

## 초등영어 어휘지도에 관한 세 교사의 실천적 지식 및 수업실행\*

선민희(오성초등학교)\*\*  
안경자(서울교육대학교)\*\*\*

Sun, Min Hee and Kyungja Ahn. 2019. Three elementary English teachers' practical knowledge and practices in teaching vocabulary. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 19-3, 560-586. This study aims to examine the practical knowledge and practices of three experienced elementary English teachers in teaching vocabulary and their students' responses to their vocabulary instructions. Three English teachers were interviewed, and three lessons conducted by each teacher were video-recorded. Also, forty students of each teacher were surveyed. The data were analyzed quantitatively and qualitatively. The findings showed that all three teachers had practical cognitive systems and developed their own personal practical knowledge while they solved the problems and conflicts in teaching vocabulary based on their personal experiences and beliefs. Situational, social, personal, experiential, and theoretical orientations were revealed and interconnected in teachers' practical knowledge. Teachers' practical knowledge in teaching vocabulary differed in terms of the resources of vocabulary taught, vocabulary use and practice, concepts of vocabulary teaching and learning, teaching pronunciation of words. All three teachers enacted vocabulary teaching based on their practical knowledge. Three teachers' vocabulary instruction was similar in terms of repeated, continuous, and explicit vocabulary teaching. The students showed positive responses to their teachers' various vocabulary tasks, ongoing pronunciation practices, and multiple opportunities for learning and using vocabulary respectively. Further important implications are discussed regarding English teacher education and elementary English teaching focusing on vocabulary instruction and teacher knowledge.

**Keywords:** elementary English teacher, practical knowledge, instructional practice, teaching vocabulary, English teacher education

### 1. 서론

의사소통에서 어휘는 의미 전달을 위해 사용되는 가장 기본적인 단위이다. Wilkins(1972)는 문법 없이는 의미가 적절하게 전달되기 힘들지만, 어휘 없이는 의미가 전

---

\* 본 논문은 제 1저자의 석사학위 논문을 수정·보완한 것임.

\*\* 제1저자

\*\*\* 교신저자

혀 전달되지 않는다고 하여 어휘의 중요성을 언급했다. 어휘의 중요성은 제 2언어 의사소통에서 특히 잘 드러난다. 영어의 경우 공교육이 시작되는 초등영어의 어휘지도가 중요하기에 초등영어 교사의 어휘지도 역량을 향상시킬 필요가 있다. 이를 위해 교사의 어휘지도에 대한 지식 및 경험은 어떠한지 초등학교에서 어휘지도가 어떠한지 탐구할 필요가 있다.

초등영어교육 분야에서 어휘교수학습 방법에 대해 다수의 연구가 진행되어 왔다(김수진, 손근원 2010, 김재은 2007, 장진태 2011 등). 이들은 주로 학습자를 대상으로 어휘학습 전략이나 교수방법의 효과를 검증했다. 한편, 어휘지도에 대한 교사의 인식 관련 연구는 부족한 실정이다. 장현미와 안경자(2017)는 어휘지도에 대한 교사와 학생의 인식을 분석했으나 외래어에 국한되어 전반적인 초등영어 어휘에 대한 지도방법 및 교사들의 인식을 살펴볼 필요가 있다. 교사교육에 대한 인식이 교사를 훈련받는 객체에서 발전하는 주체로 보는 것으로 변화되고(안경자 2015), 교사들의 수업에서 교사인지와 교수실행이 상호 연관되어 있기에(안경자, 주순옥 2015), 초등영어 교실 어휘지도시 교사들의 교사인지와 교수실행이 어떠한지 학습자들에게 미치는 영향을 어떠한지도 알아볼 필요가 있다.

교사의 생각, 신념, 지식, 태도를 포괄하는 교사인지(Borg 2003)에 대한 관심이 높아지고 있는데, 이는 교사인지가 학생들의 학습에 미치는 영향을 고려하기 때문일 것이다. 따라서 교사들의 내용교수지식이나 실천적 지식을 탐색하고, 실제 교실 수업에서 어떻게 구체화되고, 영어 학습에 어떠한 효과가 있는지를 살펴볼 필요가 있다(안경자 2015). 특히 교사가 가르칠 내용과 방법을 결정하는 실제적인 이해 체계인 실천적 지식(practical knowledge)은 왜 교사마다 영어 지도 방식이 다른지를 설명해 준다. 교사가 경험하는 실제 상황에 맞도록 본인의 가치관이나 신념을 바탕으로 실천적 지식을 재구성하기 때문이다(Elbaz 1983).

교사의 실천적 지식에 관한 선행 연구들은 일반적인 교수학습활동에 나타난 실천적 지식을 범주별로 분석해 교사의 지식과 전문성 이해에 시사점을 제공해 주었다. 하지만 언어기능이나 분야별 지도에 관련된 교사의 실천적 지식에 대한 연구는 미흡하다. 특히 초등영어교육에서 기초적인 의사소통능력 향상을 위해 중요하게 여겨지는 어휘지도에 나타난 교사의 실천적 지식과 학습자의 반응에 대해 탐구할 필요가 있다. 어휘지도 측면에서 교사의 실천적 지식을 살펴본다면 학습자들의 어휘능력 및 기초 의사소통능력 향상과 관련된 초등영어교육의 발전 및 초등영어 교사교육에 기여할 것이다. 이에 본 연구는 초등영어 교사들의 어휘지도에 대한 실천적 지식을 파악하고 어휘지도 실행을 분석하며 교사의 어휘지도에 대한 학습자들의 반응을 살펴볼 것이다. 이에 다음과 같은 연구문제를 탐구하고자 한다.

첫째, 우수 초등영어교사의 어휘지도 관련 실천적 지식은 무엇인가?

둘째, 우수 초등영어교사의 어휘지도 관련 실천적 지식은 수업에서 어떻게 나타나는가?

셋째, 우수 초등영어교사의 어휘지도에 대한 학습자들의 반응은 어떠한가?

## 2. 이론적 배경 및 선행 연구

### 2.1. 어휘 지식 및 어휘지도 방법

어휘 지식(vocabulary knowledge)은 어휘 능력을 갖추기 위해 필요하며 관점에 따라 다양하게 분류되어 왔다. 어휘 인식(recognition)과 재생(recall)으로 구분되거나, 어휘 이해(comprehension)와 사용(use)으로 구분되기도 했다(Read 2000). Nation(1990)은 듣기, 읽기와 관련된 이해 지식(receptive knowledge)과 말하기, 쓰기와 관련된 표현지식(productive knowledge)으로 구분했고, 어휘 지식을 형태(form), 의미(meaning), 사용(use)으로도 구분했다.

어휘지도 방법은 크게 암시적 어휘지도 방법과 명시적 어휘지도 방법으로 나눈다(Nation 2001, Oxford and Crookall 1990). Nation(2001)은 암시적 어휘지도는 우연적, 간접적, 비계획적 어휘지도로, 듣기, 읽기 활동에서 제공되는 문맥을 통해 학습자들이 음성 및 문자언어로 전달되는 메시지에 집중하는 과정에서 부수적으로 어휘를 학습하는 것이라고 했다. 명시적 어휘지도는 의도적, 직접적, 계획적 어휘지도로, 어휘 자체에 초점을 맞춰 가르치며, 학습자들이 단어 카드, 단어 목록, 단어 노트, 번역, 사전, 사진, 그림, 행동, 의미 지도, 단어 분류 등 직접적인 방법으로 어휘를 학습하도록 하는 지도방법이다.

효과적인 어휘학습 전략 지도를 연구한 박지혜(2016)는 고등학교 교사의 어휘학습 전략 활용 정도와 선호도를 비교하며 교사의 인식과 실제 사용에 괴리를 밝혀냈다. 교사들이 유용하다고 인식하지만 실제 활용은 미미한 전략은 어근 분석 어휘학습, 문맥 통한 어휘학습, 영영 사전 이용 등이었다. 이동현(2003)도 고등학교 교사를 연구했는데 대학 및 대학원에서 영어 교사양성 프로그램의 어휘지도 강좌 개설이 미비하거나 개설되지 않아 영어 교사들이 어휘의 중요성은 인식하지만 적절한 어휘지도 방법과 평가에 어려움을 겪는다고 했다.

### 2.2 교사의 실천적 지식

교사 지식에 대해 Shulman(1986)은 교과내용 지식, 내용교수지식, 교육과정 지식으로 분류했고, 이후 Shulman(1987)은 7가지 지식 영역(내용, 일반교수, 교육과정, 내용교수, 학습자, 교육맥락, 교육목적)으로 분류했다. 내용교수지식(pedagogical content knowledge)은 교과내용과 교수법 지식의 통합으로 교사 지식 중 가장 중요하다고 보았다.

Clandinin과 Connelly(1987)와 Golombek(1998)은 개인적 실천 지식(personal practical knowledge)의 중요성을 강조했다. 교사가 교실을 둘러싼 맥락에서 겪는 갈등에 직면해 해결하는 과정에서 개인적이고 실천적인 지식을 형성시켜 발전시킨다는 것이다. 유사하게 Elbaz(1983)는 교사가 가르칠 내용과 방법을 결정하기 위해 실제적인 이해 체계인 실천적 지식(practical knowledge)을 가지며, 내용(content), 구조(structure), 정향(orientation)으

로 개념화했다. 내용은 교사 본인, 교수학습 환경, 교과 내용, 교육과정, 수업에 대한 지식이다. 구조는 실천적 지식이 직접적으로 외부로 표현되는 것으로 교사의 언어와 수업 행위로 나타나며, 실천의 규칙(rules), 원리(principles), 이미지(images)로 분류된다. 정향은 실천적 지식의 원천이나 배경으로, 상황적, 사회적, 개인적, 경험적, 이론적 정향으로 나뉜다.

Tsui(2003)는 교사지식은 통합된 형태로 교수 행위에 나타나며, 교사가 교사 지식을 수업에서 실행하고 그 결과가 다시 교사 지식에 영향을 주는 변증법적인 관계를 가진다고 했다. Johnson(1994)은 예비교사 4명을 대상으로 수업 관찰을 통해 교사의 신념이 수업실행에 그대로 실현되지는 않으며 교사의 지식이 교수실행에 더 영향을 준다는 것을 밝혀냈다. 주순옥과 안경자(2015)는 우수초등영어교사 세 명의 교사인지, 교수실행, 전문성 신장의 양상을 살폈다. 우수 초등영어교사의 신념과 지식은 영어 학습, 교수, 교사교육 경험을 통해 형성 및 발전되었으며, 교사들은 이를 실제 영어교육 현장에서 실현하고자 노력했다. 그들은 자신의 수업에 대한 반성적 태도와 열린 사고를 바탕으로 본인의 실제 수업 현황을 재인식하고 학습자들의 반응 및 학업 성과를 객관적으로 분석하며 전문성을 발달시키고 있었다.

실천적 지식 관련 해외 연구로 Ariogul(2006)은 터키 대학의 영어 강사 세 명을 대상으로 Elbaz(1981)와 Shulman(1987)의 범주를 바탕으로 각 교사의 실천적 지식을 범주화하고 각 교사에게 영향을 끼친 원천을 밝혀냈다. 세 강사의 실천적 지식에 영향을 끼친 공통의 원천으로 언어 학습 경험, 현직 경험이 나타났고, 일부 교사에게는 현직 연수, 좋은 동료의 영향, 학부와 대학원에서의 직업 교육 등으로 나타났다. Chou(2008)는 대만의 초등영어교사 3명을 대상으로 실천적 인지 양식을 이미지로 나타내고, 실천적 원리에 따른 규칙을 밝혀냈다. 첫 번째 교사는 의사소통중심접근법을 지향하는 원리에 따라 영어 발음 개념 제시, 교실 영어 사용, 구어 연습 기회 제공 등의 규칙을 사용했다. 두 번째 교사는 학생 학습을 위한 스캐폴딩 원리에 따라 협동 학습을 위한 소집단 활동 활용, 언어 구조 강화 등의 규칙을 사용했다. 세 번째 교사는 지원적 학습 환경 조성의 원리에 따라 학생 존중과 긍정적인 코멘트 제공, 학생들이 전체 문장을 말하고 사용하도록 안내하는 규칙을 사용했다.

영어교사의 실천적 지식에 대한 국내 연구로 조은아(2013)는 고등학교 영어교사 두 명의 실천적 지식 중에 개인적, 이론적, 상황적, 반성적 정향을 분석했다. 두 교사 모두 영어 수업에 관한 원리 수준의 실천적 지식을 가졌으며, 개인적, 이론적, 상황적 원천과 반성적 활동이 그 원천으로 작용했다. 또한, 교사의 전문성 이해를 위해 보다 많은 영어 교사의 실천적 지식을 연구하고 단기간의 처방적 연수보다 다양한 경험을 제공할 것을 제언했다.

초등영어교사를 대상으로 실천적 지식을 탐구한 사례를 보면, 김수진(2006)은 세 교사의 실제 교수행위에서 사용되는 실천적 지식을 영어 수업을 중심으로 분석하여, 공통된 실천적 지식이 '흥미를 유발하는 즐거운 수업'임을 밝혀냈다. 조현희(2011)는 교사 4명의 실천적 지식의 형성과 사용 맥락을 분석했는데, 형성된 맥락 지식에는 과중한 업무, 영어교육정책 효율성에 대한 회의감 등이 포함되어 교수학습 활동에 제약이 되는 교육 정책과 행정을 비판했다. 박선미(2013)는 세 교사를 대상으로 실천적 지식을 분석했는데, 교수활동 선택을

위한 노력에서 특정 교수활동을 선택하고 실행한 교사의 신념과 실천적 지식을 밝혀주었다. 교사의 의미 있는 경험에서는 교수활동에 영향을 미친 다양한 개인적, 상황적, 경험적 요인을 살펴봄으로써 실천적 지식이 어떻게 생겨나는지 볼 수 있었다. 선호하는 교수활동에서는 교수활동 양상을 보여주어 실천적 지식이 실제 수업에서 어떻게 구현되는지 보여주었다.

교사 지식이나 실천적 지식 관련 선행연구는 교사의 전반적인 영어지도 맥락을 다루었는데, 특정 영역 지도에서의 교사의 실천적 지식과 교수실행 양상을 분석하는 것도 중요하다. 초등영어교육에서 어휘 교수학습의 중요성을 고려하면, 초등영어 어휘지도에서 교사의 실천적 지식이 무엇이고 어떻게 생기며 교실에서 어떻게 구현되는지 살펴보는 연구가 필요하다.

### 3. 연구방법

#### 3.1. 연구 대상

본 연구에 참여한 영어전담교사 3명(A, B, C교사)은 성별, 근무 지역, 수업의 다양한 상황을 고려하고 연구 협조 의지 등을 감안해 선정되었다(표 1). 교사들은 교수경력 및 영어교수경력이 많고, 영어교육 전공의 석·박사 학위를 소지하고 있으며, 영어로 진행되는 영어수업(TEE)의 최고등급 소지자이고, 그 중 2명은 영어과 수석교사로 우수한 고경력 초등영어교사라고 할 수 있다. 교사들의 어휘지도에 대한 학습자들의 반응을 살피기 위해 교사별로 학생 40명씩 총 120명(4학년 40명, 5학년 80명; 남 58명, 여 62명)을 연구 대상으로 선정했다. 학생들은 대부분 4~5학년으로 영어능력은 중하에서 중상수준으로 나타났다.

표 1. 연구 참여자의 배경 정보

교사	성별	교수경력	영어교수경력	학부전공	영어교수전문성 관련활동	연구 참여 학생
A	여	17년	7년	윤리	TESOL 및 초등영어교육 석사 TEE-M	5학년, 중하수준 남 18명, 여 22명
B	남	23년	12년	영어	초등영어교육 석사, 영어교육 박사, TEE-M, 영어과 수석교사(10년)	4학년, 중상수준 남 21명, 여 19명
C	여	21년	14년	사회	초등영어교육 석사, TEE-M, 영어과 수석교사(8년)	5학년, 중하수준 남 19명, 여 21명

#### 3.2. 연구 자료 수집 및 분석방법

본 연구를 위해 교사 대상 면담과 수업 동영상의 수집되었다. 교사 대상 심층면담은 반구

조화된 면담(semi-structured)으로 교사별로 사전면담(7월 시행) 이후 총 4회로 각 40분씩 총 160분간 진행했다(1차 8월, 2차 9~10월, 3차 10~11월, 4차 11월 실시). 면담 내용은 어휘학습과 어휘지도에 대한 생각, 특정 어휘지도 방법 사용 이유, 수업실행 후 수업에 대한 반성적 고찰에 대한 것이었다. 심층면담 내용은 녹음해 전사했다. 비공식적 대화는 대면, 전화 및 SNS, 이메일 등으로 진행했다. 수업 동영상은 총 3개 수업(수업 1~3)을 요청했다. 6개월 동안 A교사(5학년, 3개 단원, 1차시씩), B교사(5학년, 3개 단원 1차시씩), C교사(5학년, 1개 단원 1~3차시)의 수업 동영상을 수집해 전사했다. 교사 면담과 수업 동영상 내용은 전사, 코드화, 주제화의 3단계의 연속적 비교 분석을 통해 주제를 도출했다.

학습자 대상 설문지는 교사의 어휘지도에 대한 학습자의 반응을 살피는 것으로, 어휘 인식 정도(5문항), 어휘 수업 반응(11문항)의 총 16문항으로, 단답형 11문항, 의견서술형 5문항으로 구성되었다. 단답형 문항은 리커트식 5점 척도를 활용해 ‘매우 그렇다’(5점)부터 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)로 하고, 문항별 빈도분석을 실시했다. 의견서술형 2개를 제외한 14개 문항의 크론바흐 알파계수(Cronbach's alpha)가 .76으로 높은 신뢰도를 보였다. 의견서술형 문항은 응답 내용을 주제별로 범주화했다.

본 연구는 질적 연구(내용분석)를 중심으로 하고 양적 연구(빈도분석)로 보완했다. 연구과정과 결과의 진실성과 타당성 확보(Creswell 2003)를 위해, 먼저, 간접 수업 관찰, 심층면담, 학습자 반응 조사라는 수집자료의 다각화(data triangulation)를 실현했다. 둘째, 연구 참여자들과 함께 자료 내용 및 해석을 검토하는 참여자 검증(member checking)을 실시했고, 연구 참여자들의 맥락과 관련된 풍부한 심층기술(rich and thick description)을 했다.

#### 4. 연구 결과 및 논의

교사를 대상으로 한 심층면담과 수업 동영상을 분석한 결과, 세 교사의 구체적인 실천적 지식과 수업실행 양상은 표 2와 같다. 특히 실천적 지식은 어휘의 자원, 어휘 사용, 어휘 교수학습의 개념, 어휘 발음 지도와 관련된 영역으로 도출되었다. 내용에 대한 구체적인 설명은 각 교사별 분석 결과에서 제시할 것이다.

표 2. 어휘지도에 나타난 세 교사의 실천적 지식과 수업실행 양상

	실천적 지식	수업실행 양상/학생 반응
A 교사	실제적 자원을 통한 어휘 제시와 사용	흥미가 먼저, 반복은 필수
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•실제성 높은 매체의 어휘 활용</li> <li>•동료 학습을 통한 철자와 의미 점검</li> <li>•어휘학습은 반복 학습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•그림책, 애니메이션, 게임 활용 지도</li> <li>•수업시작 시 간단한 일상대화 통한 어휘지도</li> <li>•모국어와 다른 영어 어휘 발음 지도</li> </ul>
B 교사	<ul style="list-style-type: none"> <li>•한국어와 영어 발음 비교·대조</li> <li>•읽기 학습을 통한 어휘</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•상향식 어휘지도</li> <li>•모국어 활용 발음 지도</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•교과서 재구조화를 통한 어휘 활용</li> <li>•학생 개별 어휘 발음 연습을 통한 자동화</li> <li>•어휘학습은 어휘의 형태와 의미 학습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•모국어 번역을 활용한 어휘지도</li> <li>•학생: 재미있어서 공부한 단어가 기억나요</li> <li>•작은 단위부터 공부하는 어휘지도</li> </ul>
C 교사	<ul style="list-style-type: none"> <li>•L1-L2 유사발음 대응제시, 규칙정형화</li> <li>•학습자의 생활에 기반한 어휘 사용</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•확장되는 어휘지도</li> <li>•학생: 발음을 알면 단어가 읽혀요</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•학생 일상/학교생활 관련 어휘 활용</li> <li>•학생 기본 어휘의 확장 및 재생산</li> <li>•어휘는 말하기의 핵심</li> <li>•L1-L2 유사발음 대응제시, 규칙비정형화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•하향식 어휘지도</li> <li>•프로젝트 학습을 통한 어휘지도</li> <li>•피드백 제공을 통한 발음 지도</li> <li>•학생: 스스로 해보니 단어가 기억에 남아요</li> </ul>

각 교사의 어휘지도에 대한 학생들의 반응의 설문조사 결과는 표 3과 같다. 5점 척도의 평균을 보여주는데, 교사별로 각 학생들의 어휘 인식 및 수업 반응 측면에서 유사하고도 다른 점을 보여주고 있다. 이에 대해서는 교사별로 논의할 때 자세히 살펴볼 것이다.

표 3. 어휘지도에 대한 학생들의 반응

학생반응	문항	A교사	B교사	C교사
어휘인식	영어 단어 많이 알고 있는 정도	2.92	3.72	3.05
	영어에서 영어 단어를 많이 아는 것의 중요성	3.00	3.42	3.15
	영어 교과서에 나온 영어 단어를 이해하는 정도	3.50	4.15	3.47
	지금보다 영어 단어를 더 알고 싶은 정도	3.77	3.77	3.87
	수업 시간에 교과서 단어 외에 다른 단어도 알고 싶은 정도	3.42	3.80	3.52
수업반응	선생님이 알려주신 단어공부 방법의 유용성	3.72	3.55	4.05
	선생님이 알려주신 단어공부 방법의 듣기에의 유용성	3.57	3.62	3.85
	선생님이 알려주신 단어공부 방법의 말하기에의 유용성	3.35	3.65	4.00
	선생님이 알려주신 단어공부 방법의 읽기에의 유용성	2.82	3.75	4.02
	선생님이 알려주신 단어공부 방법의 쓰기에의 유용성	3.57	3.45	3.87
	특정한 어휘지도 방법의 회상 정도	3.55	3.30	2.97
	모국어 사용 선호도	3.80	3.53	3.50
	영어 사용 선호도	3.92	3.48	3.60
자기주도적 학습의지	3.07	3.05	3.57	

## 4.1 A교사

### 4.1.1 A교사의 실천적 지식: 실제적 자원을 통한 어휘 제시와 사용

#### 4.1.1.1 어휘의 자원: 실제성 높은 매체의 어휘 활용

A교사는 다양한 매체나 교재를 활용해 어휘를 습득하는 것이 학습자들의 흥미를 이끌 수 있다는 실천적 지식을 지니고 있었다. 초등영어 심화연수를 다녀온 후 영어교사의 역할에 대해 고민했으며, 교과서가 어휘습득 교재로 갖는 한계를 보완할 수 있는 그림책과 애니메이션을 활용한 어휘지도 방안을 고안했다고 다음과 같이 2차 면담(면담 2)에서 회상했다.

어휘지도 중 하나로 애니메이션을 통해 하는 영어 학습을 들 수 있는데 ... 교과서 외의 것을 다루는 것이기 때문에 조금 더 실제적으로 아이들이 쓰는 표현들을 알려주는 것이 그림책과 애니메이션이라고 생각을 합니다. 이 활동으로 아이들에게 가장 도움이 되리라 생각하는 부분은 어쨌든 이 시간은 아이들이 즐거워해요. (A교사, 면담 2)

A교사는 교과서에는 별도 어휘 관련 활동이 별로 없고, 어휘 수준도 높지 않고, 학습자들의 흥미를 끌기가 쉽지 않다고 고민하면서 그림책과 이야기를 통한 어휘습득 방법을 구안했다. 대학원 논문도 그림책을 통한 어휘습득이라는 주제로 수행했고 수업에서 그림책을 활용한 어휘지도를 지속했다. A교사는 그림책을 사용해 다양한 어휘를 다루었고 학습자들이 즐거움과 흥미를 느꼈다고 했다(A교사, 면담 2). 이어 공교육상의 초등영어 지도에는 학습자들이 싫어하지 않는 영어, 스트레스가 되지 않는 영어가 중요하다고 주장했다(A교사, 면담 4).

#### 4.1.1.2 어휘의 사용: 동료 학습을 통한 철자와 의미 점검

A교사는 동료 학습은 어휘 사용에 유용하다는 실천적 지식을 지니고 있었다. 정확한 철자를 외우고 시간을 절약하는 방법으로 '짜끼리 철자 외우기' 활동을 통해 어휘 형태를 점검한다고 했다(A교사, 면담 4). 다음 면담에서 볼 수 있듯이 A교사는 어휘 사용 기회를 주로 '정보차 활동'에서 제공한다고 했다. 학습자들이 정보를 얻으려고 할 때 어휘의 의미를 유추하고 어휘를 사용한다는 것이다.

단어 사용을 맥락 있게 하려는 것. ... 정보차 활동이라고 하나요. 짝을 찾아가는 활동을 많이 하려고 해요. 묻고 대답해야 하는데, 만나서 해야 하잖아요. 누가 어떤 정보를 가졌는지 모르니까. ... 진짜 실체는 아니지만 수업시간 안에서 맥락이 있는 활동을 많이



하려고 해요. 완전히 재미만을 위해서 수업을 하는 것이 아니라. (A교사, 면담 1)

#### 4.1.1.3 어휘 교수학습 개념: 어휘학습은 반복 학습

A교사는 흥미를 줄 수 있는 그림책이나 애니메이션으로 매체를 다양화하면서도 이를 활용한 활동과 게임이 어휘의 반복적 연습에 도움이 된다고 했다. 이를 다음 면담 자료에서 확인할 수 있다.

초등 학습자에게는 게임이나 흥미로운 활동이 필수적이라고 생각해요. 게임은 2차시에 한 번 하는 것 같은데 최선인지는 모르겠으나 최대한 아이들이 많이 반복하게끔 하려고 노력하는 것 같아요. 애들에게도 게임 전에 이걸 단순한 게임이 아니라 우리가 배운 어휘를 반복하기 위한 게임이라는 것을 알려줘요. (A교사, 면담 3)

활동에 앞서 어휘 선정 시 학생들이 알았으면 하는 것, 알 수 있는 것, 알아야 하는 것의 기준을 설정하는 교사들의 역할에 대해서 언급했다(A교사, 면담 4). A교사는 맥락이 있는 반복의 중요성을 인지하면서 본인의 학창 시절 어휘를 반복해서 썼던 경험을 언급했는데, 단순한 반복의 개인적 효과는 다를 수 있다고 진술했다(A교사, 면담1). 또한, A교사는 수업 전에 나누는 간단한 대화가 어휘습득에 도움이 된다고 했다(A교사, 면담 2). 이를 ‘평범한 일상 대화(Daily Routine Talk)’이라 명명하며 날씨, 기분, 날짜, 출석 등을 수업 전에 간단히 확인하는 활동에서 맥락적인 상황 속의 반복이 어휘학습에 긍정적이라고 했다.

#### 4.1.1.4 어휘 발음 지도: 한국어와 영어 발음 비교·대조

A교사는 하 수준 학습자들을 위한 발음 지도가 필요하다고 생각했다. 이를 위해 발음 지도 방법으로 한국어와 일대일 대응 방법을 사용하지만 선호하지는 않는다고 진술했다. 이러한 방법은 하수준의 학습자의 발음에 대한 정의적 부담감을 덜어 주므로 필요하다고 했다.

이렇게 한국어로 (설명)한 이유는 어느 정도 이런 부분이 필요한 아이들이 있다는 것을 인정하기 때문이에요. 이렇게 1대 1로 대응해서 하는 방법은 그렇게 긍정적으로 생각하지는 않는데 활동을 하다 보면 이렇게 안했을 때는 아예 참여를 못하는 아이들이 생기더라고요. (A교사, 면담 2)

#### 4.1.2 A교사의 수업실행 양상: 흥미가 먼저, 반복은 필수

##### 4.1.2.1 그림책, 애니메이션, 게임을 활용한 어휘지도

A교사는 실제성이 있는 그림책과 애니메이션, 반복적인 게임을 활용해 어휘를 지도했다. 먼저, 학습자들은 그림책에 나오는 문장 부호에 대한 감각을 익히고 문장을 쓰면서 어휘의 정확한 철자를 점검할 수 있었다(수업 2, 철자 점검하기). A교사는 ‘그림책 읽고 관련 문장 쓰기’(수업 2) 활동을 실시했다. 각 반마다의 학습량과 수준, 분위기가 다르다고 하면서 같은 차시 수업이더라도 다른 수준이나 분량을 준비한다고 진술했다(A교사, 면담 2). A교사는 애니메이션을 통해서도 어휘지도를 하고 있었다(수업 2, 주토피아). 다음은 A교사가 애니메이션을 통해 어휘지도를 하는 장면 중 학습자들에게 지시사항을 안내하는 부분이다.

Ss: 어? 주토피아.

T: Besides this activity, we will do a dictation. What is a dictation? Listen and write. 받아쓰기. Listen and write. Don't worry. Very easy. 주토피아라는 영화를 가지고 우리가 조금씩 듣는 거 쓰는 거, 한 번 향상을 해보려고 그래요.

T: 자, 우선 설명할게요. 이걸 설마 선생님이 다 받아쓰라고 하겠어요? Pass back. 받으셨어요? 빈 칸이 몇 개 있나 한 번 체크해봅시다.

Ss: 11개요.

T: Eleven blanks. 11개가 있는데요, 여러분이 듣고 쓸 수 있을 만큼 쓰는데 예를 들어서. Look at me. 내가 ‘school’ 을 들었어. 들긴 들었는데 스펠링을 몰라. 그림 못쓰잖아. 그렇다고 빈 칸으로 내버려두기는 그러니까.

S7: 소리 나는 대로.

T: 그렇지, 소리 나는 대로라도 쓰세요. 그럼 “이 친구가 ‘school’ 이라는 단어를 알고는 있구나.” 라고 선생님이 파악할 수 있으니까. (A교사, 수업 2)

A교사는 게임을 통해서도 어휘지도를 하고 있었는데(수업 1, 추측하기) 그림을 통해 학습자의 흥미를 유발했고, 학습자들은 제한된 시간 속에서 긴장을 느끼면서 정확한 어휘를 발화할 수 있었다.

##### 4.1.2.2 수업시작 시 간단한 일상 대화를 통한 어휘지도

A교사는 ‘평범한 일상 대화’라는 수업 도입 활동으로 학습자들에게 친숙한 어휘를 지속적으로 노출시켰다. 학습자들은 자연스러운 맥락에서 어휘를 반복하며 다양한 어휘를 습득할 수 있었다. 1회차 수업에서 출석 확인, 2회차에서 날짜와 날씨 묻고 답하기, 3회차에서 안

부 묻고 답하기를 실행했다. 다음은 날짜 말하기 일상 대화에서 어휘를 반복연습하고 있다.

T: Daily Routine Talk. Three, two, one, go.

Ss: What's the date today?

Ss: It's Friday, October.

S1: 19th.

T: Repeat after me, Friday.

Ss: Friday.

T: October.

Ss: October.

T: Nineteenth.

Ss: Nineteenth. (A교사, 수업 2)

#### 4.1.2.3 모국어와 다른 영어 어휘 발음 지도

A교사는 모국어와 다른 영어 발음 체계를 지도하며 정확하게 영어를 발음하도록 독려했다. 3회차 수업에서 학생들이 발화한 'I want to pick apple.'과 같은 오류를 지적하며, 적절한 표현(apples)을 하도록 독려했다. 또한, 우리말에는 없는 영어 발음(/r/)의 경우 다음과 같이 명시적으로 지적하며 발음을 지도했다.

T: 자, 잘하네. 그런데 한 번만 더 repeat after me, grow.

Ss: Grow.

T: /그로우/아니라고 했어요. Grow.

Ss: Grow.

T: 우리나라에는 /r/발음이 없어서 힘들겠지만. 다시 한 번만. Grow.

Ss: Grow. (A교사, 수업 3)

A교사는 학습자들이 'grow'를 한 음절씩 따로 발음하는 것을 듣고 정확한 발음의 예시를 제시한 후 우리말에는 없는 발음인 /r/을 소개했다. 모국어와 영어 자음의 음성학적인 차이를 언급하여 우리말에는 없지만 영어에는 존재하는 발음에 유의하도록 당부했다.

#### 4.1.2.4 A교사 어휘지도에 대한 학생 반응: 재미있어서 공부한 단어가 기억나요

A교사의 어휘지도에 대한 학습자들의 반응이 가장 높은 문항(3.92)은 교사의 어휘지도 시 영어 사용에 대한 선호도를 묻는 것으로, 교사가 영어를 사용해 어휘를 설명하거나 수업

시작 전 평범한 일상 대화를 통한 어휘 노출에 긍정적인 반응을 보이고 있다. 학생 반응이 가장 낮은 문항(2.92)은 학습자들의 현재 어휘 인식 정도에 관한 것으로 학습자 본인의 단어 인식 정도는 낮았다. 이에 학습자들은 현재 알고 있는 것보다 더 많은 어휘를 알고 싶다는 문항에 높은 점수(3.77)로 응답했다.

학습자들은 스스로 영어 단어를 많이 알고 있지는 않지만(2.92) 중요성을 인식하고 교과서의 단어를 이해한다고 생각하는 편(3.00)이었다. 학습자들은 현재 아는 단어보다 단어를 더 알고 싶어하며(3.77), 교과서 외의 단어도 알고 싶어하는 편(3.42)이었다. 학습자들은 A교사의 어휘지도는 단어 공부에 도움이 된다(3.72)고 응답했는데, 영역별로 듣기(3.57), 말하기(3.35), 쓰기(3.57)에 도움은 되지만 읽기 영역에서는 낮은 점수(2.82)로 응답했다. 단어 공부를 할 때 학습자들은 A교사의 어휘지도 방법을 떠올리는 편이며, 영어(3.92)와 모국어(3.80)를 둘 다 선호했다. 또한, A교사의 어휘지도 방법처럼 단어 공부를 할 의지가 있는 편(3.07)이었다. 한편, 단어 공부가 기억에 남는 요소로 재미있는 게임(협동심, 경쟁심 유발), 그림책 활용(흥미로운 내용), 교사의 평범한 일상 대화(대화 반복), 모국어에 부재한 영어의 발음 설명(한글과 영어의 다른 점을 설명)을 언급했다.

## 4.2 B교사

### 4.2.1 B교사의 실천적 지식: 읽기 학습을 통한 어휘

#### 4.2.1.1 어휘의 자원: 교과서 재구조화를 통한 어휘 활용

B교사는 교과서를 어휘를 지도하는 자원으로 생각하고 있었다. 교과서에 교육과정에서 기본적으로 다뤄야 하는 어휘들이 있지만, 교과서에 제시된 언어 기능인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 순서보다는 읽기, 말하기, 쓰기, 듣기로 순서를 바꿔 학습해야 한다는 실천적 지식을 지니고 있다. 이는 다음 면담에서 확인할 수 있다.

교과서는 맨 처음에 듣기·말하기죠. 그리고 바로 말하기. 그런데 애들이 이제 1차시에 여기에 모르는 단어도 많잖아요. 여기에 대해 대화할 수 있는 기회가 없어요. 순서 개선이 필요한 것 같아요. 가령 3차시(읽기 활동)를 먼저 하고, 이런 것을 통해서 알아야 해요. (B교사, 면담 1)

B교사는 교과서 어휘들을 사용하는 기회를 제공해야 하며, 어휘지도를 위해서는 활동 차시 순서를 바꿀 필요가 있다고 했다. B교사는 음성언어보다는 문자언어를 먼저 지도해 제시와 연습을 많이 한 후 음성언어를 사용하는 방법이 유용하다고 생각했다(B교사, 면담 3).

#### 4.2.1.2 어휘의 사용: 학생 개별 어휘 발음 반복 연습을 통한 자동화

B교사는 학습 결손을 막기 위해 개별적인 어휘 사용 기회가 확보되어야 한다고 생각했다. 게임과 노래를 중심으로 어휘를 지도했던 적이 있었으나 학생들의 영어 능력에 위기를 느껴 반복적인 발음과 읽기 학습을 중심으로 어휘지도 전략을 바꾸었다. 어휘학습은 반복 연습으로 자동화될 수 있고, 영어 시간에는 보다 많은 연습 기회가 필요하다고 했다(B교사, 면담 2). 특히 영어 학습부진 원인을 읽기 미숙에서 찾고, 파닉스 지도는 읽기 지도에 필수적이며 읽을 수 있다는 것은 이해할 수 있는 것이라고 했다. 또한 학습자들의 수준이 다르므로 개별 피드백 제공을 중시했다. 이는 다음 면담에 나타나 있다.

아이들이 대답을 잘 하는 것처럼 보여도 실제로는 잘 못하는 아이들이 섞여 있습니다. 그걸 알아야 교사가 피드백을 하든지, 추가 지도를 하든지 할 것입니다. 그런데 전체적으로 물어보면 그런 것이 파악이 안 되어서 개별적인 연습을 하는 것입니다. ... 먼저 파닉스를 가르치고 매 차시마다 어휘지도를 해요. 파닉스를 적용해서 단어를 읽고 문장도 읽고 그렇게 해요. 읽을 수만 있으면 뜻은 굉장히 쉽게 배우더라고요. 학습 부진아들을 보면 읽기가 굉장히 문체가 되더라고요. (B교사, 면담 2)

#### 4.2.1.3 어휘 교수학습 개념: 어휘학습은 어휘의 형태와 의미 학습

B교사는 어휘를 안다는 것은 형태와 의미를 아는 것이라고 인식했다. B교사는 발음 하나에 담긴 규칙이 어휘를 이루는 요소라고 진술했다(B교사, 면담 4). 나아가 어휘의 형태와 발음과 의미를 아는 것이 중요하며, 어휘를 알아야 문장을 이해할 수 있다고 했다.

어휘를 알아야 유의미하게 문장을 이해할 수 있고, 어휘를 알아야 의미를 안다는 것. ... 작은 단위가 모여 큰 단위가 된다고 생각해요. 또, 어휘라고 하는 것은 발음과 의미로 구성이 되어 있죠. ... 어휘를 지도한다고 할 때 지도의 구체적인 내용이 구체적인 표기법과 그 의미, 표기법은 쓰는 것이 있고 말로 하는 것이 있잖아요. (B교사, 면담 4)

#### 4.2.1.4 어휘 발음 지도: 유사한 한국어와 영어 발음 제시, 규칙의 정형화

B교사는 학습하는 어휘를 위해 한국어의 자모 발음과 영어의 알파벳의 발음은 일대일로 대응이 가능하며 이는 정형화할 수 있다고 보았다. B교사는 영어교육자들의 비판적인 시선을 느끼지만 교과서의 어휘지도 부재로 인한 발음 지도의 어려움 및 단기적인 학습의 긍정적인 효과로 현장에서는 불가피한 방법이라고 언급했다(B교사, 면담 1). B교사는 영어는 반복 학습을 통해 자동화되는 교과(B교사, 면담2)라고 언급했고, 발음 지도를 통해 개별적인

어휘의 의미를 알면 전체를 이해할 수 있다는 상향식 접근을 취하고 있었다.

초기에는 파닉스를 (한국어와 영어 1:1 대응) 현수막으로 제작해서 걸어두기도 했어요. 여기 나온 것을 다 외우라고 하기도 했었어요. 요새는 이런 것을 잘 안하지만 이걸 내가 수업에서 하는 거예요. 영어교육자들은 이것이 별로 안좋다고 하지만 제가 생각했을 때는 이걸 해야 해요. 그 이유는 다른 방법이 없기 때문에. 파닉스를 지도할, 이것보다 좋은 방법을 못 찾았어요. 이걸 3월에 1주일 정도 이렇게 지도를 하고 그 다음 주부터 단원을 나갑니다. 음성 부분과 의미 부분 두 개로 이뤄진 언어에서 음성을 다룰 때 이것을 이렇게 지도하고 파닉스를 지도하고, 의미 부분은 그림을 하지는 않고 ‘school’은 ‘학교’ 이런 식으로 지도를 해요. (8월 22일, 1차 면담)

#### 4.2.2 B교사의 수업실행 양상: 작은 단위부터 공부하는 어휘지도

##### 4.2.2.1 상향식 어휘지도

B교사는 어휘의 음소 발음 지도에 주목하면서 단어의 작은 단위부터 시작하여 문장까지 이르는 상향식 지도를 했다. 이는 다음 면담 내용에 잘 나타나 있다.

‘말은 top-down 식으로 문장을 통으로 외워서 부분을 할 수 있다’라는 주장도 있지만 저는 bottom-up이 맞는 것 같아요. 유의미한 학습을 통해 발전을 할 수 있는 거죠. (B교사, 면담 4)

다음 수업 장면에서 B교사는 desk를 이루는 글자를 분리하여 어떻게 /desk/의 발음이 될 수 있는지 학습자에게 말하도록 했다. 이러한 반복적인 연습은 자칫 기계적이고 지루해 보이나 어휘지도에서 음소 인식 활동이 중요함을 강조하는 것이다.

T: 발음 모르는 것 물어보세요. 어, 저 친구.

S1: desk.

T: desk 요기 있네. desk. Ready, go.

S1: ‘D’는 ‘ㄷ’, ‘E’는.

T: ‘E’는 ?

S1: /세/.

T: 그래야 /테/가 되죠. (B교사, 수업 1)

## 4.2.2.2 모국어 활용 발음 지도

B교사는 어휘 발음시 학습자에게 모국어와 영어에 있는 비슷한 발음을 읽고 뜻을 말하게 함으로써 개별 음소에 집중하게 했다. 다음 수업 장면처럼 B교사는 ‘where’의 발음을 분해해 모국어로 나는 발음을 활용하고, 각 학습자에게 ‘잘했다’, ‘소리가 작다’ 등의 피드백을 제공했다. B교사는 학기 초에 하수준 학습자들을 대상으로 방과 후 지도를 했는데, 모국어에 있는 발음을 활용해 영어 읽는 법을 제시하는 것은 부진아 지도 수업에도 동일하게 나타났다(B교사, 수업 3). 이처럼 B교사는 각 학습자에게 피드백을 제공하며 영어의 자음과 모음을 한국어에 대응시켜 지도했다.

T: 그럼 실시해보겠습니다. 동권이. ‘Where’ 해봐요. 시작.

S1: ‘W’는 ‘/t/’, ‘H’는 소리 안 나고, ‘E’는 ‘/h/’, ‘R’은 ‘얼’, ‘E’는 ‘/h/’, 그래서 ‘Where’.

T: 그렇지요. 잘했어요. 그 뒤에 친구 ‘cap’해봐요. 저 뒤에 있네. ‘cap’.

S2: ‘c’는 ‘ㅋ’, ‘a’는.

T: ‘a’는 ? 좀 크게.

S2: ‘a’는 ‘/h/’. (B교사, 수업 2)

이와 같이 B교사는 어휘의 음소지도에 주목하면서 단어의 작은 단위부터 시작하여 문장까지 이르는 상향식 지도를 했다. 이는 다음 면담 내용에 잘 나타나 있다.

‘말은 top-down 식으로 문장을 통으로 외워서 부분을 할 수 있다.’라는 주장도 있지만 저는 bottom-up이 맞는 것 같아요. 유의미한 학습을 통해 발전을 할 수 있는 거죠. (B교사, 면담 4)

## 4.2.2.3 모국어 번역을 활용한 어휘지도

B교사는 영어 어휘지도 시 그 의미를 우리말 어휘로 제시하는 방법을 활용했다. 이는 모국어로 의미를 설명했을 때 가장 효율적으로 의미를 이해할 수 있다는 B교사의 신념에서 비롯된 것이다. 이는 다음 수업 장면에서 찾아볼 수 있다.

T: 이제 여기서 ‘읽고 뜻 말하기’ 물어볼 거예요. 모르는 거? 1분 있다가 시켜볼 테니까 모르는 거 질문하세요.

S3: 넷째 줄이요.

T: 이거요? I can. 나는 할 수 있다. play, 운동하다. baseball, 야구. too. 나도. 나도

야구를 할 수 있다. 다 알았죠? 그럼 시켜보겠습니다. OK, 첫 번째.

S4: Lucy. Let's play baseball. 루시야, 야구하자.

T: 잘했어요. 마지막.

S5: I can play baseball, too. 나는 야구, 야구를 할래.

T: 'can'이 '할 수 있다' 예요. 나도 야구를 할 수 있다. (B교사, 수업 2)

#### 4.2.2.4 B교사 어휘지도에 대한 학생 반응: 발음을 알면 단어가 읽혀요

학습자들의 반응이 가장 높은 문항(4.15)은 교사의 교과서 어휘의 이해 정도를 묻는 것이었으며, B교사가 어휘를 다룰 때 교과서 외 교재는 사용하지 않는 것과 일치되는 반응이다. B교사가 차시 순서를 바꿔서 읽기 학습을 위해 교과서 어휘를 주로 노출한 것에 대한 반응이라고 파악된다. 따라서 학습자들의 교과서 외 단어 학습에 대한 욕구가 높게(3.8) 나타났다. 학습자들의 반응이 가장 낮은 문항(3.05)은 교사의 어휘지도 방법대로 단어 공부를 하려는 의지를 묻는 것이었는데, B교사가 음소의 단위부터 문장의 단위까지 개별적으로 반응을 확인하고 피드백을 제공하는 방법으로 어휘를 지도하고 있지만 게임이나 다른 활동은 주로 하지 않아 학습자들에게 어휘학습의 동기를 크게 부여하지 않는 것으로 파악된다.

학습자들은 스스로 영어 단어를 많이 알고 있다(3.72)고 인식하며, 단어 공부의 중요성을 인식했다(3.42). 학습자들은 B교사의 어휘지도는 단어 공부에 도움이 된다(3.55)고 응답했는데, 기능별로 듣기(3.62), 말하기(3.65), 읽기(3.75), 쓰기(3.45)에 도움이 된다고 했다. 단어 공부를 할 때 학습자들은 B교사의 어휘지도 방법을 떠올리는 편(3.30)이며, 영어로 하는 것(3.48)보다 모국어로 하는 것(3.53)을 좀 더 선호하는 편이다. 또한, B교사의 어휘지도 방법처럼 단어 공부를 할 의지가 있는 편(3.05)이었다. 한편, 단어 공부가 기억에 남는 요소로 상향식 지도(철자 암기, 정확한 단어의 의미 인지, 문장 암기), 읽기 지도(쉬운 읽기 수준, 자신감 향상), 발음 지도(정확한 발음 인지)를 언급했다. 즉, 학생들은 어휘 발음 지도를 집중적으로 받아 단어를 읽을 수 있다는 측면에서 긍정적인 반응을 보였다.

### 4.3. C교사

#### 4.3.1 C교사의 실천적 지식: 학습자의 생활에 기반한 어휘 사용

##### 4.3.1.1 어휘의 자원: 학습자의 일상 및 학교생활 관련 어휘 활용

C교사는 교과서 어휘는 필수적이지만 학습자에 따라 특성이 다르므로 먼저 학습자의 삶을 들여다보는 어휘가 중요하다는 실천적 지식을 지니고 있다. 스스로 문장을 구성하고 표현을 할 때 학습자의 삶과 관련이 있는 내용(명절, 세계 여행, 문화, 음식 등)을 끄집어 낸



후 그 속에서 어휘를 도출한다는 것이다. 실제 현실과 관련 있는 어휘를 활용하는데 이는 학습자의 일상생활이나 학교 수업 내용일수도 있으며, 이는 다음 면담에 잘 나타나 있다.

영어를 가르치는 교사가 때문에 혼자 공부를 하는 거죠, 교과서를 공부하고, 우리 아이들의 현실을 보는 거죠. 5학년을 가르치니까 인제 애들이 내용이 풍부해지면서 주제가 확장되는 것을 느껴요. 읽기, 쓰기 주제와 관련해서 ... 예를 들어, 오늘 애들이 포유류, 파충류를 물어봐요. 오늘 배운 주제가 'What's the same?', 'What's the difference?'에요. 꼬리가 있는 파충류, 꼬리가 없는 파충류를 애들이 하고 싶은 거죠. (C교사, 면담 4)

위의 내용처럼 예를 들어, 포유류, 파충류는 5학년 학습자의 수준에 다소 어렵지만 과학 시간에 다루지는 내용이기 때문에 다룬다고 했다. 이처럼 학습자들이 알고 싶어하는 다양한 어휘들을 C교사는 영어로 알려주고 싶어했다.

#### 4.3.1.2 어휘의 사용: 학습자 기본 어휘의 확장 및 재생산

C교사는 학습자들의 일상생활 및 학교생활과 연관된 어휘를 가르치고 싶어 하므로 어휘의 사용에 있어서도 그들이 실제로 사용하는 어휘로 재생산해야 한다는 실천적 지식을 갖고 있다. 교과서 어휘는 기본적으로 다루면서도 학습자들 자신만의 어휘를 구사하도록 도와주는 것을 교사의 역할로 보고 있었으며, 이는 다음 면담에 잘 나타나 있다.

지금 이 학생들은 과거 동사를 배웠어요. ... (교과서에서) 'ate'이 '먹었다'라는 걸 이제 배웠으니까, 다른 표현을 좀 더 많이 가져올 수 있잖아요. 그럼 저는 이 초등학생들을 생각했을 때 과도한 과거동사 노출보다는 이 'ate'이라는 동사의 의미를 파악하고 /ate/ 이라고 읽고 말할 수 있는 것까지 하려면, 그럼 저는 여기에 더 집중을 해서 반복을 해야겠구나. 이런 생각을 했어요. 그래서 먹긴 먹었는데, 뭘 먹었어? 그 뒤에 좀 더 붙여 보면서 애들이 'I ate'에 집중해서 표현을 할 수 있게끔. (C교사, 면담 2).

C교사의 어휘 활동은 학습자가 실제 자신의 생활을 표현하는 어휘를 생산하도록 대부분 프로젝트로 진행된다고 했다(C교사, 면담 4).

#### 4.3.1.3 어휘 교수학습 개념: 말하기 핵심은 어휘

C교사는 하나의 어휘를 통해 많은 것을 전달할 수 있고, 성공적인 의사소통을 이끌어 낼 수 있다고 인식했다. C교사는 말하기를 통해 학습자는 자신의 의지나 상태 등을 상대방에게

전달할 수 있다고 하면서(C교사, 면담 1) 어휘는 의사소통 특히 구두 의사소통에서 중요한 표현의 도구라고 생각했다. 이를 다음 면담자료에서 확인할 수 있다.

어휘교육은 말하기의 핵심인 것 같아요. 우리가 동사, 주어 등 문법요소를 몰라도 내가 표현하고자 하는 keyword, 예를 들어 ‘water’를 안다고 한다면 다른 자연스러운 표현을 몰라도 정말 필요한 순간에 survive되는 기본이 되죠. 읽기 자료나 텍스트를 접함에 있어서도 훨씬 이해도를 증가시킬 수 있는 요인이죠. 텍스트 문해력을 증가시켜주는 거죠. ... 핵심어를 안다면 말하기에 있어서도 중요한 내용, 즉 본질을 말할 수 있는 거죠. 물론 자연스러운 문법적인 표현과 완성된 문장을 얘기하면 더 좋겠죠. (C교사, 면담 1)

#### 4.3.1.4 어휘 발음 지도: 유사한 한국어와 영어 발음 제시, 규칙의 비정형화

C교사는 한국어의 자모 발음과 영어의 알파벳의 발음은 대응이 가능하지만 이는 정형화할 수 없다는 생각을 지니고 있다. C교사에게 발음이란 변화가 많은 부분이며 학습자들이 제일 어려워하는 부분이라고 다음 면담과 같이 언급했다.

한글과 연결시켜서 가르치는 단계도 필요하고 이게 어느 순간 확 되는 게 아니에요. (영어의)발음과 한글을 대응하는 것. ‘N’을 보면 /ㄴ/을 연결해서 생각해라. 하지만 ‘N’은 발음이 나지 않을 수도 있다. 왜냐하면 영어발음이 왜곡된 것이 많아요. 변화무쌍한 거죠. 그러다보니 이 발음은 /H/로 발음하라 하지만 변형될 수도 있다는 규칙을 항상 강조해요. 정형화시킬 수는 없어요. 다만 저기에 준해서 생각해서 소리를 만들기 위해 노력해라. 이런 주문을 하는 거죠. (C교사, 면담 3)

#### 4.3.2 C교사의 수업실행 양상: 확장되는 어휘지도

##### 4.3.2.1 하향식 어휘지도

C교사의 수업은 학습자의 배경지식을 활성화하면서 어휘를 이끌어내는 양상을 보였다. 다음은 C교사가 어휘를 어떻게 지도하는지 보여주는 장면이다.

T: 봤다. 기억나요? 별을 봤다, 경주에 가서 첨성대 봤다. 기억나요? 영어 단어 생각해 볼까?

Ss: ...

T: 첨성대 봤다. 따라하자. 자, saw.

Ss: Saw. (C교사, 수업 1)

위의 장면처럼 C교사는 학습자의 과거 경험에서 단어를 이끌어냈다. 단원명은 'I went to Gyeongju'였다. 학습자들은 실제로 현장 체험학습으로 경주를 다녀왔고, 경주에서 본 것을 바탕으로 어휘를 생성했다. C교사는 한국어로 '무엇을'에 해당하는 '별', '첨성대'의 단서를 제공하고 '행동'에 해당하는 '봤다'라는 의미의 'saw'를 이끌어 내고 있다.

#### 4.3.2.2 프로젝트 학습을 통한 어휘지도

C교사의 하향식 어휘지도는 프로젝트 학습으로 이어졌다. C교사는 각 단원의 끝 차시마다 프로젝트 활동을 진행하는데, 이는 어휘의 사용은 실제 상황에서 재생산해야한다는 실천적 지식과 맞닿아 있다. 다음의 내용은 프로젝트 수업의 한 장면이다.

T: 오늘은 ... writing project 장기 프로젝트 쓰기 활동으로 마무리하려고 합니다. 2명 친구의 방학 보고서예요. 일기를 썼습니다. ... 크리스의 일기를 바꾸고 싶어?

Ss: 네.

T: 그럼 여기 내용이 달라져. 자 그럼 우리 2반은 과거 동사는 그대로 둘 거야. 'went to, looked at' 이렇게 있었죠. 그럼 'went to the science museum' 말고, 너희가 자주 가는 장소를 생각해봐.

Ss: 학교.

T: I went to the school. 좋아. 또?

Ss: 집.

T: Home 맨날 가는데. (C교사, 수업 2)

수업의 단원은 'I went to Gyeongju'였다. 단원의 주제는 '과거의 경험 표현하기'였는데, C교사는 '일기 쓰기'라는 프로젝트를 통해 학습자에게 실제 과거의 경험에 대해 일기로 쓰게 했다. 이 과정에서 C교사는 문장의 구조인 'I went to'와 'I looked at'은 단서로 제시하고 그 뒤의 장소나 사건을 학습자가 스스로 생각해 내게 했다. 학습자는 실제로 '갔던' 장소인 '학교', '집' 등을 장소로 생각해 내는 경험을 떠올리도록 했다. C교사는 프로젝트 학습 활동을 통해 문장 구조도 함께 지도했다. 이러한 학습자들의 실제 경험을 반영하는 프로젝트 학습은 학습자 기본 어휘의 확장 및 재생산이라는 C교사의 실천적 지식과 맞닿아 있다.

#### 4.3.2.3 피드백을 통한 발음 지도

C교사에게 발음은 기준이 있지만 비정형화되어 있다는 실천적 지식을 지니고 있기 때문에 학습자의 반응이 무엇보다 중요하다. 교사의 발음 지도는 발음의 모델을 제공하고 학습

자가 이를 ‘듣고 따라 하기’의 형태가 일반적이거나 C교사는 이 외에 학습자의 발음을 듣고 교정해주는 양상을 보였다. 이는 다음 수업 장면에서 볼 수 있다.

- T: Page one two eight. 128쪽. 8단원의 제목을 읽어 보도록 하겠습니다. 누가, I 시작.  
 Ss: I want to.  
 T: I want to? 아, 그렇구나. 우리 같이 읽어 볼 겁니다. 자 I, 이거 읽을 줄 알아야겠죠. 자, 그다음에 W, A 에요, E 에요?  
 Ss: E.  
 T: E예요. /we/, /e/ 발음해야지. 너희들 /a/발음 하면 안 되겠지? ‘we’ 뭘로 끝나요?  
 Ss: /t/.  
 T: /t/. 그 다음에 뭘로 시작해요?  
 Ss: to. (C교사, 수업 2)

C교사는 학습자의 발음을 듣고, ‘went’의 발음이 ‘want’를 발음한 것으로 들은 후, 학습자들에게 철자를 짚어주며 정확한 발음의 피드백을 제공한다. 철자 ‘A’를 얘기한 것에서 나타나듯이 /e/가 /a/로 날 수도 있다는 것을 이해하고 학습자들에게 발음은 다양할 수 있음을 알려주었다.

#### 4.3.2.4 C교사 어휘지도에 대한 학생 반응: 스스로 해보니 단어가 기억에 남아요

학습자들의 반응이 가장 높은 문항(4.05)은 교사의 어휘지도 방법과 영어공부의 도움 정도를 묻는 것이었고, C교사가 학습자의 일상 및 학교생활에서 어휘를 추출하고 그 어휘를 노출하려는 실천적 지식과 일치했다. 이는 학습자가 영어 공부에 흥미와 자신감을 갖게 되어 영어공부에 도움이 된다고 응답한 것으로 파악된다. 그러므로 학습자들의 교과서 외의 단어 학습에 대한 욕구가 높기(3.87) 나타났다. 학습자들의 반응이 가장 낮은 문항(2.97)은 교사의 특정 어휘지도 방법에 대한 회상을 묻는 것이었는데, C교사가 프로젝트 학습으로 말하기의 기회를 확대하는 방법이 학습자들에게는 명시적인 어휘지도 방법이라고 하기 어렵기 때문으로 파악된다. 학습자들은 스스로 영어 단어를 많이 알고 있다고 인식(3.05)했고, 단어의 중요성을 알고 있는 편(3.15)이며, 교과서의 단어를 이해하고 있다(3.47)고 생각했다.

본인이 현재 알고 있는 단어보다 단어를 더 많이 알고 싶어하며(3.87), 교과서 외의 단어도 알고 싶어하는 편(3.52)이었다. 학습자들은 C교사의 어휘지도는 영역별로 듣기(3.85), 말하기(4.00), 읽기(4.02), 쓰기(3.87)에 모두 도움이 된다고 응답했다. 이는 C교사가 어휘지도 시 프로젝트 학습으로 4기능을 모두 사용하는 것의 영향이 크다고 파악된다. 특히, 말하기 영역에 가장 높은 점수(4.00)를 보였는데, 이는 C교사가 어휘는 말하기의 핵심이라고

생각하는 실천적 지식과 일치한다. 또한, C교사의 실천적 지식에 따라 학습자의 일상생활과 학교생활에서 어휘를 이끌어낸다는 내용과 일치된다. 단어 공부를 할 때 학습자들은 영어(3.60)와 모국어(3.50)를 둘 다 선호했다. 또한, C교사의 어휘지도 방법처럼 단어 공부를 할 의지가 있는 편(3.57)이었다. 한편, 단어 공부에 기억에 남는 요소로 하향식 어휘지도(생산의 어려움, 상상), 프로젝트 학습(재미, 역할극이나 대본 읽기 등 활동 자체를 통한 단어 습득), 피드백(영어와 한글 비교)으로 응답했다. C교사의 수업이 각종 활동을 통해 영어 어휘학습 및 사용 기회를 제공하는 것에 대해 학생들은 긍정적인 반응을 보였다.

#### 4.4. 어휘지도에 나타난 실천적 지식과 수업실행 양상의 특징

##### 4.4.1 실천적 지식의 특징

세 교사는 모두 어휘지도에서 가르칠 내용과 방법을 결정하기 위해 실제적인 이해 체계를 가지고 있었다. 세 교사는 어휘지도에서 갈등에 직면하고 해결하는 과정에서 개인적이고도 실천적인 지식을 형성시켜 자신만의 개인적 실천 지식(personal practical knowledge)으로 발전시켰다. 세 교사의 개인적 실천 지식은 과거의 경험 중에서 교사가 되기 이전이나 이후의 경험이 복합적으로 작용하여 다음과 같은 특징을 보였다.

첫째, 세 교사의 실천적 지식의 정향은 서로 상호작용하고 있었다. A교사는 이론적 정향(그림책을 활용한 어휘습득의 효과)이 경험적 정향(다른 수준의 학습자들의 어휘 지도를 위한 그림책, 애니메이션 활용)으로 발전하기도 했다. B교사는 경험적 정향이 사회적 정향으로 발전하기도 했다. 게임과 노래를 중심으로 어휘를 지도했다가 학생들의 영어 학력에 위기를 느껴 학생들과 상호작용한 결과 발음과 읽기를 중심으로 어휘지도 전략을 바꾸었다. C교사는 개인적 정향이 상황적 정향과 맞물리기도 했다. 학습자가 사용하는 어휘는 그들 생활과 밀접히 연관되어야 한다는 C교사의 개인적 정향이 특정 학습자의 개별 상황과 삶의 맥락을 이해하려는 상황적 정향과 맞물려 개별적 어휘 사용 기회를 주는 프로젝트 학습을 통해 언어의 4기능을 통합하고 학습자들의 생활 관련 어휘를 중심으로 지도했다.

둘째, 세 교사 모두 갈등과 고민을 해결하는 과정에서 실천적 지식을 형성했다. 가령, A교사는 하위 학생들의 참여를 높이는 과정에서 실제적 매체를 선정해 어휘의 자원을 달리하게 되었고, B교사는 학습자의 영어 능력을 신장시키는 과정에서 교사의 어휘지도방법을 교수하게 되었으며, C교사는 학습자의 실제적인 생활을 표현하는 방법을 탐구하는 과정에서 학습자의 실제적인 어휘 사용을 독려하게 되었다.

셋째, 세 교사 모두 어휘 선정과 관련해 각자의 기준을 지니고 있었고, 수업에 그 기준이 일정하게 나타났다. A교사의 경우 학습자의 흥미를 불러일으키는 어휘가 기준이기 때문에 교과서의 어휘를 기준으로 하되 학습자의 흥미를 일으키는 다양한 매체를 활용해 교과서의 단원과 관련된 어휘를 지도하고 있었다. B교사는 교과서 어휘를 중요시 여기므로 그 어휘를

세심하게 확인하는 수업을 하고 있었다. C교사의 경우 학습자의 생활과 관련된 어휘가 기준이기 때문에 교과서의 어휘를 기준으로 삼되, 재구성을 통해 교과서의 어휘를 다른 것으로 대체하거나 추가로 지도하고 있었다.

#### 4.4.2 수업실행 양상의 특징

세 교사의 어휘지도의 수업실행 양상에는 앞에서 논의한 것처럼 차이점도 있었지만 다음과 같이 공통점도 나타났다. 이는 그림 1에 제시되어 있다.

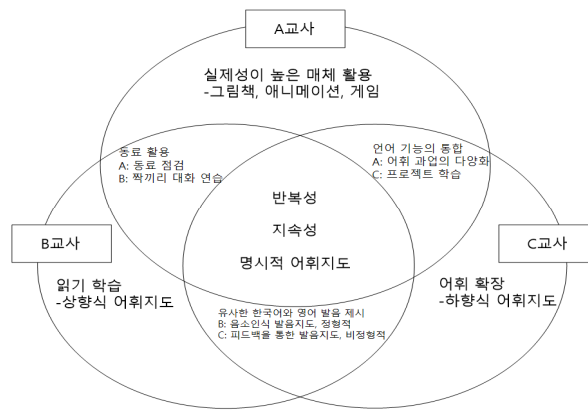


그림 1. 세 교사의 수업실행 양상의 공통점

각 교사들은 개별적인 어휘지도 방법 이외에 공통적으로 다음과 같은 특징을 지니고 있었다. 첫째, 첫 번째 차시는 단원의 흐름을 개관하는 중요한 차시로, 단원의 어휘를 교과서에서 선정해 제시하고 안내하는 시간이었다. 둘째, 어휘지도에 효과적이라고 생각하는 활동을 지속적으로 실행했다. 교사마다 중시하는 활동이나 과업의 양상은 달랐지만 각자의 활동에서 일관된 흐름이 나타났다. 이 활동들은 미리 학습자들에게 안내되었으며 학습자들은 과업이나 활동에 익숙하여 어휘를 학습할 때 보다 많은 학습자들이 참여할 시간을 확보할 수 있었다. 셋째, 교사들은 암시적 어휘지도보다는 명시적 어휘지도를 하고 있었다. 세 교사 모두 의미 및 발음 지도 시 방법과 정도가 다르지만 모국어 활용했다.

## 5. 결론

본 연구에서는 전문성이 높은 초등영어교사 3명을 대상으로 어휘지도에 관한 교사의 실천적 지식과 수업실행 양상 및 학습자의 반응을 살펴보기 위해 교사 대상 면담과 수업 분석

및 학생 설문 조사를 진행했다. 먼저, 교사들은 가르칠 내용과 방법을 결정하기 위해 실제적인 이해 체계를 갖고 있었고(Elbaz 1981), 이러한 실천적 지식은 수업실행과 밀접한 것으로 드러났다. 공통적으로 교사들은 어휘는 반복적, 지속적, 명시적으로 지도해야 한다는 실천적 지식을 가지고 있었지만, 개별적으로는 어휘지도의 자원 및 매체, 어휘지도 개념 및 방법에 있어서 개인적, 경험적, 상황적, 사회적, 이론적 정향에 따라 차이를 보여주었다. 한편, 학습자들은 교사의 어휘지도에 대해 대체적으로 긍정적인 반응을 보였으며, 학생들의 반응은 교사의 실천적 지식과 연관성이 있음을 알 수 있었다. 세 교사의 어휘지도에 대해 학습자들은 단어공부에 도움이 되는 교사의 지도 방법으로 각각 다양한 어휘 과업 활동, 지속적인 발음 지도, 다양한 어휘학습 및 사용 기회 제공을 꼽았다.

다음으로, 교사지식과 수업실행 양상의 관련성을 다음과 같이 도출할 수 있었다. 첫째, 교사의 실천적 지식은 교사의 과거의 경험과 현재의 교직 생활과 관련이 있었다. 세 교사는 모두 어휘학습 경험, 영어 교수 경험, 전문적 연구 경험 등을 통해 배운 이론을 실제 현장에서 실현하고 있었다. 이는 Shulman(1987)의 교사 지식과 관련이 있었으며, 어휘 선정, 어휘 제시 방법, 매체 선정, 어휘 지식의 비중을 결정짓는 중요한 특징이다. 과거의 경험을 통해 여러 이론과 신념을 형성했으며 이를 수업에 적용하면서 자신들의 교사 지식을 검증해 나가고 있었다. 또한, 이를 바탕으로 교재 선정과 활동 구성 및 차시 순서 조정 등으로 수업에 활용했다. 둘째, 교사의 실천적 지식은 수업실행에 드러났으며, 실천적 지식과 수업은 상호보완적인 양상으로 나타났다. 세 교사는 어휘지도에 나타난 맥락에서 갈등을 겪고 이에 직면하여 해결하는 과정에서 개인적이고 실천적인 지식을 형성시켜 발전시키고 있었다(Clandinin and Connelly 1987, Golombek 1998). 어휘 선정 시 학습자의 수준과 특징, 교재의 특징, 학교의 특징을 고려하고, 모국어와 영어의 차이점과 유사점 등을 활용한 효과적인 어휘지도 방안을 고민했다. 또한, 어휘 사용에서 자신의 어휘학습 경험을 그대로 적용하기보다는 발전시켜 활용하고 있었다. 이는 교사가 과거의 경험에서 형성한 지식이 수업에서 실행을 반복하면서 실천적 지식에 영향을 주는 변증법적 성격을 갖는다는 Tsui(2003)의 주장을 뒷받침한다. 한편, 교사의 실천적 지식이 반영된 어휘지도에 대해 학습자는 전반적으로 긍정적인 반응을 나타냈다. 이와 같은 결과는 교사가 실천적 지식을 형성하는 데에 영향을 주는 교사 지식의 출발점이 학습자의 반응이 될 수 있다는 것을 암시한다.

본 연구는 교사교육과 어휘교육에 중요한 시사점을 제공한다. 첫째, 세 교사는 영어를 지도하며 고민과 갈등을 겪었고, 심화연수와 연구회 활동, 수석교사 활동을 통해 자기 성찰의 과정을 겪으면서 자신의 신념과 가치를 정립해 수업에 적용했다. 이처럼 교사가 스스로를 돌아보고 교사의 실천적 지식을 비롯한 교사 지식을 성찰할 수 있는 교사교육 프로그램이나 연구회나 전문학습공동체 등이 필요하다. 둘째, 세 교사는 발음 지도에 대한 신념과 지식에 따라 모국어와 영어를 비교해 설명하거나, 모국어로 없는 발음을 제시하거나, 적절한 발음의 규칙을 설명했다. 교사들의 어휘지도에 대한 지식을 파악함과 동시에 교사교육 프로그램에서는 효과적인 어휘 발음지도 방법, 어휘 활동 지도 등의 전문적인 교육과정이 필요하다.

셋째, 세 교사는 교과서를 어휘지도의 기본적인 자원과 매체로 보았으나 교과서에 제시된 어휘 활동이 흥미도와 활용도, 실제성에서 개선이 필요하다고 지적했다. 따라서 교육과정에 따른 교과서 개발 시 어휘 선정과 활동 구성에서 실제성이 반영되는지 살펴볼 필요가 있다.

본 연구는 어휘지도에 나타난 교사의 실천적 지식과 수업실행 양상 및 학습자의 반응을 탐구하고자 6개월 동안 전문성이 높은 초등 영어교사에 대해 질적 분석한 사례 연구이다. 본 연구의 제한점을 보완해 후속 연구를 시행한다면 초등 영어교사의 어휘지도 방안과 교사 교육에 대해 보다 의미 있는 연구 결과와 시사점을 얻을 것이다. 첫째, 본 연구는 세 명의 교사를 대상으로 실행했기에 어휘지도에 나타난 일반적인 교사들의 실천적 지식을 논하기 어렵다. 실제 초등영어교육 현장에서 어휘지도를 실천하는 보다 다양한 맥락과 배경을 지닌 교사들을 대상으로 하는 연구가 이뤄진다면 어휘지도 관련 교사교육 프로그램 개발에 유용할 것이다. 둘째, 본 연구는 면담과 수업 동영상은 바탕으로 교사의 실천적 지식을 탐구했다. 수업을 직접 관찰하고, 수업일지를 분석하거나 학습자 면담을 진행해 분석한다면 교사의 실천적 지식과 수업실행에 대한 보다 명시적이고 직접적인 설명력을 가질 것이다. 셋째, 본 연구는 초등 영어교사의 교수학습방법 중에서도 어휘지도에 나타난 실천적 지식을 살펴 보았는데, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 수업에서 나타난 실천적 지식과 수업실행 양상에 대한 연구도 필요하다. 어휘는 영어교육에서 가장 기본이 되는 분야이지만 언어의 네 기능과 유리되어 진행될 수 없으므로 네 기능과의 관련성 및 수업실행 양상을 탐구할 필요가 있다.

본 연구는 실천적 지식, 수업실행의 측면에서 전문성 높은 초등영어교사 세 명의 어휘지도 사례를 교사 및 학생의 관점에서 탐구했다. 이를 통해 초등 영어교사의 전문성과 역량을 발전시키는 관련 연구를 활성화시키고 효과적인 초등영어 교사교육 및 초등영어 어휘지도가 이루어지는데 기여할 것으로 기대된다.

## 참고문헌

- 김수진(Kim, S-J.). 2006. 초등학교 영어 수업에 나타난 세 교사의 실천적 지식(*Three Teacher's Personal Practical Knowledge in Elementary English Classes*). 석사학위논문, 진주교육대학교, 경남(Master's thesis, Chinju National University of Education, Gyeongnam).
- 김수진, 손근원(Kim, S-J. and K-W Sohn). 2010. Chunk를 이용한 초등학교 어휘 학습연구(A study on vocabulary learning using chunks for elementary schoolers). 《교육연구》(*Journal of Educational Research*) 18-3, 109-135.
- 김재은(Kim, J-E.) 2007. 영어 동화책을 활용한 간접식 어휘 지도의 효과에 관한 연구(*A Study on the Effects of Indirect Vocabulary Teaching Using English Story Books*). 석사학위논문, 공주교육대학교, 충남(Master's thesis, Gongju National



- University of Education, Chungnam).
- 박선미(Park, S.). 2013. 초등영어교사의 교수 활동에 나타난 실천적 지식 연구(*A Study of Elementary English Teachers' Practical Knowledge in Teaching Activities*). 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북(Master's thesis, Korea National University of Education, Chungbuk).
- 박지혜(Park, J-H.). 2016. 고등학교 학생과 교사의 영어 어휘 학습 전략 활용 정도와 선호도 연구(*A Survey on Korean High School Students' and Teachers' Use and Preference of English Vocabulary Learning Strategies*). 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울(Master's thesis, Ewha Womans University, Seoul).
- 안경자(Ahn, K.). 2015. 영어교육에 게재된 영어 교사교육 관련 연구 분석(*An analysis of articles on teacher education in English Teaching*). 《영어교육》(*English Teaching*) 70-5, 161-192.
- 이동현(Lee, D-H.). 2003. 교사의 어휘 지도에 대한 인식과 평가유형 조사(*A Survey on Teacher's Perception on the Vocabulary Instruction and Evaluation*). 석사학위논문, 서울시립대학교, 서울(Master's thesis, The University of Seoul, Seoul).
- 장진태(Chang, J. T.). 2011. 단어연상과 이야기구성을 통한 초등영어 어휘지도(Teaching vocabulary with elementary school students using word association and story-telling techniques). 《교과교육학연구》(*Journal of Research in Curriculum Instruction*) 15-3, 807-828.
- 장현미, 안경자(Jang, H. and K. Ahn). 2017. 외래어 활용 초등영어 어휘 지도에 대한 교사와 학생의 인식 및 수업 개선(Teachers' and students' perceptions and instructional improvement of elementary English vocabulary lessons using loan words). 《현대영어교육》(*Modern English Education*) 18-1, 119-143.
- 조은아(Cho, E.). 2013. 교사의 실천적 지식에 대한 사례 연구: 고등학교 영어교사를 중심으로(*A Case Study of the Teacher's Practical Knowledge: Focusing on High School English Teachers*). 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북(Master's thesis, Korea National University of Education, Chungbuk).
- 조현희(Cho, H.). 2011. 초등 영어교사의 개인적 실천 지식의 형성과 사용(Elementary English teachers' formation and use of personal practical knowledge). 《영어교육연구》(*English Language Teaching*) 23-2, 159-180.
- 주순옥, 안경자(Joo, S and K. Ahn). 2015. 우수 초등 영어교사의 전문성 발달에 관한 사례 연구. 《초등영어교육》(*Primary English Education*) 21-2, 261-288.
- Ariogul, S. 2006. *Exploring of Teacher Knowledge Base: A Qualitative Study of English as a Foreign Language (EFL) Teacher's Practical Knowledge in Turkey*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN.

- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36-1, 81-109.
- Chou, C. 2008. Exploring elementary English teachers' practical knowledge: A case study of EFL teachers in Taiwan. *Asia Pacific Education Review* 9-4, 529-541.
- Clandinin, D. J. and F. M. Connelly. 1987. Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies* 19, 487-500.
- Creswell, J. W. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11-1, 43-71.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Golombek, P. R. 1998. A study of language teacher's personal practical knowledge. *TESOL Quarterly* 32-3, 447-464.
- Johnson, K. E. 1994. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education* 10-4, 432-452.
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. and D. Crookall. 1990. Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal* 7, 9-30.
- Read, J. A. S. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, 4-14.
- Shulman, L. 1987. Knowledge-base and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57-1, 1-22.
- Tsui, A. B. M. 2003. *Understanding Expertise in Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willkins, D. A. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, MA: MIT Press.

예시 언어(Examples in): 영어(English)  
적용가능 언어(Applicable Languages): 영어(English)  
적용가능 수준(Applicable Level): 초등학생(Elementary), 성인(Tertiary)

선민희(Sun, Min Hee)  
교사(Teacher), 오성초등학교(Osung Elementary School)  
경기도 평택시 오성면 숙성시장길 15  
(15 Sukseongsijang-gil, Osung-myeon, Pyeongtaek-si, Gyeonggi-do)  
Tel: 031-681-3454  
E-mail: sminhie@naver.com

안경자(Ahn, Kyungja)  
교수(Professor), 서울교육대학교 영어교육과  
(Department of English Education, Seoul National University of Education)  
서울 서초구 서초중앙로 96(96 Seocho Jungang-ro, Seocho-gu, Seoul-si)  
Tel: 02-3575-2565  
E-mail: kjahn@snue.ac.kr

논문 접수(Received): 2019년 8월 10일 (August 10, 2019)  
논문 수정(Revised): 2019년 9월 10일 (September 10, 2019)  
게재 확정(Accepted): 2019년 9월 19일 (September 19, 2019)