

## 영어로 매개된 기초 영어학 강좌를 통한 비판적 문식성 신장 방안: ‘거꾸로 학습’적 접근\*

안성호 (계명)  
(한양대학교)

Ahn, S.-H. Gyemyong. 2018. Fostering critical literacy through an English-mediated introductory English linguistics course: A ‘flipped learning’ approach. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 18-1, 119-156. This action research explores ways of improving college freshmen’s critical English literacy through an English-mediated introductory English linguistics course at a college of education. The researcher/instructor has designed the course under a flipped learning approach in that he provided two video clips and two accompanying PPT files for each of the twelve topics and asked the 35 student participants to critically preview them along with relevant chapters from the textbook, and to prepare materials for group discussions and later exercise solutions for class presentation. The instructor at every chance encouraged them to think critically through lectures and discussion sessions. An analysis of the student responses and products shows that the flipped design has worked, that most of the participants became better critical thinkers, and that most of them came to have a higher level of English literacy. On the basis of these results, this research has concluded that the flipped learning approach to the introductory course on English linguistics has engendered a working course model for enhancing “critical English literacy.” It has also shown that there is a significant room for improvement: First, a long-term meta-curriculum needs to be developed to systematically develop critical English literacy in various facets of critical thinking. Second, a genre analysis should be undertaken to prepare contents for teaching academic English literacy more systematically.

---

\* 이 논문은 이 논문은 2015년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2015S1A5A2A01009652). 부분적으로 한국응용언어학회 2015 국제학술대회(9/15, 중앙대학교), 2016 한국영어교육학회 전문분과학술대회(1/9, 한남대학교), 한국영어학회 2016 봄 정기학술대회(5/28, 서울대학교)에서 발표되었다. 참석 학자들의 논평에 감사를 드린다. 그리고 본 수업 준비 및 자료 정리에 도움을 준 김신일, 김윤희, 문아영, 박인혜, 최혜원, 황선아 씨에게, 익명의 《영어학》 심사자 세 분께 감사를 드린다. 그러나 잠재적인 오류는 모두 저자의 책임임을 밝힌다.

**Keywords:** critical thinking, critical (English) literacy, English linguistics, action research, flipped learning

## 1. 서론

세계화와 4차 산업혁명은 아주 복잡한 양상을 띠며 기술·미디어·사람·지식 등의 거대한 국가적·국제적 흐름을 야기하고(Appadurai 1996, Schwab 2016), 그에 따라 개별국가의 사회와 제도, 개인의 행동과 지식습득의 여러 측면에 심각한 영향을 미치며, ‘과도 현실(hyper-reality)’과, 지식·정보의 ‘탈구분화(de-differentiation)’ 현상 등을 만연케 하고 있다(Baudrillard 1995, Nixon 2005). 이 거대한 흐름은 새로운 형태의 ‘비판적 문식성(critical literacy)’과 새로운 형태의 앎과 이해를 요구하는데, 그것은 그들을 성찰하고 비판적으로 검토하여 선별적으로 수용하거나 새로운 지식을 창조할 필요가 있기 때문이다(Singh 외 2002).

이러한 ‘비판적 문식성’은 글, 이미지, 동영상 등 의미를 전달하는 모든 ‘매체(medium)’와 그와 관련된 ‘세계’를 ‘비판적’으로 ‘읽고 쓸’ 수 있는 능력을 의미하는데(정숙경 외, 2016), 그 매체를 한정해서 말할 경우에는 ‘비판적 영어 문식성’ 혹은 ‘비판적 대중매체 문식성’ 등이라고 한다. 따라서 이는 비판적 사고력을 반드시 필요로 하는데, 그 세부적인 범위와 유형이 학문 분야 별로 다를 수 있다(McPeck 1981). 비판적 사고 능력이나 태도의 함양은 대학 교육에서는 비판적 사고력을 배양하고자 기획·실천되는 전문 프로그램이나(강승희, 김대현 2006, 박선환 1999), 철학, 논리학, 사고력의 교육 등 교양 교육의 맥락에서 많이 논의되었다(김태영 2014, 박현이 2012, 서민규 2010, 손동현 2009, 임병갑 2010).

영어교육 분야에서는 비판성을 영어 기량과 함께 기르는 방향에 대한 논의가 주를 이루었는데(정숙경 외 6인 2016, Crookes 2017), 예를 들면 비판적 사고력 신장이 컴퓨터매개 토론이나 영어 쓰기 학습 즉 영어 기량 강좌와 관련하여 논의되었다(한종임 2012, Chu 2007). 그리고 확장적으로 이데올로기와 영어교사들의 정체성 형성 간의 관계와 관련하여(H.-K. Kim 2013), 그리고 좀 더 나아가 영어 관련 전 교육과정에 대하여 ‘영어 제국주의’ 등의 역작용을 방지하지 위한 개선책이 제안되기도 하였다(박주식, 이창복 2005, 성기완 2009, Canagarajah 1999, Kang 1996).

그러나 비판적 문식성 함양이 영어학이나 문학 등의 내용 강좌나 영어교육학 등

이론 강좌에서는 거의 논의되지 않았음을 알 수 있다. 드문 예로서, 안성호(2011, 2013)는 예비영어교사 과정에 있는 3학년 학생들을 대상으로 하는 <영어통사론> 교육이 어떻게 ‘과학적’ 창의성의, 따라서 비판적 사고력의, 신장에 기여할 수 있는지를 논의하고, 정량적, 정성적인 내용 분석을 통하여 실증적으로 나타난 효과를 보고하였다. 영어학 내용 강좌에서 비판적 문식성 교육은 이제 좀 더 본격적으로 시작되어야 함을 알 수 있다(안성호, 이문우 2015).

영어교육 전공자의 경우에는 비판적 문식성 함양이 우리나라에서 이미 논의가 많이 되어온 영어 문식성 함양과 ‘결합’하여, ‘비판적 영어 문식성’<sup>1</sup>을 지향하게 된다. 따라서 영어로 매개되는 영어학 내용 강좌에서 비판적 문식성을 어떻게 배양할 것인가의 문제가 발생하는데, 이는 새롭게 시도되고 있는 소위 거꾸로 학습적 접근에서 그 해결책을 발견할 가능성이 크다. 거꾸로 학습은 학습 목표가 되는 내용에 대한 기본적인 이해와 기억은 교수자가 제공하는 ‘디딤 영상’이나 챗터 읽기를 통하여 학습자가 자율적으로 수행하고, 교실에서는 더 심화되는 교육 목표인 적용, 분석, 평가, 창안 등을 교수자와 학습자가 함께 해 나가는 교수학습 방안이다(Bergman and Sams 2014). 중등 과정(이혜옥, 민찬규 2016)에서뿐 아니라 고등 과정에서도 이미 영어 기량 함양 과정(김용석 2015, 이현구 2015)과 영어교육 내용 강좌(임정완 2015, Sung 2015)에서 긍정적인 결과가 보고되고 있다. 영어 기량 뿐 아니라 비판성과 창의성 함양에도 긍정적이라는 것이다. 그러나 이와 관련하여서도 영어학 강좌에서의 거꾸로 학습적 접근은 전혀 보고되지 않고 있다.

이 점에서 영어학 개론 강좌를 거꾸로 학습적으로 실행하면서 ‘비판적 영어 문식성’을 배양할 최선의 방법을 연구하는 것은 매우 시급하고 그 의의가 크다 하겠다. 이러한 연구는 사실 상 안성호와 이문우(2015)가 제기한 탐구 질문인 “대학에서 언어학을 어떻게 가르칠 것인가”에 대한 대답이 될 것인데, 이 목적을 달성하기 위하여 본 연구는 서울의 H 대학교에서 영어교육을 전공하고자 하는 대학교 1학년 학습자들을 대상으로 한 영어학 개론 강좌를 운영하면서 다음의 연구 문제를 설정하였다. 첫째, 참여자들은 비판적 문식성을 고양하기 위한 ‘거꾸로 학습’적 영어전용 영어학개론 과정에 어떻게 반응하였는가? 둘째, 그러한 강좌의 수강을 통하여 참여자들은 비판적 문식성에서 어떤 변화를 경험하였는가? 셋째, 그러한 강좌의 수강을 통하여 참여자들은 학술영어 문식성에서 어떤 변화를 경험하였는가?

<sup>1</sup> 한 심사자는 ‘비판적 영어 문식성’이 비판적 문식성과 영어 문식성으로 구성된 것인지 아니면 “기저에서 더 깊이 통합되어 있는 능력”인지에 대하여 의문을 제기하였다. 후자의 가능성을 배제할 수 없지만, 본 논문에서는 최소한 전자라고 가정하겠다.

## 2. 선행 연구

본 절에서는 우선 거꾸로 학습적 접근에 대한 연구들을 살펴본 후, 본 연구와 밀접하게 관련되는, 비판적 문식성 그리고 영어 문식성을 고양하려는 시도들을 논의 하도록 하겠다.

### 2.1 거꾸로 학습적 접근

거꾸로 학습이란 전통적으로 교실에서 이루어지는 활동과 학생들이 개인적인 과제로 하는 활동을 서로 뒤집어 실행하는 것이다(방진하, 이지현 2014, 신정숙 2014, Bergmann and Sams 2012, Bretzmann 2013, Cockrum 2014). 학습자들은 교수자가 온라인으로 제공하는 디딤 영상을 매개로 하여 Bloom의 행동목표 분류표 상 가장 하위단계인 기억과 이해의 학습 목표를 달성하고, 더 고차원적이고 혼자하기 어려운 적용, 분석, 평가, 창안 등의 학습 목표는 교실수업에서 협력적으로 성취한다(Bergmann and Sams 2014). 그들은 교수자가 제공하는 ‘디딤 영상’ 강의를 개별적으로, 필요 시 반복적으로 접근하여 핵심 개념이나 원리를 자율적으로 학습할 수 있다. 그리고 이 ‘개별성’과 ‘반복적 접근가능성’이 의욕 있는 학습자들로 하여금 교육과정의 개별화와 완전학습에 더 가까이 갈 수 있게 해 준다.

핵심 내용 학습의 자율화로 인해 확보되는 교실 수업 시간에서는 교수자와 학습자 간에, 학습자와 학습자 간에 소통하며 연습하고 토론, 창안한다. 이는 ‘학습의 강화’와 ‘고등 사고 능력의 계발’에 매우 친화적인 환경을 조성할 수 있게 해 준다.

우리나라에서는 거꾸로 학습적 접근이 주로 중등 교육 수준에서 이루어졌다(서예은, 성귀복 2015). 이혜옥과 민찬규(2016)는 거꾸로 교실 연수를 받고 6개월 이상 거꾸로 교실을 운영한 경험이 있는 중등 영어교사 100명을 대상으로 거꾸로 교실 수업에 대한 중등 영어 교사의 인식을 조사하였다. 그 결과에 따르면, 교사들은 거꾸로 교실에서 ‘교사 중심 수업’에서 벗어나 좀 더 ‘학생 활동 중심 수업’을 할 수 있었고, 학생들의 흥미와 수업 참여도, 학업 성취도 향상을 경험하였다. 그리고 디딤 영상 시청이 학습 동기와 수업 참여도에 긍정적인 영향을 주며, 교실에서의 다양한 활동이 ‘수업의 개별화’에 많은 도움이 된다고 인식하고 있었다.

대학 수준의 영어기량 함양을 목표로 하는 강좌에서도 긍정적인 보고가 이루어졌다. 예를 들어 김백희와 김병홍(2014)은 경영대, 사회대 학생 80명을 대상으로 교양과목 <사고와 표현>에서 ‘역할 교체식’ 토의와 또 그와 관련한 글쓰기를 거꾸로 학습적

으로 가르쳤다. 수업 전에 학생들은 가상 대학 사이트에 미리 올려둔 PPT나 동영상 상을 확인하여 학습하였고, 수업 중에는 오늘의 명언 후에 퀴즈와 확인학습(‘문제풀이’)을 통해 수업 주제와 관련된 학습을 얼마나 스스로 이해·인지하였는지 점검하였다. 그리고 20분 동안 토의를 진행하였는데, 사회자 1명, 발언자 3명으로 하되 각 토의마다 사회자가 바뀌게 하였다. 토의 참여 후에는 제공된 평가표를 채우며 진행한 토의를 평가하고, 그 주제에 대한 의견과 감상을 적어서 제출하도록 하였다.

그들은 수강생을 대상으로 한 설문조사에 의거하여 대부분의 학생들의 의사소통 능력과 글쓰기 능력, 자신감이 향상되었음을 알게 되었고, 많은 학생들이 토의를 통하여 자신의 논리성 결여, 설득과 합의 도출의 어려움 등을 경험하고 인식하게 되었다고 보고한다. 그리고 거꾸로 학습이 잘 이루어지려면, 좋은 강의 자료의 공동 개발, 유연하고 다각적인 교수, 의도적이고 분명한 교수학습계획, 그리고 선행학습에 의거한 적극적인 학생 참여 등이 필요함을 지적한다.

영어교육 분야에서는 교양영어 과목에서 거꾸로 수업이 많이 진행되었다. 김용석(2015)은 선택교양과목인 <영어2>를 수강하는 37명의 실험반 학생을 대상으로 거꾸로 수업을 실시하고 통제반 27명의 학생들과 긍정적/부정적 정서 경험, 성취도, 수업 만족도에서 비교하였는데, 거꾸로 수업에 참여한 학생들이 긍정적 경험을 더 많이 하였고 성취도와 수업 만족도에서도 유의미한 차이를 보였다고 보고한다. 이현구(2015)도 비서행정학과 학습자 39명을 대상으로 한 <Business Correspondence>라는 특수목적영어 강좌에서 3시간 중 2시간을 거꾸로 학습으로 진행하였다. 학생들은 Korea Open Course Ware에서 제공하는 80분 분량의 동영상을 통하여 내용을 미리 학습하고, 그 내용과 관련하여 성찰일지를 제출하였다. 수업에서 학생들은 어휘 및 주요 문장 관련 퀴즈(15분)를 보고 그 결과를 즉시 채점하여 확인하였다. 그리고 이미 시청한 Situation A/B 동영상을 재시청하고 그 내용을 2인 1조 역할극으로 구현하였다. 그리고 교수가 제공하는 추가적인 실제 상황 적용 문제를 해결하는 활동을 하여 그 결과를 교수자에게 확인받았다.

참여자들의 성취를 검증하기 위하여, 연구자는 모의 토의 시험을 제 4주차에 사전 테스트로, 14주차에 사후 테스트로 실시하였고, 정의적 요인에 미친 영향을 분석하기 위해 수업 14주차에 설문조사를 실시하였다. 그 결과, 학습자들의 영어 성취도가 유의미하게 향상되었음과, 학생들이 거꾸로 학습에 대하여 대체적으로 만족하며 유용하게 받아들임을 관찰하였다.

영어교육 분야의 내용 강좌와 관련하여서는 두 연구를 살펴보자. Sung(2015)은 <영어 교육과정과 평가>를 수강하는 15명의 고학년 학생들을 대상으로 매우 정교하게

디자인된 거꾸로 수업을 실시하였다. 전체를 일별하면, 수업 전에 수강생들은 개별적으로 관련 챕터를 읽거나 동영상물을 시청하고 그 내용을 관련 이론, 경험 혹은 실제적 교수 맥락과 연결시키는 ‘사고 페이지’(Thought Paper, TP)를 1쪽 분량으로 작성하여 온라인으로 제출하였다. 그리고 역시 온라인에서 관련 내용에 대한 ‘질문 개발 활동’을 팀 별로 수행하고 그 결과를 탑재하였다. 추가적인 질문 사항 등이 있으면 학습자들은 Q&A 보드나 카카오톡을 이용하여 동료나 교수자와 소통하였다. 교수자는 제출된 TP를 검토하여 내용/텍스트 구성 면에서 교수자 피드백을 마련하고, 팀 별로 개발된 질문과 다른 경로로 제기된 것들을 정리하여 수업에서 추가 설명할 PPT를 만들거나 수업 운영 계획을 수립하였다.

수업에서 학습자들은 우선 TP를 조 안에서 공유하여 동료 피드백을 받았다. 교수자는 교수자 피드백이 적힌 TP를 배부한 후 마련한 PPT 자료 등을 통하여 전체적인 추가·보충 설명을 하였다. 그리고 수합된 질문 중에서 마련한 주제나 문제로 짝·조별 토론을 하게 하거나 학습자들이 자기 팀에서 개발된 질문을 다른 팀 멤버와 상호 공유하는 ‘조각그림 맞추기(jigsaw) 활동’을 하게 하였다. 아니면 팀 별로 수행해야 하는 프로젝트 활동 시간을 가졌다. 예로, 특정 상황에서의 교수 목적·목표를 개발하거나 수정하고, 실제 사용된 시험 문제를 수집·분석하거나, 아니면 기말 프로젝트로 특정 맥락을 선택하여 그에 적합한 평가 계획을 수립하였다. 수업 후에 학습자들은 받은 피드백을 반영하면서 TP를 1주 이내에 1차 수정을 하고 중간·기말 고사 기간까지 2차 수정을 하였다. 그리고 교수자 PPT를 복습하고 수업에서 제기된 ‘후속 질문’ 등에 대하여 논의하며 ‘학습 일지’를 작성하여 제출하였다.

이 거꾸로 수업 디자인의 주안점은 ‘순환적 학습’ 기회를 통한 학습 내용의 강화와 교수자·학습자 협업을 통한 상호작용적 환경 조성 등이다(Sung 2015). 학습자들은 교수자의 새로운 시도, 학습 내용과 실제 상황·맥락과의 연결에서 오는 실제성, 활발한 상호작용, 학습자 권한·의욕 증진, 비판성과 창의성의 신장, TP와 팀 활동을 통한 읽기·쓰기 능력의 향상 등의 측면에서 이 강좌를 매우 긍정적으로 평가하였다. 아울러, 거꾸로 교실의 성공 조건으로 수업 준비로서의 선행 읽기, 교사·학생의 자발적 참여 등을 들었다. 부정적 측면은 과제가 과중하다는 것 이외에는 별로 없었다.

비슷한 맥락에서 임정완(2015)은 선행 연구에 기대어 거꾸로 학습의 교수 모델을 수립하고, 영어교육과 4학년 35명을 대상으로 내용 과목인 <교재연구 및 지도법>을 학생들의 ‘모의 수업 시연’을 중심으로 거꾸로 학습적으로 가르친 사례를 보고한다. 수업 전에 학습자들은 15-20분 길이의 동영상물을 시청하고, 워드로 된 자

료 파일, 주·부 교재를 통하여 내용을 익혔다. 그리고 그 내용의 요약과 그에 대한 질문을 1개 이상 포함한 ‘성찰 일지’를 엑셀 파일로 작성하여 수업 전날까지 온라인 제출하였다. 질문은 이해 안 되는 부분이나 교실에서의 적용과 관련하여 제기하도록 하였다. 조 별로 수업 중에 시연할 모의수업을 총 2회 정도 준비하였다.<sup>2</sup> 교수자는 제기된 질문들을 미리 파악하고 수업에 활용할 준비를 하였다.

수업 중에는 우선 학생들의 질문을 논의하였다. 학기 초 2 주간은 영어 교과서를 분석하는 활동을 하고, 3주와 그 이후에는 영어 기능 별 지도방법을 이론으로 배우고 학생들이 조별 모의수업(45-50분)을 1차시 당 1조가 시연하였다. ‘관찰조’들은 3인 1조로 학생으로 협조하면서 그 수업을 경험하고 관찰하였다. 관찰한 내용에 대하여 조별 토론을 거쳐 참관록을 작성하고 그 결과를 전체 학생에게 발표하며 모의 수업에 대하여 평가하였다. ‘발표조’는 모든 조의 상세한 참관 발표를 듣고 나서 자기 방어를 하였는데, 다음 모의 수업을 위한 개선 방안을 제시하기도 하였다. 이는 5월의 교생 실습 전 실전 연습의 기회가 되었는데, 수업은 교수자가 정리 후 마무리하였다.

수업 후에 학습자들은 추가 학습활동으로 팀별 모의 수업 발표에 대한 평가를 하였고, 교수자는 학생들이 지식을 구성해 나가는 데 필요한 정보 또는 도움이 요청될 때 온·오프라인 매체를 통해 그들과 상호작용을 하였다. 교수자는 지속적인 안내를 하면서 창의적인 활동 산출물과 수행 과정에 대해 평가하였다. 그는 학생들이 이론적 내용에 대한 질문에서는 적용과 지식생산으로 잘 나아가지 못하였으나, 모의 수업에 대하여는 그 사례를 이론과 연결하기도 하였다고 한다.

지금까지 보고된 이러한 연구들은 거꾸로 학습적 접근이 중등과 고등 과정에서 대체적으로 긍정적인 인지적·정의적 교육 효과를 산출함을 보여준다. 영어 기량 향상을 목표로 할 때뿐 아니라 영어교육 이론·실천 과정에서도 그렇다는 것이다. 그러나 영어교육과의 교육과정에서 영어학 관련 강좌에서는 아직까지 거꾸로 학습적 접근에 대하여 보고된 바가 없다. 그렇다면 상이한 학문 분야에서의 교수는 또 다른 점들을 고려해야 할 수 있기 때문에(McPeck, 1981), 실질적으로 다양한 맥락에서 현장 상황에 적합한 강좌를 기획하여 가르친 후 그 결과를 조직적으로 검토할 필요가 있는 것이다.

또한 영어교육에서의 거꾸로 학습적 실천은 비판적 문식성 배양에 초점을 맞춰 분석되지는 않았다. 임정완(2015)과 Sung(2015)은 모두 내용 학습 강화와 그의

<sup>2</sup> 연구자가 이렇게 명확히 진술하지는 않지만, 수강생 35명을 12조로 나누었고, 5월의 교생 실습을 제외하고 각 차시 2시간씩, 3-18주차에 매시간 1개 조가 발표하였다고 한다.

창의적 응용에 초점을 맞추고 있다. 그러나 Sung의 학생들은 거꾸로 학습이 비판성·창의성 배양에 도움이 될 것으로 언급한다. 고등 사고가 보통 토론을 하면서 사용·신장되기 때문에(김영채 1998), 수업 참여자 간의 소통의 기회가 증가함에 따라 핵심 개념과 원리에 대한 이해를 공고히 할 수 있고, 또 비판성을 지향한다면 소집단 활동을 통하여도 현상과 기존의 개념을 비판적으로 바라보고 문제를 발견하는 경험을 풍부히 제공할 수 있을 것으로 기대되는 것이다.

## 2.2 비판적 문식성

비판적 사고 역량은 비판적 문식성에서 드러나는데, 비판성은 그 작동 범위에 따라 두 종류로 구분되어야 한다. 하나는 체계내적(intra-systematic) 비판성이고 다른 하나는 간체계적(inter-systematic) 비판성이다(The New London Group 1996). 예를 들어, 전자가 과학을 함에 필요한 비판성이라면 후자는 그 과학 체계와 다른 체계와의 관련성, 예를 들면 과학이 사회 구성에서 하는 역할 등을 제대로 평가하고 그 관계를 ‘제대로’ 설정하기 위한 것이다.

전자의 예로, 안성호(2011)는 통사론을 수강한 학습자들이 성찰에세이에서 제기한 질문들을 다음과 같이 분류하였다.

### (1) 질문 유형

- a. 유형 A: 통사론 학문의 성격이나 유용성
- b. 유형 B: 수업, 교과서에서 제시된 자료나 가설에 대한 설명 요구, 혹은 본인의 이해에 대한 정오 여부 확인
- c. 유형 C: 수업, 교과서에서 제시된 자료나 가설의 타당성 의문·점검; 새로운 자료에 대한 설명, 적용 가능성
- d. 유형 D: 영어·문법 교육과 관련한 교육적 시사점

유형 C의 질문들은 체계내적 비판성을 반영한다고 하겠는데, 그는 횡수에서 강좌 전반부보다 후반부에서 B 유형의 질문은 약 16% 감소한 반면, C 유형의 질문은 약 46%가 증가함을 보이면서, 그것은 학습자들의 비판성·창의성이 해당 통사론 강좌를 통하여 증가한 것으로 해석하였다.

현대 언어학 연구는 과학적 방법론을 사용한다(Haegeman 2006, Larson 2010). 그래서 영어학에 입문한다는 것은 그런 방법론을 함양함을 포함하는데, 이 역시 체



계내적 비판성의 함양을 요구한다. 이와 관련하여 안성호(2013)는 참여자 학생들의 논지 전개에 대한 분석을 통하여, 강좌가 진행됨에 따라 가설 설정이나 점검, 대안 모색 등과 관련된 질문의 수가 증가함을 보였고, 학생들이 (가) 문제 인식, (나) 여러 방안 검토, (다) 최적 방안 선택, (라) 해결책의 능동적 실험 등으로 명료하게 노력의 정도를 달리함을 드러냈다(김영채, 1998). 특히 (가) 단계에서 체계내적 비판성이 작동하는 것이다.

이에 반하여, 간체계적인 ‘비판적 문식성’은 “지식이, 그리고 이 지식에 대하여 생각하고 평가하는 방식들이, 문어 텍스트 안에서 또 그를 통하여 구성되는 방식들을 비판적으로 그리고 분석적으로 다룰 능력”으로서, 글을 “저항적으로 읽고 비판적으로 쓸 수 있게 해” 준다(Hammond and Macken-Horarik 1999, p. 529). 심지어 자연과학을 가르치고 배우는 상황에서도 그렇다. 기본적으로 언어 등의 사회적 기호 체계는 사람들이 그 안에서 살아가는 사회적·문화적 실재를 구성하는데(Halliday 1993), 어느 문화에서나 사회적 이념, 정체성, 그리고 권력 관계의 상호작용(interplay)은 어떤 사람들에게는 유리하게, 다른 이들에게는 불리하게 작용한다. 그리고 비판적 문식성은 그것들이 사회에서 작동하는 방식에 대하여, 그리고 언어가 그러한 관계를 강화 혹은 도전하는 방식에 대하여, 통찰력을 갖게 도와준다.

위의 Hammond와 Macken-Horarik은 호주에서 영어를 제2언어로 배우는 중등 학생들에게 과학을 가르치면서 학술 영어를 사용한 비판성의 발전에 초점을 두었는데, 그 과정의 분석을 통하여 다음 2가지의 중요한 결론에 이른다. 첫째, 과학이 사회를 구성하는 바에 대하여 비판적 문식성을 실천할 수 있기 위해서는 과학 지식과 그 문화적 자원에 입문할 필요가 있고, 또 전통적인 영어 문식성과 ‘과학 영어’를 익힐 필요가 있다. 둘째, 과학 문식성의 계발과 과학/사회 관계에 대한 비판적 문식성의 발전은 상호의존적이다.

비판적 사고 역량의 함양은 다양한 방식으로 시도되었다(정숙경 외 6인 2016, 7장). 첫째, 사고의 구성요소, 보편적 기준, 지적 성향, 자아중심성과 사회중심성 등을 명확히 설명하는 문서를 통한 자기주도적 학습 방안이 있다(Paul and Elder 2003, 2014). 여기에서는 사고가 8가지 구성요소를 지닌다고 주장한다. 이들은 사고자의 관점, 가정, 사고의 목적, 문제, 자료, 해석, 개념, 그리고 시사점 등이다. 또 비판적 사고가 충족해야 할 보편적 기준은 명확성(clarity), 정확성(accuracy), 정밀성(precision), 관련성(relevance)<sup>3</sup>, 깊이(depth), 넓이(breadth), 논리(logic), 공정

<sup>3</sup> Paul과 Elder는 비판적 사고에서 ‘관련성’의 충족 여부를 가늠하는 데 사용할 질문으로 다음 셋을 제시한다. “How does that relate to the problem? How does that bear on the

성(fairness) 등이다. 그리고 비판적 사고자의 바람직한 8가지 지적 성향은 겸허(humility), 용기(courage), 공감(empathy), 자율성(autonomy), 온전성(integrity), 인내(perseverance), 이성예의 확신(confidence in reason), 공평한 마음가짐(fairmindedness) 등이다. 강한 의미의 비판적 사고를 하기 위해서는 우리가 자연스럽게 지니게 되는 자아중심성과 사회중심성을 초월할 수 있어야 한다. 즉 이런 개념적 틀에서 각 개념과 관련된 성찰적 질문에 답하면서 비판성을 함양할 수 있다는 것이다.

둘째, ‘학문적으로 사고하기’를 명확히 하는 방안이 있다(McPeck 1981). 영어학과 관련하여서는 과학적 사고·탐구 방법과 일치하는 것으로 앞서 간단히 소개한 바 있다(Haegeman 1996, Larson 2010). 셋째, ‘비판적 사고 공동체’와 ‘사고촉진 질문’의 방안이 있다(Golding 2011, Lipman 2003). 비판적 사고는 ‘탈맥락적’일 수 없으므로, 교육적으로 학습자들로 하여금 ‘탐구 공동체’ 혹은 ‘비판적 사고 공동체’를 형성하도록 하여 그 안에서 ‘스토리텔링’이나 사고촉진 질문과 대답을 교환하면서 비판적으로 사고해 보는 경험을 갖게 할 필요가 있다는 것이다.

넷째, 방법론적으로 ‘사고 가시화’를 통한 비판적 사고를 촉진하는 방안이 있다. 추상적인 사고를 ‘볼’ 수 있게 해 주는 것이다. 대표적인 예로 ‘논증 도해하기’(Harrell 2011), ‘인과 관계 네트워크’, ‘생선뼈 도표’, ‘흐름도’, ‘그래픽 조직자’ 등이 사용되고 있는데(Fogarty 2009, Lau 2011), 영어학에서 즐겨 사용하는 나무그림 도표도 이에 해당된다 하겠다. 그리고 다섯째, 문제기반학습을 통하여 비판성을 함양할 수 있다(Kek and Huijser 2011). 그 간략한 형태는, 연습 문제나 과제를 제공하고 조별로 풀게 함으로써 정보에 의거한 가설을 세우고, 탐구를 통하여 추가적인 정보를 수집하며 기존 가설을 개선해 나가는 과정에서 비판적 사고를 함양하게 하는 것이다.

비판적 사고는 언어로 표현되고 그를 통하여 창의적 행동에까지 이를 수 있다. 따라서 전통적인 언어 문식성을 필요로 한다. 학부의 영어교육과정에서는 이것이 영어 문식성을 의미할 것이고, 이 문식성의 함양은 우리나라에서 강조해 온 영어전용 수업을 통하여 효과적으로 달성될 수 있다.

---

question? How does that help us with the issue?” (12쪽).

### 2.3 영어를 매개로 한 교수·학습

고교 과정을 막 마치고 사범대학의 영어교육과에 진학한 1학년 학생들은 대부분 영어 교사가 되고자 하므로 본인들의 영어 사용 능력을 향상시킬 필요를 지니고 있고, 그 필요를 충족하기 위하여 영어로 매개된 강좌를 많이 수강하고자 한다.

영어매개 강좌는 ‘내용언어통합학습’(Content and Language Integrated Learning, CLIL)에서 내용이 강조되는 모형이라고 하겠는데, 내용 이해에 방해가 되지 않는다면 영어 사용 기회의 확장이라는 측면에서 자연스런 영어 습득에 매우 효과적이다 (Koyle, Hood and Marsh 2010, Mehisto, Marsh and Frigols 2008). 황종배와 안희돈(2011)은 서울의 모 대학교에서 영어와 한국어로 교수된 동일한 강좌 <응용영어학입문>을 수강한 학생들을 대상으로 하는 설문조사 결과에 의거하여, 참여자들의 경우 내용 이해에서 유의미한 차이를 보이지 않았음을 보고한다. 즉 어느 정도 영어 숙달도를 갖춘 학습자들의 경우에는 영어매개 강의가 내용 이해를 저해하지 않음을 보인 것이다. 아울러 영어매개 강좌를 수강한 학생들의 수업 만족도가 뛰어났음을 보고한다. 그런데 매개언어의 차이가 영어 실력의 향상에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았던 것으로 나타났으나, 이는 영어 숙달도를 측정할 검사지가 구어 소통 역량을 대상으로 하지 않았고 기간이 한 학기로 짧았기 때문일 것으로 해석한다. 그리고 꾸준히 영어매개 수업이 제공된다면 학습자들의 영어 능력 향상을 기대할 수 있을 것으로 예상하였다.

영어매개 강의의 효율적인 시행과 활성화를 위하여, 김현옥 외 3인(2012)은 영어매개 강의 수강 경험이 있는 학부생 73명(인문사회계열 60%, 이공계열 26%, 기타 13%)을 대상으로 한 설문 결과를 분석하여 다음 제언을 한다. (1) 개별 전공별로 공용어를 정리하여 전공 학술 영역을 개괄적으로 소개하는 ‘브릿지 강좌’를 운영할 필요가 있다. (2) 영어 발표·토론의 훈련을 위한 기초 언어 강좌와 학술영어 글쓰기 강좌·워크숍을 개설할 필요가 있다. (3) 온라인-오프라인이 병행된 ‘혼합 학습’을 장려할 필요가 있다.

이 제안들은 대학 저학년 학생들에게 학문별로 개론을 영어매개로 가르칠 필요가 있음과, 그 개론 과목에서 영어 발표·토론의 많은 경험을 제공할 필요가 있음으로 번역될 수 있다. 그러나 한국 같은 EFL 상황에서는 그 경우에 추가적인 문제가 해결되어야 한다. 개론 강좌는 많은 새로운 개념과 원리의 도입으로 인하여 수강자에게 높은 인지적 부담을 부과하게 되는데, 그 강좌가 영어로 매개되는 경우에 일반적인 우리나라 학생들에게 그 인지적 부담을 배가하게 되는 것이다. 이 문제를 해

결하기 위해서는 학습자들이 반복하여 접근할 수 있는 교수학습적 원천이 필요한데, 온라인-오프라인 혼합 학습의 일종인 소위 ‘거꾸로 학습’적 접근에서 좋은 대안을 마련할 수 있겠다(김현옥 외 3인 2012).

이런 점들은 영어매개의 영어학 강좌에서도 ‘비판적 영어 문식성’을 고양할 바람직한 가능성이 거꾸로 학습적 접근에서 탐색될 수 있음을 시사한다.

### 3. 연구 방법

연구자는 2015년 2학기에 <영어학과 영어교육>을 영어로 교수하면서 이 거꾸로 학습 방법을 사용하여 학생들의 비판적 사고력·문식성 제고를 도우려고 하였다. 수업 디자인에 대한 학습자들의 반응과 비판성, 영어 기량 함양의 양상을 자세히 연구하기 위하여 정성적 연구를 주로 하는 실행연구(action research)를 계획하였다(안성호 2013, 이혁규 2009, 한중임 2012, Reason and Bradley 2001). 연구 설계 및 자료 수집 처리는 전반적으로 Phillips와 Carr(2010)을 따라 다음과 같이 진행하였다.

#### 3.1. 연구의 맥락

본 연구가 실행된 H 대학교는 서울에 위치해 있으며 영어교육과는 일반계 고등학교에서 상위 10%내에 속한 학생들이 진학한다. 그 외에도 외국어 고등학교 졸업자, 외국에서 1년 이상 고등학교 과정을 이수한 학생들도 있다. <영어학과 영어교육>은 사범대학 영어교육과에서 1학년 학생들을 대상으로 가을 학기에 개설되는 기초 과목이다. 이는 비교적 균등하게 강좌들이 개설된 영어 기량, 영어 교육학, 영어내용학(영어학, 영어 문학·문화)의 세 영역 중 영어학에 속한다.

#### 3.2 연구자의 위치

연구자는 1990년에 미국 동부의 언어학과에서 통사론 연구로 학위 취득을 한 후 1991년부터 청주의 S 대학 영어영문학과에서 영어 기량 과목을 4년간 가르치다가 1995년부터 이 H 대학교의 영어교육과로 옮겨와 주로 영어학 관련 과목을 교수해

왔다.

기본적으로 형식주의적, 구조주의적 접근을 하는 변형생성문법의 틀에서 영어·한국어 통사현상 및 습득을 연구해 온 전문성을 기반으로, 연구자는 <영어학과 영어교육>을 18년째, 대학의 정책에 따라 10년 이상을, 영어로 강의하였다.

2011년부터 창의성, 소통 역량, 문제 해결 역량 등 소위 ‘21세기 역량’ 함양을 목표로 하는 ‘융복합교육’ 모델 개발 프로젝트에 참여하면서, 연구자는 사범대학에서의 언어학 교육이 학습자들의 창의성·비판성 함양에 어떻게 도움이 될 수 있는지에 관심을 갖고, 연구와 실행의 순환을 통하여 교육 현장 자체를 개선하려고 하는 실험 연구를 실시해 왔다.

### 3.3 참여자

연구 참여자는 2015년 <영어학과 영어교육>의 수강생 35명이다. 학기 초에 조사한 바에 따르면, 성별로는 남학생 13명(37%), 여학생 22명(63%)이었으며, 1학년을 주 대상으로 하는 강좌였으나 학년별로는 1학년 20명(57%), 2학년 4명(11%), 3학년 5명(14%), 4학년 6명(17%)이어서 ‘비 1학년’ 참여자가 43%였다. 16명이 외국 생활 경험을 하였고 그 중 12명이 6개월 이상 체류하였으며, 1명은 캐나다에서 온 교환학생이었다. 그리고 이 학생들 중 22명(63%)이 영어교사가 되려고 함을 명확히 하였다.

### 3.4. 강의 디자인 및 실행

첫 시간에 강의 목표로 다음 세 가지를 제시하였다. 첫째, 영어학의 주요 하위 분야를 내용적으로 이해한다. 둘째, 영어의 다양한 종류를 이해하고 분석할 수 있게 된다. 이는 ‘영어학 영어’에 대한 이해와 사용 능력도 염두에 둔 것이었다. 셋째, 비판적 사고력과 태도 및 전략을 함양하여(Cottrell 2011, Lau 2011) 언어와 세계를 읽고 쓸 수 있게 된다. 즉 ‘비판적 문식성’을 함양한다(Freire and Macedo 1987, Norton and Toohey 2004). 교과서는 Denham과 Lobeck (2010/2013)을 사용하였는데, 총 14개 장 중 11장, 13장을 제외하였고 다음 주제를 다루었다: ‘언어 연구’, ‘인간의 언어 능력’, ‘음성학’, ‘음운론’, ‘형태론’, ‘형태 유형 및 단어형성’, ‘통사론’, ‘의미론: 어휘 의미’, ‘의미론과 화용론: 문장 의미’, ‘영어의 세계화’, ‘언어의 생애주기’ 등이었다. 특히 마지막 두 주제는 영어의 팽창이 영국의 제국주의적 팽창과 맞

물려 있었음과, 그 결과로 사멸되었거나 사멸 위기에 놓인 토착어들의 현황과 그를 되살리기 위한 노력과 관계되었다. 이 주제들은, 학습자들이 영어가 사회문화적으로 어떻게 파괴적인 영향을 끼칠 수 있는지 각성할 수 있도록 하기 위하여 전 해와 달리 새롭게 추가한 것이었다.

3시간인 강의는 대학의 시간 구성 관례에 따라 두개의 1.5시간 세션으로 나누어 진행하였다. 수업 전에 교수자는 학습 목표가 되는 내용을 PPT 슬라이드로 요약하고 그것을 영어로 설명하는 동영상, 그리고 해당 PPT 파일들을, 학교 인트라넷 상에 올렸다. 학습자들은 해당 챕터를 읽거나 주어진 동영상과 PPT 파일을 이용하여 내용을 익히고, 말은 역할에 따라 영어로 토론 준비를 하여 인트라넷에 제출하였다.

수업 세션 1에서는 학생들의 제출물 중 비판적·언어적 사고를 예시하는 내용을 소개하며 논의하였다. 이는 주로 ‘언어학적 사고’와 관련된 것들이었다. 강의를 진행되면서 셋째 주부터 해당 주의 주제 중에서 어려운 개념을 중심으로 한 요약도 간단하게 제공하였다. 그 후 학습자들은 조별로 금주 차의 준비 내용을 서로 공유한 후 활동지를 완성하였다. 교수자는 강의실을 순회하면서 학생들의 질문이 있을 경우에 그에 관하여 개인적인 지도를 하였고, 그 내용을 노트에 기록하였다. 조별 토론 후에 교수자는 토론 중 학생들이 제기한 질문들을 전체에게 소개하고 논의한 후 수업을 종료하였다. 또 두 연구보조원이 수업 전체를, 특히 학습자들의 조별 토론 과정을 관찰하여 특이한 사항을 기록하였다.

수업 세션 2까지 학습자들은 조별 과제로 할당된 ‘Review, Practice & Explore (RPE) 문제’를 해결하여 수업에서 발표할 준비를 하였다. 수업 세션 2에서는 우선 할당된 RPE에 대한 해결책을 조별로 토론하고 그 결과를 전체 학생들에게 발표하게 하였다. 학생들은 한 두 학생이 해결책의 기본 안을 마련해 오고 그것을 논의하는 방식으로 진행하였다. 적극적인 경우에는 미리 ‘카톡방’ 등을 통하여 논의를 하기도 하였다. 자율적으로 순환하며 말는 대표가 조별 발표를 하고 각 조의 발표가 끝나면 교수자와 학생들은 질문이나 ‘다정한 비평’(friendly critiques)을 하였다. 중간고사 이후에는 이 활동을 ‘포스터 발표’로 전환하여 모든 조가 병렬로 동시에 발표하였다. 각 조는 ‘발표조’와 ‘여행조’로 나누어 각각 자기 조의 발표와 타조 발표 경청을 하다가 세션 중간에 그 역할을 각 조에서 교대하게 하였다. 즉 모든 조원이 교대로 발표와 경청에 참여하였다. 그 후 교수자가 마무리 코멘트를 하고 마쳤다. 학습자들은 ‘RPE 활동지’를 통하여 ‘배운 바’와 ‘질문과 논평’을 기록하여 제출하였다.

이 수업 모형을 표로 제시하면 다음과 같다. 이 표에서 번호는 시간 순서를 나타낸다.

표 1 영어학개론 ‘거꾸로 학습’ 수업 모형

수업 전	교수자	학습자
수업 전	① 핵심 내용 추출 ② ‘디딤 영상’ 제작 및 제공	③ ‘디딤 영상’ 시청 ④ 역할별 ‘토론 준비’
수업 1	⑤ 전 주차 ‘내용 요약’ ⑥ 교수자 ‘반응·논의’ 제시 ⑦ 교실 순시 및 학습자질문응답 ⑧ RPE 조별 할당	⑤ 교수자의 요약 경청 (및 질의) ⑥ 교수자의 ‘논평·논의’ 경청 (및 질의) ⑦ ‘조별 토론’ 및 질문 제기 ⑧ ‘조별 토론 활동지’ 작성
수업1 후	⑩ 제출된 ‘조별 토론 활동지’ 검토	⑨ ‘조별 토론 활동지’ 작성 마무리·제출 ⑩ RPE 해결 및 발표 준비
수업 2	⑪ 학습자 RPE 발표 경청 ⑫ 학습자 RPE 질의응답 ⑬ 수업 마무리	⑪ ‘RPE 발표’ 및 타 조 발표 경청 ⑫ RPE 발표 질의응답 ⑬ ‘RPE 활동지’ 작성
수업 2 후	⑭ 제출된 RPE 활동지 검토 ⑮ 챗터요약 및 의·논의’ (PPT) 준비	⑮ ‘RPE 활동지’ 작성 마무리·제출

이 모형에 연구보조원의 행동은 포함시키지 않았다. 수업 2 후의 활동은 물론 수업 전 활동과 섞이게 된다. 그리고 모든 수업 자료의 공유 및 제출은 교내 인트라넷의 강좌 홈페이지를 통하여 이루어졌다.

### 3.5 자료 수집 및 분석

본 연구의 자료는 세 가지 유형으로, 학생 산출물, 학생 설문 및 인터뷰 결과, 그리고 교수자 관찰 결과이다. 학생 산출물은 조별 토론 준비물 (학생 당 10회)을 분석 대상으로 하였고, 학생 설문·인터뷰 자료는 학기초와 학기말에 실시한 ‘비판적 사고 자기평가지’, 학기 중간의 ‘성찰에세이 1’ 및 심층 인터뷰 결과, 그리고 학기말에 실시한 ‘성찰에세이 2’와 소집단 인터뷰 결과를 포함한다. 그리고 교수자 관찰물은 교수자의 교수 일지, 연구보조원들의 수업행동 관찰록을 포함한다.

‘학생 면담’ 자료는 허락을 얻고 전사하였으며, 모든 자료는 ‘계속 비교’(constant comparison) 방법으로 분석하였다(Corbin and Strauss 2007, Glaser and Strauss

1967).

### 3.5.1. 학생 산출물

‘조별 토론 준비물’은 5명 1개조를 표준으로, 다음과 같은 5개의 역할을 지정해 주고 조 내에서 돌아가면서 순차적으로 담당하여 토론을 준비하게 하였다 (Ritchhart 2015, Ritchhart et al. 2011). 역할들은 ‘요약하기’, ‘배경 탐색하기’, ‘언어 줍기’, ‘비판하기’, 그리고 ‘삶과 연결하기’이었다. 언어 줍기는 어려운 표현, 구문, 구조, 문법, 그리고 자주 등장하는 텍스트 특징들을 조사하여 조원들과 공유하는 것이었고, 비판하기는 다음 질문이 제공되었다(Browne and Keeley 2001).

- What are the issue and the conclusion?
- What are the reasons?
- What words or phrases are ambiguous?
- What are the value conflicts and assumptions?
- What are the descriptive assumptions?
- Are there any fallacies in the reasoning?
- How good is the evidence: Intuition, appeals to authority, and testimonials; observation, case studies, research studies, and analogies?
- Are there rival causes?
- Are the statistics deceptive?
- What significant information is omitted?
- What reasonable conclusions are possible?

표준적으로 학생들은 토론 준비를 10회 하였으므로 각 역할을 총 2회 수행하였다.

참여자들은 조별 토론이 이루어질 때와 연습문제 풀이 발표 시에 각각 ‘활동지’를 작성하였다. A4-크기의 조별 토론 활동지는 각 역할 별로 앞면에 ‘내가 배운 바’, ‘내가 한 질문, 코멘트, 비평’을 쓰게 했고, 뒷면에 ‘내가 한 질문’, ‘내가 한 대답, 코멘트, 비평’, ‘추가적인 생각 등’을 쓰게 하였다. 같은 크기의 RPE 활동지도 기본적으로 조별 발표에 대하여 ‘내가 배운 것’과 ‘내가 한 질문, 코멘트, 비평’을 쓰게 하였다.

학생 산출물의 분석은 1학년으로만 구성된 2조, 5조 중 모두가 활발히 조별 활동



에 참여한 5조를 분석 대상으로 하였다. 2조에서는 한 참여자가 참여에 불성실하여 집단 역동이 잘 형성되지 않았다. 그 외의 조들은 모두 상급 학년으로 구성되었거나 상급 학년을 포함하고 있었다.

### 3.5.2. 학생 설문, 성찰에세이, 인터뷰

학생 설문은 Paul과 Elder(2002)의 비판적 사고 계발 방안을 개조한 ‘비판적 사고 자기평가지’를 이용하여 학기초와 학기말에 실시하였다. 학생들이 자신들의 비판적 사고 관련 활동을 스스로 평가하여, 5개 항목 리커드 스케일로 답하게 하였다. 이를 4~0점으로 환산하여 엑셀을 이용한 대응표본 t 검정으로 수업 전·후를 비교하였다. 결측값이 있는 참여자는 제외하였다.

*성찰에세이*: 참여자들은 이 강좌에서 2회의 성찰에세이를 썼다. 중간고사 직후에 제출된 성찰에세이 1은 ‘학습 내용’, ‘언어학적 사고 패턴’, ‘비판적 사고 기량’, ‘영어학적 태도·마음가짐’ 등의 주제에 대하여 작성하였다. 성찰에세이 2는 참여자들이 학기말에 성적 처리 마무리 전까지 제출하였다. 제시된 주제는 ‘(1) 영어학의 내용 지식, (2) 학술 영어 읽고 쓰기, (3) 비판적 사고와 태도’ 등에서의 진보 여부와, ‘이 세 영역에서의 역량 확장 계획’, ‘본 강좌 수강 경험의 장기적 영향’, ‘조별 토론의 유용성’, ‘연습문제 세션 개선안’, ‘활동지 개선 방안’, ‘기타’ 등이었다.

성찰에세이 1에서는 본 수업에서 요구되는 사고 패턴, 비판적 사고 기량, 영어학적 태도·마음가짐에 대한 참여자들의 반응을 분석하였다. 성찰에세이 2와 관련하여서는 학생이 이 강좌를 통하여 자신이 진보하였다고 믿는 영역에 대하여 분석하였다.

*학생 심층 인터뷰*: 성찰에세이의 내용을 보완하고 중간고사 직후에 ‘절망’하는 학생들이 있음을 감안하여 다음 질문을 가지고 참여자들을 심층 인터뷰하였다. 질문 주제는 ‘중간고사’, ‘교수자 도움 요청’, ‘내용 요약의 유용성’, ‘성찰에세이 중 이해 안 되는 부분’, ‘본 강좌의 강점과 약점’, ‘수강 신청 시와의 차이점’, ‘본 강좌가 요구하는 점’, ‘수업의 개인적 의미’ 등을 포함하였다. 성찰에세이 내용의 보완이 필요할 때 선별적으로 분석하였다.

학기말에는 종강과 기말고사 후에 학생들 대부분이 인터뷰에 응하지 않았다. 따라서 지도 학생을 중심으로 남은 문제에 대한 인터뷰를 실시하였다. 이들 중 2명은

영어 쓰기를 열심히 하려고 하던 4조에, 2명은 토론 자체의 깊이가 깊었던 5조에, 1명은 토론하는 모습이 중단되곤 하였던 2조에 소속되어 있었다. 가벼운 분위기에서 조별 활동과 관련한 질문을 하고, 이번과 같이 수업 개혁의 시도가 우리나라 교육 전체와 어떤 관련이 있을까 논의를 하였다.

### 3.5.3. 교수자 관찰

연구자는 교수 일지를 작성하였다. 강의를 마친 후 ‘교수일지’를 적어서 당일의 강의를 되돌아보고 개선이 필요한 사항들을 점검하여 강의가 진행되는 도중에 계속적인 개선을 도모하였다. 대개 수업이 끝난 후 즉시 작성하였다. 그러나 오후 수업 준비가 필요한 경우에는 저녁에 작성하였다. 그리고 연구보조원 C와 P에게 1조-3조와 4조-7조의 참여자들을 분담하여 그들의 수업행동을 관찰하여 적게 하였다. 이 관찰은 학기초부터 중간고사까지 이루어졌다. 수업 행동에서는 비슷한 양상이 반복되어, 중간고사 이후에는 그 대신 자료 제작 시간에 더 시간을 사용하게 하였다. 그리고 강좌가 종료된 후에 연구보조원 인터뷰를 실시하여 그들이 관찰한 바와 의견을 포함시켰다.

## 3.6 연구의 신뢰성

앞 절에서 서술한 바와 같이 본 연구는 연구자의 ‘관찰’, ‘학생 면담’ 그리고 강의 관련 ‘가공물’의 세 가지 범주에서 자료를 수집하여 분석·종합한다. 이와 같은 삼각화(triangulation) 과정을 통하여 다양한 시각과 목소리를 확보하고 본 연구의 신뢰성을 보장하고자 하였다. 아울러 ‘교수 일지’에서 이러한 자료들이 그 수집된 맥락과 연결되게 함으로써 해석의 타당성을 제고하고자 하였다. 아울러 영어학과 영어교육의 동료 전문가 3인에게 강의 디자인을 기술하고 평가를 부탁하였다. 전문가 1은 비판적 담화분석을 전공한 젊은 유능한 학자이며 <영어학과 영어교육> 강의를 해 본 경험이 있고, 전문가 2는 영어학에 대한 이해가 깊고 비판이론적 입장에서 영어교사 정체성에 대하여 연구하였으며, 전문가 3은 영어교육 전문가로 프로젝트 수업과 포트폴리오 평가를 오랫동안 실시한 학자이다.

## 4. 결과 및 논의

본 절에서는 연구의 결과를, 전체적인 강의 디자인에 대한 참여자들의 반응, 비판적 문식성에서의 변화, 영어 문식성에서의 변화 등 세 측면에서 기술하겠다.

### 4.1 참여자들의 수업 디자인에 대한 반응

참여자들은 비판적 영어 문식성을 지향하는 본 수업 디자인과 관련하여 대체적으로 긍정적인 반응을 보였다. 그리고 인터넷 강의에 이미 익숙해 있기 때문인지 미리 디딤 영상을 시청하고 수업에 오는 일을 크게 부담스러워하지 않았다. 이를 수업의 전개 단계 별 활동과 관련하여 제시하겠다.

#### 4.1.1 수업 전 활동에 대한 반응

수업 전 활동에 대하여 참여자들은 몇 가지 장단점을 지적하였다. 예상한 바와 같이 장점으로는 들은 강의를 반복해서 들을 수 있다는 점 등을 좋아하였다. 그러나 단점으로는 성찰에세이 1에서 강좌의 평가에 응답한 20명 중 7명(35%)의 학습자들이 ‘디딤 영상’이 즉시 질문을 할 수 없어 ‘답답’하다고, 전체적으로 시간을 너무 많이 요구하여 비효율적이라고, 혹은 디딤 영상의 설명이 불충분하다고 평가하였다.

둘째, 대부분의 학생들은 토론 준비를 통하여 예습을 ‘강요’받았고, 그 책임을 다하였다. 그들은 다양한 방식으로 주어진 자료를 이용하여 예습하였다. PPT 파일 보기, 동영상 시청하기, 책 읽기를 주어진 시간 분량, 자신의 학습 스타일 등에 따라 다양한 방식으로 수행하였다.

셋째, 많은 대학 1학년 학생들이 이렇게 주어진 자료를 통해서 스스로 학습하고, 수업 시간에 토론을 하며 발표하는 ‘자기주도적 학습’ 방식에 대하여 처음에는 당황하였다. 이에 적응하는 데 약 1개월 정도 소요되었다. 그러나 일단 적응한 후에는 이 수업 방식에 대하여 대부분 매우 만족스럽게 생각하였다. 성찰에세이 1에서 학생 S6c(1학년)와 S1a(4학년)는 어렵긴 하지만 진정 ‘대학수업다운’ 수업이라고 했고, S5d(1학년)는 자신을 전보다 성장하게 한 최고의 수업이었다고 했다.

#### 4.1.2 수업 중 활동에 대한 반응

전술한 바와 같이, 수업 1에서 교수자는 학생들의 토론 준비, 활동지에서 제기된 질문과 논평에 대하여 별도의 PPT 파일을 만들어 논의하였다. 영어학적 사고의 전개 예틀 들어 주기도 하고, 논지를 잘 전개한 학생을 칭찬하기도 하고, 그 반대의 경우는 비판하기도 하였다. 이 교수자 ‘반응·논의’와 전 주 주제의 요약에 대한 참여자들은 대체적으로 매우 긍정적으로 평가하였다. 그들은 교수자의 생각에도 도전을 받았지만, 다른 학생들의 학술적 아이디어, 사고 전개 등에 더 큰 도전을 받았고, 스스로도 그와 같이 실천하려고 노력하였다.

둘째, ‘조별 토론’ 세션에 대하여도 참여자들의 반응은 전반적으로 긍정적이었다. 상급 학년으로 이루어진 1조의 학생 중에는 이 시간이 가장 의미 있다고 말하기도 하였다. 교수자 반응·논의가 길어지면, 이 세션을 위한 시간이 줄어들었는데, 이 시간을 결코 줄이지 말아달라고 부탁하였다. 많은 학생들이 이 시간의 ‘비판자’ 역할이 비판적 사고·태도 향상에 도움이 되었다고 말하였다. 5조를 예로 살펴 볼 때, 처음부터 비판을 잘 하지는 않았다. 내용이나 논리적 연결에 대한 몰이해로 인하여 비판을 하는 경우도 있었다. 그러나 내용 지식을 타 분야로 적용하려고 노력하고, 사회현상과 연결하여 사회현상을 비판하고, 자기가 아는 바에 근거하여 교재 내용을 비판하기도 하며, 교과서에서 제대로 설명되지 않은 현상에 대하여 ‘확장적 질문’을 제기하고 나름대로 설명하려는 시도를 하기도 하였다. 영어학에 대한 이해가 깊은 전문가 1과 2는 영어학 개론 강의가 ‘거꾸로 학습’적 접근으로 많은 토론과 발표를 동반하여 제공될 수 있음에 대하여 긍정적으로 평가하였다.

예습을 하지 않은 학생은 토론에 제대로 참여하지 못하였고, 토론 준비를 못 해 오거나 수업에 빠지는 학생들은 동료들에게 ‘피해’를 주게 되었다. 즉 그러한 불성실한 조원이 있는 경우에는 긍정적인 ‘집단 역동’이 형성되지 않았고, 다른 조원들은 그들에 대하여 힘들어 했다. 전체 7조 중 2개 조가 그러한 기미를 보였는데, 그 중 한 조에서는 성찰에세이 1에서 이름을 거론하는 ‘노골적인’ 불평이 있었다. 그 불성실한 학생은 중간고사 성적도 좋지 않아서, 교수자가 중간고사 직후에 전화하였는데, 그 후에 그 학생은 더 적극적으로 토론에 참여하였고, 결국 낙제하지 않고 통과하였다.

셋째, 세션 2에서 진행한 ‘연습문제 풀이’가 중간고사를 기점으로 좀 더 활동적으로 바뀌었는데, 참여자들은 대체적으로 후자를 선호하였다. 그 이유는, 좀 더 친근한 상황에서 발표를 하고, 영어 말하기 연습에 도움이 되며, 동료 학생들과 좀 더

친밀하게 상호작용할 수 있기 때문이라는 것이었다. 문제는 이 세션을 위해 포스터를 준비하는 데 시간이 더 많이 소요된다는 점이었다.

넷째, 학습자들이 토론과 RPE 활동에 적극 참여하도록 돕기 위해 제작한 조별 토론과 RPE 활동지가 예기하지 못한 부작용을 일으켰다. 써야 할 공간이 많아서인지, 상당한 조의 학생들이 토론을 활발히 하기보다는 점점 그 활동지를 채우는 데 더 많은 시간을 할애하였다. 활동지가 평가된다고 생각하기 때문이었다. 활동지를 수업을 마치면서 수거하지 않고 수업 후에 1-2일 이내에 제출할 수 있게 함으로써, 그 문제를 어느 정도 해결하였지만, 활동지에서 채워야 할 공백을 어느 정도 줄 것인가는 여전히 문제로 남았다.

학기말에 학생 참여자들은 이 수업 디자인의 장점으로 다음을 들었다: (1) PPT 파일, 동영상, 교재 등 다양한 교수 자료가 제공되어 학생 개개인의 학습 스타일에 따라 학습할 수 있다; (2) 교수자의 요구가 많아서 힘들긴 하지만, 매 시간 배우고 기억에 남는 것이 있다; (3) 영어로 말할 기회가 많다; (4) 조별 토론, 연습문제 함께 풀기가 도움이 많이 된다; 포스터 발표 세션도 발표 기회와 학생들과의 상호 작용이 있어 좋다는 등이었다.

“discussion이나 RPE 같은 거를 하면 저희가 따로 조사하고 나눌 수 있는 거잖아요. 저는 그 시간이, 그런 시간이 더 좋다고 생각해요. 저희가 응용해서 더 말을 할 수 있고, 또 되게 신기한 게, 제가 생각했던 거랑 달랐던 게, 예를 들어서 한 question을 갖고 오면, 생각이 다 다른데 다 일리가 있고 다 논리적이예요. 근데 그걸 support하는 내용이 다 있어요, 애들도. 그럼 제가 몰랐던 게 생기는 거잖아요. 저는 그게 좋다고 생각하고요.” (S5c, 심층면담).

약점으로는 다음을 들었다: (가) 과제가 과중하다; (나) 예습을 안 해 오면 토론 등에 참여할 수 없기 때문에 수업 시간이 거의 무의미해진다; (다) ‘디딤 영상’ 시청 때문에 개인적으로 교수자와의 상호작용 기회가 상대적으로 적다; (라) 연습문제의 경우에도 다른 조 발표를 통하여 배우기 어려운 점이 있다.

“RPE 같은 경우에는 이제 자기가 한 RPE에만 조금 더 집.. 막상 돌아다녀서 집중을 해서 배우는 게 있더라... 하더라도 실질적으로 자기가 해 온 거만 사람이 약간 기억하는 경향이 있기 때문에, 그래도 아무리 들었다고 해도 결국에 남는 건 자기가 한 것만이 아닐까? 그래서 우리가 다양하게 하는 것 같으면서도

오히려 결국엔 좀 하나만 배우는 것 같은 느낌도 들고 ...” (S7a, 심층면담)

이러한 단점에 대하여는 보완을 거듭하면서 개선 방안을 마련해 나갈 필요가 있다고 하겠다.

## 4.2 비판적 문식성의 변화

학생들은 고등학교에서나 대학에 와서나 비판적 사고의 기회를 별로 가지지 못하였는데 본 강좌를 통하여 비판적 사고 역량이 전반적으로 향상되었다고 보고하였다.

우선 중간고사 직후 성찰에세이를 제출한 34명 중 30명(88%)이 자신의 비판적 사고 기량이 향상된 것으로 보고하였다. 그 중 8명은 토론준비 과제나 토론으로 인하여 그렇게 되었다고 그 이유를 적시하였다.<sup>4</sup> 다른 6명은 여러 관점에서 영어를 보게 되었기에, 다른 5명은 ‘왜’를 포함한 질문을 하는 버릇이 생겼기에, 또 다른 3명은 논리성, 증거, 합치 여부 등을 따져보게 되었기 때문이라고 하면서 자신의 사고 습관이 변하였음을 보고하였다. 다음 발췌문들을 살펴보자.

I believe that my critical thinking skills have improved in that I raised a lot of questions regarding the concepts of linguistics. Due to the group discussion roles and activity sheets, I was able to ask a lot of questions which helped me think critically. Also, I was able to connect one concept to another by being obliged to raise questions. This became beneficial when it comes to group discussions or class discussions. (S2e, RE 1).

My critical thinking skills actually improved because there were some opportunities to criticize the content of textbook and PPT slides. Particularly, the skill to see if there's a mismatch between cause and effect improved. (S3d, RE 1).

<sup>4</sup> 전문가 1과 2는 토론, 자율적 학습 등은 다른 강좌에서도 충분히 적용될 수 있는 것으로 보아, 비판적 사고와의 직접적 연계가 다소 약하다고 보았다. 이는 이론적으로 더 규명되어야 할 부분이나, 본 강좌에서는 ‘비판적’ 질문을 제기하고 논평하게 함으로써 소위 ‘비판적 사고 공동체’를 형성하려고 하였다는 점이 이 차이를 가져왔을 수 있겠다고 사료된다.

참여자 S2e는 언어학 개념에 대하여 많은 질문을 제기하였고, 개념들 간의 상호 관련성을 탐구하였다고 한다. 참여자 S3d는 학습 내용을 비판하되 특히 인과관계의 타당성을 검토하는 기량이 향상되었다고 한다.

학기말 성찰에세이를 제출한 30명 중에서 23명(76%)도 비판적 사고력이 증진하였다고 보고하였다. 제출하지 않은 5명이 모두 부정적인 생각을 지니고 있다고 보수적으로 산정하여도, 이는 최소한 66%의 참여자가 좀 더 비판적으로 사고를 하게 되었음을 의미한다. 예를 들어 다음 발췌문들을 살펴보자.

My English writing and reading skills were not bad to begin with, so there was nothing much to improve. The critical thinking ability has increased drastically because as I have mentioned in the meeting we had, I don't think deeply into things on a regular basis. However, as we practiced in the course, I began to think more critically and started to challenge things that I came across while learning. (S3c, RE 2).

In high school and middle school, I did not get the chance to discuss or ask a question about what I was learning. I just had to follow my teachers and memorize all the knowledge. Although my criticizing skills are not good enough, I learned how to think over and question about what I am learning. I think it is a big progress. I started to question why I am learning and why it is important. (S5e, RE 2).

이미 영어를 잘 하던 참여자 S3c는 원래 영어를 잘 했기 때문에 영어 문식성에는 별 변화가 없지만 비판적 사고 면에서 크게 진보하였다고 보고한다. 보통은 깊이 사고하지 않았지만 수업 활동을 통하여 더 비판적으로 사고하며 학습에서 접하는 내용들에 도전하기 시작했다고 한다. 또 참여자 S5e는 중등교육에서 배우는 내용에 대하여 질문을 해 본 적이 없었는데, 본 강좌에서는 왜 배우는지, 왜 중요한지를 질문하기 시작했고 그것을 '큰 진보'로 여겼다.

이러한 참여자들의 진술 양상은 '비판적 사고 자기평가지'의 처치 전후 비교의 결과로도 지지된다. 대응표본 t-검정에서 보수적인 양측 검정 값이  $p < 0.05$ 에서 유의미한 진술들은 다음과 같다.

표 2. 통계적으로 유의미하게 개선된 비판적 사고 측면들

진술들	p 값
I am an active learner.	0.003
I am a questioner.	0.004
I consider class time as a time in which I practice thinking (within the subject) using the fundamental concepts and principles.	0.009
I relate content whenever possible to issues and problems and practical situations in my life.	0.027
I know what study and learning skills I am not good at. I practice those skills whenever possible.	0.029
I frequently ask myself: "Can I explain this to someone not in class?"	0.022
I test myself before I come to class by trying to summarize orally or in writing, the main points of the previous class meeting.	0.020

이 결과는, 이 강좌를 이수하였을 때 참여자들이 더 적극적인 학습자가 되었고, 질문하는 사람이 되었으며, 수업 시간을 사고 연습 시간으로 간주하였고, 학습 내용을 삶의 쟁점, 문제, 실천적 상황과 관련시켰으며, 자신의 약한 학습 기량을 알고 연습하였으며, 학습 내용을 쉬운 말로 설명할 수 있는지를 자문하였고, 말과 글로 요약하는 습관을 갖게 되었음을 보여준다. 이는 그들이 좀 더 비판적으로 사고하게 되었다는 진술에 합치된다고 하겠다.

덜 보수적인 단층 검정 값으로 따진다면, 참여자들은 'I look for interconnections', 'I routinely ask, Can I elaborate further on this? or Can I give an example of that?', 그리고 'I make up test questions, and write out answers to my own questions'에서도  $p < 0.05$ 에서 유의미한 진보를 보였다. 이는 그들이 이 강좌의 수강 전보다 더 학습 내용 간의 상호관련성을 찾고, 개념을 구체화하려고 노력하고, 스스로 학습의 핵심을 가늠하려고 노력하게 되었음을 보여주는 데, 이 역시 비판적 사고가 증진하였다는 증표인 것이다.

참여자들의 산출물도 이를 방증한다. 5조의 '비판하기 준비물'을 질문 유형 별로 분석하였다. B-유형('내용 이해 질문')은 학습한 개념의 이해 등을 추구하는 질문이다. 예를 들면, Is this recognized as syllabic consonant?(S5c, 2015. 9. 15.)과 같다. C-유형('확장적 질문')은 자료나 가설의 타당성, 새로운 자료에 대한 설명이나 적용 가능성을 묻는 것인데, 예를 들면 Is there palatalization in other



languages and is the way(it is done) different? (S5c, 2015. 9. 22.)과 같다. D-유형은 교육적 응용·시사점을 묻는 질문이다. If you were a teacher, would you teach students more syntactically? (S5b, 2015. 11. 13.)가 그 예가 되겠다.

다음 표 3에서와 같이, 9월부터 10월 13일까지 즉 전반부에는 B-유형이 62%, C-유형이 35%이었고, D-유형이 2%였는데, 후반부에는 B-유형이 38%, C-유형이 49%, 그리고 D-유형이 12%였다. 전반부에는 B-유형 질문이 주를 이루었다면, 후반부에는 B-유형의 비율은 현격하게 감소하고 C-/D-유형 질문이 상당히 증가하여 C-유형이 거의 절반을 차지하였다.

표 3 질문 유형의 변화

기간 유형	전반부		후반부	
	빈도	%	빈도	%
B	82	62.6	35	38.5
C	46	35.1	45	49.5
D	3	2.3	11	12.1

이는 좀 더 언어학적으로, 그리고 좀 더 고차원적으로 사고하게 되었음을 의미한다.

이러한 여러 진술과 지표를 볼 때, 본 강좌를 통하여 대부분의 학습자들은 좀 더 비판적으로 사고할 수 있게 되었다고 하겠다. 비판적 사고의 발달 단계를 상세히 살펴보는 것도 필요한데, 이는 안성호(2016)에서 개략적으로 제시되었다.

#### 4.3 영어 문식성의 변화

본 강좌를 수강한 대부분의 학습자들은 ‘영어학 영어 문식성’에서 진보를 보였다. 그들은 자신들이 영어학 교과서를 읽고 영어학적인 글을 쓰는 능력에서 진보하였다고 보고하였다.

우선 성찰에세이 2를 제출한 30명 중 24명과 26명의 참여자가 각각 자신의 ‘영어학 영어’의 읽기와 쓰기 기량 향상 여부에 대하여 답하였다. 이 중 20명이 각각 자신의 읽기와 쓰기 기량에서 향상이 있었다고 답하였는데, 이는 응답자의 83%, 77%에 해당된다. 학생들은 이것이 영어 교과서와 PPT 자료를 읽고, 토론준비물, 조별과제 발표물을 영어로 써야 했기 때문이라고 여겼다. 다음 발췌문들을 검토해보자.

Before this course, I always have worries about English reading because I read very slowly. However, after this course, I read lots of texts so the speed of reading is faster. On September, I read one chapter for more than two hours but these days, I can read for just one hour. It's a great improvement. I can also improve my writing skills through discussion preparation, activity sheets and of course writing this kind of journals. I should prepare discussion in sentences and paragraphs so I have chances to write every week. Also, I should write my activity sheets two times a week so it is also a good chance to improve my writing skills. (S6c, RE 2).

Our textbook ... it was helpful for English reading due to its prose. I felt that it was like a story and it was more comfortable to read. I have improved in writing skills due to writing activity sheets. I tried to write them grammatically and express my opinion in English. (S4a, RE 2).

참여자 S6c는 이 강좌를 수강하기 전에는 읽기에 대하여 항상 염려하였었는데, 학기 초에 비하여 학기 말에는 읽는 속도가 2배는 빨라졌고, 쓰기 연습도 많이 이루어졌다고 한다. 참여자 S4a도 수강을 하면서 교과서를 이야기처럼 읽었고, 쓰기 숙제를 잘 하려고 노력한 결과 읽기 쓰기 모두 향상되었다고 보고한다.

이와 관련하여 참여자 산출물은 위와 같은 영어 문해성 향상의 어휘문법적인 측면을 보여준다. 이와 가장 직접적으로 관련된 토론 준비는 ‘언어 줍기’(Language Picker)였는데, 이를 분석해 보면 학습자들이 느끼는 영어 문식성 향상은 영어학 전문용어의 학습과 밀접한 관련이 있는 듯싶다. 샘플로 5조의 이 역할 9개를 분석해 보면, 학생들이 조사한 항목은 형용사·접두어·부가어 27개, 명사(구) 96개, 동사 및 기타 범주 13개, 구문 6개로서, 범주화 및 지시 기능을 수행하는 명사(구)가 압도적으로 많은 것을 알 수 있다. 첫째 범주에서도 접두어, 부가어 및 예문에서 사용된 것들(furry, unsavory, finicky, virtually, deficit) 5개를 제외하면, 22개가 언어 범주나 문법 개념의 분류에 속한다. 이는 영어학 개론을 접하는 대학 1학년 참여자들에게 영어학 문식성 개선의 83%(118/142)는 언어 범주 및 문법 개념을 익히는 것임을 시사한다.

참여자들은 요약자나 배경탐색자의 역할과 준비한 바의 공유를 통하여 이러한 용

어·개념의 좀 더 자세한 속성에 대하여 ‘공부·복습’하고, 연결자 역할, 토론 준비, 성찰에세이 쓰기, 조별 토론 발표 기회 등을 통하여 이런 개념들을 ‘사용’하였다. 이와 같은 ‘순환성’이 학습의 강화에 도움이 되었을 것은 짐작할 수 있는 부분이다 (Sung 2015).

#### 4.4. 종합 논의

4.1절-4.3절에서 보인 바와 같이, 참여자들은 ‘비판적 영어 문식성’을 고양하기 위한 거꾸로 수업적 디자인에 대하여 대체적으로 긍정적인 반응을 보였다. 이는 김용석(2015), 이현구(2015) 등의 보고와 일치하는데, 디딤 영상을 통한 ‘학습의 개별화’ 및 ‘반복적 접근가능성’과, 더 ‘고차원적인 학습 목표’인 분석, 적용, 평가, 창안의 ‘협력적 성취’로 인한 것이라고 보아야겠다(Bergmann and Sams 2014). 학습자들이 높은 흥미와 수업참여도를 보인 것도 이해옥과 민찬규(2016)를 지지한다. 이 수업이 성공하려면 학습자들이 적극적으로 참여하여야 함도 재확인되었는데 이는 김백희와 김병홍(104), Sung(2015) 등의 결과를 지지한다. 아울러 그 매개 변수까지를 보여주었는데, 모든 조원들이 ‘책임감’을 가지고 임하였을 때 긍정적인 학습 경험을 하게 되었고 그것이 선순환을 이루게 되었지만, 1-2명이 예습과 준비를 하지 않았을 경우에는 본인만 이해를 못하는 데 머무는 것이 아니라 조 내의 긍정적 ‘집단 역동’이 형성됨을 방해하고 다른 조원들의 의욕을 감소시키기까지 하였음이 드러났다. 이에 대하여는 교수자의 ‘개입’이 필요하고, 그러한 불편한 생각을 매끄럽게 드러낼 수 있는 ‘소통 문화’를 형성하는 것이 필요함을 보여준다.

조별 토론, RPE 발표, 교수자 반응·논의 등은 강의실 수업의 거의 전 과정을 통하여 Sung(2015)이 강조하는 학습자와 학습자·교수자 간의 상호작용적 환경 조성에 기여하였고, 역할별 토론 준비는 Sung(2015)이 도입한 ‘사고 페이퍼’를 다양화한 것으로 작은 ‘진보’로 볼 수 있겠고, 토론·RPE 활동지에서 학습 내용과 함께 질문과 논평을 적게 하고 그것들을 취합하여 교수자 반응·논의를 한 것은 Sung(2015)의 소위 ‘질문 개발 활동’과 그에 기반한 수업 계획 수립에 상응하는 것이라고 하겠다.

본 강좌에서 학습자들에게 요구한 ‘삶과 연결하기’ 역할과 비판적 사고 기량 자기 점검 항목 ‘I relate content whenever possible to issues and problems and practical situations in my life. If I can't connect it to my life, I don't know it,’ 그리고 실제적 상황과 연관되는 RPE 항목 등은 Sung(2015)과 임정완(2015)이 학

습자들에게 학습 내용과 실제 상황을 연결하도록 요구한 것과 일맥상통하는데, 이 모두 학습의 ‘실재성’을 고양하는 방안이라고 할 수 있겠다.

본 연구에서 실행된 거꾸로 학습적 디자인은 학습자들에게 상대적으로 ‘과중한’ 시간·자원 투자를 요구하였는데, 이 점에서도 Sung(2015)에서 보인 학습자들의 반응과 유사하였다. 본 강좌의 디자인을 검토한 전문가 3도 과중한 과업과 관련하여 동영상 길이를 20분 정도로 줄이는 것이 좋겠다고 제안하였다. 그리고 강좌의 평가 항목이 지나치게 세분화되어 있다는 것이었다. 따라서 전반적으로 수업 준비와 수업 중 활동의 수와 양을 줄이라고 권고하였다. 이는 차후의 강의 디자인 시 신중하게 고려하여야 할 사항들이다.

이 거꾸로 학습적 접근은 교수자에게도 큰 부담을 되었고 큰 시간 투자를 요구하였다. 2명의 연구보조원은 PPT 파일을 제작하는 데 많은 시간을 투자하였고, 연구자도 교수자로서 그 파일들을 받아서 포맷을 수정하고 그 파일들을 기반으로 하여 동영상을 만들어 학교의 강의 웹사이트에 연결하는데 또 큰 시간을 써야 했다. 금요일 밤 늦게서야 녹화를 하는 일이 다반사였다. 물론 한 번 디딤 영상이 확보되자, 차후에는 그 부담이 상당히 경감되었다.

둘째로, 비판적 문식성의 함양과 관련하여, 학습자들은 대부분 긍정적인 변화를 경험한 것으로 보인다. 이는 수업 전, 수업 중, 수업 후 활동의 거의 모든 측면에서 분석하고 비판하며 질문하고 논평하라고 요구함으로써 Golding(2011)과 Lipman(2003)이 말하는 소위 ‘비판적 사고·탐구 공동체’가 어느 정도 형성되었고, 그 안에서 끊임없이 ‘사고촉진 질문’으로 상호작용하였기 때문이고, RPE를 통하여 매주 문제가 제시되고 그 해결을 촉구함으로써 Kek과 Huijser(2011)이 말하는 문제기반학습적 요소가 있었던 때문인 것으로 이해할 수 있겠다. 학습자들은 비판적 사고를 언어학적 사고와 거의 동일한 것으로 받아 들였는데, 이는 체계내적 비판성에 집중된 학문적 강좌이었기 때문이고, 수업에서 제시되는 어떤 것도 당연한 것이 아닌 ‘틀릴 수 있는’ 가설로 받아들이고 비판적으로 검토하도록 촉구함으로써 학생들을 ‘교과서 지식의 굴레’로부터 자유롭게 하였기 때문이다(Shor 1992).

반대로 충분히 성취하지 못한 것들도 지적될 수 있다. 우선 Freire와 Macedo(1987)나 Hammond와 Macken-Horarik(1999)이 말하는 간체계적 비판성을 학습자들이 충분히 함양하도록 하지 못하였다. 제13-14주차에 ‘영어의 세계화’와 ‘언어의 생애주기’를 통하여 영어의 역사성에 초점을 맞추면서 사회언어학적 관점에서 영어의 변이와 토착어에 대한 영향 등을 살펴보았는데, 이 사회학적인 주제를 다룸에 있어서 교수자가 충분히 간체계적으로 비판적이 될 만큼 학습자들에게

사고촉진 질문을 제공하지 못한 것으로 사료된다. 학습자들은 비판적 관점보다는 ‘중립적’ 관점을 취하는 경향을 보였다. 이는 ‘세상에 대한 문식성’ 고양을 위하여 사회언어학적인 측면의 보완이 필요하다는 전문가 2의 지적과도 상통한다. 사실상 교수자가 이 주제에서 더 간체계적 비판성을 함양할 필요가 있다고 사료된다.

본 강좌의 실행은 또한 학습자들이 비판적 사고의 보편적 기준을 내면화하고 적용하도록 충분히 돕지 못하였다. 비판적 사고 자기점검 항목 중 ‘I learn to test my thinking using intellectual standards: Am I being clear, accurate, precise, relevant, logical? Am I looking for what is most significant?’에 대하여 학습자들은 유의미한 진보를 보이지 않았다. 성찰에세이 1에서 ‘영어학을 하는 데 필요한 태도’에 대하여 물었을 때, 참여자들은 ‘열린 마음’, ‘긍정적, 적극적 태도’, ‘겸손함’, ‘인내’, ‘진지함’, ‘깊이’, ‘언어학 학습에의 가치’ 등으로 대답하였는데, 교수자가 비판적 사고의 보편적 기준과 바람직한 지적 성향 등의 내면화에 대하여 초점을 두지 못함으로 인하여 이 점에서 유의미한 변화가 생성되었다는 확신도 없고 관련 변화를 깊이 있게 측정하지도 못하였다.

마지막으로, 본 강좌의 이러한 수업 실행은 ‘영어매개성’과 관련하여 김현옥 외 3인(2012)의 영어매개 수업 개선·활성화 방안에 부합한 것이었고, 그 점에서 그들을 지지한다고 할 수 있겠다. 즉, 영어학개론을 영어로 가르쳤고, 학습자들에게 토론과 발표 경험을 풍부하게 제공하였으며, 온라인-오프라인 혼합 학습이 이루어지게 하였다. 이는 황종배와 안희돈(2011)의 예측에도 부합한다. 그들은 영어매개 강좌를 수강한 학습자들의 만족도가 상대적으로 컸던 것을 보고하면서 좀 더 직접적으로 관련된 영어 능숙도 측면을 조사하면 영어매개 강좌가 영어 유창성 증진에 기여하는 것으로 드러날 가능성이 크다고 예측하였기 때문이다.

그리고 학과 교육과정의 운영의 전경에서 본 강좌는 또한 영어매개 교육과정 전개를 위한 초석을 놓는 역할을 하였다. 학기말의 성찰에세이 2에서 67%의 학습자들이 영어학 강의를 더 들어서 영어학 내용 지식을 확장할 것이라고 확고하게 대답하였고, 영어 읽기와 쓰기 기량은 각각 70%와 56%의 학생들이 더 함양할 구체적인 계획을 제시하였다. 본 강좌의 디자인이 그러한 자기발전의 동기화에 긍정적으로 기여한 바 있었다고 보겠다.

## 5. 결론

본 연구는 예비 영어교사를 위한 영어학개론 강좌에서 ‘비판적 영어 문식성’을 배양하고자 ‘거꾸로 학습’적 접근을 취한 최초의 실험연구 사례이다. 학기 중에 디딤 영상을 제작하는 것이 교수자에게 과중한 부담이었지만, 표 1에 제시된 바와 같이 수업을 디자인하여 16주 수업을 진행하였다. 일반적인 거꾸로 학습적 접근에서와 같이, 수업 전에 학습자들이 제공된 디딤 영상, PPT 자료, 관련 교과서 챕터를 통하여 핵심 내용을 익히고, 토론 준비를 통하여 지식의 강화 혹은 확장을 하도록 하였다. 수업 세션에서 교수자는 전 주 내용 요약, 학생들의 질문·논평 등에 대하여 반응하고 논의하였으며, 학습자들로 하여금 조별 토론, 그 후에는 조별 RPE 해결책 발표를 하게 하였고, 관련한 활동지를 채워 제출하게 하였다. 강의 디자인과 관련하여 참여자들은 대체로 긍정적인 반응을 보였다. 일부(35%) 학생들은 과중한 부담과 비효율성에 대하여 지적하였지만, 대부분 학생들은 학습의 개별성, 반복적 접근가능성, 비판성과 영어 문식성의 함양 등의 측면에서 긍정적이라고 보았다.

대부분의 학습자들이 자신의 비판적 사고 기량이 향상되었고 영어 문식성이 높아졌다고 보고하였으며 설문지와 학생 산출물도 그와 일치한다. 또 진지한 참여자들의 경우에는 내용을 익힘은 물론이고 대부분 영어 문식성의 신장을 경험하였다. 참여자들은 더 적극적인 학습자, 질문하는 사람이 되었고, 수업 시간에 사고 연습을 하였으며, 학습 내용을 삶의 쟁점, 문제, 실천적 상황과 관련시키려고 하였으며, 학습 기량을 개선하고 학습 내용을 자신의 말로 설명하거나 요약하게 되었다. 그리고 영어 문식성의 경우에는 영어학 교과서 읽기와 관련 내용을 영어로 기술하기에서 진보하였으나, 그 대부분이 핵심 개념과 전문 용어의 학습을 동반하였다.

이러한 결과에 의거하여, 본 연구는 이 거꾸로 학습 모형이 영어학 학습에서 충분한 효용성과 실천 가능성을 지니고 있고, 학습자들이 영어 사용 면에서 어느 정도 준비가 되어 있을 경우에는 (사범)대학의 영어학 교육에, 또 비판적 영어 문식성 함양에 커다란 긍정적인 잠재성을 지니고 있다고 결론을 내릴 수 있겠다.

우리나라 중등교육에서는 지금까지 소위 대학수학능력시험 준비를 위하여 정보 전달에 ‘효율적인’ ‘내용전달식’ 수업이 주류를 이루고 있다. 이 효율성의 대가는 학습자들에게 대학 교육에서 정작 필요한 비판적 사고의 경험을 제공하지 못한다는 아이러니이다. 중등 교육의 근본적인 개선이 필요하겠지만, 본 연구의 결과는 21세기가 요구하는 ‘비판적 영어 문식성’의 효율적 함양을 돕기 위하여 대학 저학년 교

육과정에서 교수·학습의 ‘대 전환’이 일어나야 함과, 그것이 ‘거꾸로 학습’적 접근을 통하여 가능함을 시사한다. 특히 이 거꾸로 학습적 접근에서 학습자들에게 핵심적 학습 내용을 반복하여 스스로 학습할 기회를 제공한다는 점은, 영어로 매개되는 강좌에서 지적되어 온 의사소통·이해력 부족이라는 치명적 약점을 보완함으로써 우리나라 대학생들이 영어매개 강좌를 통하여 영어 문식성을 향상할 수 있는 ‘대로’를 여는 것이라 하겠다.

본 연구는 긍정적 결과에도 불구하고 한계점을 많이 지니고 있다. 우선 교육적 실행이 잘 이루어지기 위해서는, ‘교육 디자인 연구’(Educational Design Research)에서 지향하듯이 교육의 전 과정에 대한 이론적, 실천적 이해를 필요로 하는데(van den Akker et al. 2013), 거꾸로 학습적 강좌를 디자인함에 있어서 현재 알려진 교수·학습에 대한 이론·실천적 이해를 더 잘 통합하며 아직 불투명한 부분을 밝혀낼 필요가 있겠다. 구체적 한 예로 본 연구에서는 비판성의 근간을 이루는 비판적 사고의 세세한 ‘작동’에 대한 고려가 이루어지지 못하였다. 비판적 사고자는 다양한 요소로 이루어진 역량을 지니고 있으므로, 대학 교육과정을 걸쳐서 그러한 역량을 체계적으로 계발할 교수학습 계획을 수립하여야 하는 것이다. 또한 영어 문식성의 면에 있어서도 영어학 어휘뿐 아니라 중요한 요소로 인식되는 문법 및 장르 등에 대한 교수·학습이 이루어질 필요가 있겠다. 이를 위해서는 궁극적으로는 영어의 구조와 기능을 통합하고(이종민, 2002) 언어와 사회문화적 맥락 간의 관련성을 이해하려는 Halliday(1973)와 그 후계자·동료들이 추구하는 체계기능언어학적 이해가 구조주의적 이해에 통합되어야 할 것이다. 그리고 ‘비판적 영어 문식성’의 성공적인 계발을 위해서는 이 측면을 위한 장기적인 메타-교육과정의 수립과 실천이 필요한데(Fogarty 2009), 특히 ‘영어학 영어’ 장르에 대한 연구와 그 결과의 교육적 적용이 요구된다 하겠다(Lee, 2015). 이는 후속 연구로 남긴다.

## References

- 강승희·김대현(Kang, S.-H. and D.-H. Kim). 2006. 예비교사의 비판적 사고력 향상을 위한 프로그램 개발 및 효과검증(The development and effects of the program for the improvement of preservice teachers' critical thinking ability). 《부산해양교육연구》(*Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*) 18(2), 108-121.
- 김백희·김병홍(Kim, B.-H. and B.-H. Kim). 2014. 플립드 러닝을 기반으로 역

- 할 교체식 토의 수업 방안 연구(Korean language culture and discussion class: Role-exchange discussion class based on flipped learning). 《우리말연구》 (*Urimal*) 37, 141-166.
- 김영채(Kim, Y. C.). 1998. 『사고력: 이론, 개발과 수업』 (*Thinking Skills: Theory, Practice and Pedagogy*). 서울: 교육과학사(Seoul: Kyoyook Book).
- 김용석(Kim, Y. S.). 2015. 대학 교양영어 수업에 거꾸로 수업(flipped learning) 적용 후 정서적 경험, 학업성취도와 수업만족도 측면에서의 효과(The effect of the flipped class on the affective experience, learning achievement, and class satisfaction of college English language learners). 《외국어교육》 (*Foreign Languages Education*) 22(1), 227-254.
- 김태영(Kim, T.-Y.). 2014. 교양교육과 비판적 사고(General education and critical thinking). 《교양교육연구》 (*Korean Journal of General Education*) 8(3), 167-192.
- 김현옥, 한호, 맹은경, 김성완(Kim, H.-O., H. Han, U. Maeng and S. Kim). 2012. 학습자 인식 및 요구분석에 기초한 효과적인 영어강의의 조건과 운영 방안(Conditions and considerations for more effective English-medium lectures based on the students' needs analysis). 《한국외국어교육》 (*Foreign Languages Education*) 19(1), 211-238.
- 박선환(Park, S.-h.). 1999. 대학생 비판적 사고력 증진을 위한 프로그램의 효과(The effects of the program for the improvement of college students' critical thinking ability). 《교육심리연구》 (*Journal of Educational Psychology*) 13(4), 93-112.
- 박주식·이창복(Park, J. and C. Lee). 2005. 문화제국주의와 비판적 영어교육의 가능성(Cultural imperialism and the possibility of critical English education). 《영미문학연구》 (*Journal of English Studies in Korea*) 9, 73-102.
- 박현이(Park, H.-L.). 2012. 융합적 사고에 기반한 이공계 글쓰기 교육: 문학텍스트를 활용한 학술 에세이 쓰기를 중심으로(Composition education for the department of science and engineering based on convergence thinking: focused on the writing of academic essays utilizing literary texts). 《교양교육연구》 (*Korean Journal of General Education*) 6(4), 41-102.
- 방진하·이지현(Bhang, J. and J. Lee). 2014. 플립트 러닝(Flipped Learning)의 교육적 의미와 수업 설계에의 시사점 탐색(Exploring educational significance of flipped classroom and its implications for instructional design). 《한국교원교육연구》 (*The Journal of Korean Teacher Education*) 31(4), 299-319.
- 서민규(Seo, M.). 2010. 비판적 사고 교육, 무엇을 할 것인가(What to teach and how to evaluate in critical thinking courses). 《교양교육연구》 (*Korean Journal of General Education*) 4(2), 129-139.



- 서예은·성귀복(Seo, Y. and G. Seong). 2015. 협동학습 기반의 Flipped Learning 모델 활용 수업이 영어성취도 및 태도에 미치는 영향(Effects of flipped learning models on EFL learners' English achievement and attitudes). 《영어학》 (*Korean Journal of English Language and Linguistics*) 15(4), 765-792.
- 성기완(Sung, K. W.). 2009. 비평적 영어 교수/학습 모형 개발 및 적용에 관한 연구(A study on the development and application of a critical English teaching and learning model). 《외국어교육》 (*Foreign Languages Education*) 16(1), 199-231.
- 손동현(Son, D.). 2009. 융복합 교육의 기초와 학부대학의 역할(The basis of integrative education and the role of university college). 《교양교육연구》 (*Korean Journal of General Education*) 3(1), 21-32.
- 신정숙. (Shin, J-S.) 2014. 발표·토론 동영상을 활용한 '거꾸로' 교수법의 교육효과 사례 분석: 조선대학교 <사고와 표현1> 수강 학생을 중심으로(A case analysis of the educational effect of 'flip' teaching method using presentation and discussion videos: Focusing on the students participating the course of <Thinking and Expression 1> in Chosun University). 《교양교육연구》 (*Korean Journal of General Education*) 8(3), 133-163.
- 안성호(Ahn, S.-H. G.). 2011. 통사론 교육과 창의성 계발(Syntax education and development of creativity). 《생성문법연구》 (*Studies in Generative Grammar*) 21(2), 139-160.
- 안성호(Ahn, S.-H. G.). 2013. 창의성을 촉발하는 영어통사론 교육: 강의, 학생 성찰 에세이, 그리고 교수 피드백을 중심으로 한 실험연구(Teaching English syntax in ways to foster creativity: An action research centered on lectures, student reflective essays, and lecturer feedback). 《생성문법연구》 (*Studies in Generative Grammar*) 23(1), 65-101.
- 안성호(Ahn, S.-H. G.). 2016. A Korean model for critical thinking development: On the basis of an English-mediated introductory English linguistics course under a 'Flipped' Learning approach. Paper presented at the Spring Conference of the Korean Association for the Study of English Language and Linguistics, Seoul National University, Seoul.
- 안성호, 이문우(Ahn, S.-H. G. and M. W. Lee). 2015. 대학에서 언어학을 어떻게 가르칠 것인가: 융복합교육적 접근(How to teach linguistics courses in college: A *Yungbokhap* educational approach). 《언어연구》 (*The Journal of Studies in Language*), 31(2), 337-355.
- 이종민(Lee, C.). 2002. 형식인가 기능인가?(Form or function?) 《영어학》 (*Korean Journal of English Language and Linguistics*) 2(4), 575-587.
- 이혁규(Lee, H.). 2009. 교육현장 개선을 위한 실험연구 방법(Action research methodology for improvement of education field). 《교육비평》 (*Education*)

- Review*)25, 196-213.
- 이현구(Lee, H.). 2015. 대학 ESP 수업에서 플립드 러닝(Flipped Learning)을 통한 교수-학습이 학습자의 영어 성취도와 정의적 요인에 미치는 효과(The effects of English teaching-learning on learners' English improvement and affective factors through flipped learning in a university ESP class). 《언어학연구》 (*Journal of Linguistic Studies*) 20(3), 73-99.
- 이혜옥, 민찬규(Lee, H.-O. and C.-K. Min). 2016. 거꾸로 교실 수업에 대한 중등 영어 교사 인식 조사 연구(A study of secondary English teachers' perceptions of the flipped Classroom). 《중등영어교육》 (*Secondary English Education*) 9(3), 99-122.
- 임병갑(Lim, P.-K). 2010. 철학교육 교재구성과 지도방법론 모형에 관한 연구: '비판적 구성주의'와 '탐구 공동체' 모형을 중심으로(Studies on the model of teaching philosophy and designing philosophy curriculum). 《현대유럽철학연구》 (*Researches in Contemporary European Philosophy*) 24, 391-410.
- 임정완(Lim, J.). 2015. 영어과 예비교사를 위한 '거꾸로 교실' 수업 모형과 적용 영어어문교육(A study of flipped instructional model and application for pre-service teachers of English) 《영어어문교육》 (*English Language & Literature Teaching*) 21(2), 157-173.
- 정숙경 · 허선민 · 서영미 · 이지영 · 신현필 · 김혜경 · 안성호(Jung, S. K., S. Huh., Y.-M. Suh, J. Lee., J.-Y. Lee., H.-P. Shin., H.-K. Kim. and Ahn. S.-H. G.). 2016. 『비판적 교수법과 영어교육』 (*Critical Pedagogy and English Education*). 서울: 한국문화사(Seoul: Hankook).
- 한종임(Han, J.-I.). 2012. 비판적 사고력 신장을 위한 테크놀로지 기반 영어 쓰기 학습 모형 연구(A study on the development of a technology-based writing model for enhancing Korean EFL learners' critical thinking). 《외국어교육》 (*Foreign Languages Education*) 19(4), 127-150.
- 황종배(Hwang, J.-B.) · 안희돈(Ahn, H.-D.). 2011. 대학 영어강의의 효과: 전공 지식과 영어 능력 측면에서(The effects of college-level English-mediated instruction on students' acquisition of content knowledge and English competence.). 《영어학》 (*Korean Journal of English Language and Linguistics*) 11(1), 77-97.
- Appadurai, A. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, MN, US: University of Minnesota Press.
- Baudrillard, J. 1995. *Simulacra and Simulation* (tr. by Sheila Glaser). Ann Arbor, MI, US: The University of Michigan Press.
- Bergmann, J. and A. Sams. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, OR: ISTE.
- Bergmann, J. and A. Sams. 2014. *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Eugene, OR, US: ISTE.

- Bretzmann, J., ed. 2013. *Flipping 2.0: Practical Strategies for Flipping Your Class*. The Bretzmann Group LLC.
- Browne, M. N. and S. Keeley. 2001. *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking*, 6th ed. Upper Saddle River, NJ, US: Prentice Hall.
- Canagarajah, A. S. 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Chu, H. 2007. EFL University students' critical thinking through computer mediated discussion. *English Teaching* 62(2), 3–29.
- Cockrum, T. 2014. *Flipping Your English Class to Reach All Learners: Strategies and Lesson Plans*. New York: Routledge.
- Corbin, J. and A. Strauss. 2007. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, third edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cottrell, S. 2011. *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*, 2nd ed. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Crookes, G. 2017. Critical pedagogy given the English Divide in Korea: A suite of practices, critique, and the role of the intellectual. *English Teaching* 72(4), 3–22.
- Denham, K. and A. Lobeck. 2010/2013. *Linguistics for Everyone: An Introduction*, 2nd ed. Wadsworth.
- Fogarty, R. 2009. *How to Integrate the Curricula*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Freire, P. and D. Macedo. 1987. *Literacy: Reading the Word and The World*. Westport, CT, US: Bergin & Barvey.
- Glaser, B. and A. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL, US: Aldine.
- Golding, C. 2011. Educating for critical thinking: Thought–encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research & Development* 30(3), 357–370.
- Haegeman, L. 2006. *Thinking Syntactically: A Guide to Argumentation and Analysis*. Oxford, UK: Blackwell.
- Halliday, M. A. K. 1993. *Language in a Changing World* (Occasional Paper No. 13). Canberra, Australia: Applied Linguistics Association of Australia.
- Hammond, J. and M. Macken–Horarik. 1999. Critical literacy: Challenges and questions for ESL Classrooms. *TESOL Quarterly* 33(3), 528–544.
- Harrell, M. 2011. Argument diagramming and critical thinking in introductory philosophy. *Higher Education Research & Development* 30(3), 371–385.
- Kang, I. 1996. Cultural imperialism and English education in Korea. *The Journal of Educational Research* 12, 1–12.

- Kek, M. T. C. A. and H. Huijser. 2011. The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: Preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *Higher Education Research & Development* 30(3), 329-341.
- Kim, H.-K. 2013. "English is power": Narratives of Asian English teachers in language education. *English Language & Literature Teaching* 19(1), 89-109.
- Kim, Y. 2002. A critical approach to culture education in EFL. *Foreign Language Education* 9(3), 243-264.
- Koyle, D., P. Hood and D. Marsh. 2010. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Larson, R. K. 2010. *Grammar as Science*. Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Lau, J. Y. F. 2011. *An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better*. Hoboken, NJ, US: Wiley.
- Lee, S.-R. 2015. Research in English for specific purposes (ESP) in the 21<sup>st</sup> century. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 15(4), 793-813.
- Lipman, M. 2003. *Thinking in Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 박진환·김혜숙 옮김(Tr. by Park, J.-H. and H.-S. Kim). 2005. 『고차적 사고력 교육』. 서울: 인간사랑(Seoul: Ingansarang).
- McPeck, J. E. 1981. *Critical Thinking and Education*. New York, US: St. Martin's Press. 박영환·김공하 역(Tr. by Park, Y.-H. and G.-H. Kim). 1988. 『비판적 사고와 교육』. 서울: 배영사(Seoul: Baeyoungsa).
- Mehisto, P., D. Marsh and M. J. Frigols. 2008. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. London, UK: Macmillan.
- Nixon, H. 2005. Cultural pedagogies of technology in a globalized economy. In M. W. Apple, J. Kenway and M. Singh, eds., 2005, *Globalizing Education: Policies, Pedagogies & Politics*, 45-60. New York, US: Peter Lang.
- Norton, B. and K. Toohey, eds. 2004. *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Paul, R. and L. Elder. 2002. Critical thinking: Teaching students how to study and learn (Part I). *Journal of Developmental Education* 26(1), 36-37.
- Paul, R. and L. Elder. 2003. *How to Study and Learn a Discipline*, 2nd ed. Tomales, CA, US: The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. and L. Elder. 2014. *Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*, 7th ed. Tomales, CA, US: The Foundation for Critical Thinking.
- Phillips, D. K. and K. Carr. 2010. *Becoming a Teacher Through Action Research: Process, Context, and Self-study*, 2nd ed. New York, US:

Routledge.

- Prawat, R. S. 1991. The value of ideas: The immersion approach to the development of thinking. *Educational Researcher* 20(2), 3–10.
- Reason, P. and H. Bradbury. 2001. Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason and H. Bradbury, eds., *Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice*, 1–14. London, UK: Sage.
- Ritchhart, R., M. Church and K. Morrison. 2011. *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R. 2015. *Creating Cultures and Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Schwab, K. 2016. *The Fourth Industrial Revolution*. Colony/Geneva: World Economic Forum. 송경진 역(Tr. by G.-J. Song). 2016. 클라우드 슈밥의 제4차 산업혁명. 서울: 새로운현재(Seoul: Mega Study).
- Shor, I. 1992. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Singh, M., P. Kell and A. Pandian. 2002. *Appropriating English: Innovation in the Global Business of English Language Teaching*. New York, US: Peter Lang.
- Sung, K. 2015. A case study on a flipped classroom in an EFL content course. *Multimedia-Assisted Language Learning* 18(2), 159–187.
- The New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–92.
- van den Akker, J., B. Bannan, A. E. Kelly, N. Nieveen and T. Plomp. 2013. *Educational Design Research Part (a): An introduction*. Enschede, the Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

예시 언어 (Examples in): 영어 (English)

적용 가능 언어 (Applicable Languages): 영어 (English)

적용 가능 수준 (Applicable Level): 성인 (Tertiary)

Ahn, S.-H. Gyemyong  
Hanyang University  
Department of English Education  
222 Wangsimni-ro, Seongdong-gu

안성호 (계명)

영어로 매개된 기초 영어학 강좌를 통한 비판적 문식성 신장 방안

Seoul 04763

Tel: [REDACTED]

E-mail: shahn@hanyang.ac.kr

논문 접수(Received): February 12, 2018

논문 수정(Revised): March 10, 2018

게재 결정(Accepted): March 19, 2018