



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

고 정 민 교수지도  
석사학위 청구논문

개정 7차 고등학교 1학년  
영어 교과서 분석  
-듣기 & 말하기 활동 중심으로-

2010

성신여자대학교 교육대학원  
교육학과 영어교육전공  
이 민 하

개정 7차 고등학교 1학년  
영어 교과서 분석  
-듣기 & 말하기 활동 중심으로-

고 정 민 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2010년 5월

성신여자대학교 교육대학원  
교육학과 영어교육전공  
이 민 하

# 인 준 서

이민하의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

성신여자대학교 교육대학원

## 논문개요

본 연구의 목적은 제7차 영어과 개정교육과정에 근거하여 새롭게 바뀐 영어교과서가 개정교육과정의 취지에 부합하는지를 듣기와 말하기 활동을 중심으로 분석하고자 한다. 첫째, 성취기준의 부합여부에 대해 살펴본다. 둘째, 의사소통을 위한 적절한 활동들이 교과서에 제시되어 있는지 살펴본다. 셋째, 교과서의 듣기와 말하기 활동들을 분석한 결과를 가지고 실제 수업 현장에서 교과서에 나온 활동들을 보다 체계적으로 활용할 수 있기를 바라며 활동들의 성격과 특징을 고찰해 효과적인 영어수업을 할 수 있는 듣기와 말하기 활동의 활용방법을 제안을 하고자 한다.

이 연구는 고등학교 1학년 영어교과서 5종을 임의로 선정해서 각 교과서에서 다루고 있는 듣기와 말하기 활동들을 모아서 개정교육과정의 듣기와 말하기 성취기준에 부합하는지 여부와 Cohen(1994)의 자극과 반응유형, Weir(1993)의 이해 유형, Willis(2007)의 과업중심 활동유형을 바탕으로 분석하였다.

교과서 분석결과는 다음과 같다. 첫째, 듣기와 말하기 활동의 성취기준분석 결과 두 영역 모두 성취기준에 부합한 활동들을 보여 주었는데 다만 활동들이 특정 성취기준에 편중되는 현상을 보인 것이 아쉽다. 둘째, 활동유형에 따라 듣기와 말하기 모두 자유로운 반응을 요구하는 활동보다는 통제적인, 반응을 예측할 수 있는 제한된/단힌 활동유형들이 많았다. 듣기활동에서 학습의 주체는 개인이 학습의 주체가 되는 활동이 많았고, 말하기 활동에서는 반대로 짝활동이 주를 이루었다. 셋째, 듣기활동의 반응유형에 따른 분석 결과 구두나 문자언어반응보다는 비언어적반응이 굉장히 높았다. 넷째, 듣기활동 이해유형의 분석결과 직접적 의미 이해가 추론적 의미이해보다 많이 나타났다. 다섯째, 말하기 연습유형의 경우 정답이 예측 가능한 단힌 활동과

정답이 존재하지 않는 열린 활동의 연습유형 중에서 닫힌 활동이 많은 비율을 차지 했다. 닫힌 활동이 많다고 해서 의사소통을 위한 언어 사용을 하는데 부정적인 영향을 미치는 것은 아니다. 오히려 통제된 반응의 연습이 자유반응의 발화로 가는 준비 단계가 될 수 있다(McLaughlin, 1990). 여섯째, 말하기 자극 유형의 분석에서는 구두언어로 된 자극은 나타나지 않았으며 문자언어자극과 비언어적자극이 복합적으로 나타났다. 마지막으로, 말하기 과업을 말하기 자극유형으로써 접근하여서 분석했다. 과업은 말하기를 자극하는 좋은 도구로써 말하기 자극제의 역할을 한다고 생각했기 때문에 과업의 형태가 교과서에서 주로 어떻게 나타나는지 살펴보았다. 그 결과 역할극이 가장 많이 나타났다. 역할극에만 과업의 비중이 편중되는 현상을 보이기 때문에 역할극의 활동 빈도수를 줄이고 다른 다양한 과업을 활용한다면 좀더 풍부한 언어학습 시간이 될 것이다.

본 연구의 결과 두 가지 제안을 하고자 한다. 첫째, 듣기활동의 분석결과 대부분의 활동이 개인적 반응에 치우쳐서 언어사용 활동은 거의 없고, 정답풀기(비언어적활동) 활동이 많았다. 이것은 여전히 시험공부 위주의 학습방법이라고 할 수 있겠다. 듣기 활동에서 언어를 언어로 사용하게끔 하는 방법으로 개인적 반응을 한 후에 짝이나 소그룹 혹은 교실전체와 반응의 결과를 공유하게 하는 방법을 쓴다면 개인적 반응을 하는 활동이라고 하더라도 응용을 해서 풍부한 언어사용 활동으로 만들 수 있을 것이다. 둘째, 한국과 같은 EFL상황에서 언어입력은 ESL상황보다 부족할 수 있겠으나, 통제된 연습을 통해서 결국은 언어를 자유롭게 사용할 수 있는 언어습득의 단계에 도달(McLaughlin, 1990 & Anderson, 1995)할 수 있다. 그런 의미에서 역할극은 좋은 활동이 될 수 있지만, 교과서에서 역할극에 지나친 편중 현상은 오히려 학습의 지루함을 유발 할 수도 있을 것이다. 따라서 역할극 이외의 다양한 활동 혹은 과업을 활용해 보는 것이 학생들에게 수업에 대한 흥미유발과 긴장감 유지를 위해 필요할 것 같다.

# 목 차

## 논문 개요

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구의 구성 .....	2
3. 연구의 제한점 .....	3
II. 이론적 배경 .....	4
1. 개정 7차 영어과 교육과정 성격 .....	4
2. 개정 7차 영어과 교육과정 총괄 목표와 학교급별 목표 .....	4
3. Cohen(1994)의 자극유형과 반응유형 .....	6
3.1 자극유형 .....	6
3.2 반응유형 .....	8
4. Weir(1993)의 이해유형 .....	11
5. Willis(2007)의 과업유형 .....	13
5.1 과업의 정의 .....	13
5.2 과업의 특징(Ellis, 2004) .....	15
5.3 과업의 유형 .....	16
III. 교과서 분석 .....	20
1. 분석 대상 및 분석 영역 .....	20
2. 분석 기준 및 방법 .....	22
IV. 교과서 분석 결과 및 논의 .....	24
1. 듣기활동 분석 .....	24
1.1 듣기 성취기준 분석 .....	24

1.2 듣기 활동 유형에 대한 분석 .....	27
1.3 듣기 활동 반응 유형에 대한 분석 .....	30
1.4 듣기 활동 이해 유형에 대한 분석 .....	33
2. 말하기 활동 분석 .....	40
2.1 말하기 성취기준에 대한 분석 .....	40
2.2 말하기 활동의 연습 유형에 대한 분석 .....	42
2.3 말하기 활동의 자극 유형에 대한 분석 .....	47
2.4 말하기 활동의 과업 유형에 대한 분석 .....	49
 V. 결론 및 제언 .....	 52

참 고 문 헌  
ABSTRACT

## 표 목 차

<표 1> 반응 유형 .....	10
<표 2> 듣기 이해 유형 .....	12
<표 3> 교과서별 분석 영역 .....	20
<표 4> 듣기 활동 분석 기준 .....	22
<표 5> 말하기 활동 분석 기준 .....	23
<표 6> 듣기 활동 성취기준 분석 .....	25
<표 7> 성취기준에서 다루고 있지 않은 ‘기타’ 내용 .....	25
<표 8> 교과서별 듣기 성취기준 분석 .....	28
<표 9> 듣기 활동 유형 분석 .....	29
<표 10> 듣기 활동 반응 유형 분석 .....	31
<표 11> 듣기 활동 이해 유형 분석 .....	34
<표 12> 교과서별 듣기 활동 이해 유형 분석 .....	35
<표 13> 듣기 활동 이해 유형 구체적 분석 .....	37
<표 14> 교과서별 직접적 의미 이해 유형 분석 .....	39
<표 15> 교과서별 추론적 의미 이해 유형 분석 .....	39
<표 16> 말하기 성취기준 분석 .....	41
<표 17> 교과서별 말하기 활동 성취기준 분석 .....	42
<표 18> 말하기 활동 연습 유형 .....	44
<표 19> 교과서별 단힌활동과 열린활동 분석 .....	45
<표 20> 교과서별 단힌활동 연습유형 분석 .....	46
<표 21> 교과서별 열린활동 연습유형 분석 .....	46
<표 22> 말하기 자극 유형 분석 .....	47
<표 23> 과업에 따른 말하기 자극 유형 분석 .....	50
<표 24> 교과서별 말하기 과업 유형 분석 .....	51

## 그림 목 차

<그림 1> 무반응 듣기 .....	26
<그림 2> 통제 반응 & 자유 반응 .....	31
<그림 3> 모르는 표현 의미 추론하기 .....	36
<그림 4> 의사소통기능 추론하기 .....	37
<그림 5> 말하기 열린 활동 통제형 .....	43
<그림 6> 문자언어자극-단어/문장 .....	48
<그림 7> 문자언어자극-대화문 .....	48

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

개정된 7차 영어과 교육과정에 의해 개정된 영어교과서를 2009학년도부터 고등학교 1학년 학생들이 사용하고 있다. 새롭게 개정된 영어과 교육과정의 총괄 목표는 ‘의사소통 능력’과 ‘문화’로 설정하였기에 본 연구는 ‘의사소통 능력’에 초점을 두고 교과서에서 듣기와 말하기 활동들이 어떻게 제시되어 있고, 나아가 듣기와 말하기 활동이 의사소통하기에 적합한 활동들인지 알아 보고자 한다. 영어교재는 영어 교육의 3대 요소(영어교사, 학생, 영어교재) 중의 하나로 영어교육에 있어서 그 가치를 가볍게 볼 수 있는 것이 아니다(배두본, 1990). 게다가 7차 개정교과서는 영어학습에 대한 교실수업에서의 변화를 꾀하고 있기 때문에 변화의 매개체 역할을 담당(박경자, 2002)하게 되는 중요한 의미를 지니는 것이다. 변화의 흐름 속에서 그 변화를 교과서는 제대로 담고 있는지 살펴보는 것은 상당히 중요하고 필요한 작업이라고 여겨진다. 또한 영어교재가 교실에서의 상호작용적인 촉진자 역할(Allwright, 1981)을 수행하기 때문에 체계적으로 잘 짜여진 활동들로 구성된 교과서는 그 의미가 더욱 커지게 되며 교과서를 통해 영어 능력 향상을 기대해 볼 수 있게 된다. 그렇기 때문에 본 연구는 개정된 7차 차영어 교과서의 듣기와 말하기 활동들을 중심으로 개정된 성취기준에 얼마만큼 부합하는 활동들을 교과서가 담고 있는지와 각 활동들의 특징을 활동유형, 반응유형, 자극유형, 과업 유형으로 나누어 분석하고자 한다.

## 2. 연구의 구성

본 논문은 다음과 같은 절차에 의해 연구되었다.

제 1장은 서론으로서 연구의 필요성 및 목적과 구성 그리고 제한점에 대해서 기술한다.

제 2장은 이론적 배경으로서 첫째, 제7차 영어과 개정 교육과정의 총괄 목표와 학급별 목표에 대해 기술한다. 또한 개정교육과정의 성격에 있어서 개정의 중점사항을 기술한다. 둘째, 의사소통능력과 언어와의 관계에 대해 알아본다. 셋째, 듣기와 말하기 활동유형에 근거하여 반응유형, 이해유형, 자극유형, 과업유형을 Underwood(1989), Cohen(1994), Weir(1993), Willis(2007)의 분석 기준으로 살펴본다.

제 3장은 제 7차 개정 교육과정에 의거한 고등학교 1학년 영어교과서 5종을 분석한다. 듣기활동은 개정된 교육과정의 성취기준에 따라 활동이 기준에 부합하는지 분석하고, 듣기 활동 유형에 따라 분류한 후, 듣기 활동 반응유형, 듣기활동 이해 유형으로 분석하다. 말하기 활동은 듣기 활동과 동일하게 우선 개정된 교육과정의 성취기준이 말하기 활동에 부합하는지 살펴본 후, 말하기 연습유형, 말하기 자극유형, 말하기 과업에 따른 자극유형으로 분석한다.

제 4장은 3장에서 제시한 기준과 방법으로 얻은 분석 내용 및 결과를 논한다.

제 5장은 결론으로, 2,3,4장을 통해서 얻은 결과를 요약 및 정리 한 뒤 본 논문의 전체적인 결론에 대해서 기술한다.

### 3. 연구의 제한점

본 연구는 제한점은 다음과 같다.

첫째, 현행 고등학교 교과서 중 임의로 5종만을 선택하였으므로 본 연구가 모든 영어 교과서의 듣기와 말하기 활동의 특징을 설명해 주지는 못한다.

둘째, 의사소통능력 향상을 위해 교과서에서 어떤 활동들을 담고 있는지를 듣기와 말하기 활동에 제한을 두어 분석을 하였기때문에 듣기와 말하기 외의 읽기와 쓰기에서 어떤 의사소통중심의 활동들이 소개되고 있는지 알 수 없으므로 의사소통 중심 의 활동이 교과서에 어떻게 나타나고 있다고 일반화 할 수 없다.

셋째, 의사소통으로의 언어사용이 교과서에서 잘 제시되어 있는지 교과서 분석을 통해 예측만 할 뿐, 교과서로 의사소통을 위한 활동들이 잘 활용되고 효과적인 활동들인지에 대해서는 실제 교실상황에서의 검증이 필요하다.

## II. 이론적 배경

### 1. 개정 7차 영어과 교육과정 성격

제7차 개정 영어과 교육과정은 영어를 국제어 개념으로 사용하였는데 이는 우리나라 영어교육 환경의 급격한 변화를 반영한 것이다. 영어를 국제어 개념으로 받아들이게 되어 영어교육의 목표도 원어민과 같은 수준의 영어를 구사하는 것이 아니라 서로의 문화를 이해하며 의사소통 할 수 있는 문화간 화자(intercultural speaker)가 되는 것을 목표로 삼는다. 영어를 영어권 국가에서만 쓰이는 언어로 이해하는 것이 아니라 국제어로서의 영어의 활용가치를 깨닫고 다양한 모국어를 가진 사람들과 의사소통하며 유대관계를 맺는 데에 영어가 사용됨을 깨닫게 한다. 이것은 개정되기 전 7차 교육과정에서 명시한 바와 비교하게 되면 그 차이가 뚜렷해지는데, 7차 교육과정에서는 영어의 필요성에 대해 ‘세계인으로서 질 높은 문화생활을 하기 위해서 영어로 의사소통을 할 필요가 있음’(교육부, 1997)이라고 밝히고 있었다. 그러나 개정된 교육과정에서는 영어학습의 필요성에 대해 시각을 달리 하여 단순히 질 높은 문화생활을 즐기기 위하여 영어를 배우는 것이 아닌 다양한 모국어를 가진 사람들의 집단 속에서 나도 그들을 이해하고 그들도 나를 이해하도록 만들기 위한 도구로서의 영어라는 것을 밝히고 있다. 즉, 의사소통 중심의 영어교육에 초점을 둔 것이다.

### 2. 개정 7차 영어과 교육과정의 총괄 목표와 학교급별 목표

교육과정은 총괄 목표와 학교급별 목표로 나누어 구체적으로 목표를 명시하였다. 총괄 목표로는 첫째, ‘일상생활에 필요한 영어를 이해하고 사용할

수 있는 기본적인 의사소통 능력을 기른다. 아울러, 외국문화를 올바르게 송  
요하여 우리문화를 발전시키고 외국에 소개할 수 있는 바탕을 마련한다' 로  
나타났다. 둘째, '평생학습자로서 영어에 대한 지속적인 흥미와 자신감을 얻  
는 바탕을 마련하고, 일상생활과 일반적인 화제에 관하여 의사소통 할 수  
있는 기본적인 능력을 기르며, 외국의 다양한 정보를 이해하고 이를 활용할  
수 있는 능력을 기르고, 외국문화를 이해함으로써 우리 문화를 새롭게 인식  
하고 올바른 가치관을 기른다'고 제시되고 있다. 총괄 목표는 '의사소통 능  
력'과 '문화'를 중심으로 다음과 같은 4가지 항목을 제시하고 있다. 즉, 영어  
교육을 통해서 영어에 대한 흥미와 자신감, 기본적인 의사소통 능력, 정보  
활용 능력, 문화 이해와 올바른 가치관을 형성해 주는 것이다.

학교급별 목표는 초등목표와 중등목표로 나누어지는데, 중등목표는 초등학  
교에서 배운 영어를 토대로 일상생활과 일반적인 주제에 관해 기본적인 영  
어를 이해하고 사용할 수 있는 능력을 기르는 것이다.

구체적인 내용을 살펴보겠다. 첫째, 영어로 의사소통하는 것에 대한 필요성  
을 인식한다. 초등 목표에서는 영어자체에 대한 흥미와 관심을 가지는 것에  
그 목표가 있다. 둘째, 일상생활과 일반적인 주제에 관하여 학습자들은 효  
과적으로 의사소통을 한다. 이에 반해 초등학교 영어교육의 목표는 자신감  
을 가지게 하는 것이었다. 즉, 초등학교 단계에서는 영어를 의사소통을 위한  
도구가 아닌 영어에 대해 친숙해지고 흥미를 느끼며 자신감을 불어넣어 주  
는 것을 목표로 하고 있는 것이다. 그렇게 해서 일상생활에서 기초적인 의  
사소통을 할 수 있는 바탕을 마련할 것을 목표로 삼고 있다. 셋째, 영어로  
된 외국의 다양한 정보를 이해하고, 이를 활용한다. 넷째, 영어 학습을 통하  
여 다양한 문화를 이해하고, 우리 문화를 영어로 소개한다. 이것과 비교해서  
초등학교 영어교육의 목표는 영어학습을 통해 다른 나라 관습, 문화를 이해  
하는데 그친다. 중등목표에선 우리도 그들 문화를 이해하고 그들에게도 우  
리 문화를 알리는 것을 목표로 삼고 있는데 반해서 초등학교 영어교육에 대

한 목표에서는 우리 문화를 영어로 소개하는 단계는 언급하지 않고 있다. 여기서 제7차 개정 교육과정은 학교급별 교육 내용 연계성을 강화하고 있다는 것을 알 수 있다. 그 외에 7차 개정교육과정의 특징은 학생 중심의 교육을 강조한다는 것과 ‘의사소통 기능’ 및 ‘문화’ 관련 교육 내용을 구체화하거나 강화하는 것이다. 그리고 ‘교수·학습 방법’ 및 ‘평가’ 관련 내용을 개선하였다.

### 3. Cohen(1994)의 자극 유형과 반응 유형

#### 3.1 자극 유형

언어 행동을 유도하기 위한 자극유형에는 3가지 유형이 있다. 첫째, 구두 언어 자극, 둘째 문자언어 자극, 마지막으로 비언어적자극이 있다. 교사는 언어 행동을 학생으로부터 이끌어 내기 위해 구두 언어 자극, 문자언어 자극, 비언어 자극 중 하나를 이용하거나 복합해서 사용할 수 있다. 구두자극(Oral Elicitation)은 다음과 같은 질문을 염두에 두고 학생들에게 적용해야 한다.

1. 구두 언어 자극이 교사의 목소리로 학생에게 제시 되는가 혹은 학생의 목소리로 자극되는가?
2. 자극으로 제시되는 소리가 실제 사람의 육성을 들을 수 있는 것인지 혹은 오디오나 비디오 테잎을 통해 듣는 것인가?
3. 들어오는 입력이 방해 없이 명확하게 들리는가?
4. 입력이 자연스런 말(speech)인지, 실제 대화를 하는 것 처럼 자연스럽게 준비된 자료를 읽는 것인지, 형식적인 연설을 위한 구두자극인지 어느 범주에 속하는가?
5. 발화 속도가 빠르거나 느리진 않은가? 자연스러운가 아니면 부자연

스러운가?

문자언어 자극(Written elicitation)은 학생들에게 문자로 언어자극을 주는 것으로 문자언어 자극을 통해 학생들은 구두, 문자, 비언어적 반응을 보일 수 있다. 예를 들어 한 개의 문장을 주고, 그 문장의 구조를 섞어 놓은 다음 그 구조를 알맞게 배열해서 읽게 시킨다든지 주어진 문장의 시제를 달리 해서 발화하게 한다든지, 한 문단을 주고 그 안에 제시된 빈칸에 알맞은 단어 나 구를 써 넣거나 두 문장을 한 개의 문장으로 합치게 하는 등 문자언어 자극으로 학생들에게 반응을 유도 할 수 있다. 비언어적 자극 유형(Nonverbal Elicitation)에는 몸짓이나 그림으로 제시 할 수 있다. 몸짓 같은 경우에는 해당 언어의 문화를 알고 그 문화에서 오는 독특한 행동의 의미를 학생들이 알고 있는지 측정하기 위해서 사용 될 수 있다. 몸짓 외에 사진이나 그림으로 학생들에게 자극유형으로 제시할 수도 있다. 사진이나 그림은 자극유형으로 조심을 해야 할 필요성이 있는데, 그것은 바로 하나의 사진이나 그림을 보더라도 다양한 방식으로 해석이 될 수가 있어서다. 단순히 제시된 사진이나 그림이 이해하기 애매해서 일수도 있고, 사전 배경지식을 요구하는 자료라서 그럴 수도 있고, 교육받은 정도와 사회경제적 위치 혹은 나이가 해당 자료를 다르게 해석하게 하는 변인이 될 수가 있다. 그렇기 때문에 비언어적 자료로서 그림이나 사진을 제시 할 때에는 다음과 같은 사항들을 염두에 두어야 한다. 우선, 간단명료해야 한다. 그리고 배경지식에 따라 달리 해석이 될 수 있는 그림은 피하고 너무 추상적인 것도 피하는 것이 좋다. 이에 반해 잘 구성이 된 비언어적 자극 유형이 주는 장점은 다음과 같다. 사진 또는 그림으로 복잡한 언어 설명이 없이도 학생들에게 언어반응을 유도 할 수 있다. 그림으로 제시되는 비언어적 자극은 대개 그림만 단독으로 제시되기 보다는 구두나 문자 언어 자극과 함께 제시된다.

### 3.2 반응 유형

학생들이 보이는 반응유형으로 구두(oral), 쓰기(writing), 비언어적(nonverbal)반응이 있다. 구두반응(Oral Response)은 3가지 유형으로 나타난다. 첫째, 단순반복(oral recitation)이 있다. 이것은 학생들이 한 단락을 조용히 읽고 나서 그것을 크게 읽도록 하는 것이다. 주어지는 자료에 따라 구두로 읽는 방법은 다양할 수 있다. 둘째, 역할극(role play)으로 반응하는 것으로 학생들이 주어지는 상황에 대해 물리적으로 역할극을 하는 것이다. 예를 들면, 회사직원이 상사에게 중요한 회의를 잊은 것에 대해 사과 하는 것을 들 수 있다. 이러한 역할극은 앉아서 면대면(face-to-face)으로 인터뷰를 하는 상황보다는 참여하는 학생들에게 심리적 부담을 덜어 줄 수 있는 장점이 있다. 인터뷰하기(interviewing)는 학생들이 교사로부터 일련의 인터뷰 할 내용의 목록을 받고 그 목록을 목표어로 인터뷰하면서 채워 나가는 것이다.

구두 또는 문자언어 반응(oral or written response)에는 구별하기(distinguishing), 순서매기기(ordering), 조합하기(combination), 확인하기(identification), 완성하기(completion), 말바꾸기(paraphrase), 통제된 반응, 자유 반응(structured or free response), 보고하기(reporting)가 있다. 구별하기(distinguishing)는 참/거짓, 옳음/그름, 같음/다름 에 대해 구두 또는 문자언어로 반응하는 것을 나타낸다. 또는 3~4개 보기들(alternatives) 중에서 맞는 답을 고르는 것도 이에 해당한다. 순서매기기(ordering)는 문장이나 일련의 단락들을 올바른 순서로 정렬하는 것이다. 조합하기(combination)는 학생들이 2개의 문장을 한 개의 문장으로 합치는 것인데, 이것을 하는 목적은 첫째로 짧고, 간단하게 표현 할 줄 아는가를 보기 위함이다. 둘째로, 두 개의 분리된 문장을 하나의 길지만 논리적으로 연결이 잘 되도록 만들 수 있는가를 보는 것이다. 셋째로, 학

생들이 2개의 문장을 하나로 합치게 될 경우, 그것을 복잡한 문장구조로 만들 수 있는가를 보는 것이다. 확인하기(Identification)는 예를 들어 동사의 시제(past, present, future)를 시간을 나타내주는 힌트들(yesterday, today, tomorrow)을 통해서 확인하는 것이다. 같은 방법으로 수 일치에 있어서도 대명사를 통해 동사가 단수인지 복수인지를 확인하는 것이다. 완성하기(completion)는 학생들이 문장 내에서 빠진 한 단어나 구들을 찾아서 채워 넣는 것이다. 빈칸채우기(Cloze test)가 가장 잘 알려진 완성하기의 예라고 할 수 있겠다. 말바꾸기(paraphrase)는 주어진 문장과 같은 의미를 나타내도록 하는데 있어서 동일한 내용어(content words)를 사용하지 않으면서 의미적으로는 달라지지 않게 표현하는 것이다. 통제된 반응과 자유반응(structured and free response)은 학생들이 강의나 뉴스, 일반 대화 등을 듣고 모국어나 목표어로 대답을 하는 것이다. 예측 가능한 대답이나 정답이 존재하는 반응을 이끌어내는 것이 통제된 반응이라면, 자유반응은 예측 가능하지 않고 정답이 존재하지 않은 반응이다. 보고하기(reporting)는 학생이 목격한 사건에 대해서 묘사하는 것이다. 즉, 자신의 주위에서 뉴스거리가 될 만한 사건들을 구두로 보고하는 것이다. 다른 예로는, 학생이 읽은 내용을 목표언어로 전달하는 것이다. 이것은 읽기와 접목되어 이해 정도를 확인할 수 있다.

문자언어반응(written response)에는 연결하기(matching), 노트에 요약하기(note taking), 다시 쓰기(rewriting)가 있다. 연결하기(matching)는 단어(word)나 구(phrase)를 주어진 문맥 안에서 그것들이 지니는 비슷한 의미를 가지는 단어나 구와 연결하는 것이다. 노트에 요약하기(note taking)는 학생들이 강의나 뉴스, 혹은 대화를 듣고 노트에다 적는 것이다. 혹은 자신이 들은 것을 요약(summarizing)하는 것도 이에 해당한다. 다시쓰기(rewriting)는 학생들이 일정 요소만 바꾸어서 다시 쓰는 것인

데, 예를 들면 현재로 썼던 것을 과거시제를 사용해서 쓰기, 일인칭을 삼인칭으로 바꾸어서 쓰기, 단수를 복수로 바꾸어 쓰기, 직접화법을 간접화법으로 바꾸어 쓰기가 이에 해당한다.

비언어적 반응(nonverbal response)에는 행동(gestures)으로 나타내는 것과 그림(pictorial response)으로 표현하는 것이 있다. 행동으로 반응하는 것은 예를 들어 학생들이 교사의 발화를 듣고 교사의 지시에 따라 손가락 한 개만 든다든지, 두 개를 드는 행위를 말한다. 그림으로 반응하는 것에는 약간의 문제가 따른다. 이것은 그림 그리는 능력을 반응에 포함하기 때문에 그림 그리기 능력이 부족한 학생에게는 그림으로 반응하는 것이 문제의 소지가 있을 수 있다. 또 다른 문제의 소지는 그림으로 표현하기 때문에 다른 친구의 그림을 살짝 엿볼 수도 있고, 그래서 학생의 이해 여부와 상관없이 반응만 보고 평가가 이루어 질 수 있다는 것에 주의를 해야 한다. 그렇기 때문에 그림 그리기로 반응을 유도할 때에는 신중할 필요가 있다. 따라서 그림을 세부적으로 표현하게 하는 경우에는 구두(oral)나 쓰기(writing)로 표현하게 하는 것이 바람직하다 할 수 있다.

<표1> 반응유형

<b>Oral response</b>
Oral recitation
Role play
Interviewing
<b>Oral or written response</b>
Distinguishing
Ordering
Combination

Identification
Completion
Paraphrase
<b>Structured or free response</b>
Reporting
Written response
Matching
Note taking
Rewriting
<b>Nonverbal response</b>
Gestures
Pictorial response

#### 4. Weir(1993)의 이해유형

많은 경우에 듣기평가라고 하면 말하기와 연관 지어 생각을 하는데 실제로 듣기가 이루어지는 교실 밖 상황을 살펴보면 듣기가 반드시 말하기로 연결되지 않는 경우가 많다. 예를 들면, 강의듣기(listening to lectures), 기차역 안내방송(railway announcement), 녹음된 메시지(recorded messages), 텔레비전과 라디오(television and radio programmes)을 들을 때가 그러한 경우들이다. 그렇기 때문에 듣고 이해하는 것이 중요한 학습방법이 된다. 이러한 이해여부를 측정하는 방법으로 직접적 의미이해(direct meaning comprehension)과 추론적 의미이해(inferred meaning comprehension)가 있다. 직접적 의미이해(direct meaning comprehension)에는 요점듣기(listening for gist), 듣기 활동의

주제 혹은 중요한 정보 듣기(listening for main idea or important information), 구체적 정보 듣기(listening for specifics), 화자의 태도/의도 파악하기(determining speaker's attitude/intentions)가 있다. 위에서 언급된 직접적 의미이해 활동들은 주어진 텍스트를 통해서 파악되지만, 추론적 의미이해는 주어진 텍스트를 가지고 드러나지 않은 의미에 대해 이해여부를 평가하는 것으로 추론과 연역적 방법(making inferences and deductions)이 있다. 그 외에 발화를 사회적/상황적 맥락을 통해 이해하기, 발화의 의사소통적인 기능을 인식하기, 문맥을 통해 모르는 단어의 뜻을 유추해 내는 것이 추론적 의미이해에 해당한다.

<표2> 듣기 이해 유형

<p><b>Direct meaning comprehension</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>·Listening for gist</li> <li>·Listening for main idea(s) or important information</li> <li>·Listening for specifics; involves recall of important details.</li> <li>·Determining speaker's attitude/intentions toward listener/topic (persuasion/explanation) where obvious from the text.</li> </ul> <p><b>Inferred meaning comprehension</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>·Making inferences and deductions: evaluating content in terms of information clearly available from the text.</li> <li>·Relating utterances to the social and situational context in which they are made.</li> <li>·Recognising the communicative lexical items from context.</li> <li>·Deducing meaning of unfamiliar lexical items from context.</li> </ul>
--

## 5. Willis(2007)의 과업유형

### 5.1 과업의 정의

과업(tasks)이 SLA(Second Language Acquisition)에 접목되어 활발한 연구가 과업 중심의 교수학습(task-based learning and teaching)의 형태로 활발하게 연구되어져 왔다(Willis1996; Skehan1998; Lee2000; Language Teaching Research Vol. 4.3, 2000; Bygate *etal.*2001). Willis(2007)의 과업유형에 대해 알아보기에 앞서 과업이라는 것이 무엇을 뜻하는지 그 범위를 명확히 해 두어야 하겠다. 과업이라는 것에 대한 정의는 학자별로 다양했다. Long(1985)에 의하면 과업은 두 개로 나누어 볼 수 있는데, 하나는 언어사용을 필요로 하는 것이고(항공권 예매하기), 다른 하나는 언어 사용 없는 과업(포인트 칠하기)이다. Richards, Platt, and Weber(1985)그리고 Nunan(1989)은 과업이라는 것이 언어(language)를 포함해야 하는 것으로 정의를 내리고 있다. 게다가 Crook(1986)은 과업이라는 용어에 정의를 내릴 때 언어 사용 없이 확장해 나가는 것은 모순이라고 지적했다. 따라서 과업이라고 할 때 기본적으로 반드시 언어 사용을 포함한다는 전제가 들어가게 된다.

과업이라고 할 때 과업은 의미에만 초점을 두어야 하는 것인지 형태에도 초점을 두어야 하는지에 대한 논의에 대해서 Ellis(2004)는 학습자가 과업을 수행할 때 항상 의미에만 초점을 두고 언어 사용자로서의 역할만을 하는 것은 아니라고 주장한다. 그리고 의미에만 초점을 두게 하는 것이 과업의 의도는 더더욱 아니라고 밝히며 과업은 기본적으로 학습자가 언어 사용자(language user)로써 의미전달에 주목할 것을 요구하지만 그러한 의미전달 과정에서 순간순간 어떤 형태로 의미 전달을 해야 하는지 생각을 하게 된다고 한다. 즉 과업을 통해 주로 언어의 의미전달에 초점

을 두고 있지만 과업 수행 중에 어떤 언어 형태로 전달을 해야 하는지에 대해 언어의 형태에도 초점을 맞추게 되는 원리가 과업 수행을 할 때 작용하게 되는 것이라고 한다. 과업에 대해 다양한 학자들의 정의를 살펴보면 아래와 같다.

Nunan (1989) 의사소통 과업은 일련의 교실 활동인데, 이것은 학생들이 목표어로 상호작용하고 발화하고 조작하고 이해하는 데에 학생들을 관여시키는 활동이다. 그리고 이 활동은 학생들이 형태(form)가 아닌 의미에 초점을 두고 일어나는 활동이다. 또한, 과업은 완성되는 결과가 있어야만 하고, 그것 자체로 의사소통적 의미를 지니고 있어야 한다.

Skehan(1996a) 과업은 의미에 초점을 두는 활동으로, 해당 과업은 실제 현실 세계에서와도 일련의 관계성을 띠어야 한다. 과업을 완성한다는 목표가 어느 정도의 우선성(priority)을 지니고 과업수행에 대한 평가는 과업의 결과물에 따른다.

Lee(2000) 과업은 1. 참여자들 사이에서 상호작용에 의해서만 객관적으로 얻어질 수 있는 교실 활동(activity) 혹은 연습(exercise)이며, 상호작용의 순서이며 상호작용을 구조화하는 성질을 가지고 있으며, 의미 교환에 초점을 두고 있다; 2. 학습자들에게 과업의 일련의 짜여진 계획을 수행함에 따라 목표어를 발화하고 조작하고 이해할 것을 요구하는 언어학습 노력이다.

Bygate, Skehan, and Swain(2001) 과업은 학습자들에게 목표를 달성하기 위해 언어 사용을 요구하는 활동이며 이 활동은 의미에 초점을 두고 있다.

## 5.2 과업의 특징(Ellis, 2004)

첫째, 과업은 하나의 계획(workplan)이다. 따라서 반드시 계획된 결과에 맞는 결과만 도출되지는 않는다.

둘째, 과업은 기본적으로 의미에 초점을 둔다. 그래서 과업을 할 상대방들이 가지고 있는 정보차이, 의견 차이, 추론적 차이가 학생들로 하여금 과업에 언어를 사용하는 동기를 제공해 주고, 그 동기로 언어를 사용해서 각자가 지닌 ‘차이(gap)’를 좁히게 만든다.

셋째, 과업은 언어 사용에 있어서 실제 현실세계에서도 동일하게 돌아가는 과업을 포함한다. 즉, 실제 의사소통 상황에서 일어날 수 있는 일들을 연습하는 것이다. 예를 들면, ‘묻고 답하기’ 혹은 ‘잘못 알아 들었을 때 대처하기’ 등의 과업들을 통해 실제로 목표언어 사용 상황에서 과업활동을 통해 배웠던 언어를 사용할 수 있도록 만들어 주는 것이다.

넷째, 과업은 언어의 4가지 기술(four skills) 중의 어느 것이나 포함할 수 있다.

다섯째, 과업은 인지 과정과 관계된다. 예를 들면, 선택하기, 분류하기, 순서정하기, 추론하기, 평가하기 등의 과업들이 인지 과정과 관계된다.

여섯째, 과업은 분명한 의사소통적인 출력물을 가진다. 즉, 과업은 명시되는 결과물을 학습자의 과업 성취여부를 통해 판단할 수 있다. 예를 들어, ‘호텔 예약하기’라는 과업을 하게 될 때 호텔을 학습자가 예약하지 못 하는 결과를 가져오면 그 과업은 완성된 게 아니라고 할 수 있다.

### 5.3 과업의 유형

Willis(2007)의 과업유형에 따르면 텍스트를 기반으로 하는 과업에는 Discussion tasks, Prediction tasks, Jigsaw task sequences, gap filling, re-ordering, Quizzes, Group dictation, Communal memory, Summaries, Personalizing tasks 이 있다. 주제(topic)를 중심으로는 Listing, Sorting, and Classifying과 Matching, Comparing, Problem-solving, Projects, and Story-telling이 있다.

1. Task-based on written text : Discussion task, Prediction tasks, Jigsaw task, Gap filling, re-ordering, Quizzes, Communal memory task, Summaries, Personalizing task

Discussion task는 읽기자료를 읽기 전에 그것과 관련된 개인의 의견에 대해 조사하는 활동이 여기에 해당 할 수 있다. 즉, Reading을 하기 전에 먼저 설문지를 통해 개인적 견해를 묻는 활동을 하고 학생들이 자신의 결과를 가지고 토론을 한다면 학생들은 주어진 Reading 자료에 대해 흥미를 느끼고 읽어야 하는 이유를 가지게 되는 장점을 줄 수 있는 것이 바로 이 토론을 통해서 이다. 토론 이외의 과업도 reading으로 연계 가능함은 물론이다. Prediction은 reading전에 해당 내용에 대해 예측해 보는 것이다. 텍스트의 헤드라인이나 이야기의 제목을 보고 어떤 내용이 오게 될지 추측하는 활동으로써 이러한 과업은 읽기를 하는 동안 자신이 추측한 내용을 능동적이고 적극적으로 확인하며 읽어 내려가게 하는 효과와 읽을 내용의 이해 정도에도 긍정적인 영향을 미치는 과업이 된다. Jigsaw task는 쪼개진 정보 과업(split information task)라고도 하는데 이것은 한 개인이나 그룹이 어떤 정보를 가지고 있다면, 다른 개인이나 다른 그룹은 이 그룹과는 전혀 다른 정보를 가지고 있는 상태에서 서로가 가진 정보를 합치게 하여 완성된 정보를 두 사람 혹은 두 그룹이 공

유하게 되는 과업을 말한다. Gap-filling task는 읽은 텍스트 내용을 가지고 빈칸을 만들어서 그것을 채우게 하는 활동이다. Re-ordering은 읽은 텍스트 내용을 순서 없이 뒤섞어 놓은 다음에 학습자에게 다시 원래 내용으로 복구시키는 활동이다. Quizzes는 학습자의 기억력을 테스트해 보는데 사용 가능하다. 방법으로는 참/거짓 가리기, 여러 개의 보기를 주거나, 자유롭게 생각을 표현 할 수 있는 open-ended가 quizzes를 위해 사용될 수 있다. Communal memory는 교사가 텍스트를 보통 빠르기로 읽으면 학생들은 자신이 기억할 수 있는 최대한 들은 것을 적고, 각자가 적은 내용을 합쳐서 하나의 완성된 텍스트를 만드는 것이다. 이렇게 원래의 텍스트를 학생들이 완성해 가는 과정을 거치면서 학생들은 처음에는 사실(facts), 내용어와 같은 것을 서로 확인하다가 점점 문법적인 패턴을 확인하게 되며 서로 몰랐던 언어문제들을 서로의 상호작용을 통해서 해결될 수 있는 효과를 가질 수 있다. Summaries 의 방법 가운데 예를 들면, 학습자에게 텍스트를 다시 읽게 시킨 후 읽으면서 중요한 단어 10개만 적으라고 한 후 텍스트를 다 읽었으면, 책을 덮고 본인이 적어 놓은 10의 단어를 가지로 텍스트를 요약하도록 시키는 활동을 예로 들 수 있다. 이 과업은 자신이 요약한 내용을 다른 친구와 비교할 수 있는 짝 활동이나 소그룹 활동으로 연결시킬 수 있으며 특히, 요약할 때 단어 수를 제한하는 것은 학생들에게 단어 수를 맞추기 위해 사용할 어휘나 표현들을 심사숙고 하게 되는 언어적 도전(a linguistic challenge)에 언어의 정확성(accuracy)까지도 신경 쓸 수 있도록 만드는 과업이 된다. Personalizing task는 텍스트를 읽고 나서 그 내용을 자신에게 적용시켜서 이야기를 해 보게 하는 과업을 예로 들 수 있겠다. 이러한 활동은 학습자에게 읽은 텍스트 내용을 다시 한번 떠올리게 하고 자신에게도 비슷한 경험이 있었는지 생각해 보고 말이나 글로 표현을 하게 될 때 텍스트에서 사용한 언어(어휘나 문장구조)에 대해 그냥 텍스트만 읽었을 때 보

다 더 많은 관심을 쏟게 된다.

## 2. Task-based on topics I: listing, ordering

나열하기에 이용되는 대표적인 과업 유형은 Brainstorming과 fact-finding이 있다. 특히 브레인스토밍은 부끄러움을 많이 타는 학생을 위해 그들이 적극적으로 과업에 참여하는 것을 촉진시켜주는 효과적인 과업활동이다. 교사가 반 전체와 함께 브레인스토밍을 하거나, 짝이나 소그룹끼리 이 과업을 하도록 시킬 수 있다. 여기서 중요한 것은 브레인스토밍을 시킬 때에는 아이디어 개수에 제한을 두는 것이다. 그래야지 학생들은 더 적극적이고 시간의 낭비 없이 스피드하게 이 과업을 진행시킬 수 있다. Fact-finding으로는 교사가 학습자에게 책이나 광고지, 인터넷에서 특정 사실을 찾으라고 요구하는 것이다. 이것은 본 수업 전 단계에서 활용 할 수 있는 과업으로써 읽기 수업이라면 읽을 내용과 관련이 있는 주제에 대해 미리 찾아 보게 함으로 텍스트 내용과 친숙해 지도록 내용이해를 촉진해 주는 과업이 된다. 나열하기(ordering)에는 흐름의 순서가 있는 Sequencing이 있고, 주관적 생각에 따라 그 우선 순위가 달라 질 수 있는 Rank ordering, 공통된 특징을 가진 것끼리 범주화 하는 Classifying task가 있다.

## 3. Task-based on topics II: matching, comparing, problem-solving, projects and creative task, sharing personal experiences

Matching은 학습자가 어떤 언어 단계에 있든지 알맞게 쓰일 수 있는 과업이다. 발화를 하기 전까지 언어의 입력이 많이 필요한 초급수준의 학습자에게는 Matching과업은 교사가 직접 물체와 그것의 이름 혹은 뜻을 matching시키는 시범을 많이 보이는 과업을 하므로 상당히 많은 양의 언어에 노출이 된다. Problem-solving은 일반적으로 학습자들에게 어떤 문제를 주고 그 문제를 해결 할 수 있는 방안, 조언을 요청하는 과업이다. Projects는 과업을 통해서 결과물(product)가 나오게 되

고, 그 최종 결과가 다른 사람들에게 보여지는 것이다. 그것이 진열이 되든 어떤 식으로든 사람들에게 보일 수 있는 방법으로 말이다. 예를 들면, 광고표지를 만들기 같은 것이 project의 예가 될 수 있겠다. Sharing personal experiences은 모국어 상황에서는 일상적으로 친구나 가족들과 이야기를 하는 자연스러운 일이나 제2언어 상황에서는 과업활동으로 활용이 된다. 우리는 이야기를 할 때 가능하면 좀 더 재미있고 극적으로 만들려는 성향이 있으므로 이 과업을 이용할 때 최상급을 이용한 과업 활동으로 이용되기에 적합하다. 그러나 말하기 상황이 스트레스를 주고 불안감을 조장하는 분위기라면 말이 쉽게 나올 수 없으므로 편안하고 즐거운 분위기를 조성하는 것이 이 과업에서는 중요하다.

### Ⅲ.교과서 분석

#### 1. 분석 대상 및 분석 영역

본 연구는 7차 개정 영어과 교육과정 근거해 2009학년도부터 개정된 고등학교 1학년 영어교과서 중에서 임의로 5권을 선정하여 듣기·말하기 활동 중심으로 분석하였다. 교과서 영역 중에서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역에서 듣기와 말하기 활동이 들어있는 모든 영역들과 기타 영역(warm up, projects, check it out)에서 이들을 분석하였다. 읽기영역에서는 읽기 전·후 활동에 듣기나 말하기 활동들이 포함되어 있었고, 쓰기 영역에서는 듣기가 포함된 활동이 B교과서에서 2개, D교과서에서 4개, E교과서에서 1개씩 나타났다. A와C 교과서에서는 쓰기 부분에서의 듣기 혹은 말하기 활동은 없었다. 이 4개의 영역 외에 B,D,E 교과서에서는 Project work 영역이 추가되어 그곳에서 듣기와 말하기 활동이 나타난 것을 집계하였고, D교과서의 Check it out에서 듣기, 말하기 활동이 나타났다.

<표3>교과서별 분석 영역

	출판사	저자	분석 영역
A	두산 동아	김성곤 외	Try it out /Put it together /multi-task/ before you read

			/after you read
B	(주)진 학사	이홍수 외	warm up/let's listen/let's speak/ before you read/ after you read/ let's write/ project work
C	YBM-Si sa	신정현 외	check if you know these.../ listen&speaking/ conversation/ communicative task/ before you read/ after you read
D	(주)금성 출판사	이완기 외	warm up/ figure it out/ talk talk talk /before you read/ after you read/ write it out/out project/ check it out
E	(주)중앙교육진 흥연구소	정길정 외	listen&do/ speak&act/ before you read/ after you read/ write& create/ project activity

## 2. 분석 기준 및 방법

교과서에서 말하기와 듣기 파트 외에 이들이 들어간 교과서 전 영역에서 나타난 듣기와 말하기 활동들을 분석하였다. 따라서 언어의 문장구조 혹은 문법적 내용을 다룬 Focus on Form 파트, A와C 교과서의 기타를 제외한 전 영역에서 듣기와 말하기 활동을 Underwood(1989), Cohen(1994), Weir(1993), Ellis(2007)의 분석기준에 따라 분석하였다. 구체적으로, 우선 제7차 개정 교육과정에 근거해 듣기와 말하기 성취기준의 교과서 반영 여부를 살펴보고, 듣기와 말하기 각각의 활동들이 의사소통 중심의 영어교육에 부합되는지를 활동 유형과 학습주체, 활동의 반응유형과 이해유형, 그리고 자극 유형으로 분석하였고, 이러한 듣기와 말하기 활동들이 의사소통활동으로 어떻게 활용이 되고 있는지 과업(task)중심으로 분류해서 분석하였다. 분석에 이용된 듣기 활동 수는 640개, 말하기 활동 수는 374개로 총 1,014개의 교과서 듣기와 말하기 활동을 분석하였다.

<표4> 듣기 활동 분석 기준

분석 기준		세부 사항
제 7차 개정 교육과정 목표		성취 기준
활동유형	개방성	제한된 반응, 자유 반응
	학습주체	개인, 짝, 소그룹, 전체
반응유형	구두언어반응	단순 반복, 역할극, 인터뷰
	구두 /문자언어반응	구별, 순서배열, 조합, 확인, 완성, 말바꾸기
	문자언어반응	연결하기, 노트에 요약하기, 다시쓰기
	비언어적반응	행동, 그림을 통한 반응

이해유형	직접적 의미 이해	요점(gist)듣기, 주제 혹은 중요한 정보 듣기, 구체적 정보듣기, 화자의 태도 /의도 파악하기
	추론적 의미 이해	사회적/상황적 맥락 통해 이해하기, 의사소통기능 인식하기/모르는 단어 뜻 유추하기

<표5> 말하기 활동 분석 기준

분석기준		세부사항
제7차 개정 교육과정 목표		성취기준
활동유형	개방성	단힌활동, 열린활동
	연습유형	기계적연습, 대치, 유의적연습
	학습주체	개인, 짝, 소그룹, 전체
자극유형	구두언어자극	문장
	문자언어자극	낱말/문장, 글, 지시문
	비언어적자극	표, 행동, 사진/실물, 그림
	과업유형	role-play, interview, problem-solving 등

## IV. 교과서 분석 결과 및 논의

2009학년도부터 개정된 고등학교 1학년 교과서 총 5종에서의 듣기와 말하기 활동 1,014개를 다음과 같이 분석하였다.

### 1. 듣기 활동 분석

#### 1.1 듣기 성취기준 분석

개정된 7차 영어과 교육과정의 성취기준을 총 640개의 듣기활동으로 분석해 본 결과 ‘다양한 주제에 관한 말이나 대화를 듣고 세부 사항 파악’하기가 32.19%로 가장 높은 비율을 차지하였고, 바로 근사한 비율로 ‘다양한 주제에 관한 이야기를 듣고 등장인물에 관한 세부사항 파악’하기가 31.56%를 나타내었다. 세부사항에 관한 내용파악 듣기활동이 전체의 63.75%를 차지하였다. 총 6가지의 성취 기준에서 이 두 개의 성취기준을 제외한 나머지는 각각 5.94%, 3.75%, 1.56%, 0.16%순으로 낮은 비율을 나타낸 반면에 기타에서 24.84%를 나타냄으로 성취기준에 근거하지 않은 기타 활동들이 교과서에 반영되어 있는 비율이 세 번째로 높다는 것을 알 수 있다. 기타의 내용에는 추론(듣기의 내용에 근거해 화자가 다음에 할 행동이나 화자의 발화에 대한 상대방의 적절한 반응 고르기)이 10.47%, 무반응을 요구하는 듣기 활동이 11.25%, 듣고 빈칸 채우기가 1.56%, 과업을 끝낸 후 확인 듣기가 1.88%로 나타났다.

<표6> 듣기활동 성취기준 분석

성취기준	A	B	C	D	E	총	%
다양한 주제에 관한 말이나 대화를 듣고 주제 및 요지 파악	4	15	3	15	1	38	5.93
다양한 주제에 관한 말이나 대화를 듣고 세부사항 파악	37	66	18	50	35	206	32.19
짧은 안내 방송 듣고 이해	8	7	3	6	1	24	3.75
다양한 주제에 관한 서로 다른 입장의 말이나 대화를 듣고 공통점과 차이점 파악	0	1	2	4	3	10	1.56
간단한 토론을 듣고 중심 내용 파악	0	1	0	0	0	1	0.16
다양한 주제에 관한 이야기 듣고 등장인물에 관한 세부사항파악	38	55	22	37	50	202	31.56
기타	7	13	51	82	6	159	24.84

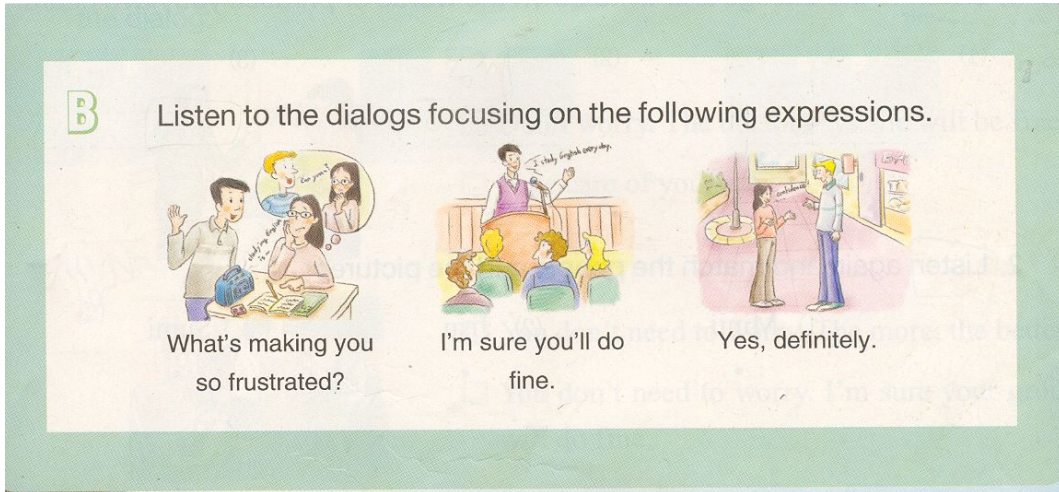
<표7> 성취기준에서 다루고 있지 않은 ‘기타’ 내용

	A	B	C	D	E	총	%
추론	6	10	3	46	46	67	41.62
무반응 듣기	0	0	36	36	36	72	44.72
빈칸 채우기	0	6	0	0	0	10	6.21

과업 후 확인 듣기	0	0	12	12	0	12	7.45
---------------	---	---	----	----	---	----	------

(듣기의 기타 활동 내에서의 백분위)

<그림1> 무반응 듣기



(<주>금성출판사,p.27)

성취기준의 반영 정도를 교과서 분석을 통해 본 결과 각 성취 기준들이 균형 있게 골고루 분포되지 못하고, 특정 기준에 집중되어 있는 현상을 볼 수 있었다. 특히, ‘간단한 토론을 듣고 중심 내용 파악’하기는 5개 교과서 중에서 1개의 교과서에서만 나타났고, 전체 활동개수 중에서 0.16%를 반영하고 있었다. 일상적 대화보다 토론대화는 듣기에 어려울 수 있으나 듣게 될 토론 대화 내용에 대해 듣기 전에 소그룹별로 모여 함께 그 주제에서 다루게 될 어휘들에 대해 친숙해지는 시간을 가지거나, 해당 토론 주제에 대한 개인별 경험담을 나누게 함으로써 듣게 될 토론 내용에 학습자가 익숙해질 수 있도록 해준다면 토론 듣기를 이해하는 데에 도움이 될 것이다. 분석 결과에서 알 수 있듯이 교과서 듣기 활동 내용이 너무 세부적인 듣기에 듣기 활동이 편중되어 있는 것을 볼 수가 있었다. 교실상황은 현실의 상황에 대비해서 영어 듣기 능

력을 준비시켜주는 것인데, 교실에서 쉬운 듣기만 한다면 현장에 나가서 학생들은 실제 영어 수업이나, 영어로 나오는 방송을 이해하지 못해서 좌절감을 겪을 수도 있고, 이것이 학습 동기를 떨어뜨릴 수도 있으므로 교실에서 다소 길고 어려운 내용의 듣기활동이라고 하더라도 연습시켜주는 것이 필요할 것이다. 7차 개정에서는 7차 때 보다 좀 더 현실적이고, 실질적인 성취기준을 반영하기 위해 개정되었는데도 교과서에서 그 개정 취지를 잘 반영하지 못하고 특정 기준에 듣기 활동이 편중되어 있는 모습을 보였다. 특히 이러한 편중 현상은 개정되기 전 7차 교육과정에 대해 선행연구를 한 논문(김은주, 2001)의 연구결과에서도 비슷하게 나타났는데, 이는 성취기준이 교과서에 여전히 반영이 잘 되지 못하고 있는 사례를 보여준다.

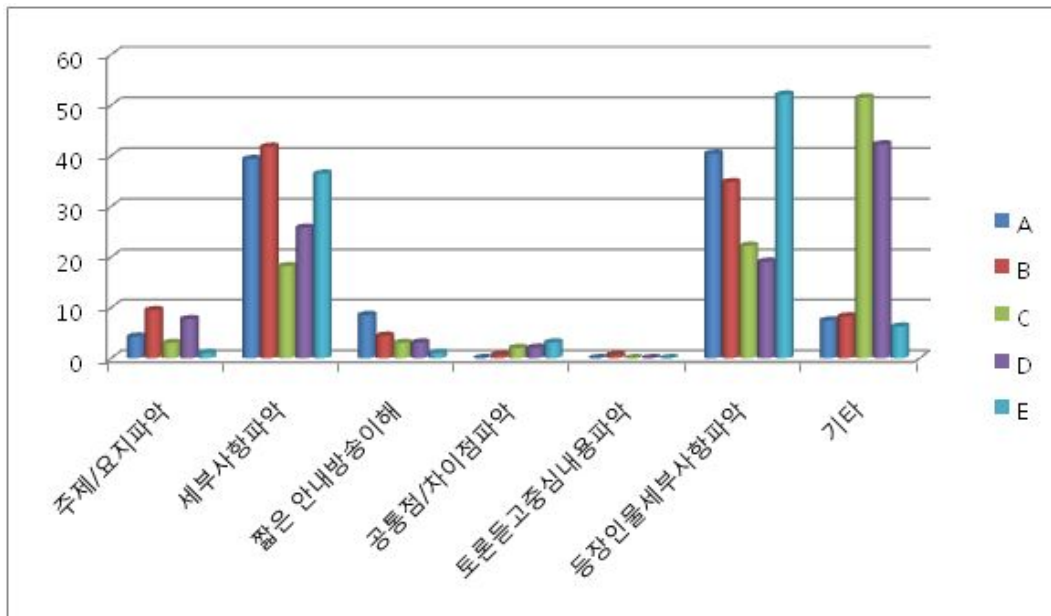
다음은 각 교과서별로 듣기활동의 성취기준 분석은 <표8>과 같다. 5종의 교과서에서 C와D교과서를 제외한 A,B,E 교과서에서는 세부사항 듣기가 제일 많이 나타난 듣기 활동이었는데, C와D 교과서에서는 기타로 분류된 듣기 활동이 각각 51.52%, 48.45%를 나타냈다. 그 이유는 두 교과서에서는 듣기 활동을 시작하기 전에 무반응 듣기 활동을 각각 36개씩 했고, D교과서에는 추론 활동이 많았기 때문에 기타의 수치가 많이 나왔다.

## 1.2 듣기 활동 유형에 대한 분석

듣기 활동 유형은 개방성 여부에 따라 제한된 반응과 자유 반응으로 나뉘는데, 제한된 반응은 학습자에게 예측 가능한 반응을 이끌어 내는 것으로 정답이 존재하는 활동을 의미한다. 자유 반응은 학습자에게 예측 가능하지 않은 반응을 요구하는 활동이다. 제한된 반응이 전체 활동 중에서 563개로 87.83%, 자유반응이 6개로 0.94%로 분석되었다. 개방성 여부에 따라 분류한 제한된 반응과 자유 반응에 속하지 않는 듣기 무반응이 추가되어 72개로

11.23%를 나타냈다. 이것은 듣기가 항상 듣고 나서 반응을 요구하는 듣기만 있지는 않다는 것을 반영해 주고 있는 좋은 예이다. 예를 들면, 비행기 기내에서 안내 방송을 듣는다고 생각해보자. 안내 방송을 듣고 도착하고 나서 몇 번 게이트로 가야하고 짐은 어떻게 찾고, 터미널에서 환승은 어떻게 하는 등의 듣기를 청자의 입장에서는 듣기만 하고 이해해서 행동 할 뿐 언어적 반응은 보이지 않는다. 이러한 듣기 활동은 선행논문에서 분석 범주에서 찾을 수 없었던 새로운 형태의 듣기 활동으로 학생들에게 이러한 듣기 유형도 있다는 것을 소개시켜 준 좋은 예이다.

〈표8〉 교과서별 듣기 성취기준 분석



<표9> 듣기 활동 유형 분석

		A	B	C	D	E	총	%
개방성 (641)	제한된 반응	94	158	59	156	96	563	87.83
	자유 반응	0	0	3	3	0	6	0.94
	기타(무반응)	0	0	36	36	0	72	11.23
학습주체	개인	93	157	98	185	96	629	96.47
	짝	1	1	0	15	4	21	3.22
	소그룹	0	0	0	2	0	2	0.31
	전체	0	0	0	0	0	0	0

교과서 듣기 활동이 개인적 반응을 요구하는 활동인지, 짝이나 소그룹, 교실 전체와 반응하길 원하는 활동인지를 학습주체에 따라 분석하였다. 분석 결과 듣기 활동의 96.47%가 개인반응을 보이는 활동이었고, 짝이나 소그룹 활동은 23개로 3.53%에 불과 하였다. 듣기 활동에서 짝과 함께 반응 하는 학습도 개인적 반응을 먼저 한 후에 그 결과를 가지고 짝과 함께 나누는 형태로 나타났다. 그렇기 때문에 같은 활동을 가지고 학습주체는 두 번 발생 하게 되어 실 활동 수인 640개의 듣기 활동 수 보다 12개 늘어난 652개로 분석하게 되었다. 분석결과 듣기 활동의 주체가 개인적인 활동이 전체의 96.47%를 나타내는 것으로 드러났는데, 이는 듣기 활동이 말하기 활동과 연계가 거의 이루어 지지 않는다는 것을 보여주고 있는 것이다. 좀 더 적극적이고 능동적인 학습이 되기 위해서는 개인별 듣기 활동을 한 후에 짝이나 소그룹에서 각자의 듣기 활동에서의 답을 공유하고, 왜 그 답을 선택했는지 이유나 근거를 나누고, 그것을 다시 교실 전체와 공유하게 된다면 학생들이

소그룹에서 적극적으로 의견을 낼 것이고, 반 아이들은 소그룹 시간에 집중할 수 있고, 개인적 듣기 반응이 풍부한 언어사용 활동으로 연결 될 수 있을 것이다. 듣기 활동을 개인적 반응으로 끝내지 않고 짝 활동이나 소그룹 활동으로 연결한다면 그 과정을 통해서 말하기를 유도할 수 있는 물리적인 동기가 생기게 되어 듣기 활동이 보다 역동적인 교실 활동으로 활용 될 수 있을 것이다.

이상으로 듣기활동의 유형들을 활동의 개방성 여부와 학습주체 측면에서 살펴보았다. 이번에는 듣기 활동이 어떤 반응을 가져오는 활동인지에 대해 구두 언어 반응, 구두/문자언어반응, 문자언어반응, 비언어적반응으로 나누어 살펴보겠다.

### 1.3 듣기 활동 반응 유형에 대한 분석

듣기 활동 반응 유형은 한 가지 활동에 중복 활동들이 있어서 전체 활동 개수 보다 많아졌다. 기존 640개의 듣기 활동이 675개로 35개의 활동으로 늘어났다. <그림2>는 듣기 반응 유형 활동에서 중복 반응이 일어나는 예를 보여준다.

<그림2> 통제반응 & 자유반응

**G** Listen to the conversation between Mr. Min and his friend, Dave. Imagine that you are Mr. Min and complete the story below.

**Listening Note**

1. How He Feels \_\_\_\_\_

2. What He Plans \_\_\_\_\_

3. Why He Plans It \_\_\_\_\_

I am in my thirties and work for a publishing company. I have excellent pay, excellent hours, and wonderful co-workers and a boss. I love my job. But \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(<주>금성출판사,p.133)

앞에서 활동유형으로 살펴보았던 듣기 활동에서 학습주체에 따른 활동의 분석결과 개인적 반응을 하는 활동 96.47% 를 나타내었듯이 듣기가 말하기로 연계된 활동들, 즉 구두 언어 반응을 요구하는 활동이 듣기 활동에서 거의 없다는 것을 알 수 있다. 듣기 활동의 구두 언어 반응 유형에서 단순반복은 분석한 교과서에서는 나오지 않았으며, 역할극은 총 16개로 2.37%를 나타내었다.

<표10> 듣기 활동 반응 유형 분석

		A	B	C	D	E	총	%
구두 언어 반응	단순반복	0	0	0	0	0	0	0
	역할극	0	0	0	12	4	16	2.42
구두	구별하기	0	0	0	1	0	1	0.15

/문자언어 반응	순서 매기기	0	0	0	0	0	0	0	
	조합하기	0	0	0	0	0	0	0	
	확인하기	0	0	0	0	0	0	0	
	완성하기	13	17	8	18	9	65	9.85	
	말 바꾸기	0	0	0	0	0	0	0	
	통제된 반응	11	0	3	28	7	49	7.43	
	자유반응	1	0	3	3	0	7	1.06	
	보고하기	0	0	0	0	0	0	0	
	문자언어 반응	연결하기	0	0	0	1	0	1	0.15
		노트요약 하기	0	0	0	1	0	1	0.15
다시쓰기		0	0	0	0	0	0	0	
비언어적 반응	행동	0	0	0	0	0	0	0	
	그림	0	0	0	0	0	0	0	
	기타	69	141	93	140	77	520	78.79	

비언어적 반응으로 기타가 78.79%가 나온 것은 무반응 듣기활동과 듣기활동이 정답을 주어진 보기에서 보고 고르도록 하는 비언어적 활동들이 대부분이었기 때문이다. 문자언어반응이 되려면 적어도 한 단어 이상 되어야 문자로 여기기 때문에 알파벳 한 글자 쓰거나 숫자에 동그라미 치는 듣기 활동은 비언어적 활동인 것이다. 듣기 활동이 구두/문자언어반응은 총 18.49%로 나타났다. 구체적으로 나타난 반응 유형을 살펴보면, 구별하기(0.15%), 완성하기(9.85%), 통제된 반응(7.43%), 자유반응(1.06%)이었다. 이것은 듣기 활동이 창의적인 말하기(output) 활동으로 연결되기 보다는 입력으로서의 역할만을 보다 강조하고 있다는 것을 말해주는 것이기에, 듣기 활동이 언어를 사용하는 활동과 보다 더 많이 연계되어야 하겠다.

이러한 비언어적 활동이 구두 혹은 문자 언어 활동보다 많은 78.79%를 나타냈고, 구두 혹은 문자언어 활동은 21.21%를 나타냈다. 교과서에서 나타난 듣기 유형들은 상호작용 없이 혼자 듣고 반응 하는 활동으로 끝나버리는 활동이 많이 나타났는데 이러한 경우 학생이 듣기내용을 이해했다는 것을 어떻게 알 수 있을까? 물론 정답을 맞춰보면 학생의 이해여부를 확인할 수 있겠지만, 학생들이 내용을 이해하는 방법에 따라 듣기 활동을 분석해 보았다.

#### 1.4 듣기 활동 이해유형에 대한 분석

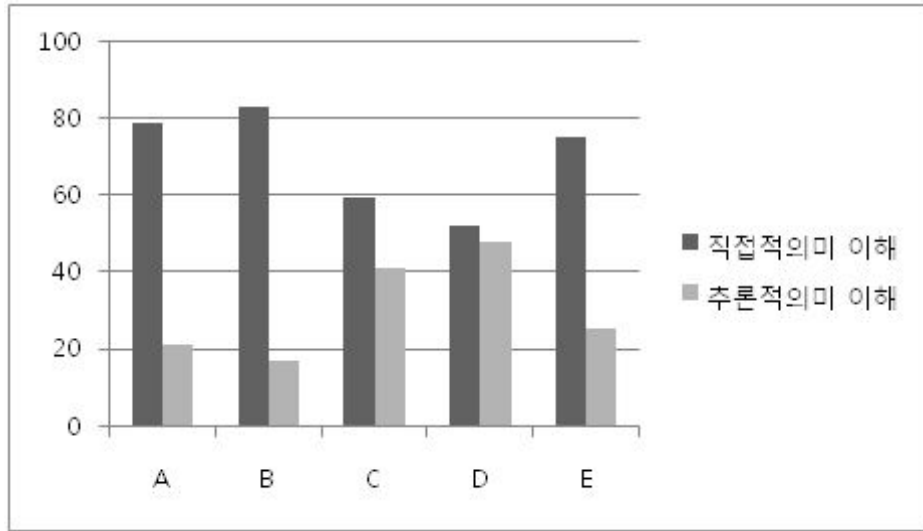
많은 경우 듣기의 이해여부를 실제 상호 작용을 통해서 측정하지만 Weir(1993)는 실제 영어 사용 현장에서는 상호작용보다는 강의듣기, 기차역 안내방송, 녹음된 메시지, 텔레비전이나 라디오와 같이 일방적 듣기를 할 때가 많음을 밝혔다. 그래서 상호작용 없이 이해여부를 판

단하기 위한 측정 방법으로 Weir(1993)는 듣기 이해 유형을 직접적 의미 이해(direct meaning comprehension)와 추론적 의미 이해(inferred meaning comprehension)으로 나누어 제시하였다. 직접적 의미 이해(direct meaning comprehension)의 듣기활동은 436개로 68.13%를 나타냈고, 추론적 의미 이해(inferred meaning comprehension)은 204개로 31.87%로 분석되었다.

<표11> 듣기 활동 이해 유형 분석

	A	B	C	D	E	총	%
직접적 의미 이해	74	131	58	101	72	436	68.13
추론적 의미 이해	20	27	40	93	24	204	31.87

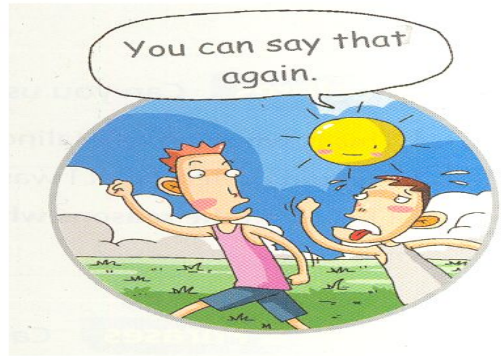
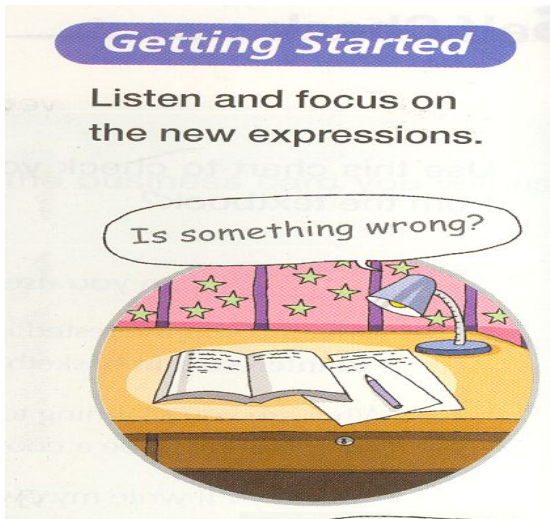
각 교과서 별로 듣기활동 이해유형 분석 결과 <표12>에서 제시 하고 하고 있다. 전체적으로 직접적 의미 이해듣기가 추론적 의미 이해 듣기 보다 많았고, 두 개의 이해유형들이 균형있게 제시된 교과서는 D 교과서였고, A, B, 그리고 E교과서는 직접적 의미 이해 활동과 추론적 의미 이해 활동의 격차가 크게 나타났다.



<표12> 교과서별 듣기 활동 이해 유형 분석

듣기 활동 유형에서 두 이해 유형을 각각 세부적으로 살펴보았다. 직접적 의미 이해의 유형에는 듣기 내용의 요점이나 주제 또는 중요한 정보 파악하기, 세부적 정보 듣기(듣고 나서 들은 내용 기억하기도 포함), 화자의 태도/의도 파악하기가 있고, 추론적 의미 이해 유형에는 주어진 정보로부터 추론하기, 모르는 단어 의미 끌어내기, 발화를 사회적, 상황적 맥락에서 이해하기, 발화의 의사소통 기능 인식하기가 있다. 예를 들어, 주어진 정보로부터 의미를 추론하기는 모르는 단어나 표현을 문맥을 통해서 그 의미를 파악할 수 있게 하는 것으로 <그림3>에서 교과서에서 어떻게 제시되고 있는지 보여주고 있다. 그 밖에 추론적 의미유형에 대화를 듣고 어떤 반응을 보일지, 어떠한 발화를 할지를 묻는 활동들이 이에 속한다. 발화를 사회적, 상황적 맥락에서 이해하기의 경우 대화가 이루어지고 있는 장소나 대화자의 직업을 물어보는 활동이 있다. 발화의 의사소통기능 추론하기는 <그림4>에서 보여지듯이 발화가 문자 그대로의 의미가 아닌 그 발화로 인해 또 다른 의미가 부여되는 것을 학습자가 이해하는지 확인하려 하는 것이다.

<그림3> 모르는 표현 의미 추론하기



(YBM Si-sa, p.26)

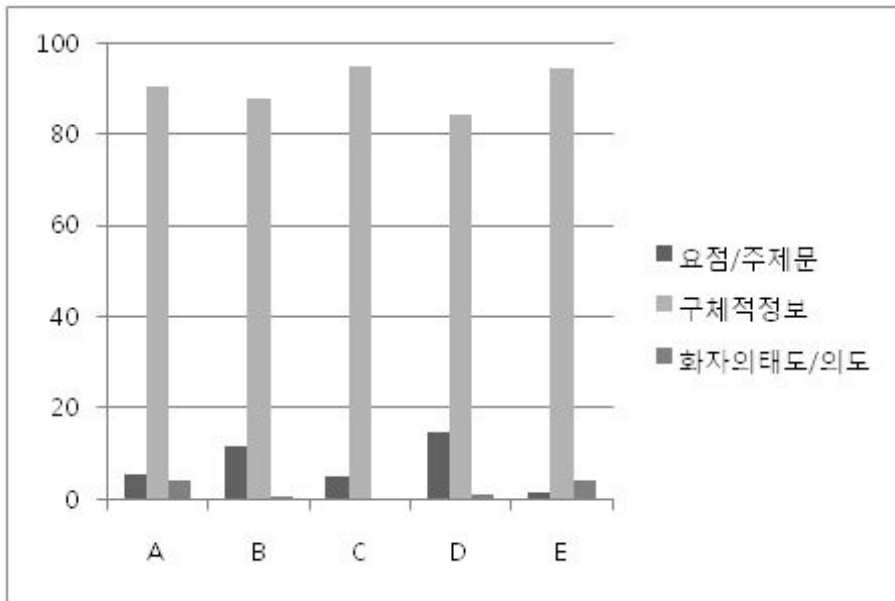


	화자의 태도 /의도	3	1	0	1	3	8	1.25
추론적 의미 이해	추론	14	16	40	86	20	176	27.50
	사회적, 상황적 맥락 파악	6	4	0	6	4	20	3.12
	의사소통 기능 파악	0	7	0	1	0	8	1.25

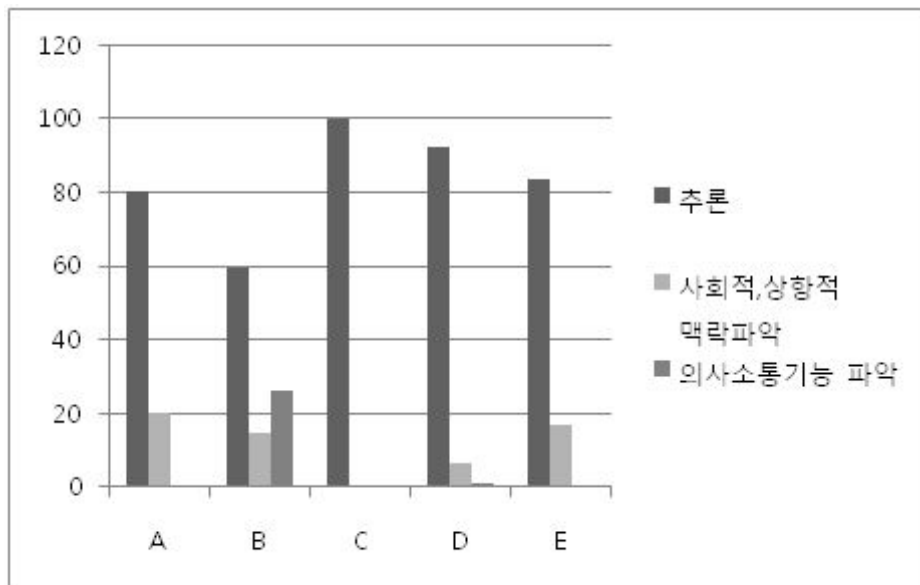
추론적 의미 이해에서 가장 높은 비율을 나타낸 추론(making inferences and deductions)은 새로운 어휘나 표현(expression)이 어떤 의미를 지니는지를 문맥 안에서 추론해 낼 수 있는지 확인하거나 들은 내용에 근거해서 대화의 마지막에 올 행동이나 발화를 물어 보는 듣기 활동을 말한다.

각 교과서별로 직접적 의미 이해유형과 추론적 의미 이해유형의 내용을 구체적으로 나타내본 결과 모든 교과서에서 직접적 의미 이해유형의 활동들이 78.72%, 82.91%, 59.18%, 52.06%, 75.00%로 높게 나타났다. 추론적 의미 이해유형은 21.28%, 17.09%, 40.82%, 47.94%, 25.00%로 나타났다.

<표14> 교과서별 직접적 의미 이해 유형 분석



<표15> 교과서별 추론적 의미 이해 유형 분석



## 2. 말하기 활동 분석

### 2.1 말하기 성취기준에 대한 분석

말하기 활동의 성취기준별 분류 시에 하나의 활동에서 중복으로 성취기준에 부합하는 활동들이 있어서 총 분석에 사용된 활동 수가 늘어났다(486개). 말하기 성취기준에 가장 많이 부합되는 항목은 ‘학습한 내용을 자신의 말로 바꾸어 역할극 하기’가 53.49%로 나타났다. 그 다음으로 높 이 나타난 성취기준에 부합된 활동은 ‘상호작용을 통한 간단한 과업 수행’이 22.02% 이었다. 사실 교과서 말하기 활동들은 모두 과업 활동이라고 할 수 있다. 즉, 언어를 사용하는 활동으로, 그 활동은 의미에 초점이 맞추어 지고, 뚜렷한 성취결과를 가져오는 것을 과업(Bygate, Skehan, Swain, 2001)이라고 할 때 교과서에 나오는 모든 말하기 활동은 과업 유형으로 분류 될 수 있는 것이다. 그렇기 때문에 성취기준에서 ‘상호작용을 통해 간단한 과업 수행하기’는 그 기준이 광범위하므로 본 연구자는 이 성취기준에 다른 말하기 활동 성취기준을 부합시키지 못하는 과업 활동들을 여기에다가 넣었고, 그것을 ‘기타’항목으로 분류했다. 그 외 제시된 성취기준에 부합하지 않는 말하기 활동이 ‘기계적 대화연습’으로 나타나서 성취기준 항목에 추가했다. 이는 단순한 대화 연습 유형들로 학습자에게 유의미하지 않은 채 기계적으로 대화를 읽기만 하는 ALM(Audio Lingual Method)방식으로, 분석결과 B와E 교과서에서 4.32% 나타났다. 전체적인 말하기 활동의 분석 결과 말하기 활동들이 교육과정에서 제시한 성취기준에 골고루 균형 있게 교과서 활동들을 부합시키고 있다고 보기 힘들었다. 1.65%로 낮은 비율을 차지한 ‘시사성 있는 정보에 관해 필요한 정보 교환하기’는 정보차이를 이용한 과업 활동이 적다는 의미가 된다. 정보차 활동(information gap task)는 자신에게 없는 정보를 상대

로부터 이끌어 내기 위해서 발화를 하게끔 하기 때문에 적극적이고 능동적인 의사소통의 도구로 사용 될 수 있다는 점에서 교과서에서 정보차 활동 과업이 적극 활용 될 수 있어야 하겠다.

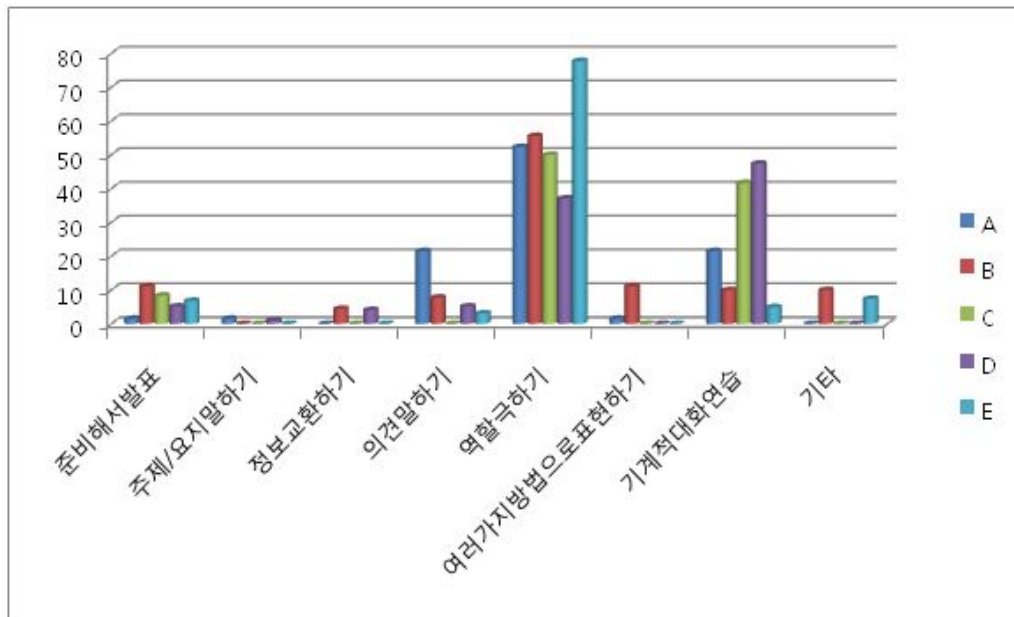
<표16> 말하기 성취기준 분석

	A	B	C	D	E	총	%
친숙한 주제에 관해 준비하여 발표하기	1	10	6	5	11	33	6.79
다양한 글 읽고 주제, 요지 말하기	1	0	0	1	0	2	0.41
시사성 있는 주제에 관해 필요한 정보 교환하기	0	4	0	4	0	8	1.65
다양한 주제에 관한 글 읽고 자신의 의견 말하기	14	7	0	5	5	31	6.38
학습한 내용을 자신의 말로 바꾸어 역할극 하기	35	51	12	36	12	260	53.49
말하고자 하는 바를 상황에 알맞게 여러 가지 방법으로 표현하기	0	0	24	0	0	24	4.94
기계적대화연습	0	9	0	0	12	21	4.32
기타	14	9	30	46	8	107	22.02

교과서 전체적인 말하기 활동 성취기준 분석이 위와 같았다면, 각각의 교과서에서도 이 성취기준들을 잘 반영하고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 그래서 <표17>을 통해서 각 교과서별 성취기준의 부합 여부를 그래프로 나타내었다. 교과서별 성취기준 반영 정도 분석 결과 ‘역할극활

동'이 가장 많았고 이것은 말하기 활동들의 역할극 편중으로 이어졌다. 가장 다양하게 골고루 성취기준을 만족시킨 교과서는 B교과서였고, C와 D교과서는 '상호작용을 통한 간단한 과업수행'이 다른 교과서와 비교했을 때 상당히 높게 나타났다. 이는 뒤에서 말하기 자극으로 과업 유형별 분석한 자료를 통해서 어떤 과업들이 소개되었는지 살펴보겠다.

<표17> 교과서별 말하기 활동 성취기준 분석

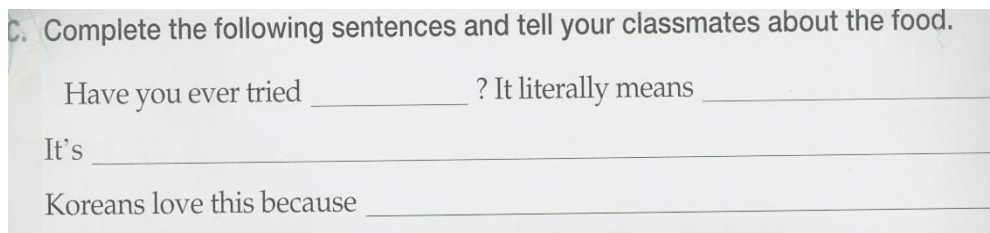


## 2.2 말하기 활동의 연습 유형에 대한 분석

교과서의 말하기 활동도 듣기 활동에서처럼, 학습자에게 자유로운 말하기를 할 수 있도록 해 주는지(열린 활동), 예상 가능한 정답이 존재하는 말하기(닫힌 활동)를 하도록 요구하는지에 따라 각각을 말

하기 연습유형으로 분석했다. 단힌 활동의 경우 획일 된 답이 있는 말하기를 유도하기 위해서 3가지의 연습유형으로 분류되었다; 기계적 연습, 대치, 유의적 연습. 열린 활동의 경우에는 학습자에게 자유롭게 말하기를 하도록 하는 것이지만 학습자에게 사용해야 할 표현의 일부를 제공해 주느냐에 따라 통제형과 자유형으로 나눈다(그림5참조).

<그림5> 말하기 열린 활동 통제형



말하기 활동의 연습유형 분석결과를 보면 단힌 활동이 86.39%, 열린 활동이 13.41%로 나타났다. 단힌 활동으로 요구하는 활동이 열린 활동을 요구하는 활동 보다는 많았지만 이것은 언어습득에 있어서 부정적인 영향을 주는 것은 아니다. 통제된 발화 연습이 많은 연습을 거쳐서 결국에는 자유롭게 발화 할 수 있는 단계로 갈 수 있기 때문에 (McLaughlin; 1987,1990) 교과서의 단힌 활동을 통해서 열린 활동을 할 수 있는 능력을 준비하는 것이라고 생각한다. 그렇기 때문에, 언어 입력이 부족한 한국의 영어 학습 상황에서 단힌 활동은 필요한 유형이라고 할 수 있겠다.

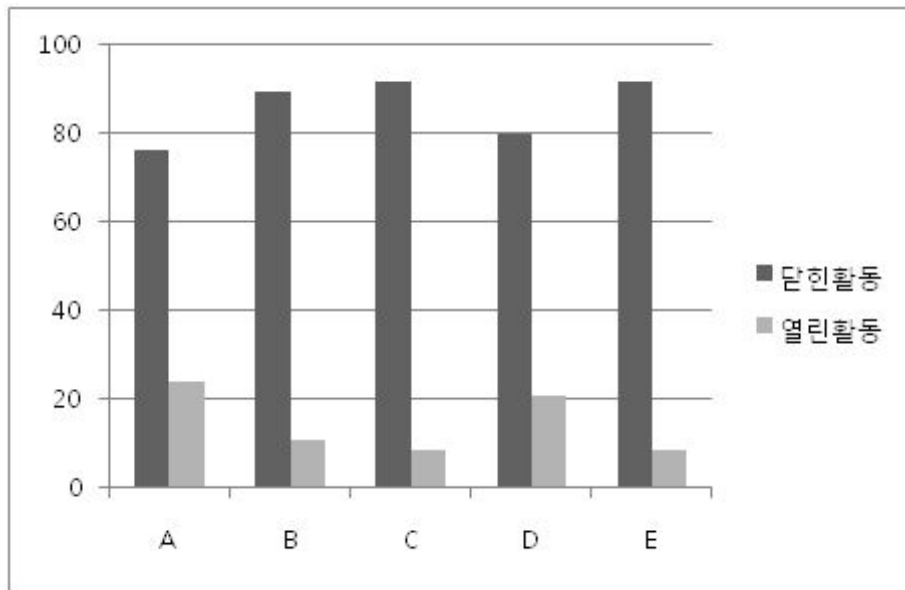
<표18> 말하기 활동 연습 유형

		A	B	C	D	E	총	%
단힌 활동	기계적 연습	1	13	0	1	12	27	5.75
	대치	3	39	23	30	72	167	35.53
	유의적 연습	44	23	32	47	66	212	45.11
열린 활동	통제형	13	5	0	6	8	32	6.81
	자유형	2	4	5	14	6	31	6.60
학습 주체	개인	0	0	0	0	0	0	0
	짝고정/짝이동	49/2	65/3	40 /12	80	140	391	83.19
	소그룹	12	4	0	12	12	40	8.51
	소그룹-->전체	0	3	0	3	5	11	2.34
	개인-->전체	0	6	9	3	7	25	5.32
	전체	0	3	0	0	0	3	0.64

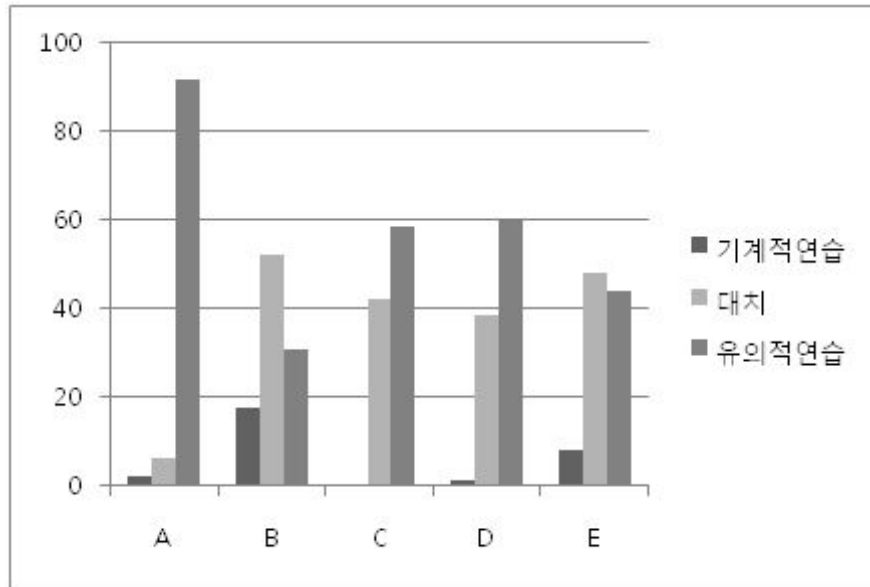
말하기 활동주체에 있어서 짝 활동이 전체 83.19%로 대부분을 차지 하였고, 고정된 짝 활동이 391개 중에서 374개이고, 짝 이동이 17개였다. 따라서 대부분 고정된 짝 활동을 하는 말하기 활동임을 알 수 있다. <표18>에서는 5종 교과서 전체에서 단힌 활동과 열린 활동의 비율을 살펴 봤다면, 각각의 교과서 내에서도 비슷한 패턴을 보이는지 <표19>을 통해 분석해보았다. 또한 각 교과서 내의 구체적 연습유형 제시 형태를 살펴본 것을 <표20> '교과서별 단힌 활동 연습 유형'과 <표21> '교과서별 열린 활동 연습 유형'으로 나타내었

다. 각 교과서별 단힌 활동 연습유형을 분석한 결과 A교과서는 대치연습(6.25%)보다 유의적인 연습을 91.67%로 상당히 많이 했다. B교과서만 유의적 연습보다 대치연습이 더 많음을 보여 주었다. <표21>에서는 말하기 활동 중 열린 활동의 구체적 연습유형을 분석한 것이다. A, B, E교과서에서는 통제형이 자유형 보다 많았고, C교과서는 통제형 없이 자유형만, D교과서에는 통제형 보다는 자유형이 더 많이 나타났다. 열린 활동은 단힌 활동과 달리 대화 모델을 제시해 주고 그 형식에 맞춰서 발화를 하는 것이 아니기 때문에 통제형을 준다고 해도 결국 학생들이 배운 언어를 바탕으로 응용을 해야 하는 거라서 쉽지는 않겠지만 자유형처럼 선택할 수 있는 어휘나 표현이 하나도 제시되지 않는 활동은 학생들에게 활동을 하는 데 있어 길을 잃어 버리게 할 수가 있다.

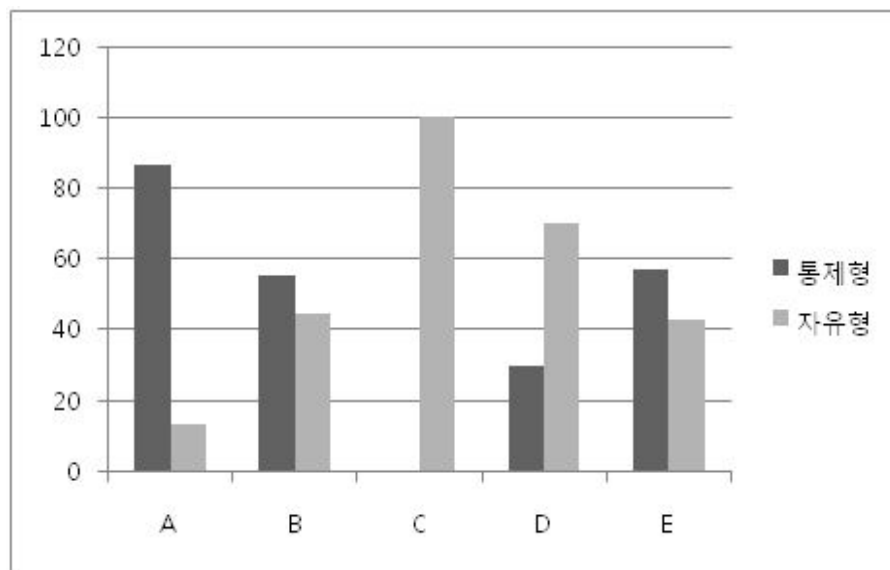
<표19> 교과서별 단힌 활동 과 열린 활동 분석



<표20> 교과서별 단원 활동 연습 유형 분석



<표21> 교과서별 열린 활동 연습 유형 분석



### 2.3 말하기 활동의 자극 유형에 대한 분석

Cohen(1994)은 말하기 자극 유형으로 구두 언어 자극, 문자 언어 자극, 비언어적 자극으로 나누어 분석을 했다. 교과서에서 구두 언어 자극을 사용해서 말하기 활동을 자극하는 활동은 나타나지 않았다. 문자 언어자극은 61.97%, 비언어적자극은 38.12%로 나타났다. 즉, 단어나 문장, 문단이나 대화문, 지시문을 사용해서 말하기를 유도하는 것이고, 비언어자극은 비언어자극인 그림이나 표만 제시되는 것이 아니고 비언어자극과 함께 문자언어자극이 제시되는 복합된 형태로 나타났다. 이것은 학습자들이 말하기 활동을 할 때 시각적 효과를 더해서 활동에 대한 이해를 촉진시키거나 활동에 대한 관심을 유발시킬 수 있는 긍정적인 역할을 한다. 말하기 자극 유형에 대한 분석은 <표22>과 같다.

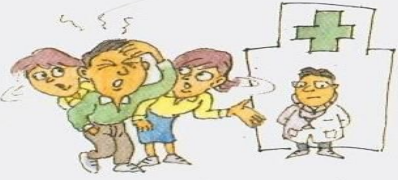
<표22> 말하기 자극 유형 분석


		A	B	C	D	E	총	%
구두 언어 자극		0	0	0	0	0	0	0
문자 언어 자극	낱말/문장	3/12	5/3	16/31	42/6	77/44	143/96	31.99
	문단/대화문	0/48	6/52	5/1	4/36	9/21	24/158	24.36
	지시문	1	16	3	9	13	42	5.62
비언어적 자극	표	5	14	14	12	5	50	6.79
	행동	0	0	0	0	0	0	0
	사진/그림	4/9	33/18	8/0	16/43	21/82	82/152	31.33

<그림6> 문자언어 자극-단어/문장

Speak with your partner using the given expressions.

A: *The paper is due at 5 o'clock.*  
 B: I think you should **hurry up.**

(1)  I have a headache.  
/ see a doctor

(2)  The test is on Monday.  
/ go to the library

<그림7> 문자언어 자극-대화문

**step 2** Your partner will visit one of the cities next week.  
 Talk with your partner, giving advice below.

A I'd like to go to **Singapore** next week.  
 B What will the weather be like there?  
 A According to the weather forecast, it will be **warm and humid.**  
 B Then make sure you **take light clothes.**  
 A I will. Thank you for your advice.  
 B Sure.

구두 언어로 된 자극은 교과서 분석결과 나타나지 않았고, 문자언어 자극을 줄 때에는 지시문(5.62%) 사용보다는 문단/대화문으로(그 중에서도 문단 보다는 대화문으로 자극을 제시하는 경우가 많았다), 또한 문단/대화문 자극보

다는 문장/낱말(문장과 낱말 중에서 낱말로 주는 자극이 더 많았다)로 문자 언어자극을 준다는 것을 알 수 있었다. <그림6>와 <그림7>은 문자언어 자극에서의 ‘낱말/문장’으로 주는 자극과 ‘문단/대화문’으로 주는 자극의 예시를 보여주고 있다. Cohen(1994)의 자극 유형에 따라 교과서에 제시된 말하기 활동의 자극 유형을 세밀하게 분석했다면 이제 좀 더 큰 그림을 그려서 말하기를 유도하는데 있어서 ‘과업’이라는 자극의 형태로 말하기 자극 유형을 분석해 보고자 한다.

#### 2.4 말하기 활동의 과업 유형에 대한 분석

Willis(2007)의 과업유형 분류를 기초로 교과서에 주로 나오는 과업 유형들을 분석하였다. 개정된 교육과정의 핵심 내용 중의 하나인 의사소통능력 향상을 위해 과업을 통한 언어 반응 유도를 위한 과업의 유형에는 어떤 것들이 있는지 알아보았다. 교과서에서 가장 많은 빈도수를 보인 과업활동은 Role-play로 61.04%를 나타내었고, 그 다음이 Problem-solving 과업유형으로 16.62%를 차지하였다. 역할극에서는 주로 대화문을 제시하고 적절한 내용의 단어나 구들을 기존 문장 구조에 바꾸어가며 연습하는 유형과 유의미한 연습으로 역할극이 사용되었다. 문제해결과업에는 빈칸을 제시하고 그 곳에 알맞은 내용어를 집어 넣어서 대화를 할 수 있도록 하는 빈칸 채우기 과업유형이 8.72%, 텍스트를 읽고 나서 해당내용에 관한 질문에 답을 하는 ‘질문에 답하기’가 5.99%, 문제를 해결하기 위해 인터넷이나 책 등을 찾아서 과업을 해결해야 하는 researching 유형이 1.91%로 나타났다. 의견 차이를 이용한 과업의 유형은 총 7.37%로 분석되었다. 그 외에 개인적 경험 공유하기, 열거하기, 요약하기, 다시말하기, 창의적 과업활동(예측하기와 시를 쓰고 발표하기)은 각각 1.91%, 2.98%, 1.63%, 1.09%, 1.91%로 교과서에서 차지하는 과업으로서의 비율이 낮음을 볼 수 있었다.

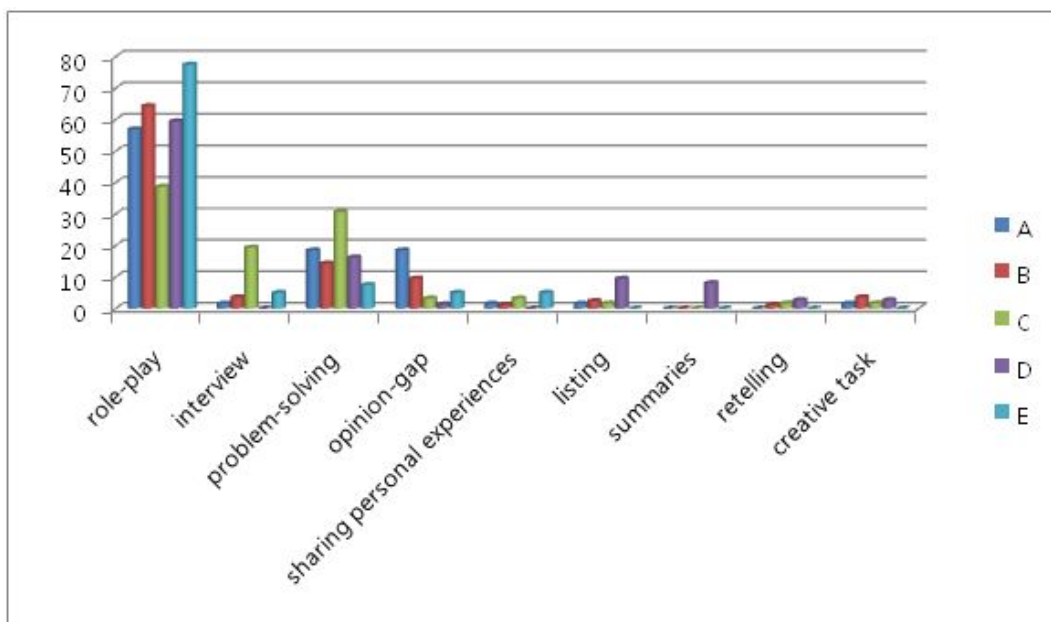
<표23> 과업에 따른 말하기 자극 유형 분석

		A	B	C	D	E	총	%
Role-play		37	54	24	44	62	224	61.04
Interview		1	3	12	0	4	20	5.45
Problem-solving	Gap-filling	12	12	5	3	0	32	8.72
	Questions	0	0	14	5	3	22	5.99
	Researching	0	0	0	4	3	7	1.91
Opinion gap	Discussion	12	0	0	1	3	16	4.36
	Decision-making	0	3	0	0	0	3	0.82
	Comparing	0	4	0	0	1	5	1.37
	Survey	0	1	2	0	0	3	0.82
Sharing personal experiences		0	1	2	0	4	7	1.91
Listing		1	2	1	7	0	11	2.98
Summaries		0	0	0	6	0	6	1.63
Retelling		0	1	1	2	0	4	1.09
Creative task		1	3	1	2	0	7	1.91

5종의 교과서를 바탕으로 교과서에 나타난 과업들의 빈도수를 봤을 때, 역할극이 가장 많았고(61.04%), 그 다음이 problem-solving(16.62%), 그리고 Opinion-gap을 이용한 과업활동(7.34%)이었다. 이것이 개별 교과서마다 동일하게 나타나는지 다르게 나타나는지 개별 교과서 과업 활동을 살펴본 결과를 <표24>에서 보여주고 있다. 각 교과서마다 역할극은 매우 높은 비중

을 차지하는 과업 활동임을 나타냈고, C교과서에만 특이하게 interview과업 활동이 많이 나타남을 볼 수 있었다. C교과서를 제외한 나머지 교과서들은 역할극이 압도적으로 많은 과업활동이었고, 그 이외의 과업활동들이 극히 적은 비율로 나타났다. C교과서는 Role-play, interview, problem-solving이 비슷한 비율로 나타나서 과업이 역할극으로 편중되는 현상을 보이지 않았다.

<표24> 교과서별 말하기 과업 유형 분석



## V. 결론 및 제언

이상으로 교과서의 듣기와 말하기 활동의 분석결과는 다음과 같다.

첫째, 듣기 활동의 경우 7차 개정교육과정에서 제시하고 있는 성취기준은 대체로 잘 반영하였지만, ‘세부사항 듣기’에 편중된 듣기 활동이었다. ‘주제/요지 파악하기’와 ‘토론 듣고 중심내용 파악하기’등과 같은 전체적인 내용을 파악할 수 있는 듣기 활동이 보완되어야 하겠다.

둘째, 듣기 활동의 개방성 여부에 따라 분석한 결과 정답이 존재하는 제한된 반응이 자유반응보다 많았다. 즉, 정답을 맞춰야 한다는 정서적인 부담감이 듣기 활동을 방해할 수 있고, 듣기에 흥미를 잃게 할 수 있다. 정서는 학습에 있어서 중요한 영향을 미친다. 정서적으로 편해야 언어습득을 잘 할 수 있으므로(Krashen, 1997), 교사는 학생들 수준에 따라 알맞은 자유반응을 선별해서 답에 구애 받지 않고 자유롭게 반응할 수 있도록 해 줘야 하겠다.

셋째, 활동주체 면에 있어서 학습자에게 개인적인 반응을 요구하는 활동이 압도적으로 많았다. 듣기 활동이 개인적인 반응으로만 끝나면 성공적인 언어 학습을 위한 상호작용(Long, 1985)을 할 수 없게 되므로 개인적인 반응을 짝 활동이나 소그룹 활동으로 확장시켜야 하겠다.

넷째, 듣기 활동의 반응 유형 분석결과, 정답에 동그라미치기와 같은 비언어적 반응이 구두나 문자언어반응보다 훨씬 높았다. 이것은 듣기 활동이 정답 맞추기 활동으로 전락해 버릴 위험이 있기 때문에 서로 어떠한 내용을 들었는지, 자신이 못 들은 내용은 무엇이었는지 짝이나 그룹활동을 통해서 상호작용 한다면 듣기활동을 보다 재미있고, 역동적으로 할 수 있을 것이다.

다섯째, 말하기활동의 7차 개정 교육과정 성취기준을 근거로 분석한 결과, 말하기 활동들이 ‘학습한 내용을 자신의 말로 바꾸어 역할극 하기’에 편중되었고, 준비해서 발표하기, 주제/요지 말하기, 정보교환하기,

의견말하기, 여러 가지 방법으로 표현하기는 미미하였다.

여섯째, 말하기 활동 분석결과 정답이 예측 가능한 단힌 활동들이 열린 활동에 비해 많이 나타났다. 단힌 활동이 열린 활동보다 많다고 해서 창의적 발화를 막는 활동이 되는 것은 아니다. 통제된 언어 학습이 자유롭게 발화 할 수 있는 언어 습득단계로 갈 수 있기 때문이다(McLaughlin ; 1987, 1990). 즉, 한국과 같이 언어 입력이 부족한 EFL 환경에서는 단힌 활동을 통해 충분히 통제된 연습을 하고 그것이 열린 활동을 할 수 있는 밑거름이 된다. 그렇기 때문에 단힌 활동을 하는데 있어서 대치 활동이 유의적인 연습으로 이어지고, 또 이것이 열린 활동을 할 수 있는 밑거름으로 연결되어 영어학습을 위한 긍정적인 효과를 가져 올 수 있을 것으로 기대한다.

일곱째, 말하기 활동주체에 대한 분석 결과로 짝 활동이 대부분을 차지했다. 짝 활동 중에서도 고정된 짝 활동이 대부분이고 짝을 이동해서 하는 활동은 적었다. 이는 제한된 교실 공간에서의 이동이 쉽지 않음을 나타내 주는 것이라 생각된다. 그러나 말하기 활동은 단힌 활동 위주의 말하기 연습활동이 많기 때문에 지루하거나 긴장감을 잃을 수가 있다. 따라서 짝 이동을 통한 변화를 주는 것이 어렵다면, 소그룹 활동이나 짝 활동을 통해 나온 결과물을 교실 전체와 공유하는 방법으로 말하기 활동의 지루함을 달랠 수 있을 것이다.

여덟째, 말하기 자극 유형에 따른 분석을 두 가지 접근으로 분석하였다. 우선, Cohen(1994)의 자극유형의 분류에 따라 구두언어자극, 문자언어자극, 비언어적자극으로 분석하였고, 말하기 자극에 대한 다른 접근으로 Willis(2007) 과업유형에 따른 말하기 활동을 분석해 보았다. 그 결과 구두언어자극은 교과서에서 나타나지 않았으며, 문자언어자극이 그림이나 사진으로 제시되는 비언어자극과 함께 복합적으로 나타났다. 비언어적자극은 단독 자극유형으로 사용되지 않는 것을 알 수 있었다. 과업유형으로 알아본 말하기 자극 유형에서는 역할극이 가장 많았다. 대체적으로 5종 교과서에서 말하기 자극제로써 다양한 과업유형들을 사용했는데, 주로 역할극에 편중되는 현상을 보였다. 획일적인 답을

요구하는 단힌 활동이 많다 보니 창의적인 발화를 할 수 있는 다양한 과업유형들이 적용되기 어려운 것은 사실이다. 그러나 과업활동은 언어를 직접 경험해 보게끔 하는 자극제이면서 상호작용을 하게끔 동기를 불어넣어 주는 역할을 하므로 창의적으로 발화를 만들어 나가야 하는 opinion gap, sharing personal experiences, summaries, retelling, creative tasks는 어렵더라도 interview나 problem-solving, listing과 같은 과업유형은 적극 활용될 수 있을 것이다.

끝으로 개정된 교과서에서 얼마나 언어를 의사소통적으로 활용하고 있는지 분석한 결과 듣기활동의 경우, 의사소통적으로 사용되고 있다고 보기는 어려웠다. 말하기활동의 경우에는 특정 말하기 활동에 집중된 활동들이었다. 그러나 주어진 듣기와 말하기 활동들을 능동적인 의사소통적 활동으로 응용하는 것은 교실 활동을 통제하는 교사의 몫이 될 것이다. 따라서 영어교과서와 영어교사의 유기체적인 협동이 필요하며 더불어 학생들의 적극적 수업태도가 가미된다면 교실에서의 이상적인 영어 학습 환경을 만들어 낼 수 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 김성곤, 윤정미, 송미정, 박용예, 강은경, 문도식, 윤미정, 정석환  
Johanna L.Haas. (2008). *High school English*. 두산동아.
- 신정현, 유명숙, 장운옥, 조금희. (2008). *High school English*.  
YBM Si-sa.
- 이완기, 이석재, 김성연, 장은숙, 나우철, 이병임, Ronald Todd  
Caldwell. (2008). *High school English*. (주)금성출판사.
- 이흥수, 차경환, 심진영, 이길영, 김정훈, 오장원, 이성희. (2008).  
*High school English*. (주)진학사.
- 정길정, 민찬규, 정현성, 김승태, 윤광진, 정미라, 김용석, Walter  
A.Foreman, 이석연. (2008). *High school English*. (주)중앙교  
육진흥연구소.
- 교육과학기술부. (2007). *고등학교교육과정해설*. 교육인적자원부고시  
제2007-79호.
- 김은주. (2001). 제 7차 교육과정에 의한 중학교 1학년 영어교과서  
의 듣기·말하기 활동 분석 연구. *영어교육*, 56(2), 219-243.
- 박경자·장복명. (2002). *영어교재론*. 박영사.
- 배두본. (2002). *영어교육학총론*. 한국문화사
- 서춘평. (2004). *A Comparative Study on Chinese and Korean  
Middle School English textbooks*. 석사학위논문. 이화여자대  
학교 대학원.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and  
Teaching*. (5<sup>th</sup>ed.). Longman
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*  
(2<sup>nd</sup>ed.). Boston, MA: Heinle&Heinle

- Ellis, Rod. (2004). *Task-based Language Learning and Teaching*.  
Oxford Press.
- Lightbown, M. Patsy & Nina Spada. (2006). *How Languages are  
Learned*. (3<sup>rd</sup>ed.). Oxford Press.
- Littlewood, William. (1992). *Teaching Oral Communication*.  
Blackwell Publishing.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. In C. Doughty & M.  
Long(Eds.), *The handbook of second language  
acquisition* (pp. 224-255). Malden, MA:  
Blackwell Publishing.
- Weir, C. (1993). *Understanding & developing language tests*.  
Hemel Hempstead, UK: Prentice-Hall.
- Willis, Dave & Willis, Jane. (2007). *Doing Task-based Teaching*.  
Oxford Press.

## ABSTRACT

An Analysis of the First Grade High School English Textbook  
under the Revised 7<sup>th</sup> English Curriculum  
- Focused on Listening and Speaking Activities

Lee, Min Ha

Department of English Education  
Graduate School of Education  
Sungshin Women's University

The purpose of this study is to examine the first grade high school textbook under the revised 7th English curriculum according to its revised aims, which are mainly focused on the communicative use of language. In other words, this study is intended to identify whether the listening and speaking activities, which are supposed to improve communicative language use, are present in this text. In addition, through this study, I would like to propose a way of effectively applying those activities.

A random selection was made from the five sets of high school English textbooks currently used by students of the first grade. The listening and speaking activities in the textbook were evaluated by the standard of the achievement in the revised 7th National Curriculum in Korea and by different categories drawn out from Underwood (1989), Cohen (1994), Wier (1993), and Willis (2007). 640 listening activities and 374 speaking activities were analyzed.

The findings of the analysis are as follows. First, both listening and speaking activities correspond with the standard of the achievement under the revised 7th English curriculum. However, the majority of activities in the textbooks were concentrated on a certain standard, not covering all of the standards equally. Second, both listening and speaking activities tended to yield predictable answers from the activities. Third, in terms of learning subject, the listening activities were almost entirely (97.47%) individual responses, which means there is no communicative use of language. The speaking activities were mostly related with the pair work. Fourth, the response types of the listening activities were non-linguistic responses. The types of stimulus for speaking activities were covered by written stimulus with nonverbal stimulus. The task type with the most stimulus types in the speaking area was role-playing, at over 60%.

In conclusion, listening activities show that they are seldom relevant in terms of interaction or communicative use of language. However, if the listening activities could be used as a pair- or group work instead of individual work, they could be classes as communicative. In terms of the speaking activities in the text, the most common type is role-playing, which is good for practicing speaking, but which features too prominently in the textbook. Therefore, by using a wider variety of activities, students can be kept from losing interest. The most important quality for a textbook to possess is that it cooperate with teachers so that they can compensate for each other in terms of the communicative use of language.