



### 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  
석사학위청구논문

읽기-쓰기 연계를 중심으로 살펴본  
미국교과서와 한국영어교과서 비교

2008

성신여자대학교 교육대학원  
교육학과 영어교육전공  
송 지 호

고 정 민 교수지도  
석사학위청구논문

읽기-쓰기 연계를 중심으로 살펴본  
미국교과서와 한국영어교과서 비교

2008

성신여자대학교 교육대학원  
교육학과 영어교육전공  
송 지 호

**읽기-쓰기 연계를 중심으로 살펴본  
미국교과서와 한국영어교과서 비교**

**고 정 민 교수지도**

**이 논문을 석사학위논문으로 제출함**

**2008년 5월**

**성신여자대학교 교육대학원  
교육학과 영어교육전공  
송 지 호**

# 인 준 서

송지호의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

성신여자대학교 교육대학원

## 는 문 개 요

개정된 제7차 영어과 교육과정에서 중점을 두고 있는 목표는 의사소통 능력을 기르는 것이다. 이는 듣기, 말하기를 포함하는 음성언어활동과 읽기, 쓰기를 포함하는 문자 언어활동을 모두 포함한다. 그럼에도 불구하고 최근 경향이 문자 언어 습득보다는 음성언어의 습득에 치중되어 있는 것이 사실이다. 하지만 문자 언어의 학습 없이 음성언어가 성공적으로 학습될 수 없다. 따라서 문자 언어 활동인 읽기, 쓰기를 음성 언어활동인 말하기, 듣기와 동등하게 학습해야 할 필요가 있으며 읽기, 쓰기를 효과적으로 학습할 수 있는 방법은 읽기, 쓰기를 연계해서 동시에 학습하는 것이다. 본 연구에서는 읽기-쓰기 연계학습의 정의와 의미를 정립하고 읽기-쓰기 연계학습 관점에서 미국과 한국의 교육과정과 교과서 구성 그리고 미국과 한국의 영어교과서에 나타난 읽기-쓰기 연계학습에 기초한 과제의 제시 유무와 방식을 비교 분석해서 성공적인 읽기-쓰기 연계학습의 모델을 우리의 영어 교과서에 도입하고자 한다.

미국 교과서와 한국 교과서의 읽기-쓰기 연계학습을 목적으로 한 과제를 분석하기 위해 Flesh의 RE(Reading Ease) Formula를 통해 교과서 난이도간의 문장 수준을 분석한 결과 한국 고등학교 1학년 영어교과서와 미국 초등학교 6학년 영어 교과서의 난이도가 일치한다는 연구 결과를 토대로 한국 고등학교 1학년 영어교과서 1종과 미국 초등학교 6학년 영어 교과서 1종을 선택해서 Hirvela(2004)가 L2 읽기-쓰기 연계학습을 위해 제시한 읽기-쓰기 교수 모형 (Models of Reading-Writing Pedagogy) 중 문학/응답 기반 교수법 (Literature/Response-Based Model), 내용 중심 교수법 (Content - based Model), 컴퓨터 매개 교수법(Computer-Mediated

Model)을 분석 기준으로 삼고 각 교수법에 해당하는 과제의 구체적 지시 내용과 과제와 관련된 텍스트의 장르를 분석하였다. 분석 결과 다음의 결과를 얻었다.

미국교과서에서 읽기-쓰기 연계 학습의 관점에서 문학/응답기반 교수법의 과제들의 특성은 텍스트를 읽고 그에 응답하는 과제가 주를 이루었으며 이는 읽은 부분에 대한 이해도를 높이기 위한 과제들이기에 읽기를 위한 쓰기 학습으로 볼 수 있었다.

내용중심 교수법과 컴퓨터 매개 교수법을 따른 과제들은 글을 쓰기 위해 자신이 써야 할 주제와 관련된 텍스트를 읽기 때문에 쓰기를 위한 읽기 학습이다.

한국교과서에서는 텍스트를 읽기 전 문학/응답 기반 교수법을 중심으로 한 과제는 나타나지 않았으며 텍스트를 읽은 후 텍스트에 대한 학습자의 반응이나 경험보다는 읽은 부분에 대한 이해도를 확인하기 위해 단순 사실을 물어보는 과제들이 주를 이루었다.

미국의 교육과정에서는 내용중심 교수법과 컴퓨터 매개 교수법을 바탕으로 하는 과제들을 내용 기준에서 설정한 반면 한국 교육과정에는 이 두 교수법이 적용되지 않았기에 컴퓨터 매개 교수법에서 한 개의 과제를 제외한 뚜렷한 관련 과제는 찾아볼 수 없었다.

본 연구에서 제안한 한국 영어 교과서에 읽기-쓰기 연계 학습의 도입과 개발 방안은 다음과 같다.

첫째, 몰입교육을 다른 교과에서 시작하기보다 영어 교과 시간에 텍스트를 통해 사회나 과학 과목의 지식을 습득하고 보고서 등을 작성하는 미국 교과서의 교수법을 모델링한다면 이질감 없이 영어 학습과 동시에 다른 교과의 지식 또한 얻어서 시너지 효과를 가져 올 수 있을 것이다.

둘째, 텍스트를 읽기 전이나 읽은 후에 텍스트에 대한 반응을 글로 쓸 수 있는 과제를 교과서에 수록해야겠다.

셋째, 말하기, 듣기 영역의 비중과 읽기, 쓰기 영역의 비중이 균형을 이루고 통합된 언어 기술을 습득할 수 있는 과제가 개발되어야겠다.

넷째, Hirvela(2004)의 세 개의 교수법을 바탕으로 한 읽기-쓰기 연계 학습으로 영어 교육에 효율성과 효과성을 증대할 수 있도록 더욱 많은 연구가 진행되어야 한다고 생각한다.

# 목 차

## 논문개요

I. 서론 .....	1
1.1 연구의 필요성 및 목적 .....	1
II. 이론적 배경 .....	5
2.1 읽기-쓰기 연계 학습의 관점 변화 .....	5
2.2 읽기-쓰기 연계학습 교수법 .....	6
2.2.1 문학/응답 기반 교수법 .....	6
2.2.2 내용 중심 교수법 .....	10
2.2.3 컴퓨터 매개 교수법 .....	12
2.3 선행 연구 .....	14
III. 본론 .....	17
3.1 분석 대상 .....	17
3.2 분석 기준 및 방법 .....	20
3.3 분석결과 .....	21
3.3.1 미국 캘리포니아 주 국어과 6학년 교육과정 .....	21
3.3.2 한국 제7차 고교 영어과 교육과정 .....	24
3.3.3 미국교과서 내용 구성 .....	25
3.3.4 한국 교과서 내용 구성 .....	27
3.3.5 읽기-쓰기 연계 과제 비율 .....	29
3.3.6 미국 교과서 분석 .....	30
3.3.6.1 문학/응답 기반 교수법 .....	31
3.3.6.2 내용 중심 교수법 .....	35

3.3.6.3 컴퓨터 매개 교수법 .....	38
3.3.7 한국교과서 분석 .....	41
3.3.7.1 문학/응답 기반 교수법 .....	41
3.3.7.2 내용 중심 교수법 .....	44
3.3.7.2 컴퓨터 매개 교수법 .....	46
IV. 결론 및 제언 .....	48
참고문헌	
ABSTRACT(영문초록)	

## 표 목차

<표 1> 1970-1990년대의 읽기와 쓰기에 대한 관점 변화(Tierney, 1992) .....	5
<표 2> 고등학교 영어 교과서 읽기자료의 난이도 분석(김승현, 1998) .....	18
<표 3> 문장기술분석(김승현, 1998) .....	19
<표 4> 캘리포니아 주의 영어과 내용 기준 .....	22
<표 5> 한국 제7차 영어과 교육과정 10-a 단계 성취기준 .....	24
<표 6> 미국 교과서의 중심 텍스트와 읽기 전, 후 활동 구성 내용 .....	27
<표 7> 고등학교 영어 교과서의 언어 4기능 구성 비율(홍서경, 2002) .....	28
<표 8> 한국 교과서의 중심 텍스트와 읽기 전, 후 활동 구성 내용 .....	29
<표 9> 미국 교과서와 한국 교과서의 읽기-쓰기 연계 과제 비율 .....	30
<표 10> 미국 교과서의 문학/응답 기반 교수법을 따른 과제 .....	31
<표 11> 미국 교과서의 내용 중심 교수법을 따른 과제 .....	35
<표 12> 미국 교과서의 컴퓨터 매개 교수법을 따른 과제 .....	38
<표 13> 한국교과서의 문학/응답 기반 교수법을 따른 과제 .....	41
<표 14> 한국 교과서의 단원 소개 .....	45
<표 15> 한국 교과서의 컴퓨터 매개 교수법을 따른 과제 .....	46

## 그림 목차

<그림 1> Moffat의 모델(1968) .....	2
<그림 2> Tierney and Pearson의 모델(1983) .....	3
<그림 3> 구조적 평형 모델링을 이용한 읽기-쓰기 과정 연관도(심재우, 2004) ...	15
<그림 4> 미국 교과서의 Unit 1 구성도 .....	26
<그림 5> 미국 교과서의 중심 텍스트와 읽기 전, 후 활동 구성도 .....	26

# I. 서론

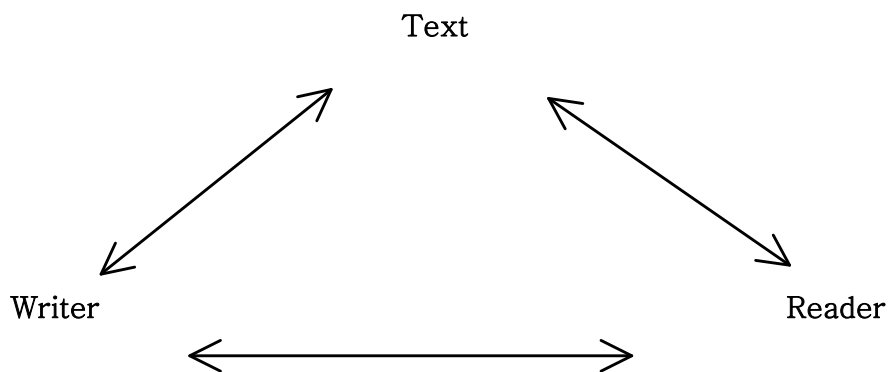
## 1.1 연구의 필요성 및 목적

그동안의 문법 번역식 교수법 위주의 영어 수업과 수능 시험과 어학 시험에서의 고득점만을 목표로 한 영어교육으로 인해 오랜 기간 동안 영어를 배워도 외국인들과 대화조차 할 수 없으며 자신의 생각을 글로 표현할 수 없는 영어 학습자들이 많았다. 그에 따라 개정된 제7차 영어과 교육과정에서 중점을 두고 있는 목표는 의사소통 능력을 기르는 것이다. 여기서 의사소통 능력이라 하면 구두 의사소통 능력으로 제한하여 생각하기 쉬우나 글을 읽어 정보를 입수하고 글을 통해 정보를 전하는 것도 의사소통 능력이다. 즉, 듣기, 말하기를 포함하는 음성언어활동과 읽기, 쓰기를 포함하는 문자 언어활동을 모두 포함한다(교육부, 이병호외 3인). 이렇게 언어의 4가지 기능인 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기를 분리하지 않고 통합적으로 학습해야 함에도 불구하고 영어 학습에 대한 최근 경향을 살펴보면 문자 언어 습득보다는 음성언어의 습득에 치중되어 있는 것이 사실이다. 하지만 문자 언어의 학습 없이 음성언어가 성공적으로 학습될 수 없다. 따라서 문자 언어 활동인 읽기, 쓰기를 음성 언어활동인 말하기, 듣기와 동등하게 학습해야 할 필요가 있으며 읽기, 쓰기를 효과적으로 학습할 수 있는 방법은 읽기, 쓰기를 연계해서 동시에 학습하는 것이다.

읽기-쓰기의 관련성은 이미 여러 학자에 의해 연구되었다. Flood와 Lapp(1987)은 읽기, 쓰기를 서로 강화적인 상호과정으로 보았다. 또한 인지적 측면에서 읽기와 쓰기가 연결되어 있으며 독자와 작가는 같은 과정을 거쳐서 의미를 만들어내기 때문에 읽기, 쓰기 기술을 향상시키려면 읽기와 쓰기를 연계해서 교수, 학습하는 것이 필수적이라는 연구가 있었다(Kucer,

1985; Moffat, 1968; Tierney & Pearson, 1983). Moffat(1968)은 L1과 L2 학습에 모두 적용될 수 있는 읽기-쓰기의 상호작용 모델을 통해 작가와 독자가 각자의 부족한 지식을 극복하기 위해 작가는 독자를 인식하면서 독자의 요구를 예상해서 텍스트를 쓰고 독자는 작가의 사고에 주의를 기울이며 텍스트를 읽으면서 작가의 생각을 예상해 본다고 하였다. 이것은 작가-텍스트-독자가 읽기-쓰기 연계학습을 통해 상호작용을 하게 된다는 것을 의미한다. 즉, L2 학습에서 읽기-쓰기를 연계해서 학습하는 학습자는 작가이며 동시에 독자가 되서 텍스트와 상호작용을 하게 된다. 다음은 텍스트, 작가, 독자의 관계를 나타낸 Moffat(1968)의 모델이다.

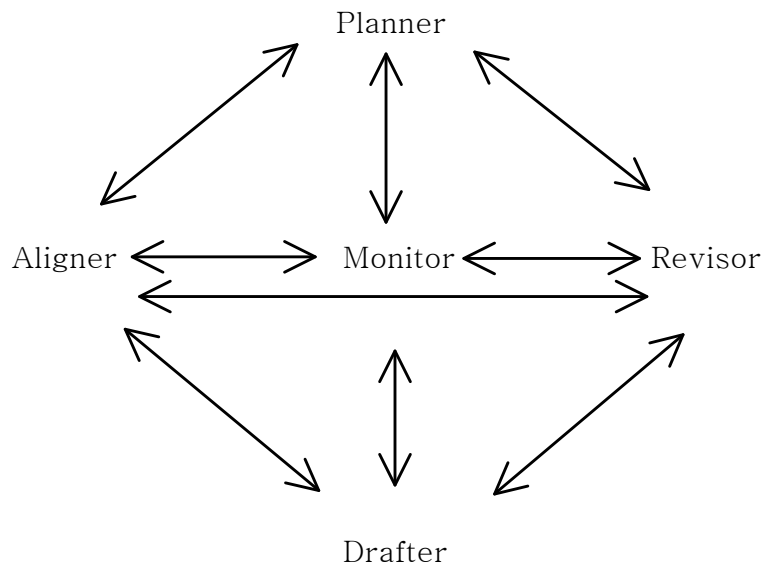
<그림 1> Moffat의 모델(1968)



Tinerney 와 Pearson(1983)은 작가가 의미를 구성하는 것처럼 독자가 의미를 구성하는 방법에 대한 모델을 만들었다. 독자가 의미를 생성하는 것은 '계획하기(planning)', '초안잡기(drafting)', '같은 태도 취하기(aligning)', '수정하기(revising)', '감시하기(monitring)'의 과정을 거친다. '계획하기'는 목적을 설정한 후 주제에 대한 학습자의 현재 지식 상태를 평가하는 것과 주제와 목적을 집중시켜서 좁혀나가고 자기 자신에게 질문하는 것이라고 정의

하였다. '초안잡기'는 작가가 초안을 쓰는 방법과 비슷하게 독자가 의미를 다듬는 것이며 '같은 태도 취하기'는 작가에 대해 동정적이거나 비판적 또는 수동적인 것과 같은 여러 태도를 보이는 독자의 입장이다. 수정하기는 작가가 자신이 쓴 것을 반복적으로 읽고 검토하고 삭제하고 모양을 갖추며 올바르게 수정하는 것과 같이 독자가 자신이 발전시킨 텍스트 해석을 검토하는 과정이라고 정의했다. 또한 '감시하기'는 독자가 자신이 발전시킨 의미를 평가하기 위해 자신이 해석해서 창조해낸 텍스트에서 멀리 떨어져서 텍스트를 바라보는 과정이라고 하였다. 다음은 작가와 독자의 동일한 의미 구성과정에 대한 Tierney 와 Pearson(1983)의 모델이다.

<그림 2> Tierney and Pearson의 모델(1983)



다시 말하면 배경(context)의 인식, 스키마의 중요성, 목표와 계획의 설정이 읽기와 쓰기에 수반되는 공통된 과정이다.

작가(읽는 사람), 독자(쓰는 사람), 텍스트(읽혀지고 써지는 대상)는 상호 작용하며 읽기와 쓰기는 같은 과정을 거쳐 의미를 생성하기 때문에 읽기와

쓰기를 교수하거나 학습할 시 연계해서 학습하는 것이 효과적이라는 이러한 연구들에 근거해서 본 연구에서는 읽기-쓰기 연계학습의 정의와 의미를 정립하고 한국의 영어교과서에 나타난 읽기-쓰기 연계학습에 기초한 과제의 제시 유무와 방식을 미국 국어 교과서와 비교 분석해서 성공적인 읽기-쓰기 연계학습의 모델을 영어 교과서에 도입하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 2.1 읽기-쓰기 연계 학습의 관점 변화

읽기와 쓰기의 관계에 대한 관점이 1970년대와 1990년대에 진행된 변화를 표로 보면 다음과 같다 (Tierney, 1992).

<표 1> 1970-1990년대의 읽기와 쓰기에 대한 관점 변화

1970년대	1990년대
읽기는 수신이다; 쓰기는 생산이다.	읽기와 쓰기는 작문, 구성, 문제 해결 활동이다.
읽기와 쓰기는 생각을 번역하거나 알리는 수단이다.	읽기와 쓰기는 사고의 전달 수단이다.
읽기는 저자의 메시지를 이해하게 한다; 쓰기는 자신이 쓰는 메시지를 다른 사람에게 명확하게 보이는 사실을 수반한다.	읽기와 쓰기는 자기 자신의 발견을 추구할 뿐만 아니라 읽기와 쓰기에 참여하는 사람들을 대화자로서 서로 상호작용 할 수 있도록 한다.
읽기와 쓰기는 사회적 배경 안에서 일어난다.	읽기와 쓰기는 사회적 절차를 거친다.
읽기는 쓰기를 발전시키기 전의 단계이다.	읽기와 쓰기는 서로 맞물려서 일어난다. 쓰기의 초기 단계는 읽기를 발전시키기 위한 과정 중 하나이다.
쓰기를 발전시키려면 철자를 완전히 학습해야 한다; 읽기는 기술과 하위 기술을 완전히 학습함으로써 발전한다.	쓰기를 발전시키려면 학생들은 임시적으로 철자를 알고 정해진 형식을 받아들이고 결정하면 된다. 읽기는 학생들이 유의미한 문식력 경험을 하면서 자연스럽게 발달한다.

(Tierney, 1992, p248-249)

이 표를 살펴보면 읽기와 쓰기의 관계에 어떠한 변화가 있었는지를 알 수 있다. 1990년대에 들어서서 읽기와 쓰기는 분리된 것이 아니라 연결되어 있는 것이며 읽기가 쓰기를 하기 전 배경지식을 높이기 위한 수단일 뿐만 아니라 쓰기 또한 읽기의 전 단계가 되어서 읽을 텍스트에 대한 이해력을 높일 수 있음을 강조한다. 이러한 과정으로 읽기, 쓰기가 서로 맞물려서 일어나게 되며 읽기가 더 이상 수동적인 활동이 아니라 쓰기처럼 적극적인 활동으로 인식되는 것이다. 이러한 읽기-쓰기 연계에 대한 관점 변화는 수업의 실전에도 많은 영향을 미쳤다. 그 중 하나는 예전에는 하나의 텍스트로 읽기와 쓰기를 학습하였지만 읽기-쓰기 연계의 관점 변화 이후로는 프로젝트를 수행하고 보고서를 쓰는 것과 같은 쓰기 학습을 할 때 여러 개의 텍스트가 사용된다는 것이다. 이는 보고서 작성과 같은 하나의 쓰기 활동을 위해서는 학습자가 여러 출처에서 읽은 것을 요약, 종합, 분석해서 다시 자신의 말로 쓴 여러 종류의 글을 다시 요약, 종합, 분석하는 과정을 통해 쓰기 학습을 위한 읽기 학습 또는 그 반대로 읽기 학습을 위한 쓰기 학습의 과정이 이루어진다는 것을 의미한다.

## 2.2 읽기-쓰기 연계학습 교수법

Harvela(1999b)는 L2 읽기-쓰기 연계학습을 위해 읽기-쓰기 교수 모형 (Models of Reading-Writing Pedagogy)으로 문학/응답 기반 교수법 (Literature/Response-Based Model), 내용 중심 교수법(Content - based Model), 컴퓨터 매개 교수법(Computer-Mediated Model) 을 제시했다.

### 2.2.1 문학/응답 기반 교수법 (Literature/Response-Based Model)

문학/응답 기반 교수법의 과제는 학생들에게 배정된 문학 텍스트에 대해

서 학생들이 자신의 응답을 쓰는 것이다. Franklin(1999), Hudelson (1989) 그리고 Peregoy와 Boyle(2001) 은 문학을 읽는 것과 쓰는 것은 L2 읽기, 쓰기 기술을 습득함에 있어 유의미한 문식력 경험을 하게 해 준다고 하였다. 문학 작품의 나레이티브와 스토리텔링은 읽고 쓰는 것에 대한 동기부여를 증가시킨다. 그러므로 문법과 발음 반복 연습을 하는 것과는 반대로 이야기를 읽고 그것에 응답함으로써 아이들은 즐거움과 개인의 계발을 L2 문식력 기술 습득에 연관시킬 수 있고 습득 과정을 강화시킬 수 있다. 한 가지 예를 들자면, 교사가 학생들에게 시 또는 짧은 이야기를 읽고 학생들이 직접 시나 이야기를 써보라고 할 수 있으며 일기를 쓰고 일기에 대한 반응을 학습자간에 공유하게 할 수 있다.

문학/응답 기반 교수법은 교수와 학습에 대한 총체적 언어 접근법 (whole language approach)과 언어 학습에 대한 관점이 일치한다. Rigg(1991)은 4가지 언어 방법인 말하기, 쓰기, 듣기, 읽기가 서로 상호보완적이며 통합 되어 있기 때문에 언어 학습에서 인위적으로 분리되지 않는다고 설명한다. 또한 Rigg은 학생들이 목표언어에 노출되는 통합적 언어 교육 환경을 만들어내는 것을 강조하였다. 이렇게 네 가지 언어 기술이 서로 근접하게 연결되어서 사용되어야 한다는 관점에서 읽기와 쓰기 활동을 연결하는 것은 자연스러운 결과이다.

문학 텍스트는 언어, 내용, 수사학적 측면에서 풍부하며 플롯, 중요한 순간과 사건 그리고 흥미롭고 호소력 있는 인물들이 제시되기 때문에 다른 종류의 텍스트가 줄 수 없는 방법으로 텍스트에 대한 반응을 쓸 수 있는 기회를 학습자에게 제공한다.

문학/응답 기반 교수법에 대한 접근법은 경험적, 순차적, 협조적 접근법으로 분류될 수 있다. 경험적 접근법은 단순히 읽기를 위한 텍스트의 선택이나 작문 과제를 위해 읽어야 할 텍스트를 선택할 때 학생들 자신만의 삶과 경험을 반영하는 텍스트를 선택한다. 예를 들자면 Vandrick(1997)은 목

표언어의 문화보다는 학생들이 개인적으로 연결시킬 수 있는 주제를 탐구하는, 광범위한 범위의 이야기에 초점을 두는 문학을 선택할 수 있다고 하였다. 또한 인물에 대한 반응을 읽고 쓰는 과정에서 학생들은 자신만의 경험과 텍스트에 대한 반응을 통합하여야 하며 이것은 학생들이 읽기와 쓰기를 연계시킬 수 있는 기회를 늘려준다.

Spack(1985, 1994)은 문학/반응을 기반으로 하는 읽기, 쓰기에 대한 순차적 접근법에서 읽기와 연관된 쓰기 과제는 훨씬 구조화되지 않은 읽기 전 쓰기에서 시작해 더욱 구조화되고 형식을 갖춘 학문적 에세이로 진행되어야 한다고 하였다. 그 과정은 다음과 같다. 학생들은 텍스트를 읽기 전에 그림이나 제목만 보고 주제에 대해 쓴다. 이것은 읽기의 준비이다. 그 다음 텍스트를 읽고 읽은 부분에 대해 읽기 전에 쓴 글보다 조금 더 구조화된 초기 반응을 짧은 저널로 쓴다. 그 다음 연속적으로 이어지는 과제는 점차적으로 형식을 갖춘 더욱 구조화된 학문적 에세이 (비교-대조, 논설문 등)를 쓰는 것이다. 이 모든 과제의 중심은 읽기를 기본으로 한 쓰기이며 따라서 읽기-쓰기는 지속적으로 연계되는 것이다.

문학/반응이 결합된 형식을 통해 읽기와 쓰기를 연결하는 세 번째 주요 접근법은 문학 텍스트를 협상하면서 독자인 동시에 작가 집단으로서 학생들이 활동하는 협조적 교수법이다(Hirvela, 1999b; Shulman, 1995). 협조적 교수법과 앞의 두 가지 접근법의 다른 점은 협조적 교수법이 읽기와 쓰기에 대한 공동 집필을 강조한 점이다. Shulman의 접근법은 학생들이 텍스트에 대한 자신들의 읽기 전 쓰기와 읽기 후 쓰기를 비교하며 반응을 공유하고 친구들에게서 받은 피드백을 고려하면서 읽기, 쓰기의 구성을 수정해나가는 것을 강조한다. 이렇게 읽기와 쓰기를 친구들에 의해 평가 받기 때문에 학생들은 자신의 결과물의 질을 높이기 위해 더 주의를 기울이게 된다. 또한 자신의 결과물이 평가 받는 동시에 다른 친구들의 글을 읽고 그에 대해 평가하며 응답하기 때문에 읽기-쓰기 연계를 강화시킬 수 있다.

문학/응답 기반 교수법을 따르는 과제들은 읽기 학습을 위한 쓰기 학습으로 볼 수 있다. 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후의 쓰기는 독자로 하여금 텍스트를 더욱 잘 이해할 수 있게 해주며 읽기의 질을 높여준다. 또한 L2 읽기 기술을 발전시키는데 도움을 준다. Zamel(1992)은 자신의 생각, 질문 등을 쓰게 되면 텍스트를 읽던 독자는 지금까지 자신이 무엇을 읽었는지를 돌아볼 수 있게 되며 독자가 답하는 모든 것들은 다음에 읽을 부분을 구체화하게 된다고 하였다. 즉, 문학/응답 기반 교수법을 따르는 과제들은 텍스트를 읽기 전이든, 읽기 중이든, 읽기 후이든 텍스트에 대해 반응하며 텍스트에 대한 이해력을 높이기 위한 목적을 가지기 때문에 읽기를 위한 쓰기라고 볼 수 있는 것이다. Hirvela(2004)는 읽기 학습을 위한 쓰기 활동의 여러 종류 중 요약하기(summarizing)와 응답하기(responding)를 제시했다.

요약은 바꾸어 말하기(paraphrasing)처럼 작가와는 다른 독자의 생각을 조금 더 짧아진 형식으로 재생산하는 것으로 본래 텍스트의 가장 중요한 부분에 집중하게 되며 덜 중요한 정보는 배제하게 된다(Bazerman, 1985). 이렇게 중요한 부분과 중요하지 않은 부분을 구별해나가면서 텍스트를 축소시키며 요약하는 과정에서 텍스트에 대한 의미 있는 이해가 이루어지고 성공적인 읽기를 할 수 있게 되는 것이다. 그러므로 읽은 부분에 대해 요약본을 쓰는 것은 쓰기를 통해 읽기를 향상시키며 L2 쓰기 학습에서 읽기와 쓰기를 효과적으로 연결시킬 수 있다. 더불어 학습자의 요약문을 통해 학습자가 어떤 정보를 선택했는지 또는 선택하지 않았는지를 알 수 있기 때문에 학습자의 L2 문식력을 판단하는 기준이 될 수 있다.

응답하기는 텍스트를 읽고 그에 대해 응답을 하기 위해서 텍스트를 읽었을 당시의 반응을 기억하면서 다양한 형태로 텍스트에 대해 응답하는 것을 말하며 이것은 학습자들이 텍스트에서 정보를 얻는 단순한 목적만 달성하는 것이 아니라 텍스트와 상호작용 하는 것이다(Blanton, 1994). Flynn(1982)은 학습자들은 자신이 읽은 것에 응답하려는 의도를 통해 자신의 수

행(performance)에 주의를 갖게 되고 응답하려는 자료를 탐색하는 과정에서 텍스트에 다시 관여하게(reengage) 된다고 하였다. 이러한 과정을 통해 학습자들은 자신이 읽은 것을 완전히 이해하게 된다.

### 2.2.2 내용 중심 교수법 (Content-Based Model)

내용 중심 교수법 과제의 근본 목적은 L2 쓰기 수업의 과제와 다른 수업에서의 쓰기 관련 과제를 연결시키는 것이다. 즉, L2 교사는 학생들이 당면한 작문 관련 과제에 맞춰 수업 계획과 지도할 과제를 결정하게 되는 것이다. 그러므로 내용 중심 교수법의 가장 큰 이점은 학생들이 자신들의 관심사와 필요에 따른 특정한 읽기와 쓰기 유형에 중점을 둘 수 있다는 것이다. 예를 들면, 역사 수업의 쓰기 과제를 해결하기 위해 L2 쓰기 수업에서 역사적 내용의 문학 텍스트를 통해 역사에 대해 읽고 쓰는 것이다. 이를 통해 목표언어에 노출되는 동시에 역사가 더욱 재미있고 유의미하게 받아들여진다. 이러한 읽기-쓰기 학습은 목표언어의 형식과 의미 그리고 다른 수업에서 필요로 하는 읽기와 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있게 해준다. 작문 수업을 다른 수업에서 하는 활동과 연결한다는 점에서 읽기와 쓰기를 연결하려는 시도에 적합하다.

내용 중심 작문 지도에는 주제 중심 접근법 (theme-based), 보호 접근법 (sheltered), 병존 언어 접근법 (adjunct)이 있다. Brinton, Snow와 Wesche(2003)는 주제 중심 접근법에서는 하나의 특정 주제가 수업의 중심 역할을 한다고 하였다. 즉, 모든 텍스트와 과제가 그 주제와 관련되어 있는 것이고 선택된 주제는 학생들이 단지 L2를 학습하는 목적이 아닌 다른 목적으로 알기 원하는 것이다. 이 접근법의 장점은 보통의 작문 수업에서처럼 다양한 주제의 텍스트를 대하면서 수많은 주제와 새로운 어휘와 개념을 마주치게 되는 것보다는 동일한 핵심 어휘와 내용을 접하게 된다는 것이다.

즉, 학생들이 좀 더 집중된 읽기, 쓰기 연계 활동을 할 수 있다.

두 번째 주요 접근법인 보호 교수법에서 '보호(sheltered)'는 내용(content) 교수의 목적으로 L2 학습자를 L1 학습자들과 분리한다는 뜻이다(Marianne Celce-Murcia, 2001). 보호 교수법을 따르는 수업은 'ESL Math', 'ESL Social Studies'와 같은 이름으로 L2 학습자들로만 구성되며 L2 학습과 내용 수업이 한 수업 내에서 합쳐져서 이루어진다. 모든 수업은 수업 처음에 ESL 교사가 약 15분 정도 내용 수업에서 필요한 유용한 표현과 주요 용어들을 가르치는 것으로 시작되며 그 후 내용수업을 가르치는 교사가 L2 언어, 즉 목표 언어로 수업을 한다. 직접적으로 L2를 공부한 것이 아님에도 보호 교수법을 따르는 수업을 받은 L2 학습자들은 L2만을 학습하는 ESL 수업의 학생들과 비교해 언어 능력이 떨어지지 않으며 보통 내용 수업, 즉, L1 학생들을 위한 심리학, 역사 수업에서 공부한 L1 학생들의 내용 지식과 같은 수준의 내용 지식을 갖게 된다(Edwards, 1984). 이러한 보호 교수법은 내용 수업과 L2 수업을 연계시킴으로써 중점적이고 지속적인 읽기와 쓰기를 가능하게 한다.

보호 교수법이 L2와 내용을 한 수업에서 학습한다면 내용 중심 교수법의 세 번째 접근법인 병존 언어 교수법(adjunct model)에서는 L2와 내용을 분리해서 각각의 두 수업에서 학습한다. L2 학습자들은 이 두 수업을 모두 수강해야 하며 내용 수업에서 학생들이 해야 하는 과제가 L2 수업의 활동이 된다. 이러한 활동을 통해 학생들은 특정 내용 수업에서 필요로 하는 학문적 문식력(academic literacy skills)을 습득하게 되며 결과적으로 단지 내용 수업에서만 학습한 다른 L2 학생들 보다 훨씬 우수하게 읽기 자료들과 강의 자료를 사용해서 에세이를 쓰는 과제를 수행한다(Snow and Brinton, 1988). 읽기-쓰기 연계 학습의 관점에서 병존 언어 교수법은 특정 장르의 읽기와 쓰기 과제의 주요한 특징을 알게 된다는 점에서 매우 의미 있다.

### 2.2.3 컴퓨터 매개 교수법(Computer-Mediated Model)

컴퓨터 매개 교수법은 온라인 읽기와 쓰기의 특성을 가지기에 정보를 찾는 역할뿐만 아니라 찾은 정보들을 조합해서 작문을 만드는 역할도 가능하게 함으로써 읽기와 쓰기를 더욱 가깝게 연결시켜줄 수 있다. 학생들이 자신이 필요한 정보에 해당하는 링크를 살펴보고 선택하는 것은 쓰기와 마찬가지로 읽기도 또한 이미 존재하는 의미를 수동적으로 해독하는 것과는 반대로 의미를 만들어 내는 적극적인 과정이다.

컴퓨터 매개 교수법은 학생들의 문식력 활동을 더 넓은 범위의 텍스트로 확장시킨다. 컴퓨터 매개 환경에 있는 학생들이 인쇄물 문화에서 이용 가능한 모든 텍스트 유형에 접근할 수 있는 동시에 하이퍼텍스트와 하이퍼미디어 링크와의 협상을 통해 전자 텍스트에도 접근할 수 있다. 마찬가지로, 학생들은 지금까지 해왔던 전통적인 방법으로 에세이를 쓰거나 작가로서 여러 가지 소스를 가지고 다양한 링크로 구성된 복잡한 하이퍼텍스트를 만들 수도 있다.

교사와 학생들은 이메일, 홈페이지 등을 통해 서로에게 지속적으로 접근할 수 있고 이러한 접근이 다양한 위치 (컴퓨터실, 개인용 컴퓨터)를 통해 일어날 수 있기 때문에 컴퓨터 매개 교수법은 작문 교실의 개념을 재정립하고 확장시킨다. 컴퓨터 매개 교수법을 기반으로 한 작문 수업에서는 한정된 수업 시간이나 전통적인 교실에 제한을 두지 않고 읽기와 쓰기가 언제나 일어날 수 있으며 광범위하고 다양한 조건하에서 읽기와 쓰기를 공유할 수 있다. 이러한 작문의 편리함 때문에 학생들이 작문을 언제 하고 어떻게 할 지 조절하는 것이 용이해지기 때문에 좀 더 읽기와 쓰기에 동기부여 될 수 있고 관심이 생길 수 있다.

내용 중심 교수법과 컴퓨터 매개 교수법은 쓰기학습을 위한 읽기 학습으로 볼 수 있다. 문학/응답 기반 교수법이 텍스트를 읽기 전이나 후에 텍스

트에 대한 이해를 높이기 위해 텍스트에 대한 반응을 쓰는 것과 달리 이 두 교수법은 특정 쓰기 과제를 위해 그 과제의 주제와 관련된 자신이 필요로 하는 텍스트를 읽고 쓰기 과제를 수행하기 때문이다. Hirvela(2004)는 쓰기 학습을 위한 읽기 학습 방법을 직접적 접근 방법과 간접적 접근방법으로 분류하고 각각의 접근 방법의 예로 캐내기(mining)와 다독(extensive)을 제시하였다.

직접적 접근 방법인 캐내기는 자신이 쓰려고 하는 주제를 알고 그 주제에 맞는 원문(source text)을 찾아서 읽는 과정을 의미한다. Greene(1993)은 그러한 텍스트를 읽는 학습자들은 단지 쓰기를 위해 필요한 입력정보를 찾는 것뿐만 아니라 읽기에 대한 특정한 입장을 취하게 된다고 한다. 즉, 학습자들은 단지 주어진 텍스트를 읽기만 하는 방관자 역할이 아니라 텍스트에 적극적으로 참여하는 참여자 역할을 하게 되는 것이다. 교사는 단지 학생들이 자신들의 과제에 필요하며 적절한 원문을 찾아서 선택해서 읽는 과정을 안내하는 역할만을 한다. 학습자들 자신에게 유의미한 자료와 정보를 찾아서 읽고 그것에 대해 쓰는 과정에서 의미 있는 L2에 노출이 된다.

간접적 접근 방법인 다독은 캐내기와 같이 특정 쓰기 과제를 위해 특정 주제에 대한 텍스트를 읽는 직접적 접근 방법과는 달리 간접적인 방법으로 많은 양의 책을 흥미롭게 읽는 것을 중요시한다. 즉, 흥미롭게 다독을 하면 효과적인 L2 습득이 가능하다. Elley(1991)의 실험에서 ESL교실의 어린 학생들이 즐겁고 위협받지 않는 상황에서 많은 양의 책에 노출이 되면 L2능력의 발달에 도움이 된다는 사실이 증명되었다. 또한 Ferris와 Hedgcock(1998)은 이렇게 자발적으로 읽는 다독은 언어 기술, 특히 이해와 쓰기의 발전을 증가시킨다고 하였다.

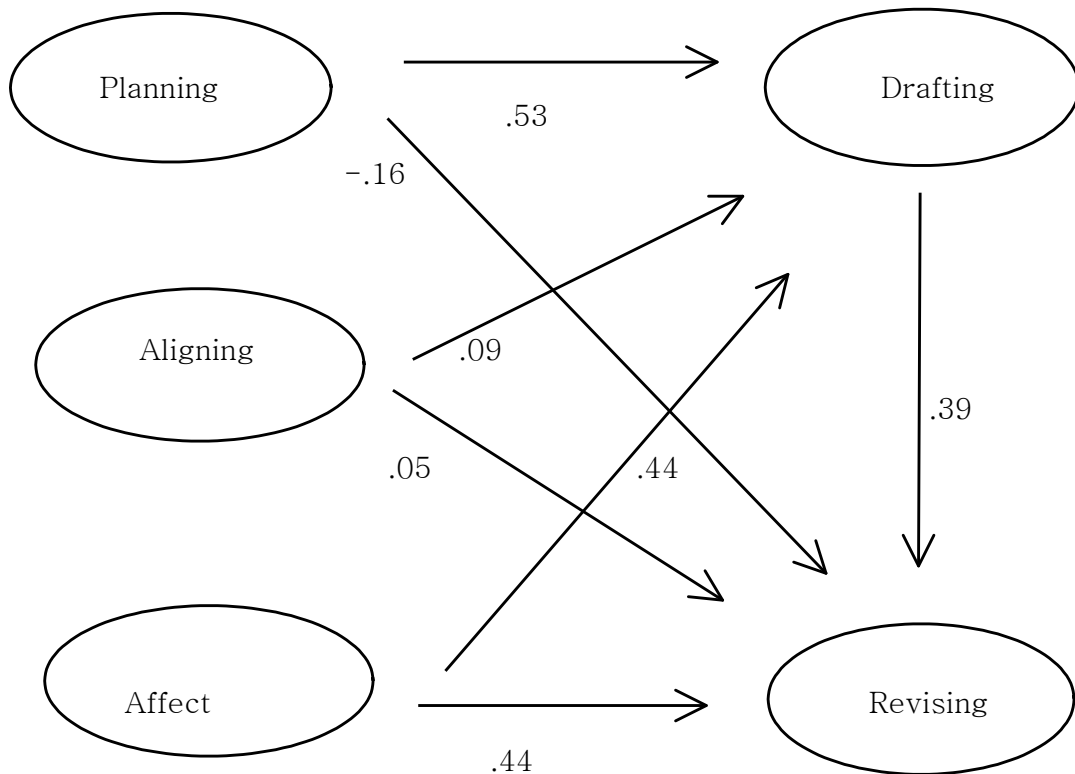
## 2.3 선행 연구

읽기-쓰기 연계 학습을 다룬 선행 연구는 다음과 같다.

읽기-쓰기를 연계해서 연구한 강금진(2002)은 읽기, 쓰기 연계지도에 대한 가능성을 연구하기 위하여 교사와 학생 대상의 설문 조사를 한 결과 듣기는 주로 읽기, 말하기는 읽기, 읽기는 말하기, 그리고 쓰기는 읽기와 연계됨을 발견했다. 학생들의 읽기와 쓰기능력을 향상시키기 위해 두 기능을 연계해서 지도할 필요가 있으며 단순히 이해 확인을 위한 쓰기가 아니라 단락 이상의 쓰기 지도가 필요하다고 하였다.

심재우(2004)는 읽기와 쓰기가 어느 정도 연계되어 있는지를 분석했다. 구조적 평형 모델링(structural equation modeling)에 기초해서 학생들의 읽기와 쓰기에 대한 인식의 설문조사 통계를 통해 읽기과정과 쓰기 과정이 계획하기(planning), 같은 태도 취하기(aligning), 동의하거나 반대하기(affect), 초안 잡기(drafting), 수정하기(revising)로 동일하며 서로 영향을 주고받는다라는 것을 밝혔다.

<그림 3> 구조적 평형 모델링을 이용한 읽기-쓰기 과정 연관도



(심재우, 2004, p. 69)

이러한 결과에 근거해 읽기 과정이 쓰기 과정과 같다는 결론을 내리고 읽기와 쓰기는 동시에 학습되어야 한다고 주장했다.

Spack(1993)은 읽기와 쓰기를 연계해서 학습하기 위해 읽기 전 읽을 내용에 대한 자신의 경험과 배경지식을 쓰기, 읽은 것을 요약하거나, 그것에 대한 자신의 반응 주석 달기, 읽으면서 어려웠던 부분에 대한 구체적 예와 그것에 대해 토의한 내용을 쓰는 읽기 저널(reading journal)쓰기, 읽은 부분을 이해하기 위해 요약하기, 읽은 부분과 다양한 반응을 그룹으로 토론하기, 에세이 과제와 그 과제를 읽을 독자를 분석하기, 보고서를 쓰기 위해 초안 에세이 작성하기와 같은 방법을 제안했다.

Rubin(1982)은 학교 수업이라는 제한된 공간과 시간 속에서 적절한 시간과 기회를 제공해서 읽기, 쓰기 기능을 향상시키려면 읽기와 쓰기를 연계 지도할 필요가 있으며 결국 읽고 쓰기의 통합적 접근법은 각자가 하나의 자극제와 협조자로서 활동할 수 있도록 두 기능을 함께 가르치는 것을 강조한다고 하였다.

본 연구에서는 이러한 선행 연구들을 바탕으로 아직 직접적으로 연구된 적이 없는 읽기-쓰기 연계 학습의 관점에서 미국 교과서와 한국 교과서를 분석할 것이다.

### Ⅲ. 본론

#### 3.1 분석 대상

영어를 L1으로 학습하는 것을 목적으로 한 미국 교과서와 L2환경에서 학습하는 한국 교과서는 그 목적이 다르며, 이 둘 사이에는 많은 차이점이 있다는 것을 인지해야 하지만(Silvia, 1993), 제2언어 습득은 제1언어 습득 연구에 많은 영향을 받은 것이 사실이며 L1의 읽기, 쓰기 과정이 L2 읽기, 쓰기 과정과 똑같지는 않더라도 비슷하기 때문에 L1 읽기, 쓰기의 실례를 L2 읽기, 쓰기에 많은 부분 적용해왔다(Silvia, 1993). 그러므로 한국 영어 교과서의 비교 분석 대상으로 미국 국어 교과서(Language arts)를 선택하고 읽기-쓰기 연계학습 관점에서 분석할 것이다.

두 교과서를 비교 분석함에 있어서 같은 난이도의 영어를 학습하는 학년의 교과서를 선택해야 신뢰성 있는 연구 결과를 얻을 수 있다. 같은 난이도의 미국 교과서와 한국 영어교과서를 선택하기 위해 김승현(1998)의 연구에서 Flesch의 RE(Reading Ease) Formula를 통해 교과서 난이도간의 문장 수준을 분석한 연구결과를 참고하였다. Flesch(1948)에 의해 개발된 Flesch Reading Ease Formula는 가장 오래되고 정확한 가독성 공식이며 영어 읽기 지문의 난이도를 측정해서 독자의 읽기 수준을 평가 할 수 있는 가장 간단한 방식이다. 구체적 공식은 다음과 같다.

$$RE = 206.835 - (1.015 \times ASL) - (84.6 \times ASW)$$

RE, ASL 그리고 ASW는 다음을 나타낸다.

RE = 가독성 용이성 (Readability Ease)

ASL = 평균 문장 길이 (문장 수로 나눈 문장 단어 수)

ASW = 단어 당 음절의 평균 수 (단어 수로 나눈 음절 수)

이렇게 계산되어 산출되는 RE는 0-100까지의 범위이며 숫자가 높을수록 텍스트의 난이도가 낮다. 김승현(1998)은 공통영어 교과서의 난이도를 분석하기 위해 분석 교재 A-J에 이르는 10종의 고등학교 공통 영어 교과서에서 단원 처음의 한 과, 중간에 두 과, 마지막 한 과의 읽기 본문의 내용을 4단원씩 모두 40단원을 발췌하여 분석 표본으로 정하였다. 다음은 김승현(1998)의 연구 결과 중 8개 교과서의 처음 단원과 마지막 단원의 분석 결과와 평균 수치이다.

<표 2> 고등학교 영어 교과서 읽기자료의 난이도 분석

단계 교과서	처음 단원			마지막 단원		
	Flesh RES	Nr. of sentences	Nr. of words	F l e s h RES	Nr. of sentences	Nr. of words
A	90	53	541	71	22	240
B	77	61	513	79	62	659
C	83	55	490	83	67	706
D	80	44	456	80	59	504
E	80	58	486	94	77	570
F	90	61	647	86	70	838
G	66	33	344	91	91	736
H	89	43	495	78	38	436
평균	81.875	51	497	82.75	60.75	586.125

(김승현, 1998, p. 70)

<표 3> 문장기술분석

Reading Ease Score	Estimated Reading Grade	Description of Style
90 to 100	5th grade	Very Easy
80 to 90	6th grade	Easy
70 to 80	7th grade	Fairy Easy
60 to 70	8th and 9th grade	Plain English
50 to 60	10th to 12th grade (high school)	Fairy Difficult
30 to 50	13th to 16th grade	Difficult
0 to 30	college graduate	Very Difficult

(김승현, 1998, p. 70)

<표 2>의 난이도 분석 결과를 Flesh(1949)의 문장기술분석(<표 3>)에 적용해 비교해 보면 고등학교 영어 교과서의 거의 대부분이 ‘Easy’와 ‘Fairy Easy’에 속한다는 것을 알 수 있고 이것은 미국의 초등학교 6학년, 7학년 교과서의 난이도 수준과 일치한다. 이러한 근거로 이 연구 결과를 참고해서 한국 고등학교 1학년 영어교과서와 미국 초등학교 6학년 영어 교과서를 각각 1종씩 선택해 분석하겠다. 미국 교과서의 경우 커리큘럼 일치 평가 모델 조사 (Surveys of the Enacted Curriculum Alignment Evaluation Model) 에서 아리조나, 콜로라도, 플로리다, 인디애나, 켄터키, 뉴저지, 뉴욕, 노스 캐롤라이나, 테네시, 워싱턴 주 교육과정의 내용 기준에서 강조하는 ‘학생들은 역사와 사회 과학 지식을 강화시킬 수 있는 역사적으로나 문화적으로 의미 있는 문학 작품을 읽고 그에 응답하며 사고를 명확히 하고 수준과 난이도에 따른 ‘추천 문학 작품, 유치원에서 12학년까지’의 자료를 읽어야함’에

높은 일치도(alignment)를 보인다는 것을 입증한(Gatti, 2005) Scott Foresman사의 Reading Street Grade 6(2007)을 선택하였다. Reading Street은 캘리포니아 주, 텍사스 주 등에서 교과서로 채택되어 사용되고 있다. 연구의 신뢰도를 위해서는 한국의 13종 영어교과서와 미국의 각 주마다 채택하는 영어 교과서를 모두 분석해야겠지만 양적으로 많은 분석 대상을 포함시키는 것 보다 연구 기간과 방법의 한계성으로 인해 1종씩만 분석해서 좀 더 깊이 있는 질적 분석을 시행하는 편이 더 효과적이라 생각한다.

### 3.2 분석 기준 및 방법

미국 교과서와 한국 교과서의 읽기-쓰기 연계학습을 목적으로 한 과제를 분석하기 위해 Harvela(1999b)가 L2 읽기-쓰기 연계학습을 위해 제시한 읽기-쓰기 교수 모형 (Models of Reading-Writing Pedagogy) 중 문학/응답 기반 교수법 (Literature/Response-Based Model), 내용 중심 교수법(Content - based Model), 컴퓨터 매개 교수법(Computer-Mediated Model)을 분석 기준으로 삼고 각 교수법에 해당하는 과제의 구체적 지시 내용과 과제와 관련된 텍스트의 장르, 제목을 분석하였다.

읽기-쓰기 연계 학습 과제가 문학/응답 기반 교수법과 내용 중심 교수법 중 어떤 교수법에 속하는지 구분할 때는 과제의 목적이 과제를 통해 영어를 학습하려는 것인지 아니면 과제를 통해 영어가 아닌 다른 과목의 지식을 학습하려는 것인지에 중점을 두었다. 그리고 텍스트의 성격이 문학인가 사회, 과학 텍스트인가와 같은 텍스트의 장르가 아니라 비록 텍스트가 문학 작품이 아니라 설명문이나 논설문이더라도 과제에서 텍스트를 보고 학습자의 반응, 경험, 생각을 쓰는 과제는 문학/응답 기반 교수법으로 분류하였으며 교과서에서 텍스트를 읽고 그와 관련된 텍스트를 교과서 외부에서 찾아서 읽

고 그 주제에 대해 쓰는 과제는 내용 중심 교수법으로 분류하였다. 또한 내용 중심 교수법과 컴퓨터 매개 교수법에 속하는 과제는 학습자가 쓰고자 하는 작문의 주제에 관련된 내용을 교과서 외부에서 찾는다는 점에서는 동일하나 과제에서 매개체로 컴퓨터를 제시하느냐 하지 않느냐에 따라 과제를 분류하였다.

본격적인 분석을 하기 전에 각 교과서는 각 나라의 교육과정을 기반으로 작성되기 때문에 교육과정을 살펴보면 목표하고자 하는 언어 학습 방향을 알 수 있어서 각 나라의 교육과정을 비교 분석하였다. 미국의 경우는 본 연구의 분석 대상 교과서가 채택되어 사용되는 주 중의 하나인 캘리포니아 주의 교육과정을 분석했으며 우리나라는 제7차 교육과정을 살펴보았다. 미국 교육과정의 내용 기준은 각 주의 교육당국이 정하는 각 학년 학생들이 배워야 하는 표준교과내용이다. 이 기준은 각 주의 교육당국이 정하고, 이에 따라 교과서가 만들어지며 교육당국은 철저한 검토를 통해 내용 기준에 가장 잘 부합하는 교과서들을 그 주의 교과서로 채택한다. 우리나라 제7차 영어과 교육과정의 내용 체계에서는 학년별로 성취해야 할 상세하고 구체적인 목표는 '내용'속에 '성취 기준'이라는 이름으로 진술한다. 따라서 미국의 교육과정에서는 내용 기준(Content Standard), 우리나라의 교육과정에서는 성취 기준을 중심으로 분석하였다. 그 후 교과서의 읽기-쓰기 연계학습을 바탕으로 하는 과제를 분석하는데 있어서 전체 교과서의 단원 구성을 아는 것이 필요할 것이라 생각 되어 간단히 각 교과서의 구성을 살펴보았다.

### 3.3 분석결과

#### 3.3.1 미국 캘리포니아 주 국어과 6학년 교육과정

미국의 국어 교육과정의 내용 기준 (content standard)의 읽기-쓰기 연계

학습의 적용 여부와 정도를 알아보겠다.

<표 4> 캘리포니아 주의 영어과 내용 기준

읽기	쓰기
<p>1. 정보 제공 자료의 구조적 특징</p> <p>1) 일반적인 미디어의 구조적 특징을 확인하고 (예, 신문, 잡지, 온라인 정보) 필요한 정보를 얻기 위해 그러한 구조적 특징을 이용하라.</p> <p>2) 비교-대조의 글 조직 유형을 사용하는 텍스트를 분석하라.</p>	<p>1. 연구 보고서를 써라:</p> <p>1) 충분히 깊게 조사할만한 질문을 만들어라.</p> <p>2) 다양한 권위 있는 출처 (예, 연사, 정기 간행물, 온라인 정보 검색)에서 사실, 세부 사항, 예, 설명을 찾아서 중심 생각을 뒷받침하라.</p> <p>3) 참고문헌을 포함시켜라.</p>
<p>2. 설명적 비평</p> <p>1) 작가의 결론을 뒷받침 하는 증거의 적절성을 판단하라.</p> <p>2) 정확하며 효과적으로 뒷받침하는 참고자료를 사용해서 텍스트에 대해 이성적인 주장을 펴라.</p> <p>3) 텍스트에서 뒷받침 하는 내용이 없는 추론, 논리적 오류가 있는 추리, 주장의 예를 적어라.</p>	<p>2. 설명문을 써라 (예, 묘사, 설명, 비교와 대조, 문제 제기과 해결):</p> <p>1) 주장과 목적을 제시하라.</p> <p>2) 상황을 설명하라.</p> <p>3) 작문의 유형에 적절한 글의 조직 유형을 선택해서 써라.</p> <p>4) 주장과 결론의 타당성을 입증하기 위해 설득력 있는 증거를 제공하라.</p> <p>2.1 설득하는 글을 써라:</p> <p>1) 제기하는 주장이나 제안에 대한 분명한 견해를 언급하라.</p> <p>2) 조직화되고 관련된 증거로 견해를 뒷받침하라.</p> <p>3) 독자의 관심과 반대 의견을 기대하고 수용하라.</p>
<p>3. 문학에 대한 응답과 분석</p> <p>1) 역사와 사회적 연구를 강화하며 반영</p>	<p>3. 문학에 대한 응답을 써라:</p> <p>1) 주의 깊은 독해, 이해, 통찰력을 통해</p>

<p>하는 역사적으로, 문화적으로 의미 있는 문학 작품을 읽고 응답해라.</p>	<p>문학 텍스트를 해석하라.</p> <p>2) 몇 가지 분명한 아이디어, 주제, 이미지를 중심으로 문학 텍스트의 해석을 조직하라.</p> <p>3) 문학 텍스트상의 일관된 예와 증거를 사용해서 해석을 발전시키고 정당화해라.</p>
<p>3.1 문학의 구조적 특징</p> <p>1) 픽션의 종류를 확인하고 각각의 주요 특성을 기술해라.</p>	
<p>4. 학년 수준 맞춤 텍스트 (Grade-Level-Appropriate Text) 의 이야기 분석</p> <p>1) 인물의 특성이 플롯과 갈등의 해결에 미치는 영향을 분석해라 (예, 용감한 또는 겁이 많은, 야심 많은 또는 게으른)</p> <p>2) 문제와 그 문제의 해결에 배경이 미치는 영향을 분석해라.</p> <p>3) 시에서 단어 선택, 비유적 표현, 문장 구조, 길이, 구두점, 리듬, 반복, 운율을 통해 어떻게 톤과 의미가 전달되는지 정의해라.</p> <p>4) 화자가 누구인지와 1인칭 화자와 3인칭 화자사이의 차이점을 확인하라 (예, 자서전과 전기의 차이를 비교)</p> <p>5) 인물, 행동, 이미지를 통해 전달되는 주제의 특징을 확인하고 분석해라.</p> <p>6) 다양한 픽션과 논픽션 텍스트에서 일반적 문학 장치들 (예, 상징성, 심상, 은유)의 효과를 설명해라.</p>	<p>4. 이야기 (narratives) 를 써라:</p> <p>1) 플롯과 배경을 정해서 발전시키고 이야기에 적절한 시점으로 써라.</p> <p>2) 플롯과 인물을 발달시키기 위해 감각적인 세부 사항과 구체적인 언어를 사용하라.</p> <p>3) 나레티브 장치의 영역을 이용하라 (예, 대화, 미결).</p>

(캘리포니아주 교육부)

미국 캘리포니아 주의 국어과 교육과정의 내용 기준은 4가지 언어 기능 별로 나누어져 있으며 이 중 읽기와 쓰기만 살펴보았다. 각각의 왼쪽 칸의 읽기 내용 기준이 오른쪽 칸의 쓰기 내용 기준과 유기적으로 연결되어 있다는 것을 발견할 수 있다. 정보 제공 자료를 읽고 구조적 특징을 파악한 후 그러한 자료들을 참고한 연구 보고서를 쓰는 활동, 설명적 비평문을 읽고 설명문과 논설문을 쓰는 활동, 문학 작품을 읽고 그 문학 작품에 대한 응답을 쓰는 활동, 이야기를 읽고 직접 이야기를 써 보는 활동 등은 읽기와 쓰기가 서로 밀접하게 연관되어 있다는 것을 전제로 하고 있다.

### 3.3.2 한국 제7차 고교 영어과 교육과정

한국의 영어과 교육과정 성취기준의 읽기-쓰기 연계 학습의 적용 여부와 정도를 알아보겠다.

<표 5> 한국 제7차 영어과 교육과정 10-a 단계 성취기준

읽기	쓰기
1. 일반적인 주제에 관한 새로운 내용의 글을 대강 읽고 필요한 정보를 찾는다.	1. 일반적인 주제에 관하여 자기의 생각을 쓴다. 1.1 일반적인 주제의 글을 읽고 대의를 쓴다.
2. [심화 과정] 생활 용품, 식품, 의약품 등에 대한 사용법과 주의 사항을 읽고 이해한다.	2. [심화 과정] 일상생활에 관련된 서식에 필요한 정보를 써 넣는다.
3. 새로운 내용의 글을 읽고 요지와 관련 있는 정보와 관련 없는 정보를 가린다.	N/A
4. 문맥에 비추어 의미를 예측하고 그 단서를 찾는다.	N/A
5. 새로운 내용의 글을 훑어 읽는다.	N/A

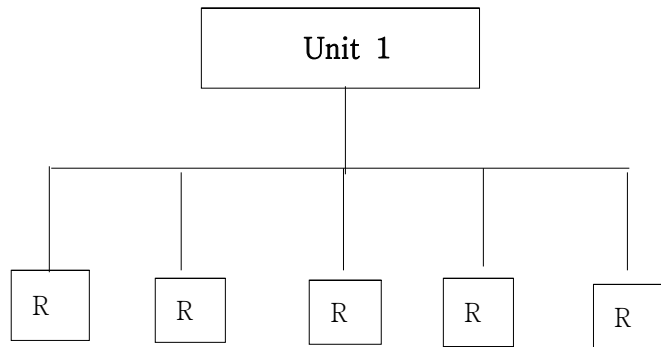
6. [심화 과정] 글의 명시적 의미는 물론 사회 문화적으로 함축되어 있는 의미를 이해한다.	N/A
7. 여러 가지 정보나 자료를 읽고 필요한 자료를 선정하고 통합한다.	N/A
N/A	들은 내용을 의미만 살려 쓴다.
N/A	예시문을 참고하여 문장 또는 단락을 적절하게 바꾸어 쓴다.
N/A	[심화 과정] 학습한 내용을 발전시켜 상상하여 짧은 글을 쓴다.

우리나라 제7차 영어과 교육과정의 10-a 단계 성취 기준을 살펴보면 왼쪽 칸의 읽기 성취 기준과 오른쪽 칸의 쓰기 성취 기준이 연계되어 있는 것은 두 건만 찾을 수 있었다. 즉, 듣기와 연계된 읽기 또는 읽기와 쓰기가 분리된 학습을 대부분 포함하고 있으며 교실에서 읽기-쓰기 연계학습을 가능하게 하는 기준이 매우 미약함을 발견할 수 있다.

### 3.3.3 미국교과서 내용 구성

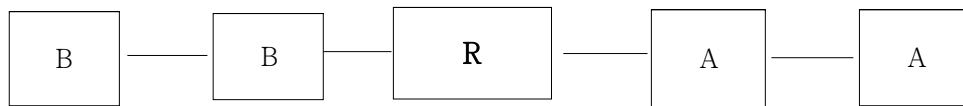
미국 교과서는 6개의 대단원(Unit)으로 나누어져 있으며 각각의 대단원은 각각 5개의 중심 텍스트로 나누어진다. 다음은 미국 교과서의 구성을 도식화한 것이다. 'R'은 중심 텍스트를 의미한다.

<그림 4> 미국 교과서의 Unit 1 구성도



다섯 개의 중심 텍스트는 각각 그 중심 텍스트를 중심으로 중심 텍스트 전 읽기 전 활동(B) 2개, 읽기 후 활동(A) 2개로 구성된다. 다음은 위의 구성도 중 한 개의 중심 텍스트(R)와 그에 수반되는 활동을 도식화한 것이다.

<그림 5> 미국 교과서의 중심 텍스트와 읽기 전, 후 활동 구성도



다음은 중심 텍스트와 읽기 전, 후 활동 구성의 구체적 내용이다. Unit 1의 첫 번째 중심 텍스트를 예로 들었다.

<표 6> 미국 교과서의 중심 텍스트와 읽기 전, 후 활동 구성 내용

읽기 전 (Before Reading)	중심 텍스트 'Old Yeller'를 들어가기 전 이 과의 이해 학습 목표인 스킬-배경, 전력-시각화를 익힌 후 'High Plains Childhood'를 읽고 배경, 시각화를 적용시켜 글쓰기
	중심 텍스트 'Old Yeller' 이전에 어휘 전략을 익힌 후 'A Best Friend'를 읽고 배운 어휘 전략으로 'A Best Friend'에 응답하기
읽기 중 (During Reading)	중심 텍스트 'Old Yeller'(장르-역사 픽션) 읽기
읽기 후 (After Reading)	중심 텍스트 'Old Yeller'읽고 독자 응답(Reader Response) 코너에 나오는 질문에 따라 응답하기
	저자를 만나다(Meet the Author) 코너를 통해 저자에 대한 텍스트 읽기, 저자의 다른 책 소개(다독 권유)
	사회 과목 관련 텍스트(Social Studies in Reading)인 'A Dog's Life' 읽고 텍스트의 주제를 더 조사해서 쓰기 중심 텍스트 'Old Yeller'의 개와 'A Dog's Life'의 개를 비교해서 쓰기

읽기 활동으로 중심 텍스트가 제시되며 중심 텍스트의 주제와 연관된 짧은 텍스트들이 중심 텍스트 읽기 전 활동으로 2개, 중심 텍스트 읽기 후 활동으로 2개가 배치되어 유기적으로 구성되어 있다. 이는 읽기-쓰기 연계 학습시 여러 개의 텍스트가 사용되어야 한다는 Tierney(1992)의 의견과 같다. 또한 텍스트만 제시되지 않고 항상 그 텍스트에 대한 독자의 반응 쓰기 또는 교과서 외부의 텍스트를 읽고 조사해서 쓰는 과제를 제시한다.

### 3.3.4 한국 교과서 내용 구성

한국 교과서에는 듣기, 말하기가 많은 부분을 차지한다. 좀 더 구체적 비중을 알기 위해 홍서경(2002)의 연구를 인용했다.

<표 7> 고등학교 영어 교과서의 언어 4기능 구성 비율

교과서 종류	기능		L		S		R		W		기타	
	페이지 수	비율 (%)	페이지 수	비율 (%)	페이지 수	비율 (%)	페이지 수	비율 (%)	페이지 수	비율 (%)	페이지 수	비율 (%)
A	22	100	2.5	11.36	2.5	11.36	7	31.81	2	9.09	8	36.38
B	22	100	3	13.63	3	13.63	6	27.29	2	9.09	8	36.38
C	22	100	3	13.63	3	13.63	7	31.81	1	4.55	8	36.38
D	22	100	4	18.18	1	4.55	8	36.38	1	4.55	8	36.38

(홍서경, 2002, p. 33)

홍서경(2002)의 연구에 따르면 쓰기는 듣기와 읽기에 비해 낮은 비율을 차지하고 있으며 읽기의 경우는 지문이 긴 특성 때문에 가장 높은 비율을 차지한다. 분석 대상인 한국 교과서의 읽기, 쓰기 활동의 구성을 좀 더 정확하게 알아보려면 다음과 같다. 한국 교과서는 4개의 대단원(Unit)으로 나누어져 있으며 각각의 대단원은 다시 3개의 소단원(Lesson)으로 나누어진다. Unit 1 중 Lesson 1의 구성 내용을 살펴보겠다. 듣기, 말하기 활동은 생략 했다.

<표 8> 한국 교과서의 중심 텍스트와 읽기 전, 후 활동 구성 내용

읽기 전 (Before Reading)	읽기 전(Before You Read) - 중심 텍스트와 관련된 자신의 이야기 말하기, 중심 텍스트의 그림이나 단어 보고 내용 추측하기
읽기 중 (During Reading)	읽기(Let's Read) - 중심 텍스트 읽기
읽기 후 (After Reading)	읽기 후(After You Read) - 본문의 내용에 맞게 빈칸 채우기, 본문과 관련된 질문에 대해 자신의 생각을 써서 발표하기 쓰기(Let's Write) - <보기>참고하여 주어진 문장 바꾸기, 듣고 빈칸 채우기, 주어진 예시문 보고 자신의 상황에 맞게 글 바꾸기

구성 내용을 살펴보면 미국 교과서와 달리 중심 텍스트의 읽기 활동 전, 후에 제시되는 텍스트가 없고 한국 제7차 영어과 교육과정 10-a 단계 성취 기준에서 읽기-쓰기 연계 학습의 적용이 뚜렷하지 않은 것을 반영하듯이 읽기와 쓰기 활동의 연계 정도가 높지 않음을 볼 수 있다. 그렇다면 더욱 구체적으로 각각의 두 교과서에서 읽기-쓰기 연계학습이 어떠한 양상으로 나타나는지를 분석함에 있어서 먼저 양적 분석을 하고 그 후 질적 분석을 시행하겠다.

### 3.3.5 읽기-쓰기 연계 과제 비율

미국 교과서와 한국 교과서의 1과의 과제 비율 조사 결과는 다음과 같다. 기타 과제는 듣기, 말하기 과제와 더불어 읽기-쓰기 연계 학습 교수법에 따르지 않는 읽기, 쓰기가 분리된 과제를 포함한다.

<표 9> 미국 교과서와 한국 교과서의 읽기-쓰기 연계 과제 비율

		미국 교과서	한국 교과서
전체 과제 수		16	22
읽기-쓰기 연계 학습 교수법	문학/응답 기반 교수법 과제 수	7	3
	내용 중심 교수법 과제 수	1	0
	컴퓨터 매개 교수법 과제 수	2	1
기타 과제 수		6	18
읽기-쓰기 연계 학습 교수법 과제 수 합계		10	4
전체 과제 당 읽기-쓰기 연계 학습 교수법 과제 비율(%)		62.5%	18.18%

미국 교과서에서는 전체 과제 수 16개 중에서 문학/응답 기반 교수법 과제 수 7개, 내용 중심 교수법 과제 수 1개, 컴퓨터 매개 교수법 과제 수 2개를 합친 10개의 과제 비율이 62.5%로서 높은 비중의 읽기-쓰기 연계 학습 교수법을 기반으로 하는 과제가 있는 반면 한국 교과서에서는 전체 과제 수 22개 중에서 문학/응답 기반 교수법 과제 수 3개, 내용 중심 교수법 과제 수 0개, 컴퓨터 매개 교수법 과제 수 1개를 합친 4개의 과제 비율이 18.18%로 낮게 나타났다. 이는 듣기, 말하기, 또는 단순 읽기 이해력 측정 과제가 많기 때문인 것으로 드러났다.

### 3.3.6 미국 교과서 분석

미국 교과서 분석을 위해 읽기-쓰기 연계 관점의 문학/응답 교수법, 내용 중심 교수법, 컴퓨터 매개 교수법을 기준으로 교과서에 제시된 과제를 분류하였다. 교사용 지도서에서 보여주는 교과서에 나타난 과제의 교수 방

법을 통해 각 과제가 어떠한 교수법에 속하며 읽기-쓰기 연계 학습에 어느 정도 중점을 두었는지 더욱 효과적으로 파악할 수 있기 때문에 분석 대상을 미국 교과서와 교사용 지도서로 하였다. 과제가 제시될 때 'Write'와 같이 직접적으로 쓰기와 읽기를 명령하지 않아도 'Report', 'Share', 'Present'와 같이 간접적으로 표현한 경우는 쓰기로 간주하였다.

### 3.3.6.1 문학/응답 기반 교수법 (Literature/Response-Based Model)

미국 교과서 각 Unit의 중심 텍스트와 그 전, 후 과제 중 문학/응답 기반 교수법을 따른 대표적 과제들을 선택해서 표로 정리했다.

<표 10> 미국 교과서의 문학/응답 기반 교수법을 따른 과제

	과제 유형 1	과제 유형 2	과제 유형 3
Unit 1	'Old Yeller'를 읽기 전 'High Plains Childhood'를 읽고 배경이 인물에 어떤 영향을 끼쳤는지 쓰기. (skill-배경, strategy- 시각화)	'Old Yeller'를 읽기 전 'A Best Friend'를 읽고 개를 키우는지, 그렇지 않다면 키우고 싶은지 말한 후 개와 자신이 노는 모습을 상상해서 묘사하기.	'Old Yeller'를 읽은 후 p25를 보고 어떤 정보가 'Old Yeller'의 배경을 설명하는지 판단해라. 이 텍스트의 배경을 자신만의 글로 묘사하기.
Unit 2	'The Universe'를 읽기 전 'The Telescope'를 읽고 천문학자들이 하늘을 스캔 할 때 사용하는 망원경들을 요약하기. (skill-주제와 세부사항	'The Universe'를 읽기 전 'The Birth and Death of Stars'를 읽고 천문학에 대해 자신이 아는 것을 이용해 우주에 대한 이야기 쓰기.	'The Universe'를 읽은 후 퀘이사와 블랙홀은 어떤 관련이 있을지 p160을 보고 쓰기. 퀘이사와 블랙홀의 관계가 왜 천문학자들에게 관심사가 되

	strategy- 점검과 생각 확립)		는지 쓰기.
Unit 3	'Hatchet'을 읽기 전 'Incident at the Street Fair'을 읽고 이야기의 진행 순서를 알기 위해 그래픽 조직도를 그리기. 사건 한 가지를 골라서 시각화해 자세하게 묘사. (skill-순서 strategy- 시각화)	'Hatchet'을 읽기 전 'Wilderness Camp'를 읽고 성냥 없이 어떻게 불을 지필지 또는 어떻게 숲 속에서 살아남을 수 있을지 한 문단으로 쓰기.	'Hatchet'의 p283에서 Brian은 배운 생존에서 가장 중요한 법칙이 무엇인지와 왜 중요한지 쓰
Unit 4	'INTO THE ICE- The Story of Arctic Exploration'을 읽기 전 'The Arctic'을 읽고 이야기에 나오는 중요한 원인과 결과들에 집중해서 이야기를 요약하기. (skill-원인과 결과 strategy- 요약)	'INTO THE ICE- The Story of Arctic Exploration'을 읽기 전 'Exploring the Unknown'을 읽고 자신은 어떤 미개척 분야로 탐험을 하고 싶은지 쓰기.	'INTO THE ICE- The Story of Arctic Exploration'에서 탐험가들이 개인의 명예를 추구하지 않고 북극에 가려한 이유와 p423의 작가의 대답을 자신만의 글로 쓰기. 오늘날 그 이유가 여전히 중요한지 자신의 생각을 쓰기.
Unit 5	'The View from Saturday'를 읽기 전 'Jarrett's Journal'을 읽고 이야기의 플롯을 그래픽 조직도로 그리고 어떤 사건이 다음 사건을 예상할 수 있게 하는지 생각해보기. 이야기 플롯을 요약하기. (skill-플롯	'The View from Saturday'를 읽기 전 'An Invitation to a Wedding'을 읽고 TV에서 자신이 본 결혼식이나 참석해본 결혼식에 대해 묘사하기.	'The View from Saturday'의 p547을 보고 모든 결혼식 초대장의 밑 부분에는 무엇이 쓰여 있는지와 그것이 무엇을 의미하는지 설명하기.

	strategy-예상)		
Unit 6	'Don Quixote and the Windmills'를 읽기 전 'Gina's Adventures in Italy'를 읽고 작가의 의도가 무엇이며 왜 그렇게 생각하는지 쓰기. (skill-작가의 의도 strategy- 질문하기)	'Don Quixote and the Windmills'를 읽기 전 'Knights of Old'를 읽고 두 명의 기사가 결투를 벌이고 있는 장면을 상상해서 묘사하기.	'Don Quixote and the Windmills'의 p664와 p666-667에 있는 그의 설명을 읽고 그의 상황을 요약하기.

문학/응답 기반 교수법을 따른 첫 번째 과제는 각 과마다 주어지는 중심 텍스트를 읽기 전 중심 텍스트의 주제와 연관된 짧은 텍스트를 읽어서 학습자들의 스키마를 높일 수 있다. 즉 읽기를 위한 읽기라고 볼 수 있겠다. 단원의 중심 텍스트와 읽기 전 활동으로 읽는 텍스트의 이해를 위해 각 단원의 스킬과 전략을 하나씩 설정하고 텍스트에서 스킬과 전략이 어떻게 사용되는지 확인하게 한다. 텍스트를 읽은 후 배운 스킬과 전략을 이용해서 작문을 쓰는 과정에서 텍스트에 대한 응답을 하게 되고 이를 통해 읽기 전 활동으로 제시된 텍스트를 잘 이해하는 것뿐만 아니라 단원의 중심 텍스트에 대한 이해력까지도 향상시킬 수 있다. 1과에서는 시각화를 통해 배경이 사건과 인물에 어떤 영향을 끼치는지 알 수 있다. 2과에서는 어떤 ‘망원경’이 사용되었는지 찾는 과정에서 주제와 세부사항을 파악하게 되며 그 수단으로 점검과 생각 확립의 전략을 사용하도록 한다. 3과에서는 시각화를 통해 사건의 순서를 이해하며 기억하게 한다. 4과에서는 원인과 그 원인이 미치는 결과를 파악해서 텍스트를 성공적으로 요약하게 한다. 5과에서는 다음 사건을 예상할 수 있게 만들어주는 사건들이 무엇인지 알아가는 과정을 통해 이야기의 플롯을 파악하게 한다. 6과에서는 학생들이 독해하는 중과 독해 후에 질문을 통해 작가의 의도가 무엇인지 파악하게 하며 더불어 작가의 의도대로 글이 진행되

있는지 까지도 확인하게 한다.

문학/응답 기반 교수법을 따른 두 번째 과제 또한 첫 번째 과제처럼 중심 텍스트를 읽기 전 그와 관련된 주제의 짧은 텍스트를 읽고 글을 쓰는 것이다. 첫 번째 과제에서는 글의 형식을 중요시 했다면 이번 과제에서는 텍스트와 관련된 자신의 경험을 쓰게 한다. Vandrick(1997)은 학생들이 자신의 경험을 텍스트에 대한 응답을 쓰는 과정에 통합함으로써 읽기와 쓰기를 연계시킬 수 있다고 하였다. 또한 자신의 경험을 쓰는 과정을 통해 흥미를 느끼게 되고 이는 L2 습득 과정을 강화시켜서 L2 문식력을 높일 수 있다.

문학/응답 기반 교수법을 따른 두 번째 과제가 텍스트에 근거한 학생들의 경험에 대해 쓰는 것이었다면 세 번째 과제는 좀 더 텍스트에 기반을 둔 텍스트 중심의 과제이다. 즉, 자신의 경험이 아예 배제되지는 않지만 개인적 경험 보다는 텍스트에서 읽은 정보를 토대로 자신의 생각을 적어야 하는 과제이다. 이러한 과제 유형에서는 텍스트를 요약해야 학습자가 텍스트의 중요한 부분과 중요하지 않은 부분을 파악해서 자신의 작문에 필요한 부분을 선택하기 때문에 텍스트의 요약이 필수적이다. 요약이 읽기와 쓰기 사이에서 중요한 매개체 역할을 하게 되는 것이다. 과제에서 요구하는 요약의 과정을 통해 텍스트에 대한 의미 있는 이해가 이루어진다. 또한 이 과제에서는 텍스트의 특정 페이지를 언급하면서 텍스트에 대해 응답을 하게 한다. Flynn(1982)은 학생들은 자신들이 응답해야 하는 부분을 탐색하는 과정에서 텍스트를 다시 읽게 되고 텍스트에 다시 관여하게 (reengage)된다고 하였다.

Hirvela(2004)는 문학/응답 기반 교수법에서 다독 (extensive reading) 이 L2 문식력 습득을 촉진한다고 하였다. 미국 교과서는 단원의 주요 문학 텍스트와 관련된 추가 텍스트를 초급(Below-level), 중급(On-level), 고급(Advanced)으로 각각 나누어서 교사용 지도서에 수록하고 추가 텍스트를 읽은 후 학생들이 가령 텍스트의 등장인물이 된 것으로 가정하고 텍스트 배경에서 느낄 수 있는 경험, 감정 등을 쓰게 하는 과제 등을 제시한다.

학생들 자신의 삶과 경험을 반영하는 문학을 읽고 자신들의 경험을 쓰는 과제에 초점이 맞추어지는 경험적 접근법(Hirvela, 2004)은 학습자에게 내적 동기 부여를 한다는 점에서 L2학습에서 중요한 역할을 하며 텍스트의 선택과 작문 과제를 선택할 때 중요한 기준이 된다. 미국에는 많은 수의 ELL (English Language Learners)이 있으며 그들 대부분은 타국으로부터의 이민자들이다. 'Viva New Jersey'라는 이야기에서 쿠바인들의 이민, 'The All American Slurp'에서는 중국에서 이민 온 한 가족의 음식문화에 대한 문화 충격을 다룬다. 학생들은 그러한 텍스트에 대해 응답하는 과정에서 자신의 경험이 통합되면서 더욱 효과적인 읽기-쓰기 연계가 가능해진다.

### 3.3.6.2 내용 중심 교수법 (Content-Based Model)

미국 교과서 Unit 1에 속하는 5개의 중심 텍스트에 수반되는 'Social Studies in Reading', 'Science in Reading'을 표로 정리했다.

<표 11> 미국 교과서의 내용 중심 교수법을 따른 과제

중심 텍스트 제목	설명적 논픽션 제목	내용	과제	ELL 교수 전략
Old Yeller (충견 이야기)	A Dog's Life	사회 • 통나무 오두막집 • 자부심 • 경비견	여러 종의 개들을 조사하고 한 가지 종을 골라서 그러한 종의 개가 어떻게 사람을 돕는지 학습하기. 배운 것을 학급 친구들과 앞에서 발표.	사진과 삽화 설명을 연습하게 해라. 읽기의 목적을 세우기 위해서 이 기사 내용이 무엇일지 토론하게 해라. 개의 종류에 익숙해지기 위해 인터넷의 이미지

				를 이용해라.
Mother Fletcher Gift (할렘가 이야기)	The Harlem Renaissance	<p>사회</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 유명한 할렘 거주민</li> <li>• Woodrow Wilson</li> <li>• Langston Hughes</li> </ul>	할렘 르네상스 시기의 작가, 시인, 가수, 배우, 작곡가들을 조사해서 한 사람을 골라서 그 사람에 대해 알아낸 것을 발표.	N/A
Viva New Jersey (쿠바 이민 가정의 소녀 이야기)	Visiting Another Country	<p>사회</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 쿠바 이민</li> <li>• 쿠바 문화</li> </ul>	쿠바의 최근과 과거의 역사에 대해 조사해서 왜 그렇게 많은 사람들이 쿠바를 떠났는지 알아낸 것을 학급 친구들과 공유.	학생들을 인터넷에 접속하게 한 후 이메일 계정을 만드는 방법을 익히게 하고 각 단계를 거치면서 관련 어휘도 인지하게 한다.
Saving the Rain Forests (열대 우림의 보존)	Drip, Dry?	<p>과학</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 열대 다우림</li> <li>• 식물을 먹는 식물</li> <li>• 수성의 오염</li> </ul>	지역 신문, 잡지, 시 하수 담당 부서 직원, 환경 운동가들과 인터넷에서 얻은 정보를 이용해 자신이 사는 지역의 수질 오염 지역을 조사해서 찾은 것을 학급 친구들과 공유.	제목, 부제목, 그림을 보고 무슨 내용일지 예측하게 해라. 자신들의 모국의 오염 상태에 대해 얘기하게 해라.
When Crowbar Came (까마귀)	They've Got Personality	<p>과학</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 까마귀의 습성</li> <li>• 말하는 새들</li> <li>• 앵무새</li> <li>• 코끼리</li> </ul>	참고자료를 이용해 관심 있는 동물의 성질과 습성을 조사하고 차트를 사용해서 찾은 정보를 제시.	제목, 부제목, 그림을 보고 무슨 내용일지 예측한 후 도입부분을 읽고 동물들의 특이한 점을 이야기하게 해라.

미국 교과서는 내용 중심 교수법에 기초해서 각 단원의 주요 문학 텍스트와 더불어 번갈아가며 교차적으로 'Science in Reading'과 'Social Studies in Reading'이라는 명칭으로 사회, 과학 과목과 통합을 시도한다. 위의 표는 문학 텍스트와 사회, 과학 과목이 어떻게 연결되어 있으며 어떤 과제를 통해 읽기-쓰기를 연계시키는지 보여주는 표이다. 각 중심 텍스트에서 다루어진 중심 소재는 유기적으로 사회, 과학 과목과 연결되어서 학습되고 있다. 이 과제에서는 언어를 학습하는 것이 목적이 아니라 각 단원에서 학습해야 할 목표로 잡고 있는 사회 또는 과학의 내용을 학습하는 것이 목적이다. 단원마다 정해져 있는 주제가 있기 때문에 일관성 없는 내용과 어휘를 접하는 것이 아니라 좀 더 집중된 내용을 접하며 더 용이하게 어휘를 익혀서 읽기와 쓰기의 연계를 더 효과적으로 할 수 있도록 도와준다.

미국 교과서는 내용 중심 교수법 중 '보호 교수법'에 밀접하게 구성되어 있다. 보호 교수법을 따른 ESL 수업에서는 L2학생과 L1학생이 분리되어서 L2학생들은 L2뿐만 아니라 내용학습까지 할 수 있다. 이렇게 분리된 L2학생들을 위해서는 L1학생들을 가르칠 때와는 다른 교수 전략이 필요하다. 미국은 ELL을 위해 특별히 '낙제학생방지법(No Child Left Behind)' 정책을 만들어 그들의 영어 실력을 일정 수준까지 끌어올리고자 노력하고 있다. 미국 교과서는 교사용 지도서에 특별히 ELL을 위해 매 단원, 매 과제마다 ELL 교수 전략을 제공한다. 이를 통해 교사들은 ELL을 위해 더욱 효과적으로 보호 교수법을 실제 수업시간에 적용할 수 있다. 미국 교과서는 교사들을 위해 추가로 'ELL and Transition Handbook', 'ELL Posters', 'ELL Teaching Guide', 'Ten Important Sentences'와 같은 부속 교재들을 제공한다.

### 3.3.6.3 컴퓨터 매개 교수법(Computer-Mediated Model)

미국 교과서 각 Unit 중에서 컴퓨터 매개 교수법을 따른 과제를 제시하는 하위 단원인 'Reading Online'을 표로 정리했다.

<표 12> 미국 교과서의 컴퓨터 매개 교수법을 따른 과제

	장르	과제
Unit 1	이메일	Lucinda와 Elizabeth의 다른 나라에서 새로운 경험이 어떻게 다른지 쓰고 다른 나라로 이주해가는 것과 잠시 방문을 하는 것은 어떻게 다른지 두 문단으로 쓰기.
Unit 2	웹사이트	1800년대에 젊은이로 사는 것과 식민지 시대에 젊은이로 사는 것을 비교. 둘 중 어떤 시기에 살고 싶은지 말하고 그 이유 쓰기.
Unit 3	검색 엔진	'Learning to Swim'과 여기에 제시된 두 글이 깊고 넓은 물에서 수영할 때 안전 수칙에 대해 어떤 도움을 주는지 비교. 이 글을 읽고 물가에 있을 때 해야 될 것과 해서는 안 될 것의 리스트 작성.
Unit 4	자료 평가	우주여행에 관한 보고서를 작성한다면 이 글을 참고할 것인지 여부 말하기. 이 글에서 작가의 의도와 작가의 의도가 이 글에서 배운 것에 어떤 영향을 미치는지 설명.
Unit 5	온라인 참고 자료	금이 사람들에게 가져다 줄 수 있는 긍정적 영향과 부정적 영향을 두 문단으로 쓰기.
Unit 6	온라인 디렉토리	아즈텍인, 마야인, 그리고 오늘날의 사람들의 비슷한 점과 다른 점을 두 문단으로 쓰기.

컴퓨터 매개 교수법의 과제들을 살펴보면 컴퓨터 매개 교수법과 내용 중심 교수법이 밀접하게 연관되어 있다는 것을 알 수 있다. 내용 중심 교수법을 따르는 과제를 수행하기 위해서는 방대한 양의 원문이 필요하다. 그러한 원문을 손쉽게, 효과적으로 구할 수 있는 원천은 인터넷이며 컴퓨터 매개 교수법의 과제를 통해 학습자들은 인터넷에서 어떻게 하면 방향을 잃지 않

고 학습자 자신이 원하는 원문을 선별해서 읽고 그에 대해 보고서 등 학문적 에세이를 작성하는 지에 대해 훈련받게 된다.

미국 교과서는 새로운 문식력인 전자 문식력과 인쇄 문식력을 통합시킨다. 총 6개의 단원은 'Reading Online'이라는 분량을 가지며 **교과서 출판사 홈페이지([www.sfsuccess.net](http://www.sfsuccess.net))**와 연계해서 위의 표에서 제시된 6개의 컴퓨터 매개 장르(이메일, 웹사이트, 온라인 디렉토리 등)를 소개한다. 각 장르에 대한 정의와 특징을 설명하며 어떠한 과정을 거쳐야 얻고자 하는 원문을 얻고 그에 대해 응답하는 글을 쓸 수 있을지를 제시한다. 이는 전자 상의 텍스트가 갖는 약점인 일직선상의 텍스트라는 점으로 인해 글을 읽을 때 어디에서부터 시작해서 어디에서 끝나야 하는지 혼란스러운 것과 어떤 원문을 읽을지를 선택해야 하는지 등의 문제를 해결 할 수 있게 한다. 학생들은 교과서의 인쇄 텍스트를 읽는 것과 동시에 온라인에 접속해서 다양한 장르의 온라인 텍스트를 경험해봄으로써 인쇄 텍스트와 온라인 텍스트를 결합해서 읽기-쓰기 연계학습을 하게 된다. 이들 중 온라인 참고자료를 소개하는 부분의 예를 살펴보면 다음과 같다.

Sammy가 'Walk in the Desert' 라는 이야기를 읽었다. 그리고 사막은 어디에나 있지 않으며 사실 자신의 집은 숲에 가깝다는 것을 깨닫는다. 그러는 중에 “그런데 정확히 숲이 뭐지?” 라는 의문을 갖게 되고 더 알아보기 위해 온라인 참고 웹사이트를 방문한다. Sammy는 지도책, 연감, 사전, 백과사전과 같은 서로 다른 출처를 발견하게 되고 백과사전을 클릭 한다. 그리고 'forest'를 입력하고 'go'를 클릭 하니 숲의 정의를 읽게 되고 'forest'에 링크된 곳을 따라가니 'Types of Forests'라는 부분을 읽게 된다. 이 부분에 흥미가 생기면서 다시 'Types of Forests'를 클릭하게 되고 설명을 보게 된다. 그러던 중 Sammy는 열대 우림이세계의 어느 지역에 분포하고 있는지 궁금하게 되어 지도책

을 찾게 되고 열대 우림의 세계 분포도가 나와 있는 지도를 보게 된다.

이러한 과정을 거치면서 학생들은 전자 상에서는 언제 읽기 시작하고 언제 읽는 것을 종료하는가를 본인이 선택하게 되기 때문에 자신이 쓸 작문을 위해 서로 다른 텍스트들, 즉 정보의 블록을 조합하고 조종하면서 의사 결정을 하는 부분이 늘어난다(Shirk, 1991). 이렇게 정보를 찾아서 선별해서 읽고 그 정보들을 종합한 후에 글로 정리하는 과정으로 최종 마무리함으로써 읽기-쓰기 연계학습을 효과적으로 할 수 있다.

또한 '수준별 읽기 자료(Leveled Reader Database)'라는 600권이 넘는 방대한 자료를 온라인([www.pearsonsuccessnet.com](http://www.pearsonsuccessnet.com))에서 제공한다. 교사와 학생은 자신의 접속 코드를 입력 한 후 접속할 수 있다. 교사들은 학생들에게 교과서 상에서 주어지는 텍스트와 관련이 있는 텍스트를 이 주의 스킬, 토픽, 내용 등의 측면에서 적절하게 선택해서 학생들의 개개인별 수준에 맞추어 추가적 텍스트를 제공하는 것이 가능하다. 학생들은 교사로부터 제공 받은 텍스트를 온라인에서 확인하고 읽을 수 있다. 레벨은 초급(Strategic Intervention for Below-Level Reader), 중급(On-Level for On-Level Reader), 상급(Advanced for Advanced-Reader)으로 나누어지며 여기에서 특이할만한 점은 '낙제학생방지법(No Child Left Behind)' 정책에 입각해서 Annual Measurable Achievement Objectives (AMAOs)에 모든 ELL (English Language Learners)이 도달할 수 있도록 특별히 ELL을 위한 책 목록이 준비되어 있다는 것이다. 이렇게 다독을 할 수 있는 기회를 제공함으로써 작문을 하기 위한 준비를 철저히 할 수 있으며 온라인에서 교사가 원하는 카테고리 안에서 다양한 텍스트를 선별해서 역시 온라인에서 학생들이 텍스트를 대할 수 있다는 점에서 매우 효과적이다.

### 3.3.7 한국교과서 분석

미국교과서 분석과 마찬가지로 읽기-쓰기 연계 관점에서 문학/응답 교수법, 내용 중심 교수법, 컴퓨터 매개 교수법을 기준으로 한 과제를 구체적으로 제시하였다. 분석 대상은 한국 교과서와 교사용 지도서로 하였다. '써라'와 같이 직접적으로 쓰기를 명령하지 않고 '생각해 보아라', '추측해라', '짐작해 보라'와 같이 정확하지 않은 용어로 과제 제시를 한 경우 교과서 상에 쓰기 공간을 제공하였는지 여부와 교사용 지도서에 나온 구체적으로 그 과제를 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 지시사항을 판단해서 쓰기 활동인지 아닌지를 결정하였다.

#### 3.3.7.1 문학/응답 기반 교수법 (Literature/Response-Based Model)

한국 교과서의 10개 단원 중 문학/응답 기반 교수법의 특성을 가장 잘 보여주는 과제를 수록하고 있는 4개의 단원을 선택했다.

<표 13> 한국교과서의 문학/응답 기반 교수법을 따른 과제

	과제 유형 1	과제 유형 2
Unit 1	Mind to Mind'를 읽은 후 질문에 스스로의 답을 만들기: 1. 존이 가장 좋아하는 곳은 할아버지의 집이다. 여러분이 가장 좋아하는 곳은 어디이며 왜 좋아하는지 말해라. 2. 할아버지는 눈으로 세상을 '본다'. 눈을 감고 1분 동안 들리는 소리에서	주어진 글의 밑줄 친 부분을 알맞게 바꾸어 자신의 이야기 쓰기.

	어떤 정보를 얻을 수 있는지 말해 보아라. 3. 할아버지는 태양의 따스함에 일어나신다. 여러분은 어떻게 일어나는가?	
Unit 4	Be a Smart Viewer'를 읽은 후 본문을 참고하여 다음에 답하기: 1. 첫째 문단에서 "the people and families in the commercials are happy, good-looking, and popular"한 이유를 본문에서 찾아 써라. 2. <case1>에서 "clothes commercials"에 대한 글쓴이의 의견을 정리해서 말해 보아라. 3. <case 2>에서 "Teddy bears get the baby medicine!"에 대한 글쓴이의 생각을 말해 보아라.	N/A
Unit 7	'Netiquette'을 읽은 후 다음 문제점에 답하기: Q: Why are people likely to be rude when they communicate by using computers? A: It is because _____ Q: What should we do when we use electronic communication?	'Netiquette'을 읽은 후 각자의 경험을 생각하며 올바른 인터넷 사용에 관한 의견을 8-10개 정도의 문장으로 쓰기.
Unit 10	'A Christmas Carol'을 읽고 본문의 내용을 참고하여 Scrooge의 과거, 현재, 미래를 추론하여 빈칸에 2-3개의 문장 쓰기. Scene 6에서 Scrooge가 어떻게 말하고 행동할 것인가를 상상하여 대화문을 모듈별로 만들기.	1. 'A Christmas Carol'을 읽고 Scene 1을 참고하여 각자 역할을 나누어 대화문 만들기. 2. 생활하면서 감사해야 할 사람에게 감사 편지 쓰기. 3. 지난 1년 동안 생활하면서 자신의 잘못으로 피해를 준 사람에게 사과 편지 쓰기.

한국교과서에서는 미국교과서와 달리 읽기 전 활동 과제가 문학/응답 기반 교수법에 따르지 않았다. ‘읽기 전(Before You Read)’이라는 하위단원이 있어 앞으로 읽어야 할 중심 텍스트에 대한 이해력을 높이기 위한 배경 지식을 쌓는 도움을 주며 학습자들의 스키마를 높이지만 실질적으로 읽기를 위한 쓰기, 즉 읽기-쓰기 연계학습은 찾아볼 수 없다. 한국 교과서의 문학/응답 기반 교수법에 의거한 첫 번째 과제는 ‘읽기 후(After You Read)’에 해당하는 과제이다. 이들도 미국교과서의 읽기 후 활동과 마찬가지로 텍스트를 읽고 자신의 생각과 경험을 쓰게 하며 작가의 의견, 즉 글의 의도와 주제에 대해 쓰게 하는 과제를 포함하였다. 그렇지만 이러한 읽기-쓰기가 연계된 과제를 제외한 ‘읽기 후(After You Read)’에 속하는 대부분의 과제는 읽은 부분에 대한 이해도를 확인하기 위해 단순 사실을 물어보는 과제들이었으며 이러한 과제들은 텍스트를 읽고 독자의 반응/응답을 이끌어내서 쓰게 하는 활동이 아니기에 문학/응답 기반 교수법의 읽기-쓰기 연계학습으로 간주하지 않았다.

한국교과서의 문학/응답 기반 교수법에 따른 두 번째 과제는 'Let's Write'라는 하위단원이며 첫 번째 과제보다 좀 더 확장된 쓰기 과제를 제시한다. 즉, 첫 번째 과제에서는 7 단원에서처럼 학생들이 쓰기를 할 때 어떤 문장구조로 시작해야 하는지 제시해주는 등 좀 더 제한된 영역의 쓰기 과제였다면 두 번째 과제는 훨씬 더 자유롭고 제한이 없는 쓰기를 요구한다. 이 중 1과의 과제는 다른 과의 과제와 다른 특성을 보인다. 다른 과제들은 각 단원의 중심 텍스트를 읽어야 그에 대한 학습자들의 반응/응답을 쓸 수 있어서 중심 텍스트를 읽는 것과 반응을 쓰는 과제가 밀접하게 연결되어 있지만 이 과제에서는 비록 중심 텍스트를 읽지 않아도 예시 작문이 제시되고 그 형식에 맞추어 제한된 글쓰기를 해야 한다. 따라서 예시 작문을 읽고 쓰기를 한다는 특징은 있지만 텍스트를 읽고 그에 대해 응답한다고 보기에 매우 제한점을 가지고 있다. 10과에서는 학생들이 그룹으로 활동할 수 있는

과제를 제공한다. 각자 역할을 나누어서 대화문을 만들어 보고 역할극까지 하도록 지시한다. 이렇게 그룹 구성원들이 공동저자가 되어 원문을 함께 읽고 그에 대해 토론하며 협동해서 글을 써 나가는 과정은 단순히 수동적인 쓰기 작업이 아니라 매우 적극적인 쓰기 활동을 가능하게 하며 학급 친구들과의 극대화된 상호작용을 가져다 줄 수 있다. 즉, ‘스크루지(Scrooge)’에 관한 희곡을 읽고 원문을 자신들만의 상상력으로 바꾸어서 글로 산출해나가는 과정을 통해 L2 습득을 촉진시킬 수 있는 읽기-쓰기 연계학습이 진행되는 것이다.

### 3.3.7.2 내용 중심 교수법 (Content-Based Model)

읽기-쓰기 연계학습 차원에서 내용 중심 교수법은 언어, 즉 영어 학습이 목적이 아니라 영어가 수단이 되어서 사회, 과학, 문화 등 다른 과목을 학습하는 것이 목적이 된다. 학습자들은 자신이 배우고자 하는 부분에 해당하는 원문을 읽고 그 원문이 기반이 되어서 그에 대한 작문 (보통은 학문적 에세이)을 쓰게 된다. 미국 교과서에서는 이러한 내용 중심 교수법이 충분히 반영이 되어서 앞서 살펴보았듯이 사회, 과학 과목과 통합적으로 학습하는 분량이 각 단원의 중심텍스트를 중심으로 제시되는 것을 알 수 있었다. 하지만 한국 교육과정을 살펴볼 때 이러한 내용 중심 학습은 포함되지 않는다. 다만 7차 영어과 교육과정 개정에서 중점이 되는 국가관과 세계관 확립의 일환으로 영어권 문화 교육을 통해 국제화 사회에 대한 안목을 높여 수준 높은 문화생활을 할 수 있게 해주는 목적이 반영되어 있다. 즉, 다시 말하면 영어가 수단이 되어서 다른 교과 지식을 쌓는 것이 목적이 아니라 국제화 사회에서 원활한 영어 의사소통을 위해 필요한 문화지식을 쌓는 것이 목적인 것이다. 따라서 다른 교과 시간에서 요구하는 과제를 더욱 잘 수행하기 위해 영어 수업 시간에 그와 관련된 유의미한 과제들을 제공해야 한다는 본

래의 내용 중심 교수법과는 다르다. 이를 보면 10과에서 중심 텍스트인 'Albert Einstein, Absent-Minded?'에서 상대성 원리가 간략히 설명되어 있는 내용이 나온다. 이것은 상대성 원리를 설명하기 위한 텍스트가 아니라 상대성 원리의 설명을 통해 L2를 학습하기 위함이다. 다음 표는 각 단원의 도입부에 '단원 소개'라는 명칭으로 나와 있는 단원 설명이다. 다음 단원들은 다른 교과 지식을 쌓는데 다소 도움이 되는 내용들을 수록한 단원들이다.

<표 14> 한국 교과서의 단원 소개

Unit 5	Unit 7	Unit 9	Unit 10
날씨 예측에 관한 동물과 인간의 지혜를 인식하고 날씨에 관련된 속담들도 과학적인 근거가 있다는 것을 앎으로써 과학적 사고에 대한 높은 가치를 인식합니다.	21세기는 정보 기술의 시대입니다. 인터넷이라는 사이버 공간에서 의사소통을 하면서 지켜야 할 예절을 익혀 예의바른 네티즌이 되도록 합시다.	한 편의 영화는 여러 가지 첨단 과학 기술이 사용되어 만들어진 종합 예술입니다. 효과적인 영화 감상을 통해 여가 선용의 방법을 익히고 심미적 안목을 갖도록 합시다.	아인슈타인은 20세기 최대의 과학자입니다. 그의 생애를 이해함으로써 과학적 탐구 정신을 함양하도록 노력합니다.

위 표의 단원 소개는 한국 영어 교과서는 영어 학습을 통해 과학적 사고 향상, 네티켓 교육, 효과적 영화 감상 방법과 같은 부차적 효과를 얻어서 7차 영어과 교육과정의 목표 중 하나인 국제화 사회에서 원활한 영어 의사소통을 위해 필요한 문화지식을 쌓는 것을 목적으로 하고 있다는 것을 보여주고 있다.

### 3.3.7.2 컴퓨터 매개 교수법(Computer-Mediated Model)

한국 교과서에서 직접적으로 컴퓨터 매개 교수법을 따른 과제는 7단원 'Netiquette'의 'Communication Activity'에 한 번 제시된다.

<표 15> 한국 교과서의 컴퓨터 매개 교수법을 따른 과제

Unit 7	
과제	1. 그룹 활동을 통해 좋아하는 것을 골라 (여행과 운동 중) <보기>의 대화문을 참고하여 대화하고, 인터넷에서 검색한 내용을 소개 (간단히 노트할 수 있는 공간 제공).

인터넷을 통해 자신이 좋아하는 것에 대한 구체적 정보를 찾는 과정에서 자신에게 필요한 정보와 필요하지 않은 정보를 구분하는 능력을 키우게 되고 여러 군데 흩어져 있는 정보들을 유의미하게 조합하게 된다. 한국 교과서의 교사용 지도서에서도 인터넷을 활용한 수업을 권장하고 있다. 하지만 읽기-쓰기 연계학습의 관점에서의 컴퓨터 매개 교수법과는 관점이 다르다. 한국 교과서의 교사용 지도서에서는 웹기반 활용형 교수-학습 모형을 제시하는데 이는 인터넷 자료를 교사가 탐색하고 이를 가공 편집하여 학습시간에 제시함으로써 학습의 동기 유발 자료나 심화 과정에서의 폭넓은 자기 주도적 탐구력을 기르기 위한 학습 모형이다. 이것은 교사가 학생들이 직접 해보아야 할 원문 탐색과 선택, 조합의 과정을 대신해서 그 결과물만 제공하기 때문에 컴퓨터 매개 교수법의 의미가 없다고 판단된다. 또한 인터넷에서 교사가 찾은 웹기반 자료를 수업 시간에 제시함으로써 학생들의 주의를 더 끌 수 있고 결국 수업 참여도가 높아져서 상호작용이 활발히 이루어진다고 하였다. 하지만 단순히 웹에서 찾은 자료를 수업 시간에 학생들에게 보여주는 것을 컴퓨터 매개 교수법을 따른다고 하기에는 적절치 않다. 마지막으로 멀

티미디어를 활용한 영어 학습 제안에서 영어 읽기와 같은 이해 기능의 학습은 웹 기반 영어학습의 특징인 그림, 동영상, 소리 등을 통해 이해 가능한 입력을 충분히 제공 받아 영어 습득에 큰 도움을 준다고 하였다. 그러나 산출이 없는 입력은 의미가 없기에 한국 교과서 교사용 지도서에서 제안하는 웹 기반 학습 모형에서는 입력뿐만 아니라 학습자들이 자신이 입력 받은 것을 산출할 수 있는 효과적 방법과 예시까지 제공해야 한다고 생각한다.

#### IV. 결론 및 제언

의사소통 함양이라는 제7차 영어과 교육과정의 목적을 달성하기 위해서는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기인 언어의 4가지 기능을 통합적으로 사용하는 ‘의사소통 활동’을 중심으로 내용을 구성해야한다. 그러나 한국의 영어교과서에서 문자 언어 활동인 쓰기와 읽기는 음성 언어 활동인 듣기와 읽기에 비해 낮은 비율을 차지하고 있으며 이것은 성공적인 L2 학습으로 이어질 수 없게 만든다. 이 두 가지 기능을 모두 효과적으로 학습할 수 있는 해결책은 읽기와 쓰기 두 가지를 연계해서 학습하는 것이라는 선행연구에 근거해서 본 연구에서는 읽기-쓰기 연계학습의 정의와 의미를 정립하고 미국과 한국의 교육과정과 교과서 구성을 읽기-쓰기 연계 학습의 측면에서 분석한 후 Hirvela(2004)가 제시한 읽기-쓰기 교수 모형 (Models of Reading-Writing Pedagogy) 중 문학/응답 기반 교수법 (Literature/Response-Based Model), 내용 중심 교수법(Content - based Model), 컴퓨터 매개 교수법(Computer-Mediated Model)을 사용하여 미국 국어 교과서와 한국의 영어교과서에 나타난 읽기-쓰기 연계학습에 기초한 과제의 제시 유무와 제시 방식을 비교 분석했다.

그 결과 미국교과서에서 읽기-쓰기 연계 학습의 관점에서 문학/응답기반 교수법의 과제들의 특성은 텍스트를 읽고 그에 응답하는 과제가 주를 이루었으며 이는 읽은 부분에 대한 이해도를 높이기 위한 과제들이기에 읽기를 위한 쓰기학습으로 볼 수 있었다.

내용중심 교수법과 컴퓨터 매개 교수법은 글을 쓰기 위해 자신이 써야 할 주제와 관련된 텍스트를 읽고 글을 쓰는 과제를 많이 제공하였기에 쓰기를 위한 읽기학습이 많은 부분을 차지했다.

한국교과서에서는 텍스트를 읽기 전 문학/응답 기반 교수법을 중심으로 한 과제는 나타나지 않았으며 텍스트를 읽은 후 텍스트에 대한 학습자의 반

응이나 경험보다는 읽은 부분에 대한 이해도를 확인하기 위해 단순 사실을 물어보는 과제들이 주를 이루었다.

미국의 교육과정에서는 내용중심 교수법과 컴퓨터 매개 교수법을 바탕으로 하는 과제들을 내용 기준에서 설정한 반면 한국 교육과정에는 이 두 교수법이 적용되지 않았기에 컴퓨터 매개 교수법에서 한 개의 과제를 제외한 뚜렷한 관련 과제는 찾아볼 수 없었다.

미국 교과서는 읽기와 쓰기는 읽기가 쓰기의 전 단계이거나 쓰기가 읽기의 전 단계가 아닌 서로 상호작용해서 동시에 일어나는 기능이라는 것을 전제로 한 교육과정을 기반으로 제작되었기에 교과서 과제의 전반에 걸쳐서 읽기와 쓰기가 다양한 교수법과 과제를 통해 연계 되어서 제시됨을 볼 수 있었다. 하지만 한국 교과서의 경우 미국 교과서에 비해 읽기-쓰기 연계 학습이 뚜렷이 나타나지 않는 이유는 교육과정에서부터 읽기-쓰기를 연계시킨 교수법이 적용되지 않았기 때문이다.

한국 영어 교과서에 읽기-쓰기 연계 학습의 도입과 개발을 위해 몇 가지 제언하고자 한다.

첫째, 최근 몰입식 영어 교육이 화두로 떠오르고 있다. 몰입교육은 제1언어 발화 아동 집단이 제 2언어라는 강의 매체로 학교 교육의 전부 또는 일부분을 받는 것을 의미한다. 이에 대해 Swain(1985)은 몰입 프로그램은 언어가 교실에서 이해 입력을 통해 얻어진다고 하였으며, Krashen(1985)의 이해 입력 가설이론(comprehensible input hypothesis)에 기초한 것이라고 설명하고 있다. 이러한 몰입교육의 효과는 여러 연구에 의해 입증되었지만 그 도입방법에서 비영어과 교사들의 영어 강의 능력, 학생들의 영어 능력 등의 이유로 부작용이 우려되고 있다. 따라서 다른 교과에서 시작하기보다 영어 교과 시간에 텍스트를 통해 사회나 과학 과목의 지식을 습득하고 보고서 등을 작성하는 미국 교과서의 교수법을 모델링한다면 영어 학습이 목적이 아니라 영어를 통해 다른 교과의 지식을 학습한다는 내용 중심 교수법과

는 조금 다른 관점이지만 이질감 없이 영어학습과 동시에 다른 교과 지식 또한 얻어서 시너지 효과를 가져 올 수 있을 것이다.

둘째, 텍스트를 읽기 전이나 읽은 후의 과제가 텍스트에 대한 단순 이해도 측정이 목적이 아니라 텍스트의 이해를 넘어서서 학습자들이 자신의 텍스트에 대한 반응을 글로 쓸 수 있는 과제를 교과서에 수록해야겠다.

셋째, 말하기, 듣기 영역의 비중과 읽기, 쓰기 영역의 비중이 균형을 이루고 통합된 언어 기술을 습득할 수 있는 과제가 개발되어야겠다.

넷째, Hirvela(2004)는 읽기-쓰기연계 학습의 관점에서 L1과 L2를 분리할 필요는 없다고 하면서 본 연구에서 제시된 읽기-쓰기 연계 학습을 바탕으로 하는 세 개의 교수법은 L1에도 적용할 수 있지만 L2를 중점으로 두고 개발된 것이라고 하였다. 그러므로 충분히 우리나라 EFL 환경에서도 적용 가능하다 생각된다. 이러한 교수법들을 바탕으로 읽기-쓰기를 연계한 학습으로 영어 교육에 효율성과 효과성을 증대할 수 있도록 더욱 많은 연구가 진행되어야 한다고 생각한다.

## 참 고 문 헌

- 강금진. (2002). 읽기-쓰기 연계지도의 가능성에 대한 기초 연구. *영어교과교육*, 1(1), 111-134.
- 교육부. (2001). *고등학교 외국어과 교육 과정 해설(I)*. 서울: 대한 교과서 주식회사.
- 김민주. (1993). 영어 교재구조의 대조 분석: 중학교 영어교과서의 이독성과 조직성. *영어교육*, 45, 115-144.
- 김승현. (1998). 제 6차 고등학교 '공통 영어' 교과서 비교 분석. 미출판 석사학위 논문. 성신여자대학교 교육대학원, 서울.
- 김진철. (2003). 초등학교와 중학교 영어교과서의 네 가지 기능 지도비율에 대하여. *초등영어교육*, 9(1), 51-68.
- 박효영. (2007). *고등학교 1학년 영어 교과서의 읽기 영역 분석 :소재와 읽기 전략 중심으로*. 미출판 석사학위 논문. 숙명여자대학교 대학원, 서울.
- 배두분, 박성수, 김정렬, 김준식, 김은주, 윤영벌, 임승빈, Carl Dusthimer. (2000). *High school English 1*. 서울: 교학사.
- 배두분, 박성수, 김정렬, 김준식, 김은주, 윤영벌, 임승빈, Carl Dusthimer. (2000). *High school English Teacher's Guide 1*. 서울: 교학사.
- 전영숙. (2005). *미국 교과서를 활용한 영어학습 효과에 대한 연구*. 미출판 석사학위 논문. 건국대학교 대학원, 서울.
- 정예수. (2002). *한국과 미국의 읽기자료에 관한 연구: 단락구조분석을 중심으로*. 미출판 석사학위 논문. 성균관대학교 대학원, 서울.
- 조성희. (2006). *고등학교 영어 작문 교과서 분석연구*. 미출판 석사학위 논문. 충남대학교 교육대학원, 대전.
- 홍서경. (2002). *고등학교 영어 교과서 청취 활동 분석*. 미출판 석사학위 논문.

문. 중앙대학교 대학원, 서울.

- Afflerbach, P., Blachowicz, C., Boyd, C. D., Cheyney, W., Juel, C., Kame'enui, E., Leu, D., Paratore, J., Pearson, D., Sebesta, S., Simmons, D., Vaughn, S., Watts-Taffe, S., & Wixson, K. K. (2007). *Reading Street Grade 6*. Illinois: Scott Foresman.
- Afflerbach, P., Blachowicz, C., Boyd, C. D., Cheyney, W., Juel, C., Kame'enui, E., Leu, D., Paratore, J., Pearson, D., Sebesta, S., Simmons, D., Vaughn, S., Watts-Taffe, S., & Wixson, K. K. (2007). *Reading Street Teacher's Edition Grade 6-1*. Illinois: Scott Foresman.
- Bazerman, C. (1985). *The informed writer: Using sources in the disciplines*. Boston. Houghton Mifflin.
- Blanton, L. L. (1994). Discourse, artifacts, and the Ozarks: Understanding academic literacy. *Journal of Second Language Writing, 3*, 1-16.
- Brantmeier, C. (2003). Beyond linguistic knowledge: Individual differences in second language reading. *Foreign language annals, 36*(1), 33-43.
- Brown, H. D. (2002). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2nd Ed.). NY: Longman.
- Brown, H. D. (2002). *Principles of language learning and teaching*. NY: Longman.
- Carrell, P. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning 34*(2), 87-112.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd Ed.). NY: Heinle & Heinle Publishers.

- Committee on Education and Labor (2007). *Impact of no child left behind On English language learners* (Serial No. 110-14). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ediger, M. (2002). *Children's literature in the language arts*. (ERIC Document Reproduction Service No. CS 014 563).
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning, 41*, 375-411.
- Ferris, D., & Hedcock, J. (1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flynn, E. (1982). Reconciling readers and texts. In T. Fulwiler & A. Young(Eds.), *Language connections: Writing and reading across the curriculum* (pp. 139-152). Urbana, IL: NCTE.
- Franklin, E. (Ed.). (1999). *Reading and writing in more than one language: Lessons for teachers*. Alexandria, VA: TESOL.
- George Eckert Institute for International Textbook Revision (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (ED-99/WS/27). France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Greene, S. (1993). Exploring the relationship between authorship and reading. In A. M. Penrose & M. M. Sitko (Eds.), *Hearing ourselves think: Cognitive research in the college writing classroom* (pp. 33-51). New York: Oxford University Press.
- Hirvela, A. (1999a). Teaching immigrants in the college writing classroom. In M. H. Kells & V. Balester (Eds.), *Attending to the margins* (pp. 150-164). Portsmouth, NH: Boynton/Cook

Heinemann.

- Hirvela, A. (1999b). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL Journal*, 8(2), 7-12.
- Hirvela, A. (2001). Connecting reading and writing through literature. In D. Belcher & A. Hirvela (Eds.), *Linking literacies: Perspectives in L2 reading-writing connections* (pp. 109-134). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting Reading & Writing in Second Language Writing Instruction*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Hong Kong Institute of Education (2004). *Inter-Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society* (27th Annual Conference). London: Pacific Circle Consortium.
- Hudelson, S. (1989). *Write On: Children writing in ESL*. Englewood Cliffs, NJ: Center for Applied Linguistics and Prentice Hall Regents.
- Kucer, S. (1985). The making of meaning. *Written Communication*, 2(3), 317-336.
- Peregoy, S. & Boyle, O. (2001). *Reading, Writing, and Learning in ESL. A Resource Book for K-12 Teachers*. San New York: Longman.
- Reid, J. (1993). Historical perspectives on Writing and reading in the ESL classroom. In J. Carson & L. Ilona (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.

- Research Associates from the Wisconsin Center for Educational Research (2007). *Scott Foresman Reading Street Benchmark Item Validation Study* (SF-BIVS-R05). Illinois: Scott Foresman.
- Rigg, P. (1991). Whole language in TESOL. *TESOL Quarterly*, 25, 521-542.
- Shi, R. & Kubota, R. (2007). Patterns of rhetorical organization in Canadian and American language arts textbooks: An exploratory study. *English for Specific Purposes*, 26, 180-202.
- Shim, J. (2004). Exploring reading and writing connection: A structural equation modeling approach. *English Teaching*, 59(2), 59-74.
- Shirk, H. N. (1991). Hypertext and composition studies. In G. E. Hawisher & C. L. Selfe (Eds.), *Evolving perspective on computers and composition: Questions for the 1990s* (pp. 177-202). Urbana, IL: NCTE.
- Shulman, M. (1995). *Journeys through literature*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1998). Content-based language instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model. *TESOL Quarterly*, 22, 553-574.
- Spack, R. (1985). Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps. *TESOL Quarterly*, 19, 703-725.
- Spack, R. (1993). Student meets text, text meets student: finding a way into academic discourse. In J. Carson & L. Ilona (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.

- Spack, R. (1994). *The international story*. New York: St. Martin's Press.
- Tierney, R. J. (1992). Ongoing research and new directions. In J. W. Irwin & M. A. Doyle (Eds.), *Reading/writing connections: Learning from research* (pp. 246-259). Newark, DE: International Reading Association.
- Tierney, R., & Pearson, D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts*, 60(5), 568-580.
- Vandrick, S. (1997). Diaspora literature: A mirror for ESL students. *College ESL*, 7, 53-69.
- Worthy, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read. *Reading Teacher*, 55(6), 568-569.
- Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26, 463-485.
- California Department of Education, I.("n.d"). English-language Arts Content Standards (Online), May 10, 2008. <http://www.cde.ca.gov/>

## Abstract

Comparative Analysis on American and Korean English Text  
Books with Focus on Reading & Writing Connection

Song, Jiho

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

The purpose of this study is to examine the way in which the reading & writing connection is applied in the tasks in American and Korean English textbooks. This analysis looks at the models of reading-writing pedagogy: literature/response-based model, content-based model, computer-mediated model to classify the tasks in both textbooks. The results show that the American textbook has meaningful tasks based on literature/response, content-based, and computer-mediated models in quantities and qualities, while the Korean textbook includes less and fewer ones showing significant differences. The finding of this study suggests that it is needed to adopt some good models of reading-writing connection in an American textbook to teach and learn reading & writing in an effective and efficient way.