영어어문교육 *제25권* 4호 2019년 겨울
https://doi.org/10.35828/etak.2019.25.4.79

예비교사 인식을 통한 초등영어 CLIL 수업 적용 가능성 탐색

김 현 진
(청주교육대학교)

Kim, Hyun Jin (2019). Exploring the possibility of applying CLIL in elementary school English education from preservice teachers' perspectives. *English Language & Literature Teaching, 25*(4), 79-106.

This paper intends to explore the possibility of applying the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in elementary school English education from preservice teachers' perspectives. For this purpose, the researcher asked twenty-five preservice elementary school English teachers to respond to a survey about CLIL and analyzed their responses. The results are as follows: preservice teachers' negative opinions toward CLIL declined after they experienced teaching; they had difficulty planning most of what they valued as important in CLIL lesson planning; they had difficulty teaching English and subject content in some areas of what they valued as important in CLIL instruction. Also, they understood well the characteristics of CLIL lessons and teaching strategies and the differences between CLIL and regular English lessons; they were willing to apply CLIL in subjects such as math and science. The applicability of CLIL in elementary schools is discussed in the results and discussion of this paper.

[CLIL (Content and Language Integrated Learning)/preservice teachers/ elementary school English/integration of content and language, 내용 언어 통합 학습/예비 교사/초등영어/내용과 언어의 통합]

I. 서론

우리나라 공교육에서 추구하는 인간상은 자주적이고 창의적이며 교양 있고 공동체 의식을 가진 사람으로서 자기관리 역량, 지식 정보 처리 역량, 창의융합 사고 역량, 심미적 감성 역량, 그리고 의사소통 역량을 갖춘 사람이다(교육부, 2015a). 이에 따라 영어과 교육과정의 핵심역량도 '영어 의사소통 역량', '자기관리 역량', '공동체 역량', 그리고 '지식 정보 처리 역량'으로 설정되어

있다(교육부, 2015b). 언어 영역의 교과에서 의사소통 역량은 의사소통 중심의 외국어 교육에서 강조되어 온 능력인 반면, 다른 역량들은 세계화 및 지식정보화 시대에 들어서면서 강조되기 시작했다(교육과학기술부, 2008, 2011). 특히 '자기관리 역량'이나 '지식 정보 처리 역량'은 최근의 개정 교육과정에서 강조되는 역량이다. 전자는 학습자 주도적으로 영어를 학습할 수 있는 역량을 말하며 영어에 대한 흥미, 학습 동기, 자신감을 유지하고 학습전략, 자기관리 및 평가를 할 수 있는 능력을 포함한다. 후자는 지식정보화 사회에서 영어로 표현된 정보를 수집·분석하고 매체를 통해 활용하는 능력을 포함한다(교육부, 2015b). 이러한 교육과정의 변화는 사회의 변화를 반영하는 것이며, 교육과정의 변화에 따라 현장 교육의 변화가 요구되고 있다. 영어교육에서도 이전과는 다른 교육적 접근법의 시도와 실천 방법이 모색되어야 한다(Sim & Kim, 2016). 우리나라 영어 교육과정에서 권장되는 접근법은 추구하는 방향이나 성격상 주로 의사소통능력 개발을 목표로 하는 의사소통중심 교수법이나 과업중심 교수법에 해당하며, 학교 현장 영어교육을 대상으로 하는 여러 국내 연구들을 보면 대부분의 현장 영어 수업도 이러한 교수법이 적용되고 있음을 알 수 있다. 그러나 일반적으로 영어 수업에 적용되는 의사소통중심 교수법이나 과업중심 교수법 이외에도 다른 접근법들을 꾸준히 시도하고 적용하는 국내 사례들이 많이 보고되어 왔으며, 대표적인 접근법이 영어와 타 교과 학습을 통합하여 영어를 가르치는 방법이다(문태혁, 2004; 배지영, 우길주, 2009; 부경순, 1999; 서지나, 임희정, 2017; 신연옥, 2000; 임수연, 차경애, 2014). 타 교과 학습과 영어 학습의 통합을 통해 영어를 지도하고자 하는 시도와 적용은 이러한 접근법이 일반 영어 학습보다 학습자의 흥미를 높이고 의사소통능력을 길러줄 뿐 아니라 여러 분야의 지식 융합을 추구하는 현대 사회의 요구에 잘 부응하는 외국어 교수 방법이기 때문이다(박기화, 2016; 박희주, 임희정, 2019). 이와 같은 외국어 교육 접근법의 변화는 우리나라 영어교육에만 국한되는 것이 아니며, 해외에서도 내용 언어 통합 학습(CLIL, Content and Language Integrated Learning)이라는 새로운 외국어 교육 접근법이 관심을 모으고 있다.

CLIL이라는 용어는 1994년에 유럽에서 처음 채택되었다(Marsh, Maljers, & Hartiala, 2001). CLIL은 타 교과의 학습 내용을 외국어와 통합하여 지도하는 기존의 내용기반 접근법(CBA, Content-Based Approach)과 유사하나, 현대 사회의 변화하는 환경에 부응하며 미래 사회의 경쟁력 있는 젊은 인재를 개발하고자 하는 방향성 측면(Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008)에서 현재의 우리나라 영어교육 지향점과 맞닿아 있다. 영어와 타 교과 학습을 통합하는 접근법은, 통합 교육과정을 통해 여러 교과의 통합이 자연스럽게 시도되는 초등 교육의 특성 때문에 초등영어 수준에서 비교적 활발하게 연구되고 있다(임희정, 2019). 이러한 점에서 미래의 영어교사로서 영어교수능력을 연마하는 초등 예비교사들이 기존의 외국어 교수 방법과 더불어 새

로운 CLIL 접근법을 학습하고 현장 교육의 적용 가능성을 모색해보는 것은 매우 의미 있는 일이다. 이러한 맥락에서 본 연구는 다음과 같이 연구 문제를 설정하여 CLIL 접근법의 적용 가능성을 탐색해보고자 한다.

1. CLIL 수업 전과 후의 초등영어 예비교사들의 전반적인 인식은 어떠한가?
2. CLIL 수업 계획에 대한 예비교사들의 인식은 어떠한가?
3. CLIL 수업 실행에 대한 예비교사들의 인식은 어떠한가?
4. CLIL 수업 전략에 대한 예비교사들의 인식은 어떠한가?
5. 영어 학습과 교과 내용 학습에 대한 예비교사들의 인식은 어떠한가?

II. CLIL 접근법

언어와 타 교과 내용을 통합하는 외국어 교수법은, 외국어 학습에서 학습자들이 언어 형식이 아닌 의미에 집중할 때 그리고 학습자의 현재 언어 수준보다 약간 웃도는 언어 입력이 주어지고 의미 있는 상호작용이 일어나는 학습 환경에서 자연스럽고 성공적인 외국어 학습이 이루어진다는 Krashen의 이론과 맥락을 같이 한다(Crandall, 1992; Haley & Austin, 2004). 영어와 타 교과 내용을 통합하는 접근법에는 내용 기반 교수법(CBI, Content-Based Instruction; Brinton, Snow, & Wesche, 1989; Curtain & Pesola, 1994; Grabe, & Stoller, 1997; Park, 2010; Snow, 2001), 내용 기반 언어 교수(CBLT, Content-Based Language Teaching; Lightbown, 2014), 내용 언어 통합 학습(CLIL, Content and Language Integrated Learning; Coyle et al., 2010; Mehisto et al., 2008) 등이 있다. 학습 전략의 사용을 강조하며 학술 언어를 학습하도록 지도하는 인지 학술 언어 학습 접근법(CALLA, Cognitive Academic Language Learning Approach; Chamot, 2010; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; Walter, 1996)도 언어와 타 교과 학습을 통합하여 외국어를 지도하는 교수법이다.

일반 영어 수업에서 일상적인 주제를 학습 내용으로 하여 의사소통능력을 기르는 것과는 달리, 내용 기반 접근법들은 타 교과의 학습 내용을 외국어 수업에서 다루며 외국어 학습을 통해 교과 학습이 이루어지도록 한다. 내용 기반 접근법들은 언어와 교과 내용이 통합되는 정도에 따라 여러 유형의 프로그램으로 운영된다(Curtain & Pesola, 1994). 이렇게 언어와 교과 내용을 통합하는 교수법들은 언어와 타 교과 학습을 통합하는 방식에 차이가 있는데, CBI나 CBLT는 외국어 수업에서 학습 내용으로 타 교과의 내용을 가르치는 것이라면, CLIL은 외국어 학습과 타 교과 내용의 학습이라는 이중 목표를 갖는다는 차이점이 있다(Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo, & Nikula, 2014). CLIL 수업에서는 외국어 학습과 교과 내용 학습 둘 다를 목표로 하며, 언어 자체를 학습 목표로 하지 않는다는 점에서 몰입교육(immersion)과는 구별된다(박희주, 임희정, 2019). 그 동안 언어-내용 통합 방법으로 CBI에 관심이

기울여졌다면 최근에는 교과 내용 학습과 영어 학습을 목표로 하는 CLIL에 대한 관심이 높아지고 있다(박희주, 임희정, 2019; Graddol, 2006).

CLIL 방식을 적용한 프로그램 자체가 그 유형이 매우 다양하고(Coyle et al., 2010; Mehisto et al., 2008), 기존에 여러 유형의 프로그램으로 운영되어 온 몰입교육이나 CBI 등과 뚜렷한 차이를 찾기는 쉽지 않지만(Dalton-Puffer et al., 2014), CLIL이 지향하는 교육 목표는 분명하다. 세계화와 더불어 시작된 외국어에 대한 수요에 부응하며 지식 정보화 시대에 맞는 변화된 외국어 교육을 제공한다는 것이다. 언어와 교과 내용 두 영역을 모두 목표로 하는 이중 초점 수업 방식(dual-focused form of instruction)으로서 "비언어교과 내용을 외국어로 가르치는 것이 아니라 외국어를 사용함으로써(non-language subject is not taught *in* a foreign language but *with* and *through* a foreign language)" 학습하도록 지도하는 방식이다(Eurydice, 2006, p. 8). 단순히 타 교과 내용을 외국어로 가르치는 것이 아니라 학습자들이 외국어를 사용하고 외국어를 통해 교과 내용을 자기주도적으로 학습할 수 있도록 지도하는 것이다. 이러한 목표에 따라 CLIL에서는 언어와 교과 내용의 통합에 학습 능력(learning skills)을 통한 인지적 학습을 강조한다. 따라서 그림 1의 과학 수업의 경우처럼 CLIL 수업의 차시 목표는 세 가지 영역−언어(외국어), 교과 내용, 학습 능력−으로 기술된다.

그림 1

CLIL 수업의 차시 목표

Student outcomes for this class	
Content:	Accurately use knowledge gained about tectonic plates and volcanoes
Language:	Construct accurate dialogs about volcano activity
Learning skills:	Reinforce group skills

(Mehisto et al., 2008, p. 67)

언어-교과 내용 통합에 학습 능력을 강조하는 방식은 CALLA 수업과 유사하다. CALLA 수업에서는 그림 2의 수학 과목에서처럼 학습 목표를 언어, 내용, 학습 전략(Chamot & O'Malley, 1994)으로 구분하여 설정할 수 있다.

그림 2

CALLA 수업의 차시 목표

Content to be learned: Math, subtraction
Language to be learned: How much was left? More than
Strategy to be learned: Selective attention

(Bittinger, 1993, p. 50)

CLIL이나 CALLA 수업에서 학습 능력이나 학습 전략을 목표로 설정하는 것은 교과 내용을 다룰 때 교사의 일방적인 설명이나 자료 제시가 아니라 다양한 사고를 요하는 다양한 학습 전략을 학습자들이 사용하여 학습 활동에 임하게 함으로써 자기 주도적인 학습 능력을 길러주기 위해서이다(Bittinger, 1993; Chamot, 2010; Chamot et al., 1999). 이러한 방식의 통합 수업은 자기주도적 역량을 추구한다는 점에서 우리나라 교육과정의 방향과 일치한다.

III. 연구방법

1. 연구 참여자

이 연구에는 교육대학교 영어교육과 4학년에 재학 중인 예비교사 25명이 참여하였다. 이들은 4학년까지 영어교육 심화전공 강좌를 통해 초등영어 지도에 필요한 이론과 방법들을 학습하였으며 교육 실습에도 참여하였다. 연구 당시 이들은 다양한 외국어 교수 방법을 학습하면서 언어 학습과 교과 내용 학습을 통합하는 CLIL 접근법에 대해 학습하고 있었다. 예비교사들에게 일반 영어를 가르치는 영어 수업 능력과 CLIL 접근법으로 영어를 가르치는 영어 수업 능력에 대해 각각 자기 능력을 5점 척도로 평가하게 하였으며, 이들은 일반 영어 수업 능력(4.12)보다 CLIL 영어 수업 능력(3.83)을 더 낮게 평가하였다. 예비교사들의 영어 능숙도 수준은 토익 점수 평균 887.08점(최대 960점, 최소 810점)이었다.

2. CLIL 수업 계획 및 실행

연구 참여자들은 영어교육 심화전공 강좌에서 언어 학습과 교과 내용 학습을 통합하여 영어를 지도하는 교과통합 접근법 이론에 대해 학습하였고, 현장 적용 가능성을 탐색하기 위해 현행 초등 교육과정을 학습 내용으로 하는 CLIL 수업을 계획하고 실연하는 과제에 참여하였다. 우선, 이들은 여러 교과목의 초등 교과서와 지도서를 훑어본 뒤 전체 협의 과정을 통해 CLIL 수업의 적용 학년을 6학년으로 정하고 3학년 사회, 과학, 수학에서 다루는 학습 내용을 CLIL 수업의 교과 내용으로 선정하였다. 앞서 언급하였듯이, CLIL 수업의 학습 목표가 언어, 교과 내용, 학습 전략의 세 영역으로 구분되는데, 초등영어 학습자들의 영어 수준을 고려할 때 4학년 이상의 교과 내용을 영어로 다루기는 어렵고, 2학년 이하의 교과 내용은 6학년 학습자들의 인지 수준을 고려할 때 학습의 지적 흥미를 끌기에 부족하다고 판단하였다. 또한 예체능 교과목보다 언어적 요소가 상대적으로 더 많은 내용 교과를 선정하는 것이 CLIL 수업을 실험하는 취지에 더 적합하다고 판단하였다. 이에 따라 내용 교

과인 수학, 과학, 사회 교과목의 학습 내용 중에서 시각 자료의 활용이나 반복 실험의 요소가 있는 단원을 선정하였다. 이러한 단원의 내용을 학습할 때 학습 내용과 언어의 반복을 통해 외국어 학습이 수월할 것으로 판단한 것이다. 협의를 통해 선정한 각 과목의 학년과 과목 및 단원의 학습 내용은 표 1과 같다.

표 1

CLIL 수업의 적용 학년, 과목, 단원 및 학습 요소

학년/학기	과목	단원	학습 요소
3/2	수학	6. 자료의 정리	- 표 읽기 - 표 만들기 - 그림그래프 읽기 - 그림그래프 만들기
3/1	과학	4. 자석의 이용	- 자석 사이에 작용하는 힘(자기력) - 자석의 성질
3/2		2. 동물의 생활	- 다양한 환경에 사는 동물 - 동물의 생김새 - 특징에 따른 동물의 분류
3/2	사회	1. 환경에 따라 다른 삶의 모습	- 우리 고장의 환경과 생화 모습 - 환경에 따른 의식주 생활 모습
3/2		2. 시대에 따라 다른 삶의 모습	- 옛날과 달라진 오늘날의 생활 모습 알아보기 - 옛날과 오늘날의 세시 풍속 알아보기

출처: 수학 3-2 교사용 지도서(교육부, 2018d, p. 299), 과학 3-1 교사용 지도서(교육부, 2018a, p. 184), 과학 3-2 교사용 지도서(교육부, 2018b, p. 86), 사회 3-2 교사용 지도서(교육부, 2018c, pp. 30-31, pp. 120-121)

초등 교육과정은 표 2와 같이 학습 개념들이 학년 간에 연계되어 있어서 3학년에서 다루는 교과 학습 내용을 6학년 대상의 CLIL 수업에서 영어로 다시 지도하여도 6학년에서 다루는 교과 학습 내용과 관련된다. 표 2의 예시에서 보듯이, ‘생물과 환경’ 및 ‘전기의 이용’에 관한 내용을 학습하는 6학년 학습자들의 경우 CLIL 수업에서 영어를 매개로 3학년 교과 내용인 ‘동물의 생활’과 ‘자석의 이용’을 다시 학습하게 되면, 6학년 교과 내용이 이전 학년에 배운 교과 내용과 자연스럽게 연계된다. 따라서 표 1에 해당하는 CLIL 수업을 6학년 대상으로 가르치는 것은 이전 학년에서 배운 내용을 다시 한번 영어를 매개로 복습하며 심화 학습을 하게 되기 때문에 이 학습자들에게 의미 있는 수업이 될 것이라고 판단하였다.

표 2
교과목 학습 내용의 연계 관계

학습 계열	수학	과학	
선수 학습	- 분류하기(2학년 1학기) - 표와 그래프(2학년 2학기)	- 동물의 한살이 (3~4학년군)	
본 학습	- 표 읽기, 표 만들기 - 그림그래프 읽기, 그림그래프 만들기	- 동물의 생활 (3~4학년군)	- 자석의 이용(3~4학년군)
후속 학습	- 막대그래프(4학년 1학기) - 꺾은선 그래프(4학년 2학기) - 자료의 표현(5학년 2학기) - 비율 그래프(6학년 1학기)	- 생물과 환경 (5~6학년군) - 생물의 다양성 (중학교 1~3학년군)	- 전기의 이용 (5~6학년군) - 전기와 자기 (중학교 1~3학년군)

출처: 수학 3-2 교사용 지도서(교육부, 2018d, p. 298), 과학 3-1 교사용 지도서(교육부, 2018a, p. 185), 과학 3-2 교사용 지도서(교육부, 2018b, p. 87)

예비교사들은 학습 주제—자료의 정리, 자석의 이용, 동물의 생활, 환경에 따라 다른 삶의 모습, 시대에 따라 다른 삶의 모습—에 따라 조를 구성하고 조별로 CLIL 수업을 계획한 뒤 직접 수업을 실연해보고 수업 평가를 실행하였다. 이 과정은 모두 4개의 단계—수업의 구상, 계획, 실행, 평가—로 진행되었다. ‘CLIL 수업의 구상 단계’에서는 각 교과서와 지도서에서 해당 단원의 교과 학습 내용을 확인하고 이를 총 5개 차시 한 단원의 CLIL 수업으로 구상하도록 하였다. 이 단계에는 5개 차시 수업을 통해 핵심 교과 내용을 학습할 수 있는 활동들을 선정하는 것이 중요 과제였다. 다음으로, ‘CLIL 수업 계획 단계’에서는 수업의 목표를 영어 학습 내용, 교과 학습 내용, 학습 전략의 세 영역으로 설정하고 이 목표를 달성하기 위한 학습 활동을 구성한 뒤 수업 절차를 작성하도록 하였다. 또한 학습 내용의 제시 방식 및 학생과의 상호작용 방식을 고려하여 수업을 진행하는 데 필요한 교사 언어를 미리 준비하게 하였다. 마지막으로 효과적인 수업 내용의 전달과 학생들의 이해 및 학습 과정을 도울 교수 학습 자료와 활동지를 개발하도록 하였다. 단원 전체의 구상과 차시 별 활동 구성은 조원들이 공동 작업을 하였으며, 각 차시 세부 수업 계획은 한 명씩 맡아 개별 작업을 한 뒤 조원들이 상호 조율하도록 하였다. 예비교사들이 구성한 CLIL 수업 내용은 표 3과 같다.

표 3

예비교사들의 CLIL 수업 구성

수업	항목	내용
자료의 정리	교과 내용 목표	- 표에 나타난 통계적 사실을 안다. - 자료를 정리하고 표로 나타낸다. - 그림그래프를 해석한다. - 자료를 정리하고 그림그래프로 나타낸다.
	영어 학습 목표	- 비교를 나타내는 어휘를 학습한다. - 비교를 나타내는 표현을 학습한다.
	학습 전략	grouping(2,5차시), inferencing(1, 3차시), organizational planning(2, 5차시), cooperation(2, 4 ,5차시)
	차시 구성	1차시: interpreting tables 2차시: collecting real life data and presenting them in a table 3차시: learning about pictograms 4차시: drawing pictograms 5차시: collecting real life data and making a pictogram
자석의 이용	교과 내용 목표	- 자석 사이에 작용하는 힘을 이해한다. - 자석의 성질을 이해한다. - 일상 생활에서 자석이 어떻게 이용되는지 이해한다.
	영어 학습 목표	- 자석과 관련 물체를 나타내는 영어 어휘를 학습한다. - 자석과 관련 물체의 관계를 나타내는 영어 표현을 학습한다.
	학습 전략	grouping(1차시), inferencing(2, 3, 4차시), elaboration(1, 2, 3, 4, 5차시), cooperation(5차시), self-evaluation(5차시)
	차시 구성	1차시: distinguishing between objects attached to magnets and objects not attached to magnets 2차시: finding the poles of a magnet 3차시: exploring the working force between a magnet and an iron object 4차시: observing that each pole of the magnet points in a certain direction 5차시: investigating examples of the way magnets are used in everyday life
동물의 생활	교과 내용 목표	- 동물을 관찰하고 특징에 따라 분류한다. - 생김새와 생활 방식이 환경과 관련되어 있음을 이해한다.
	영어 학습 목표	- 동물의 신체적 특징 및 동작, 서식지, 생활 방식을 나타내는 어휘를 학습한다. - 동물의 특징에 따라 비교하고 분류하는 표현을 학습한다.
	학습 전략	numbering(1차시), observing(2차시), comparing(1차시), sorting(1, 3, 4, 5차시), note-taking(1, 2, 3, 4, 5차시)
	차시 구성	1차시: observing and classifying various animals 2차시: learning about the features of pill bugs 3차시: learning about types and features of land animals 4차시: learning about types and features of flying animals 5차시: learning about types and features of desert animals
환경과 삶의 모습	교과 내용 목표	- 고장의 자연 환경과 인문 환경을 이해한다. - 고장 사람들의 의식주를 이해하고 비교해 설명한다.
	영어 학습 목표	- 자연 환경과 직업을 나타내는 어휘와 표현을 학습한다. - 의식주 특징을 나타내고 비교하는 어휘와 표현을 학습한다.
	학습 전략	grouping(1, 2, 3차시), inferencing(1, 2, 3, 4, 5차시), imagery(2, 4차시), selective attention(1, 2, 3, 4, 5차시), cooperation(2, 3, 4, 5차시), note-taking(2, 3, 4, 5차시)

	차시 구성	1차시: learning about nature and how people live in our region 2차시: learning about work places and what people do for a living in our region 3차시: comparing what and how people wear across regions 4차시: comparing food and eating patterns across regions 5차시: comparing houses and living patterns across regions
시대와 삶의 모습	교과 내용 목표	- 옛날 생활 도구를 통해 당시 생활 모습을 이해하고 설명한다. - 옛날 집의 모습을 통해 당시 생활 모습을 이해하고 설명한다. - 세시풍속의 의미를 이해하고 설명한다.
	영어 학습 목표	- 생활 도구, 집의 모습, 풍속을 나타내는 어휘를 학습한다. - 과거 시제를 사용하여 옛날 생활 모습을 표현한다. - 과거와 현재의 풍속을 비교하는 표현을 학습한다.
	학습 전략	cooperation(1, 4차시), imagery(1, 4차시), comparing(2, 4차시), inferencing(1, 3, 4, 5차시), drawing(3차시), grouping(5차시), note-taking(1차시)
	차시 구성	1차시: learning about how people made and used tools in the Stone Age 2차시: learning about how people made and used tools in the Bronze and Iron Ages 3차시: comparing farming tools and living patterns in the past and present 4차시: comparing houses and living patterns in the past and present 5차시: learning about traditional holidays and customs

‘CLIL 수업 실연 단계’에서는 조별로 각 차시 수업의 전개 활동을 순서대로 이어서 발표하여 한 단원의 수업 전체 내용과 흐름을 한 눈에 보고 이해할 수 있도록 하였다. 차시 별로 35분의 전개 활동 중에서 교수 활동이 가장 잘 드러나는 부분을 10분씩 실연하도록 하여 1조당 50분씩 총 5주간 수업 실연을 진행하였다. 마지막 단계인 ‘CLIL 수업의 평가 단계’는 5개 조의 수업 실연을 모두 마친 뒤에 진행하였으며, CLIL 수업의 구상, 계획, 실연 단계에서 경험한 생각을 공유하고 피드백을 주고받게 하였다. 평가 단계에는 수업 구상, 계획, 실연의 어려움 정도와 초등영어 교육에의 CLIL 수업 적용 가능성에 대한 토론도 포함되었다.

3. 자료 수집 및 분석

설문은 CLIL 수업의 이해에 대해 사전과 사후 설문(각 16문항)으로 실시하였으며, 사후 설문에는 수업 계획의 어려움과 중요도(20문항), 수업 실행의 어려움과 중요도(18문항), 교수 전략(12문항), 교수 의지(3문항) 부분을 추가하여 응답하도록 하였다. 어려움과 중요도에 대해서는 각각의 정도를 5점 척도로 표시하게 하였고 나머지 문항에 대해서는 ‘매우 동의함’, ‘동의함’, ‘동의하지 않음’, ‘전혀 동의하지 않음’으로 표시하게 하였다. 사전 및 사후 설문의 신뢰도는 Cronbach alpha 값이 각각 .852와 .875였다. 설문 내용은 빈도 분석과 교차분석으로 양적 분석을 실시하였으며, 양적 결과를 해석하고 CLIL 수업의 적용 가능성을 논의하는 데에 피드백과 토론 내용을 참고하였다.

Ⅳ. 결과

1. CLIL 수업에 대한 사전 · 사후 인식 비교

CLIL 수업에 대한 예비교사들의 전반적인 인식에 대해 사전과 사후 반응을 비교하였으며, 그 결과를 표 4에 제시하였다.

표 4

CLIL 수업에 대한 인식의 사전 · 사후 비교 1

항목		SA	A	DA	SDA	항목		SA	A	DA	SDA
CLIL 차이 이해	사	1	4	8	12	수업 계획	사	1	10	9	5
	전	4.0[a]	16.0	32.0	48.0		전	4.0	40.0	36.0	20.0
	사	6	19	0	0		사	3	21	0	1
	후	24.0	76.0	0	0		후	12.0	84.0	0	4.0
	전	7	23	8	12		전	4	31	9	6
	체	14.0	46.0	16.0	24.0		체	8.0	62.0	18.0	12.0
	$\chi^2(1, N = 50) = 26.813^{***}$						$\chi^2(1, N = 50) = 16.570^{***}$				
영어 지도	사	0	10	13	2	교과 내용 지도	사	0	10	13	2
	전	0	40.0	52.0	8.0%		전	0	40.0	52.0	8.0
	사	2	19	3	1		사	3	17	4	1
	후	8.0	76.0	12.0	4.0		후	12.0	68.0	16.0	4.0
	전	2	29	16	3		전	3	27	17	3
	체	4.0	58.0	32.0	6.0		체	6.0	54.0	34.0	6.0
	$\chi^2(1, N = 50) = 11.376^{**}$						$\chi^2(1, N = 50) = 9.913^{*}$				
학교 현장 적용	사	1	6	10	8	정규 수업 대체	사	1	5	10	9
	전	4.0	24.0	40.0	32.0		전	4.0	20.0	40.0	36.0
	사	5	11	7	2		사	1	8	10	6
	후	20.0	44.0	28.0	8.0		후	4.0	32.0	40.0	24.0
	전	6	17	17	10		전	2	13	20	15
	체	12.0	34.0	34.0	20.0		체	4.0	26.0	40.0	30.0
	$\chi^2(1, N = 50) = 8.267^{*}$						$\chi^2(1, N = 50) = 1.292$				
영어 학습 전략 향상	사	2	8	10	5	교수 의지	사	2	11	7	5
	전	8.0	32.0	40.0	20.0		전	8.0	44.0	28.0	20.0
	사	3	9	11	2		사	4	14	5	2
	후	12.0	36.0	44.0	8.0		후	16.0	56.0	20.0	8.0
	전	5	17	21	7		전	6	25	12	7
	체	10.0	34.0	42.0	14.0		체	12.0	50.0	24.0	14.0
	$\chi^2(1, N = 50) = 1.592$						$\chi^2(1, N = 50) = 2.646$				

주. SA: 매우 동의함, A: 동의함, DA: 동의하지 않음, SDA: 전혀 동의하지 않음;
[a]백분율; $^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$

사전과 사후 간에 인식의 차이를 보이는 5개의 문항과 그렇지 않은 3개의 문항이 있었다. 우선 ‘CLIL 수업과 일반 영어 수업의 차이를 잘 알고 있다’는 진술에 대해 사전 설문에서는 부정적인 반응(SDA+DA, 80.0%) 비율이 긍정적인 반응(SA+A, 20.0%)보다 더 높았던 것에 반하여, 사후에는 모두 긍정적인 반응이었다. ‘CLIL 수업을 잘 계획할 수 있다’는 진술에 대해서도 사전 설문

의 경우 부정적인 반응(SDA+DS, 56.0%)이 긍정적인 반응(SA+A, 44.0%)보다 높았으나 사후 설문의 경우 거의 대부분 긍정적인 반응을 보였다. 이 두 문항에 대한 사전과 사후 인식의 차이는 통계적으로 유의미하였다.

다음으로 'CLIL 수업으로 영어를 잘 지도할 수 있다'는 진술과 'CLIL 수업으로 교과 내용을 잘 지도할 수 있다'는 진술에 대한 각각의 반응을 보면, 사전보다 사후에 부정적인 반응이 현저히 줄어들며(SDA+DA, 60.0%→16.0%, 60.0%→20.0%) 앞의 두 문항과 유사한 경향이 있음을 알 수 있다. 이 두 문항에 대한 사전과 사후의 인식 차이도 통계적으로 유의미하였다. 'CLIL 수업이 초등영어 교육 현장에 적용 가능하다'는 진술에 대한 반응은 사후 설문에서 부정적인 반응이 상당히 줄어들었고(SDA+DA, 72.0%→36.0%) 사전과 사후의 반응 차이가 통계적으로 유의미했던 반면, 'CLIL 수업이 정규 영어 수업을 대체할 수 있다'는 진술에 대해서는 사후 설문에서 부정적인 반응이 줄어든 정도가 크지 않았고(SDA+DA, 76.0%→64.0%) 사전과 사후 반응 사이에 통계적으로 유의미한 차이도 발견되지 않았다. CLIL 수업이 외국어 학습에서 학습 전략의 사용을 강조하므로 영어 학습 능력에 대한 예비교사들의 인식을 확인하고자 'CLIL 수업이 영어 학습 전략의 향상에 도움이 된다'라는 진술에 응답하게 했다. 그 결과 사후 설문에서 '전혀 동의하지 않는다'는 반응이 줄어들면서(SDA, 20.0%→8.0%) '매우 동의한다'와 '동의한다' 등 긍정적인 반응이 약간 늘었지만(SA+A, 40.0%→48.0%) 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다. 'CLIL 수업으로 영어를 지도할 의향이 있다'는 진술에 대해서는 사전 설문에서 긍정적인 반응(SA+A, 48.0%)과 부정적인 반응(SDA+DA, 52.0%)의 차이가 크지 않았던 반면, 사후 설문에서는 72.0%에 달하는 반응이 긍정적이었으나, 이러한 변화의 차이는 유의미하지 않았다.

설문 결과를 통해 확인된 예비교사들의 CLIL 수업에 대한 전반적인 인식은 이들이 CLIL 수업에 대해 학습하고 직접 수업을 계획 및 실연하는 경험을 거치며 긍정적으로 변화되었음을 알 수 있다. 일반 영어 수업과의 차이를 더 잘 이해하게 되고, 수업 계획을 세워 영어와 교과 내용을 동시에 가르칠 수 있으며, 초등영어 현장에 직접 적용해볼 수 있다는 의지를 확인할 수 있다. 반면에, 교육대학에서 영어 수업 실연을 통해 충분히 연습해 온 영어 지도에 비해 교과 내용의 지도 측면에서는 CLIL 방식에 대한 예비교사들의 확신이 아직 부족한 것으로 판단된다. 또한 CLIL 수업이 모든 학급의 모든 영어 수업 시간에 적용되기에는 무리라는 인식을 가지고 있음을 알 수 있다. CLIL 수업의 적용에 대해 예비교사들이 보수적인 인식을 보이는 경향은 설문의 다른 영역에서도 확인되며, 예비교사들의 성찰문과 CLIL 수업 실연에 대한 피드백 및 토론에서도 확인할 수 있었다.

CLIL 수업에 대한 전반적인 인식에 이어 각 학년별로 CLIL 수업 방식을 통해 초등 학습자들이 영어를 잘 학습할 수 있는지 그리고 교과 내용을 잘

학습할 수 있는지에 대해 응답하게 하였고, 이에 대한 결과는 표 5에 제시하였다.

표 5

CLIL 수업에 대한 인식 사전 · 사후 비교 2

항목		SA	A	DA	SDA	항목		SA	A	DA	SDA
3학년 영어 학습	사전	1	4	7	13	3학년 교과 내용 학습	사전	1	4	9	11
		4.0[a]	16.0	28.0	52.0			4.0	16.0	36.0	44.0
	사후	1	11	7	6		사후	1	8	11	5
		4.0	44.0	28.0	24.0			4.0	32.0	44.0	20.0
	전체	2	15	14	19		전체	2	12	20	16
		4.0	30.0	28.0	38.0			4.0	24.0	40.0	32.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 5.846$								$\chi^2(1, N = 50) = 3.783$	
4학년 영어 학습	사전	1	5	8	11	4학년 교과 내용 학습	사전	1	5	9	10
		4.0	20.0	32.0	44.0			4.0	20.0	36.0	40.0
	사후	1	13	6	5		사후	1	9	11	4
		4.0	52.0	24.0	20.0			4.0	36.0	44.0	16.0
	전체	2	18	14	16		전체	2	14	20	14
		4.0	36.0	28.0	32.0			4.0	28.0	40.0	28.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 6.091$								$\chi^2(1, N = 50) = 3.914$	
5학년 영어 학습	사전	1	12	7	5	5학년 교과 내용 학습	사전	1	10	9	5
		4.0	48.0	28.0	20.0			4.0	40.0	36.0	20.0
	사후	2	17	2	4		사후	2	18	1	4
		8.0	68.0	8.0	16.0			8.0	72.0	4.0	16.0
	전체	3	29	9	9		전체	3	28	10	9
		6.0	58.0	18.0	18.0			6.0	56.0	20.0	18.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 4.084$								$\chi^2(1, N = 50) = 9.130^{**}$	
6학년 영어 학습	사전	2	11	9	3	6학년 교과 내용 학습	사전	2	11	9	3
		8.0	44.0	36.0	12.0			8.0	44.0	36.0	12.0
	사후	4	17	3	1		사후	5	17	0	3
		16.0	68.0	12.0	4.0			20.0	68.0	0	12.0
	전체	6	28	12	4		전체	7	28	9	6
		12.0	56.0	24.0	8.0			14.0	56.0	18.0	12.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 5.952$								$\chi^2(1, N = 50) = 11.571^{**}$	

주. SA: 매우 동의함, A: 동의함, DA: 동의하지 않음, SDA: 전혀 동의하지 않음; [a]백분율; $^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$

우선 사전 설문에 대한 예비교사들의 반응을 살펴보겠다. 각 학년별 '초등학습자들이 CLIL 수업으로 영어를 잘 학습할 수 있을 것이다'에 대한 반응을 보면, 3, 4학년 학습자들의 경우 부정적인 응답이 두 학년 모두 76.0%(SDA+DA)를 넘었던 반면, 5, 6학년 학습자들의 경우 둘 다 긍정적인 답변(SA+A, 52.0%)과 부정적인 답변(SDA+DA, 48.0%)의 비율이 거의 비슷했다. 사전 설문에서 각 학년별로 '초등 학습자들이 CLIL 수업으로 교과 내용을 잘 학습할 수 있을 것이다'에 대한 반응도 이와 유사한 패턴을 보였다. 3, 4학년의 경우 둘 다 부정 응답(SDA+DA)이 76.0%를 넘었으나 5, 6학년의 경우에는 3, 4학년보다 긍정 답변(SA+A, 44.0%, 52.0%)과 부정 답변(SDA+DA, 56.0%, 48.0%)의

차이가 크지는 않았다. 즉 사전 설문에서는 3, 4학년의 경우 CLIL 수업을 통한 영어 학습 및 교과 내용 학습 효과에 대해 부정적 인식이 더 높았다면 5, 6학년의 경우에는 영어 및 교과 내용 학습 모두 CLIL 수업이 3, 4학년보다 더 긍정적인 효과가 있을 것이라고 인식함을 확인할 수 있다.

사후 설문에서는 학년별 학습 효과에 대한 예비교사들의 긍정적인 인식이 더 높아졌다. 영어 학습에 대해 전 학년 모두 긍정 비율이 증가하여 3학년의 경우에도 48.0%(SA+A)의 반응을 보였으며, 학년이 올라감에 따라 긍정 비율이 증가하였다. 특히 6학년의 경우에는 매우 동의한다는 반응(16.0%)과 동의한다는 반응(68.0%)을 합하면 아주 높은 긍정적인 답변(SA+A, 84.0%)을 보였다. 교과 내용 학습 효과에 대한 반응도 이와 거의 유사한 패턴을 보였다. 사전 설문 결과와 비교해볼 때, 사후 설문에서 모든 학년에 대해 학습 효과를 긍정적으로 인식하는 비율이 높아졌다. 3학년과 4학년의 경우 36.0%(SA+A)와 40.0%(SA+A)가 교과 내용 학습 효과에 대해 긍정적인 인식을 보였으며 학년에 따라 긍정 반응이 증가하여 5학년 80.0%(SA+A), 6학년 88.0%(SA+A)에 이르렀다.

전체적으로 예비교사들은 초등 학습자들의 학년이 높아짐에 따라 사전과 사후 설문 모두 영어 학습 및 교과 내용 학습의 효과가 클 것이라고 인식하는 비율이 증가하였고, 영어 학습과 교과 내용 학습 두 영역 모두 사전 설문보다 사후 설문에서 긍정적인 인식의 비율이 더 높았다. 학년 별 사후 인식의 변화는 앞에서 언급했듯이 교과 내용 학습과 영어 학습 두 영역에서 유사한 패턴을 보였지만, 두 영역 간에 차이도 발견되었다. 3, 4학년과 5, 6학년 간의 사후 긍정 비율의 차이가 영어 학습 측면보다 교과 내용 학습 측면에서 더 크게 나타났다. 교과 내용 학습의 경우에는 사후 긍정 비율이 3, 4학년은 각각 36.0%, 40.0%(SA+A)이고 5, 6학년은 각각 80.0%, 88.0%(SA+A)인 반면, 영어 학습의 경우에는 3, 4학년이 각각 48.0%, 56.0%(SA+A)이고 5, 6학년이 각각 76.0%, 84.0%(SA+A)를 차지함으로써, 영어 학습 측면보다 교과 내용 학습 측면에서 학년 군 간의 차이가 더 큰 편이다. 이러한 결과는 각 학년의 영어 및 교과 내용 학습 효과에 대한 사전 인식과 사후 인식의 교차분석 비교에서 5학년과 6학년의 교과 내용 학습의 경우에만 사전·사후 차이가 유의미했던 것과 관련이 있다. 다른 교차 분석 비교에서는 모두 사전과 사후 간의 차이가 유의미하지 않았다. 이는 영어 학습 효과 면에서 CLIL 수업은 학년마다 사전·사후의 인식 차이가 없고, 학년 간 차이에 대한 사후 인식에서도 유의미한 차이가 없음을 의미한다. 실제 영어 학습에 대한 사후 반응을 학년 간에 교차분석을 한 결과, χ^2값이 12.149로 통계적으로 유의미하지 않았다. 반면, 교과 내용 학습 효과에 대한 예비교사들의 사후 인식은 3, 4학년과 5, 6학년 간에 뚜렷한 차이를 보였으며, 앞서 언급한 바와 같이 5, 6학년의 경우는 3, 4학년과 달리 사전·사후 차이가 유의미하였다.

2. CLIL 수업 계획

CLIL 수업을 경험한 예비교사들이 수업 계획에 필요한 요소들에 대해 인식하는 어려움과 중요함의 정도를 5점 척도로 표시하였으며, 그 결과는 표 6과 같다.

표 6

CLIL 수업 계획의 난도와 중요도

항목		5[a]	4	3	2	1	항목		5	4	3	2	1
교과활동선정	난도	5	7	7	5	1	영어목표설정	난도	7	4	7	6	1
	중요	20.0[b]	28.0	28.0	20.0	4.0		중요	28.0	16.0	28.0	24.0	4.0
	전체	7	14	3	1	0		전체	9	9	6	1	0
		28.0	56.0	12.0	4.0	0			36.0	36.0	24.0	4.0	0
		12	21	10	6	1			16	13	13	7	1
		24.0	42.0	20.0	12.0	2.0			32.0	26.0	26.0	14.0	2.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 1.284$							$\chi^2(1, N = 50) = 6.821$				
단어문장선정	난도	5	7	7	5	1	영어수준고려	난도	8	12	4	1	0
	중요	20.0	28.0	28.0	20.0	4.0		중요	32.0	48.0	16.0	4.0	0
	전체	10	7	6	2	0		전체	12	6	6	1	0
		40.0	28.0	24.0	8.0	0			48.0	24.0	24.0	4.0	0
		15	14	13	7	2			20	18	10	2	0
		30.0	28.0	26.0	14.0	4.0			40.0	36.0	20.0	4.0	0
		$\chi^2(1, N = 50) = 3.011$							$\chi^2(1, N = 50) = 3.200$				
교과내용TT	난도	4	5	5	6	5	영어입력TT	난도	4	7	5	6	3
	중요	16.0	20.0	20.0	24.0	20.0		중요	16.0	28.0	20.0	24.0	12.0
	전체	7	10	7	1	0		전체	6	9	9	1	0
		28.0	40.0	28.0	4.0	0			24.0	36.0	36.0	4.0	0
		11	15	12	7	5			10	16	14	7	3
		22.0	30.0	24.0	14.0	10.0			20.0	32.0	28.0	14.0	6.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 9.040$							$\chi^2(1, N = 50) = 8.364$				
학습전략선정	난도	3	5	8	5	4	자료교구개발	난도	3	1	7	5	9
	중요	12.0	20.0	32.0	20.0	16.0		중요	12.0	4.0	28.0	20.0	36.0
	전체	4	9	9	2	1		전체	6	8	6	3	2
		16.0	36.0	36.0	8.0	4.0			24.0	32.0	24.0	12.0	8.0
		7	14	17	7	5			9	9	13	8	11
		14.0	28.0	34.0	14.0	10.0			18.0	18.0	26.0	16.0	22.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 4.430$							$\chi^2(1, N = 50) = 11.476^*$				
활동지개발	난도	3	1	5	5	11							
	중요	12.0	4.0	20.0	20.0	44.0							
	전체	3	7	9	4	2							
		12.0	28.0	36.0	16.0	8.0							
		6	8	14	9	13							
		12.0	16.0	28.0	18.0	26.0							
		$\chi^2(1, N = 50) = 11.985^*$											

주. TT: teacher talk(교사 언어); [a]최고 난도/최고 중요; [b]백분율; $^*p < .05$

CLIL 수업을 계획하는 단계에서 예비교사들이 가장 어렵게 인식하는 요소는 '학습자의 영어 수준에 맞게 조정'이었으며, 이 요소의 고난도 비율 (5 = 32.0%, 4 = 48.0%)이 나머지 요소들의 경우보다 매우 높았다. 다음으로 5와 4의 고난도 비율이 높은 요소들은 '교과 활동 선정'(48.0%), '영어 단어 및 문장 선정'(48.0%), '영어 목표 설정'(44.0%), '영어 입력을 제공하는 교사 언어 사용 계획'(44.0%), '교과 내용을 전달하는 교사 언어 사용 계획'(36.0%), '학습 전략 선정'(32.0%) 순이었다. 상대적으로 고난도 비율이 적은 요소들은 '자료 및 교구 개발'(16.0%)과 '활동지 개발'(16.0%) 이었다.

동일 요소들에 대해 예비교사들이 CLIL 수업 계획에서 중요하다고 인식하는 정도를 살펴보면 다음과 같다. 중요도 5와 4 수준의 비율을 합했을 때 가장 높은 비율을 보인 요소는 '교과 활동 선정'(84.0%)이며, 그 다음으로 '영어 목표 설정'(72.0%)과 '영어 수준 조정'(72.0%), '단어 및 문장 선정(68.0%), '교과 내용 전달 교사 언어'(68.0%) 등이 비슷한 비율을 보였다. 그러나 중요도 5 수준만 기준으로 하면, '영어 수준 조정'(48.0%)이 가장 어렵게 인식하는 요소였으며, 그 다음으로 '단어 및 문장 선정'(40.0%), '영어 목표 설정'(36.0%), '교과 활동 선정'(28.0%), '교과 내용 전달 교사 언어'(28.0%) 순이었다. 나머지 '영어 입력을 위한 교사 언어'(24.0%), '자료 및 교구 개발'(24.0%), '학습 전략 선정'(16.0%), '활동지 개발'(12.0%) 요소들은 상대적으로 중요도가 낮은 것으로 인식하였다.

수업 계획의 각 요소에 대해 예비교사들이 인식하는 중요도 및 난도를 전체적으로 살펴보면, 표 6에서 보듯이 각 요소에 대해 난도 5와 4의 반응 빈도보다 중요도 5와 4의 빈도가 더 많은 편이다. 특히 '자료 교구 개발'과 '활동지 개발'은 난도와 중요도의 반응 빈도의 차이가 크게 나타났다. 수업 계획 요소별로 난도와 중요도를 교차 분석한 결과 유의미한 차이를 보인 것은 이 두 요소였으며, 다른 요소들은 어렵다고 인식하는 정도와 중요하다고 인식하는 정도 간의 반응 빈도 차이가 유의미하지는 않았다. 이는 다른 요소들의 경우 예비교사들이 중요하다고 인식하는 것만큼 수업 계획에서도 어렵다고 인식하고 있음을 의미하며, 반면 자료 개발 및 활동지 개발의 경우에는 중요도에 비해 어렵지 않은 요소로 인식하고 있음을 의미한다.

3. CLIL 수업 실행

예비교사들에게 CLIL 수업 실행의 난도와 중요도에 대해 어떻게 인식하고 있는지 실행 요소별로 응답하게 하였으며, 그 결과는 표 7에 제시하였다. 우선 수업 실행 난도에 대해 난도 5와 4 수준의 반응 비율을 항목별로 살펴보면, 예비교사들이 가장 어렵다고 인식한 실행 요소들은 '교과 목표 달성'(52.0%)과 '영어 목표 달성'(48.0%)이었으며, 그 다음으로 어렵게 인식하는 실행 요소들은 '영어 입력 제공을 위한 교사 언어 사용'(44.0%), '교과 내용

전달을 위한 교사 언어 사용'(40.0%), '학습 전략 사용을 통한 활동 참여 유도'(36.0%)였다. '학습 자료 내용의 전달'(28.0%), '활동 시범'(16.0%), '활동 절차 및 방법 설명'(12.0%) 등은 상대적으로 실행 난도가 낮은 것으로 인식하였다.

표 7

CLIL 수업 실행의 난도와 중요도

항목		5[a]	4	3	2	1	항목		5	4	3	2	1
교과목표달성	난도	1	12	8	3	1	영어목표달성	난도	7	5	9	3	1
		4.0[b]	48.0	32.0	12.0	4.0			28.0	20.0	36.0	12.0	4.0
	중요	8	10	6	1	0		중요	7	10	7	1	0
		32.0	40.0	24.0	4.0	0			28.0	40.0	28.0	4.0	0
	전체	9	22	14	4	1		전체	14	15	16	4	1
		18.0	44.0	28.0	8.0	2.0			28.0	30.0	32.0	8.0	2.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 7.912$							$\chi^2(1, N = 50) = 3.917$				
교과내용TT사용	난도	4	6	14	1	0	영어입력TT사용	난도	5	6	10	3	1
		16.0	24.0	56.0	4.0	0			20.0	24.0	40.0	12.0	4.0
	중요	8	9	7	1	0		중요	7	11	6	1	0
		32.0	36.0	28.0	4.0	0			28.0	44.0	24.0	4.0	0
	전체	12	15	21	2	0		전체	12	17	16	4	1
		24.0	30.0	42.0	4.0	0			10.0	28.0	30.0	22.0	10.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 4.267$							$\chi^2(1, N = 50) = 4.804$				
전략사용유도	난도	1	8	8	8	0	자료내용전달	난도	1	6	6	8	4
		4.0	32.0	32.0	32.0	0			4.0	24.0	24.0	32.0	16.0
	중요	3	13	9	0	0		중요	4	8	9	3	1
		12.0	52.0	36.0	0	0			16.0	32.0	36.0	12.0	4.0
	전체	4	21	17	8	0		전체	5	14	15	11	5
		8.0	42.0	34.0	16.0	0			10.0	28.0	30.0	22.0	10.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 10.249^*$							$\chi^2(1, N = 50) = 6.758$				
활동시범	난도	2	2	10	7	4	활동설명	난도	1	2	7	10	5
		8.0	8.0	40.0	28.0	16.0			4.0	8.0	28.0	40.0	20.0
	중요	7	8	8	1	1		중요	2	4	12	6	1
		28.0	32.0	32.0	4.0	4.0			8.0	16.0	48.0	24.0	4.0
	전체	9	10	18	8	5		전체	3	6	19	16	6
		18.0	20.0	36.0	16.0	10.0			6.0	12.0	38.0	32.0	12.0
		$\chi^2(1, N = 50) = 12.900^*$							$\chi^2(1, N = 50) = 5.982$				

주. TT: teacher talk(교사 언어); [a]최고 난도/최고 중요; [b]백분율; $^*p < .05$

CLIL 수업에서 실행의 중요도에 대한 예비교사들의 반응을 중요도 5와 4 수준의 비율 합으로 살펴보면, 가장 어렵게 인식하는 '교과 목표 달성'(72.0%)

과 ‘영어 목표 달성’(68.0%)은 중요하다는 인식의 비율도 높았다. 또한 ‘영어 입력 제공을 위한 교사 언어 사용’(72.0%), ‘교과 내용 전달을 위한 교사 언어 사용’(68.0%), ‘학습 전략 사용을 통한 활동 참여 유도’(64.0%), ‘활동 시범’(60.0%) 등도 중요하다는 반응 비율이 높은 요소들이었다. 반면, ‘학습 자료의 내용 전달’(48.0%)과 ‘활동 절차 및 방법 설명’(24.0%)은 중요하다는 반응이 상대적으로 낮았다.

CLIL 수업 실행에 대한 예비교사들의 인식을 전체적으로 살펴보면, ‘자료 내용 전달’, ‘활동 시범’, ‘활동 설명’을 제외한 수업 실행 요소 항목에 대한 고난도의 반응이 저난도의 반응보다 많고, 중요도는 ‘활동 설명’을 제외한 모든 항목에서 상위 수준의 중요도 반응이 하위 수준의 중요도 반응보다 더 많다. 또한 전반적으로 상위 수준의 중요도 반응이 상위 수준의 난도(고난도) 반응보다 더 많다. 구체적으로 실행 항목별로 난도와 중요도의 5점 척도에서 각 구간의 반응 빈도를 비교해보면, 중요도의 반응이 난도의 반응보다 왼쪽(5점)으로 더 치우쳐 있다. 예를 들어, ‘교과 목표 달성’의 경우 5점과 4점을 합한 비율은 중요도(72.0%)가 난도(52.0%)보다 더 높다. 반면 2점과 1점을 합한 비율은 난도(16.0%)가 중요도(4.0%)보다 더 높다. 다른 항목들도 마찬가지의 패턴을 보이며 이렇게 동일한 항목에 대해 난도와 중요도의 반응 빈도에 유의미한 차이가 있는지 교차분석으로 비교해보았다. 그 결과 ‘학습 전략 사용 유도’와 ‘활동 시범’의 경우에는 난도와 중요도 간에 유의미한 차이가 있음을 확인하였다. ‘교과 목표 달성’을 비롯하여 나머지 항목들도 난도와 중요도의 반응 빈도 간에 차이를 보였지만 유의미한 차이는 아니었다. 종합적으로, 중요도 인식 비율이 높았던 항목들 중 영어 및 교과 내용 목표 달성이나 영어 입력 및 교과 내용을 위한 교사 언어의 사용 등은 예비교사들이 수업 실연에서 실행하기가 어렵다고 인식하며, 학습자들이 학습 전략을 사용하도록 유도하고 활동의 시범을 보여주는 것에 대해서는 중요성에 비해 어렵지 않게 실행할 수 있다는 인식을 가지고 있음을 의미한다.

4. CLIL 수업 전략

예비교사들에게 CLIL 수업을 실행할 때 어떤 교수 전략을 어느 정도 사용할 것인지 조사하였고, 이들은 각 교수 전략에 대해 표 8과 같이 응답하였다. 예비교사들이 CLIL 수업에서 가장 높은 빈도로 사용하겠다고 응답한 전략은 그림, 사진, 동영상 등의 ‘시각 자료 이용’이었다(빈도 4 = 52.0%, 빈도 3 = 32.0%). 최고 빈도 4를 기준으로 볼 때 그 다음으로 높은 비율의 전략들은 ‘시범으로 절차 설명’(32.0%)과 ‘그래픽 조직자 이용’(29.2)이었다. 빈도 4와 3의 비율을 합하면 교수 전략의 순위가 달라지는데, ‘주요 개념 단어 반복’(80.0%), ‘이해 점검’(68.0%), ‘중요 내용 반복’(68.0%) 등이 높은 비율을 보

였다. ‘그래픽 조직자 이용’의 경우에는 상대적으로 낮은 빈도로 응답한 예비교사들의 비율도 높았다(빈도 2 = 29.2%, 빈도 1 = 29.2%).

표 8

CLIL 교수 전략 항목 간 비교

항목	4[a]	3	2	1	항목	4	3	2	1
중요 내용 반복	5	12	7	1	주요 개념	4	16	3	2
	20.0[b]	48.0	28.0	4.0	단어 반복	16.0	64.0	12.0	8.0
그래픽 조직자	7	3	7	7	시각 자료	13	8	3	1
이용[c]	29.2	12.4	29.2	29.2	이용	52.0	32.0	12.0	4.0
시범으로 절차	8	7	6	4	이해 점검	6	11	7	1
설명	32.0	28.0	24.0	16.0		24.0	44.0	28.0	4.0

$\chi^2(5, N = 149) = 32.565^{**}$

주. [a]최고 빈도; [b]백분율; [c]소수점 둘째 자리 반올림; $^{**}p < .01$

‘그래픽 조직자 이용’ 전략의 사용 빈도에 대해 예비교사들이 상반된 반응을 보이는 이유는 이 교수 전략의 사용 방법과 효과에 대해 예비교사들이 이해하는 정도가 서로 차이를 보이기 때문인 것 같다. 이에 대해서는 6절에서 논의하겠다. 표 8에서 보듯이 교수 전략의 사용에 대한 예비교사들의 반응 빈도는 전략 간에 유의미한 차이를 보였다. 그러나 순위의 차이는 있으나 모든 전략에 대해 예비교사들의 고빈도 반응 비율이 높다는 결과는, 교수 전략의 적극적인 사용이 CLIL 수업을 받는 학습자들의 학습 이해를 돕고 학습의 효과를 높인다는 인식을 예비교사들이 가지고 있음을 보여준다.

5. 영어 학습과 교과 내용 학습의 비교

1절에서 예비교사들은 CLIL 수업에 대한 이해에서 사전·사후 반응 간에 차이를 보였음을 확인하였다(표 3 참조). 이번에는 이들이 CLIL 수업에 대해 얼마나 잘 이해하는지를 구체적으로 파악하기 위해 수업의 목표와 같이 명확한 차이를 보이는 항목보다는 실제 수업 실행과 관련된 항목들에 대해 답하게 하였으며 결과는 표 9와 같다. 표 9에 제시된 각 항목에 대해 CLIL 수업과 일반 영어 수업 사이에 가장 큰 차이가 있다고 판단하는 항목 3가지를 선택하도록 하였고, 여러 항목 중 가장 높은 응답을 보인 것은 ‘학습할 영어 표현’과 ‘교사 언어’였다. 그 다음으로 높은 순위는 ‘개념 설명 방식’과 ‘교사-학생 상호작용’이었다. ‘교사-학생 상호작용’에 비해 ‘학생-학생 상호작용’은 반응의 빈도가 낮은 편이었으며, 나머지 항목들도 빈도가 높지 않았다. 예비교사들은 CLIL 수업과 일반 영어 수업에서 학습자들이 학습해야 할 영어 표현과 교사 언어가 가장 큰 차이를 보인다고 생각하고 있으며, 학습자들의 이해를 돕기

위해 교사가 개념을 설명하고 학습자들과 상호작용하는 방식에서도 두 유형의 수업 간에 큰 차이가 있다고 판단함을 알 수 있다.

표 9

CLIL 수업과 일반 영어 수업의 차이

항목	빈도	항목	빈도	항목	빈도
학습 영어 표현	16[a]	교사 언어	16	개념 설명 방식	14
교사-학생 상호작용	12	학생간 상호 작용	5	활동 유형	8
활동 절차 설명	1	교수학습 자료	1	교수학습 평가	2

주. [a]3순위까지 복수 응답 빈도

CLIL 수업에 대한 이해를 조사하기 위한 또 다른 설문으로 예비교사들이 CLIL 수업의 두 학습 영역—교과 내용 학습과 영어 학습—에 대해 어떻게 생각하는지를 응답하게 하였다(표 10 참조).

표 10

CLIL 교수 전략의 교과 내용과 영어 학습 영역 간 비교

항목		4[a]	3	2	1	항목		4	3	2	1
활동 중 모니터링	교과 내용	10 40.0[b]	7 28.0	6 24.0	2 8.0	오류 수정	교과 내용	4 16.0	5 20.0	7 28.0	9 36.0
	영어 사용	4 16.0	12 48.0	6 24.0	3 12.0		영어 사용	2 8.3	3 12.5	5 20.8	14 58.3
	전체	14 28.0	19 38.0	12 24.0	5 10.0		전체	6 12.2	8 16.3	12 24.5	23 46.9
		$\chi^2(1, N = 50) = 4.087$						$\chi^2(1, N = 49) = 2.568$			

주. [a]최고 빈도, [b]백분율

우선 학습자들이 수업 활동을 하는 동안 각 영역에 대해 얼마나 모니터링을 할 것인지에 대한 응답을 보면, 빈도 4에 해당하는 비율은 '교과 내용'(40.0%)이 '영어 사용'(16.0%)보다 높았지만 전체적인 빈도의 차이는 유의미하지 않았다. 오류 수정에 대해서도 유의미한 반응 빈도의 차이를 보이지는 않았다. 이는 예비교사들이 교과 내용 학습과 영어 학습이라는 두 가지 목표를 달성해야 하는 CLIL 수업의 특징을 제대로 이해하고 있다고 해석할 수 있다. 학습의 두 영역 모두 고빈도 비율은 활동 모니터링이 오류 수정보다 상대적으로 높았다.

이번에는 교사 언어 사용의 난도와 중요도 각각에 대해 교과 내용 학습과 영어 학습 두 영역 간에 차이가 있는지를 비교해보았다. 표 11에서 보듯이 교사 언어 사용의 난도와 중요도 둘 다 두 영역 간에 유의미한 차이는 없었다. 즉 교과 내용 전달을 위한 교사 언어 사용이나 영어 입력 제공으로의 교

사 언어 사용 간에 어려움의 정도에 차이가 없으며 중요도에도 차이가 없었다. 예비교사들은 교과 내용을 학습자들에게 이해시키기 위해 언어를 조절하여 사용하는 것이나 학습자들의 영어 학습에 도움이 되도록 교사가 언어를 조절하여 사용하는 것 둘다 어려움의 정도가 비슷하다고 생각하고 있으며, 두 유형의 교사 언어 사용이 모두 중요하다고 인식함을 알 수 있다.

표 11

CLIL 교사 언어의 교과 내용과 영어 학습 영역 간 비교

항목		5[a]	4	3	2	1	항목		5	4	3	2	1
난도	교과 내용	4	5	5	6	5	중요도	교과 내용	7	9	7	1	1
		16.0[b]	20.0	20.0	24.0	20.0			28.0	36.0	28.0	4.0	4.0
	영어 입력	4	7	5	6	3		영어 입력	6	9	9	1	0
		16.0	28.0	20.0	24.0	12.0			24.0	36.0	36.0	4.0	0
	전체	8.0	12	10	12	8		전체	13	18	16	2	1
		16.0	24.0	20.0	24.0	16.0			26.0	36.0	32.0	4.0	2.0
$\chi^2(1, N = 50) = .833$							$\chi^2(1, N = 50) = 1.360$						

주. [a]최고 난도/최고 중요, [b]백분율

6. 논의

CLIL 수업에 대한 예비교사들의 전반적인 인식은 CLIL 수업에 대해 학습하고 직접 수업을 실연하기 전과 후에 변화가 있었다. 이들은 일반 영어 수업과의 차이를 더 잘 이해하게 되었고, 스스로 CLIL 수업을 잘 계획하고 영어와 교과 내용을 잘 지도할 수 있다는 인식이 더 높아졌다. CLIL 수업을 초등영어 수업 현장에 적용할 수 있다는 인식도 이전보다 높아졌다. 예비교사들은 CLIL 수업에 부담을 느끼면서도 상당한 도전 의식을 보이며 수업을 계획하고 실연하였으며, 이 과정을 통해 초등영어 현장 적용 가능성을 직접 탐색해볼 수 있었던 것 같다. 반면, CLIL 수업을 통해 학습 능력을 향상시키는 것과 CLIL 수업이 정규 영어 수업을 대체하는 것에 대해서는 여전히 부정적인 인식을 가지는 예비교사들이 상당히 있었다. CLIL 수업으로 초등영어 학습자들을 지도하겠다는 교수 의지를 보이는 예비교사들의 수가 이전보다 늘었지만 “과목별 핵심 용어를 영어로 바꾸니 영어 어휘가 학생들 수준에 비해 너무 어려워진다”고 하며 여전히 소극적인 태도를 보이는 예비교사들도 적지 않았다.

CLIL 수업에 대해 예비교사들이 부정적인 인식을 갖는 것은 예비교사들이 초등 학습자들을 고려하여 응답한 내용에서 그 이유를 찾을 수 있다. ‘잘 가르칠 수 있는가’라는 교수자의 입장이 아니라 ‘초등 학습자들이 잘 배울 수 있는가’라는 학습자의 입장을 고려한 예비교사들의 설문 응답을 보면 초등 학습자의 학년 군에 따라 이들의 판단이 달랐다. 예비교사들은 3, 4학년 학습

자들과 5, 6학년 학습자들에 대한 판단에 차이를 보였는데, 3, 4학년 군은 5, 6학년 군에 비해 영어 학습과 교과 내용 학습 두 영역에서 CLIL 수업의 효과가 적을 것이라는 인식을 가지고 있었다. 3, 4학년 학습자의 학습 효과에 대한 이러한 인식이 사전보다 사후에 다소 긍정적인 방향으로 변화되기는 했으나 CLIL 수업 실연과 평가를 모두 마친 이후에도 여전히 5, 6학년 학습자들에 비해 부정적인 입장을 보이는 예비교사들이 남아 있었다. 5, 6학년 학습자들에 대해서는 영어 학습과 교과 내용 학습을 잘 할 것이라는 예비교사들의 인식이 사전에도 높았고 이러한 인식이 사후에는 더 높아졌다. 특히 5, 6학년이 교과 내용 학습을 잘할 수 있다는 인식이 매우 높아졌다. CLIL 수업에 대한 소극적인 태도는 수업의 대상으로 3, 4학년 학습자들을 고려할 때 더 두드러지는 것으로 이해된다. 이들은 "3학년 교과 내용을 6학년 학습자들에게 영어로 가르치기는 것도 어려운데, 3학년 학습자들에게 3학년 교과 내용은 물론이고 1, 2학년 교과 내용을 가르치는 것이 상대적으로 더 힘들 것"이라고 판단하였다.

CLIL 수업 계획과 수업 실행의 어려움도 CLIL 수업에 대한 인식과 수업을 시도하려는 의지에 부정적인 영향을 줄 수 있다. 특히 어려움을 느끼는 요소들이 수업 계획과 실행에서 중요하다고 판단하는 것이라면 부정적인 영향을 더 주게 될 것이다. 예비교사들은 CLIL 수업을 계획할 때 단원의 교과 내용 목표를 확인한 뒤, 교과 활동 선정, 영어 목표 설정, 영어 단어와 문장 선정, 학생들의 영어 수준에 맞게 조정, 학습 전략 선정, 교사 언어 사용 계획, 활동지 개발, 자료 및 교구 개발의 순서로 준비 과정을 진행하였다. 이러한 일련의 과정을 거치면서 이들이 가장 어려움을 느꼈던 요소는 CLIL 수업의 교과 내용 학습에 필요한 영어 표현을 실제 초등 학습자들의 영어 수준에 맞게 조정하는 것이었다. 이 요소는 교과 내용 목표를 달성하는 데 필요한 영어 표현을 학습자가 실제로 학습할 수 있도록 영어의 수준을 조정하는 것으로서, 교과 내용을 잘 반영하더라도 설정한 영어 단어와 문장 수준이 학습자의 영어 수준보다 너무 높아서도 안되고 설정한 영어 수준이 너무 낮아서 교과 내용을 제대로 반영하지 못하는 일이 발생해서도 안된다. 따라서 교과 내용을 표현하는 데 필요한 영어 수준과 학습자의 현재 영어 수준 간에 균형을 잘 유지하는 것이 관건이며 실제 CLIL 수업에서 가장 세심하게 계획되어야 할 부분이다.

학습자의 영어 수준을 고려하여 조정하는 것은 예비교사들이 수업 계획에서 가장 중요하게 여기는 요소이기도 하였다. 교과 내용과 영어 학습 목표가 서로 잘 어울리더라도 학습자들이 실제로 학습하고 그 효과가 있으려면 수업의 당사자인 학습자들의 영어 수준에 적절해야 하므로 예비교사들은 이 요소를 중요한 수업 계획의 부분으로 파악하였다. 즉 예비교사들은 목표 설정 자체보다도 실제 학습이 이루어지도록 목표와 학습 내용을 세밀하게 조정하는

것이 가장 어렵고 동시에 수업의 효과 측면에서 중요한 것으로 인식하는 것이다.

수업 실행 측면에서는 예비교사들이 교과 내용 및 영어 학습 목표의 달성, 교과 내용 전달을 위한 교사 언어와 영어 입력 제공으로의 교사 언어 사용, 활동 전략 사용 유도 그리고 활동 시범 등을 중요한 요소로 인식하고 있었으며, 교과 내용 및 영어 학습 목표의 달성은 예비교사들이 실행하기 어려운 요소라고 판단하기도 하였다. 교사 언어의 사용과 학습 전략 사용 유도는 중요도에 비해 실행하기 어렵지 않다고 판단하였으며, 특히 활동 시범은 자료 내용의 전달이나 활동 설명처럼 예비교사들이 수업 실행에서 자신 있어 하는 요소였다.

예비교사들이 CLIL 수업 실행 요소들을 그 중요도에 비해 실행하기 어렵지 않다는 반응을 보이며 전반적으로 자신감을 나타낸 만큼, 이들이 수업에서 교수 전략을 어떻게 사용할 것인지를 묻는 설문에서 그래픽 조직자 이용을 제외한 모든 교수 전략에 대해 전반적으로 높은 빈도로 사용하겠다고 답하였다. 가장 많이 사용하겠다고 답한 교수 전략은 시각 자료의 이용이었다. 중요 내용이나 주요 개념을 나타내는 단어의 반복 그리고 이해 점검이나 시범을 통한 절차 설명도 자주 사용하겠다고 답한 교수 전략이었지만 시각 자료의 이용에 대해서는 거의 대부분의 예비교사들이 자주 사용할 전략이라고 답하였다. 이들은 시각 자료의 이용에 대해 “타 교과목을 영어로 하는 수업은 반드시 그림이나 사진과 같은 많은 시각 자료가 필요한데, 교사가 아무리 쉬운 영어를 사용한다고 해도 학생들이 완전히 이해한다는 확신이 없기 때문”에 더 의존하게 된다는 인식을 보였다

동일한 시각적 자료인 그래픽 조직자의 이용에 대해서는 예비교사들의 의견이 갈렸으며 낮은 빈도의 반응이 높은 빈도의 반응보다 더 많았다. 예비교사들에게는 같은 시각적 자료임에도 그림, 사진, 동영상 등의 자료가 도표, 차트, 그래프, 숫자, 문자 등으로 이루어진 자료보다 초등 학습자들에게 효과적이라고 판단하는 것으로 추론된다. 일례로 사회 과목의 ‘시대에 따라 다른 삶의 모습’의 수업을 진행한 예비교사들은 개념을 설명하는 동안 구석기 시대의 생활상을 표현한 지도서 그림 한 장을 설명의 흐름에 맞게 부분적으로 보여주는 것이 아니라 통 그림으로 계속 보여주었다. 또한 동물의 생활 단원에서 여러 동물을 제시할 때 각각 사진 한 장을 두고 특징을 설명하기도 하였다. 이와 같이 개념을 설명할 때 구체적인 내용을 구조화한 뒤 단계적으로 정보의 흐름을 보여주어야 하는 상황에서도 학습자의 입장에서 자료의 정보처리가 어떻게 이루어지는가에 대한 인식 없이 시각 자료의 구체적인 제시 방식이 미숙함을 보였다.

중요 내용 반복이나 주요 개념 단어 반복은 대부분의 예비교사들이 자주 사용하겠다고 답한 교수 전략이었지만 1순위로 답한 예비교사들의 수는 다른 교수 전략들보다 오히려 상대적으로 적었다. 예비교사들이 수업을 진행하는

당사자로서는 이와 같이 답하였지만, 관찰자 및 평가자 입장에서 다른 예비교사들의 수업을 관찰한 뒤 피드백을 줄 때에는 중요 내용 반복이나 주요 개념을 나타내는 영어 단어들을 반복하지 않아서 초등 학습자들이 수업 내용을 이해하고 학습하는 데 어려움이 있을 것이라는 의견들이 피드백으로 많이 제시되었다.

> 사회 교과와 관련된 시각자료 제시는 깊이 고민하지 않아도 되지만, 영어 학습과 관련된 시각 자료는 꼼꼼히 제시해야 한다. 사진이나 동영상을 제시할 때 그와 관련된 어휘와 문장을 같이 제시해주어야 한다. 예를 들어 동굴 사진을 보여주며 “cave”나 “They lived in a cave.”라는 표현을 해야 한다.

예비교사들은 CLIL 수업이 일반 영어 수업과 다른 특징으로써 학습할 영어 표현, 교사 언어, 개념 설명 방식 그리고 교사와 학생의 상호작용 방식을 선택하였다. CLIL 수업을 준비하면서 교과 내용과 외국어 학습의 통합이라는 특징을 드러내기 위해 가장 집중적으로 이들이 연구한 부분이 바로 수업 시간에 다룰 영어 단어와 문장 형식을 결정하는 일이었다. 일상적인 주제의 일반 초등영어 수업과 달리 교과 내용을 다루기 때문에 영어 학습 측면에서 선정해야 할 단어와 문장이 초등영어 교과서에서 일반적으로 사용되는 것과는 차이가 있기 때문이다. 특히 ‘magnet, pole, attract, repel” 등의 과학 교과에서 사용되는 단어는 교육과정의 초등 어휘와 차이가 매우 크다. 또한 학습자들에게 교과 내용을 제시하고 학습 활동에 참여시키기 위해 사용되는 교사 언어는 달라질 수밖에 없으며 타 교과에서 다루는 개념이 일반 영어 수업에서 다루는 매우 기초적인 개념과 차이가 있고 좀 더 복잡하므로 개념 자체를 학습자의 이해 수준에 맞추어 설명해야 하는 어려움이 있기 때문이다. 예비교사들은 이러한 특성을 잘 이해하였으며 다음과 같은 피드백 의견이 제시되었다.

> 교사가 사용하는 언어 표현을 더 단순화하고 반복 사용해야 한다. 특히 사회 과목은 주먹도끼, 돌팽이, 뗀석기, 간석기, 반달, 돌칼 등 설명하기 어려운 개념들이 많고 다양한 내용을 익히는 경우가 많기 때문에 다양한 내용 가운데 반복되는 표현을 학생들이 이해하기 쉽게 다듬어 반복적으로 제시하며 다양한 발문을 통해 학습자들의 이해를 유도해야 한다.

또한 교사-학생 간 상호작용도 예비교사들이 일반 영어 수업과 차이가 큰 특징으로 판단하였는데, 교과에서 다루는 복잡한 개념을 학생들에게 이해시키기 위해 일반 영어 수업보다 의미 협상이 더 다양하고 빈번하게 이루어져야 하기 때문이다(Lightbown, 2014).

예비교사들이 CLIL 수업에서 학습 목표의 두 영역, 교과 내용 목표와 영어 학습 목표의 관계에 대해 어떻게 생각하고 있는지 파악하기 위해 교수 전략

중 활동 모니터링과 오류 수정에 대한 반응을 두 영역 간에 비교해보았을 때 영역 간 차이가 없음을 발견하였다. 이들은 CLIL 수업을 진행할 때 학습자들이 활동에 참여하는 동안 교과 내용과 영어 학습이 둘 다 잘 이루어져야 하며, 이에 따라 오류 수정도 두 영역 간에 비슷한 정도로 이루어져야 한다는 인식을 갖고 있다고 판단된다. 그러나 전반적으로 학습자의 오류에 대한 수정은 활동 중 학습 모니터링에 비해 낮은 빈도의 반응이 많았으며, 오류 수정에 대한 낮은 빈도는 교과 내용의 오개념 형성 가능성에 대해 다음에 제시한 예비교사들의 피드백과 관련하여 이들의 인식이 다소 모순된 것처럼 보이기도 한다.

> 과학적 개념을 영어로 정확하게 전달하기 어려워 단순화하다 보면 학생들에게 오개념을 형성하게 할 수 있다. 과학 과목에서 어려워도 정확한 용어를 사용해야 하는가에 대한 고민을 많이 하게 된다.

마지막으로 예비교사들에게 CLIL 수업 실연을 마친 뒤 이 수업 방식으로 초등영어 학습자들을 가르칠 의지가 있는지에 대해 과목을 두 영역으로 구분하여 질문을 하였으며, 결과는 표 12와 같이 나타났다. 표 12에서 보듯이 사회 및 도덕 과목의 경우에는 부정의 반응(SDA+DA, 64.0%)이 훨씬 많았으며 수학과 과학 과목의 경우에는 긍정적인 반응(SA+A, 60.0%)이 많았다. 두 과목 영역 간의 차이는 각 교과 영역에서 다루는 학습 개념의 특성 때문인 것으로 추론된다.

표 12
CLIL 수업에 대한 교수 의지

		SA	A	DA	SDA		SA	A	DA	SDA
과목 간 비교	사회/도덕	2	16	17	15	수학/과학	8	22	13	7
		4.0[a]	32.0	34.0	30.0		16.0	44.0	26.0	14.0

$\chi^2(100) = 7.990^*$

주. SA: 매우 동의함, A: 동의함, DA: 동의하지 않음, SDA: 전혀 동의하지 않음; [a]백분율; $^*p < .05$

사회와 도덕 과목의 경우 학습 개념에 대부분 언어적인 요소들이 상대적으로 더 많아서 교과 내용을 전달하는 데 더 높은 수준과 다양한 표현의 언어 사용이 요구된다. 예비교사들은 이에 따른 교수 부담을 느끼며 학습자들의 학습 부담을 고려하여 사회 및 도덕 교과를 CLIL 수업 방식으로 가르치는 데 소극적인 태도를 갖는 것으로 파악된다. 반면 예비교사들은 수학과 과학의 경우 구체물과 조사 및 실험을 통해 언어적인 반복도 많고 조사 활동과 실험을 통해 다양한 사고를 요하는 학습 전략들이 사용되어 영어를 학습하는

데 적합하다고 보며 비교적 높은 교수 의지를 보여주게 된 것 같다. 이들의 반응은 다음 피드백 내용에서 잘 드러난다.

> 수학과 영어 각 교과의 특성을 살려 완벽한 통합 수업이었다. 두 과목 간의 괴리감이 적고 효과적인 학습 전략이 다양하게 포함된 통합 수업이었다.
> 자료와 그래프를 해석하고 이를 정리하는 과정에서 다양한 학습 전략을 경험할 수 있었다. 각 차시에 소재와 그래프의 종류에 차이가 있지만 특정 문형과 학습 전략의 반복이 통합 수업의 목적을 잘 달성하게 해주었다.

예비교사들의 CLIL 접근법에 대한 전반적인 인식을 통해, 학년 군과 과목에 따라 정도의 차이가 있었음에도, 초등영어 교육 현장에 적용할 가능성을 탐색해볼 수 있었다. 특히 예비교사들은 처음 시도해보는 CLIL 수업 계획과 실행에서 자신의 교수 능력에 대한 자신감을 보이는 부분들이 적지 않았으며, 5, 6학년군을 대상으로 수학이나 과학 교과목과 통합하여 CLIL 수업을 하는 조건에서는 상당한 교수 의지를 보여주었다. 피드백 과정에서 미흡한 부분이 노출되고 문제점이 논의되었지만 CLIL 수업의 특징을 잘 살릴 수 있는 교과의 내용을 선택한다면 충분히 초등영어 수업에도 CLIL 방식을 접목할 수 있음을 확인할 수 있었다.

V. 결론

지금까지 본 연구에서는 CLIL 수업의 적용 가능성을 예비교사의 시각에서 탐색해보았다. 초등 교사들은 영어를 비롯한 모든 교과를 학급 담임교사로서 지도하기 때문에 영어와 교과 내용을 통합하는 CLIL 수업을 실천하는 데 적합한 조건을 가지고 있다. 담당 학급의 학생들에게 여러 교과목을 가르치면서 자연스럽게 영어와 일반 교과목의 통합을 시도할 수 있기 때문이다. 초등학습자의 입장에서도 모국어로 여러 교과의 내용을 학습하며 일부 수업에서 영어와 교과 내용을 통합하여 학습할 때 영어 학습의 새로운 경험을 하게 될 뿐 아니라 영어로 정보와 지식을 처리하는 새로운 경험을 학습할 수 있기 때문이다. CLIL 수업은 영어와 교과 내용의 학습을 목표로 하며 다양한 사고 유형을 통해 학습자의 인지적 학습 능력을 길러 줄 수 있는 수업 방식이다. 2015 교육과정에서 지향하는 핵심 역량이 초등영어 수업에서 어떤 접근법으로 반영되고 길러져야 하는가에 대해서는 여러 견해가 있겠지만, 초등 예비교사들의 CLIL 수업 실험과 이에 대한 인식 분석을 통해 CLIL이 하나의 접근 방식이 될 가능성은 확인할 수 있었다. 물론 교과 내용의 수준을 설정하는 문제, 그리고 교과 내용에 맞는 영어 표현을 초등영어 학습자의 수준에 맞게 조정하는 문제 등은 쉽게 해결하기 어려운 것들이다. 특히 교육과정에

서 성취 수준과 기본 어휘 목록 및 언어 형식 등이 정해져 있는 상황에서 정규 영어 수업에 CLIL을 적용하는 것은 현실적인 어려움이 있다. CLIL 수업과 일반 영어 수업에서 가시적인 차이가 가장 잘 드러나는 어휘(de Zarobe & Catalan, 2009) 영역에 대한 통제를 고려할 때 결코 쉽지 않다. 그러나, 지금까지의 언어-내용 통합 교수법의 현장 적용 노력과 관련 연구의 성과 그리고 예비교사들의 인식과 교수 역량의 향상을 고려할 때, CLIL은 영어 학습자들에게 좀 더 의미 있는 영어 학습 경험을 제공할 수 있는 다양한 교수법 중 하나로서 충분한 실천 가능성이 있다.

참고문헌

교육부. (2015a). *2015 개정 교육과정 총론*. 세종: 교육부.

교육부. (2015b). *영어과 교육과정*. 세종: 교육부.

교육부. (2018a). 초등학교 과학 3-1 교사용 지도서. 세종: 교육부.

교육부. (2018b). 초등학교 과학 3-2 교사용 지도서. 세종: 교육부.

교육부. (2018c). 초등학교 사회 3-2 교사용 지도서. 세종: 교육부.

교육부. (2018d). 초등학교 수학 3-2 교사용 지도서. 세종: 교육부.

교육과학기술부. (2008). *초등학교 교육과정 해설: 외국어(영어)*. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부. (2011). *영어과 교육과정*. 서울: 교육과학기술부.

문태혁. (2004). *초등학교 영어·과학 내용 중심 통합 영어 수업의 효과*. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.

박기화. (2016). 핵심역량 중심의 초등영어 교재 연구. *학습자중심 교과교육연구, 16*(2), 425-448.

박희주, 임희정. (2019). 2015 초등영어 3~4학년 교과서에 제시된 내용 언어 통합 활동 분석 연구. *초등영어교육, 25*(3), 123-148.

배지영, 우길주. (2009). 내용중심 영어·미술 통합 학습의 초등교실 현장 적용 연구. *교과교육학연구, 13*, 531-552.

부경순. (1999). 초등학교에서의 통합적인 영어교육. *초등영어교육, 5*(2), 109-137.

서지나, 임희정. (2017). 교과 통합 영어 글쓰기 과업이 초등영어 학습자의 쓰기 학습에 미치는 영향. *한국초등교육, 28*(2), 139-151.

신연옥. (2000). 초등영어에서 주제 중심 통합 학습의 효과. *초등영어교육, 6*(1), 91-120.

임수연, 차경애. (2014). CALLA 접근법을 적용한 초등영어 언어-내용 통합교육 연구. *언어과학, 21*(1), 151-172.

임희정. (2019). 내용 언어 통합 초등영어 국내 연구 동향 분석 연구. *학습자중심 교과교육연구, 19*(3), 903-924.

Bittinger, G. (1993). *The art of teaching ESL*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.

Chamot, A. U. (2010). Implementing the cognitive academic language learning approach: CALLA in Arlington, Virginia. *Bilingual Research Journal, 19*(3), 379-394.

Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.

Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook*. Reading. MA: Addison-Wesley.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crandall, J. A. (1992). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics, 13*, 111-126.

Curtain, H., & Pesola, C. A. B. (1994). *Languages and children: Making the match*. New York: Longman.

Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). You can stand under my umbrella: Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics, 35*(2), 213–218.

de Zarobe, Y. R., & Catalan, M. J. (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Eurydice. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice, European Commission.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5–21). NY: Longman.

Graddol, D. (2006). *English next.* London: British Council.

Haley, M. H., & Austin, T. Y. (2004). *Content-based second language teaching and learning*. Boston, MA: Pearson.

Lightbown, P. M. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL classrooms*. Jyvaskyla, Finland: University of Jyvaskyla.

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

Park, Seo Jung. (2010). Investigating how content-based ESL instruction compares with regular content-area literacy instruction. *English Language & Literature Teaching, 16*(2), 113-128.

Sim, Juyoun, & Kim, Eunhyun. (2016). Exploring the Potential of CLIL: Focusing on local culture. *English Language & Literature Teaching, 22*(3), 167-191.

Snow, M. A. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 303–318). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Walter, T. (1996). *Amazing English: How-to handbook*. New York: Addison-Wesley.

Examples in: English
Applicable Language: English
Applicable Level: Elementary

김현진
청주교육대학교(교수)
영어교육과
충북 청주시 서원구 청남로 2065
28690
37hjkim@hanmail.net

Received: October 16, 2019
Reviewed: November 27, 2019
Revised version received: December 5, 2019