

고 정 민 교수지도

석사학위청구논문

문헌 연구를 통한 우리나라
몰입수업(Immersion class)의
적용 방안 연구

2007

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

유 현 숙

문헌연구를 통한 우리나라
몰입수업(Immersion class)의
적용 방안 연구

고정민 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2007년 1월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

유 현 숙

인 준 서

유현숙의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구의 목적은 캐나다에서 시작되어 많은 나라에서 적용되고 있는 몰입 프로그램의 배경 및 이론들을 고찰하고, 외국과 우리나라에서 시행되고 있는 사례들을 통하여, 우리나라에서 새로운 영어 교육 접근법으로 적용될 수 있는 방안에 대해 논의하는 것이다. 우선 몰입 교육의 이론적 배경을 위해 Krashen의 입력가설(Input Hypothesis), Swain의 출력가설(Output Hypothesis) 그리고 내용중심 교수법에 바탕을 두었다. 그리고 몰입 교육의 기원과 일반적인 정의를 알아본 후, 그동안 몰입 교육이 성공적인 효과를 가져왔던 근거들을 제시하기 위해 외국어 발달과 모국어 발달 그리고 학습 성취도 면에서 살펴보았다.

다음으로 우리나라 초등교육과 중등교육에 적용되고 있는 여러 가지 영어 교육 형태들의 특징을 살펴보고, 현재의 영어교육이 진정한 의사소통 능력 향상을 위해 개선되어야 할 문제점들을 진단하였다. 그리고 외국과 우리나라에서 실시되었거나 실시 중인 몰입 교육에 대해 살펴보았다.

외국의 사례는 미국, 일본, 헝가리, 그리고 홍콩의 몰입 프로그램 사례들을 다루었다. 미국의 사례는 초등학교에서 실시된 스페인어 몰입 프로그램이 가져온 이중언어 교육의 효율성과 문화적 수용성에 초점을 두었으며, 일본은 사립학교에 적용된 사례를 바탕으로 몰입 교육 과정과 그 학습 효과에 대해 언급하였다. 그리고 후기 몰입에 해당하는 헝가리의 이중언어 학교와 홍콩의 몰입 프로그램이 우리나라에게 주는 시사점을 논하였다. 우리나라의 몰입 교육은 영훈 초등학교, 민족사관고등학교, 그리고 한국 외국어 고등학교와 청심 국제 고등학교의 공통점을 파악하였다.

몰입 수업을 우리나라 영어 교육 과정에 현실화하기 위해서는 몰입교육의 형태에 따라 점진적으로 접근해 가야한다. 특히 중등 과정에 해당하는 후기

몰입의 경우 학생들의 다양한 수준차를 극복하기 위해 예비 단계라 할 수 있는 0학년을 두고, 지속적인 보충 프로그램을 통하여 학생들의 자기주도적 학습을 유도할 필요가 있다. 그리고 학생 선발에 있어, 여러 단계의 심층면접 방식을 통해 창의적이고 전인적인 인간상을 추구해야 한다. 무엇보다도 교육의 질을 높이고 몰입교육을 유지하기 위해서는 전문성을 갖춘 국내인 이종언어 교사 양성을 위한 장기적 계획이 마련되어야 할 것이다.

이와 같은 몰입 교육 방안이 성공하기 위해서는 몰입 교육에 대한 국민들의 이해와 협조, 정부의 몰입 교육에 대한 체계적인 추진력과 꾸준한 재정적 지원, 그리고 초등교육과 중등 교육의 체계적인 연계성이 바탕이 되어야 할 것이다.

목 차

I 서론	1
II 본론	3
1. 이론적 배경	3
1) Krashen의 입력가설(Input Hypothesis)	3
2) Swain의 출력 가설(Output Hypothesis)	4
3) 내용 중심 언어 교수 (Content-based Language Teaching)	6
(1) 내용중심 교수법(Content-based Instruction)의 모형	7
4) 몰입 교육 (Immersion Education)	9
(1) 역사와 배경	9
(2) 정의 및 특징	11
(3) 종류	13
(4) 몰입 교육의 효과	15
① 외국어 발달에 대한 효과	16
② 모국어 발달에 대한 효과	16
③ 학습 성취도에 대한 효과	17
2. 우리나라의 영어교육	20
1) 우리나라 영어 교육의 형태	20
2) 우리나라 영어 교육의 문제점	25
3. 외국의 몰입 교육	33
1) 미국	33
2) 일본	37
3) 헝가리	40

(1) 전반적인 교육 배경	40
(2) 헝가리의 몰입 교육	40
① 교육과정	40
② 학 생	42
③ 교 사	43
(3) 헝가리의 몰입교육이 주는 시사점	44
4) 홍콩	46
(1) 사회 언어적 배경과 후기 몰입 프로그램의 발달	46
(2) 후기 몰입 교실에서의 지도와 학습	48
① 교사 언어와 학생과의 상호작용	48
② 학생들의 영어 표현 사용: 말하기, 쓰기, 시험 및 평가	50
(3) 중국어 및 영어의 숙달도와 전반적인 교육 성취 수준	51
(4) 홍콩의 몰입 교육이 주는 시사점	52
4. 우리나라의 몰입교육	53
1) 영훈 초등학교	54
2) 민족사관고등학교	56
(1) 설립목적	56
(2) 학교 운영 및 교육과정	57
(3) 학생선발	57
(4) 교사	58
(5) 수업방식	59
(6) 진학률	59
3) 한국외국어대학교 부속 외국어고등학교 및 청심국제고등학교	61
4) 우리나라 몰입교육 실시 학교의 특징	64
5. 우리나라 몰입 수업의 적용 방안	69
1) 교육과정	69

2) 학생 71
3) 교사 72

III 결 론 75

참고 문헌

ABSTRACT(영문초록)

표 목차 및 그림 목차

<표 - 1> 몰입 프로그램의 종류	15
<표 - 2> 2007학년도 서울·경기 지역외고 모집현황	22
<표 - 3> 주요국 초등학교 주당 영어 수업 시간 수	26
<표 - 4> 초중고 학교 영어 수업 학습 어휘 수	27
<표 - 5> 영어 수업 시 영어 및 국어사용 수업 비율	28
<표 - 6> 지역별 영어 사교육을 받고 있는 학생 비율	31
<표 - 7> 원어민 영어보조교사 배치현황	31
<표 - 8> 6학년의 스페인어 기본 능력 이해 시험결과	35
<표 - 9> 몰입 참여 6학년과 비몰입 6학년을 대상으로 한 기본능력 이해 시험평균점수	36
<표-10> 가토 초등학교 교과과정의 영어와 일본어 교수 매개 비율	38
<표 - 11> 민족사관고등학교 졸업 진학현황	61
<표 - 12> 2007학년도 한국외국어 고등학교 모집학과 및 정원	63
<표 - 13> 2007학년도 청심 국제고등학교 모집정원	64
<표 - 14> 세 곳의 특수 목적 고등학교 등록금 비교	65
<그림 - 1> 내용 중심 교수법의 모형의 분류	8
<그림 - 2> 기준점 가설(The Threshold Hypothesis)	19

I 서론

비영어권 국가들에 있어서 영어에 대한 인식은 날로 변화하고 있는 바, 영어는 더 이상 미국이나 영국과 같은 영어사용 국가들의 언어로서가 아니라, 세계어(English as an International Language) 혹은 지구어(English as a Global Language)로서의 그 위상이 확고해지고 있다(Crystal, 1997; Graddol, 1997). 멀지 않은 장래에 영어를 제2언어로 사용하는 사람의 수가 모국어로 사용하는 사람의 수보다 더 많아질 것이라는 Graddol(1999)의 주장은 영어의 확산이 얼마나 빠르게 진행되고 있는지를 보여주는 좋은 지적이라고 할 수 있다.

이러한 예견들을 증명이라도 하듯, 2000년대에 들어서 우리나라가 영어 교육에 쏟은 정성과 경제적 지출은 막대하다. 한국은행이 올해 초 발표한 ‘최근 대외여행지급 동향’에 따르면 2005년 국내 외국환은행을 통해 지급된 해외여행 및 유학 연수비용은 총 152억6천만 달러로 전년의 123억6천만 달러보다 23.5%나 급증했다고 한다. 지난해 평균 원/달러 환율(달러당 1,024원)로 환산하면 무려 15조가 훨씬 넘는 금액이다. 이중 초·중·고생의 해외유학은 최근 7년간 5배로 증가하였다(한국은행, 2006) 이러한 근거들은 영어에 대한 필요성이 점점 커지고 있으며, 특히 초·중·고생들의 해외 유학 증가는 점점 더 영어교육이 조기화 되어가는 현상을 반영하고 있다.

그동안 우리나라의 영어 교육은 하나의 외국어 교과목으로서 학교에서 배우는데 그쳤으나, 이제는 영어가 국제인 양성이라는 정부의 목적에서부터 개인적으로 이중 언어 실력을 통한 사회적 신분상승의 수단으로까지 이어져 더 이상 공교육에서 감당하지 못할 만큼 그 영역이 점차 확대되었다. 또한 그동안 이루어졌던 영어 교육이 문자 교육에 그쳐, 실질적으로 필요한 음성언어 교육이 부족하다는 점은 공교육 영어 교육의 한계이며 앞서

연급되었던 해외 유학 연수비용 증가로 나타나게 되었다는 것을 극명히 보여주고 있다.

반면에 서울과 같은 대도시 지역을 벗어난 지방도시나 섬 지역같이 경제적 여유가 없는 지역에서는 아예 사교육을 받지 못하거나 제대로 된 사교육 기회를 얻기 위해 서울로 상경해야 하는 실정이다. 물론 일부 학교에서는 교사들이 자체적으로 방과 후 학습을 실시하여 도시 지역 학교 못지않은 교육을 제공하기 위해 노력하지만, 이러한 교육의 양극화를 학교 재량으로만 맡기기에는 교사들의 부담이 너무도 크다.

따라서 이러한 영어교육의 양극화를 지양하고 사교육 열풍을 잠재울 수 있는 방법은 무엇보다도 영어교육이 공교육을 통하여 새로운 접근법을 찾아 앞서 나아가야 한다는 것이다. 이에 대한 해결책으로 본 논문에서는 세계적으로 각광받고 있는 제2언어교육의 중요한 방법인 몰입교육을 제시한다. 지난 한 세기동안 이루어진 몰입교육 성공의 사례들은 각 국에서 시행착오를 거치고 연구를 거듭해오면서 나온 결과들로, 이제 막 도입하려는 우리나라에서 영어교육을 위한 새로운 접근법을 위한 모델이 될 수 있을 것이다. 더불어 소수이기는 하나 우리나라 사립학교 교육에서 실시되어온 몰입 교육의 모델은 우리나라 환경에 적용된 본보기로 지금의 영어 공교육 변화에 길라잡이 역할을 해 줄 수 있을 것이다.

II 본론

본론은 크게 다섯 부분으로 구성하였다. 우선, 이론적 배경에서는 몰입교육이 기반으로 하는 이론들을 제시하고, 몰입교육의 일반적인 정의와 특징 및 그 효과들에 대해 짚어볼 것이다. 그리고 우리나라 영어교육의 여러 형태와 문제들을 파악한 후 캐나다, 미국, 일본, 헝가리 그리고 홍콩의 구체적인 적용 사례와 현재 우리나라 일부 학교에서 실시 중인 몰입 교육 양상에 대해 살펴 볼 것이다. 끝으로 외국과 우리나라 사례들을 바탕으로 우리나라에 적용할 수 있는 몰입 수업 방안에 대하여 논의할 것이다.

1. 이론적 배경

1) Krashen의 입력가설(Input Hypothesis)

Krashen과 Terrell(1983)의 자연교수법(Natural Approach)은 모국어에 의존하지 않고 의사소통 상황에서 영어를 사용하도록 하는데 기초를 둔 교수법이다. 이 교수법에서는 언어를 의미와 메시지를 교환하기 위한 수단으로 보고 어휘를 중요시하며 주로 언어의 습득 이론을 적용한다. 이 교수법은 제2언어 혹은 외국어 능력을 발달시키는 방법으로 습득(acquisition)과 학습(learning)을 구별한다.

언어를 습득하는 것은 자연스런 의사소통 상황에서 제2언어를 사용하여 능력을 키우는 것이고, 아이들은 모국어나 제2언어를 ‘습득’ 하는 것이고 성인들도 어린이들만큼은 아니지만 언어를 습득할 수 있다. 다시 말해 언어습득은 언어 능력을 얻는 가장 중요한 수단이 된다. 반면에 언어를 학습하는 것은 언어에 대한 규칙을 알고 문법에 대한 의식적인 지식을 갖는 것이다. 학습은 언어를 발달시키는데 습득만큼 중요하지 않다. 단지 언어학습

의 역할은 감독자(Monitor)로 불리는 편집자(editor)로서 사용된다.

의사소통능력 향상을 위한 습득이 일어나기 위해서는 학습자가 목표어로 전달된 메시지를 이해할 수 있어야 한다. 라디오나 텔레비전에서 나오는 낯선 언어는 이해능력을 넘어선 언어들로 언어 습득에 크게 도움을 주지 못한다. Krashen(1985)의 입력가설(Input Hypothesis)에 의하면 목표어로 전달되는 메시지는 이해가능한 입력(comprehensible input)이어야 하며, 학습자가 자신의 현재 능력보다 약간의 상위적 구조를 포함하는 입력 언어를 이해하는 수준이어야 한다. 다시 말해 학습자의 현 수준을 'i' 라고 한다면 새롭게 이해할 수 있는 입력은 'i+1' 이 되어 학습자에게 노출되는 언어는 그들이 대부분 이해할 수 있는 언어 능력보다 한 단계 높은 수준이어야 하는 것이다. 그러나 입력이 i+2로 이해 수준이 너무 높을 경우는 좌절을 느끼고, 반대로 i+0 일 경우는 도전할 가치가 떨어져 흥미를 잃게 된다.

학습자의 언어 습득을 성공적으로 이끄는 또 다른 조건은 학습자가 항상 이해가능한 입력을 사용할 수 있도록 입력에 개방되어야 한다. 연구에 따르면 정의적 여과기(low affective filter)가 낮아야 하는데, 이를 이끄는 요소들은 화자에 대한 긍정적인 생각, 불안감이 낮은 상황에서의 언어 습득, 그리고 적어도 어느 정도 학습자들이 갖는 자신감들이다. 유창한 제2 언어 구두 능력을 갖기 위해서는 학습이 되도록 가르치는 것이 아니라 입력을 통하여 충분히 습득되었을 때 발현될 수 있다. 따라서 학습자들은 몇 시간에서 몇 달까지 침묵 시기(silent period)를 거친 후 유창한 언어 실력을 갖추게 된다.

2) Swain의 출력 가설(Output Hypothesis)

앞서 밝힌 바와 같이 Krashen의 이해가능한 입력의 중요성은 많은 공감대를 형성하였다. 그러나 형태(form)에 접근하는 과정에 대한 주장에 있어

서는 비난을 피하지 못하고 있다. Krashen은 대부분의 발표(1980, 1985)에서 이해(comprehension)을 통해 형태(form)에 접근하는 과정은 의식 수준(conscious level)에서 일어나지 않는다고 하였다. 하지만 1983년 발표에서는 현재 수준을 바탕으로 한 형태와 어떤 입력이든 이해가 이루어진 형태와의 차이를 깨달았을 때는 L2 형태를 접근할 수 있다고 주장하여 일관되지 못한 태도를 보여 비난을 받았다(Pica, 1994).

이와 달리 Swain은 캐나다 몰입 프로그램 연구를 통해 의미 이해를 통한 언어 습득의 한계점을 깨닫고, 의사소통 능력 향상을 위해 언어를 표현할 기회를 확대하여 ‘이해가능한 입력’ 과 더불어 ‘이해가능한 출력(comprehensible output)의 중요성을 강조하고 있다. 이해가능한 출력이란 학습자가 자신의 의사 전달 시 정확하고 일관성 있고 또 적절하게 전달 되도록 강요받는 것을 의미한다(Swain, 1985, p.249). 이후 Swain은 이해가능한 출력의 개념에 대해 좀더 분명히 정의를 내렸다.

...output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended, nondeterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production, Output, thus, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology...

(Swain, 1995, p128)

다시 말해서, 발화에 대한 이해는 형태(morphology)나 통사(syntax)를 인지하지 않아도 이루어질 수 있지만, 학습자가 발화를 직접 행할 때는 의미 전달을 위해 구체적인 형태나 통사에 대한 인지가 필요하다는 것이다.

Swain은 제2언어 학습에서 출력의 역할에 대해 세 가지로 제안한다. 첫째, 출력은 알아차림(noticing)을 촉진한다. 하나의 형태가 습득되기 위해

서는 입력상의 형태를 알아차려야 한다. 이러한 알아차림은 많은 입력에 빈번하게 노출되거나 형태의 두드러진 특성을 통해서 이루어진다(Gass, 1988). 혹은 목표어와 학습자들의 중간언어(interlanguage) 간의 차이를 통해 이루어질 수 있다(Schmidt & Frota, 1986). 또한 학습자는 목표어로 정확하게 말하고 싶은 것을 말할 수 없을 때, Doughty와 William의 말처럼 자신의 중간언어가 가진 ‘구멍(hole)’을 알아차리기도 한다. 둘째, 학습자는 출력을 통해 언어 학습 과정에서 자신의 가설을 형성하고 그 가설을 검증한다. 학습자는 출력 후 외부에서 들어온 피드백(external feedback)을 통해 얻은 정보를 이용하여 자신의 중간언어 체계에서 세워진 가설을 검증하고, 정보가 유효할 경우 자신의 중간언어를 수정해서 다시 출력 시도를 한다(Swain, 1993). 마지막으로 출력은 초언어적 기능(metalinguistic function)을 수행한다. 학습자는 목표어를 사용하여 자신이나 상대방이 표현한 언어 사용(language use)에 대해 되짚어본다. 구체적으로 초언어적 용어를 사용하지는 않더라도 자신들이 사용한 목표어, 다시 말해 목표어에 대해 갖고 있는 가설을 검증하기 위해 목표어를 사용한다.

3) 내용 중심 언어 교수 (Content-based Language Teaching)

‘내용(content)’이란 제2언어 혹은 외국어를 가르치는 목적으로 교과목(subject matter)을 사용하는 것을 뜻한다. 교과목은 학생들이 학교에서 현재 배우고 있는 것으로써 학생들의 흥미나 필요를 기초로 하는 주제로 구성되어있다. 이러한 접근은 ‘특별목적을 위한 영어(ESP:English for Specific Purposes)’가 직업 상 필요한 것을 교수요목과 교재를 개발하여 배우는 것처럼, ‘내용중심 제2언어 교수(Content-based second language instruction)’는 주로 학생들이 학교에서 학습할 학문적 과제를 준비하는 ‘학문목적을 위한 영어(EAP:English for Academic

Purposes)'를 의미한다(Snow, 2001).

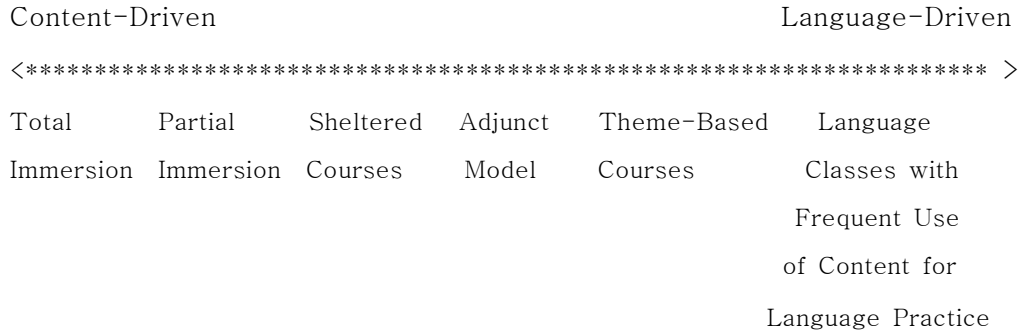
Krashen은 자신의 이론에서 언어 습득은 ‘이해가능한 입력’으로 인해 일어나며, 교과목 학습을 이해 가능한 입력으로 보고 형식이나 방법이 아닌 내용에 중심을 둔 내용중심 교수법을 제안하고 있다(Krashen, 1985, p62). 또한 Swain(1985)은 의사소통 능력 향상을 위해 ‘이해 가능한 입력’과 더불어 ‘이해 가능한 출력’을 강조한다. 다시 말해 학습자들은 말하기와 쓰기와 같은 표현 언어 능력에 명시적 주의(explicit attention)를 두어 정확하고 일관되게 그리고 적절하게 메시지 전달을 할 수 있도록 강요(pushed)되어야 한다. 내용중심 교수는 학생들이 내용과 언어 모두를 적절한 언어로 표현해야 하기 때문에 이러한 강요를 제공할 수 있다(Snow, 2001).

(1) 내용중심 교수법(Content-based Instruction)의 모형

내용중심 교수법은 언어와 내용 중 어느 것에 더 강조를 두느냐에 따라 아래 그림에서처럼 완전몰입(Total Immersion), 부분몰입(Partial Immersion), 내용보호 과정(Sheltered courses), 병존 모형(Adjunct model), 주제중심 과정(Theme-based courses) 그리고 언어연습을 위한 내용을 빈번히 사용하는 언어 수업(Language classes with frequent use of content for language practice)으로 분류될 수 있다. Snow(2001)는 내용과 언어의 비중에 따라 아래 그림1과 같이 나타내어 각각의 특징들을 설명한다.

<그림 -1>

내용 중심 교수법의 모형의 분류



위 그림1에서처럼 완전 몰입과 부분 몰입은 가장 크게 내용에 중점을 둔 내용중심 접근법으로써 교육과정 맥락에서 진행된다. 몰입수업에 대한 역사적 배경과 특징 그 효과에 대해서는 다음 장에서 자세히 다루어진다.

몰입 수업 다음으로 내용에 중점을 두고 있는 내용보호 과정 (Sheltered courses)은 중등 및 대학에서 다양한 방식으로 흔히 사용된다. ‘내용보호’란 말 그대로 내용 교수 시 원어민 학생들과 외국어 학생들을 분리하는 것을 말한다. 본래 내용보호 프로그램은 1982년 캐나다의 오타와 대학에서 전통적인 대학 외국어 수업에 대한 대안으로 실행되었다. 캐나다는 영어와 불어 두 개의 공용어를 인정하는 나라이기 때문에 영어 사용 학생들과 불어 사용 학생들이 혼재한다. 이에 오타와 대학은 전통적인 외국어 수업대신 외국어로 진행되는 심리학 개론과 같은 내용과정을 선택하게 하였다. 다시 말해서 영어원어민 학생들은 불어로 진행하는 심리학개론 강의를, 불어원어민 학생들은 영어로 진행하는 심리학개론 강의를 선택하는 것이다. 각 반의 학생들은 제2언어로 본격적인 전공 강의를 받기 전에, 약 15분간 ESL(English as a Second Language)/FSL(French as a Second Language) 수업을 받는데, 이 짧은 시간동안 전공과 관련한 주요 용어나 교수에게 정중하게 재설명을 요구하는 방법 따위 등의 유용한 표현

들을 배우게 된다. 그리고 나서 나머지 시간동안 본격적인 제2언어로 전공 수업이 이루어진다.

내용보호 과정에 비해 비교적 언어에 좀더 비중을 두는 병존 모형 (Adjunct Model)은 학생들이 언어 수업과 과목 수업을 동시에 등록하여 언어 능력과 내용 숙달을 함께 추구하는 것이다. 따라서 언어교사와 과목 교사가 각각 존재하고, 그 교사들은 수업 목표 및 과제에 대해 조정해야 한다. 과목 수업은 목표 언어를 매개로 내용을 진행하고, 언어 수업은 과목 수업의 내용을 언어 수업 활동의 중심으로 이루어진다.

미국 초등학교에서 널리 시행된 주제 교과과정 (Theme-based Model)은 선택한 주제 내용에 맞추어 언어 학습 활동을 진행한다. 이 모형은 영어권으로 대학 입학의 목적으로 하는 비영어권 학생들이 있는 대학의 어학원에서 널리 쓰였다. 다양한 국제 학생들의 ‘학문적 목적을 위한 영어 (EAP: English for Academic Purposes)’를 향상시킬 수 있는 주제를 선택하여 진행한다. 예를 들어, 광고학을 목표로 할 때는 학생들에게 마케팅 조사를 계획하고 진행하며, 조사 결과를 나타내는 그래프를 구성하고, 소비자 태도를 비교 대조하는 학문적 목적을 위한 영어 (EAP) 활동에 관여시키는 것이다.

지금까지 살펴본 내용 보호 과정, 병존 모형, 그리고 주제 중심 모형 이외에도 언어 수업시간을 통해 빈번하게 내용을 사용하는 경우를 들 수 있다. 그러나 이것은 언어 수업 중에 언어 연습을 목적으로 교과목 내용을 사용하는 것으로 그 목적이 내용보다는 언어에 치우쳐있게 된다.

4) 몰입 교육 (Immersion Education)

(1) 역사와 배경

캐나다는 영국의 식민지였고 미국 독립 혁명 이후 왕당파의 대량 유입 등으로 영국계의 정치 및 경제적 우위가 확립되어 왔다. 따라서 1962년

이전의 캐나다 이민정책은 영국계 혹은 이것과 언어 문화적 차이가 적은 서,북 유럽계를 ‘바람직한 이민’으로 우대해왔다. 그러나 영국계 집단 못지않은 프랑스계의 존재가 무시될 수 없었고, 퀘벡의 프랑스계 국민들은 캐나다의 “흰 흑인”으로 멸시되는 사실에 강력한 이의를 제기하게 되었다. 이는 캐나다를 분리주의로 이끌어갔고 국내외적으로 민주적 개혁을 단행하던 자유당 정권에게 분열의 위기로 받아들여졌다.

이러한 불만의 근거를 제거하기 위해 ‘2언어 2문화주의왕립위위원회(The Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism)’를 발족시켰다. 이어 1969년 ‘공용어법(Official Language Act)’이 제정되어 연방정부에 프랑스계의 등용 및 연방 정부 직원의 이중 언어화가 개시되었다. 또한 공식어위원장(Commissioner of Official Languages)를 임명하여 몰입 프로그램의 평가와 결과에 대한 정보를 파악시키기 위한 기금을 제공하였다.

1960년대 캐나다 퀘벡 주의 영어 사용 인구들에게 경제적 성장을 피하기 위해 불어 실력이 필요하다는 사실이 명백해지고 있었다. 불어는 영어와 함께 공용어로 사용되고 있었지만 불어 실력을 갖춘 영어 사용자는 극히 드물었다. 캐나다에서 실시되는 기존 FSL 프로그램에서 불어를 가르치기는 했지만 학습량은 부족하여 능숙하게 불어로 의사소통할 수 있는 사람이 적었다. 이에 St. Lambert의 학부모 단체에서는 학교 위원회에 건의하게 되었고, McGill University의 이중언어 학자들에게 의뢰하여 몰입프로그램을 실행하게 되었다. 이를 시작으로 타 지역으로 전파되어 다양한 형태로 발전되어갔다.

현재 3만 명 학령인구 중 약 7%가 몰입 프로그램에 등록되어있다. 캐나다에만 약 1천여 개에 이르는 몰입교육에 대한 연구가 이루어졌고, 새롭게 시도되는 몰입 프로그램은 각각 다른 연구 결과를 보여주었다. 이는 다음과 같은 지속적인 학부모들과 교육자들의 관심으로 비롯된 것들이었다.

첫째, 학생들은 불어를 언어로써가 아니라 교수 매개체로 배우는가?

둘째, 교육과정 내용 숙달이 학습 중인 제2외국어로 가능한가?

셋째, 모국어가 이러한 환경에서 유지 혹은 발달이 될 수 있는가?

이러한 의문점들은 지속적인 조사와 평가로 이어졌으며 불어 능력으로 인한 경제적, 정치적, 사회적 가치의 잠재성이 인식되면서 7·80년대까지 몰입 프로그램이 성공할 수 있었다.

(2) 정의 및 특징

몰입 교육이란 내용중심 언어 학습의 한 방법으로써, 모국어로 진행하던 정규 교육과정 수업들을 제2언어나 외국어로 가르치고 배우는 것을 말한다. 몰입 교육은 외국어 학습을 모국어로 습득하는 방식으로 학습하게 하는 것을 강조한다. 학생들로 하여금 의미 있고 흥미 있는 의사소통에 대한 욕구를 창출해내는데 주안점을 두고 있고(Terrell, 1981), 외국어 학습은 학교교과목으로 수업 과정에서 부수적으로 이루어지게 된다. 이 점에서 몰입교육은 외국어 학습을 의식적인 문법학습에 치중하는 전통적인 외국어 교수법과 대비된다(박 준언, 1998). 또한 가설검증(hypothesis testing) 과정과 창조적 구조화(creative construction) 과정을 거치는 모국어 습득이 몰입 교육의 외국어학습에서도 적용된다. 그리고 학생들에게 일상적인 의사소통에 외국어를 사용하게 함으로써, 학생들은 마치 모국어를 습득하는 방식으로 외국어를 습득하도록 유도한다.

몰입 교육은 캐나다에서 처음 실시된 이래 다양한 형태로 변화되어 각 국에서 시행되고 있다. 캐나다 국내에 있는 다양한 프랑스어 몰입 프로그램 뿐 아니라 외국어 실력 향상을 위해 외국어를 교수 매개체로 할 경우가 있다. 헝가리의 영어 몰입 프로그램이나 호주에서 시행되고 있는 프랑스어,

일본어, 중국어, 인도네시아어 몰입 프로그램, 그리고 미국의 한국어, 러시아어, 일본어 몰입 프로그램들이 그러한 예들이다.

캐나다의 프랑스어 몰입 교육은 캐나다 대다수를 차지하는 중, 상류층의 영어 사용자가 자신들의 제1언어를 유지하면서, 경제, 정치, 사회적인 이득을 위해서 제2언어를 발달시킬 수 있도록 추진하면서 더욱 확대되었다. 이러한 예는 핀란드의 스웨덴어 몰입 프로그램에서도 찾아볼 수 있다. 또한 몰입 교육은 지역 사회 차원이나 사라져가는 소수 언어를 유지하기 위해서도 이루어진다. 스페인의 카탈로니아어나 바스크 몰입 프로그램이 전자에 속하고, 캐나다의 우크라이나어 몰입과 크리어 몰입, 뉴질랜드의 마오리 몰입, 미국의 하와이어 몰입이 후자에 속한다.

마지막으로 식민지 지배국의 언어가 존속하여 제2외국어로 사용되어 후일에 의사소통의 목적이거나 사회·경제적 목적으로 몰입 교육을 실시하는 경우이다. 싱가포르를 다수민족 도시국가로서 영어가 국내에서 국제 혼성 공용어로 사용되어 이미 도시지역 엘리트 대다수에게 사용되고 있다. 홍콩의 경우도 싱가포르처럼 국제적으로 영어가 중요한 역할을 차지하여 중국어와 영어 이중 언어국이 되어 싱가포르와 홍콩에서는 오래전부터 정부차원에서 몰입 프로그램을 실시하고 있다.

위와 같이 몰입 교육이 각 지역의 환경에 맞춰 여러 가지 변형된 모습을 갖추었지만, 몰입 교육이 갖는 일반적인 특징들은 다음과 같다(Swain & Johnson, 1997).

첫째, 외국어가 교수 매체이다.

둘째, 앞서 정의한 것처럼 몰입 교육과정은 모국어 교육과정에 상응한다.

셋째, 모국어에 대한 외적 지원이 존재한다.

넷째, 몰입 교육의 목적은 모국어에 대한 대체 언어 향상이 아니라, 또 하나의 언어를 배우는 것이다.

다섯째, 외국어 노출은 교실에 한정된다.

여섯째, 입학 시 학생들의 외국어 수준이 비슷하다.

일곱 번째, 교사는 모국어와 외국어가 가능하다.

여덟 번째, 교실 문화는 모국어 사회의 문화이다.

(3) 종류

몰입 프로그램은 비록 캐나다에서 시작되었지만, 캐나다의 각 지역에서 뿐만 아니라 미국과 호주 등 각 나라에 적용되면서 여러 가지 다양한 형태를 취하고 있다. 신경아(1997)는 일반적인 몰입 수업 유형을 토대로 실시 시기와 범위 그리고 언어의 수에 따라 표1과 같이 정리하였다.

몰입 프로그램은 적용하는 시기에 따라 초기몰입(Early Immersion), 중기몰입(Mid-Immersion), 후기몰입(Late Immersion) 그리고 후기 후기몰입(Late, late immersion)으로 나뉠 수 있다. 초기 몰입은 유치원이나 초등학교 때 시작하고, 중기 몰입은 초등학교 4,5학년 쯤 실시된다. 후기 몰입은 주로 중등학교에서 실시될 경우를 말한다. 그리고 후기 후기 몰입은 가끔 내용보호과정으로 불리는 것으로 보통 몰입 수업처럼 대학 과정에서 원어민에게서 필수 전공 학과목과 언어 능력을 함께 익히는 것이다. 그러나 일반적인 몰입수업이 학교생활 중 최소 3분의 1 이상 영어에 노출되는 것에 비해 일주일에 3시간 정도로 짧다. 이것은 대학에 진학한 학생들은 이미 충분한 이해 능력(receptive skills)을 지녔기 때문에 가능하다 (Burger, Wesche, & Migneron, 1997).

캐나다에서 출발한 몰입 프로그램은 초기에 제2언어로만 수업을 진행하여 전체 몰입으로 시작하여 학년이 올라가면서 제1언어와 제2언어를 5대 50으로 비율을 맞춰가는 부분 몰입 형태 과정을 밟는다. 우리나라 영훈 초등학교의 경우는 1학년부턴 수업 구성원이 절반씩 번갈아가며 원어민 수업과 한국인 수업을 듣기 때문에 초기 부분 몰입이라고 할 수 있다. 부분 몰

입은 제2언어만을 학습함으로써 제1언어 습득이 지체될 것을 우려하는 학부모들을 안심시키기 위해 진행된다. 프로그램 적용의 실제에 있어서도 교장을 비롯한 행정가들은 부분 몰입 프로그램이 시간과 비용 면에서 가장 효율적이면서도 학교의 교직원 및 행정체계의 혼란을 최소화하는 방법으로 보았다(신 경아, 1997).

보통 한국이나 일본과 같은 몰입 실시 환경은 한 교실에서 하나의 민족이 같은 모국어 사용자로서 외국어를 배우게 되는 일방 몰입(One-way Immersion)의 형태를 가진다. 반면에 미국과 같이 여러 소수 민족이 모여 있는 곳에서는 한 학교 한 교실에서 모국어를 사용하는 언어 집단과 소수 민족의 언어 집단이 공존할 수 있다. 예를 들어 미국 버지니아 주의 알링톤 시에 있는 프란시스 스코트 키 초등학교(Francis Scott Key Elementary School in Arlington, Virginia)는 스페인어나 영어 사용자 학생들이 함께 참여하는 쌍방 몰입(Two-way Immersion)을 실시하고 있다. 쌍방 몰입과 일방 몰입의 또 다른 차이점은 일방 몰입에서 교사가 교실 환경에서 언어적 유창성을 가진 유일한 모델이지만, 쌍방 몰입은 같은 반 학우가 언어 자원(language resource)의 제공자이자 모델 역할을 할 수 있다(Rhodes, Christian, & Barfield, 1997).

< 표 - 1 >

몰입 프로그램의 종류

실시 시기	초기 몰입 (Early Immersion)	유치원이나 초등 1년부터
	중기 몰입 (Mid-Immersion)	초등 4-5학년부터
	후기 몰입 (Late Immersion)	초등6년 혹은 중등부터
	후기 후기 몰입 (Late,late Immersion)	대학 과정에서
실시 범위	전체 몰입 (Total Immersion)	처음에 모든 과목을 제2언어로 수업을 하다가 중반기쯤 제1언어로 국어와 타 교과를 가르치고 점차 제1언어로 수업하는 비율을 높여 모국어 대 외국어 수업을 절반씩 실시
	부분 몰입 (Partial Immersion)	실시 초기부터 졸업까지 제1언어와 제2언어의 비율을 균등히 하는 것
제2언어 의 수	일방 몰입 (One-way Immersion)	1개의 동질적 언어 집단이 참여
	쌍방 몰입 (Two-way Immersion)	2개의 언어 집단이 참여

(4) 몰입 교육의 효과

캐나다에서뿐 아니라 각종 국가에서 다양하게 시도되는 몰입 교육은 여러 가지 연구 결과를 낳았고 현재도 진행 중이다. 그러나 무엇보다도 몰입 교육에 대해 공통적으로 제기되는 의문점은 몰입 교육에 대한 효과일 것이다. 구체적으로는 과연 몰입 프로그램이 학생들의 외국어 발달에 긍정적인 영향을 미치는가, 그리고 외국어로만 진행되는 수업 때문에 저학년일 경우 모국어 실력이 뒤쳐지는 않을까, 그리고 교과목 학습 성취도조차도 비 몰입 학생들에 비해 떨어지는 것이 아닌가 하는 것들이다.

① 외국어 발달에 대한 효과

일반적으로 몰입 프로그램 학생들은 외국어 표현능력에 있어서는 원어민 수준에 미치지 못하나 이해 능력에 있어서는 거의 원어민 수준에 이르는 것으로 밝혀지고 있다(Lambert & Tucker, 1972). 이들 학생들은 비록, 음운, 어휘, 문법적인 면에서 종종 오류를 범하지만 자신들의 의사를 효과적으로 표현하는 것으로 나타났다. 몰입 프로그램 학생들이 어떠한 외국어 체계를 형성하고 있는지는 종합적인 연구가 부족하지만 대체적으로 두 가지 특징이 있는 것으로 알려져 있다. 첫째, 학생들의 외국어 체계가 원어민들의 언어체계에 비해 상대적으로 단순하고 언어적 중복성(redundancy)이 결여되어 있고, 둘째, 이들의 외국어 사용이 문법적인 측면에서는 오류가 없다하더라도 원어민의 관점에서 볼 때 부자연스러운 면들이 발견된다는 점이다.

몰입 교육 종류들 간의 외국어 성취도에 관한 비교 연구들의 분석 결과 다음의 두 가지 점들이 확인되었다. 첫째, 조기 전체 몰입 프로그램 학생들이 조기 부분 몰입 학생들에 비해 높은 수준의 외국어 사용능력을 보이며, 둘째, 조기 몰입 학생들이 후기 몰입 학생들에 비해 높은 수준의 외국어 사용능력을 보인다는 점이다(Genesee, 1987). 즉, 학생들이 외국어에 일찍 접할수록 보다 높은 수준의 외국어 유창도를 보인다는 점이 밝혀졌다. 그러나 중요한 점은 단순히 외국어에 대한 접촉의 양이 아니라 접촉의 강도가 외국어 습득의 효율을 결정한다는 것이 외국어 발달에 대한 공통된 연구 결과라는 것이다(박 준언, 1998).

② 모국어 발달에 대한 효과

조기 전체 몰입 프로그램의 경우 많은 연구들이 프로그램의 초기단계인 초등학교 1, 2학년 학생들의 모국어 능력 중, 독해, 철자, 문자, 어휘 등

읽고 쓰는 능력이 비 몰입 학생들에 비해 상당히 뒤쳐지는 것으로 밝혔다. 이는 조기 전체 몰입 프로그램의 특성상 이들 학년의 학생들이 1, 2학년에 모국어에 의한 수업을 전혀 받지 않는데서 오는 당연한 결과일 것이다. 그러나 청해, 구두 발화, 구두어휘 사용 등에서 몰입 프로그램의 학생들이 비 몰입 프로그램의 학생들에 비해 뒤쳐진다는 연구결과는 없다. 오히려 몰입 프로그램 학생들이 비 몰입 프로그램 학생들에 비해 대인 상호간의 의사소통에 관한 평가에서 우수한 면을 보이는 것으로 나타났다. 그리고 저학년 때 부족한 것으로 여겨지는 읽고 쓰는 능력 또한 모국어가 도입되는 3, 4학년에 이르러 모국어를 접하게 되면서 비 몰입 프로그램 학생들과 차이가 없어지는 것으로 나타났다(Genesee, Tucker, & Lambert, 1975).

한편 조기 부분 몰입 프로그램이나 후기 몰입일 경우 학생들의 모국어 능력이 조기 몰입 프로그램의 학생들에 비해 우수하다는 증거가 없다는 것이 일반적인 연구결과이다(Lapkin, 1982). 즉 조기 전체 몰입 프로그램에 비해 모국어가 수업에서 차지하는 비중이 높음에도 불구하고 학생들의 모국어 능력은 이들에 비해 크게 차이가 없는 것으로 나타났다.

③ 학습 성취도에 대한 효과

우리나라에서 몰입 프로그램을 본격적으로 시도할 경우 가장 크게 염려되는 점은 아마도 학습 성취도에 대한 부분일 것이다. 특히 중등 과정부터 입시에 필요한 내신 성적을 중요시하기 때문에 영어는 영어대로, 교과목은 교과목대로 부족해질 수 있을 거라는 염려가 생기는 것이다. 캐나다에서 몰입 프로그램이 처음 도입되었을 때 또한 상당한 우려가 있었다. 이는 언어습득 아동들이 단일 언어 습득 아동들에 비해 인지적, 언어적 결손을 경험한다는 기존의 이중 언어습득 결과들에 기인한 것이었다(박 준언, 1995). 그러나 이들 연구들 대부분이 예전 이민자들을 대상으로 하는 언어프로그램으로 이민자들의 모국어 대신 영어로 대체시키는 감산적 이중언

어사용(subtractive bilingualism)의 특성을 지녔었다. 하지만 몰입 프로그램은 가산적 이중언어사용(additive bilingualism)을 특성으로 하기 때문에 캐나다 몰입 프로그램 도입 초기 때 가졌던 우려는 극복될 수 있다(Cummins,1981).

가산적 이중언어사용 환경에서는 두 언어 발달상의 결손 없이 양 언어를 원어민 수준으로 습득한다. 박준언(1998)의 인용에 의하면, Cummins(1979)는 이중언어사용의 언어적, 인지적 발달에 관한 이와 같은 상반된 연구결과들을 언어능력 기준점 가설(language proficiency threshold hypothesis)의 개념을 가지고 설명하였다. 언어습득과정에 있어 하위 기준점, 상위 기준점의 두 가지 기준점이 존재하는데 학습자가 이중 하위 기준점에 도달하지 못하면 언어발달과 인지발달에 부정적 결과를 초래하게 된다. 언어습득이 상위기준점과 하위 기준점 사이에 있을 경우 긍정적이지도 부정적이지도 않은 결과를 초래한다. 한편 언어습득이 상위 기준점을 초과하면 언어발달과 인지발달에 긍정적인 결과를 초래하게 된다는 것이다. 이러한 관점에서 캐나다의 몰입 프로그램은 가산적 이중언어 사용의 환경에서 학습 아동들이 언어습득의 상위 기준점을 초과하여 양 언어를 원어민 수준으로 습득하게 된다는 것이다. 아래 그림2는 Cummins의 언어 능력 기준점 가설을 그림으로 나타낸 것이다(박 준언, 1998).

< 그림 - 2 >

기준점 가설(The Threshold Hypothesis)

	이중언어 형태	인지적 효과
	1. 가산적 이중언어사용 두 언어 모두 상위 수준	긍정적
상위 기준점 ↑	2. 한쪽 언어 우위의 이중언어 한 언어만 원어민 수준	긍정적이거나 부정적
	하위 기준점 ↑	
	3. 감산적 이중언어사용 두 언어 모두 하위수준	부정적

이 이론은 그동안 시행되어온 몰입 프로그램의 운영결과가 뒷받침하고 있다. Lapkin(1982)과 Genesee(1978)의 연구에서 나온 수학, 과학, 지리, 역사, 물리, 화학 과목의 각종 학업성취도 평가 결과에서 몰입 프로그램 학생들이 학업성취도 면에서 긍정적인 결과를 보였다. Cummins(1981)는 이러한 결과를 공통 기저 능력(common underlying proficiency) 또는 언어적 상호의존성 원리(linguistic interdependence principle)로도 설명하고 있다. 즉, 학생들이 일정 수준의 언어능력 기준점을 통과하면 양 언어 상호간에 긍정적인 의존 현상을 촉발하여 양 언어 어느 언어로 교과목을 학습을 하든 학업성취도에 있어서 단일 언어로 학습하는 것에 비해 결손이 발생하지 않는다는 것이다. 이와 같은 긍정적 결과들은 캐나다의 경우뿐 아니라, 우리나라처럼 영어를 외국어로 배우는 일본의 가토초등학교의 몰입학급에서도 입증되고 있다(Bostwick, 1998).

2. 우리나라의 영어 교육

1) 우리나라 영어 교육의 형태

현재 우리나라 교육부에서 지정된 교과 과정에서 지정한 영어 과목 시간은 초등학교의 경우 현재 3학년부터 주당 2시간, 중등과정에서는 국민 공통 기본 교육과정으로 7학년부터 10학년까지 주당 3-5시간씩 배정되어 있으며 11, 12학년에는 학교 재량에 따라 심화 선택 과목으로 진행된다. 이는 교육부에서 전북대 전병만 교수팀에게 의뢰하여 펴낸 ‘초, 중등 영어 교육 현황 분석(전병만, 2006)’에 따르면, 중. 고교는 다른 국가들과 큰 차이가 없으나, 초등학교는 수업시수가 절반 수준에 그친다. 조사 대상국 중 하나인 중국이 1-2학년은 연간 75-105시간, 3-6학년은 105시간에 달하는 반면에, 우리나라 초등 3-4학년 영어 교육 시간은 연간 34시간, 5-6학년은 68시간에 그친다. 또한 조사대상국 중 대부분이 1학년 때부터 영어를 정규과목으로 접하고 있어 1학년 영어 과목 도입이 곧 실시될 우리나라에서 의미하는 바가 크다.

이밖에 공식적인 기본 영어 교과 과정 외에 학교의 정책이나 계획에 따라 조금씩 영어 환경이 다르다. 초등학교에서 방과 후 특기 적성시간에 원어민과 함께 영어를 배우는 학교가 증가하고 있고, 이러한 여건이 조성될 수 없는 농촌 지방에서는 국제결혼을 통해 한국에 거주하게 된 필리핀 여성들을 강사로 고용하는 경우도 있다. 이 경우는 필리핀이 영어 공식어 국가이고, 필리핀에서 고등교육을 받은 것을 강사의 자격 조건으로 본 경우이다. 또한 경기도 광주시 어느 초등학교에서는 2003년 1학년 영어교육을 이미 시작하였고, 원어민 영어수업을 한국인 교사가 참여하여 학생들의 이해를 돕는다. 점심시간에는 그날의 수준별 영어 표현을 익히도록 하고, 여러 가지 영어에 대한 아이들의 흥미를 유도하는 프로그램을 개발하는 등

여러 가지 영어 교육을 위해 노력하였다. 그 결과, 심각한 이농 현상으로 인한 학생 수 감소 문제를 어느 정도 해결할 수 있었다. 이뿐만 아니라, 많은 학교에서 교내에 ‘영어지대(English Zone)’를 조성하여 학생들이 더 많은 영어에 노출될 수 있도록 각종 노력을 하고 있다. 지역에 따라서는 더욱 구체적으로 서울 일부 지역의 몇몇 학교와 부산교육청 등에서 초등영어 교육 활성화를 위해 과학과 수학시간을 영어 몰입수업으로 진행하기 위한 프로그램 개발을 발표하는 등 부분 몰입 실시를 계획하고 있다. 초등학교의 몰입 교육은 이미 한 사립학교에서 실시하고 있는 교육 형태이다. 영훈 초등학교의 경우, 초기에 저학년에서 몰입 교육을 적용하기 시작하여 점차 고학년으로 확대해 나갔고, 지금은 모든 학년이 국어를 제외한 나머지 과목을 원어민 교사와 한국인 교사에게 번갈아 가며 수업을 듣는다. 원어민 교사는 영어 언어법(English Language Art)을 비롯하여 수학, 과학 등을 외국의 초등학교 과정처럼 주제 중심의 통합교육 방식으로 가르친다.

중등학교의 경우, 입시에 가까워지는 연령이며 이에 따른 공립과 사립학교 간의 운영 차이가 생기면서 영어 교육 환경 또한 약간씩 다른 모습을 취하고 있다. 중학교 교육은 현재 의무 교육으로써, 교육부에서 지정한 교과과정에 따라 학교마다 비교적 유사한 형태를 취한다. 그러나 국공립 인문계 고등학교의 경우 국민공통 기본교육 기간에 해당하는 1학년에서 주당 8단위의 영어 수업을 받은 후, 2학년부터 선택중심 수준별 교육과정으로 영어 I, II를 비롯하여 영어독해, 영어회화 등 기타 심화과목들을 선택할 수 있다. 이밖에도 재량활동과 학교 운영 방식에 따라 다양한 영어 교육이 이루어지고 있다.

지난 91년부터 일반적인 인문계 고등학교보다 외국어 교육을 특성화한 학교들이 생겨났다. 이것은 서울, 경기, 부산을 중심으로 총 30여 개에 이르는 외국어 고등학교들로서, 외국어 영재를 양성한다는 취지를 갖고 있다. 특수목적 고등학교로 분류되는 외국어 고등학교는 외관상으로 봤을 때, 모

집 정원과 기본공통과목 이수 의무는 일반 인문계 고등학교와 같다. 아래 표5는 올해 각 외국어 고등학교들의 모집정원이다.

< 표 - 2 >

2007학년도 서울·경기 지역외고 모집현황

지역	학교	모집정원	특별전형	일반전형
서울	대원외고	420	175	245
	대일외고	420	182	238
	명덕외고	420	140	280
	서울외고	350	100	250
	이화외고	210	71	139
	한영외고	350	168	182
경기	고양외고	420	170	250
	과천외고	420	180	240
	김포외고	280	88	192
	동두천외고	240	96	144
	명지외고	320	150	170
	성남외고	240	120	120
	수원외고	240	96	144
	안양외고	400	238	162
	한국외대부속외고	350	210	140

출처: 김 남중.(2006, 9월 6일), 외국어고 입시 가이드. 중앙일보

외국어 고등학교에서 이루어지는 영어 교육은 일반적인 인문 고등학교의 그것과 다르다. 각 외국어 고등학교에서는 학교에서 개설된 전공 외국어 종류에 따라 기본적인 공통과목 이수 시간 외에 재량시간으로 외국어 교육 시수를 두어 보충하고, 이후 전공외국어와 선택외국어를 대해 각각 독해, 회화, 작문, 문법, 그리고 청해 등 심화 수업 시수를 각각 두어 외국어를

심도 있게 다루고 있다. 그러나 기타 과목에서까지 영어로 수업이 진행되는 것은 아니다. 단지 자립형 사립 고등학교인 민족사관 고등학교에서처럼 일부 외국어 고등학교에서는 처음부터 해외유학반을 마련하여 처음부터 국내 대학이 아닌 미국 유학을 목표로 하여 그에 필요한 SAT(Scholastic Aptitude Test, 미국학력인증시험)를 준비할 수 있도록 영작, 영문학, 미국사/세계사 등의 수업을 추가하고, AP(Advanced Placement 미국대학과목 선수 수업제도)에 해당되는 미적분학, 경제학, 생물학, 화학, 물리학 등은 정규 과목 시간을 통하여 이수하도록 하고 있다. 이러한 과정은 해외에 나가 수업할 수 있기 위한 준비 단계로 외국인 수업으로 진행된다. 이러한 해외유학반을 제외하고는 앞서 언급한대로, 대부분의 외국어 고등학교는 외국어교육에 중점을 두고 있어 영어 및 기타 외국어 수업 이외에 기타 과목에서까지 영어로 수업이 진행되고 있지는 않다. 단, 지난 2005년에 개교한 한국외국어대학교 부속 외국어 고등학교(용인외고)의 경우는 ‘글로벌 인재 어학 영재 키우기’라는 학교 목표에 따라 어학 영재 및 국제 관계 전문가 양성을 위해, 처음부터 유학을 목표로 하는 국제반을 구성하여 거의 모든 과목에서 몰입 프로그램을 진행하고 있다.

외국어 고등학교들은 외국어 인재 양성을 목적으로 내세우는 것과 달리 명문대 입학과 해외 유학으로 이어지는 지름길로 인식되면서 설립취지와 달리 입시 열풍을 가열하는 부작용을 낳고 있는 지적을 받고 있다. 외교 졸업생들의 대학 진학 현황을 봐도 졸업생 가운데 동일 계열로 진학하는 비율은 30% 정도 밖에 되지 않아 과학고 졸업생들의 70% 이상이 이공계 등 동일계열로 진학하는 것에 비하면 절반에도 미치지 못하고 것으로 드러났다. 또한 30개의 외교 중 69%가 서울과 경기, 부산에 몰려있는 반면, 울산, 광주, 충남, 강원지역에는 하나도 없어 지역 간 불균형을 초래하고 있다. 이를 해결하기 위한 정부의 움직임이 보이고 있다.

현재 우리나라에서 지정하고 있는 특수목적고는 공업, 농업, 수산, 해양,

과학, 외국어, 예술, 체육, 국제 등 9가지 계열로 분류되는데, 이중 마지막 계열인 국제계열 고등학교 또한 영어 교육에 많은 중점을 두고 있다. 현재로선 외국어 고등학교에 비해 숫자는 적지만, 국제 사회를 이끌어 갈 인재 양성을 위해 점점 증가하는 추세이다. 외국어 고등학교 대부분이 사립인 것과 달리 우리나라 최초의 국제고등학교인 부산 국제고등학교는 공립학교 이면서 인문사회 계열 영재를 키워내기 위한 특수목적 고등학교이다. 10년 이 채 안 되는 역사를 가지고 있으며 아직까지는 영어, 지리, 사회 과목 정도에서 부분 몰입을 실시하고 있으나 점차 그 규모를 확대할 예정이다. 그리고 사립법인으로선 2006년도에 개교한 청심국제고등학교가 국어와 국사를 제외한 나머지 과목에서 몰입 수업을 진행하고 있다. 또한 몇 년 안에 개교 예정인 서울국제고등학교와 제주 국제 고등학교 등 또한 몰입 프로그램으로 운영될 예정이다.

우리나라에서 비교적 오래 몰입 프로그램을 진행해온 학교는 바로 민족사관고등학교(이후 민사고)이다. 민사고는 대표적인 자립형 사립고로서 자립형 사립고의 특성상 정부의 보조금을 받지 않고 학교 스스로 교과과정을 운영하고 학생과 교사의 선발, 교육비 책정 등에 대해서도 정부의 간섭을 받지 않는다. 민사고는 몰입 교육을 처음으로 실시한 학교라는 의미를 가지면서, 영어 상용화정책이 처음으로 시도된 학교이다. 세계를 이끌어갈 세계적 국제인 양성을 위해 기본적으로 외국어 교육에 중점을 두었고, 이에 따라 국어, 국사, 윤리를 제외하고 모든 수업을 영어로 진행하고 있다. 국제뿐만 아니라 국내반에서도 이른바 몰입 프로그램을 적용하고 있는 것이다. 첫 졸업생들의 교육은 모두 무상으로 제공하였으나, 재단지원 기업의 경제적 어려움으로 현재 기부금 형태로 운영되고 있다. 소수 영재를 위주로 교육하기 때문에 신입생 정원은 보통 인문계 고등학교의 절반에 못 미치는 150명 정도이다. 교과과정은 10학년에 국민공통과목을 이수한 후, 자립형 사립고로서 일반선택과 심화선택을 통하여 나머지 학점을 이수하고

있으며, 교사의 재량에 따라 교사가 직접 제작한 교재나 원서를 교과 교재로 사용하고 있다.

그 밖에 교육법에서 지정하는 교육기관으로 거의 모든 과목에서 영어를 교수언어로 사용하는 곳은 바로 외국인 학교 혹은 국제학교가 있다. 국제학교는 기본적으로 국내에 거주하는 외국인 자녀들을 위해 개설된 곳이지만, 부분적으로 국내인 자녀들의 입학도 허용하고 있어 외국어고등학교나 국제중고등학교가 생기기 전까지 외국어 관심을 가지고 있는 학부모들의 관심대상이 되어왔다. 교육부가 2004년 집계한 결과 전국에 총 44곳의 외국인 학교가 있지만 화교들을 대상으로 한 국제 학교가 비교적 많은 편이다. 교수 매개 언어로 영어를 사용하는 국제 학교는 대부분 미국 국적을 가진 학생들이 입학하는 곳이다. 이곳은 어디까지나 모든 과목의 언어 매개체가 영어이기는 하지만, 모국어 환경을 토대로 이중언어 교육을 실시하는 몰입 교육과는 약간 괴리가 있다. 이들은 외국어를 모국어로 사용하는 학생들이 타국에서 자신의 언어로 교육을 받는 것에 불과하다. 따라서 국내인의 입장에서는 외국어로 교육을 받기는 하지만, 외국인 학생들을 위한 학교이기 때문에 그 교육 환경이 국내인들에게는 모국어 환경이 아닌 외국어 환경이 될 수밖에 없다. 더욱이 국제학교의 교과과정은 우리나라 교육 과정을 따르고 있지 않기 때문에 엄밀히 말해서 국제학교는 몰입 교육 형태라고 할 수 없다.

(2) 우리나라 영어 교육의 문제점

우리나라 영어교육은 제7차 교육과정의 목표에 따라 의사소통 능력 향상을 실현하기 위해서는 여러 가지 해결해야할 문제점들이 있다. 첫째, 학교 영어 수업시간이 부족하다. 현재 초등학교 정규 연간 영어 수업시간이 조사한 다른 23개 나라의 절반 정도(전병만, 2006)에 불과하고 그 시작도 1-2년 정도 느리다. 뿐만 아니라 초등교육의 특성에 따라 대부분 담임교

사들이 영어교육을 겸하고 있기 때문에, 그나마 학생들에게 노출되는 영어의 질적 문제까지 고려해야할 상황이다.

< 표 - 3 >

주요국 초등학교 주당 영어 수업 시간 수

한국	중국	대만	독일	프랑스	러시아
3-4년 1시간	1-2년 2-3시간	3-6년 2시간	3-4년 2시간	1-2년 1-2시간	2-4년 2시간
5-6년 2시간	3-6년 3시간			3-5년 1.5-2시간	

자료: 전병만, “초·중등 영어교육현황 분석” (교육인적자원부)

이병민(2003)은 능숙한 영어사용을 위해 최소 5,000-6,000시간가량 필요하다고 하였다. 그리고 노용택(2006)은 이호영의 주장을 인용하여 업무에 필요한 영어 수준에 도달하기 위해서는 적어도 2400시간 이상 전문적인 말하기, 쓰기 교육을 받아야 한다고 하였다. 제7차 교육과정의 초등 영어 교육에서 흥미와 관심 유지 위주의 의사소통 능력 향상을 지향하고 있지만, 학부모들은 부족한 수업량을 채우기 위해 사교육에 의존하려 한다.

둘째, 초중등 영어 교육을 통해 습득할 수 있는 어휘량이 부족하다. 미국인들이 의사소통을 하는데 사용하는 어휘 수는 대략 10,000단어 정도이다. 이에 비해 10년간 학교 영어를 통해 접하는 어휘 수는 총 3,000단어 내외로 절대적으로 부족하다.

< 표 - 4 >

초·중·고 학교 영어 수업 학습 어휘 수

학 년	초등학교					중학교				고등학교				계
	3	4	5	6	소계	1	2	3	소계	1	2	3	소계	
어 휘 수	80 - 120	80 - 120	90 - 130	90 - 130	450	200	250	350	800	450	600	700	1750	3000

자료: 교육인적자원부, 초등학교 교육과정 (교육부 고시 제 1997-15호)

셋째, 수업 중 교사의 영어 사용이 적다. 모국어 습득 시 부모를 통해 언어가 습득되듯이, 제2언어 습득 교실에서 교사의 외국어 사용은 주요 입력원이다. 그러나 현재 일반 초·중등학교에서 주당 1시간 이상 영어로 수업을 진행하는 비율은 17.6%로, 2002년 6월의 19.9%, 2003년 6월의 22.3%, 2004년 6월 19.9%에 비해 점점 줄어든 것으로 나타났다. 반대로 한국어로 수업을 진행하는 비율'은 2002년 6월 조사에서 9.5%였으나 2005년 12.9%로 늘었다. 또한 표5에서처럼 대부분의 영어 교사들이 영어와 한국어를 병행하여 수업을 진행하고 있지만, 영어와 한국어의 사용 비율과 영어의 비중이 다양하기 때문에 직접적으로 영어 사용 비율에 영향을 미친다고 할 수 없다. 한 가지 더 주목할 사항은 중학교 교사들의 경우 주로 한국어로 수업 진행하는 비율이 아주 낮은데 비해, 고등학교 교사들의 한국어 수업 진행 비율은 상당히 높다는 점이다. 특히 고교의 경우 한국어로 영어수업을 진행하는 비율이 2002년 7.8%에서 2004년 10.8%로, 지난해 17.7%로 크게 높아지는 추세를 보이고 있다(전병만, 2006). 이와 같은 결과는 앞으로 심층적으로 분석해 볼 필요가 있겠지만, 중학교보다는

고등학교가 입시를 바로 앞에 두고 있어 촉박한 학습 진도에 맞추어야하는 현실적인 상황에서 비롯된 것일 거라는 추측을 해 볼 수 있다.

< 표 - 5 >

영어 수업 시 영어 및 국어사용 수업 비율

	2002.6	2003.6	2004.6	2005.6
주당 1시간이상 영어로 수업진행(%)	19.9	22.3	19.9	17.6
영어와 한국어를 병행하여 수업진행(%)	70.6	68.7	69.4	69.5
주로 한국어로 수업진행(%)	9.5	9.0	10.7	12.9
초등학교	11.8	11.4	12.9	14.0
중학교	1.0	1.5	2.0	3.7
고등학교	7.8	5.8	10.8	17.7

출처: 전병만, “초·중등 영어교육현황 분석” (교육인적자원부)

이와 같은 결과는 우선 영어 교사의 말하기 능력 면에서 그 원인을 찾아볼 수도 있으나, 그동안 우리나라 영어 교육의 최종 목적이 입시와 연결되어 있다는 것을 지적할 필요가 있다. 우리나라에서 입시는 우리 국민 모두의 변함없는 관심거리이다. 입시의 외국어 영역 평가 방식은 듣기와 독해 정도로 국한되어 있어 일상적인 혹은 전문적인 의사소통과 동떨어진 방식을 취하고 있다. 더불어 중고등학교 평가 방식 또한 문법 지식이나 영문 독해에 치중되어 있고, 말하기를 평가하는 방식은 수행 평가의 한 수단이 되거나 단순히 영어 문장을 암기하는 것에 국한되어 있다. 따라서 수업 방식 또한 의사소통 중심의 수업보다는 그동안의 전통적인 교수법으로 진행

되어왔다. 영어로 진행되는 수업에서 학생들이 느끼는 거부감을 무시할 수 없을 뿐 아니라, 효율적인 지식 전달을 위해 영어 사용이 제한된다. 그렇다고 이러한 여건들을 들어 무조건적으로 교사들의 자질 부족이나 새로운 교수 연구에 대한 노력 부족에 대한 지적을 피할 수 없다. 새로운 사회 변화와 더불어 학생들을 이끌어 갈 교사들은 꾸준한 훈련과 지속적인 연수가 필요하고, 스스로의 노력 또한 필요하다. 지난해 전국 7만4천463명의 영어 교사 중 영어 관련 연수에 참여한 교사는 1만6천330명으로 평균 22.2%였으며, 6개월 과정의 영어교사 심화연수 참여는 최근 3년간 평균 1%에 그쳐, 영어 교사들의 자성이 반드시 따라야 함을 여실히 보여준다..

넷째, 시대의 변화에 따른 교육과정과 교수법의 적용이 유연하지 않다. 우리나라의 교육과정은 제6차 교육과정부터 지방분권이 도입되었지만 기본적으로 중앙 집권적인 색채를 띠고 있다. 교육부에서 교육관련 전문인들과 함께 제정한 교육과정에 맞추어 교육의 핵심사항들을 따라야하고, 실질적으로 직접 현장에서 학생들과 접하는 교사들과 학교 당국 관련자들의 의견이나 학생들의 요구사항은 반영되지 못한다. 결국 교육 정책이 새로운 교육과정에서 담고 있는 학습자 중심의 교육과 동떨어지게 된다. 더욱이 우리나라 교육과정은 해방 이후 남아있던 일본식의 교육방식이나 미군정시 세워진 교육과정이 여전히 남아 우리나라 교육방식은 일본이나 미국의 교육과정의 변화를 따르고 있다. 1920년대 이후 미국이 교과 중심의 교육과정에서 경험, 생활 중심의 교육과정으로, 그리고 학문중심의 교육과정에서 지금의 인간 중심의 교육과정을 거치는 동안, 우리나라 교육과정 또한 한 시기씩 늦추어 미국이 밟아 온 교육과정들을 밟아오고 있다. 그러나 미국이 일찍이 지방 분권화되어 각 공립 교육기관들이 자신들의 특성에 맞게 다양하게 교육을 구성하여 이에 맞는 학생들이 선택할 수 있는 권리를 주어 인간중심의 교육과정 목표를 실현하는 것과 달리, 우리나라 교육은 하나의 기준에 맞추어 여전히 학생들이 학교 교육에 맞추어야 하는 실정이

다. 교수법 또한 친편일률적인 교육 평가 방식에 맞추어야 하기 때문에 다양한 학생들의 수준과 개성에 따라 새로운 것을 적용할 여유가 주어지지 않아 전통적인 방식에 따를 수밖에 없다.

다섯째, 사교육에 대한 의존도가 점차 높아지고 있다. 현재 우리나라 사교육비가 다른 OECD국가들의 4배가량 높다고 한다. 세계화의 흐름에 따라 의사소통능력으로서의 영어의 필요성으로 사교육의 연령대가 점차 낮아지고 있다. 입시를 앞에 둔 중고등학생들의 사교육 시장은 이미 커진지 오래고, 초등학교에 영어 교육이 정규과목으로 들어서면서 앞서 다루었던 문제점들과 맞물려 부족한 공교육을 채우기 위해 혹은 앞서기 위해 사교육 시장이 점차 확대되고 있다. 정현숙(2004)은 전국 5개 시도지역 7개 초등학교 3,4학년 학생 743명을 대상으로 사교육 현황을 조사하였다. 그 결과 아래 표6에서 알 수 있듯이, 서울 지역은 80%이상, 전국적으로 70%이상 이 사교육을 받고 있는 것으로 나타났다. 이들 학생 중 3학년 학생들은 처음 영어를 배우기 시작한 나이가 2세 0.3%, 4세 2.2%, 5세 5.9%, 6세 15.7%, 초등1년 25.8%, 초등2년 23.2%, 초등3년 26.9%였다. 4학년 학생들의 경우, 2세 0.3%, 3세 1.7%, 4세 2.8%, 5세 5.2%, 6세 10.2%, 초등 1년 17.4%, 초등2년 22.9%, 초등3년 39.5%였다. 따라서 초등학교 3학년 때 학교에서 영어를 배우기 이전에 이미 과반 수 이상이 어떤 형태로든 영어를 배우기 시작한 것으로 영어를 처음 배우기 시작한 평균 연령이 3학년은 7.4세, 4학년은 7.64세였다.

< 표 - 6 >

지역별 영어 사교육을 받고 있는 학생 비율

학교	지역	3학년	4학년
A	서울 강남	97%	84%
B	서울 강남	86%	98%
C	서울 강북	87%	81%
D	분당	85%	77%
E	수원	65%	80%
F	대구	44%	57%
G	안산	70%	75%
	평균 비율	73%	79%

사교육에 대한 의존도가 높아질수록 지역 및 소득 차에 따른 계층화 또한 심각해지고 있다. 도시에서 보편화되어있는 사교육적 환경은 지방 및 농어촌의 교육 환경과의 차이를 더욱 벌려놓고 있다. 정부는 이러한 문제를 해결하기 위해 방과 후 학교나 각종 e-learning 학습 권장을 통해서 해결하려고 노력하고 있지만, 지금은 시도 단계에 불과하다. 원어민 교사 또한, 배치된 인원들이 경기, 서울, 인천 등 주로 수도권에 집중되어 있다.

< 표 - 7 >

원어민 영어보조교사 배치현황

경기	서울	인천	부산	경북	충북	대구	대전	전북	광주
553	377	156	118	43	39	36	31	27	26

자료: 서울경제 2006.6.4. 게재, 2006년 5월말 기준(명)

여섯째, 자질을 갖춘 교사를 양성할 수 있는 장기적인 교육이 부재하다.

앞서 밝혔듯이, 영어로 진행되는 영어 수업이 30%도 채 되지 못했다. 이러한 현상은 교사의 자질 부족을 원인 중 하나로 들 수 있다. 교사들의 외국어 의사소통 능력 부족 문제를 보완하기 위해 각 학교는 원어민 교사들을 채용한다. 현재까지 초중고에 배치된 인원은 총 1,406명으로, 2010년까지 2,900명을 늘려 전국의 중학교에 1명씩 배치할 것을 목적으로 하고 있다. 그러나 현실적으로 한 학교당 30여 개에 이르는 학급들을 원어민 교사 한 명이 모두 담당하기에는 역부족이다. 설사 원어민 수업을 구성한다 하더라도 1년 동안 각 반의 외국인 교사 수업은 서너 번에 그칠 것이고, 원어민과의 수업은 학생들의 효과적인 입력원(input resource)으로 작용하지 못할 것이다. 또한 외국인 교사의 임금은 한국인 교사의 것보다 두세 배에 이른다. 고비용 투자에 비해 그 효율성이 떨어지게 되는 것이다. 또한 단 기간에 많은 인원이 확보되면서 채용된 원어민 교사의 교육적 자질이 문제시 될 수 있다. 원어민 교사의 경우 단기 체류자가 많아 책임감을 가지고 장기적인 교육과정에 참여하기를 기대하기 힘들다. 학생들과의 관계에 있어서도 학생들의 외국어에 대한 부담감을 이해하기까지도 시간이 필요하다. 따라서 원어민 교사 배치와 동시에 장기적인 안목으로 전문성을 갖춘 국내 교사들의 양성이 바람직하다.

마지막으로 초등·중등 영어 교육의 연계성이 결여되어 있다. 초등영어 교육과정은 영어에 대한 흥미와 관심을 유지시키는 수준으로 음성영어를 바탕으로 진행된다. 그리고 고학년이 되면서 알파벳쓰기를 시작으로 문자 언어 교육이 시작된다. 저학년 때는 듣거나 말하기 위주의 음성언어를 기준으로 의미 이해 중심의 교육을 받다가 고학년이 되면 읽기와 쓰기를 시작하지만 낱말 수준에 불과하다. 초등학교에서 받는 문자 언어 교육 시간은 수업시간 단위가 적고, 사교육을 접해 본 학생들에게는 이미 접해 본 적이 있는 일상생활 위주의 단순한 어휘들로 구성되어있어 커다란 어려움을 느끼지 못한다. 그러나 중학교에 입학하면서 학생들은 흥미를 잃기 시작한다.

학생들의 흥미 중심의 교육방식에서 전통적인 설명식 수업으로 진행되기 때문이다. 또한 교과서의 학습내용들이 낱말 수준의 학습에서 갑자기 문장 단위 이상의 읽기와 쓰기 주요 학습으로 난이도가 높아진다. 물론 사교육을 통해 사전학습이 된 학생들에게 큰 어려움이 없을 수 있지만, 공교육에만 의존해 온 학생들에게는 학습의 연계성이 떨어지게 된다. 이러한 차이는 학년이 더해갈수록 더욱 심화되어간다. 학습 내용에서 연계성이 부족한 이유는 중학교 1학년 교과서가 초등 교과서보다 먼저 개발되는 점과 학생들의 사전 학습으로 인한 개인의 능력 및 학습 태도의 차이에 있다. 이러한 점들은 새로운 교육 과정 개정에서 고려되어야 할 부분이다.

3. 외국의 몰입 교육

그동안 각 국에서 실시되어온 프로그램들의 성과는 이제 막 시작하려는 우리나라 몰입 프로그램을 실시에 앞서 우리나라 영어 교육에 훌륭한 타산지석이 될 수 있다. 몰입 프로그램을 처음으로 시작한 캐나다 이외에도 다양한 인종이 존재하기 때문에 언어 교육이 필요할 수밖에 없는 환경을 지닌 미국, 그리고 다른 나라와의 교역을 통한 사회경제적 이점을 위해 외국어로서 영어에 중점을 둔 헝가리와 홍콩 그리고 교육 시스템이 가장 유사한 일본까지 다양하다. 지금과 같은 국제화 시대에 외국어 교육에 대한 필요성은 모든 나라가 갖는 공통점일 것이다. 그동안 많은 나라들이 이러한 공통점을 해결하기 위해 몰입 프로그램을 선택하게 된 이유를 살펴본다면 우리나라 영어 교육의 새로운 도전에 커다란 도움이 될 것이다.

1) 미국

미국의 몰입 프로그램은 컬버시에 있는 린우드 호웨 초등학교(Linwood Howe Elementary School)에서 처음 실시되었다. 이는 Campbell(1984)

이 캐나다의 St. Lambert의 불어 몰입 프로그램을 접한 후 캐나다의 몰입 프로그램을 수정을 거쳐, 컬버 시 학교 위원회, 학부모 단체 및 교장 등과의 협의를 통해 이루어진 결과였다. 이곳에서 실시된 외국어는 스페인어로, 조기 몰입의 대상이 될 수 있는 6세 단일어 사용 아동을 부모들을 통해 지원 받았다.

Campbell은 본격적인 호웨 초등학교의 몰입 교육 실시에 앞서 St. Lambert의 몰입 교육 실시 결과로부터 네 가지 추측을 하였다. 우선 아이들이 몰입 교육 실시 후 원어민 수준의 실력을 갖추어 스페인어를 읽고 이해할 뿐 아니라 말하고 쓸 수 있으면서도 모국어 성숙이 유지될 것이라는 점과 학교 교육과정의 기본 목표 수준을 달성할 것이라는 점, 그리고 미국 사회에 공존하는 스페인계 사회에 대한 긍정적인 태도를 갖게 된다는 점이 었다.

새로운 프로그램으로부터 가졌던 기대와 달리, 린우드 호웨 초등학교의 몰입 프로그램에서 이루어진 7년간의 과정에서 아동들은 원어민과 같은 실력을 갖추지는 못했다. 학생들의 억양은 어색했고 문법적 실수가 많았으며 상황에 맞는 적절한 어휘 사용 능력이 부족한 것으로 드러났다. 그러나 몰입학생들의 언어적 능력이 원어민의 수준까지 이르지 는 않았지만, 일상에서나 여행 중 스페인어 사용이 가능할 뿐 아니라, 학과목 성취도에서 점차 긍정적인 결과를 낳았다. Campbell은 학생들이 스페인어로 치룬, 미국의 학력고사라고 할 수 있는 CTBS(Comprehensive Test of Basic Skills; 기본 이해 능력시험)의 결과를 통해 몰입 학생들의 학업 성취도를 증명하였다. 아래 표8은 린우드 호웨 초등학교 몰입반 6학년 학생들이 4년간 치룬 결과로 스페인어 원어민 동년 학생들의 평균과 비교하였다. 스페인어 원어민 학생들의 평균 실력에 비해 비교적 크게 뒤지지 않았고, 심지어 읽기 중 이해 분야가 월등할 때도 있었으며 특히 수학실력은 월등히 나은 성적을 거두기도 했다.

< 표 - 8 >

6학년의 스페인어 기본 능력 이해 시험
(Comprehensive Test of Basic Skills;CTBS) 결과

	1979		1980		1981		1982	
	몰입학 생	원어민 평균	몰입학 생	원어민 평균	몰입학 생	원어민 평균	몰입학 생	원어민 평균
읽기 어휘 이해	6.2				6.5		5.5	
	6.2				7.0		6.8	
전 영역 평균	6.3	6.8	5.7	6.8	6.6	6.8	6.1	6.7
수학 계산능력 개념 적용력	7.3				9.6		7.9	
	6.0				8.4		6.7	
	7.0				8.5		7.3	
전 영역 평균	7.0	6.8	*	6.8	8.9	6.8	7.1	6.7

스페인어 성취도 외에 Campbell의 교과목에 대한 예측 또한 긍정적인 결과를 보였다. 아래 표9는 학부모와 컬버 시 학교 위원회 등 몰입 교육에 관심있는 단체들을 위해 컬버 시에 있는 학교에서 작성한 것이다. 린우드 호웨 초등학교의 6학년 학생들 중 몰입 참여 학생과 비몰입 참여 학생들로 나누어 영어 및 교과목 성취도를 비교한 것으로 몰입 참여 학생들이 언어 기법과 철자를 제외한 모든 분야에서 비몰입 학생들보다 우수하였음을 알 수 있다.

< 표 - 9 >

몰입 참여 6학년과 비몰입 6학년을 대상으로 한 기본능력 이해시험
(Comprehensive Test of Basic Skills;CTBS) 평균 점수
(1977-1979년 실시)

	몰입 참여 학생	비몰입 학생
읽기		
어휘	7.50	6.80
이해	8.10	6.80
전체 평균	7.80	6.80
수학		
계산력	7.00	6.50
개념	6.80	6.40
응용력	7.00	6.30
전체 평균	6.90	6.20
언어		
언어기법	5.00	7.60
표현력	9.00	7.00
철자	5.60	5.90
전체 평균	6.70	6.40
총 전체 평균	7.10	6.40

이러한 학습적 성취 외에 미국의 스페인어 몰입 프로그램은 몰입 프로그램에 참여했던 아동들에게 사회문화적으로 긍정적인 영향을 미쳤다. Campbell은 Waldman(1975)과 Lebach(1974)의 연구 결과를 인용하여 각각 CCSIP(Culver City Spanish Immersion Program) 학생들이 멕시코-미국 문화를 가진 스페인계 어린이들에게 앵글로 문화를 가진 영어 사용 어린이들보다 더욱 긍정적인 태도로 스페인 언어와 문화 그리고 외국어 학습에 대해 수용적임을 설명하였다. 스페인어를 접했던 아동들은 다른 나라의 언어뿐 아니라 언어를 담고 있는 과목 내용을 통해서 멕시코-미국문

화를 자연스럽게 접할 수 있었다. 바로 몰입 교육이 멕시코-미국문화에 대한 아동들의 이해의 폭을 넓히고, 비 몰입 학생들보다 멕시코-미국 문화와 스페인어에 대해 긍정적인 태도를 갖도록 한 것이다. 몰입 수업에 참가하였던 아동들은 스페인어에 대해 익숙해지면서 미국 이민자들의 멕시코-미국의 문화에 대해 이해하게 되고, 이는 언어를 통한 커뮤니티 간의 통합을 가져오는 긍정적인 결과를 낳은 것이다.

이러한 몰입 교육을 통한 사회·문화적 영향은 앞으로 우리나라에서도 몰입 프로그램이 실시될 경우 우리나라 학생들에게 미칠 수 있는 요소일 수 있다. 몰입 수업을 통해 제2언어의 체계와 의미를 학습하는 것 뿐 아니라 언어 속에 담긴 사회 문화적 요소를 함께 익히게 되는 것이다. 이는 린우드 호웨 초등학교 몰입 학생들이 타 인종에 대한 이해를 넓히고 수용력을 키웠듯이, 영어권에 대한 이해도를 높일 수 있는 기회를 가질 수 있을 것이다. 이는 영어가 단순한 언어 학습에서 나아가 문화를 이해하고 넓은 시야를 가질 수 있는 수단이 될 수 있고, 영어 학습에 대한 동기를 제공한다는 것을 의미한다.

2) 일본

우리나라 최초로 몰입 교육을 실시한 학교인 영훈 초등학교는 일본의 가토 초등학교를 그 모델로 하고 있다. 가토 초등학교의 몰입 교육은 일본에서 최초의 영어 몰입 프로그램으로써 1992년에 시작되어 이후 1994년 유치원으로, 1998년에는 교슈 중·고등학교로 확장했다. 2000년 11월 일본 교육에 대한 기여로 일본 대학영어 교사 연합으로부터 특별상을 받았다. 이뿐 아니라 같은 해 1월, 교슈 중학교가 중등 프로그램에 국제 학위 인정을 받은 첫 중학교가 되었고, 교슈 고등학교 또한 처음으로 공식적인 국제 학위 증서를 받았다.

캐나다의 몰입 프로그램에서 1학년 때 모국어를 전혀 가르치지 않는 것

에 반해, 일본의 몰입 프로그램은 1학년 때부터 일본어 과목을 가르친다. 이는 우리나라 영훈 초등학교의 경우도 그러하다. 학년에 따른 영어와 일본어의 비율은 표10과 같다.

< 표 - 10 >

가토 초등학교 교과과정의 영어와 일본어 교수 매개 비율

(단위 : %)

학년		영어	일본어
1	비율	70	30
	과목	영어, 수학, 주제학습, 컴퓨터, 체육, 음악, 미술	일본어, 언어법(language art)
2	비율	70	30
	과목	영어, 수학, 주제학습, 컴퓨터, 체육, 음악, 미술	일본어, 언어법(language art)
3	비율	70	30
	과목	영어, 수학, 과학, 사회, 컴퓨터, 체육, 음악, 미술	일본어, 언어법(language art)
4	비율	50	50
	과목	영어, 수학, 과학, 컴퓨터	일본어, 사회, 체육, 음악, 미술
5	비율	50	50
	과목	영어, 수학, 과학, 컴퓨터	일본어, 사회, 체육, 음악, 미술
6	비율	50	50
	과목	영어, 수학, 과학, 컴퓨터	일본어, 사회, 체육, 음악, 미술

출처 : <http://www.bi-lingual.com/School/history.htm>

이러한 몰입교육 실시 결과는 염수미(2004)가 Bostwick(1998)의 연구 결과를 응용한 것을 통해 알 수 있다. Bostwick은 카토 초등학교의 몰입 학급과 일반 정규학급을 학습 성취도 및 일본어 숙달도면에서 비교한 연구에서 전반적으로 몰입 프로그램의 학습자들이 모두 높은 점수를 얻었으며, 수학과목에서 통계적으로 유의미한 수준의 차이는 없는 것으로 나타났다. 1학년부터 일본어 과목을 수업했던 학습자들에 비해 일본어 과목에서도 몰입학습 학생들이 정규반 학생들보다 높은 점수를 받은 점은 조기 이중 언어 교육을 통해 모국어의 습득이 저해 되는 게 아니라 오히려 촉진될 수 있음을 말하는 것으로 조기 영어교육의 부정적인 측면으로 모국어 습득의 저해 요인을 걱정했던 우리나라에 시사하는 바가 크다(염 수미, 2004).

또한 영어 시험 결과에서 5학년 몰입학급의 영어숙달도 평가를 위한 구어영역 언어 평가 등급 시험(Language Assessment Scales-Oral: LAS-O)의 결과를 보면 1단계(1-54점)에서 5단계(85-100점) LAS 평가 범주에서, 몰입학습자들의 점수가 2단계(55-64점)에서 4단계(75-84점)까지 분포된 것으로 나타났다. 이는 LAS 평가 항목에서 따르면 2단계와 3단계에 이르는 제한적 영어 말하기 능력자(Limited English Speaker)와 4단계와 5단계에 이르는 유창한 영어 말하기 능력자(Fluent English Speaker)항목에 포함되는 성적 분포로서, 학습자들이 몰입학습 프로그램에서 4년 동안 공부한 후에 매우 괄목한 만한 영어숙달도 수준에 이르렀다는 것을 보여주는 것이다.

일본의 이러한 몰입학습 프로그램의 성과를 토대로 볼 때 EFL이라는 상황으로 영어를 자주 접할 수 없는 상황이라는 점과 일본어나 한국어가 영어와 다른 비동류어(non-cognate languages)이고 상이한 문자 체계를 사용하는 언어라는 점에서 우리나라에 긍정적인 효과를 가져 올 수 있으리라는 기대를 할 수 있다(김 규현, 서 경희, 박 용예, 2000). 그러나 가토 초등학교는 일본의 사립학교로서 비교적 학교 운영이 자유롭고, 일부 계층

의 학부모와 학생들에 의해 선택된다는 점 등 공립학교에 비해 사립학교로서 가지는 여러 가지 사회·경제적 이점들을 감안해야 한다.

3) 헝가리

(1) 전반적인 교육 배경

동유럽에서 유일하게 우랄어족에 속하는 헝가리는 인도-유럽어족인 주변국과 언어적 소외감이 있어왔다. 공산주의 국가였던 헝가리는 1990년을 전후로 민주주의의 토대가 세워지면서 사회경제적 변화와 더불어 헝가리의 교육은 전환점을 맞이하게 되었다. 러시아어 의무 교육이 폐지되어 다른 외국어, 특히 영어와 독일어에 대한 교육이 절실해지면서 실력 있는 외국어 전문가의 부족과 외국어 교육에 대한 수요 등 재정적 제약들을 제거하기 위해 세계은행(World Bank), 미국 여러 기관과 영국문화 협회(British Council) 등 수많은 기관들의 투자가 이루어졌다. 헝가리의 몰입 교육은 1980년대 중반 헝가리 문화 교육부(Hungarian Ministry of Culture and Education)에 의해 소개되어 영어, 독일어, 프랑스어, 이탈리아어, 스페인어, 그리고 러시아어 교육을 위해 실험적으로 시행되었다. 이후 1985년 교육법(Education Act)에 의해 법제화되었고, 1990년에 법이 개정되면서 각 학교 및 지역에 교육과정, 교장 선출, 사립화 가능성에 대해 좀더 자율성이 부여되었다. 헝가리의 몰입교육의 운영비는 지금까지 교육부와 지방 의회 지원으로 이루어져 왔지만, 이제는 교육부의 재정지원이 줄어들어 프로그램의 지속이 학부모들에게 달려있는 실정이다. 그럴 경우 영어 몰입 교육을 실시하는 학교의 사립화는 당연한 결과가 될 것이다(Duff, 1997).

(2) 헝가리의 몰입 교육

① 교육과정

정부에 의해 결정되던 헝가리의 교육 정책은 1985년 이후 많은 변화를

취하게 되었다. 그러나 대체적으로 8년 과정의 초등학교를 마치고 여러 가지 형태의 중등 과정 중 하나를 선택하게 된다. 이 중 김나지움(gimnāzium)이라고 불리는 4년제 인문계 중등학교 형태는 또 다시 여러 형태로 분류되는데, 그 중 하나인 이중언어학교(DL School)가 몰입 교육을 실시하고 있다.

헝가리의 몰입 교육은 1986년 영어 몰입 교육을 시작으로 점차 러시아, 독일어 등의 몰입 교육으로 점차 확대되었다. 지역에 따라 몰입 학교를 실시하는 중등학교 개수가 다르고, 그 양상도 다양한 만큼, 시설이나 교사 여건, 그리고 몰입 교육에 대한 지역의 관심과 학생들의 지원 등에 따라 각 학교의 몰입 교육 성공 조건도 다양했다.

기본적으로 국가가 정한 교과과정을 따르고 있는 헝가리의 몰입 교육은 외국어 숙달뿐 아니라 교과목 완성을 통해 대학 입학이라는 중요한 목적을 가지고 있다. 학교마다 초기의 외국어 교수매개 수업의 양은 7개 과목 중 5개 이하로, 몰입 교육 체제를 유지하려면 외국어 교과목 외에 최소한 세 과목의 필수 학과목이 외국어로 수업이 진행되어야 한다. 몰입 교육 입학만으로는 대학 입학이 불가능하고, 국가 외국어 시험(National Foreign Language Exam)에서 예비합격 수준(predetermined level)이 된 후, 졸업 학년도 말에 최소 두 과목의 시험을 외국어로 통과해야 한다.

헝가리의 몰입 교육 과정은 4년 교육과정과 5년 교육과정이 있다. 이 두 교육과정에서 모두 역사, 수학, 생물, 지리, 물리 등 대부분의 학과목을 외국어로 가르치며, 실험과 실기 위주인 화학, 미술, 음악, 체육과 모국어로 배워야 하는 헝가리어와 문학 그리고 대학 입학시험과 관련이 없는 선택 과목들은 헝가리어로 진행한다. 5년제 교육과정 몰입 교육은 0학년에서 시작하여 학생들이 제2외국어를 선택해서 배운다. 5년 과정을 취하는 학교 중 한 곳은 0학년의 외국어 수업 20시간 중 4시간을 각각 영어에 능숙한 수학, 물리, 역사, 지리 과목 교사들이 과목에 관련된 언어를 지도하는데 할

에한다. 이 과목들은 1학년에 올라가면서 본격적인 교과목으로써 외국어 교수매개 수업으로 진행된다. 그리고 1학년 영어 수업 3시간 중 한 시간은 생물 과목과 관련된 언어 시간으로 두어 다음 해 2학년부터 시작될 생물 몰입 수업에 대비한다. 4년제 교육과정 몰입 교육은 0학년 없이 바로 초등학교에서 받은 수업이나 입학시험 점수로 영어 실력을 점검하여 입학하자마자 영어 교수 매개 수업을 시작한다.

② 학생

몰입 학교에 입학하기 위해서는 11월에 국립교육재단(the National Pedagogical Institute)에 의해 개발된 국가시험을 치른다. 과목은 수학, 헝가리어 그리고 일반 지능 능력을 평가하며, 입학 경쟁률은 학교마다 다르다. 입학 자격은 고위급 장관들의 자녀들의 부정입학을 막기 위하여 엄격히 정해져있으나 Duff의 1990년 논문은 사회경제적 배경이 좋은 학생들이 등록률이 높았으며 학부모의 직업이나 받아온 교육을 고려했을 때 중산층에 속하는 점을 지적하였다.

5년제 교육과정 몰입 학교의 경우 외국어에 대한 경험이 전혀 필요하지 않아 입학생 3분의 2 정도는 외국어 능력이 없고 나머지는 비교적 우수한 편이다. 학생들의 외국어 경험은 개인교습이나 비디오와 같은 매개 혹은 부모가 일한 외국의 국제 학교 경험과 같은 것을 통해서이고, 1990년까지 거의 모든 학생들이 주로 동유럽에 있는 나라들을 여행했으나 점차 영국과 미국 등 영어권 여행이 증가하였다.

초기에 학생들의 몰입 교육에 대한 반응은 긍정적이지 못했다. 0학년의 경우 외국어 실력이 향상되는 것에 대해서는 만족하지만 교과목 수업이 거의 없어 걱정을 했고, 고학년들은 교재와 과정이 너무 쉽고 교사들의 강요가 없다고 말했다. 이러한 염려의 원인은 천정효과로 인해 수준차가 없어지고, 비 몰입 학교 학생들과 비교할 것이 없었고, 선배와 졸업생들이 없어 몰입

교육 실시의 성공 여부를 확인 할 수가 없었기 때문이었다. 교사들 또한 상위 3-4%를 차지하는 우수 학생들의 높은 도전력과 독립심을 뒷받침할 만큼 실력이 부족했다.

③ 교사

Duff는 헝가리의 이중언어 학교에 존재하는 교사들의 유형을 세 가지로 분류하였다. 첫째, 헝가리인이면서 외국어에 능숙하고 교수경험이 풍부한 교과목 교사, 둘째, 원어민으로 교사 경험이 약간 있거나 없는 경우, 그리고 교과목 선생으로 외국어 학생 교수 경험이 없는 경우, 셋째, 영어 능력이 없어서 헝가리어로 교과목을 가르치는 교과목 교사가 그것이다.

이중 가장 선호되는 것은 첫 번째 경우로 헝가리인이면서 영어 실력이 뛰어나며 교수 경험을 갖고 있는 교사들이다. 이들은 헝가리의 대학교에서 인문학이나 과학으로 5년제 대학 프로그램을 졸업하여 외국인 교사보다 장기 근무 가능성이 높으며 현 중등 교육과정에 대한 이해도가 높아 선호도가 높다. 실제로 1990년이후부터 수시로 진행되었던 영어 이중언어 학교에 관한 면접과 설문조사들은 실력 있는 헝가리인 교사가 외국인 교과 교사보다 우수하다는 결과들을 보여주었다. 그러나 원어민이 아니기 때문에 갖는 강한 영어 억양 같은 문제로 영어를 배우는 학생들에게 신뢰감을 떨어뜨리는 경우도 있었다. 헝가리인 이중 언어 교사들은 그렇지 않은 교사들에 비해 15-20% 정도 높은 월급을 받게 된다. 이는 비몰입 교사들에 비해 높은 보수이기는 하나 이중언어 교사들이 학습에만 전념하도록 지원해 줄 수 있는 정도는 아니었다. 여전히 불황 경제 속에서 빈약한 월급으로 살아야 하고, 충분한 자료도 없이 수업 준비에 더 시간을 투자해야 했다. 또한 이중언어 교사는 교과목 교수에 대한 실력과 더불어 언어 실력을 갖춰야 하기 때문에, 90년대 초반부터 교사 자격이 있는 졸업생들이 몰입 학교를 기피하여 실력 있는 헝가리인 이중 언어 교사들을 보유하는 것이

점차 어려워졌다. 실제로 실력을 갖춘 교사들은 훨씬 더 여유 있는 생활을 위해 대학이나 사교육 분야 혹은 해외에 나가는 경향이 많았다.

영어 몰입 계획 초기, 영국문화협회(British Council)가 5년 과정으로 영어 원어민을 교사로 채용하였다. 지방 의회는 이 원어민들에게 주택을 제공하고 영어문화협회는 환율 차에 따른 추가 연금을 제공하였다. 그러나 이는 일시적인 것으로 1993년에 종료되었다. 영국문화협회에서 몰입 교육에 투입될 교사를 제공하기보다는 교사 교육 양성에 초점을 맞추었기 때문이다. 그러나 사실상 원어민 교사들은 미국 정보 서비스(the United States Information Service)나 개인적 친분을 통하여 거주하며 사실상 최근까지 몰입 실시학교에서 헝가리인보다 더 쉽게 구할 수가 있다. 왜냐하면 원어민들은 보너스 이익 따위가 없어도 개인적인 경험이나 휴식 차원으로 헝가리에 거주하면서 일하고자 하는 경우가 많기 때문이었다. 원어민 교사들은 학생들에게 다른 문화와 언어의 자극원으로 학습에 대한 동기부여가 될 수 있었다. 그러나 거주기간이 짧고, 헝가리 교육이나 교과과정 등 헝가리 문화에 친숙하지 못해 헝가리 학생들에 대한 이해도가 떨어지는 점 등 경제적 투자에 비해 그 교육적 효과는 적었다.

(3) 헝가리 몰입 교육이 우리나라에게 주는 시사점

Duff가 지적한 헝가리 몰입교육의 문제점들은 우리나라 외국어 교육에 시사하는 바가 크다. 헝가리의 몰입 교육이 가장 크게 받는 지적은 바로 이중언어교육이 엘리트주의적이라는 비판이다. 몰입 학생들은 대학 입학 시 외국어 시험 점수에 대해 보너스 점수를 받고, 스위스에 기반을 둔 영어 중심 교과과정 시험 중심의 국제 공통 대학입학 자격제도 (Swiss-based International Baccalaureate English-based curriculum and examination system)를 유입 하여 유학의 기회를 확대하려는 조짐 등은 대부분의 비몰입 학생들이 받지 못하는 커다란 혜택들로 과거 사회주

의자들이나 현 민주주의의 평등 원리에 다소 모순된다. 이러한 점은 우리나라 몰입 교육 실시에 대한 우려와 닮아있다. 현재 우리나라에서 외국어 고등학교를 비롯하여 외국어교육에 중점을 두는 특수목적 고등학교들은 일부 사회계층에게 부여되는 교육 여건 때문에 엘리트주의를 조장하고 있다는 비난을 받고 있다. 이는 헝가리와 우리나라에서 고등교육이 계층 상승의 수단이 되고 있는 사회적 환경이 유사하기 때문이다.

엘리트주의적이라는 비난에도 불구하고 이중언어 학교 모두가 성공한 것은 아니었다. 무엇보다도 재정적 어려움으로 여러 가지 문제점들이 야기되었다. 우선 교사들에 대한 지원이 부족하였다. 재정 부족으로 인하여 기존의 이중언어 교사들은 그들의 실력과 노력에 적절한 대우를 받지 못하여 힘든 여건 속에서 수업을 준비해야 했다. 그리고 학교는 지금까지 그래왔듯이 원어민에게 의존하고 국내인 이중언어 교사를 양성에 힘쓰지 않기 때문에, 부다페스트의 대학 프로그램만으로 충분히 수학과 과학 분야의 이중언어 교사 수를 충당할 수 없었다. 게다가 졸업자들은 사설학교와 사교육 분야나 해외로 일자리를 구했다(Duff, 1997).

원어민 교사들은 앞서 언급하였듯이, 장기 체류가 보장되지 않아 교사로서의 사명감이 부족하고, 학생들이 외국어에 갖는 정의적 요소를 고려하지 못하며, 국내 교육 환경에 대한 이해가 부족한 단점을 지녔다. 이러한 문제점은 우리나라 학교에서 점차 늘어나고 있는 원어민 교사들이 지닌 잠재적인 문제점들을 시사한다. 우리나라는 향후 5년 안에 대부분의 일반 중학교에 원어민 교사 배치를 계획하고 있다. 원어민 교사들의 역할은 무엇보다도 우리나라 학생들의 외국어 의사소통 능력을 향상시키는 것이다. 그러나 5년 동안 공급되는 원어민 교사의 수가 갑작스럽게 늘 경우, 훌륭한 원어민 교사들을 선별할 여유가 부족할 수 있고, 헝가리 이중언어 학교의 원어민 교사들이 지녔던 문제점들을 낳을 수 있다. 이는 몰입 교육 실시 여부에 앞서, 우리나라 외국어 교육을 위해 고려되어야 할 사항이다. 따라

서 우리나라 교육 환경을 이해하고, 학습적인 면뿐 아니라 정서적인 면에서 학생들을 좀더 이해할 수 있는 국내인 이중언어 교사 육성이 무엇보다도 절실하다.

재정적인 어려움으로 인한 또 다른 문제점은 이중언어 교육에 필요한 교재들을 충분히 공급하지 못하는 것이었다. 기본적으로 이중언어 교육을 위한 교재들은 원서들로 영국이나 미국으로부터 수입하였지만, 지속적으로 수입에 의존하기에는 경제적으로 한계가 있었다. 그리고 헝가리어에서 영어로 번역하여 헝가리 교과 과정에 맞추어 출판된 교과서는 물량이 부족했고, 그나마 출판된 교과서들 중 일부는 예전의 정책 노선을 따르고 있고, 편집 상태 또한 형편없었다. 가끔 국제 출판사나 영국 문화협회, 미국 정보서비스의 협조가 있었지만, 지방에 위치한 학교들에게까지 그 지원이 닿지 않았고, 혜택을 받은 학교조차도 교재 복사에 크게 의존하였다(Duff, 1997).

4) 홍콩

(1) 사회 언어적 배경과 후기 몰입 프로그램의 발달

영국의 식민지에서 1997년 중국으로 반환된 홍콩은 향후 50년간 기본법에 의해 홍콩 특별 행정지역으로 존재하여 교육 관련 결정들이 그대로 유지된다 할지라도 앞으로 많은 변화를 겪게 될 것이다. 6백만 인구 중 98%가 광둥어(Cantonese Chinese)를 사용하지만 서비스업이 주요 산업으로 바뀌면서 영어 능력에 대한 요구가 증가하였다. 이에 국가적인 차원의 영어 교육이 큰 역할을 하여 1983년에 이르러서는 40% 인구가 이중언어자가 되어 1997년에는 30대 이하 중산층 계급이 보통화(普通話, Mandarin Chinese)를 비롯하여 영어까지 3개 언어를 구사할 수 있게 되었다. 그러나 교실 밖에서는 여전히 광둥어가 보편화되어있기 때문에 영어의 접촉은 어려웠다.

식민지 시기의 홍콩은 고급 수준의 영어와 중국어 실력에 대한 필요성이 적었지만, 산업 구조 변화와 경제력 향상 욕구에 따라 점차 그 필요성이 증가되었고 이를 충족시킬 수 있는 방법은 원어민의 수업을 통한 영어 몰입 교육이 될 수 있었다. 1960년 이후부터 소수의 엘리트 교육에서 대학 교육을 대중화시키면서 보다 많은 학생들이 대학 교육을 받을 수 있는 기회가 생겨났다. 그러면서 몰입 교육에 대한 수요가 후기 몰입 형태에서 증가되었다. 홍콩 정부는 교수 언어 매개에 대한 통제를 하지 않고 각 학교에 일임하여 정책과 실질적인 교육의 움직임은 일치하지 않았다. 모든 학생들이 대학교육과 영어를 필요로 하는 직업을 통해 이중언어 엘리트가 될 수 있는 기회를 가질 수는 없지만 학부모들의 바람은 자녀들이 그러한 기회를 가지길 희망했고, 영어를 교수 매개로 하는 중등 교육이 필요조건이라고 보았다. 이에 각 학교 교장들은 입학 정원 미달을 염려하며 이중 언어 교육 제공을 홍보했다.

그러나 급속한 사회변화에 따라 교육 체계가 민감하게 대처할 수 없었고, 대부분의 학생들의 영어 실력이 교과목을 따라갈 수 있을 정도가 되지 못했다. 1980년대까지 소수 학교에서 원어민 교사가 있었지만 오로지 영어 과목을 위한 교사들이었다. 또한 교사들 대부분이 영어 교수 매개를 통한 과목 수업을 하기에 충분한 실력들을 갖추지 못했다. 그리고 이러한 상황들을 받쳐줄 교과과정이나 교사교육의 변화가 이루어지지 못했다. 이에 교사들은 자신들의 부족한 영어 실력과 준비되지 못한 학생들의 수준에 맞추어 광둥어와 영어를 섞어서 사용(mixing)하거나 영어 용어나 표현을 교체하여 사용(switching)하기 시작하였다.

이러한 현상이 1980년 내내 증가되었던 이유는 교육부와 교육위원회가 영어 교육의 문제점을 교수 매개가 아닌 영어 교육 자체의 수준에서 찾았기 때문이었다. 그러나 현 집권당의 보고로 인하여 교수 매개 언어로서의 영어의 중요성과 현 영어 교수 매개 언어의 문제점을 깨닫게 되었고 새로

은 정책에 해결책을 담았다. 첫째, 고급 수준의 영어 발달을 저해하는 요인으로 광둥어·영어의 혼합사용 및 교체 사용을 지적하였고, 둘째, 중국어와 역사 시간을 제외한 모든 과목을 영어로만 사용할 것을 지시하였다. 마지막으로 이중 언어 학교 입학생들의 중국어 발달 수준과, 중국어를 통한 학습 성취, 그리고 최소한의 영어 실력을 조건으로 갖출 것을 지침으로 하였다.

또한 입학 전 세 달 과정의 보충 프로그램("bridge" programme)을 권장하였다. 초등학교에서 요구되는 영어 지식을 재부호화하고 중등 교육과정에서 효과적인 공부를 위한 수준에 맞추기 위한 것이었다. 모든 과목들을 포함시키고 언어적으로 통합시켜 다양한 과목 소개와 새 어휘 및 구조를 반복해서 활용시켰다. 대학과정을 위한 보충 프로그램("tertiary" bridge programme)도 소개되었다. 대학 입학생들에게 필수적인 과정이지만, 일반영어에 중점을 두어 대학 교육에서의 실효성에 대해 의문점을 남겼다.

교사들에게는 영어 실력을 강화하고 광둥어 의존도를 피할 수 있는 교정 전략(repair strategies)을 개발시킬 수 있는 교사 훈련 프로그램이 개발되었다. 교육 협회에서 설치한 예비 교사 훈련 프로그램에서 광둥어와 영어 습득의 차이점과 각 언어 교수 시 필요한 자격들을 구분하였다.

(2) 후기 몰입 교실에서의 지도와 학습

① 교사 언어와 학생과의 상호작용

Johnson은 1983년 논문에서 홍콩의 이중언어 학교 다섯 곳에서 열다섯 명의 교과목 교사들이 광둥어와 혼합어에 비례하여 영어를 사용하는 비율은 무척 다양함을 지적하였다(Johnson, 1997). 영어 실력과 학습동기가 높은 학생들이 있는 학교에서조차 영어 사용이 50%에 미치지 못하고, 그 반대의 조건을 갖는 학교에서는 첫 인사와 끝인사만을 영어로 사용하였다.

이처럼 영어 사용이 저조한 이유는 학생수준이 낮고, 끝내야할 학습 진도 분량이 많기 때문이었다.

다음은 수학 시간에 광동어와 영어를 혼합하거나 교체하여 사용하는 방식을 보여주는 한 사례이다. 교사는 영어로 질문하다가 혼합어로 그리고 광동어로 교체하고 있다.

Now, $6x$ plus $2x$ is... $8x$, minus 4, minus 7. All right? Can we simplify it? No? Yes? Who say "Yes"? Who's that? Háh? Dimyeúng SIMPLIFY a? Nah, Juhk túhung baat yeuk mhyeuk dāk a? (*What? How do we simplify? Now six and eight, can they be simplified?*)

출처: Johnson(1997) "The Hong Kong education system"

학생들은 광동어로 교체되자 교사의 질문에 답하기 시작했다.

실질적으로 교사 언어(teacher-talk)와 학생 구두 활동 수업(students' oral activity)은 광동어와 혼합어가 주를 이루었다. 교과서에 대한 판서나 쓰기 연습 등에서 교사는 영어와 광동어를 번갈아 사용하였으며, 좀 더 심화된 설명을 할 때는 혼합어를 사용하였다. 수업 중 교체는 일종의 신호가 되어, 교사가 영어를 사용하기 시작하면 학생들이 교과서를 보고, 교사가 광동어를 하면 학생들이 교사를 바라보는 계기가 되었다. 이외에 학생들을 통제하거나 사적인 상호작용을 할 때는 광동어가 사용되었으며, 특히 학생들을 꾸짖을 때 광동어로 해야 좀 더 효과적이었다. 영어로의 상호작용은 주의환기나 주의집중을 필요로 할 때 혹은 '예'와 '아니오'로 단순하게 답할 수 있는 질문을 할 때로 학생들의 발화 기회를 극소화하고 있었다. 그 외의 좀 더 복잡한 활동은 빈칸 채우기이거나 답이 준비되어 있고, 교과서나 칠판을 보고 읽는 정도에 불과하였다.

각각의 과목 수업들은 교수요목과 시험에 맞추어 계획된 교과서에 기초

하였다. 낮은 수준의 학생들을 위해 어휘 부담을 줄이고 단순한 문장이나 그림, 차트, 표 등으로 담화를 구성하고, 높은 수준의 학생들을 위해서는 교사들이 노트 형태로 유인물을 준비하고, 학생들은 노트 형태로 준비된 시험 대비용 교재를 구입하였다. 이는 교사의 책임을 가중시켜 광동어 사용을 더욱 부추겼다.

초등학교에서 영어를 접했음에도 불구하고 학습능력이 부족한 중학교 1학년 학생들은 개별적 단어파악만이 가능하여, 교과서 단어 안에 담겨있는 내용을 이해하기 위해서는 그에 상응하는 중국어로 의미를 파악해야 그 의미를 이해할 수 있었다. 영중사전에 의존하여 단어의 의미를 파악하지만 이해가 부족하여 유인물 내용에 맞는 적절한 중국어를 찾지 못하였다 (Johnson, 1997).

② 학생들의 영어 표현 사용: 말하기, 쓰기, 시험 및 평가

실질적으로 학생들은 교실 밖에서의 영어 사용에 대한 필요성을 전혀 느끼지 못하여 영어의 장기적인 이득에 대해 깨닫지 못했다. 보충 프로그램 (bridge programme)에 대한 효과는 아직 미지수이며 영어 수업에서 짝 활동이나 집단 활동은 광동어로 진행되며 영어가 취약한 학생들은 준비한 것을 읽는 데서 그쳤다.

교사들은 쓰기와 관련하여 거의 훈련을 받지 못하기 때문에 학생들에게 거의 쓰기 학습을 시키지 않았다. 학생들은 교과서나 교사의 판서를 베끼거나 암기한 문장이나 대화를 써냈고, 핵심어구나 요약문 암기는 생존전략이었다. 이러한 전략들은 문법 체계를 익히는데 도움이 되지 못하고 학생들의 쓰기 교육은 제대로 이루어지지 못했다.

이처럼 혼합어와 교체어 매개 수업을 받고 말하기와 쓰기 교육이 제대로 이루어지지 않지만, 그 결과가 시험이나 평가에서 드러나지 않았다. 왜냐하면 시험 항목이 표현 (production)이 아니라 인지 (recognition)에 중점을

두었기 때문이었다. 교사들은 학생들의 인지 정도만을 점검하였고, 표현을 통한 정확성에 대한 평가는 무시하였다. 표현에 대한 평가는 시간과 비용 그리고 노력을 더욱 필요로 하고 방대한 교과 양을 반영하기 힘들기 때문이었다(Johnson, 1997).

영어 매개 학교에서 배우는 학생들은 몰입 교육에 대해 다른 교육 체제의 학생들보다 긍정적인 태도를 가지고 있다. 그럼에도 교사들은 학생들의 관심과 동기를 유지하고 학생 지도에 유리하기 때문에 계속해서 광둥어를 사용한다. 읽기와 듣기 성취에 관한 연구 결과, 오로지 3%의 학생만이 영어 상용(English only)을 선호했고 거의 절반의 학생들은 광둥어 혹은 중국어 매개를 선호했다. 영어 매개 시험을 혼합어나 교체어로 준비하려는 모순이 생겼다.

(3) 중국어 및 영어의 숙달도와 전반적인 교육 성취 수준

영어와 중국어 수준이 낮아지고 있다는 교사들의 생각과 달리, 설명문과 기록문(expository and documentary texts) 읽기 평가에서 비교적 높은 수준을 보였다(Elley, 1992). 이는 외국어 교수매개 수업으로 인한 성공이라기보다는 환경적으로 중국어 글자에 많이 노출되기 때문이다. 홍콩 시험 위원회(Hong Kong Examinations Authority)와 교육연구부서(Department of Education's Educational Research Section)의 영어 시험 조사 결과에서는 영어 평균 실력이 전반적으로 떨어지기는 하였으나, 우수 학생들의 수준은 그대로임을 보여주었다. 이는 고급 수준의 영어를 필요로 하는 사회 분위기를 반영하고 있다. 그럼에도 중국어와 영어 성취도를 비교해 보면, 15세 학생들의 영어 읽기 수준이 중국어 읽기 수준보다 다소 낮음을 보여주었다. 영어 성취 수준과 중국어 성취 수준 간의 차이는 지난해 중등 교육까지 좁아지는 듯하나, 7년간의 영어 교수 매개 교육에도 불구하고 중국어 읽기 실력이 영어 실력에 여전히 앞섰다. 홍콩의 수준 있

는 학생들은 과학과 수학 과목에서 우수함을 보였다. 그러나 학생들의 과목에서 다른 개념을 잘 이해하고 있는 것에 비해, 그 표현 능력은 미약했다.

(4) 홍콩의 몰입 교육이 주는 시사점

홍콩은 소수의 엘리트 교육을 확대시키면서 후기 몰입 교육 형태가 확대되었다. 체계적인 준비 없이 확대된 후기 몰입 교육은 영어 매개 수업의 형태를 표방하지만 많은 문제점을 낳았다. 1990년 교육위원회에서는 현재 상황에서 영어 매개 수업이 성공할 수 없다고 주장하였다. 영어 매개 수업이 고수준 학생들의 요구에 비해 수업 수준이 낮고, 반대로 저수준의 학생들에게는 수업 수준이 높아 학생들의 학습 의욕을 떨어뜨리고, 중국어 매개 교육에 대한 신뢰와 실행가능성을 감소시킬 수 있다는 것이었다. 실질적으로 이러한 지적들을 반영이라도 하듯, 교사들은 영어 매개 수업을 진행할 수 있을 만큼 전문성을 갖추지 못했고, 학생들 또한 영어 실력이 부족하여 혼합어 혹은 교체어 사용이라는 폐해를 낳았다. 이러한 현상은 외국어 습득에 필요한 질이 보장된 충분한 입력을 제공하지 못하였고, Swain이 주장하는 이해 가능한 출력을 위한 형태 초점 교육(focus-on-form)의 중요성을 반영하지 못하여 학생들의 표현 능력을 키우지 못했다. 결과적으로 고급 수준의 영어 숙달도에 이르지 못하는 악순환을 거듭했다. 또한 교육과정과 교과서에서 현재 상황의 문제점에 맞추어 변화되지 못하고 기존의 학습량을 채워야하기 때문에 혼합어와 교체어 사용이 그 정당성을 갖게 만들었다.

이러한 문제점들은 우리나라가 아무런 준비 없이 몰입 교육을 대대적으로 확대할 경우 생길 수 있는 가능성을 보여준다. 현재 우리나라의 특수목적고들의 경우 후기 몰입 교육 형태라고 할 수 있다. 그러나 이들은 혼합어나 교체어 생성 같은 문제점을 발생시키지 않도록 하기 위해 여러 가

지 방침을 세우고 있다. 영어 상용화 정책을 세워 학생들끼리 서로 감독을 하고, 특히 초기 민족사관학교의 경우, 교사들의 영어 수업이 완벽하게 이루어질 수 있을 때까지 원어민 교사와의 교육을 받도록 했다. 그러나 일반 학교로 몰입 교육의 형태가 확대될 경우 준비되지 않은 교사들과 학생들은 상황에 맞추어 한국어와 영어를 혼용해서 사용하는 대체 전략들을 만들어 낼 것이고, 영어와 한국어 실력 뿐 아니라, 학과목 성취까지 희생시킬 수 있을 것이다.

최근 몰입 교육을 표방하는 중학교 개교 신청이 미뤄지고 있다. 전교조를 비롯한 교육의 귀족화를 우려하는 목소리가 반영되었기 때문이다. 그러나 이미 정부에서는 초등학교 몰입 교육 실시 계획을 발표하였고, 몰입 교육의 형태는 점차 확대될 것으로 전망된다. 이러한 몰입 교육 확대는 홍콩의 몰입 교육이 중국어 매개 교육을 격하시킨다는 비판을 받았듯이 한국어 매개 교육을 격하시킨다는 또 다른 비판을 받을 수 있다. 따라서 몰입 교육 실시에 앞서 몰입 교육에 대한 교사들과 학생들의 준비와 더불어 몰입 교육에 대한 전반적인 합의를 위한 설득이 전제되어야 할 것이다.

4. 우리나라의 몰입교육

그동안 우리나라에서 몰입교육이 실시된 것은 사립학교 차원에서 이루어져왔으나, 그 사례는 그다지 많지 않다. 초등교육에서는 영훈초등학교가 대표적이고, 중등학교에서는 각종 국제학교와 외국인 학교 그리고 외국어 고등학교나 자립형 사립고와 같은 특수목적 고등학교 수준에서 이루어지고 있다. 비록 10년을 넘는 역사를 가지지는 못했으나, 비교적 오랜 시행착오를 겪어 체계적인 운영을 하고 있는 영훈 초등학교나 민족 사관 고등학교 등의 사례는 공교육에서 실시될 몰입교육에 많은 시사점을 줄 수 있을 것이다.

1) 영훈 초등학교

몰입 교육의 사례는 국내에서도 찾아볼 수 있다. 우리나라에서 최초로 영어 몰입 프로그램을 실시한 학교는 바로 영훈초등학교이다. 1982년부터 특별활동으로 영어 교육을 시작한 영훈초등학교는 학생들의 확실한 영어 실력 향상을 위하여 1995년부터 저학년을 대상으로 수학교과에 대해 영어를 수업 언어로 사용하기 시작하였다. 2학년에서 시작하여 점차 다른 학년으로 확대 실시하여 현재 모든 학년에서 국어 관련 과목을 제외한 모든 과목에서 몰입 교육을 실시하고 있다. 영훈초등학교의 몰입 교육은 초기 부분 몰입 프로그램 (Early partial Immersion Program)으로써 영어 수업에 영어만 할 줄 아는 원어민 교사를 채용하고 있다. 이는 앞서 Swain(1997)에 의해 정의된 몰입 교육의 정의에서 이중언어자 교사의 기준에서 벗어나지만 이러한 점은 한국인 교사가 함께 담임을 함으로써 문제가 해결된다. 또한 각 학급은 토요일을 제외하고 원어민 교사와 한국인 교사가 함께 상주하여 학생들은 수업시간에서뿐 아니라 쉬는 시간, 점심시간, 방과 후 활동 등 적극적인 언어교육이 이루어지게 된다.

수업 시간은 한국인 교사, 원어민 교사 각각 15시간 씩, 토요일은 한국인 교사가 전체 지도한다. 그리고 한국 교육과정을 충실히 수행하면서 교육부가 고시한 시간보다 주당 1,2학년은 13시간, 3,4학년은 9시간, 5,6학년은 6시간을 초과해 지도하고 있다. 원어민 교사가 지도하는 교과는 학년에 따라 약간의 차이가 있으나 주로 영어의 기본을 지도하는 영어 언어 기술(English Language Art)이 모든 학년에서 10시간 씩, 그 밖의 교과로는 어린이들이 수업 활동을 통하여 학습의 내용을 이해하기 쉬운 교과인 수학, 과학, 그리고 통합교육을 배정하였다. 특히 외국의 초등학교과정이 통합 교육인 점을 고려하여 주제 학습(Theme Study) 시간을 배정하여 원어민들이 지도의 효율을 높일 수 있도록 하였다(영훈 초등학교 홈페이지

참조 <http://www.younghoon.es.kr/>).

영훈초등학교 제8대 교장인 박성방(1999)은 학교에서 사용된 10개의 교수전략 기법에 대해 다음과 같이 들고 있다. 첫째, 신체언어를 광범하게 사용한다. 추상적인 언어보다 구체적인 언어표현에 관련시키고 특히 저학년 어린이들에게 더욱 그렇다. 둘째, 교사들은 학생들로 하여금 되풀이되는 일상 활동을 통해 교사가 전하려는 바를 예측하고 추측할 수 있도록 한다. 셋째, 학생들이 알고 있는 배경지식과 연관시키고 새로운 자료는 도표와 기준을 제공해야 한다. 넷째, 교사는 어린이들이 언어를 그림이나 구체물과 관련지을 수 있도록 도와 감각적 경험을 할 수 있게 해야 한다. 다섯 번째, 이전 시간에 공부한 과제를 복습하여 학생들의 이해도를 점검해야 한다. 여섯 번째, 교사들은 반복, 바꾸어 말하기, 고쳐 말하기, 동의어 등을 많이 사용하여 학생들이 언어와 접할 수 있는 기회를 많이 만들어준다. 일곱 번째, 교사들은 언어모범을 보여주어 되풀이되는 말을 정확하고 뚜렷하게 발음하여 학생들이 알아듣기 쉽게 해주어야 한다. 여덟 번째, 교사들은 학생들의 실수에 즉시 반응하여 바르게 발음하여 모범을 보여주어야 한다. 아홉 번째, 교사들은 학생들의 다양한 능력과 관심에 맞추어 다양한 학습방법과 언어학습방법을 모색해야 된다. 마지막으로 교사들은 학생들의 정확한 이해도를 점검해야 하기 위해 다양한 방법을 사용해야 하며 자주 활용해야 한다.

김규현 외 2인(2000)은 실질적으로 영훈 초등학교 몰입학급의 학습 활동을 살펴본 후 다음과 같은 특성을 발견하였다. 우선, 유의적 맥락에서 학습자들에게 이해가능한 입력을 풍부한 입력자료와 함께 제공하고, 교사는 지속적인 피드백을 주어 학습자들의 이해를 유도하기 위해 노력하며, 노래와 게임 등의 효과적인 방법을 사용한다. 그리고 교사는 수업 중 의미와 전달과 이해에 주로 중점을 두므로 의사소통에 장애를 주지 않는 한 학생들이 문법이나 발음에 실수를 하여도 수정해 주지 않는다. 또한 매시간 반

복되는 수업활동 패턴을 통해 교사가 자주 사용하는 교실 영어의 의미와 기능을 학습자가 용이하게 이해할 수 있고, 전체 수업활동 후 이루어지는 개별학습 활동은 교사가 학생과의 개별 상호작용을 통하여 각 학생의 이해도를 점검하고 각 수준에 맞는 과제를 부과해 줄 수 있다. 끝으로 스쳐지나가는 교사의 지적에도 즉각적으로 반응하는 등 전반적으로 수업 중 교사가 사용하는 영어 단어와 개념의 난이도에 비추어 볼 때 학습자들이 상당한 수준의 듣기 의사소통능력을 습득했음을 보여준다.

영혼 초등학교의 자체 평가에 따르면 몰입 교육 실시 5년 후의 결과는 다음과 같았다. 첫째, 몰입 교육을 받고 있는 어린이들의 모국어 성취도가 모국어로만 공부하고 있는 어린이들과 비슷하였다. 둘째, 언어 습득 능력은 IQ와 관련이 없었으며 국내 외국인 학교나 해외 학교 전학 시 ESL 과정을 가치지 않는 등 영어로 말하고 듣는 능력은 영어가 모국어인 사람들과 같은 수준을 보였고, 읽고 쓰는 능력도 같은 것으로 나타났다. 셋째, 교과내용의 성취도를 볼 때, 수학, 과학, 사회 과목에 있어서도 모국어만을 공부하는 어린이들과 같은 비슷한 실력을 보였다. 수학이나 과학은 두 가지 언어로 공부하면서도 교과 학습 성취 면에서 높은 사고를 보였다. 넷째, 다른 나라의 언어나 문화에 대해 긍정적인 태도를 보였다.

2) 민족사관고등학교

(1) 설립목적

올해로 10년을 맞는 민족사관고등학교(이후 민사고)는 우리나라 한 기업에서 공부하고자 하는 학생들을 위한 교육을 제공하고자 하는 목표를 가지고 설립되었다. 따라서 보통 학생들보다는 영재들을 대상으로, 지난 2002년 자립형 사립 고등학교로 등록되어 비교적 자율적인 교육과정으로 운영되고 있다. 민사고의 설립자는 전문가들의 조언을 받으면서 미국을 비롯하여 대만, 홍콩, 중국의 영재교육기관들과 주요 사립 고등학교들을 순방하면

서 영재교육에 대한 상을 그려나갔다. 그 결과 기존의 방식에서 완전히 벗어나 지금과 같은 새로운 학생선발방식, 교육과정, 교수-학습 방법, 생활 지도방법, 기숙사 운영방법, 교사의 선발과 임용 및 연구 방법 등을 적용하게 되었다.

(2) 학교 운영 및 교육과정

민사고가 지금과 같은 비교적 안정적인 학교 운영과 교육과정을 진행하게 되기까지는 그동안의 수많은 연구와 노력이 낳은 결과라고 할 수 있다. 몰입프로그램 또한 처음부터 운영된 것은 아니었다. 민족학교이면서 국제학교라는 목적을 가지고 지도상에 그려져 있는 세계가 아니라 무한한 가능성을 지닌 역사와 공간으로서의 세계를 지향하고자 세계를 이끌어갈 국제인을 육성할 수 있는 국제계열 교육과정과 국제이해교육 과정을 마련하고 영어상용정책을 실시하였다. 영어상용(EOP; English Only Policy)의 원칙 운영은 민사고가 그 시초라 할 수 있다. 개교한지 2년이 되었을 때 제시되어 그 1단계로서 학교를 영어구역, 국어구역 등으로 구분하고 영어구역과 영어시간에는 영어만 사용토록 했다. 그리고 2개월의 준비를 거쳐 영어수업은 물론이고 일상생활에서도 영어를 상용하는 2단계로 진입했다. 그리고 1999년 1월 8일부터 국어와 국사수업만 빼고 모든 수업과 모든 일상생활에서 영어를 상용하는 3단계가 실시되었다.

(3) 학생선발

민사고는 소수 정예의 영재 육성을 목표로 하기 때문에 보통 100명에서 150명 정도밖에 정원을 두고 있지 않다. 입학 방식은 그동안 설립 초기부터 지금과 같은 전형으로 자리 잡기 까지 여러 번의 시행착오를 거쳐야만 했다. 민사고가 처음으로 학생을 선발했을 당시에는 교육법상 아직 인문계 고등학교였기 때문에 전 거주 지역을 중심으로 학생들을 받아들여야만 했

다. 이에 전국적으로 가장 우수한 학생들을 선발하기 위해 찾아낸 방법이 장학생 선발이었다. 평준화 제도 속에서 장학생 선발은 전국 어느 곳이든 가능하기 때문이다. 이렇게 해서 선발된 학생들은 일반 고등학교가 중학교 성적과 필기고사를 통해 선발하는 것과 달리 다단계 평가를 치르기로 했다. 우선 각 학교 장들의 추천을 받았고, 두 번째 단계는 학생들의 기초 소양을 알아보기 위해 필기시험을 실시했다. 세 번째 단계에서는 캠프 형식으로 3박4일동안 학교에 숙박시키면서 캠프를 열어 캠프기간동안 창의력과 잠재력을 측정하는 여러 방법을 적용했다. 이는 국내에서 처음으로 시도된 선발방식이었다. 민사고는 한국교육개발원의 박사와 구체적 계획을 세우고 각 과목별로 대학 교수들을 모아 문제를 만들었다. 문제들은 수행평가를 통해 학생들의 과제해결과정을 관찰하여 평가하는 방식으로 학생들의 다양한 답을 통해 그들의 고등 사고와 창의적 사고를 볼 수 있는 열린 문제들이었다. 마지막 캠프 형식의 평가는 장기간이 요구되는 학생들의 과제집착력과 인성, 사회성도 평가할 수 있는 기회가 되었다. 이러한 초기 방식들이 시간을 거쳐 오면서 약간씩 변형되기는 하였으나, 필답고사와 더불어 심층면접이라는 여러 단계를 거쳐 ‘영재’를 선발하는 방식은 유지되고 있으며, 이러한 방식은 최근의 특목고들이 널리 채용하는 방식이기도 하다.

(4) 교사

학교교육의 수준을 결정하는 가장 핵심적 요소는 교사의 능력이다. 민사고는 우수한 교사를 확보하고 교사들의 지도능력을 계발하기 위해 시장원리를 적용한 교사 관리체제를 운영하고 있다. 우선 교사를 직업인으로서 그리고 전문인으로서 대우하고 그들의 실력에 어울리는 대우조건을 제시한다. 다른 학교의 교사보다 월등하게 높은 수준의 급여와 거주문제를 확실하게 해결해주는 명확한 기준을 정하고 있다. 교사로서 우수한 학생들을

지도하고 싶은 욕망을 인식시키고, 전문인으로서 개인연구실을 가지고 교재연구와, 자신의 전공분야에 대하여 연구할 수 있도록 교무실이 아닌 개인 연구실을 제공한다. 일반학교에 존재하는 학교의 ‘잡무’는 학교 행정 담당 직원에게 일임되고 있어 더욱 전문성을 살릴 수 있다.

채용방법은 1차적으로 서류전형은 통해 2,3배수의 교사를 선정한 후 학생들과 교사들 앞에서 시범수업을 실시하고, 주로 학생들의 소감문의 결과를 토대로 채용여부를 결정한다. 서류전형까지는 학교의 경영 관리자들이 개입하지만 최종적 결정은 수업을 받는 학생들의 의견을 토대로 하는 시스템을 갖고 있다.

(5) 수업방식

1997년에는 영어 상용과 함께 또 하나의 의미 있는 제도인 교사선택형 수업을 도입하였다. 교사들이 제시하는 수업과제 중에서 학생들이 선택하여 교실을 직접 찾아가는 수업방식이다. 이는 학생들의 좀 더 적극적인 참여를 통해 고등학교를 교사와 학생이 함께 연구하는 연구의 장으로 끌어올리기 위한 제도였다. 그리고 민사고의 기본적인 교수-학습 모형은 가르치고(Teaching) -> 토론하고(Discussing) -> 쓰는(Writing) 3단계 학습 과정을 채택하고 있다. 이에 맞는 교재를 마련하기 위해 교사들이 직접 연구하여 기존 교재를 영어로 번역하거나 아예 원서를 사용하여 가르치고 있다. 수업언어는 국사와 국어 수업을 제외하고 영어상용화 정책에 따라 모두 영어로 이루어진다. 정책 적용 초기 영어로 하는 강의를 정착시키기 위해 수업 광경을 감시하고, 영어 강의가 힘든 교사들의 경우 외국인 교사들에게 강의를 받게 하기도 하였다.

(6) 진학을

민사고가 두각을 드러내기 시작한 것은 많은 학생들의 해외유학 진학을

이 증가하면서부터였다. 심지어 한 학생이 미국의 여러 대학을 한꺼번에 합격하는 일도 종종 있었다. 국내대학 입학에서 내신의 비중이 높아지면서 민사고와 같은 특수 목적 고등학교에서는 불리한 입장이 될 수밖에 없다. 그러나 설립자의 취지에 맞는 국제적 영재를 육성하기 위한 모든 교육과정과 수업 방식 등은 기존 대학 입시 준비를 동시에 하기에는 여러 가지 면에서 괴리가 있었다. 이에 만족하지 못한 학생들은 학교를 떠나갔고 민사고는 이러한 돌파구로 과학대회나 경시대회의 입상 등으로 특기를 살리거나 해외 유학반을 조성하게 되었다.

유학에 대한 충분한 준비나 학교차원의 정책도 없던 시기에는 개별학생들이 특성 및 환경에 의존하여 준비를 하였지만 이후 미국의 수학능력시험(SAT) 및 대학과목 선수수업제도(AP) 과목을 위한 대학수업이 진행되어 구체적 준비를 해나갔고 해외 중요대학을 방문하여 유학준비에 필요한 정보를 수집하기 시작했다. 점차 AP 과목이 확대되어, 국제계열의 전문교과에 AP 과목을 이수단위로 책정하여 국내 최초로 정식교과로 운영하기 시작했다. 또한 해외 대학 입시에서는 교과목 이외에 특별 활동 및 봉사활동에 대한 중요도가 높게 반영되는 점에 주목하여 학생들의 봉사활동과 예체능 활동이 보다 활기를 띄게 되었다. 최근 들어서는 AP 과목에 대한 지나친 집중을 지양하고 체계 있는 교육과정에 따른 학습활동을 강조하여 연구 논문 활동 등의 프로젝트 스터디를 강조하였다. 이후 진학지도부에 담당 카운슬러를 두어 해외대학 진학에 필요한 정보수집, 제공과 상담 및 응시 실무에 이르기까지 모든 과정을 지원했다. 진학상담 카운슬러 제도의 도입으로 탄력을 받아 미국의 아이비리그 대학들을 중심으로 각 대학의 입학담당관이 민사고를 방문하여 입학설명회를 개최하기 시작했고, 해외대학들의 민사고 국제계열 교육의 본질을 이해하여 신뢰도를 높일 수 있도록 노력하고 있다. 다음 표11은 최근까지 민족사관고등학교 졸업생들의 진학현황을 통계한 것이다.

< 표 - 11 >

민족사관고등학교 졸업 진학현황

대학	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	계 (조기졸업)
국내계	4 (4)	16 (9)	20 (7)	25 (10)	43 (15)	61 (19)	47 (16)	27 (14)	243 (94)
국제계		2 (2)	3	8 (1)	14 (2)	19 (1)	18 (5)	28 (4)	92 (15)
	4 (4)	18 (11)	23 (7)	33 (11)	57 (17)	80 (20)	65 (21)	55 (18)	335 (109)

3) 한국외국어대학교 부속 외국어고등학교 및 청심국제고등학교

앞서 언급하였듯이 우리나라 외국어 고등학교는 외국어 수업시간이외의 시간에 모국어를 사용하고 있어 몰입 교육을 실시하고 있지 않다. 방과 후 유학반을 운영하고 있는 몇몇 외고의 경우, 정규과정 이후 몰입 수업을 실시하거나 아예 반 구성을 국제반과 국내반으로 편성하여 국제반에 한해 몰입 교육을 실시하는 외고가 있다. 2005년 개교하여 올해 11.4대 1이라는 높은 경쟁률을 통해 올해 두 번째 신입생을 맞은 한국외국어대학교 부속 외국어 고등학교(용인외고)의 경우가 그러하다. 입학식에서부터 영어로 진행되는 이 학교는 외국어학교에 걸맞게 글로벌 인재 양성을 위해 어학영재와 국제관계 전문가 양성이라는 목표를 내세우고 있다. 이를 실현하기 위해 민사고처럼 영어 상용화 정책을 기본으로 두고 별점제도(Strike제도)로 엄격히 지켜나가기 위해 노력하는 등 여러 가지 제도를 마련하였다.

자기 주도적 학습을 권장하고 있는 용인외고에서 해외 유학반을 위해 전문 과정을 마련해두고 있다. 교육부에서 지정한 교과목 외에 선택형 맞춤

학력 프로그램(Elective Track)을 두어 보충수업 차원으로 40여개의 강의를 선택하여 신청할 수 있도록 하고 있다. 또한 글로벌센터(Global center)를 설치하여 다른 몇몇 외고들처럼 SAT준비과정을 마련하고 AP를 통하여 학점을 이수할 수 있으며, ACT(American College Test 미국 입학시험), GAC(Global Assessment Certificate 미국 예비대학과정) 등 해외 유학을 준비할 수 있도록 각종 전문 과정을 마련하였다. 그리고 영어 이외의 다른 외국어를 익히도록 하여 외국어 학교의 특징을 살리고 있으며, 1인 1악기와 체육 특기를 키울 수 있도록 하며 킬리만자로 등반 등 국제교류 해외문화체험프로그램을 마련하여 학생들이 인성 교육을 위해서도 힘쓰고 있다.

용인외고의 국제반인 영어과는 전체 인원의 30% 정도인 100여 명을 선발하고 있다. 특례입학 대상자 2%와 국가 유공자 자녀 3%를 별도로 하여 특별전형과 일반전형으로 선발하고 있다. 2007학년도 정원 105명 중 60명을 특별전형으로 45명을 일반전형으로 공고하였다. 특별전형의 경우 글로벌 리더가 될 수 있는 소질을 갖춘 자로서 UN 등 권위 있는 국제기구나 국제적으로 공인된 대회 입상자와 공인시험 우수자 및 해당 외국어 사용 외국학교 수학한 자, 학교장 추천자이외에 중학교 전 과정 중 1학기 이상에서 “전 과목 석차 백분율”의 평균이 상위 10% 이내인 자이거나 용인외고 지역 우수자 중에서 중학교 3학년 1학기의 영어 성적이 평균 ‘수’이거나 영어성적이 90점 이상인 자를 가장 다수의 조건으로 두고 있다. 일반전형의 경우 지역에 상관없이 상위 10%이내인자이거나 영어 성적 우수자들을 조건으로 하고 있다.

< 표 - 12 >

2007학년도 한국외국어 고등학교 모집학과 및 정원

학 과		영어과 (국제반)	프랑스어과	독일어과	중국어과	일본어과	합 계
학 급 수		3	1	1	3	2	10
정원	특별전형	60	22	22	60	46	210
	일반전형	45	13	13	45	24	140
	계	105	35	35	105	70	350
정원 외	특별입학	2	1	1	2	1	7
	국가유공자 자 녀	3	1	1	3	2	10
합계		110	37	37	110	73	367

출처: 한국외국어 고등학교 홈페이지

용인외고와 비슷하게 개교한 청심국제고등학교(청심고)의 경우는 국제고등학교라는 특성을 살려 이타적 품성과 창의적 지식을 갖춘 국제지역 전문 인재양성이라는 교육목표를 가지고 있다. 따라서 용인외고와 마찬가지로 외국어 능력을 중시하고 있다. 영어를 교수언어로 쓴다거나 1인 1악기 등 전인교육에 힘쓰는 면에 있어서 외관상 외국어 고등학교와 구별이 되지 않으나, 교육과정이 대학에서 다루는 수준의 국제 무역, 국제 정치, 국제 외교 등 국제관련 과목들을 두어 차별화를 두고 있다. 그러나 입학 자격요건에 있어서 우수한 학교 성적이나 외국어 실력을 갖추어야하는 점은 크게 다르지 않다. 이 학교 또한 입학 정원 절반가량을 영어나 일본어 우수자로 두어 국제전형 지원 자격으로 두고 있으며, 나머지는 일반 전형 지원 자격으로 중학교 한 학기 성적이 전 과목 평균 석차 상위 10% 이내인 자로 두는 등 일부 우수 학생들에 한해 입학 자격이 주어진다.

< 표 - 13 >

2007학년도 청심 국제고등학교 모집정원

모 집 단 위		모 집 인 원 (명)
정 원	국 제 전 형	45
	일 반 전 형	55
정원 외	특 례 입 학	2
	국가 유공자 자녀	3
계		105

출처: 청심 국제 고등학교 홈페이지

4) 우리나라 몰입교육 실시 학교의 특징

앞서 각 나라와 우리나라에서 몰입 프로그램을 실시 중인 사례에 대해서 살펴보았다. 그들의 한결같은 결과는 교과목을 외국어로 배움으로써 효과적인 외국어 학습이 이루어질 수 있고 또 그러한 예측이 여러 가지 결과를 통해 증명되고 있다. 이제 우리나라 공교육을 통해 몰입 교육을 이루어질 수 있는 가능성에 대해 구체적으로 타진해 볼 차례이다. 그러기 위해 현재 우리나라에서 이루어지고 있는 학교들의 특성을 파악해 보는 것이 필요할 것이다.

첫째, 지금까지 몰입 교육이라는 취지를 가지고 체계적인 운영을 해 온 학교들은 모두 사립학교들이라는 점이다. 사립학교는 정부의 경제적 지원보다는 어느 한 기업체나 종교 단체 혹은 기존 교육 단체들의 지원을 기반으로 한다. 이는 특정 단체의 특정한 목적을 지닌 교육을 실시할 수 있지만, 공교육의 의미를 살리지 못하고 교육과정에 특정 단체의 이익을 반영하는 단점도 있다. 따라서 교육 단체보다는 사기업의 영리단체로서의 성격이 짙어질 수밖에 없다. 사기업의 영리는 질 높은 교육을 보장할 수도 있지만, 단체의 자금으로만 운영하기 어렵기 때문에 등록금에 의존할 수밖에 없다. 구조적으로 경제적 여유를 가지고 있는 학부모들만이 선택할 수 있

도록 되어있는 것이다. 아래 표14는 우리나라 대표적인 특수 목적 고등학교들의 등록금을 비교한 것이다. 세 학교 모두 백만 원을 웃도는 금액으로 보통 인문계 고등학교 등록금의 두 배가 훨씬 넘는 금액이다.

< 표 - 14 >

세 곳의 특수 목적 고등학교 등록금 비교

(단위: 원)

	A고	B고	C고
분기별 수업료	900,000	1,500,000	1,000,000
기숙사비 매월	500,000	980,000	700,000
분기당 등록금	8,600,000	15,000,000	10,000,000
총액	10,000,000	17,480,000	11,700,000

출처: 청심 국제 고등학교 입학 설명회

둘째, 입학 전형에서 제시하는 자격요건이다. 영훈초등학교의 경우 여러 차례의 설명회를 거친 후 추첨을 통해 선발하고 있다. 중학교의 경우 최근 개교를 했거나 곧 개교를 준비 중인데, 청심중학교의 경우 입학정원 중 절반은 학교장의 추천을 받지만 나머지 거의 절반에 해당하는 수는 부모 중 한쪽이 외국인이거나 외국어 우수자와 같이 이미 언어 능력이 어느 정도 갖춰져 있을 것을 자격 요건으로 하고 있다. 외국어 고등학교나 국제 고등학교 등에서 내세우는 자격요건 또한 유사하다. 기본적으로 또래 학생들의 언어 실력에 비해 우수한 실력을 갖추어야 한다. 민사고의 2006년 입학 전형을 살펴보면, 공통자격으로 교내 상위권이어야 하는 것은 당연하고 계열별로 일반 계열은 토플 220점 이상 국제 계열은 240점 이상의 영어 실력

을 요하고 있다. 용인외고의 경우 특별전형에서 토플 CBT 243점 이상의 영어 우수자이거나 교과 성적이 중학교 전 과정 중 1학기 이상에서 전 과목 석차백분율의 평균이 상위 5% 이내인 자를 요하고 있다.

셋째, 몰입 프로그램이 적용되고 있는 학교 또는 특별반은 모두 해외 대학에 진학하기 위한 수단으로 이용되고 있다. 우리나라에 만연화된 학벌 사회 구조는 국내에서 최고라고 인정받는 대학에 입학하기 위해 고등학생들의 입시 경쟁을 악화시켜왔다. 그러나 이제는 우리나라 영재들이 해외로 눈을 돌려 미국의 유명 대학 진학을 목표로 하고 있어 국내 최고 교육 기관마저도 외면하고 있다. 이를 반증이라도 하듯, 비록 영국의 타임즈를 통해 KAIST와 서울대학교가 각각 공학 분야와 자연과학분야에서 50위 안에 드는 수준임을 발표하였지만, 논문 인용이 많은 연구자 수나 과학 전문지 게재 논문 수 그리고 학생 대 교수 비율 등 여러 가지 기준을 반영한 뉴스위크지와 중국 상하이 자오퉁 대학에서 평가한 대학순위에 각각 200위와 100위 안에 들지 못하여 우리나라 대학의 수준을 여실히 보여주었다. 해외 진학에 대한 열기에 발맞추어 외고나 국제고 자립형 사립고와 같은 특수목적 고등학교들은 국제반을 운영하기 시작했고, 해외 대학 진학을 위한 발판으로 이용되고 있다. 이제 우리나라 인재들이 우리나라 대학이 아닌 외국 유명 대학을 더욱 빛내는 자원들로 키워지는 것이다. 이러한 현실은 특수 목적 고등학교들이 주장하는 세계적인 전문인 육성이라는 긍정적인 목표들을 가리고, 특수 목적 학교들이 소수 특권층들에게 다음 세대의 특권층을 만들 수 있는 수단이 되어 교육적 평등을 저해하고 있다는 비난의 근거가 되고 있다.

넷째, 몰입 교육을 내세우는 학교들의 교사진은 대학 못지않은 수준을 자랑하고 있다. 몰입 프로그램에서 교사의 역할은 어느 요소보다도 중요하다. 몰입 프로그램의 교사는 기본적으로 이중 언어자로서, 우리나라 현실에서 몰입 수업을 진행할 수 있을 만큼 실력을 갖춘 교사는 몰입 프로그램을

진행하고 있는 민사고나 청심고처럼 원어민이거나 장기간의 해외 유학 경험이 있는 자들이다. 그러나 원어민 교사 채용은 보통 국내 교사 채용보다 훨씬 큰 경제적 부담을 요구하고, 국내인이지만 해외 유학 경험자들에게 또한 그들의 실력에 상응하는 대우를 해줘야 한다. 현재 우리나라에 세워진 몰입 교육 실시 학교 교사진들은 실질적으로 공립학교 교사 임금의 최소 1.5배 이상의 대우를 받고 있다. 이는 교육의 질을 높이는 장점도 있지만 사립의 경우 경제적 부담이 학부모들에게 지워진다. 공립에서 몰입 프로그램이 적용될 경우는 이러한 경제적 부담들이 정부에게 지워진다.

다섯째, 몰입 교육에서 사용되는 학습 자료는 모두 외국어로 되어 있다. 우리나라 고등학교 10학년은 기본적으로 기본공통과목을 이수해야 한다. 그리고 11학년 이후는 특목고들의 경우 학교의 특성에 맞추어 교육과정을 구성할 수 있다. 외국어 능력을 중시하는 특목고들의 경우는 몰입 교육을 실시하면서 원서를 사용한다. 학교마다 과목의 특성이나 교사의 성향에 따라 선택하는 교과서는 조금씩 다르나 기본적으로 해외 유학을 위해 조성된 받은 기본 교과는 당연히 미국 대학 입학과 관련된 도서들로 외국 출판 도서들이다. 입시와 직접적인 연관이 없는 영훈초등학교는 과거에 우리나라 교과서를 영어로 번역하여 사용한 적이 있었다. 그러나 원어민이 영어로 번역한 우리나라 교과서를 사용할 때 문제가 있었다. 한국 교과서가 개념 위주로 되어 있는 반면 외국 교과서는 자세한 이야기 위주로 되어 있고 교과서 편제도 달라 원어민들이 익숙지 않은 한국 교과서로 교육하기 힘들다는 것이다. 현재는 원어민 교사들을 배려하여 외국에서 들여온 교과서를 사용하고 있다. 이처럼 외국의 도서들을 사용할 경우 영어에 노출이 많아지고 외국어를 익히는데 크게 도움이 된다. 자연과학 분야의 몰입 교육은 비교적 가치중립적인 학문을 접하기 때문에 크게 문제가 되지 않는다. 오히려 Krashen의 '이해 가능한 입력(comprehensible input)'의 자료로써 역할을 할 수 있다. 그러나 사회과학 분야나 가치 판단을 필요로 하는 과

목을 통해 학생들에게 미칠 영향은 무시할 수 없다. 과거 일제 식민지 시대에 일본이 우리나라 사람들의 정체성을 말살시키기 위해 우리 언어와 문화를 그들의 것으로 속박시키려했던 사실들은 정신문화가 갖고 있는 힘을 증명해준다. 이런 점에서 민사고가 민족 주체성을 중시하고 전통적 가치를 계승하는 것을 교육목표로 하고 입학 계열 자격에 국어 능력 인증 시험 성적을 반영하는 사례는 높이 살만하다.

여섯째, 우리나라 몰입교육 역사는 길지 않다. 그동안 캐나다의 몰입 교육 실시 이후 긍정적인 연구 결과를 토대로 우리나라 몰입 교육 적용 가능성에 대한 주장이 있어왔다. 더불어 초등학교를 대상으로 이루어진 연구결과들이 진행되어왔지만, 대상 집단이 어느 특정 지역이나 학교에 국한되었고 또한 지속적으로 이루어지지 못했다. 또한 중등학교의 경우는 몰입프로그램이 학교의 한 시스템으로 적용되기 시작한 것이 채 10년이 되지 않으며 그 적용 학교 수도 많지 않아 최근 들어 늘어나는 학교들의 경험이 후에 우리나라 몰입 교육의 연구 사례가 될 것이다. 가장 오랜 경험을 가지고 있는 민사고의 경우 지금과 같은 시스템을 갖추기까지 우리나라에 맞는 몰입 프로그램을 정착시키기 위해 수많은 시행착오를 거쳐 왔다. 그 결과 10여 년 동안 100명이 넘는 학생들이 해외로 진학하게 되면서 매스컴을 통해 알려지게 되었고, 우리나라 부모님이면 누구나 입학시키고 싶어 하는 명문 학교로 자리매김 하였다. 그러나 해외 유학율의 수치적 결과는 분명 입시를 목표로 하는 고등학교에게 자랑거리가 될 수 있지만, 교육 현장을 토대로 몰입 교육이 각 학생들에게 미치는 영향에 대한 연구들은 아직까지 공식적으로 이루어진 바가 없다. 캐나다에서 몰입 프로그램이 성공할 수 있었던 점은 새로운 몰입 프로그램이 적용될 때마다 꾸준히 그 연구 결과를 발표하고 학부모들과 교육자들에게 검증을 받아왔기 때문이었다. 그리고 외국 사례를 통해 검증되어온 긍정적인 결과들은 주로 캐나다처럼 목표 언어가 공용어인 경우이거나, 싱가포르처럼 거의 제2언어로 사용되는 경우

혹은 미국의 이민자들에게처럼 목표언어가 직접 생활 수단과 직결되어 있기 때문에 목표어 습득이 절실한 경우들이었다. 따라서 다른 나라에서 성공한 프로그램 형태들을 우리나라에 그대로 적용하였을 때 여러 가지 변수가 생길 수 있어 우리에게서 우리나라 상황에 맞는 사례 결과들이 필요하다. 특목고 학생들은 우리나라 중학생들 중 상위권에 속하는 학생들로 영어 실력이 우수한 편에 속한다. 그러나 일반 인문계 고등학교의 경우 평준화 교육에 입각하여 다양한 학생들로 구성되어있다. 따라서 그동안 우리나라에서 적용되었던 사례들을 학문적으로 이론화 시켜 우리나라 적용 연구 사례로 남긴다면 앞으로 공교육에서 몰입 교육을 실시할 경우 그 체계를 잡는데 커다란 도움이 될 것이다.

5. 우리나라 몰입 수업의 적용 방안

1) 교육과정

우리나라의 몰입 교육 실시에 앞서 두 가지 사항을 고려해야 한다. 우선 영어 교육 변화를 위해 당장 몰입 교육을 실시하는 것은 기존의 공교육 체계를 완전히 바꿔야 하기 때문에 현실적으로 여러 가지 문제점에 부딪히게 된다. 따라서 여러 가지 제반 조건들을 갖춰 나가기 위해 점차적으로 변화를 추구해야 한다. 두 번째 사항은 초등학교와 중학교의 몰입 교육이 갖는 차이점이다. 앞서 살펴보았던 미국의 호웨 초등학교와 일본의 가토 초등학교 그리고 우리나라 영훈 초등학교 몰입 교육은 초등학교 단위에서 이루어진 초기 몰입에 해당한다. 그리고 헝가리와 홍콩의 몰입 교육 그리고 우리나라 특수 목적 고등학교에서 실시 중인 몰입 교육은 중등학교 단위에서 진행되는 후기 몰입이라고 할 수 있다. 초기 몰입과 후기 몰입은 기본적인 정의와 성격은 같지만, 실제 그 적용 결과는 다소 다르게 나타난다. 호웨 초등학교와 가토 초등학교 그리고 영훈 초등학교의 몰입 프로그램이

비교적 성공한 반면에, 헝가리와 홍콩의 후기 몰입교육에서는 여러 가지 문제점들이 발견되었다. Johnson과 Swain(1994)은 후기 몰입교육이 초기 몰입교육에 비해 성공적이지 못한 이유가 몰입 교육을 처음 시작할 때 중등학생들이 가진 외국어 실력이 다르고, 그 특성 또한 다르기 때문이라고 하였다. 따라서 우리나라의 몰입교육 적용 시 초기 몰입교육의 접근과 후기 몰입교육의 그것이 다소 달라야 할 것이다.

우선 초기몰입교육의 경우, 내년부터 확대되는 1학년 영어 교육 실시를 따라 조기 영어 교육에 대한 요구를 반영하는 것이 바람직하다. 특히 초등학교 1학년과 2학년은 바른 생활과 슬기로운 생활, 즐거운 생활이 통합 교육 형태를 취하고 있어 주제 학습을 특징으로 하는 몰입 교육의 접근이 용이하다. 이후 3학년에서 수학과 과학, 사회 등 주제 학습이 가능한 과목에서 몰입 교육을 이어가고, 가토 초등학교처럼 4학년 이후부터는 국어와 영어의 비중을 똑같이 두어 영어와 국어 실력을 동시에 유지할 수 있도록 한다.

우리나라 언어는 헝가리어처럼 알타이 어족에 속하여 영어와 전혀 다른 언어적 구조를 가지고 있다. 그리고 이중언어 교육을 통해 일부 사회 계층의 귀족화를 가속시킨다는 비난을 받는 점 또한 서로 닮아있다. 이러한 비난 요소는 헝가리의 이중언어 학교에서 취하는 교육과정 중 5년 과정에서 그 해답을 찾을 수 있다. 앞서 밝혔듯이, 헝가리의 이중언어 학교는 4년 과정과 5년 과정, 두 가지 방식의 교육과정을 취하고 있다. 이미 영어 실력을 갖추고 있는 학생들을 선발하는 4년 과정과 달리, 5년 교육과정은 영어 실력과 상관없이 0학년을 두고 모든 학습자들이 같은 입장에서 출발하기 때문에 특별한 영어 교육을 원하는 학생들의 의견을 평등하게 반영할 수 있다. 초기 몰입이 안정화되어 후기 몰입으로 연계성을 지닐 경우 0학년의 의미를 찾을 수 없지만, 후기 몰입교육부터 참여할 학생들이 기존의 영어 실력으로 인해 몰입 교육의 기회를 박탈당하지 않도록 한다는 측면은

일부 특수 계층의 엘리트화라는 비난을 어느 정도 피할 수 있을 것이다. 그러나 계속해서 외교 입학 경쟁률이 상승하였듯이, 교육 공급에 비해 수요가 많을 경우 0학년의 의의를 살리지 못하고, 여전히 사전 입학부터 경쟁을 조장할 수 있는 우려가 있어, 입학 전형 시 영어 실력 이외의 자격으로 입학 기회를 얻을 수 있는 조건과 방법 등을 개발할 필요가 있다. 헝가리와 달리 홍콩의 경우는 중등 학생들이 몰입교육에 빨리 적응하도록 돕기 위해, 입학 전 석 달간의 보충 프로그램을 마련하였다. 이러한 과정은 입학 전 뿐 아니라, 몰입교육과정 속에서 학생들이 스스로 영어와 교과 학습을 보충할 수 있도록 고착화시킬 필요가 있다.

우리나라 교육 현실에서 후기 몰입교육이 성공하기 위해서는 무엇보다도 대학 입학시험과의 연관성을 고려하지 않을 수 없다. 교육과정이 전부 대학 입학을 위해 운영되고 있다고 해도 과언이 아닐 정도로 우리나라의 입시에 대한 관심은 지대하다. 따라서 몰입 교육을 통한 성취 결과는 입시에서 평가 대상이 되어야 한다. 최소 2가지 교과목을 영어로 평가한다면 별도로 외국어 영역을 두지 않아도 충분히 학생들의 영어 실력을 가늠할 수 있을 것이다. 단, 이것은 전반적으로 몰입 교육이 실시되었을 경우를 전제한다.

2) 학생

현재 우리나라에서 실시되고 있는 몰입 학교들은 의무교육인 관계로 학생들을 평가하지 못하는 영훈 초등학교를 제외하고는 모두 우수한 영어 실력 내지는 교과 성적을 요구하고 있다. 그러나 소위 지식기반 사회라 일컬어지는 21세기가 요구하는 것은 단순히 외국어 시험 점수가 높다거나 학교 성적이 우수한 학생들을 바라는 것이 아닐 것이다. 인터넷 등 정보 기술의 발달로 인해 안팎으로 넘쳐나는 수많은 정보들을 이제는 누구나 손쉽게 접할 수 있다. 이제는 그 많은 정보 속에서 진정성 있는 정보들을 선별

하여 자신의 것으로 재창조하는 구성주의적 능력을 갖춘 인간상이 바로 이 사회가 추구하는 인재 상일 것이다.

민사고는 앞서 밝혔듯이 잠재된 영재 발굴을 위해 필답고사와 여러 단계의 심층면접 방식을 취하고 있다. 이는 필답고사를 통해 기초 소양을 확인하고, 며칠 동안의 숙박을 통해 학생들의 고등사고와 창의력을 통한 문제 해결력을 평가하고, 인성과 사회성을 파악하여 전인적 인간을 키우려는 데 목적을 둔 것이라 할 수 있다. 이러한 입학 방식은 비록 몰입 교육의 목적이 효과적인 영어 교육이라 할지라도, 기본적인 인성 교육을 비롯하여 전인교육을 바탕으로 해야 비로소 몰입 교육이 설 수 있음을 보여준다.

3) 교사

캐나다와 미국은 각각 프랑스어가 공용어이고, 다양한 인종이 공존하기 때문에 이중언어 교사의 공급이 비교적 용이하다. 그러나 헝가리와 일본, 우리나라처럼 국민 대다수가 하나의 모국어를 쓸 경우, 외국어 교육에서 제일 먼저 필요한 것이 외국에서 온 원어민 교사들이다. 비교적 몰입 교육을 성공적으로 이끌고 있는 영훈 초등학교의 경우 원어민들이 거의 모든 영어 수업을 맡고 있는데, 원어민 교사들 대부분이 자국에서 교수 경험이 있어 어린 학생들에 대한 이해도가 높은 편이다. 초기 몰입의 경우 해당 학생들이 신체적으로나 정서적으로나 아직 미발달 상태이기 때문에 중등학생들에 비해 좀더 인내심을 가지고 여러모로 고려해야 할 사항들이 많을 것이다. 따라서 초기 몰입의 원어민 교사들은 어린 학생들의 교수 경험을 갖추어 언어 실력뿐 아니라 어린 학생들의 심리나 행동을 이해할 수 있어야 하겠다.

후기 몰입 실시 학교들의 교사 유형은 대체적으로 세 가지 부류이다. 원어민 교사와 영어권 국가에서 학위를 받은 국내인 그리고 국어 및 국사 과목을 위한 국내인 교사들로 구성된다. 국어와 국사 교사들을 제외한 특목

교들의 국내인 이중언어 교사들은 교수 급 이상의 학력으로 전문성을 갖추고 있다. 물론 이들은 비 몰입 교사들의 1.5배 이상의 대우를 받고 있다. 헝가리의 이중언어 교사들이 자신들의 능력과 전문성에도 불구하고 적절한 대우를 받지 못해 공교육에서 벗어나 사교육이나 해외로 나가려는 현상과 대조를 이룬다. 또한 헝가리의 몰입교육 사례를 통해, 원어민 교사들이 갖는 문제점들도 무시되어서는 안 된다.

이 모든 것을 해결할 수 있는 길은 전문성을 갖춘 국내인 이중언어 교사를 양성하는 것이다. 현재 우리나라는 사범대나 교육 대학원에서 교직과정을 이수자들에게 자격증을 부여하고, 특히 공립학교 교사가 되기 위해서는 임용시험을 거쳐 발령을 받아야 한다. 그러나 초등교사는 이와 별개로 교육 대학에서 전과목을 모두 담당할 수 있는 교육을 받고 있어 초등 영어 교육을 전문으로 담당하는 교사가 양성되지 않는다. 따라서 우선 초기 몰입 교육을 담당할 수 있는 초등영어 전문 교사 양성이 필요하다. 그리고 좀더 높은 전문성을 요구하는 후기 몰입 교사는 대학과정에서 복수 전공등을 통하여 언어 교육과 학과목 교육을 동시에 수료하여 몰입 교육에 대비할 수 있어야 한다. 그러나 이것은 장기적인 계획과 실천이 뒤따라야 한다. 따라서 단기적으로 원어민 교사 외에 원어민 못지않은 언어 실력과 우리나라 교육에 대한 이해가 깊은 해외 유학 학위자들을 산학겸임교사와 같은 방식으로 채용하여 기존 교사들과 팀티칭을 고려해 볼 수도 있다.

마지막으로 홍콩의 경험은 교사언어에 대한 우려를 앞서 보여준다. 앞서 보았듯이, 표5에서 우리나라 영어 수업 중 사용하는 언어비중이 가장 큰 것은 영어과 국어의 혼용이었다. 그 양상은 홍콩의 그것만큼 다양해서, 인사말만을 영어로 사용한다고 해도 이 비율에 속할 수 있을 것이다. 영어와 국어의 혼용은, 홍콩에서 광둥어와 영어를 교체하거나 혼합해서 썼을 때 드러난 문제점들처럼, 학생들이 국어에만 귀를 기울일 수 있고, 수준 높은 영역은 그림이나 도표로 대체하며, 표현 능력을 위한 학습은 무시되는 등

많은 폐단이 생길 수 있다. 따라서 몰입 교육은 오로지 영어만을 사용하되, 본 수업 후 학생 중심의 활동 순서가 되어 심도 깊은 이해를 위해 학생들이 질문해야 할 경우 등 우리말 사용을 허용할 수 있는 기준을 세울 필요가 있다.

III 결 론

올 2006년에서 향후 2010년까지 이르는 국가인적자원개발기본계획 중 국제화전략에서는 영어 교육에 몇 가지 사항을 제시하고 있다. 기존 초등학교 3학년부터 진행된 영어 교육이 1, 2학년으로 확대되고, 2010년까지 중등학교에 원어민 교사를 배치할 계획이며, 각종 영어마을, 영어 캠프 등 지방자치 차원으로 확대가 될 전망이다. 무엇보다도 부산, 인천 등 경제 특구와 국제 자유도시인 제주를 중심으로 초등학교 2개교씩 연구학교를 지정하여 몰입 교육을 실시한다고 발표하였다. 이는 지난 수십 년간 유지해온 외국어로서의 영어교육정책에서 벗어나 이중 언어 사용의 관점에서 새로운 영어 교육 정책을 시도하려는 첫 발걸음이라고 할 수 있다.

그동안 공교육에서 실시되어 온 영어교육은 현실과 거리감이 있는 언어 정책으로 일관해왔기 때문에 각 개인이 사교육으로 채울 수밖에 없는 현실적인 선택을 만들어냈다. 한 방송사에서 밝힌 대한민국 영어 교육의 현주소는 어린 아기에서부터 70이 넘는 할머니를 비롯하여 초등학생부터 대학생까지 그리고 졸업 후 직장을 구하고 승진을 위해 영어 공부를 한다.

이처럼 영어 능력이 절실하고 그에 맞는 교육의 변화가 절실히 필요한 시기에 몰입 교육은 한 대안이 될 수 있다. 지금까지 국외에서 적용된 사례들을 통해 몰입 교육의 성공이 입증되었고, 정부의 발표에 따라 초등학교의 본격적인 몰입교육 실시가 멀지 않았다. 그러나 무조건적인 제도 도입만으로 영어 교육의 변화가 일어나지는 않을 것이다. 우리나라 상황에 맞추어 성공 사례를 충분히 재검토하고, 장기간의 충분한 준비 시간을 가져 다음과 같은 사항들이 선결되어야 할 것이다.

첫째, 몰입 교육에 대한 국민들의 이해와 협조가 필요하다. 앞서 대한민국 영어 교육의 현주소에 대해 살펴보았듯이, 남녀노소를 불문하고 우리나라 사람이면 영어 의사소통능력에 대한 필요성에 대해 절실히 느낀다. 하

지만 한 편에서는 막상 현실에서 영어가 필요하지 않은데 지나치게 영어 실력에 치중한다는 우려도 나오고 있다. 더불어 최근 증가하고 있는 외국어 고등학교나 국제고등학교들의 엘리트주의 심화를 지적하면서, 최근 초등학교 몰입 교육 실시 발표는 긍정적인 반응도 있지만 사교육을 더욱 조기화 시킨다는 우려도 함께 낳고 있다. 이러한 반응은 직접 초등교육을 담당하고 있는 교사들 간에도 비슷한 결과를 보여주고 있다. 두 지역의 초등학교 교사들에게 몰입 교육에 대한 인식도를 조사하였다(박 선호, 2004). 교사들 대부분은 전공과 상관없이 전반적으로 초등 영어에 대해 관심을 보였고, 영어 공용화에 대해서도 찬성의 입장을 보였다. 그러나 초등영어를 전공하지 않은 교사들의 경우 80% 이상이 몰입 교육에 대해 알지 못했고, 몰입 교육 도입에 대해서도 절반 이상이 반대의 입장을 보였다. 심지어 초등영어를 전공한 교사들 중 15% 정도만이 몰입 교육에 대해 아주 잘 알고 있는 것으로 응답했다. 다시 말해서 영어 비전공자들에게 몰입 교육은 생소한 제도이고, 설사 전공을 하였더라도 몰입 교육에 대한 인식이 아직 부족한 것으로 해석된다. 그만큼 몰입 교육에 대한 전반적인 이해가 부족함을 단편적으로 보여주는 결과라고 할 수 있다.

기타 과목과 달리 영어는 언어로서 갖는 의사소통 능력 때문에 그 비중이 남다르다. 이러한 점 때문에 의사소통 능력은 국제적 경쟁력이 될 수 있다. 따라서 학교의 영어 교육은 영어 교육의 시작으로 중요한 역할을 하지만 현재 그 역할을 막대한 사교육 시장이 장악하고 있는 것이 현실이다. 이에 초등학교에서의 몰입 교육 실시가 또 다른 사교육 시장 확대를 조장한다고 비난하는 주장처럼, 공교육의 몰입 교육 실시가 단기적으로 사교육 확대를 낳을 수도 있다. 그러나 국민들과 더불어 영어 교육 관련자들의 몰입 교육에 대한 이해도를 높이고, 체계적인 준비와 계획으로 몰입 프로그램을 정착시켜 간다면, 점차 장기적으로 사교육의 입지를 점점 좁힐 수 있을 것이다. 또한 캐나다와 같이 지속적인 연구를 통해 몰입교육 적용 결과

를 알려나간다면 국민들의 관심에 부응할 수 있을 것이다.

둘째, 정부의 몰입 교육에 대한 체계적인 추진력과 꾸준한 재정적 지원이 뒷받침되어야 한다. 기본적인 교육지원은 기본적인 학교 시설 유지와 더불어 교사들의 전문성과 교재 개발 지원이 바탕이 되어야 한다. 영훈초등학교는 36명으로 짜여진 24학급에 32명의 원어민을 보유하고 있고, 민사고는 한 반이 15명 이내로 이루어져 있으며, 석, 박사 출신의 교사 1인당 약 7명의 학생을 담당하고 있다. 청심국제고 또한 석 박사 출신의 교사들로 구성됨은 물론이고, 학생과 교사 구성 비율은 약 7:1로 외국의 유명 사립 고등학교보다 우수함을 내세우고 있다. 그리고 교사들은 원어민 혹은 이중 언어를 구사할 수 있는 국내인 교사들로 채용되기 때문에 일반 공립학교 교사들보다 높은 대우를 받는다. 이러한 조건들을 갖추기 위해 특목고들은 자체적으로도 부담이 크지만, 일반 학교의 두세 배에 대항하는 등록금을 학부모들에게 부담시키고 있다. 그러나 공립학교는 거의 대부분을 나라의 재정으로 충당하므로 그들과 비슷한 조건을 조성하기 위해 막대한 예산을 필요로 할 것이다. 그리고 당장의 원어민 보급이 이루어져야 하고, 장기적으로 국내인 이중언어 교사들을 양성해야 한다. 그리고 현재 교사들과 더불어 꾸준히 훈련해야한다. 또한 우리나라 교육과정에 맞는 교재 개발 연구 지원도 이루어져야 한다. 이 모든 조건을 갖추어나가기 위해서는 더 큰 예산을 필요로 할 것이다. 각종 국제화전략에 관한 계획들을 발표하고 도시 곳곳에서 국제고등학교 설립을 시도하는 등 노력을 하고 있다. 과거 1980년대 후반 헝가리는 국제 시대에 맞춰 이중언어 학교를 설립하였고 또한 우리나라 특목고 지원을 보다 훨씬 높은 경쟁률로 호응도가 높았지만 지금까지 모두 성공을 해 온 것은 아니었다. 설립 초기 커다란 호응을 얻었던 이중 언어학교들에 대해서도 정부가 점점 지원을 줄여가는 추세이다. 따라서 몰입 프로그램의 제도적인 도입에 앞서 체계적인 준비 과정으로 우리나라 실정에 맞추어 계획을 점차 세워가는 신중함이 필요할 것이다.

셋째, 우리나라 교육환경에 맞는 몰입 수업 모델을 개발하여 지속적인 개선이 이루어져야 한다. 캐나다 퀘벡 주의 몰입프로그램이 캐나다 각 지역이나 미국 등 다른 나라들의 기본적인 모델이 되었지만, 몰입프로그램의 모습은 각양각색으로 적용되었다. 우리나라에 적용될 경우 각 나라의 사례들을 통해 긍정적인 요소들을 수용하되, 역시 우리나라 교육 현실을 반영한 한국식 몰입프로그램을 만들어내야 한다. 일단 초등교육과 중등교육의 특성에 따른 차별적인 접근이 필요하다. 조기 몰입이라고 할 수 있는 초등 영어교육에서는 초등 영어에서 중점을 두고 있는 음성언어 수준과 몰입 프로그램의 교과교육 수준의 조화가 고려되어야 할 것이다. 그리고 중등 교육 수준으로 자연스럽게 연계될 수 있도록 체계적인 계획을 세워야 한다. 후기 몰입이라고 할 수 있는 중등 영어교육에서는 특히 몰입교육 실시 초기에 점진적인 접근이 필요하다. 평준화 실시와 더불어 가정에서 이루어지는 영어 교육 지원의 격차로 초등 단계에 비해 중등 단계로 갈수록 학생들 간의 실력 격차가 커지기 때문이다. 따라서 학교 단계별 고려와 더불어 경제적 지원 결핍으로 생길 수 있는 수준 격차를 좁힐 수 있는 방안까지 병행되어야 할 것이다.

< 참고 문헌 >

- 곽 동국. (2006). 2006, 대한민국 영어 보고서. *MBC 스페셜*. 2006년 5월 21일 방영.
- 교육인적자원부. (1997). 초·중등학교 교육과정-국민공통기본교육과정.
_____ (2000). 고등학교 교육과정 해설-외국어(영어)
- 강 용구. (1999). 동아시아의 몰입교육. *영어어문교육*, 5, 79-101.
- 김 규현, 서 경희, 박 용예. (2000). 초등학교에서의 영어 몰입학습 프로그램 실시 방안 연구. *영어교육*, 55, 281-307.
- 김 남중. (2006, 9월6일). [*외국어고입서 가이드*] 서울·경기 일정 겹쳐 ... 한 학교만 선택해야. *중아일보*. 월드와이드웹:http://article.joins.com/article/article.asp?total_id=2439009에서 9월15일에 검색했음.
- 노 용택. (2006, 5월2일). *한국 사람은 왜 영어를 못할까...모범생 콤플렉스가 문제*. *국민일보*. 월드와이드웹:http://news.naver.com/news/read.php?mode=LSD&office_id=143&article_id=0000024731§ion_id=102&menu_id=102에서 2006년 9월 16일에 검색했음.
- 맹 경환, 백 민정. (2006, 8월 14일). *뉴스위크 선정 100대 글로 벌 대, 한국 한곳도 없다*. *국민일보*. 월드와이드웹:http://news.naver.com/news/read.php?mode=LSD&office_id=005&article_id=0000253951§ion_id=102&menu_id=102에서 2006년 9월 5일에 검색했음.
- 민족사관고등학교 10년사 편찬위원회. (2006). *교육을 바꾸고 세상을 바꾼다*. 형설출판사.
- 박 동민. (2003). *중등 교사의 교수방법 개선 저해 요인 연구*. 연세대학교 대학원.

- 박 선호. (2004). 영어 이머전 교육에 관한 초등학교 교사들의 인식. *Foreign Language Education, 11(4)*, 259-283.
- 박 성방. (1999). *전과목을 외국어로 공부하는 IP 교육*. 한국교육개발원.
- 박 승윤. (2006. 2월 16일). *국민들 해외 씀씀이 커졌다*. 헤럴드경제. 월드와이드웹:http://www.heraldbiz.com/site/data/html_dir/2006/02/16/200602160251.asp에서 2006년 6월 29일에 검색했음.
- 박 준연. (1995). 미국에서의 이중언어 사용 및 이중언어 교육에 대한 인식의 변천과정. *사회언어학, 3(1)*. 55-69.
- _____ (1998). 이머전 프로그램의 한국 영어교육에의 적용 가능성. *영어교육, 53*, 247-263.
- 신 경아. (1998). *한국의 초등 영어 몰입프로그램 사례 분석 : EFL프로그램과의 비교*. 이화여자대학교 교육대학원.
- 염 수미. (2004). *조기 영어교육에 있어서 몰입 프로그램의 활용 연구*. 단국대 교육대학원.
- 이 병민. (2003). 외국어로서 영어 학습 환경에서 학습시간의 의미. *한국외국어교육학회, 10(2)*, 107-129.
- 이 준기. (2006. 10월 23일). *KAIST, 세계 공과대 37위*. 디지털 타임스. 월드와이드웹:http://www.dt.co.kr/contents.html?article_no=20061023020118_57731005에서 2006년 10월 23일 검색했음.
- 전 병만. (2006). *초, 중등 영어교육 현황분석*. 교육인적자원부.
- 정 현숙. (2004). 초등학교 3.4학년 영어 사교육: 현황과 영향. *Foreign Languages Education, 11(3)* 155-183.
- 최 혜영. (2006. 8월 16일). *중 상하이 자오퉁대학 세계대학 순위 발표*. 한국대학신문:http://www.unn.net/gisa/gisa_read.aspkey=33579&page=/real_time_news/real_news_list.asp에서 2006년 9월5일

에 검색했음.

한국은행. (2006). *최근 해외여행경비지급 동향*. (공보 2006-2-26호). 월드와이드웹: <http://www.bok.or.kr/index.jsp>에서 2006년 6월 29일 검색했음.

Bostwick, R. M. (1998). The application of immersion education in Japan: Results, challenges, and possibilities. In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice*. (pp. 8-22). Second language symposium on immersion and bilingual education. Katoh Gakuen.

Brown, H. D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.

Burger, S., Wesche, M., & Migneron, M. (1997). "Late, late immersion" Discipline-based second language teaching at the University of Ottawa. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 65-84). New York: Cambridge University Press.

Campbell, R. (1984). The Immersion Approach to Foreign language Teaching. In R. Campbell (Ed.), *Studies on immersion education: A collection for United States education* (pp. 114-143). Sacramento, CA: California State Department of Education.

Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational*

Research, 49, 221–251.

- _____ (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp.1–50). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- Duff, P. A. (1997). Immersion in Hungary: An EFL experiment. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives*(pp. 19–43). New York: Cambridge University Press.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?*. The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Eng, A. L. S., Gan, L., & Sharpe, P. (1997). Immersion in Singapore preschools. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives*(pp. 190–209). New York: Cambridge University Press.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9, 198–217.
- Genesee, F. (1978). Longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Canadian Journal of Education*, 3, 31–50.
- _____ (1987). *Learning through two languages: Studies on immersion and bilingual education*. Boston. MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Genesee, F., Tucker, G. R., & Lambert, W. E. (1975).

- Communication skills in French immersion programs. *Child Development, 46*. 1010–1014.
- Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: The British Council.
- _____ (1999). The decline of the native speaker. *AILA Review, 13*, 57–68.
- Johnson, R. K. (1997). The Hong Kong education system: Late immersion under stress. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 171–189). New York: Cambridge University Press.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1994). From core to content: Bridging the L2 proficiency gap in late immersion. *Language and Education, 8*(4), 211–229.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York. Longman.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach*. Hayward, CA: The Alemany Press.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lapkin, S. (1982). The English writing skills of French immersion pupils at grade 5. *Canadian Modern Language Review, 39*, 24–33.
- Lebach, S. (1974). *A Report on the Culver City Spanish Immersion Program in Its Third Year: Its Implications for Language and Subject Matter Acquisition, Language Use and Attitudes*.

- Master's thesis, University of California, Los Angeles.
- Met, M., & Lorenz, E. B. (1997). Lessons from U. S. immersion programs: Two decades of experience. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 243–264). New York: Cambridge University Press.
- Pica, Teresa. (1994). Review article research on negotiation: what does it reveal about second–language learning conditions, processes, and outcomes?: *Language Learning*, 44(3), 493–527.
- Rhodes, N. C., Christian, D., & Barfield, S. (1997). Innovations in immersion: The Key School two–way model. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 265–283). New York: Cambridge University Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237–326). Rowley, MA: Newbury House.
- Snow, M. A. (2001). Content–based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce–Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 303–318). Boston: Heinle & Heinle.
- 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. 235–253), Rowley, MA: Newbury House.
- _____ (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158–164.
- _____ (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson & M. Swain. (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 1–16). New York: Cambridge University Press.
- Terrell, T. D. (1981). The natural approach in bilingual education. In C. F. Leyba(Ed.), *Schooling and language minority students : A theoretical framework* (pp. 117–146). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- Waldman, E. (1975). *Cross-ethnic attitudes of anglo students in spanish immersion, bilingual, and English schooling*. Master's thesis, University of California, Los Angeles.

ABSTRACT

A Study of Immersion Cases for Applying Immersion Class to Korea Education

Yoo, Hyunsook

Major in English Education
Graduate School of Education
Sungshin Women's University

The purpose of this study is to investigate the historical and theoretical background of the immersion program which began in Canada and discuss it as a new English teaching approach through the cases of several countries including Korea. First of all, this study is theoretically based on Krashen's Input Hypothesis, Swain's Output Hypothesis and the Content based instruction. And it analyzed the effect on the development of first and foreign language

as well as the achievement in content learning after stating the origin and the definition of immersion education.

Next, this study investigated the various English teaching types applied currently in Korea and diagnosed their problems to improve for developing authentic communicative competence. And it investigated immersion programs abroad as well as in Korea.

This study dealt with immersion programs of USA, Japan, Hungary, and Hong Kong as foreign cases. USA began the Spanish Immersion program in an elementary school and succeeded in achieving Bilingual Education and the positive cross-cultural influence. Secondly the curriculum of English partial immersion in Japan and its academic effects were focused. Lastly, as late immersion, DL Schools in Hungary and Hongkong immersion program were discussed. In addition, the common features of Younghoon elementary school, Korean Minjok Leadership Academy, Hankuk Academy of Foreign Studies and CheongShim International Academy as immersion education in Korea were identified.

To actualize immersion program in Korea education curriculum, the gradual approach is necessary according to the types of immersion. Particularly late immersion for secondary school has to overcome students' various proficiency gap by placing a 'zero year' as preliminary and maintaining the bridge program for students' self-leading learning. And when students are selected, creativity and holism should be pursued through many steps of in-depth interview. Most of all, the long-term plan for training Korean bilingual expert teachers should be provided to qualify education

and maintain immersion program.

For successful immersion program as above, understanding and cooperation of the communities, consistent economical supports from our government, and the systematic connection between primary and secondary school curriculum should be grounded.