

원어민 교사와의 협동수업(Team Teaching)을 통한 효과적인 일본어 교육에 관한 연구

박준호*

pjh0359@hanmail.net

차례

1. 들어가며
2. 협동수업
3. 협동수업 구성과 적용
4. 연구 결과 및 분석
5. 마치며

요지

國際競爭社會に適應し主導的な役割を果たしていくためには、若い主役たちが外國人と外國語で円滑にコミュニケーションできる力が必要とされる。第7次教育課程では、このような時代的流れに沿い、コミュニケーション能力の向上が強調されており、様々な角度からの授業モデルの研究が求められている。本研究で提示する授業形態は、韓國人教師がネイティブ教師と協同授業を行なう形であり、ネイティブ教師のみが授業を担当するネイティブ單獨授業と比較する形をとった。協同授業では、ネイティブ教師の發話を十分に理解できない生徒を対象に、聞き取り中心の指導を強化し、自信をもって會話することのできる授業の雰囲気作りを目指した。協同授業とネイティブ單獨授業の比較調査で、生徒の聞き取りと話し方の領域においてははっきりとした変化が見られたことにより、協同授業の形態がコミュニケーション能力と密接な關わりを持つということがわかった。

키워드 : 협동수업(Team Teaching), 협동 수업반(Team Teaching Style), 전담 수업반(Independent Teaching Style)

* 고려대학교 교육대학원 일어교육전공 졸업, 인천 외국인 고등학교 교사

1. 들어가며

영어의 중요성이 강조됨과 동시에 특정 지역 간에 이루어지는 제2외국어 교육의 중요성도 함께 강조되어야 하며, 교육현장에서도 새로운 교수법 적용 및 시도가 요구되어야만 한다. 특히 고등학교 교육 현장에서의 제2외국어 과목별 선택 학생 수 현황을 파악해 보면 일본어 과목의 선택 학생 수가 전체 50%이상을 차지하고 있다. 일반계 고등학교 학생의 제2외국어 교과목 선택 비율을 보면 1991년부터 2000년까지 독일어를 선택한 비율이 가장 높았고, 그 다음으로 일본어, 프랑스어를 선택한 비율이 높았으나, 2001년부터는 일본어를 선택한 비율이 독일어를 선택한 비율보다 높아지기 시작하였다.¹⁾

이상과 같이 일본어 학습을 요구하는 학습 수요자의 학습 욕구를 충족시킬 필요성이 일본어 교육 현장에서 대두되고 있는 상황이다. 이상의 내용을 근거로 하여 본 연구의 필요성을 다음의 세 가지로 제시하고자 한다.

첫째, 고등학교 일본어 교육현장에서의 협동수업 적용이다. 최근의 선행연구를 조사해 본 결과, 이시쿠라 아이코(石倉綾子, 2003)에 의하면²⁾ 대학교 이상의 고등 교육기간에서의 협동수업 유형의 실태조사 정도의 문헌은 찾아볼 수 있었지만 중등 교육기간에서 협동수업을 적용하여 연구한 사례는 찾아보기 힘든 상황이다. 이에 고등학교 일본어 교육 현장에서 협동수업의 적용을 그 첫째 필요성으로 제시하고자 한다.

둘째, 수준별 교육의 필요성이다. 영어 협동수업 연구 결과,³⁾ 문제점으로 거론된 것이 원어민 전담수업 시 영어 능력이 우수한 소수 학생들을 제외한 대부분의 학생들이 원어민과의 의사소통을 두려워한다는 결과가 나왔다. 또한 원어민 수업의 초기단계에는 많은 호기심과 흥미를 보이지만, 학습시간이 지나면 지날수록 원어민의 수업내용을 이해하지

1) 교육통계연보(2003), 제2부, 주요교육지표분석에 의하면 독일어 16.2%, 프랑스어 10.9%, 에스파냐어 1.1% 중국어 17.0%, 일본어 54.7%로 제2외국어 교과목 선택비율에서 일본어가 가장 높게 나타나 있다(일반계고 기준). 실업계에서의 일본어 선택비율은 89.5%.

2) 이시쿠라 아이코(石倉綾子, 2003), 「일본어 원어민 교사와 한국인 교사의 협동수업에 관한 연구」, 고려대학교 교육대학원 석사논문, pp.1-3.

3) 최병천(2000), 「원어민교사와 한국인 교사의 team-teaching을 통한 의사소통 능력향상 방안」 전북대학교 교육대학원 석사논문, p.35; 주부성(1999) 「원어민과의 영어 협동수업에 관한 연구」 한국의국어대학교 교육대학원 석사논문, pp.57-59; 이남숙(1998), 「협동수업을 통한 원어민 보조교사의 효과적인 활용 방안」 한국외국어대학교 대학원 석사논문, pp.67-71; 박수경(1998), 「정의적 요소가 협동수업에 미치는 영향」 한국외국어대학교 교육대학원 석사논문, pp.46-48; 이명희(1997), 「원어민 영어교사와의 협동수업 연구」 숙명여자대학교 교육 대학원 석사논문, pp.76-79.

못한 영향이 누적되어 결국에는 학습의욕이 저하된다는 것이다. 이에 학생의 학습의욕이 고취되는 방법 및 해결책을 강구해야 한다는 필요성을 갖게 되었다.

셋째, 객관성·타당성이 있는 의사소통 능력 평가방법의 필요성이다. 기존의 선행연구에서는 협동수업 시 설문 조사에 의한 의사소통 능력 평가를 실시한 것이 대부분이고, 그것은 학생들의 주관적인 요소가 많이 반영되며, 객관성이 부족하다. 또한 앞으로의 협동수업의 연구방향으로는 설문 조사에 의한 의사소통 능력 평가 방법이 아닌 객관성이 확보되고, 타당성이 인정되는 평가과정의 도입이 필요하다. 이상의 필요성을 근거로 하여 고등학교 현장에서 협동수업을 적용 고찰하고자 한다.

2. 협동수업

2.1 협동수업의 정의

협동수업은 교직원과 그들에게 배당된 학생을 그 속에 포함하는 하나의 수업 조직이며, 이 조직에서 같이 일하는 둘 이상의 교사에게 동일한 학생집단의 수업 전부 또는 중요한 부분에 대한 책임을 부여하는 것이다.⁴⁾

2.2. 본 연구에서 분류된 협동수업 유형

본 연구에서 분류된 협동수업 유형은 수업 분담형 (Assistant Solo-Teaching)에 근접하다고 할 수 있다. 원어민 교사와 한국인 교사가 함께 수업계획을 세우고, 계획되어진 수업내용이 최대한의 효과가 나올 수 있는 방법을 모색하였다. 특히, 원어민 교사의 수업시간에는 듣기·말하기 영역에 비중을 두어 학생들의 의사소통 능력 신장에 주안점을 두었다.

4) 샤프린(1971), 『팀티칭의 이론과 실제』 동화문화사, p.27.

3. 협동수업 구성과 적용

3.1 협동수업 구성

3.1.1 협동 수업반·전담 수업반

<표 1>과 같이 33명 인원의 협동 수업반은 남학생이 13명, 여학생이 20명으로 구성되어 있다. A그룹은 원어민 교사의 설명을 대체로 이해하는 그룹으로, 일본어 능력시험 1·2급 수준의 학생이거나 학교 일본어 회화과목에서 평어 “수”를 취득한 학생들의 집단이며 그룹리더(Group Reader : 이하 GR이라 약칭함)는 없는 형태이다. 단, B·C그룹은 각각 3개 그룹과 2개 그룹으로 세분화 시켰다. 세분화시킨 5개 그룹의 리더는 일본어 능력시험 1급에 합격한 학생 및 그에 준하는 학생을 배치하였다. 3명은 합격한 학생이고 나머지 2명은 8~10점 부족으로 능력시험 1급에 불합격한 학생이지만 그에 준하는 학생으로 간주하였다.

<표 1> 협동 수업반 구성

| 그룹구분 | 인원(명) | | 그룹 구성원들 일본어 능력 정도 | GR 유무 | GR 일본어능력 | GR 역할 |
|---------|-------|-------|--------------------------------|----------|-------------------|-------------------------|
| A 그룹 | 5 | | 일본어 능력시험 1·2급 수준의 학생 | 없음 | · | 없음 |
| | | | 일본어회화 교과목에서 평어 “수”를 받은 학생 | | | |
| B 그룹 | B-1 | 5+(1) | () 안 수는 GR | 있음 | 일본어 능력시험 1급 | 원어민 교사의 설명에 대한 통역 |
| | B-2 | 5+(1) | | | | |
| | B-3 | 4+(1) | | | | |
| C 그룹 | C-1 | 5+(1) | 일본어 능력시험 4급 수준의 학생 | 있음 | 일본어 능력시험 1급 | 원어민 교사의 설명에 대한 통역 |
| | C-2 | 4+(1) | 일본어회화 교과목에서 평어 “미”이해를 받은 학생 | | | |
| 합 계 | 33명 | | | | | |

《주: GR = 그룹리더(Group Reader의 약칭)》

남학생 12명, 여학생19명 전체 31명으로 구성되어진 전담 수업반은 원어민 교사만의 수업으로 진행되는 형태이다. 대부분의 수업이 목표언어인 일본어로만 진행되는 일반적인 원어민 수업 형태이다.

3.2 협동수업의 적용

3.2.1 교수·학습 내용

협동수업에서 다루어지는 수업내용은 <표 2>와 같이 동사 6개, 연체사 2개, 조사 4개, 문법적인 표현 9개로 구성되어 있다.

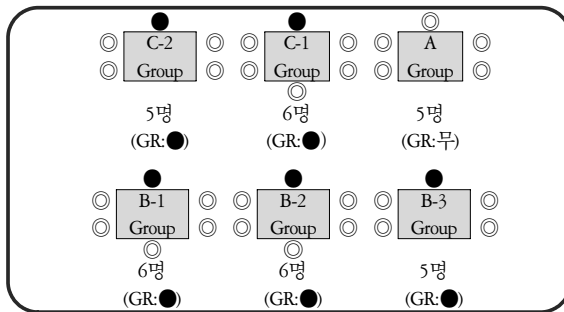
<표 2> 협동수업 교수 학습 내용

| 품 사 구 분 | 내 용 |
|------------|---|
| 동 사 6개 | 思う와 考える / 話す와 言う / 知る와 分かる |
| 연 체 사 2개 | その와 あの |
| 조 사 4개 | ~から와 ~ので / ~まで와 ~までに |
| 문법적인 표현 9개 | ~なくて와 ~ないで / ~について와 ~に關して와 ~に對して ~にかけて와 ~に渡って / ~において와 ~にとって |

21개로 구성되어진 수업내용은 학습자들에게 설문조사를 실시하여 학습자들이 관심이 있고 배우고 싶은 표현을 선택하도록 하였으며, 학습자들의 학습동기를 유발하기 위하여 한국인 일본어 학습자가 틀리기 쉽고 애매한 표현들을 직접 선택할 수 있도록 하였다.⁵⁾

3.2.2 수업 모형

1) 협동수업 좌석 배치



(교 탁)

<그림 1> 협동 수업반 좌석 배치도

5) 廣瀬正宜(2003), 『日本語使い分け辞典』, 넥서스, pp.610-613; 羽鳥玲子(2003), 『일본어 표현 이
게 왜 틀려』, 시사일본어사, pp.65-72; 최창욱(1998) 『일본어 다운 일본어 표현』 연학사, p.36; 이
재두(1994), 『한국인이 잘못 쓰는 일본어』 시사영어사, p.33; 민영빈(1990), 『일본어 Q&A』 시사영
어사, pp.162-168; 손건(1990), 『틀리기 쉬운 일본어』, 동양문고, p.186.

| | | | |
|-------|---------|---|---|
| | 듣기 | ㉠ 공을 사용하여 설명 ㉡ 주변의 물건을 사용하여 설명 ㉢ 칠판에 그림을 그려 최종적으로 정리한다 자신에게 가까운 것이 「この」 상대방에게 가깝고 자신에게 먼 것은 「その」 두 사람 모두에게 먼 것은 「あの」 두 사람 모두 알고 있는 것은 「あの」 상대방만이 알고 있는 것은 「その」 | 10분 |
| | | 말하기 | ③ 듣기 교육 a 한국인 교사가 일본어로 읽으면 학생들은 청취한 내용을 한국어로 대답한다. 형태는 교사 對 전체학생 b 지명 받은 학생이 일본어로 읽고 또 다른 지명을 받은 학생이 한국어로 대답한다. 형태는 학생 對 학생 ④ 말하기 교육 a 교사는 한국어로, 학생은 일본어로 말하기 연습한다. b 지명된 학생은 한국어로, 또 다른 지명을 받은 학생이 일본어로 말하기 연습을 한다. |
| 평가 정리 | 쓰기 (듣기) | ① 쓰기 교육 배운 내용을 토대로 일본어로 쓰기 연습을 한다. * 평가문항→ 다음을 일본어로 고치시오. <1번> 그 막걸리는 참 맛있었죠! [상황 설정 : 함께 마셨던 막걸리를 지칭할 때] 정답: あのマッコリはおいしかったですね。 <2번>: <3번>질문을 위한 쓰기 평가 어제 한국인 친구와 막걸리라고 하는 술을 마셨습니다. 정답:きのう韓國人の友達とマッコリというお酒を飲みました。 <3번> 2번의 내용을 듣고 물어보는 경우 그 술은 어떤 술입니까? [상황 설정 : 어떤 술인지 확실히 모르는 경우] 정답: そのお酒は何ですか。 | 5분 |

(2) 원어민 교사

협동수업 지도안으로 「その」「あの」부분을 다루었다. 수업지도 목표는 <표 5>와 같으며, 주로 듣기·말하기·쓰기·말하기 기능의 순서로 수업을 전개하여 나갔다.

<표 5> 원어민 교사 협동수업 목표

| | |
|-----|----------------------------------|
| 목 표 | 「その」「あの」의 차이점을 알고 자연스럽게 사용할 수 있다 |
| 기 능 | 지문 듣기→ 설명 듣기 → 말하기→ 쓰기→ 말하기 |
| 활 동 | 원어민 교사 수업 전개 |
| 대 상 | 협동 수업반 |

① 지도안 : 원어민 교사의 수업 지도안 예는 <표 6>과 같다.

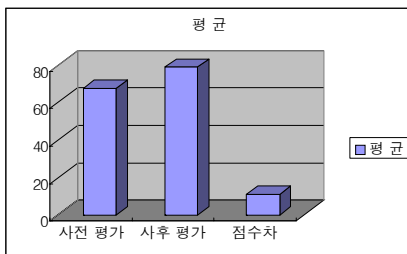
<표 6> 원어인 교사의 수업 지도안 예

| 段階 | 機能 | 教師および生徒の活動 | 時間 |
|----------|------------|---|-----|
| 導入 | 挨拶 | 教師/生徒：事前評価テストの実施およびテスト用紙の回収 教師：テストの内容について簡単に紹介 | 10分 |
| 展開 展開 | 聞き取り | ① 会話の聞き方指導 a. 「その」「あの」が含まれている会話を聞く b. 日本人教師が会話の本文を読む(ナチュラルスピード) 生徒はどんな内容かよく聞いてみる → 内容を理解できる生徒の興味を誘発、聞き取れない生徒のためにc段階を通した 反復聞き取り練習を実施 c. 日本人教師が会話の本文をもう一度読む(少し遅いスピード) d. 日本人教師とGRの会話を聞く(ナチュラルスピード) 聞き取れない生徒のためにe段階を通した反復聞き取り練習を実施 e. 日本人教師とGRの会話を静かに聞く(少し遅いスピード) f. S1とS2の会話の読み方を生徒は静かに聞く → f段階ではGRが通訳：聞き取れない生徒に説明 | 10分 |
| | 聞き取り | ② 日本人教師の説明 a. 教師は「その」「あの」の違いを中心に説明する → 生徒はその内容をよく聞く 《説明のポイント》 a. 近いものが「この」 b. 少し遠いものが「その」 c. 遠いものが「あの」 d. 二人とも知っていることが「あの」 e. 相手だけが知っていることが「その」 | 7分 |
| | 話し方 | ③ 話し方指導 教師はGRを中心に、説明した内容について質問してみる → 生徒は静かに聞く 《質問の内容》 A組の○さん、連体詞の「その」と「あの」の違いについて説明してもらえる？ 《答え》 a. 近いものが「この」 b. 少し遠いものが「その」 c. 遠いものが「あの」 d. 二人とも知っていることが「あの」 e. 相手だけが知っていることが「その」 f. ほかの GRにも質問してみる | 8分 |
| 展開 展開 | 話し方 書き方 | ④ グループ別話し方・書き方指導 授業で習った内容を土台に「その」「あの」が含まれた文をグループで作らせる。 →生徒は直接「その」「あの」が含まれた文を協力して作ってみる。 《書き方指導》 日本人教師は6つのグループを巡回しながら追加の説明または簡単な質問をしてみる。 各グループで日本人教師の説明を聞き取れない場合、同グループのGRに助けてもらう。 各GRは自分のグループで理解できない生徒がいたら説明する。 日本人教師はGRの役割がうまくいっているかどうかを巡回しながら確認する。 日本人教師はGRが生徒に説明している場合、それを観察し、説明が終わったら説明を聞いた生徒に簡単な質問をしてみる。 《質問》パクさん! 二人とも知っていることだったら 連体詞の中でどれを使いますか。 《答え》はい! 「あの」を使います | 10分 |
| | 話し方 | ① 話し方指導：ペア・ワーク(5分) 各グループで作文した内容をもとにしてペア・ワーク形式に発表させる。 →ほかの生徒にはどんな内容か韓国語で書かせる。 ② 発表が終わったら、聞いていた生徒の中からどんな内容だったかを韓国語で発表させる。 ③ 発表および聞き方 ④ 日本人教師が発表内容を整理する。 | 5分 |
| 評価 整理 | 話し方 | | |

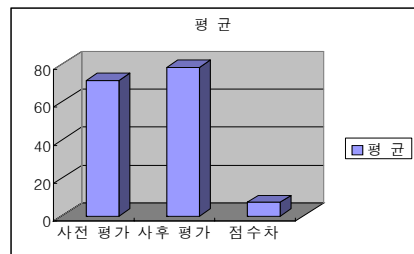
4. 연구 결과 및 분석

4.1 지필평가

사전 지필평가 성적과 사후 지필 평가 성적을 비교 분석하고 최종적으로 협동 수업반과 전담 수업반의 성적을 비교 분석하였다. 먼저 <그림 2> <그림 3>은 「思う」「考える」 학습부분에서의 협동 수업반과 전담 수업반의 평가결과를 나타낸 그림이다.

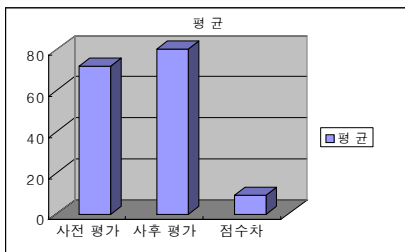


<그림 2> 협동수업 시 思う・考える 점수 비교

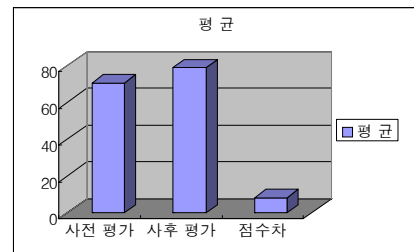


<그림 3> 전담수업 시 思う・考える 점수 비교

협동수업 시간에 실시한 동사 「思う」「考える」의 성적 비교 결과 11.21점 정도의 성적 향상이 있었다. 반면에 전담수업 시간에 실시한 동사 「思う」「考える」은 7.09점의 성적 향상이 있었다. 사전 평가에서는 전담 수업반이 3.4점의 높은 점수를 보였지만, 사후 평가에서는 협동 수업반이 오히려 0.73점이 앞선 결과가 나타났다. 즉, 협동 수업반을 통한 성적 향상이 전담 수업반을 통한 성적 향상보다 높은 결과를 보이고 있다.



<그림 4> 협동수업 시話す・言う 점수 비교

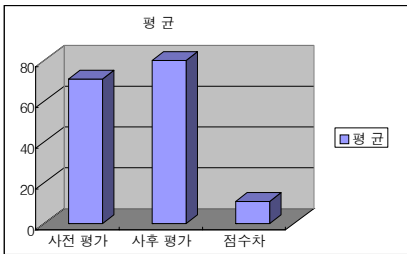


<그림 5> 전담수업 시話す・言う 점수 비교

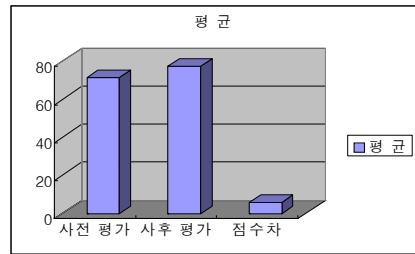
<그림 4>와 <그림 5>는 「話す」「言う」부분에서의 평가결과 차이를 나타낸 것이다. 「話す」「言う」학습에서 협동 수업반 사전 평가 점수가 71.82점, 사후 평가점수가

81.21으로 9.39점의 점수 향상이 있었다. 반면에 전담 수업반에서는 사전 평가점수가 70.65점 사후 평가 점수가 79.03점으로 8.38점의 점수 향상이 있었다. 큰 점수 차이는 아니지만 협동 수업반이 근소한 점수로 우위를 나타내고 있다.

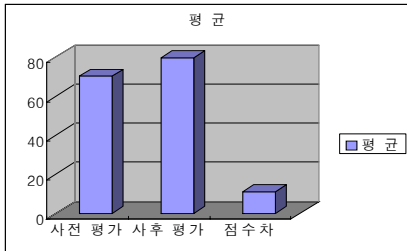
<그림 6>과 <그림 7>은 「知る」「分かる」의 평가결과를 나타낸 그림이다. 「知る」「分かる」학습에서 협동수업 결과 10.91점의 향상이 이루어졌으나, 전담수업의 경우는 5.81점의 향상이 이루어 졌다. 협동 수업반의 수업결과가 전담 수업반의 수업결과 보다 5.10점의 차이를 보이고 있다. 특히 전담 수업반 사전평가 결과가 협동수업반의 사전 평가 결과보다 우위를 점하고 있었으나, 사후 평가 결과는 반대의 결과가 나왔다. 즉, 사전평가에서는 전담수업반이 0.38점 우위를 점하다가, 사후 평가에서는 협동수업반이 4.7 점 우위를 점하는 결과가 나오는 역전현상이 나타났다.



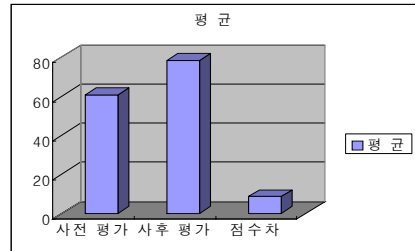
<그림 6> 협동수업 시知る・分かる 점수 비교



<그림 7> 전담수업 시知る・分かる 점수 비교



<그림 8> 협동수업 시 その・あの 점수 비교

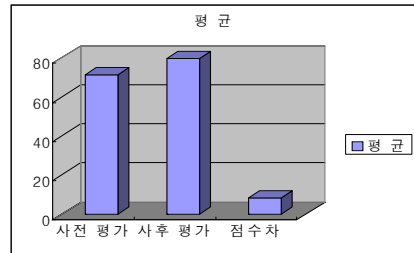
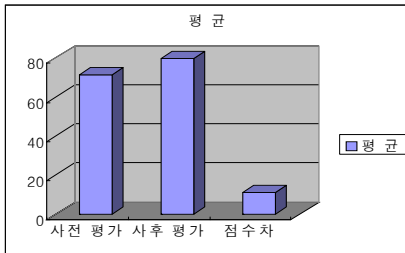


<그림 9> 전담수업 시 その・あの 점수 비교

<그림 8><그림 9>에서는 「その」「あの」의 평가결과를 나타낸 그림이다.

연체사 「その」「あの」의 수업결과, 협동수업에서는 11.22점의 향상을 보이고 있다. 반면에 전담 수업 시에는 8.71점의 향상을 보이고 있다. 협동 수업반에서의 수업 결과가, 전담 수업반에서의 수업 결과 보다 점수 향상 폭이 크다는 것을 알 수 있다. 또한 협동 수업 반과 전담반에서 사전평가 점수 차이는 0.62점의 차이를 보였으나 사후 평가결과에서는

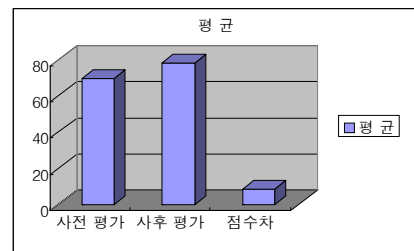
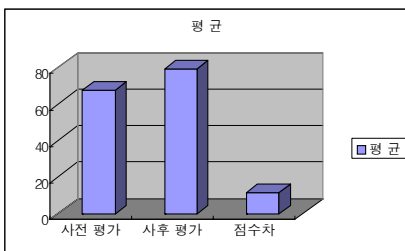
3.13점의 차이를 보여 협동 수업 후에 그 차이가 커짐을 알 수 있다.



<그림 10> 협동수업 시 ~なくて・~ないで 점수 비교 <그림 11> 전담수업 시 ~なくて・~ないで 점수 비교

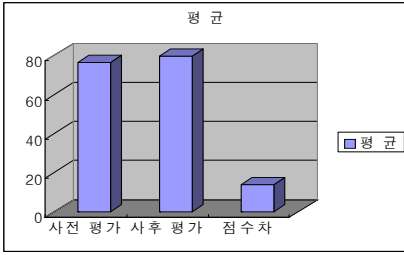
<그림 10>과 <그림 11>은 「なくて」「ないで」의 평가결과를 나타낸 그림이다. 「なくて」「ないで」학습의 사전 평가에서 전담 수업반의 점수가 협동 수업반의 점수보다 우위를 보였으나 수업 후에는 협동 수업반의 점수가 전담반보다 우위를 나타내었다. 즉 협동수업 전에는 0.09점 낮은 협동 수업반이 협동수업 실시 후 2.73점의 우위를 나타내었다. 협동수업 실시 전에는 낮은 점수를 보이다가 협동수업 실시 후에 높은 결과치를 나타낸 영역이기에 본 연구에서 기대하는 결과치를 나타내었다.

<그림 12><그림 13>은 「~について」「~に関して」「~に対して」영역에서 협동 수업반과 전담 수업반의 평가결과를 그림으로 나타낸 것이다. 「~について」「~に関して」「~に対して」영역에서도 협동수업 실시 전에는 전담수업반 보다 낮은 점수를 보이다가, 협동수업 실시 후에는 오히려 전담수업반보다 높은 결과치를 나타냈다. 「~なくて」「~ないで」에서처럼 본 연구에서 기대하는 협동수업의 효과를 긍정적으로 보여주는 결과라고 할 수 있다.

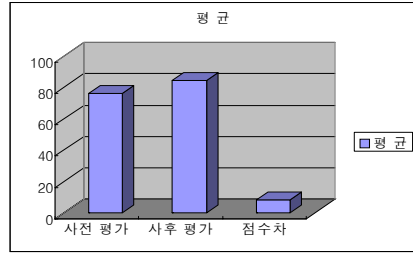


<그림 12> 협동수업 시 ~について・~に関して・~に対して 점수 비교

<그림 13> 전담수업 시 ~について・~に関して・~に対して 점수 비교



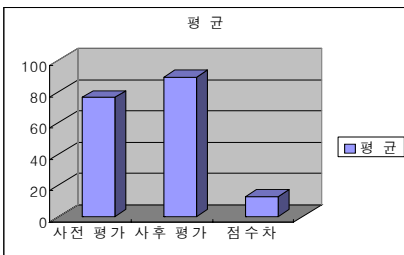
<그림 14> 협동수업 시 ~まで·~までに 점수 비교



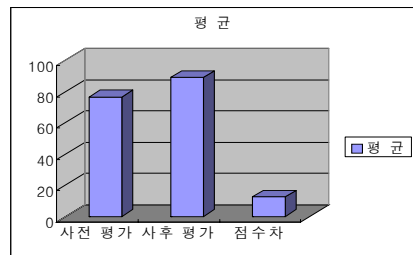
<그림 15> 전담수업 시 ~まで·~までに 점수 비교

<그림 14><그림 15>는 「~まで」「~までに」영역에서 협동수업반과 전담수업반의 평가결과를 그림으로 나타낸 것이다. 「~まで」「~までに」영역에서는 협동수업을 실시하기 전에 협동 수업반이 전담수업반보다 0.54점 우위를 보였으며, 협동수업 실시 후에는 그 차이가 6.09점의 큰 차이를 나타내고 있다. 이 결과에서도 협동수업을 통하여 학습의 효과를 이루어 낼 수 있음을 보여준다.

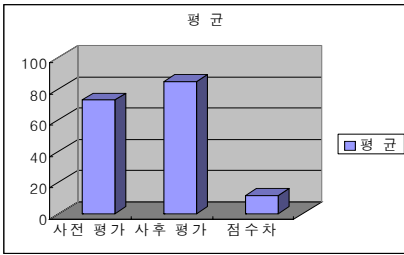
<그림 16><그림 17>은 「~から」「~ので」영역에서 협동 수업반과 전담 수업반의 평가결과를 그림으로 나타낸 것이다. 「~から」「~ので」연구 결과에서도 협동수업 실시 전의 사전 평가에서는 협동수업반이 전담수업반보다 0.09점 낮은 결과를 보였으나 협동수업 실시 후에는 0.36점 높은 점수를 보였다. 점수 항상 폭도 협동 수업반에서는 13.03점, 전담 수업반에서는 12.58점으로 협동 수업반에서 항상 폭이 큰 것으로 나타났다.



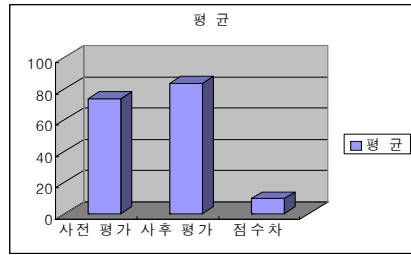
<그림 16> 협동수업 시 ~から·~ので점수 비교



<그림 17> 전담수업 시 ~から·~ので 점수 비교

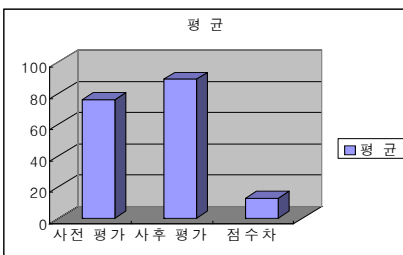


<그림 18> 협동수업 시 ~において・
~にとって 점수 비교

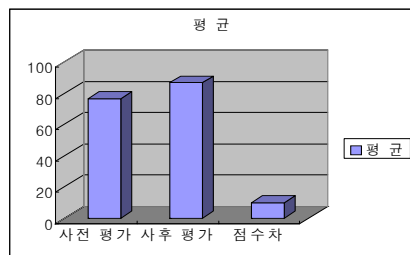


<그림 19> 전담수업 시 ~において・
~にとって 점수 비교

<그림 18><그림 19>에서는 「~において」「~にとって」영역에서의 협동 수업반과 전담 수업반의 평가결과를 그림으로 나타낸 것이다. 「~において」「~にとって」의 경우에는 협동 수업반이 사전 평가에서는 전담 수업반 보다 낮은 결과를 보였지만, 협동 수업 실시 후에는 협동 수업반의 사후 평가 결과가 1.14점 우위를 나타냈다. 즉, 「~において」「~にとって」경우에서도 전담수업반의 사전 평가가 협동수업반의 사전 평가보다 1.06점 우위를 보였으나, 사후 평가에는 오히려 협동수업반이 1.14점의 우위를 보이는 역전 현상을 보였다. 점수 항상 폭도 전담 수업반은 9.68점인데 불구하고 협동 수업반은 11.88점을 나타내어 협동 수업반에서의 점수 항상 폭이 전담수업반 보다 우위임을 알 수 있다.



<그림 20> 협동수업 시 ~にかけて・
~にわたって 점수 비교



<그림 21> 전담수업 시 ~にかけて・
~にわたって 점수 비교

<그림 20><그림 21>은 「~にかけて」「~にわたって」영역에서의 협동 수업반과 전담 수업반의 평가결과를 그림으로 나타낸 것이다. 「~にかけて」「~にわたって」부분의 경우는 사후 평가 결과가 협동 수업반에서는 12.81점이 향상되었고, 전담 수업반에서

는 10점이 향상되어 협동 수업반의 점수 향상 폭이 큰 것으로 나타났다. 이 부분에서도 전담수업반의 사전평가 결과가 협동수업반의 사전 평가 결과보다 0.52점 우위를 점하였지만, 협동수업 실시 후에는 그 결과가 역전되는 현상이 나타났다. 즉, 협동수업반의 사후 평가 결과가 전담수업반의 사후 평가 결과보다 2.29점의 우위를 보이는 결과가 나왔다. <표 7>은 협동 수업반과 전담 수업반에서 실시되었던 지필평가 결과이다. 각 반에서의 평균 점수를 산출한 것이다.

<표 7>지필 평가 결과

| 번호 | 학습 내용 | 협동 수업반 | | | 전담 수업반 | | |
|----|---------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | 사전 평가 | 사후 평가 | 점수 차이 | 사전 평가 | 사후 평가 | 점수 차이 |
| 1 | 思う, 考える | 67.58 | 78.79 | 11.21 | 70.97 | 78.06 | 7.09 |
| 2 | 話す, 言う | 71.82 | 81.21 | 9.39 | 70.65 | 79.03 | 8.38 |
| 3 | 知る, 分かる | 70.91 | 81.82 | 10.91 | 71.29 | 77.10 | 5.81 |
| 4 | その, あの | 70.30 | 81.52 | 11.22 | 69.68 | 78.39 | 8.71 |
| 5 | ~なくて, ~ないで | 71.52 | 82.73 | 11.21 | 71.61 | 80.00 | 8.39 |
| 6 | ~について, ~に對して, ~に關して | 67.50 | 79.06 | 11.56 | 69.68 | 78.39 | 8.71 |
| 7 | ~まで, ~までに | 76.67 | 90.61 | 13.94 | 76.13 | 84.52 | 8.39 |
| 8 | ~から, ~ので | 76.36 | 89.39 | 13.03 | 76.45 | 89.03 | 12.58 |
| 9 | ~にかけて, ~に渡って | 76.25 | 89.06 | 12.81 | 76.77 | 86.77 | 10.00 |
| 10 | ~において, ~にとって | 72.81 | 84.69 | 11.88 | 73.87 | 83.55 | 9.68 |
| | 평 균 | 72.17 | 83.89 | 11.72 | 72.71 | 81.48 | 8.77 |

<표 7>에서 전체 평균을 살펴보면 협동 수업반이 전담 수업반보다 사전 평가에서는 0.54점 낮은 점수를 보였다. 그러나 협동수업을 실시한 후의 사후 평가에서는 협동 수업반이 오히려 2.36점 높은 점수를 나타내어 협동 수업반이 효과가 있었음을 보여주고 있다.

4.2 듣기 평가

4.2.1 듣기 평가 방법

본 연구에서는 의사소통의 기능의 향상 비교 방법을 듣기 평가와 말하기 평가의 결과로 분석하고자 하였다. 듣기 평가와 말하기 평가에서는 객관성 및 타당성의 확보가 중요하다. 따라서 듣기 평가는 원어민이 말하는 질문 내용을 이해하고 정답을 고르게 하였다. 질문내용은 수업시간에 다루어졌던 내용들을 중심으로 질문을 하고 답안지에 정답을 표시하게 하였다.

4.2.2 듣기 평가 결과

듣기 평가는 <표 8>과 같이 협동 수업반이 평균 76.67점, 전담 수업반이 평균 74.19점의 결과가 나왔다. 평균 차이는 2.48점이며 협동 수업반이 우위를 점하였다. 큰 점수차이는 아니지만 의사소통 능력 향상의 근거로 하고자 하는 듣기평가와 말하기 평가 영역 중에서 듣기평가 영역은 협동 수업반이 우위를 보여줌으로써 본 연구의 기대 방향과 일치하였다.

<표 8> 듣기 평가 결과

| 번호 | A 듣기 평가 점수 | 번호 | B 듣기 평가 점수 |
|----|------------|----|------------|
| 평균 | 76.67 | 평균 | 74.19 |

(A: 협동 수업반 B: 전담 수업반)

4.3 말하기 평가(인터뷰)

말하기는 평가는 원어민 교사와의 인터뷰를 통하여 평가를 실시하였다. 말하기 평가 내용도 수업시간에 다루어졌던 내용들을 질문하고 대답하도록 하였다.

4.3.1 의사소통 기능 중 말하기 평가

말하기 평가는 본 연구의 수업형태인 협동수업을 실시하기 전과 실시 후에 개별적인 인터뷰를 통하여 평가를 실시하였다. <표 9>와 같은 말하기 평가 척도안에 근거하여 인터뷰 중 틀리는 부분의 개수를 누적하고 해당하는 점수를 부여한다. 말하기 능력의 변화를 분석하기 위하여 원어민 교사가 사전평가 및 사후 평가를 2회에 걸친 말하기 평가를 실시하였다.

4.3.2 협동 수업반 및 전담 수업반 말하기 평가

협동 수업반과 전담 수업반 인터뷰 평가 결과 비교는 <표 10>과 같다. 협동 수업반의 사전 말하기 평가는 전담반의 사전 말하기 평가보다 0.09점 낮은 결과를 보였다. 그러나 협동수업이 진행된 후에 실시한 사후 말하기 평가에서는 협동 수업반이 0.33점 높은 결과를 보였다. 평균으로 비교 분석하였을 경우 협동 수업반이 전담 수업반보다 평균 0.12점

높은 점수를 나타내었다. 큰 점수 차이를 보이지는 않았지만 사전 말하기 평가에서는 낮았던 점수가 협동수업 실시 후에 실시했던 사후 평가에서는 높은 점수를 보여준 결과는 본 연구의 기대 방향과 일치함을 보여주었다.

<표 9>말하기 평가 척도 기준안

| 말하기 평가 척도안 | 점 수 |
|---|-----|
| 질문 내용에 적합하게 완벽한 답변을 한 경우 | 10점 |
| 질문 내용과 관련성을 갖고 답변을 하지만, 1군데 표현의 오류가 있는 경우 | 9점 |
| 질문 내용과 관련성을 갖고 답변을 하지만, 2군데 표현의 오류가 있는 경우 | 8점 |
| 질문 내용과 관련성을 갖고 답변을 하지만, 3군데 표현의 오류가 있는 경우 | 7점 |
| 질문 내용과 관련성을 갖고 답변을 하지만, 4군데 표현의 오류가 있는 경우 | 6점 |
| 질문 내용과 관련성을 갖고 답변을 하지만, 5군데 표현의 오류가 있는 경우 | 5점 |
| 전혀 답변을 못한 경우 | 4점 |

<표 10> 협동 수업반과 전담 수업반 인터뷰 평가 결과 비교

| 번호 | A사전평가 | A사후평가 | A평균 | 번호 | B사전평가 | B사후평가 | B평균 |
|----|-------|-------|------|----|-------|-------|------|
| 평균 | 6.36 | 8.33 | 7.34 | 평균 | 6.45 | 8.00 | 7.22 |

(A: 협동 수업반 B: 전담 수업반)

5. 마치며

이 연구에서는 중등학교 일본어 교육현장에 협동수업의 수업 형태를 도입하여 학생들의 의사소통 능력 향상을 도모하고자 연구를 시작하였다. 그리고 듣기 부분이 취약한 학생들에게 그룹리더의 도움을 받아 원어민 교사의 설명을 이해하고 나아가서는 자신 있게 외국어를 표현할 수 있는 수업형태를 제시하고자 하였다.

학습되어지는 내용은 학습자들이 직접 선택하게 하여, 학습 동기 부여를 최대한 끌어올리려 하였다. 연구가 시작되기 전의 협동 수업반과 전담 수업반의 사전 평가에서는 큰 차이가 없는 상태에서 시작되었다. 전공어 교과성적의 경우, 특히 의사소통능력과 직접적인 관련이 있는 일본어 회화과목에서는 우위를 가르기가 힘든 상태였다. 일본어 회화 과목은 원어민 전담 수업으로 진행되고 있었으며, 외국어 말하기 평가를 수행평가 형태로

실시되고 있었다. 거의 동등한 조건의 집단에서 협동 수업반의 형태와 기존의 전담 수업반의 형태를 운영하여 비교 분석한 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 협동 수업반의 지필 평가 능력 향상이 전담수업반의 지필 평가 능력 향상보다 우위를 점하였다. 협동수업 실시 결과 10개의 전 영역에서 협동 수업반이 전담 수업반보다 우위를 나타냈다. 전체 평균으로 비교하였을 경우, 협동 수업반이 평균 83.89점이며, 전담 수업반이 평균 81.48점을 나타내었다. 즉, 협동 수업반이 2.41점 높은 결과를 보였다.

둘째, 협동 수업반의 의사소통 능력 향상이 전담수업반의 의사소통 능력 향상보다 우위를 점하였다. 의사소통 능력 향상의 기준으로 듣기 평가와 말하기 평가를 기준으로 삼았다.

1) 듣기 평가 : 원어민 교사가 녹음한 테이프를 청취하고 답을 고르는 형식의 듣기 평가 결과는 협동 수업반이 평균 76.67점이며, 전담 수업반이 74.19점의 기록을 보였다. 평가의 세 영역 중에서 듣기 평가의 차이가 가장 큰 2.48점으로 나타났다.

2) 말하기 평가 : 말하기 평가 척도안을 기준으로 하여 원어민 교사와 일대일 인터뷰를 통하여 말하기 평가를 실시한 결과, 협동 수업반이 7.34점이며 전담 수업반이 7.22점의 결과를 보였다. 협동수업반이 전담 수업반보다 평균 0.12점의 우위를 점하였다. 말하기 평가에서는 10점 만점으로 계산한 결과이다.

셋째, 협동수업 실시 후에 조사했던 설문 조사에서 협동수업이 일본어 학습에 긍정적인 효과를 기대할 수 있음을 알 수 있었다. “협동수업을 받은 후 효과가 있었다고 생각하느냐?”라는 질문에 75.76%가 도움이 되었다고 답변하였다. 단순히 설문조사에 의한 결과가 아닌 실제 세 영역에 걸친 평가에서도 협동 수업반의 결과가 전담 수업반의 결과보다 객관적으로 우위를 점하였기 때문에 설문조사의 결과도 설득력이 있다고 할 수 있다.

참고 문헌

- 박수경(1998), 「정의적 요소가 수업지도에 미치는 영향」, 한국 외국어 대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 아이자와 유카(相澤由佳,2003), 「한국의 원어민 일본어 교사 수업 실태에 관한 연구-외국어 고등학교를 중심으로-」, 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 이남숙(1998), 「협동수업을 통한 원어민 보조교사의 효과적인 활용 방안」, 한국 교원 대학교 대학원 석사학위 논문.

- 이명희(1997), 「원어민 영어 교사와의 협동수업 연구 -영어 듣기 능력 향상을 중심으로-」, 숙명 여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이시쿠라 아야코 (石倉綾子,2003), 「일본어 원어민 교사와 한국인 교사의 협동수업에 관한 연구」, 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 주부성(1999), 「원어민과 영어 협동수업에 관한 연구」, 한국 외국어 대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최병천(2000), 「원어민 교사와 한국인 교사간의 team-teaching을 통한 의사소통능력 향상방안」, 전북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 中村豊美의 3명(1992), 『입문 일본어 교수법』, 創拓社
- 水谷信子(2004), 『회화 일본어』, 다락원
- 水谷修, 水谷信子(1992), 『일본어 노트』, 다락원
- 샤핀, 올즈 (SHAPLIN, OLDS 공저, 1971), 『팀티칭의 이론과 실제』, 동화문화사
- 손건(1988), 『틀리기 쉬운 일본어 표현』, 동양문고
- 庵功雄의 3명(2002), 『日本語文法ハンドブック』, J&C
- 이재두, 横山景子 공저(1991), 『한국인이 잘못쓰는 일본어』, 시사영어사
- 정길정, 연준흠 공저(1997), 『협동수업(Team Teaching)지도론』, 한국문화사
- 최창욱(1998), 『일본어다운 일본어 표현』, 연학사
- 寺田和子의 3명(1999), 『日本語の教え方ABC』, アルク
- 富田隆行(1997), 『일본어 교수법2』, 시사 일본어사
- 羽鳥玲子(1996), 『일본어 표현 이게 왜 틀려?』, 시사일본어사
- 廣瀬正宜, 庄司香久子(2003), 『日本語使い分け辞典』, 넥서스