

정 소 우 교수지도

석사학위 청구논문

중학교 3학년과 고등학교 1학년

영어 교과서의 연계성

-의사소통 능력을 중심으로 -

2005

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

김경애

중학교 3학년과 고등학교 1학년

영어 교과서의 연계성

-의사소통 능력을 중심으로 -

정 소 우 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2005년 6월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

김경애

인 준 서

김경애의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 교육대학원

중학교 3학년과 고등학교 1학년 영어 교과서의 연계성

-의사소통 능력을 중심으로-

제 7차 영어과 교육과정의 주요 목표인 의사소통능력 향상을 위해서 학습자는 영어에 대한 지속적이고 다양한 언어입력을 필요로 한다. 우리나라 같은 EFL 상황에서는 교과서가 언어 입력을 위한 주요 교재인데 이러한 영어 교과서는 나선형적 접근법에 의해 구체적으로 연결되어 있어야 한다. 특히 구어적 의사소통능력과 직접적으로 관련이 되는 대화문에 있어서 학습의 효과를 높일 수 있도록 대화문을 구체적이고 실제적인 상황에 가깝게 만드는 대화문의 요소들이 나선형적 접근법에 따라 연계성 있게 구성되어 있어야 할 것이다. 따라서 본 연구는 출판사가 일치하는 중학교 3학년 영어 교과서와 고등학교 1학년 공통영어 교과서 각 4종을 선택하고 각 교과서에 수록된 대화문을 분석대상으로 하여, 말 순서 교대와 대화자의 구성원 수 그리고 대화문의 상황요소-시간, 대화자간의 관계, 장소, 화제-가 두 교과서 간에 연계적으로 반영되어 있는지를 분석하였다.

먼저, 말 순서 교대는 대부분 50% 이상이 2~3회의 짧은 대화문으로 의사소통 기능에 초점을 둔 문형연습에 치중해 있었고 두 사람간의 대화가 95% 이상이 두 사람간의 대화로 구성되어 있었다. 대화의 상황 요소들의 경우, 시간과 장소는 알 수 없는 경우가 대부분이었으며 대화자간의 관계도 친구 관계에 편중되어 있었다. 대화 화제 역시 일부 화제에 편중된 채 고른 분포를 보이지 않았다. 연계성에 있어서는 비교적 D교과서가 전반적인 구성을 갖추고 있었고 A와C는 미비하게나마 연계적인 틀이 나타났으며 B교과서는 연계성이 거의 반영되어 있지 않았다.

본 연구의 결과는 교사와 교과서 집필자들에게 몇 가지 시사점을 제공한다. 교사들은 영어 교과서를 선택할 시 연계성을 갖추고 있는지 검토해 보아야 하며 의사소통능력 향상에 필요한 대화문의 요소들이 잘 반영되어 실질적인 대화 상황과 부합하는지 살펴 볼 필요가 있다. 또한, 영어 수업의 교재로 교과서 하나에만 지나치게 의존해서는 안 되고 다양한 보충자료, 특히 대화문의 실제성을 높이기 위해서 대화의 여러 가지 상황을 보여주는 V.C.R 같은 멀티미디어 자료를 통하여 부족한 점을 보완해 나갈 줄 아는 안목과 능력을 갖추어야 할 것이다. 그리고 교과서 집필자들은 교사 이상으로 교육목표와 실정에 대한 구체적인 파악을 통해 교과서의 내용을 연계적으로 구성하는데 세심한 노력을 기울여야 할 것이다.

목 차

논문개요

I. 서론

- 1. 연구의 필요성 1
- 2. 연구의 목적 및 제한점 3

II. 이론적 배경

- 1. 제 7차 영어과 교육 과정의 특징 5
- 2. 의사소통 능력 7
- 3. 영어 교과서의 기능과 중요성 11
- 4. 영어교육의 연계성 14
- 5. 의사소통 능력을 위한 대화문의 구성요소들 19
 - 1) 말 순서 교대와 대화자의 수 20
 - 2) 대화 발생 시간 21
 - 3) 대화자간의 관계 21
 - 4) 대화 장소 21
 - 5) 대화 화제 22

III. 분석의 대상 및 기준

- 1. 분석의 대상 24
- 2. 분석의 기준 25
 - 1) 말 순서 교대와 대화자의 수 26
 - 2) 대화 발생 시간 27
 - 3) 대화자간의 관계 28

4) 대화 장소	29
5) 대화 화제	31

IV. 분석의 결과 및 논의

1. 분석의 결과

1) 말 순서 교대와 대화자의 수	33
2) 대화 발생 시간	36
3) 대화자간의 관계	38
4) 대화 장소	42
5) 대화 화제	45
2. 분석 결과에 대한 논의	49

V. 결론 75

참고문헌

ABSTRACT

표 목차

< 표 1 > 교과서 별 분석 소단원	24
< 표 2 > 말 순서 교대와 대화자의 수 분석 기준	27
< 표 3 > 대화 발생 시간의 분석 기준	28
< 표 4 > 대화자간의 관계 분석 기준	28
< 표 5 > 대화 장소의 분석 기준	30
< 표 6 > 대화 화제의 분석 기준	31
< 표 7 > 말 순서 교대와 대화자의 수 분석 결과	33
< 표 8 > 대화 발생 시간 분석 결과	36
< 표 9 > 대화자간의 관계 분석 결과	39
< 표 10 > 대화 장소 분석 결과	42
< 표 11 > 대화의 화제 분석 결과	45

논문개요

중학교 3학년과 고등학교 1학년 영어 교과서의 연계성 -의사소통 능력을 중심으로-

제 7차 영어과 교육과정의 주요 목표인 의사소통능력 향상을 위해서 학습자는 영어에 대한 지속적이고 다양한 언어입력을 필요로 한다. 우리나라 같은 EFL 상황에서는 교과서가 언어 입력을 위한 주요 교재인데 이러한 영어 교과서는 나선형적 접근법에 의해 구체적으로 연결되어 있어야 한다. 특히 구어적 의사소통능력과 직접적으로 관련이 되는 대화문에 있어서 학습의 효과를 높일 수 있도록 대화문을 구체적이고 실제적인 상황에 가깝게 만드는 대화문의 요소들이 나선형적 접근법에 따라 연계성 있게 구성되어 있어야 할 것이다. 따라서 본 연구는 출판사가 일치하는 중학교 3학년 영어 교과서와 고등학교 1학년 공통영어 교과서 각 4종을 선택하고 각 교과서에 수록된 대화문을 분석대상으로 하여, 말 순서 교대와 대화자의 구성원 수 그리고 대화문의 상황요소-시간, 대화자간의 관계, 장소, 화제-가 두 교과서 간에 연계적으로 반영되어 있는지를 분석하였다.

먼저, 말 순서 교대는 대부분 50% 이상이 2~3회의 짧은 대화문으로 의사소통 기능에 초점을 둔 문형연습에 치중해 있었고 두 사람간의 대화가 95% 이상이 두 사람간의 대화로 구성되어 있었다. 대화의 상황 요소들의 경우, 시간과 장소는 알 수 없는 경우가 대부분이었으며 대화자간의 관계도 친구

관계에 편중되어 있었다. 대화 화제 역시 일부 화제에 편중된 채 고른 분포를 보이지 않았다. 연계성에 있어서는 비교적 D교과서가 전반적인 구성을 갖추고 있었고 A와C는 미비하게나마 연계적인 틀이 나타났으며 B교과서는 연계성이 거의 반영되어 있지 않았다.

본 연구의 결과는 교사와 교과서 집필자들에게 몇 가지 시사점을 제공한다. 교사들은 영어 교과서를 선택할 시 연계성을 갖추고 있는지 검토해 보아야 하며 의사소통능력 향상에 필요한 대화문의 요소들이 잘 반영되어 실질적인 대화 상황과 부합하는지 살펴 볼 필요가 있다. 또한, 영어 수업의 교재로 교과서 하나에만 지나치게 의존해서는 안 되고 다양한 보충자료, 특히 대화문의 실제성을 높이기 위해서 대화의 여러 가지 상황을 보여주는 V.C.R 같은 멀티미디어 자료를 통하여 부족한 점을 보완해 나갈 줄 아는 안목과 능력을 갖추어야 할 것이다. 그리고 교과서 집필자들은 교사 이상으로 교육목표와 실정에 대한 구체적인 파악을 통해 교과서의 내용을 연계적으로 구성하는데 세심한 노력을 기울여야 할 것이다.

목 차

논문 개요

I. 서론

- 1. 연구의 필요성 1
- 2. 연구의 목적 및 제한점 3

II. 이론적 배경

- 1. 제 7차 영어과 교육 과정의 특징 5
- 2. 의사소통 능력 7
- 3. 영어 교과서의 기능과 중요성 11
- 4. 영어교육의 연계성 14
- 5. 의사소통 능력을 위한 대화문의 구성요소들 19
 - 1) 말 순서 교대와 대화자의 수 20
 - 2) 대화 발생 시간 21
 - 3) 대화자간의 관계 21
 - 4) 대화 장소 21
 - 5) 대화 화제 22

III. 분석의 대상 및 기준

- 1. 분석의 대상 24
- 2. 분석의 기준 25

1) 말 순서 교대와 대화자의 수	26
2) 대화 발생 시간	27
3) 대화자간의 관계	28
4) 대화 장소	29
5) 대화 화제	31

IV. 분석의 결과 및 논의

1. 분석의 결과

1) 말 순서 교대와 대화자의 수	33
2) 대화 발생 시간	36
3) 대화자간의 관계	38
4) 대화 장소	42
5) 대화 화제	45

2. 분석 결과에 대한 논의 49

V. 결론 75

참고문헌

ABSTRACT

I. 서론

1. 연구의 필요성

국가 간, 기업 간의 국제 교류가 빈번해지는 세계화 시대에 따라 정치, 경제, 사회, 문화 등 모든 분야에서 영어가 국제 공용어로 사용되고 있다. 또한 인터넷을 통해 세계 곳곳에서 개인 간의 교류나 정보 검색에 있어서도 의사소통 수단이 대부분 영어라는 점에서 영어의 실용적 가치는 날로 커지고 있다. 우리나라는 영어를 EFL(English as a Foreign Language) 상황에서 교육하고 있기 때문에 ESL(English as a Second Language) 상황에서처럼 영어를 곧바로 실생활에서 활발한 의사소통 수단으로 사용되지 않는다고 하더라도 세계화라는 국제적 흐름에 적응하기 위해서는 의사소통능력의 향상에 외국어 교육의 목표를 두지 않을 수 없다.

이에 따라 정부에서는 현재 7차 교육과정까지 개정을 거쳐 영어교육의 중심을 문법 교육에서 점차 의사소통 중심의 교육으로 전환시켜 왔다. 제 7차 교육 과정과정에서 지향하는 영어교육은 국제적으로 가장 널리 쓰이고 있는 언어를 학습함으로써 세계의 흐름에 동참하여 세계인으로서의 역할을 다 할 수 있는 인재 배양이다. 그렇기 때문에 제 7차 교육과정에 의거하여 영어과의 기본 목표 또한 의사소통 능력 향상을 목표로 하고 있다. 이를 위해 무엇보다도 학습자는 목표 언어인 영어에 지속적으로 노출되어야 하지만 영어

를 외국어로 학습하는 우리나라의 교육현실을 고려할 때 지속적으로 자연스러운 언어입력을 접한다는 것은 사실상 어려움이 따른다. 그러므로 교실 환경에서 수업을 통한 언어입력이 상당한 비중을 차지하며 학습의 기본 도구가 매개체인 교과서가 영어학습에 미치는 영향력은 매우 크다고 볼 수 있다. 특히 의사소통 능력과 직결되는 대화문의 중요성은 더 크다고 할 수 있으며 의사소통과 가장 밀접하게 연관되는 듣기와 말하기 부분을 위해 교과서에 수록된 대화문들은 의사소통 기능에 초점을 두고 있다. 그러나 의사소통의 기능 측면 외에도 대화문의 길이와 연관되는 말 순서 교대와 대화자의 구성원 수 그리고 대화의 상황요소들이 의사소통 능력의 향상을 위하여 대화문에서 제대로 갖추어져 있는지 분석해 볼 필요가 있다고 생각되었다. 즉, 과거 교과서가 보이는 문자를 통한 내용 제시 위주의 한계점을 극복하고 실제 일어날 수 있는 상황과 사건 혹은 장면을 통한 실제적인(authentic) 대화 상황을 제시하고 있는가에 대한 분석이 필요하다.

또한 1997년부터 초등학교에서도 3학년 이상을 대상으로 하여 영어 교육이 시작됨으로써 초·중·고를 잇는 10년이라는 기간 동안 영어를 교육해 오고 있는데 초등, 중등, 고등의 각 급간의 종적인 차원의 연계적인 측면이 반드시 고려되어야 한다. 같은 학년 내의 연계성도 중요하지만 초등학교에서 중학교로, 중학교에서 고등학교로 넘어가는 단계에서 여러 가지 변수에 따라 연계성의 측면에 보다 관심을 기울여야 할 것이다. 이 중 7차 교육과정의 교육 목표인 의사소통 능력에 따라 초등학교와 중학교 간의 의사소통 기능을 중심으로 한 연계성에 관한 연구는 여럿 되었으나 중학교 3학년과 고등학교 1학년에 관한 연계성은 크게 다루어 진 부분이 없었고 영어 학습

에 대한 지속적인 관심과 지적인 능력이 발달할 시기이기 때문에 언어입력에 대한 부분에 보다 각별한 관심을 기울여야 한다고 본다. 따라서 본 연구에서는 앞서 언급한 의사소통 능력 향상을 위한 대화문의 요소들을 통해 중학교 3학년 영어 교과서와 고등학교 1학년 공통영어 교과서 간의 연계성을 분석해 보고자 한다.

2. 연구의 목적 및 제한점

공통영어는 학생들의 계열이나 수준에 상관없이 고등학교 1학년 과정에서 모두 배우게 되어 있으므로 중학교 3학년 과정의 교과서와 연계적으로 구성되어 있어야 한다. 만일 같은 내용이 지루하게 반복되거나 갑자기 내용이 어려워진다거나 또는 특정 내용에 편중되어 있다면 학습의 효과를 떨어뜨리고 학생들의 흥미마저 잃게 할 수 있다.

본 연구는 의사소통능력의 구어 능력에 초점을 두고 중학교 3학년 교과서와 고등학교 1학년의 공통영어 교과서의 듣기, 말하기 부분에 나타난 대화문을 분석하여 의사소통능력 향상에 필요한 요소들이 적절하게 반영되어 있는지의 여부와 각각의 요소들이 연계적으로 구성되어 있는지를 알아봄으로써 문제점과 그 해결방안을 논의해보고자 한다. 본 연구의 구체적인 목표는 다음과 같다.

첫째, 효과적인 영어 교육을 위해 중학교 3학년 교과서와 고등학교 1학년의 공통영어 교과서를 선정하여 대화문의 구조적인 측면에서 말 순서 교대 횟수를 통해 본 대화문의 양과 대화자의 구성원 수를 분석하고 두 학년 간

에 서로 연계성을 가지고 구성되어 있는지 살펴본다.

둘째, 교과서에 수록된 대화문들이 제 7차 교육과정에서 목표로 하고 있는 의사소통 능력 향상을 위한 상황 요소들-시간, 대화자간의 관계, 장소, 화제-이 적절하게 반영되어 있으며 두 학년 간에 나선형적 구조로 연계되어 제시되고 있는지 분석한다.

셋째, 분석결과를 토대로 각 대화문에 상황요소들이 반영되어 있는 정도와 문제점에 관해 논의하고 해결방안을 모색해보고자 한다.

그러나 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 분석 대상 교과서를 선정하는데 있어서 시중에 나와 있는 모든 교과서가 아닌 4종을 선택하여 비교 분석하였다.

둘째, 보다 체계적이고 단계적인 연계성 연구는 초등학교부터 고등학교까지 전 과정을 살펴보아야 하지만 본 연구는 중학교 3학년과 고등학교 1학년 교과서간의 연계성에 제한을 두고 있기 때문에 본 연구 결과를 중학교와 고등학교 전체 교육과정에 대해 일반화 할 수는 없다.

셋째, 본 연구는 대화문에 필요한 요소들의 반영의 정도와 연계성을 살펴보고 실제적으로 학생들의 대화능력을 향상시키는가에 대한 실험적 연구는 하지 못했다는 점에서 한계를 지닌다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 제 7차 영어과 교육 과정의 특징

제 7차 교육과정에서 영어 교과목의 목표는 21세기 세계화·정보화 시대에 대비하여 자율적이고 창의적인 인간상을 구현하기 위해 국제 공용어인 영어의 중요성을 인식하고 일상생활에 필요한 영어를 이해하여 사용할 수 있는 기본적인 의사소통 능력을 기르는 것이다. 아울러, 외국 문화를 올바르게 수용하고 이해할 뿐 아니라 우리 문화 또한 외국에 소개할 수 있는 바탕을 마련하는 것이다. 즉, 지금의 영어 교육은 단순히 외국문물 수용하는 것에 그치는 것이 아니라 영어를 사용하여 우리 문화를 대외적으로 올바르게 소개하고 바르게 인식시킬 수 있는 기본적 능력을 배양하도록 명시하고 있다. 이는 시대적 조류에 따라 국제화, 세계화, 정보화 사회에 대비한 영어 교육의 필요성을 고려하여 소극적, 수용적 자세의 영어 교육에서 벗어나 보다 적극적, 능동적 자세로 영어 교육을 해야 할 것을 강조한 것이다. 따라서 제 7차 영어과 교육과정의 총괄목표는 크게 두 가지로 요약된다. 하나는 학생들이 의사소통 능력을 기르는 것이며 다른 하나는 외국 문화를 올바르게 수용하여 우리 문화를 발전시키고 외국에 소개할 수 있는 능력을 기르는 것이다. 구체적인 목표를 살펴보면 다음과 같다.

- 1) 영어에 흥미와 자신감을 가지며, 의사소통을 할 수 있는 기본 능

력을 기른다.

- 2) 일상생활과 일반적 화제에 관해서 자연스럽게 의사소통을 한다.
- 3) 외국의 다양한 정보를 이해하고, 이를 활용할 수 있는 능력을 기른다.
- 4) 외국 문화를 이해함으로써 우리 문화를 새롭게 인식하고 올바른 가치관을 기른다 (교육부, 1997, p.29).

즉, 영어 교육의 목표를 크게 '의사소통'과 '문화'로 설정하고 있다. 가장 궁극적인 목표인 의사소통 능력을 향상시키기 위해 문형과 문법 대신에 의사소통 기능 항목을 넣어 생각의 표현, 느낌의 표현, 친분 관계, 일상적 대인 관계, 지시와 명령, 요청과 부탁 등 크게 7가지로 구분하고 각기 세분화하여 그에 해당하는 예시문을 간략히 제시하고 있다. 소재에서도 언어 기능과 의사소통 기능의 지도에 도움이 되도록 가정, 학교, 여가, 사회생활, 문화 이해 등 광범위한 소재를 제시함으로써 의사소통능력의 배양에 역점을 두는 교육을 고무시키고 있다.

또한, 세계어인 영어를 사용하여 세계인과 의사소통하고 세계의 문화를 이해하고 우리 문화를 소개하여 세계인과 함께 한다는 필요성에 따라 문화적인 측면을 강조하여 제 6차 교육과정과는 다르게 제 7차 교육과정에서는 문화의 중요성을 부각시키기 위해 언어 재료 가운데 '문화'항목을 추가하였다. 이는 외국어 교육이 단순히 언어만을 가르치는 것이 아니라, 언어를 도구로 그 언어가 사용되는 사회, 문화에 접근함으로써 학습자의 개인적 시각과 이해의 폭을 넓히고 세계 시민으로서의 적응력과 소양을 기르는 것이 외

국어 교육의 궁극적인 목적이라고 보는 관점을 반영한 것이다 (교육부, 1997 p.35).

2. 의사소통능력

제 7차 영어과 교육과정의 궁극적인 목표라고 할 수 있는 의사소통 능력의 개념의 흐름을 살펴보면 다음과 같다.

의사소통능력에 대한 개념은 사회 언어학자 Dell Hymes(1967)가 Chomsky(1965)의 ‘언어능력’(linguistic competence)에 관한 개념을 반박하고 ‘의사소통능력’(communicative competence)이란 용어를 제시한 데서 비롯되었다. Chomsky는 *Aspect of the Theory of Syntax*에서 언어를 언어능력(linguistic competence)과 언어수행(linguistic performance)으로 구별하였다. Chomsky의 언어능력은 언어 체계에 관한 지식을 의미하는데 이는 어떤 문장이 문법적인지 비문법적인지 판단할 수 있는 능력, 들어보지도 말해본 적도 없는 수많은 문법적인 문장들을 듣고 이해하고 쓸 수 있는 능력, 표면 상으로는 서로 구조가 다른 두 문장이 같은 뜻을 가진 문장임을 아는 능력, 표면 구조상으로 한 문장이 둘 혹은 그 이상의 뜻으로 해석될 수 있다는 것을 아는 능력을 의미하며 언어수행은 구체적인 상황에서의 실제적인 언어사용을 의미한다. 그러나 이와 같은 Chomsky의 언어능력은 언어를 일종의 사회 행위로 보고 언어의 사회적 맥락을 중시하는 사회언어학자들에 의한 비판을 받게 되고 이에 Hymes는 Chomsky가 정의한 ‘언어능력’이라는 개념이 언어의 사회적, 기능적인 면을 배제하였다고 보고 새로운 용어를 제시한다.

예를 들어, 'It's hot in here.'라는 문장이 '여기가 덥다'라는 단순한 명제로서의 의미로 사용 할 수 있지만, 어떤 상황에서는 다른 사람에게 창문 좀 열어달라는 '요청'과 같은 기능을 할 수 있다는 것이다. 즉 Hymes의 의사소통 능력에는 문법적으로 실행가능하며 적절하면서 동시에 실제로 그런 표현을 그 사회 안에서 사용할 수 있느냐 없느냐에 대한 지식 등이 포함되어 있다. Hymes(1972)는 의사소통능력의 범주를 다음과 같이 구분하였다. 첫째, 개인의 문법적인 언어지식과 연관되는 것으로서 문법적 가능성의 정도(*degree of possibility*), 둘째, 개인의 기억한도나 지각과 연관되는 심리 언어적 능력과 연관되는 처리가능성의 정도(*degree of feasibility*), 셋째, 의사소통의 환경과 연관되는 적절성의 정도(*degree of appropriateness*), 넷째, 앞서 언급된 세 가지 범주와 연관되어 일어나거나 연관되지 않고 일어날 수 있는 발생의 정도(*degree of occurrence*)이다.

1970년대에 들어서 의사소통 능력에 대한 연구는 언어적 능력과 의사소통능력간의 차이를 구별하게 되는데, 즉 언어규칙 및 형태에 관한 지식과 인간이 기능적으로 그리고 상호작용적으로 소통을 가능하게 해주는 지식간의 차이를 밝히기 위한 것으로써, Cummins(1979)는 인지적/학술적 언어 능숙도(CALP: Cognitive/Academic Language Proficiency)와 기본적인 개인간의 의사소통기능(BICS: Basic Interpersonal Communication Skills)간의 차이를 제시하였다. 즉, CALP는 학문적 성취에 요구되는 언어지식과 판독 기술이며 BICS는 구술 능숙도와 사회언어학적 적절성에 요구되는 상호간의 의사소통기술이다. 다시 말해서, 전자는 형태에 중점을 둔 교실에서의 연습과 테스트에서 요구되는 언어능력인 반면, 후자의 경우는 개개인의 상호접

측에서 습득되는 의사소통적인 능력이다. 여기서 사회 언어학적 적절성 (sociolinguistic appropriateness)은 Hymes(1972)가 제시한 적절성의 정도 (degree of appropriateness)에서 발전된 개념으로 의사소통상황의 적절성을 의미한다. 즉 의사소통이 일어나는데 요구되는 대화자, 행위, 도구, 기준, 그리고 환경의 특성을 나타낸다. 이러한 개념은 Canal and Swain(1980), Savignon(1983)에서 사회 언어적 능력(sociolinguistic competence)으로 귀착된다.

80년대 들어와서 Canale과Swain(1980) 그리고 Savignon(1983)이 Hymes의 의사소통능력에 대한 개념을 근거로 의사소통능력을 문법적 능력 (grammatical competence), 담화능력(discourse competence), 사회 언어적 능력(sociolinguistic competence), 그리고 전략적 능력(strategic competence), 이렇게 네 가지 범주로 구분하였다. 문법적 능력이란, 언어적 부호의 파악, 어휘, 단어 조어의 규칙, 문장 구성, 문자적 의미, 발음, 철자 등에 대한 언어학적 지식이이고, 담화능력은 개별적인 표현을 전체 담화와 문맥의 의미와 연결하는 능력이며, 사회 언어적 능력은 여러 상황에서 표현이 실제 사용 가능한지와 사회적으로 적합한가를 판단하는 능력이고 전략적 능력은 대화를 수정, 보완, 유지하기 위해 대화자가 언어적, 비언어적으로 사용하는 능력이다.

90년대에 Bachman(1990)은 의사소통 능력을 언어 능력(language competence)과 전략적 능력(strategic competence), 심리-생리적 기제 (psychophysiological mechanism)로 구분하였다. 언어능력은 언어를 통하여 의사소통이 이루어지는 과정에서 사용되는 각종 구체적 언어 정보에 관한

지식이고, 전략적 능력은 언어를 사용하여 의사소통을 하는 맥락에서 언어 능력을 구성하는 하위 요소들을 제대로 옮길 수 있는 능력이며, 심리-생리적 기제는 언어 사용을 하나의 물리적 현상으로 실행하는 데에 관여하는 신경학적, 심리적인 과정이다. 그는 전략적 능력이 세상에 관한 지식과 언어에 대한 관한 지식을 심리-언어적 기제와 연관시켜 상황문맥에 대처하게 만드는 것이라고 보았다.

전략적 능력에 대해 Brown(1994: 228-229)은 “전략적 능력이 의사소통을 이해하는데 특별한 위치를 차지하고 있으며 의사소통목표를 달성하기 위해 언어를 조작하는 방법”으로 파악하였다. 또한 전략적 능력이 의사소통을 좌우한다고 여겨 의사전달에서 최종적으로 결정하는 집행부의 기능을 한다고도 보았다. 즉, 의사소통에서 전략적 능력은 자신의 의사를 상대방에게 성공적으로 전달하기 위해 여러 가지로 구사하는 언어사용방법으로서, 의사소통을 적절하게 할 수 있는 매우 중요한 상황대처능력이라고 볼 수 있다.

Yule 과 Tarone(1989)은 Canale 과 Swain(1980) 그리고 Savignon(1983)의 전략적 능력에 관한 개념을 기초로 하여 전략적 능력을 “의사소통전략을 사용하는 능력과 함께 청자에게 정보를 효과적으로 전달하는 능력”으로 보았다.

이와 같이 의사소통능력에 대한 개념은 60년대 말에 언어적 능력과 분리된 개념에서 출발하여 70년대에 이르러서 두 개념이 CALP와 BICS로 보다 구체화되었으나 언어능력과 의사소통능력의 개념이 단순히 대립되어 정의되었다. 이와는 달리, 80년대에는 의사소통능력에 대한 개념이 네 가지 능력들의 복합된 개념으로 정의되고 언어능력이 문법적 능력으로 제한되어 의사소

통능력의 구성요소가 되었다는 특징을 갖는다. 90년대에 들어서는 문법적 능력, 담화능력, 사회언어학적 능력이 언어능력(language competence)에 포함되고 전략적 능력이 부각되었다.

지금까지 살펴본 여러 학자들의 의견을 바탕으로 의사소통 능력을 정의해 보면 의사소통 능력이란 단순히 언어에 대한 문법적인 지식만이 아닌, 보다 포괄적인 개념이라는 것을 알 수 있다. 즉 언어 자체에 대한 문법적인 지식 뿐만 아니라, 그 언어가 사용되어지는 사회 속에서 성공적인 의사교환을 위해 요구되는 사회문화적 적절성에 대한 지식과 계속 대화를 이어갈 수 있는 담화구성 능력 등을 포함하는 복합적인 능력인 것이다. 이러한 의사소통능력의 향상은 EFL상황에서 영어교육의 궁극적인 목표로서 의사소통능력을 위한 네 가지 능력들이 모두 고려되어야 할 것이다. 특히 의사소통능력의 효과적인 개발을 위해 사회 언어학적 능력과 함께 전략적 능력의 역할이 중시되면서 학습자들의 의사소통능력을 향상시킬 수 있는 교재개발의 중요성이 부각된다.

3. 영어 교과서의 기능과 중요성

영어교육을 구성하는 요소는 교사, 학생, 그리고 교재로 나눌 수 있다. 여기서 교재(materials)는 교과서(text) 뿐 만 아니라 영어 습득과 학습이 일어날 수 있도록 하는 언어 입력을 포함하는 것으로 일반적으로 수업시간에 다루는 모든 시청각 자료와 교구를 포함하며 넓게는 교사의 언어(teacher talk)나 외국인의 말(foreigner talk) 등의 언어적 요소도 포함한다. 이러한

교재의 영역 가운데, 영어 교육이 공식적이고 체계적으로 진행되는 교실 안에서 교사와 학습자의 공통분모로 작용하는 교재는 다른 어떤 교과서이다. 물론 교과서 외에 다른 교재들이 사용될 수 있지만 수업시간에 사용하는 오디오나 비디오테잎 등의 교재는 학습자가 공통적으로 소유하고 있는 경우는 드물고 교사의 통제 하에서 보조적으로 사용하고 있으며 어떤 보조 교재든지 해당 교과서를 바탕으로 제작된다. 때문에 교과서는 다른 교재들보다 그 역할과 중요성이 매우 크다고 할 수 있다. 특히 우리나라 같은 EFL상황의 학습상황이 지배적인 환경에서 영어 교육이 이루어지는 경우, 언어 입력의 비중이 대단히 중요하며 교과서의 내용이 영어교육에 미치는 영향력은 상당 부분을 차지한다.

그렇다면 영어 교과서가 영어 교육에서 어떠한 기능을 하는지 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 영어교과서는 학습과정에서 대화의 기초를 제공한다. 현재 영어 교육의 목표는 의사소통능력의 향상으로 EFL의 영어교육상황에서 영어 교과서는 대화입력의 중요한 근간이 되고 사회적인 상호작용으로서의 교실수업을 통제 할 수 있는 구조를 제공하며 수업 참여자들 간의 대화의 기초를 마련해 준다.

둘째, 영어교과서는 체계적이고 효과적인 영어교육의 틀을 제공해 준다. 교과서는 학습과정에 대한 명확한 학습의 대상을 구조적인 틀에 체계적으로 제시하여 보다 효과적으로 학습과정을 촉진시킬 수 있게 한다. 교사가 수업을 시작하기 전에 교실에서 학생들에게 전달할 적절한 학습의 양과 학습내용을 선정하는 기준을 마련해주고 학생들에게는 영어를 이해하기 쉽게 하는

수단이며 다음 단계로의 발전을 도모한다.

셋째, 영어교과서는 교사의 수업 진행을 원활하게 하고 교사의 발전을 촉진시킨다. 교사가 교육과정의 목표에 맞추어 수업에 필요한 모든 자료들을 고안해 내는 것에는 한계가 따르기 때문에 체계적으로 짜여진 교과서가 필요하다. 잘 짜여진 교과서는 교사들이 스스로 교과서를 제작하는데 걸리는 시간과 노력을 덜어주어 교육의 변화에 대처하거나 자신의 개발과 학생들을 실질적으로 지도하는 부분에 더 많은 시간을 투자할 수 있게 한다.

넷째, 영어교과서는 교과서 집필자들의 교육목표와 학습자들의 요구수준 사이에서 실제적인 협상을 가능하게 해준다. 교과서가 제작될 때, 모든 학습자들의 요구를 수용할 수는 없으나 교과서의 내용선정에 있어서 학습자의 일반적인 선호도와 흥미, 요구조건을 반영하고 학습 참여자들의 요구조건을 충족시켜 구체적이고 실제적인 역할을 수행할 수 있다.

영어 교육에 있어서 이러한 중요한 기능을 하는 교과서를 제작할 시 다음과 같은 사항들이 고려되어야 한다.

첫째, 교과서의 집필자는 교사와는 확연히 구분되는 역할을 수행한다. 즉, 교과서의 집필자는 교육의 전반적인 현상과 구체적인 상황의 특징과, ‘가르치는 내용, 가르치는 방법, 언어습득의 과정’(what to be taught, how it is to be taught, the process of language acquisition)등 응용언어학의 전반적인 부분을 모두 고려하여 교과서를 제작하는 임무를 띠었으므로 교사들과는 다른 전문적인 훈련을 필요로 한다(Yalden, 1983). 따라서 교과서의 집필자는 영어교과서 개발에 기초가 되는 교육과정과 교수요목에 대한 이론들을 철저히 연구하여 우리나라 교육 상황에 알맞게 적용할 수 있는 안목을 갖추

어야 한다.

둘째, 교과서를 제작하는데 있어서 교실수업참관을 통하여 영어교과서 사용실태를 철저히 연구해 볼 필요가 있다. 제작된 영어교과서가 교실 수업에서 실제로 어떻게 사용되고 어떠한 효과를 미치고 있는지 구체적인 현장 연구를 통해 보다 실질적이고 현장감 있게 구성할 수 있을 것이다. 현장수업 분석을 통해서 현재 사용되고 있는 영어교과서에서 나타난 문제점을 분석하는 것이 다음 교육과정의 내용과 영어교과서 개발에 기본 방향을 제시해 줄 수 있기 때문에 교실 수업에 대한 연구가 필요할 것이다.

셋째, 교과서 집필자들은 수업현장에서 사용되는 초·중·고 영어교과서의 내용을 분석하여 교과서간에 연계성 있는 개발을 해야 한다. 즉 현재 사용되고 있는 영어 교과서의 구체적인 내용을 분석하여 교육과정에서 추구하고 있는 교육의 목표가 연관성 있게 이루어질 수 있는 방안을 연구해야 한다.

지금까지 살펴 본 것처럼 교과서는 영어 교육에서 상당히 중요한 비중을 차지하기 때문에 교과서 분석은 학문적인 연구로서만이 아니라 실전에 있는 교사가 연계성 있는 교육을 위하여 다음번 교과서를 선택하고 개선하기 위해서라는 실질적인 의미에서도 매우 중요하다.

4. 영어교육의 연계성

1997년에 새로이 개정된 제 7차 영어 교육 과정은 학생 중심의 영어 교육을 정착시키기 위해서 국민 공통 기본 교육과정에 근거하여 초등학교 3학년

부터 고등학교 1학년까지 필수로 가르치도록 되어있고, 중학교에서는 학생들의 능력과 수준을 고려하여 수준별 단계별 교육을 도입하였으며, 교육 과정의 목표 진술 체계가 성취 기준 체계로 상세하게 진술되었다. 즉, 1997년부터 초등학교 영어교육이 시작됨으로써, 고등학교 3학년까지의 10년의 기간을 통해 영어 교육이 이루어지고 있다. 이 기간동안 학생들의 의사소통능력을 신장시켜 나가기 위해서는 각 학년 간의 목표와 교육 내용이 연계성 있게 구성되어야 한다.

여기서 연계성의 사전적 의미를 살펴보면 다음과 같다.

서울대학교 교육 연구소 교육학 용어사전(1994)에 따르면 연계성의 개념을 “학년 사이나 학교 수준 사이의 교육 내용이 적절한 관련을 맺고 있는 상태이다. 여기서 적절한 관련을 맺고 있다는 말은 교육 내용들이 서로 의미 있게 구분된다는 것과 그 사이의 관련이 원활하다는 것을 동시에 나타내는 말이다. 이점에서 연계성은 학년 사이나 학교 수준 사이의 교육 내용이 계속성과 계열성의 원리에 맞게 조직된 상태를 가리킨다.” 라는 내용으로 정의한 바 있다. 또한 서울대학교 사범대학 연구소 편(1986)에서는 연계성은 교육과정 조직의 원칙 중 계속성, 계열성에 밀접히 관련된다고 한 바 있다. 그들에 따르면 계속성은 선정된 내용 및 학습 경험의 종적 측면에서 문제되는 것으로서 내용 조직에 있어서 내용의 여러 요소가 어느 정도 계속 반복되어야 한다는 것이다. 또한 계열성이란 계속성과 연관을 가지지만 한 단계 더 발전한 것으로써, 계속성이 하나의 교육과정 요소가 동일한 수준에서 반복되는 것을 의미하는데 비해 계열성은 선행 경험 혹은 내용을 기초로 하여 다음 경험 혹은 내용이 전개되면서 점차적으로 길이와 넓이를 더해 가는 것

을 의미하는 것이다.

다음은 학자들이 정의한 연계성의 개념에 대해 살펴보겠다.

김인회(1985)는 연계성을 두 가지 측면으로 제시하였다. 즉 수직적 연계성과 수평적 연계성으로, 수직적 연계성은 등급간의 문제로 한 제도 안에서 학년에 따른 교육의 수준, 교육 내용의 지도 또는 교육 단위간의 일관성 유지 등의 문제가 포함된다. 예를 들면, 중학교 2학년을 가르치는 교사가 중학교 1학년과 3학년의 교육 수준이나 교육 목표를 염두에 두고 학생들을 연계적으로 가르치는지 혹은 교육 단위 간에 일관성을 유지하는지에 관한 문제가 포함되는 것이다. 수평적 연계성은 같은 수준간의 문제를 의미하는 것으로 한 학년 안에서의 여러 교과 영역간의 내용이 연결되는 교육과정의 총합에 관한 것과 학습자가 한 학교에서 다른 학교로 옮겼을 때 겪게 되는 일반적 교육 형태의 차이 등을 포함한다.

위와 같은 연계성을 고려한 영어 교육을 위한 내용을 선정하기 위해서 배두본(1996)은 인간의 언어습득 순서를 고려하여 학생들이 수준에 맞게 터득할 수 있는 기능부터 먼저 가르칠 수 있도록 양적, 질적으로 자동화 되어야 한다고 주장했다. 또한 연계적인 영어교육을 위한 내용 선정을 위해서 언어기능과 의사소통 기능의 단계적 구성과 나선형적 구성, 그리고 소재와 어휘 선정의 체계화를 제안하였다. 여기서 나선형 구성이란 단순히 똑같은 내용을 반복한다는 것이 아니라 학습 내용이 수준과 문맥을 달리하여 심화, 확대되어 제시되는 것을 의미한다. 나선형적 구성은 학습내용의 배열의 형태 중 하나로써 학습내용의 배열에는 크게 선형 접근법(liner approach)과 나선형 접근법(spiral approach)으로 나누어 볼 수 있다. 연계성의 중요한 특

정인 나선형적 접근법은 학습 내용을 배열하는 방법에서 선형 접근법과 비교될 수 있다. 먼저, 선형 접근법은 학습의 내용을 순서를 매기고 등급을 정하는데 있어서 같은 질의 학습 단위가 발전의 축을 따라서 산수 급수 식으로 일직선으로 누적되어 가는 것을 언어 발전의 모형으로 제시한 것이다. 학습 내용이 선형적이기 때문에 한 번 학습한 내용은 다시 학습되어지지 않는다. 반면, 나선형 접근법은 학습 내용에 순서를 매기고 등급을 정하는데 있어서 학습의 단위가 직선적으로 가산되는 것이 아니라 몇 개의 이질적인 내용으로 된 학습 단위가 유기적인 조화 속에서 하나의 주기(cycle)를 형성하고, 목표를 향해 나선형으로 진행해 나가는 체계로 일명 순환적 접근법(cyclical approach)이라고 한다.

Dublin and Olshtain(1986)도 어려운 학습 내용이라도 수준과 상황을 달리 하여 자꾸 반복하다 보면 결국은 숙달될 수 있다고 함으로써 나선형적 제시가 바람직하다고 제시했다.

In the cyclical shape, the concept is that new subject matter should not be introduced once in a syllabus and then dropped; rather, it should be reintroduced in different manifestations at various time in the course(Dublin and Olshtain, 1986, p. 108).

즉 나선형 접근법에서는 새로운 언어 항목이 한 번만 제시되고 탈락되어서는 안 되며 다른 방식으로 여러 번 다시 도입되어야 한다는 것이다.

Tucker(1978)도 쉽게 응용되지 않는 항목이라도 때때로 다시 제시되어야

하며 소개할 때 쓰는 관용어구(formula)가 매 과에 포함될 필요는 없더라도 나중에 다른 문맥에서 재도입 되어야 한다고 다음과 같이 말했다.

However, even the less adaptable items should reappear from time to time. Although introduction formulas need not be a part every lesson, they can occasionally reappear in different dialog and narrative contexts (Tucker, 1978, p. 227).

지금까지 살펴 본 나선형 접근법의 특징을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 새로운 언어항목이 한번만 제시되고 탈락되어서는 안 되며, 다른 방식으로 여러 번 재도입되어야 한다. 즉 매번 모든 과에서 특정 항목이 포함될 필요는 없지만 쉽게 응용되지 않는 항목이라도 때때로 다시 제시되어야 한다는 것이다.

둘째, 나선형 배열은 같은 항목이 순환함에 따라 언어 형태가 점차 다양해지고 구조적, 개념적으로 복잡해져야 한다는 특징을 가진다.

셋째, 나선형 접근법에서는 언어항목을 다양한 언어 상황 속에서 제시하도록 한다.

이러한 나선형 접근법에서는 같거나 비슷한 언어 항목이 서로 다른 사회문화적 상황에서 제시되어야 한다고 말한다. 즉, 의사소통 기능은 되풀이되면서 다소 다른 상황에서 제시되어야 하며 이는 영어를 학습할 때 특정한 언어 형태를 구체적인 상황 속에서 쉽게 적용하는 능력을 기를 수 있게 한다. 또한, 체계적이고 연계적인 구성이 갖추어지고 단계별로 교육을 달성해

나갈 때 영어교육의 효율성이 높아질 수 있다.

따라서 본 연구에서는 중학교 3학년 영어 교과서와 고등학교 1학년 공통 영어 교과서에 제시된 대화문에서 고려되어야 할 대화의 상황 요소를 중심으로 연계성을 살펴보도록 하겠다.

5. 의사소통 능력을 위한 대화문의 구성요소들

교과서의 내용 중 구어적인 의사소통과 연관된 듣기와 말하기 능력의 향상과 직접적인 언어입력으로 작용할 수 있는 대화문은 자칫 단순암기식의 의사소통기능 학습에 머무를 수 있다. 이러한 문제를 해소하기 위해서는 교과서에 제시된 대화문에 의사소통기능들이 다양한 상황요소에서 제시되어야 할 것이다.

Finocchiaro 와 Brumfit(1983)은 나선형 접근법에서는 같거나 비슷한 언어 항목이 서로 다른 사회·문화적 상황에서 제시되어야하며 의사소통 기능이 대화자, 장소, 시간, 화제 등의 상황과 결합할 때 전달하고자 하는 구체적인 의미가 발생하게 된다고 하였다. 동일하고 비슷한 기능이라도 다른 사회 문화적 상황에서 제시될 때, 그 표현과 기능의 개념을 이해하는 폭이 넓어지게 되고 그만큼 제한된 표현을 다양한 상황에 적용하는 능력이 생겨나는 것이다. 이는 같은 기능이라도 다른 상황 하에서 나타날 수 있음을 말해준다. 예를 들어, '길 묻기' 기능 같은 경우, 대화 장소가 길거리일 경우와 교통시설 내일 경우 대화문에서 쓰이는 어휘나 표현에 있어서 다르게 나타난다. 즉, 의사소통은 담화 상황이나 사회 문화적 상황 속에서 상호 작용을 통하

여 일어나기 때문에 같은 언어 형태라도 그 형태가 가지는 의미는 일정하지 않다. 따라서 대화에는 언어 형태 외에도 발화된 내용의 이해를 돕는 상황이 제시되어야 한다. 상황에는 대화가 일어나는 시간(time), 화행(speech act)에 참여하고 있는 사람들(persons), 대화가 일어나는 장소(place), 논의되는 화제(topic)가 포함된다(Fincchiaro & Brumfit, 1983). 이러한 요소들과 결합될 때 의사소통기능의 의미를 명확하게 만들어 학생들의 의사소통능력을 향상시킬 수 있는 것이다. 여기서 의사소통 능력의 향상을 위한 대화문의 구성요소를 살펴보고자 한다.

1) 말 순서 교대와 대화자의 수

대화문의 내용에 관한 상황 요소를 살펴보기에 앞서서 대화문의 구조적인 측면도 함께 고려되어야 하기 때문에 말 순서 교대와 대화를 구성하는 대화자의 수를 통해 살펴보겠다. 말 순서 교대는 대화의 양과도 관련되는 부분으로 대화문의 길이가 너무 짧다면 단편적인 부분만을 나타내고 다양한 내용을 포함하기 힘들 것이다. 또한 대화자의 수에 따라 대화의 기법이나 상호작용 등에 있어서 여러 가지 대화상의 형태가 나타날 수 있다. 대체로 두 사람 간에 나누는 대화가 대부분이긴 하지만 교실 수업에서 역할극이나 토의활동 등의 소그룹 활동을 통한 과제(task)들이 많이 제시되고 있는데 이러한 소그룹 활동의 효과를 거두기 위해서는 여러 사람으로 구성된 대화문도 다양하게 제시해주어야 할 필요가 있다.

2) 대화 시간

시간은 하루 중 대화가 발생하는 시간으로 다른 상황 요소와 함께 대화에서 대화자간의 관계, 대화 장소와 화제와 같은 다른 대화 요소들에 중요한 영향을 끼친다. 즉 시간은 광범위한 언어 행위를 결정할 수 있다는 것이다. 예를 들어 대화가 발생하는 시간에 따라 "Good morning.", "Good night."처럼 시간대별로 인사 표현이 다르거나 시간을 암시하는 내용을 통해 대화의 상황을 보다 명확하게 제시할 수 있다. 본 연구에서는 각 대화문이 하루 중에 어느 때를 배경으로 하고 있는지 분석하여 다양하고 실제에 가까운 대화 상황을 제시하고 있는지 살펴보겠다.

3) 대화자간의 관계

언어 행위에 참여하고 있는 대화자가 누구냐에 따라 대화의 양식은 달라지고 대화자가 사회적으로 어떤 역할과 지위를 갖느냐에 따라 다양한 언어 형태가 도출된다. 예를 들어, 다른 상황 요소가 동일하더라도 친구 간에 나누는 말, 부모와 자녀간의 말, 낯선 사람들 간에 대화를 이끌어 가는 방식, 개인이 특정 기관의 직원과 나누는 대화 내용 등이 다를 수 있다. 즉, 장소와 화제 등의 기타 상황이 동일하다 할지라도 대화자간의 관계에 따라 언어의 형태는 달라질 수 있다는 것이다. 그렇기 때문에 대화자간의 다양한 관계를 고려하여 그와 관련된 대화문을 고르게 제시해야 한다.

4) 대화발생 장소

대화의 내용은 대화가 발생하는 지리적 위치나 물리적 주변 환경, 배경에

따라 달라 질 수 있다. 즉, 특정 장소에서 사용하는 특정한 어휘들이 사용되거나 대화가 발생하는 장소에 따라 대화의 표현양식이 다를 수 있다는 것이다.

따라서 교과서의 대화문에도 교실이나 학습 장소 외에 은행, 공항 등의 다양한 장소에서 벌어지는 대화 상황을 제시하고 각 장소에서 사용하는 언어를 다양하게 제시하여 학생들의 의사소통 능력을 향상시킬 수 있는 기회를 넓혀 주어야 한다.

5) 대화 화제

대화의 화제는 시간, 대화자, 장소 요소와 함께 언어 행위에 가장 큰 영향을 끼치는 요소이며 대화자들이 발화를 통해 진술하고자하는 궁극적인 대화상의 목표이다. 그렇기 때문에 특정한 화제를 언어 형태로 자연스럽게 표현할 수 있다는 것은 바로 의사소통 능력이 뛰어나다는 것을 의미할 수 있다. 따라서 한번 제시되었던 화제는 학년이 올라갈수록 심화, 확대되도록 제시되어야 할 것이며, 또 새로운 화제를 제시하여 다양한 언어 내용에 익숙하도록 구성해야 할 것이다.

우리나라 교육과정에서는 Finocchiaro 와 Brumfit(1983)의 화제 목록을 근거로 하고 있다. 이들은 개인적 화제부터 점차적으로 학교, 사회 국가로 확대되는 나선형 화제 목록을 다음과 같이 제시하였다.

- ① 소개와 신분 밝히기(introduction and identification)
- ② 물리적인 교실(immediate classroom)

- ③ 학교(the school)
- ④ 가족(the family)
- ⑤ 학교와 가정이 직접적으로 속하는 공동체(the immediate community of the school and home)
- ⑥ 보다 넓은 공동체(the wider community)
- ⑦ 문화적 유산(cultural heritage)
- ⑧ 목표 언어국의 문화(the culture of the target country)
- ⑨ 개인적 안내(personal guidance)
- ⑩ 그 밖의 잡다한 사항들(miscellaneous)
- ⑪ 자신의 나라와 세계와의 관계(the relation of (name of country) to the world)

Finocchiaro와 Brumfit은 여기에 덧붙여 소재를 제시하는 방법으로 나선형 접근 또는 순환형 접근을 제안하였다. 이는 같은 소재나 같은 기능이 뒤따르는 학습 수준에 따라 논리적인 순서로 점점 깊이 제시되는 형태의 접근이다. 이는 학습자의 언어발달 단계를 고려한 접근이라 할 수 있다. 곧, 학습자가 개인 중심의 화제와 주제로 시작하여 가족관계, 친구관계, 학교생활 등 주변 생활, 일상생활, 국가 생활, 국제 관계, 세계, 우주 등의 소재로 확대시켜 흥미를 가지게 된다는 것이다. (교육부, 1997, p.34)

Ⅲ. 분석의 대상 및 기준

1. 분석의 대상

본 연구의 대상은 제 7차 교육과정의 중학교 3학년 영어 교과서(이하 ‘중3 교과서’)와 고등학교 1학년 공통영어 교과서(이하 ‘공통영어’)를 각각 4종을 선정하였다. 연계성 분석에 일관성을 기하기 위해서 출판사를 일치시켰으며 각 교과서별로 의사소통과 관련하여 대화문을 제시하고 있는 소단원을 분석 대상 표로 나타낸 것은 다음과 같다.

<표 1> 교과서 별 분석 소단원

출판사		학년	저자	분석소단원
A	(주) 천재교육	중3	이병민 외	Listen and Do / Dialogue / Do It Yourself / Make Up / Extend It /
		공통	이병민 외	Listen and Do / Dialogue / Do Your Own / Let's Make Sure / Let's Go Further
B	(주)금성 출판사	중3	장경렬 외	Let's Listen / Let's Talk / Speaking Activity / Test Yourself
		공통	김덕기 외	Listen / Speak / Say It Right / Review

C	(주) 지학사	중3	이성호 외	Let's Listen / Listening Activities Let's Talk / Talking Activities Functions / Interactions / Challenges
		공통	이맹성 외	Listen & Get Ready / Listen & Check / Listen & Do / Monolog & Dialog Let's Work Together / Dialog / Let's Communicate / Review & Check / Further Work
D	(주) 두산	중3	김성곤 외	Warm up/ Look and Say / Work in Pairs / Work in Groups / Role-Play / Let's Go / Listen and Talk, After You Read, On Your Own
		공통	김성곤 외	Listen and Do / Let's Talk / On Your Own / Let's Work Together / Functions / I Can Do More

2. 분석의 기준

영어 교과서 중에서 학생들의 의사소통 능력, 그 중에서도 구어 능력 향상에 가장 큰 영향을 줄 수 있는 부분은 바로 대화문이라 할 수 있다. 대화문은 단순히 듣고 말하는 형식에 그치는 것이 아니라 실제 대화 상황에 가까운 것으로 자연스러운 대화를 유도할 수 있어야 한다. 대화문이 이러한 역할을 충실히 수행하기 위해서는 대화문의 적절한 길이와 대화 발생 시간,

대화자간의 관계, 대화 장소, 대화의 화제 등의 상황요소를 고려하여 대화문이 구성되어야 한다. 만일, 교과서의 대화문들이 이러한 요소를 반영함에 있어서 특정 요소에 지나치게 편중되어 있다면 학생들에게 다양한 의사소통 상황을 제시해 줄 수 없을 것이고 이 같은 편중 현상이 중학교 교과서와 고등학교 교과서 사이에서 계속 심화된다면 그러한 교과서로 지속적으로 학습한 학생들의 의사소통 능력이 향상되기는 힘들 것이다.

따라서 중학교 3학년 영어 교과서와 고등학교 1학년 공통영어 교과서에서 말 순서 교대와 대화자의 수, 대화발생 시간, 대화자간의 관계, 장소, 화제 요소가 대화문에 어떻게 반영이 되어 있고 이러한 요소들이 연계적으로 구성되어 있는가를 다음과 같은 기준들로 분석해 보고자 한다.

1) 말 순서 교대와 대화자의 수

말 순서 교대의 횟수에 따라 대화문의 길이가 결정된다. 즉 ‘두 번의 순서 교대(two turns)’가 ‘한 번의 교환(exchange)’을 이루는데, 이것이 바로 대화를 이루는 기본 단위가 되는 것이다. 그런데 대화가 반드시 두 사람만으로 이루어지지는 않으며 실제 교실에서 학생들 간에 소그룹 활동을 하는 과제를 수행할 경우에는 3명 이상, 많을 경우 6명 이상이 함께 대화를 하는 경우가 있을 수 있으며 이러한 경우 서로 의견을 교환하고 상호작용하는 언어 형태가 다를 수 있다. 따라서 대화자의 구성원이 2명 이상으로 구성된 대화문도 제시될 필요가 있다.

분석 결과에 따라 아래의 표와 같이 두 사람이 대화를 나누는 경우는 ‘AB’, 세 사람은 ‘ABC’, 네 사람은 ‘ABCD’로 분류하여 각 경우에 대한 말

순서 교대 횟수를 분석하였다.

< 표 2 > 말 순서 교대와 대화자의 수 분석 기준

대화자 수	횟수
AB	
ABC	
ABCD	

2) 대화 발생 시간

대화가 발생한 시간은 Richterich(1971)의 분류에 따라 ‘오전’, ‘오후’, ‘저녁’을 기준으로 하였다. 여기에 대화의 내용이나 삽화를 통해서도 대화시간을 추정할 수 없는 경우에 대해서 ‘알 수 없음’ 항목을 추가하였고, ‘오전’, ‘오후’, ‘저녁’으로 정확히 분류 할 수는 없으나, 대화 장소가 오전이나 오후에 한정되어 있는 수업시간에 일어나는 상황, 은행이나 우체국 같은 공공기관에서의 대화문, 혹은 삽화나 그림을 통해 저녁에 해당하지는 않고 오전이나 오후로 판단되는 대화문에 대해서 ‘오전 혹은 오후’ 항목을 추가하였다. 시간 요소의 분석 기준을 표로 나타낸 것은 다음과 같다.

< 표 3 > 대화 발생 시간의 분석 기준

	대화가 이루어진 시간대
1	오전
2	오후
3	저녁
4	오전 또는 오후
5	알 수 없음

3) 대화자간의 관계

대화자간의 관계는 Richterich(1971)와 van Ek(1980)가 제시한 사회적 역할을 기준으로 대화문을 분석하였다. 다음은 ‘대화자간의 관계’ 요소의 분석 기준을 표로 나타낸 것이다.

<표 4> 대화자간의 관계 분석 기준

	대화자간의 사회적 역할
1	친구/친구
2	부모/자녀
3	아는 사람/ 아는 사람
4	낯선 사람/ 낯선 사람

5	고객/ 점원
6	직원 / 개인
7	의사 / 환자
8	교사/학생
9	알 수 없음

4) 대화 장소

대화가 발생한 장소는 van Ek(1980)가 제시한 목록을 참고하여 실외와 실내로 나누고 실외는 5항목, 실내는 총 19항목으로 나누었다. 실내에서 이루어지는 대화는 개인생활 4항목과 공공 생활 15항목으로 세분화하였다. 분석 과정 중에 단순히 실외나 실내로 판단되는 경우가 있었기 때문에 각각 ‘기타’항목을 추가하였으며 장소를 전혀 판단할 수 없는 경우에 대해서 ‘알 수 없음’항목을 추가하였다. van Ek가 제시한 목록은 당시 시대의 사회·문화적인 개념을 기준으로 한 것이기 때문에 기존 목록에는 없으나 대화가 발생하는 장소가 분명히 명시되어 있을 경우에는 ‘기타’ 항목에 포함시키는 것보다 실질적이고 구체적인 결과를 얻고자 새로운 항목을 추가하였다. 세부적으로 추가한 항목은 개인 생활의 ‘부엌’, 공공 생활에서는 ‘우체국’ 항목을 추가하였으며 ‘공연장’은 ‘전시장’ 항목에 포함시켰다. 그 결과 대화 장소에 대한 분석 기준표는 다음과 같다.

< 표 5 > 대화 장소의 분석 기준

대화 장소		
실외	실내	
1. 거리	개인생활	1. 집
2. 정원 / 공원		2. 방
3. 운동장		3. 거실
4. 산 / 바다		4. 부엌
5. 기타		1. 구매 장소
	공공생활	2. 음식점
		3. 숙박시설
		4. 교통시설
		5. 종교
		6. 의료 시설
		7. 학습 장소
		8. 전시회 / 공연장
		9. 오락
		10. 통신
		11. 은행
		12. 회사
		13. 교통수단
		14. 우체국
		15. 기타
알 수 없음		

5) 대화 화제

Finocchiaro 와 Brumfit(1983) 그리고 van Ek(1980)가 제시한 화제 목록을 참고로 대화의 화제 목록 또한 기존 목록에는 없지만 단순히 ‘기타’항목으로 분류하기에는 뚜렷하게 반복되는 화제들이 있었기 때문에 새로운 항목을 추가하였다. 추가된 항목은 6개로 ‘운동’, ‘경제’, ‘만남/약속’, ‘취향/관심사’, ‘컴퓨터’, ‘사건/사고’이다. 따라서 대화 화제의 분석 기준을 표로 나타내면 다음과 같다.

< 표 6 > 대화 화제의 분석 기준

	대화의 화제
1	자신 및 타인 소개
2	가정
3	직업
4	여가 및 취미생활
5	여행
6	타인과의 관계
7	건강
8	학교생활
9	쇼핑
10	식사 및 음식
11	공공기관의 서비스
12	길 안내
13	날씨
14	과학 및 환경 문제
15	가치관
16	교통수단

17	한국 문화
18	외국 문화
19	운동
20	경제
21	만남/ 약속
22	취향 / 관심사
23	컴퓨터
24	사고 / 사고
25	기타

IV. 분석의 결과 및 논의

1. 분석의 결과

1) 말 순서 교대와 대화자의 수

대화문의 상황 요소를 분석하기에 앞서 대화문의 말 순서 교대의 횟수와 대화자의 수를 분석하여 대화문의 구성적인 측면의 연계성을 먼저 살펴보았다. 말 순서 교대와 대화자의 수에 대한 분석의 결과는 다음과 같다.

< 표 7 > 말 순서 교대와 대화자의 수 분석 결과

		A		B		C		D	
AB	횟수	중3	공통	중3	공통	중3	공통	중3	공통
	2	9	52	8	74	65	16	68	26
	%	8.6	32.9	7.0	67.9	27.9	9.0	42.0	23.9
	3	6	41	16	1	51	54	24	10
	%	5.7	25.9	14.0	0.9	21.9	30.5	14.8	9.2
	4	32	16	28	4	36	36	31	23
	%	30.5	10.1	24.5	3.7	15.5	20.3	19.1	21.1
	5	18	5	21	2	13	29	11	12
	%	17.1	3.2	18.4	1.8	5.6	16.4	6.8	11.0
	6	7	9	14	23	36	16	8	12
	%	6.7	5.7	12.3	21.1	15.5	9.0	4.9	11.0
	7	5	8	4	3	21	13	3	6
	%	4.8	5.0	3.5	2.8	9.0	7.3	1.9	5.5
	8	2	6	2	0	4	4	5	5
	%	1.9	3.8	1.8	0	1.7	2.3	3.1	4.6
9	6	2	2	1	1	0	3	7	
%	5.7	1.3	1.8	0.9	0.4	0	1.9	6.4	

	10	13	10	6	1	1	1	4	2
	%	12.4	6.3	5.3	0.9	0.4	0.6	2.5	1.8
	11	5	5	2	0	0	0	2	0
	%	4.8	3.2	1.8	0	0	0	1.2	0
	12	1	0	3	0	0	1	2	1
	%	1.0	0	2.6	0	0	0.6	1.2	0.9
	13	0	1	3	0	1	0	1	0
	%	0	0.6	2.6	0	0.4	0	0.6	0
	14	1	0	0	0	0	0	0	0
	%	1.0	0	0	0	0	0	0	0
ABC	3	0	0	0	0	2	0	0	0
	%	0	0	0	0	0.9	0	0	0
	4	0	0	0	0	1	1	0	0
	%	0	0	0	0	0.4	0.6	0	0
	5	0	2	0	0	0	2	0	1
	%	0	1.3	0	0	0	1.1	0	0.9
	6	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0	0	0	0	0.4	0	0	0.9
	7	0	0	0	0	0	1	0	1
	%	0	0	0	0	0	0.6	0	0.9
	8	0	0	1	0	0	0	0	0
	%	0	0	0.9	0	0	0	0	0
	9	0	1	1	0	0	1	0	0
	%	0	0.6	0.9	0	0	0.6	0	0
	11	0	0	1	0	0	0	0	0
	%	0	0	0.9	0	0	0	0	0
12	0	0	1	0	0	0	0	0	
%	0	0	0.9	0	0	0	0	0	
13	0	0	1	0	0	0	0	0	
%	0	0	0.9	0	0	0	0	0	
A	5	0	0	0	0	0	0	0	1
	%	0	0	0	0	0	0	0	0.9
B	6	0	0	0	0	0	0	0	1
	%	0	0	0	0	0	0	0	0.9
C	7	0	0	0	0	0	2	0	0
	%	0	0	0	0	0	1.1	0	0
총합		105	158	114	109	233	177	162	109

A 교과서의 경우, 대화문의 전체 수는 105개에서 158개로 증가하여 대화문의 양적인 측면에서는 연계성 있는 발전을 보이고 있는 것처럼 보인다. 하지만 질적인 측면에서 살펴보면 우선, 말 순서 교대 횟수는 2~3회의 짧은 교대 횟수가 중3 교과서보다 공통영어를 약 4배가량 증가하였고 그 이하의 횟수는 오히려 감소하였다. 대화자의 구성원 수에 있어서는 두 사람간의 대화문이 가장 큰 비중을 차지하고 있었다. 즉, 중3 교과서는 A와B 두 사람간의 대화로만 100% 구성되어 있으며 공통영에서는 세 사람의 대화가 등장하지만 불과 3회에 그치고 있다. 따라서 A교과서는 말 순서 교대와 대화자의 구성원 수에 있어서 체계적으로 연계적인 구성을 갖추고 있다 하기 어렵다.

B 교과서의 경우, 중3 교과서에서는 대체로 말 순서 교대를 고르게 제시하고 있으며 세 사람간의 대화도 나타나 있다. 그러나 오히려 공통영에서 2회의 교대수가 전체 대화문의 67.9%로, 중학교 때보다 60%가량 증가하였고 10회 이상은 제시되어 있지 않았다. 또한 대화자의 수에 있어서는 중3 교과서에서는 제시되었던 세 사람간의 대화는 공통영에서는 전혀 제시되지 않은 채 두 사람의 대화로만 구성되어 있었다. 이러한 점으로 보아 두 교과서의 연계성은 거의 고려되지 않았다고 할 수 있다.

C 교과서의 경우, 우선 대화문의 전체 수는 중학교에서 233개였던 것이 공통영에서는 177개로 감소하였다. 중3 교과서의 경우, 대화문의 98% 이상이 두 사람간의 대화로 구성되어 있고 세 명으로 구성되어 있는 대화문은 1.7% 정도 나타나 있었다. 그러나 공통에서는 짧은 대화문은 20%가량 감소하고 3회에서 6회까지는 횟수가 증가하였으며 세 명으로 구성된 대화문도

다소 증가하였다. 또한 중학교에서는 제시되지 않았던 네 명의 대화자로 구성된 대화문을 제시하였는데 이러한 점에서 비교적 연계성 있게 구성되어 있다고 할 수 있다.

D 교과서의 경우도 전체 대화문 수가 162개에서 109개로 크게 줄어들었고 중학교에서는 2~3회의 짧은 대화문이 약 60%가량 제시되었던 것이 공통영어나에서는 30% 가량 줄어들고 4회 이상의 교대횟수부터 대체로 증가하였다. 대화자의 구성원 수에 있어서 중3 교과서에서는 두 사람으로 이루어진 대화만이 제시되었으나 공통영어나에서는 두 사람 이상 간의 대화를 보여주고 있다. 따라서 D교과서는 다른 교과서들에 비해 연계성 있는 구성을 갖추고 있다 하겠다.

2) 대화발생 시간

대화문의 대화가 발생한 시간을 분석한 결과는 다음과 같다.

< 표 8 > 대화 발생 시간 분석 결과

		A		B		C		D	
		중3	공통	중3	공통	중3	공통	중3	공통
오전	빈도	2	7	5	2	7	4	2	1
	%	1.9	4.4	4.4	1.8	3.0	2.3	1.2	0.9
오후	빈도	0	9	3	1	1	6	0	1
	%	0	5.7	2.6	0.9	0.4	3.4	0	0.9
저녁	빈도	0	4	1	0	1	4	2	0
	%	0	2.5	0.9	0	0.4	2.3	1.2	0

오전 또는 오후	빈도	0	0	2	7	27	6	3	9
	%	0	0	1.8	6.4	11.6	3.4	1.9	8.3
알 수 없음	빈도	103	138	103	99	197	157	155	98
	%	98.1	87.3	90.4	90.8	84.5	88.7	95.7	89.9
총합	빈도	105	158	114	109	223	177	162	109

A 교과서는 두 교과서 모두 ‘알 수 없음’ 항목이 가장 큰 비율을 나타내고 있다. 특히 중학교 교과서는 오전 시간을 제외한 나머지 시간대에 대화가 발생한 경우는 전혀 제시되어 있지 않고 약 98%가 대화가 일어난 시간이 반영되지 않은 채 대화문이 구성되어 있다. 공통영어도 ‘알 수 없음’ 항목이 전체 대화문의 87.3%를 차지하고 있긴 하지만 중3 교과서 보다 감소하였으며, ‘오전 또는 오후’ 항목을 제외한 나머지 시간대 항목의 빈도는 중3 교과서 보다 증가하였다. 이러한 점에서 체계적으로 연계성 있는 구성을 갖추고 있다고 하긴 힘들어도 긍정적인 변화의 틀은 보여 진다고 할 수 있다.

B 교과서의 경우도 중3 교과서와 공통영어의 대화문 모두 ‘알 수 없음’ 항목이 90% 이상을 차지하고 있는 것으로 보아 대화 시간은 고려되지 않았다고 할 수 있다. 더욱이 ‘오전 또는 오후’ 항목을 제외하고는 중학교에서 제시된 대화 시간대가 공통영어에서 오히려 감소하고 있는 것을 통해 연계성이 거의 지켜지지 않고 있음을 알 수 있다.

C 교과서의 경우, 두 교과서 모두 대화가 발생 시간을 전혀 알 수 없는 경우가 전체의 80%이상을 차지하고 있다. ‘오후’와 ‘저녁’ 항목에서 다소 비율의 증가가 있지만 ‘오전 또는 오후’ 항목은 약 8%감소하였고 ‘알 수 없음’ 항목이 증가한 것으로 보아 대화 발생 시간에 대한 교과서 간의 연계성이

고려되지 않고 있음을 알 수 있다.

D 교과서 역시 두 교과서 모두 ‘알 수 없음’ 항목이 가장 큰 비중을 차지하고 있다. 중3 교과서와 공통영어 간의 변화의 양상을 살펴보면, 중3 교과서에서 제시된 ‘오전’과 ‘저녁’ 항목은 감소하였고 ‘오후’와 ‘오전’ 혹은 ‘오후’ 항목은 증가하였다. 공통영어에서 ‘알 수 없음’ 항목이 약 5%가량 감소하였지만, 여전히 전체의 90% 이상을 차지하고 있다. 따라서 D 교과서는 일관성 있게 연계적인 구성이 이루어지고 있다고 보기 어렵다.

3) 대화자간의 관계

대화의 내용을 통해서도 대화자간의 관계를 추측할 수 없는 경우에는 ‘알 수 없음’ 항목으로 분류하였고 한 대화문에서 두 가지 이상의 관계가 나타날 경우에는 분리하여 각각 해당 항목에 포함시켰다. B 출판사의 중3 교과서의 경우, 4개의 대화문에서 ‘친구/친구’ 관계를 기본으로 ‘직원/개인’이 두 번, ‘고객/점원’, ‘교사/학생’의 관계가 함께 나타났다. 대화자간의 관계 분석 결과는 다음과 같다.

< 표 9 > 대화자간의 관계 분석 결과

		A		B		C		D	
		중3	공통	중3	공통	중3	공통	중3	공통
친구/친구	빈도	86	142	100	92	198	109	138	94
	%	81.9	89.9	84.7	84.4	85.0	61.6	85.2	86.2
부모/자녀	빈도	1	4	3	2	7	7	14	0
	%	1.0	2.5	2.5	1.8	3.0	4.0	8.6	0
아는 사람 /아는 사람	빈도	1	0	0	1	1	3	1	0
	%	1.0	0	0	0.9	0.4	1.7	0.6	0
낯선 사람/ 낯선 사람	빈도	8	5	3	5	5	6	4	5
	%	7.6	3.2	2.5	4.6	2.1	3.4	2.5	4.6
고객 / 점원	빈도	5	0	5	1	5	9	0	5
	%	4.8	0	4.2	0.9	2.1	5.1	0	4.6
직원 / 개인	빈도	1	5	6	0	7	23	1	3
	%	1.0	3.2	5.1	0	3.0	13.0	0.6	2.8
의사 / 환자	빈도	2	0	0	0	0	9	1	1
	%	1.9	0	0	0	0	5.1	0.6	0.9
교사 / 학생	빈도	0	1	1	3	6	9	1	1
	%	0	0.6	0.8	2.8	2.6	5.1	0.6	0.9
기타	빈도	1	1	0	5	4	2	2	0
	%	1.0	0.6	0	4.6	1.7	1.1	1.2	0
총합	빈도	105	158	118	109	233	177	162	109

A 교과서의 경우, 대화자간의 관계가 중3 교과서와 공통영어 모두 친구관계에 가장 큰 비중을 두고 있다. 중3 교과서에서는 교사와 학생의 관계를 제외하고 다른 항목들을 한 번 이상은 다루고 있는 반면, 공통영어에서는 중학교에서 가장 큰 비율을 차지했던 친구관계의 비율은 증가하고, 중학교에서 제시되었던 항목들은 대체로 줄어들거나 아예 제시되지 않고 있다. 이처럼 중3 교과서에서 편중되어 제시되었던 대화자간의 관계가 공통영어에서 같은 비율을 유지하거나 더 증가하게 되면 상대적으로 다른 항목들은 더욱

빈약하게 다루어지게 된다. 따라서 두 교과서는 대화자간의 관계를 연계적으로 반영되었다고 보기 어렵다.

B 교과서 역시 두 교과서에서 모두 친구 관계의 빈도수가 80% 이상으로 대화문에서 가장 큰 비중을 차지하고 있었다. 더욱이 중3 교과서에서 제시된 항목들이 공통영어에서는 그 빈도수가 전반적으로 감소하거나 다시는 제시되지 않고 있다. 즉, 교실 밖 상황에서 경험할 수 있는 ‘고객/점원’의 관계는 현저하게 감소되었고, ‘직원/개인’의 관계는 공통영어에서 전혀 제시되지 않고 있다. 또한, 대화자간의 관계를 명확하게 규명하기 힘든 ‘기타’ 항목은 중3 교과서에서는 없었으나 공통영어에서는 나타나 있다. 이처럼 공통영어 교과서의 전체 대화문 수가 중3 교과서 보다 줄어들었음에도 불구하고 중 3 교과서에서 가장 많이 제시된 친구관계를 같은 비율로 유지한 채 다른 관계는 소홀히 다루고 있는 것으로 보아 두 교과서 역시 특정 관계에 치중한 채 연계성이 고려되지 않았다고 할 수 있다.

C 교과서 역시 두 교과서 모두 친구간의 대화가 전체의 큰 비중을 차지하고 있다. 그러나 중학교 교과서에서 85%의 비율을 차지했던 친구간의 대화문이 공통영어에서는 61.6%로 줄어들고 대신 다른 대화자간의 관계 항목이 증가하였다. 특히 ‘직원/개인’ 항목은 10%나 증가하였으며 중학교에서는 등장하지 않았던 ‘의사/환자’ 관계를 공통영어에서는 5%의 비중을 두고 있다. 또한, 이미 제시되었던 관계더라도 약 3%가량의 증가율을 보이고 ‘기타’ 항목은 감소하였다. 즉, 친구간의 대화나 교사와 학생간의 대화 외에 교실 밖에서 일어날 수 있는 고객과 점원, 직원과 개인, 의사와 환자간의 대화 상황을 고르게 제시하고 있다고 볼 수 있다. 비록 각 항목간의 발전하는 비율이

크진 않지만 중학교에서 많이 다룬 항목은 줄이고 다루지 않은 항목을 제시한 점은 이미 배운 배용은 반복하거나 심화해서 나타내주고 새로운 내용을 제시하는 나선형적 구조에 가깝기 때문에 C교과서는 대화자간의 관계를 비교적 연계성 있게 제시하였다고 할 수 있다.

D 교과서 역시 친구간의 대화가 85%이상으로 큰 비중을 차지하고 있다. 중3 교과서에서는 ‘고객/점원’을 제외한 항목이 한번 씩은 제시되어 있고 특히 ‘부모/자녀’관계는 다른 교과서들에 비해 두드러지게 나타나 있다. 이것은 친구 다음으로 가정에서 부모와 생활하는 시간이 많은 학생들의 상황을 고려한 것으로 보아 긍정적으로 평가할 수 있다. 하지만 그 외 대화자간의 관계는 평균 1회 정도로 매우 미비하게 제시되어 있으며 ‘고객/점원’ 관계는 전혀 나타나지 않았다. 다행히 공통영어에서는 중학교에서 다루지 않았던 ‘고객/점원’관계를 다루고 있으며 ‘직원/개인’ 관계 역시 중학교 보다 2%정도 더 제시하였다. 이것은 학생들이 교실 밖의 특정 상황에서 문제 해결을 위해 개인적으로 취해야 할 언어와 행동 양식을 제시해 주는 것으로 바람직하다고 본다. 이러한 긍정적인 측면이 있는 반면, 중학교에서 제시한 항목들 중, 부모와 자녀관계나 아는 사람간의 대화를 공통영어에서는 전혀 제시하지 않았다는 점은 나선형적 연계성 부분에서 문제가 될 수 있다. 나선형적 구조에서는 여러 번 제시되었던 내용이라 할지라도 다음 단계에서 전혀 제시하지 않는 것이 아니라 심화하고 확대해야 하기 때문이다. 더욱이 공통영어의 전체 대화문 수가 중3 교과서에서 보다 줄어들었음에도 불구하고 중학교에서 편중되어 나타났던 친구 관계에 여전히 큰 비중을 두고 다른 관계는 소홀히 다루고 있는 것은 문제가 된다. 따라서 대화자간의 관계에 대한 연

계성은 충분히 고려되지 않았다고 할 수 있다.

4) 대화 장소

대화가 일어나는 장소는 크게 실내와 실외로 나누고 각각의 하위항목으로 세분하였다. 단순히 실내나 실외로 판단되는 경우는 각각의 기타 항목에 포함하였으며, 대화나 삽화를 통해서도 대화 장소를 알 수 없는 경우에는 실내외의 기타 항목 외에 ‘알 수 없음’항목을 추가하여 따로 분류하였다.

< 표 10 > 대화 장소 분석 결과

			A		B		C		D	
			중3	공통	중3	공통	중3	공통	중3	공통
실외	거리	빈도	3	12	5	5	15	6	5	7
		%	2.6	7.6	4.4	4.6	6.7	3.3	3.1	6.4
	정원/공원	빈도	6	1	3	0	8	5	0	3
		%	5.7	0.6	2.6	0	3.4	2.7	0	2.8
	운동장	빈도	0	2	0	1	14	6	0	1
		%	0	1.3	0	0.9	6.0	3.4	0	0.9
	산/바다	빈도	0	3	0	0	0	2	2	0
		%	0	1.9	0	0	0	1.1	1.2	0
	기타	빈도	0	0	3	2	0	2	3	0
		%	0	0	2.6	1.8	0	1.1	1.9	0
실내	집	빈도	2	14	3	2	7	0	1	0
		%	1.9	8.9	2.6	1.8	3.0	0	0.6	0
	방	빈도	0	3	3	1	5	1	7	2
		%	0	1.9	2.6	0.9	2.1	1.1	4.3	1.8
	거실	빈도	0	0	0	0	4	3	2	0
		%	0	0	0	0	1.7	1.7	1.2	0
	부엌	빈도	0	0	0	0	0	1	1	0
		%	0	0	0	0	0	1.1	0.6	0

공 공 생 활	구매 장소	빈도	1	0	5	1	5	7	1	6	
		%	1.0	0	4.4	0.9	2.1	3.6	0.6	5.5	
	음식점	빈도	0	1	0	0	1	0	0	0	0
		%	0	0.6	0	0	0.4	0	0	0	0
	숙박 시설	빈도	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	교통시설	빈도	1	2	6	0	1	5	0	0	0
		%	1.0	1.3	5.3	0	0.4	2.7	0	0	0
	종교	빈도	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	의료시설	빈도	1	0	0	0	0	10	1	2	0
		%	1.0	0	0	0	0	5.6	0.6	1.8	0
	학습장소	빈도	10	32	9	8	30	10	2	2	0
		%	9.5	20.3	7.9	7.3	12.9	5.6	1.2	1.8	0
	전시회/공연	빈도	0	0	0	1	2	2	0	0	0
		%	0	0	0	0.9	0.9	1.1	0	0	0
	오락	빈도	0	4	4	1	0	1	0	0	0
		%	0	2.5	3.5	0.9	0	0.6	0	0	0
	통신	빈도	10	3	2	3	5	16	0	2	0
		%	9.5	1.9	1.8	2.8	2.1	9.0	0	1.8	0
은행	빈도	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
	%	0	0	0.9	0	0	0	0	0	0	
회사	빈도	0	5	0	0	6	5	0	0	0	
	%	0	3.2	0	0	2.6	2.7	0	0	0	
교통수단	빈도	0	0	0	1	3	0	0	0	0	
	%	0	0	0	0.9	1.3	0	0	0	0	
우체국	빈도	0	0	0	0	0	2	0	0	0	
	%	0	0	0	0	0	1.1	0	0	0	
기타	빈도	2	5	0	3	3	6	2	1	0	
	%	1.9	3.2	0	2.8	1.3	3.4	1.2	0.9	0	
알 수 없음	빈도	69	71	70	80	124	87	135	83	0	
	%	65.7	44.9	61.4	73.4	53.1	49.1	83.3	76.1	0	
총합		빈도	105	158	114	109	233	177	162	109	

A 교과서의 경우, 중3 교과서는 대화 장소를 전혀 알 수 없는 대화문이

전체의 약 65%가량을 차지하고, 전체 장소 항목 중 제시되지 않은 장소가 더 많은 것으로 보아 대화 장소를 고르게 반영하고 있지 않음을 알 수 있다. 반면, 공통영어에서는 ‘알 수 없음’ 항목이 중 3교과서에 비해 20%가량 줄어들고 중학교에서 제시되었던 장소의 비율은 대체로 증가하였으며 제시되지 않았던 장소도 일부 다루고 있는 것으로 보아 연계성 있게 구성되어 있다고 할 수 있다. 그러나 두 교과서 모두 전혀 제시되지 않은 장소들이 있는 점은 대화 장소를 좀 더 분명히 제시해주어 개선되어야 할 것이다.

B 교과서의 중 3교과서 역시 대화 장소를 알 수 없는 경우가 전체 대화문에 약 61%를 차지하고 제시되지 않은 항목이 제시된 항목보다 더 많은 것으로 나타났다. 게다가 공통영어에서는 전체 대화문의 수가 중3 교과서보다 줄어들었음에도 불구하고 ‘알 수 없음’ 항목이 12% 증가했으며 중학교에서 제시된 장소항목들마저 대부분이 감소되어 나타나 있는 것으로 보아 연계성 있는 구성이 이루어지지 않고 있다 하겠다.

C 교과서의 경우, 중3 교과서의 약 53%의 대화문이 대화 장소를 반영하고 있지 않았고 제시되지 않은 항목도 10개 이상으로 나타나 있었다. 그러나 공통영어에서는 중3 교과서에서 이미 제시되었던 대화 장소들의 수를 줄이고, 제시되지 않았던 장소들을 제시함으로써 보다 다양한 대화 장소를 바탕으로 대화문을 구성하고 있다. 이러한 변화를 통해 두 교과서는 나선형적 구조로 연계성 있게 구성되어 있다고 볼 수 있다.

D 교과서의 경우, ‘알 수 없음’ 항목의 비율이 중3 교과서는 약 83%, 공통영어는 약 76%로 4종의 교과서 중, 가장 많은 비율을 나타내고 있으며 두 교과서 모두 제시된 장소보다 제시되지 않은 장소가 더 많았다. 더욱이 공

통영어의 전체 대화문 수는 중3 교과서보다 현저히 줄어들었음에도 불구하고 중학교에서 다루었던 ‘정원/공원’, ‘운동장’, ‘구매 장소’, ‘통신’, 4개 항목의 증가를 제외하고는 제시되었던 대화 장소마저 공통영어를 대부분 줄어들거나 전혀 제시되지 않고 있다. 따라서 두 교과서 모두 대화가 발생하는 장소를 고려하지 않고 있으며 나선형의 연계적인 구성과는 매우 거리가 멀다고 할 수 있다.

5) 대화의 화제

하나의 대화문에서 두 개의 화제를 다룬 경우에는 각각 해당 항목에 포함시켰다. B 출판사의 중학교 교과서에서 하나의 대화문에서 두 개의 화제가 나타난 경우가 8번, D 출판사의 공통영어에서도 2번 있었기 때문에 각각의 총합에 추가하였다. 대화의 화제를 분석한 결과는 다음과 같다.

< 표 11 > 대화의 화제 분석 결과

		A		B		C		D	
		중3	공통	중3	공통	중3	공통	중3	공통
자신 및 타인 소개	빈도	20	8	0	4	3	19	17	3
	%	19.0	5.0	0	3.7	1.3	10.7	10.5	2.7
가정	빈도	4	15	2	3	4	2	3	6
	%	3.8	9.5	1.6	2.8	1.7	1.1	1.9	5.4
직업	빈도	6	8	0	0	6	10	9	7
	%	5.7	5.0	0	0	2.6	5.6	5.6	6.3
여가 및 취미생활	빈도	16	27	15	12	52	37	21	15
	%	15.2	17.1	12.3	11.0	22.3	20.9	13.0	13.5
여행	빈도	3	5	4	6	3	4	11	8
	%	2.9	3.2	3.3	5.5	1.3	2.3	6.8	7.2

타인과의 관계	빈도	4	14	2	0	3	5	2	12
	%	3.8	8.9	1.6	0	1.3	2.8	1.2	10.8
건강	빈도	7	7	6	0	8	20	6	10
	%	6.7	4.4	4.9	0	3.4	11.3	3.7	9.0
학교생활	빈도	16	27	8	16	70	9	11	6
	%	15.2	17.1	6.6	14.7	30.0	5.1	6.8	5.4
쇼핑	빈도	3	1	5	7	9	11	0	5
	%	2.9	0.6	4.1	6.4	3.9	6.2	0	4.5
식사 및 음식	빈도	0	0	0	0	2	2	5	1
	%	0	0	0	0	0.9	1.1	3.1	0.9
공공기관의 서비스	빈도	1	0	5	0	0	7	0	0
	%	1.0	0	4.1	0	0	4.0	0	0
길 안내	빈도	6	3	4	0	2	3	2	6
	%	5.7	1.9	3.3	0	0.9	1.7	1.2	5.4
날씨	빈도	0	0	5	5	0	1	0	0
	%	0	0	4.1	4.6	0	0.6	0	0
과학 및 환경 문제	빈도	10	3	26	15	0	15	3	6
	%	9.5	1.9	21.3	13.8	0	8.5	1.9	5.4
가치관	빈도	0	3	4	0	5	4	16	0
	%	0	1.9	3.3	0	2.1	2.3	9.9	0
교통수단	빈도	0	3	0	0	3	4	0	0
	%	0	1.9	0	0	1.3	2.3	0	0
한국 문화	빈도	0	0	12	0	1	0	1	3
	%	0	0	9.8	0	0.4	0	0.6	2.7
외국 문화	빈도	0	0	9	9	3	0	3	5
	%	0	0	7.4	8.3	1.3	0	1.9	4.5
운동	빈도	0	0	0	0	8	1	2	0
	%	0	0	0	0	3.4	0.6	1.2	0
경제	빈도	0	0	0	0	5	0	0	0
	%	0	0	0	0	2.1	0	0	0
만남/약속	빈도	0	0	2	3	1	3	8	1
	%	0	0	1.6	2.8	0.4	1.7	4.9	0.9
취향/관심사	빈도	0	8	0	0	9	0	0	0
	%	0	5.1	0	0	3.9	0	0	0
컴퓨터	빈도	0	0	6	0	1	0	2	6
	%	0	0	4.9	0	0.4	0	1.2	5.4
사건/사고	빈도	0	0	2	5	1	4	4	1

	%	0	0	1.6	4.6	0.4	2.3	2.5	0.9
기타	빈도	9	26	5	24	34	16	36	10
	%	8.6	16.5	4.1	22.0	14.6	9.0	22.2	9.2
총합		105	158	122	109	233	177	162	111

A 교과서의 중3 교과서의 경우, 제시되어 있는 화제가 ‘자신 및 타인 소개’, ‘여가 및 취미생활’, ‘학교생활’에 편중되어 있고 한번도 언급하지 않은 화제는 전체의 절반가량으로 대화문이 몇몇 화제에 한정되고 있음을 알 수 있다. 공통영어에서는 중3 교과서에서 제시되었던 화제 항목들이 대부분 증가하였고 중학교에서는 언급하지 않았던 ‘가치관’, ‘교통수단’, ‘취향’에 관한 화제를 다루고 있다. 그러나 대화 화제를 구체적으로 분류하기 어려운 ‘기타’ 항목이 중3교과서보다 공통영어에서 두 배 가량 증가하였으며, 두 교과서에서 모두 전혀 제시되지 않은 화제들이 전체의 1/3을 차지하고 있다. 따라서 대화 화제에 대한 두 교과서의 연계적인 구성은 미비하다고 할 수 있다. 특히 문화에 관한 항목이 전혀 언급되지 않았다는 것은 7차 교육과정에서 새롭게 제시한 문화 교육의 목표와도 크게 상충된다.

B 교과서의 경우, 중3 교과서는 A교과서 보다 화제를 다양하게 다루고 있다. 이 중 ‘과학 및 환경 문제’와 ‘문화’에 관한 화제가 각각 20% 가량으로 4종의 교과서 중 가장 큰 비율을 나타내고 있다. 과학과 환경에 관한 문제의 경우, 영어를 학습하면서 다른 교과 지식까지 학습할 수 있다는 큰 이점을 갖으며 문화에 관련된 내용은 7차 교육과정에서 제시하는 ‘문화지도’와 연관하여 일상의 대화문을 통해 목표어의 문화를 자연스럽게 받아들일 수 있다는 점에서 그 중요성을 갖는다. 또한, ‘컴퓨터’에 관한 화제는 현재의 학

생들의 관심과 흥미를 충분히 반영한 것으로 이러한 점은 학생들에게 의미 있는(meaningful)학습을 가능하게 해 줄 것이다. 그러나 공통영어에서는 중학교에서 제시한 화제 목록의 일부는 다소 증가하였지만 오히려 ‘기타’항목은 약 18% 가량으로 4종 교과서 중 가장 크게 증가하였다. 이렇게 대화 화제를 명시하기 힘든 ‘기타’ 항목은 기능에만 초점을 맞추어 대화의 화제를 알기 힘들 정도의 지나치게 짧은 대화문이 반복적으로 제시된 결과라고 볼 수 있다. 따라서 B교과서는 대화 화제에 대해 연계성이 거의 반영되어 있지 않다고 하겠다.

C 교과서의 경우, 두 교과서 모두 몇 개의 항목을 제외하고는 대부분의 화제를 제시하고 있으며 중3 교과서에서 다루었던 항목은 공통영어에서 비슷한 비율을 유지하며 제시하거나 중학교에서 여러 번 제시한 화제는 줄이고 대신 중학교에서는 한 번도 언급되지 않았던 ‘공공기관의 서비스’, ‘날씨’, 그리고 ‘과학 및 환경 문제’에 대한 대화문이 제시되었다. 그러나 7차 교육 과정에 새로운 목표로 추가한 ‘문화’교육의 중요성을 고려했을 때, 중3 교과서에서 미비하게나마 제시했던 ‘문화’에 관한 화제를 공통영어에서는 전혀 제시하지 않았다는 것은 교육 목표에도 어긋나는 것으로 개선되어야 할 것이다.

D 교과서의 경우, 두 교과서 모두 비교적 고르게 대화 화제를 제시하고 있으며 대화 화제가 불분명한 ‘기타’ 항목도 공통영어에서 13% 감소하였다. 또한 중3 교과서에서 여러 번 다루어졌던 ‘자신 및 타인 소개’, ‘여가 및 취미생활’, ‘학교생활’ 등과 같은 화제 항목은 줄이고, 중3 교과서에서 적게 제시하거나 전혀 언급하지 않았던 화제들이 공통영어에서는 대체적으로 고른

분포를 나타내고 있는 것으로 보아 두 교과서는 나선형적 구조로 구성되어 있다고 볼 수 있다. 다만, 일상생활에서 흔히 말 할 수 있는 ‘날씨’, ‘교통수단’, ‘공공기관의 서비스’ 등의 화제가 중3 교과서와 공통영어에서 모두 다뤄지지 않았다는 점은 보완되어야 할 것이다.

지금까지 살펴본 대화의 상황 요소들이 대화문에 반영될 때 보여 지는 공통적인 문제점을 살펴보면 대화자간의 관계는 특정 항목에 편중되어 있고, 시간, 장소, 화제의 경우, 중3 교과서보다 공통영어의 대화문의 수가 줄어들었음에도 불구하고 ‘알 수 없음’ 항목은 증가한 채, 중학교에서 제시되었던 항목들마저도 공통영어에서 줄어들거나 아예 제시하지 않았다는 것이다. 반드시 중 3교과서에서 제시되었던 항목들이 공통영어에서 같은 비율을 유지해야 한다는 것은 아니지만, 2년 이라는 두 학년의 교육기간동안 특정 항목에 편중되어 있거나, 두 교과서에서 모두 전혀 다뤄지지 않는 항목이 있다는 것은 나선형적 구조와 연계적인 구성에 문제가 될 수 있다.

2. 분석 결과에 대한 논의

본 연구는 의사소통의 구어 능력 향상에 도움이 될 수 있도록 대화문의 말 순서 교대를 통한 대화의 양과 대화자의 구성원 수, 그리고 상황 요소들이 중학교 3학년 교과서와 고등학교 1학년 공통영어 교과서 사이에 연계적으로 반영되어 있는지 분석해 보았다.

구어 능력과 가장 밀접한 관련이 있는 대화문은 실제적인 형태로 제시되

어야 한다. 의사소통이라는 것은 일상적으로 다양한 상황 속에서 상호작용을 통하여 일어나는 것이기 때문에 동일한 언어형태라 해도 상황에 따라서 여러 가지 다른 기능으로 사용될 수 있다. 따라서 의사소통 능력의 향상을 위해서는 교과서의 대화문에 말 순서 교대와 대화자의 수, 그리고 대화의 상황 요소들이 잘 연계되어 있어야 한다. 여기서 연계성이라 함은 각 요소들이 대화문에 나선형, 즉 심화, 확대되는 양상을 보이며 제시되는 것을 말한다. 그러나 앞서 분석 결과에서 보았듯이 본 논문의 분석 대상인 교과서들의 대화문 간의 연계성이 대체로 미비하다는 결과를 얻었다. 지금부터 각 항목별 분석 결과에 대해 구체적으로 논의해보고자 한다.

먼저, 말 순서 교대는 대부분의 교과서가 50% 이상이 2~3회에 치중해 있었고, 중3 교과서와 공통영어의 연계적인 발전에 있어서는 D교과서가 비교적 연계성이 있었던 것을 제외하고 나머지 교과서들은 연계성이 거의 지켜지지 않았다. 이러한 현상은 각 단원별 의사소통 기능에 초점을 맞추어 그 기능에 해당하는 동일한 구문을 포함한 문형 반복(pattern drill)형태의 대화문에 비중을 두고 제시한 결과라 보여 진다. 물론 의사소통기능에 초점을 두고 표현을 연습하는 것은 좋으나 적어도 고등학교 수준에서는 단순한 대화문의 반복에서 한 단계 발전하여 다양한 상황 요소를 포함할 수 있는 긴 대화문을 제시해주어야 한다. 말 순서 교대는 대화의 양적인 문제 뿐 만 아니라 질적인 부분과도 연관된다. 즉 대화의 말 순서 교대횟수가 적으면 대화문의 길이도 짧아지게 되고, 대화문의 길이가 지나치게 짧으면 대화 발생 시간, 대화자간의 관계, 장소, 화제 같은 대화의 상황요소를 반영하기 어렵게 된다. 그 결과 다양한 대화의 구조를 나타내지 못한 채 단편적인 부분만

을 나타낼 수 있다. 또한, 비슷한 구조를 가진 짧은 대화문을 위주로 지속적으로 학습할 할 경우, 학생들은 실제 대화 상황에서도 다양한 국면으로 대화를 지속해나가는데 어려움을 겪게 될 것이고 학생들이 의사소통능력을 기르는데 있어서 흥미를 잃게 될 수도 있다. 다음은 D 교과서에서 적절한 말 순서 교대를 통해 대화의 상황 요소들이 잘 반영되어 있는 대화문의 예이다.

Susan : It seems that we're lost.

Jim : I guess so.

Susan : So, what should we do now, Jim?

Jim: Well, let's call somebody by cell phone and ask for help.

Susan: But the cell phone doesn't work up here on the mountains. I guess we just have to wait for someone to find us.

Jim: But it's already dark. I don't think they can find us easily. I'm so worried.

Susan: Come on, Jim. Don't worry. We'll be all right. I'm sure that somebody will find us.

Jim: I don't know. We should have listened to the guide.

(D 교과서 중3, Lesson 7, p.147)

위의 대화문은 두 사람 간의 적절한 말 순서 교대를 통해 대화 상황 요소

들을 잘 반영하고 있다. 벌써 날이 어두워졌다는 말을 통해 시간이 저녁임을 알 수 있고 산에서는 휴대폰이 잘 안 된다는 대화를 통해 대화가 이루어지고 있는 장소가 산이라는 것을 알 수 있다. 대화의 내용에 비추어 두 친구가 산행에서 길을 잃은 사건에 대해 이야기 하고 있음을 알 수 있으며 문제 해결을 위해 서로의 생각을 교환함으로써 실질적인 의미협상의 대화를 이끌어가고 있다. 이와는 반대로 상황요소가 반영되지 않은 경우는 다음과 같다.

A: Have you ever talked in front of a big crowd?

B: No, I haven't. What about you?

(B 교과서 공통, Lesson 11, p.238)

위의 대화문은 B교과서 공통영어의 'Speak'부분에 제시된 대화문으로 친구관계 정도의 추측만이 가능할 뿐 시간, 장소, 명확한 화제를 분별하기 어렵다. 또한, 대화의 내용이 상대방의 경험에 대해 반문하는 것에서 그치고 있기 때문에 대화의 흐름이 매우 불안정하게 끝나고 있다. 이처럼 공통영어의 말하기 부분임에도 불구하고 거의 모든 대화문이 2번의 말 순서 교대로 이루어져 있었다. 이러한 현상은 의사소통기능에 치중하여 표현 제시에만 초점을 둔 것에 기인한다고 볼 수 있다.

대화자의 수에 있어서는 90%가량이 두 사람 간의 대화로 구성되어 있었다. 그러나 실제 대화 상황에서는 두 사람간의 대화 뿐 만 아니라 두 사람 이상 혹은 여러 사람이 모인 자리에서 일어나는 대화도 빈번하게 경험하게

된다. 지속적으로 두 사람 사이에서만 이루어지는 대화에 익숙해져 있을 경우, 실제 여러 사람이 참여하고 있는 대화 상황에 참여하게 되었을 때는 대화의 기법이나 분위기에 익숙하지 않아 여러 가지 어려움을 겪게 될 것이다. 예를 들어 7차 교육과정의 영어교육의 목표 중, 과제중심 교수법(task-based instruction)에 따른 교실수업 내에서 그룹 활동(group activity)을 통해 수행해야 할 과제들이 있을 경우, 학생들은 여러 명이 의견을 교환하고 논의하여 과제를 수행해 내야 한다. 그러나 여러 사람간의 대화문을 거의 접해보지 못한 학생들은 여러 명이 과제를 완수하기 위해 효과적으로 대화의 흐름을 진행시켜나가는데 어려움을 느낄 것이다. 다음은 세 사람간의 대화자로 구성된 대화문의 예이다.

A: Censorship is necessary to protect children.

B: I agree with you. And censorship protects adults as well as children.

C: I have a *different* opinion. People should be allowed to hear, see and read what they like. Censorship denies personal liberty.

A: You may be right. But don't you think violence in *film* does harm to people?

(A 교과서 공통, Lesson 10, p.230)

위의 대화문은 검열(censorship)에 관해 세 사람이 자신의 의견을 나누는

모습을 보여주고 있다. 즉, 대화자 A가 검열에 관해 찬성하는 입장을 취하자 이에 동의하는 B가 그 의견을 뒷받침하였고 이에 C는 두 사람과 반대되는 입장에 대해 적절한 근거를 들어 자신의 의견을 설명하고 있다. A는 C의 생각이 자신과는 다르지만 무조건 자신의 의견을 관철시키려는 것이 아니라 “You may be right.”이라고 말하여 상대방의 의견도 존중하는 대화의 기법을 사용하고 있다. 이와 같이 자신의 의견을 이야기 하고 상대방을 설득시키기 위한 대화 기법을 담은 대화문은 토론식 수업에서 효과적인 예문으로 활용될 수 있을 것이다.

다음은 소그룹 활동을 위해 네 명의 대화자로 구성된 대화문이다.

A: Minji, have you ever seen a UFO?

B: Yes. I've seen a UFO once in my life and it was last year.

C: Really? Can you tell us about it?

B: Yeah. I went camping with my family and saw a bright object flying above the trees.

D: That's incredible!

(D 교과서 공통, Lesson 12, p. 258)

위의 대화에서는 네 사람이 과학에 관련된 자신의 경험을 이야기하고 있다. 대화자 A가 경험을 묻는 질문을 통해 화제를 유도하고 B가 자신의 UFO를 보았다는 경험을 이야기하자 C는 요청을 통해 모든 대화자들에게 구체적인 내용을 이야기하여 대화가 자연스럽게 이어질 수 있도록 하고 있

다. 이에 B가 보다 구체적으로 자신의 경험을 이야기 한 것에 D는 이야기를 듣고 난 느낌을 표현함으로써 대화에 능동적으로 참여하고 있음을 보여주고 있다. 만약 소그룹 활동 시, 이같이 구체적인 대화의 흐름을 보여주는 대화문이 제시되지 않는다면, 학생들은 자연스러운 대화의 진행에 어려움을 겪을 수 있으며 정해진 시간 안에 과제를 완수하기도 힘들 것이다.

둘째, 대화가 발생하는 시간은 대부분의 대화문에서 ‘알 수 없음’ 항목이 가장 많이 나타난 것으로 보아 시간성을 매우 소홀히 다루고 있음을 알 수 있었다. 중3 교과서와 공통영어 간의 연계성도 대부분 고려되어 있지 않았는데, A교과서가 중3 교과서와 공통영어 사이에 ‘알 수 없음’ 항목이 10%감소하고 시간대 별 제시 비율도 대체적으로 증가하고 있는 것으로 보아, 다른 교과서에 비해서는 연계성 있게 발전하고 있다고 할 수 있다. 다음은 A 교과서의 시간 요소가 잘 반영된 대화문의 예이다.

A: Hello. May I speak to Jessica, please?

B: I'm sorry. Jessica is out. Can I take a message?

A: Thanks. I'm Garam. I'll call her again later around 4 in the afternoon.

B: O.K. I will tell her.

A: So long.

(A 교과서 공통, Lesson 1, p.170)

위의 대화문은 대화 내용을 통해 시간을 암시해주고 있다. 즉, 전화를 건

화자 A가 자신이 4시쯤에 다시 전화를 하겠다는 것으로 보아 대화가 이루어지고 있는 시간은 4시 이전으로 추측할 수 있다. 이와 같이 시간을 암시적으로 알 수 있는가 하면 다음과 같이 간단히 인사말을 통해 직접적으로 제시하는 경우도 있다.

Clerk: Good morning. How can I help you?

Woman: Do you carry video cameras?

Clerk: Yes, we do. They're over there.

(C 교과서 공통, Lesson 6, p.121)

물론 모든 대화문에서 시간 요소를 반영하기는 힘들며 특정 시간대에 구애받지 않는 대화문을 제시한 것이라고 볼 수도 있다. 그러나 중3과 공통영어 교과서 모두 대화 발생 시간을 알 수 없는 대화문의 비율이 최저 84.5%에서 최고98.1%에 달하는 것은 대화문에서 시간 요소가 가져올 수 있는 다양성을 고려하지 않았다고 해석된다. 지나치게 대화가 발생한 시간을 고려하지 않을 경우, 실제 대화 상황과는 거리가 멀게 느껴질 수 있으며 학습자에게 대화가 발생하는 시간에 따른 다양한 언어의 형식을 학습할 기회를 제공하지 못하게 된다. 따라서 '알 수 없음'항목을 줄이고 보다 인사말이나 시간과 관련되거나 시간을 암시하는 표현들이 다양하게 반영되어야 하겠다.

셋째, 대화자간의 관계는 '친구/친구'관계가 가장 많이 나타났다. 연계성에 있어서는 C 교과서가 중3 교과서보다 공통영어에서 다양한 관계를 보여줌으로써 연계적인 구성을 갖추고 있었다. 그런데 나머지 교과서들은 중3과

공통영어에서 모두 친구관계가 약 85%이상 차지하고 있었다. 이것은 영어를 배우는 대상이 학생이고 대화 장소도 주로 학교와 집에 한정되어 있는 것과 연결될 수 있다. 친구관계를 크게 다루고 있는 것은 EFL상황의 교실 수업 내에서 동료 집단간의 짝 활동(pair work)에는 적합하겠지만, 교사와 학생간의 피드백(feedback) 역시 중요하게 작용함에도 불구하고 교사와 학생간의 대화는 C 교과서를 제외하고 나머지 교과서에서는 한번 혹은 전혀 등장하지 않고 있다. 때문에 교사와 학생간의 대화문을 거의 접해보지 못한 학생들은 수업시간에 교사와의 자연스러운 의사소통을 하는데 있어서 능동적인 자세로 참여하기 힘들 것이다. 다음은 교사와 학생 간의 대화이다.

Teacher: How are you doing with your project, Jack?

Jack: Not too well, Mrs. Carter.

Teacher: What's the problem?

Jack: I still can't find a good topic.

Teacher: Well, then, I suggest you search the Internet.

Jack: Good idea, Why didn't I think of that?

(C교과서 공통, Lesson5, p. 101)

위의 대화문은 학생이 과제에 대한 주제를 선정하는 것에 어려움을 느끼고 있는 상황에서 교사가 조언을 해주고 있는 모습이다. 즉, 학생이 학습 과정에서 어려움을 겪을 때 교사의 피드백이 이루어지고 이에 학생이 능동적으로 반응하는 모습을 잘 보여주고 있다. 이와 같이 교사와 학생간의 대화

문은 수동적인 교실 환경에 긍정적인 영향을 가져다 줄 수 있을 것이다.

가장 많이 제시된 친구간의 관계나 가까운 주변 사람들과의 대화도 중요하지만, 영어를 외국어로 배우는 EFL 상황에서 친구 간에 영어로 대화를 나눌 상황은 실제로 거의 드물다. 대화문에 외국인 친구와의 관계도 등장하지만 이름만 외국이름일 뿐, 한국인 친구와 나누는 대화의 내용과 크게 다를 것이 없다. 물론 외국인 친구라도 같은 또래 간에 공감대가 비슷하여 한국인 친구와의 내용과 큰 차이가 없을 수도 있지만 문화적, 지리적 차이에 관한 이야기가 얼마든지 오고 갈 수 있고 자연스럽게 문화에 대한 교육이 이루어질 수 있을 것이며 대화 화제도 풍부해질 것이다. 또한, 학교와 집 외에도 실제로 외국인과 접할 수 있는 관계로 이루어진 대화문의 제시로 흥미롭고 실질적인 내용을 제시해야 할 것이다. van Ek(1980)는 외국어 사용자가 외국어를 사용함에 있어 처음으로 대하게 되는 역할 관계는 낯선 사람들 간의 관계이며, 그것이 가장 기본적인 의사소통이 진행되는 상황이라고 했다. 그 단계를 넘어서면 비로소 외국인과의 인간관계가 발전하여 친구간의 관계가 확립될 수 있다는 것이다. 따라서 교과서가 제시하는 대화자간의 역할 관계는 친구관계 외에도 학생들이 실제 상황에서 낯선 외국인과 정보를 얻으며 의견을 교환할 수 있도록 모르는 사람 간의 관계 또한 비중 있게 다뤄져야 할 것이다.

대화자간의 관계가 한 쪽에 편중되는 현상을 막기 위해서는 한 대화문에 하나 이상의 관계를 제시하는 것도 방법일 것이다. 다음은 하나의 대화문에 두 가지 이상의 관계가 나타난 예이다.

Frank: Wow. What a huge airport!

Betty: Yeah. Well, are we in the right terminal?

Frank: I'm not sure about that.

Betty: Why don't we ask somebody?

Frank: That's a good idea! I don't want to miss the plane.

Betty: Hey, that man looks like a flight attendant. Let's go and ask him

Frank: Excuse me, sir. We're looking for the Pacific Airlines check-in desk. Is this the right terminal.

Man: No. This is Terminal B. Pacific Airlines is in Terminal C.

Betty: Could you tell us how to get to Terminal C?

Man: Sure. Go straight and turn right at the coner. You'll see a blue line on the floor leading to Terminal C.

Betty: Thank you very much.

Man: You're welcome.

(B교과서 중3, Lesson 6, p.114)

위의 대화문은 세 사람이 등장함으로써 '친구/친구'와 '직원/개인' 관계로 구성되어 있다. 즉, 두 친구가 공항에서 길을 잃어버린 상황으로 이때 공항 내에 지리를 잘 아는 승무원을 등장시킴으로써 두 사람의 처한 문제 상황을 해결할 수 있도록 한다. 만약 제 3의 관계가 등장하지 않았다면 두 사람 사

이에서 스스로 문제를 해결하거나 두 사람의 문제 상황은 해결되지 않은 채 대화문이 종결되었을 것이다. 그러나 승무원이라고 하는 제 3의 관계를 등장시켜 두 사람이 처한 문제를 해결하여 대화문의 내용이 보다 풍부해질 수 있는 것이다.

또한, 대화자의 관계에 따라 대화의 양식은 달라진다. 즉, 같은 화제라도 대화자간의 관계에 따라 다음과 같이 대화의 내용이 달라질 수 있다는 것이다. 아래의 두 대화문의 화제는 ‘건강’에 관한 것이지만 각 대화문의 대화자의 관계는 다르다.

Girl: Doctor, what can I do for this pain?

Doctor: I suggest you take some pain medicine. Here's the prescription.

Girl: How should I take it?

Doctor: Take two tables every six hours.

Girl: Two tables every six hours?

(C 교과서 공통, Lesson 5, p.100)

(At School, during lunch hour)

Sarang: I have a throbbing headache.

Jessica: You'd better go see a nurse and lie down, then.

Sarang: I need something fast, though. Got some aspirin?

Jessica: No, but I have some Mozart CDs.

Sarang: What do they have to do with my headache?

Jessica: Some doctors say that they have a healing *effect*.

Sarang: Yeah? Let me try them. I am desperate.

Jessica: Here, put this earphone on. We still have about 20 minutes left.

Sarang: Be sure to wake me up *if* I fall asleep.

Jessica: Don't worry. I will be right here. I am dying to know *if* it really works.

(A 교과서 공통, Lesson 3 p. 59)

먼저, 첫 번째 대화문에 대화자간의 관계는 '의사/환자'로써 의사는 환자에게 약에 대한 처방전에 관해 설명해주고 있다. 반면 두 번째 대화문에는 '친구/친구' 관계에서 직접적으로 아픈 곳을 치료할 수 있는 처방이 아닌 음악을 통해 두통을 완화시킬 수 있는 방법을 조언해주고 있다. 이처럼 동일한 주제지만 대화자의 관계에 따라 대화는 여러 가지 국면으로 전개될 수 있는 것이다.

넷째, 대화가 발생하는 장소는 거의 모든 교과서가 대부분 거리와 집, 학교 등에 한정되어 있거나 대화가 발생하는 장소를 전혀 알 수 없는 상황이 상당한 비율을 차지하고 있었다. 연계성에 있어서는 A와 C가 다른 교과서에 비해 미비하게나마 연계적 구성을 보이고 있었다. 대화가 이루어 질 때에는 어느 곳에서든지 그 대화가 일어나는 장소가 있을 것이다. 물론, 대화 장소에 크게 국한되지 않는 대화문을 제시한 것으로 생각할 수도 있지만 거

의 모든 교과서가 50%이상이 대화 장소를 알 수 없는 경우의 대화문을 제시하였다는 것은 문제가 될 수 있다. 보다 명확하게 대화 장소를 제시하여 실제에 가까운 대화문을 접하고 특정 장소별로 쓰일 수 있는 어휘나 표현을 자연스럽게 학습할 기회를 제공해 줄 수 있어야 할 것이다. 다음은 특정 장소에서 쓰이는 어휘나 표현이 나타나는 대화문의 예이다.

Clerk: Next, please.

Jack: Hi. I'd like to send this package to the State by *surface mail*.

Clerk: OK. It's \$6.40. What's in it?

Jack: A CD *of* traditional Korean music.

Clerk: Will you please fill out this Customs Declaration *form*?

Jack: Sure.

(C 교과서 공통, Lesson 6, p.140)

위의 대화문은 우체국에서 직원과 개인 간의 대화로써, Jack이 소포를 붙이는 상황부터 우체국이라는 장소에서 가능한 것이며 소포를 보내는 과정에서 쓰이는 표현들과 '소포(package)', '선박우편(surface mail)', '세관 신고서(Customs Declaration form)' 등의 특정 어휘 또한 장소의 특징을 보여주고 있다. 이렇게 대화의 장소가 반영된 대화문을 통해 학생들은 어휘나 대화의 표현들 쉽고 자연스럽게 학습할 수 있을 것이다.

위의 대화 예문처럼 대화의 내용을 통해서 뿐 만 아니라 장소를 구체적으

로 명기해주는 방법도 효과적일 것이다. A교과서의 공통영어의 Dialogue의 경우, 중학교 3학년의 Dialogue와는 다르게 대화 시작 전, 괄호 안에 대화의 장소를 구체적으로 명시하여 대화의 사실감을 더해주고 있다.

(In the school hallway)

Garam: Hi, Jessica! Long time, no see. How are you doing?

Jessica: So, so. How have you been?

Garam: Very well, thank you. What's the matter?

Jessica: I'm concerned about my Korean. It's not improving.

Garam: You're being too hard on yourself.

Jessica: Do you really think so?

Garam: I overheard you speaking to a friend just now. You're doing fine.

Jessica: You're very kind to say so, Garam. Thank you.

Garam: Don't mention it. It was good to see you again.

Jessica: Same here. I'm glad I ran into you. Take care.

(A교과서 공통, Lesson 1, p.15)

위 대화문은 대화문이 시작되기 전, 영화나 연극의 대본처럼 괄호 안에 대화 장소를 제시해줌으로써 대화의 생동감을 더해주고 있다. 만약, 괄호 안에 대화 장소가 명시되어 있지 않았다면 대화 내용만으로 대화 장소를 분별해내기 힘들었을 것이다. 즉, 한국어를 배우는 것에 대한 이야기는 학교 외

에 거리, 집, 음식점 등의 다른 장소에서도 가능한 것이기 때문이다. 그러나 학교의 복도라는 구체적인 대화 장소를 제시함으로써 대화의 내용은 장소와 관련하여 학생들이 대화문을 접할 때 보다 실제에 가깝게 인식할 수 있을 것이다. 이러한 방법을 대화문을 구성 시, 널리 적용하면 학생들이 효과적으로 학습할 수 있도록 도움이 될 것이다. 물론, 모든 대화문이 대화 장소를 반영하기는 힘들다 하더라도 대화의 장소를 알 수 없는 경우가 대부분이라면 대화 장소가 가져다주는 대화문의 다양성의 이점을 간과하고 있는 것이라 할 수 있다. 뚜렷한 대화 장소를 제시하지 않은 채, 의사소통의 기능만을 강조하여 비슷한 내용을 반복할 경우, 학생들은 실질적인 대화문을 접하기 힘들 것이고 자칫 흥미를 잃을 수도 있다.

대화의 장소는 같은 대화의 화제라도 다음과 같이 대화의 내용을 달라질 수 있게 한다.

M1: Excuse me, sir. Is there a post *office* near here?

M2: Yes.

M1: Could you tell me how to get there?

M2: Sure. Go straight down this street and turn right at the corner. Then you'll see a bank. The post *office* is next to the bank.

M1: Thank you very much.

M2: You're welcome.

(B 교과서 중3, Lesson 6, p.110)

M: Excuse me. I'm looking for the Ace Airways check-in desk.
Is this the right terminal?

W: No. This is Terminal A. Ace Airways is in Terminal B.

M: Could you tell me how to get to Terminal B?

W: Sure. Go straight and turn right at the corner. You'll see a green line on the floor leading to Terminal B.

(B 교과서 중3, Lesson 6, p.112)

위의 두 대화문의 화제는 '길 묻기'에 관한 것으로 첫 번째 대화의 장소는 '거리'이고 두 번째는 공항으로 '교통시설'에 해당한다. 먼저, 거리에서 길을 물어 본 경우에는 길을 설명할 때 지칭하는 지점들이 "the street"인 반면, 공항 안에서는 "green line on the floor"로 두 장소가 갖고 있는 장소의 구조적 특징을 반영하고 있다. 따라서 길을 안내하는 대화의 내용과 방법이 장소에 따라 달라지는 것이다.

다섯째, 분석 결과 화제는 대부분의 교과서에서 몇몇 화제에 한정되어 제시되어 있었고 중3 교과서와 공통영어 간에도 다양하고 새로운 화제가 제시되지 않았다. 4종의 교과서 중, D 교과서가 다른 교과서에 비해서는 화제 항목 간에 연계성 있게 발전하고 있었다. 대부분의 교과서가 한 과에 동일한 소재를 반복하여 제시하고 있는데 이는 자칫하면 학습자의 흥미를 떨어뜨릴 수 있을 수도 있다. 대화문에 제시된 화제의 편중 현상을 개선하고 보다 풍부한 대화문을 구성하기 위해서는 하나의 대화문에 하나 이상의 화제

를 다루는 것도 하나의 방법이라 할 수 있다. 그러면 실제 대화 속에서도 화제를 다양하게 제시할 수 있고 화제 전환의 전략도 습득할 수 있을 것이다. 다음은 하나의 대화문에 두 개의 화제가 나타난 예이다.

MINJI: Hi. What are you doing?

BETTY: Hi. I'm talking to a *friend of mine* on the Internet.

MINJI: Do you *often* use emoticons?

BETTY: Yes. Have you noticed that certain emoticons are not used in America?

MINJI: No, I haven't. Can you give me an example?

BETTY: Sure. I noticed a symbol meaning "Happy to see you."(^O^)

MINJIL: Oh, I see.

BETTY: Korean emoticons are easy to read. But you have to tilt your head to read the American ones.

MINJI: I don't understand what you mean. Can you explain, please?

BETTY: Sure. We have to look to at the US symbols sideways.

(B 교과서 중3, Lesson 5, p.94)

위의 대화문에서는 외국인 친구와의 대화를 통하여 컴퓨터와 통신상의 문화적 차이에 관해 이야기 하고 있다. 즉, 인터넷 통신에서 “만나서 반갑다.”

라는 감정을 문자로 표현할 때, 미국과 우리나라에서 사용하는 이모티콘이 다르다는 것을 말하고 있다. 여기에 미국에서 사용하는 해당 이모티콘을 그림으로 삽입하여 학생들의 이해를 돕고 있다. 이처럼 학생들의 연령과 관심사, 그리고 문화 교육 측면까지 고려하여 두 가지 주제를 자연스럽게 복합적으로 제시하는 것은 학생들이 실질적이고 보다 흥미롭게 학습 할 수 있기 때문에 매우 긍정적으로 평가할 수 있다.

대화 화제 분석 중 대부분의 교과서에서 문화 항목과 관련된 화제가 소홀히 다루어지고 있는데 이것은 7차 교육과정에서 모국어 문화와 목표어의 문화를 이해할 수 있는 문화지도의 중요성을 강조했던 교육 목표에 어긋나는 부분이라고 할 수 있다. 언어에는 그 나라의 문화가 반영이 되어 있으며 한 나라의 언어를 학습하는 것은 그 나라의 문화를 학습하는 것과 같다. 예를 들어 외국인 친구와의 대화의 경우, 두 나라의 문화에 관한 다양한 화제를 언급함으로써 대화문에 자국문화와 목표어문화의 공통점과 차이점을 이해하기 쉽게 제시할 수 있을 것이다. 다음은 우리나라 문화와 미국문화에 대해 함께 제시하고 있는 대화문의 예이다.

BETTY: Hi, what are you listening to?

MINJI: It's a song from The Little Mermaid, "Under the Sea."

BETTY: There's a proverb in the song.

MINJI: Really? What is the proverb?

BETTY: It's "The grass is always greener on the other side of the fence." But actually in the song it says, "The

seaweed is always greener in somebody else's lake."

MINJI: What does that mean?

BETTY: It means that people want their neighbors have.

MINJI: I think we have a similar proverb in Korea: "My neighbor's rice cake looks bigger than mine."

BETTY: That's interesting. I think that people are the same everywhere.

MINJI: I agree completely. There are a lot of English proverbs which are similar to Korean proverbs.

(B 교과서 중3, Lesson10, p.202)

위의 대화문은 외국인 친구와 나누는 대화로 하나의 의미를 각기 두 나라에서 속담으로 어떻게 표현하는지 그 차이점을 비교하고 있다. 결국 속담의 표현 형태는 다르지만 그 속뜻은 같다는 점을 발견하고 두 문화의 사고방식의 공통점까지 제시하고 있다. 이렇게 우리문화와 미국문화에 관한 화제 외에도 영어는 세계 공용어로 쓰이고 있기 때문에 같은 동양 문화권의 교류의 경우도 다음의 예문처럼 경험할 수 있다.

Michiko: Junmo, could you give me a hand carrying this box?

Junmo: Sure. What's in it?

Michiko: Be careful! There are dolls in it.

Junmo: What are the dolls for?

Michiko: They're *for* celebrating Girl's Day.

Junmo: Girl's Day? What's that?

Michiko: It's like Children's Day, but it's *for* girls only.

Junmo: Do you have Boy's Day, too?

Michiko: Yes. The Japanese celebrate Boy's Day on May 5th.

(D 교과서 공통, Lesson 7, p.146)

위의 대화문은 일본 친구와 나누는 대화로써 우리나라의 어린이날을 일본에서는 'Girl's Day와 'Boy's Day'로 나누어 기념한다는 문화의 차이점을 이해할 수 있게 해준다. 그러나 기본적으로 어린이를 위한 기념일이라는 점을 통해 두 나라 간에 문화의 공통점 또한 이해할 수 있게 한다. 이렇게 두 문화 간의 공통점과 차이점을 대화문에 잘 반영한다면 학생들은 영어와 함께 다른 나라의 문화까지도 보다 쉽고 흥미롭게 학습해 나갈 수 있을 것이다.

지금까지 살펴 본 대화 화제 외에도 분석 과정 중, 추가된 화제 항목의 예문을 통해 대화의 화제가 구체적이고 다양하게 제시될 수 있는 여러 상황을 살펴볼 수 있다. 먼저, '운동'에 관한 대화문이다.

A: Excuse me, I'd like to learn tennis. What do I have to do?

B: Well, *first* focus on the ball.

A: I see. What's next?

B: Move your right hand back, and move your *left* foot forward.

Are you following me?

A: Yes, I am. Is that all?

B: Finally you have to hit the ball hard. Can you do that?

A: I'm not sure *if* I can do that. Anyway, let me try. I think I know how it works.

B: Good. You can do it.

(C 교과서 중3, Lesson 11, p.224)

위의 대화문은 한 사람이 다른 사람으로부터 테니스를 배우는 과정이 구체적으로 제시되어 있다. 이처럼 특정 운동 종목이나 경기에 관한 대화가 진행되고 있는 대화문에 관해서 화제 항목에 '운동' 항목으로 추가하여 분류하였다. 이는 학생들의 관심사가 잘 반영되어 있는 것이며 체육교과の内容과도 연관하여 운동 종목을 진행하는 방식을 목표언어로 설명하는데 활용할 수도 있을 것이다. 다음은 이처럼 내용과 함께 언어를 배울 수 있는 '경제' 항목에 관한 대화문이다.

A: May I ask you a question?

B: What is it?

A: Can you tell me why prices go up and down?

B: In *fact*, prices change *for* many reasons.

B: Well, changes in demand may make prices go up and down.

(C 교과서 중3, Lesson 6, p.112)

위 대화문은 경제흐름의 한 부분인 가격 상승에 관한 원인에 관해 이야기하고 있다. 이것은 내용 중심 교수법(content-based instruction)과 관련하여 사회나 경제, 과학 등의 다른 교과에서 다루는 내용을 대화의 화제로 다루어 언어와 교과 지식을 동시에 학습할 수 있게 한다. 이와 같은 내용 중심 교수법에 보다 초점을 맞추어 대화문을 구성한다면 다른 교과의 내용을 통하여 대화문의 내용이 보다 풍부해져 학생들의 지적 영역까지도 확대시켜 주는 기회가 줄 수 있을 것이다.

추가된 또 다른 대화 화제로는 ‘만남/약속’, ‘취향’, ‘컴퓨터’, ‘사건/사고’가 있었는데 먼저, ‘만남/약속’에 관한 대화 예문은 다음과 같다.

A: What time shall we make it?

B: How about two?

A: OK. Where shall we meet?

B: Let's meet in front of the subway station.

(D 교과서 중3, Lesson9, p.188)

위의 대화문처럼 만날 시간이나 장소를 정하는 내용의 대화문이 여러 번 제시되었고 ‘기타’ 항목으로 분류하기에는 구체적인 이야기 전개가 있었기 때문에 ‘만남/약속’ 항목으로 따로 분류하였다. 다음의 대화문은 ‘취향’에 관한 것이다.

A: I prefer red to yellow.

B: I see. That's why you're wearing the red hat.

A: Probably. To tell the truth, I don't like yellow.

B: I'm surprised you feel that way.

(C교과서 중3, Lesson 10, p.190)

위의 대화는 특정 색깔에 대해서 어느 쪽이 더 좋은가에 대해 이야기 하고 있다. 이런 유형의 대화는 어떤 사실에 대한 자신의 취향을 이야기 하는 것으로 분류하였다. 다음의 대화문은 '컴퓨터'에 관한 것이다.

Sarah: What do you usually use your computer *for*, Junmo?

Junmo: I use it to send e-mail and *for* homework. How about you, Sarah?

Sarah: I *often surf* the Internet to visit some websites.

Junmo: What kinds *of* websites do you usually visit?

Sarah: I like to visit movie theater's websites to check the movie schedules, and sometimes visit my *favorite actor's* homepage *for fun*.

(D 교과서 공통, Lesson 5, p.98)

위의 대화문은 컴퓨터의 용도와 인터넷 사용에 관해 이야기 하고 있다. 컴퓨터와 인터넷 사용은 현 시대에 큰 비중을 차지하고 있는 관심사로써 대

화 화제에 여러 번 언급되고 있었기 때문에 대화 화제 항목에 따로 분류하였다. 마지막으로 ‘사건/사고’에 대한 화제로 구성된 대화문이다.

Voice: Emergency.

Tom: I want to report an emergency! My grandma is bleeding very badly.

Voice: what's your name?

Tom: Tom Smith.

Voice Your address and phone number?

Tom: 1800Park Road, 944-6416.

Voice: All right. We'll be there right away.

Tom: Thank you.

(C 교과서 공통, Lesson 3, p.57)

위의 대화문은 긴급 상황에서 응급실에 사건 신고를 하는 장면이다. 이와 같이 특정 사건이나 사고에 관해 상황 설명을 하는 내용에 대해서 ‘사건/사고’로 분류하였다. 이처럼 구체적으로 화제를 제시하지 않는다면 학생들은 뚜렷한 주제를 찾아볼 수 없는 대화문을 지속적으로 접하게 될 것이고 대화의 주제에 대한 모호함 때문에 의사소통 능력 향상을 위한 효과적인 학습을 하기가 어려울 것이다. 따라서 구체적이고 균형 있게 화제를 제시하여 학생들이 다양한 내용의 대화문을 학습하여 언어 형식 뿐 만 아니라 진정한 의사소통 능력 향상을 위한 사회·문화적인 부분까지 습득할 수 있는 기회를

열어 주어야 할 것이다.

지금까지 말 순서 교대와 대화자의 수 그리고 대화의 상황 요소들이 대화문에서 구체적으로 어떠한 긍정적인 영향을 가져오는지 살펴보았다. 이러한 대화 규칙과 상황요소들이 잘 갖추어져 연계적으로 대화문이 제시된다면 교실에서 학습한 바를 교실 바깥의 실세계로 옮길 수 없는 문제점을 극복하고 학습자에게 다양한 상황에서 자연스러운 영어에 노출시킬 수 있는 실제적인 언어입력으로 작용할 수 있을 것이다. 또한, 동일한 기능이 여러 상황 요소를 통해 연계적으로 제시되면 학생들은 첫째, 의사소통 기능의 창의적이고 실제 상황에 가까운 경험을 할 수 있다. 즉 제한된 수의 표현으로 무한한 수의 화행을 이룰 수 있다는 것을 터득하게 된다. 둘째, 주로 이야기되는 일상의 주제와 이와 관련된 개념들을 습득하게 된다. 개념들은 기능과 상황에 따라 달라지고 문법과 어휘는 기능과 상황이 무엇이냐에 따라 결정된다. 따라서 동일한 기능이나 표현이라도 다양한 상황 속에서 제시될 때 그 기능과 표현의 개념을 이해하는 폭이 넓어지게 되고 그만큼 제한된 표현을 다양한 상황에 적용하는 능력을 습득할 수 있는 것이다.

V. 결론

제 7차 영어과 교육 과정에서는 학생들의 의사소통 능력의 향상을 영어 교육의 궁극적인 목표로 하여 기존의 문법과 구조에 대한 설명을 지양하고, 기능주의 교수요목에 따라 의사소통 기능 제시에 초점을 두고 있다. 의사소통능력이란 문법적 지식 뿐 만 아니라 상황에 적절한 표현을 할 수 있는 능력이라고 볼 때 의사소통 능력을 기르기 위해서는 실제적인 언어 입력이 필수적이다. 우리나라 같은 EFL상황에서 교과서가 언어활동을 수행하는데 자료의 주요 공급원의 역할을 담당하고 있는데, 효과적인 영어 학습을 위해서는 교과서가 나선형으로 연계성 있게 구성되어야 한다. 나선형적 구성이란, 기능이나 내용, 구문 등이 한꺼번에 제시되지 않고 쉬운 것에서부터 어려운 것으로 단계별로 제시되며, 이전에 배운 것들이 다시 순환하고 새롭게 배우는 과정과 통합하여 전체적으로 심화되는 과정을 말한다. 특히 구어적 의사소통 능력에 있어서 교과서에 제시되어 있는 대화문은 가장 유의미한 언어 입력으로써 그 중요성을 갖는다. 대화문이 유의미하고 실질적인 내용이 되기 위해서는 대화의 구조와 상황 요소들이 반영되어야 한다. 따라서 본 연구에서는 교수·학습 현장에서 가장 중요한 역할을 하는 교과서의 대화문을 대상으로 말 순서 교대와 대화자의 수 그리고 상황요소-시간, 대화자간의 관계, 장소, 화제-들이 중학교 3학년 교과서와 고등학교 1학년 공통영어 교과서 사이에 연계적으로 반영되어 대화문이 구성되었는지 살펴보았다.

본 연구의 분석결과는 다음과 같다. 첫째, 말 순서 교대와 대화자의 수에서 말 순서 교대는 대부분 2, 3회의 짧은 대화문에 치중해 있었고 대화자의

수도 두 사람의 관계가 95%이상으로 되어 있었다. 연계성에 있어서 C교과서는 미약하게나마 연계성의 틀을 보여주었고 D교과서가 비교적 연계성 있게 구성 되어 있었다. 둘째, 대화의 상황요소의 경우, 거의 모든 교과서에서 시간을 알 수 없는 경우가 약 95% 이상으로 시간성은 상황요소 중 가장 미비하게 다뤄지고 있었으며 A교과서를 제외하고 거의 모든 교과서가 연계적으로 반영되어 있지 않았다. 대화자 간의 관계는 대부분이 친구관계에 편중되어 있었고 C교과서가 비교적 다양한 대화자간의 관계를 나타내며 연계적으로 구성되어 있었다. 대화 장소는 구체적인 장소를 알 수 없는 경우가 가장 큰 비중을 차지하였으며 A교과서가 미약하게나마 연계적으로 구성되어 있었고 C교과서가 비교적 연계성을 갖추고 있었다. 대화의 화제는 자기소개, 학교, 여가 등의 일부 항목에 편중되어 제시된 채 연계성도 거의 갖추어지지 않았는데 그 중 D교과서가 비교적 연계적으로 제시되어 있었다.

위의 분석 결과에 대한 논의에서는 의사소통 능력 향상을 위한 대화문의 각 구성요소들이 구체적으로 어떤 영향을 가져오는지 살펴보았다. 말 순서 교대 횟수가 적으면 대화문의 길이도 짧아지고 대화문이 지나치게 짧을 경우에는 다양한 상황요소를 제시하지 못한 채 단순히 의사소통 기능의 문형 반복에 그칠 수 있다. 또한, 두 사람간의 대화문에만 익숙해지면 여러 사람과의 자연스러운 대화를 이끌어 가기 힘들 것이고 이러한 상황이 공통영역에서 개선되지 않고 반복된다면 학생들의 의사소통 능력 향상에 어려움을 겪게 될 것이다.

대화의 상황요소에 있어서는 시간, 대화자간의 관계, 지리적 위치나 물리적 주변 환경, 대화의 화제에 따라 대화의 표현 양식이 달라질 수 있음을

알 수 있었다. 같거나 비슷한 의사소통기능이라도 서로 다른 사회 문화적 상황 속에서 상호 작용을 통하여 일어나기 때문에 같은 언어 형태라도 그 형태가 가지는 의미는 상황에 따라 달라 질 수 있다. 따라서 교과가 진행될 수록 다양한 상황이 제시되어 각 상황에 맞는 다양한 표현 양식을 익힐 수 있도록 교육 내용을 구성해야 할 것이다.

영어 교육 현장에서 교과서는 가장 핵심적인 역할을 담당하는 필수적인 요소이며 주요한 역할을 담당하고 있기 때문에 영어 교과서의 분석은 중요하다 할 수 있다. 따라서 본 연구의 결과는 교사와 교과서 집필자에게 몇 가지 시사점을 줄 수 있다. 먼저, 교사의 경우, 교과서가 모든 학생의 개인적 욕구와 수준에 맞게 구성될 수 없음을 인식하고 교과서 하나에만 의존해서는 안 된다. 교사는 해당 학생들의 상황에 맞게 교재를 선택하고 재구성하거나 V.C.R 같은 적절한 시청각적 보조 자료를 연구하고 활용할 줄 아는 능력을 길러야 한다. 또한, 학생들에게 보다 구체적이고 다양한 언어 입력을 제공하기 위해서는 기능주의 교수요목 뿐 만 아니라 대화의 상황요소를 잘 반영할 수 있는 상황 중심적 교수요목을 적절히 통합시키는 등의 유연성 있는 안목을 갖추어야 할 것이다.

교재 집필자들은 교재의 중요성을 인식하여 교사 이상으로 교육목표와 실정에 대한 구체적인 파악을 통해 교과서의 내용을 연계적으로 제작해야 한다. 또한, 교재의 심의 기준을 명확히 하고 교과서 개발의 기본 방향을 제시하여 교과서의 성격과 목표에 부응한 주된 학습 재료로서 학생 스스로 학습하기에 편리하고 지역과 학교의 특성에 맞추어 교육 과정을 실천하기에 용이한 교과서를 개발하도록 해야 할 것이다.

참 고 문 헌

[영어 교과서]

- 김덕기 외. (2002). High School English 서울: (주) 금성.
- 김성곤 외. (2004). Middle School English 3 서울: (주) 두산.
- 김성곤 외. (2004). High School English 서울: (주) 두산.
- 이맹성 외. (2001). High School English 서울: (주) 지학사
- 이병민 외. (2005). Middle School English 3 서울: (주) 천재교육.
- 이병민 외. (2002). High School English 서울:(주) 천재교육.
- 이성호 외. (2002) Middle School English 3 서울: (주) 지학사.
- 장경렬 외. (2004). Middle School English 3 서울: (주) 금성.
-
- 교육부. (1997). 『외국어과 교육 과정(I)』 . 서울: 교육부.
- 교육부 (1997). 『고등학교 교육과정 해설 외국어(영어)』 . 서울: 교육부.
- 김인회. (1985). *교육사 교육철학 논의*. 서울: 문음사.
- 배두분. (1996). “연계성 있는 영어 교육 방안”. 『Studies in English Education』 , 1호. 호남 영어교육학회. pp.17-29.
- 서울대학교 교육 연구소편. (1994). 『교육학 용어사전』
- 서울대학교사범대학 교육연구소편. (1986). 『교육학용어사전』
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.

- Brown, H. Douglas. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd ed. New York: Prentice Hall Regents.
- Canale, Michael & Swain, Merrill. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing", *Applies Linguistics 1*, 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cummins, James. (1979). "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimal Age Question and Some Other Matter," *Working Papers on Bilingualism 19*, 197-205.
- Hymes, Dell. (1967). On Communicative Competence. Unpublished manuscript.
- Hymes, Dell. (1972). *On Communicative Competence*. In Pride and Holmes. University of Pennsylvania.
- Dublin F., & Olshtain, E.(1986). *Course Design: Developing Program & Materials for Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Finocciaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-National Approach from Theory to Practice*. London: Oxford University Press.
- Richterich, R. (1971). *Analytic Classification of the Categories of Adults Needing to Learn a Foreign Language*. Oxford: Pergamon.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and*

Classroom Practice. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

Tarene, Elaine & Yule, George. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.

Tucker, C. A. (1978). Evaluating Beginning Textbooks. In H. S. Mandson & J. D. Bowen (Ed.), *Adapting in Language Teaching*. 219-237. Rowely, MA: Newbury House Publishers, Inc.

Yalden J. (1983). *The Communicative Syllabus* Oxford: Pergamon Press.

van Ek, J. (1980). *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon.

ABSTRACT

A Study on the Connection of Dialogues between Middle School English 3 and High School English 1 -Focused on Communicative Competence-

Kim, Kyung-ae

Major in English Education

The Graduate School of Education

Sungshin Women's University

The Ministry of Education proposed the 7th curriculum in 1997 by focusing on the improvement of communicative ability. In order to improve communicative ability, learners need to take many kinds of inputs continually. In the EFL (English as a Foreign Language) context in Korea, English textbooks are a primary material in providing students with their main inputs. Therefore, they must be linked with each other according to a spiral approach.

In textbooks, above all, dialogues are most important because they are related to oral communicative ability. They must be authentic so they should consist of situational factors-time, place, the number of

participants, and topics. Also they should consider turn taking and the number of participants. For the study four kinds of textbooks were selected.

This study has these following goals.

First, the goal of this study is to analyze the dialogues from the viewpoint of situational factors in linguistics (time, place, participants, and topics) and turn taking and the number of participants.

Second, it is to find out how well the textbooks of middle school year 3 and high school year 1 are connected according to the spiral approach, especially focusing on the situational factors in the dialogues.

Third, based on the results of this analysis, another goal is to discover what the problems are and consider ways to solve them.

The analyzed results are as followings:

In turn taking, there are too many of two or three lines dialogues. This means that the dialogues are used for pattern drills, and are just focused on communicative functions. The number of participants is mostly in pairs. In the situational factors, time and place barely appear. As for rate of topics chosen in these textbooks, several topics are presented. Also, the connection of most dialogues is not an intended result because many factors are not reflected in the dialogues between M3 and H1 according to the spiral approach. It

means that some are repeated too much and others are never used and the dialogues fail to offer students different situations with situational factors.

Therefore, this study concludes that the connection between M3 and H1 is very weak. Considering the important role of textbooks in our classrooms, this must never be overlooked. We cannot expect learner's communicative competence to be improved properly if they continue to use such textbooks. So teachers must evaluate English textbooks and choose them carefully. Also, they should use a number of supplementary materials, especially to increase the authenticity of the dialogue. Publishers should consider the connection of textbooks more carefully.