

영어매개강의가 대학생 영어듣기능력에 미치는 영향*

심영숙

가톨릭대학교

Shim, Young-Sook. (2012). The effect of English-medium instruction on university students' listening ability. *Modern English Education*, 13(1), 149-166.

Although the implementation of EMI (English-medium instruction) in the context of Korean universities has sparked fierce debates in media and academic discourse, empirical research has been scarce that investigates the effect of EMI in terms of students' English learning. In an effort to fill this gap, the present study, focusing on English listening ability, conducted an analysis of data from university students in six EMI courses. The participants took a listening pre-test and post-test at the beginning and at the end of the semester respectively. They were also asked to fill out a questionnaire after the pre- and post-tests. Some of the important findings include the following: 1) The students' listening ability has significantly improved during the semester. 2) There was no significant difference in the degree of improvement between students in the EMI classes taught by Korean professors and classes taught by international professors. 3) Among the three groups (*High*, *Mid*, and *Low*) classified by English listening proficiency level, only the low group showed significant improvement over the semester. 4) There was no significant correlation found between the students' listening ability and their academic achievement. Based on the results, suggestions for future research are provided.

[English-medium instruction/listening/academic English/
영어매개강의/듣기/학문영어]

I. 서론

오늘날 정치, 경제, 문화 등 다양한 영역에서 국제적 교류의 필요성이 증가함에 따라 국제 통용어로서의 영어의 역할이 더욱 중요해지고 있으며, 이에 따라 영어로 전문적인 업무를 처리할 수 있는 능력을 갖춘 인재의 필요성 또한 커지고 있다. 분명 영어는 지식기반 사회에서 그 어떤 다른 언어와 비교할 수 없을

* 본 연구는 2011년 가톨릭대학교 교비연구비의 지원을 받아 이루어졌음.

정도로 지식에의 접근을 용이하게 해주는 매개 언어이다. 그러므로 수준 높은 영어 구사 능력은 세계화 시대에 경쟁력을 갖춘 글로벌 인재에게 요구되는 중요한 자질 중에 하나일 것이다. 이러한 시대적 요구에 따라 우리나라 최고의 고등교육 기관인 대학에서는 학생들의 고급 영어 능력을 신장시키는 방편으로 EMI(English-medium Instruction, 영어매개강의)를 실시하고 있다. 2000년대 이후 몇몇 소수의 대학을 중심으로 본격적으로 시행되기 시작한 EMI는 현재 전국적으로 빠르게 확산되는 추세이다. 게다가 최근 지속적으로 증가하고 있는 한국 내 해외 유학생 현황과 영어 강의 비율을 평가 지표로 활용하는 국내외 대학평가기관의 방침 또한 이러한 EMI 확대 추세를 가속화시키고 있다.

그러나 국내 대학의 EMI가 영어 능력의 신장 및 전공 내용 학습에 있어 얼마나 효율적인가 하는 문제는 아직 객관적으로 검증되지 못한 채, 찬반 논쟁만 과열되고 있는 실정이다. 언론 매체와 학계에서도 찬반 의견이 팽팽하게 대립하고 있고, 심지어는 대학 내부에서도 구성원 사이의 합의점을 찾지 못해 뚜렷한 방향 설정과 구체적 시행 방안도 정해지지 않은 채 성급하게 시행되고 있는 경우가 허다하다. EMI를 찬성하는 입장에서는 EMI가 유의미한 영어학습의 기회를 제공하고, 학습에 대한 내적 동기를 자극함으로써 궁극적으로는 학생들의 학문적 배움과 고급 영어 능력을 동시에 증진시키는 데 기여한다고 주장한다. 반면, EMI 실시에 반대하는 측에서는 교수자가 대부분 영어 비모국어 화자이고, 학생들의 영어 능력도 수준 높은 전공 지식을 외국어인 영어로 어려움 없이 학습할 수 있을 만큼 높지 않기 때문에 결국 영어 강의는 전공 학습의 부실로 이어질 수 있다고 지적한다(김도식, 2008; 김명환, 2007).

이러한 찬반 논쟁이 뚜렷한 합의점 없이 소모적으로 계속되고 있는 가장 큰 이유 중 하나는 EMI의 효과를 실증적으로 검증한 연구가 부족하기 때문이다. 많은 대학들이 EMI의 효과에 대한 정밀한 측정 없이 EMI가 전공 지식의 손실 없이 영어 능력을 향상시킬 것이라는 ‘믿음’만으로 계속 영어강의를 확대해 나간다면 나중에 감당해야 할지 모르는 잠재적 손실이 너무 크다. 이 때문에 다수가 합의할 수 있는 최적의 시행 방안을 도출해 내기 위해서 EMI의 효율성에 관한 객관적 자료를 축적하고 이를 실증적으로 연구하는 일이 시급하다. 따라서 본 연구는 우리나라 한 대학에 개설된 사회과학 계열 여섯 개 EMI 과목에서 수집한 자료를 토대로 영어 듣기능력에 초점을 맞추어 EMI의 효과를 검증하고자 한다.

II. 연구배경 및 선행연구

1. CBI와 EMI

국내 대학에서 실시하고 있는 EMI는 교과목과 제2언어 기술을 동시에 교수

하는 CBI(Content-Based Instruction, 내용중심교수법)의 한 형태로 분류된다. CBI는 지난 30여 년 간 특히 북미 지역을 중심으로 많이 시행되어 왔고, 최근에는 EMI 등의 형태로 우리나라를 포함한 여러 EFL 국가에 확대되고 있다(Brinton, Snow & Wesche, 2003).

북미 지역 대학의 CBI를 대상으로 실시한 연구를 살펴보면 내용학습의 측면에서 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 예를 들어 Hauptman, Wesche와 Ready(1988)는 캐나다 오타와 대학의 심리학 수업을 각각 L1과 L2로 수업하였는데, 두 집단 간 내용학습면에서 큰 차이를 발견하지 못했다. Snow와 Brinton(1988a)은 미국 UCLA 대학에서 CBI 병존모형(adjunct model) 프로그램에 참여했던 학생들과 그렇지 않은 ESL 학생들을 대상으로 모의 기말시험을 실시하였는데, 두 그룹은 내용학습에 있어서 유의미한 차이를 보이지 않았다.

북미 대학의 CBI는 언어학습에도 긍정적인 효과를 가져오는 것으로 나타났다. Lafayette와 Buscaglia(1985)는 캐나다의 한 대학에서 프랑스로 내용과목을 수강한 학생들의 말하기 능력이 일반 프랑스어 과목을 수강한 학생들보다 더 우수했다고 보고하였다. Snow와 Brinton(1988b)의 연구에서는 병존모형 프로그램이 대다수의 대상 학생들의 쓰기, 말하기, 그리고 전반적 언어능력 향상에 도움이 되었다고 보고하였다.

CBI에 관련한 이러한 긍정적 결과는 EMI 시행을 확대하고 있는 우리의 입장에서 매우 고무적인 일이다. 그러나 북미의 CBI는 국내 대학의 EMI와 몇 가지 점에서 중요한 차이가 있다. 첫째, 캐나다나 미국에서는 교실 밖에서도 영어(또는 캐나다의 경우 프랑스어)에 노출될 기회가 많지만, 국내 대학생들은 영어 사용 기회가 매우 제한적이다. 둘째, 북미 지역에는 전공지식과 언어능력을 모두 갖춘 영어(또는 프랑스어) 모국어 화자 교수자 비율이 높은 반면, 국내 EMI는 영어 비모국어 교수자 비율이 월등히 높다. 셋째, 북미 CBI는 학습자를 성공적으로 영어 또는 프랑스어 주류 사회에 적응할 수 있도록 도와주는 일종의 전이형(transition) 프로그램이라고 볼 수 있지만(Brinton & Jensen, 2002; Kasper, 2000) 국내 EMI는 고급영어능력과 전문지식을 두루 갖춘 인재를 양성하기 위한 엘리트 교육의 성격이 강하다. 이처럼 북미 지역의 CBI와 국내 대학의 EMI는 그 사회언어학적 상황이 상이하므로 해외 CBI 성공 사례를 근거로 국내 EMI의 긍정적 효과를 예측하는 일은 보다 신중하게 이루어져야 한다.

2. EMI와 내용학습

EMI에서의 내용학습과 관련된 연구 중 방희경(2007)의 설문조사 연구에서는 EMI 수강 대학생들이 전공강의 이해도를 낮게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 반면 M. Kim(2008)은 교육학 EMI 과목 수강생을 대상으로 한 연구에서 학기초와 학기말에 실시한 동일한 에세이 시험 채점 결과, 유의미한 향상이 있다고 보고하였다. H. Park(2007)은 영어학 EMI 과목 수강생들이 전공지식 학습에 있

어 향상을 보였다고 보고하였다. 그러나 M. Kim과 H. Park의 연구는 동일 내용을 다룬 KMI(Korean-medium Instruction)를 비교 대상으로 포함시키지 않았기 때문에 EMI가 KMI에 비해 상대적으로 더 효과적인지 아닌지는 알 수 없다.

H. Lee(2006)는 동일한 수학 과목의 KMI와 EMI를 비교하였다. 학기 초와 학기말의 전공지식 평가 결과, KMI와 EMI가 내용학습 효과면에서 큰 차이를 보이지 않았다. KMI와 EMI에 대한 비교 연구라는 점에서 큰 의의가 있는 것은 사실이나, 연구자 본인이 지적하였듯이 영어로 제공된 참/거짓 판별형 평가 문항이 KMI 학생들에게 다소 불리하게 작용할 수 있었다는 점과 상대적으로 언어에 영향을 덜 받는 수학 과목이었다는 점에서 연구 결과는 신중하게 해석되어야 할 것이다.

학습자의 영어실력이 내용학습 결과인 학업성취도에 미치는 영향 또한 연구 검증이 필요한 부분이다. S. Kang과 H. Park(2005)은 공과대학생을 대상으로 한 설문조사 연구에서 높은 영어실력을 갖고 있다고 자기평가한 학생일수록 EMI에서의 학업성취도도 높게 인식하고 있다고 지적하였다. 반면 H. Park(2007)은 영어학 EMI 수업에서 영어회화수업 학점을 기준으로 나눈 영어실력이 높은 학생들과 낮은 학생들의 학업성취도를 비교하였는데, 두 그룹 사이에 유의한 차이가 나타나지 않았다. H. Park은 이러한 현상에 대하여 1) 회화의 유창함이 학문적 영어능력과 반드시 비례하지 않거나, 2) 모든 학생들이 EMI 수업을 위한 기본 영어 실력(threshold level)을 갖추고 있었거나, 3) 영어 실력이 EMI에서의 학업성취도를 결정짓는 중요한 요소가 아니기 때문일 것이라고 설명하였다. 앞으로 후속 연구를 통해 영어능력과 내용학습 간의 구체적 상관관계를 규명하는 작업이 필요하며, 이러한 연구는 EMI에 관한 실질적인 대안 및 개선책을 제시하는 데 매우 유용한 정보를 제공해 줄 수 있을 것이다.

3. EMI와 영어학습

일반적으로 EMI가 언어발달에 미치는 긍정적 효과는 제2언어습득의 인지적, 정의적, 그리고 상호작용적 측면에서 그 근거를 찾을 수 있다. 첫째, EMI는 학습자가 구체적인 맥락 속에서 언어를 이해하고 사용할 수 있는 환경을 제공함으로써 유의미한 학습을 가능하게 한다. 새로운 정보를 기존의 인지구조에 효과적으로 통합시키는 이러한 유의미한 학습을 통해 언어 능력이 효과적으로 향상된다(Brown, 2007). 둘째, EMI는 학습자의 내적 동기를 효과적으로 유발시켜 학습자들이 지적 호기심을 갖고 학습에 참여하게 한다(Lightbown & Spada, 2006). 단지 언어를 배우기 위한 학습이 아닌, 내용 자체에 대한 관심과 지적 호기심에서 출발한 학습은 학습자가 보다 적극적인 자기주도학습을 하게끔 유도한다. 셋째, EMI는 교수자와 학습자 간의 상호작용을 촉진시킨다. 내용 이해를 위해선 무엇보다도 교수자와 학습자 간의 정확한 의미 전달이 중요한데, 서로의 의미를 이해하기 위한 상호작용 속에 나타나는 이해 가능한 입력(Krashen, 1985;

Long, 1983)과 이해 가능한 출력(Swain, 1985)은 궁극적으로 언어 발달을 가져온다.

그러나 이러한 이론적 근거에도 불구하고 국내 대학 EMI가 학습자의 영어능력에 미친 영향을 살펴본 연구들은 다소 엇갈린 결과를 보여준다. S.-Y. Kim과 Berting(2005)은 EMI 과목을 수강한 학생들을 대상으로 한 인터뷰를 분석한 결과, 모든 학생들의 말하기 능력이 향상되었음을 보여주었다. 그러나 방희경(2007)의 연구와 S. Kang과 H. Park(2005)의 연구에서는 학생들이 EMI가 자신들의 영어능력에 크게 도움이 되지 않는다고 대답하였다. M. Kim(2008)은 학습자들의 EMI 수강 학기초와 학기말의 영어말하기 능력을 측정하였는데, 참여 학생들은 유의한 향상을 보이지 않았다. H. Lee(2006)의 연구에서는 동일한 수학과목의 EMI와 KMI에서 학습자들의 영어능력을 측정하였는데, 자료 분석 결과, EMI와 KMI 그룹 모두 일반영어에 있어서는 향상을 보이지 않았고, 전공내용 관련영어에 있어서는 EMI 학생들만 유의한 향상을 보였다.

지금까지의 연구결과에 비추보면 EMI가 대학생들의 영어능력 향상에 기여한다고 볼만한 근거는 충분치 않은 듯하다. 물론 아직까지는 발표된 EMI 연구가 많지 않기 때문에 EMI에서의 영어학습 효과에 대한 종합적 결론을 도출하기는 어렵다. 그러나 대학관계자들이 주장하듯 EMI가 궁극적으로 학생들의 국제경쟁력 강화를 목표로 한 것이라면, 실제로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 다양한 영역에 걸쳐 영어능력의 향상을 가져오는지 검증하는 연구가 수행되어야 한다. 또한 이러한 연구 수행시 평가 영역을 선택할 때 실제 수업 활동을 고려할 필요가 있다. 예를 들어 교수의 강의 위주의 수업을 수강한 학생을 대상으로 말하기 능력의 향상 여부를 측정하거나 수학이나 공학의 문제 풀이 중심의 수업을 수강한 학생을 대상으로 쓰기 능력의 향상 여부를 측정하는 것은 적절하지 않다. 본 연구에서는 학생들의 듣기 능력에 초점을 맞출 것이다. 본 연구는 각기 수업 방식이 상이한 총 여섯 개의 EMI 과목을 대상으로 하기 때문에 말하기나 쓰기 영역의 향상도를 측정하는 것은 적합하지 않다고 판단되었다. 대신 모든 과목에 교수의 강의는 공통적으로 포함되므로 듣기능력의 측정을 통하여 EMI가 영어능력에 미치는 영향을 검증하고자 한다.

이 논문에서 다루는 구체적인 연구 질문은 다음과 같다.

1. EMI 과목 수강이 대학생 학습자들의 영어듣기능력을 향상시키는가?
2. 영어듣기능력에 있어 한국인 교수 EMI와 외국인 교수 EMI를 수강한 학습자들이 차이를 보이는가?
3. 영어듣기능력의 수준에 따라 EMI의 영향이 다르게 나타나는가?
4. 영어듣기능력과 학업성취도에 상관관계가 있는가?

III. 연구 방법

1. 실험참여자

연구 자료는 국내 한 대학에 개설된 여섯 개의 EMI 수업에서 수집되었다. 여섯 개의 EMI 과목은 모두 사회과학 계열의 과목을 선정함으로써 조사 대상 EMI의 동질성을 확보하고자 했다. 이 과목들이 개설된 전공은 국제학(3과목), 경영학(2과목), 디지털미디어학(1과목)이다. EMI 담당 교원은 한국인 세 명(과목 A, B, C)과 외국인 세 명(과목 D, E, F)이다. 한국인 교원은 모두 대학 교육을 한국에서 마친 후, 연구나 유학의 이유로 미국에서 거주한 경험이 있다. 외국인 교원들은 모두 초등교육부터 대학원까지 영어 매개 교육을 받았으며, 발음에는 지역적 특성이 나타나지만 (D-인도, E-싱가포르, F-미국) 모두 원어민 수준의 영어구사력을 지녔다. 다음 표 1은 각 과목에 대한 보다 상세한 정보이다.

표 1
연구 대상 EMI 과목 정보

과목	전공	교수자 국적	실험 참여자수 ¹
A	국제학	한국	9
B	국제학	한국	12
C	경영학	한국	27
D	경영학	인도	14
E	국제학	싱가포르	30
F	디지털미디어학	미국	16
합계			108

수강생의 대부분은 한국어를 모국어로 하는 한국 학생들이었으며, 소수의 외국인 학생이 있었으나 이들은 실험에 참여하지 않았다. 과목 F는 교양과목으로 개설되었기 때문에 수강생들의 전공 분포가 다양했으나, 나머지 과목은 모두 전공과목으로서 대부분의 수강생이 해당 전공을 제1전공 또는 제2전공으로 하는 학생들이었다. 실험에 참여한 학생들이 직전 학기까지 수강했던 EMI 과목 수는 평균 2.04개이었다. 실험참여자들의 영어 능력을 어느 정도 가늠해 볼 수 있는 참고 자료로서 학생들의 자기평가 결과를 아래 표 2에 제시한다. 학생들은 자신들의 전반적 영어 실력을 학기 초 설문조사에서 5점 척도로 평가하였는

¹ 실험참여자는 사전테스트와 사후테스트에 모두 참여한 학생만을 포함시켰기 때문에 실제 수강생 수와 상이하다.

데, 각 영역별 영어능력은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역 모두 평균적으로 2점 (low intermediate)에서 3점(intermediate)이라고 대답하였다. 또한 읽기(2.98), 듣기 (2.76), 말하기(2.47), 쓰기(2.36) 순으로 자신의 영어 능력을 평가하였다.

표 2
연구 참여 학습자의 자기 평가 영어능력

	A	B	C	D	E	F	평균
말하기	2.67	2.83	2.07	2.36	2.66	2.50	2.47
듣기	2.78	3.25	2.56	2.57	2.86	2.71	2.76
읽기	3.00	3.25	2.63	2.71	3.14	3.36	2.98
쓰기	2.22	2.67	2.04	2.50	2.48	2.43	2.36

2. 자료 수집

수강신청 정정이 끝난 직후, 학기 2주차에 각 교실에서 듣기 사전테스트와 설문조사를 실시하였다. 듣기 테스트 문항은 시중의 TOEFL 테스트 문제집에서 발췌하였다. EMI 수업에서 학생들이 접하는 영어가 주로 학문 영어임을 감안할 때, 영어 비모국어 화자들이 미국 대학에서 수학할 수 있는 영어 능력을 갖추고 있는지 평가하기 위해 개발된 TOEFL 테스트가 이 연구에 적합한 평가 도구라고 판단되었다. 테스트는 세 부분으로 구성되었다. 파트 1에서 실험참여자 들은 교수와 학생의 녹음된 일대일 대화를 들으면서 주어진 스크립트의 빈칸을 받아쓰기 방식으로 채워 넣었다. 파트 2에서는 약 6분 동안 연극화 샘플 강의를 듣고 나서 주어진 문제를 풀었다. 샘플 강의 선정시 학생들의 전공을 고려하여 지나치게 익숙하거나 생소한 주제는 피하고자 하였다. 강의 주제가 지나치게 익숙할 경우에는 듣기 능력에 상관없이 스키마에만 의존해서 문제를 풀 수 있는 반면, 강의 주제가 지나치게 생소하면 영어를 이해해도 그 내용을 이해하지 못할 수 있으므로 내용 스키마보다는 언어적 능력에 의해 이해도가 결정될 수 있는 주제의 강의를 선택하였다. 마지막으로 파트 3에서는 학기말 프로젝트에 관한 교수-학생의 대화를 듣고 관련 문제에 답하였다.

듣기 테스트는 총점 25점으로 구성되었고 약 30분 동안 시행되었다. 듣기 사전테스트 후에 영어능력, 영어 학습활동, 수강 목적, EMI에 대한 견해 등을 물어보는 설문조사를 실시하였다. 학생들은 학기 15주차에 학기초와 동일한 듣기 사후테스트에 참여하였다. 사후테스트 후에 학생들은 EMI 수강 경험 등을 묻는 설문조사지를 작성하였다. 학기 초와 학기 말에 사용된 설문조사지는 기존 연구(방희경, 2007; 배성혜, 2007; A. Kang, 2004, 2007a, 2007b; M. Kim, 2008)의 설문지를 본 연구의 목적에 맞게 수정 및 보완한 것이다. 연구 자료의 신뢰도 확보를 위하여 학기 초와 학기 말의 듣기테스트 시작 전에 학생들에게 진지하게 테

스트와 설문조사에 임하기를 부탁하며 감사의 표시로 소정의 교내 카페 이용권을 제공하였다.

3. 자료 분석

통계 프로그램을 사용하여 수집 자료를 분석하였다. 각 연구 질문에 따른 분석 방법은 다음과 같다.

- 1) EMI 과목 수강이 대학생 학습자들의 영어듣기능력을 향상시키는가?: 연구 참여자 108명의 사전테스트 점수와 사후테스트 점수 사이에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위하여 대응표본 t검정을 실시하였다.
- 2) 학습자들의 영어듣기능력과 그 향상 정도가 한국인 교수 EMI와 외국인 교수 EMI에서 다르게 나타나는가?: 한국인 교수와 외국인 교수의 과목을 비교하기 위해 두 가지 비교분석을 실시하였다. 첫째, 한국인 교수가 강의한 과목 A, B, C를 K-그룹(Korean)으로, 외국인 교수가 수업한 과목 D, E, F를 I-그룹(International)으로 분류한 후, 각 그룹 내에서 유의한 향상이 있었는지 알아보기 위해 대응표본 t검정을 실시하였다. 둘째, K-그룹과 I-그룹 간의 차이가 있는지 알아보기 위해 K-그룹과 I-그룹의 사전테스트 점수와 사후테스트 점수를 독립표본 t검정을 통해 비교하였다. 셋째, 교수자 변인의 순수효과를 검증하기 위해 사전테스트 점수를 통제된 상태에서 사후테스트 점수를 비교하는 공분산분석을 실시하였다.
- 3) 영어듣기능력의 수준에 따라 EMI의 영향이 다르게 나타나는가?: 영어 숙달도 수준에 따라 EMI의 영향 정도가 달라지는지 알아보기 위하여 사전테스트 점수를 기준으로 상위 30명을 숙달도 H-그룹, 중간 30명을 M-그룹, 하위 30명을 L-그룹으로 분류한 후, 각 그룹 내 사전테스트와 사후테스트 점수를 대응표본 t검정을 통해 비교하였다.
- 4) 영어듣기능력과 학업성취도에 상관관계가 있는가?: 학생들의 듣기 사전테스트 점수와 최종 학점을 자료로 하여 Pearson 상관관계분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

연구질문 1: EMI 과목 수강이 대학생 학습자들의 영어듣기능력을 향상시키는가?

EMI 수강 학생들을 대상으로 학기 초에 실시한 사전테스트와 학기 말에 실시한 사후테스트의 평균 점수는 각각 12.11점과 12.87점으로 학기 초에 비해 학기 말 점수가 0.76점 향상되었다. 대응표본 t검정 결과, 사전·사후테스트의 점수

차이는 표 3에 제시된 바와 같이 통계적으로 유의하였다($p < .05$).

표 3
듣기 사전·사후테스트 대응표본 t검정 결과

	학생 수	평균	표준편차	<i>t</i>	유의확률
사전 테스트	108	12.11	4.73	-2.525	.013*
사후 테스트	108	12.87	4.84		

* $p < .05$

연구질문 2: 학습자들의 영어듣기능력과 그 향상 정도가 한국인 교수 EMI와 외국인 교수 EMI에서 다르게 나타나는가?

한국인 교수 EMI를 수강한 학생들(K-그룹)과 외국인 교수 EMI를 수강한 학생들(I-그룹)로 나누어 사전테스트와 사후테스트 평균 점수를 비교해 보면 K-그룹은 11.54점에서 12.48점으로 상승했으며, I-그룹은 12.57점에서 13.18점으로 상승하였다. 즉, K-그룹이 0.94점, I-그룹이 0.61점으로 한국인 교수 EMI를 수강한 학생들의 향상도가 외국인 교수 EMI를 수강한 학생들보다 약간 더 높은 것으로 나타났다. 두 그룹 모두 사전테스트 점수보다 사후테스트 점수가 높게 나타났지만, 표 4에 제시된 바와 같이 대응표본 t검정 결과, 사전·사후테스트 점수의 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다(K 그룹 $p = .054$, I-그룹 $p = .117$).

표 4
K-그룹과 I-그룹의 듣기 사전·사후테스트 대응표본 t검정 결과

	학생 수	사전테스트		사후테스트		대응표본 t검정	
		평균	표준편차	평균	표준편차	<i>t</i>	유의확률
K-그룹	48	11.54	4.19	12.48	4.28	-1.972	.054
I-그룹	60	12.57	5.12	13.18	5.26	-1.590	.117

다음으로는 K-그룹과 I-그룹 간에 영어 듣기능력의 차이가 있는지 알아보기 위하여 각 그룹의 사전테스트 점수와 사후테스트 점수를 각각 비교하였다. K-그룹의 사전테스트 점수는 평균 11.54, I-그룹은 12.57로서 외국인 교수 EMI를 수강한 학생들이 학기 초 시점에서 더 높은 점수를 보였다. 사후테스트에서는 K-그룹이 12.48, I-그룹이 13.18로 역시 I-그룹의 점수가 더 높았다. 두 집단의 차이를 통계적으로 검증하기 위해 독립표본 t검정을 실시하였는데, 분석 결과, 사전테스트에서는 두 그룹 간의 차이가 유의하지 않았고, 사후테스트에서는 차이가 유의한 것으로 확인되었다.

표 5
K-그룹과 I-그룹의 듣기 사전·사후테스트 독립표본 t검정

		학생 수	평균	표준편차	T	유의확률
사전테스트	K-그룹	48	11.54	4.19	-1.120	.050
	I-그룹	60	12.57	5.12		
사후테스트	K-그룹	48	12.48	4.28	-.750	.049*
	I-그룹	60	13.18	5.26		

* $p < .05$

그러나 표 5에 제시된 유의확률값을 살펴보면 사전테스트에서는 .05, 사후테스트에서는 .049로 사실상 큰 차이가 없다. 다시 말하면 학기 초에 두 집단의 듣기 능력은 유의한 수준에 근접할 정도로 상당한 차이가 존재했다는 것인데, 그렇다면 사후테스트에 나타난 두 그룹 간의 유의미한 차이는 한국인 교수자와 외국인 교수자의 차이에서 비롯되었다기보다는 사전 영어능력의 차이에서 기인하였을 확률이 높다. 그러므로 교수자 변인의 순수효과를 검증하기 위해서는 두 그룹 간의 사전 영어듣기능력 변인을 통제하는 절차가 필요하였다. 따라서 사전테스트 점수를 공변량으로 하여 표 6과 같이 공분산분석을 실시하였다. 공분산분석 결과, K-그룹과 I-그룹은 Levene의 등분산 검증에서 유의확률이 .633으로 나타나 등분산 가정을 충족하였고, 두 그룹 간의 사후테스트 점수 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다($p=.835$).

표 6
K-그룹과 I-그룹의 듣기 사후테스트 공분산분석

소스	제 III 유형 제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
사전테스트	1540.735	1	1540.735	169.626	.000
K-그룹 / I-그룹	.395	1	.395	.043	.835
오차	953.727	105	9.083		
합계	20397.500	108			

연구질문 3: 영어듣기능력의 수준에 따라 EMI의 영향이 다르게 나타나는가?

연구 참여자 108명의 듣기 사전테스트 검사 결과를 높은 점수부터 낮은 점수로 나열한 후, 상위 30명, 중간 30명, 하위 30명을 각각 H-그룹, M-그룹, L-그룹으로 분류한 후, EMI가 영어 듣기 능력에 미친 영향이 영어숙달도 수준별로 다르게 나타나는지 알아보기 위해 각 그룹별로 사전테스트 점수와 사후테스트 점수를 비교하는 대응표본 t검증을 실시하였다. 각 그룹별 사전테스트 평균 점수

와 사후테스트 평균 점수를 보면, H-그룹은 18.15에서 17.83으로 점수가 하락한 반면, M-그룹은 11.93에서 12.60으로, L-그룹은 6.48에서 8.30으로 점수가 상승하였다. 그러나 유의도 검증에서는 L-그룹만 유의한 차이를 보였다($p=.003$).

표 7

H-그룹, M-그룹, L-그룹 내 사전·사후테스트 대응표본 t 검정 결과

수준	학생 수	사전테스트		사후테스트		대응표본 t 검정	
		평균	표준편차	평균	표준편차	T	유의확률
H-그룹	30	18.15	2.17	17.83	3.01	.629	.534
M-그룹	30	11.93	.95	12.60	3.39	-1.103	.279
L-그룹	30	6.48	1.60	8.30	2.75	-3.248	.003*

* $p<.05$

연구질문 4: 영어듣기능력과 학업성취도에 상관관계가 있는가?

영어 듣기 능력과 학업성취도 간의 상관관계를 알아보기 위해 학생들의 사전 테스트 점수와 최종학점을 변수로 하여 Pearson 상관관계분석을 실시하였다. 분석 결과, Pearson 상관계수는 0.189로서 통계적으로 유의하지 않았다.

표 8

듣기능력과 학업성취도 간의 Pearson 상관관계분석 결과

	학업성취도	듣기능력
학업성취도	Pearson 상관계수	1
듣기능력	유의확률	.051
	학생 수	108

V. 논의

연구질문 1: EMI 과목 수강이 대학생 학습자들의 영어듣기능력을 향상시키는가?

분석 결과를 보면, ‘그렇다’고 할 수 있다. 학생들의 듣기 점수는 12.11에서 12.87으로 상승하였고, 이는 통계적으로 유의한 차이이다($p=.013$). EMI가 영어 듣기능력에 미치는 영향을 보다 다각적으로 검토하기 위하여 사전· 사후테스트 점수 결과 외에 설문조사 자료를 함께 살펴보고자 한다. 학생들은 학기 초 설

문조사와 학기 말 설문조사에서 자신의 듣기 능력을 자가 평가하였는데 1 (elementary level)부터 5(advanced level)까지 5점 척도 평가에서 학기 초는 평균 2.76, 학기 말은 평균 2.81로 소폭의 상승을 보였다. 또한 학기말 설문 항목 중 ‘본 강의를 수강한 후, 듣기 능력이 향상되었다’라는 진술에 대하여 5점 척도 평가(1-전혀 그렇지 않다, 2-그렇지 않다, 3-보통이다, 4-그렇다, 5-매우 그렇다)에서 학생들의 응답은 평균 3.19로 다소 긍정적인 반응을 보였다.

설문조사 결과와 사전·사후테스트 점수 분석 결과를 종합해 보면, 비약적인 발전은 아닐지라도 어느 정도 듣기 능력의 향상이 있었다고 추측할 수 있다. 물론 이러한 연구 결과는 신중하게 검토되어야 한다. 특히 학습자들의 영어듣기 능력에 긍정적인 영향을 미친 다른 요인들이 있을 수 있기 때문에 듣기 능력의 향상이 전적으로 EMI 수강에서 비롯된 것으로 단정짓기는 힘들다. 예를 들어, 학생들은 EMI 수강 외에도 많은 시간을 영어 학습에 할애한다. 학기 말 설문조사에서 학생들에게 ‘이번 학기 동안 일주일에 평균 몇 시간 정도 영어 듣기 활동을 하였습니까?’라는 질문을 주고, 듣기 활동의 종류와 시간을 쓰도록 하였다(예를 들어, EMI 수강 3시간, 학원 강의 2시간, 영어 TV 시청 1.5시간, 외국인 친구와의 교류 1시간 등). 설문문항 분석 결과에 따르면 학생들은 일주일에 평균 6.87시간 영어 듣기 활동을 한다고 대답하였다. 그러나 듣기 활동 시간 수는 학생에 따라 편차가 매우 크게 나타났다. 어떤 학생은 일주일에 평균 25시간 음성 영어에 노출된다고 응답한 반면, EMI 수강 외에 영어를 듣는 일은 없다고 대답한 학생들도 있었다. 많은 학생들이 교실 밖에서 다양한 영어 듣기 활동에 참여하기 때문에 학생들의 영어듣기 능력 향상은 EMI 수강경험과 기타 듣기활동의 복합적인 작용에 의한 것일 수 있다. 그러므로 추후 연구에서는 이러한 기타 변인들을 통제하거나 통계 절차적으로 처리하여 EMI의 영향을 더 명확하게 구분하는 실험 설계를 고안할 필요가 있다. 또한 영어능력 향상 여부와 관련하여 상이한 결과를 보인 연구(H. Lee, 2006)도 있음을 감안할 때, EMI의 효과를 다각적으로 검증하기 위해서는 앞으로 다양한 학교와 전공으로부터 더 많은 실증 데이터가 축적되어야 할 것이다.

연구질문 2: 학습자들의 영어듣기 능력과 그 향상 정도가 한국인 교수 EMI와 외국인 교수 EMI에서 다르게 나타나는가?

한국인 교수가 강의한 EMI를 수강한 학생들과 모국어 수준의 영어구사력을 가진 외국인 교수가 강의한 EMI를 수강한 학생들을 각각 K-그룹과 I-그룹으로 분류하여 비교 분석한 결과와 그에 대한 논의는 다음과 같다.

K-그룹과 I-그룹 모두 사후테스트 점수가 사전테스트 점수보다 높게 나타났다. 점수의 상승으로 볼 때 두 그룹 모두 듣기 능력이 향상되었다고 할 수 있으나, 각 그룹 내 사전·사후테스트 점수 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다.

K-그룹과 I-그룹을 서로 비교했을 때, 사전테스트의 점수(11.54 vs. 12.57)와 사

후테스트의 점수(12.48 vs. 13.18) 모두 I-그룹이 높았다. 통계적 유의성은 사후테스트 비교에서만 나타났으나 두 집단 간 사전테스트의 점수 차이도 거의 유의한 수준에 근접하였다. 사전테스트의 점수 차이가 큰 것으로 미루어보아 두 집단의 유의미한 사후테스트 점수 차이는 교수자 변인이 아닌 두 집단의 사전 듣기능력의 차이에서 기인한 것으로 해석될 수 있다. 교수자 변인의 순수효과를 검증하기 위해 사전 영어듣기능력을 통계 절차적으로 통제된 공분산분석을 실시한 결과, 두 그룹 간 사후테스트의 차이는 교수자의 차이보다는 두 그룹의 사전 영어듣기능력의 차이에서 비롯된 것으로 나타났다.

통계 분석 결과로부터 추론해 보면, K-그룹과 I-그룹이 사전 영어 듣기능력에 있어서 동질 그룹이라고 보기 힘들다. 이러한 두 그룹 간의 차이는 수강 동기의 측면에서 생각해 볼 수 있다. 수강 동기를 묻는 설문문항에 K-그룹 학생들의 60%, I-그룹의 학생들의 36%가 '선택의 여지가 없어서(필수과목, 재수강, 시간표 조절 불가 등)'라고 답하였다. 다시 말하면, 한국인 교수 EMI 수강 학생 다수는 자발적인 수강이라기보다는 필수과목 등의 이유로 선택한 반면, 외국인 교수 EMI를 수강한 학생은 자발적인 선택인 경우가 많았다고 볼 수 있다. 한국어를 통한 의사소통 가능성이 완전히 배제된 외국인 교수 EMI를 자발적으로 선택했다는 것은 영어 강의에 대한 두려움이 적고, 자신의 영어 듣기능력을 외국인 강의를 이해할 만큼 높다고 평가한 것으로 해석할 수 있으며, I-그룹 학생들의 사전 듣기 점수가 더 높게 나타난 결과 또한 이러한 선상에서 생각해 볼 수 있다. 물론 향후 연구에서 객관적으로 검증되어야 할 부분이다.

반면에 K-그룹과 I-그룹의 교수자 변인에 의한 차이가 유의하지 않았던 점 또한 주의 깊게 살펴볼 필요가 있다. 일반적으로 한국인 교수보다는 외국인 교수의 EMI가 학생들의 영어 능력 신장에 더 도움이 된다고 생각하지만, 이러한 가설이 이 연구에서는 확인되지 않았다. 점수상으로 볼 때는 오히려 K-그룹의 향상도가 약간 높게 나타났다. 이는 학생들이 설문조사에서 언급하였듯이 이 연구에 참여한 한국인 EMI 교수의 뛰어난 영어전달력이 긍정적으로 작용한 결과일 수도 있고, 보조자료를 활용하거나 필요에 따라 한국어로 보충설명을 하는 등 한국인 교수들이 강의이해도를 높이기 위해 사용한 효과적인 전략들이 궁극적으로 학생들의 듣기 능력을 신장시키는 데 어느 정도 기여한 것으로 해석할 수도 있다. 또한 이 연구에 참여한 세 명의 외국인 교수 중 두 명은 비록 원어민 수준의 영어구사력을 가지고 있을지라도 발음에 지역적 특성이 남아있어 다양한 영어 억양에 익숙하지 않은 우리나라 학생들의 듣기능력에 미친 긍정적 영향이 상대적으로 크지 않을 수도 있을 것이다. 한정된 자료로 인해 이 연구의 결과만으로 한국인 교수 EMI와 외국인 교수 EMI의 차이를 더이상 구체적으로 논의하기는 힘들 듯하다. 교수자 영어의 모국어/비모국어 여부에 따른 학생 영어능력 향상의 차이를 검증하는 추후 연구가 요구된다.

연구질문 3: 영어듣기능력의 수준에 따라 EMI의 영향이 다르게 나타나는가?

영어듣기 능력에 따라 나누어진 H-그룹, M-그룹, L-그룹의 사전·사후테스트 점수를 그룹별로 살펴보면 H-그룹은 평균 점수가 감소하였고, M-그룹과 L-그룹은 증가하였다. 그리고 통계적인 검증에 의하면 L-그룹만이 사전테스트와 사후테스트에서 유의한 차이를 보였다. 이러한 결과에 대한 가능한 설명 중 하나는, M-그룹과 H-그룹에 속한 학생들은 이미 영어 듣기능력이 일정 수준 이상이기 때문에 한 학기의 EMI 수강으로 인해 영어 듣기능력이 크게 향상되지 않았지만, L-그룹에 속한 학생들은 상대적으로 향상의 여지가 크게 남아있기 때문에 단기간에 그 효과가 나타났다는 것이다.

그러나 이러한 해석과 관련하여 주의 깊게 살펴봐야 할 것 중 하나는 듣기 능력에 따라 분류된 세 그룹의 실제 점수이다. H-그룹, M-그룹, L-그룹의 사전테스트 점수는 순서대로 18.15, 11.93, 6.48이고, 사후테스트 점수는 17.83, 12.60, 8.30으로 그룹 간 편차가 매우 크다는 것이고, 이러한 편차는 L-그룹의 점수가 유의하게 상승했다 할지라도 여전히 매우 크게 남아있다. L-그룹 학생들의 영어 듣기능력이 향상되었을지라도 만일 효과적인 EMI 수강을 위해 요구되는 기본 수준(threshold level)에 미치지 못한다면 강의이해도에 부정적으로 작용할 수 있다. 국내 대학의 EMI와 관련하여 빈번히 지적되는 문제점 중 하나가 바로 학생들의 낮은 영어능력으로 인한 학업 손실이라는 점을 생각할 때, EMI가 본래 목적하는 바와 같이 영어 능력도 향상시키고, 전공 내용도 잘 학습하기 위해 요구되는 영어 기본 수준이 어느 정도인지 구체적으로 검증하는 작업이 요구된다.

연구질문 4: 영어듣기능력과 학업성취도에 상관관계가 있는가?

학습자들의 듣기 사전테스트 점수와 각 과목에서 받은 최종 학점 사이의 상관관계 분석 결과, 상관계수는 .189로 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 영어 능력에 따른 학업성취도 분석에서 그룹 간 유의미한 차이를 발견하지 못한 H. Park(2007)의 연구 결과와도 어느 정도 일치한다고 볼 수 있다. 일반적인 예상과 달리 듣기 능력과 학생들의 학업성취도 사이에서 높은 상관관계가 나타나지 않은 이유에 대해선 다음과 같은 가능성을 생각해 볼 수 있다. 첫째, 학생들 대부분의 영어 듣기능력이 기본 수준 이상이어서 듣기능력에 의해 강의이해도가 크게 차이 나지는 않았다. 둘째, 영어 듣기능력이 학업성취도를 좌우하는 결정적 요소는 아니다. 셋째, 최종 학점이 학업성취도를 보여주는 최선의 지표는 아니다.

영어듣기 능력이 학업성취도를 좌우하는 유일한, 혹은 결정적 요소가 아니기 때문에 낮은 상관관계의 결과가 나왔다는 해석은 다소 설득력이 있다. 사실 강의 매개 언어가 영어든 한국어든 상관 없이 일반적으로 학생의 성실성이나 학

습능력 등 여러 요소가 학습자의 학업성취도에 영향을 끼친다. 이 연구의 대상이었던 EMI 과목을 가르친 두 외국인 교원은 교수 대상 설문조사에서 다음과 같이 지적하였다.

중요한 건 학생들의 자질과 성품이지, 영어가 아닙니다. 어떤 학생들은 정말로 배움에 관심이 있어서 수업에 오는 게 아니라 그냥 와서 앉아 있는 것 같아요. 열심히 노력하는데도 학업성취도가 낮은 학생은 거의 보지 못했습니다. 영어 능력이 결석이나 지각 없이 출석 잘하는 것, 필기 열심히 하는 것, 수업 준비를 잘 해 오는 것, 숙제 잘 하는 것하고는 전혀 관계가 없어요. 그래서 영어를 못해서 학업성취도가 낮다고는 절대로 생각하지 않습니다. 노력을 안 하는 거죠. [한국어 번역]

학생들 학점이 영어 능력에 꼭 비례한다고 볼 수는 없습니다. 수업 주제에 대한 관심도, 학습에 임하는 전반적 자세, 사고력, 분석력 등이 학업성취도에 많은 영향을 끼칩니다. [한국어 번역]

물론 EMI와 같은 특수한 상황에서 영어능력 또한 중요한 요인이 될 수 있겠지만, 지금까지 우리는 EMI에서의 학업성취도를 논의할 때 유독 학습자의 영어능력에만 초점을 맞춰왔던 것이 사실이다. 이 또한 객관적 자료에 근거하지 않고 경험적 일화나 그러리라는 짐작에 기초했던 경향이 있다. 앞으로 듣기능력을 비롯한 영어능력이 EMI 학업성취도에 미치는 영향을 보여줄 수 있는 다양한 자료들이 더 축적되어야 할 것이다.

마지막으로 이 연구에서 학점을 학업성취도를 나타내는 지표로 사용하였는데, 위에서 지적하였듯이 학점은 출석, 과제물 제출 여부 등 학업성취도와 직접적으로 관련 없는 부분까지 포함한 지표이므로 보다 타당도 높은 측정 도구를 고안해야 할 것이다. 이 연구는 다수의 과목을 수강하는 학생들의 학업성취도를 동일선상에서 비교할 수 있는 다른 방법이 없어 최종학점을 자료로 활용하였지만, 사실 A+, A, B+, B, C+, C, D 등 7단계로만 분류된 학점 체계는 상관관계 연구를 위한 측정 도구로는 다소 한계가 있다. 앞으로의 연구에서는 학업성취도를 보다 객관적으로 측정할 수 있는 정교한 측정 방법이 마련되어야 할 것이다.

VI. 결론 및 제언

본 연구는 사회과학 계열의 EMI 과목을 수강하는 여섯 개 강의의 대학생들을 대상으로 EMI 수강과 영어 듣기능력과의 관계를 살펴보았는데, 대체적으로는 EMI 수강이 학생들의 영어 듣기능력에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 교수자의 국적(한국/외국)에 따른 듣기 향상도의 차이는 없었으며, 듣기능

력이 낮은 학생들이 높은 학생들에 비해 큰 향상을 보였다. 그리고 듣기능력과 학업성취도 사이에는 유의한 상관관계가 나타나지 않았다.

지금까지 국내 대학의 EMI 연구는 설문조사나 현황 조사에 편중되어 있어서 EMI의 효과를 객관적으로 검증할만한 자료가 극히 부족하였다. 그런 점에서 본 연구가 기여하는 바가 있다고 생각된다. 그러나 위 절에서 연구질문별로 제안하였듯이 추후 연구를 통해 보완되어야 할 부분이 많이 남아 있다. 예를 들어 EMI가 학습자의 영어능력에 미치는 영향을 정확하게 측정하기 위해서 복합적인 다른 요인들의 영향을 구분하여 처리할 수 있는 정교한 통계 절차가 고안되어야 할 것이다. 또한 효과적인 EMI 시행을 위해 전제되는 학습자의 영어수준 검증, 교수자 영어의 모국어/비모국어 여부에 따른 EMI 효과 검증도 추후 연구에서 심도 있게 다루어져야 할 부분이다. EMI가 많은 국내 대학이 당면하고 있는 시급한 문제인 만큼 다양한 지역 및 전공 계열을 대상으로 한 관련 연구가 계속적으로 실시되어 자료가 축적된다면 EMI의 효율적인 시행을 위한 보다 실제적이고 구체적인 방안을 제시할 수 있을 것이다.

EMI를 통해 전공지식과 영어를 동시에 성공적으로 학습할 수 있다면 이는 매우 이상적인 교수-학습 모델임이 틀림없다. 그러나 만일 부족한 언어 능력으로 인해 지식의 손실이 있다면, 또는 EMI를 위한 시간, 노력 등 추가 비용에 비해 영어학습의 효과가 그리 크지 않다면, 과연 EMI가 무엇을 위한 것인지 신중하게 검토할 필요가 있다. 우리가 EMI를 통해 얻는 것과 잃는 것이 궁극적으로 무엇인지 실증적 연구를 통해 검증한 후, 그 효과를 최대화하고 손실을 최소화하는 지점에서 합리적인 시행 세부 방안을 논의해야 할 것이다.

참고문헌

- 김도식. (2008). 대학에서의 영어 강의가 과연 바람직한가? *철학과 현실*, 76, 73-79.
- 김명환. (2007). 대학의 영어 강의에 대한 비판적 성찰. *영미문화연구*, 22, 243-259.
- 방희경. (2007). *대학 영어진행강의에 대한 학생인식 분석*. 석사학위논문, 연세대학교, 서울.
- 배성혜. (2007). *대학의 전공 영어강의 수강학생들의 영어학습동기 및 대학수업 만족도 연구*. 석사학위논문, 연세대학교, 서울.
- Brinton, D. M., & Jensen, L. (2002). Appropriating the adjunct model: English for academic purposes at the university level. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), *Content-based instruction in higher education settings* (pp. 125-138). Alexandria, VA: TESOL.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education Inc.
- Hauptman, P. C., Wesche, M. B., & Ready, D. (1988). Second language acquisition through subject-matter learning: A follow-up study at the University of Ottawa. *Language Learning*, 38(3), 439-482.
- Kang, AeJin. (2004). Keys to effective CBI courses. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 151-191.
- Kang, AeJin. (2007a). How to better serve EFL college learners in CBI courses. *English Teaching*, 62(3), 69-100.
- Kang, AeJin. (2007b). CBI and TBI: Challenging and rewarding EFL college learners. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 27-57.
- Kang, Soyeon, & Park, Hyeson. (2005). English as the medium of instruction in Korean engineering education. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 155-174.
- Kasper, L. F. (2000). The short story as a bridge to content in the lower-level ESL course. In F. Kasper (Ed.), *Content-based college ESL instruction* (pp. 107-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kim, Myokyung. (2008). *A study of effectiveness of content-based instruction for Korean college-level learners*. Unpublished doctoral dissertation, Sookmyung Women's University, Seoul.
- Kim, Sung-Yeon, & Berting, R. (2005). Content-based instruction: Bridging the gap between what students can do and what they need to do. *Foreign Languages Education*, 12(3), 165-189.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lafayette, R. C., & Buscaglia, M. (1985). Students learn language via a civilization course: A comparison of second language classroom environments. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 323-342.
- Lee, Haemoon. (2006). A case study of university-level immersion: One class for two goals. *English Teaching*, 61(3), 145-168.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Park, Hyeson. (2007). English medium instruction and content learning. *English Language and Linguistics*, 23, 257-274.
- Snow, M., & Brinton, D. M. (1988a). Content-based language instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model. *TESOL Quarterly*, 22(4), 553-574.
- Snow, M., & Brinton, D. M. (1988b). The adjunct model of language instruction: An ideal EAP framework. In S. Benesch (Ed.), *Ending remediation: Linking ESL and content*

in higher education (pp. 33-52). Washington D.C.: TESOL.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 236-244). Rowley, MA: Newbury House.

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

심영숙

가톨릭대학교 영어영미문화전공

420-743 경기도 부천시 원미구 역곡2동 산 43-1

Tel: (02) 2164-4456

Email: yshim@catholic.ac.kr

Received 15 December 2011

Revised 7 February 2012

Accepted 15 February 2012