

NEAT 말하기·쓰기 평가 도입에 대비한 고등학교 영어 말하기·쓰기 교수·학습 현황 분석*

박지선**

한국교육과정평가원

이문복

한국교육과정평가원

Park, Ji-Seon & Lee, Moon-Bok. (2012). A report on the teaching and learning of speaking and writing in high school English classrooms: Transiting to NEAT. *Modern English Education*, 13(2), 121-149.

With the announced introduction of the National English Ability Test (NEAT), our English classrooms are expected to be transformed to promote communicative language skills more effectively. In line with this educational assessment reform, this study diagnosed the ways in which English teachers currently implement the speaking and writing curriculum and conduct performance assessments. The study also investigated how students perceive the necessity of English speaking and writing classes and evaluate the quality of these classes. To collect the data, a survey was administered to English teachers and students in twelve high schools designated to focus on speaking and writing instruction. To complement the analysis and interpretation of the survey results, interviews were conducted with students selected from those who took the survey. Discussing the implication of the findings for English education, and the implementation of the NEAT in particular, the study proposes that English speaking and writing classes should be organized to meet students' diversified proficiency levels, English teachers themselves should improve their English proficiency and communicative competence with proper support from the government, and various English speaking and writing instruction models should be developed to fit the various needs of Korean high school students.

[teaching speaking and writing/learning speaking and writing/performance assessment/
말하기·쓰기 교수/말하기·쓰기 학습/수행 평가]

* 본 연구는 2011년 한국교육과정평가원의 연구비 지원으로 수행된 연구과제의 일부를 수정, 보완한 연구 논문임.

** 공동저자: 박지선, 이문복

I. 서론

세계화, 정보화의 급진전으로 영어능력에 대한 사회적 요구와 수요가 의사소통 중심으로 변하고 있으며, 더 나아가 우리나라 학생들이 국제사회에서 글로벌 경쟁력을 갖추기 위해서는 국제어로서의 영어 의사소통 능력의 핵심인 영어 말하기·쓰기 능력을 향상시키는 것이 필수적임에도 불구하고 우리나라의 학교 영어교육은 이러한 변화에 더디게 반응해오고 있다. 학교 현장에서 말하기·쓰기 영어 수업이 소홀하게 다루어진 가장 큰 원인 중 하나는 아마도 수능 영어 평가 방식에 기인할 것이다. 대학 입시가 중요한 우리나라의 교육 현실에서 수능 영어 시험은 학생들의 학습과 교사의 교수 활동에 중대한 영향을 미쳐, 학생들은 학교 영어 수업을 통해 영어로 의사소통 하는 방법을 배우기보다는 수능 영어 시험을 잘 볼 수 있는 방법을 배우고 있다는 비판을 받고 있다. 즉, 읽기·듣기 중심의 현행 수능 영어 평가 방식으로 인해 특히 고등학교 영어 수업은 청해와 독해 위주의 이해 능력(receptive skills) 신장과 평가에 초점이 맞추어져 있으며, 말하기·쓰기의 표현 능력(productive skills)을 향상시키기 위한 수업은 교사와 학생 모두에게서 간과되어 온 경향이 있다.

이에 정부는 2009년도부터 학교 영어교육에서 의사소통 중심의 영어 능력을 강화시키기 위해 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 4기능을 모두 평가하는 교육과정 기반의 국가영어능력평가시험(National English Ability Test, NEAT¹)을 개발해 왔다. 국가영어능력평가시험의 도입 목적은 평가의 환류효과(washback effect)를 통해 학교 영어 수업의 교수·학습을 의사소통 중심으로 개선하는 것이며, 궁극적으로는 학교 수업을 통해 학생들의 의사소통 능력을 신장시키는 것이다. 따라서 국가영어능력평가시험이 정상적으로 실시되어 대학 입시에 반영되면 자연스럽게 학교 영어 교육도 말하기·쓰기 수업을 포함하게 되고, 이를 통해 균형잡힌 영어 능력과 의사소통 능력이 배양될 것으로 기대된다. 하지만 국가영어능력평가시험이 개발 단계로 아직 시행되지 않고 있으며, 또한 여전히 읽기와 듣기 위주의 수능 영어 시험이 적용되고 있는 오늘날 일선 학교에서 영어 말하기·쓰기 평가의 도입을 대비할 수 있는 말하기·쓰기 교수·학습은 체계적으로 이루어지지 않고 있는 것이 현실이다.

NEAT가 성공적으로 도입되어 의도했던 바와 같이 의사소통 능력 중심의 영어 교육으로의 패러다임 전환이 일어나기 위한 전제 조건은 우선 학교 현장에서 말하기와 쓰기를 포함한 4가지 언어 기능이 효과적으로 고르게 교수·학습될 수 있는 여건이 마련되어 있어야 한다는 것이다. 아무리 시험의 취지가 좋다고 하더라도 학교 현장에서 이를 충분히 반영하고 준비할 수 있는 여건이 조성되어 있지 않다면, 교육 당사자들은 시험에 대해 두려움을 갖게 될

¹ NEAT는 대학수학능력시험 외국어 영역(영어)를 대체할 목적으로 개발 중인 고등학생용 인터넷 기반 영어시험이며 2, 3급으로 구분됨.

것이며 학교 현장은 혼란을 겪게 될 것이다. 따라서 국가 영어 시험으로서의 말하기와 쓰기 평가가 도입되기 위해서는 학교 현장이 이에 적합하게 변해야 할 것이며, 이와 같은 바람직한 변화를 이끌어 내기 위한 정부 차원 혹은 시도 교육청 차원에서의 지원이 다각도로 이루어져야 할 것이다. 이러한 지원방안을 수립, 시행하기 위해서는 먼저 오늘날 일선 학교에서 영어 말하기와 쓰기 수업이 어떻게 진행되고 있는지에 대한 실태 파악이 우선적으로 이루어져야 할 것이다. 현실에 대한 충분한 이해 없이는 효과적인 지원책을 마련할 수 없기 때문이다.

그러나 지금까지 우리나라 학교 현장에서 이루어지는 영어 말하기·쓰기 교수·학습 실태에 대한 대규모 수준의 연구는 거의 이루어 지지 않았다. 학교 영어 교육에 실태 분석은 주로 영어 교육 정책에 대한 학생, 교사, 학부모, 교육 전문가 의견 수렴 형태로 수행되어 왔다(김희삼, 우석진, 전지현, 진경애, 2010; 진경애 외 8인, 2009). 진경애 외 8인(2009)의 연구에서는 영어 공교육 강화 정책에 대한 초, 중, 고등 학생, 교사, 학부모, 전문가의 의견 수렴을 하여 문제점과 이에 대한 해결 방안을 제안하였다. 또한 김희삼 외 3인(2010)의 연구에서는 영어교육 정책 만족도 조사, 학업성취도 효과, 사교육 영향 등을 기준으로 영어교육 정책의 성과를 분석하고, 각 정책에 대한 개선 방안을 제시하였다. 이와 같은 기존의 영어교육 정책 평가 성격의 연구에서는 주로 학생이나 교사, 학부모의 영어 정책에 대한 만족도 및 대략적인 수업 진행 여부 정도만 파악할 뿐, 실제로 학교 현장에서 영어 말하기와 쓰기 수업이 어떻게 진행되고 있으며 수행 평가는 어떻게 실시되고 있는지, 학교 소재지와 배경 변인 등이 이러한 수업 및 평가 진행과 어떤 관계가 있는지, 학생들은 자신의 학교에서 진행 중인 말하기·쓰기 수업에 대해서 어떻게 생각하기 있는지 등에 대한 구체적인 분석을 포함하지 않고 있다.

이에 학교 현장에서의 영어 말하기·쓰기 수행평가와 영어 교수·학습 방법에 대한 현황을 진단하여 앞으로 시행될 국가영어능력평가시험 및 학교 영어 말하기·쓰기 수업 개선의 토대를 마련하는 것이 본 연구의 목적이다. 이와 같은 목적을 달성하기 본 연구에서는 현재 영어 말하기·쓰기 수업을 진행하고 있는 교육과학기술부 지정 영어중점 고등학교 중 전국 12개교를 대상으로 설문 조사 및 심층 면담을 실시, 각 학교 및 교사 특성에 따른 영어 말하기 및 쓰기 수업 진행 현황과 이에 대한 학생들의 반응을 구체적으로 분석하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 외국어 의사소통 교수·학습

의사소통능력(communicative competence)은 사회언어학자 Hymes(1974)가 언어에

대한 Chomsky의 언어학적 능력(linguistic competence)과 언어 수행(performance)이라는 이분법적 사고에 대응하여 제시한 것으로, 언어 지식과 아울러 이를 사회적 상황에 따라 적절하게 사용할 수 있는 능력을 일컫는다. 의사소통 능력은 그 동안 외국어 습득 및 학습 관련 연구에서 활발하게 논의되어왔다. 일례로 Canale(1983)은 의사소통 능력의 개념을 더욱 확장시켜 문법 능력(grammatical competence), 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 담화 능력(discourse competence), 전략 능력(strategic competence)의 네 가지 범주로 세분화하였다. 또한 Savignon(1983)은 의사소통 능력을 실제적인 의사소통 환경에서 의사소통능력으로 정의하였으며, 더 나아가 의미 협상(negotiation of meaning) 능력뿐만 아니라 음성언어와 문자언어 모두를 사용할 수 있는 능력을 포함한다고 설명하였다. Cummins(1981)의 경우에는 의사소통능력을 보다 단순화하여 기본적인 의사소통 능력(Basic Interpersonal Communication Skills, BICS)과 인지학문적 언어 능력(Cognitive Academic Language Proficiency, CALP)으로 분류하였다. BICS는 일상적인 상황에서의 회화 능력을 의미하며, CALP는 인지적 부담이 있는 학문적인 언어에 대한 유창성을 말한다. Cummins(2003)는 기존의 BICS/CALP 의 이분법적 분류에 음성학, 문자 인식, 문법 지식을 포함하는 개별적 언어 기능(discrete language skills)을 하나 더 추가하여 언어 능력을 재구성하였다.

표 1
일상 영어와 학문 영어의 차이점

능숙도 측면	일상 영어	학문 영어
언어 영역	듣기와 말하기 기능 더 사용	읽기와 쓰기 기능 더 사용
정확성	사소한 실수 용인	문법 어휘에서 높은 수준의 정확성 요구
언어적 기능	이야기체에 더 의존	실득하기, 해석하기, 가정하기 등에 더 의존
인지 부담	종종 매우 맥락화됨	맥락 단서가 적어 내용과 언어의 배경지식에 의존
지식 범주	작은 어휘수 필요	20,000 단어 이상 및 적용 가능한 문법 규칙 지식 필요

같은 맥락에서 Rothenberg와 Fisher(2007)는 일상 영어와 학문 영어의 차이점을 표 1과 같이 제시했다. 그들은 영어 능력을 언어 영역, 정확성, 언어적 기능, 인지적 부담 그리고 지식 범주 다섯 가지로 구분하여 일상 영어와 학문 영어의 차이점을 기술하였다. 우리나라 국가영어능력평가시험 2, 3급은 Cummins의 BICS/CALP 구분과 맥이 닿아 있으며, 2급은 기초 학술 영어 중심, 3급은 일상 실용영어 중심의 성격으로 특성화 하여 개발하고 있는

시험이다.

2. 말하기·쓰기 교수법

음성언어의 기능은 상호작용적(interactional) 기능과 업무적(transactional) 기능 두 가지로 구분되는데, 전자는 주로 사회적인 관계를 형성하고 유지하는 것과 관련된 기능이며 후자는 주로 정보 및 아이디어를 전달하는 것과 관련된 기능이다. 우리의 일상적 의사소통은 많은 부분 상호작용적이기 때문에 효과적인 의사소통을 위해서는 상호작용과 관련된 언어 능력이 필수적이다. 따라서 언어 교수자들은 학습자 간 상호작용을 의사소통 언어 교수에 핵심으로 사용하여 학습자들에게 관련된 화제에 대하여 의미 있는 의사소통 기회를 제공해야 한다(Rivers, 1987, p. xiii).

Nunan(1991)은 일상에 참여하는 모든 사람은 구두 메시지에 대하여 항상 그 의미를 협상해야 하며 ‘누가 무엇을, 또 누가 누구에게 말하느냐’의 관점에서 상호작용을 조정해야 한다고 주장하였다. Nation과 Newton(2009)은 일상적인 맥락과 공식적인 맥락에서의 말하기와 쓰기를 구분하고 각각의 특성에 맞는 교수법을 소개하였다. 이들은 글의 유형, 수행 조건 등과 같은 말하기와 쓰기를 가르칠 때 함께 고려해야 할 중요한 요인들을 소개하고 있는데, ‘일상적 말하기’는 ‘공식적 말하기’에 비해 개인 혹은 사회 간의 관계유지에 그 초점이 맞춰져 있다. 공식적 말하기는 보다 업무적이고 학문적인 언어 사용이 주가 되는 담화 유형들(예, 프레젠테이션, 세미나, 인터뷰, 공식 회의, 소집단 담화)에서의 정보교환에 그 목적을 둔다(Cook, 1989). 따라서 공식적 말하기는 학문적 어휘를 포함하는 글쓰기에서 사용되는 언어 형식을 많이 포함한다는 특징을 가지게 된다.

쓰기 지도에서는 교수의 초점을 무엇에 두느냐에 따라 다양한 쓰기 지도 접근법이 존재한다. Raimes(1991)는 외국어 쓰기 지도 접근법을 교수 초점에 따라 형식, 필자, 내용, 독자 네 가지로 구분하였으며, Hyland(2003)는 언어 구조, 글의 기능, 창의적 표출, 과정 쓰기, 내용, 장르로 쓰기 지도 접근법을 정리하여 제시하였다. 쓰기의 경우에도 다른 교수법과 마찬가지로 한 가지의 글쓰기 교수법이 모든 글쓰기 학습자들에게 적용되는 것은 아니기 때문에, 학습자 변화, 사회적 요구, 정의적 요인 등을 고려한 다양한 관점에서 글쓰기 교수법에 접근해야 할 필요가 있다. 미국의 National Council of Teachers of English(2008)의 ‘Writing Now’ 보고서에 따르면 빠르게 변화하는 사회에서 학습자들에게 다양한 글쓰기 능력이 요구되며 효과적인 쓰기 교수법이 되기 위해서는 전통적으로 분리해서 가르쳤던 문법, 구문, 철자법, 문장부호 등이 유기적인 조화를 이루어야 한다고 한다. 또한 쓰기 주제가 학습자들의 생활과 실제적으로 밀접한 관계가 있어야 하며, 다양한 맥락과 상황 제시를 통해 다양한 장르의 글쓰기 연습을 유도할 수 있어야 한다고 하였다.

최근 외국어 교수·학습에 첨단기술을 활용하는 경향이 눈에 띄게 늘어나고 있으며, 실제적으로 기능 통합 학습을 할 수 있도록 말하기 및 쓰기 능력 향상을 위해 첨단 기술이 광범위하게 활용되고 있다. 그 중에서도 컴퓨터를 매개로 하는 의사소통(Cung, Graves, Wesche & Barfurth, 2005; Warschauer, 1999)에서 ‘동시적(synchronous) 방법’(S. K. Cho, 2005; Darhower, 2002)과 ‘비동시적(asynchronous) 방법’(S. Y. Kim, 2006; Savignon & Roithmeier, 2004)이 두드러진다. 최근에는 ‘실시간 토론’, 즉 Skype와 같은 동시적 비디오 영상 회의를 통한 동시적 말하기 연습, 이메일, 블로그, 블랙보드를 활용한 토론방 등의 비동시적 글쓰기 연습이 사용되고 있다. 특히, 이러한 방식들은 정의적 측면에서 제 2언어 학습자에게 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보이며 지속적으로 글쓰기 및 말하기의 통합적 교수법 개발을 위한 후속 연구가 수행되어야 할 것이다.

따라서 앞으로 우리나라에 도입될 인터넷 기반 시험인 국가영어능력평가시험과 연계하여 첨단 기술 활용한 말하기·쓰기 교수학습 방안이 연구되어야 할 것이다. 이에 일선 학교에서 이루어지고 있는 영어 말하기·쓰기 교수학습 실태를 파악하고 분석하여 2015년 도입 예정인 국가영어능력평가시험 말하기·쓰기 평가에 대비하는 것은 의미 있는 일일 것이다.

III. 연구 방법

1. 설문 조사

본 연구에서는 현재 고등학교에서 이루어지고 있는 말하기·쓰기 교수·학습 실태를 파악하기 위해 전국 12개 영어중점학교의 교사와 학생을 대상으로 2011년 4월 설문조사를 실시하였다.² 또한 설문 참여자 중 일부 학생을 선별하여 심층 면담을 실시함으로써 설문 조사 결과에 대한 보완 및 학교 말하기·쓰기 교수·학습 방법에 대한 학생 인식 및 태도에 대한 심도 있는 분석을 꾀하였다.

설문 조사에는 아래 표 2에 요약된 바와 같이 특별·광역시 소재 5개교, 중소도시 소재 3개교, 농산어촌(읍·면) 소재 4개교로 구성된 총 12개 고등학교, 57명의 영어교사와 2,051명의 고등학교 1학년 학생들이 참여하였다. 응답 교사의 소재지별 분포를 보면 특별·광역시가 44%, 중소도시가 26%, 읍·면 단위가 30%를 차지하였다. 응답 학생의 경우도 이와 거의 동일하게 특별·광역시가 43%, 중소도시가 26%, 읍·면 단위가 31%를 차지하였다.

² 교육과학기술부가 16개 시·도 교육청별로 지정한 영어중점학교 중에서 전국 각 지역별로 고르게 12개 고등학교를 선정하여 설문조사를 시행함.

표 2
설문에 참여한 연구학교와 그 학급 수

연 번	소속 시도	학교 소재지	참여 학급 수/ 총 학급 수
1	A	특별·광역시	5/13
2	B	특별·광역시	5/13
3	C	특별·광역시	5/11
4	D	특별·광역시	5/9
5	E	특별·광역시	5/12
6	F	중소도시	5/12
7	G	농산어촌 (읍·면)	4/4
8	H	농산어촌 (읍·면)	5/8
9	I	농산어촌 (읍·면)	5/6
10	J	농산어촌 (읍·면)	5/5
11	K	중소도시	5/11
12	L	중소도시	5/10

설문지는 교사용과 학생용으로 나누어 작성되었으며 각 설문지의 문항은 조사 내용에 따라 개방형과 폐쇄형을 혼합하여 구성하였다. 교사용 설문지에 포함된 문항은 총 37개로 다음의 4개 영역을 파악할 수 있도록 구성되었다: 1) 소재지, 학급 당 학생 수, 영어 전용 교실 사용 여부 등의 학교 특성과 연령, 교사 경력 등의 교사 특성(16개 문항), 2) 각 교사들의 영어 말하기와 쓰기 지도 방법 및 시간 등의 교수 현황(9개 문항), 3) 영어 말하기, 쓰기 평가 방법 및 반영 비율 등의 평가 현황(8개 문항), 4) 효과적인 말하기·쓰기교육을 위해 개선되거나 지원되어야 할 부분에 대한 의견(4개 문항). 학생용 설문지에 포함된 문항은 총 19개로 별도의 내용 분류 없이 소속 학교의 영어 말하기·쓰기 수업 현황과 학생 개인의 영어 말하기·쓰기 학습 현황(5개 문항)을 묻고, 영어 말하기·쓰기 교육의 필요성 및 현행 학교 영어 말하기·쓰기 수업에 대한 인식(12개 문항)과 영어 말하기·쓰기 교육 개선을 위해 지원되어야 할 사항에 대한 의견(2개 문항)을 조사하였다.

2. 심층면담

심층 면담은 설문 조사 결과를 토대로 학교 영어 말하기·쓰기 수업과 관련한 학생들의 인식 및 만족도, 수업 태도의 변화를 보다 심층적으로 분석하기 위해

실시되었다. 심층 면담은 연구자들이 학교를 방문하여 면대면으로 이루어졌다. 심층 면담 대상 학교는 총 일곱 학교로, 본 연구에 참여한 12개 학교 중 특별시·대도시 소재 두 학교, 중소도시 소재 세 학교, 읍면 소재 두 학교로 구성되어 있다. 심층 면담에 참여한 학생들은 본 연구를 통해 시행된 설문 조사에 참여한 학생들로 선정되었다. 또한 학생 본인의 영어 능력에 따라 소속 학교에서 진행되는 영어 말하기·쓰기 수업에 대한 인식 및 태도가 다를 수 있다는 점을 고려하여, 한 학교당 영어 성적이 상, 중, 하에 속하는 학생들 각각 명씩을 선정하여 보다 다양하고 균형 있는 의견을 얻고자 하였다.

IV. 연구 결과

1. 설문 결과 분석

1) 교사용 설문지 조사 결과

(1) 교사와 학교 배경 변인 분석

설문에 참여한 교사들의 성별은 남자, 여자 각각 42.1%, 57.9%로 조사되었으며, 표 3에 나타난 바와 같이 교사 연령의 경우 전체적으로는 30대와 40대가 각각 36.8%와 33.3%로 가장 많은 수를 차지하는 것으로 나타났다.

표 3
학교 소재지별 교사 연령 분포

연령 구분	전체	학교 소재지		
		특별·광역시	중소 도시	농산어촌 (읍·면)
20대(%)	7.0	11.5	7.1	0.0
30대(%)	36.8	46.2	35.7	23.5
40대(%)	33.3	23.1	35.7	47.1
50대 이상(%)	22.8	19.2	21.4	29.4
총계(%)	100	100.0	100.0	100.0

그러나 학교 소재지별 교사 연령 분포에 있어서는 특별·광역시 소재의 학교의 경우 참여 교사의 42.3%만이 40대 이상인 것에 반해 중소 도시 소재 학교의 경우 57.1%, 농산어촌 소재 학교의 경우 76.5%의 교사가 40대 이상인 것으로 조사되어 학교 소재지별로 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 교사의

학력도 학교 소재지별로 차이가 있는 것으로 나타났다. 특별·대도시 및 중소 도시 소재 학교의 교사들의 경우 각각 50.0%와 42.9%가 석사 과정 중이거나 석사 학위를 소지한 반면 농산어촌 소재 학교의 교사들은 29.4%만이 이에 준하는 학력을 가진 것으로 나타났다. 학교 학급 당 학생 수의 경우 학교 소재지별로 큰 차이 없이 31-40명 수준의 규모를 유지하고 있는 경우가 가장 많은 것으로 나타났으나, 학급 당 학생 수가 40명 이상인 경우는 대도시 및 중소 도시 소재 학교의 교사 응답에서만 나타났다. 영어 수준별 수업은 96.5%가, 영어 방과 후 수업은 100%가 실시한다고 응답하였으며, 영어 전용 교실은 89.5%의 응답자가 구비되어 있다고 응답하였다. 수준별 수업과 방과 후 수업, 전용 교실 구비 여부는 학교 소재지 별로 큰 차이를 보이지 않았다.

(2) 영어 말하기·쓰기 교수 현황

학교에서의 영어 말하기 지도 실시 여부와 말하기 과목의 채택 여부에 대하여 전체 응답 교사의 80.7%가 학교에서 영어 말하기를 지도하고 있는 것으로 나타났다. 전체의 50.9%는 실용영어회화 과목을 채택하여 영어 말하기를 지도하는 반면 심화영어회화 과목을 채택하는 교사는 21.1%에 불과한 것으로 나타났다.

표 4
교사의 영어 말하기 교수 자료 사용 현황(복수응답)

항 목	전체 (%)	연령				학교 소재지		
		20대	30대	40대	50대 이상	특별·광역시	중소 도시	농산어촌 (읍·면)
교과서	82.5	100.0	76.2	78.9	92.3	88.5	71.4	82.4
인터넷 자료	54.4	50.0	52.4	52.6	61.5	65.4	28.6	58.8
교사 자신이 제작한 교수 자료	52.6	100.0	61.9	47.4	30.8	76.9	50.0	17.6
사실 출판물	8.8	0.0	4.8	10.5	15.4	11.5	7.1	5.9
Video Clip	1.8	0.0	0.0	0.0	7.7	0.0	7.1	0.0
모름/무응답	10.5	0.0	19.0	5.3	7.7	11.5	14.3	5.9

학교에서의 영어쓰기 지도 여부도 말하기의 경우와 유사하게 전체 응답자의 75.4%가 학교에서 영어 쓰기를 지도하고 있는 것으로 드러났다. 전체의 47.4%는 영어독해와 작문 과목을 채택한 반면 심화 영어독해와 작문 과목을 채택하는 교사는 5.3%에 불과한 것으로 나타났다. 교사의 영어 말하기 교수 자료 현황은 표 4와 같이 조사되었다.

교사들이 가장 많이 사용하는 영어 말하기 교수 자료는 교과서(전체의

82.5%), 인터넷자료(54.4%), 그리고 개인 제작 자료(52.6%)로 나타났다. 표 4에 기술된 바와 같이 개인 제작 자료의 경우 교사의 연령, 학교 소재지에 따라 큰 차이를 보였다. 연령이 20대인 교사의 경우 100%가 자체 제작한 교수자료를 사용한다고 응답한 반면, 50대 이상의 교사의 경우 30.8%의 교사만이 자체 제작한 교수자료를 사용한다고 응답했다. 또한 대도시 소재학교에 근무하는 교사들의 76.9%가 자체 제작한 영어 말하기 교수 자료를 사용하는 반면 농산어촌에 소재한 학교에 근무하는 교사들은 17.6%만이 자체 제작한 교수 자료를 사용하는 것으로 나타났다. 이와 같은 자체제작 교수 자료 사용에 있어서의 교사 간 차이는 영어 쓰기 교수에 있어서도 대체적으로 유사한 양상을 보이는 것으로 조사되었다.

표 5
교사의 영어 말하기 교수 방법 현황(복수응답)

항 목	전 체 (%)	성별		연령				학교 소재지		
		남	여	20대	30대	40대	50대 이상	특별·광역시	중소 도시	농산어촌(읍·면)
교사 중심 반복 학습	54.4	70.8	42.4	50.0	42.9	57.9	69.2	38.5	50.0	82.4
활동 중심 수업	42.1	50.0	36.4	75.0	38.1	47.4	30.8	61.5	28.6	23.5
개인 발표	40.4	45.8	36.4	75.0	28.6	42.1	46.2	42.3	50.0	29.4
모둠별 토론	38.6	41.7	36.4	25.0	42.9	47.4	23.1	53.8	28.6	23.5
영어연극	1.8	4.2	0.0	0.0	0.0	5.3	0.0	3.8	0.0	0.0
모름/무응답	10.5	4.2	15.2	0.0	19.0	5.3	7.7	11.5	14.3	5.9

교사의 영어 말하기 교수 방법 현황은 표 5에서 살펴볼 수 있다. 영어 말하기 교수 방법에 있어서도 교사의 성별 및 연령대와 학교 소재지에 따라 다른 응답 양상을 보였는데, 특히 학교 소재지별 차이가 두드러지게 나타났다. 농산어촌에 소재한 학교에 근무하는 교사의 경우 교사 중심 반복 학습(82.4%)을 압도적으로 많이 사용하는 반면 대도시에 소재한 학교에 근무하는 교사들은 교사 중심 반복 학습(38.5%) 보다는 활동 중심 수업(61.5%)이나 모둠별 토론(53.8%)을 많이 사용하는 것으로 조사되었다. 연령대별로는 20대 교사의 경우 활동 중심의 수업(75.0%)과 개인 발표(75.0%)를 가장 많이 사용하는 것으로 나타났으나 50대 이상의 교사의 경우 교사 중심 반복 학습(69.2%)을 가장 많이 사용하는 반면 활동 중심의 수업(28.6%)은 잘 사용하지 않는 것으로 나타났다. 또한 남자 교사(70.8%)가 여자 교사(42.4%)에 비해 교사 중심 반복 학습을 더 많이 사용하는 것으로 조사되었다.

영어 쓰기 교수 방법 사용 현황은 표 6과 같이 조사되었다. 영어 쓰기 교수의 대부분은 단어나 구 수준의 쓰기(73.7%)와 문장 수준 쓰기(57.9%)를 중심으로 이루어지고 있으며, 문단 수준(29.8%)이나 에세이 수준(21.1)의 쓰기 지도는 많이 이루어지지 않는 것으로 나타났다. 이러한 양상은 교사의 학교 소재지별, 연령대별로 큰 차이를 보이지 않았으나, 문단 이상 수준의 쓰기의 경우 지역별 차이가 두드러져, 대도시 소재 학교에 비해 중소도시 및 농산어촌에 소재한 학교에서는 지도가 거의 이루어지지 않는 것으로 나타났다.

표 6
영어 쓰기 교수 방법 사용 현황 (복수응답)

항 목	전 체 (%)	연령				학교 소재지		
		20대	30대	40대	50대 이상	특별·광역시	중소 도시	농산어촌 (읍·면)
단어나 구 수준 쓰기(받아쓰기, 빈칸 채우기, 동의어 쓰기 등)	73.7	75.0	66.7	84.2	69.2	65.4	85.7	76.5
문장 수준 쓰기(받아쓰기, 문장 영작 등)	57.9	75.0	42.9	68.4	61.5	61.5	57.1	52.9
문단 수준 쓰기(카드, 일기, 편지 등 실용문 포함)	29.8	0.0	42.9	36.8	7.7	46.2	14.3	17.6
에세이 쓰기	21.1	25.0	23.8	26.3	7.7	38.5	7.1	5.9
그룹 프로젝트	1.8	0.0	0.0	0.0	7.7	0.0	7.1	0.0
모름/무응답	10.5	0.0	19.0	5.3	7.7	19.2	0.0	5.9

영어 말하기·쓰기 수업에서의 원어민 교사 활용은 영어 쓰기 수업(56.1%)보다는 영어 말하기 수업(71.9%)에서 보다 활발하게 나타났다. 그러나 원어민 교사의 활용 여부는 학교 소재지별로 큰 차이를 보였다. 영어 말하기의 경우 원어민을 활용한다는 응답이 전체의 71.9%를 차지한 반면 농산어촌 소재 학교의 경우 35.3%에 그쳤다. 이는 대도시(84.6%)나 중소 도시(92.9%) 소재 학교의 원어민 교사 활용 수준에 비해 현격하게 낮은 수치이다. 또한 쓰기에 있어서도 원어민을 활용한다는 응답이 대도시나 중소 도시 소재 학교의 경우 60%대를 차지했으나, 농산어촌 소재 학교의 경우 29.4%만이 쓰기 수업에 원어민을 활용한다고 응답하였다.

교사들이 영어 말하기와 쓰기 지도에 어려움을 느끼는 가장 큰 원인은 각각 표 7과 표 8과 같이 나타났다. 위의 표에서 살펴 볼 수 있는 바와 같이

교사들은 말하기와 쓰기 지도에 어려움을 느끼는 가장 큰 원인으로 ‘듣기·읽기 위주의 입시’를 꼽았다. 또한 ‘학급 당 학생 수 과다’와 ‘학생들의 말하기·쓰기 능력 부족’도 수업 지도를 어렵게 하는 주된 요인으로 인식하였다. 특히 농산어촌 소재 교사의 경우 학생들의 말하기·쓰기 능력 부족으로 인해 수업 진행이 어렵다는 응답이 타 지역 소재 교사들의 응답에 비해 상대적으로 높게 나타났다.

표 7
영어 말하기 지도를 어렵게 하는 원인(복수응답)

항 목	전체 (%)	성별		연령			학교 소재지			
		남	여	20대	30대	40대	50대 이상	특별·광역시	중소 도시	농산어촌 (읍·면)
듣기·읽기 위주의 입시	78.9	70.8	84.8	75.0	85.7	78.9	69.2	73.1	92.9	76.5
학급 당 학생 수 과다	52.6	29.2	69.7	75.0	76.2	42.1	23.1	61.5	71.4	23.5
학생들의 말하기 능력 부족	42.1	37.5	45.5	50.0	33.3	57.9	30.8	42.3	28.6	52.9
학생들의 흥미 부족	21.1	25.0	18.2	25.0	14.3	26.3	23.1	7.7	35.7	29.4
교사의 말하기 지도 전문성 부족	21.1	12.5	27.3	0.0	28.6	21.1	15.4	3.8	42.9	29.4
교재 부족	15.8	16.7	15.2	0.0	14.3	21.1	15.4	15.4	7.1	23.5
시설 부족	8.8	8.3	9.1	0.0	14.3	10.5	0.0	15.4	0.0	5.9
모름/무응답	12.3	20.8	6.1	25.0	4.8	5.3	30.8	15.4	7.1	11.8

본 설문 항목에서 한 가지 흥미로운 사실은 교사의 성별에 따라 ‘학급 당 학생 수 과다’를 말하기·쓰기 수업 진행의 저해 요소로 보는 시각이 다르다는 것이다. 여자 교사의 경우 69.7%가 ‘학급 당 학생 수 과다’가 말하기 지도를 어렵게 하는 원인이라고 답하였으나 남자 교사의 경우 29.2%만이 그렇다고 대답했다. 이러한 성향은 쓰기 지도에 대해서도 유사하게 나타났다. 한편 전반적으로 교재 부족이나 시설 부족을 영어 말하기·쓰기 지도에 어려움을 주는 원인으로 응답한 비율은 상대적으로 매우 낮게 나타났다.

표 8
영어 쓰기 지도를 어렵게 하는 원인(복수응답)

항 목	전체 (%)	성별		연령				학교 소재지		
		남	여	20대	30대	40대	50대 이상	특별·광역시	중소 도시	농산어촌 (읍·면)
듣기, 읽기 위주의 입시	70.2	62.5	75.8	75.0	71.4	78.9	53.8	61.5	85.7	70.6
학생들의 쓰기 능력 부족	45.6	37.5	51.5	25.0	38.1	63.2	38.5	38.5	50.0	52.9
학급 당 학생 수 과다	45.6	25.0	60.6	50.0	66.7	36.8	23.1	53.8	64.3	17.6
학생들의 흥미 부족	33.3	33.3	33.3	50.0	23.8	36.8	38.5	15.4	50.0	47.1
교재 부족	15.8	12.5	18.2	25.0	14.3	21.1	7.7	19.2	7.1	17.6
교사의 쓰기 지도 전문성 부족	12.3	4.2	18.2	0.0	9.5	21.1	7.7	0.0	21.4	23.5
시설 부족	1.8	0.0	3.0	0.0	4.8	0.0	0.0	0.0	0.0	5.9
모름/무응답	19.3	33.3	9.1	25.0	19.0	5.3	38.5	26.9	7.1	17.6

교사들이 인식하는 영어 말하기·쓰기 수업에 대한 학생들의 관심 정도는 학교별로 다소 큰 차이가 있는 것으로 조사되었다. 아래 그림 1은 학교별로 영어 말하기와 쓰기 수업에 대한 학생들의 관심 정도를 교사들이 어떻게 인식하는지를 보여준다(5점 척도).

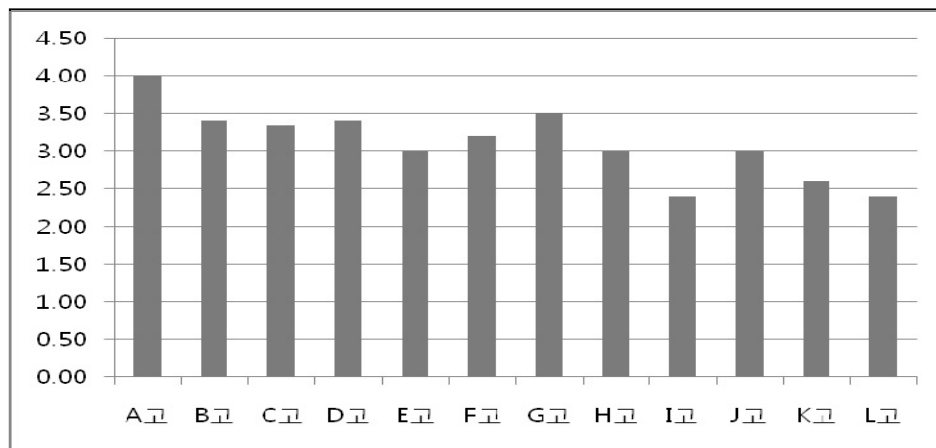


그림 1 교사들이 인식하는 영어 말하기·쓰기수업에 대한 학생들의 관심도(학교별)

농산어촌 소재 I고와 중소도시 소재 L고의 경우 2.4점을 기록하여 교사들이 인식하는 학생들의 관심도가 가장 낮은 학교로 나타난 반면, 대도시 소재 A고의 경우 4.0점을 기록하여 학생들의 관심도가 가장 높은 학교로 나타났다.

(3) 영어 말하기·쓰기 평가 현황

영어 말하기·쓰기의 평가 여부 및 평가 방법에 대한 설문 결과는 아래 표 9와 같이 나타났다. 우선 영어 말하기의 경우 전체 교사의 24.6%가 평가를 실시하지 않고 있다고 응답했다. 특히 농산어촌 소재 학교의 경우 말하기 평가를 시행하고 있다는 응답이 52.9%로, 도시 소재 학교들에 비해 말하기 평가 시행률이 다소 저조한 것으로 나타났다.

표 9
영어 말하기 평가 여부 및 평가 방법

항목	전체 (%)	학교 소재지			
		특별·광역시	중소도시	농산어촌 (읍·면)	
안 한다	24.6	15.4	21.4	41.2	
수행평가 활용	54.4	69.2	57.1	29.4	
한다	지필 교사만 사용	17.5	11.5	21.4	23.5
계	71.9	80.7	78.5	52.9	
모름/무응답	3.5	3.8	0.0	5.9	

또한 말하기 평가 방법에 있어서도 학교 소재지에 따라 다른 양상을 보여, 대도시 소재의 학교 교사의 경우 69.2%, 중소 도시 소재 학교 교사의 경우 57.1%가 수행평가를 활용하여 말하기 평가를 시행하는 반면 농산어촌 소재 학교 교사의 경우 29.4%만이 수행평가를 활용하는 것으로 나타났다. 반면 영어 쓰기의 경우 전체 교사의 91.3%가 평가를 실시하고 있다고 응답하여 말하기에 비해 높은 평가실시율을 보였다. 또한 평가 실시율이나 평가 방법에 있어서도 말하기와는 달리 학교 소재지별 큰 차이를 보이지 않는 것으로 드러났다.

표 10

영어 말하기와 쓰기 평가를 하지 않거나 성적 반영률이 낮은 원인(복수 응답)

항 목	말하기(%)	쓰기(%)
입시에 포함되지 않기 때문에	71.9	73.7
공정한 채점에 대한 부담 때문에	71.9	63.2
실시하는데 시간과 노력이 너무 많이 들기 때문에	66.7	61.4
학교에서 가르치지 않기 때문에	28.1	33.3
수행평가 방법을 잘 몰라서	15.8	19.3
모름/무응답	14	15.8

교사들이 영어 말하기·쓰기 평가를 실시하지 않거나 평가를 실시하더라도 성적 반영 비율이 낮은 경우 그 주요한 원인은 말하기와 쓰기 모두에서 ‘입시에 포함되지 않음’과 ‘공정한 채점에 대한 부담’, 그리고 ‘소요 시간과 노력의 부담’인 것으로 나타났다. 영어 말하기와 쓰기 평가를 어렵게 하는 각 요인별 응답률은 다음 표 10에서 살펴볼 수 있다.

(4) 영어 말하기·쓰기 교수 지도 개선 방안에 대한 의견

교사들이 생각하는 효과적인 영어 말하기·쓰기 수업을 위해 교사들에게 가장 필요한 연수는 ‘교사 자신의 말하기·쓰기 기능 숙달 연수’(54.4%)로 나타났으며, 그 뒤를 ‘말하기·쓰기 교수 방법에 대한 연수’(43.8%)가 차지했다. ‘말하기·쓰기 평가 방법 연수’나 ‘말하기·쓰기 채점 방법 연수’는 언어 기능 숙달 연수나 교수 방법 연수보다는 그 시급성이 낮게 인식되는 것으로 나타났다. 또한 50세 이상의 교사의 경우 다른 연령대에 비해 교사 자신의 말하기·쓰기 능력 신장을 위한 연수가 가장 시급하다고 응답한 비율이 높게 나타난 점도 (69.2%) 주목할 만하다(표 11 참조).

표 11

효과적인 영어 말하기·쓰기 수업을 위해 필요한 연수(1순위)

항 목	전체 (%)	연령			
		20대	30대	40대	50대 이상
교사 자신의 말하기·쓰기 기능 숙달 연수	54.4	50.0	57.1	42.1	69.2
말하기·쓰기 지도 방법 (교수 방법) 연수	43.8	50.0	38.1	57.9	30.8
말하기·쓰기 평가 방법 연수	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
말하기·쓰기 채점 방법 연수	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
모름/무응답	1.8	0.0	4.8	0.0	0.0

영어 말하기·쓰기 교육이 효과적으로 이루어지기 위해 가장 먼저 개선되어야 사항들에 대한 설문 결과는 다음 표 12와 같이 나타났다. 전체 교사의 61.4%는 ‘입시제도’가 가장 먼저 개선되어야 한다고 응답했다. 입시 제도의 개선이 필요하다는 응답은 특히 여자 교사, 20대와 30대의 교사, 그리고 중소 도시 소재 학교의 교사들의 대답에서 높게 나타났다. 또한 농산어촌 소재 학교 교사의 경우 ‘교사의 전문성’이 우선적으로 개선되어야 한다는 응답률이 41.2%로, ‘입시제도’ 개선에 대한 응답률 (47.1%)과 유사하게 높게 나타났다.

표 12
영어 말하기·쓰기 교육 개선 사항(1순위)

항목	전체 (%)	성별		연령				학교 소재지		
		남	여	20대	30대	40대	50대 이상	특별·광역시	중소 도시	농산어촌 (읍·면)
입시제도	61.4	41.7	75.8	75.0	81.0	36.8	61.5	57.7	85.7	47.1
교사의 전문성 (교수 방법, 영어 능력 등)	28.1	45.8	15.2	25.0	9.5	47.4	30.8	26.9	14.3	41.2
교재 (교과서 포함)	7.0	4.2	9.1	0.0	4.8	10.5	7.7	7.7	0.0	11.8
학생의 태도나 흥미, 관심	1.8	4.2	0.0	0.0	0.0	5.3	0.0	3.8	0.0	0.0
모름/무응답	1.8	4.2	0.0	0.0	4.8	0.0	0.0	3.8	0.0	0.0

한편 효과적인 영어 말하기·쓰기 교육을 위해 가장 먼저 선행되어야 할 지원에 대한 질문에 대하여 교사들은 전체적으로는 ‘영어 말하기·쓰기 평가 방법 개선 및 활용 지원’을 가장 많이 선택하였으나(33.3%), 이에 대한 학교 소재지별 편차가 큰 것으로 나타났다. 특별시·광역시 소재 학교 교사의 경우 가장 먼저 필요한 지원 사항으로 말하기·쓰기 지도 관련 전문성을 제고하기 위한 연수 기회 확대(30.8%)를 꼽은 반면 농산어촌 소재 학교 교사의 경우 ‘원어민 영어 교사 확보’(35.5%)를 가장 시급한 지원 사안으로 꼽았으며 그 뒤를 ‘교사의 전문성 제고를 위한 연수 기회 확대’(29.4%)가 있었다.

2) 학생용 설문지 조사 결과

전반적으로 학생들은 영어 의사소통 능력 향상을 위해 영어 말하기·쓰기 공부가 필요하다고 생각하는 것으로 조사되었다(표 13 참조). 특히 말하기의 경우 5점 만점에 4.2점으로 쓰기의 3.66점과 비교하여 상당히 높게 나타났다. 위와 같은 응답 양상은 12개 중점학교 모두에서 유사하게 나타났으며, 학교 소재지별 편차는 거의 없는 것으로 조사되었다. 한편 이와 같이 영어

말하기·쓰기 공부의 필요성에 대한 학생들의 인식은 대체적으로 높은 수준인 반면 학교에서 제공되는 영어 말하기·쓰기 수업에 대한 만족도는 중간 정도에 머무르는 것으로 조사되었다(표 14 참조).

학교에서 배우는 영어 말하기 수업이 영어 실력 향상에 도움이 되는 지에 대한 질문에 대해 31.0% 학생들만이 그렇다고 대답했으며, 전체 응답의 평균은 5점 만점에 3.15점 수준이었다.

표 13

영어 의사소통 능력 향상을 위한 영어 말하기·쓰기 필요성 인식 정도

응답	말하기(%)	쓰기(%)
① 전혀 그렇지 않다	1.4	2.0
② 대체로 그렇지 않다	2.2	7.3
③ 보통이다	16.7	34.5
④ 대체로 그렇다	37.4	33.7
⑤ 매우 그렇다	42.1	21.6
[5점 척도 평균 단위: 점]	4.2	3.66

학교에서의 영어 쓰기 수업이 영어 실력 향상에 도움이 되는 지에 대한 질문에 대해서는 전체의 29.1%만이 그렇다고 대답하였으며, 전체 응답의 평균은 5점 스케일에서 3.13점으로 나타나 말하기와 쓰기 수업에 대한 학생들의 만족도는 말하기와 쓰기 모두에서 보통 수준인 것으로 조사되었다.

표 14

학교 영어 말하기·쓰기 수업의 영어 실력 향상 도움에 대한 인식

응답	말하기(%)	쓰기(%)
① 전혀 그렇지 않다	5.4	5.4
② 대체로 그렇지 않다	12.7	12.4
③ 보통이다	50.1	50.8
④ 대체로 그렇다	23.6	22.6
⑤ 매우 그렇다	7.4	6.5
[5점 척도 평균 단위: 점]	3.15	3.13

이와 같은 응답 양상은 학교 소재지 별로 큰 차이를 보이지는 않았으나 개별 학교 별로 큰 차이를 보이는 곳도 있었다. 예를 들어 대도시에 소재한

A고등학교의 경우 학교 말하기 수업이 영어 실력 향상에 도움이 된다고(‘대체로 그렇다’와 ‘매우 그렇다’) 응답한 학생이 41.3%를 차지하는 반면 다른 대도시 소재 C고등학교의 경우 ‘그렇다’고 응답한 학생은 23.4%에 그쳤다. 또한 농산어촌에 소재한 학교 G고등학교의 경우 말하기 수업이 영어 실력 향상에 도움이 된다고 응답한 학생이 57%로 응답자의 과반수가 학교 영어 말하기 수업이 도움이 된다고 생각하는 반면 다른 농산어촌 지역에 위치한 I고등학교의 경우 도움이 된다고 생각하는 학생은 24.1%에 그쳤다. 이러한 학교별 차이는 쓰기 수업에 대한 응답에서도 유사하게 나타났다.

마지막으로 학생들은 영어 말하기 수업과 쓰기 수업을 지도하는 한국인 교사와 원어민 교사에 대한 선호도에 차이가 있는 것으로 조사되었다. 아래 표 15에 요약된 바와 같이 말하기 수업의 경우 학생들은 한국인 교사와 원어민 교사의 협력 수업을 가장 많이 선호한 반면(49.7%), 쓰기 수업의 경우는 한국인 교사의 단독 수업을 가장 많이 선호하는 것으로(48.7%)로 나타나 언어 기능별로 선호하는 교수자의 형태가 다른 것으로 나타났다.

표 15
영어 말하기·쓰기 수업 교수자 형태 선호도

항 목	말하기(%)	쓰기(%)
한국인 교사	19.9	48.7
원어민 교사	21.6	7.4
한국인 교사와 원어민 교사의 협력 수업	49.7	32.5
모름/무응답	8.8	11.4

영어 말하기 수업에서 한국인 교사와 원어민 교사의 협력 수업을 선호하는 주된 이유는 원어민 교사의 발음과 한국인 교사의 통역 및 설명을 모두 들을 수 있다는 점이며, 원어민 교사의 설명만으로는 이해가 가지 않는 부분을 한국인 교사가 보완해 줄 수 있다는 점도 협력 수업을 선호하는 이유로 조사되었다. 원어민 교사를 더 선호하는 경우는 주로 원어민 교사의 정확한 발음 때문인 것으로 나타났으며, 영어 사용 기회의 확대로 자연스럽게 영어 학습을 할 수 있다는 것도 장점으로 지적되었다. 반면 한국인 교사를 더 선호하는 경우는 교사와의 원활한 의사소통과 설명 이해가 용이하다는 점을 그 이유로 들었다. 영어 쓰기 수업에서 한국인 교사를 선호하는 주된 이유로는 설명에 대한 이해가 용이하고 의사소통이 원활하며 수업이 편하다는 점이 다수를 차지했는데, 일부 학생들은 영어 쓰기 수업의 경우 원어민 교사가 아니더라도 상관없다고 생각하는 것으로 나타났다.

본 설문에서는 또한 학생들이 학교 영어 말하기·쓰기 수업 방식에 대해 교사에게 바라는 점과 영어 말하기·쓰기 실력 향상을 위해 가정, 학교, 국가에 바라는 점을 자유롭게 서술하는 개방형 문항을 포함하였다. 응답 방식이 서술형이기 때문에 다양한 답변이 도출되었으며, 따라서 어느 한 가지 답변이 현저히 높은 응답율을 보이는 경우는 많지 않았다. 또한 설문 조사가 강제성을 띠지 않았기 때문에 이와 같은 서술형 조사 문항에 대한 답변율이 13% ~ 30%에 불과하였다. 상위를 차지하는 응답으로는 우선 한국인 교사의 말하기 수업에 대해 바라는 점으로는 수업이 재미있게 진행되었으면 좋겠다(4.8%), 교사의 영어 발음이 더 좋았으면 좋겠다(3.6%), 이해하기 쉽게 수업했으면 좋겠다(2.3%) 등이 있었으며, 그 외로 실용적인 영어 수업을 했으면 좋겠다, 다양한 수업 방법을 이용했으면 좋겠다, 어려운 부분은 한국어로 설명해주었으면 좋겠다 등의 의견도 있었다. 한국인 교사의 쓰기 수업에 대해 바라는 점으로는 재미있게 수업했으면 좋겠다(4.3%), 이해하기 쉽게 수업했으면 좋겠다(3.1%), 문법 수업 더 많이 했으면 좋겠다(1.7%) 등의 의견이 상위를 차지했으며 그 외로 수업에 흥미를 갖게 해주었으면 좋겠다, 학생 수준에 맞게 수업했으면 좋겠다, 더 많은 단어를 가르쳐주었으면 좋겠다 등의 의견도 있었다.

원어민 교사의 말하기 수업에 대해 바라는 점으로는 천천히 말해 주었으면 좋겠다(5.1%), 이해하기 쉽게 수업했으면 좋겠다(3.0%), 재미있게 수업했으면 좋겠다(2.5%)는 의견이 상위를 차지했으며, 일부 학교에서는 원어민 수업이 있으면 좋겠다는 의견도 상대적으로 높게 나타났다. 이 외에도 영어로 자유롭게 대화하는 시간이 많았으면 좋겠다는 의견과 실용적인 영어 수업을 했으면 좋겠다는 의견도 있었다. 원어민 교사의 쓰기 수업에 대해 바라는 점으로는 재미있게 수업했으면 좋겠다(1.8%), 이해하기 쉽게 설명했으면 좋겠다(1.8%), 글씨를 알아보기 쉽게 써주었으면 좋겠다(1.2%), 원어민 수업 했으면 좋겠다(1.1%)는 의견이 상위를 차지했다.

학생들이 영어 말하기·쓰기 실력 향상을 위해 학교에 바라는 사항으로는 원어민 강사 배정 및 수업 시간 확대 등 원어민 교사와 관련된 사항이 가장 많았으며(7.7%), 그 외로 재미있는 영어 학습(2.5%), 수업 시간 확대(1.7%), 쉬운 수업 방식(1.1%), 실용 영어 중심의 교육(1.0%) 등의 의견이 있었다. 동일 내용에 대해 국가에 바라는 사항으로는 원어민 강사 배정 및 확대(3.3%), 영어교육관련 지원 확대(3.1%), 회화 위주의 교육(1.1%), 실용 영어 중심의 교육(1.0%), 영어 교육 관련 시설 확대(0.5%) 등이 다수의 의견에 속했다.

2. 심층면담 결과 분석

1) 영어 말하기·쓰기 공부의 필요성 대한 인식

면담에 참여한 모든 학생들은 공통적으로 영어 말하기·쓰기의 중요성에 공감했으며, 영어 말하기·쓰기 능력을 키우는 것이 반드시 필요하다고 응답하였다. 특히 많은 학생들이 해외를 나가거나 외국인과 의사소통을 잘 하기 위해서 회화 수업이 필요하다는 의견을 첫째로 꼽았고, 다음으로 외국인과 대화하는 것과 학교에서 배우는 것에 차이가 있어, 학교에서 배운 것만으로는 실제로 외국인과 대화하기 부족하기 때문에 영어 말하기·쓰기 교육이 강조되어야 한다고 대답하였다. 다음의 학생 응답은 이러한 견해를 잘 보여준다.

A고 학생 A: 말하기·쓰기 수업에서 배우는 것과 정규 수업시간에 배우는 것은 머릿속에 들어가는 것 자체가 다른 것 같아요. 체계적이고 정해져 있는 수업과 달리 원어민 선생님과 자유롭게 소통하면서 영어에 대한 감각을 키울 수 있는 것 같아요.

F고 학생 A: 확실히 필요한 것 같아요. 학교에서 보통 수업시간에 본문 위주로 읽기, 문법하고 듣기 조금 하고 그러는데, 막상 원어민과 대화를 해야 한다고 하면 문법보다도 의사소통이 되어야 하니까 말하기 수업이 필요한 것 같아요.

학생들은 대체로 ‘대학과 국제적 사회에서 중시하기 때문’이라는 도구적 목적과 같은 외재적 동기로 인하여 영어 말하기·쓰기 공부가 필요하다고 인식하고 있었다. 즉, ‘영어 말하기·쓰기는 미래 사회에서 중요하기 때문에 필요하다’ 라든가, ‘대학에서도 영어로 수업을 하기 때문’이라고 상당수의 학생들이 대답했다. 이러한 견해는 다음의 학생 응답에서 잘 나타난다.

K고 학생 B: 대학에서도 영어로 수업을 한다고 들었어요. 학교에서는 내신 시험도 그렇고 문법 위주 수업을 하는데 나중에 국제 사회에 나가려면 회화 수업이 필요한 것 같아요.

F고 학생 C: 필요하다고 생각해요. 학교에서는 내신 공부 위주로 하니까 어차피 학교를 졸업하고 나서는 말하기·쓰기 등이 중요하기 때문에...

일부 학생들은 영어 말하기·쓰기 공부가 ‘재미있고 흥미롭다’ 또는 ‘자신감이 형성된다’ 와 같이 응답하여 학생들이 수업에 대한 내적 동기도 가지고 있음을

보여주었다. 다음의 학생 응답은 이러한 인식을 잘 보여준다.

G고 학생 C: 필요하다고 생각해요. 자꾸 말하고 쓰면서 자꾸 말하는 사람은 말을 해서 듣는 사람은 들으면서 또 공부가 되고 잘 들어오는 것 같아요. 이것이 재밌어요. 외국인과의 대화를 피하지 않게 되었구요.

한편 일부 학생들은 영어 말하기 공부는 반드시 필요하다고 인식하고 있었으나 쓰기의 경우 말하기에 비해서 그 중요성이 덜하다고 생각하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 다음의 면담 자료는 이러한 학생들의 생각을 잘 보여준다.

면담자: 말하기와 쓰기 둘 다 필요하다고 생각하나요?

D고 학생 A: 말하기는 필요한데, 쓰기는 반드시 그렇지 않아요.

D고 학생 B: 말하기는 필요한데, 쓰기는 말하기에 비해 덜 한 것 같아요.

면담자: 왜 그렇게 생각하세요?

D고 학생 A: 일단 말하기는 외국인을 만난다거나 해외에 나갔을 때 실생활에서 유용하게 사용되는데, 그에 비해 쓰기는 말하기에 비해서는 조금 덜 사용하니까...

이러한 면담 결과는 설문 조사에서 영어 쓰기 수업의 필요성이 영어 말하기 수업의 필요성보다 낮게 나타난 결과와 일치하는 것으로, 학생들이 말하기 수업을 쓰기 수업에 비해 보다 더 필요하다고 인식하는 원인이 무엇인지에 대해 시사해 준다.

2) 학교 영어 말하기·쓰기 수업에 대한 만족도

학생들은 학교에서 배우는 영어 말하기·쓰기 수업에 대해 대체로 만족하고 있는 것으로 나타났으나, '조금 부족하다'고 느끼는 학생들도 상당수 존재했다. 만족도가 높은 학생과 그렇지 않은 학생의 의견에는 구체적으로 큰 차이가 있었는데 먼저, '별로 만족스럽지 않다'고 응답한 학생들의 의견에서 전체적으로 영어 말하기·쓰기의 수업 시간이 다소 부족하여 자유롭게 말할 수 있는 기회가 많지 않기 때문인 것으로 나타났다. 이러한 견해는 아래 학생 응답에서 잘 나타난다.

F고 학생 A: 중학교 때보다는 나아지긴 했지만 수업시간은 한정되어 있고 학생은 많기 때문에 말할 수 있는 양이 많지 않아요. 조별과제를 주더라도 한계가 조금 있으니까 좀 더 나아져야 할 것 같아요.

한국인과 원어민 수업에 따른 만족도에서 말하기는 원어민 수업에 더 만족하고 있었지만 쓰기 수업은 상세한 설명으로 쉽게 이해할 수 있는 한국인 선생님의 수업에 더 만족하고 있는 것으로 드러나 학생 설문조사에서 말하기와 쓰기 수업에 따라 선호하는 교수자 유형이 다르게 나타난 결과를 설명해 준다.

D고 학생 C: 원어민 말하기는 괜찮은 편이나 쓰기는 그저 그래요. 이유는 말하기는 바디랭귀지라도 쓰면서 따라갈 수 있지만 쓰기에서는 소통이 잘 안 되는 것 같아요.

G고 학생 A: 쓰기는 내용을 알아야 해서 한국어 선생님이 더 나은 것 같아요..

G고 학생 C: 말하기 수업은 한국어 선생님과 원어민 선생님이 같이 하면 더 좋은 거 같아요. 원어민 선생님이 먼저 말을 하고 못 알아들었을 때 일일이 친구들에게 질문을 하면 수업이 방해될 때가 있는데 이 때 한국어 선생님이 친절하게 설명을 해 줘서 같이 해주는 게 더 좋아요.

학교에서 배우는 말하기·쓰기 수업의 흥미도와 관련하여 대부분의 학생들이 ‘흥미가 있다’고 응답하였다. 특히 원어민과 말하기를 자주 하다 보니 흥미를 느끼고 자신감도 향상되었다는 응답이 많았다. 이와 반대로 ‘재미가 없다’고 응답한 일부 학생들의 경우에는 그 이유가 수업 내용이 너무 어렵거나 쉽다고 느끼기 때문인 것으로 나타났다. 다음 대화내용에는 영어 말하기·쓰기 수업에 흥미를 느끼지 못하는 학생들의 문제가 직접적으로 드러난다.

F고 학생 A: 원어민 선생님의 유머 감각은 좋은 편이나 수업량이 적어 풀어 나가는 재미는 별로 없고, 다 했던 것을 또 하기 때문에 저는 별로 재미가 없어요. 회화는 내용이 수업 시간에 배웠던 (책에 나오는) 것들을 많이 써 먹도록 시키기 때문에 너무 쉬운 내용을 다뤄서 수준을 높여서 했으면 좋겠어요.

F고 학생 B: 말하기는 놀고 가는 시간 같은 느낌.. 별로 배우는 것은 없어 보이고.. 하는 애들만 하고 안 하는 애들은 안 하는...

학교에서 배우는 영어 말하기·쓰기 수업이 영어 실력 향상에 도움이 되는지에 대한 질문에는 대부분의 학생들이 실력 향상에 도움이 된다는 것에 공감하였다. 이 같은 긍정적인 학생들의 응답 내용을 살펴보면, 대체로 흥미로운 영어 말하기·쓰기 수업이 학생들에게 동기부여가 되어 실력 향상에 도움이 된 것으로 나타났으며, 또한 원어민을 자주 접할 수 있는 경험을

제공하여 학생들이 영어를 실제적으로 사용할 수 있는 기회가 되었기 때문으로 나타났다. 한편 일부의 학생들은 별로 도움이 되지 않는다고 답하였는데, 이 같은 이유에는 ‘수준에 맞지 않는 수업 내용’을 문제로 지적하였다. 즉, 어느 정도 실력을 갖춘 학생들에게 좀 더 수준 높은 내용으로 학습할 기회를 주기 보다는 ‘중학교 때 했던 표현들을 계속 반복’하기 때문에 영어 실력 향상에 도움이 되지 않는 것으로 인식하고 있었다.

학교에서 배우는 영어 말하기·쓰기 수업 시간이 충분한지에 관한 질문에 대하여 ‘수업시간을 늘려야 한다’는 응답이 다수를 차지하였으나 상당수의 학생이 ‘지금으로도 충분하다’는 응답과 ‘수업시간을 늘리기 보다는 1시간만 하더라도 효과적이고 효율적으로 운영해야 한다’는 의견을 제시했다. 수업시간이 부족하다고 생각한 학생들의 경우 정규 학교 영어 말하기·쓰기 수업 시간 일주일에 1시간이었고, ‘지금으로도 충분하다’고 답한 학생들은 일주일에 2시간을 수업에 참여하고 있어 학교에서 영어 말하기·쓰기의 수업 시간은 적어도 일주일에 2시간 이상 되어야 학생들의 만족감 및 능력 향상에 도움이 되는 것으로 해석될 수 있다. ‘적은 시간이라도 효과적이고 효율적으로 운영해야 한다’는 의견에는 구체적으로 ‘영어 말하기·쓰기 수업의 수준별 학습’을 시행하여 효과성 및 효율성을 높이고 ‘자유롭고 개방적인 수업 방식’으로 학생들에게 영어에 대한 긍정적인 인식을 심어주어야 한다는 의견도 있었다.

3) 영어 말하기·쓰기 수업을 통한 영어 학습 태도 및 영어 능력 변화 인식

영어 말하기·쓰기 능력이 향상되었는지에 대한 면담 결과, 대부분의 학생들은 ‘크게 향상된 것은 아니지만 대체적으로 향상되었다’ 혹은 ‘조금 향상되었다’고 대답했다. 이러한 응답의 이유로는 영어 사용은 주로 학교 안에서만 대부분 이루어지기 때문에 근본적으로 의사소통 기능의 큰 향상을 보기는 어렵다는 것이 제시되었다. 다음의 학생 응답은 이러한 인식을 잘 보여준다.

J고 학생 A: 영어실력이 크게 향상된 것은 아니지만 어느 정도 향상은 되었어요. 그 전보다 영어단어도 많이 늘었고, 이제는 말을 할 때 문법적 요소를 한 번 생각하고 말을 내뱉는 것 같아요. 하지만 영어 사용은 학교 안에서 대부분 이루어지고 있어서 의사소통 기능의 큰 향상은 보기 힘들어요.

대다수의 학생들이 영어 말하기·쓰기를 배우면서 ‘영어를 더 좋아하게 되었다’고 답했다. 이러한 이유에 대해서 영어 말하기·쓰기는 대체로 활동 중심의 수업으로 진행되고 있으며 내신 점수에 반영되지 않아 학생들은 오히려 부담감을 느끼지 않고 자유롭게 영어 말하기·쓰기 활동에 참여할 수 있다는

것이다. 또한 면담에 참여한 거의 모든 학생들은 영어 말하기와 쓰기 수업을 통해 영어로 말하고 쓰는 것에 대한 두려움이 감소하였다고 응답했다. 두려움이 감소한 이유에 대해서는 대체로 원어민과 의사소통 하는 시간이 확대되어 영어에 대한 친밀감이 형성되었기 때문인 것으로 나타났다. 다음 학생들의 응답 내용에서 구체적으로 잘 드러나 있다.

K고 학생 B: 원어민 선생님과 많이 마주하다 보니 말하기·쓰기 모두 자신감이 생겨 외국인과 대화를 시도하거나 영어로 외국인 친구와 편지를 주고받을 의욕이 생겼어요.

학생들의 응답을 종합적으로 살펴보면, 원어민 선생님 또는 외국인을 일상생활 속에서 자주 접하고 자유스러운 의사소통을 할 수 있는 기회가 학생들에게 많이 주어질 때, 영어 말하기·쓰기에 대한 친밀감이 형성되어 두려움이 감소하는 것으로 나타났다. 그러나 다른 학생의 경우 영어 사용의 두려움에 대해서 ‘그대로다’라고 대답한 학생도 있었고, 오히려 ‘두려움이 더 커졌다’고 말한 학생도 더러 있었다. 이 같이 응답한 이유는 영어 말하기·쓰기가 강조되면서 그에 대한 부담감으로 인해 두려움이 더욱 커진 것으로 조사되었다. 다음의 학생 면담 자료는 이러한 견해를 잘 보여준다.

K고 학생 A: 쓰기의 경우는 오히려 안 틀리려고 하다 보니까 자꾸 쉬운 글만 쓰려고 하는 것 같고.. 마치 초등학생이 쓴 글 같아요. 영어 쓰기에 대해서 두려움이 더 커졌다고 할 수 있어요.

4) 영어 말하기·쓰기 수업과 영어 능력 향상을 위해 바라는 점

영어 말하기·쓰기 수업 방식과 관련하여 바라는 점에 대해서 면담한 결과, 학생들의 응답이 겉으로는 다양하게 보였으나 궁극적으로 ‘실용 중심 영어’를 지향하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 문법 위주 보다는 실제 영어 문화권에서 사용되는 언어 표현들, 영어 말하기 기술과 같은 실용적인 학습 내용을 가르쳐 주기를 바라고 있었다.

F고 학생 A: 문법위주보다 실제 말하기 기술 같은 것을 알려주면 좋겠어요. 쓰기 수업도 필요하다고 봐요. 실용 위주의 수업이요.

F고 학생 B: 저도 실용 위주의 수업으로 갔으면 좋겠어요. 문법수업을 줄이고 회화수업을 늘리는 방향이요.

이 외에도 교실 수업뿐만 아니라, 교실 밖 다양한 활동을 좀 더 활성화해서

영어를 의사소통수단으로 사용하는 시간을 늘릴 수 있으면 좋겠다는 학생도 있었다. 다음 학생의 응답 내용을 살펴보면 여전히 교실 밖 다양한 활동이 학생들에게 제대로 개방되지 못하고 있음을 보여준다.

J고 학생 B: 영어 타운이라고 만들긴 했지만, 전자칠판 1개 있는 것이 다예요. 그리고 수업만 옮겨서 하지, 별반 차이를 못 느끼겠어요. 그리고 영어책 많이 있는 곳은 평상시에 늘 문을 잠궈 놓아서 이용하지 못해요. 영어 타운에 영어 로봇 같은 것이 있으면 좋겠어요.

그 밖에 학교 및 국가에 기타 바라는 점에 대해서 ‘시골이나 다른 지역의 낙후된 시설에 모든 학생들이 영어를 할 수 있는 환경을 구비했으면 좋겠다’고 응답한 학생도 있었고, ‘외국 학교와 교환학생을 통한 문화적 교류가 필요하다’고 응답한 학생도 있었다. 또한 영어 서적, 비디오, 신문, 잡지와 같은 영어와 관련된 참고 자료들을 자유롭게 이용할 수 있는 환경을 구축해야 한다는 의견을 제시하였다.

V. 결론 및 제언

국제화 시대에서 의사소통과 실용영어 중심의 영어 교육이 이루어져야 한다는 국가적 인식에 따라 최근 우리나라 영어 교육 정책에 많은 변화가 일어나고 있다. 기존의 듣기와 읽기 위주의 영어 교육에서 벗어나 의사소통 능력 중심의 영어 교육으로의 패러다임 전환이 일어나기 위해서는 학교 현장에서 말하기와 쓰기를 포함한 4가지 언어 기능이 효과적으로 고르게 교수·학습될 수 있는 여건이 마련되어야 할 것이다. 우리나라 교육 현실상 입시와 분리된 학교 현장의 변화는 불가능하기 때문에 영어 교육 패러다임의 전환을 이끌어 내기 위해서는 대학 입시 자체가 학생의 의사소통 능력을 직접적으로 평가할 수 있도록 변화해야 한다. 이에 교육과학기술부와 한국교육과정평가원은 2007년부터 사전연구를 통해 국가영어능력평가시험을 개발하게 되었고 2009년부터는 여러 차례의 예비 시행과 시범 시행을 실시해왔다. 그러나 정작 학교 현장에서는 기존 수능 위주의 수업 운영이 유지되고 있기 때문에 앞으로 도입될 영어 말하기와 쓰기 평가를 대비할 수 있는 교수·학습은 아직까지 체계적으로 이루어지지 않고 있다. 이에 본 연구는 전국 12개 영어중점학교의 교사와 학생들을 대상으로 설문 조사 및 심층 면담을 실시하여 영어 읽기와 듣기 위주의 교육 현실에서 말하기·쓰기 수업의 평가 및 교수·학습 방법이 어떻게 이루어지고 있는지 그 실태를 진단하였으며, 의사소통 능력 중심의 영어 수업 개선을 위한 학교 현장 교사와 학생의 의견을 조사하였다.

학교 영어 말하기·쓰기 수업 보급 및 개선, 그리고 궁극적으로 학교 교육을 통한 영어 의사소통 능력 신장 방안에 대하여 본 연구가 시사하는 바는 다음과 같다. 우선 첫째로 의사소통 중심의 학교 말하기·쓰기 수업이 보다 효과적으로 진행되기 위해서는 다양한 수준을 가지고 있는 학생들의 수준을 고려한 분반과 교재 활용이 이루어져야 한다. 설문 조사에 따르면 학생들은 말하기와 쓰기 수업의 필요성은 높이 평가하고 있으나 실제 수업에 대한 만족도는 이에 미치지 못하였다. 또한 심층 면담에서도 학생들은 자신의 수준에 맞지 않는 교재나 획일적인 수업 운영으로 인해 수업을 통한 영어 의사소통 능력의 향상을 체감하지 못하거나 수업에 흥미를 잃는 것으로 나타났다. 따라서 의사소통 활동 중심의 말하기·쓰기 수업이 학교 현장에 효과적으로 뿌리내리기 위해서는 학생들의 수준을 고려한 수업 운영 방법 및 이를 뒷받침할 수 있는 수업 자료가 개발되어 일선 학교에 제공되어야 할 것이다.

둘째, 영어 말하기와 쓰기 수업의 효율적인 운영을 위해서는 영어 교사의 영어 의사소통 능력의 향상이 필요하며, 이를 위한 다각도의 지원이 필요하다. 설문 결과에 의하면 교사들의 54.4%는 말하기와 쓰기 교육이 효과적으로 이루어지기 위해 가장 필요한 연수로 교사 자신의 말하기·쓰기 기능 숙달 연수를 1순위로 선택하였다. 이는 많은 교사들이 의사소통 중심의 영어 말하기·쓰기 수업 진행을 효과적으로 진행하기에는 자신의 영어 구사력이 부족하다고 인식하고 있음을 반증하는 것이다. 따라서 기존의 듣기·읽기 중심의 영어 수업에서 벗어나 의사소통 능력을 배양하기 위한 영어 수업으로의 전환을 위해서는 교사 스스로의 영어 구사력과 의사소통 능력을 증진시키기 위한 정부 및 학교 차원의 지원 방안이 마련되어야 할 것이다.

한편 이와 연계하여 말하기와 쓰기 수업을 원어민 교사에게만 의존하거나, 한국인 교사와의 협력 수업이라고 하더라도 실제 수업 진행을 원어민 교사에게만 맡기는 학교 현장의 문제도 조속히 개선되어야 할 것이다. 심층 면담에 따르면 학생들은 현재 소속된 학교에서 진행 중인 말하기·쓰기 수업에 대해 긍정적으로 평가하는 경우 원어민 교사와의 직접적인 상호작용이 가장 큰 요소로 작용하였다. 또한 교사 설문조사에서 농산어촌 소재 학교 교사의 경우 말하기·쓰기 수업 정착을 위해 정부 지원이 가장 시급히 필요한 영역으로 원어민 교사 확보를 선택하여, 원어민 교사 수급이 지역에 따라 원활히 이루어지고 있지 않음을 간접적으로 보여주었다. 그러나 현재 수급 가능한 원어민 교사의 수를 고려해 볼 때, 현실적으로 전국의 고등학교의 말하기와 쓰기 수업에 원어민 교사를 활용한다는 것은 불가능하며, 또한 장기적인 관점에서 원어민 교사의 존재 유무가 말하기·쓰기 수업 운영을 위한 필수 요소로 작용하는 것이 정책적으로 바른 방향인지 다각도로 검증해야 할 것이다.

이런 문제점들을 고려해 볼 때, 우선은 영어 교사 자신의 의사소통 능력 향상이 필수적이며 이를 위해 다양한 연수 프로그램의 개발과 시행 확대가 필요하다. 또한 의사소통 중심의 영어 수업은 단순히 교사가 영어를 잘

구사한다고 해서 효과적으로 이루어지는 것이 아니라, 학생들이 수업을 통해 실제로 영어로 의사소통 할 수 있는 상황을 경험하고 의사소통을 위한 언어적 기술을 학습하는 것이다. 이를 위해 교사들은 문제풀이 및 전통적인 교사 중심의 영어 수업에서 벗어나 영어를 매개로 하는 상호작용과 학생 중심의 영어 수업이 될 수 있도록 적절한 교수법을 체득할 수 있는 기회가 필요하다. 따라서 교사의 영어 의사소통 능력을 향상시킬 수 있는 연수 프로그램의 개발 및 확대 시행뿐만 아니라 의사소통 중심의 교수·학습이 효과적으로 일어날 수 있도록 도와주는 교수방법에 대한 연수 프로그램의 개발 및 시행도 동시에 진행되어야 한다.

마지막으로 영어 말하기·쓰기 수업의 안정적인 도입 및 정착을 위해서는 학교별 특색을 고려한 영어 말하기와 쓰기 교수·학습 모형의 개발 및 보급이 필요하다. 본 연구의 설문 조사 결과 학교들은 지역에 따라 원어민 교사 활용 가능 여부, 학급당 학생 수, 영어 교사의 수, 학교 규모, 현재 운영 중인 영어 교수 등과 같은 교육 환경에 차이가 있었다. 따라서 이론적으로 이상적인 교수법이라고 하더라도 각 학교의 여건 상 일률적으로 적용되기에는 한계가 있으며 따라서 각 학교의 상황에 따라 선택적으로 활용할 수 있는 개별화되고 특화된 교수법이 개발·보급될 필요가 있다. 수능이라는 현재의 입시 체제가 유지되고 있는 동시에 국가영어능력평가시험의 개발이 완료되어 도입이 얼마 남지 않은 현재의 과도기적 상황에서 그 동안 학교 현장에서 적극적으로 실행되지 않았던 영어 말하기·쓰기 수업 및 수행 평가로 인해 해당 시험에 대해 교사와 학생 입장에서 가지고 있는 혼란과 두려움은 현실적인 문제이며, 영어교육 관계자 및 정부가 시급히 극복해야 할 과제이다.

국가영어능력평가시험이 의도한 평가의 긍정적인 환류효과, 즉 입시 제도의 변화를 통한 의사소통 능력 중심의 영어 교육으로의 전환을 달성하기 위해서는 학교 현장에서 영어 말하기·쓰기 수업 정착 및 활성화가 선결되어야 할 것이다. 그러나 학교 일선 교사들이 각각의 학교 상황에 맞는 말하기·쓰기 프로그램 및 교수법을 개발하는 것은 현실적으로 어려운 일이다. 따라서 정부 차원의 학교 유형별 말하기와 쓰기 교수·학습 모형의 개발과 보급이 필요하며, 해당 모형을 각각의 학교 현장에 최적화하여 변형·활용할 수 있도록 도와주는 교사 연수 프로그램도 보조적으로 개발되어야 할 것이다. 이러한 일련의 현실적 연구와 시행이 유기적으로 일어날 때 학교에서의 영어 말하기와 쓰기 수업의 효과적인 정착과 이를 통한 학생들의 영어 의사소통 능력 신장도 가능해 질 것이다.

참고문헌

- 김희삼, 우석진, 전지현, 진경애. (2010). *영어교육정책 성과 분석 및 발전 방안 연구*. 한국개발연구원.

- 진경애, 김미경, 이병천, 신동광, 박태준, 설현수, 유지완, 주현우, 박현욱. (2009). 영어교육에 대한 종합 인식 분석 연구(연구보고 CRO 2009-1). 서울: 한국교육과정평가원.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. (pp. 2-27). London: Longman.
- Cho, Sei-Kyung. (2005). The development of an English learning program based on CMC activities. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 8(2), 198-217.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cung, Y. G., Wesche, M., Graves, B., & Barfurth, M. (2005). Computer-mediated communication in Korean-English chat rooms: Tandem learning in an international languages program. *The Canadian Modern Language Review*, 62(1), 49-86.
- Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of Education*, 163, 16-29.
- Cummins, J. (2003). Reading and the bilingual student: Fact and fiction. In G. Garcia, (Ed.), *English learners: Reaching the highest level of English literacy* (pp. 2-23). Newark, DE: International Reading Association.
- Darhower, M. (2002). Interactional features of synchronous computer-mediated communication in the intermediate L2 Class: A sociocultural case Study. *CALICO Journal*, 9(2), 249-277.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kim, So Young. (2006). Korean sixth grade elementary school students' meaning negotiation in task-based CMC. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 9(2), 99-127.
- National Council of Teachers of English. (2008). *Writing Now*. Retrieved May 4, 2012, from the World Wide Web: <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/WrtgResearchBrief.pdf>.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York, NY: Routledge.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall International.
- Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25(3), 273-295.
- Rivers, W. M. (1987). *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rothenberg, C., & Fisher, D. (2007). *Teaching English language learners: A differentiated approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

NEAT 말하기·쓰기 평가 도입에 대비한 고등학교 영어 말하기·쓰기 교수...149

Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Savignon, S., & Roithmeier, W. (2004). Computer-mediated communication texts and strategies. *CALICO Journal*, 21(2), 265-290.

Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

박지선

한국교육과정평가원

100-784 서울시 중구 정동 15-5 정동빌딩

Tel: (02) 3704-3607/ H.P.: 010-9141-2481

Email: jspark@kice.re.kr

이문복

한국교육과정평가원

100-784 서울시 중구 정동 15-5 정동빌딩

Tel: (02) 3704-3699/ H.P.: 010-8746-3480

Email: himoon@kice.re.kr

Received 15 March 2012

Revised 8 May 2012

Accepted 19 May 2012

