*영어어문교육 16*권 3호 2010년 가을

COLT* 수업관찰 분석법을 통한 학교 현장의 의사소통중심 영어 수업 분석**

전 영 주
(목원대학교)

Jeon, Young-Joo. (2010). An analysis of the characteristics of communicative English classes using COLT. *English Language & Literature Teaching, 16*(3), 339-363.

The purpose of this paper is to investigate how the English classes in secondary schools in Korea are in terms of communicative nature. After literature study, COLT parts A and B were used to analyze three kinds of English classes: a common class type taught by a school teacher who had won 1st prize at TEE contest, a team teaching class taught by NNS and NS, and a model class taught by a pre-service English teacher. Their communicative English classes were videotaped and transcribed for analysis by COLT. The results of the study revealed that students participated in the classes mostly as a unit and, therefore, did not get many meaningful chances to speak English. Second, creative language-use opportunities were barely found during classes. Third, the group work seemed to be prepared before the class, not to be done during the class. Therefore it is likely to be learned from memorization rather than meaningful communication. These results suggest English classes in schools be more communicatively oriented for successful English learning. Further study should be conducted in order to make English classes more communicative to help students communicate their genuine messages in English and to help teachers teach English efficiently.

[communicative English class/COLT observation scheme/TEE(Teach English in English)/classroom observation, 의사소통중심 영어 수업/COLT 수업관찰 기법/영어로 진행하는 영어 수업/교실수업 관찰]

---

* COLT는 'Communicative Orientation of Language Teaching'의 약어로, 의사소통적 언어교실 수업의 관찰과 분석을 위해 개발된 도구이다. 이 논문에서는 이후 COLT로 줄여서 사용할 것임.

** 본 연구는 2010년도 목원대학교 학술연구 지원사업의 지원에 의해 연구되었음.

교보문고 KYOBO Book Centre

I. 서론

2010년 학교 현장은 국제어인 영어에 대한 기본적인 의사소통능력을 신장시키기 위하여 의사소통중심의 '영어로 진행하는 영어 수업(TEE: Teach English in English)' 실시를 목표로 하고 있다. 영어를 영어로 가르치고자 하는 노력은 제2언어 수업에서 교수 용어를 해당 목표어로 진행하는 것이 바람직하다는 여러 학자들의 주장과 일치하고 있다(강애진, 2008; 박준언, 2008; Bostwick, 2001; Mora, 2006; Willis, 1981). 영어로 진행하는 영어 수업의 취지는 의사소통중심의 영어 수업을 위함인데(Baker, 1993; Bostwick, 2005; Krashen, 1985; Long, 1985; Jeong-won Lee, 2008), 실제 의사소통중심 영어 수업을 학교 현장의 영어 수업에서 얼마나 구현해 나가고 있는지에 대해 이루어진 연구는 많지 않다.

구한말 외국 선교사에 의해 시작된 우리나라의 영어 수업에서는 오히려 의사소통중심의 직접식 교수법이 사용되었으나(문용, 1976), 일제 강점기를 거치면서 문법번역식 수업이 주를 이루게 되었다. 이후 세계적인 추세에 따라서 구두청각중심 교수법(ALM)과 의사소통중심 교수법(CLT), 최근 언어와 내용을 함께 가르치자는 몰입교육(Immersion Education)과 CLIL(Content and Language Integrated Learning)까지 소개되고 있다(Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). 학교 현장은 의사소통중심 교수법의 시도를 지향하면서도, 권오량(1995)의 말처럼 문법번역식 교수법이 대물림을 하여 내려오고 있지는 않은지, 문법번역식 교수법의 도도한 흐름 속에서 벗어나 의사소통능력 신장을 목표로 하는 의사소통의 본질에 충실한 수업이 학교 현장에서 충실히 이루어지고 있는지에 대한 점검이 필요하다고 하겠다.

의사소통중심 수업이 학교현장에서 뿌리를 내리도록 하기 위해서는 의사소통중심 수업의 특성과 구체적 실현 방안에 대한 연구가 반드시 필요하다. 그러므로 먼저 의사소통중심 영어 수업이 왜 필요한지를 살펴본 후(Savignon, 2001), 어떤 수업이 진정한 의미의 의사소통중심 수업인지에 대한 개념 정리가 먼저 이루어져야 한다(Li, 1998; Spada & Fröhlich, 1995; Thornbury, 1996). 그런 다음 의사소통 수업의 특징을 반영한 수업관찰 틀을 적용하여 현재 학교현장에서 의사소통중심 수업이라고 인정받는 대표 수업들이 얼마나 의사소통중심 교수법(CLT: Communicative Language Teaching)에 충실한지를 가늠해 보고 그 개선점을 찾아 볼 필요가 있다.

본 연구는 먼저‘의사소통중심 영어 수업’의 특징을 살펴 보고, 수업 관찰을 위한 COLT의 분석틀을 이용하여 세가지 유형의 수업을 분석해 보고자 한다. 그 첫 번째는 전국 영어교사 수업 경연대회에 입상하여 의사소통중심 영어 수업의 표본으로 교육청을 통해 일선 학교에 배포된 현직교사의 모범수업 CD를 분석한다. 두 번째는 본 연구자가 영어 원어민 보조교사와 함께 실시한 협력 수업을 녹화한 후 분석하여 자기 평가를 실시해 보고자 한다. 마지막으로

교보문고 KYOBO Book Centre

'중등 영어교원 임용 후보자 선정 경쟁시험'에 응시하고자 하는 사범대학의 영어교육과 재학생 중 수업시연의 우수성이 입증되어 대학 내 영어 수업 경연대회에서 최우수상을 받은 학생의 수업을 본 틀로 분석하고자 한다. 이를 통해, 기존의 현직교사와 예비교사들의 수업이 의사소통중심 수업인지의 여부를 판단해 주는 COLT 분석 결과와 일치하는 지를 알아보고, 일치하지 않는다면 어떤 대상에게 어떤 문제점이 있으며 이를 어떻게 개선해 나가야 진정한 의미의 의사소통중심 영어 수업이 될 수 있는지를 알아보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 의사소통중심 영어 수업

의사소통중심 영어 수업이란 무엇인가? Savignon(2001)은 의사소통중심 영어 수업의 본질은 학습자들의 의사소통능력 향상을 위해서 의사소통 활동에 개입하는 것이라고 했다. 또한 그녀는 의사소통중심 영어 수업을 설명하기 위한 용어들로는 과정 지향적인, 과업 중심적인, 귀납적인, 발견 지향적인 것과 같은 것들이 있다고 덧붙였다.

의사소통중심 교수법에 대한 지향은 서구에서는 1980년대 초, 미국과 영국을 중심으로 절대적인 지지를 받았다(Allen, Bialystok, Cummins & Mougeon, 1982; Breen & Candlin, 1980; Canale a& Swain, 1980; Littlewood, 1981; Munby, 1978; Widdowson, 1978; Yalden, 1983). 오히려 1990년대에는 몰입교육과 내용중심 교수법(content-based teaching method)으로 그 방향이 전환되면서 의미에만 초점을 준 의사소통중심 교수법의 한계를 극복하기 위해, 의사소통중심 수업의 맥락에서 언어 형식에도 초점을 둘 것을 강력히 제안했다(Allen & Carroll, 1987; Day & Shapson, 1991; Harley, 1989; Harley & Swain, 1984; Lightbown & Spada, 1990, 1994; Spada, 1987; White, Spada, Lightbown & Ranta, 1991).

2000년대에 들어서서는 의사소통중심 교수법의 지향을 다시 한번 근본적으로 검토해 보자는 움직임이 학자들 사이에서 제기되고 있다. 1982년에 자신이 저술한 "*The 'what' of second language acquisition*" 글에서 언어 형식의 학습이 의사소통중심의 전체적 학습 속에 포함되어야 한다는 자신의 발표(Larsen-Freeman, 1982)를 역행한, 필요할 시 언제나 언어 형식만 따로 가르칠 필요가 있다고 주장하는 '언어형식 중심 영어교육'이 강조되기도 했다(Larsen-Freeman, 2003).

이와 같이 의사소통중심 교수법이 영어교육의 절대적 대안이라고는 볼 수 없으나, 한국적 상황에서는 깊게 뿌리 박힌 문법번역식 교수법을 벗어나서 의사소통상황에서 언어 형식도 간과하지 않는, 좀 더 진화된 의사소통중심

교보문고 KYOBO Book Centre

수업을 할 필요가 있다. 의미에만 중심을 둔 수업의 단점이 물론 발견되었지만(Allen & Carroll, 1987; Spada, 1987), 그렇다고 이전의 문법과 학생의 오류 수정에만 치중하는 과거의 문법번역식 교수법으로 회귀하자는 것을 의미하지는 않으므로, 의사소통 중심 맥락에서, 언어 형식도 소홀히 하지 않는 더 발전된 의사소통중심 교수법을 적용하는 것이 바람직하다(Lightbown & Spada, 1993; Spada & Fröhlich, 1995).

2. 교실 수업 관찰 분석법

학교 현장의 영어 수업이 실재 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 정보를 찾기는 쉽지 않다. 이러한 상황을 가리켜 Long(1980)은 제 2언어 교실에서 무슨 일이 일어나는지에 대해 우리가 아무런 정보를 가지고 있지 못하는 것은 마치 관찰할 수 없는 우리 두뇌의 블랙박스를 연구할 때와 같은 느낌이라고 말했다. 어떤 교수법이 제2언어학습에 더 유리한 결과를 가져오는지를 알기 위해 교실 수업을 관찰해야 한다는 목소리가 높아짐에 따라, 1970년대 후반과 1980년대 초반에 거의 25가지의 교실수업 관찰의 틀이 개발되었다. 이러한 수업 분석의 틀은 교육학적 견지, 언어학적 입장, 혹은 두 가지를 모두 포함하는 등 다양한 형태로 개발되었다(Long, 1980). 1960년대의 수업 관찰은 지나치게 결과에 집중되어 문제가 제기되었고 1970년대와 1980년대의 수업 관찰 분석틀은 학습 결과보다는 수업과정에만 초점을 맞추었다는 지적을 받기도 했다(Spada, 1984).

대표적인 제2언어 수업관찰 방법으로는 Flanders(1970)의 상호작용 분석법, FLint(Foreign Language Interaction)분석법, TALOS(Target Language Observation Scheme)분석법, FLIAS(Foreign Language Interaction System)분석법, COLT (Communicative Orientation of Language Teaching)분석법 등이 있다.

먼저 Flanders(1970)의 상호작용 분석법은 교사와 학생간의 상호작용을 관찰하여 분석하는 방법으로 1960년대 Flanders가 수업관찰을 토대로 개발한 수업의 분석도구를 영어 수업 관찰에 적용시킬 수 있도록 수정하여 사용되어 왔다. Flanders가 개발한 상호작용 분석법을 Moskowitz(1976)가 외국어 수업 분석에 적합하도록 수정 보완한 것이 FLint 분석법이다. 이를 예비영어교사들의 수업 분석도구로 활용하여 예비 영어교사의 수업시연을 관찰한 나경희(2010)는 FLint 분석법이 비언어적 요소를 모두 포함하면서, 교사와 학생의 발화가 모국어로 행해졌는지 등에 대한 분석도 가능하므로, 이 분석법이 교사의 수업을 개선하는데 유용한 피드백을 줄 수 있다고 했다. 그녀는 예비교사 5인의 10분정도로 축약된 수업을 분석하면서 교사의 발화에는 질문하기가 가장 많이 나타났으며, 교사의 지시적 발화에는 정보 제공하기, 지시하기, 교정하기가 높은 빈도수를 보인다고 밝혔다. 교사의 비지시적 발화에는 학생들의 아이디어 사용하기, 칭찬과 격려하기 등의 빈도가 높았으나, 학생의

교보문고 KYOBO Book Centre

행동 비평하기나 학생의 반응 비평하기 등은 상대적으로 낮은 것으로 분석했다. FLint 분석법을 활용한 나경희(2010)의 연구는 현장 영어교사가 아닌 예비교사들의 축약된 수업만 분석한 것에 한계점이 있는 듯하다.

FLint 이후 개발된 또 하나의 수업 분석틀인 TALOS분석법은 1980년대 Ulman과 Geva(1982)에 의해 개발, 제안된 수업관찰 도구이다. 이 분석법은 미시적인 방법과 거시적인 방법으로 적용된다. 미시적 TALOS 분석법은 실시간으로 수업을 관찰하며 교실활동, 언어적 요소, 언어 기능 등을 분석 기록하는 방법이다. 거시적 방법은 미시적 방법 이후에 사용되는 것으로서 교실에서 관찰된 특정한 활동, 행동 등이 지니는 기능과 의미를 파악하고자 하는 분석이다.

FLIAS는 Sinclair와 Coulthard(1975)의 교실 담화 분석 체제를 Boulima(1999)가 변형하여 마련한 외국어 수업에서의 상호작용 분석체제이다. FLIAS는 위계형 분석도구로서 모두 여섯 개의 단계, 즉 차시(Lesson), 단위수업(Transaction), 연속 발화교환(Sequence), 발화교환(Exchange), 발화이동(Move), 수업행동(Act)로 구성되어 있는데 위에서 아래로 차례대로 위계를 이루고 있다. 최근의 영어 수업 연구에 FLIAS를 활용한 연구는 김선희(2007)에 의해서 이루어 졌는데, 그녀는 중학교 1학년 수업을 네 가지 유형으로 나누어 학생의 수준에 따라 의사소통중심의 영어 수업이 어떤 실효를 거두고 있는지를 연구하였다. 특히 FLIAS를 통한 수업 분석에서 가장 많이 나온 유형이 T-SS-SS 유형의 상호작용임을 밝히면서, 현재 학교 현장에서의 영어 수업은 의사소통중심 수업의 의도를 제대로 달성하지 못하고 있음을 주장했다.

COLT는 1980년대 의사소통중심의 수업 여부를 판단하기 위해 개발된 수업 분석틀이다. 특히, COLT는 이론적으로나 실증적으로 수업 활동 중에서 제2언어습득에 상호 밀접한 관련이 있다고 검증된 요소들을 분석 기준으로 범주화하였기 때문에, 교실에서 이루어지는 수업이 얼마나 의사소통적 특징을 포함하고 있는지를 양적으로 보여준다(Allen, Fröhlich & Spada, 1984; Bacon, 1997; Spada & Fröhlich, 1995).

3. 의사소통중심 수업과 COLT 분석

의사소통중심 수업의 분석틀인 COLT를 직접 소개하며 의사소통중심 영어 수업을 정의한 Allen, Fröhlich와 Spada(1984)는 의사소통중심 수업에서는 의미에 초점을 맞추어야 하며, 모둠별로 이루어지는 상호작용을 중시하고 교사가 진정성 있는 질문을 많이 하고, 학생은 창의적으로 제한되지 않은 방식으로 언어를 사용할 기회를 많이 부여 받는 수업이어야 한다고 했다. 또한 수업의 주제나 과업에 대한 협상도 교사와 학생간에 이루어질 수 있어야 한다고 밝혔다. 반대로 의사소통중심 영어 수업이 아닐 경우의 특징들로는 교사가 일방적으로 문법이나 오류 수정에 많은 시간을 보내고 학생들이 수업에 있어서

교보문고 KYOBO Book Centre

어떠한 선택권도 없으며 대답을 할 경우에도 매우 제약된 언어 형태로 답을 하도록 하는 것을 들었다.

Thornbury(1996)는 의사소통중심 교실에서 교사는 학생에게 진정성 있는 질문을 해야 하며, 형태만 다루기 보다는 학생이 말하고자 하는 내용에 초점을 둘 것을 강조했다. 여기에 더하여 수업 장면에서 학생들의 대답을 기다려 주는 시간과 학생들에 의해 시작되는 자발적 발화가 의사소통중심 수업의 특징이라고 말했다. Li(1998) 또한 의사소통중심 수업이란 학생들이 자발적으로 의미협상에 참여하고, 모둠활동을 통해 목표 언어를 창의적으로 사용하며 학생들이 주제 및 과업을 선택할 기회를 가지고 있는 수업임을 역설했다. 또한 교재에 있어서 진정성 있는 교재를 활용하고, 언어 형식보다는 의미에 초점을 맞추는 수업이 의사소통중심 수업의 특징이라고 덧붙였다.

이에 대해 COLT 분석을 통한 의사소통중심 수업을 강조한 학자들은 진정한 의사소통중심 수업은 어느 한가지 요소만 전적으로 강조되는 것을 지양하고 의미와 형태가 의사소통활동에 균형을 이루며 다루어져야 한다고 강조하기도 했다 (Rutherford, 1987; Rutherford & Sharwood-Smith, 1998). 본 연구에서 사용한 COLT 분석틀은 이러한 문제점을 보완한 분석틀이다. 특히 COLT(Communicative Orientation of Language Teaching)는 그 이름에서 말해 주듯이, 의사소통중심 수업이 어떠해야 하는가에 대한 특성을 밝히고 이러한 특성들이 수업에서 어떻게 실현되고 있는가를 밝히는 수업분석 틀이므로, 의사소통중심 수업을 분석하는 효율적인 관찰 틀로 보아도 무방하다(Spada & Fröhlich, 1995).

본 연구에서 채택한 COLT를 활용한 연구에는 이병민(2009), Soujin Park(2008), InJae Lim(2002) 등의 연구가 있다. 특히 이병민(2009)은 COLT를 활용하여 경기도 영어마을의 5박 6일 프로그램에서 진행되는 요리, 글로벌 의식, 방송, 과학 수업을 분석하였다. 그는 실제 수업 내용을 분석하면서, 모둠활동을 중심으로 하는 의사소통중심의 영어 수업이 모든 상황에 적절한가에 대하여 강한 의문을 제기했다. 그 이유는 학습자들이 모둠활동시간에 모국어를 빈번히 사용하고 있고, 학습자들의 전반적인 목표어 능숙도가 떨어지고, 모둠활동 수업이나 자신을 표현하는데 익숙하지 않은 우리나라 학생들에게 영어를 통한 활발한 의사소통을 기대하는 것에 대한 의문을 제기했다. 이병민(2009)의 연구는 COLT로 영어마을에서 진행되는 수업을 면밀히 분석하였으나, 대부분의 학생들이 평상 시 접하는 학교 현장에서 모범적으로 진행된다고 여겨지는 의사소통중심 수업을 다루지 못한 아쉬움이 있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 세 가지로 나눌 수 있다. 먼저 중등 현장의 영어 수업을 두 가지로 나눌 수 있는데, 하나는 기존의 일반 수업처럼 비원어민 영어교사 일인이 영어 수업을 하는 형태이며, 나머지 하나는 최근에 나타나는 새로운 수업 형태인 비원어민 한국인 영어교사와 원어민 보조 영어교사에 의해 진행되는 원어민 교사와의 팀티칭이다. 나머지 한 가지의 수업형태는 예비 중등교사인 사범대 4학년 학생의 수업시연이다.

1) 전국 수업 경연대회 입상 현직교사의 수업

교육과학기술부와 각 시·도 교육청은 해마다 영어 수업 경연대회를 실시하여 현직교사들이 '영어로 진행하는 의사소통중심 영어 수업'에 대한 분위기를 조성할 뿐 아니라, 현장에서 적용 가능한 의사소통중심 영어 수업 방법을 개발하여 공유하고자 한다. 평소의 비공개 수업이 아닌, 수업 경연대회에서 입상한 현직교사의 수업을 관찰하여 분석하는 이유는 교육과학기술부와 교육청에서 의사소통중심 영어 수업이라고 인정한 수업이 과연 얼마나 의사소통적 수업에 충실한 가를 분석해 보기 위함이다. 해당 현직교사는 A고등학교에 근무하는 30대 초반의 남자 영어교사로서, 해외에서 영어교육학 석사학위를 받은 바 있으며, 영어 의사소통 능력이 우수할 뿐 아니라, 수업 진행이나 학생을 다루는 데 있어서 매우 능숙한 편이다.

2) 원어민 교사와의 협력수업

2010년까지 전국의 모든 초등학교와 중학교에 원어민 교사를 일인씩 배치한다는 교육과학기술부의 정책에 따라 현재 전국의 초·중학교에는 영어 원어민 교사가 배치되어 한국인 영어교사와 팀티칭을 실시하고 있다 (교육과학기술부, 2009). 특히 이러한 협력수업을 실시하고자 하는 이유가 바로 의사소통중심 영어 수업이라는 견지에서 볼 때, 원어민 교사와의 협력수업을 연구의 대상으로 삼아 의사소통중심 수업이 잘 이루어 지고 있는 지를 확인하는 것은 반드시 필요하다(Soujin Park, 2008). 해당 영어 원어민 보조교사는 미국에서 수학교사로 재직한 바 있는 29살의 여성이며, 한국인 협력교사의 역할은 본 연구자가 맡았다. 이는 실재 수업을 계획하고 수행한 후 COLT를 이용하여 자기 평가를 시행하였을 때의 차이를 수업자가 느끼는 것이 필요하다는 판단 하에 연구자가 포함된 수업을 연구대상 중의 하나로 삼았다.

교보문고 KYOBO Book Centre

3) 예비교사의 영어 수업

미래의 학교 현장 의사소통중심 영어 교육의 성공여부는 예비교사들의 의사소통중심 영어 수업이 어떻게 이루어지고 있는가에 달려있다. 이를 위하여 A사범대학에서 실시한 영어 수업 경연대회에서 최우수상을 수상한 학생의 수업을 관찰 분석하였다. 수업시연 학생은 23세의 여학생으로 평소 교수법에 대한 지식이 풍부하며 영어구사력도 우수하다. 호주에서 3개월간 어학연수를 한 경험이 있으며, TOEIC 성적은 945점이다. 위 세 가지 수업에 대한 개요를 정리하면 다음과 같다.

표 1
분석 대상 수업 개요

	현직교사	원어민팀티칭	예비교사
수업진행자	현직교사 1 인	현직교사+원어민	사범대생
학생수	32 명	20 명	28 명
수업 일시	2009.12.3	2009.4.17	2010.4.2
수업소요시간	50 분	50 분	50 분

2. 수업 분석 방법

본 연구는 세 종류의 수업에 대하여 COLT Part A와 B를 사용하여 개별 수업의 각 활동과 에피소드를 분석했다. 또한 의사소통중심 수업의 본질에 충실한가를 파악하고자, 각 수업의 의사소통 지표를 계산하기 위해서 Fröhlich 등(1985)이 사용한 기준을 적용하여 의사소통 지표를 계산하였다.

COLT 분석틀은 Part A와 B의 두 가지 영역으로 구성되어 있다. Part A는 의사소통중심 언어 교수에 대한 교육학적 관점에서 추출된 항목들로 구성되어 있으므로, 진행되는 활동 유형의 견지에서 수업을 분석한 것이다. Part B는 모국어와 제2언어 습득에 대한 연구로부터 추출된 항목들로 구성되어 있으므로, 각 활동에서 이루어지는 언어 상호작용을 분석대상으로 하였다(Fröhlich, Spada & Allen, 1985).

1) COLT Part A

Part A는 수업에서 일어나는 에피소드를 수업 활동의 인적 구성, 수업 내용, 수업 활동 등에 따라 시간 별로 분류하여 개별 수업이 실제적인 의사소통활동이 가져야 할 특징을 담고 있는지 보여준다. 각 수업 활동과

교보문고 KYOBO Book Centre

관련된 항목을 점검을 한 후, 한 시간 수업 분석이 모두 끝난 후에는 이를 숫자로 세어서, 한 시간의 수업에서 그러한 활동이 몇 번 이루어 졌는지를 세고, 이를 백분율로 계산한다. 이것은 5개의 하위 영역으로 나뉘어 진다: 1) 학생들이 수업에 참여하는 방식을 나타내는 participant organization, 2) 각 활동에서 주된 초점을 받고 있는 요소 혹은 주제를 분석하는 content, 3) 교사와 학생, 교재 중 누가 수업을 통제하는가를 보여주는 content control, 4) 학생들이 언어의 4 기능 중 어떤 기능을 공부하고 있는지를 나타내는 student modality, 5) 수업에서 사용 되는 교재의 종류를 나타내는 materials가 있다(부록 1 참조).

2) COLT Part B

Part B 분석에서는 제2언어습득에 영향을 미치는 상호작용 요소와 자연스럽고 의미 있는 의사소통에 초점을 두기 때문에, 교실에서 이루어진 대화가 일상의 자연스러운 대화의 특성을 어느 정도 반영하고 있는지 보여준다. 이것은 7개의 하위영역으로 나뉘어 진다: 1) 목표어의 사용 정도를 나타내는 use of target language, 2) 예측 가능한 답을 요구하는 질문을 하는지, 진정으로 답을 몰라서 정보를 요청하는 질문을 하는지를 나타내는 information gap, 3) 대화가 지속되도록 시도하는지를 나타내는 sustained speech, 4) 언어 형식에 대한 반응인지, 언어 내용에 대한 반응인지를 나타내는 reaction to form/message, 5) 교사나 학생이 상대의 발화에 대해 어떻게 반응하는가를 나타내는 incorporation of student/teacher utterances, 6) 학생이 담화를 선도해서 먼저 시작하는 discourse initiation, 7) 학생이 대답할 언어 형식이 교사에 의해서 제약되어 있는 정도를 나타내는 form restriction이 있다(부록 2 참조).

IV. 결과 분석

1. COLT Part A 를 통한 수업 활동 유형 분석

1) 수업 활동 참여자 구성

먼저 세 가지 수업에서 수업 활동 참여자들이 어떻게 구성되어 있는지 분석해 보면 아래 표 2와 같다. 표 2는 전체 수업 에피소드에서 구성별 비율을 보여주고 있다. 표의 결과에서 보여주듯이, 교사와 학생 전체간 의사소통이 가장 많은 비율로 나타나 있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 2
수업 중 교류활동 유형(Participant Organization) (%)

	Whole Class			Group	Individual
	T-S/C	S-S/C	Choral	Same task	Same task
현직교사	44.09	0	20.14	23.56	12.21
팀티칭	60.42	3.20	8.20	22.28	5.90
예비교사	82.50	0	0	14.00	3.5

*T: teacher를 가리키며, S: Student를 가리키는데 이때는 개인 학생(Indiv.)의 발화를 일컫는다. C와 Choral은 학급 전체의 발화를 말한다. T-S/C: 강사가 수업을 이끌어가면서 전체 학생 또는 개별 학생과 상호작용하는 경우이다. S-S/C: 개별 학생이 다른 개별 학생이나 전체 학생을 대상으로 상호작용 하는 경우를 말한다. Choral: 강사가 수업을 이끌어가면서 전체 학생들과 상호작용하는 형태이지만, 학생들 전체나 한 모둠이 강사의 발화를 합창하듯이 따라 하는 경우이다.

2) 수업에서 다루어지는 내용

수업은 여러 가지 다양한 내용을 다루게 된다. 예를 들어, 교사가 수업에서 지켜야 할 규율이나 규칙을 설명하는 부분(Manag. Procedure)이 있고, 수업에서 진행되는 모둠활동 방법이나 규칙을 설명하는 경우도 있다. 또한 모둠을 짜기 위해서 몇 명을 어떻게 구성해야 하는지 설명하는 경우도 있으며, 내용, 문법, 어휘 또는 가르치고자 하는 영어 표현이나 내용을 설명하는 부분도 있다. 세 개의 수업이 이러한 측면에서 어떻게 구성되어 있는지 표 3에 제시되어 있다.

수업 내용 중에서 문법, 어휘, 문장, 언어기능이나 표현 등 언어 형식에 초점을 두고 의사소통적 맥락과 관계 없이 다룬 경우(Language Form)가 예비교사의 수업에서 70.80%로 빈번히 나타났으며, 나머지 두 수업에서는 이보다는 적게 나타났지만, 상당한 양을 차지하고 있음을 주지할 필요가 있다(각각 25.98%와 45.21%). 수업에서 다루어진 내용을 보면, 현직교사의 수업에서 비교적 학생의 일상생활이나 주변에서 일어나는 진정성 있는 내용이 주를 이루고 있는(narrow) 반면, 다른 수업들은 자유롭게 다양한 내용을 다루고 있다(broad).

표 3
수업 내용 구성(Content) (%)

	Exclusive				Combination
	Manag.	Language	Other Topics		Form +
	Procedure	Form	Narrow	Broad	Broad
현직교사	19.80	25.98	27.20	12.77	14.25
팀티칭	20.80	45.21	2.00	12.71	19.28
예비교사	6.30	70.80	0	15.70	7.20

교보문고 KYOBO Book Centre

*Management: 수업을 진행하기 위해서 교사가 학생들을 다루는 것과 관계된 수업 내용을 가리킨다. Form: 수업에서 언어 형식을 명시적으로 다룬 경우이다. Procedure: 과제의 절차를 다루고 있는 경우를 말한다.

3) 수업의 내용과 주제는 누가 결정하는가?

수업 내용이나 주제를 결정하는 주체가 누구인가 조사해보면 대부분의 경우 교사가 정한 과정에 따라 수업 내용이 결정되었다. 다만 현직교사가 학생들이 즉흥적으로 흥미를 많이 보이는 내용을 조금씩 더 다루어 주었다. 전반적으로 모든 수업에서 학생과 교사가 의견을 조정해서 수업 내용을 독자적으로 결정하거나 학생들이 수업 내용을 결정할 수 있는 기회는 없었다. 학생들은 대부분 수동적으로 교사가 이끄는 주제나 교육 내용을 따라가는 형태였다. 표 4는 수업 내용을 결정하는데 교사와 학생의 역할 비율을 보여주고 있다.

표 4
수업 내용 결정자(Content Control) (%)

	Teacher/Text	Teacher/Text/Students	Student
현직교사	97.19	2.81	0
팀티칭	96.75	3.25	0
예비교사	100	0	0

4) 수업의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 활동의 비율

각 수업에서 이루어진 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 활동을 보면, 세가지 수업이 약간씩 다른 구성을 가지고 있는 것을 알 수 있다. 각 수업에서 언어 기능별 활동 비율을 보면 아래 표 5와 같다. 의사소통중심 수업이므로, 주로 듣기와 말하기 활동을 많이 한 것으로 보인다.

표 5
수업에서 다루는 영어 기능별 분포(Student Modality) (%)

	Modality					Combination			
	L	S	R	W	Other	LS	RW	WS	WLR
현직교사	12.56	10.85	10.11	28.9		30.10	0	7.48	0
팀티칭	22.47	38.18	0	0		29.15	0	9.90	0
예비교사	28.70	18.20	3.48	0		32.14	0	17.48	0

교보문고 KYOBO Book Centre

5) 수업에서 사용되는 교재 및 수업 자료

팀티칭 수업은 의무적으로 다루어야 할 교재가 없기 때문에 교재에 대한 의존도는 상대적으로 낮았다. 예비교사도 교재가 있기는 하지만 수업은 교재에 크게 의존하지 않고 진행되었다. 특히 영어전용교실을 현직교사와 팀티칭 교사가 모두 사용하여 수업을 하였는데, 전국의 모든 학교에 설치된 영어전용 교실은 최신 멀티미디어 기자재가 구비되어 있고, 사용이 일반 교실에 비하여 용이하므로(전영주, 2009), 학교 현장의 영어 수업에서 시청각 및 동영상 자료를 많이 사용한 것에 영향을 준 것으로 판단된다.

표 6
수업 교재 및 자료(Materials) (%)

	Text					
	Minimal	Extended	Audio	Visual	Video	No material used
현직교사	32.32	23.21	14.21	11.05	19.21	0
팀티칭	0	22.40	0	28.31	12.87	36.42
예비교사	17.56	34.72	2.81	24.51	20.40	0

6) 각 수업은 어느 정도 의사소통적인가?

의사소통중심 수업의 표본으로 제시된 각 수업이 어느 정도 의사소통적인 특성을 가지고 있는 지를 지표로 알아보았다. 각 수업의 의사소통 지표는 Fröhlich 등(1985)이 제시한 모둠활동, 의미를 중심으로 형식과 다른 내용(content)의 조합, 주제 결정자가 누구인지, 교재를 확장하여 진정성 있게 사용하는지, 실제적인 교재를 사용하는 지의 다섯 가지 항목으로 전체 수업에서 각 항목이 차지하는 비율을 계산하였다. 0-19%는 1점, 20-39%는 2점, 40-59%는 3점, 60-79%는 4점, 80-100%는 5점으로 변환한 후, 개별 수업에 대한 각 항목별 비율과 점수는 표 7과 같이 얻었다. 이를 보면 현직교사와 팀티칭 수업이 다소 높은 점수를 얻은 것을 알 수 있다. 예비교사는 의미에 초점을 두면서 형식과 내용까지 조합하여 수업을 구성하는 부분에서 현직교사와 팀티칭에 비하여 부족함을 알 수 있다. 하지만 세가지 수업 모두가 총점 25점 중, 각기 7점과 6점에 머무른 결과를 볼 때, 세 수업 모두 의사소통의 본질에 충실하다고 보기는 어렵다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 7
각 수업의 의사소통 지표

	모둠활동	의미중심 및 조합	주제결정	광범위한 교재 사용	실제적인 교재사용	점수
현직교사	23.41(1)	24.71(2)	0.42(1)	0(1)	0(1)	7
팀티칭	25.71(2)	27.04(2)	0(1)	19.42(1)	7.83(1)	7
예비교사	27.42(2)	14.38(1)	0(1)	18.72(1)	9.48(1)	6

2. COLT Part B 를 통한 언어 상호작용 분석

COLT Part B 의 7 가지 영역을 토대로, 학교 현장의 의사소통중심 수업에 부합하고 일선 교사들이 사용하기 편리하도록, 의사소통중심 수업의 특성을 반영하는 데 핵심적인 영역을 추출하고 통합한 후 연구자가 일부 수정하여 크게 세 가지 분석틀로 처리 후 그 결과를 제시하고자 한다.

1) 교사의 발화 상호 작용 분석

표 8
현직교사의 수업에서 교사의 발화 상호작용 분석

	Target Language		information gap		sustained speech	
			request information			
	L1	L2	pseudo request	genuine request	minimal	sustained
빈도수	0	255	104	20	77	48
빈도합계	255		124		125	
%	0	100	86.7	13.3	61.6	38.4

표 9
원어민과의 팀티칭에서 교사의 발화 상호작용 분석

	Target Language		information gap		sustained speech	
			request information			
	L1	L2	pseudo request	genuine request	minimal	sustained
빈도수	10	218	79	32	80	62
빈도합계	228		111		142	
%	4.4	95.6	71.2	28.8	56.3	43.7

교보문고 KYOBO Book Centre

표 10
예비교사의 수업에서 교사의 발화 상호작용 분석

	Target Language		information gap		sustained speech	
			request information			
	L1	L2	pseudo request	genuine request	minimal	sustained
빈도수	8	185	62	15	72	21
빈도합계	193		77		93	
%	4.2	95.8	80.5	19.5	77.4	22.6

세 유형의 수업에서 교사의 발화가 대부분 목표어인 영어로 이루어진 것을 알 수 있다. 이는 최근 '영어로 진행하는 영어 수업(TEE)'에 대한 지향을 반영한다. 학교 현장에서의 평소 영어 수업을 영어로 진행하는지에 대해 교사 277 명에게 조사한 결과에 의하면 응답한 중학교 교사들 중 58.4%가, 고등학교 교사들 중의 43.2%가 본인의 수업을 영어로 진행한다고 밝혔다(임병빈과 전영주, 2009).

진정한 의미의 정보를 요청하는 질문을 하는가에 대한 두 번째 항목의 결과를 살펴보면, 각 유형 모두 낮은 빈도를 보이는 것을 알 수 있다. 의사소통의 본질에 충실한 수업이 되기 위해서는 교사는 학생들이 예측 가능한 가식적 대답이 아닌, 자신의 이야기를 답할 수 있는 질문을 할 수 있는 상호 대화가 될 수 있도록 고려해야 한다. 대화가 지속되도록 하는 교사의 발화가 학생들의 담화능력(discourse competence)를 기르는데 중요한 모델이 될 수 있다. 그러나 교사들도 대화를 지속하는 시도를 충분히 하지 않는 결과를 보였다.

2) 학생의 발화 상호 작용 분석

표 11
현직교사의 수업에서 학생의 담화 상호작용 분석

	Target Language		information gap		sustained speech		discourse
			giving information		ultra-		initiation
	L1	L2	predict	unpredict	minimal	minimal	
빈도수	5	145	72	24	80	2	0
빈도합계	150		96		82		0
%	3.3	96.7	75	25	97.6	2.4	

교보문고 KYOBO Book Centre

표 12
원어민과의 팀티칭에서 학생의 담화 상호작용 분석

	Target Language		information gap		sustained speech		discourse
			giving information		ultra-		initiation
	L1	L2	predict	unpredict	minimal	minimal	
빈도수	2	102	27	58	52	21	4
빈도합계	104		85		73		4
%	1.9	98.1	31.8	68.2	71.2	28.8	

표 13
예비교사의 수업에서 학생의 담화 상호작용 분석

	Target Language		information gap		sustained speech		discourse
			giving information		ultra-		initiation
	L1	L2	predict	unpredict	minimal	minimal	
빈도수	5	70	18	62	79	42	1
빈도합계	75		80		121		1
%	6.7	93.3	22.5	77.5	65.3	34.7	

세 유형의 수업에서 학생의 발화에는 공통된 특징이 발견되었다. 학생 발화의 대부분은 교사에 의한, 예측 가능한 정보를 묻는 질문에 대답하는 유형이 가장 많았으며 이 또한 “Yes”, “Right”등의 한 단어 수준의 매우 짧은 발화(ultra-minimal)가 많았다. 또는 교사의 주어진 언어형식 내에서 정답만 말하는(form restriction) 즉, 학생이 대답할 언어 형식이 교사에 의해서 제약되어 있는 경우가 많았다. 그리고 이도 Part A 에서 가장 많은 수업 활동 참여자 구성을 차지한 T-S/C 활동이나 모둠활동에서 학생의 발화가 대부분 이루어지는 것으로 나타났다. 담화를 적극적으로 먼저 이끌어 보는 담화 선도하기(discourse initiation)가 거의 없는 것 또한 두드러진 특징인데, 이에 대해 학생들이 편안한 분위기에서 자신의 이야기를 먼저 꺼내볼 수 있는 의사소통중심 수업이 되도록 수업 분위기를 조성하는 노력도 필요할 것으로 보인다.

본 세 가지 유형의 수업이 모두 공개수업의 형식으로 이루어진 것이므로, 교사는 학생들에게 미리 본 차시의 수업에서 발표할 모둠활동을 과제로 내어서 학생들이 각자 맡은 역할을 글로 쓴 후, 암기하거나 읽는 경우가 간혹 보였다. 미리 준비한 발화는 학생들의 정서적 불안을 낮추어 주고 정교한 발화를 이끌 수 있는 장점이 있지만, 즉각적인 발화 능력을 신장시키는 데는 도움이 되지 않는 수업 유형으로 보인다.

교보문고 KYOBO Book Centre

3) 학생의 발화에 대한 교사의 반응 분석

교사와 학생의 발화에 대해 어떤 반응을 보이는지를 조사한 결과는 다음과 같다.

표 14
현직교사의 수업에서 교사의 반응 분석

Reaction to	incorporation of student utterances							
							clarification	elaboration
Form/ message	correction	/repetition/	paraphrase/	comment/	expansion/	request	/ request	
25	98	12	27	13	49	7	9	3
123				120				
20.3(%)	79.7(%)	10(%)	22.5(%)	10.8(%)	40.8(%)	5.8(%)	7.5(%)	2.6(%)

표 15
원어민과의 팀티칭 수업에서 교사의 반응 분석

Reaction to	incorporation of student utterances							
							clarification	elaboration
Form/ message	correction	/repetition/	paraphrase/	comment/	expansion/	request	/ request	
12	93	13	20	21	30	7	6	5
105				102				
11.4(%)	88.6(%)	12.7(%)	19.6(%)	20.6(%)	29.4(%)	6.9(%)	5.9(%)	4.9(%)

표 16
예비교사의 수업에서 교사의 반응 분석

Reaction to	incorporation of student utterances							
							clarification	elaboration
Form/ message	correction	/repetition/	paraphrase/	comment/	expansion/	request	/ request	
3	78	0	18	3	12	40	17	20
81				110				
3.7(%)	96.3(%)	0(%)	16.4(%)	2.7(%)	10.9(%)	36.3(%)	15.5(%)	18.2(%)

세 유형의 수업에서 모두 언어 형식보다는 언어 내용(message)에 대한 반응이 많았다. 그 중 현직교사의 수업에서 언어 형식에 대한 반응이 많았는데, 주로 형성평가를 포함한 수업의 정리 단계에서 나타났으며, 반응 방법으로는 의견주기(comment)와 수정(correction)을 많이 사용하였다. 특히 모둠별 발표 후 각 모둠별로 두드러진 오류를 보이는 경우는 칠판에 판서를 하며, 수정을 해 주었는데, 의사소통적 맥락에서 수업이 진행된 후 너무 강한 언어 형식에 대한

교보문고 KYOBO Book Centre

수정이나 언급은 학생의 의사소통 욕구를 좌절시킬 수 있으므로 주의해서 사용되어야 한다.

원어민과의 팀티칭 수업에서 내용에 대한 반응이 가장 많았는데, 이는 의사소통적 수업에 더 충실하고자 하는 의도로 보인다. 이는 현직교사의 수업과 서로 보완될 필요가 있다. 즉 원어민과의 팀티칭에서도 의사소통에 지장을 줄 수 있는 총체적 오류에 대해서는 다른 말로 바꾸어 말해 주거나(paraphrase)나 학생의 의사소통 욕구를 좌절시키지 않는 범위 내에서의 수정(correction)해 주는 것도 필요하다. 상대적으로 예비교사의 수업에서 담화를 확장하거나(expansion), 의미를 명확하게 이해하고자 시도하거나(clarification request), 좀 더 정교화된 설명을 요청하는(elaboration) 활동이 많았는데, 이는 수업하는 예비교사가 수업 받는 학생들의 이야기의 내용 자체에 더 많은 관심을 기울이고 있음을 보여주는 증거라고 할 수 있다.

V. 결론 및 제언

의사소통중심 영어 수업이라고 인정 받는 세 가지 종류의 수업을 COLT 분석법을 통하여 분석해 보았다. COLT 분석틀을 이용하여 세 가지 유형의 현장 영어 수업을 분석한 결과를 보면, 학교 현장에서 의사소통 능력 신장에 충실할 것이라고 인정받는 수업은 의사소통중심 수업의 특징을 충실히 반영하고 있다고 보기 어려웠다.

본 연구의 대상으로 다루어진 교사들의 수업은 기존 문법 번역식이나 읽기 위주의 입시 위주 수업과는 확연히 달랐지만, 학생과 교사 사이에 벌어지는 진정한 의미의 의사소통적 상호작용은 활발하지 못했다. 수업 구성 측면에서 교사 중심의 활동과 더불어 모둠별 활동이나 개별 활동들이 있었지만, 영어 입력은 주로 교사를 통해서 제공되었고, 학생들은 수동적으로 교사의 말을 듣거나 한 두 마디의 이미 예측 가능한 대답을 하였으며, 교사가 정해 놓은 수업 활동에 참여하는 양상을 보여주었다. 어떤 수업은 내용의 전달에 초점을 두다 보니, 학생들이 적극적으로 참여하고 대화할 기회가 부족한 반면, 어떤 수업은 표현이나 언어 형식을 중심으로 수업이 이루어짐으로써 학생들이 의미 있는 의사소통의 기회를 갖지 못한 경우도 있었다.

전반적으로 교사와 학생 전체의 발화(T-S/C)가 가장 많다는 점이 학생 스스로의 의사소통 욕구에 의해서 유의미하고 창의적인 방식의 의사소통 활동이 이루어 지지 못함이 드러났다. 수업을 통제하는 주체도 교사와 교재에 의해 미리 정해진 그대로 진행되는 경우가 많았는데, 이러한 교사 혹은 교재 주도적인 수업은 의사소통중심 수업의 본질과 거리가 있다고 하겠다. 마지막으로 일부 수업에서는 여전히 언어 형식에 초점을 둔 수업이 많아, 의미와의 균형을 이루지 못하고 있음을 알 수 있었다.

교보문고 KYOBO Book Centre

특히 의사소통중심 수업을 돕기 위해 투입된 영어 원어민 보조교사에 와 함께 이루어 지는 팀티칭도 Fröhlich 등(1985)이 사용한 의사소통 지표로 분석해 봤을 때 결과가 만족스럽지 못했다. 원어민과의 팀티칭으로 이루어 지는 의사소통중심 수업은 영어 사용의 능숙도가 비원어민 교사 보다 높은 원어민을 활용할 수 있고, 교재 또한 기존 학교의 교과서 중심의 수업처럼 진도를 맞추어야 하는 제약에서 벗어난 수업이므로, 학생의 자발적인 의사소통 기회를 많이 제공하여 보다 실제 상황에서 유의미하게 대화하고 상호작용을 할 수 있도록 해야 한다. 또한 수업도 내용의 전달보다는 학생들이 내용을 통해서 영어를 사용할 수 있도록 많은 기회를 부여하는 방식으로 구성될 필요가 있다.

예비교사의 수업이 현직교사와 다른 점을 몇 가지 발견할 수 있었다. 현직교사가 수업의 통제자로 학생들을 즉시에서 포함할 수 있는 반면에 예비교사는 미리 계획한 수업안 대로만 진행하는 경향을 보였다. 또한 팀티칭과 마찬가지로 예비교사는 수업에 있어서 학생들의 실제 생활과 밀접한 주제를 다루지 못하고 다소 넓은 주제를 다루는 경향이 많았다. 그리고 표면적으로는 매우 역동적인 수업을 하는 듯 보였으나, 현장 경험의 부족과 교수방법의 실제 적용이 익숙하지 않은 관계로 결국 언어 형식을 강조하는 수업내용을 보인 것이 예비교사 수업의 특징이다.

본 연구는 몇 가지 제한점이 있다. 첫째, 제목에서 말하는 학교 현장에서 이루어지는 의사소통중심 수업을 최대한 찾아서 분석해 보고자 했으나, 아직까지 일선학교에서는 기존의 입시위주의 문법번역과 우리말로 진행하는 독해를 중심으로 한 강의식 수업이 함께 이루어지고 있으므로, 교육과학기술부와 교육청의 수업 연구대회에서 입상한 의사소통중심의 모델 수업을 실시한 현직교사 수업을 예로 삼았기 때문에 실재 학교 현장의 일반 수업과 차이가 있을 수 있다. 둘째, 두 번째 수업인 원어민 교사와 한국인 영어교사의 팀티칭에서도 교사 변수나 학생변수를 충분히 고려하지 못했다. 다른 유형의 수업에서도 교사와 학생들의 변인이 다양한데 이를 충분히 반영하지 못한 아쉬움이 있다. 셋째, COLT Part B 분석에서 교사와 학생의 상호 대화를 분석함에 있어서 주관적으로 추론해야 하는 부분들이 다소 포함되어 있으므로 분류항목 판단에 있어서 연구자와 다른 의견을 보이는 항목이 있을 수 있다.

연구결과를 토대로 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 단순히 영어로 수업을 진행한다고 해서 의사소통중심 수업의 특성을 모두 충족시키는 것은 아니다. 오히려 교사의 몸에 밴 의사소통중심 수업에 대한 실천의지가 더욱 중요하다. 이렇듯 교사 스스로가 본 연구와 같은 수업분석을 통하여 자신의 수업을 면밀히 관찰하여 의사소통 지표가 높고 의사소통적 특징을 포함한 수업을 할 수 있도록 하고자 하는 의식의 전환과 지원이 필요하다.

둘째, 최근 영어 전용교실 등 의사소통중심 영어 수업을 지원하기 위한 시설 투자가 학교 현장에서 많이 이루어 지고 있다(전영주, 2009). 하지만 이러한

교보문고 KYOBO Book Centre

하드웨어적인 지원만으로는 충분하지 않다. 오히려 수업에서 학생들이 의사소통적 본질에 충실한 영어를 많이 사용할 수 있도록 교사 연수 등을 통하여 의사소통중심 수업이 무엇이며, 어떻게 실현해 갈 수 있는지에 대한 구체적 사례를 연구하여 보급할 필요가 있다. 셋째, 수업 시간에 학생들의 대화 표현은 실질적으로 짧은 한 두 단어의 조합에 머무르고 있다. 교사는 학생들과 개인이나 모둠별로, 보다 적극적인 대화를 시도할 필요가 있다. 학생 전체를 대상으로 하는 수업은 물론 교사가 직접 학생들 속으로 들어가서 문제해결 과정이나 과제 수행 과정에 적극적으로 참여하여 대화를 활성화할 필요가 있다.

참 고 문 헌

강애진. (2008). 초중등 영어공교육 활성화를 위한 제언. *영어공교육 강화를 위한 심포지엄 발표 자료집*, 39-48. 서울: 크레듀.

교육과학기술부. (2009). *영어교육 질 제고 및 격차해소 방안 리플렛*. 서울: 교육과학기술부.

권오량. (1995). 한국의 영어교수 방법과 교수방법론 연구의 변천. *영어교육 50*(2), 107-131.

김선희. (2007). *영어로 진행하는 중학교 1 학년 영어 수업의 교실 담화와 상호작용에 관한 수업 현장 연구*. 미출간 박사학위논문, 서울대학교, 서울.

나경희. (2010). FLint 수업관찰 분석법을 통한 예비 영어교사의 수업시연 활동에 관한 연구. *영어영문학연구, 52*(1), 151-169.

문용. (1976). 구한말의 영어교육. *영어교육, 12*, 1-12.

박준언. (2008). *우리나라 영어공교육, 희망은 있다*. 서울: 한국문화사.

이병민. (2009). COLT 를 통한 영어마을 수업 특성 및 학생과 영어 강사의 상호작용 분석. *영어교육, 64*(2), 199-231.

임병빈, 전영주. (2009). 영어로 진행하는 영어수업에 대한 교사들의 인식 조사. *영어어문교육, 15*(1), 299-325.

전영주. (2009). 영어전용교실의 구축 및 운영에 관한 개선 방안. *현대영어교육, 10*(2), 133-154.

Allen, P., Bialystok, E., Cummins, J., & Mougeon, R. (1982). *The development of bilingual proficiency. (An interim report on the first year of research)*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Allen, P., & Carroll, S. (1987). Evaluation of classroom processes in a Canadian core French programme. *Evaluation and Research, 1*, 49-64.

교보문고 KYOBO Book Centre

Allen, P., Fröhlich, M., & Spada, N. (1984). The communicative orientation of second language teaching: An observation scheme. In J, Handscombe, R. A. Orem & B. P. Taylor (Eds.), *On TESOL '83* (pp. 231-252). Washington, DC: TESOL.

Bacon, S. M. (1997). Communicative orientation of language teaching (COLT) observation scheme. *The Modern Language Journal, 81*, 261-262.

Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.

Bostwick, M. (2001). English language immersion in a Japanese school. In D. Christian & F. Genesee (Eds.), *Bilingual Education* (pp. 125-138). Alexandra: TESOL.

Bostwick, M. (2005). What is immersion? Retrieved April 11, 2008, from the World Wide Web: http://www.bi-lingual.com/School/WhatIs Immersion. htm.

Boulima, J. (1999). *Negotiated interaction in target language classroom discourse.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Breen, M., & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

Day, E., & Shapson, S. (1991). Intergrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental approach. *Language Learning, 41*, 25-58.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison- Wesley.

Fröhlich, M., Spada, N., & Allen, P. (1985). Difference in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly, 19*(1), 27-57.

Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics, 10*, 331-359.

Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: Issues and implication*. New York: Longman.

Larsen-Freeman, D. (1982). The "what"of second language acquisition. In M. Hines & W. Rutherford (Eds.), *On TESOL'81* (pp. 107-128). Washington, DC: *TESOL*.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Thomson Heinle.

Lee, Jeong-Won. (2008). Teaching English in English (TEE): Where to go and what to do. *Korea Secondary English Teachers' Association Work shop*, 13-17. Daejeon: KOSETA.

Li, D. (1998). "It's always more difficult than you plan and imagine.": Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach to South Korea. *TESOL Quarterly, 32*(4), 677-703.

교보문고 KYOBO Book Centre

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 12*(4), 429-448.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1993). *How language are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1994). An innovative program for primary ESL students in Quebec. *TESOL Quarterly, 28*(3), 563-579.

Lim, InJae. (2002). *A study of four Korean third-grade EFL classrooms*. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University, New York.

Littlewood, W. T. (1981). *Communicative language teaching: An introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H. (1980). Inside the 'black-box': Methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning, 30*, 1-42.

Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education.* Oxford: Macmillan Books for Teachers.

Mora, J. K. (2006). *Comparison of philosophical assumptions of English-only L2 instruction versus bilingual education*. Retrieved April 14, 2008, from the World Wide Web: http://coe.sdsu.edu/people/jmora/Prop227/ AssumptionsEOvBE.htm.

Morokowitz, G. (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign language annals, 9*, 125-143 & 146-157.

Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Park, Soujin. (2008). *What really happens in a class taught by a native speaker of English?* Unpublished master's thesis. Seoul National University, Seoul.

Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching.* Longman, London.

Rutherford, W., & Sharwood-Smith, M. (1998). *Grammar and second language teaching: A book of readings.* New York, Newbury House.

Savignon, S. J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. In M. Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp.13-28). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

교보문고 KYOBO Book Centre

Spada, N. (1984). The interaction between type of instruction, informal contact, learner opinions and second language proficiency. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, Toronto, Canada.

Spada, N. (1987). Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics, 8*, 137-161.

Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *COLT observation scheme: Communicative orientation of language teaching coding conventions and applications.* Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research at Macquarie University.

Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *ELT Journal, 50*(4), 279-289.

Ullman, R., & Geva, E. (1982). *The target language observation scheme (TALOS)*. Unpublished report York Region Board of Education Core French Evaluation Project, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

White, L., Spada, N., Lightbown, P. M., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics, 12*(4), 416-432.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

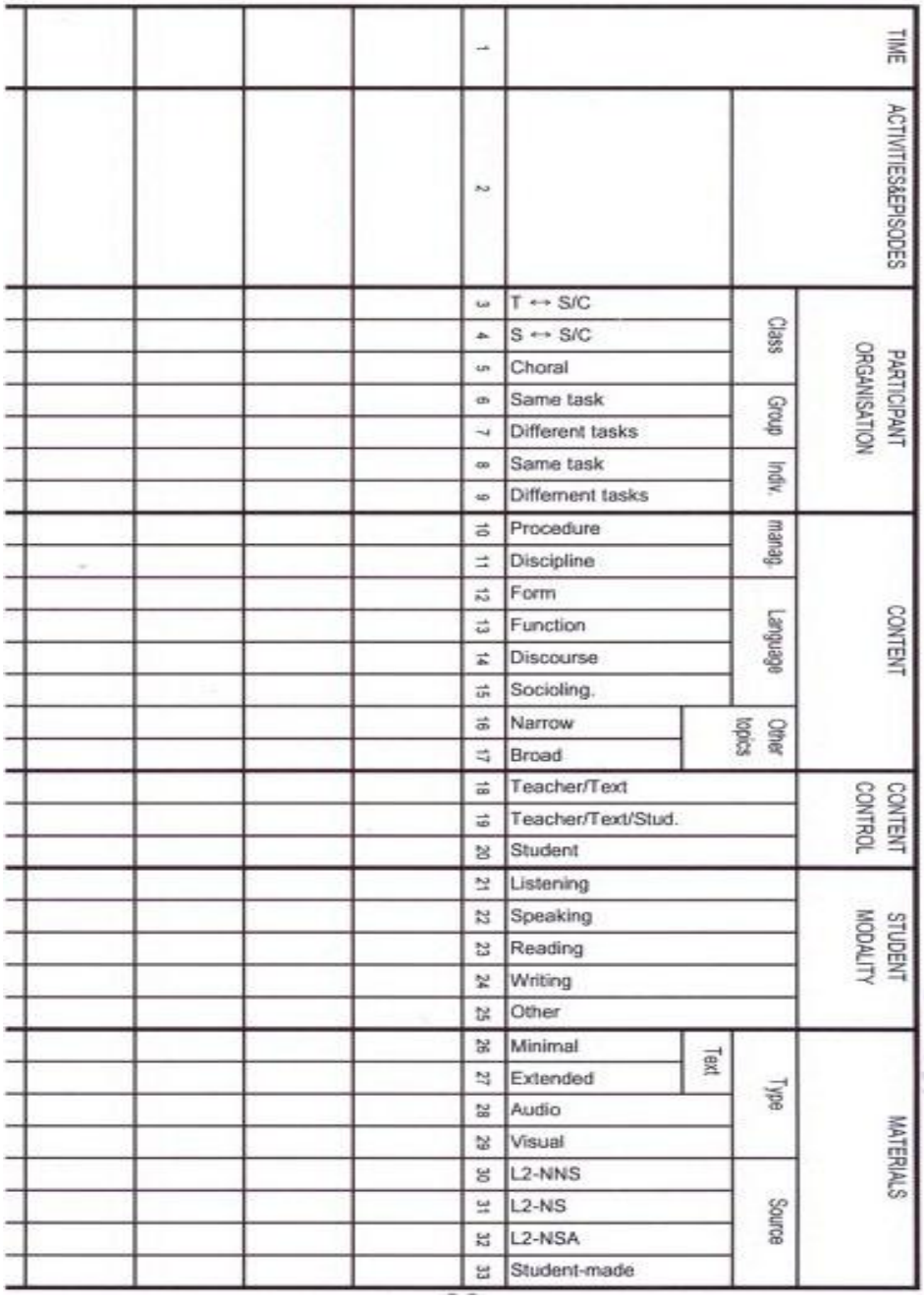
Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Essex. Longman.

Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: Evolution, design and implementation.* Oxford: Pergamon Press.

교보문고 KYOBO Book Centre

부록 1

COLT Part A

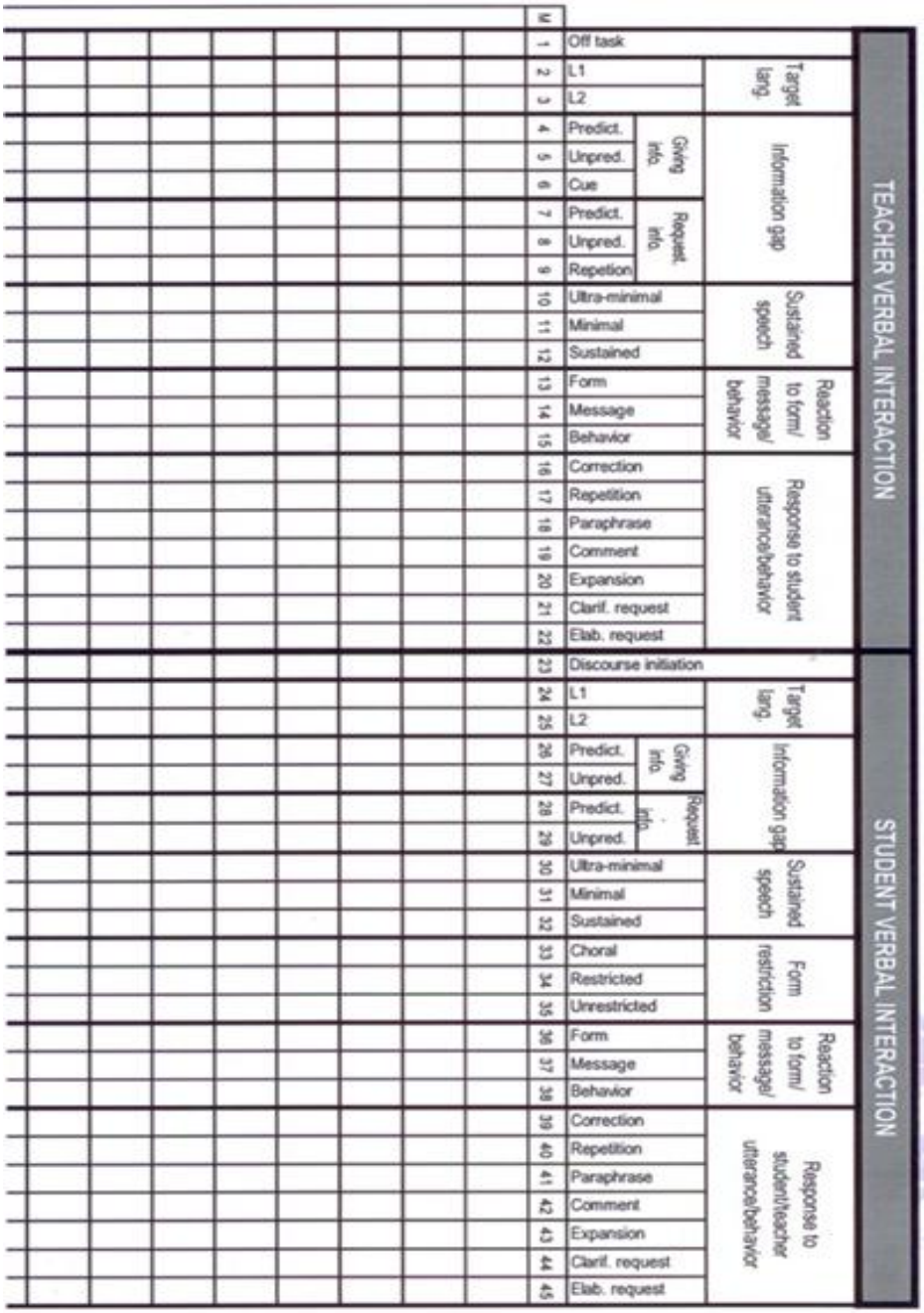


				1	TIME				
				2	ACTIVITIES&EPISODES				
				3	T ↔ S/C	PARTICIPANT ORGANISATION	Class		
				4	S ↔ S/C				
				5	Choral				
				6	Same task		Group		
				7	Different tasks				
				8	Same task		Indiv.		
				9	Different tasks				
				10	Procedure	CONTENT	manag.		
				11	Discipline				
				12	Form		Language		
				13	Function				
				14	Discourse				
				15	Socioling.				
				16	Narrow		Other topics		
				17	Broad				
				18	Teacher/Text	CONTENT CONTROL			
				19	Teacher/Text/Stud.				
				20	Student				
				21	Listening	STUDENT MODALITY			
				22	Speaking				
				23	Reading				
				24	Writing				
				25	Other				
				26	Minimal	MATERIALS	Type	Text	
				27	Extended				
				28	Audio				
				29	Visual				
				30	L2-NNS		Source		
				31	L2-NS				
				32	L2-NSA				
				33	Student-made				

교보문고 KYOBO Book Centre

부록 2

COLT Part B



교보문고 KYOBO Book Centre

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary/Secondary

전영주
목원대학교 사범대학 영어교육과
302-729 대전광역시 서구 목원길 21 번지
Tel: 042-829-7448
Email: yjjeon@mokwon.ac.kr

Received in July 15, 2010
Reviewed in August 20, 2010
Revised version received in September 15, 2010

교보문고 KYOBO Book Centre