

## 영어전용강의에 대한 공과대학 학습자의 인식

황선유  
서원대학교

**Hwang, Seon-Yoo. (2013). Engineering majors' perception of EMI courses. Modern English Education, 14(3), 209-235.**

The purpose of the study is to examine how Korean students majoring in engineering perceived EMI(English Medium Instruction) engineering courses. To this end, 50 senior students completed a questionnaire. The results showed that most of the students took EMI courses in sophomore, when they started their major study, and junior year, whereas a few took them in senior year. They recognized their instructors used various teaching strategies such as speaking slower, repeating, and using more frequent words to facilitate content understanding. They suggested that the class size be limited so as to guarantee frequent feedback and interactions between instructors and students. Regarding the course effectiveness, the study demonstrated EMI was more effective in learning engineering terminology and improving English reading comprehension. However, they do not seem to be effective in explaining and understanding fundamental engineering concepts, which is having a negative influence on their major study. Therefore, it is suggested that EMI courses be planned and designed based on the academic year. It would be advantageous to open more EMI courses in junior year, after students finish courses in major in Korean. Major knowledge and concepts formulated from the courses could offer supportive context to EMI courses, which moves to context-embedded from context-reduced learning environment.

[EMI(English Medium Instruction)/CALP(Cognitive Academic Language Proficiency)/  
영어전용강의/인지학문적 언어능력]

### I. 서론

세계화 시대를 맞이하여 영어가 중시되는 사회적 요구에 부응하여 대학에서 영어전용강좌가 도입되었고 수년간 확대 운영되고 있다. 전공분야에서 영어전용강좌는 영어능력향상과 전공내용 학습이라는 두 가지의 목적을 달성할 수 있을 것으로 기대되었고 이에 따라 추진되어왔던 것이 사실이다. 1996년 광주과학기술원이 100% 영어전용강의를 시작으로 서울소재 H대학에서는 의무사항으로

6학점을 영어전용강좌로 수강해야만 졸업하도록 규정하고 있다(박혜숙, 박인우, 2006). 서울소재 K대학에서도 2004년에는 실용영어포함 5강좌를 영어전용강좌로 2007년에는 실용영어와 교양영어를 제외하고 전공 관련 5강좌를 의무적으로 수강하도록 해서 전공 영어전용강의의 비중이 확대 되었다(박혜숙, 박인우, 2006). 이러한 영어전용강좌의 급속한 확대에는 대학 평가에서 국제화 영역 평가지표로 영어전용강의 비율이 차지하는 높은 비중에서 비롯된 것이기도 하다. 대학 평가에서 같은 기간 전체 전공 강의(제2외국어 등 전공 강의 제외) 중 영어 강의 비율에 국제화 지수 50점 가운데 10점을 할애 해서 반영하고 있다. 예를 들면, 대구의 사립대 Y대학에서는 전공영어강좌 비율을 7%에서 10%로 대폭 늘려서 대학평가에서 국제화 순위를 끌어 올린 사례도 있었다. 그러나 과다한 영어강의가 미칠 부정적인 영향을 고려하여(장원석, 2011) 영어 강의 비율의 상한선을 전체 전공 강의의 30% 로 정하였다. 이는 영어 강의가 지나치게 늘어날 경우 국내 학생들이 전공교육에 불이익을 볼 수도 있다는 점을 감안한 것이다(중앙일보, 2012, 10월 9일).

전공별로 영어전용강의를 개설하고 확대 조정하는 과정에서 전공교육과 영어교육의 측면에서 체계적인 검토와 논의가 계속되어서 구체적인 실행방안을 연구해야 함은 당연하다. 대학에서 영어전용강의가 도입되면서 교수자의 관점이나 학습자의 관점에서 다각도의 연구와 제언이 있었던 것이 사실이다(강소연, 2004; 강소연, 박혜선, 2004; 김민정, 2007; 맹은경, 한호, 김현옥, 김성완, 2011; 이부영, 2010; 전지현, 2002; 한영주, 2007; Y. Bang, 2013).

그러나 이제까지 연구가 강의평가 자료나 실태조사에 의한 것이 대부분이어서 실제적인 내부의 수업진행을 분석하기 어려웠던 점이 있었다. 게다가 영어전용 강의의 효과는 수업을 받는 학생들의 전공, 즉 인문과학, 사회과학, 자연과학, 공학 등에 따라 긍정적인 혹은 부정적인 다양한 효과를 나타내고 있다(강소연, 박혜선, 2004; 맹은경, 외 3인, 2011; 오희정, 이희원, 2010; Y. Bang, 2013). 이런 결과를 고려한다면 영어전용강의에 대한 연구는 이제 전공에 따라 세분화 해서 검토해 볼 필요가 있을 것이다. 강소연(2004)의 연구에서 영어를 가장 필요로 하는 직종이 엔지니어였다는 점과 공과대학 학생들이 인문사회, 자연계열학생들에 비해 사회에 진출해서 영어를 더 많이 사용하게 된다는 점을 밝히고 있어서 이러한 문제점을 해결하기 위해 공과대학 영어전용강의에 대한 연구가 더욱 필요하다는 것을 알 수 있다. 따라서 본 논문은 공과대학 특정학년 4학생들을 대상으로 이루어졌다. 공과대학 학생들이 부담하는 사회적 기대감과 학생들의 실제적인 영어능력간의 간격을 최소화하기 위해 대학에서 이들을 위한 영어전용강의가 필요하기도 할 뿐만 아니라 그 효과를 철저하게 검토하고 논의해 보는 것이 더욱 절실히 요구되기 때문이다.

대학에서 영어전용강의는 영어로 내용을 전달하는 강의를 말하는 것으로 영어 어학관련 수업을 포함해서 전공을 포함한 일반과목을 영어로 수업을 진행하는 것을 일컫는다. 넓은 의미에서 보면 TETE(Teaching English Through English)를 포함하나 본 논문에서는 한국인 교수가 가르치는 전공수업 강의를 대상으로

하였다. 본 논문은 영어전용강의에 대한 형성 평가로 프로그램의 중요구성원인 학습자의 측면에서 공과대학 영어전용 강의에 대해 어떻게 인식하고 있으며 어떤 점에서 효과적이고 또한 어떤 점에서 그러지 않는 지를 조사 분석하고자 한다. 구체적으로 EMI 수업에서 교수자가 전달하는 내용들이 어떻게 전달되고 있으며, 전공학습과 영어학습에 어느 정도 효과적인 지와 영어전용강의를 수강하는데 어려움은 무엇이며, 이후 효과적인 강의를 위해 고려해야 할 사항으로 어떤 것들이 있는지를 학습자의 설문지 응답을 통해 분석 조사하였다. 이는 실제적으로 강의 중에 진행되고 있는 교수 학생간의 내용전달 과정을 알아보고 예상되는 어려운 상황에 대해 교수자는 어떻게 대처하는지를 알아내고자 하는 것이다. 또한 수업진행에서 발생하는 어려움이 무엇이며 이러한 어려움의 원인을 무엇이라고 인식하고 있는 지를 알아보고 효과적인 영어전용강의를 위해 가장 우선시하거나 고려되어야 할 사항은 무엇인지를 알아보는 것을 포함한다. 뿐만 아니라, 본 연구의 대상 교과는 전공강좌이기 때문에 영어전용강의의 효과를 분석하는데 일차적으로 전공에 관한 학습이 이루어지는가 그리고 강의 중에 사용되는 영어에 노출됨으로 영어능력도 향상되는지에 대해서도 분석한다. 전공 영어전용강의의 효과는 영어능력보다는 우선적으로 전공지식에 대한 효과를 비중있게 논의할 필요가 있다고 보는데 이것은 대학에서 전공에서 영어전용강의는 전공학생들을 대상으로 필수적으로 학습해야 하는 전공학습을 목표로 하는 강의이기 때문이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 인지학문적 언어능력(Cognitive Academic Language Proficiency: CALP)

미국에서 1980년대 ESL 교육자들은 영어에 능숙치 못해 교과과정을 학습하는데 어려움이 있는 학생들이 영어를 능숙하게 배우면 주어진 교과목을 학습할 수 있다고 확신했다(Cummins, 1984, 1989). 미국에서 교사들은 학생들이 2년 정도 친구들과 사귀고 TV 보고 학교 생활하면서 영어에 노출되면 교과과정을 따라 갈수 있을 정도로 영어능숙도가 발달한다고 생각했던 것이다(Ballman, 1997; Lafayette & Buscaglia, 1985)). 그러나 학생들이 2년 정도 지나서 능숙하게 언어를 구사하게 되었고 더 이상 영어능력이 학업에 방해가 되지 않는다고 판단하고 모든 ESL 영어프로그램에서 마치고 정규 교과 과정에 들어 갔으나 학생들은 여전히 정상적인 교과과정을 학습하는데 어려움이 있었고 이런 학생들에 대해 학습부진아 판정이 내려지기도 했다. 이에 대한 Cummins 의 반론은 교육자들이 언어에 대한 표면적 대인적 능숙도가 언어능숙도 전부라고 생각한 점이 잘못되었다는 것이다. 여기에서 Cummins(1980, 1984)는 언어능숙도에는 기본적인 대인 의사소통능력(Basic Interpersonal Communication Skills: BICS) 뿐 아니라 인지학문적 언어능력(Cognitive Academic Language Proficiency: CALP)를 포함해야 한다고 주장하고 있다.

Cummins(1980, 1984)이 정의하는 언어 능숙도에는 언어 능력을 표면적 대화적 측면의 언어 능력을 나타내는 기본적인 대인 의사소통 능력(BICS)과 개념적 학문적 발달에 관계되는 인지학문적 언어능력(CALP)으로 구분된다. BICS는 제스처나 표정, 면대면 상호작용에 의해 의미전달에 도움을 받을 수 있는 단서가 있는 의사소통 활동에서 필요한 능력이라면 CALP는 언어 외에 다른 단서가 거의 없는 상황에서 언어적인 지식에만 의존하여 의사소통을 해야 하는 경우에 요구되는 언어 능숙도이다. 이러한 분류는 즉각적인 의사소통 문맥에 대해 독립적이나 의존적이나에 따른 분류이기도 하다. BICS가 문맥에 의존적이라면 CALP는 문맥과는 관계없이 독립적인 면이 있기 때문에 언어 자체에 대한 지식에 의존할 수 밖에 없는 언어환경에서 필요한 능숙도이다.

그림1은 의사소통 활동에서 문맥지원범위와 의사소통활동에 관련된 인지 정도를 나타내고 있다. 가로축에서 문맥을 내포한(context-embedded) 의사소통 활동이란 다양한 대인적 상황적 단서가 제공되며 의사소통 참여자들이 적극적으로 의미를 협의해 나간다. 반면에 문맥이 축소된(context-reduced) 의사소통 활동은 의미를 전하는 언어적인 단서가 결정적인 역할을 하며 전달하는 메시지의 의미를 파악하는데 언어 자체에 대한 지식을 알고 있어야만 한다. 세로축을 보면 의사소통 활동에 필요한 인지요구 정도를 나타내는 것으로 위쪽은 언어적 도구가 거의 자동화되어서 적절한 수행을 위해 특별한 인지적 능력이 필요하지 않은 경우이고 아래쪽은 언어적인 도구가 자동화되지 않아서 적극적인 인지능력이 요구되는 경우이다. 예를 들면 자기의 주장을 남에게 설득하는 경우 자신의 주장을 면대면으로 설득하는 경우가 B에 속한다면 에세이를 쓰는 것은 D에 속한다고 볼 수 있다. 그림1에서 학습자에게 가장 부담을 주는 의사소통 활동은 D 구역에 속하는 것으로 의미를 협의할 수 있는 단서나 맥락이 주어지지 않고 언어적 도구도 자동화되지 않아서 인지적으로 상당한 정도의 능력을 요하는 경우이기 때문이다.

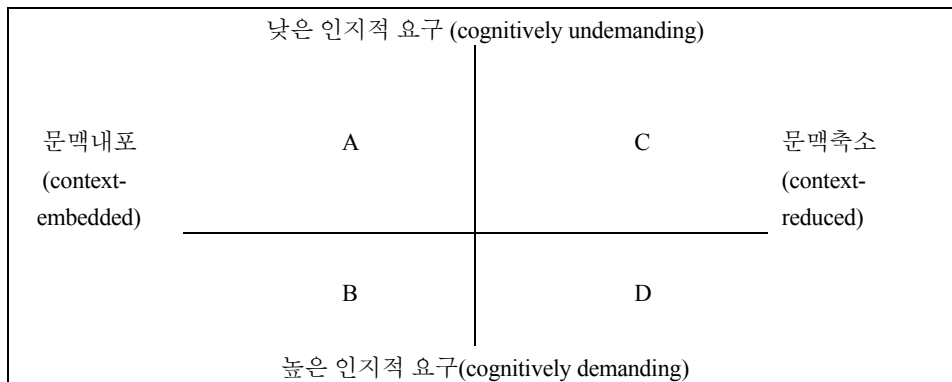


그림1 의사소통활동에서 문맥지원과 인지적 요구 정도(Cummins, 1984)

맥락이 충분히 포함되어 있는 의사소통 활동에는 수업 중 질문하거나 답하는 경우처럼 제스처나 표정을 통해 활발한 상호작용이 발생하여 의사소통에 필요한 전후 맥락을 학습자가 확인 할 수 있는 경우이다. 뿐만 아니라 관련 배경지식을 가지고 있어서 자신들의 이미 습득한 지식과 상호작용이 발생해서 문맥적 지원을 받게 된다면 의사소통 활동에 필요한 인지적 요구수준을 낮출 수 있다. 예를 들어 D 영역의 활동이 B 영역으로 이전 할 수 있다. 반면에 관련되는 의사소통 내용에 관한 아무런 지식이 없이 교수자의 일방적 강의를 듣는 경우 학생들이 전공에 대한 배경지식이 풍부하지 않다면 문맥이 축소되어서 D 영역의 가장 어려운 활동에 속하게 된다.

영어전용강의에서 학습자에게 요구하는 의사소통활동은 전공수업으로 상당한 정도의 인지능력이 요구되는 것으로 B나 D에 속한다고 볼 수 있다. 인지적 요구가 높은 활동인 영어전용강의의 수강 부담감이나 난이도를 낮춰 줄 수 있는 방안을 모색해서 수업을 설계해야 할 것이다. 그림 1에서 보면 D 영역에서 B 영역으로 혹은 D 영역에서 C영역으로 이동시키는 방법이다. D 영역에서 B 영역으로 이동시키는 방법은 이미 언급한 활발한 상호작용이 가능한 수업설계를 하는 방안이 될 수 있다. 그리고 D 영역에서 C영역으로 이동시키는 방법은 학술적 지문 독해나 글쓰기 수업을 통해 영어 능숙도를 높여서 언어적 도구가 자동화되도록 하는 방식이 될 수 있을 것이다.

## 2. 내용중심 언어수업

캐나다 몰입프로그램에 참여했던 학생들이 내용지식과 언어능력에서 향상을 나타내 긍정적인 효과(Genesee, 1987)를 보여주면서 이러한 몰입교육의 성공으로 인해 내용을 가르치면서 언어를 가르치는 내용중심 언어교육의 효과가 입증되었다. 내용중심 언어수업은 언어교육에서 언어와 내용을 연계해서 상호적인 관계를 연결해 실시한 수업이다(Brinton, Snow & Wesche, 2011). 1980년대 초부터 실험적으로 시작하게 되었는데 읽고 쓰는 것을 배우는 언어교육에서 언어를 도구로 사용해서 내용을 배우도록 하는 수업으로 언어와 내용을 긴밀하게 연결해서 특정한 내용을 언어교수 목표에 통합시키는 것을 말한다. 이는 일반적인 언어수업처럼 언어와 교과내용을 분리해서 교육하는 것이 아니라 언어와 내용을 하나로 통합해서 가르치는 것이다. Bragger와 Rice(1998; Brinton et al., 2011 재인용)에 의하면, 내용중심 언어수업이란 언어교수학습에서 내용교수학습으로 변화가 일어났다는 의미는 아니다. 언어를 가르친다는 의미는 변함이 없지만 내용이 있는 의미를 지닌 문맥에서 언어를 교육한다는 점이 다르고 내용은 언어를 가르치기 위한 도구가 아니라 학습자에게 중심적인 주제로 흥미롭고 유용한 자료가 되어 학습자가 관심을 가지고 접근 할 수 있는 언어교육 자료가 된다.

수업에서 학습자의 주의집중이 의미에 집중되고 학습자는 특정 교과에서 다루는 내용을 통해 언어적 기술을 익히게 되고 이러한 경험을 통해 언어능력이 향상되게

된다. 내용중심 언어수업의 이론적인 가설은 학습자가 학문적인 내용을 목표언어로 배우게 되면 그 과정 중에 학문적인 언어를 익히게 되면 이것이 다른 강좌에서도 전이된다는 것이다(Brinton et al., 2011). 예를 들어, 수업에서 실제 읽기자료를 대하면서 학습자는 목표언어로 된 정보를 읽게 되고 읽은 내용을 이해하고 해석해야 한다. 뿐만 아니라 읽기자료나 강의 자료에 반응하는 방식을 익히게 되는데 이때 읽은 내용을 요약하고 종합하는 능력을 터득하게 되며 읽고 들은 자료를 기본으로 다양한 출처로부터 사실과 아이디어를 통합해서 글쓰기 능력도 배우게 된다. 그러므로 학습자는 학습 기술을 익히고 당면한 학문적 과제에서 훈련을 요하는 다양한 언어기술을 배우게 된다고 볼 수 있다. 내용중심 언어수업에서 내용을 학습하게 되면서 언어학습이 촉진되고 결국 강의 결과물을 학습하게 된다는 것이다(Met, 1991). 이 때 내용을 통해 언어를 배우면 높은 수준의 사고 과제(thinking task)를 통합하는 능력이 생겨서 학생들은 단어로 의사소통 하는 수준에서 폭넓은 범위의 담화능력을 지니게 된다.

내용중심 언어수업에 다양한 프로그램이 가능하지만 공통적인 점은 내용이 수업을 구성하고 조직하는 출발점이고 원리가 된다는 것이다. 이 때 언어자료는 언어를 가르치는 목적으로 제작된 자료가 아니고 실제 과제나 자료를 그대로 사용한 실물 수업자료이다. 실제 과제나 자료를 사용하여 언어학습과 내용 학습의 이중적인 목적을 가진 수업으로 학생들의 학문적인 요구와 필요를 충족시키는 데 주력하고 가르치는 내용에 따라 언어항목을 선택하고 가르치는 순서를 정하는 것이 일반적이다.

우리나라 대학에서 시행되고 있는 영어전용강의를 내용중심교수법과 구분해서 설명하는 견해(박혜숙, 박인우, 2006)가 있는가 하면 우선적으로 전공지식의 습득을 강조하고 부수적인 효과로 외국어 능력 향상을 목표로 하고 있다는 점에서 LBCI(Language-Based Content Instruction)의 개념에 적절하다고(황중배, 안희돈, 2011) 보는 견해도 있다. 그러나 영어전용강의가 내용중심으로 이루어진다는 점과 교수 목표가 목표언어에만 초점을 맞추고 있는 것이 아니라 내용학습과 학문적인 의사소통능력을 향상시키기 위한 것으로 보기 때문에 별개로 보는 것은 적절치 않은 것으로 판단된다. 대부분의 연구(한영주, 2007; Y. Bang, 2013)에서 영어전용강의를 내용중심 언어수업의 형태로 간주하고 있다. 내용을 중점적으로 가르친다는 점과 전공 교수자가 수업을 진행한다는 점에서는 Brinton 외 2인(2011)의 내용중심 언어수업 분류 가운데 특별보호 언어수업 유형에 가장 가깝다고 볼 수 있으나(한영주, 2007), 교수자가 목표언어를 모국어로 하는 영어 원어민 화자가 아니라 외국인 화자인 한국인 교수라는 점에서 특별보호 언어수업과는 구별된다(황선유, 2013).

### 3. 선행연구

영어전용강의에 대한 선행 연구를 살펴보면, 강의언어에 따른 강의만족도를 조사한 연구로 영어전용강의에 대한 효과를 분석한 박혜숙과 박인우(2006)의 연구에서는 수강 후 설문자료를 이용하여 학생들의 강의만족도를 알아보았다. 영어강의에 대한 강의평가는 한국어 강의보다 통계적으로 높게 나타났고 전공강좌의 경우에 동일한 교수자의 영어강의와 한국어 강의를 비교한 결과 도 영어전용강의의 경우가 전반적으로 만족도가 높게 나타났다. 학생수, 전공분야, 수업규모를 통제한 후에도 만족도가 높은 것으로 나타나 수업규모 즉 학생수에 따른 효과는 없는 것으로 나타났으나 학생들의 성적에 따라 만족도가 다르게 나타난 것으로 분석되었다. 다시 말하면, 학생의 성적이 높을수록 긍정적으로 평가하는 것으로 분석되었는데 이는 수업내용을 이해하지 못하는 학생들이 수업에 대해 불만을 가지게 되고 이에 따라 강의만족도가 낮게 나타나는 경향이 있기 때문이다.

실제 수업에서 영어강의와 한국어 강의의 효과를 실험연구를 통해 분석한 황종배와 안희돈(2011) 연구에 의하면, 전공지식 학습에서 영어전용강의와 한국어강의에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나 일반적으로 우려하는 영어전용강의의 부정적인 효과, 즉 영어강의를 수강하면 개념이해가 되지 않을 것이다 라는 우려를 가질 필요가 없다는 결론을 내리고 있다. 영어능력에 있어서는 영어전용강의를 수강한 후 학생들의 영어능력이 뚜렷하게 향상되지 않았는데 이는 단기에 이루어진 수업이라는 점 때문인 것으로 일반적인 영어전용강의의 효과라고 보기에는 어려움이 있다는 점을 연구에서 지적했다. 그러나 전공 영어전용강의에 대한 만족도와 흥미에 있어서는 높은 점수를 받아서 긍정적인 점으로 설명할 수 있다. 그들의 연구는 다른 요인을 통제하고 언어만을 변인으로 영어강의와 한국어강의의 교육효과를 비교 분석한 연구이나 비교적 영어능력이 우수한 영어관련 학과 전공 수업을 대상으로 이루어진 연구여서 타 전공 학생들을 위한 강의로 일반화시키기에는 어려움이 있다.

성공적인 내용중심 언어수업을 위한 3가지 요소로 첫째는 전공핵심영역에 대한 교수목표가 설정되어야 하고, 둘째는 교재사용에 있어서 실물교재, 원서를 사용하여야 하며, 셋째는 학습자의 요구에 적합하도록 구성되어야 한다는 것이다(Stryler & Leaver, 1997). 그러나 우리나라 대학에서 시행되고 있는 영어전용강의는 이런 면에 비추어 볼 때 에 의하면 효과적이지 못하다는 점을 S. Kang 과 H. Park(2005) 연구에서 지적했다. 이러한 부정적인 효과는 수업을 듣고 이해할 수 있는 수준(threshold level)에 미치지 못하는 학습자의 영어능력과 언어형태교육이 이루어지지 않은 상태에서 영어전용강의가 이루어지고 있기 때문에 기대되는 효과를 얻기 어렵다는 것이다. 우리나라 교과 과정상 문법위주의 영어교육을 받은 학생들이 언어적인 능력이 영어강의를 수강할 정도의 수준이 되지 않은 상태에서 내용위주의 영어전용강의를 이해하기 어려운 점이 있다는

점을 짐작할 수 있다. 때문에 이를 성공적으로 운영하기 위한 방안으로는 부족한 영어능력을 보충하기 위해 언어구조와 내용을 둘 다 가르치는 전공교수와 언어교수의 협조적인 지원이 필요하다는 점을 S. Kang과 H. Park의 연구에서 밝히고 있으나 현실적으로 어려움이 있는 해결책인 것으로 보인다. 또한 현재 대학 내에서는 실제로 공과대학 학생들에게 학생들이 부족한 부분을 보강해 줄 수 있는 영어수업이나 지원이 부족한 것으로 나타났고 앞으로 이에 대한 대학의 지원이 필요한 것으로 언급했다.

교수자 측면에서 영어전용 강의에 대한 효과를 분석한 오희정과 이희원(2010) 연구에서는 영어강의를 통해 교수들은 강의자 본인들의 영어실력뿐 아니라 학생들의 영어실력도 향상될 것으로 기대하고 있다. 더불어 영어강의를 시행하고 강의의 질이 높아졌다는 긍정적인 응답도 나타났는데 강의의 질이 높아졌다는 의미가 구체적으로 무엇을 의미하는지는 명확하지 않다. 성공적인 영어전용 강의를 위한 수업운영, 학생, 평가, 행정상 요인을 분석하고 효과적인 영어전용 강의를 위해 교수를 지원하기 위한 체계적인 준비와 더불어 정책적인 지원방안을 모색해야 함을 강조하였다. 인문 사회계열, 이공계열을 포함한 교수를 대상으로 한 맹은경 외 3인(2011) 설문조사에서는 교수들은 영어강의에 대한 심리적 부담감이 있으며 강의효과에 대해 다소 부정적이나 절반 정도는 영어실력 향상에 도움을 주는 것으로 응답했다. 효과적으로 운영되기 위한 방안으로 10-20명의 소수강의를 선호하고 학생들의 영어실력을 지원해줄 영어강의가 지원되어야 하고 전공성격에 따라 체계적으로 영어강의를 운영하는 것이 필요하다고 보고 있다.

교수자 측면에서 연구 가운데 특히 공과대학 교수자의 심리적 부담이나 효과에 대한 지각을 연구(강소연, 박혜선, 2004)했는데 교수는 자신들의 전공 영어능력을 생활영어 능력보다 높게 평가하고 있으나 강의에 대한 스트레스나 부담감은 높은 편이었다. 영어전용 강의는 유학에 도움이 된다거나 전공영어를 위한 지식이 증가한다거나 수업에 대한 집중효과도 있는 것으로 보이나 교과목에 대한 흥미나 영어능력에는 부정적으로 나타나 학교당국의 다양한 프로그램 개설과 자원노력이 필요하다고 지적했다. 또한 수업 운영에서 수강하는 학생들의 영어능력이 부족한 점을 보충하기 위해서 영어와 한국어 사용 등 다각적인 방안을 모색해야 한다는 점도 언급하고 있다. 역시 공과대학 교수를 대상으로 교수의 영어전용 강의에 대한 인식뿐 아니라 수업의 실제 상황을 분석한 연구에서 교수는 학생들을 영어수준을 고려하여 이해 가능한 입력을 만들어 주기 위해 다양한 교수전략을 사용하고 있었다. 영어전용강의의 효과적인 측면에서 보면 전공어휘학습과 영어독해 능력에 도움이 되지만 전공 개념설명과 개념이해에 효과적이지 못하다고 응답했고 이에 대해 강의자는 학년별 영어강의를 차별적으로 배정해서 효율적으로 운영하거나 수업의 피드백을 위해 강의담당 조교지원을 학교당국에서 지원해 줄 것을 원하고 있다.

영어전용 강의를 개선하기 위한 방안을 모색하기 위해 영어전용강의의 사례를 통해 수업개선 방향을 탐색하고 적용한 김민정(2007)의 연구에서는 영어전용



강의가 효과적으로 운영되지 못하고 있는데 문제점으로 내용에 대한 이해수준이 저조하며 수업시간을 통한 영어실력 향상도 부진한 상태라는 점이다. 따라서 성공적인 학습을 위해서는 교과의 목적과 필요성을 충분히 인식시키고 학습자에게 기대하는 수행수준을 명시화할 필요가 있으며 웹 상에서 학습 커뮤니티를 운영함으로써 학습을 지원해 주는 것이 필요하다고 주장한다. 수업만족도에 영향을 미치는 요인을 분석한 송영수(2008)의 연구에서는 영어전용 강좌에 대한 공과대학 학습자의 수업만족도를 통해 학습만족도에 영향을 미치는 학습환경 구성요인을 알아보았다. 요인분석에서는 9개 요인이 수업만족도의 79%를 설명하고 있는데 만족도를 결정하는 것은 수업설계, 학습관리, 피드백, 교수자, 온라인커뮤니티 순으로 분석되었다. 즉 교수는 수업을 철저하게 준비하고 강좌를 관리하고 피드백을 제공하는 역할을 해서 학생들이 기대하는 강의요구를 충족시킴으로 만족스럽고 효과적인 강의가 이루어진다는 것이다.

### III. 연구 방법

#### 1. 설문 참여자

본 연구는 내용중심 언어수업의 한 형태로 우리나라 대학에서 이루어지는 전공영어수업에 관한 효과를 알아보기 위해 서울소재 C대학을 선정하여 영어전용 강의를 수강한 경험이 있는 학습자들이 영어전용 강의에 대한 인식을 조사한 것으로 설문지조사로 이루어졌다. 본 연구의 설문 참여자는 황선유(2013)<sup>1</sup>의 연구에서 설문대상자인 교수자의 강의를 수강하고 있는 공과대학 내 동일한 전공학부에 속한 4학년 학생 50명으로 이들은 모두 영어전용 강의와 한국어 강의를 수강한 경험이 있다. 설문지 조사에서 특별히 4학년 학생을 선택한 이유는 설문조사 시점이 4학년 2학기라서 전공에 관한 지식이나 학습도 이루어진 상태에서 자신들의 전공학습과 영어학습에 관한 피드백이 가능한 것으로 보았기 때문이다. 설문은 4학년 영어전공 수업 가운데 2개 수업을 임의로 선정하여 연구자가 해당학교에 방문하여 담당교수의 양해를 구한 후에 실시하였다. 연구자가 수업종료 10분전에 강의실에서 수강생들에게 연구 목적을 간단히 설명하고 설문지를 배포하여 대략 10~15분에 걸쳐 설문을 작성하고 마무리하였다.

<sup>1</sup> 본 연구의 설문대상자 대부분은 황선유(2013)의 설문대상자 교수들의 수업을 수강하고 있거나 수강한 경험이 있는 학생임.

## 2. 설문지 구성

본 설문지는 황선유(2013)의 교수자를 대상으로 한 설문지 일부를 변형하여 학습자에 맞도록 구성하였다. CIPP 모형(Stufflebeam & Shinkfield, 2007)에 근거하여 맥락, 투입, 과정, 산출 별로 분류해 보면 4개의 부분으로 구성되어 있다(표 2). CIPP 모형은 기획 결정을 위한 문맥 평가 요소, 구조 결정을 위한 입력 평가요소, 실행결정을 위한 과정 평가요소, 재순환 결정을 위한 산출평가요소로 구성되어 있다. 우선은 학습자의 기본적인 사항을 조사하는 4 항목으로 전공, 영어전용 강의 경험에 관한 3문항을 포함한다. 영어전용 강의에 대한 선호도를 응답하였고 각각의 이유를 6개의 항목에서 선택하도록 하였다. 이와 더불어 전반적인 효과적인 영어전용강의에서 영어사용 비율, 학년별 영어 전용강의 배정에 관한 2개의 문항도 조사하였다. 두 번째 파트로 영어전용강의 운영에 관한 사항으로, 강의의 효과를 조사하기 위한 항목으로 전공교육에 대한 효과(4문항), 영어교육의 효과(6문항), 기타 기대되는 긍정적인 효과(4문항)를 설문하였다. 설문지 두 번째 파트 영어전용 강의의 효과에 대한 설문의 신뢰도는 .871로 나타났다. 세 번째는 효과적인 수업운영을 위해 교수자가 사용하는 교수전략을 학습자를 통해 알아보기 위한 것(16문항)으로서 구체적으로 어떻게 교수들이 강의를 진행하고 어떤 전략을 사용하고 있는가에 대한 문항이 포함되어있다. 또한 수업 중 예상되는 어려움이 무엇이며 원인은 무엇이라고 보고 있는지를 학습자를 통해 알아보았다. 마지막으로 효율적인 영어전용 강의를 위해 가장 중요하게 생각하는 것(6문항)을 순위대로 적도록 하였다.

표 2  
설문지의 설문항목

	문항유형	문항수	문항기술
투입(input)	강의경험	3	경험유무, 최초수강, 수강기간
	강의운영	13	교수전략
과정(process)	어려움	7	어려움, 어려움의 원인
	선호도,사용언어,학년	3	선호도, 사용언어, 학년배정
맥락(context)	고려사항	1	중요한 고려사항
산출(output)	학습효과	11	전공학습, 영어학습, 기타

## 3. 자료분석

표 3에서 보는바와 같이, 본 연구에서 수집된 설문 자료는 SPSS 17.0 통계처리 프로그램을 이용하여 항목별로 기술통계를 이용하여 평균과 표준편차를 산출하여

기술한 후 해석하였고 선택 형 문항은 빈도분석을 통해 결과를 분석하였다. 순위 형 문항은 순위 순으로 점수를 부여하여 기술통계에서 나온 평균과 표준편차를 산출하였다. 또한 본 연구의 설문지 항목 중 학습자가 인식하는 강의효과, 교수전략, 강의의 어려움과 원인이 학습자의 영어능력과 어떤 관계가 있는지를 알아보기 위해 t 검증을 사용하여 분석하였다.

**표 3**  
설문항목과 분석처리방법

요인	응답유형	분석처리방법
강의경험	2지 선택	빈도분석
첫 강의	3지 선택	빈도분석
학기당 강의수	6지 선택	빈도분석
영어/한국어사용	3지 선택	빈도분석
영어전용강의효과	5단계 선택	기술통계/t검증
교수전략	5단계 선택	기술통계
어려움과 원인	5단계 선택	기술통계/t검증
선호도	2지 선택	빈도분석
선호이유	1-6 순위	기술통계
언어비율	5지 선택	빈도분석
학년배정	3지 선택	빈도분석
고려사항	1-6 순위	기술통계

#### IV. 연구결과 및 논의

##### 1. 영어전용강의 실태

###### 1) 영어전용강좌 수강경험

표 4에서 제시하듯이, 영어전용 강의 수강에 대한 설문조사는 영어강의를 시작한 시점에 대한 질문과 수강하는 경우 평균적으로 한 학기에 몇 과목 정도 수강하는지를 질문하였다. 학생들이 처음으로 영어전용 강의를 수강하는 시기는 2학년이 55.1%로 가장 많았다. 그리고 3학년 34.7%이고 4학년 학생들은 10.2%에 지나지 않았다. 학생들은 처음 전공강의가 시작되는 2학년 때 영어전용 강의를 가장 많이 듣기 시작해서 학년이 올라갈수록 수강 빈도가 점차 줄어가는 경향을 보이고 있다. 이는 교수자의 인식을 조사한 황선유(2013)의 연구에서 밝힌 교수자들이 바람직하다고 생각하는 시점과 실제 수강 현황과는 차이가 있음을 보여준다. 교수는 전공공부를 시작하는 2학년 때는 한국어 강의를 통해 기본적인 개념을 학습한 후 3,4학년 때 영어강의를 수강하는 것이 더욱 효과적일 것으로 응답한 데

반하여 실제 학생들은 2학년 때 영어전용 강의를 많이 수강하고 있어서 전공학습에 미치는 효과를 분석해 보아야 함을 알 수 있다.

**표 4**  
수강경험(첫 수강 시점과 평균수강강좌)

EMI 첫 수강 시점	2학년	3학년	4학년
응답수(%)	27(55.1%)	17(34.7%)	5(10.2%)

## 2) 수업 중 사용언어

표 5는 강의 중 학생들이 접하게 되는 언어를 조사 분석한 것이다. 연구결과 교재(100%)와 강의자료(98%)는 영어원서 교재로 실물자료(authentic material)를 사용하고 있다. 실물자료는 L2학습자의 언어수준을 고려하여 제작된 자료는 아니지만 교재 안에서 사용되는 목표언어를 학습자들이 접할 수 있고 실제적인 표현을 그대로 학습할 수 있다는 유익한 점이 있고 게다가 학생들이 다른 학습활동에도 배운 표현을 그대로 사용할 수 있다는 언어교육에서의 장점이 있다. 그리고 대부분의 시험문제도(93.9%) 영어로 출제하고 있어서 교재를 통해 문장을 읽고 이해하는 능력이 그대로 문제를 읽고 의미를 파악하는 독해능력으로 연결하도록 해서 독해능력을 강화시킬 수 있다. 그러나 학생들이 작성하는 시험 답안의 경우는 영어(62%)사용 비율이 시험문제에 비해 줄어들어 영어와 한국어를 혼용하거나(24.5%) 한국어 사용(12.2%) 허용하고 있어서 영어쓰기 능력에 의해 전공학점에 불이익을 당하지 않도록 수업을 운영하고 있다.

영어 말하기 능력에 관계되는 수업 중 질문은 전공내용 중 이해하기 어려운 부분을 질문하는 경우가 많은데 내용 중심으로 이루어지는 수업이라 영어(24.5%)보다는 한국어 사용(40.8%)이나 혼용(34.7%)을 허용하고 있다. 발표나 토론을 포함한 강의는 전체 강의에서 상대적으로 적은 수이기는 하나 같은 상황이다. 이는 영어전용강의라 할지라도 강의의 목적이 전공수업의 내용을 이해하고 학습하는 데 있으며 내용이해를 우선시하기 때문에 언어적인 문제를 양보하고 있는 것으로 설명할 수 있다. 학습자들이 시간적인 여유를 가지고 준비할 수 있는 발표보다 토론에서 특히 한국어 사용이 많은데 부족한 영어실력으로 인해 내용중심의 토론이 방해 받지 않고 진행되도록 한 교수자의 의도인 것으로 보인다. 전반적으로 수업 중 언어사용을 분석해 보면 목표언어인 영어는 교재나 강의자료를 이용한 읽기자료로 제공되기 때문에 영어의 수용기술을 통한 언어입력이 기능하도록 설계되어서 발표나 토론과 같은 발화기술의 발달은 기대하기 어려운 상황이다. 또한 영어전용 강의는 학습자의 영어능력 가운데 음성언어에 관련된 능력보다는 문자언어능력에 대한 과제를 부여하는 편으로 문자언어 능력 개발 기회를 제공하는 것으로 볼 수 있다.

표 5  
사용 언어

	응답수	영어		한국어		영어 한국어 혼용	
		빈도	%	빈도	%	빈도	%
교재	49	49	100	0	0	0	0
강의 자료	49	48	98.0	0	0	1	2.0
시험 문제	49	46	93.9	0	0	3	6.1
답안	49	31	63.3	6	12.2	12	24.5
과제	49	28	57.1	11	22.4	10	20.4
발표	38	13	34.2	13	34.2	12	31.6
답변	49	14	28.6	16	32.7	19	38.8
질문	49	12	24.5	20	40.8	17	34.7
토론	34	7	20.6	12	35.3	15	44.1

3) 교수전략

영어전용 강의는 영어를 사용하여 전공을 가르치는 강의로 강의자는 일반적으로 강의를 효과적으로 운영하기 위해 특별한 전략을 사용하고 있는 것으로 나타났다. 교수전략에 관한 설문은 황선유(2013)의 연구에서 사용한 동일한 문항을 본 연구에서도 사용하였기 때문에 교수자가 응답한 수치와 본 연구에서 응답한 수치를 비교하여 제시하였다(표 6).

학습자가 응답한 교수전략을 보면 강의시간에 부족할 지도 모르는 내용을 위해 배부자료(M=4.12)나 온라인 자료 탑재(M=4.02)를 통한 보조자료를 제공하는 전략을 가장 빈번하게 사용하고 있는 것으로 나타났다. 목표언어 능력이 부족한 L2 학습자들에게 이해 가능한 언어입력을 만들어 주기 위한 언어적인 처리방법인 천천히 명확하게 말하는 것은 단어의 경계선을 확실히 해주고 처리시간을 허용해주는 것이다(Krashen, 1981). 표 10에서 보듯이, 설문지 응답자에 의하면 내용중심 언어수업에서 원어민 화자들이 L2 학습자를 대상으로 한 수업에서 빈번하게 사용하는 전략인 쉬운 영어단어를 사용하고 (M=3.65) 천천히 말하는(M=3.61) 교수전략이 대표적으로 많이 사용되었다. 이러한 전략은 학습자 수준에 맞도록 알기 쉬운 단어를 사용하거나 이해하기 쉽도록 천천히 말해서 이해 가능한 입력을 제공한다는 의미에서 학습효과를 높일 것으로 기대하기 때문에 원어민 교수 뿐 아니라 한국인 교수도 흔히 사용하고 있는 것으로 보인다. 뿐만 아니라 원서교재를 통해 실물자료를 그대로 사용하기 때문에 학습자의 수준이 반영되지 않았기 때문에 교수자의 강의에서 쉬운 단어를 사용한다 던지 짧은 문장을 사용해서 입력을 단순화시켜 줌으로 학습을 촉진시키고자 했던 것이다.

강의내용을 제대로 이해했는지를 점검하는 ‘퀴즈’(M=2.90), 간략하게 정리해서 핵심적인 내용이해를 돕는 ‘영어5분 정리’(M=2.88), 사전에 정보에 대한 접근성과 친밀감을 높여주는 ‘예습’ 전략 (M=2.39) 은 교수자가 빈번하게 사용하지 않는 것으로 나타났다. 이들은 모두 효과적인 교수전략으로(Stryker & Leaver, 1997) 간주되나 많은 수강생을 대상으로 하는 대규모 강의에서는 물리적으로 어려운 점이 있다.

언어습득을 위해 필요 충분한 입력을 들을 수 있는 환경을 조성한다는 의미에서 수업을 담당하는 교수자의 영어사용이 중요한 요소가 된다. 그러나 단순히 L2에 노출되는 것만으로 언어학습이 이루어진다고 기대하기는 어렵다. 언어학습에 필요한 언어입력은 이해 가능한 언어입력이라는 점을 감안한다면, 학습자의 현재 언어 수준에 맞지 않는 수업자료로 인해 학습이 촉진된다고 가정하기는 어렵다. 외국어 학습에서 입력자료의 중요성은 Krashen(1981)에 의해 재차 강조되어서 이해하지 못하는 학습자료를 대했을 경우 학습은 전혀 혹은 거의 발생하지 않으며 결국은 이러한 학습자료는 소음에 지나지 않는다고 말한다. 학습자의 현재 언어 수준에 맞지 않는 수업자료로 수업이 진행된다면 학습에 어려움을 겪게 될 것이기 때문에 언어학습에 필요한 이해 가능한 언어입력을 만들어 주기 위해 학습자의 특성이나 언어발달 단계에 따라 적정수준의 모국어 사용이 효과적이다(Liu, G. S. Ahn, K. S. Baek & N. O. Han, 2004; Stern, Allen & Harley, 1992; Turnbull, 2001). 부족한 영어능력을 가진 학습자를 위해 영어전용강좌에서 교수자가 사용하는 한국어 전략이 빈번하게 나타났다. 수업 전후에 한국어로 질문을 받고 답변해 주는 경우 (M=3.57), 수업 중 강의내용을 이해하지 못했을 경우 한국어로 다시 설명하는 경우(M=3.45), 질문에 대해 한국어로 답변(M=3.31)하거나, 한국어로 질문을 받는 경우(M=3.16) 순으로 나타나 영어로 이해가 부족한 부분을 보충해 주고 있다. 한국어로 강의를 요약해서 강의내용을 정리해 주는 것(M=2.96)보다는 교수자가 설명한 부분에 대한 이해를 확인하는 방식으로 한국어를 많이 사용하고 있는 것으로 보인다.

표 6  
교수전략

	학습자		교수자	
	평균	표준편차	평균	표준편차
부교재	4.12	.73	4.34	.87
온라인답재	4.02	.90	4.25	1.11
쉬운 단어사용	3.63	.70	4.28	.58
언어속도조절	3.61	.67	4.28	.58
퀴즈	2.90	.90	3.03	.90
영어5분정리	2.88	.97	2.53	1.08

	예습	2.39	.81	3.31	1.18
한국어 사용	수업 전후 답변	3.57	.82	4.22	.94
	다시 설명	3.45	.96	3.94	1.08
	답변	3.31	.87	4.00	1.02
	질문	3.16	.94	4.28	.92
	개괄설명	3.10	1.08	3.09	1.42
	5분정리	2.96	1.10	3.22	1.21

4) 영어전용강좌 어려움과 원인

표 7은 학습자들이 느끼는 영어전용강의의 어려움이 무엇인지를 보여주고 있는데, 강의진행이 원활하지 못하다는 점(M=3.65)과 강의를 수강하면서 스트레스(M=3.43)를 느끼는 것을 알 수 있다. 영어실력에 따라 학점에 불이익을 볼지도 모른다는 걱정은 상대적으로 심하지 않은 것으로 보인다.

표 7  
영어전용강의의 어려움

어려움	평균	표준편차
강의진행의 미흡	3.65	.90
스트레스	3.43	1.04
영어실력이 학점에 영향	3.12	1.22

표 8에서 학생들이 자신들의 영어능력에 따라 강의에서 느끼는 어려움을 보여주고 있다. 예상대로 수강생의 영어실력에 따라 수업에서 받는 스트레스와 수업이 학점에 미칠 부정적인 영향에 상당한 차이가 나타났는데 이는 통계적으로 유의미한 수준이다. 영어실력이 우수한 학생들은 받는 스트레스 수준은 보통 정도인데(M=3.19) 반하여 그렇지 못한 학생들은 높은 수준(M=4.17)의 스트레스를 느끼는 것으로 응답했다. 영어실력이 부족한 학생들이 영어전용강의에서 부족한 영어실력으로 인해 자신들이 낮은 학점을 받을 수 있다는 염려(M=4.17)도 영어실력이 우수한 학생들보다(M=2.78) 훨씬 심한 것으로 나타났다. 따라서 영어실력이 부족한 학생들은 영어전용강의를 수강하는 것에 대해 영어를 이해할지 못하지도 모른다는 부담감에 학점에 불이익을 받을 수 있다는 부정적인 염려까지 가중되어서 수강에 큰 어려움이 있을 것으로 예상할 수 있다.

**표 8**  
영어전용강의의 어려움

어려움	평균	표준편차	t	p
진행	3.59	.93	.79	.432
	3.83	.83		
스트레스	3.19	1.02	3.06	.004
	4.17	.72		
영어실력이 학점에 영향	2.78	1.11	3.89	.000
	4.17	.94		

$p < .05$

표 9에서 제시하듯이, 영어전용강의에서 어려움이 발생하는 가장 중요한 원인으로서는 수강생들의 영어능력 부족(M=3.67), 수강생들의 전공지식 부족(M=3.47), 수강생들의 전공단어 부족(M=3.27) 순으로 나타났다. 영어전용 강의를 이해할 수 있을 정도의 영어실력이 되지 않기 때문에 영어강의 이해가 어려워져 부족한 영어실력을 보충해 줄 수 있을 정도의 내용지식도 충분치 않은 상태라면 수강이 힘들어 진다는 점을 충분히 짐작할 수 있다. 이것은 맹은경 외 3인(2011) 연구에서 영어강의의 가장 큰 저해요인으로 학생의 영어 실력(35%)이 지적된 것과 같은 결론이다. 이 같은 결론은 일반적인 영어전용 강좌에서 분석되는 어려움이기는 하지만, S. Kang과 H. Park(2005) 연구에 나타난 부정적인 효과와 마찬가지로 수업을 듣고 이해할 수 있는 수준에 미치지 못하는 학습자의 영어능력과 언어형태교육이 이루어지지 않은 상태에서 영어전용 강의가 이루어지고 있기 때문에 기대되는 효과를 얻기 어렵다는 것과 같은 맥락이다.

**표 9**  
영어전용강의의 어려움의 원인

원인	평균	표준편차
수강생영어능력	3.67	.97
수강생전공지식	3.47	.92
수강생전공단어	3.27	.86
강의자 영어능력	3.12	.97



## 2. 영어전용 강의 효과

영어전용 강좌의 효과를 알아보기 위해 우선 수업을 이해하는데 필요한 영어실력을 갖추고 있는지를 설문지 문항에서 자가 응답하도록 하였다. 분석결과 학생들은 영어실력은 3.18로 나타나 영어전용강의를 듣는데 부담이 없는 수준으로 볼 수 있다.

### 1) 전공학습

전공지식 학습효과를 분석해 보면 전공용어를 학습하는 데(M=3.63) 가장 효과적이라고 응답했다(표 10). 강의 중 원서교재나 강의자료를 접하면서 전공 단어에 자연스럽게 노출되면서 용어를 익히고 용어에 대한 설명이 수업 중에 이루어지면서 학습이 이루어진다. 그러나 전공 개념을 학습하는 데 필요한지(M=3.00)에 대해서는 보통 정도이고 전공개념을 이해하는 데에는 부정적으로 응답해서(M=2.49) 효과적이지 않은 것으로 인식하고 있었다. 이러한 결과는 교수자의 연구(황선유, 2013)에서 분석된 바와 일치하는 것으로 프로그램의 내부 구성원이 가지고 있는 부정적인 인식은 현재 진행되고 있는 전공 영어전용 강의를 재검토해 봐야 한다는 것을 의미한다. 영어전용강의는 전공학습을 하는 것이 우선적인 목표이고 언어능력 향상은 부수적인 목표로 설정된다는 점을 고려할 때 이러한 전공학습에 대한 부정적인 평가는 영어전용 강의 프로그램에 대한 새로운 개선책이나 보조방안을 모색해야 한다는 점을 보여주고 있다.

### 2) 영어학습

표 10에서 영어학습에 관한 영역별 효과를 살펴보면, 어휘력(M=3.49)과 독해능력(M=3.35)발달에 효과적이라고 응답했는데 이것은 원서 교재로 사용하여 교재에 나타난 전공용어를 익히게 됨으로 어휘를 확장시켜 나가고 더불어 강의 내용을 이해하기 위해 교재를 읽고 이해하는 과정이 필요하기 때문에 독해능력이 발달된 것으로 인식하고 있다. 이는 내용중심 언어수업이 L2 독해능력 발달에 도움을 주는 것으로 밝혀진 이체까지의 연구결과를 뒷받침하는 결과이다(Oxford, 2002). 원어민 전공자가 강의를 하는 경우에는 수업내용을 이해하기 위해서는 듣기능력이 발달될 것으로 기대할 수 있으나 우리나라의 영어전용 강의는 전공 교수자가 원어민화자가 아니라 한국인으로 외국어인 화자라서 추가 설명, 비유적인 설명이나 예시가 풍부하지 못하다는 점 때문에 듣기능력 발달을 기대하기는 어려움이 있는 것으로 분석할 수 있다.

표 10  
영어전용강의의 학습효과

		평균	표준편차
전공학습	전공용어 학습	3.63	1.09
	개념지식에 필요	3.08	1.10
	개념이해에 효과적	2.49	1.14
영어학습	어휘력	3.49	.94
	독해	3.35	1.05
	듣기	2.65	1.03
	전반적인 영어실력	2.51	.98
	쓰기	2.24	.97
	말하기	1.98	.78
기타	질적 강의	2.55	.94

표 11에서는 학습자의 영어실력에 따라서 강의의 효과를 인식하는 수준에서 차이가 있는지를 분석하였는데, 영어실력에 따른 상·하위 집단간 유의미한 차이를 보이는 문항은 전공학습 효과에서 ‘개념이해에 효과적인가’와 영어능력 가운데는 ‘쓰기’능력이다. 이 두 가지 문항에 대한 응답은 두 집단 모두 보통 이하의 수준이지만 하위집단은 더 부정적인 것으로 나타났다(M=1.75). 영어실력이 부족한 학습자들은 영어강의에서 어떤 내용이 진행되는 지를 파악하지 못하기 때문에 전공개념을 이해하는데 전혀 도움이 되지 못하고 영어능력 가운데 쓰기 능력에는 전혀 도움을 줄 수 없다는 의미이다.

표 11  
영어실력에 따른 효과인식

		구분	평균	표준편차	t	p
전공 학습	개념지식에 필요	상위	3.11	1.20	2.07	.04
		하위	3.00	.74		
	개념이해에 효과적	상위	2.68	1.18		
		하위	1.92	.79		
전공용어 학습	상위	3.57	1.19	.93	.36	
	하위	3.83	.72			
영어 학습	전반적인 영어실력	상위	2.57	.99	.72	.48
		하위	2.33	.98		
	어휘력	상위	3.46	1.02	.39	.70
		하위	3.58	.67		
	독해	상위	3.38	1.11	.36	.72
		하위	3.25	.87		
	듣기	상위	2.70	1.02	.59	.56
		하위	2.50	1.09		
	말하기	상위	2.00	.78	.32	.75
		하위	1.92	.79		
쓰기	상위	2.41	1.01	2.11	.04	
	하위	1.75	.62			
기타	질적 강의	상위	2.65	.95	1.29	.20
		하위	2.25	.87		

p < .05

3. 영어전용강의에 대한 선호도

표 12에서 보여주듯이, 영어전용강의를 선호하는 이유를 살펴보면 가장 많이 응답한 이유로는 학점관련(M=5.90)이다. 해당대학에서는 영어전용강의의 경우 절대학점제를 채택하고 있어서 상대학점을 적용하는 한국어강의에 비해 좋은 학점을 받을 수 있다는 장점이 무엇보다도 수강생들에게 긍정적으로 작용한 것이다. 그 다음 이유로는 강의를 통해 영어실력향상이나 취업에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 보고 영어전용강의를 수강한 것으로 나타났다. 원서교재를 사용하고 실제 영어 전공강의에서 배운 내용을 졸업 후에 계속 공부하거나(M=4.38) 본인들의 학문적인 발전(M=4.36)을 위해 사용할 수 있을 것으로 예상하고 수강한 것으로 보인다. 영어실력향상, 좋은 직장을 보장해 주는 것, 영어학습에 대한 흥미 순으로 상대적으로 덜 중요한 것으로 응답했다.

표 12  
영어전용강의를 선호하는 이유

이유	평균(6점 만점)	표준편차
학점	5.90	1.02
미래의 전공공부	4.38	1.76
학문발전	4.36	1.86
영어실력향상	4.00	2.13
미래의 직장	3.87	2.20
영어학습에 대한 흥미	3.23	2.44

표 13에서 영어전용강의를 선호하지 않은 가장 큰 이유는 역시 본인들의 영어실력(M=5.95)이 부족하기 때문인 것으로 가장 중요한 변수로 자신의 부족한 영어실력이라고 응답했다. 영어관련 전공 학생들을 대상으로 한 황중배와 안희돈(2011)연구에서는 한국어강의, 영어강의를 선택하는 기준이 수강생의 영어실력이 아닌 것으로 나타났으나 상대적으로 영어에 대한 흥미와 영어실력수준이 낮은 공과대학에서는 영어전용강의 수강을 결정하는 중요한 기준은 학생들의 영어실력이다. 이들이 응답한 영어실력이 부족한 것과 장래 전공공부에 도움이 되지 않는다는 항목(M=5.55)은 상당히 관련성이 있는데, 영어실력이 부족한 상태에서 영어전용강의를 수강하는 경우 강의내용을 제대로 이해하지 못한다면 전공 지식이 부족하게 되고 자신들의 미래 전공공부에도 부정적인 영향을 미칠 것으로 우려하고 있는 것이다. 영어전용강의를 선호했던 학생들이 응답한 좋은 학점(M=5.90)과는 달리 영어강의를 선택하지 않은 학생들은 단기적으로 학점을 염려하기(M=4.31)보다는 전공학습에 대한 부담감과 우려를 더 중요하게 고려하고 있다. 이는 졸업을 앞 둔 4학년 학생들이 자신의 전공에 관한 지식을 갖추어야 한다는 점에 우선순위를 두고 있다고 점이다. 강의자의

영어실력(M 4.98)도 선택을 결정하는 중요한 변인으로 지적하였는데, 이는 수강생들이 느끼는 수업의 원활한 진행이 이루어지지 않는 다거나 다양한 방식으로 충분한 설명이 부족한 점을 의미한다고 보여진다. 반면에 영어학습에 대한 흥미라는 변인은 4학년 학생들인 만큼 수강선택에 크게 작용하지 않은 것으로 분석되었다.

표 13

## 영어전용강의를 선호하지 않는 이유

이유	평균(7점만점)	표준편차
수강생 영어실력부족	5.95	1.91
미래 전공공부 도움이 되지 않음	5.55	2.09
교수자 영어실력 부족	4.98	2.38
학문발전에 도움이 되지 않음	4.81	2.20
학점에 부정적 영향	4.31	2.60
취업에 도움이 되지 않음	4.26	2.46
흥미없음	4.14	2.75

## 4. 효과적인 영어전용강의를 위한 제언

## 1) 학년별 배정

영어전용강의를 학년별로 언제 개설하고 수강하는 것이 도움이 되는 지를 설문하였는데 3, 4학년 과목만 영어전용강의를 개설하는 것에 대한 의견이 67.3%로 가장 많아서 전공을 시작하는 2학년(12.2%)이나 4학년(20.4%)에 과목을 배정하고 수강하는 경우보다 응답이 많았다(표 14). 특히 전공수업을 시작하는 2학년에 영어전용강의를 배정하는 것에 소수의 학생들만 응답하고 있어서 2학년 전공을 영어전용강의로 개설하는 것은 효율적이지 못한 것으로 인식하고 있다. 교수를 대상으로 한 연구결과(황선유, 2013)와 비교해 보면 교수자의 인식에서 3학년부터(37.5%), 4학년만(40.6%)이라는 응답이 나타나 3, 4학년 배정이 비슷한 수준이고 4학년 전공과목에만 개설하는 안에 대해서도 상당히 긍정적인 인식을 가지고 있으나 학습자는 3학년부터 시작하는 것을 선호하는 것으로 나타났고 표 14에 나타난 대로 실제로 3학년 때 수강하는 경우가 많았다(34.7%). 4학년에 배정하는 것에 대해 교수들과 상당한 차이를 보이는 이유는 학생들은 4학년이 앞으로의 진로를 위해 중요한 시기라서 전공과목에 대한 부담감을 줄이려고 하는 반면에 교수는 졸업 후 진로를 위해 영어전용강의가 도움을 줄 것이라고 기대하고 있어서 4학년에 개설하는 안에 많은 응답을 했던 것으로 보인다. 그러나 두 집단 모두 2학년부터 시작하는 데는 무리가 있다는 점에서는 같은 결과를 보이고 있다.

이는 실제 학생들은 2학년 때 영어전용강의를 수강한 경험이 많으나(55.1%) 자신들의 경험에 비추어 볼 때 전공을 시작하는 시점보다는 기초적인 개념을 파악한 후에 3학년에 영어전용강의를 수강하는 것이 전공학습에 효과적이라고 인식하고 있는 것이다.

**표 14**  
영어전용강의 배정학년

대상	N	2학년부터	3학년부터	4학년만
학습자 (%)	50	6(12.2%)	33(67.3%)	10(20.4%)
교수자 (%)	32	7(21.9%)	12(37.5%)	13(40.6%)

2) 효과적인 영어사용비율

전공학습을 위해 효과적인 영어사용에 대해 조사해보니 표 15에 나타난 바와 같이 학습자들은 50%의 영어사용을 가장 효과적인 것으로 응답했다. 이는 일반적으로 교수들의 응답과 비교해 볼 때 낮은 수준으로 한국어 의존도가 높아 한국어와 영어를 반반 정도 사용하는 것이 효과적이라고 보고 있다. 이는 강의의 이해수준과 관련되는 문제로 강의자가 인식하는 것보다 실제 학생들이 강의를 이해수준이 떨어진다고 볼 수 있다. K-R. Kim(2011) 연구에서도 같은 결과로 나타나 초급수준 83%, 중급 17.5% 상급20.8%의 학생들이 한국어로 추가적인 설명이 필요하다고 본 것도 부족한 이해 정도를 한국어 사용에 의존하고 싶어 하는 경향을 보여준다.

**표 15**  
영어사용비율

영어비율	100%	80%	70%	60%	50%
학습자 (%)	3 (6.1%)	8 (16.3%)	10 (20.4%)	12 (24.5%)	16 (32.7%)
교수자 (%)	4 (10.3%)	5 (12.8%)	11 (28.2%)	6 (15.4%)	6 (15.4%)

3) 중요한 고려사항

표 16에서 볼 수 있듯이, 영어전용 강의를 효과적으로 운영하기 위해 고려해야 할 사항 가운데 가장 중요한 것은 강좌당 학생수를 제한하는 것이라고 응답했다. 현재 C대학 공과대학에서는 영어전용 강의는 한 강좌당 50-80명까지 수강하고 있으나 학생들이 원하는 것은 소규모 강의를 이루어져서 교수들과 활발한 상호작용을

통해 전공내용 학습지도를 받고 싶은 것이다. 실제로 이해되지 않은 부분에 대해 수업 전후에 추가적인 설명이나 피드백을 받기를 원하지만 많은 인원이 수강하는 강좌의 경우는 이러한 부분에 어려움이 있기 때문이다. 그리고 동기를 부여하는 것(M=4.22)이 높은 순위를 나타냈는데 이것은 학생들이 졸업 후 취업과 학문을 위해 영어강의가 중요하다는 점을 인식시키는 것이 필요하다는 것이다. 학년별로 차별적으로 영어강의를 개설하는 것(M=4.14)할 점으로 지적되었는데 표 14에 나타난 결과로 본다면 3학년 때 전공영어 강의를 많이 개설하는 것을 원하고 있다.

영어강의에 대한 개선안으로는 영어수업 확대하는 것(M=4.00)이 영어선수 과목을 이수하는 것(M=3.73)보다 중요하다고 응답해서 의무과목으로 지정하는 것보다는 다양한 영어강의를 개설해서 학생들의 필요에 따라 능력에 따라 선택적으로 수강할 수 있는 방안이 더 중요하다고 인식하고 있다. 한국어 강의와 차별해서 영어강의의 경우 수업시간을 늘려 많은 시간을 할애하는 것 (M=3.73)도 중요하다고 인식하고 있다.

표 16  
우선 고려사항

	평균	표준편차
강좌 당 학생 수	4.94	1.94
영어전용 강의에 대한 동기부여	4.22	2.10
학년별 차별 배정	4.14	1.58
영어실력향상을 위한 영어수업확대	4.00	1.93
영어선수과목이수	3.73	2.22
더 많은 시간 배정 (예: 영어전용 강의는 3학점4시수)	3.67	1.97
추가적인 수업교재사용	3.31	1.96

## V. 결론

본 연구는 학습자의 설문조사를 통해 현재 진행되고 있는 영어전용 강의에 대한 실태와 수업 효과 그리고 효과적인 강의를 위한 주요 고려사항을 알아보았다. 학생들은 주로 2학년 때 영어전용 강의를 가장 많이 수강하고 있는 것으로 나타났으며, 학년이 올라가면서 빈도가 줄어들어 4학년 때는 거의 수강하고 있지 않았다. 이는 학생들이 4학년 기간을 졸업 후 진로를 위해 준비하는 시기로 보고 있어서 강의에 대한 부담감과 스트레스가 많은 영어전용 강의를 수강하기에 부적절한 시점으로 판단하고 있는 것으로 보인다.

영어전용 강의의 효율적인 운영을 위해 강의자가 사용하는 전략을 조사해보니 언어 속도를 조절하던지, 단어를 반복하던지, 쉬운 단어를 사용하는 등의 언어조절 방식을 가장 많이 사용하고 있다. 일반적으로 내용중심 언어수업에서 내용에 대한

지식 수준과 언어수준에 따라 수업언어를 조절하는 방식이 효과적이다. Bragger와 Rice(1998, Shrum & Glisan(2000) 에서 재인용)에 의하면, 잘 아는 내용을 가르치는 경우는 수업언어를 학습자의 현재수준보다 약간 높여주고 친숙하지 않은 내용을 다루는 경우는 학습자의 현재 언어수준에 맞추어서 수업을 운영하는 것이 효과적이라는 말이다. 이러한 주장에 비추어 볼 때 공과대학 영어전용 강의에서 전공내용이 학생들에게 생소하기 때문에 강의자들은 학생들의 영어실력에 맞추는 언어조절 방식을 사용하는 것으로 보인다. 또한 학생들의 수업 이해도를 높이기 위해서 수업의 내용을 보충 설명하거나 질문에 답하는 경우에 한국어사용 전략을 활발하게 사용하고 있다.

강의 중 사용하거나 접하는 언어를 분석해 보면 교재나 강의자료는 거의 원서를 사용하고 있어서 학습자에게 노출되는 문자언어는 양적으로 충분하다고 볼 수 있으며 학생들은 이로 인해 영어독해능력이나 전공어휘 학습에 효과를 줄 것으로 기대하고 있다. 반면에 영어강의를 통해 듣기의 기회가 많아지지만 듣기능력과 말하기 능력 즉 음성언어에 대한 발달에는 부정적으로 응답했는데 영어강의를 통해 이러한 능력이 발달할 것으로 기대하기는 어렵다는 것이다. 한편, 전공학습에 대해서는 전공개념을 설명하거나 이해하는 데 효과적이지 못하다는 부정적인 평가가 나타나 전공강의로서의 취약점이 있다는 점을 보여준다.

영어전용 강의가 전공학습에 효과가 없다면 문제는 강의의 내용적인 부분을 이해하지 못하는 데 있으며 이는 학생들이 강의하는 내용에 대한 지식이 없다는 점과 영어실력이 부족하다는 데에 근본적인 원인이 있을 것이다. 첫째, 전공 지식이 부족하다는 점을 해결할 수 있는 방안과 연계해서 설문분석에서 학년별 차별적인 수업운영을 언급했는데, 학생들은 3학년 때 영어전용 강의를 수강하는 것이 가장 효과가 있을 것으로 내다보고 있다. 왜냐하면 전공공부를 시작하는 2학년부턴 영어전용 강의를 듣게 되면 기초적인 개념 이해에 어려움을 겪을 수 있기 때문이다. 내용적인 영역에서 전공내용을 모르는 상태에서는 인지적인 부담감이 심한데다 영어실력에도 부담이 되는 원서교재를 사용하기 때문에 내용적으로나 언어적으로 이중적인 어려움을 겪게 되니 학습내용을 이해하기 어려울 수 밖에 없다. 그러므로 일단 한국어 강의를 수강해서 기초적인 개념을 파악해서 지식을 습득하게 된 이후 즉 3학년 때 영어전용 강의를 듣게 된다면 더 효과적일 거라고 응답한 것이다. 배경지식과 어느 정도의 전공지식을 가진 상태에서 영어전용 강의를 듣게 되면 내용을 이해 학습하는데 도움을 받을 수 있다는 의미이다. 그림1에서 설명하자면 전공에 관한 기초지식을 습득하게 되면 내용이해 학습상황은 그림 1의 가로축에서 유의미한 맥락이 축소된 이전 영역에서 맥락을 내포한 방향으로(D→B) 이동하게 되어 학습자의 부담감을 줄여줄 수 있다. 그러나 이미 언급한대로 학생들은 자신들의 미래를 준비해야 하는 4학년에는 영어전용 강의를 수강하는 것이 부적절하다고 판단하고 있다.

둘째로 언어적인 측면에서 볼 때, 학생들이 영어전용 강의 내용을 이해할 수 있을 정도로 충분한 영어실력을 갖추도록 영어수업을 병행해야 할 필요성이다.

내용중심 언어수업에서 어려운 전공 주제를 다루기 전에 대상언어를 학습하도록 해서 학습 준비도를 높여주는 방법(Omaggio, 2001)이 있는데 이제까지의 선행연구에서(강소연, 박혜선, 2004; 오희정, 이희원, 2010; K. R. Kim, 2011) 언급한 것과 같이 영어수업확대나 영어 선수과목에 대한 필요성이 이에 해당된다. 특히 본 연구에서 학생들은 영어수업을 확대하는 방안을 선호하고 있는데 자신들이 부족한 영역을 공부할 수 있는 영어수업을 선택적으로 수강해서 보충하고 싶어 한다. 특히 인지학문적 언어능력을 위한 강의를 개설하고 수강하도록 격려하는 방안이 필요하다. 이는 그림1에서 보면 세로축을 이동시키는 것인데, 영어실력이 향상되면 언어적 도구가 자동화되어서 인지적인 부담감이 줄어들게 되면서 효과적인 학습이 수월하게 발생하게 된다. 영어를 매개로 하는 영어전용 강의를 수강하는 것만으로 즉 목표언어에 노출시키는 것만으로 기적적으로 학생들의 영어 능숙도와 정확성이 향상될 것이라는 생각은 적절치 못하다는 지적(Met, 1991)을 염두해 두어야 할 것이다. 성공적인 영어전용 강의를 위해 내용적으로 언어적으로 학습자가 준비되도록 함으로 전공학습에 대한 학습이해도를 최대화시키는 것이 중요하다.

이와 더불어 효과적인 전공 영어전용강의를 위해 고려해야 할 점으로 언급한 것은 강좌 당 학생 수를 제한 하는 것이다. 실제 설문 응답자들이 수강한 경험으로 볼 때 영어전용 강의를 통해 전공개념을 이해하고 학습하는 데 어려움이 있기 때문에 이를 보충하기 위한 활발한 학습자 교수자간 상호작용이나 피드백을 기대하고 있으나 대규모 강의의 경우 상호작용이나 피드백이 현실적으로 불가능하기 때문이다. 그리고 영어전용 강의에 대한 동기를 부여하는 것도 중요하다고 지적하였는데, 수강하는 기간 동안 부담감과 스트레스가 있지만 장기적으로 볼 때 영어전용 강의를 취업과 학문발전에 도움이 된다는 점을 인식시켜야 한다는 것이다. 학생들에게 학교 당국이나 강의자들이 대학에서 전공을 배우고 이후 사회에 진출하거나 혹은 대학원과정의 전공학문을 공부하는 데 영어전용 강의가 도움이 된다는 인식을 가지게 함으로 높은 동기 수준에 이르게 된다면 학생들은 영어전용강의가 더욱 효과적으로 운영될 것으로 기대하고 있는 것이다.

본 연구는 서울에 있는 특정 대학의 공과대학 4학년 학생들을 대상으로 설문지분석을 토대로 이루어진 것으로 공과대학이라는 특수성과 제한된 인원으로 연구결과를 일반화하기에는 여러 가지 어려움이 있다. 다만 본 연구 대상자가 영어에 대한 흥미수준이나 능력이 상대적으로 낮은 공과대학 학생이고 이미 영어강의를 수강한 경험이 있으며 전공지식을 어느 정도 갖춘 4학년 학생들이 인식하는 영어전용 강의의 문제점과 효율성을 분석한 것으로 앞으로 전공별로 효과적인 방법을 고안하기 위한 유용한 자료가 될 수 있을 것이다. 전공의 특성을 고려하지 않은 무분별한 영어전용 강의 확대보다는 추가적인 연구를 통해 다양한 전공별로 영어전용 강의에 대한 체계적인 분석과 대책이 이루어지는 것이 필요할 것으로 내다본다.



## 참고문헌

- 강소연. (2004). 공학 전공과목의 영어강의에 관한 연구. *공학교육*, 11(1), 54-58.
- 강소연, 박혜선. (2004). 공학분야에서의 영어강의에 대한 기초 연구. *공학교육연구* 7(1), 87-96.
- 김민정. (2007). 대학 영어전용교과의 수업방법 개선방안 탐색과 적용. 수행공학모형(HPT Model)을 바탕으로. *교육공학연구*, 23(3), 31-57.
- 맹은경, 한호, 김현옥, 김성완. (2011) 효과적인 대학 영어강의 운영을 위한 교수자 요구분석 및 지원방안. *영어학연구*, 17(3), 269-301.
- 박혜숙, 박인우. (2006). 강의 언어가 강의만족도에 미치는 영향. *교육과학연구*, 37(3), 319-337.
- 송영수. (2008). 대학 영어전용강좌의 학습만족도에 영향을 미치는 요인. *교육정보미디어연구*, 14(3), 61-84.
- 오희정, 이희원. (2010). 효과적인 영어강의의 특성과 지원방안 탐색. *현대영어교육* 11(1), 191-212.
- 이부영. (2010). 공학 전공과목 영어강의에서 효율적인 교수법 연구. *공학교육연구* 13(6), 188-194.
- 장원석. (2011, 6월 1일). 대학 영어강의 ‘인플레’ 현장을 가다. *월간중앙*, p. 134.
- 전지현. (2002). 대학 영어강의에 대한 학습자의 평가. *Foreign Languages Education*, 9, 233-251.
- 중앙일보. (2012, 10월 9일) 유학생 출신국 다양할수록 높은 점-국제화 어떻게 평가했나. p. 6.
- 한영주. (2007). 내용중심 언어수업에 대한 고찰: 대학에서 전공과목 영어전용강의에 대한 제언을 중심으로. *언어과학*, 14(1), 141-158.
- 황선유. (2013). 공과대학 영어전용강의에 대한 교수자 인식. *영어영문학연구*, 55(1), 475-501.
- 황중배, 안희돈. (2011). 대학 영어강의의 효과: 전공지식과 영어능력 측면에서. *영어학*, 11(1), 77-97.
- Ballman, T. (1997). Enhancing beginning language courses through content-enriched instruction. *Foreign Language Annals*, 30(2), 173-186.
- Bang, Youngjoo. (2013). EFL college students' perceptions toward content-based learning. *Modern English Education*, 14(1), 23-47.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (2011). *Content-Based second language instruction*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (1989). *Empowering language minority*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Genesee, G. (1987). *Learning through two languages*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lafayette, R., & Buscaglia. (1985). Students learn via a civilization course-A comparison of second language classroom environments. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 323-343.
- Liu, D., Ahn, Gil-Soon, Baek, Kyung-Suk, & Han, Nan-Ok. (2004). South Korean high school teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly*, 38, 605-638.
- Kang, Soyeon, & Park Hyeson. (2005). English as the medium of instruction in Korean engineering education. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 155-174.
- Kim, Kyung-Rahn. (2011). Korean professor and student perceptions of the efficacy of English-Medium Instruction. *Linguistic Research*, 28(3), 711-741.
- Krashen, S. D. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International English Language Teaching.
- Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24(4), 281-295.
- Omaggio, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 276-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shrum, J., & Glisan, E. (2000). *Teacher's Handbook*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Stern, H., Allen P., & Harley, B. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stryker, S., & Leaver, B. (1997). *Content-based instruction in foreign language education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the target and first language in second and foreign language classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540.

**예시언어(Examples in): English**  
**적용가능 언어(Applicable Languages): English**  
**적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary**

황선유  
서원대학교 교양학부  
361-742 충북 청주시 흥덕구 무심서로377-3  
Tel: 043) 299-8304  
Email: syoohw@seowon.ac.kr

Received 15 June 2013  
Revised 1 August 2013  
Accepted 23 August 2013