교 육 학 석 사 학 위 논 문

2009 개정 교육과정에 따른 중학교 1학년 교과서 분석

- 말하기 영역의 대화지문에서 의사소통 능력을 중심으로 -

2014년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

박 남 영

교 육 학 석 사 학 위 논 문

2009 개정 교육과정에 따른 중학교 1학년 교과서 분석

– 말하기 영역의 대화지문에서 의사소통 능력을 중심으로 –

지도교수 박 매 란

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2014년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

박 남 영

박남영의 교육학석사 학위논문을

인준함.

2014년 8월 22일

주 심 언어학 박사 John Stonham (인)

위 원 문학 박사 윤 희 수 (인)

위 원 교육학 박사 박 매 란 (인)

목차

표 목차 ····· iii
그림 목차 ····· iv
Abstract ····· v

Ⅰ. 서론 ····· 1
1.1 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
1.2 연구 과제 ····· 4
1.3 연구의 제한점 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
2.1 2009 개정 교육과정 ····· 6
2.2 교과서의 역할과 그 의의 ····· 7
2.3 의사소통과 대화지문 ····· 8
2.4 선행연구 ····· 12

Ⅲ. 연구 방법 ····· 15
3.1 분석 대상 ····· 15
3.2 분석 기준의 설정 및 분석 방법 ····· 19
3.2.1 말하기 활동 연습 유형에 대한 분석 ····· 19
3.2.2 목표의사소통 기능문 분석기준 ····· 27
3.2.3 성별 분석 기준 ····· 29

3.2.4 대화구조방식 분석기준 ····· 30
3.2.5 장소 분석기준 ····· 33
3.3 자료 분석 ····· 34

Ⅳ. 분석 결과 및 논의 ····· 35

4.1 대화지문의 말하기 활동 연습유형 분류 ····· 35
4.2 목표의사소통 기능문 출현 ····· 38
4.2.1 말하기 활동유형에 따른 목표의사소통 기능문 ····· 38
4.2.2 대화지문 길이에 따른 목표의사소통 기능문 출현빈도 ····· 41
4.2.3 성별 목표의사소통 기능문 출현 분석 ····· 44
4.3 사회 언어학적 요소 ····· 46
4.3.1 대화구조 분석 ····· 47
4.3.2 장소 ····· 54

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 58

5.1 결론 ····· 58
5.2 제언 ····· 61

참고 문헌 ····· 64

표 목차

<표 1> 8종 교과서별 분석 영역 ····· 16
<표 2> 5종 교과서별 분석 영역 ····· 18
<표 3> 대화지문 말하기 활동분석 ····· 35
<표 4> 의사소통적 연습에 제시된 지시사항 ····· 37
<표 5> 말하기 활동유형에 따른 목표의사소통 기능문 ····· 39
<표 6-1> 순서교대 2회 목표의사소통 기능문 출현빈도 ···· 42
<표 6-2> 순서교대 2회 대화지문의 수 ····· 42
<표 7> 말하기 대화지문에 드러난 성별발화비율 ····· 45
<표 8> 의사소통적 연습유형의 대화문에서 대화 순서 교대 · 48
<표 9> 순서교대 2회 대화지문에서의 순서교대양상 ····· 50
<표 10> 대화지문에서 등장인물의 발화수 ····· 53
<표 11> 대화가 발생한 장소분포 ····· 55

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

그림 목차

<그림 1> A교과서 11과(p.170) ····· 23
<그림 2> E교과서 3과(p.50) ····· 24
<그림 3> E교과서 3과(p.51) ····· 25
<그림 4> 말하기활동연습유형에 따른 목표의사소통 기능문 출현 ·· 40
<그림 5> 순서교대 2회 기준의 목표의사소통 기능문 출현빈도 ···43
<그림 6> 교과서별로 본 성별발화비율 ····· 46
<그림 7> 교과서별 의사소통적 연습유형의 대화 순서 교대 ··· 49
<그림 7-1> a-b규칙과 불규칙 모델····· 49
<그림 7-2> a-b규칙과 불규칙 통합모델····· 49
<그림 8> 교과서에 따른 대화지문에서 이야기 순서 교대····· 52
<그림 9> 발화자에 따른 대화지문에서 발화수 ····· 53
<그림 10> 교과서에 따른 대화가 발생한 장소분포····· 56
<그림 11> 장소 출현 빈도····· 57

An Analysis of First Year Middle School English Textbooks
Based on the 2009 Curriculum Revision:
Focus on Dialogues for Communicability in Speaking

Nam-young Park

Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

The primary purpose of this study was to discover prominent features within the content of first year middle school English textbooks based on the 2009 Revised National Curriculum, and thereby to draw several implications with respect to the improvement of the middle school English textbooks for future curriculum revisions.

In order to achieve this purpose, five middle school English textbooks produced by five publishers which have been most widely used across Busan were selected and analyzed. The dialog contents in the speaking sections were categorized into two ways: One is to divide the dialogue by its length considering wether or not they consist of more or less 2 turns. The other is to divide the dialogue by its activity types. The collected data based on the above criteria were further analyzed by the communicative target language

frequency and sociolinguistic elements.

The findings from the data analysis are as follows: First, the Speaking Activity type was composed of two versions, meaningful practice and communicative practice. The meaningful practice represented doubled than the communicative practice. It seems to show that the utterances was given to practice enough in comparatively short and less consistent contexts. In addition, the communicative target language accounted for higher or lower frequency along the dialogue's Speaking Activity type. The length of the dialogues was divided into less than 2-turn dialogues and more than 2-turn dialogues. The communicative target language appeared proximately 4~5% in the less than 2-turn dialogues when it appeared about 2% in more than 2-turn dialogues. The longer turned-dialogues seem to provide a less chance to practice them. Its frequency arranges differently among textbooks by each gender. The gap between man and woman is less than 10%. Thus, it seems difficult to draw any conclusive remark on inequality.

Second, the sociolinguistic analysis of the textbooks seem to indicate that the revised curriculum has updated several sociolinguistic elements for middle school students' daily environments in order to familiarize them with communication activities. For example, the analyzed textbooks seem to provide several new places and 3 characters with 'a-b-c turn taking type' in one dialogue. It was still represented in a limited fashion with lack of authentic factors. The places of where dialogues take place were changed for reflecting middle school life but they still need to be more various and include actual context such as two-bounded spaces reflecting the telephone conversation and bus stop. 'The a-b turn-taking type' was most popular among textbooks while 'the a-b-c turn-taking type' was very rare. It seems to show that pair-work activities were encouraged. The differences between speaker a's utterances and speaker b's utterances averaged 15. Thus teachers should

consider the differences to provide equal speaking opportunities.

Based on the above findings, the following suggestions can be made: The dialogues can be effective and meaningful samples for communicative practice when they consisted of authentic elements and gradual appearance of the target communicative language. More authentic statistics could be interweaved in the dialogues to provide more diverse patterns for communicative ability. Not only the textbooks but also the teachers should be more sensitive to how the communicative language revealed to help the learner's acquisition. Well-weaved dialogues could motivate the learner's participation actively. When a model for dialogues is developed, it would be better if the learners choose the most appropriate dialogues. Then, it would help facilitate their communicative ability for daily life as the 2009 Revised National Curriculum emphasize. Finally, further research is suggested in terms of how the communicative target language varieties gradually become more complex and their contents increase additively as the chapters progress and even across the grade.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

제2언어를 목표로 하는 학습자에게 언어를 생산한다는 결과에 도달하기는 매우 어렵다. 특히 교사로서 학습자들이 단지 기억하기 쉽고 이해하기 쉽도록 하는 지식의 경제성을 넘어 전이가 잘 되게 하고 적용이 쉽도록 하는 생성력에 도달하도록 하려면 학습자들의 반응에 발맞춰 유동적인 교수법을 연구해야 할 것이다. 세계화 속에서 살아갈 학생들을 위해 영어로 일상적인 의사소통하기가 공통적으로 달성되어야 할 목표이다. 교재 및 학습자료가 각 개개인 혹은 대상그룹의 특성에 맞도록 다양한 자료로 구성하는 것도 한 방안이겠지만 가장 높은 생산성을 도모하는 조직적으로 잘 구조화된 교재를 선택하여 집중하는 것도 한 방법이 되겠다.

위와 같은 목적을 달성하기 위해서는 교과서에 많이 의존하는 한국의 학습 환경에서 좋은 교재개발은 필수불가결이다. 교사의 입장에서 중학교 영어 교과서는 지도 내용과 학습활동을 제공하고 지도 방법을 결정하는 기본적인 토대가 된다(Byrd, 2001). 우리나라 영어 교육에서 중학교 영어 교과서는 가장 큰 영향력을 발휘하는 학습 자료이다. 영어를 외국어로서 배워야 하는 영어교육 환경에서 영어 수업은 교과서에 크게 의존한다(고광윤 & 박정준, 2007; 권미숙, 2009; 권인숙, 2004; 김효정, 2008; 이의갑, 2007). 고등학교에서는 공교육 수요자인 학습자의 입장에서 입시 문제가 강조되는

환경에서 교과서 사용이 등한시되는 경향이 있다. 이와는 달리 중학교에서는 모든 학습자들이 실제로 영어 교과서를 사용한다(남동식 & 박매란, 2005). 교육당국 및 국가의 관점에서도 교과서는 공통교육과정인 중학교 영어과 교육과정을 구체화하고 교육목표를 효율적으로 전달하는 매체이며 공교육의 질을 관리하는 역할을 한다(김은주, 2001; 나경희, 송희심, 2010; 서강옥 & 박매란, 2003; 주형미, 2010; 한정원, 2003). 현행 교과서를 기준으로 더 다양한 교과서가 제작되기 위하여 참고 되어야 할 사항을 알아볼 필요가 있다(주형미 외 3인, 2011).

학습자들이 실제 생활에서 겪는 다양한 환경 및 사회적 요소가 먼저 체계적으로 분석되고 이에 맞춰 대화지문도 구성될 필요가 있다. Field(2002)에 따르면 실제적인 자료(Authentic Materials)는 언어의 자연스러움과 실제생활의 듣기 경험이라는 두 가지 요소로 그 의의가 있다. 학습자가 모든 것을 이해할 필요가 없다는 것을 교수 시 유의한다면 학습자의 수준에 맞추어 등급화된 지문을 듣는 것보다 더 동기화될 것이다. 이 접근의 핵심은 지문의 언어를 단순화하는 것이 아니라 학생들에게 요구되어질 과업(task)을 단순하게 하는 것이다.

예를 들어, 가판대에서의 실제대화 녹음을 듣고 들리는 채소의 이름을 쓰기 과업에서 알아보자. 실제 대화에서 드러나는 머뭇거림, 잘못된 시작, 길고 느슨한 구조의 문장들이 있다는 것을 미리 주지시킬 필요가 있다. 실제대화지문에서 몇 몇 요소를 선택하여 교실에서 역할극을 수행을 시킬 수 있다. 상위수준의 학습자에게는 실제적인 녹취 자료에서 학습자의 영어수준에 따라 등급화된 대화지문을 후속적으로 제시할 수 있다. 교사가 준비할 수 도 있고 학습자가 유사한 내용의 동영상을 찾아보는 방법도 있다. 하지만 이는 듣기에 있어서는 실제적 자료가 수준이 높더라도 과업수준을 낮추는 것이 용이하나 발화생성에 초점을 두게 되면 대화지문의 과업수준

조절이 어려워진다. 이에 대화지문 자체가 등급화될 필요가 더 높아진다. 한편 평균 12문장 이상으로 제시되는 의사소통 연습을 위한 대화지문은 듣기와 연계되어 제시되어 있어 실제적상황의 녹취자료가 유의미하게 활용될 수 있다. 실제적 자료는 학습자들이 역할극을 할 때 동기부여가 되고 사회적 언어요소가 정제되지 않은 채로 노출되어 학습자의 개인별 , 사회적 자질의 강점이 역할극에 창의적으로 드러날 수 있는 기회가 되면서 동시에 추후에 사회생활에서 역동적으로 발화할 수 있는 능력을 기를 수 있는 유의미한 말하기 활동연습이 될 것이다.

목표의사소통 기능문을 제한된 대화지문에서 사용한다는 한계가 있더라도 그 활동이 학습자들의 동기를 적극적으로 고취시키고 의사소통능력향상이라는 목적에 맞게 지도되어야겠다. 실생활과 연계되어 학습이 일어난다면 다양한 실제 상황에서 학습내용이 응용할 수 있는 형태로 혹은 창의적으로 활용될 수 있다. 대화지문은 그 활용접근성과 유용도에 있어 의미있는 자료이기에 섬세하고 체계적으로 연구되어질 필요가 있다. 교수 활동시 대화지문 사용의 직접적 활용도가 높다. 제한된 교실상황, 장소 및 시간의 제약을 받는다는 측면에서 완성된 대화지문이 열린 말하기 활동보다 효율적이어서 사용정도가 높다고 사려 된다. 중학교 학생의 일상회화 수준정도와 그 내용의 난이도의 평균을 고려해보아도 대화지문이 아이들에게 창의적 발화기회를 갖기 이전의 실질적 발화연습의 기회가 되어준다. 직접적으로 교재 편찬할 때에 실제적 자료가 포함될 수도 있다. 그러나 일단, 대화지문자체가 실제적 환경 및 요소를 알맞게 포함하여 가장 유사한 자료가 될 필요가 있다.

이에 본 연구는 2009 개정 교육과정이 적용되는 중학교 1학년 영어교과서 5종에 제시된 말하기 활동의 대화지문을 대상으로 사회 언어학적 요소분석, 목표의사소통 기능문의 출현을 분석하였다. 사회 언어학적 분석을 통

해 말하기 영역의 대화지문이 실제 학생들의 생활을 잘 반영하여 의사소통 능력 향상에 도움을 적절하게 제공하고 있는지 알아보고자 한다. 또한 목표의사소통 기능문의 출현정도를 대화문 길이에 따라, 말하기 활동분류에 따라 분석하여 의사소통능력을 공고히 하는데 그 역할을 효과적으로 발휘하고 있는지 살펴보고자 한다.

2. 연구 과제

본 논문의 구체적인 연구 과제는 다음과 같다.

1) 말하기 활동에서 제시되는 대화지문은 어떤 유형의 말하기활동연습을 촉진시키는가?
2) 말하기 유형, 대화지문의 길이정도, 성별에 따라 목표의사소통기능문은 어떤 출현빈도양상을 보이는가?
3) 말하기 활동 중 대화지문에서 사회 언어학적 요소의 특징인 장소, 대화제시가 어떻게 드러나는가?

3. 연구의 제한점

본 연구가 갖는 제한점은 다음과 같다.

첫째, 2009 개정 교과서 12개 종 중 5개종만 하여 분석대상의 신뢰도가 떨 어져 추후 모든 교과서를 분석할 필요가 있다. 둘째, 다양한 말하기 활동의 대화지문을 일관성 있게 정리하려고 하였으나 집필자의 의도와 부합하는지를 정확하게 알아볼 필요가 있다. 셋째, 목표의사소통 기능문의 출현빈도 뿐 아니라 총체적으로 목표를 달성할 수 있도록 그 내용이 단원을 따라 점증적으로 확장되어 출현하는지 그 연계성을 알아볼 필요가 있다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

Ⅱ. 이론적 배경

2.1 2009 중등 개정 교육과정

2009 개정 교육과정의 중학교의 교육목표는 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기본능력을 배양할 수 있게 하고, 다차원적 가치를 수용하고 존중하는 민주시민의 자질 향상에 중점을 두고 있다. 학습과 생활에 필요한 기초능력과 문제해결력을 바탕으로 창의적 사고력도 기른다. 자신을 둘러싼 세계에 대한 경험을 토대로 다양한 문화와 가치에 대한 이해를 넓힌다. 이를 통해 궁극적으로 다양한 소통능력을 기르고 민주시민으로써의 능력과 자질을 기를 수 있다.

학생들의 미래생활을 위해 영어로 의사소통하는 능력은 학교에서 길러야 하는 핵심적인 능력이다. 세계화에서 선도적 역할을 위해서뿐만 아니라 폭넓은 문화생활을 영위하는 등의 개인의 삶의 질을 높이기 위해서도 영어 이해 및 구사능력은 필수이다. 중학교 영어는 초등학교에서 형성된 영어학습에 대한 흥미와 관심을 지속시켜야겠다. 교사는 영어로 의사소통할 수 있는 기본적인 능력을 기르기 위해 다양하고 체계적이며 창의적인 교수학습활동을 제공해야 한다. 학생들의 일상 영어에 대한 이해와 외국어 문화에 대한 이해를 높일 수 있도록 교수한다. 고등학교의 영어과 선택 교과목을 이수하는데 기반이 되는 영어능력 또한 기를 수 있는 교수방안을 연구해야겠다.

나아가 교육과정이 일반적이고 일상적 생활화제에 대한 의사소통능력,

외국문화를 이해함으로써 우리문화의 올바른 이해 및 인식을 하도록 돕고 학생들이 평생교육으로의 영어에 대한 흥미와 자신감을 유지할 수 있도록 해야 한다.

2.2 교과서의 역할과 그 의의

학교교육에서 교과서의 비중은 크다(Butt & Lambert, 1996). 교과서 핵심기능 중 하나는 지식의 선정과 배분 방식 규정이다(Apple, 1978). 우리나라 같이 국가수준으로 교육과정을 개발하고 이를 반영한 교과서를 학교 교육활동에 사용하는 경우에는 언어습득의 대부분을 교재에 의지하고 있으며 교육과정의 목표 제정과 함께 변화해서 나타나는 결과물이기에 영어 학습에 있어서 커다란 영향을 주고 있으며 그 역할도 매우 중요하다고 할 수 있다.

또한 영어 교재는 교육과정의 목표를 효과적으로 달성할 수 있어야 하며, 단순한 정보의 전달보다는 의사소통 능력을 키우기 위한 실제적인 활동 맥락도 포함되어야 하는 것이다(남은미, 2013; 송지영, 2010; 장선이, 2009). 교과서는 교실 안팎 활동을 체계화하는 틀이자 안내자이다. 영어교재의 역할을 “학습과정에서 대화의 기초를 제공하며 질 좋은 교재는 교사들이 자신의 개발을 위한 시간에 더 투자할 수 있도록 하고 교재의 내용선정에 있어 학습자의 선호도와 흥미 등이 고려될 때 교재는 학습자들의 요구조건을 충족시키는 역할을 수행한다.”고 정의하였다(Hutchinson & Torres, 1994).

2.3 의사소통과 대화지문

Hymes(1972)는 의사소통 능력의 중요성을 강조하면서 어린이가 언어를 사용하기 위해서는 언어 능력뿐만 아니라 사회학적 측면의 지식, 즉 언어가 사회 문화적 맥락에서 사용되는데 관한 지식인 의사소통 능력을 습득해야 한다고 했다. 그는 의사소통 능력을 문법성, 수용 가능성, 적합성, 실제 실행성과 같이 네 가지 요소로 제시하였다. 네 가지 요소를 종합한 것을 바탕으로 화자와 청자의 문법적 지식도 의사소통 능력의 개념에 포함시켰다. 언어 구조적, 심리 언어적, 사회 문화적 이해, 그리고 그 말이 사용될 수 있는가에 대한 지식과 상황적 적절성에 대한 사용능력까지 포괄하여 Chomsky의 문법적 또는 언어 능력보다 훨씬 더 광범위하게 보았다(주재호, 2002).

의사소통 능력이란 언어 자체에 대한 문법적인 지식뿐만 아니라 그 언어가 사용되어지는 사회 속에서 성공적인 의사교환을 위해 요구되는 사회 문화적 적절성에 대한 지식과 계속 대화를 이어나갈 수 있는 담화구성 능력, 그리고 비언어적 행위까지도 포함하는 전략적 능력이 모두 포함된 매우 융합적인 능력이라 할 수 있다(조순금, 2014). Bachman(1990)은 의사소통 능력을 언어적 능력(linguistic competence)과 전략적 능력(strategic competence) 으로 나누었다. 거기에 다시 주어진 상황을 이해하고 선험지식을 활용할 수 있는 능력, 구두와 문자 언어의 이해와 표현 기술을 내포하는 심리-생리적 기제(psycho-physiological mechanism)를 포함하는 능력으로 구성된다고 하였다.

2009 개정 교육과정에 따르면 의사소통능력 함양을 위해 과업의 요건을 갖추는 것이 적합하다. 대부분의 대화지문은 그 선택범주가 제한적이어서 과업으로써의 조건이 부족하다. 하지만 교과서의 지시사항을 학습자의 실

력과 교실상황에 맞추어 교사가 전략적으로 사용한다면 선택범주가 넓어져 과업으로써의 기능을 수행할 수 도 있다. 또 과업은 실제상황의 과정에서 쓰일 수 있는 언어사용을 유도한다. 성공적인 과업의 수행 여부는 의도된 의사소통적 결과를 성취했는가에 따라 결정된다. 이 요소 중 하나라도 빠지게 되면 활동이 된다(Ellis, 2009).

제 2외국어로써 영어를 학습하는 학습자에게 완성형, 혹은 제약된 문장 생성의 기계적 연습 혹은 유의미 연습이 주는 효과 또한 간과할 수 없다. 주어진 교실환경을 최대한 활용하면서 자주 유용하게 쓰일 수 있는 최적의 교수자료 활동은 기계적이고 유의미적인 연습을 통해서 이루어진다고 볼 수 있다. 좀 더 실제성을 갖추기 위해, 약간의 맥락의 제약이 잔류하더라도 한국학생의 실정에 맞는 의사소통적 환경을 풍요롭게 제공할 필요가 있다.

언어적 요소나 비언어적 요소를 학습자들이 자유롭게 선택할 수 있으려면 어휘의 체계가 단원별로 어떤 양상으로 증가하는지, 또 단원 간 연계성까지 파악 되어야 한다. 박현식(2013)에 따르면 신출어휘는 교과서가 공통으로 학년이 올라갈수록 더 높은 수준의 내용이 차례로 더 많이 제시되었다고 한다. 목표의사소통 기능문의 단원별, 학년별 등장비율과 아울려 그 연계성을 체계적으로 연구된다면 좀 더 효과적으로 '목표의사소통 기능문'의 등장맥락을 구성할 수 있을 것이라 기대한다.

대화지문에서 사회적 언어요소 분석의 의의를 살펴보면 다음과 같다. 의사소통은 실제 상황에서 상황적 요소에 영향을 받으며 끊임없이 변형되는 문장을 생성하는 것이다. 대화 참여자들이 주변 혹은 실제 대화상황의 요소와 반응하며 적절하거나 협동의 원리를 지키려고 노력하는 가운데에 발화를 생성하는 것이다. 사실상 정형화된 대화지문을 주고받는다고 보기 어렵다. 하지만 학습 자료로써 변형의 가능성을 처음부터 제시하는 것은 무리가 있다. 학습자에게 충분한 입력을 제공한 다음 몇 몇 요소의 변형 가

능성을 제시해 주어야 한다. 목표의사소통 기능문을 학습하는데 있어 맥락적 실제성을 내포하는 한 두 문장을 교환하여 의사소통능력을 갖추어갈 수도 있다. 그러나 학습자가 그 맥락 속에서 사고하며 어휘 및 문장을 지속적으로 발화하도록 유도할 필요가 있다.

특히 대화지문은 발화생성수업 중, 가시적으로 목표구조를 포함하고 있다. 대화지문은 듣기를 통해 혹은 듣기와 유사한 내용으로 입력 중심으로 제공되면서 발화를 이끌어낸다. VanPattern과 Cardierno(1993)에 따르면 발화 중심 교수보다 입력 중심 교수가 더 효과가 있다. 두 집단에게 각각의 수업 방식을 실행하였을 때, 입력중심교수를 받은 집단은 발화테스트만 잘 할 뿐 아니라 이해테스트에서도 훨씬 나았다. 또한 제2외국어 습득에 있어서도 의식적 알아차림의 역할을 지지한다. 입력 중심 교수가 학습자로 하여금 의도적 알아차리기를 유도할 수 있으며 적절한 사회 언어학적 요소가 그러한 알아차리기를 하는데 인지적 완충장치가 되어줄 수 있다. 발화의 과정자체가 처음부터 생성에서 출발할 수 없고 무엇보다 제 2외국어학습자에게 정형적 대화지문이 오히려 유의미하고 알아차리기에 있어 가장 큰 영향력을 지니는 자료가 되어준다.

이와 같은 교과서의 중요성 내에서 2009 개정교육과정의 목표인 일상적인 의사소통을 가능하게 하기 위해서는 말하기 활동으로 그 초점이 좁아지기도 한다. 말하기 활동은 그 자체가 의사소통을 보여주는 교재에 있어 객관적이고 실질적인 자료이다. 그러한 자료가 실제 말하기 능력을 향상시키기 위한 요소가 충분히 고려되었는지 살펴봐야 한다. 그 중 사회 언어학적 요소는 가장 학생의 일상적인 생활반경을 반영한 것으로 언어자료 분석에 비해 그 중요성이 간과되기도 한다. 하지만 이 요소가 얼마나 적절하게 실생활을 반영하였는가가 학습자로 하여금 일상생활에서의 문제해결력을 기르는데 의미 있는 학습맥락제공 여부를 결정한다. 나아가 목표언어습득을

용이하게 하는 말하기활동구성이 되었는지도 살펴봐야겠다.

본 연구는 사회적 요소가 의사소통능력을 향상시키는데 미치는 영향을 연구하기 위해 학습의 효과를 위해 인위적인 환경을 제공하는 다양한 말하기 활동전체를 분석하기보다는 실제적인 생활환경을 제공하는 대화지문을 분석하였다. 교실상황에서 실질적으로 연습하는 기회를 제공하는 대화지문의 분석의 근거는 아래와 같다.

학습자가 완성형문장을 통해 받는 자극, 인지 정도가 김은주(2001)에 따르면 열린 활동(27.06%)이나 창의적 말하기 활동(1.85%)에 비해 훨씬 많다. 그러한 활동이 적게 제시되어 그 정도가 늘어나야 한다는 관점도 있다. 하지만 주어진 교과서로 실제 교실에서는 상급자수업을 제외한 대부분, 완성형 대화지문에 의존한 수업이 진행된다고 볼 수 있기에 대화지문의 질을 고려해보는 것도 의의가 있다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

3. 선행 연구

말하기 활동분석을 위해 언어 기능 활동에 대한 연구인 김은주(2001), 나경희, 송희심(2010), 전은영(2011), 장인영(2011), 박나래(2012), 박현식(2013) 등의 선행연구를 살펴보았다. 구체적으로 장인영(2011)은 중학교 3학년 영어 교과서 5종의 듣기·말하기 활동을 분석하였다. 중학교 1학년 영어교과서의 듣기・말하기 활동 분석 연구를 한 김은주의 연구와 중학교 전 학년의 영어 교과서 분석을 한 박현식의 연구를 아래에 요약하였다.

장인영(2011)은 2007 개정 교육과정에 따른 중학교 3학년 영어교과서 듣기・말하기활동 분석하였다. 여기서 듣기・말하기 활동에 대한 분석 기준을 제시하였는데 자연스러운 의사소통을 위한 이해 여부를 확인하는 단순 말하기 활동에 집중되어 있음을 밝혔다. 이에 교과서가 듣기, 말하기 성취기준을 충족시킬 수 있는 다양한 내용과 활동으로 재구성되어져야 함을 강조한다.

김은주(2001)는 제 7차 교육과정에 의한 중학교 1학년 영어교과서의 듣기・말하기 활동 분석하였다. 제 7차 교육과정의 기본방향 및 성취기준과의 부합성을 조사하였다. 듣기 활동에 있어서 개방성여부, 활동의 주체에 대한 분석, 활동이 요구하는 반응유형에 따라 어떻게 구성되어있는지 밝혔다. 말하기 활동부분에서는 말하기 활동주체에 대한 분석, 창의적인 영어사용에 대한 분석, 말하기 유도하는 자극 유형에 대한 분석을 살펴보았다. 듣기 활동에 있어서는 추론적인 의미 이해나 과업 수행 등과 같은 적극적인 듣기 활동이 부족하였고 말하기 활동에 있어서는 비판적이고 창의적인 사고나 추론 등을 요구하는 활동이 부족하다.

박현식(2013)은 2007 개정 교육과정 중학교 전 학년의 영어 교과서 5종 15권을 분석하였다. 언어 기능 활동, 의사소통 활동, 그리고 언어 재료 및

삽화의 특징을 살펴보았다. 각 언어 기능별 학습활동이 어떠한 드러나는지 4 언어 기능에 대한 분석을 했을 때, 이해중심 및 개인 위주 활동과 PPP 중심의 학습활동이 부각되었다. 2007 개정 교육과정에 맞춰 목표 의사소통 기능문을 대치 및 상황에 적용하는 활동이 많고 쓰기 활동에서는 예문을 바탕으로 지시에 따라 글 구성하기가 가장 많다. 의사소통 기능, 언어 재료 및 삽화를 살펴보면 학년이 올라갈수록 높은 난이도의 내용을 제시한다. 신출 어휘도 마찬가지로 그 양이 늘어나고 저빈도 어휘의 비중이 점차 커졌다.

대화지문에서 사회 언어학적 요소 중 하나인 성별관점 분석을 한 이화연(2011)과 초등학교 3·4학년 영어 교과서의 듣기와 말하기 영역의 내용분석 중 듣기·말하기 영역의 대화문과 지문, 활동을 사회 언어학적 요소, 교육과정에 제시된 의사소통 기능 범주, 듣기·말하기 활동 내용을 분석한 조순금(2014)을 살펴보았다.

조순금(2014)은 2009 개정 교육과정에 따라 2014학년부터 초등학교 3·4학년에 사용되기 시작하는 초등학교 3·4학년 영어 교과서의 듣기와 말하기 영역의 내용을 분석하였다. 우선순위 분석 결과에서 개정교육과정과 다섯 개의 범주가 일치하며 교과서가 공통적으로 포함하고자 하는 소재가 있다. 대화의 구조에서 학생들의 생활반경의 요소를 의사소통을 돕는 사회 언어학적 요소로 다루는 방안에서 2인의 대화문이 가장 많이 출현했다. 3명이 연속적으로 대화를 주고받는 경우는 없었다. 2009 개정 교육과정을 따라 11개의 의사소통 기능이 모두 포함되었다. 하지만 '정보전달하기와 요구하기', '설득·권고하기', '사교활동하기'의 3가지 범주가 75% 이상을 차지하여 좀 더 학습의 맥락을 풍요롭게 제공할 필요가 있다. 듣기·말하기 활동의 분석에서 게임을 응용한 말하기 활동 비율이 공통적으로 높아 학습흥미유발을 고려했다. 하지만 그 놀이의 방식이 전형적인 측면에서 크게

벗어나지 않아 실생활에서 적극적인 의사소통을 촉진할 수 있는 방안으로 좀 더 창의적이고 색다르게 개발될 필요도 있다.

이화연(2011)은 중학교 1학년 영어교과서 3종의 대화문에 나타난 성 불평등 요소를 연구하였다. 대화문 주요표현의 성별 발화 수와 등장인물 분석 하여 주요표현 발현비율과 성 불평등 분석을 하였다. 남성 주도적 대화는 대화의 발화 중 남성이 더 많은 주요표현을 발화함을 의미한다. 분석결과, 표면적으로는 여성발화수가 더 많아 보이지만 실제적으로 남성이 여성보다 더 많은 주요표현을 사용하여 남성 주도적 대화지문이 더 많다고 할 수 있다. 또 남성은 가정 밖의 사회적 공간에서 여성은 가정 안의 1차적 공간에서 더 높은 발화비율을 보였다.

위의 연구들은 말하기 활동의 체계적 연구와 그 제한점은 제시하고 있다. 또한 개정교육과정의 목표와 부합하는 정도를 밝히고 있다. 하지만 이를 통해 말하기 활동의 목적을 달성하는 수업을 구성하는데, 수업자료인 교과서가 얼마나 유의미하게 구성되었는지 측정하기는 어렵다. 따라서 본 연구는 실제 말하기활동의 자료인 대화지문을 말하기 활동유형 뿐 아니라 사회 언어학적 요소 분석을 하여 2009 개정 교육과정의 목표를 달성하는데 적합하게 구성되었는지는 밝히고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

본 장에서는 본 연구의 분석 대상, 분석 내용, 그리고 분석 기준을 제시하여 무엇을, 어떻게 분석하였는지에 관하여 상술하였다.

3.1 분석 대상

본 연구의 분석 대상은 2014학년도부터 현장에서 사용 될 중등학교 1학년 검정 영어 교과서이다. 2009 개정 교육과정에 따라 일상생활에서 의사소통능력을 함양함을 추구한다. 말하기 활동이 어떻게 구성되어 일상생활, 의사소통능력이라는 목표를 달성함을 돕고 이에 적합한 사회 언어학적 요소를 제공하고 있는지를 고려하며 분석하였다. 사회 언어학적 분석요소를 지닌 대화지문은 말하기영역과 듣기영역 모두에 제시되어 있다. 발화를 생산하고 담화를 구성함에 직접적 영향을 미치는 영역에 초점을 두어 말하기 활동에서 제시하는 대화지문만 분석대상으로 한다. 하지만 듣기와 연계된 평균 12문장 이상의 지문, 4가지 언어기능을 통합한 말하기활동 중에서 전자를 사회 언어학적 요소분석 대상적합성에 따라 분석대상으로 선택하였다. 분석 대상 교과서를 아래 <표 1>과 같이 제시하였다.

<표 1> 8종 교과서별 분석 영역

구분	교과서명	저자	출판사 (출판년도)	분석 영역 Speaking
A	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	배두본 외 23인	㈜미래엔 (2013)	Listen and Speak 1,2 Conversation Zone Real-life Zone Board Game
B	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	권오량 외 6인	(주) 교학사 (2013)	Listen and Speak 1,2 Act Out Let's communication Project Work
C	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	이병민 외 10인	두산동아	Listen and Speak Listen Up and Speak Up
D	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	신정현 외 9인	YBM	Listen and Speak 1,2 Into the Conversation Talk in Action Work Together
E	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	이석재 외 12인	비상교육 (2013)	Listen and Talk Dialog Talk and Play Speak on Your Own
F	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	박준언 외 9인	YBM	Listen and Speak Let's communicate Work Together
G	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	정사열 외 7인	(주)천재교과서(2012)	Speak Real-life Scene Fun with Speaking Project
H	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	김진완 외 9인	(주)천재교육(2012)	Listen and Speak Communication Task Think Outside the Box

<표 1>에서 사회 언어학적 요소분석을 위해서 그 요소가 적절하게 노출될 수 있는 대화지문의 길이, 비교적 규칙적 출현 등을 갖춘 일관성 있는 분석 대상이 필요하다. 타교과서가 일정한 길이와 비율로 대화지문이 등장한 것에 비해 C, F, H 교과서는 그 정도가 불충분하다. 아래와 같은 이유

로 분석기준에서 제외되었다.

C교과서에 제시된 말하기 활동인 Listen and Speak, Speak up 활동 순서 교대 2회(2 turns) 정도의 대화지문길이가 제공되었다. F교과서의 경우 말하기 활동으로 Listen and Speak 와 Let's Communicate 가 있다. 첫째 활동에서는 순서 교대 2회의 대화가 드물게 나타나고 주로 순서 교대 1회로 제시되었다. 두 번째 활동은 Activity 로 2과의 경우 게임으로 활용되는 다양한 상황이 제시되어 일상적인 대화맥락과 다르며 그 대화지문의 길이도 일정하지 않다. H교과서의 경우 Listen and Speak, Communication Task 에 순서 교대 2회 이하 대화지문이 제공되고 Writing Workshop 에 대화지문의 길이는 적절하지만 말하기 분석대상이 될 수 없다. 세 교과서 모두, 순서 교대 2회 이하의 대화지문이 말하기 활동 전반에 걸쳐 주를 이룬다고 할 수 있다. 여기서 몇 몇은 일상적인 대화맥락을 담고 있지 않아 사회적 언어요소분석을 하기에 많은 제약과 통일적 분석기준을 마련하기에 한계가 있어 제외하였다.

통합 활동은 실제 생활에서 적극적으로 활용할 수 있도록 돕기 위한 주도성을 키우기에는 제한적인 활동들로 구성되어 있다. 제시된 게임이나 놀이는 현재까지 많이 사용한 형태이며 실생활을 반영하여 생활 속에서 실제로 사용하면서 듣고 말하는 활동들은 극히 미비하다. 기초적인 의사소통 향상에는 기여하나 실생활 속에서 적용할 수 있는 의사소통 능력을 기르기에는 활동의 내용이 미흡하다고 볼 수 있다(조순금, 2014). 이에 통합 활동 부분에 대한 연구 분석 대상으로의 그 기준은 아래에 다시 자세히 기술하였다. 통합 활동 중에서 사회적 언어요소 분석의 의의가 있는 것도 있지만 그 정도가 일정하지 않고 맥락제시가 일상적인 대화인 경우가 간헐적인 놀이 활동도 제외하였다.

구체적인 예는 다음과 같다. G교과서에서 순서 교대가 있는 말하기활동

대화지문에는 세 종류의 활동이 있다. Speak, Real-life Scene, Fun with Speaking이다. 여기서 마지막 Fun with Speaking활동을 살펴보면 1과에 등장한 장소는 축구장이나 실제 활동은 각 선수의 입장 시 소개하기가 되고 해당과의 목표의사소통 기능문인 자기소개 하기이다. 따라서 장소와 대화지문 간의 유의성이 현저히 낮다. 장소인 축구장과 관계된 활동성이 거의 제시되지 않는다.

통합 활동으로 제시되는 활동들은 대체로 첫째로 긴 대화지문을 듣고 역할극을 하도록 제시되고 둘째로 단문의 대화지문을 대치를 통해 만든 발화를 놀이를 통해 학습하도록 한다. 전자는 특정 상황 하에 대화지문으로 사회적 요소분석이 가능하나 후자는 가상의 상황에서의 발화를 무작위순서의 놀이 활동을 통한 표현연습이라서 사회적 요소분석이 어렵다.

이에 <표 2>와 같이 분석 가능한 교과서와 그 영역을 다시 선정하였다. <표 1>에 제시된 교과서 A, B, D, E, G를 다시 저자의 이름순으로 5개 교과서의 순서를 정하였다.

<표 2> 5종 교과서별 분석 영역

구분	교과서명	저자	출판사 (출판년도)	분석 영역 Speaking
A	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	권오량 외 6인	(주) 교학사 (2013)	Speak 1,2 Act Out
B	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	배두본 외 23인	㈜미래엔 (2013)	Talk 1, 2 Conversation Zone
C	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	신정현 외 9인	YBM	Speak 1,2 Into the Conversation
D	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	이석재 외 12인	비상교육 (2013)	Talk 1,2 Dialog
E	MIDDLE SCHOOL ENGLISH 1	정사열 외 7인	(주)천재교과서(2012)	Speak 1,2 Real-life Scene

3.2 분석 기준의 설정 및 분석 방법

말하기 활동에서 먼저 활동유형 분석 후 장소, 대화구조방식, 성별 발화율 및 목표의사소통 기능문 발화율을 분석하였다. 대화구조방식은 순서 교대의 수에 따라 재분류하여 분석유형을 달리하였다. 장소, 성별 발화율은 말하기 활동 중 평균 12문장 이상 제시되는 의사소통적 연습 유형의 대화지문을 분석하였다. 이 대화지문은 일관성 있는 상황적 맥락에서 이루어지고, 대부분 Role Play 활동으로 제시된다.

3.2.1 말하기 활동 연습 유형에 대한 분석

Paulston과 Bruder(1976)의 말하기 활동유형 분석 원리를 바탕으로 Hyun과 Finch(1998), Prahbu(1987)와 Nunan(1989)이 제시한 과업들을 종합하여 현 교과서 실정에 맞게 일부 수정한 장인영(2011), 김은주(2001), 송지영(2010)과 장호혁(2011)을 참고하여 만든 박현식(2013)의 기준을 참조하여 대화지문에 적합한 말하기유형 분석기준을 적용하여 대화지문에 적합한 분석기준을 제안한다.

Paulston과 Bruder(1976)은 말하기 활동을 크게 구조적 유형 연습단계와 의사소통 활용단계로 나누었다. 구조적 유형 연습단계는 언어 형태의 기본적 지식을 1차적으로 습득하기 위한 문법규칙의 내재화를 돕는 단계이다. 의사소통 활용단계는 언어 학습의 실제적 목적인 의사소통에 도달하기 위해 목적에 따라 언어를 사용하는 방법을 익히게 하는 단계이다. 이 두 단계를 통해서 학습자의 말하기 능력은 향상된다고 보았다. 구조적유형 연습

단계는 다시 기계적 연습, 유의미한 연습과 의사소통 연습 세 가지가 있다.

기계적 연습은 교사가 지시하거나 제시하는 단서를 바탕으로 동일한 형식을 반복하는 것이다. 목표구조를 습관적으로 사용하여 내재화에 이르도록 돕는 활동이다. 이 때 교사는 학습자의 답을 통제할 수 있지만 학습자가 구조나 문장의 의미를 이해해야 답을 말하는 경우를 일컫는다. 즉, 반복, 대치, 변형 등을 통해 목표 언어 형태를 달성한다.

유의미한 연습은 기계적 연습에서 익힌 목표언어형식을 활용하여 학습자의 의사를 표현하도록 하는 것이다. 자유로운 의사소통을 의미하지는 않지만 학습자는 발화하고 싶은 내용을 상황에 맞게 바꾸어 표현할 수 있다. 교사는 기계적 연습 때와 같지는 않지만 일부분 통제하면서 학습자가 당면할 수 있는 유의적 상황을 유도할 수 있다.

마지막으로 의사소통 연습은 기계적 연습을 통해 익힌 목표구조를 유의미한 연습으로 활용하여 학습자에게 익숙해진 표현을 자유롭게 의사소통을 하는데 활용하도록 기회를 제공하는 연습이다. 이러한 의사소통 연습은 교사가 제공하는 제한적인 상황으로는 한계가 있다. 실제 제2언어 학습자에게 해당 차시의 목표구조를 익히는 것만으로 자유로운 의사소통을 요구하기는 어렵다. 이에 제2외국어 학습자에게는 의사소통 연습의 장에서도 교사의 통제가 필요하게 되는 경우가 많다.

Hyun과 Finch(1998), Prabhu(1987)와 Nunan(1989)이 제시한 과업들을 종합하여 현 교과서 실정에 맞게 일부 수정하여 말하기 활동 유형을 구체적인 과업유형으로 총 17개 세분화하였다.(장인영, 2011) 그 중 구조적 유형 연습단계에서 기계적 연습을 두 단계로 분류하였다. 첫 째는 발음, 억양, 강세연습 과업과 둘째는 대화문 듣고 반복하기이다. 유의미와 의사소통은 지시에 의한 대치 및 변형연습(단어)으로 보았다. 의사소통 연습은 첫째는 발화를 듣고 대답하기와 둘째 대치 및 변형(동사구와 문장)하여 대화

연습하기로 보았다. 이와 같이 대치 및 변형연습이 단어에 의해 일어나면 유의미로 제시하고 그것이 동사구와 문장으로 확장되면 의사소통 연습으로 본다. 의사소통 연습 시에도 교사의 지시나 통제 필요하다는 현실성을 반영하여 분류표를 작성하였다.

위의 기준들을 활용한 김은주(2001)는 말하기 활동의 연습 유형을 크게 닫힌 활동, 열린 활동, 학습 주체로 나누었다. 여기서 닫힌 활동이 기계적 연습, 대치, 유의적 연습으로 나누어진다. 이는 말하기 활동이 학습자에게 어느 정도 자유로운 응답을 이끌어내는지 알아보아 학습자로 하여금 일정한 표현을 사용하여 예측 가능한 응답을 유도하면 닫힌 활동으로 본다. 이에 교사의 통제가 불가피한 상황을 고려하여 의사소통활동을 제외시켰음을 알 수 있다.

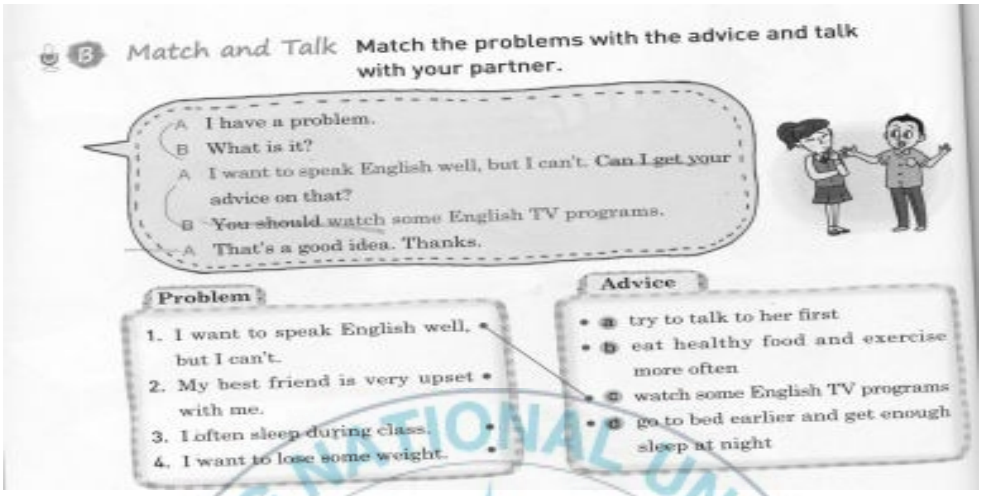
송지영(2010)의 말하기 활동 분석 기준과 장호혁(2011)을 참고하여 만든 박현식(2013)의 기준에 따르면 크게 언어 형태 습득 단계와 언어 기능 사용단계로 나누고 여기서 언어형태 습득단계가 기계적 연습, 유의미한 연습, 의사소통적 연습으로 나누었다. 기계적 연습은 대화문 듣고 따라 하기이고 유의미한 연습은 문장 완성하기, 지시에 의한 대치, 변형(구조, 어휘 통제) 게임, 의사소통 연습은 의미 있는 대답하기(구조만 통제)로 보았다. 의사소통 연습을 구조만 통제하는 것으로 장인영(2011)의 의사소통 연습분류의 두 회째 대치 및 변형(동사구와 문장)하여 대화연습하기와 유사하며 조금 더 교사의 통제를 넓게 보았다.

기계적 연습부분은 대화지문에 포함되지 않는 영역으로 제외하겠다. 대화지문분석에서 말하기활동분류는 교사의 통제가능성 정도, 일관성 있고 실제적인 맥락 제공여부를 고려하여 유의적 연습과 의사소통적 연습으로 분류하였다. 대화지문을 선정하여 교과서를 분석할 때에는 위의 기준들을 종합하여 본 기계적 연습인 교사가 지시하거나 제시하는 단서를 통하여 동

일한 형식을 반복, 따라하는 것인 발음, 억양, 강세연습 과업과 대화문 듣고 반복하기이다. 이를 대화지문에 적용하기에는 어려움이 있다. 대화지문의 발화횟수는 1회에서 15회까지 구성되어 있는데, 교사가 이 과정에서 발음, 억양, 강세연습 과업을 촉진해 줄 수는 있지만 대화지문의 주요기능이라 보기 어렵다. 교과서에서도 실제적으로 발음, 억양, 강세연습 과업부분은 따로 되어있어서 대화지문분석을 위한 말하기 활동 중 분석영역에서 제외하였다.

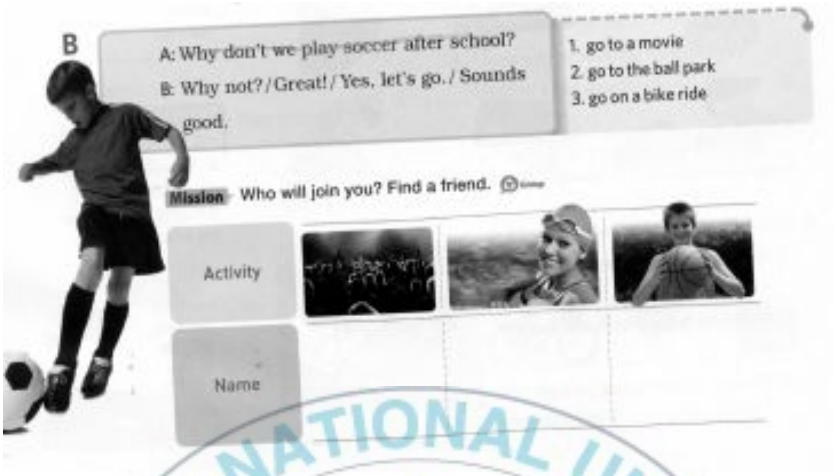
전체발화문장에서 몇몇 단어만을 대치를 위해 제시하거나 발화문장을 다시 연습하거나 자유롭게 연습하기로 활동이 제시되어 있다. 몇 몇 단어는 유의적 말하기 활동으로 분류되는 발화 수에서 대치되는 비율에 비해 매우 낮다. 평균 2~4문장을 발화 연습하는 동안의 교사의 통제와 평균 12문장을 발화 연습하는 동안의 그 통제 정도를 대조하면 후자가 전체문장에 대한 대치문장의 비율이 상대적으로 낮다. 나아가 '역할극을 해보자'는 지시사항은 더욱 그 통제 정도를 낮추어 주고 있다. 아래의 예시들을 통해 그 분석내용을 다시 살펴보겠다. 먼저 유의적 활동으로 분류되는 아래 <그림 1>을 살펴보겠다.

<그림 1> A교과서 11과(p. 170)



위의 <그림 1>에 제시된 것과 같이 'Match the problems with the advice and talk with your partner'라는 수행의 지시를 따라, 아래에 'Problem'으로 제시된 내용들과 'advice'의 내용들의 짝을 맞춘 뒤, 대화지문에서 몇 몇 문장을 대체하는 유의적 말하기 활동이다. 대치할 문장이 제시되어 있고 그 뜻을 알아야 연습할 수 있다는 점에서 기계적 활동으로 보기는 어렵다. 하지만 순서 교대 2회 정도의 짧은 맥락을 습득한 후 다시 새로운 내용으로 대치시키어, 학습자가 유의적 의미를 익히기에 유용한 상황이지만 실제적 의사소통상황 하에 놓였다고 인지할 만큼의 맥락의 장을 길게 제공해 주지 않음을 알 수 있다.

<그림 2> E교과서 3과(p. 50)

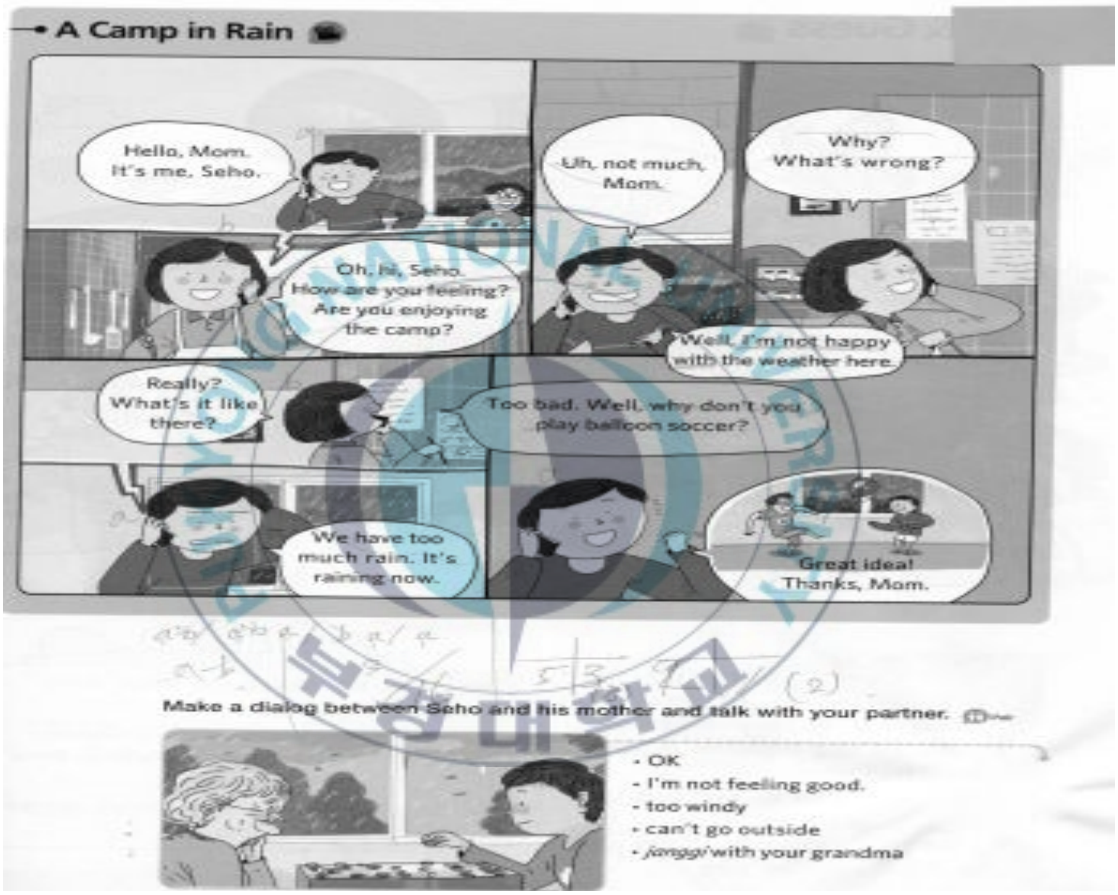


위의 <그림 2>는 짧은 대화지문으로 구성되어 있으며 예시에는 축구를 하자고 권유하는 상황이다. 오른쪽 편에 대치를 할 수 있는 표현들이 제시되어, 영화보기를 권유하는 상황, 야구장을 가자고 권유하는 상황, 그리고 자전거 타러 가기를 권유하는 상황들로 대치를 통해 권유하기를 연습한다. 전형적인 유의적 연습으로 목표언어를 학습하기 위해 제시된 구 대치를 통해 반복한다. 이는 아주 짧은 시간 안에 벌어지는 상황으로 학습자들에게 일정맥락을 제공하지만 실제 의사소통의 상황이라 보기 어렵다. 실제 의사소통의 상황이라면 좀 더 사회적 요소가 부가되어야 한다.

첫째, 대화지문의 길이에 있어서 두 발화자가 서로 교환을 통해 의미협상이 일어날 수 있는 기회가 주어져야 한다. 정형적으로 정해진 발화만을 교환하는 상황도 있겠지만 그 실제성 정도가 떨어지며 특히 제 2외국어를 발화연습을 하는데 있어 사회적 요소의 변수를 충분히 고려했다고 보기 어렵다. 둘째, 학습자에게 그러한 의미협상을 유도하려면 일관적인 상황제시가 필요하다. 그것이 오히려 더 그 상황에 유의미한 어휘나 구, 문장 구조를 연습할 수 있는 기회를 제공할 것이다. 셋째, 실제 발화상황에서 일어날

수 있는 울타리 어(hedge)가 들어갈 틈이 없는 완전한 문장교환이 제시되었다.

<그림 3> E교과서 3과(p. 51)



위의 <그림 3>은 해당과의 짧은 대화지문의 말하기활동과 비교해 보았을 때, 상대적으로 더욱 실제적인 상황이라 할 수 있다. 캠프장에서의 아들과 집에서의 엄마와의 대화로 일관된 대화참여자가 단절이 없는 즉 지속된 상황에 놓여있다. 학습자가 충분히 경험할 수 있는 상황이고 학습자들이

동영상을 보면서 자신들의 의사소통적 상황으로 대입하여 상상해 볼 수 있는 기회를 가질 수 있다. 비록 아래에 대치할 어휘나 문장이 제시되어 있지만 유의적 연습에 비해 대화지문 내에서 대치구의 비율이 현저히 낮다. 언어적 통제정도가 매우 낮아지는 것이다.

학습자에게 요구하는 활동은 'Make a dialogue between Seho and his mother and talk with your partner'로써 대화지문을 만들라고 하는 점에서 문장을 변형시키거나, 새로운 어휘, 구, 문장을 삽입하거나 몇 몇 문장을 생략할 수 있는 기회가 주어진다. 이는 위의 유의적 연습과 대조하여 첫째, 대화지문의 길이에 있어서 두 발화자가 서로 교환을 통한 의미협상이 일어날 수 있는 기회가 주어지게 된다. 제시된 발화를 참고하여 변형된 문장을 교환하여 학습자가 당면할 상황에서의 실제적인 발화를 연습할 수 있다. 둘째, 학습자에게 일관성 있고 실제적인 상황제시를 하여 학습자가 대화지문을 만드는데 적극적으로 참여할 수 있는 동기부여가 된다. 셋째, 짝 활동을 하면서 서로가 비슷한 학습수준에 있기 때문에 자유롭게 울타리어를 사용하며 대화지문을 정형화된 형태로 사용하기 보다는 실제적이며 자유롭고 열린 학습자의 중간언어 구조로 변화시킬 수 있는 가능성을 갖게 된다.

이러한 분석에 의거하여, 평균 12문장 이상으로 일관된 상황을 제시하는 대화지문을 의사소통적 연습의 자료로 본다고 하더라도, 이는 교사의 지도 방향에 따라 그 당락여부가 많이 의존하게 된다. 특히 긴 지문을 단순히 외워서 역할극을 지도한다면 기계적 연습으로 전락한다. 활동 내에 제시된 대치를 위한 어휘, 구를 활용하여 책을 보고 발화연습을 한다면 이 또한 유의적 연습이 된다. 짧은 대화지문으로 충분히 유의적 연습을 했음에도 불구하고 학생들은 의사소통적 연습을 할 기회를 잃게 된다. 그러나 대화지문의 상황만을 주지시키며 자유롭게 짝과 대화지문을 만들어 동영상을 찍게 하거나 연극을 하는 활동을 제공하여 학습자들은 의사소통적 연습을

할 수 있게 된다. 짝을 구성하는데 있어 동기를 높이기 위하여 사회적 요소를 고려해 볼 수도 있다. 남녀 구성을 다채롭게 하거나 짝 간의 난이도 차이가 적게 유도하여야겠다(이선정과 이진화, 2011).

모든 대화지문에 걸쳐서 교사가 지시하거나 제시하는 단서를 통하여 동일한 형식을 반복을 하지 않는다고 보기는 어렵다. 하지만 대화지문의 사회 언어학적 요소 출현에 있어 긴 대화지문은 많은 사회 언어학적 요소를 비교적 명시적으로 함축하고 있어 실제 의사소통과 가장 유사한 맥락을 제공하고 있다. 이에 말하기 활동 중 대화지문 분석에서는 대화적 맥락을 실제적이고 일관성 있게 제공한 평균 12회 초과의 발화가 있는 대화지문을 의사소통 연습으로 간주하고 분류하겠다. 이를 제외한 대화지문은 대부분 유의미한 활동을 유도하기 위하여 제시되는 예시를 위한 지문이다. 따라서 대화지문분석에서는 언어형태 습득단계 중 기계적 연습을 제외하고 유의미한 연습과 의사소통적 연습으로 분류하였다. 대화지문만으로 활동분석을 하였기 때문에 실제 말하기 활동이 교실상황에서 어떻게 진행되리라는 것을 상정하기가 어렵다. 이에 대화지문이 갖고 있는 속성 및 특성을 바탕으로 학습자들이 말하기 연습을 할 때 대화지문이 어떠한 자극방식이 될 지 염두에 두었다.

3.2.2 목표의사소통 기능문 분석기준

목표의사소통 기능문의 기준은 각 과에 도입부에 제시되는 목표의사소통 기능문을 바탕으로 분석하였다. 첫째, 목표의사소통 기능문이 이외에 대치로 제시된 구나 표현이 들어가는 문장은 포함시키지 않는다. 둘째, 이것이

대화지문에서 중복 혹은 선택형으로 제시될 때 하나로 간주하였다. 셋째, 응용되어 등장할 때는 목표의사소통 기능문으로 포함한다. 넷째, 대화지문으로 제시되는 목표의사소통 기능문의 경우 하나의 세트로 간주한다. 아래에 그 예를 구체적으로 제시하였다.

E교과서 8과의 경우 해당 목표의사소통기능은 선호에 대해 묻고 표현하기이다. 이에 'Do you like pizza bettr than gimbap?'이라는 표현문이 제시된다. 밑줄 친 부분이 'ramyeon, bibimbap'등으로 대치할 어휘를 준다. 대치의 내용이 목표의사소통 기능문을 변화시키지 않고 장소나 대화구조에도 큰 변동을 주지 않는다.

선택형제시의 경우로 A교과서 2과 Speak2 의 경우 대화자 a의 발화문장이 아래 밑줄 친 문장들처럼 두 가지로 제시되어 있다.

a: What's your favorite color?
b: I like green best. What about you?
a: <u>My favorite color is yellow./I like green, too.</u>

활동지시사항에 따라 참여발화자는 위의 두 문장 중 어느 하나를 선택할 수 있으므로 대화문분석에서는 문장수를 하나로 간주하겠다.

아래에 제시된 B교과서 7과에서 밑줄 친 부분은 목표의사소통 기능문이 응용되어 표현된 것이다.

a: I'm not good at math.
b: <u>Why don't you listen to the teacher carefully?</u>
c: I like Bongsu.

b: Why don't you listen to send an e-mail to him?

위와 같이 해당과의 목표의사소통 기능문으로 제시된 '제안하기'인 'Why don't you make a bag or a pencil case?'를 응용한 문장을 발화자 b가 두 회 사용한다. 응용이 된 두 문장 모두 세어서 이 대화지문에서 목표의사소통 기능문을 두 번으로 세었다.

B교과서 7과에서 제시하는 목표의사소통 기능문은 '이해하고 답하기'는 아래와 같이 대화지문으로 제시하였다.

a: Do you get it?
b: Yes, I do./No, I don't.

이를 하나의 세트로 간주하여 아래에 제시된 말하기 활동 Talk2 에서 목표의사소통 기능문은 하나로 세었다.

a: You can play the song like this. Do you get it?
b: Yes, I do./No, I don't

3.2.3 성별 분석 기준

남성, 여성으로 나눈 뒤, 각 인물의 발화 수와 목표의사소통 기능문의 발화수로 나누어보았다. 두 인물이 어느 정도의 비율로 발화를 하는지 분석

하였다. 분석과정에서 양성평등 개념으로써는 두 인물의 발화비율이 균등함을 이른다. 사실상 양성평등의 개념을 단지 발화비율로만 정의내리기는 쉽지 않다. 실제적으로 발화자의 태도, 어휘, 표현 등에 있어 양성 평등적 관점이 얼마나 잘 용해되어있는지도 향후 살펴볼 필요가 있다.

유의적 연습활동은 남성, 여성을 밝히기보다는 소재 및 장소제시삽화 위주로 구성되어 오히려 학습자들이 성역할을 자유롭게 선택할 수 있다. 그 개방성을 중립의 기준으로 삼아 양성중립 개념을 사용하려 하였으나 기타 사회적 언어요소 또한 일괄적인 기준 정립이 어려워 사용하지 못 하였다.

중립개념은 평균 12문장 이상 등장하는 장문대화지문에서도 응용할 수 없었다. 의사소통적 연습활동에서는 남녀의 구분이 명확하였다. 하지만 향후 양성평등관점 분석기준을 세분화하는데 활용되었으면 한다. 정확한 중립의 개념뿐 아니라 적극적인 양성평등관점을 고찰 및 반영하기 위하여 다채로운 중립의 분석기준이 마련되어야하겠다. 유의적 연습에서 중립의 개념의 예는 다음과 같다. C교과서 4단원, Listen and Speak 2 의 경우 아래 제시된 것과 같이 두 발화자가 여성인지 남성인지 밝혀지지 않는다. 이러한 경우 중립발화자로 보아 기타에 넣겠다.

a: What's this?

b: It's tteok.

a: Pardon?

b: Tteok. It's a Korean rice cake.

3.2.4 대화구조방식 분석기준

Levinson(1983)의 대화자(a,b,c,d)의 이야기 순서 교대의 규칙을 활용하여 중학교지문 특성에 따라 대화순서정의를 해 보았다. 다시 유의미적 활동과 의사소통적 활동 분류에 따른 특성을 고려하여 두 가지 대화구조분류기준을 선정하였다.

먼저 유의미적 활동의 대화구조분석기준을 조순금(2014)에서 제시한 것을 활용하여 a-b. a-b/a-b, a-b-a. a-b-c로 분류하였다. a-b는 두 대화자가 등장하면 한 번 씩 발화기회를 갖고, a-b/a-b에서는 두 번씩 발화기회를 갖는다. a-b-a에서는 두 발화자가 등장하지만 a발화자가 두 번의 발화기회를 갖는다. a-b-c는 세 번의 발화기회를 가지며 각각 한 번 씩 발화기회를 갖는다.

각 과에 평균 12문장으로 길게 하나씩 제시되는 대화지문을 분석하기 위해 a-b. a-b/a-b, a-b-a. a-b-c의 대화순서정의를 다시 수정하였다. a-b, a-b/a-b의 경우 모든 지문에서 순서 교대의 수가 2회 이상 일어나므로 a-b/a-b로 보았다. a-b-a의 경우는 기타로 넣었다. a-b-c의 경우는 그대로 활용하였고 순서 교대수, 발화횟수를 따로 측정하였다. 순서 교대의 수가 2회 초과의 발화는 A교과서에는 9회, C교과서에는 15회, 나머지 분석대상교과서인 B, D, E교과서 2회 미만으로 등장하여 통일적 분석대상이 되기에 그 빈도가 불규칙적이며 낮다.

a-b대화순서의 경우 규칙과 불규칙으로 나누어보았다. 이 대화순서는 두 대화자가 등장하여 규칙적으로 교대를 하며 말한다. 하지만 발화자 a나 b가 좀 더 많은 발화기회를 가지면 불규칙으로 보고 두 발화자가 동일한 발화기회를 가지면 규칙으로 보겠다. a-b대화순서의 경우에는 규칙, 불규칙을 합쳐서 분석하여 그 안에서 양자의 비율을 대조하기도 하였다. a-b-c의 경우는 세 대화자가 동일한 대화기회를 갖는 것만은 아니다. 자주 등장하지 않아 제3의 인물이 등장하여 발화가 있을 경우 모두 포함하였다. a-b-a

의 경우는 a가 지속적으로 두 회씩 더 발화기회를 가져서 발화를 주도하는 경우인데 매우 드물어서 기타에 넣었다. A교과서 2과 Act Out 의 경우 a-b-a를 하나의 순서 교대로 간주하고 총 a-b-a/a-b-a/a로 제시되므로 a-b-a대화순서가 지배적이므로 이를 a-b-a대화순서라 하겠다.

A교과서 1단원 Conversation Zone 에서는 선생님이 질문을 하면 학생 다수가 대답을 하는 대화순서가 나타났다가 다시 선생님 한 명과 학생 한 명과의 대화순서를 보이고 있다. 이는 교실현장에서 나타날 수 있는 대화순서이다. 하지만 다른 과나 교과서에서는 나타나지 않아 기타로 넣었다. 이를 a-b-c대화순서로 볼 수도 있지만, 실제교실환경을 잘 반영하고 있어 향후 다른 대화순서로 분석해 볼 수 있는 의의가 있다.

B교과서 1과의 Listen & Speak 1에서 B. Look and Talk 의 경우를 보자. 등장인물로 백설공주와 마녀가 나온다. 공주가 자기소개를 하는 내용을 주요 활동으로 하여 대화가 일어난다고 보기 어렵다. 이는 기타로 넣었다. 하지만 같은 말하기 활동, Listen & Speak 2, B. Look and Talk 의 경우에는 a-b-c-b의 순으로 대화자가 3명 등장하고 순서 교대 2회 초과로 대화가 일어난다. Listen & Speak 1, 2 를 분석기준에 포함하면서 전자를 기타로 분류하겠다. B교과서 7과 a-b-c 대화교대 순서를 보인다. 교과서에서는 a-b/c-b 순서로 발화한다. 그리고 이어진 대화지문으로 보기 어렵다. 즉, a-b와 c-b간의 연계성 없이 a와 c는 각각 독립된 상황에서 발화를 한다. 주요표현을 연습하기에 용이한 구조라는 장점은 있다. 이를 a-b/c-b라고 하는 기타로 간주하였다.

3.2.5 장소 분석기준

조순금(2014)이 Schegloff(1972), Van Ek와 Alexander(1980) '장소 목록'

을 참고하고 보다 세분화된 기준을 정하여 대화문에 제시된 장소를 분석하였다. 이를 참조하여 장소목록을 중학생 교과서에 맞게 수정 보완하였다. 초등학교 분석시준에는 제시될 수 있으나 중학교 장소 기준에는 적합하지 않은 것을 빼거나, 중학교실정을 반영한 장소를 추가 및 수정하여 다시 장소분석기준을 제시하였다.

가정의 경우 조순금(2014)의 분석기준에서는 부엌, 침실, 욕실, 마당으로 나누어져 있다. 중학교 교과서의 경우 가정활동보다는 학교활동에 장소비율이 압도적으로 높다. 등장횟수가 높은 거실, 침실, 부엌 세 기준을 정하고 나머지 장소는 기타로 분류하였다. 등하굣길의 경우도 학교 근처에서 일어난다는 공간상의 근접성과 대화내용과 맥락의 연계성에 근거하여 학교의 하위 장소로 포함시켰다. D교과서에 등장한 상담실의 경우, 상담선생님과 학생간의 대화가 제시되었다. 대화 장소에서 일어나야 하는 상황 요구적 발화문장이 교환되는 대화지문으로 교실 쉬는 시간보다는 교실수업상황이 더 적합하다.

침실이라는 장소는 내 방이라는 용어가 더 적합하다. 실제 침실이라는 용어가 나타내는 잠을 자는 상황보다 공부를 하거나 컴퓨터를 하거나 통화를 하는 상황 등이 제시되었다. G교과서 1과 Real-life Scene 에서 세 학생이 교복을 입고 어딘가로 가고 있다. 안부를 묻고 친구소개를 해주는 대화를 나눈다. 이에 거리보다는 등학굣길로 추론하였다.

3. 3 자료 분석

평균은 백분위를 사용하여 표시한 뒤 괄호에 넣어 제시하였다. 평균의

경우 소수 둘째짜리까지 표기하였다. 이러한 정량적 분석 자료는 표로 제시하였다. 표 아래에는 교과서간 대조하여 분석한 내용을 중심으로 기술하였다. 표만으로 설명이 부족한 경우 그래프로 제시하여 교과서 중심적인 관점에서 분석하여 다양한 시각에서 조명해보았다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

Ⅳ. 분석 결과 및 논의

말하기 활동 중 대화지문을 분석한 결과는 먼저 말하기 활동 연습유형분류를 하고 이에 따라 목표의사소통 기능문이 어떻게 출현하였는지 살펴보았다. 또한 대화지문 길이에 따라 그 출현양상을 분석하였다. 다음으로 성별에 따라 목표의사소통 기능문이 어떻게 제시되는지 살펴본다. 마지막으로 사회 언어학적 요소 분석으로 대화구조와 장소를 살펴보겠다.

4.1 대화지문의 말하기 활동 연습유형 분류

말하기 활동을 교사의 통제성과 일관적 맥락제공의 정도에 따라 아래 <표 3>과 같이 유의적 연습과 의사소통적 연습으로 분류하였다. 이 분류는 목표의사소통적 기능문을 분석할 때도 사용되었다.

<표 3> 대화지문 말하기 활동분석

교과서 / 기준	A	B	C	D	E	평균
1. 유의적 연습	22	20	20	20	20	20.40
2. 의사소통적 연습	11	10	10	10	10	10.20
합계	33	30	30	30	30	30.60

위의 <표 3>와 같이 등장하는 총 대화지문 수가 평균 30.60개 일 때 유의적 연습 대 의사소통적 연습의 비율은 평균 2:1로 나타났다. 비교적 짧은 구성의 문장의 유의적 연습을 통해 충분히 연습을 한 후, 평균 12문장의 대화지문을 통해 연습할 수 있는 기회를 제공한다.

아래 <표 4>에 따라 의사소통적 연습은 동영상, 만화, 그림으로 제시되었음을 알 수 있다. E교과서의 경우에는 만화와 동영상으로 제시되어 상황 맥락 이해를 적극 돕고 있다고 볼 수 있다. 반면 D교과서는 두 사람과 등장장소가 그려진 그림을 제시하여 비교적 단순하게 맥락제공을 하고 있다. 단순히 그림으로 제공한 것이 학생들 본인의 상상력을 동원해야 한다는 측면에서 맥락적으로 덜 풍요로운 환경을 제공한다고 단정하기는 어렵다. 하지만 대화에 따른 상황의 변동과 장소의 변동을 만화 장면마다 유동적으로 제시한 교과서들이 학습자들의 흥미를 더 끌 수 있는 것은 분명하다. 어느 것이 더 효과적이고 특정 활동에 유의미한지는 삽화연구에서 이루어져야겠다. 구체적으로 각 교과서들이 의사소통적 연습을 어떠한 단계로 이끌어내고 있는지 살펴보겠다.

아래 <표 4>에 제시된 바와 같이 A교과서는 영역 제목 Act Out 에서 명시적으로 밝혀지듯 활동 지시어로 'Role Play'를 제시하고 있다. 구체적인 활동지시 순서는 A. Watch and Answer →B. Listen and Complete →C. Role Play로 구성되어 있다. B교과서 Conversation Zone 에서 밝히듯 말하기 활동 중 대표적 대화문제시임을 밝힌다. 'In cartoons Listen and fill in the blanks'라는 지시어를 먼저 제시해 1차 듣기활동 후 'Listen again. Check your answers and practice with your friends'로 2차 듣기활동과 함께 친구들과 함께 연습하기를 제안하고 있다. C 교과서는 A. Listen and Answer → B. Practice the dialog로 구성되어있다. D교과서는 유일하게 한글로 '다음 대화를 듣고, 친구와 역할을 나누어 대화해 봅시다. '제시하고

있다. E 교과서는 동영상과 만화로 제시되며 지시사항은 'Make a dialog and talk with your partner'로 대치 가능한 어휘 및 표현도 함께 제시하고 있다.

<표 4> 의사소통적 연습에 제시된 지시사항

구성 \ 교과서		A	B	C	D	E
제시	영역	Act Out	Conversation Zone	Into the Conversation	Dialog	Real-life Scene
	방법	동영상	만화	만화	그림	만화와 동영상
지시사항	말하기	Role Play	Practice with your friends.	Role-Play Practice the dialog	친구와 역할을 나누어 대화해 봅시다.	Talk with your partner.

위의 <표 4>이와 같이 교과서의 의사소통적 활동은 일관성 있는 맥락을 만화, 그림으로 기본적으로 제시하고 부가적으로 동영상까지 제시하는 경우가 있다. 듣기활동으로 시작하지만 역할극활동을 통해 의사소통적 연습을 할 수 있는 기회를 제공한다. 이 역할극 활동까지 이 전 단계로 대화지문의 이해를 돕기 위한 질문이 제공되는 교과서도 있지만 역할극활동제시 자체에 특별한 제약은 없다. 교사가 역할극 활동을 통해 충분히 의사사통적 연습환경을 이끌어 낼 수 있다. 통제를 낮추어 자유롭게 역할극연습시간을 제공하면서 활동 진행자이자 촉진자로서의 역할을 하여야겠다.

4.2 목표의사소통 기능문 출현

목표의사소통 기능문 출현은 말하기 활동 유형에 따라, 대화지문길이에 따라, 성별에 따라 분석되었다.

4.2.1 말하기 활동유형에 따른 목표의사소통 기능문

대화지문의 말하기 활동유형은 유의적 활동과 의사소통적 활동으로 나뉜다. 먼저 다음 <표 5>와 같이 전체 발화문장수와 목표의사소통 기능문이 두 활동에서 어떻게 출현하는지 살펴보았다. 전체발화 문장 수는 모두 의사소통적 연습이 유의적 연습보다 많으며 평균 54.6개의 문장을 더 발화하고 있다. 의사소통적 연습에 있어 목표의사소통 기능문수의 비율은 B교과서가 26.75%로 가장 높고 A교과서가 16.35%로 가장 낮다.

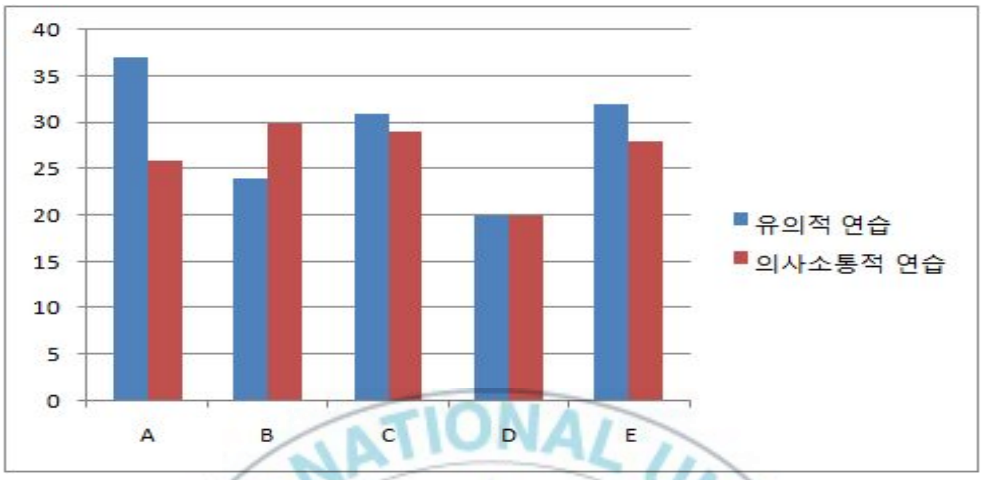
<표 5> 말하기 활동유형에 따른 목표의사소통 기능문

발화횟수 \ 교과서		A	B	C	D	E	평균
전체발화문장수	유의적 연습	107 (40.23)	56 (33.33)	84 (40.00)	40 (27.21)	72 (27.21)	71.80
	의사소통적 연습	159 (59.77)	112 (66.67)	126 (60.00)	107 (72.79)	128 (64.00)	126.40
	소계	266 (100)	168 (100)	210 (100)	147 (100)	200 (100)	
목표의사소통기능문	유의적 연습	37 (58.73)	24 (44.44)	31 (51.67)	20 (50.00)	32 (53.33)	28.80
	의사소통적 연습	26 (41.27)	30 (55.56)	29 (48.33)	20 (50.00)	28 (46.67)	26.60
	소계	63 (100)	54 (100)	60 (100)	40 (100)	60 (100)	

위의 <표 5>에서 평균 21.34%로 목표의사소통 기능문이 등장하고 있다. 따라서 학습자가 목표의사소통 기능문을 습득하기에 인지적으로 오래된 정보와 새로운 정보의 비율이 적절하게 제시되었다고 볼 수 있다.

아래 <그림 4>의 유의적 연습에서 목표의사소통 기능문 제시 비율은 D 교과서가 50.00%로 가장 높고 A교과서가 34.57%로 가장 낮다. 의사소통적 연습에 비해 유의적 연습에서 목표의사소통 기능문의 제시비율이 평균 20.41% 높다.

<그림 4> 말하기활동연습유형에 따른 목표의사소통 기능문 출현



위의 <그림 4>에서 유의적 연습일 때 목표의사소통문에 노출빈도가 높아진다. 문장이 길어지고 맥락이 확장되는 의사소통적 연습에서 노출빈도가 낮아진다. 따라서 의사소통적 연습은 실제적 맥락의 대화지문제공을 위해 풍성한 문장 내에서 목표의사소통 기능문을 제공하여 그 연습의 목적에 더 부합하고 있다고 할 수 있다. 즉 가장 낮게 등장하여 문맥을 돕는 다른 문장이 많이 출현한 A교과서가 의사소통적 환경지문을 제시했다고 보인다. 하지만 학습자가 효율적으로 목표언어를 습득할 수 있다는 측면에서는 비교적 목표의사소통 기능문 이외의 여분의 문장이 가장 덜 제시된 B교과서를 선호하고 목표성취에 도움이 될 수도 있다.

4.2.2 대화지문 길이에 따른 목표의사소통 기능문 출현빈도

대화지문길이는 두 화자 혹은 세 화자가 등장하였을 때, 대화를 주고받는 순서 교대를 준거로 삼았다. 다시 순서교대가 가장 빈번하게 출현하는 2회를 기준으로 하여 순서교대 2회 이하지문과 2회 초과지문으로 나누어 목표의사소통 기능문의 출현빈도를 아래 <표 6-1>, <표 6-2>와 같이 조사하였다.

아래 <표 6-1>, <표 6-2>의 조사내용을 상호분석하며 목표의사소통 기능문이 어떤 방식으로 출현하는지 다음과 같이 살펴보았다. 전체 순서 교대양상에서 순서 교대 2회 이하의 대화지문이 75%, 순서 교대 2회 초과의 대화지문이 25%를 차지하여 전자가 삼분의 2이상 출현한다. 순서 교대 2회 이하의 대화지문 수는 총 228개로 평균 45.6회 출현한다. 전체발화 문장수는 평균 47.6개, 목표의사소통 기능문수는 평균 21.4개 등장한다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

<표 6-1> 순서 교대 2회 기준 목표의사소통 기능문 출현빈도

발화횟수 \ 교과서		A	B	C	D	E
전체발화 문장수	2회 이하 대화지문	55(20.22)	39(22.41)	43(20.48)	40(27.21)	61(30.50)
	2회 초과 대화지문	217(79.78)	135(77.59)	167(79.52)	107(72.79)	139(69.50)
소계		272(100)	174(100)	210(100)	147(100)	200(100)
목표의사 소통 기능문	2회 이하 대화지문	18(28.57)	20(35.71)	20(33.33)	2050.00)	29(48.33)
	2회 초과 대화지문	45(71.43)	36(64.29)	40(66.67)	20(50.00)	31(51.67)
소계		63(100)	56(100)	60(100)	40(100)	60(100)

<표 6-2> 순서 교대 2회 기준 대화지문의 수

등장횟수 \ 교과서	A	B	C	D	E	합계	평균
2회 이하 대화지문	52(71.23)	43(74.14)	46(71.88)	40(80.00)	47(79.66)	228	45.6
2회 초과 대화지문	21(28.77)	15(25.86)	18(28.13)	10(20.00)	12(20.34)	76	15.2
전체 순서 교대 수	73(100)	58(100)	64(100)	50(100)	59(100)	304	60.8

위 <표 6-1>, <표 6-2>에서 순서 교대 2회 이하의 문장에서는 목표의사소통 기능문의 등장 비율이 44.95%로 50%에 가깝게 등장한다. 순서 교대 2회 이하의 대화지문을 통해 목표의사소통 기능문을 충분히 연습할 수 있도록 구조화되어 제시되었음을 알 수 있다.

순서 교대 2회 초과의 대화지문 수는 총 76개로 평균15.2개 빈도로 출현

한다. 전체발화 문장 수는 총 765개 등장하고 평균 153개 등장한다. 전체발화 문장 수에서 목표의사소통 기능문이 차지하는 비율은 22.48%로 순서교대 2회 이하의 지문이 44.95%에 인 것에 비해 반 정도(1.9배) 감소하였다. 이것은 순서 교대 2회 이하의 지문에서 충분히 연습한 목표의사소통 기능문을 좀 더 긴 순서 교대 2회 초과의 지문에서 자유롭게 연습할 수 있도록 배려된 것이라 할 수 있다. 학습자들은 이미 학습한 목표언어를 연장된 순서 교대의 환경에서 발화할 기회를 가짐으로써 사회적 요소가 유의미하게 확장되었다.

아래 <그림 5>에서 총 문장 수에서 순서 교대 2회 이하의 문장이 차지하는 비율은 평균 4.24%이고 순서 교대 2회 초과의 문장이 차지하는 비율은 평균 1.32%이다. 이 중 A교과서가 4.94%로 순서 교대 2회 이하의 문장이 차지하는 비율이 가장 높고 D교과서가 3.67%로 가장 낮다.

<그림 5> 순서 교대 2회 기준의 목표의사소통 기능문 출현빈도

위의 <그림 5>에서 유의적 활동으로도 분류될 수 있는 순서 교대 2회 이하의 대화지문제시를 A교과서가 더 많이 제공하였다. 순서 교대 2회 초

과의 문장이 차지하는 비율은 E교과서가 1.43%로 가장 많고 A교과서가 1.34%로 가장 낮다. 평균 200.6개의 문장을 제시하였고 여기서 A교과서가 272개의 가장 많은 문장을 제공하였다. 따라서 해당 교과 내에서의 순서 교대 2회 이하의 문장이 차지하는 비율이 낮아 실제로 A교과서가 좀 더 유의미하고 확장된 발화상황을 제공하였다.

순서 교대 2회 이하에서 목표의사소통 기능문의 차지비율이 A교과서가 4.94%로 가장 높고 D교과서가 3.67%로 가장 낮다. 순서 교대 2회 초과의 문장에서 그 비율은 E교과서가 1.43%로 가장 높고 A교과서가 1.34%로 가장 낮다. 해당 교과 내에서의 순서 교대 2회 이하의 문장이 차지하는 비율이 낮아 실제로 A교과서가 좀 더 유의미하고 확장된 발화상황을 제공하였다.

4.2.3 성별 목표의사소통 기능문 출현 분석

목표의사소통 기능문수 출현분석과 연계하여 이화연(2011)의 대화지문 성별발화비율분석표를 참조하여 다시 작성하였다. 아래 <표 7>에서 알 수 있듯이 문장전체에서 목표의사소통 기능문의 발화비율은 B교과서가 26%로 가장 높고 A교과서가 16%로 가장 낮다.

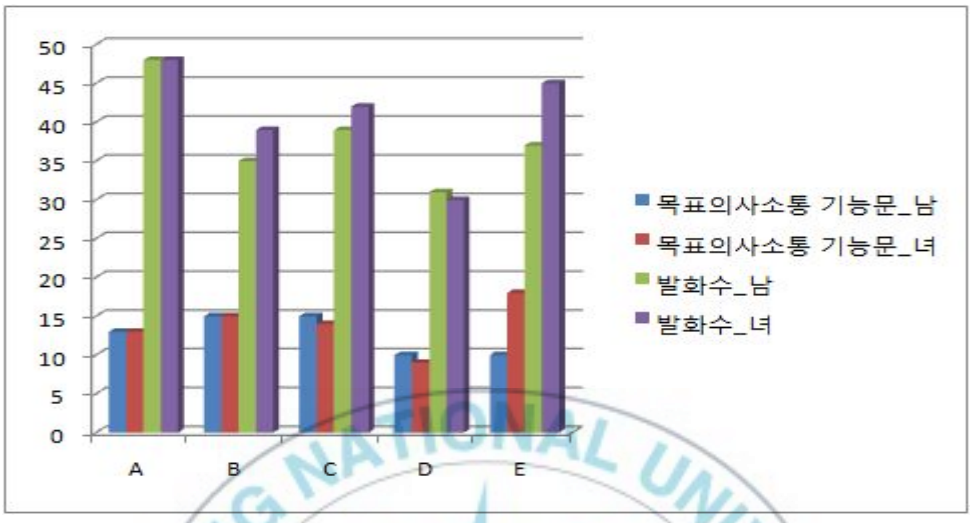
<표 7> 말하기 대화지문에 드러난 성별발화비율

발화횟수 \ 교과서		A	B	C	D	E
목표의사소통 기능문 발화 수	남	13(50.00)	15(50.00)	15(51.72)	10(52.63)	10(35.71)
	여	13(50.00)	15(50.00)	14(48.28)	9(47.32)	18(64.29)
소계		26(100)	30(100)	29(100)	19(100)	28(100)
등장인물의 발화횟수	남	48(50.00)	35(47.30)	39(48.15)	31(50.82)	37(45.12)
	여	48(50.00)	39(52.70)	42(51.85)	30(49.18)	45(54.88)
소계		96(100)	74(100)	81(100)	61(100)	82(100)

A교과서가 좀 더 다양한 문장 속에서 목표의사소통 기능문이 등장했다고 볼 수 있다. 평균 21%로 목표의사소통 기능문이 등장하고 있어 학생들은 기존의 지식을 활용하여 목표의사소통 기능문을 대화지문에서 학습할 수 있도록 대화지문환경이 구성되었다.

아래 <그림 6>에서 목표의사소통 기능문 출현이 교과서 A, B는 균등하고 C, D는 남성화자의 발화수가 더 많다. C와 D교과서에서 각 3% 정도의 남녀발화격차를 보이고 있다. E교과서만 여자 목표의사소통 기능문의 발화수가 50%를 발화하고 그 격차가 가장 심하다.

<그림 6 > 교과서별로 본 성별발화비율



<그림 6>에서 발화수에 있어서 교과서 B, C, E가 여자 발화수가 많다. A교과서는 발화횟수가 같아 남녀 균등하게 발화기회를 가진다. E교과서의 경우 격차가 9%로 가장 많고 B, C, D순으로 각 5%, 3%, 1%의 격차가 나고 있다.

목표의사소통 기능문에서는 여자발화가 많은 경우가 D교과서 하나이고 C, D는 남성화자의 발화수가 많고 A, B 는 균등하다. 발화수에 있어서는 세 교과서에 걸쳐 여자발화수가 많다. 그 성별 발화 격차는 10%미만이다.

4.3 사회 언어학적 요소

대화지문에서 의사소통에 직접적으로 영향을 미치는 사회 언어학적 요소를 살펴보기 위해 대화구조분석과 대화 장소 분석을 하였다. 대화구조는

순서 교대양상을 2회 초과와 2회 이하로 나누어 분석하고 장소의 경우는 의사통적 연습활동 대화지문을 분석하였다.

4.3.1 대화구조 분석

전체 대화지문과 2회 초과의 순서 교대로 구성된 대화지문에서 대화의 순서 교대가 어떻게 일어나는지를 차례로 살펴보았다. 분석결과는 발화기회제공의 관점 및 발화 격차가 일으키는 말하기활동연습에서의 의의를 기준으로 하였다. 순서 교대 양상의 확장에 따른 발화 환경의 유의미성 도출하고 문장 수 등장 비율을 통해 발화상황의 다양성 및 풍요로움을 확인하고자 하였다.

아래 <표 8>에서 나타나듯 모든 교과서에 걸쳐 a-b 대화순서가 가장 많이 제시되고 있다. 그 중 대화상대자가 자신의 대화순서를 규칙적으로 예상할 수 있게 하는 a-b 규칙 대화순서는 D교과서가 90%로 압도적이며 다음으로 A, E교과서에 50%씩 1순위로 나타나고 있다.

<표 8> 의사소통적 연습유형의 대화문에서 대화 순서 교대

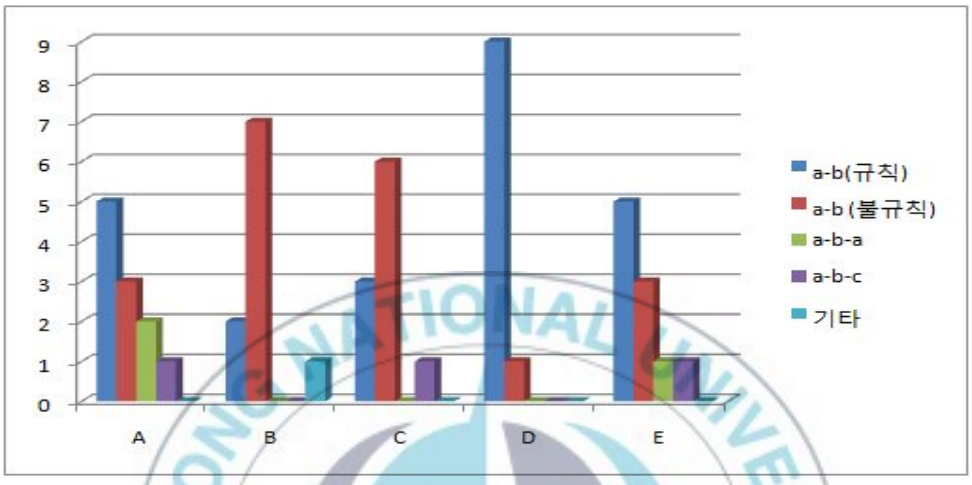
교과서 / 대화 순서	A	B	C	D	E
	계(%)	계(%)	계(%)	계(%)	계(%)
a-b(규칙)	5(45.45)	2(20.00)	3(30.00)	9(90.00)	5(50.00)
a-b (불규칙)	3(27.27)	7(70.00)	6(60.00)	1(10.00)	3(30.00)
a-b-a	2(18.18)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	1(10.00)
a-b-c	1(9.09)	0(0.00)	1(10.00)	0(0.00)	1(10.00)
기타	0(0.00)	1(10.00)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)
계	11(100)	10(100)	10(100)	10(100)	10(100)

위 <표 8>에서 발화자 a 혹은 b가 조금 더 발화횟수를 가지며 예상 외로 대화순서가 전개되어 긴장감을 유도하는 a-b 불규칙 대화순서는 B교과서에 70%를 차지하며 가장 많다. 다음으로 이 대화순서는 C교과서에서 60%를 차지하고 있다. a-b 대화순서를 규칙과 불규칙으로 나누어 보는 것은 두 경우를 합치게 되면 아래의 <그림 7-2> 과 같이 a-b 독점적 대화순서가 되면서 각 교과서가 지닌 다양한 양상을 세심하게 볼 수 있는 기회를 잃는다.

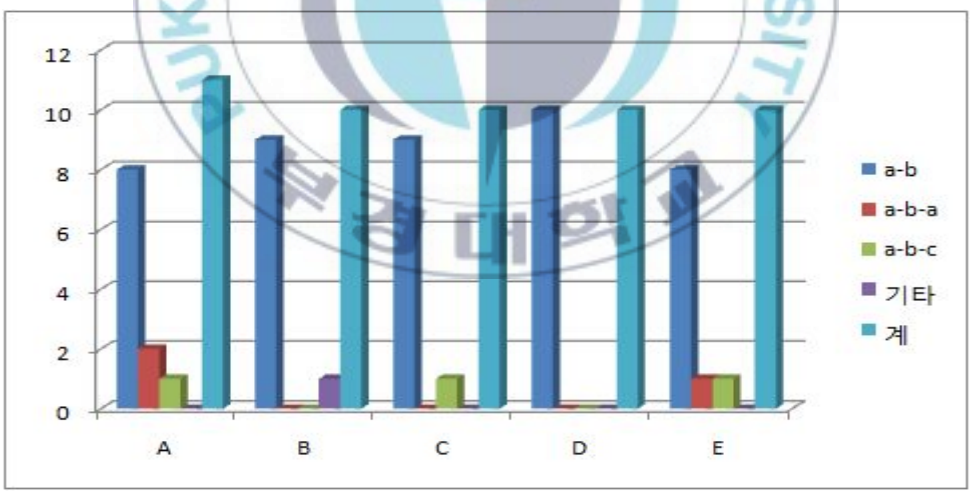
아래에 <그림 7-1>, <그림 7-2>를 상호대조하며 분석하였다. a-b-a대화순서나 a-b-c대화순서의 경우는 A교과서에서 30%로 가장 많이 등장하며 나머지교과서에는 10~20%사이로 나타나고 있다. 초등학교교과서에서 등장하지 않은 대화순서가 나타났다는 점에서 의의가 있으며 중2, 중3학년이 올라감에 따라 이 대화순서가 증가하는 살펴볼 필요가 있다.

<그림 7> 교과서별 의사소통적 연습유형의 대화 순서 교대

<그림 7-1> a-b 규칙과 불규칙 모델



<그림 7-2> a-b 규칙과 불규칙 통합모델



A교과서는 대화구조대화순서가 다양하게 등장하였고 D교과서는 a-b 대화순서위주로 제시되었다. D교과서에서는 좀 더 다양한 대화순서를 제시한다면 짝 활동과 그룹 활동에 역동성을 가져올 수 있다. 하지만 난이도가

낮은 학습자 그룹에게는 일관성 있게 a-b대화순서로 제시되어 지속적이고 안정적으로 짝 활동을 하여 말하기 활동연습에 더 많이 노출될 수 있다. B교과서와 C교과서는 a-b 대화순서 중 불규칙대화순서가 더 많이 등장하였다. 이는 a, b 중 어느 한 발화자가 대화를 주도하고 있음을 나타낸다. B교과서에서는 기타가 세 회째로 많이 등장하였지만 이와 비슷한 비율로 C교과서에서는 a-b-c대화순서가 많이 등장하였다. E교과서는 전체적으로 고르게 분포한 편이라고 볼 수 있다. a-b 대화순서비율이 높은 편이고 a-b-a 와 a-b-c대화순서비율이 유사하게 낮다.

아래 <표 9>에서 2회 이하에서 a-b 대화순서는 평균 10.8개 등장한다. D교과서는 그 대화순서가 17회로 가장 많이 등장하며 A교과서가 4회로 가장 적게 등장한다. 그 대화격차가 13회이다. 2회 초과에서는 a-b 대화순서는 총 47개이며 평균 9.4개 등장한다. A교과서가 11회로 가장 많이 등장하고 C교과서는 8회로 적게 등장하여 대화격차가 3회이다.

<표 9> 순서교대 2회 대화지문에서의 순서 교대양상

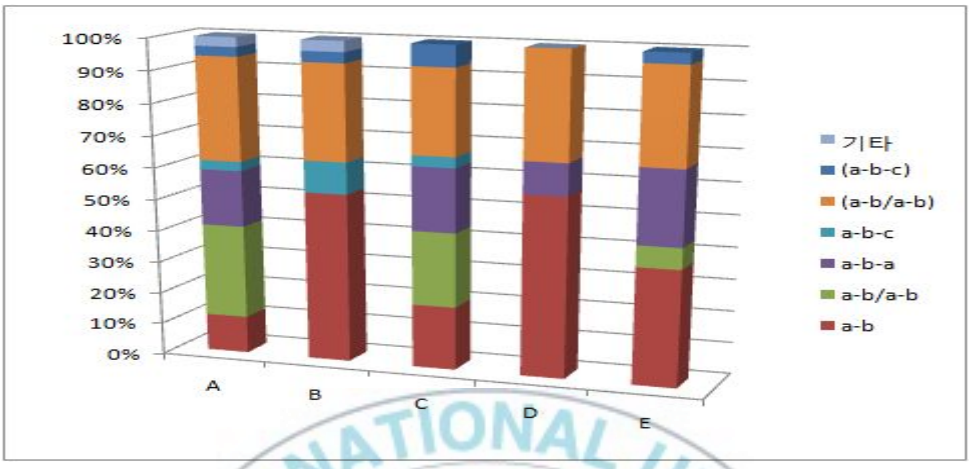
대화 순서	순서 교대	교과서				
		A	B	C	D	E
		계(%)	계(%)	계(%)	계(%)	계(%)
A-B	2회 이하	4(11.76)	16(53.33)	6(20.00)	17(56.66)	11(36.66)
A-B/A-B	2회	10(29.41)	0(0.00)	7(20.33)	0(0.00)	2(6.66)
A-B-A	2회 이하	6(17.64)	0(0.00)	6(20.00)	3(10.00)	7(23.33)
A-B-C	2회 이하	1(2.94)	3(10.00)	1(3.33)	0(0.00)	0(0.00)
(A-B/A-B)	2회 초과	11(32.35)	9(30.00)	8(26.66)	10(33.33)	9(30.00)
(A-B-C)	2회 초과	1(2.94)	1(3.33)	2(6.66)	0(0.00)	1(3.33)
기타		1(2.94)	1(3.33)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)
계		34(100)	30(100)	30(100)	30(100)	30(100)

위의 <표 9>에 따르면 순서 교대 2회 이하 일 때 a-b 대화순서의 격차가 4회, 2회 이상일 때는 그 격차가 3회이다. 순서 교대 2회 이하일 때 그 격차가 적어 교과서 간 비교적 균등하게 a-b 순서 교대가 제공된다고 볼 수 있다. 하지만 순서 교대 2회 이하의 a-b와 a-b/a-b 대화순서를 합치면 총 73개 등장하며 평균 14.6회 출현한다. D교과서가 17회로 가장 많이 출현했고 B교과서가 16회로 가장 적게 출현하여 그 격차는 순서 교대 2회 초과일 때 보다 오히려 줄어들었다. 이러한 분석에 의거하면 순서 교대 2회 이하일 때는 교과서 전반에 걸쳐 a-b 순서 위주로 대화연습환경을 a-b 대화순서출현에 있어 제공하고 교과서 간에 차이가 거의 없다.

순서 교대 2회 이하의 a-b-a 대화순서는 E교과서가 22.33%로 가장 많이 나왔고 B교과서에서는 0%가 나왔다. B, D교과서는 a-b 순서 교대를 위주로 나머지 교과서는 여러 순서 교대를 비교적 골고루 활용하였다. 그 중 C교과서가 순서 교대 간에 격차가 가장 적어 다양한 순서 교대를 균형 있게 제시한다. a-b-c 대화순서는 순서 교대 2회 이하와 이상 모두에서 최소 0.00~6.66%로 7% 미만으로 적게 등장하였다.

<그림 8>과 같이 순서 교대 2회 이하 및 순서 교대 2회 초과의 대화지문의 이야기 순서 교대 분석에서 a-b순서 교대가 가장 높게 등장하였다. 두 대화자간 교대가 많은 것을 알 수 있다.

<그림 8> 교과서에 따른 대화지문에서 이야기 순서 교대



순서 교대 2회 이하 대화교대에서 A교과서에서 a-b대화순서는 28.57% 등장하고 a-b/a-b는 71.42%등장하여 전체 a-b 교대를 상위그룹으로 볼 때 발화자가 두 회 발화하는 경우가 2배 이상 많았다. B교과서에서는 a-b가 100%로 a-b대화순서의 경우 발화자가 두 회 발화하는 a-b/a-b대화순서는 등장하지 않았다. C교과서는 a-b대화순서가 46.15%이고 a-b/a-b대화순서가 53.84%로 유사하게 등장하였다. 이와 같이 순서 교대 2회 이하의 말하기활동에서 B교과서가 한 회씩의 발화기회를 제공한다면 A, C교과서는 비교적 2회씩 말할 수 있는 기회를 더 많이 제공하고 있다.

아래 <표 10>과 같이 순서 교대의 수는 총 304개 등장하였고 평균 60.8회이다. a의 발화수가 모든 교과서에 걸쳐 90회로 가장 많이 등장하여 대화자 a주도의 대화 지문이 많다. 대화자 c는 가장 적게 등장하며 그 발화 횟수도 적음을 알 수 있다.

<표 10> 대화지문에서 등장인물의 발화수

교과서 / 발화수	A	B	C	D	E
	계(%)	계(%)	계(%)	계(%)	계(%)
순서 교대의 수	73	58	64	50	59
a의 발화수	90(57.32)	60(50.85)	73(51.77)	53(51.46)	72(54.14)
b의 발화수	65(41.40)	55(46.61)	65(46.10)	50(48.54)	59(44.36)
c의 발화수	2(1.27)	3(2.54)	3(2.13)	0(0.00)	2(1.50)
발화자 수의 합계	157(100)	118(100)	141(100)	103(100)	133(100)

아래 <그림 10>에서 알 수 있듯이 A교과서의 순서 교대가 73회로 가장 많고 D교과서는 50회로 가장 적다. A교과서의 a발화자는 90회, B발화자는 65회 발화를 하여 35회의 발화기회 차이가 난다. D교과서의 발화자 a는 53회, 발화자 b는 50회로 3회의 발화기회 격차가 있다. 발화자 A와 B의 발화 격차는 평균 14.8회이다.

<그림 9> 교과서에 따른 대화지문에서 발화수

위의 <그림 9>와 같이 교사는 발화격차를 고려하여 말하기 활동을 할 때 학습자들이 발화연습을 교대로 할 수 있도록 해야겠다. 대화지문에 등

장한 발화자 수로 보았을 때 짝 활동은 용이하다. 5개 교과서 모두 발화자 a와 b의 발화횟수가 총 642회로 98.46%로 압도적으로 많다. 이에 대화지문을 통한 세 명이상의 그룹 활동을 하기에는 다소 어려움이 따른다.

4.3.2 장소

중학교 교과서의 경우 다양한 체험 활동, 예를 들어 초등학교에서 등장하는 박물관, 동물 등의 장소는 대화지문에서 제시되지 않았다. 체험 장소의 경우에도 마을 거리, 축제에서 극장, 거리, 전시관으로 수정하여 제시하였다. 학교상황의 경우 실제 중등학교 상황을 반영하여 A교과서의 경우에 경우에는 미술실, 상담실, 도서관으로 교실이 다양하게 나왔다. 하지만 전체적으로 대조하였을 때 자주 등장하지 않아 여러 교실 중 하나라고 일반화시켜 교실이라는 항목에 넣었다. 중학생의 경우 물건을 사러 가는 등 행동반경의 범위가 넓어졌다. 이에 시장, 가게 및 쇼핑장소를 추가하였다.

각 교과서에 등장하는 장소분포를 아래 <표 11>과 같이 분석하였다.

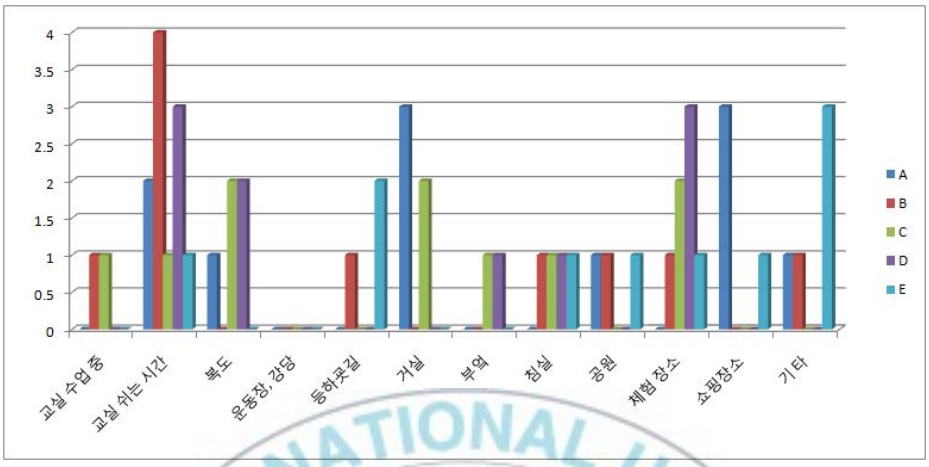
<표 11> 대화가 발생한 장소분포

장소 \ 교과서 / 빈도(평균)		A	B	C	D	E
		계(%)	계(%)	계(%)	계(%)	계(%)
학교	교실 수업 중	0(0.00)	1(9.09)	1(9.09)	0(0.00)	0(0.00)
	교실 쉬는 시간	2(18.18)	4(36.36)	1(9.09)	3(27.27)	1(9.09)
	복도	1(9.09)	0(0.00)	2(18.18)	2(18.18)	0(0.00)
	운동장, 강당	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)
	등하굣길	0(0.00)	1(9.09)	0(0.00)	0(0.00)	2(18.18)
집	거실	3(27.27)	0(0.00)	2(18.18)	0(0.00)	0(0.00)
	부엌	0(0.00)	0(0.00)	1(9.09)	1(9.09)	0(0.00)
	침실	0(0.00)	1(9.09)	1(9.09)	1(9.09)	1(9.09)
(체육)공원, 놀이공원		1(9.09)	1(9.09)	0(0.00)	0(0.00)	1(9.09)
극장, 거리, 전시관 및 체험 장소		0(0.00)	1(9.09)	2(18.18)	3(27.27)	1(9.09)
시장, 가게 및 쇼핑장소		3(27.27)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	1(9.09)
기 타		1(9.09)	1(9.09)	0(0.00)	0(0.00)	3(27.27)
총 계		11(100)	10(100)	10(100)	10(100)	10(100)

위의 <표 11>에서 제시된 바와 같이 A교과서는 거실과 쇼핑장소가 27%로 가장 많으며, B교과서는 교실 쉬는 시간 상황이 36%로 가장 많다. C교과서는 복도, 거실, 체험 장소가 모두 18%로 대화 장소 분포가 가장 다양하다. D교과서는 교실 쉬는 시간과 전시관이 각 27%로 장소전체의 절반을 차지하고 있어 다양한 장소에서 대화 일어날 필요가 있다. 이러한 현상은 A교과서도 마찬가지이다. E교과서는 기타 27%, 등하굣길 18%로 타 교과와 동일한 기준으로 비교하면 등하굣길이 가장 많이 나와 학교 장소에서 대화가 많이 일어났다.

아래 <그림 11>에서 제시된 바와 같이 교과서에 등장하는 장소 개수는 평균 6.40개이다. C교과서가 7개의 장소 등장하며 각 장소에서의 등장 분포가 가장 균등하다. D교과서는 5개로 장소제시가 가장 적게 되었다.

<그림 10> 교과서에 따른 대화가 발생한 장소분포



위 <그림 10>에서 학교 중 교실 쉬는 시간과 극장, 거리, 전시관 및 체험 장소가 각각 27%로 총 54%를 차지하고 있다. A교과서가 가장 다양한 장소출현이 있었고 그에 비해 D교과서는 제한된 장소가 등장하였다. 더욱이 A교과서에서 학교로 분류된 장소는 실제 타교과서와 달리 미술실, 상담실, 도서관으로 분화되어 다양함이 더욱 부각된다.

기타로는 변동된 두 장소제시, 버스정류장 제시가 있다. 대화맥락 상 가능한 실제장소의 변동을 나타낸 흥미로운 장소제시가 E교과서 3과, 10과에 있었다. 3과에 캠프장-집, 10과에 침실-거실로 전화통화가 발생하는 두 발화자의 장소가 제시되었다. 캠프장에 있는 아들이 엄마에게 전화를 걸 때, 단지 엄마의 모습만 그려진 것이 아니라 학습자들에게 좀 더 유의미한 연상이 일어날 수 있도록 엄마가 요리를 하면 전화를 받는 집으로 장소가 제시되었다. 친구간의 통화에서도 한 친구가 거실에서 받고 다른 친구는 침실에서 반면 일괄적으로 두 대상자가 같은 침실에서 대화가 일어나는 것보다 상황의 실제성을 다양하게 고려하였다. 중학교이 행동반경을 잘 보여주는 버스정류장은 아쉽게도 한 회 등장하여 위와 함께 기타로 분류하였다.

기타의 상황에 등장한, 대화 장소의 변화, 중학생의 행동범위가 넓혀졌음을 잘 보여주는 버스정류장 등이 실생활을 반영한 대화지문이 좀 더 풍요롭게 제시되어 의사소통 연습 때 실제성을 더 높일 수 있기를 기대한다.

아래 <그림 11>와 같이 교과서 전체에 등장하는 장소출현빈도를 순위별로 살펴보았다.

<그림 11> 장소 출현 빈도

위의 <그림 11>와 같이 전체 교과서에 걸쳐, 교실 쉬는 시간에 가장 많은 대화가 이루어졌다. 교실 수업시간은 교실상황 중 15%만 제시하여 학생 간의 대화가 실제는 수업시간 보다는 쉬는 시간 많이 일어남을 반영하고 있다. 하지만 제2외국어로 영어를 배우는 학습자에게 수업시간에 영어가 어떻게 쓰이는지를 더 많이 보여주지 않아 아쉽다.

체험 장소가 두 번째로 많이 사용되었다. 다양한 맥락에서 대화가 일어나도록 돕고 있다. 그 체험 장소는 박물관, 극장, 거리, 전시관, 콘서트 장으로 제시되었다. 박물관, 극장, 거리, 전시관과 같은 체험 장소는 초등학교 장소 분석(조순금, 2014)에서도 나타났으나 콘서트 장으로 중학교의 흥미를 반영한 것으로 새롭게 등장하였다. 복도, 거실, 기타의 장소가 세 번째로 많이 제시되었고 침실과 쇼핑장소가 네 번째로 많이 제시되었다.

Ⅴ. 결론 및 제언

5.1 결론

본 연구는 2009 개정 교육과정이 적용되는 중학교 1학년 영어교과서 5종에 제시된 말하기 활동의 대화지문을 대상으로 사회 언어학적 요소분석, 목표의사소통 기능문의 출현정도를 살펴보았다. 우선, 목표의사소통 기능문이 말하기 활동분류, 대화문길이를 순서 교대 2회 초과 또는 이하의 기준으로 분류, 성별에 따른 분류에 따라 어떤 양상으로 출현하는지 분석하였다. 대화 구조 순서는 의사소통적 연습과 순서 교대 2회를 기준으로 한 분류에 따라 분석하였다. 마지막으로 장소는 의사소통적 연습의 대화지문을 가지고 분석하였다.

첫째, 말하기 활동에서 제시되는 대화지문은 어떤 유형의 말하기활동연습을 촉진시키는가하는 질문에 크게 유의적 연습활동과 의사소통적 연습활동을 촉진시킴을 밝혔다. 유의적 연습이 어휘, 구, 절의 대치를 통해 일어난다면, 의사소통적 연습은 일관성 있는 맥락 하에서 역할극을 제시하여 교사의 통제정도가 낮아진다. 총 대화지문 수가 평균 30.60개 일 때 유의적 연습 대 의사소통적 연습의 비율은 평균 2:1로 나타났다. 비교적 짧은 문장으로 구성된 유의적 연습을 통해 충분히 연습을 한 후, 평균 12문장의 대화지문을 통해 의사소통적 연습을 할 수 있는 기회를 제공한다.

둘째, 말하기 유형, 대화지문의 길이정도, 성별에 따라 목표의사소통 기능문은 어떤 출현빈도양상을 보이는가에 대해 각각 아래와 같은 결과가 나

왔다. 말하기 활동유형에 따른 목표의사소통 기능문 출현정도는 교과서마다 다르다. 유의적 연습에서 그 비율은 D교과서가 50.00%로 가장 높고 A교과서가 34.57%로 가장 낮다. 의사소통적 연습에 비해 유의적 연습에서 그 비율이 평균 20.41% 높다. 목표의사소통 기능문의 출현이 낮을 때 실제적 맥락을 위한 여분의 대화지문 제공으로 A교과서가 가장 의사소통적 환경지문을 제시했다고 보인다. 하지만 학습자의 효율적인 목표언어 습득의 측면에서는 비교적 목표의사소통 기능문 이외의 여분의 문장이 가장 덜 제시된 B교과서가 효과적이기도 하다. 대화지문 길이에 따른 그 비율을 순서교대 2회 초과와 순서 교대 2회 이하로 나누어보았다. 전자의 문장에서 그 비율은 E교과서가 1.43%로 가장 높고 A교과서가 1.34%로 가장 낮다. 후자에서 비율은 A교과서가 4.94%로 가장 높고 D교과서가 3.67%로 가장 낮다. 성별에 따른 그 비율도 각 교과서마다 다른 양상을 보였다. 여성의 발화에서 빈도가 높은 경우가 D교과서 하나이고 C, D는 남성화자의 발화수가 많고 A, B 는 균등하다. 발화 수에 있어서는 세 교과서에 걸쳐 여자발화수가 많다. 그 성별발화격차는 10%미만으로 비교적 양성 불평등적이라 보기 어렵다.

셋째, 말하기 활동 중 대화지문에서 사회 언어학적 요소의 특징이 어떻게 드러나는가에서 먼저 대화구조 분석결과를 살펴보겠다. 의사소통적 연습으로 분류되는 대화지문에서는 모든 교과서에 걸쳐 a-b 대화순서가 가장 많이 제시된다. 그 중 a-b규칙대화순서는 D교과서가 90%로 압도적이며 다음으로 A, E교과서에 50%씩 1순위로 나타났다. 최소로 등장한 경우는 B교과서이고 2%이다. 반면 긴장감을 유도하는 a-b 불규칙 대화순서는 B교과서에 70%를 차지하며 가장 많다. a-b-a대화순서나 a-b-c대화순서의 경우는 A교과서에서 30%로 가장 많이 등장하며 나머지교과서에는 10~20%사이로 나타나고 있다. 특히, a-b-c 대화순서는 초등학교교과서와 달

리 등장했다는 점에서 의의가 있다. 순서 교대 2회이하와 순서 교대 2회 초과 대화지문에서 순서 교대 총 수의 격차가 적었다. 대화지문길이와 관계없이 비교적 균등하게 순서 교대양상이 제공된다고 볼 수 있다. 전자에서 a-b-a 대화순서는 E교과서가 22.33%로 가장 많이 나왔고 B교과서에서는 가장 낮게 나왔다. B, D교과서는 a-b순서 교대를 위주로 나머지 교과서는 여러 순서 교대를 비교적 골고루 활용하였다. 그 중 C교과서가 순서 교대 간에 격차가 가장 적어 다양한 순서 교대 제시로 실제 일상의 대화환경을 다양하게 반영했다고 볼 수 있다. a-b-c 대화순서는 전자와 후자 모두에서 최소 0.00~6.66%로 7% 미만으로 적게 등장하였다. 전체교과서에 걸쳐 발화자 a와 b의 발화격차는 평균 14.8회이다. 교사는 발화격차를 고려하여 말하기 활동을 할 때 학습자들이 발화연습을 교대로 할 수 있도록 해야겠다. 5개 교과서 모두 발화자 a와 b의 발화횟수가 총 642회로 98.46%로 압도적으로 많아 짝 활동에는 용이하나 대화지문을 통한 세 명이상의 그룹 활동을 하기에는 다소 어려움이 따른다.

의사소통적 연습에서 장소출현 분석결과를 다음과 같이 제시한다. A를 제외한 모든 교과서에서 학교의 하위 장소가 가장 많이 출현하였다. A교과서는 거실과 쇼핑장소가 27%로 가장 많으며, B교과서는 교실 쉬는 시간 상황이 36%로 가장 많다. C교과서는 복도, 거실, 체험 장소가 모두 18%로 대화 장소 분포가 가장 다양하다. D교과서는 교실 쉬는 시간과 전시관이 각 27%로 장소전체의 절반을 차지하고 있어 다양한 장소에서 대화 일어날 필요가 있다. 기타의 상황에 등장한, 변동이 있는 대화 장소 제시, 중학생의 행동범위가 넓혀졌음을 잘 보여주는 버스정류장 등 실생활을 반영한 대화지문 등이 좀 더 풍요롭게 제시되어 의사소통 연습 때 실제성을 더 높일 수 있기를 기대한다.

5.2 제언

이상의 분석 결과로 볼 때 중학교 1학년 영어 5종 교과서들은 '일상생활에서 영어로 의사소통을 가능하게 한다.'는 2009 개정 영어과 중학교 교육과정의 목표를 충족시키기 위해 적합한 사회 언어학적 요소 측면이 초등에 비해 추가적으로 반영되고 의사소통 기능문의 구성 빈도가 점진적으로 확장되어 효과적으로 구성되었다. 하지만 좀 더 다양한 실제적 맥락이 제공되어야 하고 의사소통기능을 활성화시키기 위해 목표의사소통 기능문의 어휘 및 내용측면에서 단원 간 연계성이 분석되어 학습자가 교재를 통해 효과적으로 습득할 수 있도록 대화지문구성의 체제 및 내용 연구도 요구된다. 실제적인 자료를 위해 우선적으로 사회적 언어요소 분석을 하는데 대조할 수 있는 실제적 중학교 상황에서의 사회 언어학적 요소의 통계적 자료가 필요하다.

각 분석결과별로 다음과 같은 사항을 제언하고자 한다. 첫째, 말하기 활동에서 대화지문구성은 순서 교대 2회 이하와 순서 교대 2회 초과의 대화지문 배열, 유의적 연습 후 의사소통적 연습의 순서에서 알 수 있듯이 점진접근의 원리를 기본적으로 따르고 있다. 목표의사소통 기능문을 익히는데 전경으로 제시되어 비계(scaffolder)의 한 형태가 되어 줄 수 있는 기타 대화문장의 수가 점차 증가하는 맥락을 제공한다. 학습자가 좀 더 편하게 영어말하기에 접근할 수 있도록 돕는 것이다. 교과서마다 목표의사소통 기능문의 비율이 달라 최소한의 대화지문 속에서 목표달성을 유도하기도 하고 최대한의 맥락 속에서 제공하기도 한다. 이러한 양상이 적절히 안배되면서 학습자가 선택할 수 있는 교과서 간 혹은 교과서를 아우르는 융통성 있는 모델이 등장하였으면 한다. 현실적으로 교사가 이질적 수준의 집단 내에서 위의 결론 및 제안들을 바탕으로 최적의 수업구성을 한다는 것은

어렵기에 다음과 같은 제안을 한다. 실제 교실환경에서 상하반의 수업교재가 다르게 선택할 수 있다면 두 방식 중 적절한 방식을 선택하여 목표의사소통기능을 익히는데 활용될 수 있다. 교사가 한 교재를 통해 역량을 발휘하기 위해 특정 활동들을 생략 혹은 중략하는 것 보다는 교과서 자체의 효과를 극대화하기 위해 그 양을 모든 소화할 수 있는 학습자 그룹이 세분화될 필요도 있다.

둘째, 의사소통적 말하기 활동에서는 비교적 양성 평등하게 쓰였지만 남, 녀 출현 및 중립정도가 다양하게 등장하는 유의적 활동에서의 분석을 통해 양성평등관점에서 나아가 양성평등 및 자신의 성적(gender) 기질을 자유롭고 적극적으로 선택할 수 있도록 할 필요성이 있다. 교과서 연구자나 집필자가 교과서 개발 시 관련 요소와 기능 및 활동들을 고른 빈도로 반영될 수 있도록 고려하고 있음을 알 수 있었다. 더 나아가 목표의사소통 기능문은 단원 간 학년간의 연계성을 확보한다면 대화지문을 통한 말하기 활동에 효과성과 활기를 불어넣을 수 있을 것이다. 또한, 목표의사소통 기능문을 제한된 대화지문을 사용한다는 한계 내에서도 그 활동이 학습자들의 동기를 적극적으로 고취시키고 의사소통의 목적에 맞게 지도될 때 실생활과 연계되어 창의적으로 활용될 수 있다. 넷째, 교과서에 등장하는 사회적 요소인 장소와 대화순서 교대가 실제상황을 더욱 적극적이고 유동적으로 반영되기를 기대한다. 대화순서 양상이 학습자 수준에 맞춰 규칙과 불규칙의 빈도가 조정되어 드러날 필요도 있고 실제적인 의사소통능력을 기를 수 있는 현실적인 대화구조 순서가 다양하게 만들어지고 반영될 필요성이 있다. 대화지문을 편성할 때 대화지문의 사회적 언어요소인 장소, 대화순서 등이 형성하는 맥락이 창의적이며 열린 활동의 유형을 재조명하는 도구로 사용될 수 있다.

대화지문분석을 통해서 개별적 학습 성향까지 반영할 수 있는 지도법과

한 편으로 공통적으로 적용할 수 있는 대화지문 모델이 더욱 다양하게 개발되어야한다. 그러한 지도법과 모델이 각 학습자들이 성인이 되었을 때, 외국어 학습에 대한 흥미를 유지하면서 일상생활에서의 유창한 의사소통실력을 발휘할 수 있도록 하는 미래지향적 방안이 될 것이다. ICT 활용수업에서는 현실반영적인 사회요소 및 목표의사소통 기능문을 학습자들이 자신의 수준에 맞춰 선택할 수 있는 상호작용적 프로그램이 개발된다면 학교와 교과서라는 한계를 넘어설 수 있을 것이다. 이 교육 프로그램의 방향은 그룹 학습을 위한 프로그램을 적극적으로 개발하는데 초석이 될 수 있을 것이다. 같은 내용이라 할지라도 교사나 교재개발자의 접근에 있어 언어사회적 요소의 통제를 적절하게 조정한다면 더욱 유의미하고 효과적인 교재와 교수가 될 것이다. 목표의사사통기능문의 출현 정도를 일련의 교과서 활동들이 지향하는 상위목표를 염두에 두면서 학습자의 수준에 맞추어 재구조화한 후 사용한다면 더 효과적으로 학습자의 학습단계와 잘 유착되어 상향식 발전을 도모하는 수업을 할 수 있을 것이다. 이를 돕기 위해 그 실제적 목적과 의미를 공고히 하면서 교과서의 대화지문 또한 상호작용적이고 유동적이며 민감하게 개발될 필요가 있다.

참고 문헌

고광윤, 박정준. (2007). 중학교 영어 교과서의 어휘적 연계성에 대한 코퍼스 바탕 연구. *영어학연구*, *24*, 27-45.

교육과학기술부. (2011). *2009 개정 교육과정 해설서*. 서울: 교육부.

김은주. (2001). 제 7차 교육과정에 의한 중학교 1학년 영어교과서의 듣기 말하기 활동 분석 연구. *영어교육, 56*(2), 219-242.

나경희, 송희심. (2010). 2007 개정 교육과정에 의거한 고등학교 1학년 영어 교과서의 읽기 활동 분석. *외국어교육*, *17*(2), 145-174.

남동식, 박매란. (2005). 영어 교재에 사용된 시각 자료 비교 연구. *영어어문교육*, *11*(1), 99-118.

남은미. (2013). *중학교 1학년 영어교과서 말하기 활동 분석*. 석사학위 논문, 부경대학교 교육대학원, 부산.

박나래. (2012). *중학교 1학년 영어 교과서 듣기활동 분석과 듣기 만족도*. 석사학위논문, 한국외국어대학교 교육대학원, 서울.

박현식. (2013). *2007 개정 교육과정 중학교 영어 교과서 분석*. 석사학위 논문, 부경대학교 교육대학원, 부산.

서강옥, 박매란. (2003). 제7차 교육과정에 의한 고등학교 1학년 영어 교재 분석. *영어교육연구*, *15*(2), 127-152.

송지영. (2010). *중학교 2학년 영어교과서와 학습활동책의 말하기 활동 분석*. 석사학위 논문, 건국대학교 교육대학원, 서울.

이선정, 이진화. (2011). 영어능숙도와 성별에 따른 짝구성이 고등학생들의 말하기과제 수행에 미치는 영향. *영어교육, 66*(4), 237-258.

이화연. (2011). *중학교 1학년 영어교과서의 대화문에 나타난 성 불평등 요*

소 연구. 명지대학교 인문과학연구논총, 32, 73-99.

장선이. (2009). *중3 영어교과서 말하기 과업 분석연구*. 석사학위 논문, 상명대학교 교육대학원, 서울.

장인영. (2011). *2007 개정교육과정에 따른 중학교 3학년 영어교과서 듣기·말하기활동 분석*. 석사학위논문, 부경대학교 교육대학원, 부산.

장호혁. (2011). *한국과 독일의 고등학교 영어교과서 및 활동 책 비교분석*. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 충북.

전은영. (2011). *2007 개정 교육과정에 따른 중학교 3학년 영어 교과서와 고등학교 1학년 영어교과서의 연계성연구 - 말하기 과업활동 중심으로*. 석사학위논문, 인하대학교 교육대학원, 인천.

조순금. (2014). 2009 개정 교육과정에 따른 초등학교 영어 3·4학년 군 교과서 분석, 석사학위논문, 부경대학교 교육대학원, 부산.

주재호. (2002). *영어교과서 대화문 분석: 초등학교 6학년과 중학교 1학년 교과서의 연계성을 중심으로*. 석사학위 논문, 세종대학교 교육대학원, 서울.

주형미. (2010). 초. 중등 영어 교과서 평가 도구 개발 및 적용 연구. *영어교육연구*, *22*(3), 209-235.

주형미, 김성혜, 이영아, 윤지환. (2011). *교과서 선진화를 위한 초, 중등 영어 교과서 개선 연구 - 구성 체제 및 내용 개선을 중심으로*(연구보고 RRO-2011-5). 서울: 한국교육과정 평가원.

한정원. (2001). 중학교 1학년 영어교과서의 비교 분석 및 평가, *한국영어교육, 56(4),* 329-347.

Apple, M. W. (1978). Ideology, reproduction, and educational reform. *Comparative Education Review, 22*(3), 367-387.

Lambert, D., & Butt, G. (1996). The role of the textbooks: An

assessment issue? *Teaching Geography, 21*(4), 202-203

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics. 19*(3), 221-246.

Field, J. (2002). The changing face of listening. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), Methodology in language teaching - An anthology of current practice (pp. 242-247). Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal, 48*, 315-328.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.

Hyun, T., & Finch, A. (1998). Task type structuring and sequencing: A report of a workshop on task-based teaching. *Andong University Solmoy Omun Nonchong*, *10*, 169-178.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paulston, C. B., & Bruder, M. N. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Beverly, CA: Wadsworth Publishing Co.

Prabhu, N. (1987). *Second language pedago*

gy. Oxford: Oxford University Press.

Van Ek, J. A. & Alexander, L. G. (1980). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon Press.

Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 415-428). Boston, MA: Heinle & Heinle.

VanPattern, B., & Cardierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, *15*, 225-244

부 록

1. 교과서별 단원 제목 및 목표의사소통 기능문 구성

A 교과서	목표의사소통 기능문
Lesson1 Let Me Introduce Myself	자기소개하기-Let me introduce myself. 다른 사람 소개하기-I'd like to introduce you to my friend. 능력 표현하기- I am good at dancing.
Lesson2 Do You Like Your School Life?	안부 묻기-How are you doing? 좋아하는 거 묻기-What's your favorite subject?
Lesson3 A Little Time for Riddle Time	관심에 대해 묻기-Are you interested in movies? 관심 표현하기-I am interested in music. 생각할 시간 요청하기-Let me see.
Lesson4 Our School Festival	인물 묘사하기- You're wearing a blue jacket and glasses. 확인 요청하기-You have many jackets, don't you?
Lesson5 My Trip to Gyeongju	전화하가거나 받기-Can/May I speak to Kelly please?, Speaking. Who's calling, please?, Can I take a message? 의무표현하기- You have to me quiet., You must turn off your cellphone.
Lesson6 Let's Make Spaghetti	음식 권하고 답하기- A: Would you like some pizza?, B: Yes, please./No, thanks. 열거하기- First, cut some onion and garlic. Second, heat the vegetable oil. Third, add the cream sauce.
Lesson7 Man's Best Friend	도움 제안하고 답하기-A: Can I help you?, B: Yes, thanks./Thank you, but I'm OK with my dog. 요청하고 답하기-A: Can you help me, please?, B: Sure./(I'm)Sorry, but I can't.
Lesson8 Fun Facts about Animals	알고 있음 표현하기-I heard that. 놀람 표현하기- That's surprising. 의무, 금지 표현하기- You should be on time for class. You shouldn't use your cellphone in class.
Lesson9 The Honest Pot	선호에 대해 묻고 답하기- A:Which do you like better, soccer or baseball? B:I like soccer better than baseball. 제안, 권유하고 답하기- A:Why don't we meet at the subway station? B:That sound good./(I'm)Sorry, but I can't.
Lesson10 Amy's Wish	슬픔, 불만족, 실망에 대해 묻기- What's the matter? 낙담 위로하기- Don't feel so bad. 화남 표현하기- I'm upset with my brother.
Lesson11 This Year Is Not Over Yet	충고 구하기: Can I get your advice on my bad habit? 충고하기: You should go to bed early. 격려하기: That's all right. You'll do better next time.

B 교과서	목표의사소통 기능문
Lesson1 Class Blog	안부 묻기-How are you doing? 호칭하기-Please call me Mr. Owen.
Lesson2 Join Our Club	좋아하는 것 묻고 답하기-What's your favorite subject?/It's science. 능력 여부를 묻고 답하기-Are you good at science?/Not really, but I like it.
Lesson3 A Music Concert	동작 묘사하기-I'm making a poster. 정보 묻고 답하기-Which one do you like?/I like this one.
Lesson4 Browny and Spikey	불만족이나 실망의 원인에 대해 묻기-What's the matter? 기쁨 혹은 유감 말하기-I'm glad/sorry to hear that.
Lesson5 My Sweet Problem	격려하기-Cheer up!/Don't give up! 경고하기-Make sure you don't eat too much junk food.
Lesson6 New York City	계획 묻고 답하기-What are you going to do this weekend?/I'm going to take a trip with my family. 요청하기- Can you give me the map, please?
Lesson7 Do it Yourself	제안 묻기-Why don't you make a blog or a pencil case? 이해 점검하고 답하기-Do you get it?/Yes, I do./No, I don't
Lesson8 The Power of Notes	충고하기-I think you should make a photo album. 상기시키기- Remember to bring the photo album to class.
Lesson9 Bread from around the World	음식 권유와 답하기-Would you like to have some apple pie?/Thanks, it looks delicious. 희망, 기대 표현하기-I'm looking forward to going on a trip.
Lesson10 Snowboarding in Pyeongchang	비교하기-I'm taller than you. 걱정, 두려움 표현하기-I'm worried about my puppy.

C 교과서	목표의사소통 기능문
Lesson1 Meeting New Friends	안부 묻기-How are you doing? 다른 사람 소개하기-This is my friend, Kate. 소개에 답하기-Pleased to meet you.
Lesson2 My Family Newspaper	관심에 대해 묻기-What are you interested in? 관심 표현하기-I'm interested in cooking. 동의하기-That's a good idea.
Lesson3 Reduce! Reuse! Recycle!	제안, 권유하기- How about walking to school? 제안, 권유에 답하기-Sure, I'd love to. 상기시켜 주기- Don't forget to turn off the water.
Lesson4 A Trip Back to the Past	질문하기- How can I get to the museum? 질문에 답하기-Go straight two blocks and turn left. 반복 요청하기-Pardon?
Lesson5 I Love My Babies	능력 여부 묻기-Can you swim? 능력 표현하기-I am good at swimming. 놀람 표현하기-That's surprising!
Lesson6 Two Men on the Road	의도 묻기-What are you going to do this weekend? 의도 표현하기-I'm going to visit my grandparents. 도움 제안하기-Let me help you.
Lesson7 What Are Your Worries?	슬픔, 실망의 원인에 대해 묻기-What's the matter? 낙담 위로하기-Don't worry. 충고하기-You should see a doctor.
Lesson8 Same Gestures, Different Meaning	설명 요청하기-What do you mean by that gesture? 사과하기-Please forgive me. 사과 수용하기-No problem.
Lesson9 What's Your Favorite Bread?	음식 권유하기-Would you like some soup? 음식 권유에 답하기-Yes, please./No, thanks. 표현 요청하기-How do you say this in English?
Lesson10 Say the Magic Words	전화하기-May I speak to Brian? 전화받기-Who's calling, please?/Just a moment, please. 의무 표현하기-You have to be on time.

D 교과서	목표의사소통 기능문
Lesson1 My Everyday Life	안부 묻기-How are you doing? 좋아하는 것 묻기-What's your favorite day of the week?
Lesson2 Let's Enjoy Our School Life	제안, 권유하기-Why don't we join the Mozart Club? 생각할 시간요청하기-Let me think.
Lesson3 Amazing Animals	관심 표현하기-I'm interested in animals. 놀람 표현하기-That's surprising.
Lesson4 Around the world	능력 여부 묻기-Can you make pancakes? 수정하기-That's not right.
Lesson5 Are You a Book Lover?	감사에 답하기-Don't mention it. 좋아하는 것 표현하기-He enjoys mystery books.
Lesson6 Enjoy Your Trip!	의도 표현하기-I'm going to visit my grandfather in Denver. 제안에 답하기-Sorry, but I can't
Lesson7 Colors Are All Around us	기쁨 표현하기- I'm glad to hear that. 상기시켜주기-Remember to use a red pen.
Lesson8 I Love My Country	확인 요청하기-David likes model ships, doesn't he? 음식 권하기- Please try some bulgogi.
Lesson9 What Do You Want to Be?	동의하기-That's a good idea. 바람, 소원 표현하기-I want to hold a piano concert.
Lesson10 Draw Our Future	의견표현하기-I think that cars will fly in the sky someday. 표현제안하기-Do you mean 4D movies?

E 교과서	목표의사소통 기능문
Lesson1 A New Start	안부 묻기-How are you doing? 안부 묻기에 답하기-I'm)Very well, (thanks). 자기소개하기-Let me introduce myself. 소개에 답하기-(I'm very)Pleased to meet you.
Lesson2 My Favorite Thing	좋아하는 것 묻기-What's your favorite sport? 질문하기-What do you do in your free time? 능력표현하기-I'm good at music. 질문에 답하기-(Because)It has nice clothes.
Lesson3 What's the Weather Like?	기쁨이나 슬픔에 대해 묻기-How are you feeling? 불만족 말하기-I'm not happy with the food. 제안, 권유하기-Why don't we eat bulgogi later?
Lesson4 It's Up to You!	능력 여부 묻기-Are you good at English? 의도 표현하기-I'm going to study English. 걱정, 두려움 묻기-Are you worried about the English test? 걱정, 두려움 표현하기-I'm worried about my homework?
Lesson5 My Pet, My Friend	질문하기-What kind of toy do you want to have? 요청하기-Can you bring the newspaper? 권유, 요청에 답하기-Sure./Sorry, but I can't. 금지하기-You can't play with Dad's shoe.
Lesson6 A Room for Two Sisters	의무 표현하기-You must clean your desk. 칭찬하기-You did a good job. 비난 거부하기- It was a mistake.
Lesson7 For or Against	의견 묻기-What do you think of homework? 이의 제기하기-I am against school uniforms./I don't agree. 동의하기-I agree
Lesson8 Are You Money Smart?	희망, 기대 표현하기-I can't wait for the trip. 선호 표현하기-I think books are better than toys. 선호에 대해 묻기-Do you like this better than that? 축하, 칭찬, 격려에 답하기-I'm glad you like it?
Lesson9 Special Days for the Earth	의무 표현하기-You should take your trash back home. 실망 표현하기-What a pity! 화남 표현하기-I'm upset about a waste of water. 금지하기-You must not walk on the grass.
Lesson10 Sand Notes	전화를 하거나 받기-Can I take a message?/May I speak to Jina, please? 기쁨 표현하기-I'm glad to hear from you again. 확인 요청하기-You came back to Korea, didn't you?