

글로벌 기업의 영어시험 준비 교육 사례연구: 내러티브 정체성 관점으로*

김나희
(단국대학교)

Kim, Nahee. 2020. A case study on a global corporation's English test preparation: From a narrative identity perspective. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 20, 692-719. This research aims to design and conduct a case study on a global corporation's English speaking preparation for an OPIc test, focusing on a personal storytelling task. It also explores a test-taker's narrative identity development during the course. In order to do that, this study adopted Shin et al.'s(2018a) storytelling-based curriculum including Shin et al.'s (2018b) storytelling textbook, Spencer and Slocum's (2010) narrative intervention, and Kim's (2019a) narrative identity construction. During the spring semester of 2018 language course, nine participants employed at the global corporation joined the research and were taught by the researcher. This test preparation consisted of three procedures: pre-test, narrative intervention and post-test. It was found that intervention method was effective in a learner's narrative identity development in terms of narrative level, narrator information/reflection and narrative mode/interaction. The implications of the paper are to raise awareness of links between test preparation, personal storytelling and narrative identity, focusing on a test-taker's actual narrative proficiency and identity construction. It is also suggested that there is a need for investigating more teachable, assessable and manageable procedures and guidelines for a teacher to apply to the classroom.

Keywords: English speaking test preparation, OPIc, personal storytelling, narration, narrative identity, global corporation

1. 서론

글로벌 기업에서 영어 말하기 시험 결과(예: OPIc, TOEIC-Speaking)는 채용, 승진 및 해외 인력 파견 등의 인사제도 전반에 걸쳐 지원자 영어 말하기 능숙도 평가에 중요하게 사용되고 있다. 예를 들면, OPIc 시험 결과는 국내·외 1600개의 기업 및 기관의 채용, 인사, 교육 평가 및 인력선발 등의 자격요건으로 언어 구술 능숙도를 평가하는 대표적 시험이다

* 이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2017S1A5B5A01025902).

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

(OPIc 2017). 특히, 수험자 개인 정체성과 개인 경험이 시험 응시 절차 및 문항 선택에서 적극적으로 반영된다(김나희 2019b). 예를 들면, 시험 응시를 위하여 수험자는 주도적으로 사전 설문(background survey)의 신분, 직업, 거주지, 주제군(취미, 여가, 휴가, 스포츠, 출장 활동 선택) 및 자기평가(self-assessment)를 통해 수험자 개인에게 적합한 문항 레벨을 선택한다. 사전설문에서 선택한 주제군을 바탕으로 모든 과제는 개별 수험자 정체성이 드러나는 자기소개, 가장 좋아하는 것, 개인 관심, 단순묘사, 습관 설명에서부터 인상 깊었던 개인 경험 이야기하기 과제가 주로 출제된다. 즉, 일인칭 시점으로 ‘나의 신분, 직업, 관심, 일상, 활동, 경험’등을 구술하는 학습자 개인 정체성 기반의 개인 경험 스토리텔링(personal story generation) 혹은 개인 경험 내러티브(personal experience narratives) 활동이다. 개인 경험 스토리텔링은 언어 능숙도 및 의사소통 향상을 위하여 학습자 자신의 언어로 개인 정체성을 나타내며 서사구조에 따라서 처음부터 끝까지 주도적으로 개인 경험을 구술하는 것으로 긍정적 언어 주체성을 경험할 수 있는 언어 구술 교육 활동이다(신동일 2009).

하지만 실제 수험자들의 시험 준비는 표준화된 시험 응시 기술, 전략, 샘플 답안 암기 등으로 구성되어 있다(Kim 2016, 2017). 시험 의도와 다른 단기 속성 시험 준비는 수험자 영어 구술 내러티브 정체성(narrative identity) 구성을 위협할 수 있음을 주목해야 한다(김나희 2019b). 내러티브 정체성은 일인칭 시점으로 개인 경험을 이야기하면서 나를 성찰, 발견, 해석, 이해하며 내가 누구인지를 표현하는 이야기 서술 과정에서 구성되는 화자(narrator) 정체성이다(Ricoeur 2010). 하지만 시험 목적과 다른 시험 준비는 결국 수험자가 경험할 수 있는 영어 내러티브 정체성 구성 기회를 상실하게 한다. 영어 시험 준비 산업은 팽창하고 있지만 긍정적 영어 말하기 학습과 언어 정체성이 경험되는 학습 과정으로는 인식되지 않고 있다(Kim 2013). 또한 단기 속성 시험 준비 팽배로 대안 탐색에 관한 학술적 논의 및 수업 현장 사례도 미비한 실정이다.

이와 같은 배경에서 본 연구 목적은 영어 말하기 시험 준비 대안 탐색을 위하여 글로벌 기업의 사내 정규 어학과정에 영어시험 준비 교육을 기획 적용하는 사례를 제시하고자 한다. 글로벌 기업 맥락에서 OPIc 시험 준비를 위하여 스토리텔링 영어교육과정(신동일, 김금선, 심우진, 김나희, 전종운, 김세희, 김주연, 정태영 2018) 기반의 개인 경험 구술 목표 내러티브 개입 절차(Spencer and Slocum 2010)를 활용, 본 연구자가 직접 교수자로 글로벌 기업의 언어 교육 현장에 참여하고자 한다. 또한 수업 효과를 확인하고자 교육 기간의 학습자 발화 변화를 학습자 내러티브 정체성으로 탐색한다. 내러티브 개입(narrative intervention)은 언어교육과정에서 학습자가 처음부터 끝까지 주도적으로 서사구조에 따라서 스토리텔링 구술 목표로 기획되는 단계별 언어 구술 교육 활동이다. 학습자 구술 활동 중심의 체계적인 스토리텔링 교육 활동이지만 시험 준비 대안으로 한국인 성인 수험자에게 적용한 사례는 발견되지 않는다. 따라서 본 논문에서는 먼저, 개인 경험 스토리텔링 과제를 중심으로 스토리텔링 구술 교육 및 수험자 내러티브 정체성에 관한 선행연구를 검토한다. 이후 연구 방법과 내용에서 수업 계획을 설명한다. 연구 결과에서는 내러티브 개입 절차에

따라서 글로벌 기업의 한국인-직장인 수험자에게 적용한 사례를 개별 학습자 발화 변화 및 학습자들의 사전/사후 결과로 보여줄 것이다. 본 연구를 통하여 특정 시험이 아닌 글로벌 기업의 영어시험 준비 교육 사례연구라는 점이 주목할 만하다. 즉, 글로벌 기업 환경에서 진행한 영어 말하기 시험 준비 교육에 대한 새로운 정보와 지식을 알 수 있으며, 수업 현장에서 교수자는 수험자 내러티브 정체성 관점의 영어 말하기 시험 준비 대안 활동을 어떻게 기획, 적용 그리고 수업 효과를 유도할 수 있는지 수업 사례로 참고할 수 있으며 추후 시험 준비 연구를 위한 기초 자료로 탐색될 수 있을 것이다.

2. 이론적 배경

2.1 개인 경험 스토리텔링

개인 경험 스토리텔링(personal story generation) 혹은 개인 경험 내러티브(personal experience narratives)는 OPIc 영어 말하기 시험의 중급에서 상급 진입을 위한 중요 과제이다(OPIc 2017). 수험자는 언어 능숙도 향상을 위하여 샘플 답안 암기가 아닌 수험자 언어로 시간순서 및 인과관계 서사구조에 따라 즉흥적으로 개인 경험 에피소드를 구술해야 한다(신동일 2009). 또한 개인 경험 스토리텔링은 의사소통 향상을 위해서도 추천된다. 개인 경험 내러티브가 제공하는 친숙함과 일상성으로 인하여 청자와의 소통, 공감, 이해를 높이고 감동까지 전할 수 있기 때문이다(McCabe and Bliss 2003). 긍정적 언어 정체성 향상을 위해서도 개인 경험 스토리텔링은 사용되는데, 영어로 이야기하는 ‘나’를 발견, 성찰하면서 영어 말하기 자신감 및 언어 주체성을 경험할 수 있다(김나희 2019a). 다양한 언어 교육적 효과로 인하여 개인 경험 스토리텔링은 영어 말하기 능숙도를 평가하는 OPIc 표준화 시험 및 여러 진단 도구, 내러티브 의사소통 능력 및 긍정적 언어 정체성 향상을 위한 언어, 평가, 치료, 회복, 정체성 교육 등으로 폭넓게 활용되고 있다.

예를 들면, 스토리텔링 기반의 영어 교육과정(신동일 외 7인 2018)은 글로벌 기업 언어 교육 맥락에서 삼성전자 사내 직원들의 영어 말하기 능숙도와 관련한 업무 효율성 향상 목적으로 개발되었다. 본 논문에서는 다음 그림 1과 같이 간략하게 개발 절차를 정리하였다.

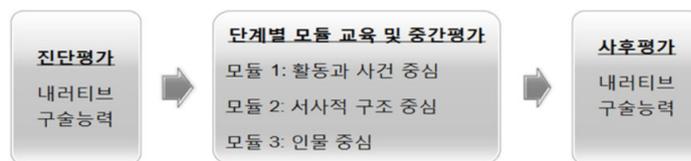


그림 1. 스토리텔링 기반의 영어교육과정 개발 절차(신동일 외 7인 2018)

Stein과 Glenn(1979)의 내러티브 발달 단계 및 능숙도 등급 모형 기반으로 개발된 스토리텔링 구술 능숙도 등급을 사용하여 학습자 내러티브 구술 능력이 평가되었으며 그 결과를 중심으로 세 단계의 학습 모듈 활동이 기획, 조정, 적용되었다. 모듈 1은 활동(action)과 사건 중심 스토리텔링 목표로 활동 동사(action verbs)를 의식적으로 사용하고, 사건의 흐름을 시간 순서와 인과 관계에 따라 나열하는 연습이다. 모듈 2는 서사적 구조 스토리텔링 목표로 처음-중간-끝의 서사 구조를 숙지하고 서사의 핵심 요소(배경과 인물의 등장, 사건의 시작, 갈등과 문제, 해결)를 모두 포함하는 에피소드 완성하기 연습이다. 모듈 3에서는 인물 중심 스토리텔링 목표로 인물의 특성(외모, 성격, 배경), 목표, 내적 갈등 등에 집중하면서 이야기를 구체적이고 풍성하게 서술하는 연습이다. 교육 기간 동안 평가는 계속되며 교육 내용 또한 조정되었으며 전체 교육 후 사후평가가 사전평가와 같은 방식으로 실시되었다. 스토리텔링 기반의 영어교육과정은 기존 언어교육과정에 양분화 되어있는 원어민 중심의 회화 표현 학습 및 단기 속성 시험 준비와 구별되는 학습자 중심의 건강한 영어 말하기 학습을 제시하였다.

국외 정규 언어교육과정에서는 영어 내러티브 구술 능력을 평가하여 그 결손을 보충하기 위한 영어 내러티브 기반의 언어 개입교육(narrative-based language intervention)이 있다 (Petersen 2011, Spencer and Slocum 2010). 특히, Spencer와 Slocum(2010)의 영어 내러티브 개입은 개인 경험 구술 목표로 학습자가 자신의 개인 경험을 서사구조에 따라 처음부터 끝까지 주도적으로 발화하는 것을 최종 목표로 기획된 구술 교육이다. 본 논문에서는 Spencer와 Slocum(2010)의 개인 경험 구술 목표 단계별 내러티브 개입 교육 절차를 다음 그림 2와 같이 요약 정리하였다.

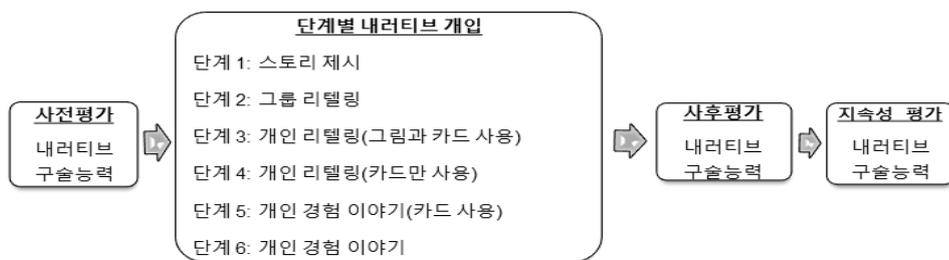


그림 2. 단계별 내러티브 개입 교육 절차(Spencer and Slocum 2010)

먼저, 사전평가에서 내러티브 구술 능력(narrative ability) 혹은 내러티브 능숙도(narrative proficiency)를 Stein과 Glenn(1979)의 스토리 문법(story grammar) 요소 기반의 스토리텔링 진단 도구로 평가한 후, 결손을 보충하고 향상시키기 위한 목표로 내러티브 개입을 기획한다. 스토리 문법은 내러티브 개입 구술 교육에서 주로 사용되는 내러티브 능

속도 모형으로 문제해결 중심의 이야기 주인공 행동을 시간 및 인과관계로 스토리 문법 요소(예: 배경, 도입 사건, 내적 반응, 계획, 시도, 결과, 반응)들을 순차적으로 연결하여 이야기하는 서사구조이다. 사전평가 결과를 바탕으로 내러티브 개입의 각 수업 활동은 스토리 문법 요소를 활용한 교사의 단계별 내러티브 개입(steps of narrative intervention)으로 구성된다. 교사가 이야기를 들려주며 관련 이야기 순서대로 나열된 그림들에 스토리 문법요소 카드(story grammar cue cards)를 각각의 그림에 놓으며 명시적으로 스토리 문법요소를 인지시킨다. 그 후, 단계별로 리텔링(retelling) 즉, 다시 말하기 활동이 진행되며 궁극적으로는 학습자 개인 경험 스토리텔링 과제 수행으로 마무리된다. 교육 기간 동안 평가는 계속되며 전체 교육 후 사후평가 그리고 지속성 여부 평가가 사전평가와 같은 방식으로 실시된다.

공통적으로 위의 선행연구들(신동일 외 7인 2018, Spencer and Slocum 2010)은 영어 구술 능숙도 및 의사소통 향상 목표로 기획 적용된 국내외 언어교육과정 기반의 개인 경험 스토리텔링 구술 교육이다. 주목할 점은 학습자 주도의 스토리텔링 수행을 위하여 기존 시험 준비에서 발견되는 모범 답안은 제시되지 않았으며 언어 교정 또한 제공되지 않거나 최대한 제한되었다. 대신 교육 전 진단평가 결과로 학습 목표 및 내용을 기획, 조정하며 학습자가 자신의 언어로 처음부터 끝까지 스토리 구조에 따라서 구술할 수 있도록 과제 활동 중심의 단계별 내러티브(개입) 학습을 실시하였다. 예를 들면, 신동일 외 7인(2018)에서는 학습자 스토리텔링 진단평가 결과를 바탕으로 세 단계의 모듈 학습이 순차적으로 기획, 글로벌 기업 맥락의 스토리텔링 영어교육과정으로 개발, 적용되었다. Spencer와 Slocum(2010)의 수업 사례에서는 스토리 문법 요소 중심의 사전평가 후, 순차적 서사구조 학습을 적용, 최종 단계에서는 보조적 장치(그림, 카드, 교사 도움 등)없이 학습자 주도의 개인 경험 스토리텔링 수행으로 발전시켰다.

2.2 개인 경험 스토리텔링과 내러티브 정체성

개인 경험 스토리텔링과 정체성의 관계는 내러티브 정체성으로 설명될 수 있다(김나희 2019a). 내러티브 정체성은 Ricoeur(2010)의 내러티브 혹은 서사적 정체성 개념으로 언급되며, 일인칭 관점의 개인 경험을 이야기하면서 과거, 현재 혹은 미래의 자아상(self-image)을 성찰, 내가 누구였고 현재 나는 누구이며 혹은 내가 원하는 모습 등이 반영되는 화자 정체성(narrator identity)으로 설명될 수 있다. 즉, 화자가 자신의 언어로 개인 경험 이야기하기에서 시작하며, 이야기하기 과정에서 자신이 누구며, 언제, 왜 무엇을 하였고, 어떤 감정, 반응 그리고 무엇을 깨달았는가와 같은 스토리 요소 기반의 자아 성찰적 화자(내레이터) 중심이다. 따라서 개인 경험 스토리텔링은 언어 능숙도 향상을 위한 시험 준비 과제일 뿐만 아니라 수험자 자아 성찰을 통한 정체성 구술 활동으로 이해할 수 있다. 하지만 구술 활동과 연계된 학습자 내러티브 정체성 문헌은 미비하다. 내러티브 정체성의 추상적, 철학적 자기 고백, 자아 성찰로 인하여 저널 쓰기와 연계된 자아 정체성 교육으로 적용되고 있다(박인서, 김승재

2016). 앞서 살펴본 국내외 개인 경험 스토리텔링 교육에서도 서사구조 기반의 내러티브 특징을 반영하는 언어 능숙도 목표의 구체적인 언어 구술 활동이지만 학습자 내러티브 정체성은 언급되지 않고 있다. 이야기하기 주체로 자신을 발견, 구성하며 언어 주체성을 회복하는 내러티브 정체성 관점의 개인 경험 스토리텔링 구술 교육이 필요한 대목이다.

따라서 언어 구술과 연계된 학습자 내러티브 정체성이 명확하게 제시되고 구체적으로 분석되기보다는 오히려 내러티브 구술 활동과의 상호작용에서 나타나는 학습자 발화 변화에 따른 학습자 성찰로 이해할 수 있다(김나희 2019a). 본 연구의 선행연구로 김나희(2019a)는 한국인 성인 영어 말하기 학습자(수험자)의 내러티브 정체성을 영어 내러티브 구술 활동과의 상호작용 시 나타나는 학습자 내러티브 언어(발달 단계)변화 및 내러티브 과제에 대한 학습자 성찰적 반응으로 제안하였다. 본 논문에서는 다음 그림 3으로 정리하여 제시한다.

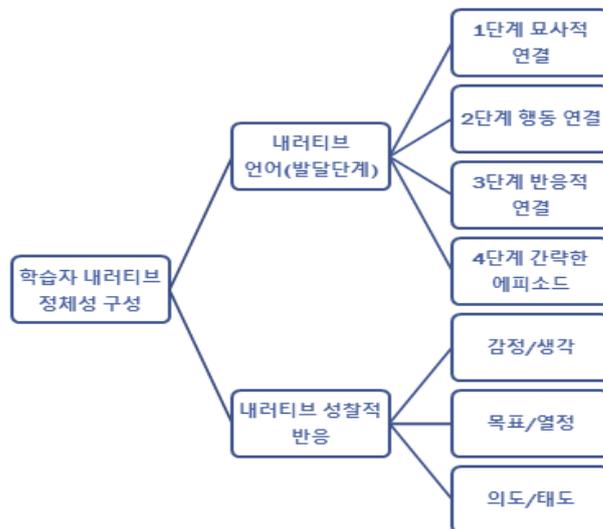


그림 3. 학습자 내러티브 정체성 구성(김나희 2019a)

김나희(2019a)는 Ricoeur(2010)의 내러티브 정체성 개념과 Stein과 Glenn(1979)의 내러티브 모형을 참조하여 글로벌 기업 맥락의 영어 스토리텔링 구술 교육(신동일 외 7인 2018) 시 나타나는 한국인 직장인 성인 영어 말하기 학습자의 내러티브 정체성을 탐색하였다. 연구 결과 학습자 편차는 존재했지만 한국인 성인 영어 학습자(수험자)에게 암기된 언어가 아닌 학습자 언어로 서사구조에 따라 자신의 경험을 서술하게 하는 내러티브 교육 종료 시, 에피소드 구성이 가능한 4단계로 발전하였다. 학습자 내러티브 언어 발달에 따라서 내러티브 구술 활동에 대한 학습자 성찰적 반응도 변화하였는데, 학습 초반에는 학습자 중심의 내가 무엇을 하고 누구인지를 구체적으로 구술하는 개인 경험 내레이션 학습을 낫설고

부담스러워 하였다. 하지만 학습자 내러티브 언어로 자신의 경험을 처음부터 끝까지 주도적으로 구술하는 서사구조 학습이 진행됨에 따라서 이야기 주체성과 영어 말하기 자신감을 회복하게 되었다. 한국인 성인 영어 학습자(수험자)에게 영어 스토리텔링 구술 교육 적용 시 학습자(수험자) 내러티브 정체성은 고정적인 것이 아닌 언어(시험) 활동과의 상호작용에서 구성되며 내러티브 언어 발달과 영어 구술 활동에 관한 학습자(수험자)의 복합적이고 다면적인 감정, 생각, 목표, 열정, 의도 등과 같은 내러티브 성찰적 반응 등의 내러티브 정체성 고려가 필요함을 제안하였다(김나희 2019a).

하지만 학습자 내러티브 정체성 구성은 언어 능숙도 목표의 내러티브 구술 교육에 적용 시 여전히 포괄적이며, 언어적 단면에서 나타나는 내러티브 정체성 분석과 절차 또한 부족하다. 내러티브 구술 교육의 단계별 서사구조 학습과의 적극적 연계보다는 내러티브 구술 활동에 관한 학습자 인식, 견해, 반응 등으로 이해하는 경향도 있다. 내러티브 정체성 양상과 구술 능력의 연관성 혹은 구술 교육 효과 등의 언어 분석적 연구는 여전히 탐색적이다. 본 논문에서는 선행연구의 제한점을 보완, 수정하여 내러티브 구술 능력, 의사소통 및 정체성의 관계로 학습자 내러티브 정체성을 이해한다. 본 논문에서 제시하는 내러티브 정체성은 개인 경험 내레이션(personal story narration) 기반의 1) 내러티브 발달 단계, 2) 내레이터(narrator) 정보/성찰, 3) 내러티브 전달 모드/소통으로 구성된다. 다음은 각 요소별 설명이다.

첫째, 내러티브 발달 단계는 Stein과 Glenn(1979)의 내러티브 모형으로 주로 언급되는데, 총 7단계(1단계 묘사적 연결, 2단계 행동적 연결, 3단계 반응적 연결, 4단계 간략한 에피소드 등장, 5단계 완성된 에피소드, 6단계 복합적 에피소드, 7단계 상호적 에피소드)로 구성되어 있다. 각 단계는 순차적으로 연결되어 있으며, 개인 경험 내레이션이 가능한 단계는 4단계부터이다. 따라서 시험 준비 활동 기획 시, 수험자 내러티브 발달 단계에 따라서 학습 순서 및 내용을 조정할 수 있다. 둘째, 내레이터(narrator) 정보 및 성찰은 화자 관점으로 내가 누구며, 언제, 왜 무엇을 하였고, 감정, 의지, 목표, 깨달음 등과 같이 화자 정체성을 반영하는 이야기 정보 및 성찰이다. 예를 들면, Stein과 Glenn(1979)의 이야기 문법(story grammar) 요소(배경, 도입 사건, 내적 반응, 계획, 시도, 결과, 반응) 중 화자 정체성 요소는 배경의 인물 소개, 사건 및 문제에 대한 화자의 내적 반응, 문제 해결을 위한 화자의 계획 혹은 결심, 결과에 대한 화자의 반응으로 정리될 수 있다. 따라서 시험 준비 활동 기획 시, 일인칭 관점의 수험자 자기소개, 가장 좋아하는 것, 관심, 인상 깊었던 경험 같이 개인의 일상 활동을 성찰 구술하며, 단계별 스토리 요소 학습 기반의 화자 정체성 요소를 학습한다.

마지막으로 화자는 서사구조에 따라서 개인 경험을 다양한 전달 모드(짜, 그룹, 발표, 개별 녹음, 교사와의 상호작용 등)에서 구술하며, 청자와 소통하는 ‘이야기(내러티브) 주체가 되는 나’를 발견, 경험한다. 본 연구는 글로벌 기업의 언어 교육 현장에서 교수자 주도로 기획 적용된 시험 준비 대안 활동 탐색 연구이다. 스토리텔링 영어교육과정 기반의 개인 경험

구술 목표 영어 내러티브 개입 절차를 활용하여 학습자 내러티브 정체성 구성에 따른 수업 계획, 조정 및 개선점은 무엇인지 살펴보고자 한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 현장과 참여자

연구 현장은 글로벌 기업의 사내 정규 어학 과정(2018년, 봄학기 8주, 총 16차시 주 2회 수업)으로 해당 기업은 사내 정규 어학과정이 온/오프라인으로 운영되고 있었으며 영어 회화, 시험 준비, 비즈니스 영어로 구성되어 있다. 사내에서 진행되는 정규 수업은 직원들의 자발적인 수강 신청으로 진행되는데 수업 개설 최소 인원은 8명이며 제한 인원은 12명 이내이다. 사내 어학 과정이 제공하는 교육 접근 편리성과 유용성으로 직원들의 수강 신청 경쟁률은 높은 편이다. 본 연구자는 교사로 해당 기업의 두 곳에서 본 연구 수행을 위하여 영어 말하기 수업을 진행하였다. 본 논문의 수업 현장은 영어 말하기 스토리텔링 프로그램 A이다. OPIc 중급(IM1-IM2) 학습자 대상으로 연구 현장에 처음으로 개설되었으며 수강생들의 근무 환경은 해당 기업에서 업무 관련 영어(말하기) 사용이 높고 빈번한 곳이다. 본 연구 참여자는 9명으로 연령은 30대 초반에서 40대 초반이며 근무 연한은 최소 3년 이상이다. 참여자들의 업무 관련 영어 사용 정도는 외국 담당자와의 주기적인 이메일 교환 및 정기 미팅, 해외 협력사와의 회의, 해외 출장, 발표, 논의 등이다. 구체적인 참여자 정보는 글로벌 기업 보안으로 공개하지 않기로 하였다.

3.2 수업 계획

본 연구에서는 OPIc 개인 경험 스토리텔링 과제 활동을 위하여 스토리텔링 영어교육과정과 연계된 개인 경험 구술 목표 영어 내러티브 개입을 그림 1과 2의 절차를 활용하여 사전평가-내러티브 개입-사후평가로 글로벌 기업 언어 교육 현장(총 16차시 수업)에 적용하고자 하였다. 내러티브 개입 최종 목표는 서사 구조에 따라서 처음부터 끝까지 학습자 주도적으로 개인 경험 구술 스토리텔링이다. 교육 전 사전평가 결과에 따라서 스토리텔링 교재(신동일, 김금선, 김나희, Kim, Jacobson, 김주연 2018)에서 선정된 모듈별 주요활동을 중심으로 모듈 1과 모듈 2를 순차적으로 혹은 순서를 바꾸어 실시한다. 각 모듈에는 해당 활동들이 스토리텔링 과제 형태로 제시되며 세부적인 수업 활동으로 진행된다. 모듈 1에 적용되는 단원별 내러티브 개입 계획은 다음과 같다.

표 1. 모듈 1 내러티브 개입 계획

단원	주요활동
Daily Activities	Listing Daily Activities/Connecting Daily Activities
Actions of the Characters	Describing Actions/Talking about the Past Experience
Sequence of Events	Making a List of the Major Story Events/ Learning the Flow of the Story
Causal Relationships	Creating a Believable Story/ Talking about the Cause and Effect

모듈 1은 ‘Action-based storytelling’ 즉, 활동(action)과 사건 중심 스토리텔링 목표로 활동 동사(action verbs)를 의식적으로 사용하고, 사건의 흐름을 시간 순서와 인과 관계에 따라 나열하는 연습이다. 모듈 2에 적용되는 개인 경험 구술 목표 단계별 내러티브 구조 개입 계획은 다음과 같다.

표 2. 모듈 2의 단계별 내러티브 구조 개입 계획

단계	주요활동
1. 서사구조 이해하기	서사구조(처음-중간-끝)에 대한 브레인스토밍 및 간략한 설명
2. 브레인스토밍	스토리가 있는 일련의 순서로 연결된 그림을 제시하며 브레인스토밍
3. 교사의 모델링	교사는 스토리 문법 요소 카드를 이용하여 각 요소에 해당하는 그림에 놓으며 이야기를 읽음
4. 독해 지문 읽기	학습자에게 독해 지문 제시되고 제한된 시간에 읽기
5. 단계별 리텔링	그룹, 짝, 개인 발화 활동 순서로 그림과 스토리 요소 카드를 사용하여 리텔링 활동
6. 단계별 개인 경험 구술	카드 사용하여 관련 주제로 개인 경험 이야기하기
7. 레코딩	개인 경험 구술 레코딩
8. 자기평가	학습자 주도의 자기평가 활동

모듈 2는 ‘Structure-based storytelling’ 즉, 서사 구조 스토리텔링 목표로 처음-중간-끝의 서사 구조를 숙지하고 서사의 핵심 요소(배경과 인물의 등장, 사건의 시작, 갈등과 문제, 해결)를 모두 포함하는 에피소드 완성하기 연습이다. 여기에 교실 현장에서 교사가 평가 할 수 있고, 가르칠 수 있는 요소들로 정리하여 단계별 내러티브 구조 개입을 계획하였다. 단계 1에서 6까지는 Spencer와 Slocum(2010)의 내러티브 개입 교육에서 사용된 단계별 스토리텔링 진단 및 수업 활동의 다섯 가지 스토리 문법 요소(five main story grammar elements: character, problem, internal response, action, and consequence) 기반으로 진행되며, 단계 7-8은 OPIc 시험의 구술 전달 모드와 자기평가(self-assessment)를 참고하였다. 또한 개인 경험 스토리텔링 진단 도구 및 OPIc 평가표에서 공통적으로 언급되는 시간 및 인과관계 표지어, 주요 시제(과거, 현재, 미래), 규칙, 불규칙 동사 구분, 주어와 동사 일치 사용 학습 등을 추가하였다. 다음은 내러티브 개입 전후에 사용될 학습자 내러티브 정체성 진단을 위한 자료 수집과 분석 절차이다.

3.3 자료 수집과 분석

본 연구에서는 스토리텔링 교육과정과 연계된 개인 경험 구술 목표 내러티브 개입 효과를 파악하고자 학습자 내러티브 정체성 진단을 계획하였다. 이를 위하여 스토리텔링 구술 능숙도 등급 및 진단(신동일 외 7인 2018), 개인 경험 구술 내러티브 평가 절차(Spencer and Slocum 2010) 및 학습자 내러티브 정체성 구성(김나희 2019a) 등을 참조하였다. 본 연구에서 제시하는 내러티브 정체성은 1) 내러티브 발달 단계, 2) 내레이터(narrator) 정보/성찰, 3) 내러티브 전달/소통으로 구성된다. 다음은 발화 자료 수집과 분석이다.

먼저, 개인 경험 구술 내러티브 평가 절차의 자연스러운 대화식 기법(Peterson and McCabe 1983)을 활용하여 교사는 편안한 분위기를 만들면서 학습자에게 현실에서 일어날 법한 상황을 일인칭 시점으로 간략하게 들려준다. 그 후, 교사는 학습자에게 이와 비슷한 일이 일어났던 적이 있는지를 질문한다. 학습자의 개인 경험 구술 내러티브가 끝난 후에, 다시 또 다른 이야기를 들려준다. 그리고 다시 이와 같은 일이 일어난 적이 있는지를 질문한다. 개인 경험 구술 특성 상, 학습자가 관련 에피소드를 기억할 수 없거나 대답을 못하더라도 강요하지 않는다. 다음 표 3은 학습자 발화 녹음 절차 예시이다.

표 3. 발화 녹음 절차

순서
1. 학습자 A가 강의실에 들어온다.
2. 연구자는 학생 A에게 녹음절차에 대해서 설명한다.
지금부터 약 6분간 영어 스토리텔링 녹음을 할 것입니다. 질문은 총 2개입니다. 영어말하기로 2가지 질문이 각각의 프롬프트로 주어집니다. 질문의 내용과 절차는 수업을 함께 듣는 동료들에게 공개하면 안됩니다. 이제 곧 시작할 것입니다. 질문 있으신가요?
과제 1. When I worked for the company in the past, I made a mistake at work. It was that I broke a very expensive machine. Have you ever made a mistake at work? What happened at that time? How did you resolve the problem?
과제 2. When I had a chance to meet with an English native speaker in the past, I could not speak English well. The meeting was very stressful. Have you ever had the experience that made you feel very nervous or stressed when you spoke English. What happened at that time? How did you resolve the problem?
3. 학생 A가 끝난 후, 같은 방식으로 학생 B에게 적용한다.

수집된 학습자 발화 샘플은 전사된 후, 스토리텔링 구술 능숙도 등급표(신동일 외 7인 2018)를 참조한 다음 표 4의 내러티브 발달 단계 채점표를 사용하여 1차 관정을 한다.

표 4. 내러티브 발달 단계 채점표

등급	단계	판정 기준
1	활동 나열	1) 활동(action) 동사를 사용하여 일상의 활동들을 나열할 수 있다. 2) 습관적인 행동을 묘사할 수 있다.
2	시간 순서	3) 활동 동사를 사용하여 시간 순서대로 행동들을 연결할 수 있다.
3	원인 결과	4) 활동 동사를 사용하여 시간 순서 및 원인 결과로 행동들을 연결할 수 있다. 5) 줄거리를 처음-중간-끝 순서로 전달할 수 있다.
4	서사 구조	6) 스토리요소(배경-문제-반응-시도-결과-반응)에 따라서 이야기를 전달할 수 있다.

내러티브 발달 단계 판정 후, 내레이터 정보/성찰, 내러티브 전달/소통이 판정된다. 내레이터 정보/성찰은 이야기 구술이 가능한 내러티브 발달 서사구조 4단계에 해당되는 발화샘플부터 적용하며, Stein과 Glenn(1979)의 이야기 문법(story grammar)요소를 참조한 다음 표 5의 내레이터 정보/성찰 채점표를 사용한다. 서사 구조 단계별(처음-중간-끝) 화자 정체성 정보 및 이야기 성찰을 반영하는 1)처음-화자 소개, 2)중간-문제에 대한 내적 반응, 3)결과-교훈, 깨달음과 같은 성찰 요소 포함 여부(0:미포함, 1:포함)로 판정한다.

표 5. 내레이터 정보/성찰 채점표

요소	판정기준
화자 소개	1) 서사구조-처음에 화자소개(이름)가 포함된 경우
문제 반응	2) 서사구조-중간에 문제에 대한 감정, 태도, 생각 등의 반응이 포함된 경우
결과 반응	3) 서사구조-끝에 결과에 대한 교훈, 깨달음과 같은 성찰이 포함된 경우

또한 참여자 저널 쓰기가 있다(Nunan 1992). 저널 쓰기는 내러티브 정체성 탐구에서 대표적으로 사용되는 방법으로 학습자는 내러티브 구술 활동을 성찰하며 자아상(self-image), 감정, 생각 및 의견 등을 작성한다. 마지막으로 내러티브 전달/소통은 학습자 내러티브 구술 전달 유형에 따른 소통이다. 본 연구에서는 총 5단계의 내러티브 구술 전달 모드(교사와의 상호작용, 짝 활동, 그룹 활동, 개별 구술 발표, 개별 구술 녹음) 활동 시 교사의 관찰평가와 학습자 발화 샘플에서 나타나는 상호작용 특징으로 진단한다. 사후 평가는 사전 평가와 동종의 평가방식으로 실시한다. 또한 오리엔테이션이 있는 수업 첫날에는 교사 수업 소개 이후, 학습자 요구분석을 위하여 학습자 수강 목적, 기대, 필요, 영어 말하기(시험) 경험, 현재 학습 상황 등에 대한 설문지 작성 및 질문과 응답의 시간을 갖는다.

학습자 발화 샘플 이외에도 현장노트, 연구일지, 교사성찰일지, 수업 활동 녹음, 면담, 설문지 자료가 수집되었다. 연구 신뢰성(credibility) 확보를 위하여 지속적 참여, 관찰 그리고 삼각망(triangulation)은 연계되어 수업 절차와 함께 순환적으로 진행되었다(김나희 2019a, 박종원 2006). 교육 기간 동안 교사의 관찰평가는 지속되었으며 수업 이후에 바로 현장노트 및 교사일지로 정리되었다. 학습자 면담은 수업 전후로 이루어졌고 수집된 학습자 피드백은 다음 수업에 반영하고자 하였다. Bryman(2004)의 질적 분석에 따라 녹음된 자료는

전사되었으며 워드 파일로 정리하였다. 이후, 그림 1과 2의 수업 절차에 따라서 사전 평가-내러티브 개입-사후 평가의 각 단계로 수집된 자료를 분류하였다. 자료를 읽으면서 연구 목적과 관련한 각 단계에서 나타나는 중요 단어, 구, 절 등을 중심으로 분석하였다. 이후, 각 단계의 학습자 발화를 앞서 제시한 내러티브 정체성 진단으로 분석하였다. 학습자 내러티브 정체성 진단 결과를 검토하여 각 단계별로 공통적으로 혹은 중요하게 나타나는 학습자 발화 자료를 분류하여 분석하였다. 연구 결과에 나오는 각 범주는 수업 절차인 사전 평가-내러티브 개입-사후 평가로 구성하였으며, 각 단계에 따라서 적용된 실제 수업 사례를 주목할 만한 학습자 발화 샘플 중심으로 내러티브 정체성 변화와 함께 제시하고자 하였다.

4. 글로벌 기업의 영어 말하기 시험 준비 교육 사례

4.1 사전평가

본 연구에서 사용한 진단평가는 앞서 제시한 학습자 내러티브 정체성을 사용했으며 실제 오리엔테이션 현장에서는 일대일 평가가 어려웠기에 계획을 수정하였다. 제한된 시간으로 오리엔테이션 전반부는 본 연구자가 제시한 수업 계획서 중심의 과목 소개, 학습자 수강 목적, 질문 및 교사 응답이며 후반부의 영어 자기소개는 생략되었고, 개인 경험 스토리텔링 구술 발표로 진단평가를 실시하였다. 진단평가 결과 학습자들의 보유 OPIc 영어 말하기 시험 등급은 중급(상-중-하)이지만 실제 내러티브 발달단계는 1-2등급으로 판정되었다. 다음 표 6은 학습자 내러티브 발달 단계 분석표이다. 참고로 학습자 8, 9번은 OPIc 성적 보유 여부 파악이 어려웠다.

표 6. 학습자 내러티브 발달 단계 분석표

OPIc 등급	내러티브 발달 단계(학습자)	언어 능력 특성
중급-상	등급 3 진입(7, 8)	원인과 결과를 결속시켜서 전달할 수 있다.
중급-중	등급 2(2, 3/4, 5, 6/9)	시간 순서대로 이야기 내용을 전달할 수 있다.
중급-하	등급 1 진입(1)	활동(action) 동사를 사용하고 나열할 수 있다.

등급 1은 주변 환경이나 일상을 단순히 묘사하는 것으로 활동 동사를 사용하여 나열하거나 습관적인 행동을 구술할 수 있다. 등급 2는 시간 순서대로 이야기 내용을 구술할 수 있으며 등급 3은 인과 관계에서 이야기를 구술할 수 있다. 따라서 다수의 학습자들이 전체 모듈 3단계의 스토리텔링 교육과정에서 모듈 1 시간순서 및 인과관계로 활동 연결하기는 가능하나, 모듈 2의 서사구조에 따라서 개인 경험 스토리텔링 구술은 가능하지 않았다.

내러티브 발달 단계 판정 후, 내레이터 정보/성찰 및 내러티브 전달/소통이 판정되었다. 내레이터 정보/성찰은 이야기 구술이 가능한 내러티브 발달 서사구조 4단계에 적용된다. 이

를 반영하듯이 본 사전단계에서 학습자 발화 샘플의 서두에는 화자 정보 즉, 내레이터 정체성을 나타내는 나는 누구이고, 어떠한 일을 하는 지에 대한 소개는 생략되었다. 예를 들면, 사전평가에서 제시한 스토리텔링 과제는 직장에서의 ‘나의 실수 경험’을 서사구조인 처음-중간-끝을 나타내는 세 가지 질문들(When I worked for the company in the past, I made a mistake at work. It was that I broke a very expensive machine. Have you ever made a mistake at work? What happened at that time? How did you resolve the problem?)에 응답해야하는 이야기 완성이다. 다음은 내러티브 발달단계 3급의 학습자 8번 발화 샘플 예시이다.

Last month, I went to business trip to the AAA, I had a chance to give presentation in front of many people including my customers, but I was supposed to give presentation allowed uh 10 pages, but I was really nervous and so uh, I couldn't speak uh any english for about uh, 2 minutes, I was freezing in front of people, ya, so, that's why I decided to take this class.

(학습자 개인 경험 구술 발화)

중급 영어 발화 특징을 보여주며 해외 출장에서 많은 사람들 앞에서 발표할 기회가 있었지만, 너무도 떨리고 불안해서 영어 발표 수행을 제대로 하지 못한 개인 경험 실수 에피소드를 구술하였다. 그리고 이러한 영어 발표(말하기) 두려움을 해결하기 위하여 본 수업을 수강하였다고 마무리하였다. 하지만 개인 경험 에피소드를 구술하기 전에 스토리텔링 서두에서 요구하는 인물 정보가 생략되어 있다. 즉, 나는 누구이고(이름), 직장에서 어떠한 일을 하고 있으며(직무), 어떠한 이유로 무엇을 발표하기 위해 출장을 갔는지에 대한 내레이터 정보는 언급되지 않고 있다. 과제의 세부 질문에 따라서 응답하려고 하였으나 서사구조의 결론인 문제를 어떻게 해결하였는가에 대한 설명 또한 생략되었다. 학습자 9번의 샘플에서도 개인 경험 스토리텔링 과제 수행 시 나타나는 중급 영어 말하기 학습자 특징이 잘 나타난다.

Currently, I am 00000, so our 00000 guides always have a lot of problem during work, so there are so many level uh, level about the uh, mistake and work, if the mistake caused inside company, that is not a big deal, so, our team member have the problem, but uh, in customer site, there was some problem, our AA will be so angry, he will order to this patch that customer site and we, we always talk with the those, customer site engineer, and discuss all night, and drink, and um, and, finally, we, we, we get over the all the mistakes and we come back to korea, hahaha, that's over, that's it.

(학습자 개인 경험 구술 발화)

위의 학습자는 전형적인 성인-한국인 중급 영어 발화 특징을 보여주며 내러티브 발달 단계 2등급으로 판정받았다. 학습자 중에서 유일하게 회사에서의 직무로 “Currently, I am 000”으로 내레이터 정보를 제공하며 자신이 속한 팀 업무를 설명하는 것으로 이야기를 전개하고 있다. 하지만 질문에서 명시적으로 요구한 ‘나’의 개인 경험 실수 에피소드를 구술하지 않은 채 일관되게 ‘we’로 팀 업무를 소개하고 있다. 위의 학습자들 모두 내러티브 전달/소통에서 다른 학습자들이 내러티브 구술 시 보였던 이야기 중간에 멈추거나, 단어가 생각나지 않아서 당황해하거나 불안해하는 모습 등은 없었으며 오히려 여유롭게 구술하였다. 하지만, 중급 발화 특징인 도입부에서 이야기를 시작할 수는 있지만, 이야기 전개 및 종결력은 부족하였다(신동일 2009).

진단된 문제점을 정리하면, 학습자 내러티브 정체성의 내러티브 발달 단계는 1등급에서 2등급 사이이며, 내레이터 정보/성찰은 스토리텔링 서두에서 요구하는 등장인물 소개 즉, 직장에서의 실수 경험을 이야기하기 위해 화자의 정체성을 나타내는 나는 누구이고, 어떠한 일을 하는지에 대한 소개는 생략되었으며 주변 환경, 배경을 설명하거나 활동들의 나열에 머물렀다. 내러티브 전달/소통은 전반적으로 개인 경험 구술 발표는 가능하였으나 생각하면서 이야기를 전개하느라 중간 멈춤 혹은 천천히 발화하였다. 학습자에 따라서는 갑작스런 개인 경험 구술 발표로 인하여 발화 중단(1번), 질문 요지를 파악 못하거나(3번), 말끝이 불분명하게 흐려지는(2번) 경우도 있었다. 학습자들의 영어 말하기 사용, 필요 및 수강 목적은 다음과 같다. 업무에서 요구되는 영어 사용은 업체 미팅, 외국 담당자와의 화상 및 전화 회의, 이메일 교환, 해외 출장 등으로 글로벌 기업 영어 사용 빈도가 높았다. 실제적인 영어 말하기 능숙도 향상에 높은 관심이 있으며 이는 설문지 작성에서 ‘다른 사람들 앞에서 영어 말하기 능력 배양’, ‘생각하는 바를 자연스럽게 영어로 표현할 수 있으면 좋겠습니다’, ‘문장을 이어서 이야기를 못하겠습니다. 아는 단어, 쉬운 단어로 자신감 있게 하면 좋는데. 그게 잘 안됩니다. 유창성!’, ‘영어 발음, 영어로 설명하는 능력을 improve’, ‘좀 더 자연스럽게 말하고 잘 알아듣기 위해서’, ‘영어 유창성을 늘리기 위해서’, ‘영어회화 실력 향상’ 등으로 나타났다. 공통적으로 영어 말하기 능숙도 향상, 시험 대비 및 영어 말하기 자신감 향상을 위하여 수강하였다. 영어 말하기 시험은 진급 및 인력 선발 등의 기회를 위한 필수 조건이기에 학습자들은 영어 능숙도 향상 및 시험 대비 목표가 함께 있었다.

4.2 내러티브 개입

사전평가 결과는 내러티브 개입의 중요한 참조 자료로 연구 현장의 학습 대상, 목표, 교육 내용 등의 수정에 반영되었다. 예를 들면, 당초 수업은 중급-중(OPIc IM1-IM2) 학습자로 제한되었지만, 실제 수강생들은 중급-초/중/상(OPIc IL/IM/IH)으로 나이, 직급, 직군도 다양하였다. 공통적으로 전문성이 요구되는 업무 특징으로 인하여 일에 대한 자부심이 높았다. 사전평가 결과 내러티브 발달 단계는 1-2등급으로 학습 대상은 문장 수준의 발화는 할 수 있지

만, 개인 경험 스토리텔링 구성 능력이 필요한 직장인-중급 영어 말하기 수험자로 수정하였다. 또한 학습 최종 목표는 학습자 스스로 개인 경험을 성찰하며 화자 정체성(글로벌 기업 맥락의 전문가-직장인)을 드러낸 개인 경험 스토리텔링 구술이다. 학습 효과는 내러티브 발달 단계 4등급으로 향상, 내레이터 정보/성찰에서는 자신의 경험, 생각, 감정 등을 성찰하며 표현, 내러티브 전달/소통에서는 다양한 구술 전달 모드에서 서사구조에 따라 처음부터 끝까지 학습자 주도적으로 서술하며 적극적 소통이다. 다음 표 7은 수정된 내러티브 개입 계획이다.

표 7. 수정된 내러티브 개입 계획

내러티브 정체성	학습 목표	주요활동 개입 및 배치
내러티브 발달 단계	등급 4 서사구조: 사건의 원인과 결과를 결속시켜서 전달할 수 있다.	단계별 모듈 학습 개입(모듈1 시작)
내레이터 정보/성찰	경험, 생각, 감정 등을 성찰하며 화자 정체성 표현	모듈 1의 '나의 일상, 경험 활동' 내용 중심으로 성찰 및 구술 연습/학습 성찰 구술 리뷰
내러티브 전달/소통	다양한 구술 전달 모드에서 소통 가능 및 영어 말하기 자신감 향상	짝, 그룹, 개별 녹음, 발표, 교사와의 상호작용 등 다양한 내러티브 구술 활동 모드 제공/학습자 발화 중간에 교사 개입 제한 및 언어 교정 제한/영어 사용 및 칭찬, 격려 강화

첫째, 내러티브 발달 단계 향상을 위하여 단계별 모듈 학습을 모듈 1(등급 1에서 등급 3까지 해당)에서 시작하기로 하였다. 이후 모듈 2(등급 4 서사구조 목표) 학습을 순차적으로 진행하며 단계별 내러티브 구조 학습을 실시한다. 둘째, 내레이터 정보/성찰 구술을 위하여 모듈 1의 주요활동 가운데에서 '나'의 하루, 주별 일과 그리고 주말의 일상들을 성찰하며 활동 동사(action verbs)를 사용한 시간 순서 및 인과 관계 구술 학습을 적극 활용하기로 하였다. 모듈 1학습 내용은 개인 경험 스토리텔링 과제에서 요구되는 개인 경험 성찰 연습에 있어서 적절하기 때문이다. 성찰력 강화를 위하여 매 수업 초반 짝/그룹 모드에서 지난 시간에 배운 것을 서로에게 설명, 질문, 응답하는 구술 활동을 계획하였다. 셋째, 내러티브 전달/소통 향상을 위하여 교실에서의 사용 언어는 영어이며 다양한 전달 모드(교사/짝/그룹 상호작용, 발표 및 개별 녹음 등)를 단계별로 구성하였다. 짝/그룹 활동 시, 학습자 언어 능숙도 레벨, 나이 등을 고려하여 배치하였으며, 교사는 학습자 발화 중간에 개입하거나 언어 교정은 제한하기로 하였다. 대신 학습자들의 영어 말하기 활동의 적극적 참여를 위하여 칭찬과 격려를 강화하기로 하였다. 다음은 내러티브 개입 전후 개별 학습자(1번)의 발화 변화 사례를 내러티브 제공 예시와 함께 제시한다.

4.2.1 모듈 1 개입

학습자 1번은 수업 활동(저널 작성과제 포함)을 끝까지 성실히 참여한 학습자로 중급 영

어 말하기 학습자의 공통적 특징을 보여주며 개입 전후 내러티브 정체성 발화 변화가 뚜렷한 대표적 사례이다. 다음 표 8은 시기별 학습자 내러티브 정체성 발화 변화를 정리하였다.

표 8. 학습자 1번 내러티브 정체성 분석표

시기	내러티브 발달 단계	내러티브 전달/소통	내레이터 정보/성찰
사전평가	1등급 진입	개인 구술 발표 중단	미포함
모듈 1 개입	2등급 진입	조별/그룹 내러티브 구술 활동 참여	영어 말하기 자아 성찰 및 실제적인 영어 말하기 향상 고민 시작
모듈 1 종료	3등급	자발적인 개인 경험 구술 발표 수행	화자 소개, 느낌, 감정 등 내레이터 정보/성찰 표현
모듈 2 개입	4등급 진입	짝, 그룹, 개별 녹음, 발표, 교사와의 상호작용 등의 전달 가능 및 짝 활동에서 소통 활발	화자 소개, 문제에 대한 느낌, 감정, 화자 정체성 포함.

학습자 수강목적은 추후 영어 회의, 해외 출장 등의 영어 구술 능력 및 시험 등급 향상이다. 사전평가에서 학습자 내러티브 정체성은 내러티브 발달 단계 1, 내러티브 전달/소통은 사람들 앞에서 처음으로 하는 개인 경험 영어 말하기 구술에 대해서 상당히 난감해하고 당황해 하였다. 직장에서의 개인 경험 실수담을 이야기하려고 시도했으나 적절한 단어가 생각나지 않았고 결국 “I want to stop.”으로 발화 중단 요청을 할 정도로 개인 경험 구술 발표를 어려워하였다. 이후 개별 면담에서 자신의 영어 능숙도로 인하여 다른 수강생들과의 수업 활동에게 방해가 되지 않는지 걱정하며, 문장 구성 시 생각나지 않는 단어와 표현으로 인한 어려움 및 발화 정확성의 여부에 자신이 없음을 토로하였다. 교사는 이후 영어 능숙도 레벨 및 연령을 고려한 학습자별 사전 배치를 하였다. 모듈 1 학습 초반에 문장 구성 연습 강화를 위해서는 다음의 활동 예시처럼, 교재에 있는 활동을 수정하여 사용하였다.

학습자 4: I take a bus

학습자 7: I take a bus and then I have lunch

학습자 8: I take a bus and then, I have lunch and I come home

학습자 9: I take a bus and then, I have lunch and then I come home, and then I do my homework

학습자 2: I take a bus and then, I have lunch and then I come home, and then I do my homework and then I have dinner

학습자 1: I take a bus and then, I have lunch and then I come home and then I do my homework and then I have dinner, and then I go to bed

(수업 활동, ‘and then what’을 사용한 이어 말하기)

시간 순서로 연결된 일상의 활동 그림을 보면서 앞 사람의 문장을 ‘and then’으로 연결하는 문장 구성 이어 말하기 그룹 활동이다. 자연스럽게 다른 학습자 발화에 귀 기울이며 반복적인 문장 구성과 연결 학습을 하도록, 중간에 실수할 때에는 처음 발화자부터 다시 시작하여 집중력과 팀워크를 요구하는 활동으로 수정하였다. 과제 완성 후에는 교사의 칭찬과 격려로 마무리된다. 수업 활동에 대해 학습자는 “이런 게 낫죠. 말 만들기 사실 어려운데, 이렇게 하면 부담이 덜하긴 하거든요, 그냥 막 하려고 하면, 이 수업을 도망치고 싶은 생각이 되게 많거든요. 그런데 오늘 같으면 부담이 덜해서”라고 의견을 남겼다. 스토리텔링 학습은 모범 답안이 아닌 학습자 언어로 개인 경험을 성찰하며 자기 주도적 이야기 구술이 목표이기에 기존 표현 학습 중심의 회화 수업 혹은 모범 답안 제공과 암기의 시험 준비 수업과는 확연히 차별화되는 새로운 방식이다(신동일 외 7인 2018). 하지만, 당초 본 프로그램의 학습 대상이 문장 구성 능력이 가능한 중급 학습자임에도 불구하고 학습 초반에 학습자들은 즉흥적 문장 구성의 어려움을 토로하였다. 예를 들면, 학습자 1번에게 본 수업은 “도망치고 싶은 생각”을 많이 하도록 하는 “부담스러운” 수업으로 받아들여지고 있었다. 하지만 내러티브 개입의 수정된 문장 구성 연결 활동은 학습자 부담을 덜어주었으며 이후 모듈 1의 일상 생활 활동을 시간 순서로 구술하기 학습을 지속하면서 학습자 1번의 발화에서도 변화가 나타났다. 다음은 학습자 1번 발화 샘플의 일부이다.

I got up... Today I get up at 6 in the morning. And then I took a shower. Um... ... during the shower I was thinking about Today's class ... (pause) ... And then I take a bus to go for work. After arriving at 000 I have breakfast at 7:30. And then I go to the office at 7:30. And then I turn on the computer to check email. I have a cup of coffee to refresh my mind ... um ... Usually I go to office very early. I have ... I have enough time to ... uh study any other ... I have enough time to study ... Ah ... Ah ... I usually work for ten, over over 10 hours. After finishing my work, I go back home by shuttle bus ... (중략)

(4차시 Daily Activities 단원, 학습자 발화 샘플)

위의 발화예시는 모듈 학습 1의 Daily Activities 단원 마무리 평가 과제(Task 5 Record “My daily Routine” focusing on what I do in a time order)로 나의 하루 일과를 시간 순서로 구술하기이다. 여기서는 제한된 지면상 일부만 제시했으나 실제 발화 샘플 전체는 사전평가의 샘플과 다르게 양적으로 크게 증가하였으며 처음부터 끝까지 학습자 주도적으로 완성하였다. 또한 학습 단원에서 명시적으로 반복했던 문장 구성 활동에 따라서 학습자 개인 하루 일과에 적용, 활동 동사 사용한 시간 순서로 구체적 활동들을 ‘and then’, ‘after’ 등으로 연결하였다.

하지만 학습이 지속되면서 과제로 제시된 학습자 저널, ‘영어로 말할 때의 나의 모습

(self-image)’,에서 학습자 고민과 성찰이 나타났다. 다음은 학습자 1번의 저널 일부이다.

다른 사람들이 얘기하는 것 들어보면 어렵지 않은 단어들을 선택해서 생각을 잘 표현하는데, 왜 그게 안 될까 의아합니다. 왜 내가 말하려고 하는 표현에 딱 맞는 쉬운 표현은 없을까? 내가 말하려고 하는 단어는 영어로 뭐였지? 왜 이렇게 생각이 안 나는지 모르겠습니다. 어찌다 만든 문장도 왜 이렇게 어색하게 느껴지고, 뭔가 빠뜨린 것 같다는 생각에 불안합니다. 일상생활에서 사용하는 영어 표현이 어렵지 않다는 점을 항상 생각하면서 말을 해 보려고 합니다. 하지만, 편하게 단어 하나 얘기해 놓고, 생각날 때 까지 버티보면서 얘기를 해보고 싶지만, 한번 생각나지 않는 단어는 다른 단어나 문장으로 대체하는 것도 잘 안 돼서 말을 잘 안 하려고 하는 것도 있는 것 같습니다. 의지랑은 별개로 잘 안 되니까 답답하긴 해요. (중략)

(학습자 저널, ‘영어로 말할 때의 나의 모습’)

수업의 내러티브 구술 활동을 수행하면서 적절한 단어 선택의 어려움과 영어로 말하는 자신의 모습이 어색하고 불안하다고 호소하였다. 입사 이후 처음으로 수강한 사내 영어 말하기 수업이면서 동시에 다양한 내러티브 구술 전달/소통 모드로 이루어진 본 스토리텔링 수업 적용이 여전히 쉽지 않은 것이다. 하지만 동료들과 소통하며 자신의 영어 말하기를 성찰하게 되었으며 실제적인 영어 말하기 향상 방법에 대한 질문과 다양한 시도를 하고자 하였다.

오늘 수업 들으면서 생각해 보면 정말 내가 영어로 말하는 노력을 해야지 뭔가 늘 것 같다는 생각이 들어요. 영어로 어떤 주제라든지 뭔가 정해놓고 생각해 보고 얘기하는 노력을 해 봐야 할 것 같습니다. 입 밖으로 말이 나와야 어떤 표현하는 방법이라든지 어색하면 어떻게 고치려고 노력해야 할지 등 이렇게 바로 보일 것 같습니다. (중략)

(학습자 저널, ‘영어로 말할 때의 나의 모습’)

이후 교사 개입을 통한 학습 면담 및 어휘 학습이 제공되었다. 또한 학습자 주도적으로 본 수업 이외에도 아침에는 라디오 영어 프로그램 청취, 저녁에는 기초 영문법 및 사내 온라인 비즈니스 회화, 그리고 퇴근하면서는 영어 방송을 반복해서 들으며 듣기, 문법, 어휘 학습 등을 성실히 수행하였다. 영어 말하기 능숙도 향상에 대한 학습자 성찰과 실제적인 학습 노력은 영어 발화에 긍정적 변화를 가져왔다. 모듈 1 학습 종료 시점의 자발적 개인 경험 구술 발표는 사전평가의 학습자 발화와는 확연히 다른 양상이었다. 다음은 학습자 1번의 개인 경험 구술 발표 예시이다.

first date with my wife, was 0000? When I was a student, I was a graduate student, um, we met online. We talked with, online, one day, I suggested I would

like to meet you, that day, black day, so, I went to seoul, AAA, I went to my wife's at first date, but, this appearance not I want to expected, we could, comfort, we talking with many things online, so we had jajangmyeon, and watched baseball game in the BB, that was my first date with my wife.

(7차시 'My First Date' 개인 발표)

사전평가와 비교 시, 내러티브 발달 단계는 등급 1에서 등급 3으로 시간순서 및 인과관계에서 개인 경험을 구체적으로 구술하였다. 내러티브 전달/소통은 사전평가 시 사람들 앞에서 처음으로 하는 개인 경험 영어 구술을 중단했던 것과는 다르게, 모듈 1 종료 시에는 자발적으로 학습자들 앞에서 자연스럽게 발표하였다. 발화에서 나타나는 내레이터 정보/성찰은 구체적으로 연도와 자신의 신분을 언급하며 무엇을 했는지 자세한 지역명, 음식 이름 등을 언급하며 기대, 느낌, 감정까지 묘사였다. 이후 내러티브 발달 단계 등급 4를 목표로 모듈 2 학습이 다음의 단계별 내러티브 구조 개입으로 실시되었다.

4.2.2 모듈 2 개입

다음 표 9는 모듈 2에 실시된 단계별 내러티브 구조 개입으로 내러티브 정체성 요소별 학습 목표에 따른 주요 활동 개입 및 배치를 보여준다.

표 9. 수정된 단계별 내러티브 구조 개입

내러티브 정체성	학습 목표	주요 활동 개입 및 배치
내러티브 발달 단계	스토리 문법 요소에 따라서 개인 경험 구술하기(등급 4 서사구조)	five main story grammar elements (character, problem, internal response, action, and consequence)
내레이터 정보/성찰	스토리 구성에서 명시적으로 화자 정체성 표현(예: 이름)	1) the main character's name, 2) one instance of dialogue (e.g., John said, "Ouch. That hurts.") 교재 모듈 2의 스토리 지문에서 1)주인공 이름 및 감정 형용사 찾기 2)직접 인용문 감정 표현하며 읽기 3)요소들 포함 리텔링 조별 활동 4)요소들 적용 개인 경험 스토리텔링
내러티브 전달/소통	다양한 전달 모드를 수행하며 스토리텔링 전달력 및 소통 향상	1) 청중이 이야기에 집중하도록 하는 표지어 사용: one formulaic marker (e.g., One day) 2) 등장인물의 실감나는 감정 표현 전달을 위한 직접 인용 사용 3) 사건 연결 시 시간순서/인과관계 표지어 사용(예: because, and then, so, and, but)

모듈 2에는 위의 단계별 내러티브 구조 개입의 내러티브 발달 단계 학습 목표, ‘스토리 문법 요소에 따라서 개인 경험 구술하기(등급 4 서사구조)’가 수업 활동으로 다음과 같이 진행되었다. 예를 들면, 1) 교사는 먼저 서사 구조(처음-중간-끝)에 대한 브레인스토밍 및 간략한 설명을 한다. 2) 스토리가 있는 일련의 순서로 연결된 그림을 제시한다. 3) 교사는 Stein과 Glenn(1979)의 스토리 문법(story grammar) 요소가 적힌 스토리 문법 요소 카드(story grammar cue cards)를 미리 제작한 후, 각 요소에 해당하는 그림 컷에 각 카드를 놓으며 해당 컷의 이야기를 학습자들에게 읽어준다. 4) 교사의 읽기 후에는 개별 학습자에게 교사가 읽었던 이야기 지문이 제시되고 학습자들이 제한된 시간 안에 읽도록 하였다. 학습자들의 독해가 끝난 후에 교사는 지문을 수거하였다. 5) 교사는 학습자에게 앞서 제시된 그림과 스토리 요소 카드를 나눠준다. 학습자는 짝/그룹, 개인 발화 활동 순서로 그림과 스토리 요소 카드를 사용한 리텔링(다시 말하기) 활동을 한다. 예를 들면, 짝/그룹 리텔링 활동에서 편성된 조에 그림과 스토리 요소 카드가 주어졌으며 학습자 각각은 한 장의 스토리 요소 카드 선택 후, 이야기 순서대로 스토리 요소에 해당하는 그림에 카드를 붙이며 다시 말하기를 하였다. 학습자 모두 스토리 요소 카드를 다 사용할 때까지 짝/그룹이 하나의 이야기를 다시 말하는 활동이 반복되었다. 이후에는 그림만 사용하여 리텔링을 하고 마지막에는 카드만 사용하여 리텔링을 하였다. 6) 리텔링 활동 이후에는 제시된 관련 주제로 개인 경험 스토리텔링을 내러티브 구조에 따라서 짝에게 구술한다. 다음은 학습자 1번의 개인 경험 구술 스토리텔링 예시이다.

학습자 1번: My name is 000. I made English name last week, uh, my name is J000.

학습자 2번: J000 000? Hahaha(laugh)

학습자 1번: J000, hahaha(laugh), ye, ye, I uh, my wife uh like travelling, uh, we went to, went to, Phuket in Thailand, a few years ago, uh, when I arrived at hotel, um, the room was, very, uh, sorry, I cannot, we got, we get the room key, got the room key. My wife was very sensitive to smell, when I opened the room, uh, some strange smell uh, my wife said to me, there was a strange smell, uh, ye, so, we, I, I called the front desk, I wanted, I asked to them, to exchange another room, but, they refused my suggestion, uh, they, they, they, they, uh, they cleaned the room, while we were going out, ye, so, we, uh, we, went to surfing (중략)

(모듈 2 개인경험 구술 짝활동)

위의 발화는 모듈 2 학습 초반의 특징을 보여주는데, 우선은 명시적으로 학습된 Stein과 Glenn(1979)의 스토리 문법(story grammar) 요소들(Who, where, when, problem,

internal response, action, results)이 전반적으로 포함되어있다. 모듈 1 학습 시기와 비교하면, 내레이터 정보/성찰에 해당하는 이야기 서두의 ‘who(인물 소개)’ 요소에서 명시적으로 학습자 이름을 밝히며 이야기가 시작되고 있다. 하지만, 스토리 문법 요소 중, ‘내적 반응’(문제에 대한 화자 생각, 감정)은 생략되어 있으며, ‘결과’는 “we couldn’t stand that smell” 이후에 정확하게 제시되지 않고 있다. 문제에 대한 결론이 분명하지 않은 채, 이야기가 서둘러 마무리되고 있는 것이다. 이야기 전개는 가능하지만, 감정 요소 및 이야기 종결력은 부족한 중급 학습자 발화 특징을 보여주고 있다(신동일 2009). 발화 속도는 느리고 중간 포즈가 많지만, 학습자 내러티브 전달/소통은 개별 녹음 보다는 짝 활동에서보다 적극적으로 상호작용하였다. 개인 경험 스토리텔링 활동이 청자와의 소통, 공감, 이해를 높이는 의사소통 향상 활동으로 추천되는 이유이기도 하다(McCabe and Bliss 2003). 마지막으로 7) 개인 경험 스토리텔링의 학습자 개별 녹음이 진행된다.

내러티브 발달 단계 활동 이후, 교사는 내레이터 정보/성찰 향상을 위하여 감정 표현 단계별 개입, 내러티브 전달/소통 향상을 위해서는 이야기 종결력 시간 순서 및 인과 관계 표지어 사용 학습이 보강되었다. 예를 들면, 감정 표현 단계별 개입은 교재에 있는 모듈 1의 task 1 voice variation practice-‘I lost my homework’ 활동을 사용하였다. 교재에 제시된 감정 형용사 카드를 사용하여 학습자가 뽑은 카드에 적힌 감정 형용사(예: happy)로 ‘I lost my homework’을 큰 소리로 표현하며 다른 학습자들은 그 감정 형용사를 맞추는 방식이다. 그 다음 교재의 스토리 지문에서 1)주인공 이름(the main character’s name)과 감정 형용사 찾기 2)지문에 있는 직접 인용문을 등장인물의 감정을 표현하며 읽기 3)조별 활동으로 위의 요소들 포함하며 리텔링(다시 말하기) 하기 4)개인 경험 스토리텔링 구술에서 위의 요소들 적용하기로 진행되었다. 다음은 학습자 1번의 리텔링 짝 활동 발화 예시이다.

학습자 1: My name is Nora

학습자 2: hahahaha

학습자 1: Cindy was, hahahah, Cindy was my best friend, in my high school, she was a wild girl and I am quite one, one day, we are, studying in the library, and famous guy and his friend, uh, was studying, next to us, uh, Cindy gave me an evil smile and farted,

학습자 2: hahaha

학습자 1: hahaha, and then, uh, that sound so loud, so, they raised his head to look for the sound source, and, Nora, Cindy, said to me, “oh, my god, Nora”

학습자 2: hahaha

학습자 1: hahaha, so, I was embarrassed, um, suddenly, uh, the popular guy came over to us, uh, I said, “it was not me” but, uh, he tried, he did not believe my saying, uh, he said, “trying to uh, trying to uh, blame on your friend”, no body

believed in me, so, I was angry, and but, I, so, I was, I was a victim, innocent victim, I became an innocent victim, uh, I, I was very embarrassed, uh, that's end.

(모듈 2 감정 표현하며 짝에게 리텔링 하기)

학습자는 명시적으로 학습된 모든 요소들을 포함시키며 이전 발화에서 지적된 감정 표현 및 이야기 종결력이 향상되었다. 내레이터 정보/성찰에 해당하는 “My name is Nora, Cindy was my best friend, in my high school, she was a wild girl and I am quite one”이 포함되었다. 또한 “one day”로 청자 관심 유도, “Oh, my god, Nora”, “so I was embarrassed,” 같은 직접 인용과 감정 형용사로 문제 발생과 그에 대한 등장인물의 감정을 연결하여 내러티브 전달/소통을 향상시켰다. “so, and, and then, but, suddenly”와 같은 시간순서 및 인과관계 표지어의 다양한 사용으로 사건 전개 및 종결을 구체화하였다. 특히, 이야기 종결에서 “I was a victim, innocent victim, I became an innocent victim, uh, I, I was very embarrassed”로 사건에 대한 인물 정체성을 학습자 언어로 분명하게 표현했으며 이야기는 “that's end”로 마무리되었다. 청자 반응에서도 학습자의 향상된 내러티브 전달/소통은 확인될 수 있었다. 청자는 실감나게 이야기를 구술하는 화자의 표현력에 지속적인 웃음과 경청으로 반응하고 있었다. 사전평가 발화와는 구별되게 내러티브 개입 이후 학습자 발화는 내러티브 정체성 구성의 내러티브 발달, 내레이터 정보/성찰, 내러티브 전달/소통 등으로 향상되고 있었다.

4.3 사후평가

사후평가는 전체 모듈 교육이 종료되는 마지막 수업 시간에 수업 활동 일부로 진행되었다. 사전평가 시 발견된 중급 영어 말하기 능숙도의 수험자 특징 즉, 이야기를 시작할 수는 있지만 구체적으로 전개하면서 사건에 대한 자신의 태도, 감정, 생각, 의지 등을 표현하며 이야기 구성 완결의 부족은 사후평가에서는 내러티브 개입 최종 목표인 처음부터 끝까지 자기 주도적으로 개인 경험 스토리텔링을 스토리 요소 포함하며 수행할 수 있었다. 학습효과로 설정한 내러티브 발달 단계 4등급으로의 향상, 개인 경험 성찰하며 화자 이름, 생각, 감정 표현 등의 내레이터 정보/성찰 포함, 그리고 다양한 내러티브 구술 전달 모드로 청자에게 내러티브 전달/소통이 향상되었다. 학습자들은 청자의 반응, 질문, 공감 등에 상호작용하며 적극적으로 개인 경험 에피소드를 구술하였다. 다음 그림 4로 학습자들의 사전/사후평가 결과를 정리하였다. 그림에서 숫자는 각 학습자 번호를 나타내며(학습자 8, 9번 제외), 사전평가는 점선으로 방사형 분포에서 안쪽에 차지하고 있으며 사후평가에서는 바깥 테두리로 확장되었다.

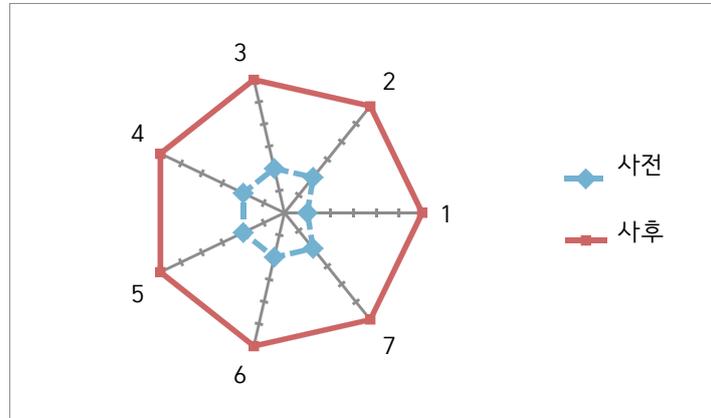


그림 4. 사전/사후평가 결과

예를 들면, 학습자 1번은 그림에서 보듯이 사전 평가에서 내러티브 발달 단계 등급 1, 내러티브 자아/성찰은 화자 정체성 정보 미포함 및 개인 경험 성찰하여 구술하는 것 자체에 대해서 굉장히 어색해하며 어려워하였다. 내러티브 전달/소통에서는 발화가 중단되었다. 이후 모듈 1의 시간순서 및 인과관계로 개인 일상 구술하기부터 모듈 2의 개인 경험 스토리텔링 단계별 내러티브 구조 학습 등에 성실히 참여하였다. 그 결과 사후 평가에서 내러티브 발달 단계 등급 4, 내러티브 자아/성찰은 화자 정체성 정보 및 문제에 대한 느낌, 감정 등이 구체적으로 포함되었다. 사후 평가에서 수행된 개인 경험 구술 짝 활동 상호작용 발화 샘플에서 학습자는 작년 추석에 일어난 개인 경험 에피소드를 서사구조에 따라 이야기 배경, 등장인물 소개, 장소, 시간, 문제, 반응, 시도, 결과 등 수업에서 명시적이고 반복적으로 학습된 스토리 기본 요소들을 모두 포함시켰다. 다양한 활동 동사를 사용하여 자신이 어떻게 넘어졌고 기분이 어떠했고 무슨 일이 발생했는지를 시간 및 인과관계에서, “I went to came back home but, when I got off the car, when I arrived home, I got off the car. I walked to the road. Suddenly I felt, uh, I felt something strange. I was falling down but I lost my mind. I got up immediately, but I was bleeding”, 구체적으로 묘사하였다. 사전 평가에서 사람들 앞에서 처음으로 하는 영어 발표를 상당히 난감해하며 어려워했던 것과는 확연히 다른 향상이었다. 학습자가 수강 목적으로 언급한 “다른 사람들 앞에서 영어 말하기 능력 배양”은 수업에서 자발적인 개인 경험 스토리텔링 발표로 가능했으며, 청자와의 상호작용 속에서 이야기를 구체적으로 전개, 종결시키는 능력도 향상되었다. 작년 추석에 넘어진 사건에 대해서 청자인 학습자 3번이 “Really?”로 반응하자, 학습자 1번은 “Ye, at that time, I lost my teeth”라고 넘어진 결과를 이야기했으며, 다시 청자가 놀라면서, “Teeth?”에 화자는 구체적으로 “front teeth”, 그리고 그것에 대한 화자의 반응, “I realised that”, 시도, “I went to the hospital, to care of myself” 그리고 이야기 종결, “I was

finishing my story, ha-ha, ye, I was ok, except my lost my teeth, ha-ha-ha” 및 결론에 대한 화자의 반응까지 추가하였다. 이전 단계의 발화에서 지적된 화자의 문제에 대한 감정, 생각 및 이야기 종결 등이 사후평가 발화에서는 청자와의 자연스러운 소통에서 주도적으로 이야기를 마무리하고 있었다.

진단평가 결과에 따라서 내러티브 개입을 통한 개선점은 다음과 같다. 학습자 내러티브 발달 단계는 사전 평가 시 1-2등급과 다르게 모듈 2의 수업 내용인 서사 구조에 따라서 개인 경험 스토리텔링 구술이 가능한 등급 4로 향상되었다. 내러티브 전달/소통은 사전 평가 시 개인 경험 구술 발표 수행은 전반적으로 가능하였으나 머뭇거리거나 중간 멈춤, 말끝이 흐려지는 것과 같이 청중과 소통하기보다는 학습자 발화 자체에 집중하느라 내러티브 전달력은 부족하였다. 이후 단계별 내러티브 개입의 다양한 내러티브 전달 모드(교사와의 상호작용, 짝, 그룹, 개별 녹음 및 개인 구술 발표 등), 직접 인용 및 다양한 표지어 사용 학습이 제공되었다. 사후평가에서는 명시적으로 학습된 요소들이 포함된 발화로 여러 모드의 구술 전달이 가능하였으며, 그 중 청자와의 상호작용 가운데 수행하는 짝 활동의 개인 경험 스토리텔링에서 가장 적극적이고 활동적인 소통을 보였다. 내레이터 정보/성찰은 사전평가 시 직장에서의 실수담에서 화자의 정체성을 나타내는 이름, 신분, 직무 등과 같은 정보는 생략되었으며 학습 초반에는 자신에게 익숙한 일상적 경험들을 성찰하여 구술하는 것 자체를 어색해하거나 낯설어하였다. 이후 개입에서 명시적으로 개인의 일상을 성찰하며 활동 동사로 시간 및 인과관계에서 구술하기, 이야기 서두에 화자의 정체성 정보 제공하기, 이야기 전개에 있어서 문제에 대한 화자의 감정, 생각 등과 같은 감정 표현 학습 등이 제공되었다. 사후평가에서 나타난 학습자들의 발화는 학습된 요소들이 포함되었으며 화자 정체성 정보 및 성찰적 표현들이 구체적으로 제시되었다.

5. 결론

본 연구는 글로벌 기업 언어 교육 환경에서 연구자가 직접 교사로 참여하여 OPIc 개인 경험 스토리텔링 과제 준비 탐색을 위하여 시도된 영어 말하기 시험 준비 교육 사례이다. 수업 현장에서 교사가 어떻게 기획 및 적용할 수 있는지 스토리텔링 영어교육과정(신동일 외 7인 2018) 기반의 개인 경험 구술 목표 내러티브 개입 절차(Spencer and Slocum 2010) 활용 사례를 제시하고자 하였다. 또한 수업 효과를 확인하고자 학습자 내러티브 정체성을 진단하여 한국인 성인 영어 말하기 학습자(수험자) 내러티브 변화를 탐색하였다. 새롭게 시도된 연구 의의에도 불구하고 본 연구는 후속 영어 말하기 시험 준비 개발을 위한 탐색 연구로 여러 제한점들을 갖고 있다. 본 연구 결과를 바탕으로 보완해야 하는 사항들을 다음과 같이 정리하고자 한다.

첫째, 수업 효과 확인을 위한 교육 종료 후 학습자 OPIc 시험 등급 향상 여부이다. 본 수

업은 시험 대비반으로 개설된 것이 아니기에 학습자들의 사후평가 활동으로 시험 수행을 제시할 수 없었으며, 교육 기간 동안 시험을 치른 수험자 사례도 없었다. 하지만 교육 이후 개별 수험자들의 시험 준비가 진행되었으며 시험 등급 향상 사례(예: OPIc 최고등급 취득)가 발생하였다. 추후 연구에서 수업 효과의 지속성 여부와 관련하여 개별 수험자들의 시험 준비 사례 연구를 다루고자 한다.

둘째, 본 수업은 기존 영어 회화 및 표준화된 시험 준비와 구별된 개인의 일상, 습관, 가족, 여행 등의 소재로 개인 경험 내레이션 학습이 직장 내에 위치한 사내 어학과정에서 진행되었다. 따라서 수업 효과는 개인 성향, 이야기 소재, 시험 준비 경험, 영어 학습 배경 및 영어 능숙도, 근무 연한에 따라서 차이가 있었다. 예를 들면, 자신의 일상, 경험 성찰이 낯설며 이야기로 나누는 것이 익숙하지 않은 학습자는 기존의 시험 준비 방법을 고수하고 싶어 하였다. 한국어로도 자신의 일상 경험 에피소드를 구술하는 경험이 부족하거나 즐기지 않는 경우에도 수업 활동 자체를 부담스러워하였으며 적응하는데 시간이 걸렸다. 또한 사내 어학과정에서 진행되었기에 직장 소재 개인 경험 구술은 학습자들이 업무의 연장선으로 인식, 업무 보안 등의 이유로 참여도가 낮았다. 혹은 자신의 전문적 업무를 사람들이 이해하기 쉽게 영어로 소개하며 구술하는 활동이 익숙하지 않았다. 오히려 직장 외 소재(가족, 여행, 휴가, 취미 등)에서 개인 경험 구술 참여도가 높았다. 수업 만족도가 가장 높은 학습자는 문장 구성이 가능한 OPIc 중급-중(IM) 수험자 중 기존 모범 답안 암기의 부정적 경험이 있거나 학습자 활동 중심의 영어 구술 교육 경험이 있는 경우였다. 이들은 모범 답안 없이 스토리 문법 요소에 따라서 진행된 단계별 내러티브 개입 구조 학습을 유용한 활동으로 인식했다. 반대로 영어 구술 교육 경험이 없기에 본 수업이 새롭고 만족도가 높은 경우도 있었다. 입사년도가 최근일수록 개인 경험 에피소드를 성찰하여 구술하는 시간이 상대적으로 적게 걸렸지만 분명 개인차는 존재하였으며 추후 연구에서는 이러한 학습자 개인 배경들을 고려하여 개별 학습자 대상의 내러티브 개입 시험 준비 활동을 기획해 볼 수 있을 것이다.

셋째, 내러티브 정체성 진단의 보완 및 수정이다. 본 연구에서는 수업 사례 제시에 중점을 두며 수업 효과를 파악하고자 내러티브 정체성 구성(김나희 2019a)을 수정 보완하여 내러티브 발달 단계, 내레이터 정보/성찰, 내러티브 전달/소통으로 학습자 발화 변화를 탐색하였다. 후속 연구에서는 앞서 언급한 개별 학습자 특징 파악을 내러티브 정체성 진단 및 교육과 연계해서 실제 교실 현장에서 교사가 평가할 수 있고 가르칠 수 있도록 보다 쉽고 명료한 평가 절차, 방법, 내용 등으로 보완할 필요가 있다. 추후 연구에서는 교실 현장에서 교사 주도로 진행된 내러티브 정체성 진단 도구 개발에 관한 실험연구 사례가 보고될 필요가 있다.

마지막으로 본 연구는 글로벌 기업의 사내 어학과정 교육 현장에서 연구자가 직접 교사로 참여하여 OPIc 시험 준비 대안 활동 탐색을 위하여 스토리텔링 교육과정 기반의 내러티브 개입을 주도하였다. 따라서 본 논문을 통해 특정 시험이 아니라 글로벌 기업 맥락의 영어시험 준비에 전반적으로 적용될 수 있는 사례 연구라는 점이 강조된다. 실제 글로벌 기업 정

규 사내 어학과정의 영어 말하기 수업 현장에서 연구자가 교사로 참여하여 수업 계획, 진단, 조정 및 수업 효과를 이끌기까지 연구자, 평가자, 교수자로 고려할 사항들과 기업 언어 교육 현장의 다양한 변수들이 많았다. 교사 혼자서 여러 역할들을 수행하며 내러티브 개입을 전체 수업에 적용하기 위해서는 본 연구 현장처럼 소규모의 수업 환경이 적절할 것이다. 다양한 언어 능숙도 레벨의 다수의 학습자들을 수개월 이상 가르치는 수업 현장에 적용 시, 수업 활동의 일부로 혹은 학습자 일대일 (진단) 활동 등과 같은 부분적 적용을 고려할 수 있겠다. 무엇보다 다양한 언어 교육 현장에서 (전체 혹은 일부) 수업 및 진단 활동으로 다양하게 활용할 수 있도록 교수자가 감당할 수 있는 내러티브 개입 교육 절차, 교육 내용, 활동, 평가, 교재 및 교사 교육 사례 등으로 영어 말하기 시험 준비 대안 탐색이 지속적으로 시도될 필요가 있다. 한국인 성인 영어 학습자(수험자)에게 개인 경험 내레이션 적용 시, 영어 내러티브 발달 과정에서 이야기하기 주체로 자신을 발견, 소통하는 긍정적 내러티브 정체성 경험 사례가 보고될 필요가 있다.

참고문헌

- 김나희(Kim, N. H). 2019a. 글로벌 기업의 언어시험 준비 맥락에서 영어 스토리텔링 프로그램 실행연구: 내러티브 정체성 관점으로(Action research on a global corporation's English storytelling programme in a context of high stakes language test preparation: From narrative identity). 《영어학》(*Korean Journal of English Language and Linguistics*) 19-1, 165-193.
- 김나희(Kim, N. H). 2019b. 기업 맥락에서 직장인 고부담 영어 말하기 시험 준비: 수험자 정체성 관점으로(Employees' high stakes English test preparation: From test taker identity). 《영어학》(*Korean Journal of English Language and Linguistics*) 19-3, 475-499.
- 박인서·김승재(Park, I. and S. Kim). 2016. 체육전공 대학생들의 서사적 정체성 교육에 대한 사례연구(A case study on narrative identity education for college students majoring in physical education). 《한국체육학회지》(*Korean Journal of Sport Studies*) 55-3, 225-236.
- 박종원(Park, C. W). 2006. 『영어교육과 질적연구』 (*English Education and Qualitative Study*). 서울: 한국문화사.
- 신동일(Shin, D). 2009. 『한국의 영어평가학 3: 스토리텔링편』 (*English Assessment in Korea 3: Storytelling*). 서울: 한국문화사.
- 신동일·김금선·김나희·S. Kim·J. Jacobson·김주연(Shin, D., K. Kim, N. Kim, S. Kim, J. Jacobson and J. Kim). 2018a. 『I Tell My Stories: Storytelling

- Workbook for Every Classroom』 Unpublished manuscript.
- 신동일 · 김금선 · 심우진 · 김나희 · 전종운 · 김세희 · 김주연 · 정태영 (Shin, D., K. Kim, W. Shim, N. Kim, J. Jeon, S. Kim, J. Kim and T. Jung). 2018b. 글로벌 기업에서 스토리텔링 영어교육 콘텐츠 개발과 적용: 능숙도 향상을 목표로 (Developing a curriculum of English storytelling in a global corporation's context: Focus on proficiency building). 《한국콘텐츠학회논문지》(*Journal of the Korea Contents Association*) 18-3, 265-278.
- Bryman, A. 2004. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Kim, N. H. 2013. Impact of English speaking test preparation on Korean test takers' identity. Poster session presented at the 35th LTRC (Language Testing Research Colloquium). Seoul, Korea.
- Kim, N. H. 2016. Korean test takers' TOEIC-Speaking and OPIc test preparation. *Korean Journal of Applied Linguistics* 32(3), 51-76.
- Kim, N. H. 2017. A study on adult learners' IELTS preparation from a English-mediated identity perspective. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 9(1), 83-111.
- McCabe, A. and L. S. Bliss. 2003. *Patterns of Narrative Discourse: A Multicultural, Life Span Approach*. Allyn & Bacon.
- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OPIc 2017. http://www.opic.or.kr/senior/certi/opic_brochure_2017.pdf에서 2018년 1월 4일에 검색했음.
- Petersen, D. B. 2011. A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly* 32(4), 207-220.
- Peterson, C. and A. McCabe. 1983. *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York, NY: Plenum
- Ricoeur, P. 2010. *Time and Narrative*. University of Chicago Press.
- Spencer, T. D. and T. A. Slocum. 2010. The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention* 32(3), 178-199.
- Stein, N. and C. Glenn. 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle, ed., *New Directions in Discourse Processing*, 53-120. Norwood, NJ: Ablex.

예시 언어(Examples in): 영어(English)
적용가능 언어(Applicable Language): 영어(English)
적용가능 수준(Applicable Level): 성인(Tertiary)

김나희 (Kim, Nahee), 강사 (Lecturer)
단국대학교 교양교육대학 (College of Liberal Education, Dankook University)
경기도 용인시 수지구 죽전로 152 (152 Jukjeon-ro, Suji-gu, Yongin-si, Gyeonggi-di)
E-mail: mission52jk@gmail.com

논문 접수(Received): 2020년 9월 21일 (September 21, 2020)
논문 수정(Revised): 2020년 10월 30일 (October 30, 2020)
게재 결정(Accepted): 2020년 11월 15일 (November 15, 2020)