

한국 대학생의 영어 의사소통 긴장감 연구

김성중
(고려대학교)

Kim, Seung-jung. (2007). Exploring the nature of communication anxiety in English among Korean EFL undergraduates. *English Language & Literature Teaching*, 13(4), 211-231.

Communication anxiety (CA) in L2 has been identified as one of the important predictors of determining success in the attainment of L2 communication competence. L2 professionals have attempted to explicate its nature in L2, but seemingly failed to achieve the goal. This is probably because they have tended to rely on studies dependent on the use of surveys, which are usually constructed on the basis of their own perspectives rather than L2 students' on CA. To solve this problem, some L2 professionals have utilized diverse research methods that can gather opinions directly from L2 students who are the main constituent in L2 learning; regrettably, they have barely listened to L2 students' voices about controlling CA in L2. This descriptive study explored the nature of CA and the way of controlling it by analyzing data from 57 Korean EFL undergraduates who voluntarily responded to the oral interview questions. The findings of this study pointed out that CA in L2 negatively influenced L2 performance. However, it seemed to have the potential to promote L2 learning. Provided are some important implications that can assist L2 teachers to help their students control CA by maximizing the positive nature of CA.

[communication anxiety in English/communication confidence in English/willingness to communicate in English, 영어 의사소통 긴장감/영어 의사소통 자신감/영어 의사소통 의지]

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

국가 간 세계무역이 증가하고 인터넷 같은 전자 의사소통이 증가함에 따라 각 나라는 제2언어(L2) 교육에서 의사소통 능력 향상을 중요시하기 시작했다. 한국정부도 이러한 세계 추세에 발맞춰 1997년 제 7차 영어교과과정 개정을 통하여 세계 통용어로서의 영어 의사소통 능력 향상 교육에 큰 관심을 보이

기 시작했다(교육부, 1997). 이러한 정부의 큰 관심과 함께, 교사들과 학생들은 영어 의사소통 능력을 향상시키려는데 많은 노력을 기울였으며, 이러한 노력은 언론과 방송매체를 통하여 종종 전해진다. 하지만 이러한 엄청난 노력과 관심에도 불구하고 한국 학생들의 영어 의사소통 능력의 학습과 교육의 결과는 성공적이지 못하였다(김현석, 2007, 1월 5일).

한국 학생들의 성공적이지 못한 영어 교육의 문제점을 L2 학자들은 다양한 견해로 설명하려 했다. 효과적인 의사소통 중심 교육의 부족으로 설명하려는 학자가 있었으며(Choe, 1998), 영어 의사소통 중심교육을 위한 교육여건과 준비부족으로 설명하려 한 학자도 있었다(Li, 1998). 반면 많은 학자들은 L2 습득에서 성공을 결정할 수 있는 여러 변이 요소로 설명하려 했으며 특히 의사소통 능력 향상과 관련하여 의사소통 긴장감에 주목하였다(Jeon, Kahng & Sohng, 2006; Kim, Y-S, 2002, 2005; Park, Chongwon, 2007). 의사소통 긴장감은 L2 수행과 수행의지에 영향을 주며 이러한 영향은 L2 습득에 있어 성공을 결정할 수 중요한 요소라고 L2 학자들은 주장한다(Clement, Dorynei & Noels, 1994; Gardner & MacIntyre, 1994; MacIntyre, 1994; MacIntyre, Clement, Dorynei & Noels, 1998). 많은 L2 학자들은 의사소통 수행에 적극적으로 참여하는 학습자가 성공적으로 의사소통 능력을 향상시킬 수 있다는 견해에 동의한다(Gardner, 1985). 따라서 L2 교사들은 학생들이 L2 의사소통 수행에 적극적으로 참여할 수 있도록 지도할 필요가 있으며, 그러기 위해서는 L2 의사소통 긴장감의 성격과 그것을 어떻게 통제할 수 있는지에 대해 이해할 필요가 있다.

L2 학자들은 많은 노력에도 불구하고 의사소통 긴장감의 성격을 설명하는데 어려움을 겪고 있다. 사실 대다수의 L2 학자들은 L2 긴장감이 L2 수행과 의사소통의지에 부정적으로 작용하여 L2 의사소통 능력 향상과 습득에 장애 요소가 된다고 주장한다. 그리고 그러한 주장들은 많은 연구에서 그 가능성을 인정 받았다(Clement, Dorynei & Noels, 1994; Gardner & MacIntyre, 1994; Kim, Y-S, 2002; MacIntyre, 1994). 하지만 적지 않은 L2 학자들은 긴장감은 주의 또는 자각과 같은 L2 수행에서 긍정적인 성격이 있다고 주장하고 있으며, 여러 연구의 결과는 이러한 주장에 힘을 실어주고 있다(Alpert & Haber, 1960; Kleinmann, 1977; Ellis, 1994; Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1999; Oxford, 1999; Scovel, 1978; Young, 1992). 이러한 선행 연구에서 보듯이 L2 의사소통 긴장감은 복잡한 성격을 내포하고 있으며, 이러한 복잡한 성격을 이해하기 위해서는 도움을 주는 긴장감(facilitative anxiety)과 장애를 주는 긴장감(debilitative anxiety)의 존재를 인지할 필요가 있고, 이 둘 사이의 성격적 차이점을 이해할 필요가 있다(Kim, Y-S, 2005; Scovel, 1978). 이러한 차이점의 설명은 아직 해결되지 않은 중요한 과제로 남아있으며, 이러한 이유로 L2 교사들은 L2 학습자가 L2 의사소통 긴장감을 통제하여 L2 학습에서 성공적일 수 있도록 지도하는데 여전히 많

은 어려움을 겪고 있을 것이다.

L2 학자들이 긴장감의 복잡한 성격을 설명함에 있어, 이러한 어려움을 겪는 이유는 다양할 것이다. 그 중에서도 중요한 것은 그러한 어려움 때문에 L2 학자들이 L2 긴장감은 L2 수행과 수행의지에 부정적인 성격을 갖고 있다고 규정하려는 유혹을 끊임없이 받고 있을지도 모른다는 것이다. 이러한 유혹 때문일 수도 있고, 또한 연구 방법에서의 다양성 결여도 L2 긴장감의 성격을 명확히 밝혀내지 못한 장애요소가 되었을지도 모른다. 대부분의 기존 연구 방법은 L2 긴장감 성격에 관한 연구자의 견해를 선택형으로 제시하고 연구 참여자가 본인의 견해와는 상관없이 연구자의 견해를 선택해야만 하는 방식의 설문조사에 의존하였다. 다시 말하면 이러한 연구 방법은 학습자가 경험하는 긴장감을 학습의 주체인 학습자의 견해에서 설명하려는 것이라기 보다는 연구자의 견해에서 밝혀내어 그 결과를 일반화하려는데 그 목적이 있었다. 사실 학습자가 느끼는 긴장감의 성격은 학생들에게 직접 물어보는 것이 더욱 타당하다 할 수 있다. 이러한 문제점을 줄이기 위해 일부 L2 연구자는 학습자의 견해에서 긴장감의 성격을 설명하기 위해 L2 학습자의 일기를 살펴보거나(Bailey, 1983; Ellis & Rathbone, 1987, Ellis, 1994), 학생들의 수업 평가 의견서를 분석함으로써 학습자의 관점에서 긴장감 성격을 설명하려 노력한 학자들도 있으며(Samimy & Rardin, 1994), 직접 구두 면접 방법을 이용하여 긴장감의 성격을 학습자에게 직접 물어본 학자들도 있다(Kim S-Y, 2000; Kim, Y-S, 2002). 특히 Kim, Y-S(2002)은 설문조사 방법이 실제 L2 학습자의 긴장감 성격을 설명할 수 있는지에 대한 타당성을 조사하기 위해 구두 면접 방법을 사용하였다.

L2 학습자의 관점에서 긴장감 성격을 설명하려는 L2 학자들의 노력과 성과에도 많은 아쉬움이 남아있다. “L2 학습자가 느끼는 L2 의사소통 긴장감을 어떻게 통제할 것인가?”에 대한 설명을 함에 있어 L2 학습의 주체인 L2 학습자의 의견을 확인하려는 노력이 부족했다는 것이다. 학습자가 느끼는 긴장감을 학습자가 아닌 연구자의 견해에서 찾으려 노력했다는 사실은 그들의 노력과 업적에 아쉬움을 남긴다. 학습자가 느끼는 긴장감을 해결할 수 있는 견해와 방법은 학습 주체인 학습자가 더 효과적으로 제시할 수 있으며, 그들의 견해와 방법은 동료 학습자들에게도 더 큰 도움이 될 것이다.

이러한 이론적 배경으로 본 연구는 L2로서 영어를 학습하는 한국 대학생을 대상으로 그들이 느끼는 영어 의사소통 긴장감의 성격은 무엇인지에 대해 알아보고, 학습의 주체로서 그들이 생각하는 긴장감 통제 방법은 어떠한 것이 있는지를 구두 면접 방법을 이용하여 그들에게 직접 물어보았다. 이 연구의 목적은 결과의 일반화가 아닌 연구 주제에 관해 언어 학습 현장에서 나타날 수 있는 하나의 현상을 기술하려는데 있다. 즉 일반화를 위한 정의적이 아닌 기술적이다. 본 연구를 위하여 다음과 같은 연구 문제를 제시하였으며, 연구 문제에 대한 견해를 제시하기 위해 세 가지 세부 질문을 제시하였다.

2. 연구문제

한국 대학생이 영어 의사소통에서 느끼는 긴장감의 성격은 무엇인가?

- 1) 영어 의사소통 긴장감, 인지된 영어 의사소통 능력, 영어 의사소통 자신감간의 관계는 무엇인가?
- 2) 영어 의사소통 긴장감은 영어의사소통 수행과 의사소통 의지에 어떠한 영향을 끼치는가?
- 3) 영어 의사소통 긴장감을 통제하기 위한 학습자의 전략은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 의사소통 긴장감의 성격에 관한 선행 연구

L2 습득 연구 분야에서 의사소통 긴장감은 언어 긴장감이 의사 소통 상황과 관련되었을 때 나타나는 일종의 상태/상황적 긴장감으로 경험한다(Kim, Y-S, 2005). L2 학습자는 다양한 수준으로 언어 긴장감을 경험할 수 있는데, 좀 더 영구적인 수준으로는 성격성 긴장감(trait anxiety)을, 그리고 좀 더 일시적인 수준으로는 상태/상황적 긴장감을 경험할 수 있다. 성격성 긴장감은 어떠한 상황에서도 일정하다고 생각하기에 예측과 설명이 가능하다고 가정한다. 반면 연설, 시험, 교실활동과 같은 특정 L2 상황에 대한 L2 학습자의 특정반응으로 정의되는 상태/상황적 긴장감은 각각의 상황마다 다르게 나타나기 때문에 예측과 설명이 불가능하다는 것이 L2 학자들의 일반적 견해이다(Kim, Y-S, 2005; Oxford, 1999). 이러한 특성 때문에 L2 연구자들은 학습자의 성격성 긴장감을 조사하여 이 학습자가 특정상황에서 느끼는 긴장도와 반응, 즉 상태/상황적 긴장감을 예측하려고 한다. 다시 말하면, 어떤 L2 학습자가 각기 다른 여러 L2 상황들에서 느끼는 긴장감을 조사하여 이 L2 학습자의 성격성 긴장감을 설명하는 방법이 아닌, 이 L2 학습자의 성격성 긴장감을 조사하여 각 상황에서 느끼는 긴장도와 반응을 예측하려는 방법을 주로 사용하였다. 이러한 이유로 우리는 의사소통 긴장감의 특성을 설명하기 전에 언어 긴장감, 특히 성격적 언어 긴장감의 특성을 설명할 필요가 있다. 특별한 부연설명이 없는 한 앞으로의 긴장감은 성격성 L2 긴장감을 나타낸다.

긴장감의 특성을 결정함에 있어 계속되는 논란이 있다. 대다수의 L2 연구자는 L2 긴장감이 L2 수행과 습득에서 부정적인 역할을 한다고 주장한다. 긴장감을 느끼는 학습자의 행위는 여러 징후로 나타나는데, “소리의 왜곡, 억양과 운율 표현의 무능력, 언어수행을 요청 받았을 때 얼어붙는 현상, 방금 배운 단어나 구를 잊어버리는 현상, 아니면 단순히

말하기를 거부하고 침묵을 지키는 태도이다”들이 좋은 예이다(Oxford, 1999, p. 66). 간단히 정리하자면 긴장감은 L2 수행과 수행의지, 그리고 결과적으로 L2 습득에 부정적으로 영향을 끼친다고 주장한다.

L2 수행과 관련해서 L2 긴장감은 입력 자료, 입력 자료 처리, 그리고 자료 생산과 같은 세 단계에 걸쳐 부정적으로 영향을 끼친다고 L2 학자들은 주장한다. 입력 단계에서 L2 긴장감은 L2 학습자가 입력 자료에 집중할 수 없게 만들어 많은 자료를 기억 속에 흡입할 수 있는 가능성을 떨어뜨린다고 가정한다. 처리단계에서는 L2 수행이 학습자의 L2 능력에 비해 상대적으로 용이하면 처리단계에 큰 영향을 끼치지 않고, 수행과정의 난이도가 높아질수록 긴장감의 부정적인 영향은 커진다. 자료 생산 단계에서 긴장감은 이전에 배운 정보를 생각해내는데 장애요소가 된다고 주장한다(MacIntyre & Gardner, 1989, 1991).

L2 수행뿐만 아니라 L2 긴장감은 L2 수행 의지(WTC)에도 부정적으로 영향을 끼친다고 L2 학자들은 주장한다. 여러 L2 학자들은 L2 수행 의지에 영향을 끼치는 변이요소는 많지만, 가장 크게 그리고 직접적으로 영향을 끼치는 것은 자신감이라고 주장한다(MacIntyre, 1994; MacIntyre 외 3인, 1998; Yashima, 2002). 자신감은 인지된 능력과 L2 긴장감으로 설명할 수 있다(Clement, 1980). 이러한 가설은 MacIntyre 와 Carre(2000)의 연구 결과에 의해 증명될 수 있다. MacIntyre 와 Carre 는 연구 참여자들에게 다른 학생들 앞에서 1 부터 10 까지 L2 를 사용하여 세어보라고 요청했다. 예상치 못한 결과로서 여러 참여자들은 그 과제를 수행할 충분한 능력이 있었음에도 그 과제 수행을 거부하였다. 이러한 결과를 토대로 자신감은 인지된 능력 또는 긴장감에게서 일 방향으로 영향을 받는 것이 아니고 이 세 변이요소들이 서로 상관관계가 있다는 견해이다(MacIntyre, Baker, Clement, & Conrod, 2001). 자신감은 인지된 능력과 긍정적으로 관련되었고 긴장감하고는 부정적으로 관련되었으며, 인지된 능력과 긴장감 사이에는 부정적 관계가 존재한다. 긴장도가 상승하면 인지된 능력은 감소하고 따라서 자신감이 떨어진다. 긴장도가 낮아지면 그 반대의 결과가 진행된다고 언어학자들은 주장한다(MacIntyre, 1994; MacIntyre 외 3인, 1998; Yashima, 2002).

L2 긴장감에 대한 대다수 L2 학자들의 부정적 견해를 정리하자면, L2 긴장감은 L2 학습자의 L2 수행과 L2 의사소통의지에 부정적인 영향을 끼치며, 이러한 부정적인 영향은 성공적인 L2 습득에 큰 장애요소가 된다는 것이다. 긴장감은 인지된 능력을 감소시키고 이러한 결과는 자신감을 낮춰 학습자의 대화의지를 떨어뜨린다. 대부분의 L2 연구자는 L2 활용에 있어 적극적인 L2 학습자가 L2 능력 향상에 더 성공적일 수 있다는 생각에 동의한다. 긴장도가 높은 L2 학습자는 L2 의사소통 의지가 낮아지고, L2 의사소통을 함으로써 L2 긴장감을 낮출 수 있는 L2 의사소통 능력 향상의

증거를 얻지 못하므로 L2 긴장도가 높아지는 악순환에 빠질 수 있다 (Gardner & MacIntyre, 1993).

이러한 부정적인 연구결과와 견해에 반해서, 적지 않은 L2 연구자는 L2 학습과 습득에서 L2 긴장감의 긍정적인 효과가 있다는 연구결과와 이론적 견해를 제시하였다(Alpert & Haber, 1960; Kleinmann, 1977; Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1999; Oxford, 1999; Scovel, 1978; Young, 1992). Kleinmann(1977)은 영어를 학습하는 아라비아화자를 대상으로 L2 긴장감과 L2 수행과의 관계를 조사하였다. 이 연구에서 아라비아화자는 자신들의 모국어 통사구조와 현저히 차이가 나는 L2 로서의 영어 통사구조 사용을 꺼려할 것이라는 가설을 세웠다. 이 가설과는 다르게 긍정적 긴장감을 측정하는 설문 [예: 영어 사용할 때 긴장은 나은 수행을 할 수 있도록 도와준다]에서 높은 점수를 받은 학생은 다른 아라비아 학생들보다 더 자주 수동태 구문을 사용하였다. 수동태 구문은 아라비아와는 가장 현저히 차이 나는 구문이다.

Young(1992)은 L2 연구와 교육분야의 저명한 4 명의 학자들(Krashen, Hardley, Terrell 과 Rardin)과 L2 수행에 대한 L2 긴장감의 긍정적 효과를 논의하였다. 이 논의에서 Krashen 은 일반적으로 긍정적 긴장감은 의식적인 학습이 필요한 과제에서 나타난다고 주장하였다. Terrell 과 Rardin 은 긴장감의 긍정적 효과는, 성공적인 L2 수행에서 필요한 조심성과 자각과 관련이 있다고 주장하였다. Hardley 는 학생들이 너무 느긋하거나 너무 긴장하지 않은 최적의 단계에서 긴장감의 긍정적 효과가 나타난다고 주장하였다 (Young, 1992). 이외에도 많은 학자들이 L2 수행과 습득에서 긴장감의 긍정적 효과가 있다는 연구결과와 견해를 제시하였으며 Ellis(1994)와 Oxford(1999)는 이러한 연구 내용들을 잘 정리하였다.

위와 같이 L2 긴장감은 L2 수행과 습득에서 반드시 부정적인 효과만 있는 것이 아니고 좀 더 복잡한 특성으로 나타난다. 이러한 복잡한 성격은 Onwuegbuzie 외 2 명의 1999 년과 2000 년의 연구결과에서 잘 나타난다. Onwuegbuzie 외 2 명의 1999 년 연구결과는 L2 긴장도가 높은 L2 학습자가 높은 성취도를 얻었다는 것이었다. 비슷한 성격의 연구 참여자(프랑스어, 스페인어, 독일어, 그리고 일본어 과정의 기초, 중간, 고급단계의 대학생들)와 똑같은 6 가지의 측정도구(the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, the Self-Perception Profile for College Students; the Social Interdependence Scale, the Academic Locus of Control Scale, the Study Habits Inventory, 그리고 the Background Demographic Forms)를 이용한 2000 년의 연구에서는 1999 년과는 상반된 결과로 L2 긴장도가 높은 참여자가 낮은 성취도를 얻었다. 이러한 복잡한 L2 긴장감의 특성을 설명하기 위해 일찍이 Scovel(1978)은 긍정적 긴장감과 부정적 긴장감의 차이를 설명할

필요가 있다고 주장하였다. 즉 긴장감의 성격을 올바르게 명확하게 이해하기 위해서는 이 두 긴장감의 차이점을 설명할 수 있어야 한다.

이러한 차이점을 설명하기 위해 MacIntyre 와 Gardner(1991)는 L2 긴장감은 L2 능력을 습득하려는 모든 노력과 관련 있다는 견해를 제시하였다. 긍정적 긴장감은 학습자가 L2 긴장감의 효과를 극복하기 위해 더 노력할 수 있도록 동기를 부여하는 반면, 부정적 긴장감은 학습자가 L2 긴장감의 원인을 회피하도록 유도하는 것이다. 이러한 견해의 증거는 Oxford (1999)의 사례연구에 잘 나타나있다. 일부 연구자들은 긍정적 긴장감이 되기 위해서는 긴장도가 최적이어야 한다고 주장한다. MacIntyre(1995)는 최적의 긴장도는 주어진 L2 학습과제의 난이도에 달려있다고 주장한다. 과제가 복잡할수록 L2 긴장감의 부정적인 효과는 증가한다는 것이다. Gudykunst (2004)는 최적의 긴장도는 학습자의 복부에 나타나는 상상의 나비숫자에 의존한다고 주장하며, 최적의 나비숫자는 2~3 이라는 견해를 제시하였다. 이와 같은 연구자들의 견해를 평가하자면 그들은 L2 학습자가 느끼는 L2 긴장도가 어떤 때 최적인지 여전히 밝히지 못한 듯하다. 즉 L2 긴장감이 언제 긍정적으로 또는 부정적으로 작용하는지를 설명하지 못하였으며, 따라서 L2 긴장감의 성격을 명확하게 밝혀내지 못했다고 하겠다.

2. 의사소통 긴장감의 성격에 관한 질적 (Qualitative) 연구 정리

서론에서 밝혔듯이 L2 학자들이 L2 긴장감의 성격을 밝혀내는데 어려움을 겪는 이유는 아마도 그들의 연구 방법 때문일지도 모른다. 기존 연구의 대부분은 설문조사에 의존했으며, 이러한 방법으로는 L2 학습의 주체인 L2 학습자의 직접적인 견해를 얻기 힘들다는 것이다. 이러한 문제점을 해결하기 위해 L2 학자들은 L2 긴장감에 대한 L2 학습자의 직접적인 견해를 확인하기 위해 L2 학습자의 학습 일기를 살피는 등 다양한 방법을 이용하였다.

Samimy와 Rardin(1994)은 1987년부터 1992년까지 L2 학습에 영향을 끼치는 변이요소는 무엇인지를 알아보기 위한 연구를 하였다. 이 연구를 위해 L2 학습자의 수업 평가 의견서를 100 부를 수집하였다. 이 연구에 참여한 L2 학습자는 집단 언어 학습(CLL)에 기초한 L2 수업에서 목표 언어를 학습하는 L2 학생들이었다. CLL에 기초한 수업에서, “L2 학습자는 L2 수행과 그에 따르는 즉각적인 평가정보를 얻을 수 있으며, 목표 언어의 의미 학습과, 새로운 언어를 말하고 이해하는데 있어 자신감을 함양할 수 있다(p. 381).” CLL은 L2 수행과 학습에서 긴장감을 통제하는 것이 중요하다는 인식하에 만들어 졌다. 수업 평가 의견서를 분석한 결과, L2 학습자가 가장 자주 언급한 변이요소는 긴장감이었으며 긴장감이 교실 학습활동 참여 동기에 중요한 영향을 끼쳤다고 언급하였다. 또한 그들의 L2 긴장감은 L2 학급 동료들과 L2 학습 활동에 관한 그들의 기대와 믿음하고

관련이 있다고 적고 있다.

Kim, Y-S(2002)은 9명의 영어를 외국어로 배우는 한국 대학생과의 구두 면접을 통해 그들이 느끼는 외국어 수행 긴장감의 성격을 알아보려 했다. 연구 참여자는 외국어 수행 긴장감 척도(Foreign Language Performance Anxiety Scale, FLPAS)에 의한 측정결과에 따라 가장 높은 긴장도, 평균 긴장도, 가장 낮은 긴장도라는 세 집단으로 나누었다. 구두 면접은 반구조(semi-structured)형식을 사용하였다. 구두면접은 모국어인 한국어로 진행되었으며, 참여자의 동의 하에 음성 녹음하였다. 구두 면접뿐만 아니라, 학습 제 4주차에는 6개의 반 중 3개의 반에서 교실 학습 관찰을 하였으며, 관찰 동안에는 관찰일지를 작성하였다. 구두면접 자료를 전사하여 분석한 결과, L2 학습자가 느끼는 L2 긴장감의 원인을 세 개의 목록으로 정리할 수 있는데 (a) L2 교실에서 L2 학습 과제 수행에 관한 긴장감, (b) 문화적 이해 어려움에 관한 L2 긴장감, 그리고 (c) 강사와 강의 내용에 의한 L2 긴장감이 그 것이다. 학습자는 말하기, 특히 영어 회화 수업에서 영어만으로 의사소통을 해야 할 때 L2 긴장도가 가장 높다고 언급했다. L2 학습자는 L2 수행에서의 부적절한 지시에 따른 체면 손상에 관한 걱정에서 L2 긴장감이 발생하는 것 같다고 서술했으며, 그들의 L2 수행이 정확한지 또는 적절한지에 대한 확신이 없을 때 L2 긴장감을 느끼는 것 같아 보인다고 기술하였다. 아마도 L2 학습자가 L2수행이 완벽해야 한다는 생각과 체면을 손상할 있다는 생각이 결합하여 L2 긴장감을 느끼는 것 같다고 연구자는 언급하였다.

Kim, S-Y(2002)은 여름 계절 학기로서 영어를 수강하는 76명의 한국 대학생 중 18명을 대상으로 교실 학습 방법과 내용에 따라 L2 학습자가 느끼는 L2 긴장감과 그들의 학습 목표와의 관련성을 살펴보려 했다. 학습자는 L2로서의 영어 독해 수업과 영어 회화 수업을 수강하는 학생이다. 연구 방법은 구두 면접이었으며, 구두면접 내용은 서면으로 기록되었고 이후 재고를 위하여 녹음되었다. 구두면접 초기에서 많은 연구 참여자들이 영어에 관한 긴장감을 표현하였으며, 독해에서는 어휘를 가장 난해한 요소로 지적하였다. 회화 수업에서의 어려움은 말하기와 듣기와 관련되었다고 전한다. 독해 수업에서의 긴장감의 원인은 기대치 않은 시험 때문이라는 의견을 나타냈다. 한 학생은 회화수업에서 동료학생들의 부정적인 평가 때문에 긴장감을 경험했다고 전한다. 독해 학습에서의 그들의 목표는 어휘학습과 독해 기술 그리고 학점을 향상시키는 것이라고 진술했다. 회화학습에서의 목표는 대부분의 학생이 의사소통 기술을 향상시키는 것이라고 전했다. 회화수업에서의 어려움은 긴장감을 유발시키는 요소 때문이며 영어로 자신의 생각을 표현하지 못할 때, 청취한 영어를 이해하지 못했을 때 L2 긴장감을 느낀다고 진술했다.

이러한 질적 연구들의 성과는 교사들이 L2 긴장감 성격을 이해하는데

다양한 견해를 제시하고, 또한 교사들이 알고자 하는 학습의 주체로서 L2 학습자가 느끼는 L2 긴장감의 성격이 무엇인지에 관한 다양한 의견을 제시하는데 있다고 할 수 있다. 그러나 이러한 질적 연구들의 성과에 있어서 아쉬움 점이 있다면 L2 교사가 어떻게 해서 L2 학습자가 L2 긴장감을 통제하고 성공적인 L2 학습으로 이끌 수 있는지에 대한 명확한 의견제시가 없었으며, 이런 문제해결에 있어서 L2 학습자의 의견과 견해에 귀 기울이려는 노력이 없었다는 것이 또한 아쉬움으로 남는다.

III. 연구 방법

1. 실험 설계

본 연구는 연구 자료를 얻기 위해 구두면접을 이용하였다. 구두면접 방법은 한 때 설문조사 후 부가적 연구방법으로 활용되었으나, 현재는 다양한 학문분야에서 독자적인 연구방법으로 사용된다. 이러한 연구방법의 목적은 응답자의 생활에서 발생할 수 있는 사건이나 일화에 관한 풍부하고 세밀한 경험적 설명을 얻고자 하는데 있다(Denzin & Lincoln, 2000). "제 2 언어습득분야 연구에서 구두 면접은 마음가짐, 동기, 학습 전략, 그리고 긴장감과 같은 뚜렷이 나타나지 않는 변이요소(covert variables)에 관한 자료를 수집할 때 사용된다"(Seliger & Shohamy, 2000, pp. 166-167). 본 연구의 연구자는 학습자가 느끼는 L2 의사 소통 긴장감의 성격을 알아보기 위해 L2 학습자에게 직접 질문할 수 있는 구두면접 방법을 선택하였다. 구두면접은 반 구조 형식을 선택하여, 면접 질문을 미리 준비 한 후, 면접 중 필요할 때마다 질문을 첨가하였다. 질문에 대한 참여자의 솔직한 의견을 이끌어내기 위해, 연구자는 참여자에게 각 질문에 대한 정답은 없으며 참여자의 솔직한 의견이 정답이며 미래의 영어 교육 발전에 큰 도움을 줄 수 있다는 것을 주지시켰다.

2. 연구 대상

본 연구 참여자는 총 57 명 대학생으로서 서울과 청주에 있는 6 개 대학의 36 개 학과에서 모집하였다. 참여자 모두는 대학의 집중 영어교육과정이나 사설 영어학원에서 영어를 배운 경험이 있는 학생들이다. 즉 영어로 의사소통 경험이 있는 L2 학습자이며 영어 의사소통 중 L2 긴장감을 경험해보았다고 가정하였다.

3. 연구 절차

본 연구 참여자들은 연구 참여에 동의하였고 아래와 같은 구두면접 질문에 자발적으로 응답하였다. 면접시간은 10 분에서 20 분 사이로 한국어로 진행되었고 참여자의 응답 길이에 따라 다양하였으며, 모든 참여자의 응답은 디지털 녹음기로 녹취하였고 후에 자료 분석을 위하여 전사하였다. 본 연구는 참여자의 개인 정보를 보호하기 위해 이름을 사용하지 않고 각 참여자에게 번호를 부여하였다. 구두면접 질문은 참여자의 영어 의사소통 긴장감, 인지된 영어 의사소통 능력, 영어 의사소통 자신감, 그리고 영어 의사소통 의지와 같은 영어수행 시 습관적 행위와 사고를 알아보기 위한 것이며 참여자의 응답이 연구 질문에 답을 제시할 수 있을 것이라고 가정하였다. 인터뷰 질문은 아래와 같다.

- 1) 이름과 전공, 그리고 괜찮으시다면 나이를 말씀해 주시겠습니까?
- 2) 미국, 캐나다, 그리고 영국 같은 영어권 국가에 갔다 온 경험이 있습니까?
- 3) 영어 의사소통에 자신 있으세요? 어떤 것이 자신감에 영향을 끼치나요? 자신감을 어떻게 끌어 올리세요?
- 4) 영어로 의사 소통할 때 긴장감/초조함을 느끼세요? 느끼신다면 긴장감/초조함이 영어 의사 소통에 어떻게 영향을 끼치나요? 그리고 영어의사소통 의지에 어떻게 영향을 끼치나요?
- 5) 어떠한 것이 긴장감/초조함에 영향을 끼치나요? 영어로 의사 소통할 때 긴장감/초조함을 어떻게 극복하세요?

IV. 연구발견 및 분석

본 연구의 많은 발견은 이전 연구결과와 이론적 견해와 상응하는 듯하다. 연구발견을 설명하기 위해 각 인터뷰 질문에 대한 참여자의 응답을 소개하고 서술하였다.

1. 영어 의사소통 자신감의 성격

- 1) 영어 의사소통에 자신 있으세요? 어떤 것이 자신감에 영향을 끼치나요? 자신감을 어떻게 끌어 올리세요?

대부분의 참여자는 영어 의사소통에 자신이 없다고 반응하였는데, 두 가지 주요 원인이 있었다. 첫째, 자신이 영어 의사소통 능력이 없다고 느끼는 것이 첫 번째 이유이며, 둘째는 영어 의사소통 시 긴장감을 느끼기 때문이었다.

참여자 10: “아니요... 음 글썬요 아직 회화보다는 단어 어휘력이 많이 딸리다 보니까 그런 거에 대한 어휘력이 딸리다 보니까 회화가 아직 덜 될 수 있는 거 같아요”(유사 응답자 20 명: 12, 13, 15, 17, 18, 20, 22, 24, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 40, 46, 47).

참여자 27: “아니요...우선은 예전부터 영어를 해왔지만 거의 다 문법이나 독해력위주로 해서 회화 같은데 공부를 한 적이 없어서...”(유사 응답자 1 명: 53).

참여자 50: “자신감 물론 없구요...영어 같은 것도 잘 못 알아듣지만 상황과약은 빨리 하는 편이라서 아주 짧은 대답은 하지만 유창하게 하지는 못하고 유창하다는 게 대개 고 수준의 유창도 아니고 저 수준의 유창도 아니거든요”(유사 응답자 3 명: 42, 44, 45).

참여자 57: "자신 없는데요... 외국인과 접할 기회가 없고 시작도 하지 않은 상태에서 늘 영어에 대한 막연한 두려움이 있어요“(유사 응답자 8 명: 8, 13, 29, 32, 33, 34, 51, 52).

영어 의사소통 능력이 없다고 참여자가 인지하는 이유가 영어지식 또는 경험 부족 때문일 것이라는 추가증거는 다음과 같은 질문에 대한 그들의 응답에서 엿볼 수 있다: “영어 의사소통 자신감을 어떻게 끌어 올리세요?”

참여자 14: “아무래도 외국인과 서로 대화를 하는 게 늘어날수록 자신감이 생기지 않을까요?”(유사 응답자 5 명: 6, 8, 13, 27)

참여자 33: “되도록이면 그냥 많이 대화를 해서 유창하게 할 수 있게 연습하는 거 밖에 없는 거 같아요.”

많은 응답자(18 명)들이 영어 의사소통 자신감을 끌어올리기 위해서는 그들의 의사소통 능력을 향상시켜야만 한다고 진술하였다. 두 명의 참여자(8 과 47)는 자신감을 높일 수 있는 의사소통 능력은 자신의 노력에 따라 향상될 수 있다며 동기를 강조하였다. 자신감에 대한 참여자의 반응을 정리하자면, 그들의 자신감은 인지된 의사소통능력과 관련이 있으며 이 인지된 능력은 그들의 실제 능력과 관련이 있는 듯하다.

인지된 능력뿐만 아니라 영어의사소통 긴장감도 참여자의 자신감에 영향을 끼치는 것 같으며 그런 영향은 부정적인 듯하다. 긴장감 때문에 그들은 낮은 의사소통 자신감을 느낀다고 하였다. 이러한 견해의 증거는 참여자의 다음과

같은 질문에 대한 응답에서 찾을 수 있다: “어떤 것이 자신감에 영향을 끼치나요?”.

참여자 48: “막상 말하려고 하면 상대방이 나를 어떻게 생각할까, 이런 두려움 같은 것이 있어서인 거 같아요. 만약 실제로 영어로 대화를 한다면 상대방이 나를 보며 기대했던 것만큼 내 모습을 보여주지 못할 것 같은 두려움 같은 것 때문이요”(유사 응답자 7명: 8, 21, 26, 39, 40, 50, 51).

긴장감 때문에 자신감이 떨어질 것이라는 견해의 추가 증거는 일부 참여자의 다음과 같은 질문의 응답에서 찾을 수 있다: “자신감을 어떻게 끌어올리세요?”.

참여자 52: “일단은 가장 궁극적으로 자신감을 끌어올리기 위해서 열심히 노력을 해야겠고 영어실력을 향상하기 위해서 노력해야겠고 제 심적으로는 다 비슷한가 보다 그렇게 생각하고 내가 영어권 국가에 살지 않았으니 영어를 잘 못하는 게...한국 사람이 영어를 못하는 게 당연하다고 스스로 위안을 하는 편이에요”(유사 응답자 3명: 8, 40, 51).

참여자 56: “막 굳이 올바르게 정확하게 말해야 한다는 강박관념을 많이 덜어 가지고.. 그런 것은 덜었기 때문에 말하기에 자신감이 있어요”(유사 응답자 3명: 4, 7, 34).

자신감에 영향을 끼치는 요소에 관한 참여자의 응답을 정리하면, 자신감은 긴장감과 부정적으로 관련이 있는 듯하다. 일부 참여자는 자신감을 끌어올리기 위해서 긴장감을 통제할 필요성을 느낀다고 진술하였다.

지금까지의 참여자 응답 내용을 다시 한 번 총 요약하면, 많은 참여자가 영어 의사소통 자신감을 느끼지 못한다고 진술하였다. 그러한 이유는 그들이 충분한 의사소통 능력을 갖추지 못했다고 느끼거나 영어 의사소통에서 L2 긴장감을 느끼기 때문이라고 진술하였다. 이러한 연구발견은 선행 연구결과와 이론적 견해에 상응한다.

2. 영어 의사소통 긴장감, 영어 수행과 영어 수행 의지와 의 관계

많은 연구 참여자(57명 중 33명)가 영어 의사소통 시 긴장감을 느낀다고 진술하였다. 긴장감과 언어 수행 그리고 언어 수행 의지와 의 관계를 묻는 다음과 같은 질문에 참여자들은 아래와 같이 응답하였다: “긴장감/초조함이 영어의사소통에 어떻게 영향을 끼치나요? 그리고 영어의사소통 의지에 어떻게 영향을 끼치나요?”

참여자 6: “그러니까 막상 외국이나 길가다 만나도 가만히 있다가 말을 해도 아는 단어가 생각이 안 나고 뭐 어떻게 해야 될 지 난감하고 그럴 때가 몇 번 있거든요. 그거 같아요. 접하지 않은 것을 갑자기 처음 접하니까 아는 것도 생각이 안 나고 그런 거 같아요”(유사 응답자 14 명: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 17, 18, 20, 23, 25, 43).

참여자 26: “아무래도 할 수 있는 것도 못하게 되고 그런 자리가 생겨도 피하게 되고 하기 싫어지는 마음이 더 커지겠죠”(유사 응답자 10 명: 10, 13, 14, 27, 29, 30, 32, 37, 38, 39).

참여자의 반응을 요약하면, 참여자의 영어 의사소통 긴장감은 영어 수행과 영어 의사소통 의지에 부정적으로 영향을 끼친다. 다시 말하면 의사소통 긴장감을 많이 느끼는 참여자는 영어 수행에 장애를 느끼며 낮은 의사소통 의지를 갖게 된다. 이러한 연구발견 또한 선행 연구결과와 이론적 견해를 뒷받침 해준다.

3. 영어 의사소통 긴장감의 성격

참여자가 성공적인 영어수행과 높은 영어 의사소통 의지를 갖게 도와주기 위해서는 영어 교사들은 긴장감의 성격을 이해하는 것이 중요하다. 부분적으로나마 긴장감의 성격이 참여자의 다음과 같은 질문의 응답에서 나타났다: “어떠한 것이 긴장감/초조함에 영향을 끼치나요?”.

참여자 49: “일단은 제가 하고자 하는 말이 표현이 안 될 때 그러니까 머릿속에서 빙빙 도는데 아니면 제가 댄엔 했는데 그걸 전혀 못 알아들을 때 상대방이...그럴 때 순간 어? 이거 뭐지? 그러면서 제가 바뀌서 해야 되는데 그 이상으로 바뀌서 나오지 않을 때 그럴 때 순간 당황하고 불안감이 생기고 더 이상의 대화가 진전이 안 되는 거 같아요”(유사 응답자 1 명: 5).

참여자 26: “아무래도 완벽하게 한다는 강박관념 때문인 것 같아요. 완벽한 강박관념 때문에 약간에 실수를 두려워하기 때문에...”(유사 응답자 2 명: 20, 23).

참여자 47: “내가 외국 사람들 앞에서 몇몇이 말할 실력이 안 되기 때문에 이 말을 하면 비웃지 않을까, 상대방이 깔보지 않을까 하는 생각이 들

때요...옆에 있는 친구들은 나보다 잘 하는데...하는 웬지 모르게 내가 못한다는 식의 강박관념이 있을 때요”(유사 응답자 3명: 51, 53, 56).

참여자 57: “일단 상대방이 내 말을 통해서 어떤 감정을 가지게 될까?, 내 말을 정확히 잘 알아들을 수 있을까? 그런 것들을 고민하게 마련인데...한국어를 말할 때도 이러한 것 때문에 고민이 되는데, 영어를 정확히, 잘하지 못하는 영어를 가지고 대화를 할 때는 더 많이 느껴지지 않을까...” (유사 응답자 3명: 7, 21, 50).

참여자 13: “네 웬지 해 본적 있거든요 가나 사람하고 그 쪽은 영국 식민지라 영국 말하는데 괜히 실수를 하면 한국 사람들 무식하게 생각할까봐 좀 짧게 짧게 단어 식으로 했어요.”

의사소통 긴장감 성격에 관한 참여자의 반응을 정리하면, 긴장감은 다양한 요소의 영향을 받는 듯하다. 그 중 참여자가 보편적으로 지적했던 것은 영어 의사소통에 관한 무능력을 느낄 때, 자신의 영어 수행이 오류 없이 완벽해야 한다고 생각할 때, 다른 사람이 자신의 영어 수행을 부정적으로 평가할 것이라는 기대를 할 때, 또는 자신의 영어 수행을 다른 사람이 잘 알아듣지 못할 것이라고 기대할 때 긴장감을 느낀다고 진술하였다. 위의 열거한 요소들이 복잡한 영어 의사소통 긴장감의 성격을 설명해주는데 충분치 않으며, 참여자의 다음과 같은 질문에 대한 반응은 긴장감의 성격을 이해하는데 추가 정보를 제공할 수 있을 것이다: “영어로 의사 소통할 때 긴장감/초조함을 어떻게 극복하세요?”

9 명의 참여자(11, 17, 19, 22, 28, 42, 50, 52, 54)는 다음과 같은 영어 수행에 관한 기대를 함으로써 그들의 긴장감을 통제할 수 있었다고 진술하였다: “영어 수행 중 오류를 범하는 것은 자연스러운 것이다.” “영어 모국어 화자가 아니기에 영어 수행이 완벽해야 한다는 기대를 갖지 않는다.”

참여자 11: “...솔직히 그 사람들 보면 외국 사람들이 우리나라 말 되게 어설피게 단어 하나하나 말하는 것처럼 저도 외국인한테 물론 말도 안 되겠지만 말도 단어 몇 마디 붙이고 그렇게 해서 많이 설명하는 편인데 조금 알아듣는 거 같아요.”

참여자 19: “맘대로 생각하는 대로 단어가 안 맞아도 하는 것이 저의 스타일입니다...두려움을 갖는다고보다는 어차피 말만 통하면 되니까 자기 나름대로 각종 단어를 수집을 해서 주어 동사가 맞지 않아도 구문이 맞지 않아도 그냥 이야기하면 될 거 같아요.”

참여자 52: “일단은 제가 상대방에게 제가 영어에 익숙지 않은 사람이라는 것을 말을 통해서든지 느낌을 통해서든 받게 해서 내가 영어를 잘 하지 못한다는 것을 상대방이 알게 되면 심리적 안정감 때문에 그나마 쉽게 나와요.”

일부 참여자들(7 명: 1, 8, 9, 18, 35, 39, 40)은 주위 사람들 또는 주위 사람들의 평가를 의식하지 않음으로써 의사소통 긴장감을 통제할 수 있다고 진술했다.

참여자 1: “저 같은 경우에는 많이 연습을 하고 많이 뻘뻘하도록 노력하거나 어려운 자리에서도 망설이지 않으려고 노력하고 발표 같은 것도 참여하도록 노력하는 편입니다.”

참여자 9: “아까 말했듯이 제 내면에 있는 부끄러움과 수치심 다 극복을 해 나가는 그런 것들이요...”

이 밖에도 일부 참여자는 긴장감을 통제하는 다양한 방법을 제시하였다. 웃음으로 긴장감을 극복하려는 참여자들(3 명: 10, 16, 23), 몸짓을 이용하여 부족한 능력을 보충하려는 참여자들(5 명: 23, 33, 38, 41, 50), 중요 영어 대화 표현들을 외우거나(참여자 44), 모국어 지식에 의존하는 참여자(31)가 다양한 방법의 예들이다.

참여자 23: “일단 웃음..미소로 무마하고 음..그냥 저 같은 경우에는 생각이 잘 안 나면요 그냥 막 손으로 제스처를 하는 거 같아요. 제스처를 사용해서 그 때 당시 필요한 단어를...”

그러나 많은 학생들은 영어 의사소통 긴장감을 극복하는 방법은 그들의 영어 의사소통 능력을 향상시키는 것이라고 진술했다(총 13 명: 7, 12, 14, 15, 22, 24, 25, 25, 30, 34, 36, 37, 57). 영어 의사소통 긴장감을 통제하기 위해 영어 대화 기회를 자주 경험하여 의사소통 능력을 향상 시켜야 한다는 일부 참여자(총 5 명: 12, 25, 25, 34, 57)의 진술도 주목할 필요가 있다. 이러한 진술을 바탕으로 “긍정적 긴장감과 부정적 긴장감 사이의 차이점”에 대한 이전 L2 학자들의 논쟁에 중요한 견해를 제시할 수 있는 듯하다. 이번 연구의 많은 참여자가 긴장감을 극복하기 위해 영어 의사소통 능력을 향상시켜야 한다는 진술은 L2 긴장감의 긍정적 요소가 있다는 것을 반증하는 것일지도 모른다. 즉 긍정적 긴장감은 학습자가 더 열심히 학습하여 그들의 영어 의사소통 능력을 향상시켜 긴장감을 통제할 수 있도록 동기를 부여한다.

V. 결론과 논의

이번 연구의 목적은 L2 학습자가 느끼는 L2 의사소통 긴장감의 성격은 무엇인지, 그리고 특히 이전연구에서 많은 관심을 보이지 않았던 L2 의사소통 긴장감을 통제할 수 있는 방법은 무엇인지에 관한 의견을 L2 학습의 주체인 L2 학습자에게 직접 듣고자 하였다. 이 번 연구의 발견들은 L2 의사소통에 영향을 미치는 변이 요소들간의 관계를 설명하는 선행연구와 이론적 견해들을 뒷받침한다. 선행연구와 이론적 견해들은 다음과 같이 주장한다: “긴장감은 인지된 L2 능력과 L2 의사소통 자신감에 부정적으로 영향을 끼치며, 인지된 L2 능력과 L2 의사소통 자신감 사이에는 긍정적인 관계가 있다.” 이번 연구 발견들에 의하면 많은 참여자들은 영어 의사소통 자신감이 없다고 응답하였는데, 영어 의사소통 능력이 부족하다고 느끼거나 긴장감을 느끼기 때문이라고 진술하였다. 따라서 의사소통 자신감을 향상시키기 위해 참여자는 자신의 의사소통 능력을 높게 인지하고 긴장감을 통제할 필요가 있다. 인지된 능력은 실제능력과 높은 상관관계가 있으므로 (MacIntyre 외 2 인, 1997), 참여자는 그들의 실제 능력을 높여 인지된 능력을 향상시킬 필요가 있다.

L2 긴장감과 의사소통에 영향을 주는 다른 변이요소와의 관계에 대해, 본 연구는 영어 의사소통 긴장감은 의사소통 자신감에 부정적으로 영향을 끼칠 뿐만 아니라 영어 수행과 의사소통 의지에도 부정적으로 영향을 끼칠 수 있다는 견해들을 제시한다. L2 긴장감을 느끼는 학습자는 아는 단어나 표현도 생각해 낼 수 없어 영어 수행에 심각한 장애를 경험한다고 진술하였으며, 또한 긴장감을 느끼는 학습자는 영어 의사소통 의지도 떨어진다고 진술하였다. 영어 의사소통 의지는 자신감의 영향을 직접적으로 그리고 가장 크게 받는다. 위에서 논의했던 것처럼 긴장감은 자신감을 떨어트리며, 자신감을 저하시킴으로써, 긴장감은 의사소통 의지를 떨어트린다. 참여자는 자신감을 향상시켜 영어 대화의지를 높이기 위해서, 그리고 성공적인 영어 수행을 위해서 긴장감을 통제할 필요가 있다.

긴장감을 통제하기 위해서는 우선 긴장감의 성격을 이해할 필요가 있다(Oxford, 1999). L2 학자들은 L2 긴장감이 L2 수행과 습득에서 긍정적이 될 수 있고 부정적이 될 수도 있다는 견해를 주장한다. 본 연구 발견에서 보여주듯 긴장감은 L2 수행과 학습에 장애가 되는 부정적 요소가 분명히 있다. 하지만 본 연구의 많은 참여자가 긴장감을 극복하기 위해 영어 의사소통 능력을 향상시켜야 한다는 진술을 주목할 필요가 있으며 L2 긴장감의 긍정적 요소가 있다는 가능성을 인지할 필요가 있다. 긍정적 긴장감은 L2 학습자가 L2 수행 시 더 많은 주의집중을 하도록 동기부여하고 더 많은 노력을 통하여 L2 습득에서 성공할 수 있도록 도움을 줄 수 있을 것이다.

L2 긴장감의 부정적 요소를 최소화하고 긍정적 성격을 극대화하기 위해서 우선 우리는 부정적 요소의 원인이 무엇인지를 이해할 필요가 있다. 본 연구발견에 따르면 참여자가 부정적 긴장감을 느낄 때는, 다른 학습자가 자신의 영어 수행을 부정적으로 평가할 것이라는 기대, 다른 학습자가 자신의 영어 수행을 비웃을 것이라는 기대, 자신의 영어 수행이 상대방의 기분을 상하게 할 것이라는 기대, 그리고 영어 수행 시 실수를 할 것이라는 기대와 같은 자신의 L2 수행에 대한 부정적인 기대를 가질 때이다. 이러한 부정적 기대를 갖고 있는 L2 학습자에게 긍정적인 기대를 갖도록 L2 교사가 지도하면 어떤 결과가 나올 것인가? 예를 들면, 자신의 L2 수행이 부정적이라기 보다는 긍정적인 평가를 받을 것이라는 긍정적 기대, 다른 학습자가 자신의 L2 수행이 상대방의 기분을 상하게 하기보다는 기쁨을 줄 것이라는 긍정적인 기대를 갖도록 L2 교사가 지도한다면 L2 학습자의 L2 수행 긴장감은 긍정적인 요소로 전환될 수 있을 것이다. 결과적으로 부정적 요소를 최소화 할 수 있고, 이에 따른 L2 수행과 수행 의지도 높아질 것이다.

L2 수행에 있어 L2 학습자가 긍정적인 기대를 갖게 하는 것도 중요하지만 L2 학습자가 자신의 L2 수행을 현실적으로 기대할 수 있게 지도할 필요가 있다. 본 연구의 일부 참여자는 L2 수행이 오류 없이 완벽하고 정확해야 한다는 강박관념이 부정적 L2 긴장감으로 작용한다고 진술하였으며, 이러한 비현실적 강박관념을 극복하는 것이 L2 긴장감을 통제 극복하는 것이라고 진술 하였다. 따라서, L2 학생들이 부정적 L2 긴장감을 극복할 수 있도록 도움을 주기 위해서 L2 교사들은 L2 학습자가 자신의 L2 수행을 현실적으로 기대할 수 있도록 지도할 필요가 있다. 현실적 기대라는 것은 L2 오류는 자연스런 것이며, 완벽한 L2 수행 보다는 자신의 발달 단계에 맞는 L2 수행 계획을 갖는 것이다.

결론적으로 L2 의사소통 긴장감의 성격은 L2 학습자의 L2 의사소통 수행에 대한 기대에 따라서 긍정적 또는 부정적 긴장감을 경험할 수 있을 것이다. 긍정적 L2 의사소통 긴장감을 경험하여 성공적인 L2 수행과 L2 습득을 성취하려면 L2 학습자는 자신의 L2 수행과 학습에 대하여 긍정적이고 현실적인 기대를 할 필요가 있으며, 따라서 L2 교사들은 L2 학생들이 이러한 긍정적 그리고 현실적 기대를 가지고 L2 수행을 할 수 있도록 지도할 필요가 있다.

VI. 영어 교육에 대한 제언

L2 학습자가 L2 의사소통 긴장감을 통제하고 성공적인 L2 수행과 습득을 할 수 있도록 돕기 위해서 교사는 학습자들이 그들 자신의 L2 수행과 습득에 대해 긍정적이고 현실적으로 기대하도록 지도해야 한다. 그러기

위해서 교사는 '무엇이 학습자들로 하여금 자신들의 L2 수행에 대해 부정적 또는 비현실적으로 기대하게 할까?'에 대한 물음에 답할 필요가 있다. L2 학습자가 부정적 또는 비현실적으로 기대하는 가장 근본적인 이유는 아마도 자신들의 L2 수행을 평가하기 위해 제시된 뚜렷한 평가기준이 없기 때문일 것이다. "종종 사적 의사소통 수행은 불분명하거나 또는 알려지지 않은 언어적 그리고 사회문화적 기준으로 평가되기 때문에 위험감수가 따르는 것이다"(Horwitz 외 2 인, 1986, p. 128). 영어 의사소통 시 알려지지 않은 평가기준 때문에 영어 학습자는 자신의 영어 수행에 대해 부정적인 기대를 가질 수 있다. 또한 모든 잠재된 가능성의 평가기준 (예: 문법, 어휘, 억양, 강세, 발음, 수행속도)에 대해 만족해야 한다는 비현실적인 기대를 할 수 있을 것이며, 이러한 기대를 자신의 능력이 충족시킬 수 없다고 판단할 때 학습자는 부정적 긴장감을 경험할 것이다.

L2 교사는 L2 학습자들이 자신들의 L2 수행에 대해 긍정적인 기대를 갖도록 도움을 줄 수 있을 것이다. 그 방법으로는 학습자의 L2 수행이 만족스럽다는 듯이 또는 동의한다는 듯이 고개를 끄덕이거나, 미소를 짓거나 아니면 박수를 쳐주는 것이다. 또한 교사는 학습자가 현실적인 기대를 갖도록 도와줄 수 있을 것이며, 이러한 방법으로는 학생들의 현재의 L2 능력과 교육목표에 맞게 평가 기준을 L2 학습자들에게 명확하게 제시하는 것이다. 예를 들면 L2 학습자의 현재의 L2 능력에 맞는 교육목표가 의미전달 이라면 학생들에게 의미전달 성공 또는 실패로 영어 수행을 평가할 것임을 공지한다. 학습자는 분명한 평가 기준이 있으므로 현실적으로 기대할 것이다. 그러나 이러한 교사들의 노력도 중요하지만 학습자에게 영어 긴장감의 존재와 성격을 설명하여 학습자가 긴장감을 스스로 통제할 수 있도록 지도하는 것도 중요하다. 또한 긴장감을 통제할 수 있다고 해서 영어 능력이 저절로 향상되는 것이 아니고 영어 능력을 향상시키기 위해서는 학습자가 많은 노력을 기울여야 한다는 사실을 주지시켜 줄 필요가 반드시 있다.

참 고 문 헌

- 교육부. (1997). *초·중등학교 교육과정*. 서울: 대한교과서 주식회사.
- 김현석. (2007). 年 15 조 쏟아 붓는데도 여전히 '영어 병어리'. Retrieved January 5, 2007, from the World Wide Web: <http://www.hankyung.com/news>.
- Alpert, R., & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Choe, Yong-Jae. (1998). How to improve the level of communicative competence. *English Language & Language Teaching*, 4, 39-51.

- Clement, R. (1980). Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smity, (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147-154). Oxford, UK: Pergamon.
- Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning, 44*, 417-448.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal, 74*, 311-327.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning, 41* (1), 85-117.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43*, 157-194.
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*, 125-132.
- Jeon, Young-Joo, Kahng, Yong-Koo, & Sohng, Hae-Sung. (2006). Improving English communicative competence through individualized WBI. *English Language & Literature Teaching, 12*(4), 117-138.
- Kim, Sung-Yeon. (2000). Contextual factors associated with anxiety and motivation. *English Teaching, 55*(3), 91-110.
- Kim, Young-Sang. (2002). A qualitative inquiry into EFL anxiety: Through the voices of class constituents. *English Language & Literature Teaching, 8*(1), 15-38.
- Kim, Young-Sang. (2005). Toward a conceptual clarification of foreign language anxiety. *English Language & Literature Teaching, 11*(4), 1-20.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning, 27*, 93-107.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal, 79* (1), 90-99.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition, 23*, 368-388.

- MacIntyre, P. D., Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clement, R. (1997). Biases in self ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 3-15.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Park, Chongwon. (2007). A path to speaking excellence: Exploring causes and effects among speaking barriers. *English Language & Literature Teaching*, 13(1), 87-110.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76 (1), 14-26.
- Samimy, K. K., & Rardin, J. P. (1994). Adult language learners' affective reactions to community language learning: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 27, 379-390.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. (2000). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialists' perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary/College

김성중
고려대학교 교양학부
339-806 충청남도 연기군 조치원읍 서창리 208
Tel: (041) 860-1680/C.P.: 010-9705-3537
Email: sjkmemory@hanmail.net

Received in Oct. 2007
Reviewed in Nov. 2007
Revised version received in Dec. 2007