

## 영어 몰입수업의 담화유형과 학생 오류 연구: 대립균형 교수학습활동의 적용\*

김지숙  
중앙대학교

Ghymn, Jee Sook. (2010). A study of discourse types and students' errors in English Immersion classrooms: An application of counterbalanced teaching/learning activities. *Modern English Education*, 11(1), 118-142.

This study is designed to examine the effects of an actual application of counterbalanced teaching methodology and its strategic models for content-language integrated learning in English immersion education. The primary purpose of the study is to investigate that NoF (Negotiation of Form) discourse types are significantly different according to grades, students, and teachers when counterbalanced teaching/learning activities are used. Another purpose is to know the extent to which students' linguistic errors occur at the same situation. Counterbalanced strategic models were developed to be used for this study. The results of this study showed almost identical high measures in students' English use among 6 classrooms which consist of grades 1 and 2, 3 classes for each grade, and 6 English teachers and 102 students. Above the average 80% was achieved in every class when counterbalanced strategic models are used with QS (Question-Student) techniques continuously providing elicitation feedbacks and cued questions by the teachers. Consequently, teacher-initiating NoF discourse type is highly effective, and counterbalanced strategic models and activities are very productive to maximize students' English use and correct their linguistic errors.

[content-based/English immersion education/counterbalanced strategic models and activities/QS techniques/내용중심/영어 몰입교육/대립균형 전략 모형 및 학습활동/QS 기법]

### I. 서론

---

\* 본 연구는 김지숙(2009) *몰입교육에서 영어사용을 위한 대립균형 교수학습 전략 모형 연구*의 내용 일부를 사용하였음.

본 연구는 내용중심 초등영어 몰입수업을 통해 상호작용 담화 유형과 언어적 오류의 정도를 검증하고자 한다. 이를 위해, 내용학습 목표와 영어사용 목표를 위한 대립균형 교수학습 전략 모형을 사용하여 다음과 같은 2 가지 연구 문제에 대한 그 결과를 살펴보기로 한다.

1. 초등영어 몰입수업에서 교사와 학생에 따라 어떠한 담화주도 유형의 수업이 상호작용을 위한 NoF 담화를 이끌어내는가?
2. 초등영어 몰입수업에서 교사와 학생에 따라 어떠한 유형의 오류들이 보이는가?

전국 75개의 사립 초등학교(JET 참고 2008년 11월 현재), 특히 서울시내 40여 곳 중 대부분의 사립 초등학교는 다양한 방식의 내용중심 초등영어 몰입교육을 시행하고 있거나 시행하고자 한다. 하지만 몰입교사들은 내용학습과 영어학습 목표를 동시에 달성하기 위해 내용학습에서 학생들의 영어사용을 격려하는 상호작용 담화를 이끌어내기 위한 다양한 교수학습 활동들을 시도할 필요가 있다. 일반적으로 교수학습 방법에 따라 학생들의 영어사용 능력은 수업마다 다른 결과를 창출하게 된다.

따라서 본 연구에서 제안된 대립균형 교수학습 모형을 적용하여 공교육의 몰입교육 교수학습 전략 모형을 일반화할 수 있는 가능성을 제시하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 내용중심 교육(CBI) 교수학습 유형

내용중심 교육(CBI: Content-based Instruction)은 교실에서의 의미 기반 교수학습을 뜻한다. 하지만 이에 대한 교수학습 모형은 언어와 내용 중 어느 것을 더 강조하느냐에 따라 다양하게 분류되고 있다. Snow(2001)의 분류를 토대로 표 1은 초등영어 몰입교육의 3가지 유형과 내용중심 학습의 유형을 내용학습과 언어학습의 비중에 따라 비교해 본 것이다.

한국 초등학교 내용중심 몰입교육 운영 방식 중 본 연구의 유형은 조기 부분몰입 유형(1)에 해당된다. 다음처럼 그 특징을 요약할 수 있다.

첫째, Genesee(1998)의 주장처럼 학생들은 교과목학습을 통해 L2(목표언어)의 기능적 능숙도가 고급수준에 이르게 되고 동시에 L1(모국어)을 매개로 학생들과 동일수준의 학업성취가 가능하다.

둘째, 교과과정에서 거의 50%는 L2로 1학년부터 학교 교과목 학습을 가르치는 조기 부분 몰입교육 프로그램 운영이 가능하다.

표 1  
내용중심 학습의 유형 비교

	내용중심 학습 유형 (Snow, 2001)	한국의 초등학교 몰입교육의 유형
Content-driven  ^   v	전체몰입(Total Immersion)	
	부분몰입(Partial Immersion)	유형(1): 조기 부분몰입
	내용보호(Sheltered Course)	유형(2): 내용중심 ESL 수업
	병존모형(Adjunct Model)	
Language-driven	주제기반(Theme-based Course) 언어수업(Language Classes)	유형(3): 언어중점 수업

셋째, 초등 1학년에서부터 한국어 교사의 한국어 교육과정의 교과내용과 영어교사의 영어 교육과정의 교과내용을 이중으로 구성하여 영어학습과 내용학습을 통합한 첨가적 언어프로그램 운영이 가능하다.

넷째, 몰입교육의 이중 언어학습은 Genesee(1998, 2006) 연구에서처럼 교실수업에서 개인적인 문제조차도 L2로 의사소통이 가능한 사회적 환경을 제공한다.

다섯째, 몰입수업에서 L2학습은 일상의 교실생활에서 이루어지는 교과학습 과정이나 사회적 상호작용에 의해 학생들은 자연스럽게 영어를 사용하는 경험을 갖게 된다.

여섯째, 타문화에 대한 이해와 더불어 학생들은 목표언어인 L2로 창의적이며 논리적 사고와 분석적이며 종합적인 사고 체계를 갖추게 된다.

## 2. 대립균형 교수학습의 정의

대립균형(counterbalance)이라는 사전상의 의미는 ‘반대되는 효과로 대립을 통해 균형을 이루는 것’이다. 최근 Lyster와 Mori(2006, 2008)가 제안한 대립균형 가설은 유창성을 강조하는 내용중심 몰입교육에서 상호작용 피드백과 학습활동을 변증적으로 융합하고 강화시켜 학생들이 중간언어를 용이하게 재구성(restructuring)하는 대립적 균형의 개념이다. 대립균형 교수학습은 교사가 내용중심 학습활동을 통해 학생들을 적절한 언어사용으로 이끄는 교수학습 방법을 의미한다. 따라서 대립균형 교수학습 활동은 교실수업의 내용중심 의사소통 담화에서 반응적이거나 교사 선제적으로 FoF(Focus on Form) 학습을 이끄는 경우 교사가 상호작용 피드백과 학습활동에 차이를 두고 언어학습에 개입하는 방식이다. 그러므로 대립균형 교수학습은 한 손에 NoF(Negotiation of Form) 개입을 위한 활동을, 다른 한 손에는 NoM(Negotiation of Meaning) 개입을 위한 연습활동으로 사실상 교사주도의 NoF 교수활동을 확장시킨다.

## 3. IRE 대립균형 교수학습 활동 모형

대표적인 대립균형 교수학습 활동 모형은 교실수업 학습활동의 세 가지 움직임, 소위 IRE 과정인 주도-반응-평가(IRE: initiation-response-evaluation)의 수행과정(transaction)을 따른다(Sinclair & Coulthard, 1975). 교실수업에서의 이 3가지 학습과정은 Lyster(2007)가 분류한 교수학습 활동과 유사하다. 연구자가 작성한 표 2에서처럼, 교사주도 움직임에는 유도, 방향지시, 질문을, 학생반응으로는 응답, 인정을, 교사의 추적탐색으로는 평가, 수용을 각각 들 수 있다.

표 2  
IRE 기반 대립균형 학습활동 모형

IRE 모형	학습활동
교사 주도 (initiation)	유도, 방향제시, 질문
학생반응 (response)	응답, 인정
교사 추적탐색 (evaluation)	평가, 수용

IRE 과정에서 교사의 주도적 질문보다 중요한 것은 교사의 추적탐색 과정으로서 학생들의 반응에 대해 교사는 다양한 교수학습 활동을 제공한다. Nassaji와 Wells(2000)는 IRE 과정 중 추적탐색 과정에서 교사가 학생을 평가하기 보다는 학생들이 논쟁에 참여할 기회를 제공한다면 더 많은 상호작용을 이끌 수 있다고 한다. Haneda(2005)는 추적 탐색과정에서 교사는 학생의 반응을 평가하는 것만 관심을 갖지 말고 학생의 반응을 명료하게 하고, 완전하게 하며, 정당화시키고, 혹은 예문화하기를 강조한다. 추적탐색하는 과정은 교사의 질문들에 반응하는 학생들을 대립균형 학습활동에서 중요한 기능을 한다.

내용학습과 언어학습의 통합(content-language integrated learning, CLIL)에서도 Dalton-Puffer(2006)은 교사는 학생의 반응을 최대한 많이 창출하고 유도할 수 있는 질문을 하는 것이 좋고, 학생의 입장에서 설명하고 정의하는 질문들이 더 많아야 한다고 주장한다. Vogt와 Echevarria(2008)는 학습될 주제관련 다양한 질문들을 사전 준비하기를 권한다. 특히 사고력 향상을 위해 다음과 같은 6단계 질문들을 분류하여 준비하도록 제안하고 있다. 이는 그 연구 맥락에 있어서 일찍이 Bloom의 인지지식 6단계의 분류를 따르고 있다(Bloom, 1956).

1. 정의하고, 탐색하고, 강조하고, 분류하고, 확인하는 지식을 위한 질문들
2. 묘사하고, 요약하고, 설명하고, 부연하는 이해력을 위한 질문들
3. 계산하고, 구축하고, 예시화하는 적용을 위한 질문들
4. 분류하고, 범주화하고, 비교하고, 대조하는 분석력을 위한 질문들
5. 결합하고, 창조하고, 설계하고, 예견하는 통합력을 위한 질문들
6. 결론을 내리고, 정의하고, 정당화하고, 우선순위로 평가하는 질문들

#### 4. 대립균형 교수학습 활동 사용을 위한 전략 모형

연구자가 구성한 그림 1은 교사가 사용할 수 있는 질문을 이용한 단계별 대립균형 교수학습활동 전략을 3단계로 모형화 한 것이다.

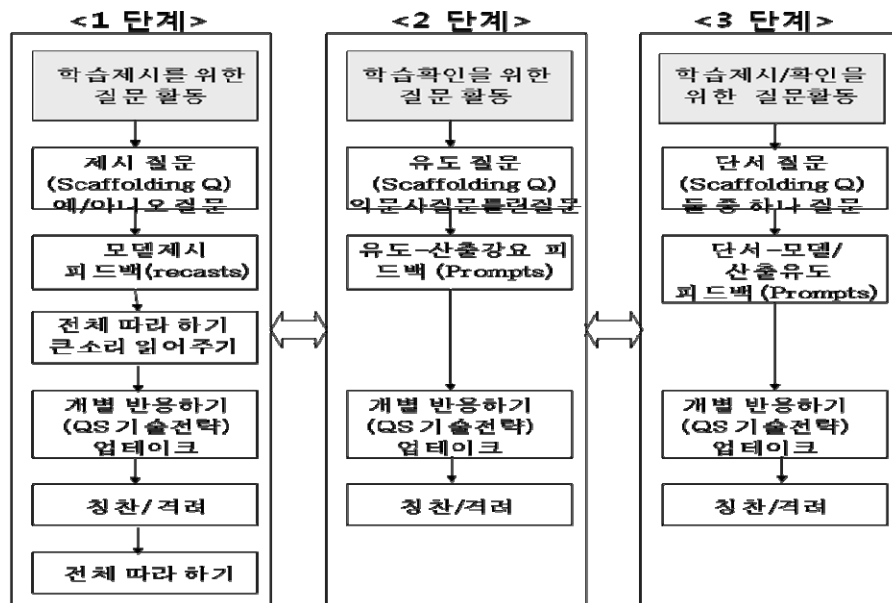


그림 1. 질문을 이용한 대립균형적 학습활동 모형(김지숙, 2009, p. 99).

1단계의 경우, 교사는 먼저 학생들에게 정확한 목표언어 형태에 대한 모델을 제시해 준다. 구체적으로 예/아니오 제시질문과 개정피드백 이후 전체 따라하기(choral repetition) 연습으로 강요된 산출연습을 한 다음에, 개별적으로 확인질문을 주어 개인별 산출을 강요하면 즉각적인 언어학습 성과를 확인할 수가 있다. 이때는 QS(Questions)을 먼저 제공하여 Students를 나중에 지적 기법을 이용하여 모든 학생들이 수업에 적극적으로 참여하는 산출을 얻어낸다.

2단계의 학습활동은 의문사 질문법을 이용한 단계적 유도질문이나 틀린 질문이나 유도나 단서 프롬프트를 이용한 대립균형 학습전략이다. 이 경우 먼저 전체학생들을 대상으로 개별적으로 유도질문이나 틀린 질문 등의 명시적 방법을 제공하여 학생들이 오류에 주목하고 자가 수정된 균형적인 L2 사용을 이끌어낸다. 개별 반응하기 질문을 사용할 때 교사는 QS기법으로 모든 학생들의 L2 사용을 유도하고, 지적된 학생이나 동료학생의 수정된 반응산출을 동기부여하고 다른 질문을 주어 확인과정을 반복한다.

마지막 3단계는 유도질문들을 제공하고도 학생들의 교정된 발화가 나타나지

않는 경우 교사는 다시 단어나 모델을 제공한다. 개별적으로 학습내용을 확인하고 QS기법에 따라 학생들의 발화를 효과적으로 유도하며 칭찬을 주어 격려한다. 단서 질문법은 수준이 낮은 소극적 학생들에게까지 교사의 모델을 듣고 반복하여 발화를 이끌어내는, 즉 입력과 동시에 적극적인 산출을 유도하는 대립균형적 질문전략 중 하나이다.

### 5. 수준별 대립균형 교수 학습활동 절차 모형

#### 1) 수준에 따른 단계적 피드백과 질문활동의 절차 모형

내용중심 학습은 상호작용 시 학생들이 언어형태 오류에 주목하고 동기를 부여하는 학습활동으로 단계적 질문(scaffolding questions)을 이용한다. 대립균형 전략에 따른 단계적 질문은 연구자가 작성한 그림 2의 절차를 따른다.

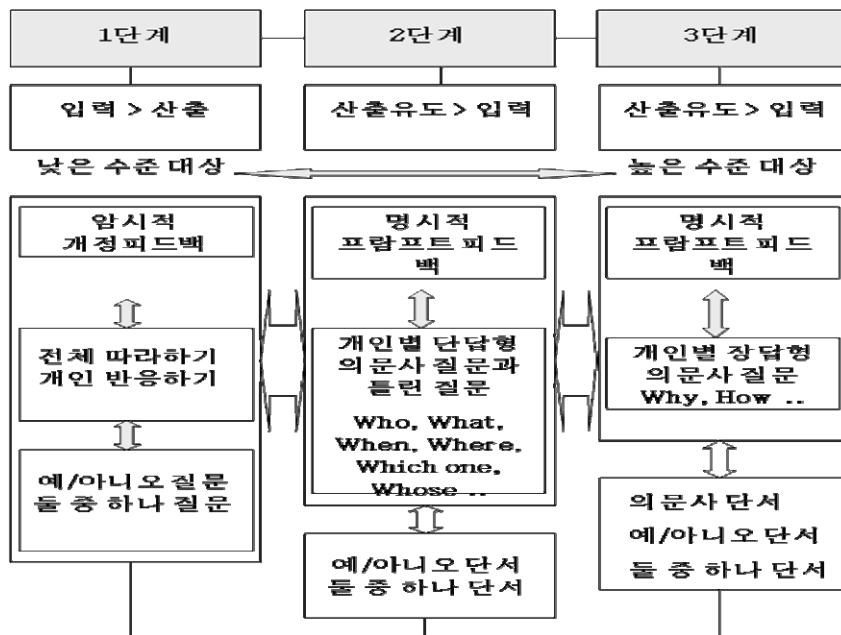


그림 2. 대립균형 단계적 피드백과 질문활동 절차 모형(김지숙, 2009, p. 102).

먼저 1단계는 의미협상 상호작용이 이루어지는 동안 자연스럽게 나타나는 학생들의 오류에 반응적 FoF 교정으로 암시적 개정피드백(recasts)을 제공한다. 이 경우 뒤쳐진 학생들에게는 개정피드백과 더불어 명시적 학습활동인 반복이나 전체 따라하기와 개인 반응하기(individual response) 등의 교수학습 활동을 제공한다. 학생들은 교사가 제공하는 목표언어의 제시를 입력하고, 이어

교사의 예/아니오 질문이나 둘 중 하나 질문에 따라 상호작용에 적극 참여한다.

다음 2단계는 이미 학습되어 있는 목표언어에 주목하여 반응하도록 선제적 FoF 교정을 명시적 프롬프트(prompts)로 사용한다. 프롬프트는 학생들에게 입력된 L2 언어의 산출을 강요하는 명시적 피드백이다. 이 경우 학생들의 입력상태를 확인하고자 먼저 ‘누가’, ‘무엇을’, ‘언제’, 그리고 ‘어디서’의 의문사 질문을 사용하여 입력된 목표언어로 반응하도록 학생들을 명시적으로 유도한다. 이 단계는 명사나 동사 등 한 두 단어를 사용하여 적극적인 목표언어의 산출을 유도하는 과정이라 할 수 있다.

마지막 단계는 학습내용에 대한 연습이 충분히 이루어진 후 확인하는 단계이다. 몰입교사는 수준이 다른 학생들 모두가 수업에 흥미를 가지고 참여하도록 동기부여를 한다. 따라서 마지막 단계에서는 높은 수준의 학생들의 산출을 위해 ‘왜’나 ‘어떻게’등의 열린 의문사 질문을 포함한 단계별 질문법을 사용한다. 이러한 단계적 질문과정을 거치면 학생들은 충분한 입력과 산출이 가능하여 유창성과 정확성을 균형적으로 갖출 수 있을 것으로 기대된다.

2) QS기법 전략 절차 모형

내용중심 몰입교육에서나 내용중심 ESL/EFL 수업에서 언어능력이 미미한 학생들의 입력과 산출을 균형적으로 발전시키기 위해서는 Lyster(2007)가 제안한 교사의 선제적 FoF 학습활동인 주목활동, 인식활동, 그리고 연습활동 과정이 필수적이다. 또한 다양한 질문전략에 의한 몰입교실 수업의 교수학습 모형을 제안한 Sinclair와 Coulthard(1975)는 교사주도의 움직임과 학생의 반응적 움직임에 이어 교사의 추적탐색 움직임을 이끌어내는 단계가 중요하다고 한다. 이러한 단계적 교수학습 활동을 위해 본 연구가 사용한 또 하나의 추적탐색의 질문전략은 정동빈, 김지숙(2008b) 연구에서 사용한 학생 개인별 학습내용 입력과 이해여부를 확인할 수 있도록 표 3은 QS기법 전략을 제시한다.

표 3  
교사의 QS기법 절차 모형(정동빈, 김지숙, 2008b, p. 265)

2 언어 습득과정 (SLA Operation)	Ellis, Basturkmen, & Loewen(2001) 언어습득과정	본 연구의 QS 피드백 전략 적용
입력(Input)	이해 가능한 입력	교사: 교사 모델, 단계적 질문과 피드백 (개정, 힌트나 단서, 유도 질문)
활동 과정	상호작용에 의한 발화	교사: 약간의 쉼, 답을 찾도록 학생 수업집중 유도 교사: 임의의 학생 1 지적 학생: 즉각적인 업데이트 -오류 발생 교사: 안타까운 표정
수용 (Intake)	비교 (Comparing) (단기 기억)	교사: 언어형태 모델제시, 질문, 단서 및 교정 피드백(개정, 단서나 유도 질문)

언어체계 발전 (Developing IL system)	통합 (Integrating) (장기 기억)	재구성화 (Restructuring)	교사: .2 초간 쉬고서 학생 2(우수학생) 지적 학생: 발화- 동료 오류 수정 업데이트 교사: 칭찬과 격려 제스처나 표정 교사: 같은 방식으로 학생 3,4... (우수학생) 지적. 교사: 형태모델, 질문, 단서 및 교정 피드백(개정, 단서나 유도 질문들) 교사: .2 초 쉬고서 처음 학생을 다시 지적
산출(Output)	업데이트		학생: 자가 오류수정 업데이트 교사: 약간 과장된 칭찬

QS기법 전략의 순서를 정리하면 다음과 같다. (1) NoF을 위한 단계별 질문이나 교정피드백을 제시한다. (2) 0.2초 정도 기다리고 둘러보다가 임의의 학생을 지적한다. (3) 정확한 발화를 하면 환하게 웃으며 칭찬을 준다. (4) (3)의 경우 정확한 발화가 일어나지 않을 때 ‘학생이 아는데 답을 할 수 없구나’하는 안타깝고 아쉬운 표정을 짓고 같은 질문으로 다른 학생을 지적한다. (5) 처음 답을 놓친 학생에게 다시 같은 질문을 주고 자가수정이 일어나도록 한다. (6) 정확한 발화를 하는 경우 아주 잘했다는 신호를 주거나 가서 머리카락 어깨를 어루만져주며 격려하여 조금 전 실패감에서 해방되도록 한다. 이번에도 실패하는 경우 오류에 정확한 교정을 직접 제공하고 그 자리에서 확인한다.

QS기법 전략은 학생 개인의 발화가 나올 때까지 수준에 따라 동일한 질문이나 다른 질문들을 번갈아 가며 수준이 다른 학생들의 수정발화(업데이트)를 강요하는, 교사주도의 선제적 학습활동이라 할 수 있다. 특히 우수한 학생들에게는 다른 질문을 제공하고, 뒤쳐진 학생들에게는 같은 질문을 주면서 수준이 서로 다른 학생들이 동일한 발화기회를 가지며 몰입수업 상호작용에 참여할 수 있도록 한다. 무엇보다 학생이 특정오류에 대해 질문을 하면 다른 학생들에게 유도질문을 하여 다른 학생이 처음 학생에게 교정을 해주는 동료교정 효과나 교수학습 활동을 유도하고 있다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구 대상

서울 소재 M사립초등학교는 3년째 조기 부분 몰입교육(early partial immersion)을 실시하고 있다. 각 학년은 3개 학급(매화, 난초, 국화)씩 운영되며 각 학급 인원은 34명이다. 몰입교육이 실시되고 있는 각 학급은 이중 트랙 교사(초등학교 정규 교사자격증을 소지한 한국인 정규담임교사 1명과 교사자격증이나 TESOL 자격증을 갖춘 다양한 나라의 원어민 교사 1명)가 담임을 맡고 있다. 각 학급은 두 그룹(yellow/blue)으로 한 그룹(과랑반: 17명)은 한국인



교사와 한국어 교육과정으로 수업을 진행하는 동안 다른 한 그룹(노랑반: 17명)은 표 4와 같이 원어민 교사와 영어 교육과정으로 영어사용 원칙에 따라 수업이 진행되고 각 수업은 다시 순환하여 진행한다.

표 4  
본 연구의 참여 학생 수

학년	학급	원어민 교사 수	학생인원 수 (노랑반)	정리
1	A(매화)	1	17명	원어민 교사 3명 학생 51명(남 26명, 여 25명)
	B(난초)	1	17명	
	C(국화)	1	17명	
2	A(매화)	1	17명	원어민 교사 3명 학생 51명(남 26명, 여 25명)
	B(난초)	1	17명	
	C(국화)	1	17명	
전체	6개학급	6명	102명	남 52명, 여 50명

표 4의 영어 몰입수업에 참여하는 2개 학년(1, 2학년)에서 6개 학급의 원어민 담임교사의 수업을 받은 102명(사전평가에 의한 동일한 수준의 반편성, 각 학급 34명 인원 중 한 그룹인 노랑반 17명씩으로 6개 학급 영어 몰입수업만 관찰함)은 다양한 교과목의 영어 몰입수업에 참여한다. 2008년 4월 23일부터 6월 4일까지 7주간 교과목별 80분씩 2번에 걸쳐 연구자가 수업 참관한 수업내용은 녹음기 3개를 통해 녹음하고 수업과정과 일상, 교실 수업내의 의사소통을 자세히 기록하였다. 또한 한국인 보조교사가 1차 작성한 녹취자료를 원어민 연구교사가 2차 점검하고, 연구자가 3차에 걸쳐 점검하여 녹취자료를 최종 완성하였다. 본 연구에 참여한 학생들의 남녀비율은 1, 2학년 각각 여학생 25명, 남학생 26명씩으로 동일하다.

## 2. 연구 내용 및 절차

각 학년별 3개 학급, 3명의 원어민 담임교사들간의 수업지도안 작성회의를 통해 3개 학급에서 동시에 같은 내용학습과 언어학습이 이루어진다. 본 연구를 위한 수업관찰기간 동안의 학생들이 학습한 과목별 주제요목들은 표 5와 같다.

표 5  
학년/과목별 학습주제 요목

과목	1학년의 주제	2학년의 주제
LA (Language Arts)	Animals	Our Best
Math	Numbers(ordinal)	Identify coins and values
Science	Living & Non-living things	Habitats

M초등학교 1, 2학년의 주제중심 영어몰입 수업은 월/수/금요일은 주로 영어교과 과목수업을 하고, 화요일은 과학, 목요일은 수학수업을 한다. 영어교과 과목수업 중에서도 월요일 수업은 주제관련 어휘와 읽기지도를 하고, 수요일은 빈도가 높은 어휘와 읽기지도, 금요일은 주제관련 글쓰기 수업과 프로젝트 활동을 한다. 그 외에도 수준별 읽기수업, 도서관 이용 읽기수업, 그리고 고학년과 함께 하는 멘토링(mentoring)수업에서 사고력 활동수업을 하고 보충프로그램과 심화프로그램을 통해 수준별 수업을 진행하고 있다. 또한 특별교사는 수업시간에 뒤쳐진 학생들을 위해 보충수업을 진행한다.

1학년은 주로 Scott Forsemann 출판사의 책을 사용하며, 2학년은 Harcourt와 MacGrow Hill 출판사의 교재를 사용한다. 이렇듯 다양한 출판사의 교재를 사용하는 이유는 출판사의 교재 접근방법에 변화가 있고, 출판사마다 학년이 바뀌면서 수준의 일관성이 없는 경우가 있기 때문이다.

새로운 주제를 시작하는 첫 주는 주제관련 학습에 필요한 10개의 새로운 어휘목록을 주어 사전에 집에서 읽어보고 숙지하게 한다. 이는 주제관련 학습에 장애가 될 수 있는 어휘를 먼저 준비시켜 주제관련 사전지식을 공유하는데 도움이 되도록 한다. 그리고 주제관련 어휘의 정확한 의미와 기능을 확인하고자 구두로 문장 만들기 연습을 한 다음 문자 학습으로 어휘학습을 마무리 한다. 이어 주제관련 읽기지도가 병행된다. 읽기수업은 주제관련 픽션과 논픽션 도서를 다양한 읽기방법을 통해 이루어진다. 읽기학습이 진행되는 동안 메시지 이해를 위해 교사는 단계적 질문법(구체적 활동: 그림 묘사하기, 교사의 질문에 답하기 등)을 통해 읽기내용에 대한 이해를 먼저 구두로 점검한다.

둘째 주에 이루어지는 읽기와 쓰기지도는 주제관련 프로젝트기반 활동이 주어진다. 주제관련 어휘를 이용한 문장 만들기과 주제관련 과정적 글쓰기 지도가 시행된다. 교사가 교실에 갖추어진 멀티미디어 기기를 이용하여 관련된 자료를 보여주기도 하고 학생들이 그 자료들에서 볼 수 있는 것을 질문하고 답을 유도하는 상호작용이 자연스럽게 이루어진다.

한국어 수학교과 수업은 주로 개념이해나 숫자 계산연습을 하므로, 수학교과 영어 몰입수업은 용어의 이해와 개념을 위해 실제 교육자재를 이용하여 만지고 적용해보거나 문제해결을 위한 주제관련 프로젝트 기반 학습을 한다. 대부분의 수학수업은 그룹 활동을 통해 프로젝트를 협동으로 만들어 보거나 게임을 통한 문제해결 학습활동이 주어진다. 예를 들어, 2학년은 은행활동을 통해 학생들은 영어를 사용하며 실제 돈의 수치와 가치를 경험하는 학습을 한다.

과학과목 영어 몰입수업은 한국어 교과과정에서 개념이해 중심의 수업이 이루어지고 있으므로 영어 교과과정은 주제별 게임이나 다양한 실험활동을 통해 개념을 이해하고 적용하여 검증하는 수업을 한다. 그리고 관련어휘와 실험결과에 대한 약식의 보고서를 작성하거나 실험결과를 발표하도록 유도하여

영어를 사용하는 언어학습으로 연결하고 있다. 예를 들어, 1학년 과학수업은 생물과 무생물에 대한 개념과 차이를 구별하고 실제 식물들의 씨를 심어 식물이 살아가는 데 필요한 요소들에 따라 싹이 나오는 과정을 비교하는 실험을 실시한다.

### 3. 언어학습을 위한 NoF 상호작용과 학습활동 전략 모형

몰입수업 시 본 연구자가 직접 설계하여 실제적인 상호작용 과정을 구체적으로 활용하게 한 학습활동 전략 모형은 그림 3과 같다.

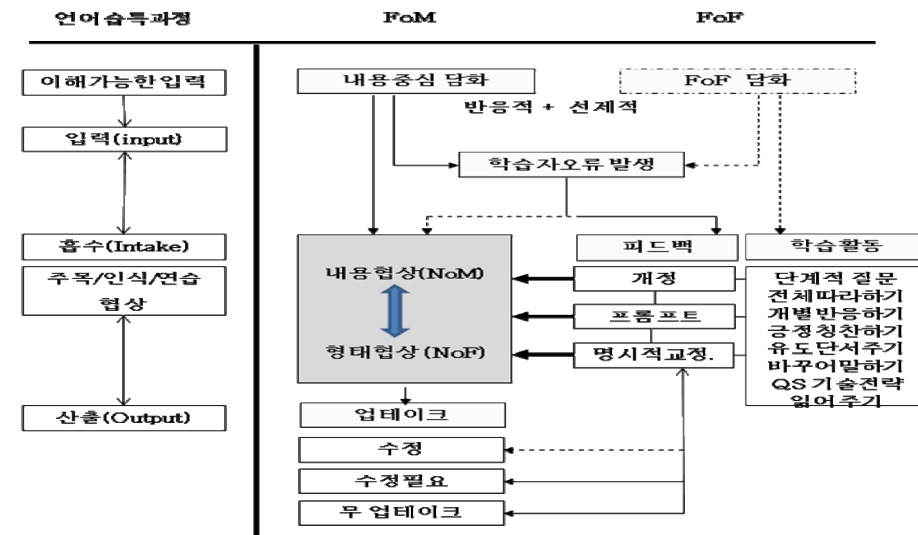


그림 3. 언어학습을 위한 NoF 상호작용과 학습활동 전략 모형(김지숙, 2009, p. 127).

구체적으로 그 활동상황을 살펴보면 우선 주제관련 내용중심 학습의 의미협상 과정에서 학생들은 언어형태 오류를 발생하게 되고 교사나 학생은 오류수정에 들어가게 된다. 이때 교사는 의미협상을 계속 진행하기도 하지만 의사소통 상호작용에 지장이 없도록 학생들의 오류에 대한 적절한 대립균형 학습모형을 적용한다. 이 경우 학생들이 오류에 주목하여 이해와 인식하고, 연습을 통해 수정된 발화를 산출할 수 있도록 교사는 적절한 질의 유형을 추가로 접목한다. 교사는 학생들이 가능한 정확한 발화를 최대화할 수 있는 적절한 모형과 그에 따른 학습활동을 제공하는 것이 중요하다. 이에 대한 반응으로 학생들은 교사의 활동에 정확하게 오류 수정된 발화를 하기도 하고, 부분 수정된 발화를 할 수도 있으며, 때로는 발화를 전혀 하지 않을 수도 있다. 결과적으로 학생의 성공적인 발화는 바로 교사가 선택적으로 사용하는 본

연구의 단계별 모형에 의해 결정되고 있다는 것을 보여주고 있다.

#### 4. 자료 수집 및 분석

자료수집은 Södergård(2002)에서처럼 연구자가 녹음한 수업내용과 기록을 중심으로 하고 L2 습득에 관한 몰입교사들의 개인적 의견을 약간 포함하였다. 그 절차는 수업관찰을 위해 수업지도안에 따라 전체학생을 대상으로 하게하고 그룹활동으로 수업을 진행하게 하였다. 다만 본 연구는 내용중심 몰입수업에서 학생들의 정확한 언어사용을 위해 NoF 상호작용 담화를 탐색하고 분류하였다. 특히 담화 주도의 유형, 학생들이 만들어내는 학생들의 오류 유형, 그리고 그에 따른 학생들의 발화 유형을 탐색하였다. 특히 교사는 상호작용을 효과적으로 이끌어내기 위해 대립균형 교수학습 모형이 어떻게 적용되고 있는가를 관찰하였다. 따라서 교사가 사용하는 특정 유형의 담화와 오류에 대한 학습활동이 주요 분석자료가 되었다. 연구자는 교육학적 시각으로 이 자료를 언어학적 NoF 자료로 고려하였다.

#### 5. 자료 분류

##### 1) 교과목 분류

연구 대상 교과목(영어교과목 중 파닉스와 어휘, 읽기, 문법과 쓰기 능력, 과학과 수학 등)에 따라 담화 유형과 오류 정도를 알아보고자 하였다.

##### 2) NoF를 위한 담화주도 유형 분류

초등영어 내용중심 몰입수업의 경우 상호작용 활동이 우연히 발생된 반응적 담화인지, 아니면 교사가 의도적으로 목표언어 학습을 위해 이끌어낸 선제적 담화인지, 또는 학생에 의해 주도된 담화인지를 분류해 보아야 한다. 그 결과는 반응적, 교사 선제적, 학생주도 담화 중 어느 유형의 NoF 담화가 목표언어 습득에 효과적인지를 말해준다. 예를 들면, Braid(2002)와 Oliver(2000)의 경우처럼 의미협상의 상호작용이 학생이 언어사용에 대해 질문을 하는 경우는 모두 학생주도로 분류된다. 하지만 학생의 오류가 나타나지 않는 상호작용은 본 연구에서 NoF 상호작용 담화로 분류하지 않았다.

##### 3) 학생들의 오류 유형

본 연구는 (1) 내용중심 의미협상 수업과정에서 우연적으로 나타나는 반응적 FoF 담화, (2) 교사가 의도적으로 FoF 담화를 사용한 교사 선제적 FoF 담화,

그리고 (3) 교사가 피드백을 제공하기 이전 목표언어 형태에 벗어난 학생주도 발화 모두를 오류로 간주하였다. 특히 본 연구는 철자를 몰라 묻거나 틀린 경우, 발음이 아주 문제가 있거나, 잘못된 단어를 선택하거나 단어의 의미에 대한 오류가 나타나는 경우, 문장 만들기에서 문장구조의 오류, 마지막으로 구두점, 인칭에 따른 주어와 동사의 일치(-s), 단 복수(-s)일치에 관한 문법에 벗어난 경우 모두를 문법오류로 간주하였다. 하지만 Demetras, Post와 Snow(1986)의 연구에서처럼 올바른 발화를 갖기 위해 잘못된 시작이나, 단어의 반복, 긴 쉼 같은 대화의 흐름이 정상적이지 않은 경우는 오류로 취급하지 않았다.

표 6  
몰입수업에서 나타나는 상호작용 담화의 유형

	반응적 유형	교사주도 유형	학생주도 유형
주도유형	내용중심 의미초점 질문제시	교사가 의도적 NoF를 위한 질문제시	의미나 NoF를 위한 학생주도 질문제시
오류발생	내용중심 질문에 반응시 학생 형태오류	NoF를 위한 질문에 반응시 학생 형태오류	학생주도 질문시 오류발생
피드백	교사 적절한 피드백과 학습활동(주목, 인식, 연습) 전략 사용		
즉각 발화	교사의 피드백에 즉각적으로 반응하는 학습자 수정 상태		

#### 4) 자료의 분석 결과

본 연구를 위해 초등영어 몰입수업의 수업참관과 녹취로부터 발췌한 NoF 상호작용 담화 유형들, 학생들의 오류 유형들에 대한 학년별, 반별, 과목별, 그리고 그 외 분류 가능한 각 변인들 간의 비교는 SPSS 13.0으로 빈도분석을 수행하였다. 몰입수업에서 이루어지는 상호작용 전 과정은 표 6과 같이 정리될 수 있다.

## IV. 연구 결과 분석

### 1. 연구 결과에 대한 의의

본 연구는 단계적 질문, 유도적 질문(elicited questions), 단서적 질문(clued questions), 전체 따라하기, 개인 반응하기, 그리고 QS기법을 사용하여 대립균형적으로 학생들의 입력과 산출을 강화시켰다. 우선 적극적인 상호작용을 위해 입력을 중시하는 개정피드백에는 산출지향 교수학습 활동을

강화하고, 산출을 중시하는 프롬프트에는 입력을 보강하는 교수학습 모형을 적용하게 하였다. 따라서 초등영어 몰입수업에서 NoF 담화의 유형[연구 문제 1]과 학생들의 FoF 오류 유형[연구 문제 2]을 분석한 본 연구는 본 연구자가 설계한 대립균형 교수학습 모형의 영어사용 효과를 서로 다른 6명의 교사에게서 찾는 데 있다.

## 2. NoF 담화 유형[연구 문제 1]

표 7은 각 반 수업에서 나타난 NoF 상호작용 담화가 내용중심 수업과정에서 우연적인 반응으로 나타난 것인지, 교사 선제적 주도에 의한 것인지, 혹은 오류를 표현한 학생들이 주도한 것인지에 대한 담화의 주도별 유형을 비교한 도표이다.

표 7  
학년과 학급별 NoF 담화의 발단 주도 유형

	1A n=210	1B n=216	1C n=178	2A n=98	2B n=111	2C n=112	전체
반응적	267(44.2%) 87 (41.4%)	92 (42.6%)	88 (49.4%)	168(52.3%) 53 (54.1%)	60 (54.1%)	55 (49.1%)	435 (47.0%)
교사 선제적	261(43.2%) 94 (44.8%)	102 (47.2%)	65 (36.5%)	106(33.0%) 31 (31.6%)	39 (35.1%)	36 (32.1%)	367 (39.6%)
학생주도	76(12.6%) 29 (13.8%)	22 (10.2%)	25 (14.0%)	47(14.6%) 14 (14.3%)	12 (10.8%)	21 (18.8%)	123 (13.4%)
전체	n=604 210 (22.7%)	216 (23.4%)	178 (19.0%)	n=321 98 (10.6%)	111 (12.0%)	112 (12.1%)	925 (100%)

\* 1A, 1B, 1C 및 2A, 2B, 2C는 1, 2학년 각 3개반을 가리킴.

표 7은 초등 저학년 몰입수업이 내용중심 학습을 진행하는 동안 수업의 절반은 우연적으로 반응적 NoF 상호작용(1학년: 44.2%, 2학년: 52.3%)이 진행하고 있음을 보여 준다. 1학년은 대체로 반응적 주도와 교사의 선제적 주도의 NoF 담화가 비교적 고르게(41.4%/44.8%, 42.6%/47.2%, 49.4%/36.5%) 나타난다. 하지만 1학년의 1A학급과 1B학급은 교사에 의한 선제적 NoF 담화가 반응적 담화보다 약간 높은 수치를 보이고 있다(1A: 44.8%>41.4%, 1B: 47.2%>42.6%). 그러나 1C학급은 반응적 담화(49.4%/36.5%)가 훨씬 더 많이 나타나고 있다. 이는 교사가 선제적 NoF 담화를 약간 더 사용하는 1A학급과 1B학급에 비해 1C학급은 자연스런 상호작용 시 우연하게 반응적 NoF 담화가 이루어지고 있는 것을 추정할 수 있다.

전반적으로 보면 1학년은 교사의 선제적 NoF 담화와 반응적 NoF 담화가 비슷한 비율로 이루어지고 있다. 이러한 결과는 초등영어 몰입교육 교사는

내용중심 수업 시 정확성 향상을 위해 언어교육을 중시하는 NoF 담화에 대립균형 전략을 상당히 적용하고 있다는 사실을 가리킨다. 그리고 1학년 각 학급의 경우 학생주도 NoF 상호작용은 낮은 수치(13.8%, 10.2%, 14%)를 보여주고 있다. 이는 초등 저학년 학생들은 언어능력이 아직 미미하므로 NoF 담화활동에서 다소 소극적 태도를 보이고 있음을 추정할 수 있다. 이는 초등 저학년 몰입수업의 경우 L2 언어사용을 위한 상호작용 시 교사의 역할이 얼마나 중요한가를 보여주는 결과라 할 수 있다.

2학년의 경우도 NoF 담화는 학생주도보다 교사주도로 이루어지고 있음을 알 수 있다(14.3<31.6%, 10.8<35.1%, 18.8<32.1%). 하지만 2학년의 경우는 NoF 담화를 교사가 선제적으로 이끄는 경우보다 상호작용 시 반응적(31.6<54.1%, 35.1<54.1% 32.1<49.1%)담화로 이루어지는 비율이 2학년 3명의 모든 교사들에게서 약간 높은 수치를 보이고 있다. 이는 학생들이 1학년 1년 동안 내용중심 몰입수업 상호작용에 노출되어 NoF 담화에 자연스럽게 참여하여 연습되었다는 사실을 추정할 수 있다. 그리고 2학년의 2C학급 학생들은 다른 2개 학급 학생들보다 학생주도 NoF에 약간 더 높은 수치를 보이고 있다. 이 점은 2C학급의 학생들은 목표언어에 관심을 가지고 담화의 일부를 주도(2C: 18.8%, 2B: 14.3%, 2A: 10.8%)하고 있는 것을 추정할 수 있다.

본 연구결과를 정동빈과 김지숙(2008a) 연구결과와 비교해 보면 1학년의 NoF 담화의 경우 교사의 선제적 담화(43.2%[본연구], 40.2%[정동빈, 김지숙, 2008a])가 거의 비슷한 수치를 보이고 있다. 하지만 반응적 담화(44.2%[본연구], 36.2%[정동빈, 김지숙, 2008a])에서는 본 연구 결과가 약간 더 높은 수치를 보여준다. 이 차이는 2학년의 경우 1학년 때의 1년간 몰입교육 경험이 있기 때문에 몰입수업 NoF 상호작용이 더욱 활발하게 이루어지고 있는 사실을 가리킨다. 또한 학생주도 NoF 담화(12.6%[본연구], 23.6%[정동빈, 김지숙, 2008a])에서는 본 연구가 약간 더 낮은 결과를 보이고 있다. 본 연구에서 학생주도가 낮은 것은 학생들의 성공적인 업테이크 산출을 위해 교사가 대립균형 학습활동 전략을 더 많이 사용하였기 때문으로 추정된다.

표 8은 통계적으로 과목별 NoF 담화유형의 수치를 보여준다.

표 8  
과목별 NoF 담화유형 분석

	전체 과목					전체
	파닉스/어휘 문법	읽기	수학	과학		
반응적	12(14.3%)	22(19.1%)	149(60.8%)	101(41.9%)	151(62.9%)	435(47.0%)
교사선제적	63(75.0%)	71(61.7%)	62(25.3%)	105(43.6%)	66(27.5%)	367(39.7%)
학생주도적	9(10.7%)	22(19.1%)	34(13.9%)	35(14.5%)	23(9.6%)	123(13.3%)
전체	84(100%)	115(100%)	245(100%)	241(100%)	240(100%)	925(100%)

1학년 과목						전체
	파닉스/어휘	문법	읽기	수학	과학	
반응적	9(13.6%)	16(20.0%)	111(60.0%)	24(17.9%)	107(77.0%)	267(44.2%)
교사선제적	54(81.8%)	48(60.0%)	54(29.2%)	86(64.2%)	19(13.7%)	261(43.2%)
학생주도적	3(4.5%)	16(20.0%)	20(10.8%)	24(17.9%)	13(9.4%)	76(12.6%)
전체	66(100%)	80(100%)	185(100%)	134(100%)	139(100%)	604(100%)

2학년 과목						전체
	파닉스/어휘	문법	읽기	수학	과학	
반응적	3(16.7%)	6(17.1%)	38(63.3%)	77(72.0%)	44(43.6%)	168(52.3%)
교사선제적	9(50.0%)	23(65.7%)	8(13.3%)	19(17.8%)	47(46.5%)	106(33.0%)
학생주도적	6(33.3%)	6(17.1%)	14(23.3%)	11(10.3%)	10(9.9%)	47(14.6%)
전체	18(100%)	35(100%)	60(100%)	107(100%)	101(100%)	321(100%)

표 8은 담화유형에 따른 전체 과목과 학년별 과목에서 나타나는 수치를 비교분석한 결과이다. 전체적으로 반응적 NoF 담화가 교사 선제적 NoF 담화보다 약간 높은 수치를 보이고 있다. 각 과목수업의 특성에 따라 교사가 선제적으로 학습활동을 하거나 반응적으로 학습활동을 하거나 학생주도로 학습활동을 하는 관계로 항목별 차이가 경우에 따라 크게 발생하고 있어 보이지만 평균 수치를 볼 때 대체적으로 자연스러운 상호작용이 이루어지고 있음을 추정할 수 있다.

담화유형에 따른 과목별 수치를 구체적으로 비교 분석해보면 먼저, 전체적으로 파닉스/어휘(75%)와 문법(61.7%)수업에서는 교사가 주도하여 NoF 담화를 이끌고 있는 사실을 확연히 알 수 있다. 이 경우 교사가 언어학습을 위해 특정한 어휘나 문법사항에 대해 학습목표를 세우고 NoF 담화를 이끌고 있음을 보여준다. 하지만 읽기(60.8%)에서는 반응적 NoF 담화가 높게 나타나고 있다. 이 결과는 학생들이 이야기를 읽고 내용이해에 대해 교사와 자연스럽게 상호작용을 하고 있음을 알 수 있다.

과학과목(62.9%)에서 반응적 NoF 담화의 수치가 높은 것은 학생들이 주제에 대한 사전지식이 많다는 것을 추정할 수 있다. 본 연구의 과학수업에서 1학년은 생물과 무생물, 2학년은 동물의 거주지를 주제로 학습하는 동안 학생들의 동물에 관한 지식은 높은 수준이었다. 단지 표현력이 부족하여 어휘선정에 어려움을 느끼는 듯하였다. 과학수업의 내용중심 학습은 자연스러운 NoF 담화가 이루어지고 있음을 추정할 수 있다. 하지만 수학 과목은 학년별 차이가 두드러지게 나타났다.

1학년과 2학년의 과목별 NoF 담화유형들을 구체적으로 살펴보면 유의미성을



발견할 수 있다. 영어과목은 1, 2학년의 파닉스와 문법수업의 경우 반응적 담화보다 선제적 담화가 현저하게 높은 수치(1학년: 파닉스(81.8%)와 문법(60%), 2학년: 파닉스(50.0%), 문법(65.7%))를 보여준다. 하지만 2학년은 학생주도 담화도 상당히 나타나고 있다. 이점은 2학년 학생들이 파닉스에 익숙하여 학생들 간 파닉스 오류에 대해 학생주도적 NoF 담화를 유도하는 질문들을 하고 있다는 사실을 추정할 수 있다. 하지만 읽기수업은 1, 2학년 모두에서 반응적 NoF 담화(1학년: 60%, 2학년: 63.3%)가 월등히 많이 나타나고 있다. 이점은 읽기교재 이야기에 흥미를 느끼고 내용과 자신의 경험들을 연결하는 상호작용에 자연스럽게 참여하고 있는 사실을 추정할 수 있다.

수학과 과학수업은 1, 2학년에서 의미 있는 차이를 보여준다. 1학년의 수학수업은 교사 선제적 NoF 담화유형(64.2%)이 많이 나타나고, 과학수업은 반응적 NoF 담화유형(77.0%)이 많이 나타난다. 1학년 과학수업은 단순한 생물과 무생물의 개념을 익히는 단계로서 많은 동식물들이 등장하는 수업내용에 대해 학생들은 사전지식과 관심을 갖고 있는 사실을 추정할 수 있다. 하지만 수학은 익숙하지 않은 서수를 익히는 수업이어서 학생들이 이에 흥미를 갖지 못한 듯하였다. 뿐만 아니라 학생들은 여전히 기수와 혼란을 보이고 있어 보인다. 따라서 교사는 학습목표에 따라 선제적 NoF 담화를 유도하고 있었다.

반면에 2학년은 거의 반대결과를 나타내고 있다. 2학년의 수학수업은 반응적 NoF 담화유형(72.0%)이 높은 수치를 보여주고 있다. 이러한 수치는 학생들이 흥미롭게 상호작용에 참여하고 있음을 보여준 결과라 할 수 있다. 2학년의 수학수업은 돈에 대한 가치를 익히고 실제 은행놀이와 거래활동을 통해 돈을 셈하는 그룹활동이 이루어졌다. 2학년의 과학수업은 반응적(43.6%)과 선제적(46.5%) NoF 담화유형이 비슷한 비율로 사용되고 있다. 이 결과는 2학년의 과학수업이 동물의 거주지에 대한 내용이어서 동물에 대해 보다 심층적인 사전지식이 필요한 2학년 학생들은 1학년보다 자연스러운 NoF 담화가 이루어지지 않다는 것을 추정할 수 있다. 마지막으로 2학년은 파닉스와 어휘수업(33.3%)에서 학생이 주도적으로 NoF 담화를 이끌고 있음을 추정할 수 있다. 1학년은 언어능력이 미미하여 학생들이 NoF 담화를 주도하는 경향은 두드러지지 않지만 문법수업의 경우 학생들이 많은 질문을 제기하고 있음을 알 수 있다.

### 3. FoF 오류 유형[연구 문제 2]

#### 1) 학년과 학급별 FoF 오류 유형 분석

다음의 표 9는 각반에서 나타난 학생들의 오류 유형을 비교하고 있다.

표 9  
학년과 학급별 FoF 오류 유형 분석

	1A	1B	1C	2A	2B	2C	전체
	35(5.8)			6(1.9%)			
철자	22 (10.5%)	10 (4.6%)	3 (1.7%)	1 (1.0%)	4 (3.6%)	1 (0.9%)	41 (4.4%)
	8(1.3%)			0(0%)			
발음	3 (1.4%)	3 (1.4%)	2 (1.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (.9%)
	369(61.1%)			207(64.5%)			
어휘의미	126 (60.0%)	125 (57.9%)	118 (66.3%)	62 (63.3%)	70 (63.1%)	75 (67.0%)	576 (62.3%)
	118(19.5%)			63(19.6%)			
문장구조	29 (13.8%)	61 (28.2%)	28 (15.7%)	23 (23.5%)	24 (21.6%)	16 (14.3%)	181 (19.6%)
	74(12.3%)			45(14.0%)			
문법	30 (14.3%)	17 (7.9%)	27 (15.2%)	12 (12.2%)	13 (11.7%)	20 (17.9%)	118 (12.9%)
	n=604			n=321			
전체	210 (100%)	216 (100%)	178 (100%)	98 (100%)	111 (100%)	112 (100%)	925 (100%)

표 9는 1, 2학년 전체 동일한 수업지도안을 사용하고 있음에도 불구하고 전체 학생들의 FoF 오류들 간에 차이가 있다. 하지만 구체적으로 1학년의 경우와 2학년의 경우 교실학습 환경조건(교사의 관심이나 태도, 학생집단 구성)등에 따라 각 학년의 학급별 학생들의 오류가 다르게 나타나고 있는 것을 알 수 있다.

1학년은 2학년에 비해 FoF 오류의 수가 거의 2배 정도(1학년: n=604 > 2학년: n=321)의 수치를 보인다. 이는 1학년이 2학년보다 중간언어 사용을 훨씬 더 많이 사용하고 있는 사실을 추정할 수 있는 결과이다. 그리고 1학년은 내용학습을 위한 어휘가 많이 부족하여 파닉스나 어휘 등 기본 언어학습이 더 필요하다는 사실도 보여준다. 2학년은 이미 1년간 상호작용에 익숙하여 기본적인 오류들(어휘나 문장구조, 단/복수, 인칭 등)이 이미 교정되었다는 사실을 추정할 수 있다.

초등 저학년 몰입수업은 다양한 과목의 수업이나 주제관련 읽기교재들로 인해 새로운 어휘를 많이 접하게 된다. 따라서 학생이 새로운 어휘의 의미를 이해하지 못하면 내용중심 학습 시 상호작용이 이루어지지 못한다. 따라서 1, 2학년 각 학급 교사나 학생 모두가 어휘의미에 대한 관심에서 60%(이상)의 높은 수치를 보이고 있다(1학년: 60.0%, 57.9%, 66.3%; 2학년: 63.3%, 63.1%, 67%). 이 결과는 학년이 올라 갈수록 주제관련 새로운 어휘를 더 많이 접하게 되어 어휘의 의미에 더 적극적 관심을 가지는 수업이 이루어지고 있는 것을 알 수

있다. 그리고 과학이나 수학과목 수업에서 상호작용 시 사용하는 질문과 반응은 학생들이 이해가능한 수준이지만 새로운 어휘에 따라 난이도에서 차이를 보이고 있다.

문장구조에 대한 오류(1학년: 13.8%, 28.2%, 15.7%; 2학년: 23.5%, 21.6%, 14.3%)는 1학년과 2학년에서 거의 비슷하지만 2학년에서 약간 더 많이 나타나고 있다. 이는 2학년 교사들이 상호작용 시 문장사용을 더 요구하며 문장구조에 더 많은 관심을 보이고 있는 것을 알 수 있다. 하지만 1학년에서 1B학급은 1A학급과 1C학급과 비교해 문장구조에서 많은 오류(28.2%)를 보여주고 있다. 1B학급은 어휘의 의미와 문장 만들기에서 높은 오류 수치를 나타내고 있는 점으로 보아 문장을 사용한 의미중심 의사소통을 시도하기는 하나 아직 중간언어를 많이 사용하고 있는 점을 시사한다.

특이한 점은 정동빈과 김지숙(2008a) 연구에서도 발음에 관한 오류는 8.6%의 낮은 수치를 보이고 있듯이 본 연구의 몰입수업에서도 발음에 관한 오류(1.4%, 1.1%)는 거의 이루어지지 않고 있다. 특히 2학년의 경우 발음오류에 관한 오류발생은 즉각 지적되지 않거나 주목되지 않아 보인다. 이는 연령이 낮은 학생들은 원어만을 흉내내어 소리를 내고 있기 때문에 조음기관의 발달 정도에 따른 차이가 있을 수 있지만 전반적으로 발음에 대한 오류는 거의 발생하지 않을 수 있다. 또는 교사가 발음문제를 심각한 오류로 고려하지 않고 거의 교정을 가하지 않고 있음을 알 수 있다.

## 2) 과목별 오류 유형

몰입교육은 교과목의 학습내용을 목표언어로 학습하는 교육방법이기 때문에 표 10처럼 과목별 오류유형을 분석하는 일은 몰입교육 연구의 관심영역이다.

표 10  
과목별 오류 유형

학년	오류	파닉스/어휘	문법/쓰기	읽기	수학	과학	Total
1,2 학년 전체	철자	7 (8.3%)	1 (.9%)	14 (5.7%)	17 (7.1%)	2 (.8%)	41 (4.4%)
	발음	3 (3.6%)	0 (0%)	1 (0.4%)	4 (1.7%)	0 (0%)	8 (.9%)
	어휘	31 (36.9%)	62 (53.9%)	122 (49.8%)	178 (73.9%)	183 (76.3%)	576 (62.3%)
	문장구조	28 (33.3%)	26 (22.6%)	68 (27.8%)	29 (12.0%)	30 (12.5%)	181 (19.6%)
	문법	15 (17.9%)	26 (22.6%)	40 (16.3%)	13 (5.4%)	25 (10.4%)	119 (12.9%)
Total		84 (100%)	115 (100%)	245 (100%)	241 (100%)	240 (100%)	925 (100%)

표 10의 교과목에 따른 학생들의 오류는 몰입교육 시 교과목에 따라 특정한 오류유형이 나타나고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과를 기반으로 교사가 교과목에 따라 나타나는 특정 오류들을 잘 인식할 경우 NoF 상호작용

피드백이나 학습활동 전략을 교과목에 대립균형적으로 적용하는 데 도움이 될 수 있다.

전체적으로 어휘의미에 관한 오류가 전체 62.3%를 보이고 있다. 특히 수학(73.9%)과 과학과목(76.3%)에서 어휘의미에 대한 오류가 가장 두드러지게 나타나고 있다. 이러한 현상은 과목수업 시 학생들이나 교사가 처음 접하는 어휘에 많은 주목과 관심을 보이고 있는 것을 가리킨다. 특히 수학과 과학의 상호작용 담화는 학생들의 이해수준에서 이루어지지만 어휘에 따라 수준이 달라질 수 있는 점을 시사한다. 문법수업 역시 문법에 관한 오류(22.6%)와 문장구조에 대한 오류(22.6%)가 높게 나타난다. 문장구조에 관한 오류는 수학(11.5%)이나 과학수업(12.5%)보다 영어 과목의 수업(33.3%, 22.6%, 27.8%)이 높은 수치를 보이고 있다. 수학이나 과학 교과목 수업은 내용학습에 더 주목하도록 교사가 쉬운 문장을 사용하거나 문장사용을 덜 강요하지만, 영어과목 수업은 학생이 가능한 영어문장을 사용하도록 강요하고 있는 사실을 알 수 있다. 특이한 점은 철자나 발음에 대한 오류의 경우 두 학년 모두 어떤 과목에서도 큰 관심을 갖지 않는 것을 보여준다.

보다 구체적으로 학생들의 오류 유형을 분석하기 위해 표 11은 학년 간 교과목의 오류유형을 비교 분석하고 있다.

표 11  
학년별, 과목별 오류 유형비교

학년	오류	파닉스/어휘	문법/쓰기	읽기	수학	과학	전체
1	철자	7 (10.6%)	1 (1.3%)	12 (6.5%)	13 (9.7%)	2 (1.4%)	35 (5.8%)
	발음	3 (4.5%)	0 (0%)	1 (0.5%)	4 (3.0%)	0 (0%)	8 (1.3%)
	어휘	13 (19.7%)	41 (51.3%)	90 (48.6%)	100 (74.6%)	125 (89.9%)	369 (61.1%)
	문장구조	28 (42.4%)	26 (32.5%)	52 (28.1%)	9 (6.7%)	3 (2.2%)	118 (19.5%)
	문법	15 (22.7%)	12 (15%)	30 (16.2%)	8 (6.0%)	9 (6.5%)	74 (12.3%)
전체1	66 (100%)	80 (100%)	185 (100%)	134 (100%)	139 (100%)	604 (100%)	
2	철자	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.3%)	4 (3.7%)	0 (0%)	6 (1.9%)
	발음	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (.0%)	0 (0%)	1 (1%)
	어휘	18 (100%)	21 (60%)	32 (53.3%)	78 (72.9%)	58 (57.4%)	207 (64.5%)
	문장구조	0 (0%)	0 (0%)	16 (26.7%)	20 (18.7%)	27 (26.7%)	63 (19.6%)
	문법	0 (0%)	14 (40%)	10 (16.7%)	5 (4.7%)	16 (15.8%)	45 (14%)
전체2	18 (100%)	35 (100%)	60 (100%)	107 (100%)	101 (100%)	321 (100%)	

표 11에서 1학년의 경우 과목별 오류유형은 2학년의 경우와 약간의 차이가 나타나고 있다는 것을 알 수 있다. 1학년의 경우 과목 간 학생들의 오류가 다르게 나타나지만, 2학년의 경우 상호작용 시 학생들의 오류가 과목에 따라 차이를 보이지 않다는 것을 의미한다. 1학년은 수학과 과목의 경우 어휘에

집중적으로 높은 관심을 보이고, 영어 과목 과닉스의 경우 문장구조나 문법에, 쓰기와 읽기과목의 경우 어휘 못지않게 문장구조에 오류가 나타나는 등, 과목 간 학생들의 오류에 차이성을 보여주고 있다. 하지만 2학년은 모든 과목에서 일정한 비율로 어휘의미에 대한 오류가 높게 나타나지만, 영어 과목의 경우 유의미한 특정 오류가 나타나지 않고 있다. 이는 1학년에 비해 2학년이 이미 기본적인 의사소통에 익숙해 있는 사실을 가리킨다. 또한 1, 2학년은 어떤 교과과목에서도 발음에 대한 오류(각 1.3%, 1%)에 거의 주목하지 않는다.

1학년이나 2학년 모두 어휘의미에 대한 오류는 새로운 과목을 영어로 배우는 수학(1학년: 74.6%; 2학년: 72.8%)과 과학(1학년: 89.9%; 2학년: 57.4%)에서 가장 많이 나타나고 있다. 그러나 수학은 1, 2학년 모두 비슷한 비율(74.6%, 72.9%)로 어휘에 대한 오류가 나타나고 있지만, 과학과목은 1학년의 어휘의미 오류협상(89.9%)이 2학년(57.4%)에 비해 상당히 높은 수치를 보이고 있다. 1학년의 과목수업은 거의 어휘를 통해 상호작용 수업을 하고 있다. 하지만 2학년의 과학수업은 1학년 때 배운 주제에 관한 기본어휘에는 익숙하지만 심화되고 확장된 주제관련 어휘에서만 오류를 보이고 있다. 또한 2학년 학생들은 새로운 어휘의미를 익숙한 기본문장으로 사용하여 교사와 상호작용 활동을 하고 있다는 것을 알 수 있다. 읽기과목은 1학년과 2학년에서 오류가 거의 비슷하게 나타나고 있다.

읽기과목은 어휘의미와 문장구조에 대한 오류가 1학년(48.6%, 28.1%)과 2학년(53.3%, 26.7%)에서 비슷한 수치의 비율을 보인다. 하지만 문법과 쓰기과목은 많은 차이를 보이고 있다. 1학년은 어휘의미와 문장구조(51.3%, 32.5%)에서 상당한 오류가 나타나고 있지만, 2학년은 어휘와 문법(35개의 오류 중 60%(n=21), 40%(n=14))에서 오류가 미미하게 나타나고 있다. 2학년에서 문장구조 오류는 전혀 나타나고 있지 않고 있다. 교사는 1학년의 경우 쓰기과정에서 문장구조를 강조하며 문장사용을 유도하지만, 2학년의 경우 간단한 문장구조 능력을 갖추고 있다고 보기 때문에 되도록 풍부한 어휘와 문법사항에 더 관심을 갖고 언어적 오류 협상을 주도하고 있다.

## V. 결론

본 연구목적은 몰입교육의 내용학습과 언어학습을 통합하는 대립균형 교수법과 전략 모형들의 실제 적용 효과를 NoF 담화의 유형[연구 문제 1]과 학생들의 FoF 오류 유형[연구 문제 2] 관계로 살펴보았다. 본 연구의 구체적 목적으로 첫째, 초등영어 몰입수업에서 학생들의 영어사용 효과를 최대화할 수 있는 대립균형 교수학습 활동을 사용한 경우 학년, 학생, 교사에 따라 NoF 담화유형에 차이가 있는지를 알아보려고 하였다. 둘째, 초등영어 몰입수업에서 학생들의 영어사용 효과를 최대화할 수 있는 대립균형 교수학습 활동을 사용한

경우 학생들의 언어적 오류의 정도를 살펴보는 것이었다.

우선 담화유형의 경우 본 연구의 초등 저학년 몰입수업에서 1학년은 교사에 의한 선제적 방식이, 2학년은 반응적 방식에서 NoF 담화의 수가 약간 더 많이 관찰되었다. 하지만 학년 간에 큰 차이를 보이지 않았다. 또한 이전의 연구들(Lyster & Ranta, 1997; Seedhouse, 1997)에서 발견되는 NoF 담화에서는 그 유형에서 차이가 많이 발견되었으나 본 연구에서 발견된 NoF 담화는 의사소통 흐름을 방해하지 않으면서 교사가 학생들의 입력을 최대화하고 언어사용을 최대화하려는 대립균형 교수학습 모형에 의해 효과가 크게 나타났다. 이러한 학습모형은 Seedhouse(1997)와 정동빈과 김지숙(2008a, 2008b) 연구결과에 비해 교사와 학생이 성공적인 의미협상과 NoF를 훌륭하게 성취하는 많은 담화를 만들어 내고 있었다.

다음으로 학생들의 언어적 유형의 오류를 유의미하게 개정할 수 있을까라는 문제에 있어서는 초등학교 저학년 학생들을 대상으로 한 연구이므로 NoF 담화의 많은 부분이 어휘, 문장구조와 성과 수의 일치 등 문법과 관련된 NoF 담화가 대부분이었다. 학년별, 과목별 언어영역별 학생들의 오류는 대부분 어휘의미에 대한 잘못된 사용이었다. 초등 저학년 학생들이 과목별 몰입수업에서 어려움을 느끼는 점은 의사소통의 문제가 아니라 새로운 어휘에 대한 이해부족이었다는 사실을 발견할 수 있었다.

몰입수업에서 교사나 학생은 발음오류에 거의 관심을 갖지 않았다는 점이다. 초등 저학년 몰입수업의 경우 영어사용을 이끌어내는 상호작용은 학생들의 발음 등, 언어형태 초점보다 어휘중심의 의미협상 상호작용을 이루어지는 학습모형에 있는 것을 알 수 있었다. 따라서 발음이나 문장구조에 대한 오류는 초등 저학년 학생들의 내용중심 상호작용에 큰 영향을 미치고 있는 대립균형 교수학습 모형에 의해 크게 개정되고 있는 점을 알 수 있었다.

결과적으로 본 연구는 오직 1개 학급을 제외하고 대립균형 전략 모형을 활용한 모든 학급에서 평균 80%이상 성과를 얻었다. 무엇보다 모든 학생들이 수정된 발화가 나올 때까지 유도과 단서 질문 피드백을 지속적으로 제공하는 QS기법 전략은 몰입수업에서 학생들의 영어사용을 최대화하는 효과가 커 이를 위한 교수학습 전략 모형의 가능성을 확인하였다.

하지만 초등영어 몰입교육을 공교육으로 시행하는 경우 고려해야 할 문제점들이 적지 않다. 우선 L2 언어사용자인 교사문제, 교과서 문제, 교육환경 문제, 학습자의 정의적 문제 등에 대한 실증적 검증 연구가 한국 초등영어 몰입교육에서 이루어진 예가 거의 없기 때문이다. 몰입교육 형태에 가까운 영어전용교실 운영방안과 이에 대한 교수법적 지원이 심층적으로 연구되고 있기는 한다(전영주, 2009). 이보다는 학생들의 학습효과에 직접적인 영향을 미치게 하는 초등영어 몰입교육에 대한 교과과정의 표준안 수립, 교수학습 전략연구, 교사교육, 평가 시스템 그리고 몰입교육의 환경조성과 철저한 운영관리 체제가 영어교육의 성공을 위해 우선 해결되어야 할 긴급한

과제들이다. 특히 한국인 영어교사들의 내용과 언어학습을 통합하는 교수능력과 영어능력 향상을 위한 교사 교육의 필요(정규태, 장경숙, 2009)를 위해 본 연구에서 제시한 대립균형 교수학습 전략 모형들이 큰 지침이 되길 기대한다.

### 참고문헌

- 김지숙. (2009). *몰입교육에서 영어사용을 위한 대립균형 교수학습 전략 모형 연구*. 박사학위 논문, 중앙대학교, 서울.
- 전영주. (2009). 영어전용교실의 구축 및 운영에 관한 개선 방안. *현대영어교육*, 10(2), 133-154.
- 정규태, 장경숙. (2009). 영어교사 연수 실태 및 요구 조사 연구. *현대영어교육*, 10(3), 267-292.
- 정동빈, 김지숙. (2008a). 몰입식 초등영어교육에서 교정피드백과 업테이크의 상호관련성 연구. *초등영어교육*, 14(1), 39-70.
- 정동빈, 김지숙. (2008b). 수준별 조기영어 몰입수업에서 형태초점 교수 전략 효과 연구. *영어교육연구*, 20(3), 251-278.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay.
- Braidi, S. M. (2002). Reexamining the role of recasts in native-speaker/nonnative-speaker interactions. *Language Learning*, 52, 1-42.
- Dalton-Puffer, C. (2006). Questions in CLIL classrooms: Strategic questioning to encourage speaking. In A. Martinez-Flor & E. Uso (Eds.), *Current trends in the development of the four skills within a communicative framework* (pp. 187-213). Berlin: Mout de Gruyter.
- Demetras, M., Post, K., & Snow, C. (1986). Feedback to first language learners: The role of repetitions and clarification questions. *Journal of Child Language*, 13, 275-292.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Genesee, F. (1998). A case study of multilingual education in Canada. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 243-58). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2006). *The suitability of French immersion for students who are at risk: A review of research evidence*. Ottawa, ON: Canadian parents for French.
- Haneda, M. (2005). Functions of triadic dialogue in the classroom: Examples for L2 research. *The Canadian Modern language Review*, 62, 313-333.
- JET (Junior English Test). Retrieved November 10, 2008, from the World Wide Web:

- [http://upsisa.ybmsisa.com/si/exam\\_ybmsisa\\_com/newsletter/pdf/37\\_sub11.pdf](http://upsisa.ybmsisa.com/si/exam_ybmsisa_com/newsletter/pdf/37_sub11.pdf)
- Lyster, R. (2007, December). *Classroom-based research on proactive and reactive approaches to form-focused instruction*. Paper presented at the Intelligent Computer-Aided Language Learning (ICALL): Interfaces of Intelligent Computer-Assisted Language Learning, University of Waterloo, Waterloo, ON.
- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269-300.
- Lyster, R., & Mori, H. (2008). Instructional counterbalance in immersion pedagogy. In R. Fortune & D. Tedick (Eds.), *Pathways to bilingualism and multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 133-151). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form on communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Nassaji, H., & Well, G. (2000). What's the use of "triadic dialogue"? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21, 376-406.
- Oliver, R. (2000). Age difference in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning*, 50, 119-151.
- Seedhouse, P. (1997). The case of the missing "no": The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47, 547-583.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, M. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as second or foreign language* (pp. 303-318). Boston: Heinle & Heinle.
- Södergård, M. (2002). *Interaktion i sprakbadsdagem. Lararstrategier och barnens andrfaspraksproduktion*. Acta Wasaensia Nr 98. Linguistics 20. Vaasa: University of Vaasa.
- Vogt, M. & Echevarria, J. (2008). *99 ideas and activities for teaching English learners with THE SIOP MODEL*. Boston: Allyn & Bacon.

김지숙  
중앙대학교 대학원 영어언어과학과  
(121-841) 서울시 마포구 서교동 447-5  
Tel: 017-245-2675  
Email: ghymn323@hanmail.net



Received 26 January 2010

Revised 25 March 2010

Accepted 10 April 2010