



## 초등예비교사의 교실 담화에 나타난 상호작용 유형에 관한 연구\*

김현진 (청주교육대학교)

Received: 31 December 2022  
Revised: 27 January 2023  
Accepted: 31 January 2023

**Kim, Hyun Jin. (2023). A study on interaction patterns in preservice elementary school English teachers' classroom discourse. *Modern English Education*, 24, 45-61.**

### Keywords

teacher talk, classroom discourse, interactional features  
교사 발화, 교실 담화, 상호작용적 특징

### Abstract

The present study aims to explore teacher talk and interactional features presented in elementary English classes taught by preservice elementary school teachers. Three preservice teachers' classes were videotaped, and their classroom discourse was transcribed. Teacher utterances in transcribed data were classified and coded in terms of questions, interactional features, and use of L1 according to four classroom discourse modes. Findings are as follows. First, display questions and referential questions were frequently used, but the former outnumbered the latter in managerial mode and materials/skills and systems mode. Second, interactional features besides questions were used appropriately for pedagogical purpose of each mode. Third, some interactional features such as content feedback and comprehension checks were preferred by teachers while features such as modeling and teacher echo showed different frequencies according to teacher. Fourth, interactional features related to clarify, reformulate, and extend student utterances were rarely used in classroom discourse. These results suggest that preservice teachers' classroom discourse tends to be message-oriented and communicative. However, they may need to improve their classroom discourse competence to maintain communication in extended turn-talking interactions and provide enough feedback in English by focusing on both form and meaning of student utterance.

Hyun Jin Kim  
Professor  
Department of English Education  
Cheongju National University of Education  
37hjkim@hanmail.net  
ISNI: 0000 0004 6461 5928

\*This work was supported by a research year grant from Cheongju National University of Education.

## 서론

외국어 교실 수업을 통해 학습자가 의사소통능력을 기를 수 있도록 하기 위해서는 무엇보다 전문성을 갖춘 교사의 능력이 필수적이다. 특히 대다수의 학습자들이 교실 수업 이외에 자연스러운 의사소통 기회를 갖기 어려운 우리나라와 같은 EFL 상황에서 영어교사의 전문적 능력이 더욱 중요하게 요구된다. 우리나라 초등영어교육이 정규교과로 실시되기 시작한지도 햇수로 20년이 넘었다. 그간 초등영어 학습자의 의사소통 역량을 기르기 위한

교육과정 및 교재 개발, 교실 의사소통을 높이기 위한 교수법 및 수업 환경 개선 등 의사소통 중심의 수업을 교육 현장에 정착시키기 위한 노력들이 꾸준히 이루어져 왔다(H. Joo, & Y-A. Lee, 2012; J-S. Kim & E-S. Jang, 2017; Y-T. Kim, 2008; K-Y. Lee & W-K. Lee, 2014; G. No, 2021). 그런데 실제 초등영어 교실 수업의 교사-학생 상호작용이나 교사 발화를 분석한 연구 결과를 보면 의사소통적 상호작용의 특성이 두드러지게 나타나지는 않는다(J-S. Kim, 2015; Y-M. Kim, 2010; H. Park, & S-H. Park, 2014; K-N. Park, 2005; C-Y. Sim, 2019).

초등영어교육 초창기에 해당하는 교실 상호작용 연구(K-N. Park, 2005)나 최근의 교실 상호작용 연구(C-Y. Sim, 2019)에서 유사하게 관찰된 바로는 교실 담화가 주로 교사에 의해 개시되며 발화 양이나 상호작용 방식도 교사 주도적이고 학생 발화는 교사 발화에 의존적이라는 특징을 보인다는 점이다. 특히 교실 담화 구조와 흐름에서 핵심적 역할을 하는 교사 발문도 의사소통적 특성(communicativeness)(Thornbury, 1996)이 높지 않은 전시형 질문(display question) 유형이 두드러진다. 교사가 담화를 개시하고 주도하는 경향은 교실 담화의 전형적인 특성이며(McCarthy & Walsh, 2003), 우리나라 초등영어 수업 환경—학급 크기, 수업 진도 등—을 반영하는 것으로 볼 수도 있다(C-Y. Sim, 2019). 그러나 교실이라는 맥락도 교실 밖 일상 맥락과 마찬가지로 실세계의 일부(Van Lier, 1988)임을 고려할 때 이러한 교실 담화 구조의 내재적 특성 자체를 문제로 인식하기 보다는 이 구조 안에서 일어나는 상호작용의 의사소통적 특성을 최대한 높이는 것이 보다 중요한 과제가 될 것이다(Van Lier, 2001).

현직교사의 발화가 예비교사의 발화보다 의사소통 및 학습의 개인화를 촉진한다는 연구(S. Lee, 2016)나 현직교사의 경우 수업 전문성이 높은 교사가 낮은 교사보다 영어 학습에 공헌하는 건설적인 교사 발화(constructive teacher talk)를 더 능숙하게 구사한다는 연구(K. Jo et al., 2017) 등이 시사하는 바와 같이 교사의 경험이나 전문성 차이가 언어 학습을 촉진하는 교실 상호작용을 이끌어내는 주요 요인이다. 그리고 이러한 교실 상호작용을 만들어내는 것은 바로 교사의 교실 담화 능력(classroom discourse competence, CDC)이며 이 능력은 외국어 교사의 전문성(professional competence)을 구성하는 핵심 능력이다(Thomson, 2022). 따라서 초등영어수업에서 효과적인 교수 학습을 이끌어낼 수 있는 교실 담화 능력에 대한 연구 즉 교실 담화 능력을 구성하는 능력과 특징은 무엇인지에 대한 지속적인 연구가 이루어져야 한다. 이러한 맥락에서 본 연구는 초등예비교사의 영어 수업 교실 담화를 분석하고 교사 발화의 상호작용 유형을 통해 교실 담화의 특성을 알아보고자 한다. 구체적으로 세 명의 초등예비교사가 교육실습 기간에 초등학생을 대상으로 실시한 영어수업을 분석함으로써 교사 발문 및 모국어 사용을 포함한 상호작용 유형과 그 분포를 조사하고 이를 통해 교실 담화의 특징을 알아보고자 한다.

## 이론적 배경

### 교사 발화, 교실 담화 및 상호작용

외국어 학습에서 교실 수업은 해당 언어 습득에 필요한 언어 입력 제공과 상호작용이 이루어지는 중요한 환경을 제공한다. 외국어 교사의 핵심적인 역할이 바로 언어 입력을 제공하고 상호작용이 일어날 수 있도록 외국어를 능숙하게 사용하여 교실 담화를 구성하는 것이다. 이런 점에서 외국어 교사의 전문성을 구성하는 능력에는 외국어 교과 내용에 대한 지식(content knowledge), 일반 교육학적 지식(pedagogical knowledge), 외국어 교과의 교수 학습에 대한 지식(pedagogical content knowledge) 등 전문적 교사 지식만이 아니라 해당 외국어를 사용하여 학생들과 상호작용하며 학습 목표를 달성할 수 있는 교실 담화 능력(classroom discourse competence, CDC)이 반드시 포함되어야 한다(Thomson, 2022). 이 교실 담화 능력은 외국어 능력과 동일한 개념이 아니며 반드시 구분되어야 하는 능력으로서 교사 교육 경험을 통해 개발될 수 있다. 이러한 이유로 Thomson(2022)은 기존의 교실 담화, 교실 의사소통 및 교실 상호작용에 대한 활발한 연구가 학습자의 언어 학습 및 발달에 관심이 있었다면 이제는 외국어 교사교육 분야에서 교사 능력의 발달에 초점을 맞추어 교실 담화를 연구해야 할 필요가 있음을 강조했다. 그가 지적하였듯이 Johnson(1995)의 교실 의사소통 능력(classroom communicative competence, CCC)이나 Walsh(2006, 2011)의 교실 상호작용 능력(classroom interactional competence, CIC)의 개념으로는 교사 전문성에 필요한 언어 능력을 정의하는 데에 어려움이 있다. CCC(Johnson, 1995)는 외국어 학습자가 수업에 참여하는 데에 필요한 학습자의 능력을 의미하며, CIC(Walsh, 2006, 2011)는 외국어 학습을 위한 수단으로 상호작용을 사용할 수 있는 교사와 학습자의 상호작용 전략을 의미한다. 그러나 의사소통이나 상호작용이 교사와 학습자 간에 이루어진다고

하더라도 교사와 학습자의 언어 사용 목적과 기능은 분명히 구분된다. 교사는 단순히 해당 언어로 학습자와 의사소통을 나누는 것이 아니라 구체적인 학습 목표 달성을 위해 교실 담화를 구성하고 의도적으로 담화를 이끌어야 하는 목적을 갖는다. 따라서 교사의 CIC와 CDC는 구분할 필요가 있다.

교실 담화는 도입 단계부터 전개 및 정리 단계에 이르기까지 담화 과정에 참여하는 모든 이들이 언어 학습(수업 내용, on-topic) 및 기타 수업 운영(수업 내용 이외, off-topic)을 하는 동안 만들어 내는 모든 음성 및 문자 형식의 언어·비언어적 의사소통 및 상호작용을 포함한다(Jenks, 2020; Thomson, 2022; Tsui, 2008). 그러나 Thomson(2022)이 지적하듯 교실 담화의 가장 중요한 요소는 언어 자체이며, 이 언어를 교사가 효과적으로 사용해야만 외국어 수업의 목표인 언어 학습이 이루어지게 된다. 이러한 의미에서 언어를 능숙하고 효과적으로 사용하여 수업 목표에 도달할 수 있도록 담화를 구성하는 교사와 그 과정에서 교사가 사용하는 발화는 교실 담화의 핵심적인 부분이다.

외국어 수업의 교실 담화에서 교사가 전형적으로 사용하는 언어를 교사 발화(teacher talk)라고 하는데(Lynch, 1996), 이 교사 발화는 몇 가지 전형적인 특징을 보인다. 우선, 교사가 학습 내용 제시, 언어 입력 및 정보 제공, 활동 소개 및 절차 설명, 지시 등 수업을 운영할 때 해당 언어를 학습자의 수준에 맞게 조절함으로써 학습자의 이해 및 학습을 돕는다는 점이다. Lynch(1996)는 이러한 교사의 언어 조절(modification)이 3가지 영역—입력, 상호작용, 정보 선택—에서 이루어진다고 보았다. 즉 교사가 어휘, 문법, 발음 및 비언어적 측면에서 입력을 조절하거나 확인 점검, 이해 확인, 명료화 요청, 반복 등 의미 협상을 통해 상호작용을 조절하며, 세부 정보 묘사 및 논리적 연결 짓기 등 정보의 선택(information choice)을 통해서도 담화를 조절한다고 보았다. 또한 교실 담화에서 교사 발화는 학습자의 발화를 유도(elicitation)하는 특징을 갖는다(Sinclair & Coulthard, 1992). 교사 발화의 유도 기능에 대해 Tsui(1992)는 교사가 다양한 형태의 질문을 통해 학습자 발화를 유도하는 방식을 확인하고 이를 ‘누락된 정보 제공’(inform), ‘발화 내용 확인’(confirm), ‘동의’(agree), ‘참여 요청’(commit), ‘반복’(repeat), ‘명료화’(clarify) 등 6가지로 구분했다. 전형적 교사 발화로서의 유도는 ‘개시-반응-피드백’(Initiation-Response-Follow Up/Feedback, IRF) 담화 구조의 시발점이며(Sinclair & Coulthard, 1975, 1992), 대개 질문의 형식을 취한다는 특징이 있다. 이러한 질문을 통한 발화 유도 즉 발문(questioning)은 교사와 학습자 간의 상호작용을 지속시키는 기능을 한다.

교사의 발문은 학습자로 하여금 언어 입력에 주의를 기울이게 하고 발화를 유도하며 상호작용 속에서 의사소통 활동에 참여하게 하는 역할을 한다. 교사는 다양한 발문을 통해 학습 목표로 설정한 언어 학습이 이루어지도록 학습자와 상호작용할 수 있어야 하며(J-S. Kim, 2015), 이렇게 교실 담화 맥락에서 학습 목표에 부합하고 학습자 수준에 적절한 언어를 사용하는 능력은 교사의 교실 담화 능력에서 핵심적 위치를 갖는다(Thomson, 2022).

Walsh(2002)는 중하 수준의 ESL 수업의 교사 발화를 분석한 결과를 토대로 학습을 ‘촉진’(construction)하는 상호작용 유형과 ‘저해’(obstruction)하는 유형을 구분하였는데, 실제 교실 대화 맥락을 근거로 하여 명시적 오류 수정, 학생 발화 내용에 대한 피드백 및 확인 점검, 학생 발화 기회 계속 제공하기, 스캐폴딩 등은 학습을 촉진하는 반면, 학생의 발화를 교사가 끝내기, 발화 중에 끼어들기, 그대로 반복하기(‘교사 예코’)는 학습을 저해한다고 보았다. 또한 Thornbury(1996)도 이와 비슷하게 ‘참조형 질문’, ‘내용 피드백’, ‘wait time’, ‘학생 개시 발화’ 등을 의사소통성이 높은 교실 담화라고 보았다.

## 교사 발화 분석

교사 발화 연구에는 교실 상호작용 분석, 대화 분석, 담화 분석 등의 다양한 분석 틀이 사용된다. 초창기 교실 상호작용 연구를 위해 개발된 FLint(Foreign Language Interaction, Moskowitz, 1971)나 COLT(Communicative Orientation of Language Teaching, Allen et al., 1984)와 같은 도구들은 고정된 코딩 범주를 사용하여 교실 상호작용을 객관적으로 기록하고 교사 및 학생 발화를 기술적으로 계량화하여 분석하는 방식이다. 대화 분석은 사회적 상호작용 측면에서 대화의 방식을 분석하는데, 말 차례 교대(Garton, 2012), 인접 쌍(Schegloff, 2007), 대화의 시작과 종료 및 화제 관리(Gardner, 1987)등을 주제로 교실 담화를 연구한다. 담화 분석은 교실 담화를 구별된 의도를 갖는 행동으로 구성된 구조로 파악하고 분석한다. 예를 들어 교실 담화가 일반적으로 ‘구조화를 착수하는 교사의 발화-교사의 담화 요청-학습자의 응답-교사의 반응’(structuring-soliciting-responding-reacting) 순으로 진행된다는 Bellack의 3인(1966)의 분석에 착안하여 Sinclair와 Coulthard(1992)는 ‘교사의 담화 요청-학습자의 응답-교사의 반응’이라는 3단계의 IRF 분석 틀을 제안하였으며, Nassaji와 Wells(2000)도 IRF 틀을 기반으로 교사-학습자 간 상호작용을 분석했다. Sinclair와 Coulthard에 따르면 교사와 학습자 간의 교실 담화는 세 가지 패턴 즉 ‘교사의 발화 유도-학생의 답변-교사의 접수’(elicit-reply-accept), ‘교사의 정보 제공-학생의 확인-교사의 접수’(inform-acknowledge-accept),

‘교사의 지시-학생의 반응-교사의 접수’(directive-react-accept)으로 나타난다.

교사 발화 중 교사의 질문 유형에 대한 연구는 다양한 목적의 발문을 유형화함으로써 교사가 교실 맥락에서 수업의 단계 및 활동의 성격에 따라 학습자 발화를 유도하고 촉진한다는 것을 보여준다. 교사의 발문은 발문 목적이 특정 응답 또는 다양한 응답을 요구하는가에 따라 폐쇄형(closed)과 개방형(open-ended)(Barns, 1969), 정보 공백의 여부에 따라 전시형(display)과 참조형(referential)(Walsh, 2011), 수업 내용 또는 절차에 대한 것인가에 따라 절차형(procedural)과 수렴형(convergent)/확산형(divergent)(Richards & Lockhart, 1996), 학습자의 사고 기능 수준에 따라 상위사고형(higher order thinking skill)과 하위사고형(lower order thinking skill)(Bentley, 2010)으로 구분된다. 일반적으로 폐쇄형 질문에는 전시형, 절차형과 수렴형, 하위사고형이 대응되는 개념이며, 개방형 질문에는 참조형, 확산형, 상위사고형이 대응되는 개념이다(E. Jang, 2016; J-S. Kim, 2015).

교사 발화의 분석에서는 수업의 단계에 따른 담화 모드를 고려하는 것이 중요하다. Walsh(2011)는 교사 발화의 자기 평가 도구(Self-Evaluation of Teacher Talk, SETT)를 제시하며 교실 담화를 ‘수업 운영’(managerial), ‘교재’(materials), ‘언어 기능 및 체제’(skills and systems), ‘교실 대화’(classroom context) 등 4가지 모드로 분류하는데 각 모드는 수업 목적에 맞게 구별되는 담화 특징을 갖는다. ‘수업 운영’ 모드는 교실 환경 조직, 정보 제공, 학습자료 제시, 활동 개시 및 종료 등의 목적을 가지며 ‘교재’ 모드는 학습자료를 중심으로 언어 연습 제공 및 발화 유도, 답 확인 및 제시, 필요한 설명 제공 및 학생 참여 평가의 목적을 갖는다. ‘언어 기능 및 체제’ 모드의 목적은 정확한 형태의 학습자 발화 산출, 학습자의 목표 언어 조작, 교정적 피드백 및 언어 기능 연습 제공, 정확한 답 제시이며, ‘교실 대화’ 모드의 목적은 명확한 학습자 발화 산출, 대화 상황 제공 및 유창성 향상이다. 이와 같이 교사는 교실 담화 모드 별로 적절한 상호작용이 일어날 수 있도록 발화를 조절하여 사용한다는 것이다.

## 초등영어교사의 교사 발화 선행 연구

초등영어교육에서 학습자가 의사소통능력을 개발할 수 있도록 하기 위해서는 교사가 일정 수준의 교실 담화 능력을 갖추고 교실 수업에 이를 적용할 수 있어야 한다. 초등영어교사 전문성의 핵심에 해당하는 교실 담화 능력에 대한 연구는 학생 발화를 포함하여 전반적인 수업 상호작용을 분석하는 연구에서부터 교실영어나 발문 유형과 같은 교사의 특정 발화 유형을 분석하는 연구에 이르기까지 여러 주제에 대해 이루어지고 있다.

우선 초등영어수업의 전반적인 상호작용 연구는 주로 고정된 범주로 구성된 분석 틀을 사용하여 이루어지고 있다. 대표적인 연구로 Y-M. Kim(2010)은 FLint 분석법을 사용하여 초등학교 3~6학년 총 14개 수업을 분석했는데, 교사와 학생 발화 비율이 45.60%와 28.06%로 교사 발화의 비중이 높고 발화 유형은 교사의 경우 지시하기 그리고 학생의 경우 전체 응답의 비율이 높았다. M. Jeung과 J-R. Kim(2018)은 TALOS(Target Language Observation Scheme, Ullman & Geva, 1985) 도구를 사용하여 초등학교 4학년 말하기 수업을 분석한 결과, 교사와 학생 모두 교실영어 사용의 빈도가 높았고 교사의 긍정적인 피드백과 그림 및 실물 자료의 활용이 교사-학생 및 학생-학생 간 상호작용을 촉진하였음을 밝혔다. H. Park과 S-H. Park(2014)는 발화의 주도성에 따라 교사 및 학생 발화를 분류하는 틀을 사용하여 초등학교 방과 후 영어수업에서 일어나는 교사-학생 간 상호작용을 분석했다. 이들의 연구는 한국인 교사와 원어민 교사의 수업에서 모두 상호작용의 대부분이 정보 제공, 전시형 질문, 지시 유형의 교사 발화에 의해 시작되며 학생 발화는 교사 발화에 의존적이라는 결과를 도출했다. 한편 C-Y. Sim(2019)은 초등영어 교실 상호작용에 나타나는 특정 유형과 발생 원인을 규명하는 연구에서 초등학교 4학년과 5학년 수업을 분석하고 교사 면담을 실시했다. 그는 기존 연구와 유사하게 전시형 질문의 사용 빈도가 높고, IR 및 IRE(Initiation-Response-Evaluation) 패턴의 발생 빈도가 높다는 것을 확인했는데, 그 원인을 분석한 결과 이러한 교사 발화 유형과 상호작용 패턴이 우리나라 초등영어 수업 상황에서 대규모 학급의 통제 및 진도 관리에 효과적이기 때문이라고 결론지었다.

교사 발화에 대한 연구는 초등예비교사의 교실 담화 맥락에서도 이루어지고 있다(H. J. Kim, 2010, 2022). 예비교사를 대상으로 하는 연구는 두 가지 맥락 즉 실제 초등학생을 대상으로 하는 현장 수업과 동료 예비교사를 대상으로 하는 수업 실연으로 구분된다. 우선, J-S. Kim(2013)의 경우 효과적인 교사 발화 지도 방안을 제안하기 위해 3명의 예비교사들의 수업 실연 발화를 분석했다. 그는 Walsh(2011)의 SETT 점검표를 기반으로 하여 이 기준에 따라 학습에 방해되는 상호작용 유형과 건설적인 상호작용 유형이 어떻게 나타나는지 살펴본 결과, 전자에 해당하는 ‘반복’(teacher echo), ‘형태 초점 피드백’(form-focused feedback), 학생 발화에 ‘끼어들기’(interruption)도 발견되지 않았지만, 후자에 해당하는 ‘스캐폴딩’, ‘내용 피드백’, ‘확인 점검’ 등도 충분히 나타나지 않았음을 확인했다. 초등예비교사의 현장 수업과 수업 실연 발화를 비교한 I. Lee(2012)는 3학년 교육대학 수업 실연보다

4학년 교육실습 기간 중 현장 수업에서 영어 발화의 빈도가 증가했다고 주장했다. 또한 발화 분석에 FIAC(Flanders' Interaction Analysis Category)을 사용한 결과 우리나라 초등영어 수업의 상호작용 분석에 적합하도록 수정이 필요함을 주장했다. 초등예비교사 발화를 현직교사의 발화와 비교하는 연구로는 S. Lee(2016)가 실시한 연구가 있다. 예비교사 2명과 현직교사 2명의 수업을 말 차례, 어휘 수, 질문 유형 측면에서 비교한 결과 현직교사 수업에서 학생 발화가 2배 이상 많았고 전시형 질문이 참조형 질문으로 이어지는 경우가 더 많이 발생했다는 결과를 얻었다.

선행 연구 결과를 종합해보면, 우리나라 초등영어수업에서 교실 담화는 교사 발화의 비중이 높고 교사 주도적이며 의사소통보다는 정보 제공 및 지시 유형의 교사 발화가 많이 사용된다는 것을 알 수 있다. 또한 의사소통 목적을 갖는 참조형 질문보다 학생의 언어 능력 확인을 목적으로 하는 전시형 질문이 더 자주 사용된다. 교사 발화의 의사소통성을 높이기 위해서는 전시형보다 참조형 질문 그리고 교사 주도 보다는 학생 주도 발화의 비중이 높아져야 하는데(Thornbury, 1996), 비록 현직교사의 발화가 예비교사의 발화보다 의사소통성이 높다고 하더라도(S. Lee, 2016), 현행 초등 현장의 교실 담화는 의사소통중심의 수업을 지향하는 초등영어교육의 방향성과는 거리가 있다. 이러한 현상은 C-Y. Sim(2019)이 지적하듯이 학교현장 수업의 제약에 따른 결과일 수도 있지만 의사소통을 지향하며 상호작용 활동에 참여시키는 것과 실제 의사소통을 하는 것은 다르므로 교사의 발화에 대한 자기 인식과 교실 담화 능력을 향상시킴으로써 교실수업의 의사소통성을 높일 수 있을 것이다.

## 연구 방법

### 연구 대상

본 연구의 대상은 충청지역 교육대학교 영어교육과 4학년에 재학중인 3명의 초등예비교사가 교육실습 기간에 실시한 3개 차시의 수업이다. 이들은 교육실습 기간 중에 해당 학급의 수업 진도에 맞는 단원 및 차시의 교수 학습 과정을 계획하고 수업을 진행했다. 예비교사들은 교수 학습 과정 계획 단계에서 실습학교 영어 교사의 지도를 받았으며, 실제 수업은 교사의 도움 없이 단독으로 실행했다. T1은 5학년 학생들을 대상으로 “What Are These?” 단원 5차시 수업을 진행했다. 학습 목표는 짧은 글을 읽고 이해하기와 구두로 익힌 문장 쓰기이며, 이를 위해 이야기 읽기, 대본 완성하기, 역할극 활동하기로 구성된 세 단계의 수업을 전개했다. T2는 6학년 2차시 “I'm Going to See a Movie” 수업을 진행했다. 학습 목표는 미래 계획을 묻고 답하는 표현 말하기이며, 이를 위해 영상 내용 추측하기, 찬트하기, 인터뷰 게임하기로 세 개의 활동으로 수업을 전개했다. T3는 4학년 학생들을 대상으로 “I'm Happy” 단원 3차시 수업을 진행했다. 학습 목표는 감정 상태를 나타내는 문장을 읽고 낱말 쓰기이며, 학습 목표 달성을 위해 문장 함께 읽기, 단어 쓰기, 텔레파시 단어 게임으로 수업 활동을 전개했다. 각 수업에 대한 정보는 표 1과 같다.

**TABLE 1**  
*Breakdown of Teachers and Classes Observed*

Teacher	Gender	Grade	Language Skills	Activities	Time Observed
T1	F	5	Reading, Writing	Story Time, Script Writing, Role Play	37 mins
T2	M	6	Speaking	Guessing, Chant, Interview Game	42 mins
T3	F	4	Reading, Writing	Reading Together, Writing Key Words, Telepathy Game	41 mins

### 자료 분석

본 연구에서는 교실 담화에 나타나는 상호작용 유형의 발생 및 분포를 분석하여 담화의 의사소통성을 판단하고자 했다. 이를 위해 예비교사들의 녹화된 수업 영상을 보며 교사와 학생의 발화를 모두 전사하고, 영상을 다시 한번 보며 전사 기록과 대조하며 내용을 확인했다. 내용 확인 후 발화마다 번호를 매기고 SETT의 14가지 상호작용 특징(interactional features)(Walsh, 2011)을 참조하여 발화 유형을 구분하며 코딩했다. 3차로 영상을 시청하며 코딩한 발화 유형을 수업 맥락 속에서 확인하는 절차를 거쳤다. 이러한 절차를 거치며 최종 수정된 발화 유형의 코딩 틀은

표 2와 같다. 우선 Walsh의 SETT에서는 14가지 상호작용 특징에 전시형 질문과 참조형 질문이 모두 포함되지만 교실 담화를 분석해본 결과 하나의 발화가 전시형/참조형 질문 기능과 명료화 요청/확인 점검 등의 기능에 동시에 해당하는 경우가 다수 발견되어 질문 유형과 그 외 상호작용 유형을 별개의 영역으로 구분하여 분석했다. 다음으로 SETT에서는 교사가 정보 제공, 지시, 질문 등을 하며 자신의 발화를 반복하는 것과 학생이 산출한 발화를 그대로 반복하는 것을 모두 '교사 에코'(teacher echo)라는 범주로 구분하는데, 수업 분석 결과 반복의 목적이 서로 다르다는 것을 확인하여 전자를 '반복'(repetition)으로 분류하고 후자만 '교사 에코'로 구분했다. 본 연구에서 사용된 분석틀의 또다른 차이는 SETT에서 학생의 발화 고쳐 말하기를 'modeling', 바꾸어 말하기를 'reformulation', 확장하여 말하기를 'extension'으로 분류하고 이 3가지 유형을 모두 스캐폴딩 범주에 포함하고 있는데, 고쳐 말하기와 바꾸어 말하기의 구분이 모호하고 'modeling'이 반드시 학생 발화 교정에 해당하지 않는 경우가 많았으므로 'modeling'과 'reformulation'을 표 2와 같이 정의하고 별개의 범주로 코딩했다. 또한 SETT의 상호작용의 유형에 해당하지는 않지만, 예비교사들이 교실 담화에서 사용한 우리말 발화를 분석하기 위해 우리말 '번역'과 영어와 우리말을 교차하여 사용한 '코드 스위칭' 유형을 추가했다. 표 2에 제시한 방식에 따라 교사 발화를 분류한 뒤 영어 교사의 확인을 거쳤다. 마지막으로 Walsh(2011)의 4가지 교실 담화 모드, '수업 운영'(managerial), '교재'(materials), '언어 기능 및 체제'(skills and systems), '교실 대화'(classroom context)별로 발화를 분류했다.

TABLE 2

Coding Scheme of Teacher Talk Features (Adapted from Walsh, 2011)

Area	Category	Description	Code
Questions	Display questions	Asking questions to which the teacher knows the answer	DQ
	Referential questions	Genuine questions to which the teacher does not know the answer	RQ
Interactional features	<i>Modeling</i>	Teacher provides modeling	MD
	Repetition	Teacher repeats her own previous utterance	RT
	Paraphrasing	Teacher paraphrases her own previous utterance	PR
	Teacher echo	Teacher repeats a student's utterance	TE
	<i>Reformulation</i>	Teacher reformulates a student's utterance	RF
	Extension	Teacher extends a student's utterance	EX
	Form-focused feedback	Giving feedback on the words used, not the message	FF
	Content feedback	Giving feedback to the message rather than the words used	CF
	Clarification request	Teacher asks a student to clarify something the student has said	CR
	Confirmation check	Making sure that the teacher has correctly understood what the student has said	CN
	Comprehension check	Teacher checks a student's understanding	CM
L1 use	Translation	Teacher translates her utterance into Korean	TR
	Code-switching	Teacher alternates between English and Korean	CS

Note. The definitions of italicized categories (modeling and reformulation) are revised for the purpose of the present study.

## 결과 및 논의

3장에서 설정한 분석 기준에 따라 초등예비교사 3인의 수업을 분석한 결과를 교사별로 살펴보면 다음과 같다.

### T1의 교실 상호작용 패턴

전반적으로 T1은 교실 영어를 적극적으로 사용하여 영어 사용 빈도가 높았는데, 특히 활동 소개 및 절차 설명에서 '질문'과 '반복'을 적극적으로 사용했다. 또한 이야기를 읽어주거나 학생이 작성한 대사를 발표시키는 과정에서 언어 입력에 대한 '모델링'과 '반복'을 지속적으로 사용하며 학생과의 상호작용을 유지했다. 표 3은 T1의 상호작용을 교실 담화 모드 별로 구분한 것이다.

**TABLE 3**  
*Frequency of Teacher Talk Features in T1's Lesson*

	Classroom Discourse Mode	Managerial	Materials/Skills & Systems	Classroom Context	Total
Questions	Display	30	26	3	59
	Referential	21	8	9	38
	Total	51	34	12	97
Interactional features	Modeling	4	32	3	39
	Repetition	29	21	6	56
	Paraphrasing	10	0	2	12
	Teacher echo	6	8	1	15
	Reformulation	0	1	0	1
	Extension	2	1	0	3
	Form-focused feedback	1	8	0	9
	Content feedback	10	7	3	20
	Clarification request	0	1	2	3
	Confirmation check	8	3	1	12
	Comprehension check	17	8	0	25
Total	87	90	18	195	
L1 use	Translation	10	0	0	10
	Code-switching	0	0	0	0
	Total	10	0	0	10

우선 ‘질문’ 영역에서 T1의 수업에서는 총 97회의 질문이 사용되었다. 그 중 ‘수업 운영 모드’(51회)에서 가장 많이 사용되었는데, 전시형 질문(30회)과 참조형 질문(21회)이 비교적 고르게 사용되었다. 발췌문 # 1(이하 #1)은 교사가 그림과 일치하지 않는 문장을 쓰는 활동을 설명하는 과정에서 학생들에게 일치 여부를 묻기 위해 전시형 질문을 사용하는 예시이다. #2는 그룹별로 대본을 작성하고 연습한 역할극을 발표하는 활동에서 교사가 학생들에게 발표 의사를 묻는 참조형 질문을 보여준다.

Extract #1 Managerial Mode: Display Question

- 1 T1 They're lamps. If I say they are elephants or they are diamonds, is it true?
- 2 SS No.
- 3 T1 Does it match?
- 4 SS Yes.
- 5 T1 Match?
- 6 SS Yes/No.
- 7 T1 Match or not match?

Extract #2 Managerial Mode: Referential Question

- 1 T1 Okay, one more, one more, one more.
- 2 SS 여기, 여기.
- 3 T1 Really wanna do?
- 4 SS Yeah.
- 5 T1 Really?
- 6 SS Teacher, teacher!

‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’에서 T1은 학습 목표에 맞게 재구성한 피노키오 이야기를 소리 내어 읽어주고 다양한 질문을 통해 상호작용을 했다. 사용된 질문의 대부분은 #3에서와 같이 등장인물을 기억하는지 묻는 전시형 질문(26회)이며, #4에서와 같이 이야기에 대한 학생들의 의견을 묻는 참조형 질문(8회)을 사용하기도 했다. ‘교실 대화 모드’에서는 사용된 질문의 수가 많지 않았다. #5는 교사가 수업 활동을 하기 전에 학생들과 자유롭게 대화를

나누면서 학생들의 경험과 의견을 묻는 참조형 질문을 하는 장면이다. 발췌문에서 괄호 안의 숫자는 발화 간의 휴지(pause)를 초 단위로 표시한 것이다.

Extract #3 Materials/Skills & Systems Mode: Display Question

- 1 T1 It was fun?
- 2 SS Yes.
- 3 T1 Fun? Okay. Now let's check, check if you understand. So, who were in the story? Who? There was four character in the story. Who can tell me?

Extract #4 Materials/Skills & Systems Mode: Referential Question

- 1 T1 There were four, four characters. Why did Pinocchio's nose keep growing? Why?
- 2 S1 He lied!
- 3 T1 Why? You can stand up and, can you stand up? Why did Pinocchio's nose (1) kept growing? You can say in Korean. You can say in Korean. Okay!
- 4 S1 선생님 제가 발표해보겠습니다. 어 맨 처음에 길어진 거는 피노키오가 거짓말을 해서요.

Extract #5 Classroom Context Mode: Referential Question

- 1 T1 Did you enjoy your lunch? Did you eat a lot?
- 2 SS Yes/No.
- 3 T1 No? Why? Wasn't that good?

다음으로 질문 이외의 ‘상호작용 유형’을 교실 담화 모드 별로 살펴보면 다음과 같다. 우선 ‘수업 운영 모드’에서는 ‘반복’(29회)이 가장 많이 사용되었고, ‘이해 확인’도 17회 사용되었다. T1의 경우 다른 예비교사들에 비해 활동 소개 및 절차 설명에서 가능한 영어를 많이 사용했는데, 학생들의 이해를 높이기 위해 자신의 발화를 반복하고 이해를 확인하는 발문을 자주 사용했다. # 6과 # 7은 각각 ‘반복’과 ‘이해 확인’의 예시이다. ‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’에서도 ‘반복’(21회)은 자주 사용되었는데, 가장 많이 사용된 ‘모델링’(32회)보다는 빈도가 낮았다. # 8처럼 T1은 학생들에게 영어 표현을 반복하여 들려주고 모델링해주는 패턴을 보였다.

Extract #6 Managerial Mode: Repetition

- 1 T1 False? False? [Showing the answer] Yes! It's false. So, it's a huge lie. A big lie.

Extract #7 Managerial Mode: Comprehension Check

- 1 T1 Do you know, do you know him? [pointing at Pinocchio]
- 2 SS Yes.
- 3 T1 Who is he?
- 4 SS Pinocchio!
- 5 T1 Do you know him? [pointing at Geppetto]
- 6 SS Yes/No.
- 7 T1 Do you know his name?
- 8 SS Grandpa.

Extract #8 Materials/Skills & Systems Mode: Modeling + Repetition

- 1 T1 What did you, what did you draw? Show me.
- 2 S1 School!
- 3 T1 School! He drew a school! (1) School! [showing S1's picture to the class] Can you see? (1) School! [showing around the picture]
- 4 SS 아, 이게...
- 5 T School! School. He drew a school. Okay, good job. [Giving S1 his picture]

T1 수업은 이야기 읽어주기, 대본 완성하고 연습하기, 역할극 발표하기 활동에 수업 시간의 대부분이 사용되어 ‘교실 대화 모드’는 수업의 도입 단계와 정리 단계에서 짧게 이루어졌다. # 9는 도입 단계에서 교사가 학생들의 의견을 이끌어내기 위해 발문을 ‘반복’(6회)하며 상호작용을 시도하는 예시이다.

Extract #9 Classroom Context Mode: Repetition

- 1 T1 What did you do (1) during lunch? What did you do? [Raising a hand] Lunch? Lunch time? What did you do?
- 2 SS [Raising a hand]

3 T1 You can say in Korean. You can say in Korean. [Pointing at a student] Oh, Bokyoung. Can you say?

전체적으로 꾸준한 교실 영어 사용을 통해 교실 담화를 진행한 T1은 # 10에서 보듯이 “I wish Pinocchio was a real boy!”라는 대사를 우리말로 번역하지 않고 의미를 전달하기 위해 제스처와 “walk around and talk”과 같이 학생들이 이해할 만한 영어 표현을 사용하며 상세 정보를 제공하는 정보 선택 방식(Lynch, 1996)을 시도하기도 했다.

Extract #10

1 T2 He [pointing at Geppetto] wished, he wished. [Acting] Ah, I wish [pretending to pray] Pinocchio was a real boy! [Walking] Real boy! And walk around [walking] and talk! [making gestures] I wish [pretending to pray] he was a real boy!

## T2의 교실 상호작용 패턴

T2의 수업도 교사의 영어 사용 빈도가 높은 편으로, 활동 절차를 안내할 때 설명보다 예시와 연습 활동을 통해 학생들이 직접 경험하여 알게 하는 방식을 사용하며 ‘질문’을 적극적으로 사용했으며 ‘번역’을 사용하기도 했다. 학습 표현을 연습하고 사용하는 활동에서도 ‘질문’을 통해 전체 및 개별 학생에게 발화 기회를 제공하며 학생 발화를 교사가 반복하는 ‘교사 에코’와 학생 발화 내용을 인정하는 ‘내용 피드백’을 지속적으로 제공하는 등 적극적인 상호작용을 보였다. 또한 인터뷰 게임을 통해 학생 간에 활발한 상호작용이 일어나도록 했다. 표 4는 T2의 교실 담화 모드 별 분포이다.

**TABLE 4**  
*Frequency of Teacher Talk Features in T2's Lesson*

Classroom Discourse Mode		Managerial	Materials/Skills & Systems	Classroom Context	Total
Questions	Display	45	15	4	64
	Referential	14	15	20	49
	Total	59	30	24	113
Interactional features	Repetition	14	4	5	23
	Paraphrasing	1	2	0	3
	Teacher echo	4	30	6	40
	Reformulation	3	0	2	5
	Extension	1	0	1	2
	Form-focused feedback	0	0	2	2
	Content feedback	4	28	6	38
	Clarification request	2	0	4	6
	Confirmation check	0	1	3	4
	Comprehension check	27	3	0	30
Total	57	83	29	169	
L1 use	Translation	18	7	0	25
	Code-switching	1	0	0	1
	Total	19	7	0	26

우선 ‘질문’영역에서 총 113회의 질문이 사용되었는데, ‘수업 운영 모드’(59회)에서 가장 많이 그리고 ‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’와 ‘교실 대화 모드’에서 각각 30회와 24회 사용되었다. 교실 담화 모드 별로는 ‘수업 운영 모드’에서 전시형 질문(45회)이 참조형 질문(14회)에 비해 상대적으로 많이 사용되었다. # 11은 수업의 시작 단계에서 학습 목표를 이끌어 내기 위해 지난 수업 시간에 학습한 내용을 학생들이 기억해서 답하도록 유도하는 전시형 질문을 보여준다. # 12는 인터뷰 게임 활동을 마치고 점수를 확인하는 과정에서 학생들로부터 정보를 확인하는 참조형 질문이 사용되는 장면을 보여준다.

Extract #11 Managerial Mode: Display Question

- 1 T2 Okay, class! What's Pikachu's problem? Do you know what "problem" means?
- 2 S1 Yes, 문제.
- 3 T2 Problem is 문제. Good. Right. What's Pikachu's problem?
- 4 S1 영어 밖에 말을 못해요
- 5 T2 Okay, 피카츄가 영어 밖에 못하는데 여러분 주말에 뭘 하는지 물어보고 싶대, 그쵸?  
근데 지난시간에 배웠대. You learned last time. What was it? 주말에 뭐하는지 어떻게 물어봤을까요?
- 6 S2 What do you...do...on...
- 7 T2 Okay, good job!

Extract #12 Managerial Mode: Referential Question

- T2 Okay, who's the winner? [Raising a hand] Who is higher than fifteen?
- SS 네? /15!
- T2 Fifteen! 15보다 위다! (2) Higher than fifteen? (2) Okay, higher than twenty?

‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’에서는 질문의 수가 ‘수업 운영 모드’보다 적었지만 전시형 질문(15회)과 참조형 질문(15회)이 고르게 사용되었다. T2는 인터뷰 영상을 보며 미래 계획을 묻고 답하는 표현을 연습하는 활동에서 교사는 # 13과 같이 이미 알고 있는 정보를 확인하는 전시형 질문을 하거나 # 14와 같이 학생들이 추측한 내용을 묻는 참조형 질문을 사용했다. T2의 경우에도 T1과 마찬가지로 ‘교실 대화 모드’에서 사용된 질문 사용이 가장 적었다. 그러나 ‘교실 대화 모드’가 전체 수업에서 차지하는 비중이 적었던 T1의 수업과 달리 T2의 수업에서는 ‘교실 대화 모드’가 더 자주 제공되었으나 교사가 학생들과 상호작용을 하지 않았기 때문에 이 모드에서 교사의 질문 빈도가 높게 나타나지는 않았다. # 15는 교사가 수업의 도입 단계에서 개별 학생들의 경험에 대해 묻는 참조형 질문(20회)을 하며 자유롭게 상호작용하는 부분이다.

Extract #13 Materials/Skills & Systems Mode: Display Question

- 1 T2 [Showing the video clip] Who is she?
- 2 SS ...Siyong!
- 3 T2 Siyong! Where is Siyong?
- 4 SS Go to 영어캠프/Go to English camp!
- 5 T2 Go to English camp. Good!

Extract #14 Materials/Skills & Systems Mode: Referential Question

- 1 T2 Okay, let's guess [showing the video clip]. What will Yechan do? What is Yechan going to do?
- 2 SS Uh... He ...
- 3 S1 Play game.
- 4 T2 Play game! [Ponting at S1]
- 5 S2 Stay home
- 6 T2 Stay home! [Pointing at S2]

Extract #15 Classroom Context Mode: Referential Question

- 1 T2 What did you do last weekend?
- 2 S1 Play a game.
- 3 T2 Play game. What game?
- 4 S1 그건 말 안 할래요.
- 5 T2 어? Okay.

질문 이외의 ‘상호작용 유형’을 교실 담화 모드 별로 살펴보면 우선 ‘수업 운영 모드’에서 ‘이해 확인’이 27회로 가장 많이 사용되었고, ‘반복’이 14회 사용되었다. T2는 활동을 소개할 때 간결한 표현을 반복적으로 사용하며 학생들의 이해를 확인하는 발문을 자주 사용했다. # 16은 ‘이해 확인’과 ‘반복’이 함께 사용된 예시이다.

Extract #16 Managerial Mode: Repetition + Comprehension Check

- 1 T2 So, we're going to do three activity. First, activity one is Into the Video. It's kind of guessing game.  
Do you know what “guessing” mean? Guess? Guess? 뭘 까? Guess?

2 SS ...

3 T2 Guess mean 추측하는 거. So, 추측 게임. Okay?

‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’에서는 ‘교사 에코’(30회)와 ‘내용 피드백’(28회)이 가장 두드러진 상호작용 유형이었다. # 17처럼 T2는 학생이 추측하여 발화한 답을 그대로 반복하는 경우가 많았고, 이러한 교사의 반복은 대부분 학생이 제시한 의견을 인정하는 내용 피드백의 기능을 했다. ‘교사 에코’- ‘내용 피드백’의 상호작용 패턴은 ‘교실 대화 모드’에서도 발견되었는데 그 수(6회씩)가 많지는 않았다. # 18은 도입 단계에서 학생들과 자유롭게 의견을 나누며 상호작용하는 장면으로 ‘교사 에코’와 ‘내용 피드백’의 예시를 보여준다.

Extract #17 Materials/Skills &amp; Systems Mode: Teacher Echo + Content Feedback

1 SS What are you going to do this weekend?

2 T2 Okay!

3 S1 Play game!

4 T2 Play game!

5 S2 [Raising a hand]

6 T2 [Pointing at S2]

7 S2 Stay home!

8 T2 Stay home!

Extract #18 Classroom Context Mode: Teacher Echo + Content Feedback

1 T Hi! Okay, how are you today?

2 S1 So so.

3 S2 Tired.

4 T Why tired?

5 S3 Tired.

6 T Tired! You guys are always tired, right?

### T3의 교실 상호작용 패턴

T3의 경우 세 교사 중 영어 사용 빈도가 가장 적었으며, 교사가 활동지 내용을 상세히 설명하고 영어를 사용한 뒤에 곧이어 우리말로 ‘번역’하는 패턴을 자주 보였으며 ‘코드 스위칭’을 사용하는 특징을 보이기도 했다. 또한 학생이 영어 표현을 발화하면 교사가 이를 반복하여 말한 뒤 우리말로 번역하는 ‘교사 에코’-‘번역’ 패턴도 빈번히 사용되었다. 표 5는 교실 대화 모드 별 분포이다.

**TABLE 5**

*Frequency of Teacher Talk Features in T3's Lesson*

	Classroom Discourse Mode	Managerial	Materials/Skills & Systems	Classroom Context	Total
Questions	Display	27	21	0	48
	Referential	5	2	7	14
	Total	32	23	7	62
Interactional features	Modeling	0	7	0	7
	Repetition	1	5	0	6
	Paraphrasing	2	0	0	2
	Teacher echo	0	19	14	33
	Reformulation	0	1	0	1
	Extension	0	0	0	0
	Form-focused feedback	0	2	1	3
	Content feedback	4	15	8	27
	Clarification request	0	0	6	6
Confirmation check	1	0	0	1	

	Classroom Discourse Mode	Managerial	Materials/Skills & Systems	Classroom Context	Total
	Comprehension check	12	3	0	15
	Total	20	52	29	101
L1 use	Translation	21	46	2	69
	Code-switching	9	0	0	9
	Total	30	46	2	78

우선 ‘질문’ 영역에서 세 명의 예비교사 수업 중 가장 적은 빈도(62회)를 보였다. ‘수업 운영 모드’와 ‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’에서는 대부분 전시형 질문(27회, 21회)이 사용되었으며, 참조형 질문의 사용된 빈도는 각각 5회와 2회로 매우 적었다. # 19는 영어와 우리말로 활동을 소개한 뒤 이해를 확인하는 전시형 질문의 예시를 보여주며, # 20은 활동 시간에 대한 학생들의 의견을 묻는 참조형 질문의 예시를 보여준다.

Extract #19 Managerial Mode: Display Question

- 1 T3 The last activity is telepathy game.
- 2 SS Game!!
- 3 T3 네, 마지막 활동은 읽기와 쓰기를 둘 다 할 수 있는 텔레파시 게임을 할 거예요.
- 4 S1 텔레파시 게임?
- 5 T3 Do you understand?
- 6 SS Yes.

Extract #20 Managerial Mode: Referential Question

- 1 T3 애들아, 10초 남았어요
- 2 SS 5 4 3 2 1 0 [counting]
- 3 T3 Who needs more time? 시간 더 필요한 사람?

# 21과 # 22는 ‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’에서 사용된 예시이다. 교사는 학생들에게 CD-ROM을 보거나 활동지에 단어를 추측하여 적은 뒤 소리 내어 읽게 하는 활동을 진행하는 동안 대부분 전시형 질문을 사용했으며, 참조형 질문은 # 22의 경우처럼 매우 제한적으로 사용했다. # 23은 ‘교실 대화 모드’에서 참조형 질문이 사용된 예시이다. 다른 예비교사 수업에 비해 교사가 정보를 상세히 제공하는 방식으로 활동 절차 설명이 이루어지고 교실 영어 사용 빈도가 상대적으로 낮았던 T3 수업에서는 ‘교실 대화 모드’에 해당하는 상호작용이 수업 도입 단계에서만 이루어졌으며 여기에서 참조형 질문이 제한적으로 사용되었다.

Extract #21 Materials/Skills & Systems Mode: Display Question

- 1 T3 What is the first word?
- 2 SS Happy.
- 3 T Happy [writing the word on the board]. What is the second word?
- 4 SS Sad.
- 5 T3 Sad [writing the word on the board]. Okay, the third one?

Extract #22 Materials/Skills & Systems Mode: Referential Question

- 1 T3 Let's read together. 시작.
- 2 SS I am tired.
- 3 T3 Who wrote "tired"? Who wrote "tired"?

Extract #23 Classroom Context Mode: Referential Question

- 1 T3 Let's listen to Eunhae. Why are you sad [asking S1]?
- 2 S1 ...
- 3 T3 You can speak in Korean. 우리말로 해도 돼요
- 4 S1 교생 선생님이 가니까 슬퍼요.

질문 이외의 ‘상호작용’은 ‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’(52회)에서 가장 많이 그리고 ‘수업 운영 모드’(20회)에서 가장 적게 발생했다. ‘수업 운영 모드’에서 상호작용 특징이 가장 적게 나타난 것은 다른 예비교사들과 차이를 보이는 부분인데, 이는 T3가 활동을 안내하는 단계에서 설명 위주의 정보 전달 방식을 사용한 것과 관련이 있다. #

24는 교사가 우리말 발화와 ‘코드 스위칭’을 사용하여 활동을 설명하고 ‘이해 확인’ 하는 예시를 보여준다.

Extract #24 Managerial Mode: Comprehension Check + Code-Switching

- 1 T 선생님이 설명 다 하고 질문 들을게요. If you finish your work, 여러분이 해야 할 활동을 다 끝냈으면, 어려워하는 짝꿍을 도와주거나 다른 활동지를 더 풀고 있으면 됩니다.  
 2 S1 어어어어.  
 3 T3 Any question?

‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’에서는 ‘교사 에코’(19회)가 가장 많이 사용된 상호작용 유형이었고 ‘번역’(46회)도 가장 많았다. T3의 수업의 특징은 ‘번역’이 상호작용보다 더 많이 사용된 발화 유형이라는 점이다. # 25는 학생들이 문장을 읽으면 교사가 다시 반복한 뒤 우리말로 의미를 번역해주는 패턴을 보여주며, # 26은 교사가 영어로 설명한 뒤 다시 우리말로 번역해서 설명하거나 학생들이 영어 단어를 발화하면 반복없이 이를 우리말로 번역하는 패턴을 보여준다. ‘교사 에코’(14회)는 ‘교실 대화 모드’에서도 발견되었는데, ‘명료화 요청’이 뒤따라 사용되었으며, 이 패턴은 # 27처럼 학생과 대화를 나누는 동안 지속적으로 사용되었다.

Extract #25 Materials/Skills & Systems Mode: Teacher Echo

- 1 T3 자 무슨 문장 보여요?  
 2 SS I am happy.  
 3 T I am happy. 난 행복해.  
 4 SS I am sad.  
 5 T I am sad. 난 슬퍼.

Extract #26 Materials/Skills & Systems Mode: Translation

- 1 T Last class we learned ‘Are you happy?’ 행복하니? 우리 이 표현 배웠었죠? 이 표현에 대한 대답으로 ‘Yes, I am, 응, 난 행복해, No, I am not. 아니, 난 행복하지 않아’라고 배웠었죠. And we can change the words ‘happy’ with other words. Happy 자리에 여섯 가지 다른 감정을 넣어서 표현할 수 있다고 배웠었죠. 기억나요?  
 2 SS 네.  
 3 T3 어떤 표현들이 있었죠?  
 4 SS Happy.  
 5 T3 행복한.  
 6 SS Sad.  
 7 T3 슬픈.

Extract #27 Classroom Context Mode: Teacher Echo + Clarification

- 1 S I’m angry.  
 2 T3 Angry? Why are you angry?  
 3 S 오늘 아침에 동생이랑 싸웠어요.  
 4 T3 동생이랑 싸웠어요?

## 논의

세 명의 예비 교사의 상호작용 유형 사용 패턴을 분석한 주요 결과에 대해 주제 별로 논의하면 다음과 같다. 표 6은 이들이 각각 사용한 유형의 분포를 비교한 것이다.

**TABLE 6**  
*Frequency of Teacher Talk Features in Each Lesson*

Area	Category	T1	T2	T3	Total
Questions	Display	59	64	48	171
	Referential	38	49	14	101
Interactional features	Modeling	39	16	7	62
	Repetition	56	23	6	85
	Paraphrasing	12	3	2	17
	Teacher echo	15	40	33	88
	Reformulation	1	5	1	7
	Extension	3	2	0	5
	Form-focused feedback	9	2	3	14
	Content feedback	20	38	27	85
	Clarification request	3	6	6	15
	Confirmation check	12	4	1	17
	Comprehension check	25	30	15	70
L1 use	Translation	10	25	69	104
	Code-switching	0	1	9	10
	Total	302	308	241	1718

첫째는 예비교사들의 현장 수업에서 두드러진 상호작용 특징은 무엇인가에 대한 것이다. 우선 이들의 교실 담화에서 공통적으로 사용된 유형과 교사 별로 자주 사용된 유형이 있었다. 예비교사 3명의 수업을 분석한 결과 수업 대상 학년이나 학습 목표가 달랐음에도 이들은 모두 질문을 포함하여 다양한 상호작용 유형을 사용하며 교실 담화를 구성했음을 확인할 수 있었다. 이들은 공통적으로 전시형 질문과 참조형 질문을 비교적 고르게 사용하는 편이었으며 학생의 이해를 확인하고 학생 발화에 대해 반복 및 내용 피드백 제공을 하며 학생과 상호작용을 하는 수업을 전개하는 능력을 보였다. 특히 참조형 질문의 경우 전체 질문에서 차지하는 비율이, H. Park과 S-H. Park(2014) 연구에서 2.6%, S. Yun과 J. Kim(2017) 연구에서 8%를 차지했던 결과와 비교할 때 매우 높다. 반면 자주 사용되는 패턴에는 교사 별로 차이를 보이기도 했다. T1은 자신의 발화 반복과 꾸준한 모델링을 자주 사용하는 패턴을 보였다면, T2는 전체 및 개별 학생을 대상으로 지속적인 질문을 사용하여 발화를 유도하고 학생의 응답을 반복하는 패턴을 보였다. T3도 T2와 마찬가지로 학생 발화를 반복하는 빈도가 높았지만 T2와 달리 질문보다는 학생들에게 영상을 따라 읽거나 문자를 보고 읽게 한 뒤 학생 발화를 반복하는 패턴을 보였다.

한편 상대적으로 적게 사용된 유형들이 있었다. 표 6에서 보듯이 ‘형태 초점 피드백’의 경우 9회(T1), 2회(T2), 3회(T3) 사용되었는데, 이에 대응하는 ‘내용 피드백’이 20회(T1), 38회(T2), 27회(T3) 사용된 것과 비교할 때 적은 수치이다. 학생 발화의 내용에 대한 ‘명료화 요청’과 ‘확인 점검’의 경우에는 각각 3회와 12회(T1), 6회와 4회(T2), 6회와 1회(T3) 사용되었는데, 교사 발화에 대한 학생의 ‘이해 점검’이 25회(T1), 30회(T2), 15회(T3) 사용된 것과 비교할 때 적은 수치이다. 학생의 발화를 ‘고쳐 말해주기’와 ‘확장해서 말하기’는 거의 사용되지 않았다.

둘째는 교실 수업에서 예비교사들의 상호작용 유형이 교실 담화 모드에 적절하게 이루어졌는가에 대한 것이다. 우선 세 교사 모두 교실 환경 조직, 학습 목표 제시, 활동 개시 및 종료 등의 목적을 갖는 ‘수업 운영 모드’에서 가장 많은 질문이 이루어졌다. 또한 ‘수업 운영 모드’에서 교사가 활동 정보를 제공하고 설명하는데 필요한 발화의 ‘반복’(T1)이나 ‘이해 확인’(T2와 T3)이 두드러졌으며, ‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’에서는 학습 목표에 해당하는 표현을 교사가 ‘모델링’(T1)하거나 ‘교사 에코’(T2와 T3)를 제공하는 유형이 두드러졌다. 교실에서 ‘small talk’과 같은 의사소통이 이루어지는 ‘교실 대화 모드’에서는 참조형 질문의 비율이 다른 모드보다 높았다. 이러한 사용 패턴은 예비교사들이 각 담화 모드의 수업 목적에 맞게 교실 담화를 구성하였음을 보여준다고 볼 수 있다.

교실 담화 모드마다 거의 사용되지 않은 유형도 있었다. 예를 들어 ‘교재 및 언어 기능과 체제 모드’에서 학생 발화를 바꾸어 말하거나 확장하는 유형을 비롯해 발화 형태에 대한 피드백은 거의 제공하지 않은 채 학생 발화의 오류를 그대로 반복하는 경우도 있었다(#13의 5행, #14의 4행과 6행, #15의 3행 참조). 이는 예비교사들의 오류

수정에 대한 신념일 수도 있고 교사 스스로 발화 형태에 대한 주의를 기울일 여유가 없거나 교실 담화를 이어 나가는 능력 즉 CDC의 부족 때문일 수도 있으며 예비교사들이 경험 부족으로 학습자의 언어 학습보다는 자신의 과업 수행(수업 운영 및 진도 관리)에 주의를 기울이는 특성 때문일 수도 있다(Polio et al., 2006).

셋째는 예비교사들의 교실 담화가 의사소통성 측면에서 학생 발화를 촉진하며 학습에 공헌할 잠재력을 갖는가에 대한 것이다. 본 연구에서 분석한 예비교사들의 경우 ‘내용 피드백’과 ‘참조형 질문’은 비교적 자주 제공한 반면, ‘확인 점검’이나 Walsh(2002)의 스캐폴딩 유형에 해당하는 ‘바꾸어 말하기’ 및 ‘확장해서 말하기’의 사용은 매우 적었다. 그러나 학생의 영어 수준과 학급의 크기를 고려할 때, 다른 촉진 요소들이 적고 학생의 후속 발화가 이어지지 않았다 하더라도 교사가 학생의 발화에 자주 공감을 표현하며 학생 발화에 ‘내용 피드백’을 제공했으므로(#15와 #27 참조), 예비교사들의 교사 발화가 학습을 촉진하는 특징이 부족하다고 판단하기는 어렵다. 특히 ‘교사 예코’는 학생의 기여를 확장시키는 의도에도 불구하고 담화의 흐름을 방해할 수도 있지만(Walsh, 2002), 예비교사들의 교실 담화에서는 담화 구성에 대한 학생의 기여를 인정하는 방식으로 사용되어 학생의 참여를 촉진하며 수업 분위기를 활성화시키는 기능을 하는 것으로 보인다(#17 참조).

이런 점에서 발화 형태상 동일 유형이라 하더라도 발화가 사용되는 맥락에 따라 그 기능을 판단할 필요가 있다. 이와 관련하여 J-S. Kim(2013)은 명시적 형태 수정이 학습 촉진 특징을 갖는다고 평가한 Walsh(2002)와 달리 우리나라 초등영어교육의 경우 명시적 오류 수정을 지양하고 있다는 근거에서 분석의 틀에서 제외한 바 있다. 그러나 의사소통 중심 수업에서 반드시 명시적 오류 수정을 지양할 필요는 없으며, 수업 맥락을 고려하여 사용 여부와 효과를 판단해야 한다. 본 연구에서는 학생 발화 오류에 대한 명시적 수정이 이루어진 경우는 없었으며, #13과 #17처럼 오히려 학생의 발화 오류를 교사가 반복해서 말하는 오류를 스스로 범하기도 했는데, 이는 교실 담화 분석 연구에서 교사 발화의 사용과 효과를 분석할 때 교사의 영어 능숙도 수준을 고려해야함을 시사한다.

## 결론

본 연구는 초등예비교사들의 현장 영어 수업에 나타난 교사 발화의 상호작용 유형을 교실 담화 맥락에서 분석하고 교실 담화의 특징을 조사하고자 했다. 연구에서 도출된 결론은 다음과 같다. 첫째, 초등예비교사들은 현장 수업에서 상호작용 유형이 특정 유형에 편중되는 경향을 보이기도 했지만 비교적 다양한 질문과 상호작용 유형을 사용하며 각 교실 담화 모드의 목적에 맞는 교실 담화를 구성할 수 있는 능력을 보여주었다. 둘째, 이들의 교실 담화가 전반적으로 학습을 촉진하며 의사소통적 특징을 갖는다는 것을 보여준다. 셋째, 초등예비교사들의 상호작용 유형 패턴은 수업 상황에서 이들의 의식이 언어 형태보다는 의미에 있으며 학습자보다는 예비교사 자신과 수업 절차에 좀 더 기울어져 있을 가능성을 보여준다. 넷째, 초등예비교사들의 교실 담화는 교사의 영어 능숙도와 관련 지어 사용과 효과를 판단해야 한다.

본 연구는 동료들을 대상으로 하는 수업 실연이 아니라 실제 초등학생들을 대상으로 이루어진 초등예비교사들의 교실 담화를 분석한 것이므로, 교사 발화가 인위적인 상황이 아닌 자연스러운 초등영어 교수 학습 상황에서의 교실 담화 능력을 탐구하였다. 그러나 교사 발화가 교실 담화에서 갖는 기능과 효과를 해석하는데 있어 영상 분석이외에 현장 관찰이나 기록, 교사 인터뷰 등을 포함하지 못한 것은 연구의 제한점이며, 향후 이를 보완하는 후속 연구가 필요하다. 또한 본 연구는 관련 선행 연구와 마찬가지로 교실 담화를 분석하고 해석하는데 초점을 두었으며 교실 담화 능력을 개발하는 프로그램을 제안하지는 못하였다. 따라서 향후 교실 담화 분석을 토대로 구체적인 교사교육 방법을 개발하는 연구가 이루어질 필요가 있다. 이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 현장 수업에서 초등학생들의 반응에 따라 예비교사들이 학생들과 공동으로 구축해낸 교실 담화 맥락 속에서 교사 발화를 분석했다는 점에서 의의가 있다. 일반적으로 교사 교육의 활동으로서 실시하는 수업 실연에서는 예비교사들이 준비 과정에서 대본을 작성하고 암기하여 말하는 경우가 빈번하고 학생 역할을 수행하는 동료들도 미리 준비된 표현을 말하거나 실연 의도에 맞추어 발화하기 때문에 이들의 실제 교실 담화 능력을 관찰하고 평가하기 어렵기 때문이다. 또한 분석 과정에서 기존 연구의 고정된 틀을 엄격하게 적용하기보다는 담화 자료에 근거하여 실제 자료의 내용을 가장 적절하게 요약하여 제시할 수 있는 분석 틀을 사용하였다. 이를 통해 드러난 예비교사들의 교실 담화 능력의 수준과 잠재력은, 현장 수업 경험이 실제 담화 능력 개발에 필수이므로 ‘수업 실연-현장 수업’ 간의 연계 및 ‘실습 학교-교육대학교’ 간의 유기적인 프로그램의 필요성을 시사한다. 또한 교실 담화 모드 및 수업 목적에 따라 적절한 상호작용을 할 수 있는 교실 담화 능력 개발을 위한 세분화된 교육대학 교육과정 운영이 필요하며, 더

나아가 교실 담화 능력을 포함하는 실질적인 영어 수업 능력을 평가하는 교원 임용 시험의 변화 등 제도적 개선이 마련되어야 함을 시사한다.

## References

- Allen, P., Fröhlich, M., & Spada, N. (1984). The communicative orientation of second language teaching: An observation scheme. In J. Handscombe, R. A. Orem, & B. P. Taylor (Eds.), *On TESOL '83* (pp. 231-252). TESOL.
- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T. & Smith, F.L. (1966). *The language of the classroom*. Teachers College Press.
- Barnes, D. (1969). Language in the second language classroom. In D. Barnes, J. Britton, and H. Rosen (Eds.), *Language, the learner and the school* (pp. 11-77). Boynton/Cook.
- Bentley, K. (2010). *The TKT course CLIL module*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. (1987). The identification and role of topic in spoken interaction. *Semiotica* 65(1-2), 129-142.
- Garton, S. (2012) Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45.
- Jang, E. (2016). A study on questioning strategies for improving learners' interactional competence and creativity in primary English classrooms. *Primary English Education*, 22(4), 165-185.
- Jenks, C. J. (2020). *Researching classroom discourse: A student guide*. Routledge.
- Jeung, M., & Kim, J-R. (2018). An analysis of picture-based primary English speaking classes using TALOS. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 18(4), 773-791.
- Jo, K., Cho, H., & Kim, K. (2017). An analysis of teacher talk of two primary English teachers with different degrees of teaching professionalism. *Foreign Languages Education*, 24(1), 207-232.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge.
- Joo, H., & Lee, Y-A. (2012). Toward Diversity in Elementary English Textbooks. *Journal of Research in Curriculum Instruction*, 16(1), 257-283.
- Kim, H. J. (2010). Pre-service English teachers' use of interaction modification in their teacher talk. *Modern English Education*, 11(3), 55-78.
- Kim, H. J. (2022). Non-English-major pre-service elementary school teachers' teacher cognition: With focus on English teacher efficacy and perceived English teaching competence. *Modern English Education*, 23(1), 83-94.
- Kim, J-S. (2013). On the direction of evaluating and teaching teacher talk in the elementary English classroom for pre-service teachers. *Korean Journal of Elementary Education*, 24(1), 215-232.
- Kim, J-S. (2015). On the direction of analysing and designing questioning types in primary English classroom discourse. *Korean Journal of Elementary Education*, 26(1), pp. 21-37.
- Kim, J-S., & Jang, E-S. (2017). On the direction of primary learner self-assessment based on backward design model in primary English classes. *Korean Journal of Elementary Education*, 28(3), 61-77.
- Kim, Y-M. (2010). Interaction patterns of elementary English classes. *Journal of the Korea English Education Society*, 9(1), 23-39.
- Kim, Y-T. (2008). A study of primary school teachers' beliefs and teaching practices on the communicative language teaching in primary school English classrooms. *Studies in English Education*, 13(2), 210-238.
- Lee, K-Y., & Lee, W-K. (2014). Investigating the notion of creativity and the ways of fostering creative communication in primary English education by a Delphi survey and textbook analysis. *Primary English Education*, 20(2), 193-218.
- Lee, I. (2012). An analysis of student teachers' classroom interaction in English classes at elementary schools for their teaching practicum: With reference to teacher-student utterances. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 20(4), 199-208.
- Lee, S. (2016). A comparison of teacher talks and student talks in pre-service and in-service elementary English teachers' classes. *Primary English Education*, 22(2), 117-138.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford University Press.
- Moskowitz, G. (1971). Interaction analysis: A new modern language for supervisors. *Foreign Language Annals*, 5(2): 211-221.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the Use of "Triadic Dialogue"? An Investigation of Teacher-Student Interaction. *Applied Linguistics*, 21, 376-406.
- No, G. (2021). Suggestions for future-oriented primary English curriculum: Toward personalized education. *Korean Journal of Elementary Education*, 32(3), 151-165.
- Park, H., & Park, S-H. (2014). A study of interactions between students and teachers in after-school English classes in an elementary school. *Primary English Education*, 20(4), 177-211.
- Park, K-N. (2005). An analysis of teacher talk in primary EFL classrooms. *Foreign Languages Education*, 12(3), 323-353.
- Polio, C., Gass, S., & Chapin, L. (2006). Using stimulated recall to investigate native speaker perceptions in native-nonnative speaker interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 237-267.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge University Press.
- Sim, C-Y. (2019). Interaction patterns and their causes of primary English class. *The Journal of Education*, 39(4), 105-122.

- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthard (Ed), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-34). Routledge.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *ELT Journal*, 50(4), 279-289.
- Tsui, A. (1992). A functional description of questions. In M. Coulthard (Ed), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 89-110). Routledge.
- Tsui, A. (2008). Classroom discourse: Approaches and perspectives. In J. Cenoz & N. H. Hombberger (Eds), *The encyclopedia of language and education (Vol. 6): Knowledge about language* (pp. 261-272). Springer.
- Thomson, K. (2022). Conceptualizing teachers' L2 classroom discourse competence (CDC). In K. Thomson (Ed.), *Classroom discourse competence: Current issues in language teaching and teacher education* (pp. 32-57). Narr Francke Attempto.
- Ullman, R., & Geva, E. (1985). Expanding our evaluation perspective: What can classroom observation tell us about Core French programs? *The Canadian Modern Language Review*, 42, 307-323.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Longman.
- Van Lier, L. (2001) Constraints and resources in classroom talk: Issues of equality and symmetry. In C. Candlin & N. Mercer (Ed.), *English language teaching in its social context: A reader* (pp. 90-107). Routledge.
- Yun, S., & Kim, J. (2017). A case analysis of good English class using COLT for lower grade teachers. *Teacher Education Research*, 56(4), 548-564.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.