

서울특별시교육청 정책연구 보고서

내용언어 통합학습에 기반한 영어교육의 적합성 및 효과성에 관한 연구

연구책임자 : 강유선(고려대학교 교수)

서울특별시교육청

서울특별시교육청 정책연구 보고서

내용언어 통합학습에 기반한 영어교육의 적합성 및 효과성에 관한 연구

연구책임자 : 강유선(고려대학교 교수)

서울특별시교육청

내용언어 통합학습에 기반한 영어교육의 적합성 및 효과성에 관한 연구

2009. 2

- 이 연구는 2008년도 서울특별시교육청의 학술연구비(교육정책 연구과제) 지원을 받아 수행되었습니다.
- 본 연구에서 제시한 정책 대안이나 의견 등은 서울특별시교육청의 공식 의견이 아니라 연구진의 견해를 밝히 둡니다.

내용언어 통합학습에 기반한 영어교육의 적합성 및 효과성에 관한 연구

연구책임자	강유선(고려대학교)
공동연구원	어도선(고려대학교)
협력연구원	심옥령(영훈초등학교)
	이미정(광남초등학교)
	김아네스(용화여자고등학교)
연구협력관	최춘옥(서울특별시교육청)

연구 자문 목창수(서울특별시교육청 교육정책국장)

김성기(서울특별시교육청 교육과정정책과장)

이향식(서울특별시교육청 영어교육담당장학관)

목차

I. 서론	1
II. 국내외 CLIL 선행연구 및 실태	
1. 몰입교육 및 CLIL 이 언어능력에 미치는 영향	7
2. 몰입교육 및 CLIL이 교과목 성취도에 미치는 영향	10
III. 연구 목적 및 연구내용	12
IV. 결과	
1. 국내 CLIL 교육의 실태 및 문제점 분석	
1.1 초등학교 학생 설문지 결과 분석	15
1.2. 초등학교 교사 설문조사 결과 분석	20
1.3. 중학교 학생 설문 조사 결과 분석	27
1.4. 중등 교사 설문조사 분석	35
2. 원어민 교육실습생 활용 방안 및 효율성 연구	
2.1. 원어민 교육실습생의 수업과 한국인 교사의 수업 비교	44
2.2. 원어민 교육실습생의 CLIL 수업에 대한 학생 만족도 조사	
2.2.1. 초등학교	45
2.2.2. 고등학교	50
2.3. 원어민 교육실습생의 CLIL 수업이 학생들의 영어능력 향상에 끼치는 영향	
2.3.1. 초등학교	56
2.3.2. 고등학교	58
2.4. 원어민 교육실습생과의 CLIL 수업이 교과목 성취도에 미치는 영향	
2.4.1. 초등학교	60
2.4.2. 고등학교	63
V. 결론	66
VI. 참고문헌	77

I. 서론: 내용 언어 통합 학습의 필요성과 이론적 배경

1. 시대적 변화에 따른 새로운 관점의 영어교육의 필요성

영어는 이미 학교 내에서 교육하는 하나의 교과목만이 아닌 국제화, 정보화 사회에서 꼭 필요한 중요한 자산이자 도구이며 중요한 사회적 관심사의 하나로서 자리 잡고 있다. 그러나 한국 사회에서의 영어교육은 기회의 불균등으로 인해 계층간의 위화감을 조성할 수 있을 뿐 아니라 궁극적으로는 교육 기회의 불평등에 따른 사회 갈등의 단초를 제공할 수 있는 문제로 등장하고 있다. 또한 '기러기 아빠'의 양산에 따른 가족의 위기, 사교육비 과다에 따른 공교육 불신 등 여러 가지 심각한 사회-문화적 문제가 심화되고 있어, '영어 공교육 정상화 방안' 등 이러한 문제를 해결하기 위한 구체적인 장단기 대책이 시급히 요구되고 있다. 영어권으로 조기 유학을 하는 학생들의 수가 상당한 규모로 증가하고 있고, 조기 유학이나 영어 연수를 통해 일정 수준 이상의 영어 능력을 습득하고 귀국하는 학생들의 수도 이와 못지않게 증대하고 있어, 이들에 대한 교육적 대책 또한 시급히 해결되어야 할 문제로 대두되고 있다. 세계화의 급속한 진행에 따라 다문화 사회가 가속화 되면서 다중언어 사회를 특징으로 하는 새로운 국제 사회가 도래하고 있다는 사실을 함께 염두에 둔다면, 영어 교육의 불평등이나 저효용성에 따른 교육-사회-문화적 문제를 해결한다는 단기적 관점에서뿐 아니라 국제 경쟁력 확보라는 장기적 관점에서 새로운 영어 교육 대책과 이에 따른 새로운 영어교육 방안을 연구하는 것이 시급히 필요하다.

2. 내용 및 언어 통합 학습(CLIL)을 통한 영어교육의 의미 및 의의

이러한 문제에 대하여 일반 학교에서 영어 또는 다른 일반 교과 과목을 영어로 가르치는 내용언어통합 학습(CLIL; Content and Language Integrated Learning)에 근거한 영어교육방법이 하나의 새로운 대응책으로 제시될 수 있다. 몰입 교육이 단순히 교과를 교수 언어인 영어를 통해 가르치는 수업 모델이라면, 이와 달리 영어를 교수 언어로서 매개하여 교과내용을 가르치는 CLIL 은 교과내용을 배우면서 동시에 교과내용과 연계하여 영어를 체계적으로 익히고 증진시키는 방법이다. 이 학습 모델은 특히, 영어를 학습의 목표가 아닌 수단으로 사용함으로써 현행 영어교육이 지니고 있는 한계점을 극복하고, 교과 목표와 연계해서 언어 목표를 체계적으로 설정하고 이를 수업에서 지속적으로 실행함으로써 바람직한 영어 사용 능력을 기르게 할 수 있다는 데 큰 의의를 두고 있다. CLIL 은 교과 내용과 영어 학습을 통합한 교육을 통해 도래하는 다중언어 사회에 대처하는 새로운 영어학습 방법을 제시하고 있는 것이다. 유럽연합의 Eurydice 에서 작성한 *Content and Language Integrated Learning at School in Europe* (2006)에서 볼 수 있듯이 유럽 연합은 외국어를 교수 언어로 사용하여 교과를 가르치면서 동시에 목표 언어의 기능적 사용 능력을 장려하고 있는 CLIL 을 유럽 연합 외국어 교육의 중심 교수학습 모델로 채택하고 있다. 이와 같은 영어 교육 접근법은 영어 교과 외의 타 교과에서도 의미 있는 영어사용의 기회를 주고, 기본적인 의사소통 능력(BICS) 뿐만 아니라 학문인지적 언어능력(CALP)을 향상시킬 수 있도록 학문인지적 언어에 대한 노출과 사용 시간과 기회를 늘려줌으로써 전반적으로 균형 있는 영어능력 향상을 도모할 수 있다는 점에서 우리의 영어 교육이 주목해야 할 새로운 교수학습 모델로 생각된다.

효과적인 언어 학습은 의미 있는 과업과 환경을 통해서 이루어진다고 한다. CLIL 은 의미 없는 각각의 문장이나 어휘 단위에서의 언어 교육에서 벗어나, 학습자에게 흥미 있고 적합한 교과 내용 학습을 통해 언어를 학습하게 하는 것에 의미를 두고 있다. 효과적으로 교과 내용을 익힐 뿐 아니라 내용 전달을 위해 읽고, 말하고, 쓰고, 듣고, 생각하는 언어 영역에 통합적으로 참여함으로써 통합적 언어 사용 능력을 익힐 수 있는 의미 있는 환경과 과업을 제공한다는 데에 CLIL 은 의의를 두고 있는 것이다. 그리고 다음 장에서 설명하겠지만 실제로 미국, 캐나다, 핀란드의 초, 중고등학교에서는 이러한 내용언어통합 학습이 활발히 이루어지고 있으며, 이에 대한 많은 사례연구와 보고서는 이러한 접근법의 효율성을 활발하게 검증해 오고 있다. 유럽 연합의 여러 국가에서도 내용과 언어를 통합한 교육이 이루어져 왔고, 각 국가에서 시행된 CLIL 의 긍정적 효과가 2006 년도에 Eurydice 에 의해 보고서로 발표되기도 하였다. 이를 보다 심화시킨 교육 모델이 캘리포니아주의 SAIDE, SIOP, SEI(Sheltered/Structured English Immersion/Instruction) 등의 새로운 내용언어통합 교육 모델로 발전되어 현재 교육 현장에서 활발하게 적용되고 있다(Echevarria *et al.*, 2008; Snow *et al.*, 2006; Stoller, 2004). 이러한 사례 연구는 일반적으로 제 2 언어 학습자들이 내용언어통합 학습을 통해 높은 수준의 언어 유창성을 성취할 수 있음을 보여주고 있다. 또한 조기에 이러한 내용언어통합 학습을 경험한 학습자들의 경우 그렇지 않은 학생들에 비해 듣기와 말하기 실력의 향상이 두드러지는 것을 보여주고 있다. 제 2 언어 교육을 받았지만 내용언어통합 학습에 의한 교육을 받지 않은 집단들 보다 내용언어통합 학습에 근거한 제 2 언어 교육을 받은 집단이 4 개 언어 영역에 두루 걸쳐 언어능력 향상도가 높아졌다는 점을 볼 때, 이러한 교육방법을 영어 공교육 정상화를 위한 하나의 대안으로서 우리의 교육현장에 적용하는 것을 적극적으로 고려할 필요가 있다. 이에 대한 연구도 영어 공교육에 대한 불신과 기대가 팽배한 시점에서 매우 시의 적절하다 할 수 있다.

3. 내용 언어 통합 학습(CLIL): 원리, 특성, 종류, 이점과 문제점

유럽에서 “내용언어통합 학습”(Content and Language Integrated Learning; CLIL)이라고 주로 부르는(Dueñas, 2004) 내용기반 학습(Content-Based Instruction; CBI)은 의사소통접근법(CLT)에서 파생된 하나의 다른 접근법으로서 1990 년대 초 핀란드에서 전격적으로 도입한 이래, 2000 년대에 이르러 특히 그 내용과 접근법의 광범위한 유연성으로 인해 유럽 전역과 다른 국가로 급격하게 확산되고 있는 추세에 있다(Dueñas, 2004; Eurydice, 2006; Graddol, 2006; Stoller, 2004). 이러한 추세에 맞추어 내용 언어 통합 학습에 관한 다양한 논의와 연구도 2000 년대 들어 더욱 활발하게 이루어지고 있다(Stoller, 2004; Dalton-Puffer & Nikula, 2006). 그 접근법의 유연성 때문에 다양한 방식의 CLIL 이 다양한 환경에서 시행되고 있지만(Graddol, 2006; Snow, 1991), 이 학습 모델이 공통적으로 갖고 있는 특성은 언어의 형식, 규칙, 기능을 분리해서 가르치는 언어 교육에서 벗어나 “유의미한 목적”(meaningful purpose)을 위해 언어를 사용하면서 배우게 하는 데에 중점을 두고 있다는 것이다(Brown, 2000). 이러한 학습 모델은 “언어 학습이 의미 있는 문맥 속”에서 일어나야 한다는 것과 “언어 학습 과정은 개별적 문장 수준을 넘어서는” 경험의 질적 영역에서 이루어져야 한다는 것을 강조하고 있다(Hadley, 2001). 언어 학습과 습득을 위해 학습자가 교과

내용을 통해 “언어가 실제 기능을 하고 있는 환경” (functional environments)에 더 자주 노출되게 하려는 이러한 시도는 다음과 같은 원리에 기반하고 있다(Dueñas, 2004).

1. 인지 심리학의 원리: 학습자가 일관성 있게 연계되어 있으면서 또한 의미 있는 정보에 노출될 때, 그리고 그러한 정보를 공들여 다룰 때 학습자의 복합적인 정보 연계 능력이 커지고 상기력도 좋아진다.
2. 심층 정보 처리 원리: 학습자에게 일관성 있게 연계된 의미 있는 정보를 제공하면 보다 깊은 수준의 정보 처리에 공헌하게 되고, 보다 깊은 수준의 정보 처리는 보다 나은 학습을 고무시키게 된다.
3. 답론 이해 과정 원리: 주제를 중심으로 하여 구성된 일관성 있는 정보는 기억하기에 좀 더 쉬워 학습을 향상시킨다. 일관성 있게 구성된 정보 내에서 각 정보가 다양하게 연관된 방식에 노출됨으로써 학습자는 새로운 문맥과 상황에서 정보를 이해하고 사용하는 능력을 향상시킬 수 있다.
4. 동기와 관심에 관한 원리: 학생들의 교육적 요구에 맞는 교과 내용 또는 학생들의 인지적, 정서적 기호와 연관된 내용은 학습 관심과 동기 요인으로 작용한다.

이러한 원리에 적합한 내용을 기반으로 해서 “언어와 내용이 서로 밀접하게 엮이는” 교수학습 모델로서의(Hadley, 2001) CLIL 이 지향하고 있는 것은 “목표 언어가 학습자가 관심을 갖고 있고 또 학습자에게 적합한 내용을 전달하는 매개체가 되면” 즉, 목표 언어를 “학습자의 삶에 중요한” 일련의 “교과 내용과 관련한 목표를 달성하는 적절한 도구로서 사용하게 되면” 목표 언어에 대한 학습자의 “내적 관심”이 커지게 되고, 이것은 결과적으로 학습자를 “지능인으로서 자신의 능력과 자율성”을 고양시킴으로서 학습자가 목표 언어를 학습하고 사용하는 데에 도움이 된다는 것이다(Brown, 2000). 즉, “교과 영역에서 경험적 학습을 통해” (Hadley, 2001) “목표 언어와 의미 있는 내용이 수업에서 통합되면서 목표 언어가 학습 대상이면서 동시에 특정한 교과[내용]를 배우는 교수 언어가 되기 때문에 목표 언어를 배울 수 있는 최적의 환경”을 만든다는 것이다(Dueñas, 2004).

1) '내용'의 개념과 내용 언어 통합 학습의 종류

내용언어통합 학습에서 학습자들에게 의미 있는 내용이란 일반적으로 초등, 중등, 고등학교의 교과 과정과 연계된 교과 내용, 즉 교육 기관에서 문학, 수학, 과학, 사회, 역사 등 교과 수업에서 가르치는 내용을 지칭하고 있다(Dueñas, 2004). 그러나, 학자에 따라서는 “학습자에게 인지적으로 활동하고 참여를 요구하면서 학습자의 언어 수준에도 적합하여 교육 목적을 위해 활용될 수 있는” 자료라면 굳이 교과 과목과 연계되지 않는 것이라도 ‘내용’으로 보기도 하는데, 이 경우 문화적, 사회-문화적 논쟁, 문화상호적 관계, 이민, 다문화주의, 국제적 관심사 등의 소재가 주제로 다루어지기도 한다(Dueñas, 2004). 전자의 경우 몰입교육이나 ESP(English for Specific Purposes), 보호 교육(Sheltered Instruction)이 좋은 예가 되며, 주제 기반 학습(Theme-Based Instruction)

또는 EAP(English for Academic Purposes)는 후자의 적절한 예가 될 것이다(Brown, 2000, pp. 235-236).

2) 내용 언어 통합 학습의 네 가지 특성

Leaver 와 Stryker(1989)의 내용 기반 학습에 대한 정의를 기초로 하여 내용언어통합 학습의 특성을 정리하면 다음과 같이 네 가지로 요약될 수 있다(pp. 270-271). 첫째, 내용언어통합 학습 교과 과정은 기본적으로 언어의 기능, 규칙, 형식, 또는 상황 보다는 교과 또는 주제에 기반을 두고 구성된다. 사회, 문화, 경제, 역사, 정치 제도, 국제 관계 등 특정한 교과 내용이나 주제에 관한 내용을 이해하는 과정 속에서 의사소통능력을 기를 수 있다는 입장을 취하고 있다. 둘째, 내용언어통합 학습에 활용되는 주자료(교재, 비디오 테이프, 시청각 자료 등)는 원어민을 위해 개발된 자료나 텍스트(authentic materials)를 사용한다. 셋째, 학습자는 제 2 언어를 사용하면서 그들 자신의 문화(C1)와 목표 문화(C2)에 대한 지식을 근거로 하여 새로운 정보를 배우고 평가한다. 넷째, 주제, 내용, 자료 및 학습 활동은 학생들의 인지적, 정의적 수준에 맞고 학생들의 언어 능숙도에 적절한 것을 선택한다.

3) 내용 언어 통합 학습의 이점

내용언어통합 학습의 이점을 여러 학자의 견해(Dueñas, 2004, pp.79-80 재인용; Grabe & Stoller 1997, pp.19-20; Leaver & Stryker, 1989, pp.272-273)를 종합해서 열거하면 다음과 같다.

1. “실제 이슈”(real issues)가 학습의 중심이 되므로, 학습자들은 좀더 강한 학습 동기를 갖게 되고 수업 참여도도 더 커지게 된다.
2. 실제적인 임무를 완성하는데 있어서 목표 언어 및 목표 문화와 연관된 능력을 사용함으로써 익숙하지 않은 상황에서도 목표 언어를 사용할 수 있는 능력을 갖출 수 있다는 자신감을 고양시킨다.
3. 학습자가 흥미를 갖고 있거나 그들에게 적합한 내용을 탐구하면서 이루어지는 언어 활동은 인위적이거나 무의미하지 않아 학습자의 목표 언어 습득을 가속화 시킨다.
4. 내용에 담겨 있는 문화에 대해 탐구, 토론, 발표하면서 목표 문화에 대한 이해를 고양시킨다.
5. 파편화 된 고립된 언어 조각이 아니라 적절한 담론 내에서 형성되는 언어 사용의 용례를 익히게 되어 문맥화된(contextualized) 학습이 장려된다.
6. 일관성 있게 연계되고 발전된 교과 내용 또는 주제를 사용함으로써 학생들이 이전에 배운 지식을 활용하여 새로운 언어와 내용에 대해 수월한 학습 행위를 시도할 수 있게 한다.
7. 주제 단원은 다양한 내용을 넘나들고 있기 때문에 중요한 전략 응용하는 능력을 요구하므로 전략을 익히고 연습하는데 도움이 된다.
8. 학생 중심의 활동을 고무시킨다.
9. 교과 및 내용의 연계성에 맞는 교과 과정과 교과 활동을 융통성 있게 조정할 수 있다.

4) 내용 언어 통합 학습의 과제

Leaver 와 Stryker (1989)는 내용언어통합 학습에 대한 그들의 실험을 통해 언어와 내용이 서로 분리되어서 학습되어서는 안된다고 하면서 “언어와 내용을 신중하게 계획해서 통합하면 상당히 효과가 있을 것” 이라고 결론을 내리고 있다(p.274). 그러나 “단순히 언어를 통해 내용을 가르친다거나 반대로 내용을 통해 언어를 가르친다는 것만으로는 충분하지 않다” 라고 Hadley(2001)는 지적하고 있다. 왜냐하면 내용과 언어가 상호적으로 작용하기 위해서는 구체적으로 이런 작용이 일어나 효과를 얻을 수 있도록 “언어 중심 활동과 내용 중심 과제가 통합되는 것” 이 필요하기 때문이다(Hadley, 2001, p.169). 그리고 이 통합의 전제는 Dueñas(2004)의 표현을 빌려 말하자면 내용과 언어 어느 한 쪽에 지나치게 중점이 주어지지 않도록 둘 사이에 균형을 이루는 것이다(p.85). 내용과 언어 사이의 균형을 유지하고 또 내용 목적과 언어 목적을 유기적으로 통합해야 하는 어려움 때문에 내용 언어 통합 학습 모델을 실제로 ESL/EFL 교실 현장에 적용하는 데에는 해결해야 할 적지 않은 과제가 있는 것이 사실이다. 그래서 Graddol(2006)의 지적대로 “내용언어통합 학습이 [유럽을 중심으로 한] 몇몇 국가에서 매우 빠른 속도로 성장하고 있는 것처럼 보이지만 그것은 ‘상향-하향식’ 의 개혁 프로그램을 통해서라기 보다는 자생적으로 성장하고 있는 것” 이므로, 이 학습 모델이 급속하게 확산되기를 기대할 수는 없을 것이다(p.86). 그럼에도 불구하고 내용언어통합학습 모델은 많은 이점을 갖고 있고, 이 학습 모델에 관한 최근의 여러 사례연구는(Stoller, 2004 참조) 이 모델의 긍정적인 효과를 검증하면서 이 모델의 빠른 확산과 정착을 예고하고 있다. 최근에는 Echevarria, Vogt, Short(2008)가 개발한 SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol)이 보다 정교하게 그리고 효율적으로 내용 목표와 언어 목표가 서로 통합할 수 있는 방법을 제시하고 있어 이 모델이 ESL/EFL 환경에서 응용되고 정착될 수 있는 가능성을 더욱 높여주고 있다.

4. 국내 내용언어통합 학습을 통한 영어교육의 현실

공교육에서 외국어몰입교육이나 CLIL 이 이미 활성화 되어 있고 많은 연구가 되어 있는 미국이나 캐나다와 같은 다른 국가들과는 달리 국내에서는 이 같은 언어 지도법에 대한 논의 및 사례연구가 매우 미흡하다. 대부분의 연구가 실험집단과 CLIL 을 받지 않은 비교집단을 비교하여 실험집단의 교과 및 영어 성취도가 낮지 않다는 결과를 보여주었지만, 영어에 노출된 시간이나 교실 영어의 수준 차이, 교사의 영어 능력에 따른 영어 입력의 양적, 질적 차이 등을 통제하지 않아 내용언어통합 학습의 효율성을 주장하기에는 무리가 있다. 특히 교수학습 모델이 몰입교육에 치중되어 있어 이에 대한 연구는 내용 목표와 언어 목표를 구체적이면서 체계적으로 구성하여 실행하는 내용언어통합 영어교육에 관한 연구와는 상당한 차이가 있다고 볼 수 있다. 또한 중등과정에서의 내용언어통합 영어교육에 대한 실직적인 연구는 차치하고라도, 이를 실행하는 예를 찾기가 매우 힘든 실정이라, 이러한 접근법의 필요성을 이해하고 이를 영어교육 현장에 적용하고 확대해나갈 경우에 대두될 수 있는 가장 큰 문제점인 교사 층원 및 교사교육/연수방법 및 실제 교수법에 대한 고찰은 더욱 미비한 형편이다. 실제로 교과내용을 영어로 교수할 수 있을 정도의 영어능력을 가진 교사의 양성 방안에 대한 세부 계획도 현재로서는 그 구체성을 갖추고 있지 못한 상태이며 이에 대한 연구도 거의 없다고 볼 수 있다.

교육인적자원부에 따르면 전국의 초,중고 영어교사 중 영어 수업이 가능한 교사의 수는 절반을 약간 넘을 뿐이다. 이에 정부는 영어수업이 가능한 교사를 매년 3000 명씩 양성한다는 방안과 원어민 보조교사를 확대, 충원한다는 방침을 내놓았지만, 교사들의 영어실력을 단기간에 향상시키기는 현실적으로 어렵다는 문제뿐 아니라, 제대로 된 양질의 교사 교육을 받은, 그래서 교육적으로 학생들을 믿고 맡길 수 있는 원어민 교사를 확보하고 그 수를 단기간 내에 확대하는 것도 어렵다는 문제로 인해 발표한 방침을 실행에 옮기는데 있어서 어려움을 겪고 있다. 이런 교육 여건을 고려해 볼 때, CLIL 이 영어공교육 정상화 방안 가운데 하나의 현실적이면서도 효율적인 대안이 될 수 있을 것이다. 그러나 CLIL 을 대안으로 정착시키기 위해서는 무엇보다도 성공적인 CLIL 을 위한 필요 요건은 무엇이며 국내의 실정에 맞는 적용방법은 무엇인지에 대한 논의가 구체적으로 이루어져야 하고, 아울러 국내의 CLIL 에 대한 실태 파악과 국내에서의 시행 가능성에 대한 논의가 제시되어야 함은 물론, 시행된 CLIL 이 학생들의 영어 능력 및 교과목 학업 성취도에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 면밀한 검증 및 연구가 선행되어야 한다.

CLIL 을 정확하고 또 효율적으로 실현시킬 수 있는 하나의 예를 국제교육실습 교류에서 찾아 볼 수 있을 것이다. 현재 서울시 교육청과 고려대학교 사범대학의 협정에 따라 매 학기 교육실습생으로 한국을 방문하여 서울시 교육청 산하의 초,중고등학교에서 12 주간의 실습을 하는 미주리 주립대 사범대학 4 학년생들의 경우, 영어 원어민인 동시에 미국 사범대학에서의 교육과정을 통해 이미 자신의 전공 교과목을 초,중등과정에서 전문적으로 가르칠 수 있는 충분한 훈련을 받았기에 양질의 내용언어통합 교육을 충분히 제공할 수 있다고 본다. 본 연구는 그와 같은 해외 교육실습생 교환이 준비된 양질의 영어교사충원이라는 목적을 만족시킬 수 있는가에 대해서도 고찰하고 그러한 해외 교육실습 교환이 현직 교사와 학습자들에게 미치는 영향 및 시사점을 연구하면서, 동시에 비슷한 형태의 교사 교환 프로그램이나 원어민 교사 활용형태에 대해 제안을 하고자 한다. 이 연구를 통해 내용언어통합 교육의 국내 적용 가능성에 대한 방안과 이에 따른 다양한 정책안을 함께 제시하고자 한다.

II. 국내의 CLIL 선행연구 및 실태

1. 몰입교육 및 CLIL 이 언어능력에 미치는 영향

몰입 프로그램이 외국어를 가르치는 데 성공적인 모델이 될 수 있다는 수많은 연구들이 발표되었다(Barik & Swain, 1974; Genesee, 1985; Howard & Christian, 1997; Slaughter & Lai, 1994; Swain, 1996). 몰입 프로그램이 처음으로 시작된 캐나다의 경우 초기에는 전체적으로 몰입학습이 이루어졌다. 유치원에서부터 초등학교 6학년까지 오랜 기간 동안 몰입 교육이 제공되었는데, 유치원과 초등학교 1학년까지는 100% 불어로 수업이 진행되었고 학년이 올라감에 따라 불어의 비중이 줄고 영어의 비중이 늘어나면서 4학년부터는 각각의 언어가 50%씩 구성되는 수업이 시행되었다. 이러한 교육과정을 거쳐 성장한 학생들은 영어로 정규수업을 듣거나 불어로 정규수업을 들은 학생들과 비교했을 때 월등한 제2언어(불어) 성적을 보였고, 모국어인 영어에도 문제가 없는 것으로 밝혀졌다(Swain, 1996).

미국의 경우 캐나다에서 실시된 몰입 프로그램을 참고하여 그들의 환경에 맞게 변형하여 Two-way Immersion(TWI)이라는 프로그램으로 운영하였다(Genesee, 1985). TWI는 기존의 몰입 프로그램과 달리 제 2언어의 능력을 향상시키는 것만을 목적으로 하지 않고 학생들의 모국어 능력에 악영향을 끼치지 않으면서 외국어 능력을 향상시키는 것을 목적으로 하고 있다. 이는 다문화 사회인 미국의 모습을 잘 반영한 것이라 할 수 있다. 이중 언어 몰입 프로그램에 참여한 학생들은 두 가지 언어로 같은 내용의 수업을 두 번 듣게 되었다. 그렇게 함으로써 두 가지 언어 능력이 모두 향상된 결과를 가져왔는데 외국어의 경우에는 학생들에 따라 그 향상도에 차이가 있었다. 이러한 차이에도 불구하고 전반적인 그들의 언어 능력이 신장되었다는 연구 결과는 스페인어를 포함해서 여러 소수인종의 언어가 이중 언어 몰입 프로그램 대상으로 선정되는 데 큰 역할을 하였다(i.e., Barnett *et al.*, 2007; Hammer, Laurence & Miccio, 2008; Howard & Christian, 1997). 한국어도 미국에서 한국어-영어 이중 몰입학습에 하나의 예로 사용된 경우가 있다. Kwon(1999)은 자신의 논문에서 몰입 교육에 참여한 학생들이 자라난 환경은 같음에도, 한국어에 대해서 가지는 생각이 다를 수 있었지만 이것이 한국어와 영어를 습득하는데 전혀 영향을 끼치지 않았다고 하면서, 그들이 인종에 상관없이 몰입프로그램에 참여하는 것만으로도 영어, 한국어 능력에 월등한 성장을 보였다고 밝히고 있다. 이러한 몰입 프로그램의 성공을 통해 미국은 현재까지도 다문화 사회의 모습을 잘 갖추고 있는 것으로 보인다.

하와이에서는 하와이 토착어가 사라질 위기에 처하자 캐나다와 미국의 경우를 참고하여 하와이어 몰입 프로그램을 실시하였다(Slaughter & Lai, 1994). 하와이에서 주로 쓰이는 언어가 영어임에도 불구하고 하와이 토착어가 없어지는 것을 걱정하던 하와이 주민들이 공립학교에서 하와이어로 몰입수업을 하도록 권유하였고, 학교에서 이를 받아들여 시작되었다. 하와이의 몰입 프로그램은 다른 국가에서 흔히 이용되고 있던 초기 몰입교육의 형태를 띠었다. 하와이어와 영어의 비율은 학교에 따라 차이가 있었는데, 100% 하와이어로 수업한 전체 몰입프로그램을 적용한 학교도 있었고, 부분 몰입교육의 형태로 수업을 실시한 학교도 있었다. 그러나 결과는 학생들의 영어 능력에는 별다른 차이 없이 하와이어 능력이 월등히 좋아진 것으로 나타났다.

홍콩의 경우 고등학생을 대상으로 CLIL의 효용성을 살펴보았는데 그 결과

목표어로 수업이 이루어지는 교과와 상관없이 언어적인 면에 있어서는 모두 긍정적인 효과가 있었던 것으로 나타났다(Marsh, Hau & Kong, 2000). 영어 유창성이 늘었을 뿐 아니라 모국어인 중국어 실력도 어느 정도 향상된 양상을 보였기 때문이다. 하지만 교과내용적인 측면의 효용성을 따져 봤을 때 언어와 상관없는 과목의 경우 영어로만 수업했을 때에 중국어로 수업하는 경우보다 이해도가 떨어지는 현상을 보여 CLIL이 교과목 이해를 돕는 데에는 부정적인 것으로 나타났다. 반면 초등학교에서 몰입 프로그램을 시행한 중국의 경우 몰입학급 학생과 비몰입학급 학생으로 나누어 영어와 중국어 실력을 비교해서 측정했을 때, 몰입학급 학생들이 중국어뿐만 아니라 영어에 있어서도 비몰입학급 학생들에 비해 훨씬 좋은 성적을 보여준 결과로 나타나 몰입 프로그램의 언어적 효용성이 다시 한 번 입증되었다(Knell *et al.*, 2007).

하지만 모든 몰입교육이나 CLIL이 똑같이 긍정적 효과를 내는 것은 아니었다. 몰입 교육을 실시한 국가들 대부분의 경우에 성공적인 외국어 학습이 이루어진 것은 사실이지만, 어떤 경우에는 외국어 학습에는 성공적이었으나 모국어에 악영향을 끼쳐 모국어 실력이 둔화되는 양상을 보인 사례도 있었다(Chavez, 1984). 예를 들면, 미국의 경우 초반에는 몰입교육을 영어 능력이 또래의 아이들에 비해서 떨어지는 학생들을 대상으로 실시하였다. 그들은 대부분 영어 외의 언어를 모국어로 하는 아이들이었고, 유치원과 초등학교 1학년까지는 그들의 모국어로 수업을 진행하고 학년이 올라가면서 영어의 비율을 점차 늘려가 6학년이 되었을 때는 영어와 모국어의 비율이 반반이 되게 하는 형태를 취했다(Genesee, 1985). 이 방법으로 영어 능력을 향상시키는 데는 성공을 하였지만, 학생들의 모국어에 해를 끼치는 결과를 가져온 것으로 나타났다.

또한 몰입 프로그램의 참여여부 자체만으로 언어 능력 향상에 효과가 있다고 보기는 어렵다는 주장도 있다. Cummins(1978)는 아일랜드에서 이루어진 몰입교육이 캐나다나 미국의 것들과 비교해 보았을 때 덜 성공적이라고 주장하면서 몰입 프로그램이 가질 수 있는 잠재적 위험성에 대해 경고했다. 외국어로 수업을 할 경우 모국어에 대한 감각이 떨어지는 것은 불가피하므로 가정에서 학습과 관련하여 적극적인 지지를 해주어야 한다는 주장이었다. 부모의 지지란 학생이 학교에서 외국어로 수업을 듣는 것을 잘 이해하고 있는지 수시로 체크해주는 것, 모국어의 실력이 저하되는 것을 방지하기 위해 노력하는 것 등이 포함되었다. 이 외에 Lazaruk(2007)는 몰입 프로그램에서 모국어와 외국어의 비율에 따라 모국어 실력이 영향을 받을 수 있다는 주장을 하기도 했다. 그는 Reader와 Bourno-Trites(2002)가 제시한 4학년부터 7학년까지 80% 정도를 불어로 배운 학생들이 50%정도를 불어로 배운 학생들에 비해서 영어(L1) 실력이 떨어졌다는 사례를 인용하면서 위의 주장을 뒷받침했다.

이와 같은 외국의 몰입교육 성공 사례를 보고 우리나라에도 몰입교육, 또는 몰입교육을 적용한 CLIL을 도입해야 한다는 주장이 제기된 바 있다(박준언, 1998; 박준언 & 박선호, 2007; 송정미, 1996; Lee, 2007; Jung, 2003). 우리나라에서는 영혼 초등학교가 영어 몰입 교육을 실시하고 있다.¹ 이 학교에서는 1학년에서부터 한국인 교사와 원어민 교사를 담임, 부담임으로 구성해서 수업을 진행하고 있다. 몰입학급의

¹ 영혼 초등학교에서는 열린 교육의 일환으로 조기영어교육을 1997년에 시작한 바 있다. 1995년에 미국의 교사자격 중 소지 원어민 교사 6명을 채용하여 주당 6시간의 영어 몰입교육을 실시하였고, 1997년에 이르러 미국 교사자격을 소지하고 있는 8명의 원어민 교사를 채용하여 본격적으로 영어 몰입학습 프로그램을 운영해 오고 있다(김규현 외, 2000).

학생수는 35명 수준으로 수업을 할 때에는 17명씩 분반하여 진행한다. 17명으로 구성된 한 그룹이 우리말로 국어 수업을 받는 동안에 또 다른 그룹은 영어로 같은 과목을 영어로 수업을 받는 형태를 취하고 있다. 교재는 국내 정규 교과서를 영어로 번역해서 사용하며 일반 비몰입학급과 동일한 교과내용을 다루고 있으며 필요에 따라 추가로 보조 교재를 활용하기도 한다. 이 학교에서 실시한 몰입교육은 한국어와 영어를 50%의 비율로 사용하고 있어 초기 부분 몰입교육의 형태를 띠고 있다. 김규현, 서경희, 박용예(2000)는 이 초등학교의 몰입학급에서 원어민 교육실습생들이 어떤 활동을 중심으로 수업을 구성하는지를 살펴보았고, 또한 이러한 요인들이 아이들의 영어 능력 향상에 어떤 도움을 줄 수 있는지도 함께 살펴보았다. 그들의 논문에서는 아이들의 영어 능력이 향상되고 향상된 영어 능력이 유지되었다는 사실이 명시되어 있지는 않으나, 영어 자체에 노출되는 시간을 늘림으로써 성공적인 언어학습이 이루어질 수 있다고 주장하고 있다. 그러나 그들의 연구에서는 수업을 받는 학생들에 대한 조사가 전혀 이루어지지 않았고 그들의 영어 실력 정도 또한 몰입교육을 받기 전과 후가 비교되지 않았다는 점에서 몰입수업이 실제로 그들 영어 능력에 긍정적인 역할을 했는지는 알 수 없었다.

강용구(1999)는 북미지역의 성공을 바탕으로 홍콩과 싱가포르에서 몰입교육이 취학 전, 초등, 중등 교육과정에 포함되었고 그것이 언어적 성공뿐만 아니라 세계적 경쟁력을 갖춘 국가로의 성장에 발판을 제공했다고 주장했다. 동아시아 지역의 이러한 성공을 근거로 강용구는 우리나라에도 영어 몰입교육을 도입해야 한다고 주장하고 있는데 그의 주장은 우리나라와 두 나라의 사회, 문화적인 조건이 많이 다르다는 사실을 간과하고 있다. 홍콩, 싱가포르는 우리나라와 달리 영어가 제 2언어처럼 사용되는 환경을 가지고 있기 때문이다. 다른 환경을 가진 이웃 국가의 몰입 프로그램 도입 성공을 예로 들며 지정학적 위치가 비슷하다는 이유로 국내에 몰입교육을 도입할 것을 주장하는 것은 설득력이 미흡하다.

위의 경우들과는 반대로 몰입교육을 시행하는 것에 대해 지금은 시기상조라는 주장도 있다. 김정렬, 홍은영(2008)은 초등학교 1학년 영어교육에서 영어를 영어교과로서 가르쳤을 때와 통합교과로서 영어를 가르쳤을 때 수업 효과가 어떻게 달라지는지를 COLT분석, 설문 검사, 인지적 영역에 대한 동질성 검사, 소감문, 학부모, 교사 관찰지, 면담, 포트폴리오를 이용한 방법을 통해 조사하였다. 그 결과 독립교과로 영어를 가르치든 통합교과로 영어를 가르치든 학생들은 모두 즐겁게 임한다는 것을 알게 되었으나 효과적인 측면만을 고려했을 때는 독립교과 영어 수업이 조금 더 낫다는 결과를 얻었다. 또한 어린 학생들을 대상으로 통합교과 영어수업을 할 경우에는 많은 준비가 필요하다는 시사점도 던져주었다. 또한 김혜리, 이노경(2008)은 CLIL에 기반한 초등영어 통합교육에는 찬성하지만, 교육을 담당할 교사부터 준비가 된 후에 실시가 되어야 한다는 입장을 보였다. 국내는 아직 CLIL 관점의 영어교육을 정확하게 이해하고 있는 교사가 많이 부족한 실정이다. 그러한 상황에서 재교육이나 오리엔테이션 없이 교사에게 CLIL 관점의 통합교육을 강요하는 것은 영어교육을 더욱 악화시키는 부작용 외에는 기대할 수 있는 것이 없을 것이다. 따라서 CLIL 통합교육을 대비할 수 있는 교사교육과정부터 개발하고 교사들을 훈련시킨 후 학교현장에 적용할 수 있도록 단계적으로 도입할 것을 주장하고 있다.

학생들의 영어 실력 향상을 위해서 우리 현실에 맞는 몰입 프로그램의 도입이

시급하다는 많은 논문이 발표 되었지만 국내에서 실제로 실시된 몰입교육이나 CLIL에 대한 연구를 통해 언어의 유창성이 향상되었다는 것을 증명한 연구는 없었다. 이렇게 연구가 부족한 시점에, 단순히 외국의 사례들을 모방하여 면밀한 검토나 연구 없이 몰입교육이나 CLIL을 실시하게 된다면 많은 문제에 봉착하게 될 것이다. 국내의 환경에서 몰입교육이 실시되었을 때 학생들의 영어능력 향상에 어떠한 영향을 끼치는지를 우선 연구한 후 위에서 언급한 CLIL 교사교육과정 개발이나 교사 훈련의 필요성부터 고찰해 볼 필요가 있다.

2. 몰입교육 및 CLIL이 교과목 성취도에 미치는 영향

원래 CLIL은 제2외국어의 네 가지 언어 영역(말하기, 듣기, 쓰기 읽기)의 자연스러운 습득을 목표로 하고 있지만(차정애, 2002), CLIL 프로그램이 성공하기 위해서는 CLIL에 참여하는 학생들의 교과목 성취여부가 검증되어야 한다. 몰입교육의 시초라 할 수 있는 St. Lambert 프로그램의 목표 중 하나도 참여 학생이 학년 수준에 합당한 교과목 학습에서 일정한 성취도를 이루게 한다는 것으로 설정되어 있다. 몰입 프로그램을 처음 도입했을 때, 교과목을 제2외국어로 배우게 되면 학생들의 학업 성취도가 떨어질 것이라고 했던 학부모와 교사들의 우려가 당연했던 것도 사실이다. 하지만, 많은 사례 연구는 실제로 수학을 포함한 과학, 사회 교과목을 제2외국어로 학습했던 북미지역의 많은 학생들이 학년에 상관없이 영어로 수업을 받은 같은 학년의 비교 학생들보다 뛰어나거나 적어도 비슷한 성적을 보여주었다고 밝히고 있다(Barfield & Rhodes, 1993; Barik & Swain, 1976; Genesee *et al.*, 1989; Plante, 1976). Swain의 주장대로(Willig, 1985 재인용) 북미의 프로그램들은 비주류 언어과목에서 그 학년에 맞는 교과목 성취도를 보여주었기 때문에 이들의 몰입 교육은 성공한 사례라고 말할 수 있다. 한 예로, 8, 9학년을 대상으로 온타리오에서 불어, 수학, 역사, 지리, 사회 과목을 불어와 영어 이중언어로 CLIL을 통해 수업한 학교가 있었는데, CLIL에 참여한 학생들이 9학년을 마쳤을 때 CLIL 수업을 받지 않은 학생들과 비교하여 정상적인 교과목 성취도를 보여주었다. 이는 8, 9학년의 교과목의 난이도 수준을 고려할 때 놀랄만한 성과이다.

캐나다와 미국 혹은 유럽의 경우는 모국어와 제2외국어가 동류어라는 점에서 제2외국어로 수업을 받았을 때 학업성취도 면에서 유리하게 작용했을 수도 있다고 생각할 수 있다. 하지만, 동아시아의 많은 나라들이 모국어와는 현저히 다른(비동류어) 영어를 제2외국어로 택하여 CLIL 교육을 실행했다는 것은 북미지역이나 유럽의 몰입 교육과는 그 성격이 다르다고 볼 수 있다. 그래서 북미지역의 대부분의 학교들이 성공적으로 몰입 교육을 실행하는 사례를 보여주는 반면에, 동아시아의 경우에는 몇몇 프로그램만이 성공적인 사례를 보이고 있고(Matsubara, 1999), 성공적이지 못한 사례도 찾아볼 수 있다(Hau, 2000; Yip, Tsan & Cheung, 2003).

홍콩은 모국어(광둥어)와 영어가 공용어로 사용되는 대표적인 나라 가운데 하나이다. 그럼에도 불구하고 광둥어와 영어는 비동류어라는 점에서 학생들이 제2외국어인 영어로 수업을 받았을 때 갖는 어려움은 북미지역의 학생들의 CLIL 학습 과정에서 겪는 어려움과는 다르다고 할 수 있다. 실제로 많은 학교에서 수학 혹은 수학을 포함한 다른 과목-예를 들어, 역사, 지리, 과학-을 CLIL을 통해 학습한 경우 같은 학년의 다른 학생들과 비교하였을 때 교과목 이해도가 떨어지는 사례를 찾아볼 수

있다(Hau, 2000; Yip, Tsan & Cheung, 2003). 초등학교 혹은 유치원 때부터 제2외국어를 1~2년간 준비시키고 몰입교육이나 CLIL을 실시했던 북미지역에 반해, 홍콩의 경우는 그 준비기간이 짧았고 또 중등과정에서 CLIL을 시작하였다. 그런 이유 때문인지 실제로 CLIL이 실시되기 전에는 과학 교과목 성취도가 뛰어났던 학생들이 CLIL을 통해 학습한 이후, 과학의 추상적인 개념 및 용어 이해에 어려움을 느끼면서 실력이 많이 떨어진 것을 발견할 수 있었다고 한다(Yip, Tsang & Cheung, 2003). 이러한 발견은 영어가 공용어로 사용되는 홍콩의 경우라 매우 의외적인 것으로 생각되나, 동시에 국내에서 CLIL이 시행될 경우에 대해 큰 시사점을 던져주고 있다.

반면 영어와 비동류어인 일본어를 모국어로 사용하는 일본에서 비교적 성공적인 결과를 보여주는 CLIL 사례가 있다 (Matsubara, 1999). 카토 초등학교에서는 1~3학년에서 일본어를 뺀 모든 과목을 영어로 진행하고, 4~6학년에서는 과학, 수학, 체육, 컴퓨터를 영어로, 일어, 사회, 미술, 음악은 일어로 진행했다. 교사와 학생은 영어만을 사용했고 영어로 배웠던 학과목은 일본어로 다시 수업하지 않았다. 김규현, 성경희, 박용예 (2000)는 카토 초등학교 몰입 교육의 경우 전국 평균 내지는 시즈오카 현의 전체 평균을 상회하는 성적을 보여주었다고 지적하고 있다(Bostwick, 1997 재인용).

아쉽게도 국내에서는 실제적인 데이터를 통하여 몰입교육 시행 전후의 학생들의 교과목 학업성취도를 비교하는 연구는 아직 활발히 이뤄지지 않고 있다. 국내에서 발표되는 대부분의 연구는 몰입교육 자체에 대한 제안 형태를 띠고 있을 뿐이다. 예를 들어 박준언 (1998)은 과연 몰입 교육이 우리 나라에서 적용 가능한 것인지에 대해서 이론적으로 논의하고 있고, 차경애 (2002)는 다른 나라 몰입 프로그램이 한국에서 적용 가능한가를 검토하고 있다. 하지만, 한국에서 몰입 교육에 참여했던 학생들의 학업성취도를 실제로 분석한 국내 연구를 찾아 볼 수는 없었다. 이러한 상황에서 선불리 몰입교육을 모든 학생들에게 시행하는 것은 매우 위험한 시도라고 할 수 있을 것이다.

우리 나라의 경우 EFL 상황이기 때문에 몰입교육이나 CLIL이 국내 교육환경에 어떻게 적용이 될 수 있는지 예단하기 힘든 면이 있다. 하지만, Johnson과 Swain (1997, p.15)이 제시한 몰입식 외국어교육의 특징 중, “환경적으로 제2언어에의 노출이나 접촉은 기본적으로 교실에 국한된다” 라는 지적을 고려해 본다면 국내에서도 충분히 연구하고 정확하게 계획이 된다면 몰입교육이나 CLIL의 성공적인 사례도 기대해 볼 수 있을 것이다. 다만 홍콩의 경우처럼 충분한 사전 준비기간 없이 중등과정에서 CLIL을 실시했을 때 나타날 수 있는 부작용을 최소화하기 위해서라도 현재 부분적으로 국내에서 시행된 CLIL이 학생들의 교과목 이해도에 미치는 영향을 면밀하게 검토해 볼 필요가 있다. 이에 대한 연구는 서울시 교육청 관할에 있는 초,중고등학교로 제한을 하였다.

III. 연구 목적 및 연구내용

본 연구는 국내에서의 내용언어통합학습(Content and language integrated learning; CLIL)에 기반한 효율적 영어교육의 가능성과 구체적 대책을 제시하는 것에 그 기본 목표를 둔다. 세부적인 연구 목표는 다음과 같다.

- 국내 교육 현장에서의 CLIL 의 필요성을 고찰하고 이를 국내 교육 현장에 적용하기 위한 필요 요건 및 적합성을 분석하고자 한다.
- CLIL 을 적용하고 있는 학급/학교의 경우 이 같은 영어교수법이 학생들의 영어 및 학업 성취도에 미치는 영향을 연구함으로써 CLIL 이 국내 실정에 적합한지의 여부를 판단하고자 한다.

따라서 본 연구는 크게 1) CLIL 의 필요성 및 국내 교육 여건에의 적합성을 분석하고, 2) 그 적용 방안의 하나로 원어민 교육실습생들을 활용한 내용 기반 영어교육의 효과와 영향을 연구 분석함으로써 원어민 활용방안 및 전반적인 CLIL 적용방안을 제안하고자 한다.

1. 연구 대상

국내 CLIL 의 실태 및 문제점을 알아보기 위한 설문조사는 현재 CLIL 을 부분적으로 시행하고 있는 서울시내 초등학교 6 개교에 재직하고 있는 한국인 교사 132 명(남: 38; 여:94)과 중학교에 재직하고 있는 교사 25명(남: 8; 여:17)을 대상으로 시행 되었다. 또한 이 학교들에 재학 중이며 CLIL 교육을 받아온 초등학생 총 795 명(남: 399; 여:391; 미응답 5)과 중학생 총 173 명이 설문조사에 참여하였다.

초등학교의 경우 설문 대상이 지역적으로 고르게 분포될 수 있도록 서울시 성북, 동부, 북부, 중부지역 대상 학교를 고루 나누어 설문 조사를 하였다. 본 연구의 주제인 “내용언어통합 학습”과 관련해서 원어민 또는 내국인 교사가 영어과목 외에도 다른 교과목을 영어로 진행하는 학교를 설문 대상 학교로 제한하였다. 초등영어교육이 공식적으로 시행되고 있는 3학년~6학년을 중점적으로 고려하였으나, 학년별 차이점을 파악할 수 있도록 영어로 진행되는 교과수업 경험이 있는 1~2학년(24명)을 일부 포함하였다. 그러나 전체적으로는 3~4학년(370명)과 5~6학년(399명)을 설문의 주요 대상으로 설정하였다. 이들 중 해외체류 경험이 있는 응답자는 약 35% 정도이고, 그 중 70%의 응답자가 3개월 미만의 체류기간이었다고 밝혀 어학연수가 주 목적인 해외체류였음을 알 수 있었다. 이들 중 약 80%가 학원에서 영어 사교육을 받고 있다고 답했고, 주로 학습하는 영역은 말하기(22%)와 문법(19%)이었다. 초등학교 현직 교사를 대상으로 하는 설문조사는 서울 시내 7개 초등학교에 근무하면서 영어로 영어 교과 또는 영어 교과 외 교과목을 가르치고 있는 한국인 교사 132명을 대상으로 영어로 진행하는 수업의 실태에 관해 조사하였으며 전체 응답자 132명 중 여자 교사는 94명인 71.2%, 남자 교사는 38명인 28.8% 이었다. 이들 중 약 70% 정도가 7년 이상의 교직 경력을 갖고 있었고, 22% 가 영어권 국가에서 수학하거나 연수한 경험이 있었다. 이들이 영어로 수업을 진행하는 CLIL 수업은 수학과목이 약 30%로 가장 많았고, 영어가 20.5%, 그리고 과학이 약 6% 이었다.

중학교의 경우 서울시에 소재한 두 개의 중학교에서 영어와 영어 외의 교과목을 영어로 수업하는 중학생을 대상으로 하였다. 이 중 한 개의 중학교는 공립학교로 영어

교과 수업만 영어로 진행하고 있었고, 다른 한 개의 중학교는 사립학교로 영어 교과는 정규 수업시간 중 영어로 수업 진행을 하되, 정규수업 시간 외의 시간에 희망자에 한해 다른 기타 과목들도 영어로 수업을 진행하고 있었다. 설문조사 응답자 173명 중 45%의 학생들이 해외체류 경험이 있었고, 체류기간이 3개월 이하인 학생들이 43%나 되는 것으로 보아 대부분이 영어 연수를 위해 해외에 체류한 경험이 있다는 것을 알 수 있었다. 이들 중 80%가 학원에서 영어 사교육을 받고 있었고, 원어민 강사에게서 사교육을 받은 경험이 있는 응답자는 35% 정도였다. 응답자의 반 이상이 집중적으로 학습하는 영어 영역으로 발음이나 말하기라고 답하여 영어 회화능력에 대한 이들의 관심을 볼 수 있었다. 이들이 학교에서 영어로 진행되는 CLIL 수업을 받는 과목은 수학이 약 38%, 영어가 약 16%를 차지했다. 중등교사를 대상으로 하는 설문조사는 현재 서울 소재 중고등학교에 재직중인 내국인 교사 25명을 대상으로 하였고, 이 가운데 여자 교사가 70% 정도였다. 이들 중 약 50%가 6년 이상의 교사 경력을 갖고 있었고 영어로 수업을 진행하는 담당 과목은 영어 (32%), 수학(12%), 과학(12%) 등이었다. 해외연수나 유학경험이 있는 교사가 40%에 달했다.

CLIL 실제 시행 학교 학생들의 영어능력 신장 및 교과목 이해도 분석을 위해서 CLIL 교육을 시행해온 서울시의 공립 K 초등학교와 사립 Y 고등학교를 조사 대상으로 하였고, 이와 아울러 CLIL 현장적용의 예와 함께 교사 층원의 대안으로 미국 사범대학의 교육실습생 활용의 효과를 관찰 분석하기 위하여 이 두 학교에 미국의 한 주립대학교 사범대학에서 4년간 교사교육을 받아온 3명의 원어민 교육실습생을 파견하여(초등학교 1명, 고등학교 2명) 그 효과를 검증하고자 하였다. K 초등학교에서는 4학년을 대상으로 (총인원: 322명 - 남:176명/여:146명) 원어민 교육실습생이 CLIL 교육을 하였으므로 4학년 모두가 연구의 대상이 되었다. Y 고등학교에서는 1, 2학년 학생들(총인원:430 - 1학년:253, 2학년:177)이 조사의 대상이 되었다. 이 학교에서 교과목 수업을 영어로 진행하는 CLIL 학급(1학년 두 개 학급, 2학년 한 개 학급) 모두 이 연구에 포함되었으며, CLIL 학급 학생들과 비슷한 수준의 영어능력 수준과 교과목성취도를 가진 비CLIL 학급 학생들이 통제집단으로 참여하였다.

K 초등학교 참여자의 약 23% 정도가 영어 연수를 위한 해외체류 경험이 있었고 80% 이상의 학생이 영어학원을 다니고 있다고 밝혔다. 이들의 현재 평균 영어 사교육 시간은 주당 5시간 정도였고 이 가운데 20% 정도의 학생이 원어민에게서 영어를 배우고 있었다. 이들은 특히 영어의 읽기와 말하기 영역에서 학습량이 많은 것으로 나타났다. 한편 Y 고등학교 참여자 가운데 약 26%가 영어권 국가에 체류한 경험이 있었고 이들 중 많은 경우가 초등학교 고학년 때 영어 연수를 목적으로 해외에 체류한 것으로 나타났다. 현재 학원을 다니며 영어를 공부하고 있는 학생들이 설문 응답자 전체의 약 35% 정도를 차지했고 65%의 학생들은 주로 문법공부에 치중하고 있다고 답했다. 초등학교와 고등학교 참여자의 사교육시간이나 해외체류 경험 등은 이후 영어능력 신장과 교과목 성취도 분석 시, 통제변인으로 사용되었다.

2. 자료수집 및 분석

1) 국내 CLIL 교육의 실태, 문제점, 적용요건 파악 자료

- i) 초, 중학교 학생 대상 설문조사: 현재 CLIL 교육을 받고 있는 초, 중등학생들을

대상으로 수업 내용 이해도와 만족도, CLIL 노출 이전과 이후의 태도 변화 등에 대한 의견과 CLIL 의 영어 실력 향상에 대한 영향 인식도 등을 묻는 설문조사가 실시되었다.

- ii) 초, 중등 교사 대상 설문조사: 현재 시행되고 있는 CLIL 의 효과와 만족도에 의견을 묻는 설문조사가 실시되었다.

2) 원어민 교육실습생을 활용한 CLIL 교육의 효율성 검토를 위한 자료

- i) 설문조사: 조사 대상으로 선정된 학생들에게 언어적 측면, 내용적 측면, 정의적 측면에 있어서 CLIL 교육이 어떤 영향을 끼치는지 파악하기 위해 이들의 만족도, 이해도 및 수업 전반에 대한 의견을 묻는 설문조사가 학기 말에 실시되었다.
- ii) 한국인 교사와 원어민 교육실습생의 수업 비교: 원어민 교육실습생과 한국인 교사의 수업 내용이나 방법을 비교하기 위하여 이들의 수업을 일주일에 한 번씩 정기적으로 녹화하였다. 이를 더욱 체계적으로 관찰하기 위하여 관찰척도를 개발하여 각 수업을 수업의 내용, 개연성, 전달방법, 학생과의 상호작용 등등의 세부항목으로 나누어 그 차이를 비교하였다.
- iii) 영어능력 변화측정: 초등학교에서는 학기 초와 학기 말에 각각 영어 듣기평가를 실시하여 그 점수를 각각 사전, 사후 평가로 이용하였다. 이 밖에 학기 초에 어휘력 평가를 실시하여 이들의 사전 영어 어휘력이 CLIL 수업 이해도에 영향을 미쳤는지도 분석하였다. 고등학교에서는 학기 초(원어민 교육실습생의 수업을 받기 전)의 영어 어휘력, 전국 모의고사 영어 점수가 사전 평가 자료로 사용되었고 학기 말에 실시된 영어 어휘력 평가 결과와 전국 모의고사 영어 점수가 사후 평가 자료로 사용되었다.
- iv) 교과목 성취도 변화측정: 초등학교에서는 원어민 교육실습생이 매 수업마다 그 수업의 내용 이해도를 측정하는 퀴즈를 실시하여 CLIL 수업 내용에 대한 학생들의 교과목 이해도를 측정하였다. 고등학교에서는 해당 학교에 파견된 원어민 교육실습생들이 사회교과목 담당이었으므로 교과목 성취도 비교는 사회교과목으로 제한하였다. 9월에 실시된 (원어민 교육실습생의 수업을 받기 전) 전국 모의고사 사회교과목 점수를 사전 평가 자료로 사용하여, 원어민 교육실습생이 담당하 CLIL 을 통해 사회과목을 배운 CLIL 세 개 학급의 1, 2학년 학생들과 비슷한 사회교과목 성취도를 보인 비CLIL 학급 1, 2학년 학생들의 11월 전국모의고사 사회교과목 점수를 비교하여 교과목 성취도의 변화를 측정하였다.
- v) 원어민 교육실습생 활용에 대한 현직 한국인 교사들의 만족도 조사: 원어민 교육실습생들이 파견되었던 두 개 학교에 재직하는 한국인 교사들을 대상으로, 원어민 교육실습생 활용에 대한 의견을 묻는 설문조사를 실시하였다.

IV. 결과

1. 국내 CLIL 교육의 실태 및 문제점 분석

1.1 초등학교 학생 설문지 결과 분석

1) CLIL 수업에 대한 이해도 및 참여도에 대한 견해

원어민 선생님의 CLIL 수업을 어느 정도 이해 했는지에 대한 응답 중 282 명인 35.5%의 학생들이 '많이 이해했다' 라고 답하였고, '보통으로 이해했다' 라고 답한 학생은 264 명인 33.2%이었다. 반면, '조금 이해했다' 라고 답한 학생은 61 명인 7.7%로 답하였고 '전혀 이해 못했다' 라고 응답한 학생은 21 명인 2.6%로 낮은 퍼센트를 나타냈다. 따라서 과반수 이상의 학생이 보통 이상의 이해도를 보였고, 약 10%정도의 학생들만 낮은 이해도를 보였다. 과목별 이해도에 대한 인식은 아래 표와 같다.

[표 1] 과목별 CLIL 수업 이해도 (단위: %) (n= 282)

	아주 많이	많이	보통	조금	전혀 이해 못함	전체
영어	21.1	37.0	33.1	6.9	1.8	100
수학	16.4	33.6	36.2	9.5	4.3	100
과학	22.3	41.5	26.6	6.4	3.2	100
기타	18.8	43.8	12.5	18.8	6.3	100
전체	20.3	37.3	32.1	7.7	2.7	100

위 표에서 볼 수 있듯 영어 과목에 대한 이해도가 높은 반면, 수학과 과학은 내용에 대한 이해도 함께 해야 했으므로 그 이해도가 영어과목보다 떨어지는 것을 알 수 있다.

CLIL 수업 중 교사가 영어로 질문 하였을 때 '대부분 대답할 수 있었다' 라고 답한 학생은 414 명인 52.1%였고, '가끔 대답할 수 있었다' 라고 답한 학생이 159 명인 20%이었으며, '항상 대답할 수 있었다' 라고 응답한 학생도 가끔 대답할 수 있는 학생과 큰 차이 없이 155 명인 19.5%이었다. 반면, '대답을 전혀 하지 못했다' 라고 응답한 학생은 20 명인 2.5%로 낮은 빈도를 보였다. 이는 CLIL 수업에 대한 이해도 결과와도 거의 일치한다.

CLIL 수업 내용을 이해하지 못 했을 경우 '외국인 교사께 여쭙봤다' (38.5%)가 305 명으로 가장 많았으며, '친구에게 물어봤다' 가 291 명(36.6%), '그냥 넘어갔다' 라고 답한 학생이 101 명(12.7%)으로 나타났다. 많은 학생들이 CLIL 수업을 이해 못했을 때 '선생님께 직접 여쭙보았다' 가 가장 높은 빈도수를 보여, 학생들의 수업 참여도는 긍정적이며 능동적이라고 볼 수 있다. 수업을 이해하기 위한 전략 가운데 친구에 의지하는 비율도 교사에게 의지하는 비율만큼 된다는 점이 특기할 만 하다.

CLIL 수업 이해도와 관련해, CLIL 수업 중 가장 어려웠던 점을 묻는 질문에 32%의 응답자가 '문법', 18.7%가 '발표', 그리고 17.2%가 '듣고 이해하기' 라고

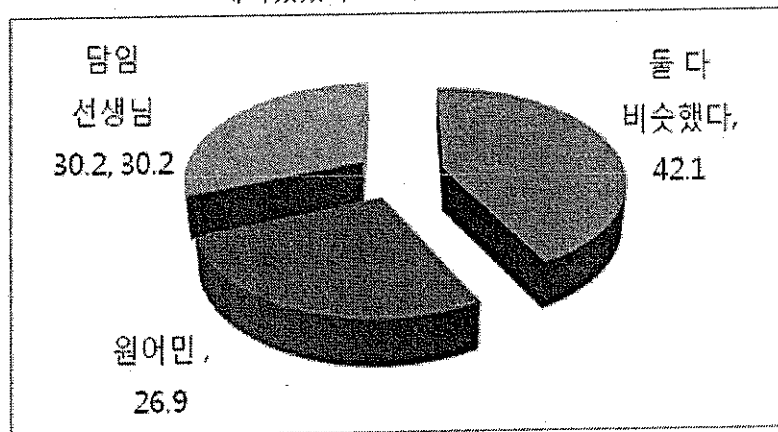
답했고 ‘어휘’와 ‘발음’은 10% 미만의 빈도수를 나타냈다. CLIL 수업 시간 중 가장 어려웠던 점의 순서를 학년별로 조사한 결과 1~2 학년 학생에서는 문법 (33.3%), 발표(20.8%), 쓰기(16.7%) 순서로 나타났고, 3~4 학년 학생은 문법(36.2%), 듣고 이해(18.4%) 발표(16.5%)의 순위로 나타났으며, 5~6 학년 학생에서는 문법(28.4%), 발표(20.6%), 듣고 이해(16.8%) 순으로 나타났다. 세 집단 모두 ‘문법’이 CLIL 수업 이해를 방해하는 가장 어려웠던 영역이라고 응답한 것을 알 수 있다.

CLIL 수업 중 얼마나 자주 발표했는지에 대해 ‘가끔 발표했다’라고 답한 학생이 406 명인 51.1%로 절반 정도로 나타났고, ‘많이 발표했다’라고 응답한 학생이 262 명인 33%로 그 다음 이었고, ‘발표를 하지 않았다’라고 응답한 학생은 102 명인 12.8%로 발표한 학생에 비해 낮은 빈도수를 보였다. 이 수치 또한 원어민 교사의 수업에 대한 이해도 결과와 거의 일치하는 것이다.

2) CLIL 수업에 대한 만족도 분석

원어민 교사가 진행하는 CLIL 수업과 담임 선생님이 한국어로 진행하는 수업 중 어느 수업이 더 재미있었는지에 대한 조사 결과 ‘둘 다 비슷했다’라고 응답한 학생이 335 명인 42.1%로 가장 많았고, ‘원어민 교사의 CLIL 수업이 더 재미있었다’라고 응답한 학생은 214 명인 26.9%, ‘담임 선생님 수업이 더 재미있었다’라고 응답한 학생은 240 명인 30.2%로 거의 비슷하게 빈도를 보여 학생들은 흥미에 있어서는 차이를 거의 두지 않고 있음을 알 수 있다.

[그래프 1] 원어민 교사의 CLIL 수업과 담임 교사의 한국어 진행 수업 중 어느 수업이 더 재미있었나요? (단위: %)



또한 원어민 교사의 CLIL 수업이 얼마나 기다려지는지에 대한 질문에 ‘보통이다’라고 응답한 학생이 334 명인 42%로 빈도수가 가장 높았으며, ‘많이 기다려 졌다’ (146 명, 18.4%), ‘조금 기다려 졌다’ (145 명, 18.2%), ‘전혀 기다려 지지 않았다’ (167 명, 21%)로 비슷한 빈도수를 나타냈다. 대부분의 학생들이 원어민 교사의 수업에 대해 심리적 저항을 느끼고 있지 않은 것으로 보이는 반면 20%가 넘는 학생들이 이에 대해 크게 불만 또는 불안을 느끼고 있는 것으로 보인다.

각 과목에 대한 이해도와 흥미도의 상관관계를 보았을 때, 문항과 문항의 상관관계를 보면 다음과 같다.

[표 2] CLIL 로 진행된 교과목에 대한 이해도와 CLIL 에 대한 만족도의 상관관계 (n= 94)

	<i>r</i>	유의도
과학	.37*	.000
영어	.31*	.000
수학	.25*	.019

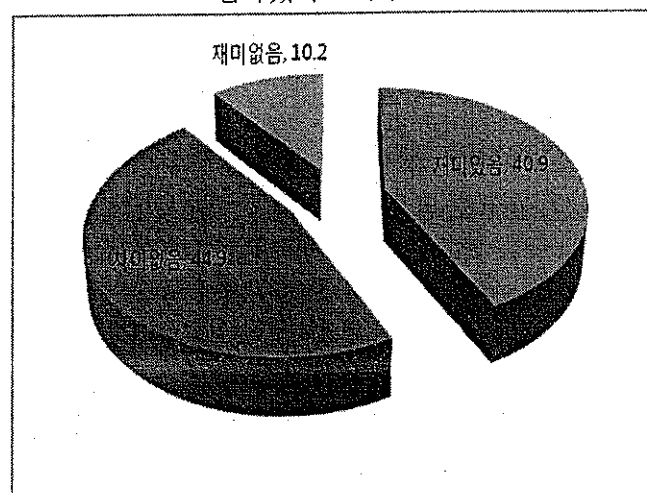
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

CLIL 수업을 통해 과학을 배우는 학생 전체 94 명을 대상으로 영어로 과학을 가르쳤을 때의 수업 이해도와 만족도의 상관관계 분석 결과, 상관 계수는 0.37 로 유의적인 상관관계를 보였다. 또한 CLIL 을 통해 영어 과목을 영어로 배우는 응답자 333 명과 수학을 배우는 학생 116 명을 대상으로 교과목과 만족도에 대한 상관관계를 분석한 결과 각각 0.31 과 0.25 의 상관계수를 보여 유의미한 상관관계가 있음이 나타났다. 이 분석 결과 과학 교과목을 CLIL 로 수업하는 것과 수업 만족도의 상관관계가 가장 높은 것을 알 수 있다.

3) CLIL 수업의 활동유형 및 학생들이 인식하는 CLIL 의 효과

원어민 교사의 CLIL 수업 중에 이루어진 활동유형에 대해 조사한 결과, '원어민 선생님께서 주로 설명하시고 우리는 듣기만 했다' 라고 응답한 학생이 254 명인 31.9%로 가장 많았고, '혼자서 문제를 풀거나 발표를 했다' 가 193 명인 24.3%, 학급 전체가 참여하는 활동(게임, 실험, 시합 등)이 161 명인 20.3%, '그룹이 하는 활동' 이 133 명인 16.7%로 나타났다. 또한 원어민 교사가 CLIL 수업시간에 가장 많이 하는 활동 중, '노래' 가 586 명인 73.3%로 가장 높은 빈도수를 보였고, '연극' 과 'CD 듣기' 가 그 뒤를 이었다.

[그래프 2] 원어민 교사의 CLIL 수업을 통해 영어에 대한 나의 생각은 어떻게 달라졌나요?(%)



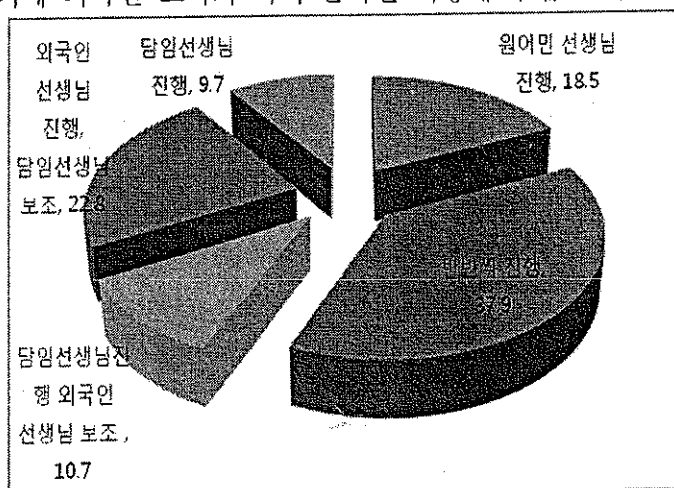
원어민 교사의 CLIL 수업을 통해 영어에 대한 태도가 어떻게 달라졌는지를 설문한 결과 위 그래프에서 볼 수 있듯이 '별로 달라진 부분이 없다' 라고 응답한

학생이 357 명인 44.9%, ‘영어가 더 재미있어졌다’ 라고 응답한 학생이 325 명인 40.9%로 비슷한 빈도수를 나타냈다. 반면, ‘영어가 더 재미없어졌다’ 라고 응답한 학생은 81 명인 10.2%로 매우 낮은 빈도수를 나타냈다. 원어민 교사를 활용한 CLIL 수업은 전체적으로 보아 긍정적인 것으로 평가가 되나, 도움을 받은 것이 별로 없다거나 영어에 대한 흥미를 더 잃게 되었다는 비율이 합쳐서 55% 가까이 된다는 것은 원어민 교사 활용, 또는 CLIL 수업에 대한 보다 효율적인 대책이 필요하다는 것을 반증하고 있다.

또한 원어민의 CLIL 수업으로 가장 도움을 받았던 영어 영역으로는 ‘말하기’가 244 명인 30.7%로 가장 높은 빈도수를 나타냈으며, ‘발음’이 123 명인 15.5%로 그 다음 순위로 나타났다. ‘듣기’는 106 명인 13.3%, ‘문법’이 95 명인 11.9%로 나타났으며, ‘읽기’ ‘단어’도 각각 9.6%, 9.3%의 빈도수를 나타냈으며, 반면에 ‘쓰기’가 가장 낮은 빈도수를(5.7%) 보였다.

4) CLIL 수업에 형태에 대한 선호도

[그래프 3] 다음학기에 외국인 교사가 다시 온다면 어떻게 수업을 하면 좋을까요? (단위: %)



CLIL 수업형태에 대한 선호도를 알아본 결과, ‘외국인 선생님과 담임 선생님께서 반반씩 나누어 가르치시면 좋겠다’ 라고 응답한 학생이 301 명인 37.9%로 가장 높았고, ‘외국인 선생님께서 주로 가르치시고 담임선생님께서 옆에서 도와주면 좋겠다’ 라고 응답한 학생이 181 명인 22.8%로 나타났다. ‘외국인 선생님께서 혼자서 다 가르치시면 좋겠다’ 라고 응답한 학생은 147 명인 18.5%에 비해 ‘담임선생님께서 혼자 다 가르치시면 좋겠다’ 라고 응답한 학생은 77 명인 9.7%로 비교적 낮은 빈도수를 나타냈다. 이로써 원어민의 영어 능력만이 학습자의 영어 학습에 미치는 요인이 아닌 것을 알 수 있다. 다시 말해, 초등 연령대에서는 교사에 대한 심리적인 요인, 학습 내용에 대한 욕구 등 언어 이외의 인지, 심리 요인이 영어 수업에 크게 영향을 미칠 수 있으므로, 학습자들이 심리적으로 안정된 상태에서 영어를 학습할 수 있도록 원어민과 내국인 교사의 역량을 통합적으로 활용할 수 있는 수업 모델의 개발이 오히려 더 필요할 것으로 보인다.

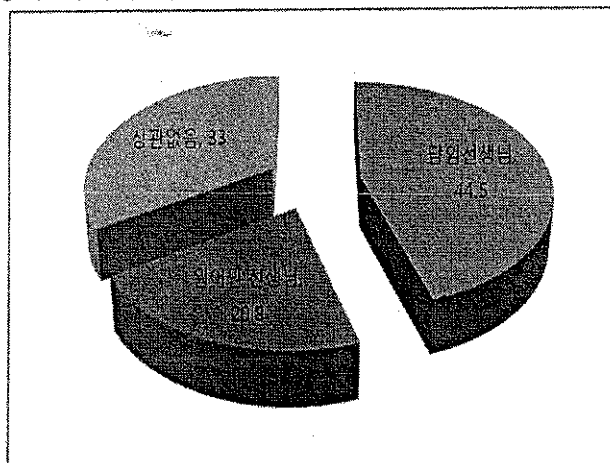
또한 앞으로도 교과목 수업을 원어민 교사가 영어로 진행하는 CLIL 로 시행하는 것에 대한 의견으로는 ‘아니오’ 라고 응답한 학생이 334명인 42%로 나타났고,

‘예’라고 응답한 학생이 255명인 32.1%, ‘상관없다’라고 응답한 학생이 168명인 21.1%로 나타났다. 이러한 결과는 다음 [표 3]에서도 볼 수 있듯이, 원어면 교사를 활용한 CLIL에 대해 부정적인 견해를 보여준다. 이러한 부정적인 반응은 현재 영어로 이루어지고 있는 영어 교과 외 수업에 대해 학생들의 만족도가 매우 떨어지고 있다는 것을 보여주고 있다. 이는, 현재 영어로 진행 되는 영어 외의 수업(일종의 몰입교육)이 심각한 문제점을 지니고 있다는 것을 보여주고 있는데, 이러한 문제점은 사용되는 영어 자체에 대해 문제가 있다고 보기 보다는(영어는 원어면이 사용하므로) 영어를 사용해서 가르치는 교과 수업이 지니는 내용 및 활동에 있어서의 미흡함에 문제가 있다고 보는 것이 적절할 것이다. 즉, 교과 내용을 학습하는 것을 목적으로 해서 영어로 진행되는 영어 교과 외 교과 수업은 영어 자체를 익히는 체계적인 수업 활동이 될 수 없다는 점에서 문제가 있고, 영어를 익히기 위해 영어와 교과를 영어로 수업하는 것은 교과 내용을 미흡하게 학습하게 된다는 문제가 있다는 점에서 학습자에게 좋은 호응을 얻기가 힘든 것으로 판단된다. 따라서, 교과 내용과 영어를 모두 만족시킬 수 있는 새로운 관점의 교수학습 모델이 필요할 것이다.

[표 3] 원어면 교사가 진행하는 CLIL 에 대한 의견

	원함	원하지 않음	상관없음
예	255(32.1)	334(42.0)	168(21.1)
아니오	540(67.9)	461(58.0)	627(78.9)

[그래프 4] 앞으로 영어 이외에 다른 과목을 어느 선생님께 배우고 싶나요? (단위: %)



학생들이 원하는 CLIL 수업의 형태를 묻은 결과 ‘담임선생님께 배우고 싶다’라고 응답한 학생이 354명인 44.5%로 가장 많았고, ‘상관없다’라고 응답한 학생이 262명인 33%, ‘외국인 선생님’으로 응답한 학생이 165명인 20.8% 순위로 나타났다. 그러나 교과목에 따른 반응 차이는 보이지 않았다.

5) CLIL 참여 학생들의 만족도 및 흥미도와 다른 변인들과의 상관관계 분석

학생들의 체류경험, 자신의 영어실력에 대해 지각하는 정도, 영어진행 수업 이해도, 참여도, 수업흥미도, 만족도, 영어흥미도, 지식전달효과 간의 상관관계가 있는지

알아보기 위해 조사한 결과 분석 결과는 다음과 같다.

[표 4] 초등학교 문항간 상관관계 분석 (n= 759)

	해외방문	2	3	4	5	6	7
2. 해외체류기간	0.07						
3. CLIL 을 통한 영어능력 신장	0.16**	-0.11					
4. CLIL 이해도	0.22**	-0.18**	0.66**				
5. CLIL 만족도	0.00	-0.06	0.34**	0.36**			
6. 영어에 대한 태도변화	0.04	-0.07	0.28**	0.29**	0.49**		
7. CLIL 다른 과목 적용	-0.01	-0.08	0.18**	0.22**	0.19**	0.27	
8. CLIL 확대 의견	-0.04	-0.02	-0.13**	-0.09**	-0.12**	-0.12	0.05
* $p < .05$		** $p < .01$		*** $p < .001$			

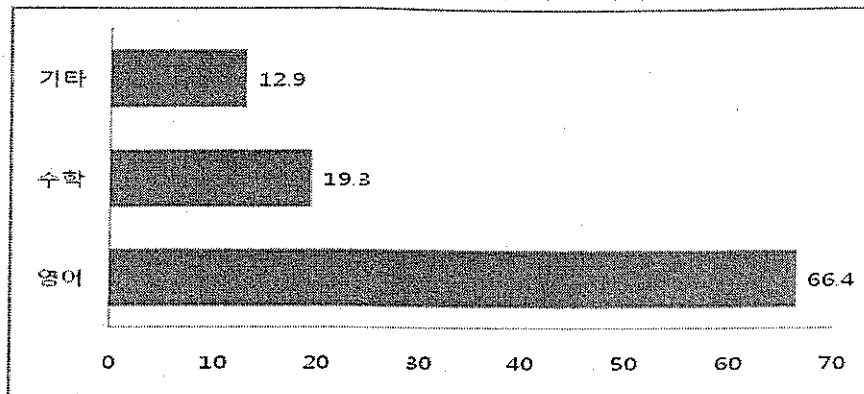
외국 방문유무, 해외 체류기간, 지각된 영어 실력, CLIL 수업 이해도, CLIL 수업 선호도, CLIL 수업 후 영어에 대한 태도 변화, 다른 과목에 대한 원어인 CLIL 선호도, CLIL 수업 확대 여부 간의 상관계수를 살펴 보기 위해 8개의 변수에 대한 상관분석 결과 CLIL 수업 이해도와 지각된 영어실력의 상관계수는 .66이며 유의확률이 .000이므로 유의한 관련성이 있는 것으로 분석 되었다. 따라서 원어인 수업 이해도와 지각된 영어실력은 긍정적인 관계를 보여주고 있으며 두 변수간의 높은 상관성을 보여주고 있다. CLIL 수업 이후 영어에 대한 태도 변화와 CLIL 수업 만족도의 상관관계 수치를 본 결과 0.34를 나타냈고, 유의수준 0.01에서 유의하게 나타났다. CLIL 수업 이후 영어능력 지각 변화와 CLIL 수업 선호도에서도 높은 상관관계를 보여줌으로써 CLIL 수업 관련과, 자신의 영어 실력에서 많은 연관성을 나타내고 있다고 볼 수 있다. 반면, CLIL 수업 이해도와 체류기간의 상관 계수는 -.18 로 역상관으로 분석되었다. (CLIL 수업 이해도가 높을 수록, 체류경험이 낮아지는 관계이거나, 또는, 체류경험이 높을수록 CLIL 수업 이해도가 낮은 방향으로 나타나고 있는 것이다.) 또한 CLIL 수업 확대 여부에 대한 의견과 CLIL 수업 만족도 상관 역시 -.12의 역상관을 나타냈고, 이 역시 낮은 상관계수를 나타냈으나, 두 변수간의 관계는 유의미한 것이었다.

1.2. 초등학교 교사 설문조사 결과 분석

1) CLIL 수업 현황

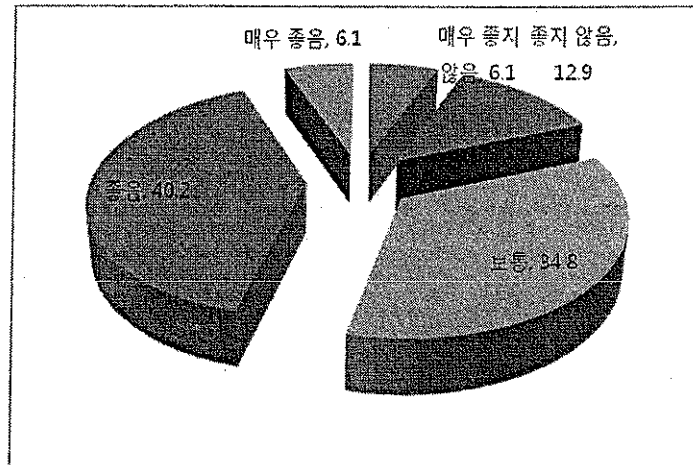
현재 재직하고 있는 학교에서는 어떤 과목들이 영어로 수업이 진행 되는지에 대한 조사 결과 전체 응답자 132명 중 119명이 응답했으며, 응답자 가운데 66.4%의 교사가 '영어' 라고 응답했으며, 19.3%의 교사가 '수학', 기타가 19.3%로 나타났다. (학교에서 60% 이상이 영어과목을 영어로 가장 많이 가르치고 있다는 결과는 본 설문 대상 교사의 설문 결과와 다르다. 본 설문 대상의 교사 123명 중 영어로 수학을 가르치는 응답자가 많은 이유는 영어로 영어를 가르치는 대부분의 교사가 원어인 교사로 이루어 졌기 때문으로 보여지는데, 원어인 교사에 대한 사항은 이 연구에서는 이루어지지 않았다.)

[그래프 5] 학교에서 영어로 진행 하는 과목 (단위: %)



2) CLIL 만족도 및 효과성 인식

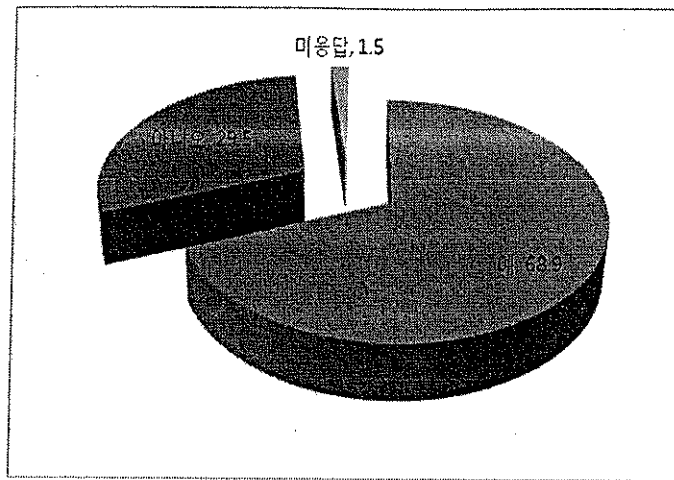
[그래프 6] CLIL 수업에 대한 전반적인 교사 인식 (단위: %)



영어로 진행되는 교과수업에 대한 전반적인 교사 인식에 대한 조사결과는 [그래프 6]과 같다. 영어로 진행되는 교과수업에 대한 전반적인 교사 인식을 조사한 결과 전체 응답자 132명 중 53명인 40.2%가 '좋다'라고 응답했고, 46명인 34.8%가 '보통'으로 응답했으며, '좋지 않음'이 17명인 12.9%, '매우 좋지 않다'와 '매우 좋다'가 각각 8명인 6.1%로 나타났다. 교과수업에 대한 교사인식에 대한 조사 결과 긍정적인 답변인 '좋다' (40.2%)와 '매우 좋다' (6.1%)의 빈도수가 '매우 좋지 않음' (12.9%)과 '좋지 않음' (6.1%)에 비해 반 이상 높은 빈도수를 보이므로, 영어로 진행되는 교과수업에 대한 교사의 전반적인 인식은 긍정적이라고 볼 수 있다.

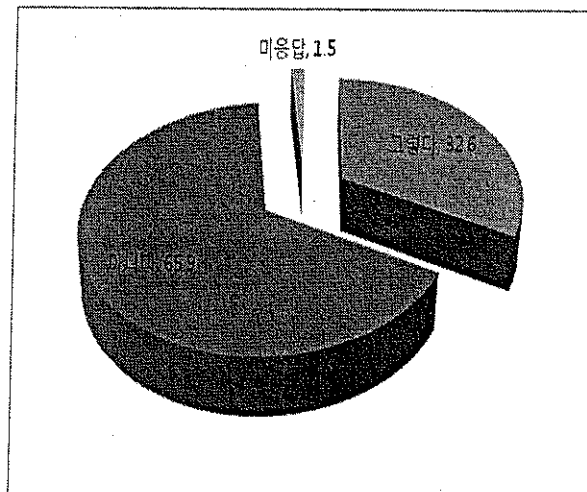
또한 영어로 진행하는 CLIL 수업이 학생들의 전반적인 영어실력 향상에 도움이 된다고 생각하는가에 대한 조사 결과 '예'라고 응답한 교사가 91명인 68.9%로 가장 많이 나타났으며, '아니오'라고 응답한 교사는 39명인 29.5%를 나타내 영어로 진행되는 교과에 대해 부정적인 입장을 취하는 교사보다 긍정적인 입장을 취하고 있는 교사의 수가 상대적으로 많았다.

[그래프 7] CLIL 수업이 학생들의 전반적인 영어실력 향상에 도움이 된다고 생각하십니까?
(단위: %)



더 구체적으로는 영어로 진행되는 교과목 수업이 학생들의 '발음'에 가장 도움이 된다는 답이 119회로 가장 높은 빈도수를 보였고, '말하기'가 88회의 빈도수를 나타냈고, 그 다음 순위는 '어휘'로 61회의 빈도수를 나타냈다. '문법'은 표시된 빈도회수가 없었기 때문에 가장 도움이 되지 않는 분야로 나타났다. 중학교와 달리 교과 내용에 대한 심화 학습 보다 교과 내용을 활용한 언어(영어) 교육에 보다 관심을 많이 두고 있는 것으로 보인다. 다음 문항에서 영어로 진행되는 교과수업에서 학생들이 어려워하는 점에 대한 설문 결과에서 학생들이 '지식전달'에 있어서 갖게 되는 어려움이 가장 적은 빈도를 나타내고 있는 것도 이러한 관심을 잘 드러내고 있다.

[그래프 8] 영어로 진행되는 수업이 학생들의 교과내용 이해 및 습득에 효율적이라고 생각하십니까? (단위: %)



반면 영어로 진행되는 수업이 학생들의 교과내용 이해 및 습득에 효율적이라고 생각하는가에 대한 설문 조사 결과 '그렇다'가 43명으로 32.6%로 나타났고, '아니다'가 87명인 65.9%로 나타나, 언어가 아닌 교과 내용의 이해 및 습득에 있어서 CLIL 수업에 대해 부정적인 견해가 많았다. 어떤 과목이 효율적인가에 대해 수학, 과학,

미술, 영어가 많이 제시되었으며, 그렇지 않은 과목은 주로 국어, 사회, 도덕 과목 등으로 인문학적 소양에 관한 과목을 가르치기 힘든 것으로 생각하는 경향이 크다는 것을 알 수 있고, 수학도 자주 언급되어 있는 것으로 보아 풀이보다는 이해를 중심으로 한 수학 교수에 초점을 둘 경우 전달에 어려움이 예상되고 있음을 교사들이 인식하고 있음을 보여주고 있다. 학생들의 일상사를 중심으로 한 영어 습득이 이루어지기 위해 도덕, 미술, 실과 위주의 수업이 영어로 하는 교과수업으로 적절하다는 지적도 있었다.

3) CLIL 수업의 형태

CLIL 수업을 진행할 때 주로 어떤 수업 활동 행태를 취하는지에 대한 조사 결과 '강의 진행'이 60.6%로 가장 많이 선택 되었으며, 그 다음으로 '소규모 모둠 활동'이 12.9%를 나타냈으며, '질의 응답'은 11.4%로 가장 많이 하는 '강의진행' 활동에 비해 상대적으로 낮은 빈도수를 나타냈다. 선택된 활동의 빈도와 순위로 볼 때 영어로 진행되는 교과수업의 경우 교사 중심의 수업 활동이 주로 이루어지면서 소규모 모둠 활동이 때때로 활용되고 있음을 알 수 있다. 분단활동, 짝 활동, 질의 응답 활동이 낮은 빈도수를 보이는 것은 상호 활동을 중심으로 한 수업 활동이 매우 미흡하게 이루어지고 있음을 보여주고 있는데, 이는 CLIL 수업에 대해 내국인 교사가 갖고 있는 어려움이 어떤가를 간접적으로 보여주고 있다.

CLIL 수업 중 취하는 구체적인 수업 활동에 대한 조사결과 전체 응답자 132 명 중 '강의 및 설명'이 78 회로 가장 높은 빈도수를 나타냈으며, '학습지나 워크시트 사용'이 67 회수의 빈도수로 나타났다. '강의'나 '학습지' 사용이 가장 많은 것으로 보아 수업 활동은 주로 교사 중심으로 이루어지면서 상호 활동이 거의 없이 주로 학생 혼자만의 개별활동으로 많이 이루어 지는 것으로 볼 수 있다. 이는 위의 설문 결과에 나타난 수업 활동 행태 유형이 갖는 수업 활동 특성 과도 일치한다. 다른 활동으로는 '과업 및 프로젝트', '실물교재', '역할극' 순위로 나타났다.

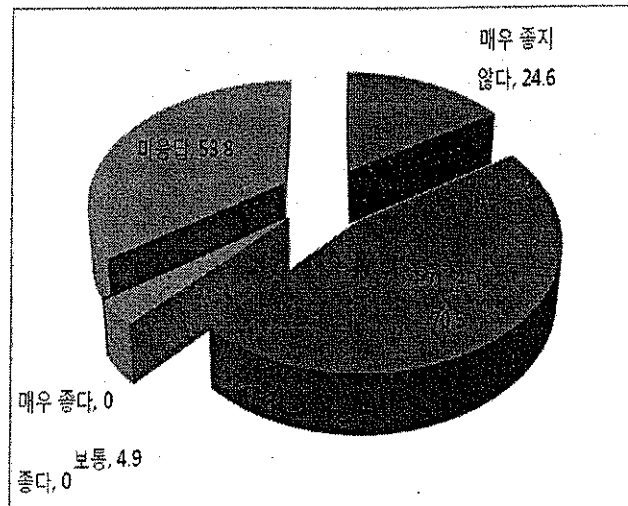
또 CLIL 수업 진행 방식이 한국어로 진행되는 수업과 다르다고 생각하는지에 대한 조사에서 전체 응답자 132명 중 129명이 응답한 결과 61명인 47.3%가 '그렇다' 라고 응답했으며, 68명인 52.7%가 '아니다' 라고 나타나, 영어로 교과를 가르치는 내국인 교사 가운데 반 수 이상이 한국어로 교과를 가르치는 방식을 영어로 교과를 가르치는 것으로만, 즉 교수 언어만 바꾼 것으로 보인다. 이는 영어를 모국어로 사용하지 않은 학습자가 당면할 여러 가지 어려움에 효율적으로 대처하기 어렵고, 학습 내용 전달 효과도 그 효율성을 많이 기대하기 어렵다는 점에서 많은 보완이 필요할 것이다.

4) CLIL 이 학생들에게 미치는 영향 인식

영어로 교과수업을 진행할 때, 한국어로 수업하는 것에 비해 영어로 진행되는 수업에 대해 학생들의 전체적인 참여도가 어떻게 다른지에 대한 조사결과 70.5%가 '좋지 않다'로 응답했으며, '매우 좋지 않다'가 24.6%, '보통'이 4.9%로 나타났다. 참여도는 교사의 역량이나 사용되는 언어에 의해서도 영향을 받고 또 교과 내용의 이해도에 따라 달라지므로 한국어로 수업하는 것에 비해 영어로 진행하는 수업에서 학생들의 참여도가 좋지 않을 것이라고 생각할 수 있는 근거가 있는 것으로 보인다. 또한 이 설문에 응답한 교사들의 대부분은 실제 영어로 교과수업을 진행해 본 경험이

있을 가능성이 크므로 제시된 부정적인 수치는 유의할 만한 것이다.

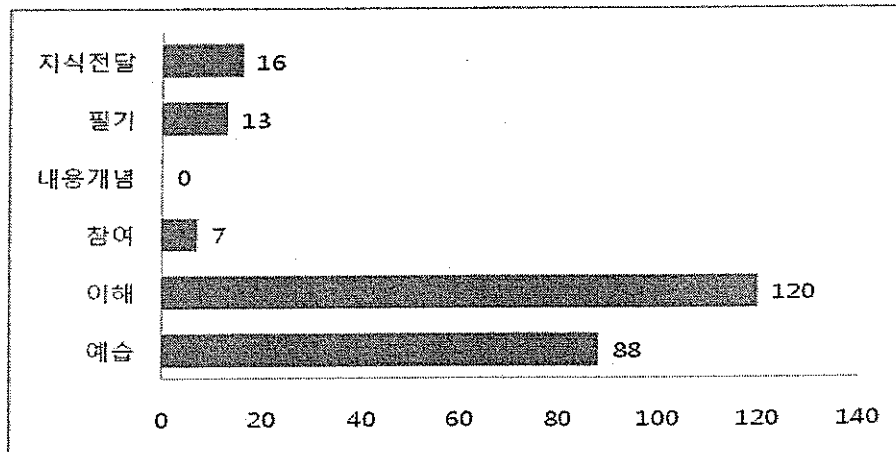
[그래프 9] 영어로 교과수업을 진행할 때, 한국어로 수업하는 것에 비해 학생들의 전체적인 참여도는 어떻다고 생각하십니까? (단위: %)



같은 맥락에서 CLIL 수업에 대한 학생들의 학습 흥미도가 어떻다고 생각하는지에 대한 설문 조사 결과, '좋지 않다'가 63.2%로 나타났고, '매우 좋지 않음'이 33.3%로 나타났다. '보통이다'가 3.5%를 나타낸 반면, '좋다' '매우 좋다'라는 응답은 나타나지 않았다. 이 같은 결과도 설문에 응한 교사들의 대부분이 실제로 교과수업을 영어로 강의한 경험이 있을 것이며, 이런 관점에서 볼 때 바로 전 항목(학생들의 참여도)과 비슷한 결과를 가져온 것이라 볼 수 있다. 영어로 진행되는 교과수업에 대한 학생들의 학습 흥미도 저하를 다양한 교수학습 방법을 통해 극복할 필요가 있다.

5) CLIL 의 문제점 인식

[그래프 10] 영어로 진행되는 교과수업의 어려운 점 3가지 순위 (단위: 빈도)



학생들의 입장에서 볼 때 영어로 진행되는 CLIL 수업의 어려운 점이 무엇이라고 생각을 하고 있는지 세 개를 순서대로 나열하는 설문에 대해 위의 [그래프 10]과 같이 나왔다. 교사들이 인식하기에 학생들의 입장에서 가장 어렵다고 응답한 분야는 ‘전반적인 영어 설명 이해하기’로 가장 높은 빈도수를 나타내어, 교사들 자신도 영어로 수업을 진행하였을 때, 학생들이 수업을 이해하기 힘들 것이라고 염려하는 부분이 크다는 것을 알 수 있다. 이러한 어려움을 극복할 수 있는 방안으로, ‘수업 연습하기’가 그 다음 순위로 88회의 빈도수가 나타난 것은 교사의 입장에서 보면 매우 자연스러운 응답이다.

이러한 학생들의 어려움을 돕기 위한 방편으로, 또는 CLIL 수업에서 학생들의 영어능력 부족으로 초래될 수 있는 내용 및 개념의 부정확한 이해를 예방하기 위해 교사가 특별한 노력을 하는지에 대한 조사 결과 전체 응답자 132명 중 44명인 33.3%가 ‘별로 그렇지 않다’라고 응답했으며, 43명인 32.6%가 ‘보통이다’라고 나타났다. 반면, 27명인 20.5%가 ‘그런 편이다’라고 응답한 반면, ‘전혀 그렇지 않다’라고 응답은 8명인 6.1%로 낮은 빈도수를 나타냈다. 교사들의 대부분은 영어로 진행되는 수업에서 학생들이 겪고 있는 어려움을 잘 이해하고 있는 것으로 보이나, 이를 예방하기 위한 특별하면서도 적극적인 조치를 취하고 있는 것으로 보이지는 않는다. 교과 내용을 영어로 전달하는 것만으로도 어려움이 있어 각 학생들이 영어 미숙함으로 겪는 어려움에 대해 적극적으로 대처하기 어려운 점이 있음을 보여주고 있다.

반면 CLIL 수업 시, 학생들의 효과적인 이해를 위해 학생들의 영어 수준별로 수업이 진행 되어야 한다는 생각에 대한 조사 결과 전체 응답자 132명 중 107명인 81.1%가 ‘그렇다’라고 하였고, 24명인 18.2%가 ‘아니다’라고 하여, 학습자들의 수준이 천차만별인 상태에서 이루어지고 있는 현행의 영어 교과수업에 대해 내국인 교사들은 많은 문제점이 있음을 직시하고 이를 시정하기 위해 수준별 수업이 도입되어야 한다고 생각하고 있는 것으로 보인다. 같은 문항에 대한 학생들의 응답은 상반된 결과를 보이고 있어, 이 문항에 대해 교사와 학생 간의 견해차가 크다는 것을 알 수 있다.

학생의 교과내용 이해도와 상관없이 영어로 수업을 진행해야 되는지에 대한 조사결과에서는 전체 응답자 132명 중 39명인 29.5%가 ‘별로 그렇지 않다’로 응답했으며, 37명인 28%가 ‘전혀 그렇지 않다’로, 30명인 22.7%가 ‘보통이다’라고 응답했다. 반면 ‘그런 편이다’ (15.9%), ‘매우 그렇다’ (1.5%)는 낮은 빈도수를 나타내어, 대부분의 교사는 교과내용에 대한 이해에 중점을 두면서 영어 학습을 부차적인 수업 목표로 설정하고 있는 것으로 생각된다. 교과 내용을 활용한 영어 학습에 중점을 둔 교사의 비율은 상대적으로 매우 적다.

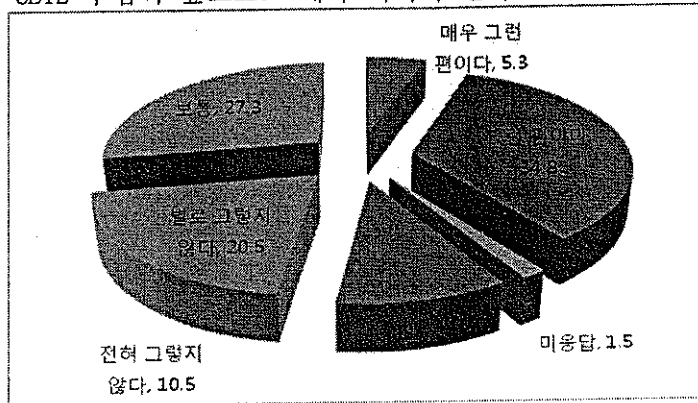
6) 학부모의 CLIL 만족도 인식

CLIL 수업에 대해 학부모의 반응에 대한 조사 결과, 전체 응답자 132명 중 73명인 55.3%가 ‘긍정적이다’라고 생각하고 있는 것으로 나타났고, 보통이다’라고 생각한다고 31명인 23.5%가 응답했다. 학부모가 이에 대해 ‘부정적이다’ (3.8%), ‘매우 부정적이다’ (2.3%)라고 생각한다는 빈도는 긍정적으로 생각하고 있다는 답변에 비해 낮은 빈도수를 나타냈다. 학생들의 수업에 대한 반응(전체 흥미도, 이해도)을 어떻게 생각하고 있는가라는 것과 비교했을 때 대부분의 교사들은 영어로 진행되는 교과수업에 대해 학부모의 전반적인 반응은 긍정적이라고 생각하고 있는 것으로 볼 수 있다.

7) CLIL 확대에 대한 의견 및 문제점 인식

CLIL 수업이 앞으로도 계속되어야 한다고 생각 하는지에 대한 조사 결과 전체 응답자 132 명 중 46 명인 34.8%가 ‘그런 편이다’ 라고 나타났고, 36 명인 27.3%가 ‘보통이다’ 라고 응답했다. 반면, 27 명인 20.5%가 ‘별로 그렇지 않다’ , 14 명인 10.6%가 ‘전혀 그렇지 않다’ 라고 응답하여, 이에 대해 교사의 의견이 많이 상반되고 있음을 알 수 있다. 예상과 달리 학생의 낮은 흥미도 및 참여도와는 상관없이 앞으로도 영어로 수업이 진행 되어야 한다면 의견도 나왔지만, 영어로 하는 교과수업의 개설에 대해서는 학부모의 긍정적 기대와는 다른 견해를 보이고 있다. 영어로 하는 교과수업에 대한 학부모의 요구와 교사의 인식 사이에 많은 차이가 있어, CLIL 을 시행할 경우 많은 어려움이 예상된다.

[그래프 11] CLIL 수업이 앞으로도 계속 되어야 한다고 생각하십니까? (단위: %)



영어로 교과수업이 진행될 때 학생들이 교사에게 바라는 점이 무엇일까요 학습자의 입장에서 생각해 보는 문항에 대해, 전체 응답자 132 명 중 ‘천천히 말하기’가 65 회 빈도수로 나타났으며, ‘개별자료 요구’가 53 회의 빈도수로 그 다음 순위로 나타났고, ‘보조교사 요구’ 54 회 빈도수, ‘한국어 병행’ 51 회의 빈도수를 나타냈다. 가장 빈도가 낮은 ‘보충수업’은 4 회로 수업 외의 수업을 학생들이 선호하지 않는다고 교사들은 생각하고 있다고 볼 수 있다. 학생들의 요구에 대한 교사들의 생각을 정리하면, 교사들은 대부분 학생들의 요구가 언어(영어)의 사용과 관련된 것보다는 교과 내용 이해와 습득(한국어 병행, 보조교사 활용, 개별자료 제공, 반복학습 등)에 더 많이 관련이 되어 있다고 보고 있는 것으로 생각된다.

기타 CLIL 확대에 대한 의견으로는 영어 시간에 통합 교과로 교육과정을 재편성하여 알맞은 교재를 선택하고 학생중심의 활동을 통해 흥미를 유발하며 반복 학습시키는 것이 필요하다는 의견이 있었다. 또한 학습자 개개인의 차이가 고려되지 않은 수업을 진행할 경우 수업을 이해하지 못한 학생들이 심하게 스트레스를 받을 수 있고 또 학습 부진아를 양산할 수 있다는 우려도 있었다. 점차적으로 영어로 진행하는 교과수업이 정착되어야 한다는 필요성에 대해 많은 교사들이 공감하고 있고 이를 위해 교수학습 환경 개선과 효과적인 교사 교육이 이루어져야 한다고 제언했다.

8) 초등 교사 설문 상관관계 분석

CLIL 수업에 대한 교사 인식, 학생의 이해도와 상관없이 영어로 CLIL 진행에 대한

의견, CLIL 확대에 대한 의견, 그리고 학부모 반응에 대한 상관분석 결과는 다음과 같다.

[표 5] CLIL 에 대한 교사와 학부모의 의견 상관관계 (n= 759)

	1	2	3	4
1.교사 CLIL 선호도	1			
2.CLIL 시행지속여부	0.2**	1		
3.CLIL 확대여부	0.4**	0.13	1	
4. 학부모반응	-0.01	0.65	-0.1	1

** $p < .01$

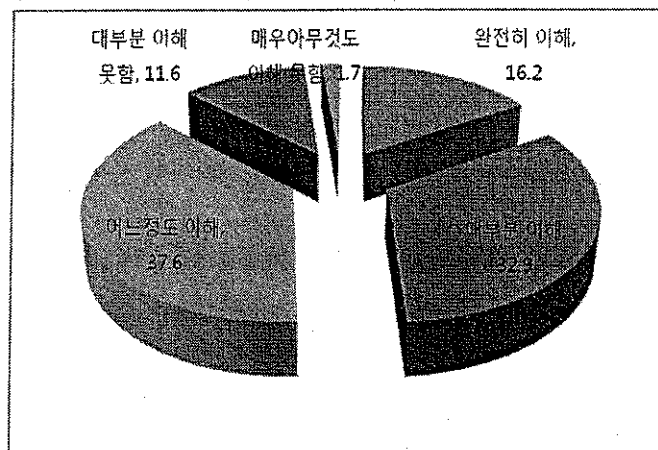
위의 표에서 볼 수 있듯, CLIL 에 대한 전반적인 교사의 인식과 CLIL 수업이 앞으로도 계속 되어야 한다는 의견의 상관 계수는 .40 으로 유의한 상관계수를 나타냈고, 학생의 교과내용 이해도와 상관없이 영어로 수업이 진행되어야 되는지 간의 상관계수는 0.2 의 낮지만 유의미한 상관계수를 보였다. 반면, 학부모의 반응과 영어로 수업이 계속 진행되어야 한다는 것과 학부모의 CLIL에 대한 인식과는 관련이 없는 것으로 나타났다.

1.3. 중학교 학생 설문 조사 결과 분석

1) CLIL 수업 이해도에 대한 견해

전체 171명의 응답자 가운데 CLIL 수업에 대한 이해도에서 '어느 정도 이해했다' 라고 응답한 학생이 65명인 37.6%이었으며, '대부분 이해했다' 라고 응답한 학생은 57명인 32.9%로 나타나, 대부분의 학생들이 원어민이 영어로 진행하는 수업을 대체적으로 잘 이해하고 있는 것으로 나타났다. 반면, '아무것도 이해 못했다'라고 응답한 학생은 3명인 1.7%의 낮은 빈도수를 나타냈다.

[그래프 12] 중학생들이 인식하는 CLIL 수업이해도 (단위: %)



CLIL 수업 진행 교사가 영어로 말하는 속도에 대한 설문에 대해 전체 조사대상자 173명 중 '적당한 빠르기로 말씀하셨다'라고 응답한 학생이 130명인 75.1%으로 가장 높은 빈도수를 나타냈으며, '빠르게 말씀하셨다' 라고 응답한 학생은 26명인 15%로 나타났다. 반면, '너무 느리게 말씀하셨다' 라고 응답한 학생은 7명인 4%로 낮은 빈도수를 나타냈다. 선생님께서 영어로 말하는 속도와 수업 이해의

상관관계를 보면, 0.16의 낮은 상관계수를 나타냈지만, 유의정도가 $p < .01$ 이므로 그 관계가 유의미한 것으로, 교사의 말하기 속도와 학생들의 수업내용이해는 서로 연관성이 있는 것으로 나타났다.

또한 전체 조사대상 172명중 94명(54.7%)이 선생님의 발음을 '어느 정도 알아들을 수 있었다' 라고 응답하고, 54명(31.4%)이 '알아듣기 쉬웠다' 라고, '너무 쉬웠다' 에 응답한 수가 7명(4.1%)로 나타나, 원어민의 발음에 대해 대부분의 학생이 어려움을 겪고 있지 않은 것으로 나타났다.

원어민 교사의 수업을 이해하지 못한 이유에 대한 조사결과 전체 조사대상 173명 가운데 대부분이 원어민이 진행하는 수업을 잘 이해하고 있다고 답하고 있는 가운데, 영어로 진행하는 수업을 이해 못한 경우에 있어서 그 이유를 '선생님의 말의 속도가 빨라서'라고 가장 많은 학생 79명(45.7%)이 응답했으며, '선생님께서 사용하는 문장의 길이가 너무 길어서'라고 응답한 학생도 38명인 22%로 나타났다. 이는 매우 자연스러운 현상이나, 원어민 교사가 수업을 진행할 때 이런 이유로 해서 학생의 이해도가 떨어지지 않도록 주의를 요하는 부분이기도 하다.

영어로 진행되는 CLIL 수업을 이해하지 못했을 경우 '다른 학생한테 물어보았다' 라고 응답한 학생이 66명 (38.2%)으로 가장 많았고, '혼자서 해결' 이 35명으로 20.2%, '그냥 넘어갔다' 가 34명으로 19.7% 로 나타났다. 전체 응답 학생 중 수업을 이해 못했을 때 다른 사람의 도움을 받지 않고 '혼자서 해결했다' 와 '그냥 지나갔다' 의 응답자가 71명으로 39.9%를 차지하여, 많은 학생들이 학습 행위에 있어서 자신들의 배움을 적극적으로 이루고자 하는 전략적 능력이 매우 미흡하며 수업 행위도 적극적이지 못하다는 것을 알 수 있다. 수업 중 외국인 선생님께 물어보는 빈도가 매우 적고 또한 수업 중에 원어민 교사를 통해서 보다는 다른 학생을 통해서 수업을 이해하는 빈도가 훨씬 높은 것으로 보아, 원어민 교사와 학생들의 상호 작용이 효과적으로 이루어지고 있지 않고 있음을 알 수 있다. 외국인 교사를 적극적으로 활용할 수 있는 수업 환경을 조성하는 것이 필요할 것이다.

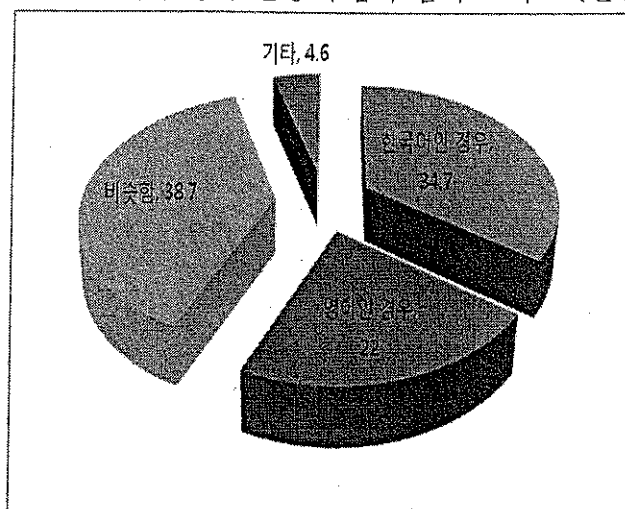
2) CLIL 수업에 대한 태도 및 참여도에 대한 견해

학생들이 원어민 교사가 진행하는 수업에 얼마나 능동적으로 참여하고 있는가를 묻는 문항에 대해, 조사대상 173명 중 '거의 참여하지 않는다'라고 응답한 학생이 50명인 28.9%로 가장 많았고, '시킬 때만 참여 하였다'라는 응답자가 48명인 27.7%로 나타났다. '내키면 참여했다'라고 응답한 자는 41명인 23.7%로 나타나 50%가 넘는 학생들이 수업에 적극적으로, 능동적으로 참여하고 있지 않은 반면, '적극적으로 참여했다'라고 응답한 학생은 상대적으로 저조하여 32명인 18.5%로 나타났다. 그러나 '기회가 있거나 내키면 참여한다' 는 학생도 41명(23.7%)을 차지하여 수업에 참여할 의도를 가지고 있는 학생들도 아울러 많이 있음을 보여주고 있다. 학업 능력이 우수한 학생들이 대부분 적극적인 학습 행위를 보이는 것으로 보인다. 그러나 참여도, 흥미, 수업이해와 상관계수를 살펴 보았을 때 참여도, 흥미, 수업이해가 상관관계를 보이지 않았으므로 학생들의 참여도는 다른 요소에 의해 영향을 받고 있는 것으로 볼 수 있다.

다음으로 한국어로 진행되는 수업과 CLIL 수업에서의 자신의 참여도를 비교한 설문조사 결과 두 수업에서 자신의 참여도가 '비슷하다' 라고 응답한 학생이 67명인 38.7%로 가장 많았으며, '한국어로 진행되는 수업에서 더 적극적이었다' 라고 응답한

학생이 60명인 34.7%로 다음으로 많았다. 반면, ‘영어로 진행되는 수업에서 더 적극적으로였다’ 라고 응답한 학생은 38명인 22%로 나타났다. 중학생의 경우 아직은 외국인 교사를 통한 영어 학습에 대해 거는 기대감이 있어 한국어 수업에서 기대할 수 있는 정도의 참여도를 원어민 교수가 진행하는 수업에서 기대할 수 있으며, 또한 원어민 교사가 진행하는 수업에서 참여도가 더 높은 경우도 38명인 22%를 차지하고 있어, 원어민 교사가 보다 체계적으로 학생들의 능동적인 참여를 유도할 수 있다면 참여도는 더 높아질 것으로 보인다.

[그래프 13] 한국어와 영어 진행 수업의 참여도 비교 (단위: %)



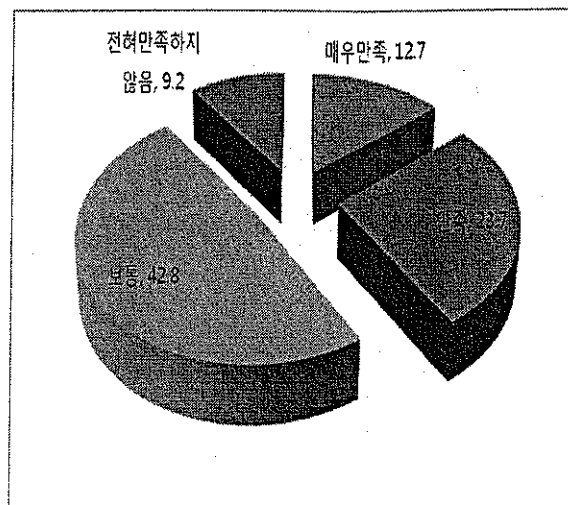
같은 맥락에서 한국어 수업과 CLIL 수업 흥미도에 대한 의견을 묻은 질문에서 응답자의 71명인 41%가 ‘둘 다 비슷하다’ 라고 응답했고, CLIL 수업에 대한 흥미에 54명(31.2%), 한국어 진행 수업에 47명(27.2%)이 흥미를 나타내 빈도수에 큰 차이 없었다. 이는 한국어를 이용한 수업이나 영어를 이용한 수업에서 흥미도의 차이가 없는 것을 보여주고 있으며, 수업을 이끌어 가는 요인은 사용되는 언어 이외의 요소에 의해 영향을 많이 받고 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 학생들이 주관식으로 응답한 이유를 보면, CLIL 수업이 더 흥미롭다고 응답한 학생 중 ‘재미있다’ (31명), ‘신선하다’ (33명), ‘외국인과의 대화’, ‘선생님 발음이 좋다’ (5명), ‘선생님이 좋다’ 등을 이유로 적었으며, 한국인 선생님과 수업에 더 흥미를 느끼는 이유로는 ‘이해가 돼서’ (16명), ‘시험에 도움이 돼서’, ‘한국말이 익숙해서’ 라고 응답했다. 이러한 답변을 보더라도 수업에 대한 흥미도는 사용되는 언어에 의한 요인이 크지 않은 반면에 언어 이외의 다양한 요인이 학습자의 흥미를 더 많이 불러 일으키는 것을 알 수 있다.

3) CLIL 수업에 대한 만족도

영어로 진행되는 수업 만족도와 관련한 문항의 경우 [그래프 14]와 같이 ‘보통이었다’ 라고 응답한 학생이 74명 42.8%로 가장 많았으며, ‘만족했다’ 라고 응답한 학생이 41명인 23.7%로 나타났다. 반면 ‘전혀 만족하지 않았다’ 라고 응답한 학생도 16명인 9.2%로 나타났다. ‘매우 만족, 만족, 보통’ 만을 고려해 보았을 때

137명인 79.9%로 나타난 것으로 보아 상당 수의 응답자가 CLIL 수업에 만족하고 있다고 볼 수 있다. CLIL 수업에 만족하는 이유로는 ‘재미있다’ ‘도움이 된다’가 가장 많았다. CLIL 수업에 만족하지 못한 약 20%의 경우를 다시 확인해 보니 주관식 답변에서 그 이유로 ‘이해하기가 어렵다’, ‘영어 실력, 성적에 도움이 안 된다’, ‘영어가 싫다’, ‘열등감 때문에 별로’라는 등의 여러 가지로 제시되었다.

[그래프 14] 한국어로 진행되는 수업에 비해 영어로 진행되는 교과수업에 대한 학생들의 반응과 태도는 어떻다고 생각하십니까? (단위: %)



4) CLIL 수업의 형태 및 활동 유형

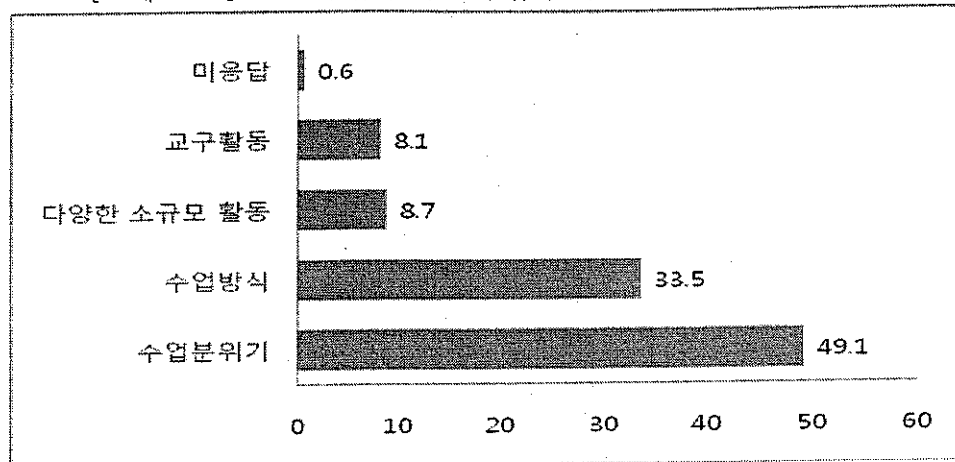
CLIL 수업은 주로 어떻게 이루어 졌는지에 대한 설문으로 가장 많이 했던 활동부터 차례대로 응답하는 문항에서, 가장 많이 했던 활동으로는 ‘선생님 혼자서 강의(설명)’에 102명인 59%가 응답하였고, 그 다음으로 ‘선생님과 질문 및 대답’에 33명(19.1%)이 응답했다. 반면, 빈도수가 가장 낮았던 활동으로는 ‘분단 별 활동’으로서 6명(3.5%)이 응답했다. 교사 중심의 일방적 강의를 주로 이루어지고 있는 경향에 따라 분단 별 활동, 소규모 모둠 활동, 짝 활동 등 협력 학습이나 상호 작용을 강조하는 교육 방법이 많이 제약 받고 있는 것으로 보인다.

학생들은 ‘질문하기/의사소통’ (32명)을 가장 어려운 활동으로 응답하였고, 그 다음으로 ‘이해하기’ (20명), 단어(14명), 발음(11명), 독해 및 문법(9명), 시험(6명) 순으로 어렵다고 느끼고 있다.

반면 CLIL 수업에서 본인이 좋았던 활동을 제일 좋았던 활동부터 차례대로 응답하는 질문에서 빈도수가 가장 높았던 활동으로는 ‘선생님 혼자서 강의’가 28.8%로 나타났으며, 그 다음으로는 ‘개별학습’이 17.9%로 나타나 강의 중심의 개별적 학습에 대한 선호도가 많았다. 반면에 ‘분단 별 활동’과 ‘짝과의 활동’이 각각 13.9%로 나타나, 교사 중심의 수업과 개별적 학습 방법과는 다른 협동 학습과 학습 상호 작용을 강조하는 수업에 대한 선호도를 보여주고 있다. 이 두 개의 다른 학습 활동을 조화롭게 구성하는 것이 필요할 것이나, 영어로 진행되는 교과목의 목적이 영어 사용에 있다면 보다 적극적으로 학생들의 상호 작용을 유도할 수 있는 방안이 필요할 것이다.

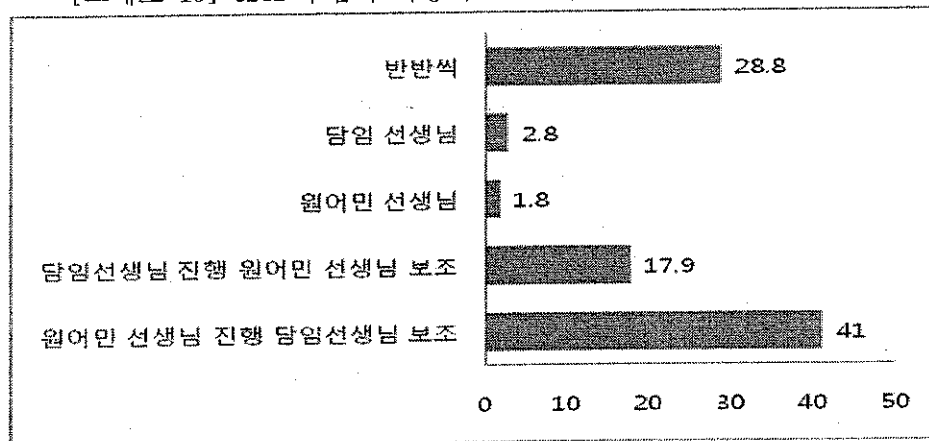
아래 [그래프 15]에서 볼 수 있듯이, CLIL 수업이 다른 과목과 어떻게 다른지 설명하는 항목에서는 응답자 172명 중 영어로 진행되는 수업이 다른 과목과 다른 이유 중 ‘수업 분위기’ 라고 응답한 학생이 85명으로 49.1%로 나타났고, ‘수업방식’ 이라고 응답한 학생이 58명으로 33.5%로 나타난 반면, 다양한 소규모 활동이 15명인 8.7%, 교구활동이 14명인 8.1% 의 낮은 빈도수를 나타냈다.

[그래프 15] CLIL 수업이 다른 수업과 다른 점에 대한 의견 (%)



5) CLIL 수업 형태에 대한 선호도

[그래프 16] CLIL 수업이 어떻게 진행 되었으면 좋겠습니까? (%)

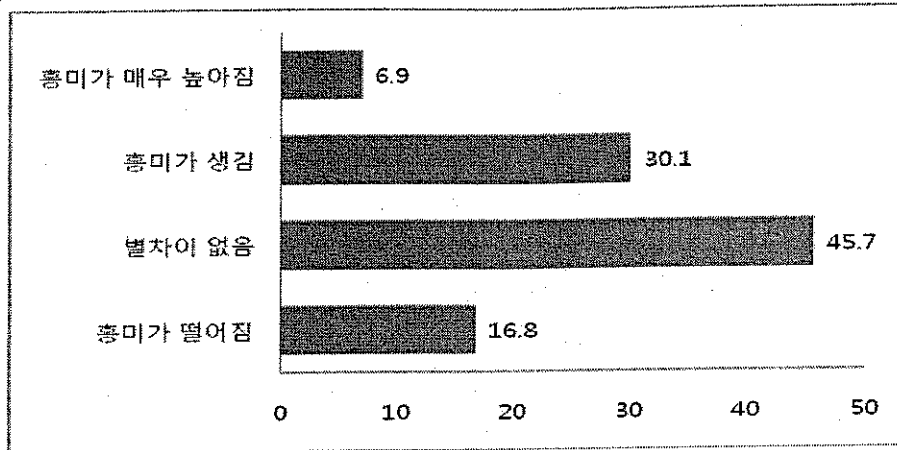


CLIL 수업이 내국인, 원어민 교사 가운데 누가 진행했으면 좋을지에 대한 설문어의 결과는 [그래프 16]에서 알 수 있듯이, ‘원어민 선생님께서 주로 가르치시고 한국인 선생님께서 보조 역할을 하시면 좋겠다’ 라고 응답한 학생이 71명으로 41%로 나타났고, ‘원어민 선생님과 한국인 선생님께서 반반씩 나누어서 가르치시면 좋겠다’ 라고 응답한 학생이 36명(28.8%), ‘한국인 선생님께서 주로 가르치시고 원어민 선생님께서 옆에서 보조 역할을 하시면 좋겠다’ 라고 응답한 학생이 31명(17.9%)로 나타났다. 학습자가 내국인 교사와 원어민 교사를 필요로 하는 이유는 다양하고, 또한 내국인 교사와 원어민 교사가 학습자의 필요와 요구를 만족시키는 영역 또한 다르므로, 내국인 교사와 원어민

교사의 역할을 분명히 하면서 이 두 교사의 역량을 통합적으로 활용하는 방안에 대한 연구가 필요할 것이다.

6) CLIL 의 효과에 대한 인식

[그래프 17] CLIL 수업을 통해서 영어에 대한 나의 태도가 어떻게 달라졌나요? (%)



응답자 중 영어에 대한 흥미가 생긴다고 응답한 학생의 수는 52명으로 30.1%이며, 별 차이 없음으로 응답한 학생의 경우 79명으로 전체 45.7%를 차지하였다. 이는 이전에 이미 흥미를 보인 학생들의 흥미도에는 변화가 없지만 30.1%의 경우에는 수업을 통한 영어의 흥미도가 점점 증가하는 것을 볼 수 있다. 그러나 반 수 정도의 학생들이 별 차이가 없다는 것으로 응답했다는 것은 원어인 영어 수업의 질과 효율성에 대해 학생들이 회의적이라는 것을 암시하고 있다.

CLIL 수업이 영어실력 향상에 도움이 되었는지에 대한 조사결과에 전체 응답자 173명 중 164명이 응답했고, 응답자 중 75명인 36.8%가 '영어실력에 도움이 거의 되지 않았다' 라고 응답했으며, 60명인 29.4%가 '영어실력에 도움이 되었다', 24명인 11.8%가 '전혀 도움이 되지 않았다', 마지막으로 5명인 2.5%가 '매우 도움이 되었다' 라고 응답했다. 영어 실력 향상에 대한 의견에서 '도움이 되었다' 라는 긍정적인 응답이 31.9%, 부정적인 응답이 48.6%로 나타났다.

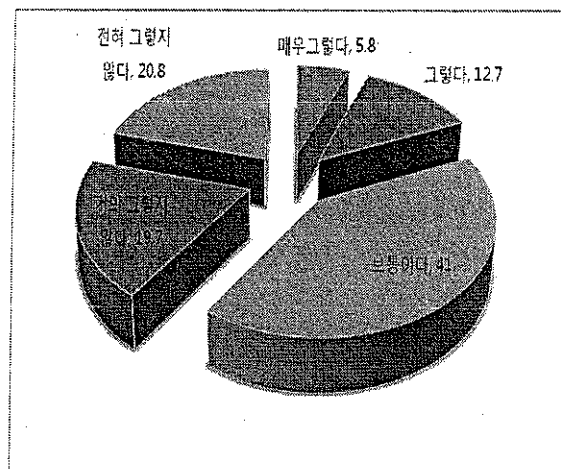
CLIL 수업이 영어실력에 도움이 되었다면 어떤 영역에 도움이 되었는지 가장 도움이 되었던 것부터 나열하는 설문 결과 '말하기'로 32명(18.5%)이 응답하여 빈도수가 가장 높았으며, 그 다음 '듣기'로 응답한 학생은 29명으로 16.8%, '문법'이 17명으로 9.8%를 나타냈고, 읽기와 쓰기는 상대적으로 낮은 빈도수를 나타내고 있다. 영어를 매개로 해서 진행되는 수업이므로 말하기와 듣기 영역에 도움이 되는 것은 매우 자연스러운 현상이지만, 읽기와 쓰기가 상대적으로 매우 빈약한 빈도수를 보였다는 것은 현재 원어인 교사에 의해 진행되는 CLIL 수업의 문제점을 명확하게 드러내고 있다. 즉, 원어인 교사의 활용이 회화나 발음에 집중되어 있으나 이러한 수업 활동이 읽기를 중심으로 이루어지지 않고 또 읽기를 통해 말하고 듣고 쓰는 통합적 교과활동이 이루어지고 있지 않아 매우 제한적인 의사소통능력이 함양되고 있는 것을 알 수 있다. 읽기를 중심으로 말하기, 듣기, 쓰기가 통합적으로 이루어 질 수 있을 때 학생들의 영어 실력을 향상시킬 수 있으며, 그럴 경우에 원어인 교사의 수업이

영어실력 향상에 도움이 되었다는 평가가 많이 나올 것이다.

다음으로 CLIL 수업을 통해 배운 교과목에 대한 자신의 태도가 어떻게 달라졌는지를 묻는 문항에서 교과목 흥미도에 있어서 ‘별 차이가 없다’ 라고 응답한 학생이 115명인 66.5%로 가장 높은 빈도수를 나타냈다. 반면 ‘흥미가 높아졌다’ 가 29명(16.8%)인 반면에, ‘흥미가 떨어졌다’ 라고 응답한 학생도 28명(16.2%)으로 거의 같은 비중으로 평가가 엇갈렸다. 교과목의 흥미도와 원어민 말하기 속도의 상관계수를 보았을 때, -0.19 의 역상관을 나타내었다($p < .01$). 즉, 교사의 영어 말하기 속도가 너무 빠르면 교과 내용을 따라 갈 수 없어 교과에 대한 흥미를 잃을 수 있는 것으로 이해될 수 있다.

그러나 영어로 진행되는 수업을 통해 과목의 지식전달에 얼마나 효과가 있는지에 대한 응답을 살펴 보면, 지식전달 효과에서 ‘한국어로 수업했을 때와 별 차이가 없다’ 라고 응답한 수가 67명인 38.7%로 나타났고 지식 전달의 효율성에 대해 ‘효과적임’ 과 ‘효과적이지 않다’ 가 각각 42명(24.3%), 41(23.7%)명으로 상반된 평가를 보이며 빈도수에는 큰 차이를 보이지 않았다. 교과 내용과 언어를 유기적으로 통합하여 내용과 언어 교육이 상보적일 수 있게 하는 교과 수업 방안에 대한 새로운 접근이 필요하다.

[그래프 18] 선생님께서 영어로 수업을 하셨을 때 영어 실력 향상에 도움이 되었나요?
(단위: %)



수업 이해도와 상관없이 수업을 영어로만 진행하는 것이 도움이 된다고 생각하는지에 대한 설문 결과는 [그래프 18]과 같다. 교과 내용에 대한 이해는 부족해도 원어민 교사가 영어로만 수업을 해도 도움이 되는냐라는 질문에 ‘보통이다’ 라고 응답한 학생이 71명 41%로 가장 많았고, ‘전혀 그렇지 않다’ 라고 응답 한 학생도 36명 20.8%, ‘거의 그렇지 않다’ 라고 응답한 학생은 34명 19.7%로 나타나, 내용에 대한 이해 없이 효과적인 영어학습을 기대할 수가 없음을 보여주고 있다. 반면, ‘도움이 된다’ 라고 응답한 학생은 22명으로 12.7%, ‘매우 그렇다’ 라고 응답한 학생은 10명인 5.8%로 나타났다.

7) CLIL 수업 확대에 대한 견해

앞으로 영어 이외에 다른 과목을 영어로 가르칠 때 수준별 수업이 필요하다고

생각하는가에 대한 영어수준별 수업 필요 정도에 대한 설문 결과, '보통이다' 라고 응답한 학생이 57명으로 32.9%를 나타냈고, '그렇다' 와 '거의 그렇지 않다' 가 각각 23명으로 18.5 %의 동일한 빈도수를 나타냈다. 반면, '매우 그렇다' 가 23명(13.3%), '전혀 그렇지 않다' 가 29명(16.8%)으로 '보통이다' 외에 다른 응답에서의 빈도수는 큰 차이를 보이지 않아, 이 항목에 대해 의견이 매우 상반되어 있음을 알 수 있다. 학업 성취도가 높은 학생들과 낮은 학생들의 요구와 의견을 조율할 수 있는 방안이 필요할 것이다.

또한 다음 학기에도 현재의 과목을 원어인 교사에게 배우고 싶은가를 묻는 문항에서 '원어인 선생님께 배우고 싶다' 라고 응답한 학생이 77명으로 44.6%를 나타냈고, '어떤 선생님이든 상관없다' 로 응답한 학생이 56명으로 32.4%를 나타냈다. 원어인 교사에게서 배울 필요성을 느끼는 학생의 수와 이에 대해 큰 신뢰감을 갖지 못하고 있는 학생의 수가 비슷한 것을 알 수 있다. 원어인 교사의 수업에 대해 기대하는 것이 크지 않다면 영어 실력 향상의 기회도 그 만큼 크지 않을 것이라는 점에서 대책이 필요하다.

CLIL 수업을 진행하는 원어인 교사에게 바라는 점을 순서대로 나열하는 문항에서 가장 바라는 점으로 천천히 말하기' 가 42명인 24.3%로 나타났으며, '반복학습' 이 27명인 15.6%로 나타났다. 여전히 원어민의 말의 속도로 인해 이해에 어려움이 있고, 그런 이유로 반복적으로 수업을 진행해 주도록 요구하는 것이 상대적으로 많아진 것으로 보인다. 반면, '방과 후 지도' 라고 응답한 학생은 7명인 4%, '개별지도' 가 8명인 4.6%로 낮은 빈도수를 나타냈는데, 이 영역은 학교 외 교육기관에서 이미 흡수하기에 요구가 많지 않은 것으로 나타난 것으로 보인다. 이외 친밀감이나 보조학습자료에 대한 요구가 골고루 분포된 빈도수를 보여주고 있는 것으로 보아 수업에 대한 심리적 안정감과 수업 효율성에 대한 관심이 많음을 아울러 알 수 있다. 이 밖에 수준별 학습과 어법에 대한 심화 보충 수업을 요구하는 학생이 있는 반면 어렵고 힘들기 때문에 천천히 말하고 쉽게 가르쳐 줄 것을 요청하는 학생들도 있었다. 전반적으로 시험 위주보다 학생들간의 일상적인 대화 상황이나 재미 있는 게임이나 활동을 많이 하기를 원했다. 원어민과의 문화적 차이 문제를 제기하는 학생들도 있었다.

8) CLIL 참여 학생들의 수업 이해도 및 참여도와 기타 변인들의 상관관계 분석

해외 체류경험, 자신의 영어실력 지각 정도, CLIL 수업 이해도, 참여도, 흥미도, 만족도, 영어에 대한 흥미도, CLIL 의 지식전달효과에 대한 인식 간에 어떤 관계가 존재하는지 알아보기 위하여 상관관계분석을 실시해 본 결과, [표 6]과 같이 나타났다.

[표 6] CLIL 수업 관련 변인들의 상관관계 (n= 87)

	해외체류	2	3	4	5	6	7	8
2. 영어실력	0.16**							
3. CLIL 이해도	-0.08	-0.14						
4. CLIL 참여도	0.05	0.08	0.15					
5. CLIL 흥미도	0.00	0.05	0.04	0.15**				
6. CLIL 만족도	-0.11	0.15**	-0.02	-0.03	0.08			
7. 영어에 대한 흥미	-0.03	-0.09	-0.02	-0.02	-0.11	0.20**		
8. CLIL 지식전달 효과	-0.08	-0.01	-0.12	0.02	0.14	0.04	0.25**	
9. CLIL에 대한 태도변화	0.04	0.09	-0.09	-0.05	0.01	0.11	0.12	0.19**

** p<.01

위 변인들의 상관계수를 살펴보면, 영어에 대한 흥미도와 지식전달효과 인식 간의 상관계수는 .25으로 유의미한 상관을 보였고, 영어에 대한 흥미도와 CLIL 수업에 대한 만족도간의 상관계수도 .20으로 유의적인 상관관계를 보였다. 이는 흥미와 수업 만족도간의 기존 연구에서 입증된 것과 일치하고 있다. 즉, 영어에 대한 흥미도가 높을수록 영어진행에 대한 자신의 수업 만족도를 크게 느끼게 되는 것을 볼 수 있다. 반면 해외 체류 경험과 자신의 영어 실력 지각 정도 간의 상관계수는 .16으로 유의한 관계가 있지만 낮은 상관을 나타내고 있다.

9) 기타의견

CLIL을 통해 배우는 교과목이 흥미로운 이유로 응답한 총 87명의 학생들 중 33명의 학생이 알아듣기 쉬워서라고 응답했고 31명의 학생이 재미있어서라고 응답했다. 16명의 학생들은 이해하기 쉬워서라고 응답했고 5명의 학생들은 선생님의 발음이 좋아서라고 응답했다. 그 외 기타 선생님이 좋아서 말씀에 집중하게 된다고 응답한 학생들도 있었다. 반면, CLIL 수업에 만족하거나 만족하지 않은 이유로 응답한 총 104명의 학생들 중 37명이 재미있고 도움이 된다고 응답해 재미없고 도움이 되지 않는다고 응답한 33명의 학생 수보다 약간 많았다. 그 외 보통이거나 잘 모르겠고 비슷하다고 14명의 학생들이 응답했고 11명의 학생들은 영어가 싫다고 응답했다. 열등감이 생겨서 싫다고 하는 학생과 문화를 알 수 있어서 좋다고 하는 학생의 의견이 있었다.

CLIL 수업에서 가장 어려웠던 활동으로 응답한 104명의 학생들 중 가장 많은 32명의 학생들이 영어로 질문하거나 의사소통 하는 것이 어렵다고 응답했다. 20명의 학생들은 영어 수업을 이해하는 것이 어렵다고 응답했고 14명의 학생은 단어, 11명의 학생은 발음이 어렵다고 응답했다. 전체적으로 다 어렵다고 응답한 학생들은 7명이 있었고 시험이 어렵다고 한 학생은 6명, 받아쓰기가 어렵다고 한 학생은 5명이 있었다. 또한 영어로 진행되는 수업이 지식의 전달에 효과적인 이유와 효과적이지 않다라고 생각하는 이유에 대해 응답한 82명의 학생들 중 과반 수 이상인 44명의 학생들이 이해가 되지 않고 알아들을 수 없어서 효과적이지 않다고 응답했다. 영어로 진행되는 교과수업을 좋아하는 이유에 대해서는 자신감이 생기고 영어가 친숙해지고 발음을 이해할 수 있었으며 듣기 실력이 향상되어서라고 답했다. 이에 반해 21명의 학생들은 효과적이지 않다라고 응답했고 그 이유로 수업을 이해할 수 없고 교사와 학생간의 교감이 부족해서라고 응답했다. 그 외 8명의 학생들은 영어로 진행 되는 수업 이후 별 차이를 못 느꼈다고 응답했다. 영어로 진행된 수업 이후 시험에 대한 반응으로서 한국어로 시험을 보는 어려운 점을 묻는 설문에 대해 응답한 112명의 학생들 중 64명의 학생들은 어려움이 없다고 응답했고 38명의 학생들이 어려움이 있다고 응답했다. 시험도 영어로 봤으면 좋겠다고 응답한 10명의 학생들도 있었다.

1.4. 중등 교사 설문조사 분석

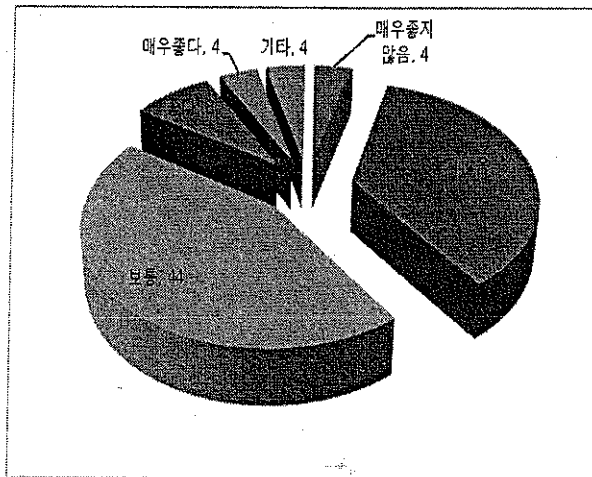
1) CLIL 의 효과성에 대한 인식

대부분의 CLIL 수업이 원어민 교사에 의해 이루어졌던 초등학교의 경우와는 달리 중등학교의 경우에는 한국인 교사들이 영어로 교과목 수업을 진행하고 있었다. CLIL 수업이 학생들의 전반적인 영어실력 향상에 도움이 된다고 생각하는지에 대한 조사 결과

‘예’ 라고 응답한 교사가 15명으로 60.0%를 나타냈으며, ‘아니오’ 라고 응답한 교사는 10명으로 40.0%를 나타내, 교사들이 영어로 진행되는 교과 수업이 학생의 영어실력 향상에 미치는 영향에 대해 상반된 견해를 가지고 있음을 알 수 있다.

더 구체적으로 살펴보면 아래 그래프에서 볼 수 있듯 CLIL 수업에 대해 전체 응답자 25명 중 11명인 44%가 ‘보통’ 이라고 응답했고, 9명인 36.0%가 ‘좋지 않다’ 라고 응답했다. ‘좋다’ 라는 응답은 2명인 8.0%, ‘매우 좋다’ 와 ‘매우 좋지 않다’ 가 각각 1명인 4.0%로 나타나, 영어로 진행되는 CLIL 수업에 대해 한국인 중등교사들은 대체로 긍정적인 평가를 하지 않는 것으로 나타난 것으로 볼 수 있다. 이러한 부정적 평가는 영어로 진행되는 교과수업이 학생들의 영어실력을 전반적으로 향상시키지 않았다는 부정적인 평가와도 일치하고 있다. 그러나 한편으로는 ‘보통’ 이 44%를 차지하여, 영어로 진행되는 교과수업이 갖고 있는 장단점에 대해 교사 자신의 판단이 엄격하게 형성되어 있지 않은 것으로 보인다.

[그래프 19] CLIL 수업에 대해 전반적으로 어떻게 생각하시나요? (단위: %)

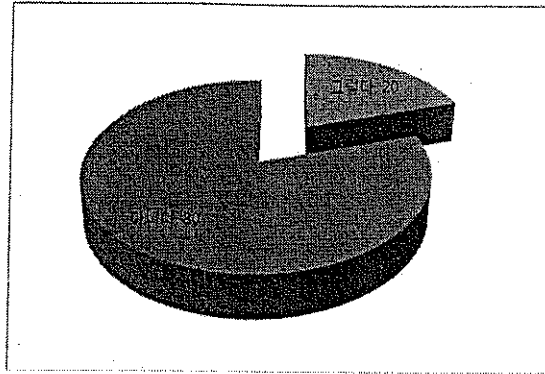


CLIL 수업이 학생들의 영어실력에 도움이 된다고 생각되는 영역을 3가지 선택하게 하는 설문에 대한 결과는 전체 응답자 25명 중 ‘어휘’ 가 5회로 가장 높은 빈도수를 보였고, ‘말하기’ 가 4회의 빈도수, ‘쓰기’ 가 3회의 빈도수 순위로 나타났다. ‘문법’ 은 표시된 빈도수가 없어 영어로 교과수업을 하는 경우 이 영역에 대한 교육이 거의 시도되고 있지 않음을 알 수 있다. ‘발음’ 에 대한 적은 빈도는 내국인 교사가 진행하는 영어 교과수업이 갖고 있는 한계를 교사 자신이 잘 알고 있음을 보여주고 있다. 초등학교와 달리 교과 내용에 중점을 많이 두고 있으므로 교과 내용 읽기를 통한 어휘 습득에 도움이 될 것이라는 응답이 많은 것으로 보인다. 또한 초등학교와 달리 내용과 연계된 쓰기 활동을 통해 쓰기 교육이 어느 정도 가능한 것으로 교사들이 판단하고 있는 것으로 보인다. 원어민 교사가 진행하는 수업에서 도움이 되는 부분으로 학생들이 응답한 영역과 많은 차이가 있음을 알 수 있다.

CLIL 수업이 학생들의 교과내용 이해 및 습득에 효율적이라고 생각하는가에 대한 조사결과 ‘그렇다’ 가 5명으로 20.0%로 나타났고, ‘아니다’ 가 20명인 80.0%로 나타났다. 이는 초등학교 교사를 대상으로 한 설문 결과보다 더 부정적인 수치를 보여주고 있는데, 교과내용에 대한 보다 심화된 지식을 요구하는 중학교 수업의 특성을

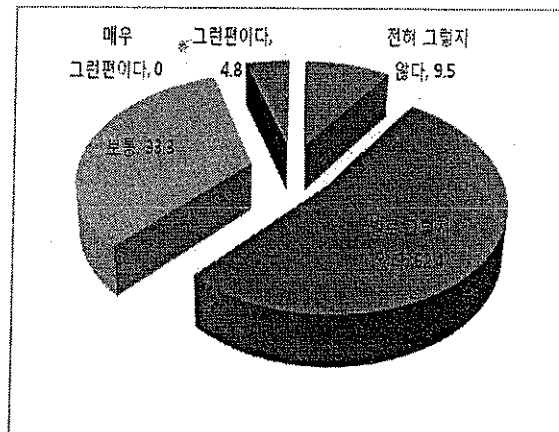
고려하면 자연스러운 응답이지만, 교과내용과 언어(영어)를 통합한 교수 방법이 효과적으로 활용되지 않고 있음을 교사 자신이 인식하고 있음을 보여주고 있다. 동일한 문항에 대한 학생들의 응답과 큰 차이를 보이고 있다.

[그래프 20] CLIL 수업이 학생들의 교과 내용 이해 및 습득에 효율적이라고 생각하십니까?
(단위: %)



CLIL 수업이 지식전달에 얼마나 효율적이라고 생각하고 있는가에 대한 조사결과 전체 응답자 가운데 52.4%가 '별로 그렇지 않다' 라고 응답했으며, 33.3%가 '보통이다' 라고 하였다. '전혀 그렇지 않다' 라고 9.5%가 응답했으며 '좋다' 는 4.8%로 나타났다.

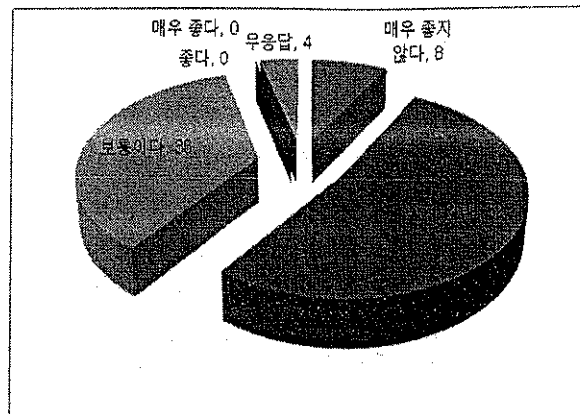
[그래프 21] CLIL 수업이 진행 될 때 지식전달이 얼마나 잘 이루어진다고 생각하십니까?
(단위: %)



전체적인 답변에서 부정적인 '그렇지 않다' 와 '별로 그렇지 않다' 가 61.9%를 차지한 것으로 보아, 영어로 진행되는 교과수업의 지식전달에 대해서는 대부분의 교사들이 부정적 관점을 취하고 있다고 볼 수 있다.

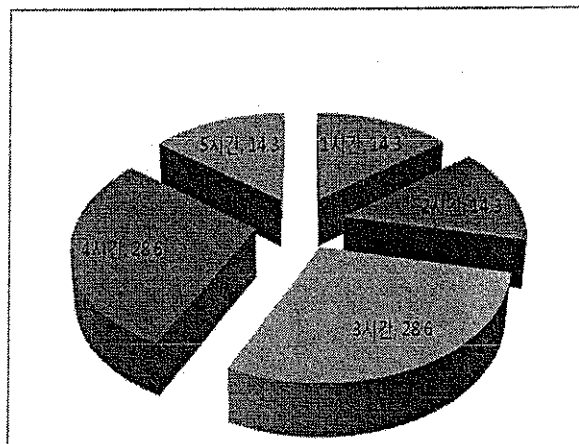
CLIL 수업 시 교과목 내용 이해도는 얼마나 된다고 생각하는가에 대한 조사 결과 전체 응답자 25명 중 13명인 52%가 '좋지 않다' 라고 답변했으며, '보통이다' 가 9명인 36.0% 로 나타났다. '매우 좋지 않다' 가 2명인 8.0%이며, '좋다' '매우 좋다' 는 없었으며, 무응답이 1명인 4.0%로 나타난 것으로 보아 학생들의 교과목 내용 이해도는 응답한 교사의 반 이상이 부정적으로 보는 것으로 볼 수 있다.

[그래프 22] CLIL 수업이 진행될 때 학생들의 교과목 이해는 얼마나 된다고 생각하십니까?
(단위: %)



2) CLIL 수업의 실태

[그래프 23] CLIL 수업 준비 소요시간 CLIL 수업을 위해 한 차시 당 수업 준비시간이 평균 얼마입니까? (단위: %)



영어로 하는 교과수업을 위해 한국인 교사가 한 차시 당 수업 준비시간이 평균 얼마인가를 조사한 결과 전체 응답자 25명 중 7명이 응답했으며, 3시간이라고 응답한 교사가 2명(28.6%), 4시간 2명(28.6%)으로 나타났고, 1시간, 2시간, 5시간 각각 1명씩(14.3%)으로 나타났다. 영어로 하는 수업을 위해 준비하는 평균 시간은 3시간으로 볼 수 있어, 여러 차시를 가르치게 되는 경우 수업 부담이 클 수 있는 것으로 보인다.

CLIL 수업 진행 도중 한국어를 어느 정도 사용하는지에 대한 조사결과, 전체 응답자 25명 중 8명이 응답했으며, 응답자 가운데 4명인 50%가 '가끔 사용한다' 라고 응답했고, '전혀 사용하지 않는다' '반반씩 사용', '한국어로 통역', '거의 한국어 사용' 이 각각 1명인 12.5%로 나타났으며, 미응답자는 17명인 68.0%로 나타나, 영어로 교과수업을 하는 경우 100% 영어를 매개로 해서 수업이 이루어지고 있지 않고 있고 오히려 50% 이상 한국어가 사용되고 있음을 짐작해 볼 수 있다.

또 CLIL 수업 시 어떤 활동 형태를 채택하고 있는지 대한 조사결과 '학생

개별학습' 이 가장 높은 빈도수를 나타냈으며, 그 다음 순위로 '선생님 혼자 강의진행' 으로 나타나, 교사 중심의 수업이 주로 학습 활동 형태로 제공되며 이에 따라 개별 학습이 그 다음 중심 활동으로 자리잡는 것을 알 수 있다. '질의응답 활동' 이나 짝과 활동, '분단 별 활동' 이 빈도수가 낮은 것으로 보아 수업 중 상호활동이 적극적으로 장려되고 있지는 않은 것으로 볼 수 있다. 이런 경우 내용에 중점이 많이 주어진 수업 활동이 되어 내용을 활용한 언어(영어) 학습은 효율성을 확보하기가 어려울 수 있다.

CLIL 수업 시 활용하는 수업 활동에 대해서는 '적극적 참여활동' 이 가장 많이 응답한 항목으로 나타났는데, 이는 앞서 본 수업 활동 형태에서 상호 활동이 미흡하게 채택되는 것과는 다른 결과를 보여주고 있다. 전체 응답자 25명 가운데 '적극적 참여 활동' 이 38회의 가장 높은 빈도수를 나타냈으며, '강의 및 설명' 이 그 다음으로 6회의 빈도수를 나타냈다. '학습지나 워크시트' 는 5번, '프로젝트' 는 3회의 빈도수를 나타냈으며, '실물교재' 및 '역할극' 은 각 1회의 빈도수를 나타냈다.

CLIL 수업 방식이 한국어로 하는 수업 방식과 다르다고 생각하는가에 대한 조사에서 전체 응답자 25명 중 6명인 24.0%가 '그렇다' 라고 응답했으며, 19명인 76.0%가 '아니다' 라고 나타나, 교과수업에서 내용을 영어라는 매개를 통해 전하는 수업 방식을 대부분의 교사가 채택하고 있는 것으로 보인다. 이는 영어를 모국어로 사용하지 않은 학습자가 당면할 여러 가지 어려움에 효율적으로 대처하기 어렵고, 학습 방법이 한국어 수업 방식과 거의 다르지 않아 수업 운영이나 교과 내용 전달에 있어서도 효율성을 많이 기대하기 어렵다는 점에서 많은 보완이 필요할 것이다.

또한 영어로 진행되는 교과수업에서 학생들의 영어능력 부족으로 초래될 수 있는 내용 및 개념의 부정확한 이해를 예방하기 위해 교사가 특별한 노력을 하는가에 대한 조사 결과 전체 응답자 8명 중 4명인 50.0%가 '그런 편이다' 라고 응답했으며, 3명인 37.5%가 '보통이다' 라고 응답했다. 반면, 1명인 12.5%가 '별로 그렇지 않다' 라고 응답한 반면, '매우 그런 편 이다' 의 응답자는 없었으며, 미응답이 17명으로 나타났다. 이 결과는 위 문항에서 대부분이 영어로 교과수업을 할 경우 한국어 수업 방식과 거의 차이가 없이 가르치고 있다고 한 것과 대조를 이루고 있다.

3) 학생들의 이해도 및 만족도 인식

학생들의 입장에서 CLIL 수업의 어려운 점이 무엇이라고 생각을 하는지 3개를 보기에서 골라 순서대로 선택하게 한 설문 결과, 교사의 입장에서 학생들이 가장 어려움을 느낀다고 생각한 분야는 '내용개념 정확히 이해하기' 로 3회의 빈도수를 나타냈고, '전반적인 영어 설명 이해하기' 가 5회의 빈도수를 나타냈다. 교사의 입장에서 볼 때, 영어로 교과수업이 진행될 때 학생들이 교과 내용을 정확하게 이해하는데 어려움이 있을 뿐 아니라, 같은 비율로 영어 능력 때문에 수업에 참여하는데도 어려움이 있을 것이며 또한 '평가와 수업 내용의 연계성' 이 적을 수 있어 학생들이 시험 준비를 하는데 어려움이 있을 것이라고 생각하고 있는 것 같다.

CLIL 수업이 한국어로 수업하는 것에 비해 학생들의 전체적인 참여도가 어떻다고 생각하는지에 대한 설문 결과, 아래 [그래프 24]와 같이 응답자의 대부분이 부정적인 입장을 보인 것으로 보인다. 내국인 교사가 영어로 진행하는 교과수업에 대해 교사들 스스로가 교육의 효과성에 대해 확신을 갖고 있지 않은 것으로 보인다.