

영어 수업환경의 유형에 따른 언어불안 정도와 불안요인에 대한 비교분석

차혜경*

¹용인대학교 국제교류교육센터

Comparative study on the language anxiety levels and factors in different English class environments

Haekyung Cha^{*}

¹International Cooperation & Education Center, Yongin University

요약 본 연구는 다양한 유형의 영어수업환경에서 대학생 학습자들이 경험하는 언어불안정도 및 불안요인들에 대해 설문조사하고 그 결과를 비교분석하였다. 언어불안정도는 수업환경의 유형에 따라 유의미한 차이가 있으며, 또한 교수와 영어 수업 반 사이에 나타나는 상호작용 효과도 유의미한 양상을 보였다. 이 같은 결과는 수업환경과 학습자들의 개별적 특성 양자 모두가 의미 있는 언어불안의 변인임을 보여준다고 하겠다. 언어불안요인은 언어불안정도와 달리 수업환경에 따라 큰 차이가 없으며, 전체적으로 의사소통, 대인평가, 시험 등의 순으로 중요한 것으로 조사되었다. 특히 의사소통은 수업환경의 차이에 관계없이 거의 일관되게 가장 중요한 불안요인으로 나타났다. 본 연구는 교육적 시사점으로 학습자들의 영어능력에 적절한 수업환경의 구축, 교수의 영어구사력을 고려한 수업환경의 설계, 학습자들의 적극적인 참여를 유도할 수 있는 긍정적인 수업환경의 구성을 제시하였다.

Abstract This study examined the levels of language anxiety and their causal factors in different English class environments. The findings show that the levels of language anxiety vary significantly in different types of class environments, indicating that both the class environments and individual characteristics are meaningful variables of language anxiety. The findings also show that unlike the levels of language anxiety, its causal factors are almost constant regardless of the class environment with communication apprehension being the most important factor. This study suggests that the English proficiency of students and professors needs to be considered when constructing specific class environments, in addition to promoting class environments favorable to students' active participation in class.

Key Words : Class Environments, English Education, Individual Characteristics, Language Anxiety

1. 서론

한국 영어교육은 국제화 시대에 부응하기 위해 영어의 의사소통 능력의 향상에 중점을 두며 많은 변화가 있어왔다. 특히 한국 학생들의 대부분은 영어 수업 외에 영어에 노출되어 있는 시간이 매우 제한적이라는 현실적

문제를 고려하여 원어민 수업을 늘리거나, 한국인 교수에 의한 수업도 영어로(TETE: Teaching English Through English) 진행되어야 한다는 분위기가 조성되어 왔다[1-4].

영어전용수업은 영어를 의사소통의 도구로 사용할 기회가 거의 없는 우리나라 학생들에게 영어에 대한 노출

이 논문은 2013년도 용인대학교 학술연구비 재원으로 수행된 연구임.

*Corresponding Author : Haekyung Cha(Yongin Univ.)

Tel: +82-31-8020-3260 email: hkcha@yongin.ac.kr

Received June 19, 2014

Revised (1st August 11, 2014, 2nd September 2, 2014)

Accepted October 10, 2014

을 증대시킴으로써 자연스럽게 영어소통능력을 향상시킨다는 긍정적인 평가가 있었다[5,6]. 그러나 Lee[7]가 강조한 바와 같이, 영어노출이 많다고 반드시 그 같은 효과를 담보할 수 있는 것은 아니며, 오히려 부정적인 효과를 줄 수 있다는 연구결과도 개진되어 왔다[8,9]. 예컨대, 영어전용수업은 모국어의 사용에서 기대되는 교사와 학생 간의 친밀하고 활발한 상호작용을 어렵게 한다는 지적이 있다. 또한 영어로 수업을 받을 능력이 부족한 학생들은 학습과 영어소통에 대한 추가적 부담으로 인하여 정상 수준 이상의 심리적 스트레스를 경험한다는 연구결과가 있다[10-12].

이러한 이유로 연구자들은 영어를 매개로 하는 영어수업이 정의적 요인(affective variables)에 미치는 영향력에 대해 지속적인 관심을 보여 왔다[4]. 영어교육에서 정의적 요인들이란 언어불안, 자아존중, 자신감 등을 의미하는 것으로, 지능과 적성과 같은 인지적인 요인과 달리 학습 환경이나 상황에 따라 개선의 가능성이 있는 것이다[13]. 그 동안 언어 학습자의 정의적 요인들과 외국어 학업 성취도간의 관계에 관한 연구는 국내외에서 꾸준히 수행되어 왔다. 다양한 정의적 요인들 중에서 특히 언어불안(language anxiety)이 외국어 학업 성취도에 미치는 영향력에 대한 연구가 가장 큰 주목을 받아왔다[14]. 언어불안은 Horwitz, Horwitz, Cope[15]의 주장대로 외국어 학습에서만 일어나는 독자적이고 독특한 현상이며, 성공적인 외국어 혹은 제 2언어 교육과 밀접한 관계가 있다고 보고되고 있다[16]. 비슷한 맥락에서 한국 학생들의 성공적이지 못한 영어교육의 문제점을 각각도로 설명해보려는 많은 연구들도 언어불안이 영어습득과정에서 중요한 요소로 작용한다는 결과를 일관되게 보여 주고 있다[17,18].

이와 같이 영어교육에서 정의적 요인의 중요성이 인식되고, 최근 국제화에 힘입어 영어전용수업이 지속적으로 확대되어 왔다. 이에 상응하여 영어를 매개로 하는 수업에 참여하는 학생들의 언어불안에 관한 연구도 점차 늘어나는 추세에 있다. 그 결과 이 분야에 대한 우리의 이해도 점점 향상되고 있다[19]. 하지만 그 동안의 선행 연구는 김현옥[20]이 지적한 것과 같이, 주로 영어전용수업에 관한 실태 및 요구조사에 기초하여 현행 영어전용수업의 개선방안을 모색하는 탐색적 성격의 연구, 또는 다른 전공수업을 영어를 매개로 하여 진행하는 경우에 대한 연구가 상당부분을 차지하고 있다[21,22,12]. 뿐만

아니라 영어전용수업에서의 언어불안에 관한 연구는 한국어로 진행되는 영어수업에서 나타나는 언어불안에 대한 연구에 비하여 양과 질적인 면에서 아직 미흡한 수준에 있다. 이상과 같은 관점에서 영어를 매개로 한 영어수업에서의 언어불안은 연구자들이 계속해서 탐구해야 할 중요한 과제로 볼 수 있다.

이러한 사실에 주목하면서 본 연구는 다양한 영어수업환경과 언어불안 간의 관계와 차이점을 비교분석을 통하여 파악해 보는 의미 있는 기회를 제공하고자 한다. 다시 말해, 본 연구는 대학 교양영어 수업환경을 4가지 유형으로 구분하고, 각 유형의 영어수업환경에서 대학생 학습자들이 경험하는 언어불안의 정도와 불안요인들에 대해 설문조사하여 그 결과를 비교분석하고자 한다.

여기서 4가지 유형의 수업환경이란 원어인 교수 A-반, B-반, 한국인 교수에 의한 영어전용반, 한국인 교수가 한국어로 진행하는 일반영어반이다. 후에 자세히 설명하겠지만 이 유형들은 수준별 영어수업을 위해 분류된 2개의 대학 교양영어반을 재구성하여 만들어진 것이다. 이처럼 본 연구는 다양한 영어수업환경에서 나타나는 언어불안정도과 불안요인들을 비교분석할 것인데, 이는 기존 연구에서 쉽게 찾아보기 어려운 새로운 시도로서 다음과 같은 구체적인 연구 문제를 설정하여 수행하고자 한다.

연구문제 1. 원어인 교수반, 한국인 교수에 의한 영어전용반 및 일반영어반 등 다양한 영어수업 환경에서 학생들이 경험하는 언어불안 정도가 다르게 나타나는가, 그렇다면 차이점은 무엇인가?

연구문제 2. 위와 같은 다양한 영어수업 환경에서 학생들의 언어불안을 야기하는 상황적 요인들이 다르게 나타나는가, 그렇다면 차이점은 무엇인가?

2. 이론적 배경

Horwitz[23]는 지난 40년간 이루어진 영어 학습에 있어서의 언어불안에 관한 선행 연구들을 심층 분석하고, 그 주요 연구내용을 여섯 가지의 범주로 분류하였다. 이들은 (1) 언어불안의 본질, (2) 언어 성취에 대한 외국어

언어불안의 영향, (3) 외국어 언어불안을 야기하는 상황적 요인, (4) 언어불안과 학습자의 다른 요인들과의 관계, (5) 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 학습에 대한 불안, (6) 외국어 학습 불안을 줄이기 위한 대처방법이다. 아래에서는 우선 언어불안의 개념을 살펴보고, 그 동안 수행되어 온 선행연구들의 주요 내용을 본 연구의 연구문제와 관련지어 논의해 보고자 한다.

2.1 언어불안의 개념

초창기의 언어불안 연구들은 주로 다른 유형의 불안과 비교하여 언어불안이란 과연 무엇인가라는 개념정의의 문제에 치중하였다[23]. 무엇보다도 언어불안이 심리학에서 말하는 특성적 불안(trait anxiety)이나 상태적 불안(state anxiety)과는 차별화되는 개념이라는 생각에서 출발하여 언어불안이란 과연 무엇인지를 정의할 필요가 있었다. 이러한 과정에서 언어불안은 L2의 성취와 관련된 언어습득의 맥락에서 느껴질 수 있는 독특한 불안이라든가[24], 영어 수업시간과 같은 특정한 상황에서 느끼는 불안이라는 개념으로 정의되었다[15]. 특성적 불안은 비교적 지속성이 있는 성격적 특성으로서의 불안이고, 상태적 불안은 특정한 경우에 경험되는 일시적인 상황에서 느끼는 불안을 말한다[25].

언어 불안을 처음 연구하기 시작했을 때, Chastain[26]이나 Swain과 Burnaby[27]와 같은 학자들은 언어불안을 특성적 불안이 언어학습으로 전이된 것이라고 생각했었다[28]. 그러나 이제는 언어불안을 또 하나의 차별된 불안의 유형으로 영어 수업시간과 같은 특정한 상황에서 나타나는 불안(situation-specific anxiety)이며, 따라서 과학이나 수학 등과 같은 다른 분야의 학문을 배울 때 경험하는 불안과는 구별되어야 하는 것으로 이해하고 있다[15,29].

2.2 수업환경에 따른 언어불안 정도의 차이

언어불안의 원인에 대한 연구는 크게 두 방향으로 생각할 수 있다. 첫째는 언어불안이 어떻게 생성되는지에 대한 이론들의 적용에서 시작된 연구들이고, 두 번째는 학습자의 개별적 요인들에 의해 영향을 받는 특정한 상황에서 경험하는 불안으로서의 설명이다[15].

전자에 해당하는 이론적 배경으로는 Pekrun[30]의 불안의 기대가치이론 (Expectancy-Value Theory of Anxiety)과 Bandura[31]의 자기효능감이론(Self-Efficacy

Theory)을 예시할 수 있다. 사실상 언어불안의 원인에 대한 연구는 이러한 이론들을 적용하여 새로운 언어를 배운다는 것이 심리적으로 얼마나 힘든 일인가를 여러 각도로 보여주는 노력에서 출발하였다[15].

새로운 언어를 배운다는 것은 단어, 문법, 문장구조만의 변경이 아니라 새로운 언어적 형태로 모든 정보를 새롭게 개념화시켜야 한다는 것이다[32]. 그러므로 익숙하지 않은 언어를 사용해야만 하는 의사소통은 학습자들을 당황하게 하고 불안을 느끼게 해서 언어소통자로서의 자아가 훼손될 수 있고 침묵하거나 공포에 이를 수도 있는 것이다.

이렇게 볼 때, 학습자들은 영어전용수업이라는 부자연스럽고 도전적인 수업환경에 처할 경우 증폭된 언어불안을 경험할 수 있다. 특히 영어를 의사소통의 도구로서 사용할 기회가 거의 없는 우리나라 학생들은 영어사용정도가 높은 수업환경에 처할수록 그들의 언어불안은 가중될 것으로 기대할 수 있다.

아울러 원어민 교수 수업은 교수와 학생들간의 문화적 차이, 한국인 교수와는 가능한 자유로운 소통이 어렵다는 이유 등으로 한국인 교수 수업에 비해 불안감이 상대적으로 클 것으로 기대할 수 있다. 달리 말해 한국인 교수는 Krashen[33]의 L2 언어습득이론에서 추론할 수 있듯이 원어민 교수에 비해 학습자의 언어 및 문화를 더 많이 공유할 수 있다. 따라서 한국인 교수는 학습자에게 도움이 되는 언어적 보조(caretaker speech)의 역할을 원어민 교수보다 더 잘 수행할 수 있기 때문에 그 같은 기대를 할 수 있다는 것이다.

그러나 이러한 기대는 일부이지만 이를 조사한 선행연구의 결과에 비추어 볼 때 추가적인 경험적 검증이 요구되는 부분이다. 예컨대, 박현주와 신경구[34]는 원어민 교수와 한국인 교수 수업에서의 언어불안 정도를 조사하였는데, 오히려 전자보다는 후자에서 불안감이 더 크게 나타났다. 정성혜[35]의 연구에서도 영어 학습자의 불안 정도를 조사한 결과, 원어민 교사수업의 불안정도가 다소 높게 나타났으나 양자간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다.

한편 언어불안의 원인을 학습자의 개별적 특성들에 의해 영향을 받는 특정한 상황에서 파악하려는 연구노력이 있었다. 이들 연구에서는 학습자들의 연령, 성별, 학업능력, 선호도, 성격, 해당 언어 국가에의 방문 경험, 언어 학습에 대한 기대치 등과 같은 개별적 특성들을 언어불

안의 수준에 영향을 미치는 주요한 요인들로 제시하고 있다[36-39].

이 같은 맥락에서 볼 때, 언어불안 정도는 영어사용정도, 원어민 교수여부 등의 외적 변인들과 더불어 학습자들의 개별적 특성에 의해서도 의미 있는 영향을 받을 수 있다. 예컨대, 영어능력, 선호도, 학습동기, 자신감 등이 높을수록 영어강의에 대한 불안감이 낮을 것으로 조사되었다[19,40-43]. 이러한 관점에서 수업환경에 따른 언어불안 정도의 차이는 학습자들의 개별적 특성의 영향으로 인하여 앞의 설명에서 예측했던 방향과 상반되거나 다소 조정된 형태로 나타날 여지가 있다. 이 같은 가능성은 그동안 언어불안에 영향을 미치는 개별적 특성의 중요성을 실증적으로 보여준 연구들이 적지 않다는 점에서 연구의 관심대상이 되어야 할 것이다.

2.3 수업환경에 따른 언어불안 요인

Horwitz, Horwitz와 Cope[15]는 현재 언어불안의 표준 측정도구로 자리매김한 Foreign Language Classroom Anxiety Scale(FLCAS)을 발표하면서 언어불안요인으로 크게 세 가지를 제시하였다. 이들은 다른 사람과의 대화를 통한 상호작용에서 언어불안을 야기하는 의사소통(communication) 불안요인, 실패에 대한 두려움이 유발하는 시험(test) 불안요인 그리고 타인의 부정적인 평가에 대한 두려움(fear of negative evaluation)이 초래하는 대인평가 불안요인으로 구분할 수 있다.

Horwitz, Horwitz와 Cope[15]의 연구 이후 다양한 불안요인들이 거론되었다. 먼저 Young[44]은 교사와 학습자간 상호작용에 의한 불안, 학습 절차에 의한 불안, 언어 학습에 대한 학습자 신념에 의한 불안, 시험에 의한 불안 등 여섯 가지의 잠재적 불안요인들을 제시하였다. 이들 여섯 가지 불안요인들 중에서 특히 주목할 점은 교사도 학습자의 언어불안에 영향을 미치는 중요한 요인이라는 것이며, 따라서 교사의 신념, 학습자와 관계 등도 적합한 연구대상이 된다. 아울러 Priel[45]는 수업의 난이도(difficulty level), 목표어에 대한 개인의 자각능력, 불안감이 높았던 수업을 받은 경험, 완벽주의와 같은 개인의 성격 등을 불안요인으로 지적하였다.

이상과 같이 다양한 불안요인들도 수업환경에 따라 차이를 보일 것으로 예측할 수 있다. 무엇보다도 영어의 사용이 필수적으로 요구되는 수업환경일수록 의사소통 불안요인이 중요할 것으로 기대된다. 영어전용수업에서

는 모든 의사소통이 영어로 진행되어야 하기 때문에 적정 수준의 영어구사력이 없이는 수업참여 및 과업수행이 원활히 이루어질 수 없다. 특히 원어민 교수수업에서는 교실 내 뿐만 아니라 교실 외에서도 교수와 학생들과의 상호작용이 모두 영어로 진행되어야 하기 때문에 한국인 교수수업에 비해 의사소통 불안요인에 취약할 것으로 예측할 수 있겠다.

하지만 앞에서 지적한 바와 같이 언어불안은 학습자의 개별적 특성들에 의해서도 영향을 받기 때문에 불안요인들의 영향력 역시 앞에서 설명한 기대와 다르게 나타날 가능성이 있다. 즉, 영어사용정도가 높은 수업환경에서도 적절한 영어구사능력이 있다면 의사소통불안요인보다는 대인평가와 같은 다른 불안요인에 의해 더 큰 영향을 받을 수 있다는 것이다.

선행연구에서 이러한 가능성을 시사해 주는데, 그 예들로서 시험이나 타인의 부정적 평가에 대한 불안요인이 의사소통요인보다 더 중요하고, 영어에 대한 자신감이 크고, 스스로가 자신의 영어능력을 높게 평가하는 학습자일수록 언어불안요인들에 대해 덜 민감하게 반응한다는 조사결과를 지적할 수 있다[46,20].

또한 개별적 특성 외에 교수의 수업방식도 언어불안과 밀접히 관련되어 있다. 즉, 영어로만 소통해야 하는 영어수업 자체가 언어불안을 야기하기 보다는 학습자들에게 충분한 준비 없이 말하기를 요구하는 교수의 수업방식이 언어불안을 촉진하는 주요 요인이라는 것이다. 이 같은 조사결과에서도 위의 가능성을 보여준다고 할 수 있다[47].

3. 연구방법

3.1 연구대상

본 연구의 설문조사는 수도권에 소재한 Y 대학에서 2013년도 2학기 당시 대학 교양영어과목을 수강하고 있었던 남녀 대학생 137명을 대상으로 이루어졌다. 연구에 참가한 학생들을 성별로는 보면, 남성이 63명(46%), 여성이 74명(54%), 전공별로는 경영행정계열이 47명(34%), 예술계열이 27명(20%), 이공계열이 28명(21%) 그리고 체육계열이 35명(25%)이다.

해외방문 경험자는 43명으로 연구대상자의 31%이며, 이들 중 미국, 호주와 같은 영어권 국가방문 경험자는 22

[Table 1] Characteristics of participants: () percentage

Gender	male	63(46)	
	female	74(54)	
Major	business/ public administration	47(34)	
	art	27(20)	
	engineering	28(21)	
	physical education	35(25)	
Foreign country visiting experience	43(31)	English speaking countries	22(16)
	before kindergarten	5(4)	
starting to learn English	kindergarten	23(17)	
	grade school 1, 2	54(39)	
	grade school 3	55(40)	
	Repeat course	8(6)	

명으로 16%를 차지하고 있다. 영어를 학습한 최초의 시기는 유치원 전이 5명(4%), 유치원이 23명(17%), 초등학교 1, 2학년이 54명(39%), 학교영어교육이 시작되는 초등학교 3학년이 55명(40%)이다. 끝으로 연구대상자의 5.8%인 8명은 재수강자이며, 이상의 인적 배경과 구성을 정리하면 Table 1과 같다.

Y 대학의 학생들은 4학기에 걸쳐 교양영어를 수강하도록 되어 있으며, 대부분의 학생들은 1학년과 2학년에 교양영어를 공부하고 있다. 원래 교양영어의 수업은 학생들의 영어능력과 상관없이 전공에 따라 예체능계와 비예체능계 2개의 반으로 나누어 진행되었으나, 2013년 새로운 영어교육제도의 도입에 따라 말하기 듣기 읽기로 구성된 level test를 통해 전공과 관계없이 수준별 수업을 하도록 되어 있다.

학생들은 level test의 결과를 기준으로 각자 영어능력에 맞게 모두 4개의 level로 구성된 반들에 배치되었으며, 이들 중 본 연구는 수업환경이 각기 다른 A-반과 B-반을 연구대상으로 하여 양자간의 언어불안정도와 불안요인 차이에 대한 비교분석이 용이하도록 하였다. 본 연구의 대상인 A-반과 B-반은 level test 결과를 기준으로 나누어져 있다. 따라서 각 반에 배치된 학생들의 영어능력이 다른바, A-반이 100점 만점에 73-98점으로 최상급이며, B-반은 37-56점으로 영어능력이 하위급에 해당되는 학생들로 구성되어 있다.

이와 같이 학생들의 영어능력을 기준으로 수준별 수업을 도입하였는바, 학생들의 영어이해능력을 고려하여

수업환경도 다르게 설정하였다. 영어능력이 최상급인 A반은 원어민 교수수업과 한국인 교수수업으로 분반하여 원어민 교수는 물론, 한국인 교수도 영어로만 수업을 진행하도록 되어 있다. B반도 원어민 교수수업과 한국인 교수수업으로 분반하였으나, 후자의 경우 B반 학생들의 낮은 영어능력을 고려하여 한국어를 사용하는 일반영어 수업으로 진행하게 하였다. 따라서 본 연구의 대상인 2개 반은 학생들의 영어능력 뿐 아니라 수업에서의 영어사용정도도 A-반, B-반 순으로 높은 것으로 되어 있다.

끝으로 본 연구의 대상은 학생들의 영어능력수준과 영어사용정도를 기준으로 구분된 A와 B 2개 반이지만, Table 2에서 보는 바와 같이, 보다 다양한 영어수업환경과 언어불안 간의 관계와 차이점을 비교분석하고자 원어민 교수여부, 영어사용정도 등의 수업환경에 따라 세분하였다.

구체적으로 A-반은 (1) ‘원어민 교수 A-반’과 (2) 영어전용반인 ‘한국인 교수 A-반’으로 나누고, B-반은 (3) ‘원어민 교수 B-반’과 (4) 한국어가 사용되는 일반영어반인 ‘한국인 교수 B-반’으로 다시 구분하여 총 4개 유형의 수업환경으로 재구성하였다. 여기서 (1)과 (2) 그리고 (3)와 (4)는 각각 동일한 학생들로 구성된 반이지만 설문조사에서 원어민 교수반과 한국인 교수반을 구분하여 답하도록 하였다. 이렇기 때문에 본 연구는 4개 유형의 수업환경에서의 언어불안정도와 불안요인에 대한 자료를 확보할 수 있었다.

[Table 2] Class characteristics

Name of class		Level test score (perfect score 100)	Class environment
Class-A	Native professor class-A	73-98	Native professor leads class all in English
	Korean professor class-A	same as above	Korean Professor leads class all in English
Class-B	Native professor class-B	37-56	Native professor leads class all in English
	Korean professor class-B	same as above	Korean Professor leads class in Korean

3.2 연구도구 및 절차

본 연구는 자료 수집을 위해 크게 두 가지 연구도구를 사용하여 연구대상자들의 언어불안 정도와 불안요인을 조사하였다. 먼저 언어불안 정도를 측정하기 위해 Horwitz, Horwitz, Cope[15]가 개발한 이후 이 분야에서 가장 널리 활용되어온 Foreign Language Classroom Anxiety Scale(FLCAS)를 활용하였다.

총 33문항으로 구성된 FLCAS는 불안 정도에 따라 ‘전혀 아니다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)인 Likert scale로 이루어져 있다. FLCAS의 전반적인 불안정도는 33문항에 각각 나타난 수치의 합을 총 문항 수로 나눈 것이다. 이들 중 9개 항목(2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32)은 FLCAS 점수가 높을수록 불안도가 큰 것으로 해석될 수 있도록 역산하여 최종 FLCAS 점수를 환산하였다. 본 설문 문항의 신뢰도 분석을 위하여 Cronbach’s alpha 계수로 측정해 본 결과 .96로 나타났으며 이는 연구도구로서 활용 가능한 안정적인 수준의 신뢰도다.

다음으로 불안요인을 알아보기 위하여 FLCAS를 다섯 가지 범주로 분류하였다. 이들은 선행연구를 기반으로 의사소통불안, 시험불안, 교수에 대한 불안, 수업불안, 대인평가 불안 등으로 나누어 분석하였다[48,46,49,50,20]. 의사소통불안은 “영어 시간에 내가 영어로 말할 때면 긴장되고 혼동된다”와 같이 영어로 직접 말해야 할 때 느낄 수 있는 항목들(설문항목 1, 14, 18, 24, 27, 32, 33)이고, 시험불안의 예는 “나는 영어수업에 낙제점을 맞게 되면 생길 결과들에 대해 걱정한다”와 같은 항목들(8, 9)이다.

교수에 대한 불안은 “교수님이 틀렸다고 고쳐주시는 것이 왜 그런지 이해 안 되면 당황된다”와 같은 항목들(4, 15, 19, 25, 29)로 되어 있다. 대인평가 불안은 “나는 다른 학생들이 내가 영어로 말하면 웃을까봐 겁난다”와 같은 항목들(7, 23, 31)이다. 수업불안은 “내가 영어수업 예습을 충분히 했다 해도 영어 수업에 대해 불안을 느낀다”라는 항목들로 구성되어 있다(2, 3, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 16,

17, 20, 21, 22, 26, 28, 30).

이에 더하여 선행연구들에서 언어불안을 유발한다고 조사된 상황적 요인들에 대해서도 설문하였다 [51,52,19,453]. 이들은 8개 항목의 설문으로 구성되어 있다. 구체적으로 “교수님의 문법 설명이 이해가 되지 않을 때,” “호명 받아 혼자 읽고 번역할 때,” “호명 받아 혼자 영어로 말할 때,” “교수님이나 다른 학생들이 내 영어를 못 알아들을 때,” 영어를 잘하는 학생이 내 옆에 있을 때,” “시험이나 성적,” “영어 과목 자체가 나에게 불안을 준다” 등이다. 이들에 대해 연구대상자들이 가장 큰 긴장감이 느끼는 순서대로 순위를 기입하도록 하였다.

설문은 주로 각 수업을 담당하는 교수진이 직접 시행하였으나 일부는 담당교수를 대신하여 연구자가 강의실을 방문하여 조사하였다. 모든 설문은 수업 마지막 부분에 25분에서 30분 정도의 시간을 할당 받아 작성되었다. 본 설문의 취지, 설문지 작성방법 등에 대한 정확한 설명을 위해 원어민 교수들은 설문조사 진행에 참여하지 않았다.

본 설문의 통계 처리를 위하여 SPSS 15.0으로 기술 통계와 추론 통계가 사용되었다. 구체적으로 빈도, 평균, 표준편차 등을 조사한 기술통계 그리고 언어불안 정도와 요인들의 차이점을 알아보기 위해 반복측정 변량분석, 일원배치 분산분석 등을 실시하였다.

4. 연구결과

4.1 수업환경의 유형과 언어불안정도

수업환경에 따른 언어불안의 정도의 차이를 알아보기 위해 반복측정 변량분석(two-way mixed ANOVA)을 사용하였다. 이러한 분석방법을 채택한 이유는 1) 영어사용 정도를 기준으로 구분된 반에 의한 언어불안의 차이, 2) 한국인 또는 원어민 교수여부에 따른 언어불안의 차

[Table 3] Language anxiety level

	Class-A				Class-B				F value/Mean				
	korean prof. class-A		native prof. class-A		korean prof. class-B		native prof. class-B		type of class		type of prof.		inter-action.
	mean	s.d.	mean	s.d.	mean	s.d.	mean	s.d.					
anxiety total	2.56	.73	2.51	.74	2.93	.81	3.11	.79	14.011*		5.140*		18.267**
									A	2.54	K	2.75	
									B	3.02	N	2.81	

Note: **p < .01, *p < .05.

In type of class and prof., A = class-A; B = class-B; K = Korean professor;

N = Native professor

이 그리고 3) 영어사용정도와 교수의 종류에 의해 나타난 언어불안의 상호작용 효과를 분리하여 분석하기 위한 것이다.

연구결과를 살펴보면, 언어불안의 총점은 영어사용정도를 기준으로 구분한 반에 따라 유의미한 차이가 있다. (F=14.011, p<.001), [Table 3]에서 보는 바와 같이, B-반(B=3.02)이 A-반(A=2.54)에 비해 언어불안 정도가 큰 것으로 조사되었다. 교수의 종류에 따라서도 차이가 유의미하였는데(F=5.140, p<.001), 원어민 교수반(N=2.81)이 한국인 교수반(K=2.75)에 비해 언어불안 정도가 높은 것으로 나타났다.

아울러 교수와 반 사이에 나타나는 상호작용 효과도 유의미하였다(F=18.267, p<.001). 그 양상을 살펴보면 원어민 교수 B-반(3.11), 한국인 교수 B-반(2.93), 한국인 교수 A-반(2.56), 원어민 교수 A-반(2.51)의 순으로 언어불안의 총점이 높은 것으로 나타났다.

이러한 연구결과에서 무엇보다도 우리의 관심을 끄는 것은 A-반의 학생들이 B-반보다 어려운 수업환경에 있음에도 불구하고 상대적으로 낮은 불안감을 경험한다는 것이다. 이 같은 결과는 A-반이 영어사용정도가 크다는 관점에서 의외의 현상으로 볼 수 있다. 하지만 A-반 학생들의 영어능력은 최상급이고 B-반의 학생들은 하위권이기 때문에 나타난 현상으로 이해할 수 있겠다.

영어능력과 같은 개인적 특성의 중요성은 한국인 교수반에서도 엿볼 수 있다. 한국어가 사용되는 한국인 교수 B-반(2.93)이 모두 영어로 진행되는 한국인 교수 A-반(2.56)보다 높은 불안감을 보이고 있다. 이는 앞서 비슷한 맥락에서 A-반 학생들의 영어능력이 B-반의 학생들보다 높기 때문에 나타난 결과로 해석할 수 있겠다. 선행연구에서도 의사소통능력, 영어에 대한 자각능력, 자신감 등이 높은 학습자일수록 언어불안을 적게 경험한다는 조

사결과가 있다.[54, 43] 본 연구도 영어능력과 같은 개인적 특성의 중요성을 재차 조명하는 연구결과를 제시하고 있다.

하지만 주목할 점은 이러한 연구결과가 영어사용정도와 같은 수업환경의 영향을 부정하는 것이 아니라는 사실이다. 먼저 원어민 교수 B-반이 4개 유형 중 가장 높은 언어불안(3.11)을 보이고 있고, 또 동일한 B-반에 속한 한국인 교수 B-반(2.93)에 비해 높게 나타났다.

이 같은 조사결과는 영어능력이 같을 경우 영어사용정도가 큰 수업환경일수록 높은 불안감을 경험한다는 점을 시사하는 것이라 할 수 있다. 즉, 4개의 유형 중에서 원어민 교수 B-반이 언어불안정도가 가장 크다는 것은 영어사용정도가 높은 수업환경과 낮은 영어능력이라는 개인적 특성이 상호작용한 결과로서 양자 모두가 의미 있는 언어불안의 변인임을 보여준다고 하겠다.

언어불안 변인들의 상호작용 효과는 원어민 교수 여부에 따른 언어불안 정도에서도 찾아 볼 수 있다. 전체적으로 언어불안정도는 원어민 교수반(N=2.81)이 한국인 교수반(K=2.75)에 비해 높게 나타났다. A-반과 B-반에서 각각 원어민 교수반과 한국인 교수반을 구분하여 조사한 결과를 보면, B-반의 경우에도 원어민 교수반(3.11)이 한국인 교수반(2.93)에 비해 높은 불안정도를 나타내 주고 있다.

이 같은 결과는 원어민 교수가 한국인 교수에 비해 외국어를 배우는 학생들의 어려움을 공감하고, 학습전략을 전수하는 데에 취약하다는 주장과 맥을 같이 한다. 그러나 박현주와 신경구[34]의 연구에서 반대의 결과를, 또 정성혜[35] 연구에서는 양자간의 차이가 통계적으로 유의미하지 않았다는 결과를 보여주고 있다.

이러한 선행연구의 결과에 비추어 볼 때, 이 부분에 대한 본 연구의 결과와 관련해서는 보수적인 해석이 필요

[Table 4] Language anxiety factors

	Class-A				Class-B				F value/Mean				
	korean prof. class-A		native prof. class-A		korean prof. class-B		native prof. class-B		type of class		type of prof.		inter-action.
	mean (ranking)	s.d.	mean (ranking)	s.d.	mean (ranking)	s.d.	mean (ranking)	s.d.					
comm.	2.72(1)	.91	2.67(1)	1.00	3.18(1)	.93	3.41(1)	.94	14.917**		4.640*		11.570**
									A	2.70	K	2.95	
									B	3.30	N	3.04	
test	2.59(2)	1.00	2.56(3)	.98	3.04(3)	1.10	3.07(4)	1.07	7.891**		.000		.344
									A	2.58	K	2.82	
									B	3.06	N	2.82	
class	2.56(4)	.73	2.50(4)	.73	2.92(4)	.85	3.10(3)	.81	13.399**		3.804		15.829**
									A	2.53	K	2.74	
									B	3.01	N	2.80	
prof.	2.34(5)	.83	2.25(5)	.80	2.45(5)	.85	2.71(5)	.85	4.517*		4.389*		19.337**
									A	2.30	K	2.40	
									B	2.58	N	2.48	
compa.	2.58(3)	.84	2.57(2)	.82	3.07(2)	.99	3.15(2)	.97	12.527**		1.609		2.018
									A	2.58	K	2.83	
									B	3.11	N	2.86	

Note: **p < .01, *p < .05.

comm.: communication apprehension, test: test anxiety, class: class anxiety, prof: anxiety related to professor, compa.: anxiety due to comparing with others.

하다고 생각된다. 아울러 B반의 한국인 교수반은 모두 영어로만 진행되는 A반의 한국인 교수반과 달리 수업이 한국어로 진행되기 때문에 원어민 교수여부보다는 영어 사용정도의 차이에서 나타난 결과로도 해석이 가능하다.

한편 A-반의 경우 불안정도가 오히려 한국인 교수반(2.56)이 외국인 교수반(2.51)에 비해 높게 나타났다. 그 이유는 A-반의 한국어 교수반이 영어전용반이라는 점에서 추론해 볼 수 있다. 한국인 교수에 의한 영어전용수업은 학생들에게는 물론 교수에게도 정서적 측면에서 부담을 가중시킨다는 문제가 지적되어 왔다. 실제로, 영어전용수업에서는 자신의 영어능력이 높다고 생각하는 교수들조차도 강의의 준비와 운영에 있어 적지 않은 심리적 부담과 스트레스를 경험하는 것으로 나타났다[21,12].

Young[44]이 지적한 바와 같이, 언어불안의 다양한 원인 중에서 교수라는 학습의 구성 요소도 학생들의 언어불안을 야기하는 중요한 요인중의 하나이다. 따라서 교수의 심리적 부담과 스트레스는 학생들에게 전이되어 그들의 불안감을 심화시키는 요인으로 작용할 수 있다.

이러한 맥락에서 볼 때, 유일하게 A-반에서 한국인 교수반의 불안정도가 외국인 교수반에 비해 높은 것은 영어전용수업이라는 수업환경에서 한국인 교수가 느끼는 불안감이 학생들에게 전이된 결과로 생각할 수 있다. 즉 모국어가 아닌 영어로 강의해야 하는 교수의 심리적 부

담감과 영어전용수업이라는 어려운 수업환경에 처한 학생들의 불안감이 상호작용하여 나타난 상승효과 결과로 이해할 수 있다는 것이다.

4.2 수업환경의 유형과 언어불안요인

수업환경에 따른 언어불안요인의 차이를 알아보기 위해 먼저 FLCAS를 다섯 가지 범주로 분류한 요인들에 대해 반복측정 변량분석을 하였다. Table 4에 정리한 결과를 보면, 반의 경우, 모든 불안요인들에서 B-반이 A-반보다 취약한 것으로 나타났다. 통계적으로도 모두 유의미한 것으로 조사되었다.

한국인 교수와 원어민 교수를 구분한 결과를 보면, 의사소통 불안요인(F=4.640, p<.001)과 교수에 대한 불안요인(F=4.389, p<.001)에서 유의미한 차이를 보였다. 각 불안요인에서도 원어민 교수반이 한국인 교수반에 비해 높은 것으로 나타났다. 그러나 시험, 수업, 대인평가에서는 원어민 교수가 한국인 교수에 비해 다소 높은 불안요인으로 나타났으나 통계적으로는 유의미하지 않았다.

반과 교수의 종류에 의한 상호작용 효과를 보면, 시험(test)과 대인평가(compa.) 불안요인을 제외한 나머지 세 가지 요인들에서 유의미한 차이를 보이고 있다((comm., class, prof.). 이들은 모두에서 원어민 교수 B-반, 한국인 교수 B-반, 한국인 교수 A-반, 원어민 교수 A-반의 순으

로 높은 양상으로 나타났다.

이러한 결과는 B-반의 학생들이 A-반보다 영어사용 정도가 낮은 수업환경에 있음에도 불구하고 불안요인들에 상대적으로 취약하다는 점을 보여주는 것이라 할 수 있다. 이 같은 결과는 B-반의 학생들의 영어능력이 A-반 학생들보다 낮기 때문에 나타난 현상으로 해석할 수 있다. 따라서 영어능력과 같은 개인적 특성의 중요성을 다시 보여주는 결과라 하겠다.

그러나 원어민 교수반이 한국인 교수반에 비해 불안요인들이 높고, 4개 유형의 수업환경에서 원어민 교수 B-반이 불안요인에 가장 취약한 것으로 나타났다. 이는 수업환경과 개인적 특성이 상호작용한 결과로서 양자 모두가 의미 있는 불안요인의 변인임을 재조명하는 것이라 하겠다.

다음으로 불안요인들의 개별적 중요도를 알아보기 위하여 각 유형의 수업환경에서 나타난 이들의 순위를 살펴보면 무엇보다도 의사소통(comm.)이 수업환경의 차이에 관계없이 가장 중요한 불안요인으로 나타났다. 이러한 결과는 2개 반으로 구분한 경우와 이를 4개의 유형으로 세분화하여 분석한 경우에도 일관되게 나타난 것이다. 즉, 의사소통 불안요인은 영어전용으로 진행되는 A-반 그리고 한국인 교수반에서의 한국어가 사용되는 B-반 모두에서 다섯 가지 범주의 불안요인들 중 1위를 기록하고 있다는 것이다.

원어민 교수여부 등을 고려하여 세분한 4개 유형의 수업환경에서도 동일한 결과를 보여주고 있다. 특히 관심을 끄는 결과는 한국인 교수에 의해 한국어로 진행되는 일반영어반인 한국인 교수 B-반에서도 의사소통이 가장 중요한 불안요인으로 조사되었다는 것이다. 아울러 영어능력이 연구대상 중에서 높기 때문에 언어불안정도가 낮게 나타난 A-반의 경우에도 원어민 교수반(Native professor class-A)과 한국인 교수반(Korean professor class-A)에서 공히 의사소통 불안요인이 가장 큰 것으로 조사되었다.

의사소통 다음으로 중요한 불안요인은 A-반과 B-반 모두에서 대인평가(compa.)로 조사되었다. 4개 유형의 수업환경으로 구분하여 조사한 결과도 수업환경에 따라 약간 차이를 보여주고 있지만 앞과 유사한 양상으로 나타났다. 원어민 교수 A-반과 원어민 교수 B-반 그리고 한국인 교수 B-반에서 공히 대인평가 불안요인이 두 번째로 중요한 것으로 나타났다. 그러나 한국인 교수 A-반

에서는 시험 다음으로 세 번째로 큰 불안요인으로 나타났다.

한국인 교수 A-반에서 시험(2.59)은 대인평가(2.58)와의 차이가 .01에 불과하고, 또한 다른 유형의 수업환경에서 대인평가가 시험보다 높은 불안요인이라는 결과를 고려한다면, 전체적으로 볼 때 시험보다는 대인평가가 두 번째로 중요한 불안요인이라고 이해할 수 있겠다. 이러한 결과는 영어수업에서 학습자들은 서로를 경쟁상대로 의식하며, 따라서 동료로부터 부정적인 평가를 받는 것에 대해 높은 불안감을 가진다는 Beebe[55]의 주장과 맥을 같이 한다.

한편 원어민 교수 A-반과 B-반 모두에서 일관되게 대인평가가 두 번째로 중요한 불안요인으로 조사되었다. 이에 비해 한국인 교수 A-반에서는 3위로 나타났다. 이 같은 결과에 주목한다면 외국인 교수반이 한국인 교수반에 비해 대인평가 불안요인에 취약하다는 해석이 가능하다. 즉 원어민 교수반의 학생들은 한국인 교수반에 비해 담당교수와 다른 학생들 앞에서 영어를 사용해야 하는 정도가 크기 때문에 대인평가에 대해 크게 의식하게 되는 결과로도 이해할 수 있다는 것이다.

박현주[46]의 연구에서 대인평가 불안요인은 한국인 교수의 강독반보다 원어민 교수가 진행하는 회화반에서 높게 나타났다. 이 결과는 원어민 회화수업에서는 구두 발표나 학습활동을 영어로 해야 하고 이를 통해 교수와 다른 학생들 앞에서 실수할 수 있는 가능성이 더 많기 때문이라고 해석하고 있다.

수업불안(class)과 교수에 대한 불안(professor)은 2개 반 모두에서 4와 5위를 기록하고 있으며, 교수에 대한 불안요인의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 4개 유형의 결과도 2개 반으로 분류하였을 때와 거의 유사하다. 하지만 원어민 교수 B반만은 수업불안이 다른 유형의 수업환경에서보다 높은 3위를 차지하는 것으로 나타났다. 앞에서 본 바와 같이 원어민 교수 B반은 4개 유형의 수업환경에서 언어불안정도가 가장 큰 것으로 조사되었고, 영어능력이 하위권임에도 불구하고 원어민 교수반에 배치되었기 때문에 영어수업 자체에 대한 불안요인이 상대적으로 크게 작용하여 나타난 결과로 추론할 수 있겠다.

다음으로 선행연구에서 언어불안을 유발한다고 제시한 구체적인 상황적 요인들의 상대적 중요도를 알아보기 위해 이들을 열거하여 가장 큰 긴장감을 느끼는 순서대로 답하도록 하여 조사하였다. 이 설문결과에 대해서는

일원배치 분산분석을 사용하였으며, 그 이유는 서열적으로 구성된 자료이기 때문이다. 이 분석결과에서는 모든 불안요인들이 통계적으로 유의미하며, 점수가 작을수록 불안요인의 중요도가 큰 것으로 해석하도록 되어있다. [Table 5]에 정리한 결과를 보면, 먼저 ‘호명 받아 영어로 말할 때’(speak)에 대해 B-반은 첫 번째로 A-반은 두 번째로 큰 불안요인으로 답하였다.

4개 유형으로 구분할 경우 ‘호명 받아 영어로 말할 때’가 한국인 교수 A-반(Korean professor class A)을 제외

한 모든 유형에서 가장 큰 불안요인으로 조사 되었다. ‘영어를 못 알아들을 때’(listen)에 대한 응답은 A-반에서 가장 큰 것으로, B-반에서는 세 번째로 중요한 불안요인으로 나타났다. B-반은 한국인 교수가 한국어로 진행되는 수업이 있기 때문에 듣기가 비교적 작은 불안요인으로 나온 것으로 생각된다.

‘영어를 못 알아들을 때’에 대한 응답을 4개 유형으로 구분하여 살펴보면 한국인 교수 A-반은 첫 번째로, 원어인 교수 A-반과 B-반은 두 번째로 큰 불안요인으로 답

[Table 5] Situational language anxiety factors

Name of Class	Anxiety factor	Mean (Ranking)	S.D.	Name of Class	Anxiety factor	Mean (Ranking)	S.D.
Class-A	gramm.	4.62(6)	1.81	Native professor class-A	gramm.	4.65(6)	1.85
	trans.	3.75(3)	1.92		trans.	4.14(4)	1.88
	speak	3.43(2)	2.21		speak	3.35(1)	2.14
	listen	3.37(1)	1.71		listen	3.39(2)	1.83
	others	3.90(4)	1.93		others	3.83(3)	2.00
	student	5.27(7)	2.10		student	5.24(7)	2.06
	grade	4.54(5)	2.49		grade	4.61(5)	2.47
	class	6.86(8)	1.95		class	6.86(8)	1.91
Class-B	gramm.	4.68(6)	1.84	Korean professor class-A	gramm.	4.59(6)	1.77
	trans.	4.08(4)	2.05		trans.	3.76(3)	1.95
	speak	3.43(1)	1.75		speak	3.50(2)	2.28
	listen	3.89(3)	1.75		listen	3.35(1)	1.61
	others	4.38(5)	2.20		others	3.97(4)	1.86
	student	5.59(7)	2.12		student	5.30(7)	2.13
	grade	3.85(2)	2.66		grade	4.47(5)	2.50
	class	6.21(8)	2.39		class	6.86(8)	1.98
Class-B	gramm.	4.68(6)	1.84	Native professor class-B	gramm.	4.75(6)	1.78
	trans.	4.08(4)	2.05		trans.	4.34(5)	2.06
	speak	3.43(1)	1.75		speak	3.52(1)	1.90
	listen	3.89(3)	1.75		listen	3.68(2)	1.65
	others	4.38(5)	2.20		others	4.27(4)	2.14
	student	5.59(7)	2.12		student	5.63(7)	2.15
	grade	3.85(2)	2.66		grade	3.83(3)	2.57
	class	6.21(8)	2.39		class	6.17(8)	2.54
Class-B	gramm.	4.68(6)	1.84	Korean professor class-B	gramm.	4.61(6)	1.90
	trans.	4.08(4)	2.05		trans.	3.82(2)	2.04
	speak	3.43(1)	1.75		speak	3.34(1)	1.60
	listen	3.89(3)	1.75		listen	4.10(4)	1.85
	others	4.38(5)	2.20		others	4.48(5)	2.26
	student	5.59(7)	2.12		student	5.54(7)	2.09
	grade	3.85(2)	2.66		grade	3.86(3)	2.74
	class	6.21(8)	2.39		class	6.25(8)	2.24

Note: **p < .01, *p < .05.

gramm.: when I do not understand professor's explanation of grammar.

trans.: when I am called on to read and translate alone.

speak: when I am called on to speak alone.

listen: when I do not understand what professor and other students are saying.

others: when I sit side by side with the students who are good in English.

student: when professor or students do not understand what I am saying.

grade: I am anxious about test or grade

class: English class itself makes me anxious.

하였다. 이들 유형의 수업에서는 모두 영어로 진행되기 때문에 듣기가 높은 불안요인으로 작용했다고 판단된다. 반면 한국인 교수 B-반의 경우에는 듣기가 다른 유형에 비하여 낮은 불안요인으로 조사되었다. 이는 한국인 교수 B-반은 한국어가 사용되는 반이기 때문에 나온 결과로 이해할 수 있겠다.

시험이나 성적(grade)은 A-반의 경우 비교적 낮은 불안요인으로 나타났다. A-반을 원어민 교수여부로 구분하였을 경우에도 동일한 결과를 보이고 있다. 그러나 시험이나 성적이 B-반에서는 두 번째로 중요한 불안요인으로 조사되었는바, B-반의 학생들은 영어능력이 하위권이고 또 원어민 교수수업과 같은 어려운 수업환경에도 있기 때문에 시험이나 성적에 대해 상대적으로 민감하게 반응하는 것으로 해석할 수 있겠다.

B-반을 원어민 교수반과 한국인 교수반으로 나누어 살펴보면, 시험이나 성적은 각각 세 번째로 큰 불안요인으로 낮아졌다. 이는 원어민 교수수업에서 두 번째로 중요한 불안요인으로 상승한 듣기(listen)가 당연히 어렵기 때문에 나타난 결과로 볼 수 있다. 하지만, 학점이 원어민 교수반 성적과 한국인 교수반 성적의 평균으로 결정되기 때문에 시험이나 성적에 대한 근심이 분산되어 나타난 결과로도 생각할 수 있겠다.

끝으로 “교수님의 문법 설명이 이해가 되지 않을 때 (gramm.),” “영어를 잘하는 학생이 내 옆에 있을 때 (student),” “영어 과목 자체가 나에게 불안을 준다 (class)” 등의 상황적 요인들은 6, 7, 8의 순위로 하위권에 해당되는 불안요인으로 조사되었다. 이러한 경향은 2개 반으로 구분한 경우와 이를 4개의 유형으로 세분화하여 분석한 경우에도 거의 일관되게 나타나고 있다.

이상의 결과를 종합하면, 언어불안요인은 수업환경에 따라 다소 차이는 있으나 의사소통, 대인평가, 시험, 수업, 교수 등의 순으로 중요한 것으로 볼 수 있다. 여기서 특히 주목할 결과는 말하기와 듣기와 같은 의사소통이 수업환경의 차이에 관계없이 거의 일관되게 가장 중요한 불안요인으로 나타났다는 점이다.

이러한 결과는 5개 범주의 불안요인들에 대한 분석에서는 물론 8개의 상황적 요인들에 대한 분석에서도 확인할 수 있다. 또한 영어사용 정도(A-반, B-반), 교수의 종류(원어민 교수, 한국인 교수) 그리고 4개의 유형으로 세분화하여 분석한 경우 모두에서도 상위권에 속하는 불안요인으로 작용하였다.

의사소통 영역에 해당되는 말하기와 듣기는 학습자들이 수업에서 기본적으로 수행해야 하는 핵심적인 기능이다. 또한 쓰거나 읽기와 달리 수행에 있어 즉각성이 요구되기 때문에 피하기 어려운 언어불안의 대상이 된다[56]. 선행연구에서도 의사소통이 외국어 학습자들에게 가장 큰 불안감을 가중시키는 요인으로 거의 일관되게 조사되었다[47, 50].

외국어 수업에서의 말하기는 자신의 생각을 생소한 형태의 정보로 재구성하여 타인이 이해할 수 있는 발음으로 전달해야 하는 과정이다. 듣기 역시 타인이 생산하고 전달하는 새로운 형태의 정보를 실시간 청취하고 의미 있는 내용으로 바로 처리해해야만 하는 활동이다. 이 때문에 말하기와 듣기는 언어불안에 취약할 것이라는 관점에서 본 연구의 결과를 이해할 수 있을 것이다[57].

5. 결론 및 제언

본 연구는 다양한 유형의 영어수업환경에서 대학생 학습자들이 경험하는 언어불안의 정도와 불안요인들에 대해 설문조사하고 그 결과를 비교분석하였다. 연구결과를 요약하면, 언어불안은 영어사용정도를 기준으로 구분한 반(A-반, B-반)에 따라 유의미한 차이가 있으며, B-반이 A-반에 비해 언어불안 정도가 큰 것으로 조사되었다.

교수의 종류(원어민 교수, 한국인 교수)에 따라라도 유의미한 차이가 있는바, 원어민 교수반이 한국인 교수반에 비해 언어불안 정도가 높은 것으로 나타났다. 또한 교수와 반 사이에 나타나는 상호작용 효과도 유의미한 양상을 보였는바, 언어불안정도는 원어민 교수 B-반, 한국인 교수 B-반, 한국인 교수 A-반, 원어민 교수 A-반의 순으로 높은 것으로 조사되었다.

이 같은 본 연구의 결과에 비추어 볼 때, 영어 학습자가 경험하는 언어불안 정도는 수업의 영어사용정도, 교수의 원어민여부 등과 같은 수업환경과 더불어 학습자들의 개별적 특성에 의해서도 의미 있는 영향을 받는다고 하겠다. 예컨대, 원어민 교수 B-반이 4개 유형 중 가장 높은 언어불안 정도를 보이고 있다. 이는 영어사용 정도가 높은 수업환경과 낮은 영어능력이라는 개인적 특성이 상호작용하여 나타난 결과로서 양자 모두가 의미 있는 언어불안의 변인임을 보여준다고 하겠다.

언어불안요인은 언어불안정도와 달리 수업환경에 따라 큰 차이가 없으며, 전체적으로 의사소통, 대인평가, 시험, 수업, 교수 등의 순으로 중요한 것으로 조사되었다. 특히 의사소통은 수업환경의 차이에 관계없이 거의 일관되게 가장 중요한 불안요인으로 나타났다. 이러한 양상은 5개 범주의 불안요인들에 대한 분석에서는 물론 8개의 상황적 요인들에 대한 분석에서도 유지되었다. 또한 영어사용 정도, 교수의 종류 그리고 4개의 유형으로 세분화하여 분석한 경우 모두에서도 상위권에 속하는 불안요인으로 조사되었다.

본 연구의 결과는 대학영어교육과 관련하여 몇 가지 시사점을 제공하고 있다. 첫째, 최근 국제화 시대에 대응하기 위해 거의 모든 대학들이 교양영어 교육과정에 원어민 교수 또는 한국인 교수에 의한 영어전용수업의 비중을 높이고 있다. 이러한 시도는 본래의 목적대로 영어에 대한 노출을 증대하여 학습자들의 영어능력을 향상시킨다는 것이다. 그러나 학습자들의 영어능력을 충분히 고려하지 않는다면 언어불안을 심화시켜 오히려 영어능력 제고에 부정적인 영향을 줄 수 있다는 점에서 신중한 접근이 필요하다.

앞에서 지적한 바와 같이 선행연구들은 일반적으로 언어불안과 영어 성취도는 역의 관계에 있다는 결과를 보여주고 있다[48]. 본 연구는 영어능력이 낮은 학습자들이 영어사용정도가 큰 수업환경에 있을 경우 불안정도가 높다는 결과를 보여주고 있다. 이에 비추어 볼 때, 학습자들의 영어능력을 정밀하게 평가하여 이들의 영어능력에 적절한 수업환경을 마련하기 위한 체계적인 노력이 필요하다 하겠다. 특히 영어전용수업이 대학교양 영어교육에서 지배적인 추세라는 단일한 인식에서 면밀한 준비 없이 획일적으로 진행된다면 외형에 따르다가 내실을 악화시키는 결과를 초래할 위험이 있다.

둘째, 영어전용수업의 실질적인 질을 좌우하는 수업환경의 요소들은 여러 가지가 있겠으나 그 중 간과해서는 안 될 것이 교수의 영어구사능력이다. 본 연구의 결과에서 전체적으로는 원어민 교수반이 한국인 교수반에 비해 언어불안이 높게 나타났다. 하지만 유일하게 한국인 교수에 의한 영어전용수업은 원어민 교수반에 비해 높은 언어불안감을 보여주었다.

이 결과에 대해 Young[44]이 지적한 바와 같이, 모국어가 아닌 영어로 강의해야 하는 교수의 심리적 부담과 스트레스가 학생들에게 전이되어 그들의 불안감을 심화

시킨 것으로 이해할 수 있다. 영어를 전공한 교수라도 모두가 영어를 자유자재로 구사하기 어려운 것이 우리의 현실이다. 또한 그 동안 강독을 중심으로 문법 및 어휘 위주의 강의에 익숙한 한국인 교수들에게 영어전용수업은 도전적인 강의환경이 될 수 있다[58].

이러한 관점에서 영어전용수업의 질을 담보하기 위해서는 교수의 영어구사력을 고려한 수업환경의 설계가 필요하다. 이에 영어를 전공했다는 이유만으로 영어전용수업을 담당하게 하는 것보다는 영어전용수업에 대한 교수의 선택권을 존중하고, 강의의 준비와 운영에 있어 심리적 부담을 줄이는 데에 교육당국의 관심과 노력이 요청된다고 하겠다.

셋째, 수업의 질은 교수의 자질에 의해 의미 있는 영향을 받지만 Borich[59]에 따르면 학생들의 적극적인 참여도 매우 중요한 요소로 작용한다. 본 연구의 결과에서 보듯이 학생들은 자신의 영어능력과 영어사용정도 등의 수업환경의 차이와 거의 무관하게 의사소통 불안요인에 가장 취약한 것으로 조사되었다. 그렇기 때문에 학생들은 수업에서 의사소통을 기피하려는 경향이 크며, 이는 다시 충분한 의사소통능력을 향상시키지 못하는 악순환을 반복하게 된다.

실제로 영어로 수업을 진행하는 한국인 교수를 포함하여 원어민 교수들이 가장 많이 불평하는 것이 교실 내에서의 학습자 침묵이다. 일반적으로 의사소통 불안요인은 소극적인 수업참여와 영어사용의 회피를 유발하여 언어 성취도에 가장 높은 부정적인 영향을 주는 것으로 나타났다[47]. 이렇게 볼 때, 의사소통 불안요인의 역효과를 최소화하여 언어성취도를 향상시킬 수 있는 선순환구조의 교육방법이 마련되어야 하겠다.

몇 가지 예를 들면 학생들이 질문에 대답하기에 앞서 충분한 준비시간을 제공하고, 발음 등의 오류에 대해 과도한 반응을 하지 않는 포용적인 수업환경을 조성해야 한다. 이와 더불어 의사소통 불참자에게 불이익을 주는 것보다는 적극적인 참여자에게 이익을 제공하는 긍정적인 수업환경을 조성하도록 노력해야 하겠다[60].

이와 같이 본 연구는 다양한 영어수업환경과 언어불안 간의 관계와 차이점을 비교분석하려는 새로운 연구노력에 부응하고, 교육적으로는 의미 있는 시사점을 제시하고 있지만 몇 가지 제한점을 안고 있다.

우선, 연구의 참여자가 대규모의 모집단에서 무작위로 추출한 표본이 아니라 이미 존재하는 영어수업에 등록한

학생으로 구성되어 있다. 따라서 본 연구의 결과를 다른 대학이나 수업환경에 일반화하기 어려운 점이 있다. 아울러 개별적 특성을 감안한 비교분석을 용이하게 하기 위해 영어수준이 상위권과 하위권인 학습자들만을 연구 대상으로 하였으며, 만약 영어수준이 중위권인 학습자들을 포함하였을 경우에는 연구결과가 유동적일 수 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 선행연구들보다 세분화된 수업환경을 설정하고, 각 유형에서 나타난 언어불안의 정도뿐 아니라 다양한 불안요인들의 개별적 중요도를 포함하여 비교분석하였다는 점에서 연구의 의의를 찾고자 한다.

References

- [1] K. Kim, "Teaching English through English", *English Language Education*, pp. 49-69, 26, 2003.
- [2] Y. Pak, "A Study of University Students' Perceptions on TETE", *English Language Teaching*, pp. 59-82, 17(1), 2005.
- [3] J. Moon, K. Pyo, "A Critical Review of Teaching English through English", *Journal of the Korea English Education Society*, pp. 135-156, 9(2), 2010.
- [4] J. Nam, "College Students' language Learning Anxiety in the Native Speakers' English Classes", *Journal of Language Sciences*, pp. 69-89, 18(2), 2011.
- [5] G. Wiggleworth, "The role of the first language in the second language classroom: friend or foe", *English Teaching*, pp. 17-31, 57(1), 2002.
- [6] S. Kim, W. Lee, "An Evaluation of the english native instructor program of national universities of education", *Primary English Education*, pp. 35-62, 12(1), 2006.
- [7] J. Lee, "Where to Start Teaching English Through English: Based on Perceived Effectiveness of Teachers'" English Use. *English Teaching*, pp. 335-354, 62(4), 2007.
- [8] S. Kim, W. Lee, "An Evaluation of the English native instructor program of national universities of education", *Primary English Education*, pp. 35-62, 12(1), 2006.
- [9] Y. J. Shin, "The Interaction of Teacher-Talk and Student-Talk in the Foreign language Classroom", *The Linguistic Association of Korea Journal*, pp. 823-303, 7(1), 1999.
- [10] K. Yu, H. Chung, 2009. "A Study of University Students' Perception and Preferences on EMI", *English Language and Linguistics*, pp. 67-89, 28, 2009.
- [11] M. Kim, How do college students react to TETE? *Modern English Education*, 10(3), pp. 62-89, 2009.
- [12] U. Maeng, H. Han, H. Kim, S. Kim, "Needs Analysis and Suggestions of EMI Instructions in Higher Education", *English Language and Linguistics*, pp. 269-301, 17(3), 2011.
- [13] E. K. Horwitz, "Language anxiety and achievement", *Annual Review of Applied Linguistics*, pp. 112-126, 21(1), 2001.
- [14] M. R. Lim, "Effects of Learning Style and Foreign Language Anxiety on English Achievement", *The 21st Century Association of English Language and Literature*, pp. 223-246, 21(3), 2008.
- [15] E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope, "Foreign Language Classroom Anxiety", *Modern Language Journal*, pp. 125-132, 70(2), 1986.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- [16] J. Yun, H. Sohn, "A Study of the Relationship between L2 Learners' Language Anxiety and Proficiency", *Foreign Languages Education*, pp. 81-100, 19(3), 2012.
- [17] H. Park, "EFL context and learners' affective factors in Korean secondary education", *English Language & Literature Teaching*, pp. 55-75, 12(1), 2006.
- [18] C. Park, "A Path to Speaking Excellence: Exploring Causes and Effects among Speaking Barriers", *English Language & Literature Teaching*, pp. 87-110, 13(1), 2007.
- [19] H. J. Oh, E. H. Lee, "College Students towards Teaching English through English and Its Effectiveness", *English Language Teaching*, pp. 211-229, 22, 2010.
- [20] H. O. Kim, "Foreign language anxiety among the university students in English medium courses", *Modern English Education*, pp. 105-124, 13(3), 2012.
- [21] S. Kang, H. Park, Student Beliefs and Attitudes about English Medium Instruction: Report of Questionnaire Study. *Yonsei Review of Educational Research*, pp. 33-53, 17(1), 2004.
- [22] H. Park, "The effects of L2 learners' motivation and anxiety on English speaking skills", *Foreign Languages Education*, pp. 219-241, 13(4), 2006.
- [23] E. K. Horwitz, "Foreign and second language anxiety", *Language Teaching*, pp. 154-167, 43(2), 2010.
- [24] R. C. Gardner, *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- [25] C. C. Spielberger, *Manual for the state-trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press. 1983.
- [26] K. Chastain, "Affective and ability factors in second language acquisition", *Language Learning*, pp. 153-161,

- 25(1), 1975.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>
- [27] M. Swain, B. Burnaby, "Personality characteristics and second language learning in young children: A plot study", *Working Papers in Bilingualism*, pp. 115-128, 11, 1976.
- [28] P. M. Donley, "Language anxiety and how to manage it: What educators need to know", *Mosaic*, pp. 3-9, 6(3), 1999.
- [29] P. D. MacIntyre, R. C. Gardner, "Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages", *Language Learning*, pp. 513-534, 41, 1991.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- [30] R. Pekrun, "Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications", In D. Forgas, T. Sosnowski (Eds.), *Anxiety: Recent developments in cognitive, psychological, and health research*, pp. 23-39, Hemisphere, 1992.
- [31] A. Bandura, "Self-efficacy conception of anxiety", In R. Schwarzer & R. A. Wickland (Eds.), *Anxiety and self-focused attention*. pp. 89-110, Harwood Academic Publishers, 1991.
- [32] A. Z. Guoria, Introduction: An epistemology for the language sciences, *Language Learning*, pp. 6-11, 33, 1883.
- [33] S. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- [34] H. Park, A Study on the effects of native and nonnative English speaking teachers on anxiety and risk-taking, *The Linguistic Association of Korea Journal*, pp. 159-182, 9(2), 2001.
- [35] S. Jeong, "*The Effects of Teachers' on Learner Anxiety and Motivation: A Comparison of Native and Nonnative English Teachers*", Master's Thesis, Hanyang University, 2007.
- [36] A. J. Onwuegbuzie, P. Bialek, C. E. Daley, "The Validation of Three Scales Measuring Anxiety at Different Stages of the Foreign Language Learning Process: The Input Anxiety Scale, the Processing Anxiety Scale, and the Output Anxiety Scale, *Language Learning*, pp. 87-117, 50(1), 1999.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00112>
- [37] T. Gregersen, E. K. Horwitz, Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance, *The Modern Language Journal*, pp. 562-570, 86, 2002.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- [38] S. Matsuda, P. Gobel, Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom, *System*, pp. 21-36, 32, 2004.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
- [39] M. Jo, "An Investigation in Variables of English Speaking Anxiety Levels of ESL Learners in America", *Studies in English Language and Literature*, pp. 289-308, 36, 2010.
- [40] J. D. Jang, "Level of Language Anxiety Relative to Proficiency Levels", *English Language Teaching*, pp. 15-41, 15, 2003.
- [41] H. J. Kim, "The Relationships among Perceived Competence, Actual Competence and Language Anxiety: Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency", *Modern English Education*, pp. 68-85, 5, 2004.
- [42] H. Ipek, Foreign language reading anxiety proficiency and gender. *The International Journal of Learning*, pp. 293-300, 168, 2009.
- [43] H. J. Liu, "Understanding Anxiety in Relation to Motivation, Autonomy, and Language Proficiency", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, pp. 123-139, 9, 2012.
- [44] D. J. Young, "Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?", *The Modern Language Journal*, pp. 426-439, 75, 1991.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
- [45] M. L. Price, The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety* (pp. 101-108), Prentice-Hall, 1991.
- [46] H. Park, The Effects of Anxiety on Korean EFL Learners' Achievement. *The Linguistic Association of Korea Journal*, pp. 171-191, 10(3), 2002.
- [47] Y. M. Yoo, K. H. Pyo, "A Study of College Students' Speaking Anxiety in English Conversation Classes with a Native Speaker Teacher", *Studies in Foreign Language Education*, pp. 59-84, 23, 2009.
- [48] Y. Aida, "Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: the cases of students of Japanese", *The Modern Language Journal*, pp. 155-168, 78(2), 1994.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- [49] Y. Kim, A Factor analytic Study of English Language Anxiety: The Case of Korean University EFL Learners. *English Teaching*, pp. 239-256, 59(4), 2004.
- [50] D. Kim, The effects of an anxiety-triggering task on EFL learners' listening ability, *English Language Teaching*, pp. 181-201, 17(4), 2005.
- [51] B. Kim, H. Kim, "Differences in teachers' and learners' perspective on ELT learners' anxiety", *English Language*

- & *Literature Teaching*, pp. 161-182, 16(3), 2010.
- [52] S. Kim, "Exploring the nature of communication anxiety in English among Korean EFL undergraduates", *English Language & Literature Teaching*, pp. 211-231, 13(4), 2007.
- [53] K. M. Bailey, Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Selinger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. pp. 67-103, Newbury House, 1983.
- [54] J. Park, A study on the role of language anxiety in English classroom, *English Teaching*, pp. 91-115, 51(4), 1996.
- [55] L. Beebe, Risk-taking and language learner. In H. W. Selinger & M. Long (Des.), *Classroom oriented research in second language acquisition*, pp. 39-65, Newbury House, 1993.
- [56] Gebhard, J. G. (1982). "Some suggestions for the EFL conversation class", *Forum*, pp. 14-16, 20, 1982.
- [57] S. Kim, K Park, An Investigation into the association between learner anxiety and strategy use and English listening and reading, *Foreign Language Education*, pp. 93-120, 13(2), 2006.
- [58] T. Han, "Perceptions of the College Students on College English in Terms of the Instructors' Teaching Method," *Studies on English Language & Literature*, pp. 225-254, 35(2), 2009.
- [59] Gary D. Borich, *Observation Skills for Effective Teaching*, Pearson Merrill Prentice Hall, 2007.
- [60] M. A. Jung, "The relationship between university students' communication apprehension in English and affective factors in learning English", *The Journal of Studies in Language*, pp. 965-1000, 2011.

차 혜 경(Haekyung Cha)

[정회원]



- 2003년 8월 : Florida State University 교육대학원 (교육학석사)
- 2006년 4월 : Florida State University 교육대학원 (교육학박사)
- 2008년 3월 ~ 현재 : 용인대학교 국제교류교육센터 교수

<관심분야>

영어교육, 교육심리