

고 정 민 교수지도  
석사학위 청구논문

학습자 자율성과 협력학습을 통한  
읽기 지도

2007

성신여자대학교 교육대학원  
교육학과 영어교육전공  
최 용 실

학습자 자율성과 협력학습을 통한  
읽기 지도

고 정 민 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2007년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

최 용 실

# 인 준 서

최용실의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 고 정 민 ㉠

심사위원 신 명 신 ㉠

심사위원 정 소 우 ㉠

성신여자대학교 교육대학원

## 논문개요

본 연구의 목적은 협력학습을 통한 영어읽기지도와 학습자 자율성의 상관관계를 알아보고, 협력학습을 통한 영어읽기에 있어서 학습자 자율성의 가치를 증명하고자 한다. 이 연구에서, 학습자 자율성은 학습자 자율성에 영향을 미칠지 모르는 3가지 하부구인인 책임감, 주인의식, 자기주도성에 기반을 두어 측정되었다.

이 외에도 본 연구는 학습자 자율성의 크기에 따라 협력학습을 통한 수업 만족도가 어떻게 달라지는 지 증명하고자 한다. 본 연구의 목적을 위해서 서울 K고등학교 3반 총 91명의 고등학교 2학년을 대상으로 협력학습을 통한 읽기지도를 12주 동안 진행한 후, 사후 설문조사를 실시하였다. 본 연구에 활용한 설문조사 분석을 위해서 상관관계분석, 분산분석, 회귀분석이 행해졌다. 상관관계분석을 통하여 도출한 연구 결과, 학습자 자율성과 책임감이 다른 요인인 주인의식, 자기 주도성 각각과 학습자 자율성과의 상관도보다 높았음을 보여주었다. 게다가, 협력학습을 통한 학습자 성취도는 학습자 자율성의 33.3%를 설명할 수 있는 설명력을 가지고 있음을 밝혀냈다. 학습자 성취도 이외에도 협력학습을 통한 학습자 수업 만족도는 학습자 자율성의 30.9% 설명력을 가짐을 알아내었다. 마지막으로 분산분석을 통한 연구 결과는 고자율성을 가진 학습자들이 중자율성이나 저자율성을 가진 학습자들보다 협력학습을 통한 영어수업에 보다 만족하고 있음을 밝혀내었다. 본 연구의 결과는 그것의 교육학적 의미와 함께 앞으로 논의된다.

## 목 차

### 논문개요

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구 문제 및 방법 .....	6
II. 이론적 배경 (Section 1 : 학습자 중심 영어교육) .....	7
1. 학습자 중심 패러다임 .....	7
1) 학습자 중심 영어교육 .....	8
2. 구성주의 .....	9
1) 구성주의적 수업의 특징 .....	10
2) 구성주의 교수 설계에의 시사점 .....	11
3. 학습자 자율성 .....	12
1) 학습자 자율성 개념의 기원 .....	16
2) 학습자 자율성에 관한 선행연구 .....	17
4. 협력학습 .....	20
1) 협력학습의 원리 .....	20
5. 근접발달영역 (ZPD) .....	21
1) 발판화(비계설정, Scaffolding) .....	23
6. 학습자 훈련 .....	26
III. 이론적 배경 (Section 2 : 읽기 교육) .....	30
1. 읽기(reading)의 소개 및 중요성 .....	30
1) 읽기(reading)의 목적 .....	31

2. 읽기학습 모형 .....	32
3. 읽기의 특성 .....	35
4. 적절한 읽기 자료 선정 .....	41
<b>IV. 연구 방법 .....</b>	<b>43</b>
1. 연구 대상자 .....	43
2. 연구 절차 .....	45
3. 연구 자료 .....	47
1) 읽기 학습 교재 .....	47
2) 설문지 .....	49
(1) 신뢰도분석 .....	50
3) 교사 서면 인터뷰 .....	51
4. 자료 분석 .....	54
<b>V. 연구 결과 .....</b>	<b>56</b>
1. 상관관계분석 (주인의식, 책임감, 자기주도성, 학습자 자율성) .....	56
2. 분산분석 : 저자율성, 중자율성, 고자율성 세 집단의 만족도 비교 ...	57
3. 회귀분석 .....	58
<b>VI. 결론 및 제언 .....</b>	<b>63</b>
1. 결론 .....	63
2. 제언 .....	65
1) 읽기자료 선정 .....	66
2) 협동학습 운영 .....	67

3. 본 연구의 한계점 ..... 67

참 고 문 헌

*ABSTRACT*

부        록

## 표 목 차

표 1. 자기 주도적 학습과 교사 주도적 학습 비교 .....	7
표 2. 읽기 교재 내의 소재 .....	48
표 3. 설문지 문항 영역 .....	49
표 4. 주인의식, 책임감, 자기주도성, 학습자 자율성 요인에 대한 상관관계 분석 .....	56
표 5. 분산분석 기술통계 .....	57
표 6. 분산분석 결과 .....	57
표 7. LSD 분석 .....	58
표 8. 협력학습에 의한 성취도가 학습자 자율성에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과 .....	59
표 9. 협력학습에 의한 만족도가 학습자 자율성에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과 .....	59
표 10. 자율성이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과 .. .....	60
표 11. 주도성이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과 .....	61
표 12. 주인의식이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과 .....	61
표 13. 책임감이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과 .....	62

## 그림 목 차

그림 1. 읽기 교재 표지 .....	47
----------------------	----

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

교육 패러다임 변화로 인하여 학습자를 수동적으로 인식하기보다는 학습의 능동적 주체자로서 인식하고, 교육은 교사 중심에서 학습자 중심 교육으로 바뀌어 가고 있다. 구성주의 교육이론으로의 전환은 포스트모더니즘과 같은 맥락으로 학습자의 다양성을 인정하고 있으며, 학습자를 인지 능력과 창의력을 지닌 능동적 주체로서 인식하고, 학습과정 그 자체를 학습자가 주체가 되어 기존의 지식(schema)에 새로운 지식을 재구성해 나가는 과정으로 이끌었다. 학습자 중심 교육은 학습자들의 흥미를 자극하며, 자기 주도적 태도를 향상시킨다. Freire (1970)는 전통수업을 ‘은행저금식 교육’이라고 비판한 바 있다. ‘은행저금식 교육’이라 함은, 교사가 학습자들에게 실생활과 유리된 지식을 마치 저금하는 것처럼 지식을 주입하는 것을 일컫는다. 따라서 교사는 교실에서 학습자들에게 주도적 권한을 주고, 그들 스스로가 학습과정을 계획, 운영, 평가하는 데 참여하도록 도와줘야 한다.

7차 교육과정에서는 21세기의 자율적이고 창의적인 인성배양을 위해 학습자의 개성과 자율성이 존중되어야 한다는 데에 의의를 두고 있다. 학습효과의 극대화를 기대할 수 있는 가장 이상적인 학습 환경은 자신의 수준과 흥미에 맞는 내용을 학습할 수 있게 하는 것이다. 학습자의 자율성을 향상시키기 위하여 교육과정의 성격을 학습자의 자율성과 창의성 신장에 두고, 구체적으로 영어과 교육과정에서는 언어 습득 과정을 중시

하는 교수, 학습 방법을 적용하여 학습자 중심의 영어 수업이 되도록 한다.(교육부, 1997)

7차 교육과정이 추구하는 학습자 자율성은 전 세계적으로 언어교수에 있어서 많은 논의가 이루어지고 있다. 비록 학습자 자율성의 정의는 다양할 지라도, 일반적으로 학습자 자율성에는 다음 두 가지의 특징을 가지고 있다. (1) 학습자들은 본인 스스로 학습에 대한 책임감을 갖는다 (Holec, 1981) (2) 책임감을 갖는다는 것은 교수자의 간섭 없이 언어학습과 관련된 과제를 수행하는 데 학습자들 스스로가 부분적이나 전적인 주인의식을 갖는다 (Dickinson, 1987 ; Benson, 2001).

언어 그 자체는 너무나 복잡하고 다양한 상황 속에서 사용되기에 교실 현장 안에서만 배우기에는 절대적인 시간이 부족하다. 또한 교실 안에서 훌륭한 교사가 도움을 준다고 해도 학습자가 교실 밖에서 학습을 시도하지 않으면 결코 언어를 배울 수 없다. 설사 충분한 학습시간이 주어진다 해도 교사가 항상 옆에서 도움을 준다는 것은 현실적으로 불가능하기에 학습자 스스로가 자신의 학습전략을 개발하고 사용하여 주어진 학습과제를 해결해 나가는 자기 주도적이며 자발적인 학습이 절실히 필요하다. “물고기를 잡아주지 말고 잡는 방법을 가르쳐 주어야 한다”는 말과 같이 자기 학습력을 신장시키는 일이 중요하다. 스스로 학습에 나갈 수 있는 방법을 익혀서 자율적으로 학습하는 습관을 길러야 한다.

학습자 자율성 신장과 맥을 같이 하여, 자기주도학습(self-directed learning)의 중요성이 더욱 커지고 있다. 자기주도학습이란 학습자가 교사나 혹은 외인의 도움이 있건 없건 간에 스스로 학습에 있어서 주도권을 잡고 학습의 필요성을 진단하는 일로부터 학습의 목표를 설정하고 그에 알맞은 적절한 학습전략을 선택 및 적용하여 스스로 학습의 결과를 평가

하는 것을 말한다. 조금 더 부연하자면, 자기주도학습은 고립의 의미보다는 교육학적인 관점에서 자기주도성에 관심을 갖고, 교사와 학습자의 관계에 초점을 맞추고 학습활동의 구성 및 계획에서의 통제권 및 권위의 문제에 강조점을 두는 추세이다.

이러한 학습자 자율성 신장을 위한 방안으로 필자는 협력학습을 통한 읽기지도를 통해 학습자들이 자기 주도적 학습을 하도록 이끌어, 7차 교육과정의 틀에 맞추어 학습자들을 자율적이고 창의적인 인성을 갖도록 하는 데 주안점을 갖는다. 협력학습으로 수업을 운영하는데 있어서 모둠활동(Grouping)은 필수적이다. 모둠활동에 관하여 Barnes (1992), Kagan (1989), Lightbown과 Spada (2003)는 몇 가지의 교수전략을 소개한 적이 있다. 이 모둠학습은 학습자들이 학습공동체를 형성하여 학습자들의 언어 학습에 긍정적으로 영향을 미칠 수 있도록 설계되어진 것이다. Kagan은 학습자들이 협동적인 분위기에서 모둠활동을 할 경우에 학습자들의 성취 수준이 더 높다고 주장했다. 이러한 모둠활동을 통하여 학습자들은 책임감, 기회, 자원 등을 공유하고, 이는 학습자들의 학습경험을 풍요롭게 한다. 또한 Barnes는 Kagan의 협력학습(cooperative learning)에 동의를 표하며, 빈번한 상호작용에 대한 학습기회를 제공하는 것이 학습자들이 영어를 학습하는 데 있어서 중요하다고 지적한 바 있다. Lightbown과 Spada는 협력학습이 학습자들의 자신감을 향상시킨다고 언급한 바 있다. 학습자들 스스로가 그룹 구성원들의 신임을 받고 있다고 깨닫고, 이는 학습자들의 학습동기를 자극하며, 학습에 대한 주인의식을 갖게끔 이끈다.

언어를 학습하는 방법 중 하나로서 협력학습을 통한 수업은 근접발달 영역(ZPD ; zone of proximal development, 이하 'ZPD') 내에서 이루어진다. 학습자 자율성은 학습과정에서 처음에는 학습자가 교사에게 의존하

다가 점진적으로 교사와 학생이 함께 학습에 대한 책임의식을 느끼고, 마지막 단계에서는 전적으로 학습자 중심의 학습이 진행된다. 학습자들은 교사의 안내나 동료 학습자들과의 협력을 통해 자율성을 향상시키고, 교사의 통제나 도움이 없어도 언어학습의 방법을 자기 스스로 조절, 관리하면서 자율적으로 의사소통능력을 발전시켜 나간다. 학습자 자율성은 교사나 다른 동료 학습자들의 도움과 협력을 통해 점차적으로 발전할 수 있는 학습자의 잠재적 능력이기때문에, 학습자가 근접발달영역(ZPD) 내에서 사회적 상호작용을 통한 자율성을 신장시킬 수 있는 교수학습활동에 초점을 맞출 필요성이 제기된다.

현 우리나라의 영어교육실정에서는 학습자 중심의 영어교육이 체계적으로 이루어지지 않고 있다. 따라서 학습자를 언어학습의 성공으로 이끌기 위해서는 교사는 학습자들의 학습 잠재력을 최대한 발휘하도록 체계적인 훈련을 시킬 필요가 있다.(Harmer, 2001; Prodromou, 1992) 사실상 많은 학습자들이 수업시간에 협동학습 및 협력활동이 도입되면 혼란스러워 하고, 이 활동의 근본 목적을 이해 못하는 일이 비일비재하다. 따라서 교과 내용 자체에 대한 학습뿐만 아니라, 언어학습을 잘 할 수 있도록 학습자의 바람직한 태도 형성, 의사소통 중심의 교실 상황에서 학습자들의 불안을 극복하고, 다른 학습자와의 협력활동을 잘 할 수 있도록 안내하고, 학습자 스스로 자신의 학습과정을 점검하고 평가할 수 있게 수업을 이끄는 것이 교수자에게 요구되며, 학습자 자율성 신장을 위한 협력학습을 통한 읽기지도가 성공하려면 학습자들 역시 체계적인 학습자훈련이 요구된다.

또한 협력학습을 통한 읽기지도를 성공적으로 이끌기 위해서는 학습자들이 학습동기가 높아야 한다. 이러한 학습자들의 학습동기를 자극하는

한 방편으로는 흥미롭고 실생활을 반영하는 읽기자료 역시 요구되어진다. 우리나라의 실정과 같은 EFL 상황에서 학습자들에게 영어읽기교육에 있어서 진정성 있는(authentic) 학습 자료를 제공하여, 자연스러운 학습 환경을 조성하고, 실제적인 학습 자료를 통하여 학습자들을 자연스러운 발화 상황으로 이끌 수 있으며, 학습자 스스로 하여금 주도성을 가지고 학습할 수 있도록 하는 게 필요하다. Knowles(1980)는 자기주도학습을 학교 교육과정에 적용하여 교사, 학습자, 다양한 학습자원의 영역으로 자기주도학습의 개념을 확대시켰다. 평생학습 시대에 자기주도적 학습은 필히 요구되어지는 선결조건이기에, 이러한 요구를 충족시키기 위해서는 학교 교육 현장에서 협력 학습을 통한 자기주도적 학습은 필수불가결하다.

본 연구는 학교 현장에서 읽기 수업을 진행할 때, 교사 중심의 일방적 수업방식을 지양하고, 모둠학습(group work)과 짝활동(pair work)을 통한 수업이 학습자 자율성 향상으로 이끌 수 있는지 알아보려고 한다. 2006년 3월 ~7월까지 한 학기동안 서울 금천구에 소재하는 K고등학교 2학년을 대상으로 1주일에 한 번씩 읽기지도를 하고, 설문조사를 통하여 그들의 수업 만족도 및 영어 학습에 대한 인식을 알아보고 효율적인 영어독해 수업에 대해 알아보려고 한다. 다시 말해, 학습자 중심 패러다임에 입각하여, 새로운 교육의 궁극적인 목표로 학습자의 자율성을 구체적으로 어떻게 개발해야 하는지, 학습자 자율성의 개념을 정립하고, 학교교육 현장에서 학습자 자율성을 향상시킬 수 있는 협력학습을 통한 읽기지도수업을 7차 교육과정의 커다란 틀 속에서 설계하고, 실제 적용한 결과를 학습자들의 만족도 및 학습자 인식에 관한 설문조사를 통하여 앞으로 나아가야 할 영어 읽기 지도 방향에 대해 모색해 보고자 한다.

## 2. 연구 문제 및 방법

연구의 목적에 따라 본 연구에서 수행하고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1 : 협력학습을 통한 학습자 성취도가 학습자 자율성에 영향을 미치는가?

연구문제 2 : 학습자 자율성에 따라 협력학습을 통한 수업 만족도가 달라지는가?

연구문제 3 : 주인의식, 책임감, 자기주도성과 학습자 자율성이 상관관계가 있는가?

## Ⅱ. 이론적 배경 (Section 1 : 학습자 중심 영어교육)

### 1. 학습자 중심 패러다임

교육이 공급자 중심에서 수요자 중심으로 전환되어감에 따라, 최근의 영어교육 또한 학습자 중심 교육으로 바뀌어 가고 있다. 학습자 중심교육이란 교수보다는 학습에 초점을 두고 교수자가 일방적으로 지식을 전달하는 것에서 벗어나 학습자가 주도적으로 학습과 관련하여 전반적인 결정(학습 목표, 학습 내용, 학습 활동, 학습 방법, 학습 평가 등)에 관한 결정을 내리는 것을 의미한다 (김진철, 2001 ; McCarthy, 1998). Knowles(1980)는 구성주의에 입각한 자기주도적학습과 객관주의에 입각한 교사주도적학습을 비교한 바 있다. 이를 표로 살펴보자면 아래와 같다.

<표 1 자기주도적 학습과 교사주도적 학습 비교>

구 분	자기주도적 학습	교사주도적 학습
1. 학습자를 어떤 사람으로 이해하고 있는가?	학습자의 자기주도성 혹은 자율성을 높여갈 수 있는 사람	교사의 가르침에 의존해서 학습해 가는 사람
2. 학습자가 지니고 있는 경험을 학습과 관련하여 어떻게 이해하고 있는가?	학습자의 경험은 학습에 활용되어야 할 중요한 학습자원으로 간주	학습자의 경험보다는 교과나 단원을 중심으로 한 교사의 교육내용이 더 중요한 학습자원으로 여김
3. 학습이 무엇을 중심으로 무엇을 지향하고 있는가?	삶의 과제나 삶의 문제를 중심으로 과제나 문제를 해결해 나가는 것을 지향	과목이나 단원을 중심으로 과목에 대한 지식을 습득하는 것을 지향
4. 학습자의 학습동기?	학습자 스스로 알고자 하는 지적 호기심, 해결하고자 하는 내적 욕구 등의 내적 동기에 의해 학습 진행	상이나 벌, 혹은 성적, 상급 학교에 입학 등의 외적동기에 의해 학습

## 1) 학습자 중심 영어교육

근래에는 학습자의 요구, 흥미, 상황 등을 고려하여 학습자에게 맞는 학습의 기회를 제공하기 위한 많은 노력이 이루어지고 있다. 교육패러다임의 변화에 따른 학습자 중심 영어교육에 대하여 살펴보도록 하겠다.

Brown(1994)은 학습자의 필요 및 학습 형태 등에 초점을 둔 교수 방법을 사용하며 학습자의 창의력을 신장시키는 교수, 학습 활동을 권장하고 학습자들의 성취감, 자존심을 고취시키는 데 역점을 두는 것이 학습자 중심 교육의 특징이라고 설명하였다. Campbell과 Kryszewska(1992)는 주로 교사가 가지고 있었던 학습에 관한 전반적인 결정 권한을 학습자들이 갖는 것이 학습자 중심 교육의 가장 큰 특징이라고 지적한 바 있다. 김진철(2001)은 학습자 중심의 교육을 다음과 같이 정의했다.

- (1) 자기 학습(self-instruction) : 교사의 직접적인 통제 없이 학습자가 스스로 하는 학습
- (2) 학습자 자율성(learner autonomy) : 학습자 자신의 학습과 관련한 모든 결정과 그 이해에 대한 책임을 갖는 태도
- (3) 독립적 학습(independent learning) : 교육의 철학적 측면에서 자율성으로 나아가는 과정의 한 단계
- (4) 자기 접근 학습(self-access learning) : 학습 관련 결정을 반드시 이행하지 않을 수도 있지만 그 책임을 떠맡는다는 학습 과제에 대한 태도

- (5) 학습자 중심(learner-centeredness) : 학습자가 무엇을 배우고 어떻게 배워야 하는 등의 자기 학습 과정을 결정하는 데에 능동적으로 참여
- (6) 학습자 중심의 교육 : 학습자가 자신의 학습과정 상에 나타나는 의사 결정에 적극적으로 참여하고, 자신의 학습 수행의 결과에 책임감을 느껴 자기 주도적인 학습을 지속시켜 나가는 일련의 교수-학습 활동

## 2. 구성주의

최근 영어교육 분야는 구성주의 학습이론의 등장으로 교수자와 학습자의 역할 및 교수방법 등에 있어 큰 변화를 겪고 있다. 구성주의는 학습자를 교육의 중심에 두고 있어, 교수 방법이 강의 중심에서 학습 중심으로 전환할 수 있는 이론적 근거를 제공하였다(조세경, 2001). 조세경은 구성주의에 의하면 학습자는 능동적이고 창조적인 존재로서 무한한 발달 가능성을 가지고 있어 교사로부터 제공되는 지식을 수동적으로 받아들이는 것이 아니라 그것을 자기 경험에 비추어 분석, 평가, 재구성하고 새로운 환경과 상황에 적용할 수 있다고 설명하고 있다.

Constructive perspective might be described as an emphasis on active processes of construction [of meaning] , attention to texts as a means of gaining insights into those processes, and an interest in the nature knowledge and its variations, including the nature of knowledge associated with membership in a particular group. (Spivey

구성주의는 학습자의 자율성을 향상시킨다. 구성주의에서는 학습이란, 객관적이고 수동적인 과정이 아니라, 주관적이며 능동적인 과정이다. 또한 비현실적인 상황 속에서 별개의 지식을 수동적으로 받아들이는 것이 아니라, 현실적인 상황 속에서 학습자 스스로 개별화된 지식을 형성하고 재구성해 나가는 능동적 과정이다. 그러므로 학습자는 학습의 과정 중 학습계획, 학습 주도, 학습 운영, 학습 평가에서 적극적 역할을 함으로써, 자율성을 함양하게 된다. Vygotsky(1978)는 (1)학습이란 사회적이며, 협동적인 활동 (2) 교육과정 및 학습계획은 근접발달지대 영역 안에서 이루어진다. (3) 학교에서 학습은 실생활에 필요한 지식과 정보와 연관된 유의미한 상황에서 일어나야 한다. (4) 학교 안에서의 학습과 학교 밖의 경험은 서로 연관되어야 한다고 언급했다. 이러한 원리를 실제에 적용하는 교실은 학습자들이 서로 협력하여 함께 학습하며, 학습목적을 달성하기 위하여 다양한 학습도구 및 자료를 사용한다.

### 1) 구성주의적 수업의 특징

구성주의 원리를 실현한 수업은 다음과 같은 특징을 가지고 있다.

- (1) 학습은 주변세계에 대한 개개인의 해석
- (2) 학습은 학습자 스스로의 경험에 따라 의미를 형성해 나가는 적극적 과정
- (3) 학습은 다양한 관점을 가지고 의미협상을 통하여 의미를 만들어가는 협동적 활동

- (4) 학습은 현실적 상황에서 이루어짐
- (5) 반성적 사고가 필수적으로 요구되어짐
- (6) 학습자들은 교수 및 평가의 목적, 과제, 방법에 참여 (Hwang, 2001)

## 2) 구성주의 교수 설계에의 시사점

구성주의에서는 학습이란 객관적으로 존재하는 지식이 전달되는 것이 아니라 개인의 경험에 의해 구성되는 과정임을 강조함으로써 학습의 주체로서 학습자를 강조한다. 전통적인 수업에서는 교사의 활동이 강조되는 반면에 구성주의에서는 학습자의 활동이 주된 관심의 대상이 된다.

구성주의는 맥락에서 분리된 사실적 정보 대신에 지식이 사용되는 실제적인 과제와 맥락을 강조한다. 지식은 실제로 사용되는 맥락과 분리되어서는 안 되고, 유의미한 학습이 이루어지기 위해서는 지식이 실제로 사용되는 맥락과 함께 제공되어야 한다. 학습자들은 일상생활에서 발견할 수 있는 실제적인 과제를 다룸으로써 과제를 쉽게 이해하고, 의미를 구성하며, 그 지식의 기능을 이해함으로써, 실제 문제 상황이 생겼을 때 그 지식을 적용할 수 있게 된다.

구성주의적 학습 환경에서는 지식이 적용될 수 있는 문제를 중심으로 학습을 제공함으로써 문제 상황에 대한 이해와 실생활의 문제해결과정에서 경험하며 요구되어지는 사고력을 촉진시킨다. 이러한 문제 상황은 학습자의 학습동기를 유발하고, 관련된 지식들을 점검하고, 습득하게 하며, 지식의 적용을 유도한다.

구성주의적 접근에 따른 교사의 역할은 전통적인 교수방법에서의 교사의 역할이었던 지식의 전수자에서부터 학습자의 이해를 촉진시키는 코치

나 촉진자로 바뀌어야 한다.

비고츠키의 원리를 강조하는 사회적 구성주의에 의하면 학습에 있어서 사회적 상호작용은 중요한 요소가 되므로 구성주의적 학습 환경에서는 학습자들의 협동 학습이 강조된다. 학습자들은 다른 동료나 선배들과의 상호작용을 통해 근접발달영역(ZPD)을 확대해 나가며, 사회·문화적인 지식을 습득하게 하며, 사회적인 상호작용은 개인의 인지적 발달을 촉진시키며, 학습자의 능력을 촉진하게 한다. 구성주의 학습 환경에서의 평가는 학습 과정에서 이루어져야 하며, 학습자가 문제를 해결하고 지식과 기능을 새로운 상황에 전이할 수 있는 능력에 초점을 둔다.

### 3. 학습자 자율성

인간은 ‘자율성’을 기초로 삶의 의미를 발견하기에, 인간의 자율성은 무엇보다 중요하다. 자율성을 바탕으로 하여 스스로 생각하는 능력이 개발될 뿐만 아니라 나아가 전이력(학습자 자율성을 통하여 자신감이나 책임감 등을 키워 나가는 능력)을 지닐 수 있게 한다. 교육의 궁극적 목표는 자율적인 인간으로 성숙하도록 학습자를 도와주는 데 있다. 외국어 교육에서 학습자 자율성이 중요하다고 할지라도, 학습자 자율성의 구성요인은 무엇인지, 학습자 자율성이 외국어 학습에서 무슨 의미인지 정확한 개념 정립이 이루어지지 않고 있다.

언어학습 분야에서 처음으로 자율성에 대한 보고가 이루어진 것은 1981년 Holec에 의해서 이루어졌다. Holec은 자율성은 학습자들이 스스로의 학습에 대한 책임을 질 수 있는 능력을 일컫는다고 언급했다. 자율성

을 지닌 학습자는 그들의 학습을 스스로 이끌 수 있는 방법을 알고 있다. (Holec, 1988) Holec은 자율성을 자신의 학습을 떠맡는 능력이라 정의하면서 학습의 모든 면과 관련된 모든 결정에 대한 책임을 지는 것이라고 밝혔다. 즉, 자율성이란 학습 목표를 결정하고, 학습 내용과 진행을 결정하며, 자신이 사용할 방법과 기술을 결정하고, 학습 과정을 감시하며, 학습 내용을 평가하는 능력을 가지는 것이다.

Benson(2001)은 학습자 자율성을 학습에 대한 학습자의 통제 능력이라고 보고, 이를 구성하는 요소로 학습의 행동적 차원에서 학습자가 자신의 학습을 효율적으로 관리하는 능력, 심리학적 차원에서 학습에 관련된 인지과정을 통제하는 능력, 사회적 차원에서 학습 상황과 학습 내용을 통제할 수 있는 능력 등을 제시하고 있다. 그리고 이러한 세 가지 능력은 서로 상호관련 되어 있다.

Little(1991)은 자율성은 이성적 판단, 비판적 사고, 결정 내리기, 독립적 행동을 위한 능력이라 정의하면서 자율성은 학습 내용과 과정에 대한 심리적인 관련성을 발달시키는 것을 전제로 하여 학습자가 학습하는 방식과 학습한 것을 좀 더 넓은 상황에 적용하는 방식 모두를 나타내는 것이 자율성이라 하였다. Little은 자율성 개념에 심리학적 영역을 첨가하여 자신의 학습을 효율적으로 관리하는 것이 있어 인지과정을 조절하는 능력을 강조하였다. Littlewood(1996)는 학습자 자율성의 개념을 학습에 대한 통제능력과 의지(willingness)를 포함하고 있다고 설명하며, 능력과 스스로 자원하는 의지는 상호의존적이라고 밝혔다.

Nunan(1996)은 외국어 학습자가 자율성을 외국어학습에서 채용할 수 있는 정도는 학습자 개인의 성격, 학습자의 언어학습 목표, 학습 현장에서 지향하는 학습 철학, 언어 학습이 진행되는 문화적 환경에 따라 다르

다고 지적하였다. Nunan은 자율성은 학습자의 자율적인 선택, 책임감, 그리고 학습에 대한 태도라는 세 가지 구성요소로 이루어진다고 주장한다. 자율성의 첫 번째 구성요소는 학습자의 자율적인 선택은 언어 학습의 모든 면에 관하여 학습자 자신이 선택하고 의사 결정을 하는 것으로 구체적으로 목표를 정하고, 내용과 발달과정을 정하며, 사용될 방법과 기술을 선택하고, 학습을 점검하며, 배운 것을 평가하는 과정들이 포함된다.

Cotterall(1999)은 외국어학습자 신념의 여섯 가지 구인을 언급한 바 있다. 교사 역할에 관한 신념, 피드백에 대한 신념, 자긍심, 학습전략에 대한 신념, 학습전략에 따른 학습 행동과 언어학습에 대한 신념이 이에 해당되며, 이 여섯 가지 구인을 Nunan은 어떻게 자율적 학습행동과 연관되는지 밝히고 있다. Wendon(1991)은 자율적인 학습자를 본인 자신의 언어학습에 대한 책임감을 가지고 전략 및 지식을 얻으며, 그러한 학습이 이루어지기 위해서 강렬한 의지를 갖고 자신감이 있는 주체라고 언급했다.

학습자 자율성에는 세 가지 조건 1) 학습자가 무엇이 교수되어졌는지 아는 능력 2) 교수자와 협력하여 그들 자신의 학습목적을 세울 수 있는 능력 3) 학습과제에 적절한 학습전략을 선택하여 실행하는 능력이 필요하다고 Dickinson (1993)은 밝혔다.

McCarthy(1998)는 학습자의 자율성이 필요한 이유를 다음과 같이 설명하였다.

Students who are encouraged to take responsibility for their own work, by being given some control over what, how and when they learn, are more likely to be able to set realistic goals, plan programmes of work, develop strategies for coping with new and

unforeseen situations, evaluate and assess their own work and generally, to learn how to learn from their own success and failures in ways which will help them to be more efficient learners in the future. (p1)

McCarthy는 학습에 대한 책임감을 갖는 것이 현실적인 목표를 세우고, 학습과정을 계획하고, 적절한 학습 전략을 개발하고 평가로 이끌어서 미래의 효율적인 학습을 할 수 있다고 하였다.

'Only the learner can do the learning,' but the teacher, relying on what his students already know, can give what help is necessary, focus the students' perceptions, 'force their awareness,' and 'provide exercises to insure their facility' with the language. The teacher should respect the autonomy of the learners in their attempt at relating and interacting with the new challenges. The role of the the students is to make use of what they know, to free themselves of any obstacles that would interfere with giving their utmost attention to the learning task, and to actively engage in exploring the language. To learn is our responsibility.

(Gattegno, 1972)

Silent way의 주창자인 Gattegno 역시 학습의 책임은 우리 자신에게 있다고 주장하며, 학습자의 자율성을 존중해야 한다고 밝혔다.

Crabbe(1993)는 언어교수(language teaching practices)를 공적영역(public domain), 사적영역(private domain) 둘로 나누었는데, 그는 학습자 자율성을 육성하는데 사적영역에 중점을 두었다. 사적영역에서 학습자

들이 교실 밖의 상황 속에서 그들 스스로 학습을 행할 수 있으며, 교수자는 획득되어지는 기술을 공적영역에서 사적영역으로 전이하도록 도와야 한다.

Sinclair(1996)은 학습자 자신의 학습에 대한 결정이 중요하며 이런 능력은 자기 관찰과 심사숙고, 학습자 훈련의 경험을 통해 발달되어야 한다고 강조하고 있다. 두 번째 자율성의 구성요소인 책임감은 학습자들이 스스로 선택한 것에 대해 책임을 진다는 것으로, 여러 학자들도 자율성의 주요 특성을 책임감이라고 지적한다. (Benson, 2001 ; Cotterall, 1995a, 1995b ; Dickinson, 1987 ; Jones, 1995 ; Little, 1995 ; Sinclair, 1999) 마지막 세 번째 구성요소는 학습에 대한 태도로, 학습자들이 외국어 학습에 대한 수동적인 자세와 방관자적인 태도를 갖는 것은 성공적인 외국어 학습에 반하는 것이다. 따라서 학습자들은 학습의 성공이 교사보다는 오히려 학습자 자신에게 크게 달려있음을 이해하고 받아들여야 할 필요가 있으며 학습 결과에 대한 책임감과 학습에 대한 적극적이고 능동적인 태도를 갖추어야 한다는 것이다.

### 1) 학습자 자율성 개념의 기원

언어 교육 분야에 있어 자율성 개념이 최초로 등장하게 된 것은 1971년에 창설된 유럽위원회(Council of Europe)의 현대언어프로젝트(Modern Languages Project)를 통해서였다. 이 프로젝트의 성과들 중 하나가 바로 프랑스에 있는 Nancy 대학에 Centre de Recherches et d'Applications en Langues(CRAPEL)를 설립한 것이다. 이곳은 언어 학습에 있어서 자율성의 연구와 실행의 중심지가 되었다.

유럽위원회의 현대언어프로젝트의 원목적인 성인들에게 평생학습의 기

회를 제공하는 것이었다. CRAPEL은 성인의 자기주도학습(self-directed learning)에 대한 연구에 의해 영향을 많이 받았다. 학습의 목표, 과정, 평가는 학습자 자신에 의해 결정된다는 자기주도학습의 중핵이 바로 자율성이다.

자기주도학습을 위한 기회와 도움을 제공하기 위한 CRAPEL의 노력들 중 하나가 자기자원센터(self-access resource center)를 세우고 학습자들을 훈련시킨다는 것이다.

## 2) 학습자 자율성에 관한 선행연구

학습자의 자율성에 관한 선행연구에서 학습자들에게 어느 정도의 자율성이 허용된 경우 학습의 효과가 높아졌다는 것이 밝혀졌다. Littlejohn(1982)은 스페인 초보 학습자들이 그룹 안에서 자발적으로 학습을 한 결과 학습 동기가 증가하며, 교사와 함께 있을 때 보다 학습자들이 말하는 데 불안을 덜 느끼게 되고, 학습에 참여하는 정도가 더욱 크다는 사실을 발견하였다. Widdow와 Voller(1991)는 일본 대학생들을 대상으로 학습자들이 스스로 학습내용이나 학습과정에 대해 선택권을 갖기를 희망하는 것을 알 수 있었으며, 학습자 요구와 교육과정에 차이가 있음을 발견하였다.

Lim(1992)는 싱가포르의 한 대학의 학생들을 대상으로, 수업 중 학습자들의 적극적 참여가 언어 능력 향상에 깊은 관련이 있음을 알아냈으며, Heart(1992)는 미국의 고등학생을 대상으로, 학습자들이 학습 내용 및 학습 활동의 선정, 학습 내용의 평가 등의 활용에 스스로 참여하였을 때, 학습 효과가 높아짐을 발견하였다. Sullivan과 Lingren(2002)는 4명의 성

인을 대상으로 사례연구를 실시한 결과 학습자들 스스로 작문의 과정을 점검하고 평가할 기회를 제공시에, 만족도가 향상됨을 알 수 있었다.

한편 국내에서는 김지영(2000)은 한 대학에서 교양영어를 수강하는 학생들을 대상으로 하여 개별 컴퓨터에서 CD-ROM을 사용하여 자율 학습을 사용하게 한 후 듣기 학습의 효과와 학습자 태도에 관해 조사를 한 결과 긍정적인 결과를 발견하였다. 류호열(2000)은 한국 영어 교실에서 학습자자율성을 활성화하려는 노력이 필요함을 전제하고 그러기 위해서 학습자와 교사간의 관계 정립을 새로이 해야 한다고 하였으나 구체적인 관계정립 방안에 대해서는 논의하고 있지 않다. 김정렬(2000)은 웹을 이용한 영어 학습 환경에서 초등학생들의 자율성이 신장되었는데, 이 연구 전에 학생들이 가지고 있었던 자율적 학습태도는 연구가 진행되는 동안 자율성 신장을 발전 또는 저해하는 요인이 가장 큰 요인이었다고 밝혔다. 즉 김정렬이 밝힌 것처럼 학생들의 학습자 신념이 학습자 자율성과 불가분의 관계에 있다고 할 수 있을 것이다. 오마리아(2002)는 5명의 학생들을 대상으로 사례연구를 실시하였는데, 그 결과 실험에 참가한 학습자 모두 성공적인 언어학습을 위해서는 자신들의 자발적인 노력이 필요함을 인식하고 있다는 것을 발견할 수 있었다. 오마리아(2002)의 연구목적은 학습자 자율성 기반의 영어교육이 유교문화권에 속한 학습자들에게 적용될 수 있는가를 규명하는 데 있었다. 웨스턴 뉴욕 대학교의 영어 어학 교육원에서 영어수업을 듣는 5명의 한국인 성인 학생들 대상으로 실험을 하였는데 이들은 모두 20년 이상 한국에서 거주하면서 영어를 학습했던 경험이 있는 학습자였다. 오마리아(2002)의 연구는 참여한 학생들에게 영어 학습 과정에 있어 교사 및 학습자의 역할, 교사에 대한 존중감에 대한 그들의 인식을 개별적으로 물어보았고, 또한 교사-학생의 역할에 대한 그

들의 인식이 교사에 대한 존중감 및 교사에 대한 전반적인 태도와 얼마나 일치하는가를 분석하였다. 아울러, 5명의 학생들이 연구에 참여하는 동안 이들의 자율성에 어떤 변화가 있었는가를 분석하였다. 오마리아는 인터뷰의 내용을 기반으로, 대상 학생들이 보인 학습자 자율성의 정도에 따라 학습자 자율성을 청중 추구자(Audience Seeker), 권위 추구자(Authority Seeker), 적응 추구자(Adjustment Seeker), 실전 추구자(Real-war Seeker), 방향 감각 추구자(Sense of Direction Seeker)로 구분하였으며, 유교적 문화 배경에서 영어를 학습했던 학생들의 자율성이 극단적으로 모두 낮다는 Riley(1988)의 주장을 반박하였다. 또한 오마리아는 한국 학생들이 교사에게 보이는 존중감이 교사에 대한 의존감과는 분명히 다르다고 주장하였다.

Chong Larry-Dwan (2003)은 학습자 자율성의 측면에서 CALL 프로젝트 수업에 참여했던 학생들의 인식을 분석하였다. 그는 CALL 프로젝트 수업이 학습자 선택, 학습 자원을 쉽게 구할 수 있는 지지적인 환경, 자기 평가의 세 가지 항목에 대한 학습자들의 인식을 조사하였다. 경주대학교 외국어학부에서 영어를 전공하는 32명의 2학년 학생들은 한 학기동안 CALL 프로젝트 수업에 참여했다. CALL 프로젝트 수업은 모두 컴퓨터 어학 실습실에서 이루어졌으며, 수업시간동안 학생들은 영어로 의사소통을 하였다. 학생들은 4~5명으로 구성된 그룹 내에서 협동으로 작업하는 가운데, 인터넷을 통해 자신의 관심분야에 관련된 정보를 검색하고 수집하고 분류하는 작업을 거쳐 그룹 프로젝트를 제출하였으며, 프로젝트 보고서에 대한 자기평가, 그룹 간 평가를 하였다. 학생들은 그들의 프로젝트 진행 정도에 대하여 자기평가, 그룹 간 평가를 하였다. 학생들은 그들의 프로젝트 진행 정도에 대하여 주간 보고서를 제출하였으며, 최종 결과

물을 파워포인트를 이용하여 발표하였다. 수업이 모두 끝난 후에, 학생들은 연구자에 의해 개발된 설문조사에 참여하였다. 연구 결과 Chong Larry-Dwan(2003)은 학습자 선택, 학습자원을 얻을 수 있는 지지적인 환경, 자기 평가의 항목에서 모두 높은 수치의 응답을 확인함으로써, 학습자 자율성 향상에 대한 CALL 프로젝트 수업의 효과를 설명하였다.

#### 4. 협력학습

협력학습이란 그룹에 있는 동료학습자들로부터 학습자들이 학습을 하는 것을 의미한다. 그 뿐만이 아니라, 협력학습은 교수자와 학습자들의 상호작용을 통한 학습을 말하며, 이는 동료들끼리의 학습만큼 중요하다. 교수는 학습자들이 보다 더 효율적으로 학습을 할 수 있도록 학습방법을 배울 수 있게 조력자의 역할을 하며, 학습자들에게 협력 및 사회기술을 가르쳐 그들이 함께 효율적 협력학습을 할 수 있게끔 이끈다. 사실상, 협력이라는 것은 학습의 한 방편일 뿐만 아니라, 의사소통되고 연구되어 질 중요한 주제가 된다. (Jacobs, 1998)

##### 1) 협력학습의 원리

협력학습의 원리는 다음과 같다.

- (1) 학습자들은 경쟁적으로나 개인적으로 사고하는 게 아니라, 오히려 그룹 내에서 협력적으로 사고하도록 권장되어진다.

- (2) 학습자들은 서로에게 배우며, 다른 사람들과 어울리는 법을 그룹 활동을 통해 배운다.
- (3) 개인의 노력은 개인에게 보상이 될 뿐만 아니라, 다른 사람들에게 보상이 된다.
- (4) 다른 사람을 격려하는 사회적 기술을 배운다.
- (5) 언어학습은 목표어로 학습자들이 상호작용을 함으로써 촉진된다.
- (6) 학습자들이 그룹 활동을 하고 있다 할지라도, 학습자들 각자는 개인적 책임이 있다.
- (7) 서로의 학습에 대한 책임감을 공유한다.
- (8) 학습자들 각자는 학습에 참여하며 책임감을 갖는다.
- (9) 언어만을 가르칠 뿐만 아니라, 협력 또한 배울 수 있다.

## 5. 근접발달영역 (ZPD)

Vygotsky는 교육은 발달을 이끄는 학습의 과정을 창조하는 것으로 생각해 근접발달영역(zone of proximal development)라는 개념을 제시하였다. 모든 학습자는 학습 활동에서 독자적으로 문제를 해결할 수 있는 실제 발달 수준과 잠재적인 발달 수준을 갖는다. Vygotsky는 어린이가 다른 사람의 도움 없이 독립적으로 문제를 해결할 수 있는 실제적인 발달 수준과 성인의 도움을 받거나 보다 능력 있는 동료들과의 협동을 통해 문제를 해결할 수 있는 잠재적인 발달 수준 사이의 간격(Vygotsky, 1978 ; 1986)을 근접발달영역(zone of proximal development, 이하 'ZPD'이라 함)이라 하였다.

ZPD의 개념은 아동의 인지발달에 교사나 성인이 적극적으로 도움을 줄 수 있는 이론적 근거를 마련했다는 점에서 중요하다. 아동이 혼자서는 해결할 수 없지만, 성인이나 보다 유능한 동료와 함께 학습하여 성공할 수 있는 영역에 위치할 수 있다는 것이다. 자신의 능력 이상의 행동을 모방할 수 있기에 비록 혼자서는 해결할 수 없지만 성인이나 뛰어난 또래와 함께 학습하면 성공할 수 있는 영역을 의미한다.

Vygotsky는 다른 사람의 도움을 받아 문제를 해결할 수 있는 ZPD를 사회적 상호작용을 통한 효과적인 학습의 범위로 설정하였다. Vygotsky는 ZPD의 범위 안에서 사회적 상호작용을 통한 효과적인 협동학습이 가능함을 주장하고 있다. 근접발달영역(ZPD)에 있는 아동은 스스로의 힘으로 문제를 해결할 때까지 그 문제를 이해한 다른 학생이나 교사의 적극적 도움이 주어지면 효과적으로 학습할 수 있다. 여기에서 적용될 수 있는 교육적 지도방안으로 Vygotsky는 발판화(비계설정, scaffolding)를 제시하였다.

근접발달영역(ZPD) 내의 사회적 중재의 원리를 네 단계로 구분하여 살펴볼 수 있다. 첫 번째 단계는 다른 사람의 도움을 통해 자기조절(other-regulated learning)을 하는 단계로 교사의 주도로 과제수행을 하며, 자신보다 유능한 동료학습자나 교사의 도움을 받으면서 학습활동이 이루어진다. 교사나 동료학습자가 학습의 방향을 제시하거나 직접 시범을 보여줄 수 있고, 학습자는 그 시범을 따르거나 모방하여 학습과제와 관련된 지식 및 책략을 습득하게 된다.

두 번째 단계는 자율적인 자기조절(self-regulated learning)의 단계이며, 학습자의 주도로 과제 수행이 이루어진다. 이 단계에서 학습자는 이전 단계에서 교사나 보다 유능한 동료 학습자가 사용하던 사고 활동 및

책략들을 거의 그대로 사용하고 있다. 학습자 주도의 과제 수행단계에서는 다른 사람들의 도움 없이도 학습자가 자기 안내나 자기 점검에 의해서 과제를 수행하지만, 지식이나 책략의 사용이 내면화되지 않았다.

ZPD 내에서 교사주도의 과제수행이나 동료학습자와의 협동적 과제 수행을 통해 지속적으로 제공되었던 도움의 발판화(scaffolding)는 학습이 진행되면서 학습자의 자율정도에 따라 점차적으로 제거된다. 그러다가 세 번째 단계에 이르러서, 학습자는 주어진 과제를 거의 자동적으로 해결하게 된다. 이 단계에서 학습자의 자기조절 능력은 내면화되고, 학습자는 ZPD에서 빠져 나와 성인의 안내나 동료와의 협동이 필요 없게 된다.

마지막 단계는 학습자가 다시 새로운 수준의 ZPD로 돌아가는 것이다. 학습자는 새로운 능력을 얻고 나면 다시 새로운 수준의 ZPD로 돌아가게 되고, 위의 순서를 되풀이한다. 이렇게 학습은 ZPD 내에서 발생하며, 타자의 도움을 통한 자기조절에서 자기주도를 거쳐 자동화된 내면화 단계로 진행된다.

## 1) 발판화(비계설정, *Scaffolding*)

### (1) 개념

아동이 스스로 문제를 해결할 수 있는 수준에 도달하기까지 매 단계마다 아동의 수행수준에 맞추어 도움을 주는 수준과 양을 적절히 조절하는 방안이다. 따라서 근접발달영역(ZPD)내에서는 상호주관성과 공동 문제해결이 중요하다. 발판화는 성인 중심의 인지발달 촉진방안과 아동의 자발적인 활동에 의존하는 극단적인 아동 중심 방안을 적절히 통합하여 성인

이 아동의 수행수준에 적응해 나간다. 발판화는 궁극적으로 아동이 독자적인 문제 해결 수준에 도달할 수 있도록 촉진하는 것이다.

## (2) 효과적인 비계설정의 구성요소들과 목표들

### (1) 공동문제 해결

비계설정의 첫 번째 구성 요소는 흥미 있고 문화적으로 의미 있는 협동적 문제해결 활동에 대한 학습자의 참여이다. 인지는 항상 활동 속에 있고, 어린이들의 학습은 학습이 일어나고 있는 과제와 분리될 수 없으며, 사람들은 문제에 적극적으로 몰입되어 있는 동안 다른 사람들과 함께 일함으로써 가장 잘 배울 수 있는 것이다.

### (2) 상호주관성

Newson & Newson(1975)에 의해 소개된 개념으로서, 어떤 과제를 시작할 때는 서로 다르게 이해하고 있는 두 참여자가 공유된 이해에 도달하는 과정을 말한다. 공동 활동을 하는 동안 진정한 협동을 성취하고 효과적인 의사소통을 하기 위해서, 참여자는 같은 목표를 향해 일하는 것이 본질적이다. 상호주관성은 각 참여자가 서로 다른 사람의 관점에 맞추어 조정함에 따라 의사소통을 위한 공동의 화제를 만들어간다. 비계 설정의 가장 본질적인 요소는 사회적 상호작용에서 참여자들이 어린이의 근접발달영역(ZPD)에 있는 상황에 대한 공통된 의견을 얻기 위해 항상 협의하고, 타협하는 것이다.

### (3) 따뜻함과 반응

상호작용의 정서적인 분위기를 고려한다. 과제에 대한 학습자들의 집중과 기꺼이 도전하려는 태도는 따뜻한 반응이 있을 때, 따라서 학습자의 자신감이 북돋아질 때 최대화된다.

### (4) 근접발달영역 안의 학습자

비계설정의 주요 목표, 그리고 일반적으로 교육의 목표는 학습자들로 하여금 그들의 근접발달영역의 과제를 하도록 하는 것이다. 이는 항상 두 가지 방법으로 이루어 질 수 있다. 첫째, 언제나 학습자에게 주어진 과제가 적합하게 도전적인 수준이 되도록 과제와 주변 환경들을 구성해 주는 것이다. 둘째, 학습자의 현재 요구와 능력에 맞도록 성인 개입의 양을 항상 조절하는 것이다.

### (5) 자기 조절 증진

비계설정의 또 다른 목표는 어린이로 하여금 가능한 한 많은 공동 활동을 조성하게 함으로써 자기 조절을 훈련하는 것이다. 자기조절을 증진하기 위해 성인은 어린이가 독립적으로 일할 수 있게 되면 가능한 한 빨리 조절과 도움을 멈추어야 한다. 또한 이는 성인들이 어린이들로 하여금 의문점들과 문제들을 파악하도록 허용하고 어린이가 곤경에 빠져 있을 때에만 개입해야 하는 것을 뜻한다. 성인 개입이 이러한 특성을 지닐 때, 어린이는 충분히 의사결정과 협동 활동 등을 이끌어가는 형식이 되는 집행적 기능 지역(The Zone of Executive Functioning)에 속하는 것이다.

## 6. 학습자 훈련

교수자가 학습의 책임을 공유하는 학습 환경을 조성하기 위한 방법 중 하나가 바로 ‘학습자 훈련(Learner Training)’이다. 1975년 Rubin은 훌륭한 언어학습자들이 그들의 학습을 촉진하기 위해 무엇을 하는 지 알아보고자했다. 학습자들이 지식을 획득하기 위해 사용할지 모르는 기술이나 장치를 학습자훈련으로 그녀는 규정했다. Rubin에 따르면, 훌륭한 언어학습자들은 의사소통하기 위한 강한 욕구를 가지며 정확한 추측을 할 수 있다는 것을 알아냈으며, 또한 그들은 심지어 그들이 어리석게 보이는 위험을 감수하고서라도 그렇게 한다는 것을 알아냈다. 훌륭한 언어학습자들은 전하는 메시지의 형식과 의미 둘 다에 초점을 맞추고, 그들의 발화뿐만 아니라 타인의 발화를 연습하고 지켜본다. Gardner와 Miller(1999)는 학습자가 자율적이고 독립적인 학습의 주체자로서 자기 주도적인 학습을 할 수 있는 구체적인 방안으로 학습자가 자신의 학습을 스스로 계획하고 평가하며 자신의 학습동기를 유발하고 학습을 실제로 집행할 수 있는 능력을 개발시킬 것을 제안했다. 이에 대한 구체적인 실행방안으로 학습자의 요구 분석, 학습계획, 학습 성취 기록과 성찰을 활용한 자기 접근 언어학습(self-access language learning)을 제시했다. Holec(1980)은 학습자 훈련이 자기 주도적 학습(self-directed learning)을 이끌 수 있는 기제라고 이미 지적한 바 있다. Holec은 학습자에게 자기주도 학습 방법을 가르치는 것은 문자 그대로 더 이상 자기 주도로 이루어지는 학습이 아니기 때문에 비효과적일 수 있으므로, 대신에 학습자가 스스로 훈련해야 한다고 주장하였다. Benson(2001) 역시 교사 중심의 수업에 익숙한 학습자들이 학습자 중심의 학습에 심리적으로 준비될 필요가 있다고 피력한 바

있다. Nunan(1999)은 비록 자극이 외부로부터 온 것이라 할지라도 발견의 느낌과 그것이 가져오는 동기는 자아실현과 발전 및 성장에 대한 인간의 기본적인 욕구로부터 나온 것이어야 한다는 인본주의자들의 주장을 인용하여, 학습은 학습자의 내적 욕구나 학습 동기로부터 출발하여 학습자가 학습책략을 통해 구체적인 학습 방법을 익히고, 자신의 학습에 대해 스스로 책임감을 가지고 학습을 계속해 나가는 것이어야 한다고 주장하였다. 그래서 학습에서 자기주도는 언어학습과 언어를 학습하는 방법을 학습하는 데 있어 매우 중요하게 고려되었다. Nunan은 학습자가 학습책략을 통해 구체적인 학습 방법을 익히고, 학습 상황에 따라 적절한 학습책략을 사용하며, 자신의 학습에 대해 책임을 지고 학습해 나가도록 교수가 지도해야 한다고 지적했으며, 다음과 같은 방법을 제시하였다.

- 학습자가 학습목표를 정확히 이해하도록 한다.
- 학습자가 자신의 목표를 스스로 정하도록 한다. 학습자가 자신의 욕구를 확인하여 자신이 무엇을 배우고, 언제 어떻게 배울지 모두를 결정하도록 한다.
- 학습자가 교실 밖에서도 목표어를 사용하도록 장려한다.
- 학습의 결과보다는 학습의 과정에 초점을 둔다.
- 학습자가 자기 나름의 학습방법과 학습책략을 발견하도록 도와준다.
- 학습자들이 스스로 학습과업을 선택하도록 안내한다. 학습자가 자신이 최적으로 활용할 수 있는 학습기회, 학습방법 및 학습 자료 등을 선택하고 결정하도록 한다.
- 학습자들이 스스로 자신의 활동을 만들 수 있도록 격려한다.
- 학습자들이 교사의 역할을 하도록 격려한다. 학습자가 스스로 교수

자의 역할을 발휘하여 자신을 가르치는 것을 의미한다.

- 학습자들이 연구하는 태도를 갖도록 격려한다.

최근의 경향을 살펴보자면, 학습자훈련은 학습자 자율성을 향상시키기 위하여 많은 프로그램에 의해서 사용되어 지고 있으며, 이는 협력학습 (cooperative learning), 인식 상승(awareness raising), 협상된 교수요목 (negotiated syllabus), 자기 수행 평가(self-assessment of performance) 을 포함한 많은 교육학적 형태에서 이용되고 있다 (Nunan, 1996 ; Wenden, 1986 ; Yang, 1998).

본래 학습자훈련의 주요한 목적은 학습자를 보다 더 나은 언어 학습자를 만들기 위하여 만들어졌으며, 학습자훈련은 어떠한 형태이든지 간에 학습자가 언어를 보다 더 많이 인식하고 초인지 인식능력 및 자율성과 독립성을 획득하는 것과 관련 있다고 할 수 있다.

Crookall과 Oxford (1991)가 말한 바와 같이, 그룹 활동과 같은 교실 수업활동은 일반적으로 학습자의 불안(anxiety)을 줄여준다고 여겨지지만, 이는 특히나 교수자 중심의 수업에 익숙해져 있고 거의 침묵적 듣기로 일관하는 학습자들에게는 불안을 더욱 가중시킨다 할 수 있다. 특히 한국과 같은 교실수업환경에서는 학습자들이 동료와 함께 의사소통하고, 교수자가 지시하는 역할에서 벗어나, 학습을 안내하고 촉진하는 것은 일부 학생들의 불안을 증가시키며, 내성적인 학습자들에게는 게임이나 시뮬레이션은 당황스러움 자체가 될 것이다. 따라서 이러한 불안을 다루고 대처할 수 있는 방법으로 학습자훈련이 요구되어진다 하겠다. 따라서 Wendon(1985)은 언어 교수자들의 시간은 언어훈련 뿐만 아니라, 학습자 훈련에도 할애되어야 한다고 주장했다.

Anderson과 Vandergrift(1996)는 제 2언어 교실에서 메타인지 책략에 대한 의식을 길러주기 위해 사고구술(think aloud)기법을 사용하여 학습 계획에 대한 자기보고(self report)를 실행하였다. 사고구술 기법으로 학습 계획을 스스로 보고하는 것은 학습자들이 과업을 수행하면서 자신의 생각이나 책략을 구술함으로써 자신이 사용할 수 있는 언어와 학습책략에 대한 의식을 향상시키는데 도움을 준다고 입증하였다.

또한 Esch(1997)는 학습활동에서 반추(reflection)와 토론을 통한 학습자 훈련을 주장하였다. 훈련과정이 자율성 향상에 얼마나 효과가 있는지에 관해 설문지조사를 통해 학습자의 학습과정과 다양한 학습책략에 대한 의식을 길러주었다.

### Ⅲ. 이론적 배경 (Section 2 : 읽기 교육)

#### 1. 읽기(*reading*)의 소개 및 중요성

학문분야에 있어서 읽기는 새로운 정보를 얻고 대안적인 설명이나 해석에 쉽게 접근할 수 있는 주요한 수단으로서 많이 사용되어 왔다. 읽기는 또한 종합력 및 비판적 판단능력을 키우는 데 도움을 준다. 게다가, 읽기는 읽기의 본래 목적이 무엇이든지 간에 독립적 학습을 할 수 있는 주요한 수단으로서, 제 2언어 학습자들에게 가장 중요한 학문적 언어 기술로 여겨져 왔다. 이러한 읽기를 이해하기 위한 좋은 방법 중 하나는 유창한 읽기의 요구조건을 분명히 아는 것이다. Grabe(1999)가 지적한 바와 같이, 유창한 독자는 다음과 같은 것을 한다고 밝혔다.

- (1) 이해를 위해 신속히 읽기
- (2) 단어들을 신속하게 자동적으로 인식하기
- (3) 머리에 저장된 많은 단어들을 끌어오기
- (4) 읽기자료의 정보와 독자 자신의 지식과 연결하기
- (5) 읽기의 목적 파악하기
- (6) 필수불가결한 것으로 읽기자료를 이해하기
- (7) 전략적 읽기를 위해 읽기 목적 바꾸기
- (8) 이해 점검하기 위해 전략 사용하기
- (9) 잘못된 이해를 인식하고 수정하기
- (10) 비판적으로 정보를 이해하고 판단하기

이러한 유창한 독자의 특징을 사용하여, 제 2언어 학습자들은 유창한 독자가 되기 위하여 요구되어지는 다양한 기술 및 전략을 배울 필요가 있다.

Eskey(1970)는 읽기(독해)기능은 회화기능 못지않게 중요한 언어기능임을 강조하였으며, 뒤이어 1970년대 초반에 이르러 Chomsky의 언어이론에 영향을 받은 Eskey(1971), Pierce(1973) 및 Willson(1973) 등에 의하여 복잡한 구문이해를 관련시킨 독해의 필요성이 부각되었다. Smith(1973)를 거쳐 Clake & Siberstein(1977)은 독해과정에서 독자는 읽기자료에 관한 예비적 지식을 형성하고 읽은 내용의 이해를 위하여 가장 생산적인 단서를 경제적으로 동원하는 능동적 과정으로 간주하게 되었다. Adams와 Collins(1979), Carrell와 Eisterhold (1983) 및 Rumelhart(1977) 등은 글의 이해를 촉진시키는 독자의 사고에 내재하는 언어적 그리고 비언어적 배경지식을 동원하는 상호작용적 인지를 중요시하는 ‘선형적 지식구조이론(schema theory)를 주장하였다. 최근의 독해력에 대한 연구 동향은 독자와 읽기자료에 대한 복잡한 상호작용 및 독해과정의 문화적 사고방식의 요인에까지 이르는 보다 심층적인 영역으로 확장되어 지고 있다 (Mikulecky 1990).

### 1) 읽기(*reading*)의 목적

우리가 읽기를 할 때, 우리는 다양한 목적으로 읽기에 접근한다. 신문 기사를 읽듯이 훑어읽기(Skimming)를 통한 글의 요지 파악하기, 특정 정보를 찾아 읽기(scanning), 새로운 정보를 얻기 위해 읽기, 다양한 자료를 통하여 정보 통합하기, 정보 통합 및 평가하기, 그저 즐거움을 위한 읽기

등 읽기의 목적은 실로 다양하다. 그 중에서 학습자들이 학교 현장에서 읽기를 하는 목적은 다음의 4가지로 볼 수 있다.

- (1) 정보 찾기
- (2) 일반적 이해
- (3) 새로운 정보 획득
- (4) 정보 종합 및 평가

## 2. 읽기학습 모형

읽기(독해)는 다양하게 정의되고 있다. 인지이론에 의하면 읽기는 개인이 주어진 텍스트로부터 의미를 추출하는 능동적인 문제해결과정이다 (Anderson, 1985 ; Byrnes, 1984 ; Call, 1985 ; Pearson, 1985 ; Richards, 1983). 일반적으로, 읽기학습모형이란 어떠한 과정으로 읽기를 진행해야 하는 가를 나타내는 것으로, 학습 자료가 무엇이냐에 따라 읽기모형이 달라질 수 있으며, 적용된 모형에 따라 학습의 결과도 달라지기 마련이다. 읽기학습모형은 상향식모형, 하향식모형, 상호작용형모형 이렇게 세 가지로 크게 나누어 볼 수 있다.

### 1) 상향식 읽기모형

상향식 읽기모형은 부호나 철자와 같은 작은 단위에서 점차적으로 구나 절과 같은 상위 단계로 올라가면서 이루어진다(Flesch, 1995 ; Gough,

1985 ; LaBerge and Samueis, 1985). 이 상향식 읽기모형은 읽기능력이 낮은 학습자들에게 많이 사용되는데, 단어에 대한 의존도가 높고, 문자해독에만 치우친 나머지 주제를 찾아 나가는 데 어려움을 많이 겪게 할 수 있다. 다시 말해, 이 상향식 읽기모형은 부분에서 전체로 학습해 나아가는 방식으로, 하위 단계의 분석을 통해서 이루어지기에 상당히 문자 중심적(text-driven)읽기가 이루어진다. 다시 말해, 상향식 읽기모형은 독해과정에서 텍스트에 나타난 글자, 단어, 구 또는 문장을 통해 의미를 파악한다고 본다. 이 모형은 독해과정에서 글자나 단어의 처리에 초점을 두고 있다. 따라서 이 모형은 풍부한 어휘, 문법, 문화적 지식이 당연시되는 모국어 독해 또는 초기의 외국어 독해의 경우에 대한 설명이 될 수 있다. 그러나 독해과정에서 상당한 언어지식과 사회적, 문화적 배경지식을 필요로 하는 중급 이상의 외국어 독해에서는 적절한 모형이 되지 못하는 것으로 평가되고 있다(윤용진, 2001).

## 2) 하향식 읽기모형

하향식모형은 독자가 이미 가지고 있는 선행지식이나 경험을 바탕으로 의미적 정보에서 통사적인 정보로 나아가며 이루어진다. 이는 독자의 선행지식(schema)를 이용하여 읽기가 이루어지므로, 상당히 독자 의존적인(reader-driven) 읽기모형이라고 할 수 있다. 하향식 읽기모형은 단순히 문자를 해독하는 것이 아니라, 자신의 배경지식을 적극적으로 활용하여 글의 의미를 추측하고 파악해 나간다 (Goodman, 1985 ; Smith, 1994). 독자의 선행지식을 이용하는 하향식 읽기모형은 특히나 읽기훈련이 부족한 초급단계에 있는 학습자들에게는 적용하기 어렵다. 이는 독자들이 읽기자

료에 대해 배경지식을 갖고 있지 못할 경우, 자신의 배경지식과 읽기자료의 정보를 결합하여 정보를 추측하는 것은 초급학습자에게는 불가능하기 때문이다.

하향식 읽기모형에서는 독해를 심리 언어학적 과정으로 이해하고, 텍스트에 나타난 요소에 대한 의존도를 줄이기 위해서 독자가 자신의 지식을 사용한다고 본다. Goodman(1970)은 독해를 텍스트, 능동적인 독자, 그리고 배경지식과의 상호교환 작용으로 이해하고 하나의 심리학적인 추측게임과정이라고 한다. 독해과정에는 텍스트에 나타난 언어적 정보에 대한 지식뿐만 아니라 단락의 담화구조에 대한 독자의 지식이 포함되어 있다고 한다. 결국 의미는 텍스트에 있는 것이 아니라 독자에게 있다는 것이다. 이렇듯 독해과정에서는 언어지식보다는 배경지식의 역할을 강조하고 있다는 점에서 상향식읽기모형보다 더 적절한 설명으로 간주된다. 그러나 이 모형은 모국어 독해라도 텍스트 내용에 대한 배경지식이 충분하지 못하거나, 언어적, 사회적, 또는 문화적 지식이 부족한 외국어 독해를 설명하기에는 부적절하다고 평가된다(윤용진, 2001).

### 3) 상호작용형 읽기모형

상호작용형 읽기모형은 Rumelhart(1977)에 의해서 처음 소개된 모형으로, 이는 위에서 제시한 상향식 읽기모형과 하향식 읽기모형을 결합한 모형이다. 상호작용적 읽기모형은 독자와 문자 사이의 상호작용에 초점을 두어 상향식 읽기모형과 하향식 읽기모형의 상호보완적 모델로서, 상향식 읽기모형과 하향식 읽기모형 각각이 가지는 결점을 서로 보완할 수 있도록 제시되어진 것이다.

Carrell(1988)에 따르면, 숙련이 덜 된 독자는 한 가지 모형에만 크게 의존하여 결국 전체를 이해하는데 문제를 초래하는 반면에, 숙련된 독자는 과업의 요구에 따라 상향식 읽기모형과 하향식 읽기모형 둘 다를 자유롭게 사용할 수 있다고 말한 바 있다.

상호작용 읽기모형은 독자와 텍스트의 상호작용을 강조한 모형이다. 하향식 읽기모형과 마찬가지로 독자의 지식을 강조하지만, 독해과정을 선형적인 것이 아니라 순환적인 과정으로 보고 있다. 다시 말해서 독자는 텍스트의 내용을 추측하기 위하여 자신의 배경지식을 사용하며, 동시에 상향식 읽기모형과 마찬가지로 텍스트에 의존한다(Anderson & Pearson, 1984 ; Barnett, 1989 ; Carrell & Eisterhold, 1983 ; Kember & Gow, 1994).

상호작용 읽기모형에서는 독자를 적극적인 참여자로 보고 있으며, 독자의 모든 지식과 사전경험이 이해에서 중요한 역할을 차지하고 있기 때문에 독자의 지식은 끊임없이 역동적으로 재구성된다. 따라서 어휘력이 부족한 독자에게 텍스트의 주제에 대한 사전지식을 활성화시킨다면 이해의 촉진을 가져올 것이라고 가정한다(정길정, 민찬규, 연준흠, 2002).

### 3. 읽기의 특성

#### 1) 읽기는 상호작용적 과정이다 (적극적 의미 파악 행위)

##### · 선행지식 (*Schematic knowledge*)

mental representation of typical situations ... used in discourse

processing to predict the contents of the particular situation which the discourse describes. (Cook 1989: 69)

텍스트 안의 단어나 구들은 독자의 마음속에 일종의 선행지식을 활성화 시켜야 한다. 예를 들어, 신문의 헤드라인에 나온 지명은 독자로 하여금 즉시 독자의 세상지식 및 문화적 지식을 활용하여 앞으로 전개될 내용에 대해 예측하게끔 유도한다. 독해 시에 선행지식(schematic knowledge)의 역할에 대한 관심이 증가되는 가운데, 이는 읽기 전 단계(pre-reading stage)에 관한 현 독해방법론 분야에서 관심의 대상이 되고 있다.

우리가 글을 읽을 때에는 글자만을 기계적으로 읽지는 않는다. 필자가 의도한 의미가 무엇인지를 끊임없이 생각하면서 독자 자신이 갖고 있는 세상지식이나 사전지식, 경험 등을 읽고 있는 글에 최대한으로 관련시켜서 글의 의미를 이해하려고 한다. 따라서 글을 읽는다는 것은 독자 자신이 이제까지 살면서 갖고 있는 세상지식, 사전지식, 사전경험 등에 지금 읽고 있는 글의 내용을 비추어서 비교하고 추론함으로써 필자가 의도한 진정한 의미가 무엇인지를 적극적으로 찾아내는 능동적 행위라고 할 수 있다.

#### · 언어지식 (*Language knowledge*)

언어지식이란 독자로 하여금 텍스트를 이해할 수 있게끔 도와준다. 훌륭한 독자는 언어적 지식을 토대로 단어, 문법 구조, 다른 언어학적 자질들을 인식하고, 빠르고 정확하게 해독할 수 있다. 다시 말해, 유창한 독자는 언어구조에 대한 많은 지식을 가지고 있으며, 다양한 범위의 어휘들을

자동적으로 인식할 수 있는 능력을 가지고 있다. 독해 시에 배경지식 사용이 효율적이기 전까지는 일정수준의 언어적 지식이 필수적이다.

Nation과 Coady(1998)는 학습자들이 배경지식을 활용하여 텍스트를 이해하게끔 도와주는 과정을 5개의 절차로 제시하였다.

1. 모르는 단어가 들어있는 문장의 부분을 찾기
2. 모르는 단어가 들어있는 문장이 있는 문맥을 살펴본 후, 이 상황을 단순화시키기
3. 모르는 단어가 들어있는 문장의 상황보다 더 큰 문맥적 상황 속에서 살펴보고, 모르는 단어를 포함한 절과 그것을 둘러싼 절 사이의 관계를 살피기
4. 모르는 단어의 의미를 추측하기
5. 그 추측이 옳은지 확인하기

## 2) 읽기는 목적이 있는 과정이다

### · 수용적 읽기(*Receptive reading*)

수용적 읽기는 독자가 짧은 이야기를 읽거나, 신문사설의 논쟁을 읽는 다거나, 제조과정에 대한 글을 읽을 때 이해하는 과정에서 취해지는 읽기 방법이다.

### · 반성적 읽기(*Reflective reading*)

텍스트를 읽고 잠시 멈추어 반성적으로 사고하면서 읽는 방법으로, 예

를 들어, 정치관련 논쟁에서 이전 글의 의견과 일치하는 지 생각하면서 읽는 것이다.

· 훑어 읽기(*Skim reading*)

텍스트의 전반적인 내용을 파악하기 위해 잡지를 읽거나 신문을 읽을 때, 헤드라인과 첫 몇 단락만 훑어보는 방법이다. 다시 말해, 글의 전체적인 윤곽, 중심생각, 핵심적인 요지 등을 파악하기 위해서 세부적인 사항에 크게 구애받지 않고 전체적으로 읽어 내려가는 형태로서, ‘통독’이라고도 한다.

· 찾아 읽기(*Scanning*)

특정 정보를 찾아 텍스트를 재빠르게 읽어가는 방법이다. 미리 찾고자 하는 특정한 정보를 염두에 두고 전체의 글을 다 읽지 않고 그 특정 정보가 있을 법한 곳을 선택하여 집중적으로 읽어 가는 형태로서, ‘발췌독’이라고도 한다. 사전 찾기, 전화번호부 찾기, 신문 광고 등에서 필요한 광고 찾기 등이 이에 해당한다.

· 집중적 읽기(*Intensive reading*)

텍스트를 꼼꼼하게 살펴보면서 읽어나가는 방법이다. 글을 처음부터 끝까지 속도에 구애받지 않고 차근차근 언어표현과 문법 등을 매우 주의 깊게 따져 가면서 읽는 형태로서, ‘정독’이라고도 한다. 중요한 문서 등을 읽을 때나 언어를 배울 목적으로 읽을 때 흔히 볼 수 있는 읽기의 형태

이다. 예를 들면, 문학도로서 시에 사용된 단어들의 선별과 관련하여 감상할 하기 위하여 시를 자세하게 살펴보는 방법이다.

### 3) 읽기는 비판적 과정이다

비판적 읽기는 읽기를 사회적 과정으로 본다(Kress 1985). 이러한 관점에서 보자면, 텍스트는 텍스트 기저에 깔린 관념 및 사고의 수용을 위하여 독자 인식을 형성하기 위하여 저자에 의해서 특정한 방식으로 구성되어졌다. 근래에는 제 2언어 교수에 있어서 비판적 읽기의 역할이 증시된다.

비판적 읽기 전략을 향상시키기 위하여 교사들이 해야 할 지침 사항을 Elliot(1991)는 다음과 같이 제안하였다.

- 교수자들은 그들 자신의 견해를 촉진하기 위한 토대로서 교수자의 권위를 사용해선 안 된다
- 논란의 여지가 있는 영역의 문제들은 핵심이 일방적 수업이 아닌 토론이어야 한다
- 그러한 토론은 참여자들 사이에 의견이 수렴이 아닌 발산으로 이끌 수 있도록 도와야 한다

### 4) 읽기는 불확실성 감소의 과정이다

Smith(1971)는 읽기란 ‘불확실성을 감소시켜 나가는 것’이라고 하였다.

### 5) 읽기는 심리언어학적 추측의 게임이다

Goodman(1967)은 읽기란 ‘심리언어학적 추측의 게임(a psycholinguistic guessing game)’이라고 하였다. 이를테면 ‘refrigerator odors’를 ‘refrigerator doors’라고 엉뚱한 의미를 생각하는 경우가 있다, 이러한 예는 사람이 글을 읽을 때 각각 문자적, 음성적, 문법적, 의미적 측면에서 심리언어학적으로 추측해서 읽는다는 것을 보여주는 예라고 할 수 있다(Wallace 1992:41).

#### 6) 읽기는 의미 창조의 상호작용 과정이다

Wardhaugh(1974)는 “읽기란 글 속에서 정보를 적극적으로 찾아서 글과 상호 활동하는 것 자체를 가리킨다. 따라서 독자 자신이 끊임없이 글 속에 건설적으로 개입해야 하고, 또 높은 수준의 정신 능력을 필요로 한다.”고 주장하고 있다.

또 Young(1983)은 읽기를 ‘독자와 글 간의 의미 창조의 상호활동 과정(a process of creative interaction between the reader and the text)’이라고 정의하였다(Holden 1983:38에서 재인용). Brumfit(1985)은 읽기는 독자 자신의 필요, 이해, 예측 등을 글과 통합시킴으로써 의미를 창조하는 과정’이라고 정의하였다. 더 나아가 Nuttall(1982:10)은 ‘읽기란 단순한 능동적인 과정이 아니라 상호활동적인 과정’이라고 하였다. 그것은 글 속의 의미가 있는 그대로 수동적으로 흡수되는 것이 아니고, 읽는 과정에서 독자의 매우 능동적인 의미 교섭 행위가 필요하기 때문이라고 하였다.

#### 4. 적절한 읽기 자료 선정

읽기자료 선정에 학습자들이 전적으로 참여하고, 읽기자료를 미리 받을 경우, 학습자들이 독해수업에 적극적으로 참여할 수 있다. 읽기자료 선정 시 요구되는 다섯 가지 기준(내용의 적절성, 이용가능성, 읽을 수 있는 난이도, 다양성, 진정성)에 대해서 아래에서 살펴보고자 한다.

##### 1) 내용의 적절성 (*Suitability of content*)

독자들의 흥미를 자극할 수 있는 자료를 선정해야한다. 읽기자료는 우선 학습자들의 흥미를 최대한 자극하여 학습자들이 읽기활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 도와야 한다.

##### 2) 내용의 이용가능성 (*Exploitability*)

학습자들의 흥미 다음으로 텍스트가 독자들에게 얼마나 이용가능한 지는 텍스트 선정의 중요한 기본이 된다. 이는 독해 수업의 목적과 부합된다. 여기에는 다음과 같은 영역을 포함하고 있어야 한다.

- 다양한 독해기술 활용
- 실생활 목적 반영
- 긴 텍스트 사용하기

##### 3) 적정수준의 난이도 (*Readability*)

학습자들의 정확한 수준을 파악하여 학습자들이 적당한 도전감을 느낄 수 있는 적정수준의 어휘적 구조적 어려움을 제시할 수 있는 읽기자료를 선택해야 한다. 그렇지 않다면, 학습자는 도전적 자세나 동기부여 되지 않은 상태에서 읽기활동에 임하게 된다.

#### 4) 다양성

읽기과정은 다양한 읽기자료가 사용되어질 경우에 훨씬 더 흥미롭다. 다양한 읽기자료는 읽기학습과정 밖에서 보게 되는 다양한 종류의 텍스트에 학습자들이 접할 수 있는 기회를 제공한다.

#### 5) 진정성

읽기자료가 진정성이 있어야 학습자들을 동기 부여할 수 있다. 학습자들의 이해를 돕고자 지나치게 단순화된 텍스트는 자연스럽지도 않을 뿐만 아니라, 진정성 측면에 있어서 벗어난다. 언어의 자연스런 사용을 왜곡하지 않는 범위의 자료를 읽기자료로 제시하여야 한다.

## IV. 연구 방법

본 연구에서는 교사주도의 읽기 지도가 아닌 학습자 중심의 구성주의에 입각한 협력학습을 바탕으로 한 읽기지도가 교실 현장에 적용되었을 때, 학습자들의 수업 만족도 및 학습자 의식을 알아보고자 한다. 교사주도의 읽기 지도와 달리 협력학습을 통한 독해수업이 학습자에게 어떠한 영향을 미치는지 알아보고, 이 수업이 학습자 자율성으로 이끌 수 있는지 본 연구에서 필자는 구체적으로 알아보고자 한다. 이에 한 걸음 더 나아가 학습자 자율성과 학습자의 주인의식, 책임감, 주도성이 어떠한 상관관계가 있는 지 살펴보고, 자율성의 정도에 따라 학습 만족도가 어떻게 차이나는 지를 알아보도록 하겠다.

다음은 본 연구의 대상, 도구, 절차 및 방법 등을 구체적으로 기술한 것이다.

### 1. 연구 대상자

위에서 제시된 목적을 위해 2006년도 서울 금천구에 위치한 K고등학교 2학년 문과와 이과 남자반 과 여자반 학생들이 2006년도 한 학기동안 이 실험에 사용되는 협력학습을 통한 독해수업에 참여하였다. K 고등학교 2학년 학생들은 3월부터 7월까지 약 12주 동안 일주일에 한 번씩 일반적으로 통용되는 교사가 모든 것을 제시해 주는 일방적 독해 수업이 아닌,

교사는 학습자들이 그룹 내에서 혹은 짝들과 함께 서로의 의견을 나누어 가며, 스스로 주도적으로 독해를 해 나가도록 하는 수업의 촉진자 안내자, 때로는 자료 제공자(resource)로서 역할을 담당하였다. 이에 반해, 학습자들은 교수자가 읽기자료(텍스트)에 대해 별 다른 정보를 제공함 없이 스스로 사전을 찾아가며, 동료들과 같이 독해하면서 서로의 의견을 나누고, 언어능력뿐만 아니라 언어를 통한 상호작용을 통하여 대인관계기술을 익혔다. 본 연구가 시작되기 전에 학습자들은 이러한 학습자 주도의 수업을 거의 받아보지 못한 학생들이라 처음 이들은 본 독해수업에 많이 당황해했다. 본 연구에서 참여하는 학생들이 살고 있는 지역이 금천구라서 이곳은 그다지 부유한 서울지역이 아니기에 연구대상자들인 K고등학교 학생들은 영어과목과 관련된 고급 사교육을 받지는 않았다. 하지만 동네의 보습학원이나 개인과외 및 학습지 등은 한 두 개씩 하여, 영어의 선행 학습은 잘 되어있다. 그러나 이 학생들이 공부에는 흥미가 없는 학생들이 많고, 따라서 영어공부 자체에 동기 부여되어 있지 않아 협력학습을 통한 독해수업시 힘들어 하는 학습자들이 적지 않았다. 하지만 회를 거듭할 때마다 학습자들은 주도성을 갖고 수업에 적극적으로 참여하였다. 대체적으로 K고등학교 2학년 학생들은 성격이 발랄하고 활기차고 개성이 넘쳐서, 그룹 활동을 통한 독해수업시 교수자가 교실을 이리저리 돌아다닐 때, 학습자들이 질문을 서슴지 않고 자유로운 분위기 속에서 독해활동을 하였다. 각 반은 35명의 학생들로 구성되어 있으며, 그룹은 4명 안팎으로 앞뒤로 앉아있는 학생들끼리, 짝활동으로는 바로 옆에 있는 반 친구랑 읽기 자료에 대해 단어 의미에 대해서부터 해석 문제 및 요지 찾기까지 다채롭고 자유롭게 논의하였다.

본 연구 결과 분석을 위한 자료를 위해 설문조사에 참여한 학생들은

본 협력학습을 통한 독해수업에 한 학기동안 참여한 문과와 이과를 통틀어 남자반 1반, 여자반 2반, 총 3반의 학생들을 대상으로 하여 이루어졌다.

## 2. 연구 절차

본 연구의 목적을 위해 서울 금천구 K고등학교 2학년 학생들과 교수자 J 선생님은 2006년 3월부터 7월까지 한 학기동안 일주일에 한 번씩 『Always Wear Clean Underwear! And Other Ways Parents Say "I Love You"』 라는 본 교재를 가지고 영어독해 수업을 하였다. 수업 진행 방식은 다음과 같다.

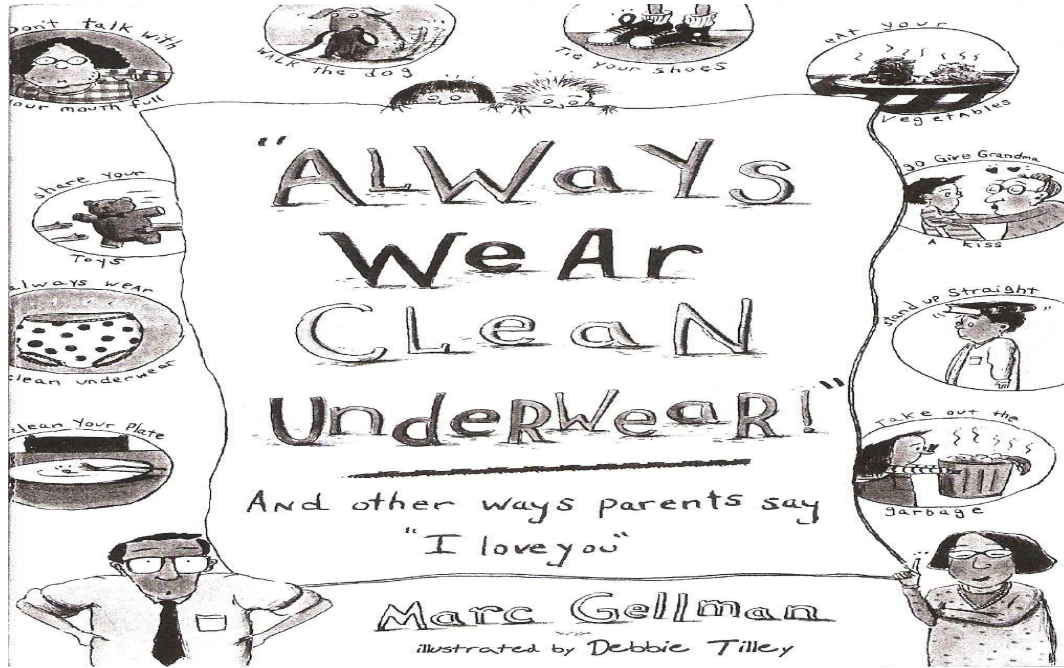
- 첫째, 학습자들은 영어 수업 시간에 그룹 활동이나 짝활동을 할 수 있게 교실을 배치한다.
- 둘째, 학습자들 각자는 영어사전을 준비한다.
- 셋째, 교수자는 본 교재에 있는 소재 하나와 문제지를 핸드아웃으로 만들어와서 나누어준다.
- 넷째, 교수자는 학습자들이 본격적으로 텍스트를 읽어 나가기 전에 글의 제목에 대해 설명해 주며, 읽기에 도움이 될 수 있도록 학습자의 스키마 및 배경 지식을 활성화 시키도록 소재 및 글의 전반적 내용을 간략히 소개한다.
- 다섯째, 교수자는 학습자의 이해를 돕고자 텍스트의 첫 번째 단락을 해석해 준다.

- 여섯 번째, 교수자는 학습자들 스스로 사전을 찾아가며, 동료들과 토론하면서 읽을 수 있도록 지도를 함과 동시에, 교수자는 교실 이 곳 저 곳을 돌아다니며, 도움을 요청하는 학습자들에게 ‘정보제공자’로서, 학습자 질문에 응한다. 단, 학습자들이 읽기 후 해결해 나아가야 할 쓰기 부분인 주제문이나 요지 찾기 등에 직접적 도움을 주지 않고, 그저 학습자들이 해석에 곤란을 겪거나 사전을 찾아도 의미 파악이 되지 않을 경우 혹은 문화적 배경지식이 필요할 경우 도움을 준다. 그 외에 교수자는 일체 다른 말은 하지 않는다.
- 일곱 번째, 학습자들은 사전을 손수 찾아가며, 문장을 해석하고, 주제문 및 요지를 파악하고, 텍스트를 요약하는 활동과제를 하기 위하여 다른 동료 학습자들과 자신의 생각과 느낌을 나눈다. 수업을 끝마치는 종이 날 때까지 학습자들은 읽기활동 및 핸드아웃 과제를 하고, 교수자가 나눠 준 상위에 언급된 활동과제 핸드아웃을 제출한다. (총 독해 및 쓰기에 걸리는 시간은 40분으로 한다.)

2006년도 1학기동안 이러한 독해수업을 한 후에, 본 독해수업을 한 학습자들 중 3반을 대상으로 2006년도 2학기에 설문조사를 실시하였다. 총 설문조사에 응한 학생들은 91명이며, 여기에는 남자 1반, 여자 2반 학생들을 대상으로 영어 수업시간 50분 동안 설문조사에 성실히 응하도록 하였으며, 학습자들이 설문에 응한 직후 바로 설문 조사지를 회수하였다.

### 3. 연구 자료

#### 1) 읽기 학습 교재



<그림 1> 읽기 교재 표지

본 연구 대상자들이 독해수업에 참여할 때 사용한 주교재는 『Always Wear Clean Underwear! And Other Ways Parents Say "I Love You"』로서, Marc Gellman에 의해 쓰여진 책으로, 잔소리들을 하나하나 읽다보면 문화와 인종을 초월해 부모님들의 마음은 다 똑같고, 아이들은 하나같이 속을 썩이는구나 하고 생각이 드는 책이다. 그러나 이것 역시 작가의 말처럼, '너를 사랑한다'라는 표현을 돌려 말하는 것으로, 모든 연령의 사람들이 읽어도 서로 다른 느낌으로 재미있게 읽을 수 있는 책이다. 아이

들은 현재에, 어른들은 과거에 누구나 이런 경험을 가지고 있기에, 이 책의 하나 하나의 소재에 공감하면서 읽을 수 있기에, 학습자들의 협력학습을 통한 읽기학습 자료로 사용되었다.

<표 2> 읽기 교재 내의 소재

1. Always wear clean underwear
2. Don't pee in the pool
3. Eat your vegetables
4. Take out the garbage
5. Look both ways before you cross the street
6. Keep your shoes off the couch
7. Don't talk with your mouth full
8. Money doesn't grow on trees, you know
9. Share your toys
10. Tie your shoes
11. Walk the dog
12. Always say please and thank you
13. Don't go swimming right after you eat
14. If you can't say anything nice, don't say anything at all
15. I'm gonna count to three and then...
16. Don't talk to your father/mother like that
17. Clean your plate
18. Do your homework
19. Cover your mouth when you sneeze
20. Stand up straight
21. Say you're sorry
22. Don't judge a book by its cover
23. Don't hit
24. Don't copy off you neighbor
25. I hope that when you grow up, you'll have a kid just like you
26. Go give grandma a kiss
27. Call if you're going to be late
28. Do as I say, not as I do
29. Because I say so
30. It's time for bed
31. Say your prayers
32. I love you

## 2) 설문지

본 설문지는 교사주도의 읽기 지도가 아닌 학습자 중심의 구성주의에 입각한 협력학습을 바탕으로 한 읽기지도가 교실 현장에서 적용되었을 때, 학습자들의 수업 만족도 및 학습자 의식을 알아보고자 만들어졌으며, 6개 영역(읽기능력 향상측면, 영어 공부의 흥미 및 동기부여, 수업 및 교수방법 만족도, 학습자 자율성, 읽기자료의 진정성 및 흥미, 학습자 중심의 협력학습에 대한 선호도)에 걸쳐 총 27개의 문항으로 이루어졌으며, 본 수업의 읽기지도의 효율성을 알아보고자, 먼저 학습자의 읽기능력 향상의 측면에서 1번 문항에서 6번 문항까지 만들어졌다. 다음 2번째 영역은 7번 문항에서 9번 문항까지로 영어 공부의 흥미 및 동기부여 측면에서, 10번에서 13번까지는 학습자들의 수업 만족도 및 교수방법 만족도를 조사하였다. 4번째 영역은 본 논문이 중점을 두고 있는 학습자의 자율성 및 자기 주도적 학습의 근본이 될 수 있는 책임감, 주인의식, 자기주도성 등을 알아보고자 문항 14번에서 20번까지 만들어졌다. 5번째 영역은 영어 읽기 자료의 진정성 및 흥미를 알아보고자, 영어 읽기 자료에 근거하여 문항 21번에서 24번까지 만들어졌다. 마지막 6번째 영역은 앞으로의 영어 읽기 지도 방향을 모색하고자 교사 중심의 학습과 학습자 중심의 협력 학습에 대한 선호도를 조사하기 위하여 문항 25번에서 27번까지 만들어졌다. 이 설문지 문항 영역을 간단히 도표로 도식화하면 아래와 같다.

<표 3> 설문지 문항 영역

(1) 읽기 능력의 향상 측면
(2) 영어 공부의 흥미 및 동기 부여 측면
(3) 수업 및 교수방법 만족도
(4) 학습자 자율성 측면
(5) 읽기 자료의 진정성 및 흥미
(6) 학습자 중심의 협력학습에 대한 선호도

본 연구를 위해 제작한 설문지가 신뢰할 만한가를 알아보기 위하여 내적 일치도에 의한 크론바하의 알파(Cronbach alpha)값을 계산하여 설문 문항 간의 일치성을 분석하였다. 본 연구에서는 상관관계분석, 분산분석, 회귀분석에 쓰일 6개의 요인(협력학습을 통한 성취 측정항목, 학습만족도 측정항목, 주인의식 측정항목, 책임감 측정항목, 자율성 측정항목, 자기주도성 측정항목)을 대상으로 신뢰성 분석을 실시하였다. 분석결과 전체 크론바하의 알파값이 0.855로 높게 나타났다.

### (1) 신뢰도분석

본 연구에서는 그 중에서 측정항목들의 동등성 정도를 평가하고 같은 개념을 측정하고자하는 항목에 대한 응답은 비슷한 패턴을 보여야 한다는 사실에 기반을 둔 내적 일관성 신뢰도를 사용하고자 한다. 내적 일관성 신뢰도에는 항목간 상관관계(Inter-item correlation), 항목과 총점수 간 상관관계(Item-to-total correlation), 크론바하의 알파값(Cronbach's alpha)이 있는데, 여기서는 가장 널리 사용되는 신뢰성 계수인 크론바하의 알파값을 사용하고자 한다. 일반적으로 통계적 신뢰성은 탐색적 연구 분야에서는 0.60 이상이면 충분하고, 기초연구 분야에서는 0.80, 중요한 결정이 요구되는 응용연구 분야에서는 0.90 이상이 되어야 하는 것으로 알려져 있다. 일반적으로는 0.60 이상이면 측정도구의 신뢰성에 별 문제가 없는 것으로 받아들여진다. 본 연구에서는 상관관계분석, 분산분석, 회귀분석에 쓰일 6개의 요인을 대상으로 신뢰성 분석을 실시하였다. 분석결과 전체 크론바하의 알파값이 0.855로 높게 나타났다.

### 3) 교사 서면 인터뷰

영어 수업 시 읽기 지도가 학습자 본인의 자율성 향상에 얼마나 기여하는 지 학습 현장에서 많은 경험을 갖고 계신 선생님을 대상으로 서면 인터뷰를 통하여, 앞으로 나아가야 할 영어 읽기지도 방향을 모색하고자 교사 서면 인터뷰를 하였다. 서면 인터뷰에 응해주신 선생님은 K고등학교 2학년 문과와 이과 남자반 여자반 학생들을 대상으로 협력학습을 통한 읽기지도를 한 학기동안 지도하신 J 선생님이므로 교직생활은 3-4년 하셨으며, 학생들에 대한 무한한 사랑과 열정으로 늘 수업 준비에 전념하셨으며, 학습자의 자율성 향상을 위하여 고민하시면서 늘 노력하시는 분이셨다.

교사 서면 인터뷰는 총 7개 문항으로 구성되어 있으며, 1번 문항은 협력학습(Cooperative Learning)에 교수자의 관심이 얼마나 있는지 알아보려고 만들어졌으며, 2번 문항은 협력학습이 교수자의 교수철학과 어떠한 관련이 있는지 알아보려고 만들어졌다. 3번 문항은 협력학습을 교육현장에 적용하는 것이 교수자는 가치 있다고 생각하는 지 알아보려고 작성되었으며, 4번 문항은 협력학습(Cooperative Learning)을 현장에 적용하는 것이 전통수업보다 많은 노력이 필요한지 교수자의 생각 및 견해를 듣고자 만들어졌다. 5번 문항은 동료 및 모둠 구성원들과의 상호작용(Peer & Group Interaction)을 통한 영어 학습을 바탕으로, 학습자 자율성을 이끌 수 있는지에 관하여 선생님의 견해를 듣고자 작성되었으며, 6번 문항은 학습자 자율성을 향상시키기 위해, 교수자가 어떠한 노력을 하고 있는지 알아보려고 만들어졌다. 마지막으로 7번 문항은 영어교육현장에서 교수자의 경험을 토대로 학습자 자율성을 향상시키기 위한 제언 및 앞으로 우

리나라 영어교육이 나아가야 할 방향에 대해 알아보고자 만들어졌다.

### <교사 인터뷰>

interviewer : 선생님께서는 교실에서 Cooperative Learning을 수행하는데, 관심이 있으십니까?

interviewee : 네, 물론입니다. 협력학습을 통해 수업을 하면, 학생들이 보다 재미있게, 덜 두려워하면서 수업에 참여할 수 있다고 생각하니까요. 다만, 너무 소란스럽지 않도록 통제는 필요하다고 생각합니다.

interviewer : 그렇다면, Cooperative Learning이 선생님의 교수철학과 관련이 있나요?

interviewee : 교수철학이라고 딱히 말할 것까진 없지만, 언어를 배울 때 혼자 학습하는 것은 한계가 있다고 생각합니다. 협력학습을 통해 *information gap*을 서로 채워가며 배울 수 있는게 의미가 있다는 생각이 드네요.

interviewer : 선생님께서는 Cooperative Learning을 교육현장에 적용하는 것이 바람직하고, 가치 있다고 생각하시나요?

interviewee : 잘 이루어진다면 분명히 도움 되는 면이 있다고 생각합니다.

다. 다만, 모든 활동에 협력학습을 적용하기 보다는 각자 독해할 시간을 일정하게 준 후, 협력학습을 할 과제를 주는 것이 좋을 거라는 생각이 드네요.

interviewer : 선생님께선 Cooperative Learning을 현장에 적용하는 것이 전통수업보다 많은 노력을 교사에게 요한다고 생각하십니까?

interviewee : 물론, 어느 순간 교실이 너무 소란스러워질 수 있기 때문에 적절한 관리가 필요할 것이고 전통수업보다는 다양한 측면으로 수업계획을 구상해야 하기에 조금 더 힘들다고 생각합니다.

interviewer : Peer & Group Interaction을 통한 영어 학습을 바탕으로, 학습자 자율성을 이끌 수 있다고 선생님은 생각하십니까?

interviewee : 영작에서도 *peer-editing*이 완벽한 수준까지는 아니지만, 어느 정도 교정에 도움을 줍니다. 마찬가지로 서로 알고 있는 내용을 교환함으로써 자신의 학습에 대한 확신을 가질 수 있을 것이라고 생각합니다.

interviewer : 선생님께서는 학습자 자율성을 향상시키기 위해, 어떠한 노력을 하고 계십니까?

interviewee : 독해자료를 읽을 때, 같이 읽어 나가기 전에 먼저 각자 조용히 읽어 내용을 파악하게 하죠. 그렇게 내용을 파악할 수 있게 한 후, 간단한 질문을 통해 이해를 확인하기도 하고, 교과서 지문에 대한 *worksheet*을 풀 때, 짝이랑 같이 답을 찾아보는 시간 등을 주려고 노력합니다.

interviewer : 마지막으로, 영어교육현장에서 선생님의 경험을 바탕으로, 학습자 자율성을 향상시키기 위해 제언을 해주십시오.

interviewee : 먼저 학습의욕이 높아야 자율성이 높아질 수 있을 것 같아요. 학습에 대한 동기 및 관심을 갖는 것이 우선일 듯싶네요.

interviewer : 인터뷰에 응해주셔서 감사합니다.

#### 4. 자료 분석

##### · 분석 대상 설문조사 항목

- 협력학습을 통한 성취 측정항목 : 1번~6번
- 학습 만족도 측정항목 : 10번~13번
- 주인의식 측정항목 : 14번
- 책임감 측정항목 : 15번

- 자율성 측정 항목 : 16번~17번
- 자기주도성 측정 항목 : 18번~20번

주인의식, 책임감, 자기주도성, 학습자 자율성 요인에 대한 상관관계 분석은 통계프로그램인 SPSS 12.0을 활용하여, 상관관계 분석을 통하여 분석되었고, 자율성의 정도에 따라 학습 만족도가 어떻게 차이가 있는 지를 알아보기 위해 분산분석을 실시하였다. 자율성 정도는 자율성 측정 항목을 평균해서 2이하면 저자율성, 4이상이면 고자율성, 3이면 중자율성으로 집단을 분류하였다. 구체적으로 어떤 집단에서 평균의 차이가 나는지를 알아보기 위해 사후분석을 실시하였다. 사후분석은 여러 가지 방법이 있으나 본 연구에서는 세 집단에 가장 적합한 방법인 LSD 방법을 사용하였다. 학습자의 자율성과 관련한 각각의 개별요인, 즉 자율성, 자기주도성, 주인의식, 책임감이 학습만족도에 어떤 영향을 미치고 설명력이 어떠한지를 알아보기 위해 각 개별 변인을 독립변수로 하고 만족도를 종속변수로 해서 단순회귀분석을 실시하였다. 또한 협력학습을 통한 성취도 및 만족도와 학습자 자율성에 관한 단순회귀분석을 추가하였다.

## V. 연구 결과

### 1. 상관관계분석 (주인의식, 책임감, 자기주도성, 학습자 자율성)

주인의식, 책임감, 자기주도성, 학습자 자율성 요인에 대한 상관관계 분석을 실시하였다. 상관관계분석은 두 개의 변수간의 밀접한 정도를 나타내는 수치로서 일반적으로 양(+)의 상관관계나 음(-)의 상관관계를 가지게 된다. 1과 -1을 기준으로 기준수치에 가까울수록 큰 상관관계를 가지게 되며 0에 가까울수록 상관관계가 희박해진다.

본 연구에서의 상관관계는 아래 표와 같다. 즉, 통계적으로 유의한 상관관계를 보이는 결과 중 가장 큰 상관관계를 보이는 것은 ‘자율성’과 ‘책임감’ 간의 상관관계이며, 가장 적은 상관관계를 보이는 것은 ‘자율성’과 ‘주도성’이다.

<표 4> 주인의식, 책임감, 자기주도성, 학습자 자율성 요인에 대한 상관관계 분석

	자율성	주도성	주인의식	책임감
자율성	1	.236*	.656**	.701**
주도성		1	.090	.079
주인의식			1	.654**
책임감				1

\* 상관계수는 0.05 수준(양쪽)에서 유의하다.

\*\* 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의하다.

## 2. 분산분석 : 저자율성, 중자율성, 고자율성 세 집단의 만족도 비교

자율성의 정도에 따라 학습 만족도가 어떻게 차이나는 지를 알아보기 위해 분산분석을 실시하였다. 분산 분석은 세 집단 이상의 평균 차이 여부를 통계적으로 검증하는 방법이다. 자율성 정도는 자율성 측정 항목을 평균해서 2이하면 저자율성, 4이상이면 고자율성, 3이면 중자율성으로 집단을 분류하였다.

<표 4> 분산분석 기술통계

	N	만족도 평균	표준편차	표준오차
저자율성	29	2.58	.668	.124
고자율성	46	3.47	.728	.107
중자율성	11	2.89	.424	.128
합계	86	3.09	.788	.085

분산분석 결과 유의 확률이 0.00( $p < 0.05$ )이므로 세 집단 간에는 평균의 차이가 나는 것으로 통계적으로 검증되었다.

<표 5> 분산분석 결과

	F	유의 확률
집단간 차이	15.912	.000

구체적으로 어떤 집단에서 평균의 차이가 나는지를 알아보기 위해 사후분석을 실시하였다. 사후분석은 여러 가지 방법이 있으나 본 연구에서는 세 집단에 가장 적합한 방법인 LSD 방법을 사용하였다. 분석 결과 고

자율성 집단과 저자율성 집단의 평균차가 0.890( $P < 0.01$ )로 나타났으며 고자율성 집단과 중자율성 집단의 평균차가 0.581( $P < 0.05$ )로 나타났다. 저자율성 집단과 중자율성 집단의 차이는 통계적으로 유의한 결과를 나타내지 못했다. 이 결과로 알 수 있는 것은 고자율성 집단이 중자율성, 저자율성 집단보다 학습 만족도가 높다는 것이다.

<표 6> LSD 분석

구분		평균차	표준오차	유의확률
고자율성	저자율성	.890**	.161	.000
	중자율성	.581*	.228	.012
저자율성	중자율성	-.309	.240	.202

\* .05 수준에서 평균차가 크다.

\*\* 0.01 수준에서 평균차가 크다.

### 3. 회귀분석

협력학습을 통한 학습 성취도 및 학습만족도 각각의 요인에 따른 학습자 자율성에 관한 단순회귀분석 결과이다.

5.3.1. 협력학습에 의한 성취도가 자율성에 미치는 영향을 알아보기 위해 실시한 단순회귀분석 결과 협력학습 성취도와 자율성이 0.584의 높은 상관관계를 나타내었으며 그 설명력은 33.3%에 달했다.

<표 8> 협력학습에 의한 성취도가 학습자 자율성에 미치는 영향에 대한  
단순회귀분석 결과

모형	R	결정계수(R <sup>2</sup> )	수정된 결정계수	추정값의 표준오차
1	.584	.341	.333	.564

모형	제공합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	13.824	1	13.824	43.409	.000
잔차	26.750	84	.318		
합계	40.573	85			

모형	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	유의확률
(상수)	1.825	.222		8.219	.000
성취도	.504	.076	.584	6.589	.000

5.3.2. 협력학습에 의한 만족도가 자율성에 미치는 영향을 알아보기 위해 실시한 단순회귀분석 결과 협력학습을 통한 수업 만족도와 학습자 자율성이 0.563의 높은 상관관계를 나타내었으며 그 설명력은 30.9%에 달했다.

<표 9> 협력학습에 의한 만족도가 학습자 자율성에 미치는 영향에 대한  
단순회귀분석 결과

모형	R	결정계수(R <sup>2</sup> )	수정된 결정계수	추정값의 표준오차
1	.563	.317	.309	.82590

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	26.551	1	26.551	38.925	.000
잔차	57.298	84	.682		
합계	83.849	85			

모형	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	유의확률
(상수)	.817	.325		2.514	.014
협력학습효과	.698	.112	.563	6.239	.000

학습자의 자율성과 관련한 각각의 개별요인, 즉 자율성, 자기주도성, 주인의식, 책임감이 학습만족도에 대해 어떤 영향을 미치고 설명력이 어떠한지를 알아보기 위해 각 개별 변인을 독립변수로 하고 만족도를 종속변수로 해서 단순회귀분석을 실시하였다.

5.3.3 먼저, 자율성이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과 자율성은 만족도에 대하여 0.579(표준화계수를 적용함)의 상관관계를 보이며, 그 설명력은 다른 외부 요인의 설명력을 배제할 경우 32.7%이다(수정된 결정계수 값을 적용함).

<표 10> 자율성이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과

모형	R	결정계수(R <sup>2</sup> )	수정된 결정계수	추정값의 표준오차
1	.579	.335	.327	.81484

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	28.075	1	28.075	42.284	.000
잔차	55.774	84	.664		
합계	83.849	85			

변수	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	유의확률
(상수)	.511	.358		1.428	.157
만족도평균	.730	.112	.579	6.503	.000

5.3.4. 두 번째로 주도성이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀 분석 결과 주도성은 만족도에 대하여 0.381의 상관관계를 보이며, 그 설명력은 13.5%로 나타났다.

<표 11> 주도성이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과

모형	R	결정계수(R <sup>2</sup> )	수정된 결정계수	추정값의 표준오차
1	.381	.145	.135	.86926

모형	제공합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	10.788	1	10.788	14.277	.000
잔차	63.472	84	.756		
합계	74.260	85			

변수	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	유의확률
(상수)	2.473	.382		6.477	.000
만족도평균	.452	.120	.381	3.779	.000

5.3.5. 세 번째로 주인의식이 만족도에 미치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실시한 결과 주인의식은 만족도에 대해 0.463의 상관관계를 가지며, 그 설명력은 20.5%로 나타났다.

<표 12> 주인의식이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과

모형	R	결정계수(R <sup>2</sup> )	수정된 결정계수	추정값의 표준오차
1	.463	.214	.205	.77684

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	13.830	1	13.830	22.917	.000
잔차	50.693	84	.603		
합계	64.523	85			

변수	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	유의확률
(상수)	1.102	.341		3.230	.002
만족도평균	.512	.107	.463	4.787	.000

5.3.6. 네 번째로 책임감이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀 분석 결과 책임감은 만족도와 0.497의 상관관계를 가지며 그 설명력은 23.8%이다.

<표 13> 책임감이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석 결과

모형	R	결정계수(R <sup>2</sup> )	수정된 결정계수	추정값의 표준오차
1	.497	.247	.238	.88921

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	21.815	1	21.815	27.590	.000
잔차	66.418	84	.791		
합계	88.233	85			

변수	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	유의확률
(상수)	.802	.391		2.053	.043
만족도평균	.643	.122	.497	5.253	.000

## VI. 결론 및 제언

### 1. 결론

학습자 자율성의 개념을 필자가 서두와 이론적 배경에서 밝힌 바와 같이 요즈음 학습자 자율성은 성공적인 언어학습에 필수불가결한 요소로 여겨지고 있다. 이와 맥을 같이 하여 학습자 자율성을 향상시키기 위해 학습자 중심의 영어수업이 더욱 요구된다. 우리나라와 같은 EFL 상황에서 자기 주도적 학습은 선결조건이며, 이러한 요구를 충족시키기 위해서는 학교의 영어교육 현장에서 협력학습을 통한 자기 주도적 학습은 필수 불가결하다.

필자는 K고등학교 2학년을 대상으로 한 학기동안 교사 중심의 독해 수업이 아닌, 학습자 중심으로 그룹 멤버들과 토의를 하며 독해를 해 나가면서, 단순 영어 능력 향상뿐만 아니라, 문제 해결력과 비판 능력 및 고등정신기능을 함양하고 이와 더불어 서로의 의견을 공유하면서 대인관계 기술을 향상시키는 것을 시간이 지남에 따라 목격할 수 있었다. 이렇게 근접발달영역(ZPD)내에서 학습자들이 그룹 내의 동료학습자들과 도움을 주고받으며 진행한 협력학습을 통한 영어독해수업이 학습자 자율성에 얼마나 크나큰 영향을 미치는 지 알아보고자 필자는 본 연구에 착수하였다. 그리하여 협력학습에 의한 성취도가 자율성에 미치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실시한 결과 협력학습 성취도와 자율성이 0.584의 높은 상관관계를 나타내었으며 그 설명력은 33.3%에 달했다. 또한 협력학습에 의한 학습만족도가 자율성에 미치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실시한 결과 협력학습을 통한 학습만족도와 자율성이 0.563의

높은 상관관계를 나타내었으며 그 설명력은 30.9%에 달했다.

학습자들이 그룹학습을 통한 독해 수업시에 본인 스스로 느끼는 정의적 영역으로서 3가지측면인 주인의식, 책임감, 자기주도성 각각이 학습자 자율성 요인과 어떠한 상관관계를 보이는 지 알아보고자 필자는 상관관계 분석을 실시하였다. 위에서 언급된 3가지 측면 중에 가장 큰 상관관계를 보이는 것은 ‘자율성’과 ‘책임감’의 상관관계로서 .701의 상관관계를 보여주었다. 또한 학습자 스스로가 느끼는 ‘주인의식’과 ‘학습자 자율성’의 상관관계는 0.656의 상관관계를 보여주며, 이 역시도 두 요인 간의 높은 상관관계를 보여 주었다. 하지만, ‘주도성’과 ‘학습자 자율성’과의 상관관계는 .236으로 낮은 상관관계를 보였다. 이 분석이 시사해 주는 바는, 학습자가 스스로 본 수업에 주인의식을 가지고, 수업에 책임감을 갖고 임한다면, 이는 학습자 자율성으로 이끌 수 있다는 것이다. 그러나 이는 학습자가 본인 스스로 주도적으로 학습을 이끌어 가는 것이 직접적으로 학습자 자율성으로 이끌지는 않는다는 사실을 보여준다.

다음으로 필자는 학습자들의 자율성의 정도에 따라 협력학습을 통한 독해수업에 대한 학습 만족도가 달라지는 지를 알아보고자 분산분석을 실시한 바 있다. 사후분석인 LSD 방법을 사용하여 고자율성 집단과 저자율성 집단의 평균차가 0.890으로 유의한 결과를 나타내었으며, 고자율성의 집단과 중자율성 집단의 평균차는 이에 못 미치지만, 0.581로 나타나 이 역시 유의한 결과를 보여주었다. 이를 통해 우리는 고자율성 집단이 중자율성, 저자율성 집단보다 학습 만족도가 높다는 사실을 밝혀낼 수 있었다.

필자는 마지막으로 학습자자율성, 주도성, 주인의식, 책임감이 협동학습을 통한 수업만족도에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 단순회귀분석

을 실시하였다. 학습자자율성과 만족도는 0.579의 상관관계를 보였으며, 표준화계수를 적용한 이 상관계수는 이 두 요인이 확실히 상관이 있음을 보여주었다. 다음으로는 학습자들이 느끼는 책임감이 수업만족도와 0.497의 상관관계를 가짐을 밝혀내었으며, 보통 .40 - .70은 확실히 상관관계가 있음으로 간주되어지므로, 책임감과 수업만족도 역시 상관이 있음을 알 수 있었다. 책임감과 만족도와의 상관관계와 유사하게 주인의식과 만족도 사이의 상관관계는 .463의 상관관계를 보였으나, 주도성과 만족도는 .381의 상관관계를 보여서 상관이 있으나 상관이 약음을 보여주었다.

따라서 우리는 이로 미루어 보아 학습자들의 수업 만족도를 높이기 위해서는 필수적으로 학습자들의 자율성을 향상시켜야 한다는 것을 추론해 볼 수 있다. 그리고 이러한 학습자 자율성을 향상시키는 하나의 방안으로는 학습자를 능동적 주체로 인식하고 그룹활동을 통하여 학습공동체를 형성하여 학습자들이 협동적인 분위기를 만들어가면서 영어독해수업을 하도록 진행하는 것이다. 협력학습을 통한 영어독해수업은 학습자들의 학습경험을 풍요롭게 하고, 협력학습이 학습자들의 자신감을 향상시키며 학습동기를 자극하며 학습에 대한 주인의식을 이끌고 이는 또 다시 학습자 자율성을 높이는 데 기여할 수 있다.

## 2. 제언

다음으로는 필자는 제시된 결과와 결론을 토대로 학습자 자율성 신장을 위한 효과적인 협력학습을 통한 독해수업을 이끌기 위해서 학습자들의 흥미를 자극하는 읽기자료 선정과 그룹 활동을 운영하기 위하여 어떻

게 준비해야 하는 지에 대하여 제언을 하고자 한다.

### 1) 읽기자료 선정

본 연구수업에서 활용한 읽기자료는 『Always Wear Clean Underwear! And Other Ways Parents Say "I Love You"』로 설문조사를 통하여 학습자들의 읽기자료 만족도를 조사한 결과, 많은 학습자들이 읽기자료에 만족해하며, 읽기자료가 현실 생활을 반영함과 동시에 적정 수준의 난이도라고 응답해 주었다. 따라서 학습자들이 본 연구수업에서 활용한 읽기자료에 대한 만족도는 상당히 높았다. 이를 토대로 읽기자료 선정에 있어서 필수로 고려해야 할 점은 아래와 같다.

첫째, 독자들의 흥미를 자극할 수 있는 자료를 선정해야 한다. 학습자들의 흥미를 읽기자료가 최대한 자극하여야 만이 학습자들이 읽기활동에 적극적으로 참여할 수 있다.

둘째, 학습자들에게 적당한 도전감을 줄 수 있는 적정수준의 어휘적 구조적 어려움을 제시할 수 있는 읽기자료를 선택해야 한다. 이는 학습자들의 도전적 자세나 학습자들의 학습동기를 자극하게 된다.

셋째, 읽기자료는 다양해야 한다. 본 연구에서 활용한 주교재인 『Always Wear Clean Underwear! And Other Ways Parents Say "I Love You"』는 32가지의 소재로 부모님의 잔소리를 통한 교훈이 담겨 있다. 다양한 소재거리로 학습자들의 흥미를 자극하고, 다양한 상황에서의 다양한 종류의 텍스트를 통해 학습자들이 접할 수 있는 다양한 기회를 제공한다.

넷째, 읽기자료는 진정성이 있어야 한다. 교실 밖의 실제 생활을 반영

하는 자료가 학습자들을 동기부여 할 수 있다. 이는 실생활과 유리된 읽기자료는 학습자들에게 무의미하기 때문이다.

## 2) 협동학습 운영

협동학습은 민주적 과정과 학생의 적극적 역할이 기대된다. 따라서 교사는 학습 집단 구성과 전반적 절차에 많이 관여하지만 집단 내에서의 학생들의 구체적 학습활동은 그들 스스로 할 수 있도록 자유스런 분위기를 조성해야 한다. 협동학습은 구성원들 간의 상호작용이 강조되어야 하며, 학습효과의 책무성이 분명하게 나타나야 한다. 또한 집단 활동의 리더십 책임이 특정 한 학생에게 주어지기 보다는 전원 모두에게 돌아가 학습에 참여하게끔 교수자는 학습자를 유도해야 한다.

## 3. 본 연구의 한계점

학습자 자율성은 금방 습득되어질수 있는 단순 기술과 같은 것이 아니다. 학습자 자율성은 오랜 시간동안 많은 훈련과 학습자 본인의 노력과 의지를 통해 향상되는 것이다. 따라서 본 연구의 협동학습을 통한 읽기지도가 3월부터 7월까지 4달 정도의 기간 동안 일주일에 한번만 진행되었기에 학습자 자율성의 괄목할만한 향상을 찾아보기는 힘들었다. 따라서 최소 6개월 정도의 기간을 두고 학습자 자율성의 향상도를 측정한다면 협동학습을 통한 영어읽기지도 수업이 학습자 자율성 신장에 크나큰 영향을 미침을 알아 낼 수 있으며, 장기간에 걸친 연구로 학습자 자율성과

협동학습을 통한 읽기지도에 관한 연구에 있어서 의미 있는 자료를 얻을 수 있을 것이라 여겨진다.

본 연구에서 자료로 사용한 설문지에 응한 학생들이 3반으로 전체가 91명뿐이 안 되기에 100명도 채 안 되는 학생들이 답한 설문으로 일반화를 하기에는 무리가 있다. 따라서 연구결과를 일반화하기 위해서는 보다 더 많은 학습자들을 대상으로 데이터를 수집하여 결론을 도출하는 것이 향후 연구에서는 필요하다.

협력학습을 통한 읽기지도는 주입식 교육에 익숙한 현 우리나라의 교육실정에는 조금은 파격적이고 따라서 이에 대한 교사나 학습자들의 준비성에도 문제가 있다. 학습자들도 본 수업을 받아들일 준비가 되어 있지 않으며, 학습자 자율성 신장을 향한 협력학습을 통한 읽기지도를 이끌어 나갈 제대로 된 교육 및 훈련을 받은 교수자가 현 교육현장에서는 부족한 실정이다. 따라서 영어독해수업을 협력학습을 통하여 진행하여 학습자 자율성 신장을 꾀하려한다면, 학습자와 교수자 모두가 준비태세를 갖추어야 한다. 본 연구에서 수고를 해 주신 선생님 역시 협력학습을 통한 읽기지도를 이끌어 가기 위하여 정식교육을 받은 것이 아니었으며, 학습자들 역시 본 연구의 협력학습을 통한 읽기수업이 다른 읽기수업과 너무나 달라 적응을 못해 그룹 활동을 통한 읽기활동을 잘 못 해 나가는 일도 종종 있었기에 이 점 역시 본 연구의 한계점으로 남는다.

## 참 고 문 헌

- 교육부. (1997). *외국어과 교육과정(I)*. 교육부고시 제 1997-15호. 교육부.
- 김성연, 김원기. (2005). 학습자 자율성과 실용영어능력에 관한 연구. *영어교육연구*, 17(3), 107-129.
- 김정렬. (2000). 웹기반 자기 주도적 영어학습에 관한 연구. *Foreign Languages Education*, 7(1), 143-163.
- 김진철. (2001). *학습자 중심의 영어교육*. 한국 초등영어 교육학회 (편), 2001년 여름 학술대회발표논문집 (pp. 3-6). 서울: 한국 초등영어교육학회.
- 연준흠. (1997). *내용 및 형식 스키마가 독해에 미치는 영향*. 박사학위논문. 한국교원대학교, 충북.
- 윤용진. (1993). *논리적 연결어가 영문독해에 미치는 영향*. 박사학위논문. 동아대학교, 부산.
- 윤용진. (2001). *EFL 독자를 위한 읽기지도의 이론과 실제*. 서울: 한국문화사.
- 정길정, 민찬규, 연준흠. (2002). *영어 독해 교육*. 서울: 경진문화사.
- 조세경. (1996). 인터넷과 영어교육. *언어연구*, 14, 59-68.
- 조세경. (2001). 구성주의와 문제 중심 학습법. *영어교육*, 56(4), 311-327.
- Benson. P. (2001) *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). Introduction: Autonomy and independence in language learning. In P. Benson &

- P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 1-12). London and New York: Longman.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles* (2nd ed.). NJ: Prentice Hall.
- Campbell, C. M., & Ortiz, J. A. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 153-168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carrell, P. L. (1988). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.
- Carrell, P. L. & Eisterhold, J. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly* 17, 553-73.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cheong, S. & Joo, H. (2005) Korean high school students' perceptions

- about socio-cultural interactions in English classrooms. *English Language Teaching*, 17(1), 1-21.
- Chong, L. (2003). Promoting learner autonomy through the CALL projects. *English Language & Literature Teaching*, 9(1), 1-21.
- Cotterall, S. (1995) Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49(3), 219-227.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning. *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(2), 61-78.
- Cotterall, S., & Crabbe, D. (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt: Peter Lang.
- Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: The teacher's responsibility. *System*, 21(4), 443-452.
- Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In E. K. Horwits & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University

Press.

- Esch, E. (1994). *Self access and the adult learner*. London: CILT
- Eskey, D. (1970). A New Technique for the Teaching of Reading to Advanced Students. *TESOL Quarterly*. 4(4) : 315-322.
- Fitzgerald, J. A. & P. G. Fitzgerald. (1967). *Fundamentals of Reading Instruction*. Milwaukee: The Bruce Publishing Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Goodman, K. S. (1970). Behind the eye: what happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), *Reading: Process and program* (pp. 3-38). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Harris, A. J. (1962). *Effective Teaching of Reading*. New York : David Mckay Company, Inc.
- Harris, L. A., & Carl B. (1976). *Reading Instruction : Diagnostic Teaching in the classroom*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

- Hwang, M. (1994). *Factors affecting Japanese, Korean, and Taiwanese students' passiveness in oral interaction in English in the intermediate ESL spoken classroom*. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York at Buffalo, Buffalo, New York.
- Hwang, Y. H. (2001). A constructivistic approach to instruction. *Open Education Research & Practice*, 4, 1-47.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Parsippany: Globe Fearon.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4), 282-289.
- Lamberg, W. J., & Charles E. L. (1980). *Reading Instruction in the Content Areas*. Chicago : Rand McNally College Publishing Company.
- Langan, J, B., C. H., & Anton, H. F. (1992). *Improving reading comprehension skills*. Marlton, NJ: Townsend Press, Inc.
- Lim, S. (1992). *Investigating learner participation in teacher-led classroom discussions in junior colleges in Singapore from a second language acquisition perspective*. Unpublished doctoral dissertation. National University of Singapore.
- Litteljohn. A. (1985). Learner choice in language study. *ELT Journal*, 39(4), 253-261.

- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. T. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System, 24*(4), 427-435.
- McCarthy, C. D. (1998). *Learner Training for learner autonomy on summer language courses*. Retrieved Nov. 12, 2002 from the world Wide Web:  
<http://iteslj.org/Techniques/McCarthy-Autonomy>
- McGarry, D. (1995). *Learner Autonomy 4: The Role of Authentic Texts*. Dublin: Authentik.
- Mikulecky, B. S., & Jeffries, L. (1996). *More reading power*. Reading, MA: Longman.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly, 29*(1), 133-158.
- Nunan, D. (1995). What is learning-centered communication? *English Teaching, 50*(3), 3-15.
- Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues. In R. Pemberton, S. L. Edward, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oh, M. (2002). *Four Korean adult learners: ESL learning beliefs and*

- learner autonomy*. Unpublished doctoral dissertation. University of New York in Buffalo, Buffalo, New York.
- Oh, M. (2002). Five Korean Learners' propensity for autonomy revealed in their educational role beliefs. *English Teaching*, 57(2), 137-161.
- O'Malley, J. M., & Charnot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Park, H., & Kim, S. (2005). The effects of a learner-directed language lab on college students' listening proficiency and attitudes. *English Language Teaching*, 17(1), 189-213.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York : Oxford University Press.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40, 189-219.
- Riley, P. (1988). The ethnography of autonomy. In A. Brooks & E. Grundy (EDs.), *Individualization and autonomy in language learning* (pp. 7-8). London: Centre for Information on Language Teaching.
- Rivers, W. P. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The Modern Language Journal*, 85(2). 276-289.

- Ryu, H. (2000). Learner autonomy and classroom discourse. *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 16(2), 47-63.
- Scharle, A., & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, N. B. (1972). *Be A Better Reader*. 2nd ed. Eaglewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Smith, H. P. & Emerald V. D. (1961). *Psychology in Teaching Reading*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Spyridakis, J. H., & Standal, T. C. (1987). Signals in expository prose: Effects on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 285-298.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Sullivan. K., & Lindgren, E. (2002). Self-assessment in autonomous computer-aided second language writing. *ELT Journal*, 56(3), 258-266.
- Tudor. I. (1996). *Learner-centeredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. (1981). The development of higher forms of attention. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 189-240). New York: Sharpe.
- Wenden. A. L. (1991). *Learning strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice Hall.
- Yang, N. D. (1998). Exploring a role for teachers: Promoting learner autonomy. *System*, 26(1), 27-35.

## *ABSTRACT*

### *Learner Autonomy and Reading Instruction Based on Cooperative Learning*

Choi, Yong-Sil

Dept. English Education

The Graduate School

Sungshin Women's University

The goal of this study is to demonstrate the value of autonomy in English language learning in relation to cooperative learning. In this study, learner autonomy is examined based on three subconstructs that may influence the level of learner autonomy : ownership, self-directness, and responsibility. This study aims to prove how the level of learner autonomy affects lesson satisfaction derived from cooperative learning. For the purpose of the study, a survey was conducted involving 91 high school juniors. In data analysis, correlation, regression, analysis of variance were performed. The findings from the correlation analysis revealed that learner autonomy and responsibility correlate higher rather than any other factors, such as ownership or self-directness. Furthermore, learner enhancement measurement through cooperative learning accounted for 33.3% of learner autonomy. In addition, learner satisfaction through cooperative

learning accounted for 30.9% of learner autonomy. The findings from the analysis of variance indicated that learners who have high autonomy are more satisfied with cooperative learning than the learners who have mid or low autonomy. The findings of the study are discussed, along with their pedagogical implications.

< 부 록 >

1. 학습자 설문조사지

학습자 자율성과 읽기 지도에 관한 연구

다음 설문지는 영어 수업 시간의 읽기 지도가 학습자 본인의 자율성 향상에 얼마나 기여하는 지 알아보기 위한 석사논문의 자료에 사용하기 위해 작성되었습니다. 교실에서의 영어 읽기 지도에 대해 학습자는 어떠한 인식을 가지고 있으며 만족도를 조사하여, 앞으로 나아가야 할 영어 읽기지도 방향을 모색하기 위해 만들어졌습니다. 여러분께서 성실히 답해 주신 내용이 영어 학습에 어려움을 겪고 있는 한국인 영어 학습자를 바람직한 방향으로 이끌 수 있는 미래의 영어 교육에 유용한 자료로 사용됨을 바랍니다.

<< 학습자 읽기 능력에 대한 자가 평가 >>

① 매우 그렇지 않다	② 그렇지 않다	③ 보통이다	④ 그렇다	⑤ 매우 그렇다
-------------	----------	--------	-------	----------

- 1> 영어독해 수업을 통해 읽기 능력이 향상되었다.  
①    ②    ③    ④    ⑤
- 2> 영어독해 수업을 통해 긴 글을 읽을 때 주제를 파악하는 능력이 향상되었다.  
①    ②    ③    ④    ⑤
- 3> 영어독해 수업을 통해 세부 사항을 파악하는 능력이 향상되었다.  
①    ②    ③    ④    ⑤
- 4> 영어독해 수업을 통해 읽기 전략이 향상되었다.  
①    ②    ③    ④    ⑤
- 5> 영어독해 수업을 통해 수능외국어영역 문제풀이에 도움이 되었다.  
①    ②    ③    ④    ⑤
- 6> 영어독해 수업을 통해 모르는 단어를 추측하는 능력이 향상되었다.  
①    ②    ③    ④    ⑤

=====

7> 영어독해 수업을 통해 영어공부에 흥미를 갖게 되었다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

8> 영어독해 수업을 통해 영어공부를 계속 해야겠다는 생각이 든다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

9> 영어독해 수업을 통해 영어공부가 지겹다는 생각이 든다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

=====

10> 선생님의 영어독해 지도방법에 만족한다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

11> 선생님의 영어독해수업은 다른 사람에게 권할 만하다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

12> 선생님의 영어독해수업이 영어 학습에 도움이 된다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

13> 선생님의 영어독해수업에 만족한다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

=====

14> 본 수업을 통해 영어 학습에 주인의식이 생겼다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

15> 본 수업을 통해 영어 학습에 대한 책임감이 생겼다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

16> 본 수업을 통해 영어 학습에 대한 자율성이 생겼다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

17> 본 수업을 통해 계속해서 혼자 영어 공부할 수 있다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

18> 나는 독해를 누구의 도움 없이 주도적으로 할 때가 기쁘다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

19> 자기 주도적 학습에 대한 책임감을 갖는 것이 바람직하다고 생각한다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

20> 자기 주도적 영어 학습이 필요하다고 생각한다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

=====

21> 영어 읽기 자료가 영어 학습에 대한 흥미를 자극한다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

22> 영어 읽기 자료가 본인 수준에 비해 너무 어렵다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

23> 영어 읽기 자료의 소재가 현실생활을 많이 반영하는 듯하다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

24> 영어 읽기 자료에 만족한다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

=====

25> 영어 독해시 잘 이해 안 되는 부분이 있다면, 친구들과 상의하면서 하는 게 효과적이다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

26> 영어 독해시 잘 이해 안 되는 부분이 있다면, 선생님에게 물어보는 게 효과적이다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

27> 영어 독해 수업을 교사 중심의 일방적 수업보다는 모둠학습이나 짝활동으로 하는 것이 더 좋다.

- ①    ②    ③    ④    ⑤

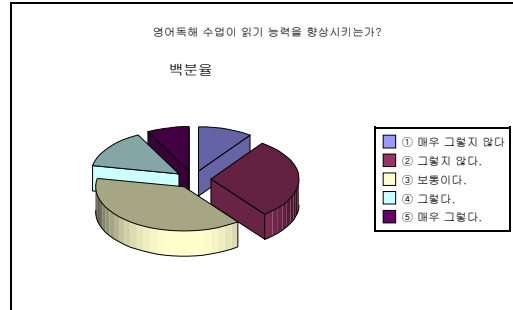
=====

## 2. 학습자 설문조사 결과

### ◆ 연구 질문 1 : 영어독해 수업이 읽기 능력을 향상시키는가?

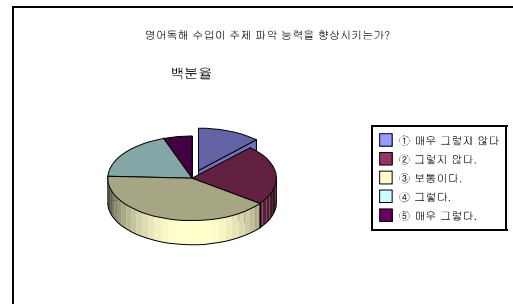
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	9.89%	9
② 그렇지 않다.	29.67%	27
③ 보통이다.	38.46%	35
④ 그렇다.	14.28%	13
⑤ 매우 그렇다.	7.69%	7

전체 학생 수 : 91명



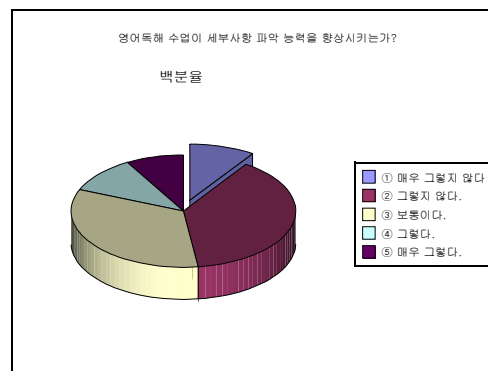
### ◆ 연구 질문 2 : 영어독해 수업이 주제 파악하는 능력을 향상시키는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	12.08%	11
② 그렇지 않다.	23.07%	21
③ 보통이다.	40.65%	37
④ 그렇다.	18.68%	17
⑤ 매우 그렇다.	5.49%	5



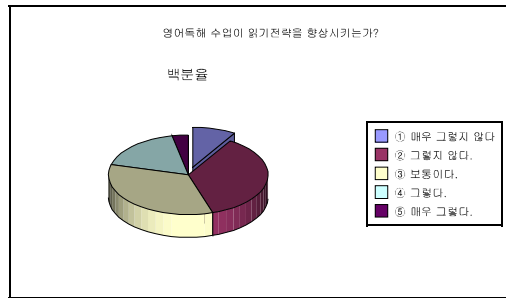
### ◆ 연구 질문 3 : 영어독해 수업이 세부 사항을 파악하는 능력을 향상시키는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	9.89%	9
② 그렇지 않다.	40.65%	37
③ 보통이다.	35.16%	32
④ 그렇다.	10.98%	10
⑤ 매우 그렇다.	8.79%	3



◆ 연구 질문 4 : 영어독해 수업이 읽기전략을 향상시키는가?

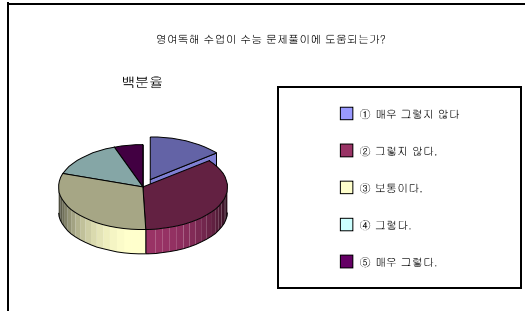
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	8.79%	8
② 그렇지 않다.	36.26%	33
③ 보통이다.	34.06%	31
④ 그렇다.	17.58%	16
⑤ 매우 그렇다.	3.29%	3



전체 학생 수 : 91명

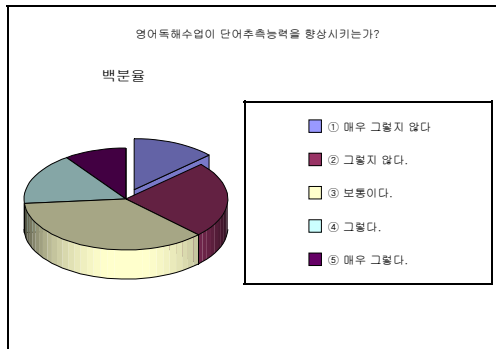
◆ 연구 질문 5 : 영어독해 수업이 수능 외국어영역 문제풀이에 도움이 되는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	14.28%	13
② 그렇지 않다.	35.16%	32
③ 보통이다.	30.76%	28
④ 그렇다.	14.28%	13
⑤ 매우 그렇다.	5.49%	5



◆ 연구 질문 6 : 영어독해 수업이 단어 추측능력을 향상시키는가?

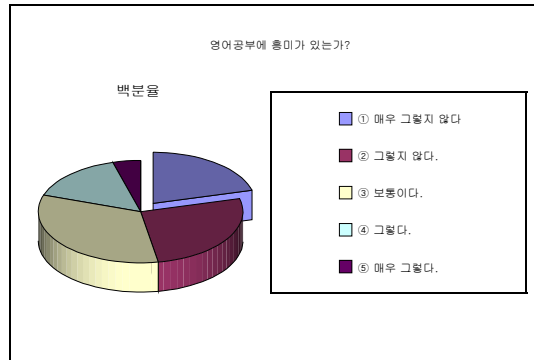
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	13.18%	12
② 그렇지 않다.	24.17%	22
③ 보통이다.	36.26%	33
④ 그렇다.	16.48%	15
⑤ 매우 그렇다.	9.89%	9



◆ 연구 질문 7 : 영어공부에 흥미가 있는가?

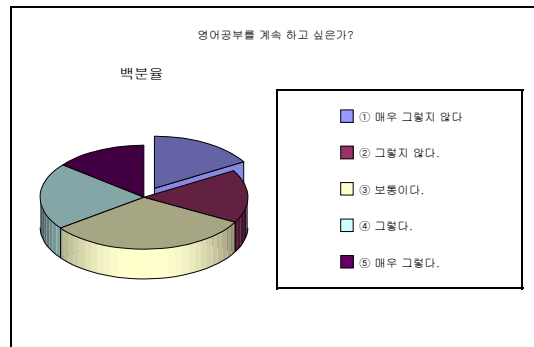
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	20.87%	19
② 그렇지 않다.	26.37%	24
③ 보통이다.	32.96%	30
④ 그렇다.	15.38%	14
⑤ 매우 그렇다.	4.39%	4

전체 학생 수 : 91명



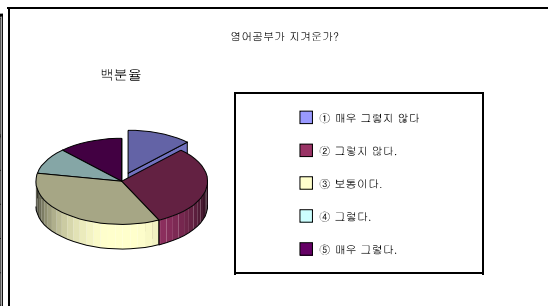
◆ 연구 질문 8 : 영어공부를 계속 하고 싶은가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	16.48%	15
② 그렇지 않다.	16.48%	15
③ 보통이다.	31.86%	29
④ 그렇다.	20.87%	19
⑤ 매우 그렇다.	14.28%	13



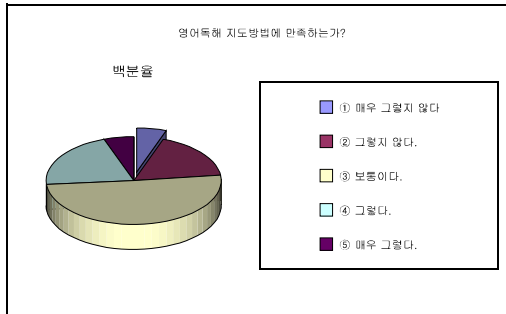
◆ 연구 질문 9 : 영어공부가 지겨운가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	12.08%	11
② 그렇지 않다.	30.76%	28
③ 보통이다.	35.16%	32
④ 그렇다.	9.89%	9
⑤ 매우 그렇다.	12.08%	11



◆ 연구 질문 10 : 영어독해 지도방법에 만족하는가?

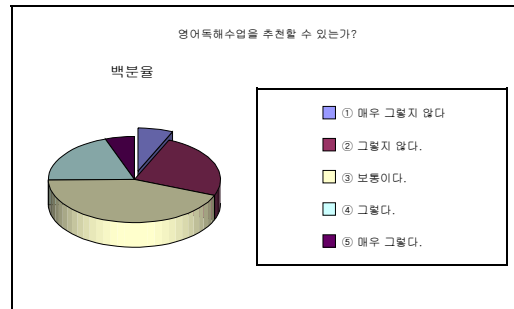
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	5.49%	5
② 그렇지 않다.	17.58%	16
③ 보통이다.	50.54%	46
④ 그렇다.	20.87%	19
⑤ 매우 그렇다.	5.49%	5



전체 학생 수 : 91명

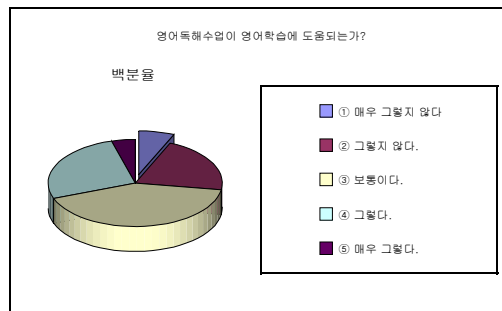
◆ 연구 질문 11 : 영어독해수업을 추천할 수 있는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	6.59%	6
② 그렇지 않다.	24.44%	22
③ 보통이다.	43.95%	40
④ 그렇다.	19.78%	18
⑤ 매우 그렇다.	5.49%	5



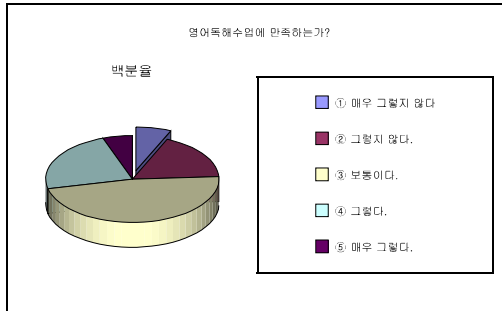
◆ 연구 질문 12 : 영어독해수업이 영어 학습에 도움 되는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	6.59%	6
② 그렇지 않다.	20.87%	19
③ 보통이다.	41.75%	38
④ 그렇다.	26.37%	24
⑤ 매우 그렇다.	4.39%	4



◆ 연구 질문 13 : 영어독해수업에 만족하는가?

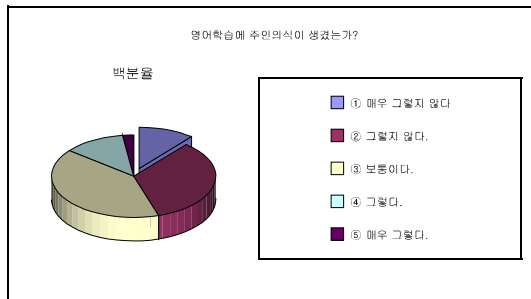
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	6.59%	6
② 그렇지 않다.	17.58%	16
③ 보통이다.	47.25%	43
④ 그렇다.	23.07%	21
⑤ 매우 그렇다.	5.49%	5



전체 학생 수 : 91명

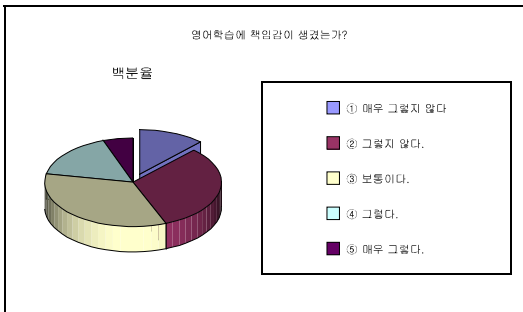
◆ 연구 질문 14 : 영어 학습에 주인의식이 생겼는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	10.98%	10
② 그렇지 않다.	34.06%	31
③ 보통이다.	40.65%	37
④ 그렇다.	12.08%	11
⑤ 매우 그렇다.	2.19%	2



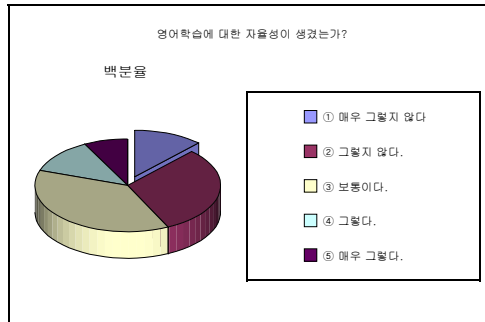
◆ 연구 질문 15 : 영어 학습에 책임감이 생겼는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	12.08%	11
② 그렇지 않다.	31.86%	29
③ 보통이다.	34.06%	31
④ 그렇다.	16.48%	15
⑤ 매우 그렇다.	5.49%	5



◆ 연구 질문 16 : 영어 학습에 대한 자율성이 생겼는가?

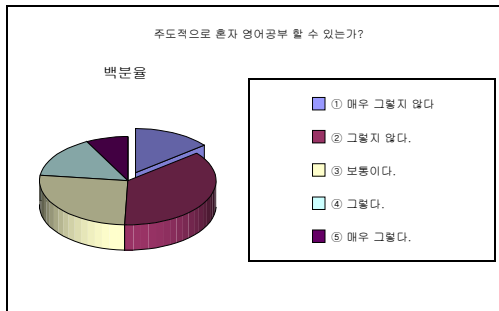
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	12.08%	11
② 그렇지 않다.	30.76%	28
③ 보통이다.	37.36%	34
④ 그렇다.	12.08%	11
⑤ 매우 그렇다.	7.69%	7



전체 학생 수 : 91명

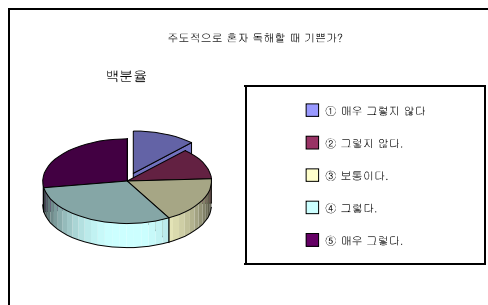
◆ 연구 질문 17 : 주도적으로 혼자 공부할 수 있는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	14.28%	13
② 그렇지 않다.	36.26%	33
③ 보통이다.	26.37%	24
④ 그렇다.	15.38%	14
⑤ 매우 그렇다.	7.69%	7



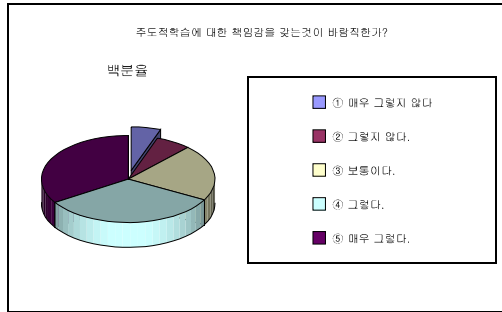
◆ 연구 질문 18 : 주도적으로 혼자 독해할 때, 기쁘는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	12.08%	11
② 그렇지 않다.	12.08%	11
③ 보통이다.	17.58%	16
④ 그렇다.	30.76%	28
⑤ 매우 그렇다.	27.47%	25



◆ 연구 질문 19 : 주도적 학습에 대한 책임감을 갖는 것이 바람직하다고 생각하는가?

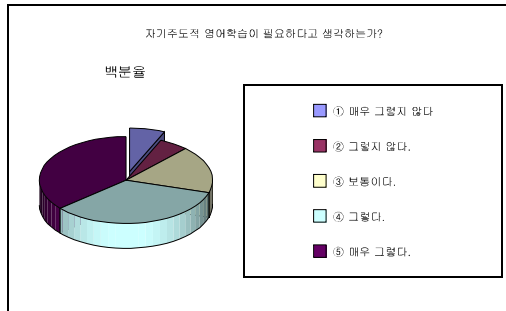
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	5.49%	5
② 그렇지 않다.	6.59%	6
③ 보통이다.	20.87%	19
④ 그렇다.	32.96%	30
⑤ 매우 그렇다.	34.06%	31



전체 학생 수 : 91명

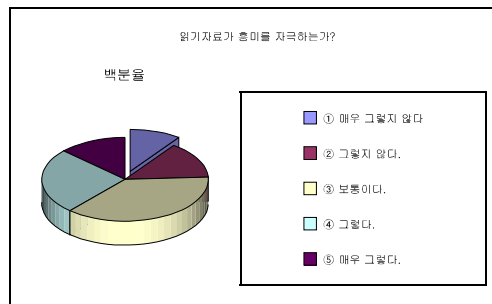
◆ 연구 질문 20 : 자기 주도적 영어 학습이 필요하다고 생각하는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	6.59%	6
② 그렇지 않다.	5.49%	5
③ 보통이다.	17.58%	16
④ 그렇다.	34.06%	31
⑤ 매우 그렇다.	36.26%	33



◆ 연구 질문 21 : 읽기자료가 흥미를 자극하는가?

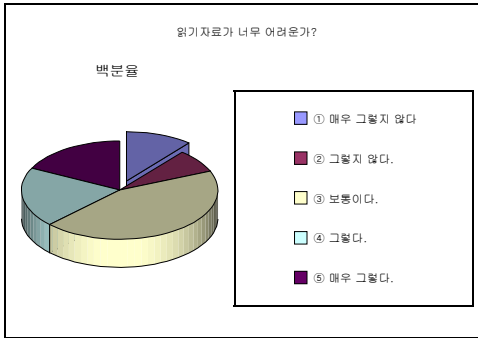
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	9.89%	9
② 그렇지 않다.	14.28%	13
③ 보통이다.	37.36%	34
④ 그렇다.	25.27%	23
⑤ 매우 그렇다.	13.18%	12



◆ 연구 질문 22 : 읽기자료가 너무 어려운가?

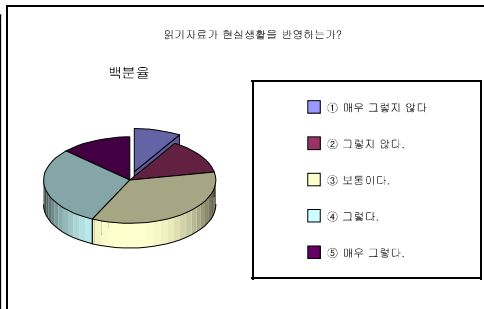
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	10.98%	10
② 그렇지 않다.	7.69%	7
③ 보통이다.	43.95%	40
④ 그렇다.	19.78%	18
⑤ 매우 그렇다.	17.58%	16

전체 학생 수 : 91명



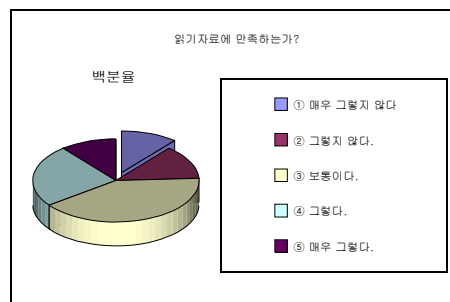
◆ 연구 질문 23 : 읽기자료가 현실생활을 반영하는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	8.79%	8
② 그렇지 않다.	13.18%	12
③ 보통이다.	35.16%	32
④ 그렇다.	29.67%	27
⑤ 매우 그렇다.	13.18%	12



◆ 연구 질문 24 : 읽기자료에 만족하는가?

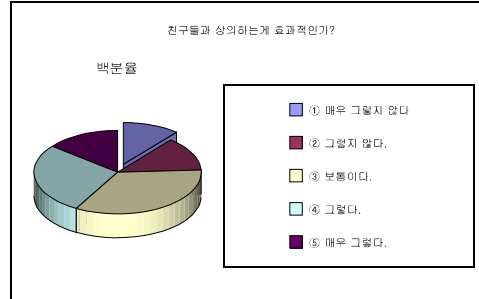
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	10.98%	10
② 그렇지 않다.	13.18%	12
③ 보통이다.	40.65%	37
④ 그렇다.	24.17%	22
⑤ 매우 그렇다.	10.98%	10



◆ 연구 질문 25 : 영어 독해시 잘 이해 안 되는 부분이 있다면, 친구들과 상의하는 게 효과적이라 생각하는가?

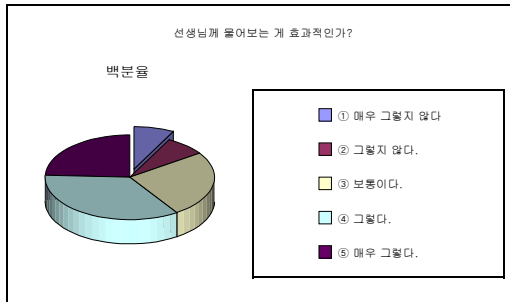
학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	10.98%	10
② 그렇지 않다.	13.18%	12
③ 보통이다.	34.06%	31
④ 그렇다.	27.47%	25
⑤ 매우 그렇다.	14.28%	13

전체 학생 수 : 91명



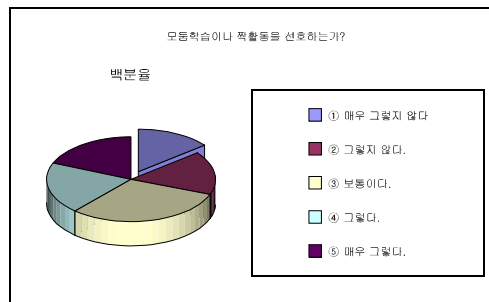
◆ 연구 질문 26 : 영어 독해시 잘 이해 안 되는 부분이 있다면, 선생님께 물어보는 게 효과적이라 생각하는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	7.69%	7
② 그렇지 않다.	7.69%	7
③ 보통이다.	25.27%	23
④ 그렇다.	35.16%	32
⑤ 매우 그렇다.	24.17%	22



◆ 연구 질문 27 : 영어 독해 수업을 모둠학습이나 짝활동으로 하는 게 더 좋다고 생각하는가?

학습자 자가 평가도	백분율	학생 수
① 매우 그렇지 않다	14.28%	13
② 그렇지 않다.	16.48%	15
③ 보통이다.	30.76%	28
④ 그렇다.	19.78%	18
⑤ 매우 그렇다.	18.68%	17



### 3. 교사 서문 설문조사지

#### 학습자 자율성과 읽기 지도에 관한 연구

다음 설문지는 영어 수업 시 읽기 지도가 학습자 본인의 자율성 향상에 얼마나 기여하는 지 알아보기 위한 석사논문의 자료에 사용하기 위해 작성되었습니다. 현장에서 많은 경험을 갖고 계신 선생님들을 대상으로 서면 인터뷰를 통하여, 앞으로 나아가야 할 영어 읽기지도 방향을 모색하고자 합니다. 선생님께서 성실히 답해 주신 내용이 영어 학습에 어려움을 겪고 있는 학습자를 바람직한 방향으로 이끌 수 있는 미래의 영어교육에 유용한 자료로 사용됨을 밝힙니다.

#### ✦ Questions

- (1) 교실에서 Cooperative Learning(협력학습)을 수행하는데, 선생님께서는 관심이 있으십니까?

=====

- (2) Cooperative Learning(협력학습)은 선생님의 교수철학과 관련이 있습니까?

=====

(3) Cooperative learning(협력학습)을 교육현장에 적용하는 것이 가치 있다고 선생님께서는 생각하십니까?

=====

(4) Cooperative Learning(협력학습)을 현장에 적용하는 것이 전통수업보다 많은 노력이 필요하다고 선생님께서는 생각하십니까?

=====

(5) Peer & Group Interaction을 통한 영어 학습을 바탕으로, 학습자 자율성을 이끌 수 있다고 선생님께서는 생각하십니까?

=====

(6) 선생님께서는 학습자 자율성을 향상시키기 위해, 어떠한 노력을 하고 계십니까?

=====

(7) 영어교육현장에서 선생님의 경험을 바탕으로, 학습자 자율성을 향상시키기 위해 제언을 해주십시오.

=====

\* 설문에 응해주셔서 감사합니다. ^^\*

#### 4. 읽기 자료

<3>

EAT YOUR VEGETABLES

No one knows why the stuff that's bad for you tastes so good and why the stuff that's good for you tastes like celery. God just created the world that way, and it makes things very hard for your folks around dinnertime. I bet your parents have never said this to you: "You better eat your chocolate ice cream with marshmallow sauce and whipped cream and nuts with the cherry on top, or there will be no television for you!" I bet you've never heard, "If you don't eat your pizza, you can't have any more broccoli." But I will bet anything that your folks have told you a zillion times, "Eat your vegetables!" You will probably get told to eat your vegetables until the day

1

*what you need.* Eating veggies is what you need, even if eating veggies is not what you want.

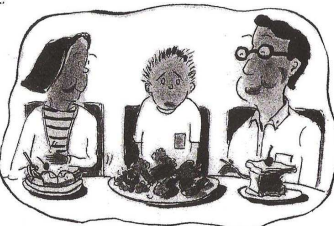
As you grow up, you are going to have lots of other choices that are like the choice between celery and chocolate. You are going to have to choose between things you need but don't want and things you want but don't need. You may want to watch television, but you need to read books. You may want to play video games, but you need to play outside. You may want to gossip, but you need to mind your own business. You may want to do drugs, but you need to stay clean. You may want to buy, but you need to save. You may want to eat things that come in cellophane wrappers, but you need to eat your veggies!

Now, things are really not so bad. Don't think of life as just a plate of celery sticks. Vegetables can be delicious. Lots of really great people eat only vegetables. Choosing to eat vegetables and choosing the things you need can be healthy and fun. In fact, the best way to know you have grown up into a good person is that when you take a deep breath and look around you, you say, "Finally, what I want is what I need." Anyway, as the Rolling Stones once said, you can't always get what you want—but if you try real hard, you just might find that you can get what you need. Ohhh, yeahhhhhh!!

3

you move out of the house and get your own place. Then you can eat cold pizza for breakfast, chocolate for lunch, and things with names that end in -itos for dinner.

It's the great stuff in vegetables that explains why your folks think it's worth it to nag you to eat them. That's the little meaning of this thing on The List. Veggies don't have any fat or sugar or salt or red dye number 92. Veggies are full of stuff that helps keep cancer out of you. Veggies make you fast and strong and help you live a long and healthy life. But there is not one single vegetable I know about that tastes as



good as chocolate cake with cold milk. That's the fact, Jack! When your parents nag you about eating your vegetables, what they're really trying to do is teach you a big lesson: *What you want is not always*

2

# (4) TAKE OUT THE GARBAGE

Our only choice about garbage is choosing who is going to take it out. You can sort your garbage and recycle the stuff in it that can be used again, but you can't decide to make no garbage. All people make garbage, because living makes garbage. If you don't want your house to be smothered by a mountain of garbage, somebody has to take it out of your house and put it in a place where somebody else can shlep it away.

Taking out the garbage is part of the kid's job in lots of families. Actually, it makes sense. You don't buy the food or cook the food or call the Chinese restaurant to order the food, so it's fair for you to

1

pitch in and take what's left of the food out to the street for the garbage collectors to pick up in the morning.

Most of the time, taking out the garbage is no big deal. But sometimes you're out there, dragging the garbage can to the curb, and the can tips over, or the bag breaks, and there you are, standing ankle deep in a stinking pile of chicken bones, sardine cans, piles of old spaghetti, and globs of that tuna-fish casserole you had for last night's dinner, which everybody dumped in the garbage when your mom wasn't looking. You're the one who has to do the dirty job of



getting the spilled garbage back into the can or the bag. On the days when the garbage spills, you need to remember the deep lesson taking out the garbage is supposed to teach you: *You have to learn how to do hard, dirty jobs.*

2

Not every important job is easy or clean. When the electrical wires break in a storm, somebody has to climb the pole in the rain or snow to fix them. When the sewer line breaks, somebody has to crawl down the smelly sewer hole to fix it. When the circus parade ends, somebody has to clean up after the elephants. And when you get the chicken bones back into the garbage can, somebody still has to empty them into a truck, and cart them away, and dump them on a pile of other garbage, and cover the whole thing with enough dirt so that the entire town doesn't smell.

Your parents also want you to learn that some of the jobs of being in a family are not fun. When you were a little baby and you started crying in the middle of the night and needed comforting, or when you threw up all over them in the car and they needed to clean up, or when you needed to have your diaper changed right away, your parents did all those dirty jobs because they love you. And one of the ways we show our love for one another is by taking out the garbage for the people we love.

There are lots of hard, dirty jobs you might never have to do in your life, and another reason your parents make you take out the garbage is so that you will learn to respect the men and women who have to do those jobs. Hard, dirty work is just as important as clean, easy work, maybe even more important. Also, when you finally do decide what you

3

want to do with your life, and you first start out doing it, the chances are that your boss will probably give you the hardest and longest and dirtiest job to do. When bosses were just starting out, they had to do those jobs, and now they figure it's your turn.

The thing is that the garbage just has to be taken out, and sometimes it's going to be you who has to do it. And sometimes the bag is going to break. But if you're lucky, the bag won't break, and you'll come back from the curb just as clean as when you went out there. And maybe when you're out there at the curb, you will look up at the moon and stars, and the night air will be full of the smell of new flowers just opening in the spring. Maybe you will say a little prayer right then and there: "Dear God, thank You for the garbage. If it weren't for my job of taking it out, I would never have seen this wonderful sight." Maybe that's what you will say.... No, I don't really think so. Taking out the garbage never gets that good.

### \* Vocabulary \* (4)

sort 분류하다	stuff ~것, 물건, 재료
smother 숨막히다	make sense 일리가 있다
pitch in 협력하다, 도와주다	to the curb 거리로
tip over 넘어지다	sardine 정어리(생선)
casserole 냄비	sewer 재봉틀
crawl 기어가다	cart away 멀리 실어가다

4

## 5. 읽기 자료 학습지

금천고등학교 2학년 \_\_\_반 \_\_\_번 이름 \_\_\_\_\_ (\_\_\_월 \_\_\_ 일)

1. 앞 글을 읽고 주제문(Topic Sentence)을 찾아 써 보세요.

---

---

---

---

2. 앞 글을 간단하게 요약하고 자신의 생각과 느낌을 적어보세요.

---

---

---

---

---

---

---

---