

영어어문교육 10권 1호 2004년 봄

읽기 그룹 활동에서 그룹원간의 역할활동과 교사의 역할에 대하여

나 경 화*
(충북대학교)
이 선**
(서원대학교)

Rha, Kyeong-Hee, & Lee, Sun(2004). On group dynamics and teacher's role in a reading group. *English Language & Literature Teaching*, 10(1), 77-106

This study aims to investigate how the four college students interact with one another to discuss and construct meaning in a small reading group. Additionally, this study attempts to examine how the participants played their roles in the group. Data sources consisted of transcripts of the students' interactions, questionnaires and informal interviews, and the researchers' observation notes. The data revealed that the participants contributed fairly steadily to the interactions by checking with own grammatical knowledge, providing lexical information, understanding the micro level context, and presenting the macro level context. Several pedagogical implications are presented for the practical classroom. Findings of the study suggest effective ways to implement group activities in reading classes and a teacher's role for optimum group learning.

[interaction/micro level context/macro level context, 상호작용/미시적 상황/거시적 상황]

* 제 1저자 표시임.

** 제 2저자 표시임.

I. 연구의 필요성 및 목적

1980년대에 Long(1983, 1985)이 그룹 활동을 통한 수정된 상호작용(modified interaction)의 중요성에 대하여 주장한 이후 제 2 언어학습이나 외국어 교육에서 그룹 활동의 중요성은 많은 연구자와 교사들로부터 관심을 받아왔다. 특히 그룹 활동은 교사 위주로 진행되는 말하기 교실 활동에서 학생들에게 좀 더 많은 발화와 의미 협상의 기회를 준다는 점에서 많은 연구가 긍정적인 효과를 보고하였다(Long, 1983, 1985; Long & Porter, 1985; Pica, 1994). 하지만 대부분의 연구가 말하기 수업에서의 그룹 활동의 효과에 대하여 다루고 있으며, 읽기 활동에서의 그룹 활동의 효과를 다룬 연구는 거의 없었다.

대학에서의 교양영어강독 시간은 대부분 교수 혹은 학생들이 한 줄 한 줄 읽고 해석하는 시간으로 채워지고 있다. 하지만 대학 교양 영어 수업의 본래의 목적은 앞으로 전공 분야에서 접하게 되는 전공원서를 읽어나갈 준비를 시켜 주는 것일 것이다. 교양 영어 수업의 목적이 그러하다면, 한 줄 한 줄 읽고 꼼꼼히 해석을 하는 것보다는 대의를 파악하고, 제목, 부제목, 장, 절 제목, 그림 등과 배경지식을 활용하여 내용을 추측하며 필요한 정보를 신속히 파악할 수 있는 형식의 영어 강독 수업이 되도록 하여야 할 것이다. 이러한 활동을 하기 위해서는 교수중심의 수업보다는 소규모의 그룹 활동을 통한 학습자 중심의 수업이 되는 것이 더 바람직 할 것이다.

본 연구를 실시한 두 명의 연구자들은 이러한 대학에서의 교양 영어 수업을 개선해보고자 평소 자신들의 수업을 진행함에 있어서 많은 그룹 활동을 수업에 도입하고자 하였다. 말하기 수업에서의 그룹 활동과는 달리 읽기 수업에서의 그룹 활동에서는 모국어의 사용을 허용하고, 그룹 구성원들끼리 주어진 단락의 내용을 이해하기 위하여 서로서로 모르는 단어나 복잡한 문장의 구조 파악을 위해 노력을 하고, 문제 해결을 위한 여러 가지 방법을 시도해보고 하는 과정 속에서 서로가 서로로부터 배울 수 있다는 생각이 들었기 때문이다. 또한 강독 수업임에도 불구하고, 자신들의 힘으로 영어를 읽기보다는 때로는 교사가 해석을 해주는 것만을 받아 적고, 그 내용을 바탕으로 하는 시험문제를 푸는 것에만 익숙해져 있는 학생들에게 한 줄이라도 스스로의 힘으로 읽고 이해를 하고, 궁금해 하다가 그것이 무슨 뜻인지를 알게 하는 충족감을 느끼게 하기 위하여 되도록 많은 그룹 활동을 시도하였다. 그룹 활동을 하는 동안 교실을 돌아다니며 관찰해본 결과 평상시에는 말이 없던 학생들이 그룹 활동에서는 의견을 많이 내는 경우도 있었고, 여전히 소극적인 자세를 가지고 있는 학생들도 있었다. 또한 처음

부터 끝까지 그룹 활동에 참여하지 않는 학생들의 모습도 관찰되었다. 그러나 학기 중간 혹은 학기말 강의평가에서 학생들이 그룹 활동에 대하여 언급한 부분을 살펴보면 반 이상의 학생들이 그룹 활동에 대하여 호의적인 태도를 보이는 것도 사실이었다. 그러나 좀 더 효과적이고 학생들이 편안하게 느끼는 그룹 활동이 되게 하기 위해서는 교사가 교실을 순회하며 지도를 할 때, 학생들의 행동에 적극적인 지지를 보여 준다든지, 학생들이 방향을 잘못 잡아가고 있다면, 무안하지 않게 제 제도에 올려 놓는다든지 하는 적극적인 교사 개입이 학생들로 하여금 좀 더 많은 것을 그룹 활동을 통하여 얻게 할 수 있었다는 것 또한 경험하였다. 모르는 단어 때문에 그 다음으로의 진행이 되지 않을 때에는 단어 도우미로서의 역할도 도움이 되었다는 것을 경험하였다.

실제로 교사 주도적인 수업보다 학습자의 활발한 상호작용의 활성화를 위하여 소규모의 협력학습의 예가 보다 효과적일 수 있다는 것은 여러 연구를 통해 입증된 바 있다(Aronson, 1978; Kagan, 1989; Long, 1983; Pica & Doughty, 1985). Long과 Porter(1985)는 그룹 활동의 몇몇 교육적 가치를 언급하고 있다. 이들이 지적인 그룹 활동의 교육적 가치 중 그룹 활동은 학생들에게 좀 더 친밀하고 편안한 환경을 조성함으로써 교실 수업의 분위기를 좀 더 우호적인 분위기로 형성하고, 실수를 하거나 발화를 하는데 있어서 위압감을 덜 느끼며 좀 더 자유롭게 말을 함으로써 자신감을 고양시키는 효과를 기대할 수 있다는 두 가지 점은 읽기 수업에서의 그룹 활동의 가치를 가장 잘 설명해 주는 것 같다. 정의적 측면에서의 그룹 활동의 가치를 지적한 Oxford(1997)는 그룹 활동을 하면서 이루어지는 협업이 학습자들의 내적 동기화, 과업의 성취, 고도의 사고능력을 생성, 과목에 대한 긍정적인 태도를 갖게 하고, 두려움(anxiety)을 낮춰준다고 하였다. Soh(2000)는 텍스트를 문법-번역식 교수법으로 교사가 읽고 학생들에게 일방적으로 전달해주는 기존의 교수방식을 이차원적(two-dimensional) 학습이라 하고, 텍스트, 학습자, 교사 사이의 상호작용적인 의사소통이 이루어지는 학습을 삼차원적(three-dimensional) 학습이라 하였다. 삼차원적 학습에서는 그룹간의 상호작용, 동료로부터의 지원과 동료를 보고 배우는(peer learning and support) 효과적인 언어학습을 가능하게 한다고 하였다.

특히 소규모 집단을 형성하여 그 실행이 이루어지는 협동학습의 한 예인 직소(jigsaw)활동을 주장하면서 Aronson(1978)은 다음과 같이 전통적인 교실의 경쟁적 학습의 구조에 대해 설명한다. 전통적인 교실에서는 교사가 질문을 하게 되면 몇몇 학생들은 긴장된 상태로 손을 들고 교사를 바라보며, 그 외의 학생들은 교사의 눈에 띄이지 않기를 바라기도 한다. 교사의

지명을 받은 학생이 정답을 말하게 되면 교사는 만족스러운 듯 고개를 끄덕이거나 미소를 짓기도 한다. 이러한 상황에서 학생들은 1) 교실에서는 교사가 유일한 전문가이며, 2) 정답은 항상 하나 일뿐이며 그것은 교사의 머리 속에 들어 있다고 인지한다. Aronson(1978)은 이러한 전통적인 경쟁 학습 구조의 교실 환경을 협동 학습 구조로 변화시키기 위해서는 1) 교실의 학습구조를 6명 정도로 구성된 소규모의 집단 구조로 바꾸어야 한다고 주장한다. 이렇게 구성된 소규모의 집단 내에서 교사는 더 이상 학습의 주된 자료원이 아니며 오히려 집단의 구성원들이 서로에게 주요 학습 자료원이 된다고 주장한다. 이 그룹 활동의 구조에서는 정답을 향한 개인적 경쟁과 학습에서의 성공이 양립할 수 없게 되어 있으므로 소집단 내에서 협동의 결과로서만이 성공을 얻을 수 있다. 2) 동료들과 협동학습을 할 때 어느 누구도 집단 내 다른 동료의 도움 없이는 학습이 불가능하다. 즉 소집단 내의 각 구성원은 전체 학습 내용의 일부분을 담당하고 있기 때문에 그 집단의 모든 학습자는 주어진 학습 목표를 달성하기 위해서 협동하지 않을 수 없으며, 각 개인은 자신이 속한 집단의 성공을 위해 기여를 해야만 한다.

자신이 속한 집단의 성공을 위해 상호작용을 하는 과정에서 각 구성원의 역할은 외부(교사 또는 동료)로부터 지명, 할당되기도 하며 협동학습이 이루어지는 과정에서 집단내의 역할 분담의 필요를 느껴 동료간의 구두약속을 하기도 하며, 자연 발생적으로 그룹내 자신의 역할이 생성되기도 한다. 위와 같은 그룹 활동의 교육적 효과를 생각하여 보면, 그룹 활동을 말하기 수업뿐만 아니라 읽기 수업에 도입을 하여도 그 효과가 높을 것이라고 생각되어진다.

국내 대학에서 그룹 활동을 읽기 수업에 활용한 예로는 Bang(2002), 이선과 나경희(2004)등의 연구가 있다. Bang(2002)은 교양 영어 수업을 그룹 활동을 통한 수업과 기존의 교사 중심의 수업으로 구분하여 한 학기간 수업을 진행해 본 결과를 양적, 질적 분석 방법을 모두 사용하여 보고하고 있다. 이 연구에서는 그룹 활동으로 수업을 진행한 집단이 기존의 방식으로 수업을 한 경우보다 사후 검사(post test) 에서도 높은 점수를 얻었을 뿐 아니라 그 수업을 위한 기말고사에서도 높은 점수를 얻었음을 보여주었다. 또한 대부분의 학생들도 그룹 활동에 대한 긍정적인 반응이 인터뷰를 통하여 확인되었다.

이선과 나경희(2004)의 연구는 정규 수업이 아닌 방학중에 이루어진 소규모 스터디 그룹에서의 읽기 활동을 질적 분석 방법으로 연구한 논문이다. 이 논문에서는 학생들이 책을 읽어나가면서 어떠한 어려움을 겪는지를 어휘중심 접근법적으로 분석을 하고 이를 해결하기 위하여 학생들이 어떠한

노력을 하는 지에 대하여 논의를 하였다. 모두 13차례에 걸쳐서 이루어진 읽기 활동 중에서 학생들끼리만 진행한 11회와 13회의 내용만을 중심으로 분석한 논문이다. 하지만 이 연구에서는 학생들이 책을 읽어나가면서 어떠한 역할을 나누어 가졌고 어떠한 그룹 다이내믹스(group dynamics)가 그룹 활동 도중에 있었는지에 대한 충분한 논의가 이루어지지 않았었다. 따라서 본 연구에서는 이러한 그룹 다이내믹스에 초점을 맞추어 그룹의 구성원들이 그룹에 대하여 각각 어떠한 공헌을 하고, 어떠한 모습으로 서로 서로에게 배우는가를 보면서 그룹 활동 도중에 자연스럽게 발생하는 역할에 대하여 연구하고자 한다. 다시 말해서, 본 연구는 그룹 활동이 이루어지는 동안에 무슨 일이 실제로 이루어지는 지에 대한 설명을 하고자 한다. 이를 밝혀냄으로써 어떻게 그룹을 구성하여 수업을 진행해야 할 지에 대하여 연구하고자 한다.

학습자 중심의 수업에서 교사의 역할은 조연자, 중재자의 역할을 맡게 된다고 하나, 구체적으로 읽기 수업에서의 교사의 역할이 어떻게 바뀌어야 하는 지에 대해서는 구체적인 연구가 이루어지지 않았다는 점에서 본 연구에서는 그룹 활동에서의 학습자들의 역할 변화와 함께 교사의 역할 변화도 함께 살펴보려고 한다.

II. 연구방법

1. 참여자

본 연구의 참여자로서는 총 4명의 대학생이 참여하였다. 이들은 중부권의 A대학에 재학하는 학생들로 교양영어 수업을 듣는 학생 중에서 이 실험의 취지를 알려준 후 자발적인 참여를 원하는 학생들로 구성되었다. 참여자들은 작성된 연구의 참여동의서를 읽고 서명한 후 연구에 참여하였다. 참여자들의 성비는 남학생 1명과 여학생 3명이며, 남학생은 4학년 학생으로 경제학을 전공하였고, 나머지 3명의 여학생들은 영어교육을 전공하는 1학년생들이었다. 영어교육 전공의 3명의 학생들은 서로 잘 알고 지내는 사이였으며 남학생과는 스터디 모임을 통하여 처음으로 만났다. 참여 학생들의 현재의 영어능력을 측정하기 위하여 실험 수업직전 2002년 11월에 실시되었던 A대학의 모의 TOEIC(Test of English for International Communication)시험을 치르게 하였다. 아래에 제시되는 <도표 1>은 참여 학생들의 모의 TOEIC 성적의 분포를 제시하고 있다.

<도표 1> 참여 학생들의 모의 TOEIC 성적의 분포

| *참여 학생 | 총점/독해점수 |
|--------|----------|
| 희숙 | 565/310 |
| 은미 | 650/(**) |
| 기호 | 715/355 |
| 현나 | 635/310 |

* 주: 본 연구에서 참여 학생의 이름은 모두 가명으로 처리되었다.

** 은미의 독해점수는 갯수만을 재출하여 점수로의 처리가 불가능하였다.

2. 연구절차

본 연구는 2002년 12월 16일부터 2003년 2월 19일까지 약 10주에 걸쳐 A대학의 한 세미나실에서 실시되었던 총 13회의 모임 중 6회까지의 모임을 전사한 것을 주된 자료원으로 한다. 총 13회의 모임동안 “Who moved my cheese?” (Johnson, 1998)와 “Tuesdays with Morrie (Albourn, 1997)”라는 두 권의 책이 교재로 사용되었다. 학생들에게 자신감과 함께 한 권의 책을 읽어냈다는 만족감을 심어주기 위하여 처음 시작한 책은 “Who moved my cheese?”라는 책으로 시작을 하였다. 이 책이 선정된 이유는 1) 제시된 어휘가 이해하기에 용이하고 2) 내용이 반복적이어서 예측이 가능하며 3) 책의 길이가 비교적 짧고 4) 책의 주제인 변화에 대처하는 방법 등이 학생들에게 교훈을 줄 수 있다는 점이 고려되었기 때문이었다. 또한 이 책은 우리나라에서도 번역이 될 정도로 널리 알려진 세계적 베스트셀러이기에 학생들이 책에 대해 갖는 관심이 높으리라 예상하였다. 참여자중 한국어로 된 번역판 책을 읽은 학생은 없었다는 것이 조사결과 드러났다. 6회에 걸쳐서 첫 번째 책인 “Who moved my cheese?”를 마칠 수 있었다. 본 연구를 위해서 6회까지의 모임만을 연구의 자료로 선정하는 이유는 1) 6회까지 모임을 거치면서 한 권의 책이 마무리되었고 2) Tuesdays with Morrie는 스토리 전개 위주의 책인데 반하여 “Who moved my cheese?”라는 책은 은유와 우화적인 방법으로 이해하기 용이하도록 전개된 책이므로 학생들이 좀 더 내용에 대한 이야기를 심도 깊게 하였기 때문이다.

대부분의 모임은 매번 다음 번에 읽어올 양을 정하고 참석자들은 정해진 분량을 읽으면서 이해가 잘 되지 않는 표현이나 문장을 점검하여 모임에 참석하여 모르는 부분을 모임에서 해결하는 형식으로 진행하였다. 참석자중 한 명이 모르는 부분을 제기하면 나머지 그룹 구성원들이 대답을 하는 형식으로 진행하였다. 각 회의 모임은 시작에서부터 마무리단계에 이르기

까지 약 50분에서 1시간 가량의 시간이 소요되었다.

설문지 자료에 의하면, 참여 학생들은 그룹 활동과 같은 형식의 수업에 참여해본 경험이 없었다고 밝혀졌으며, 더욱이 영어 원서 강독을 위한 그룹 활동은 경험해본 적이 없었다. 다시 말하여 영어 원서를 수동적인 강독 수업 형태가 아닌 형식으로는 배워본 적이 없었다. 그래서 본 연구의 초기 형태의 모임은 학생들에게 이러한 형식의 수업에 익숙해지게 하기 위하여, 본 연구의 주제인 두 명의 연구자들이 모임에 참석하여 토론이 순조롭게 이루어지지 않을 경우에는 중재도 하고, 학생들이 몰라서 해결하지 못하는 부분에 대하여는 대답을 해주는 조력자(facilitator)의 역할을 적극적으로 시도하였다. 첫 번째 모임에서는 학습자간의 낯설음과 이러한 형식의 수업에 대한 모델링(modeling)을 제시하기 위한 미니 레슨(mini lesson) 형식의 수업을 실행하였다. 두 연구자가 때로는 질문과 대답의 형식으로, 때로는 보충 설명을 하는 형식으로 이끌어 학습자들로 하여금 앞으로 진행될 형식의 수업에 대하여 익숙해지게 하였다. 미니 레슨에서는 Nuttal(1987)의 추론 보조 도구(reference apparatus)로 분류한, 책제목, 책 앞 뒤 표지에 쓰여져 있는 말들, 작가 약력, 목차, 서문, 감사의 글, 신문, 잡지사 등의 책에 대한 간략한 서평 모음 등을 통하여 읽을 책에 대한 충분한 배경 지식을 줌으로써 앞으로 책을 읽어 나가면서 모르는 단어가 나와서 추론을 하거나 전체적인 내용의 방향을 잡아갈 때 도움을 주고자 하였다.

실험을 실시하는 기간 중에 참여 학생들에 대한 관찰일지가 연구자들에 의하여 기록되었다. 실험이 이루어진 세미나실에는 Hi-8 mm 가정용 비디오 카메라 1대가 설치되어 있어서 본 연구의 참여 학생들의 그룹 활동 모습과 음성이 녹음되었다. 13회에 걸친 읽기 모임을 모두 마친 후 참여자들은 문헌 연구 및 사전 조사를 바탕으로 두 명의 연구자가 준비한 설문지에 답하였다. 실험 수업을 실시한 후 설문지의 질문 내용은 대강의 틀이 정해진(semi-structured) 방식의 문항들로 구성되어졌으며 설문지에 응답을 하는 데는 대략 15분 정도의 시간이 소요되었다.

3. 참여자의 특징

다음에서는 본 연구에 참여한 4명의 학생들에 대한 특징을 제시하고자 한다. 열거되는 특징의 대부분은 설문지를 통한 면접 자료에 근거하였다. 참여 학생에 대한 몇 가지 특이사항은 연구자들의 관찰일지에 근거하여 제시되는 것도 있다. 다음에서 설명되는 참여자의 특징은 참여자이름의 가나 다순에 의거하였으며, 모든 참여자의 이름은 가명에 의하여 제시되었다.

1) 기호

기호는 참여자중 유일하게 영어 전공자가 아닌 경제학을 전공하고 있는 학생이다. 기호는 좀 더 나은 직장과 자기 계발을 위하여 영어 공부를 하며 한국어로 된 책의 독서는 좋아하는 편이다. 하지만 영어로 된 글은 부담이 되어서 별로 좋아하지 않는다고 한다. 이전에 이와 같은 스터디 활동에 참여해본 경험은 없으며, 스터디 모임에 참여한 이유는 가장 큰 고민거리중의 하나인 영어 독해 실력의 향상과 TOEIC, TOEFL이 아닌 분야의 영어공부를 하고 싶어서였다고 하였다. 다른 구성원과는 조금 서먹서먹하여 참여가 부족했던 것 같다고 말하기도 하였다. 스터디를 통하여 얻은 점은 영어로 된 책을 한 권 다 읽었다는 자신감이 생겼고, 잘 안 되는 해석을 처리하는 방법이 많이 향상된 것 같다고 하였다. 또한 실제 미국에서 쓰이는 좋은 표현들을 많이 접할 수 있어서 좋았다고 하였다. 연구자의 관찰일지에 의하면 모둠활동 참석자중 연습은 가장 적게 해왔으나 순발력이 있고, 가장 추론을 잘 하는 학생이었다. 스터디 모임에서 그룹 원들끼리 질문을 주고받는 것이 부담스러웠느냐는 질문에 대해서는 연습을 제대로 해오지 못해서 별로 할말이 없었던 적도 많았고, 배우는 입장이라는 생각을 잊어버리고 해석이 완전히 안 되는 것을 다른 사람에게 질문을 하는 것이 조금 창피하였다고 하였다. 책을 읽는 데 있어서는 생소한 어휘가 많은 것이 가장 문제였고, 문법적인 지식의 부족, 영미문화에 대한 이해의 부족 역시 문제가 되었다고 하였다. 평소 공부를 하는 스타일이 사전을 찾고, 문법 지식에 의존하기보다는 추론을 통하여 하는 편이며 모르는 단어나 표현을 만났을 때는 사전을 찾아보기보다는 앞 뒤 문장을 다시 읽어보는 편이었다고 설문지 면접에서 밝히고 있다. 모임에서의 참여에 대하여는 좀 더 적극적인 참여를 하지 못한 것에 대한 후회가 많이 된다고 하였다. 좀 더 적극적인 토론을 통하여 문제를 해결해 나가야 하는데 두 선생님들에 대한 의존도가 컸었던 것 같다고 하였다. 기호의 토익 점수는 715점이며 이 중 독해점수는 355점이다.

2) 은미

은미 역시 영어교사가 되기를 희망하여 영어를 열심히 공부한다. 본인이 평가한 본인의 영어 실력은 회화는 초급정도이며 문법이나 독해는 중급정도라고 하였다. 회화를 초급이라고 판단한 이유는 본인의 소극적인 성격 때문이라고 하였다. 은미는 한국어 독서를 좋아하지만 많이 읽지는 못한다고 답했으며 영어로 된 책을 읽는 것은 좋아하지 않는다고 했다. 그 이유

는 모르는 단어가 많을 땐 답답하고, 아는 단어로 된 문장이더라도 제대로 해석이 되지 않을 때가 많기 때문이라고 하였다. 이번 연구에 참여한 이유로는 스터디가 어떠한 것인지 경험해 보고 싶었고, 친구들과 방학 때 만나서 같이 공부할 수 있다는 점이 좋아서라고 했다. 또한 원서를 읽는다는 것이 어떨까 궁금하기도 하였다고 대답했다. 이번 스터디 모임을 하면서 어려웠던 점은 항상 누가 가르쳐주는 걸 받는 수업만 해오다가 자신들이 주체가 되어 진행해야 된다는 것이 사실 좀 부담스러웠다고 하였다. 그룹원을 대상으로 하여 질문과 대답을 하는 것이 약간 부담스러웠는데 그 이유는 그렇게 공부하는 것이 익숙지 않았던 탓도 있었고 틀리지 않을까 하는 걱정스런 마음 때문이기도 하였다고 말하였다.

연구자의 관찰일지에 의하면 은미는 다른 학생들에 비해서 꽤 하나하나 따져가며 해석하는 버릇을 가지고 있었다. 추론이나 유추를 통해서 책을 읽어나가는 것에 대하여 제일 거부감이 컸던 참여자였다. 네 명의 참여자 중 가장 성실히 연습을 해온 멤버였다. 연습을 하면서는 단어를 몰라서 어려웠던 적보다는 분명히 아는 단어가 결합된 숙어임에도 불구하고 해석이 명확히 되지 않을 때가 어려웠다고 하였다. 책을 읽으면서 잘 해석이 되지 않은 부분은 모임을 하면서 물어보았다고 하였다. 자신의 생각에 아마 본인이 제일 모르는 것이 많았던 것 같았다고 하였다. 은미의 토익성적은 650점이다.

3) 현나

현나 역시 영어교사가 되는 것이 꿈이며 이를 위해 영어공부를 꾸준히 하고 있는 편이다. 영어공부는 인터넷 카페와 신문에서 많은 정보와 자료를 얻어 공부를 하고 TV에서 영어회화 방송을 시청한다고 한다. 본인이 평가한 영어실력은 초급과 중급사이라고 생각하며 문법에 대한 지식과 회화능력을 길러야한다고 생각한다. 평소 한국어로 된 책을 읽는 것을 아주 좋아하며 영어로 쓰인 글을 읽는 것도 좋아하는 편이지만 자주는 읽지 못한다고 하였다. 인터넷을 하다가 쉬운 영어 기사나 글을 접하였을 때 읽는 정도라고 하였다. 독해모임에 참여하게 된 이유는 좀 더 영어 독해를 빠르게 이해하는 능력을 기르고 싶었고 영어로 된 글의 표현에 익숙해지고 싶어서라고 하였다. 스터디 그룹은 이번이 처음이었다. 스터디를 하면서 어려웠던 점은 서로 의견을 자유로이 나누는 것이 익숙하지 못하여 어떻게 이야기를 풀어가야 하는 지에 대한 방법이 부족했고, 전체적으로 어떤 이야기가 전

게되었는지에 대해 이야기하는 것이 부족했다고 한다. 아직 그룹을 지어서 토론하는 방식에 익숙하지 못해서 그런 것 같다고 하면서 모르는 것은 모르는 대로 아는 것은 아는 대로 말할 수 있는 용기가 필요한 것 같다고 말하였다. 이러한 유형의 모임에 익숙하지 않아서 매번 소극적인 태도로 참여하였던 것이 아쉬웠다고 말했다. 독해를 하는데 있어서는 커다란 흐름을 잡고 모르는 표현을 해결하는 것이 더욱 도움이 된다고 생각하게 되었다고 한다. 책을 읽으면서 어려웠던 점은 어휘의 부족이나 숙어의 뜻을 파악하지 못했던 점이 가장 큰 어려움이었고, 글의 뉘앙스 같은 것을 파악하는 것이 부족했다고 하였다. 모르는 단어가 나오면 앞 뒤 문맥을 살펴 대충 무슨 뜻인지 파악하고 그래도 이해가 잘 안되면 사전을 이용했다고 하였다. 모임을 통하여 영어 원서를 읽는데 좀 더 관심과 자신감을 가지게 되었다고 한다. 그동안 원서를 읽는 것을 어렵게만 생각했었는데 이번 기회를 통해 쉬운 글부터 차근차근 읽어 나가면 나중엔 어려운 글도 읽을 수 있으리라는 기대가 생겼다고 한다. 현나의 토익성적은 635이며 이중 독해성적은 310점이다.

4) 회숙

회숙이는 영어 교사가 되기를 원하며 시간이 나는 대로 TOEIC 공부를 하려고 노력중임을 설문지에서 밝히고 있다. 스스로 판단하는 영어실력은 초급 정도이며 스스로 판단하기에 독해 속도가 느리다고 생각한다. 한국어 독서는 좋아하지도 싫어하지도 않는 편이며 영어로 쓰인 글을 혼자 읽는 것은 이번이 처음이었다. 이번 영어 모임에 참여하게 된 이유는 독해를 좀 더 빨리 할 수 있기를 원해서이다. 본인이 생각하는 본인의 성격은 내성적이라서 그룹 활동 중에 많은 참여를 못하였다고 설문지를 통한 인터뷰에서 말하였다. 모임을 하기 전에 예습을 하면서는 준비하고 있는 읽기 내용의 내용이 무엇이 될까 생각하지 않고 그냥 읽었다고 대답하였으며, 책을 읽은 후 시간이 많이 지난 후 모임에서 이야기를 할 때, 내용이 생각나지 않아서 약간의 어려움을 느꼈다고 말했다. 회숙이의 토익 성적은 565점이며 그 중 독해 부분의 성적이 310점이다.

III. 자료원 및 분석방법

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 연구대상 학생들과의 1) 설문지를 통한 면접 및 비공식적인 면접, 2) 연구자들에 의한 관찰일지, 3) 그룹 활동이 이루어지는 동안에 녹화된 비디오 테이프의 전사 자료가 주요 자료원으로써 구성되었다. 다음에서는 본 연구의 주요 자료원에 대한 설명과 그 분석방법을 언급하고자 한다.

1. 설문지를 통한 면접 및 비공식적인 면접

설문지를 통한 심층면접은 약 2개월 반 동안 이루어진 총 13번의 실험 수업을 모두 마친 후 이루어졌다. 연구자들이 설문지를 통해 참여 학생들로부터 얻고자 하였던 것은 말하는 참여자에 대한 "평가"를 하자는 것이 아니었으며(Patton, 1987), 참여 학생들의 읽기 활동에 대한 경험, 특히 그룹 활동에 대한 태도, 견해, 느낌 등을 이해하는데 관심을 두고 참여자들의 선행경험을 파악하기 위해 이루어졌다. 설문을 통해 참여자들이 제시한 정보는 그들의 선행 경험과 관심 및 태도가 실제의 상황에서 어떠한 경로로, 어떠한 모습으로 나타나는지를 설명하는 바탕을 제공하여 주었다. 이러한 과정을 거쳐서 수집된 설문지를 통한 심층면접의 자료는 컴퓨터에 파일로 보관되어 나중에 주 자료원의 하나로 분석되었다.

설문지를 통한 면접과 더불어, 또 다른 하나의 면접기록으로는 읽기 모임이 이루어 질 때마다 연구자들이 작성한 참여 학생들과의 가벼운 대화의 기록이다. 모임이 시작되기 전후에 가볍게 이루어지는 답소의 과정에서 자연스럽게 학생들은 읽기 태도나 관심에 관한 주제라든가, 현재 이루어지고 있는 책읽기 그룹 활동에 대한 견해를 비공식적으로 나타내곤 하였다. 이렇게 이루어진 비공식적인 자료 또한 컴퓨터에 파일로 보관되어 나중에 자료원의 하나로써 분석되었다.

2. 관찰일지

약 2개월 반 동안 이루어진 총 13번의 실험 수업동안 두 명의 연구자들은 매번 관찰일지를 작성하였다. 관찰일지에 기록된 내용으로써는 수업이 이루어진 날짜, 참석자의 이름, 모임참석자의 표정에 대한 간략한 묘사, 그 날의 수업에 임하는 태도, 좌석의 위치, 날씨의 변화, 변경된 일정표, 그룹 활동 도중에 발견되는 특이사항 등을 기록하여 나중에 자료로써 분석되었

다. 연구자들의 관찰일지는 현장중심적인 기록으로 그룹 활동진행에 있어서 참여 학생들의 세부적인 행동의 묘사나 그들의 움직임에 대한 기술을 밝히고 있다. 이러한 정성분석(qualitative analysis)의 경우 자칫하면 기록자의 주관에 의하여 기록되는 위험한 면이 있지만 본 연구의 경우, 두 명의 연구자가 각각 관찰일지를 기록, 비교해봄으로써 정성분석의 위험도를 경감시켜 연구의 신뢰도를 높이는 데 기여하였다고 본다.

3. 비디오테이프의 전사

주요 자료원의 하나로서 수집한 비디오 자료는 사전에 학생들로부터 동의의 취한 후 이루어졌다. 수집된 Hi-8 mm의 녹음 테이프는 자료의 보호를 위해 일반 VCR 녹음테이프로 복사되었으며 전사시에는 일반 VCR 녹음테이프가 사용되었다. 녹음된 테이프에 대한 1차 전사는 본 연구와는 관련이 없는 2명에 의하여 이루어졌고, 전사된 자료에 대한 2차로 이루어진 검증은 본 연구의 연구자들에 의하여 행해졌다. 두 명의 연구자들은 전사된 자료를 검증하는 동안 그룹 활동에 참여한 학생들의 행동을 확인하고 논의하는 절차를 거쳤다. 특히 작은 움직임이나 분위기 등에 대한 논의는 관찰일지나 비공식적인 면접 등에서 얻은 다른 자료원과도 비교, 확인하는 절차를 거쳤다. 참여 학생들과의 공식, 비공식면접에서 나온 발췌문을 정독하여, 그들 사이의 연관을 찾고, 그 연관과 다른 자료원에서 나타나는 연관들과 함께 연결지어 설명하고 하고자 하였다.

VI. 자료의 분석 및 논의

제1회의 모임에서부터 제6회의 모임에 이르기까지의 전사 자료에 대하여 정성분석(qualitative analysis)과 정량분석(quantitative analysis)을 통하여 구성원들이 그룹 내에서 어떠한 역할을 얼마만큼 수행하였는지에 대하여 실제 자료와 함께 제시하고자 한다. 1회에서부터 6회에 이르기까지의 전사 자료는 각 구성원의 역할수행에 초점을 맞추어서 Glaser(1978)의 “개념발견법(Concept Discovery Method)”을 이용하여 각 구성원의 말차례(turn-taking)를 분류하였다. 이와 함께 분류되어진 각 구성원의 말차례에 대하여 “지속적 비교방법(Constant Comparison Method, Glaser & Strauss, 1967; Lincoln & Guba, 1985)”을 통하여 각 구성원의 역할에 대한 개념을 정립하였다. 구성원들이 그룹 내에서 어떠한 종류의 역할을 수행하였는지에 대한 분석(Schiffrin, 1994)은 <도표 2>의 분류를 따르고 있다.

<도표 2> 그룹의 구성원들이 보여준 역할 분류표

| 대표적 역할명 | 역할의 세부묘사 |
|-------------|--|
| 안내자 | 1) 구성원들의 의견 물어보기 2) 질문을 제기함으로써 대화시작하기 3) 구성원들이 끌고루 참여하게 하고 대화를 독점하지 않도록 하기 4) 구성원들의 침묵을 깨거나 활기를 불어 넣어주기 5) 다른 사람의 의견 칭찬하기 6) 자기의견을 말함으로써 대화를 시작하기 7) 다른 사람의 의견에 동의하기/반대하기 8) 다음 단계의 활동을 알리기 |
| 문법지식 점검자 | 1) 문법관련질문 제기하기 2) 문법관련지식 제공하기 3) 주어진 문장의 의미를 문법에 맞추기 |
| 어휘의미 점검자 | 1) 어휘의 사전적 의미를 제시하기 2) 사전 찾아보기 3) 어휘에 대한 질문하기 |
| 의미관련 내용 파악자 | 1) 앞뒤 문맥의 상황 점검하기 2) 주인공, 배경, 그림 등을 묘사하기 3) 읽기자료로부터 증거 제시하기 4) 의미 파악이 제대로 이루어져가고 있는지 점검하기 |
| 맥락제공자 | 1) 배경지식 연결하기 2) 읽기전략제공하기 3) 줄거리 요약하기 4) 내용 추론하기 |
| 기타 | 1) 잡사 쉬기 2) 가벼운 농담하기 3) 읽기모임과 관련없는 담소하기 4) 다음의 모임에 대한 약속정하기 |

위에서 제시된 <도표 2>는 구성원들이 각 회의 모임이 이루어지는 동안에 어떠한 역할을 하였는가를 분석하기 위하여 대표적 역할을 분류, 설명하여 놓은 도표이다. 이 분류를 바탕으로 한 정량분석을 통하여 각 회의 모임이 이루어지는 동안 구성원 각자가 얼마만큼 어떠한 역할 기여를 하였는가를 도표를 통하여 제시함과 동시에 실제 이루어진 대화의 예를 통하여 읽기 그룹 활동에서의 구성원들의 역할 모습을 제시하고자 한다.

읽기자료에 대한 이해를 하는 과정에서 그룹 구성원중의 한 명으로부터 질문이 제기되면 그룹 구성원의 상호 노력을 통하여 공동의 대처를 해야만 하는 상황이 도래하게 된다. 이러한 상황에서 4명의 구성원은 그룹 내에서 잠재적으

로 어떠한 역할을 하고 있는지 실제 자료의 예와 함께 살펴보고자 한다.

1. 제1회 읽기 모임

제1회모임은 앞서 연구 절차 부분에서 설명하였듯이 연구자가 진행될 읽기모임이 어떻게 진행되어 나아갈 것인지에 대한 범례를 보여 주기 위한 모임으로 설정이 되었다. 그리하여 두 명의 연구자의 상호작용이 주를 이루고 다른 그룹 구성원간의 질문의 제기와 그에 따른 반응과 응답으로 이루어진 상호작용의 예는 거의 형성되지 않은 것으로 나타났다(도표 3).

<도표 3> 제 1회 모임에 나타난 각 구성원의 역할 빈도

| 역할 | 기호 | 은미 | 현나 | 희숙 | 연구자1 | 연구자2 |
|----------|-----|----|----|----|------|------|
| 안내자 | 2** | 0 | 0 | 0 | 25 | 8 |
| 문법지식 점검자 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 6 |
| 어휘지식 점검자 | 5 | 3 | 0 | 0 | 10 | 5 |
| 미시적맥락제공자 | 3 | 0 | 0 | 1 | 15 | 2 |
| 거시적맥락제공자 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 8 |
| 기타 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 총계 | 10 | 3 | 0 | 1 | 68 | 29 |

(**도표의 숫자는 역할의 빈도수를 나타내는 것임)

아래에서 제시된 연구자들의 상호작용의 예를 살펴본다면 연구자1의 첫 번째 말차례 [1]*의 경우, 책 표지의 색깔, 제시된 제목, 그에 따른 그림과의 연결가능성 등을 언급하면서 구성원들이 가지고 있는 배경지식을 활성화시키고자 하는 시도를 하고 있다. 또한 연구자1은 제1회 모임의 성격을 규정지으면서 구성원들의 자발적인 참여를 유도하고 있다. 연구자 2는 자신의 선행 경험을 언급하고 있다[2]. 연구자 1은 계속하여 제목에 섞여져 있는 주요 단어에 대한 질문을 구성원들에게 제기하면서 상호작용의 장을 마련하고자 노력을 한다.

* 괄호안에 표시된 숫자는 매번 모임에서 각 화자의 말차례 (turn-taking)를 구성하는 단위를 의미한다.

- [1] 연구자 1: 여기 빨강글씨도 써있고 작은 글씨도 써있는데 우리가 큰 제목하구 작은 제목은 어떻게 연결하면 좋을까요? 그리고 치즈 그림이 있는데.. 단어들이 있는데 우리가 어떻게 매치시킬 수 있을까? 그리고 저자가 닥터라고 붙은 거 보니까 어떤 거 같고..그리고 이 앞에 있는 거 쪽 한 번 무슨 애긴지 생각을 하는데 우리가 무슨 얘기를 할 수 있을까요? [다 같이 표지를 본다] 한마디씩만 해봐요. 오늘은 첫날이니까 내가 얘기를 해주려고 하는데 [앞으로는] 여러분들이 자발적으로 해줘야 해요. 무슨 얘기가 될 것 같아요?
- [2] 연구자 2: 난 이 책을 이전에 읽어 본적이 없고 여러분들과 함께 읽어 보려고 해요.
- [3] 연구자 1: 저도 이게 어떤 책이란 건 아는 데 끝까지 읽어 보지 못했고 2000년 쯤에 베스트셀러였는데 많은 사람들이 읽었던 책인데 아류도 많이 나왔고 같은 사람이 쓰기도 했고, 작년쯤 번역되어서 많이 팔렸던 거 같아요. 어떤 종류의 책일까 먼저 생각해보고 치즈가 무엇을 의미할까를 생각해 보고 지은이 앞에 닥터라고 되 있는 것을 보니 일반적인 소설은 아닌 거 같아요. 만약에 소설가로서 이 사람이 썼다면 굳이 닥터라고 안 내세웠겠죠. 근데 닥터라고 쓴 걸 보면 이 사람의 전문분야와 연결될 거 같기도 하고.

위의 예에서 보면 연구자 1은 구성원들에게 다양한 질문을 던지면서 읽기 모임을 이끌어 가고자하는 안내자적인 모습을 보인다. 연구자 2 또한 연구자 1의 질문에 편승하면서 자신의 개인 경험을 토로하는 모습을 보여 연구자로서의 모습보다는 그룹의 한 구성원으로서의 역할을 보이고 있다.

2. 제2회 읽기 모임

제1회의 모임에서는 그룹 구성원들의 상호작용의 빈도수가 저조하게 나타나면서 문제의 제기는 대부분 연구자에 의하여 제기되는 모습을 보인다 (도표 3 참조). 그러나 제2회 모임에서부터는 연구자의 문제제기에 대한 구성원들로부터의 반응이 다양하게 촉발되는 예가 눈에 띄이기 시작한다. 구성원들 각자의 참여가 고르게 나타나는 모습도 볼 수가 있다. <도표 4>에서 제시된 바와 같이 여전히 문제의 제기, 문맥의 상황요약 등 대화를 이끄는 것은 연구자 1에 의하여 진행되고 있는 모습을 보인다. 그러나 각 구성원들로부터의 다양한 반응의 모습 또한 서서히 나타나기 시작함을 <도표 4>를 통하여 볼 수 있다.

<도표 4> 제 2회 모임에 나타난 각 구성원의 역할 빈도

| 역할 | 기호 | 은미 | 현나 | 희숙 | 연구자1 | 연구자2 |
|----------|----|----|----|----|------|------|
| 안내자 | 1 | 0 | 0 | 0 | 60 | 10 |
| 문법지식 점검자 | 6 | 3 | 1 | 3 | 10 | 7 |
| 어휘지식 점검자 | 10 | 10 | 4 | 8 | 8 | 4 |
| 미시적맥락제공자 | 14 | 9 | 5 | 5 | 30 | 5 |
| 거시적맥락제공자 | 1 | 1 | 2 | 0 | 31 | 5 |
| 기타 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 2 |
| 총계 | 37 | 28 | 15 | 19 | 144 | 33 |

아래에서 제시된 전사 자료에서 보면, 연구자1은 문제의 제기를 하고 ([72]), 희숙은 문장을 주어진 대로 어휘의 의미에 맞추어서 번역을 시도해 보며([73]), 은미는 모르는 어휘에 대한 질문을 던짐과 동시에 은미가 시작한 번역의 부분을 마무리짓는다([78]). 연구자1은 구성원들에게 반응을 할 수 있는 기회를 부여하지만([81],[83]), 기호로부터 대문자로 쓰인 치즈라는 단어의 의미만을 이끌어 내게 된다([84]). 연구자 1은 기호의 질문에 대한 반응을 보인다.

[72]연구자 1: Sniff하고 Scurry는 어떤 치즈를 찾고 Hem 하고 Haw는 어떤 치즈를 찾는지? 이런 식으로... 좋아하는 치즈스타일은 어떤 건지?

[73] 희숙: Sniff하고 Scurry는 단순한 두뇌를 가지고... 그런 좋은 직관을 가지고 치즈를 찾고... Hem과 Haw는... 음...

[74] 은미: ... 주의?

[75] 연구자 1: 주의? 그런 강한 신념으로? 또?

[76] 은미: nibbling이 뭐지?

[77] 연구자 1: nibbling이란 건 조금 조금 오물오물 먹는 게 nibbling 이거든요.

[78] 은미: ... 치즈들이 행복감과 성취감을 가져온다고 생각하게 된다...

[79] 연구자 1: 잘했네. Sniff하고 Scurry와 Hem하고 Haw하고 비교가 지금 잘했는데 Sniff하고 Scurry는 쥐답게 행동을 하겠네. rodent brain하고 본능에 의존하는 거고. Hem하고 Haw는 filled with many beliefs니까 굉장히 머리를 많이 쓰겠지. 그리고 Sniff하고 Scurry는 어떤 치즈를 찾으면 모든 쥐들이 그렇겠지만 아까 설치류라고 했지. 알아내는 거 좋아하니까 딱딱하고 오물오물 할 수 있는 이런 치즈를 찾는 거고 Hem 하고 Haw는? 아까 은미가 very different kind of Cheese하니까 많은 종류의 치즈라고 했는데 많은 종류보단 뭐가 더 좋을까?

[80] 은미: 여러 가지...

[81] 연구자 1: 음, 좀 별난 거? 뭐 좀 다른 종류의 치즈? 여기 with a capital C는 어떻게 해석을 했어요?

[82] 은미: [모르겠다고 고개를 저음]

[83] 연구자 1: 많이 쓰는 표현인데...

[84] 기호: 대문자 C

[85] 연구자 1: 그렇지. 대문자 C로 시작된다는 건 어떤 의미가 있어? 소문자로 cheese로 쓰면 일반 명산데 c를 대문자로 쓴다는 건 어떤 의미가 있는 거니까...

발췌된 대화의 예를 살펴보면, 연구자 1은 여전히 안내자적인 역할을 하고 있다. 2회에서 특이할 만한 모습은 제1회의 모임에 비하여 그룹의 각 구성원들이 적극적인 자세로 대화의 장에 임하고 있는 모습을 보여주고 있다는 것이다. 이러한 모습은 학생들이 그룹의 한 구성원으로서 자신의 역할을 정착시켜 나가는 과정을 보여준다고 볼 수 있다. 회숙은 자신의 어휘적 지식을 사용하여 문장의 번역에 이용하고자 하며, 은미는 질문을 제기하고 부분적으로 그룹내의 다른 구성원의 이해를 도와주는 조력자로서의 역할을 보이기도 한다. 기호는 자신의 지식을 구성원에게 제시함으로써 공동의 의미 이해를 위한 그룹 구성원으로서의 역할을 한다.

3. 제3회 읽기 모임

제1회와 2회에 걸쳐 읽기 모임이 거듭되기는 하지만 그룹 구성원들의 상호작용의 빈도는 여전히 저조하게 나타나고 문제의 제기 등의 안내자적인 역할은 제3회 모임에서도 여전히 연구자에 의하여 제기되고 있는 모습을 엿볼 수 있다. 특히 제3회 모임에서는 그룹의 한 구성원이 친구인 선미(가명)라는 학생과 함께 그룹 활동에 참여하게 되었다. <도표 3>은 선미의 참여 빈도 수를 제외하고 정규구성원들의 참여 빈도만을 계산한 것이다. 이와 같은 연유로 인해서 3회모임에서는 그룹 구성원의 참여 빈도가 그다지 높지 않은 것으로 나타났다.

<도표 5> 제 3회 모임에 나타난 각 구성원의 역할 빈도

| 역할 | 기호 | 은미 | 현나 | 희숙 | 연구자1 | 연구자2 |
|----------|----|----|----|----|------|------|
| 안내자 | 1 | 0 | 0 | 0 | 69 | 22 |
| 문법지식 점검자 | 5 | 3 | 0 | 0 | 8 | 4 |
| 어휘지식 점검자 | 3 | 4 | 1 | 2 | 35 | 19 |
| 미시적맥락제공자 | 0 | 3 | 5 | 4 | 30 | 20 |
| 거시적맥락제공자 | 1 | 0 | 1 | 1 | 13 | 1 |
| 기타 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 총계 | 12 | 13 | 10 | 9 | 156 | 67 |

아래에서 제시된 대화의 예에서 보면, 연구자1은 각 구성원들에게 문장의 의미 파악을 위한 전략을 제시함으로써 구성원들에게 무엇을 할 것인가에 대한 과제를 부여하고([24]), 연구자 2는 특정 구성원의 이름을 호명하면서 적극적으로 그룹 활동에 참여할 기회를 부여하였다([25]). 희숙은 특정 어휘에 대한 사전적인 지식만을 제공한다([26]). 마침내 은미는 앞뒤 문맥과 연결되는 부분과 의문이 제기된 부분을 연결시켜 이해하고자 하는 시도를 보인다([30]).

- [24] 연구자 1: 그냥 문장을 죽 한번 해석해보는 것도 도움이 될 거 같구만.
 [25] 연구자 2: 희숙인 어떻게 생각해? pay attention to하면?
 [26] 희숙: 그냥, 주의를 기울이다.
 [27] 연구자 2: 그 문장 속에서 기호에게 도움을 줄 수 있는 방법이 뭐가 있을까?
 [28] 기호: 해석해 볼게요. 각 날 동안 일어났던 작은 변화에 대해서 그들은 주목하지 못했다. 주의하지 못했다?
 [29] 연구자 1: 주의를 하지 않았었다. 이렇게 하면 되겠네. 좋아하는 문법도 여기서 공부할 수 있는 문장인데. 맨 날 했던 것들 여기 나오는데.
 [30] 은미: 그래서, 그들은 치즈가 거기에 있는 것을 당연하게 생각을 했는데..
 [31] 연구자 2: 응. 당연하게 여겼지. 그치?
 [32] 연구자 1: take it for granted를 잘 아네. 그 문장이 참 해석할 때도 어렵고 내가 쓰기엔 더 깔끄럽고 그런데... 그게 한 덩어리지 뭐.
 [33] 연구자 2: 그래서 기호는 거기 이해가 돼? 전체적으로?
 [34] 기호: 이해가 가네요[모두 웃음].

위에서 제시된 대화의 예로부터 각 구성원들의 그룹 내의 역할을 살펴보

면, 연구자 1은 구성원들에게 이용 가능한 읽기전략을 제시함으로써 안내자의 역할 뿐만 아니라 조력자의 역할까지도 제공하고 있다. 두 연구자는 대화의 맥을 이어가고자 하는 연결자로서의 모습 또한 보이고 있다. 기호는 주어진 문장을 문법에 맞추어 “해석”하고자 하는 시도를 보인다. 회숙이는 어휘에 대한 사전적인 의미를 즉각 제공하고 있으며, 은미는 앞뒤 문맥의 상황을 꼼꼼히 따져서 구성원들의 이해를 돕는다.

4. 제4회 읽기 모임

1회에서부터 4회를 거치면서 그룹 구성원들의 상호작용의 빈도가 서서히 상승하는 모습을 다음의 제시된 <도표 6>에서 찾아 볼 수 있다. 4회의 모임에서 연구자 1의 안내자로서의 빈도는 상당히 낮아지고 상대적으로 그룹의 다른 구성원들이 대화를 이끌어 나아가고자 하는 시도를 엿볼 수 있는 것이 2회와 3회 모임과의 현격한 차이라고 할 수 있겠다. 특히 모든 구성원이 문장의 의미와 관련된 내용 파악을 위해 적극적인 모습을 나타내고 있다.

<도표 6> 제 4회 모임에 나타난 각 구성원의 역할 빈도

| 역할 | 기호 | 은미 | 현나 | 회숙 | 연구자1 | 연구자2 |
|----------|----|----|----|----|------|------|
| 안내자 | 1 | 4 | 5 | 1 | 34 | 3 |
| 문법지식 점점자 | 10 | 1 | 1 | 0 | 8 | 3 |
| 어휘지식 점점자 | 10 | 4 | 2 | 6 | 17 | 2 |
| 미시적맥락제공자 | 10 | 12 | 14 | 5 | 54 | 7 |
| 거시적맥락제공자 | 0 | 0 | 3 | 0 | 5 | 2 |
| 기타 | 3 | 2 | 5 | 2 | 4 | 0 |
| 총계 | 34 | 23 | 30 | 14 | 122 | 17 |

아래에서 제시된 제4회 모임의 예에서 보면, 은미는 읽기자료의 특정 문장에 대한 의문을 제기하고([48]), 연구자1은 구성원들 간의 대화를 유도하고자한다([49]). 회숙은 은미에 의해서 의문이 제기된 문장의 의미를 제시하게 되며([50]), 연구자 1은 그에 대한 부연 설명을 시도한다([51]). 여기에서도 회숙은 연구자1이 질문한 어휘의 사전적 의미를 제시한다([52]). 이 대화의 예에서 나타나듯이 기호는 의문시되는 어휘와 발음이 유사한 어휘

에 대하여 질문을 제시하고 연구자 1은 그에 대하여 즉각적인 대답을 제시하여 기호의 의문을 해결하여 준다..

- [48] 은미: They peered inside... 거기가 모르겠거든요.
 [49] 연구자 1: 누가 안 물어본 사람이 대답해봐.
 [50] 회숙: 안으로 들여 보는 거 아녜요?
 [51] 연구자 1: 맞아, 이렇게 기웃하면서 들여다보는 거야. peer가 동사로 기웃거리라는 게 있는데 이렇게 목을 쪽 빼고 들여다보는 거, 근데 명사로 무슨 뜻이 있지? 혹시 아는 사람 있나?
 [52] 회숙: 동료.
 [53] 연구자 1: 그렇지, 동료. 자꾸 추측을 하면서 찾는 거 하고 막 찾는 거랑은 달라. [웃음] 이런 책은 쉬워서 찾을 거 몇 개 없지만 추측을 하면서 하는 것도 참 괜찮은 것 같애. peer라는 말이 또래 동료. 교육학하다 보면 많이 나오는 단어야.
 [54] 기호: 글을 까는 건 뭐죠?
 [55] 연구자 1: peel, p. e, e, l. 좋아, 그렇게 자꾸 연결시키는 게 좋은 거야.
 [56] 기호: 헛갈려요[웃음].
 [57] 연구자 1: 응, 헛갈려, 우리는 똑같이 l하고 r하고 똑같이 r이기 때문에 그게 구분이 잘 안돼. 그런 식으로 자꾸 연상하는 게 좋은 방법인 것 같애. 또? 가만 보면 기호가 책을 많이 보는 거 같아. 헛갈리려면 뭐가 있어야 자꾸 헛갈리는 건데..

위에서 제시된 대화의 예로부터 각 구성원들의 그룹 내에서의 잠정적인 역할을 살펴보면, 은미는 의문을 제기함으로써 대화의 개시를 하며, 연구자 1은 구성원간의 대화를 유도하고자 하는 안내자로서의 역할을 여전히 계속하고 있으며, 회숙은 어휘의 사전적 의미를 제시하는 역할을 지속적으로 하고 있다. 기호의 질문은 글의 내용과 연결이 되는 질문이라기보다는 단편적인 어휘의 의미라든가 문법적인 지식과 연결하여 질문을 제시하는 경우가 있음을 보여주고 있다.

5. 제5회 읽기모임

아래에서 제시된 <도표 7>을 보면, 연구자1의 안내자로서의 역할이 특히 제5회 모임에서보다 현격히 줄어들고 있음을 볼 수 있다. 제4회 읽기모임과 유사하게 전 구성원이 의미와 관련된 내용 파악에 주력하는 듯이 보이지만 연구자 1과 2 그리고 은미를 제외하고는 다른 구성원들의 안내자로서의 역할은 눈에 띄이지 않고 있다.

<도표 7> 제5회 모임에 나타난 각 구성원의 역할 빈도

| 역할 | 기호 | 은미 | 현나 | 희숙 | 연구자1 | 연구자2 |
|----------|----|----|----|----|------|------|
| 안내자 | 0 | 2 | 0 | 0 | 24 | 2 |
| 문법지식 점검자 | 4 | 2 | 0 | 1 | 4 | 5 |
| 어휘지식 점검자 | 3 | 4 | 3 | 6 | 14 | 4 |
| 미시적맥락제공자 | 4 | 17 | 10 | 7 | 33 | 15 |
| 거시적맥락제공자 | 0 | 1 | 4 | 0 | 7 | 5 |
| 기타 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 총계 | 12 | 28 | 18 | 14 | 82 | 32 |

제5회 모임으로부터 발췌한 대화의 예에서 보면, 은미는 읽기자료의 특정 부분에 대한 자신의 의미파악을 구성원과 공유하고자 하는 시도를 함으로써 대화를 시작한다([27]). 구성원들로부터 반응이 없자, 자신의 역할지속성 여부를 구성원들에게 물어보며([29]), 연구자1과의 대화를 교환함으로써 의미파악의 내용을 전 구성원들에게 제시하고 있다. 마침내 현나가 대화에 등장함으로써([38]) 은미의 역할은 현나에게로 전이되어 현나와 연구자1과의 의미 파악을 위한 대화의 교환이 이루어지게 되었다.

- [27] 은미: 치즈를 찾기 전에 새로운 치즈를 즐기는 상상음... 일단은 긍정적 사고를 하면 자기를 새로운 치즈를...
- [28] 구성원모두: [읽고 있음]
- [29] 은미: 제가 그럼 계속 해요[웃음]?
- [30] 연구자 1: 어, 해도 돼. 아니면 네가 시켜도 돼. 기호선배님은 어떻게 생각하세요? 희숙아 너는... 찾았나?
- [31] 은미: Haw가 인제 어떤 조그만 치즈조각을 찾았는데... 음... 그 치즈가 예전에..
- [32] 연구자 1: 응, 먹어보지 않은 거지. 그렇지만 서도?[은미가 해석 계속 하지 않자] 애가 작은 거에 만족하기로 태도를 바꿨네. 먹어보지도 않은 거 이런 것도 좋아 보이고 어떻게? 굉장히 긍정적으로 받아들여지.
- [33] 은미: 그래서 이제 그 치즈를 가지고 Hem한테 나눠줄까 생각을 하고 다시 또 희망을 가졌어요.
- [34] 연구자 1: 응. 그래서 다음엔 어떻게 됐어?
- [35] 은미: 그 Cheese Station 입구에서 조그만 치즈를..(가지고 오는 건데?) 막상 안에 들어가 보니까 음...비어 있어가지고...Hem인가? 누가 먼저 왔다 잤어요...음...
- [36] 연구자 1: 응, 잘하고 있어. 누가 좀 도와줘라.

- [37] 은미: 예전에 누가 왔다 갔었다는 생각을 했어요.
- [38] 연구자 1: 응, 한 발 늦었지. 좀 더 일찍 움직였으면 좋았을 텐데 이런 생각이 들었겠지.
- [39] 현나: 좀 일찍 왔더라면 좋은 치즈를 찾을 수 있었을 텐데..
- [40] 연구자 1: 응, 할 수 있었을 텐데...가정법을... 굉장히 고전적인 구문이지.
- [41] 현나: 친구들은 어떻게 됐을까...하고...
- [42] 연구자 1: 그렇지, 그래서 어떻게 됐어? retraced his steps는 별 문제 없었어?
- [43] 연구자 2: 밑에서 두 번째 줄 As he retraced his steps, 거기.
- [44] 현나: 길을 되짚어 가는 거...
- [45] 연구자 1: 응, 길을 되짚는 거...tracing paper알지? 위에 대고 요고 그대로 따라 그릴 수 있는 거 그게 tracing paper가 투명하니까 따라 그릴 수 있는 거지? trace란 간 길을 따라서 뭐 하는 거니까 retraced his steps는 발걸음을 그대로 따라 간 거야. 단어를 다 찾지 말고...너네 알고 있는 거랑 연결을 시켜서 하면 돼.

위에서 제시된 대화의 예로부터 각 구성원들의 그룹 내에서의 잠재적 역할을 살펴보면, 은미는 대화의 개시를 시도하는 역할을 하고 있으며 연구자 1은 은미와의 대화가 지속될 수 있도록 대화를 교환함으로써 여전히 길 안내자로서의 모습이 남아있다. 현나는 의미의 파악을 위한 대화를 지속함으로써 전 구성원의 이해에 도움이 되도록 대화를 연결시키는 역할을 하고 있다.

6. 제6회 읽기 모임

아래에서 제시된 <도표 8>을 살펴보면, 6회의 모임에서는 기호의 역할이 역할 수행 전반에 걸쳐 골고루 나타나고 있음을 알 수 있다. 어휘지식과 관련된 회숙의 역할은 제2회의 모임에서부터 6회에 이르기까지 고른 분포를 보이고 있다. 연구자 1의 안내자적인 역할은 지속적으로 감소하고 있는 반면에 전체적인 말차례의 빈도는 역할 전반에 고르게 분포되어 있음을 알 수 있다. 특히 제6회의 모임의 성격이 읽기 자료인 *Who moved my cheese* (Johnson, 1998)를 마무리를 짓는 최종의 모임이라는 점에서 연구자 1과 2의 말차례의 빈도가 역할 수행의 전반에 걸쳐 고르게 분포되었을 가능성이 있다고 볼 수도 있다.

<도표 8> 제6회 모임에 나타난 각 구성원의 역할의 빈도

| 역할 | 기호 | 은미 | 현나 | 희숙 | 연구자1 | 연구자2 |
|----------|----|----|----|----|------|------|
| 안내자 | 5 | 3 | 0 | 0 | 26 | 8 |
| 문법지식 점점자 | 17 | 0 | 1 | 0 | 25 | 13 |
| 어휘지식 점점자 | 2 | 2 | 3 | 11 | 32 | 10 |
| 미시적맥락제공자 | 17 | 9 | 7 | 2 | 32 | 16 |
| 거시적맥락제공자 | 2 | 0 | 5 | 0 | 17 | 13 |
| 기타 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 총계 | 43 | 14 | 17 | 13 | 132 | 61 |

제6회 모임으로부터 발췌한 대화의 특이할 만한 부분은 이번 모임부터 기호가 모임의 반장역할을 하기로 결정하였다는 것이다. 그룹의 구성원들 또한 대화의 지속, 안내자 등의 역할이 필요하다는 것을 감지하고 있었다는 것이 실제의 자료를 통하여 드러나게 되었다. 반장이라는 그룹내의 직책에 적합한 행동을 보이고([2]), 자신의 질문을 구성원들에게 제시함으로써 대화의 개시를 알린다([3]). 그러나 기호가 제시한 질문은 문법적인 지식에 기인된 것이므로 이에 대하여 구성원들은 반응을 보이지 않게 되자, 자신이 던진 질문에 대하여 연구자1과의 대화를 교환하게 된다.

[구성원들 사이에서 기호가 반장을 하기로 결정하고 책 뒷부분의 내용부터 함]

- [1] 기호: 67 페이지에 뭐 안 되는 거 있으세요? 없으세요?
 [2] 구성원들: [없다는 반응을 보임]
 [3] 기호: 저는 여기 could have랑 would have가 또 나와 가지고..차이를 해석할 때 모르겠던데요..네 번째 줄에 he could have coped better 그거랑..
 [4] 연구자 1: 그거하고 뭐가 비교가 안 되는 거야?
 [5] 기호: 그 밑에... 밑에 줄에 he probably would have found it
 [6] 연구자 1: 그냥 이렇게 생각해. could have p.p.는 뭐뭐 할 수 있었을 텐데 해서 할 수 있다라는 거의 과거라고 보면서 그것도 가정이거든. 할 수 있었는데 못 한거고. 뒤에 would have p.p.는 거의 비슷한 건데 If절이 나오면 가장 많이 쓰는 조동사가 그냥 would라고 보면서 그냥 그건 했을 텐데...해서 could 에서는 할 수 있었을 텐데 라고 보면 되지.
 [7] 기호: 일어났던 일인데..
 [8] 연구자 1: 아니 일어나지 않았던 일인데 내가 할 수 있었는데 안 한거나 못한 거. 그거를 가정을 하는 거야.
 [9] 기호: 아예 없었던 일을?

[10] 연구자 1: 두 개 마찬가지로 없었던 일로 보면 되는 데 would have p.p.는 이랬다면 이랬을 텐데 라고 보는 단순한 가정이라고 보면 제일 좋고, could have p.p.는 할 수 있었는데 하지 않은 일의 가정이야.

위에서 제시된 제6회 대화의 예로부터 그룹 내에서의 기호의 역할을 살펴보면, 그룹의 대화를 이끌어 가도록 하는 반장으로서의 역할이 명시적으로 구성원들 사이에서 인정이 되었고 또한 자신의 문법지식을 점검하고자 하는 개인적인 모습 또한 보여주고 있다. 기호에게 반장이라는 직책이 부여된 것은 성(gender), 연령, 사회문화적 배경 등에서 그 연유를 찾을 수 있을 수도 있다. 기호가 그룹내의 유일한 남학생이었고, 연령상으로도 가장 연장자였다. 또한 그동안 그룹활동을 통하여 기호가 보여준 문법에 대한 지식, 어휘력, 문장 분석능력등도 기호에게 반장이라는 직책이 부여되게 하는 당위성을 제공하였다고 볼 수 있다.

지금까지 정량분석과 정성분석을 통하여 그룹 내에서 구성원들이 어떠한 종류의 역할을 수행하였는지, 또한 그 역할을 얼마만큼 수행하였는지에 대하여 실질적인 전사 자료와 함께 살펴보았다. 다음에서는 각각의 분석을 통하여 도출된 각 구성원들이 보여준 역할 특질에 대하여 피력하고자 한다.

7. 그룹 내에서의 구성원의 역할특질에 대한 논의

<도표 9>는 각 구성원들이 제1회에서부터 제6회에 이르기까지의 모임에서 보여준 역할을 종합하여 놓은 것이다. <도표 9>에 근거하여 각 구성원들의 역할 특질에 대하여 아래에서 논의할 것이다.

<도표 9> 제1회- 제 6회에 나타난 각 구성원의 역할 빈도

| 역할 | 기호 | 은미 | 현나 | 희숙 | 연구자1 | 연구자2 |
|----------|-----|-----|----|----|------|------|
| 안내자 | 10 | 9 | 5 | 1 | 238 | 53 |
| 문법지식 점검자 | 42 | 7 | 3 | 4 | 60 | 38 |
| 어휘지식 점검자 | 33 | 27 | 13 | 33 | 116 | 44 |
| 미시적맥락제공자 | 48 | 50 | 41 | 24 | 194 | 65 |
| 거시적맥락제공자 | 4 | 2 | 16 | 1 | 86 | 34 |
| 기타 | 11 | 12 | 13 | 7 | 10 | 5 |
| 총계 | 148 | 107 | 91 | 70 | 704 | 239 |

다음에서 제시되는 구성원들의 특질에 대한 나열의 순서는 가나다순에 의거하였다. 우선, <도표 9>에서 나타난 것처럼 기호는 최종의 모임인 6회에 이르러 반장이라는 직책을 맞게 되어 안내자로서의 역할을 보이거나 미비한 상황에 그치고 있다. 기호는 특히 문법적인 지식과 관련된 질문을 제기하거나 어휘관련 질문을 빈번하게 제기하였다는 것이 <도표 9>에서 드러났다. 글의 전체적인 줄거리를 제시한다거나 줄거리를 표현하는 부분에서는 다소 약한 것으로 드러났다. 기호와 회숙이가 어휘지식 점검자의 역할을 동일하게 33회 하였다는 점은 흥미롭다. 기호는 주로 기존의 알고 있던 단어와 철자나 소리가 유사한 단어들을 확인, 관련시키려 어휘 지식에 대한 질문을 하였고 회숙이는 텍스트에서 나오는 모르는 단어의 뜻을 공급하기 위하여 어휘 지식 점검자의 역할을 하였다는 점이 다르다.

은미는, 앞뒤 문맥에 맞추어서 문장의 의미를 파악하는데 주력하는 모습을 엿볼 수 있다. 그러한 과정에서 질문을 제기함으로써 또한 안내자로서의 역할 또한 보이고 있다. 문법관련 질문이나 응답은 그다지 많지 않은 것으로 드러났고 글에 대한 거시적인 맥락의 파악보다는 미시적인 문장의 의미파악에 힘썼다는 것이 드러났다. 다음의 구성원으로서 현나는 그룹의 안내자로서의 역할이 미비하고 문법과 관련된 질문도 가장 저조한 것으로 드러났다. 그러나 은미와는 달리 미시적인 수준에서의 문장에 대한 이해보다는 거시적 맥락에서 글을 이해하고자 했던 모습을 가장 많이 찾아볼 수가 있었다. 이는 현나가 질문을 제기하지는 않았으나 제기된 질문에 대하여서는 거시적 맥락에서 가장 적절한 해석을 제공하였던 연구자의 관찰일지의 기록을 보면 현나에 대한 좀 더 많은 이해가 되리라 생각되어진다. 끝으로, 회숙이는 현나와 마찬가지로 그룹의 안내자로서의 역할도 미비하고 문법에 관련된 질문도 가장 저조한 것으로 드러났다. 그러나 기호가 제기하는 어휘관련 질문에 대하여 성실한 반응을 보여주었다는 점이 드러났다. 특히 회숙이는 읽기모임에 임하기 전에 모르는 어휘에 대하여는 사전을 찾아서 점검해보았다고 모임 도중에 피력하곤 하였다.

연구자1과 연구자2는 제1회 모임에서 상호작용의 범례를 그룹 구성원들에게 시연하였고 각 회의 모임이 거듭될 수 있도록 두 연구자의 말차례의 빈도는 차츰 감소되는 듯이 보였지만 여전히 그룹 구성원들에게 즉각적인 반응과 응답을 제시하여야 했으므로 말차례의 빈도는 전체적으로 골고루 분포되어있다고 할 수 있다.

연구자 1은 제1회의 모임에서부터 6회에 이르기까지 안내자, 상호작용의 조력자, 대화의 개시자, 즉각적인 반응의 공급자로서의 역할을 골고루 보여주고 있다. 또한 연구자 2는 그러한 연구자 1의 그룹에 대한 참여태도에

편승하면서 연구자 1보다는 적은 횟수의 말차례를 보이지만 여전히 1회에서부터 6회에 이르기까지 고른 분포의 참여를 보인다. 특히 연구자 1은 제 1회의 모임에서 읽기 모임의 성격을 규정지으면서 구성원들의 자발적인 참여를 유도하는 발언과 함께 상호작용의 모델링을 시연하고자 하는 모습이 전 회에 걸쳐서 지속적으로 나타나고 있다. 연구자 2는 안내자로서의 역할보다는 그룹의 한 구성원으로서의 역할에 치중하고자 하는 모습을 엿볼 수 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 읽기 자료에 대한 의미 구성이라는 공동의 목표를 향해서, 모든 구성원이 자유로이 발언하고, 서로 비판, 보충, 검토하는 과정에서 각 구성원들이 그룹의 목표를 향해 어떠한 기여를 하며 어떠한 모습을 지닌 협력의 체계를 제시하는 가를 보여주고자 하였다. 다시 말하여 읽기를 위한 그룹 활동이 이루어지는 동안에 자연스럽게 발생하게 된 그룹내 역할에 대하여 설명을 하고자 하였다. 이와 더불어 그룹 활동에서의 학습자들의 역할 변화와 함께 교사의 역할 변화도 함께 살펴보고자 하였다.

구성원들이 읽기 모임의 초기에는 그룹 활동이라는 새로운 학습 형식에 익숙하지 않아서 어떠한 활동을 하여야만 텍스트의 이해라는 공동의 목표를 달성함과 동시에 자신의 읽기 학습을 극대화 할 수 있을지 감지하지 못하는 듯이 보였다. 그러나 횟수가 거듭됨에 따라 그룹 구성원들 간의 상호작용을 통하여 읽기 활동에서의 어려움을 극복해 나가는 과정 속에서 자신의 역할을 찾아 나가는 모습을 볼 수 있었다. 실제로 그룹 내에서의 각 구성원의 역할은 의미구성을 위한 상호작용의 과정에서 집단내의 역할 분담의 필요를 느껴 자연 발생적으로 생성되는 모습을 보여 주었다. 요약하여 보자면, 읽기 모임이라는 대화의 장을 통하여 기호는 자신의 문법적인 능력과의 일치여부를 대화를 통하여 점검하고자 하였고, 회숙은 어휘 조사자로서 어휘에 대한 질문이 제기되는 순간 즉각적인 반응을 보였다. 은미는 문장에 대한 미시적 내용 파악자로서의 역할을 보이고 있으며 현나는 거시적 내용의 파악자로서의 역할을 한 것으로 드러났다. 또한 상호작용의장에서 연구자들은 구성원들의 요청이 있을 때마다 즉각적인 반응과 함께, 지속적인 대화가 구성되어 나가도록 하는 데 주력하였다고 보아진다.

본 연구의 결과가 제시하는 바는 크게 다음의 4가지로 볼 수 있다. 첫째, 소규모의

그룹 활동의 장은 학생들이 텍스트의 이해라는 공동의 목표를 위해 서로가 지니고 있는 배경 지식, 어휘, 문법 지식 등을 총동원하도록 하였으며, 이러한 상호작용의 장에서 각 구성원은 각자의 강점을 살려 자신에게 적합한 역할에 임함으로써 그룹의 목표를 해결해 나갈 수 있는 협력체계를 구성하였다고 할 수 있다. 이러한 그룹 활동은 교사가 일방적으로 제시하는 문법, 어휘에 대한 정보나 읽기 전략에 대한 나열보다 훨씬 더 효과적인 교육적 의미를 가질 수 있을 것이라고 보아진다.

둘째, 각 구성원들이 지니고 있는 읽기에 대한 일반적인 태도가 그룹내에서 보여준 역할수행의 모습을 통해서 구현되었다고 볼 수 있다. 그러므로 교사는 평소애 학생들이 읽기, 읽기 활동 등에 대하여 어떠한 태도를 가지고 있는가를 파악하여 그룹 활동을 위한 역할 분담시 효과적으로 활용할 수 있어야 한다. 실제로, 설문지를 통한 자료에서 은미는 꼼꼼히 앞뒤의 문맥을 점검하면서 확실하게 읽어나가는 것을 선호한다고 밝혔다. 그 설문지자료는 실제로 은미가 그룹 내에서 보여준 미시적 의미 파악자로서의 역할과도 일치한다고 할 수 있다. 기호는 문법적인 지식에 근거하여 문장의 한 줄 한 줄에 연연하게 되어 급기야는 전체적으로 본질적인 내용을 놓칠 수도 있는 어려움을 토로하기는 하였다. 그러나 기호는 그룹 내에서 여전히 자신의 읽기 태도를 고수하며 지속적으로 문법지식을 점검하는 모습을 보인다.

셋째, 읽기를 위한 그룹 활동은 읽기에 대한 정의적인 측면에도 영향을 끼친 듯이 보아진다. 설문지를 통한 자료에서 희숙이는 “스터디 그룹을 하면서 원서를 읽고 토론도 하고 교수님들의 말씀도 들으면서 이런 (최선을 다해 노력한다면 영어 실력이 향상되고 임용고시도 볼 수 있다는) 믿음도 자신감도 생긴 것 같다”고 토로하였고, 은미는 “항상 누가 가르쳐 주는 걸 받는 수업만 해오다가 우리가 주체가 되어 해야 된다는 것이 사실 좀 부담스러웠다... 독해를 할 때 하나 하나 따져가며 해석하는 버릇이 있었는데 두 책을 읽으면서 모르는 것을 유추해가면서 읽는 것도 하나의 읽는 방법이라는 것을 알게 되었다.”라고 말하였다. 기호는 “영어로 된 책을 한 권 다 읽었다는 자신감이 늘었고, 잘 안 되는 해석을 처리하는 방법이 많이 향상된 것 같다.”고 말하였고 현나도 이와 유사하게 “원서를 읽는 것에 좀 더 관심을 지니게 되었고 자신감도 갖게 된 것 같다. 그동안 원서로 읽는 것을 어렵게만 생각했었는데 이번 기회를 통해 쉬운 글부터 차근차근 읽어나가면 나중엔 어려운 글도 읽어 나갈 수 있으리라는 기대가 생겼다”고 말하였다.

한가지 흥미로웠던 점은 학생들의 TOEIC 성적과 그들이 그룹 내에서 맡은 역할 사이에 상관 관계가 (유추할 수)있었다는 점이다. 희숙이는 그룹원중에서 토익 성적이 제일 낮았다 (565). 희숙이는 어휘의미 제공자로서의

역할을 주로 하고 안내자나 미시적, 거시적 맥락 제공자로서의 역할은 거의 하지 않았다. 읽기 능력의 초기 단계에서는 top-down보다는 bottom-up 접근법을 사용하는 경우가 많은데 회숙이의 경우에는 아직도 bottom-up 접근법에 많이 의지하고 있는 것 같았다. 은미와 현나는 토익 성적이 거의 비슷하였다 (635, 650). <도표 9>를 보면, 은미와 현나의 역할 분담이 거의 비슷하게 이루어지고 있다. 현나가 거시적 맥락 제공을 더 많이 하기는 하였으나 거시적, 미시적 맥락 제공의 두 경우를 모두 합하면 은미 52회, 현나 57회로 거의 비슷한 분포를 보이며, 회숙이의 25회에 비하면 거의 두 배에 가까운 횟수이다. 그룹원중 가장 토익 성적이 좋았던 기호는 은미, 현나와 비슷한 횟수의 거시적, 미시적 맥락을 제공하였으며, 안내자로서의 역할도 다른 사람에 비하여 많이 하였다. 다른 그룹원과 눈에 띄게 달랐던 점은 기호가 문법지식 점점자로서의 역할을 많이 하였다는 점이다. 이러한 기호의 특색은 후에 자연스럽게 그룹에서의 반장의 역할을 맡게 하였다.

넷째, 본 연구의 결과로부터 궁극적으로는 우리나라의 영어수업에 있어서의 그룹 활동의 활성화를 위해 연구자, 교육자 등이 함께 노력해야 한다는 것을 도출해낼 수 있다. 본 연구와 같이 장기간에 걸쳐 그룹 활동이 이루어지면서 각 구성원의 역할이 자연스럽게 발생하게 되는 경우도 있을 수 있지만, 정해진 수업 시간 내에 일정한 과업을 수행해야 하는 경우에는 교사가 그룹원 개개인에게 역할을 부여하고 그룹원들이 개개의 역할을 수행하면서 공동의 목표를 달성하기 위해서는 적절한 그룹의 구성과 사전 역할 할당등과 같은 사전 준비를 철저히 해야 할 것이다. 이러한 맥락에서 살펴본다면 그룹 활동의 활성화를 위해서는 기존의 교사 중심의 수업에서와는 다른 교사의 역할이 새롭게 규정되어야 한다. 효과적인 소규모 그룹 활동에 대한 Soh (2000)의 연구에서는 많은 학생들이 설문지를 통하여 적극적으로 긍정적인 피이드백을 주는 교사를 선호한다고 나타났다. Soh에 따르면 학생들은 교사가 좀 더 체계화된 지도력과 방향성을 제시해주시기를 원하고 있다고 하였다. 이러한 점은 본 연구의 결과에서도 확인할 수 있었다. 실제로, 은미는 “나는 확실한 것을 좋아하는데 그룹 원들끼리 함께 해결하는 것은 나중에 수정해 줄 사람이 없다면 정확하지 않을 수가 있기 때문이다”라고 말하며 그룹활동에서 문제발생시 즉각적인 교사의 도움을 원하였고, 기호역시 “너무 한줄 한줄 연연하다보면 진척도 없고 전체적인 본질적 내용을 놓치기 쉽고... (그렇다고)커다란 흐름만 잡으면 나는 이 부분을 이렇게 해석했는데 정확한 해석은 어떤 것일까? 하는 궁금증에 휩싸이게 되고 조금 짹짹하거든요”라는 말로 그룹 활동에서의 교사의 역할의 필요성을 언급하였다. 현나도 “우리끼리 스터디하면 아무래도 어려운 점이 많았을

것 같다. 선생님들이 계셔서 모르는 부분을 좀 더 확실하고 자세히 짚어볼 수 있었기 때문에 좋았던 것 같다"라고 설문지를 통한 인터뷰에서 읽기 그룹 활동에서 교사 중재의 필요성을 표현하고 있다. 교사 중심의 수업에 익숙한 학생들에게는 교사의 적극적인 개입과 즉각적인 피드백이 특히 그룹 활동 도입 초기에는 필요한 것 같다.

다섯째, 본 연구의 결과를 통하여 우리나라 대학의 영어 읽기 수업에 대한 장기적인 모습을 보여 줄 수 있었다고 본다. 우리나라 대학의 현실적인 상황을 고려하여 볼 때, 연구에 참여한 학생의 수가 4명에 불과하며 또한 방향중에 읽기를 위한 그룹 활동이 이루어 졌다는 점에서 연구의 제한점으로 작용할 수도 있다. 그러나 이러한 연구의 방법은 추후에 읽기 수업의 효과, 그룹 활동의 활성화 등에 대하여 연구하는 연구자들에게 중요한 참고가 되리라고 본다.

참 고 문 헌

- 이 선·나경희. (2004). 어휘 중심적 접근법에서 바라본 모둠활동을 통한 한국 대학생들의 읽기 행동의 분석. *영어교육연구*, 16(1), 183-202.
- Albourn, M. (1997) *Tuesdays with Morrie*. New York: Doubleday.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bang, Youngjoo. (2002). The use of collaborative work in a college EFL reading classroom. *English Teaching*, 57(1), 145-167.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitive: Advances in the methodology of grounded theory*. Hill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Johnson, S. (1998). *Who moved my cheese?* London: Vermilion.
- Kagan, S. (1989). *Cooperative learning: Resources for teachers*. Laguna Niguel, CA: Resources for teachers.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- _____. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the

- second language classroom. In M. Clark & J. Handscombes (Eds.), *On TESOL '82: pacific perspectives in language learning and teaching* (pp. 207-225). Washington, DC: TESOL.
- Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-226.
- Nuttal, C. (1987). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *Modern Language journal*, 81(4), 443-456.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford, UK: Blackwell.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language acquisition? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(1), 59-84.
- Soh, Y. H. (2000). Small group dynamics in learning English: What matter: *English Teaching*, 55(4), 269-293.

예시언어(Examles in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): College

나 경 희

충북대학교 사범대학 영어교육과

361-763 충북 청주시 흥덕구 개신동 산48

Tel: (043) 299-8293

Email: sunlee@seowon.ac.kr

이 선

서원대학교 교양학부

360-770 충북 청주시 흥덕구모충동 231

Tel: 043) 261-2673

Email: kyeonghee@chungbuk.ac.kr

Revised in Feb., 2004

Reviewed in March, 2004

Revised version received in April. 2004