

비교과 활동으로서의 영어연극 대회 참여 경험이 학생들의 언어 능력, 정의적 태도, 협업 역량에 미치는 영향

한지수 · 김성연*

Han, Ji-Su, & Kim, Sung-Yeon. (2022). English drama contest as an extra-curricular activity: Its effects on learner proficiency, affective attitudes, and collaborative competence. *English Teaching*, 77(4), 237-257.

This study explored if and to what extent foreign language high school students would benefit from participating in a school English drama contest in terms of English proficiency, affective attitudes, and collaborative competence. For this purpose, questionnaires were constructed to measure students' perception of their growth in those areas after participating in the contest. Pre- and post-questionnaires were administered to 85 students, and in-depth interviews were conducted with 13 of the survey respondents. In a comparison of the pre- and post-test measures, the study found that the drama contest contributed to reducing students' anxiety and enhancing their intrinsic motivation. Although pre- and post-test differences in language proficiency and collaborative competence were found to be non-significant, the participants addressed positive aspects of their experience in the contest. For example, they reported that they improved their pronunciation, speaking, and writing skills and that they collaborated and learned from one another by sharing ideas, providing feedback, and exchanging opinions.

Key words: English drama, English proficiency, affective attitude, collaborative competence, foreign language high school/영어연극, 영어 능숙도, 정의적 태도, 협업 역량, 외국어고등학교

*First Author: Ji-Su Han, Graduate Student, Department of English Education, Hanyang University

Corresponding Author: Sung-Yeon Kim, Professor, Department of English Education, Hanyang University; 222 Wangsimni-ro, Seongdong-gu, Seoul 04763, Korea; Email: sungkim@hanyang.ac.kr

Received 12 September 2022; Reviewed 1 November 2022; Accepted 1 December 2022



© 2022 The Korea Association of Teachers of English (KATE)

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0, which permits anyone to copy, redistribute, remix, transmit and adapt the work, provided the original work and source is appropriately cited.

1. 서론

영어 의사소통역량 강화는 6차 교육과정 이래 2015 개정 교육과정에 이르기까지 영어교육의 핵심 목표로 강조되고 있다. 이 목표를 위해 교육과정은 학교 현장에서 의사소통 중심의 언어 교수(Communicative Language Teaching, CLT)를 실행할 것을 명시하고 있는데 학교 현장의 교육은 내신과 수학능력시험 대비를 위한 영어 문법 및 독해 지도 위주로 이루어지고 있다(S. Lee, 2015). 문제는 문법과 독해에 편중된 강의식 수업은 학생들의 흥미와 동기를 고취하기 어렵다는 것이다. 많은 학생들이 영어를 어렵고 지루하게 느끼며 영어를 포기하는 것이 현실이다(Kim, 2019). 이와 같은 상황에 대한 해결책으로 영어에 대한 학생들의 흥미와 동기를 강화시킬 수 있는 방안이 필요하다.

영어연극은 학생들에게 흥미와 실제성 높은 경험을 제공하기에 의사소통 능력을 배양하는 데 효과적이다(Goodwin, 2001). 연극은 참여자가 언어 능력, 의사소통 능력, 문제 해결력, 창의성, 긍정적 자아개념, 사회인식, 감정이입 등을 학습할 수 있는 방법이며 학생들의 감성과 상상력, 공감 능력 발달에도 효과적이다(Fernandez & Coli, 1986). 이와 같은 연극의 장점 때문에 국내외에서 영어연극 활동의 교육적 효과를 주제로 한 연구들이 다수 이루어졌다. 영어연극의 활용은 목표 언어 습득에 긍정적인 영향을 주고(Holden, 1981; Miccoli, 2003) 학습자의 불안감을 감소시키며 흥미와 동기를 유발한다고 알려져 있다(Atas, 2015; Dörnyei, 2001; Turecek, 1997). 다만, 대부분의 연구들이 영어 수업에서 활용할 수 있는 영어연극 기법의 효과 분석에 집중되어 있다(Heing, 1993; McCaslin, 2006). 국내에서 이루어진 연구들도 주로 연극 동아리에 초점을 두고 진행되었거나(Cho, 2013; Gong, 2012; Jung, 2018) 교실에서 적용 가능한 영어연극 수업 방안에 초점을 두고 있다(Kang, 2002; H.-J. Lee, 2015; S. Lee, 2015). 즉, 수업 시간이나 동아리 활동에서 영어연극이 활용된 사례는 많이 다루어졌지만 영어연극 대회 상황을 주제로 다룬 연구는 거의 없다.

그러나 학교 현장에서 영어연극 대회가 비교과 활동으로 실행되고 교내 연극대회에서의 수상 실적이 입학전형 요소로 작용하기 때문에 고등학생의 관점에서 연극 대회 참여는 중요한 의미가 있다. 우리나라 고등학교의 경우 대학 입시제도의 영향으로 학생부 종합전형과 직결되는 학교생활 기록부 관리가 중요시 되면서 대다수의 고등학생들이 수상 경력에 많은 관심을 가지고 있다. 2011년도부터는 고등학교 선진화를 위한 입학제도 및 체제 개편 방안에서 학교생활 기록부의 공신력을 높이고 사교육을 유발하는 입학전형 요소를 배제하기 위해 교내 수상 실적만 입력하는 것으로 변경되어 교내 대회 참가와 수상이 더욱 중요해졌다. 특히, 외국어고등학교(이후 외고로 표기) 같이 학생부 종합전형 비율이 높은 학교의 경우 그 중요성이 더 크기 때문에 영어연극 대회가 널리 시행되고 있다. 그럼에도 불구하고 선행 연구의 대부분은 일반 고등학교(이후 일반고로 표기) 환경에 국한되어 있고 외고 학생들을 대상으로 한 영어연극 관련 연구는 거의 전무하다. 이에 본 연구는 외고 학생들이 비교과 활동으로서 교내 영어연극 대회에 참여했을

때 언어 능력, 정의적 태도, 협업 역량 등의 측면에서 어떤 변화가 있는지 조사, 분석하고자 한다. 이를 통해 영어연극을 활용하여 학생들의 의사소통 역량, 협업 역량 등을 강화시키고 긍정적 정의(affect)를 고취할 수 있는 방안을 제시하고자 한다.

2. 이론적 배경

외국어 교육에서 연극 활동은 효과적인 학습 자료가 될 수 있다(Maley & Duff, 1982). 연극은 학생들의 외국어 학습을 즐겁고 의미 있게 만들어주고 실제로 언어를 사용할 수 있는 기회를 제공하기 때문이다(Mordecai, 1985; Via, 1976). 특히, 교실 밖에서 영어를 직접 사용할 수 없는 학생들이 팀 단위의 연극 과업을 통해 실제성이 높은 영어를 습득할 수 있다는 점에서 효과적이다(Holden, 1981). Kim(2009)도 연극 활동이 학습자에게 의사소통의 기회를 제공하고 교실에서의 영어 학습과 현실 생활에서의 영어 사용을 연결해주는 다리 역할을 한다고 설명하였다. Wessels(1987)는 학생들이 연극을 기획하고 준비하는 단계에서 의사소통과 의미에 집중하면서 무의식적으로 자연스럽게 언어를 습득할 수 있다고 설명하였다. 언어를 매개로 하여 교실과 실제 세계를 연결하는 연극 활동은 학생들의 언어 능력뿐 아니라 정의적 태도에도 영향을 미치는 것으로 보고되었는데 이를 구체적으로 살펴보고자 한다.

2.1. 연극과 언어 능력

연극 활동은 학습자들이 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 가지 언어 기능을 통합적으로 사용할 수 있는 기회를 제공한다. 우선 연극이 모두 대화로 구성되어 있고 학습자는 연극을 하면서 언어를 사용해 볼 수 있기 때문에 영어 말하기 능력 신장에 도움이 된다(Via, 1976). 또한, 학생들이 연극 연습 과정에서 서로의 발음을 교정해줄 수 있고 말의 어조를 조절할 수 있기 때문에 발음 및 억양 개선에도 효과적이다(Goodwin, 2001). Wessels(1987)도 그룹 찬탕(group chanting), 전체 낭독(choral reading) 등을 통해 발음을 연습할 수 있다고 제안하였다.

또한, 학생들이 직접 대본을 작성하는 경우에는 쓰기 연습의 기회가 되며 그 산출물은 좋은 언어 학습 자료가 된다(Via, 1981). 특히, 학습자 관점에서 의미 중심의 담화로 대본을 구성해보는 활동은 실제 세계의 의사소통을 재현한다는 측면에서 유의미한 활동이 될 수 있다. 대본 작성 활동을 수행하면서 학생들은 어휘와 문장 구조를 확장하고 내재화 할 수 있다(Fernandez & Coli, 1986; Mordecai, 1985). 학생들은 연극 대사를 암기하면서 어휘력을 높일 수 있고 맥락 속에서 어휘를 배우기 때문에 어휘의 의미와 쓰임을 정확하게 습득할 수 있다.

언어 교육 분야에서 연극의 활용과 학습자의 언어 능력 간에 긍정적인 상관관계를 밝혀낸 국내외 선행 연구들이 다수 존재한다(Gong, 2012; Hafeez, 2010; Lee, 1999;

Miccoli, 2003; Via, 1981; You & Kook 2009). Miccoli(2003)는 브라질의 한 대학교에서 외국어로서 영어를 학습하는 대학생들을 대상으로 영어연극을 활용한 수업(English through Drama)을 개설하고 수업 과정을 분석한 결과 학생들의 영어 말하기 능력과 태도 면에서 긍정적 효과가 있었다고 보고하였다. Hafeez(2010)는 극 작문 활동이 파키스탄의 영어 학습자들의 작문 능력 발달에 도움이 되는 것을 발견하였다. 국내에서도 많은 연구들이 이루어졌는데 Gong(2012)은 영어연극 동아리 활동에 참여한 학생들의 듣기, 말하기 점수 값이 통제 집단의 평균 점수보다 높은 것을 확인하였다. 한편, You와 Kook(2009)은 고등학교 2학년을 대상으로 연극 기법을 적용하고 설문조사를 통해 학생들의 반응을 조사한 결과, 학생들이 연극 활용 수업이 영어 말하기와 쓰기에 도움이 된다고 인식하는 것을 발견하였다. 이를 통해 연극을 활용하여 고등학교 영어교육에서 상대적으로 경시되고 있는 말하기와 쓰기 지도의 효과를 제고할 수 있음을 알 수 있다.

2.2. 연극과 정의적 태도

외국어 수업에서 연극 활동은 학생들에게 오랜 준비 기간과 연습 시간을 제공하고 과정에 중점을 두기 때문에 학생들의 외국어 불안을 줄일 수 있다(Maley & Duff, 1982). McRae(1985)는 학생들이 수동적으로 교사의 지시에 따르는 고전적인 교육 방식에서 벗어나 많은 사람들 앞에서 영어로 말해보는 연극 활동을 통해 의사소통 불안 및 부정적 평가에 대한 두려움을 감소시킬 수 있다고 주장하였다. 특히, 연극 활동은 소극적이고 내향적인 학습자의 불안감 감소에 효과적이다. 수줍음이 많은 학생들은 수업 시간에 영어로 말하는 것을 부담스러워하고 교사의 질문에 응답하거나 발표하는 과정에서 불안을 경험하기 쉬운데 소집단 연극 활동을 활용함으로써 편안한 학습 환경을 구성하고 학습자 불안을 낮출 수 있다. 연극의 긍정적 효과는 선행연구를 통해 확인되었는데 대표적인 예로 Coleman(2005)은 연극 기법을 활용한 영어 학습 프로그램을 통해 한국 영어 학습자의 영어 말하기 불안감이 감소하고 자신감은 향상하는 것을 발견하였다. Shand(2008)도 연극 활동이 학생들의 영어 말하기 불안을 감소시키고 자신감과 동기를 고취한다고 밝히며 영어 연극이 학습자 태도에 미치는 긍정적 효과를 강조하였다. 연극 활동이 학습자의 자존감(self-esteem)과 자신감을 증가시키고 자기방어 기제를 완화하는 데 효과적이라는 것은 주지의 사실이다(Stern, 1980). Křivková(2011)는 연극이 성공적인 영어 학습에 필요한 자신감과 자존감을 고취하는 데 효과적인 교수·학습 방법이라고 제안하였다. 연극 참여자들은 무대 위에서 연습의 결과물을 선보이며 자연스럽게 성취감과 자신감을 얻게 된다. 학생들이 자기 자신이 아닌 배역에 몰두하여 연극을 하기에 두려움에서 벗어날 수 있고 자연스럽게 자신감도 상승되는 것이다(Kao & O'Neill, 1998).

연극과 자신감의 변화를 연구한 대표적인 예로 Lee(1999)는 드라마 기법을 활용한 결과 영어 말하기와 쓰기에 대한 학습자 자신감이 향상된 것을 확인하였다. Jung(2018)은 영어연극 동아리가 중학생의 모험 시도(risk-taking)와 자기 효능감(self-

efficacy)에 어떤 영향을 미치는지 관찰, 분석한 결과 학생들이 연극 게임, 마임, 정지화면, 그림 그리기 등의 다양한 활동을 통해서 즐겁게 영어를 학습하는 과정에서 자신감이 증가하고 모험 시도의 하위 요소인 또래와의 소통 시도, 교사와의 소통 시도에서 긍정적인 변화가 있는 것을 발견하였다. 외국어 학습에서 과업을 성공적으로 완수하는 경험은 자신감을 높이는데 연극은 학생들이 성공을 경험하는 기회를 제공한다는 점에서 자신감을 고취하는 요인이 될 수 있다(Kim, 2016). Via(1976)도 영어 학습에 있어 성공 경험의 중요성을 언급하면서 극 공연이 완벽하지 못한 경우에도 공연에 참여한 학습자는 스스로 공연을 완성했다는 성취감을 느낄 수 있고, 이는 다른 긍정적 효과를 가져올 수 있다고 밝혔다. 학습자는 많은 어려움을 겪으면서 과제를 완수했다는 데 성취감을 느끼고, 이 경험은 자신감으로 이어진다는 것이다.

한편, H.-J. Lee(2015)는 중학생들을 대상으로 창의 연극이 창의성과 정의적 태도에 미치는 영향에 대해 조사했는데 그 결과 영어 말하기에 대한 자신감뿐 아니라 흥미, 학습 욕구, 참여도 등의 모든 세부 요소에서 유의미한 결과를 확인하였다. You와 Kook(2009)도 고등학교 학생들을 대상으로 연극 기법을 적용하고 설문조사를 실시한 결과, 연극 활용 영어수업이 학생들의 학습 흥미를 유발하는 데 효과적인 것을 발견하였다. 학교 수업의 연극이 활동 중심으로 진행되기 때문에 학습자의 흥미 뿐 아니라 동기도 고취하기 쉽다(Hwang, 2004). Ralph(1997)도 학습자가 연극을 연습하고 공연하는 과정에서 학습 동기가 높아진다고 주장하였다. 한편, Wessels(1987)는 연극 활동이 외적 동기(extrinsic motivation)와 내적 동기(intrinsic motivation) 유발에 효과적이라고 설명하면서 처음에는 교사의 칭찬, 보상 등으로 외적 동기를 자극하여 학생들의 참여를 유도하지만 이후에는 학생들이 연극 활동의 주체로서 연습하고 공연하는 과정에서 내적 동기가 강화된다고 주장하였다.

2.3. 연극과 협업 역량

영어연극은 언어의 형태보다는 의미와 기능에 중점을 두는 교육적 활동이며 협동과 상호작용을 중시하기 때문에 학습자의 사회성, 책임감, 배려심, 공감 능력 등을 신장하는 데 효과적이다(Kim, 2004). Landy(1982)는 학생들이 연극을 준비하는 과정에서 자신의 생각과 다른 의견을 수용하고 타인과 타협하는 방법을 배우으로써 협동심과 사회성을 신장할 수 있다고 설명하였다. Turecek(1997)도 학생들이 연극 활동을 통해 서로 경쟁하기보다는 상호 협력할 수 있게 된다고 밝혔다.

같은 맥락에서 Hafeez(2010)도 연극 활동 참여자들이 연극을 하면서 상호 비계(scaffolding) 역할을 수행할 수 있다고 강조하였다. Hafeez는 연극 활동을 매개로 학생들이 상호작용하는 과정에서 자신을 표현함과 동시에 서로의 존재를 인정하게 된다고 설명하였다. Kim(2004)도 연극이 협동학습능력 신장에 도움이 된다고 밝히면서 학생들이 협업하는 과정에서 상호 간에 이해와 신뢰감이 형성되기 때문이라고 설명하였다. 연극과 협동학습 능력(또는 사회성) 간의 관계를 조사한

대표적인 연구로 Korukcu, Ersan과 Aral(2015)은 대학생들을 대상으로 연극 활동이 사회성에 미치는 영향을 조사하였다. 연극 수업에 참여한 실험 집단과 참여하지 않은 통제 집단의 사회성을 비교, 분석한 결과 실험 집단의 사회성이 향상된 것을 발견하였다. 이들은 연극 활동이 사회성 배양에 도움이 되며 사회성이 좋은 학생들이 상호작용, 문제 해결 등에서 우세하다고 보고하였다.

이와 같은 결과는 국내 연구에서도 확인되었는데 대표적인 연구로 Park(2004)은 대학영어 수업에 영어연극을 적용한 후에 학생들의 수행을 연극 대본, 상호작용, 자신감과 유창성 등의 측면에서 평가하였다. 영어연극 활용 수업을 실시한 후에 학생들의 상호작용 기회가 증가하고, 학생들이 서로 피드백을 교환하고 대사를 교정하면서 유대가 강화되는 것을 발견하였다. 한편, Kim(2012)은 고등학생들을 대상으로 드라마 활용 영어 수업의 교육적 효과를 설문조사, 학습일지 등을 통해 분석한 결과, 학생들이 짝 활동, 조 활동, 학급 전체 활동의 다양한 형태로 토론하고 협상하는 과정에서 학습자 간 교류가 확대되고 협동심이 증가한다고 보고하였다.

이상의 선행연구들을 통해 영어연극이 학생들의 언어 능력, 정의적 태도, 협동학습 능력(사회성) 등의 영역에서 긍정적인 효과가 있는 것을 알 수 있다. 그러나 대부분의 연구들이 언어 능력, 정의적 태도 등의 영역을 동시에 종합적으로 고찰하기 보다는 독립적으로 다루고 있어서 제한적이다. 또한 많은 연구들이 정규 교과 수업, 방과 후 수업, 동아리 활동 등에서 연극 기법을 적용한 사례에 집중되어 있고 고등학교에서 이루어진 연구의 대부분이 일반고를 대상으로 하고 있어서(Cho, 2013; Gong, 2012; Kim, 2012; Moore & Lee, 2018; You & Kook, 2009), 외고와 같은 특수목적 고등학교 환경에서 연극을 활용하는 경우 어떤 교육적 효과가 있는지 조사한 연구는 거의 전무하다. 따라서 본 연구는 외고에서 비교과 활동으로 실시되는 영어연극 대회가 학생들의 언어 능력, 정의적 태도, 협업 역량 등의 측면에서 어떤 효과가 있는지 종합적으로 분석하고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 질문

본 연구는 외고 학생들의 영어연극 대회 참여가 학생들의 언어 능력, 정의적 태도, 협업 역량 등에 효과가 있는지 학습자 관점을 조사, 분석하고자 한다. 연구 질문은 다음과 같다.

- 1) 학생들은 연극 대회 참여 결과 영어 능력에 변화가 있다고 인식하는가?
- 2) 학생들의 연극 대회 참여는 불안, 자신감, 동기 등에 영향을 주는가?
- 3) 영어연극 대회 참여는 학생들의 협업 역량 강화에 도움이 되는가?

3.2. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 서울에 소재한 외고의 학생들로 학교 내에서 실시된 영어연극 대회의 참가자들이었다. 연구 참여자는 설문조사 응답자($n = 85$)와 심층 면담의 피면담자($n = 13$)로 구분되는데, 우선 설문 참여자는 여학생 69명(81.2%), 남학생 16명(18.8%)으로 구성되어 있었다. 학년별 분포를 살펴보면 1학년($n = 44$, 51.8%)과 2학년($n = 41$, 48.2%)의 비율이 비교적 균등했다. 2학년생의 경우 영어연극 대회 참가 자격에 제한 조건이 없었지만 1학년생은 영어 내신 성적 상위 40% 이내인 경우에만 참여 가능했다. 대회 참가 학생들의 전공은 독일어, 프랑스어, 중국어, 일본어, 스페인어, 영어 등 다양했으나 학생들의 영어 능력 수준은 비교적 높았다. 이는 외고 입학 전형에서 중학교 2~3학년 4학기의 영어 교과성적을 반영하여 영어 성취도가 높은 학생들을 선발하고, 입학 후에도 모든 학생들이 전공과 무관하게 영어 교과를 집중적으로 이수하기 때문이다. 일반적으로 외고 학생들의 영어 수준과 학습 동기가 높은 것으로 알려져 있는데(Lee, 2018), 본 연구에 참여한 학생들도 연극 대회에 자발적으로 참여할 정도로 영어에 대한 관심과 학습 동기가 높았다.

과거 영어연극 활동에 참가한 횟수를 조사한 결과 참여 경험이 없다고 응답한 학습자는 8명(9.4%)인데 반해 과반수의 학생들이 1~3회($n = 47$, 55.3%) 참여한 것으로 나타났다. 그 밖에도 4~6회($n = 25$, 29.4%), 7~9회($n = 4$, 4.7%) 참여했다고 답한 학생들의 수도 많았고 10회 이상 참여한 학생도 한 명(1.2%) 있었다. 한편, 영어연극 대회 참여 동기와 관련해서는 33명 (38.8%)의 학생들이 생활기록부에 기재할 수상 경력을 위해서라고 답한데 반해 영어연극 수행에 대한 성취감($n = 28$, 32.9%), 영어에 대한 흥미($n = 16$, 18.8%), 창의적 사고 능력($n = 8$, 9.4%)을 위해서라고 답한 학생들의 비율도 비교적 높았다. 그러나 참여 동기를 묻는 문항에 대해 “팀원과의 친밀감 형성”을 고른 학생은 없었다.

본 연구는 설문조사와 함께 13명의 학생들을 대상으로 심층면담을 실시했는데 성비 면에서 남학생 6명, 여학생 7명으로 구성되어 있었으며 학년 면에서 1학년 6명, 2학년 7명으로 구성되어 있었다. 면담 참여자들의 대부분($n = 10$)은 해외 거주 경험이 없었고 2명의 학습자(학생 D와 학생 F)만 해외 거주 경험이 있었다. 학습자 D는 이집트의 국제학교에서 5년간 수학했고 학습자 F는 미국에서 3년간 유학하였다. 학습자 A는 해외 거주 경험은 없었지만 서울의 국제학교를 졸업했다는 점이 특이 사항이었다. 면담 참여자 중 다수($n = 8$)가 연극 대회 참여는 처음이라고 밝혔지만 모든 학생들이 학기에 한 번씩 시행되는 영어연극 수행평가를 통해 연극 활동에 참여한 경험은 1~3회 있었다.

3.3. 연구 도구

3.3.1. 설문 검사

설문검사는 영어 능력의 변화에 대한 학습자 인식을 파악하기 위한 문항들과 정의적 태도와 협업 역량을 조사하기 위한 문항으로 구성되었다(부록 참조). 우선, 영어 능력에 대한 학습자 인식을 조사하기 위해 Cho(2013)의 설문 문항을 개작하였다. 구체적으로 연극 대회 참여 결과 영어 발음, 말하기 능력, 어휘 능력, 쓰기 능력이 향상되었는지 묻는 4개의 문항이었으며 사전, 사후 검사에서 동일한 문항이 사용되었다. 문항들의 선택지는 1(전혀 그렇지 않다)에서 5(매우 그렇다)까지 5점 리커트 척도로 제시되었다. 설문의 내적 일관성(internal consistency)을 나타내는 신뢰도 계수(Cronbach' s α)는 사전 검사의 경우 0.86, 사후 검사의 경우 0.91로 높은 수준이었다.

Table 1

Attitude Scale Items and Reliability Coefficients (RCs)

Sub-scale	Item Number	Number of items	RC(pre)	RC(post)
Anxiety	1-5	5	0.84	0.77
Confidence	6-8	3	0.88	0.93
Motivation	9-13	5	0.79	0.71
Collaboration	14-18(pre)	5(pre)	0.89	0.90
	14-17(post)	4(post)		

한편, 학생들의 정의적 태도를 조사하기 위한 검사지는 불안, 자신감, 동기 등을 측정하는 13개 문항들로 구성되었다. 불안 문항은 Kim(2016)을 참고하여 영어연극 대회에 맞게 재구성하였고 자신감은 S. Lee(2015)에서 사용된 문항들을 본 연구의 목적에 맞게 수정하여 사용하였다. 학습동기는 S. Lee(2015)의 연구를 참고하여 내적 동기와 외적 동기를 측정하는 문항들로 구성하였다. 불안, 자신감, 동기 등의 하위 구인별 문항 수와 신뢰도 계수(Cronbach' s α)는 표 1에 제시되어 있다. 모든 요인의 신뢰도 계수가 0.70 이상이어서 수용 가능한(acceptable) 수준이었다(Taber, 2018).

정의적 태도 관련 문항들과 함께 협업 역량을 측정하는 문항도 설문에 포함하였는데 이를 위해 Park(2014)의 연구를 참조하여 설문 문항을 수정하였다. 사회적 관련 설문 문항의 신뢰도 계수는 사전 검사의 경우 0.89, 사후 검사의 경우 0.90으로 확인되었다. 사전 평가에 대한 신뢰도 검사에서 18번 문항을 제거하는 경우 신뢰도 계수가 상승하는 것으로 나와 사후검사에서는 이를 삭제한 후 4개의 문항에 대해 신뢰도를 분석하였다.

3.3.2. 심층 면담 질문지

심층 면담 질문지는 대회 참여, 수상 실적, 언어 능력, 정의적 태도, 협업 역량 등에 대한 문항들로 구성되었는데 우선 대회와 관련해서는 학생들의 연극 대회 참여 동기와 주제 선정 이유를 질문하였다. 대회 수상 실적에 대해서는 수상 이유와 좋은 성적을 받는 데 중요한 요인이 무엇인지 질문했고, 언어 능력, 정의적 태도, 협업 역량 등과 관련해서는 영어연극 대회에 참여한 결과 어떤 변화가 있었는지 조사하였다.

3.4. 자료 수집 및 분석

영어연극 대회 활동이 학생들의 언어적, 정의적 영역에 미치는 영향을 조사하기 위해 사전, 사후 검사가 실시되었는데 이에 앞서 학생들에게 연구 목적을 상세히 설명하고 학생들의 응답 내용이 연구 목적 외에는 사용되지 않을 것을 약속하였다. 영어연극 대회 행사를 공지한 시점에 사전 검사가 실시되었고 대회를 실시하고 약 1개월의 시간이 경과한 후에 사후 검사를 실시하였다. 설문조사는 아침 자습 시간을 활용하여 진행되었으며 응답하는 데 약 10분의 시간이 소요되었다. 사전, 사후 검사에 총 85명의 학생들이 참여했는데 이들 중 13명의 학생들은 심층 면담에도 참여하였다.

심층 면담은 연극 대회 결과가 나온 후에 학년별로 대상 1팀, 최우수상 1팀, 우수상 1팀을 제외하고 각 팀에서 면담 참여에 동의한 학생들을 2~3명씩 선정하여 총 13명을 대상으로 진행하였다. 면담은 팀별로 원탁에 둘러앉아 한국어로 진행되었으며 각 팀과의 면담 시간은 약 20분 정도 소요되었다. 심층 면담은 반구조화(semi-structured)된 형식으로 이루어졌으며 응답자들이 자유롭게 의견을 표현할 수 있도록 편안한 분위기가 조성되었다. 학생들은 면담에 앞서 연구 목적 및 내용에 대해 들었으며, 응답 내용이 익명으로 처리될 것을 안내 받았다. 면담 내용은 응답자들의 동의를 받고 녹음되었다.

학생들의 인터뷰 응답 내용은 오픈 코딩한 후에 설문조사의 주 요인들(언어 능력, 불안, 자신감, 동기, 협업 역량 등)과 관련 있는 내용을 중심으로 범주화하는 방식으로 분석하였다. 심층 면담에서 도출된 의미 있는 주제(meaningful themes)와 응답 내용은 양적 연구 결과를 보강하기 위해 사용되었다. 한편, 양적 연구 자료는 SPSS 26.0 프로그램을 이용하여 분석했는데 언어 능력, 정의적 태도, 협업 역량 등의 평균, 표준편차 등 기술 통계를 구하고 사전-사후 차이가 통계적으로 유의한지 확인하기 위해 대응 표본 *t*검정을 실시하였다.

4. 연구 결과

4.1. 영어연극 참여 경험과 영어 능력

학생들이 영어연극 대회에 참여하기 전과 후에 자신의 영어 능력을 어떻게 평가하고 있는지 비교한 결과 학생들은 대회 전에는 자신의 능력을 중상 수준($M = 3.47$)으로 평가했지만 대회 후에는 0.26점이 상승한 수준($M = 3.73$)으로 평가한 것으로 나타났다. 그 차이를 통계적으로 검증하기 위해 t 검정을 실시한 결과 사전-사후 검사 값의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다($p = .059$). 통계적 차이는 유의하지 않았지만 심층 면담에서 많은 학생들이 영어연극 대회 참여 결과 영어 능력이 향상했다고 밝혔는데 학생들의 응답을 발췌하면 다음과 같다.

“대사를 작성하고 무대 위에서 말을 해본다는 자체가 큰 경험이었어요. 또 친구들과 대본을 작성하면서 새로운 단어들도 많이 알게 되어 좋았어요.” (A 학습자)

“완전 도움이 많이 되었어요. 영어로 대본을 작성하고 암기하면서 서로 문법적 오류를 지적해주고 함께 수정도 했는데 이게 제 영어 실력을 다질 수 있는 기회였다고 생각해요.” (D 학습자)

“대본을 영어로 쓰고 자연스럽게 입에서 나오도록 연습하고 외우고 했던 게 도움이 되었고, 영어 구어체를 자연스럽게 익히게 되어서 좋았습니다.” (I 학습자)

“저는 제 영어 말하기 실력이 확 늘었다고 느껴져요. 원래 평상시에 급할 때는 영어가 생각나지 않아서 한국어로 말했었는데 무대 위에서 대사를 잊었을 때 영어로 말하는 제 자신을 보고 진짜 깜짝 놀랐어요! 제가 그 상황에 맞춰 바로바로 영어로 말할 수 있는 능력이 생긴 것 같아요.” (K 학습자)

즉, 학생들은 교사의 도움 없이 직접 영어 대본을 작성하며 어휘를 익히고 문법 오류를 수정할 수 있었고 대본 연습의 기회를 통해 영어 말하기 능력이 발달했다고 기술하였다. 학생들은 반복 연습을 통해 대본의 내용을 내재화했고 그 결과 무대 위에서 자연스럽게 연기를 소화했던 것으로 보인다. 학생들은 연습을 통해 내용이 자동화되어 대사 실수가 있어도 유사한 표현으로 대체하여 소통할 수 있었다고 밝혔다.

“무대 위에서 실수한 건 하나도 없었어요. 저희 팀은 100% 완벽했어요. 선생님도 보셨죠? 사실 대사 자체를 암기하기 보다는 이 상황에서 어떤 말을 해야 한다는 걸 파악했어요. 연기라고 생각하기보다는 실제 상황처럼 그 순간에 이입이 되어 대사를 잊었다 하더라도 말을 할 수 있었거든요. 무대 위에서 딱 그 순간 순간에 그 상황에 맞춰 자연스럽게 말이 나왔어요.” (D 학습자)

“맞아요! 무대에서 그 순간에 단어를 까먹었는데 다른 단어로 대체할 수 있었어요. 바로 그 자리에서. 저도 제가 신기하고 뿌듯했어요.”(C 학습자)

특히, C와 J학생은 말하기 연습을 통해 영어 발음과 억양을 개선할 수 있었다고 밝혔는데 이와 같은 결과는 초등학교 영어 수업에서 연극 프로젝트를 활용한 결과 학생들의 영어 말하기 능력뿐 아니라 영어 발음과 억양이 향상되었다고 보고한 Kang(2002)의 연구 결과와 일치한다. 또한, 학생들의 생각은 연극 활동이 발음 지도에 효과적이라고 밝힌 Goodwin(2001)의 주장을 뒷받침한다. Goodwin은 학생들이 연극을 통해 의사소통능력의 다양한 요소(예: 담화적 억양, 화용적 인지(awareness), 비언어적 소통 등)를 통합적으로 연습할 수 있다고 제안하였다.

“영어 발음과 억양에 많은 도움이 되었어요. 특히 저희 팀에 영어를 잘하는 친구가 있는데 어디에 강세를 줘야 하는지 알려 주었어요. 연극 연습을 하면서 영어로 의사소통하는 방법을 조금은 알게 된 것 같아요.” (C 학습자)

“발음 연습을 할 수 있었던 게 좋았어요! 발음이 좀 괜찮은 친구가 발음을 교정해 줬는데, 그 친구 덕분에 조금 더 자연스럽게 원어인 발음을 배울 수 있었던 것 같아요.” (J 학습자)

요약하면 인터뷰 참여자 중 과반수 이상의 학생들이 연극 연습이 영어 발음, 억양, 문법, 어휘, 말하기, 쓰기 등의 연습에 도움이 된다고 인식한 것을 알 수 있다. 이와 같은 결과는 영어연극 활동이 학생들의 언어 능력 발달에 도움이 된다고 밝힌 많은 선행연구들과 맥을 같이 한다. 예를 들어, Gong(2012)은 연극 동아리에서 창의적 체험활동으로서 영어연극을 경험한 실험 집단 학생들의 영어 말하기 평균값이 통제 집단 학생들의 말하기 점수보다 높게 나온 것을 보고하며 영어연극이 학습자들의 말하기 능력 향상에 도움이 된다고 주장했다. 특히, You와 Kook(2009)은 드라마 기법을 활용한 영어수업이 학생들의 말하기, 쓰기 능력 향상에 도움이 된다고 밝혔는데 본 연구의 참여자들도 영어로 대본을 쓰고 대사를 연습하고 암기하는 과정에서 영어 구어를 자연스럽게 익힐 수 있었다고 응답하였다. 이는 학생들이 무대 상황에 맞는 언어를 대본으로 구성하고 연기하는 과정에서 말하기, 쓰기를

통합적으로 연습할 수 있었기 때문으로 이해된다. 특히, 학생들이 무대라는 공간에서 의사소통 상황과 맥락, 역할에 맞춰 연기를 할 수 있었다는 점에서 연극 활동이 의사소통 기능 연습에 도움이 되었던 것으로 해석된다.

4.2. 영어연극 참여 경험과 정의적 태도

영어연극 대회 참여 결과 학습자의 정의적 태도에 변화가 있는지 알아보기 위해 불안, 자신감, 내적 동기, 외적 동기 등의 하위 요인에 대한 사전, 사후 검사 값을 비교 분석했는데 그 결과 불안과 내적 동기의 평균 값 차이만 통계적으로 유의한 것을 확인하였다.

Table 2
English Drama Experience and Language Anxiety

	N	M	SD	Pre-post comparison				
				M	SD	t	df	p
Pretest	85	2.39	0.80					
Posttest	85	2.08	0.72	0.31	0.93	3.09	84	0.003

* M: Mean; SD: Standard deviation

우선, 표 2에 제시된 바와 같이 불안의 사전 검사 평균값은 2.39로 나타났고 이는 비교적 낮은 수준의 불안이었다. 그러나 사후 검사 값은 사전 값보다 감소된 2.08로 나타나 불안이 감소한 것을 알 수 있다. 사전-사후 검사 값의 차이를 통계적으로 검증한 결과 그 차이 [$t(df=84) = 3.09, p < 0.01$]가 유의한 것으로 나타났다(표 2 참조).

이와 같은 결과는 영어연극을 통해 EFL 학습자들의 부정적 평가에 대한 불안과 시험 불안이 감소했다고 보고한 Punsiri(2011)의 결과를 뒷받침한다. 다만, 한 가지 주목할 것은 학생들의 불안이 사전 검사에서도 대체로 낮게 나왔다는 점이다. 이는 연구에 참여한 학생들이 영어 학습에 대한 관심이 높은 외고 학생들이고 학교에서 영어를 집중적으로 이수하기 때문에 영어를 접하고 연습할 기회가 많은 상황과 무관해 보이지 않는다. 실제 B와 J학생의 응답을 통해 학생들이 자신감 향상을 경험하고 무대 위에서 긴장하기 보다는 영어로 소통하고 표현하는 상황을 즐긴 것을 알 수 있다.

“제가 기본적으로 대중들 앞에서 영어를 말할 때 많이 떨려 하는데 영어연극을 통해 눈에 띄게 영어 실력이 는 것 보다는 제 자신감 향상에 많이 도움이 된 것 같아요.” (B 학습자)

“무대 아래서 기다리면서 다른 팀이 하는 걸 보는데 막 긴장하고 떠는 친구들을 보면 저희도 ‘어떡해!’ 라는 생각이 들면서 떨렸거든요.”

그런데 막상 무대에서 연극을 해보니 긴장은 쏙 줄어들었고 오히려 즐거웠어요.” (J 학습자)

학생들이 연극에 참여하는 과정을 즐기는 모습은 내적 동기의 상승으로 이어져서 사전($M = 3.65$)-사후($M = 3.92$) 검사 값의 차이도 통계적으로 유의하게 [$t(df=84) = -2.158, p < 0.05$] 나타났다(표 3 참조).

Table 3
English Drama Experience and Intrinsic Motivation

	N	M	SD	Pre-post comparison				
				M	SD	t	df	p
Pretest	85	3.65	0.91	-0.27	1.14	-2.158	84	0.034
Posttest	85	3.92	0.83					

즉, 영어연극에 참여한 것이 내적 동기 강화에 도움을 준 것으로 해석된다. 이와 같은 결과는 사전 검사 결과에서 강세를 보인 도구적 동기와 대치되어 흥미롭다. 사전 설문에서 85명의 응답자 중 33명(33.8%)이 영어연극 참여의 이유로 생활기록부에 기재할 수상 경력을 선택했던 것을 감안했을 때 내적 동기가 상승된 것은 매우 고무적이다. 이는 학생들이 처음에는 수상 실적을 얻기 위한 외적 동기를 가지고 대회 참여에 임했으나 연극 무대를 준비하는 과정을 즐기면서 내적 동기가 강화된 것으로 이해된다.

4.3. 영어연극 참여 경험과 협업 역량

영어연극 대회 참여가 학습자의 협업 역량 함양에 도움이 되는지 살펴보기 위해 사전-사후 검사 값의 차이를 비교 분석한 결과 협업 역량의 사후 검사 값은 사전 검사 값 대비 매우 근소하게 증가한 것으로 나타났다. 구체적으로 협업 능력의 중요성, 다른 친구들과의 친밀감 형성, 구성원으로서의 책임감 함양, 타인에 대한 공감 능력 신장 등에 대한 학생들의 인식은 거의 변화가 없었다. 사전($M = 4.20$)과 사후($M = 4.26$) 검사의 평균값 차이도 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다 [$t(df=84) = -0.668, p = 0.506$].

이와 같은 결과는 영어연극 대회 참여를 통해 학생들의 협업 역량이 강화될 것이라는 기대와 차이가 있었는데 이는 우선 영어연극 대회가 단순히 연극 활동이 아닌 경연 형태로 진행되어서 수상에 대한 참여자들의 부담감이 컸기 때문으로 이해된다. 또한, 외고 학생들의 대학 입시 준비 전략과도 관련지어 해석할 수 있는데 외고 학생들은 일반고에 비해 내신 성적 의존도가 높은 학생부 교과 전형이 불리하기 때문에 대다수가 수시전형에서 학생부 종합 전형을 선택한다는 점이다(Ko, 2019). 외고 학생들은 수상 경력이 학생부 종합 전형에 포함되고 대입에 중요하게 작용하는

것을 알기 때문에 수상 실적에 대해 심적 부담을 느끼기 쉬운 것이다. 실제 사전 검사에서 많은 학생들이($n = 33, 38.8\%$) 대회 참여의 이유로 생활기록부에 기재할 수상 경력을 선택했던데 반해 팀원과의 친밀감 형성을 고른 학생은 없었던 점을 주목할 필요가 있다. 이와 같은 상황 때문에 학생들은 협업의 경험을 온전히 즐기지 못했고 연극 대회를 공감 능력, 책임감, 협동심 등을 배양할 기회로 활용하지 못했던 것으로 보인다. 실제로 학생들은 연극 준비 과정에서 협업의 어려움을 경험했는데 학생들의 인터뷰 응답을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

“저희 팀원은 총 다섯 명이었는데, 연극은 팀원 모두가 다 같이 모여 연습해야 하잖아요? 그런데 수행평가 준비나 학원 시간 때문에 대회 참가 마지막 날까지 각자 알아서 대본을 외웠어요. 그만큼 팀원들 다 같이 만나기 너무 힘들었어요.” (B 학습자)

“대회 연습 기간에 학원이나 과외 같은 개인 일정 때문에 연습에 참여하지 못한 친구들이 있었는데 다른 남아있는 친구들이 동선 같은 걸 대신 짰습니다.” (E 학습자)

“힘들었던 거는... 저는 저 혼자서 대본을 작성했어요. 왜냐하면 제가 주도적으로 이번 대회에 같이 참가하자고 친구들을 설득 했거든요. 그 이유 때문에 친구들이 저한테 대본을 작성해 오라고 시켰어요.” (L 학습자)

학생들의 반응은 대학 영어연극 공연에 참여한 학생들의 어려움을 기술한 Ki(2015)의 결과와 유사하다. Ki는 학생들이 연기 연습을 하면서 동료와 갈등을 겪는 것을 가장 큰 어려움으로 보고하였다. 또한, 팀원의 참여도나 기여도의 차이도 협업의 어려움을 초래했는데 이는 Kim(2004)의 연구 결과를 뒷받침한다. 이와 같은 어려움에도 불구하고 영어연극이 협업 역량 함양에 부정적으로 작용한 것만은 아니다. 심층 면담에 참여한 13명의 응답자 중 8명이 연극 공연을 준비하면서 상호 보완하고 피드백을 제공하면서 작품의 완성도를 높이고 또래와의 상호작용을 통해 창의성을 신장할 수 있었다고 밝혔다. 학생들의 응답 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

“사실 저한테 참신한 연극 아이디어를 내라고 하면 죽히 한 달은 걸렸을 거예요. 제가 창의성이 전혀 없거든요. 그래서 다양한 아이디어를 많이 가진 친구들은 아이디어를 내면서 자신의 특색을 살리는 거고, 저는 친구들이 낸 아이디어를 영어로 바꾸는 일이 딱 맞았어요. 서로에게 도움이 되는 win-win 효과라고 생각해요.” (A 학습자)

“다음에도 연극 또 하고 싶을 만큼 재밌었어요. 친구들이랑 얘기하고 준비하는 게. 친구들이 각자 특별한 능력이 있잖아요? 한 명 한 명 자기가 가지고 있는 능력을 발산한 느낌이에요. 저희 팀에서 어떤 친구가 발음에 문제가 있으면 영어를 잘하는 친구가 교정해 줬어요. 만약에 연기에 문제가 있으면 연기를 잘하는 친구가 도와주기도 했어요. 서로 부족한 부분을 도움을 주면서 시너지 효과가 나온 것 같아요. 저는 엄청 만족해요, 대회 참가한거.” (C 학습자)

“연기에 있어서 행동 같은 걸 자기 혼자서 하면 그 행동이 큰지 작은지 모르잖아요. 친구가 보면서 어떻게 액션을 해야 하는지 말해주는 게 정말 큰 도움이 됐어요. 또 친구가 무언가를 잘 못하거나 발음이 이상하던가, ‘이렇게 했으면 좋겠다.’ 라고 생각이 들면 바로 그 친구에게 말해줬어요. 다 같이 피드백을 해주고 의견을 자유롭게 나눌 수 있는 분위기여서 좋았어요.” (G 학습자)

“친구들끼리 서로 모르는 영어 단어나 표현을 알려 주었어요. 특히 어떻게 말해야 관객들에게 잘 전달될 수 있는지 서로 배워 나갔어요. 영어는 실전 생활에서 이야기를 전달하는 전달력을 배우는 게 중요하잖아요.” (C 학습자)

학생들의 응답을 통해 아이디어 공유, 피드백 제공, 연기 지도, 의견 교환 등의 형태로 학생들이 상호 협력한 것을 알 수 있다. 또한, 학생들은 또래와의 상호작용을 통해 언어적 측면에서 도움을 받았으며 관객에게 대사를 효과적으로 전달할 수 있는 방법에 대해서도 함께 논의할 수 있었다고 밝혔다. 연극을 통한 협업 역량의 강화와 관련해서는 학생들의 반응이 엇갈린 Cho(2013)의 결과와 일치한다. Cho는 학생들이 서로 의지하고 도움을 주며 활발하게 상호작용하지만, 동시에 연극 준비 과정에서 팀원과 마찰하고 문제를 해결하는 데 어려움을 겪는다고 보고하면서 긍정적 요소와 부정적 요소가 함께 나타난다고 설명하였다.

5. 결론

본 연구는 서울에 소재한 한 외고에서 개최된 영어연극 대회에 참여한 학생들을 대상으로 영어연극 활동이 학생들의 영어 능력, 정의적 태도, 협업 역량에 어떠한 영향을 미치는지 조사하였다. 연구의 목적을 위해 연극 대회에 참여한 85명의 학생들을 대상으로 사전, 사후 설문조사를 시행하였고, 대회 실행 이후 학습자 13명과 심층 면담을 진행하였다. 자료를 분석한 결과 연극 대회 참여가 학생들의 불안 감소와 내적 동기 강화에 기여하는 것을 발견하였다. 이와 같은 결과는 심층

면담에서도 확인되었는데 많은 학생들이 청중 앞에서 실제로 공연해 본 경험 때문에 성취감을 느꼈고, 이는 학생들의 내적 동기 고취에 큰 도움이 되었다. 또한, 타인 앞에서 발표하는 기회를 통해 발표에 대한 불안을 떨쳐낼 수 있게 되었다.

한편, 언어 능력과 협업 역량 측면에서는 사전-사후 값의 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 그럼에도 불구하고 학생들은 영어 연극을 통해 실제 세계와 유사한 의사소통 상황을 접할 수 있었고 연극 연습 과정에서 극중 인물의 상황과 감정을 직접 표현해보므로써 자연스러운 의사소통 방식을 이해할 수 있었다고 응답하였다. 또한, 영어 대본 작성 활동을 통해 영어 쓰기를 연습하고 반복적인 대본 연습으로 발음, 억양, 말하기 속도 등을 보완하여 영어 말하기를 훈련할 수 있었다고 답하였다. 협업과 관련해서는 학생들이 수행평가 준비나 바쁜 일정으로 인해 준비 과정에서 어려움을 겪었지만 또래와의 상호작용을 통해 창의적인 아이디어를 접하고 어휘, 문법, 연기, 발음 등을 익힐 수 있었다는 긍정적인 반응도 다수 있었다.

본 연구는 외고라는 특수한 학교 환경에서 실시된 영어연극 대회에 참여한 학생들의 경험을 조사, 분석했다는 점에서 의미가 있다. 고등학교를 대상으로 한 선행연구들의 대부분이 일반고에서 실시되었고 영어 성취도가 낮은 학교의 학생들이나(Moore & Lee, 2018) 소규모의 동아리 학생들을 대상으로(Cho, 2013; Gong, 2012) 이루어졌던 것을 고려했을 때, 본 연구는 영어연극 활동에 대한 외고 학생들의 관점을 파악했다는 점에서 의의가 있다. 연극 활동이 일반고 학생들의 언어 능력과 정의적 태도 변화에 긍정적으로 작용하는 것으로 알려져 있지만 외고 학생들에게도 동일한 효과가 있을 것으로 기대하기에는 무리가 있다. 실제로 본 연구에 참여한 학생들의 경우 영어 능력의 향상 여부를 알아보기 위해 실시한 사전-사후 값의 비교에서 유의한 차이가 발견되지 않았다. 이는 특수목적 고등학교인 외고의 교육과정상 영어와 외국어의 수업 비중이 높고 일반적으로 영어에 대한 흥미와 능숙도가 높은 학생들이 진학하기 때문으로 이해된다(Lee, 2018). 따라서, 상위 수준의 학습자들이 수업 외 시간에도 영어를 사용할 수 있도록 지원해야 하는데 영어연극 활동은 강의식 수업에서 다루기 힘든 영어 쓰기와 말하기를 익힐 수 있는 기회를 제공하기 때문에 유용하다. 본 연구는 상위 수준의 학습자 관점에서 영어연극 대회 참여가 언어 능력, 정의적 태도, 협업 역량 등의 측면에서 어떤 효과가 있는지 종합적으로 고찰했다는 점에서 학문적 의의와 실용적 가치가 있다.

본 연구의 결과는 몇 가지 교육적 함의가 있는데, 우선 영어연극 활동은 의사소통 중심, 학습자 중심의 교육 효과를 창출할 수 있다는 점에서 학교 교육 현장에 적극적으로 적용할 필요가 있다. 본 연구는 연극 대회에 초점을 두었으나 영어연극 활동은 수업 시간에도 충분히 활용 가능한 교수학습법이다. 영어연극 활동은 학생들이 언어적, 비언어적 신호를 이용하여 자신의 의견을 자유롭게 표현하고 상상력, 창의적 사고력, 협동학습 능력 등을 발휘할 수 있는 기회를 제공한다. 뿐만 아니라 학생들이 청중 앞에서 연극을 해보는 경험을 통해 영어 사용에 대한 불안감은 줄이고 영어에 대한 내적 동기는 높일 수 있기 때문에 영어에 대한 흥미가 저하되어 있거나 불안감이 높은 학생들을 대상으로 연극 활용 영어 수업을 진행하는 것이 필요하다.

또한, 영어연극대회의 특성상 많은 준비기간이 필요하기 때문에 충분한 시간 제공이 필요하다. 대다수의 참여자들이 심층 면담에서 시간 부족을 어려움으로 언급하였다. 대회 참여자들은 연극 무대를 위해 대본을 창작하고 의상, 소품 등을 준비해야 하며 팀원들과 대사 및 동선을 맞춰야 하기에 정규 수업에 영향을 미치지 않는 범위 내에서 연극 준비 주간을 계획하여 시간을 확보해주는 것이 필요하다. 시간에 대한 부담이 해소되면 대회 참여자들이 보다 적극적으로 준비 과정에 임하고 협업할 것으로 예상된다.

학생들에게 성공적인 경험을 제공하기 위해서는 교사의 노력도 중요하다. 교사는 편안하고 개방적인 분위기를 조성하여 학생 참가자들이 서로의 의견을 자유롭게 교환하고 협동할 수 있도록 도와주는 역할을 수행해야 한다(Schiller, 2008). 학생들이 영어연극 활동의 주체이지만 이들이 연극 활동에 집중할 수 있도록 세심하게 지도하고 학생들과 소통해야 하는 것은 교사의 몫이다. 교사는 학생들이 연극 연습을 하는 중에 경험하는 어려움을 파악하고 이를 해결하기 위해 노력해야 한다. Miccoli(2003)는 협업의 과정에서 긴장이나 갈등이 생기지 않도록 교사가 역할 분담에 대한 구체적인 지침을 제공해야 한다고 강조하였다. 또한, 영어연극 대회라는 특성 때문에 일회적 공연의 결과에 기초하여 평가가 이루어지는 한계를 극복하기 위해 교사는 연극 활동의 과정에도 초점을 두어 상시적으로 피드백을 제공하고 이를 최종 결과에 반영해야 할 것이다.

마지막으로 영어연극 활동과 관련된 교재 및 자료가 개발되어야 한다. 우리나라의 고등학교 영어 교과서와 시중의 교재들의 내용은 독해와 문법 위주로 구성되어 있다. 그러나 연극은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 통합적으로 습득할 수 있게 하는 교수학습 활동으로서 의사소통 중심 언어교육을 구현하는 데 유용하다. 특히, 외고 학생처럼 수준이 높은 학생들의 경우 연극을 프로젝트 형태로 수행할 수 있다. 따라서 교재 개발자들은 학습자의 요구와 수준을 고려하여 연극 활용 과업이나 프로젝트를 개발하여 이를 교재에 포함하는 노력이 필요하다.

이상으로 연구의 결과와 교육적으로 시사하는 바를 살펴보았다. 본 연구는 학교 현장에서 의사소통 중심 교육을 실행할 수 있는 방안으로 연극 활용 영어교육의 가능성을 모색했다는 점에서 의미가 있으나 몇 가지 한계점이 있다. 우선, 연구 결과가 통제 집단-실험 집단의 그룹 간 비교가 아닌, 연극 대회 참가자들의 사전-사후 응답 값 비교에 기반하고 있어 제한적이다. 또한, 학생들의 영어 능력을 직접 측정하기 보다는 학생들의 설문 응답에 기초하여 분석했다는 점에서 한계가 있다. 뿐만 아니라, 외고를 대상으로 연구를 실시했기 때문에 연구 결과를 다른 유형의 고등학교 상황에 일반화하기 어렵고, 심층 면담 결과가 연극 대회 수상자들의 의견에 국한되어 있어 대회 참여자 전체의 관점을 대표했다고 보기 어렵다. 이와 같은 한계점을 보완하여 후속 연구에서는 실험 집단-통제 집단으로 나누어 그룹 간 비교를 진행해볼 수 있을 것이다. 또한, 학생들의 영어 능력을 직접 측정하고, 심층 면담의 대상자를 확대하여 자료를 분석하는 것이 요구된다. 이와 함께 다양한 유형의 고등학교를 연구 대상으로 포함하여 외고의 사례와 비교할 것을 제안한다.

Applicable levels: Primary, secondary, tertiary

REFERENCES

- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969.
- Cho, M. (2013). *Effects of English drama activities on high school students' language skills, affective and sociocultural domains*. Unpublished master's thesis. Hanyang University, Seoul.
- Coleman, L. E. (2005). *Drama-based English as a foreign language instruction for Korean adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. Pepperdine University, Malibu, CA.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fernandez, L., & Coli, A. (1986). Drama in the classroom. *Practical Teaching*, 6(3), 18-21.
- Gong, J.-S. (2012). *Effects of English drama club on high school students' speaking and listening ability*. Unpublished master's thesis. Korea National University of Education, Cheongju, Chungcheongbuk-do.
- Goodwin, J. (2001). Teaching pronunciation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 117-137). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Hafeez, M. R. (2010). Impact of dramatics on composition skills of secondary school English language learners in Pakistan. *Language in India*, 10(3), 153-165.
- Heing, R. B. (1993). *Creative drama for the classroom teacher* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. Harlow, England: Longman.
- Hwang, K. A. (2004). *Effects of educational drama methods on children's English speaking competence and interest and confidence levels*. Unpublished master's thesis. Chuncheon National University of Education, Chuncheon, Gangwon-do.
- Jung, J. (2018). *A case study on the development of middle school students' vocabulary proficiency, their risk-taking, and academic self-efficacy through English drama*. Unpublished master's thesis. Chung-Ang University, Seoul.
- Kang, J. A. (2002). *A case study of the effectiveness of a drama project in an elementary school English class*. Unpublished master's thesis. Ewha Womans University, Seoul.
- Kao, S.-M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Stamford, CT: Ablex Publishing.

- Ki, S. K. (2015). *Staging an English play as communicative activities for college students: A Vygotskian perspective*. Unpublished master's thesis. Kyung Hee University, Seoul.
- Kim, B. (2016). *A study of the correlation of elementary school students' English self-efficacy with their English ability, learning motivation, and learning anxiety*. Unpublished master's thesis. Yonsei University, Seoul.
- Kim, H. (2009). *A case study on the effect of pronunciation education for the improvement of English speaking and listening: Focusing on high school students' English drama club activity*. Unpublished master's thesis. Daegu University.
- Kim, K. J. (2019). Changes in English learning motivation of high school students: Motivation, demotivation, and remotivation. *English Teaching*, 74(4), 249-274.
- Kim, M. (2012). *A study on the effects of process drama as a teaching method for first grade high school English classes*. Unpublished master's thesis. Hanyang University, Seoul.
- Kim, S.-Y. (2004). The effects of drama tasks on English language learning. *English Language Teaching*, 16(2), 101-125.
- Ko, J. H. (2019). *A case study on the preparatory experiences of foreign language high school students getting into a college of non-linguistics and literature obtained from preparing for the admission officer system*. Unpublished master's thesis. Inha University, Incheon.
- Korukcu, O., Ersan, C., & Aral, N. (2015). The effect of drama education on social skill levels of the students attending child development associate program. *International Journal of Social Science & Education*, 5(2), 192-202.
- Křivková, L. (2011). *Design of the workshop: How to use drama in an English language class?* Unpublished master's thesis. Masaryk University, Brno, Czech.
- Landy, R. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London, England: Greenwoodhouse.
- Lee, H. (2018). *Comparative study on English learners' beliefs and motivation between general and foreign language high school students in Korea*. Unpublished master's thesis. Hankuk University of Foreign Studies, Seoul.
- Lee, H.-J. (2015). *The effects of creative drama on the third grade middle school students' English speaking performance, creativity, and affective attitude towards English learning*. Unpublished master's thesis. Ewha Womans University, Seoul.
- Lee, S. (2015). *The impact of educational drama on speaking-writing abilities and affective domain in middle school English class*. Unpublished master's thesis. University of Ulsan.
- Lee, Y. (1999). An application of drama techniques for improving communicative competence. *English Teaching*, 54(2), 149-174.
- Maley, A., & Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston, MA: Pearson Education.
- McRae, J. (1985). *Using drama in the classroom*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2), 122-129.
- Moore, K. H., & Lee, K. (2018). Using drama to motivate and engage low-achieving high school students: A case study. In D. Shaffer & J. Kimball (Eds.), *Focus on fluency* (pp. 273-283). Seoul, Korea: KOTESOL.
- Mordecai, J. (1985). Drama and second language learning. *Spoken English*, 18(2), 12-15.
- Park, S. (2014). *High school students' perspectives on English reading class through cooperative learning*. Unpublished master's thesis. Hankuk University of Foreign Studies, Seoul.
- Park, Y. (2004). Drama project in the EFL classroom, its application and result. *English 21*, 17(1), 153-173.
- Punsiri, B. (2011). *The effectiveness of drama techniques on foreign language classroom anxiety reduction of Thai EFL students*. Unpublished master's thesis. Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand.
- Ralph, E. G. (1997). The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections. *McGill Journal of Education*, 32(3), 273-288.
- Schiller, J. (2008). *Drama for at-risk students: A strategy for improving academic and social skills among public middle school students*. Unpublished master's thesis. Dominican University of California, CA.
- Shand, J. W. (2008). *The use of dram to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners*. Unpublished master's thesis. The University of Arizona, AZ.
- Stern, S. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1), 77-100.
- Taber, K. S. (2018). The use of cronbach's alpha when using developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Turecek, I. (1997). The significance of theatrical activities for English instruction in primary school. *European Education*, 29(4), 53-60.
- Via, R. A. (1976). Drama in the classroom: An interview with Richard Via. *English Teaching Forum*, 14(1), 14-16.
- Via, R. A. (1981). Language learning via drama. In J. C. Fisher, M. A. Clarke & J. Schachter (Eds.), *On TESOL '80 building bridges: Research and practice in teaching English as a second language*. Selected papers from the Fourteenth Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages (pp. 206-213). Washington, DC: TESOL.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford, England: Oxford University Press.

You, J., & Kook, B. (2009). English teaching using drama techniques. *Modern Studies in English Language & Literature*, 53(4), 45-67.

APPENDIX

Questionnaire Items

	Pretest	Posttest
1	I feel anxious about acting in English on stage.	I felt anxious about acting in English on stage.
2	I worry about forgetting my line while playing my role.	I worried about forgetting my line while playing my role.
3	I worry about raters' negative evaluation (NE).	I worried about raters' NE.
4	I worry about the audience response.	I worried about the audience response.
5	I worry if other teams will do better.	I got so nervous that I spoke very fast during performance.
6	I am competent enough to get a good score in the drama contest (DC).	I thought I did well in the DC.
7	I can say my lines confidently.	I was able to say my lines confidently.
8	I participate in the DC to enhance my confidence.	I was able to enhance my confidence by participating in the DC.
9	I participate in the contest for a prize.	I decided to participate in the DC to get a prize.
10	I participate in the DC so that other people can see what I can do.	I think other people got to see my competence in the DC.
11	I participate in the DC to experience a sense of accomplishment.	I experienced a sense of accomplishment in the DC.
12	I enjoy participating in the DC.	I enjoyed participating in the DC.
13	I want to improve English through drama participation (DP)	I got motivated to learn English through DP.
14	Collaboration is important in preparing for drama performance.	Collaboration is important in performance on stage.
15	DP helps me build rapport (with peers).	DP helped me to build rapport (with peers).
16	DP helps me develop responsibility.	DP helped me develop responsibility.
17	I respect other members' opinion while preparing for performance.	I learned to respect others' opinions while preparing for performance.
18	I think I can learn new perspectives from others while discussing drama production.	