



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 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](#)

교육학 석사 학위 논문

7차 개정교육과정에 따른 중학교
2학년 영어교과서 읽기 전
활동 분석



2011년 2월

부경대학교교육대학원

영어교육전공

장종민

교육학석사학위논문

7차 개정교육과정에 따른 중학교
2학년 영어교과서 읽기 전
활동 분석

지도교수 오 준 일

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2011년 2월

부경대학교교육대학원

영어교육전공

장 종 민

장종민의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2011년 2월 25일



주 심 교 육 학 박 사 조 윤 경 (인)

위 원 영 문 학 박 사 권 영 희 (인)

위 원 영 어 교 육 학 박 사 오 준 일 (인)

목 차

Abstract.....	v
I. 서론.....	1
1.1 연구의 목적 및 필요성.....	1
1.2 연구 과제.....	4
1.3 연구의 제한점.....	4
II. 이론적 배경.....	5
2.1 스키마 이론.....	5
2.1.1 스키마 이론의 정의.....	5
2.1.2 스키마의 종류.....	7
가. 내용 스키마.....	7
나. 형식 스키마.....	9
2.1.3 스키마 이론의 영향.....	10
2.2 읽기 전 활동.....	11
2.2.1 읽기 전 활동의 목적.....	11
2.2.2 읽기 전 활동의 유형.....	13
2.3 선행연구.....	16
III. 연구의 내용 및 방법.....	20

3.1 분석 대상.....	20
3.2 분석 기준.....	22
3.3 분석 방법.....	25
IV. 분석결과 및 논의.....	26
4.1 읽기 전 활동의 유형별 분석.....	26
4.1.1 어휘 제시 활동 분석.....	27
4.1.2 스키마 활성화 활동 분석.....	35
4.1.3 전략지도.....	48
4.2 교과서별 분석.....	50
V. 결론 및 제언.....	64
참고문헌.....	69



표 목 차

<표 1> 분석대상 교과서와 단원 수.....	20
<표 2> 교과서별 읽기 전 활동 영역.....	21
<표 3> 읽기 전 활동 분류표.....	24
<표 4> 읽기 전 활동 분석 결과.....	26
<표 5> 어휘제시활동 분석 결과.....	27
<표 6> 스키마 활성화 활동 분석 결과.....	35
<표 7> 교과서별 읽기 전 활동 분석 결과.....	50
<표 8> 교과서 A 읽기 전 활동 분석 결과.....	51
<표 9> 교과서 B 읽기 전 활동 분석 결과.....	53
<표 10> 교과서 C 읽기 전 활동 분석 결과.....	54
<표 11> 교과서 D 읽기 전 활동 분석 결과.....	56
<표 12> 교과서 E 읽기 전 활동 분석 결과.....	57
<표 13> 교과서 F 읽기 전 활동 분석 결과.....	59
<표 14> 교과서 G 읽기 전 활동 분석 결과.....	60
<표 15> 교과서 H 읽기 전 활동 분석 결과.....	61
<표 16> 교과서 I 읽기 전 활동 분석 결과.....	62

그림 목차

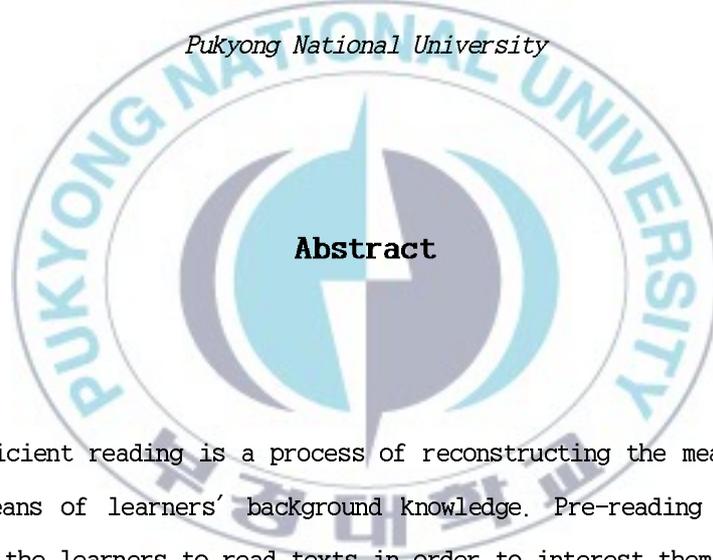
<그림 1> 단어만을 제시하고 의미 추측하기 예.....	28
<그림 2> 문맥 속에서 단어의 의미 추측하기 예.....	30
<그림 3> 그림을 보고 단어의 의미 추측하기 예1.....	30
<그림 4> 그림을 보고 단어의 의미 추측하기 예2.....	31
<그림 5> 동의어·반의어·연어 찾기 활동 예.....	32
<그림 6> 사전 사용하기 예.....	33
<그림 7> 의미지도 만들기 활동 예.....	34
<그림 8> 그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기 예.....	37
<그림 9> 주제나 내용 관련 사전 질문하기 예1.....	39
<그림 10> 주제나 내용 관련 사전 질문하기 예2.....	39
<그림 11> 제목을 보고 내용 예측하기 예.....	40
<그림 12> 주제와 관련해 개인의 경험 말하기 예1.....	41
<그림 13> 주제와 관련해 개인의 경험 말하기 예2.....	42
<그림 14> 관련 문화 지도하기 예.....	43
<그림 15> 인터넷 자료 활용하기 예.....	44
<그림 16> 글의 장르 제시하기 활동 예.....	46
<그림 17> 핵심 문법 제시하기 활동 예.....	47
<그림 18> 훑어보기 예.....	49

**An Analysis of Pre-Reading Activities in Middle School English
Textbooks Based on Revised 7th National Curriculum**

Jong Min Jang

Graduated School of Education

Pukyong National University



Abstract

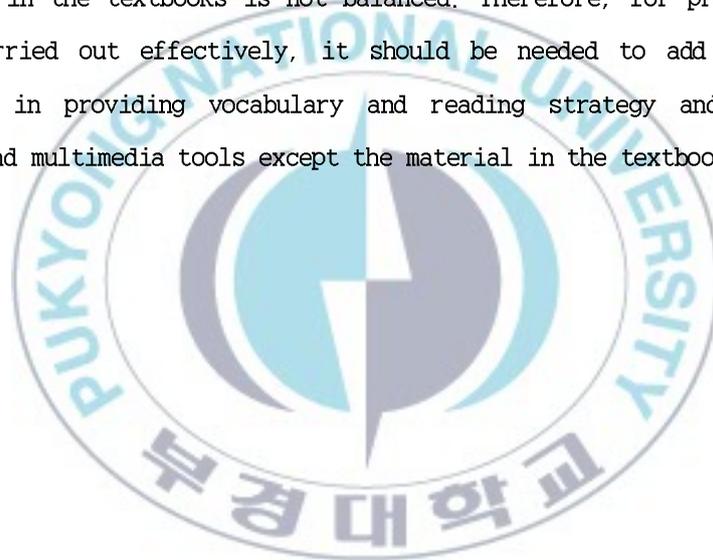
An efficient reading is a process of reconstructing the meaning of the text by means of learners' background knowledge. Pre-reading activity is motivating the learners to read texts in order to interest them in reading. This can help the learners to activate their prior knowledge on subject of the text or to provide their background knowledge on structure of the text in language.

The purpose of this study is to analyze pre-reading activities in middle school textbooks based on revised seventh national curriculum. For it, nine middle school textbooks of second grade are randomly chosen. In this study, to analyze the pre-reading activities carried in the textbooks effectively, three analytic criteria are set : providing vocabulary,

activating schema, and providing reading strategy.

As a result of the analyzing, there are 248 pre-reading activities in chosen textbooks. In this data, activities in providing vocabulary type are 74, ones in activating schema type are 170 (145 content schemata, 25 formal schemata), and ones in providing reading strategy are 4. Pre-reading activities in activating schema account for 68 percentage of the total activities.

In conclusion, overemphasized in activating schema, pre-reading activities in the textbooks is not balanced. Therefore, for pre-activities can be carried out effectively, it should be needed to add pre-reading activities in providing vocabulary and reading strategy and to employ internet and multimedia tools except the material in the textbook.



I. 서론

1.1 연구의 목적 및 필요성

영어라는 언어는 세계 여러 나라들 간의 관계에 있어서 매우 중요한 역할을 하고 있으며, 그에 따라 영어를 교육하지 않는 국가는 거의 없다는 점으로 미루어 볼 때, 국제어라고 하기에 부족함이 없는 언어라고 할 수 있다. 우리나라에서도 수십 년 전부터 영어교육의 중요성을 강조해왔는데, 특히 현 정부가 출범하면서 시작한 사업 중 하나가 영어교육 개선이라는 점을 보면 두 말할 나위가 없다.

현재 우리나라 중학교 영어교육은 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기의 4기능을 발달시키는 데 초점을 두고 있는데, 특히 최근에는 듣기, 말하기 중심의 회화적인 기능에 대한 지도가 과거에 비해 훨씬 강조되고 있다. 하지만 우리나라의 상황에서는 목표어(target language)인 영어를 실제로 사용할 수 있는 기회가 드문 학습 환경을 가지고 있고, 상급학교(고등학교, 대학교 등) 진학을 위한 내신과 수능 성적을 중시하는 실정이라 사실상 우리나라에서의 영어의 쓰임은 읽기에 집중되어 있다고 볼 수 있다.

다시 말해, 우리나라와 같은 English as Foreign Language(EFL)의 상황에서는 읽기 교육의 비중이 가장 크며, 영어 읽기 기능은 가장 일반적이고 활용도가 높은 기능이라고 할 수 있다. 그러나 오랜 기간 우리나라의 영어

교육이 영어 읽기 교육에 많은 시간과 노력을 기울여 왔음에도 불구하고 학습자들의 영어 읽기 능력은 그 기대에 미치지 못한다. 이것은 과밀 학급의 상황과 시험 진도 맞추기에만 급급한 영어 읽기 수업은 여러 가지 활동을 활용한 즐겁고 흥미로운 분위기가 아닌, 교사의 일방적인 문법 설명과 같은 수동적인 형태의 수업이 되기 쉽기 때문이다.

특히 과거에는 문법 번역식 교수법(grammar translation method)을 중심으로 문자 중심의 학습이 진행되었는데, 과도한 학생 수와 가르쳐야 할 내용에 비해 수업시간이 적어 시험에서 다루어지는 내용, 즉 문법 위주의 수업을 주로 하게 되는 등 그러한 잔재가 최근까지도 이어지고 있는 실정이다. 따라서 우리나라 중학교 수준에서의 영어 읽기 교육은 문법의 정확성과 단어의 의미 하나하나에 의존하여 단편적인 문장 해석이 중심이 되어 왔다. 그로 인해 영어 읽기 지도는 읽기 자료의 내용적인 측면보다는 형식적인 면에 더욱 비중을 두고 접근하여 학습자의 흥미를 이끌지 못하고 읽기는 문법을 위한 하나의 수단에 불과하다고 치부해버려, 학습자의 학습 자체에 대한 동기를 저하시킬 수 있다.

이에 학생들은 단지 단어의 의미를 연결 짓는 단편적인 독해를 하고 있을 뿐만 아니라 여러 다른 질문의 유형이나 텍스트의 유형에 따라 적절한 전략을 사용하고 있지 못하고 있다(김영은, 2007). 또한 학생들은 독해 문제를 풀 때 주제를 파악하지 않은 채 전체 지문의 단어를 무작정 하나하나 해석하고 있으며, 주어진 시간 안에 문제를 푸는 것조차 어려워한다(권성은, 2005). 이것은 읽기 텍스트 자체가 학습자에게 친숙하지 않은 어휘나 개념, 그리고 생소한 문화적 내용을 담고 있거나 모국어로 된 텍스트와 영어로 된 텍스트 사이의 구조적인 문제들이 학습자가 읽기를 할 때 어려움을 증가시켰기 때문이다. 이러한 문제점을 해결하기 위한 방안은 무엇일

까?

Williams(1984)에 따르면, 읽기 지도 단계는 읽기 전 활동(pre-reading activity), 읽기 중 활동(while-reading activity), 그리고 읽기 후 활동(post-reading activity)의 세단계로 나눌 수 있다. Carrell(1982)의 스키마 이론에 의하면, 읽기 과정은 학습자의 배경지식과 읽기 자료 사이의 상호작용을 통하여 진행되며, Stanovich(1980)의 상호작용보완(interactive-compensatory)이론에 따르면, L2 읽기에 있어 언어능력이 부족할 경우 배경지식의 보완을 통해 읽기 활동을 가능하게 한다. 앞서 언급된 문제점을 해결하기 위한 방안은 여기에서 시작된다. 학습자가 텍스트를 읽음에 있어 텍스트의 주제와 관련된 선행 지식을 활성화 시키거나, 텍스트의 구조에 대한 배경지식을 제공하여 언어적으로 학습자를 준비시키는 등 앞으로 읽을 텍스트에 대한 흥미를 갖도록 동기화 시켜주는 활동들을 시행한다면 학습자들이 텍스트를 읽을 때 보다 효과적일 것이다.

우리나라와 같은 EFL의 상황에서 학습자가 가장 빈번하게 영어를 접할 수 있는 장소는 바로 교실이며, 교실에서 영어를 학습할 때 사용되는 가장 주요한 학습 자료는 다름 아닌 교과서이다. 특히 읽기 영역은 교과서에 대한 의존도가 가장 높은 영역이다. 따라서 본 논문에서는 학습자들의 효과적인 읽기를 위해 현재 현장에서 실제로 사용되어지는 7차 개정교육과정에 따른 중학교 2학년 영어 교과서의 읽기 전 활동을 분석하고자 한다.

1.2 연구 과제

본 논문의 연구과제는 다음과 같다.

첫째, 교과서의 읽기 전 활동이 활동 유형별로 얼마나 제시되었는가?

둘째, 교과서별 읽기 전 활동을 분석하고 그 특징을 알아본다.

1.3 연구의 제한점

본 논문의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 7차 개정교육과정의 중학교 2학년 영어교과서 전체를 대상으로 한 것이 아니라 그 중 9종의 교과서를 분석하였으므로 본 연구의 분석결과를 모든 교과서로 일반화하는 데 제한이 있다.

둘째, 읽기 전 활동을 분석함에 있어 그 기준이나 유형에 따른 구분이 모호한 부분을 연구자의 주관에 따라 분석했으므로 연구자에 따라 그 분석 결과에 차이가 있을 수 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

2.1 스키마 이론

2.1.1 스키마 이론의 정의

스키마 이론은 읽기의 심리언어학적 관점에서 비롯된 이론으로 읽기 전 활동의 중요성을 강력하게 뒷받침해주는 이론적 근거이다. 여기서 스키마(schema)란 용어는 Kant에서 기원하는데, Kant에 의하면 한 사람의 경험이 기억 속에 축적되고, 그 축적된 여러 가지 경험들의 공통된 요소가 스키마라고 한다. 이것은 인지 심리학자 Bartlett(1932)에 의해 처음 현대적인 의미로 쓰였는데, Bartlett은 우리의 머릿속에 있는 지식은 서로 관련된 형태로 조직되어 있다고 주장한다. 그들은 상황과 사건에 대한 전형적인 정신의 대본이나 시나리오와 같으며 유사한 사건들의 수많은 경험들로부터 형성된다. 우리가 사는 동안 우리는 글자 그대로 수백 개의 정신 스키마를 형성하고 그들은 우리 스스로 발견하는 많은 상황을 이해하게끔 도와준다는 것이다.

그 이후 여러 학자들에 의해 스키마의 개념이 다양하게 정의 되었는데, Minsky(1975)는 인간의 기억이 새로운 경험을 이해할 수 있도록 해주는 일련의 '틀'(frame)이라고 하였고, Thorndike와 Yekovich(1980)는 어떤 개

념의 전형적인 속성을 기술하는 지식군(a cluster of knowledge)으로 정의하였으며, Rumelhart(1981)는 사물, 상황이나 사건들 뒤에 존재하는 우리의 지식을 대표하는 인지구조라 하였다.

Gagné(1986)에 따르면 스키마는 어떤 주제나 내용에 대한 통합된 지식 구조를 말하고, 이러한 지식구조는 수많은 하위 스키마를 갖고 있다는 것이다. 스키마는 글에서 이해한 내용을 적합하게 만드는 틀을 형성한다. 만약 글에 나타난 새로운 정보가 독자의 스키마와 일치하지 않으면 이해하지 못하거나 다르게 이해되며 새로운 사실에 맞도록 스키마가 수정되게 된다. 이는 독자의 경험, 관점 또는 문화적 특수성이 글의 해석에서 중요한 역할을 하고 있음을 의미한다.

한편 Anderson(1985)은 스키마의 특징을 다음과 같이 기술한다. 첫째 스키마는 일정 주제를 이해하기 위한 틀을 제공해서 새로운 정보를 받아들일 수 있는 틀을 제공하고 일반적인 스키마는 각기 다른 상황에 따라 수정되어 적절한 상황을 이해할 수 있도록 하고, 둘째 스키마는 정보를 판단하고 선택하게 한다. 즉 스키마는 중요한 정보를 판단하는 기능을 갖는다. 셋째, 스키마는 학습자가 글의 내용 이해에 있어 추론하고 해석할 수 있는 토대를 제공한다. 그래서 언어 지식 이외에 세상지식이 필요하다. 넷째, 스키마는 적절한 정보를 찾기 위해 효과적으로 기억을 탐색할 수 있도록 촉진시킨다. 다섯째, 스키마는 요약을 촉진시켜 학습자가 사전지식을 갖고 있는 분야의 글을 읽을 때 요지를 쉽게 파악할 수 있도록 한다. 여섯째, 스키마는 빠진 정보에 대하여 가설을 세우도록 하고, 기억이 나지 않는다면 빠진 정보에 대해 지적인 추측을 하게 한다(권성은, 2005).

위와 같은 특징을 요약해보면 스키마는 새로운 정보를 받아들이는 틀이자, 해석과 판단의 도구이며, 내적인 체계를 구축하여 적절한 정보를 찾거

나 저장하는 역할을 한다. 스키마를 통해 독자는 이미 알고 있던 지식을 활용하여 새로운 지식을 해석하고 유의미하게 저장하게 된다.

2.1.2 스키마의 종류

스키마는 내용 스키마(content schema)와 형식 스키마(formal schema)로 구분된다(Carrell, 1985). 형식스키마는 글에 사용된 담화구조나 형식적 구조에 대한 지식으로서 독자에게 텍스트의 전체적인 틀을 제공하고, 내용스키마는 사물이나 사건과 같은 글의 내용에 관한 독자의 지식이다.

가. 내용 스키마

내용 스키마는 담화의 내용에 대하여 독자가 소유하고 있는 배경지식의 구조이다. 이것의 중요성은 텍스트와 관련된 스키마가 읽기 이해에 강한 영향을 줄 수 있다는 점이 밝혀지면서 강조되고 있는데(Anderson & Pearson, 1984), 이것은 특정분야나 일상사의 여러 사건이나 사물에 대한 구조화된 세상지식(world knowledge)에 관한 내용 등을 포함하는 독자의 지식이라 할 수 있다.

즉, 내용 스키마는 언어 자료의 내용에 대하여 독자가 소유하고 있는 선행지식의 체계를 의미하며 특정 분야에 관한 지식, 종교나 관습에 관한 지식, 일상사의 여러 사건이나 사물에 대한 구조화된 세상 지식 등을 포함

한다. 이러한 독자의 배경지식은 글에 나타난 정보를 필자가 의도한 의미에 가깝게 해석하도록 도와주며 독해와 정보의 회상을 촉진시켜 줄 수 있다(Lee, 1992).

독자가 적절한 스키마를 활성화시키지 못하면 텍스트의 내용을 이해하는데 어려움을 겪게 되는데, 이처럼 독자가 적절한 스키마를 이끌어 내지 못하는 것에는 여러 가지 이유가 있다. 독자가 소유하고 있는 스키마를 활성화하도록 충분한 ‘문맥적 실마리’(contextual cues)를 작가가 제시하지 않았거나, 작가에 의해 예견된 스키마를 독자가 소유하지 못했을 경우에 텍스트의 이해가 어려울 수 있는 것이다.

이러한 어려움은 EFL 상황의 학습자에게 두드러지게 나타나는데, 예를 들어, 한국학생이 미국에 관한 읽기 자료를 접할 때 그들의 지식에는 한계가 있을 수밖에 없다. 한국학생들에게는 미국인들의 생활, 그리고 사고방식이나 대화 유형에 대해 직접적인 경험이 없이는 도저히 알 수 없는 부분이 존재하는 것이다. 이것은 곧, 한국학생들은 모든 미국인이 갖고 있는 내용 스키마가 없고 유사한 경험이나 배경지식을 공유하고 있지 못하므로 대화를 하거나 글을 읽을 때 의사소통에 어려움이 있다는 것을 의미한다.

그러므로, 학습과정에서 학습자가 이미 갖고 있는 주제와 관련된 정보들을 활용하도록 도와주거나, 배경지식을 갖지 못한 경우에는 텍스트를 읽기 전에 이를 적절히 활성화 시켜줄 수 있도록 지도하는 것이 중요하다. 즉, 교사가 학습자로 하여금 텍스트의 의도에 부합하는 적절한 스키마 활성화를 이끌어 내는, 사전 학습의 중요성을 볼 수 있다.

나. 형식 스키마

형식 스키마란 형식적, 수사학적, 유기적 구조가 다른 텍스트들에 대한 독자의 배경지식을 뜻한다(Carrell, 1983). 글의 특징을 검토한 연구에서는 이야기체의 구조나 관련 교수 전략, 설명체 글의 구조, 글의 조직 정도 또는 글의 구조와 관련하여 학습을 높일 수 있는 교육적 중재 방법 등의 변인에 초점을 두고 있다(Anthony & Pearson, 1989).

글의 구조는 필자가 독자에게 메시지를 전달하기 위해 글 속에 나타난 생각을 서로 관련짓는 방법이다(Meyer & Freedle, 1984). 이러한 글의 구조에 대한 지식은 글의 이해를 촉진시켜준다(Armbruster 외, 1987).

대부분의 글은 문장을 임의로 모은 것이 아니다. 글은 문장과 문장의 집합, 그리고 단락을 이루는 모든 부분들이 서로 유의미한 방법으로 통일성을 갖게 된다. 단순히 단어를 아는 것이 아니라 필자의 의도를 파악하기 위해서는 필자가 자신의 생각을 조직한 방법인 글의 구조를 알아야 한다. 다시 말해, 글의 구조는 글의 개념 또는 내용 사이의 관계를 밝혀준다.

그러므로 학습자는 글을 접했을 때, 형식 스키마를 통해 그 글의 전체적인 구조에 대한 기대를 갖게 된다. 예를 들어, 이야기 글은 일반적으로 이야기에 반드시 있어야 할 배경, 발단, 전개, 그리고 결말로 구성되어 있으며 연대기적인 순서를 따른다. 그러나 신문기사는 누가, 언제, 어디서, 무엇을, 왜, 어떻게, 즉 6하원칙에 따라 구성된다. 이렇듯 글의 조직에 대한 지식인 형식 스키마도 예측적인 요소를 지니고 있기 때문에 글의 이해에서 중요한 역할을 차지하고 있다. 또한 형식스키마는 글의 이해뿐만 아니라 수사 구조를 토대로 글에 나타난 정보를 기억 속에서 재구성하는 능력을 어느 정도 결정한다(김종명, 2003).

훌륭한 독자는 미숙한 독자에 비해 글의 구조를 잘 사용하고 더 많은 정보를 회상한다. 그러므로 형식 스키마는 독자의 이해 과정을 도와주는 것으로 가정할 수 있으며(Amer, 1992), 따라서 독자가 어떤 글에 대한 적절한 형식 스키마를 가지고 있는가는 읽기 과정에 영향을 미친다고 볼 수 있다.

2.1.3 스키마 이론의 영향

1980년대에 들어 우리나라에 읽기에 관한 인지적 연구 성과들이 소개되어 인지 심리학은 우리나라 읽기 교육에 강력한 영향력을 행사하게 되었다. 이러한 인지적 읽기 모델에서 가장 대표적인 이론이 바로 스키마 이론이며, 우리나라의 읽기 교육에 스키마 이론이 미치는 영향은 지대하다. 우리나라에서는 5차 교육과정의 내용을 구성하는데 있어서 인지심리학의 연구들을 참조하였고, 이는 6차를 거쳐 7차 개정 교육과정에 이르기까지 계속되고 있다. 인지심리학 연구의 도입은 텍스트 내용에 대한 교사의 해설 중심으로 이루어진 그 이전의 읽기 교육을 반성하고 읽기 교육의 새로운 방향을 제시해 주었다(이삼형, 1999).

이것은 읽기 전 활동 중에 학습자들의 스키마를 자극시켜 배경지식을 활성화시키는 방법으로 활용되고 있는데, 이는 영어 독해 능력이 읽기 기능의 차이에서 오는 것이라기보다는 사전지식의 차이에서 오는 것이라고 주장하고 스키마 이론이 읽기 능력을 향상시키는 데 매우 유용한 것으로 입증되었다. 이렇게 스키마 이론을 통해서 읽기 영역은 텍스트 중심의 관점

에서 독자 중심의 관점으로 변화되었고, 독자가 텍스트의 내용을 어떻게 이해하는지에 관심을 갖게 해주었다.

2.2 읽기 전 활동

2.2.1 읽기 전 활동의 목적

읽기 활동은 크게 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 활동으로 나누어 볼 수 있는데, 그 중 읽기 전 활동은 학습자들이 본격적인 읽기를 하기 전 준비하게 하는데 그 목적이 있다. 다시 말해 읽기 전 활동은 학습자에게 앞으로 읽기 될 자료의 목적을 세워주고 스키마를 활성화 시켜줌과 동시에 흥미를 유발시키는 단계로, 이것이 얼마나 효과적으로 시행되느냐에 따라 학습자의 읽기에 대한 이해도가 달라질 수 있다. 특히 목표어에 대한 어휘와 텍스트의 구조 지식이 부족하고 문화적 차이에 따라 배경지식이 미비한 초보 읽기 학습자의 경우 다양한 선행활동은 읽기 자료에 대한 사전 준비를 시켜줌으로써 독해력 향상에 긍정적인 효과를 불러 올 수 있다. 이러한 읽기 전 활동의 목적에 대해 많은 학자들은 다음과 같이 언급한다.

Beatie, Martin과 Oberst(1984)는 학습자가 읽기를 하는 데 있어 배경지식이 전혀 없는 상태에서 이루어지지 않도록 하는 것이 읽기 전 활동의 목

적이며, 이러한 활동은 학습자로 하여금 읽기 자료의 순서, 내용, 관점에 대해 예측하도록 하여 읽기 자료에 보다 효율적으로 접근하도록 도와준다고 하였다. 이것은 곧 읽기 전 활동이 학습자에게 읽기 자료에 대한 전반적인 예측을 하도록 하여 학습자들이 준비된 읽기를 할 수 있도록 하며, 이를 통해 그 이해를 증진시킨다고 볼 수 있다.

Dublin과 Bycina(1991)는 읽기 전 활동이 주제에 대한 학습자들의 지식을 활성화시켜주고 텍스트를 다루기 위한 언어적 준비를 제공하며, 결국은 학습자들이 텍스트를 읽고 싶게끔 동기유발을 하는 역할을 한다고 보고 있다. 즉, 읽기 전 활동을 통해 학습자의 동기유발을 하는 것이 그 목적인다고 볼 수 있다.

Graves, Juel과 Graves(1998)는 읽기 전 활동은 학습자에게 읽을 준비를 하게 하면서 앞으로 읽을 텍스트에 대한 이해를 도와주며, 읽기를 즐거운 경험이라고 느끼게 해주는 것이라고 하였다. 또한 읽기 전 활동은 학습자의 배경지식을 활성화시켜 연관성을 갖게 해주며, 예측을 하도록 자극하고 읽기의 목적을 세울 수 있게 해준다고 하였다.

Aebersold와 Field(1997)는 읽기 전 활동은 학습자에게 읽을 텍스트에 대한 목적을 세워주고, 읽을 텍스트에 대해 학습자가 가진 기존의 배경지식들을 활성화 시켜줌으로써 텍스트가 무슨 내용일 것인가에 대해 효과적으로 예측하기 하기 위한 것이라고 하였다.

Wallace(1992)는 읽기 전 활동이 글의 내용이나 구성에 대한 선형 지식과 경험을 끌어들이는 것 이외에도 학습자들이 직면할 언어적 어려움과 문화적·개념적 어려움을 예측하여 이에 대비하여 읽기를 더 효율적으로 하도록 도와주는 역할을 한다고 말한다. 이는 곧 읽기 전 활동은 궁극적으로 학생들이 자기 주도적 학습능력을 갖고 독립적인 독자가 되게 하기 위한

출발점이라고 볼 수 있다.

이와 같은 여러 학자들의 연구를 살펴보면, 읽기 전 활동이란 학습자의 배경지식을 활성화 시켜 주어진 텍스트의 내용을 더 잘 이해할 수 있도록 하고 텍스트를 읽음에 있어 그 목적을 세울 수 있게 한다. 이를 통해 학습자는 텍스트의 내용을 미리 예측할 수 있을 뿐만 아니라 텍스트에 대한 관심이 증대됨에 따라 텍스트를 읽고자 하는 동기를 부여받게 된다. 따라서 학습자는 보다 능동적으로 텍스트와 상호작용을 하게 되고, 자신의 읽기 전략과 능력을 이용함으로써 텍스트에 대한 이해를 높이고 읽기를 즐거운 과정으로 여기도록 도와 진정한 의미의 읽기 활동을 이룰 수 있다. 그러므로 학습자는 읽기에 앞서 여러 가지 다양한 읽기 전 활동을 계획하여 보다 효과적인 읽기를 준비할 필요가 있다.

2.2.2 읽기 전 활동의 유형

읽기 전 활동은 학습자가 가지고 있는 스키마의 적절한 활성화가 텍스트 이해에 중요한 역할을 하며, 이는 앞서 살펴본 바와 같이 여러 학자들이 언급하였다. 또한 읽기 전 활동은 읽기 목적이나 글의 유형, 그리고 학습자의 배경지식 정도에 따라 다른 유형의 활동을 계획할 수 있다. 그러므로 본 연구의 목적인 교과서의 읽기 전 활동을 분석하기 위해서는 먼저 분석의 기준을 마련할 필요가 있어, 학자들이 제시하고 있는 주요한 읽기 전 활동의 유형을 살펴보고자 한다.

Bransford와 Johnson(1973)은 그림을 제시하는 선행 읽기 활동이 학습자

가 텍스트를 이해하는 데 크게 도움을 준다고 하였다. 그림을 보여줄 때는 글의 상황과 연관이 있는 것이어야 하고 독자에게 생생한 이미지를 심어주는 것으로써 글의 이해를 촉진시켜 주는 것이어야 한다. 다만, 너무 구체적이고 상세한 그림은 오히려 학습자들의 읽기 요구를 저하시킬 수 있으므로 학습자들의 상상력을 자극하는 정도의 그림이나 삽화가 적당하다고 주장하였다.

Finocchiaro(1974)는 읽기 전 활동으로 텍스트의 주제에 대해 소개하기, 영화, 슬라이드, 그림 등을 보고 토론하기, 제목이나 첫 문단을 읽고 주제와 관련된 질문 만들기, 새로 나온 어휘 및 어려운 어휘 학습하기, 단어 연결활동(word association activity)하기, 관련 그림 보여주기 등을 언급하였다.

Chang(1996)은 제목보고 내용 예측하기, 주제와 관련된 개인의 경험 말하기, 글과 관련된 영화나 연극보기, 임의로 선택된 문장 읽고 예측하기, 핵심 어휘로 단어 지도 만들기를 제시하였고, 최연희, 전연실(2006)은 읽기 전 활동을 크게 텍스트의 수사학적 구조와 장르를 예측할 수 있도록 안내하는 활동, 텍스트 내용을 예측하는 활동, 텍스트를 이해하기 위한 주제 관련 지식 쌓기 활동, 어휘, 문법적 구조, 담화 표지어에 관한 지식 쌓기 활동으로 나누고 각각 세부 항목들을 제시하였다.

Graves, Juel과 Graves(1998)는 읽기 전 활동의 유형으로 읽기에 대한 동기 유발 및 목적 세우기, 기존 배경지식을 활성화하고 더 많은 배경지식 만들기, 텍스트와 관련된 특정 지식 익히기, 읽기를 학생들의 생활과 결부시키기, 어휘와 개념을 미리 가르치기, 선수 질문하기, 예측하기, 읽기의 방향 설정하기, 이해 전략 제안하기 등을 제시하였다.

Nuttal(1982)은 읽기 전 활동의 유형으로 동기 부여하기, 교재 소개하기,

교재를 세분하여 나누기, 학습 요점 찾아보기, 새로운 어휘 다루기, 안내 질문 만들기 등을 언급하고 있으며, Carrell(1984)은 선행 질문하기, 그림 및 시각자료 제시하기, 현장 경험 제시하기, 토의 및 토론하기, 연극 및 역할극하기, 텍스트에 대해 예측하기, 미리보기, 어휘 소개하기, 핵심어 연상 활동하기, 연관된 텍스트 미리 읽기 등을 제시하였다.

Dublin과 Bycina(1991)는 학습자의 특성에 따른 읽기 전 활동의 유형을 제시하고 있는데, 구체적인 사물이나 감각적 경험을 통해 보다 잘 이해할 수 있는 어린 학습자에게 적절한 활동으로는 그림이나 영화와 같은 시청각 자료 활용하기, 현장 답사나 견학, 가치정리학습(values clarification exercises), 역할극 등을 제시하였고, 보다 상위 수준의 학습자의 경우에는 의미지도(semantic mapping) 만들기, 글의 주제나 그림, 삽화 살펴보기, 주제에 관해 자유토론하기, 내용 예측하기, 훑어 읽기 등을 제시하였다.

이상과 같이 읽기 전 활동의 유형은 학자에 따라 조금씩 다르게 제시하고 있다. 이는 읽기 전 활동이 학습자에게 읽기의 동기 증진이나 읽기 목적을 인지시켜 줄 뿐만 아니라 배경지식을 제공하여 읽기를 더 효율적으로 도울 수 있도록 다양하게 사용될 수 있음을 보여준다. 무엇보다도 읽기 전 활동은 텍스트와의 연관성을 가지고 학습자의 수준에 맞게 구성되어야 하며, 어느 한 부분에도 치우치지 않는 균형 있는 읽기 능력을 키울 수 있도록 해야 한다.

하지만 다양하게 제시된 읽기 전 활동들을 요약하자면 활동의 특성과 목적에 따라 몇 가지 기준으로 나누어 볼 수 있다. 다시 말해, 새로 나온 어휘 및 어려운 어휘 학습, 단어 연결하기, 어휘 소개, 핵심어 연상, 단어 지도 만들기 등은 어휘 제시 활동에 속한다. 그리고 그림 제시하기, 주제 소개하기, 영화나 연극 보기, 역할극, 사전 질문, 예측하기, 현장 경험 제시하

기, 주제와 관련된 개인의 경험 말하기 등은 내용스키마 활성화 활동에 속하며, 텍스트의 수사학적 구조와 장르 예측, 문법적 구조 등은 형식스키마 활성화 활동에 속한다. 그리고 동기 및 목적 부여하기, 교재 소개하기, 교재 나누기, 학습 요점 찾아보기, 자유토론하기, 훑어보기 등은 읽기 전략 제시 활동에 속한다. 그러므로 본 논문에서는 효과적인 읽기 전 활동의 분석을 위해 어휘제시활동, 스키마 활성화 활동, 그리고 읽기 전략 제시 활동을 기준으로 삼아 세부 항목들을 나누어 분류표를 작성할 것이다.

2.3 선행 연구

읽기 전 활동이 읽기에 효과적인 영향을 끼친다는 선행 연구는 다음과 같다. 내용 스키마와 관련된 연구로는 Steffesen 외(1979)가 미국 대학생과 인도 대학생들에게 미국과 인도의 결혼에 대한 글을 읽도록 한 다음에 읽기 시간, 정보 회상, 상위 정보의 회상 및 글의 수정 등을 평가하였다. 자국 문화와 관련된 단락을 읽은 학생들이 더 빨리 읽었으며, 더 많은 개념과 중요한 개념을 회상하였고, 불분명한 정보를 보다 더 정교하게 회상하였을 뿐만 아니라 정보를 왜곡한 경우가 적게 나타났다. 또한 Johnson(1982)은 다양한 국가 출신의 ESL 학습자들에게 할로윈을 경험하도록 한 후 그에 관련된 글을 읽게 하였고, Floyd와 Carrell(1987)은 미국 독립 기념일에 대한 글을 읽기 전에 독립 기념일에 대한 배경지식을 가르쳐 주고

텍스트에 대한 이해도를 실험하였는데, 이들 연구는 모두 배경지식이 텍스트의 이해와 기억에 상당한 역할을 하였음을 보여 주었다. 다시 말해, 학습자들은 적절한 문화적 스키마가 결여되어 있는 글보다 자신에게 친숙한 문화적 내용을 담고 있는 글을 이해하거나 기억해내는 데 더 우수했는데, 이는 곧 풍부한 문화적 배경지식을 가지고 있는 학습자가 그렇지 못한 학습자들에 비해 보다 효과적으로 글을 이해할 수 있었다고 볼 수 있다.

형식 스키마와 관련된 연구로 Carrell(1992)은 ESL 학습자들에게 서로 다른 구조(비교-대조와 나열)를 가진 두 개의 텍스트를 읽고 그 내용을 기억하는 대로 쓰고, 또한 학습자들로 하여금 저자가 어떤 구성 방식을 사용하여 글을 썼는지 설명하게끔 하였다. 그 결과 텍스트에 사용된 구조를 따라 읽은 내용을 쓰고 또 그 구조를 제대로 설명할 수 있었던 학습자들이 읽은 내용을 가장 잘 기억했으며, 사용도니 구조를 사용하여 읽은 내용을 쓴 학습자들도 높은 점수를 보였다.

그리고 연준흠(1997)은 글의 구조에 대한 지도를 통해 독해 능력이 향상되었는지 알아보기 위해 형식스키마 활성화 집단과 비활성화 집단으로 나누고 형식 스키마를 활성화시키기 위해 OHP를 통해 글의 구조를 제시하고 신호어(discourse markers *first, second, third, and, however, therefore* 등)의 중요성을 강조했다. 그 결과 형식 스키마 활성화 집단은 언어 수준에 관계없이 문장 중요도 평가, 정보 회상 및 신호어 찾기 등에서 비활성화 집단과 유의미한 차이를 보였다. 이 연구들의 결과는 곧 학습자가 글의 구조를 파악하고 글의 이해와 기억에 남은 구조를 적용할 수 있는 능력이 있을 때 더 성공적인 독자가 될 수 있다는 것을 뜻하며, 이는 형식 스키마의 효과를 증명한 것이라 보여 진다.

이 외에도 Taglieber, Johnson과 Yarbrough(1988)는 브라질 대학생들을

대상으로 그림을 이용한 맥락 제공(pictorial context), 어휘 사전 지도, 그리고 사전 질문 제시(prequestioning) 등 세 개의 읽기 전 활동을 실시하고 읽기 테스트를 한 결과, 통제집단과 비교해 세 개의 실험집단에서 모두 높은 점수의 유의미한 결과가 나왔다. 그리고 김희진(2001)은 읽기에서 어휘를 중요한 요인으로 보고 어휘 지도를 강조하였다. 그는 스키마 이론에 관한 연구가 ESL 환경에서 주로 이루어지는 것에 반해, EFL 상황에서는 어휘학습이 일정 수준의 언어적 지식을 갖추게 하는데 더 효과적일 수 있다고 밝혔다.

이것은 언어 문턱이론(threshold)과 일치한다. 언어 문턱이론에 따르면, 제 2외국어에서 일정 수준의 언어적인 지식(어휘, 문법 등)에 도달하지 못하면 읽기 전략은 효과적으로 활용되기 어려운데, 이는 어휘 학습의 중요성을 강조하고 있다. 이 때 지도해야 할 단어는 단락의 중심어휘이고 단어의 의미나 배경지식을 동시에 향상시킬 수 있도록 의미적으로 또는 주제와 관련지어 지도해야 효과적인 학습이 이루어질 수 있다(Christen & Murphy, 1991).

또한 학습자가 보다 능동적이고 효율적인 읽기 능력을 키우기 위해서는 읽기 전략에 대한 전반적인 이해가 필요하다. Mikulecky(1985)는 독자가 다루어야 할 읽기 전략들을 미리보기(previewing), 질문하기(questioning), 정보탐색하기(scanning), 훑어 읽기(skimming), 그리고 주제 찾기 등으로 열거하고 있다. 이러한 전략들은 배경지식의 활성화와도 관련되어 독해 과정 전반에 걸쳐 광범위하게 적용되는 기술이라고 볼 수 있다. 즉, 효율적으로 글을 읽는 요령을 익힌다는 것은 곧 배경지식과 언어 지식의 활성화에 못지않은 중요한 요소라는 것이다. 그러므로 효과적인 읽기를 위한 읽기 전 활동을 위해서는 반드시 고려해야 할 것이다.

이상의 선행연구들을 살펴본 바, 읽기 전 활동의 효과와 필요성, 그리고 그것을 위한 고려해야할 점들을 주장하고 있다. 하지만, 이러한 연구들을 실제 교실 환경에 적용하기 위해서는 별도의 노력이 필요하다. 이런 이유로, 본 연구에서는 이러한 선행연구들을 바탕으로 현재 중학교에서 사용되고 있는 교과서의 읽기 전 활동들을 분석해보고자 한다. 분석 대상으로 교과서를 택한 이유는 영어 교과서란 영어교육의 이론적인 언어 정책이나 다양한 학습 이론들을 학습 현장에 연결시키는 중재자라고 할 수 있기 때문이다. 또한 실제로 교수, 학습 활동이 발생하는 수업과정에서 학습자들에게 직접 영향을 끼칠 수 있는 교육과정 구현체로서 영어교과서의 의의는 매우 크며, 특히 우리나라와 같은 EFL 상황에서의 영어교과서는 언어 입력 자료로써 교사와 학습자가 교육목표를 달성하는 데 매우 중요한 역할을 하기 때문이다.

그리하여 본 논문에서는 선행 연구에서 그 효과가 입증된 바, 어휘 제시 활동, 스키마 활성화 활동, 그리고 읽기 전략 지도의 세 가지 영역으로 나누어 7차 개정교육과정의 중학교 2학년 영어교과서를 분석할 것이다. 그리하여, 교과서에 나타나는 읽기 전 활동들의 유형별로 적절히 제시되었는가를 조사하고, 더불어 교과서별 특징에 대해서도 알아볼 것이다.

Ⅲ. 연구의 내용 및 방법

3.1 분석 대상

본 연구에서는 제 7차 개정교육과정에 따른 중학교 2학년 영어교과서 19종 중 9종을 임의로 선정하여 이 교과서들의 읽기 전 활동을 분석하였다. 분석 대상이 되는 교과서들은 출판사의 가나다순으로 A, B, C, D, E, F, G, H, I로 분류하였으며, 각 교과서와 단원 수는 다음과 같다.

<표 1> 분석 대상 교과서와 단원 수

교과서	저자	출판사	단원 수
A	김임득 외	교학사	12
B	권오량 외	금성출판	11
C	장영희 외	능률출판	10
D	이병민 외	두산동아	12
E	김용진 외	디딤돌	12
F	이창봉 외	디딤돌	10
G	임병빈 외	성안당	11
H	이다미 외	지학사	11
I	이인기 외	천재교육	12

각 교과서의 읽기 영역 중 본 연구에서 다루게 될 부분은 읽기 전 활동으로, 각 교과서 별 읽기 전 활동 영역은 다음과 같다.

<표 2> 교과서별 읽기 전 활동 영역

교과서	읽기 전 활동 영역
A	Before You Read
B	Before You Read
C	Preview
D	Before You Read
E	Before Reading
F	Before Reading
G	Before You Read
H	Before Reading
I	Get Ready for Reading

본 연구에서 연구대상으로 선정된 교과서들의 읽기 전 활동의 영역들은 대부분 본문이 나오기 전 한 페이지를 할당하고 있지만, B교과서의 경우는 본문 시작 전 반 페이지를 할당하고 있어 다른 교과서들에 비해 읽기 전 활동에 할당된 페이지가 적었다. E교과서의 경우는 매 단원 Self-Study Guide라는 코너를 통해 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 영역에 대한 팁을 제공해주고 있다. 그 중 3, 4, 6단원에서 읽기 영역에 대한 팁을 제공하는 바, 해당 단원의 읽기 자료에 대한 전반적인 전략으로서의 읽기 전 활동을

제시하고 있다. 그리고 I교과서에서는 학습활동책에서도 읽기 전 활동에 대한 부분을 다루고 있어, 학습활동책에서는 읽기 전 활동을 다루지 않는 다른 교과서들과 차이가 있었다.

3.2 분석 기준

본 논문에서는 선정된 9종의 교과서에 나타나는 읽기 전 활동을 읽기 전 활동 분류표를 통해 분석할 것이다. 현재 많은 연구들이 소개한 다양한 읽기 전 활동들 중, 효과적인 분석을 위해 어휘 제시 활동, 스키마 활성화, 읽기 선행 전략 제시 활동의 3가지 활동으로 나누며, 또한 이 3가지 활동을 다시 세분화하여 읽기 전 활동 분류표를 제작하였다.

어휘 제시 활동은 Schmitt(1997)의 어휘습득 분류체계와 최연희와 전은실(2006), 그리고 남유리(2006) 등의 선행연구를 참조하여 총 9가지의 세부 항목으로 제작하였다. 학습자가 어휘를 많이 알고 있다는 것과 글을 이해하는 정도에는 매우 밀접한 연관이 있으며, 이는 곧 글의 이해에 큰 도움이 될 수 있다는 것을 뜻한다. 또한, 어휘학습은 단순히 학습자가 해결해야 할 몫이 아닌 교사가 효율적으로 가르칠 방법을 제시하고 다양한 활동을 제시하여야 학습자의 읽기 능력 향상에 도움이 될 것이라 판단하였기에 이를 첫 번째 항목으로 설정하였다.

두 번째는 스키마의 활성화에 대한 부분으로, Carrell(1983)과 최연희와 전은실(2006), 그리고 남유리(2006) 등의 선행연구를 근거로 총 12개 항목

으로 나누었다. 여기서 스키마는 내용 스키마(9개 항목)와 형식 스키마(3개 항목)로 나뉘는데, 내용 스키마는 읽기에 대한 학습자의 관련 배경지식을 활성화시켜 줌으로써 읽기 과정을 보다 수월하게 해준다. 그리고 형식 스키마는 글의 구조와 문법에 관련된 수사학적 구조지식으로 글의 이해를 촉진시키고 기억을 강화시켜주는 역할을 한다. 무엇보다 읽기 전 활동의 가장 큰 목적이 바로 배경지식 활성화라고 볼 수 있기에 스키마의 활성화를 두 번째 항목으로 설정하였다.

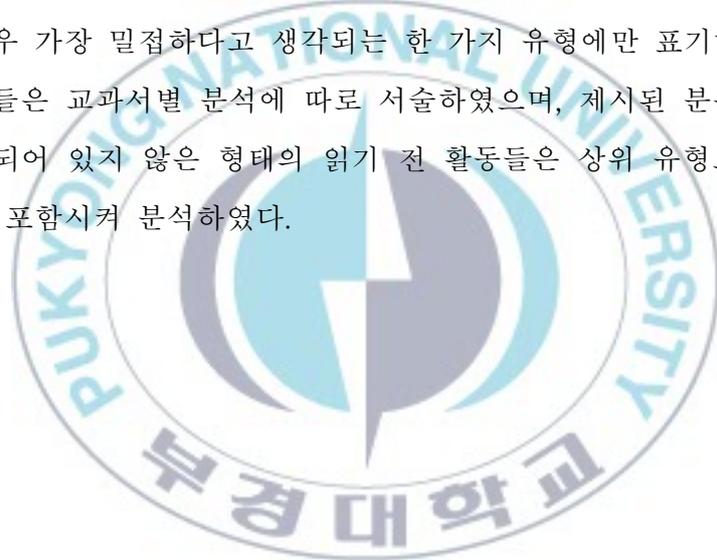
세 번째는 전략지도부분으로, Brown(2001)이 제시하고 있는 읽기 이해 전략들을 재구성하여 총 4항목으로 제작하였다. 이 부분에서 제시된 읽기 전략들은 배경지식을 활성화시키는 부분과도 밀접한 관련이 있으며 모든 과정에 개입하는 전반적 이해 기술이라고 볼 수 있다. 하지만 본 연구에서는 읽기 전 활동과 관련하여, 그리고 앞서 설정한 범주와 중복된다고 여겨지는 활동들은 제외하였다. 위의 3가지 활동을 세분화한 분석 기준은 다음 표와 같다.

<표 3> 읽기 전 활동 분류표

어휘제시활동		처음부터 단어와 의미 제시하기
		단어만 제시하고 의미 추측하기
		문맥 속에서 단어의 의미 추측하기
		그림을 보고 단어의 의미 추측하기
		동의어·반의어·연어 찾기
		접사와 어근 분석하기
		단어게임이나 퍼즐 사용하기
		사전 사용하기
		의미지도 만들기
스키마 활성화활동	내용스키마활 성화	그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기
		주제나 내용 관련 사전질문하기
		제목을 보고 내용 예측하기
		주제와 관련해 개인의 경험 말하기
		의미지도 만들기
		브레인스토밍하기
		관련문화 지도하기
		인터넷 자료 활용하기
	형식스키마활 성화	멀티미디어 자료 활용하기
		글의 장르 제시하기
		글의 구조 제시하기
		핵심 문법 제시하기
전략지도		읽기의 목적 제시하기
		훑어보기
		단어 분석 요령 제시하기
		담화 구조 표시에 관해 연습하기

3.3 분석 방법

본 연구에서는 앞서 선정된 9종의 교과서의 읽기 전 활동을 모두 분석한다. 분석은 먼저 교과서에 제시되어 있는 각 활동들의 총합계를 내고 분류표에 제시된 세 가지의 큰 범주로 나누어 그 분포를 파악한 후 다시 세부 항목으로 분석하고, 마지막으로 교과서별로 분석할 것이다. 이 때, 활동들의 총합계는 각 항목별로 표기하였다. 그리고 한 가지 활동이 여러 유형에 속하는 경우 가장 밀접하다고 생각되는 한 가지 유형에만 표기하고 나머지 하위 유형들은 교과서별 분석에 따로 서술하였으며, 제시된 분류표에 명확하게 제시되어 있지 않은 형태의 읽기 전 활동들은 상위 유형으로 생각되는 항목에 포함시켜 분석하였다.



IV. 분석 결과 및 논의

4.1 읽기 전 활동의 유형별 분석

본 장에서는 교과서에 제시되어 있는 읽기 전 활동의 분포와 빈도를 조사하고, 각 유형별로 분석해보도록 한다. 먼저 9종 교과서의 읽기 전 활동의 분포와 그 빈도수는 다음과 같다.

<표 4> 읽기 전 활동 분석 결과

활동 유형		개 수	%
어휘제시활동		74	30
스키마활성화 활동	내용스키마 활성화	145	58
	형식스키마 활성화	25	10
전략지도		4	2
계		248	100

<표 4>에서 보듯이 9종 교과서의 읽기 전 활동을 분석해본 결과, 각 교

과서의 읽기 전 활동은 모두 248개였다. 이것을 유형별로 분류해본다면, 어휘제시활동이 총 74개로 전체의 30%를 차지하고, 스키마활성화 활동은 내용 스키마활성화 활동이 전체의 58%, 형식 스키마활성화 활동은 전체의 10%를 차지하며, 전략지도 활동은 전체의 2%를 차지한다.

4.1.1 어휘 제시 활동 분석

<표 4>를 다시 유형별로 나누어 어휘제시활동만을 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 5> 어휘제시활동 분석 결과

세부 유형	개수	%
단어만 제시하고 의미 추측하기	10	4
문맥 속에서 단어의 의미 추측하기	8	3
그림을 보고 단어의 의미 추측하기	20	8
동의어·반의어·연어 찾기	12	5
사전 사용하기	4	2
의미지도 만들기	20	8
계	74	30

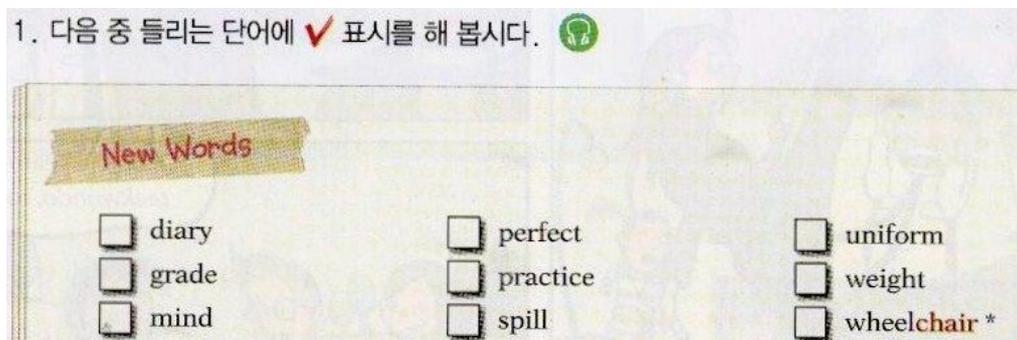
<표 5>와 같이 9종 교과서의 읽기 전 활동을 분석한 결과, 어휘제시활동은 총 248개의 활동 중 74개의 활동이 제시되어 전체의 30%를 차지하였다. 세부항목으로 보자면, 단어만 제시하고 의미 추측하기, 문맥 속에서 단어의 의미 추측하기, 그림을 보고 단어의 의미 추측하기, 동의어·반의어·연어 찾기, 사전 사용하기, 그리고 의미지도 만들기 등 6개의 형태로 나타났다.

세부항목 중에서 가장 많이 제시된 것은 그림을 보고 단어의 의미 추측하기와 의미지도 만들기로, 각각 20개의 활동들이 제시되었으며, 동의어·반의어·연어 찾기가 11개, 단어만 제시하고 의미 추측하기가 10개, 문맥 속에서 단어의 의미 추측하기가 8개, 그리고 사전 사용하기가 4개가 제시되었다.

가. 단어의 의미 추측하기

<그림 1>은 C 교과서에서는 어휘를 위한 읽기 전 활동으로 단어만을 제시하고 들리는 단어에 표시하도록 하고 있다.

<그림 1> 단어만을 제시하고 의미 추측하기 예 (C 교과서, p.14)



단어만이 나열되어 있고 ‘다음 중 들리는 단어에 √표시를 해봅시다.’라고 지시하는 이 활동에서는 의미를 추측하라는 직접적인 지시사항은 없지만, 단순히 단어가 어떻게 들리는가를 묻는 것뿐만 아니라, 제시된 단어들에 본문 이해를 위한 중요한 단어라고 판단되고 또한 그 의미를 알아보는 것까지 의도한 활동이라고 생각했기에 단어만 제시하고 의미 추측하기 활동에 포함시켰다.

그러나 Nagy(1988)에 의하면 어휘 학습은 텍스트를 이해하는데 도움을 줄 수 있는 핵심적인 것이어야 하며 상호관련성을 띄어야 한다. 또한 다양한 단어를 통한 의미파악을 강조함으로써 어휘의 의미파악은 독립된 개별적인 단어의 의미를 파악하는 것이 아니라 문맥적 단서를 통해 의미를 유추하는 형태가 되어야 한다.

그러므로 단어만을 제시하고 의미 추측하기 활동은 다소 비효과적인 활동이라고 할 수 있다. 앞서 언급한 Nagy(1988)의 주장과 같이 개별 단어의 의미 하나하나를 안다고 해서 그 문장을 이해했다고 할 수 없기 때문이다. 따라서 문맥을 떠나 단어의 의미를 추측한다는 것은 단순한 단어외우기일 뿐이며, 이는 효과적인 읽기 전 활동이 될 수 없다. 효과적인 어휘 활동은 단순히 어휘와 뜻을 제시하는 것이 아닌 맥락을 고려한 학생들의 실제 사용을 권장하는 활동이어야 한다(백승경, 2009).

반면 A, D, H 교과서에서는 어휘제시활동으로 <그림 2>와 같이 문맥 속에서 단어의 의미를 추측하게 활동을 제시하고 있는데, 이 활동들은 학생들이 문장을 읽으며 맥락 안에서 새로운 어휘의 뜻을 생각해보게 하는 활동을 통해 어휘의 의미를 추측하게 한다는 점에서, 그리고 A, D, E, F 교과서에서는 <그림 3>과 같이 그림을 보고 단어의 의미 추측하기 활동을 제시하고 있는데, 이 활동들은 Goodman의 심리언어학적 관점, 즉 학습자

들은 시각적 자료의 일부를 통해 메시지를 재구성한다는 점(Goodman, 1967)에서 C 교과서에서 나타나는 단어만을 제시하고 의미 추측하기 활동보다 더욱 효과적인 읽기 전 활동으로 보인다.

<그림 2> 문맥 속에서 단어의 의미 추측하기 예 (H 교과서, p.78)

3 다음 문장에서 밑줄 친 단어의 의미를 추측해 봅시다.

My mother made a bag from old clothes, but it is priceless.

<그림 3> 그림을 보고 단어의 의미 추측하기 예1 (E 교과서, p.57)

C 다음 그림을 보고, 관계있는 표현을 보기에서 골라 써 봅시다.

(1) 

(3) 

(2) 

(4) 

보기

call someone names	spread rumors
threaten	leave someone out of activities

uncomfortable
 spread
 threaten

특히 D 교과서에서 나타나는 형태의 활동으로써 <그림 4>는 문맥 속

에서 단어의 의미 추측하기와 그림을 보고 단어의 의미 추측하기가 혼합된 형태의 활동으로 간단한 형태이기는 하나, 맥락을 파악함과 동시에 시각적 자료도 제공한다는 점에서 가장 효과적인 활동으로 보인다.

<그림4> 그림을 보고 단어의 의미 추측하기 예2 (D 교과서, p.104)

B Choose and Write 다음 문장의 그림이 나타내는 단어를 골라 써 봅시다.

1. The snowman is  in the sun.
2. Don't throw away . Recycle them.
3. The island could  in 50 years.
4. Turn off the  when you leave a room.

plastic bags lights melting disappear

나. 동의어 · 반의어 · 연어 찾기

C 교과서에서는 매 단원마다 <그림 5>와 같은 연어에 대해 학습하기 활동이 나타나고 있고, F 교과서에서도 이와 유사한 1개의 연어 학습하기 활동이 제시된다.

<그림 5> 동의어·반의어·연어 찾기 활동 예 (C 교과서, p.32)

2. 다음 표현의 의미로 알맞은 것을 연결해 봅시다.

a few	•	• 기분 좋게 하다
be famous for ~	•	• 동시에
pick up	•	• 몇몇의
at the same time	•	• ~로 유명하다

다. 사전 사용하기

사전은 학습자가 어휘 학습을 위해 사용하는 가장 대표적인 도구라고 할 수 있다. 따라서 올바른 사전 사용 습관을 기르는 것은 올바른 어휘 학습에 큰 영향을 미친다고 볼 수 있을 것이다. 이러한 사전사용하기 활동은 A 교과서와 F 교과서에서 총 4개의 활동이 제시되고 있는데 F 교과서에서는 사전을 사용하여 단어를 순서대로 배열하고 단어와 의미를 서로 연결하는 식의 활동 하나가 제시되고 있다.

하지만 이는 F 교과서 전반적으로 쓰이는 활동이라기보다는 해당 단원의 특성에 따라 쓰인 일시적인 활동으로 보인다. 반면 A 교과서에서는 총 9개의 어휘제시활동 중 3개가 사전 사용하기 활동이다. <그림 6>과 같이, A 교과서의 사전 사용하기 활동은 먼저 학습자가 단어의 의미를 추측한 뒤 사전을 사용하여 학습자가 바르게 추측하였는지에 대한 여부를 확인하게 하는 형태의 활동이 제시된다.

<그림 6> 사전 사용하기 예 (A 교과서, p.150)

C Guess the Meanings

Guess the meanings of the words. Then look them up in the dictionary.

1. Mina sings very beautifully. She has a talent for music.
2. The man often has lunch at our restaurant. He is a customer.
3. By practicing, our skills get better. Practice improves our skills.
4. Nat King Cole gave people pleasure by singing and playing the piano. He was a very popular entertainer.

	Your guess	Dictionary meaning
1.		
2.		
3.		
4.		

라. 의미지도 만들기

의미지도 만들기 활동은 I 교과서를 제외한 나머지 8개의 교과서에서 모두 다루고 있으며, 특히 F, G, H 교과서에서는 각각 4개, 5개, 5개의 의미지도 만들기 활동을 제시함으로써 주요 읽기 전 활동의 하나로 여겨진다. 그 형태도 <그림 7>과 같이 전반적으로 비슷한 편인데, <그림 7>은 H 교과서에서 제시된 의미지도 만들기 활동 중 하나로 중심 어휘와 그것을 보고 연상된 어휘를 사용하여 학습자가 연관 지어 학습할 수 있도록 하는 형태를 지닌다.

<그림 7> 의미지도 만들기 활동 예 (H 교과서, p.14)

1 class president를 보고 연상되는 단어를 써 봅시다.



이러한 의미지도 만들기는 어휘 지도 영역에서 의미망을 통한 사전 어휘 활동이다. 의미망은 중심어를 중심으로 한 연상망으로 간주되며, 의미지도 만들기 활동은 모든 글의 처리 수준, 즉 단어에서 담화에 이르기까지 중심 단어와 관련된 단어사이의 관계를 강화 시킨다는 점에서 중요성을 가진다(Miller & Perkins, 1990).

제 2외국어에서 일정 수준의 언어적인 지식에 도달하지 못하면 읽기 전략은 효과적으로 활용하기 어렵다(백승경, 2009). 또한 스키마 이론에 관한 연구는 EFL 학습자들인 한국 학생들은 일정 수준의 언어적인 지식을 갖추는데 있어서 어휘 학습이 읽기 능력 향상에 더 도움이 됨을 밝혔다. 그래서 실제 교과서에서도 어휘제시활동이 가장 많을 것으로 예상했으나, 실제 분석 결과, 어휘제시활동은 전체의 30%를 차지해 예상과 다소 차이가 있

음을 알 수 있었다. 이것은 본문에서 단어만을 제시하고 있거나 연어의 경우 의미를 같이 제시하고 있고, 어휘 지도에 관한 활동은 읽기 중·후 활동으로 대체하였기에 읽기 전 활동으로 따로 제시하지 않은 것으로 추측된다.

4.1.2 스키마 활성화 활동 분석

<표 4>를 다시 나누어 스키마 활성화 활동만을 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 6> 스키마 활성화 활동 분석 결과

세부항목	합계	%
그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기	48	19
주제나 내용 관련 사전질문하기	56	23
제목을 보고 내용 예측하기	3	1
주제와 관련해 개인의 경험 말하기	30	12
관련문화 지도하기	2	0.5
인터넷 자료 활용하기	6	2
글의 구조 제시하기	1	0.5
핵심 문법 제시하기	24	10
계	170	68

<표 6>과 같이 스키마 활성화 활동은 전체의 68%를 차지함으로써 본 연구에서 나눈 읽기 전 활동의 세 유형 중 가장 높은 빈도를 보인다. 그 종류도 다양하여 그림 및 사진을 보고 주제나 내용 추측하기, 주제나 내용 관련 사전질문하기, 제목을 보고 내용 예측하기, 주제와 관련해 개인의 경험 말하기, 관련문화 지도하기, 인터넷 자료 활용하기, 글의 구조 제시하기, 핵심 문법 제시하기 등 8가지의 세부항목이 제시되어 있다. 하지만 분석결과를 유심히 살핀 결과, 그 분포가 상당히 고르지 못한 점을 깨달을 수 있었다. 특히, 내용 스키마 활성화 활동에 비해 형식 스키마 활성화 활동은 거의 전무하다시피 하는데, 이는 내용 스키마 활성화 활동이 145개인데 반해 형식 스키마 활동은 단 25개에 불과하다는 것이 이것을 증명한다.

그리고 활동이 많이 실린 내용 스키마 활성화 활동의 경우에도 그림 및 사진을 보고 주제나 내용 추측하기, 주제나 내용 관련 사전 질문하기, 주제와 관련해 개인의 경험 말하기 등 3개 항목에 각각 전체의 19%, 23%, 12%로 그 활동들이 집중되어 있었다.

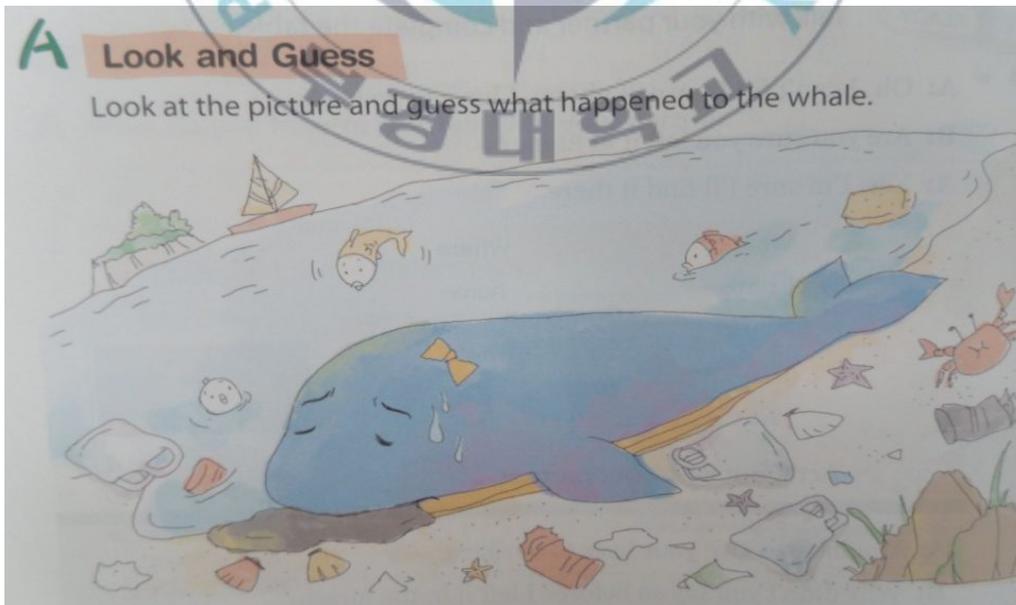
그에 반해 읽기 전 활동에 관한 관련 서적이나 연구에 언제나 제시되는 항목인 브레인스토밍은 전무했으며, 멀티미디어 자료 활용하기도 단어나 대화를 들려주고 답을 찾는 형식으로 청각 자료만이 활용되고 있었으나, 그나마도 주제나 내용관련 사전 질문하기 등의 항목에 기반을 둔 활동들이라 멀티미디어 자료 활용하기 항목에는 아무런 표기가 되지 못했다. 또한 관련 문화 지도하기와 인터넷 자료 활용하기도 각각 2개, 6개로 상대적으로 그 개수가 적은데, 이는 시공간이 제한된 교실 상황을 반영했다고 보여지며 읽기 전 활동에 대한 교사 개인의 재량이 절실하다고 생각된다.

가. 그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기

Croll(1986)은 그의 연구에서 활자화된 읽기 자료를 사용하지 않고도 독해는 촉진될 수 있으며, 그림을 해석할 수 있는 능력을 독해능력과 유사한 것으로 보았는데, 그림이나 사진 등의 시각자료 제시 활동은 텍스트에 대한 학습자의 흥미를 유발하고 본문의 내용을 쉽게 전달할 수 있다는 이점이 있다.

이러한 그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기 활동들은 교과서에서도 상당히 빈번하게 다루어지고 있는데, I 교과서를 제외한 나머지 8개의 교과서 모두 다루고 있으며 그 개수도 전체의 19%를 차지함으로써 전체의 23%를 차지한 주제나 내용 관련 사진 질문하기 활동에 이어 두 번째로 많이 사용한 활동이다.

<그림 8> 그림, 사진을 보고 주제, 내용 추측하기 예 (A 교과서, p.106)



<그림 8>은 그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기 활동의 예인데, 이 활동들은 각 교과서에서 유사한 형태로 나타난다. <그림 8>은 A 교과서에서 환경오염이 Inky라는 어린 고래의 안전을 해치니 환경을 보전하고 Inky와 같은 야생동물들을 보호하자라는 주제로 ‘Let’s Save Inky!’라는 제목을 가진 단원에 제시된 활동이다.

이 단원에서 학습자가 이 활동을 접하면 난무하는 쓰레기 더미 속에서 아픈 고래의 그림을 봄으로써, 즉 그림의 단서를 통해 본문의 내용을 미리 예측해볼 수 있으며, 본문 읽기를 할 때 미리 예측한 내용을 확인하고 그 의미를 재구성할 수 있도록 한다.

나. 주제나 내용 관련 사전 질문하기

사전 질문에 대한 대답을 읽기 활동 전에 하게 되면 옳은 대답을 확인하기 위해 강한 동기 유발 효과가 나타나기 때문에 사전 질문은 읽기의 목적을 세우는 데 효과적이다(Singer & Donlan, 1982). 무엇보다도 읽기 전에 본문의 주제나 내용에 대해 미리 예상할 수 있다는 점에서 글의 이해에 도움이 된다.

실제 교과서에서도 모든 읽기 전 활동 중 가장 많이 사용하는 활동으로, 전체의 23%를 차지하며, 그 분포도 I 교과서를 제외한 나머지 8개의 교과서 전체에 고르게 분포하고 있다. 그 중 <그림 9>는 H 교과서에서 다루는 주제나 내용 관련 사전 질문하기 활동의 좋은 예로, ‘Try Yoga’라는 단원의 읽기 전 활동으로 제시되었는데, 이 활동은 주제나 내용과 관련된 질문을 통해 학습자의 배경지식을 활성화하고 있다. 이는 주제나 내용과

관련된 구체적인 질문을 통해 배경지식 활성화 활동이 이루어져야 함을 강조한 Ausubel(1968)의 주장과도 일치하는 활동이다.

<그림 9> 주제나 내용 관련 사전 질문하기 예1 (H 교과서, p.46)

<p>1 '요가'가 어느 나라 말인지 추측해 봅시다.</p> <p>2 "Yoga helps your mind and body work together better."라는 표현과 관계있는 격언을 말해 봅시다.</p>
--

반면 E 교과서의 활동인 <그림 10>은 'Different Cultures'라는 단원에서 다루고 있는 읽기 전 활동인데, 내용과 직접적인 관련이 없고 구체적이지 못한, 다소 모호한 질문을 다루고 있다.

<그림 10> 주제나 내용 관련 사전 질문하기 예2 (E 교과서, p.29)

A 다음을 보고, 각각 어느 나라에 해당하는 내용인지 √ 표를 해 봅시다.

1 People eat rice every day.				
<input type="checkbox"/> Korea	<input type="checkbox"/> US	<input type="checkbox"/> China	<input type="checkbox"/> Egypt	<input type="checkbox"/> Brazil
2 People usually go to work or school by bicycle.				
<input type="checkbox"/> Korea	<input type="checkbox"/> UK	<input type="checkbox"/> China	<input type="checkbox"/> Egypt	<input type="checkbox"/> Japan
3 Grandparents often live alone.				
<input type="checkbox"/> Korea	<input type="checkbox"/> US	<input type="checkbox"/> China	<input type="checkbox"/> Egypt	<input type="checkbox"/> Brazil
4 Red is a favorite color.				
<input type="checkbox"/> Korea	<input type="checkbox"/> UK	<input type="checkbox"/> China	<input type="checkbox"/> Egypt	<input type="checkbox"/> Brazil
5 "3" is a favorite number.				
<input type="checkbox"/> Korea	<input type="checkbox"/> US	<input type="checkbox"/> China	<input type="checkbox"/> Japan	<input type="checkbox"/> the Philippines
6 The "V" sign always means good things.				
<input type="checkbox"/> Korea	<input type="checkbox"/> UK	<input type="checkbox"/> Ireland	<input type="checkbox"/> US	<input type="checkbox"/> Australia

다. 제목을 보고 내용 예측하기

제목은 보고 내용 예측하기 활동은 A, C, H 교과서에서 각각 하나씩, 총 3개의 활동이 제시되며, <그림 11>과 같은 형태를 지닌다.

<그림 11> 제목을 보고 내용 예측하기 예 (H 교과서, p.130)

1 본문의 제목을 보고, 꼬끼리의 어떤 특성을 말하는 글인지 추측해 봅시다.

제목은 보고 내용 예측하기 활동은 중학교 3학년 학생들을 대상으로 한 읽기 전 활동 연구에서 제목을 이용한 집단과 아무런 처치를 하지 않은 집단 간의 비교 시험을 통하여 실험 집단의 읽기 능력이 통제 집단보다 많이 상승했다는 결과를 통해 그 효과를 입증하였다(김종동, 1998).

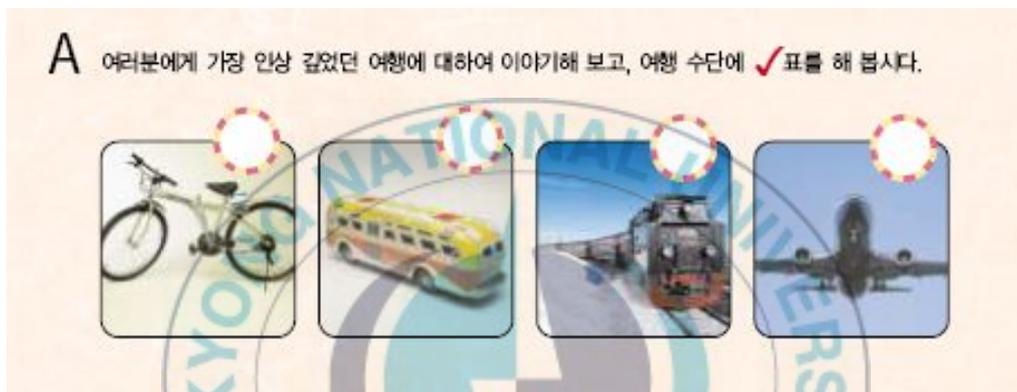
학습자는 이와 같은 활동을 일종의 브레인스토밍 형식을 통해 본문의 내용을 추측하고, 또한 실제 본문을 읽을 때 추측한 내용을 확인하는 등의 동기 부여와 함께 흥미도 높일 수 있게 된다.

라. 주제와 관련해 개인의 경험 말하기

주제와 관련해 개인의 경험 말하기 활동은 전체의 12%를 차지한다. 이는 주제나 내용 관련 사전 질문하기와 그림 및 사진을 보고 주제나 내용 추측하기 활동에 이어 세 번째로 많은 활동이며, 그런 만큼 I 교과서를 제외한 나머지 8종의 교과서에 골고루 분포되어 있다.

<그림 12>는 B 교과서에 제시된 주제와 관련해 개인의 경험 말하기 활동인데, 이와 같이 교과서에 제시된 주제와 관련해 개인의 경험 말하기 활동은 대부분 주관식의 형태로 자유롭게 의견을 말할 수 있도록 하고 있다.

<그림 12> 주제와 관련해 개인의 경험 말하기 예1 (G 교과서, p.156)



이 활동을 통해 학습자는 자기 자신의 경험을 본문의 주제와 연관시켜 생각하는 과정을 거침으로써 자연스럽게 배경지식이 활성화 된다. 또한 이 활동에서는 이것을 단순히 개인의 의견을 묻는 것에 그치지 않고, 이것을 짝과 함께 이야기 하는 등의 활동을 거쳐 서로의 배경지식을 공유할 수 있도록 한다.

반면 D 교과서의 활동을 보자. <그림 13>의 활동은 분명 개인의 의견을 묻는 활동이기는 하다. 하지만 이 활동은 단순히 학습자의 생각을 체크하는 차원에서 그치고 있기 때문에 학습자 간에 서로의 다양한 배경지식을 공유할 수 있도록 유도하지 못하고 학습자가 그저 수동적으로 질문에 답하는 것으로 끝나버리기 쉽다.

<그림 13> 주제와 관련해 개인의 경험 말하기 예2 (D 교과서, p.88)



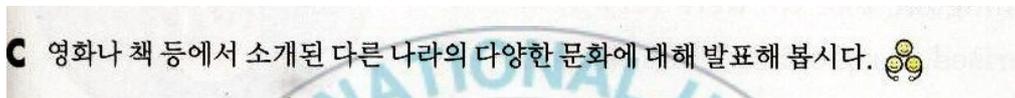
마. 관련 문화 지도하기

외국어를 학습하는 EFL 상황에서의 학습자에게 있어서 관련 문화에 대한 이해는 매우 중요하다. 또한 7차 개정 교육과정에서 교수·학습 방법 중 (아)항목에는 영어권 및 비영어권의 다양한 문화를 학습하여 타문화에 대한 이해를 높이고, 문화에 대한 올바른 판단력과 가치관을 기르도록 한 다라고 명시되어 있다. 하지만 교과서 분석 결과를 살펴보면 관련 문화 지도하기 활동이 제시된 교과서는 E, F 교과서뿐이고 그나마도 각각 하나씩 2개의 활동만이 나타나며, 그것도 E 교과서의 ‘Different Cultures,’ F 교과서의 ‘Different Countries, Different Dinners’라는 외국 문화와 관련된 주제를 가진 단원에서만 나타난다.

이들 교과서에 나타나는 관련문화 지도하기 활동은 다른 나라의 문화를 이해하며 동시에 학습자의 동기와 흥미를 높일 수 있게 하지만, ‘다음

그림을 보고 어떤 점이 우리나라 식사예절에 어긋나는지 생각해 본 뒤, 알맞은 충고의 말과 연결해 봅시다.’나 ‘영화나 책 등에서 소개된 다른 나라의 다양한 문화에 대해 발표해 봅시다.’와 같이 다소 막연한 질문을 제공하여 비록 본문의 주제나 내용에 관한 구체적인 예측을 하기는 어려울 것으로 여겨진다.

<그림 14> 관련 문화 지도하기 예 (E 교과서, p.29)



바. 인터넷 자료 활용하기

인터넷 자료 활용하기 활동은 다양한 자료를 수업자료로 활용할 수 있다는 점과 실제적인 언어학습자의 경험과 직결되는 요소가 풍부하다는 점에서 학습자의 내적 동기를 유발시킬 수 있으며, 학습자는 수동적인 입장에서 벗어나 주체적으로 정보를 찾음으로써 그 정보를 능동적으로 지각하게 되고, 그러한 과정에서 스키마를 활성화 시킬 수 있다는 점에서 인터넷을 활용한 활동은 다양하게 활용되어야 할 것이다. 또한 7차 개정 교육과정에서 교수·학습 방법 중 (차) 항목에서는 다양한 멀티미디어 자료와 정보 통신 기술(ICT) 도구를 활용하여 학생들의 흥미를 높이고 성취감을 느낄 수 있도록 한다고 명시되어 있다. 하지만 실제 교과서에서는 이런 활동들을 다루는 빈도가 낮다. 교과서 분석 결과 총 248개의 활동 중 F와 G

교과서에서 6개의 활동만을 찾을 수 있었다.

<그림 15> 인터넷 자료 활용하기 예 (G 교과서, p.44)

A 다음은 "이슬 우화"속의 장면들입니다. 각각의 제목을 인터넷에서 검색하여 써 봅시다.

(A)  (B)  (C) 

(A) _____
(B) _____
(C) _____

교과서에 나타나는 인터넷 자료 활용하기 활동은 <그림 15>와 같이 그 형태가 유사하게 나타나는데, 해당 단원의 주제를 바탕으로 미리 제시된 질문에 대한 답을 인터넷을 활용하여 찾아내라는 형태의 활동을 제시하고 있다. 이는 학습자가 능동적으로 본 읽기 수업에서 배울 내용을 미리 찾아보고 조사하는 기회를 통해 학습자의 동기유발을 충분히 시켜줄 것으로 기대된다.

하지만 여기서 인터넷이라는 도구가 선택이 아닌 필수가 되어버린 지금, 이러한 인터넷 자료를 활용하는 활동이 교과서에 거의 나타나지 않는 부분에 대해서 그 원인을 생각해 볼 필요가 있을 것이다. 본 논문에서 분석 대상이 된 9종의 교과서들 중 단 2개의 교과서에서만 인터넷을 활용한

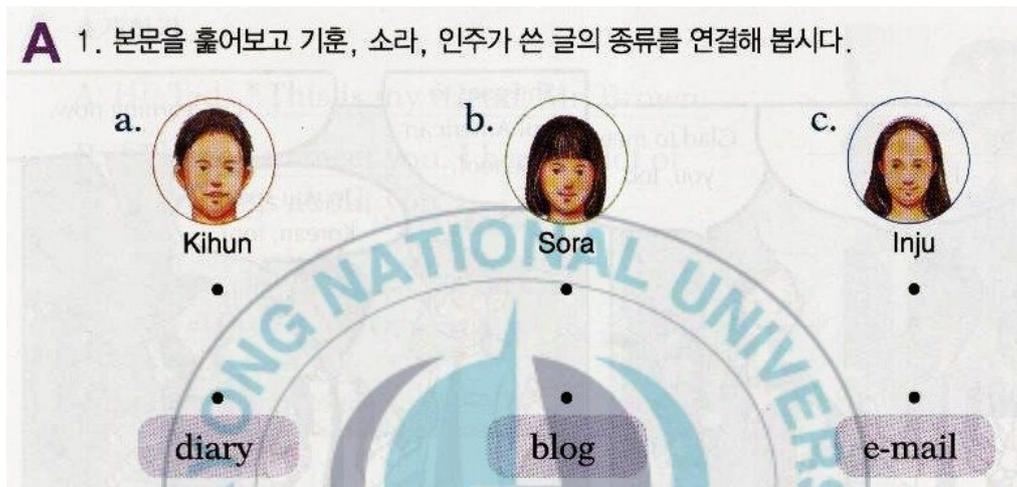
활동이 제시되는데 이는 두 가지의 해석이 가능하다. 첫째, 교사들이 실제 교실에서 인터넷을 잘 활용하지 않거나 활용할 수 있는 여건이 되지 않기 때문에 교과서에서 제외되었다고 보는 견해가 있을 수 있으며, 둘째, 인터넷 자료 활용하기 활동의 중요성을 인지하고 있음에도 불구하고 인터넷 자료 활용하기 활동과 그 내용 제작을 교사의 몫으로 넘기고 있다는 견해로 볼 수 있다. 하지만 2010년 현재 일선 중학교의 교실에는 인터넷을 비롯한 각종 멀티미디어 장비들을 활용할 수 있는 최소한의 여건은 갖추어져있는 현실을 감안할 때, 인터넷 자료 활용하기 활동이 교과서에 제시되어 있지 않은 이유는 두 번째 이유인 측면이 강하다고 할 것이다. 무엇보다도 교사들이 인터넷을 읽기 전 활동 중에 활용하고자 하는 동기는 강하나 교과서에 활동이나 안내가 제시되어 있지 않아서 적절히 활용하고 있지 못하다는 점이나, 읽기 전 활동에 필요한 자료 개발을 자체적으로 하고 있지 않아 아직까지 교사의 교과서 의존도가 높게 나타난다는 점(박성은, 2008)을 미루어 볼 때, 인터넷 자료를 활용한 활동들이 교과서에 더욱 많이 제시되어야 할 것이다.

사. 글의 장르 제시하기

스키마 활성화 활동을 다시 내용스키마와 형식스키마 활성화 활동으로 나눈다면 글의 장르 제시하기, 글의 구조 제시하기, 그리고 핵심 문법 제시하기는 형식스키마 활성화 활동에 포함된다. 하지만 내용스키마 활성화 활동에 비해 형식스키마 활성화 활동은, C 교과서와 I 교과서를 제외하고는 전혀 제시되어 있지 않았고, 그 중 글의 장르 제시하기는 <그림 16>과 같

이 본문을 읽고 글의 종류와 글쓴이를 연결하는 식의 활동 1개만이 C 교과서에 제시되어 있다.

<그림 16> 글의 장르 제시하기 활동 예 (C 교과서, p.14)



아. 핵심 문법 제시하기

핵심 문법 제시하기는 24개의 활동이 제시되는데, 이는 I 교과서에서만 나타나고 다른 8종의 교과서에는 전혀 나타나지 않는다. 이렇게 <그림 17>과 같이 I 교과서에서만 문법 제시하기 활동이 나타나는 이유는 나머지 교과서에서는 따로 문법만을 위한 페이지를 할당하여 따로 코너를 구성하고 있기 때문인 것으로 보인다.

<그림 17> 핵심 문법 제시하기 활동 예 (I 교과서, p.27)

B 앞의 말을 꾸며 줄 때

I have many questions to ask.
She needed a magazine to read on the subway.

Practice.....> 그림을 보고, 단어 카드에서 알맞은 단어를 골라 문장을 완성해 봅시다.



Earl Amy David Cathy Brian

1 Earl wants something to drink .

2 Amy needs a book _____ this Sunday.

3 David wants a jacket _____ at the camp.

4 Cathy is looking for a toy _____ her sister.

5 Brian is buying some flowers _____ to his grandma.

read drink
wear send
give

하지만, 이러한 문법 관련 코너들은 본문 이후에 편성되어 있어, 제 2 외국어에서 일정 수준의 언어적인 지식에 도달하지 못하면 읽기 전략은 효과적으로 활용하기 어려우며, 또한 스키마 이론에 관한 연구는 EFL 학습자들인 한국 학생들은 일정 수준의 언어적인 지식을 갖추는데 있어서 어휘 학습이 읽기 능력 향상에 더 도움이 됨(백승경, 2009)을 생각했을 때 핵심 문법 제시하기를 읽기 전 활동으로 적극적으로 활용함을 생각해 볼 필요가 있다.

4.1.3 전략지도

외국어 학습자의 효율적인 읽기 능력 배양과 독해 능력 증진을 위해 읽기 전략에 대한 전반적인 이해는 읽기 활동에 있어 필수적이다. 읽기 선행 전략은 글의 이해를 위해 필요한 배경 지식을 제공할 수 있다는 이점을 가지고 있으며 학습자가 독해 자료에 친숙해지는 계기를 만들어 준다는 점에서 읽기 선행 전략 제시 활동은 활발히 이루어져야 하며 교과서는 다양하고 효과적인 읽기 전략 활동을 담고 있어야 할 것이다. 하지만 실제 분석 결과 읽기 전략을 지도하는 교과서는 C 교과서 하나에 불과했으며, 그것마저도 훑어보기에만 국한되어 있다는 것을 알 수 있다.

가. 훑어보기

빠른 시간 안에 특정 정보를 검색하는 훑어보기 활동은 학습자가 자주 사용하는 읽기 전략이다. 이러한 훑어보기 활동의 유의점은 이것을 제시할 때 본문과 관련이 있으며 구체적인 질문이 함께 제공되어야 한다는 점이다. 만약 질문의 형태가 단편적이며 모호한 형태일 경우 학생들의 활발한 활동을 기대하기 힘들기 때문이다.

이런 의미에서 <그림 18>과 같이 C 교과서에 나타나는 활동은 훑어보기 활동의 유의점을 정확히 파악한 효과적인 활동으로 보여 진다. 이 활동이 제시된 단원의 본문은 'A Caterpillar in the Cave'라는 재미있는 연극 대본의 형식을 지닌다. 이러한 형태의 텍스트는 학습자의 흥미를 이끌어

낼 수는 있지만 다른 보충 설명 없이 등장인물의 대사로만 이루어지기 때문에 학습자의 입장에서 전체적인 이야기의 흐름을 이해하는데 다소 어려움이 있을 수 있다. 그런데 이 단원에서 읽기 전 활동으로 학습자에게 훑어보기 활동을 제시하면서 동시에 글의 흐름을 파악할 수 있는 질문을 제시함으로써 학습자가 본문을 이해하는데 도움을 준다.

<그림 18> 훑어보기 예 (C 교과서, p.50)



특히 이 활동은 ‘본문을 훑어보고 토끼가 도움을 청한 동물들을 순서에 맞게 기호를 적어 봅시다.’라는 질문과 더불어 각 동물들의 그림까지 제시되는데, 이는 단순히 훑어보기만을 유도하거나 질문의 내용이 지나치게 두루 뭉실 하지 않고, 본문의 내용과 연관이 있으며 학습자가 구체적으로 시행해야 할 활동을 명확히 제시하고 있다.

4.2 교과서별 분석

9종의 교과서를 분석한 결과, 각 교과서별 읽기 전 활동의 수는 11~41개로 교과서별로 다루고 있는 읽기 전 활동의 수에 큰 차이가 있음을 알 수 있었다. 그리고 교과서별로 다루고 있는 읽기 전 활동의 유형에도 다소 차이를 보였다.

<표 7> 교과서별 읽기 전 활동 분석 결과

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	총합
어휘 제시하기 활동		10	2	21	11	9	9	5	7	0	74
스키마 활성화 활동	내용스키마	25	9	15	17	21	14	21	23	0	145
	형식스키마	0	0	1	0	0	0	0	0	24	25
전략지도		0	0	4	0	0	0	0	0	0	4
총 합		35	11	41	28	30	23	26	30	24	248

<표 7>은 각 교과서별로 읽기 전 활동의 유형이 어떻게 제시되어 있는가를 분석한 것이다. <표 7>에서 보듯이, 읽기 전 활동이 제시되어 있지 않은 교과서는 하나도 없으나, 그 유형과 형태가 매우 다양하게 나타난다.

C 교과서의 경우, 어휘제시활동과 스키마 활성화 활동을 중점적으로 제시하고 있으나, 또한 전략 지도 활동도 다루는 등 다양한 유형의 활동을

제시하고 있다. 그러나 I 교과서의 경우는 다른 활동은 전혀 없이 오로지 문법 제시 활동만을 제시하고 있으며, 그 외 교과서는 어휘제시활동과 스키마 활성화 활동, 그 중에서도 내용 스키마 활성화 활동만을 다루고 있음을 알 수 있어, 교과서별 읽기 전 활동의 분포에 상당한 차이가 있음을 알 수 있다. 그러므로 본 절에서는 교과서별로 읽기 전 활동이 각 단원별로 어떤 형태로 얼마나 제시되어 있는지 분석하고 그 특징에 대하여 알아볼 것이다.

4.2.1 교과서 A 읽기 전 활동 분석

<표 8> 교과서 A 읽기 전 활동 분석 결과

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	총합
어휘제시활동	문맥 속에서 단어의 의미 추측하기			1	1		1				1	1		5
	그림을 보고 단어의 의미 추측하기												1	1
	사전 사용하기			1	1						1			3
	의미지도 만들기						1							1
스키마 활성화 활동	그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	11
	주제나 내용 관련 사전질문하기		1				1		2	1	1	1		7
	제목을 보고 내용 예측하기												1	1
	주제와 관련해 개인의 경험 말하기	2			1	1	1						1	6
계														35

A 교과서는 12 단원으로 구성되어 있으며 제시된 읽기 전 활동은 모두 35개로 다소 많은 활동을 다루고 있고 그 유형도 8개로 다양한 편이다. A 교과서의 어휘제시활동은 4개 유형의 활동 10개가 제시되는데, 문맥 속에서 단어의 의미 추측하기 활동이 주를 이루며, 특히 사전 사용하기도 3개가 제시되는 등 다른 교과서들에 비해 사전 사용하기 활동이 많이 나타난다. 이 활동들은 먼저 학습자가 문맥 속에서 단어의 의미를 파악한 후에 사전을 사용하여 학습자가 추측한 단어의 의미와 실제 의미의 차이를 알아보는 식으로 서로 연계가 되어 있다.

스키마 활성화 활동은 모두 내용 스키마 활성화 활동으로, 25개의 활동이 4개 유형으로 나타나는데, 그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기 활동이 11개로 가장 많이 제시되는 가운데, 주제나 내용관련 사전질문하기, 제목을 보고 내용 예측하기, 주제와 관련해 개인의 경험 말하기 등의 활동이 제시된다.

4.2.2 교과서 B 읽기 전 활동 분석

<표 9> 교과서 B 읽기 전 활동 분석 결과

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	총합
어휘제시활동	의미지도 만들기							1				1	2
스키마 활성화 활동	그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기		1			1			1				3
	주제나 내용 관련 사전질문하기						1			1			2
	주제와 관련해 개 인의 경험 말하기	1		1	1						1		4
계													11

B 교과서는 총 11단원으로 구성되어 있으며 제시된 읽기 전 활동은 모두 11개로 본 연구에서 분석된 교과서들 중 가장 적은 활동을 제시하고 있다. 이는 다른 교과서들이 읽기 전 활동에 본문 전 1페이지씩을 할당하여 2개 이상의 활동들을 제시하는 것에 반해, B 교과서는 본문 시작 전 반 페이지만을 할당하여 한 단원에 하나의 활동씩을 제시하였기 때문이다.

제시된 활동들을 살펴보면 모든 활동이 스키마 활성화 활동, 그 중에서도 내용 스키마 활성화 활동이다. 이들 활동은 그림을 보고 내용을 예측해 보기 활동이나 주제에 관련된 개인의 경험 말하기 활동, 의미지도 만들기 활동 등 모두 본문에 관련이 깊고 학습자의 배경지식을 활성화 시키는 데 중점을 두는 활동들로 구성되어 있다. 하지만 한 단원에 하나의 활동만이

제시되어 있어, 활동들 간의 연계가 되지 않고, 무엇보다 학습자의 배경지식을 충분히 활성화시키기 어려울 것으로 보인다. 보다 다양한 활동이 제시할 필요가 있을 것이며, B 교과서를 사용하는 교사의 경우, 교과서 외의 보다 다양한 읽기 전 활동을 개발하여 학습자에게 적용시키는 노력이 필요할 것이다.

4.2.3 교과서 C 읽기 전 활동 분석

<표 10> 교과서 C 읽기 전 활동 분석 결과

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	총합
어휘제시활동	단어만 제시하고 의미 추측하기	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	연어 찾기	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	의미지도 만들기						1					1
스키마활성화활동	그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기		1		1				1	1		4
	주제나 내용 관련 사전질문하기			1	1	1		1			1	5
	제목을 보고 내용 예측하기									1		1
	주제와 관련해 개인의 경험 말하기	1	1		1	1		1				5
	글의 구조 제시하기	1										1
전략지도	훑어 보기	1		1				1			1	4
계												41

C 교과서는 10개 단원으로 구성되어 있어 본 연구에서 분석한 교과서들 중 가장 적은 단원수를 가지고 있으나, 총 41개의 읽기 전 활동이 제시되어 있어 가장 개수가 많다. C 교과서에는 이렇게 많은 활동을 제시한 만큼 9개의 다양한 유형의 활동들을 제시하고 있는데, 특히 다른 교과서에서는 찾아볼 수 없는 글의 구조 제시하거나 훑어보기 활동까지 제시되어 있다.

각각의 내용을 살펴보면, 스키마 활성화 활동의 경우, 15개의 내용스키마 활성화 활동과 1개의 형식스키마 활성화 활동이 제시되어 있으며, 내용 스키마 활성화 활동의 경우, 4개의 유형으로 나타난다.

그리고 어휘제시활동의 경우, 매 단원 고정적으로 단어를 제시하거나 연어와 의미를 연결하기 등의 활동들이 제시되고, 여기에 6과의 의미지도 만들기 활동을 더하여 총 21개의 활동이 제시된다. 9종 교과서의 읽기 전 활동을 분석한 결과, 스키마 활성화 활동이 전체의 68%를 차지하고 있는 것과는 달리 C 교과서에서는 어휘제시활동이 총 41개의 활동 중 21개로 51%의 매우 높은 비중을 보인다. 하지만 단어만을 제시하고 의미를 추측하기와 연어를 제시하고 그 의미와 연결하기 등의 활동들로 구성되어 있다.

학습자가 개별 어휘를 하나하나 안다고 해서 문장 전체를 이해할 수 있는 것은 아니다(Nagy, 1988). 그러므로 단순히 단어만을 제시한다던지 연어만을 제시하고 의미와 연결하는 등의 활동은 그 효과가 미비하다 하겠다. 보다 효과적인 어휘제시활동이 필요한 것으로 보이며 C 교과서를 사용하는 교사는 이 점에 주의하여 읽기 전 활동을 지도하여야 할 것이다.

4.2.4 교과서 D 읽기 전 활동 분석

<표 11> 교과서 D 읽기 전 활동 분석 결과

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	총합
어휘제시활동	문맥 속에서 단어의 의미 추측하기							1						1
	그림을 보고 단어의 의미 추측하기		1	1	1	1			1		2	1	1	9
	의미지도 만들기									1				1
스키마활성화활동	그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기		1		1	1	1	1	1	1		1	1	9
	주제나 내용 관련 사전질문하기	2		2							1	1		6
	주제와 관련해 개인의 경험 말하기				1		1							2
계														28

D 교과서는 12개의 단원으로 구성되어 있으며 6개 유형의 총 28개의 읽기 전 활동이 제시되어 있다. D 교과서의 특징이라면 그림을 활용한 활동이 많은 것이라 하겠다. 내용스키마 활성화 활동에서는 3개 유형 17개의 활동이 제시되는데, 그 중에서도 그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기 활동이 9개로 가장 많으며, 특히 어휘제시 활동 유형에서도 그림을 활용한 활동이 9개로 전체 교과서에 나타나는 20개의 활동 중 85%에 이른다. 또한 어휘제시활동에 있어서 문맥 속에서 단어 의미 추측하기와 그림을 보고 단어 의미 추측하기를 연계시켜 놓은 활동도 있어, 맥락을 파악함과 동시에 시각적 자료도 제공하고 있다.

6과에서의 개인의 경험 말하기 활동 경우, ‘애완동물에 대한 여러분의 생각을 나타내고 있는 단어에 √해 봅시다.’라는 활동이 제시된다. 이것은 분명 개인의 의견을 묻는 활동이기는 하지만, 단순히 학습자의 생각을 체크하는 차원에서 그치고 있기 때문에 학습자 간에 서로의 다양한 배경지식을 공유할 수 있도록 유도하지 못하고 학습자가 그저 수동적으로 질문에 답하는 것으로 끝나버리기 쉽다. 학습자가 보다 적극적으로 활동에 참여할 수 있게끔 구체적인 질문이 필요할 것이다.

4.2.5 교과서 E 읽기 전 활동 분석

<표 12> 교과서 E 읽기 전 활동 분석 결과

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	총합
어휘제시활동	그림을 보고 단어의 의미 추측하기				1		1	2	1		1		1	7
	연어 찾기				1									1
	의미지도 만들기						1							1
스키마활성화활동	그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기			2							1			3
	주제나 내용 관련 사전질문하기	3	1			1			1	3		3	2	12
	주제와 관련해 개인의 경험 말하기		1		1	1								3
	관련문화 지도하기		1											1
계														28

E 교과서는 총 12단원으로 구성되어 있으며 총 30개의 읽기 전 활동이 7개의 유형으로 나타난다. E 교과서에는 다른 교과서(F 교과서 제외)에서는 찾아볼 수 없는 관련문화 지도하기 활동이 2과, 'Different Cultures'에서 한 개가 제시되었다. 비록 E 교과서에서도 관련문화 지도하기 활동은 한 개밖에 제시되어 있지 않아, 고정적으로 많이 사용하는 활동으로 보기는 어려우나, 전혀 사용하지 않는 다른 교과서들과 비교했을 때, 이렇게 문화에 관한 주제를 다른 단원과 그에 대한 관련 문화 지도하기 활동을 가진다는 것은 상당히 고무적이라 할 수 있다.

또한 E 교과서의 특징으로 'Self-Study Guide'라는 챕터를 들 수 있다. 이 챕터는, 제목 그대로 학습자가 자율학습을 하는데 도움이 될 수 있는 내용들을 담고 있는데, 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 네 영역에 대한 팁을 매 단원에서 하나씩 다루고 있다. 전체 12과 중에서 3, 4, 6과에서 읽기 영역에 대해 다루고 있는데, 비록 이 챕터는 읽기 전 활동을 나타내는 'Before Reading'에 포함되어 있지 않아 따로 분석하지는 못했지만, 단어 분석 요령 및 담화 구조 표시하기, 훑어보기, 그리고 글의 구조 제시하기 등 전반적인 읽기 전략 지도 및 형식 스키마 활성화에 큰 도움이 되는 자료로 구성되어 있다. E 교과서를 사용하는 교사와 학습자가 이것을 감안한다면 보다 효과적인 학습을 이룰 수 있을 것이다.

4.2.6 교과서 F 읽기 전 활동 분석

<표 13> 교과서 F 읽기 전 활동 분석 결과

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	총합
어휘제시활동	그림을 보고 단어의 의미 추측하기			1	1		1					3
	연어 찾기						1					1
	사전 사용하기							1				1
	의미지도 만들기	2				1					1	4
스키마활성화활동	그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기					1			1	1		3
	주제나 내용 관련 사전질문하기		1	1			1		1		1	5
	주제와 관련해 개인의 경험 말하기		1		1	1		1				4
	관련문화 지도하기									1		1
	인터넷 자료 활용하기										1	1
계												23

F 교과서는 총 10단원으로 구성되어 있으며 총 23개의 읽기 전 활동이 9개의 유형으로 제시된다. 다른 교과서에 비해 단원이 적어 읽기 전 활동의 개수도 적은 편이나 9개의 유형을 제시함으로써 C 교과서와 함께 가장 많은 유형을 다루고 있다. 특히, 비록 하나씩의 활동만을 제시하고 있지만,

다른 교과서에서는 찾아보기 힘든 관련문화 지도하기 활동과 인터넷 자료 활용하기 활동도 포함되어 있다는 점이 눈에 띈다.

4.2.7 교과서 G 읽기 전 활동 분석

<표 14> 교과서 G 읽기 전 활동 분석 결과

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	총합
어휘제시활동	의미지도 만들기	1			1				1		1	1	5
스키마활성화활동	그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기		2		1	1	1	1	1	1			8
	주제나 내용 관련 사전질문하기	1		2		1					1		5
	주제와 관련해 개인의 경험 말하기								1		1	1	3
	인터넷 자료 활용하기			1	1		1	1			1		5
계													26

G 교과서는 11단원으로 구성되어 있으며 총 5개 유형, 26개의 읽기 전 활동이 제시되어 있다. G 교과서의 특징으로는 단연 인터넷 자료 활용하기 활동이 교과서 전반에 걸쳐 폭넓게 활용되고 있다는 것을 들 수 있는데, 인터넷 활용하기 활동은 본 논문의 분석 대상인 9종의 교과서 전체에서 단

6개만이 제시되는데 그 중 5개가 G 교과서에 있어 인터넷 자료 활용하기 활동을 가장 빈번하게 활용하고 있다.

그러나 어휘제시 유형의 읽기 전 활동의 경우, 의미지도 만들기 활동의 5개만이 제시되어 있어 학습자의 어휘 지도적 측면이 별로 고려되지 못했음을 알 수 있다. 교과서 전체의 구성을 살펴보아도 어휘는 본문 아래에 발음기호와 함께 단어만이 제시되어 있는 것이 전부이다. 따라서 G 교과서를 사용하는 교사는 이러한 점을 고려해 학습자들에게 효과적으로 어휘를 지도할 수 있게끔 해야 할 것이다.

4.2.8 교과서 H 읽기 전 활동 분석

<표 15> 교과서 H 읽기 전 활동 분석 결과

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	총합
어휘제시활동	문맥 속에서 단어의 의미 추측하기					1				1			2
	의미지도 만들기	1				1	1	1			1		5
스키마활성화활동	그림 및 사진을 보고 주제, 내용 추측하기	1		1	1		1	1	1		1		7
	주제나 내용 관련 사전질문하기		2	2	2				1	2	1	2	12
	제목을 보고 내용 예측하기								1				1
	주제와 관련해 개인의 경험 말하기					1	1	1					3
계													30

H 교과서는 11단원으로 구성되어 있으며, 총 30개의 읽기 전 활동이 6가지 유형으로 제시되고 있다. 그 분포를 살펴보면 스키마 활동이 전체 30개의 활동 중 23개로 다른 활동에 비해 중점적으로 다루었음을 알 수 있다.

그리고 비록 활동 유형이 겹쳐져 제시된 분석표에는 입력되지 못했지만, 4과에서 ‘Bibimbap: The Best Meal in a Bowl’라는 주제를 가지고 문화적인 측면까지 고려하고 있다. 그러나 의미지도 만들기가 주를 이루는 어휘 제시활동이 전체 30개 중 2개 유형의 7개로 그 양과 종류가 다소 다양하지 못해 보이므로 교사는 이 점에 주의를 기울여야 할 것이다.

4.2.9 교과서 I 읽기 전 활동 분석

<표 16> 교과서 I 읽기 전 활동 분석 결과

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	총합
스키마활성화활동	핵심 문법 제시하기	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
계														24

I 교과서는 12단원으로 구성되어 있는데, 읽기 전 활동으로 제시된 유형은 핵심 문법 제시하기가 유일하다. 다른 교과서들이 문법 활동은 읽기 후 활동이나 읽기 후 활동 다음에 따로 문법 관련 챕터를 할당해 문법을 제시하는 것에 비해 문법을 읽기 전 활동으로써 적극적으로 활용하고 있다. 또

한 다른 교과서들은 교과서(Textbook)에만 읽기 전 활동을 실은 것에 비해 I 교과서는 학습활동책(Activity book)에도, 비록 핵심문법 제시하기 활동이라 교과서에 제시된 읽기 전 활동과 그 유형이 겹치지만, 읽기 전 활동에 대한 내용을 수록하고 있다. 그리고 I 교과서에 제시된 핵심문법 제시하기 활동은 다양한 활동으로 구성되어 있어 학습자가 문법 부분을 능동적으로 학습할 수 있게 한다.

그러나 그 외 다른 유형의 읽기 전 활동의 부재가 눈에 띈다. 읽기 전 활동의 목적과 필요성은 학습자들의 언어능력을 향상시키기에만 국한된 것이 아니라 어휘 및 문법을 비롯한 전반적인 배경지식 활성화에 있기 때문이다. 그러므로 I 교과서를 사용하는 교사는 학습자의 배경지식 활성화를 위한 다른 여러 가지 읽기 전 활동들을 제시할 필요가 있다.



V . 결론 및 제언

본 연구는 7차 개정교육과정의 중학교 2학년 영어교과서의 읽기 전 활동을 분석하였는데, 그에 따른 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 19종의 7차 개정교육과정 중학교 2학년 영어교과서들 중 9종을 선정하여 읽기 전 활동을 분석하였다. 이들 교과서에 제시된 읽기 전 활동의 수는 총 248개이며, 이를 현재 많은 연구들이 소개한 다양한 읽기 전 활동들을 참고하여 제작한 읽기 전 활동 분석표로 분석하였다.

그 결과 스키마 활성화 활동의 유형이 170개(내용 스키마 활성화 활동 145개, 형식 스키마 활성화 활동 25개), 전체의 68%로 가장 많은 비중을 차지하였고, 어휘제시활동 유형이 74개, 전체의 30%로 그 다음을 차지하였고, 전략지도 활동은 4개로 전체의 2%를 차지하여 가장 적게 나타났다.

그 세부사항을 살펴보면, 어휘제시활동 유형은 단어만을 제시하고 의미 추측하기 활동 4%, 문맥 속에서 단어의 의미 추측하기 활동 3%, 그림을 보고 단어의 의미 추측하기 활동 8%, 동의어·반의어·연어 찾기 활동 5%, 사전 사용하기 활동 2%, 의미지도 만들기 활동 8%로 나타났다.

그리고 스키마활성화 활동 유형은 그림 및 사진을 보고 주제 및 내용 추측하기 활동 19%, 주제나 내용 관련 사전 질문하기 활동 23%, 제목을 보고 내용 예측하기 활동 1%, 주제와 관련해 개인의 경험 말하기 활동 12%, 관련문화 지도하기 활동 0.5%, 인터넷 자료 활용하기 활동 2%, 글의 구조 제시하기 활동 0.5%, 핵심 문법 제시하기 활동 10%로 나타났으며, 전략지도 유형에서는 훑어보기 활동만이 2%로 나타났다.

둘째, 제시된 읽기 전 활동을 교과서별로 분석하였다. A 교과서에서는 8개 유형의 읽기 전 활동이 35개로 전체의 14%를 차지하였는데, 문맥 속에서 단어의 의미 추측하기 활동이 주를 이루는 가운데 사전 사용하기 활동이 3개가 제시되는 등 다른 교과서들에 비해 어휘제시하기 활동을 중점적으로 제시되고 있으며, B 교과서는 4개 유형의 읽기 전 활동이 11개로 전체의 4%를 차지해 분석된 교과서들 중 가장 적은 활동을 제시하고 있고, 그 활동들도 내용 스키마 활성화 활동에 국한되어 있음을 알 수 있었다.

C 교과서는 9개 유형의 읽기 전 활동이 41개로 전체의 17%를 차지해 분석된 교과서들 중 가장 많은 활동을 제시하고 있었는데, 특히 글의 구조 제시하기나 훑어보기 활동 등 다른 교과서에서는 찾아볼 수 없는 활동들도 제시되어 있었다. 하지만 어휘제시활동의 경우, 매단원 고정적으로 제시되는 단어만 제시하고 의미 추측하기 활동과 연어와 의미 연결하기 활동은 그 효과가 미비할 것으로 예상된다.

D 교과서는 6개 유형의 읽기 전 활동이 28개로 전체의 11%를 차지하는데, 전체적으로 그림을 이용한 활동이 많으며, 어휘제시활동에 있어서도 문맥 속에서 단어 의미 추측하기 뿐만 아니라 문맥 속에서 단어 의미 추측하기 활동에 그림도 제시하는 등 다양한 활동들이 제시되나, 개인의 경험 말하기 활동에서는 단순히 학습자의 생각을 체크하는 차원에서 그치고 있다.

E 교과서는 7개 유형의 읽기 전 활동이 30개로 전체의 12%를 차지하였는데, 다른 교과서에서는 찾기 어려운 관련문화 지도하기 활동이 포함되어 있었으며, 특히 Before Reading이라는 읽기 전 활동 영역 이외에도 Self-Study Guide를 따로 구성하여 읽기, 말하기, 쓰기, 듣기의 네 영역에 대한 팁을 제공하고 있는데, 전체 12단원 중 3, 4, 6단원에서 읽기의 전반적인 읽기 전략 지도 부분을 제시하고 있다.

F 교과서는 9개 유형의 읽기 전 활동이 23개로 전체의 9%를 차지하고 있는데, 활동의 개수는 적은 편이나 그 유형이 9개로 가장 다양한 활동을 제시하고 있다. 특히 관련문화 지도하기 활동이나 인터넷 자료 활용하기 활동 등 다른 교과서에서 찾아보기 힘든 활동들도 다루고 있다. G 교과서는 5개 유형의 읽기 전 활동이 26개로 전체의 10%를 차지하고 있는데, G 교과서에는 인터넷 자료 활용하기 활동이 교과서 전반에 걸쳐 폭넓게 활용되고 있다는 특징이 있다.

H 교과서는 6가지 유형의 읽기 전 활동이 30개로 전체의 12%를 차지하는데, 전반적으로 문화적인 측면도 고려하는 등 스키마 활성화 활동이 중점적으로 제시되어 있지만, 그에 반해 어휘제시 활동이 다소 빈약해 보인다.

I 교과서는 1가지 유형의 읽기 전 활동이 24로 전체의 10%를 차지하는데, 핵심문법 제시하기 하나의 유형만이 제시되어 있다. 비록 다양한 활동을 통한 문법 학습이 제시되어 있으나, 그 외 다른 활동은 없었다.

본 연구의 결과에 따른 제언은 다음과 같다.

첫째, 내용 스키마 활성화 활동 이외에 어휘제시활동, 형식 스키마 활성화 활동, 그리고 전략지도 활동의 보충이 필요하다. 읽기 전 활동의 유형에 따른 분포를 보면, 스키마활성화 활동 유형이 전체의 68%로 스키마활성화 활동 유형에 편중되게 나타났는데, 그 중에서도 내용 스키마 활성화 활동이 전체의 58%로 나타났다.

어휘제시활동과 형식 스키마 활성화 활동의 경우, 본문 하단에 단어가 제시되거나, 읽기 후 활동에서 주요 어휘나 문법에 대해 다루는 경우가 많다. 특히 문법의 경우, 단원 내에 문법을 위한 영역을 구성하여 따로 문법에 대해 학습하도록 하고 있어 읽기 전 활동에 포함되지 않은 것으로 보인다.

다. 그리고 전략지도 활동의 경우, 교과서에 읽기 전 활동으로 직접 제시되기 보다는, 단원이 시작할 때, 학습 목표나 본문이 시작되기 전 간단한 설명을 통해 대체되는 경우가 많다.

비록 읽기 전 활동은 학습자의 효과적인 읽기를 위해 앞으로 읽게 될 자료의 목적을 세워주고, 스키마를 활성화 시켜 줌과 동시에 흥미를 유발시키는 데 그 목적이 있으므로 스키마활성화 활동의 비중이 높은 것은 일리가 있다.

하지만, 외국어 학습에 있어서 일정 수준의 언어적인 지식에 도달하지 못하면 읽기 전략은 효과적으로 활용되기 어려우며, EFL 학습자들은 일정 수준의 언어적인 지식을 갖추는 데 있어서 어휘 학습이 읽기 능력 향상에 더 도움이 됨(백승경, 2009)을 감안했을 때, 또한 효율적으로 글을 읽는 요령을 익힌다는 것은 곧 배경지식과 언어지식의 활성화에 못지않은 중요한 요소라는 것(Mikulecky, 1985)을 감안했을 때, 어휘제시활동과 형식 스키마 활성화 활동 및 전략지도 활동의 보충이 이루어질 필요성이 있다.

둘째, 교과서 자료 외 인터넷 자료나 멀티미디어의 활용한 활동의 제시가 부족하다. 인터넷과 멀티미디어의 활용한 활동은 다양한 자료를 활용할 수 있다는 점과 실제적인 언어 학습자의 경험과 직결되는 요소가 풍부하다는 점, 그리고 그로 인해 학습자의 내부 동기를 유발할 수 있으며 능동적으로 스키마를 활성화시킨다. 또한 2010년 현재, 우리나라의 교실의 상황을 살펴보면, 인터넷 및 각종 멀티미디어 장비들을 활용할 수 있는 최소한의 여건은 이미 갖추고 있다.

하지만 교사들이 인터넷을 비롯한 다양한 장비들을 읽기 전 활동으로 활용하고자 하는 의지는 있으나, 교과서에 그에 관련된 활동이나 안내가 제시되어 있지 않아 적절히 활용하고 있지 못하고 있다. 그리고 또한 읽기

전 활동에 필요한 자료 개발이 부족하여 교사의 교과서 의존도가 높게 나타난다는 점(박성은, 2008)을 감안했을 때, 교과서에서 제시된 자료를 활용하는 활동 이외에 인터넷 및 멀티미디어를 활용하는 활동을 제시하는 것은 반드시 필요하다.



참 고 문 헌

- 교육과학기술부. (2008). *중학교 교육과정해설 V 외국어[영어]과*. 서울: 교육과학기술부.
- 권성은. (2005). *읽기 전 활동 유형이 영어 독해에 미치는 영향*. 석사학위 논문. 한국교원대학교 교육대학원.
- 김영은. (2007). *중학교 2학년 영어 교과서 읽기 전략 분석*. 석사학위 논문. 서강대학교 교육대학원.
- 김정화. (2010). *읽기 전 활동에 대한 교사 인식과 교과서 분석*. 석사학위 논문. 창원대학교 교육대학원.
- 김중동. (1998). *읽기 전 활동의 유형이 독해에 미치는 영향*. 석사학위 논문. 고려대학교 교육대학원.
- 김희진. (2001). *텍스트 유형과 읽기 전 활동이 영문 독해에 미치는 영향*. 석사학위 논문. 서울대학교 교육대학원.
- 남유리. (2006). *중학교 영어교사의 읽기 전 활동 분석과 통합적 모형 제시*. 석사학위 논문. 서강대학교 교육대학원.
- 박성은. (2008). *고등학교 영어 교과서 읽기 전 활동 연구*. 석사학위 논문. 중앙대학교 교육대학원.
- 백승경. (2009). *중학교 영어 교육 과정에 필요한 효과적인 읽기 전 활동 방안*. 석사학위 논문. 서강대학교 교육대학원.
- 서진이. (2003). *제 7차 교육과정에 따른 고등학교 1학년 영어교과서의 읽기과업 분석 연구: 독해의 4단계를 중심으로*. 석사학위 논문. 부경대학교 교육대학원.

- 여금령. (2002). *스키마 활성화를 통한 읽기 지도 방안 연구*. 석사학위 논문. 인천대학교 교육대학원.
- 연준흠. (1997). *내용과 형식 스키마가 독해에 미치는 영향*. 박사학위 논문. 한국교원대학교 교육대학원.
- 이경화. (2008). *읽기 교육의 원리와 방법*. 서울: 박이정.
- 이삼형. (1998). 인지적 읽기 모델의 비판적 고찰. *독서 연구, Vol. 4*, 353-372.
- 이주은. (2008). *중학교 영어교과서 읽기 전 활동 연구: 중학교 2학년 교과서를 중심으로*. 석사학위 논문. 성균관대학교 교육대학원.
- 최연희, 전연실. (2006). *영어 읽기 교육론: 원리와 적용*. 서울: 한국문화사
- 허영애. (2002). *초등영어 교육에서 읽기 전 활동의 효과 연구*. 석사학위 논문. 인천교육대학교.
- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, R. C. (1985). *Role of reader's schema in comprehension, learning and memory*. Delaware, NY: International Reading Association.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. NY: Holt, Reinhart and Winston.
- Bartlett, F. C (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beatie, B. A., Martin, L. A. & Oberst, B. S. (1984). Reading in the first-year college textbook: A syllabus for text authors,

- publishers, reviewers and instructions. *The modern Language Journal*, 68, 208-211.
- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In W. G. Chase, *Visual information processing* (pp. 383-483). NY: Academic Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching By Principle: Teaching Reading*, London: Prentice Hall Regents.
- Carell, P. L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 183-207.
- Chang, Young-Hee (1996). Using short stories in the language classroom. *English Education*, 51, 75-89
- Croll, V. J. (1986). Bridging the comprehension gap with pictures. *Technical Report*, 399.
- Dublin, F., & Bycina, D. (1991). Academic reading and the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia(Ed), *Teaching English as a second or foreign language*. (pp. 195-215). NY: Newbury House.
- Finocchiaro, M. (1974). *English as a second/foreign language*(4th ed.). NY: Regents Publishing.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psychological guessing game. *Journal of Reading Specialist*, 7, 126-135.
- Graves, M. F., Juel, C. & Graves, B. B. (1998). *Teaching reading in 22nd Century*. Needham Heights. MA: A Viacom Company.
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16, 503-516.

- Lee, Snag sook. (1992). *Influence of the reader's schema on the process of reading explicit and implicit text*. Unpublished doctoral Dissertation, University of Toledo.
- Mikulecky, B. S. (1985). Reading skills instruction in ESL. In L. Larson, E. L. Judd and D. Messerschmitt (Eds.), *On Tesol '84. A Brave New World for TESOL* (pp. 261-277). Washington DC: TESOL.
- Miller, L. D., & Perkins, K. (1990). ESL reading comprehension instruction. *RELC Journal* 21(1), 79-94.
- Minsky, M. A. (1975). A frame for representation knowledge. *The Psychology of Computer Vision*, 211-277.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. NY, DE: International Reading Association.
- Nuttal, C. H. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann International Publishing Co.
- Rumelhart, D. E. (1981). Schemata: The building blocks of Cognition. In J. T. Guthrie(Ed.). *Comprehension and Teaching: Reserch Reviews* (pp. 3-260). Newark, DE: International Reading Association.
- Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies*. In N, Schmitt & M. MaCarthy. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Singer, H., & Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex

- short stories. *Reading Research Quarterly*, 17, 166-186.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Steffensen, M. S., Joag-Dev, C. & Anderson, R. C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 10-29.
- Taglieber, L. K., Johnson L. L, & Yarbrough D. B. (1988). Effect of prereading activities on EFL reading by Brazilian college students. *TESOL Quarterly*, 22, 455-472.
- Thorndike, P. W., & Yekovich, F. R. (1980). A critique schema-based theories of human story memory. *Poetics*, 9, 23-49.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, E. (1984). *Reading in the Language Classroom*. London and Basingstoke: Macmillan.