

학술대회발표논문집

2012년 대한언어학회 가을 학술대회

- 주제: 언어학 연구의 실제적 활용 - 이론, 교육 및 표기법을 중심으로
- 장소: 광주 전남대학교 진리관(경영대학과 인문대 1호관 사이)
- 일시: 2012. 10. 20(토) 09:00 ~ 18:00
- 등록비: 1만원(점심 및 프로시딩스 포함)
- 주최: 대한언어학회
- 주관: 전남대학교 영어교육과
- 후원: 한국연구재단, 전남대학교

- * 이 발표논문집은 2012년도 정부재원(교육과학기술부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 전자발간 되었음
- * This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government.

예비교사의 실무실습 학교에서의 영어 수업 분석*

이 인(전주교육대학교)

I. 서론

1997년 우리나라에 초등영어 교육이 도입된 이래 초등 예비교사들은 각 교육대학교에서 초등영어 교사로서의 자질을 함양해 오고 있다. 우리대학의 경우 예비교사들은 3학년 때 ‘영어교과교육이론’ 강좌를 통해 초등영어 교육이론을 학습할 뿐만 아니라 ‘영어교과교재분석 및 지도의 실제’ 강좌를 통해 수업 지도 방법을 익히고 있다. 또한 3학년 2학기와 4학년 1학기 두 번에 걸친 총 8주간의 교육실습을 통해 교육 현장에서의 수업 경험을 축적하고 있다. 그러나 대부분의 예비교사들은 정해진 교육과정에 따라 과정을 이수하는 데 중점을 두고 있어서 자신의 수업 경험을 되돌아볼 겨를이 없다.

교사가 수업을 할 때 자신의 수업이 과연 어떻게 실현되는지 자신의 수업 장면을 관찰해 보는 일은 수업을 준비하는 일 못지않게 중요하다. 수업 관찰을 할 때 어떤 관점에서 수업을 관찰해야 하며, 수업 장면 분석 결과를 자신의 다음 수업에 어떻게 적용할 것인가에 대해 고려해 보는 일은 강의 경험이 풍부한 교사뿐만 아니라 수업 경험이 거의 없는 예비교사들에게는 꼭 필요한 과정이라 여겨진다.

본 연구의 세부 연구 주제는 다음과 같다.

첫째, 예비교사가 3학년 때 실시한 현장 수업 장면을 분석한 피드백이 4학년 수업 실습에 어떻게 반영되었는가?

둘째, 수업 분석 시 고려해야 할 사항은 무엇이며, 실제 수업에 어떻게 실현되었는가?

II. 이론적 배경

1. 수업 관찰

‘수업 관찰’과 관련된 용어로는 ‘수업 분석’, ‘수업 평가’, ‘현장 연구’, ‘공개 수업’(또는 ‘수업 공개’), ‘수업 컨설팅’ 등이 있다. 본 연구에서는 ‘연구자가 교실 수업 현장에서 교사의 수업을 참관하면서 수업 장면을 녹화하는 일’을 ‘수업 관찰’로 정의한다. 물론 수업자의 사전 동의하에 수업 장면을 녹화하였으며, 수업자와 연구자가 관찰 및 녹화의 목적과 필요성을 사전에 충분히 논의하고 이해했음을 밝힌다.

교실 수업이 논의의 중심이 되는 연구는 대체로 ‘실험 연구(experimental research)’, ‘현장 연구(action research)’, 및 ‘자연적 탐구(naturalistic inquiry)’ 등 세 가지 방식으로 진행된다(Allright와 Bailey, 1991). ‘실험 연구’라 함은 연구자가 연구 가설이나 연구 문제를 먼저 제시한 후, 실험 집단과 통제 집단에서 수집된 자료를 바탕으로 두 집단 간의 통계적 차이를 통해 가설을 검증하거나 연구 문제에 대한 답을 제공하는 연구를 가리킨다. 반면, ‘현장 연구’는 수업자 자신이 연구자가 되어 연구에 참여하면서 교실에서 발생하는 문제에 대해

* 이 논문은 2011년 전주교육대학교 교내연구비 지원에 의해 연구되었음.

자기반성적 해결 방안을 제시하는 연구이다. 끝으로 ‘자연적 탐구’는 특정 가설을 검증하는 것이 아니라 연구자가 교실 상황에 개입하지 않고 수집된 자료를 바탕으로 연구 문제를 설정하고 분석하는 연구 방식이다. 이 가운데 본 연구는 자연적 접근 방식을 따른다고 할 수 있는데, 그 이유는 연구자가 교실 수업을 참관하되 수업에는 관여하지 않고 수업 장면을 녹화한 자료를 통해 연구 문제를 설정하고 분석하기 때문이다.

다음으로 우리가 고려해야 할 사항은 ‘누가 수업을 관찰할 것인가?’와 ‘무엇을 관찰할 것인가?’의 문제이다. 누가 수업을 관찰할 수 있는가? Wajinryb(1992, p.2)에 의하면, ‘교사’, ‘피교육생을 가르치는 교사(the trainee teacher)’, ‘조련사(the trainer)’, ‘기획자(coordinators)’, ‘원로교사(senior teachers)’, ‘교장 등과 같은 학교 지원 업무를 담당하는 자’ 및 ‘종합대학이나 교원양성대학, 또는 사설 교육기관에서 피교육생 훈련을 담당하는 자’가 수업을 관찰하고 있다. 본 연구에서는 연구자가 관찰자가 되어 수업을 참관하였다.

그러면 ‘무엇을 관찰해야 하는가?’의 문제를 살펴보자. 교수방법, 교수 전략, 활동, 교수 기법, 상호작용 등이 주요 관찰 대상이 될 것이다. 본 연구에서는 교실 상호작용이 중점적으로 관찰되었으며, 관찰된 교실 상호작용은 ‘Flanders(1970: 34)의 상호작용 분석 범주(Flanders’ Interaction Analysis Category: 이하 FIAC로 지칭함)’를 이용하여 분석하였다.

2. 선행 연구

초등영어 교실 수업 분석과 관련된 최근 연구로는 김인옥(2007), 김혜련과 부경순 (2007), 김재혁(2008), 박기화(2004), 박선호와 임희진(2009), 부경순(2006), 이명숙(2001), 이윤(2008), 장경숙(2008), 등이 있으며, 이들 연구를 구분하면 수업 컨설팅을 목적으로 행한 연구(부경순, 2006; 김혜련과 부경순, 2007; 이윤, 2008)와 실험연구를 통한 수업 개선을 목적으로 실시한 연구(김인옥, 2007; 김재혁, 2008, 박선호와 임희진(2009), 이명숙, 2001) 및 교육정책 반영을 목적으로 행한 연구(박기화, 2004; 장경숙, 2008) 등 셋으로 나뉜다. 이들 연구 중 영어 과 교실 수업에서의 상호작용에 관한 실험연구는 극히 제한적임을 알 수 있다. 따라서 예비교사를 대상으로 한 실험 연구는 그 자체로 의의를 지니며, 예비교사들의 수업지도 능력 함양을 위해 앞으로 더 많은 연구를 진행할 필요가 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

연구자의 2010년 2학기 강의 시 수업 발표를 자원한 학생들 중 교육실습 중 수업 발표를 희망하는 학생으로 남녀와 영어 심화 유무에 따른 총 4명의 희망자를 목표로 자원자를 모집하였다. 그러나 남학생 중에서는 희망자가 전혀 없었으며, 영어 심화반 학생 중 한 명만 자원하였다. 따라서, 심화 선택이 영어 과목이 아닌 여학생 2명과 영어 심화반 여학생 1명 등 총 3명을 연구 대상자로 선정하였으며, 이들을 각각 ‘윤1’, ‘윤2’, ‘영1’로 지칭하였다.

2. 연구 절차 및 방법

연구자는 선정된 3명 학생이 2010학년도 2학기 수강 중 발표한 수업 장면을 녹화하였으며, 학기 말에 연구자와 발표자가 이 녹화자료를 함께 보면서 수업 진행 절차, 교실 영어 사용 등에 관한 피드백을 제공해 주었다. 또한 2012학년도 2학기 교육실습 중에는 이들 3명의 해당 실습 학교를 방문하여 영어 수업 장면을 녹화하였다. 이들은 2011학년도 1학기 교

육 실습 중에도 각자의 실습학교에서 영어 수업 발표를 자원하였다. 연구자는 이들의 수업 지도안을 이메일을 통해 검토해 주었으며, 교육 실습 중 수업 발표일에 해당 학교를 방문하여 수업 장면을 녹화하였다. 연구자는 디지털 비디오카메라(모델명: HDV 1080i/Mini DV)를 이용하여 각 수업 장면을 녹화하였다. 영어 수업은 학교 실정에 따라 일반 교실 또는 영어 특별실에서 녹화되었다. 녹화된 자료는 연구보조원 2명이 전사하였으며, 연구자가 전사 자료를 재검토하였다. 본 연구의 분석 자료는 2010학년도 2학기 세 명 예비교사의 교육실습 중 녹화한 3회분 수업 장면과 2011학년도 1학기 교육실습 중 녹화한 동일한 예비교사의 3회분 수업장면 등 총 6회분 수업장면이다.

3. 자료 분석 도구

본 연구는 Flanders(1970: 34)의 FIAC를 우리 상황에 맞게 수정 보완하여 분석 도구로 삼았다. FIAC는 총 10개 항목으로 구성되었으며, '교사발화', '학생발화' 및 '침묵'의 세 범주로 나뉘어 있다. 이 중 '교사 발화'는 '응대하기(Response)', '질문하기' 및 '발문(Initiation)'의 세 항목으로, '학생발화'는 '응대하기'와 '발문'의 두 항목으로 각각 세분화되어 있다. 또한 '교사 응대하기'는 '감정 수용', '칭찬 및 격려' 그리고 '학생 의견 수용'의 세 항목으로, '교사 발문'은 '강의하기', '지시하기'와 '비평 또는 권위 정당화'로 나뉜다.

우리나라 수업 상황을 분석할 때 학생 질문에 대한 교사의 응대하기가 FIAC에는 들어있지 않은 관계로 '범주 3 교사 응대하기'에 '범주 3b'를 추가하였으며, 학생 상호간 대화 상황 역시 들어 있지 않아 '범주 8 응대하기'에 '범주 8b'를 추가하였다. 또한 관찰된 수업 중에는 교재에 딸린 CD-ROM에 따라 학습자가 반복하여 말하는 활동도 관찰되는 바, 이 활동은 학생 발화 중 '범주 8a 교사의 질문에 답하기'의 일부분으로 간주하였다. 따라서 본 연구에서 활용할 상호작용 분석 범주 및 그 내용은 다음과 같다.

범주 1. 학습자의 태도와 느낌 수용하기:

학생의 태도나 느낌을 수용하거나 명확히 하는 교사의 언행.

범주 2. 칭찬 또는 격려하기:

학생의 태도나 언행에 대한 교사의 칭찬이나 격려로 긴장을 풀기 위한 농담이나 고개 끄덕임, 또는 'Um hum?' 'go on' 등과 같은 교사의 발화.

범주 3a. 학생의 의견 수용하기:

학생이 제안한 아이디어를 명확히 하거나, 조장하고 발전시키는 교사의 언행.

범주 3b. 학생 질문에 응대하기:

개별 또는 복수의 학생이 제기한 질문에 대한 교사의 답변.

범주 4. 질문하기:

학습 내용이나 절차에 관해 묻거나, 학생의 의견을 기대하며 하는 교사의 질문.

범주 5. 강의하기:

교과 내용에 대한 사실을 전달하거나 수업 절차를 설명하는 화행.

(수업 진후에 나누는 교사의 인사는 수업 절차의 일부로 여겨 이 범주로 분류함.)

범주 6. 지시하기:

수업 진행을 목적으로 교사가 학생을 호명하여 지시하고 명령하는 화행.

범주 7. 비평하기:

수업 중 바람직하지 못한 학생의 태도를 바람직한 방향으로 변화시키고자 호명하고

지적하는 교사의 화행.

범주 8a. 교사의 질문에 답하기:

교사의 화행에 대한 응대로서의 학생 발화.

(교재에 딸린 CD-ROM을 학생(들)이 따라 말하는 경우 이 범주로 분류함.)

범주 8b. 학생의 질문에 답하기:

짝 활동이나 소집단 활동 중 다른 학생의 질문에 대한 대답으로서의 학생 발화.

범주 9. 학생의 발문:

학생이 자발적으로 자신의 생각이나 아이디어를 표현하거나 새로운 화제를 제기하는 화행.

범주 10. 침묵 또는 혼란을 야기하는 상황:

의사소통 중 발생하는 잠시 동안의 휴지 또는 관찰자가 이해하기 힘든 상황.

IV. 자료 분석 및 토의

1. 세 명 예비교사의 수업에 나타난 교실 상호작용

세 명 예비교사의 수업장면을 FIAC를 활용하여 분석한 결과는 다음 <표 1>과 같다. <표 1>에서 가로 둘째 행의 'F10'과 'S11'은 각각 '2010학년도 2학기'와 '2011학년도 1학기'를 가리키며, 세로 둘째 열의 'K', 'E', 'M'은 각각 '우리말 발화', '영어 발화', '우리말과 영어를 혼용한 발화'를 가리킨다.

표 1. FIAC를 활용한 교생 수업 분석 결과

		윤 1		윤 2		영 1		Total
		F10	S11	F10	S11	F10	S11	
1	K	1	0	0	0	0	0	1
2	E	0	14	33	24	7	47	125
	K	10	16	0	6	20	4	56
3a	M	1	0	0	0	1	1	3
	E	2	13	20	6	41	54	136
	K	19	9	0	0	14	6	48
3b	M	2	3	0	0	5	0	10
	E	4	0	0	0	3	10	17
4	K	7	0	0	0	0	5	12
	E	5	16	32	26	11	59	149
	K	26	54	0	12	56	19	167
5	M	4	9	0	0	4	1	18
	E	6	6	33	20	30	112	207
	K	113	67	0	52	59	41	332
6	M	8	21	0	21	20	10	80
	E	1	21	36	34	0	38	130
	K	4	30	0	10	21	12	77
	M	0	6	0	2	0	2	10

7	K	3	1	0	0	0	0	4
	E	25	61	53	35	64	110	348
8a	K	27	7	1	8	37	17	97
	M	4	2	0	4	0	0	10
8b	E	0	10	0	0	0	6	16
	K	7	1	0	0	1	0	9
	M	4	2	0	4	0	0	10
9	E	17	5	6	9	22	53	112
	K	59	8	1	1	26	25	120
	M	1	0	0	5	4	3	13
10		5	3	4	1	6	2	21
Total		365	385	219	280	452	637	

영어 수업에서는 영어가 주된 교수 언어가 되어야 하며, 초등영어 수업도 예외일 수 없다. 먼저, 교사 발화 중 수업자의 영어 사용 빈도를 살펴보자. 수업자 ‘윤1’과 ‘영1’의 경우 2010학년도 2학기 수업 발표보다 2011학년도 1학기 수업 발표에서 더 많은 영어를 사용하여 수업이 진행되었음을 알 수 있다(범주 2-6의 회색 음영 처리 부분 참조). 반면 수업자 ‘윤2’가 2011년 발표 수업 중 수행한 영어 발화 빈도는 ‘교사 발화’ 전 범주에서 2010년 발표 수업보다 감소하였다(보라색 음영 처리 부분 참조). 이는 다음 두 가지로 해석할 수 있다. 첫째, 수업자가 교수언어를 조정된 결과로 해석할 수 있다. 즉, 2010학년도 2학기 교육실습 때에는 영어로만 수업을 진행하려 노력했으나, 2011학년도 1학기 교육실습 때에는 수업 중 모국어 사용 비율을 높여 조정된 결과라고 볼 수 있다. 둘째, 수업 내용 및 활동이 다른 데서 오는 차이로 해석할 수 있다. ‘윤2’의 2010년 수업은 구어 의사소통에 중점을 둔 수업인 반면에, 2011년 수업은 문어 의사소통, 특히 쓰기가 주된 수업 활동인 수업이었다.

다음으로, 세 명 교생의 수업에 나타난 상호작용 범주별 특징을 살펴보자. 오직 ‘윤1’의 수업에서만 ‘범주 1 학습자의 태도와 느낌 수용하기’와 ‘범주 7 비평하기’의 사례가 발견되었다. 이는 수업자 ‘윤1’이 학습자의 정의적 영역을 고려하여 수업을 진행한 반면, 다른 수업자에 비해 학급 통솔(classroom management)에 신경을 많이 썼음을 보여주는 증거이다.

끝으로, 교생 세 명의 수업에 나타난 학생 발화의 특징을 살펴보자. 세 수업에서 공통으로 발견되는 학생 발화의 특징은 수업자 교수언어에 따라 학습자 발화 언어의 종류와 사용 빈도가 비례한다는 점이다. 즉, 수업자가 영어를 사용하여 질문을 많이 하면할수록 모국어를 사용한 학생들의 응답 빈도가 줄어드는 반면, 수업자가 모국어를 많이 사용하여 질문할수록 모국어를 사용한 학생들의 응답 빈도도 증가하였다(‘범주 4’와 ‘범주 8a’ 비교). 학습자의 자발적 발문(‘범주 9’) 역시 수업자의 교수언어 사용 양태에 영향을 받고 있음을 알 수 있다. 교수 언어로 영어를 주로 사용한 ‘영1’의 수업에서는 수업자의 영어 발화 빈도가 높을수록 학생(들)의 영어 발문 빈도도 증가했으며, 영어보다 우리말을 더 많이 사용한 ‘윤1’의 수업에서는 2011년 수업 발표의 학생 발문 빈도가 영어와 우리말 모두 크게 감소하였다. ‘윤2’의 수업에서는 학생의 영어 발문 비율은 다소 증가하였으나 우리말 발문 빈도에는 변화가 없었다.

위에 언급한 분석을 종합해 볼 때, 세 명 예비교사의 교수언어 사용 양태는 다음과 같은 특징을 보인다. 수업자 ‘윤1’의 수업은 영어 사용보다 모국어 사용 빈도가 높은 반면, ‘윤2’의 수업은 ‘영어로 진행하는 영어 수업’ 선호에서 모국어 사용 빈도를 높여간 수업이었으

며, 수업자 ‘영1’의 수업은 ‘영어로 진행되는 영어 수업’의 비중을 높여간 수업이었다.

2. 수업자 ‘윤1’의 수업에 나타난 교실 상호작용

수업자 ‘윤1’의 수업에 나타난 교실 상호작용 범주별 사용 빈도와 백분율은 다음 <표 2>와 같다. <표 2>에서 백분율은 해당 교생이 행한 40분 한 단위 수업 중 행한 교사와 학생의 총 발화에 대한 해당 범주 발화의 비율이다.

표 2. ‘윤1’의 수업에 나타난 교실 상호작용

		윤 1			
		F10	%	S11	%
범주 1	K	1	0.27	0	0
범주 2	E	0	0	14	3.64
	K	10	2.74	16	4.16
	M	1	0.27	0	0
범주 3a	E	2	0.55	13	3.38
	K	19	5.21	9	2.34
	M	2	0.55	3	0.78
범주 3b	E	4	1.1	0	0
	K	7	1.92	0	0
범주 4	E	5	1.37	16	4.16
	K	26	7.12	54	14.02
	M	4	1.1	9	2.34
범주 5	E	6	1.64	6	1.56
	K	113	30.95	67	17.4
	M	8	2.19	21	5.45
범주 6	E	1	0.27	21	5.45
	K	4	1.1	30	7.78
	M	0	0	6	1.56
범주 7	K	3	0.82	1	0.26
범주 8a	E	25	6.85	61	15.84
	K	27	7.4	7	1.82
	M	4	1.1	2	0.52
범주 8b	E	0	0	10	2.6
	K	7	1.92	1	0.26
	M	4	1.1	2	0.52
범주 9	E	17	4.66	5	1.3
	K	59	16.16	8	2.08
	M	1	0.27	0	0
범주 10		5	1.37	3	0.78

Total	365	100	385	100
-------	-----	-----	-----	-----

수업자 ‘윤1’의 수업에 나타난 교사 발화의 특징은 다음과 같다. 2010년 2학기 교육실습 중 행한 수업에서 영어 발화 비율이 전체 수업장면 발화의 4.93%(보라색 음영 처리 부분의 합)이었으나, 2011년 1학기에 실시한 수업에서는 18.19%(진하게 처리한 부분의 합)로 13.26% 포인트 증가하였다. 범주별로는 ‘범주 3b’와 ‘범주 5’를 제외한 다른 ‘교사 발화’ 범주에서 영어 사용 비율이 뚜렷하게 증가하였다. 2011년 1학기 수업에서 ‘범주 3b’의 빈도가 0인 것은 학생의 질문에 대한 교사의 응대가 없었다는 뜻인 바, 학생들이 교사에게 질문할 기회를 갖지 못했거나 수업자가 학생의 질문을 무시했다고 해석할 수 있다. 2011학년도 1학기 수업에서 ‘범주 5’의 영어 발화 백분율은 2010학년도 2학기 수업과 거의 비슷하나, 우리말 발화의 백분율은 2010년 30.95%에서 2011년 17.4%로 13.55% 포인트 줄었다. 이는 수업자가 영어로 수업을 진행하려고 노력했음을 보여주는 증거이다. 한편 수업자의 우리말 발화 비율을 교사 발화 범주 전체적으로 살펴보자. 2010학년도 2학기 49.04%에서 2011학년도 1학기 45.7%로 3.34% 포인트 줄었으나, 우리말 발화 비율은 2회 모두 45% 이상이었다. 따라서 수업자 ‘윤1’의 수업은 수업 중 우리말 발화 비율이 상대적으로 높은 수업이었다고 특징지을 수 있다.

다음으로 ‘윤1’의 수업에 나타난 학생 발화의 특징을 살펴보자. 수업 중 학생(들)의 영어 발화 백분율은 2010학년도 2학기 11.51%(진하게 처리한 부분의 합)에서 2011학년도 1학기 19.74%(파란색 음영 처리 부분의 합)로 8.23% 포인트 증가하였다. 범주별 특징은 다음과 같다. ‘범주 8a’의 경우 6.85%(2010년)에서 15.84%(2011년)로 약 9% 포인트 증가하였다. 각 수업에 나타난 학습자의 영어 발화 비율과 우리말 발화 비율을 비교해 보자. 2010년 수업에서는 교사의 질문에 영어로 답한 비율과 우리말로 답한 비율이 6.85%와 7.4%로 비슷하였으나, 2011년 수업에서는 영어 발화 비율이 15.84%인 반면 우리말 발화 비율은 1.82%로 영어 발화 비율이 14.02% 포인트 높았다. 2010년 수업과 2011년 수업이 동일 학생을 대상으로 한 수업이 아니었으므로 단순 비교는 불가능하나 교사의 수업 중 영어 발화 비율이 높아짐에 따라 학습자의 영어 발화 비율도 높아졌음을 알 수 있다.

3. 수업자 ‘윤2’의 수업에 나타난 교실 상호작용

수업자 ‘윤2’의 수업에 나타난 교실 상호작용 범주별 사용 빈도와 백분율은 다음 <표 3>과 같다.

표 3. ‘윤2’의 수업에 나타난 교실 상호작용

		윤 2			
		F10	%	S11	%
범주 1	K	0	0	0	0
	E	33	15.07	14	8.57
범주 2	K	0	0	16	2.14
	M	0	0	0	0

범주 3a	E	20	9.13	13	2.14
	K	0	0	9	0
	M	0	0	3	0
범주 3b	E	0	0	0	0
	K	0	0	0	0
범주 4	E	32	14.61	16	9.29
	K	0	0	54	4.29
	M	0	0	9	0
범주 5	E	33	15.07	6	7.14
	K	0	0	67	18.57
	M	0	0	21	7.5
범주 6	E	36	16.43	21	12.14
	K	0	0	30	3.57
	M	0	0	6	0.71
범주 7	K	0	0	1	0
범주 8a	E	53	24.2	61	12.5
	K	1	0.46	7	2.86
	M	0	0	2	1.43
범주 8b	E	0	0	10	0
	K	0	0	1	0
	M	0	0	2	1.43
범주 9	E	6	2.74	5	3.21
	K	1	0.46	8	0.36
	M	0	0	0	1.79
범주 10		4	1.83	3	0.36
Total		219	100	385	100

수업자 ‘윤2’의 수업에 나타난 교사 발화의 특징은 다음과 같다. 2010학년도 2학기 교육 실습 중 행한 수업에서 영어 발화 비율이 전체 수업장면 발화의 70.31%(보라색 음영 처리 부분의 합)이었으나, 2011학년도 1학기에 실시한 수업에서는 39.28%(진하게 처리한 부분의 합)로 31.03% 포인트 감소하였다. ‘교사 발화’의 모든 범주에서 영어 사용 비율이 뚜렷하게 감소한 것을 볼 수 있다. 그러나 수업 중 총 발화 빈도를 비교해 보면, 2010년 219회에서 2011년 280회로 증가하여 2011학년도 1학기 수업 중 교사-학생 간 상호작용이 전년도 수업에서보다 더 활발했음을 알 수 있다. 이러한 변화는 다음과 같이 해석할 수 있다. 수업자 ‘윤2’는 2010년 수업에서는 영어로 영어 수업을 진행하려 노력하였으나, 2011년 수업에서는 학습 상황이 변함에 따라 교수 언어 비중을 조정하였다고 해석할 수 있다. 학습 내용 및 활동의 차이에 기인한 바, 2010년 수업은 구어 의사소통에 중점을 두고 내용이 전개된 반면, 2011년 수업은 쓰기 활동 위주로 내용이 전개되었기 때문이다.

다음으로 ‘윤2’의 수업에 나타난 학생 발화의 특징을 살펴보자. 수업 중 학생(들)의 영어 발화 백분율은 2010학년도 2학기 26.93%(진하게 처리한 부분의 합)에서 2011년 1학기

15.71%(파란색 음영 처리 부분의 합)로 11.22% 포인트 감소하였다. 범주별 특징은 다음과 같다. ‘범주 8a’의 경우 2010년 24.19%에서 2011년 12.5%로 11.69% 포인트 감소하였다. 각 수업에 나타난 학습자의 영어 발화 비율과 우리말 발화 비율을 비교해 보자. 2010년에는 교사의 질문에 영어로 답한 비율(24.19%)이 우리말로 답한 비율(0.46%)에 비해 현저히 높았으나, 2011년에는 영어로 답한 비율이 12.5%인 반면 우리말로 답한 비율은 2.86%로 우리말 발화 비율의 증가가 눈에 띈다. ‘범주 8b’의 경우 2011년 우리말과 영어를 혼용하여 답한 경우만 관찰되는 바, 동료 학생의 질문에 대한 다른 학생의 응답은 2010년에는 거의 발생하지 않았고, 2011년에만 제한적으로 이뤄졌음을 알 수 있다. ‘범주 9’의 경우 2.74%(2010년)와 3.21%(2011년)로 학생의 영어 발화 비율에 차이가 없었다. 학습자가 자발적으로 질문을 하거나 제안을 하지 않았음을 알 수 있다.

4. 수업자 ‘영 1’의 수업에 나타난 교실 상호작용

수업자 ‘영 1’의 수업에 나타난 교실 상호작용 범주별 사용 빈도와 백분율은 다음 <표 4>과 같다.

표 4. ‘영 1’의 수업에 나타난 교실 상호작용

		영 1			
		F10	%	S11	%
범주 1	K	0	0	0	0
범주 2	E	7	1.55	47	7.38
	K	20	4.42	4	0.63
	M	1	0.22	1	0.16
범주 3a	E	41	9.07	54	8.48
	K	14	3.1	6	0.94
	M	5	1.11	0	0
범주 3b	E	3	0.66	10	1.57
	K	0	0	5	0.78
범주 4	E	11	2.43	59	9.26
	K	56	12.4	19	2.98
	M	4	0.88	1	0.16
범주 5	E	30	6.64	112	17.59
	K	59	13.05	41	6.44
	M	20	4.42	10	1.57
범주 6	E	0	0	38	5.97
	K	21	4.65	12	1.88
	M	0	0	2	0.31
범주 7	K	0	0	0	0
범주 8a	E	64	14.16	110	17.27
	K	37	8.19	17	2.67
	M	0	0	0	0

범주 8b	E	0	0	6	0.94
	K	1	0.22	0	0
	M	0	0	0	0
범주 9	E	22	4.87	53	8.32
	K	26	5.75	25	3.92
	M	4	0.88	3	0.47
범주 10		6	1.33	2	0.31
Total		452	100	637	100

수업자 ‘영 1’의 경우 2010년 2학기 교육실습 중 행한 수업에서 영어 발화 비율이 전체 수업장면 발화의 20.35%(파란색 음영 처리 부분의 합)였으나, 2011년 1학기에 실시한 수업에서는 50.25%(진하게 처리한 부분의 합)로 29.9% 포인트 증가하였다. 반면 우리말 발화 비율은 2010년 2학기 37.62%에서 2011년 1학기 13.65%로 크게 줄었다. 범주별로 살펴보면, 모든 교사 발화 범주에서 영어 사용 비율이 증가했으며 우리말 사용 비율은 ‘범주 3b’를 제외한 전 범주에서 모두 감소하였다. 따라서 수업자 ‘영 1’은 영어로 수업을 진행하려 노력했다고 평가할 수 있다. 2011학년도 1학기 수업에서 ‘범주 3b’의 비율이 증가했음은 2010학년도 2학기 수업에서 학생이 제기한 질문에 대해 수업자가 모두 영어로 답하였으나 2011년 1학기 수업에서는 상황에 따라서 영어 또는 우리말로 응대했기 때문이다. 수업 중 일어난 교사와 학생 간 총 발화 빈도는 2010년 452회에서 2011년 637회로 크게 증가하였다. 이를 통해 수업자 ‘영 1’의 수업에서는 교사-학생 간 상호작용이 비교적 활발했다고 평가할 수 있다.

다음으로 ‘영 1’의 수업에 나타난 학생 발화의 특징을 살펴보자. 수업 중 학생(들)의 영어 발화 백분율은 2010학년도 2학기 19.03%(진하게 처리한 부분의 합)에서 2011년 1학기 26.53%(파란색 음영 처리 부분의 합)로 7.5% 포인트 증가하였다. 범주별 특징은 다음과 같다. ‘범주 8a’의 경우 2010년 24.16%에서 2011년 26.53%로 2.37% 포인트 증가하였다. 각 수업에 나타난 학습자의 영어 발화 비율과 우리말 발화 비율을 비교해 보자. 2010년에는 교사의 질문에 영어로 답한 비율(14.16%)이 우리말로 답한 비율(8.19%)에 비해 5.97% 포인트 높았으나, 2011년에는 영어로 답한 비율이 17.27%인 반면 우리말로 답한 비율은 2.67%로 영어 발화 비율이 우리말 발화 비율보다 14.6% 포인트 높았다. ‘범주 8b’의 경우 2010년 수업에서는 우리말로 답한 경우만 1회 관찰되었고, 2011년 수업에서는 영어로 답한 경우만 6회 관찰되었다. 이를 통해 수업자 ‘영 1’의 수업에서 학생-학생 간 상호작용은 미미했음을 알 수 있다. ‘범주 9’의 경우 2010년 수업에서 학생의 영어 발화 비율(4.87%)과 우리말 발화 비율(5.75%)이 비슷한 반면, 2011년 수업에서는 학생의 영어 발화 비율(8.32%)이 우리말 발화 비율(3.92%)보다 3.4% 포인트 높았다. 교사의 영어 발화 빈도가 높은 수업에서는 학생의 영어 발화 빈도도 높음을 알 수 있다.

V 결론 및 교육적 함의

본 연구는 세 명의 예비교사가 2010학년도 2학기과 2011학년도 1학기 교육실습 중 행한

총 6회분의 영어 수업 장면을 녹화한 후 전사한 자료를 토대로 각 예비교사의 수업장면에 나타난 교사-학생 간 상호작용을 Flanders(1970)의 FIAC에 의거하여 분석하였다. 본 연구는 다음 두 가지 목적을 달성하기 위해 수행되었다. 첫째, 예비교사가 3학년 때 실시한 현장 수업 장면을 분석한 피드백이 4학년 수업 실습 때 행한 수업에 어떻게 반영되는지를 살펴보고자 하였다. 둘째, 실제 수업 장면 분석을 통해 초등영어 수업 분석의 틀을 마련하고자 했다.

첫째 목적과 관련해서는 세 명 예비교사가 3학년 때 행한 현장 수업에 대한 피드백이 4학년 교육 실습 때 행한 수업에 긍정적인 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 수업 대상 학생들과 수업 내용이 달랐기 때문에 각 예비 교사가 행한 두 번의 수업을 단순 비교할 수 없는 제한점이 있지만, 2011학년도 수업의 교사-학생 간 상호작용이 2010학년도 수업에 비해 더 활발했음을 살펴보았다. 또한 교사의 영어 발화 빈도가 높은 수업에서는 학생의 영어 발화 빈도도 높음을 알 수 있었다. 따라서 이와 같은 연구는 지속되어야 하며, 수업 분석 피드백이 꾸준히 제공될 때 예비교사들의 수업 능력은 향상될 것이다.

두 번째 목적과 관련해서는 교실 상호작용 분석 도구 수정의 필요성을 제기할 수 있다. 교사-학생 간 상호작용에 초점을 맞춰 수업을 관찰하고 분석할 때, Flanders(1970)의 FIAC를 토대로 하였으나 실제 수업 상황에서는 FIAC 어느 범주에도 속하지 않는 상황이 실현되었다. 우선 우리나라 상황에서는 교사의 교수 언어를 구분해서 살필 필요가 있으며, 교수-학습 자료가 교육공학의 발전에 힘입어 새롭게 변하고 이에 따라 수업 진행 방식도 변하기 때문이다. 본 연구에서 일부 수정한 FIAC를 수업 분석 도구로 사용하였음에도 불구하고 여전히 개선의 여지가 있다.

참고문헌

- 김인옥. (2007). 수업시연과 영작테스트에 나타난 초등 예비교사의 교실영어 오류 분석. *초등영어교육*, 13(2), 5-32.
- 김재혁. (2008). 초등영어 수업실습이 예비교사들의 영어지도 인식에 미치는 효과. *초등영어교육*, 14(2), 5-22.
- 김혜련, 부경순. (2007). 초등영어 수업컨설팅 적용 연구. *초등영어교육*, 13(2), 33-64.
- 박기화. (2004). 초등영어 교육 현장 연구 활성화를 위한 제언: 경기도를 중심으로. *초등영어교육*, 10(2), 97-125.
- 박선호, 임희진. (2009). 초등학교 영어 협동수업에 나타난 내국인과 원어민 교사의 발화 및 상호작용 연구. *초등영어교육*, 15(3), 57-84.
- 부경순. (2006). 교실연구: 초등영어 교실에서 어떤 일이 일어나고 있는가? *초등영어교육*, 12(1), 121-142.
- 이명숙. (2001). 실행연구를 통한 교육 실제의 개선. *초등영어교육논총*, 17(2), 381-408.
- 이윤. (2008). 초등영어 수업컨설팅 실태 분석. *초등영어교육*, 14(2), 45-72.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom interaction*. Oxford University Press.

Wajinryb, R. (1992). *Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge University Press.

발표자: 이인

소속기관: 전주교육대학교 영어교육과

연락처: 063)281-7192

e-mail: inlee@jnue.kr