영어어문교육 *제19권* 2호 2013년 여름

수업언어 및 학업수준에 따른 중등 영어교사의 교수언어분석 사례연구

김 상 경*
(숭실대학교)
임 걸**
(건국대학교)

Kim, Sangkyung & Lim, Keol (2013). Case study: One English teacher's classroom language patterns resulting from instruction language and learner variables. *English Language & Literature Teaching, 19*(2), 195-216.

This case study examined the classroom language pattern of one middle school English teacher by focusing on two variables: the instruction languages of Korean and English and the learners' levels of academic achievement and participation. Conducting unobtrusive observations in four classes using video recording and transcripts, 2,035 utterances were collected. Quantitatively the participant teacher adapted her classroom talk to the variables: 'clarifying activities' was significantly used in English instruction versus 'explaining' in Korean instruction. 'Repeating student answers' was frequently found only in English instruction. As for the combination of the two variables, 'checking questions' was sparingly used in Korean instruction for advanced students. Qualitative analysis indicated 'contextualizing' and 'explaining' needed to be used more often in English instruction, at least as much as in her Korean instruction to provide sufficient examples of language usage. Her questioning strategies were rather limited to closed-questions and her responses to student answers required improvement to effectively engage students in expanding their thinking process. The study concluded developing English teachers' abilities to teach English in English is indispensable. Providing teachers with professional training to utilize their classroom talk more efficiently is crucial.

[Teacher education/teacher's classroom language/teacher talk,
교사교육/교사수업언어/교사발화]

---

* 제1저자
** 교신저자

교보문고 KYOBO Book Centre

I. 서론

서울시 교육청에서는 2012년 9월부터 원어민 영어교사 지원정책을 중단하였고, 이에 따라 서울 시내 200여 개 중학교에서의 원어민 교사들이 교단을 떠났다(이태윤, 2012). 영어회화와 듣기영역 학습을 공교육에만 의존했던 학부모 사이에서는 가정 소득의 격차가 곧 학생들의 영어능력 격차로 이어질 것이라고 우려했지만, 서울시 중학생들은 영어학습에 가장 도움이 되는 영어선생님은 원어민 교사가 아닌 "영어회화 실력이 뛰어나고 수업을 잘하는 한국 선생님"이라는 의견을 제시하였다(서울특별시 교육청, 2011). 수업을 잘하는 영어교사는 영어과목에 대한 지식과 교수학습법에 대한 전문성을 갖추고 영어를 수업언어로 사용하여(Teaching English in English, TEE) 원활하게 수업을 진행할 수 있는 교사일 것이다. 그러나 이와 같은 교수법의 기저에는 교사가 언어를 매개체로 수업을 진행하고 학습활동을 통제하며, 학습환경을 조성하고 학생들의 발표능력을 향상시키는 촉진자의 역할을 하는 것이다. 그러므로 교사의 교수화법 능력은 교사의 수업능력 개발과 병행되어야 한다(민병곤, 2008; Al-Issa & Al-Qubtan, 2010; Moser, Harris, & Carle, 2012).

교사가 수업진행을 위해 사용하는 언어는 특정한 목표를 성취하기 위해 전략적으로 계획되고 활용되어야 한다. 왜냐하면 교사 언어는 학습내용을 효과적으로 전달하고 창의력과 사고력을 향상시키며 학습자 중심의 자기주도적 학습능력을 성취시킬 수 있는 주요한 교수 도구이기 때문이다(Skidmore, 2006). 영어 능력차이가 광범위한 학습자를 다루는 공립중학교는 영어 또는 한국어 중 수업언어를 결정할 때 일반적으로 학습내용과 상황을 고려한다. 영어로 수업을 진행하는 TEE의 경우 교사는 학습자가 자신의 영어를 충분히 이해하고 알아들을 수 있도록 수준에 맞는 언어를 사용해야 하며, 풍부한 예를 제공하고 설명과 강의를 영어로 원활하게 진행하면서 학생들의 발화에 효과적으로 피드백을 제공해야 한다. 따라서 교사는 영어 교수능력개발과 함께 학습환경과 학습자에 따라 자신의 언어사용 전략을 조정할 수 있는 능력 개발이 요구된다(Kim, 2009; Hanrahan, 2005).

교수도구로서 교수화법 능력을 향상시키기 위해 교사는 자신의 언어사용이 학생들에게 중요한 영향을 끼치는 것을 우선 인지해야 한다. 또한 적극적인 태도와 노력으로 교수화법을 개발하여 수업을 성공적으로 이끌 수 있는 원동력으로 삼으며 수업진행에 자신감을 갖는 것이 중요하다(민병곤, 2008 Wilson, 2008). 이와 관련하여, 손민호(2004)는 이론적 개념이 제시된 문헌에 비해 학교수업에서 사회적 구성주의에 근거한 대화분석 등의 방법을 통한 구체적 사례분석 연구 결과들이 교사에게 공감을 불러일으키며 자신의 수업방식을 뒤돌아 볼 수 있는 성찰의 도구로 활용될 수 있음을 시사하였다. 같은 맥락에서 박선호와 김정인(2009)은 공립초등학교에 근무하고 있는 한

교보문고 KYOBO Book Centre

교사가 수학을 한국어와 영어로 교차 지도하는 이중언어 수업을 사례연구로 발표하여 초등학교 교육과정에서 이중언어교육을 도입할 경우에 대비할 수 있는 시사점을 제시하였다.

그런데, 원어민 교사가 지도했던 영역을 한국인 교사가 맡는 과정에서 이들의 영어수업능력에 대해서는 강조되고 있지만, 교실언어의 사용능력에 대한 기준이나 교육이 체계적으로 제공되고 있지 않다(서울외국어교육포털, n.d.). 또한 이와 관련하여 특정한 수업상황에서 어떤 언어전략을 사용해야 할지에 대한 선행 연구가 부족한 실정이고(이수진, 2003), 상호작용적인 영어수업의 대화 능력을 기르는 교수화법에 대한 연구 역시 충분하지 않다(김현진, 2010). 따라서 학습상황 및 맥락에 근거한 교수자의 언어전략에 대한 심층적인 연구의 필요성이 제기되고 있다.

본 연구에서는 서울시 공립중학교에 근무중인 한 영어교사의 수업을 4차시에 걸쳐 관찰하고 그 결과를 교사의 수업언어 및 학습자들의 학업성취 수준 변인을 기준으로 분석한 결과를 바탕으로 중등영어교사의 교실언어 사용전략에 대한 제안점을 도출하고자 하였다. 수업언어로는 영어와 한국어를, 학습자변인으로는 참여도를 포함하여 전반적인 학업성취도가 우수한 학업성취 우수반과 낮은 학업성취 미흡반이 선정되었다. 본 연구를 수행하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 교수자의 수업언어(한글 vs. 영어)에 따른 교수언어의 차이는 양적, 질적으로 어떠한 차이를 보이는가?
둘째, 교수자의 학업성취수준(상 vs. 하)에 따른 교수언어의 차이는 양적, 질적으로 어떠한 차이를 보이는가?

상기 연구문제를 바탕으로 내용분석을 통한 양적 결과분석 및 발화분석을 통한 질적 접근의 혼합연구 방법을 통해, 수업언어 및 학업성취수준에 따른 발화의 차이를 구체적으로 비교하였다.

II. 이론적 배경

1. 발화와 학습

교사의 교실언어는 관행에 따라 정해진 목표를 이루기 위해 사용하는 의사소통행위로서, 수업내용을 매개로 학생과 상호작용을 가능하게 하는 언어적, 비언어적인 의사소통 행위를 의미한다(민병곤, 2008). 박동섭(2008)은 "언어를 매개로 하는 활동(speech activity)인 발화(utterance)"를 통해 교사와 학생간의 언어적 의사소통이 이루어진다는 면에서 발화가

교보문고 KYOBO Book Centre

교실담화분석의 가장 알맞은 단위라고 주장하였다. 일상대화에서 발화란 문어의 문장과 동일하다. 그러나 문어와는 달리 화자는 의미를 효과적으로 전달하기 위해 "운율적으로 말차례, 종결 억양, 휴지, 종결 어미, 통사적, 의미적 응집성 등"을 병행하여 발화를 완성한다(김수진, 차재은, 오재혁, 2011). 노경주(1999)도 학습활동에서는 언어로 촉진되는 상호작용이 매우 중요하며 교사와 학생들이 무엇을 어떻게 말하는가에 따라 수업의 의미와 질이 좌우된다고 하였다. 본 연구에서 발화는 질문이나 의문문 형태를 띠지 않은 교사의 설명, 지시, 예시 등으로 정의하였다.

학교학습 상황에서 교사의 발화는 일상의 의사소통과 뚜렷이 구별되는 교수-학습도구로서 특정한 목적을 이루기 위해 전략적으로 사용되어야 한다. 만약 수업의 목적이 대화소통능력을 개발하기 위한 것일 경우 현실 세계에서 이루어지는 진정한 의미의 능력이 학습활동을 통해 습득될 수 있도록 계획되어야 한다(Cullen, 2002). 그러므로 국어교사는 대화 기술을 더욱 정교하게 활용할 수 있는 수업을 진행해야 할 필요가 있다(이수진, 2003). 영어교사의 교실영어는 학습자가 습득해야 하는 목적어(target language)의 표본이며 특히 어린 영어학습자에게는 목적어의 입력으로 가장 중요한 자원이므로 교사의 발화는 유의미하고, 학생의 참여를 촉진시키며, 학습자 수준에 알맞은 언어야만 한다(Kim, 2009; Moser, Harris & Carle, 2012; Pinter, 2006). 촉진자의 역할을 수행하기 위해서는 학생들 스스로 대화소통에 대한 책임을 공유하며 대화를 이끌어나가고, 스스로 말차례를 정할 수 있도록 학습환경을 조성해 주어야 한다(Clifton, 2006).

2. 발문과 학습

선행연구에서 발문은 연구마다 상이하게 정의되어 혼용되고 있다. 이병천, 이재근, 이동한, 정은숙(2005)은 교사의 수업언어를 총칭하여 발문이라고 정의하였고, 정환운(1993)은 교수화법 중에 의도적으로 하는 질문, 즉 "교수-학습과정에서 교사가 학습자에게 문제를 제기하는 물음으로 교사가 학생들의 학습활동을 조성해 나가기 위해서 던지는 문제제기"만을 발문으로 구별하고 의문문 형태만 발문의 범주로 분류하였다. 교사의 질문은 수업과정에서 자연스럽게 생성되기도 하지만 일반적으로 수업계획을 하는 단계에서 사전에 계획하며, 학습 목표 도달하기 위해 의도적으로 사용되고, 학생의 대답을 미리 예측할 수 있다는 점에서 "방법적이고 전략적이며 수사적"인 특징이 있다(민병곤, 2008). 본 연구에서는 교사의 질문을 중요한 교실언어의 전략으로 구별하고 교사 발화 중에서 의문문, 억양, 종결어미로 구분되는 질문문을 발문으로 정의하였다.

발문은 학습내용을 이해시키고 심화시키며 사고과정을 촉진시키는 등의 여러 가지 목적을 이룰 수 있다. 어떤 종류의 질문을 사용하고 교사의

교보문고 KYOBO Book Centre

발문에 대한 학생들의 반응을 어떻게 처리하는 가를 결정하는 것은 전략적으로 이뤄져야 한다(이지향 외, 2010; Cullen, 2002). 단답형이나 배운 것을 회상하는 인지확인을 위한 질문전략만을 집중적으로 사용한다면 비판적 사고력, 창의적 행동, 다중적 기능을 수행하는데 한계가 있다(정민수, 2008).

발화나 발문전략 못지않게 학습자의 반응에 효과적으로 대처하는 교수자의 능력도 매우 중요하다. 학습자의 반응에 대해 미숙하게 처리하거나 획일적이고 형식적인 응답을 할 경우 원래 의도했던 발문의 역할을 수행하기 어렵다(Cullen, 2002). 학생이 대답할 시간을 수 초 이상 주면서 생각을 정리하도록 하거나, 동료의 답변에 심도 있는 응답을 유도하는 등의 교사의 적극적인 반응은 매우 효과적인 교수 방법이다(Chapin, O' Connor, & Anderson, 2003). 특히 외국어를 배우는 학습자를 대하는 영어교사는 영어능력이 미숙한 학습자가 자신이 세운 가설로 형성한 목적어를 자신 있게 대화소통에 사용할 수 있도록 학생의 대답에 효과적인 반응을 보여줄 수 있어야 한다. 또한 목적어로 대화소통을 적극적으로 하도록 동기감을 향상시키고 불완전한 표현도 불안감을 느끼지 않고 대화소통에 참여할 수 있는 기회를 자주 제공해 줄 수 있어야 한다(이병천, 이재근, 이동한, 정은숙, 2005).

3. 교수화법 관련변인

교사의 언어사용은 학습자의 학습능력, 학생수, 정해진 학습진도계획, 문화적 다양성 및 학습환경 등에 의해 영향을 받게 된다(Hanrahan, 2005; Zhang, 2008). 예를 들면 학생수가 많은 학급에서는 교사는 개방형 질문을 제한적으로 선택하며 주로 폐쇄형 질문에 의존할 수 밖에 없다. 따라서 교사는 융통성 있는 수업언어전략을 사용하여 상황에 따라 전략을 조절할 수 있는 능력이 필요하다. 이런 능력을 갖출 때 학습단계(예: 도입, 전개) 또는 학습목표에 따라 변형하고 언어전략을 조절할 수 있는 교사가 될 수 있을 것이다(조미영 외, 2010).

학령이 낮을 수록 길지 않은 단어와 문장을 구성하며, 추상적인 사례를 가급적 사용하지 않도록 해야 한다(민병곤, 2008). 제한된 영어능력을 지닌 학습자를 지도하는 교사는 교사가 제공하는 언어입력을 학생이 충분히 습득하고 지속적으로 언어발달이 촉진되도록 언어를 조정할 수 있어야 한다. 즉, 학습자의 언어수준이 낮을수록 빈도수가 높은 어휘를 사용하고 단순한 구조의 짧은 문장을 사용하며, 말의 속도를 늦추며 발음을 할 때 강세나 억양을 강조하고, 비언어적 전략을 활용하여 몸동작, 얼굴표정 등을 빈번하게 사용하는 것이 효과적이다(김현진, 2010). 이에 비해 학업성취 능력이 우수한 상위권 학생들을 지도할 때는 언어입력을 정교화할 수 있어야 한다. 그 예로서, 과학 영재를 지도하는 교사는 비록 수업내용이 동일할

교보문고 KYOBO Book Centre

지라도 일반수업과 차별화된 수업언어 전략을 사용하여 학생과 활발한 언어적 상호작용으로 영재 교육의 질적 향상을 도모하는 것이 중요하다(이지향 외, 2010). 즉, 일반학급에서는 안내를 위한 발화, 재진술, 단순 확인 단답형의 즉각적인 피드백이 주로 사용되지만, 영재학급에서는 확산적 사고 발문과 평가적 설명이 많이 활용되어야 한다.

한편, 문화적인 학습환경도 교사들의 발화전략과 중요한 상관관계를 갖고 있다. 우리나라의 독특한 교육문화와 평가 및 성적에 집중하는 교육환경은 교사들로 하여금 이 요구를 충족시킬 수 있는 교수-학습 활동 달성에 적합한 전략을 사용하도록 한다(조영달, 1999). 우리나라 교육환경에서 대개의 학생과 학부모는 학업성적에 지대한 관심을 표명하고 있으며, 이에 따라 교사들은 시험에 맞추어서 학습을 진행하도록 요구 받는다. 이러한 환경하에서는 교사가 비록 개방적이며 고차원적인 사고의 확장을 유도하는 발문 기법을 잘 알고 교육철학과 신념에 의해 이들을 사용하기 원한다 할지라도, 현실적으로 실행하기 매우 어려울 뿐 아니라 교사의 개인적 신념은 정책적으로 제시된 교육과정의 내용과는 거리가 있는 경우도 많이 발견된다(박동섭, 2008; 조미영 외, 2010). 일반 과학 수업의 경우, 정해진 시간 내에 일정 양의 학습 진도를 나아가기 위해 교사는 지시적 강의와 설명을 진행하며, 교사 중심의 판단에 따라 학습내용을 전달해야 하므로, 이 같은 방식의 수업에 참가한 학생의 사고력 확장 등을 기대하기 어려운 악순환을 발견할 수 있게 된다(이지향 외, 2010).

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에는 서울 강북지역의 T 중학교에서 근무하는 5년차 여성 영어교사 K와 K가 진행하는 두 개 학급의 학생들이 연구에 참여하였다. T중학교 교장의 추천으로 K교사가 안내되었으며, K교사에게 연구의 목적을 설명하였고 본인의 자발적인 결정으로 연구가 진행되었다. K교사는 20대 후반으로 대학 졸업과 동시에 교사임용이 되었고, 연구진행 당시 3학년 담임교사를 맡고 있었으며 총 5개 반을 지도하고 있었다. 해외 영어연수를 받은 경험은 없으나 배낭 여행 등 다양한 문화를 체험하였고, 교육청에서 제공하는 교사연수 프로그램 및 TESOL 과정 등을 수강하고 있었다. T중학교 교장은 K교사가 평소 연구수업이나 공개수업을 적극으로 진행하고 새로운 영어 학습 프로그램을 주도 하고 있다고 전했다. 이러한 평가는 K교사 수업관찰에서 확인되었다. 우선적으로, 수업에서 멀티미디어 학습자료를 주도적으로 활용하는 것이 눈에 띄었다. 본 연구자 및 영어교사교육

교보문고 KYOBO Book Centre

전문가인 평정자는 수업관찰 및 비디오 분석을 통해 K교사가 영어와 한국어를 학습자 수준에 맞게 조정하여 정확하게 사용하고 있으며, 말의 속도가 적당하며 목소리 크기도 전체 학생을 다루기에 충분한 것으로 판단하였다. 또한 학생과의 대화소통에서 친밀함과 엄격함을 잘 조절하는 것을 발견할 수 있었다.

관찰수업을 위한 연구 참여대상으로 선정된 3학년 두 개 학급은 K교사의 수업 대상반 중 학습성취도와 수업참여도를 종합하여 평소 가장 우수한 학급과 가장 저조한 학급이 각각 선정되었다. 연구자의 수업관찰 결과에서도 학업성취 우수반(이하 A반)과 학업성취 미흡반(이하 B반)의 수업태도는 두드러진 차이를 보였다. B반의 경우 수업시작부터 K교사가 수업에 집중을 하도록 지도와 주의를 자주 해야 했고 수업 도중에 잠을 자는 학생, 잡담하는 학생들이 여러 명 발견되었다. 물리적인 학습환경은 두 반이 유사 하였다. 학생수는 A, B반 각각 각각 33명이며 남녀 학생의 비율은 17:16와 18:15 였다.

2. 자료수집 방법

본 연구를 수행하기 위해 시험 또는 교내 행사와 중복되지 않는 시간을 선택하여 1학기 말에 2차시, 2학기 초에 2차시 총 4차시의 관찰과 자료수집이 진행하였다. 수업관찰은 수업 내용과 학습상황을 총괄적으로 이해하면서도 수업에 방해를 주지 않기 위해 본 연구의 주저자가 비참여적 관찰을 수행하였다. 학생들은 공개수업에 익숙하여 연구자의 존재를 불편해 하거나 인식하지 않았다.

K교사는 T중학교의 영어과목 규정에 의거하여 학습내용에 따라 수업언어를 한글 및 영어로 구분하여 사용하고 있었다. 본 연구에서는 언어에 관계없이 반별로 최대한 유사한 수업환경을 조성한 후 그 차이를 비교하기 위해 동일한 수업 절차를 다음과 같이 적용하였다: 도입(인사, 출석, 퀴즈, 학습내용 설명), 전개(자료제시, 발표 및 질의응답, 집단활동), 정리(중요내용 요약, 질의응답, 차시 안내). 모든 수업은 비디오 녹화가 병행되었으며 녹화자료는 결과분석을 돕기 위해 추후 전사되었다. 또한 연구자의 관찰일지가 병행 작성되었다. 표1은 관찰 차시에 따른 자료수집내용이다.

표 1
관찰수업과 자료수집

관찰차시	학급	수업언어	학습내용
1 차 관찰	A 반	한국어	단어-읽기
2 차 관찰	B 반	한국어	단어-읽기
3 차 관찰	A 반	영어	회화
4 차 관찰	B 반	영어	회화

교보문고 KYOBO Book Centre

3. 연구도구 개발 및 분석

본 연구에서는 K교사의 수업 4차시를 관찰하고 기록한 비디오를 전사한 자료에서 수집한 발화와 발문을 종합한 2035개의 자료를 분석대상으로 하였다. 발화와 발문 구별단위는 말차례, 종결 억양, 휴지, 종결 어미, 통사적, 의미적 응집성(김수진, 차재은, 오재혁, 2011)이었다.

K교사의 수업언어 유형을 분석하기 위한 분석표 개발은 총 4단계로 진행되었다. 1단계에서는 전사한 자료를 발화와 발문으로 범주화하였다. 2단계에서는 선행연구에서 사용한 발문과 발화를 분석한 분류표를 수집하여 정리한 뒤 영어와 언어수업을 중점으로 1차 교실언어 유형 분류표를 작성하였다. 3단계에서는 해당 분류표에 의하여 본 연구자 및 교육심리학 전공 교수 1인이 각각 K교사의 발화와 발문 유형을 분석한 뒤 그 결과를 기반으로 토의를 거쳐 K교사의 수업에서 발견된 모든 언어 내용을 바탕으로 영어수업의 특성을 반영할 수 있도록 새로운 범주를 추가하고(예: 맥락화), 비슷한 범주(예: 교실운영과 교실규칙을 교실운영규칙으로 통합함)는 통합하는 등의 절차를 실시하였다. 4단계에서는 2차 수업언어 유형 분류표(표 2)를 바탕으로 전체 자료를 재분석하여 연구자 평정자간의 신뢰도를 확인하였다. Cohen의 Kappa 신뢰도는 .79($p<.01$)였으며, 두 연구자간에 이견이 있는 자료는 토의를 거쳐 최종 합의를 도출하였다.

표 2

수업언어 유형 분류표

분류 1	분류 2	목적	한국어예	영어예
수업 통제	진행 화법	수업의 진행을 위하여 말차례를 지정하거나 행동을 지시, 통제기 위함	한번만 더 따라 읽어보세요. 다 같이 화면을 보세요.	And for the next 3 minutes, you will go have an interview.
	교실 운영	수업시작과 마침 인사, 수업환경을 조성하기 위한 교사의 지시	책 파일 준비가 된 사람은 동작을 멈춘다~	No Korean. Today it's an English class.
수업 하기	설명 하기	학습내용과 직접적으로 관련된 내용을 설명	가정법은 뭐랑 반대로 얘기할 때 쓰냐 하면 사실과 반대로 얘기할 때 쓰죠.	You use your compass to find direction.
	맥락화	수업도입부분에서 기존지식과 경험을 활성화시켜주고 학습에 자연스럽게	그 동안 너희가 열심히 공부한 세계지리에 대한 배경지식을 다시	I know I already ask these questions before, but I

교보문고 KYOBO Book Centre

		접근할 수 있도록 의도한 발화	자극 시켜 줄 거에요.	want to ask question one more time.
	시범 보이기	학습내용에서 목적어의 사용의 예를 제시함	없음	So, I will tell you first.
초인지	정의적 전략	외국어사용에 대한 두려움을 줄이고 대화소통을 권장하며, 개인의 감정을 표현하기 위한 발화	너희가 방금 전에 시험을 봤기 때문에 공부하고 싶지 않다는 것 잘 알아요	Oh, we have many survivors. Oh, I'm so sad. Unbelievable!!
	학습 전략	영어학습전략, 대화소통전략, 중요한 학습내용을 효과적으로 공부할 수 있도록 지도하기 위한 발화	세 번째는 별표치고 should have+P.P 에 표시해 놓으세요.	Find this one on your worksheet and mark a star.
발문	인지 확인	단순 회상. 교사가 한 말을 학습자가 제대로 이해하였는지 점검하기	Continent 가 뭘까?	So, on your interview card, how many questions are there?
	절차적 질문	교실조직, 학생협동, 수업운영과 관련되어 있는 질문	준비되었어요?	So what is the first activity? Are you ready?
	정보 활성화	사고를 확장시키기 위한 질문. 학생들의 대답을 예측할 수거나 학생들로부터 정보를 얻고자 사용하는 질문으로 순수한 대화소통의 형태를 띔	명사가 아니고 동사로 쓰였으면 무슨 뜻이 될까?	So, why do you think it is false? What are you going to do?"
	적용적 발문	학습내용 바탕으로 학생들이 가설을 세우고 확산적인 사고 활동을 촉진하기 위한 발문	이걸 보면, 어떤 마음이 생겨? 모아서 뭐라고 부르냐면?	So why is the line here?
	명료화	학생에게 부연설명이나 다른 표현으로 말하기를 요구하기	다음으로 넘어갈 때?	Secret? Garden? Oh, to play a table tennis?

교보문고 KYOBO Book Centre

응답	반복하기	학생의 응답을 그대로 반복하기	T: 우리가 살고 있는 대륙의 이름이 뭐니? S: 아시아. T: 아시아죠	S: Musical. T: Musical.
	바꿔 말하기	학생의 응답을 표현을 바꾸어 말하기나 단답형 응답을 완성된 문장으로 대답하기	S: 피타고라스 T: 피타고리안 theorem	S: musical. T: But you have watched the musical.

본 연구에서는 상기 연구의 틀을 바탕으로 교수자의 수업언어와 학습자의 학업성취수준에 따라 수업언어유형이 어떻게 제시되는지에 대한 차이를 혼합연구방법(mixed methodology)을 활용하여 내용분석을 통한 양적 결과 비교, 질적 분석을 통한 논의를 병행함으로써 연구문제를 해결하고자 하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 내용분석 결과

1) 전체분석 결과

K교사가 A반과 B반에서 진행한 한국어수업과 영어수업을 총 4차시에 걸쳐 관찰하고 수집한 결과 총 2035회의 교사발화가 확인되었으며, 이를 수업언어 유형 분류표에 의거하여 분석한 결과는 다음의 표 3과 같다.

표 3
기술통계 결과

	A반 한글수업	A반 영어수업	B반 한글수업	B반 영어수업	합계
진행화법	54	119	58	135	366
교실운영	32	19	25	21	97
설명하기	176	55	198	73	502
맥락화	112	3	130	2	247
시범보이기	0	4	3	3	10
정의적전략	4	28	2	9	43

교보문고 KYOBO Book Centre

학습전략	9	4	20	4	37
인지확인	96	74	93	64	327
절차적질문	5	35	31	37	108
정보활성화	18	14	21	11	64
적용적발문	0	16	0	0	16
명료화	0	15	4	19	38
반복하기	21	44	22	48	135
바꿔말하기	9	12	9	15	45
합계	536	442	616	441	2035

기술통계 결과, 총 14가지 범주로 분석한 2,035개의 수업언어에서 설명하기(502회), 진행화법(366회), 인지확인(327회) 등의 언어사용이 많았으며, 시범보이기(10회), 적용적 발문(16회), 학습전략(37회) 등이 적은 수를 보였다. 학습자와 수업언어에 따른 분석결과 학업성취 우수반인 A반 한글수업(536회)과 학업성취 미흡반인 B 반과 한글수업(616회)이 많은 편이었으며, A반 영어수업(442회)과 B반 영어수업(441회)은 상대적으로 낮았다.

내용분석에 의한 발화 및 발문 유형의 결과의 차이를 카이스퀘어 분석을 통해 확인하였다. 우선 카이스퀘어 검증의 조건 중 한 셀의 관찰개수가 5개 미만으로 결과의 신뢰성이 저하되는 경우인 맥락화, 시범보이기, 정의적 전략, 학습전략, 적용적 발문, 명료화 범주는 통계적 해석에서 제외하였다. 분석 결과 진행화법, 설명하기, 절차적 질문, 그리고 반복하기가 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 우선 진행화법의 경우 사용언어를 기준으로 그 차이가 확연한 것을 확인할 수 있었다. 즉 A반 영어수업과 B반 영어수업에서는 각각 119회, 135회가 관찰되었으나, A반 한글수업과 B반 한글수업에서는 54회와 58회가 사용되었다. 즉, 학업수준반에 관계없이 영어로 진행되는 수업에서 진행화법이 많이 쓰였다. 설명하기는 진행화법과는 반대로 한글수업에서 많이 활용되었다(A반 한글수업 176회, B반 한글수업 198회 vs. A반 영어수업 55회, B반 영어수업 73회). 절차적 질문의 경우 A반 한글수업에서 현저하게 낮은 것으로 나타났으며(5회), 반복하기는 영어수업에서 많이 활용되었다(A반 영어수업 44회, B반 영어수업 48회 vs. A반 한글수업 21회, B반 한글수업 22회).

교보문고 KYOBO Book Centre

표 4
전체 결과

	진행화법	교실운영	설명하기	맥락화	시범 보이기	정의적	학습전략
χ^2	56.579	4.072	123.769	230.036	.200	39.326	18.459
df	3	3	3	3	2	3	3
p	.000***	.254	.000***	.000	.905	.000	.000

	인지확인	절차적 질문	정보 활성화	적용적 발문	명료화	반복하기	바꿔 말하기
χ^2	8.621	24.593	3.625		9.526	18.037	2.200
df	3	3	3	n/a	2	3	3
p	.035	.000***	.305		.009	.000***	.532

***p<.001, 음영: 통계결과 미해석

한편 카이스퀘어 검증으로 설명이 어려운 범주들을 살펴보면, 우선 맥락화의 경우 한글수업에서 현저하게 많이 사용되었음을 확인할 수 있었다 (A반 한글수업 112회, B반 한글수업 130회 vs. A반 영어수업 3회, B반 영어수업 2회). 시범보이기는 전체적으로 발문 빈도가 매우 낮았으며 (총 10회), 정의적 전략은 상대적으로 영어수업에서, 학습전략은 상대적으로 한글수업에서 보다 많이 활용되었다. 한편, 적용적 발문은 오직 A반 영어수업에서만 발견되었으며(16회), 명료화는 B반과 A반의 영어수업에서 주로 활용되었다.

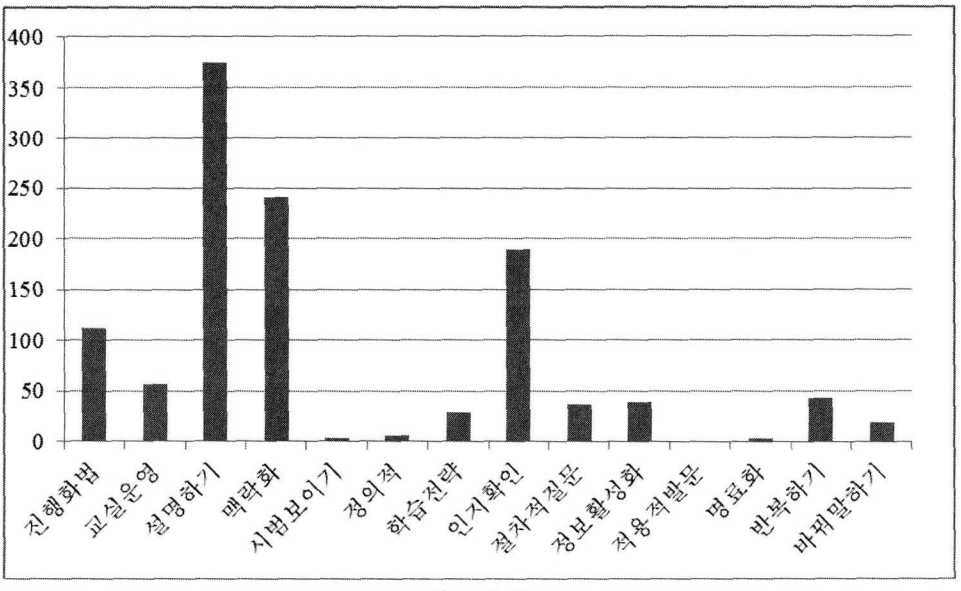
2) 수업언어별 분석결과

상기 결과를 바탕으로, 차이를 보다 명확히 비교하기 위해서 각각 수업언어 및 학업수준별 비교를 구분하여 실시하였다. 우선 학업수준에 관계없이 한글수업과 영어수업으로 분류하였을 때 언어별 유형비교 결과는 다음과 같다.

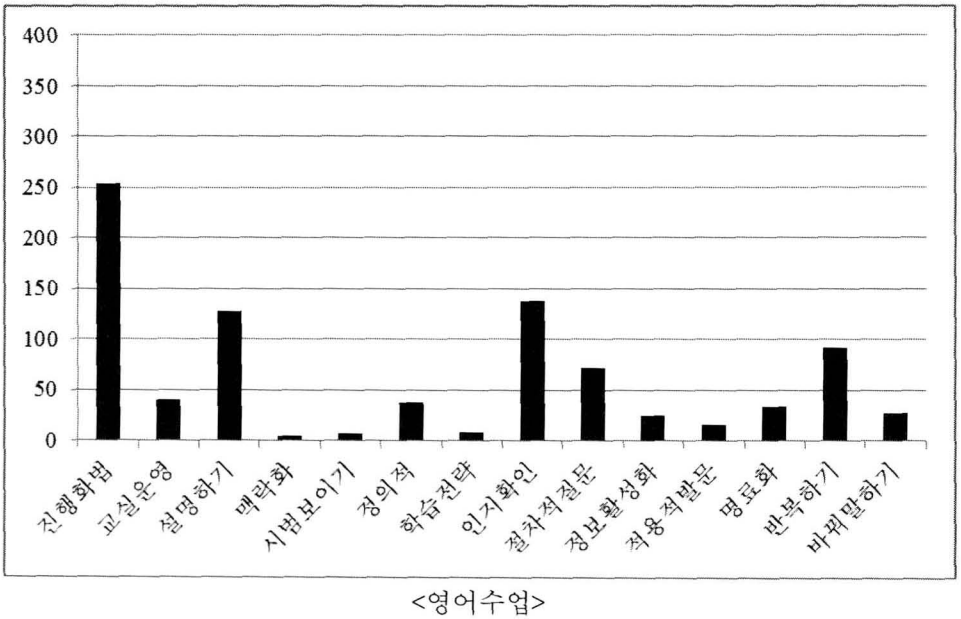
교보문고 KYOBO Book Centre

그림 1

한글수업 vs. 영어수업 발화 비교 (x축: 유형, y축: 발화 개수)



<한글수업>



<영어수업>

교보문고 KYOBO Book Centre

카이스퀘어 검정을 통한 추론통계 결과는 다음과 같다.

표 5
언어별 발화비교 추론통계 결과

	진행화법	교실운영	설명하기	맥락화	시범 보이기	정의적	학습전략
χ^2	55.093	2.979	120.550	227.405	1.600	22.349	11.919
df	1	1	1	1	1	1	1
p	.000***	.084	.000***	.000***	.206	.000***	.001**
	인지확인	절차적 질문	정보 활성화	적용적 발문	명료화	반복하기	바꿔 말하기
χ^2	7.954	12.000	3.063		23.684	17.785	1.800
df	1	1	1	n/a	1	1	1
p	.005**	.001**	.080		.000	.000***	.180

***p<.001, **p<.01, 음영: 통계결과 미해석

설명하기(한글수업 374회 vs. 영어수업 128회)와 맥락화(한글수업 242회 vs. 영어수업 5회)(p<.001), 학습전략(한글수업 29회 vs. 영어수업 8회)과 인지확인(한글수업 189회 vs. 영어수업 138회)(p<.01)이 한글수업 환경에서 많이 활용되었다. 진행화법(한글수업 112회 vs. 영어수업 254회), 정의적 전략(한글수업 6회 vs. 영어수업 37회), 반복하기(한글수업 43회 vs. 영어수업 92회)(p<.001)와 절차적 질문(한글수업 36회 vs. 영어수업 72회)(p<.01)은 영어수업에서 보다 많이 활용되었다.

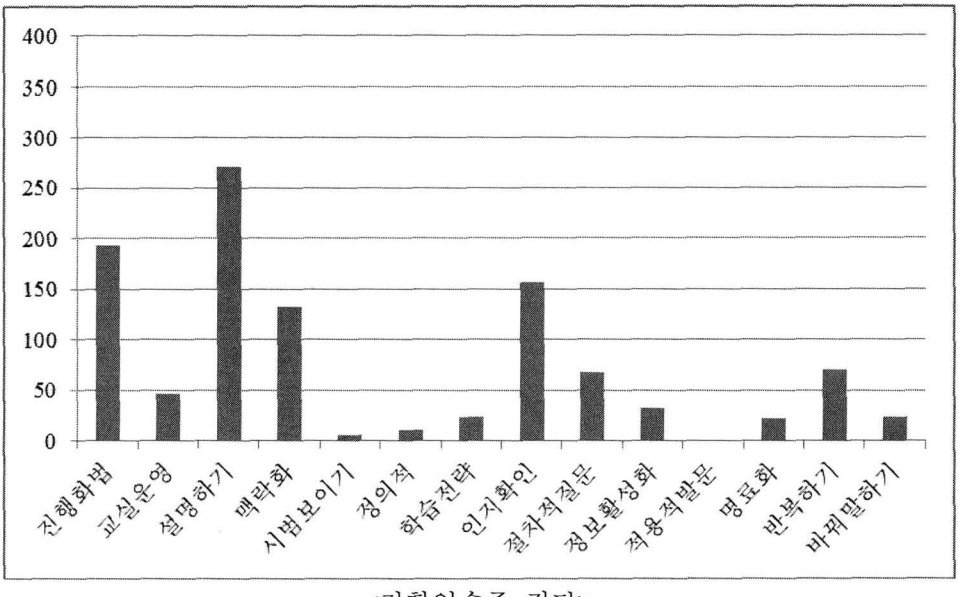
3) 학업수준별 분석결과

학업수준을 기준으로 한 비교 결과는 다음과 같다.

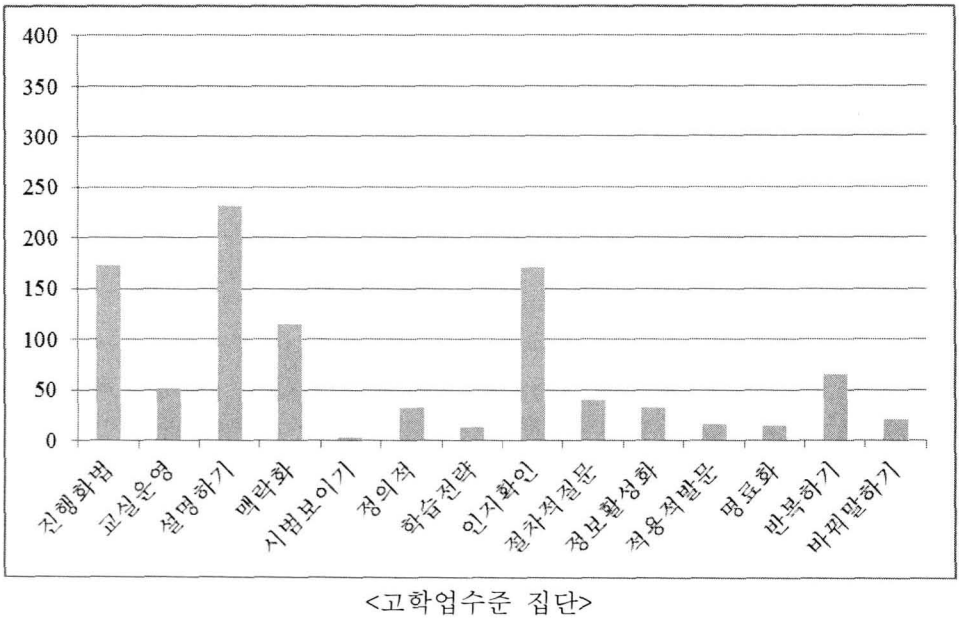
교보문고 KYOBO Book Centre

그림 2

학업수준별 발화 비교 (x축: 유형, y축: 발화 개수)



<저학업수준 집단>



<고학업수준 집단>

교보문고 KYOBO Book Centre

학업수준별 카이스퀘어 검증결과는 다음과 같다.

표 6
학업수준별 발화비교 추론통계 결과

	진행화법	교실운영	설명하기	맥락화	시범 보이기	정의적	학습전략
χ^2	1.093	.258	3.187	1.170	.400	10.256	3.270
df	1	1	1	1	1	1	1
p	.296	.612	.074	.279	.527	.001**	.071
	인지확인	절차적 질문	정보 활성화	적용적 발문	명료화	반복하기	바꿔 말하기
χ^2	.517	7.259	.000		1.684	.185	.200
df	1	1	1	n/a	1	1	1
p	.472	.007**	1.000		.194	.667	.655

**p<.01, 음영: 통계결과 미해석

정의적 전략 범주가 A반 32회, B반 11회로 A반에서 많이 활용되었으며(p<.01), 절차적 질문 범주는 A 40회, B반 68회로 학업성취 미흡반에서 더 많이 사용되었다(p<.01). 그러나 그 외의 모든 범주에서는 학업수준에 따른 상이한 발문 기법이 활용된 것이 발견되지 않았다.

즉, 언어 및 학업성취 수준으로 나눈 비교 결과, 차이를 나타내는 대부분은 한글 대 영어 수업에서 나타났으며 A반과 B반을 기준으로 비교했을 때에는 그 차이가 일부 범주를 제외하고는 크지 않았다.

2. 질적 분석 결과

1) 적응적 전략활용

질적 분석결과 우선 발견된 긍정적인 점은 연구참가자인 K교사가 학생과의 의사소통시 반드시 고려해야 할 변인-수업언어와 학습자-에 따라 교수화법 전략을 차별화하여 구사했다는 점이다. 전술한 바와 같이 영어로 진행되는 수업(TEE)에서는 '진행화법'으로 학생들의 말차례를 명확하게 정해주고 학습활동을 안내해주는 언어전략이 수업진행에 중요하다. 특히 K교사가 TEE 수업에서 진행한 학습 활동은 개별활동, 인터뷰 듣기활동, 학급토론으로 구성되었기 때문에 명확한 '진행화법'이 없었다면 활동지시나 안내가 불충분하여 전체 학생들이 혼동 없이 참여하기 어려웠을 것이다. 학습활동 순서나

교보문고 KYOBO Book Centre

목적, 절차에 대한 안내를 자주 반복하여 영어능력이 다양한 학생들이 함께 수업에 참여할 수 있게 하려는 목적을 성취하기 위해 '진행화법'은 TEE에서 반드시 필요한 전략이다. 반면에 한국어 수업에서는 '진행화법'의 빈도수가 적은 것은 역시 이러한 언어적 혼동이 많지 않았음을 시사하고 있다.

학습자변인을 반영한 차별화 전략은 한국어로 진행된 학업성취 우수반 수업에서 발견되었다. 학생들의 관심을 집중시키고 수업을 운영하기 위해 제시하는 질문인 '절차적 질문'은 언어로 말미암은 혼동이 비교적 드물게 발생하고 학습참여도가 우수한 학급을 지도할 때에는 그 중요도가 낮으므로 거의 사용되지 않았다.

2) 맥락화의 적용과 한계

한편, K교사의 차별화된 교실언어사용전략 중에는 개선이 필요한 부분도 발견되었다. 목적어의 입력으로 중요한 역할을 하고 있는 '설명하기'와 '맥락화'가 한국어수업에서만 집중되었고 TEE에선 드물게 혹은 거의 전무할 정도로 사용되고 있는 점은 시정이 필요하였다. 사교육을 받지 못하는 영어학습자들은 목적어의 입력과 의사소통에서의 사용 예를 교사의 영어에 의존하고 있는 현실에서 '설명하기' 가 부족하다면 표본이 되는 언어입력이 부족할 수 있다. 같은 맥락으로 영어교수법에서 강조하고 있는 '맥락화' 전략이 배경지식을 활성화시키는 시도로서 한국어수업에 비해 TEE에서 미비하다면 이러한 학습활동은 학생이 스스로 해야 하는 책임을 갖게 되기 때문에 이 역시 언어수업에 한계를 초래할 수 있다. 한국어 수업에서는 K교사는 '맥락화' 전략으로 자신의 여행경험을 스토리텔링 방식으로 흥미 있게 진행하면서 학생들의 주의집중을 끌었다. 예를 들면 "많은 나라에 관한 내용이어서 너희가 오스트리아(Austria)에 관련해서 배경지식이 있으면 공부하기가 훨씬 수월하구요", 혹은 "우리가 다 비행기를 탔다고 생각하고.. 어디로 가냐면 오스트리아로 갈거예요."와 같이 오스트리아에 대해 K교사가 들려주는 여행이야기를 통해 새로운 단원의 배경지식을 학생들이 충분히 배웠으나 아쉽게도 이러한 '맥락화' 전략은 TEE에선 거의 찾아볼 수 없었다.

이러한 결과는 능숙한 영어사용을 요구하는 '설명하기'와 '맥락화' 기법은 TEE 상황에선 교사에게 부담스러운 과제임을 시사하고 있다. 원어민 교사가 담당했던 영역까지 한국인 교사가 맡아서 영어로 풍부하게 사용 예를 제공하고 설명과 수업내용을 다룰 수 있도록 지속적인 영어교수능력개발에 대한 필요성을 강조한 선행연구(Kim, 2009; Hanrahan, 2005 참조)의 주장을 확인할 수 있었다.

교보문고 KYOBO Book Centre

3) 상호작용과 정서적 교류

K교사는 시험 및 진학 중심의 전형적인 공립중학교 3학년의 학습문화 환경에서도 학생과의 상호작용을 시도한 발문에 36%를 할애하였다. 이는 이병천 외(2005)가 초등학교 영어교사 지도서를 분석한 결과 주의 집중과 학습 내용 추측 중심으로 이뤄진 발화가 전체의 80%가 넘었다는 연구결과와 비교해 볼 때, 상대적으로 교사 중심의 발화가 적었고 대신 학생과 상호작용이 높게 일어났다.

또한 비록 통계적으로는 큰 차이를 발견할 수 없었지만 초인지를 개발하기 위한 언어전략을 사용하고 있는 점도 고무적이었다. 그 예로 학생들에게 학습전략을 지도하였으며(예: "그런데 3번은 별표 하세요"), 외국어 사용에 대한 두려움을 줄이고 자신 있게 언어를 구사할 수 있도록 교사의 정의적인 표현(예: Wow! Unbelievable! 이럴수가!)이 발견되었다. 교사와 학생 간의 정서적 교감과 유대감을 형성될 때 좋은 수업이 이뤄질 수 있으며 이를 위해 교사 자신의 감정을 학생들에게 효과적으로 나타낼 수 있어야 하고 학습자도 자신의 정서를 자연스럽게 표출할 수 있도록 이끌어 내는 화법을 구사할 수 있어야 한다(민병곤, 2008). 이러한 수업언어전략은 원어민 교사의 도움 없이 한국인 교사가 영어로 지도해야 하는 우리나라 영어교육수업에서 더욱 절실하게 요구되는 전략이다.

4) 발문과 응답처리

K교사의 '절차적 질문'은 수업 진행을 위해 학생들이 과제나 학습활동을 정확하게 이해하도록 확인하거나 진행할 학습활동이나 내용을 잘 따라오고 있는지 알아보는 기능을 갖고 있다. 학습을 준비시키기 위해(예: Are you ready?) 사용되고 있는 이러한 유형의 교실언어는 영어학습자들로 하여금 목적어를 사용하도록 지도하는 진정한 의사소통이나 상호작용으로 보기는 어렵다. 이것은 평소에 숙달되도록 하며, 다른 수업언어로 전환하여 현재 미미한 '시범보이기'나 학생의 발화 기회를 증가할 수 있는 언어사용전략으로 전환하는 것이 바람직하다.

한편, 교사발문에 대한 학생의 응답률에 불균형이 발견되었다. 전체 발문(27%)에 대해 응답의 횟수(9%)가 현저히 낮았는데, 내용을 살펴보면 교사의 질문에 학생들이 무응답을 보인 경우가 많아 교사가 여러 번 응답을 요구하는 발문이 많았다(예: Anyone else?). 다음으로는 교사 자신이 질문을 하고 스스로 답을 하는 경우도 여러 번 발견되었으며(예: T: 빈 어떻게 써요? T: 오스트리아의 수도 빈을 쓸 때는 이렇게 쓰거든요.), 학생의 응답을 기다리지 않고 연속으로 질문을 하는 경우(T: Can you tell me the name of this building? T: Is it a city hall or Youth Center?), 학생의 응답에

교보문고 KYOBO Book Centre

단답으로 응답처리를 하고 부연설명을 요청하지 않은 채 교사가 대답을 완성하는 경우 (T: △△! S: C! T: Because it takes twenty five minutes)가 발견되었다.

발문내용을 분석한 결과 단어의 뜻이나 한 두 단어로 답할 수 있는 '인지확인'을 목표로 한 질문이 주도적임을 알 수 있었다. 이러한 발문들은 학생들에게 단순한 단답형으로 응답하도록 유도하였고 다시 K교사의 응답도 학생의 응답을 반복하는 유형으로 나타났다(예: T: So, △△. What does it mean by festival in Korean? S: 축제 T: Yes, 축제, Festival. Next!). 사실 확인 중심의 질문을 던지면 학습자의 반응도 단편적일 수 밖에 없게 되기 때문에 그에 대한 교사의 피드백도 대화소통을 발전시키기엔 한계가 있는 상투적인 반응을 보이게 되는 악순환을 갖게 될 수 있다(민병곤, 2008). 확산적 사고와 배운 것을 적용할 수 있도록 권장하고 지도할 수 있는 효과적인 발문전략을 적극적으로 활용할 수 있도록 조정이 필요하다.

수업계획 단계에서 철저하게 계획된 발문은 모든 학습활동을 학습목표를 성취할 수 있도록 촉진시킬 수 있는 훌륭한 도구이다(정민수, 전미란, 채희권, 2007). 그러므로 수업에서 이루고자 하는 목적을 이룰 수 있는 의문문만이 진정한 발문이라 하겠다(이수진, 2003). 교사는 학습 목표나 상황을 고려한 다양한 질문과 피드백을 활용할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 현장교사와의 협력연구를 통해 중학교 영어교사가 사용하는 교실언어의 유형을 분석하여 그 실태를 알아보았다. 연구 특성상 단일한 연구대상을 대상으로 비교적 단기간, 그리고 서로 동일하지 않은 집단별 수업내용을 관찰했기 때문에 연구결과의 일반화가 어려운 한계점을 갖고 있다. 그러나, 교수자의 수업언어 및 학습자의 학업성취도 변인의 차이에 따라 발화와 발문을 관찰하여 혼합연구 방법을 통해 집중적으로 분석한 것에 연구의 의의가 있다.

연구 결과, 학업 수준에 관계없이 영어로 진행되는 수업에서 진행화법이 많이 사용되었으며, 한글 수업에서는 설명하기, 맥락화가 선호되었다. 또한, 적용적 발문은 학업성취 수준이 우수한 반의 영어수업에서 많이 활용되었으나, 절차적 질문은 같은 반의 한글수업에는 거의 사용되지 않았다. 한편, 반복하기와 명료화는 영어수업에서 많이 활용된 것으로 밝혀지기도 하였다. 이와 더불어 질적 결과로서 적응적 전략, 맥락화, 상호작용 및 정서적 교류, 그리고 발문 및 응답처리 등에 대한 내용들이 분석되었다. 이와 같은 결과들은 선행연구에서 밝혀진 바와 같이 수업에서 차지하는 교사

교보문고 KYOBO Book Centre

발화전략의 중요성이 확인되었으며, 학습자 특성 및 학습환경을 고려한 다양한 형태의 수업운영이 요구되는 것이 밝혀졌다.

상기 연구 결과를 바탕으로 다음의 제언이 도출되었다. 첫째, 교사들이 학습상황에 따른 교수언어 구사 전략을 체계적으로 습득할 수 있는 기회가 체계적으로 제공될 필요가 있다. 일본의 경우 영어교사를 양성하는 교사교육에서 발화, 언어사용, 촉진자로서의 대화 능력 등을 특화된 교육을 통해 훈련 받는다(Moser, Harris & Carle, 2012). 국내 일부 교대에서 역시 교사화법을 개발하기 위한 수업에 관심을 갖고 시도하고 있지만(민병곤, 2008) 아직 미미한 수준이다. 둘째, 현장교사에게 자신의 발화를 분석, 성찰해보며 다양한 전략을 습득할 수 있는 연속적인 지원의 필요성이 제기되었다. 이는 교원연수 등을 통해 습득한 전략을 지속적으로 수행할 수 있는 제도적 지원과 관련이 있다. 이를 통해 교사는 자신의 언어습관 및 수업전략을 반추함으로써 교수학습 방법의 지속적 향상을 촉진할 수 있을 것이다. 셋째, 학습 상황과 맥락을 비롯하여, 다양한 관련 변인에 대한 후속연구들이 요구된다. 본 연구에서는 수업 언어 및 학업성취도가 주요 변인으로 선정되어 이에 따른 분석이 수행되었지만, 교수언어의 방법을 결정하는 다양한 요소들을 발굴, 보다 효과적인 수업이 진행될 수 있도록 대규모의 참가자를 기반으로 한 다각도의 연구가 지속적으로 수행될 필요가 있다.

참고문헌

김수진, 차재은, 오재혁. (2011). 발화 요소와 발화 유형. *한국어 의미학, 36*, 91-118.

김현진. (2010). 예비 영어 교사의 교사 언어에서 나타난 상호작용 조절 패턴. *Modern English Education, 11*(3), 55-78.

노경주. (1999). 교사-학생 상호작용에서 교환되는 교실 언어의 유형 연구. *교육사회학연구, 9*(2), 97-119.

민병곤. (2008). 초등학교 예비 교사의 교수 화법 분석－교대 3학년 학생의 모의 수업 사례를 중심으로－. *국어교육학 연구, 33*, 367-404.

박동섭. (2008). 바흐친의 대화성 개념을 통한 교실 담화분석의 방향 모색. *교육인류학연구, 11*(1), 37-72.

박선호, 김정인. (2009). 차시별 수업언어 교차 사용을 통한 초등학교 수학 이중언어교육 사례연구. *Journal of Applied Linguistics, 25*(3). 1-43.

서울외국어교육포털. (n.d.). *SMILE Project*, http://see.sen.go.kr/index/index. do 2013년 1월 18일에 검색하였음.

서울특별시 교육청. (2011). 정책연구 보고서서울영어공교육강화정책 성과

교보문고 KYOBO Book Centre

분석 및 발전방안 연구--영어교육 담당인력의 효율적 배치방안을 중심으로

손민호. (2004). 사회구성주의와 수업 연구의 방법론적 탐색. *교육인류학 연구, 7*(1), 37-72.

이병천, 이재근, 이동한, 정은숙. (2005). 초등학교 영어과 교사용 지도서의 교사 발문 분석: 상호 작용을 중심으로. *영어교육연구, 17*(4), 289-304.

이수진. (2003). 초등학교 읽기 수업의 발문 범주 체계 연구-교과서 분석을 중심으로-. *청람어문교육. 26*, 129-159.

이지향, 김동진, 황현숙, 박세열, 백인환, 박국태. (2010). 중학교 일반학급과 영재학급의 과학수업에서 교사와 학생사이의 언어적 상호작용 비교분석. *영재교육연구, 20*(3), 721-741.

이태윤. (2012.3.20). 영어 원어민 교사 철수, 교육 불평등 논란 점화. 동아일보, http://news.donga.com/3/all/20120319/44873910/1 2013년 2월 18일에 검색하였음.

정민수. (2008). *과학영재 수업에서 언어적 상호작용을 통하여 본 교사의 발문과 피드백 유형분석*. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

정민수, 전미란, 채희권. (2007). 과학영재 수업에서 언어적 상호작용을 통하여 본 교사의 발문과 피드백 사례분석. *한국과학교육학회지, 27*(9), 881-892.

정환운. (1993). *문제해결력 신장을 위한 사고와 교수 방법에 관하여*. 전남대학교 석사학위논문, 광주.

조미영, 장지영, 유정숙, 김성원, 이현주(2010). 교수 학습 목적 및 과정에 따른 발문 유형 분석: 과학교사 사례연구. *학습자중심교과교육연구, 10*(2). 407-428.

조영달. (1999). *한국교실수업의 이해*. 서울: 집문당.

Al-Issa, A. S., & Al-Qubtan, R. (2010). Taking the Floor: Oral presentations in EFL classrooms. *TESOL Journal, 1*(2), 227-246.

Chapin, S. H., O' Connor, C., & Anderson, N. C. (2003). *The tool of classroom talk. Classroom discussions: Using math talk to help students learn.* CA: Math Solutions Publications.

Clifton, J. (2006). Facilitator talk. *ELT Journal, 60*(2), 142-150.

Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal, 56*(2). 117-127

Hanrahan, M. U. (2005). Highlighting hybridity: A critical discourse analysis of teacher talk in science classrooms. *Science Education*, retrieved February 18, 2013 from http://eprints.qut.edu.au/1073/1/1073.pdf

교보문고 KYOBO Book Centre

Kim, H-J. (2009). Beliefs about language teacher competence and microteaching in the in-service teacher training program. *Modern English Education, 10*(3), 42-61.

Moser, J., Harris, J., & Carle, J. (2012). Improving teacher talk through a task-based approach. *ELT Journal 66*(1), 81-88.

Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.

Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education, 36*(4), 503-514.

Wilson, K. (2008). Facilitator talk in EAP reading classes. *ELT Journal 62*(4), 366-374

Zhang, Y. (2008). Classroom discourse and student learning. *Asian Social Science, 4*(9), 80-83.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

김상경
숭실대학교 베어드학부대학 영어회화
156-743 서울특별시 동작구 상도로 369

Fax: 02-823-5915
Email: sangkyung@ssu.ac.kr

임걸
건국대학교 사범대학 교육공학과
143-701 서울특별시 광진구 능동로 120

Fax: 02-450-3762
Email: gklim01@konkuk.ac.kr

Received in April, 2013
Reviewed in May, 2013
Revised version received in June, 2013

교보문고 KYOBO Book Centre