

내용중심교수법(CBI)에서의 효과적인 영어교육 방법 모색

우수정

건양대학교

A Study on an Effective Teaching Method in Content-based Instruction (CBI)

Woo, Sujung

Konyang University

ABSTRACT

The Journal of Studies in Language 39.3, 283-297. The study examines English texts in CBI classes to illustrate how the functional grammar can help English learners understand in grasping the main ideas of the texts. More specifically, to find out what messages the writers try to convey through the texts, the Theme-Rheme constructions of the texts are analyzed to find out what language elements appear in the Theme position and how often they appear in the position. As a result, we found out that the writers used the same phrases repeatedly in the Theme position to emphasize what s/he wanted to talk about to the readers in both texts. Moreover, the patterns of Theme-Rheme constructions are different according to the level of the texts. While the beginner-level text employs only simple Themes, the intermediate-level text incorporates both simple and multiple Themes. (Konyang University)

Keywords: Content-based Instruction (CBI), language-focused CBI, functional grammar, Theme, Rheme

 OPEN ACCESS



<https://doi.org/10.18627/jslg.39.3.202311.283>

pISSN : 1225-4770

eISSN : 2671-6151

Received: October 11, 2023

Revised: November 08, 2023

Accepted: November 16, 2023

This is an Open-Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial License which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Copyright©2023 the Modern Linguistic Society of Korea

본인이 투고한 논문은 다른 학술지에 게재된 적이 없으며 타인의 논문을 표절하지 않았음을 서약합니다. 추후 중복게재 혹은 표절된 것으로 밝혀질 시에는 논문게재 취소와 일정 기간 논문제출의 제한 조치를 받게 됨을 인지하고 있습니다.

1. 서론

4차 산업혁명시대에서 정보기술, 인공지능, 자동화, 빅데이터 등 여러 기술 분야의 융합은 새로운 혁신을 이끌어 내는 데에 있어서 매우 중요하다. 나아가, 이러한 다양한 분야와 기술이 융합하여 복잡한 문제들이 발생하며, 이를 해결하기 위해서는 다양한 분야의 전문 지식과 기술을 필요로 한다. 따라서, 융합교육의 필요성이 대두되고 실제로 교육부에서는 인문사회 융합인재 양성, 첨단분야 융합인재 10만명 양성, 창의융합형 인재 양성(2017, 1월 발표)을 공표하며 교육 분야에서의 융합인재 양성을 강조하고 있다. 이러한 융합교육은 과학 기술분야에서 뿐만 아니

라 인문사회계열의 교육에서도 강조된다. 특히, 언어교육에서 융합교육이라는 개념은 완전히 새로운 개념이 아니며 최근의 소개된 교육방법도 아니다. 언어교육에서의 융합교육은 1960년대 캐나다에서 실행했던 불어 몰입교육(French immersion programs)이 시초가 되었다(Lambert and Tucker, 1972). 이후 Mohan(1986)이 언어와 콘텐츠 융합의 중요성을 강조하면서 오늘날 주요한 언어 교수법 중 하나인 내용중심교수법(Content-based Instruction: CBI)으로 자리매김하였다. CBI는 세계 많은 외국어교육 현장에서 적용되고 있으며 특히 1990년대 유럽에서는 CLIL (Content and Language Integrated Learning)을 시작으로 언어융합교육이 활발히 이루어지고 있다(Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer et al., 2010).

언어교육에서의 융합교육은 이론에서 주장하는 것처럼 교육 방법면에서나 교육 효과면에서나 실제 교육현장에서 풀어야 할 과제와 많은 한계를 드러내기도 한다(Harrop, 2012; Met, 1999b; Ravelo, 2014). Met(1999b)는 그의 논문, Content-based Instruction: Defining Terms and Making Descions에서 CBI에서의 ‘contents’에 대한 정의가 연구하는 학자들마다 서로 다르다고 지적하였으며 또한 CBI를 활용하는 교육현장에서는 콘텐츠 중심의 수업(content-driven) 방식의 CBI수업을 할지 아니면 언어 중심의 수업(language-driven) 방식의 CBI수업을 할지를 판단할 필요가 있다고 주장하였다. 이 뿐만 아니라, 언어와 콘텐츠 융합교육의 한계점을 지적한 연구에서 공통점으로 언급한 것 중의 하나는 언어와 콘텐츠를 융합할 때 이 둘을 어떻게 융합할 것인가에 대한 실질적인 방법이 제시되지 않은 경우가 많고 실제 교실에서는 언어나 콘텐츠 중 하나에만 치중되는 교육이 행해지는 경우들이 많은 것을 지적하고 있다(Brinton and Holten, 2001; Brinton and Snow, 2017; Eskey, 1997; Lyster, 2007). Brinton과 Snow(2017: 14)는 많은 CBI수업에서 가르치고자 하는 언어를 명시적으로 가르치기 보다는 ‘incidental’ 학습이 이루어지도록 유도한다고 설명하며 그 결과, 언어가 능숙하지 않은 학습자들에게는 실질적으로 언어의 교육 효과가 미비할 수 있다고 지적한다. 다시 말해서, 새로운 언어의 습득은 무의식적으로 되는 것이 아니라 배우고자 하는 새로운 언어에 초점을 맞출 때 비로소 습득이 일어날 수 있다는 의미이다. 이는 새로운 언어입력이 의식적으로 자각했을 때(consciously aware 또는 noticing) 습득된다고 주장한 몇몇 언어학자들의 주장과도 일맥상통한다(Gass, 1988; Schmidt, 1990, 2001).

본 연구에서는 이러한 CBI의 한계점을 극복하기 위한 방법으로 체계기능언어학(Systemic Functional Linguistics: SFL)의 기능문법을 활용한 CBI 수업을 소개하고자 한다. 기능문법은 CBI 수업에서 학습자들이 콘텐츠의 의미를 생성하는 언어 형식에 초점을 할 수 있도록 도와준다. 구체적으로, 본 연구에서는 기능문법의 Theme-Rheme 구조를 활용하여 언어 중심의 CBI수업이 실질적으로 어떻게 이루어질 수 있는지를 제시하고자 한다. 이를 위하여 주제 중심(theme-based)으로 구성된 초급과 중급 수준의 영어교재 본문을 구성하는 절(clauses)의 Theme-Rheme 구성을 분석하여 어떻게 학습자들이 교재 본문의 주제를 좀 더 쉽게 이해할 수 있는지를 살펴볼 것이다. 이에 앞서 다음 장에서는 먼저 CBI에 대한 선행 연구를 살펴 보고 나아가 본 연구에서 제시하는 교수방법의 근거가 되는 기능문법에 대하여 알아보도록 할 것이다.

2. 이론적 배경

2.1 내용중심언어교수법(Content-based Instruction: CBI)

Content-based Instruction (CBI)은 Mohan(1986)의 Language and Content라는 저서에서 언어와 콘텐츠 융합의 필요

성이 강조되며 처음 소개되었고 이를 Brinton 외(1989)가 본격적으로 구체화하며 오늘날의 CBI로 자리매김을 하게 되었다. 이후 많은 연구를 통해 CBI의 교육적 효과에 대해 입증이 되었고 계속해서 변화하며 오늘날까지도 유용한 언어교수법으로 사용되고 있다(Crandall, 2012; Fitzsimmons-Doolan et al., 2017; Genesee and Lindholm-Leary, 2013). Genesee와 Lindholm-Leary(2013)는 CBI의 장점으로 몇가지를 소개하였는데 첫째는 CBI가 학습자들에게 관련되고 의미있는 콘텐츠를 제시하는데에 초점을 맞추고 학습자들이 배운 언어를 사용할 수 있도록 동기부여를 제공한다는 것이다. 두번째로는 CBI로 학습자들에게 언어를 가르칠뿐만 아니라 사회적 그리고 인지적 영역까지 교육이 가능하다고 설명한다. 마지막으로, CBI는 맥락에 따라 사용되는 언어의 형식과 기능을 배우게 함으로써 학습자들이 실질적으로 사용하는 언어를 가르친다는 것이 큰 장점이라고 강조한다. 이밖에도, Stoller(2002)는 의사소통의 도구인 언어를 활용하여 학문적 지식을 가르침으로써 학습자들에게 의미있는 맥락 안에서 언어의 네 가지 기술(읽기, 쓰기, 말하기, 듣기)을 가르칠 수 있어서 매우 유용한 교수법이라고 설명하고 있다. 이렇듯 CBI가 출현한지 반 세기가 넘은 현 시대에도 CBI는 계속해서 발전하고 있으며 새로운 모습과 다양한 형태로 전 세계의 교육현장에서 실행되고 있고 수많은 연구들이 계속해서 진행되고 있다. 이는 CBI의 수업 유형이 하나의 고정된 틀이 있는 것이 아니라 주어진 맥락에 따라 응용가능한 교수법이기 때문에 오랜 기간동안 변화하며 활용되는 교수법으로 남아있는 것이라고 할 수 있다.

이러한 CBI의 발전과 변화는 Brinton과 Snow(2017)에서 제시된 ‘newer hybrid models’에서 좀 더 명확히 보여주고 있다. 아래 그림은 애초에 Brinton 외(1989)가 소개한 CBI의 세 가지 유형이 변화하는 시대의 교육현장에서 어떻게 진화하였는지를 보여주고 있다.

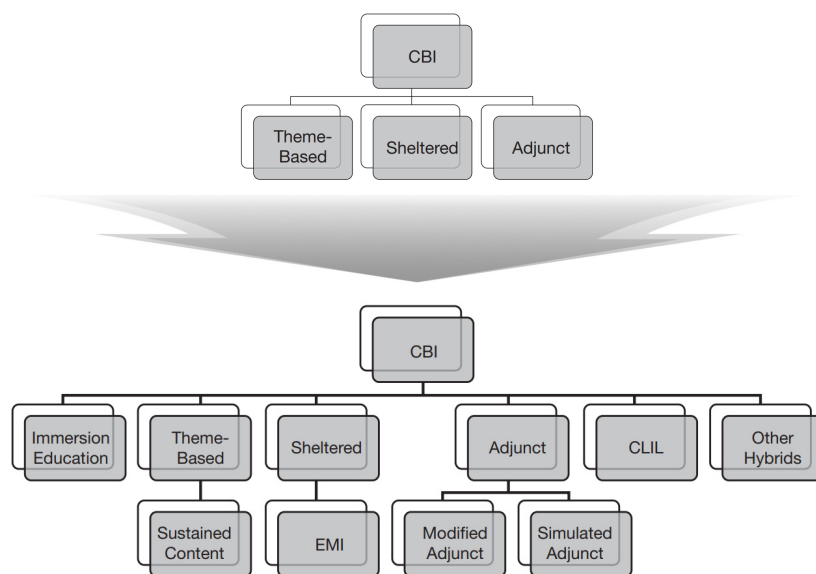


그림 1. CBI의 진화(Brinton and Snow, 2017: 5, 9)

CBI의 특징인 ‘융통성’(‘flex’:Brinton and Snow, 2017:9)은 <그림 1>에서처럼 CBI가 여러 형태로 진화할 수 있도록 긍정적인 영향을 준 반면 다른 한 편으로는 한계를 초래하기도 한다. 실제로 교육현장에서 CBI를 언어수업에 적용할 때에는 수업의 목적과 학습 대상 등에 따라 어떤 콘텐츠를 선택할 것이며 또한 콘텐츠와 언어를 어떻게 융합하여 가르칠 것인가에 대한 답의 고민은 오롯이 교육 현장에 있는 교수자의 몫이 된다는 것이다. 이는 자칫 CBI에 대한 교육을 제대로

받지 못한 교사들에게는 혼동을 야기할 수 있으며 이론에서 주장하는 것처럼 CBI의 긍정적인 교육효과를 기대하기 어려울 수 있다. 이러한 CBI의 한계의 원인으로 Met(1999b)는 그의 논문에서 CBI에서의 콘텐츠에 대한 정의가 연구하는 학자들마다 다르다고 지적하였다. 예를 들자면, Crandall과 Tucker(1990)는 CBI에서의 콘텐츠란 수학, 사회학과 같은 학문적 분야의 콘텐츠를 의미한다고 주장하였으며 Genesee(1994)는 CBI에서의 콘텐츠는 반드시 학문적 분야일 필요가 없으며 학습자들이 관심이 있는 주제라면 비언어적인 콘텐츠까지도 포함된다고 하였다. 이에 Met(1999a: 150)는 콘텐츠의 정의를 ‘cognitively engaging and demanding and demanding in order to motivate learners to participate and persist in content-based tasks’라고 하였는데 본 연구에서는 이러한 Met의 정의를 토대로 수업 모형의 콘텐츠를 선정하였다.

교육 현장에서 거론되는 CBI의 또 다른 하나의 단점은 콘텐츠와 언어를 어떻게 융합할 것인가에 대한 문제이다. Harrop(2012: 60)는 많은 연구들이 콘텐츠와 언어의 융합의 장점에 대해서는 강조를 하고 있지만 이 둘을 융합하는 좋은 방법에 대한 연구는 매우 부족하다고 지적하였다. 나아가 그는 CBI의 ‘double-effects’와 ‘double-processing’의 개념을 설명하며 언어와 콘텐츠의 융합 교육을 지지하는 이들이 주장하는 장점(‘double-effects’)이 오히려 단점(‘double-processing’)이 될 수 있다고 설명하였다. 다시 말해서, 언어와 콘텐츠를 어떻게 융합하느냐에 따라 언어와 콘텐츠에 대한 지식을 동시에 습득할 수도 있지만 이와 반대로, 언어와 콘텐츠, 둘 다에 대한 교육적 효과가 없을 수도 있다는 것이다. 이는 수업의 목표와 목적, 학습자, 교육 환경 등을 고려하여 어떤 콘텐츠를 선택하고 언어와 콘텐츠를 어떻게 융합할 것이기에 대하여 신중히 고민해야한다는 점을 시사한다.

본 연구에서는 Brinton 외(1989)에서 제시한 CBI 유형 중 Theme-based CBI와 Met(1999b)가 소개한 언어-콘텐츠 융합의 연속체(a continuum of language/content integration)에서 Language-driven 형태의 개념을 토대로 교육방법을 제시하고자 한다. 다음은 Met(1999b: 4)가 제시한 언어-콘텐츠 융합의 연속체이다.

CONTENT-BASED LANGUAGE TEACHING:
A CONTINUUM OF CONTENT AND LANGUAGE
INTEGRATION

Content-Driven	Language-Driven
Content is taught in L2.	Content is used to learn L2.
Content learning is priority.	Language learning is priority.
Language learning is secondary.	Content learning is incidental.
Content objectives determined by course goals or curriculum.	Language objectives determined by L2 course goals or curriculum.
Teachers must select language objectives.	Students evaluated on content to be integrated.
Students evaluated on content mastery.	Students evaluated on language skills/proficiency.

그림 2. Met(1999b)의 언어-콘텐츠 융합의 연속체

Met(1999b)는 언어와 콘텐츠의 융합수업은 언어와 콘텐츠 중 어디에 좀 더 초점을 맞출 것인가에 따라 다양한 수업의 형태로 실현될 수 있으며 콘텐츠에 치중한(content-driven) 수업의 유형으로 완전몰입교육(total immersion program)을 설명하였고 연속체의 다른 한 쪽 즉, 언어에 더 초점을 맞춘(language-driven) 수업의 형태로는 언어학습을 위해 콘텐츠를

자주 활용하는 언어수업(Language classes with frequent use of content for language practice)을 제시하였다.

2.2 기능 문법

Schleppegrell 외(2004)는 현실적으로, CBI에서 주장하는 것처럼 콘텐츠 학습을 통하여 언어학습이 자동적으로 되지 않는다고 보고 기존의 CBI의 교육에서 언어교육이 좀 더 강화되어야 한다고 주장하였다. 이 연구에서는 기능문법이 CBI의 단점을 보완하는 좋은 해결책임을 소개하고 있는데 그들은 영어학습자들이 역사 수업의 교재 내용을 좀 더 쉽게 이해할 수 있는 방법으로 교재 텍스트의 난이도를 낮추기 보다는 기능문법을 활용하여 학습자들의 텍스트에 대한 이해도를 높일 수 있다고 설명하였다. 이밖에도 Derewianka와 Jones(2010)는 전통문법이 언어의 형식에 치중된 교육인 반면 기능문법은 언어의 의미와 형식을 동시에 가르칠 수 있도록 한다고 강조하였다. 이러한 기능문법의 유용성 및 교육 효과가 대두되면서 교수자와 학습자들을 위한 기능문법에 대한 안내서 및 연구들이 매우 활발히 이루어지고 있다(Butt et al., 2012; Coffin, 2010; Derewianka, 2022; Gebhard et al., 2014; Oliveria and Sharon, 2019). 본 연구에서는 지면의 한계로 SFL의 기능문법에 대한 전반적인 내용을 다 설명할 수 없기 때문에 연구에서 활용하고 있는 기능문법의 개념을 위주로 살펴보기로 하겠다.

기능문법에서는 화자 또는 저자가 전달하고자 하는 메시지가 하나의 절(clause)의 형식에 담겨지며 이러한 절의 형식을 Theme-Rheme 구조의 개념으로 설명한다. Halliday(1994)에 의하면, Theme은 화자의 메시지가 무엇에 관한 것인지 나타내며 Halliday와 Matthiessen(2014: 64)에서는 Theme을 메시지의 시작점(‘the starting point for the message’)이라고 정의하였다. Theme이 메시지의 시작점이라고 한다면 그 절의 나머지 부분은 Rheme에 해당하며 Rheme에는 Theme에서 언급한 내용에 대한 새로운 정보를 소개한다(Eggins, 2004). 다시 말해서, Theme-Rheme 구조를 통해 글의 의미가 생성되고 전개된다고 할 수 있다. 절의 시작점인 Theme에는 절이 가지는 세 가지의 메타기능(metafunction) -경험적(experiential), 대인적(interpersonal), 텍스트적(textual)-이 모두 포함될 수 있으며 이는 각각 Topical Theme, Interpersonal Theme, Textual Theme으로 실현된다. 다음은 먼저 Topical Theme에 대한 예시를 살펴보도록 하자.

표 1. Topical Theme (Butt et al., 2012: 170-175)

a	The lion and the unicorn	were fighting for the crown.
b	Put	the cattle on.
c	Merrily, merrily	shall I live now.
d	On Sunday morning	my love will come in.
	Topical	
	Theme	Rheme

Topical Theme은 세 가지 유형의 Theme 중 필수적인 요소이며 Topical Theme에는 명사구(a)나 동사구(b), 부사구(c), 전치사구(d)가 올 수 있다.

다음으로는 Interpersonal Theme의 예시이다.

표 2. Interpersonal Theme (Eggins, 2004)

a	Do	you	give blood?
b	I think	they	take a pint or whatever it is.
c	Stephen, do	you	want more soup?
	Interpersonal	Topical	
	Theme		Rheme

Interpersonal Theme에는 화자들 사이의 상호작용 또는 화자의 태도를 나타내는 어휘들이 위치하는데 가장 대표적인 것으로는 의문문의 Finite(a)과 Mood Adjuncts(b), Vocative Adjuncts(c) 등이 있다.

다음은 Theme의 마지막 유형인 Textual Theme이다.

표 3. Textual Theme (Butt et al., 2012)

a	Nevertheless	the alternative	was not an alluring one.
b	And	Jill	came tumbling after.
	Textual	Topical	
	Theme		Rheme

<표 1>에서 봤던 Topical Theme이 메시지의 내용이 ‘무엇’인지를 나타낸다면 Textual Theme은 그 내용들이 ‘어떻게’ 일관성있는 글로 연결되는지를 보여준다(Thompson, 2014: 163). 또한 <표 1~3>에서처럼, Theme은 반드시 하나의 Topical Theme을 포함해야 한다. Topical Theme이 단독으로 Theme자리에 올 수 있지만, 종종 Interpersonal 또는 Textual Theme과 같이 동반될 수 있으며 세 가지 유형의 Theme이 모두 동시에 사용될 수도 있다.

메시지의 시작점인 Theme이 그 절의 주어와 동일한 것이 가장 일반적이기는 하나 때로는 주어가 아닌 다른 요소가 Theme의 자리에 오는 경우도 자주 볼 수 있다. 이 때, 전자의 경우를 unmarked Theme이라고 하며 후자의 경우를 marked Theme이라고 한다. 다음은 unmarked와 marked Theme의 예시이다.

표 4. Unmarked Theme (Eggins, 2004: 318)

a	I	am heating the soup up.
b	Did this	really happen?
c	Where	did she fly to?
d	Pass	me the soup.
	Unmarked	
	Theme	Rheme

표 5. Marked Theme (Eggins, 2004: 318-319)

a	In Switzerland,	they give you a cognac.
b	As for Diana,	she has donated blood 36 times.
	Marked	
	Theme	Rheme


<표 4~5>에서처럼, 화자 또는 저자들은 자신들이 전달하고자 하는 의미를 좀 더 잘 전달하기 위하여 가장 일반적인 선택(unmarked Theme)으로 메시지 전달을 시작할 수도 있으며 그와 반대로 그들의 의도에 따라서 다른 선택(marked Theme)을 하기도 한다. 이에 대하여 Eggins(2004)는 숙련된 화자 또는 저자들은 그들의 글 또는 말에 일관성을 유지하거나 강조를 하기위하여 marked Theme을 사용한다고 하였다. 이렇게 SFL의 기능문법에서는 각각의 문법 요소들을 의미생성자원으로 보고 사회적 문화적 맥락 안에서 적절한 선택을 함으로써 화자 또는 저자가 원하는 의미가 언어로 실현될 수 있다고 설명한다.

3. 기능문법을 활용한 언어 중심의 CBI

이 장에서는 앞에서 살펴 본 기능문법의 Theme-Rheme의 개념을 통해 실질적인 언어중심 CBI 수업 방법을 제시하고자 한다. 이를 위하여 본 연구에서 분석할 텍스트는 초급(A1)과 중급(B1) 수준의 대학교 교재¹⁾에서 발췌한 텍스트로 두 교재 모두 주제 중심의 콘텐츠(theme-based contents)로 구성되어있으며 특히 초급 수준의 교재는 인지과학, 사회학 등과 같은 다양한 학분 분야의 글로 구성되어 있고 중급 수준의 교재 역시 사회학, 심리학 등의 다양한 분야의 주제들로 구성되어 있다.

3.1 초급 수준의 CBI 텍스트

먼저 초급 수준의 텍스트를 먼저 살펴보기로 하자. 아래 글은 초급 수준의 교재에 있는 글 중 하나로 인지과학 분야의 내용이며 대부분의 문장은 단문(simple clauses)의 형태로 구성되어 있다.



THE BRAIN AND TECHNOLOGY

1 You are studying English. Your phone beeps. A friend texts you, "What are your plans tonight?" You text back, "No plans tonight." You turn back to your English book. You ask yourself, "Where was I?"

2 Today's technology lets us do many different things at the same time. This is called multitasking. We walk and talk on the phone. We text and wait in line at a store. This kind of multitasking is easy. We are using different areas of the brain. But humans cannot write a text to a friend and study at the same time.

3 Why not? Cognitive science says that humans can only think about one thing at a time. We can only do one cognitive task at a time. We can talk or we can read. We can listen or we can text a message.

4 When we try to think about two things at the same time, we are actually moving between the two different tasks. The brain only takes one second to move to a different task. Because it is quick, we believe we are thinking about different things at once.

5 The change in attention may be quick, but it takes a lot of brain energy. Every time we focus on a different task, the brain goes through four different steps to focus. If we go back and forth between tasks, the brain gets tired. And when we think about several different things, we use up even more brain energy.

6 Multitasking does not only tire the brain. It results in more mistakes. One study found that people who try to do two thinking tasks at the same time make nearly three times as many mistakes. Why is that?

7 Learning new information requires focus. When we try to multitask, we do not give our full attention. The brain takes in less information. Multitasking interrupts the brain as it builds memories. One research study looked at the brains of multitasking students. In this study, students watched TV and studied new information at the same time. The study found that multitasking brains stored the new information in the wrong area of the brain.

8 Over time, multitasking changes our brains. One study looked at how well people focus attention. In this study, they tested two groups: people who multitask online and people who do not. The multitaskers had a hard time staying focused on a task. They were easy to interrupt. They also paid more attention to unimportant information.

9 The next time you are studying and your phone beeps, tell yourself, "Right now I am studying." Don't pick up your phone. You will learn better.

*Where was I? I don't know that means I was distracted.

*cognitive: having to do with thinking

B. IDENTIFY What is the main idea?

☐ a. People multitask more with technology.

☐ b. People can multitask.

☐ c. Multitasking is bad for learning.

☐ d. Multitasking uses a lot of brain energy.

그림 3. 초급 수준의 영어 본문

1) 본 연구에서의 A1과 B1의 수준은 CEFR에서 제시한 등급에 따른 것이며 A1수준의 텍스트는 “책이름”에서 발췌하였으며 B1 수준의 텍스트는 “책이름”에서 발췌하였다.

교재에서는 위 본문-The Brain and Technology-을 제시한 후 주제를 묻는 질문(What is the main idea?)을 하고 있다. 이렇게 대부분의 교재에서는 학습자들이 본문을 읽고 글의 주제 또는 구체적인 내용을 이해했는지를 묻는 질문들이 바로 이어진다. 대부분의 숙련된 영어 실력을 갖춘 학습자들은 본문을 읽음과 동시에 글의 주제를 쉽게 이해할 수 있지만 초급 수준의 학습자들에게는 본문을 구성하고 있는 문장 하나하나를 해석하는 것조차 어려울 수 있다. 따라서 초급학습자들이 본문을 읽고 글의 주제를 잘 이해할 수 있도록 어떤 언어에 초점을 맞추어야 하는지를 지도하는 것이 중요하다.

기능문법에 의하면, what에 대한 답을 찾으려면 절의 시작점(Theme)에 주목하라고 강조한다. 특히, 이 시작점에 반복해서 나타나는 표현일수록 더욱 주목할 필요가 있는데 이는 저자가 그 글을 통해 전달하고자 하는 주요한 메시지가 담겨져 있기 때문이다(Thompson, 2014). 따라서 학습자들로 하여금 Theme의 위치에 반복적으로 나타나는 표현을 찾아 Theme-Rheme 구성을 살펴보고 그 의미를 해석해 본다면 저자가 계속적으로 강조하는 메시지 곧 글의 주제를 파악할 수 있게 된다.

위 본문을 살펴본 결과, 문장의 주어 자리에 반복적으로 나타난 표현은 다음과 같다.

(1) Theme 자리에 반복적으로 나타나는 표현(횟수)

- a. multitasking(5)
- b. multitaskers(3)
- c. the brain(4)
- d. one/the study(4)

(1)에서 제시된 단어들만 보더라도 본문이 무엇에 대한 글인지 대략 알 수 있다. 하지만 좀 더 구체적인 의미를 이해하기 위해서는 반복적으로 나타난 Theme 뿐만 아니라 Theme에 대한 새로운 정보를 제공하는 Rheme을 같이 살펴보아야 한다. 먼저 multitasking과 multitaskers의 Theme-Rheme을 살펴보도록 하자.

표 6. Multitasking과 Multitaskers Theme-Rheme

a	Multitasking	does not only tire the brain.
b	It (Multitasking)	results in more mistakes.
c	Multitasking	interrupts the brain as it builds memories.
d	Multitasking	changes our brain.
e	Multitaskers	had a hard time staying focused on a task.
f	They (Multitaskers)	were easy to interrupt.
g	They (Multitaskers)	also paid more attention to unimportant information.
	Theme	Rheme

위 <표 6>에서 Multitasking과 Multitaskers Theme-Rheme 구조를 보면 비로소 글의 주제가 명료해진다. 각 Multitasking의 Rheme의 내용을 보면 multitasking은 사람의 뇌를 피곤하게할 뿐만 아니라(a) 좀 더 많은 실수를 하게 한다(b). 또한 multitasking은 뇌(의 기능)를 방해하고(c) 변화시킨다(d)는 것을 이해할 수 있다. 다음으로 Multitaskers의 Rheme을 살

퍼 보면 글의 주제는 좀 더 분명해진다. Multitaskers는 한 가지의 일에 집중하는 것을 어려워하고(e) 하는 일에 방해 받기 쉬우며(f) 별로 중요하지 않은 정보에 집중을 하게된다(g)는 사실도 알게 된다. 이렇게 반복된 두 표현의 Theme-Rheme 구조를 통해 본문의 글이 어떤 메시지를 전달하고자 하는지 알 수 있다. 다시 말해서 가장 많이 theme의 자리에 나타난 multitasking과 multitaskers의 문장만 살펴봐도 글의 주제(main idea)가 Multitasking is bad for learning.이라는 것을 알 수 있으며 이러한 방법으로 학습자들은 보다 쉽게 글의 주제를 묻는 독해문제를 해결할 수 있다.

Multitasking외에 Theme의 자리에 반복적으로 나타나는 표현은 one/the study이다. 하지만 one/the study의 Theme-Rheme구조는 multitasking의 Theme-Rheme구조와는 조금 다른 양상을 보이고 있다.

표 7. One/The study Theme-Rheme

a	One study	found that people who try to do two thinking tasks at the same time make nearly three times as many mistakes.
b	One research study	looked at the brains of multitasking students.
c	In this study,	students watched TV and studied new information at the same time.
d	The study	found that multitasking brains stored the new information in the wrong area of the brain.
e	One study	looked at how well people focus attention.
f	In this study,	the tested two groups: people who multitask online and people who do not.
	Theme	Rheme

<표 7>에서 One study(a)와 One research study(b), the study(d), One study(e)는 각 해당하는 절의 주어이자 Topical Theme이지만 (c)와 (f)를 보면, 두 경우 모두 주어가 아닌 전치사구(In this study)가 Theme의 자리에 위치하고 있다. 즉, (c)와 (f)의 두 절에서는 가장 일반적인 unmarked Theme이 아닌 marked Theme이 사용되었다. 앞 서 2장에서 살펴본 바와 같이, 기능 문법에서는 저자 또는 화자가 좀 더 독자 또는 청자의 주의를 끌기 위하여 문장의 주어가 아닌 부가어(adjuncts)와 같은 다른 요소가 활용된다고 설명하였다. 위 <표 5>에서는 저자가 소개하고 있는 연구가 어떻게 실행되었는지에 대한 구체적인 방법을 소개하는 글을 시작할 때 다른 절과는 다르게 marked Theme을 사용한 것을 볼 수 있다. 이러한 Theme의 markedness를 통해 학습자들은 글의 내용을 예측할 수 있도록 도와준다.

초급 학습자의 경우, 장문의 영어 글을 읽음과 동시에 글의 주제를 파악하는 것은 그다지 쉬운 것이 아니다. 하지만 이장에서 살펴본 바와 같이, 글의 주제를 찾기 위해서 메시지의 시작점인 Theme에 반복적으로 나타나는 언어를 중심으로 살펴볼 때 좀 더 쉽게 글의 주제를 이해할 수 있다. 다시 말해서 기능문법의 Theme-Rheme의 개념은 학습자로 하여금 글을 이해하기 위하여 어떤 언어자원에 초점을 두어야 하는지를 도와준다.

3.2 중급수준의 CBI 텍스트

이번에 살펴 볼 글은 Lonliness: How can we overcome it? 으로 중급 수준의 글이다. 아래 본문은 Issues in Today's Society라는 주제 하에있는 본문들 중 하나이다.

Loneliness: How can we overcome it?

Most people feel lonely sometimes, but it usually only lasts between a few minutes and a few hours. This kind of loneliness is not serious. In fact, it is quite normal. For some people, though, loneliness can last for years. Psychologists are studying this complex phenomenon in an attempt to better understand long-term loneliness. These researchers have already identified three different types of loneliness.

The first kind of loneliness is temporary. This is the most common type. It usually disappears quickly and does not require any special attention. The second kind, situational loneliness, is a natural result of a particular situation—for example, a divorce, the death of a loved one, moving to a new place, or going away to college. Although this kind of loneliness can cause physical problems, such as headaches and sleeplessness, it usually does not last for more than a year. Situational loneliness is easy to understand and to predict.

The third kind of loneliness is the most severe. Unlike the second type, chronic loneliness usually lasts more than two years and has no specific cause. People who experience habitual loneliness have problems socializing and becoming close to others. Unfortunately, many chronically lonely people think there is little or nothing they can do to improve their condition. Psychologists agree that one important factor in loneliness is a person's social contacts, e.g., friends, family members, coworkers, etc. We depend on various people for different reasons. For instance, our families give us emotional support, our parents and teachers give us guidance, and our friends share similar interests and activities. However, psychologists have found that the number of social contacts we have is not the only reason for loneliness. It is more important how many social contacts we think or expect we should have. In other words, though lonely people may have many social contacts, they sometimes feel they should have more. They question their own popularity.

Most researchers agree that the loneliest people are between the ages of 18 and 25, so a group of psychologists

decided to study a group of college freshmen. They found that more than 50 percent of the freshmen were situationally lonely at the beginning of the semester as a result of their new circumstances, but adjusted after a few months. Thirteen percent were still lonely after seven months due to shyness and fear. They felt very uncomfortable meeting new people, even though they understood that their fear was not rational. The situationally lonely freshmen overcame their loneliness by making new friends, but the chronically lonely remained unhappy because they were afraid to do so.

Psychologists are trying to find ways to help habitually lonely people for two reasons. First of all, they are unhappy and unable to socialize. Secondly, researchers have found a connection between chronic loneliness and serious illnesses, such as heart disease. While temporary and situational loneliness can be a normal, healthy part of life, chronic loneliness can be a very sad, and sometimes dangerous, condition.



그림 4. 중급 수준의 영어 본문

초급 수준의 텍스트와 마찬가지로, 중급 수준의 텍스트에서도 역시 Theme자리에 반복된 표현들을 쉽게 찾아볼 수 있다.

(2) Theme자리에 반복적으로 나타난 표현(횟수)

- a. loneliness(12)
- b. psychologists/researchers(5/3)
- c. lonely people(2)

위 텍스트에서 가장 많이 반복적으로 사용된 단어는 총 12회 나타난 loneliness이다. Loneliness는 문장의 주어로 사용되었으며 대부분 loneliness는 단독으로 사용되기 보다는 kind of loneliness, the first/second/third kind of loneliness와 같은 구(phrase) 형태로 나타나고 있다. 다음으로 많이 나타난 단어는 psychologists/researchers이다. 본문에서는 이 두 그룹을 서로 완전히 다른 의미로 구분하고 있지 않기 때문에 본 연구에서도 동일한 집단을 지칭하는 표현으로 분류하였다. 마지막으로 많이 등장하는 표현으로 lonely people로써 총 2회 등장하고 있다.

중급 수준의 텍스트의 주제 또한 Theme의 자리에 반복적으로 나타난 단어의 Theme-Rheme구조를 보며 살펴해보도록 하자. 먼저, Loneliness Theme-Rheme 구조이다.

표 8. Loneliness Theme-Rheme

a	but it (loneliness)	usually only lasts between a few minutes and a few hours.
b	This kind of loneliness	is not serious.
c	In fact, it	is quite normal.
d	The first kind of loneliness	is temporary.
e	This	is the most common type.
f	It	usually disappears quickly and does not require any special attention.
g	The second kind, situational loneliness	is a natural result of a particular situation-for example, a divorce, the death of a loved one, moving to a new place, or going away to college.
h	Although this kind of loneliness can cause physical problems such as headaches, and sleeplessness,	it usually does not last for more than a year.
i	Situational loneliness	is easy to understand and to predict.
j	The third kind of loneliness	is the most severe.
k	Unlike the second type,	chronic loneliness usually lasts more than two years and has no specific cause.
l	While temporary and situational loneliness can be a normal a healthy part of life,	chronic loneliness can be a very sad, and sometimes dangerous condition.
	Theme	Rheme

Loneliness가 포함된 Theme-Rheme을 살펴보면 본문에서 세 가지의 유형의 외로움을 소개하고 있는 것을 볼 수 있다. 먼저 첫 번째 유형으로는 가장 흔한 유형으로 일시적인 외로움(temporary loneliness)를 소개하고 있으며(a-f) 그 다음으로는 situational loneliness로 사람들이 특정한 상황에 놓였을 때 나타날 수 있는 외로움으로 예측가능한 유형이라고 설명하고 있다(g-i). 마지막으로 소개된 외로움의 유형은 chronic loneliness로 이에 대한 원인을 알 수 없으며 때로는 위험한 상태에 이를 수 있다고 설명하고 있다(j-l).

<표 8>의 Loneliness Theme-Rheme 구조를 살펴 보면, 3.1에서 살펴 본 초급 수준의 텍스트에서 나타난 Theme-Rheme 구조와는 조금 다른 양상을 보인다. 초급 수준의 텍스트에서는 절의 Theme과 주어가 대부분 일치하는 unmarked Theme으로 시작된 반면, 중급 수준의 텍스트에서는 이와는 다른 형태의 Theme이 사용된 것을 볼 수 있다. 위 <표 6>의 경우, (h)와 (k), (l)이 이와 같은 경우에 해당되는데 (h)에서는 although 부사절이 전체 문장의 Theme자리에 위치하고 있으며 (k)의 경우, 문장의 주어기 아닌 전치사구(unlike the second type)가 Theme 위치에 놓인 것을 볼 수 있다. 마지막으로 (l)에서는 (h)와 마찬가지로 While-부사절이 전체 문장의 Theme, 즉 그 문장이 전달하고자 하는 메시지의 시작점에 위치하고 있다. 기능문법에서는 이와 같이 marked Theme이 그 절의 Theme위치에 온다는 것은 저자가 전달하고자 하는 메시지를 좀 더 효과적으로 전달한다거나 독자의 주의를 끌기 위함이라고 설명한다. 위 marked Theme이 사용된 세 절 모두 저자가 전달하고자 하는 메시지의 특징은 상반되는 의미의 메시지를 전달하고자 although, unlike, while등과 같은 부사 또는 전치사를 사용하고 있다.

초급 수준의 텍스트와 중급 수준의 텍스트의 또 다른 하나의 주요 차이점은 초급 수준의 텍스트에서 살펴 본 Theme은 모두 Topical Theme만 사용된 simple Theme의 형태였다면 중급 수준의 텍스트에서는 Topical Theme에 Textual Theme 또는 Interpersonal Theme이 동반되어 쓰여진 것을 볼 수 있다. 다시 말해서 주급 수준의 텍스트에서는 초급 수준의 텍스트에는 볼 수 없었던 multiple Theme이 사용된 것을 볼 수 있다.

표 9. Multiple Theme

a	but		it (loneliness)	usually only lasts between a few minutes and a few hours.
b	In fact,		it	is quite normal.
c	So,		a group of psychologists	decided to study a group of college freshmen.
d	Secondly,		researchers	have found a connection between chronic loneliness and serious illnesses, such as heart disease.
e		Unfortunately,	many chronically lonely people	think there is little or nothing they can do to improve their condition.
	Textual Theme	Interpersonal	Topical	
	Theme			Rheme

(a)의 경우, 문장의 시작이 Textual Theme인 *but*으로 시작되었는데 이는 저자가 앞서 말한 것(Most people feel lonely sometimes)과는 상반되는 이야기를 이어가는 것을 나타내는 것으로 이해할 수 있으며 (b)에서는 앞 문장(This kind of loneliness is not serious.)을 입증하는 말(verificative textual Theme)을 *in fact*로 이어가고 있다(cf. Halliday and Matthiessen, 2014). (c)와 (d)도 conjunctive adjunct중의 하나로 (c)에서는 접속사 *so*가 원인과 결과의 의미관계를 이어주고 있으며 (d) 경우, 순서를 나타내는 textual Theme을 사용하여 글이 체계적으로 전개되고 있음을 나타내고 있다. 이렇게 적절한 Textual Theme을 사용함으로써 글의 앞 뒤 맥락이 자연스럽게 이어질 수 있으며 논리적이고 응집성있는 글이 될 수 있다. <표 8>의 네 개의 예문과는 달리, (e)에서 Unfortunately는 Interpersonal Theme으로써 그 글이 담고 있는 메시지에 대한 저자의 생각 또는 태도를 나타내고 있다.

이 장에서는 중급 수준의 텍스트를 활용하여 어떻게 글의 주제를 이해하고 구체적인 내용을 파악할 수 있는지 살펴보았다. 초급 수준의 텍스트와는 달리, 중급 수준의 텍스트에서는 unmarked와 marked Theme이 사용된 문장을 대조해 봄으로써 좀 더 다양한 방법으로 텍스트가 강조되고 독자의 주의를 끄는지 살펴보았다. 나아가, multiple Theme의 사용으로 좀 더 체계적이고 일관적인 글이 되고 독자와 상호작용할 수 있는 글이 완성될 수 있는 것을 살펴보았다.

4. 결론

언어와 콘텐츠를 융합하여 교육하고 나아가 ‘이중효과(double-effects)’를 낸다는 것은 이론에서 주장하는 것처럼 쉽지 않다. 또한, CBI에서 말하는 장점 즉, 의미있는 콘텐츠로 학습자에게 동기부여를 한다는 것이 오히려 단점으로 작용하여 학습의욕을 떨어트릴 수 있다. 이러한 문제점은 자주 언급되는 CBI의 단점과도 일맥상통한다. 일반적으로 CBI는 콘텐츠와 언어를 동시에 가르치는 교수법이지만 대부분 언어교육에 대한 부분은 명시적으로 가르치기 보다는 콘텐츠를 통하여 암묵적으로 자연스럽게 습득하게 된다고 설명한다. 하지만 새로운 언어의 문법 등을 언어 학습자가 스스로 알아내고 습득하기에는 이론에서 주장하는 것처럼 그렇지 쉽지는 않다.

본 연구에서는 이러한 CBI의 단점을 극복할 수 있는 방법의 하나로 SFL의 기능문법 활용할 수 있다는 것을 제안하였다. 실제로, CBI수업에서 기능문법을 활용하여 언어를 명시적으로 교육하는 것에 대한 긍정적인 의견과 견해가 적지 않다. 다만, 많은 연구들이 실제 교실에서 어떻게 구체적으로 활용될 수 있는지에 대한 실질적인 방안은 많지 않다. 따라서

본 연구에서는 CBI 수업의 유형 중 Theme-based CBI에서의 좀 더 구체적이고 실질적인 기능문법에 대한 활용 방안에 대하여 제시하고자 하였다. 특히, 기능문법에서 Theme-Rheme의 개념을 토대로 초급과 중급 수준의 대학영어교재에 있는 본문을 분석하여 글의 주제를 이해할 수 있는 방법을 소개하였다. 먼저 각 본문에서 Theme의 자리에 반복적으로 나타나는 언어들 살펴보고 그 절의 Theme-Rheme 구조를 분석하였다. 이는 글이 전달하고자 하는 메시지의 시작점이 Theme인데 그 자리에 반복적으로 같은 언어가 등장한다는 것은 저자가 그 특정한 언어를 강조하고자 한다는 것을 알 수 있기 때문이다. 분석 결과, 초급과 중급 수준의 본문에서 각각 3개의 명사(구)가 반복적으로 나타나는 것을 알 수 있었고 그 절들을 중심으로 Theme-Rheme를 살펴보았을 때 전체 글의 모든 문장을 해석할 필요 없이 글의 주제를 쉽게 이해할 수 있었다. 또한 각각의 수준에 따라서 Theme-Rheme의 구조의 양상이 조금씩 다르게 나타났는데 초급 수준에서는 하나의 Topical Theme으로 구성되었다면, 중급 수준의 본문에서는 multiple Theme이 사용되어 학습자들로 하여금 저자가 글을 통하여 어떻게 독자에게 자신의 태도를 전달할 수 있는지도 볼 수 있었다.

콘텐츠의 의미 이해가 중요한 CBI수업에서의 기능문법 활용은 매우 효과적일 수 있다. 이는 기능문법이 전통문법과는 달리 문법을 단순히 하나의 언어 규칙의 집합체로만 여기지 않고 전달하고자 하는 의미를 생성하는 언어적 자원으로 여기기 때문이고 또한 구체적으로 어떤 언어 요소에 초점을 맞추어야 하는지 명료하고 논리적으로 설명할 수 있는 도구이기 때문이다. 다만, 아직까지 시험 위주의 우리나라 교육현장의 현실과 기능문법에 대한 교사 교육의 부족 등으로 기능문법에 대한 활용 방법과 교육 효과에 대한 연구들이 많지 않기 때문에 이를 입증하기 위한 연구가 앞으로 필요할 것이다.

참고문헌

- Brinton, D. M. and Holten, C. 2001. Does the Emperor Have No Clothes? A Re-examination of Grammar in Content-Based Instruction. In J. Flowerdew and Peacock (eds.), *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 239-251.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., and Wesche, M. B. 1989. *Content-based second language instruction*. New York, NY: Newbury House.
- Brinton, D. M. and Snow, M. A. 2017. The Evolving Architecture of Content-Based Instruction. In D. M. Brinton, and M. A. Snow (eds.), *The Content-Based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content*, 2nd edition. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press ELT, 1-19.
- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., and Spinks, S. 2012. *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. 3rd edition. Palgrave Macmillan.
- Coffin, C. 2010. Language Support in EAL Contexts. Why Systemic Functional Linguistics? *NALDIC Quarterly Special Issue*, 2-5.
- Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Crandall, J. 2012. Content-based Instruction and Content and Language Integrated Learning. In A. Burns and J. C. Richards (eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press, 149-160.
- Crandall, J. and Tucker, G. R. 1990. Content-Based Instruction in Second and Foreign Languages. In P. Amado, H. H. Fairchild, and C. Valadez (eds.), *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. Newbury Park, CA: Sage, 83-96.

- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., and Smit, U. 2010. Language Use and Language Learning in CLIL: Current Findings and Contentious Issues. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, and U. Smit (eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, 279-291.
- Derewianka, B. 2022. *A New Grammar Companion for Teachers*. 3rd edition. Marrickville Metro: Australia. PETAA.
- Derewianka, B. and Jones, P. 2010. From Traditional Grammar to Functional Grammar: Bridging the Divide. *NALDIC Quarterly* 8.1, 6-17.
- Eggins, S. 2004. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2nd edition. New York: Continuum.
- Eskey, D. 1997. Syllabus Design in Content-Based Instruction. In D. M. Brinton and M. A. Snow. (eds.) *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: NY. Longman, 132-141.
- Fitzsimmons-Doolan, S., Grabe, W., and Stoller, F. L. 2017. Research Support for Content-based Instruction. *The Content-based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content*. University of Michigan Press, 21-35.
- Gass, S. 1988. Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics* 9.2, 198-217.
- Gebhard, M., Chen, I., and Britton, B. 2014. "Miss, nominalization is a nominalization": English language learners' use of SFL metalanguage and their literacy practices. *Linguistics and Education* 26, 106-125.
- Genesee, F. 1994. *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Santa Cruz, CA.
- Genesee, F. and Lindholm-Leary, K. 2013. *Two Case Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Halliday, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd edition. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. and Matthiessen, C. M. I. M. 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th edition. London: Routledge.
- Harrop, E. 2012. Content and Language Integrated Learning: Limitations and Possibilities. *Encuentro* 21, 57-70.
- Lambert, W. E. and Tucker, G. R. 1972. *The Bilingual Education of children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lyster, R. 2007. *Learning and Teaching Language through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam, The Netherlands: Benjamins.
- Mohan, B. 1986. *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Met, M. 1999a. Making Connections. In J.B. Phillips (ed.). *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices*. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Met, M. 1999b. *Content-based Instruction: Defining Terms, Making Decisions*. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Oliveria, L. C. and Sharon, L. S. 2019. Systemic Functional Linguistics in Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 57-78.
- Ravelo, L. C. 2014. Demystifying Some Possible Limitations of CLIL (Content and Language Integrated Learning) in the EFL Classroom. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 7.2, 71-82.
- Schleppegrell, M. J. 2004. *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., and Oteiza, T. 2004. The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. *TESOL Quarterly* 38.1, 67-93.
- Schmidt, R. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11.1, 17-46.

- Schmidt, R. 2001. Attention. In P. Robinson (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Stoller, F. 2002. Promoting the Acquisition of Knowledge in a Content Based Course. In J. Crandall and D. Kaufman (Eds.), *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*. Alexandria, VA: TESOL. 109-123.
- Thompson, G. 2014. *Introducing Functional Grammar*. 3rd edition. New York: Routledge.

우수정, 교수
충청남도 논산시 대학로 121
건양대학교 기초교육학부
E-mail: suewoo@konyang.ac.kr