



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2015년 8월

박사학위 논문

# 영어과 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 인식 연구

조선대학교 대학원

영어교육학과

이 은 하

# 영어과 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 인식 연구

Examining Perceptions of Pre-service and In-service  
English Teachers toward English as an International  
Language

2015년 8월 25일

조선대학교 대학원

영어교육학과

이 은 하

# 영어과 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 인식 연구

지도교수 김 경 자

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함

2015년 4월

조선대학교 대학원

영어교육학과

이 은 하

## 이은하의 박사학위 논문을 인준함

위원장	영남대학교	교수	배태일	(인)
위원	조선대학교	교수	김귀석	(인)
위원	조선대학교	교수	강희조	(인)
위원	광주여자대학교	교수	김명화	(인)
위원	조선대학교	교수	김경자	(인)

2015년 6월

조선대학교 대학원

# 목 차

## ABSTRACT

I. 서론 .....	1
1.1 연구의 필요성 .....	1
1.2 연구 목적 .....	3
1.3 연구 문제 .....	4
1.4 논문의 구성 .....	4
II. 이론적 배경 .....	5
2.1 EIL의 정의와 역할 .....	5
2.2 EIL에 대한 모델 .....	7
2.2.1 Strevens(1992)의 세계영어지도 .....	7
2.2.2 Kachru(1991)의 원형 분류 모델 .....	9
2.3 EIL과 영어교육 .....	11
2.3.1 EIL과 문화 간 이해 .....	11
2.3.2 EIL의 의사소통 기능 .....	13
2.3.3 EIL의 다양성 .....	14
2.3.4 EIL 교육 .....	16
2.3.5. EIL에 대한 인식 .....	18
2.4 EIL에 대한 인식 .....	19
2.4.1 EIL에 대한 교사들의 인식 .....	19
2.4.2 의사소통 기능에 따른 인식 .....	24
2.4.3 EIL관련 연수경험 또는 수강경험에 따른 인식 .....	25

<b>III. 연구 방법</b> .....	27
3.1 연구 참여자 .....	27
3.1.1 영어과 예비교사 .....	27
3.1.2 영어과 현직교사 .....	27
3.2 연구 도구 및 자료 수집 방법 .....	29
3.2.1 연구 도구 및 절차 .....	29
3.2.2 자료 수집 방법 .....	31
3.3 자료 분석 방법 .....	32
<b>IV. 연구 결과 및 논의</b> .....	33
4.1 영어과 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 인식 .....	33
4.1.1 예비교사와 현직교사의 EIL 인식 요인에 대한 신뢰도 분석 .....	33
4.1.2 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 전반적인 인식 .....	34
4.1.3 EIL과 문화 .....	36
4.1.4 EIL의 의사소통 기능 .....	38
4.1.5 EIL의 다양성 .....	40
4.1.6 EIL 교육 .....	43
4.1.7 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 인식 .....	45
4.2 영어 의사소통 능력에 따른 EIL에 대한 인식 .....	46
4.2.1 예비교사와 현직교사의 의사소통 능력과 EIL에 대한 인식 .....	46
4.2.2 예비교사의 의사소통 능력과 EIL에 대한 인식 .....	48
4.2.3 현직교사의 의사소통 능력과 EIL에 대한 인식 .....	49
4.3 EIL관련 연수경험 또는 수업수강 유무에 대한 인식 .....	50
4.3.1 예비교사와 현직교사의 EIL관련 연수경험 또는 수업수강 .....	50
4.3.2 예비교사의 EIL관련 연수경험 또는 수업수강과 인식 .....	52
4.3.3 현직교사의 EIL관련 연수경험 또는 수업수강과 인식 .....	53

V. 결론 .....	54
5.1 연구 요약 .....	54
5.2 교육적 함의 .....	55
5.3 연구의 제한점 .....	56
5.4 후속 연구 제언 .....	57
5.5 결론 .....	57
참고문헌 .....	59
<부록> .....	63



## 표 목 차

<표 1> 영어과 예비교사와 현직교사의 일반적인 특성 .....	28
<표 2> 설문지의 문항구성 .....	30
<표 3> 예비교사와 현직교사의 신뢰도 .....	33
<표 4> 영어과 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 전반적인 인식 .....	35
<표 5> EIL과 문화 .....	37
<표 6> EIL의 의사소통 기능 .....	39
<표 7> EIL의 다양성 .....	42
<표 8> EIL 교육 .....	44
<표 9> 교사의 EIL에 대한 요인별 인식 비교 .....	45
<표 10> 예비교사와 현직교사의 의사소통 능력과 EIL 인식 .....	47
<표 11> 예비교사의 의사소통 능력과 EIL 인식 .....	48
<표 12> 현직교사의 의사소통 능력과 EIL 인식 .....	49
<표 13> 예비교사와 현직교사의 EIL관련 연수경험 또는 수업수강 인식 ..	50
<표 14> 예비교사의 EIL관련 수업수강 인식 .....	52
<표 15> 현직교사의 EIL관련 연수경험 인식 .....	53

## 그림 목차

<그림 1> Strevens 세계영어지도 .....	7
<그림 2> Kachru의 원형 분류 모델 .....	9
<그림 3> EIL에 대한 인식 모형 .....	18

## ABSTRACT

### **Examining Perceptions of Pre-service and In-service English Teachers toward English as an International Language**

**Lee, Eun-Ha**

**Advisor: Kim, Kyung Ja, Ph.D.**

**Department of English Education**

**Graduate School of Chosun University**

In the last few decades, English, with its special status as an international language, has become an important tool for international communication. Accordingly, many English teachers were interested in promoting their English knowledge within the global context. The purpose of this study was to examine pre-service teachers and in-service English teachers' perceptions about English as an international language (EIL). Specifically, differences in the perceptions based on teachers' self-assessed English proficiency and their EIL training experiences (e.g., participating in EIL workshops, taking EIL classes) were investigated. To accomplish these goals, a total of 144 English teachers (89 pre-service vs. 55 in-service teachers) voluntarily participated in the study, all of whom were Korean native speakers.

A questionnaire package was used to measure the participants' perceptions about EIL and background information. The questionnaire regarding perceptions about EIL consisted of 35 items in a 5-point Likert scale (1=strongly disagree, 5=strongly agree). The questionnaire had five parts: *overall perceptions about EIL*, *EIL and culture*, *communicative function of EIL*, *diversity of EIL*, and *EIL education*. The reliability coefficients of each part ranged from .563 to .799. The collected data was subjected to descriptive statistics (frequency, mean, standard

deviation) to check the general characteristics and tendencies of the present data. *T*-tests and ANOVA were also performed to examine the differences in perceptions about EIL among participant teachers.

The results showed that both pre- and in-service English teachers' perceptions about EIL were generally high across all five parts regardless their career status (pre- or in-service), English proficiency, and training experiences. *T*-tests also yielded that there were no significant differences in teacher perceptions between pre- and in-service teachers except in *overall perceptions about EIL* where in-service teachers showed a significantly higher mean score than pre-service teachers. Although teachers with higher English proficiency showed higher mean scores on *overall perceptions about EIL*, *EIL and culture*, and *diversity of EIL*, there were no statistically significant differences. However, teachers with EIL training experiences showed a significantly higher mean score on *overall perceptions about EIL* than those with no such experiences. Implications based on the findings were discussed and limitations and suggestions of the study were also provided.

# I. 서 론

## 1.1 연구의 필요성

Crystal(2003)은 현재 세계에서 사용되는 많은 언어들 가운데 가장 많은 영향력을 발휘하고 있는 언어는 영어라고 주장했고, Jenkins(2009)는 전 세계적으로 영어 사용자의 수는 대개 10억 명에서 많게는 20억 명 정도로 추정된다고 언급했다. 영어가 거의 20세기 동안 쌓아 와 현재 누리고 있는 독보적 입지는 어떠한 단일 언어도 접하지 못할 것이다. 오늘날 급격히 변화해 가는 상황 속에서 국가 간 그리고 개인 간의 교류는 급속하게 증가했으며 어느 때보다 중요하게 부각되었다. 이러한 상황 속에서 일부 국가의 모국어 혹은 일부 지역 간의 세계 공용어로 사용되어 왔던 영어가 국가 간 그리고 개인 간의 다양한 종류의 교류 즉, 비즈니스, 국제 스포츠 및 문화 축제, 각종 학술 대회에서 사용되는 세계어로서 자리 잡게 되었다. 향후 세계어로서의 영어의 쓰임은 더욱 더 확대될 것이다(Graddol, 1997).

세계인과 의사소통을 가능케 하는 수단으로서의 영어의 부각 양상은 가히 주목할 만하다. 오늘날 영어는 세계에 곳곳의 다른 언어를 가진 사람들과 공통의 의사소통 수단으로 사용되는 언어로 간주된다(Crystal, 1997). 세계화 시대에 발맞춰 영어 의사소통 능력 향상에 주요 목표를 두었음에도 불구하고, 그 동안 한국의 영어교육과 국제 공용어로서의 영어에 대한 태도나 인식에 관련된 선행연구들을 통해 알 수 있는 것은 여전히 한국은 영·미 영어, 특히 북미권 영어에만 편향되어 노출되어 있고, 그에 따른 영어 원어민 교사들도 북미권 출신이 다수를 차지하고 있다는 점이었다(전미경, 2014). 또한, 우리나라 영어교육은 교수학습 내용, 평가 측면에서 지나칠 만큼 미국 영어 중심이다(Choi, 2011). 한국에서의 영어교육은 미국 영어와 문화가 지배적이며 이로써 학생들은 미국 중심적 편협한 시각을 갖게 되어 다양한 문화의 배경을 소유한 사람들과 의사소통하고 더불어 살아가는 데 걸림돌이 될 수 있다(윤지관, 2007). 미국을 대표로 하는 할리우드식 영화나 음악 등의 대중문화와 매스미디어도 전 세계에 널리 퍼지고 있고, 세계를 무대로 하는

국제 무역에서도 역시 EIL(English as an international language)이 사용되고 있다(Crystal, 1997). 가속화 되고 있는 국제화 시대에 맞게 다양한 사람들과 자유로운 의사소통이 더욱 절실한 시대에 살고 있고, 이러한 시대의 흐름 속에서 영·미 영어만을 지도하는 것은 교수 학습 측면에서 실제적이지 않다. 영어 교사들은 국제사회로 나아가는 과정에서 도출되는 여러 문제들을 학생들이 다양한 시각으로 접근할 수 있도록 교육해야 할 것이다. 우리나라는 영어 학습을 하는 데 있어 교실 밖에서는 영어를 접할 수 있는 기회가 극히 제한된 환경 가운데 있다. 이는 곧 학교에서 영어를 배우고 있는 학습자들은 교재뿐만 아니라 영어교사의 역량에 전적으로 의지할 수밖에 없다는 것을 의미한다. 그러므로 수업현장에서 영어교사의 역할과 이들의 영어에 대한 인식은 매우 중요하다고 할 수 있다. 영어교사의 영어에 대한 인식이 획일화된 미국식 영어만을 고집한다면 이것은 곧 학생들이 영어 변이형(English varieties)에 대해 부정적인 태도와 함께 왜곡된 편견을 가지게 할 수 있다(이채희, 2013).

우리나라와 같은 EFL학습 환경에서는 영어 사용의 기회가 많지 않아서 학습자들은 영어를 세계어보다는 단지 외국어로 인식하기 쉽다. 하지만, 영어 사용자가 점점 증가하고 있는 시대의 흐름 속에서 원활한 의사소통을 위해 영어 교사들이 학습자들에게 다양한 영어의 변이형에 대해 접할 수 있도록 지도하는 것은 중요하다. 왜냐하면, 영어교육에 있어서 교사들의 다양한 배경, 즉 세계의 영어들(World Englishes, WE)에 대한 친밀도가 높을수록, 학습자들의 세계영어에 대한 태도에 긍정적인 영향을 주기 때문이다(서정순, 2010). 영어 교사들이 EIL의 다양성을 인식하고 학생들에게 다양한 영어를 이해할 수 있도록 교육해야 한다. 왜냐하면, 영어교사들이 먼저 세계어로서의 영어의 중요성을 인식하고 영어교육에 임하는 것과 그렇지 않고, 단순히 영·미 영어만을 지도하는 것에는 많은 차이가 있기 때문이다.

세계의 영어들에 대한 국제적 관심이 증가하고 있음에도 불구하고, 그에 대한 교사들의 태도에 대한 연구는 상대적으로 거의 수행되어 오지 않았다(Choi, 2007; Yoon, 2007). 게다가, 대부분의 이전 연구들은 영어 변이형에만 초점을 맞추어 왔다. 교사의 영어에 대한 태도는 교수와 학습, 교과서 및 지도 자료의 실행에 지대한 영향을 발휘한다. 따라서 EFL 교실에서 EIL 과정의 실현 가능성과 실용성을 고려하기 이전에 영어의 다양성에 대한 교사의 인식에 관한 연구가 필요하다.

본 연구는 영어가 외국어를 넘어 국제어로서 자리 잡은 상황에서 영어과 예비교사 및 현직교사들의 국제어로서의 영어에 대한 인식을 밝히는 데 그 목적이 있다. 영어 의사소통 능력과 EIL 관련 연수경험 또는 수업수강과 관련된 인식 조사를 바탕으로 영어 교사들의 EIL에 대한 전반적인 인식 상태를 알아보고 앞으로의 영어 교육에 대한 제언을 하는데 의의를 둔다.

## 1.2 연구 목적

본 연구의 목적은 영어과 예비교사 및 현직교사의 세계어로서의 영어에 대한 인식의 차이를 알아보는데 있다. 우리나라는 EFL환경으로 학습자들이 영어교사의 역량에 많이 의지할 수밖에 없는 상황이다 보니, 학생들을 지도하는 영어과 교사들의 인식은 중요하다고 할 수 있다. 그 동안 EIL 관련 연구는 교사들을 대상으로 한 연구에 비해 주로 학생들과 한국 성인 학습자(송서은, 2008; 전미경, 2014)를 중심으로 한 연구가 많았다. 본 연구에서는 영어과 예비교사와 현직교사의 인식을 알아보고, 영어 의사소통 능력에 따라 어떠한 차이가 있는지 살펴본 후, 마지막으로 교사들의 EIL관련 연수경험 또는 수업수강에 따른 인식의 차이가 있는지 분석하여 제언하고자 한다.

### 1.3 연구 문제

본 연구를 위해 다음과 같이 세 가지 연구문제를 설정하였다.

- 1) 영어과 예비교사 및 현직교사들의 EIL에 대한 인식은 어떠한가?
- 2) 영어과 예비교사 및 현직교사들의 인식은 영어 의사소통 능력에 따라 어떻게 다른가?
- 3) 영어과 예비교사 및 현직교사들의 인식은 EIL 관련 연수 경험 또는 수업 수강에 따라 어떻게 다른가?

### 1.4 논문의 구성

본 연구는 다음과 같이 구성된다. 제 2장은 이론적 배경으로 EIL의 정의와 역할, EIL에 대한 모델에 대하여 다루고 EIL과 영어교육에 대하여 기술한다. 이어서 EIL에 대한 교사들의 인식, EIL과 영어 의사소통 기능, EIL 관련 연수경험에 대한 인식 연구에 대하여 논의하고 EIL교육의 방향에 대해서 살펴본다. 제 3장은 해당 연구 과제를 수행하기 위한 연구 방법에 대해 서술하며 연구 대상과 절차 및 도구에 대하여 상세히 설명한다. 제 4장은 본 연구에서 얻어진 결과를 제시하고 EIL에 대한 선행연구의 결과 및 본 연구 환경과 관련하여 종합적으로 논의한다. 마지막 제 5장에서는 본 연구에 대한 전체적인 결론을 요약해서 정리하고, 본 연구 결과가 지니는 교육적 함의와 연구의 제한점과 후속연구에 대하여 제안한다.



## II. 이론적 배경

### 2.1 EIL의 정의와 역할

글로벌 언어로서의 영어는 세계에서 가장 광범위하게 쓰이는 의사소통의 언어라는 데에는 의심의 여지가 없다. “국제어로서의 영어”(McKay, 2002), “지구어로서의 영어”(Crystal, 1997), “세계어로서의 영어”(Mair, 2003), “문화 간 의사소통의 매개체로서의 영어”(Samarin, 1987)는 서로 다른 언어적 배경을 가진 사람들 간의 의사소통을 위해 사용된다.

Smith(1976)는 세계어를 국제어로서의 영어(English as an international language, EIL)로 일컬으며 모국어를 제외하고 다른 나라 사람들이 서로 의사소통을 하기 위해 사용하는 언어라고 소개하였으며, 세계어로서의 영어에 대해 언어의 본질인 의사소통의 중요성 측면을 강조하였다. 국제어는 한 나라에 국한되는 것이 아니며, 누구라도 소유할 권리가 있다. 언어의 사용은 관련된 문화의 흡수를 필수 조건으로 하지는 않는다. 즉, 언어의 효율적인 사용을 위해 원어민들의 문화적 기준을 그대로 수용할 필요는 없다는 것을 의미한다. 뿐만 아니라 비원어민들이 언어에 소유권을 주장하기 위해 영국인, 미국인들과 비슷해질 필요가 없다고 보고 있다. 세계어가 되기 위해서는 한 문화에 국한되어서는 안 되고 세계의 다양한 문화의 사람들과 자유로운 의사소통이 가능해야 한다고 할 수 있다.

Crystal(2003)의 지적에 따르면, 한 언어가 진정한 의미의 글로벌적 지위를 갖기 위해서는 모든 국가에서 인정되는 특별한 역할을 수행해야만 한다. 그러한 지위를 갖기 위해서는 전 세계 여러 국가에서 채택되어야 하고, 그 공동체 내에서 2가지 방법으로 특별한 지위를 부여 받아야 한다. 그 나라의 ‘공용어’가 되어 정부, 법률, 미디어, 교육 등의 분야에서 주된 의사소통 도구로 사용되거나, 공식적 지위가 없더라도 외국어 교육에서 우선권을 획득하여야 한다. 단순히 영어를 사용하는 사람의 숫자가 많다고 세계어가 되는 것은 아니다. Brutt-Griffler(2002)에 따르면, 세계어는 세계 경제 문화적 체계의 발전의 산물이어야 하며, 이중 언어

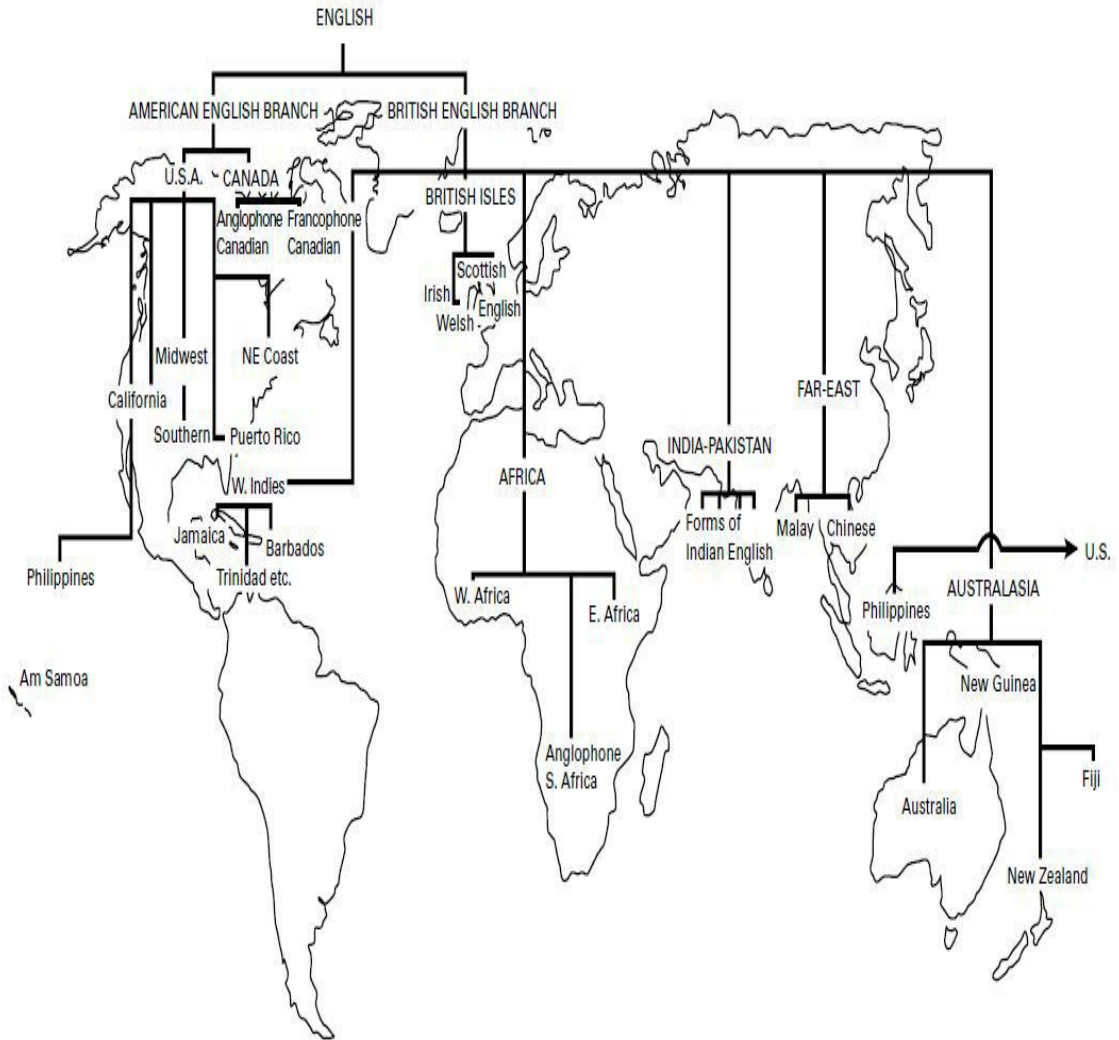
(bilingual) 화자들로 구성된 다중언어 상황에서 모국어와 함께 또 다른 언어인 공용어로 사용되어야 한다. 사회적 지도층이나 엘리트와 같은 특정 계층의 사람들에게 국한되지 않고 다양한 계층에 의하여 사용되어야 하며, 단순히 어떤 사람들이 이주하거나 식민지를 형성함으로써 전파되거나 확장된 것이 아니라, 개인적인 차원에서 많은 사람들이 배워서 습득하여야 한다고 한다. 그런 면에서, 영어는 국제어라고 한다. 가령, 할리우드 영화나 IT 무형자산 같은 경제적 산물이나 영화와 같은 문화적 산물이 다양한 국가들로부터 세계 시장에 나오고 있는데 이러한 과정에서 영어가 필수적인 역할을 하고 있고 또 그 확산을 조장한다고 할 수 있다 (McKay, 2002).

학자들에 따라서는 약간의 관점의 차이에 따라 영어를 세계어(World English), 세계 공용어(lingua franca), 국제어(international language), 또는 지구어(global English)로 명명하고 있는데, 모두가 동의하고 있는 사실은 영어를 세계인들 사이에서 의사소통하는 언어로 인정하고 있다는 것이다. 본 연구에서는 이러한 특징을 포괄하는 용어로 EIL을 논문 전반에 걸쳐 사용하고자 한다.

EIL의 역할에 대해 Haberland(1994)는 주어진 사회적 상황 가운데서 ‘의사소통을 위한 언어’(language for communication)와 ‘화자의 정체성을 나타내기 위한 언어’(language for identification) 중 하나를 선택해야 할 때 효율적인 의사소통을 할 수 있고, 현실적이고 실용적인 결정을 하기 위해 모국어보다는 세계어를 선택하게 된다고 주장했다. 하지만 언어의 역할이 정체성과 의사소통이라는 두 가지 기능으로 명확하게 분류된다고 할 수는 없다. 이 두 가지 언어의 기능은 우리의 언어적 행동에 항상 서로 영향을 주고받기 때문이다. 더욱이 화자의 정체성 가운데에는 가족이나 동일 언어 사용집단 속에서 느낄 수 있는 개인적인 정체성과 직장이나 전문 분야에서의 사회적인 정체성이 존재할 수 있다. 개인적인 정체성을 위해서는 당연히 모국어가 사용되겠지만 사회적인 정체성의 유지를 위해서는 공용어를 사용할 가능성이 많다고 볼 수 있다. 따라서 세계어는 의사소통을 위한 언어 이면서 사회적 정체성을 밝히는 언어라고 볼 수 있다. 일본인과 한국인 또는 유럽의 서로 다른 민족들이 의사소통할 때, 그것이 정치적인 문제이든 경제적인 것이든 또는 사회 문화적인 것이든 영어를 사용하여 교류하고 있는 실정이다.

## 2.2 EIL에 대한 모델

### 2.2.1 Strevens(1992: 18)의 세계영어지도

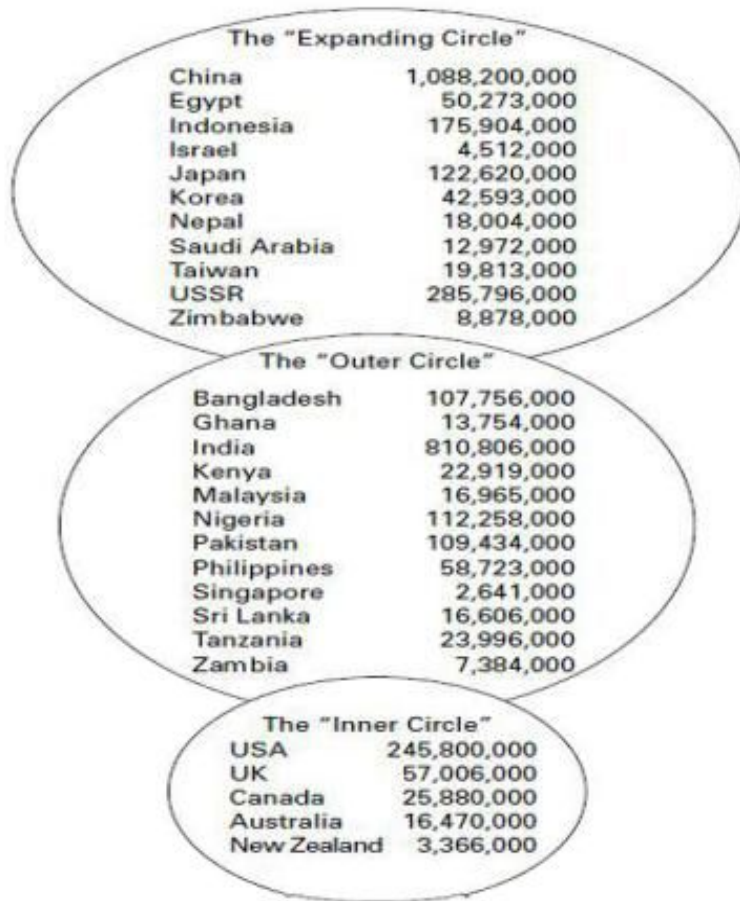


<그림 1> Strevens의 세계영어지도

<그림 1>는 영국의 응용 언어학자인 Strevens가 1980년에 제안한 가장 오래된 세계 영어 분류 모델이다. 이 그림은 영어라는 언어가 미국 영어와 영국 영어라는 2가지 주요한 영어로부터 시작하여 어떻게 발원하여 왔는지에 대하여 기술한다. 미국 영어가 영국 영어로부터 생겨났고, 영국의 18세기 인도 식민 지배, 19세기 영국의 아프리카 종단정책과 2차 세계대전을 전후로 한 미국의 필리핀 식민 지배 등의 역사를 살펴보면 영어가 전 세계적으로 사용 되어 지고 있다는 것을 알 수 있다. 이 모델은 세계 영어를 분류할 때 가장 보편적으로 사용되는 것이다. 이는 지역적 분류를 나타내 주는 동시에 전 세계에서 현재 영어가 사용되고 있는지 공시적인 내용을 보여주고 있기도 하다. 지도의 배경은 대영제국시대의 식민주의 정책과 1, 2차 세계 대전을 거치면서 나타난 현상에 대한 내용을 나타내 주고 있다. 그림을 보면 영어는 미국영어와 영국 영어로 나누어진다. 미국영어는 주로 카리브해와 아시아에서 사용되는 지역 영어들의 모어가 되는 반면, 영국영어는 아프리카, 남아시아, 오스트레일리아 영어의 기원이 되는 모어가 된다.

## 2.2.2 Kachru의 원형 분류 모델

세계에서 사용되고 있는 영어의 확산 위치 및 이형들의 분류에 대한 몇 가지 모델들이 있지만 Kachru (1991: 3)의 원형분류모델이 이들 중 가장 설득력 있고 영향력 있는 모델중의 하나이다(Jenkins, 2003). <그림 2>을 보면, 이 모델은 영어를 모국어, 공용어나 제 2언어, 국제어로 쓰는 나라 및 화자들을 중심으로 세 개의 원으로 나누어 놓은 것을 볼 수 있다.



<그림 2> Kachru의 원형 분류 모델

Kachru의 원형 분류 모델은 역사적, 사회언어학적, 문학적 맥락에서 정의할 수 있고, 가장 중심인 내부권역(the inner circle)에는 영어를 모국어로 사용하는 미국, 영국, 캐나다, 호주, 뉴질랜드 등이 포함되어 있다. 영어의 전통적인 기반을 제시하며 언어의 ‘모국어’ 변이형에 의해 지배되고, 인구는 대략 4억 명 정도이다. 외부권역(the outer circle)은 영어를 공용어나 제 2언어로 사용하는 국가들로 인도, 필리핀, 싱가포르, 말레이시아, 케냐 등을 들 수 있고, 영어는 추가적인 언어로 제도적인 성격을 띠며, 해당 권역에서 제시된 국가들의 추정 인구는 13억3백만 명이 넘는다. 만일 이 사람들 가운데 10%만이 영어를 사용한다 해도, 1억3천만 명이 추가될 것이다. 가장 외곽인 확장권역(the expanding circle)에 속하던 스웨덴, 네덜란드, 네팔, 미얀마와 아르헨티나, 일본, 한국 등과 같은 국가들은 영어를 제 2언어로 사용하는 외부권역으로 들어오고 있는 추세여서 영어 화자의 수는 점점 더 증가할 것이다. 여기에 위치해 있는 국가들이 영어를 사용함으로 영어가 ‘세계어로서의 영어’(English as an international language)가 되었다는 주장이 더욱 더 강하게 뒷받침된다고 주장했다. 확장권역의 영어로 된 문헌들은 아프리카와 아시아처럼 다중언어, 다중문화의 환경에서 영어가 다른 언어들과 접촉한 결과이고, 시간이 지나면서 접촉 변이형은 그 발음, 구문론, 어휘와 담론 및 문체에서 안정적인 특징을 갖게 된다고 언급했다(Kachru, 1991).

오늘날 전 세계 많은 곳에서 영어의 지위는 변화하고 있다. 외부권역 국가에서 처럼 확장권역 국가들에서도 국제적 의사소통을 위해서 뿐만 아니라 국내 의사소통을 위해서도 영어를 사용한다(Graddol, 1997). 또한, 우리나라가 속한 확장권역 국가들의 경우, 영어를 국제적 의사소통의 상황에서 가장 편리한 언어로 인식하여 외국어로 이를 습득하여 왔으며, 이 영역에 속한 사람들은 영어를 사용할 때 원어 민보다는 비원어민과 접촉이 더욱 빈번한 것이 특징이다(Nunan, 2005).

## 2.3 EIL과 영어교육

### 2.3.1 EIL과 문화 간 이해

Kachru(1992)는 세계의 영어들에 대한 접근법은 문화 간 및 언어 간에 이루어져야 하고, 그 원천은 영어와 접촉하는 다양한 문화, 언어와 문학을 포함한다고 하였다. 영어의 주된 원어민 및 비원어민들 사이의 영어 변이형들, 한 변이형 내에서의 변이형들, 그 사용과 사용자들, 상이한 상호작용적 맥락에 관련된 특정 내용, 혼합과 교환 그 함의 및 다양한 언어적 수준에서 공유된 특징들에 대해 논의되어야 한다고 주장했다. 특정 국가의 언어가 아닌 국제어로서의 다양한 영어와, 특정 문화가 아닌 다양한 문화에 대한 이해 과정이 중요하다고 한다. 국제화 시대의 영어교육에 있어 다문화 사회에 진입한 현시점에서 다문화 교육이 제 역할을 하려면, 다문화 이해에서 한 걸음 더 나아가 문화 간 이해 교육으로 발전해야 한다. 다문화 이해가 서로의 문화가 다름을 이해함으로써 타 문화의 수용을 강조한 것이라면, 문화 간 이해는 차이점보다 상호 공통점을 발견하는 것을 강조한다. 따라서 문화 간 이해는 문화 간 차이보다는 문화의 보편성을 더 강조한 것으로 다문화 사회에서 상호 공존을 모색하는 데 큰 역할을 할 수 있다(Kramersch, 1993).

영어권 문화는 개발도상국 출산율의 증가에 따라 아시아 중산층 사이에서 EIL로서의 영어 사용을 보편화시키고 있다. 해외여행, 유학, 출장, 이민 등 국경을 넘나드는 경제, 문화적 행위의 폭증으로 세계는 보다 더 연결되고 복잡해 졌으며, 각 지방의 여러 특성들은 새로운 언어문화의 창출에 다각도로 기여한다. 인터넷, 국가 간 이동, 학술-비즈니스 국제 교류 등을 통한 인간, 기술, 지식, 매체, 자본의 국제적 이동의 증가에 따라 과거에는 상상도 못할 엄청난 양의 인적자원과 문화가 교류되고 있다(Graddol, 1997). 뿐만 아니라, 최근에 구글, 아마존, 페이스북 등 가상 생태계를 지배하고 있는 미국의 IT 대기업들이 추구하는 “세계를 하나로” 정신이 이미 미국과 서구를 넘어 제 3세계까지 그 세를 빠르게 넓혀 가고 있다(최윤식, 2014). 그리고 그 중심에 바로 “EIL로서의 영어가 구축되어야 할 필요성”이 자리한다. 물론 미국의 IT 생태계가 그 시발점이지만 지구 전체를 두고 보았을 때 미국인 인구수는 소수에 불과하고, 중국, 인도, 히스패닉 등 외부·확장권역의 영어



사용 인구가 폭증하면서 점차로 문화 교류와 문화 간 의사소통에서 미국과 북미라는 영어 환경만을 100% 수용하고 이해할 수는 없다는 한계도 지적된다. 과거와 현재는 미국 중심의 영·미 편향적인 영어 교육이 지배적이었지만 언어의 의미란 사회적 맥락에서 정해지는 것이고 대화 상대자의 문화가 곧 영어권의 문화이기 때문에 상대를 비롯한 그 특정 문화에 대해 이해하려면 언어와 사고의 상호작용을 통합하는 문화의 개념을 이해하고 활용해야 한다는 견해가 나오고 있는 것이다 (Brutt-Griffler, 1998).

우리나라 영어과 교육과정은 세계와의 소통을 영어 교육의 목표로 제시하고 있고, 다음은 2015년 개정 영어과 교육과정에서 발췌한 부분이다. “영어는 국제적으로 가장 널리 쓰이는 언어로서 서로 다른 문화적 배경을 가지고 다른 언어를 사용하는 사람들을 이해하고 이들과 의사소통과 유대를 가능하게 하는 중요한 역할을 하고 있다. 따라서 미래를 살아가야 할 학생들에게 영어로 의사소통할 수 있는 능력은 학교에서 길러야 하는 핵심적인 능력 중의 하나이다.” McKay(2002)는 국제어로서의 영어의 중요성 중의 하나가 학습자들이 그들의 문화에 대해 다른 사람들에게 알리도록 하는 것이라고 언급했는데, 이를 위해서는 영어 교재에 영어권 국가의 문화만을 제시해서는 안 되고, 학습자 자신의 문화적 내용을 포함해야 한다고 주장했다. 이를 바탕으로 영어 교사들은 학생들을 지도할 때, 세계의 다양한 사람들과 문화 간 의사소통을 할 수 있도록 교육해야 한다.

EIL을 학습하는 교육의 목표는 다양한 문화나 새로운 패턴의 사고를 학습하도록 다른 이들에게 자신의 사상과 문화를 소통하거나 정신의 폭을 넓히도록 하는 데에 있다(Smith, 1976). 문화 간 이해를 바탕으로 자국 문화를 포함한 영어 교육이 되어야 한다. 이는 대화 상대자의 문화를 이해하고 한국 문화를 외국에 소개하기 위하여 외국 문화를 수용하는 것을 목적으로 한다. 이는 대화 상대자와 성공적인 의사소통을 위해서는 영어 교육이 의사소통 능력의 제고와 문화에 대한 이해를 지향해야 한다는 것을 의미한다.



### 2.3.2 EIL의 의사소통 기능

중세 시대의 지중해 지방은 서로 다른 언어를 사용하는 여러 민족들이 모여 활발한 교역을 하던 곳이었으며 링구아 프랑카(lingua franca)는 이들 사이에서 의사소통을 하기 위해서 사용되었던 로만스어 계통의 피진의 이름이었다. 이 언어 자체는 현재 더 이상 사용되지 않고 있으며 그 용어는 서로 다른 민족 간의 의사소통을 위해 공통으로 쓰이는 언어라는 뜻이다(Rossetti, 1999). 링구아 프랑카는 보통 모국어가 상이한 사람들 사이에 어떠한 의사소통의 언어적 매개체 역할을 한다(Samarin, 1987). 언어는 나라와 나라간, 민족과 민족 간, 지역과 지역 간의 서로의 정보를 교류하고 각자의 입장을 표명하는데 없어서는 안 될 중요한 수단이다. 복거일(2003)은 영어가 세계 사람들 사이의 의사소통의 수단 즉 EIL로서 중요한 역할을 한다고 많은 이들이 동의하고 있다고 주장했다. EIL로서의 영어는 이러한 도구적 역할을 수행하며 각 나라 사람들에게 공용어로 적절히 사용되고 있다고 주장했다. 예를 들어, 독일의 자동차회사인 폭스바겐(Volkswagen)사가 중국 상하이에 공장을 만들었을 때 현지 중국인과의 의사소통을 위해 독일어나 중국어가 아닌 영어로 의사소통을하기로 결정했던 사례에서도 알 수 있듯이 영어는 서로 다른 나라 사람들이 의사소통을 하기 위해서 사용하기도 한다.

국제사회에서 오늘날의 의사소통은 문화 간 이해를 요구하고, 그 문화에 속한 사람들을 존중하고 자신감을 가지고 의사소통하는 것을 즐길 수 있어야 한다. 뿐만 아니라 각 나라와 민족, 지역의 문화적 특수성을 염두에 두어야 하는데, 이는 의사소통과도 밀접한 연관성이 있는 이슈이다. 국제화 시대에 문화 간 의사소통 상황에서 Rossetti의 이론을 배경으로 하여 복거일이 제시한 사례에서 얻을 수 있는 결론은 특정한 하나의 영어 사용을 강요하기보다는 새로이 대두되고 있는 여러 형태의 영어에 대한 이해와 수용적 태도가 필요하다는 사실일 것이다. 영어는 국제어로서의 그 대표성과 국제적 위상으로 인해 문화 간의 의사소통에서 어느 일방의 모국어보다 더 활용도가 높아져가고 있다.

### 2.3.3 EIL의 다양성

세계화 시대에 국제어로서 영어의 중요성은 더욱 부각될 것으로 전망된다. 많은 국가들이 활발한 교류를 하면서 문화 간 의사소통의 필요성을 느끼며 EIL의 다양성을 접할 기회가 많아 졌다. 이러한 시대에 발맞추어 Kachru(1992)는 국제화 시대에 서로 다른 국가의 문화적 배경을 갖고 다양한 영어 변이형을 구사하는 세계인들과의 문화 간 의사소통의 중요성을 강조하면서, 다양한 형태의 영어의 양상을 처음으로 단일 언어인 'English'라 하지 않고 다양함을 인정하는 다양한 영어들이라는 'Englishes'라는 복수형으로 표기한 학자이다. 영어를 모국어로 사용하지 않는 사람들 간의 의사소통이 어느 때보다 활발해 졌으며, 이는 영어 사용자들로 하여금 영어의 다양성(English variation)과 영어권 국가의 문화뿐 아니라 세계의 다양한 영어에 대한 이해를 요구하게 하였다(Brown, 2006). 영어의 다양성을 인정하고 여러 가지 형식과 방법으로 영어를 자유롭게 구사해야 한다고 언급하면서, 영어 교육에 있어 단일어 사용에서 벗어나 다양성으로의 '패러다임 전환'이 필요하다고 주장했다(Kachru, 1992).

세계 각국에서 통용되는 다양한 모습의 영어가 지닌 특징에 대해 논의되어 왔는데, 영어는 전 세계적으로 의사소통을 위해 사용되는 공용어로 발전했고, 그 목적과 기능이 확장되면서 영어를 사용하는 나라의 문화와 환경의 특성이 반영되어 다양화된 세계의 영어들(World Englishes), 즉 영어의 변이형이 형성되었다. 방글라데시, 싱가포르, 말레이시아, 태국, 인도, 필리핀, 뉴질랜드, 영국, 독일 및 미국에서 다양한 영어 원어민과 비원어민, 서구와 비서구 등의 변이형이 존재한다. 무수한 문화, 언어, 이데올로기에 차이점이 있으나 공통적으로 세계의 여러 다양한 지역의 사회언어학적 환경에서 영어의 글로벌한 사용 뿐 아니라 원어민과 비원어민 사용자들과 논의하고 주장하기 위해 영어라는 언어를 사용하였다(Kachru, 1991).

그럼에도 불구하고, 우리나라의 교육현장에서 전통적인 영어 학습은 문법, 발음과 어휘 등의 형태를 익히는 정확성에 초점을 두어 왔다. 하지만 요사이에는 영어가 특정 국가만의 언어가 아니라 세계 각처에서 누구나 사용하고 있기에 외국어 학습을 하는 주요 목적은 형태와 발음을 중요시하는 정확성보다는 다른 문화와 언어를 소유한 사람들과 의사소통을 하는 데에 있다(Hwang, 1999). Strevens(1972)는

새로운 형태의 영어들에 대해 이해하고, 한 가지 영어에 대한 상당한 지식을 습득하여 유창하게 의사소통할 수 있는 학습자들은 다른 영어 변이형을 최소한 이해하기 위해서라도 배울 수 있어야 한다고 주장했다. 만일 영어의 다양한 변이형들이 친숙하기 때문에 국제적인 의사소통을 보다 잘 이해할 수 있다면, 영어 교육자들은 학생들이 친숙해지도록 그런 변이형들에 충분히 자주 노출될 수 있도록 해주어야 한다. 그러나 영어의 변이형들이 지닌 모든 차이점에 대하여 학습하는 일은 실제적으로 불가능하며, 또 모든 종류의 차이점을 이해할 필요도 없다. 따라서 교육자들이 맨 먼저 생각해야 할 것은 수업에서의 태도 변화이다. 다시 말하면 자체의 특징을 갖춘 다른 영어들이 존재한다는 것과 국제적 의사소통에서 그들이 동등하게 중요하다는 것을 학생들이 어떻게 알도록 할 것인가에 대하여 생각해 보아야 한다는 점이다(Kachru, 1992).

EIL은 근본부터가 국제(International), 즉 나라 사이의 관계됨을 핵심으로 하며, 따라서 많은 학자들은 격변의 근세와 양대 세계대전을 겪으면서 세계로 뻗어나간 영어의 속성이 단일 언어, 즉 English가 아니라 세계의 영어들(World Englishes)라는 논점을 이어 왔다. 언어는 세상을 살아가면서 개인이 삶을 영위하는 데 있어 상대의 존재를 인정하고 그의 생각과 관점을 알고 소통하여 상호 발전을 모색해 나아가는 데 그 핵심 목적이 있다고 할 수 있으며, 개인이 알고 있고 표현하는 언어가 100% 동일한 경우는 전혀 없다는 것을 인정한다면 다양한 문화를 제대로 이해할 뿐 아니라 자신의 의사를 온전히 이해시키기 위해서라도 의사소통 중심의 다양한 영어 변이형을 인정하고 습득하는 일은 매우 중요하다고 하겠다.

### 2.3.4 EIL 교육

영어가 1946년 제 2차 교육 과정에 도입된 이래, 그 목표와 목적은 교과 과정 혁신을 거쳐 여러 차례 변경되어 왔다. 그러나 최근 2009년 교육 과정에서 2가지의 중요한 특징이 존재한다. 하나는 영어가 지구어로서 인식된다는 점이고, 또 다른 하나는 화자들의 모델이 더 이상 영어 원어민이라기보다는 문화 간 화자라는 점이다(교육과학기술부, 2009). Todd와 Hancock(1986)은 영어 비모국어 학습자들이 모국어 화자들에 버금가는 언어구사 능력을 획득하는 것을 목표로 하는 상황에서, 한 가지 이상의 영어 변이형에 대해 수용적인 자세를 가질 필요성에 대해 언급했다. 오늘날 지구상에서 영어를 사용하는 사람의 80%는 영어만을 사용하는 사람이 아니라 영어 외에 다른 언어를 사용하는 사람들이다(Canagarajah, 1999). EIL로서의 영어는 세계이해와 세계인과 의사소통하기 위한 수단으로서 영어를 학습하는 것이며, 영·미인과의 의사소통은 영어교육 목표의 일부에 지나지 않는다고 볼 수 있다(Kachru, 1992). 좋은 발음보다 의사소통이 제대로 이루어졌는지 여부가 중요하다는 주장이 지배적인 세를 형성해 가고 있는 가운데, 세계화 시대에 다양한 언어와 문화를 가진 사람들과 의사소통하기 위해 영어를 배워야 한다면 영·미식 영어 교육만을 강조하는 것은 문제가 있다. Kirkpatrick(2006)은 여러 나라에서 통용되는 영어를 구사할 때는 나라마다 억양이나 발음이 다를 수 있지만 문화 간 의사소통이 가능하다면 세계어로서 영어를 구사하는 것에는 별 문제가 없다고 주장하기도 한다.

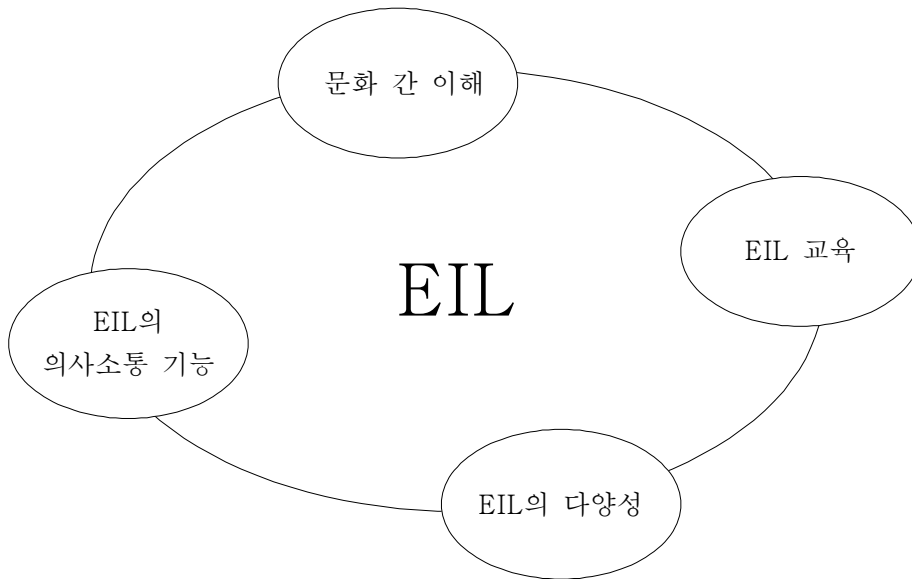
이러한 측면에서 보면, EIL 교육에 바람직한 영어 교사는 학습자를 모르는 원어민보다 학습자를 잘 이해하는 내국인 문화 간 화자라 할 수 있다. 원어민 교사는 영·미권에 국한된 영어를 습득시키는 데에는 효과적이겠지만 학습자의 문화와 언어를 모르는 경우에는 학습과정에서 학습자를 이해하기 어려워 실질적인 도움을 주기 어렵다. 효과적인 교육은 학습자와 그들의 문화와 언어를 충분히 이해하고, 그들의 입장에서 그들의 문제점을 인식하고 같이 해결해 나갈 수 있을 때 가능하다. 내국인 교사는 비록 원어민 같은 영어 수준에는 도달하지 못하지만, 학습자와 동일한 문화적 배경을 가지고 있어 학습자를 가장 잘 이해할 수 있다고 주장한다(박약우, 2004). Medgyes(1994)에 의하면 이중 언어 교사는 성공적인 영어 학습

자들의 본을 받을 만한 모델의 역할을 할 수 있고, 보다 효과적으로 언어 학습 전략을 가르칠 수 있다고 주장했다. 우리나라의 영어 학습 및 교수 방향에 문법 및 입시위주의 평가와 편향된 미국 영어만의 학습 환경에서 벗어나, 시대에 발맞춰 언어의 기본적 목적을 이루는 의사소통과 이해 중심의 학습 환경으로 변화해 나갈 필요성이 있다. 다양한 문화 콘텐츠를 접목한 EIL로서의 영어의 특색을 수업에 제공해서 학습자들로 하여금 최소한 영어의 다양성을 이해할 수 있도록 장려함으로써 수용적이고 활용적인 영어 학습이 제시되어야 한다. 또한 영어교육에서 EIL 시대의 교수법은 문화 간 화자의 수준에 맞는 학습자를 고려한 다양한 교수법을 시도해야 한다.

EIL로서 영어 교육을 수행하는 각각의 경우에 나타나는 특성들을 간략히 살펴본다. 영어교육의 일선에 있는 교사들이 먼저 EIL 교육의 필요성을 인식하고 영어의 국제적 변화와 특성을 고려한 학습과 교류에 힘쓰며 이를 교육에 발전적으로 이끌어 내려는 노력과 관심이 요구된다. 뿐만 아니라 어렸을 때부터 한국적 토양에 기반해 영어의 확장권역인 한국에서 영어를 배우는 한국 학생들의 언어 습득에 있어서 한계와 효율성을 감안한다면 마치 습자지에 먹이 흡수되듯 영·미 영어를 여과 없이 흡수하도록 하기 보다는 그들이 우리나라에서도 효과적으로 외국인과 소통하고 그들의 생각을 이해할 수 있도록 국어의 언어적 속성이 영어의 효과적인 습득에 장애를 주는 요인을 보다 근본적으로 이해하고 해소할 수 있는 우리나라 영어 교사들의 영어 교육에 좀 더 무게를 실어주어야 할 것으로 사료된다.

### 2.3.5 EIL에 대한 인식

선행 연구들을 통해 EIL로서의 영어교육을 생각해 볼 때, 각 나라의 문화, 의사소통과 다양성의 중요성을 바탕으로 한 교육을 해야 한다는 결론이 도출되었고, 이를 <그림 3>과 같이 도식화 할 수 있다. 국제화, 다문화 사회에 진입한 우리나라에서도 영어를 하나의 외국어로서가 아닌, EIL로 인식하고 문화 간 이해를 바탕으로 한 다양한 나라 사람들과의 자유로운 의사소통을 향상시키기 위한 학습자의 특성을 고려한 교육이 요구됨을 알 수 있다.



<그림 3> EIL에 대한 인식 모형

## 2.4 EIL에 대한 인식

### 2.4.1 EIL에 대한 교사들의 인식

최근 이 분야에 대한 관심이 많아지면서 세계 여러 나라의 교사의 인식과 관련된 연구가 있기는 하지만, 영·미 영어와 EIL로서의 영어의 차이점에 대한 실제적인 사례에 대한 기존연구는 찾아보기 어려웠고, 세계영어 인식에 대한 국내 연구 또한 많지 않았다. EIL에 대한 교사들의 인식에 대한 연구는 드물기 때문에 여기에서는 본 논문의 연구 주제와 직접적으로 관련된 교사와 학습자의 인식 연구에 대해서 포괄적으로 살펴보기로 한다.

송경숙(2011)은 영어에 대한 한국 대학생들의 이해와 글로벌 사회의 세계 영어들에 대한 그들의 언어 태도를 설문 조사하였다. 참가자들은 내부권역의 영어들을 외부권역보다 약간 더 선호하기는 하였지만, 한국의 대학생들이 다양한 세계의 영어들, 즉 외부권역의 국가들 뿐 아니라 내부권역 국가들의 영어들에 대하여 열린 자세를 가지고 있다는 것을 알 수 있었고, Yoon(2007)은 한국 대학생 224명을 대상으로 세계 영어와 소유권에 대한 인식에 대해 설문 조사를 한 결과, 많은 한국인들이 세계의 영어들이 지닌 위상에 대하여 이중적인 기준을 가지고 있음을 알 수 있었다. 그들은 영어의 소유권이 전 세계에서 영어를 사용하는 사람들에게 속하지만, 그들이 외부권역의 영어 변이형들을 학습하는 것에는 거의 관심이 없었고, 다양한 영어 변이형에 대해서는 미국식 영어에 가장 친숙하다고 답했다. 대부분의 참가자들은 외부권역의 나라에 해당하는 변이형 영어에 대한 인식이 부족하고 다분히 피상적이라는 결론을 도출 하였다. 결과를 종합하여 보면 학습자들은 EIL에 대해 긍정적으로 인식하고는 있지만, 실제로는 미국식 영어를 더 선호하고 친숙하게 느끼고 있었으며, EIL로서 영어를 배우고, 다양한 변이형의 영어를 수용하지는 못하고 있었다. 본 연구에서도 참여자들의 미국 영어 선호 현상이 나타났는데, 우리가 영어를 학습하고 영어를 구사해야 하는 이유도 다양한 문화와 국적을 가진 사람들과 의사소통을 하기 위한 것임을 감안 한다면 학습자들이 EIL에 대한 이해가 필요하고 이를 위해서는 교사들의 인식과 역할이 중요하다고 할 수 있다.



Smith(1992)는 참여자로서 영어 비원어민 집단, 영어 원어민 집단 그리고 혼합 집단 등 세 집단의 학생들로 나누어 연구를 수행하였다. 참가자들은 중국, 인도, 인도네시아, 일본, 파푸아뉴기니, 필리핀, 대만, 영국 및 미국의 교육을 받은 화자들의 9가지 국가 변이형에 대해 청취하였고, 그들이 각각의 화자를 얼마나 잘 이해하는 지에 대하여 다양한 질문에 대한 연구 결과, 영어의 다양한 변이형들이 지닌 친숙도가 높은 혼합 그룹이 문화 간 의사소통의 이해가 높았고, 다양한 발화 변이형에 대하여 친숙도가 가장 높았던 학생들은 해석 시험에서도 최고점을 획득하였다. Kim(2004)은 한국 대학생들의 동기와 문화 간 민감성이 외국어 학습과 관계가 있는지에 대한 연구 결과, 문화 간 민감성이 학업 성취도를 예측하는 변인으로 작용하였음을 알 수 있었고, 이것은 문화 간 민감성이 학업 성취도와 인과관계를 나타낸다는 것을 의미한다. 또한 학생들의 문화 간 상호작용이 내재적 동기를 통해 학업 성취도에 많은 영향을 주었는데, 이는 외국어 실력 향상이 문화와도 밀접한 관련이 있다는 것을 알 수 있다. 여기에서 얻을 수 있는 결론은 다양한 문화에 접할 기회가 많은 학습자들이 문화 간 의사소통의 이해가 높았을 뿐만 아니라, 시험 점수와도 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 영어교육에서 EIL에 대한 이해를 바탕으로 학습자들이 그들의 문화에 대해 이해하고 문화 간 의사소통 능력을 배양 할 수 있는 교육이 필요하다.

Choe(2007)는 다양한 영어 변이형에 관해 교육자와 관리자들 사이에 어떤 변이형을 가르쳐야 하는가에 대해 질적 연구를 통해, 4명의 한국인 EFL 교사들의 영어 화자들에 대한 인식과 대상 변이형에 대한 연구 결과, 역시 화자들이 가지고 있는 영향력으로 인해 미국식 영어가 한국에서 교육적 대상으로서 가장 선호되고 있음을 알 수 있었다. Choe(2009)는 세계어로서의 영어에 대한 인식에 대해 알아보기 위해 4명의 한국인 EFL 교사들을 대상으로 문화를 가르치는 것에 어떤 영향을 미치는지 조사하였다. 대학교 언어 프로그램의 4명의 교사들이 연구에 참여하였고, 자료는 인터뷰와 사적 대화 및 교실에서의 관찰을 통해 수집되었다. 참가자들은 세계어를 국제적 커뮤니케이션으로 제공되는 하나의 도구이며 따라서 세계어로서의 영어는 국가, 문화와 지역을 초월하는 언어가 되어야 한다고 보았다. 우리나라는 영·미 영어 교육을 선호 하고, 미국의 영어 교육의 목표를 중요시 한 것은 사실이다. 원어민 화자의 문화와 영·미 영어만을 학습의 대상으로 삼기 보다는 다



양한 EIL로서의 영어에 대해 이해하고 학습자들이 다양한 영어 변이형에 접할 수 있도록 EIL관련 연수 또는 강의수강 기회를 제공할 필요성이 있다. 또한, 영어 교육에서 세계의 다양한 사람들과 문화 간 의사소통을 하기 위한 교육이 이루어질 필요가 있다. 세계인과 원활한 의사소통이 이루어지고, 세계인을 이해하는 가운데 우리나라의 문화에 대해서도 다른 나라 사람들에게 알리는 활발한 교류가 중요하다고 볼 수 있다.

노경희(2006)는 현장 교사들의 EIL에 대한 인식과 원어민의 활용 현황을 설문 조사와 면접을 통한 조사를 하였는데, 원어민 화자 모델의 문제점과 이중 언어 교사들의 장점에 대해 알아 본 결과, 한국인 초등교사는 학습자의 모국어를 공유하고 있기 때문에 그 모국어를 사용하여 학습자의 어려움을 가장 효과적으로 해결할 수 있다고 주장 하면서, 우리나라의 문화에 맞는 교수내용과 방법을 모색해야 함을 강조하였다. Ahn(2014)은 우리나라에서 ‘한국 영어’에 대하여 영어 교사들이 보이는 태도에 관해 질적, 양적으로 분석한 결과, 과반수가 한국식 영어에 대해 긍정적인 자세를 보이는 것으로 조사되었다. 참가자들은 한국식 영어의 독특한 특징을 인식하고 한국 영어에 대한 긍정적인 자세를 갖는 것이 중요하다고 주장했다. 대부분의 참가자들은 미국영어를 선호 했고, 한국 영어 사용은 현실적으로 많은 어려움이 있다고 응답 했다. 그럼에도 불구하고, 한국 영어에 대해 긍정적인 자세를 갖는 것은 바람직한 태도라고 할 수 있다. 우리에게 가장 효과적인 언어는 우리의 모국어인 한국어이기 때문에, 이중 언어 교사의 장점을 살린 효과적인 영어 교육을 할 필요성이 있다.

정미라(2010)는 영어 교사들의 역량과 그들이 가르치는 영어 발음에 대한 태도를 분석한 결과, 우리나라의 영어 교사들은 영어발음의 중요성과 지도의 필요성을 인식하고 있었으며, 특히 개인의 의사소통적인 상황에서 느끼는 만족감과 자신감이 높은 교사일수록 교실상황에서 영어 발음과 지도에 대한 만족감과 자신감이 높은 것으로 드러났다고 밝히고 있다. 교사들의 자신감과 만족감이 높지 않은 이유가 EIL 보다는 원어민의 영어 혹은 미국영어 발음을 비교평가의 기준으로 설정하고 있기 때문이라고 보았다. 다양한 발음을 접할 수 있는 기회의 제공은 비원어민 교사들이 자신감 있는 교육자가 될 수 있을 것이라고 주장했다. 이를 요약 정리해보면, 한국인 영어교사는 영어 학습자가 겪게 되는 어려움을 이미 알고 있기 때문

에, 이를 극복할 수 있도록 더 잘 이해하고 도울 수 있고, 성공적인 영어 학습자들의 본받을 만한 모델의 역할을 할 수 있다. 영어를 교육함에 있어서 더 이상 영어를 모국어로 하는 원어민 위주의 교육을 선호하는 경향이나 단순히 영어를 영어로만 가르쳐야 한다는 인식에서 벗어나야 한다. 한국인 영어 교사의 장점을 살린 영어 교재의 개발과 교수 학습 지도가 필요하고, 이를 바탕으로 세계를 향해 도전하는 인재를 교육하는 것은 교사의 중요한 임무라고 할 수 있다.

반면에, Kirkpatrick(2006)이 제안한 상이한 영어 교수 모델에 대한 한국 대학생들의 이해와 태도에 대해 원어민 모델, 원어민화 된 모델, 링구아 프랑카 모델을 통합해서 자료를 수집하고 질적 자료 분석을 수행한 결과, 절반을 약간 넘는 수의 학생들이 역사적 영향력으로 인해, 그리고 현재 한국의 사회문화적 환경이 내부권역 영어들과 원어민 표준을 중요하게 여기고 있으므로, 한국에서 가장 적절한 영어 교육의 틀이 원어민 모델이라고 생각하고 있는 것을 알 수 있었다. 상대적으로 다수의 학생들이 원어민 모델을 보다 선호함에도 불구하고, 링구아 프랑카 모델 역시 긍정적으로 인식했는데, 링구아 프랑카 모델에 대해 중요하게 인식했던 학생들은 그 모델이 한국의 현재 영어 학습 분위기를 완화 시킬 수 있으리라고 믿었다(Choi, 2011). 심영숙(2015)은 세계 영어들에 대해 한국의 중등학교 영어 교사들의 인식에 대해 조사를 실시하였다. 자신의 발음에 대한 교사들의 태도와 전 세계의 영어 화자들이 사용하는 다양한 억양, 세계의 영어들과 한국식 영어에 대해 대체적으로 교사들은 세계영어의 다양한 발음에 대해 긍정적임을 알 수 있었다. 그리고 영어 교육에서 세계의 영어들을 통합시키는 것에 대한 교사들의 생각과 의견에 대한 자료 분석 결과, 교사들은 일반적으로 세계의 영어들의 화자들이 구사하는 서로 다른 억양에 대하여 수용적인 자세를 보였고, 여러 교사들은 자신의 영어 억양에 대해 원어민 모델을 선호하기도 했다.

결론적으로, 우리나라와 같은 EFL교육 환경에서 교사의 인식은 교수 전반에 영향을 끼치는 중요한 부분이라 할 수 있다. 교사들이 EIL에 대한 이해와 중요성에 대한 인식 없이 교육과정에 따른 수업만을 한다면, 학생들이 영·미 영어만을 학습하게 될 것은 자명한 일이다. 앞서서도 언급한 것처럼, 세계인과 의사소통하기 위한 도구로서의 영어를 하기 위해서는 다양한 변이형의 영어를 접하고 학습할 필요성이 있다. 하지만 대부분의 연구 참여자들은 비 원어민 영어 화자의 발음에 긍

정적이긴 했지만, 원어민 발음에 대해 높은 신뢰를 보였고, 원어민 모델을 더 선호하고 있음을 알 수 있었다. 비 원어민 영어교사들 스스로가 학습자를 지도하는데 책임자라는 자신감과 자부심을 바탕으로, EIL 교육과 바람직한 비 원어민 교사 모델에 대한 인식을 환기하여 한국인 영어 학습자들이 스스로를 주체적이고 적극적인 영어 사용자로 도약 할 수 있도록 주도적인 역할을 할 필요성이 있다.

## 2.4.2 의사소통 기능에 따른 인식

의사소통 능력과 EIL에 대한 인식에 영향을 미치는 직접적으로 관련 연구를 찾아보기 어려웠다. 의사소통 능력과 연관된 연구에 대해 살펴보기로 한다.

Kim(2007)은 세계의 영어들에 대한 교사들의 태도와 의사소통 능력 평가에서 다양한 평가 기준에 대한 그들의 인식을 조사하는 연구를 수행 하였다. 영국, 말레이시아와 일본의 72명의 영어 교사들을 대상으로 설문지를 통해 분석한 결과, 영어 교사 그룹의 교수 맥락에 따라 그들 사이에서 세계의 영어를 향한 태도에 유의미한 차이점이 있는 것으로 드러났다. 하지만 영어 시험에서 세계의 영어들에 대한 태도와 영어의 배경들 사이에 어떠한 유의미한 상관관계도 존재하지 않았는데, 영어 교사 그룹은 의사소통 능력 평가에 대한 다양한 평가 기준을 다르게 수용하였다. 세계의 영어를 향해 부정적인 태도를 보이는 영어 교사들은 이에 대하여 긍정적인 태도를 보이는 다른 영어 교사 집단들과 차이가 있었다. 비영어권 영어 의사소통 능력의 평가에 대한 적절성, 어휘, 조직화 및 과제 완수와 같은 다른 기준보다 문법, 발음, 원어권 유사성을 보다 중요한 평가 기준으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 심영숙(2015)는 다양한 영어에 노출된 경험이 많고 영어 의사소통 능력이 높을수록 다양한 EIL에 대한 수용적 태도 및 높은 이해도와 연관이 있을 것으로 추측했다. 연구 결과를 종합해 보면, EIL에 대해 높은 인식을 하는 교사들이 의사소통 능력 평가에 있어서 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 하지만 의사소통 기능에 따른 인식에 대한 직접적인 연구 결과는 없었고, 다만 연관이 있을 것이라는 추측 정도에만 그쳤기에, 의사소통 능력과 EIL에 대한 인식의 차이에 대한 연구의 필요성이 있다.

### 2.4.3 EIL관련 연수경험 또는 수강경험에 따른 인식

EIL 관련 연수경험 유무나 강의수강에 따른 차이에 대한 직접적인 관련 연구는 찾아보기 어려웠다. 그러므로 외국어 능력 향상을 위한 해외 연수와 해외 경험 유무가 세계어로서의 인식정도에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구에 대해 살펴보기로 한다.

이채희(2013)는 영어교육을 전공하는 대학원생들을 대상으로 설문지와 이메일을 통한 설문조사와 심층면접을 하였는데, 본 논문과 관련이 있는 해외 연수 경험 유무에 따른 부분을 살펴보면, 해외 거주 유무에 따른 세계어로서의 영어 인식과 세계어로서의 영어 이해와 영어의 소유권에 대한 태도와 해외경험 유·무와는 관련이 없는 것으로 나타났다. 그 목적이 대부분 외국어 능력 향상을 위한 어학연수였기 때문에, 영어를 세계어로 인식하는 하는 것에는 영향을 주지 않은 것으로 분석되었다. 결과를 살펴보면, 영어를 학습하는데 있어서 세계어로 인식하지 않고, 단순히 외국어 능력 향상을 위해 학습해야 하는 외국어로서만 인식한다면, 이는 어학연수 경험과 세계어로서 영어에 대한 인식에는 크게 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 반면, 심영숙(2015)는 6개월 이상 해외거주 경험이 있는 교사들이 다양한 영어에 대해 상대적으로 더 수용적이고 개방적인 태도를 보였다. 또한 EIL 교육의 필요성에 대해서도 더 긍정적으로 인식하고 있었다. 해외 경험을 통해 다양한 EIL 사용자를 만날 기회가 많은 점이 EIL에 대해 긍정적 인식에 영향을 주었으리라 판단된다. 그렇다면, EIL 관련 연수 경험유무 또는 강의수강 경험이 교사들의 인식에 어떤 영향을 끼치는지에 대한 연구가 필요하다고 사료된다.

Choi(2007)는 세계의 영어들에 대한 학생들의 인식의 비교, 원어민 영어 교사들과 비원어민 영어 교사들 사이에 선호도를 알아보기 위한 조사를 하였다. 설문 조사 참여자는 서로 다른 집단들로 구성되었고, 한 집단은 세계의 영어들에 대한 과정을 전혀 이수하지 않아 온 2년제 대학의 학생들로 구성되었고, 이들은 세계 영어에 대해 새로운 개념으로 받아들였고, 친숙하지도 않았다. 또 다른 집단은 세계의 영어들에 대한 과정을 이수해 온 4년제 대학교의 학생들로 구성되었다. 전자는 영국식 영어나 미국식 영어에 대해 보다 강한 선호도를 보였던 반면, 후자의 집단은 소위 표준 영어라 불리는 것에 대하여 상대적으로 선호도가 덜했다. 두 집단

사이의 차이는 4년제 대학교 학생들의 집단에 제공된 세계의 영어들에 대한 강의의 영향 때문으로 나타났다. 그러나 교사들에 대한 그들의 선호도는 그 결과가 반대로 드러났다. 교사들에 대한 학생들의 선호도와 선택은 교사의 영어 숙달과 연관이 있었고, 영어가 그다지 능숙하지 않은 2년제 대학생들은 해당 과정을 이수하지 않고도 비영어민 교사들을 선호하였던 반면, 영어가 보다 더 능숙한 4년제 대학생들은 과정 후에도 여전히 원어민 교사를 선호하였다. 위에서 서술한 논점과 Choi의 조사 결과를 분석, 비교해 보았을 때 우리는 영어를 한국말로 해석할 필요 없이 순차적으로 이해할 수 있고 이중 언어처럼 영어를 학습해 온 학생층은 원어민 교사가 구사하는 영어를 있는 그대로 받아들이는 데 어려움을 느끼지 않고 자연스럽게 수용할 수 있었던 반면, 영어를 보다 선진적인 학습 과정을 통해 유창하게 구사할 수 있을 정도로 깊이 있게 다각도에서 접해 보지 못한 2년제 대학의 학생일수록 EIL의 본질에 따라서 영어를 받아들일 자세나 여건이 부족한 상태라는 것을 알 수 있다. EIL관련 강의 수강 경험이 있는 학생들이 다양한 세계 영어들에 대해서도 친숙하고 긍정적인 자세를 가지고 있음을 알 수 있었다.

### III. 연구 방법

#### 3.1 연구 참여자

##### 3.1.1 영어과 예비교사

본 연구의 대상은 G 사범대학에 재학 중인 남녀 예비교사 89명이다. <표 1>을 보면, 남자 예비교사는 20명((22.5%), 여자 예비교사는 69명(77.5%)으로 여성이 높은 비율을 차지하였고, 연령은 모두 20대였다. 자가진단 영어 의사소통 능력은 중상급 이상이 78명(87.6%)이었다. 영어 지도경험은 1년에서 2년이 64명(71.9%)으로 가장 높게 나타났다. EIL 관련 강의수업을 들은 적이 없는 사람이 69명(77.5%)으로 EIL 관련 수업수강이 있다는 20명(22.5%)보다 많았다. 이는 EIL 관련 강의를 한 번도 들어본 적이 없는 경우가 78%에 해당된다.

##### 3.1.2 영어과 현직교사

연구에 참여한 영어 현직교사는 총 55명으로, 남자교사는 14명(25.5%), 여자교사는 41명(74.5%)이었다. 영어 교사는 모두 한국인이었으며, 25~52세로 고루 분포 되었다. 영어 의사소통능력은 2명(3.6%)이 원어민과 동급의 최상급 수준이라고 응답 하였고, 중상급 이상이 33명(59.5%)이었다. 영어를 가르친 경력은 1년 이하 (> 1)가 53명으로 가장 많았고, 1년~2년이 34명이고, 3-4년이 32명으로 분포 되었다. EIL 연수경험이 없는 사람이 24명(43.7%)이고, EIL 연수경험이 있는 경우는 31명(56.4%)이다. EIL 관련 연수경험이 있는 교사는 절반 정도에도 못 미치는 적은 수임을 알 수 있다. 구체적인 연구 참여자 배경 정보가 <표 1>에 제시되어 있다.

**<표 1> 영어과 예비교사와 현직교사의 일반적인 특성**

	영어 의사소통 능력					지도 경력(년)					EIL 관련 연수, 강의		성별(명)		
	*1	2	3	3	5	없 다	>1	1-2	3-4	4-5	있 다	없 다	남	여	
P	89	0	13	27	38	11	22	43	21	1	2	20	69	20	69
I	55	2	17	14	17	5	0	10	13	31	1	31	24	14	41
T	144	2	30	41	55	16	22	53	34	32	3	51	93	34	110

Note: P=예비교사, I=현직교사, T=전체 \*1=원어민과 동급의 최상급 수준, 2=한국인으로서 상급 수준, 3=한국인으로서 중상급 수준, 4=한국인으로서 중급 수준, 5=한국인으로서 중하급 수준



## 3.2 연구 도구 및 자료 수집 방법

### 3.2.1 연구 도구 및 절차

본 연구의 설문지는 Smith(1976), Kachru(1992)의 EIL의 정의와 역할을 바탕으로 송서은(2008)과 이채희(2013) Anh(2014)의 연구에 사용된 설문지를 참고하여 본 연구의 목적에 맞게 문항을 수정하거나 가감하여 작성하였다. 연구 참여자들의 일반적인 특성을 알아보기 위한 10개 문항에는 그들의 자가진단 영어 능력 (self-assessed English proficiency)과 EIL 관련 연수경험 또는 강의수업 유무에 대해 묻는 문항이 포함 되어 있다. EIL에 대해 인식하는 정도와 문화, 의사소통, 다양성과 EIL교육에 대해 알아보기 위한 설문 25개, 총 35문항(부록 참조)으로 구성되어 있다. 특히 EIL에 대한 이해를 묻는 25개의 질문은 본인의 생각을 리커트 (Likert) 5점 척도(1=전혀 동의하지 않는다, 2=동의하지 않는다, 3=잘 모르겠다, 4=동의한다, 5=매우 동의한다)로 표시하도록 하였다. 5점에 가까울수록 인식이 높다고 할 수 있다. 이와 같은 문항에 대한 설문지 내용을 <표 2>에 정리하였고, 설문지는 <부록>에 첨부하였다.

<표 2> 설문지의 문항구성

영역	영역별 주요 내용	문항번호
참여자 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 일반적인 특성</li> <li>• 자가진단 영어 능력</li> <li>• EIL관련 연수경험 또는 강의수업 유무</li> </ul>	1~10
EIL에 전반적인 대한 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 영어는 국제 사회의 공용어</li> <li>• 영어 사용의 확산과 소유권</li> <li>• EIL로서 배워야 할 필수 언어</li> </ul>	11~15
EIL과 문화	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 세계의 문화에 대한 이해의 중요성</li> <li>• 우리의 학습 문화와 적절한 교수법 개발</li> <li>• 교사들을 위한 연수경험, 강의수업 필요성</li> </ul>	31~35
EIL의 의사소통 기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국제 사회에서 문화 간 의사소통의 필요성</li> <li>• 문법의 정확성보다 의사소통의 중요성</li> <li>• 다양한 문화 사람들과의 의사소통 중요성</li> </ul>	21~25
EIL의 다양성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 영어의 변이형에 대한 인식</li> <li>• 교사의 출신지에 대한 생각</li> <li>• 영·미중심의 교육의 변화에 대한 생각</li> </ul>	16~20
EIL 교육	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육현장에서 EIL교육의 어려움</li> <li>• 이중 언어 교사의 태도</li> <li>• 한국인 영어교사의 장점</li> </ul>	26~30
계		35

### 3.2.2 자료 수집 방법

설문조사는 2015년 4월 3일부터 4월 10일까지 이루어졌다. 설문지의 항목들은 영어교사들의 영어에 대한 인식에 관하여 의견을 묻는 질문이므로 정답이나 오답이 있는 것이 아니고 개인적인 생각이나 느낌이 아래 문항들에 얼마나 동의하는가에 따라 답해 주도록 설명하였다. 설문지 작성은 예비교사 89명의 응답자 모두 자신들의 설문지를 제출하여 회수율은 100%였고, 현직교사들은 장소와 상황의 제약으로 60부 설문지 배포를 통해 55부가 회수되어 91.6%의 회수율을 보였다. 예비교사 설문 자료 수집과 현직 교사 설문 자료 수집은 같은 시기에 이루어 졌으며, 설문 시간은 20분이 소요 되었다. 회수된 총 145부의 설문지 중에 일반적인 특성에 대한 기입을 누락한 한 부를 제외하여 실제 분석에 사용된 유효 설문지는 144부이다.

### 3.3 자료 분석 방법

먼저 영어과 예비교사와 현직 교사의 인구 특성적 정보, *EIL*에 대한 전반적인 인식 및 그들이 인식하는 정도가 영어 의사소통 능력에 따라 차이가 있는가에 대한 결과를 얻기 위해 수집된 자료는 양적 분석 방법을 적용하여 SPSS를 사용하여 다음과 같이 분석하였다.

- (1) 신뢰도(reliability) 분석을 통하여 연구대상 영어과 예비교사 및 현직교사의 *EIL*에 대한 인식을 요인별로 신뢰계수를 측정하였다.
- (2) 평균과 표준편차 및 빈도(백분율)등의 기술통계학(descriptive statistics)을 사용하여 영어과 예비교사 및 현직교사들의 특성과 *EIL*에 대한 인식의 경향성을 조사하였다.
- (3) *t*-검정을 사용하여 *EIL*에 대한 인식을 비교 하여 영어과 예비교사와 현직교사 두 집단 간의 인식 차이가 유의한지를 알아보았다.
- (4) 일원변량 분석(ANOVA)를 이용하여 영어 의사소통능력에 따른 *EIL*에 대한 인식 차이를 분석 하였다.
- (5) *t*-검정을 사용하여 연구 참여교사의 *EIL*관련 연수경험 또는 수업수강에 따른 인식 차이를 분석 하였다.
- (6) ANOVA 분석 결과 유의미한 차이가 나타난 변인에 대하여 사후검정(Tukey's test)을 실시하였다.

## IV. 연구 결과 및 논의

이번 장에서는 SPSS를 사용해 분석한 EIL에 대한 인식에 대해 정리하고, 이를 영어과 예비교사와 현직교사의 인식의 차이, 영어 의사소통 능력별, EIL 연수경험 또는 강의수강에 따른 차이를 분석한 결과를 제시하고 선행연구의 결과와 연관 지어 논의 한다.

### 4.1 영어과 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 인식

#### 4.1.1 예비교사와 현직교사의 EIL 인식 요인에 대한 신뢰도 분석

본 연구에서는 EIL 요인들의 신뢰성을 검증하기 위하여 내적일관성(internal consistency)을 평가하는 방법으로 크론바흐 알파(Cronbach's  $\alpha$ ) 계수를 이용하였다. <표 3>에서 제시된 바와 같이 모든 요인에서 크론바흐 알파 계수가 .563~.799로 나타났다. 신뢰계수가 높지 않은 것은 예비교사와 현직교사 각 집단의 연구 참여자가 적기 때문으로 추측된다. 특히, 예비교사의 EIL에 대한 전반적인 인식, EIL의 의사소통 기능, EIL의 다양성, EIL 교육 요인에 대한 신뢰 계수가 .563~.619로 낮은 것은 그들의 응답이 매우 다양했기 때문으로 해석될 수 있다.

<표 3> 예비교사와 현직교사의 신뢰도

	문항수	예비교사	현직교사
EIL에 대한 전반적인 인식	5	.563	.781
EIL과 문화	5	.799	.795
EIL의 의사소통 기능	5	.619	.642
EIL의 다양성	5	.588	.591
EIL 교육	5	.573	.620
전체	25	.753	.842

#### 4.1.2 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 전반적인 인식

영어과 예비교사와 및 현직교사 모두 영어는 국제사회의 공용어이고 영어의 소유권은 영어를 사용하는 사람들에게 있다는데 동의했다. <표 4>를 보면 각각의 문항에서 영어과 예비교사에 비해 현직교사가 *EIL*에 대한 전반적인 인식이 모두 높게 나타났음을 알 수 있다. 영어는 현재 국제 사회에서 인정받는 특별한 위치에 있다는 (1)번 문항에 대해 긍정적으로 응답한 예비교사의 비율은 97%에 해당하는 86명이고, 현직교사는 98%에 해당하는 54명이 응답하였다. 이는 현직교사 한 명을 제외한 모든 교사들이 영어를 국제 공용어로 인식하고 있음을 나타낸다. 영어과 예비교사에 비해 현직교사들이 영어에 대한 소유권, 국제 공용어로서의 인식이 높았는데, 이는 영어과 현직교사가 예비 교사에 비해 다문화 시대에 미국, 영국과 필리핀에서 연수 경험이 있는 다양한 학습자들을 접할 기회가 많았기 때문에 인식에 영향을 주었을 것으로 간주된다. 영어는 영어를 모국어로 사용하는 나라들의 전유물이 아니다 라는 (3)번 문항을 보면,  $M=4.23$ ,  $SD=0.74$ 로 나타났으며, 예비교사는 70.8%에 해당하는 63명, 현직교사는 94.5%에 해당하는 52명이 응답하였다. 영어과 예비교사와 현직교사 모두 영어를 *EIL*에 대한 전반적인 인식이 긍정적임을 알 수 있다. 영어는 영어를 사용하는 사람들의 것이라는 선행 연구(노경희, 2006)와도 일치하는 결과이다. 이는 참여자의 80% 이상이 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

**<표 4> 영어과 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 전반적인 인식**

		1*	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 영어는 현재 국제 사회에서 인정받는 특별한 위치에 있다.	P	0**	0	3	41	45	4.47	0.57
	I	0	0	1	18	36	4.64	0.52
	T	0	0	4	59	81	4.55	0.54
2. 지구촌 시민이 되기 위해서는 영어를 배워야 한다고 생각한다.	P	3	5	11	38	32	4.02	1.01
	I	0	3	2	22	28	4.36	0.80
	T	3	8	13	60	60	4.19	0.91
3. 영어는 영어를 모국어로 사용하는 나라들의 전유물이 아니다.	P	1	2	23	35	28	3.98	0.88
	I	0	0	3	23	29	4.47	0.60
	T	1	2	26	58	57	4.23	0.74
4. 영어는 특정 계층만이 아니라 누구나 배우고 사용하는 언어이다.	P	1	10	17	34	27	3.85	1.02
	I	0	0	7	23	25	4.33	0.70
	T	1	10	24	57	52	4.09	0.86
5. 영어는 단순한 외국어가 아니라 EIL로서 배워야 할 필수 언어이다.	P	4	11	17	43	14	3.58	1.04
	I	0	4	3	25	23	4.22	0.85
	T	4	15	20	68	37	3.90	0.95

Note: T=전체 1=전혀 동의하지 않는다, 2=동의하지 않는다, 3=잘 모르겠다, 4=동의한다, 5=매우 동의한다. \*\* 빈도(명)수를 나타낸다.

### 4.1.3 EIL과 문화

자국 문화 포함(7번), 교수법 개발(8번), 강의, 연수 필요(9번)에 대한 문항에서 예비교사의 평균이 현직 교사의 평균보다 높게 나타났다. <표 5>에서 나타난 바와 같이 예비교사가 현직교사보다 *EIL과 문화*의 관계에 대한 인식이 더욱 긍정적임을 알 수 있다. 영어를 학습하는 목적이 다양한 영어에 대해 존중하고, 세계 사람들과의 자유로운 문화 간 의사소통이 되어야 한다고 주장하는 선행연구(안중협, 2008)와 일치하고 있음을 알 수 있다. 문화 간 의사소통의 중요성( $M=4.31, SD=0.68$ ) (10번) 항목에서 예비교사는 85.4%에 해당하는 76명이 긍정적으로 응답했고, 현직교사는 98.2%에 해당하는 54명이 긍정적으로 대답했다. 이를 볼 때, 다가오는 시대에 다양한 세계의 무대에서 문화 간 의사소통이 중요하다고 인식하고 있음을 알 수 있다. 또한, 교사들은 자국 문화를 포함한 외국어 교육을 해야 한다는 (7번) 문항에 긍정적으로 응답했다. 교육현장에서는 우리나라의 문화와 학습 환경에 맞는 다양한 교수법을 개발해서 학습자 중심의 영어교육을 할 필요가 있다. 영·미 문화 뿐만 아니라 다양한 세계 문화 이해의 중요성에 대한 ( $M=3.90, SD=0.85$ ), (6번) 문항에서 예비교사는 86.5%에 해당하는 77명이 긍정적으로 응답했고, 현직교사는 90.9%에 해당하는 50명이 긍정적으로 대답했는데, 이는 우리나라의 교육과정의 영·미 중심으로 되어 있어서 교육현장에서 이를 지도하는 영어교사들의 인식이 반영된 것으로 보인다. 영어교육의 일선에 있는 교사들은 세계의 다양한 사람들과의 자유로운 문화 간 의사소통이 가능하도록 학습자들을 지도해야 한다.



<표 5> EIL과 문화

		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
6. 영어 학습을 위해서는 영미문화 뿐만 아니라 다양한 세계 문화를 이해하는 것이 중요하다.	P	0	4	8	43	34	4.20	0.78
	I	0	2	3	24	26	4.34	0.75
	T	0	6	11	67	60	4.27	0.76
7. 효과적인 외국어 교육을 하려면 자국의 문화의 이해를 포함하는 외국어 교육을 해야 한다.	P	0	1	10	42	36	4.26	0.70
	I	0	0	5	23	27	3.11	1.30
	T	0	1	15	65	63	3.69	1.0
8. EIL을 교육하는 데 있어 우리의 학습 문화와 적절한 교수법을 개발해야 한다.	P	0	1	6	40	42	4.38	0.66
	I	0	0	0	28	27	4.31	0.74
	T	0	1	6	68	69	4.35	0.7
9. 한국 문화 특성에 대한 연구와 학습자 및 한국인 영어 교사들의 정체성 확립을 위한 강의, 연수가 필요하다.	P	0	2	13	42	32	4.16	0.75
	I	1	1	5	26	23	3.49	1.14
	T	1	3	18	68	55	3.82	0.94
10. 영어 교육에 있어 의사소통이 문화를 떠나서는 이루어질 수 없다는 점은 중요하다.	P	0	2	11	41	35	4.24	0.75
	I	0	0	1	22	32	4.38	0.62
	T	0	2	12	63	67	4.31	0.68

#### 4.1.4 EIL의 의사소통 기능

<표 6>을 보면 문법의 정확성보다 의사소통의 중요성(12번), 의사소통이 가능하다면 미국인처럼 발음 하지 않아도 됨(13번), 표준 영어가 아니어도 국제사회에서 영어 의사소통이 가능함(14번)에 대한 문항에서 예비교사의 평균이 현직교사의 평균보다 높게 나타났다. 영어과 예비 교사들은 전반적으로 *EIL* 의사소통 기능에 대한 인식이 높은 평균을 나타내고 있음을 알 수 있다. 영어 사용의 확산과 국제 사회에서 국가 간의 의사소통의 필요성( $M=4.31$ ,  $SD=0.95$ )에 대한 (11번)항목에서 예비교사의 87.6%인 78명이 긍정적으로 응답했고, 현직교사는 89.1%에 해당하는 49명이 긍정적으로 대답 했는데, 이는 영어를 세계 사람들 사이에서 의사소통하는 언어로 인식하는 선행연구(Mckay, 2002)와 일치 한다. 영어 말하기에 있어 단어 나 문법의 정확성보다 의사소통의 중요하다( $M=4.30$ ,  $SD=0.78$ )고 답한 (12번) 문항은 예비교사 93.2%에 해당하는 83명이 긍정적으로 응답했고, 현직교사는 81.8%에 해당하는 45명이 긍정적으로 응답했다. 이는 예비교사가 현직교사에 비해 문법의 정확성보다는 의사소통과 이해가능 여부의 중요성에 대해 더욱 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 영어로 의사소통이 가능하다면 영·미인처럼 발음하지 않아도 된다고 생각하는 (13번)항목에서 영어교사 70% 이상이 동의했는데, 영어는 세계인과 의사소통하기 위한 수단으로 인식하는 경향이 있음을 알 수 있다. 영어는 세계를 이해하고 다른 문화를 이해하며, 이들과 의사소통하기 위한 것이다( $M=4.26$ ,  $SD=0.85$ )는 (15번) 문항에 대한 응답율은, 예비교사는 85.3%에 해당하는 76명, 현직교사는 88.4%에 해당하는 49명이다. 분석 결과 영어는 세계를 이해하고 다른 문화를 이해하며 다양한 문화를 가진 사람들과 의사소통하기 위한 교육을 지향해야 한다고 강조한 선행연구(안종협, 2008)와도 일치하고 있음을 알 수 있다. 영어과 예비교사와 현직 교사 모두 국제 사회에서 문법의 정확성 보다는 국가 간 의사소통의 이해 여부가 중요하다는 데 동의하고 있는 것으로 보인다.

<표 6> EIL의 의사소통 기능

		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
11. 영어사용이 확산된 것은 국제사회에서 국가 간 의사소통의 필요성 때문이다.	P	2	4	5	35	43	4.27	0.93
	I	1	4	1	18	31	4.35	0.97
	T	3	8	6	53	74	4.31	0.95
12. 영어 말하기에 있어 단어나 문법의 정확성 보다 의사소통과 이해가능여부가 중요하다.	P	0	1	5	39	44	4.42	0.66
	I	0	4	6	21	24	4.18	0.90
	T	0	5	11	60	68	4.30	0.78
13. 영어로 의사소통만 잘 할 수 있다면 영국인, 미국인처럼 발음할 필요가 없다고 생각한다.	P	2	10	16	26	35	3.92	1.11
	I	4	8	4	21	18	3.75	1.27
	T	6	18	20	47	53	3.83	1.19
14. 표준 영어가 아니어도 (예, 싱가포르, 필리핀, 인도식 영)국제사회에서 영어로 의사소통이 가능하다.	P	0	3	16	29	41	4.21	0.86
	I	0	3	10	26	16	4.00	0.84
	T	0	6	26	55	57	4.11	0.85
15. 영어는 세계를 이해하고 다른 문화를 이해하며, 다양한 문화를 가진 사람들과 의사소통하기 위한 것이다.	P	1	3	9	40	36	4.20	0.84
	I	0	4	2	21	28	4.33	0.86
	T	1	7	11	61	64	4.26	0.85

#### 4.1.5 EIL의 다양성

<표 7>에서 나타난 바와 같이 다른 나라 사람들이 쓰는 다양한 영어에 거부감이 없음(16번), EIL에 다양한 영어의 변이형이 포함 되어야 함(17번), 해외 연수를 위해서 영어를 공용어로 사용하는 나라도 고려할 수 있음(18번), 영·미 중심의 교육이 변화해야 한다고 생각함(20번)에 대한 문항에서 현직교사의 평균이 예비교사의 평균보다 높게 나타났다. 본 연구에서 도출한 결과 현직교사가 예비교사에 비해 *EIL의 다양성*에 대한 인식의 필요성에 더 동의하고 있는 것으로 나타났다. 특히 EIL로서의 영어는 영·미 영어 뿐 아니라, 다양한 영어의 변이형을 포함해야 한다는( $M=3.49$ ,  $SD=1.13$ ) (17번)문항에서 예비교사는 49.4%에 해당하는 44명이 긍정적으로 응답 하였고, 현직교사는 58.2%에 해당하는 32명이 긍정적으로 대답한 것을 보면, 예비교사와 현직교사 모두 다양한 영어의 변이형에 대해 다소 긍정적이긴 하지만, 지역마다 특징적인 어휘나 발음을 갖는 독특한 영어를 존중해야 한다는 선행연구(김명숙, 2005)를 뒷받침하기에 충분한 수치는 아니다. 다양한 영어에 대한 거부감이 없다( $M=3.36$ ,  $SD=1.08$ )는 (16번) 항목에서는 예비교사 46%에 해당하는 41명만이 다양한 영어에 대해 거부감이 없다고 한 반면, 현직교사는 76.3%에 해당하는 83명이 긍정적으로 응답했음을 알 수 있고, 이는 영어과 예비교사에 비해 현직교사들이 영·미 영어뿐 아니라 다양한 영어에 대한 열린 태도를 가지고 있음을 알 수 있다. 영어를 유창하게 구사하는 사람이라면 교사의 출신지는 중요하지 않다( $M=4.13$ ,  $SD=1.03$ )는 (19번)항목에서 예비교사는 83.1%에 해당하는 74명이 긍정적으로 응답한 반면, 현직교사는 76.3%에 해당하는 42명이 긍정적으로 대답했다. 이는 예비교사가 현직교사에 비해 교사의 출신지에 있어 더 유연성이 있음을 보여 준다. 또한, 대체적으로 영어과 교사들이 영·미 원어민 교사만을 선호하지 않는 것으로 나타났다. 국제사회에서 사용되는 다양한 영어들에 대한 이해와 수용의 필요성을 강조한 선행연구(Strevens, 1980)와 일치하는 사례로 보는 견해가 있다. 영어의 다양성의 관점에서 보면, 영어가 국제어로서 의심의 여지가 없다고 주장한 선행연구(안종협, 2008)와도 일치한다.

영어능력 향상을 위한 해외 연수를 위해 영어권이 아닌 나라도 고려할 수 있다는 (18번)항목에 대해서는 예비교사 62.9%에 해당하는 56명이 긍정적으로 응답했

고, 현직교사 71%에 해당하는 39명이 긍정적으로 대답했음을 알 수 있다. 현직교사가 예비교사에 비해서 영어 능력 향상을 위한 어학연수를 선택할 때 보다 더 다양한 영어 사용 국가를 고려하고 있음을 알 수 있다. 다양한 변이형의 영어를 학습자에게 체험할 수 있도록 해야 한다( $M=3.79$ ,  $SD=1.04$ )에 대한 (20번)항목을 살펴보면, 예비교사 61.8%에 해당하는 55명이 긍정적으로 응답하였고, 현직교사는 72.8%에 해당하는 40명이 긍정적으로 응답했음을 알 수 있다. 영어과 예비교사에 비해 현직교사들이 영·미중심의 교육 방향이 변해야 한다고 인식하고 있음을 알 수 있다. 우리나라의 교육과정은 미국 중심의 교육을 지향하고 있어서 현직교사들이 이를 실제 교육현장에서 적용하는 데에 어려움이 있는 것으로 보인다. 현직교사들이 다양한 변이형의 영어를 학습자에게 체험할 수 있도록 교육하는 것이 좋다고 인식하고는 있지만, 실제로는 교육과정이 미국영어 중심으로 되어 있고, 세계의 다양한 영어를 반영한 교재나 자료 등의 부재로 인해 다양한 변이형의 영어를 실제 수업 하는 것은 교사들의 많은 의지적인 노력이 필요하다. 영어과 예비교사와 현직 교사들이 대체적으로 영·미 영어에 낯아 온 다양성을 인정하는 것으로 나타나, 전체 응답자의 60% 이상의 응답자가 영·미중심의 교육 방향이 변화해야 한다는 것에 동의하고 있음을 알 수 있었다.

<표 7> EIL의 다양성

		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
16. 미국영어 혹은 영국영어 이외의 다른 나라 사람들이 쓰는 다양한 영어에 거부감이 없다.	P	4	15	29	27	14	3.36	1.08
	I	2	4	7	24	18	3.95	1.04
	T	6	19	36	51	32	3.65	1.06
17. EIL로서의 영어는 영미영어 뿐 아니라 사용자의 독특성이 반영된 다양한 영어의 변이형을 포함해야 한다.	P	5	15	25	27	17	3.40	1.15
	I	3	6	14	20	12	3.58	1.12
	T	8	21	39	47	29	3.49	1.13
18. 영어능력 향상을 위한 해외 연수를 위해서 영어를 공용어로 사용하고 있는 나라도 고려 할 수 있다.	P	4	8	21	37	19	3.66	1.05
	I	3	6	7	25	14	3.75	1.13
	T	7	14	28	62	33	3.70	1.09
19. 영어를 유창하게 구사하는 사람이라면 교사의 출신지는 중요하지 않다.	P	3	4	8	30	44	4.21	1.02
	I	1	5	7	19	23	4.05	1.04
	T	4	9	15	49	67	4.13	1.03
20. 영미중심의 교육 방향이 다양한 변이형의 영어를 학습자에게 체험할 수 있도록 해야 한다.	P	3	5	26	32	23	3.75	1.01
	I	2	6	7	25	15	3.82	1.07
	T	5	11	33	57	38	3.79	1.04

#### 4.1.6. EIL 교육

교육 현장에서 *EIL* 교육의 어려움(21번), 자국의 문화와 언어의 중요성(23번), 한국식 영어는 우리 문화가 반영된 자연스런 현상임(24번), 한국인 영어 교사는 학습자의 어려움을 더 잘 이해 할 수 있음(25번)에 대한 문항에서 현직교사의 평균이 예비교사의 평균보다 높게 나타났다. 반면에, 한국식 영어도 *EIL*의 하나의 형태로 인정받아야 한다( $M=3.00$ ,  $SD=1.17$ )는 (22번)문항에서는 현직교사 16.4%에 해당하는 15명만이 긍정적으로 응답했고, 예비교사 6.7%에 해당하는 6명이 긍정적으로 대답한 것을 보면, 본 설문조사 항목들 중 평균이 낮게 나온 문항임을 알 수 있다. <표 8>은 전체 평균에 관한 것이고, 결과에서도 알 수 있듯이 한국식 영어의 선호도를 묻는 문항 (22번)은 평균 3.00으로 ‘그저 그렇다’에 가까워서 국제 사회 공용어 선호도에 나타난 *EIL* 인식 평균 4.55보다 현저히 낮은 수치를 보이고 있음을 알 수 있다. 영어교사는 자국의 문화와 언어적 환경을 잘 이해하고 있어야 한다( $M=4.38$ ,  $SD=0.68$ )는 (23번)문항에 대해 예비교사는 95.5%에 해당하는 85명이 긍정적으로 응답했고, 현직교사는 92.7%에 해당하는 51명이 긍정적으로 응답했음을 알 수 있다. 이는 자국의 문화와 언어적 환경을 잘 알고 있는 한국인 영어 교사의 장점을 살려 교육을 하는 것이 더욱 효과적이라는 선행연구(Seidlhofer, 1999)와 일치한다.

한국인 영어교사는 원어민에 비해 학습자의 어려움을 잘 이해할 수 있다( $M=4.42$ ,  $SD=0.62$ )는 (25번) 항목에서 예비교사 95.5%에 해당하는 85명이 긍정적으로 응답했고, 현직교사는 96.3%에 해당하는 53명이 긍정적으로 대답했다. Jenkins(2002)는 학습자의 모국어를 사용하는 이중 언어 화자가 최적의 교사라고 했고, 이들이 학습자들에게 교육적으로 좀 더 현실적이고 보다 합리적인 모델을 제공할 수 있다고 주장했다. L2를 단순히 유창하게 구사하는 교사보다 학습자의 교육적 환경을 이해하고 다양한 영어의 변이형과 문화를 접할 수 있도록 지도하는 것이 중요하다고 할 수 있다. 학습자들이 추구해야 할 본보기는 모국어와 영어 사용 문화에 대한 균형 잡힌 이해와 능력을 갖춘 성공적인 이중 언어 사용자라고 주장한 선행연구(Alptekin, 1993)와도 일치하는 결과이다.

**<표 8> EIL 교육**

		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
21. 실제 교육 현장에서는 EIL로서의 영어 교육을 하는데 어려움이 있다.	P	0	2	17	40	30	4.10	0.78
	I	0	8	10	28	9	3.69	0.92
	T	0	10	27	68	39	3.90	0.85
22. 한국식영어도 EIL의 하나의 형태로 인정받아야 한다.	P	9	20	37	17	6	2.90	1.05
	I	7	13	11	15	9	3.11	1.30
	T	16	33	48	32	15	3.00	1.17
23. 영어교사는 자국의 문화와 언어적 환경을 잘 이해하고 있어야 한다.	P	0	1	3	40	45	4.45	0.62
	I	1	0	3	28	23	4.31	0.74
	T	1	1	6	68	68	4.38	0.68
24. 한국식영어는 영어 사용에 있어 우리의 문화가 반영된 자연스러운 것이다.	P	1	7	21	39	21	3.81	0.93
	I	3	8	14	19	11	3.49	1.14
	T	4	15	35	58	32	3.65	1.03
25. 한국인 영어교사는 원어민 교사보다 영어 학습자의 어려움을 더 잘 이해할 수 있다.	P	0	1	3	40	45	4.45	0.62
	I	0	1	1	29	24	4.38	0.62
	T	0	2	4	69	69	4.42	0.62



#### 4.1.7 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 인식

분석 결과, EIL에 대한 전반적인 인식에 대한 예비교사와 현직교사 사이에 유의한 차이 ( $t=-4.57, p<.001$ )가 보였고, 현직교사 ( $M=4.40, SD=0.52$ )의 인식이 예비교사( $M=3.98, SD=0.55$ )보다 높게 나타났다. 이는 현직교사가 다문화 사회에 진입한 교육현장에서 다양한 나라에서 연수 경험을 한 학습자들을 많이 접하기 때문으로 보인다. <표 9>를 보면, EIL의 의사소통 기능에 대해 예비교사( $M=4.20, SD=0.44$ )가 현직교사 ( $M=4.12, SD=0.61$ )보다 높게 인식하고 있고, EIL 교육에 대한 인식도 마찬가지로, 예비교사 ( $M=3.94, SD=0.48$ )가 현직교사( $M=3.80, SD=0.61$ )의 평균이 높게 나타났지만, 유의미한 차이는 아니다.

반면에, EIL과 문화와의 관계에 대해 현직교사 ( $M=4.42, SD=0.46$ )가 예비교사 ( $M=4.25, SD=0.54$ )에 비해 평균이 높고, EIL의 다양성에 대해 현직교사( $M=3.74, SD=0.66$ )가 예비교사( $M=3.68, SD=0.65$ )에 비해 높게 인식하고는 있지만, 이 또한 유의한 차이는 아니다. EIL 의사소통기능에 대한 인식과 EIL 교육에서는 예비교사의 인식이 현직교사보다 높고, EIL에 대한 전반적인 인식, EIL과 문화와의 관계와 EIL의 다양성에 대한 인식에서는 현직교사가 예비교사에 비해 높게 인식하고 있음을 알 수 있다. 결론적으로, 영어과 예비교사 및 현직교사 모두 EIL에 대해 다양하게 인식하고 있는 것으로 보인다.

<표 9> 교사의 EIL에 대한 요인별 인식 비교

	예비교사 ( <i>n</i> =89)		현직교사 ( <i>n</i> =55)		전체 ( <i>n</i> =144)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
EIL에 대한 전반적인 인식	3.98	0.55	4.40	0.52	4.14	0.57	-4.57	.001
EIL과 문화	4.25	0.54	4.42	0.46	4.31	0.52	-1.91	.057
EIL의 의사소통 기능	4.20	0.44	4.12	0.61	4.17	0.51	0.89	.377
EIL의 다양성	3.68	0.65	3.83	0.66	3.74	0.66	-1.34	.182
EIL 교육	3.94	0.48	3.80	0.61	3.89	0.54	1.58	.116

## 4.2 영어 의사소통 능력에 따른 EIL에 대한 인식

### 4.2.1 예비교사와 현직교사의 의사소통 능력과 EIL에 대한 인식

예비교사와 현직교사 총 144명을 자가진단 의사소통능력에 따라 상( $n=32$ ), 중상( $n=41$ ), 중( $n=55$ ) 하( $n=16$ )로 나누었고, 중급의 숫자가 많아서 중, 중상으로 분류하였다. 영어 의사소통 능력에 따른 EIL에 대한 전반적인 인식의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시한 결과 <표 10>과 같이 나타났다. 예비교사와 현직교사의 영어 의사소통 능력에 따른 인식의 차이는 유의하게 나타나지 않았는데, 이는 영어 의사소통 능력에 상관없이 대체적으로 EIL에 대한 전반적인 인식이 높음을 알 수 있다. 세부적으로 살펴보면, 영어 의사소통 능력 상급에 해당하는 32명의 교사들이 EIL에 관한 전반적인 인식이 높았으며( $M=4.24$ ,  $SD=0.66$ ), EIL과 문화에 대한 인식에 있어서도 가장 높게( $M=4.46$ ,  $SD=0.44$ ) 나타났다. 하지만, 영어 의사소통 능력 중상급 이상인 교사들이 EIL의 다양성( $M=3.78$ ,  $SD=0.63$ )에 있어서 높게 인식 하였고, 영어 의사소통 능력이 중하급인 교사들이 EIL 교육에 대해 전반적으로 높게 인식하고 있음( $M=3.92$ ,  $SD=0.43$ )을 볼 때, 영어 의사소통 능력 여부에 상관없이 교사들이 EIL 교육에 대해 높게 인식하고 있음을 알 수 있다. 요약 하면, 교사의 의사소통 능력과 EIL 변인별 교사들의 인식 정도는 크게 상관이 없음을 알 수 있다. 의사소통 능력과 상관없이 EIL에 대한 전반적인 인식이 영어과 예비교사와 현직 교사 모두 높다고 할 수 있다.

<표 10> 예비교사와 현직교사의 의사소통 능력과 EIL 인식

	상급 (n=32)		중상급 (n=41)		중급 (n=55)		하급 (n=16)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
EIL에 대한 반적인 인식	4.24	.66	4.03	.60	4.19	.51	4.08	.52	.994	.398
EIL과 문화	4.46	.44	4.26	.60	4.28	.50	4.28	.50	1.15	.332
EIL의 의사소통 기능	4.11	.64	4.20	.49	4.17	.47	4.24	.47	.284	.837
EIL의 다양성	3.82	.72	3.78	.63	3.66	.69	3.71	.48	.468	.705
EIL 교육	3.76	.67	3.90	.58	3.92	.43	3.99	.48	.826	.481

#### 4.2.2 예비교사의 의사소통 능력과 EIL에 대한 인식

예비교사 89명을 자가진단 의사소통능력에 따라 상( $n=13$ ), 중상( $n=27$ ), 중( $n=38$ ) 하( $n=11$ ) 네 그룹으로 나누었고, 예비교사의 영어 의사소통 능력에 따른 인식의 차이는 <표11>과 같이 조사 되었고, 영어 의사소통 능력에 따른 각 요인 별 인식의 차이는 유의하게 나타나지 않았다. 특이한 점은 *EIL*과 *문화*와의 관계와 *EIL*의 *의사소통 기능*에 대한 인식에 있어서 영어 의사소통 능력과는 상관없이 예비교사의 인식 평균이 모두 높음을 알 수 있다. *EIL*에 대한 전반적인 인식, *EIL*의 *다양성*에 대한 인식과 *EIL* 교육에 있어서도 예비교사의 영어 의사소통 능력과는 상관없이 *EIL*에 대한 인식이 다양함을 알 수 있다.

<표 11> 예비교사의 의사소통 능력과 EIL 인식

	상급 ( $n=13$ )		중상급 ( $n=27$ )		중급 ( $n=38$ )		하급 ( $n=11$ )		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
EIL에 대한 전반적인 인식	3.98	.72	3.84	.52	4.11	.52	3.89	.48	1.43	.240
EIL과 문화	4.52	.40	4.19	.62	4.22	.51	4.18	.55	1.31	.276
EIL의 의사소통 기능	4.17	.53	4.21	.46	4.21	.43	4.22	.36	.035	.991
EIL의 다양성	3.63	.83	3.76	.55	3.64	.70	3.67	.53	.219	.883
EIL 교육	3.85	.61	4.05	.56	3.89	.38	3.96	.46	.783	.507

### 4.2.3 현직교사의 의사소통 능력과 EIL에 대한 인식

현직교사 55명을 자가진단 의사소통능력에 따라 상( $n=19$ ), 중상( $n=14$ ), 중( $n=17$ ) 하( $n=5$ )로 나누었고, 현직교사의 영어 의사소통 능력에 따른 인식의 차이를 보면 <표 12>와 같다. 영어 의사소통 능력에 따른 각 요인별 인식의 차이는 유의하게 나타나지 않았다. EIL에 대한 전반적인 인식, EIL과 문화와 EIL 의사소통 기능에 대한 인식에 있어서 현직교사의 영어 의사소통 능력에 상관없이 높게 인식하고 있음을 알 수 있다. 반면에, EIL의 다양성에 대한 인식과 EIL 교육에 대한 인식에 대한 평균이 전반적으로 낮은 것으로 나타났다. 이는 EIL에 대한 전반적인 인식이 현직교사의 영어 의사소통 능력과 상관없이 중요하다고 인식하는 것으로 보인다.

<표 12> 현직교사의 의사소통 능력과 EIL 인식

	상급 ( $n=19$ )		중상급 ( $n=14$ )		중급 ( $n=17$ )		하급 ( $n=5$ )		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
EIL에 대한 전반적인 인식	4.42	.58	4.41	.58	4.35	.47	4.48	.33	.095	.962
EIL과 문화	4.42	.47	4.39	.53	4.42	.45	4.48	.33	.052	.984
EIL의 의사소통 기능	4.06	.71	4.16	.56	4.11	.56	4.28	.70	.179	.910
EIL의 다양성	3.95	.63	3.81	.77	3.72	.67	3.80	.37	.362	.781
EIL 교육	3.71	.71	3.60	.51	3.99	.55	4.04	.55	1.49	.229

### 4.3 EIL관련 연수경험 또는 수업수강 유무에 대한 인식

#### 4.3.1 예비교사와 현직교사의 EIL관련 연수경험 또는 수업수강

영어과 예비교사와 현직 교사 중 EIL관련 연수 또는 수업 수강을 경험한 사람 ( $n=51$ )과 경험이 없는 연구 참여자( $n=93$ )로 나누어 분석했다. EIL 관련 연수경험 또는 강의 수강에 따른 각 요인별 인식의 차이를 알아보기 위해  $t$ -test를 실시한 결과 <표 13>과 같이 나타났다. EIL에 대한 전반적인 인식에서 EIL 관련 연수경험, 수업수강 여부에 따라 통계적으로 유의미하게 다르게 나타났다( $t=2.18$ ,  $p<.05$ ). 자세히 살펴보면, EIL로서의 영어에 대한 강의나 연수 경험이 있는 교사들이 그렇지 않은 교사들보다 영어를 EIL로 인식하는 정도가 높은 통계 수치를 보이고 있음을 알 수 있다. 대체적으로 연수 경험이 있다( $M=4.28$ ,  $SD=0.55$ )가 연수 경험이 없다( $M=4.07$ ,  $SD=0.57$ )보다 높게 나타났다. EIL 관련 연수 프로그램 개설과 대학에서 EIL과 관련된 다양한 강의 수업이 필요하다는 것을 알 수 있다.

<표 13> 예비교사와 현직교사의 EIL관련 연수경험 또는 수업수강 인식

	있다( $n=51$ )		없다( $n=93$ )		$t$	$p$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
EIL에 대한 전반적인 인식	4.28	.55	4.07	.57	2.18	.03
EIL과 문화	4.35	.57	4.29	.49	.70	.50
EIL의 의사소통 기능	4.27	.49	4.12	.52	1.64	.10
EIL의 다양성	3.82	.72	3.69	.62	1.19	.24
EIL 교육	3.88	.64	3.89	.48	-.13	.90

그러나, 영어과 예비교사와 현직교사의 EIL 관련 연수경험이나 수강여부가 EIL과 문화, EIL 의사소통 기능, EIL의 다양성과 EIL 교육에는 유의한 차이를 나타내지 않았다. EIL 관련 연수경험 또는 수업수강 경험이 있는 교사들이( $M=4.35$ ,  $SD=0.57$ ) 경험이 전혀 없는 교사들( $M=4.29$ ,  $SD=0.49$ )에 비해서 EIL과 문화와의 관계, EIL 의사소통 기능에 대해서도 높게 인식 하고 있음을 알 수 있다. 이러한

결과는 EIL 관련 연수경험 또는 대학에서의 수업수강의 중요성을 나타낸다. 전반적으로, EIL 관련 연수경험 또는 수업수강 경험을 통해 열린 태도를 가질수록 EIL에 대한 관심과 인식하는 정도가 높음을 알 수 있다. 또한 EIL을 통해 세계를 이해하고, 다양한 문화를 가진 사람들과 의사소통하기 위한 것으로 인식하고 있음을 알 수 있다. *EIL에 대한 전반적인 인식, EIL과 문화와의 관계, EIL의 의사소통 기능과 EIL의 다양성에 대한 인식*은 EIL 관련 연수나 수업수강 경험이 있는 교사들의 평균이 높고, 반면에 *EIL 교육*에서는 연수, 수업 수강에 상관없이 평균보다 낮은 것으로 나타났다. 하지만, EIL 관련 연수, 수업수강이 교사들의 인식에 긍정적인 영향을 미치는 것을 고려했을 때, EIL 관련 연수 프로그램 개설이 필요함을 알 수 있고, 대학에서의 다양한 강의는 교사들의 EIL에 대한 긍정적인 인식 향상 및 경험을 가져다 줄 것으로 보여 진다. 뿐만 아니라 교단에서는 교사들이 EIL 다양성과 EIL 교육의 필요성을 절감하고 대학 교육은 물론이려니와 현직에서도 이를 접목한 다양한 영어의 변이형들을 담은 교재와 이를 효과적으로 전달할 교수방법을 고민하고 시도해 보는 것 또한 요구된다 하겠다.

### 4.3.2 예비교사의 EIL관련 연수경험 또는 수업수강과 인식

예비교사의 EIL 관련 수업 수강 경험자( $n=20$ )와 수강한 적이 없다( $n=69$ )로 분석한 결과 수강한 예비교사가 많지 않다. 예비교사의 연수경험에 따른 각 요인별 인식의 차이를 알아보기 위해  $t$ -test를 실시한 결과 <표 14>와 같고, 유의한 차이가 나타나지 않았다. 예비교사의 EIL 관련 연수경험 또는 수업수강 경험자는 EIL에 대한 전반적인 인식, EIL 의사소통 기능에 대한 인식, EIL의 다양성에 대한 인식과 EIL 교육 요인에서 인식이 높고, 경험이 없는 예비교사는 EIL과 문화 요인에서 평균이 높으나 유의미한 차이는 없다. 이는 예비교사의 EIL 관련 연수경험 또는 강의수강에 상관없이 EIL과 문화와의 관계 요인에 대해 높은 인식을 하고 있는 것으로 보인다.

<표 14> 예비교사의 EIL관련 수업수강 인식

	있다( $n=20$ )		없다( $n=69$ )		$t$	$p$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
EIL에 대한 전반적인 인식	4.00	0.54	3.98	0.56	.165	.870
EIL과 문화	4.24	0.68	4.25	0.51	-.088	.930
EIL의 의사소통 기능	4.26	0.43	4.19	0.45	.634	.528
EIL의 다양성	3.70	0.67	3.67	0.65	.165	.869
EIL 교육	3.96	0.60	3.94	0.45	.192	.848



### 4.3.3 현직교사의 EIL관련 연수경험 또는 수업수강과 인식

현직교사의 EIL 관련 연수 경험자( $n=31$ )와 연수 경험한 적이 없다( $n=24$ )로 나타났다. 현직교사의 연수경험에 따른 차이를 알아보기 위해  $t$ -검정을 실시한 결과는 <표15>와 같다. EIL의 의사소통의 기능에 대한 인식 요인( $t=2.139, p<.05$ )에서 유의한 차이가 나타났다. 이 요인의 연수경험 있다( $M=4.27, SD=0.53$ )가 연수경험 없다( $M=3.93, SD=0.67$ )에 비해 높게 조사되었다. 현직교사의 EIL 관련 연수경험 또는 수업수강 경험자는 EIL에 대한 전반적인 인식, EIL과 문화, EIL의 의사소통 기능에 대한 인식, EIL의 다양성에 대한 인식과 EIL 교육 요인에서 모두 경험이 없는 교사에 비해서 인식 요인에서 모두 평균이 높고, EIL의 의사소통 기능에 대한 인식 요인에서만 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 15> 현직교사의 EIL 관련 연수경험 인식

	있다( $n=31$ )		없다( $n=24$ )		$t$	$p$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
EIL에 대한 전반적인 인식	4.46	0.49	4.33	.55	.995	.324
EIL과 문화	4.43	0.48	4.41	.43	.140	.889
EIL의 의사소통 기능	4.27	0.53	3.93	.67	2.139	.037
EIL의 다양성	3.90	0.75	3.73	.51	.952	.346
EIL 교육	3.83	0.66	3.76	.55	.403	.688

## V. 결론

### 5.1 연구 요약

영어는 특정국가의 언어가 아닌 세계의 공용어로서의 역할을 하고 있다. 이러한 때에 영어 학습자들의 가이드 역할을 할 영어과 예비교사와 현직교사들을 대상으로 EIL에 대한 인식과 그들의 영어 의사소통 능력, EIL관련 연수경험 또는 강의수강 경험에 따른 인식의 차이에 대해 알아보하고자 하였다. 연구의 결과를 종합해 보면 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다. 분석 결과, *EIL에 대한 전반적인 인식*에 대한 예비교사와 현직교사 사이에 유의한 차이가 보였고, 현직교사가 *EIL에 대한 전반적인 인식*에 있어서 영어 사용의 소유권과 국제 사회의 공용어, *EIL과 문화와 EIL과 다양성*에 있어서도 높은 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. 이는 영어과 현직교사가 예비교사에 비해 미국, 영국, 필리핀 등에서 연수경험이 있는 다양한 학습자들을 접할 기회가 많았기 때문에 인식에 영향을 주었을 것으로 간주된다. 반면, 예비교사는 국제사회에서 국가 간 의사소통의 중요성과 문법의 중요성보다는 의사소통의 이해 여부가 중요하다고 답했고, 자국의 문화와 언어의 중요성에 대한 문항에서 긍정적으로 대답했음을 알 수 있다.

예비교사와 현직교사의 영어 의사소통 능력에 따른 인식의 차이는 유의하게 나타나지 않았는데, 이는 영어 의사소통 능력에 상관없이 대체적으로 EIL에 대한 인식이 높음을 알 수 있다. 영어 의사소통 능력이 상급에 해당하는 교사들이 *EIL에 관한 전반적인 인식, EIL과 문화, EIL과 다양성* 있어서 높게 조사된 반면, 영어 의사소통 능력이 하급인 교사들이 *EIL의 의사소통 기능, EIL 교육*에 있어서 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 여기서 얻을 수 있는 결론은 그들이 의사소통 여부에 크게 상관없이 이를 중요하다고 인식하고 있다는 점이다. 이러한 연구 결과는 안종협(2008)의 주장대로 영어를 학습하고 구사해야 하는 이유가 다양한 문화와 국적을 가진 사람들과 영어 의사소통을 하기 위한 것이라 볼 수 있고, 다양한 영어에 대해 존중하고 이해해야 할 필요성이 있다고 주장하는 선행 연구와 일치한다고 볼 수 있다.

EIL에 대한 전반적인 인식에서 EIL 관련 연수경험, 수업수강 여부에 따라 통계적으로 유의미하게 다르게 나타났다. EIL로서의 영어에 대한 강의나 연수 경험이 있는 교사들이 그렇지 않은 교사들보다 영어를 EIL로 인식하는 정도가 높은 통계수치를 보이고 있음을 알 수 있다. EIL 관련 연수 프로그램 개설과 대학에서의 EIL 관련 다양한 강의 수업의 필요성이 타당함을 알 수 있다. 전반적으로, EIL 관련 연수경험 또는 수업수강 경험을 통해 열린 태도를 가질수록 EIL에 대한 관심과 인식하는 정도가 높음을 알 수 있다. EIL 관련 연수 프로그램 개설이 필요함을 알 수 있고, 예비교사들이 대학에서 듣는 다양한 강의는 교사들의 EIL에 대한 긍정적인 인식 향상 및 경험을 가져다 줄 것으로 보여 진다.

## 5.2 교육적 함의

본 연구에서는 EIL로서의 영어에 대한 영어과 예비교사와 현직교사의 인식을 살펴보았다. 국제화, 다문화 사회로 진입한 우리나라에서 학습자의 중요한 가이드 역할을 제공하는 교사들이 먼저, EIL에 대해 인식하고 이를 교육현장에서 지도하는 것은 중요하다고 할 수 있다. 심영숙(2015)은 사회적 인식의 변화와 새로운 교육과정 및 평가시스템의 도입은 그 합의점을 찾기 위해 많은 논의를 거쳐야 하고 그러기 위해서는 상당한 시간이 소요될 것이라고 언급하였다. 영어과 예비교사와 현직교사들은 EIL에 대해 긍정적으로 인식하고 있었지만, 교과과정, 교수 자료, 세계의 영어들에 대한 사회적 인식의 부족으로 현실적으로 이를 지도하기에는 어려움이 있음을 알 수 있었다. 하지만, 현장에 있는 교사들이 먼저 학습자들로 하여금 다양한 영어에 노출될 수 있는 충분한 기회를 제공해야 하며, 이를 수행 하는데 있어 교사의 부단한 노력과 연구자적인 역할이 필요하다고 볼 수 있다.

심영숙(2015)에 의하면 최근 일부 시도교육청 모의고사 듣기 문제에 영국식 발음을 포함시키기 시작했는데 이와 같이 평가에서 EIL의 비율과 범위를 차츰 확대해 나가는 것도 한 방법이 된 다고 언급했고, 교과서의 대화에 이름만 한국인이 아닌 실제로 한국영어를 사용하는 한국인이 등장하고 대화상대자에도 다양한 영어사용자를 접할 수 있게 함으로써 학생들로 하여금 자연스럽게 EIL에 노출될 수 있도록 해야 한다고 주장했다. Tanghe(2014)는 학생들에게 친숙한 영화나 주요 뉴

스 방송에 등장하는 다양한 EIL 사용자를 보여줌으로써 영어의 다양성에 대해 토론하게 하는 등의 인식 고양활동도 유용하게 활용될 수 있음을 언급했다. 이를 위해 다양한 변이형의 영어를 구사하는 세계의 사람들과 자유롭게 의사소통 할 수 있도록 학습자에게 체험할 수 있도록 하는 교육이 필요하다. EIL에 대한 인식을 새롭게 하고 다양한 교재나 자료를 준비해서 영어 수업에 사용할 수 있도록 이에 관련된 수업 자료를 개발하는 것을 제안하는 바이다.

EIL관련 연수경험 또는 수업수강 경험이 있는 교사는 51명이고, 그렇지 않은 교사는 93명으로 EIL관련 경험이 있는 교사의 인식이 그렇지 않은 교사들에 비해 높게 분석되었다. 하지만, EIL관련 연수경험이나 수업수강 경험이 있는 교사가 많지 않기에 영어과 연수 담당자나 기관에서는 EIL관련 연수 프로그램을 개발해서 많은 교사들이 EIL에 대해 충분히 이를 인식할 수 있도록 기회를 제공하는 것이 요구된다. 교사들에게 EIL관련 연수를 들을 수 있는 다양한 연수 프로그램 개발과 재교육을 받을 수 있는 기회도 있어야 한다. 영어과 교사직을 희망하는 예비교사들이 대학에서 먼저 다양한 영어 사용에 대한 인식 전환 및 교사 양성 커리큘럼을 개발하고 우리나라의 학습 환경에 맞는 수용 가능한 EIL 관련 강의 등을 개설해서 예비교사들이 이를 많이 접할 수 있도록 제공해 줄 필요도 있다.

### 5.3 연구의 제한점

본 연구는 G지역의 특정 집단과 한정된 대상으로 하여 그 수가 적어 본 연구의 결과를 일반화 하기는 무리가 있을 수 있다. 또한 설문지를 통해 영어과 예비교사와 현직교사들의 EIL에 대한 인식의 차이를 알아보았는데, 균등한 성별과 다양한 연령 그리고 많은 교사들을 대상으로 EIL에 대한 인식을 살펴볼 필요가 있고, 설문지만으로 연구가 진행된 것에 한계가 있다.

## 5.4 후속 연구 제언

본 연구가 가지고 있는 연구 대상의 한계를 염두에 둔다면 연구 대상의 수를 특정 지역으로 제한하는 것이 아니라 확대하고 성별이나 연령을 균등하게 조사하고, 실제 EIL관련 연수경험의 횟수나 시간 등을 구분해서 분석하는 보다 정교한 연구 설계에 의한 후속 연구가 필요하다고 하겠다. 또한, EIL에 대하여 교사들과 학생들의 태도와 인식을 보다 잘 이해할 수 있도록 교사, 학습자 등 다양한 유형의 참가자들로 구성하여 양적 연구 방법 뿐 아니라 질적 방법을 기용한 추가 연구가 수행되어야 할 것이다. EIL에 대한 다양한 교재 개발 및 교수 방법의 개발에 구체적인 가이드라인을 제공해 줄 수 있는 실용적인 연구도 수행되어야 할 것이다. 영·미 영어와 EIL로서의 영어가 어떤 차이가 있는지 구체적인 사례 연구의 진행이 필요하다. 아마도 EIL로서의 영어는 영·미 영어와는 발음, 어휘, 구문론, 담론 등에서 조금씩 다른 양상을 띠는 것이며, 그 영어들은 유래하는 나라의 언어 변천사와 현재의 언어 상황에도 크게 영향을 받을 것이다. 그러한 점들을 염두에 두면서 후속 연구를 진행하기를 제안해 본다.

## 5.5 결론

본 연구를 통해 영어과 예비교사와 현직교사의 EIL에 대한 인식의 차이에 대해 알 수 있었다. 또한 영어 의사소통 능력과 EIL관련 연수경험 또는 수업수강 여부에 따른 인식의 차이에 대해서도 확인 할 수 있었다. 현장에서 영어교육을 담당하는 교사 스스로 편향된 미국 영어만을 선호하기보다 다양한 문화와 영어에 대한 관심과 시각을 새롭게 할 필요가 있다. 우리나라의 교육과정은 미국영어 중심으로 구성되어 있다고 해도 과언이 아니다. 더욱이 우리나라와 같은 영어 학습 환경에서는 영어교육에 있어서 교사와 교재가 차지하는 비중이 많은데, 교사들이 획일적인 영어에만 치중해서 가르친다면, 이는 학습자들은 EIL을 접할 수 있는 기회가 적어서 세계화 시대를 살아가는데 걸림돌이 될 것이다. 단시일 내에 교육과정을

바꾸지는 못할지라도 이를 지도하는 교사가 이러한 부분에 문제의식을 가지고 가능한 학습자로 하여금 다양한 나라의 문화와 영어에 노출될 수 있도록 가르친다면 많은 도움이 될 것이다.

한국의 영어 교사들을 비롯하여 많은 언어 학습자들이 EIL에 대한 인식이 새로워지고 이에 따라 좀 더 올바른 교육 방안과 교육 정책들이 실현화 되는 계기가 마련되기를 바란다. 무엇보다 한국의 영어과 교사들이 EIL에 대한 인식을 바탕으로 정체성을 확립하고 EIL을 교육하는 교사로서의 자긍심을 회복하는데 기여할 수 있기를 기대해 본다. 더 나아가 EIL에 대한 연구와 학습 목표를 두고 세계 각국의 다양한 문화와 영어 사용에 관심을 가지고 부단히 노력함으로써 영어 학습자들에게 보다 전문적이고 세계적인 영어 사용 능력을 고취시킬 수 있는 교사들로 발돋움하는데 동기 부여가 될 수 있기를 바란다. 전반적으로 본 논문의 목적과 취지를 고려하자면, 현직교사가 현장에서 느끼는 EIL의 다양성과 그것을 교육에 접목할 때 오는 한계점을 예비교사가 현실적으로 파악하고 이상과 현실 사이의 갭을 명확히 분석하여 그 문제점을 개선하려는 노력이 필요하다 하겠다.

## 참고문헌

- 교육과학기술부. (2009). *7차 영어과 교육과정 2009년 개정판*. 서울: 교육과학기술부.
- 김명숙. (2005). 세계영어 분류를 위한 새로운 모델-영어 피라미드. *영어학연구*, 19(12), 25-33.
- 노경희. (2006). 세계어로서의 영어와 효과적인 초등영어교사. *초등영어교육*, 12(1), 5-33.
- 박약우. (2004). 문화 간 의사소통 능력과 지구어로서의 영어교육. *외국어교육*, 11(1), 45-66.
- 복거일. (2003). *영어를 공용어로 삼자*. 삼성경제연구소.
- 서정순. (2010). *World Englishes: Korean EFL teachers' attitudes and their perceptions of distinctive grammatical features*. 미출간 석사학위 논문. 아주대학교, 수원.
- 송경숙. (2011). 국제어, 글로벌 언어로서의 영어: 언어태도 및 교육적 함축을 중심으로, *새한영어영문학*, 53(1), 201-221.
- 송서은. (2008). *성인 학습자의 국제어로서의 영어(EIL)에 대한 인식 연구*. 미출간 석사학위 논문. 숙명여자대학교, 서울.
- 심영숙. (2015). 세계영어에 대한 중등 영어교사 인식 연구. *응용언어학*, 31(1), 149-172.
- 안종협. (2008). 국제어로서의 영어(EIL)교육과 국제이해교육: 세계시민성 함양과 의사소통 능력 향상을 위한 문화교육의 새로운 방향. *영미문화*, 8(1), 153-178.
- 윤지관. (2007). *영어, 내 마음의 식민주의*. 서울: 당대.
- 이채희. (2013). *EIL에 대한 인식 및 태도 연구*. 미출간 석사학위 논문. 숙명여자대학교, 서울.
- 전미경. (2014). *한국 중학생들의 세계 영어에 대한 인식과 이해에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 경희대학교, 서울.
- 정미라. (2010). 우리나라 영어교사의 영어발음 지도에 대한 고찰. *영어교과교육*,

- 9(1), 179-202.
- 최윤식. (2014). *2030 대담한 미래*. 서울: 지식노마드.
- Ahn, H. (2014). Teachers' attitudes towards Korean English in South Korea. *World Englishes*, 33(2), 195-222.
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in ELT materials. *ELT Journal* 47(2), 136-143.
- Brown, H. D. (2006). *Principle of language and teaching* (5th Ed.). New York: Longman.
- Brutt-Griffler, J. (1998). Conceptual questions in English as a world language: Taking up an issue. *World Englishes*, 17(3), 381-392.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World Englishes: A study of its develop*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Choe, H. (2007). Korean EFL teachers' perception of English speakers and varieties. *Foreign Languages Education*, 14(1), 85-107.
- Choe, H. (2009). English as a world language is cultural baggage: Confessions of four Korean EFL teachers. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 79-99.
- Choi, K. (2007). Study on students' attitude towards world Englishes and non-native English teachers. *English Teaching*, 62(4), 47-68.
- Choi, S. J. (2011). A lingua franca model as a potential English education framework in Korea: College students respond. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 27(4), 1-25.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.



- Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: The British Council.
- Haberland, H. (1994). *A lingua franca*. Retrieved August 20, 2014, from the <http://linguistlist/issues5/5-38.html>.
- Hwang, H. J. (1999). Effective English language teaching in a global context. *International Studies Review*, 2(2), 130-139.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes*. London: Routledge.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: A resource book for students*. London: Routledge.
- Kachru, B. (1991). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(1), 1-14.
- Kachru, B. (1992). Models for non-native Englishes. In B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 48-74). Urbana Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Kim, H. (2007). Influence of English language teachers' attitudes toward world Englishes on English language assessment. *Foreign Languages Education*, 14(4), 207-228.
- Kim, K. J. (2004). The relationship between motivation and intercultural sensitivity in English achievement. *English Teaching*, 59(4), 97-120.
- Kirkpatrick, A. (2006). *World Englishes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mair, C. (2003). *The politics of English as a world language: New horizons in postcolonial cultural studies*. New York: Rodopi.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language*. London: Oxford University Press.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Hong Kong: Macmillan.
- Nunan, D. (2005). *Learners' stories and difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rossetti, R. (1999). *An introduction to lingua franca*. Retrieved October 15, 2014, from the <http://.uwm.edu/~corre/franca/edition3/lingua5.html>.
- Samarin, W. (1987). Lingua franca. In U. Ammon, N. Dittmar, & K. Mattheier (Eds.), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society* (pp. 371-374). Berlin: Walter de Gruyter.
- Seidlhofer, B. (1999). Double standards: Teacher education in the expanding circle. *World Englishes*, 18(2), 233-245.
- Smith, L. (1976). English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, 7(2), 38-53.
- Smith, L. (1992). Spread of English and issues of intelligibility. In B. B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 75-90). Urbana Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Strevens, P. (1972). *British and American English*. London: Collier-Macmillan Press.
- Strevens, P. (1980). *Teaching English as an international language: From practice to principle*. New York: Pergamon Press.
- Strevens, P. (1992). English as an international language: Directions in the 1990s. In Kachru, B. (Ed.), *The other tongue* (pp.18-39). Urbana Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Tanghe, S. (2014). Integrating world Englishes into a university conversation class in South Korea. *English Today*, 30(2), 18-23.
- Todd, L., & Hancock, I. (1986). *International English usage*. London: Croom Helm.
- Yoon, H. (2007). Rethinking teaching goals for English as an international language. *Studies in Foreign Language Education*, 21(1), 209-231.

## <부 록> 설문지

본 설문지에 응답해 주신 정보는 학술 목적을 위해서만 사용될 것이며, 개인정보에 관련된 사항은 철저히 보호될 것이고 제 3자가 열람 및 추정할 수 없게 익명 처리될 것입니다. 진지하고 솔직한 응답을 부탁드립니다.

감사합니다.

조선대학교 일반대학원 영어교육 전공

연구자: 이은하

1. 성별 : 남 / 여
2. 나이 : 20대 / 30대 / 40대 / 50대
3. 학력 : 대학 재학 중 / 학사 졸 / 석사 졸 / 박사 졸
4. 6개월 이상 해외거주 : 네( ) 아니오( ) [지역: \_\_\_\_\_ 목적: \_\_\_\_\_ ]
5. 영어 지도 경험 유 무와 기간 : 있다 ( ) 없다 ( )  
1년 미만( ) 1-2년( ) 3-4년( ) 5년 이상( )
6. 나는 \_\_\_\_\_ 에서 영어를 가르친다.  
유치원( ) 초등( ) 중학교( ) 고등학교( ) 대학교( ) 학원( ) 과외( )
7. 나는 TESOL (TEFL / TESL) 혹은 교사자격증을 가지고 있다.  
네( ) 아니오( )

**※다음 질문을 읽고 질문에 대한 답변을 부탁드립니다.**

1. 예비 선생님의 영어실력(general and spoken proficiency)의 수준은 어느 정도입니까?  
1.1.일반적인 영어실력 (general proficiency)
 

<input type="checkbox"/> 원어민과 동급의 최상급 수준	<input type="checkbox"/> 한국인으로서 중급 수준
<input type="checkbox"/> 한국인으로서 상급 수준	<input type="checkbox"/> 한국인으로서 중하급 수준
<input type="checkbox"/> 한국으로서 중상급 수준	<input type="checkbox"/> 한국인으로서 초보자수준
  2. 학교에서 세계어로서의 영어 (English as International Language)'에 대한 강의나 연수를 수강한 경험이 있습니까? 예( ) 아니오( )
  3. 귀하가 주로 만나는 외국인의 출신지 혹은 영어 정보의 출처는 다음 중 어디입니까?  
아시아( ) 중남미( ) 유럽( ) 영미권( ) 기타( )
- ※** 다음 설문지의 항목들은 영어교사들의 영어에 대한 믿음에 관하여 귀하의 의견을 묻는 질문들입니다. 정답이나 오답이 있는 것이 아니니, 귀하의 개인적인 생각이나 느낌이

아래 문항들에 얼마나 동의 하는가에 따라 다음의 5가지 보기 중에서 가장 알맞은 번호를 골라 각 문항 앞의 빈칸에 써 넣어 주세요.

1 = 전혀 동의하지 않는다

4 = 동의한다

2 = 동의하지 않는다

5 = 매우 동의한다

3 = 잘 모르겠다

- \_\_\_\_\_ 1. 영어는 현재 국제 사회에서 인정받는 특별한 위치에 있다.
- \_\_\_\_\_ 2. 지구촌 시민이 되기 위해서는 영어를 배워야 한다고 생각한다.
- \_\_\_\_\_ 3. 영어는 영어를 모국어로 사용하는 나라들의 전유물이 아니다.
- \_\_\_\_\_ 4. 영어는 특정 계층만이 아니라 누구나 배우고 사용하는 언어이다.
- \_\_\_\_\_ 5. 영어는 단순한 외국어가 아니라 세계어로서 배워야 할 필수 언어이다.
- \_\_\_\_\_ 6. 미국영어 혹은 영국영어 이외의 다른 나라 사람들이 쓰는 다양한 영어에 거부감이 없다. (예 Singapore English, Malaysian English)
- \_\_\_\_\_ 7. 세계어로서의 영어는 영미영어 뿐 아니라 사용자의 독특성이 반영된 다양한 영어의 변이형을 포함해야 한다. (예 일본식 영어, 싱가포르식 영어)
- \_\_\_\_\_ 8. 영어능력 향상을 위한 해외 연수를 위해서 영어를 공용어로 사용하고 있는 나라도 고려 할 수 있다. (예 필리핀, 인도, 싱가포르)
- \_\_\_\_\_ 9. 영어를 유창하게 구사하는 사람이라면 교사의 출신지는 중요하지 않다.
- \_\_\_\_\_ 10. 영미중심의 교육 방향이 다양한 변이형의 영어를 학습자에게 경험할 수 있도록 해야 한다.
- \_\_\_\_\_ 11. 영어사용이 확산된 것은 국제사회에서 국가 간 의사소통의 필요성 때문이다.
- \_\_\_\_\_ 12. 영어 말하기에 있어 단어나 문법의 정확성 보다 의사소통과 이해가능여부가 중요하다.
- \_\_\_\_\_ 13. 영어로 의사소통만 잘 할 수 있다면 영국인, 미국인처럼 발음할 필요가 없다고 생각한다.
- \_\_\_\_\_ 14. 표준 영어가 아니어도 (예, 싱가포르, 필리핀, 인도식 영어) 국제사회에서 영어로 의사소통이 가능하다.
- \_\_\_\_\_ 15. 영어는 세계를 이해하고 다른 문화를 이해하며, 다양한 문화를 가진 사람들과 의사소통하기 위한 것이다.
- \_\_\_\_\_ 16. 실제 교육 현장에서는 세계어로서의 영어 교육을 하는데 어려움이 있다.
- \_\_\_\_\_ 17. 한국식 영어 Konglish도 세계영어의 하나의 형태로 인정받아야 한다.
- \_\_\_\_\_ 18. 영어교사는 자국의 문화와 언어적 환경을 잘 이해하고 있어야 한다.
- \_\_\_\_\_ 19. 한국식 영어 Konglish는 영어 사용에 있어 우리의 문화가 반영된 자연스러운 것이다.
- \_\_\_\_\_ 20. 한국인 영어교사는 원어민 교사보다 영어 학습자의 어려움을 더 잘 이해할 수

있다.

- \_\_\_\_\_ 21. 영어 학습을 위해서는 영미문화 뿐만 아니라 다양한 세계 문화를 이해하는 것이 중요하다.
- \_\_\_\_\_ 22. 효과적인 외국어 교육을 하려면 자국의 문화의 이해를 포함하는 외국어 교육을 해야 한다.
- \_\_\_\_\_ 23. 세계어로서 영어를 교육하는 데 있어 우리의 학습 문화와 적절한 교수법을 개발해야 한다.
- \_\_\_\_\_ 24. 한국 문화 특성에 대한 연구와 학습자 및 한국인 영어 교사들의 정체성 확립을 위한 강의, 연수가 필요 하다.
- \_\_\_\_\_ 25. 영어 교육에 있어 의사소통이 문화를 떠나서는 이루어질 수 없다는 점은 중요하다.

**I appreciate your participation!**