

영어어문교육 9권 특별호 2003년 가을

사회감정전략을 이용한 영어독해수업 모형제시를 위한 이론 및 사례연구 분석

최 경 희
(고려대학교)

Choi, Kyung-Hee (2003). An analysis of the theories and a case study for teaching EFL reading with the use of socioaffective strategies. *English Language & Literature Teaching, 9(Special Edition)*, 185-208.

The purpose of this paper is to examine some of the theories concerning socioaffective strategies, to analyze the dialogues of the students negotiating for meaning of a reading material and to suggest some implications of socioaffective strategies for teaching reading. The examination of the theories - the interaction hypothesis and the sociocultural theory - suggest that the use of socioaffective strategies facilitates more effective understanding of information that is to be found, distributed, and taken in among the participants. The discourse analyses of the students' interaction in a Korean college English reading class show ample evidence of the use of socioaffective strategies that helped them understand the meaning of a text. However, the analyses show that the strategies are mostly used to ask questions concerning the meaning of clauses. Only few analytical questions are raised for some structural and pragmatical features in the text which are crucial to the understanding of its meaning. Imbalance also exists in the types of the questions used by the participants. The analyses indicate that, instead of negotiating more interactively, the students tend to rely upon a more advanced student when they face difficult English sentences. Therefore as a conclusion this paper emphasizes the importance of teaching socioaffective strategies to help students to help themselves to become more cooperative, independent, and analytical in reading English texts.

[socioaffective strategies/interaction hypothesis/pragmatical features,
사회감정전략/상호작용 가설/회용적 요소]

1. 서론

대부분의 한국 대학의 영어 독해 수업은 아직까지도 교사와 학생, 또 학생들끼리의 상호작용이 결여된 채 교사 주도로 실행되고 있다. 상호작용이란 글을 읽고 의미를 해석해 나가는 과정에서 이해를 도모하기 위해 학습 참여자들끼리 행하는 피드백과 수정, 그리고 확인 등의 활동을 통한 의미협상 과정을 의미한다(Doughty & Pica, 1986; Ellis, 1985; Gass & Varonis, 1986; Long, 1981, 1983, 1996; Williams, Inscoc, & Tasker, 1997).

글은 단어, 구, 그리고 문장 단위의 의미적, 문법적 요소들로 구성된 언어적 자질과 작가의 의도, 글의 배경, 전개 방식과 구도 등의 비언어적인 화용적 요소들(넓은 의미에서는 이들도 언어적 요소다)로 구성되어 있다. 언어적 요소와 비언어적 요소들이 복잡하게 짜여진 글을 단숨에 이해하기란 쉬운 일이 아니다. 그 글이 모국어가 아닌 외국어로 쓰여졌을 때는 더욱 그렇다. 의미란 독자 개인이 구축해 내는 고유한 해석의 영역이지만 타자와의 상호작용과 협동을 통해 보다 객관적이고 텍스트에 충실한 의미도 출해 낼 수 있다(Klinger & Vaughn, 1999, 2000; Long, 1985; Pica, 1996; Pica, Lincoln-Porter, Parinos, & Linnell, 1996). 대학의 교양 영어 독해 수업에서 가르치고 있는 글은 대학의 전공 과정을 공부하는데 필요한 영어학습과, 보다 폭 넓은 지식과 교양을 요구하는 영어학습을 목표로 하고 있어 고등학교 과정에서 접했던 영어보다 인지적으로나 언어적으로 높은 수준이다. 상호작용이 부족한 교사의 일방적 강의는 많은 대학 1학년 학생들의 동기를 저하시키고 높아진 영어 수준의 강독수업을 어렵고 재미 없는 수업으로 여기게 한다.

대학의 독해 수업은 피드백과 수정, 그리고 확인의 상호작용이 결여된 결과로 교사와 학습자 모두에게 성공적이지 못한 수업이 되는 경우가 많다. 교사의 입장에서 보면 상호작용이 결여된 수업은 자신의 강의가 학습자들에게 얼마나 잘 받아들여졌으며 이해 가능한 내용이었는지 파악하기 어렵게 하고 학습자들의 입장에서 보면 배운 내용을 얼마나 알고 있는지 확인하고 모르는 것을 알아낼 기회를 제공하지 못한다. 상호 피드백을 주고받는 학습환경이 아님으로 학습자들은 어려운 단어나 문장을 접할 때도 잘 모르겠다고 느끼지만 그러한 사실을 쉽게 표현하지 않을 뿐 아니라 막연히 모르겠다는 사실은 감지해도 무엇을 어떻게 모르는지 구체적으로 문제를 인식하지 못하고 있고 또 어떻게 도움을 청해야 할지 모른다. 질문할 기회를 주어도 다른 많은 학습자들 앞에서 자신의 문제를 드러내는 학습자들은 드물다.

최근 몇몇 대학들은 교사주도의 번역식 강독수업을 네 가지 언어 기능, 즉 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 강조하는 통합적인 교양영어로 대체하고 있다(송희심, 2000). 그러나 이러한 수업방식에도 몇 가지 문제가 있다. 제6차 교육과정에 이어 제7차 교육과정의 영어교과에서 의사소통을 중요시하고 있음에도 불구하고 아직 학습자들의 생산적

인 언어 기능, 즉 말하고 쓰는 능력이 읽기 능력과 비교해 상대적으로 크게 떨어진다. 교재의 난이도 조절을 말하고 쓰는 능력수준에 맞추면 독해를 위한 글이 쉽고 반대로 독해 능력수준에 맞추면 교재의 난이도가 학습자들의 말하고 쓰는 능력에 비해 크게 높아진다. 고등학교 때까지 다른 언어기능보다 읽기를 강조하는 것이 우리 교육의 현실이지만 그렇다고 읽기 능력 수준이 어려운 전공서적을 쉽게 읽어낼 만큼 높은 것도 아니다. 오히려 읽기에 많은 시간을 투자했음에도 불구하고 의사소통 교육의 목표 하에 대학 수준의 글을 제대로 읽을 수 있는 학습자가 많지 않다(서초순, 1987). 이러한 현실은 중하위권 대학의 학습자들에게는 더욱 그렇다. 그렇다면 네 가지 기능을 골고루 발전시킬 수 있는 정도로 난이도를 조절한 통합적인 교양영어를 운영함과 동시에 대학수준의 텍스트를 읽고 이해할 수 있는 능력을 기를 수 있는 수업을 운영하는 것이 필요하다. 대학의 강독수업을 운영하되 학습자가 학습의 주체가 되어 보다 적극적으로 수업에 참여할 수 있는 환경을 제공할 수 있는 지도 방법을 강구해야한다. 따라서 한 가지 방법으로 사회감정전략(socioaffective strategies)을 이용한 독해수업모형을 제안하고자 한다. 본 논문은 사회감정전략을 이용한 독해수업모형을 제안하기에 앞서 이론적 고찰과 사례연구를 분석하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 사회감정전략

사회감정전략은 연구가에 따라 학습전략에 분류되기도 하고 의사소통전략에 분류되기도 한다. O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo와 Kupper(1985)는 사회감정전략을 학습전략에 분류하고 있으며 하위전략으로 협동(cooperation)과 명료화를 위한 질문(questions for clarification)으로 세분화한다. 반면 Dörnyei(1995)는 의사소통전략의 하위전략을 회피전략(avoidance strategies)과 보상전략(compensatory strategies)으로 구분하고 보상전략의 한 종류로 도움요청(appeal for help)전략을 제시하고 있다. 그 밖에도 Oxford(1990)는 전략을 직접전략(direct strategies)과 간접전략(indirect strategies)으로 구분하고 간접전략의 하위전략으로 초인지전략(metacognitive strategies), 감정전략(affective strategies), 사회전략(social strategies)을 제시한다. Oxford(1990)가 제시하는 사회전략이 O'Malley 등(1985)이 제시하는 사회감정전략과 흡사한 것으로 그 하위전략에는 질문하기(asking questions), 협동하기(cooperating with others), 감정이입하기(empathizing with others)가 있다.

다른 사람에게 도움을 청하고, 질문을 하고, 협동하는 것으로 구성된 사회감정전략은 학습전략에 분류되든, 의사소통전략에 분류되든, 또 직접전략에 분류되든, 간접전략에 분류되든 기본적인 인간활동을 효율적이면서도 쉽게 수행할 수 있도록 도와주는 필

수적인 수단이다. 배운다는 것과 의사소통을 한다는 것은 인간이 사회활동을 하면서 다른 사람과의 끊임없는 상호작용을 통해 실행하는 기본적인 행위다. 특히 학습행위는 혼자 하는 것처럼 보이고 또 혼자 해야 할 경우도 있지만 진정한 의미에서 홀로 하는 것은 아니다. 학습의 과정에서 이해를 도모하기 위해 다른 사람의 도움을 받기도 한다. 실제 교실수업과 같은 학습현장에서는 교사와의 상호작용과 다른 학습자들과의 상호작용을 통해 학습이 이루어진다. 학습의 활동 뿐 아니라 인간의 모든 활동에서 정보를 가진 사람은 가지지 못한 사람에게 나누어주고, 정보를 가지지 못한 사람은 정보를 가진 사람에게 도움을 청하는 등 상호작용을 수행한다(Hutchins, 1990, 1991; Hutchins & Klausen, 1996). 학습이란 상호 정보를 공유함으로써 학습참여자들 사이에 존재하는 정보의 공백을 메워나가는 것이라고 볼 수 있다(Doughty & Pica, 1986). 따라서 학습 활동은 상호작용을 통한 원활한 의사소통활동이 전제될 때 보다 효율적인 학습효과를 기대할 수 있다.

상호작용을 위한 수단으로 사용되는 사회감정전략은 다음의 두 이론 즉 상호작용가설(interaction hypothesis)과 사회문화이론(sociocultural theory)을 중심으로 연구되고 있다. 이들 두 이론의 입장에서 연구한 상호작용에 대한 분석과 상호작용 과정에서 발견되는 사회감정전략의 특성을 살펴보겠다.

1) 상호작용가설

O'Malley 등(1985)에 의해서 학습전략으로 분류되었던 사회감정전략은 상호작용가설을 중심으로 연구되면서 의사소통전략으로 활발하게 연구되어 왔다. 상호작용가설은 의사소통이 결렬 위기를 맞을 때, 담화 참여자들이 상호작용을 통해 의미를 협상함으로써 의사소통의 목표를 달성한다는 가정에서 출발한다. 상호작용가설을 바탕으로 연구한 Doughty와 Pica (1986), Ellis (1985), Gass와 Varonis (1986), Long (1981, 1983, 1996), Williams 등(1997)은 제2언어로 말하기를 수행할 때 담화참여자들 사이에 의미의 협상을 위해 사용하는 사회감정전략의 세부장치들을 확인했다. 세부전략에는 확인질문(confirmation checks), 명료화요청(clarification requests), 이해확인(comprehension checks) 등이 있다. 사회감정전략은 원어민(NS)과 비원어민(NNS)들 사이에서만 사용되는 것이 아니라 비원어민들 사이에서도 성공적인 의사소통을 위해 사용되는 것으로 알려져 있다(Doughty & Pica, 1986).

Doughty와 Pica(1986)가 원어민과 비원어민이 행하는 대화를 통해 분석한 확인질문, 명료화요청, 이해확인의 예를 간략하게 소개하고자 한다. 예문 1에서 보듯이 확인질문은 상대 화자가 한 말을 듣고 바르게 이해했는지 확인하기 위해 사용한다. 확인질문하기의 형태는 Yes/No-questions이거나 앞서 사람이 한 말을 반복하되 문장 끝에서 억양을 올리는 방법을 사용하기도 한다(Williams et al., 1997).

예문 1

A: Mexican food have a lot of ulcers.

B: Mexicans have a lot of ulcers? Because of the food?

(Doughty & Pica, 1986, p. 313)

예문 2에서처럼 명료화요청은 상대방이 한 말이나 대화의 토픽, 또는 내용을 완벽하게 이해하지 못했을 때 명료화를 위해 사용하는 전략이다. 주로 WH-questions와 같이 대답의 범위가 다양하게 열린 질문(open-ended questions)을 사용하기 때문에 비영어권에게는 확인질문에 답할 때보다 더 많은 노력이 요구된다.

예문 2

A: She is on welfare.

B: What do you mean by welfare?

(Doughty & Pica, 1986, p. 313)

예문 3은 이해확인 의 예로서 청자가 자신의 말을 이해했는지 확인하기 위해 화자가 사용하는 질문의 유형이다:

예문 3

A: Do you know what I mean?

(Doughty & Pica, 1986, p. 313)

이 밖에도 반복(repetitions), 재공식화(reformation) 등과 같은 협상의 전략들이 나타난다고 Doughty와 Pica(1986)는 분석한다. 위에서 살펴 본 사회감정전략들은 목표언어로 의사소통을 할 때 의미협상을 위해 사용하는 것이지만 모국어로 학습하는 상황에서도 이 전략들이 사용되는 것으로 생각되며 또 적절하게 사용된다면 학습효과를 높일 것으로 기대된다. 이 점에 대해서는 제3장에서 소개할 사례연구를 통해 논의를 계속하겠다.

2) 사회문화이론

(1) Vygotsky 심리학 이론

Vygotsky(1986)의 발달심리학 이론에 기초한 사회문화이론은 학습의 본질을 개인적인 측면이 아니라 사회적인 측면에서 정의하고 있다(Mitchell & Myles, 1998). Mitchell과 Myles(1998)에 따르면 제2언어습득연구에서 사회적인 측면이 강조되기 시작한 것은 1990년대부터다. Vygotsky의 이론에 기초해 제2언어습득을 연구하는 연구

가들은 학습참여자들 사이의 상호작용이 언어학습에 가장 핵심적 역할을 담당하는 것으로 분석한다. Donato(1994)는 학습은 “개인의 머리에 숨겨진 외로운 과정”(p. 35)이 아니라고 했다. 학습은 다른 형태의 의사소통으로서 협상의 과정이다. 여기서 의사소통이란 ‘수도관’의 비유에서처럼 메시지의 전달과 접수의 직선적인 통로의 개념이 아니라 협상의 과정을 뜻한다.

Vygotsky(1986)의 발달 심리학이론에 따르면, 학습을 포함한 모든 인간 활동은 참여자들 사이의 사회적 관계에서 존재한다고 한다. 그는 인간의 발달 과정을 두 단계 즉 대인심리학적 발달단계(interpsychological level)와 개인심리학적 발달단계(intrapsychological level)로 구분한다. 발달은 먼저 타인과의 상호작용 속에서 일어나고, 그런 다음 개인적이며 내면적인 발달이 일어난다고 한다. 발판(scaffolding)이란 대인심리학적 발달단계의 핵심적인 개념으로 학습자가 혼자 할 수 없는 것을 도와주고 힘이 되어 주는 버팀목 즉 지지대의 역할을 한다. 발판의 힘으로 자신의 현재 능력 수준에서 발전할 수 있는 더 높은 수준과의 거리, 즉 현재의 인지 능력과 잠재적 발달 수준 사이의 거리를 근접발달지역(zone of proximal development)이라고 한다. 이 지역은 학습자가 아직 혼자 힘으로 도달할 수 없는 지식이나 기술의 영역이지만 타인 즉 부모, 교사, 또는 동료들의 발판의 도움과 협동으로 다다를 수 있는 지역이다. 잠재적 발달 수준에 이르기 위해서는 타인의 도움, 협동, 상호작용이 필수적이며 부모와 교사의 지도와 교육의 중요성이 강조된다. 교실수업의 목표가 성공적으로 성취되기 위해서 교사는 학습자들이 다른 사람과의 적극적인 상호작용활동과 의미협상을 통한 효과적인 의사소통을 행할 수 있는 환경을 제공해야 한다. 이러한 의미에서 상호작용과 의미협상을 돕는 수단으로서의 사회감정전략을 학습자들이 사용하도록 지도하는 것은 학습효과에 미치는 영향이 매우 크다고 본다.

(2) Vygotsky 심리학에 기초한 제2언어습득연구

Vygotsky 심리학에 기초한 제2언어습득연구 중에서 Donato(1994)의 담화분석을 소개하고자 한다. Donato는 ‘You remembered’라는 영어의 표현을 불어로 번역하는 과업을 하고 있는 학습자들의 대화를 녹음하였다. Donato는 과업에 참여한 세 명의 학습자 모두 완벽하지 못한 부분의 지식만으로 상호협동을 통해 원하는 문장을 구축해 가는 과정을 분석하고 이러한 협동과정을 집단적 발판(collective scaffolding)의 과정이라고 부른다. Donato가 분석한 집단적 발판은 사회감정전략을 이용한 독해수업의 설계에 던지는 함의가 크다. 그 이유는 이 활동에 참여하는 학습자들이 확인질문과 반복 등의 사회감정전략을 사용하여 상호협조를 통해 학습목표를 달성하고 있기 때문이다.

예문 4

A1 Speaker 1 . . . and then I'll say...tu as souvenu notre

*anniversaire de marriage . . . or should I say mon
anniversaire?*

- A2 Speaker 2 *Tu as . . .*
 A3 Speaker 3 *Tu as . . .*
 A4 Speaker 1 *Tu as souvenu . . . "you remembered?"*
 A5 Speaker 3 *Yes, but isn't that reflexive? Tu t'as . . .*
 A6 Speaker 1 *Ah, tu, t'as souvenu.*
 A7 Speaker 2 *Oh, it's tu es*
 A8 Speaker 1 *Tu es*
 A9 Speaker 3 *tu es, tu es, tu . . .*
 A10 Speaker 1 *T'es, tu t'es*
 A11 Speaker 3 *tu t'es*
 A12 Speaker 1 *Tu t'es souvenu.*

(Donato, 1994, p. 44)

불어의 재귀동사 'remember'의 복합과거시제형을 형성하는 데는 조동사의 선택이 중요하다. 예문 4에서 세 명의 학습자들은 올바른 표현을 만들어 내기까지 한 가지씩의 기여를 하게 되는데 Speaker 1은 A1에서 동사의 과거분사형은 바르게 선택하지만 조동사를 잘못 선택한다. 조동사가 *avoir*가 아니라 *être*인데도 A1에서 A4까지 세 명의 학습자 모두 *avoir*를 사용하고 있다. 대화가 거기서 멈출 수도 있었지만 Speaker 3은 A5에서 이 동사가 재귀동사임을 기억하고 재귀대명사를 삽입한다. 그러나 여전히 조동사는 *avoir*동사를 사용한다. A7에서 Speaker 2가 *avoir*동사가 아니라 *être*동사가 필요하다는 것을 비로소 깨닫고 이를 사용하지만 축약형을 바르게 사용하지 못한다. 그 이후 Speaker 1과 Speaker 3은 A7에서 A12에 걸쳐 'You remembered'의 올바른 형태의 불어문장을 형성하게 된다. 세 학습자 모두 단편적인 지식을 가지고 있지만 서로에게 발판이 되어 협동과 협상 등의 상호작용을 통해 목표를 달성한다. 여기까지가 Donato가 분석한 내용의 끝자다.

이 대화분석을 통해 본 연구자가 관심을 기울이고자 하는 것은 상호 협동을 이루기 위한 방법으로 이들 학습자들이 어떤 발화형태로 대화를 이어가느냐 하는 것이다. 협상의 대화를 이어가기 위해서는 학습자들이 대화를 통해 얻고자 하는 목표가 뚜렷해야 하고 그 목표를 달성하고자 하는 의지가 확고해야 할 것이다. Donato가 분석하듯이 A4에서 대화가 중단될 수도 있었지만 Speaker 3이 A5에서 이 동사가 재귀동사임을 일깨우는 것도 정확한 형태를 찾아내고자 하는 의지의 표현일 것이다. 이러한 목표를 가지고 세 사람은 확인질문과 대답, 그리고 반복의 발화형태로 협상의 대화를 형성해 나가고 있다.

Speaker 1은 A1에서 자신은 'You remembered'가 *tu as souvenu notre anniversaire*

로 번역될 수 있다고 말한다. 그런 다음 곧 *notre anniversaire* 대신 *mon anniversaire* 라고 하는 것이 옳지 않겠냐고 자신이 한 말을 수정하면서 다른 사람에게 확인한다. 이러한 질문은 Doughty와 Pica(1986)가 제시하는 확인질문, 즉 화자가 한 말에 대한 청자 자신의 이해를 확인하기 위한 코드에 기초한(code-based) 질문과는 다르다. 이 질문은 Williams 등(1997)이 제시하는 확장된 형태의 확인질문이라고 할 수 있다. 즉 자신이 알고 있는 지식이 맞는지 다른 사람의 확인을 받고 의견을 듣자는 의도에서 하는 질문이다. Speaker 2의 반응은 *Tu as...*라고 말함으로써 질문에 답을 회피하는 것 같지만 사실은 *mon anniversaire*보다 *Tu as*라는 표현에서 무엇인가 문제가 있는 듯 하다고 암시한다. 그리고 그것을 인정하는 듯 Speaker 3은 *Tu as...*라고 반복하면서 Speaker 2의 제안을 재확인해주고 있다. Speaker 1은 A4에서 자신이 처음에 제시한 *Tu as souvenu...*가 “you remembered?”라는 뜻이 아니냐는 확인질문을 다시 한다. Speaker 3이 A5에서 그런 뜻이긴 하지만 이 동사가 재귀동사가 아니냐는 매우 중요한 언어적 문제를 제기하고 확인하기 위해 질문을 하고 자신이 스스로 재귀대명사를 삽입 한다.

이렇듯 이들은 확인을 위한 질문과 대답, 그리고 반복을 통한 또 다른 형태의 확인질문과 대답을 적절히 활용한다. 본 연구자는 협상의 대화를 이어가기 위해 대화참여자들이 쓰는 전략에 주의를 기울일 것을 제안한다. 과업을 충실히 수행하고자하는 의지와 자신이 알고 있는 단편의 지식이라도 제안하고 확인하는 전략, 그리고 다른 사람의 도움요청에 자신이 가진 단편의 지식만으로도 반응을 보이면서 협조하는 전략이 결국 함께 지식을 구축할 수 있도록 한다. Vygotsky(1986) 이론에 따르면 이러한 상호 협력은 발달로 이어진다고 한다. 그러나 과연 위의 세 명의 학습자들이 상호 협조를 통해 주의를 집중하여 형성된 목표언어의 형태가 학습자들의 L2발달체계에 흡수되고 학습되었다고 볼 수 있는가? 이점에 대해서는 Mitchell과 Myles(1998)도 의구심을 나타내기도 한다. Donato(1994)는 학습자들이 협동학습을 한 다음 날 구두발표에서 전할 학습자들이 협동학습을 통해 알게된 형태를 바르게 사용하는 것을 확인하였다. 또 강의록 들던 전체 학습자들이 협동학습을 통해 알게된 32개의 언어형태 중 24개를 성공적으로 재사용 했다고 보고한다. 연구자들 사이에서는 하루가 지나서 사용한 것은 아직 언어형태를 기억할 수 있는 확률이 높기 때문에 학습이 아니라고 주장하는 입장도 있다. 그러나 Schmidt(1990, 1994, 1995)는 인식이설(noticing hypothesis)을 통해 입력에 있는 언어형태와 그 형태가 실현하는 의미에 주의를 집중하는 것이 습득으로 이어진다고 주장한다. 형태에 주의를 기울이는 것이 습득을 보장하지는 못하지만 적어도 습득을 도울 수 있다는 것이다. 주의를 기울이지 않으면 습득에 필요한 수용(intake)조차도 가능하지 않다는 주장이다. 전날 배운 형태를 다음 날까지 기억한다는 것은 그 형태에 주의를 기울였다는 증거가 되며 이는 곧 습득의 기초가 된다.

2. 사회감정전략의 구성요소

사회감정전략의 유형으로 확인질문, 명료화요청, 이해확인, 반복 등을 이미 소개했다. 본 절에서는 이러한 유형의 사회감정전략이 어떤 내용의 질문을 형성하기 위해 사용되는지 살펴보고자 한다. 사회감정전략의 내용을 구성하는 요소로 의미적, 통사적, 화용적인 측면이 있다고 본 논문은 제안한다. 학습자들이 사회감정전략을 사용해서 질문할 수 있는 내용은 의미와 관련된 것, 문법과 관련된 것, 그리고 화용적인 측면과 관련된 것이다. 학습자들이 영문을 읽고 궁극적으로 이해하고자 하는 측면은 글의 의미일 것이다. 그러나 글 전체의 의미를 파악하기 위해 단어의 의미, 절의 의미 그리고 단락 전체의 의미를 이해해야 하고 정확한 의미의 이해는 문법, 즉 문장의 구조에 대한 지식과 밀접한 관련이 있다. 또 단어 단위나 문장 단위의 분석과 이해에 그치지 않고 글 전체의 의미를 제대로 파악하기 위해서는 텍스트 밖의 정보, 가령 독자가 기존에 가지고 있는 세상 지식이나 경험을 동원하여 총체적인 의미파악, 즉 화용적 지식의 활용이 요구된다.

본 연구자가 영문독해를 강의하면서 얻은 경험에 비추어보면 이 세 가지 질문 즉, 의미적 질문, 통사적 질문, 화용적 질문 중에서 학습자들이 가장 많이 제기하는 질문은 의미적 질문이다. 특히 단어의 의미를 묻는 질문을 가장 많이 접하게 된다. Chin(1997)은 한국 대학생들을 대상으로 한 실험에서 중급단계와 고급단계 수준의 학습자들이 어휘에 대한 지식이 부족하여 영문을 이해하지 못하는 것으로 생각하고 있다는 연구결과를 발표했다. Chin(1997)의 논문은 뉴스나 유머 등에 나오는 특수한 어휘, 특히 속어(slang)에 관한 지식의 부족이 이해의 걸림돌이 된다고 학습자들이 생각한다고 보고한다. 실제로 강의를 해보면 이미 알고 있는 쉬운 단어라고 해도 그것들이 모인 구가 하나의 의미를 지니는 속어라는 것을 모르는 학습자들이 많다. Qian(1999)은 캐나다 온타리오 주의 한국과 중국 ESL 대학생들을 대상으로 한 연구에서 어휘에 관한 학습자들의 지식 정도는 독해능력과 밀접한 관계가 있다고 보고한다. Hayashi(1999)도 비슷한 연구결과를 보고하고 있다. 그에 따르면 어휘를 많이 알면 알수록 또 어휘에 대한 지식이 높으면 높을수록 독해실력이 높다고 분석한다.

단어의 의미가 무엇인지 묻는 질문 다음으로 많이 묻는 질문은 '이 문장의 뜻이 무엇입니까?'하는 질문이다. 학습자들이 인지적 노력은 하지 않고 단어와 문장의 뜻을 교사나 우수한 학습자들에게 의존적으로 구하려고 하는 태도는 결코 바람직하지는 않지만 이러한 질문 또한 적극적으로 물어볼 수 있도록 교사는 격려해야 한다. 의존적이며 포괄적인 질문을 할 수 있는 환경을 제공하고, 그러한 질문이 제기되었을 때 교사는 학습자들이 보다 분석적이며 자기 주도적인 질문을 할 수 있도록 유도하는 기회를 가지게 된다. 가령 문장 전체의 뜻을 묻는 질문에 답을 구하기 위해서는 그 문장이 지니고 있는 통사적인 측면을 고려해야 한다는 점을 일깨워 준다. 교사는 문장을 구성하는 요소들에 관한 문법적 지식과 문장 구조에 대한 분석적 지식에 관심을 기울이도록 하고,

보다 구체적이며 분석적인 질문을 할 수 있도록 지도해야 한다.

Rubin(1975)이 분석한 우수한 언어학습자의 특성 중 하나는 형태에 주의를 기울이고 언어의 패턴을 찾는다라는 것이다. 우수한 학습자들은 형태를 분석하고, 분류하고, 종합함으로써 문장의 구조를 이해하고 따라서 정확한 의미를 찾으려고 노력한다. 이들은 또한 적절한 단서와 부적절한 단서를 구별할 줄 알고 자신의 모국어를 이용해서 문장의 요소들 사이의 관계를 찾는다. Rubin(1975)은 이러한 능력이 저절로 얻어지는 것이 아니라고 지적하면서 많은 연습과 경험을 통해 성공적으로 길러진다고 주장한다. Perkins(1983)도 성인 ESL 학습자의 경우 자신의 세상지식을 활용하지만 목표언어에 대한 지식이 부족한 경우 왜곡된 추측을 하게 되어 언어학습에 간섭과 방해로 받다고 분석한다. 그릇된 해석의 위험을 줄이기 위해서 학습자들이 문법지식을 이용한 분석적인 질문을 하고 보다 정확한 의미를 파악하고자 하는 태도를 기를 수 있도록 교사의 지도가 필요하다.

통사적 질문을 활성화시키는 교수방법은 독자가 텍스트의 언어적 요소에 의존하여 텍스트의 의미를 이해한다는 상향식 독해처리과정(Gough, 1972; LaBerge & Samules, 1974)에 기초를 둔다. 그러나 글을 이해하기 위해서는 상향식 처리과정만으로는 해결되지 않는다. 독자가 지니는 배경지식과 같은 높은 단계의 정보처리로부터 아래로 내려가는 하향식처리과정(Goodman, 1967; Samuls & Kamil, 1984)도 활성화되어야 한다. 상향식 처리과정과 하향식 처리과정의 문제점을 지적한 Rumelhart(1977)는 두 과정의 상호작용식 처리과정을 제안한다. 본 논문에서도 학습자들이 통사적 질문을 할 수 있도록 지도하는 것과 동시에 자신의 선행지식, 경험, 예측 등과 같은 스키마를 이용하는 화용적인 질문을 활성화시킬 수 있도록 교사가 지도해야 한다고 제안한다.

Pica(1988)는 독해능력을 향상시키기 위해서 단어나 문장 단위보다 더 큰 담화 차원의 이해와 능력이 요구된다고 주장하고 이러한 능력을 담화능력(discourse competence)이라고 부른다. 본 논문에서 제안하는 화용적 질문은 담화능력에 기초를 둔다. 담화능력이란 Carrell(1985, 1987)이 주장하는 형식적 스키마와 내용적 스키마를 활성화시킬 수 있는 능력이다. 형식적 스키마란 텍스트의 수사적 구조에 대한 독자의 경험과 선행지식이다. 형식적 스키마를 이용해 문장들 사이의 관계, 즉 비교의 관계, 조건의 관계, 또는 결과의 관계 등을 파악할 수 있다. 내용적 스키마란 텍스트의 내용과 관계되는 독자의 경험과 선행지식을 의미한다. 내용적 스키마를 적절하게 선택하여 활용한다면 글의 요지와 작가의 의도를 파악하는데 도움을 줄 수 있다. Pica(1988)가 제시하는 담화능력에는 단락이나 글 전체의 주제나 토픽을 인식할 수 있는 능력; 다양한 장르의 글, 즉 시, 메모, 영수증, 법률서류 등의 핵심을 파악할 수 있는 능력; 고립된 문장의 의미가 아니라 전체 의미를 이해하기 위해 문장과 문장을 연결하는 응집 표시어를 이해할 수 있는 능력; 예증, 일반화, 결론과 같은 기능단위를 파악하고 글 전체와의 관계와 논쟁의 구조를 이해할 수 있는 능력 등이 포함된다.

3. 사회감정전략의 지도

대부분의 학습자들은 학습전략과 의사소통전략을 사용하고 있다(Green & Oxford, 1995; Hashim & Sahil, 1994; Kim, 1993; O'Malley et al., 1985). 그러나 Green과 Oxford(1995)는 모든 L2학습자들이 L2를 학습하거나 L2로 의사 소통할 때 전략을 적절하게 사용한다고 가정해서는 안 된다고 지적하면서 전략 지도와 훈련의 중요성을 강조한다. 전략의 지도에 대해서는 지난 20여 년간 찬반양론이 이어져왔다(Yule & Taron, 1997). Green과 Oxford(1995)를 포함한 여러 연구자들(Casanave, 1988; Dörnyei, 1995; O'Malley et al., 1985; Tarone, 1984; Wakamoto, 2000)은 전략의 지도와 훈련의 중요성을 강조한 반면, Bialystok(1990), Canale과 Swain(1980), Kellerman(1991) 등은 부정적인 입장을 취하고 있다.

전략지도에 부정적 입장을 취하는 연구자들은 모국어를 습득하는 과정에서 전략이 이미 발달되었고 습득되었으므로 제2언어 학습과 의사소통 상황에 전이될 수 있고, 따라서 전략을 가르칠 필요가 없다고 주장한다. L2를 학습할 때 사용하는 전략은 새로운 것이 아니라 인지적 과정에 불포함으로 전략을 가르친다는 것은 인지적 처리과정을 가르치는 것과 같다고 주장한다. 전략지도에 반대 입장을 표명하는 연구자들은 지도와 훈련이 필요한 부분은 전략이 아니라 목표 언어 자체라고 강조하고(Bialystok, 1990), 의사소통전략은 실제 의사소통의 상황에서 발달되는 것이지 교실수업에서 발달되고 습득되는 것이 아니라고 주장한다(Canale & Swain, 1980).

반면, 전략지도를 지지하는 입장의 연구자들은 수행이 능력을 창조한다고 가정한다(Yule & Taron, 1997). Green과 Oxford(1995)는 L2로 의사 소통할 때 보다 효과적으로 사용할 수 있는 전략이 각기 다른데 이러한 것은 L1에서 자동으로 전이되거나 교사가 언어만을 가르침으로써 보장되는 것이 아니라고 주장한다. 이들 연구자들은 교실수업에서 여러 가지 의사소통의 활동을 과업을 통해 전략사용을 지도하는 것이 L2능력을 향상시키는데 도움을 준다고 제안한다. Oxford(1996)는 보다 적극적이며 직접적인 전략지도의 중요성을 강조하면서, 학습자들에게 전략을 소개하는 강의를 하고, 전략을 다루는 교재를 활용하고, 전략의 목록과 사용방법을 설명하는 안내책자를 이용하는 방법을 제시한다.

모국어를 습득할 때 이미 터득한 전략이라고 할지라도 모든 학습자가 모국어를 학습하고 모국어로 의사 소통할 때 전략을 적절하고 효과적으로 사용한다고 볼 수 없다. 학습자에 따라서는 자주 사용하지 않거나 아직 개발이 안 된 전략도 있을 것이다. 또 목표언어의 능숙도에 따라 전략의 전이가 매우 상이하게 나타난다(Choi, 1995; Hayashi, 1999; Lee & Schallert, 1997). 따라서 제2언어를 지도할 때는 목표 언어 능력을 신장시키는데 주력할 뿐 아니라 전략을 명시적으로 가르침으로써 기존에 가지고 있는 전략을 전이할 수 있도록 장려하고, 새로운 전략을 적극적으로 사용할 수 있도록 지도해야 한다. 서론에서 피력했듯이 우리의 교육현장은 학습자들의 참여가 부족하다.

학습자들의 주도적이며 적극적인 태도가 요구되고 있는 현실에서 사회감정전략의 지도는 중요하다고 본 연구자는 생각한다. 학습자가 영문 독해과정에서 자신이 당면한 문제를 인식하고 보다 주체적으로 그 문제를 해결하기 위해 다른 사람의 도움을 청하기 위한 방법과 절차의 지도는 필수적이라고 본다.

사회감정전략을 비롯해 그 밖의 다른 전략들은 단독으로 사용되기보다 다른 전략과 동시에 그리고 상호보완적으로 사용되는 경우가 많다(O'Malley et al., 1985). 따라서 여러 가지 다양한 전략의 정의와 종류 그리고 그 효과에 대해 명시적으로 가르치는 것은 전략사용에 대한 학습자의 초인지 자각을 한층 더 높여줄 것이다. 사회감정전략은 다른 사람의 도움을 청하고, 화자가 한 발화를 확인하고 명료화하고자 하는 전략으로서 자기 점검(self-monitoring)과 자기 평가(self-evaluation) 등의 초인지적 자각이 전제되어야 한다(O'Malley et al., 1985). 현재 수행되고 있는 학습활동에서 자신이 얼마나 적극적으로 참여하고, 또 얼마나 내용을 잘 이해하고 있으며, 어떤 문제에 직면하고 있는지 점검하고 평가하는 것은 타인에게 도움을 청하기 전에 전제되어야 할 조건이다. 그렇다면 학습자들이 이와 같은 전략을 자발적으로 사용하기까지 기다리기보다 명시적으로 가르친다면 독해수업에 미치는 효과가 클 것으로 예상된다.

III. 사례연구

앞장에서 사회감정전략을 이용한 영문독해수업의 모형을 설계하기 위해 이론적 고찰을 하였다. 이론적 고찰에서 학습자들이 독해학습과정에서 사용할 수 있는 사회감정 전략의 유형으로 확인질문, 명료화요청, 이해확인 등이 있고, 전략의 내용으로 의미적, 통사적, 화용적 내용의 질문이 있다고 제안하였다. 본 장에서는 사례연구를 통해 이러한 사회감정전략의 유형과 내용이 실제로 활용되고 있는지, 또 활용된다면 어떤 형태로 활용되고 있는지 그 현상을 분석하고자 한다. 본 연구자는 2001학년도 1학기 경기도 소재 모 대학에서 영어 강독수업을 강의하였다. 이 당시는 사회감정전략을 이용한 독해모형을 설계하던 초기 단계로서 어떤 내용과 유형의 질문을 통해 의미협상을 하고 협동학습을 할 수 있는지 구체적으로 강의하지 않았다. 다만 학습자들에게 그룹활동을 위한 과제를 주고 협동학습이 이루어질 수 있는 환경을 조성하기 위해 질문을 장려하고 토론수업을 유도했을 뿐이다. 따라서 여기서 논의하고자 하는 사례연구는 사회감정 전략을 이용한 실험적 수업을 받기 전 단계로서 학습자들이 가지고 있는 기존의 전략을 활용하여 의미를 협상하는 과정을 분석한다. 이 분석을 통해 어떤 부분에서 교사의 지도가 더 필요한지 제안하고자 한다.

분석하고자 하는 대화는 교실에서 학습한 내용을 그룹의 조원들끼리 따로 모여 기말고사를 대비해 이해가 부족한 내용을 서로 묻고 확인하는 과정에서 이루어졌다. 대화

에 참여한 세 명의 학습자는 한 학기동안 같은 조원으로 활동하였다. 대화를 하는 동안 본 연구자는 없었으며 학습자들이 녹음기를 틀어 놓고 자연스럽게 활동과정을 녹음하였다. 세 명의 학습자들은 이 대학의 영어영문학과 학생들로 두 명은 남학생(C와 L), 한 명은 여학생(K)이다. C와 K는 4학년 학생이고, L은 3학년 학생이다. 이들은 이 강의에서 가장 우수한 학생들이었으며 기말 성적으로 C와 K는 A+를 그리고 L은 A를 받았다. 학기초에 실시한 TOEIC Reading Comprehension 100문제 시험에서 C는 83점으로 그 반에서 최고 점수를, K는 73점으로 두 번째 높은 점수를 받았다. L은 시험을 치르던 날 결석하여 시험을 치지 못하였다. 우수한 집단의 학습자들이 수행하는 과제활동을 분석하고자 하는 이유는 우수한 언어학습자들이 전략을 효과적으로 사용한다는 연구 결과(Rubin, 1975)에 근거해 사회감정전략의 유형과 내용을 쉽게 확인할 수 있을 것으로 판단했기 때문이다.

이들 세 명의 학습자가 수행한 활동을 녹음한 것 중 분석한 대화의 총 길이는 45분이다. 표 1은 협상을 유도한 질문을 분석한 결과를 나타낸다. 협상이 이루어진 질문이 80개였고 협상이 이루어지지 않은 질문이 19개였다. 이들을 각각 내용과 관련된 질문과 내용과 무관한 질문으로 나누었다. 협상이 이루어진 질문 중에서 글의 내용과 관련된 질문이 63개, 내용과 관련이 없는 질문이 17개였다. 내용과 무관한 질문은 다른 학습자가 한 질문이 텍스트의 어떤 내용과 관련된 것인지 확인하는 내용이 대부분이었다.

표 1
협상을 유도한 질문

	협상이 이루어진 질문	협상이 이루어지지 않은 질문
내용과 관련된 질문	63	15
내용과 무관한 질문	17	4
합 계	80	19

표 2는 질문의 유형을 분석한 것으로 상호작용가설을 바탕으로 한 대화분석에서 제시하듯이(Doughty & Pica, 1986; Ellis, 1985, 1999; Gass & Varonis, 1986; Long, 1981, 1983, 1985, 1996; Williams et al., 1997) 확인질문, 명료화요청, 이해확인 등이 나타났다. 이 밖에도 반복과 같은 전략이 사용되었는데 화자의 말을 반복하여 확인하기 위해 사용되기도 하고, 반복을 위한 반복을 하기 위해 사용되기도 하였다. 협상을 유도하는 질문으로 사용되는 반복만을 세어 확인질문 유형에 포함시켰다. 내용과 관련된 63개 질문 중에 확인질문 31개, 명료화요청 23개, 이해확인 9개가 나타났다.

표 2
협상이 이루어진 질문의 유형

유 형	내용과 관련된 질문	내용과 무관한 질문
확인질문	31	9
명료화요청	23	7
이해확인	9	1
합 계	63	17

다음은 확인질문, 명료화요청, 이해확인의 예를 하나씩 차례로 들어보고 의미협상이 이루어졌는지 논의하기로 한다. 이탤릭체로 표기된 부분은 학습자들이 영문 텍스트를 읽거나 영어로 발화한 부분이다.

예문 5 확인질문

- 187 L 여기, 여기부터 *How will you make it on your own.* 그러니까,
 188 어떻게 너의 자신이, 자신을, 자신을 만들어 갈 것인가 이게 맞는
 189 표현이에요? 내 말이?
 190 C *How will you make it* 뭔가를 성취해냈다. 어떻게 성취를
 191 해내다 *make* 그 다음에 성취해내다. *on your own* 스스로.

예문 5에서 학습자 L은 문장 *How will you make it on your own*의 의미를 알아내기 위해 자신이 먼저 Line 188에서 해석을 하고 그것이 맞는지 Line 189에서 확인하고 있다. 이 질문에 학습자 C는 Lines 190과 191에서 자신의 해석을 설명해 줌으로써 의미를 수정하고 있다.

예문 6 명료화요청

- 54 K 그럼 저기 보면요, 밑에 *who had never seen the piece*에서
 55 *piece*가 무슨 뜻으로 쓰인 거예요?
 56 C 그러니까,
 57 L 그러니까, 저거
 58 C 기사
 59 L 기사
 60 C 기사 한 단락. *piece* 조그만 종이
 61 L 그러니까 기사 나온 그 종이
 62 C 그렇죠.

예문 6의 Lines 54와 55에서 학습자 K는 *piece*라는 단어의 의미를 묻고 있다. 학습자 K의 질문은 자신이 알고 있는 *piece*라는 단어의 의미를 확인하는 질문이 아니라 이 단어의 뜻이 무엇이나고 묻는 질문으로 명료화요청에 속한다. 학습자 C와 L은 Lines 58과 59에서 거의 동시에 반응을 보이면서 여기서 *piece*라는 단어는 '기사'라는 뜻이라고 알려준다.

예문 7 이해확인

- 281 L 그리고, 3번에, 맨 마지막 줄, *Mary enables Lou to continue this*
 282 *denial-and-avoidance approach*; 여기, 이거는 이해가 되고, 그
 283 다음, 그 다음에 말이 잘 안 만들어지더라고.
 284 C 정은씨(K) 할 수 있겠어요?
 285 K 어디? 여기 밑에요?

예문 7에서 학습자 L은 Lines 281에서 283에 걸쳐 텍스트의 문장 *Mary enables Lou to continue this denial-and-avoidance approach*라는 문장 다음부터 해석이 잘 안 된다고 말한다. 이렇게 말함으로써 명료화요청을 하게 된다. 학습자 C가 이 요청에 곧바로 대답을 하는 것 대신 다른 학습자, 즉 K에게 그녀의 이해를 확인하고 있다. C의 이해확인 질문에 K는 텍스트 어디에 있는 내용이나고 물어보면서 C의 질문에 협조하고 있다.

표 3
질문의 내용

문장		27	
질문의 내용	의미	단어	14
		구	11
		절	31
		단락	5
		합계	61
통사		품사	1
		구조	1
		합계	2
화용			0
합계			63

표 3은 내용과 관련된 질문 63개를 질문내용별로 의미, 통사, 화용적 측면에서 분석

하였다. 분석결과 의미적 질문이 61개, 통사적 질문이 2개가 나타났으며 화용적 질문은 하나도 없었다. 화용적인 측면은 질문 형태가 아닌 다른 형태로 협상이 이루어졌으며 (예문 11) 그것도 하나의 경우뿐이 발견되지 않았다. 따라서 질문의 내용에는 심한 불균형 현상이 있다는 것을 알 수 있다. 의미적 질문 61개중 질 전체의 의미를 묻는 질문이 31개로 가장 많았다. 이러한 현상은 질문의 내용이 구체적이며 분석적이지 못하고 자신보다 우수한 학습자에게 절이나 문장, 또는 단락 전체의 의미를 물어보는 의존적인 태도를 보이는 현상이라고 할 수 있다. 예문 8에서 보듯이 학습자 L은 *Gallons and gallons of the major oil concession* 다음에 나오는 내용 전부를 해석할 수 없다고 호소하면서 의미적 문제에 대한 협상을 유도한다.

예문 8 의미적 질문

- 118 L 그리고 22번에서, 22번에서, *Gallons and gallons of ink have*
 119 *been spilled on Somalia, but there have only been a few*
 120 *mentions of the major oil concession* 그 이하. 거기가 잘
 121 이해가 안되더라고요.
 122 C 거기 밑으로부터요? *the four multi*
 123 L 아니 거기부터

다음 두 개의 예, 즉 예문 9와 10은 문법에 관한 질문이다. 예문 9의 Line 34에서 학습자 L이 구조에 관한 확인질문을 한다. 그 질문에 학습자 C는 그렇다고 답을 해 줌으로써 L의 분석이 옳다고 확인해 준다.

예문 9 통사적 질문 (1)

- 33 C *Robert Boyle* 그 사람이 뭐냐. 그 *Robert Boyle* 다음에
 34 L 거기 삼입절이 다 수식해 주는 거잖아요
 35 C 예

예문 10은 학습자 L이 *described*라는 동사가 본동사인지를 확인하는 질문을 하고 학습자 C가 그렇다고 확인해줌으로써 협상이 이루어진다.

예문 10 통사적 질문 (2)

- 36 L 본동사 *described*?
 37 C 그렇죠. 그 사람이, 음, 그, 그, *sports Illustrated*라는 그
 38 저명한 잡지에다가. 다 알죠. 그 잡지에다가. 서쪽 미국에 물
 39 공급원에 대한 확산된 오염에 대해 쓴 *Robert Boyle*는 *Project*
 40 *Censored*라는 그 기관에다가 *described to* 기술해 줬죠.

예문 11은 학습자 K와 L이 화용적인 문제로 고민하고 있는 모습을 보여준다. L은 Lines 180과 181에서 영어의 회화적인 표현에 대한 지식이 부족해서 이해를 못한다고 말하자, 학습자 K는 글이 다루고 있는 내용에 대한 지식이 없어 이해할 수 없다고 꾸짖고 있다.

예문 11 화용적 질문

180 L 2번도 그렇게 어렵지 않은 것 같은데, 아니 솔직히 말해서 나는

181 회화적인 표현은

182 K 어어

183 L 잘, 잘 모르겠어.

184 K 아니 그런데, 회화적이고 문법적인 걸 떠나서 이 내용이 대체

185 뭘 말하는 건지 솔직히 지금 파악이 안되고 있어 가지고

학습자 C, K, L 중에서 영어 능력이 가장 우수한 학습자는 C이다. K와 L은 주로 C에게 해석이 안 되는 부분의 의미를 물어보고 C가 해석해주는 형식으로 대화가 이루어졌다. 표 4는 K와 L이 C에게 의존하는 현상을 잘 보여준다. 내용과 관련된 질문 중에서 협상이 이루어진 질문이 총 63개였고 그 중에서 L이 28개의 질문, 즉 17개의 확인질문과 11개의 명료화요청을 하였다. K는 17개의 질문, 즉 9개의 확인질문과 8개의 명료화요청을 하였다. C는 18개의 질문을 했지만 확인질문이 5개, 명료화요청이 4개에 불과했고 이해확인이 9개 사용되었다. K와 L은 다른 사람의 이해를 확인하는 질문을 한번도 하지 않았다. 이것은 C가 L과 K의 이해를 돕거나 확인하는 역할을 했다는 것을 의미한다.

표 4
학습자 별 협상 참여 형태

	확인질문	명료화요청	이해확인	합 계
C	5	4	9	18
K	9	8		47
L	17	11		28
합 계	31	23	9	63

C, K, L은 본 연구자의 영문강독 수업을 수강하던 학습자들 중에서 가장 우수한 학습자들이었다. 그러나 이들 사이에도 표 4에서 볼 수 있듯이 협상의 불균형 현상을 볼 수 있다. 또 표 3에서 보았듯이 통사와 화용적인 측면과 관련된 분석적인 질문보다 질문 전체의 의미를 묻는 의존적이며 포괄적인 질문이 가장 많았다. 이는 K와 L이 우수한

학습자들이었지만 자신보다 더 우수한 학습자에게 일방적으로 의존하고 도움을 청하는 현상을 나타낸 것이라고 분석될 수 있다.

N. 결론

본 논문은 학습자들의 영문독해를 돕는 방법으로 사회감정전략을 이용한 독해수업 모형을 제시하기 위해 관련된 이론을 고찰했고, 지도안 설계에 도움을 얻기 위해 사례 연구를 분석하였다. 사회감정전략은 상호작용가설과 사회문화이론을 중심으로 연구하는 연구가들에 의해 확인되고 분석되었다. 상호작용가설 연구가들은 원어민과 비원어민, 또 비원어민들 사이에서 원활한 의사소통을 위해 사회감정전략과 같은 협상자질이 사용된다고 주장한다. 사회문화이론은 학습참여자들 사이에 언어를 수단으로 상호작용을 하고, 그로 인해 학습이 효과적으로 수행된다고 주장한다. 본 논문은 학습참여자들 사이에 원활한 의사소통이 전제될 때 학습이 효과적으로 수행되며 효과적인 독해학습을 위해 사회감정전략을 보다 적극적으로 지도해야 한다고 제안한다.

사회감정전략을 이용한 독해수업모형을 설계하기 위한 준비단계로서 본 연구자의 영문강독수업을 수강한 학습자들의 의미협상활동을 분석하였다. 분석결과 확인질문, 명료화요청, 이해확인 등과 같은 사회감정전략이 사용되는 것으로 나타났다. 이 중에서 확인질문이 가장 많이 사용되었고 이해확인이 가장 적게 사용되었다. 질문 횟수에 있어서 세 학습자간에 불균형 현상이 있었다. 이들 중에서 가장 우수한 학습자 C만이 이해확인을 사용했고, K와 L은 전혀 사용하지 않았다. 성적이 상대적으로 낮은 L이 가장 많은 확인질문과 명료화요청을 하였다. 이러한 현상은 당연하고 또 고부적인 것이라고 볼 수도 있다. 능숙하지 못한 학습자가 능숙한 학습자의 도움을 청하고 있다는 측면에서는 그렇다.

그러나 이러한 전략사용의 불균형은 질문의 내용 면에서 더욱 심각하게 나타난다. 질문의 내용이 지나치게 의미적인 것에 편중해 있다. 문법이나 화용적인 측면에 관한 구체적이며 분석적인 질문보다 단어와 절의 의미를 묻는 질문이 가장 많이 사용되었다. 세 학습자들이 제기한 질문의 유형과 내용의 불균형 현상은 K와 L이 자신들보다 우수한 C에게 일방적으로 의존하는 학습활동을 한 결과라고 볼 수 있다. 이러한 학습활동은 의미협상이 상호 균형적이며 발전적으로 일어났다고 볼 수 없다. 학습자들의 의미협상이 상호 균형적이며 발전적으로 수행되기 위해서 사회감정전략을 이용한 독해수업은 모든 학습자들이 확인질문, 명료화요청, 이해확인 등의 전략을 골고루 사용하고, 문법과 화용적인 내용을 묻는 구체적이고 분석적인 질문을 보다 더 많이 제기할 수 있도록 지도하는 것을 목표로 설계되어야 한다.

교사가 실제로 사회감정전략에 대한 지도를 실시할 때는 먼저 사회감정전략이 무엇

인지 학습자들에게 소개하기 위해 사회감정전략에 대한 강의가 이루어져야 한다. 사회감정전략에 대한 교사의 강의는 크게 세 부분, 즉 (1)문제인식과 해결의 삼 단계, (2)사회감정전략의 유형, (3)사회감정전략의 내용으로 이루어져야 한다. 문제인식과 해결의 삼 단계란 (1)독해과정에서 접하게 되는 자신의 문제를 인식하는 단계, (2)구체적인 표현을 통해 문제를 형상화시키는 단계, (3)교사나 또는 다른 동료 학습자에게 도움을 청하고 의미를 협상하기 위해 사회감정전략을 사용하고 문제를 해결하는 단계로 구성되어야 한다. 학습자들은 영문독해를 하는 과정에서 막연히 어렵다고 느끼지만 구체적으로 무엇이 문제가 되는지 인식하지 못한다. 따라서 독해과정에서 접하는 문제를 적극적으로 인식할 것을 강조해야 할 것이다. 그런 다음, 언어로 표현함으로써 문제를 더욱 구체화시키도록 하고, 구체화된 질문을 다른 사람에게 사용함으로써 도움을 청하는 협상이 이루어질 수 있다고 지도해야 할 것이다. 문제인식과 해결의 삼 단계에 대한 설명을 한 다음, 확인질문, 명료화요청, 이해확인 등과 같은 사회감정전략의 유형을 소개하고, 이러한 질문들은 의미적, 통사적, 화용적 내용을 다룰 수 있다고 설명해야 할 것이다.

사회감정전략에 대한 강의를 마친 후, 교사는 학습자들과 함께 영문을 독해하는 과정에서 학습자들의 질문인식, 질문형성, 질문제기의 능력을 배양할 수 있도록 구체적인 영문의 예를 통해 지도해야 한다. 학습자가 영문해석 상에 오류를 범할 때 즉각적인 수정을 가하는 대신, 교사는 학습자들이 스스로 문제를 발견하고 질문할 때까지 유도 질문과 같은 암시적인 질문에서부터 점차 명시적인 질문으로 단계를 바꾸는 것이 바람직하다. 다음은 교사의 단계적 질문의 예시로서 학습자들이 문제를 정확히 발견하고 반응을 보이면, 그 반응에 따라 적절하게 의미를 협상하고 나서 다음 질문을 유도해야 할 것이다.

예문 12 교사의 단계적 질문

- (1) 의미가 잘 해석되었습니까?
- (2) 어떤 부분이 잘못 해석되었을까요?
- (3) 앞뒤의 내용을 다시 살펴보고 확인하세요.
- (4) 문장의 구조를 보세요. 동사구 'A'의 목적어는 무엇입니까?
- (5) 'B'가 무엇의 목적어입니까?
- (6) 'B'는 'A'의 목적어입니까? 아니면 'C'의 목적어입니까?

예문 12와 같은 단계적인 유도질문에 학습자들의 반응은 다양하게 나타날 것이다. 경우에 따라서는 (1)과 같은 질문에 즉각적으로 문제의 핵심을 파악할 수도 있고, 어떤 경우에는 여섯 단계의 질문을 다 거처도 파악하지 못하는 경우도 있을 것이다. 그러나 이와 같은 유도질문들은 학습자들이 영문독해 시 겪게되는 문제의 핵심을 스스로 파악할 수 있도록 돕는 동시에 학습자들의 질문 유형과 내용을 다양화시키고 발전시키는

기회를 제공할 것이다. 교사가 이끄는 협상과정에서 예상되는 학습자들의 반응은 다음과 같다.

예문 13 학습자들의 반응

예(1) 해석이 이상한 것 같은데 다시 한번 해주시겠습니까?

예(2) '진실을 추구하는 것을 중단'하는데 왜 작가는 '여러 가지 의견을 받아들이나요?'

예(3) 'B'가 이 문장의 동사가 아닙니까?

예(4) 이 문장의 주 동사는 무엇입니까?

예(5) 'B'가 동사구 'A'의 목적어가 아닙니까?

예(6) '진실을 추구하는 것도 포기'하고 따라서 '뜨겁고 더러운 의견을 듣는 것도 포기한다'라는 뜻이 아닙니까?

의미협상과정에서 교사는 협동적이며 탐구적인 자세를 취하고(Lockhart & Ng, 1996), 일방적인 입력제시나 설명 대신 상호-조절형의 입력을 제시하는 것이 바람직하다(Ellis et al., 1999). 사회감정전략을 지도하기 위해 교사와 학습자들 사이의 의미협상이 이루어질 때 비로소 학습자들은 사회감정전략을 적절하게 사용하는 방법을 학습하게 될 것이다. 사회감정전략 사용방법에 대한 습득은 자신보다 우수한 학습자에게 도움을 청하되 일방적인 의존이 아니라 적극적이며, 분석적인 질문을 할 수 있도록 하여 학습참여자 모두 골고루 문제를 제기하고, 따라서 협상이 평등하게 이루어질 수 있는 틀을 마련할 것이다.

그러나 이 논문은 아직 위에서 제시한 사회감정전략을 이용한 독해수업을 실시하기 전 단계로서 실제로 수업을 실시한다면 어떤 학습효과가 있고, 또 어떤 문제점이 있는지, 그 결과에 대한 논의를 하지 못한 한계점을 지닌다. 본 논문을 바탕으로 보다 더 구체적인 지도안 작성과 더불어 본격적인 실험연구가 필요하다. 이 밖에도 학습자들이 영문독해 시에 사용하는 모국어와 번역은 독해에 어떤 영향을 주는지 그 역할에 대한 차후 연구가 요구된다.

참 고 문 헌

- 서초순. (1987). 한국 대학생의 영어독해 과정에 관한 연구. *영어교육*, 34, 3-20.
- 송희심. (2000). 한국의 영어 읽기교육 연구에 대한 고찰. *영어교육*, 55, 367-388.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carrell, P. I. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL*

- Quarterly*, 19, 727-752.
- _____. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.
- Casanave, C. P. (1988). Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential. *TESOL Quarterly*, 22, 283-302.
- Chin, C. (1997). Korean college ESL readers' metacognitive awareness and preferences about reading in English. *English Teaching*, 52, 83-101.
- Choi, Y. H. (1995). A study on constructs in reading comprehension tests. *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 12, 223-250.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf, & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-84.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.
- Ellis, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. In S. M. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 69-85). Rowley, MA: Newbury House.
- _____. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R., Heimbach, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1999). Modified input and the acquisition of world meanings by children and adults (pp. 63-114). In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1986). Sex differences in non-native speaker/non-native speaker interactions. In R. R. Day (Eds.), *"Talking to learn": Conversation in second language acquisition* (pp. 327-351). Rowley, MA: Newbury House.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Gough, P. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanaugh, & L. G. Mattingly (Eds.), *Language by eye and ear* (pp. 331-358). Cambridge: MIT Press.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Hashim, R. A., & Sahil, S. A. S. (1994). Examining learners' language learning

- strategies. *RELC Journal*, 25, 1-20.
- Hayashi, K. (1999). Reading strategies and extensive reading in EFL classes. *RELC Journal*, 30, 114-132.
- Hutchins, E. (1990). The technology of team navigation. In J. Galegher, R. E. Kraut, & C. Egidio (Eds.), *Intellectual teamwork: Social and technological foundations of cooperative work* (pp.191-220). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- _____. (1991). The social organization of distributed cognition. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 283-307). Washington DC: American Psychological Association.
- Hutchins, E., & Klausen, T. (1996). Distributed cognition in an airline cockpit. In Y. Engeström, & D. Middleton (Eds.), *Cognition and communication at work* (pp. 15-34). New York: Cambridge University Press.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 142-161). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kim, S. A. (1993). Types of reading strategies used by Korean high school EFL students. *English Teaching*, 46, 239-267.
- Klinger, J., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition strategic reading. *The Reading Teacher*, 52, 738-747.
- _____. (2000). The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34, 69-98.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lee, J., & Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31, 713-739.
- Lockhart, C., & Ng, P. (1996). Evaluating and discovering during peer response. *RELC Journal*, 27, 65-82.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 250-278.
- _____. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the

- negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- _____. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 9-29.
- _____. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & Kupper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- _____. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Perkins, K. (1983). Semantic constructivity in ESL reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 17, 19-27.
- Pica, T. (1988). Communicative competence and literacy. *Reading Research and Instruction*, 27, 1-15.
- _____. (1996). Do second language learners need negotiation? *International Review of Applied Linguistics*, 34, 1-22.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., & Linnell, J. (1996). Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30, 59-84.
- Qian, D. D. (1999, March). *The value of vocabulary knowledge measures in predicting ESL reading comprehension*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics, Stamford, CT.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance: Volume VI* (pp. 573-603). San Diego, CA: Academic Press.
- Samuels, S. J., & Kamil, M. (1984). Models of the reading process. In P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading* (pp. 185-224). Hillsdale, NJ: Lawrence.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.

- _____. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- _____. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Tarone, E. (1984). Teaching strategic competence in the foreign language classroom. In S. Savignon, & M. Berns (Eds.), *Initiatives in communicative language teaching* (pp. 127-136). Reading, MA: Addison Wesley.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Trans. and Ed.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934)
- Wakamoto, N. (2000). Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and introversion. *International Review of Applied Linguistics*, 38, 71-81.
- Williams, J., Insoe, R., & Tasker, T. (1997). Communication strategies in an interactional context: The mutual achievement of comprehension. In G. Kasper, & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 304-322). London: Longman.
- Yule, G., & Tarone, E. (1997). Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons. In G. Kasper, & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 17-30). London: Longman.

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): College/Higher

최 경 희

고려대학교 문과대학 영어영문학과

136-701 서울특별시 성북구 안암동 5가 1번지

Tel: (02) 416-1573, Fax: (02) 416-1573

E-mail: kyunghee_choi@hotmail.com

Received in Sept., 2003

Reviewed in Oct., 2003

Revised version received in Nov., 2003