

영어어문교육 창간호 1995

## 외국어 학습에 있어서의 정의적 요인과 교사의 역할

정 미 영  
(공주여중)

**Jung, Mi-Young, (1995). A study on affective variables and the role of teacher in the foreign language learning. *English Language and Literature Teaching*, 1, 129~157**

I made a careful study of affective variables in foreign language learning. Affective variables have not been adequately investigated in the study of second language acquisition. Egoism and inhibition are two egocentric factors which play important roles in foreign language learning. Three sociocultural variables, cultural factors, introversion / extroversion, and aggression may be keys to understanding the social nature of second language learning. And the emerging of cognition and affect in "cognitive styles", which vary within and among individuals, might account for varying degree of success in learning a second language.

In the process of learning English, the students new to foreign language come to face the language barrier, though they express the deep interest and feel excited at the beginning stage. Of course, the several reasons can explain this fact, but more specially they can be explained in terms of such personal affective factors as age, aptitude, personality, and first of all, motivation. Also the sociocultural factors between language and culture can be considered to the learner's aptitude toward the language.

Affective factors of students are involved in personality, and personality and affective factors affect English learning. Affective variables of students affect the will to take part in English learning, and the rate of participation in English learning affect the fluency. If students feel inconvenience in English class, it is rarely that they run a risk. Students who do not run a risk in English class are short of

spontaneous participation. Consequently, it may have negative influence on the accuracy and the fluency of English.

Therefore, teachers must be more influential in motivating students and specially attentive so that the students may not make the negative and inhibitive language learning attitude.

## I. 서 론

### 1. 연구의 필요성

해방이후 우리 나라에 본격적인 영어교육이 도입된 이래 거듭된 교육과정과 교수법의 변천에도 불구하고, 지금까지의 영어교육은 교양적 가치를 지나치게 강조하여 문자 언어를 중시하고 음성언어를 경시하는 경향이 많아 10년이라는 짧지 않은 시간을 영어공부에 투자를 해 보아도 그 성과는 영어과 교수·학습 목표인 의사소통 능력 신장이라는 측면에서 기대를 훨씬 밑돈다는 것이다.

현장에서 직접지도를 담당하고 있는 영어과 교사들은, 이는 다인수 이질 집단으로 구성된 학급 환경, 상급 학교 입학 시험을 위한 평가방법, 교사의 과중한 수업부담과 업무로 인한 창의적 학습자료 제작활동 및 지도 방법의 어려움, 교사의 언어 사용 능력의 한계 및 연수기회의 부족 등 다양한 복합 요인의 상호작용에서 연유한다고 지적한다.

그러나 최근 몇년간 영어교육도 엄청난 변화를 거듭하고 있다. 교육과정과 입시유형이 바뀌었으며 국민학교에서 정규과목으로 영어를 가르치게 되었고 교단에 원어민 교사를 세우고 있다. 영어교사 채용시 회화 시험을 치르도록 하며 회화능력이 있는 교사에게 가산점을 주는 것도 고려하고 있다고 한다. 영어교육 변화의 몇 가지 특징을 나열해 보면 첫째, 영어의 비중이 더욱 높아지고 있고, 둘째, 영어를 처음 배우는 나이가 어려워지고 있으며 셋째, 영어교사에게 영어 교수방법의 새로운 모색을 요구하고 있으며 넷째, 그럼에도 불구하고 영어교육의 현장 조건의 개선과 교육비 투자는 미미한 정도이다.

우리나라는 현재 외교관계의 확대, 학문과 산업기술의 발달, 해외 무역의 증가로 국제교류가 점차 활발해져 "세계화"를 95년도 국가 정책 과제로 내세울 만큼 국제화, 개방화 추세가 강화됨에 따라 의사소통 능력을 신장하려는 개인의 요구는 물론, 유창한 영어 구사력을 가진 인력을 확보해야 하는 국가적, 사회적 요구가 점점증하고 있다. 따라서 올바른 영어교육을 통하여 모국어와 외국어, 특히 영어를 실제 사용할 수 있는 사람들(bilingual)을 길러 내야 하는 과제를 앞에 두고 이에 따른 학습목표의 설정과 교수방법에 대한 연구가 더욱 필요한 시점이다.

그러나 의사소통능력(Communicative Competence) 신장을 위한 영어 학습목표는 단순히 교수법만의 변화로는 달성하기 어렵다고 말할 수 있는데, 그 이유는 학습자 성격(영어, 적성, 지능, 흥미도 등), 사회적 환경(Social Setting)과 교사의 능력과 열성 그리고 제도적인 보조 등에 따라 교육의 효과는 현저하게 차이를 보일 수 있기 때문이다. 다시 말하면, 외국어 학습은 단순한 지적 요인만으로 이루어 지는 것이 아니라 특정상황을 외국어로 수행해야 한다는 차원에서 그 어느 학습 보다도 심리적·정서적 요인이 중요하다고 본다.

그런데 영어의 4기능중 듣기, 말하기 기능 습득의 문제점으로 배 영자가 지적하고 있듯이, 우리나라의 학생은 생활주변에서 외국인과 접할 수 있는 기회가 극히 드물다. 영어에 대한 강박관념으로 틀리지 않고 정확하게 표현하고자 하는데서 영어사용을 기피하기도 한다. 또한 언어 구조상의 차이로 영어구조는 우리말과 크게 다르다. 문화적 심리적인 요인으로 한국인은 발언을 기피하는 습성이 있어 의견 발표는 물론 질문을 하거나 질문에 대한 대답을 꺼리며, 특히 여러사람 앞에 나서기를 싫어한다는 점을 지적할 수 있다. 교육환경적 요인으로 교실 규모와 학생수, 교사, 교재 및 교육보조자료 등이 외국어 교육에 적합치 않다는 문제점도 있다.

이러한 몇 가지 문제점 중, 대화 기피 현상, 영어에 대한 강박관념, 교실 규모와 학생수의 문제점을 보완하여 교육을 극대화 하려면 교사와 학생의 심리적 정서적 유대관계가 돈독해야 한다. 따라서 교사는 학습자의 심리에서 일어나는 제반요소를 미리 파악하여 적극적이며 능률적으로 자기 표현을 할 수 있도록 학습 분위기를 유도해야 한다.

Rogers에 의하면 서로가 서로에게 참다워질 때에 최상의 학습상태인 감정이입적인 이해가 가능해 진다고 하며 특히 외국어 습득 과정은 복잡하여 전인적이고도 심리적인 접근방법이 기저를 이뤄야 한다고 본다. 언어는 인간 행동의 모든 측면과 복잡하게 얽혀있다는 사실을 고려해 볼 때 살고, 생각하고, 느끼는 전인적인 인간으로부터 언어를 분리시킬 수 없다. 따라서 인간이 어떻게 느끼고, 반응하며, 가치체계를 확립하는지를 이해하는 것은 외국어 학습에서 중요한 측면으로 볼 수 있다. 이러한 인식을 바탕으로 언어교육 방향도 사회언어학이나 심리언어학 분야로 관심이 집중되기 시작했다. 즉 언어는 반드시 화자와 청자간의 대화 형태로 이루어지기 마련이므로 언어를 인간의 사회적 활동의 일부로서 파악해야 하기 때문이다<sup>1)</sup>. 이러한 맥락에서 외국어 교육방법을 언어 지식 차원만이 아닌 언어 심리학적 차원에서 고찰해볼 필요가 있다고 생각한다.

1) 김 진우, 언어교육학, 심리학, 중앙대학교 출판부, 1990, p.p. 368-370

## 2. 연구의 목적

1970년대 이후 외국어 학습에서는 정의적 요인이 결정적인 역할을 한다고 생각하게 되었다. 외국어 학습은 학습자가 자신이나 교사, 동료학생, 목표어 또는 목표어국의 문화에 대하여 갖는 기분이나 감정 등이 종합되어 그 성패를 좌우한다고 생각하게 된 것이다. 또한 최근의 외국어 교수에서도 인간 대 인간으로 행해지는 상호접촉 (Inter-Personal Approach)에 의해서 학생들을 지도해야 한다는 견해가 공감적인 지지를 받고 있다. Stevick(1974)이 지적했듯이 종래의 언어교육은 방법상 먼저 수단을 제공하고, 다음에 목적을 제공하였으며, 다음에 정보교환을, 마지막으로 인간관계를 제공하였는데, 이러한 순서는 자기방어적(self-defensive) 학습을 일으키게 된다. 따라서 오늘날의 언어교육은 그 순서를 역으로 하여 인간관계에서부터 시작함으로써 더욱 인간적인 교육을 할 수 있는 것이다. 이렇게 외국어 교수 학습에서는 인간적인 요인 또는 정의적 요인의 중요성이 강조되고 있으며, 이러한 요인들이 고려되어야 한다고 주장하는 많은 방법들이 고찰되고 있다. 즉 1970년을 전후해서 제시된 이른바 혁신적인(nonconventional approaches) 이론에서는 외국어 학습을 저해하는 세 가지 큰 걸림돌로서, 학습자가 외국어 학습 중에 느끼는 긴장(stress), 자신을 위축시키는 방어적 자세(defensiveness), 그리고 수치감을 동반하는 당황감(embarrassment)이라고 보고 있다<sup>2)</sup> 따라서 본 논문의 목적은 첫째, 외국어 학습과 관련된 정의적 요인을 자아중심적 요인, 사회문화적 요인, 인지적 방식, 그리고 이와 관련된 정의적 교수방법을 살펴보고 교사가 어떠한 방법으로 수업을 진행해야 학습자의 방어적 자세를 없앨 수 있는가를 모색해보고자 하였다.

## II. 이론적 배경

### 1. 외국어 학습과 관련된 정서 여과론 (The Affective Filter Hypothesis)

1980년대에 들어서서 Stephen D. Krashen(1982, 1983)이 종합적인 외국어 교육이론을 내놓았다. 그는 외국어 습득 이론으로 성인의 외국어 습득에 대한 다섯가지 가설을 다음과 같이 내세우고 있다.

2) J·C·Richards 와 T·S·Rodgers는 Approaches and Methods in Language Teaching (1986, p·155)에서 "...in approach, both Total Physical Response and Community Learning see stress, defensiveness, and embarrassment as the major blocks to successful language learning. They both see the learner's commitment, attention and group participation as central to overcoming these barriers. 라고 지적하고 있다.

1. 습득-학습법 (The acquisition-learning distinction)
2. 자연 순서설 (The natural order hypothesis)
3. 통제설 (The monitor hypothesis)
4. 입력설 (The input hypothesis)
5. 정의적 여과설 (The affective filter hypothesis)

이들 외국어 습득 이론의 다섯번째 가설, 즉 정의적 여과설은 정의적 변수(affective variables)와 외국어 습득과정의 상관 관계를 토대로 한 언어의 습득 가설이다. Gardner Lambert(1959)의 외국어 학습자의 태도와 동기에 관한 연구 결과가 정서 여과론의 기본가설이 되었다. 첫째, 학습자의 긍정적인 외국어 학습 태도가 외국어 습득에 효과적인 도움을 줄 것이다 (Spolsky, 1969). 둘째, 학습자의 대상 언어에 대한 신념은 외국어 습득에 큰 효과를 줄 것이다. 셋째, 학습자의 자기 확신과 바람직한 자기 심상이 외국어 습득에 도움을 줄 것이다. 넷째, 불안, 공포, 근심을 없애고 안심, 편안한 상태에서 학습에 임하면 외국어 습득에 도움을 줄 것이다. 다섯째, 외국어 학습자가 자기 자신을 영어가 모국어인 화자처럼 이상적으로 생각하지 않고, 현실적으로 외국어 학습자임을 인식한 상태에서 외국어를 말한다면 더욱 자연스런 외국어 화자가 될 것이다. 여섯째, 외국어 학습자가 대상 언어에 대한 충격이나 문화적 충격을 받는다면 학습에 지장을 줄 것이다 (Schumann, 1978). 일곱째, 외국어 학습자의 외향적인 성격은 외국어 회화 학습에 지장을 줄 것이다.

Krashen은 모국어의 경우 인간이 선천적으로 타고난 언어 습득장치가 작동함으로써 무의식적으로 언어습득을 하지만, 외국어의 경우는 언어 접촉을 통해 얻어지는 언어자료(input)가 곧바로 언어습득 장치에 적용되지 못하고 그 중간에 놓여 있는 정의적 여과장치(affective filter)를 통과하여야 한다고 주장한다. Dulay, Burt, and Krashen(1982)은 여과막(filter)에 대하여 다음과 같이 정의를 내리고 있다.

The filter that is part of the internal processing system that subconsciously screens incoming language based on what psychologists call "affect": the learner's motives, needs attitudes, and emotional states. The filter appears to be the first main hurdle that incoming language data must encounter before it is processed further. It determines (1) which target language models the learner will select: (2) which parts of the language will be attended to first: (3) when language acquisition efforts should cease: and (4) how fast a learner can acquire the language.

이 정의적 여과막은 언어가 습득되기 위해 밟아야 할 과정 중의 첫번째

관문으로서 다음과 같은 역할을 한다. 첫째, 학습자가 배움의 대상이 되는 외국어의 어떤 본을 따를 것인지 결정한다. 예를 들어, 교사의 말투보다는 친구들의 말투를 본받으려 하던가, 어느 특정 지역의 어투를 선택하는 등의 일로서 이는 학습자의 지적 특성이나 교재 내용과는 별도로 이루어진다.

예를 들어, 외국인과 친구가 되고 싶어하는 학생이라면 최소한의 문법과 어휘를 활용하여 말을 듣고 하는데 더 빠른 성장을 보일 것이다. 셋째로, 언어를 배우는데 들이는 노력의 정도를 결정한다. 예를 들어, 언어를 성취하려는 포부가 작은 학생이라면, 그만큼 적게 노력을 들이거나 그 수준이 달성되면 다른 학생에 비해 빨리 외국어 학습을 중단할 것이다. 마지막으로 학습자가 얼마나 빨리 언어를 습득하는지를 결정한다. 즉, 외국어에 대한 학습동기가 높은 학생이라면 그 만큼 노력을 들이게 되고 습득속도가 빨라질 것이다.

다시 말하여, 여과막은 외국어 학습자의 외국어에 대한 태도, 외국어 학습 동기와 관련이 있으며, 만약 외국어에 대하여 심리적으로 부정적인 태도를 갖거나 학습동기가 약할 때 언어 학습자 나름대로 여러 환경을 통하여 접촉하게 되는 외국어(input)는 우선 이 여과막에 걸릴 것이므로 더 이상 내재화의 과정을 겪지 못하게 된다. 이 여과막에 작용하는 변수는 불안감, 흥미, 동기 그리고 자신감이며 외국어 습득에 있어 성공을 가늠하는 변수들이다.

Krashen(1981)은 정서적 요인과 외국어 습득의 성공 여부관계를 다음과 같이 말하고 있다.

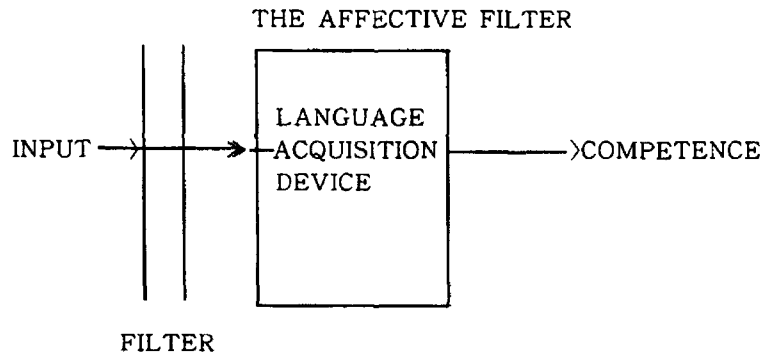
- (1) 불안감이 낮을수록 외국어 습득은 성공적이다.
- (2) 동기는 높을수록 외국어 습득에 성공적이며, 상황에 따라 동기의 내용이 다르다.
- (3) 자존심과 자신감이 많을수록 외국어 습득에 성공적이다.

Krashen(1981)은 이 정의적 요인들이 의식적인 학습보다 잠재의식적인 외국어 습득에 더 직접적인 관계가 있는 이유를 다음과 같이 들고 있다.

I have hypothesized that these affective factors relate more directly to subconscious language acquisition than to conscious learning, because we see stronger relationships between these affective variables when communicative-type tests are used (tests that require the use of the acquired system) and when we test students who have had a chance to acquire the language and not just learn it in foreign language classes.

Dulay and Burt(1977)는 이 관계를 정의적 여과막의 존재를 가정함으로써 더욱 명백히 했다. 정의적 여과설에 따르면 습득자의 감정적 상태가 좋지 않을 때에는 언어습득을 위한 입력언어를 완전히 이해하지 못하게 하는 여과막 즉, 정신적 장벽이 작용하게 된다고 한다. 근심, 걱정을 한다거

나, 방어자세에 있다거나, 동기가 유발되지 않았다거나 하면 입력언어가 이해된다고는 하여도 언어습득 장치(LAD)까지 입력언어가 이르지 못하게 된다. 정의적 여과막의 작용을 도해로 나타내면 다음과 같다(Krashen, 1981).



When the filter is "up" input may be understood but will not reach the language acquisition device: it will not strike "deeply". (Stevick, 1976)

언어가 습득되려면 여과막의 벽이 낮아야 한다. 다시 말해서 동기 유발이 잘 되어 있고 근심이나 불안감이 적으며, 자신감의 정도가 높아야 여과장치의 벽이 낮아져 외국어 습득에 성공적일 수 있다는 것을 시사하고 있다. 이처럼 외국어 학습의 성패는 정의적 요인의 영향이 매우 크며, 여러 정의적 요인들은 독립적이 아니라 결과적으로 상호관련되어 외국어 학습 성취에 많은 영향을 미침을 알 수 있다.

### III. 외국어 학습에 관련된 정의적 요인

#### 1. 자아 중심적 요인 (Egocentric Factors)

##### 1) 자아 의식 (egoism)

인간 유기체의 생각과 느낌에 관련된 첫번째 요소는 "자아" (ego)이다. 자아존중(self-esteem)은 인간의 어떠한 행동에 있어서 가장 영향력이 큰 측면으로 자기인식(self-knowledge), 자아존중(self-esteem), 그리고 자신감(self-confidence)을 지닌 학습자는 언어를 성공적으로 학습할 수 있다고 볼 수 있다.

외국어의 인격변수를 연구한 Alexander Guiora(1972)는 Freud의 신체자

아(body ego)와 유사하다고 보는 심리학적 구조인 언어 자아(language ego)를 제안하였다.

이것은 언어와 관련하여 자아의식이 발달해감을 설명하기 위한 것이며, 외국어 학습과정에서 성인들이 겪는 어려움을 설명하기 위한 개념이다. 즉 어린이의 자아는 사춘기까지 계속 성장하며, 언어의 경계는 유동적이며 유연성이 풍부하다. 그러므로 이 시기에 새로운 언어는 자아에 대하여 큰 위협이나 억압의 대상이 되지 않으며, 어린이는 비교적 쉽게 새로운 언어에 순응하게 된다. 그러나 사춘기에 일어나는 육체적, 인지적, 감정적 변화는 방어기제를 만들게 됨으로 이때에 새로운 언어에 접하게 되면 언어자아는 보호적, 방어적이 되며 청년의 허약한 자아를 보호하기 위하여 모국어에 매달리게 된다. 이렇게 일단 자아발달이 완성되면 언어경계의 유연성이 적어지며, 자아 방어적인 억압으로 인하여 새로운 언어습득이 어렵게 된다는 것이다.

또한 어떤 언어를 배우는 과정이 의사소통을 위한 의미있는 학습이 되려면 필연적으로 연령이나 학습자의 동기와는 상관없이 어느 정도의 자아 의식 갈등(identity conflict)이 수반된다. "도구적으로(instrumentally)" 동기화된 학습자라 하더라도 언어능력(language competence)을 기르려 한다면 새로운 자아를 받아들이지 않으면 안된다. 의사소통(communication)의 정의가 바로 이러한 자아의 변화를 나타내고 있고 의사소통의 실패는 때로는 자신의 자아를 정직하게 내보이려 하지 않기 때문에 일어난다. 그러므로 강한 언어 자아를 지닌 사람은 외국어 학습의 성공과 긍정적인 상호 관련성이 있다고 생각할 수 있다.

'자아'와 관련된 요소중 자아존중은 자신이 얼마나 가치있는 사람인가에 대한 판단으로 자신에 대한 태도 속에 나타난다. 이러한 자아존중 또는 자신에 대한 신념은 인간의 행위를 성공적으로 수행할 수 있도록 이끌어 준다.

Coopersmith는 자아존중을 다음과 같이 정의하고 있다.

By self-esteem, we refer to the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself, it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which an individual believe himself to be capable, significant, successful and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes that the individual holds toward himself. It is a subjective experience which the individual conveys to a subjective experience which the individual conveys to others by verbal reports and other overt expressive behavior.



즉 자아존중이란 개인이 자신을 유능하고, 중요하며, 성공적이고, 가치있는 존재라고 믿는 것이며, 이것이 행동의 표현으로 타인에게 전달되는 주관적인 경험이라는 것이다

자아존중은 보편적 자아존중(global self-esteem), 상황적 자아존중(situational self-esteem), 과제수행 자아존중(task self-esteem) 세 단계로 분류된다. 보편적 자아존중은 인간이 항상 자신에 대해 갖고있는 것으로서 특히 성인의 경우에는 안정되어 있으며 변하기 어려운 것이다. 상황적(situational) 또는 개별적(specific) 자아존중은 둘째 단계인데 이것은 타인과의 교제, 일, 가정과 같은 특성이나 융통성, 감정이입과 같은 개인적 특성에 따라 달라질 수 있다. 셋째 단계인 과제(task)수행의 자아존중은 특정한 상황 안에서 일어나는 특정한 과제와 관계있는 것으로 만일 교육적 상황이라면 특정한 교과목과 관계가 있는 것이다. 이러한 세가지 자아존중 가운데서 상황적 자아존중과 과제수행 자아존중은 언어학습과 깊은 관련을 갖는다. 상황적 자아존중은 전반적인 외국어 학습과 관계가 있다고 할 수 있으며, 과제수행 자아존중은 외국어 학습과정의 특별한 측면 즉, 말하기, 쓰기 등의 교실에서 행하는 특수한 연습과 관련될 수 있다.

자아존중과 외국어학습과의 관계에 대한 연구로서 Adelaide Hyde(1979)는 불어를 외국어로 학습하고 있는 외국 대학생들의 자아존중 세 단계가 구두발표력에 끼친 영향을 조사했다. 그 결과 자아존중의 세 단계는 구두발표 측정 테스트에서의 언어수행과 상당한 관계가 있음을 보여 주었고, 특히 과제수행 자아존중이 가장 큰 관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 긍정적으로 자신을 평가하는 자아존중이 강한 학생이 실제로 외국어를 더 잘 배울 수 있었다는 것이다.

이상에서 보듯이, 학생들 자신이 중요하고 가치있는 사람이라고 생각하는 높은 자아존중을 가진 학생들이 외국어 학습에서 좋은 결과를 나타낸다는 것을 알 수 있으며, 교사는 이러한 학생들의 자아존중을 높여 외국어 학습에 향상을 가져올 수 있음을 알 수 있다. 그러므로 교사는 되도록 많은 칭찬과 관심을 나타내 줌으로써 스스로 자신에 대한 긍정적인 생각을 갖도록 하여주고 자아존중 또는 자신감을 높여 주어야 할 것이다.

## 2) 억압(Inhibition)

억압이란 개념은 자아존중과 밀접한 관계가 있고 때로는 그것에 포함되기도 한다. 모든 인간은 자기 자신을 이해하는 과정에서 자아를 보호하기 위하여 방어기제(defensive mechanism)를 만들게 된다. 인간은 성장함에 따라 타인과 구별됨을 인식하고 감지, 반응, 가치 체제의 수립 과정을 통하여 자신을 독립된 신체로서 인식한다. 그러나 청소년기의 경우 그 실제

는 아직 불안정한 상태에 있기 때문에 보호할 필요가 있다. 10세 전후에서 10대에 걸쳐있는 청소년은 허약한 자아를 보호하기 위해 자신의 자아가 기초한 가치 체계를 위협하는 사상이나 감정을 피하려고 함에 따라 자기 방어적인 억압이 높아지며 이러한 방어는 성년기까지 계속 일어난다.

자아존중이 강한 사람은 어떤 위협에도 저항할 수 있으므로 자기 방어의 벽이 낮아지지만, 이와 반대로 자아존중이 낮은 사람은 스스로 자신이 없음을 지각하고 여리고 부서지기 쉬운 자아를 보호하기 위해 높은 자기 방어의 벽을 쌓게 된다. Guiora는 이러한 현상을 제 2외국어 습득과 관련하여 언어자아(language ego)라고 불렀는데 이는 언어습득의 private and egoistic nature를 설명한 것이다.

외국어를 배우는 사람에게는 누구나 실수란 불가피한 것이다. 사실상, 외국어를 습득하는 어린이나 외국어를 학습하는 성인은 실수를 통해서 발전할 수도 있다. 만일 외국어를 완전하게 구사할 수 있을 때까지 말을 하지 않는다면 우리는 전혀 말을 배울 수 없을 것이다. 그러나 학습자의 입장에서 보면 실수는 자아에 대한 위협으로 받아들여질 수 있다. 내적으로는 비판적 자아와 언어 수행적 자아 사이에 갈등을 일으키게 된다. 즉 학습자는 실수를 하게 되면 자기 자신의 실수를 비판하고 자신감을 상실함으로써 자존심에 상처를 입게 되는 것이다. 외적으로는 타인이 비판적인 눈으로 자신을 보고 있다고 느껴, 외국어 학습에서 저지르는 실수를 보고 자신의 인격까지도 판단하고 있다고 생각하게 된다. 이러한 상황이 계속됨에 따라 점차 심리적인 부담을 느끼게 되며, 외국어 학습 흥미를 상실하게 되는 것이다.

Earl Stevick(1976)는 언어학습을 '몇 가지 형태의 격리현상을 동반하는 것' 이라고 말한다. 즉 언어학습은 비판적인 자아와 외국어를 사용하고 있는 자신과의 거리감, 자국 문화와 목표어국 문화 사이의 거리감, 학생과 교사 사이의 거리감, 학생과 동료 학생과의 거리감을 동반하며, 이로 인하여 언어 학습이 어렵게 된다는 것이다. 이와 같은 현상은 자아방어에서 기인된 것이라 할 수 있다.

이상과 같이 자아를 보호하기 위한 자아방어, 즉 억압은 외국어 학습을 촉진시켜주는 것이 아니라 방해요인이 되는 것이다. 이를 좀더 상술하면 자아 존중이 높은 사람은 자아 방어의 벽이 낮아지지만 자아 존중이 낮은 사람은 오히려 자아 방어의 벽이 높아지게 된다. 이런 맥락에서 높은 자아 존중을 지닌 학습자는 자아 방어의 벽이 낮아지게 되어 학습이 촉진될 수 있다는 것이다. 그러므로 교사는 학생들이 자아에 상처를 입지 않고 학습에 입할 수 있도록 수용적인 학습 분위기를 조성하고, 높은 자아 존중을 갖도록 하여 자아 방어의 벽을 낮추어 주어야 하겠다.

## 2. 사회적 요인 (Sociocultural Factors)

인간은 사회적 동물이며 언어를 통하여 사회의 유대를 지켜나간다. 또한 언어는 그 언어와 관계를 맺고 있는 특정한 사회를 반영하고 있으며 상호작용을 한다. 그러므로 외국어 습득 과정은 반드시 외국어를 사용하는 사회와의 상호작용을 포함해야 하며, 그 사회를 언어학적으로 그리고 언어학적 면 이상으로 이해하는 과정이어야 한다.

따라서 외국어를 학습하여 완전히 이해하고 구사한다는 것은 정확한 문법적인 지식에 의한 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 기본적인 언어능력을 갖추어야 함은 물론이고 그 언어가 쓰이는 사회문화적인 배경까지도 이해하며 상황에 맞는 단어와 어투, 심지어는 그에 어울리는 몸짓, 표정까지도 사용할 수 있음을 의미한다.

대부분의 언어교사들은 언어의 사회적 측면이 중요하다는 것을 인식하고는 있으나, 사회적인 측면에서 기인하는 모든 언어학습 문제들을 문화의 차이(culture differentiation)이라는 단일 범주 안에서 설명하려는 경향이 있다. 이러한 일반화는 문화가 지니고 있는 복잡한 특성을 고려하지 않는다면 정당화될 수 없다.

외국어 학습의 사회적 문화적 요인에는 여러가지가 있다. 동일시(identification), 감정이입(empathy), 외향성(extroversion), 공격성(aggression), 의사소통양식(styles of communication)등이 언어학습에 관계가 있으나, 여기서는 외국어 습득을 종합적으로 이해하는데 적절한 것으로 여겨지는 변인들, 즉 자아중심적 요인(egocentric factors)과 매우 관련 있는 외향성/내향성, 공격성과, 학습과 관련된 문화의 몇가지 중요한 측면을 다루고자 한다.

### 1) 외향성/내향성 (Extroversion/Introversion)

학습자의 성격이 외향성인가 또는 내향성인가 하는 것도 외국어 학습에 있어서 중요한 변수로 작용할 수 있다. 일반적으로 교사들은 과묵하고 조용한 내향성을 바람직하지 못한 성격으로 간주하고, 우호적이며 말이 많은 외향성은 바람직한 성격으로 생각한다. 외국어 학습에서도 교사들은 외향적인 성격을 높이 평가하고, 내향적인 성격을 문제시하고 있으며, 외향성을 기르도록 권장한다. 그러나 교육심리학자들은 외향성과 내향성에 대한 사회적 통념이 잘못된 것이라고 지적하고 있다. 일반적으로 외향적인 사람이 감정이입이 높다고 생각하지만 오히려 외향적인 사람은 불안정한 자아를 보호하여, 자아의 향상과 자기존중을 감지하기 위해 타인으로부터의 자기확신을 필요로 할 수도 있다는 것이다. 그렇게 되면 방어의 벽과 자아의 벽이 오히려 높아질 수 있으며, 반면에 내향적인 사람은 타인을 직관적으로 이해하여 감지하는 높은 감정이입을 보여 주며 일반의 관념과는 반대로 외향성을 지닌 사람들이 소유하지 않은 내적인 인격의 힘을 보여줄 수도 있다.

그러므로 외국어 학습에 있어서 외향성이나 내향성이 외국어 학습과정

을 촉진시키는지 혹은 방해가 되는지는 명확하지 않다. Naiman(1975)의 Toronto 연구에서 외향성은 good language learner의 특징에 중요한 영향을 끼치는 변수가 될 수 없음을 발견하였다. 외향성은 언어의 4가지 기능 중에서 말하기의 변인이 될 뿐이고 듣기, 읽기, 쓰기에서는 그렇지 못하다는 것이다.

외향성에 관한 연구 중 현재까지 가장 종합적인 연구를 한 Busch(1982)는 일본에서 내향성·외향성과 성인 일본인 영어학습자의 영어 능숙도의 상관관계를 조사하였다. 그 결과 외향적인 학생이 내향적인 학생보다 영어 실력이 더 나올 것이라는 원래의 가정은 맞지가 않다는 것이 증명되었다. 오히려 내향적인 사람이 외향적인 사람보다 발음이 훨씬 우수하였다. 이는 수업활동에 빈번히 자발적으로 참여한다고 생각되는 외향적인 언어학습자에 대한 고정관념을 일축한 셈이 되었다.

외향성과 언어학습과의 상관관계가 이처럼 낮게 나타난데 대하여 Busch 자신은 대략 다음과 같은 세가지 이유를 들고 있다.

첫째로 그는 외국어 학습과 전체적인 학업성적과의 밀접한 연계성을 강조하고 있다. 그가 가지고 있는 자료에 의하면 내향적인 학생들이 외향적인 학생들보다 일반적으로 공부를 잘한다는 것이다. 그러니까 전체적으로 학업성적이 우수한 쪽이 외국어도 잘하게 되어있는 것이지, 외국어만을 따로 잘 한다는 것은 있을 수 없는 일이라는 설명이다. 인성적 요소도 이와 마찬가지로, 전체적 학업성취에 관계되는 모든 요소들이 언어학습에도 그대로 관련되어 있다고 보아야 한다는 주장이다.

둘째, 그는 회화력의 발달이 반드시 말하기 연습의 양과 비례하는 것 같지는 않다는 주장을 하고 있다. 예컨대 언어교실에서는 당연히 외향적인 학생들이 내향적인 학생들보다 말을 많이 하게 된다. 그렇지만 듣는 연습은 모두가 똑같이 하게 마련이다. 왜냐하면 외향적인 학생들이 하는 말을 위시하여 그로 인한 교실의 모든 학생이 다 듣고 있기 때문이다. 결국 열심히 그리고 많이 듣는 것이 제일 중요한 것이다. Seliger(1977)도 외향적인 학생은 입력을 많이 생산해 내는데 반하여 내향적인 학생은 그렇지 못하기 때문에 전자가 후자보다 유리한 것처럼 설명을 한 적이 있는데 사실은 그렇지 않은 것이다.

셋째, 그는 외향성 대 내향성의 한 요소만으로 언어학습의 성패를 평가할 수 없다는 생각 자체가 무리인 것 같다는 주장을 하고 있다. 행동이란 항상 고정된 몇 가지의 인성적 특성에 의해서 결정되는 것이 아니라 그가 가지고 있는 모든 것과 상황적 요소들의 합에 의해서 결정되는 것이라고 보아야 한다는 것이 그의 기본적인 생각이었다.

특히 그는 여기에서 상황적 변수의 중요성을 강조하고 있다. 예컨대 교사에 대한 존경의 표시로 외향적인 행동보다는 내향적인 행동을 더 좋게 생각하는 일본학생에 있어서만은 흔히 상식으로 생각하듯이 외향성과 언어 학습효과가 높은 상관관계를 가질 수가 없는 일이었다.

외향적인 문제는 초보적인 가설설정 단계의 단계를 아직 벗어나지 못하고 있

다. 물론 아직 많은 사람들이 외향성인 쪽이 내향성인 쪽보다 언어학습에 유리한 것이라는 생각을 갖기 쉽다. 그렇지만 그것이 Busch의 실험에서 밝혀졌듯이 하나의 잘못된 고정관념 일 수도 있다. 우리가 결론을 내리기까지는 보다 많은 연구가 필요하다

아울러 언어적·비언어적 체계의 기준은 문화적으로 크게 다르다는 것을 고려해야 한다 어느 문화(예:미국)에서 내향적으로 보인 행위가 다른 문화(예:일본)에서는 존경과 정중을 보여 주기도 한다. 그럼에도 불구하고 실천면에서는 외향성을 유도시킬 수 있는 교수 방법이 촉진적 효과를 가져오는지 혹은 간접적 효과를 가져오는지의 여부를 조심스럽게 고찰할 필요가 있다.

최근의 외국어 교육의 궁극적 목표는 의사소통 능력 신장에 있으므로 내향성의 학생에게도 이해력(듣기·읽기능력)에 기초하여 연극이나, 무언극, 역할극(role play)를 통하여 학생들 각자에게 역할을 맡김으로써 표현력을 배향하도록 유도하는 것도 좋은 방법이 될 수 있겠으나 필요 이상으로 이른바 학생의 보다 많은 외향성을 창조하도록 노력하는 일에 조심하여야 한다. 우리는 문화규범·수업에서의 학생의 발표의욕, 학생마다 다른 극단적인 외향성과 내향성 간에 존재하고 있는 알맞은 타협점에 민감할 필요가 있다.

## 2) 공격성 (Aggression)

공격성은 언어학습에 있어 다루게 될 두번째 사회적 변인으로서 아직까지 제대로 연구가 이루어지지 않고 있는 요인이다.

공격성의 정의는 다음과 같다.

A sequence of behavior the goal which is injury of the person toward it is directed. (Dolland, Doof, Miller, Mowrer, and Sears 1939 : 16 )

다음은 보다 보편적인 정의이다.

... could injure or damage if aimed at a vulnerable object.  
(Bandura and Walter 1963 : 114)

Freud(1970)는 공격성을 욕구불만(frustration)에 대한 "근본적인 반응"(priordial reaction)이라고 주장하였다. 그럼에도 불구하고 공격적 행동은 모든 인간 유기체에서 나타나며 개인과 사회에 따라 공격성의 다른 양상이 관찰된다. 그러나 공격성이 부정적인 의미로만 정의되어서는 안된다. 왜냐하면 공격은 비록 그것이 남에게 해를 입힐 수 있다는 의미일지라도,

생존에 필요한 행위이기 때문이다. 단순한 자아방어에서부터 신체적 정서적으로 공격적이기를 끊임없이 거부한다면 신체적, 정신적 질병이나 심지어는 죽음을 초래하게 될 것이다.

외국어 학습에 있어서 공격성은 중요한 정의적인 요인으로 작용한다. 부정적 측면에서 공격성은 사람을 해치기 위한 연속적 행위라고 할 수 있다. 또는 일종의 반응으로서 대상에게 손상을 줄 수도 있다. 그러나 긍정적인 측면에서 공격성은 모든 학습을 가능하게 하고 동기를 유발시키는 원인이 될 수도 있는 것이다.

공격의 의미는 외적 행동의 측면에서 볼 것이 아니라 그런 행동을 하게 된 인간의 욕구, 충동, 동기와 관련을 지어 생각하여야 한다. 일상생활을 통하여 타인을 파괴하는 악성의 공격 뿐만 아니라 자신을 보호하고 창조를 지향하는 양성의 공격도 존재하는 것이다. 타인이 나의 생명에 위협을 가해올 때 모든 인간은 반사적으로 자기 방어의 수단을 취하게 되는데 이런 경우 악성의 공격과는 근본적으로 그 원인이 다르다고 할 수 있다. 긍정적인 의미에서 공격성은 진취적이며 적극적으로 모든 행위를 가능하게 하는 원인이 될 수 있다.

La Forge는 그의 실험적인 외국어 수업에서 적의와 외국어 학습과의 관계를 조사한 결과 학습자의 적대감(hostility)이 의사소통을 촉진시켜 주었으며, 문법에 맞지는 않아도 자유롭게 거침없는 대화로 이끌어 갈 수 있었다고 한다. 즉, 학생들이 서로 화를 낼 때, 보다 더 자유롭게 의사소통을 했다는 것이다.

이와 같이 긍정적인 측면에서의 공격성은 억압을 받지 않고 자유롭게 발언하므로 의사소통 능력을 촉진시킬 수 있다. 또한 공격성은 진취적이고 적극적인 행위를 하게 하며 동기 유발의 중요한 요인이 될 수 있는 것이다. 그러므로 외국어 교육에서는 긍정적인 면의 공격성을 충분히 활용하여 적극적인 자세로 학습에 임할 수 있도록 앞으로 많은 연구가 이루어져야 하겠다.

### 3) 문화적 요인

외국어 학습자의 문화 학습에서 문제가 되는 것은 문화에 대한 태도(attitudes)와 문화적 고정관념(stereotypes), 문화변용(acculturation), 문화충격(culture shock)등을 들 수 있다.

일반적으로 태도란 인지와 정의의 발달처럼 비교적 어렸을 때부터 발달되는데 어려서는 가족들과 친구들의 태도, 다른 사람과의 접촉 등에 영향을 받으며, 이 태도는 자신과 타인, 자기가 살고 있는 사회에 대한 인식의 일부가 된다. 외국어 학습에서는 목표어와 목표문화에 대한 태도가 동기와 많은 관련이 있다. Brown(1980)은 목표문화에 대한 긍정적 태도는 목표어의 습득에 유리하며 부정적 태도는 동기를 약화시켜 결국 목표어에 숙달

되기가 어렵다고 한다. 제 2문화에 대한 부정적 태도는 소수 민족집단의 학습자(minority group students)가 이중문화에서 느끼는 불안정감(bicultural ambivalence)(Heyman, 1973, Cummins, 1984)이나 목표문화에 대한 혐오감, 수치심, 또는 부당한 자기민족중심주의(ethnocentrism)에서 나오는데, 이는 현실적으로 그 문화에 접촉하고 목표어를 사용하는 사람과 직접 대면하여 대화를 나누거나 학교교육을 통하여 긍정적 태도로 전환될 수 있다.

문화적 고정관념(cultural stereotypes)이란 자신의 문화적 관점에서 새로운 언어나 문화를 접촉하면서 그 차이를 잘못 인식하거나 이상하게 느끼고 이를 지나치게 단순화시키는 것을 지칭한다. 영어학습자가 서로 다른 세계관이나 문화를 인정하고 이해하면 문화간의 차이를 긍정적, 개방적으로 수용하지만, 폐쇄적으로 세계를 보면 잘못된 고정관념을 갖게 된다.

Rivers(1981)는 문화적 차이를 지나치게 강조하면 다른 문화에 대한 그릇된 판단을 하게 된다고 다음과 같이 말한다.

Too much emphasis on the exotic or the "different" in Superficial details (e.g isolated surprises on encountering certain aspects of behavior) makes another culture weird and irrational.

그러나 실제로 문화와 집단은 다를 수 있으므로 어떤 특정한 범주의 문화 속에 집단이 다 들어갈 수는 없다. 그러므로 외국어 학습자나 교사는 문화적 차이를 이해하고 다른 사람들은 자기와 같지 않다는 점을 인식하여 외국인을 평가하고 존경하며 가치를 인정하는 일이 필요하다.

문화변용이란 새로운 문화에 적응하는 과정(process of becoming adapted to a new culture)을 말하며 이는 제 2 언어와 문화를 배우는 상황과 관계가 있다. 영어를 사용하는 나라에서 제 2 언어로 영어를 배우는 경우는 새로운 문화권에서 생존하기 위하여 목표어를 배우므로 문화변용이 쉽게 된다. 영어를 공용어로 사용하는 국가에서 영어를 제 2 언어로 배우는 경우는 사회문화적, 정치적 상황과 개인에 따라 문화변용의 정도가 다양하다. 영어를 외국어로 배우는 국가에서는 영어를 배우는 이유와 동기가 다양하므로 문화변용의 정도가 개인에 따라 다르지만, 대개 학교 교육을 통해 외국의 문화에 함축된 의미를 가르치려고 하기 때문에 영어를 제 2언어로 배우는 학습자들보다 문화적으로 더 많은 항목을 배우는 경향이 있다.

문화 충격이란 사회적 접촉을 하는데 공통적으로 느끼고 이해된 기호와 상징들을 상실하게 되어 느끼는 불안감(a form of anxiety that results from the loss of commonly perceived understood signs and symbols of social intercourse)(Adler,1972)인데 문화변용 과정에서 일어난다. Brown(1980)은 문화변용의 네 단계를 다음과 같이 제시한다.

The first stage is the period of excitement and euphoria over the newness of the surroundings. The second stage-culture shock emerges as individual feels the intrusion of more and more cultural differences into his own image of self and security... The third stage is one of gradual, and at first tentative and vacillating recovery...

The fourth stage represents near or full recovery, either assimilation or adaptation, acceptance of the new culture and self-condition...

일반적으로 외국어 학습의 초기에 문화충격을 경험하게 되는데, 모든 학습자가 새로운 언어나 문화에 대하여 긍정적 경험만을 할 수 없기 때문에 문화충격을 느낀다. 교사는 문화변용의 과정을 순조롭게 통과하도록 대처하고 학습자가 느끼는 감정을 솔직하게 표현하도록 하여 목표문화에 대한 분노와 좌절감, 무력감, 방황감을 치유하는 것도 한 방법이 된다.

이와같이 외국어의 학습 초기에 여러가지 문제점이 나타나지만 이러한 어려움은 사회적 거리감(social distance)이나 외국어의 학습환경과 어느 정도 관계가 있다. 두 문화간의 사회적 거리가 크면 클수록 학습자는 목표어의 학습이 더 어려워 진다(Schumann,1978)는 설명도 있다.

그러나 외국어를 완전히 습득하려면 문화적 경험이 있어야 한다고 Fries (1945)는 다음과 같이 말한다.

If one wishes to master a foreign language so that he may understand with some completeness the native speakers of that language, he must find some substitute for the kind of background experience he has in his own language.

이는 영어가 주로 사용되고 있는 환경에서 영어를 배우면 그 문화적 관점과 태도를 이해하면서 의사소통 능력을 쉽게 습득할 수 있다는 의미이다.

언어는 문화의 산물이며 문화는 그 언어를 통해서 문화를 보는 방법에 의해 형성되므로 언어와 문화는 상호간에 강화작용을 한다. 그러나 목표문화를 직접 경험하거나 관찰할 수 없는 환경에서 영어를 배우는 경우는 대개 교사가 특정한 문화적 정보를 제공한다. 이때 교사는 그림, 비디오, 영화, 잡지, 신문, 또는 교사의 경험담 등 여러가지 방법을 사용하며 정보를 제공하고 이를 해설, 비평하며 학습자는 배운다.

영어를 배울 때 어휘와 일반적 의미를 배우는 것만으로는 충분하지 않으며 언어가 사회적으로 어떻게 사용되는가도 배워야 한다. 언어의 사회적 사용이란 언어의 용인성(acceptability)과 적합성(appropriateness)을 의미하며, 이는 언어의 사회적 제약(social constraints)과 관계가 있다. 영어 학습자가 언어의 용인성과 적합성 등에 익숙하지 않으면 영어 사용자와 대화를 할 때 언어형태는 쉽게 이해하지만 문화적 차이 때문에 화자와는 달



리 해석할 수 있다.

언어의 사회적 제약은 문화적 금기(cultural taboos)로 나타나는데 문화적 금기란 욕설(expletives)과 말하지 않아야 할 주제 등을 말한다. 상스러운 말과 욕설은 말할 것도 없고, 영국인이냐 미국인에게 봉급을 얼마 받느냐, 나이가 몇이냐, 그 물건을 얼마 주고 샀느냐 등의 질문은 피하는 것이 좋다. 또한 영어 학습자는 언어적 표현 이외에도 비구술적 의사소통 방법과 양식의 차이를 알아야 한다

정정한 의미의 영어학습은 영어가 사용되고 있는 문화적 상황의 이해와 함께 이루어진다. 또한 영어사용자와 의견교환을 하고 있는 경우에도 상호작용에 관한 사회적, 화용적 규칙을 모르면 언어의 표면구조가 같아도 다른 의미로 전달되므로 의사소통이 효율적으로 이루어지지 않는다.

### 3. 인지적 방식 (Cognitive Style)

여기서 다루게 될 정의적 영역의 세번째 범주는 인지적 방식(Cognitive Style)이다. 엄밀한 의미에서 말한다면 인지적 방식이 정의적 요소라고 주장하기는 어렵다. 오히려 정의(affect)와 인지의(cognition) 연합(merge)으로 볼 수 있다.

Ausubel(1968:170)은 인지적 방식을 다음과 같이 정의하고 있다.

Self-consistent and enduring individual difference in cognitive organization and functioning. The term refers both to individual differences in general of cognitive organization, and to various self-consistent idiosyncratic tendencies that are not reflective of human cognitive functioning in general.

즉, 인지적 방식이란 자기모순이 없는 개인 특유의 성향을 말한다.

지금까지 인지적 방식에 관한 심도있는 연구는 매우 적다. Ausubel(1968:171)은 최소한 18가지 방식을 인정하였고, Joseph Hill(1972)은 인지적 방식과 영어의 언어능력(linguistic competence)과의 관계를 연구한 후, 학습자의 정의적-인지적 지도(affective-cognitive map)을 작성한 약 29요인을 밝히고 있다. Hartnett(1985)와 Brown(1973)은 특히 외국어 학습과 관련 있는 몇 가지 인지적 방식을 연구하였다. 인지적 방식은 개인차가 심하다. 특정 과제에 대해 갖는 자신감, 인간 관계, 심리상태에 따라 수시로 바뀌기 마련이다. 따라서 일반적인 인지적 방식도 중요하지만 교사는 학생 개개인의 인지적 방식에 맞게 학습 시켜야 한다.

여기서는 외국어 학습의 정의적 영역과 관련있는 두가지 방식 - ① 성찰성과 충동성 (reflectivity and impulsivity), ② 모호성에 대한 관용 (tolerance of ambiguity)을 다루도록 한다.

### 1) 성찰성과 충동성 (Reflectivity and Impulsivity)

주의깊은 교사라면 누구나 가르치고 있는 학생의 기본적인 인성이 성찰성 또는 충동성의 경향을 지니고 있는 것을 인식한다. 문제가 주어질 때 충동적인 사람은 투기적이고 빠른 추측을 하고 성찰적인 사람은 보다 천천히 그리고 깊이 생각하는 경향이 있다.

성찰성과 충동성에 관한 연구가 지닌 언어습득을 위한 시사점은 많다. David Ewing(1977)은 성찰성-충동성 측면과 밀접한 관계가 있는 두 유형, 즉 체계적 방식과 직관적 방식이 있다고 지적하고 있다. 직관적 방식이란 해결점에 도달하기전 아마 몇차례 효과적인 투기(gambling)를 한 경험으로 "육감"(hunches)을 써서 수 차례 다른 투기를 하는 방법을 암시적으로 의미 하고 있다. 체계적인 사색가들은 문제안에 개재되어 있는 모든 고려사항을 측정해 보고 만든 도피구를 연구해 내고, 폭넓게 생각한 끝에 조심해서 어떤 해결점에 도전한다.

개념상으로 성찰적인 어린이는 충동적인 어린이보다 독서할 때 오류가 적은 것으로 밝혀져 있다 (Kagan, 1965). 그러나 충동적인 사람은 대개 독서속도가 빠르고 결과적으로는 독서라는 "심리언어학적 알아맞히기 게임"(Goodman, 1970)을 통달하게 된다. 또한 충동적 독해 스타일이라고 해서 반드시 이해력이 뒤떨어지는 것은 아니다. 다른 연구에서 귀납추리는 성찰형인 사람에 보다 효과적이라는 점이 밝혀졌다(Kagan, Person, and Welch, 1966). 여기에서 대체로 성찰형의 사람은 귀납적 학습상황에서 더욱 이득을 본다고 시사했다.

성찰성과 충동성이 외국어 학습 분야에 미치는 영향에 대한 연구는 많지 않다. Doron(1973)은 영어를 외국어로 학습중인 성인 학습자들의 성찰성-충동성과 독해능력간의 상관관계를 검토하였다. 이 연구에서 성찰형의 학생은 독해에 있어서 충동형의 학생보다 느리지만 훨씬 정확하게 읽는다는 것이 밝혀졌다.

흔히 교사들은 충동형 학습자의 실수를 조금하게 판단하려는 경향이 있다. 이와는 반대로 성찰형의 학습자는 교사의 인내심을 필요로 한다. 그러므로 교사는 학생에게 문제 해결에 필요한 충분한 시간을 허용해 주어야 한다. 충동형인 사람은 중간언어(interlanguage)의 발달과정에 있어서 문법적으로 불완전한 몇 단계를 빨리 거쳐 간다. 그러나 성찰형인 사람은 어느 특정단계에 오래 머물러 거기에서 다음 단계로 보다 큰 비약을 하는 경향이 있음을 충분히 감안하여야 한다.

### 2) 모호성에 대한 관용 (Tolerance of Ambiguity)

두번째 인지적 방식은 자기자신의 신념과 지식체계에 상반되는 생각과 주장에 대해 얼마만큼 관용적일 수 있는가의 정도와 관계가 있다. 예를 들면, 자기의 견해와 모순되는 이념, 사상, 사실을 받아들이는데 비교적 "개방적인" (open-minded) 사람들이 있다. 그런 사람들은 다른 사람들보다 상반되는 주장을 잘 받아들이고 그것을 흡수하는 일에 대해서도 만족감을 느낀다. 또한 "폐쇄적" (close-minded)이고 보다 독단적인 사람들은 자신이 현재 갖고 있는 체계에 상반되거나 다소 맞지 않은 항목을 거부하는 경향이 있다.

모호성에 관용적인 사람은 혁신적이며 창의적인 가능성을 자유롭게 받아 들일 수 있으며, 인지적으로나 정의적으로 모호성과 불확실성 때문에 방해받는 일이 없다. 외국어 학습을 하는 과정에서 우리는 뚜렷이 상반되는 많은 정보를 만나게 된다. 즉, 모국어와 다른 낱말 뿐만이 아니라 어떤 "예외"가 있기 때문에 내재적으로 일관성이 없는 규칙 등이 그 예이다. 언어학습에 성공하기 위해서는 그러한 모호성에 적어도 일시적인 기간 또는 어느 단계에서는 관용적이 되어야 한다. 이와 반대로 지나친 관용은 자기 앞에 놓인 모든 명제를 다 수용하므로 생각을 유의적인 체계속에 효과적으로 통합시킬 수 없게 된다.

모호성에 대한 비관용성도 이와 마찬가지로 장·단점이 있다. 적절한 수준의 비관용을 지닌 사람은 가능성이 없는 길을 걷는 일이 없으며, 전혀 모순되는 자료를 거절하고, 자기가 구축한 체계의 현실을 다루게 된다. 그러나 사람이 비관용적이면 특히 모호성이 위협으로 느껴질 경우 너무나 빨리 폐쇄적이 되므로 엄격하고, 독단적이며, 부서지기 쉬운 마음의 소유자가 된다. 이런 기질은 외국어 학습에 불이익을 초래할 것이다.

#### IV. 수업응용 : 정의적 교수법

##### 1. Natural Approach

외국어 학습은 모국어를 배우는 것과 같은 방법으로 습득해야 한다. Krashen(1982:9)의 외국어 습득이론을 바탕으로 Krashen과 Terrell(1983:58)은 다음과 같은 새로운 교수법 즉, 자연접근법의 5가지 원칙을 정하고 그 방법론을 제시하였다.

첫째 원칙으로서, 자연 접근법의 목표는 의사 소통 능력의 개발이 있다고 정의한다. 이를 위해서 의미와 언어 기능을 중심으로한 교수 요목이 설계되어야 하며 교수법도 문법 위주가 아니고 의사 소통 활동에 중점을 두어야 한다는 것이다.

둘째 원칙으로, 실제 언어습득 상황에서 말하기보다 듣기가 훨씬 많은 비중을 차지하듯이 교실에서도 말하기보다 듣기를 많이 시켜야 하며, 듣기 훈련 내용은 학생의 관심을 볼 수 있는 흥미로운 것이어야 한다고 말한다.

셋째 원칙에 따르면, 듣기훈련이 계속 진행됨에 따라 향상된 듣기 능력을 토대로 말 할 수 있게 된다는 것이다. 처음부터 말하기를 강요하면 오류가 많이 나오기 때문에, 초기에는 듣기를 주로 시키고 점차 듣기 능력이 향상됨에 따라 말하기도 할 수 있는 것으로 보고 있다.

넷째로는 실제 교실 수업에서는 학습도 어느 정도 필요하겠지만 습득이 학습의 중심이 되어야 한다는 원칙이다. 교사는 수업목표, 나이, 모니터 사용능력 등을 고려하여 습득 위주로 때로는 학습도 이루어지도록 수업을 경영하게 된다.

다섯째 원칙은 학생의 불안감이나 긴장도를 낮춰야 한다는 것이다. 성공적인 습득이 이루어지려면 수업이 재미있고 자신의 생각이나 느낌을 자발적으로 표현할 수 있어야 한다. 이를 위해서 학생은 정서적으로 편안한 상태여야 하며 교사와의 다정한 인간관계를 유지해야 한다.

이상과 같이 NA의 원칙은 Krashen의 이론을 토대로 하고 있으며 그 중에서도 습득과 학습의 구분이 NA 원칙의 핵심적인 바탕이 되었으며 이에 따라 이해활동이 강조되고 있고 또 'filter'의 감소 문제가 중요시되고 있다.

## 2. 'Humanistic Approach'

외국어 학습자의 인격을 존중하고 심리적 안정감을 갖게 해야 습득이 이루어 진다는 Krashen의 'the affective filter' 가설은 이미 Earl W. Stevick(1973, 1976)에 의해서도 강조되어 왔다. 그는 이 관점을 토대로 외국어 교육의 방법과 방향에 관하여 많은 글을 썼다. 학습자가 자기방어(ego-defence)를 하게 되면 두뇌의 인지작용이 둔화되기 때문에 불안감을 없애야 하고 학습자의 신체와 마음 전체를 생각하는 방법(the whole person approach)이 필요하다고 주장해 왔다. 이런 관점에서 그는 Curran(1976)의 학습자 중심의 방법을 적극적으로 지지하고 있다.

이와 같이 학습자를 위주로 생각하는 관점을 토대로 Curran Terrell, Lozanov, Galyean 은 여러 교수방법을 연구하였다. 이들은 교실에서는 학습자가 중심이 되고 교사나 교재는 습득활동을 도우는 역할을 할 뿐이라고 보고 있다. 그러므로 습득은 언어자료를 투입하는 것으로만 이루어지는 것이 아니라 학습자의 심리상태와 밀접한 관계가 있고 또 이 심리상태는 분위기 조성에 따라 좌우되는 것이다. 다음에 이들의 교수방법을 소개하기로 한다.

### 1) Charles A. Curran(1976)의 Community Language Learning

일명 counseling learning 이라고 하는 이 방법에서는 교사와 학생을

'counselor' 와 'client' 의 관계로 보고 화제나 언어표현은 학생들이 선택하고 교사는 상담자의 역할만을 하도록 되어있다.

## 2) Georgi Lozanov (1979, 1982)의 Suggestopedia

심리학자인 Lozanov 는 기억력에 관한 실험 결과에 따라 외국어 교육방법을 개발하였다. 이 방법에서는 다른 어느 방법에서 제공하는 것보다 많은 양의 듣기 입력을 주고 또 여러번 되풀이하여 들려 준다. 첫 시간에 제공되는 대화나 이야기의 길이가 보통 10페이지를 넘으며 단어도 몇 100개를 넘고 여러 문법항목이 포함된다. 그러나 수업의 목적을 이 많은 자료를 습득케 하는데 두지않고 또 어느 항목이나 부분을 익힐 것을 강요하지도 않으며 시험도 치지 않는다. 다만 풍부한 입력을 여러번 주고 학습자로 하여금 필요하다고 생각되는 부분을 발견하고 자유롭게 익히게 한다는 것이다. Lozanov의 이와 같은 방법이 의도하는 것은 실제 환경에서와 같이 입력 자료가 많아야 자연스러운 습득이 이루어지며 따라서 양이 많은 것이 적은 것보다 효과적이라는 것이다. Lozanov은 가장 능률적인 언어습득은 풍부하고 집중적이고 지속적인 언어자료에 접하는데서 이루어진다고 주장하고 있다.

이 방법의 중요한 또하나의 특징은 긴장을 풀고 마음을 편안하게 갖게 하기 위해 배경음악을 계속 들려주는 점이다. 이 음악이 불안감을 없애고 즐거운 마음으로 언어입력을 듣게 하기 때문에 매우 효과적이라는 것이다. Lozanov의 보고에 따르면 보다 풍부한 입력에 계속 접하는 학습자는 의식적인 노력을 하지 않고서도 청취력과 구두 표현력이 길러진다고 하고, 특히 성인에게는 긴장을 감소하는 것이 크게 효과적이며 60시간 후에는 부드러운 분위기 속에서의 많은 입력과 자율적인 대화 나누기의 결과 이해력과 표현력이 놀라울 정도로 증진된다고 하고 있다. 그러나 한편 매일 3~4시간씩 많은 자료를 계속 듣게 하기 때문에 싫증을 느끼고 피로하게 만드는 결점도 있다는 평이 있기도 하다.

## 3) Beverly Galyean (1979)의 Confluent Approach

Galyean의 교수방법도 Curran 과 Lozanov 와 같이 학습자 중심으로 수업을 이끌어 나간다. 그의 'Confluent Approach'란 언어기능(skills)의 개발은 상호 인간관계를 밀접하게 하고 대화를 함으로서 이루어진다는 의미를 가지고 있다. Galyean은 이 방법의 네 가지 특징을 들면 첫째로는 교실의 실제 상황에 맞게 현실성이 있는 의사교환을 많이 시키고, 둘째로는 언어 연습은 학습자가 제공하는 자료에 입각하고(개인적인 생각, 사실, 상상, 감정 등), 셋째로는 학습자 간에 가까운 인간관계를 갖게하고, 넷째로는 자아반영과 자아표현을 권장한다는 것이다. 따라서 상호 의사교환 활동이 많

이 이루어지고 학습자는 수업을 통하여 언어의 이해력과 구사력을 기르는 동시에 현실성이 있는 자기 내면의 생각, 감정, 상상의 표현력을 키우는 것이다. 이 방법은 인격을 본위로 하는 심리학에 기반을 두고 있으며 건강한 정신적, 지적 발달을 조장하는데 중점을 두고 있다.

교실수업의 예를 본다면(Galyean의 예) 교사가 "What are you looking at?"라는 질문을 시작하면 학생은 "I am looking at you"라고 대답하고 다음과 같이 문답이 계속된다. T: "What do you see when you look at me?" S: "I see a woman. I see a blue blouse and white pants. I see long brown hair. I see sandals" 다음에는 학생의 생각에 대해 물어본다. T: "Now I am looking at you. What do you imagine that I see?" S: "You see me. You see my brown shirt and blue jeans." T: "What kind of person am I seeing?" S: "You are looking at a friendly, active, but sometimes nervous person."

위에서 보는 바와 같이 개인적인 태도로 학생에게 질문을 하고 있다. 대화의 내용도 현실적이고 교실에 있는 사람이나 사물과 관련되는 것에 집중하고 있다. 이어서 학생 사이에서도 이와같은 대화가 활발히 진행된다. Galyean은 교실에서 볼 수 없는 사람이나 사물에 관한 대화를 위하여 학습자들로 하여금 상황을 상상케 하며 이 상상도 학습자에게 현실성이 있는 것이라야 한다고 강조하며 예를 들고 있다(1992 : 177). 먼저 학습자의 눈을 감게 한 다음 지금 배가 고프른 상태이며 여기 음식이 눈 앞에 있다고 가정을 하고 그 중에서 먹고 싶은 것을 고르라는 말을 한 다음 다음과 같은 대화를 한다.

T: What are you eating?

S1: I am eating pizza salad.

S2: I am eating a chocolate suidae with cookies.

T: Now think what you will probably eat for dinner tonight. List the foods and indicate after each if the food is : good basic(B), junk (J): fattening(F): diet(D): expensive(E): inexpensive(I).

T: Let's compare our lists with each other. What are you going to eat tonight?

S1: I am going to eat spaghetti. It is fattening but inexpensive. I am also going to eat jello salad. It is not fattening.

S2: I am going to eat chicken, potatoes, and corn. The chicken is good basic food but a little fattening. It isn't expensive. For dessert I am going to eat fruit salad. It is diet food.

교사와 학생간의 위와 같은 대화 교환에 이어 학생간의 의사교환이 이루어진다. 이 때에는 학생들은 4명으로 구성된 작은 여러 그룹으로 나누어

진다.

## V. 결 론

Littlewood (1981 : 93~94)의 지적대로 전통적인 교사 중심의 일제수업에서 학생에게 잠재되어 있는 심리적 요인을 분석해보면 다음과 같다. 우선 학습자는 교사의 완전무결한 지식에 비해 자신은 아무것도 모른다고 생각한다. 그는 교사의 명령이나 자극에 자발적이며 적극적인 의사전달 활동이 일어나기 어렵고 또한 자신의 의도를 표현하려는 동기가 유발되기 어려울 것이다. 따라서 교사는 활발한 상호 의사 교환이 아가루어 질 수 있는 상황을 만들고 분위기를 조성해 줄 필요가 있다. 그는 이러한 상황과 분위기를 조성하기 위한 여섯 가지 방안을 제안하고 있는데 이를 요약하면 첫째, 교사는 지배적 위치를 지양하고 촉진자로서 학습자들이 자발적·적극적으로 학습에 참여하도록 유도하여야 하며, 둘째, 상호의사 전달 활동을 학생들끼리 또는 교사간의 긴밀한 협조체제와 개인의 인격 및 자아를 표현하는 기회가 되는 바, 학습자는 외국어로 말하면서 외국어를 자신의 인격과 종합시켜 정서적으로 안정감을 얻게 된다. 셋째, 따라서 교사는 다양한 형태의 활동 즉, 집단활동이나 짝궁(dyad)활동 등을 통하여 이런 안정감이 더욱 증진되도록 유도해야 한다. 다섯째, 교사도 같은 참여자로서 임할 때 교사와 학생간의 벽이나 긴장은 사라지게 된다. 여섯째, 학생의 문법적 오류는 관대하게 처리되어야 한다. 실제의 의사 교환 상황에서 원어인 화자도 문법적 오류를 범하는 것처럼 오류가 생기는 가운데 의사 전달능력이 신장되기 때문이다.

Littlewood의 제안을 요약해 보면, 인간관계 중시, 정서적 안정감, 학생 중심 활동 조장, 집단 활동 중시 등으로 학습자의 정의적인 면을 고려하고 있음을 알 수 있다. 교사는 앞에서 살펴본 외국어 학습과 관련된 정의적 원리를 염두에 두고 학습지도를 함으로써 학생들의 동기유발을 일으킬 수 있도록 유도해야 한다. 이를 위해 다음과 같은 제안을 하고자 한다.

1) 학생들이 지니고 있는 여러 분야의 흥미를 외국어 학습 활동과 관련시켜 수업은 최대한으로 흥미를 불러 일으킬 수 있도록 한다.

학습에 흥미를 주고 학습 분위기를 조성하기 위한 방법으로서 음악, 게임, 시청각 교구 등을 이용할 수 있다. 음악은 정서적인 감정을 가질 수 있는 분위기를 만들어 주어 학습에서 오는 권태감이나 싫증을 덜어줄 수도 있다. 또한 경쾌한 음악은 노래와 리듬을 통해서 학습에의 긴장감을 해소시키기 위하여 이용할 수 있다. 이 때에는 녹음기를 사용하거나, 음악에 소질이 있는 교사라면 직접 노래하며 학생들에게 따라하도록 하여 더욱 분위기를 고조시킬 수 있을 것이다. 그러나 단순히 분위기 조성이나 동기유발을 위해서만 음악을 사용하지 말고 발음이나 단어, 문법 등의 어학 능

력을 항상 시키도록 활용해야 할 것이다.

교사는 게임을 통하여 학습에 흥미를 줄 수 있다. 수업 중에 학생들이 주의가 산만해지고 학습에의 흥미가 약해지는 것을 느꼈을 때 게임을 실시할 수 있는데, 게임은 수업에 경쟁의 요소를 도입해 주므로 학습에 자극을 주게 된다. 즉 학생은 자신이 제일 먼저 정확한 답을 맞추고 싶어하므로 적극적인 태도를 갖게 된다. 또한 게임은 학생들에게 자신이 하는 말에 대하여 별로 신경을 쓰지 않기 때문에 지루함을 느끼지 않고도 같은 항목을 여러번 반복 연습할 수 있다. 따라서 교사는 이미 배운 내용을 강화하기 위해서도 계획적인 게임을 실시할 수 있다. 이렇게 게임도 음악과 마찬가지로 단순히 흥미를 위해서만 이용해서는 안되며 언어학습에 도움이 되도록 선택하여 이용해야 하겠다. 음악, 게임과 더불어 시청각 교구를 이용하여 학습에 흥미를 줄 수 있다. 외국어 학습에 이용할 수 있는 시청각 교구로는 칠판, Flash cards, 그림이나 사진, 실물, 모형, 음판, record tape, VTR TV 등을 들 수 있다. 또한 교육 영화도 학습에 흥미를 주고 학생들의 주의력을 집중시킬 수 있는 학습 수단이 될 수 있다. 이렇게 시각적·청각적인 것과 언어학습을 결부시킴으로써 보다 흥미로운 수업을 진행해 나갈 수 있으며, 학습 내용의 이해에도 도움이 될 것으로 생각된다.

또한 학습에 흥미를 주기 위해 연극이나 역할극(role-play)과 같은 극활동(dramatization)을 이용할 수 있다. 특히 희곡 등은 풍부한 상상력을 필요로 하여 학생들에게 창의성을 길러준다. 그날 배운 교재 내용을 중심으로 실생활과 관련시켜 극화함으로써 학습에 흥미를 줄 수 있고 장기 기억(long-term memory)을 가능하게 해주며 언어 표현력을 길러준다. 이외에도 내성적이어서 잘 발언하지 않는 학생들도 자신이 맡은 역할에서 말올하게 되어 언어구사 능력에 향상을 가져올 수 있다.

2) 교사는 학습활동의 촉진자로서 다인수 학급에서의 문제점인 인간관계를 개선하고 정서적인 안정감을 얻도록 소집단을 조직하여 활동케 함으로써 교육효과를 극대화할 수 있다.

학생들의 능력 및 소질 등에서 개인차가 현저한 50~60명의 우리나라 다인수 학급의 상황에서 나타나는 특징은 교사가 일방적으로 수업을 주도하고 적극성을 띠며, 학생들은 교사의 주도에 수동적이 되며 소극적으로 따르게 된다. 학생 상호간에는 의사 소통의 통로가 없고 공동 관계가 성립되기 어렵다. 이렇게 생각해 볼 때 학습활동의 편재 원인 중 하나는 다인수 학급에서 나타나는 인간 관계, 즉 학생 상호간에 공통 관계가 없다는 데서 기인한다. 따라서 이를 시정하여 학급 구성원 전체가 횡적 관계를 유지하면서 공동체 의식을 가지고 학습활동을 전개하여 개인차를 극복할 수 있도록 소집단을 조직하여 활용할 필요가 있다.

소집단 활동의 장점은 첫째 동료끼리의 자율적이 학습이니만큼 정서적으로 자유롭고 긍정적인 분위기가 조성되어 집단활동에 적극적으로 참여하게 된다. 둘째, 집단 성원간에 공동체 의식 및 협동심이 빠르게 되어 상



호 협의하고 보완하는 가운데 학습 효과를 증대시킬 수 있다. 셋째 학생 개개인이 말할 수 있는 시간이 많아지고 학습에 참여할 기회가 많아진다. 넷째, 이러한 장점으로 인하여 많은 학생앞에 서기를 꺼려하는 학생까지도 말하기 활동에 참여할 수 있게 된다.

소집단 활동의 장점을 잘 살리려면 학습자의 능력, 인간관계를 고려하여 합리적으로 조직해야 하며 집단장에게 소집단 활동방법, 집단 구성원간의 인간관계, 학습 자료 활용 방법을 수시로 지도하고 학습활동을 면밀히 관찰하여 장려할 점, 문제점, 시정 사항을 파악하여 적절한 시기에 칭찬과 교정을 해주어야 한다. 또한 집단간에 적절한 놀이 및 평가방법을 적용시킴으로써 공동체 의식과 함께 경쟁의식을 갖도록 하며 적시에 포상이 주어져 성취감·협동심·경쟁심이 고취될 수 있도록 배려함이 좋겠다. 아울러 학습 부진아, 지나치게 소극적인 학생, 비협조적인 학생이 적개심이나 소외감을 갖고 학습에서 이탈되지 않도록 집단장과 함께 심리·정서적인 면에 유의하여 각별히 지도해야 한다.

3) 교사는 수용적인 태도를 취하여 학생들의 심리적인 부담감을 감소시켜 주어야 한다.

교사는 학생들의 심리적 부담감, 긴장감을 덜어주기 위해 밝은 표정으로 수업을 진행해야 한다. 또한 교사는 수업 중에 저지르는 학생들의 실수를 어느 정도 허용해 주어 학습에 대한 불안감이나 두려움을 감소시켜 줄 수 있다. 너무 자주 오류를 정정하면 학습의욕이 저하될 수 있으며, 학습에 흥미를 잃게 될 수 있기 때문이다. 따라서 학습자의 오류는 그 장소에서 즉시 정정해 주지 말고 칭찬의 말과 함께 다른 학생들의 참고가 되도록 지적해 주어야 한다. 이렇게 학습과정에서 저지르는 학생들의 실수가 자아에 상처를 주는 고통스런 경험이 되어선 안되며, 이를 위해 학생들 개개인에게 Tom이나 John 과 같은 외국어 이름을 지어주고, 이 이름을 수업시간에 불러주어 실수한 경우 상처받기 쉬운 학생들의 자아를 보호할 수 있다. 이와 함께 교사는 '교단 한 가운데서 가르치는 사람이다' 라는 고정관념을 버리고 교단에서 내려와 학생들의 주위를 돌며, 학생들과 함께 있어서 육체적·심리적 간격을 줄일 수 있으며 긴장감을 덜어 줄 수 있다.

위와 같은 식으로 학생들의 방어의 벽을 낮추어 학습과정의 소극성을 버리고 언어 학습에 필수적인 어린 아이와 같은 마음상태로 될 것이다. 다시 말해서 학생들의 어린 아이와 같은 행동이나 농담, 말장난들을 허용해 주어 심리적인 부담감을 덜어주는 결과가 되어 학습의 동기가 유발되어 언어 학습에 향상을 가져온다는 것이다. 따라서 교사는 학생들이 안정된 마음상태로 수업에 임할 수 있도록 지도해야 한다.

4) 학습의 중점은 교사가 아니라 학생에게 두어야 한다. 학생중심의 수업은 학생들이 자발적으로 학습과정을 주도하게 되므로 기계적이 아닌 의미있는 학습이 되며, 학생들의 동기도 강화된다. Stevick 은 학습을 반사적

학습과 생산적 학습으로 나누어 반사적 학습은 교사중심의 학습으로 학생들에게 언어적 기술만 제공해 주지만 생산적 학습은 학생을 중심으로 한 학습으로서, 여기서 교사는 언어의 형식 보다는 내용에 관심을 갖게 된다고 한다. 또한 그는 수동적인 학습과 수용적인 학습으로 나누어 수동적인 학습에서는 생소한 외국어 학습상황으로 인한 방어심리로 인해 동기가 약화되어 학습에 어려움을 느낀다고 말했다.

학생중심의 학습이 되기 위해선 학습교재가 실생활과 관련되고 학생들의 수준에 맞는 재미있는 내용이어야 하며, 학습에 필요한 자료를 학생들 스스로 만들어 보게 함으로써 자발적이고 주체적인 학습을 유도할 수 있을 것이다. 오류정정을 할 때도 교사가 직접 제시하지 말고 얼굴표정이나 기타 적절한 신호 등으로 학생 스스로 깨닫게 하거나 학생들 상호 활동에 의해 오류를 정정하도록 한다. 이런 과정을 통해 학생들은 상호간에도 협력하게 되어 보다 능률적인 학습이 될 수 있다.

5) 학습에 대한 성공감 또는 자신감을 주어 동기를 유발시켜야 한다.

일반적으로 실패감은 학습의욕을 감퇴시키며, 단념 포기의 상태로까지 영향을 미치게 된다고 한다. 주위 사람들의 격려를 받으며 성공한 학생은 다음 학습에서도 의욕적으로 대처하는 반면, 학습시간이 더 길면서도 실패한 경우에는 얼마 안가서 단념해 버리는 것을 알 수 있다. 이러한 결과를 통하여 볼 때 교사는 학습과정에서 되도록이면 성공감을 경험하도록 지도함으로써 동기유발을 일으킬 수 있다.

6) 학습활동에 상이나 벌 또는 칭찬이나 질책을 이용하여 동기를 유발시켜 줄 수 있다.

상, 벌이 학습에 미치는 영향에 대한 Hurlock 의 연구 결과에 의하면 벌은 남자에게 효과적이며 여자는 칭찬하는 경우에 더욱 효과적이라고 한다. 또한 칭찬은 지능이 낮은 사람에게 더 효과가 있으며, 벌은 지능이 높은 사람에게 효과적이라는 것이다. 상이나 벌은 시기와 대상을 고려하여 학습의 동기유발에 이용하여야 할 것이다. 특히 벌은 열등감을 느끼게 할 수 있으므로 말로 꾸짖을 때도 인격적인 감화를 줄 수 있도록 각별히 주의를 기울여야 할 것이다.

7) 외국어 학습에서는 언어지식과 문화에 대한 지식을 함께 지도하여야 한다.

문화를 외국어 학습시간에 소개함으로써 목표어국 문화에 대한 이해를 깊게 해주고 학습에 대한 흥미를 갖게 해주므로 학습동기가 강화된다. 외국어 학습에 있어서 다음과 같은 방법으로 목표어국의 문화를 이해시킬 수 있다. 첫째, 시청각 교구를 사용하여 문화의 이해를 돕는다. 문화를 소개하는 내용의 영화 등을 보여주어 시각적·청각적으로 깊은 인상을 주어 문화에 대한 이해를 돕고 학습에 대한 흥미를 갖도록 한다. 둘째, 목표어

국의 음악이나 춤, 축제를 통해 그 나라의 문화를 이해시킨다. 민속음악이나 민속춤은 그 나라의 정신을 나타내므로 문화를 이해하는데 많은 도움을 줄 수 있다. 교사는 교실에서 민속무용이나 축제를 보여주어 학생들이 문화를 체험할 수 있게 한다. 또한 역할극을 통해 문화를 지도할 수 있으며 이와같이 native speaker 의 언어환경을 가상적으로 연출하여 학생들이 그 역할을 맡음으로써 그 나라의 풍습과 습관 등을 체득할 수 있다. 셋째, 교실환경을 최대한 목표어국의 문화에 대한 정보를 줄 수 있도록 꾸며서 학생들의 문화이해를 돕도록 한다. 교실의 게시판 등에 문화적 요소를 보여 주는 그림이나 사진, 기사 등을 전시하여 학생들이 시각적으로 볼 수 있는 기회를 준다. 넷째, 문학 작품 중 문화를 보여주는 작품을 선택해서 읽도록 해서 그 나라의 가치관, 관습, 국민성 등을 파악하도록 한다. 외국어를 배운다는 것은 목표어국의 문화를 배우는 것이며 모든 문화는 나름대로의 가치를 지니고 있다. 그러므로 학습자는 목표어국 문화를 비판하거나 열등한 것으로 보아선 안되며, 자신의 문화와 동등한 입장에서 배워야 할 것이다. 교사는 그 문화에 대한 주관적인 견해를 배제하고 객관적인 입장에서 지도해야 한다.

### 참 고 문 헌

- 교육부 (1992). 중학교 교육과정 (6차) · 서울 : 교육부.
- 김순태 (1985). 소집단 학습의 형성평가 서울 : 교육 과학사
- 김진우 (1983). 영어 교육의 원리와 방법. 유봉출판사
- 박상욱 (1982). 문화교육의 의의와 방법의 문제점. 영어교육 제23호.
- 박은아 (1988). 외국어 학습에 있어서 정의적 요인의 중요성과 교수법에 의 적용방안. 숙명여자 대학교 교육대학원.
- 배경주 (1988). 영어교육에 있어 동기성취를 위한 교사의 역할. 경상 대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 배두본 (1991). 영어교육학. 한신문화사.
- 배영자 (1984). 영어 말하기 교육의 저해요인. 영어교육. 제22호.
- 신용진 (1981). 영어 교수학습이론과 실제. 서울: 한신 출판사.
- 이계순 (1985). 최근의 외국어 교육이론과 교수방법론. 영어교육 제29호 1995.
- 조재영 (1993). 재미있는 영어학습 놀이. 외국어 교육 연구논집 제9호.
- Ausubel David (1986). Educational Psychology: A cognitive View New York : Holt , Rinehart & Winstone.
- Brown, H. Douglas (1973) · Affective Variables in Second Language Acquisition. Language Learning 23.
- \_\_\_\_\_. (1980) · Principles of Language Learning and Teaching. Englewood cliffs, New Jersey : Prentice Hall 1980.

- Burt, Dulay and Krashen (1982). *Language Two*. New York : Oxford University Press.
- Busch, Deborah(1982). Introversiion-Extroversiion and EFL Proficiency of Japanese Students. *Language Learning* 32.
- Coopersmith, Stanley(1976). *The Antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA : W·H·Freeman and Co.
- Curran, Charles A. (1972). *Counseling-Learing : A Whole-Person Model for Education* New York :Grune and Stratton.
- \_\_\_\_\_. *Counselling-Learning in Second Language*. Apple River Press.
- Dollard, J, L.W. Doob, N. E. Miller, O. H. Mowrer and R. R. Sears(1989). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT. : Yale University Press.
- Doron, Sandra (1973). *Reflectivity-Impulsivity and Their Influence on Reading for Inference for Adult Students of ESL*. Unpublished manuscript. University of Michigan.
- Dulay, Burt, and Krashen. (1982). *Language Two*. New York : Oxford University Press.
- Freud, Sigmund(1920). *A General Introdoucation to Psychoanalysis*. New York : Liveright.
- Goodman, Kenneth S. (1970). *Reading : A Psycholinguistic Guessing Game*. In Singer and Ruddel. 1.
- Guiora, Alexander Z., Brannon, Robert C. L., cecelia Y (1972). *Empathy and Second Language Learning* 22.
- Heyde, Adelaide(1979). *The Relationship between Self-Esteem and the Oral Production of a Second Language*. University of Michigan.
- Kagan, Jereme, Pearson, I, and Welch, Lois(1966). *Conceptual Impulsivity and Inductive Reasoning*. *Child Development* 37.
- Krashen, Stephen(1977) *The Monitor Model for Adult Second Language Performance*. In Burt, Dulay and Finocchiaro.
- \_\_\_\_\_. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language*. Oxford : Pergamon Press.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- Krashen, S. D. and Terrel, T. D(1983). *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press.
- La Forge, Paul(1971). *Community Language Learning : A Pilot Study*. *Language Learning* 21.
- Naiman et al (1978). *The Good English Learner*. Toronto : Ontario

Institute for Studies in Education,

- Riachards, J. C. and Rodgers, T. S(1986). Approaches and Methods in Language Teaching.
- Rogers, C. (1983). Freedom to learn for the 80's. Columbus, Ohio : Charles Emerrill Publishing Co.
- Seliger, H. W.(1977). A Study of Interaction Patterns and L2 Competence : condensed Version of Oral Presentation. L. A. : Los Angeles Second Language Research Forum UCLA.
- Stevick, Earl W.(1976). English as an Alien Language. In John F. Fanselow and Ruth H. Crymes. On TESOL 76. Washington, DC.
- \_\_\_\_\_. (1974). The Meaning of Drill and Exercises, Language Learning 24.