빈번하게 사용되었다. 특히 학습자로부터 대화문과 이야기를 이끌어 내야 하는 역할 놀이 및 언어 경험 접근법 수업에서는 학습자의 발화 기회를 제공하는 ‘명료화 요구하기’가 빈번하게 사용되었는데, 이 또한 적극적인 상호작용 조절 유형에 해당한다.

교사 언어의 조절이란 교사가 자신의 메시지를 학습자에게 효과적으로 전달하거나 학습자의 메시지를 보다 더 잘 이해하며 상호 간의 이해를 향상시키기 위한 행위이다. 입력 조절로서의 교사 언어는, 교사가 자신이 전달하는 메시지를 학습자들이 이해할 수 있도록 주로 하향 조절하는 것으로

학습자의 수준과 반응에 따라 그 정도가 달라진다. 그러나 입력 조절이라는 개념은 교사의 언어 조절이 교사와 학습자 간의 상호작용 과정 속에서 정해지기 보다는 교사가 미리 정한 수준에 맞추어 다소 일방적으로 사용되는 측면이 강하다. 그러므로 입력으로서 교사 언어를 바라보는 시각은 교실 담화에서 학습자를 수동적인 역할로 파악하게 된다. 반면, 상호작용 조절로서의 교사 언어는 교사의 언어 수준이 학습자의 이해 정도나 요구에 따라 의사소통 과정에서 정해지며 지속적으로 조절된다는 개념이다. 따라서 상호작용 조절이라는 개념은 교실 담화에서 학습자의 역할을 능동적으로 파악하게 한다.

예비교사는 입력 조절 능력과 상호작용 조절 능력을 모두 갖추어야 하지만, 입력 조절 능력 위에 상호작용 조절 능력을 더 쌓아나가야 할 필요가 있다. 현재 교사의 수업 대화 능력을 기르기 위한 교재나 교과목은 대부분 교실 수업을 진행하는데 필요한 표현들을 수업 상황과 수업 내용에 따라 범주화하여 목록을 제시하고 이를 연습하도록 구성되어 있다. 수업 시연은 수업 내용과 절차를 작성하고 이를 바탕으로 영어를 사용하여 발표나 연기를 하듯이 수업을 진행하는 방식이며, 교사 임용 시험도 주어진 짧은 시간 내에 연습해왔던 표현들을 사용하여 1인극을 하는 방식으로 이루어진다. 교재부터 임용 시험에 이르기까지 상호작용적인 수업 대화 능력보다는 수업 진행에 필요한 교실 영어 표현을 사용한 모놀로그 수행 능력에 관심이 있다. 이러한 방식은 예비 교사가 학습자의 외국어 학습을 돕는 상호작용 능력이 아니라 일방적인 메시지 전달 능력을 기르는데 그치며 자칫 전시용 수업 능력만을 기르게 될 가능성도 있다. 학습자의 의사소통능력은 수업 시간에 의사소통에 직접 참여함으로써 기를 수 있듯이, 예비 교사의 상호작용 조절 능력은 교사 훈련 시간에 상호작용 전략을 직접 사용하는 경험을 함으로써 기를 수 있다. 따라서 예비 교사의 교사 언어를 개발하는 목적의 교재 및 교과목은 모의 상호작용 수업 활동을 포함하여야 하며, 실습과 임용 시험에도 이러한 내용이 반영되어야 할 것이다.

교사와 학습자 간의 상호작용 조절을 통해 학습자의 언어 이해 및 학습을 돕는 교사 언어를 개발할 때는, 예비 교사의 외국어 능숙도와 외국어 교수 불안감을 고려해야 한다. 본 연구의 결과에서 알 수 있듯이 외국어 능숙도 및 교수 불안감의 수준에 따라 사용하는 상호작용 조절의 패턴은 차이를 보였다. 능숙도가 높은 예비 교사들은 원활한 상호작용을 지향하기는 하였으나 ‘반복하기’ 및 ‘명료화 요구하기’ 유형을 좀 더 사용하여 학습자에게 메시지를 더 잘 전달하고 학습자의 발화 생성 과정을 도와 주는 연습이 필요하다. 능숙도가 낮은 예비 교사들은 낮은 수준의 외국어 능력으로 인해 동료 예비 교사들의 언어를 이해하는데 어려움을 보이고 구체적인 추가 입력을 필요로 하며 ‘명료화 요구하기’ 유형을 자주 사용하였다. 이들은 자신의 능숙도를 일정 수준으로 끌어 올리는 것과 동시에 ‘확인 점검하기’를 사용하여 대화 상대자의

메시지를 자신이 잘 이해하였는지 좀 더 자주 확인할 필요가 있다. 외국어 교수 불안감은 적극적인 상호작용 조절 행위를 억제하는 효과가 있음이 확인되었다. 이에 따라 외국어 교수 불안감이 높은 예비 교사들은 언어 연습량과 수업 시연 기회를 늘려 외국어 교수 불안감을 경감함으로써 보다 적극적으로 자신과 학습자의 상호 이해를 높이고 학습자의 학습에 공헌하는 방식의 교사 언어 사용 연습이 필요하다. 다음으로, 수업 유형에 따른 상호작용 조절 패턴의 사용에도 차이가 있었음을 고려해야 한다. 예비교사들은 각각의 수업 유형에 따른 목표와 절차를 분명하게 인지하고 그에 상응하는 상호작용 조절 전략을 사용하여 학습자가 수업 목표를 성공적으로 달성할 수 있도록 교사 언어를 사용하는 연습이 필요하다. 예비 교사의 상호작용적인 교사 언어 사용이 학습자의 외국어 향상에 도움이 될 수 있도록 하기 위해서는 좀 더 다양한 측정 방식으로 예비 교사들의 교사 언어를 진단하고 문제에 대한 처방을 제안할 수 있는 후속 연구가 이루어져야 하며, 이상의 제안들을 구체화하는 작업도 필요하다. 이러한 연구와 작업이 지속적으로 이루어질 때 좀 더 현실적인 효과가 있는 교사 양성 프로그램이 개발될 수 있을 것이다.

### 참고문헌

- 고정민. (2009). 영어로 진행되는 중학교 영어수업에서 시작 움직임과 후속 움직임을 중심으로 살펴본 교사-학생 상호작용. *Foreign Languages Education, 16* (3), 377-400.
- 권영환, 옥원경. (2010). 초등영어수업에서 교사 질문 행위에 관한 질적 연구. *언어학 연구, 17*, 1-22.
- 박광노. (2005). 교사와의 상호작용에 나타난 초등학생의 영어 발화 분석 연구. *초등영어교육, 11*(1), 157~184.
- 정주용, 고정민. (2010). 원어민과 한국인의 초등 영어 수업에서 교사와 학습자의 발화 사례 연구. *초등영어교육, 16*(1), 121-146
- Cervantes, R., & Gainer, G. (1992). The effects of syntactic simplification and repetition on listening comprehension. *TESOL Quarterly, 26*, 767-770.
- Chaudron, C. (1983). Simplification of input: Topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly, 17*, 437-458.
- Chiang, C. S., & Dunkel, P. (1992). The effects of speech modification, prior knowledge and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly, 26*, 345-374.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal, 52*, 179-187.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.

- Ihm, Hee-jeong. (2001). Influence of teacher talk on the interaction in L2 classroom. *The Sociolinguistic Journal of Korea*, 9(2), 143~156.
- Kelch, K. (1985). Modified input as an aid to comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 81-90.
- Kim, Sung-Ae. (2007). The quality of language input as revealed in teacher talks and classroom activities. *Modern English Education*, 8(3), 85-106.
- Kim, Sung-Yeon, & Kim, Joo-hae. (2004). When the learner becomes a teacher: Foreign language anxiety as an occupational hazard. *English Teaching*, 59(1), 165-185.
- Lee, Seungbok. (2003). An analysis of primary school ESL teacher's talk. *English Teaching*, 58(1), 219-238.
- Long, M. H., & Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teacher questions. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 268-285). Rowley, MA: Newbury.
- Lynch, A. (1988). *Grading foreign language listening comprehension materials: The use of naturally modified interaction*. Ph. D. dissertation, University of Edinburgh, Scotland.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. (2003). Discourse. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching*. Singapore: McGraw Hill.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47, 203-210.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pica, T. (1991). Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining relationships. *System*, 19, 437-452.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, L., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.

김현진

청주교육대학교 영어교육과

충북 청주시 수곡동 135

Tel: (043) 299-0822

Email: 37hkim@hanmail.net

Received 4 October 2010

Reviewed 11 November 2010

Revised version received 8 December 2010