

# FLE 교육에서 자존감 효과 탐색

김은정<sup>†</sup>

서울대학교

## Exploring the effects of self-esteem in FLE education

En-Jung, Kim<sup>†</sup>

Seoul National University

---

### ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effects of “self-esteem,” which has not been highlighted in FLE education so far, as one of the emotions that must be considered for the development of effective communication competence. The study was done in two aspects: “building self-esteem” and “inducing communication motivation.” The meaning and function of emotions in foreign language education, as well as the concept of self-esteem at the center of discussion and its function were examined through the analysis of previous studies. Next, four self-esteem-building activities for use in French language classes were proposed, and research methods to explore their effects were discussed. The effects of these four self-esteem-building activities were comprehensively analyzed and examined in two aspects mentioned previously and the implications of the results for FLE education were reviewed. Finally, several proposals based on these implications were suggested.

**Keywords:** : affect, communicative competence, self-esteem, self-esteem-building activities, communication motivation

---

## 1. 서 론

감정(affectivité)<sup>1)</sup>과 인지 능력은 분리될 수 없다(Aden, 2012, 2013; Arnold, 2006; Chastain, 1988; Damasio, 1994, 2006, 2010; Schumann, 1994)는 견지에서 볼 때, 언어 및 문화 요소에 대한 이해가 필수불가결한 인지적 차원의 의사소통 능력(compétence communicative)을 효과적으로 함양하는 데 있어 감정에 대한 고려는 필수적이라고 할 수 있다. 이와 관련하여 Arnold(2006)는 우리 존재의 모든 측면과 연결된 감정은 삶에서 보조적이 아니라 핵심적이라고 한 Oatley & Jenkins(1996)의 주장을 옹호하며, 감정이 외국어 능력에도 직접적인 영향을 미칠 수 있음을 역설하였다. 일찍이

---

\* 이 논문은 2020년 9월 19일 한국외국어교육학회 발표 내용을 수정·보완한 것이다. 고견을 아끼지 않으신 익명의 심사위원분들께 진심으로 감사드린다.

<sup>†</sup> Corresponding author: ejk1982@snu.ac.kr



1980년대 Stevick(1980:4)이 외국어 교수·학습의 성공은 재료, 방법, 언어적 분석에 의해서가 아니라, 수업 시간에 형성되는 사람들과의 관계 그리고 개인 안에서 일어나는 불안(anxiété), 억제(inhibition), 자존감(esteem de soi), 동기(motivation) 등에 달려있다고 주장하며, 감정을 외국어 교육의 성패를 결정짓는 요인으로 간주한 것도 바로 이와 같은 맥락에서이다.)<sup>2)</sup> 실제로 학습자들이 프랑스어에 흥미와 관심을 가지도록 이끄는 것은 교수자가 학습자에게 전달한 언어적 지식이 아니라, 학습자에 대한 교수자의 관심이나 애정, 혹은 학습자들 간에 형성된 긍정적인 감정임을 확인하곤 하였던 경험적 사실은 이를 뒷받침하는 또 다른 근거라고 할 수 있다.

한편, 오늘날 외국어 교육의 궁극적 목표에 해당하는 의사소통 능력은 1970년대 중반 의사소통접근법(approche communicative)과 함께 등장한 이후 2000년대 프랑스어 교육학의 주류 이론을 형성한 행위중심접근법(approche actionnelle)에 이르기까지 외국어 교육의 궁극적 목표로서 지속적으로 강조되고 있다. 특히 의사소통접근법과는 달리, 교실이 곧 목표어 사회가 되고, 교실에서의 학습자는 곧 사회적 행위자(acteur social)가 되며, 나아가 과제(tâche)를 통한 보다 적극적인 차원의 언어적 수행이 요구되는 등 보다 '실제적인 의사소통 능력' 함양을 지향하는 행위중심접근법은 의사소통 능력의 중요성에 대한 한층 강화된 인식을 보여준다. 이러한 분위기 속에서 의사소통 능력의 발달을 도모할 수 있는 효과적인 교수·학습 방안 마련의 필요성은 더욱 커졌으며, 이를 위한 관련 학자들의 고민도 더욱 깊어졌다. 외국어 능력에 직접적인 영향을 미칠 수 있는 '감정'을 의사소통 능력 함양을 도모하는 데 하나의 실마리로서 반드시 고려해야 하는 이유가 여기에 있다.

이러한 맥락에서 볼 때, 여러 긍정적 감정 가운데 하나로서 자기 자신뿐만 아니라, 타인의 자기 자신에 대한 관심과 존중, 그리고 확신에 의해 형성되는 '자존감(esteem de soi)'<sup>3)</sup>은 외국어 능력 발달을 방해하는 두려움이나 불안감과 같은 부정적 감정의 발달을 억제하는 학습의 견고한 토대(Arnold, 2006; Canfield & Wells, 1994;

1) Arnold(2006:407)에 따르면 affectivité는 sentiments, émotions, croyances, attitudes를 포괄하는 용어이다. Munezero et al.(2014:102)과 같은 학자 역시 affect를 emotions, feelings, sentiments를 포괄하는 폭넓은 개념으로 정의하였다. 요컨대 affectivité는 이 같은 감정들에 대한 상위 개념으로 볼 수 있으며, feelings, emotions, sentiment은 그 하위 개념에 해당한다고 할 수 있다. 한편, affectivité에 대한 이해를 돕기 위해 그것의 하위 개념에 해당하는 feelings, emotions, sentiment에 대해 간략히 언급하면 다음과 같다. feelings은 이전 경험에 의해 확인된 감각(sensation)이나 감정의 상태로 의식적 현상(conscious phenomena)에 해당하며, emotions는 feelings과 구별되는 feelings의 투영이나 표현(expressions of feelings)으로 사회와 문화의 영향을 받는 전의식 현상(preconscious phenomena)으로 볼 수 있다. Sentiments은 emotions를 대신할 수 있지만, emotions과 달리 길게 유지되고 시간이 흐르면서 발달된다는 점이 이와 다르다(Munezero et al. 2014:101-104). 한편 용어의 번역에 있어, 각 개념간의 차이를 드러내는 변별적 용어가 존재하지 않기 때문에, '느낌'으로 번역이 가능한 feelings을 제외한 나머지, 곧 affectivité, émotions, sentiments에 대해 모두 '감정'으로 번역하였음을 밝힌다.

2) Stevick(1980)의 이 같은 주장은 외국어 교육의 성공이 '사물(choses)'이 아닌, '사람(personnes)'에 달려 있다는 그의 가치관에 입각한 것이다. 한편, 외국어 교육을 계획함에 있어 사람 안에서 비롯되는 '감정'을 반드시 고려할 필요가 있다는 Arnold(2006)의 주장은 Stevick(1980)의 바로 이 같은 가치관에 영향을 받은 것이다.

3) 2.3.절의 자존감에 대한 심리학적 정의 참조.

Coopersmith, 1967; Oxford, 1999; Reasoner, 1992)로서 기낼 수 있다는 점에서, 효과적인 의사소통 능력 향상을 위해 중요하게 고려될 필요가 있다.

그러나 ‘자존감’은 심리학(psychologie)이나 사회학(sociologie) 분야에서 주로 다루어지고 있으며, 외국어로서의 프랑스어(Français Langue Étrangère, 이하 FLE) 교육 분야에서는 이와 관련한 연구를 찾아보기 어렵다. 특히 ‘자존감’을 여러 감정 가운데 하나로 포괄적으로 다루지 않고, ‘자존감’이라는 특정 감정을 외국어 능력과의 연관성 속에서 고찰한 연구로는 FLE 학습자를 대상으로 자존감이 외국어 학습에 미치는 효과에 대해 실험 연구한 Aslım-Yetiş & Elibol(2017)의 연구가 있을 뿐이며, 국내의 경우 아직까지 이루어지고 있지 않다.<sup>4)</sup>

따라서 본 연구는 이제까지 FLE 교육에서 조명되지 않은 ‘자존감’을 효과적인 의사소통 능력 발달을 위해 반드시 고려해야 하는 감정 중 하나로 보고, 자존감 형성 활동을 제안한 후, 그 효과를 ‘자존감 형성’과 ‘의사소통 동기 유발’이라는 두 가지 측면에서 탐색해 보고자 한다. 이를 위해 먼저 2장에서는 선행 연구 분석을 통해 외국어 교육에서 감정의 의미와 기능을 비롯해, 논의의 중심에 있는 자존감 개념과 그 기능에 대해 고찰한다. 그 다음 3장에서는 4가지 자존감 형성 활동을 소개하고, 프랑스어 수업에의 적용 방법과 그 효과를 탐색하기 위한 설문조사 방법에 대해 논의한다. 그리고 4장에서는 설문조사 결과에 의거하여, 이 4가지 자존감 형성 활동의 효과를 ‘자존감 형성’과 ‘의사소통 동기 유발’이라는 두 가지 측면에서 종합적으로 분석 및 고찰하고, 그 결과가 FLE 교육에 시사하는 바를 검토한다. 마지막 장에서는 앞서 도출된 시사점을 토대로 몇 가지 제언을 하고자 한다.

## 2. 선행 연구

본 절에서는 선행 연구 분석을 통해 외국어 교육에서 감정의 의미와 기능, 그리고 ‘자존감’ 개념과 그 기능에 대해 차례로 살펴본다.

### 2.1. 의사소통 능력 발달 요인으로서 감정

---

4) FLE 교육에서 ‘자존감’을 외국어 능력과 결부시켜 논의한 연구가 거의 전무한 것은 ‘감정’에 대한 연구가 미미한 것과 무관하지 않아 보인다. 실제로 FLE 교육에서는 제2외국어 습득에 있어 감정의 중요성과 제2외국어 교육에 영향을 미치는 여러 감정적 요인에 대해 논의한 Arnold(2006) 연구와 FLE 교실에서 감사(gratitude)의 감정이 언어 능력에 미치는 영향에 관해 연구한 Messaoudi & Kim(2020)의 연구가 있을 뿐이다. 반면, 영어 교육 분야에서는 감정을 외국어 능력 발달의 핵심 요인으로 가정한 Rodríguez et al.(1996), Witt & Wheelless(2001)를 비롯한 여러 학자들의 다양한 연구가 있으며, ‘자존감’과 관련하여 마찬가지로 언어 능력과 자존감 간의 상관성 연구의 선구자로 평가받는 De Andrés(1999)를 비롯한 Naouel(2016), Rubio(2007) 등의 연구가 다수 존재한다는 사실은 이에 대한 연구가 상대적으로 활발히 이루어지고 있음을 방증한다.

신경과학(neuroscience)과 심리학 분야의 많은 연구자들은 감정이 교육의 효과를 높이는 데 결정적인 역할을 담당한다고 본다. 일찍이 인본주의 심리학자이자 교육자 Rogers(1975)는 감정에 대한 고려 없이 이루어지는 교육을 비판하며 효과적인 교육을 위해 감정에 대한 고려는 필수불가결함을 역설한 바 있다. 또한 Schutz와 Lanehart(2002)는 정서와 감정은 교수와 학습 과정의 모든 부분에 필연적으로 수반되기 때문에 학교라는 맥락 속에서 감정의 본질을 이해하는 것은 필수적이라고 주장한다.

그렇다면 외국어 교육에서 감정은 어떠한 의미를 갖는가? 전술한 바와 같이 1980년대 Stevick(1980:4)은 감정을 외국어 교육의 성패를 결정짓는 요인으로 보았다. 또한 1990년대 Schumann(1994:232)은 언어 학습에 미치는 감정의 영향과 관련한 신경과학 분야 연구에서 ‘신경에 관한 관점에서 감정은 인지 작용에 필수적인 부분(integral part of cognition)’이라고 결론 내렸는데, 이는 감정과 논리적 사고가 불가분의 관계에 있음을 주장한 신경과학자 Damasio(1994, 2006, 2010)의 주장과 일맥상통하는 것이다. 한편, Rodríguez, Plax & Kearney(1996:297)는 ‘주제에 대한 관여를 지속하게 하고, 관심이 깊어지게 하는 분명한 내재적 동기 요인(intrinsic motivator)’이 바로 감정이라는 사실에 주목하였다. 나아가 2000년대 『유럽공통참조기준』(Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 이하 CECR)(2001:84)은 실존적 능력(compétence existentielle)에 해당하는 태도 및 성향(savoir-être)과 관련한 언어 사용자/학습자(utilisateurs/apprenants)의 일반 능력을 다루면서 언어 학습에 있어 감정의 중요성을 분명히 하는데, 이는 앞서 여러 학자들의 주장과 맥을 같이 하는 것이다.

이 같은 사실에 비추어 볼 때, 감정은 인지 능력과 긴밀한 상관관계에 놓여 있고, 학습을 지속하는 데 중요한 관심과 흥미 유발의 내재적 동인이며, 나아가 의사소통 활동에 영향을 미치는 주된 요인 중 하나라는 점에서, 의사소통 능력을 함양하고자 할 때 반드시 고려해야 하는 측면이라고 할 수 있다.

## 2.2. 감정의 기능

앞서 살펴본 바와 같이 감정은 의사소통 능력 발달 요인 중 하나로서 중요한 의미를 갖는다. 그렇다면 이 같은 감정은 의사소통 능력과 관련하여 구체적으로 어떠한 기능을 하는가? 이는 크게 다음 세 가지로 정리될 수 있다.

첫째, 상호작용을 촉진할 수 있다. 원활한 의사소통이 이루어지기 위해서는 수신자와 발신자 간의 상호작용이 중요한데, 이 같은 상호작용은 상대방의 감정을 제대로 이해할 때 활발히 이루어질 수 있기 때문이다. 이와 관련하여 Cyrulink(2000:44)는 ‘말하기 전

---

5) CECR(2001:84)는 언어 사용자/학습자의 의사소통 활동은 그들의 지식, 이해, 능력(aptitude) 뿐만 아니라, 그들의 정체성을 형성하는 태도(attitudes), 동기(motivations), 가치(valeurs), 믿음(croyances), 인지 유형(styles cognitifs), 그리고 성격(personnalité)과 관계된 개인적 요인(facteurs personnels)의 영향을 받는다는 사실을 분명히 한다.

에 (대화상대자를) 좋아해야 한다'라고 주장하며, 언어를 배우기 위해 단지 소리, 단어, 규칙만을 알아서는 안되고, 거기에 담긴 감정을 읽어낼 줄 알아야 함을 역설한 바 있다. 또한 Argyle(1988), Leathers(1986)는 사람이 처해 있는 심리적, 생리적 상태에 대한 정보를 제공해 주는 감정이 대화 상대자에 대한 이해를 돕고, 그와의 정서적 유대관계 형성에 기여함으로써 보다 활발한 상호작용에 이를 수 있도록 이끈다고 본다.

둘째, '기꺼운 마음으로 의사소통(willingness to communicate)' 할 수 있도록 하는 내재적 동인이 될 수 있다. 의사소통 능력 발달과 직결되는 '기꺼운 마음으로 의사소통 하기'(Arnold, 2006:411)는 1990년대 McCroskey와 Richmond(1990)가 효과적인 언어 교육을 위해 창시한 개념으로, 이후 MacIntyre, Baker, Clément & Donovan(2002), MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels(1998), Yashima(2002)와 같은 여러 학자들이 이 개념을 제2외국어 교육에 도입해 궁극적 목표로 삼으면서 이를 가능하게 하는 것이 바로 감정적 요소임을 강조하였다.

셋째, 불안 심리를 감소시킬 수 있다. Horwitz, Horwitz & Cope(1986)와 같은 학자들에 따르면, 제1외국어와 비교해 상대적으로 접하는 빈도가 적어 상호 언어 및 문화 간의 이질감을 더욱 크게 느낄 수 있는 제2외국어 학습자들은 그로 인해 특수한 심리적 불안을 겪기 쉬운데, Arnold(1999)에 따르면 감정적으로 안정적인 환경(environnement émotionnellement sécurisant)이 이 같은 불안 심리를 감소시키는 데 기여할 수 있기 때문이다.

이와 같이, 감정은 상호작용을 촉진하고, '기꺼운 마음으로 의사소통'하고자 하는 동인이 되며, 나아가 불안 심리를 감소시키는 기능을 할 수 있다.

### 2.3. 자존감(esteem de soi)에 대한 심리학적 정의

본 연구는 효과적인 의사소통 능력 발달을 위해 고려해야 하는 감정 중 하나로서 '자존감'의 효과에 대해 살펴보고자 하므로, 자존감에 대한 개념을 먼저 정립하는 것이 중요하다. 한편, 자존감은 긍정 심리학(psychologie positive)에서 중요하게 다루어지는 개념 중 하나이기 때문에,<sup>6)</sup> 이에 대한 심리학적 정의를 살펴볼 필요가 있다.

많은 학자들이 자존감에 대해 언급하였음에도 불구하고 이에 대한 일관되고 통일된 정의는 존재하지 않는다. 그럼에도 여러 학자들의 정의를 종합해보면 크게 두 가지 입장으로 정리가 가능하다. 하나는, 자존감을 개인의 자신에 대한 평가와 관계된다고 보는 입장이다. 가령 Coopersmith(1967)는 자존감을 개인이 자신에 대해 형성하고, 습관적으로 유지하는 평가와 관련이 있다고 보았다. Maslow(1970) 역시 자존감을 인간이 가진

6) 긍정 심리학(psychologie positive)은 모테 심리학이 병리학과 연결되어 불안, 우울, 두려움과 같은 문제를 주로 다루던 것과 달리, 기쁨, 사랑, 희망, 감사 등과 관련한 감정을 다룬다(Fredickson, 2009). 자존감은 긍정 심리학의 용어 중 하나로서, 흔히 자이존증감 혹은 자기존증감이라고 말하기도 한다. 한편, 본 연구에서 자존감은 자기 존증감의 줄임말로 사용되는데, 그 이유는 '자기(self)'와 '자아(ego)'라는 용어가 혼동될 수 있기 때문이다.

5가지 욕구 중의 하나로 간주하며, 자기 자신이 관심이나 인정, 존경을 받을 존재라고 스스로 느끼는 감정과 밀접한 관계가 있음에 주목하였다. 나아가 자존감 운동의 지성적 아버지(intellectual father)라고 여겨지는 Branden(1969)은 자존감을 자기 확신과 자기 존중을 통합한 개념으로 정의하였고, Rosenberg(1971)는 자신에 대한 긍정적 혹은 부정적 평가와 관련된 것으로 자기 존경의 정도 및 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도와 연결 지어 설명하였다. 다른 하나는, 자존감을 자기 자신뿐만 아니라 타인의 자기 자신에 대한 평가와 모두 관련되어 있다고 보는 입장이다. 자존감을 심리학적으로 처음 사용한 James(1890)의 경우, 자아에 대한 가치 판단에 의존하고 자아 개념과 그에 대한 가치 판단은 둘 다 다른 사람들의 관점과 밀접하게 연관되어 있다고 본다.

이와 같이, 많은 학자들은 대체로 자존감을 개인의 자신에 대한 평가와 관련지어 정의하였다. 그러나 우리 모두는 타인과의 관계 속에서 살아가는 존재로서, 그 과정에서 타인에 의해 알게 모르게 형성되고 변형되는 감정이 많다는 보편적 사실에 근거하여 볼 때, 자존감을 자기 자신뿐만 아니라 다른 사람의 자기 자신에 대한 평가와 관련된 것으로 본 James(1890)의 주장은 타당해 보인다. 따라서 본 연구에서는 이 두 가지 측면을 모두 수용하고 종합하여, 자존감을 자기 자신뿐만 아니라 타인의 자기 자신에 대한 관심과 존중, 그리고 확신에 의해 형성되는 긍정적 감정으로서 정의한다.

#### 2.4. 외국어 교육에서 자존감의 기능

앞서 우리는 자존감에 대한 심리학적 정의를 살펴보았다. 그렇다면 외국어 교육에서 자존감은 어떻게 정의되며, 어떠한 기능을 하는가? 외국어 교육에서 정립한 자존감에 대한 다른 정의는 없지만, 이 같은 심리학적 정의를 그대로 수용하여 외국어 학습과 의사소통 능력 발달과의 연관성 속에서 이에 대한 견해를 밝힌 학자들은 존재한다. 그들의 주장에 근거하여 볼 때 자존감의 기능은 크게 다음 세 가지로 정리가 가능하다.

첫째, 외국어 학습의 효과를 제고할 수 있다. 자존감은 언어 능력 발달을 방해하는 불안감과 같은 부정적 감정의 발달을 억제하고, 언어 능력 향상을 돕는 용기나 희망과 같은 긍정적 감정을 강화함으로써 목표 수준에 대한 최선의 결과를 도출하는 데 도움이 되기 때문이다(Aslım-Yeti & Elibol, 2017: Oxford, 1999). 자존감을 학습의 견고한 토대로 간주한 Canfield & Wells(1994), Coopersmith(1967), Reasoner(1992), 그리고 언어적·문화적 차이로 인한 낮설음이 개인의 능력과 가치를 평가 절하하도록 만들어 학습의 효과를 낮추는 데 영향을 미친다고 보고, 이를 극복하기 위해 반드시 고려해야 하는 감정이 바로 자존감을 역설한 Arnold(2006:417)의 주장 모두 자존감이 외국어 학습의 효과를 높이는 데 결정적일 수 있음을 뒷받침하는 근거로 볼 수 있다.

둘째, 의사소통 동기와 의사소통 참여도를 높일 수 있다. 의사소통 동기가 향상되면 의사소통 참여도 역시 높아지기 마련이라는 보편적 사실에 근거하여 볼 때, 의사소통 동기는 의사소통 참여도와 직결되며 비례 관계에 놓여있다고 볼 수 있다. 한편, 의사소

통 동기는 학습 대상에서 재미와 흥미를 느낄 때 높아진다는 일반적 사실에 비추어 볼 때, 자기 자신에 대한 관심과 존중, 그리고 확신을 바탕으로 학습을 즐겁게 할 수 있도록 이끄는 자존감(Arnold, 2006; De Andrés, 1999)이 의사소통 동기 유발에 이바지하고, 의사소통 참여도를 높일 수 있음은 자명하기 때문이다. 또한 긍정적인 감정은 새로운 언어 학습에 대한 흥미와 관심을 유발하는 데 도움이 될 뿐만 아니라, 그것을 지속시키는 데에도 효과적이라는 Rodríguez, Plax & Kearney(1996)의 주장은 여러 긍정적 감정 가운데 하나로서 ‘자존감’의 이 같은 기능을 뒷받침한다.

셋째, 의사소통 능력 발달에 기여할 수 있다. Arnold(2006:415)에 따르면, 지나친 자존감은 자신에 대한 잘못된 기대를 갖게 해 의사소통 능력 함양을 오히려 저해할 수 있지만, 건강한 자존감(*estime de soi «saine»*)은 자신과 자신의 능력에 대한 현실적이고 긍정적인 시각과 동시에, 그가 도달할 수 있는 중요한 목표에 대한 책임감 있는 태도를 갖도록 함으로써, 의사소통 능력 향상이 효과적으로 이루어지는 것을 돕기 때문이다.

이와 같이, 자존감은 외국어 학습의 효과를 높이는 데 기여할 뿐만 아니라, 의사소통 동기 및 의사소통 참여도를 높이고, 나아가 의사소통 능력 함양에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

### 3. 연구 방법

본 절에서는 ‘자존감 형성 활동’을 제안하고, 그 효과를 탐색하기 위한 연구 방법에 대해 논의한다.

#### 3.1. 자존감 형성 활동

앞서 살펴본 바와 같이, 외국어 교육에서 ‘자존감’이 미치는 긍정적인 영향이 매우 크다는 사실은 효과적인 프랑스어 교육을 위해 ‘자존감’을 반드시 고려할 필요가 있음을 시사한다. 이에 우리는 프랑스어 교육에 활용 가능한 자존감 형성 활동을 제안하고, 그것이 실제 프랑스어 교육에 미치는 효과를 ‘자존감 형성’과 ‘의사소통 동기 유발’ 측면에서 탐색하고자 한다. 이를 위해 본 연구는 여러 활용 가능한 활동 가운데 우리 학습자들에게 적용 가능하고, 또 외국어 수업에서 어렵지 않게 실행할 수 있는 다음 4가지 활동, 곧 ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기, 2. 서로 기호 묻고 답하기, 3. 서로 소개하기’라는 언어적 활동과, ‘4. 서로 바라보기’라는 비언어적 활동을 자존감 형성 활동으로서 제안한다. 외국어 수업에서 흔히 이루어지는 활동이라는 점에서 새로운 것 없는 이 4가지 활동은 이제까지 자존감 형성과의 연관성을 염두에 두고 실행된 적은 없다는 점에서는 새롭게 인식될 수 있다. 보다 구체적으로 이 4가지 활동을 자존감 형성 활동으로 제안하는 이유 및 근거를 밝히면 다음과 같다.

먼저, 언어적 활동에 해당하는 ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기, 2. 서로 기호 묻고 답하기, 3. 서로 소개하기’ 활동은 모두 반 친구들 간에 관심을 유발하고 친밀감을 도모하는 데 도움이 되는 활동들로서, 이 같은 활동을 통해 형성된 반 친구의 자신에 대한, 혹은 자기 자신이 자신에 대한 긍정적 시각이 자존감 형성에 유의미한 영향을 미칠 수 있다고 여겨지기 때문이다. 이와 관련하여 Arnord(2006:417)는 자존감 발달을 위해 언어적 능력에 초점을 둔 활동뿐만 아니라, 반 친구에 대한 관심을 유도하고, 서로 잘 알 수 있도록 돕는 활동을 함께 전개해야 할 필요성을 강조한 바 있다. 또한 아동에게는 부모와 교사로부터 받은 정보가 자신의 이미지 형성에 중요하게 작용하지만, 청소년이나 성인 학습자에게는 반 친구가 그와 같은 역할을 담당한다는 Williams & Burden (1997)의 주장이나, 학습의 성공에 있어 중요한 긍정적인 서브 정체성(sub-identity)이나 자존감 형성을 위해 가능한 많은 반 친구를 빠르고 효과적으로 사귄 수 있도록 돕고 장려할 필요가 있다는 Murphey(1998:15-16)의 주장, 그리고 동료 간의 긍정적인 관계 조성이 자존감 형성에 미치는 영향이 크다는 Dörnyei & Malderez(1999)의 주장 모두 이를 뒷받침하는 근거로 볼 수 있다. 나아가 언어 능력과 자존감 간의 상관성 연구의 선구자 De Andrés(1999:116-117)는 모든 수업은 사랑, 존중, 상호지지로 구성되어야 하며, 그럴 때 학습자는 자신을 둘러싼 두려움을 극복하고 성장할 수 있으며 자존감을 발달시킬 수 있다고 주장하였던 사실 역시, 서로에 대한 관심, 더 나아가 사랑과 존중의 토대 위에서 이루어지는 이 같은 활동들이 자존감을 발달시키는 데 이바지할 수 있음을 뒷받침한다.

다음으로, 비언어적 활동으로서 ‘서로 바라보기’를 제안한 이유는 다음과 같다. 언어 이외의 요소들을 수단으로 의사소통하는 것을 의미하는 비언어적 의사소통에는 몸짓이나 시간 또는 공간을 상징으로 하여 의사를 표현하는 것(Dodd, 1982), 언어를 제외한 메시지(Goldhaber, 1983), 비언어적 음성이나 신체를 이용한 자기 의사나 감정표현(노대규, 1995) 등이 포함된다. 한편, 조규락, 이정미(2015:94)는 이 비언어적 의사소통을 크게 네 가지, 곧 1. 눈맞춤, 제스처, 자세, 얼굴표정 등과 같은 신체언어, 2. 말하는 사람과 듣는 사람의 물리적 거리나 상대적 위치와 관련한 공간적 행위, 3. 말버릇, 음색, 음질, 소리의 크기 등과 관련한 유사언어, 4. 옷차림, 화장 등과 같이 외모에 변화를 주는 것과 관련한 가공적 행위 유형으로 보다 세분화하였다. 이 같은 조규락, 이정미(2015)의 구분에 의하면 ‘서로 바라보기’는 첫 번째 유형, 곧 눈맞춤과 제스처, 자세, 얼굴 표정 등에 포함되는 신체언어 가운데 하나로서, Aden(2013:104)의 연구 결과에 근거할 때 여러 신체언어 가운데 자존감 형성에 가장 큰 영향을 미치는 요인에 해당하기 때문이다. 보다 구체적으로 Aden(2013)은 Jacques Lecoq의 말이 없이 흉내 내는 연극 활동(가)을 언어 학습에 도입해 적용한 결과, 제스처, 자세 등을 비롯한 여러 신체언어

7) Jacques Lecoq는 프랑스 무대 배우이자 코치로서, École internationale de théâtre Jacques Lecoq로 알려진 파리에서 설립 한 학교에서 가르친 물리 극장, 운동 및 마임 분야의 교수법으로 가장 잘 알려져 있다. (Wikipedia 참조: [https://en.wikipedia.org/wiki/Jacques\\_Lecoq](https://en.wikipedia.org/wiki/Jacques_Lecoq) ).



가운데 ‘서로 바라보기(se regarder)’가 서로 관심을 주고받으며, 개인 간 긴밀한 관계를 형성하는 데 결정적인 영향을 미친다는 사실을 밝힌 바 있다.

### 3.2. 연구 대상

연구 대상은 A2수준의 교양 프랑스어 학습자로 설정하였다. A2수준으로 설정한 이유는 첫째, CECR(2001:25)의 언어수준별 능력기술항에 의거할 때, A수준에서는 친숙하고 일상적인 주제에 대해 묻고 답할 줄 아는 능력이 요구되는데, ‘개인정보 묻고 답하기, 기호 묻고 답하기, 소개하기’는 바로 이 같은 주제 범위에 속하기 때문이고, 둘째, A수준 가운데 A1수준보다 언어 수준이 높은 A2수준에서 이 같은 활동이 보다 원활히 이루어질 수 있다고 여겨졌기 때문이다.

한편, 대학 교양 프랑스어를 수강하는 학습자 40명을 대상<sup>8)</sup>으로 하였는데, 그 이유는 첫째, 교과과정이 정해있는 중등과정과 달리 교수자 재량에 따라 비교적 자유로운 수업 운영이 가능한 대학에서 이 같은 활동에 시간을 할애하기 쉽고, 둘째, 본 연구에서 제안한 ‘서로 개인정보 묻고 답하기, 서로 기호 묻고 답하기, 서로 소개하기’와 같은 자존감 형성 활동은 서로 잘 모르는 상황에서 이루어지면 좋은 활동들이라는 점에서, 대개 서로 다른 소속과 전공의 학습자들로 구성돼 서로 잘 알지 못할 가능성이 큰 교양 프랑스어 수강 학습자를 대상으로 하는 것이 적합하다고 판단하였기 때문이다.

### 3.3. 설문 조사

전술한 4가지 자존감 형성 활동은 20명이 정원인 교양 프랑스어 수업 2반에서 이루어졌다. 자존감 형성 활동 가운데 언어적 활동에 해당하는 다음 3가지, ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기<sup>9)</sup>, 2. 서로 기호 묻고 답하기, 3. 서로 소개하기’ 활동은 서로 잘 모르는 상태인 학기 초에 실행하면 좋은 활동들이기 때문에, 학기 시작 후 첫 3주차 3시간에 걸쳐 실행하였다. 또한 학기 초의 어색한 분위기를 깨기 쉽도록 4인이 1조를 이루는 그룹 활동을 하도록 하였다.<sup>10)</sup> 소수의 인원만으로 구성되는 그룹 활동은 상호작용이 보다 용이해 서로 잘 몰라 생기는 어색한 분위기를 깨기 쉽고, 동료 간에 관계를 보다 쉽게 맺는 데 도움이 되기 때문이다(Dörnyei & Malderez, 1999). 한편, ‘4. 서로

8) 설문 대상자 40명이 유의미한 설문 결과를 도출해 내기에는 적은 수라는 문제를 제기할 수 있다. 그러나 본 연구자가 속한 대학의 교양 프랑스어 한 강좌 정원이 20명으로 설문 대상자를 모으는데 현실적인 어려움이 있었다. 또한 40명이라는 수가 충분하지는 않으나, 전술한 4가지 자존감 형성 활동이 ‘자존감 형성’과 ‘의사소통 동기 유발’에 미친 효과를 탐색하는 데 유의미한 정보를 제공하였다고 여겨진다.

9) 1.개인정보 묻고 답하기 활동에는 이름, 나이, 거주지, 사용 언어, 전화 번호 등을 묻고 답하는 활동이 포함되었다.

10) 3.서로 소개하기 활동의 경우, 먼저 그룹 내에서 서로를 소개하도록 한 후, 그 다음 반 전체 앞에서 자신의 친구를 간략히 소개하도록 하였다. 이는 같은 반 친구를 가능한 많이 알 수 있도록 하기 위한 것으로, 전술한 바와 같이 학생들이 가능한 많은 반 친구를 사귀는 것이 학습의 성공에 있어 중요한 서브 정체성(sub-identity)과 자존감 형성에 기여한다는 Murphey(1998)의 주장에 근거한 것이다.

바라보기' 활동의 경우, 서로 시선을 신경 쓰지 않고 묻고 답했을 때와의 차이를 알아보기 위해, 먼저 별 다른 지시사항 없이 1번에서 3번까지의 활동을 수행하도록 한 후, 그 다음 '반드시 서로 바라보며 묻고 답할 것'이라는 지시사항과 함께 1번에서 3번까지 활동을 다시 수행하도록 하였다.

이와 같이, 4가지 자존감 형성 활동, 곧 '1. 서로 개인정보 묻고 답하기, 2. 서로 기호 묻고 답하기, 3. 서로 소개하기, 4. 서로 바라보기' 활동을 전개한 후, 이 같은 활동들이 실제로 '자존감 형성'에 기여하고, 동시에 '의사소통 동기' 유발에도 영향을 미쳤는지를 탐색하기 위해 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 이 4가지 활동이 이루어진 수업의 마지막 시간에 무기명으로 실시되었다. 설문지는 이 같은 4가지 자존감 형성 활동이 '자존감 형성'과 '의사소통 동기 유발'에 기여하였는지를 묻는 총 8개의 문항으로 구성되었으며, 이 가운데 '자존감 형성' 관련 문항이 1, 3, 5, 7번으로 4개, '의사소통 동기 유발' 관련 문항 역시 2, 4, 6, 8번으로 4개였다. 또한 여기에는 선택한 응답에 대한 이유를 묻는 문항도 포함되었는데, 이는 이 4가지 자존감 형성 활동이 자존감 형성과 의사소통 동기 유발에 미친 효과를 면밀히 탐구하기 위함이었다. 이 경우, 각 문항의 하위 질문임을 나타내기 위해 1-1, 2-1, 3-1...과 같은 방식으로 제시하였다. 한편, 설문조사를 실시하기 전 설문대상 학습자들에게 본 연구에서 정립한 '자존감' 개념에 대해 설명하였는데, 이는 자존감에 대한 통일된 정의가 존재하지 않는 상황에서 이에 대한 각자의 상이한 이해가 연구결과의 신뢰도에 영향을 미칠 것을 우려하였기 때문이다.

## 4. 연구 결과

이제 4가지 자존감 형성 활동이 '자존감 형성'과 '의사소통 동기 유발'에 영향을 미쳤는가에 대한 설문조사 결과를 차례로 살펴보자.<sup>11)</sup> 이를 위해 '자존감 형성' 관련 문항 1, 3, 5, 7번과 '의사소통 동기 유발' 관련 문항 2, 4, 6, 8번으로 나누어 제시할 것이다.

### 4.1. 자존감 형성 기여도

먼저, '1. 서로 개인정보 묻고 답하기, 2. 서로 기호 묻고 답하기, 3. 서로 소개하기,

---

11) 익명의 심사자 분께서 Cronbach's alpha 등을 통한 설문지에 대한 신뢰도 검증의 필요성에 대해 언급해 주셨다. 좋은 의견 진심으로 감사드린다. 그러나 설문에 사용된 '자존감 형성', '의사소통 동기 유발' 관련 각 4개의 문항은 통계적으로 하나의 구인으로 가정하지 않고, 각 4가지 활동의 효과를 탐색하기 위해 활용되었다. 또한, 본 연구의 초기 목적은 '자존감 형성', '의사소통 동기 유발'을 묻는 각 4개 문항의 평균 값 보다는 각 문항의 순위를 파악하는 것에 있었기 때문에, 그에 대한 신뢰도를 보고하는 것이 의미가 없다고 판단된다. 참고로, '자존감 형성' 관련 4개 문항, 곧 1, 3, 5, 7번의 신뢰도는 Cronbach alpha = .63이고, '의사소통 동기' 관련 4개 문항, 곧 2, 4, 6, 8의 신뢰도는 Cronbach alpha = .67로 확인되었고, .60 이상을 확보하기는 하였다.

4. 서로 바라보기' 활동이 실제 자존감 형성에 기여하였는가에 대한 설문조사 결과를 관련 문항 1, 3, 5, 7번순으로 제시하면 다음과 같다.

#### 4.1.1. 서로 개인정보 묻고 답하기

'1. 서로 개인정보를 묻고 답하는 활동이 자존감 형성에 영향을 미쳤다고 생각하십니까?'와 '1-1. 그와 같이 응답한 이유는 무엇입니까?'에 대한 응답 결과이다.



그림 1. 서로 개인정보 묻고 답하기

이와 같이, 서로의 개인정보를 묻고 답하는 활동이 자존감 형성에 기여하였는지를 묻는 질문에 '④그렇다'라고 응답한 비율이 45%(18명)로 가장 높았으며, '⑤매우 그렇다'가 20%(8명)로 그 다음으로 높게 나타났다. 이렇듯 긍정적인 응답의 합산 비율이 65%(26명)로 전체의 절반 이상을 차지한 사실을 통해 '1. 서로 개인정보를 묻고 답하기' 활동이 자존감 형성에 기여하였다는 해석이 가능하다. 하지만 긍정적인 응답으로 보기 어려운 '③보통이다' 응답 비율이 25%(10명)로 경시할 수 없는 수준으로 나타났고, 부정적인 응답에 해당하는 '②아니다' 응답 비율 역시 4명(10%)로 드러났다. 이렇듯 회의적인 입장으로 볼 수 있는 '③보통이다' 응답을 포함한 부정적인 응답의 비율이 전체의 35%(14명)로 결코 낮다고 보기 어렵다. 요컨대 서로 개인정보를 묻고 답하는 활동은 자존감 형성에 기여할 수 있지만, 결정적인 영향을 미친다고 보기는 어렵다.

한편, 이 같은 결과에 대한 구체적인 근거로 볼 수 있는 선택 응답 이유를 함께 설문한 결과, '④그렇다, ⑤매우 그렇다'라는 긍정적인 응답에 대한 이유로는 '상대방의 나에 대한 관심이 느껴져서', '서로의 개인정보를 알기 전보다 편안함을 느껴서', '거주지나 나이 등을 물으면서 친해져서', '사는 곳이나 나이처럼 몇 가지 정보가 같음을 알고 동질

감 같은 게 생겨서’ 등이 주요하였다. 이를 통해 서로 개인정보를 묻고 답하는 과정에서 느낀 상대방의 나에 대한 ‘관심’이나, 서로의 개인정보를 공유하며 형성된 ‘친밀감’과 ‘편안함’, 그리고 나이나 거주지와 같은 개인정보가 동일한 것에서 느끼는 ‘동질감’이 자존감 형성에 기여하였음을 알 수 있다.

반면, ‘②아니다, ③보통이다’ 응답에 대한 이유로는 ‘정말 개인정보가 궁금하기 보다는 학습의 일환으로 입했기 때문’, ‘아직 프랑스어 말하기에 익숙하지 않아 정확히 말하는 데 신경이 더 쓰였기 때문’, ‘정보를 묻는 것을 언어적 연습으로만 인식했기 때문’, ‘프랑스어는 배우기 어려운 언어라는 편견 때문인지 기본적으로 프랑스어 자체에 대한 자신감이 없어서’ 등이 주요하였다. 이렇듯 ‘이 같은 활동을 학습의 일환으로만 여기는 인식’, ‘언어 능력에 대한 낮은 자신감’, ‘프랑스어 실력’, ‘프랑스어에 대한 선입견’이 자존감을 낮추는 데 영향을 미쳤음을 엿볼 수 있다.

#### 4.1.2. 서로 기호 묻고 답하기

‘3. 서로 기호를 묻고 답하는 활동이 자존감 형성에 영향을 미쳤다고 생각하십니까?’와 ‘3-1. 그와 같이 응답한 이유는 무엇입니까?’에 대한 응답 결과이다.

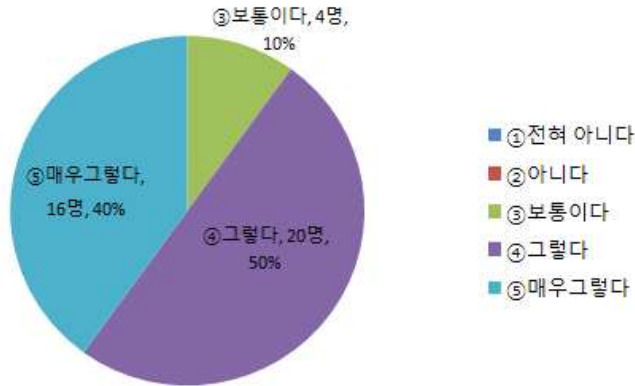


그림 2. 서로 기호 묻고 답하기

위의 그림에서 보듯이, ‘④그렇다’ 50%(20명), ‘⑤매우 그렇다’ 40%(16명) 순으로 높았으며, 이 같은 긍정적인 응답의 합산 비율이 전체의 90%(36명)에 달하며 매우 높게 나타난 반면, 중립적인 입장에 해당하는 ‘③보통이다’ 응답 비율은 10%(4명)로 매우 낮았다. 한편 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동의 긍정적인 응답 비율 90%(36명)는 ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기’ 활동의 긍정적인 응답 비율 65%(26명)와 비교해 25%가 높은 것을 확인할 수 있는데, 이로부터 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동이 ‘1. 서로 개인

정보 묻고 답하기' 활동보다 자존감 형성에 보다 유의미한 영향을 미쳤다는 해석이 가능하다.

한편, '④그렇다, ⑤매우 그렇다' 응답에 대한 이유로는 '개인의 취향을 물어보는 것은 적극적인 관심의 표현으로 느껴졌기 때문', '상대방이 나의 기호에 대해 물으니 관심으로 느껴졌기 때문', '기호를 물어주니 고마운 마음이 들어서', '서로 공통된 기호를 확인하며 공감대가 형성되어서', '뭘 좋아하는지 싫어하는지는 상대에 대한 관심이 있을 때 하는 질문이라는 평소 생각 때문에, 서로의 기호를 확인하면서 좀 더 친해진 것 같았고, 유대감 같은 게 느껴져서', '내가 뭘 좋아하고 싫어하는지와 같은 내 이야기를 하면서 대화 내용에 더 집중할 수 있었기 때문에', '문법적으로 맞고 틀리는 것보다 기호를 묻고 답하는데 더 집중하게 되면서 말하기에 더 흥미를 느끼게 되어서' 등이 주요하였다. 이렇듯 서로의 기호를 묻고 답하는 과정에서 느낀 상대방의 나에 대한 '적극적인 관심'과 그로 인해 유발된 '고마움', 그리고 서로의 공통 기호를 확인하며 형성된 '친밀감'과 '유대감', 나아가 자신의 기호와 같이 자기 자신에 대한 내밀한 정보를 말하는 과정에서 높아진 '말하기에 대한 집중도'와 '흥미'가 자존감 형성에 결정적인 영향을 미친 것을 알 수 있다.

반면, '③보통이다(10%, 4명)' 응답에 대한 이유로는 '언어 활동의 일부로 느껴져서'와 '단지 이런 활동이 어색해서'가 주요하였다. 이 가운데 '언어 활동의 일부로 느껴져서'라는 이유는 앞서의 '1.서로 개인정보 묻고 답하기' 활동에서도 언급되었던 것으로, 이것이 자존감 형성을 방해하는 주된 문제일 수 있음을 엿볼 수 있다.

#### 4.1.3. 서로 소개하기

'5. 서로 소개하는 활동이 자존감 형성에 영향을 미쳤다고 생각하십니까?'와 '5-1. 그와 같이 응답한 이유는 무엇입니까?'에 대한 응답 결과이다.

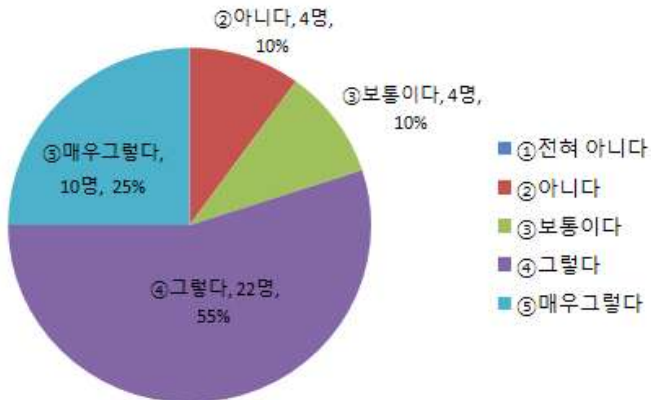


그림 3. 서로 소개하기

조사결과, ‘④그렇다’라고 응답한 비율이 55%(22명)로 가장 높았고, ‘⑤매우 그렇다’가 25%(10명)로 그 다음으로 높게 나타났다. 반면 ‘③보통이다’와 ‘②아니다’ 응답 비율이 각각 10%(4명)로 상대적으로 매우 낮게 나타났다. 한편 ‘③보통이다’와 ‘②아니다’ 응답의 합산 비율 20%(8명)는 ‘2.서로 기호 묻고 답하기’ 활동에서 나타난 ‘③보통이다’ 응답 비율 10%(4명)와 비교하면 크며, ‘1.서로 개인정보 묻고 답하기’ 활동의 ‘③보통이다’와 ‘②아니다’ 응답의 합산 비율 35%(14명)보다는 작은 수치이다. 이로부터 ‘3.서로 소개하기’ 활동이 자존감 형성에 기여한 정도는 ‘2.서로 기호 묻고 답하기’ 활동보다는 작고, ‘1.서로 개인정보 묻고 답하기’ 활동보다는 크다는 해석이 가능하다.

한편, ‘④그렇다, ⑤매우 그렇다’ 응답에 대한 이유로는 ‘내가 말한 걸 잘 기억하고 관심 있게 들어줘서’, ‘다른 누군가에게 나를 소개해주는 것이 나를 친구로 인식하고 있다는 인상을 줘서’, ‘서로의 개인정보나 기호를 알고 소개하므로 전보다 확실히 친해졌다고 느껴져서’ 등이 주요하였다. 이렇듯 서로의 개인정보나 기호를 파악한 후 이루어진 ‘3.서로 소개하기’ 활동의 경우, 앞서의 두 활동과 비교해 ‘친밀감’이 보다 크게 형성된 것으로 보이며, 이것이 자존감 형성에 유의미한 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 또한 앞서 두 활동에서와 달리, 서로 소개하는 과정에서 은연중에 서로를 친구로 인식하며 형성된 ‘우정’과 같은 감정이 자존감 형성에 기여한 것을 엿볼 수 있다.

반면, ‘②아니다, ③보통이다’ 응답에 대한 이유로는 ‘어색해서’와 ‘소개를 잘 해야 한다는 부담감이 커서’라는 이유가 주요하였다.

#### 4.1.4. 서로 바라보기

‘7. 서로 바라보며 묻고 답하는 활동이 자존감 형성에 영향을 미쳤다고 생각하십니까?’와 ‘7-1. 그와 같이 응답한 이유는 무엇입니까?’에 대한 응답 결과이다.

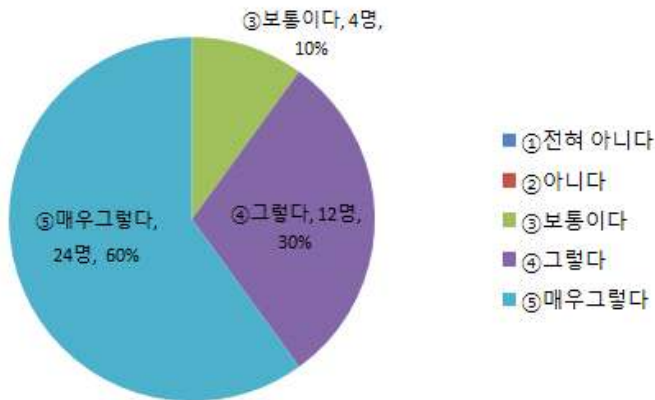


그림 4. 서로 바라보기

위의 그림에서 보듯이, ‘⑤매우 그렇다’ 60%(24명), ‘④그렇다’ 30%(12명)로, 긍정적인 응답의 합산 비율이 전체의 90%(36명)를 차지하며 매우 높게 나타났다. 반면, ‘③보통이다’ 응답 비율은 10%(4명)에 불과하였으며, ‘②아니다, ①전혀 아니다’라고 한 응답은 존재하지 않는 것으로 드러났다. 이렇듯 긍정적인 응답의 비율이 압도적으로 높게 나타나는 사실을 통해 ‘4. 서로 바라보기’ 활동이 자존감 형성에 결정적인 영향을 미쳤다는 해석이 가능하다. 한편, ‘4. 서로 바라보기’ 활동과 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동의 긍정적인 응답 합산 비율이 90%(36명)로 동일해, 합산 비율만 두고 보았을 때는 두 활동이 동일한 정도로 자존감 형성에 영향을 미친 것으로 보인다. 하지만 ‘④그렇다’와 비교해 상대적으로 긍정의 정도가 더 큰 ‘⑤매우 그렇다’에 대한 응답 비율이 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 40%(16명), ‘4. 서로 바라보기’ 60%(24명)로, ‘4. 서로 바라보기’ 활동이 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동에 비해 20%로 높았던 사실은 ‘4.서로 바라보기’ 활동이 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동보다 자존감 형성에 보다 유의미한 기여를 하였다는 해석을 가능하게 한다.

한편, ‘④그렇다, ⑤매우 그렇다’ 응답에 대한 이유로는 ‘눈을 마주칠 때 내 이야기에 집중하고 있다는 느낌을 받아서’, ‘문법을 확인하며 얘기하느라 눈을 바라보지 않고 대화할 때는 몰랐는데, 내용을 숙지하고 눈을 보며 대화하니 상대의 상태와 감정이 더욱 잘 느껴져 재미를 더 느꼈기 때문’, ‘단순히 대화 성립이 목적인 프랑수어 학습만이 아니라, ‘대화(소통)’ 그 자체에도 목적이 있음이 느껴져서’, ‘수업의 한 부분인 걸 알면서도 상대의 반응(얼굴 표정)을 보고 말하며 재미를 느꼈고, 웃으면서 얘기하게 되니까 이것저것 더 말해보게 되었기 때문’, ‘눈을 보며 교감할 수 있었기 때문’, ‘처음에는 좀 어색했지만 한두 번 질문이 오가면서 자연스럽게 바라보며 대화할 수 있었고, 눈을 통해 상대의 표정을 읽게 되면서 확실히 전보다 더 편하게 말하며 대화에 더 집중할 수 있었기 때문’, ‘눈을 맞추지 않고 말할 때는 외운 내용을 혼자 말하는 것 같았는데, 눈을 맞추고 이야기하니 소통하는 느낌이 들었기 때문’ 등이 주요하였다.

이렇듯 서로 바라보며 묻고 답하는 과정에서 상대가 내 이야기에 집중하고 있다는 느낌을 받았을 뿐만 아니라, 상대의 표정이나 감정을 읽게 되면서 ‘소통하는 느낌’을 받고, ‘교감’을 나눌 수 있었던 것을 확인할 수 있다. 한편, 응답 내용 가운데 ‘더 친밀하게’, ‘더 편하게’, ‘더 집중’과 같은 표현이 보여주듯이, 소통하고 교감하는 상태에서 ‘친밀감’이나 ‘편안함’, 그리고 ‘대화에 대한 집중도’가 극대화된 것으로 보이며, 이것이 언어적 오류에 대한 두려움 대신 말하는 즐거움을 보다 크게 느끼도록 하는 등 자존감 형성에 결정적인 기여를 한 것으로 여겨진다.

반면, ‘②아니다, ③보통이다’ 응답에 대한 이유로는 ‘눈을 바라보는 게 상당히 어색했기 때문’ 등과 같은 이유가 있었다.

#### 4.2. 의사소통 동기 유발 기여도

다음으로, 전술한 4가지 활동이 자존감을 형성하는 동시에 의사소통 동기를 불러일으

졌는가에 대한 설문조사 결과를 관련 문항 2, 4, 6, 8번순으로 살펴보자. 한편, 자존감이 의사소통 동기에 영향을 미쳤는지 알아보기 위해 자존감이 형성되었음이 전제되어야 하므로, 이 경우 앞서 자존감 형성 여부를 묻는 질문에 ‘④그렇다’와 ‘⑤매우 그렇다’라고 긍정적으로 응답한 학습자에 한하여 설문을 실시하였다.

#### 4.2.1. 서로 개인정보 묻고 답하기

‘2. 1번에서 ④, ⑤번에 답을 한 경우, 자존감이 의사소통 동기 유발에 영향을 미쳤다고 생각하십니까?’와 2-1. 그와 같이 응답한 이유는 무엇입니까?’에 대한 응답 결과는 다음과 같다.

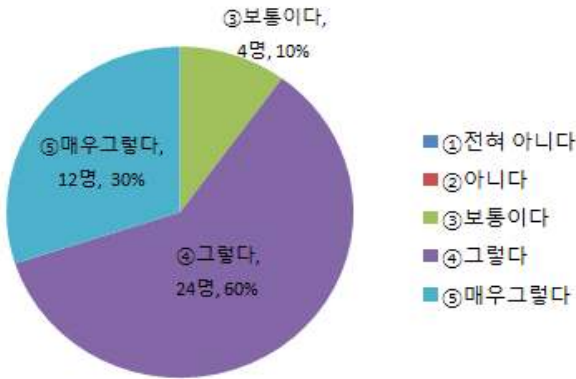


그림 5. 서로 개인정보 묻고 답하기

이와 같이, ‘④그렇다’ 60%(24명), ‘⑤매우 그렇다’ 30%(12명)로, 긍정적인 응답의 합산 비율이 90%에 달하며 매우 높았다. 반면 ‘③보통이다’ 응답 비율은 10%(4명)로 상대적으로 매우 낮았으며, ‘②아니다, ①전혀 아니다’라는 응답은 존재하지 않는 것으로 드러났다. 이렇듯 긍정적인 응답 비율이 전체의 거의 전부를 차지하며 월등히 높았는데, 이 같은 결과는 앞서 자존감 형성 활동을 통해 자존감이 형성되었다고 응답한 학습자들에 한하여 설문하였기 때문이기도 하지만, 긍정적인 응답이 압도적으로 높았던 사실로부터 이 같은 활동이 의사소통 동기를 유발하는 데 부인할 수 없는 영향을 미쳤음을 보여준다고 할 수 있다.

한편, 이 같은 결과에 대한 구체적인 근거로 볼 수 있는 응답 선택 이유를 함께 설문한 결과, ‘④그렇다’와 ‘⑤매우 그렇다’라는 긍정적인 응답에 대한 이유로는 ‘개인정보를 알게 되며 편해져서인지 문법이 틀려도 전보다 좀 덜 창피함을 느껴서’, ‘사는 곳이나 나이처럼 몇 가지 정보가 같음을 알고 동질감 같은 게 생겨 좀 친해진 느낌이 드니까



조금은 자신감 있게 말할 수 있었다' 등이 주요하였다. 이렇듯 응답 내용 가운데 '좀 덜 창피함', '조금은 자신감 있게'와 같은 표현이 보여 주듯이, 자존감 형성 요인이었던 '관심', '친밀감', '동질감'이 의사소통 동기 유발을 방해하는 '언어적 오류에 대한 창피함'이나 '언어 능력에 대한 낮은 자신감'을 어느 정도 극복하고 의사소통을 하고 싶게 만드는 데 기여한 것을 알 수 있다.

반면, '③보통이다' 응답에 대한 이유로는 앞서 자존감 형성을 방해한 주된 이유와 동일한 이유, 곧 '상대방의 개인정보가 정말 궁금하기보다는 학습 활동으로 인해 더 말하고 싶다는 특별한 느낌이 없었기 때문'과, '프랑스어 자체에 대한 기본적인 두려움 때문'이라는 이유가 있었다.

#### 4.2.2. 서로 기호 묻고 답하기

'4. 3번에서 ④, ⑤번에 답을 한 경우, 자존감이 의사소통 동기 유발에 영향을 미쳤다고 생각하십니까?'와 4.1. 그와 같이 응답한 이유는 무엇입니까?'에 대한 응답 결과를 살펴보자.

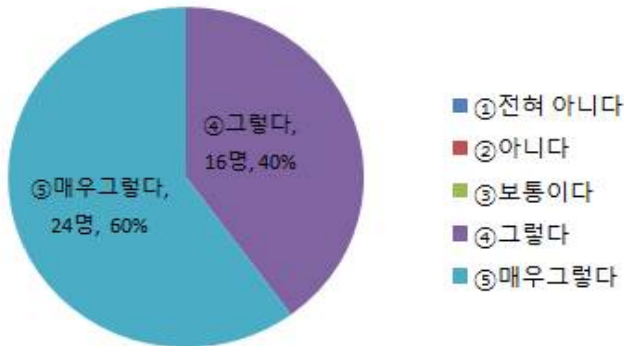


그림 6. 서로 기호 묻고 답하기

위의 그림에서 보듯이, '⑤매우 그렇다'라고 응답한 비율이 60%(24명), '④그렇다'가 40%(16명)로 긍정적인 응답이 전체의 전부로 나타났다.

한편, 이 같은 긍정적인 응답에 대한 이유로는 '상대방이 나의 기호에 대해 물으니 기분이 좋았고, 제대로 답하고 싶어서 문법이나 단어를 더 찾으며 말하게 되었다', '기호를 물어주니 고마운 마음이 들어서 상대방에게 더 적극적으로 질문하고 싶어졌기 때문', 서로 공통된 기호를 확인하며 알 수 없는 유대감 같은 것이 느껴졌는데, 이것이 문법이나 단어를 잘 몰라도 긴장하지 않고 더 자연스럽게 말할 수 있게 한 것 같다', '뭘 좋아하

는지 싫어하는지는 상대에 대한 관심이 있을 때 하는 질문이라는 평소 생각 때문에, 서로의 기호를 확인하면서 좀 더 친해진 느낌이 들었고, 틀려도 그전보다 확실히 덜 부끄러웠다’, ‘나의 기호를 물어주니까 대화 내용에 더 집중하게 되고, 더 적극적으로 말하고 싶어졌다’, ‘문법적으로 맞고 틀리는 것보다 기호를 묻고 답하는 데 더 집중하게 되면서 흥미가 더 생겼고, 전보다 주저 없이 말하게 되었다’, ‘친해진 느낌이 드니까 더 다양하게 말해보게 되고, 실수를 하더라도 재밌게 이것저것 말해보고 싶었던 것 같다’ 등이 주요하였다.

이렇듯 서로 기호 묻고 답하는 과정에서 느낀 ‘적극적인 관심, 고마움, 유대감, 흥미’와 같은 감정적 토대 위에 형성된 자존감이 의사소통 동기 유발의 장애요인으로 볼 수 있는 언어적 불확실성으로 인한 ‘긴장감’이나 ‘부끄러움’을 감소시켜, 실수나 오류에도 불구하고 말하기에 흥미를 느끼며, 보다 적극적으로 말하고 싶게 만드는 등 의사소통 동기를 높이는 데 기여하였음을 알 수 있다.

### 4.2.3. 서로 소개하기

‘6. 5번에서 ④, ⑤번에 답을 한 경우, 자존감이 의사소통 동기 유발에 영향을 미쳤다고 생각하십니까?’와 ‘6-1. 그와 같이 응답한 이유는 무엇입니까?’에 대한 응답 결과는 다음과 같다.

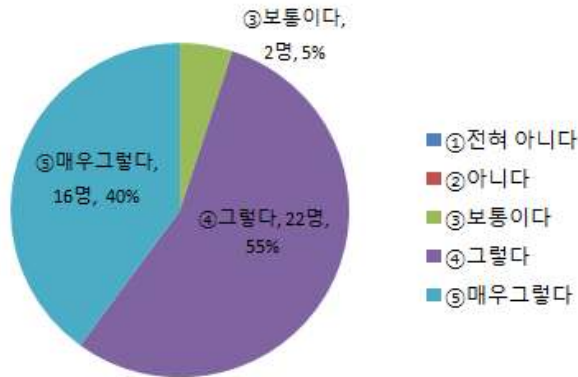


그림 7. 서로 소개하기

조사 결과, ‘④그렇다’라고 응답한 비율이 55%(22명)로 가장 높았고, ‘⑤매우 그렇다’가 40%(16명)로 그 다음으로 높게 나타난 반면, ‘③보통이다’ 응답 비율은 5%(2명)에 불과하였고, ‘②아니다, ①전혀 아니다’에 대한 응답은 존재하지 않는 것으로 드러났다.

한편, ‘④그렇다, ⑤매우 그렇다’라는 긍정적인 응답에 대한 이유로는 ‘서로 소개하기

전에 확인해야 하는 여러 정보를 교환하는 과정에서 웃고 즐기며 많이 친해져서인지 보다 편하게 소개할 수 있었기 때문’, ‘나의 개인정보나 기호를 잘 기억하고 소개해주니까, 그에 대한 보답으로 나도 그렇게 적극적으로 말하고 싶어졌기 때문’, ‘나를 소개한다는 게 나를 친구로 인식한다는 느낌이 들어서, 나도 알맞은 단어나 표현을 찾아가며 친구를 더 잘 소개하고 싶어졌기 때문’ 등이 주요하였다. 이렇듯 개인정보나 기호를 파악한 후 더욱 커진 ‘친밀감’과, 은연중에 서로를 ‘친구’로 인식하며 형성된 ‘우정’과 같은 감정이 책임감을 가지고 ‘친구’를 보다 잘 소개하고 싶게 만드는 등 의사소통 동기에 긍정적인 영향을 미쳤음을 엿볼 수 있다.

반면, ‘③보통이다’ 응답에 대한 이유로는 ‘내 정보가 아니라 상대방에 대한 정보를 제대로 전달해야 한다는 부담감으로 인해 자신 있게 말하기가 어려웠기 때문’이라는 이유가 있었다.

#### 4.2.4. 서로 바라보기

‘8. 7번에서 ④, ⑤번에 답을 한 경우, 자존감이 의사소통 동기 유발에 영향을 미쳤다고 생각하십니까?’와 ‘8-1. 그와 같이 응답한 이유는 무엇입니까?’에 대한 응답 결과는 다음과 같다.



그림 8. 서로 바라보기

위의 그림에서 보듯이, ‘⑤매우 그렇다’ 80%(32명), ‘④그렇다’ 20%(8명)로 긍정적인 응답 비율이 전체 응답의 전부로 나타났다. 한편, 이는 긍정적인 응답만이 존재하였던 앞서의 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동과 동일한 결과로서, 결과만 두고 보면 이 두 활동이 의사소통 동기에 미친 영향의 정도가 같다고 볼 수 있다. 하지만 ‘⑤매우 그렇다’와 ‘④그렇다’로 대표되는 긍정적인 응답 가운데 상대적으로 긍정의 정도가 더 큰 ‘⑤매우 그렇다’

우 그렇다'에 대한 응답 비율은 '4. 서로 바라보기' 80%(32명), '2. 서로 기호 묻고 답하기' 60%(24명)로 '4. 서로 바라보기' 활동이 '2. 서로 기호 묻고 답하기' 활동보다 20% 높아, 의사소통 동기 유발에 보다 큰 영향을 미쳤다는 해석이 가능하다.

한편, 이 같은 긍정적인 응답에 대한 이유로는 '내 이야기에 집중하고 있다는 느낌이 들어 보다 진지하게 의사소통에 임하고 싶어졌기 때문', '상대의 상태와 감정이 잘 느껴져서 의사소통에 더욱 집중할 수 있었기 때문', '상대의 반응(얼굴 표정)을 보고 말하여 재미를 느꼈고, 웃으면서 얘기하게 되니까 이것저것 더 말해보게 되었기 때문', '눈을 맞추고 이야기하니 수업 활동인 걸 알면서도 대화하는 느낌이 들어 더 자신 있게 말할 수 있었기 때문' 등이 주요하였다. 이렇듯 서로 바라보며 대화하는 과정에서 일어난 '소통'과 '교감'으로 인해 극대화된 '친밀감'이나 '편안함', 그리고 '대화에 대한 집중도'가 언어적 불확실성에도 불구하고 대화를 더 이어가고 싶게 만들고, 대화에 보다 적극적으로 임하고 싶게 만드는 등 의사소통 동기를 유발하는 데 결정적인 영향을 미친 것으로 여겨진다. 나아가 서로 바라보며 묻고 답하는 과정에서 상대의 반응을 확인하며 느낀 '재미'와 '흥미', 그로 인해 '완화된 긴장감', 그리고 상대의 표정이나 감정을 읽게 되면서 받게 된 '소통하는 느낌'은 이 같은 활동이 단지 언어적 기술 함양을 위한 말하기 연습이라는 인식에서 벗어나, 대화를 지속적으로 이어가도록 이끌며 의사소통 동기 향상에 매우 긍정적인 영향을 미친 것으로 확인된다.

### 4.3. 자존감 형성 활동에 대한 종합적 고찰

지금까지 우리는 외국어 수업에 자주 활용하는 '1. 서로 개인정보 묻고 답하기, 2. 서로 기호 묻고 답하기, 3. 서로 소개하기, 4. 서로 바라보기' 활동을 자존감과 결부시켜 자존감 형성을 도모할 수 있는 활동들로서 제안하고, 이 4가지 활동이 실제로 자존감 형성과 동시에 의사소통 동기 유발에 기여하는지를 설문조사를 통해 살펴보았다. 이제 그 결과를 종합적으로 고찰하고, 이것이 시사하는 바를 '자존감'과 '의사소통 동기' 측면에서 살펴볼 것이다.

#### 4.3.1. 자존감 형성

설문조사 결과, '⑤매우 그렇다'와 '④그렇다'에 해당하는 긍정적인 응답의 합산 비율을 기준으로 4가지 자존감 형성 활동이 자존감 형성에 기여한 정도는 '4. 서로 바라보기(90%, 36명) → 2. 서로 기호 묻고 답하기(90%, 36명) → 3. 서로 소개하기(80%, 32명) → 4. 서로 개인정보 묻고 답하기(65%, 26명)' 활동 순으로 큰 것으로 나타났다. 한편, 이 가운데 '4. 서로 바라보기'와 '2. 서로 기호 묻고 답하기'에 대한 긍정적인 응답의 합산 비율이 90%(36명)로 동일하게 나타났음에도 불구하고 '4. 서로 바라보기'가 보다 큰 영향을 미친 것으로 간주한 것은, '④그렇다'에 비해 긍정의 정도가 상대적으로 더

큰 ‘⑤매우 그렇다’에 대한 응답 비율이 ‘4. 서로 바라보기’ 60%(24명), ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 40%(16명)로, ‘4. 서로 바라보기’가 20% 더 높았기 때문이다. 이는 두 가지 활동의 특징, 곧 ‘4. 서로 바라보기’가 비언어적 활동, ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’가 언어적 활동에 해당한다는 점에 비추어 볼 때, 언어적 활동에 비해 비언어적 활동이 자존감 형성에 보다 유의미한 기여를 할 수 있음을 보여주는 결과로서, 언어 수업에서 비언어적 활동을 수반해야 할 필요성을 시사한다.

한편, 3가지 언어적 활동 곧, ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기, 2. 서로 기호 묻고 답하기, 3. 서로 소개하기’ 가운데 ‘⑤매우 그렇다’와 ‘④그렇다’로 대표되는 긍정적인 응답의 합산 비율이 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기(90%, 36명) → 3. 서로 소개하기(80%, 32명) → 1. 서로 개인정보 묻고 답하기(65%, 26명)’ 활동 순으로 높게 나타났다. 이렇듯 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동이 90%(36명)로 가장 높고, ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기’ 활동이 65%(26명)로 가장 낮았던 사실은 두 가지 활동의 특징, 곧 ‘1. 개인정보 묻고 답하기’가 사실 중심의 객관적 정보를 묻고 답하는 활동에 해당하고, ‘2. 기호 묻고 답하기’가 개인의 선호도와 같은 주관적 정보를 묻고 답하는 활동에 해당한다는 점에 비추어 볼 때, 주관적 정보를 묻는 ‘2. 기호 묻고 답하기’가 자존감 형성에 보다 큰 기여를 하였다는 해석을 가능하게 한다. 요컨대 이 같은 결과는 자존감 형성을 위한 교수·학습 방안을 구상함에 있어 학습자의 기호, 생각 및 가치관과 같은 주관적 정보를 묻고 답하는 활동에 보다 초점을 맞출 필요가 있음을 시사한다.

보다 구체적으로 이와 같은 결과에 대한 근거로 볼 수 있는 각 활동별 선택 응답 이유를 종합적으로 고찰하면 다음과 같다.

먼저, 긍정적인 응답에 대한 이유를 살펴본 결과, ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기(65%, 26명)’ 활동의 경우, 서로 개인정보를 묻고 답하는 과정에서 느낀 상대방의 나에 대한 ‘관심’이나, 서로의 개인정보를 공유하며 형성된 ‘친밀감’과 ‘편안함’, 그리고 나이나 거주지와 같은 개인정보가 동일한 것에서 느끼는 ‘동질감’이 자존감 형성에 기여하였음을 알 수 있었다. ‘2. 서로 기호 묻고 답하기(90%, 36명)’ 활동의 경우, 서로의 기호를 묻고 답하는 과정에서 느낀 상대방의 나에 대한 ‘적극적인 관심’과 그로 인해 유발된 ‘고마움’, 그리고 서로의 공통 기호를 확인하며 형성된 ‘친밀감’과 ‘유대감’, 나아가 자신의 기호와 같이 자기 자신에 대한 내밀한 정보를 말하는 과정에서 높아진 ‘말하기에 대한 집중도’와 ‘흥미’가 자존감 형성에 결정적인 영향을 미친 것을 확인할 수 있었다. 한편, ‘고마움, 유대감, 말하기에 대한 집중도, 흥미’는 앞서의 서로 개인정보 묻고 답하는 활동에서는 발견되지 않은 사항이라는 점에서, ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기’ 활동보다 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동이 자존감 형성에 보다 유의미한 영향을 미치는 데 기여한 변별적 요인으로 볼 수 있다. ‘3. 서로 소개하기(80%, 32명)’ 활동의 경우, 앞서의 활동에서와 마찬가지로 서로 소개하는 과정에서 느낀 ‘관심’이나 ‘친밀감’이 자존감 형성에 기여하였을 뿐만 아니라, 여기에 더하여 서로 소개하는 행위가 은연중에 서로를 친구로 인식하는 데 영향을 미치며 형성된 ‘우정’의 감정이 자존감 형성에 이바지하였음을 알 수 있었

다. 마지막으로 '4. 서로 바라보기(90%, 36명)' 활동의 경우, 서로 바라보며 묻고 답하는 과정에서 상대가 내 이야기에 집중하고 있다는 느낌을 받았을 뿐만 아니라, 상대의 감정이나 표정을 읽게 되면서 '소통하는 느낌'을 받고, '교감'을 나눌 수 있었던 것이 '친밀감'이나 '편안함', 그리고 '대화에 대한 집중도'를 극대화하며 언어적 오류에 대한 두려움 대신, 말하는 즐거움을 보다 크게 느끼도록 하는 등 자존감 형성에 결정적인 기여를 하였음을 볼 수 있었다.

다음으로, 중립적이거나 부정적인 응답에 대한 이유를 살펴본 결과, '1. 서로 개인정보 묻고 답하기(35%, 14명)' 활동의 경우, '정말 개인정보가 궁금하기보다는 학습의 일환으로 임했기 때문', '아직 프랑스어 말하기에 익숙하지 않아 정확히 말하는 데 신경이 더 쓰였기 때문', '정보를 묻는 것을 언어적 연습으로만 인식했기 때문', '프랑스어는 배우기 어려운 언어라는 편견 때문인지 기본적으로 프랑스어 자체에 대한 자신감이 없어서' 등이 주요하였다. 이렇듯 이 같은 활동을 '학습의 일환으로만 여기는 인식', '언어 능력에 대한 낮은 자신감', '프랑스어 실력', '프랑스어에 대한 선입견'이 자존감을 낮추는 데 영향을 미쳤음을 알 수 있었다. '③보통이다' 응답만이 존재하였던 '2. 서로 기호 묻고 답하기(10%, 4명)' 활동의 경우, '언어 활동의 일부로 느껴져서'와 '단지 이런 활동이 어색해서'가 주요하였다. 한편, 이 가운데 '언어 활동의 일부로 느껴져서'라는 이유는 앞서의 '서로 개인정보 묻고 답하기' 활동에서 자존감 형성을 방해하는 주된 요인으로서 언급되었던 사항이라는 점에서, 이것이 자존감 형성을 방해하는 현실적인 문제일 수 있음을 밝혀주는 동시에, 이를 극복할 수 있는 방안 마련의 필요성을 시사한다. '3. 서로 소개하기(20% 8명)' 활동의 경우, '어색해서'와 '누군가 앞에서 소개해야한다는 부담감이 커서'가 주요하였다. 마지막으로 '③보통이다' 응답만이 있었던 '4. 서로 바라보기(10%, 4명)' 활동의 경우, '눈을 바라보는 게 상당히 어색하였기 때문' 등과 같은 이유가 주요하였는데, 이는 학습자 개인의 태도 및 성향에서 그 원인을 찾을 수도 있지만, 오늘날 서로 바라보지 않고 비대면으로 이루어지는 소셜 네트워크 상의 소통에 익숙한 젊은 학습자들이 '서로 바라보기'와 같은 활동 과정에서 어색함을 크게 느꼈기 때문으로도 여겨진다.

#### 4.3.2. 의사소통 동기 유발

4가지 활동에 의해 형성된 자존감이 의사소통 동기 유발에도 영향을 미쳤는지 알아보기 위해 실시한 설문조사 결과, 변별적 차이가 발생한 '⑤매우 그렇다' 응답 비율을 기준으로 의사소통 동기 유발에 영향을 미친 정도가 '4. 서로 바라보기(80%, 32명) → 2. 서로 기호 묻고 답하기(60%, 24명) → 3. 서로 소개하기(40%, 16명) → 1. 서로 개인정보 묻고 답하기(30%, 12명)' 활동 순으로 큰 것으로 나타났다. 보다 구체적으로 '②아니다', '①전혀 아니다'에 대한 응답은 존재하지 않으며, 긍정적인 응답으로 보기 어려운 '③보통이다' 응답 비율은 5%~15%로 매우 낮은 반면, 긍정적인 응답에 해당하는 '④그렇다',

‘⑤매우 그렇다’에 대한 응답 비율은 95%~85%로 월등히 높은 것으로 드러났다. 이 같은 결과는 앞서 자존감 형성 활동을 통해 자존감이 형성되었다고 응답한 학습자들에 한하여 설문하였기 때문이기도 하지만, 긍정적인 응답이 압도적으로 높았던 사실로부터 이 같은 활동이 자존감을 형성하는 동시에 의사소통 동기를 유발하는 데 부인할 수 없는 영향을 미쳤음을 보여준다고 할 수 있다. 나아가 4가지 자존감 형성 활동이 ‘자존감 형성’과 ‘의사소통 동기 유발’에 기여한 정도가 ‘4. 서로 바라보기 → 2. 서로 기호 묻고 답하기 → 3. 서로 소개하기 → 1. 서로 개인정보 묻고 답하기’ 활동 순으로 동일하게 큰 것으로 나타났는데, 이 같은 결과는 자존감이 높으면 의사소통 동기도 향상될 수 있음을 보여주는 것으로, 자존감과 의사소통 동기간에 긴밀한 상관관계가 있음을 시사한다.

보다 구체적으로 이와 같은 결과에 대한 근거로 볼 수 있는 각 활동별 선택 응답 이유를 종합적으로 고찰하면 다음과 같다.

먼저, 긍정적인 응답에 대한 이유를 살펴본 결과, ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기(90%, 36명)’ 활동의 경우, ‘개인정보를 알게 되며 편해져서인지 문법이 틀려도 전보다 좀 덜 창피함을 느껴서’, ‘사는 곳이나 나이처럼 몇 가지 정보가 같음을 알고 동질감 같은 게 생겨 좀 친해진 느낌이 드니까 조금은 자신감 있게 말할 수 있었다’ 등의 응답 이유가 있었다. 이렇듯 응답 내용 가운데 ‘좀 덜 창피함’, ‘조금은 자신감 있게’와 같은 표현을 통해 볼 수 있듯이, 서로의 개인정보 묻고 답하는 과정에서 형성된 ‘관심’, ‘친밀감’, ‘동질감’이 의사소통 동기 유발을 방해하는 ‘언어적 오류에 대한 창피함’이나 ‘언어 능력에 대한 낮은 자신감’을 어느 정도 극복하고 의사소통 하고 싶게 만드는 데 기여한 것을 알 수 있었다.

긍정적인 응답 비율이 전체 응답의 전부로 나타났던 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동의 경우, ‘상대방이 나의 기호에 대해 물으니 기분이 좋았고, 제대로 답하고 싶어서 문법이나 단어를 더 찾으며 말하게 되었다’, ‘기호를 물어주니 고마운 마음이 들어서 상대방에게 더 적극적으로 질문하고 싶어졌기 때문’, 서로 공통된 기호를 확인하며 알 수 없는 유대감 같은 것이 느껴졌는데, 이것이 문법이나 단어를 잘 몰라도 긴장하지 않고 더 자연스럽게 말할 수 있게 한 것 같다’, ‘뭘 좋아하는지 싫어하는지는 상대에 대한 관심이 있을 때 하는 질문이라는 평소 생각 때문에, 서로의 기호를 확인하면서 좀 더 친해진 느낌이 들었고, 틀려도 그전보다 확실히 덜 부끄러웠다’, ‘나의 기호를 물어주니까 대화 내용에 더 집중하게 되고, 더 적극적으로 말하고 싶어졌다’, ‘문법적으로 맞고 틀리는 것 보다 기호를 묻고 답하는 데 더 집중하게 되면서 흥미가 더 생겼고, 전보다 주저 없이 말하게 되었다’, ‘친해진 느낌이 드니까 더 다양하게 말해보게 되고, 실수를 하더라도 재밌게 이것저것 말해보고 싶었던 것 같다’ 등의 응답이 있었다. 이렇듯 서로 기호 묻고 답하는 과정에서 느낀 ‘적극적인 관심, 고마움, 유대감, 흥미’와 같은 감정적 토대 위에 형성된 자존감이 의사소통 동기 유발의 장애요인으로 볼 수 있는 언어적 불확실성으로 인한 ‘긴장감’이나 ‘부끄러움’을 감소시켜, 실수나 오류에도 불구하고 말하기에 흥

미를 느끼며 보다 적극적으로 말하고 싶게 만드는 등 의사소통 동기를 높이는 데 기여하였음을 확인할 수 있었다. 한편 앞서 ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기’ 활동에서와 달리, ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동에서 의사소통 동기 유발에 영향을 미친 변별적 요인은 ‘흥미’로, 이것이 언어적 오류를 극복하는 것을 넘어 ‘재미’를 느끼며 대화에 적극적으로 참여할 수 있도록 이끈 근원적 요인으로 여겨진다.

‘3. 서로 소개하기’ 활동의 경우, 정보를 교환하는 과정에서 많이 친해져서인지 보다 편하게 소개할 수 있었기 때문’, ‘나의 개인정보나 기호를 잘 기억하고 소개해주니까, 그에 대한 보답으로 나도 그렇게 적극적으로 말하고 싶어졌기 때문’, ‘나를 소개한다는 게 나를 친구로 인식한다는 느낌이 들어서, 나도 알맞은 단어나 표현을 찾아가며 친구를 더 잘 소개하고 싶어졌기 때문’ 등의 응답이 있었다. 이렇듯 개인정보나 기호를 파악한 후 이루어지는 서로 소개하기 활동이 ‘친밀감’이나 ‘편안함’을 보다 크게 느끼도록 한 것으로 보이며, 나아가 은연중에 서로를 ‘친구’로 인식하며 형성된 ‘우정’과 같은 감정이 책임감을 가지고 ‘친구’를 보다 잘 소개하고 싶게 만드는 등 의사소통 동기에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있었다.

마지막으로 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동과 마찬가지로 긍정적인 응답이 전체 응답의 전부로 드러났던 ‘4. 서로 바라보기’ 활동의 경우, ‘내 이야기에 집중하고 있다는 느낌이 들어 보다 진지하게 의사소통에 임하고 싶어졌기 때문’, ‘상대의 상태와 감정이 잘 느껴져서 의사소통에 더욱 집중할 수 있었기 때문’, ‘상대의 반응(얼굴 표정)을 보고 말하며 재미를 느꼈고, 웃으면서 얘기하게 되니까 이것저것 더 말해보게 되었기 때문’, ‘눈을 맞추고 이야기하니 수업 활동인 걸 알면서도 대화하는 느낌이 들어 더 자신 있게 말할 수 있었기 때문’ 등의 응답이 있었다. 이렇듯 서로 바라보며 대화하는 과정에서 일어난 ‘소통’과 ‘교감’으로 인해 극대화된 ‘친밀감’이나 ‘편안함’, 그리고 ‘대화에 대한 집중도’가 언어적 불확실성에도 불구하고 대화를 더 이어가고 싶게 만들고, 대화에 보다 적극적으로 임하고 싶게 만드는 동인이 되어 의사소통 동기 유발에 결정적인 영향을 미친 것으로 여겨진다. 나아가 서로 바라보며 묻고 답하는 과정에서 상대의 반응을 확인하며 느낀 ‘재미’와 ‘흥미’, 그로 인해 완화된 긴장감, 그리고 상대의 감정이나 표정을 읽게 되면서 받게 된 ‘소통하는 느낌’은 이 같은 활동이 단지 언어적 기술 함양을 위한 말하기 연습이라는 인식에서 벗어나, 대화를 지속적으로 이어가는 데 기여하며 의사소통 동기에 지대한 영향을 미쳤음을 엿볼 수 있었다.

다음으로, 회의적인 입장으로 볼 수 있는 ‘③보통이다’ 응답이 존재하였던 활동은 다음 두 가지 곧, ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기’와 ‘3. 서로 소개하기’로, 먼저 ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기(10%, 4명)’ 활동의 경우, ‘상대방의 개인정보가 정말 궁금하기보다는 학습 활동으로 인해 더 말하고 싶다는 특별한 느낌이 없었기 때문’과, ‘프랑스어 자체에 대한 기본적인 두려움 때문’이라는 이유가 있었다. 그 다음 ‘3. 서로 소개하기(5%, 2명)’ 활동의 경우, ‘내 정보가 아니라 상대방에 대한 정보를 제대로 전달해야 한다는 부담감으로 인해 자신 있게 말하기가 어려웠기 때문’이라는 이유가 존재하였다. 한



편, 이는 앞서 자존감 형성을 방해한 이유와 크게 다르지 않다는 점에서, ‘자존감’과 ‘의사소통 동기’를 방해하는 주된 요인임을 밝혀주는 동시에, 이를 극복하기 위한 해결 방안 마련의 필요성을 시사하는 대목으로 볼 수 있다.

## 5. 결론 및 제언

본 연구는 ‘자존감(esteem de soi)’을 효과적인 의사소통 능력 발달을 위해 반드시 고려해야 하는 긍정적 감정 중 하나로 보고, 외국어 수업에 쉽게 활용할 수 있는 ‘1. 서로 개인정보 묻고 답하기, 2. 서로 기호 묻고 답하기, 3. 서로 소개하기’라는 언어적 활동과, ‘4. 서로 바라보기’라는 비언어적 활동을 자존감과 결부시켜 ‘자존감 형성 활동’으로서 제안하였다. 그리고 A2수준의 교양 프랑스어 학습자를 대상으로 이 4가지 활동을 전개한 후, 설문조사를 통해 그 효과를 ‘자존감 형성’과 ‘의사소통 동기’ 측면에서 면밀히 탐색하였다. 이제 우리는 이 4가지 자존감 형성 활동에 대한 설문조사 결과를 분석하는 과정에서 도출된 시사점을 토대로 다음과 같은 몇 가지 제언을 하는 것으로 본 논의를 마무리하고자 한다.

첫째, FLE 교육에서 ‘자존감’을 비롯한 여러 긍정적 감정을 반드시 고려할 필요가 있다. ‘자존감’은 외국어 능력 발달을 방해하는 두려움이나 불안감과 같은 부정적 감정의 발달을 억제하고, 언어 능력 향상을 돕는 용기나 희망과 같은 긍정적 감정을 강화하는 학습의 견고한 토대(Arnold, 2006; Canfield & Wells, 1994; Coopersmith, 1967; Oxford, 1999; Reasoner, 1992)로서, 외국어 능력을 효과적으로 함양하는 데 기여할 수 있음이 자명하기 때문이다. 한편 설문조사 결과를 통해 밝혀진 바와 같이, 언어적·문화적 낯설음에서 비롯된 프랑스어에 대한 학습자들의 기본적인 두려움이 크고, 또 Horwitz, Horwitz & Cope(1996)와 같은 학자들이 밝힌 바와 같이 제2외국어 학습자들은 제1외국어와 비교해 상호 언어 및 문화 간의 이질감을 더욱 크게 느끼며 특수한 심리적 불안을 겪기 쉽다는 사실에 비추어 볼 때, 제2외국어 교육 분야에 해당하는 FLE 교육에서 학습자들의 이 같은 불안과 두려움을 감소시킬 수 있는 긍정적 감정에 대한 고려가 특히 중요하다고 여겨지기 때문이다.

둘째, 자존감 형성을 위해 언어적 활동과 함께 비언어적 활동을 수반할 필요가 있다. 외국어 수업에서 언어적 활동은 그 중요성에 대한 학자들 간의 합의된 인식이 존재하며 통상적으로 이루어지는 반면, 비언어적 활동은 그와 같은 인식이 부재하며 상대적으로 경시되고 간과되는 경향이 있기 때문이다. 하지만 설문조사 결과, 4가지 자존감 형성 활동 가운데 긍정적인 응답의 합산 비율이 90%(36명)를 나타내며 자존감 형성에 가장 큰 기여를 한 것으로 밝혀진 상위 두 가지 활동은 비언어적 활동의 ‘4. 서로 바라보기’와 언어적 활동의 ‘2. 서로 기호 묻고 답하기’ 활동이었다. 그리고 이 가운데 긍정의 정도가 가장 큰 응답으로 볼 수 있는 ‘⑤매우 그렇다’에 대한 응답 비율은 ‘4. 서로 바라보기’

60%(24명), '2. 서로 기호 묻고 답하기' 40%(16명)로, '4. 서로 바라보기' 활동이 20%라는 경시할 수 없는 정도의 비율 차이로 자존감 형성에 더 크게 기여한 것으로 나타났다. 요컨대 이 같은 결과는 언어적 활동보다 비언어적 활동이 자존감 형성에 결정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사하는 것으로, 이 같은 결과에 근거하여 볼 때 자존감 형성을 위해 언어적 활동뿐만 아니라, 비언어적 활동을 함께 실행하는 것이 매우 중요하다고 본다.

셋째, 자존감 형성을 위해 다양한 언어적·비언어적 활동을 개발해야 한다. 설문조사 결과, 본 연구에서 제안한 4가지 자존감 형성 활동, 곧 '1. 서로 개인정보 묻고 답하기, 2. 서로 기호 묻고 답하기, 3. 서로 소개하기'라는 언어적 활동과, '4. 서로 바라보기'라는 비언어적 활동은 정도의 차이는 있지만 자존감 형성에 유의미한 영향을 미친 것으로 확인되었는데, 이는 또 다른 언어적·비언어적 활동을 통한 자존감 형성의 가능성을 밝혀주기 때문이다. 한편 이를 위해 다음 두 가지를 고려하는 것이 중요하다. 하나는, '관심'을 유발하고 '친밀감'을 도모하는 데 효과적인 언어적·비언어적 활동을 구상할 필요가 있다는 것이다. 설문조사 결과, '관심'과 '친밀감'은 4가지 자존감 형성 활동에 공통적으로 기여한 기저 요인으로 드러났기 때문이다. 다른 하나는, 사실에 기초한 객관적 정보를 묻고 답하는 활동보다, 기호나 생각, 가치관과 같은 주관적 정보를 묻고 답하는 활동에 보다 초점을 맞출 필요가 있다는 것이다. 설문조사 결과에 따르면, '1. 서로 개인정보 묻고 답하기, 2. 서로 기호 묻고 답하기, 3. 서로 소개하기'라는 3가지 언어적 활동 가운데 긍정적인 응답의 합산 비율이 가장 높았던 활동은 '2. 서로 기호 묻고 답하기(90%, 36명)', 가장 낮았던 활동은 '1. 서로 개인정보 묻고 답하기(65%, 26명)'로, 전자는 상대의 주관적 견해나 내밀한 정보를 주로 묻고 답하는 활동인 반면, 후자는 사실에 기반을 둔 정보를 묻고 답하는 활동이라는 특징이 존재하기 때문이다.

넷째, 편안한 분위기에서 활동이 이루어질 수 있도록 감정적으로 안정적인 환경 (*environnement émotionnellement sécurisant*, Arnold, 1999)을 조성하는 것이 중요하다. 설문조사 결과, 자존감과 의사소통 동기 유발을 방해한 주요인은 이 같은 활동을 단지 '언어 활동의 일부로 여기는 인식'이나 '어색함' 때문으로 밝혀졌는데, 이 같은 현실적인 문제를 극복하기 위해 '자존감 형성 활동'을 단순히 언어적 기술 함양을 위한 언어적 활동으로 인식하는 데에서 벗어날 수 있도록 돕는 편안한 활동 분위기 조성이 무엇보다 중요하다고 여겨지기 때문이다. 이를 위해 상호간 상호작용이 보다 용이해 어색한 분위기를 깨고 보다 편안하게 활동하는 데 도움이 되는 소그룹 활동을 구상하거나, 교감을 통한 학습 부담 완화를 위해 서로 바라보며 묻고 답할 것을 요구하는 것은 이를 위한 현실적인 해결책이 될 수 있다고 여겨진다.

다섯째, 학습자 언어 수준에 알맞은 활동을 구상하고, 활동 전에 그에 대한 충분한 연습 시간이 마련되어야 한다. 설문조사 결과, 자존감과 의사소통 동기 유발을 저해한 주된 요인 중 하나가 '프랑스어 말하기에 대한 큰 부담감'으로 드러났기 때문이다. 더욱이 전술한 바 있듯이, 제2외국어 학습자들이 느끼는 특수한 언어적·문화적 이질감 혹

은 낮설음은 개인의 능력과 가치를 평가절하 하도록 만들어 학습의 효과를 낮추는 요인으로 작용할 수 있다는 점(Arnold, 2006)에서 언어적·문화적 이질감 혹은 낮설음을 줄이는 것이 무엇보다 중요한데, 학습자 수준에 부합하는 활동이나, 적은 내용을 많이 연습하도록 하는 등의 교수 전략 채택으로 관련 활동에 대한 충분한 연습 시간을 확보하는 것이 이 같은 낮설음을 줄이는 데 도움이 된다고 여겨지기 때문이다.

## References

- 노대규 (1995). “한국인의 비언어적 의사 표현 행위”. 『매지논총』, 13, 1-60.
- 조구락, 이정미 (2015). “수업 중에 나타나는 학생의 비언어적 의사소통 행동에 대한 교사의 경험과 감정-정서 인식”. 『한국교원교육연구』, 32 (1), 89-118.
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante: théâtre et didactique des langues. *Langages* 4 (192), 101-110.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'énonciation en didactique des langues. *ÉLA*, 3(167), 267-284.
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication*. New York: International University.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?. *ÉLA*. 4 (144), 407-425.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aslım-Yetiş, V., & Elibol, H. (2017). L'estime de soi et l'apprentissage d'une langue étrangère: une étude avec des apprenants de FLE. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences/Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(1), 331-348. DOI: 10.18026/cbayarsos.298094
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. New York: Bantam.
- Canfield, J., & H. Wells. (1994). *100 ways to enhance self-concept in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and Practice (3th)*. U.S.A.: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman & Co.
- Cyrułnik, B. (2000). *Les nourritures affectives*. Paris: Odile Jacob.
- Damasio, A. (2010). *L'autre moi-même, Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris: Odile Jacob, 2e édition.
- Damasio, A. (2006). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob, 2e édition.
- Damasio, A.(1994). *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. New York: Avon.
- De Andrés, V. (1999). Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. dans Arnold, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z., & A. Malderez. (1999). The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. dans Arnold, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodd, C. H. (1982). *Dynamic of interculture communication*. Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Discover the upward spiral that will change your life*. New York: Harmony.
- Goldhaber, G. M. (1983). *Organization communication*. Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- James, W. (1983). *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press, (Original work published 1890).
- Leathers, D. G. (1986). *Successful nonverbal communication: Principles and applications*. Boston: Allyn and Bacon.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality(2nd ed)*. New York: Harper and Row.
- McCroskey, J., & V. P. Richmond. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(2), 19-37.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Messaoudi, A., & E.-J. Kim. (2020). Pourquoi et comment exprimer sa gratitude en classe de FLE ?. *Les Langues Modernes*, 2(114), 40-47.
- Munezero, M., Montero, C. S., Sutinen, E., & Pajunen, J. (2014). Are they different? Affect, feeling, emotion, sentiment, and opinion detection in Text. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 5(2), 101-111.
- Murphey, T. (1998). Friends and classroom identity formation. *LATEFL Issues* 145, 15-16.
- Naouel, B. (2016). The role of foreign language learners' self-esteem in enhancing their oral performance. *International Journal of Multi Disciplinary Research*, 2(2), 195-204.
- Oatley, K., & J. Jenkins. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New Insights. In J. Arnold (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Reasoner, R. (1992). You can bring hope to failing students. *School Administrator*, 92, 24.
- Rodríguez, J. I., Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45(4), 293-305. <https://doi.org/10.1080/03634529609379059>

- Rogers, C. (1975). Bringing together ideas and feelings in learning, dans D. A. Read y S. B. Simon (Eds). *Humanistic education sourcebook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rosenberg, M., & Simmons, R. G. (1971). *Black and white self-esteem: The urban school child*. American Sociological Association, Washington, DC RosMonograph series, 1-10.
- Rubio, F. (2007). Self-esteem and foreign language learning: An introduction. In F.Rubio (dir.). *Self-esteem and foreig language learning* (p.2-13). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Schumann, J. (1994). Where is cognition?. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 231-242.
- Stevick, E.(1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley. MA: Newbury House.
- Schutz, P. A., & Laneheart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Williams, M., & R. Burden. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witt, P.L., & Wheeless, L. R. (2001). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Education*, 50(4), 327-342.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.

김은정

강사

불어교육과

서울대학교 사범대학

08826 서울시 관악구 관악로 1

E-mail: ejk1982@snu.ac.kr

접수일자 : 2020. 11. 2

수정본 접수 : 2020. 12. 14

게재결정 : 2020. 12. 30