

초등영어 6학년 교사용지도서의 교실 담화 분석

황필아 (경인교육대학교 부교수)*
성민창 (경인교육대학교 조교수)**

요약

본 연구는 2015 개정 초등영어 교육과정의 교사용지도서에 나타난 교실 담화를 살펴보기 위하여, 초등영어 6학년 교사용지도서 5종을 대상으로 교사-학생 담화 구조와 교사의 시작 발화 및 피드백에서의 담화 기능을 분석하였다. 본 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 지도서에 제시된 담화구조는 교사의 발화로만 이루어진 I 유형과 교사의 질문-학생의 응답으로 종결되는 IR 유형이 가장 많이 발견되었다. 둘째, 교사 시작 발화의 기능은 지시, 질문, 설명 순으로 나타났으며, 그 중 지시 기능은 활동을 지시하는 데 가장 많이 사용되었고, 질문 기능은 주로 전시형 질문으로 제시되었다. 셋째, 교사의 피드백은 지도서 간 발화 빈도에서 차이를 보였지만, 학생의 대답에 대한 강화형 응답이 높은 비율을 차지한 점은 유사하였다. 따라서 본 연구는 교실 수업에서 상호작용과 학생 참여를 촉진시키기 위해 지도서의 교실 담화가 IRF 구조로 확대되고 교사의 발화가 지시보다는 참조형 질문을 보다 많이 활용할 것을 제안한다. 또한 의미 협상을 통한 언어 학습을 장려하기 위해 수업 중 학생들의 오류를 예상하고 이에 대한 교사의 적절한 피드백 전략 및 예시가 제시될 필요가 있다.

주제어 : 초등영어, 교사용지도서, 교실 담화, 담화 구조 및 기능, 교사 발화

* 제1저자, pilahh@ginue.ac.kr

** 교신저자, mcsung@ginue.ac.kr

I. 서 론

영어 입력과 출력의 기회가 제한적인 EFL 학습 환경에서 다양한 유형의 언어 입력과 실제 언어 사용의 기회를 제공하는 것이 필요하다(Krashen, 1982; Swain, 2005). 특히 공교육에서의 영어 수업은 학생들이 영어를 접할 수 있는 주요 정보원이므로, 우리나라는 영어를 처음 배우는 초등학교 3학년에서부터 교실영어를 사용한 영어수업(Teaching English in English)을 권장하고 있다.

초등영어 교과서와 함께 발행되는 교사용지도서는 영어 교사들의 교재 선정, 수업 준비 및 시행, 보조 자료 확보에 도움을 제공하고 있다. 이는 예비교사와 현장교사가 교과서에 제시된 그림, 도표 등의 시각적 정보만으로는 구체적인 활동 과정을 구상하기 어렵기 때문이다. 초등교사들은 영어수업 준비를 위한 참고자료로 교사용지도서를 활용하고 있으며, 활동별 지도 방법 중 ‘찬트나 노래’, ‘보고 듣기’ 지도 영역이 가장 많이 도움이 된다고 보고하였다(유범, 이은정, 2010; 최희경, 임연미, 2005).

특히 초등영어 교사용지도서에 제시된 교실 담화는 초등영어수업의 효율성 제고의 측면에서 중요한 자료이다. 교사용지도서는 각 활동별 구체적인 절차를 IRF(Initiation, Response, Feedback)의 순차적 담화 형식으로 제시함으로써, 초등영어 교과서의 모든 활동들이 쉽고 간단한 교실영어와 교사-학생 간 상호작용으로 수행될 수 있음을 보여주며 영어로 하는 영어 수업의 확산과 성공에 기여한다. 실제 초등영어수업에서도 전체 학생을 대상으로 교사-학생 간 순차적 담화 형식이 주로 발견되고 있다(심창용, 2019; 이승복, 2005).

그러나 교사용지도서의 교실 담화는 지시 또는 질문 등 교사 중심의 발화 기능을 주로 사용하고 있으며, 교사의 질문도 전시형 질문 유형으로 편중된 경향을 보였다(김영민, 2015, 2017). 또한 교사들은 교사용지도서에 제시된 게임 절차나 설명은 이해하기 어렵고 제한적인 교실영어 표현들이 반복되고 있다고 지적하였다(김정남, 2013; 최희경, 임연미, 2005). 교사용 지도서에 나타난 교사의 발화가 이와 같이 제한된 목적과 내용을 반복 수행하고 있어 창의적인 수업을 계획하는 교사들에게 실질적인 도움을 제공하지 못하고 있다(이경미, 최희경, 2018).

지금까지 살펴본 교사용지도서의 교실 담화 연구들은 주로 교사의 질문을 유형별로 분류하거나 시작 발화(initiation)의 기능을 다루고 있다(김영민, 2015, 2017; 이경미, 최희경, 2018; Chang, 2003). 성공적인 영어수업의 교사-학생 담화는 교사가 이해가능한 입력을 제공하거나 학생들의 이해도를 점진하는 발화로 시작하여, 학생들의 응답을 유도하고, 이에 대한 교사의 피드백을 통해 언어 이해와 사용의 기능을 수행해야 한다. 이를 위해 IRF의 담화구조를 확장함으로써 교사-학생 간 상호작용을 지속시키는 것이 필요하다. 따라서 교사용지도서의 교실 담화 연구도 교사의 시작 발화뿐만 아니라 피드백 제공 여부를 포함한 담화 구조를 살펴보고 시작 발화와 피드백에서의 교사 발화의 담화 기능을 분석할 필요가 있다.

본 연구는 2015 개정 초등영어 교육과정(교육부, 2015)의 교사용지도서에 나타난 교실 담화의 구조와 기능을 살펴보고자 한다. 먼저 지도서에 제시된 담화 구조의 분포 양상을 알아보고, 다음으로 교사의 시작 발화와 피드백에서의 담화 기능을 상세히 분석하고자 한다. 이를 위해 상호작용이 보다 활발하게 이루어질 것으로 예상되는 초등영어 6학년 교사용지도서 5종에 나타난 교실 담화를 분석하였다. 본 연구는 다음의 연구 질문을 탐구한다.

- 가. 2015 개정 초등영어 6학년 교사용지도서에 제시된 교실 담화는 어떤 구조를 보이는가?
 나. 교사용지도서에 제시된 교사의 시작 발화는 어떤 기능을 수행하는가?
 다. 교사용지도서에 제시된 교사의 피드백은 어떤 기능을 수행하는가?

II. 이론적 배경

1. 교실 담화

외국어 수업은 언어 습득을 촉진시키기 위해 상호작용을 통한 이해가능한 언어 입력과 언어 출력이 필요하다(Krashen, 1982; Long, 1983; Swain, 2005). 영어 입력과 출력의 기회가 제한적인 우리나라는 영어로 진행되는 영어 수업을 제공함으로써 학생들이 풍부한 영어 입력에 노출되고 활발한 상호작용을 통해 영어를 이해하고 의사소통을 할 수 있도록 노력하고 있다. 따라서 우리나라 영어 수업 맥락에서 교사와 학생 또는 학생과 학생 간 의사소통으로 구성되는 교실 담화는 영어 수업의 성패에 중요한 역할을 한다.

영어 수업에서 교사와 학생 간 상호작용으로 가장 빈번하게 발견되는 담화구조는 IRF 또는 IRE(I, R, Evaluation) 형태이다(Ellis, 1994; Sinclair & Coulthard, 1975). 교사는 학습 내용을 설명·질문하거나 활동을 지시함으로써 대화를 시작하며, 학생은 이에 응답하고, 다시 교사는 학생의 응답에 피드백을 제공함으로써 학생 발화를 수정하거나 평가한다.

먼저 교사의 시작 발화(initiation) 단계를 살펴보면, 교실 담화에서 주로 질문, 지시, 설명의 기능을 수행한다. 교사는 질문을 통해 학생의 흥미를 자극하고 수업 참여를 유도하며 학생의 이해도를 점검한다. 또는 학생에게 특정한 학습 행동이나 수업 진행을 지시하며, 수업 내용이나 활동 절차를 설명하기도 한다. 그 중 교사의 질문은 그 유형에 따라 효과가 다르게 나타나는 것으로 인식되어 교사의 질문 유형을 다루는 연구들이 활발하게 이루어져 왔다(Chaudron, 1988; Long & Sato, 1983; Richards & Lockhart, 1994). Richards와 Lockhart(1994)는 교사의 질문을 수업 절차 및 운영과 관련된 절차적 질문(procedural question), Yes/No 질문에 대한 응답이나 짧은 진술을 요구하는 수렴적 질문(convergent question), 개인의 의견과 같이 보다 긴 응답을 요구하는 확산적 질문(divergent question) 등 세 가지 유형으로 분류하였다. Chaudron(1988)은 교사의 질문을 이미 알고 있는 정보나 이해도를 묻는 전시형 질문(display question)과 질문에 대한 답을 모르고 묻는 참조형 질문(referential question)으로 구분하고 참조형 질문이 상호작용을 촉진시키며 유의미한 의사소통을 촉발할 수 있다고 설명하였으나, Long과 Sato(1983)는 실제 외국어 교실 담화에서는 전시형 질문이 더 많이 나타났다고 보고하였다.

우리나라 초등영어 수업에서는 지시 또는 질문의 교사 중심 발화가 빈번하게 사용되었으며(김영민, 2010; 박광노, 2005). 전시형 질문 유형이 가장 많이 나타났다(박효선, 박선호, 2014; 심창용, 2019; Kwon, 2005). 초등 영어교사의 질문 유형과 관련하여 참조형 질문이 학생들의 흥미와 참여를 유도하여 자연스럽게 실제적인 상호작용 기회를 제공할 수 있지만(권영한, 옥원경, 2010; 이수진, 2003; Kwon,

2005), 초등학생들의 제한적 언어 수준에서는 전시형 질문을 활용함으로써 적절한 수준의 의사소통적 기능을 수행할 수 있다는 주장도 제시되었다(박효선, 박선호, 2014; Chang, 2003).

다음으로 학생의 대답 이후 교사의 발화 단계를 살펴보면, 교사는 학생의 대답이 맞았는지 틀렸는지 평가하거나(IRE 유형), 학생의 발화를 재확인·명료화·수정을 요구하는 피드백을 제공하기도 한다(IRF 유형). 교사는 피드백을 제공할 때, 학생들이 올바른 대답을 하였는지 확인해 주는 동시에 추가 질문을 던짐으로써 교사-학생 간 대화를 확장하여 지속적인 상호작용을 이끌어 낼 수 있다. 뿐만 아니라, 수업 도중 의사소통상 어려움이 발생한 경우 교사는 의미협상을 통해 학생의 이해도를 점검하거나 명확한 발화를 요구해야 하며, 스캐폴딩을 제공함으로써 학생들이 올바른 표현을 사용할 수 있도록 해야 한다(Long, 1983). 하지만 우리나라 초등영어 수업에서는 IR 또는 IRE 담화구조가 주로 발견되었으며(심창용, 2019; 이승복, 2005), 의미협상, 스캐폴딩 등은 많이 나타나지 않았다(이승민, 2011).

2. 교사용지도서에 제시되는 교사 발화

초등영어는 음성언어 위주의 언어교육을 지향하므로 교과서에 주로 구두 활동을 위한 그림, 도표 등의 시각적 자료와 최소한의 영어 문자 입력을 제시한다. 반면, 교사용지도서는 교수·학습 자료의 핵심적 제공원으로서 교과서의 활동 내용과 진행 절차에 대한 구체적인 정보를 유용한 교실영어와 교사-학생 간 담화 구조로 제시하고 있다. 이러한 이유로 예비교사와 현장교사가 수업을 계획하거나 교재를 분석하고자 할 때 주로 교사용지도서를 참고자료로 활용하고 있다.

교사용지도서의 중요한 역할에도 불구하고, 교사용지도서에 대한 개선의 필요성은 여전히 제기되고 있다. 최희경과 임연미(2005)와 유범과 이은정(2010)은 각각 수도권, 충청지역 교사들을 대상으로 초등영어 지도서의 활용 실태와 개선방안을 설문한 결과, 대부분의 교사들이 수업 준비 시 교사용지도서를 활용하고 있으나, 만족도가 낮았다고 보고하였다. 개선점으로 쉽고 다양한 교실영어 사용과 게임의 절차 및 방법을 수업 환경 및 학생 특성에 따라 다양한 방식으로 적용해 볼 수 있도록 상세히 설명해야 한다는 주장이 제기되었다. 임희정(2018)도 교사용지도서에 제시된 자료를 교사가 창의적으로 활용할 수 있도록 활동 방법 소개뿐만 아니라 활용 노하우를 제공해야 한다고 제안하였다.

교사용지도서에 제시된 교실영어를 분석한 선행연구들은 주로 교실영어의 적절성과 교사의 질문이나 시작 발화를 다루어왔다. 먼저 교실영어의 적절성에서, 김정남(2013)은 초등학교 3학년 교사용지도서의 문제 중 하나로 게임이나 활동 설명이 서술식으로 제시되어 학생들이 이해하기 어렵다고 지적하면서, 대화식의 짧은 단문을 나열하되 설명 반복이 필요하다고 제안하였다. 권은수(2015)는 학년별 어휘 난이도가 교사용지도서에 반영되지 않았으며, 어려운 어휘들조차 반복적으로 제시되지 않아 자연스러운 어휘 습득이 어렵다고 설명하였다. 김성식(2015)은 실제 수업과 교사용지도서의 교실영어를 비교함으로써 개선점을 제안하였다. 김성식은 교사용지도서 교실영어는 학년이 올라가면서 다양한 어휘를 제시하고 있으나 통사적 난이도는 불규칙하게 발견되었다고 보고하였다. 또한 “교사용지도서는 각 수업단계 진행에 필요한 최소한의 표현을 절차에 따라 지면에 제시한 것이기 때문에 실제 수업과 상당한 차이가 있다”고 지적하면서, 실제 수업에서 자주 사용되는 어휘나 표현을 반영하고 교사의 피드백을 포함해야 한다고 주장하였다(p. 288).

다음으로 교사의 질문 또는 시작 발화와 관련된 선행연구들을 살펴보면, 양지혜(2017)는 6학년 교사용지도서에 wh-질문, 텍스트에 대한 질문, 전시형 질문이 많이 나타났다고 언급하면서 다양한

유형의 질문이 제시될 필요성이 있음을 제안하였다. 김영민(2015)은 6학년 교사용지도서에 제시된 교사 질문 분석을 통해 교사 질문 수를 늘리고 유형을 다양화함으로써 차시 및 단계별로 적절한 질문을 제시할 필요가 있다고 보고하였다. 이어 김영민(2017)은 3~6학년 교사용지도서의 교사 질문을 분석하였는데, 질문 유형이 이해도 확인에 편중되어 있고 학년 간 연계성을 보이지 않으므로 보완 질문 전략을 제시하고 수직적 연계성을 확보할 필요가 있다고 제안하였다. 이경미와 최희경(2018)은 4학년 교사용지도서에 나타나는 교사 시작 발화의 기능을 빈도 분석한 결과, 지시, 질문, 설명 순으로 나타났으며, 차시별 특성에 따라 지시와 설명은 3차시, 질문은 4차시에 많이 발견되었다고 보고하였다. 이경미와 최희경은 활동 설명과 지시 기능의 교실영어(예: Look at the picture)가 단원 매 차시에서 반복되고 있다는 문제점을 지적하면서 단원 주제 및 내용과 관련된 질문, 지시, 설명 등이 제공되어야 한다고 주장하였다.

요약하면, 초등 영어교사는 수업 목표와 단계에 따라 다양한 형태의 발화를 활용하고 의미협상과 스캐폴딩을 통해 학생의 수준에 적절한 피드백을 제공함으로써 교실 내 상호작용을 촉진시키고 의사소통 중심의 수업을 제공할 수 있다. 교사용지도서는 초등 영어교사에게 효과적인 교실 담화의 모델을 제시함으로써 수업 참고자료의 역할을 하고 있다. 선행 연구들은 교사용지도서에 제시된 교실 담화의 기능 및 적절성에 대해 분석해 왔으며, 주로 교사의 질문 또는 시작 발화만을 분석대상으로 다루어왔다. 이에 본 연구는 교사 발화를 피드백까지 포함하는 전체 담화구조로 확대하여 살펴봄으로써, 교사용지도서에 나타난 시작 발화와 피드백의 담화적 분포와 기능을 상세히 분석하고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 2015 개정 초등영어 교육과정에 근거한 6학년 교사용지도서 5종을 분석 대상으로 선정하였으며, 단원마다 비슷한 교사-학생 담화 구조 및 기능이 반복된다는 점(김정남, 2013; 이경미, 최희경, 2018; 최희경, 임연미, 2005)을 고려하여 각 출판사별로 1단원에서 3단원까지 분석하였다. 연구대상이 되는 교사용지도서의 단원명은 <표 1>과 같다.

<표 1> 교사용지도서 및 분석 단원명

| 지도서 | 1단원 | 2단원 | 3단원 |
|-----|--|----------------------|--------------------------------|
| A | What Grade Are You In? | I Have a Cold | When Is the Club Festival? |
| B | What Grade Are You In? Do You Know Anything About Hanok? | | When Is Earth Day? |
| C | I'm in the Sixth Grade | Why Are You Excited? | I Have a Stomachache |
| D | What Grade Are You In? | What Would You Like? | My Favorite Subject Is Science |
| E | I'm in the Sixth Grade | I Want to Be a Pilot | Let's Go Swimming |

본 연구는 교사용지도서에 나타난 교실 담화를 분석할 때, 각 연구 질문에 적절한 분석 단위를 적용하였다. 첫 번째 연구 질문은 IRF 담화구조의 분포 양상을 살펴보는 것이므로 말차례(turn) 단위로 교실 담화를 분석하였다. 반면 두 번째 연구 질문은 교사의 발화 기능을 살펴보고자 하므로 각 단계별 발화를 문장 단위로 분석하였다. 이는 교사용지도서에 (1)과 같이 하나의 말차례에서 교사가 여러 문장을 발화하는 경우가 빈번하였는데, 이 때 각 문장이 상이한 담화 기능을 수행하는 경향이 있었기 때문이다. 따라서 (1)과 같은 사례에서 교사 발화 기능을 정확하게 파악하려면 말차례 단위가 아닌 문장 단위 분석이 타당하다고 판단하였다.

(1) 하나의 말차례에서 여러 문장 발화 예시(지도서 B)

| 말차례 | 화자 | 발화 |
|-----|----|--|
| 1 | 교사 | I'll say a short dialog. (설명) Listen carefully and show me the correct number ... (지시) Are you ready? (질문) |
| 2 | 학생 | Yes. |

2. 자료 수집

본 연구는 자료 분석의 객관성을 높이고자, 각 교사용지도서(대교, 동아, 천재, YBM[김], YBM[최])를 교사 발화 문장 빈도에 따라 A부터 E까지 코드를 부여하였고 동일한 코드를 자료 분석과 결과 기술에 활용하였다. 각 교사용지도서의 첫 세 단원에 제시된 모든 활동에서 교사-학생 담화를 수집하여 MS Excel 파일로 데이터베이스를 구축하였다. 이 때 3종의 교사용지도서는 부록 자료인 전자저작물 CD 안에 교사용지도서 문서 파일을 포함하고 있어 비교적 수월하게 활동별 교사-학생 담화를 수합할 수 있었으며, 나머지 2종의 교사용지도서는 출판물을 보며 수기로 입력하였다.

데이터베이스는 일차적으로 문장 단위로 나누어 구축하였으며, 최종적으로 구축된 데이터베이스는 단원, 차시, 활동, 단계, 말차례, 화자, 대사 등 교과서 구성과 교사-학생 담화에 대한 다양한 정보를 포함하여, 발화 구성과 기능에 대한 다각적 분석을 실시할 수 있게 하였다. 예를 들어, 앞서 예시한 (1)의 담화는 지도서 B의 1단원 1차시 Wrap up 활동의 Review 단계에 제시된 교사-학생 담화 중 첫 두 개의 말차례에 해당한다. 데이터베이스의 정량적 정보를 지도서별로 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 초등영어 6학년 교사용지도서 데이터베이스의 정량적 정보

| 지도서 | A | B | C | D | E | 합계 |
|----------|-------|-------|-----|-----|-----|-------|
| 단원 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 |
| 차시 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 108 |
| 활동 | 45 | 48 | 52 | 63 | 73 | 281 |
| 단계 | 167 | 144 | 150 | 206 | 185 | 852 |
| 학생 말차례 | 445 | 549 | 275 | 340 | 250 | 1,859 |
| 교사 말차례 | 793 | 996 | 649 | 651 | 517 | 3,606 |
| 교사 발화 문장 | 1,175 | 1,128 | 835 | 818 | 714 | 4,670 |

3. 자료 분석

본 연구에서는 교사의 시작 발화 및 피드백의 기능을 분석하기 위하여 박효선과 박선호(2014)의 분석 기준을 수정하여 사용하였다(〈표 3〉 참고). 선행연구들이 주로 교사의 시작 발화 또는 질문 유형만을 다루고 있는 것과 달리, 박효선과 박선호(2014)의 연구는 교사의 시작 발화와 피드백을 포함한 담화분석의 틀을 제공하고 있으므로, 이를 교사용지도서의 교실 담화 분석에 적합하도록 수정하였다. 우선 초등학교 6학년 영어지도서에 제시된 교실 담화는 일반적인 IRF 패턴을 따르고 있었기에, 선행 학생 발화의 유무 및 내용적 관련성에 입각하여 모든 교사 발화를 시작 단계 혹은 피드백 단계로 분류하였다. 예를 들어, 교실 담화의 첫 번째 말차레는 모두 교사의 시작 단계의 발화로 분류되며, 학생 발화에 대한 칭찬 및 교정은 교사의 피드백 단계의 발화로 분류되었다.

〈표 3〉 영어 교사용지도서 교사 발화 분석틀

| 단계 | 기능 | 세부기능 | 설명 | 예시 |
|-------------|------------------|------|-----------------------|---|
| 시 작 | 지 시 | 발화 | 수업 목표 단어 및 표현 연습 | T: Ask me a question. |
| | | 활동 | 수업 활동을 위한 요구 | T: Let's sing a song together. |
| | | 진행 | 수업 진행을 위한 요구 | T: Look at me. Be quiet. |
| | 질 문 | 절차형 | 수업 시작 및 진행을 위한 형식적 질문 | T: Are you ready? |
| | | 전시형 | 정답이 있는 지식 확인 질문 | T: What's this? |
| | | 참조형 | 다양한 대답이 가능한 질문 | T: What about you? What else? |
| | 설 명 | 활동 | 수업 활동에 관한 설명 | T: This is a pair work. |
| | | 언어 | 표현 및 언어 규칙에 관한 설명 | T: Parents are father and mother. |
| | | 내용 | 주제 및 소재, 인물에 대한 설명 | T: The main character is Anna. |
| 피 드 백 | 이 해 점 검 | 재진술 | 학생의 발화를 반복하거나 재구성 | S: She has a dog and two cats. T: Oh, she has many pets. |
| | | 명료화 | 학생 발화의 완성 또는 명료화를 요구 | S: Ox! T: Ox and ...? |
| | 응 답 | 질문 | 학생의 반응형 질문에 대한 단순응답 | S: What grade are you in? T: I'm in the first grade. |
| | | 강화형 | 학생의 반응에 대한 칭찬 | S: I like pizza. T: Good / Good job / Perfect! |
| | | 진위형 | 학생의 반응에 대한 진위 판단 | S: It's a fox. T: Right / No. |
| | 수 정 | 언어적 | 학생의 언어적 오류 수정 | S: Eye. T: No, say ear. |
| | | 상황적 | 학생의 상황적 오류 수정 | S: Picture 1? T: We're talking about Picture 2. |

각 단계의 교사 발화 기능은 내용과 목적에 따라 다음과 같이 두 단계로 상세히 분류되었다. 먼저 교사의 시작 발화는 크게 지시, 질문, 설명의 세 기능으로 구분되며, 각 기능 범주는 다시 하위 세부 기능에 따라 분류되었다. 예를 들면, 지시 기능은 발화, 활동, 진행 지시 등의 세부 기능으로

구분되었으며, 질문 기능은 절차형, 전시형, 참조형 질문으로 분류되었다. 다음으로 교사의 피드백은 이해 점검, 응답, 수정의 세 기능 범주로 구분되었으며, 마찬가지로 각 기능별로 세부 기능을 구분하였다.

자료 분석을 위해 2인의 연구자는 <표 3>의 분석틀에 따라 데이터베이스 내 모든 교사 발화 문장에 단계-기능-세부 기능(예: 시작-지시-발화 지시)을 부여하였다. 연구자 간 신뢰도를 확보하기 위하여, 우선 1종의 지도서를 선택하여 교사 발화 문장을 분석한 후 교차 검토를 통해 이견이 발생하는 부분에 대한 합의를 도출하였으며(percent agreement=100%), 이후 나머지 교사용지도서를 2종씩 나누어 분석한 뒤 같은 방식으로 교차 검토하였다.

교사용지도서별 담화 구조와 기능의 빈도 분포와 비율을 파악하기 위하여 MS Excel 2016의 피벗 테이블 기능을 활용하였다. 또한 교실 담화의 구조적 및 기능적 양상을 질적으로 탐구하여, 교사용지도서 내 교사 발화가 보이는 두드러진 특징을 파악하였다.

IV. 결과 및 논의

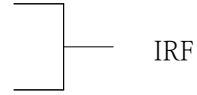
1. 담화 구조 분석

교사용지도서의 교사-학생 담화를 말차례 단위로 분석한 결과, 다음 네 가지 유형의 담화 구조를 발견하였다. 첫 번째 유형은 시작 발화(I)만 있는 것으로 교사의 시작 발화 말차례가 학생의 응답 말차례로 이어지지 않는 담화에 해당하며, 예시 (2)의 첫 번째와 두 번째 말차례가 각각 그 예이다. 두 번째 유형은 시작 발화와 응답으로 구성된 담화(IR)로서 학생의 응답 말차례가 교사의 피드백 말차례로 이어지지 않은 패턴에 해당하며, (2)의 세 번째와 네 번째 말차례가 하나의 IR 담화를 형성하고 있다. 세 번째 유형은 시작 발화, 응답, 피드백이 모두 갖추어진 담화(IRF)로, (2)의 다섯 번째부터 일곱 번째의 세 개의 말차례가 하나의 IRF 담화를 형성하고 있다. 네 번째 유형은 명시적인 응답 없이 피드백이 제공되는 것으로서(IF 혹은 F) 학생 응답을 암시적으로 전제하고 제시되는 교사의 발화에 해당하며, (3)이 그 예이다. 이와 같이 발견된 네 가지 담화 구조는 모두 교사에 의해 담화가 시작되고 있으며, 이는 교사중심 수업의 특징으로 분석할 수 있다.

(2) I, IR, IRF 유형의 교실 담화 예시(지도서 C)

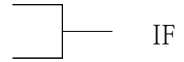
- | | | |
|--|--------|----|
| 1 T: Do you remember the text that we learned last time? | _____ | I |
| 2 T: I'll say some sentences about the text. |]_____ | I |
| If the sentence is true, make an O with your arms. | | |
| If it's false, make an X. | | |
| 3 T: Jinho is in the music club. |]_____ | IR |
| 4 S: (양팔로 O 표시를 한다.) | | |

- 5 T: Sam is in the third grade.
 6 S: (양팔로 X 표시를 한다.)
 7 T: Good.



(3) IF 유형의 교실 담화 예시(지도서 C)

- 1 T: Let's learn the words of ordinal numbers. Listen and repeat them.
 2 T: Great! (중략)



네 가지 유형의 담화 구조를 지도서별로 빈도 분석한 결과는 <표 4>와 같다. 전체적으로 IR 유형이 1,473회(53.8%)로 가장 많고 I 유형이 897회(32.8%)로 두 번째로 많았는데, 두 유형이 전체 담화 구조 빈도의 약 86%를 차지하였다.

<표 4> 지도서별 담화 구조 빈도 분포

| 지도서 | I | IR | IRF | IF/F | 합계 |
|-----|------------|--------------|------------|----------|-------|
| A | 191(30.4%) | 339(54.0%) | 91(14.5%) | 7(1.1%) | 628 |
| B | 92(14.6%) | 396(62.8%) | 141(22.3%) | 2(0.3%) | 631 |
| C | 259(47.6%) | 235(43.2%) | 33(6.1%) | 17(3.1%) | 544 |
| D | 177(34.2%) | 297(57.3%) | 35(6.8%) | 9(1.8%) | 518 |
| E | 178(42.9%) | 206(49.6%) | 25(6.0%) | 6(1.5%) | 415 |
| 합계 | 897(32.8%) | 1,473(53.8%) | 325(11.9%) | 41(1.5%) | 2,736 |

각 담화 유형의 빈도 비율은 지도서마다 차이가 있었다. 지도서 A와 D의 경우, IR 유형이 각각 54%, 57.3%로 가장 많이 나타났으며, 다음으로 I 유형이 각각 30.4%, 34.2% 차지하였다. 지도서 E도 IR 유형이 49.6%로 높게 나타났지만, I 유형도 42.9%로 유사한 빈도로 많이 발견되었다. 또한 지도서 B는 IR유형이 62.8%로 매우 높게 나타났으나, 두번째로 높은 빈도를 보인 것은 IRF 유형(22.3%)으로 다른 지도서와 다른 양상을 보였다. 반면 지도서 C는 I 유형이 47.6%로 가장 많이 나타났으며, IR 유형의 빈도(43.2%)와 큰 차이를 보이지 않았다.

각 담화 유형별로 살펴보면, 가장 빈번하게 사용된 IR 유형과 I 유형은 지도서 C를 제외한 모든 지도서에서 IR 유형의 빈도 비율이 I 유형의 빈도 비율보다 약 6~48% 높게 나타났다. 지도서 C는 I 유형의 빈도 비율이 IR 유형의 빈도 비율보다 약 4% 높게 나타났는데, (4)에서처럼 학생의 응답이 암시적으로 전제된 채로 교사의 질문과 지시로 활동 관련 담화가 진행되는 특징을 보였다.

(4) I 유형의 교실 담화 예시(지도서 C)

- 1 T: Look at the picture. How do the children feel in the picture?
 2 T: Write the correct words and complete the sentences.
 3 T: Let's check the answers.

IRF 유형은 지도서에 따라 최소 25회(6.0%)에서 최대 141회(22.3%)의 빈도 범위를 보였는데, 이 유형을 가장 많이 사용한 지도서 B는 (5)와 같이 교사 질문에 대한 학생의 응답에 교사 피드백이 빈번하게 제공되는 양상을 보였다. 마지막으로 IF 및 F 유형은 2회(0.3%)에서 17회(3.1%)의 빈도 범위를 보였다.

(5) IRF 유형의 교실 담화 예시(지도서 B)

- 1 T: Let's check the answers. For number 1, what grade is Jenny in?
- 2 S: Third grade.
- 3 T: That's right. For number 2, what grade is Brian in?
- 4 S: Fifth grade.
- 5 T: Good. (나머지 정답도 같은 방식으로 확인한다.)

한편, 본 연구에서 자주 발견된 I 또는 IR 유형을 자세히 살펴보면, 다음과 같다. 첫째, 교사의 발화가 연속적으로 이어지는 I 유형이다. (6)의 예시에서 교사는 활동 방법을 지시하고 있다.

(6) T: Look at the pictures. Guess what they are saying.

Make dialogs for the pictures with your partner and present them. (지도서 D)

초등교사들은 활동이나 게임 방법을 이와 같이 서술식으로 길게 나열할 경우 학생들이 이해하기 어렵다고 지적하였으며(김정남, 2013), 실제 수업에서도 교사가 설명한 게임 방법을 한 번에 이해하고 활동에 참여할 수 있는 학생들이 많지 않다. 따라서 교사들은 게임 순서를 설명할 때 단계마다 시범을 보여주고 학생들의 이해도를 점검하는 질문을 수시로 함으로써 학생들이 게임 방법과 규칙을 충분히 숙지하고 활동을 수행할 수 있도록 준비시킬 필요가 있다.

둘째, 교사의 질문에 학생의 응답으로 종결되는 IR 유형으로, (7)의 예시처럼 학생이 정답을 제시하는 상황에 해당한다. 이 때 사용된 전시형 질문은 듣기 및 읽기 활동 중 학생들의 내용 이해를 확인하는 단계에 적합한 교사 발화로서, 대부분 학생 응답의 높은 정답률을 가정하고 있다.

(7) T: What's the writer's name?

S: Andy Davis.

T: Where does Andy live?

S: He lives in Sydney, Australia. (지도서 D)

(7)과 같은 단조로운 IR 유형의 반복은 학습 동기를 저하시킬 우려가 있으므로, 담화 중 참조형 질문으로 바꾸어 제시할 필요가 있다. 한편, 실제 수업에서 학생이 틀린 답을 제시하거나 대답을 하지 못하는 경우를 예상해 볼 수 있다. 이 때, 교사는 설명이나 질문을 더 상세하게 제시할 수 있으며, 때로는 더 간단하고 쉬운 질문을 던짐으로써 학생의 대답을 유도할 수 있을 것이다.

교사용지도서가 교사들의 수업 모델 역할을 한다는 점을 고려한다면, 지도서는 I 유형 또는 IR 유형을

IRF 유형으로 확장함으로써 교사-학생 간 상호작용을 지속시켜 나갈 수 있는 담화를 제시해야 할 것이다. I 유형의 경우, 이해 가능한 입력을 제공할 수 있도록 단계별 교사 시범이나 이해 점검 및 확인 질문을 제공해야 할 것이며, IR 유형은 학생들의 다양한 응답을 요청하는 질문을 제시하거나 학생의 잘못된 응답에 대한 적절한 피드백을 제공해야 할 것이다. 예를 들어, 교사가 학생들이 겪을 어려움을 예상하고 도움을 줄 수 있는 질문 수정 기법(예: What's your age? I mean, how old are you?)이나 담화 도출 기법(The first word is OOO) 등을 제시할 수 있다.

2. 교사 시작 발화의 기능 분석

가. 기능 분석

지도서별 교사의 시작 발화 기능을 분석한 결과, 모든 지도서가 “지시 > 질문 > 설명 > 기타”의 빈도 분포 순위를 보였다(<표 5> 참조). 구체적으로 살펴보면, 교사 발화 문장의 절반 이상(51.9%)이 지시 기능을 수행하고 있었으며, 전체 발화 문장의 약 3분의 1(31.4%)이 질문 기능을 수행하였다. 설명 기능은 13% 내외의 문장 분포를 보였고, 기타 기능은 3.8%의 문장에서 확인되었으며 모두 인사하기(예: Good morning)에 해당한다. 또한 지도서 간 시작 발화 문장의 빈도는 676~1,071회의 분포를 보였다. 5종의 지도서에서 동일한 수의 단원과 차시를 분석한 점을 고려할 때, 지도서 간 교사 발화 문장의 빈도 편차가 크다는 것을 알 수 있다.

각 기능별로 살펴보면, 최고빈도 기능인 지시의 비율이 45~59%의 범위를 보였는데, 흥미롭게도 교사 발화 문장이 가장 많았던 지도서 A와 가장 적었던 지도서 E가 동일하게 지시의 빈도 비율(55.37%, 59.47%)이 타 지도서에 비해 높게 나타났다. 지도서별로 전체 교사 발화 빈도의 차이가 크에도 불구하고, 모든 지도서에서 지시 비율이 높게 나타났다는 것은 교사 발화의 주된 기능이 지시에 치중되어 있다는 것을 보여 준다. 의사소통중심의 영어교육에서 강조하는 교사의 역할이 조력자(facilitator)라는 점과 2015개정 교육과정이 학생참여 수업을 장려하고 있다는 것을 고려할 때, 교사의 발화 기능도 활동이나 수업 참여에 대한 지시보다는 학생들의 활동 계획 및 수행에 대한 도움 제공에 초점을 둘 필요가 있을 것이다.

<표 5> 지도서별 교사 시작 발화 기능 빈도

| 지도서 | 지시 | 질문 | 설명 | 기타 | 합계 |
|-----|--------------|--------------|------------|-----------|-------------|
| A | 593(55.4%) | 327(30.5%) | 114(10.6%) | 37(3.5%) | 1071(100%) |
| B | 436(44.8%) | 364(37.4%) | 136(14.0%) | 37(3.8%) | 973(100%) |
| C | 381(48.7%) | 233(29.8%) | 139(17.8%) | 29(3.7%) | 782(100%) |
| D | 403(52.5%) | 256(33.3%) | 74(9.6%) | 35(4.6%) | 768(100%) |
| E | 402(59.5%) | 159(23.5%) | 90(13.3%) | 25(3.7%) | 676(100%) |
| 합계 | 2,215(51.9%) | 1,339(31.4%) | 553(13.0%) | 163(3.8%) | 4,270(100%) |

두 번째로 빈도가 높았던 질문 기능은 23~37% 빈도 비율 분포를 보였으며, 질문의 비율이 가장 높은 지도서 B는 담화구조 분석에서도 IR과 IRF의 비율이 가장 높게 나타났다. 즉, 지도서 B는 교사 발화 문장에서 질문 기능을 빈번하게 사용함으로써 교사와 학생이 상호작용하며 담화를 형성하는 모습을 보였다. 예를 들어, (8)은 대화를 듣고 올바른 정보로 연결하는 활동에서 답안을 확인하는 부분에 해당하며, 여기서 교사는 질문을 던지고 모든 학생의 응답에 대하여 피드백(예: That's right; Good)을 제공하고 있다. 이와 같은 피드백은 학생의 참여를 유도하고 동기를 고취한다는 측면에서는 바람직할 수 있으나, 단원마다 동일한 표현을 반복 제시하고 있다. 교실 영어의 다양한 언어 입력 제공을 고려한다면, 긍정적 피드백이라 하더라도 *lovely*, *perfect*, *terrific* 등 실제적이고 다양한 표현을 제시하는 것이 좋다. 뿐만 아니라 앞서 IR 구조의 논의에서 언급하였듯이, 지도서는 학생 응답이 지도서의 시나리오대로 나오지 않는 경우를 가정하여 교사들이 활용할 수 있는 효율적 발화 정보를 제공할 필요가 있다.

(8) 교사 질문 기반 상호작용 담화 예시(지도서 B)

- 3 T: For the first dialog, which grade is correct?
- 4 S: Fifth grade.
- 5 T: That's right. Which club is correct for the first dialog?
- 6 S: Movie club.
- 7 T: Great.

마지막으로 설명은 약 10~18%의 빈도 비율 범위를 보였으며, 지도서 C에서 비율이 가장 높게 나타난 반면, 지도서 D에서 비율이 가장 낮게 나타났다. 지도서 C는 다른 지도서보다 내용 설명(예: 단원 주제, 등장인물 설명)의 비율이 높았으며, 이에 대한 논의는 세부 기능 분석을 다룰 때 보다 자세히 언급하도록 하겠다.

나. 세부 기능 분석

교사 시작 발화에서 최고빈도를 보인 지시 기능은 활동 지시(예: Listen to the dialog), 발화 지시(예: Please ask me "What's wrong?"), 진행 지시(예: Turn to the next page)의 세부 기능으로 구분된다. 각 세부 기능의 빈도를 분석한 결과(〈표 6〉 참조), 모든 지도서에서 활동 지시 기능의 빈도 비율이 96~98%로 지나치게 편중되어 나타나고 있다. 지도서에 가장 많이 나타난 활동 지시 기능은 다음 예시에서와 같이 다양한 문형을 사용하고 있다. 예를 들면, (9a)와 같이 간단한 청유문 형식뿐만 아니라, (9b)와 같은 여러 개의 명령문을 하나의 말차례에서 발화하는 형식과 (9c)와 같이 활동의 구체적 내용을 지시하는 복문의 형식이 사용되고 있다.

(9) 활동 지시 발화 문형

- a. Let's chant. (지도서 A)
- b. Listen to the song and repeat each line. Then sing the whole song. (지도서 D)
- c. Choose a picture from STEP 1 in "Play Together 2" and make a dialog with your partner using the expressions we've learned today. (지도서 C)

〈표 6〉 지시의 세부 기능별 발화 빈도

| 지도서 | 활동 지시 | 발화 지시 | 진행 지시 | 합계 |
|-----|--------------|----------|----------|-------------|
| A | 586(98.8%) | 5(0.9%) | 2(0.3%) | 593(100%) |
| B | 428(98.2%) | 1(0.2%) | 7(1.6%) | 436(100%) |
| C | 367(96.3%) | 13(3.4%) | 1(0.3%) | 381(100%) |
| D | 396(98.3%) | 2(0.5%) | 5(1.2%) | 403(100%) |
| E | 397(98.8%) | 4(1.0%) | 1(0.2%) | 402(100%) |
| 합계 | 2,174(98.2%) | 25(1.1%) | 16(0.7%) | 2,215(100%) |

반면, 발화 지시 및 진행 지시 기능은 예외적인 경우를 제외하고 모두 1% 미만으로 아주 낮게 사용되고 있다. 예외적인 경우는 발화 지시 기능이 지도서 C에서만 13회(3.4%) 사용된 것으로, 이는 교사 발화를 듣고 학생이 노트에 적거나 교사의 지시에 따라 학생이 교사에게 질문을 하는 패턴(T: Please ask me why. / S: Why are you excited?)이 사용되었기 때문이다.

이상에서 살펴보았듯이, 지시의 세부 기능별 발화 빈도는 활동 지시에 편중되어 있으며, 다른 기능은 매우 적은 빈도로 사용되고 있다. 이러한 분포적 불균형은 지도서가 교과서 활동 순서를 보여주는 기능에만 집중하여 다른 교육적 기능을 효과적으로 수행하지 못하고 있다는 우려를 낳는다. 예를 들어, 지도서의 영어 말하기 수업 담화는 교사가 수업 목표 달성을 위해 통제 연습, 유도 연습, 자유 말하기 활동을 단계별로 제시하는 경향이 있다. 이처럼 정형화된 단계별 활동 지시가 학생들의 말하기 능력 향상에 도움이 될 수 있으나, 한편으로는 의미있는 의사소통 기회를 제한하는 부작용을 낳을 수 있다. 따라서 지도서는 교사 발화의 지시 기능을 전체 학생 및 개별 학생들로부터 다양한 발화를 유도하는 기능으로 확대함으로써 상호작용을 촉진시키고 언어 사용 기회를 제공할 필요가 있다.

〈표 7〉 질문의 세부 기능별 발화 빈도

| 지도서 | 전시형 | 절차형 | 참조형 | 합계 |
|-----|------------|------------|-----------|-------------|
| A | 240(73.4%) | 72(22.0%) | 15(4.6%) | 327(100%) |
| B | 245(67.3%) | 89(24.5%) | 30(8.2%) | 364(100%) |
| C | 176(75.5%) | 34(14.6%) | 23(9.9%) | 233(100%) |
| D | 190(74.2%) | 42(16.4%) | 24(9.4%) | 256(100%) |
| E | 107(67.3%) | 44(27.7%) | 8(5.0%) | 159(100%) |
| 합계 | 958(71.5%) | 281(21.0%) | 100(7.5%) | 1,339(100%) |

질문 기능은 질문의 목적에 따라 전시형, 절차형, 참조형 질문으로 구분된다. 빈도 분석 결과, 모든 지도서에서 전시형 질문이 67.3~75.5%로 가장 많았고, 참조형 질문이 4.6~9.9%로 가장 적었다(〈표 7〉 참조). 지도서별 빈도 비율 순위는 “전시형 > 절차형 > 참조형”으로 모두 동일하였으나, 각 세부 기능별로 67.3~75.5%, 14.6~27.7%, 4.6~9.9%의 편차를 보였다. 이 중 절차형 질문에서 지도서 간 분포 차이가 13% 이상으로 가장 크게 나타났으며, 그 비율이 가장 높았던 지도서 E에서는 숙제 확인 질문(예: Did you write the sentences three times at home?)과 발표 자원자 물색 질문(예: Which

group wants to go first?) 등이 자주 사용되었다. 이와 같은 절차형 질문은 교사-학생 간 상호작용을 이끌어내며 학생의 능동적 참여를 유도할 수 있는 긍정적 효과가 있을 것으로 판단된다. 예를 들면, 숙제 확인 질문의 경우 교사가 학생의 반응 정도에 따라 숙제 완성 여부를 점검할 수 있으며, 발표 자원자 물색 질문은 학생들이 자기주도적으로 발표에 참여할 수 있도록 할 것이다. 따라서 교사중심의 수업에서 벗어나 학생 참여 수업으로 전환하기 위하여 지도서는 절차형 질문의 사용을 늘릴 필요가 있다.

한편, 모든 지도서에서 전시형 질문(예: Where does he live?)이 가장 많이 나타난 것은 선행연구 결과(박효선, 박선호, 2014; 심창용, 2019; Kwon, 2005)와 동일하며, 이는 2015 개정 교육과정에서도 여전히 개선되고 있지 못함을 보여준다. 영어교육에서 교사 질문의 주된 목적이 언어 및 내용 지식의 평가보다는 상호작용의 촉발이라는 점에서 전시형 질문의 지나친 사용은 개선이 요구되는 부분이다. 물론, 참조형 질문(예: What do you think about the story?)의 비율이 낮은 이유를 우리나라 초등영어 학습자의 수준에서 찾을 수 있다. 많은 초등영어 학습자들이 참조형 질문을 받았을 때, 자신의 생각과 감정을 막힘없이 영어로 답할 수준에 미치지 못한 것이 현실이다. 그러나 초등학교 6학년 수준이라면, 교사의 적절한 스캐폴딩의 제공으로 학생의 불완전한 발화를 완성된 발화로 발전시켜 나갈 수 있을 것이다. 따라서 참조형 질문이 학생의 자유로운 응답을 도출하여 진정성 있는 의사소통에 기여한다는 측면에서(예: Chaudron, 1988), 지도서에 제시된 교사 발화에서 참조형 질문의 사용 빈도를 높일 필요가 있다.

〈표 8〉 설명의 세부 기능별 발화 빈도

| 지도서 | 활동 | 내용 | 언어 | 합계 |
|-----|------------|------------|-----------|-----------|
| A | 78(68.4%) | 15(13.2%) | 21(18.4%) | 114(100%) |
| B | 83(61.0%) | 35(25.7%) | 18(13.2%) | 136(100%) |
| C | 79(56.8%) | 51(36.7%) | 9(6.5%) | 139(100%) |
| D | 49(66.2%) | 10(13.5%) | 15(20.3%) | 74(100%) |
| E | 57(63.3%) | 16(17.8%) | 17(18.9%) | 90(100%) |
| 합계 | 346(62.6%) | 127(23.0%) | 80(14.5%) | 553(100%) |

마지막으로 설명 기능은 설명 대상에 따라 활동 설명, 내용 설명, 언어 설명의 세부기능으로 구분된다. 빈도 분석 결과, 전체 평균에서는 “활동 > 내용 > 언어” 순의 빈도를 보였으며, 이는 다른 기능에서와 마찬가지로 설명 기능에서도 활동과 관련된 기능이 다수를 차지하고 있음을 나타낸다(〈표 8〉 참조). 이는 우리나라 초등영어 수업이 의사소통식 교수법(Communicative Language Teaching)에 기반을 두고 의사소통 “활동”을 중심으로 구성되기 때문인 것으로 판단된다. 최근 초등영어교육에서 의사소통식 교수법의 제한점을 보완하고자 내용 중심 교수법(Content-Based Instruction)과 형태 초점 교수법(Form-Focused Instruction) 등 특색 있는 외국어 교수법이 장려되고 있다. 다양한 외국어 교수법이 교육 현장에서 효과적으로 사용될 수 있도록 교사용지도서는 초등영어 학습자들이 이해할 수 있는 “내용” 설명과 “언어” 설명을 제시할 필요가 있다.

한편 설명의 세부 기능별 빈도를 지도서별로 살펴보면, 모든 지도서에서 활동 설명이 가장 많았으나 내용 설명과 언어 설명의 빈도순서는 상이한 양상을 보였다. 지도서 B와 C는 내용 설명이 각각 25.7%,

36.7%로 언어 설명(13.2%, 6.5%)보다 더 많이 나타났으며, 지도서 A, D, E는 언어 설명의 빈도가 18.4~20.3%로 내용 설명의 빈도인 13.2~17.8%보다 약간 높게 나타났다. 이 결과는 각 지도서의 차별적 특징으로 볼 수 있는데, 내용 설명이 많이 사용된 지도서 B와 C는 교과서 그림(예: It looks like a bulletin board where people can write their health problems), 읽기 주제(예: It's about how crayons feel and why they feel that way), 문화(예: there are different kinds of dolls from three countries) 등의 내용 설명을 제공하고 있다. 반면, 언어 설명이 많이 사용된 지도서 A, D, E는 핵심 표현(예: Today, we will learn the expression, "I(don't) like ...")과 의사소통 기능(When you suggest something, you can say "Let's go -ing"), 언어 형식("In" comes before the grades) 등의 언어 관련 설명을 제시하고 있다.

3. 교사 피드백의 기능 분석

가. 기능 분석

지도서별 교사의 피드백을 분석한 결과, 전체 빈도는 38~104회로 최소 빈도와 최대 빈도가 약 4배의 차이를 보여주고 있었으나, 피드백 기능의 분포 비율은 유사한 양상을 보였다(〈표 9〉 참조). 모든 지도서에서 응답 기능이 90% 이상 대부분을 차지하였고, 이해 점검 기능은 지도서별로 0~5%로 매우 드물게 사용되었으며, 수정 기능은 어떠한 지도서에서도 사용되지 않았다. 수정 기능은 학생의 언어적 오류에 대한 피드백에 해당하며(예: S: I goed to school / T: Say went), 앞서 지적하였듯이 지도서는 학생의 올바른 정답 발화만을 가정하여 기술하고 있으므로 학생의 오류에 대한 교사의 교정적 피드백이 전혀 나타나지 않았다고 해석할 수 있다.

〈표 9〉 지도서별 교사 피드백 기능 빈도

| 지도서 | 응답 | 이해점검 | 수정 | 기타 | 합계 |
|-----|------------|----------|---------|---------|-----------|
| A | 98(94.2%) | 5(4.8%) | 0(0.0%) | 1(1.0%) | 104(100%) |
| B | 150(96.8%) | 5(3.2%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 155(100%) |
| C | 52(98.1%) | 1(1.9%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 53(100%) |
| D | 49(98.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 1(2.0%) | 50(100%) |
| E | 36(94.7%) | 2(5.3%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 38(100%) |
| 합계 | 385(96.3%) | 13(4.3%) | 0(0.0%) | 2(0.5%) | 400(100%) |

나. 세부 기능 분석

교사 피드백에서 최고빈도를 보인 응답 기능은 강화형 응답(Excellent), 진위형 응답(That's right), 질문 응답(S: What grade are you in? / T: I'm in the sixth grade)으로 구분된다. 각 세부 기능의 빈도를 분석한 결과, 전체 빈도에서 “강화형 > 진위형 > 질문 응답” 순으로 나타났다(〈표 10〉 참조). 지도서별로 살펴보면, 강화형 응답은 모든 지도서에서 가장 높은 빈도 비율을 보인 반면, 진위형 응답과 질문 응답은 몇몇 지도서에서 사용되지 않고 있었다.

〈표 10〉 응답하기 세부 기능별 발화 빈도

| 지도서 | 강화형 | 진위형 | 질문 | 합계 |
|-----|------------|-----------|-----------|-----|
| A | 69(70.4%) | 22(22.4%) | 7(7.1%) | 98 |
| B | 117(78.0%) | 33(22.0%) | 0(0.0%) | 150 |
| C | 35(67.3%) | 0(0.0%) | 17(32.7%) | 52 |
| D | 42(85.7%) | 7(14.3%) | 0(0.0%) | 49 |
| E | 31(86.1%) | 5(13.9%) | 0(0.0%) | 36 |
| 합계 | 294(76.4%) | 67(17.4%) | 24(6.2%) | 385 |

강화형 응답은 정적 강화(positive reinforcement)와 부적 강화(negative reinforcement)를 모두 포함하는데, 지도서에는 정적 강화만 발견되었으며 다음과 같은 긍정 표현이 사용되었다: (*very*) *good (job)*, *great (job)*, *well (done)*, *nice*, *excellent*, *fabulous*. 진위형 응답 또한 정답 반응과 오답 반응으로 구분되는데, 지도서에서는 정답 반응만 나타났으며 *correct*, *right*, *yes*의 표현이 사용되었다. 정적 강화와 정답 반응은 유사한 기능으로서 학생이 교사가 원하는 응답을 제공했을 때 제시되고 있다. 이러한 기능은 수업에서 학생의 영어에 대한 흥미와 학습 동기를 높여준다는 측면에서 교사의 주요 역할에 해당된다고 볼 수 있다. 반면 실제 수업은 학생의 오답 반응이 일어날 수 있는 개연성이 있으므로, 지도서는 이러한 오답에 알맞은 교사의 대처와 피드백 예시를 보여줄 필요가 있다. 실제 예비교사나 초임 교사들은 학생들의 예상치 못한 응답이나 반응에 당황스러워 어떻게 수업을 이끌어가야 할지 잘 모르겠다고 어려움을 호소하고 있다(이정아, 2009). 따라서 교사는 학생이 오답을 제시한 경우 학생들의 정의적인 측면을 고려하여 질문을 되고쳐 묻거나 도움을 제공하여 정답을 이끌어내도록 해야 할 것이다. 마지막으로 질문 응답은 교사가 요청했거나 교사의 시작 발화로 촉발된 학생의 반응형 질문에 교사가 대답을 하는 형식을 보였으며 활동 예시를 보여주거나(예: I colored a beautiful sea) 핵심 표현을 제시(예: It's on October 17th)하는 목적 등으로 사용되었다.

한편, 이해 점검 기능은 재진술과 명료화요청의 세부기능으로 분류되는데, 13개의 이해 점검 문장 모두 재진술 기능에 해당되는 것으로 나타났다. 지도서에 사용된 재진술은 학생의 우리말 발화를 영어 발화로(10a), 학생의 어휘 수준 발화를 문장 수준 발화로(10b), 학생의 음성 발화를 문자 발화로(10c) 재진술하는 양상을 보였다.

(10) 이해 점검-재진술 발화 유형

- a. S: 운동회요 T: Yes. It's a sports day. (지도서 B)
- b. S: Piano concert.
T: The piano concert is on September 23rd. (지도서 A)
- c. S: I'm in the soccer club.
T: (칠판에 I'm in the soccer club.이라고 쓴다.) (지도서 B)

이해 점검 기능 중 명료화요청은 원활한 의사소통을 위한 의미협상의 주요 전략 중의 하나로 간주되고 있으나, 지도서에 전혀 사용되지 않고 있다. 교사는 재진술과 같이 학생의 발화를 올바른 문장으로 고쳐

제시할 뿐만 아니라 명료화요청을 통해 학생들이 자발적으로 오류를 수정할 수 있도록 도울 수 있다. 따라서 지도서는 발화 상황과 학생의 수준에 따라 교사가 적절한 교정적 피드백을 활용할 수 있도록 명료화요청(clarification request), 확인 질문(confirmation check-up), 확인 요청(confirmation request) 등 다양한 의미협상 전략을 포함할 필요가 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 2015 개정 초등영어 교육과정의 6학년 교사용지도서에 나타난 교실 담화 구조와 교사-학생 간 담화에서의 교사의 시작 발화와 피드백의 담화 기능을 살펴보았다. 이를 위해 초등영어 6학년 교사용지도서 5종에 나타난 교실 담화를 말차례 단위와 문장 단위로 나누어 발화 구성과 기능을 다각적으로 분석하였다. 본 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 지도서에는 교사의 발화가 연속되는 I 유형과 교사의 질문에 학생의 응답으로 종결되는 IR 유형의 담화구조가 가장 많이 발견되었다. 둘째, 교사의 시작 발화는 지시, 질문, 설명 기능 순으로 나타났으며, 그 중 지시 기능은 활동을 지시하는 기능으로 가장 많이 사용되고 있으며, 질문 기능은 전시형 질문으로 주로 제시되었다. 셋째, 교사의 피드백은 지도서 간 발화 빈도에 차이를 나타냈지만, 학생의 대답에 대한 강화형 응답의 기능으로 자주 사용되었다는 공통점이 있었다.

본 연구 결과는 영어 수업 모델과 자료원으로서의 교사용지도서 역할을 재고해 볼 때, 다음과 같은 교육적 시사점을 얻을 수 있다. 첫째, 교사-학생 간 활발한 상호작용은 학생들로 하여금 적극적으로 교사와 대화하며 자신의 학습 문제를 즉각적으로 교정할 수 있는 조력적 환경을 제공한다. 이와 같이 성공적인 교실 담화를 이루기 위해서 교과서는 상호작용을 촉진시킬 수 있는 활동을 포함해야 하며, 지도서는 IRF의 순환적 담화구조를 확대함으로써 상호작용을 지속할 수 있는 범례를 제시해야 할 것이다. 둘째, 2015 개정 교육과정이 학생 참여 중심 수업을 강화하고 있는 것과 달리, 교사용 지도서는 여전히 교사 중심의 지시 기능의 발화 및 전시형 질문이 주를 이루고 있다. 학생 참여 중심 수업을 장려하기 위하여 교사용지도서는 교사가 조력자 또는 촉진자로서 학생과 상호작용할 수 있는 발화를 제시해야 할 것이다. 셋째, 실제 수업은 다양한 수준의 학생들을 대상으로 하므로, 학생들의 정답 제시만을 다루고 있는 지도서의 교실 담화는 교사들에게 실질적 도움이 되지 못할 수 있다. 오히려 지도서는 학생들의 틀린 대답이나 불완전한 발화를 예상하여 언어적, 내용적 스캐폴딩과 관련된 효율적 피드백 전략과 그 구체적인 사례들을 교사들에게 제공할 필요가 있다.

한편 본 연구는 초등영어 전체 학년을 모두 다루지 못하고 6학년 지도서만을 분석 대상으로 하였다. 초등영어의 학년군별 성취기준의 차이와 학생들의 의사소통능력을 고려할 때, 추후 연구는 5~6학년군과 비교하여 3~4학년군 지도서에 나타난 교실 담화와 교사의 발화 기능을 분석할 필요가 있다. 또한 교사용 지도서는 교사가 수업을 계획하고 수행하는데 도움을 주기 위한 교사-학생 담화 모델 역할을 하지만 지면상의 제약으로 간략한 형태로 제시되는 경우도 있다. 따라서 추후 연구는 실제 수업 담화와 같이 비교함으로써, 교실 담화의 유형 및 교사 발화의 기능을 재조명할 필요가 있다.

참고문헌

- 교육부. (2015). **2015 개정 영어과 교육과정**. 서울: 교육부.
- 권원환, 옥원경. (2010). 초등영어 수업에서 교사 질문 행위에 관한 질적 연구. **언어학연구**, 17, 1-21.
- 권은수. (2015). **검정 초등영어 교사용 지도서의 교사언어 적절성 분석**. 석사학위논문. 부경대학교.
- 김성식. (2015). 실제수업과 비교를 통한 초등학교 교사용지도서 교실영어 개선. **현대영어미어문학**, 33(1), 267-292.
- 김영민. (2010). 초등영어 수업의 상호작용 분석. **영어교과교육**, 9(1), 23-29.
- 김영민. (2015). 초등영어 지도서에 제시된 교사질문 분석. **초등영어교육**, 21(1), 191-210.
- 김영민. (2017). 2009 개정 교육과정에 따른 초등영어 지도서의 교사질문 분석. **영어교과교육**, 16(1), 107-128.
- 김정남. (2013). **검정 초등영어 교사용지도서의 교사언어 적절성 분석**. 석사학위논문. 서울교육대학교.
- 김혜리, 황창녕, 강영옥, 임희진, 경지숙, 김태영, 정윤희, 정수정, 신재욱, 이지현, Jordan Vinikoor. (2019). **Elementary school English 6: Teachers' guide**. 서울: 와이비엠.
- 박광노. (2005). 초등영어 전담교사 교실영어 분석. **외국어교육**, 12(3), 323-353.
- 박기화, 안경자, 홍진영, 김혜원, 임은화, 정고은, 이명희, 구혜경. (2019). **Elementary school English 6: Teachers' guide**. 서울: 동아출판.
- 박효선, 박선호. (2014). 초등학교 방과후 영어 수업에 나타난 학생-교사 상호작용 연구. **초등영어교육**, 20(4), 177-211.
- 심창용. (2019). 초등영어 교실의 상호작용 유형과 원인. **교육논총**, 39(4), 105-122.
- 양지혜. (2017). **초등학교 영어 교사용지도서의 질문 유형 분석 및 교사 인식**. 석사학위논문. 서울교육대학교.
- 유범, 이은정. (2010). 초등영어 교사용 지도서 활용 실태 및 개선 방안을 위한 기초연구. **영어교과교육**, 9(2), 239-267.
- 이경미, 최희경. (2018). 초등영어 지도서의 교사 발화 분석: 2015 개정 교육과정의 핵심역량을 기반으로. **초등영어교육**, 24(4), 209-232.
- 이수진. (2003). **초등학교 영어 수업에서의 담화분석 연구**. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 이승민. (2011). 초등영어 수업의 의사소통 활동에서의 상호작용 분석. **영어교과교육**, 10(3), 187-211.
- 이승복. (2005). 초등 영어교사 교실영어 비교 연구. **영어교육**, 60(2), 161-183.
- 이정아. (2009). **초등학교 초임 교사가 수업 시 겪는 어려움과 대처 방식에 관한 면담 연구**. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 이재근, 김진석, 나경희, 이동주, Judy Yin, 정은숙, 권민지, 김동연, 윤경진, 서미옥, 민경선, 최은수,

- 김소영, 정효준, 장진철, 장인숙, 김주원, 신유진, 송지아. (2019). **Elementary school English 6: Teachers' guide**. 서울: 대교.
- 임희정. (2018). 2009 개정 초등영어 교사용 지도서 분석 및 활용 실태 연구. **언어연구**, 33(4), 757-775.
- 최희경, 서지연, 이미화, 윤지영, 박미애, 조선형, 이효진, 정희숙, 이현미, 이현정. (2019). **Elementary school English 6: Teachers' guide**. 서울: 와이비엠.
- 최희경, 임연미. (2005). 제7차 교육과정에 따른 초등 영어 교사용 지도서의 활용 실태 및 개선 방안. **초등영어교육**, 11(1), 85-121.
- 함순애, 이양순, 김현아, 박수경, 박장웅, 안소연, 은정화, 이유진, 임남희, 정신우, Heather L. Reichmuth. (2019). **Elementary school English 6: Teachers' guide**. 서울: 천재교육.
- Chang, K. (2003). A small scale investigation into teacher questions in the primary English classroom. *English Language & Literature Teaching*, 9, 39-60.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classroom: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford: Regents.
- Kwon, Y. (2005). A descriptive study of teacher questioning behavior in an elementary EFL classroom. *English Language Teaching*, 18(3), 89-108.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M. H., & Sato, C. J. (1983). Classroom foreign talk discourse: Forms and functions of teacher's questions. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 268-286). Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.

· 논문접수 : 2020.10.05. / 수정본접수 : 2020.10.30. / 게재승인 : 2020.11.10.

ABSTRACT

Classroom Discourses in Primary English 6th-Grade Teachers' Guides

Pil-Ah Hwang

Associate Professor, Gyeongin National University of Education

Min-Chang Sung

Assistant Professor, Gyeongin National University of Education

This study examines classroom discourses in primary English teachers' guides of 2015 revised national curriculum for English. To this end, it analyzed the structures of teacher-student discourses and the functions of teachers' initiations and feedbacks in the five guides for teaching 6th-grade English. Major findings are as follows. First, the two most frequent discourse structures in the guides were Type I and Type IR, with the former consisting only of teachers' utterances and the latter terminated by students' responses following teachers' questions. Second, the most frequent function of teachers' initiations was *direction*, followed by *question* and *explanation*. Among their sub-functions, *activity direction* and *display question* appeared to be highly frequent. Third, the frequencies of teachers' feedbacks varied across the guides, but there was an overarching tendency for the highest frequency of the sub-function of *reinforcing response*. Therefore, this study proposes that teachers' guides should expand their use of the IRF structure and employ a greater number of referential questions to promote teacher-student interactions and students' engagement. In addition, appropriate strategies and examples of teacher feedback should be provided to address student errors and foster learning from negotiation of meaning.

Key words : *primary English, teachers' guide, classroom discourse, discursive structure and function, teacher talk*