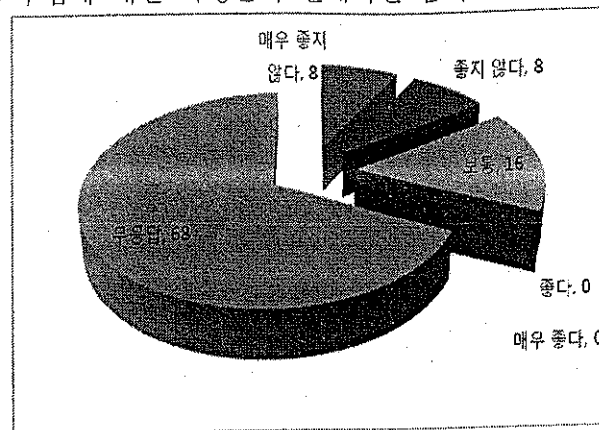
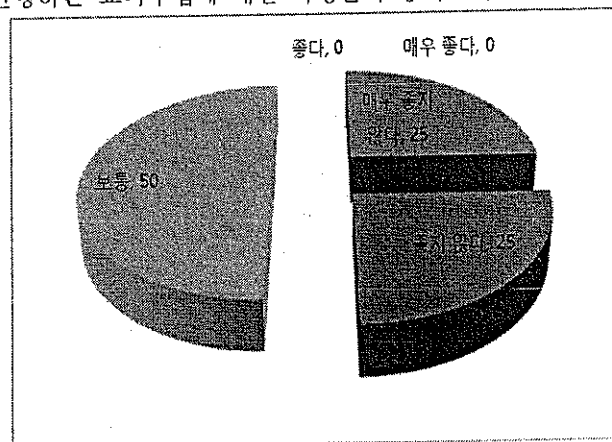


[그래프 24] CLIL 수업에 대한 학생들의 전체적인 참여도는 어떻다고 생각하십니까? (%)



한편 CLIL 수업에 대한 학생들의 학습 흥미도가 어떻다고 생각하는지에 대한 조사 결과는 [그래프25]와 같다. 응답자 8명 가운데, ‘보통’ 이 4명인 50%를 나타냈고, ‘매우 좋지 않다’ 로 응답한 교사가 2명인 25%를 나타냈고, ‘좋지 않다’ 가 2명인 25%를 나타낸 반면, ‘좋다’ ‘매우 좋다’ 라는 응답은 나타나지 않았고, 무응답이 17명인 68.0%로 가장 높은 빈도수를 나타내, 이 항목에 대한 교사의 전반적인 반응을 알 수 없었다.

[그래프 25] 영어로 진행하는 교과수업에 대한 학생들의 흥미도가 어떻다고 생각하십니까? (%)



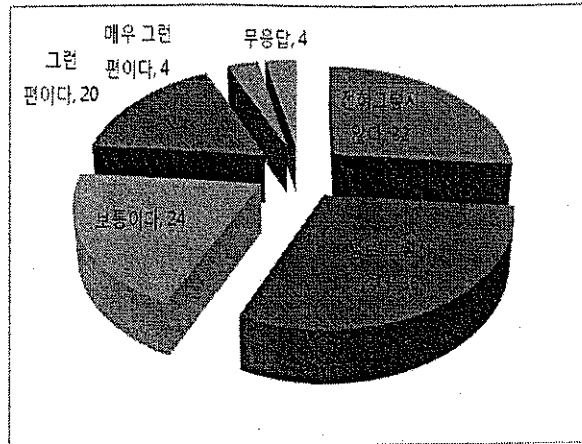
#### 4) CLIL 유지 및 확대에 대한 의견

학생들의 교과내용 이해도와 상관없이 영어로 수업을 진행하는 것에 대한 의견 조사 결과 아래 [그래프 26]에 나타난 것과 같이 전체 응답자 52명 중 9명인 36.0%가 ‘별로 그렇지 않다’ 라고 응답했고, 8명인 32.0%가 ‘전혀 그렇지 않다’ 라고 답했다. 반면, 6명인 24.0%가 ‘보통이다’ , 1명인 4.0%가 ‘매우 그렇다,’ 1명인 4.0%는 무응답으로 나타났다.

CLIL 수업을 진행할 때 학생들의 영어 수준별로 수업이 진행 되어야 한다는 생각에 대한 조사 결과 전체 25명 중 21명인 84.0%가 ‘그렇다’ 라고 높은 빈도수를 나타냈고, 4명인 16.0%가 ‘아니다’ 라고 나타났다. 이 결과는 동일한 문항에 대한 학생들의 반응과 매우 상치되고 있다. 초등학교 보다 더 심화된 학습자들의 수준 차이가 엄연히 있는 가운데 이루어지고 있는 현행의 영어 교과수업에 대해 내국인 교사들이

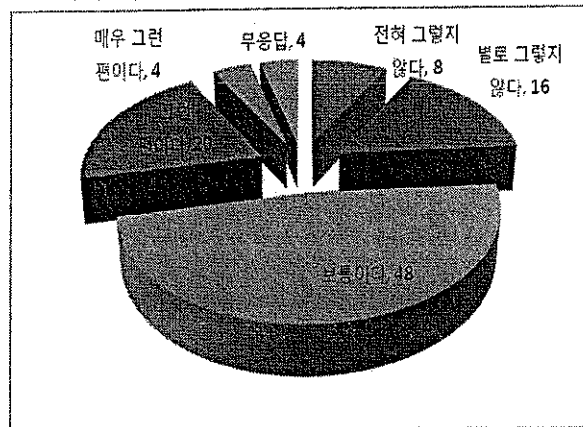
많은 어려움을 겪고 있다는 것을 알 수 있으며, 이러한 어려움을 해소하기 위해 수준별 수업이 도입되어야 할 필요가 있다고 생각하고 있는 것으로 보인다.

[그래프 26] 교과내용 이해와 상관없이 영어로 수업이 진행되어야 한다고 생각하십니까?(%)



CLIL 수업이 앞으로도 계속 되어야 한다고 생각하는지에 대한 조사 결과 12명인 48.0%가 '보통이다' 라고 응답했으며, '그런 편이다' 라고 5명인 20%가 답변했다. CLIL 수업에 있어서의 학생의 영어 수업 이해도에 대한 부정적인 평가와는 달리, 교사들은 대부분 영어로 진행되는 교과수업의 필요성을 어느 정도 인정하고 있는 것으로 보인다. 반면, '별로 그렇지 않다' 가 4명인 16.0%, '전혀 그렇지 않다' 가 2명인 8%로 나타나, 영어로 진행되는 교과수업의 지속에 대해 부정적인 관점을 취하는 교사도 매우 긍정적으로 보고 있는 교사의 비율만큼 많은 것으로 보인다.

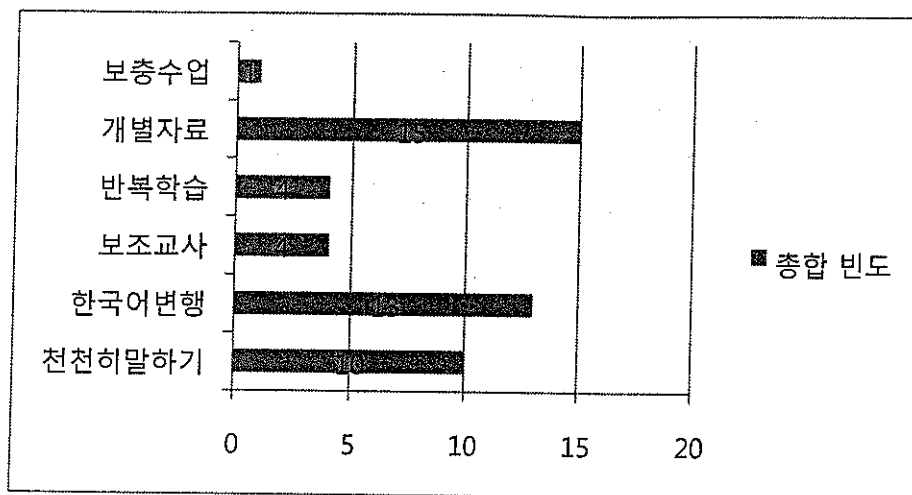
[그래프 27] CLIL 수업이 앞으로 계속되어야 한다고 생각하십니까? (%)



영어로 교과수업이 진행될 때 학생들이 교사에게 바라는 점이 무엇이라고 생각하는가에 대한 조사결과는 [그래프 28]과 같다. CLIL 수업이 진행될 때 학생들이 교사에게 바라는 점이 무엇이라고 생각하는가에 대한 조사결과, 전체 응답자 25명 중 '자신의 수준에 맞는 개별 자료 제공' 을 응답한 빈도수가 가장 많았고, '한국어 사용 병행하기', '천천히 말하기' 가 그 다음 높은 빈도수로 나타났다. '한국인 보조교사의 보충 설명/도움', '많은 반복 학습' 이 각각 4회의 빈도수를 나타냈다. '보충

수업' 은 1회의 빈도수로 가장 낮게 나왔다. 대부분의 수업 활동이나 활동 형태가 '개별학습', '적극적 참여활동', '강의' 등으로 진행되고 있는 것으로 나타난 조사 결과를 보면, 실제 수업 중 이루어지는 활동과 학생들이 원하는 활동은 다르게 나타남을 알 수 있으며, 교사들 자신도 이러한 차이를 인식하고는 있는 것으로 보인다. 동일한 문항에 대해 학생들의 반응은 매우 다르게 나타났다.

[그래프 28] 교사에게 바라는 점<sup>2</sup>



이 밖에, CLIL 수업 과목 중 효율적이라고 생각하는 과목은 수학(3명), 과학(2명) 영어(3명)로 나타났다. 반면 비효율적이라고 생각되는 과목은 국어(6명) 사회(9명) 수학(8명) 음악(1명) 도덕(1명)으로 나타났다. 영어 수업에서 생활 속 영어를 접할 수 있는 환경을 제공하기 위해 좀더 실용적인 과목인 도덕, 미술 등과 같이 실과 수업이 더욱 효율적일 것이라는 제안이 있었고, 원어민 교사와 한국인 교사의 팀티칭 중 한국인 교사가 과목 전달 수업을 먼저 맡아서 학생들을 이해력을 높여야 한다는 제안이 있었다. 또한 자신감이 없어 하는 학생들에게도 발표 기회를 주고 반복 연습을 할 수 있도록 지도하는 등 모든 아이들이 한 번 이상 수업 시간에 말 할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 응답했다. 아울러 CLIL 수업에 대한 학부모들의 반응이 좋고 단계적으로 꾸준히 실행되어 개선점을 찾아야 하므로 수업 운영에 대한 연구가 병행되는 것이 바람직하다고 응답했다. 그러나 영어 수업을 진행하는 교사 준비도가 부족하다는 것에 대해 우려했다. 능력이 되는 교사 수 자체도 빈약하지만 수업을 진행하는 교사에게 지원이 빈약하기 때문에 교사 연수나 자료가 수반되어야 하고 높은 자격 요건을 갖춘 원어민 교사를 수급해야 한다고 제안했다. 교육 과정 시수를 수정 보완하는 등의 노력을 통해 학생들이 해당 교과 내용을 충분히 이해할 수 있는 시간을 가질 수 있도록 노력해야 한다는 의견이 있었다. 재량 활동 등으로 영어로 진행되는 수업을 편성하고 본 수업 시간에는 내용 전달에 주력하자는 의견도 있었다. 영어로 진행되는 수업이 심도 있는 학습에는 한계가 있기 때문에 결국 사교육에 의존하게 된다는 회의적인 의견도

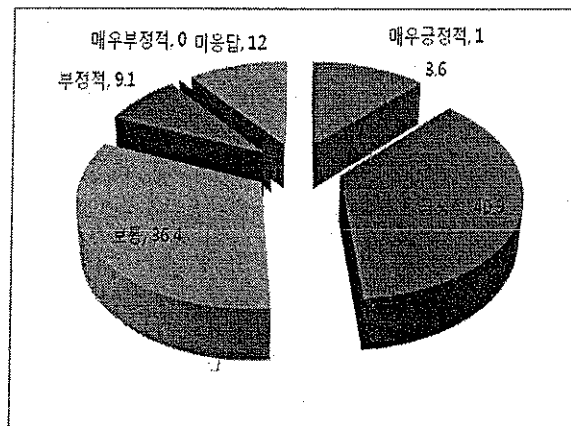
<sup>2</sup> 영어로 교과수업이 진행될 때 학생들이 교사에게 바라는 점에 대한 조사결과를 표시된 총 빈도수로 나타난 이유는 표시된 응답에 대부분이 문항 요구와 달리 순서로 이루어 지지 않거나 순위에 상관없이 표시되었기 때문이다.

있었다.

### 5) CLIL 실시에 대한 학부모 반응

CLIL 수업을 진행하는데 있어 학부모의 반응에 대한 조사결과 전체 응답자 25명 중 9명인 40.9%가 학부모가 이에 대해 '긍정적이다' 라고 생각하고 있는 것으로 나타났고, '보통이다' 는 8명인 36.4%으로 나타났으며, '매우 긍정적이다' 라고 3명인 13.6%로 응답하였다. '부정적이다' (9.1%)라는 응답은 낮은 빈도수를 나타냈다. 긍정적인 반응이 54.5%로 나온 것으로 보아 전반적인 학부모의 반응은 긍정적이라고 반 수 이상의 교사들이 생각하고 있음을 알 수 있다. 그러나 또한 40%의 교사는 학부모의 반응이 그리 좋지 않거나 부정적이라고 믿고 있는 것으로 보인다. 반면, 전반적인 영어 실력 향상에 도움이 된다' 라고 응답한 교사는 60% 로 나타났지만, 학생들의 참여도 와 흥미도 면에서 볼 때 영어로 교과목 수업에 대한 인식은 '보통' (44%)이나 '좋지 않다' (36%)라는 반응이 주로 나타나, 교사와 학부모가 영어로 하는 교과수업에 대한 반응에 있어서 다소 다른 반향을 보이고 있음을 알 수 있다.

[그래프 29] CLIL에 대한 학부모 반응(단위: %)



### 6) 교사의견 간 상관관계 분석

[표 7] 교사와 학부모의 CLIL에 대한 인식 간 상관관계

	CLIL 인식 정도	학부모 반응	영어
CLIL 인식	1		
학부모 반응	0.57**	1	
영어 수업 지속 희망	0.52*	0.46*	1

\* $p < .05$

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

CLIL 수업에 대한 교사의 전반적 의견, 학부모의 반응, 영어 교과 수업의 계속적인 진행 여부, 영어 교과수업에 대한 이해도와 지속성 간에 상관 관계가 있는지 알아보기 위해 문항 간의 상관관계를 조사한 결과 분석 결과는 위의 [표 7]과 같다.

학부모의 반응과 CLIL 수업 지속/확대에 대한 의견 간 상관 계수는 .46으로 유의미한 상관관계를 나타냈고, CLIL 수업에 대한 전반적인 교사의 의견과 앞으로도 CLIL 확대의식 간의 상관계수는 .52로 높은 상관계수를 나타냈다.

## 2. 원어민 교육실습생 활용 방안 및 효율성 연구

### 2.1. 원어민 교육실습생의 수업과 한국인 교사의 수업 비교

CLIL 학습이 학생들의 영어능력 및 교과목 이해에 끼친 영향을 분석하기 전, 원어민 교육실습생을 활용한 CLIL 수업이 현직 한국인 교사들의 수업과 어떻게 다른지를 먼저 살펴보았다. 매 주 녹화된 수업을 관찰하고 분석한 결과는 다음과 같다.

1) 수업의 내용 및 구성: 내용 수업의 구성적인 측면을 보았을 때 평균적으로 원어민 교육실습생들의 수업이 한국인 교사들의 수업보다 더 높은 평가를 받았다. 세부적으로 살펴보면, 초등학교의 경우 원어민 교육실습생이 한국인 교사 보다, 이전 수업과 현재 수업 내용의 관계를 더 많이, 명시적으로 설명하는 것으로 나타났고, 학생들이 수업 이해를 확인하는 질문을 더 자주 하는 것으로 나타났다. 고등학교에서는 원어민 교육실습생이 한국인 교사보다 수업목표에 대해 더 분명하게 언급하고 수업의 주요 학습내용을 더 명시적으로 말해주는 경향을 보였다.

2) 수업 내용의 적절성: 내용 지식을 전달할 때 얼마나 유기적으로 수업을 구성하는가와 관련된 이 항목에서 원어민 교육실습생들이 한국인 교사들에 비해 더 높은 평균점을 얻었다. 원어민 교육실습생이 담당한 수업 가운데 고등학교에서의 수업이 초등학교 수업에 비해 월등히 높은 점수를 보였다. 초등학교의 경우 원어민 교육실습생과 한국인 교사의 차이는 크지 않았지만, 고등학교의 경우 사실(fact)과 교사의 의견(opinion)을 명확하게 구분하고 각 수업의 목표 설정 및 동기부여 면에 있어서 원어민 교육실습생과 한국인 교사의 차이가 큰 것으로 나타났다.

3) 내용 전달: 교사의 내용 전달 기술과 관련된 영역에서는 원어민 교육실습생들이 한국인 교사들에 비해 더 높은 점수를 받았다. 하지만 가장 높은 평균점수를 보였던 그룹은 고등학교 한국인 교사 그룹이었다. 초등학교의 원어민 교육실습생은 강조할 때 억양(intonation)을 이용하고 활동의 시작과 끝을 알리는 신호를 주는 점에서 한국인 교사들보다 나은 점수를 받았고, 한국인 교사들은 학생들과 골고루 눈을 마주치는 등 학생 개개인에 대한 배려를 보여주는 항목들에서 더 나은 평가를 받았다.

4) 교사-학생 간 상호작용: 교사와 학생간의 상호작용에 대한 부분에서도 다른 부분과 마찬가지로 원어민 교육실습생들의 평균점수가 한국인 교사들의 평균점수보다 높았다. 원어민 교육실습생들이 한국인 교사들에 비해 특히 높은 점수를 보인 부분은 학생들의 활발한 참여를 잘 촉발시킬 수 있는 언행, 학생들이 어려운 질문에 스스로 대답하게 유도하는 방법, 학생들의 답이 완벽하지 않을 때 답을 유추할 수 있도록 하는 부연질문, 교실 밖에서 수업 시간에 배운 내용에 대해 생각해 볼 수 있게 돕는 질문, 학생들과 친밀한 관계 유지, 수업시간에 유용한 토론이나 활동으로 수업 내용 이해 돕기 등의 항목이었다.

5) 설명 방법: 교사들의 수업이 연역적으로 구성되었는지 귀납적으로 구성되었는지를 살펴본 결과 초등학교 원어민 교육실습생, 고등학교의 원어민 교육실습생, 고등학교 한국인 교사의 경우 개념을 먼저 가르치고 예시를 나중에 제시하는 연역적 구성이 많은 것으로 나타났다. 하지만 초등학교 한국인 교사의 경우 예시가 먼저 제시되고 그것을 토대로 개념을 배우게 하는 귀납적 구성이 많은 것으로

나타났다.

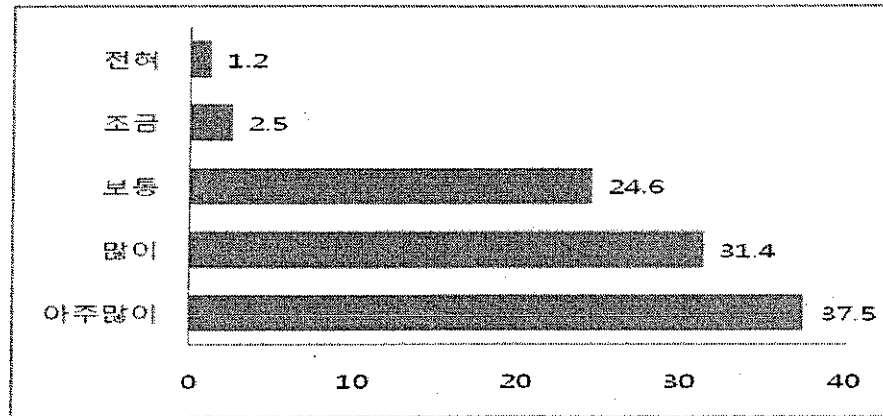
6) 수업활동 유형: 수업의 활동 유형을 살펴본 결과 초등학교 원어민 교육실습생과 고등학교 한국인 교사의 경우 주로 학급 전체 활동을 하고 있는 것으로 드러났다. 하지만 초등학교 한국인 교사의 수업시간에는 주로 조별활동이 이루어지고 있었고 고등학교 원어민 교육실습생은 학급 전체 활동과 조별활동을 적절히 분배하는 수업활동 유형을 보였다.

## 2.2. 원어민 교육실습생의 CLIL 수업에 대한 학생 만족도 조사

### 2.2.1. 초등학교

#### 1) 원어민 교육실습생의 CLIL 수업에 대한 이해도, 참여도에 대한 견해

[그래프 30] 원어민 교육실습생의 수업을 어느 정도 이해했나요? (단위: %)



원어민 교육실습생이 담당한 수업에 대한 학생의 이해도를 묻는 질문에 대해 약 38%의 학생들이 ‘아주 많이’로 가장 많이 대답했고, 약 31%의 학생들은 ‘많이’로, 약 25%의 학생들은 ‘보통’으로 대답했다. ‘조금’과 ‘전혀 이해하지 못했다’라고 답한 학생은 전체 316명 중 12명(3.7%)로 매우 적은 수를 차지했다. 따라서 과반수 이상의 초등학생들이 원어민 교육실습생의 CLIL 수업을 이해하는데 어려움이 없었던 것으로 나타났다.

원어민 교육실습생이 수업시간에 하는 질문에 대해서 얼마나 답할 수 있는지를 묻은 문항을 통해 수업의 이해도를 간접적으로 알 수 있었는데, 이것에 대한 응답으로는 ‘대부분 대답할 수 있었다’라고 말한 응답자가 약 37%, ‘가끔 대답할 수 있었다’는 약 25%, ‘항상 대답할 수 있었다’라고 대답한 학생은 약 24%로 80% 이상의 학생이 질문에 대답하는 것에 있어서는 별다른 어려움을 느끼지 않은 것으로 보여졌다. 전혀 대답할 수 없었다고 답한 학생은 316명 중 11명(3.5%)에 그쳤고 이들이 대답할 수 없었던 이유로 4명의 학생이 ‘선생님의 질문은 이해하나 어떻게 영어로 대답하는지 몰라서’를 들었다. 2명의 학생들은 각각 ‘선생님의 질문을 이해할 수 없어서’와 ‘선생님의 질문도, 답도 몰라서’를 원인으로 선택했고, 2명의 학생은 ‘영어를 원래 못해서,’ ‘영어로 배우는 게 좀 싫어서’라고 응답했다.

수업 이해를 저해하는 이유를 찾기 위한 문항에서 평균적으로 가장 어려웠다고

답한 부분은 영어 문법이었고, 발표하기, 쓰기, 단어, 발음, 선생님 설명 듣고 이해하기, 읽기의 순서로 수업 이해 방해 요소를 인식하고 있었다. 읽기는 학생들이 기초설문조사에서 가장 많이 공부하는 부분이라고 답한 만큼 수업시간에 어려움이 제일 없는 영역으로 밝혀졌다. 학생들이 말하기를 가장 많이 공부하는 영역이라고 응답했기 때문에 발표하기 문항을 어렵지 않게 느낄 것이라고 예상했으나 예상과는 다르게 평균적으로 어렵다고 느끼고 있음을 알 수 있었다. 다른 특이사항은 발표하기가 가장 어려웠다고 대답한 사람이 약 21%에 해당한 반면에 가장 쉬웠다고 대답한 사람이 12%나 되어서 학생들간에 편차가 컸다는 것을 알 수 있었다. 이와 비슷한 경향을 보인 것이 선생님 설명 듣고 이해하기였는데, 이 부분 역시 가장 쉬웠다고 말했던 응답자가 26%정도였으나 가장 어려웠다고 답했던 응답자도 18%나 되는 것으로 보아 이 영역 또한 학생들에 따른 편차가 컸다고 볼 수 있었다. 학생들 상당수가 문법을 수업 이해도를 저해하는 주요 요인이라고 생각한 듯하다.

수업을 이해하지 못했을 때의 전략을 살펴보기 위한 질문에 대해서는 '친구들에게 물어봤다' 라고 대답한 학생이 전체의 38% 가량을 차지해 가장 많았고, '담임 선생님께 여쭙어보았다' 고 대답한 학생은 약 24%, '외국인 선생님께 여쭙어보았다' 는 약 15%, '그냥 넘어갔다' 가 12%, '친구들을 따라 했다' 가 약 6%인 것으로 나타났다. 수업을 이해하지 못했을 경우에 이해를 돕기 위해 친구들이나 담임 선생님, 외국인 선생님에게 묻는 식의 적극적 자세를 취한 응답자가 80%정도를 차지한 것으로 보아 대부분의 학생들이 수업에 적극적으로 임했다는 것을 알 수 있었다.

수업 참여도를 살펴보기 위해서 학생들이 수업시간에 얼마나 많이 발표를 했는지를 조사했다. 이 질문에 대해서 '가끔 발표했다' 를 선택한 응답자는 전체의 약 57%로 가장 많았고, '발표를 많이 했다' 가 약 19%를, '듣고만 있고 발표하지 않았다' 가 약 18%를 차지했다. 기타의 답변으로는 '손들어도 시키지 않는다,' '생각만 하고 발표하지 않았다,' '조금 발표했다' 등이 있었다. 발표를 평소에도 많이 하는지 혹은 원어민 교육실습생의 수업에서만 발표를 했거나 하지 않았는지를 알 수 없었기 때문에, 학생들의 참여도가 평소 수업보다 더 활발했는지 아닌지는 알 수 없었다. 하지만 원어민 교육실습생 수업시간에 발표에 참여한 학생들이 과반수 이상이라는 사실은 학생들이 수업에 적극적으로 참여했다는 것을 보여준다고 할 수 있다.

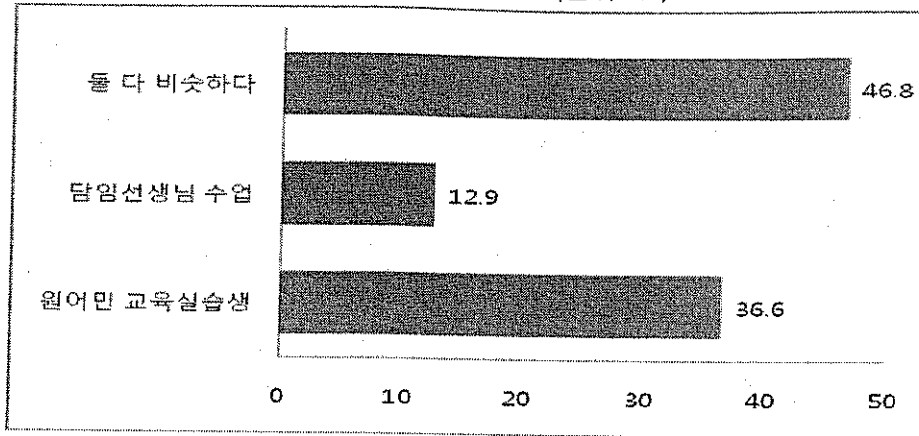
## 2) 원어민 교육실습생의 CLIL 수업에 대한 만족도, 기대감에 대한 견해

원어민 교육실습생 수업에 대한 학생들의 만족도를 보기 위한 질문으로 원어민 교육실습생과 담임 선생님의 수업 중 어느 수업이 더 재미있는지를 물었다. 이에 다음 [그래프 31]과 같이 '둘 다 비슷하다' 라고 대답한 응답자가 47% 정도로 가장 많았고, 그 뒤를 이어 '원어민 교육실습생 수업이 더 재미있다' 라는 대답이 37%를 차지했으며 '담임 선생님 수업이 더 재미있다' 라고 대답한 응답자는 13%였다.

위의 세 가지 보기 중 원어민 교육실습생의 수업이 더 재미있었다고 말한 응답자가 담임선생님 수업이 더 재미있었다고 답한 응답자보다 유의미하게 많았고, 원어민 교육실습생 수업을 선택한 학생보다 '두 수업이 비슷하다' 라고 한 학생이 유의미하게 많았다. 따라서 학생들에게 누가 수업을 진행하는지는 많이 중요하지 않았다는 것을 알 수 있었다. ( $\chi^2=61.08$ ,  $p=0.000$ ) 이를 통해 원어민 교육실습생의 수업을 더 선호하는 학생이 한국인 담임 선생님의 수업을 선호하는 학생보다 많은 것은 사실이지만, 그 수에

있어서 두 수업이 비슷하다고 여기는 학생들보다는 유의미하게 적다는 것을 알 수 있었다.

[그래프 31] 원어민 교육실습생 수업과 담임 선생님이 하시는 수업 중 어느 수업이 더 재미있었나요? (단위: %)



또한 원어민 교육실습생의 수업이 얼마나 기다려지냐는 질문에는 ‘보통’이라는 대답이 약 42%였고, ‘많이’라는 대답은 약 36%, ‘조금’이 약 10%, ‘전혀 기다려지지 않는다’가 8%로 나타난 것으로 보아 대다수의 학생들이 수업에 대해 기대감을 가지고 수업에 임했다는 것이 밝혀졌다.

학생들이 이번에 들었던 수업을 토대로 가장 좋았던 과목과 가장 싫었던 과목을 고르라는 질문이 있었는데, 324명 중 106명이 과학을 가장 좋았던 과목으로 뽑았고(32.7%), 324명 중 64명이 수학을 가장 싫어했던 과목으로 들었다(19.7%). 이외에도 좋았던 과목으로 응답한 과목으로는 음악(18.2%), 사회(16.7%), 미술(13%), 수학(8%) 등의 순서였고, 싫어했던 과목으로는 없다(18.8%), 사회(17.9%), 과학(10.5%), 미술(6.2%) 등의 순서로 나타났다<sup>3</sup>. 좋았던 과목을 선택한 이유로 ‘재미있어서,’ ‘지루하지 않아서,’ ‘알아듣기 쉽게 가르쳐 주셔서,’ 등 다양한 답변이 나왔는데 대부분의 이유에 ‘재미있었다’가 들어가 있어서 학생들이 좋았던 과목을 선택한 기준에 ‘흥미’가 포함된다는 것을 알 수 있었다. 이와는 반대로 싫어했던 과목을 선택한 이유로는 ‘재미없어서,’ ‘어려운 용어를 사용해서,’ ‘내가 원래 싫어하는 과목이라서,’ ‘이해하기 어려워서’ 등 더 다양한 답변들이 나왔다. 대부분의 답변에 ‘이해하기 힘들었다’ 또는 ‘지루했다’는 내용이 포함되어 있었는데, 이러한 답변들로 보아 응답자들은 자신들에게 어려웠던 용어가 포함되어 있던 과목을 이해하기가 힘들어지자 자연스럽게 이 과목을 싫어하게 된 것으로 보인다.

### 3) 원어민 교육실습생의 CLIL 수업 중 활동에 대한 견해

원어민 교육실습생의 수업이 주로 어떤 활동으로 이루어졌는지를 물어보기 위해 수업이 주로 어떻게 진행되었는지를 조사했는데 ‘학급 전체가 하는 활동(게임, 실험,

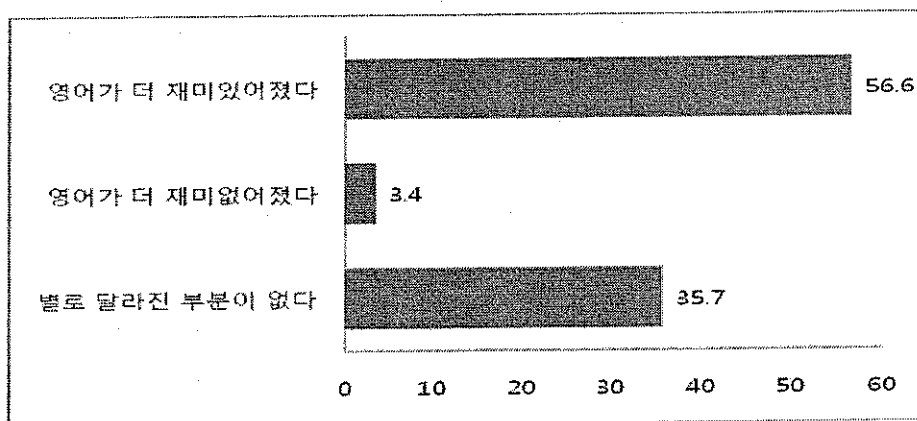
<sup>3</sup> 문항에 원어민 교육실습생이 가르쳤던 과목 중에서 가장 좋았던 과목과 가장 싫었던 과목을 물으면서 학생이 답할 수 있는 과목에 제한을 두지 않았으므로 결과에 나온 과목별 비율을 다 합할 경우 100%를 넘을 수 있다.



시험 등)을 했다' 고 답한 사람이 33%정도를 차지해서 가장 많았고 이와 비슷한 비율의 응답자가 '그룹으로 하는 활동을 했다' (31%)라고 대답했다. '원어민 교육실습생이 주로 설명을 하고 우리는 듣기만 했다' 는 약 20%의 응답자가 선택했고, 마지막으로 약 11%에 해당되는 인원이 '혼자서 문제를 풀거나 발표를 했다' 라고 대답했다. 이로 미루어 볼 때 원어민 교육실습생 수업 시간에 이루어진 활동은 주로 학생들의 참여를 이끌어내는 학급 전체활동이나 그룹활동이 많았다는 것을 알 수 있었다. 수업에 대한 학생의 기대감을 물었던 항목과 이 항목간에 유의미한 상관관계( $r=-0.240$ ,  $p=0.000$ )가 있는 것으로 보아 선생님이 하시는 수업시간에 학생의 참여를 이끌어내는 학급활동이나 그룹활동이 많을수록 학생들이 수업에 대해 가지는 기대감이 높다는 것을 알 수 있었다. 또한 원어민 교육실습생과 담임 선생님 사이의 선호도와 기대감 간의 상관관계를 살펴본 결과 원어민 교육실습생 수업에 적극적으로 입한 학생일수록 원어민 교육실습생의 수업을 선호하는 것으로 나타났다( $r=-0.122$ ,  $p=0.033$ ).

#### 4) 원어민 교육실습생을 활용한 CLIL 수업의 효과 및 형태에 대한 견해

[그래프 32] 원어민 교육실습생의 수업을 통해서 영어에 대한 나의 생각은 어떻게 달라졌나요? (단위: %)

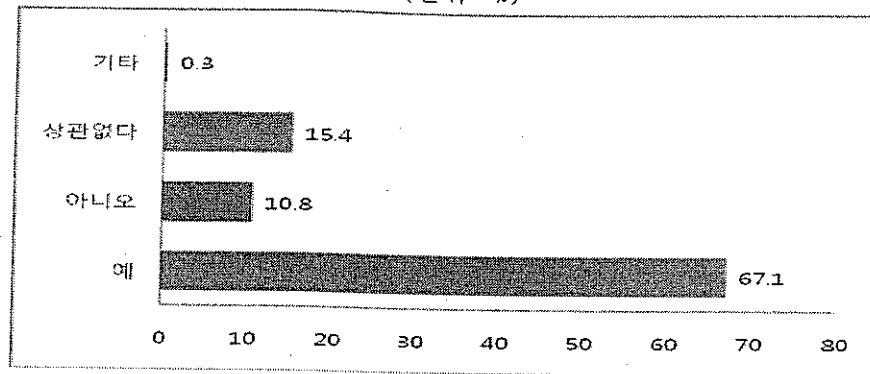


CLIL 수업의 효과를 알아보기 위해서 한 학기 동안 수업을 받고 난 후 영어에 대한 생각이 어떻게 바뀌었는지를 설문한 결과, 57%정도의 응답자가 '영어가 더 재미있어졌다' 고 대답했고, 36%가 '별로 달라진 부분이 없다' 고 대답했으며 3%가 '영어가 더 재미없어졌다' 고 답했다. 대부분의 경우 영어에 대한 흥미가 이전과 같거나 더 늘어난 것으로 나타났다.

또한 응답자들이 수업을 통해서 도움을 받았다고 생각하는 영어의 영역을 순서대로 나열하라는 질문에서 평균적으로 말하기에 가장 도움을 많이 받았다고 생각하는 것으로 나타났고, 듣기, 쓰기, 읽기, 발음, 단어, 문법 순서로 선택되었다.

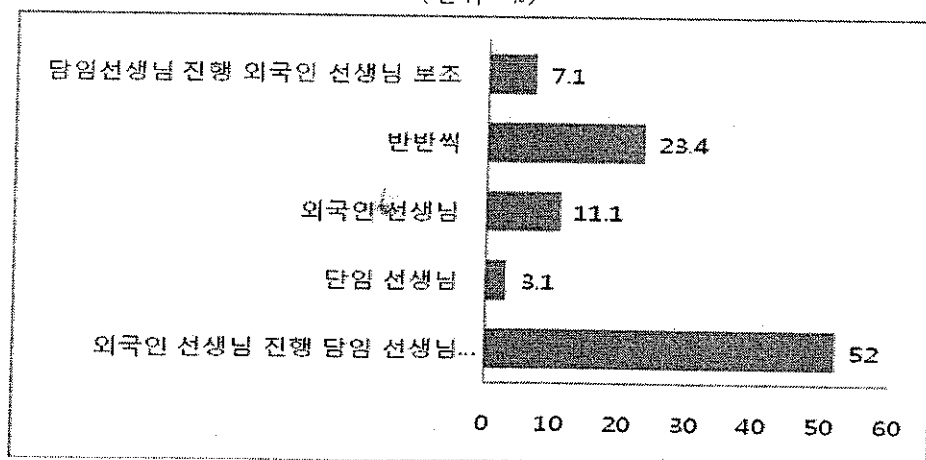
CLIL 수업에 대한 의견을 묻기 위해 앞으로 영어 이외의 다른 과목을 계속 원어민 교육실습생이 수업을 하는 것에 대해 설문을 해 본 결과, 전체 응답자의 67%가 '좋다' 라고 대답했고, 11%는 '싫다' 라고 답했으며, '누가 하든 상관없다' 라고 대답한 학생은 15%를 차지했다.

[그래프 33] 앞으로도 영어 이외의 다른 과목들을 원어민 교육실습생이 영어로 수업을 하면  
좋을까요? (단위: %)



이와 비슷한 질문으로 앞으로 영어 이외의 다른 과목을 어느 선생님께 배우고 싶은지를 묻은 결과, 약 42%가 '외국인 선생님께 배우고 싶다' 고 대답해 가장 많은 비율을 차지했고, '어떤 선생님께 배워도 상관없다고' 가 34%, '담임 선생님께 배우고 싶다' 가 20%를 차지했다. 위의 두 질문간에 비율의 차이는 있었지만, 외국인 선생님께 배우고 싶어하는 학생이 한국인 선생님께 배우고 싶어하는 학생보다 많다는 사실에는 변함이 없었다.

[그래프 34] 다음 학기에 외국인 선생님께서 오신다면 어떻게 수업을 하시면 좋을까요?  
(단위: %)



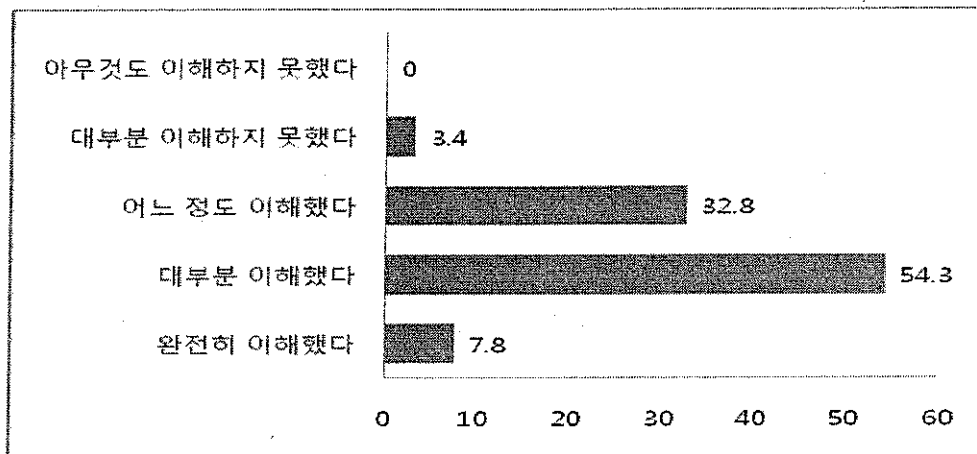
CLIL 수업의 수업 형태에 대한 선호도를 묻는 질문에 응답자들 중 과반수가 넘는 학생이 '외국인 선생님께서 주로 가르치시고 담임 선생님께서 옆에서 도와주시면 좋겠다' (52%)로 답했고 23%에 해당되는 학생은 '외국인 선생님과 담임 선생님께서 반반씩 나누어 가르치시면 좋겠다' 고 대답했다. '외국인 선생님께서 혼자서 다 가르치시면 좋겠다' 라고 말한 사람은 11%였고, '담임 선생님께서 주로 가르치시고 외국인 선생님께서 옆에서 도와주시면 좋겠다' 고 말한 학생은 7%를 차지했으며 '담임 선생님께서 혼자서 다 가르치시면 좋겠다' 라는 대답은 3%에 불과했다. 이 같은 결과를 봤을 때, 학생들은 외국인 선생님께 수업 받는 것을 크게 선호하고 있다는 것을 알 수 있다.

## 2.2.2. 고등학교

### 1) 원어민 교육실습생의 CLIL 수업에 대한 이해도, 참여도에 대한 견해

원어민 교육실습생의 수업을 어느 정도 이해했는지를 묻는 질문에 대해 약 54%의 학생들이 '대부분 이해했다'로 대답해서 가장 많았고, 약 33%의 학생들은 '어느 정도 이해했다'로, 약 8%의 학생들은 '완전히 이해했다'로 대답했다. '대부분 이해하지 못했다'라고 답한 사람은 전체 116명 중 4명(3.4%)으로 매우 적었고, '아무것도 이해하지 못했다'라고 응답한 사람은 한 명도 없었다. 위의 결과로 보아 대부분의 학생들이 원어민 교육실습생의 수업을 들으면서 교과내용을 이해하는 데에는 별 문제가 없었던 것을 알 수 있었다.

[그래프 35] 원어민 교생선생님 수업에서 본인의 이해도는 어땠나요? (단위: %)



학생의 이해도에 영향을 끼칠 수 있는 선생님의 말하기 속도와 발음에 대해 묻은 질문에 관련해서 원어민 교육실습생의 말하기 속도가 '적당했다'라고 답한 학생이 50%였고, '빨랐다'고 말한 학생은 42%였다. '너무 느렸다'고 느낀 학생은 없었고, '너무 빨랐다'와 '느렸다'고 답한 학생이 4%정도를 차지한 것으로 보아 학생들이 느끼기에 말하기 속도는 적당하거나 빠른 정도였다고 생각한 듯 보였다. 또한 발음이 알아듣기 쉬웠는지 어려웠는지의 정도를 묻은 질문에서는 '어느 정도 알아들을 수 있었다'고 말한 학생이 67%나 되었고 '알아듣기 쉬웠다'를 선택한 학생은 16%, '알아듣기 어려웠다'는 10%여서 80%가 넘는 학생이 선생님의 발음을 이해하는데 별 문제가 없었던 것으로 밝혀졌다. 선생님의 말하기 속도나 발음이 학생들의 이해도를 저해하는 요인으로 작용하지 않았기 때문에 학생들이 수업을 이해하는데 별 문제가 없었던 것으로 보였다.

수업을 이해하기 힘들었던 경우, 학생들이 생각하고 있는 이유로는 '선생님의 발음이 알아듣기 어려워서'가 24%, '선생님 말의 속도가 너무 빨라서'가 22%를 차지했다. 또한 18%는 '선생님께서 사용하는 단어가 너무 어려워서'라고 답했고 약 7%의 학생은 '선생님께서 사용하는 문장의 길이가 너무 길어서,' '수업내용 자체가 너무 어려워서'를 택하였다. 앞의 원어민 교육실습생의 말하기 속도나 발음에 대해 묻은 질문에 대해 학생들은 전체적으로 수업을 이해하는 데 별 문제가 없는 것으로

답했으나 실제로 수업을 하면서 이해하기 힘든 부분이 생겼을 경우, 발음이나 말의 속도가 이해도를 저해하는 중요한 요인인 것처럼 학생들이 느끼는 것으로 나타났다.

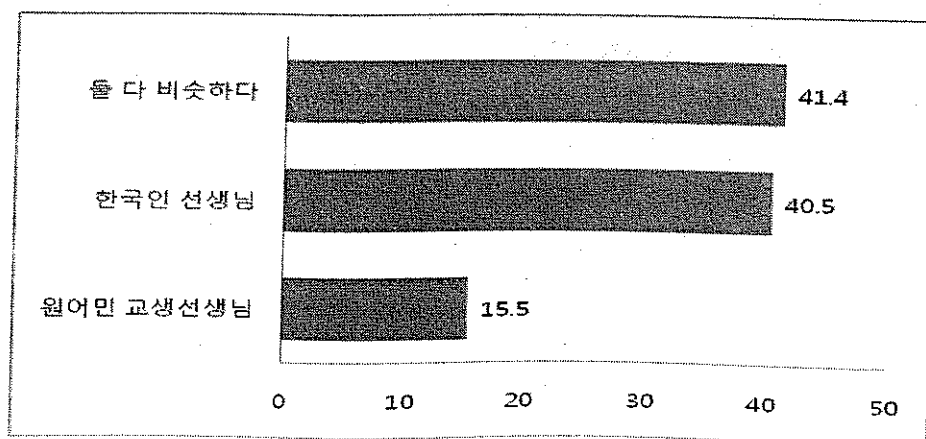
학생들이 원어민 교육실습생의 수업을 이해하지 못했을 경우 이용했던 전략에 대해 묻은 질문에 대해 '다른 학생에게 물어봤다'가 55%로 가장 많았고, '그냥 넘어갔다'가 16%로 그 뒤를 이었고 '혼자서 해결했다(8%)', '수업 중에 교생선생님께 여쭙어보았다(7%)', '수업 후 교생선생님께 개인적으로 여쭙어보았다(5%)', '수업 후 한국인 담당과목 선생님께 개인적으로 여쭙어보았다(3%)'가 선택되었다. 위와 같은 결과는 학생들이 수업에 임할 때 적극적으로 선생님께 여쭙어보기 보다는 부담이 적은 친구들에게 묻거나 그냥 넘어가는 형태의 소극적 자세를 취했다는 것을 보여주었다.

수업에 대한 참여도를 묻는 문항에 대한 답변을 살펴보면, '기회가 있거나 마음이 내키면 참여했다'로 답한 학생이 55%, '시키실 때만 참여했다'가 약 21%, '적극적이었다'가 약 14%, '거의 참여하지 않고 가만히 앉아 있었다'가 약 9%였다. 한국인 선생님과 원어민 교육실습생 수업에서 나의 참여도가 어떻게 다른지를 묻는 질문에서는 58%에 해당되는 학생이 '둘 다 비슷했다'라고 답했고, 37%는 '한국어 선생님 수업에서 더 적극적이었다'라고 답했으며 '원어민 교육실습생 수업에서 더 적극적이었다'라고 대답한 학생은 3%밖에 되지 않는 것으로 나타났다. 이 같은 결과는 과반수가 넘는 학생들이 외국인 선생님과 한국인 선생님 수업 시간에 비슷하게 참여하긴 했지만, 두 선생님 중 한국인 선생님 수업에 더 적극적으로 임하는 학생이 많았고, 원어민 교육실습생 시간에는 시키지 않거나 마음이 내키지 않을 경우에는 수업에 소극적으로 참여하는 경향이 있다는 것을 보여주었다.

## 2) 원어민 교육실습생의 CLIL 수업에 대한 만족도, 기대감에 대한 견해

원어민 교육실습생의 수업에 대한 만족도를 알기 위해 우선 원어민 교육실습생 수업과 한국인 선생님 수업 중 누구의 수업이 더 흥미로웠는지를 물었다. 답으로는 '둘 다 비슷했다'와 '한국인 선생님 수업이 더 흥미로웠다'가 약 41%로 많았고 '원어민 교육실습생 수업이 더 흥미로웠다'라고 답한 학생은 16%밖에 없는 것으로 나타났다.

[그래프 36] 원어민 교육실습생의 수업과 한국인 교사의 수업 중 어느 수업이 자신에게 더 흥미로웠나요? (단위: %)



‘한국인 선생님 수업이 더 흥미로웠다’ 고 답한 학생들은 그 이유로 ‘시험에 도움이 되기 때문에’ 또는 ‘한국어를 사용하기 때문에,’ ‘이해하기 더 쉽기 때문에’ 등을 들었다. ‘원어민 교육실습생 수업이 더 흥미로웠다’ 를 선택한 학생은 ‘신선한 경험이었기 때문에,’ ‘시험에 얽매이지 않는 자유로운 분위기 때문에,’ ‘영어로 수업을 한다는 것 자체가 흥미로웠다’ 등을 이유로 꼽았다.

원어민 교육실습생 수업에 대한 전반적인 만족도를 묻는 질문에서는 ‘만족했다’ 가 약 42%로 가장 많았고 나머지는 ‘보통이었다(약 34%), ‘별로 만족하지 않았다(약 17%), ‘매우 만족했다(약 3%), ‘전혀 만족하지 않았다(약 3%)’ 의 순이었다. 만족하지 못했다고 답한 학생들은 그 이유로 ‘수업에 집중이 잘 되지 않았다,’ ‘선생님과의 문화적 차이가 컸다,’ ‘알아듣기 어려워서 참여도가 떨어졌다’ 등으로 응답했다. 이 항목의 결과와 수업 참여도 사이의 상관관계를 살펴본 결과, 만족도가 컸다고 말한 학생일수록 원어민 교육실습생 수업에서 높은 참여율을 보인 것으로 드러났다( $r=0.387$ ,  $p=0.000$ ).

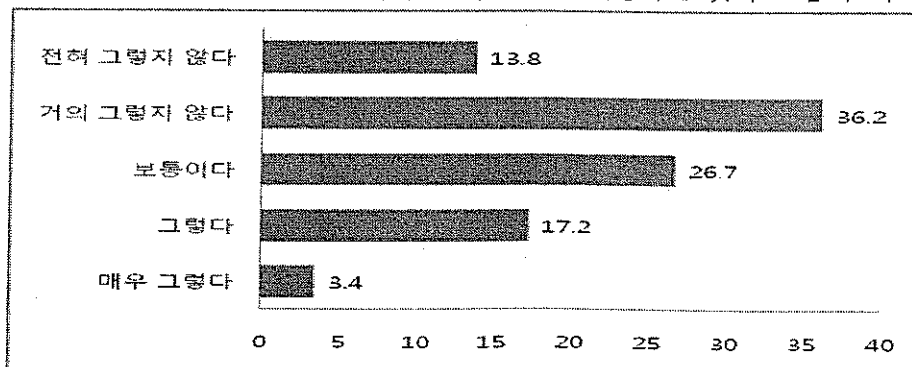
### 3) 원어민 교육실습생의 CLIL 수업 중 수업활동에 대한 견해

원어민 교육실습생이 수업 시간에 주로 했던 활동에 대해 묻는 항목에서 학생들은 평균적으로 ‘선생님 혼자서 강의하고 설명하는 활동’ 을 가장 많이 했다고 답했고, ‘소규모 그룹 활동,’ ‘선생님과 질문 및 대답,’ ‘분단 별 활동,’ ‘개별학습,’ ‘작과의 활동’ 의 순으로 활동이 이루어졌다고 응답했다. 가장 많이 했던 활동으로 선택한 비율만을 살펴보면 ‘선생님 혼자서 강의’ 를 선택한 학생이 73%로 압도적으로 많았고 그 다음으로는 ‘소규모 그룹 활동(약 14%), ‘분단 별 활동(약 7%), ‘선생님과 질문 및 대답(약 2%), ‘개별학습(약 1%)’ 의 순으로 나타났다. 원어민 교육실습생 수업 시간에 본인이 좋았던 항목을 순서대로 배열하라는 질문에서는 평균적으로 ‘소규모 그룹 활동’ 이 제일 좋았다고 답했다.

가장 어려웠던 수업 활동이 무엇이였는지를 묻는 질문에 대한 답으로 ‘선생님 수업을 이해하는 게 어려웠다’, ‘수업 끝나고 퀴즈를 푸는 것이 어려웠다,’ ‘발표하기가 어려웠다’ 등이 나왔다. 이에 반해 가장 도움이 되었던 활동은 무엇이였냐고 묻는 질문에는 ‘게임을 통해 지난 시간에 배운 내용을 복습하는 것,’ ‘내용을 정리해주시는 것,’ ‘그룹에서 토론하기’ 등의 응답이 있었다.

### 4) 학생들이 인식하는 원어민 교육실습생을 활용한 CLIL 수업의 효과에 대한 견해

[그래프 37] 수업 이해와 상관없이 수업을 영어로만 진행하는 것이 도움이 되나요? (%)

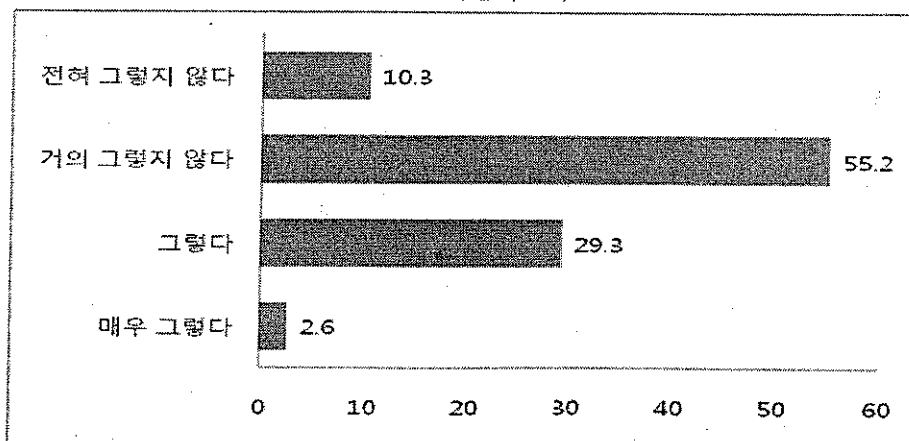


CLIL 수업의 전반적인 효과에 대해 학생들이 어떻게 인식하고 있는지를 알아보기 위해 수업이해도와 상관없이 수업을 영어로만 진행하는 것에 대해 도움이 된다고 생각하는지를 묻는 질문에서 약 36%의 학생이 ‘거의 그렇지 않다’ 라고 대답했고, 뒤를 이어 ‘보통이다(약 27%),’ ‘그렇다(약 17%),’ ‘전혀 그렇지 않다(약14%)’ 로 나타났다. ‘매우 도움이 된다’ 라고 말한 학생은 전체의 3%정도에 달하지 않았다.

위의 결과로 보아 과반수 정도의 학생이 영어로 진행하는 CLIL 수업의 효과에 대해서 신뢰하고 있지 않다는 것을 알 수 있었다. 한가지 흥미로운 것은 영어로 수업하는 것이 영어실력 향상에 도움이 되었다고 대답한 학생일수록 수업을 영어로만 진행하는 것이 도움이 된다고 답했다는 것이다( $r=0.585, p=.000$ ).

또한 다음학기에도 사회수업을 원어민 교육실습생으로부터 배우고 싶은지 묻는 질문에서 44%가 ‘아니오’ 를, 36%는 ‘어떤 선생님이든 상관 없다’ 를, 16%는 ‘예’ 를 택했다. 사회과목을 제외하고 앞으로 원어민 교육실습생에게 배우고 싶은 과목이 있는지를 묻는 설문에서는 30%가량의 학생이 ‘영어’ 라고 답했다. 그 외에 나온 과목으로는 ‘미술’, ‘음악’, ‘체육’ 과 같은 예체능 과목이 주를 이루었다. ‘없다’ 라는 답도 17% 가량 되어서 학생들이 영어로 진행하는 CLIL 수업에 대해 부정적인 견해를 가지고 있음을 알 수 있었다.

[그래프 38] 원어민 교육실습생이 영어로 수업 하였을 때 영어실력 향상에 도움이 되었나요?  
(단위: %)



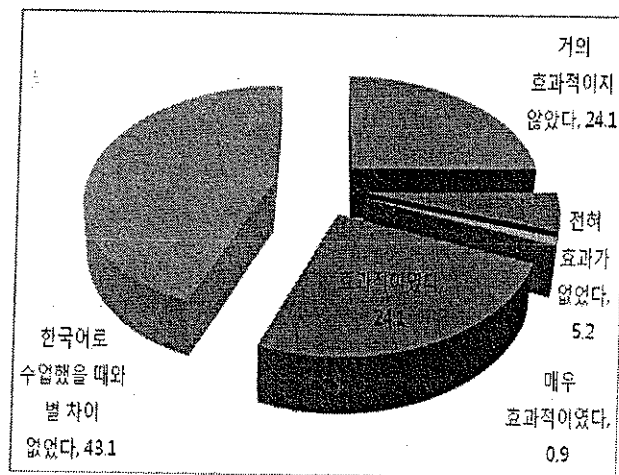
학생들이 인식하는 CLIL 수업의 언어적 측면 효과를 알아보기 위한 질문들이 있었다. 원어민 교생선생님의 수업을 통해서 영어에 대한 나의 태도가 어떻게 달라졌는지 묻는 질문에서는 73%의 학생이 ‘별 차이 없다’ 라고 답했고, 약 21%의 학생만이 ‘영어에 대한 흥미가 높아졌다’ 라고 말했다. ‘영어에 대한 흥미가 떨어졌다’ 라고 말한 학생은 4%정도로 적었다. 원어민 교육실습생의 수업이 영어실력 향상에 도움이 되었는지를 묻는 질문에는 [그래프 38] 에서 볼 수 있듯 55%정도의 학생이 ‘거의 그렇지 않다’ 를, 29%는 ‘그렇다’ 를 10%는 ‘전혀 그렇지 않다’ 를 선택했다. ‘매우 그렇다’ 를 택한 학생은 전체의 2.6%밖에 되지 않았다. 이로 보아 과반수 이상의 학생들이 원어민 교육실습생의 수업이 영어실력 향상에는 도움이 되지 않는다고 생각하고 있는 것을 알 수 있었다.

위의 질문에서 ‘매우 그렇다’ 와 ‘그렇다’ 를 답한 학생을 대상으로 어떤

분야에 가장 도움이 되었는지 순서대로 나열하라는 질문을 덧붙였는데, 그 결과 평균적으로 듣기, 말하기, 발음, 단어, 쓰기, 읽기, 문법 순으로 도움이 되었다는 결과가 나왔다.

다음으로 학생들이 인식하는 CLIL 수업의 교과적 측면 효과를 알아보기 위한 설문들을 살펴보았다. 우선 원어민 교육실습생 수업을 통해 사회 교과목에 대한 자신의 태도가 어떻게 바뀌었는지를 묻는 질문이 있었는데, 83%에 해당되는 학생이 '별 차이 없었다'를, 9% 정도가 '사회과목에 대한 흥미가 높아졌다'를, 6%는 '사회과목에 대한 흥미가 떨어졌다'를 선택했다. 또한 원어민 교육실습생이 영어로 수업하였을 때 사회과목 지식전달에 얼마나 효과가 있었는지를 묻는 질문에서는 '한국어로 수업했을 때와 별 차이가 없었다'를 선택한 학생이 약 43%였고, 24.1%의 학생이 '효과적이다,' '거의 효과적이지 않았다'를 각각 택했다. '전혀 효과가 없었다'라고 답한 학생도 5%정도 있었다.

[그래프 39] 원어민 교육실습생이 영어로 수업하였을 때 사회과목의 지식전달에 얼마나 효과가 있었나요? (단위:%)



원어민 교육실습생 수업이 사회과목 지식전달에 효과가 있었다고 느낀 학생들이 다음 학기에도 같은 과목을 원어민 교육실습생한테 배우고 싶어하는지를 살펴본 결과, 둘 사이에는 상관관계가 없는 것으로 나타났다( $r=0.056$ ,  $p=0.56$ ). 하지만, 효과가 있었다고 느낀 학생들일수록 CLIL 수업을 통해 영어에 대한 태도가 변했다고 생각하는지를 살펴본 결과, 이 둘 사이에는 유의미한 상관관계가 존재한다는 것을 알 수 있었다( $r=0.363$ ,  $p<.000$ ).

##### 5) 학생들이 인식하는 원어민 교육실습생 수업 및 CLIL 수업의 형태에 대한 견해

학생들이 원어민 교육실습생 수업을 한국인 선생님 수업과 어떻게 다르게 여기고 있는지를 살펴본 결과 33%가량의 학생이 '다양한 소규모 그룹 활동'을 하는 것이 다르다고 대답했고 28% 정도는 '수업방식'이, 15% 정도는 '수업분위기'가 다르다고 했다. 구체적으로 어떻게 다른지에 대해서는 원어민 교육실습생 수업에서는 소규모 그룹 활동이 더 많고 좀 더 자유로우며 설명을 할 때도 개념위주가 아닌 예시위주로 수업이 진행된다고 한 반면, 한국인 선생님 수업시간에는 소규모 그룹 활동보다는 시험 대비

위주의 딱딱한 분위기로 수업이 진행되고 개념에 대한 구체적인 설명이 많다고 답했다.

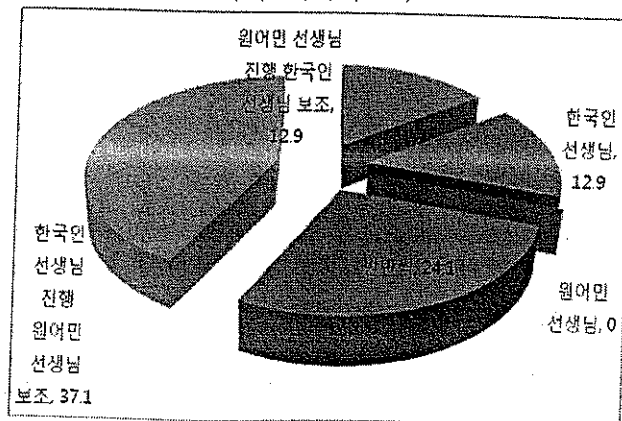
원어민 교육실습생이 학생들간의 수준차이를 고려하여 수업을 진행했는지를 묻은 질문에서 약 38%의 학생이 '보통이다'를 택했고, 약 34%는 '거의 그렇지 않다'를, 약 14%는 '그렇다'를 선택했다. 43% 가량의 학생이 원어민 교육실습생 수업에서 수준차이가 고려되지 않은 것으로 느꼈다. 그렇다면 앞으로 영어 이외의 다른 과목을 영어로 수업할 때 수준별 수업이 필요하다고 생각하는지에 대해 의견을 묻은 결과 약 41%의 학생이 '필요하다'고 대답했고 약 31%는 '보통이다,' 약 16%는 '거의 그렇지 않다'를 선택했다. 이는 과반수 정도의 학생이 수준별 수업이 필요하다고 생각하고 있음을 보여주었다.

원어민 교육실습생과의 문화적 차이로 인해 어려움을 겪은 적이 있었는지를 묻은 질문에서 '가끔 있었다'고 말한 학생이 46%를 차지했고 25%는 '별로 없었다'를 선택했다. '항상 있었다'와 '거의 없었다'는 각각 11% 가량 선택되었다. 위의 결과로 보아 과반수 이상의 학생이 원어민 교육실습생과 문화적 차이를 경험했다는 것을 알 수 있다.

원어민 교육실습생 수업에서 강의는 영어로 하고 시험을 한국어로 보는 것에 대해서 어려움을 느꼈는지 묻은 항목에서 과반수 정도의 학생이 '어려움은 없었다'라고 대답했다. 어려움이 있었다면 앞으로 시험을 어떻게 보는 것이 좋을지를 묻자 '영어로 수업을 받으니까 영어지문으로 출제하면 좋겠다'라고 말한 학생도 있었고, '비효율적이니 한국말로 배우고 한국말로 시험을 보면 좋겠다'라고 말한 학생도 있는 등 다양한 응답이 나왔다. 하지만 어려움을 느꼈다고 답한 응답자의 대부분은 '영어에 대한 어려움이 있으니 한국말로 시험을 보자'는 의견을 냈다.

다음으로 학생들이 생각하는 CLIL 수업의 이상적인 원어민 교육실습생, 한국인 선생님의 비율에 대해 조사한 결과 37% 정도가 '한국인 선생님께서 주로 가르치시고 원어민 교육실습생께서는 옆에서 보조역할을 하시면 좋겠다'고 대답했고 그 뒤를 이어 30% 가량이 '원어민 교육실습생과 한국인 선생님께서 반반씩 나누어 가르치시면 좋겠다'라고 응답했다. 이 항목에서 '원어민 교육실습생께서 혼자서 다 가르치셨으면 좋겠다'라고 답한 학생은 단 한 명도 없었으며, '한국인 선생님께서 혼자 다 가르치시면 좋겠다'라고 답한 학생도 한 명에 불과했다. 이 같은 결과는 학생들이 100% 영어로 진행하는 CLIL 수업에 부담을 가지고 있다는 것을 보여준다.

[그래프 40] 원어민 교육실습생과 한국인 선생님의 수업이 어떻게 진행되었으면 좋겠습니까? (단위: %)





## 2.3. 원어민 교육실습생의 CLIL 수업이 학생들의 영어능력 향상에 끼치는 영향

### 2.3.1. 초등학교

CLIL 수업에 참여한 초등학교 4학년생들의 영어능력 신장을 조사하기 위해 이들의 사전 영어 듣기평가 점수와 CLIL 교육이 실시된 이후의 사후 영어 듣기평가 점수를 비교한 결과는 다음 표와 같다.

[표 8] 초등학교 전교생 사전 및 사후 영어듣기평가 점수에 대한 차이 비교

	최소값	최대값	평균	표준편차	t-검정
사전영어듣기평가	19	50	44.24	5.22	
사후영어듣기평가	14	50	46.36	4.35	8.62***

\*\*\* $p < .001$

사전듣기평가의 평균은 44.24(표준편차 5.22)이며, 사후듣기평가의 평균은 46.36(표준편차 4.35)로 사전듣기평가와 사후듣기평가 점수 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과, 유의수준 .05에서 학생들의 영어듣기평가의 사전과 사후의 점수에 유의미한 차이를 보이는 것으로 분석되었다. 즉 사후 듣기평가 점수의 평균은 사전 듣기평가 점수의 평균보다 유의미하게 향상된 것으로 나타났다.

다음으로, 영어능력 향상에 영향을 끼치는 요인들을 구체적으로 알아보기 위해, CLIL 수업에 참여한 4학년생들 중 한 학급을 선택하여 심층분석을 실시하였다. 분석 실시 전, 선택학급의 영어 능력이 다른 학급과 비슷한 수준인지를 알아보기 위해, 즉 선택학급이 대표성을 갖는지를 검증하기 위해 이들의 영어 듣기평가의 점수를 비교한 t 검정을 실시하였는데 결과는 다음 표와 같다.

[표 9] 선택학급과 나머지 학급 간의 영어듣기평가 점수 차이 비교

영어듣기평가	평균	표준편차	t-test
선택학급	44.23	5.24	
나머지학급	44.32	5.09	.096 ( $p=.924$ )

선택학급의 영어듣기평가 점수의 평균은 44.23(표준편차 5.24)이며, 나머지 학급의 영어듣기평가 점수의 평균은 44.32(표준편차 5.09)로, t 검정 결과 선택학급과 기타 학급들 간의 영어 능력에는 유의미한 차이가 없음이 밝혀졌다. 즉, 선택학급의 영어 능력이 기타학급과 동일하다는 결과를 얻었다. 이로서 앞으로 실시하는 분석결과는 선택학급뿐만 아니라 CLIL 학습에 참여한 모든 4학년생들에게도 해당한다는 추정 아래 행할 수 있겠다.

CLIL 수업에 참여한 초등학교생들의 영어 능력과 상관관계를 보이는 변인들을 찾기 위해 실시한 상관관계분석 결과는 위 표와 같았다. 분석 결과 사전, 사후 영어 듣기평가와 유의미한 상관관계를 보이는 변인들이 같다는 것을 알 수 있다. 영어 어휘력과 영어 해독 능력이 사전 및 사후 영어 듣기 평가 점수와 유의미한 상관관계를 보인 반면, 학생들의 영어 독서량이나 CLIL 수업에 대한 이해도, 만족도, 흥미도 변화

등은 유의미한 상관관계가 없는 것으로 나타났다. CLIL 수업과 관련된 변인들 중 학생들의 영어 듣기평가 점수와 유의미한 상관관계를 보인 변인은 CLIL 수업 시 원어민 교육실습생의 질문에 얼마나 답변할 수 있는지의 여부가 유일했다. 즉, 원어민 교육실습생의 질문에 답변할 수 있는 학생일수록 사후 영어 듣기평가 점수가 높았다.

[표 10] 초등학교 선택학급의 영어능력과 다른 변인들의 상관관계 분석 결과

	사전 영어 듣기평가	사후 영어 듣기평가
영어 어휘력	.38*	.40*
영어 문식성	.68**	.57**
영어 학습 시작 시기	-.17	-.23
교실 밖에서 읽는 영어책 권 수/일주일	.23	.25
CLIL 수업 이해도	-.31	-.23
CLIL 수업 만족도	-.03	-.01
CLIL 수업을 통한 영어에 대한 흥미도 변화	.03	-.10
CLIL 수업 시 발표 빈도	-.18	-.31
CLIL 수업 시 교사의 질문에 대한 답변 능력	-.40*	-.38*

\* $p < .05$

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

사후 영어 듣기평가 점수에 영향을 미치는 변인들을 구체적으로 살펴보기 전, 과거의 영어 사교육 시간, 현재의 영어 사교육 시간, 영어 독서량 등 통제 변인들의 영향을 먼저 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과는 다음 표와 같았다.

[표 11] 학교 선택학급 사후 영어듣기 평가에 대한 통제변인들의 회귀분석 결과

	$\beta$	표준오차	유의확률
(상수)	34.089	4.100	.000
과거 영어 사교육시간	.002	.160	.78
현재 영어 사교육시간	.265	.191	.18
영어 학습 시작 시기	.000	.249	.77
영어독서량	.292	.242	.24
영어 어휘력	.000	.023	.24
영어 문식성	.001	.046	.65
사전 영어 듣기평가	.214	.107	.06

$R^2 = .593$ ,  $F = 4.580$ ,  $p = .003$

회귀분석 결과, 사후 영어 듣기평가 점수에 유의미한 영향력을 미치는 통제변인은 없는 것으로 나타났다. 즉, 서로의 영향력을 통제했을 때, 학생들의 사교육 시간이나 영어 학습 시작 시기 등이 유의미한 예측변인으로 나타나지 않았다. 위 통제변인들이 약 60% 정도의 사후 영어 듣기평가 점수의 변동량을 설명하기는 하지만 이들이 개별적으로 사후 영어듣기평가 점수에 큰 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다.

통제변인들의 영향을 고려할 때의 다른 CLIL 관련 변인들의 기여도를 분석한 결과, 통제변인들의 영향력을 통제했을 때, 학생들의 CLIL 수업에 대한 이해도, 만족도, 참여도, 흥미도 등이 전혀 예측력이 없는 것으로 나타났다. 이는 학생들의 CLIL 수업 만족도 및 이해도가 이들의 영어 능력 신장에 영향을 끼쳤을 거라는 가설을 기각하는

것으로서 CLIL 수업이 학생들의 영어 능력 향상에 대한 효과가 유의하지 않음을 나타낸다.

### 2.3.2. 고등학교

CLIL 수업이 고등학생들의 영어 능력 향상에 미치는 영향을 분석하기 위해 우선 CLIL 수업에 참여한 고등학교 1, 2학년 학생들의 사전 및 사후 영어 어휘력 시험 결과를 비교 분석하였다.

[표 12] 고등학교 1학년 CLIL 참여 학생 사전 및 사후 영어 어휘력 점수 비교

영어어휘력평가	평균	표준편차	t-test
사전 어휘력	65.90	15.35	.76 ( $p=.45$ )
사후 어휘력	63.48	19.90	

[표 13] 고등학교 2학년 CLIL 참여 학생 사전 및 사후 영어 어휘력 점수 비교

영어어휘력평가	평균	표준편차	t-test
사전 어휘력	61.24	16.77	1.26 ( $p=.215$ )
사후 어휘력	65.65	18.36	

1학년 CLIL 학급들의 경우 사후 어휘력 평가 점수가 65.90에서 63.48로 떨어졌고, 2학년의 경우 61.24에서 65.65로 그 평균이 오른 것을 볼 수 있지만, 사전-사후 점수 차이에 대한 통계적 유의성을 검증한 결과, 1, 2학년 모두 사전-사후 영어 어휘 평가 점수의 차이가 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, CLIL 학습 전후에 학생들의 영어 어휘력 차이는 없었다.

다음은 CLIL 교육 전후의 학생들의 전국 모의고사 외국어영역 점수를 비교하여 보았다. CLIL 학습의 효과를 고려하기 위해, CLIL 학급 학생들과 사전 전국 모의고사 외국어영역 점수가 동질한 비CLIL 학급 학생들의 점수 변화를 비교하였다. 분석 결과, 고등학교 1, 2학년 모두 사전 영어 성취도가 동질한 CLIL 학급과 비CLIL 학급의 사전-사후 전국 모의고사 외국어영역 점수 차이가 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 두 그룹 모두 영어 성취도 면에서 유의미한 점수 향상이나 부진을 보이지 않았으며, CLIL 교육을 받은 학생들이라고 해서 그렇지 않은 학생들에 비해 영어 능력이 더 발전되지는 않았다.

[표 14] 고등학교 1학년 사전 및 사후 전국 모의고사 외국어영역 CLIL 학급 및 비CLIL 학급 점수 변화 비교

영어전국모의고사		평균	표준편차	t-test
사전 평가	CLIL 학급	133.67	7.18	1.41( $p=.16$ )
	비CLIL 학급	131.46	6.01	
사후 평가	CLIL 학급	133.67	7.31	1.35( $p=.18$ )
	비CLIL 학급	131.46	6.89	

[표 15]고등학교 2학년 사전 및 사후 전국 모의고사 외국어영역 CLIL 학급 및 비CLIL 학급 점수 변화 비교

영어전국모의고사		평균	표준편차	t-test
사전 평가	CLIL 학급	128.08	7.68	1.06( $p=.29$ )
	비CLIL 학급	126.45	5.81	
사후 평가	CLIL 학급	126.77	7.31	1.55( $p=.13$ )
	비CLIL 학급	124.05	8.09	

다음으로 CLIL 교육을 받은 고등학생들의 영어 성취도와 상관관계를 보이는 변인들을 찾기 위하여 상관관계 분석을 하였다. 고등학교 1학년의 경우, CLIL 수업 이해도와 사후 전국 모의고사 외국어 영역 성적은 높은 상관관계를 보이는 것으로 나타났다( $r=.43$ ,  $p<.01$ ). 즉, 원어민 교육실습생의 수업을 잘 이해 할수록 높은 영어 성취도를 보이는 것으로 분석된다. 반면 CLIL 수업시간의 참여도와 수업 이해도 및 만족도 간에는 유의미한 상관관계를 보이지 않는 것으로 나타났다. 다른 변인들과의 상관관계도 분석 하였으나 사후 영어 성취도와 유의미한 상관관계를 보이지 않는 것으로 나타났다. 고등학교 2학년의 경우, CLIL 경험 학생들의 사후 영어 성취도와 유의미한 상관관계를 보이는 유일한 변인은 CLIL 수업 내에서 겪는 문화적 어려움에 대한 인식이었다. 즉, CLIL 수업 시, 원어민 교육실습생과 문화적 차이로 인해 어려움을 겪은 정도가 낮을수록 사후 영어 성취도가 높은 것으로 나타났다. 이 외에 CLIL 수업에 대한 만족도 및 참여도 등 다른 변인들은 영어 성취도와 유의미한 상관관계를 보이지 않는 것으로 나타났다.

상관관계 분석을 바탕으로 CLIL 참여 학생들의 영어 능력 성취도에 영향을 미치는 변인들을 찾기 위해 회귀분석을 실시하였다. 사후 영어 성취도에 영향을 미치는 변인들을 구체적으로 살펴보기 전, 영어 사교육 시간, 영어를 처음 학습한 시기, 영어 내신 성적 등 통제 변인들의 영향을 먼저 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과는 아래의 표와 같았다.

[표 16] CLIL 참여 고등학교 1학년생들의 사후 영어 성취도에 대한 통제변인들의 회귀분석 결과

	B	표준오차	유의확률
(상수)	35.310	12.522	.00
사전 전국 모의고사 외국어영역	.610	.115	.00
영어 내신 성적	.197	.070	.01
영어 사교육 시간	-.137	.181	.45
영어 학습 시작 시기	-.178	.328	.59
영어 어휘력	.004	.036	.26
$R^2=.645$ , $F=17.427$ , $p=.000$			

고등학교 1학년생들의 경우, 사전 영어 성취도 및 영어 내신 성적을 제외한 다른 통제변인들은 사후 영어 성취도를 예측하지 못하는 것으로 나타났다. 다시 말해, 학생들의 영어 내신이나 평소 실력의 경우에는 이들의 영어 성취도를 유의미하게 설명하지만, 영어 어휘력이나 사교육 시간 등은 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다.

앞서 살펴본 통제변인들의 영향을 고려했을 때, CLIL과 관련된 다른 변인들이 예측력이 있는지를 알아보기 위해 회귀분석을 한 결과, 사전 영어 성취도 및 내신 영어 성적 이외에 CLIL 수업 시 교사의 말하기 속도에 대한 인식이 유의미한 예측 변인으로 나타났다. 이는 CLIL 수업 시 원어민 교사의 말하기 속도가 빠르지 않다고 인식한 학생일수록 사후 영어 성취도가 높게 나타난 것으로, 달리 말해, 영어로 진행된 수업 이해가 어렵지 않다고 느낀 학생일수록 영어 성취도에는 긍정적인 영향을 미친 것이다.

[표 17] CLIL 참여 고등학교 2학년생들의 사후 영어 성취도에 대한  
예측변인들의 회귀분석 결과

	$\beta$	표준오차	유의확률
(상수)	56.644	17.235	.02
사전 전국 모의고사 외국어영역	.510	.142	.00
영어 내신 성적	.194	.075	.00
영어 사교육 시간	.007	.206	.74
영어 학습 시작 시기	-.154	.385	.69
영어 어휘력	.004	.041	.31
CLIL 수업이해도	-1.131	1.348	.41
CLIL 수업 만족도	-.204	1.174	.86
CLIL 수업 참여도	.886	.953	.36
CLIL 수업 교사의 말하기 속도	-2.425	1.199	.05
CLIL 의 영어 향상 기여도	-1.213	1.489	.42
CLIL 효과성	.395	.812	.63
CLIL 수업 시 문화적 갈등	.211	.763	.78

$R^2=.654$ ,  $F=5.998$ ,  $p=.000$ .

CLIL 참여 고등학교 2학년생들의 사후 영어 성취도 회귀분석도 실행하였는데, 1학년생의 경우와 같이 사전 영어 성취도( $\beta=.66$ ,  $p<.01$ ), 영어 내신성적( $\beta=.22$ ,  $p<.05$ )이 유의미한 통제변인으로 나타났고, 이들의 영향을 통제할 때의 CLIL 관계 변인들의 영향력을 검토하였으나, 그 어떤 변인도 유의미한 예측력이 없다는 결과가 나왔다. 1학년생들과 달리 원어민 교사의 말하기 속도 인지조차 유의미한 관계가 없었다.

## 2.4. 원어민 교육실습생과의 CLIL 수업이 교과목 성취도에 미치는 영향

### 2.4.1. 초등학교

CLIL 수업에 참여한 K 초등학교 4학년 전체학생들의 각 과목 퀴즈점수의 평균과 표준편차를 알아본 결과 위의 표와 같이 나타났다. 퀴즈는 총 네 과목에 한해서 주어졌는데, 수학퀴즈의 평균은 10.07점(만점 11점), 영어퀴즈의 평균은 10.85점(만점 12점), 사회와 과학의 평균은 각각 7.21점(만점 8점)과 2.97점(만점3점)으로 나왔다. 학생들의 평균 합계 퀴즈 점수는 34점 만점에 27.21로 나왔는데, 꽤 높은 평균 점수로 미루어 보아 대부분의 학생들이 CLIL 수업에서 다룬 주요 개념 및 내용을 이해하는데 큰

어려움이 없었던 것으로 보인다. 성별에 따른 퀴즈 점수의 차이도 살펴보았는데, 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다 ( $t=.49$ ,  $p=.53$ ).

[표 18] CLIL 참여 초등학생들의 과목별 퀴즈점수 평균

퀴즈 과목	평균	표준편차
수학	10.07	1.678
영어	10.85	1.964
사회	7.21	1.044
과학	2.97	.197
총점	27.21	5.529

다음으로, CLIL 참여 학생들의 교과목 이해도에 영향을 끼치는 요인들을 구체적으로 알아보기 위해, CLIL 수업에 참여한 4학년생들 중 한 학급을 선택하여 심층분석을 실시하였다. 분석 실시 전, 선택학급의 교과목 성취도가 다른 학급과 비슷한 수준인지를 알아보기 위해, 즉 선택학급이 대표성을 갖는지를 검증하기 위해 이들의 영어 총 퀴즈 점수를 비교한 ANOVA 분석 결과 선택학급이 기타 학급과 교과목 이해도 측면에서 동질성을 가지고 있음이 밝혀졌다( $F=1.22$ ,  $p=.27$ ).

우선 선택학급 학생들의 퀴즈점수와 상관관계를 갖는 변인들을 알아보기 위하여 상관관계 분석을 실시하였고, 그 결과는 아래의 표에 정리하였다. 아래 [표 19]에 나타나듯, 학생들의 CLIL 수업 내용 이해도의 척도인 퀴즈 총점과 유의미한 상관관계를 보인 변인들은 영어 독서량, 영어 듣기 능력, 영어 어휘력, 영어 문식성과 같은 통제변인들이 있었다. 평소에 영어책을 많이 읽는 학생일수록, 문식성이 높은 학생일수록, 또 높은 영어 어휘력을 가진 학생일수록, 높은 교과목 이해도를 보인 것이다. 흥미로운 점은, 학생들의 사교육 시간이나 영어 학습을 처음 시작한 나이가 CLIL 수업의 교과목 내용 이해도와 관계가 없는 것으로 나타난 점이다.

[표 19] CLIL 수업 참여 선택학급 초등학생의 퀴즈 총점과 그 외 다른 변수와의 상관관계

	퀴즈 총점
현재사교육시간	.041
예전사교육시간	-.123
영어 독서량	.330*
영어 문식성	.345*
영어 어휘력	.464**
영어 듣기평가 성취도	.355*
영어 학습을 시작한 나이	.092
CLIL 수업 이해도	-.196
CLIL 수업 시 원어민 교사의 질문에 답변 능력	-.377*
CLIL 수업 중 발표 빈도	-.457**
CLIL 수업에 대한 기대감	-.106
CLIL 을 통해 영어능력이 향상됐다는 인식	-.447*

\* $p<.05$

\*\*  $p<.01$

\*\*\*  $p<.001$

CLIL 수업과 관계된 변인들 중에서는 CLIL 수업 중 원어민 교사의 질문에 답변할 수 있는 능력, 독립적 발표 빈도, 그리고 CLIL을 통해 영어 능력이 신장되었다는 인식이 참여자들의 교과목 이해도와 유의미한 상관관계를 보였다. 즉, CLIL 수업 중 교사의 질문에 많이 대답 수 있는 학생일수록, 자발적으로 발표를 많이 하는 학생일수록, 그리고 CLIL 수업을 통해 영어 실력이 더 좋아졌다고 느낀 학생일수록 교과목 이해도가 높게 나타났다. 흥미로운 점은 CLIL 수업의 이해도와 기대감은 실제 교과목 이해도와는 큰 상관이 없는 것으로 나왔다. 실제로 학생들이 느끼는 자신의 만족도와 CLIL 수업의 실제 이해도가 다르게 나타날 수 있음이 보여졌다.

다음으로 위의 상관분석 결과를 바탕으로 선택학급 학생들의 교과목 이해도에 기여하는 변인들을 찾기 위해 회귀분석을 실시하였다. 학생들의 사교육 시간을 포함한 통제변인들의 역할을 우선 살펴본 결과는 다음과 같다.

[표 20] CLIL 참여 초등학생의 교과목 이해도에 대한 통제변인 회귀분석 결과

	<i>B</i>	유의확률
(상수)	23.348	.009
현재사교육시간	-.257	.509
예전사교육시간	-.447	.177
영어 독서량	-.001	.999
영어 문식성	.077	.408
영어 어휘력	.109	.030
영어 듣기평가 성취도	-.036	.869
영어 학습을 시작한 나이	.283	.442
$R^2=.365$ $F=2.32$ , $p=.03$		

위의 표에서 볼 수 있듯, 유의수준 .05에서 학생들의 교과목 내용 이해도에 유의하게 영향을 미치는 통제변인으로 영어 어휘력이 있었다. 즉, 사교육시간, 일주일당 읽는 영어책 권수, 영어읽기실력 등 통제변인들의 영향력을 통제했을 때, 영어 어휘력이 학생들의 교과목 이해도를 유일하게 예측하는 유의미한 예측변인으로 나타났다. 예상과는 다르게 사교육 시간은 다른 변인을 통제했을 때, 교과목의 이해도를 유의미하게 예측할 수 없음이 나타났다.

[표 21] CLIL 참여 초등학생의 교과목 이해도에 대한 통제변인 회귀분석 결과

$R^2=.542$ $F=1.721$ $p=.157$	<i>B</i>	유의확률
(상수)	29.697	.013
현재사교육시간	-.012	.981
예전사교육시간	-.270	.455
영어 독서량	-.493	.367
영어 문식성	.179	.112
영어 어휘력	.095	.097
영어 듣기평가 성취도	-.140	.574
영어 학습을 시작한 나이	.184	.637
CLIL 수업 중 질문 답변 능력	.355	.794
CLIL 수업 중 발표 빈도	-1.557	.386
영어 문법지식의 중요성 인식	.346	.494
CLIL 수업 후 영어에 대한 태도 변화	-3.099	.050

[표 21]에 정리된 결과에서 알 수 있듯이, 사교육시간을 비롯한 통제변인들의 영향력을 통제했을 때, 처음의 중다회귀분석 결과와는 다르게 영어 어휘력 보다는 CLIL 수업 이후 학생들이 인식하는 영어에 대한 태도 변화가 유일하게 유의미한 예측변인으로 나타났다. CLIL 수업 후 자신의 영어 실력이 향상되었다는 인식이 이들의 교과목 성취도에 긍정적으로 유의미한 영향을 미친다는 것이다. 다른 변인들도 분석에서 고려해보았으나, 유의미한 예측력이 없는 것으로 나타났다.

#### 2.4.2. 고등학교

[표 22] 고등학교 1학년생들의 사전 및 사후 전국 모의고사 사회영역 CLIL 학급 및 비CLIL 학급 점수 변화 비교

사회전국모의고사		평균	표준편차	ANOVA
사전 평가	CLIL 학급	114.41	10.956	F= 2.03 ( $p=.16$ )
	비CLIL 학급	112.09	7.749	
사후 평가	CLIL 학급	116.45	14.348	F= 9.79 ( $p=.02$ )
	비CLIL 학급	108.60	15.133	

CLIL 교육 전후의 고등학생들의 교과목 성취도 차이를 비교하기 위해 전국 모의고사 사회교과 영역 점수를 비교하여 보았다. CLIL 학습의 효과를 고려하기 위해, CLIL 학급 학생들과 사전 전국 모의고사 사회영역의 점수가 동질한 ( $F=2.03$ ,  $p=.16$ ) 비CLIL 학급 학생들의 점수 변화를 비교하였다.

1학년생들의 경우 CLIL 수업 이전에 실시된 전국 모의고사 사회영역 점수를 사전 평가의 척도로 사용했을 때, CLIL 학급과 통제집단으로 포함된 비CLIL 학급의 평균 차를 분석한 결과, 분산분석의 유의값이 .16으로 두 그룹 간 유의미한 점수 차이가 없는 것으로 드러났다. 그러므로 사후 분석 결과는 CLIL 수업이 실시되기 전 두 집단이 사회 교과목의 성취도에 한해 동질한 그룹임을 바탕으로 해서 도출되었다.

CLIL 수업 이후 시행된 전국 모의고사 사회영역 점수를 사후 평가의 척도로 보았을 때, CLIL 학급의 경우 평균이 116.45로 사전 평가보다 약간 높아지고, 비CLIL 학급의 경우 108.60으로 조금 떨어졌다. 두 그룹간의 차이가 없는 것으로 나왔던 사전 모의고사와는 달리 약 3개월 뒤 시행된 사후 평가에서는 CLIL 학급의 사회교과목 성취도가 비CLIL 학급보다 월등히 높은 것으로 나타났다. 즉, 영어만을 사용하여 CLIL을 실시한 후에도 이들의 교과목 성취도가 비교집단에 비해 떨어지지는커녕 더 높아진 것으로 나타났다. 같은 분석을 2학년생들을 대상으로 행한 결과는 다음 표와 같다.

[표 23] 고등학교 2학년생들의 사전 및 사후 전국 모의고사 사회영역 CLIL 학급 및 비CLIL 학급 점수 변화 비교

사회전국모의고사		평균	표준편차	ANOVA
사전 평가	CLIL 학급	60.58	7.177	F= 1.84 ( $p=.18$ )
	비CLIL 학급	62.44	4.046	
사후 평가	CLIL 학급	59.78	6.097	F= 3.06 ( $p=.09$ )
	비CLIL 학급	62.18	5.276	



위 표에서 볼 수 있듯, 사전 평가의 등질성을 검증 받은 CLIL 학급과 비CLIL 학급의 사후평가 점수도 유의정도 .05 수준에서 유의미한 차이를 보이지 않았다. 평균만 보았을 때는 CLIL 학급의 평균이 약간 낮아지고 비CLIL 학급의 평균은 비슷한 수준을 유지한 듯 보이지만, 실제 그 차이가 유의미하지 않았다. 즉, CLIL 참여 2학년생들의 교과목 성취도가 비교집단에 비해 떨어지지도, 높아지지도 않았음을 알 수 있다.

아래의 표는 사회교과목 성취도의 척도인 사후 전국 모의고사 사회영역 점수와 다른 변수들과의 상관관계를 알아본 결과다. 사후 평가에 상관 관계를 보이는 통제변인으로는 사전 영어 듣기평가 점수, 사후 영어 듣기평가 점수, 사전 영어 모의고사 성적, 사후 영어 모의고사 성적이 있었다. 즉, 일반적으로 영어 성적이 높은 학생일수록 사회과목 성취도 또한 높았다. CLIL과 관계된 변인들과 사후 교과목 성취도의 상관관계도 살펴보았는데, 학생들의 CLIL 수업에 만족도, 이해도, 교과목에 대한 태도변화, 등 CLIL 수업의 효율성을 반영하는 변인들은 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 대신, 특이하게도 학원이나 과외가 아닌 인터넷 매체를 통해 영어 학습을 하는 학생일수록 사후 전국 모의고사 성적이 높았고, 반면에 한국인으로부터 영어 개인 과외를 받는 학생일수록 사후 전국 모의고사 사회영역 성적이 낮았다. 또, CLIL 수업 중 원어민 교육실습생이 천천히 설명해주기를 바라는 학생일수록 교과목 성취도가 높았다.

[표 24] CLIL 참여 고등학교 1학년생들의 사후 교과목 성취도 평가 점수와 다른 변인들의 상관관계

	사후 전국 모의고사 사회영역 점수
사전 전국 모의고사 사회영역 점수	.615(**)
사전 영어듣기평가	.362(**)
사후 영어듣기평가	.313(**)
사전 모의고사 영어 성취도	.428(**)
사후 모의고사영어 성취도	.397(**)
영어 학습 시작 나이	.132
인터넷을 통한 영어학습	.296(**)
한국인 개인과외를 통한 영어학습	-.249(*)
영어 사교육 시간	.265
CLIL 수업 중 원어민 교사의 말하기 속도가 빠르다고 인식	-.240(*)
CLIL 수업의 교과목 이해도	-.154
CLIL 수업 참여도	-.050
CLIL 수업 만족도	-.004
CLIL 을 통해 영어에 대한 태도변화	.204
CLIL 로 인해 사회 교과목에 대한 태도 변화	-.097
사회과목 학습을 위한 CLIL 의 효과 인식	.135

\* $p < .05$

\*\* $p < .01$

같은 방법으로 2학년생들의 사후 교과목 성취도와 관계가 있는 변인들을 살펴본

결과, 1학년생들과 마찬가지로 영어 성취도가 유의미한 상관관계를 보였고( $r=.31$ ,  $p<.01$ ) 영어 사교육 시간이나 해외체류기간 등은 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 반면, 1학년생들과는 다르게 CLIL에 대한 만족도와 태도가 유의미한 부정적인 상관관계를 보였다. 즉, CLIL을 통해 사회교과목에 대한 흥미가 더 떨어졌다는 학생일수록( $r=.45$ ,  $p<.01$ ), CLIL 수업이 영어실력 향상에 도움이 되지 않았다고 인식하는 학생일수록( $r=.43$ ,  $p<.01$ ), 그리고 CLIL 을 통해 영어에 대한 흥미가 떨어졌다고 느끼는 학생일수록( $r=.40$ ,  $p<.05$ ) 사후 평가 점수는 더 높았다. CLIL에 대해 부정적인 태도를 가진 학생일수록 한국어로 치루어진 사후 교과목 성취도 평가에서 높은 성취도를 보인 것이다.

다음으로 위의 상관관계에서 나온 변인들을 바탕으로 하여 CLIL을 통해 사회 교과목을 학습한 고등학교 1학년 학생들의 사후 모의고사 사회영역 점수에 대한 기여도를 분석하였는데, 통제변인인 사회 내신 성적( $B=.07$ ,  $p<.05$ )과 영어 내신 성적( $B=.34$ ,  $p<.05$ ) 이외에는 다른 유의미한 예측 변인들인 없는 것으로 나타났다. 즉 학생들의 평소 학업 성취도를 통제했을 때, 다른 통제 변인 (예, 사교육 시간, 해외체류 기간 등)이나 CLIL 관련 변인들(CLIL에 대한 만족도, 참여도, 이해도 등)은 아무 영향력이 없는 것으로 밝혀졌다. 2학년생들을 대상으로 한 회귀분석 결과에서도 사회 내신 성적( $B=.40$ ,  $p<.05$ )이 유의미한 통제변인으로 나타났고, 이를 포함한 다른 통제변인들의 영향을 통제하였을 때, 유일하게 유의미한 예측 변인으로 밝혀진 것은 CLIL을 통한 영어에 대한 태도 변화였다( $B=.18$ ,  $p<.05$ ). 중요한 것은 이 변인이 부정적인 영향을 미친다는 것이다. 즉, CLIL을 통해 사회과목을 학습했을 때, 영어 능력 신장에는 별 도움이 되지 않았다는 부정적인 인식이 높은 사회 교과목 성취도에 영향을 주는 것으로 나타났다.

## V. 결론

본 연구는 CLIL의 필요성 및 국내 교육 여건에의 적합성을 분석하고, 그 적용 방안의 하나로 원어민 교육실습생들을 활용한 내용 기반 영어교육의 효과와 영향을 연구 분석함으로써 원어민 활용방안 및 전반적인 CLIL의 국내 적용방안을 제안하고자 실시되었다. 연구 결과, 도출된 결론은 다음과 같다.

### 1. 국내 CLIL의 실태와 문제점 분석 결과

#### 1) CLIL을 위한 정책적 노력의 출발점

국제화의 가속화에 따라 영어 의사소통 능력이 개인의 생존뿐 아니라 국가 발전 성장 동력을 위한 인재 양성이란 중요한 의미를 지니게 되었음을 정부뿐 아니라 교육청, 학부모, 학생들 모두 공감하고 있으며, 이러한 능력을 습득할 수 있도록 현행 영어교육과 차별화된 보다 효율적인 그리고 실제적인 영어교육에 대한 필요성 또한 공감하고 있다. 이런 요구에 부응하고자 영어 공교육 정상화 방안이 발표되어 상당한 사회적 반향을 불러일으키기도 하였다. 영어 공교육 정상화 방안의 요지는 학습자의 영어 의사소통 신장을 위해 학습자가 영어를 실제적으로 사용할 수 있도록 ‘말하기’ 중심의 학습 기회를 제공하고 평상시에 영어에 노출될 수 있는 시간과 기회를 최대한 확대한다는 것으로 볼 수 있다. 영어 공교육 정상화 방안의 하나로 몰입 교육이 논의되기도 하였으나, 사교육 확대라는 사회적 파장을 우려하여 현재 이 방안은 정책적 ‘실중’ 상태에 있다고 볼 수 있다. 학습자가 매일 접하게 되는 교과 과목과 연계해서 학습자의 실제적 관심과 삶에 유리되지 않은 교과 내용 활용을 통해 영어에 노출시키는 기회를 최대화하여 학습자의 기능적 영어 사용 능력을 신장시킨다는 의도였지만, 교과부 영어교육혁신방안 가운데 하나의 과제로도 제시되기도 한 이 교육 모델은 아직까지 국가 교육 과정으로 채택되지는 않고 있다. 이런 상태에서, 각 교육청 단위로 이루어지고 있는 교과과정 특성화 지원은 매우 시의 적절한 정책적 노력으로 볼 수 있다. 서울시교육청은 2010년을 목표로 교과특성화 프로그램을 운영할 계획을 갖고 2008년까지 프로그램 공모를 하였으며, 영어 공교육 정상화를 위해 다양한 정책을 연구하여 제시하고 있다(서울시 교육청의 “서울 영어공교육 강화 방안”, 2009 참조). CLIL에 대한 깊은 관심을 해외교육실습학생 교환제도 지원을 통해 보여주고 있으며, CLIL 운영을 위한 시범학교 지정을 통해서도 부분적으로 CLIL을 시도하고 있는 학교를 지원하면서 그 효과를 가늠하고 있다. 경기도 교육청 또한 최근에 고교교육과정 특성화 학교 운영을 통해 영어로 가르치는 영어교육뿐 아니라 다른 교과 과목을 영어로 가르치는 CLIL을 정책적으로 지원할 계획을 발표하였다. 부산교육청 등 다른 시도교육청도 교과과정특성화를 지원하고 있는데, 영어 특성화와 관련해서는 CLIL을 시범적으로 실시하고 있는 학교를 지정해서 운영하고 있다. 이렇듯 몰입교육과는 그 성격이나 방법에서 다른 내용언어통합 학습 모델에 대한 시도 교육청의 관심과 정책적 지원은 점차 확대되고 있으나, 이를 제도적으로 정착시킬 수 있는 교육, 재교육, 연수는 아직 부족한 상태다. CLIL을 전문적으로 교육하는 교육 과정도 교사 양성 기관에서 아직 찾아 볼 수 없으나, CLIL에 대한 관심이 확대되어 감에 따라 CLIL을 담당할 수 있는

교사 양성과 훈련을 위한 교육, 연수 과정, 그리고 교과 과정 개선 등 정책이 지원될 것으로 보여진다.

## 2) CLIL을 위한 교육 및 재교육 프로그램의 부족

내용과 언어를 통합하여 가르치는 모델은 내용 목표(content objectives)와 언어 목표(language objectives)가 유기적으로 통합되고 이에 따라 내용 활동(content activities)과 언어 활동(language activities)이 체계적으로 구성되고 활용 되어야 그 효과를 기대할 수 있다. 교과 전공자의 입장에서는 교과 내용뿐 아니라 언어의 관점에서 교과 과정과 교과 활동을 재 구성해야 하고, 언어 교육 전공자의 입장에서는 교과 내용의 관점에서 수업을 이끌어 가야 하므로 이 두 영역을 통합한 “이중 중심 학습”(dual-focused learning; Graaff *et al.*, 604) 모델에 대한 체계적인 훈련과 실습이 전제가 되어야 효율적인 교육이 가능할 것이다. 또한 내국인 교사와 원어민 교사가 이 모델을 근거로 협동 교육을 할 때(몰입교육이나 보조 학습 모델) 교사들 간의 유기적 협조 방안에 대한 이론과 실습이 있어야 할 것이다. 그러나 현재 내용 언어 통합 학습 모델을 훈련 받을 수 있는 기관은 아직까지 없는 상태다. 이 학습 모델과 관련해서 원어민 교사에 대한 오리엔테이션도 거의 제공되고 있지 않고 있다. 대학에서도 영어교육과와 다른 교과 교육간에 내용 언어 통합 학습을 구현할 수 있는 학제간 연구나 논의도 이루어지고 있지 않다. 시도교육청에서 많은 관심을 기울이고 있으므로 CLIL 연수, 교육, 재교육 프로그램이 곧 운영될 수 있을 것으로 보인다.

## 3) CLIL 실시 교육 기관의 필요성

CLIL을 위한 교육 정책과 교육 과정이 미흡하고, 또 지원 제도나 교육 기관이 아직 정착이 되어 있지 않은 상태에서 엄격한 의미의 CLIL이 시행되고 있는 교육 기관을 찾아 보기 힘든 것이 사실이다. 국내에서의 CLIL에 관한 연구도 최근에야 이루어지고 있고(Lee, 2007; 김정렬, 홍은영, 2008; 김혜리, 이노경, 2008) 그 연구도 이론적 모색에 제한되고 있어 CLIL에 대한 관심을 모을 수가 없었을 것이다. 현재 조사한 서울시 교육청 관내의 몇 개 초등학교, 중학교, 고등학교가 자체적으로 시범적으로 CLIL을 몇 개의 교과목(수학, 과학 중심에 사회 일부 포함)에 도입하여 실행하고는 있지만, 그 수는 극히 제한되어 있으며 그 시행도 사회적 파장을 염려해서 인지 공개적으로 이루어지고 있지는 않다. 원어민이 CLIL의 일부를 담당하고 있으나 대부분 교과가 영어 과목인 것을 고려하고 또 내국인 교사가 담당하는 CLIL에서 한국어 사용이 빈번하게 이루어지고 또 교과 활동이나 수업 활동도 매우 제한적으로 이루어진다는 점에서 CLIL에 대한 관심은 매우 크나 아직까지 CLIL을 효율적으로 시행하고 있는 교육 기관은 찾아보기 힘들다.

## 4) CLIL에 대한 교사의 이해 부족

Graaff 외(2007)가 제시한 내용 언어 통합 학습 평가 도구 및 Echevarria 외(2008)이 제시한 보조 학습 모델 규약(SIOP)을 참고해서 보면, 현재 국내에서 CLIL을 시행하고 있는 국내의 교사들은 CLIL에 대해 정확한 이해를 가질 수 없는 교육이나 재교육 기회가 없는 상태에서 CLIL에 대한 정확한 이해 없이 이 모델을 시행하고 있어, 엄밀한 의미에서 교과 수업을 영어라는 교수 언어를 통해 진행하는 것뿐이지 실재의

내용언어 통합 학습을 구현하고 있지 않은 것으로 보인다. 이는 교과 내용과 언어 경험에 대한 학습자 설문이 매우 부정적인 결과를 보이고 있다는 것과, 교사들에게 실시한 교실 활동 형태나 수업 활동 유형에 대한 설문에서 교사 중심의 매우 제한적인 수업 활동이 이루어지고 있다는 사실에서도 확인이 되었다.

#### 5) CLIL에 대한 교사의 인식 실태

CLIL에 대한 교사의 인식은 초등과 중등에서 상당한 차이를 보이고 있지만, 공통적으로 CLIL의 내용 전달 효과에 대해 다소 부정적인 견해를 보이면서도 CLIL의 필요성과 언어 면에서의 효과를 인정하는 상반된 견해를 나타내고 있다.

i) 초등교사: 초등 교사의 경우 영어로 진행되는 교과 수업이 학생들의 영어실력을 향상시킨다는 점에서 대부분이 동의하고 있어 영어로 교과 수업을 진행하는 CLIL에 대해 긍정적인 관점을 취하는 비율이 부정적인 견해에 비해 상대적으로 높다. 그러나 CLIL에 대한 학생들의 흥미도에 대한 생각에서 대부분이 부정적인 견해를 나타냈고 또 한국어로 진행되는 수업이나 영어로 하는 수업 사이에 차이가 없다는 견해에 50% 이상이 응답하여 CLIL이 영어 학습에 대해 갖고 있는 긍정적 견해와는 다른 부정적인 인식을 하고 있다. 반면에, 효율적인 수업을 위해 CLIL을 수준별로 운영하는데 대부분(80%)가 동의하고 있지만, 60%가 넘는 교사가 영어로 진행되는 수업이 내용을 전달하는데 효율적이지 않고 또한 학생의 이해도에 긍정적인 영향을 주지 않은 것으로 판단하고 있다. 영어로 진행되는 수업을 위해 특별한 노력을 기울이지 않는다는 답변이 50% 가까이 되는 것으로 보아, 적극적으로 CLIL을 운영하고 있지는 않은 것으로 보인다. 학생의 교과 이해도와 관계없이 영어로 진행되는 교과 수업에 대해서는 대부분이 반대를 피력하여, 교과 내용도 함께 중시하고 있음을 보여주고 있다. CLIL에 대한 기대는 학부모와 많은 차이를 보이며, CLIL의 지속 가능성에 대해서도 의견이 반반으로 나뉘어져 있다.

ii) 중고등 교사: 중고등 교사의 경우 초등학교에 비해 상대적으로 심화된 내용의 전달에 중점을 두어야 하는 이유 때문에 CLIL에 대해서 보다 많이 부정적인 견해를 견지하고 있다. 응답자의 대부분이 무성의하게 설문에 응해 CLIL에 대해 갖고 있는 기대도 매우 작은 것으로 판단된다. CLIL이 학생들의 영어실력 향상에 도움이 되는가에 대해 초등보다 적은 60%만이 긍정적으로 응답했으며, 이 영역도 의사소통능력의 함양보다는 교과 내용 읽기를 통한 어휘의 습득에 중점을 두고 있는 것으로 보는 경향이 강하다. 영어로 강의 도중 한국말을 사용하는 빈도도 높고 수업 활동도 대부분 교사 중심의 '강의진행'이나 '개별활동'에 치우치고 있어 CLIL의 취지를 정확하게 이해하고 있지 않다. CLIL에서 학습자가 겪은 어려움에 대해 대부분이 '내용 이해' 요소로 답하고 있어, 교사들 대부분이 내용에 중점을 둔 CLIL 교과 과정을 실행하고 있다. 교사들은 또한 CLIL을 진행하는데 있어 한국어 수업과 별 차이 없이 수업을 진행하고 있으며, 영어로 진행되는 교과 수업이 지식의 전달도 및 이해도에 있어서(50% 이상 부정적 응답) 학습자의 교과 내용 이해 및 습득에는 매우 부정적이라는 견해(80%)를 가지고 있다. 전반적으로 볼 때 반 수 이상의 교사는 CLIL의 효율성에 대해 확신을 하지 못하고 있는데, CLIL이 영어로만(in English) 수업하는 것이 아니라 영어를 통해(through English) 수업을 하면서 학생들의 능력과 필요에 맞게 교수 언어를

사용하면서 학생들이 영어에 최대한 노출되게 하면서 동시에 영어 사용 기회를 최대한 갖게 한다는 취지를 잘 이해하고 있지 못하는 데에서 오는 것 같다.

#### 6) CLIL에 대한 학부모의 인식 실태

CLIL에 대한 학부모의 인식은 초등학교, 중학교 모두 매우 긍정적이다. 초등학교와 중학교 학부모는 9% 내외 만이 CLIL에 대해 부정적인 것으로 나타났다. 학부모 대부분은 영어로 교과 수업이 이루어지면 자녀가 그 만큼 영어와 영어를 사용할 수 있는 기회에 더 많이 노출됨으로써 영어 실력이 향상될 것이라고 믿고 있다. CLIL에 대해 부정적인 부모는 공교육 기관에서 보다 나은 양질의 영어 교육 기회를 제공한다는 점에서는 긍정적으로 생각하고 있지만 영어로 이루어지는 교과 수업으로 인해 자녀의 학습 부담이 가중될 것을 염려하고 있고, 일부는 사교육비 확대로 이어지는 것을 우려하고 있다.

#### 7) CLIL에 대한 학생의 인식 실태

대다수의 초등학생(56% 이상)과 중학생(70%) 모두 CLIL을 담당하고 있는 원어민/내국인 교사의 영어를 이해하는데 크게 무리가 없었다. 그러나 영어로 이루어지는 교과 수업에서 영어를 이해하지 잘 듣지 못하거나 전혀 이해하지 못해 어려움이 있는 학생들도 초등이 42% 가까이 되었으며, 중학생도 '어느 정도 이해했다' (37.6%)를 영어를 잘 듣지 못하는 것으로 부분적으로 이해하면 상당수가 듣기에 어려움이 있는 것으로 볼 수 있다.

i) 초등학생: CLIL에 대한 초등학생들은 원어민 교사든 내국인 교사든 차이를 두고 있지 않으며, 수업에 대해서도 이해하지 못한 경우 교사에게 직접 질문을 하거나 친구에게 물어보는 등 대부분(약 70%)이 매우 적극적인 태도로 임하고 있다. 영어로 질문을 받는 경우에도 전혀 대답을 못하거나 아주 조금 대답을 못하는 일부(8%대)를 제외하고는 대부분이 자주 또는 기회가 닿는 대로 대답을 하고 있다. 초등학생 대부분이 CLIL에 대해서는 원어민 담당이든 내국인 교수 담당이든 심리적으로 저항하거나 불안해하지 않고 있다. 수업 활동으로는 게임, 컴퓨터 동영상 보기, 노래와 챗트를 좋아했다. CLIL에서 문법 및 발표, 쓰기에 어려움을 많이 느끼고 있다.

ii) 중고등학교: 중고등학생의 경우 CLIL이 지식 전달에 초점을 두고 이루어지고 있기 때문인지 수업에 있어서 적극적인 태도를 갖고 있지 않다. 예를 들어, 초등학생과 달리 영어 이해가 되지 않을 경우 교사에게 직접 질문을 통해 해결하는 경우는 많이 없으며(9% 정도) 오히려 친구에게 물어보거나 혼자 해결하거나 그냥 넘어가는 비율이 매우 높은 편이다(80%에 근사). 초등학생들과 달리, 수업 활동에서도 적극적으로 참여를 하지 않고 있다. 최소한 내키면 참여하거나 적극적으로 참여하는 학생의 비율이 40%이며, 그 외 60%는 매우 소극적이다. CLIL 보다는 한국어로 진행되는 수업에 더 적극적이나, CLIL에 대해서도 63% 정도가 만족하고 있다. 11%만이 영어실력이나 성적에 도움이 안된다고 생각해서 CLIL 수업에 대해 부정적인 입장을 취하고 있다. 초등학생들과 상당한 차이를 보이면서, 중고등학생들은 '선생님 혼자서 강의'와 '개별활동'을 가장 선호하고 있다. 대부분이 CLIL은 담당 선생님이 원어민과 내국인 교사가 일정 부분 역할을 나누어 가르치는 것을 선호하고 있다. 31%는 CLIL이 영어실력 향상에 도움이

된다고 믿으며, 그보다 많은 48%는 이에 대해 부정적인 견해를 가지고 있다. 수준별로 CLIL을 운영하는 것에 대해서는 대부분이 반대하며, CLIL을 계속 시행하는 데 대한 의견은 반반으로 나뉘어져 있다. 현재의 내신과 입시제도 하에서 CLIL에 대한 관심을 갖기가 어려우며, CLIL 수업을 제대로 운영할 수 있는 역량 있는 교사의 부재로 인해 CLIL에 대해 다소 더 부정적인 입장이다. 또한 교과 내용 자체가 심화되어 교과 내용 자체를 소화해 내기 어려울 경우 이러한 교과 내용을 CLIL로 접근했을 때 학생들은 더욱 어려움을 느끼고 있는 것 같다. CLIL에 대한 만족도나 이해도가 다소 떨어지는 것은 교수 언어가 영어이기 때문이 아니라는 점을 이해할 필요가 있다.

## 8) CLIL 활동 실태와 문제점

i) 초등학교: 초등학교 CLIL에서 많이 활용하는 활동은 1~2학년은 선생님께서 직접 만드신 학습지사용(73.3%), 노래(62.5%), CD 듣기(41.7%)이며, 3~4학년 학생은 노래(71.6%), 연극(61.4%), CD 듣기(33.8%)이고, 5~6학년 학생은 노래(76.2%), 연극(47.9%), CD 듣기(44.9%)다. 활동 유형이 전체적으로 보아 학년별로 차이가 크게 나지 않을뿐더러(학습자의 발달 단계에 따른 다양한 학습활동을 미흡하게 제공), 내용과 언어가 유기적이고 체계적으로 통합된 다양한 활동이 결여되어 있어 무늬만 CLIL로 보인다. 또한 중심으로 활용되는 모든 활동이 학습자의 실제적인 영어 의사소통능력을 향상시키는데 가장 효율적인 것들이 아니라 흥미 위주의 반복적 활동에 머무르는 경향이 있다.

ii) 중고등학교: 중고등학교 CLIL에서 가장 많이 하는 활동은 '선생님 혼자서 강의(설명; 59%)와 '선생님과 질문 및 대답' (19.1%)이었다. 빈도수가 가장 낮은 활동으로는 '분단 별 활동' (3.5%)이다. 교사 중심의 일방적 강의를 주로 이루어지고 있으며, 분단별 활동, 소모임 활동, 짝 활동 등 협력 학습이나 상호 작용을 강조하는 교육 방법이 많이 제약 받고 있어, 내용과 언어가 유기적으로 통합된 수업 활동을 거의 찾아 볼 수 없다.

## CLIL 이 국내 영어 공교육 활성화를 위해 필요한가?

교과서를 중심으로 이루어지는 모든 수업 활동은 내용에 대한 깊은 이해와 감상을 통해 내용과 연계된 언어를 이해하고 학습하는 활동 보다는 언어를 내용에서 분리시켜 언어에 대한 기계적 이해와 지식을 강조하는 활동이 대부분을 차지하고 있다. 내용과 문맥이 제거된 무미건조한 구조 중심의 활동은 기억, 동기, 흥미, 인지 작용(스키마) 등 여러 가지 면에서 학습자의 학습에 부정적인 영향을 미치게 마련이고, 이런 활동은 학습자가 언어를 사용해서 특정한 문맥과 내용 속에서 실제로 의미를 전달하고 구성하는 기능을 할 수 있는 능력을 갖추게 하는데 많은 한계가 있다. 반면에 CLIL은 의미 없는 각각의 문장이나 어휘 단위에서의 언어 교육에서 벗어나, 학습자에게 흥미를 주고 적합한 교과 내용 학습과 통을 통해 내용을 익히고 내용에 관한 의미를 전달하기 위해 읽고, 말하고, 쓰고, 듣고, 생각하는 언어 영역의 통합적 언어 사용

능력을 익힐 수 있는 의미 있는 환경과 과업을 제공하고 있다. CLIL은 “언어 학습이 의미 있는 문맥 속”에서 일어나도록 하고 또한 “언어 학습 과정이 개별적 문장 수준을 넘어서는” 경험의 질적 영역에서 이루어 질 수 있게 한다(Hadley 164). 학습자에게 “언어가 실제 기능을 하고 있는 환경”(functional environments)에 노출시킬 수 있는 기회를 더 자주” 줄 수 있는 CLIL은 우리나라와 같이 영어에 노출될 수 있는 시간이 매우 제한되어 있는 EFL 상황에서 학습자에게 교과 내용에 대한 지속적인 학습을 지속적으로 영어의 기능적 사용에 노출되게 하고 내용과 연계된 언어 활동을 통합적으로 활용함으로써 학습자의 영어 의사소통능력을 함양시킬 수 있는 하나의 좋은 영어 교육 모델이 될 수 있다. 그러나 이는 입시와 성적에 관심이 모아지고 따라서 심화된 내용에 대한 학습이 강조되는 중고등학교에서는 많은 효과를 기대할 수 없고, 상대적으로 내용에 대한 학습 보다는 영어에 대한 관심이 많은 초등학교에서 많은 효과를 기대할 수 있을 것이다.

CLIL은 학습자가 배워야 할 교과 내용을 다루게 되므로, 학습자의 삶과 생활에 직접적으로 관련을 갖게 되어 학습자들은 좀더 강한 학습 동기를 갖게 된다. 이런 과정에서 학습자에게 흥미 있고 또 적합한 내용을 탐구하면서 하게 되는 언어 활동은 인위적이거나 무의미하지 않아 목표 언어 습득을 가속화 시킬 수 있다. 학습자는 영어 원어민이 사용하는 실제 텍스트를 사용하면서 텍스트에 담겨 있는 목표 문화에 대해 탐구, 토론, 발표하면서 언어뿐 아니라 목표 문화에 대한 이해도 향상시킬 수 있게 된다. 더욱이 교과는 교과 과정이라는 체계를 갖고 있으므로 일관성 있게 연계되고 발전된 교과 내용을 사용함으로써 학생들은 이전에 익힌 지식을 활용하여 언어와 내용에 관해 새로운 학습을 보다 수월하게 시도할 수 있게 된다. 그 뿐 아니라 파편화 된 고립된 언어 조각이 아니라 적절한 담론 내에서 형성되는 언어 사용의 용례를 익히게 되어 문맥화된(contextualized) 학습을 하게 되며, 다양한 내용을 넘나드는 주제를 이해하는 과정에서 의사소통능력에 있어서 가장 중요한 전략적 능력을 기르게 된다. 또한 영어를 통해 교과에 대한 이해를 깊이 할 수\* 있어 전반적인 학업 성취에 도움이 될 수 있다. 이러한 이점들은 국내의 초등학교 교육 환경에 잘 조우할 수 있는 CLIL 모델을 연구하고 개발해서 이를 운영한다면 영어 공교육 정상화 방안에도 일조할 수 있을 것이다.

**성공적인 CLIL 실행을 위한 필요 요건은 무엇이며, 국내 교육 현실을 고려할 때 그러한 필요 요건들이 충족 가능한가?**

CLIL 은 국내의 영어교육 현실에서 볼 때 초등 영어교육 영역에서 새로운 대안으로 제시될 수 있지만, 그것도 다음과 같은 필요 요건들이 우선적으로 충족될 때만이 실행 가능할 것으로 보인다. 이러한 요건들은 장단기적으로 해결 가능하며, 이러한 요건이 충분히 충족된다면 중등 영어교육 영역에서도 그 실효성을 입증할만한 교수학습 방법이 될 것이다.

i) 시도교육청의 교과특성화 정책 및 지원 제도의 강화: CLIL 을 영어 공교육 정상화 방안의 하나로서 국가적 또는 교육청의 교육 정책으로 지정하고, 이를 적극적으로 지원할 수 있도록 사범대학/교육대학의 영어교육과 연계 교과 교육 과정 지원, 한국형 내용 언어 통합 학습/평가 모델 개발, CLIL 교육 및 재교육 프로그램 개설,



CLIL 담당 내외국인 교사 양성 및 지원 등 제도적 후원과 정책적 지원이 있어야 한다. 세부 사항으로는 현재의 교과 과정에서 어떻게, 어떤 교과 과목을 내용 언어 통합 학습 수업으로 설정하느냐, 또한 어떻게, 어떤 학생들이 이러한 수업을 수강할 수 있게 하느냐(Dickey, 2004; Stoller, 2004)에 대한 연구가 선행되어야 한다. 특히, 내용 언어 통합 학습 모델이 내국인 교사와 외국인 교사의 협동 수업을 요구하는 '보조적 학습 유형' (adjunct model) 등 다양한 모델을 교육 현장의 특성에 맞도록 채택할 수 있도록 학교 단위로 교과 과정을 조정할 수 있도록 해야 할 것이다. 또한 내용과 언어를 함께 평가할 수 있는 평가 제도의 연구 및 개발, 이를 지원하는 교육/행정 체제를 구축해야 할 것이다(Stoller, 2004; Graddol, 2006).

ii) 교사 양성, 수급 및 교육/재교육: 내용 언어 통합 학습 모델은 내국인/원어민 영어 교사에게는 큰 부담이 아닐 수 없다. 특히 심화된 내용/교과를 가르쳐야 할 경우 전공자가 아닌 경우 내용 전달에 어려움이 있을 수 있으며(Brown, 2005; Graddol, 2006), 이런 어려움은 내용과 연계된 언어 학습에 부정적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 전공을 갖고 있는 원어민 교사의 경우 내용뿐 아니라 언어의 관점에서도 교과 과정과 교과 활동을 이해하고 실행해야 하므로 이 모델을 위해 잘 훈련되지 않는 한 많은 어려움을 겪을 수 있기 때문이다. CLIL 을 운영할 수 있을 정도로 CLIL 의 방법론을 정확하게 훈련 받았을 때 CLIL 에서 의도하고 있는 효과를 기대할 수 있다. 그러나 이런 수업이 가능한 우수한 교사를 어떻게 확보하며 이들을 어떻게 지속적으로 후원하느냐의 문제가 있다. 내국인 교사가 영어로 교과를 가르쳐야 하는 경우에는 이들을 어떻게 교육/재교육시키고 후원하느냐의 문제가 있을 수 있다(Stoller, 2004). CLIL 연수 프로그램을 개설하여 내외국인 교사에게 먼저 국내외에서 오리엔테이션과 연수를 제공하는 것이 우선적으로 현실적으로 문제를 해결하는 방안이 될 것이며, 궁극적으로는 교사양성기관에서 CLIL 관점의 교과 과정이 운영될 수 있도록 CLIL 교육 정책과 제도를 지원해야 할 것이다.

iii) 다양한 CLIL 모델 연구 및 개발: 학습자의 언어적, 지적, 정서적 수준이 다양하고 이에 따라 그들의 필요와 요구가 많이 다르므로 이를 만족시킬 수 있는 다양한 CLIL 모델을 탐구하고 다양한 환경에 따라 새롭게 조정할 수 있는 CLIL 모델을 개발해야 할 것이다. 완전 몰입 교육, 부분 몰입 교육, 보호 교육, 과업 중심 교육 등 언어에 중점을 많이 두고 있는 모델 가운데(Met 1997, p.7; Dueñas, 2004 재인용) 어떤 모델과 어떤 교실 활동이 학습자의 필요와 요구에 맞는 것인가를 연구하고 내용과 언어의 균형을 효과적으로 유지할 수 있는 내용 관련 활동(content activities)와 언어 관련 활동(language activities)을 다양하게 개발하여야 할 것이다(Dueñas, 2004; Stoller, 2004).

iv) CLIL 평가 도구 및 학습 모델 개발: 현재 국내에서 CLIL 을 시행하고 있는 국내외 교사들은 CLIL 에 대해 정확한 이해를 가질 수 없는 교육이나 재교육 기회가 없는 상태에서 CLIL 에 대한 정확한 이해 없이 이 모델을 시행하고 있어, 엄밀한 의미에서 교과 수업을 영어라는 교수 언어를 통해 진행하는 것이지 실제로는 내용언어통합 학습을 구현하고 있지 않은 것으로 보인다. 이는 교과 내용과 언어 경험에

대한 학습자 설문이 매우 부정적인 결과를 보이고 있다는 것과, 교사들에게 실시한 교실 활동 형태나 수업 활동 유형에 대한 설문에서 교사 중심의 매우 제한적인 수업 활동이 이루어지고 있다는 사실에서도 확인이 되었다. 시행되고 있는 CLIL 을 관찰하고 진단하고 평가할 수 있는 Graaff 외(2007)가 제시한 내용 언어 통합 학습 평가 도구 및 Echevarria 외(2008)이 제시한 보호 학습 모델 규약(SIOP)과 같은 평가안의 개발이 시급히 필요할 것이다,

v) 내용 및 텍스트 연구: CLIL 에서 교과 교육뿐 아니라 주제 중심 학습에 근거한 수업을 할 경우에는 어떤 주제나 논제 또는 소재, 내용을 중심으로 어떻게 각각의 주제가 내용의 연계성뿐 아니라 언어적 연계성을 갖출 수 있도록 그리고 학습자의 인지적, 정서적, 문화적 수준에 맞도록 구성하는가에 대해 미리 진지하게 연구를 해야 할 것이다(Stoller, 2004, p.267). 내용은 학습자의 판단 능력과 정서적 수준을 고려해 볼 때 항상 인지적, 정서적, 문화적 관점에서 영향을 미치는 윤리적인 면을 지니고 있기 때문이다. 영어교육에 대한 진지한 철학적, 윤리학적 논의가 내용 설정에 있어서 전제되어야 할 것이다. 그런 후 어떻게 이를 만족시킬 수 있는 자료와 텍스트를 확보하고 구성하는가의 문제를 검토해야 할 것이다.

vi) 교과 활동 연구와 개발: 현재의 교과 과정은 정해진 교과 내용을 정해진 학기 내에 언어와 지적, 정서적 수준에서 많은 차이를 보이는 30 명이 넘는 학생들과 소화를 해 내도록 요구하고 있다. 교과 내용을 숙지하면서 동시에 언어적 목표를 만족시킬 수 있도록 그리고 수준별로 무리가 없이 내용과 언어가 상보적으로 통합될 수 있도록 하기 위해서는 무엇보다도 내용과 언어가 서로 유기적으로 그리고 상보적으로 통합될 수 있는 다양하게 체계적인 활동에 대한 연구와 개발이 필요하다.

*현재 주어진 국내 교육 실정에 맞게 CLIL 을 적용하기 위한 방안 중 하나로써 미국 사범대학생들의 교육실습은 국내 학생들의 영어 능력 향상과 교과목 학업 성취도에 어떠한 영향을 미치는가?*

i) 원어민 교육실습생을 활용한 CLIL 에 대해 한국 초,중등 학생들은 어떤 태도를 보이는가?

한 학기 동안 원어민 교육실습생으로부터 CLIL 교육을 받은 초등학교 4 학년생들과 고등학교 1, 2 학년생들 90% 이상이 영어로 진행되는 교과목 수업 내용을 이해하는데 문제가 없다고 답해 매우 높은 이해도를 보였고, 영어로 진행되는 수업 시간에 자발적으로 발표를 하거나 질문을 하는 등 높은 참여도를 보였다. 이처럼 CLIL 수업의 이해도나 참여도 측면에서는 초등학생과 고등학생이 비슷한 성향을 보였지만, 다른 측면에서는 매우 달랐다.

우선 초등학교에서 한 CLIL 수업 중 활동과 고등학교에서 한 CLIL 수업 중 활동의 종류가 달랐다. 초등학교에서는 학생들의 적극적인 참여를 유도할만한 그룹활동이나 게임, 실험 등의 다양한 활동이 있었지만, 고등학교에서는 원어민 교육실습생이 혼자서 강의하고 설명하는 활동이 주를 이루고 있었다. 이러한 활동의 차이는 초등학교와 고등학교에서 이루어지는 수업 특성의 차이가 큰 영향을 끼쳤기

때문일 것이라 생각된다. 우선, 학생들이 수업에 대해서 갖는 만족도에서도 확연한 차이를 보였다. 초등학생들의 경우 한국인 교사의 수업에 비해 원어민 교육실습생의 수업에 높은 선호도를 보인 반면, 고등학생들의 경우에는 반대의 결과로 나타났다. 이로 보아 초등학생들이 CLIL 수업에 대해 갖는 만족도가 더 높았다는 것을 알 수 있었다.

또한 학생들이 CLIL 수업의 효과에 대해 갖는 견해도 큰 차이가 있었다. 과반수 이상의 초등학생들이 CLIL 수업을 통해 영어에 대한 흥미도가 높아졌다는 긍정적인 태도를 보인 반면, 고등학생들의 대부분은 CLIL 수업의 효과에 대해 중립적 또는 부정적인 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. 또한 이 고등학생들의 과반수 이상이 CLIL이 영어실력 향상에 도움이 되지 않는다고 인식하고 있어, CLIL 수업의 효용성에 대해 부정적인 견해를 가지고 있다는 것을 다시 한 번 보여주었다. 실제로 다음 학기에도 원어민 교육실습생으로부터 CLIL 수업을 받고 싶은지를 묻은 설문에서 초등학생들은 70% 가까이 되는 인원이 받고 싶다고 말한 데 반해 고등학생은 40%가 조금 넘는 인원이 받고 싶지 않다고 말해 초등학생과 고등학생이 몰입수업에 대해 갖는 견해가 매우 다르다는 것을 확인시켜주었다. 학생들이 원하는 CLIL 수업의 형태에서도 그 차이가 드러났다. 초등학생들의 반 이상이 원어민 교육실습생이 주로 가르치고 한국인 교사가 보조교사의 역할을 하기를 바란다고 답한 반면 고등학생들의 경우에는 40%가량이 한국인 교사 주로 가르치고 원어민 교육실습생이 보조역할을 하면 좋겠다고 답했다.

초등학생과 고등학생은 한 학기 동안 진행된 CLIL 수업을 이해하거나 참여하는 정도에서는 별다른 차이점을 보이지 않았다. 하지만 그들이 CLIL 수업에 대해 갖는 만족도가 매우 달랐고 이는 그들이 CLIL 수업의 효용성을 다르게 인식하고 다른 형태의 CLIL 수업을 선호하는 것으로 이어졌다. 이러한 태도의 차이는 CLIL 수업과 큰 관계가 없는 현 대학 입시상황에 대한 고등학생들의 심적 부담감과도 관계가 있을 것이다.

#### ii) CLIL 수업이 학생들의 영어 실력 향상에 어떤 영향을 미치는가?

CLIL의 주요 목적 중 하나가 의미 있는 영어 노출 환경에서 균형 있는 영어 능력 향상을 도모하는 것으로 볼 때, 우리나라의 상황에서 CLIL 수업이 학생들의 영어 실력 증진에 긍정적인 영향을 미치는지를 연구하는 것은 매우 중요하다.

초등학생들의 경우 CLIL 교육 이후 영어 성취도가 그 이전보다 높아진 것으로 나타났다. 하지만 학생들의 CLIL에 대한 만족감이나 수업 이해도, 원어민 교육실습생 활용에 대한 태도 등이 영어 성취도에 유의미한 영향력이 없는 것으로 보아 영어능력 신장이 CLIL의 영향이라고 결론 지을 수 없다.

또 고등학생들의 경우에는 CLIL 수업 전 후의 영어 성취도의 차이가 없었을 뿐만 아니라 CLIL에 참여하지 않은 비교집단 학생들에 비해서도 향상된 영어 실력을 보이지 않았다. 또한 초등학생의 경우와 마찬가지로 CLIL 수업에 대한 태도나 만족도, 이해도 등이 이들의 영어 실력 향상에 영향을 미치지 않는 것으로 밝혀져, CLIL 참여 자체만으로 단시간 내에 영어 실력을 증진시키기에는 무리가 있음을 보여주었다.

#### iii) CLIL 수업이 학생들의 교과목 이해도에 어떤 영향을 미치는가?

CLIL 수업이 영어만으로 진행되므로 학생들의 교과목 성취도에는 부정적인 영향을 미칠 수도 있다는 우려가 있다. 이를 검토하기 위해 CLIL 참여 학생들의 교과목 성취도를

비교하였다. 초등학생들의 교과목 이해도를 살펴본 결과, 거의 모든 학생들이 각 수업의 주요 개념과 내용을 잘 이해한 것으로 나타났고, 실제로 CLIL 을 통해 자신의 영어 실력이 향상되었다는 인식 자체가 이들의 교과목 성취도에 큰 영향을 미친다는 결과가 나왔다.

고등학생들의 경우에도 CLIL 실시 전 후의 교과목 성취도에 차이를 보이지 않았고, CLIL에 참여하지 않은 비교집단과 비교해 성취도가 낮아지지 않았다. 즉, 영어로만 수업을 진행했지만, 일부에서 우려하는 것처럼 이들의 교과목 성취도가 떨어지지는 않았다. 하지만 반드시 짚고 넘어가야 할 점은 이 학생들의 CLIL에 대한 태도가 교과목 성취도에 부정적인 영향을 미쳤다는 사실이다. 다시 말해 CLIL을 선호한 학생일수록 교과목 성취도는 낮아졌다. 이는 고등학생들의 CLIL 실시 전 후의 성취도 차이의 부재가 꼭 CLIL이 교과목 성취도에 부정적인 영향을 미치지 않아서가 아니라, CLIL의 한계를 넘기 위해 학생들이 다른 노력을 했다던가 하는 다른 외적인 요인에 의한 것이라는 제언을 해준다.

흥미로운 점은, 연구에 참여한 초, 고등학생들의 영어능력 및 교과목 이해도에 이들의 사교육 시간, 영어를 처음 학습하기 시작한 시기, 해외 언어 연수 경험 등이 유의미한 영향을 미치지 않았다는 점이다. 이 또한 영어 공교육 활성화 노력에 대한 하나의 제언점을 주고 있다.

하지만 본 연구는 한 학기라는 짧은 시간에 그 숫자가 서울시 전체의 교사나 학생 수에 비해 적은 표집집단을 연구대상으로 하였기에 연구 결과의 일반화에 대한 제한점을 가지고 있다. 하지만 후속연구에서 본 연구와 유사한 실험이 계속적으로 진행된다면 그 결과는 우리나라 영어 공교육 활성화 노력에 많은 기여를 할 것으로 기대된다.

본 연구 결과, CLIL이 영어 공교육 정상화 방안과 관련해서 하나의 해결책이 되기에는 극복해야 할 여러 장애가 있다는 것이 밝혀졌다. 초등 영어 교육에 있어서는 매우 고무적인 결과를 얻었지만, 현행 입시제도와 시험제도 하에서는 중등이상의 학생들로 하여금 CLIL의 이점들을 적극적으로 활용하여 영어 능력 향상에까지 이르게 하기에는 다소 무리가 있다는 것을 발견했다. 입시와 성적과 관련된 학습에 중점을 두고 있는 중고등학생들에게 전문적으로 CLIL을 훈련 받지 않은 내국인 또는 원어민 교사가 CLIL을 통해 교과와 영어에 대한 학습자의 욕구를 모두 만족시킬 수 있는 교육을 제공하는 데에는 상당한 어려움 있다는 것을 알게 되었다. 따라서, CLIL을 국내 중고등학교에 이식시키려면, 국내의 환경에 적합한 토착화 된 CLIL 프로그램이 연구되고 개발되어야 할 것으로 생각된다. 그러나 입시에 아직 크게 구애를 받지 않는 초등학생들의 경우에는 CLIL이 교과목 학습 및 영어 실력 증진이 동시에 이루어질 수 있는 적용 가능한 교수학습 모델이라는 것을 발견했다. 초등학교에서는 전문적으로 CLIL 교육을 할 수 있도록 훈련을 받았거나 이에 대한 충분한 경험이 있는 교사가 CLIL을 운영한다면 충분한 효과를 기대할 수 있을 것이다. 또한 해외 교육실습생 교환을 통해 양질의 영어 및 CLIL 교사를 확보하는 방안이 충분히 적용 가능하다는 것을 발견했다. 특히 초등학생 CLIL의 경우에는 교과목 학습에 큰 무리를 주지 않으면서도 동시에 양질의 영어에 지속적으로 노출시킬 수 있다는 점에서 해외 교육실습생 활용은 매우 고무적인 CLIL 교사 확보 방안이라 할 수 있겠다. 하지만, 한국인 교사들의 경우 원어민 교육실습생들이 한국 교육체제 및 교육과정에 대해 이해가 부족할 것이라는 우려가 컸고, 별다른 부가 점수나 혜택 없이 이들과 협조해야 하는 것에 대해 불만이 높아, 해외

교육실습생 활용 시 이에 대한 제도적 지원 체계의 구축이 무엇보다도 필요한 것으로 판단된다.

## VI. 참고문헌

- 강용구. (1999). 동아시아의 몰입교육. *영어어문교육*, 5, 79-101.
- 김정렬, 홍은영. (2008). 초등학교 1학년 영어교육에서 독립교과와 통합교과 수업의 효과 연구. *초등영어교육*, 14(1), 71-97.
- 김규현, 서경희, 박용예. (2000). 초등학교에서의 영어 몰입학습 프로그램 실시 방안 연구. *영어교육*, 55(2), 281-307.
- 김혜리, 이노경. (2008). 내용중심 초등영어 통합교육 준비를 위한 교사교육과정 개발에 대한 연구. *초등영어교육*, 14(2), 145-170.
- 박준언. (1998). 이머전 프로그램의 한국 영어교육에의 적용 가능성. *영어교육*, 53(4), 247-264.
- 박준언, 박선희. (2007). 초등학교에서의 영어 몰입학습 프로그램 실시 방안 연구. *영어교육*, 55(2), 281-307.
- 송정미. (1996). 초등 학교에서 일반 교과에 근거한 영어교육 도입의 타당성. *Foreign Languages Education*, 2(2), 101-114.
- 차경애. (2002). 내용 중심 학습을 통한 몰입 모델 연구. *사회언어학*, 10(2), 159-179.
- Barfield, S.C., Rhodes N.C. (1993). Review of the seventh year of the partial immersion program at Key Elementary school, Arlington, Virginia, 1992-92. *Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.*
- Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: an experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 277-293.
- Barik, H.C., Swain, M. (1976). Bilingual education project: Evaluation of the 1974-75 French Immersion Program in grades 2-4, Ottawa Board of Education and Carleton Board of Education.
- Bearse, C., & de Jong, E. J. (2008). Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education*, 41(3), 325-340.
- Bournot-Trites, M., & Reeder, K. (2001). Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French immersion program. *Canadian Modern Language Review*, 58(1), 27-43.
- Brown, D. (2000). *Teaching by Principles*. 2<sup>nd</sup> Edition. New York: Pearson.
- Cummins, J. (1978). Immersion Programs: The Irish Experience. *International Review of Education*, 24(3), 273-282.
- Cziko, G. A., Holobow, N., Lambert, W. E. (1977). Early and late French immersion: A comparison of children at grade seven.
- Dalton-Puffer, C and Nikula, T. (2006). Introduction. *View[z]* 15 (3), 4-7.
- Dickey, R. J. (2004). Content (adj) or Content (n) with your English Classes? *Education International*. 1 (3), 10-15.
- Dueñas, M. (2004). The *Whats, Whys, Hows* and *Whos* of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education. *International Journal of English Studies*. 4(1), 73-96.
- Echevarria, J., Vogt, M., and Short, D. J. (2008). *Making Content Comprehensible for English Learners*. Boston: Pearson.
- Eurydice European Unit. (2005). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*.

- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Genesee, F. (1985). Second language learning through immersion: A review of U.S. programs. *Review of Educational Research*, 55(4), 541-561.
- Genesee, F., Holobow, N. E., & Chartrand, L. (1989). Three elementary school alternatives for learning through a second language. *Modern Language Journal*, 73(3), 250-263.
- Hadley, A. O. (2001). *Teaching Language in Context*. New York: Heinle & Heinle.
- Hammer, C. S., Laurence, F. R., & Miccio, A. W. (2008). The effect of summer vacation on bilingual preschoolers' language development. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(9), 686-702.
- Hau, K. et al. (2000). Late immersion and language of instruction (English vs. Chinese) in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. *Harvard Educational Review*, 70(3), 302-346.
- Howard, E. R., & Christian, D. (1997). The development of bilingualism and biliteracy in two-way immersion students.
- Johnston, B., & Johnston, K. A. (2002). Preschool immersion education for indigenous languages: A survey of resources. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 107-123.
- Jung, H. (2003). Immersion instruction for Korean students in EFL environment. *Journal of Language Sciences*, 10(1), 189-207.
- Knell, E., Haiyan, Q., Miao, P., Yanping, C., Siegel, L. S., Lin, Z., et al. (2007). Early English immersion and literacy in Xi' an, China. *Modern Language Journal*, 91, 395-417.
- Kwon, O. (1999). A study on the Korean language competence of the learners in a Korean/English two-way immersion program in the U.S. *Foreign Languages Education*, 6, 1-32.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605-627.
- Leaver, B. L. and S. Stryker. (1989). Content-Based Instruction for Foreign Language Classrooms. *Foreign Language Annals*. 22(3), 269-275.
- Lee, H. K. (2007). Suggestions for the implementation of immersion program. *현대영어영문학*, 51(4), 324-344.
- Lee, J. H. (2007). Issues of EFL Educational Practice in Korea: A Conceptual Proposal for an Alternative. *영어어문교육*, 13(3), 41-56.
- Marsh, H., Hau, K. T., & Kong, C. K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. *Harvard Educational Review*, 70, 302-350.
- Matsubara, M. (1999). English education in Japan: Problems and perspectives in the EFL environment. *The Journal of Research in Education*, 1(2), 129-136.
- Plante, A. J. (1976). A study of the effectiveness of the Connecticut "pairing" model of bilingual-Bicultural Education.
- Reeder, K., Buntain, J., & Takakuwa, M. (1999). Intensity of L2 instruction and biliterate proficiency in the intermediate years of a French immersion program. *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 49-72.
- Slaughter, H. B., & Lai, M. (1994). Indigenous language immersion as an alternative form of schooling for children of Hawaiian ancestry: Lessons from a six-year study.

- Snow, M. A. (1991). Teaching Language through Content. In M. Celce-Murcia, Ed. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 315-327.
- Snow, M. A., Kamhi-Stein, L., and Brinton, D. M. (2006). Teacher Training for English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26(2), 261-281.
- Stoller, F. L. (2004). Content-Based Instruction: Perspectives on Curriculum Planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261-238.
- Swain, M. (1996). Discovering successful second language teaching strategies and practices: From programme evaluation to classroom experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17, 89-104.
- Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-212.
- Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Education Research*, 55(3), 269-318.
- Yip, D. Y., Tsang, W. K., Cheung, S. P. (2003). Evaluation of the effects of medium of instruction on the science learning of Hong Kong secondary students: Performance of the science achievement test. *Bilingual Research Journal*, 27(2), 295-331.