

2023년 한국언어연구학회 추계학술대회

발표논문집

▣ 일 시: 2023년 12월 02일 토요일 10:00~12:30

▣ 장 소: 제주대학교 통역번역대학원 321 강의실

▣ 주 최: **KALS** 한국언어연구학회
The Korean Association of Language Studies

▣ 주 관: **KALS** 한국언어연구학회
The Korean Association of Language Studies

KALS 한국언어연구학회
The Korean Association of Language Studies

2023년 한국언어연구학회 추계학술대회 일정표

- 일 시: 2023년 12월 02일(토), 10:00~12:30
- 장 소: 제주대학교 통역번역대학원 321 강의실
- 주 최: 한국언어연구학회
- 주 관: 한국언어연구학회
- 일 정:

제1부: 개회식 및 기조강연 (통역번역대학원 321강의실)

사회: 손영석 (제주대)

09:40-10:00	등록 및 안내	
10:00-10:40	개회식	개회사: 고용진 (한국언어연구학회 회장)
	기조강연	연사: 김재원 (제주대 통역번역대학원) 제목: 영어의 어원적 의미에 기반한 비교언어문화적 사유 (Comparative Cultural Linguistic Thinking Based on the Etymological Meaning of English Words)
10:40-10:50	Coffee Break, 기념사진촬영	

제2부: 분과 회의 (통역번역대학원 321강의실)

시간	사회	발표	제목	토론
10:50-11:20	손영석	今千春 (KON, Chiharu) (明海大学)	海外帰国者の日本語使用と言語管理	손범기
11:20-11:50	이종무	한미애 (제주한라대)	이음절 내 한자 위치가 중국어 어휘 인지에 미치는 영향	김은희
11:50-12:20	강혜선	김경미, 신창원 (제주중학교, 제주대학교)	영어학습부진 학생의 학습 경험 탐색 -제주지역 중학교 1학년 학생을 중심으로-	이용민

제3부: 폐회

12:20-12:30	종합토론 및 폐회
-------------	-----------

오찬 (12:30-14:30): 짬돌이와돈순이 - 제주 제주시 신성로14길 16

제1부

개회사.....003
 >>> 고용진 회장 / 한국언어연구학회

영어의 어원적 의미에 기반한 비교언어문화적 사유
(Comparative Cultural Linguistic Thinking
Based on the Etymological Meaning of English Words).....007
 >>> 김재원 소장 / 제주대학교 통역번역대학원

제2부

海外帰国者の日本語使用と言語管理015
 >>> 今千春 (KON, Chiharu) / 明海大学

이음절 내 한자 위치가 중국어 어휘 인지에 미치는 영향.....021
 >>> 한미애 / 제주한라대학교

영어학습부진 학생의 학습 경험 탐색
-제주지역 중학교 1학년 학생을 중심으로-037
 >>> 김경미, 신창원 / 제주중학교, 제주대학교

개회사

고용진
(한국언어연구학회 회장)

2023년 한국언어연구학회 추계학술대회

개회사

한국언어연구학회(KALS) 회원 여러분!!

먼저, 학기가 마무리되지 않은 시점에서 2023년 추계학술발표대회에 참석해주신 회원 여러분들께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 한국언어연구학회의 학술발표대회는 언어학 분야에서 혁신적인 아이디어와 연구 성과를 공유하고 논의하기 위한 중요한 포럼입니다. 이 학회는 언어학 분야에서 최선의 연구 성과를 공유하고 있고, 다양하고 다른 문화와 배경을 가진 훌륭한 회원 분들로 구성되어 있습니다. 지금까지의 역사를 되돌아보면서, 우리 학회가 미래를 향해 한층 더 진화를 이루기 위해 함께 노력해 나가야 한다고 생각합니다.

언어학의 학문은 끊임없이 변화하고 있으며 새로운 도전과 문제에 도전하고 있습니다. 우리의 역할은 이러한 과제를 해결하고 혁신적인 솔루션을 찾는 것입니다. 협력하고 지식을 공유하고 서로의 연구를 고조함으로써 언어학의 발전에 기여할 수 있다고 믿습니다.

또한, 젊은 연구자와 학생들에게도 한국언어연구학회가 성장과 발전의 장소임을 확신하고 있습니다. 새로운 재능을 키우고 차세대 언어학자들이 활약할 수 있는 환경을 제공하는 것이 우리의 책무이며 기쁨이기도 합니다.

마지막으로, 이 학회가 참가자 여러분에게 있어서 보다 유의미한 시간이 되기를 진심으로 바라고 있습니다. 그리고, 바쁘신 가운데 흔쾌하게 기조강연을 해주신 김재원 교수님께 거듭 존경의 말씀을 드리며, 발표자와 토론자 분들은 물론, 이 학회에 참여 해주신 여러분들에게 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

한국언어연구학회 회장 고용진

영어의 어원적 의미에 기반한 비교언어문화적 사유

Comparative Cultural Linguistic Thinking
Based on the Etymological Meaning of English Words

김재원
(제주대학교 통역번역대학원)

2023년 한국언어연구학회
추계학술대회

영어 어휘의 어원적 의미에 기반한 비교언어적 사유 (Comparative Linguistic Speculation Based on the Etymological Meaning of English Words)

김 재원(제주대학교 통번역대학원 한영과)

사어(死語:dead language)인 라틴어(Latin)를 공부하는 이유?

- (1) 인간과 인간관/인생관에 대한 사유
- (2) 세계와 세계관에 대한 사유
- (3) 삶과 도덕관/문화관에 대한 사유
- (4) 여러 가지 일상적 개념들에 대한 사유

retire

1530s, of armies, "to retreat, draw back," also, of persons, "to withdraw" to some place, especially for the sake of privacy; from French *retirer* "to withdraw (something)," from *re-* "back" (see *re-*) + Old French *tirer* "to draw" (see *tirade*). Related: Retired; retiring.

verbal

early 15c., "dealing with words" (especially in contrast to things or realities), from Old French *verbal* (14c.) and directly from Late Latin *verbalis* "consisting of words, relating to verbs," from Latin *verbum* "word" (see *verb*). Related: Verbally. Verbal conditioning is recorded from 1954. Colloquial verbal diarrhea is recorded from 1823. A verbal noun is a noun derived from a verb and sharing in its senses and constructions.

- ① 말의, 말에 나타낸, 말에 관한, 어구(용어상)의
- ④ 【문법】 동사의, 동사적인.

육하원칙에 입각하여 말을 하라?

팔꿈사(parts of speech) - '일곱 난쟁이와 배설공주'

human

mid-15c., *humain*, *humaigne*, "human," from Old French *humain*, *umain* (adj.) "of or belonging to man" (12c.), from Latin *humanus* "of man, human," also "humane, philanthropic, kind, gentle, polite; learned, refined, civilized." This is in part from PIE **(dh)ghomon-*, literally "earthling, earthly being," as opposed to the gods (from root **dhghem-* "earth"), but there is no settled explanation of the sound changes involved. Compare Hebrew *adam* "man," from *adamah* "ground." Cognate with Old Lithuanian *žmuo* (accusative *žmuni*) "man, male person."

hu+man? hum+an!

humble, humility, humiliate, humid

fine

mid-13c., "unblemished, refined, pure, free of impurities," also "of high quality, choice," from Old French fin "perfected, of highest quality" (12c.), a back-formation from finire or else from Latin finis "that which divides, a boundary, limit, border, end" (see finish (v.)); hence "acme, peak, height," as in finis boni "the highest good." The English word is from c. 1300 as "rich, valuable, costly;" also in a moral sense "true, genuine; faithful, constant." From late 14c. as "expertly fashioned, well or skillfully made," also, of cloth, "delicately wrought." Of weapons or edges, "sharp" from c. 1400. In reference to quality of gold and silver, late 15c.

finish, final, refined, refinery

fine의 어원적 의미를 감안하여 우리말로 번역한다면?

fund

1670s, "a bottom, the bottom; foundation, groundwork," from French fond "a bottom, floor, ground" (12c.), also "a merchant's basic stock or capital," from Latin fundus "bottom, foundation, piece of land" (from PIE root *bhudh- "bottom, base," source also of Sanskrit budhnah, Greek pythmen "foundation, bottom," Old English botm "lowest part;" see bottom (n.)). Meaning "stock of money or wealth available for some purpose" is from 1690s; sense of "store of anything to be drawn upon" is from 1704. Funds "money at one's disposal" is from 1728.

fundamental, foundation, profound

fund의 어원적 의미를 감안하여 우리말로 번역한다면?

important

mid-15c., "significant, of much import, bearing weight or consequence," from Medieval Latin importantem (nominative importans) "important, momentous," present-participle adjective from importare "be significant in," from Latin importare "bring in, convey, bring in from abroad," from assimilated form of in- "into, in" (from PIE root *en "in") + portare "to carry," from PIE root *per- (2) "to lead, pass over." The meaning "pretentious, pompous" is from 1713. Related: Importantly. Compare import (v.) and (n.).

portable, import, porter

significant, critical, vital, crucial

read

Cognate words in most modern Germanic languages still mean "counsel, advise" (compare rede). Old English also had a related noun ræd, red "advice," and read is connected to riddle (n.1) via the notion of "interpret." Century Dictionary notes that the past participle should be written red, as it formerly was, and as in lead/led. Middle English past participle variants include eradde, irad, ired, iræd, irudde.

secret

late 14c., "that which is hidden from human understanding;" early 15c., "that which is hidden from general knowledge;" from Latin secretum "secrecy; a mystery; a thing hidden; secret conversation," also "retirement, solitude," noun from secretus "set apart, withdrawn; hidden, concealed, private." This is a past-participle adjective from secernere "to set apart, part, divide; exclude," from se- "without, apart," properly "on one's own" (see se-) + cernere "to separate" (from PIE root *krei- "to sieve," thus

"discriminate, distinguish").

secretary(秘書)란?

disease

early 14c., "discomfort, inconvenience, distress, trouble," from Old French desaise "lack, want; discomfort, distress; trouble, misfortune; disease, sickness," from des- "without, away" (see dis-) + aise "ease" (see ease (n.)). Restricted pathological sense of "sickness, illness" in English emerged by late 14c.; the word still sometimes was used in its literal sense early 17c., and was somewhat revived 20c., usually with a hyphen (dis-ease).

tent

c. 1300, "portable shelter of skins or coarse cloth stretched over poles," from Old French tente "tent, hanging, tapestry" (12c.), from Medieval Latin tenta "a tent," literally "something stretched out," noun use of fem. singular of Latin tentus "stretched," variant past participle of tendere "to stretch" (from PIE root *ten- "to stretch"). The notion is of "stretching" hides over a framework. Tent-caterpillar so called by 1854, from the tent-like silken webs in which they live gregariously.

detente, tendency, tend

term

c. 1200, terme "limit in time, set or appointed period," from Old French terme "limit of time or place, date, appointed time, duration" (11c.), from Latin terminus "end, boundary line," in Medieval Latin "expression, definition," related to termen "boundary, end" (see terminus). Old English had termen "term, end," from Latin. Sense of "period of time during which something happens" first recorded c. 1300, especially of a school or law court session (mid-15c.).

In ancient Rome, Terminus was the name of the deity who presided over boundaries and landmarks, focus of the important Roman festival of Terminalia (held Feb. 23, the end of the old Roman year). The meaning "either end of a transportation line" is first recorded 1836.

native

late 14c., natif, "natural, inborn, hereditary, connected with something in a natural way," from Old French natif "native, born in; raw, unspoiled" (14c.) and directly from Latin natus "innate, produced by birth," from natus, past participle of nasci (Old Latin gnasci) "be born," related to gignere "beget," from PIE root *gene- "give birth, beget," with derivatives referring to procreation and familial and tribal groups.

nature, nation

impress:impression/express:expression

impress

late 14c., "have a strong effect on the mind or heart, to stamp deeply in the mind," from Latin impressus, past participle of imprimere "press into or upon, stamp," also figurative,

from assimilated form of in- "into, in, on, upon" (from PIE root *en "in") + premere "to press, hold fast, cover, crowd, compress" (from PIE root *per- (4) "to strike"). Literal sense of "to apply with pressure, make a permanent image in, indent, imprint" is from early 15c. in English. Related: Impressed; impressing.

impress, express, suppress, repress
what is your first impression of Korea?

responsible

"accountable for one's actions, answerable" to another, for an act performed or its consequences, 1640s, from obsolete French responsible (13c., Modern French responsable, as if from Latin *responsabilis), from Latin respons-, past-participle stem of respondere "respond, answer to, promise in return," from re- "back" (see re-) + spondere "to pledge" (see sponsor (n.)).

책임은 반응이다!!

concede

1630s, "to make a concession of, yield up" (transitive), from French concéder or directly from Latin concedere "give way, yield, go away, depart, retire," figuratively "agree, consent, give precedence," from con-, here perhaps an intensive prefix (see con-), + cedere "to go, grant, give way" (from PIE root *ked- "to go, yield").

- ① 《~+목/+목+㉠+㉡/+that[질]》 인정하다, 시인하다(admit); 양보하다
----- ~ defeat 패배를 인정하다
- ② 《~+목/+목+목/+목+㉠+㉡》 ...을 (권리·특권으로) 용인하다; (특권 따위를) 양여하다, 부여하다《to》
----- He ~d us the right to walk through his land. 그는 우리에게 그의 소유지를 지나갈 권리를 부여해 주었다
----- ~ a longer vacation for (to) all employees 종업원 전원에게 더 긴 휴가를 주다.
- ③ 《+목+㉠+㉡》 (경기·토론 등에서 상대방의) 승리를 허용하다, 지다
----- We ~d two points to our opponents. 상대에게 2점을 허용했다.
- ④ ...의 패배를 인정하다《공식 결과가 나오기 전에》
----- ~ an election 선거에서 상대방의 승리를 인정하다.

educate/education

mid-15c., educaten, "bring up (children), to train," from Latin educatus, past participle of educare "bring up, rear, educate" (source also of Italian educare, Spanish educar, French éduquer), which is a frequentative of or otherwise related to educere "bring out, lead forth," from ex- "out" (see ex-) + ducere "to lead," from PIE root *deuk- "to lead." Meaning "provide schooling" is first attested 1580s.

소크라테스와 플라톤, 아리스토텔레스의 대화론
너 자신을 알라?

essence

late 14c., essencia (respelled late 15c. on French model), from Latin essentia "being, essence," abstract noun formed (to translate Greek ousia "being, essence") from essent-, present participle stem of esse "to be," from PIE root *es- "to be."

appreciate

1650s, "to esteem or value highly," from Late Latin *appretiatius*, past participle of *appretiare* "to set a price to," from *ad* "to" (see *ad-*) + *pretium* "price" (see *price* (n.)). The meaning "to rise in value" (intransitive) is by 1787; the sense of "be fully conscious of" is by 1833. "Appreciate is to set a just value on; it implies the use of wise judgment or delicate perception" [Century Dictionary]. Related: *Appreciated*; *appreciating*.

- ① 평가하다, 감정(판단)하다.
- ② ...의 진가를 인정하다; ...의 좋음(좋고 나쁨)을 살펴 알다.
- ③ (문학·예술 따위를) 감상하다, 음미하다.
- ⑤ (호의를) 고맙게 여기다, 절실히 느끼다 <OPP.> depreciate.

baseball

in the modern sense of a game of ball for teams of nine, 1845, American English, from *base* (n.) + *ball* (n.1).

일본에서는 야구(野球), 중국에서는 봉구(棒球)

fact

1530s, "action, a thing performed, anything done, a deed," good or evil but in 16c.-17c. commonly "evil deed, crime;" from Latin *factum* "an event, occurrence, deed, achievement," in Medieval Latin also "state, condition, circumstance" (source also of Old French *fait*, Spanish *hecho*, Italian *fatto*), etymologically "a thing done," noun use of neuter of *factus*, past participle of *facere* "to do" (from PIE root **dhe-* "to set, put").

manufacture, factor, factory

advise

late 13c., auys "opinion," from Old French *avis* "opinion, view, judgment, idea" (13c.), from phrase *ço m'est à vis* "it seems to me," or from Vulgar Latin **mi est visum* "in my view," ultimately from Latin *visum*, neuter past participle of *videre* "to see" (from PIE root **weid-* "to see"). Meaning "opinion offered as worthy to be followed, counsel" is from late 14c.

맺음말

- (1) 오늘 우리는 일본인들이 만든 개념을 쓰고 있다.
- (2) 어휘의 의미는 항상 변하고 있다.
- (3) 어휘들간의 보이지 않는 적자생존
- (4) 자연스러운 변화 - 유명세(有名稅), 손절(損切)
- (5) 사람이 언어를 만들고 언어가 사람을 만든다?

"Language is not a reporting device for experience but a defining framework for it." - *Benjamin Whorf, American Linguist*(1897-1941)

海外帰国者の日本語使用と言語管理

今 千春 (KON, Chiharu)
(明海大学)

2023년 한국언어연구학회
추계학술대회

海外帰国者の日本語使用と言語管理：
日本から帰国した韓国人のケーススタディ¹⁾

Use of Japanese Language and Language Management of Returnees from
overseas: A case study of Korean Returnees from Japan in South Korea

今 千春 (明海大学)

KON, Chiharu (Meikai University)

1. はじめに

国境を越えて移動する人びとの増加とともに、海外で移住生活を送った後に再び移動して帰国する人も増えている。このような外国人帰国者は、移住先でさまざまな言語使用や言語習得の経験をしており、これらは帰国後の言語使用にも影響を及ぼしていると考えられる。しかし、これまでの研究では、移住国でも生活が取り上げられることが多く、自国に帰国した後や他の国に移住した場合に何が起きているのかについてはあまり目が向けられていない。

本研究は、外国人帰国者の言語管理 (Neustupný1994; ネウストプニー1995) 研究の出発点として、日本から帰国した韓国出身者の日本語の管理の特徴を明らかにすることを目的とする。韓国と日本は地理的にも近く、歴史的にも深い関係にある。そのため、互いの国の行き来も頻繁に行われており、近年はその様相も多様化している (任・生越 2005)。こうした背景から、韓国では日本での居住経験をもつことは珍しいことではない。それだけでなく、日本から帰国した後も日本と何らかの関係が続いていることも多く、こうした人びとは韓国にいても何らかの日本語の管理を行っていることが予想される。さらに、この数年の世界のオンライン化により、かれらの日本語の管理もより複雑になっている可能性がある。

そこで本研究では、日本に中長期間滞在した経歴があり、現在は韓国に居住している韓国出身の帰国者を対象に、かれらの日本語習得と日本語使用について、通時的に考察を行う。そして、移動のパターンと日本語習得・使用のバリエーションを明らかにし、言語リソースとしての日本語の管理の特徴を記述することを試みる。

2. 先行研究

帰国した外国人移住者の言語使用について取り上げた研究は少なく、韓国出身者については、高・今 (2016)、今・高 (2018) の在日済州人に調査した研究が最初の研究となる。そこでは、帰国した在日済州人の多くは家族の呼び寄せや働く目的で来日していたこと、日本語習得が日本人とのコミュニケーションを目的とした自然習得であること、帰国した現

在も積極的に日本語を管理していることが明らかになった。そしてそこには、日本生活や日本語能力に対する評価、日本人とのネットワーク、また今後の自らの移動の可能性などが関わっており、帰国した在日の日本語の管理は、言語リソースとしての言語管理として捉えられることが示された。一方で、この調査の対象となったのは 50 代から 60 代と年齢層の高い人で、人数も限られており、さらなる調査データの蓄積の必要性が指摘されている。

3. 調査概要と調査協力者のプロフィール

先述のとおり本調査では、日本に半年以上滞在した経験があり、現在韓国で暮らしている韓国出身の海外帰国者 6 名を対象にオンライン (Zoom) でインタビュー調査を行った。インタビュー時間は 60 分～120 分程度であった。インタビューでは、かれらの日本語学習と日本語使用について、言語バイオグラフィー (Nekvapil2003) と現在の日本語使用を中心に質問を行い、分析データとした。

調査協力者のプロフィールは以下のとおりである。

表 1 調査協力者のプロフィール

	性別	年代	現在の状況	日本語学習歴	日本滞在歴
KR1	男性	20 代	大学院生	中学生～	2017 年～6 か月(留学)
KR2	女性	30 代	会社員	高校生～	2010 年～1 年間(留学)
KR3	男性	40 代	大学教員	大学 2 年～	2008 年～7 年間(留学)
KR4	女性	20 代	団体職員	大学 1 年～	2009 年～1 年間(留学) 2016 年～3 年間(就労)
KR5	女性	30 代	会社員	大学 2 年～	2008 年～2 年間(留学) 2012 年～4 年間(留学/就労)
KR6	女性	20 代	大学研究員	高校生～	2010 年～1 年間(ワーキングホリデー) ※2016 年～5 年間(フランス留学)

4. 韓国人帰国者の言語バイオグラフィーと日本語の管理

本研究ではまず、インタビューの回答から調査協力者 6 名の言語バイオグラフィーをまとめた。そして、言語バイオグラフィーをもとに、以下の 5 つの項目を設定し、日本語の管理について考察を行った。

(1) 日本語学習を始めたきっかけ

多くの帰国者は幼少時から日本語に接触する機会があり、それが日本語の学習を始める直接的あるいは間接的なきっかけとなっていた。かれらの祖父母や両親が仕事や留学で日本とのつながりを持っていたこと、当時の韓国社会では日本文化が流行していたこと、中等教育の第二外国語科目で日本語が選択できたことから、帰国者にとって日本語はもっとも近い外国語であったと考えられる。

(2) 来日の経緯

今回の調査協力者は、来日前に高校や大学で日本語を学んでおり、来日の目的は短期留学や留学、ワーキングホリデーといった、目的や滞在期間がはっきりとしたものであった。韓国内で日本語を本格的に学んだ次のステップとして、日本へ行くことを選択したということになる。

(3) 滞在中の日本語環境

来日時、調査協力者のほとんどは韓国内で知り合った日本人ネットワークがあり、来日後もそれが維持されていた。そこでは日本語と韓国語の両言語の使用が可能で、生活上の支援も受けられ、来日初期のかれらの日本生活を支えていた。一方で、短期留学や大学研究生になった帰国者の場合、新たな日本人ネットワークの形成は限られていた。しかし、大学の学部や大学院で日本人学生と同じ授業を受講するようになると、それをきっかけに新たなネットワークが形成されるケースもあった。

(4) 帰国後の状況と日本語の管理

韓国帰国後は、帰国者によって進路が異なっていた。韓国で進学や就職をする場合、帰国者の多くは日本語能力をいかして日本や日本語と接触がある分野を選択していた。一方で、来日直後は日本語を使う仕事に就くが、その後転職をして英語や他分野の仕事を選択する帰国者もいた。また、韓国帰国後に、再び日本へ渡る帰国者もいた。日本の大学院への進学や日本の企業や自治体の職員として就職し、数年日本で生活を送った後で韓国に戻っている。さらに、帰国後に日本ではなく、第三国に渡る帰国者もいた。

帰国後のかれらの日本語使用は、主に3つの場面に分けることができた。1つめは、学業や仕事で使用する必要性があり、日本語を使う場合である。2つめは、在韓日本人や日本人観光客、日本語がわかる韓国人とのコミュニケーション・ツールとして日本語を使用する場合。3つめは、日本人の友人や日本留学時からの留学仲間、教員など、プライベートなネットワークで日本語を使用する場合である。

帰国後、仕事のために調べることはあっても、多くの帰国者は意識的に日本語を維持するために行動はとっていなかった。しかし、この3つのネットワーク維持のための日本語使用が日本語の維持に貢献していたと考えられる。

(5) 日本語の自己評価

全体手押して帰国者は自身の日本語能力を肯定的に評価していた。一方、日本語以外にも、日本語の方言や英語の能力を肯定的に評価した帰国者もあり、日本語学習・言語学習の成功者として自己を位置づけ、表示していた。

5. 考察とまとめ

今回調査した韓国人帰国者は、幼少期から日本語に触れて、正規の学習機関で日本語を学んでおり、来日の目的はその次のステップとしての留学であった。かれらは来日の前から日本人ネットワークを形成しており、それが日本生活を支えていた。またこうしたネットワークは現在も続いており、かれらの移動にかかわらず、日本語を維持することにつながっている。また、日本から韓国へ帰国した後に、再び移動をする帰国者もあり、こうした再移動と日本語の管理とのかかわりにも注目していく必要がある。

注

- 1) 本発表は 2023 年 3 月 26 日に開催された多言語社会と言語問題シンポジウム 2022-2023 での発表に新たな考察を加え、加筆・修正したものである。

参考文献

- 任榮哲・生越直樹 (2005) 日本語と韓国語・朝鮮語をめぐって、『社会言語科学』8(1) 1-4
- 高暎喜・今千春 (2006) 韓国済州島における日本からの帰国者および外国人居住者の言語使用と言語使用意識、『グローバル・コミュニケーション研究』4号(特別号) 33-60
- 今千春・高民定 (2019) 海外帰国者の日本語使用と言語管理：日本から帰国した在日済州人の事例を中心に、『言語学研究』23(3) 241-267
- Nekvapil, J. (2003). Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language*. 162, 63-83.
- Neustupný, J.V. (1994) Problems of English contact discourse and language planning. In Kandiah, T. and Kwan-Terry, J. (ed.), *English and language planning: A Southeast Asian contribution*. 50-69, Singapore: Academic Press
- ネウストプニー, J.V. (1995) 日本語教育と言語管理、『阪大日本語研究』7 67-82

이음절 내 한자 위치가
중국어 어휘 인지에 미치는 영향

한미애
(제주한라대)

2023년 한국언어연구학회
추계학술대회

이음절 내 빈도와 필획수 조건의 위치가 중국어 어휘 인지에 미치는 영향

한미애
제주한라대학교 관광중국어과

주요 내용

- 1.서론
- 2.이론적 배경
- 3.연구 방법
- 4.예상 연구 결과
- 5.기대 효과

1. 서론

- 효과적인 중국어 교육과 학습?
- 이론적 지도(赵金铭, 1989)
- 심리학 연구방법(刘珣, 2000)

3

- 한자는 최대 걸림돌(임연정, 2020)

문항 1의 전공계열별 교차분석 결과 (*p<0.05)

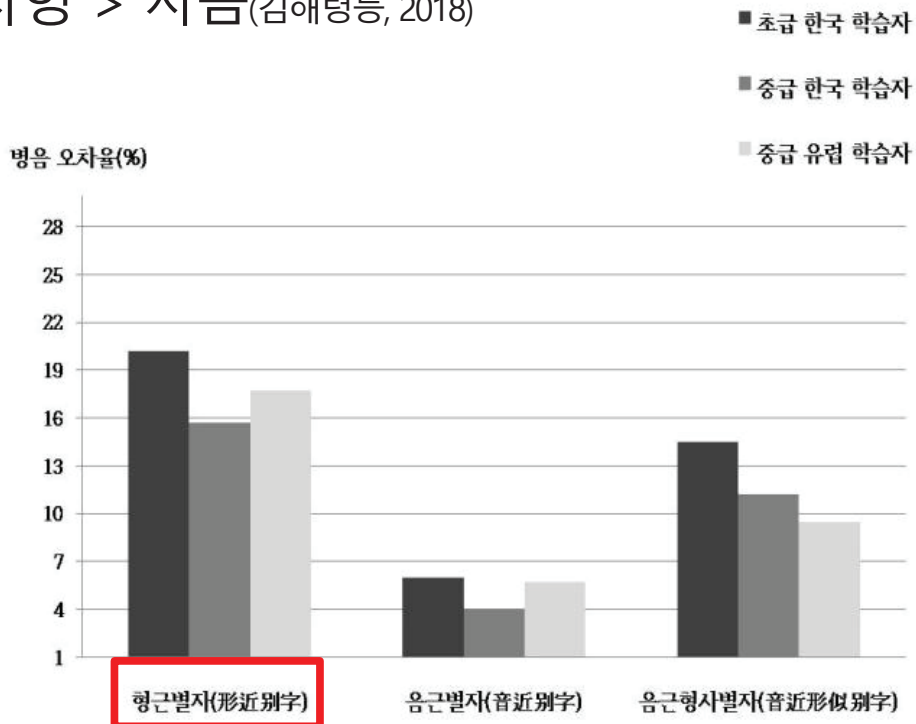
나는 한자 때문에 중국어가 어렵게 느껴진다.

전공 계열		매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	합계
인문· 사회	빈도(명)	3	9	6	15	8	41
	비율	7.3%	22.0%	14.6%	36.6%	19.5%	100.0%
자연	빈도(명)	4	5	11	17	5	42
	비율	9.5%	11.9%	26.2%	40.5%	11.9%	100.0%
공학	빈도(명)	2	4	6	17	9	38
	비율	5.3%	10.5%	15.8%	44.7%	23.7%	100.0%
예체능	빈도(명)	1	5	6	9	14	35
	비율	2.9%	14.3%	17.1%	25.7%	40.0%	100.0%
전체	빈도(명)	10	23	29	58	36	156
	비율	6.4%	14.7%	18.6%	37.2%	23.1%	100.0%

$$x^2 = 14.24 \text{ (df} = 12, p = 0.284)$$

4

■ 자형 > 자음(김해령등, 2018)



5

2. 이론적 배경

2.1 한자의 형태적 속성

- 필획수 효과: 필획수가 적은 한자를 필획수가 많은 한자보다 신속 정확하게 처리함(喻柏林·曹河圻, 1992)
- 빈도 효과: 빈도가 높은 한자를 빈도가 낮은 한자보다 신속 정확하게 인지함(高定国등, 1995)

6

■ 필획수 관련 연구

表 3 在不同字频和笔画数条件下的反应时
(单位毫秒) 及错误百分数 (在括号中)

	笔画少	笔画多
低频	647 (5. 2)	689 (9. 8)
高频	598 (2. 3)	627 (3. 4)

(彭聃龄·王春茂,1997)

- 중국어 모국어 화자에 필획수 효과 발견
- 네덜란드, 러시아 학습자(龙浩杰, 2003); 카자흐스탄, 몽골, 베트남 학습자(刘丽萍, 2018)

7

■ 빈도 관련 연구

表 1 不同使用频率的刺激字的平均反应时(ms)
和反应错误率(%)

类别	n = 14	
	反应时 $\bar{x} \pm s$	错误率 $\bar{x} \pm s$
高频	439.02 ± 48.24	0.89 ± 0.60
此高频	469.54 ± 52.82	1.00 ± 0.60
中频	524.87 ± 52.16	1.21 ± 0.90
低频	593.67 ± 79.59	2.04 ± 0.90

(高定国 등, 1995)

- 중국어 모국어 화자에 빈도 효과 발견
- 일본, 인도네시아, 스페인 등(江新, 2006b); 카자흐스탄, 도미니카, 영국 등(郝美玲·范慧琴, 2008)

8

2.2 어휘처리모형(Chialant&Caramazza,1995)

- 통합처리모형: 해당 어휘의 형태소를 분석하지 않고 **한 덩어리**로 처리하는 모형
- 분해처리모형: 해당 어휘를 **형태소로 분해**하였다가 다시 의미를 통합하여 처리하는 모형

9

- 중국어 어휘처리모형 관련 연구(周颖·蒋楠, 2023)

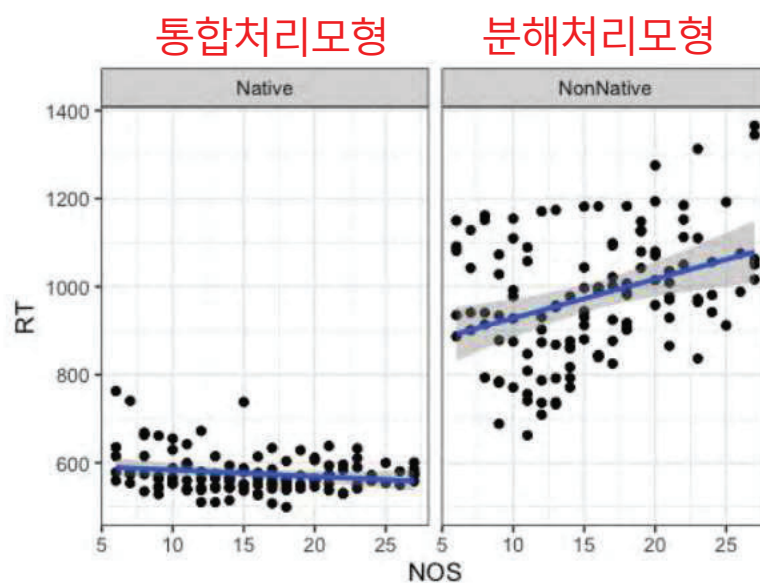


图 1 笔画数对汉语母语者和二语者识别真词的不同影响

10

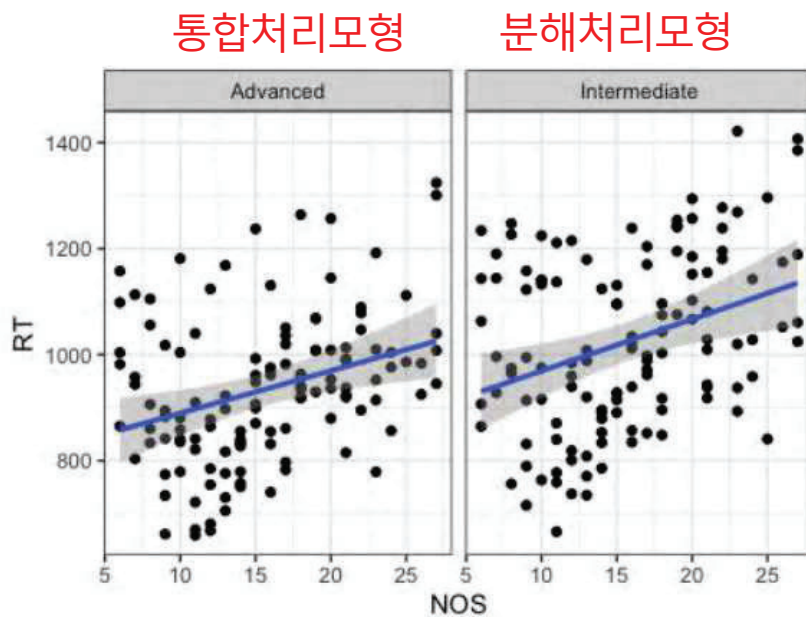


图 2 笔画数对汉语水平不同的二语者的影响

11

한계점

- (1) 이음절 내 형태적 속성(빈도, 필획수)조건의 위치에 따른 어휘 처리모형을 고찰한 연구가 드물다
- (2) 한국인 학습자를 대상으로 진행한 연구가 거의 없다
- (3) 중국어 수준과의 관계를 고찰하지 못했다

12

연구 문제

- (1) 형태적 속성(빈도, 필획수)의 위치 변화가 한국인 학습자의 어휘 인지에 어떠한 영향을 미치는가?
- (2) 한국인 학습자의 어휘 처리는 어떠한 모형을 지지하는가?
- (3) 중국어 수준에 따라 어휘 처리모형은 다르게 나타나는가?

13

3. 연구 방법

3.1 실험1 설계: 명명실험

- 독립변수 : 빈도의 위치(어두, 어말)
 중국어 수준(초급, 고급)
- 종속변수 : 반응시간, 오답률

14

3.2 피험자

- 한국인 학습자
- 초급/고급 각 15명
 - 빈칸 채우기(冯丽萍等, 2020), 한자 테스트(江新、柳燕梅, 2004)
 - t-검증을 통해 초급 학습자와 고급 학습자의 중국어 수준에 유의미한 차이가 있음을 증명

15

3.2 실험 자료:

〈표1〉 실험1의 실험자료 예시

위치 조건	실험자료	어두빈도(번)	어말빈도(번)	어휘등급
어두	干脆	13275	598	乙
어말	饼干	417	13275	乙

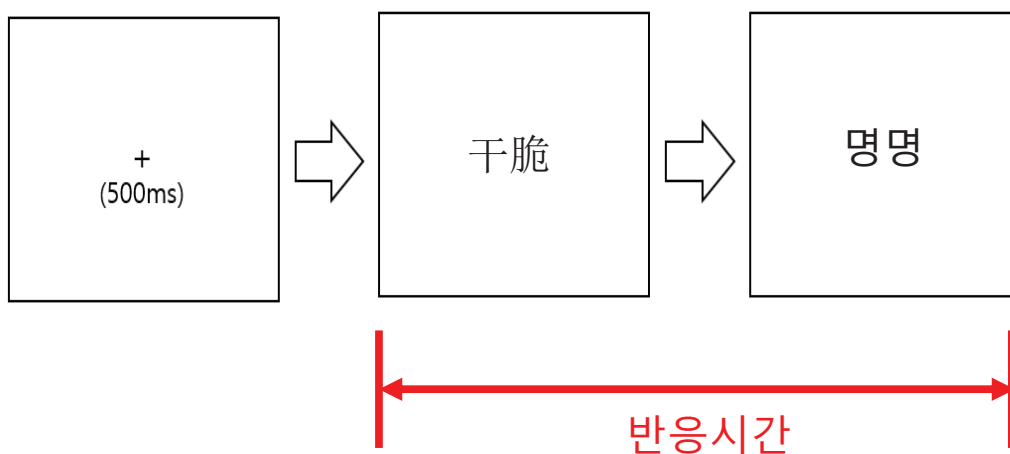
- 어휘 선별(汉语水平词汇与汉字等级大纲)
- 한자 빈도 통제(现代汉语语料库字频表)
- 어휘 난이도 통제(신HSK 어휘 등급표)

16

3.4 실험 절차:

- 실험자료를 무작위 순서로 모니터에 제시
- 피험자에게 소리 내어 읽도록 요청(명명)
- 반응시간과 오답률 자동 기록

17



18

3.2 실험2 설계: 명명실험

- 독립변수 : 필획수의 위치(어두, 어말)
중국어 수준(초급, 고급)
- 종속변수 : 반응시간, 오답률

19

4. 예상 연구 결과

- 오답률 20%이상 데이터 분석 제외
- Excel 활용, 데이터 추출 및 정리
- SPSS 활용, 통계 분석 수행

20

(1) 위치 조건: 주효과 발견

- 반응시간: 어두 < 어말
- 높은 빈도의 한자가 어두에 놓일 때 더욱 빠르고 정확하게 처리
-> 빈도효과+고정효과

21

(2) 중국어 수준: 주효과 발견

- 반응시간: 고급 < 초급
- 고급 학습자가 초급 학습자보다 더욱 빠르고 정확하게 처리

22

(3) 위치x중국어 수준: 상호작용 효과 발견

- 초급 학습자: 어두 < 어말
-> 분해처리모형
- 고급 학습자: 어두=어말
-> 통합처리모형

23

5. 기대 효과

- 학문적: 한국인의 중국어 어휘처리모형에 대한 양상 이해
- 교육적: 중국어 수준에 따른 적절한 어휘 방안 모색에 이론적 근거 제시

24

<주요 참고문헌>

高定国·钟毅平·曾铃娟(1995)「字频影响常用汉字认知速度的实验研究」,『心理科学』第4期, pp. 225~256.

郝美玲·范慧琴(2008)「部件特征与结构类型对留学生汉字书写的影响」,『语言教学与研究』第5期, pp. 24~31.

江新(2006b)「外国人汉语双字词习得中的频率效应再探」,『语言科学』第6期, pp. 70~78.

龙浩杰(2003)「笔画数、部件数和拓扑结构类型对非汉字文化圈学习者汉字掌握的影响」,『世界汉语教学』第2期, pp. 72~82.

彭聃龄·王春茂(1997)「汉字加工的基本单元: 来自笔画数效应和部件数效应的证据」,『心理学报』第1期, pp. 8~16.

周颖·蒋楠(2023)「汉语二语学习者双字词加工方式研究」,『世界汉语教学』第1期, pp. 111~126.

영어학습부진 학생의 학습 경험 탐색

-제주지역 중학교 1학년 학생을 중심으로-

김경미, 신창원
(제주중학교, 제주대학교)

2023년 한국언어연구학회
추계학술대회

영어학습부진 학생의 학습 경험 탐색: 제주지역 중학교 1학년 학생을 중심으로

김경미 · 신창원 (제주중학교 · 제주대학교)

I. 서론

국가 및 사회의 지속적인 관심과 노력에도 불구하고 기초학력 미달 학생 비율이 증가하는 추세를 보이고 있으며 이는 영어교과에서도 예외는 아니다. 2017년과 2021년 국가수준 학업성취도를 비교해 보면, 영어교과에서 중학교 3학년의 기초학력 미달이 3.2%에서 5.9%로 증가하였고, 고등학교 2학년의 경우도 4.1%에서 9.8%로 증가하였다. 코로나로 인한 비대면 수업상황이 기초학력미달 학생 수의 증가를 가속화한 것으로 판단된다. 문제는 초등 저학년에서 발생한 학습결손은 학교 급이 올라가며 누적되어 중학교 및 고등학교의 기초학력미달로 연결되고 있으며(교육부, 2022) 교사 수업활동의 어려움으로도 이어지고 있는 점이다. 초등학교 교사의 경우 학력 격차 문제로 인해 수업 활동 중 어려움을 경험하고 있으며(권서경, 김태은, 2021; 김소연, 배지영, 2022; 엄월영, 김혜련, 2014) 초·중등 교사를 대상으로 설문조사를 한 결과도 초등교사(74.6%), 중등 교사(75.9%) 모두 학습격차로 인해 영어기초학력 부진 학생의 지도가 어렵다는 응답을 하였다(김태은 외, 2020).

정부는 2022년에 기초학력 보장법을 제정하여 국가차원에서도 이 문제를 다루고 있으며 영어교과에서도 기초학력 문제 해결을 위한 다양한 방안이 논의되고 있다. 예를 들어, 영어학습부진 학생이 기초를 학습할 수 있는 교육과정을 운영하여 충분한 학습 기회를 제공할 필요가 있다는 의견이 있다(권서경, 김태은, 2021; 노원경 외, 2016). 또한 학교 현장의 교사들은 '방과 후 특별보충 수업' 및 정규 수업 시간에 특별 학습을 편성하여 수업하는 것을 제안하였다(김성혜, 외, 2019). 방과 후 수업과 특별 학습 편성 이외에도 영어 학습부진을 보이는 개별 학생의 수준에 맞는 수업이 진행되어야 한다는 다수의 연구가 있었다(김도영, 권서경, 2023; 민채령, 민찬규, 2022; 안세린, 임현우, 2013; 엄월영, 김혜련, 2014; 오민주, 나경희, 2016; 장경숙, 2023). 이처럼 영어 학습 부진 학생들을 위한 별도의 수업과 맞춤형 수업이 필요하다는 점이 활발히 논의되고 있다.

이에 본 연구에서는 제주지역 중학교 1학년 학생 중 영어학습부진을 겪고 있는 학생을 대상으로 진행된 방과 후 수업의 경험을 참여 학생의 관점에서 살펴보고자 한다. 기초 학력 부진의 해소를 위한 프로그램의 효과성 내지 성과 중심의 연구가 아닌 참여자의 경험을 분석함으로써 영어학습부진 학생이 실제로 겪고 있는 어려움과 그 원인 그리고 변화의 과정과 해결방안을 다각적으로 살펴보고자 한다. 지역 교육청에서 주관하는 진단평가에서 기준 점수 이하를 받은 중학교 1학년 학생이 본 연구에 참여하였으며 기초 영어 방과 후 프로그램 참여의 경험을 개별면담, 학습일지, 수업 관찰을 통해 살펴보고 그 결과를 질적으로 분석해 보았다. 이에 아래와 같은 연구문제를 설정하고 연구자료 수집 및 분석을 진행하였다.

첫째, 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 경험하고 있는 영어 학습내용의 어려움은 무엇인가?

둘째, 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 경험하고 있는 영어 학습방법의 어려움과 원인은 무엇인가?

셋째, 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 경험한 방과 후 수업의 긍정적인 측면은 무엇이며 이를 향후 영어 교수·학습에 어떻게 활용할 수 있는가?

II. 이론적 배경

1. 학습부진

학습부진은 주의 집중력 결핍, 느린 학습, 학습 동기 부족과 학습 실패 및 학습 경험 부족, 가정환경 등의 요인으로 나타날 수 있다(Al-Zoubi & Younes, 2015). 또한 학습부진 학생은 스스로 계획을 세우는 능력이 부족하기 때문에 목표를 세우기 위해 외부의 도움이 필요하다(Lehr & Harris, 1988). 이와 더불어 학습부진 학생은 다른 학생들에 비해서 낮은 자아 개념을 갖고 있다(Bailey, 1971; Kanoy III 외, 1980; Kendig, 1988). 이외에도 학습부진 학생과 일반 학생을 비교했을 때 학습부진 학생들은 학습 동기가 낮고(Mandel & Marcus, 1988) 자존감이 낮으며

학교에 대한 부정적인 시각을 갖고 있다(Maitra, 1991). 이와 관련하여 Marita(1991)는 어떤 요인으로 인해 학생들이 학습부진 문제를 겪고 있는지를 파악한 후 그에 따른 후속 조치가 신속히 이루어질 필요가 있다고 제안했다. 또한 여학생에 비해 학습부진을 경험하는 남학생의 비율이 높아지는 문제에 대한 해결 방안이 필요함도 언급되었다(Cleveland, 2011; Jha & Kelleher, 2006; Smith, 2005). 이에 Cleveland(2011)는 남학생이 실패를 두려워하지 않도록 편안한 교실 분위기를 조성하는 것이 중요하다고 주장했다.

학습부진을 겪는 이유는 인지적 요인과 정의적 요인과 같은 학습자 개인의 측면과 학생 주변의 환경적인 요인으로도 살펴볼 수 있다(김성혜, 박태준, 2020). Smith(2005)는 학생을 둘러싼 가족 환경과 학생과 학교를 향한 부모의 관심 여부를 학습부진의 요인으로 보았다. 오민주와 나경희(2016)는 학습 태도, 학습 동기, 개인적인 습관을 내부적인 요인으로 분류하였고 가정환경, 누적된 학습 결손 및 부적절한 교수 방법은 외적인 요인으로 나누었다. 이외에도 안세린과 임현우(2013)는 학습부진 학생이 영어 학습에 대체적으로 부정적인 태도를 가지며 기초적인 학습 능력이 부족한 경우가 많다고 언급하였다. 더욱이 권서경과 김태은(2021)은 최근 들어 학습부진의 원인과 양상이 복합적으로 발생하고 있어서 그에 따른 해결책을 찾기 힘들다고도 보았다. 이처럼 학습부진의 원인은 다양한 관점에서 살펴보고 논의될 필요가 있을 것이다.

2. 영어학습부진

영어학습부진은 “영어 교과와 최소 학업 수준에 미달하는 학생으로서 영어의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 등 영어 학습 전반에 걸친 학업 성취가 부진한 학생”으로 관련 연구에서 정의되고 있다(김세진과 김정렬, 2016, p. 190). 영어학습부진 학생의 인지적인 특성을 보면, 정보처리 속도가 느리고 어휘력과 표현력이 부족하며 학습 속도가 느리고 이로 인해 영어 학습을 중도에 포기하는 경향이 있다(정재준, 김정렬, 2013). 또한 정의적인 측면에서 주의가 산만하고 영어 학습에 대한 동기 부족 및 학습에 대한 두려움을 가지고 있는 편이다(안세린, 임현우, 2013; 정재준, 김정렬, 2013).

초등학생이 영어 학습에 어려움을 겪기 시작하는 시기에 관하여 초등교사와 초등학생을 대상으로 설문 조사한 결과, 초등학교 5학년 때 영어 학습에 대한 어려움을 겪을 가능성이 가장 높다는 결과가 있었다(김성혜 외, 2019). 이와 관련하여 이완기(2014)는 초등 영어학습부진이 발생하는 시기는 영어 읽기와 쓰기가 처음으로 도입되는 3학년 2학기이고 문자언어의 수준이 높아지는 초등학교 5학년 때부터 본격적으로 영어 학습 부진 양상이 많이 발생할 수 있다고 보았다. 나아가 중·고등학교 '하' 수준의 학생은 영어 수업을 가장 어렵게 느낀 시점으로 중학교 1학년을 꼽았으며(김성혜 외, 2019; 노원경 외, 2016) 초등학교에서 중학교로 진학하면서 영어 공부가 초등학교 때와 많이 달라져 공부하기 힘들었다는 반응을 보였다(노원경 외, 2016). 아울러 사교육을 받지 못한 학생들은 영어공교육이 시작되는 초등학교 3학년 때부터 영어 학습에 어려움을 느낄 수 있다고 한다(권서경, 김태은, 2021).

영어학습부진 학생을 진단하는 방법으로는 각 학교에서 3월에 실시하는 진단평가를 들 수 있다. 진단평가 결과로 영어학습부진 학생을 파악한 후, 각 시·도 교육청의 기초학력 진단보정시스템을 통해 학생의 영어 기초능력을 평가하고 있지만 학생 개개인의 능력을 정확하게 파악하기에 어려움이 있다 (조보경 외, 2023). 따라서 학교 현장에서는 교육청 진단평가와 더불어 기말고사 결과를 활용하여 영어학습부진 여부를 판별하기도 한다(김성혜, 박태준, 2020). 하지만 중학교 교사를 대상으로 진행된 설문조사 결과, 영어학습부진 진단은 시·도 교육청의 진단평가 보다는 교사의 학생 관찰(43.7%)을 위주로 이루어지고 있기 때문에 영어학습부진에 대한 정확한 진단을 내릴 수 있는 기준이 필요하다는 문제의식도 있는 상황이다(김성혜 외, 2019). 이처럼 영어 학습부진을 진단하는 방안이 다양하고 여전히 문제점이 있지만 본 연구에서는 2023년 3월 교육청에서 실시한 진단평가 영어 과목 기준 점수에 도달하지 못한 학생을 영어학습부진으로 판단하여 방과 후 프로그램에 참여하도록 하였다.

3. 선행연구

영어학습부진 학생에 대한 연구는 다양한 방향에서 이루어졌는데, 우선 영어 학습부진과 관련된 실태조사와 이에 대한 개선 방안을 탐색하는 연구가 있었다(김성혜, 박태준, 2020; 민지아, 조윤경, 2014; 장경숙, 2023). 다음으로 영어 학습부진 학생 대상 교수 학습 지도의 효과를 메타 분석한 연구가 있었다(민채령, 민찬규, 2022; 이제영, 장경숙, 2017; 이제영 외, 2017). 이제영과 장경숙(2017)은 초등 영어학습부진 학생 지도가 해당 학생들의 영어능력 향상에 도움을 주고 있다고 보았다. 또한 이제영 외(2017)와 민채령과 민찬규(2022)는 중등 영어학습부진 학생들의 지도 사례들을 메타분석 한 결과, 중등 영어학습부진 학생 지도가 초등 영어학습부진 학생 지도만큼 상당한 효과가 있음을

발견하였다.

초등 영어학습부진 학생을 대상으로 한 연구로는 파닉스 지도를 통한 영어 철자와 단어 학습과의 관계를 다룬 연구가 있다(박수정 외, 2017; 이은비, 이영아, 2022; 정평강, 최나리, 2019). 이외에도 초등 영어학습부진 학생을 대상으로 아동 문학과 동화책을 활용한 연구(박성수, 박유미, 2007; 서근호, 이성원, 2020)와 영어 읽기 학습을 활용한 다양한 연구가 있었다(권현정, 김혜리, 2012; 박정은, 안경자, 2014; 신민희, 이해경, 2015; 엄월영, 김혜련, 2014; 오상미, 장정진, 2019; 이은실, 김태은, 2019; 정지현, 김혜련, 2017).

중학교 영어학습부진 학생을 대상으로 한 연구로는 읽기지도와 어휘 및 문법 학습을 다룬 것이 있었다. 읽기지도의 경우 오민주와 나경희(2016)는 중학교 3학년 학생 8명을 대상으로 학생들의 개인적인 수준에 따른 맞춤형 읽기지도 활동을 진행하였고 개별 맞춤형 읽기 수업이 영어학습부진 학생들의 읽기 능력 향상에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다고 제안하였다. 유범(2014, 2015, 2016)은 중학교 영어학습부진 학생을 대상으로 어휘와 문법 학습에 대한 질적 연구를 진행하였다. 구체적으로 유범(2015)은 영어학습부진 학생의 어휘와 문법 지식이 많이 부족하기 때문에 학습부진 학생의 어휘 및 구문 분석 능력을 향상 시킬 수 있는 지도 방안이 필요하다고 주장하였다. 이어서 유범(2016)은 중학교 영어 학습부진 학생들의 문법 능력 부족을 해결하는 방안으로 명시적인 문법 설명과 형태 초점 방식을 활용한 문법 지도를 제안하였다. 유은영과 최문홍(2015)은 중학교 영어학습부진 학생을 대상으로 명사 복수형과 3인칭 단수에 쓰이는 영어 형태소 -s를 지도한 결과, 단순한 문법을 학습할 때는 연역적인 방법보다 귀납적인 방법이 학생들의 장기 기억에 도움을 줄 수 있다고 제안했다. 김소연과 배지영(2022)은 고등학교 영어학습부진 학생을 대상으로 단계별 읽기 활동을 하였고 학생 수준에 맞는 읽기 활동이 학생들의 인지적인 부분과 정의적인 부분에도 긍정적인 영향을 끼친다고 보았다. 김소연과 배지영(2022), 이제영 외(2017)는 중·고등학교 영어학습부진 학생보다 초등학교 영어학습부진 학생을 대상으로 하는 연구가 많기 때문에 향후 중·고등학교 영어학습부진 학생을 대상으로 하는 연구가 더욱 확대될 필요가 있다고 주장했다.

영어학습부진과 관련된 많은 연구는 그 원인 분석과 함께 구체적인 언어 기능의 향상 여부를 통해 접근하는 경우가 많았다. 영어학습부진은 해결되고 개선되어야 하는 영역이므로 당연한 접근이라고 생각된다. 다만 효과적인 해결안을 찾는 과정에서 실제 학습부진을 경험하고 있는 학생을 깊이 있게 살펴볼 필요도 있다는 점에서 본 연구에서는 방과 후 프로그램에 참여한 영어 학습부진학생들의 정의적이고 인지적인 변화와 특성을 살펴보고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 참여자 및 연구자

본 연구에 참여한 5명의 학생은 제주지역 남자 중학교에 재학 중인 1학년 학생이다. 5명 학생 모두 2023년 3월 교육청 진단평가 결과 영어 기준 점수 이하를 받았으며 이 학생들을 대상으로 방과 후 영어 기초반을 만들어 영어 수업을 진행하였다. 연구 참여 학생들은 영어 과목 이외에도 국어와 수학 진단평가에서도 기준 점수를 넘지 못했기 때문에 국어와 수학 기초 방과 후도 들어야 하는 상황이었다. 따라서 국어와 수학 과목 및 수요일 창의적 체험활동 시간을 제외한 나머지 금요일 시간을 활용하여 일주일에 한 번씩 영어 방과 후 수업을 진행하였다. 해당 학생들의 연구 참여를 위해 학생과 학부모로부터 연구 참여 동의서를 받았으며 2023년 4월 7일부터 6월 30일까지 45분씩 총 10차시의 수업을 진행하였다. 연구 참여 학생들 중 두 명은 초등학교 때 영어 사교육 경험이 있었지만, 중학교 이후로 영어 사교육을 받고 있는 학생은 없었고 학생들과 면담한 결과 영어 과목에 대한 흥미도 또한 높지 않는 편이었다(<표 1> 참조).

본 연구는 두 명의 연구자가 진행하였으며 연구참여자들이 재학중인 중학교의 영어교사이자 지역 대학 영어교육과 박사과정에 재학중인 연구자 1인과 해당 연구자의 박사과정 지도교수가 참여하였다. 교사 연구자가 방과 후 수업 구성 및 지도, 학생 선발, 관찰일지 작성 및 인터뷰 진행 모두를 진행하였으며 연구설계 및 자료 분석의 전반적인 사항을 실시하였고 필요 시 지도교수가 수업내용 및 연구설계 자료 해석, 논문 구성 등에 대한 조언을 주었다. 특히 교사 연구자의 경우 평소에 영어기초학력이 부족한 학생들에 대한 관심이 높은 편이었으며 어떻게 도움을 줄 수 있을까에 대한 교실 현장에서의 노력과 함께 학술적인 노력 등을 지속적으로 병행하고 있다. 지역 교육청 기초학력관련 위원회에도 참여했으며 박사학위 논문의 주제도 영어학습부진에 관한 내용으로 삼고 연구 중이다.

표 1. 연구 참여자 정보

연구 참여자	학년	영어 사교육 경험	영어과목 흥미도	진단평가 결과(2023.3.) 영어 기준 점수 16점
연구 참여자 1	1	없음	하	15/30
연구 참여자 2	1	초등학교 1,2학년	하	10/30
연구 참여자 3	1	초등학교 4,5학년	중	13/30
연구 참여자 4	1	없음	하	15/30
연구 참여자 5	1	없음	하	15/30

2. 영어 기초 방과 후 수업 내용

1학년 영어 기초 방과 후 첫 시간은 알파벳 대문자 소문자를 쓰는 시간이었다. 연구 참여 학생들은 초등학교 3학년부터 영어 수업을 받았지만 대부분 알파벳 대문자와 소문자를 끝까지 잘 쓰지 못했다. 1차시 45분 동안 학생들은 종이 위에 알파벳 쓰기를 하였지만 일부 학생은 집중해서 쓰는 것을 힘들어했다. 2차시에도 15분 정도 알파벳 쓰기 연습을 진행하였고 나머지 시간 동안 1학년 영어 교과서 1과 본문 내용을 활용하여 명사 찾기 활동을 하였다. 방과 후 학생들이 품사 개념을 잘 알지 못했기 때문에 교과서 본문에서 명사 찾기 활동이 쉽지는 않았다. 3차시에는 영어 교과서 1과 본문 내용에서 동사를 찾는 활동을 하였다. 명사와 동사 찾기 활동을 한 이유는 기본적인 영어 문장 구조를 익히기 위해 명사와 동사를 알아야 한다고 판단했기 때문이다. 명사 찾기와 마찬가지로 방과 후 학생들은 동사를 잘 찾지 못했다. 4차시부터 8차 시까지는 교육청에서 나누어 준 놀품이 교재를 활용하여 기초 영어 방과 후 수업을 진행하였다. 4차시는 대상(외모, 성격, 행동) 묘사하기, 5차시는 미래 계획 및 할 일 묻고 답하기, 6차시는 과거 경험 묻고 답하기, 7차시는 장래 희망, 직업 묻고 답하기, 8차시는 감정 상태 파악하기를 학습하였다.

9차시와 10차시는 *Book Creator*(<https://bookcreator.com/>) 앱을 사용하여 방과 후 시간 동안 학습한 영어 단어와 문장을 직접 쓰기 활동에 적용해 보았다. 다만 학생들의 영어 단어 수준과 문장을 쓰는 능력이 부족했기 때문에 번역기 앱을 활용하여 영어 단어와 문장을 *Book Creator*에 옮길 수 있었다. 우선 9차 시에는 개별 노트북을 활용하여 *Book Creator*에 접속한 후 'tired, happy, sleepy' 와 같이 개인의 감정 상태를 묘사하는 형용사가 들어간 짧은 영어 문장을 만들어 보았다. 10차시 또한 *Book Creator*에 접속한 후, 방과 후 영어 수업 시간 동안 배운 '장래 희망, 직업 묻고 답하기' 표현을 활용하여 간단한 영어 문장을 입력한 후 친구들 앞에서 발표해 보았다.

3. 자료 수집 방법

본 연구를 위한 자료 수집과 분석은 질적 연구 방법 중 하나인 사례 연구 방법을 활용하였다. 자료 수집 방법으로는 학생의 수업 일지와 수업 시간이 끝난 후 기록한 학생 관찰 일지 및 영어 방과 후가 종료 된 이후에 진행된 2회의 심층 면담을 통해 이루어졌다. 개별 심층 면담 내용은 학생과의 인터뷰가 종료된 후 곧바로 전사 프로그램을 통해 전사하였다. 학생 수업 일지와 학생 관찰 일지 및 전사된 심층 면담 내용은 타게트(taguette) 프로그램을 통해 분석하였다.

우선 연구 참여 학생들은 수업 시간이 끝난 후 학습 일지를 작성하였다. 학습 일지에는 (1) 학습한 내용, (2) 수업 시간 동안 질문 내용, (3) 학생의 질문에 대한 교사 피드백, (4) 수업 시간 동안 새롭게 알게 된 점과 느낀 점을 기록하도록 하였다. 다만 연구 참여 학생들이 질문을 많이 하지 않았기 때문에 대부분 학습 일지에는 학생 질문이 구체적으로 기록되어 있지 않았다. 방과 후 수업에서 배운 내용을 구체적으로 적도록 했으나 수업을 통해 알게 된 내용과 느낀 점을 쓰는데 힘들어하는 경향이 있었다. 아울러 학생들이 쓴 글씨를 잘 알아보기 못해 여러 번 다시 작성하도록 하였다.

두 번째로 학생 관찰 일지는 연구 참여 학생들에 대한 교사의 관찰 평가지로 (1) 차시별 수업 내용, (2) 학생 관찰 및 느낀 점, (3) 수업 후 느낀 점을 작성하였으며 주로 각 학생의 수업 내용 이해 정도와 학생의 행동과 태도를 기록하였다.

마지막으로 연구 참여 학생별로 1학기 영어 기초 방과 후 수업이 종료된 이후 2회에 걸쳐 심층 면담을 진행하였다. 연구 참여 학생들이 영어 학습을 힘들어하는 원인을 파악하고자 주요 질문 내용을 미리 준비하여 반 구조화된 면담(semi-structured interview)을 실시하였다. 1차 심층 면담은 1학기 방과 후 수업이 종료된 직후에

진행하였으며 학생당 30분에서 40분 동안 진행하였다. 1차 심층 면담 내용은 인터뷰 종료 후 전사 프로그램을 활용하여 전사하였고 면담 내용을 읽어 본 후 추가 질문 문항을 만들어 2차 심층 면담을 실시하였다.

4. 자료 분석 방법

본 연구는 영어 학습 부진을 경험하는 중학교 1학년 학생 5명에 대한 사례 연구이며 관련 자료에 대한 질적인 분석을 통해 영어 학습 부진을 경험하는 학생들의 어려움을 학습내용과 학습방법의 차원에서 살펴보고 그 해결안을 탐구하고자 하였다. 이를 위해 질적 연구에서 사용되는 프로그램 중 하나인 타겟 프로그램을 활용하였다. 타겟 프로그램에 참여 학생들의 학습일지, 교사의 학생 관찰 일지, 심층 면담 내용을 입력한 후, 하이라이트 기능을 활용하여 분석을 진행하였다. Strauss(1987)의 1차 개방 코딩과 2차 축 코딩 방법을 적용하는 데, 1차 개방 코딩에서 도출된 다양한 범주들을 여러 번 읽어본 후, 2차 축 코딩을 통해 초기 범주들을 중심으로 상위 범주와 하위 범주들을 도출하였다. 타겟 프로그램의 하이라이트 기능을 이용하여 1차 코딩을 한 후, 1차 코딩 결과를 엑셀파일로 변환하였다. 엑셀을 활용하여 각 범주의 빈도수를 분석하였고 주요 키워드를 다시 분석한 후 각 범주를 영어 학습내용에서 어려운 점, 영어 학습방법 에서 어려운 점, 방과 후 수업에서의 긍정적인 면으로 구분하였다.

IV. 연구 결과

1. 영어학습부진 학생들이 경험하고 있는 영어 학습내용의 어려움

연구에 참여한 중학생들은 교육청 진단평가에서 기준 점수 이하를 받은 학생이다. 계량화된 점수가 보이는 1~2점의 차이가 영어학습부진을 결정한다고 생각하지는 않지만 이러한 학생들은 영어철자, 발음, 단어 및 문법, 문장이해 및 쓰기 등에서 적지 않은 어려움을 보이고 있었다. 영어철자와 같은 가장 기초적인 사항에도 어려움을 보이고 있어서 이후 발음, 단어 의미 및 문법, 문장이해 및 쓰기에도 어려움을 겪을 수 밖에 없는 상황으로 보인다. 연구자가 관찰하고 연구에 참여한 학생들이 느끼는 영어의 어려움을 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

(1) 철자: 영어 알파벳을 쓰기 힘든 아이들

영어 기초 방과 후 첫 시간 동안 영어 알파벳 쓰기를 진행하며 학생들이 알파벳을 순서대로 쓰기 힘들어하는 모습을 발견할 수 있었다. 영어 대문자와 소문자를 잘 구별하여 쓰지 못했고 영어 철자를 끝까지 다 쓰지 못하는 학생들도 있었다.

연구 참여자 4: i와 e를 잘 쓰지 못함. i와 e를 구별하는 연습이 필요해 보임. d와 a를 잘 쓰지 못하여 쓰는 방법을 다시 얘기해 주었고, 연구 참여자4와 연구 참여자2 모두 칠판 앞에서 직접 d와 a를 써보게 함. (2023년 6월 1일, 6차시 학생 관찰 일지).

칠판에 영어 대문자와 소문자를 다 써주고 한 시간 동안 영어 철자 쓰는 시간을 가졌다. 1차 시와 2차 시 초반까지 영어 철자 쓰기 연습을 한 후에 학생들이 영어 알파벳을 조금이나마 잘 쓰는 모습을 보였다. 하지만 철자를 불러 주고 영어 단어를 학생들에게 써보게 했을 때 학생들이 영어 철자를 잘 받아 적지 못하였다. 특히, 영어 철자를 잘 적지 못하기 때문에 정규 수업 시간에도 필기 속도가 매우 느린 편이었다.

(2) 발음 및 단어: 기본적인 영어 단어의 발음과 의미를 모르는 아이들

지역 교육청에서 지원받은 기초영어교재인 ‘늘품이’에 제시된 영어 단어를 학생들과 함께 공부할 때도 학생들은 *next, tomorrow, have, do*와 같은 기본적인 영어 단어의 의미를 몰랐다. 예를 들면, ‘뺨에로 얼굴 묘사하기’활동에서 *eyes, mouth, nose*가 나왔을 때 이런 영어 단어를 처음으로 알게 되었다는 학생도 있었고 사람의 감정이나 상태를 나타내는 기본적인 영어 단어의 의미를 몰라서 이와 관련된 단어를 여러 번 설명해 주었다. 아울러 늘품이 교재의

‘장래 희망과 직업 묻고 답하기’ 부분에 제시된 *cook, animal, doctor, airplane*과 같은 영어 단어의 의미도 잘 몰랐다.

학생일지에 작성한 새롭게 알게 된 것:

입, 코, 눈 (복수형) / <i>eyes, mouth, nose</i>	(연구 참여자 1: 4차시 학습일지)
<i>cook, doctor</i> 를 배움	(연구 참여자 2: 7차시 학습일지)
<i>excited, I am (feel) happy</i> 을 배움	(연구 참여자 2: 8차시 학습일지)
감정의 여러 가지 뜻	(연구 참여자 3: 8차시 학습일지)
<i>cook, animal doctor, doctor</i> 을 알게 되었다	(연구 참여자 5: 7차시 학습일지)
<i>upset</i> (화난), <i>tired</i> (피곤한), <i>sad</i> (슬픈)을 알게 되었다	(연구 참여자 5: 8차시 학습일지)

*eyes, mouth, nose, cook, animal, doctor, happy*와 같은 단어들은 이미 초등학교 때 배웠을 어휘이지만 방과 후 학생들은 중학교 1학년임에도 잘 알고 있지 못했다. 학생들에게 *worried, happy, excited, upset*과 같은 감정 형용사를 하나씩 설명해 주었고 직업과 관련된 단어들도 그림과 직업을 연결해 가며 하나씩 설명해 주었다. 또한 학생들이 연필을 잘 잡고 있지 않아 중요한 표현과 중요 어휘를 설명해 줄 때 중요한 부분에 형광펜과 볼펜을 사용하여 밑줄을 치거나 색을 칠해보게 하였다. 영어 단어의 의미를 파악하는 활동 이외에도 학생들에게 영어 단어를 발음해 보도록 했지만 학생들은 영어 단어를 소리 내어 잘 읽지 못했다.

연구자: 그러면 만약에 너한테 단어를 딱 주고 그거 읽어보세요 하면 읽어볼 수 있어?

학생: 아니요 아니요. (2023년 7월 18일 - 연구 참여자1 두 번째 인터뷰)

연구자: 중학교 들어가서 제일 힘들었던 건 단어 때문에 힘들었어? 문법 때문에 힘들었어?

학생: 단어...단어 때문에 (중략) 읽기도 좀 어렵고 그래 가지고 (2023년 7월 17일 - 연구 참여자 2 두 번째 인터뷰)

학생들이 단어의 의미와 발음을 잘 알지 못해서 초등학교 때 단어 암기와 파닉스 학습을 해본 경험이 있는지를 물어보았고 학생들 대부분 단어를 직접적으로 암기해 본 적이 없다고 답했으며 단어를 발음하는 방법에 대해서도 알지 못했다. 하지만 방과 후 학생 중 한 명은 면담 과정에서 앞으로 단어 암기를 해야 할 필요가 있다고 언급했다.

연구자: 그럼 너한테 지금 가장 필요한 건 어떤 것 같아? 영어 공부에 있어서 뭐가 가장 필요할 것 같아?

학생: 단어 외우기 (2023년 7월 10일 - 연구 참여자1 첫 번째 인터뷰)

영어 철자를 잘 쓰지 못하고 초등학교 영어 교육과정에서 기본 어휘도 잘 인지하지 못하는 학생들은 영어 단어를 잘 읽지 못했다. 영어 단어를 발음하는 방법에 대해 구체적으로 수업을 받은 경험이 있는지를 물어보니 영어 발음을 배웠던 기억은 있으나 초등학교 때 구체적으로 어떤 내용을 학습했는지는 잘 기억하지 못했다. 이에 방과 후 수업에서 사용한 ‘늘품이’교재에 대해서 학생들은 단어와 표현을 학습할 수 있어서 좋다는 의견도 보였다. 하지만 교사의 입장에서는 긴 영어 문장을 읽고 문제를 풀어야 하는 부분이 많아 영어학습부진 학생에게 다소 어려울 수도 있다는 판단이 들었다.

(3) 문법: 명사와 동사가 처음인 아이들

연구에 참여한 학생들이 직접적으로 영어 문법을 접한 것은 중학교 1학년이 처음이었다. 중학교 교과서에 문법 내용이 명시적으로 처음 제시되므로 사교육을 받지 않은 학생은 중학교에서 다루는 문법 관련 내용이나 용어가 어려울 수 있다. 특히 학기초 영어 수업뿐만 아니라 방과 후 수업에서 명사와 동사 찾기 활동을 실시하였는데 이는 명사와 동사가 주어, 목적어, 서술어와 같은 기본적인 문장 구성 요소를 이루기 때문이었다. 방과 후 수업 2차시에는 영어 교과서 1과 본문에 나와 있는 명사 찾기를 했고 3차시에는 1과 본문에 나와 있는 동사 찾기를 진행하였다. 학생들은 학습일지에 “명사를 알았다”, “동사를 알게 되었다”라고 정리했지만 방과 후가 종료된 이후에 명사와 동사에 대해 질문했을 때는 잘 대답하지 못했다.

연구자: 명사가 뭔지 혹시 얘기할 수 있겠어?

학생: 애들이 뭐라 했는데. (2023년 7월 14일 - 연구 참여자3 첫 번째 인터뷰)

또한 3차시 동사 찾기 시간 동안 영어 수업 시간에 배운 *be* 동사와 일반동사의 차이점에 대해 학생들에게 질문했을 때 둘 사이의 차이점을 설명하지 못하였 으며 주어가 3인칭 단수임을 나타내는 *-s*에 대한 이해도 부족한 편이었다.

연구자: 혹시 *be*동사가 뭔지 얘기할 수 있겠어요? *be*동사가 뭐예요?

학생: 모르겠는데요. (2023년 7월 14일 - 연구 참여자2 첫 번째 인터뷰)

학생들은 나름대로 동사에 대해 대답도 하고 수업도 잘 따라오는 것 같았지만 *be*동사와 일반동사에 대한 구별과 특히 주어가 3인칭 단수일 때 일반동사 뒤에 *-s*를 붙이는 것에 대해서는 잘 이해하지 못함.

(2023년 4월 28일-3차시 방과 후 학생 관찰 일지)

(4) 문법: 시제가 어려운 아이들

학생들은 명사와 동사 이외에도 *yesterday*가 과거이고 *future*가 미래라는 사실을 알고 있지 않아 과거 시제와 미래 시제에 대해 이해하기까지 시간이 걸렸다. 또한 ‘과거 경험 묻고 답하기’를 학습하며 과거 시제를 만들 때 동사 뒤에 *-ed*가 붙는 것을 이해하기 힘들어했다. 특히 불규칙으로 변화하는 동사는 정규 영어 수업 시간에도 설명해 주었지만 ‘늘품이’교재에 나온 *go, eat, buy* 등 불규칙 동사의 과거시제를 쓰지 못했다. 불규칙 동사는 정규 수업 시간에도 다루었지만 학생들이 잘 기억하지 못해 칠판에 불규칙 과거형 동사들을 다시 써주었다. 방과 후가 끝난 뒤 학생들은 학습일지에 ‘과거형’과 ‘미래시제’를 알게 되었다고 기록했지만 면담 과정에서 과거와 미래에 대해 답하지 못했다.

연구자: 혹시 어제가 영어로 뭐였어요?

학생: 어...(침묵)

연구자: 과거 시제는 어떤 건지 얘기해 볼래?

학생: (긴 침묵) 모르겠는데 (2023년 7월 14일 - 연구 참여자2 첫 번째 인터뷰)

연구자: 과거형은 잘 모르겠어?

학생: 네.

연구자: 미래형은 어때?

학생: 미래요? 그것도 좀 못하겠네요. (2023년 7월 10일 - 연구 참여자4 첫 번째 인터뷰)

결과적으로 학생들은 과거와 현재 미래에 대한 개념을 이해하기 힘들어했고 시제에 따른 동사 변화도 잘 인지하지 못했다.

(5) 문장이해: 영어 문장을 이해하기 힘든 아이들

영어가 힘들었던 시점을 알아보기 위해서 방과 후 학생들에게 언제부터 영어가 어려웠는지를 질문해 보았는데 학생들마다 영어가 어려워진 시점이 달랐다. 단어만 배우다가 초등학교 4학년 때 문장으로 넘어가서 영어가 어려워졌다는 학생, 초등학교 5학년 때 공부를 안 해서 5학년 2학기부터 영어가 어려워졌다는 학생, 초등학교 4/5학년 이외에도 6학년 때 영어 문장을 읽지도 못하고 쓰지도 못해서 영어가 어려워졌다는 등 다양한 시점을 보였다.

연구자: 영어가 어려워지기 시작한 게 초등학교 5학년 때부터야?

학생: 초4요.

연구자: 어떤 것 때문에 어려웠어요?

학생: 원래는 3학년 때는 알파벳이나 이런 걸 하잖아요.

근데 이제 살짝 세 글자씩 이렇게 하다가 갑자기 문장으로 넘어가서 좀 당황해서 좀 많이 틀린 적도 있어요
(2023년 7월 14일 - 연구 참여자2 첫 번째 인터뷰)

학생: 5학년 끝날 때 (중략) 어느 날 한 일주일 전까지만 해도 잘 되고 있었는데 좀... 좀... 놀아 가지고 학원도 약간 좀 빼먹고 해가지고 그때부터 진도가 안 나가게 되면서 안 된 것 같아요. (2023년 7월 14일 - 연구 참여자3 첫 번째 인터뷰)

학생: 6학년 때. 6학년 때는 막 문장 같은 것도 많고 해서...(중략) 그때 문장 같은 것도 많았고 제가 읽는 것도 못하고 쓰는 것도 잘 못해 가지고 그래서 어려웠어요.
(2023년 7월 14일 - 연구 참여자1 첫 번째 인터뷰)

이처럼 초등학교 때부터 영어 공부가 힘들었던 학생들은 중학교 수업 시간에 접하는 영문법 내용과 긴 문장들 때문에 영어 공부를 더 힘들어하고 있었다. 또한 초등학교 때 충분히 영어 공부를 하지 않고 중학교에 올라오다 보니 문장을 해석할 수도 없고 문법 내용(과거형)도 잘 모르겠다고 언급하였다.

문장으로 이렇게 나와 있으면 해석하기가 있는데 초반에 너무 제가 영어를 안 했기 때문에 문장을 해석할 수가 없고 과거형 그런 거 있는데 아예 모르겠고요.
(2023년 7월 10일 - 연구 참여자4 첫 번째 인터뷰)

늘품이 교재에 나온 *What's up? What's wrong? I am happy. I feel upset*을 얘기해 주었지만 *happy*와 *upset*의 의미를 몰라서 학생들은 문장의 의미를 이해하지 못했다. 감정 상태를 나타내는 *sad, sick, tired, worried*와 같은 단어들은 단어의 의미를 묘사하는 그림을 같이 보면서 그 의미를 하나하나 파악해 나갔다. 단어의 의미를 잘 파악하지 못하고 어떻게 읽는지도 알지 못했기 때문에 학생들은 문장 읽기를 많이 어려워했다.

기본적인 단어 능력이 모자라기 때문에 단어 뜻을 하나하나 알려줌. 다른 주제들 보다는 학생들이 감정 상태와 관련된 단어는 그림을 보고 유추해 낼 수 있었음. 하지만 문장을 읽고 따라 하는 부분에 있어서는 학생들이 문장을 읽기 어려워하고 있음.
(2023년 6월 16일 8차시 방과 후 학생 관찰 일지)

학생: 단어는 살짝 아는데 문장들이 좀 어려워요.
연구자: 문장으로 넘어가니까 너무 어려워?
학생: 네
(2023년 7월 14일 - 연구 참여자2 첫 번째 인터뷰)

이처럼 영어 학습 부진을 보이는 학생들은 초등학교 때부터 단어 학습을 잘하지 않았고 이로 인해 영어 문장의 의미도 잘 파악하지 못했다.

(6) 문장쓰기: 번역기 없이는 영어쓰기가 어려운 아이들

9차시와 10차시에 *Book Creator* 앱을 활용하여 영어 문장 쓰기를 진행하였다. 늘품이 교재에서 배운 미래 표현 중 “*I am going to* 동사원형”과 “*will + 동사원형*”의 구문을 학생들에게 활용해 보라고 했지만 이 영어 구문을 쓰기 활동에 제대로 활용할 수 있는 학생은 많지 않았다.

연구 참여자 3: *will*을 잘 활용하지 못함. 자신의 전반적인 꿈에 대해 번역기를 활용하여 영어 문장을 만들었으나 문제는 자신이 쓴 영어 문장을 잘 읽지 못함. 읽기에 대한 전반적인 노력이 필요해 보임. (2023년 6월 30일 10차시 방과 후 학생 관찰 일지)

미래형 구문을 활용하여 쓰지 못하는 것도 문제였지만 학생들이 번역기에만 의존하고 있었고 자신이 쓴 영어문장을 읽어보라고 했을 때 잘 읽지 못했다. 10차시에는 자신의 미래 꿈에 대해 *Book Creator* 앱을 활용해서 문장을 쓴 후, 앞에서 발표하는 시간을 주었지만 학생들은 영어로 발표하지 못하고 모두 우리말로 발표하였다.

연구 참여자3: 전반적인 내용을 쓰기 위해 본인 스스로 고민하기보다는 번역기를 활용하여 영어 문장을 씀. *will*을 사용하는 문장은 1개 밖에 없음. 다른 학생들 앞에서 발표하기를 했을 때도 영어 문장을 읽지 못함. 자신이 쓴 영어 문장을 직접 읽어보는 것은 쉽지 않았고 읽는 것을 매우 힘들어 함. 영어로 읽는 것 대신에 자신의 꿈에 대해 우리말로 끝까지 얘기함. (2023년 6월 30일 10차시 방과 후 학생 관찰 일지)

연구 참여자4: 다른 학생들보다 목표 언어인 *will*을 3번 사용하고 있어 수업 목표에 대해 잘 이해하고 있다는 판단이 들. 하지만 다른 학생들 앞에서 자신이 쓴 이야기를 발표해 보라고 했을 때 영어 문장을 읽지 못하고 있음. 문장 쓰기보다는 단어를 활용하고 읽는 능력을 향상 시킬 필요가 있을 것 같음. (2023년 6월 30일 10차시 방과 후 학생 관찰 일지)

이처럼 학생들은 초등학교 때와 비교하여 긴 문장을 접하면서 영어쓰기와 소리 내어 읽기 등에 어려움을 겪고 있었으며 이는 앞서 언급된 기본 어휘 및 문법 지식의 부족과 파닉스 학습의 부재 등에서 그 원인을 생각해 볼 수 있다.

2. 영어학습부진 학생들이 경험하고 있는 영어 학습방법의 어려움

앞에서는 연구에 참여한 학생들이 실제로 어려워하는 영어의 세부영역을 철자, 발음, 단어, 문법, 문장이해 및 쓰기 등의 관점에서 살펴보았다. 여기서는 영어교수 학습의 관점에서 영어과목을 왜 어려워하는지에 대해 살펴보려고 한다. 영어학습의 성공여부를 결정하는 많은 요인이 있지만 여기서는 연구 참여자가 느끼고 경험하고 있는 영어학습의 어려움을 정의적 및 인지적 입장에서 살펴보고 왜 영어학습부진으로 이어졌는지 탐구하고자 한다.

(1) 정의적 관점: 영어수업이 싫고 어렵고 머리 아픈 아이들

학생들과의 심층면담에서 영어 과목에 대한 생각을 물어보았다. 방과 후 수업 시간 동안 비교적 성실히 임했던 학생들이었기 때문에 긍정적인 단어가 나올 것이라고 기대했지만 학생들은 영어 과목에 대해 “너무 싫다”, “싫어하는 과목 중에 하나”라고 표현하였다.

연구자: 지금 영어에 대해서 생각하면 너한테는 어떤 기분이 들어?

학생: 너무 싫다 (2023년 7월 10일 - 연구 참여자4 첫 번째 인터뷰)

연구자: 영어에 대해서 생각하면 가장 어떤 기분이 들어요?

학생: 지금은 그냥 영어 하면 싫어하는 과목 중에 하나 (2023년 7월 14일 - 연구 참여자1 첫 번째 인터뷰)

영어 싫다는 표현 이외에도 알파벳 쓰기가 끝난 후 진행된 영어 동사 찾기 활동에서 방과 후 학생들은 “힘들다”, “영어는 어려워요”, “읽기가 어려워요”와 같은 내용을 학습일지에 느낀 점으로 기록했다. 연구 참여자2는 심층 면담 도중에 “영어는 머리가 아프고 어렵다”는 본인의 생각을 얘기했다.

힘들다 (연구 참여자4 3차시 학습 일지)

어려움 (연구 참여자2 3차시 학습 일지)

영어는 어려워요, *I will take a swimming lesson* 영어가 있으면 읽기가 어려워요. (연구 참여자4 5차시 학습일지)

전 어려워요. 영어는 머리가 아프고 어려워요. (2023년 7월 14일 - 연구 참여자2 첫 번째 인터뷰)

영어 과목에 대한 어려움으로 방과 후 학생들은 “영어는 힘들다”라는 생각을 갖고 있었다.

(2) 정의적 관점: 영어를 잘하고 싶은 마음이 없는 아이

학생들은 영어학습에 대한 내적 동기(*intrinsic motivation*)가 크게 보이지 않았으며 주로 부모님들의 권유 등으로 방과 후 수업에 참여하고 있었다.

느낀 점: 뿌듯하면서 귀찮다.

(연구 참여자1 3차시 학습일지)

연구자: 방과 후 왜 해야 될 것 같아?

학생: 그냥 하라고 해서...엄마랑 어른들 (2023년 7월 14일 연구 참여자1 첫 번째 인터뷰)

영어 방과 후 수업을 학교에 남아서 받는 게 뿌듯하기도 하지만 본인의 의지가 아니라 담임 선생님과 부모님의 강요에 의해서 방과 후 수업을 받고 있는 학생(연구 참여자 1)은 학습일지에 방과 후 수업을 받는 것이 귀찮다고도 적었다.

연구 참여자1: 물어보는 질문에 대답은 하지만 단어에 대해서 질문을 했을 때 적극적으로 대답하지는 않고 있음.

(2023년 6월 9일 7차시 방과 후 학생 관찰 일지)

학생: 영어 공부해 볼 마음도 없어요. 잘하고 싶은 마음도 없어요. (2023년 7월 18일 연구 참여자1 두 번째 인터뷰)

더욱이 이 학생은 방과 후 수업 시간에도 적극적으로 대답을 하지 않았으며 심층 면담을 통해서 영어학습에 대한 내적 동기가 크지 않다는 것을 알 수 있었다. 적극적이지는 않았지만 다른 학생들에 비해 영어 기본 능력이 좋았고 단어에 대해서 물어보면 그 의미를 얘기하곤 하였음에도 영어학습에 대한 동기가 결과적으로 큰 편은 아니었다.

(3) 인지적 관점: 영어 학습 경험이 많지 않고 수업 집중력도 떨어지는 아이들

연구에 참여한 학생들은 단어를 암기해 본 경험이 많지 않았다. 수업 시간 동안 필기를 하지 않고 멍하니 한 곳을 응시하는 학생도 있었다.

연구자: 너는 지금 어휘를 따로 시간을 내서 초등학교 때 암기해본 적은 없는 거네요?

학생: 네 (2023년 7월 17일 - 연구 참여자4 두 번째 인터뷰)

학생: 제가 이거 영어 생각하는 게 영어 단어가 많잖아요. 그래 가지고 한국어를 어떻게 번역 하지라는 생각을 하면서 이거 무슨 뜻일까라는 생각을 계속했었어요. 그래서 계속 멍하게 되고 그런 것 같아요.

(2023년 7월 13일 - 연구 참여자5 첫 번째 인터뷰)

또한 연구 참여자2와 연구 참여자5 학생은 쉬운 내용을 학습할 때는 집중하는 모습을 보이다가도 영어 문장 읽거나 문법 관련 학습을 할 때는 다시 무기력해지는 모습을 보였다. 특히, 연구 참여자2는 어려운 내용만 나오면 머리가 아프다고 말했다.

연구 참여자 2와 연구 참여자5 학생은 방과 후 시간 동안 쉬운 내용을 할 때는 적극적으로 수업에 참여하려는 의지를 보이고 있으나 영어 문장 읽기 및 문법 시간과 같이 어려운 부분을 학습할 때 무기력한 모습을 보이고 있음.

(2023년 4월 21일 -2차시 방과 후 학생 관찰 일지)

이처럼 학생들은 초등학교 때부터 단어 암기 경험이 거의 없고 몇몇 학생들은 수업 시간에 수업 집중력이 떨어지는 무기력한 모습을 보였다.

(4) 인지적 관점: 배운 내용을 복습하기 힘든 아이들

심층면담을 통해 알게 된 학생들의 공통점은 학생들이 학교에서 배운 내용을 집에서 복습하지 않는다는 것이었다. 방과 후 수업 시간이 일주일에 한번뿐이기 때문에 학습한 내용을 스스로 복습할 필요가 있지만 학생들은 복습을 하지 않았다. 집에 가서 공부하지 않는 이유 중 하나는 집안일을 해야 하는 상황 때문이었다. 부모님이 늦게까지 일을 하고 계셔서 동생들을 돌보거나 집안일을 하다 보면 본인이 집에서 따로 공부하기가 힘들다고 했다.

학생: 학원에 안 다니는데 4시에 끝나고 동생 데려온 다음에 가는 시간도 있으니까 동생 데리고 오면 한 6시 아니면 5시쯤 돼요. 근데 그런 다음에 제가 빨래를 안 걸었으면 제가 걷고 하는데 원래는 할머니가 원래 걸었었는데 할머니가 안 걸으면 제가 걷어요.
(2023년 7월 14일 - 연구 참여자2 첫 번째 인터뷰)

이외에도 집에서 복습을 하지 않는 큰 이유 중 하나는 게임을 하는 시간이 많기 때문이었다. 부모님이 평일에 일을 하는 경우가 많아서 집에서 게임을 많이 해도 부모님이 직접적으로 학습관리를 하기 어려운 상황이었다.

학생: 매일 거의 2시간 하고 주말에도 좀 많이 해요. 거의 일어나고 심할 땐 거의 8시간
(2023년 7월 10일 - 연구 참여자4 첫 번째 인터뷰)

(5) 인지적 관점: 숙제를 하지 않는 아이들

게임 시간이 많은 것 이외에도 학생들이 방과 후 수업의 숙제를 하지 않는 것도 문제였다. 클래스 카드 앱을 활용하여 학생들에게 개별적으로 직접 영어 단어 발음을 들어보고 단어를 읽어볼 기회를 주었지만 이러한 숙제를 해오지 않았다. 기본 단어 공부를 위해 클래스 카드 앱을 이용하여 초등학교 영어 단어를 골라 매일 단어를 25일 동안 업데이트해 주었지만 클래스 카드를 활용해서 꾸준히 공부한 학생은 연구 참여자4뿐이었다. 하지만 연구 참여자4는 영어 단어 스펠링을 입력하고 단어를 소리 내어 발음해 보는 활동은 거의 하지 않았다. 학생들의 참여를 유도하기 위해 아침 시간을 이용하려고 했지만 담임 업무를 맡고 있어 아침 조회 시간 동안 학생들을 지도하는 것은 쉽지 않았다. 또한 점심시간을 이용하여 방과 후 학생들에게 클래스 카드를 같이 공부해 보자고 했지만 대부분 운동장에 나가서 축구를 하거나 다른 활동을 하고 있어 함께 공부하지 못했다.

클래스 카드를 학생들이 생각보다 잘 참여하고 있지 않아 아침 시간을 이용하여 학생들이 클래스 카드에 참여하도록 유도하고자 하였으나 아침 시간에도 지각하는 학생들이 있고 나(교사) 또한 아침 시간에 담임교사 업무(아침 조회) 일이 많아 아침에 학생들을 따로 지도하는 데 한계가 있음. 점심시간에도 학생들을 부르려고 싶으나 점심시간 동안 축구를 하는 학생들이 있어 따로 학생들을 불러 수업하는 것이 쉽지 않음. 연구 참여자2 학생은 아침에 지각을 하거나 불러도 잘 오고 있지 않아서 클래스 카드 학습이 잘되고 있지는 않음.
(2023년 6월 23일 9차시 방과 후 학생 관찰 일지)

연구에 참여한 학생들은 기본적으로 영어 학습 전략을 활용하는 역량이 부족하기 때문에 스스로 학습하기가 어렵고 개별학습을 위해 클래스카드 앱을 활용한 숙제도 내주었지만 이 활동에도 어려움을 보였다.

3. 영어학습부진 학생들이 경험한 영어학습의 변화

연구에 참여한 학생들은 학습일지를 쓰며 스스로 수업 이해도를 작성하고 수업내용 및 과정을 성찰하도록 하였다. 학습일지에 수업 이해도를 표시하는 부분에 “잘 이해했다”를 표시한 빈도가 “중간 정도 이해했다”는 빈도보다 더 많았다. 수업 이해 정도에 “잘 모르겠다”는 내용도 있었지만 방과 후 학생들은 대부분 “잘 이해했다”고 스스로 체크했다. 학생들이 작성한 내용을 구체적으로 살펴보면서 연구에 참여한 학생들이 경험하고 있는 변화를 살펴보고자 한다.

(1) 방과 후 수업이 자신에게 도움이 된다고 느끼는 아이들

학생들은 영어 단어의 의미를 잘 알지 못하고 영어 문장을 잘 읽지도 못했지만 영어 학습을 하는 동안 새로운 단어와 구문, 문법 내용을 알게 되어 “재미있게 느껴지다” “뿌듯했다”, “공부가 확실히 도움이 됨”이라는 내용을 학습일지에 써 내려갔다.

느낀 점:

재미있었다, *what up*을 배워서 (연구 참여자1 8차시 학습일지)

뿌듯했다. 영어를 알아서 미래형 동사를 알아서 (연구 참여자1 5차시 학습일지)

재밌었고 영어가 확실히 도움이 된다 (연구 참여자3 10차시 학습일지)

재미가 있고 영어를 잘 이해 할 수 있는 것 같다(영어 단어를)(연구 참여자4 8차시 학습일지)
명사를 조금이라도 배워서, 기분이 좋았다 (연구 참여자5 2차시 학습일지)
미래형을 더 잘 알아서 기분이 좋다, yesterday를 알았다 (연구 참여자5 5차시 학습일지)

정규 영어 수업 시간은 매시간 일정한 진도를 나가기 때문에 방과 후 수업을 받는 학생들은 정규 수업 진도가 빠르다고 느낄 수 있다. 하지만 방과 후 수업은 정규 수업 시간과 달리 개별학생들의 수준에 맞는 수업을 진행하기 위해 진도를 천천히 나갔다.

학생: 방과 후 시간에는 살짝 저회 수준에 좀 맞게 어느 정도 해준 거라 가지고 그냥 못하는 애들이 있으면 살짝살짝 기다려 주고 하는데 그냥 수업 시간에 그냥 제가 뭐 쓰고 있었는데 그냥 확 넘어 가버려서 말도 못하고 그래서
(2023년 7월 14일 - 연구 참여자2 첫 번째 인터뷰)

학생: 일단 단어를 하나 했을 때 그걸 외우는 데... 그래도 외울 때까지 거의 기다려 주는 거
(2023년 7월 10일 - 연구 참여자4 첫 번째 인터뷰)

학생: 받아보니까 뭐라고 해야 되지? 이게 모르는 단어를 알고 그래서 수업에 좀 이해가 어느 정도 높은 것 같아요. (중략)
예를 들면 수업 시간에 영어 시간에 이제 미래랑 과거 시제가 나오면 살짝 알아들을 수 있는데 그 정도
(2023년 7월 14일 - 연구 참여자2 첫 번째 인터뷰)

이처럼 비교적 천천히 수업이 진행되고 자세한 설명이 제공되며 정규 수업을 듣는데 필요한 기초적인 단어 및 문법 지식을 다룬다는 점에서 학생들은 방과 후 수업이 도움이 된다고 느끼고 있었다.

(2) 방과 후 수업을 통해 용기를 얻는 아이들

학생들은 정규 수업 시간과는 다르게 방과 후 시간 동안 질문을 하였다. 정규 수업 시간에 방과 후 학생들은 필기도 안 하고 가만히 앉아 있거나 가끔씩 엮드려 있는 모습을 보이기도 했지만 방과 후 수업 시간 동안에는 자신의 목소리를 내기도 했다. 심층 면담 시간을 통해, 방과 후 학생들은 다른 학생들의 지적이 두렵기 때문에 정규 수업 시간에 질문을 하지 못한다고 답했다. 하지만 방과 후 시간에는 비슷한 수준의 학생들이 모여 있어 용기도 생기고 자신감이 생겨서 모르는 부분이 나오면 종종 질문을 하였다.

학생: 그때 6학년 때 질문을 했으면 애들에게 욕 들었거든요. “야! 지금 수업 중인데 눈치 못 챙기냐! 이거 물어볼 거면 쉬는 시간에 물어봐라”라고 말해가지고...지금 중학교 와서도 그것 때문에 질문을 잘 못하겠어요.
(2023년 7월 11일 - 연구 참여자5 첫 번째 인터뷰)

학생: 왜냐면 애들이 저 수준보다 좀 높기 때문에 그런 것 때문에 질문을 못했고 방과 후 시간에 ‘아!!! 애네들은 나랑 좀 비슷하구나’ 하면서 용기를 갖고 했는데 그냥 반 애들이랑 할 때는 좀... 좀... 그래서 못 한 것 같아요. (중략) 수업 시간은 약간 애들 많아서 틀리면 뭐라 할 거 같아서 약간... 방과 후는 사람도 별로 없고 조용한...그냥 방과 후만의 약간 자신감 있게 할 수 있는 그런 게 있어요.
(2023년 7월 14일 - 연구 참여자2 첫 번째 인터뷰)

방과 후 수업 시간 동안 비슷한 수준의 학생들이 같이 수업을 받았기 때문에 학생들은 편안한 분위기 속에서 수업 자신감을 높여 나갔다.

(3) 나만의 이야기를 만들어 발표해 본 아이들

9~10차시에 진행된 *Book Creator* 활동은 ‘늘픔이’교재에 나온 ‘감정 상태 말하기’와 ‘장래 희망 말하기 표현’을 복습하기 위해 활용하였다. 학생들은 개인 노트북에 구글 로그인을 하고 *Book Creator*에 학습 코드를 입력한 후 각자 감정 상태 말하기와 장래 희망 말하기 내용에서 배운 영어 표현들을 이용하여 짧은 영어 문장을 *Book*

Creator에 입력해 보았다. 영어 문장을 입력하는 활동뿐만 아니라 학생들은 각각의 영어 문장을 묘사하는 사진이나 그림을 각 페이지마다 입력하였다.

연구참여자1은 “사람의 기분”을 제목으로 정하고 ‘늘품이’교재에 나온 “I’m tired.”, “I’m sad”, “I’m upset.” 문장과 각 문장에 어울리는 그림이나 사진을 고른 후 Book Creator에 입력해 보았다. 연구 참여자4는 10차시 장래 희망 말하기 표현 시간 동안 번역기를 활용하여 “I’ll get a good job with my favorite subject.”라는 영어 문장을 써보았다. 학생들이 영어 단어와 영어 문장을 쓰는 것을 많이 힘들어했기 때문에 번역기를 자유롭게 사용하도록 허용했다. 연구 참여자5는 번역기를 사용했음에도 불구하고 “L’m l feels happy”라는 문장을 입력했다. 이 학생은 “I”와 “L”을 혼동하고 있었고 “am”과 “feel”을 동시에 사용하였다. 그리고 “I”라는 주어의 성격을 잘못 인지하여 “feel”에 “-s”를 붙여 문장을 완성하였다. 연구 참여자2도 번역기를 사용하여 “I will be a My dream is to be a biology researcher.”라는 문장을 입력하였다. 연구 참여자2에게 문장에서 잘못 쓰인 특정 부분을 구체적으로 얘기해주었지만 스스로 오류를 수정하지는 못했다.

10차시 Book Creator 활동이 끝난 후 학생들에게 앞으로 나와서 본인이 쓴 내용을 영어로 읽어볼 기회를 주었다. 학생들은 영어 단어와 문장을 잘 읽지 못해 자신의 꿈에 대한 발표를 한국어로 진행하였다. 하지만 자신이 직접 만든 내용을 발표해 보는 과정을 통해 재미를 느꼈고 자유로운 분위기 속에서 타인의 꿈과 본인의 꿈에 대해 집중할 수 있어서 좋았다는 의견을 주었다.

학생: 애들 앞에서 소개하니까...살짝 떨리기도 했는데 재밌었어요. (중략) 자기가 혼자 만들고 선생님한테 배운 걸 스스로 만들고 이제 해내니까 뿌듯하고 재밌었어요.
(2023년 7월 14일 - 연구 참여자3 첫 번째 인터뷰)

학생: 예를 들면 선생님이 하라는 대로 안 하고 저희가 마음대로 하니까 어느 정도 서툰 부분이 있는데 좀 재밌고. 그래 가지고 그런 게 좋았던 것 같아요.
(2023년 7월 14일 - 연구 참여자2 첫 번째 인터뷰)

학생: 미래의 꿈을 만드는 거라 애들의 장래 희망이 뭔지도 알 수도 있었고 제 장래 희망이 뭐 뭐인지도 알 수 있었어요.
(2023년 7월 11일 - 연구 참여자5 첫 번째 인터뷰)

이처럼 연구에 참여한 학생들이 스스로 무언가를 만들어 보고 결과를 공유하는 과정을 통해 영어에 대한 자신감과 흥미를 조금이나마 높이고 서로에 대한 공감도 키울 수 있었던 것으로 보인다.

(4) 친구와 함께 하고 싶어하는 아이들

학생들은 친구와 함께하는 것을 선호했다. 학교 끝난 후에 진행되는 방과 후 수업을 친구들과 함께 하길 원했고 다른 반 학생들과 같이 하는 것이 재미있고 좋다는 의견도 있었다. 방과 후 수업 중 미래시제와 동사를 학습할 때 모둠 학습을 했던 상황도 방과 후 학생들에게는 긍정적으로 다가갔다.

학생: 같이 하는 게 좋아요. 같이 하면 재밌죠. 방과 후는 친구가 있기 때문에
(2023년 7월 14일 - 연구 참여자1 첫 번째 인터뷰)

학생: 방과 후는요. 이제 학교 끝나서도 남아 가지고 애들이랑 여러 가지 수업을 하니까 그게 도움이 됐었어요. (중략) 다른 반 애들이랑 하는 게 얘기하면서 풀면서 하는 게 재밌었어요. 그때 문제 푸는 건 조금 어려웠는데 이제 애들이 이거 이거다 이거 따로 이거 여기에 써라 라고 하는 것도 말해줘서 재미는 있었어요.
(2023년 7월 11일 - 연구 참여자5 첫 번째 인터뷰)

즉, 방과 후 학생들은 친한 친구와 같이 공부하는 상호작용을 통해서 영어학습에 재미를 느끼고 서로에게 도움을 주고받고 있었다. 이는 영어능력과 상관없이 상호간에 도움을 줄 수 있다는 점도 보여주고 있다.

(5) 영어로 대화하고 싶은 아이들

연구에 참여한 학생들은 단어 학습이 잘 되어 있지 않고 기본적인 영어 구문 활용 능력도 좋지 않지만 심층

면담 과정 중에서 단어를 외우고 싶다는 것 이외에도 실제로 영어를 말해보고 싶다는 의지를 드러내기도 했다. 어디에서 만날지와 자기소개를 영어로 하고 싶다는 것 이외에도 외국인과 직접 의사소통을 해보고 싶다는 다짐도 보여주었다.

학생: 가장 하고 싶은 거요? 영어로 우리 어디에서 만날지 그걸 배우고 싶어요.

(2023년 7월 11일 - 연구 참여자5 첫 번째 인터뷰)

학생: 영어로 대화할 수 있으면 자기소개도 영어로 할 수 있으면 좋겠다.(2023년 7월 10일 - 연구 참여자4 첫 번째 인터뷰)

학생: 외국인들이 좋아서 만나면 대화하고 싶어가지고

(2023년 7월 14일 - 연구 참여자3 첫 번째 인터뷰)

수업 시간에 무기력하고 단어 읽기를 힘들어함에도 연구에 참여한 학생들은 실제적으로 영어를 말해보고 싶은 의지를 보여주었다. 이점은 적절한 학습목표 및 맞춤형 학습전략 등과 함께 영어학습부진 학생들이 영어학습의 동기를 갖도록 하는 시작점이 될 수 있을 것으로 보인다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 교육청 진단평가 결과 영어 기준점수에 도달하지 못한 중학교 남학생 5명(제주지역 중학교 재학)을 대상으로 2023년 4월 7일부터 6월 30일까지 총 10차시의 영어 방과 후 수업을 진행한 결과이다. 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 어려워하는 영어 학습내용과 활용하고 있는 현재 영어 학습방법을 살펴보고 방과 후 수업의 경험이 제공한 긍정적인 측면을 탐구함으로써 영어학습부진의 인지적·정의적인 원인과 중학교 1학년 영어학습 부진 학생들에게 도움이 되는 학습 방안을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 방과 후 수업 시간마다 학생들이 작성한 학습일지, 교사의 학생 관찰 일지, 방과 후 수업이 모두 종료된 후 진행된 총 2차례의 심층 면담을 연구 자료 수집에 활용하였다.

분석 결과 연구에 참여한 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 경험하고 있는 영어 학습내용의 어려움은 다음과 같다: 영어 알파벳을 쓰기 힘들어 했으며 초등 수준의 기본적인 단어의 발음뿐만 아니라 의미도 잘 몰랐다. 초등학교에서 다루지 않은 문법용어를 이해하기 힘들어했는데 명사와 동사와 같은 품사에 대한 개념이 없었으며 과거와 미래를 나타내는 시제를 어떻게 표현하지도 잘 모르고 있었다. 이에 따라 문장에 대한 이해 및 쓰기도 어려운 과제로 느끼고 있었다. 따라서 철자, 발음, 단어, 문법, 문장 이해 및 쓰기 등 다방면에서 어려움을 보이고 있었다.

연구 참여 학생들과의 심층 면담 결과 학생들은 초등학교 때부터 영어학습에 어려움을 겪고 있었다. 특히, 초등학교 고학년으로 올라갈수록 영어 문장이 길어졌기 때문에 학생들은 영어를 어렵게 느끼고 있었다. 이완기(2014)도 문자언어의 수준이 어려워지는 5학년 때부터 영어학습부진이 많이 발생할 수 있다고 지적한 바 있다. 연구 참여 학생들이 영어 문장을 잘 쓰지 못했기 때문에 번역기를 사용하여 *Book Creator*에 영어 문장을 입력했지만 본인이 쓴 영어 문장을 잘 읽지 못했다. 오민주와 나경희(2014)는 누적된 학습 결손을 학습부진의 원인으로 지적한 바 있다. 연구 참여 학생들도 초등학교 때부터 영어학습에 어려움을 겪었기 때문에 중학교 1학년이 되어서도 영어 철자, 발음, 어휘, 문법, 문장이해 등에 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다.

두 번째로 연구에 참여한 학생들이 경험하고 있는 영어학습의 어려움을 정의적인 측면과 인지적인 측면에서 구분하여 제시하면 다음과 같다: 정의적인 측면에서 영어에 대한 흥미도가 매우 낮았으며 이로 인해 영어학습에 대한 동기가 부족한 편이었다. 인지적인 측면에서는 적절한 영어학습 전략을 활용한 학습경험이 부족했으며 수업에 대한 집중도도 부족했다. 아울러 다양한 외적 환경으로 인해 배운 내용을 복습하거나 주어진 숙제를 하지 않는 경우도 많았다.

연구에 참여한 학생들은 영어 과목에 대해 부정적인 감정을 가지고 있었다. 안세린과 임현우(2013)도 학습 부진 학생들이 영어학습에 부정적인 태도를 가지고 있다고 보았으며 정재준과 김정렬(2013)도 학습 부진 학생들은 주의를 산만하다는 점을 지적하였다. 실제로 학생들은 수업 시간에 어려운 내용이 나오면 멍해지고 집중하지 않는 모습을 보이기도 했다. 이외에도 학습 부진의 주된 원인으로 많이 언급되는 것은 학습 동기 부족이다(안세린, 임현우, 2013; 정재준, 김정렬, 2013; Al-Zoubi & Younes, 2015; Mandel & Marcus, 1988). 연구 참여 학생들 또한 영어에 대한 어려움과 학습 동기 부족으로 클래스 카드 숙제를 잘 하지 않았다. 이처럼 학습 부진이 발생하는 원인이

정의적·인지적 측면에서 다양하게 나타나고 있었다. 이런 점에서 권서경과 김태은(2021)은 영어 학습 부진의 해결책을 찾는 것이 쉽지 않다고 주장한 바 있다.

세 번째로 방과 후 수업을 통해 연구 참여 학생들은 스스로 긍정적인 변화를 경험하고 느꼈다. 이는 방과 후 수업에서는 정규 수업과 달리 기초적인 내용을 천천히 설명해주며 편하게 질문할 수 있어서 영어 학습에 도움이 된다고 느꼈으며 용기와 자신감을 가질 수 있었다. 쓰기 활동 결과를 발표하는 경험을 통해 자신감과 성취감을 가지게 되었고 방과 후 수업은 친구들을 만날 수 있고 배움을 위해 상호협력이 가능한 기회로 인식하고 있었다. 아울러 영어 수준에 상관없이 외국인과의 영어로 말하고 싶다는 희망도 방과 후 수업을 통해 가질 수 있었다.

이는 학교 현장에서 영어학습부진 학생들을 지도하는 선생님들에게 시사점을 제공할 수 있다. 이는 기존 선행 연구에서 제시된 방과 후 수업 혹은 별도의 프로그램이 필요하다는 점과도 일치하는 결과이다(김성혜 외, 2019). 즉, 적은 학생 수와 비슷한 수준의 학생들이 함께 학습하기 때문에 연구 참여 학생들은 편안한 수업 분위기 속에서 자신감을 갖고 질문도 하고 수업에 참여할 수 있었다. 한가지 주목할 점은 연구 참여 학생들이 혼자 공부하는 것보다 친구들과 함께 공부하는 것을 선호하고 있다는 점이다. 학생들과의 면담을 통해서도 연구 참여 학생들이 친한 친구와 함께 방과 후 수업을 받고 싶어 한다는 점을 알게 되었다. 읽기 학습 부진 학생들을 대상으로 또래 읽기 활동을 한 결과 읽기 유창성이 향상되었다는 최미라와 강우려(2013)의 결과와도 일치하는 부분이다. 또한 면담 과정에서 연구 참여 학생들은 영어로 대화하고 싶다는 의지를 드러내었는데 실제로는 기본적인 어휘의 의미와 발음도 잘 알지 못했기 때문에 유범(2015, 2016)이 제시한대로 영어학습부진 학생의 어휘와 문법 지식을 끌어올릴 필요가 있다. 이를 위해 명시적인 문법설명과 형태초점방식을 활용한 교수 학습 방안을 적용할 수도 있을 것이다(유범, 2015, 2016). 이외에도 유범(2014)은 학습 부진 학생에게 숙제를 내고 교사가 이를 잘 지도해 줄 필요가 있으며 학습전략을 세울 수 있도록 지도함과 동시에 복습을 할 수 있도록 이끌어야 한다고 언급하였다. 이를 위해 단기간의 방과 후 활동보다는 장기간의 방과 후 활동과 지속적인 교사의 피드백이 필요하다고 생각한다. 이런 점에서 민채령과 민찬규(2022)는 영어 학습 부진 지도가 학생의 인지적, 정의적 영역에 모두 도움이 되며 지도 시간이 길어질수록 효과가 크게 나타나는 것으로 보았다.

본 연구는 중학교 1학년 영어학습부진 남학생 5명을 대상으로 2023년 1학기 10차시 동안 진행된 영어 방과 후 활동 결과이다. 학생 학습일지와 교사 관찰일지 및 2회에 걸친 심층 면담 결과를 통해 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 영어학습에 어려움을 갖게 된 인지적·정의적인 원인과 이에 따른 학습방안을 알아보고자 하였다. 연구 참여 학생들은 영어뿐만 아니라 수학과 국어 방과 후도 받아야 하는 상황이었기 때문에 일주일에 한 번만 방과 후를 운영할 수 있었다. 이 점은 본 연구의 한계점으로 볼 수 있으며 연구 참여 학생이 5명뿐이라는 점과 명사와 동사 찾기, 과거시제와 미래시제에 대한 단편적인 문법 사항을 공부한 점, 놀음이 교재에 나온 전체적인 내용보다는 감정과 대상 묘사하기 및 장래 희망과 미래 직업 말하기와 관련된 표현만을 공부했기 때문에 연구 결과를 전체적으로 확대하기에는 무리가 있다. 하지만 연구 참여 학생들은 방과 후 활동에 대해 긍정적인 의견을 주었으며 영어로 말하고 싶다는 의견도 제시되었다는 점에서는 주목할 만 하다.

연구에 참여한 학생들은 초등학교 때부터 이어진 영어학습부진의 경험과 중학교에서 새롭게 접한 학습내용으로 인해 영어과목에 대한 부정적인 인식을 더욱 강화해가며 실제 학습결과에도 이어지고 있는 것으로 보인다. 동일한 영어학습 경험이지만 방과 후 수업은 긍정적인 경험도 제공하였다. 이는 향후 영어학습부진 학생을 위한 방안을 마련하고 현장에서 이들을 만나야 할 교사들에게 적지 않은 참고사항이 될 것으로 보인다.

참고문헌

- 교육부. (2022). 영어과 교육과정. 교육부
- 권서경, 김태은. (2021). 영어 학습부진 발생 원인과 과정 탐색을 위한 종단 연구. *초등영어교육*, 27(3), 45-79.
- 권현정, 김혜리. (2012). 패턴이 있는 이야기책 기반 초등영어 학습부진학생의 문자언어 지도에 대한 연구. *Foreign Languages Education*, 19(2), 143-175.
- 김도영, 권서경. (2023). 초등영어학습 부진 양상 및 기초 문자 언어 지도 방안 탐색을 위한 실행연구. *초등영어교육*, 29(2), 23-46.
- 김성혜, 박태준. (2020). 중학교 영어 학습부진 실태조사 및 교육과정 개선방안 탐색. *중등영어교육*, 13(3), 124-160.
- 김성혜, 조윤동, 김명화, 박태준, 조호제. (2019). 초·중학교 수학, 영어 학습부진 학생을 위한 교육과정 개선 방안 탐색. 한국교육과정평가원.
- 김세진, 김정렬. (2016). 초등 영어 학습 부진 학생의 음소 인식 지도에 관한 사례 연구. *영어교육연구*, 28(1), 189-207.

- 김소연, 배지영. (2022). 단계별 읽기교재 활용을 통한 고등학교 영어 학습 부진 학생의 영어 문해력 발달 양상 분석. *Studies in English Education*, 27(1), 95-121.
- 김태은, 권서경, 박준홍, 이민희, 조윤동, 이광호. (2020). 초등학교 학습 부진 학생의 성장 과정에 대한 연구(IV). 한국교육과정평가원.
- 노원경, 박선화, 장경숙(2016). 일반고 학습부진 학생 교수학습 지원 방안: 수학, 영어 교과를 중심으로. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2016-2.
- 민지아, 조윤경. (2014). 고등학교 수준별 영어 수업에 대한 인식 조사: 영어 학습 부진아 및 영어 교사를 대상으로. *중등영어교육*, 7(3), 75-98.
- 민채령, 민찬규. (2022). 중등 영어 학습부진 학생 교수·학습 처치 효과에 관한 메타분석. *학습자중심교과교육연구*, 22(15), 543-562.
- 박성수, 박유미. (2007). 초등학교 영어학습부진아 지도를 위한 아동문학 활용의 효용성 연구. *학습자중심교과교육연구*, 7(2), 95-117.
- 박수정, 배지영, 민수정. (2017). 파닉스 지도가 초등학교 영어 학습부진 학생의 초기 리터러시 발달에 미치는 영향. *초등영어교육*, 23(4), 171-191.
- 박정은, 안경자. (2014). 패턴이 있는 이야기책 학년교차 읽어주기를 통한 초등 영어 학습부진학생의 읽기 지도. *영어교육연구*, 26(4), 167-190.
- 서근호, 이성원(2020). 동화책을 활용한 균형적 언어지도법이 영어 부진학습자의 어휘와 읽기 능력에 미치는 영향. *영어교육연구*, 32(4), 183-204.
- 신민희, 이해경. (2015). 초등영어 학습부진아의 효과적인 읽기지도 방안. *영어 영문학*, 20(2), 203-222.
- 안세린, 임현우. (2013). 타 과목 대비 영어교과 부진 학습자의 특성 및 원인. *영어교육연구*, 25(4), 167-186.
- 엄월영, 김혜련. (2014). 학습전략을 활용한 초등영어 학습 부진아의 수준별 읽기 지도 효과. *Foreign Languages Education*, 21(4), 173-200.
- 오민주, 나경희. (2016). 맞춤형 읽기 지도 활동이 학습부진 중학생의 영어 읽기 능력에 미치는 영향. *중등영어교육*, 9(1), 81-98.
- 오상미, 강정진. (2019). 초등영어 학습 부진아의 기초 리터러시 신장을 위한 슬로리딩 지도 실행연구. *경인교육대학교 교육연구원 교육논총*, 39(1), 297-328.
- 유범. (2014). 중학교 영어교과 학습부진 학생의 어휘 및 문법 학습 경험에 관한 질적 연구. *영어교과교육*, 13(3), 105-127.
- 유범. (2015). 중학교 영어 학습부진 학생의 청해 및 독해 능력 향상을 위한 맞춤형 어휘 및 문법 지도 방안 사례연구. *한국교육논총*, 36(2), 111-130.
- 유범. (2016). 중학교 1학년 영어 과정의 문법학습 부진 원인과 해결 방안 연구. *영어교과교육*, 15(3), 161-184.
- 유은영, 최문홍. (2015). 영어 문법형태소 -s의 교수방법 연구: 중학교 학습 부진 학생을 대상으로. *융복합인문논총*(47), 171-203.
- 이완기. (2014). 초등영어 학습부진아의 발생 요인과 대책. *초등영어교육*, 20(1), 5-27.
- 이은비, 이영아. (2022). 그림문자 파닉스를 활용한 초등영어 학습부진 지도 사례 연구. *교과교육학연구*, 26(5), 485-498.
- 이은실, 김태은. (2019). 다중지능 기반 이야기 활용 영어 수업이 초등 학습 부진학생의 읽기 및 학습태도에 미치는 효과. *Foreign Languages Education*, 26(1), 129-158.
- 이제영, 장경숙. (2017). 초등영어 학습부진학생 지도의 효과: 메타분석. *초등영어교육*, 23(2), 91-118.
- 이제영, 장경숙, 전영주. (2017). 중등학교 영어 학습부진학생 지도의 효과: 메타분석. *Studies in English Education*, 22(4), 251-278.
- 장경숙. (2023). 일반고 학생의 영어 학습부진 실태와 기초학력 증진을 위한 지원 방안 연구. *교육연구*, 86, 113-142.
- 정재준, 김정렬. (2013). 영어 학습 부진아 지도 사례연구. *영어교육*, 68(2), 179-199.
- 정지현, 김혜련. (2017). 지능이론을 활용한 초등영어 학습 부진아의 초기 읽기 지도 효과 연구. *초등영어교육*, 23(2), 69-90.
- 정평강, 최나리. (2019). 초등영어 학습부진 학생을 대상으로 한 파닉스 교수의 효과: 메타분석을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 19(1), 623-649.
- 조보경, 김주혜, 윤영현, 정예지. (2023). 중학교 영어과 최소성취기준 개발 연구. *융합영어영문학*, 8(1), 79-106.
- 최미라, 강옥려. (2012). 동시를 활용한 또래 함께 읽기 전략이 초등학교 읽기학습부진아의 읽기유창성과 읽기태도에

미치는 영향. *특수교육저널: 이론과 실천*, 13(4), 283-312.

- Al-Zoubi, S. M., & Younes, M. A. B. (2015). Low academic achievement: Causes and results. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 2262-2268.
- Bailey, R. C. (1971). Self-concept differences in low and high achieving students. *Journal of Clinical Psychology*, 27(2), 188-191.
- Cleveland, K. P. (2011). *Teaching boys who struggle in school: Strategies that turn underachievers into successful learners*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Jha, J., & Kelleher, F. (2006). *Boys' underachievement in education: An exploration in selected commonwealth countries*. Commonwealth of Learning.
- Kanoy III, R. C., Johnson, B. W., & Kanoy, K. W. (1980). Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students. *Psychology in the Schools*, 17(3), 395-399.
- Kendig, K. (1988). Practical Techniques for Dealing with Underachievement and Self-Concept. *Gifted Child Today Magazine*, 11(3), 7-9.
- Lehr, J. B., & Harris, H. W. (1988). *At Risk, Low-Achieving Students in the Classroom*. Washington, D.C. : National Education Association.
- Maitra, K. (1991). *Gifted underachievers: A challenge in education*. New Delhi: Ashish Pub. House.
- Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement: Differential diagnosis and differential treatment*. New York: Wiley.
- Smith, E. (2005). *Analysing underachievement in schools*. London; New York: Continuum.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. New York: Cambridge University Press.

