

석사학위논문

다문화 배경 학습자를 위한
한국어 교재 읽기 활동 개선방안 연구

- 초등학생용 교재를 중심으로 -

2022년

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

최 준 수

석사학위논문
지도교수 노정은

다문화 배경 학습자를 위한
한국어 교재 읽기 활동 개선방안 연구
- 초등학생용 교재를 중심으로 -

For Multicultural Background Learners
A Study on the Improvement of Reading Activity
in Korean Textbooks

- Focusing on textbooks for elementary school students -

2022년 6월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

최 준 수

석사학위논문
지도교수 노정은

다문화 배경 학습자를 위한
한국어 교재 읽기 활동 개선방안 연구
- 초등학생용 교재를 중심으로 -

For Multicultural Background Learners
A Study on the Improvement of Reading Activity
in Korean Textbooks

- Focusing on textbooks for elementary school students -

위 논문을 문학 석사학위 논문으로 제출함

2022년 6월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

최 준 수

최준수의 문학 석사학위 논문을 인준함

2022년 6월 일

심사위원장 이 은 희 (인)

심 사 위 원 김 윤 주 (인)

심 사 위 원 노 정 은 (인)

국 문 초 록

다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교재 읽기 활동 개선방안 연구 - 초등학생용 교재를 중심으로 -

한 성 대 학 교 대 학 원
한 국 어 문 학 과
한 국 어 교 육 전 공
최 준 수

본고는 초등학생용 한국어 교재에 수록된 읽기 활동을 분석함으로써 교재에서 제시되고 있는 읽기 활동의 유형과 내용을 밝히고, 이를 기반으로 다문화 배경 학습자의 읽기 능력 향상을 위한 읽기 활동 개선방안을 제안하는데 그 목적이 있다.

‘읽기’는 교재 기반 학업을 위해 전제되어야 하는 언어 기능으로서, 읽기 능력이 적절한 수준으로 발달하지 못할 시 학습자는 학업성취 면에서 필연적으로 어려움을 겪을 수밖에 없다. 특히 이는 특정 교과에만 한정되지 않는데, 어떠한 교과목에 대해서든 교재에서 제시하고 있는 내용을 올바르게 이해하기 위해서는 읽기 능력이 바탕이 되어야 하기 때문이다. 이로 인해 저학년 및 초급 학습자부터 학습자의 읽기 능력 발달을 위한 교육이 강조되어야 할 필요가 있으며, 이를 위해 다문화 배경 학습자 대상 교육과정인 ‘한국어(KSL;

Korean as a Second Language) 교육과정'에서는 효율적인 읽기 교육의 실현과 학습자의 실질적인 읽기 능력 발달을 위한 교수학습 방안으로서 '읽기 활동' 기반의 읽기 교육을 제시하고 있다.

'읽기 활동'은 학습자가 교재를 통해 수행하게 되는 읽기 교육의 실제적 방안으로서 이는 재차 세 가지 단계로 구성되는데, '읽기 전 활동', '읽기 중 활동', '읽기 후 활동'이 이에 해당한다. 그리고 각 단계는 동일한 '읽기 활동'의 하위 구분이라 할지라도 교육상의 목적에 있어 일정한 차이를 지니는데, '읽기 전 활동'은 읽기 자료에서 제시되고 있는 내용이나 주제에 대한 '스키마(schema)'를 형성함으로써 자료에 대한 이해를 증진하는 데 목적을 두며, '읽기 중 활동'과 '읽기 후 활동'의 경우 읽기 자료의 내용을 기반으로 한 문항이나 과제 등을 수행하게 함으로써 내용에 대한 학습자의 이해를 스스로 점검 및 확인하고, 이를 통해 읽기 자료에 대한 심화적인 이해를 도모할 수 있도록 한다.

읽기 활동은 이와 같은 단계적 학습을 통해 수행되는 읽기 교육 방안으로서, 효율적인 읽기 교육을 위해서는 체계적으로 구성된 읽기 활동 제시가 필요하다. 그러나 다문화 배경 학습자 대상 교재 『표준 한국어』에 수록된 읽기 활동을 분석한 결과, '읽기 전 활동'은 거의 모든 읽기 활동에서 제시되고 있지 않았으며, '읽기 중 활동' 및 '읽기 후 활동'의 경우 저학년과 고학년 교재에서 동일한 유형 및 내용으로 구성되어 있었다. 이로 인해 두 가지 시사점을 확인하였는데, 하나는 읽기 자료를 접하기 전에 학습자가 읽기 자료에 대해 일정한 스키마를 형성할 수 없다는 것, 그리고 다른 하나는 초등학생 저학년 및 고학년 학습자에게 제시되는 읽기 활동이 유사하여 특히 고학년의 경우 보다 고차원적인 읽기 능력의 발달이 제한된다는 점이었다.

이로 인해 본 연구는 '읽기 활동'에 대한 개선방안을 제시하고자 읽기 전·중·후 활동 각각에 대한 논의를 전개하였다. 구체적으로 '읽기 전 활동'의 경우 타 교재에 수록된 읽기 전 활동의 유형 및 내용을 확인하고 이를 통해 구현 방안 예시를 보였으며, '읽기 중 활동' 및 '읽기 후 활동'의 경우 활동의 유형에 따라 요구되는 읽기 능력을 토대로 교재의 대상 학습자를 고려한 활동이 구성될 수 있도록 하기 위한 방안을 살펴보았다. 그리고 논의한 내용을

바탕으로 교재의 읽기 자료를 활용한 읽기 활동 개선방안의 구체적인 적용 예시를 제시하였다.

【주요어】 다문화 배경 학습자, 초등학생, 한국어(KSL) 교육과정, 한국어 교재, 읽기 교육, 읽기 전 활동, 읽기 중 활동, 읽기 후 활동

목 차

I. 서 론	1
1.1 연구 목적 및 필요성	1
1.2 선행연구 검토	3
1.2.1 다문화 배경 학습자의 읽기 능력 분석 연구	4
1.2.2 한국어 교재 읽기 활동 분석 연구	7
1.3 연구 내용 및 방법	10
II. 이론적 배경	12
2.1 다문화 배경 학습자의 언어적 특성	12
2.1.1 다문화 배경 학습자의 언어발달	13
2.1.2 다문화 배경 학습자의 읽기 능력	18
2.2 읽기 교육의 실제로서의 읽기 활동	22
2.2.1 한국어(KSL) 교육과정과 한국어 읽기 교육	23
2.2.2 읽기 활동의 구성 및 유형	32
III. 한국어(KSL) 교재의 읽기 활동 분석	55
3.1 분석 대상	55
3.2 분석 기준	60
3.2.1 읽기 전 활동	60
3.2.2 읽기 중·후 활동	64
3.3 분석 결과	77
3.3.1 읽기 전 활동	77
3.3.2 읽기 중·후 활동	83
IV. 한국어(KSL) 교재의 읽기 활동 개선방안	91
4.1 읽기 활동 개선방안	91
4.1.1 읽기 전 활동	91

4.1.2 읽기 중·후 활동	103
4.2 개선방안의 적용	113
V. 결 론	123
참 고 문 헌	126
ABSTRACT	134

표 목 차

[표 1-1] 연도별 외국인 유학생 및 다문화 배경 학습자 수	1
[표 2-1] 교육부(2017), 개정 ‘KSL 교육과정’의 내용 체계	25
[표 2-2] 개정 『표준 한국어』의 전체 교재 목록	27
[표 2-3] 읽기 전 단계에서 사용되는 읽기 전략	33
[표 2-4] 연구별 읽기 전 활동 분류 기준 및 유형 구분	34
[표 2-5] 읽기 전 활동 분류 기준 및 유형 구분의 주요내용	39
[표 2-6] 읽기 중 단계에서 사용되는 읽기 전략	40
[표 2-7] 김현숙(2006), 읽기 중 활동의 유형	41
[표 2-8] 읽기 후 단계에서 사용되는 읽기 전략	45
[표 2-9] 박효훈(2011), 읽기 능력에 따른 읽기 후 활동 유형 구분	46
[표 2-10] 연구별 읽기 후 활동 유형 구분	48
[표 2-11] 읽기 능력에 따른 읽기 후 활동 유형 구분	52
[표 3-1] 개정 『표준 한국어』의 초등학생용 교재 목록	56
[표 3-2] 읽기 전 활동 분류 기준 및 유형 구분	61
[표 3-3] 전체 읽기 활동의 전·중·후 구성 확인표	64
[표 3-4] 읽기 중·후 활동 분류 기준 및 유형 구분	65
[표 3-5] 저학년-고학년 교재의 읽기 중·후 활동 제시 중복 확인표	69
[표 3-6] 읽기 전·중·후 활동 제시 양상 분석 결과	78
[표 3-7] 읽기 전 활동 분석 결과 - 저학년 ‘의사소통’	79
[표 3-8] 읽기 전 활동 분석 결과 - 고학년 ‘의사소통’	81
[표 3-9] 저학년-고학년 교재의 읽기 활동 제시 중복 횟수	83
[표 3-10] 읽기 중·후 활동 분석 결과 - 저학년 ‘의사소통’	84
[표 3-11] 읽기 능력별 읽기 중·후 활동 비율 - 저학년 ‘의사소통’	86
[표 3-12] 읽기 중·후 활동 분석 결과 - 고학년 ‘의사소통’	87
[표 3-13] 읽기 능력별 읽기 중·후 활동 비율 - 고학년 ‘의사소통’	88
[표 4-1] 타 교재의 읽기 전 활동 예시 - 새로운 배경지식 쌓기	94
[표 4-2] 타 교재의 읽기 전 활동 예시 - 기존의 배경지식 떠올리기 ...	96

[표 4-3] 읽기 전 활동 유형별 개선방안 예시 - 새로운 배경지식 쌓기	98
[표 4-4] 읽기 전 활동 유형별 개선방안 예시 - 기존의 배경지식 떠올리기 ..	101
[표 4-5] 읽기 중·후 활동 유형별 개선방안 예시 1	106
[표 4-6] 읽기 중·후 활동 유형별 개선방안 예시 2	110
[표 4-7] 읽기 활동 개선방안 적용 예시 - 저학년 ‘의사소통’	114
[표 4-8] 읽기 활동 개선방안 적용 예시 - 고학년 ‘의사소통’	118

그 립 목 차

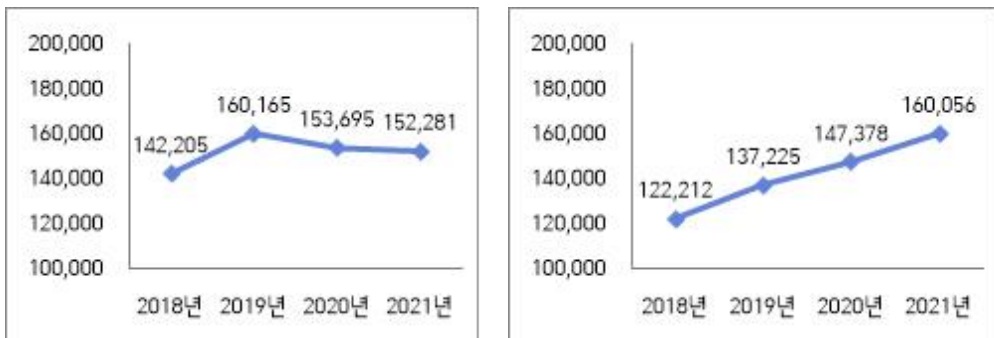
[그림 2-1] ‘의사소통’ 교재의 읽기 자료 예시	29
[그림 2-2] ‘의사소통’ 교재의 읽기 활동 예시	42
[그림 3-1] 국립국어원(2019), 『표준 한국어』 활용 방법 예시	57
[그림 3-2] 말하기 학습 중심의 읽기 활동 예시	58
[그림 3-3] 분석 대상 읽기 활동 예시	59
[그림 3-4] 읽기 활동 분석 예시 1	70
[그림 3-5] 읽기 활동 분석 예시 2	72
[그림 3-6] 읽기 활동 분석 예시 3	73
[그림 3-7] 읽기 활동 분석 예시 4	74
[그림 3-8] 읽기 활동 분석 예시 5	75
[그림 3-9] 읽기 활동 분석 예시 6	76
[그림 4-1] 『표준 한국어』에 제시된 읽기 전 활동	93
[그림 4-2] 저학년-고학년 교재의 읽기 중·후 활동이 같은 경우	104
[그림 4-3] 저학년-고학년 교재의 읽기 중·후 활동이 다른 경우	105
[그림 4-4] 저학년 및 고학년 ‘의사소통’ 2권 4단원 9차시	113

I. 서론

1.1 연구 목적 및 필요성

2021년 12월, 교육부는 ‘2021년 국내 고등교육기관 내 외국인 유학생 통계’를 발표하였다. 통계에 의하면 전체 유학생 수는 2019년까지 평균 10%를 상회하는 증가폭을 보였지만 2020년을 기점으로 감소세에 들어서게 된다. 이는 코로나19 사태에 의한 여파로, 국제사회의 경직이 한국어교육계에 끼친 영향을 수치상으로 보이고 있다 하여도 과언이 아닐 것이다. 그런데 이와 반대로 코로나19라는 국제적 공황 상황에서도 지속적인 학습자 수의 증가를 보인 한국어교육 대상의 집단이 있는데, 이는 바로 ‘다문화 배경 학습자’이다.

[표 1-1] 연도별 외국인 유학생 및 다문화 배경 학습자 수



(출처: 교육부)

‘다문화 배경 학습자’는 ‘부모 중 한 사람 이상, 또는 학습자 본인이 한국 이외의 언어·문화적 배경을 지니고 있으며, 그러한 배경 안에서 한국의 교육 과정을 이수하고 있는 학습자’를 총칭하는 용어로 이에 해당하는 학습자군은 그 범위가 매우 넓다. 이로 인해 부모의 국적, 출생내용, 이주배경 등에 따라 다문화 배경 학습자의 유형은 재차 세부적으로 나뉘며 그만큼 다문화 배경

학습자가 한국에서 생활하며 겪는 고충과 어려움의 양상은 매우 다양하다. 하지만 이러한 다문화 배경 학습자에 대한 일괄적 서술의 어려움에도 불구하고 다문화 배경 학습자의 다수를 아우르는 특징을 하나 꼽을 수 있는데, 이는 바로 ‘한국어를 통한 의사소통의 어려움’이다.

실제로 다문화 배경 학습자의 한국어 수준을 조사한 연구를 확인하면 그들의 한국어 능력 수준은 비다문화 배경 학습자에 비해 유의미하게 낮은 수행력을 보인다. 성장에 따라 다문화-비다문화 배경 학습자 간의 한국어 수준 격차가 심화되는 양상이 나타나기도 하는데(강금화, 2010; 배소영·김미배, 2010, 김영란, 2011) 단, 다문화 배경 학습자의 한국어 능력이 듣기·말하기·읽기·쓰기 네 가지 영역 전체에서 동일한 발달 지체 수준을 나타내는 것은 아니라는 점을 유의할 필요가 있다. 윤경동(2011), 조아라(2011), 정명숙(2016) 등의 연구를 통해 다문화 배경 학습자의 구어 능력 수준이 비다문화 배경 학습자와 비슷한 수준으로 보고된 바 있듯, 일반적으로 다문화 배경 학습자는 구어 영역에서 문어 영역보다 양호한 언어수준을 보이기 때문이다. 그러나 이와 달리 문어 능력은 유년기부터 격차가 존재하며 대체로 성장에 따른 다문화-비다문화 간의 발달 수준차가 좁혀지지 않는 양상이다(배소영, 김미배, 2010; 조중열, 최현숙, 2012).

문제는 다문화 배경 학습자 또한 ‘학습자’라는 점이다. 이들은 비다문화 배경 학습자와 마찬가지로 일상생활을 영위함과 동시에 학업을 경험하는데, 학업은 교사의 지도와 함께 교재를 통해 이루어진다. 그런데 교재는 문어로 구성된 대표적인 교육용 도구로서 교재 기반의 학업을 수행하기 위해서는 문어 능력이 필수적으로 충족되어야 한다. 이로 인해 문어 능력의 부족은 학습자의 낮은 학업 성취도로 필연적으로 귀결될 수밖에 없으며, 이러한 문제가 단순히 국어 교과에만 국한되지 않는다는 점에서 더욱 중요하다. 어떠한 교과목에 대한 학습이든 관계없이 학업 환경에서는 한국어가 내용을 파악하기 위한 학습 도구로서의 역할을 담당하기 때문이다.

나아가 문어 영역인 ‘읽기’와 ‘쓰기’ 중에서도 읽기에 대한 발달이 선제적으로 해결되어야 하는데, 이는 읽기가 문어 영역의 이해 능력으로서 역할 함에 의한다. Krashen(1982)은 언어능력을 ‘이해능력’과 ‘표현능력’으로 구분하

고 언어 학습의 전반적인 과정에서 ‘이해능력’이 중점적인 역할을 담당한다고 주장하였다. 이는 ‘이해능력’이 정보를 수용하는 측면의 능력이므로 해당 능력의 발달이 전제되지 않을 시 입력된 언어 정보가 존재할 수 없고, 그러한 환경 안에서는 적절한 표현이 산출될 수 없기 때문이다(박원, 1996:284). 따라서 문어 영역 전반의 언어 수준 향상을 위해서는 적절한 읽기 능력의 발달이 필수적으로 전제되어야 하는 것이다.

그러나 여러 연구를 통해 다문화 배경 학습자의 읽기 능력이 낮은 수준으로 형성되어 있다는 점이 지적된 바 있다. 특히 다문화 배경 학습자의 읽기 능력 부족은 초등학교 저학년부터 나타나고 있으며, 다문화-비다문화 배경 학습자 간 읽기 능력의 격차가 학년이 높아질수록 더욱 두드러지는 양상을 나타낸다(이소연, 민병곤, 안현기, 2010; 이미경, 2015). 이로 인해 다문화 배경 학습자 대상의 읽기 교육은 초급 및 저학년부터 강조되어야 할 필요가 있는데, 따라서 본고는 다문화 배경 학습자의 실질적인 읽기 능력 향상을 도모하고자 한국어(KSL) 교재 『표준 한국어』에 제시되고 있는 ‘읽기 활동’에 대한 개선방안을 논의하고자 한다.

1.2 선행연구 검토

본 연구의 주제인 ‘다문화 배경 학습자 대상 한국어 교재 읽기 활동 개선 방안’을 논의하기 위해서는 두 가지에 대한 이해가 선행되어야 한다. 하나는 ‘다문화 배경 학습자의 읽기 능력 특성’에 관한 것으로, 이에 대한 이해가 기반되지 않을 시 학습자가 읽기 수행을 위해 실질적으로 필요한 능력을 함양하게 하는 읽기 활동 개선방안을 제시할 수 없을 것이다. 다른 하나는 ‘읽기 활동 분석 방안’에 관한 내용으로, 개선방안을 제시하기 위해선 현재 교재에서 제시되고 있는 읽기 활동을 분석하고 그에 대한 결과를 확인할 수 있어야 한다. 따라서 선행연구에서 한국어 교재의 읽기 활동을 분석하기 위해 설정한 내용 및 방식에 관한 방법론을 살필 필요가 있으며, 이로 인해 선행연구 검토를 ‘다문화 배경 학습자 대상 읽기 능력 분석 연구’와 ‘한국어 교재 읽기 활동 분석 연구’의 두 가지 주제로 구분하여 확인할 것이다.

1.2.1 다문화 배경 학습자의 읽기 능력 분석 연구

다문화 배경 학습자의 한국어 능력을 분석한 언어병리학 분야의 연구에 따르면 다문화 배경 학습자의 읽기 능력은 비다문화 배경 학습자에 비해 낮은 발달 수준을 보인다. 그러나 이때 ‘읽기 능력’이 칭하는 범위는 매우 넓은 점을 유의해야 한다. 본질적으로 ‘읽기’라는 언어 기능은 음소로부터 문장에 이르기까지 그것이 대상으로 하는 영역에 따라 능력의 층위가 여러 갈래로 구분되기 때문이다. 이로 인해 연구별로 읽기 능력에 관한 세부 구분이 다양하게 제시되고 있는데, 본 절에서는 선행연구에서 밝힌 읽기 능력의 구분과 그에 대한 다문화 배경 학습자의 능력 발달 양상을 살펴보고자 한다.

이임숙, 조증열(2003)은 비다문화 배경 학습자 대상 읽기 능력을 분석한 연구이다. 해당 연구는 대상 면에서 차이점을 지니나 초등학생의 읽기와 인지·언어적 변인과의 관계를 확인하였다는 점에서 본 연구의 논의와 공통되는 지점을 갖는다. 또한 분석 결과 음운인식능력이 어휘력에 영향을 주고, 나아가 음운인식능력과 어휘력이 덩이글 이해력과 관계됨을 밝혔는데, 전체적인 결과를 통해 음운인식능력과 어휘력, 그리고 문단 차원에 대한 이해력이 발달상의 상호 연관을 지님을 확인할 수 있다.

박상희(2006)는 다문화가정 아동의 언어 능력을 살핀 연구로, 이를 ‘어휘력’, ‘수용언어능력’, ‘표현언어능력’으로 구분하여 분석을 시행하였다. 그리고 연구 결과 다문화가정 아동은 세 부분 모두에서 동일 연령대의 비다문화가정 자녀에 비해 낮은 점수를 얻었으며, 이에 대해 박상희(2006)는 선행연구의 논의를 종합하여 다문화 배경 학습자의 언어발달상의 지체는 어머니의 한국어 수준 및 가정의 경제적 상황 등이 복합적으로 작용한 결과일 것이라 밝혀 두었다.

강금화, 황보명(2010)은 5세 다문화가정 아동이 ‘언어능력’, ‘읽기능력’, ‘음운인식능력’ 면에서 동일 연령의 일반가정 아동과 발달상의 차이가 있는지 확인한 연구로, 분석 결과를 통해 다문화가정 아동이 일반가정 아동에 비해 언어능력, 읽기능력, 음운인식능력 모두에서 낮은 발달 정도를 보이는 것을

확인하였다. 또한 세 능력이 서로 상관관계를 나타냄을 확인함으로써 각 능력을 발달할 수 있도록 하기 위한 관심과 지원의 필요성을 시사하였다.

배소영, 김미배(2010)는 초등학교 저학년 다문화가정 아동의 읽기 능력에 관한 연구로, ‘낱말재인’, ‘덩이글이해’, ‘덩이말이해’, ‘음운인식’ 네 가지 요소를 기준으로 분석을 실시하였다. 이를 통해 다문화 배경 학습자의 읽기 능력이 비다문화 배경 학습자에 비해 낮은 것을 확인하였으며, ‘낱말재인’의 저조한 수행력이 ‘덩이글이해’에도 영향을 미칠 수 있음을 밝히며 낱말 해독력을 기를 수 있도록 조기부터 도움이 필요하다고 주장하였다. 또한 다문화-비다문화 배경 학습자간의 언어능력 수준이 연령에 따라 강화되거나 약화되지는 않았으나 지속적으로 차이가 나타나 이에 대한 관심을 촉구하였다.

이소연, 민병곤, 안현기(2010)는 초등학교 1, 2학년 다문화 배경 학습자의 읽기 기초학력 검사를 시행하고 이에 대한 결과를 분석한 연구이다. 연구 결과 다문화 배경 학습자는 1학년, 2학년 모두에서 비다문화 배경 학습자에 비해 낮은 정답률을 보였는데, 전체 평균 점수 및 정답률의 경우 1학년보다 2학년이 더욱 저조하게 형성되어 있는 특징을 보였다. 이에 대해 이소연, 민병곤, 안현기(2010)는 학년이 오를수록 학습하는 어휘 및 주제 등의 난도가 점차 상승하기에 그에 따른 학습 부진이 발생하는 것이라 판단하고, 이후 학습 격차가 더욱 확대되지 않도록 주의해야 함을 강조하였다.

김영란, 김영태(2011)는 가정의 낮은 경제적 수준이 다문화가정 아동의 언어능력 발달에 미치는 영향을 분석한 연구이다. 결과적으로 ‘저소득층 다문화가정 자녀’와 ‘저소득층 일반가정 자녀’는 모두 ‘중산층 일반가정 자녀’에 비해 낮은 언어 수행력을 보였는데, ‘표현언어력’ 부분에서는 ‘저소득층 일반가정 자녀’보다도 유의미하게 낮은 수치를 나타냈다. 이에 대해 김영란, 김영태(2011)는 자녀가 성장 중에 결혼이민자 부모로부터 언어입력을 충분히 받지 못한 것이 주요한 원인으로 작용할 수 있다고 밝히며 저소득층 다문화가정 아동의 언어발달 초기부터 언어발달촉진을 위한 적극적인 인적·물적 지원이 필요함을 주장하였다.

조증열, 최현숙(2012)은 다문화가정 아동과 저소득층 비다문화가정 아동의 문식성 발달을 비교한 연구로, 음운인식 면에서 다문화가정 아동은 저소득층

비다문화 가정 아동과 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 발달에 따른 차이가 나타났는데, 저소득층 비다문화 가정 아동은 초등학교 입학 시기를 기점으로 문식능력의 큰 발달을 보였으나 다문화가정 자녀는 비교적 낮은 향상을 보였다. 이로 인해 다문화가정 자녀의 언어발달 지체는 연령에 따라 강화될 수 있으므로 이에 대한 교육뿐만 아니라 어머니에 대한 언어 교육이 필요함을 밝혔다.

우정한(2017)은 ‘읽기유창성’, ‘어휘지식’, ‘듣기이해’, ‘구어기술’, ‘읽기이해’ 다섯 가지 변인이 읽기이해에 미치는 영향을 분석한 연구이다. 연구 결과 각 변인은 서로 높은 영향관계를 보였는데, 다만 다문화 배경 학습자는 일반 학생에 비해 다섯 가지 부분 모두에서 유의미하게 낮은 수행력을 보였다. 이로 인해 다문화 배경 학습자의 ‘읽기이해력’을 향상하기 위해서는 다양한 변인에 대한 종합적인 교육이 전제되어야 함을 주장하였다.

마지막으로 이은정(2019)은 다문화 가정 아동의 의사소통 특성을 분석한 연구로, ‘음운론’, ‘의미론’, ‘형태론’, ‘통사론’, ‘화용론’ 다섯 개의 영역을 기준으로 확인하였다. 이를 통해 다섯 가지 영역 모두에서 다문화 배경 학습자의 수행력이 저조하게 구성되어 있음을 파악하였으며 앞선 연구들과 마찬가지로 읽기 능력과 직결되는 ‘음운론’, ‘형태론’, ‘통사론’ 등에서도 비다문화 배경 학습자에 비해 지체되는 특성을 나타내었다. 이로 인해 문어 영역에 대한 교육의 필요성을 밝히며 이중 언어를 사용하는 다문화 배경 학습자에 대한 교육적 논의가 더욱 필요함을 논의하였다.

지금까지 다문화 배경 학습자의 읽기 능력과 관련된 선행연구를 확인하였으며, 이를 통해 다문화 배경 학습자의 읽기 능력이 ‘음운인식능력’, ‘어휘력’, ‘표현언어능력’, ‘덩이글 이해력’ 등 여러 기준에서 낮은 수행력을 보임을 알 수 있었다. 또한 이러한 읽기 능력의 낮은 발달 수준은 결혼이민자 부모의 한국어능력, 가정의 경제 수준과도 관계되었는데, 다만 이와 같은 변인은 단기간에 긍정적인 방향으로 전환되기에 현실적인 어려움을 갖는다. 하지만 동시에 학습자의 읽기 능력 발달 지체에 지속적으로 악영향을 끼치는 요소이기에 다문화 배경 학습자 대상의 읽기 교육 지원이 시급한 상황임을 확인할 수 있었다.

1.2.2 한국어 교재 읽기 활동 분석 연구

‘읽기 활동’은 읽기 교수학습 상황에서 학습자에게 교재를 통해 직접적으로 제시되는 읽기 교육의 실제적 방안이라 할 수 있다. 이러한 읽기 활동은 구체적으로 세 개의 부분으로 나뉘는데, ‘읽기 전 활동’, ‘읽기 중 활동’, ‘읽기 후 활동’이 그것들이다. 각 부분은 읽기 활동의 세부 구분이라는 점에서는 동일하지만 겨냥하는 교육의 의의에서는 분명한 차이를 지닌다. 이로 인해 본 절에서는 ‘읽기 전·중·후 활동’ 분석과 관련된 선행연구를 확인하고자 한다. 단, ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’은 구체적인 교육적 목적에서 유사한 양상을 보이는데 뿐만 아니라 실제 교재상에서도 제시되는 내용과 방식에서 공통된 지점을 갖는다. 또한 한국어교육 분야에서 ‘읽기 중 활동’만을 대상으로 분석을 시행한 선행연구가 거의 전무한 실정으로, 이로 인해 본 연구에서는 ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’에 관한 선행연구 검토를 ‘읽기 중·후 활동’으로 종합하여 다루고자 한다.

먼저 읽기 전 활동의 분석에 관한 연구로는 강희진(2011), 염복음(2016), 김지혜(2016), 박현진(2017), 김윤주b(2017)가 있다.

강희진(2011)은 읽기 전 활동을 통한 읽기 교육 지도 방안에 관한 연구로, 학습자가 읽기 자료를 이해함에 있어 스키마를 형성하는 것이 중요함을 밝히며 수업의 도입으로서의 읽기 전 활동을 강조하였다. 또한 배경지식을 활성화 하기 위한 전략에 따라 읽기 전 활동을 ‘예측 안내표’, ‘의미지도’, ‘KWL차트’, ‘빈 칸 메우기’, ‘단어 추측하기’, ‘참·거짓 가리기’, ‘경계 어휘 전략’의 7가지로 구분하였다.

염복음(2016)은 읽기 전 활동 유형이 학습자의 읽기 이해에 미치는 영향을 분석한 연구이다. 이를 위해 매체의 특성에 맞춰 읽기 전 활동을 구성할 것을 강조하였으며, 매체와 언어기능 모두를 고려한 읽기 전 활동 제시를 위한 분석 기준으로서 ‘개인 경험 및 의견 교환하기(언어 매체-말하기 기능)’, ‘음성 자료를 듣고 내용 확인하기(청각 매체-듣기 기능)’, ‘사진이 있는 읽기 자료를 보고 개요 짜기와 작문하기(인쇄 매체-읽기·쓰기 기능)’, ‘초급-설문에

답하기와 동영상 시청(시청각 매체-말하기·듣기)', '중급-주제에 대해 이야기 하고 동영상 시청(시청각 매체-말하기·듣기)'을 제시하였다.

김지혜(2016)는 한국어 교재에 제시된 읽기 전 활동의 유형을 분석한 연구로, 먼저 세부유형 구분에 앞서 읽기 전 활동의 목적에 따라 4가지로 분류하였다. 이에 '텍스트를 이해할 수 있는 내용 지식을 쌓기 위한 활동', '텍스트의 내용을 추측할 수 있도록 안내하는 활동', '텍스트의 유형과 구조를 추측할 수 있도록 안내하는 활동', '텍스트를 이해할 수 있는 구조 지식을 쌓기 위한 활동'이 속하며 이에 따라 다양한 세부유형이 제시되고 있다.

박현진(2017)은 학문 목적 한국어 읽기 교재에 제시된 읽기 전 활동에 대한 유형을 분석한 연구이다. 해당 연구는 김지혜(2016)와 마찬가지로 읽기 전 활동의 세부유형 구분에 앞서 보다 큰 범주의 기준을 제시하고 있으며, 이에 '지식 쌓기 활동'과 '추측 활동'이 속한다. 또한 이를 재차 활동과 주로 관계되는 요소인 '내용', '언어', '맥락'에 따라 구분하고 있는데, 이로 인해 '지식 쌓기 활동'은 '내용 지식 쌓기 활동', '언어 지식 쌓기 활동', '맥락 지식 쌓기 활동'으로 나뉘며, '추측 활동' 또한 '내용 추측 활동', '언어 추측 활동', '맥락 추측 활동'으로 분류되고 있다.

김윤주b(2017)는 읽기 텍스트에 대한 학습자의 이해를 증진하기 위해 텍스트 유형별로 적합한 읽기 전 활동 유형을 밝히고자 한 연구이다. 이를 위해 읽기 전 활동의 유형에 대한 분류 기준을 제시하였는데, 김윤주b(2017)는 이전 연구와 달리 활동 수행의 주체에 주목하였다. 이로 인해 기존의 '추측 활동'은 학생 스스로 기존의 스키마를 활성화 하게 하고 '지식 쌓기 활동'은 학습자에게 부족한 스키마를 교사가 보충하는 양상이라 판단하여 각각을 '학생 중심의 추측 활동'과 '교사 안내 중심 지식 쌓기 활동'으로 명명하였다.

다음으로 읽기 중·후 활동의 분석과 관계된 연구로는 Day & Park(2005), 박효훈(2011), 장미미(2013), 지주연(2015), 김도영(2020), 류세정(2020)이 있다.

Day & Park(2005)은 읽기 이해와 관련한 문항 개발을 목적으로 한 연구로, 이를 위해 '실제적 이해(Literal comprehension)', '재구성(Reorganization)', '추론하기(Inference)', '예측하기(Prediction)', '평가하기

(Evaluation)', '개인적 반응(Personal response)'의 6가지 유형을 제시하였다.¹⁾ 또한 '요약하기(Summary of comprehension types)'를 함께 제시하였으나 이는 앞선 유형 전체보다 높은 이해력을 요구하기 때문에 초급 학습자에게는 활용이 적절치 않을 수 있다고 언급하였다.

박효훈(2011)은 학문 목적 한국어 읽기 교재에 수록된 읽기 후 활동을 분석한 연구로, 이를 위한 기준 설정에 있어 Day & Park(2005) 달리 읽기 후 활동의 유형을 '읽기 능력'을 기준으로 구분하였다. 해당 읽기 능력에는 '어휘력', '사실적 이해', '추론적 이해', '비판적 이해'가 속하며, 각각의 능력은 '어휘 이해', '사실적 읽기', '추론적 읽기', '비판적 읽기'라는 기능과 관계됨을 밝히고 이러한 구분에 따른 읽기 후 활동의 세부유형을 제시하였다.

장미미(2013)는 한국어 교재의 읽기 활동 전체에 대한 분석을 시행한 연구로, Day & Park(2005)의 유형을 기반으로 하여 읽기 후 활동의 유형을 제시하였다. 구체적인 유형은 '실제적 이해', '재조직하기', '추론하기', '예측하기', '평가하기', '개인 경험 나누기', '표현적 방식 이해'의 7가지로, '표현적 방식 이해'를 제외하고는 Day & Park(2005)와 일치하는 양상이다.

지주연(2015)은 한국어 교재를 통합 교재와 학문 목적 읽기 교재로 구분하여 각 교재별로 제시되고 있는 읽기 활동을 분석한 연구이다. 읽기 후 활동에 대한 기준으로는 앞서 장미미(2013)와 마찬가지로 Day & Park(2005)의 유형을 참고하였으며, 이와 더불어 Nuttall(1996)과 마쯔자키 마히루(2009)의 연구를 토대로 유형을 제시하였다. 유형의 세부 구분은 '실제적 이해', '재구성', '재구조화', '추론', '평가', '개인적 경험, 반응', '표현방식'으로, '추론하기'와 '예측하기'가 '추론'으로 통합되었다는 점과 '표현방식'이 새로 제시되었다는 차이점을 갖는다.

류세정(2020)은 『표준 한국어』의 읽기 후 활동 제시 현황을 확인하고 이를 국어교육과정과 비교 및 분석한 연구이다. 이를 위한 기준은 앞서 지속적으로 논의된 바와 비슷한 양상이며, 총 8개의 유형으로 '해독', '문면 이해', '재구성', '추론 및 예측', '평가', '개인적 경험', '표현 방식', '독후 심화'를 설정하였다. '독후 심화'는 의미 그대로 읽은 내용에 대한 이해를 심화하는 과

1) Day & Park(2005)에서 사용한 용어의 번역은 지주연(2015)을 참고하였음을 밝힘.

정으로 역할극을 하는 등의 수행을 통해 자료를 다시 읽는 활동이 이에 속하며, ‘해독’은 다문화 배경 학습자의 경우 한국어의 기본 형태에 대한 이해가 부족할 수 있으므로 음운 단위에 대한 이해를 확인하기 위한 유형의 활동이다.

이상 읽기 활동 분석과 관련된 선행연구 검토를 통해 확인한 내용을 정리하면, 첫째 읽기 전 활동은 스키마 활성화를 중심으로 수행되는 과정으로서 크게 ‘지식 쌓기 활동’과 ‘추측 활동’으로 구분되며 그에 따른 세부유형은 다양한 구분 양상을 갖는다. 둘째, 읽기 중·후 활동은 읽은 내용에 대한 학습자의 이해를 확인하는 과정으로서 활동의 유형은 대체로 비슷한 양상의 구분으로 제시되었으며 이를 읽기 능력을 통해서도 재차 나눠볼 수 있음을 확인하였다.

1.3 연구 내용 및 방법

본 연구는 다문화 배경 학습자의 읽기 능력 발달을 위한 방안으로서 한국어 교재에서 제시되어 있는 읽기 활동을 분석하고 이에 대한 개선방안을 제안하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 각 장에서 다루고 있는 내용과 연구방법을 정리하면 다음과 같다.

I 장에서는 먼저 연구의 목적과 필요성을 밝힘으로써 다문화 배경 학습자 대상의 읽기 교육이 주요하게 다루어져야 하는 이유를 살펴보았다. 또한 본 연구의 주제에 해당하는 선행연구를 ‘다문화 배경 학습자의 읽기 능력 분석 연구’와 ‘한국어 교재의 읽기 활동 분석 연구’로 나누어 검토하였으며, 이를 통해 다문화 배경 학습자의 읽기 능력 특성과 읽기 활동 분석을 위한 방안을 확인하였다.

II 장에서는 이후 논의할 분석 대상 및 분석 기준 설정, 그리고 개선방안 제시를 위한 이론적 배경을 살펴볼 것이며, 이는 크게 ‘다문화 배경 학습자의 언어적 특성’과 ‘읽기 교육의 실제로서의 읽기 활동’의 구분으로 이루어질 것이다. ‘다문화 배경 학습자의 언어적 특성’에서는 인지발달이론을 참조하여 학령기의 언어발달이 중요한 이유를 확인하고, 다문화 배경 학습자가 성장에 따

라 경험하는 언어발달상의 특징을 파악할 것이다. 또한 선행연구를 통해 확인한 다문화 배경 학습자의 읽기 능력 특성을 보다 구체적으로 검토함으로써 학습자에게 요구되는 세부적인 읽기 능력을 선별하고자 한다. 다음으로 ‘읽기 교육의 실제로서의 읽기 활동’에서는 한국어(KSL) 교육과정의 개발과정 및 내용을 확인하고 KSL 교육과정의 읽기 교육의 개괄적인 양상을 살펴볼 것이다. 이에 대한 논의 후 읽기 활동의 구체적인 구성과 각 부분에 따른 교육적 의의 및 세부유형을 검토함으로써 분석 기준의 토대를 마련할 것이다.

Ⅲ장에서는 본격적인 분석 대상 및 분석 기준 설정, 그리고 그에 따른 분석이 이루어질 것이다. ‘분석 대상’에서는 개정 『표준 한국어』 중 어떠한 교재를 대상으로 분석을 시행할 것인지, 그리고 어떠한 활동을 ‘읽기 활동’으로 판단할 것인지에 대한 구체적 내용을 밝힐 것이다. ‘분석 기준’에서는 ‘읽기 활동’을 ‘읽기 전 활동’과 ‘읽기 중·후 활동’으로 구분한 후 각각에 대한 기준을 설정할 것이다. 이는 두 가지 주요방점을 기준으로 하는데, 첫째는 ‘읽기 전 활동을 통해 이루어지는 배경지식 활성화 방식은 어떠한 양상으로 전개되는가’, 그리고 다음은 ‘읽기 중·후 활동에서 요구되는 읽기 능력은 교재 및 학년별로 일정한 수준의 차이를 보이는가’에 관한 문제이다. 이는 분석 기준을 설정뿐만 아니라 분석 결과를 확인함에 있어서도 주요한 지점으로 역할할 것이다.

Ⅳ장에서는 분석 결과를 통해 도출한 시사점을 기반으로 실질적인 개선방안을 제시할 것이다. 이는 앞서 논의한 바와 마찬가지로 읽기 전 활동과 읽기 중·후 활동으로 구분하여 이루어질 것이며, 각각의 활동 개선방안은 『표준 한국어』에서 실제 제시되고 있는 읽기 자료를 예시로 활용하여 구현하고자 한다. 또한 읽기 전, 읽기 중·후 활동에 대한 개별 개선방안 제시 후 논의를 종합하여 실제 읽기 자료를 기반으로 전체 읽기 활동 구성에 대한 적용 예시를 밝힌 후 연구를 마치고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

2.1 다문화 배경 학습자의 언어적 특성

유년기 언어발달에 있어 부모의 끊임없는 언어 입력은 매우 중요한 요소이다. 아동은 부모의 말을 듣고 답하며 자신의 언어능력을 형성해 가는데, 특히 유년기에는 대체로 주 양육자인 어머니와 의사소통이 활발하게 이루어지기에 아동의 언어발달을 위해 어머니의 언어능력이 전제되어야 한다. 그러나 다문화 배경 학습자는 대부분 어머니가 결혼이민자로, 이로 인해 주 양육자와의 의사소통 측면에서도 언어발달에 더욱 취약할 수밖에 없다. 실제 많은 연구를 통해서도 다문화 배경 학습자의 언어발달 지체가 보고되었는데, 이러한 양상은 문어 영역에서 더욱 두드러진다. 이는 듣기와 말하기의 경우 일상생활 중 부모나 친구와의 의사소통을 통해 자연스레 수행하게 되나 읽기와 쓰기를 수행하기 위해서는 활자를 접해야 하는 제한이 따르기 때문이다.

아동은 학교에 입학하며 자연스레 다량의 문어를 접하게 된다. 그리고 학업을 수행하게 됨으로써 읽고 쓰는 것은 언어활동의 중심으로 들어선다. 그러나 다문화 배경 학습자는 성장과정에서 문어 능력을 기를 수 있는 기회를 충분히 접하지 못하여 교육과정 적응에 어려움을 겪는데, 이와 같은 현상은 학습자의 학업 탈락뿐만 아니라 한국생활에 대한 부적응과 같은 사회적 문제로 이어질 수 있는 만큼 다문화 배경 학습자 대상 문어 교육에 대한 관심이 더욱 촉구된다. 이로 인해 본 절에서는 다문화 배경 학습자 대상 읽기 교육에 대한 논의에 앞서 다문화 배경 학습자의 언어발달과 읽기 능력에 관한 선행 연구를 살펴봄으로써 주제에 관한 학습자군의 개괄적인 특징을 확인하고자 한다.

2.1.1 다문화 배경 학습자의 언어발달

보편적으로 인간의 성장은 성인이 되는 시기를 전후로 하여 정점에 다다른다. 그러나 이러한 성장은 출생부터 성인이 되기까지 완만한 상승곡선을 그리기보다는 대부분의 과정이 사춘기 전후에 완료되는데, 이로 인해 아동 및 청소년기의 아이들에게 ‘성장’이란 절대적으로 주요한 과제일 수밖에 없다. 또한 이는 신체에만 국한 되지 않으며 정신도 마찬가지로 아동·청소년기에 집약적인 발달과정을 거치게 된다. 그리고 해당 시기에 인간은 인지능력을 구축하게 되고, 언어의 사용, 추상적 사고 등 다양한 인지활동을 이룰 수 있게 된다. 이에 대해 Piaget는 인간이 성장을 통해 발달하게 되는 인지능력이 일정한 순서를 지닌다고 보았는데, 그러한 순서는 인류 보편적으로 공통되는 과정이라 주장하며 ‘인지발달이론’을 제시하였다.²⁾

Piaget의 인지발달이론에 따르면 아동은 발달 과정에 있어 주요한 발달 과업을 갖는다. 발달 과업은 연령별로 단계적인 양상을 보이며, 이는 구체적으로 ‘감각운동기(0-2세) → 전조작기(2-7세) → 구체적 조작기(7-11세) → 추상적적 조작기(11세-)’의 과정을 거친다. 이러한 과정에서 ‘언어’는 발달을 통해 습득하게 되는 주요 능력 중 하나로서 아동은 성장에 따라 언어에서 또한 연령에 맞는 일정 수준의 발달을 이룬다. 아동의 인지능력은 신체의 감각을 통해 자극을 확인하는 것으로부터 사실적이고 추상적인 이해를 충족해 가는 발달과정을 거치는데, 언어의 발달 또한 이와 동일한 과정을 경유한다. 단, Piaget의 인지발달이론에서 언어능력은 인지능력과 동등한 지위가 아닌, 인지발달의 결과로 얻어지는 부차적인 능력에 국한되었다(문혜리, 2000:603). 그러나 이러한 구분은 Vygotsky로 대변되는 구성주의에 이르러 큰 변화의 국면을 맞게 된다. Vygotsky는 인간의 인지발달을 성장에 따라 자동적으로 이루어지는 현상으로 파악하지 않고 외부세계와의 상호작용을 통해 형성되는 과정이라 규정하였기 때문이다.

Vygotsky의 인지발달이론에 입각할 시 유년기 아동의 언어발달과 이를 위한 언어적 지원은 더욱 주요한 과업으로 위치하게 된다. 외부와의 상호작용은

2) 윤가현 외(2012), 『심리학의 이해』, 학지사, 210-212쪽.

사회적 기호인 ‘언어’를 토대로 하기에, 언어의 적절한 발달 없이는 인지 발달 또한 제한적일 수밖에 없기 때문이다(신재한, 2006:128). 또한 Vygotsky의 이론에서의 언어발달은 최종적으로 아동이 자신의 언어를 내적으로 추상화하는 ‘내적 언어 단계’에 도달하는데, 충분한 언어발달을 이루지 못할 시 아동은 추상적 개념과 같이 고차원적인 인지능력에 대한 발달이 제한된다. 따라서 Vygotsky는 아동의 적절한 언어발달 위한 부모나 교사의 역할을 강조하며 ‘근접 발달 지대(zone of proximal development)’의 개념과 이를 활용한 교육 방안을 제시하였다(고미애, 2004:6).

그런데 다문화 배경 학습자의 경우, 이들은 ‘다문화’라는 학습자의 특성으로 인해 한국어 외의 언어를 제1 언어로 습득하였거나 외국에서 출생한 후 국내로 중도입국을 하는 등의 성장배경상의 특징을 지닌다. 이로 인해 다문화 배경 학습자에 비해 전체적으로 낮은 한국어 의사소통 능력을 보이는데(박상희, 2006; 강금화·황보명, 2010; 김영란, 2011), 이는 이들의 성장배경을 미루어 보았을 때 한국어를 접하거나 학습할 수 있는 기회가 절대적으로 부족한 점이 일차적인 원인으로 작용하고 있다. 더하여 학습자 개인 차원의 이유가 아님에도 다문화 배경 학습자의 한국어 능력 발달에 크게 영향을 미치는 요소가 존재하는데, 이는 바로 이민자 부모의 한국어 수준이다.

다문화 배경 학습자는 ‘부모 중 한 사람 이상이 한국 이외의 언어·문화적 배경을 지니고 있으며, 그러한 배경 안에서 한국의 교육과정을 이수하고 있는 학습자’로서, 부모 중 한 사람 이상이 한국어 외의 언어를 모어로 삼고 있다. 다문화 배경 학습자의 부모, 즉 이민자는 본인의 모국에서 태어나고 생활하다가 결혼이나 생업 등의 이유로 국내로 이주하게 된 배경을 지니는데, 이로 인해 대체로 한국어 기반 의사소통이 원활하지 않고 매우 미숙한 경우 또한 적지 않다. 따라서 다문화 배경 학습자의 부모는 아이와의 의사소통에서도 한국어 구사가 제한되는데, 이와 같은 부모의 특성으로 인해 다문화 배경 학습자는 유년기부터 한국어를 충분히 입력받지 못하는 한계에 놓이게 된다(박성태, 2017:163). 즉, 다문화 배경 학습자는 언어발달상의 지체를 경험할 확률이 높은 환경에 자연스레, 또 지속적으로 놓이게 되는 것이다. 실제 연구에서도 이민자 부모의 낮은 한국어 능력이 자녀의 언어능력 발달에 지체와 연관됨이

보고되었는데, 박상희(2006)는 결혼이민자 부모의 한국어 능력이 낮을수록 다문화 배경 학습자 또한 ‘어휘력’, ‘수용언어능력’, ‘표현언어능력’ 모두에서 동일 연령대 비다문화 배경 학습자보다 낮은 수행력을 보이는 것을 확인하였다. 또한 우현경(2009)은 결혼이민자의 한국어 수준과 자녀의 언어발달 간의 관계를 분석한 결과 결혼이민자의 ‘표현어휘력’, ‘수용어휘력’, ‘읽기능력’이 높은 수준일수록 자녀 또한 다른 다문화 배경 학습자에 비해 한국어 발달 수준이 높은 것을 확인하였다.

그러나 이민자 부모는 모어를 완전히 습득한 상태에서 한국어를 배우게 되므로 학습에 큰 어려움이 있을 수밖에 없으며, 실제로 이들은 자녀의 유아기에는 자녀보다 높은 한국어 능력을 보이거나 자녀의 성장에 따라 부모-자녀 간의 한국어 능력이 역전되는 양상이 나타난다(최정순, 2008:297). 또한, 유년기의 아동일수록 언어발달에 있어 주 양육자인 어머니의 언어적 영향을 크게 받는데 결혼이민자의 성비는 남성이 약 18% 여성이 약 82%로 여성이 압도적으로 많은 수를 보이고 있다³⁾. 하지만 우현경(2009)의 연구에서 결혼이민자 여성의 한국어 수준을 한국인 유아들의 언어점수와 비교한 결과 결혼이민자 여성은 한국인 유치원생 수준 정도에 해당하는 것으로 확인되었다. 특히 9-12년을 한국에서 거주한 이민자 집단이 9세 정도의 수준을 보였으며, 이외에는 대체로 한국인 유아 4-6세 정도의 한국어 수준으로 확인되었다. 즉, 다수의 다문화 배경 학습자의 경우 이주 배경을 지닌 어머니의 낮은 한국어 수준으로 인해 언어발달의 일정한 지체를 겪을 가능성이 높음에도 이를 해결하기 위해 부모의 한국어 능력을 신장케 하는 것은 현실적인 어려움이 따르는 것이다.

그리고 부모의 한국어 능력 외에도 다문화 배경 학습자의 언어발달에 악영향을 끼치는 요소가 존재하는데, 이는 가정의 경제적 수준이다. ‘다문화가족 관련 연도별 통계’에 따르면 2018년 기준 다문화 배경 학습자 가정의 약 58%는 월 소득 300만원 미만에 분포하고 있다. 해당 비율은 표면적으로는 한국인 가정의 월소득 300만원 이하 가정 비율(51%)과 큰 차이를 보이지 않으나 한국인 가정의 비율은 1인 가구 전체를 포함하고 있는데 반해 다문화

3) 여성가족부(2021), ‘다문화가족 관련 연도별 통계’, 1쪽.

가정은 문면 그대로 ‘가정’을 조사하였다는 점에서 통계 이상의 의미를 지닌다.⁴⁾ 이들은 대체로 부모-자녀로 이루어진 최소 2인의 구성원을 기반으로 하기 때문이다. 또한 2018년 통계에서는 2015년의 결과에 비해 월소득 100만원 미만인 경제적 위험군에 속하는 가정의 비율도 상승하였기에 사회적으로 다문화 가정의 경제적 문제가 우려되는 상황이라 할 수 있을 것이다.

김영란(2011)은 저소득층 다문화 가정의 경제 수준은 비다문화 저소득층 가정의 경제 수준이 비슷한 정도임을 밝혔는데, 두 집단의 가정 자녀는 모두 중산층의 자녀들과의 언어발달 양상에서 비슷한 지체 수준을 보임을 확인하였다. 그러나 같은 경제 수준이라 할지라도 다문화-비다문화 배경 학습자 사이에는 큰 차이가 존재하는데, 이는 언어발달 지체의 회복 정도에 있다. 비다문화 배경 학습자는 경제적 문제로 인해 열악한 교육 환경에 노출되어 있었다 하더라도 연령의 상승에 따라 일정 수준의 언어발달을 이루게 된다(조중열, 최현숙, 2012:113). 그러나 다문화 배경 학습자는 적절한 교육을 이수 받지 못할 시 연령이 상승함에도 비다문화 배경 학습자와의 언어발달상의 차이가 좁혀지지 않고 지속적으로 나타나기 때문이다(배소영, 김미배, 2010; 이소연, 민병곤, 안현기, 2010). 즉, 다문화 배경 학습자의 언어발달 지체는 결혼 이민자 부모의 한국어 능력과 가정의 경제수준, 나아가 학습자의 다문화적 특성이나 개인성향 등이 복합적으로 작용하고 있는 문제인 것이다.

그러나 이민자 부모의 한국어 능력이나 가정의 경제수준, 다문화적 특성과 같은 요소는 결코 단기간에 해결될 수 있는 사안이 아니다. 이를 해결하기 위해서는 가정에서의 노력뿐만 아니라 교육지원 등의 공공차원의 협력이 장기간에 걸쳐 필요하다. 하지만 다문화 배경 학습자의 언어발달 상의 지체는 현재에도 나타나고 있는 현실적인 문제이다. 이은정(2019)은 언어의 하위분류를 ‘음운론·의미론·형태론·통사론·화용론’ 다섯 개로 설정하고 각 영역에 대한 다문화 배경 학습자의 수행력을 조사하였다. 결과적으로 다문화 배경 학습자는 다섯 영역 모두에서 비다문화 배경 학습자에 비해 낮은 언어수행력을 보였는데, 언어의 이해를 위해 기본 바탕이 되는 음운론으로부터 문장 생성과 연관되는 형태·통사론, 나아가 실제 타인과의 의사소통에 해당하는 화용 모두에서

4) 여성가족부, ‘2020년 가족실태조사 분석연구’, 43쪽.

낮은 수행력이 나타났다는 것은 다문화 배경 학습자의 언어능력이 전반적으로 낮은 수준으로 분포하고 있음을 드러내고 있다. 이와 같은 문제점은 다문화 배경 학습자의 단순한 학업 성취도 저하뿐만 아니라 학업 탈락과 사회 적응 실패 등을 초래할 수 있다는 면에서 주의가 필요하며, 이로 인해 학습자의 학업 초기부터 집중적인 한국어 교육이 요구되는 것이다.

또한, ‘언어’는 크게 듣기·말하기 중심의 ‘구어’와 읽기·쓰기 중심의 ‘문어’ 영역으로 구분할 수 있는데, 다문화 배경 학습자의 언어 발달 지체는 구어 영역보다 문어 영역에서 두드러지게 나타난다(정명숙, 2016; 박미나, 2019). 듣기와 말하기의 경우 부모나 친구와의 대화와 같은 방식으로 일상생활 중 수행함으로써 그에 대한 능력을 점진적으로 발달할 수 있으나 읽고 쓰는 것은 문자를 조작하는 인위적인 활동과 그에 대한 숙달도가 기반 되어야 하기 때문이다. 이로 인해 박미나(2019)는 구어 능력의 경우 비교적 단기간에 학습이 가능하나 학업을 위해 필요한 문어 능력을 신장하는 것은 보다 장기적인 학습이 필요하다고 주장하였다. 정명숙(2016)의 연구 또한 다문화 배경 학습자의 구어 능력이 비다문화 배경 학습자에 비하면 비교적 낮으나 문어 능력 보다는 양호한 수준이라 밝힌 바 있으며, 언어병리학 분야인 윤경동(2011), 조아라(2011) 등의 연구에서도 다문화-비다문화 배경 학습자 간의 듣기 능력 차이가 나타나지 않았다는 것이 확인되기도 하였다.

문어 능력은 읽기와 쓰기로 구분할 수 있으나 두 언어 기능은 같은 문어 영역임에도 역할을 달리한다. Krashen(1981)은 언어를 ‘이해 영역’과 ‘표현 영역’으로 구분하였는데, Krashen(1981)의 구분에 따르면 읽기의 경우 ‘이해 영역’, 쓰기는 ‘표현 영역’에 속하기 때문이다. 특히 Krashen(1981)은 두 영역의 언어능력 중 보다 주요한 것은 ‘이해 영역’이라 밝혔는데 이는 어떠한 문자를 듣고 읽지 못하는 누군가에게 해당 언어로 무엇인가를 말하거나 쓰기를 바라기 어려운 것과 같이, 이해 영역이 발달되지 않은 상태에서는 표현 영역의 능력도 적절한 발달을 이루지 못할 것으로 판단하였기 때문이다. 이로 인해 이해 영역에 대한 발달 정도가 선제되어야 하며 읽기는 문어의 이해 영역으로서 문어 능력의 총체적인 발달을 위해서는 읽기 능력의 발달이 선행되어야 한다. 따라서 본 연구는 지금까지의 논의를 바탕으로 다문화 배경 학습

자의 언어발달에 관한 논의를 문어 영역의 이해 영역인 읽기를 중심으로 살펴보고자 한다.

2.1.2 다문화 배경 학습자의 읽기 능력

『표준국어대사전』에서 규정하고 있는 ‘읽기’의 의미는 ‘국어 학습에서, 글을 바르게 읽고 이해하는 일. 또는 그런 법’이다. 즉, 읽기는 일차적으로 문자로 이루어진 언어를 수용하는 행위를 가리키며 학습에 전제되어야 하는 능력인 것이다. 학습자는 학령기에 들어섬과 동시에 교재를 활용한 수업을 이수하게 되고, 이를 통해 수많은 활자를 받아들이게 된다. 이로 인해 읽기는 “학습을 위한 언어사용력을 살피는 구체적인 한 영역(배소영, 김미배, 2010:147)”이며, 일반적으로 읽기에 어려움이 있는 학습자가 학업을 성공적으로 수행할 것이라 기대하기에는 분명한 무리가 따를 수밖에 없다. 그러나 여러 차례 언급한 바와 같이 다문화 배경 학습자의 문어 능력은 전체적으로 구어 능력보다 덜 발달되어 있으며, 많은 학습자가 적절한 읽기 수행을 하지 못함으로 인한 학습 장애를 경험하는 것이 현실이다.

조인제(2019)는 다문화 배경 학습자가 학업 및 학교적응과 관련하여 ‘학업의 어려움’을 경험하며, 구체적으로는 학습자가 “공부를 따라가기 힘들”어 하거나 “숙제를 하는 데 어려움이 있다”고 밝히었다. 이러한 경향은 특히 한국어 의존도가 높은 과목일수록 두드러졌는데, 이와 같은 학업의 어려움은 고학년이 되어도 지속적으로 발생하는 경향을 보이고 있다. ‘2018년 다문화학생 학업중단현황’의 통계에 나타난 다문화 배경 학습자의 학업중단율은 초중고 각각 0.8%, 1.3%, 1.8%의 수치로, 진학에 따른 점차적인 학업중단율의 상승을 보이고 있다. 이는 비다문화 배경 학습자의 초중고 학업중단율을 웃도는 비율로서, 특히 비다문화 배경 학습자의 중학생 학업중단율이 0.7%에 불과한 것을 염두에 두면 대입 및 진학을 위한 학업을 이수하기 시작하는 중학생부터 학업중단율이 급증한다는 점은 학업에 대한 다문화 배경 학습자의 어려움이 도리어 강화되고 있음을 방증하고 있다고 볼 수 있을 것이다. 이로 인해 다문화 배경 학습자의 올바른 학업 수행 및 학교 수업의 적응을 위해서는 읽

기 교육이 더욱 강조되어야 하며 이는 학업 초기에서부터 선제적으로 행해질 필요성을 지닌다.

이소연, 민병곤, 안현기(2010)는 초등학교 1·2학년 다문화 배경 학습자의 읽기 기초학력을 검사한 연구로, 해당 연구에서는 연령 상승에 따른 학업 문제의 강화가 초등학생 저학년부터 발생함을 보이고 있다. 연구 결과 1·2학년 학습자군 모두에서 다문화-비다문화 배경 학습자 간의 유의미한 정답률 차이가 나타났는데, 이러한 격차는 근소한 차이일지언정 모든 문항에서 관찰되었다. 세부적으로는 사실과 의견의 구분을 묻는 문항(“나’는 어떤 생각을 하겠습니까?”)과 낱말의 의미를 묻는 문항(“소리나 모양이 ‘웅성웅성’과 가장 잘 어울리는 그림은 무엇입니까?”), 그리고 단순히 받침의 차이를 묻는(“나머지 세 낱말과 다른 받침이 쓰인 낱말은 무엇입니까?”) 문항과 같이 문화적 요소가 전혀 반영되어 있지 않은 문항에서도 격차가 동일하게 나타났는데, 이를 통해 다문화 배경 학습자의 읽기 능력이 전체적으로 매우 낮게 형성되어 있음을 주장하였다. 특히 학년의 진학에 따라 학습 능력 격차가 줄어들 것이라는 일반적인 기대와 다른 점을 지적하며 초기 및 저학년 다문화 배경 학습자부터 읽기 능력 발달을 위한 교육이 필요함을 제언하였다.

읽기 능력 발달의 지체는 앞서 다문화 배경 학습자의 언어발달에서 논의한 바와 같이 결혼이민자 부모의 한국어 능력과도 긴밀하게 연관되어 있다. 이소연, 민병곤, 안현기(2010)에서는 다문화 배경 학습자 어머니의 한국어 능력을 함께 조사하여 상(上)·중(中)·하(下) 세 개의 그룹으로 구분하고 이에 따른 학습자의 읽기 능력을 도출하였는데, 결과적으로 다문화 배경 학습자 사이에서도 어머니의 한국어 능력에 따른 격차가 존재함을 밝히었다. 대체적으로 어머니의 한국어 능력이 상(上)에 속하는 경우 중(中)·하(下)인 경우에 비해 다문화 배경 학습자의 정답률 또한 높게 나타났으며, 경우에 따라서는 상(上)·하(下) 그룹 간의 정답률 차이가 60%에 육박하기도 하였다. 이는 맥락 이해나 비판적 사고 등을 요하는 문항 외에도 받침의 차이를 묻는 것과 같이 단순 지식을 묻는 문항에서도 동일하였는데, 이 점은 다문화 배경 학습자군 사이에서도 언어발달이 취약한 경우 음운 및 형태인식과 같이 올바른 읽기 수행을 위해 바탕이 되는 요소를 더욱 주의하여 교육하여야 함을 드러내고

있다.

읽기 능력의 세부 변인은 연구자별로 굉장히 다양하게 구분되는데, 그 공통적으로 언급되는 것은 음성 및 활자로서의 음운 단위의 처리 능력과 관련한 ‘음운인식능력’, 단어 및 문법지식을 포함한 단위의 ‘어휘력’, 그리고 문장 이상 단위의 이해력과 관련된 ‘독해력’으로 추려볼 수 있다(이임숙, 조중열, 2003; 박상희, 2006; 안성우, 신영주 2008; 강금화, 황보명, 2010; 배소영, 김미배, 2010; 김영란, 2011; 조중열, 최현숙, 2012; 김유리, 이현정, 2016; 우정한, 김영모, 신은선, 2017; 김미희, 2019 등).⁵⁾ 세 요소는 긴밀하게 연관되는 변인으로서 각각의 발달 정도는 다른 변인과 함께 읽기 능력 발달에 영향을 미친다(이임숙, 조중열 2003; 우정한, 김영모, 신은선, 2017).

우선 음운인식능력에 대해 살펴보면, 음운인식능력은 “구어에서 사용되어지는 여러 말소리들을 지각해서 조작할 수 있는 능력(김미희, 2019:74)”으로, 읽기 능력의 발달을 도모하기 위해 기초적으로 갖추어야 하는 능력이다. 이는 읽기가 활자를 인식하는 일련의 인지적 활동이 전제되는 행위로서, 음운인식능력이 기반 되지 않은 상태에서는 소리를 문자로 치환해 내거나 음절을 구성하는 데 미숙할 수밖에 없기 때문이다. 이러한 사실은 음운인식능력과 읽기 능력 간의 관계를 규명하고자 한 강금화, 황보명(2010)의 연구결과를 통해서도 입증되었는데, 결과적으로 음운인식능력이 높을수록 읽기 능력이 우수하고, 그 반대의 경우도 동일함을 확인하였다. 그러나 다문화 배경 학습자의 경우 음운인식능력이 평균치보다 밀돌아 읽기 능력 또한 유의적으로 낮은 수치를 기록하였으며, 읽기 능력 중에서도 음운 및 형태적인 단위와 관련된 영역에서 가장 저조한 수치로 보여 읽기의 기본되는 단위에서부터 발달 지체가 이루어짐이 확인되었다.

기초적인 음운 및 형태 인식에 대한 부족은 보다 고차원적인 내용을 학습할 때에도 연계적인 문제를 일으킬 가능성이 높다. 즉, 음운 차원의 문제가 단어 차원의 것으로, 단어 차원의 것이 문장 단위의 문제로 확장될 수 있는 것이다. 이는 다수의 연구에서 지적된 문제로, 이은정(2019)은 다문화 배경

5) 읽기 능력의 구분으로 밝힌 ‘음운인식능력’, ‘어휘력’, ‘독해력’의 용어는 해당 능력군에 대한 선행연구의 용어가 연구별로 상이하여 선행연구에서 사용한 용어 중 본 연구의 지향점과 가장 흡사한 것을 차용하였음을 밝힘.

학습자가 점차 높은 수준의 어휘를 학습하게 됨에 따라 학업에의 어려움이 지속적으로 발생하는 것을 확인하며 기초단위부터 단계적으로 학습되지 않을 시 읽기 하위영역의 연쇄적인 발달 지체로 이어질 수 있음을 경고하였다. 또한 배소영, 김미배(2010)의 연구에서도 다문화 배경 학습자의 낮은 낱말해독력이 문장 이상 차원의 글에 대한 이해력 측정 단위인 ‘덩이글이해력’에서 낮은 수행력이 확인됨을 밝히며 말소리부터 문장에 이르기까지 각각의 영역에 대한 발달을 강조하였다. 이와 같은 내용을 통해 실제 다문화 배경 학습자의 어휘력 및 문장 단위에 대한 이해력이 부진할 수 있을 것이라 예측할 수 있는데, 먼저 어휘력의 경우 다문화 배경 학습자의 어휘력을 ‘수용어휘력’과 ‘표현어휘력’으로 구분하여 검사한 결과 다수의 학습자가 약간 지체되거나 유의적인 지체를 보임이 확인되었다(김영란, 2011; 김유리, 이현정, 2016). 또한 수용과 표현 차원으로 구분하지 않고 어휘 및 문법지식에 대한 능력을 측정한 연구에서도 다문화 배경 학습자는 비다문화 배경 학습자에 비해 유의하게 낮은 수치를 기록하였다(우정한, 김영모, 신은선, 2017).

이와 같은 발달 지체는 독해력 부분에서도 동일하게 나타났다. 독해력은 ‘덩이글이해력’으로도 표현할 수 있는데, 일차적으로는 용어 그대로 문장 이상의 형태로 주어진 글에 대한 이해력을 의미한다. 이임숙, 조중열(2003)의 연구에서는 국내 초등학생의 읽기 능력과 인지-언어적 변인의 인과관계를 살펴봄으로써 음운인식능력과 어휘력이 상관관계, 그리고 두 변인이 덩이글이해력에도 영향을 미침을 확인하였다. 이러한 결과는 강금화, 황보명(2010)과 우정환 외(2017)의 연구를 통해서도 지지되었는데, 해당 연구에서들에서는 다문화 배경 학습자의 읽기 능력을 측정하고 이와 밀접한 관련이 있는 변인을 조사한 결과 선행연구와 마찬가지로 다문화 배경 학습자의 낮은 음운인식능력과 어휘력이 독해력에도 밀접한 영향을 끼치고 있음을 확인하였다. 특히 우정환, 김영모, 신은선(2017)의 연구에서는 연령 상승에 따른 다문화 배경 학습자의 읽기 이해력 증가폭이 비다문화 배경 학습자에 비해 현저히 낮게 나타나 올바른 읽기 능력 신장을 위한 저학년부터의 읽기 교육의 필요성을 재차 확인하였다.

지금까지의 내용을 정리하면, 다문화 배경 학습자는 많은 경우 결혼이민자 부모의 낮은 한국어 수준이나 경제적 환경으로 인해 한국어 발달상의 지체를 경험하게 된다. 이러한 양상은 구어에서보다 문어에서 더욱 두드러졌으며 다문화 배경 학습자의 읽기 능력은 ‘음운인식능력’, ‘어휘력’, ‘독해력’ 차원에서 비다문화 배경 학습자에 비해 저조하게 발달되어 있었다. 이로 인해 다문화 배경 학습자 대상 읽기 교육의 필요성을 재차 확인하였는데, 이후로는 다문화 배경 학습자 대상 교육과정인 ‘한국어(KSL) 교육과정’과 해당 교육과정에서 다루고 있는 읽기 교육의 내용을 확인한 후 읽기 교육의 실제인 ‘읽기 활동’의 구체적인 내용에 대해 살펴보려고 한다.

2.2 한국어(KSL) 읽기 교육의 실제로서의 읽기 활동

교육부는 2012년에 다문화 배경 학습자 대상의 교육과정, ‘한국어(KSL; Korean as a Second Language) 교육과정’을 고시하였다. ‘KSL 교육과정’에서의 읽기 교육은 ‘읽기 활동’을 통해 이루어지는데, 읽기 활동은 ‘스키마 이론(schema theory)’과 ‘과정 중심 읽기 교육(process-oriented approach)’ 이론을 기반으로 하여 재차 ‘읽기 전·중·후 활동’으로 세분화되는 특징을 보인다. 읽기 활동의 전·중·후 활동은 각각 교육상의 목적을 달리하는데, 결과적으로 KSL 교육과정의 읽기 교육에 대한 개선방안을 논의하기 위해서는 읽기 활동의 전반에 대한 내용을 확인할 필요가 있다. 따라서 본 절에서는 읽기 활동의 교육적 기반이 되는 ‘한국어 교육과정’과 ‘한국어 읽기 교육’의 특징을 개괄적으로 살핀 후 읽기 활동의 구성과 전·중·후 각 부분의 세부 유형을 확인할 것이다.

2.2.1 한국어(KSL) 교육과정과 한국어 읽기 교육

1) 한국어(KSL) 교육과정

‘한국어 교육’에서 ‘한국어’의 의미는 크게 ‘외국어로서의 한국어(KFL; Korean as a Foreign Language)’과 ‘제2 언어로서의 한국어(KSL; Korean as a Second Language)’로 구분할 수 있다. 두 의미는 유사해 보이지만 엄연히 구분되어야 하는데, 이는 각각의 교육에서 다루는 한국어의 위상이 상이하기 때문이다. 기본적으로 ‘KFL 교육’은 학습자의 모어가 주류로 통하는 상황을 기반으로 하며, 이로 인해 한국어(KFL) 교육을 이수하는 학습자에게 한국어란 자신의 모어를 제외한 다른 외국어와 동등한 위상을 갖는다. 예를 들어, 베트남 모어 화자가 베트남 사회에서 한국어와 영어를 학습한다면 각각은 ‘외국어로서의 한국어(KFL)’와 ‘외국어로서의 영어(EFL)’가 되는 것이며, 이때의 한국어와 영어는 본질적으로 위상의 큰 차이를 갖지 않는다. 이와 달리 ‘KSL 교육’은 한국어가 주류 언어로 통용되는 상황을 기반으로 이루어지는 한국어 교육으로, 이때의 학습자에게 한국어는 제2 언어로 위치한다. 가령 베트남 모어 화자가 한국에 거주하며 한국어를 배울 시 이때의 한국어는 영어와 다른 위상을 지닐 수밖에 없는데, 이는 한국어능력을 기르는 것이 자신의 일상 및 사회생활, 한국 문화에 대한 이해와 밀접하게 연관되기 때문이다. 이로 인해 KSL 교육에서의 한국어는 학습자의 모어를 제외한 다른 외국어와 다른 위상을 갖는다(전은주, 2008:638).

KSL 교육에 대한 논의는 2000년대에 이르러 국내에 국제결혼 이주자와 외국인 근로자가 급격히 증가하면서 사회적 문제로 떠오르기 시작하였다. 이때까지의 한국어 교육은 KFL 교육의 의미에 국한되어 사용되었던 관계로 당시의 한국어 교육이 ‘제2 언어’로서 한국어를 구사해야 하는 이들의 필요를 충족하지 못하였기 때문이다(최정순, 2008:295). 더하여 이들이 한국사회에서 거주하며 출산하게 된 자녀, 혹은 이들의 이주에 의해 함께 이동하게 된 자녀들에 대한 교육 문제가 불거지며 KSL 교육과 그 교육과정에 대한 요구는 지속적으로 증대되어 왔다. 특히 다문화 배경 자녀들은 한국어 능력 부족으로

인해 학업탈락이나 사회적 부적응을 경험한다는 연구가 지속적으로 보고되는
가 하면, KFL 교육은 주로 성인학습자를 대상으로 하기에 인지 및 언어적으
로 미성숙한 아동에게 한국어를 가르치기 위해 그들의 교육과정에 KFL 교육
을 적용하는 것은 큰 무리가 따랐기 때문이다. 결국 2012년에 이르러 다양한
사회적 요구의 결실로서 ‘한국어(KSL) 교육과정’이 고시되기에 이른다(김윤주
a, 2016:461).

한국어 교육은 한국어가 주류 언어인 한국에서 한국어에 익숙하지 않은
학생들을 대상으로 하여 그들의 한국어 의사소통 능력을 일정 수준에 이르게
하기 위한 일체의 교육 행위를 가리킨다. …(중략)… 이들이 느끼는 한국어
사용에서의 어려움은 곧 학업 능력 저하, 정서적 불안, 사회에 대한 불만, 소
외 현상 등으로 이어질 수 있다. 그러므로 한국어 의사소통 능력이 없거나
현저히 부족한 학생들에 대한 한국어 교육은 공교육 진입 초기 단계부터 체
계적으로 충분하게 이루어져야 한다(교육부, 2017:2).

한국어(KSL) 교육과정은 성격에서 밝히고 있듯 기본적으로 한국에 거주
중이나 한국어에 미숙하여 생활에서 어려움을 겪고 있는 학습자를 대상으로
한다. 이로 인해 KSL 교육과정은 동일한 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’의 언어
기능이라 할지라도 주제, 어휘 등의 언어재료에 따라 ‘한국어’에 대한 정의를
‘생활 한국어’와 ‘학습 한국어’로 구분하여 제시하고 있다. 그러나 예를 들어,
‘감기’의 경우 동일한 주제를 학습한다 할지라도 ‘감기에 걸린 친구와의 대화’
를 다루는지, ‘질병으로서의 감기’에 대한 내용인지에 따라 ‘생활 한국어’와
‘학습 한국어’ 모두에 속할 수 있으리라 판단할 수 있는 것과 같이 KSL 교육
과정을 실제로 적용한 결과 교육현장으로부터 ‘생활’과 ‘학습’이라는 두 개념
이 지시하는 바가 광범위하여 구분이 모호하다는 점이 지적되었다(김윤주a,
2021:2476).

이로 인해 교육부는 2017년에 KSL 교육과정에 대대적인 변화를 주는데,
개정 ‘KSL 교육과정’의 내용체계를 정리하면 다음과 같다.

[표 2-1] 교육부(2017), 개정 ‘KSL 교육과정’의 내용 체계

		생활 한국어 교육	학습 한국어 교육	
		의사소통 한국어	학습 도구 한국어	교과 적응 한국어
언어 기능		듣기, 말하기, 읽기, 쓰기		
언어 재료	주제	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반
	의사소통 기능	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반
	어휘	일상생활 어휘 학교생활 어휘	교실 어휘 사고 도구 어휘 범용 지식 어휘	교과별 어휘
	문법	학령적합형 교육문법	학령적합형 문식력 강화 문법	교과별 특정 문형
	텍스트 유형	구어 중심	구어 및 문어	문어 중심
문화		- 학령적합형 한국문화의 이해와 수용 - 학령적합형 학교생활문화의 이해와 적응		

개정 KSL 교육과정은 기존 교육과정에서의 핵심개념이었던 ‘생활 한국어’와 ‘학습 한국어’가 더욱 명료한 의미로 정의되었다는 점에서 가장 큰 차이를 갖는다. 이를 위해 각각의 명칭은 ‘생활 한국어 교육’과 ‘학습 한국어 교육’으로 교체되었는데, 해당 교육이 포함하는, 또 목적으로 하는 주된 내용을 밝혀두었다. 구체적으로 살펴보면 ‘생활 한국어 교육’은 “일상생활과 학교생활에 필요한 기본적인 ‘의사소통 한국어’ 능력을 함양하기 위한 내용으로 구성”되고, ‘학습 한국어 교육’은 “모든 교과 학습의 도구이자 기초가 되는 ‘학습 도구로서의 한국어’ 능력과, 각 교과 학습에 진입하고 적응하는 것을 돕는 ‘교과 적응 한국어’ 능력을 함양하기 위한 내용으로 구성”됨으로써 ‘교육’과 ‘내용’ 면에서 변별점을 갖는다(교육부, 2017:4). 즉, 교육 내용을 초기 교육과정과 달리 ‘의사소통 한국어’, ‘학습 도구 한국어’ 그리고 ‘교과 적응 한국어’의

세 부분으로 구분함으로써 보다 명확한 교육 내용을 지시하고자 한 것이다. 이는 다문화 배경 학습자를 포함한 한국어(KSL) 사용자의 경우 학습자이면서 동시에 한국에 거주하고 생활하고 있다는 특징을 교육과정에 반영한 결과라 할 수 있을 것이다.

이러한 교육내용의 변화에 맞추어 KSL 교육과정의 교재 또한 대대적인 개정을 거치게 되는데, 초기 『표준 한국어』의 경우 KSL 교육과정이 처음 고시된 직후에 제작되었다. 그러나 이때 『표준 한국어』는 초·중·고등학생용이 각각 개발되었으나, 학년별로 ‘의사소통’ 교재 2권과 ‘의사소통 익힘책’ 교재 2권씩만 제작되었기에 교육현장의 다양성을 포용하지 못한다는 지적도 함께 제기되었다. 기본적으로 다문화 배경 학습자별 고유적인 문화적 특징이나 언어 수준의 차이에 의하기도 하겠으나, KSL 교육과정은 공교육과 병행하여 진행되는 과정으로서 교육환경이 학습자의 수요와 필요에 맞게끔 구성되기 때문이다. 이로 인해 학습환경에 맞추어 유연하게 대응할 수 있는 교육과정과 교재가 요구됨에도 기본적으로 초기 『표준 한국어』는 교재의 다양성면에서 물리적인 한계를 지녔던 것이다. 따라서 교수학습 환경에 맞게 취사선택하여 활용할 수 있는 교재에 대한 개발이 지속적으로 요구되어 왔으며, 이러한 필요를 반영하기 위해 개정 KSL 교육과정의 고시 이후 『표준 한국어』 또한 대대적인 개정을 이루게 된다(심혜령 외, 2018; 이병규 외, 2018). 즉 『표준 한국어』 개정의 방점은 일차적으로 다양한 학습현장에서 사용될 수 있도록 하기 위함이라 할 수 있으며, 이로 인해 ‘모듈식 교수-학습 모형’을 도입하기에 이른다.

개정 『표준 한국어』의 전체 구성을 살펴보면 다음과 같다.⁶⁾

6) 『표준 한국어』는 개정을 통해 ‘모듈식 교수-학습 모형’을 도입함으로써 교수자 및 학습자가 학습 환경에 따라 교재를 취사선택 할 수 있도록 하고 있으며, 이로 인해 교재에 제시되는 교육의 내용이나 방식에서 개별적인 특징을 보인다. 따라서 본 연구에서 사용된 ‘주교재’ 및 ‘부교재’는 교재의 중요도를 기반으로 한 용어가 아니며 ‘의사소통’·‘학습 도구’와 ‘익힘책 의사소통’·‘익힘책 학습 도구’ 간의 구분상 편의를 위해 사용한 용어임을 밝혀둔다.

[표 2-2] 개정 『표준 한국어』의 전체 교재 목록

구분		초등학생			중학생	고등학생
		저학년 (1·2학년)	고학년 (3·6학년)			
주교재	의사소통	초등학생을 위한 표준 한국어 저학년 의사소통 1-4	초등학생을 위한 표준 한국어 고학년 의사소통 1-4		중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통 1-4	
	학습도구	초등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구 (1·2학년용)	초등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구 (3·4학년용)	초등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구 (5·6학년용)	중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구	고등학생 을 위한 표준 한국어 학습 도구
부교재	의사소통	초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 저학년 의사소통 1-4	초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 고학년 의사소통 1-4		중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통 1-4	
	학습도구	초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구 (1·2학년용)	초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구 (3·4학년용)	초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구 (5·6학년용)	중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구	고등학생 을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구
개수		10 권	12 권		12 권	

초기 『표준 한국어』와 비교하였을 때 개정 『표준 한국어』가 갖는 가장 두드러진 특징은 교재의 다양성이다. 개정 『표준 한국어』는 학습자의 언어수준이나 학습 환경 등에 따라 선택될 수 있도록 하기 위해 양적인 면에서 대폭적인 증대를 보였는데, 이는 초기 교재와 비교할 시 3배가 넘는 수치이다. 또한 학년별로 할당된 교재도 2권에서 4권으로 늘어남으로써 1·2권은 초

급, 3·4권은 중급 학습자를 대상으로 교육내용이 구성되었으며, 이로 인해 기존 교재(초급 1권, 중급 2권)에 비해 더욱 세분화된 교육이 실현될 수 있도록 하였다. 더하여 교육내용이 ‘의사소통 한국어’, ‘학습도구 한국어’ 그리고 ‘교과 적응 한국어’를 기반으로 설계된 것을 반영하여 ‘학습 한국어 교육’을 위한 ‘학습도구’ 교재가 새로이 제작되었다. 단, ‘학습도구’ 교재의 경우 ‘의사소통’ 교재 3권 정도를 이수하는, 즉 중급 수준 이상의 학습자부터 활용할 수 있도록 하고 있기에 사용할 수 있는 학습자의 범위 차원에서 차이를 보인다.

이와 달리 ‘의사소통’ 교재는 모든 학습자가 활용하는 것을 대상으로 하나 ‘의사소통’ 교재의 경우 ‘의사소통 한국어’를 기반으로 하기에 일상 및 구어 중심의 내용으로 이루어져 있다. 이는 다문화 배경 학습자를 포함한 한국어(KSL) 사용자의 경우 학습자이면서 동시에 한국에 거주하고 생활하고 있다는 특징을 교육과정에 반영한 결과라 할 수 있을 것이다. 따라서 ‘읽기 교육’ 또한 교육 내용이나 방식이 일상 및 구어를 중심으로 구성되어 있는데, 이후 논의를 통해 ‘한국어(KSL) 읽기 교육’의 개괄적인 특징을 살펴보고자 한다.

2) 한국어 읽기 교육의 특징

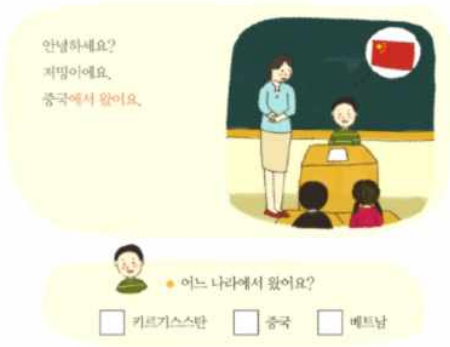
개정 ‘한국어(KSL) 교육과정’의 내용 체계는 KSL 읽기 교육의 내용과도 긴밀하게 연관된다. 따라서 ‘의사소통’ 교재와 ‘학습 도구’ 교재는 서로 교육상의 목적에서 일정한 차이를 지니며, 읽기 교육도 마찬가지이다. 이로 인해 『표준 한국어』는 읽기 교육을 위한 자료로서 사용되는 전형적인 줄글뿐만 아니라 일상에서 접하기 쉬운 그림, 표 등을 활용한 다양한 자료를 제시하고 있다. 이는 KSL 교육과정 학습자가 한국어 기반의 일상생활을 경험한다는 특징에 의한 것으로, 학습자로 하여금 일상에서 마주하는 다양한 읽기 자료에 대한 대응력을 기르기 위함이라 할 수 있다. 따라서 ‘학습도구’와 달리 ‘의사소통’ 교재에는 ‘읽기 자료?’로 보기 모호한 경우가 다수 제시되고 있는데,

7) ‘읽기 자료’에 대한 용어는 연구별로 ‘읽기 텍스트’, ‘텍스트’ 등으로도 사용되는데, 본 연구에서는 기본적으로 ‘읽기 자료’로 서술하되 선행연구에서 다른 용어를 사용하였을지라도 해당 용어가 지시하는 대상이 본 연구에서 목적으로 하는 대상, 즉 읽기 활동의 기반으로서의 읽기 자료와 일치하는 경우 해당 연구에서 서술한 용어를 동일한 방식으로 사용하였음을 밝혀둔다.

이는 아래와 같이 초급 학습자 대상 교재인 1·2권의 경우에 특히 두드러진다.⁸⁾

3. 해 봅시다.

1) 읽어 보세요. 질문에 답해 보세요. 55



1. 하미의 방학 숙제입니다. 방학 숙제 안내를 읽어 봅시다.

방학 숙제 안내	
《목 표》	나의 방학 숙제
① 말기 쓰기	✓
② 날마다 운동하기	✓
③ 일주일애 책 1권 읽기	✓
《선택 숙제》(2가지 선택하기)	
① 가족과 여행하기	
② 영화나 연극 보기	✓
③ 박물관이나 미술관 다녀오기	✓
④ 그림 그리거나 만들기	
⑤ 내가 정하기 ()	

1) 하미의 방학 숙제가 뭐예요?

2) 하미가 선택한 숙제가 뭐예요?

[그림 2-1] ‘의사소통’ 교재의 읽기 자료 예시

위의 예시는 ‘의사소통’ 초급 교재에 수록된 읽기 자료의 예시로, 앞서 언급한 바와 같이 읽기 자료가 다양한 형식을 통해 제시되고 있다. 해당 예시들은 전형적인 줄글 형식의 자료와는 차이를 보이는데, 특히 왼쪽 예시의 경우 단문으로만 구성되어 있으며 마지막의 ‘에서 왔어요.’ 부분에 붉은 표시가 되어 있는 것을 토대로 어휘 및 문법 교육과 유사한 면을 지닌다. 다만 해당 자료는 읽기 자료와 관련된 그림을 함께 제시함으로써 자료의 내용과 맥락을 구체화하여 전달하고 있는데, 하단에는 그에 대한 이해를 묻는 문항을 함께 제시함으로써 텍스트에 대한 구체적인 이해를 요구하고 있다는 점에서 어휘나 문법을 위한 교육 자료와 차이를 보인다. 즉, 어휘나 문법 낱말에 대한 이해뿐만 아니라 이를 포함한 전체 내용에 관한 이해력을 요구하고 있기 때문이다.

읽기 자료에 대한 ‘이해력’을 요구하는 방식은 앞선 예시와 같이 내용에 대한 이해를 확인하는 문항 등을 제시하는 양상으로 이루어지는데, 이러한 특

8) 단, 이러한 양상은 중급에 해당하는 3·4권에 이르러 일정 부분 해소되고 있으며, 만일 보다 높은 수준 혹은 학업능력 향상에 초점을 둔 읽기 수행을 원할 시에는 ‘학습 도구’ 교재를 활용할 수도 있다.

장은 한국어 읽기 교육의 특징이라 할 수 있다. 그리고 읽기 자료와 더불어 제시되는 이러한 문항들을 통틀어 ‘읽기 활동’이라 구분하는데, 즉 한국어 읽기 교육은 교수방안에 있어 ‘읽기 활동’이라는 형식을 통해 실현된다는 또 하나의 특징을 지니고 있는 것이다. ‘KSL 교육과정’의 ‘언어 기능별 교수·학습 방법 및 유의 사항’ 중 ‘읽기’에도 “효율적 읽기 활동을 위해 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 활동으로 나누어 단계별로 지도한다(교육부, 2017:23).”고 밝히고 있는데, 이처럼 읽기 교육은 교재상에서 구현된 ‘읽기 활동’이라는 교육방안을 통해 실제적으로 이루어지며 ‘읽기 활동’은 재차 ‘읽기 전·중·후’ 활동으로 세분화 되는 특징을 보인다.

‘읽기 활동’은 읽기 교육의 실제적 방안으로서, 교재는 학습자가 교재에 수록된 읽기 활동을 수행함으로써 읽기 능력을 신장할 수 있도록 고안되어 있다. 읽기 활동은 단순히 읽기 자료인 텍스트를 제시하는 것을 넘어 학습자가 텍스트를 기반으로 다양한 인지적 활동을 행할 수 있도록 하고 있으며, 이를 위해 ‘스키마 이론(schema theory)’과 ‘과정 중심 읽기 교육(process-oriented approach)’을 이론적 배경으로 두고 있다. 이를 기반으로 읽기 활동은 ‘읽기 전’, ‘읽기 중’, ‘읽기 후’의 연계적 구성의 체제를 갖추게 되었으며, 이러한 과정의 학습을 통해 학습자는 읽기 자료를 자신의 경험과 연결하거나 내용에 대한 이해를 문제를 통해 재확인하는 등의 여러 인지적 활동을 수행하게 된다(김지혜, 2017:244). 그리고 이러한 과정에서 읽기 자료는 일회적인 글이 아닌, 읽기 능력의 실질적인 향상을 유도하는 학습도구로서 의미를 갖게 되며, 학습자는 실질적인 읽기 능력의 발달을 이루게 되는 것이다.

‘스키마(schema)’란, 학습자가 지니고 있는 외부세계에 대한 지식의 구조이다. 스키마 이론에 따르면 읽기는 단순히 활자의 의미를 해독하는 것을 넘어 자신의 지식 구조, 즉 ‘배경 지식’을 통해 저자가 전달하고자 하는 메시지를 해석하는 과정이다(이삼형, 1995:1040). Bransford & Johnson(1972)의 연구에서는 글의 상황이 적절하게 묘사된 그림을 먼저 본 실험자의 경우 글을 더욱 쉽게 이해하고 글의 내용을 많이 기억하였는데, 그림을 보지 못했거나 글과 상이한 그림을 본 실험자의 경우 글에 대한 이해와 기억의 정도에서

낮은 수치를 기록하였다. 이와 같은 결과는 올바른 읽기에 결정적인 역할을 하는 것이 글에 제시된 구성 요소가 아니라 요소들의 관계를 적절히 밝혀주는 스키마, 즉 학습자의 배경 지식임을 보이고 있다(이삼형, 1995:1041). 이로 인해 스키마 이론 등장 이후 읽기 교육은 텍스트를 읽기 이전에 텍스트와 관련된 정보나 자료를 제시함으로써 학습자의 부족한 배경 지식을 보충하거나 알고 있던 내용을 되새기게 하는 인지 활동 단계, 즉 ‘읽기 전 활동’이 점차 강조되었다.

‘과정 중심 읽기 교육’은 용어 그대로 읽기가 이루어지는 ‘과정’을 강조하는 읽기 교육 방안이다. ‘과정 중심 읽기 교육’에서는 ‘읽기’를 텍스트를 읽으며 의미가 구성되어지는 ‘과정’이라 정의하며, 학습자가 텍스트를 읽는 동안 이뤄지는 분석, 비판 등의 사고활동에 주목한다(노금효, 2012:14). 이로 인해 ‘과정 중심 읽기 교육’에서의 학습자는 자신의 언어나 문화, 배경 지식을 통해 텍스트의 의미를 구축해 가는 적극적인 역할에 위치하게 된다. 그리고 교사는 학습자의 의미 구성 과정에 동참하거나 텍스트에 대한 이해에 도움이 될 수 있는 자료 등을 제시함으로써 도움을 주는 촉진자의 역할을 맡는다. 이와 같은 교육 방식은 정해진 답이 있고, 그 답을 찾는 것을 주된 목적으로 하던 종전의 방식과 달리 학습자의 자발적인 탐구 활동을 촉진한다는 점에서 교육적인 의의를 지닌다(안승환, 2010:18). 따라서 텍스트에 대한 일률적인 분석 대신 텍스트를 기반으로 한 토의나 토론, 논리적이고 비판적인 인지활동을 요구하는 읽기 활동을 통해 학습자가 읽은 내용을 내면화할 수 있도록 한다.

결과적으로 ‘스키마 이론’과 ‘과정 중심 읽기 교육’이 이론적 배경으로 도입됨으로써 읽기 교육은 ‘읽기 전’, ‘읽기 중’, ‘읽기 후’ 활동으로 구성된 ‘읽기 활동’을 통해 수행되기에 이른다. 각각의 활동은 동일한 ‘읽기 활동’의 부분이라 할지라도 요구되는 인지 및 언어 능력에서 일정한 차이를 지니는데, 이후 논의에서는 읽기 활동의 부분별 특징과 세부 유형에 대해 살펴보고자 한다.

2.2.2 읽기 활동의 구성 및 유형

‘읽기 활동’이라는 동일한 범주 안에 있는 세부구분을 넘어 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 활동은 각각 구별되는 인지 및 언어적 활동을 요구한다. 이러한 읽기 활동은 ‘읽기 자료’를 주축으로 구성되어 있으며, 각 부분에서 다양한 인지 및 언어적 활동을 수행함으로써 학습자가 텍스트를 내면화 할 수 있는 과정을 거칠 수 있도록 하고 있다. 또한 동시에 학습자로 하여금 읽기 활동의 수행을 통해 ‘읽기 전략’을 학습할 수 있도록 하는데, 읽기 전략이란 “학습자가 글을 효과적으로 읽고 읽은 내용의 이치를 깨닫기 위해 사용하는 일종의 정신적 조작이며 문제 해결 기술(박효훈, 2011:77)”로 학습자는 읽기 활동 수행 과정에서 이러한 전략 사용의 실례를 목격하게 된다. 그리고 읽기 활동 수행을 수행함으로써 학습자로 하여금 경험한 내용을 바탕으로 스스로 읽기 전략을 세우고 문제에 대한 적절한 해결방안을 찾을 수 있도록 하는 것이다(김지혜, 2016:245). 이로 인해 읽기 활동은 사용되는 읽기 전략에 따라 다양한 유형으로 실현되며, 이는 읽기 전·중·후 활동 모두에 해당한다.

따라서 본 절에서는 읽기 전·중·후 활동에서 요구되는 읽기 전략과 그에 따른 읽기 활동의 구체적인 유형을 살펴볼 것이며, 선행연구에서 밝힌 읽기 활동의 유형 분석 기준을 참고하여 이후 본 연구의 읽기 활동 분석 기준을 설정할 것이다.

1) 읽기 전 활동

읽기 전 활동은 읽기 자료를 접하기 이전에 학습자의 배경지식(schema)을 활성화하거나 보충함으로써 읽기 자료에 대한 흥미 및 이해 가능성을 높이는 것을 목적으로 한다.⁹⁾ 염복음(2016)은 제2 외국어 독자들이 읽기에 실패하는 이유가 “적절한 스키마에 접근하지 못하였거나 적절한 스키마를 가지고 있지

9) ‘스키마(schema)’와 ‘배경지식’은 엄밀히 정의할 시 의미적으로 다소간의 차이를 갖는다. 그러나 본 연구를 진행함에 있어 ‘스키마’와 ‘배경지식’을 정밀한 기준을 토대로 구분 짓는 것은 이차적인 쟁점이라 판단하였으며, 이로 인해 두 용어를 동일한 의미로 사용하되 논의를 위한 학술용어로서의 ‘스키마’가 필수적인 경우를 제외하고는 ‘배경지식’으로 서술하였다.

않기 때문”이라고 하였는데, 특히 다문화 배경 학습자 중 중도입국을 경험한 경우에는 문화적 차이를 더욱 크게 느낄 수밖에 없기에 읽기 자료에 제시된 내용을 전혀 다른 방식으로 이해할 우려가 높다. 이로 인해 학습자가 읽기 자료에 대해 올바르게 이해하기 위해선 자료를 읽기 전에 내용에 대한 새로운 스키마를 형성하거나 본래에 있던 스키마에 대한 활성화가 필요한 것이다. 최연희, 전은실(2006)은 읽기 활동에서 단계별로 사용되는 읽기 전략을 제시하였는데, 읽기 전 활동의 경우 다음 표와 같다.

[표 2-3] 읽기 전 단계에서 사용되는 읽기 전략¹⁰⁾

번호	읽기 전략
1	미리 훑어보기/훑어읽기
2	특정 정보 검색하기
3	읽기 선행 질문에 답하기
4	시각 자료를 보고 생각하거나 토론하기
5	글의 주제와 관련되어 떠오르는 모든 생각 말하기
6	의미망/내용말 만들기
7	핵심 어휘 연결하기/핵심 어휘를 통한 글의 주제 예측하기
8	설문 조사하기/설문에 답하기
9	새로운 어휘 학습하기
10	질문/진술/가설 작성하기

읽기 전 활동은 읽기 자료를 본격적으로 접하기 이전에 제시되는 활동이기에 대체로 중·후 활동에 비해 간략히 제시되며 그로 인해 단순한 내용을 다루고 있다는 인상을 줄 수 있다. 그러나 표에서 확인할 수 있듯 읽기 전 활동은 매우 다양한 읽기 전략을 구사하도록 하고 있으며, 이러한 일련의 인지적 활동이 읽기 자료에 대한 관심과 흥미, 그리고 이해력을 향상시킬 수 있음이 여러 연구를 통해 지속적인 지지를 얻고 있다(김지혜, 2016; 염복음, 2016).

10) 신은경(2009), 「한국어 읽기 텍스트 유형에 따른 효율적인 읽기 전략 배양 연구」, 배재대학교 대학원 석사학위논문, 22-23쪽 재구성.

학습자는 읽기 전 활동을 수행하면서 앞으로 제시될 읽기 자료에 대한 정보를 받아들이거나 다른 학습자와 의견을 교환하게 되는데, 이를 통해 학습할 내용에 대한 부족한 지식을 준비할 수 있게 된다(김윤주b 2017:25). 또한 만일 학습자가 주제에 대해 잘못 알고 있던 정보가 있다면 활동 과정 안에서 이를 바로잡음으로써 올바른 읽기를 유도할 수 있고, 나아가 다른 학습자와 말을 나누거나 의견을 글로 작성하는 활동의 경우 자연스럽게 다른 언어기능의 사용과도 연결되기에 통합적인 언어발달에도 도움을 줄 수 있다는 점에서도 유의적이다.

읽기 전 활동은 사용되는 읽기 전략에 따라 여러 유형으로 나타나는데, 크게 ‘지식 쌓기’ 유형과 ‘추측’ 유형으로 구분해 볼 수 있다(김지혜, 2016; 박현진, 2017; 김윤주b, 2017). 김지혜(2016)는 읽기 전 활동을 ‘내용 스키마 활성화 활동’과 ‘형식 스키마 활성화 활동’으로 구분하고 각 활동이 텍스트 및 어휘나 구조 등을 제공하는 활동인지, 아니면 학습자가 추측할 수 있게 하는 활동인지에 따라 크게 네 가지 범주를 통해 읽기 전 활동을 유형화 하였다. 이와 달리 박현진(2017)은 읽기 전 활동을 ‘지식 쌓기 활동’과 ‘추측 활동’으로 구분하고 각각 ‘내용’, ‘언어’, ‘맥락’을 기준으로 재차 세분화하였으며, 김윤주b(2017) 또한 박현진(2017)에서 제시한 ‘지식 쌓기 활동’과 ‘추측 활동’으로의 대분류를 따라 구분을 제시하였다. 단, 김윤주b(2017)는 박현진(2017)과 달리 활동 유형에 따른 수행 주체를 강조함으로써 활동 수행의 중심이 ‘교사’와 ‘학생’ 중 누구인가를 방점으로 삼았는데, 각 연구에서 제시한 분류 기준과 기준에 따른 유형을 정리하면 다음 표와 같다.

[표 2-4] 연구별 읽기 전 활동 분류 기준 및 유형 구분

연구자	분류 기준	세부 유형
김지혜 (2016)	텍스트를 이해할 수 있는 내용 지식을 쌓기 위한 활동	선행 질문에 답하기, 그림이나 도표 등을 보고 생각하기, 브레인스토밍하기, 새로운 어휘 학습하기, 의미망 만들기, 관련 글 읽기, 관련 자료 보거나 듣기, 설문 조사하기, 관련 자료 모으기
	텍스트의 내용을	특정 정보나 어휘 찾기, 핵심 어휘 보고

	추측할 수 있도록 안내하는 활동		주제 예측하기, 표 완성하기, 역할극 하기, 토론하기, 주제에 관해 간략하게 쓰기, 질문 만들기
	텍스트의 유형과 구조를 추측할 수 있도록 안내하는 활동		미리 훑어보기, 문장이나 단락 배열하기, 첫 단락이나 마지막 단락 읽기
	텍스트를 이해할 수 있는 구조 지식을 쌓기 위한 활동		구조 표지어 제시하기, 도해 조직자 이용하기
박현진 (2017)	지식 쌓기 활동	내용 지식 쌓기 활동	㉠ 주제와 관련된 자료 모으거나 조사해 보기 ㉡ 주제와 관련된 글 읽기 ㉢ 주제와 관련된 비디오 자료를 보거나 듣기
		언어 지식 쌓기 활동	㉠ 모르는 단어나 주제와 관련된 단어 익히기 ㉡ 텍스트에 나타나는 문법 구조 학습하기
		맥락 지식 쌓기 활동	㉠ 텍스트의 개요나 도표, 도식 등을 완성하기 ㉡ 담화 표지 학습하기 ㉢ 글의 장르 및 특성에 대해 알기
	추측 활동	내용 추측 활동	㉠ 주제어에 대해 브레인스토밍하기 ㉡ 역할극하기 ㉢ 주제에 관한 질문에 대답하기 ㉣ 핵심 단어에 관하여 글 내용망이나 마인드맵, 의미망 만들기 ㉤ 제목, 부제목, 내용요소, 색인, 사진, 그림 등을 빨리 훑어 읽고 말하기 ㉥ 각 단락의 첫 번째 문장이나 처음과 마지막 단락 읽기 ㉦ 전체 글을 빨리 훑어읽기 ㉧ 핵심어에 밑줄 치기

			㉔ 텍스트에서 특정 정보나 어휘 빨리 찾기
		언어 추측 활동	㉕ 모르는 단어의 의미를 문맥에서 추측하기
		맥락 추측 활동	㉖ 글의 주제나 수사학적 구조에 대하여 토론하기 ㉗ 주제와 관련된 단락을 연결하거나 표시하기 ㉘ 문장이나 단락 순서 배열하기
김윤주b (2017)	학생 중심의 추측 활동		1. 텍스트와 관련된 시각 자료 보기 2. 제목 보기 3. 미리 훑어보기
	교사 안내 중심 지식 쌓기 활동		4. 주제에 대해 이야기하기 5. 주제와 관련된 다른 글 읽기 6. 텍스트의 내용과 관련된 선행 질문에 답하기 7. 텍스트의 새로운 어휘 학습하기 8. 텍스트에서 나타나는 담화 표지어 학습하기 9. 텍스트의 장르/구조 특성에 대해 생각하기

표에서 확인할 수 있듯, 세 연구는 분류 기준을 크게 ‘지식 쌓기 활동’과 ‘추측 활동’로 구분하고 있다는 점에서 유사하다. 김지혜(2016)의 경우 표면적으로는 네 가지의 기준으로 나타나지만 다른 연구들과 마찬가지로 ‘지식을 쌓기 위한 활동’과 ‘추측할 수 있도록 하는 활동’이 공통적으로 확인된다. 단, ‘지식 쌓기 활동’과 ‘추측 활동’이 ‘내용’과 ‘구조’의 측면에서 재차 세분화되고 있는 형태인 것이다. 그런데 ‘내용’과 ‘유형 및 구조’의 구분은 이론적인 차원에서는 의미를 지닐 수 있으나 실제 활동에서의 ‘텍스트 유형’이나 ‘구조’

는 내용 및 내용의 전개와 긴밀하게 연관되는 관계로 그것을 명료하게 구분하는 것이 불가능하다. 구체적인 활동의 구분을 다른 연구와 비교하여도, 김지혜(2016)는 ‘미리 훑어보기’나 ‘첫 단락이나 마지막 단락 읽기’와 같은 유형의 활동을 ‘유형 및 구조’를 추측할 수 있도록 하는 활동으로 제시하고 있으나, 박현진(2017)은 두 활동을 ‘내용 추측 활동’으로 구분하고 있으며 김윤주b(2017) 또한 세부적인 구분없이 ‘추측 활동’으로 제시하였다. 더하여 ‘내용’과 ‘유형 및 구조’에 속하는 활동을 살펴보면 대부분이 ‘내용’에 속하는데, 이러한 점을 고려할 시 ‘유형 및 구조’를 별도의 기준으로 설정하는 것은 재고의 여지를 갖는다.

박현진(2017)의 경우, 읽기 전 활동을 ‘지식 쌓기 활동’과 ‘추측 활동’으로 구분하고 각각을 ‘내용’, ‘언어’, ‘맥락’ 차원으로 세분화하여 유형을 분류하고 있다. 그러나 해당 연구에서도 세 가지 분류 기준이 중첩되는 양상이 확인되는데, 특히 ‘내용’과 ‘맥락’이 그러하다. 이는 ‘맥락’이라는 용어 자체의 추상성에 기인하기도 하나, ‘내용-구조’의 관계와 마찬가지로 ‘내용-맥락’ 또한 매우 긴밀한 연관성을 띠기 때문이다. 일례로 ‘문장이나 단락 순서 배열하기’의 경우 ‘맥락 추측 활동’으로 제시되었는데, 맥락만을 활용하여 문장이나 단락을 배열할 수 있는 활동을 연상하기가 결코 쉽지 않다. 이는 기본적으로 ‘맥락’이 내용과 내용의 연속에서 생성되는 이야기의 흐름이기에 이를 완성하기 위해서는 내용에 대한 이해가 전제되어야 하기 때문이다. 이와 달리 ‘언어’의 경우에는 ‘내용’에 포함되는 양상으로, ‘모르는 단어나 주제와 관련된 단어 익히기’나 ‘모르는 단어의 의미를 문맥에서 추측하기’와 같은 활동은 궁극적으로 ‘내용’을 이해하기 위한 활동이란 면에 주목할 시 ‘언어’에 해당하는 활동들이 ‘내용’에 포함되어도 분류상 문제가 될 것으로 판단되지 않는다.

앞선 두 연구와 달리 김윤주b(2017)는 읽기 전 활동을 ‘지식 쌓기 활동’과 ‘추측 활동’으로만 구분하였는데, 이에 대해 본고에서 밝힌 바와 같이 읽기 전 활동이 “텍스트의 ‘구조’나 ‘내용’으로 명확히 구분 될 수 없는 문제”가 있기 때문이라 밝혀두었다. 이로 인해 김윤주b(2017)는 분류 기준의 세부 구분을 두지 않고, 읽기 전 활동을 활동 수행의 주도적 성격을 보이는 역할군에 대한 정보만을 추가적으로 제시하였다. 그러나 ‘학생 중심’과 ‘교사 안내 중

심'이라는 표현은 자칫 활동의 속성을 한정지을 수 있는 우려를 지니는데, 활동의 '중심'은 활동을 수행하는 환경에 따라 시시각각 변화할 수 있는 요소임에도 고정된 것으로 인식될 수 있기 때문이다. 이로 인해 '교사 중심', '학생 중심'이라는 표현에 대해 재고의 여지를 가질 필요가 있을 것이다.

분류 기준에 따른 세부 유형은 연구별로 매우 다양한 양상을 보이는데, 용어상의 차이는 존재하나 중복으로 제시되고 있는 유형 또한 다수 확인된다. 그러나 읽기 전 활동에 포함하기 어려운 유형도 다수 제시되고 있어 비판적 검토가 필요하다. 그러한 예로는 '역할극 하기', '토론하기', '설문 조사하기' 등이 해당되며, 이러한 유형은 '읽기 전'의 주된 목적인 스키마 활성화와 관계지어 보았을 때 과도한 행동이 요구되는 양상으로 오히려 '읽기 중·후 활동'에 적합할 것으로 판단된다. 그 외에 '문장이나 단락 순서 배열하기', '텍스트 구조 특성 생각하기'와 같이 읽기 자료의 구조나 형식과 관련된 유형도 앞서 김지혜(2016)와 박현진(2017)의 분류 기준에 대한 논의에서 언급하였듯, 구조에 대한 이해는 기본적으로 내용과 긴밀한 연관관계를 맺기에 '읽기 전'에 수행하기에 무리가 따르는 유형이라 볼 수 있다.

따라서 이와 같은 유형을 제외한 주요 유형을 추리면 읽기 전 활동은 다음과 같은 분류 기준 및 유형 구분을 나타낸다.

[표 2-5] 읽기 전 활동 분류 기준 및 유형 구분의 주요내용

분류	유 형
지식 쌓기 활동	읽기 자료의 주제나 줄거리 등과 관련된 질문을 제시함으로써, 이를 답하는 과정에서 내용에 대한 지식을 습득하도록 하는 유형의 활동
	읽기 자료에서 새롭게 제시되는 어휘를 선제적으로 제시함으로써 학습자의 인지적 부담을 경감하는 유형의 활동
	읽기 자료의 주제와 관련된 다른 글을 확인함으로써 주제에 대한 이해를 도모하는 유형의 활동
	의사소통 과정에서 사용되는 담화 표지어를 확인하는 유형의 활동
추측 활동	자료를 읽기 전에 제목이나 첫 문단, 마지막 문단 등을 미리 확인하고, 이를 통해 확인한 내용과 관련된 학습자의 배경지식을 활성화 하는 유형의 활동
	학습자가 내용 및 주제에 관한 정보나 의견을 제시함으로써 읽기 자료에 대한 배경지식을 활성화 하는 유형의 활동
	주제에 대해 알고 있거나 떠오르는 정보를 자유롭게 이야기함으로써 주제와 관련된 배경지식을 활성화 하는 유형의 활동
	읽기 자료의 주제, 내용 등과 직접적인 연관성을 지닌 시각 자료를 미리 보임으로써 학습자가 자신의 배경지식을 토대로 읽기 자료를 추측하게 하는 유형의 활동

결과적으로 본 연구에서는 이후 읽기 전 활동의 분석을 위한 기준 설정을 위해 위의 내용을 기반으로 논의를 진행할 것이다. 단, 한 가지 더 주의해야 할 사항이 있는데, 이는 바로 실제 교재에서 읽기 전 활동이 온전히 실현되고 있는가의 문제이다. 김지혜(2016), 박현진(2017), 김윤주b(2017)에서는 ‘읽기 전 활동’이 배제된 채 읽기 활동이 제시되는 경우가 빈번히 확인되는 점을 밝혔는데, 읽기 전 활동이 아예 제시되지 않는 경우 제한된 배경지식 활용으로 인해 읽기 자료에 대한 불충분한 이해를 낳을 수 있다는 점을 지적하였다. 이는 『표준 한국어』의 경우도 다르지 않은데, 실제 교재의 면면을 살펴봐도 읽기 활동에 읽기 전 활동이 제시된 경우를 거의 찾을 수 없는 현실이다. 활동이 교재를 통해 제시되지 않는 것은 활동 유형에 관한 논의를 무의미하게

할 위험을 지니는데, 이로 인해 ‘읽기 전 활동’의 경우 전체 교재에서 제시되고 있는 양상을 함께 살필 필요가 있을 것이다.

2) 읽기 중 활동

‘읽기 중 활동’ 본격적인 ‘읽기’를 수행하는 과정이라 할 수 있다. 학습자는 읽기 중 활동을 통해 읽기 전 활동에서 활성화한 배경지식을 기반으로 읽기 자료인 텍스트를 실제로 이해하는 단계에 들어서게 되는 것이다. 이로 인해 읽기 중 단계에서는 아래의 표와 같이 읽기가 충실히 실현될 수 있도록 하는 전략이 강조된다.

[표 2-6] 읽기 중 단계에서 사용되는 읽기 전략¹¹⁾

번호	읽기 전략
1	훑어읽기
2	읽기 선행 질문에 대한 답을 확인하기
3	읽기 자료 내용 일부 하이라이트 하기
4	글의 구조 파악하기
5	메모하기/노트정리하기
6	정보차 메우기/이야기 짜 맞추기
7	읽기 자료 여백에 제시된 길잡이 질문에 답하거나 정보 활용하기

읽기 중 단계는 텍스트를 읽는 과정 그 자체이다. 이로 인해 읽기 중 단계가 제대로 이루어지지 않으면 읽기 자체가 이루어지지 않은 것과 다를 바가 없다. 또한, 실제 읽기 자료는 매우 다양한 형태로 제시된다는 점을 유의할 필요가 있는데, 특히 ‘의사소통’ 교재의 경우 어떤 텍스트는 한두 문단의 짧은 내용만으로 주어지는가 하면 가정통신문, 광고, 노래, 역할극 등 실생활과도 접목되는 다양한 양식으로서 수록되기 때문이다. 이로 인해 읽기 중 활

11) 위의 논문, 23-24쪽 재구성.

동에서의 최우선 과제는 학습자로 하여금 제시된 자료를 바르게 읽고 이를 이해하게 하는 것, 즉 ‘몰입’이다. 따라서 이때에 사용되는 읽기 전략 또한 ‘하이라이트 하기’, ‘메모하기/노트정리하기’, ‘질문에 답하거나 정보 활용하기’와 같이 텍스트를 ‘잘 읽기 위한 방안’으로 구성되어 있다.

이로 인해 읽기 중 활동 또한 글에 대한 이해를 증대하는 것을 주된 목적으로 하고 있다. 그러나 ‘읽기 중 활동’은 이론적인 측면에서 미루어 보면 사용되는 읽기 전략이나 구체적 유형에서 다른 활동과 분명한 차이를 보이지만 실제 교재에서 실현된 유형을 살펴보면 그 구분이 쉽지 않다. 특히 ‘읽기 후 활동’과의 구분에 있어 모호한 지점이 있는데, 김현숙(2006)에서 제시한 읽기 중 활동의 유형을 확인하면 다음과 같다.

[표 2-7] 김현숙(2006), 읽기 중 활동의 유형

번호	읽기 중 활동의 종류
1	첫 각 문단을 읽고 문서의 목적 파악하기
2	각 문단의 첫 문장을 읽고 주제 파악하기
3	훑어 읽고 요지, 분위기, 출처 등 파악하기
4	문단 나누기
5	요약 완성하기
6	문서 내용에 관한 진술의 진위 파악하기
7	구체적 정보 찾기
8	글의 요약 중 틀린 부분 수정하기
9	사실과 견해 구분하기
10	세부 사항에 관한 도표 완성하기

김현숙(2006)은 중학영어에서 독해능력 신장 방안을 위한 읽기 중 활동 개발 연구로서, 해당 연구에서 밝힌 읽기 중 활동은 이후 살펴볼 ‘읽기 후 활동’과 많은 지점에서 중복되는 양상이다. 구체적으로는 ‘사실적 이해력’을 요구하는 활동과 흡사한 양상인데, 주제나 목적 또는 글의 전체 흐름과 관계되는 정보를 확인하게 함으로써 읽기 자료에서 제시되고 있는 내용에 대한 충실한 이해를 목적으로 하고 있는 것이다. 이는 읽기 중 활동의 주된 목표인

읽기 자료에 대한 ‘몰입’이 결과적으로 내용에 대한 이해를 심화하고자 하는 ‘읽기 후 활동’의 목표와 동일선상에 놓여 있기 때문이다. 또한 기본적으로 ‘읽기 중 활동’에 비해 ‘읽기 후 활동’에서 활용되는 읽기 전략이나 읽기 능력의 수준이 더욱 다양한데, 이는 ‘읽기 중 활동’의 경우 ‘읽기’를 행하는 동시에 수행해야 하는 활동상의 제한점을 갖기 때문이다. 이로 인해 ‘읽기 활동 분석’ 관련 선행연구는 대체적으로 ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’을 별개의 활동으로 다루기보다 종합적으로 논의하였는데, 특히 한국어교육 분야에서 ‘읽기 중 활동’만을 단독으로 대상으로 삼아 분석을 시행한 연구는 사실상 전무하기까지 한 실정이다.¹²⁾

더하여 실제 교재에서 ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’을 구현해 내는 양상을 확인하여도 두 활동의 구분에 모호한 지점이 있음을 살펴볼 수 있는데, 『표준 한국어』의 경우에도 마찬가지이다.

3. 읽어 봅시다. 질문에 답해 봅시다. 62



☐ 몇 학년 몇 반이예요?
☐ 1학년 1반 ☐ 2학년 1반 ☐ 2학년 2반

1. 하미가 선생님께 받은 가정통신문을 읽어 봅시다.

1학년 체험 학습 안내

안녕하십니까? 1학년 학생들이 체험학습을 갑니다.

1. 날짜: 10월 15일 (금요일)
2. 장소: 식물원
3. 일정: 학교 출발(9:30) → 식물원 도착 및 오전 체험 → 점심 → 오후 체험 → 학교 도착(14:30 예정)
4. 준비물: 점심 도시락, 간식, 물

9월 25일
나래초등학교장

- 1) 하미는 어디에 가요?
- 2) 체험 학습을 끝내고 언제 학교에 와요?
- 3) 하미는 무엇을 가지고 가야 해요?



[그림 2-2] ‘의사소통’ 교재의 읽기 활동 예시

12) 22년 6월 기준, ‘한국교육학술정보원(RISS)’을 통해 ‘읽기 중 활동’만을 단독으로 실시한 연구를 살펴보면 본 연구에서 제시한 김현숙(2006) 외에 조은희(2006) 정도가 확인되지만, 두 연구는 중학영역에서의 읽기를 대상으로 하였으며, 또한 조은희(2006)의 경우 ‘읽기 중 활동’의 유형 중에서도 ‘어휘 전략 활성화 방안’에 초점을 둔 연구로서 본 연구의 목적과 일정한 차이를 보인다는 면에서 이후 분석 기준 설정을 위한 이론적 배경으로서의 한계를 갖는다.

위의 두 활동은 ‘의사소통’ 교재에 실린 읽기 활동의 예시로, 읽기 활동의 하단에는 각각 내용에 대한 문항이 함께 제시되어 있다. 해당 문항은 ‘교사지도서’를 참고할 시 ‘읽기 중 활동’으로 구분되어 있는데, 학습자가 자료를 읽은 후에 자연스럽게 수행하도록 하단에 배치된 점을 고려할 시 ‘읽기 후 활동’에 가까운 양상이다. 더불어 앞서 언급한 바와 같이 해당 문항은 학습자가 내용을 올바르게 이해하고 있는가를 확인하기 위해 교사가 텍스트를 읽는 과정에서 활용이 될 수 있는가 하면, 텍스트를 모두 읽은 후에 이해를 확인하고 내용을 복습하기 위해 활용 될 수도 있다. 즉, 활동을 통해 얻고자 하는 목적에 따라 읽기 중 활동과 읽기 후 활동의 구분은 실제 교재 상에서 불분명한 지점을 갖는 것이다.

그러나 다만 이러한 구분의 어려움을 이유로 ‘읽기 중 활동’을 ‘읽기 후 활동’에 모두 포함하여 논의하는 것 또한 한계지점을 갖는다. 읽기 중·후 활동이 비슷한 맥락의 교육적 의의를 목적으로 하더라도 ‘읽기 중 활동’에서는 전·후 활동과 달리 읽기에 대한 몰입이라는 특징적인 강조점을 지니기 때문이다. 특히 다른 활동은 읽기 자료를 접하기 전, 그리고 읽은 후에 수행하지만 ‘읽기 중 활동’은 용어 그대로 ‘읽으며’ 수행하는 활동이라는 점에서 변별점을 갖는다. 이로 인해 김현숙(2006)에서 확인한 바와 같이 학습자에게 ‘추론적 이해력’이나 ‘비판적 이해력’과 같은 심층적인 이해력을 요하는 활동으로 구성되기보다 내용을 온전히 이해할 수 있도록 하고, 그러한 과정 안에서 스스로 점검할 수 있도록 하는 ‘사실적 이해력’ 기반의 활동 유형으로 나타났다.

따라서 본 연구는 ‘읽기 중 활동’의 경우 이후 분석 기준 설정을 위한 이론적 배경 검토에 있어 현실적인 한계점을 갖기에 기본적으로 ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’에 대한 이론적 배경 검토 및 분석 기준 설정을 종합적으로 논의하되, ‘읽기 중 활동’을 ‘사실적 이해력’ 활용 기반의 유형이라는 측면에 주목하여 다루고자 한다. 특히 본 연구는 이 과정에서 ‘읽기 중’이라는 의미에 초점을 두어 활동이 제시되는 위치에도 주목하고자 하는데, 이는 ‘읽기 중 활동’이 포함하고 있는 내용뿐만 아니라 그것이 제시되는 교재상의 배치나 위치 면에서도 전·후 활동과 물리적인 차이를 보여야 하기 때문이다.

‘읽기 중 활동’은 읽기 자료를 확인하며 동시에 수행하는 활동이므로 읽기

자료와 함께 제시되어야 한다. 내용에서 전·후 활동과 유의미한 차이를 보인다 할지라도 활동이 제시되는 위치가 전·후 활동과 다를 바 없다면 해당 활동은 ‘읽기 중 활동’으로서의 의미를 떨 수 없을 것이다. 그러나 앞서 확인한 『표준 한국어』의 읽기 활동 예시에서도 해당 활동은 실제 교재상의 구현 양상은 ‘읽기 후 활동’과 다를 바 없었다. 이로 인해 학습자는 읽는 도중에 활동을 수행하기보다 자료를 모두 읽은 후에 활동을 수행할 가능성이 농후하였는데, 온전히 ‘읽기 중 활동’으로서 역할하기 위해서는 활동이 제시되는 위치에서부터 분명한 변별점을 지녀야 할 것이다.

이로 인해 본 연구는 ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’에 대한 분석을 ‘읽기 중·후 활동’으로 통합하여 다루되 ‘읽기 중 활동’의 경우 개선방안 제시에 있어 ‘사실적 이해력’ 기반의 활동에 집중하여 살펴보고자 하며, 이때 교재상에서 제시되는 위치 또한 주요사항으로 두어 논의를 이어가고자 한다.

3) 읽기 후 활동

‘읽기 후 활동’은 읽기 과정을 마친 후 학습자가 내용을 올바르게 이해하고 있는지 검토하고 재정리함으로써 지식을 체화하는 과정이다. 이로 인해 읽기 후 활동에서는 읽었던 내용의 세부사항을 묻거나 추론을 하도록 하는 등 읽기 텍스트에 대한 가장 다양한 읽기 전략의 사용이 요구되는데, 이에 대한 내용을 정리하면 다음과 같다.

[표 2-8] 읽기 후 단계에서 사용되는 읽기 전략¹³⁾

번호	읽기 전략
1	독해 질문에 답하기
2	요약하기/요약 완성하기
3	의미망/내용망 완성하기
4	표, 그래프, 지도나 그림 완성하기
5	내용/정보 추론하기
6	개요 만들기/완성하기
7	관계없는 문장 찾기
8	적절한 연결사 찾아 쓰기
9	이야기 재구성하기
10	단락 기능 파악하기
11	글의 수사구조 파악하기
12	글쓴이의 의도/목적 파악하기/평가하기
13	사실과 의견 구분하기
14	글 내용에 대해 토론하기
15	글의 내용을 자신의 생각/경험과 연결하기
16	글의 내용을 새로운 상황에 적용해 보기
17	읽은 내용을 새로운 상황에 적용해 보기
18	읽은 내용을 구두 언어로 전이하기
19	읽은 내용을 바탕으로 글/편지 쓰기
20	역할극 하기/연극하기읽기 기술/전략 학습하기
21	어휘, 문장 구조 및 담화 표지어 학습하기
22	읽기 속도 증진시키기

읽기 후 활동은 앞서 언급한 바와 같이 읽기 자료를 읽은 후 이에 대한 심화적인 학습을 전개하는 과정이다. 이로 인해 표에서 확인할 수 있듯, 읽기 후 활동은 전·중 활동에서 사용되는 읽기 전략보다도 다양한 양상의 전략을

13) 위의 논문, 24-26쪽 재구성.

다루고 있는데, 이때의 전략은 읽은 내용에 대해 묻고 답하는 기본 수준의 것으로부터 내용 기반의 글쓰기 단계에 이르기까지 그 다양성이 두드러진다. 이러한 과정은 일차적으로 학습한 내용이 성공적으로 장기기억화가 될 수 있게 함으로써 일회적인 학습이 되지 않도록 하며, 학습자가 읽은 내용을 올바르게 읽었는지 검토하고 평가할 수 있도록 돕는다. 또한 학습한 내용이나 지식을 기반으로 역할극이나 스스로 글을 창작하게 함으로써 능동적이고 자기주도적인 학습이 이루어질 수 있도록 하고 있다. 그리고 읽기 후 활동에서 사용되는 읽기 전략의 다양성은 여러 유형의 활동으로 실현되고 있는데, 활동 유형의 구분은 연구별로 상이하나 최소 6가지 이상으로 세분화되는 양상이다 (Day&Park, 2005; 박효훈, 2011; 지주연, 2015; 김도영, 2020; 류세정, 2020).

[표 2-9] 박효훈(2011), 읽기 능력에 따른 읽기 후 활동 유형 구분

기 준 읽기능력	기 능	유 형
어휘력	어휘 이해	어휘 익히기, 용어 익히기, 표현 익히기, 어휘 관계 알기
사실적 이해	사실적 읽기	세부 내용 파악하기, 주제 찾기, 요약하기, 문단 사이 관계 알기, 관련 내용 찾기(텍스트 내)
추론적 이해	추론적 읽기	예측하기와 추측하기, 적용하기, 관련 내용 찾기(텍스트 외), 추론하기
비판적 이해	비판적 읽기	사실과 의견 구분하기, 의견 제시하기, 평가하기

읽기 후 활동의 유형은 몇 개의 범주로 기준 삼아 구분할 수 있는데, 이는 읽기 후 활동에서 공통적으로 요구되는 ‘읽기 능력’이 있기 때문이다. 박효훈(2011)은 읽기 후 활동을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 읽기 능력을 네 가지로 분류하였으며, 이에 ‘어휘력’, ‘사실적 이해’, ‘추론적 이해’, ‘비판적 이해’가 속한다. ‘어휘력’은 말 그대로 어휘 학습과 관계된 능력으로 어휘

나 표현을 익히거나 어휘간의 관계를 인식하게 하는 활동과 연관되며, ‘사실적 이해’는 글의 문면에 드러난 내용을 이해하는 능력으로서 글의 세부내용에 대한 진위여부를 판단하거나 이야기 순서 맞추기와 같은 활동으로 나타난다. 그리고 ‘추론적 이해’는 글의 문면에는 드러나지 않았지만 맥락을 통해 추측할 수 있는 능력으로서 글의 뒷이야기를 예측하거나 추론하는 활동과 관계되며, ‘비판적 이해’는 글에 대한 자신의 의견을 밝힐 수 있는 능력이라 할 수 있는데, 주인공의 행동에 대한 의견 제시하거나 글에 대한 독후감 작성하기 등의 활동이 이에 속한다. 네 가지 읽기 능력은 서로 연관되지만 각기 다른 차원의 능력으로서 박효훈(2011)은 읽기 후 활동의 유형을 ‘읽기 능력’이라는 판단 근거를 기반으로 구분하고 있다.

‘읽기 능력’에 근거할 시 활동 유형의 구분은 보다 설득력을 지니는데, 이는 유형 구분의 이유에 대한 제시 없이는 확인되는 모든 유형의 활동이 그 자체로 기준이 될 수 있기 때문이다. 이는 ‘읽기 전 활동’을 세부유형 구분에 앞서 ‘지식 쌓기 활동’과 ‘추측 활동’으로 구분하였던 것과 동일하다. 김도영(2020)의 경우 읽기 후 활동의 유형을 구분하였으나 유형 구분의 근거를 제시하지 않고 있는데, 이로 인해 유형의 가짓수는 스무 가지를 넘어서며 유형 사이의 구분 또한 불명확하다. 분석의 결과를 염두에 두었을 때도 이러한 유형 구분은 어떠한 유형이 많고 적은지 판단하는 정도로 그칠 수 있으며, 왜 해당 유형이 많거나 적은 것이 문제인지 설명할 수 없다. 이러한 문제는 읽기 후 활동을 분석한 연구에서 공통적으로 나타나는데, 따라서 본 연구에서는 박효훈(2011)에서 제시한 읽기 능력을 분석 기준 설정 및 분석의 근거로서 활용하고자 한다. 그러나, 가령 ‘예측하기와 추측하기’와 ‘추론하기’의 구분이 모호한 것과 같이 박효훈(2011)은 읽기 후 활동의 세부 유형 측면에서 비판적으로 검토될 필요가 있는데, 이로 인해 읽기 후 활동의 유형을 구분한 선행연구를 살펴보면 다음 표와 같다.

[표 2-10] 연구별 읽기 후 활동 유형 구분

구 분	Day&Park(2005)	지주연(2015)	류세정(2020)
유형1	실제적 이해 (Literal comprehension)	실제적 이해	해독
유형2	재구성 (Reorganization)	재구성	문면 이해
유형3	추론하기 (Inference)	재구조화	재구성
유형4	예측하기 (Prediction)	추론	추론 및 예측
유형5	평가하기 (Evaluation)	평가	평가
유형6	개인적 반응 (Personal response)	개인적 경험, 반응	개인적 경험
유형7		표현방식	표현 방식
유형8			독후 심화

Day&Park(2005)는 학습자의 독해력 향상을 위한 문항 개발 목적의 연구로서 문항의 유형을 크게 6가지로 제시하고 있다. 해당 유형들에 대해 개괄적으로 살펴보면, ‘실제적 이해’는 텍스트에서 밝힌 사실, 즉 문면에 드러난 시간, 날짜나 장소와 같은 사항들에 대해 묻는 유형으로 교사는 학습자가 텍스트의 내용을 일차적으로 이해하고 있는지 확인하기 위해 이러한 유형의 문항이나 질문을 활용 할 수 있다. ‘재구성’은 텍스트에 제시된 여러 사실들에 대한 이해를 바탕으로 추가적인 이해를 요구하는 문항 유형이다. 예를 들어, “민수는 사과를 3개 갖고 있다”는 사실과 “진영은 사과를 4개 갖고 있다”는 사실을 제시한 후 교사가 ‘사과를 더 많이 갖고 있는 사람’은 누구인지 묻는 것과 같으며, 학습자는 이에 답하기 위해 파편적으로 제시된 사실을 조합할 수 있어야 한다.

‘추론하기’와 ‘예측하기’ 두 유형은 텍스트에 드러나지 않은 내용에 대한 이해를 확인하는 활동이라는 면에서 동일하지만 구체적으로 요구하는 내용에

서는 다소간의 차이를 보인다. ‘추론하기’는 문면에 드러나지는 않았으나 제시된 사실이 함의하고 있는 내용에 대한 이해를 요구하는 유형으로, 가령 “그는 아내에게 말하였다”라는 문장에 대해 “‘그’는 결혼하였는가?”를 묻는다면 ‘아내’라는 단어를 통해 ‘그’가 이미 혼인한 상황임을 이해하는 것과 같다. 이와 달리 ‘예측하기’는 학습자로 하여금 텍스트의 일부분을 읽게 한 뒤 어떠한 내용이 이어질지, 혹은 내용이 어떻게 끝날지 등을 묻는 유형으로서 학습자는 자신이 수집한 정보를 바탕으로 이후 내용의 ‘타당한 전개’를 이어갈 수 있어야 한다. 즉, 두 활동 모두 밝혀지지 않은 내용에 대한 ‘논리성’이 기반되어야 하나 그것이 드러나는 양상에서 차이를 갖는 것이다. ‘평가하기’는 말 그대로 내용에 대한 학습자의 판단을 요구하는 유형으로 “이 글이 유용한가?”, “그의 행동에 대한 의견을 쓰시오”와 같은 형태로 제시될 수 있으며, 마지막 유형인 ‘개인적 반응’은 “만약 내가 주인공이었다면 그의 행동에 대해 어떻게 반응하였겠는가?”와 같이 내용에 대한 학습자의 개인적 감정이나 생각을 묻는 유형이다. 그리고 Day&Park(2005)는 여섯 가지 유형과 더불어 ‘요약하기(Summary of comprehension types)’를 함께 제시하였으나, 해당 유형은 높은 차원의 이해력을 필요로 하는 이유로 초급 학습자에게 적절하지 않을 수 있음을 밝혀두었다.

지주연(2015)은 Day&Park(2005)에서 밝힌 유형과 더불어 Nuttall(1996), 마쓰자키 마히루(2009)가 제시한 내용을 종합하여 읽기 후 활동을 7가지 유형으로 분류하였다. 지주연(2015)은 기존의 ‘재구성’이 너무 넓은 범위의 활동을 포괄한다고 판단하여 ‘재구성’과 ‘재구조화’로 세분화 하였다. 따라서 “텍스트 내에 직접적이거나 명확하게 기술되어 있는 정보 중 전체가 아닌 부분을 이해하고 독자가 다른 말로 재구성하여 답하는 유형”의 활동을 ‘재구성’으로, “텍스트 내 직접적이거나 명확하게 기술된 정보를 텍스트 전체의 관계망 속에서 이해하여 새로운 텍스트를 재생산하거나 텍스트를 의미 단위로 분류하는 활동의 유형”을 ‘재구조화’로 정의하였다(지주연, 2015;352). 또한, 선행연구들에서는 ‘예측하기’와 ‘추론하기’는 서로 다른 유형으로 구분되었으나 지주연(2015)은 두 활동이 모두 추측을 통해 답을 찾는다는 공통점을 지닌다고 판단하여 이를 ‘추론’이라는 하나의 유형으로 묶었다. 그리고 마지막으로

‘표현방식’은 Nuttall(1996)과 마쯔자키 마히루(2009)에서 제시되었던 유형으로, 텍스트에 나오는 어휘 및 표현에 대한 의미를 이해를 도모하는 활동이라는 점에서 다른 유형과 구분되어 추가적인 유형 분류 기준으로 설정되었다.

다음으로 류세정(2020)은 한국어 교과서와 국어 교과서의 읽기 후 활동 제시 양상을 비교한 연구로, 지주연(2015) 및 선행연구에서 밝힌 읽기 후 활동 유형을 기반으로 하여 8가지의 유형을 제시하였다. 유형 구분을 살펴보면 ‘해독’과 ‘독후 심화’가 추가되고 ‘재구성’과 ‘재구조화’가 재차 ‘재구성’으로 통합되었다. ‘해독’은 ‘소리 내어 읽기’, ‘그림과 글자를 연결하기’와 같이 ‘한글 자모’나 ‘철자법’을 익히는 활동이 포함하는 유형으로, 류세정(2020)은 연구의 대상 학습자가 초등학교생임과 동시에 다문화 배경 학습자가 비다문화 배경 학습자에 비해 한국어 수준이 낮다는 현실을 고려하였음을 밝혀 두었다. 또한, 류세정(2020)은 ‘재구성’과 ‘재구조화’가 엄연히 다른 이해 범주이기는 하나 초등학교생 수준에서는 그러한 엄격한 구분이 실제 분석에서 효과적이지 못할 것이라 판단하였다고 밝히며 ‘재구성’과 ‘재구조화’를 재차 ‘재구성’으로 통합하였다. 마지막으로, ‘해독’과 함께 새로 추가된 유형인 ‘독후 심화’는 텍스트를 읽은 후 내용을 ‘심화하여’ 답할 것을 요구하는 활동으로, “알맞은 표정, 몸짓, 행동을 하며 읽기”, “인물의 성격을 파악하여 역할극으로 나타내기” 등의 활동이 이에 해당한다.

지금까지 ‘읽기 후 활동’에서 사용되는 읽기 전략과 그와 연관되는 활동 유형에서 매우 다양함을 확인하였다. 더하여 박효훈(2011)의 논의를 통해 읽기 중·후 활동을 수행하는 과정에서 여러 읽기 능력이 활용됨을 확인하였는데, 해당 연구에서는 ‘어휘력’, ‘사실적 이해’, ‘추론적 이해’, ‘비판적 이해’를 기준으로 활동의 세부 유형이 구분됨을 제시하였다. 그런데 류세정(2020)에서 제시한 ‘해독’의 경우 어휘 이하의 단위인 음운 등에 관한 요소를 숙달하는 활동으로서 네 가지 읽기 능력에 속하지 못한다. 단, ‘다문화 배경 학습자의 읽기 능력’ 부분에서 학습자들이 ‘음운인식능력’, ‘어휘력’, ‘독해력’에서 낮은 수행력을 보이는 것을 확인하였는데, 이때의 ‘음운인식능력’ 또한 음운 및 음절 단위에 대한 이해력으로서 ‘해독’을 ‘음운인식능력’과 연관 지어볼 수 있다. 나아가 사실적, 추론적 그리고 비판적 이해력은 ‘글’에 대한 전체적인 이

해를 기반으로 조성된다는 점에서 공통되는데, 이는 ‘음운인식능력’, ‘어휘력’과 다른 층위를 가지므로 별도의 영역으로 다룰 필요가 있다. 즉, ‘사실적 이해’, ‘추론적 이해’, ‘비판적 이해’ 글을 이해한다는 측면에서 ‘독해력’과 관련된 부분으로, 이를 ‘독해력’의 하위영역에 속하는 것으로 재차 구분할 수 있는 것이다. 이러한 경우 다문화 배경 학습자의 읽기 능력 중 ‘음운인식능력’, ‘어휘력’, ‘독해력’에서 낮은 수행력을 보인다는 것과도 맥락을 같이 함으로써 학습자의 필요에 맞는 읽기 활동을 구성하는 데에 좀 더 정확한 기능을 할 수 있을 것이다.

개별 유형을 살펴보더라도 ‘해독’은 앞서 언급한 대로 ‘음운인식능력’이 요구되는 활동이며, ‘표현 방식’의 경우는 어휘 및 표현의 의미 학습에 중점을 두는 활동 유형으로 ‘어휘력’이 지시하는 내용과 공통된다. 또한 ‘문면 이해’, ‘재구성’ 등은 내용에 대한 기본적인 이해를 요구한다는 면에서 ‘사실적 이해’와 관계되며, ‘추론적 이해’와 ‘추론 및 예측’은 내용의 표면에 드러나지 않은 정보에 대한 이해력임과 동시에 ‘추론 및 예측’은 그러한 이해력을 바탕으로 하여 이루어지는 활동이라는 면에서 공통된다. 그리고 마지막으로 ‘평가’, ‘개인적 경험’ 등은 ‘비판적 이해’와 연관성을 갖는 것으로 판단되는데, 해당 학습들의 경우 내용에 대한 기본적 이해뿐만 아니라 학습자의 개인적 사상에 기반을 둔 가치판단을 요구하는 유형의 활동들이기 때문이다. 이와 같은 논의를 바탕으로 읽기 능력에 따라 구분되는 읽기 후 활동의 유형을 정리하면 다음과 같다.

[표 2-11] 읽기 능력에 따른 읽기 후 활동 유형 구분

읽기 능력		유형	내 용
음운인식능력		해독	한국어의 기초적인 음운 및 형태에 대한 인식 능력을 고양하기 위한 유형의 활동
어휘력		표현 방식	개별 어휘 및 문법 항목을 학습하거나 연어, 속어와 같이 두 가지 이상의 형태소가 자연스레 결합되는 언어 사용 양상을 학습하는 유형의 활동
독해력	사실적 이해	문면 이해	일시, 장소, 등장인물 등과 같이 읽기 자료에 제시된 구체적 정보를 물음으로써 이에 대한 학습자의 이해를 확인하는 유형의 활동
		재구성	읽기 자료에 제시된 정보를 서로 비교함으로써 새로운 정보를 확인하거나, ‘요약하기’나 ‘표 만들기’와 같이 제시된 내용을 다른 양식으로 재차 구성하는 유형의 활동
	추론적 이해	추론 및 예측	내용이 함의하고 있는 사실이나 원인 등을 추측하거나, 이를 토대로 이후 내용을 예측해 보는 유형의 활동
	비판적 이해	평가	옳고 그름이나 좋고 싫음과 같이 제시된 내용에 대한 학습자의 주관적인 판단을 요구하는 유형의 활동
		개인적 경험	학습자가 스스로의 경험을 토대로 내용을 이해하게 함으로써 보다 학습자의 주체적인 이해력을 형성할 수 있도록 하는 유형의 활동

표의 내용과 같이 ‘읽기 후 활동’의 수행은 ‘읽기 능력’의 발달과 보다 긴밀하게 관계된다. 따라서 ‘읽기 후 활동’에 관한 논의는 단순한 유형 분석을 넘어, 교재에서 제시하고 있는 활동이 학습자로 하여금 어떠한 읽기 능력이 발달할 수 있도록 촉진하고 있는가와 연관 지어 볼 수 있다. 이로 인해 이후 교재 분석에서는 세부 유형 구분을 토대로 『표준 한국어』의 읽기 후 활동 제시 현황을 확인하고, 그에 따라 요구되는 읽기 능력에 어떠한 특징이 있는

지 살피고자 한다. 특히 『표준 한국어』는 저학년과 고학년 교재를 별도로 두고 있으며 인지발달상 두 학년의 학습자에게 필요로 되는 인지 및 언어 수준이 차이를 보이는 바, 확인한 결과를 기반으로 하여 학년별 교재에서 제시되고 있는 읽기 후 활동이 요구하는 읽기 능력의 수준이 격차를 보이고 있는지 또한 확인할 것이다. 그리고 이에 대한 종합적인 논의를 기반으로 ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’에 대한 개선방안을 제시하고자 한다.

또한 한 가지 더 살펴볼 지점이 있는데, 이는 『표준 한국어』가 동일한 초등학교 학습자군 대상의 교재라 할지라도 ‘저학년’과 ‘고학년’ 교재가 구분되어 있음에 의한다. 같은 초등학교 학습자라 할지라도 연령에 따른 발달 차이로 인해 저학년과 고학년은 인지·언어적인 측면에서 뚜렷한 차이를 보이지만 『표준 한국어』의 저학년 및 고학년 교재에는 내용상 별다른 차이가 나타나지 않기 때문이다. 이는 저학년과 고학년이 비록 동일한 내용을 학습한다 할지라도 ‘교과의 표현’이나 ‘내용의 제시 방식’ 등을 달리 하는 것으로 성장에 따른 인지·언어적 수준 차이를 적절히 대응할 수 있을 것이라 판단하였음에 의한 것으로, 결과적으로 저학년과 고학년 학습자가 교재를 통해 다른 내용을 학습하는 것은 아님을 밝혀 두었다(심혜령, 2017:86).

그러나 이러한 목적과 달리 실제 저학년과 고학년 교재에서 제시되고 있는 읽기 후 활동은 매우 흡사한 양상인데, 이로 인해 저학년-고학년 교재에 제시된 읽기 활동이 얼마나 높은 유사도를 보이는지 확인할 필요가 있다. 특히 고학년 학습자가 전체적으로 저학년 학습자와 비슷한 수준의 읽기 활동을 수행하게 하는 것은 ‘고학년’이라는 수준에 맞는 학습을 이루지 못하게 할 뿐만 아니라 교수학습의 효율성을 저해할 우려를 지닌다. 또한 저학년 및 고학년 교재가 별도로 제시되는 의의를 확보하기 위해서도 교재간의 내용 및 수준에서 일정한 격차를 보일 필요가 있는데, 따라서 ‘읽기 후 활동’의 경우 저학년과 고학년 교재에서 제시되고 있는 활동들이 어느 정도의 중복 정도를 보이는지도 함께 확인하고자 한다.

본 절에서는 다문화 배경 학습자 대상 교육과정과 읽기 교육의 내용을 살펴보고, 읽기 교육의 실제로서의 읽기 활동이 어떠한 구성과 유형을 보이는지에

대해 확인하였다. 또한 읽기 활동이 ‘읽기 전·중·후 활동’으로 재차 세분화되는 양상을 보인다는 사실과 읽기 활동의 각 부분은 겨냥하는 교육적 의의를 달리한다는 점을 확인하였다. 그리고 구체적으로는 읽기 전 활동의 경우 학습자의 배경지식 활성화, 읽기 중 활동은 읽기에 대한 몰입, 마지막으로 읽기 후 활동은 학습한 내용의 심화적 이해를 목적으로 하고 있으며 이러한 활동별 목적의 차이로 인해 각 활동은 다양한 유형으로 세분화됨을 살펴보았다. 결과적으로 읽기 교육의 개선방안을 논의는 다문화 배경 학습자 대상 교재에 제시된 읽기 활동의 개선방안과 직결되는 것으로, 구체적으로는 전·중·후 활동 각각에 대한 논의일 것이다. 이후로는 지금까지 확인한 내용을 기반으로 읽기 활동 분석을 위한 대상과 실제 분석을 위한 기준 설정에 관한 논의를 이어가고자 한다.

Ⅲ. 한국어(KSL) 교재의 읽기 활동 분석

3.1 분석 대상

본 절에서는 이론적 배경에서 살핀 내용을 바탕으로 분석을 시행할 분석 대상을 설정하고자 한다. 『표준 한국어』는 KSL 교육과정이 개정과 함께 상당한 변화를 겪었는데, 특히 이전과 달리 ‘모듈식 교수-학습 모형’이 채택됨으로써 초등학생용 교재의 경우 양적으로 크게 증대 되었다. 이로 인해 ‘의사소통’ 교재뿐만 아니라 익힘책, 학습 도구 등 다양한 교재가 추가로 개발되어 『표준 한국어』라 할지라도 본격적인 분석에 앞서 분석의 구체적인 대상을 밝힐 필요가 있다. 따라서 이후 분석 기준 설정과 실제 분석에 앞서 교재 선정에 대한 논의를 이어갈 것이며, 추가적으로 초등학생용 『표준 한국어』의 경우 다수의 읽기 활동이 파편적으로 제시되어 있어 읽기 활동의 범위에 관한 논의 또한 개괄적으로 다루고자 한다.

1) 분석 대상 교재

‘KSL 교육과정’의 개발 과정에 대한 논의에서 살펴보았듯, KSL 교육과정의 개정 이후 『표준 한국어』 또한 ‘모듈식 교수-학습 모형’을 도입함으로써 개편을 이루게 되었다. 결과적으로 개정 『표준 한국어』에서 가장 두드러진 점은 교재의 양적 증대로, 개정 이후에는 초등학생용 기준 ‘본 교재(4권)·익힘책(4권)·학습도구·학습도구 익힘책’으로 이전의 4권이었던 양에 비해 대폭 확대되었다.¹⁴⁾ 이때 초등학교 학습자의 언어발달이 주요한 성장과업임을 주목하여 초등학생을 ‘저학년(1·2학년)’과 ‘고학년(3~6학년)’으로 구분하여 교재를 개발함으로써 초등학교 학습자의 대상 교육의 질을 대폭 향상하고자 하였다.

14) 교재의 수만 하더라도 다섯 배가 넘는 수치이며, ‘학습도구 익힘책’의 경우 저학년·고학년으로 구분되어 있지 않고 ‘1·2학년용’, ‘3·4학년용’, ‘5·6학년용’으로 분류되어 있어 학습자의 소속 학급군에 따른 선택이 더욱 세분화 되어 있다.

초등학년 학습자는 한두 학년 차이로 할지라도 연령에 따른 인지발달의 수준 차이가 다른 연령대에 비해 뚜렷하게 목격되는데, 이로 인해 Bruner의 인지발달 구조이론을 기반으로 하여 초등학년을 하나의 학습자군으로 설정하지 않고 ‘저학년’과 ‘고학년’으로 구분하게 된 것이다(심혜령, 2017:86).

초등학생용 개정 『표준 한국어』의 구성을 정리하면 다음과 같다.

[표 3-1] 개정 『표준 한국어』의 초등학생용 교재 목록

구 분		초등학생		
		저학년(1·2학년)	고학년(3·4학년)	
주 교 재	의 사 소 통	초등학생을 위한 표준 한국어 저학년 의사소통 1-4권	초등학생을 위한 표준 한국어 고학년 의사소통 1-4권	
	학 습 도 구	초등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구 (1·2학년용)	초등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구 (3·4학년용)	초등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구 (5·6학년용)
부 교 재	의 사 소 통	초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 저학년 의사소통 1-4권	초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 고학년 의사소통 1-4권	
	학 습 도 구	초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구 (1·2학년용)	초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구 (3·4학년용)	초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구 (5·6학년용)
개 수		10 권	12 권(공통 8권 + 개별 4권)	

실제 다문화 배경 학습자 전체 중 약 70%가량은 초등학년에 해당하므로 이들에 대한 교육에 주목할 필요가 있는데, 개정 『표준 한국어』 초등학생용 교재는 전체 22권으로 개정 이전과 비교하였을 때 무려 다섯 배를 넘는 교재의 수를 확보하였다는 점에서 의의를 지닌다. 물론 양적인 증대만으로 교육적 의의를 논하는 것은 제한되겠으나, 최소한 교육환경에 적합한 교재를 선택적

으로 활용할 수 있게 하였다는 점에서는 충분한 가치를 지닐 것이다. ‘학습 도구’ 및 ‘학습 도구 익힘책’의 추가적인 개발은 그러한 주장의 방증으로, 학습 도구와 익힘책은 학습자가 교과 학습 시 필요한 한국어 능력을 기르는 것을 주된 목적으로 하는 교재로서 일상 및 학교생활에서의 의사소통 능력 향상을 목적으로 하는 ‘의사소통’ 교재와 구분된다.

그런데 학습 도구 교재는 의사소통 교재 3·4권을 배우는 학생이 선택하여 활용할 수 있도록 하고 있어 교재를 활용할 수 있는 학습자의 폭이 ‘의사소통’ 교재에 비해 협소하다. 의사소통 교재의 3-4권은 중급 수준에 해당하므로 학습 도구 교재를 학습하기 위해선 일정 수준의 한국어 능력이 기반되어야 한다는 것을 의미하기 때문이다. 이러한 학습 대상의 제한점은 ‘학습 도구 익힘책’의 경우도 동일한데, 해당 교재의 경우 ‘익힘책’의 특성상 학습 환경에 맞추어 ‘선택책’으로 활용될 수 있도록 설계된 교재라는 측면에서 범용성이 더욱 떨어진다. 물론, ‘익힘책’은 주교재에서 배운 내용을 자율적으로 심화할 수 있도록 제작된 교재로서 모두 독립적으로 활용될 수 있도록 하고 있다.



[그림 3-1] 국립국어원(2019), 『표준 한국어』 활용 방법 예시

그러나 동시에 ‘의사소통’ 교재의 ‘필수 차시’와 ‘선택 차시’ 중 ‘선택 차시’와 교체되어 사용될 수 있게 개발된 교재이다. 이로 인해 ‘의사소통’ 교재가 교재의 난도 및 활용의 범용성을 기준으로 할 시 가장 대표적인 교재라고 판단할 수 있다. ‘『표준 한국어』 교재 사용 안내서’는 교수학습 환경에 따른 구체적인 교재 활용 방안을 밝히고 있는데 해당 내용을 참조하여도 교육 과정은 거의 모든 예시에서 ‘의사소통’ 교재를 기반으로 구성되어 있다. 이로 인해 본 연구는 ‘의사소통’ 교재가 『표준 한국어』의 대표성을 띤다고 판단

하여, 읽기 활동 분석 대상 교재로 초등학생 저학년·고학년용 의사소통 교재 1-4권을 대상으로 삼고자 한다.

2) 분석 대상 활동

초등학생용 『표준 한국어』에는 교재 한 쪽에도 다양한 언어기능 학습이 혼재되어 나타나는 양상이다. 이로 인해 ‘읽기 활동’ 또한 분석 대상의 범위를 밝힐 필요가 있는데, 더불어 ‘읽기’라는 용어가 ‘말하기’를 포함한 의미로 사용되고 있어 이에 대한 구체적인 규정이 필요하다.

1. 읽어 봅시다.



중국



베트남



일본



필리핀



키르기스스탄



캄보디아

3) 선생님을 따라 읽으세요.

저는 한국에 온 지 1년이 됐어요.

저는 서울에 온 지 2개월이 됐어요.

[그림 3-2] 말하기 학습 중심의 읽기 활동 예시

위의 두 예시는 각각 ‘읽어 봅시다’, ‘읽으세요’라는 지시문으로 드러나 있지만 해당 지시문에서의 ‘읽다’의 의미는 낭독, 즉 소리 내어 읽기라는 말하기의 개념으로서 사용되고 있다. 예시로 제시된 두 활동의 경우도 본 연구에서 대상으로 하는 ‘읽기’의 의미와 달리 발음의 교정이나 문법형태에 대한 발음상의 연습을 목적으로 제시된 활동임을 확인할 수 있다. ‘읽기’는 일차적으로 사전적 정의인 ‘글을 읽는 행위’를 의미하나, 이러한 정의에서는 예시와 같이 제목 및 지시문을 음독하는 활동까지 읽기 활동에 포함되므로 범위 설정에 있어 유의미하지 못하다. 특히 본고에서 대상으로 하는 읽기 활동은 ‘어휘 읽기’와 같이 기본적인 발화 연습 목적으로 하는 것이 아닌, 학습자가 내용을 통해 사실관계를 파악하거나 추론 및 비판을 행할 수 있도록 하는 텍스트 기반의 활동을 대상으로 하기 때문이다. 이로 인해 읽기 활동은 최소한 두 세 문장 이상의 단위로 이루어져 학습자가 내용에 대한 일차적인 이해뿐만

아니라 내용의 전개에 따른 맥락을 추출할 수 있는 양식을 갖추어야 한다.

1. 신문 기사를 읽고 질문에 대해 봅시다.

1) 읽어 보세요.

착한 일꾼, 태풍

태풍이 오면 비가 많이 오고 바람도 거세게 불어요. 그래서 태풍이 오면 많은 사람이 다치기도 해요. 그런데 태풍은 과연 나쁘기만 할까요?

태풍은 여러 가지 일을 해요. 태풍이 하는 일은 첫째, 지구의 뜨거운 열이 골고루 퍼지도록 도와요. 더운 곳에서 만들어진 태풍이 점차 추운 곳으로 움직이기 때문이에요. 둘째, 건조한 날씨를 해결해 줘요. 태풍이 오면 비가 많이 내리기 때문이에요. 셋째, 더러운 공기를 깨끗하게 바꿔 줘요. 거센 바람이 더러운 공기를 날려 보내기 때문이에요. 태풍은 항상 피해를 주지는 않아요. 태풍도 지구를 위해 열심히 일하는 착한 일꾼이에요.



2) 맞으면 ○, 틀리면 × 표를 해 보세요.

- 태풍이 오면 날씨가 맑아진다. ()
- 태풍은 여러 가지 일을 한다. ()

1. 추석의 풍습입니다. 글을 읽고 질문에 대해 봅시다.

추석은 설날과 더불어 한국의 가장 큰 명절 중의 하나입니다. 추석은 농사를 지어 거둬들여 가뭄 곡식에 대해 감사하는 날입니다. 사람들은 곡식으로 음식을 만들어 조상에게 차례를 지냅니다. 추석에는 다양한 풍습이 있습니다. 먼저 음식과 관련된 풍습이 있습니다. 추석에는 총편을 빚는데 쌀가루로 동글게 만듭니다. 또한 놀이와 관련된 풍습도 있습니다. 추석에는 씨름을 하는데 씨름은 두 사람이 서로 힘을 겨루는 놀이입니다. 추석에는 음식을 만들어 먹고 놀이도 합니다. 이러한 풍습은 가족, 친척, 마을 사람들을 하나로 묶어 줍니다.



[그림 3-3] 분석 대상 읽기 활동 예시

따라서 본고에서 분석의 대상으로 하는 읽기 활동의 위의 예시와 같은 활동으로 한정하고자 한다. 해당 읽기 활동은 ‘저학년 의사소통 4권’에 수록된 것으로, 두 활동은 각각 일정 분량의 텍스트와 함께 해당 내용에 대한 읽기 후 활동을 제시하고 있다. 읽기 후 활동은 내용에 대한 사실적 이해를 묻는 양상으로, 학습자는 텍스트를 이해한 후 읽기 후 활동을 통해 스스로의 이해 정도를 판단할 수 있다. 이러한 활동들은 발화를 유도하는 정도의 읽기를 넘어 학습자의 적극적인 이해활동을 요구하며 그러한 능력에 발달에 도움이 되도록 설계되어 있으므로 본고에서는 이와 같은 읽기 활동을 중심으로 분석 및 논의를 진행함이 타당하리라 판단하였다. 단, 이론적 배경에서 살핀 바와 같이 초급 학습자 대상 교재의 경우 읽기 활동은 내용면에서 제한이 따를 수밖에 없다. 학습자가 배운 어휘와 문법이 절대적으로 적기 때문에 다룰 수 있는 주제나 의사소통 상황이 한정적이기 때문이다. 따라서 이론적 배경의 예시

에서 밝힌 바와 같이 몇 개의 문장만으로 이루어진 텍스트나 표, 달력 등 글의 형식이 아닌 텍스트 유형이라 할지라도 제시된 읽기 자료에 대한 ‘이해’를 요구하고 있을 시 ‘읽기 활동’에 포함하였다.

3.2 분석 기준

이론적 배경에서 확인한 바와 같이 읽기 활동은 ‘전·중·후’ 활동으로 구분되며, 각 활동에서는 타 영역과 구분되는 인지·언어상의 수행이 이루어진다. 이로 인해 읽기 전·중·후 활동은 각기 다른 읽기 전략과 그에 따른 활동 유형을 보이었으며, 결과적으로 세부 유형이 무엇인지에 따라 궁극적인 교육적 목표를 달리함을 확인하였다. 그러나 ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’은 실제 교재상의 구분이 모호한 지점이 있는데, 이로 인해 분석 기준은 크게 ‘읽기 전 활동’과 ‘읽기 중·후 활동’ 두 가지를 중심으로 논의하고자 한다. 구체적으로는, 읽기 전 활동에서는 배경지식을 다루는 양상을 파악하기 위해 배경지식 활성화 방식을 중심으로 살펴볼 것이며, 읽기 중·후 활동에서는 교재 및 학년별로 읽기 중·후 활동의 수행을 통해 요구되는 읽기 능력이 어떠한 차이를 보이는지 확인하고자 한다.

3.2.1 읽기 전 활동

김지혜(2016), 박현진(2017), 김윤주b(2017)에서는 ‘읽기 전 활동’을 크게 ‘지식 쌓기 활동’과 ‘추측 활동’으로 구분하였다. 전자는 학습자가 주제나 내용에 대해 배경지식이 부족한 경우 이를 보충하는 것을 중점으로 이루어지는 활동이었으며, 후자는 학습자가 알고 있던 배경지식을 불러일으킴으로써 학습할 주제나 내용에 대한 이해를 도모하는 활동이었다. 이와 같은 사실은 두 활동이 읽기 자료에 대한 이해를 위해 ‘새로운 배경지식을 축적하는가’ 혹은 ‘기존의 배경지식을 활용하는가’에 대한 차이를 보이기는 하나 근본적으로 모두 ‘배경지식’과 관계되는 활동임을 드러내고 있다. 이로 인해 ‘읽기 전 활동’

에 대한 분석은 ‘배경지식의 활성화 방식이 어떠한 양상으로 이루어지는가’를 기준으로 확인할 필요가 있는데, 이에 대한 교재의 내용을 파악하기 위해서는 교재에 제시된 ‘읽기 전 활동’의 구체적인 유형의 현황을 살필 필요가 있다. 따라서 선행연구에서 제시한 읽기 전 활동의 유형을 토대로 ‘배경지식 활성화 방식’을 확인하기 위한 기준을 다음과 같이 설정하였다.

[표 3-2] 읽기 전 활동 분류 기준 및 유형 구분¹⁵⁾

배경지식 활성화 방식	유 형
새로운 배경지식 쌓기	새로운 어휘 제시하기
	내용의 맥락 제시하기
기존의 배경지식 떠올리기	그림 자료 내용 파악하기
	읽기 자료 미리 훑어보기
	주제와 관련된 정보 묻고 답하기
	주제와 관련된 경험 떠올리기
	주제에 대한 생각이나 의견 나누기

우선 배경지식 활성화 방식에 따라 ‘새로운 배경지식 쌓기’와 ‘기존의 배경지식 활용하기’로 구분된다. 전자는 기존의 ‘지식 쌓기 활동’과 같이 학습자가 읽기 자료의 주제나 내용에 대한 배경지식이 갖추고 있지 못한 경우 이를 보충함으로써 학습자의 이해를 향상시키는 것을 목표로 하며, 후자는 기존의 ‘추측 활동’에서 강조된 바와 같이 학습자가 주제나 내용에 대해 본래 알고 있던 배경지식을 활용하게 함으로써 읽기 자료에 대한 이해력 향상을 도모한다. 두 가지 방식에 따른 읽기 전 활동의 구체적 유형은 위와 같은 일곱 가지의 유형을 설정하였다.

본 연구에서는 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 방식의 활동 유형으로 ‘새로운 어

15) ‘읽기 전 활동’의 분석 기준은 김지혜(2016), 박현진(2017), 김윤주b(2017) 등의 선행연구에서 제시한 활동 유형의 주요 내용을 토대로 본 연구의 분석 대상 및 목적을 고려하여 재구성한 내용임을 밝힘.

휘 제시하기’와 ‘내용의 맥락 제시하기’ 두 유형만을 설정하였다. ‘새로운 어휘 제시하기’는 선행연구에서 공통적으로 설정된 유형으로, 용어 그대로 읽기 자료에 제시되는 어휘를 선제적으로 확인함으로써 읽기 자료에 대한 이해를 도모하는 유형이다. ‘내용의 맥락 제시하기’는 주어진 읽기 자료를 접하기 전에 텍스트가 쓰이게 된 배경이나 맥락 등에 대한 구체적 정보 혹은 주제와 관련된 다른 텍스트를 확인함으로써 자료에 대한 이해를 높이는 유형을 모두 포함한 활동이다. 읽기 자료는 대체로 고유한 맥락을 지니는데, 이러한 맥락은 내용에 담긴 문화적 특성, 쓰이게 된 이유나 목적 등 다양한 원인에 기인하고 있다. 이로 인해 학습자에게 내용에 대한 맥락을 이해할 수 있는 정보를 미리 제시한 후 읽기 자료를 읽을 시 보다 수월하게 몰입할 수 있으며, 특히 동화나 민담 등의 자료는 문화적 특성에 관한 맥락을 이해하는 것이 단순히 추가적인 정보를 접하는 것 이상의 의미를 지닌다.

다음으로 ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 방식 중 ‘읽기 자료 미리 훑어보기’는 모든 선행연구에서 동일하게 제시되었던 유형으로, 읽기 자료를 접하기 전에 자료의 제목이나 내용을 간략히 확인함으로써 관련된 자신의 배경지식을 활성화하는 활동이다. ‘주제와 관련된 정보 묻고 답하기’는 선행연구에서 제시한 ‘선행질문에 답하기’, ‘주제에 대한 정보 조사하기’와 비슷한 선상의 유형으로, 선행연구에서는 해당 유형들을 ‘지식 쌓기 활동’으로 구분하였으나 주제와 관련된 객관적 사실정보들을 묻고 답하기 위해서는 학습자 자신이 학습하였거나 알고 있던 배경지식을 불러일으켜야 한다는 점에 주목하여 본 연구에서는 ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 방식에 포함하였다.

‘그림 자료 내용 파악하기’는 선행연구에서 제시된 ‘주제와 관련된 시각 자료 보기’와 비슷한 양상의 유형으로, 읽기 자료와 함께 제시된 그림 자료를 선제적으로 확인하는 활동이나 『표준 한국어』의 특성상 ‘시각 자료’가 거의 모든 경우 그림 자료로 대체되어 있어 명칭을 변경하였다. 그림 자료에 제시된 정보는 추상성을 띠는데, 학습자가 이를 파악하기 위해서는 자신의 배경 지식과 연관 지어 해석할 수 있어야 한다. 이러한 과정에서 학습자는 주어진 텍스트와 관련된 배경지식을 자연스레 활성화하며 텍스트의 내용에 대해 준비할 수 있게 된다.

‘주제와 관련된 경험 떠올리기’는 읽을 텍스트의 주제와 관련하여 학습자가 경험한 사실을 연상하게 하는 유형의 활동이다. ‘대중교통’, ‘명절음식’과 같은 주제는 실생활에서 쉽게 접할 수 있는 것들로서 학습자 또한 일상생활에서 직접 경험하였을 가능성이 높다. 이러한 주제에 대해서 학습자의 경험을 불러일으키는 것은 학습자로 하여금 직접 겪은 내용을 바탕으로 주제를 이해할 수 있도록 하므로 흥미와 관심을 높일 뿐만 아니라 주제에 대한 낯센을 덜 수 있다는 점에서 교육적인 효율성을 갖는다.

‘주제에 대한 생각이나 의견 나누기’는 주제와 관련된 경험을 떠올리는 것을 넘어 그러한 경험들로 형성된 학습자 자신의 생각이나 의견을 다른 학습자와 교환하게 하는 유형의 활동이다. 다문화 배경 학습자는 고유한 문화적 배경으로 인해 같은 주제라 할지라도 특히 학습자별 인식의 차이가 매우 클 수 있는데, 해당 활동은 텍스트와 관련된 학습자의 구체적인 생각과 의견을 제시하게 함으로써 학습자의 적극적인 교수학습 태도를 유도할 수 있다. 이를 통해 다른 학습자의 생각이 자신과 ‘다를 수 있음’을 인식할 수 있게 하며, 나아가 해당 활동에서는 ‘미래’, ‘평화’와 같이 경험할 수 없거나 추상적인 성질을 지니는 주제도 다룰 수 있기에 보다 높은 활용가능성을 갖는다.

이와 같은 7가지의 기준을 통해 『표준 한국어』에서 제시되고 있는 읽기 전 활동의 배경지식 활성화 방식 확인할 것이다. 그런데 읽기 전 활동의 경우 활동의 제시 양상을 함께 살필 필요가 있는데, 이는 전체 선행연구에서 지적된 바와 같이 교재의 읽기 활동 중 읽기 전 활동이 제외된 경우가 빈번하게 확인되기 때문이다. 그리고 『표준 한국어』 또한 이후 예시를 통해 확인하겠으나 전체 읽기 활동 중 굉장히 많은 경우에서 ‘읽기 전 활동’을 교재에 수록하지 않고 있다. 이로 인해 읽기 활동의 전체 구성을 갖추어 제시되고 있는지 그 양상을 살피고자 하며 이를 확인하기 위해 구상한 표는 아래와 같다.

[표 3-3] 전체 읽기 활동의 전·중·후 구성 확인표

구 분		1권		2권		3권		4권	
		저	고	저	고	저	고	저	고
총 활동									
부분 제시	읽기 전								
	읽기 중·후								
전체 제시									

표의 용어를 설명하면, ‘저’와 ‘고’는 각각 ‘저학년용’, ‘고학년용’ 교재를 의미한다. ‘총 활동’은 해당 교재에 수록된 읽기 활동의 개수로서 ‘총 활동’을 기준으로 읽기 활동이 ‘전·중·후’ 중 일부만 제시되어 있는 경우 ‘부분 제시’로, 모든 구성을 갖춘 채로 제시된 경우에는 ‘전체 제시’로 구분하였다. 그리고 ‘부분 제시’에 해당하는 활동이 ‘읽기 전 활동’만 제시되어 있는 경우 ‘읽기 전’에, ‘읽기 중·후 활동’만 확인되었을 때는 ‘읽기 중·후’로 구분하였다. 예를 들어, 저학년 1권에서 20개의 읽기 활동이 제시되었고, 이 중 8개의 활동만이 모든 구성을 갖춘 것으로 확인되었을 시 ‘총 활동’은 ‘20’, 부분 제시는 ‘12’, 전체 제시는 ‘8’로 표시되며 ‘부분 제시’ 중 읽기 전 활동만 제시된 경우와 읽기 중·후 활동만 제시된 경우가 각각 5개, 3개로 확인될 시 ‘읽기 전’은 ‘5’, ‘읽기 중·후’는 ‘3’이 된다.

3.2.2 읽기 중·후 활동

이론적 배경에서 논의하였듯 ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’은 교육의 목적이나 수행의 양상에서 유사한 면을 지니기에 ‘읽기 중·후 활동’으로 통합하여 분석하고자 한다. 또한 활동의 수행에서 요구되는 읽기 능력을 기준으로 범주를 나뉘볼 수 있는데 이러한 기준으로는 박효훈(2011)에서 제시한 ‘어휘력’, ‘사실적 이해’, ‘추론적 이해’, ‘비판적 이해’가 있다. 더하여 본 연구에서

는 ‘음운인식능력’과 ‘독해력’을 구성한 후 ‘사실적·추론적·비판적 이해’를 독해력의 하위 범주로 포함하였으며, 결과적으로 각 읽기 능력별로 해당되는 읽기 중·후 활동의 유형을 아래의 표와 같이 총 열두 가지의 유형을 설정하였다.¹⁶⁾

[표 3-4] 읽기 중·후 활동 분류 기준 및 유형 구분¹⁷⁾

읽기 능력		유 형
음운인식능력		음운 및 형태 숙달하기
어휘력		어휘나 문법 학습하기
		표현 학습하기
독해력	사실적 이해력	물음에 알맞은 답 선택하기
		내용에서 필요한 정보 찾아내기
		내용의 진위여부 판단하기
		비교를 통해 특징 가려내기
		순서에 맞게 내용 구성하기
	추론적 이해력	생략된 내용이나 원인 추측하기
		이어질 내용 상상하기
	비판적 이해력	내용에 대해 옳고 그름 평가하기
		등장인물이 되어 생각해보기

먼저 음운인식능력의 활용과 연관되는 활동으로서 ‘한국어의 형태 숙달하

16) 단, 장미미(2013)에서 지정한 바와 같이 아래에 제시된 읽기 능력별 유형이 절대적인 기준은 아니라는 점을 밝혀 둔다. 이는 가령 활동의 형식은 ‘내용의 진위여부 판단하기’이나 묻고 있는 내용이 읽기 자료 문면에 나타나 있지 않아 추론적 이해력을 요구할 수 있듯 활동의 유형과 요구되는 읽기 능력이 항상 같은 양상으로 이루어지지는 않기 때문이다. 또한 본 연구에서 『표준 한국어』의 ‘읽기 중·후 활동’ 유형 분석을 통해 논의하고자 하는 것은 활동에 따른 읽기 능력의 요구 수준이 어떠한가에 대한 문제이므로, 요구되는 읽기 능력에 따라 빈번히 활용되는 유형의 형식을 기반으로 유형을 설정하되 실제 분석에서는 묻고 있는 내용 또한 주요한 판단 근거로 삼았다.

17) ‘읽기 중·후 활동’의 분석 기준은 박효훈(2011), Day & Park(2005), 지주연(2015), 류세정(2020) 등의 선행연구에서 제시한 활동 유형의 주요 내용을 토대로 본 연구의 분석 대상 및 목적을 고려하여 재구성한 내용임을 밝힘.

기’는 류세정(2020)에서 제시된 ‘해독’과 유사한 형태의 활동이다. ‘해독’은 음소 및 음절 단위의 형태나 그에 따른 소리에 대한 이해 학습과 관계된 유형으로서 문자 활용의 기본 되는 음운인식능력에 대한 이해력을 확인하는 갈래의 활동 유형이었다. 그러나 ‘해독(解讀)’은 사전적 정의에 따르면 암호나 기호 따위를 푸는 의미에 가깝기에 해당 유형이 포함하는 활동을 적절히 지시하고 있지 못하다고 판단하여 ‘음운 및 형태 숙달하기’로 명칭을 변경하였다.

어휘력과 관계되는 활동으로는 ‘어휘나 문법 학습하기’와 ‘표현 학습하기’를 설정하였다. ‘한국어교육’에서는 한국어 항목을 크게 세 가지로 구분하고 있는데, ‘어휘’와 ‘문법’ 그리고 ‘표현’이다.¹⁸⁾ 어휘 및 문법과 달리 ‘표현’은 일상에서 여러 형태소가 자연스레 결합되어 사용되는 특징을 보이는데, 이로 인해 형태·의미적 차원에서 어휘 및 문법과 차이를 보인다. 이로 인해 단일 형태소에 대한 학습을 전개하는 활동은 ‘어휘 및 문법 학습’으로, 그 이상의 다중 결합으로 이루어진 형태를 학습하는 유형은 ‘표현 학습’으로 분류하였으며 나아가 ‘표현 학습하기’에 ‘숙어’, ‘속담’ 등과 같이 관용적으로 함께 사용되거나 문면과 다른 의미를 지니는 형태까지 포함함으로써 ‘표현’의 의미를 비교적 넓은 폭으로 설정하였다.

독해력의 경우, 선행연구에서는 사실적 이해력을 필요로 하는 활동으로 크게 ‘실제적 이해(또는 ‘문면 이해’)'와 ‘재구성’ 두 유형만을 제시하였다. 그러나 본 연구에서는 사실적 이해가 읽기 자료에 드러난 내용을 다루는 활동이라 할지라도 활동별로를 요구하는 구체적인 방식에 차이가 있다고 판단하여 다섯 가지의 유형으로 세분화 하였다.

먼저 ‘물음에 알맞은 답 선택하기’는 일반적으로 ‘객관식’이라고 일컫는 문항으로, 물음과 함께 복수의 선택지가 주어지며 학습자는 선택지에서 물음의 답을 가려내야 하는 기본적인 유형이다. 이와 달리 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’는 물음에 대한 답이 제시되지 않아 학습자가 직접 내용에서 가려내야

18) 일반적으로 통용되듯 ‘어휘’와 ‘문법’은 언어를 숙달하기 위해 학습하는 해당 언어의 형태소 낱말이라 정의될 수 있는데, 이와 달리 ‘표현’은 ‘-에 따라(서)’, ‘-에 비해(서)’와 같이 여러 형태소가 자연스러운 결합을 형성하여 의사소통 과정에서 사용되는 항목을 의미한다. 간단히 말해 ‘어휘’와 ‘문법’이 단일 항목에 대한 학습과 관련된다면 ‘표현’은 어휘와 문법이 결합된 형태의 사용인 것이다. ‘표현’은 한국어 사용의 실제적인 특성을 반영하여 교수학습의 실제성을 높이며 단일 항목들로 분절하여 설명할 시 생길 수 있는 비효율성을 방지한다는 점에서 설정의 의의를 지닌다(이미혜, 2002:209).

하는 유형으로, 전체 내용에서 원하는 정보만을 구분할 수 있어야 한다는 점에서 대체로 ‘물음에 알맞은 답 선택하기’ 유형에 비해 높은 난도를 보인다. 또한, 텍스트에 서술된 그대로의 답을 요구하는 것을 넘어 내용을 요약하거나 다른 표현으로 바꾸어 제시하게 함으로써 보다 높은 수준의 인지·언어적 활동이 요구될 수도 있다. ‘내용의 진위여부 판단하기’는 의미하는 바 그대로 제시된 텍스트를 통해 드러난 정보의 사실관계를 묻는 유형의 활동으로, 해당 활동에서 학습자는 읽은 내용을 기반으로 하여 주어진 문항이 참인지 거짓인지를 가려내야 한다. 학습자는 문장의 진위여부를 판단하기 위해 읽기 자료의 내용에 대한 이해뿐만 아니라 주어진 정보가 어떠한 이유로 맞거나 틀린지 판정할 수 있어야 하는데, 이때 판정의 범위는 문장이 포함하고 있는 정보에 비례하여 넓어지므로 학습자에게 요구되는 인지·언어적 수준이 급격히 상승하는 특징을 보이는 유형의 활동이다.¹⁹⁾

앞선 세 가지의 유형이 단일 정보들에 대한 사실적 이해를 요구하는 양상이었다면 ‘비교를 통해 특징 가려내기’는 텍스트에 제시된 두 가지 이상의 정보를 서로 비교함으로써 각 정보의 특징을 파악하는 활동이다. 이는 Day&Park(2005)에서 제시한 ‘재구성’과 비슷한 유형의 활동으로, 해당 유형의 활동을 수행하기 위해 학습자는 다양한 정보 사이의 공통점 및 차이점을 비롯한 ‘관계’를 확인할 수 있어야 한다. 단, ‘비교’를 전제로 하는 활동이기에 읽기 자료에 제시된 정보가 다양하더라도 해당 정보들이 동일한 기준으로 비교될 수 있어야 한다는 점에서 활동의 활용에 제한을 갖는다. 마지막으로 ‘순서에 맞게 내용 구성하기’는 텍스트를 읽고 난 후 무작위로 제시된 내용 순서를 올바르게 맞추는 등의 활동을 가리킨다. ‘비교를 통해 특징 가려내기’를 포함한 네 가지 유형이 개별적인 정보에 대한 이해를 확인하는 활동에 속한다면 ‘순서에 맞게 내용 구성하기’는 전체적인 전개나 흐름에 관한 유형으로 앞선 유형들과 달리 내용에 대한 총체적인 이해를 다룬다.

추론적 이해력에는 ‘생략된 내용이나 원인 추측하기’, ‘이어질 내용 상상하

19) “민지는 학생이다.”라는 내용의 진위여부를 판단하기 위해서는 ‘민지’, ‘학생’이라는 두 가지 정보를 근거로 확인할 수 있다. 그러나 “민수도 어제 축구를 했다.”와 같이 문장이 포함하고 있는 정보가 많아질 시 진위 판단을 위한 범위는 ‘민수’, ‘어제’, ‘축구’, ‘하다’로 넓어진다. 특히 고차원적인 언어사용에서는 보조사 ‘도’, 전어말어미 ‘-었-’ 등도 해당될 수 있는데, 이처럼 ‘내용의 진위여부 판단하기’ 유형은 문장에 내포된 정보의 수에 비례하여 난도의 차이를 보인다.

기' 유형이 속한다. 지주연(2015)과 류세정(2020)은 '추론'과 '예측' 모두 텍스트의 내용을 바탕으로 하여 제시되지 않은 내용을 탐구한다는 점에서 공통된다고 보았으나, 제시되지 않은 내용을 탐구한다는 측면에서 동일한 이해능력을 사용한다 할지라도 '추측(혹은 추론)'과 '예측'은 인지적으로 상이한 양상을 띤다. 가령 “여자는 왜 기뻐하나요?”라고 묻거나 내용 중 일부분 생략한 후 “빈 칸에 어울리는 말을 쓰세요.”라고 지시한다면 학습자는 생략된 내용이나 원인을 찾기 위해 텍스트에 제시된 정보를 바탕으로 추론해야 한다. 이때의 추론은 원인을 파악하는 양상으로서 사실적인 논리관계 안에서 행해져야 하며, 추론하는 과정에는 학습자의 개인적인 상상이나 표현이 개입할 여지가 적다. 그러나 이와 달리 ‘이어질 내용 상상하기’의 경우 읽기 자료에 제시된 내용 이후의 것을 구성하는 것으로, 만일 학습자가 구성한 논리가 타당하다면 답은 어떠한 양상으로 구성되어도 무방하다. 즉, ‘이어질 내용 상상하기’는 ‘열린 내용’에 대한 것으로 이에 대해 답하기 위해선 정보 기반의 사실적인 추론에 더하여 학습자의 창의성과 상상력을 필요로 하는데, 밝혀지지 않은 내용을 서술하는 측면에서 어휘력과 언어 표현력이 요구되는 것은 기본이다. 따라서 본 연구는 두 유형의 활동이 추론적 이해력의 다른 차원의 활용을 요구한다고 판단하여 별도로 다루었다.

마지막으로 비판적 이해력에는 ‘내용에 대해 옳고 그름 판단하기’와 ‘등장인물이 되어 생각해보기’가 해당되며, 이는 선행연구에서 제시한 ‘평가’, ‘개인적 반응’ 유형의 내용과 동일하다. ‘내용에 대해 옳고 그름 판단하기’ 활동은 법이나 규칙과 같은 객관적 사실을 기준뿐만 아니라 개인의 기호와 같은 주관적인 기준을 통해 내용에 대한 옳고 그름이나 좋고 싫음의 판단을 유도하는 활동이며, ‘등장인물이 되어 생각해보기’는 학습자가 직접 내용에 등장하는 구체적 인물이나 상황에 자신을 대입하여 본인이라면 어떻게 행동하였을지 검토해볼 수 있도록 하는 유형이다. 이때 학습자로 하여금 자신이 내세운 기준을 스스로에게 적용해 볼 수 있도록 하거나 텍스트의 내용에 대해 학습자의 개인적 특성을 반영하여 사고할 수 있도록 한다는 점에서 ‘내용에 대해 옳고 그름 판단하기’와 차이를 갖는다.

지금까지 읽기 중·후 활동의 유형 구분을 살펴보았는데, 이와 함께 저학년 및 고학년 교재의 읽기 중·후 활동이 학년별로 요구되는 읽기 능력의 수준 차이를 고려하여 제시되고 있는지 확인해 보고자 한다. 『표준 한국어』의 교재 개발 원리에서 밝히고 있듯 저학년 교재와 고학년 교재의 학습 내용이 매우 비슷하게 나타난다. 이로 인해 저학년 교재와 고학년 교재에서 제시하고 있는 읽기 활동의 내용과 편성 측면에서 어느 정도의 차이를 보이고 있는지 확인할 필요가 있는데, 그러한 학습자의 수준별 학습이 이루어져야만 저-고학년 교재의 구분이 의미를 가질 수 있기 때문이다. 특히 수준에 따른 활동의 편성은 읽기 중·후 활동의 경우에 더욱 밀접한 관련을 갖는데, 읽기 전 활동은 배경지식을 활성화 하는 방식과 관계된 부분이기 때문에 유형에 따라 요구되는 읽기 능력의 수준이 직접적인 차이를 보이지는 않기 때문이다. 이로 인해 읽기 활동이 어느 정도의 중복 양상을 보이는지 파악하고자 하며, 이를 위해 구상한 표의 내용은 아래와 같다.

[표 3-5] 저학년-고학년 교재의 읽기 중·후 활동 제시 중복 확인표

구 분	1권		2권		3권		4권	
	저	고	저	고	저	고	저	고
총 활동								
제시 중복								

표의 내용을 살펴보면, ‘총 활동’은 저학년-고학년 교재별로 파악된 읽기 중·후 활동의 총 개수에 해당한다. ‘제시 중복’은 교재별 ‘총 활동’에서 서로 같은 유형으로 제시된 활동의 개수를 의미하는데, 만일 저학년-고학년 교재에서 각각 읽기 중·후 활동이 20개, 21개 씩 확인되었고 그 중 10개의 활동이 같은 동일한 양상의 활동일 시 ‘총 활동’에는 저학년과 고학년 교재 각각 ‘20’과 ‘21’이, ‘중복 활동’에는 ‘10’이 표시된다.

본 절에서는 ‘읽기 전 활동’, ‘읽기 중·후 활동’의 분석 기준에 대한 논의를 진행하였으며, 이후로는 실제 교재에 수록된 읽기 활동을 대상으로 하여 분석의 예시를 보이고자 한다. 단, ‘읽기 전 활동’은 전체 교재에서 대부분 제시되지 않고 있어 이에 대한 유형을 판단하기 위해 ‘교사지도서’의 내용을 참고하였음을 밝혀 둔다. ‘교사지도서’는 교재 기반의 수업 진행 시 운영방안에 대한 구체적 내용을 제시하고 있는 ‘교사용 교재’로서 읽기 전 활동에 해당하는 질문이나 지시 등을 함께 다루고 있다. 이로 인해 교재에는 명시적으로 나타나 있지 않은 ‘읽기 전 활동’이 교사지도서에는 드러나 있는데, 이는 ‘읽기 전’이라는 표시나 교사의 질문 등으로 구성되어 있어 이때 제시된 교사의 질문을 기반으로 유형을 분류하였다.

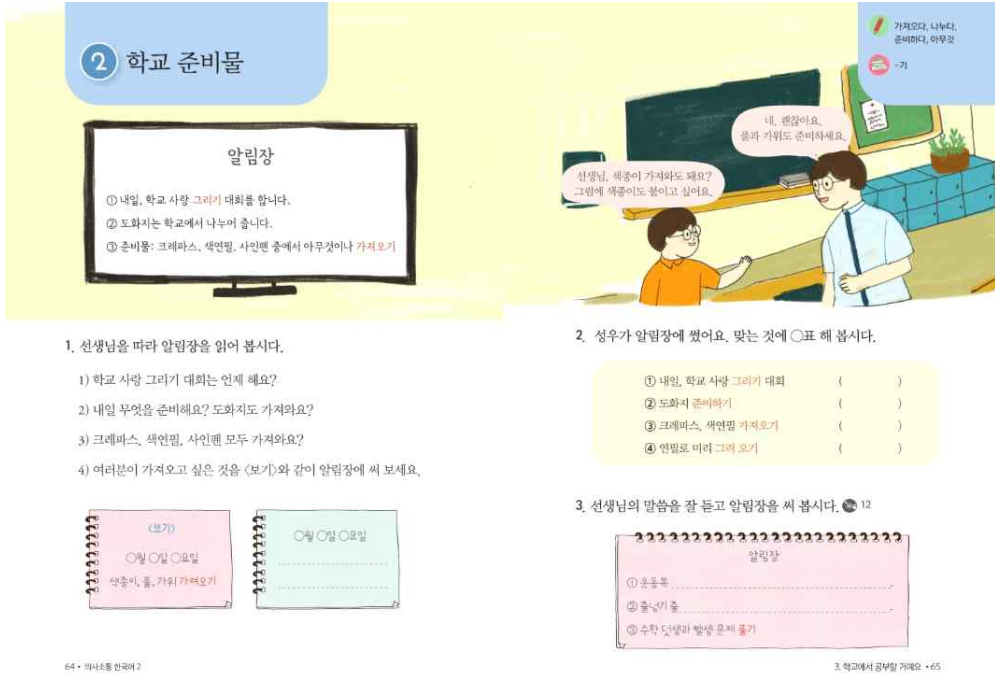


[그림 3-4] 읽기 활동 분석 예시 1

단, 위의 예시를 통해 확인할 수 있듯 초등학생용 『표준 한국어』의 읽기 활동은 다수의 경우에 다른 언어 기능을 활용한 과제와 혼재되어 제시되고 있다. 해당 차시의 ‘1번’에는 읽기 자료를 기반으로 한 활동이 제시되고 있으

나 ‘2번’, ‘3번’을 통해서 친구와 짝 활동을 이루어 그림을 그리고 소개하는 글을 쓰는 활동이 나타난다. 이때 ‘2·3번’ 활동에서 중요한 것은 짝과 활동을 이루는 것으로, 읽기 자료에 대한 이해가 기반되지 않은 상태에서도 수행이 가능하다. 따라서 해당 차시에서 ‘읽기 활동’은 ‘1번’의 활동에만 한정되며 ‘2·3번’ 활동과 같이 읽은 내용에 대한 이해와 낮은 관계를 보이는 것은 전체 분석의 대상에서 배제하였다.

그림의 활동은 저학년 ‘의사소통’ 1권 1단원 8차시에 수록된 내용으로, 예시의 읽기 활동에 대한 전 활동으로는 교사가 그림을 보며 “여기가 어디예요?” 등을 묻도록 하고 있다. 이는 그림에 나타난 장소와 등장인물의 이름 등이 무엇인지 파악하도록 하는 것으로 위 읽기 자료에 대한 읽기 전 활동은 ‘그림 자료 내용 파악하기’로 판정하였다. 또한 ‘읽기 중·후 활동’은 두 가지로 확인되며 각각은 “어디에서 왔어요? 쓰세요,”와 “큰 소리로 읽어 보세요.”로 명시되어 있다. 전자의 지시는 그림의 일부를 함께 제시하고 있는데, 학습자는 이에 대한 인물 그림의 측면에 위치한 읽기 자료에서 직접 찾아야 한다. 이는 본 연구에서 제시한 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’와 동일한 양상이라 파악하였으며, 후자의 활동은 이해한 내용을 다시금 소리 내어 읽어 보게 함으로써 텍스트의 음운 및 형태적 특성을 올바르게 이해하였는지 확인하고 있기에 ‘음운 및 형태 숙달하기’로 구분하였다.



[그림 3-5] 읽기 활동 분석 예시 2

위의 예시는 저학년 ‘의사소통’ 2권 3단원 2차시에 수록된 내용이다. 해당 차시의 경우 ‘알림장’의 형태로 읽기 자료가 제시되고 있으며 이를 읽기 전에 학습자에게 “아래 그림이 뭐예요?”와 같은 질문을 던짐으로써 그림의 내용을 파악하도록 하고 있다. 이는 ‘예시 1’과 동일한 양상이므로 ‘그림 자료 내용 파악하기’로 구분하였으며, 이후로 ‘1·2번’ 활동을 통해 읽기 자료의 내용과 관련된 이해를 확인하고 있다. 그러나 이와 달리 ‘3번’ 활동은 교재와 함께 제시된 듣기 자료를 듣고 들은 내용을 쓰도록 구성되어 있는데, 이때 기술해야 하는 내용은 ‘알림장’과 관련되지 않고 전적으로 듣기 자료에 기반되어 있으므로 읽기 활동이 아닌 듣기 활동에 포함된다고 판단하였다. 또한 ‘1번’의 작은 4개의 문항 중 ‘1)~3)’은 앞선 예시와 동일하게 물음에 대한 답을 자료의 내용에서 찾도록 지시되고 있으므로 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’로 분류하였다. 이와 달리 ‘4)’는 함께 제시된 <보기>를 참고하여 내용을 작성하도록 하고 있는데, 이를 통해 읽기 자료와 <보기> 모두에서 강조 표시되어 있는 ‘-기’를 사용하도록 유도하고 있다. 이는 명사형 어미라는 단일 형태소

에 대한 학습과 연계되는 내용이므로 ‘어휘나 문법 학습하기’로 구분하였으며, ‘2번’ 활동은 읽기 자료의 내용을 토대로 문항에 제시된 문장에 대한 진위여부의 판단을 요구하고 있으므로 ‘내용의 진위여부 판단하기’로 분류하였다.²⁰⁾

7 만화 읽기

1. 만화를 읽어 봅시다.

옛날 옛날에 ‘동물 학교’가 있었어요.
동물 학교의 강아지 반과 고양이 반 친구들은 사이가 좋지 않았어요.



2. 만화를 다시 읽고 물음에 답해 봅시다.

- 강아지 반 친구들은 뭐라고 말했어요?
- 고양이 반 친구들은 뭐라고 말했어요?
- 마지막에 동물 친구들은 교장 선생님께 뭐라고 했을까요?

다음부터 싸우지 않겠습니다.

친하게 지내겠습니다.

화를 내지 않겠습니다.

재험 학습 기고 싶어요!

4. 이어지는 이야기를 만들어 보세요.

오늘은 동물 학교 친구들이 재험 학습을 가는 날이에요.



강아지 반 친구들이 말했어요.

멍멍!
우리는 고양이 반하고 같이 갈 수 없어!
강아지는 강아지끼리, 고양이는 고양이끼리 비스를 타야 해!



고양이 반 친구들도 말했어요.

강아지 반 친구들, 정말 싫어.
같이 비스에 타는 것도 싫다! 아웅!



동물 학교 친구들이 싸우자 곧 교장 선생님이 말했어요.

알겠습니다.
강아지 반하고 고양이 반이 사이가 안 좋으니까 오늘 재험 학습은 안 하겠습니다!



그 말을 듣고 동물 친구들은 깜짝 놀라서 소리쳤어요.



3. 친구들과 함께 역할을 정해서 역할 놀이를 해 봅시다.

〈놀이 방법〉

- ① 역할을 정하고, 이야기를 크게 읽습니다.
- ② 친구들과 함께 역할 놀이를 해 봅니다.

[그림 3-6] 읽기 활동 분석 예시 3

위의 예시는 저학년 ‘의사소통’ 3권 3단원 7차시의 읽기 활동이다. 만화를 읽기 전에 교사는 만화에 등장하는 ‘강아지’와 ‘고양이’가 학교를 다닌다는 정보를 언급함으로써 학습자에게 읽기 자료 내용의 세부 설정을 직접적으로 제공하도록 하고 있기에 ‘내용의 맥락 제시하기’로 구분하였다. 또한 해당 차시의 활동은 모두 읽은 내용을 기반으로 이루어지는데, ‘2번’의 경우 ‘1)~4)’로 구성되어 ‘1)’과 ‘2)’에서는 물음에 답하기 위해 필요한 답을 내용에서 찾도록 하고 있다. ‘3)’은 생략된 내용에 대해 묻고 있다는 점에서는 추론적 이해력을 요구하나 동시에 물음에 보기를 함께 제공함으로써 ‘물음에 알맞은 답 선택하기’의 형식을 취하고 있어 그 구분이 모호하다. 그러나 비록 형식은 ‘물음에 알맞은 답 선택하기’이나 본 연구에서 제시한 해당 유형과 달리 읽기 자료에

20) 해당 예시의 ‘1)~3)’, ‘2번’ 활동과 같이 유형별 활동이 복수로 제시되었을 경우 이를 모두 별개로 처리하지 않고 하나의 활동으로 산정하였음을 밝힘.

서 답과 대응되는 정보를 명시적으로 드러내고 있지 않으며, 함께 제시된 동물들의 표정을 통해 학습자가 대사를 추론할 수 있도록 하는 측면을 주요하다고 판단하여 ‘생략된 내용이나 원인 추측하기’로 분류하였다. 그리고 ‘4)’는 지시된 바와 같이 학습자가 이해한 내용을 바탕으로 밝혀지지 않은 뒷이야기를 추론하는 것이므로 ‘이어질 내용 상상하기’로 판단하였으며, ‘3번’은 이전의 경우들과 마찬가지로 읽은 내용을 대사 삼는 활동이므로 ‘음운 및 형태 숙달하기’로 구분하였다.

4 방학 규칙

1. 다니엘의 방학 규칙을 읽어 봅시다.

겨울 방학 규칙



① 운동을 열심히 한다.



② 일찍 자고 일찍 일어나다.



③ 방학 숙제를 열심히 한다.



④ 동생과 싸우지 않는다.



⑤ 컴퓨터 게임 시간을 줄인다.



⑥ 위험한 놀이를 하지 않는다.

1) 다니엘이 방학에 무엇을 열심히 해요?
2) 다니엘이 방학에 무엇을 하지 않아요?
3) 여러분은 방학에 무엇을 가장 열심히 하고 싶어요?

2. <보기>와 같이 대답해 봅시다.

<보기> 다니엘이 동생과 싸워요?
→ 아니요, 동생과 싸우지 않아요.

① 눈이 와요?
→ 아니요.

② 다니엘이 책을 읽어요?
→ 아니요, 다니엘이 책을.

③ 운동장에 아이들이 많아요?
→ 아니요, 운동장에 아이들이.

3. 겨울 방학 규칙을 읽어 봅시다.

겨울 방학 규칙	O, X
① 매일 운동을 한다.	
② 방학 숙제를 나중에 한다.	
③ 친구와 싸운다.	
④ 추우니까 벗지 않는다.	
⑤ 집에 들어오면 손을 씻는다.	
⑥ 방학이나라 늦게 자고 늦게 일어난다.	

1) 바른 것에 ○표, 바르지 않은 것에 ×표를 하세요.
2) 바르지 않은 방학 규칙을 바르게 말해 보세요.

112 • 인사동 한국어2
5학년 • 113

[그림 3-7] 읽기 활동 분석 예시 4

위 예시는 고학년 ‘의사소통’ 2권 5단원 4차시에 수록된 내용이다. 우선 ‘방학 규칙’을 읽기 전에 교사는 지난 방학 때 학습자들이 계획한 일들이 잘 이루어졌는지 묻도록 지시되어 있는데, 이는 ‘방학 규칙’과 관련된 학습자의 직접적인 경험을 떠올리게 하는 활동이라 판단하여 ‘주제와 관련된 경험 떠올리기’로 구분하였다. 그리고 ‘1번’ 활동의 ‘1)~2)’는 읽기 자료에 제시된 내용을 찾아 답하도록 되어 있으므로 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’, ‘3)’은 학

습자로 하여금 ‘다니엘’의 입장이 되어 어떠한 규칙이 자신의 기호 등에 맞는 지 확인하고 그를 통해 제시된 규칙 외에도 자율적인 답이 유도될 수 있도록 하고 있기에 ‘등장인물이 되어 생각해보기’로 설정하였다. 특히 ‘3’은 “무엇을 가장 열심히 하고 싶어요?”라고 물으며 규칙 각각에 대한 개별 평가뿐만 아니라 ‘겨울 방학 규칙’이라는 상황에 자신을 대입하여야 판단하게 하는 측면이 분류 이유의 주요 사항으로 작용하였다. 또한, ‘2번’ 활동은 텍스트에서 지속적으로 강조되어 온 ‘-지 않다’를 실제로 사용해보도록 하고 있어 ‘표현 학습하기’로, ‘3번’ 활동은 읽기 자료에 제시된 ‘규칙’과 ‘바르다’는 기준을 내세워 학습자에게 옳고 그름에 대한 판단을 요구하고 있으므로 ‘내용에 대해 옳고 그름 판단하기’로 구분하였다.

3 급식실에서 지켜야 할 규칙

1. 글을 읽고 내용을 알아봅시다.

학교 급식, 이렇게 해요.

급식실에 가기 전에 손을 씻습니다. 그리고 줄을 섭니다.

차례대로 급식을 받고 **나서** 친구들과 맛있게 먹습니다.

급식을 먹고 **나서** 수저와 식판을 정해진 곳에 놓습니다.

그리고









1) 빈칸에 들어갈 내용을 말해 보세요.

2) 위의 그림을 보면서 급식 순서를 말해 보세요.

2. <보기>와 같이 문장을 완성해 볼까요? 그리고 소리 내어 읽어 봅시다.



손을 씻습니다.



줄을 섭니다.

<보기>
손을 씻고 **나서**
줄을 섭니다.

1)  급식을 받습니다.  친구들과 맛있게 먹습니다. → **고 나서**

2)  수저와 식판을 정해진 곳에 놓습니다.  양치질을 합니다. →
.....

3. 급식을 먹고 나서 무엇을 해요? 밑줄 그은 부분에 여러분이 하는 일을 써 봅시다.

급식을 먹고 나서

94 • 의사소통 한국어 3
도움말 • 95

[그림 3-8] 읽기 활동 분석 예시 5

위 예시는 고학년 ‘의사소통’ 3권 5단원 3차시의 내용으로, 교사는 자료를 읽기 전에 학습자들에게 급식실에서 지켜야 할 규칙이 무엇이 있는지 물음으로써 주제에 대한 관심을 불러일으키도록 하고 있다. 이로 인해 읽기 전 활동

은 ‘주제에 대한 정보 묻고 답하기’로 구분하였으며, ‘1번’ 활동의 ‘1)’은 내용의 마지막을 빈칸으로 제시하였으나 동시에 그 부분에 대응하는 내용을 그림으로 보이고 있으므로 ‘생략된 내용이나 원인 추측하기’로 판단하였다. 다음으로 ‘2)’의 경우 읽은 내용의 세부 정보에 대해 묻는 것을 넘어 내용의 전개, 즉 순서에 맞춰 내용을 파악하도록 하고 있으므로 ‘순서에 맞게 내용 구성하기’로, ‘2번’ 활동은 앞선 예시와 마찬가지로 읽기 자료에서 여러 번 강조 표시된 복합구성의 문법 항목을 사용하도록 하고 있으므로 ‘표현 학습하기’로 분류하였다. 그리고 ‘3번’ 활동은 급식을 먹고 나서 무엇을 하는지 묻고 있으나 이는 읽은 내용과 별개로 학습자 자신이 경험하는 바를 기술하도록 되어 있다는 측면에서 읽기 활동에 포함되기 적합하지 않다고 판단하였다.

5 인터뷰 기사문 읽기

1. 다음 인터뷰를 읽고 이야기해 봅시다.

- 파티시에는 무슨 뜻이에요?
- 파티시에는 프랑스어로 '음식을 만드는 사람'이란 뜻이에요.
- 사장님은 왜 파티시어가 되었어요?
- 빵을 너무 좋아해서인지 맛있는 빵을 직접 만들어서 먹고 싶었어요.
- 빵을 정말 좋아하셨나 봐요. 그런데 왜 좋은 재료로 빵을 만드세요?
- 좋은 재료는 비싸서 돈을 많이 못 벌잖아요.
- 내가 만든 빵을 먹고 사람들이 건강하기를 바라요. 그래서 좋은 재료를 써요.
- 그렇군요. 그리고 빵집 이름을 '알프스'라고 지으신 이유가 궁금해요.
- 알프스로 여행을 갔을 때 파티시어가 되기로 결심했거든요.
- 그래서 '알프스' 빵집으로 지었어요.



- 1) 파티시에는 어떤 직업이에요?
- 2) 사장님은 왜 파티시어가 되었어요?
- 3) 사장님은 왜 좋은 재료로 빵을 만드세요?
- 4) 여러분이 빵집 주인이라면 빵집 이름을 어떻게 부르고 싶어요?

2. 다음 인터뷰 기사문을 읽고 빈칸에 알맞은 말을 써 봅시다.

오늘은 우리 동네 빵집 '알프스'의 사장님을 만나서 궁금한 것을 몇 가지 여쭙았어요. 사장님은 알프스로 여행을 갔을 때 이/가 되기로 결심했어요. 은/는 프랑스어로 '음식을 만드는 사람'이란 뜻이에요. 이것이 빵집 이름이 '알프스'인 이유예요. 사장님은 빵을 너무 맛있는 빵을 직접 만들어서 먹고 싶었어요. 그래서 파티시어가 되었어요. 사장님은 사람들의 건강을 위해서 비싸지만 좋은 재료를 사용해요. 사장님의 생각을 알고 나니 알프스 '알프스' 빵집에 자주 가고 싶어졌어요.

3. 다음 인터뷰를 읽고 기사문을 써 봅시다.

나: 왜 서점을 하게 되었어요?
서점 주인: 서점이 사회에 필요할 것 같아서요.
나: 서점을 하면 어떤 점이 좋고, 어떤 점이 안 좋아요?
서점 주인: 서점에서 많은 사람을 만날 수 있잖아요. 그게 좋은 점이예요. 그리고 안 좋은 점은 언제든 책을 읽을 수 있다고 생각해서인지 책을 많이 안 읽는다는 거예요.

오늘은 우리 동네 서점 주인 아저씨를 만나서요. 궁금했던 점을 몇 가지 질문했어요. 아저씨는 서점을 하고 있대요. 그리고 는 것이 좋다고 했어요. 안 좋은 점은 는 거예요.

[그림 3-9] 읽기 활동 분석 예시 6

위 활동은 고학년 '의사소통' 4권 8단원 5차시에 제시된 내용으로, '1·2번' 활동은 읽기 자료의 내용을 기반으로 하여 답을 하도록 구성되어 있다. 그러나 '3번' 활동의 경우는 별도로 제시된 인터뷰를 읽고 답을 쓰도록 되어 있는

데, 다루는 주제는 동일하다 할지라도 ‘1·2번’ 활동과 ‘3번’ 활동이 구분되어 있다고 보여 해당 차시에서는 2개의 활동을 다루고 있는 것으로 판단하였다. 우선 ‘1·2번’ 활동은 교사로 하여금 자료를 읽기 전에 학습자에게 관심 있는 직업이 무엇인지 질문하고 그에 대한 학습자의 의견이나 생각을 함께 이야기 하도록 구성되어 있다. 이로 인해 읽기 전 활동은 ‘주제에 대한 생각이나 의견 나누기’로 분류하였으며, ‘1번’ 활동의 ‘1)~3)’은 답을 읽기 자료 내용에서 찾도록 하고 있으므로 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’로 구분하였다. ‘4)’의 경우엔 ‘알프스’라고 제시된 빵집 이름을 학습자라면 어떻게 부르고 싶을지 묻고 있는데, 이에 대한 답은 정해져 있지 않고 학습자가 ‘사장’의 입장이 되어 개인적으로 생각하는 중점적 가치를 토대로 하여 자율적인 답이 이루어질 수 있도록 하고 있으므로 ‘등장인물이 되어 생각해보기’로 분류하였다. ‘2번’은 내용이 중간 중간 생략되어 있으나 빈칸에 대응하는 내용이 전부 읽기 자료에 실려 있기에 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’로, ‘3번’ 활동도 빈칸의 내용을 텍스트에 표면적으로 제시된 정보들로 확인이 가능하여 같은 유형으로 분류하였다. 단, ‘3번’ 활동의 경우 별도의 읽기 전 활동이 없이 진행하도록 지도되고 있어 읽기 전 활동은 산정하지 않았다.

이상으로 『표준 한국어』 중 분석의 대상이 되는 세부 교재와 교재를 분석하기 위한 기준에 대한 설정을 논의하고, 교재에 제시된 읽기 활동을 예시로 하여 분석이 이루어지는 과정을 확인하였다. 이후로는 각 교재의 분석 결과를 확인하고 이를 토대로 한 시사점을 살펴보고자 한다.

3.3 분석 결과

3.3.1 읽기 전 활동

『표준 한국어』에 제시된 읽기 활동의 배경지식 활성화 방식에 대한 분석은 ‘저학년’과 ‘고학년’ 교재 각각을 대상으로 시행하였으며, 특히 ‘읽기 전 활동’의 경우 ‘읽기 활동’ 전체 구성에서 제외된 채 제시되는 경우가 빈번하

기에 읽기 활동의 제시 양상을 함께 살펴보았다. 이로 인해 ‘읽기 전 활동’의 세부적인 유형과 내용에 대한 논의에 앞서 『표준 한국어』의 ‘읽기 전 활동’이 제시되고 있는 전체적인 양상을 확인할 필요가 있는데, 이를 위해 ‘읽기 활동 제시 양상’을 분석한 결과를 확인하면 다음과 같다.

[표 3-6] 읽기 전·중·후 활동 제시 양상 분석 결과

구 분		1권		2권		3권		4권	
		저	고	저	고	저	고	저	고
총 활동		29	29	32	32	27	26	25	25
부분 제시	읽기 전	0	0	0	0	0	0	0	0
	읽기 중·후	29	29	32	32	27	25	25	25
전체 제시		0	0	0	0	0	1	0	0

표에서 나타나듯, 교재 전체의 읽기 활동에서 ‘전·중·후’의 전체 구성이 갖추어져 제시된 경우는 고학년 3권의 단 한 건에 불과하였다. 다른 활동은 모두 전·중·후 활동 중 일부분이 생략된 채 제시되었는데, 이는 모든 경우에서 ‘읽기 전 활동’에 해당되었다. 읽기 중·후 활동의 경우 읽기 자료에 대한 이해를 확인하거나 심화할 수 있도록 읽기 자료가 제시된 후 반드시 제시되었으며, 결과적으로 읽기 중·후 활동은 본 연구에서 읽기 활동으로 구분한 전체에서 확인되었다. 그러나 읽기 전 활동은 이를 확인하기 위해 교사지도를 참고하였다는 사실이 방증하듯, 단 한 차례를 제외하고는 교재에서 전혀 찾아볼 수 없었으며, 더하여 교사지도를 참고하여도 읽기 전 활동에 해당하는 교사의 질문이나 설명이 전혀 제시되어 있지 않은 경우도 적지 않아 읽기 전 활동은 교재 상에서 제시되는 것 자체가 가장 시급한 문제라 할 수 있을 것이다.

그러나 일차적인 ‘활동의 제시’ 측면을 차치하더라도 저학년 및 고학년 ‘의사소통’ 교재를 확인하면 읽기 전 활동의 유형이나 그에 따른 내용 면에서

도 문제적인 양상을 보이는데, 먼저 저학년 ‘의사소통’ 교재에 대한 분석 결과는 다음 표와 같다.

[표 3-7] 읽기 전 활동 분석 결과 - 저학년 ‘의사소통’

유형 구분		1권	2권	3권	4권	합계(%)
새로운 배경지식 쌓기	새로운 어휘 제시하기	0	0	0	0	0(0%)
	내용의 맥락 제시하기	0	4	1	0	5(4%)
기존의 배경지식 떠올리기	그림 자료 내용 파악하기	23	6	5	8	42(38%)
	읽기 자료 미리 훑어보기	1	1	0	3	5(4%)
	주제와 관련된 정보 묻고 답하기	2	3	8	3	16(14%)
	주제와 관련된 경험 떠올리기	0	13	10	14	37(31%)
	주제에 대한 생각이나 의견 나누기	0	3	6	2	11(9%)
합계		26	30	30	30	116(100%)

분석 결과를 살펴보면, 저학년 교재 1-4권 전체 내용에서 116개의 읽기 전 활동이 확인되었으며 교재별 읽기 전 활동의 개수는 권별 순차적으로 ‘26-30-30-30’개로 비슷한 정도로 파악되었다. 그러나 전체 읽기 전 활동 중 약 96%에 해당하는 111개의 활동이 ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 방식에 속하였는데, ‘새로운 배경지식 쌓기’ 방식은 단 5개만이 확인됨으로써 약 4%의 비중만을 차지하였다. 또한 4%의 비중에서도 편차가 존재하였는데, 5개의 활동 모두 ‘내용의 맥락 제시하기’ 유형으로서 ‘새로운 어휘 제시하기’는 네 권의 교재 전체에서 나타나지 않았기 때문이다. 이러한 편차는 교재 차원에서

도 나타나 ‘내용의 맥락 파악하기’ 5개 활동 중 4개가 2권에 할당되어 있었으며, 이를 통해 저학년 ‘의사소통’ 교재 1권과 4권에는 사실상 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 방식의 읽기 전 활동이 아예 나타나 있지 않다는 사실을 확인할 수 있다.²¹⁾

‘기존의 배경지식 떠올리기’ 방식의 경우, 해당되는 유형의 활동은 교재에서 모두 확인 되었으나 세부 유형별로 비중상의 큰 편차가 있음이 확인되었다. ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 방식에 속하는 5개의 유형 중 ‘그림 자료 내용 파악하기’와 ‘주제와 관련된 경험 떠올리기’ 유형이 전체 111개의 활동 중 79개를 차지함으로써 약 69%에 육박하는 압도적인 비율을 보이었기 때문이다. 다만 ‘그림 자료 내용 파악하기’의 경우 전체 42개의 활동 중 절반 이상이 1권에서 확인되며, 교재 순서에 따라 줄어드는 비율만큼 ‘주제와 관련된 경험 떠올리기’ 활동의 비율이 높아지고 있는 양상이기에 교재별 비율에서는 재차 뚜렷한 차이를 보인다. 이에 반해 ‘읽기 자료 미리 훑어보기’, 주제와 관련된 정보 묻고 답하기, 주제에 대한 생각이나 의견 나누기’는 모두 합하여도 약 27%의 비중을 나타냄으로써 다른 두 유형이 차지하는 69%의 절반에도 미치지 못하였으며, 이 중 ‘읽기 자료 미리 훑어보기’는 단 5개의 활동만이 파악되어 4%라는 매우 낮은 수치를 기록하였다.

다음은 같은 기준으로 고학년 ‘의사소통’ 교재에 제시된 읽기 전 활동을 분석한 결과이다.

21) 『표준 한국어』는 단원별로 ‘필수차시’와 ‘선택차시’로 구성되어 있으며, ‘필수차시’에서는 해당 단원에서 학습해야 할 ‘어휘’와 ‘문법’이 제시된다. 또한 ‘읽기 활동’은 다수의 경우 ‘선택차시’에 수록되어 있는데, 이로 인해 학습자는 대체로 필수차시에서 어휘와 문법을 배운 후에 읽기 활동을 수행하게 되며 읽기 자료는 학습한 어휘와 문법을 중심으로 서술되어 있으므로 새로운 어휘를 전혀 밝히고 있지 않은 형국이라 말할 수는 없다. 다만 ‘차시’가 해당 단원을 구성하는 연속적인 과정이라 할지라도 차시별로는 분명한 학습 내용상의 구분을 지니며, ‘교사지도서’를 참조하여도 수업지시는 차시별로 구분되어 제시되고 있다. 따라서 ‘새로운 어휘 제시하기’는 이미 동일한 단원에서 학습한 어휘라 할지라도 읽기 활동 이전에 다시 한 번 제시함으로써 학습자로 하여금 이전에 학습한 내용을 되새기게 하며 내용에 대해 준비하게 한다는 면에서 필요성을 갖는다.

[표 3-8] 읽기 전 활동 분석 결과 - 고학년 '의사소통'

유형 구분		1권	2권	3권	4권	합계(%)
새로운 배경지식 쌓기	새로운 어휘 제시하기	0	0	0	0	0(0%)
	내용의 맥락 제시하기	0	4	1	0	5(4%)
기존의 배경지식 떠올리기	그림 자료 내용 파악하기	23	6	3	9	41(36%)
	읽기 자료 미리 훑어보기	1	1	0	4	6(5%)
	주제와 관련된 정보 묻고 답하기	2	3	9	3	17(15%)
	주제와 관련된 경험 떠올리기	0	13	9	12	34(30%)
	주제에 대한 생각이나 의견 나누기	0	3	6	2	11(10%)
합계		26	30	28	30	114(100%)

표를 통해 확인할 수 있듯, 고학년 교재에서 제시되고 있는 배경지식 활성화 방식의 양상은 저학년 교재의 경우와 거의 동일하다. 교재별 읽기 전 활동의 수는 약간의 3권과 4권에서 약간의 차이를 보이기는 하나 대체로 흡사하며 읽기 전 활동의 총 합계마저도 동일하다. 전체적인 특징을 살펴보아도 저학년 교재에서 다뤘던 내용과 마찬가지로 배경지식 활성화 방식별 유형 비중도 ‘기존의 배경지식 떠올리기’가 압도적인 수치를 보이며, ‘내용의 맥락 제시하기’나 ‘그림 자료 내용 파악하기’, ‘주제와 관련된 경험 떠올리기’ 등에서 유사한 맥락이다. 특히 1권과 2권에서 확인된 읽기 전 활동의 합계와 유형별 비율은 모든 수치에서 일치하기까지 하여 학년별 교재간의 유의미한 차이를 확인할 수 없었다.

그런데 고학년 교재에서도 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 유형이 거의 제시되지

않고 있는 것은 보다 문제적인 사안이라 할 수 있는데, 고학년 ‘의사소통’ 교재의 경우 성장에 따른 학습자의 인지 및 언어발달을 고려하여 교재를 설계하였기 때문이다. 이로 인해 고학년 교재에서는 저학년 교재와 동일한 주제나 내용을 다룬 읽기 자료라 할지라도 보다 난도 높은 주제, 어휘나 문형으로 제시되고 있는 경우가 잦으며, 따라서 해당 자료의 내용에 대한 충분한 스키마 형성이 더욱 중요하다. 특히 내용이나 어휘가 어려워질수록 학습자에게 생경한 요소일 수 있기에 읽기 자료를 접하기 이전에 그러한 요소에 대한 낯센을 완화하고, 그 이후에 본격적인 읽기를 수행하도록 하는 것이 필요하기 때문이다. 그러나 결과적으로 저학년 및 고학년 ‘의사소통’ 교재의 읽기 전 활동은 유형과 내용에서 흡사한 양상으로 제시되고 있었으며, ‘새로운 배경지식 쌓기’ 방식의 활동 또한 다르지 않았다.

이로 인해 ‘읽기 전 활동’의 경우 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 활동에 대한 추가적인 제시가 주요한 개선방안 지점임을 확인할 수 있다. 다만, ‘새로운 배경지식 쌓기’ 활동의 낮은 비율은 교재에서 읽기 전 활동이 명시적으로 제시되지 않고 있는 문제와도 연관되는데, 기존의 배경지식을 활성화 하는 것은 내용이나 경험 등을 묻는 교사의 질문만으로도 가능하나 새로운 배경지식을 쌓기 위해서는 내용에 관한 글이나 시각 자료를 통한 정보의 추가적인 제시가 바탕이 되어야 하기 때문이다. 결국 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 활동이 저조한 비율로 구현되고 있는 것은 읽기 전 활동 자체가 교재에 구현되어 있지 않기 때문이 주요한 이유로 작용하고 있는 것이다. 따라서 ‘읽기 전 활동’의 경우 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 유형 활동의 추가적인 제시와 함께 ‘읽기 전 활동’이 포함된 읽기 활동을 교재에 구현해 내는 것이 주요 개선방안이라 할 수 있을 것이며, 추가적으로는 ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 방식의 활동 또한 활동의 제시가 일정 유형으로 편중되고 있으므로 학습자에게 보다 다양한 읽기 전 활동을 제시하기 위한 방안을 마련하는 것을 방점으로 삼을 수 있을 것이다.

3.3.2 읽기 중·후 활동

『표준 한국어』에 제시된 읽기 활동의 ‘읽기 능력 요구 수준’에 대한 분석 또한 ‘저학년’과 ‘고학년’ 교재 각각을 대상으로 시행하였다. 그리고 심혜령(2017)에서 밝힌 바와 같이 『표준 한국어』는 내용 면에서 저학년 및 고학년 교재간 차이가 크지 않은데, 이는 저학년-고학년 간의 인지·언어적 발달 격차를 내용의 표현 및 제시 방식의 변화를 통해 해소할 수 있을 것이라 판단하였기 때문이다. 이로 인해 ‘읽기 중·후 활동’은 읽기 자료에 나타난 표현과 제시 방식의 차이를 기반으로 구성될 필요가 있는데, 다만 읽기 자료의 학년별 구분에도 불구하고 저학년-고학년 교재의 읽기 활동은 유의미한 차이를 보이지 않으며 대체적으로 저학년과 고학년 교재에서 동일하게 제시되고 있는 양상이다.

‘의사소통’ 교재의 전체 읽기 활동 중 저학년-고학년 교재에서 중복되어 나타나는 경우를 분석한 결과는 다음과 같다.

[표 3-9] 저학년-고학년 교재의 읽기 중·후 활동 제시 중복 횟수

구 분	1권		2권		3권		4권	
	저	고	저	고	저	고	저	고
총 활동	40	41	50	50	48	46	51	51
제시 중복	39		49		44		47	

표에 나타난 바와 같이 『표준 한국어』에서 제시된 읽기 활동은 저학년과 고학년 교재에서 대부분 동일한 양상인 것으로 파악되었다. 특히 1권과 2권의 경우 거의 전체 경우에서 읽기 활동의 제시 중복이 확인되었는데, 2권의 경우가 가장 높은 유사도를 보여 저학년과 고학년 교재에서 읽기 중·후 활동이 각각 50개 씩 제시되었으나 49개의 활동이 같은 내용 혹은 동일한 유형이었다. 그나마 3·4권에 이르러 교재별로 약간의 차이를 보이기는 하나 이 또한 4개 정도만 구분되는 것이 최대이며, 활동의 90% 이상이 중복된 유형과 내

용으로 제시되고 있음을 확인할 수 있다. 학습자의 학년에 따라 요구되는 인지 능력의 수준이 분명한 차이를 지님에도 사실상 읽기 활동을 통해 발달할 수 있는 읽기 능력의 수준은 다를 바 없는 것으로, 저학년-고학년 교재에서 차이가 유의미하지 않은 것으로 나타난 것이다. 이로 인해 읽기 전 활동에 대한 문제를 읽기 활동의 구성과 함께 파악하였던 것과 마찬가지로 읽기 중·후 활동의 개선방안 또한 학년별 교재간의 읽기 활동 제시 중복 분석 결과와 종합적으로 다를 필요가 있다.

활동의 중복적인 제시로 인해 교재별 활동의 구체적인 유형 면에서도 매우 높은 유사도를 보이는데, 먼저 저학년 ‘의사소통’ 교재의 ‘읽기 중·후 활동’을 분석한 결과는 다음 표와 같다.

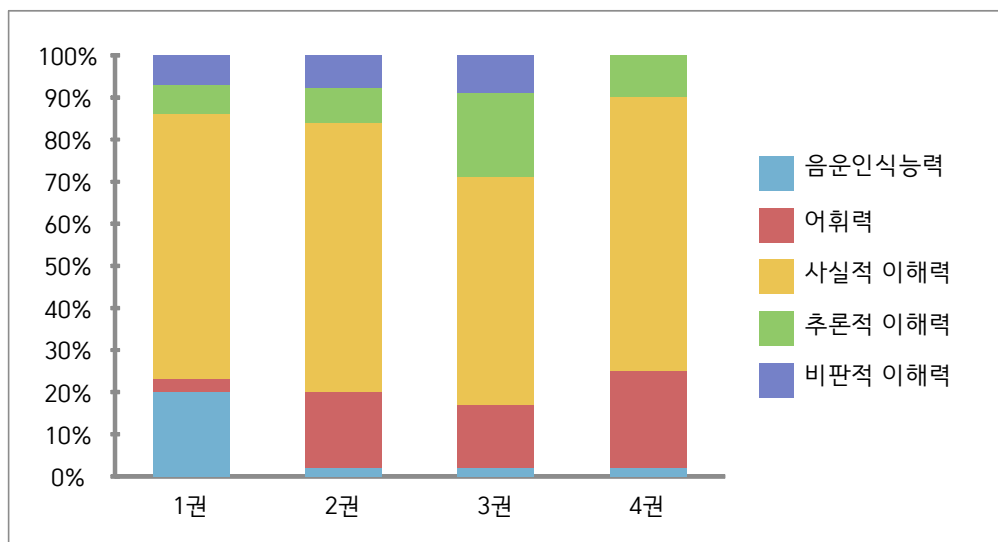
[표 3-10] 읽기 중·후 활동 분석 결과 - 저학년 ‘의사소통’

유형 구분	1권	2권	3권	4권	합계(%)
음운 및 형태 숙달하기	8	1	1	1	11(6%)
어휘나 문법 학습하기	1	5	3	4	13(7%)
표현 학습하기	0	4	4	8	16(8%)
물음에 알맞은 답 선택하기	11	4	5	6	26(14%)
내용에서 필요한 정보 찾아내기	11	22	17	22	72(38%)
내용의 진위여부 판단하기	2	3	2	4	11(6%)
비교를 통해 특징 가려내기	0	1	1	0	2(1%)
순서에 맞게 내용 구성하기	1	2	1	1	5(3%)
생략된 내용이나 원인 추측하기	1	4	5	5	15(8%)
이어질 내용 상상하기	2	0	5	0	7(4%)
내용에 대해 옳고 그름 평가하기	3	3	2	0	8(4%)
등장인물이 되어 생각해보기	0	1	2	0	3(1%)
합계	40	50	48	51	189(100%)

저학년 교재 1-4권 전체 내용에서 선별된 읽기 중·후 활동은 총 189개로, 교재별 활동의 개수는 권별 순차적으로 ‘40-50-48-51’개로 1권의 경우 다소간의 차이는 있으나 평균적으로 비슷한 정도로 나타나고 있다. 가장 높은 비율을 보이는 유형은 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’로 전체 중 38%를 차지하였으며, ‘물음에 알맞은 답 선택하기(14%)’와 ‘표현 학습하기(8%)’가 그 뒤를 이었다. 그러나 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’와 ‘물음에 알맞은 답 선택하기’를 제외한 모든 유형이 10% 미만의 비중을 보이는데, 이러한 사실을 토대로 읽기 중·후 활동에서 요구되는 읽기 능력이 사실적 이해력 관련 유형으로 편중되어 있음을 확인할 수 있다. 비율을 보아도 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’와 ‘물음에 알맞은 답 선택하기’ 두 활동만으로도 50%를 상회하는 비율을 보이고 있다. 그런데 ‘비교를 통해 특징 가려내기(1%)’의 경우 ‘사실적 이해력’을 요구하는 유형임에도 가장 낮은 비율로 나타났는데, 이를 통해 동일한 읽기 능력을 필요로 하는 활동 유형 사이에서도 심한 편차가 있음을 확인할 수 있다.

그 뒤로는 ‘등장인물이 되어 생각해보기(1%)’와 ‘순서에 맞게 내용 구성하기(3%)’, ‘이어질 내용 상상하기(4%)’ 등이 이어지고 있다. 해당 활동들은 ‘비판적 이해력’, ‘추론적 이해력’, 그리고 사실적 이해력에서도 내용의 맥락과 관계되는 차원과 관계된 것들로서, 앞서 ‘비교를 통해 특징 가려내기’가 적게 제시된 것과 종합하여 볼 때 읽기 활동의 수행을 위해 요구되는 읽기 능력이 다양하게 제시되지 못하고 있음을 파악할 수 있다. 이를 확인하기 위해 표의 내용을 읽기 능력에 대입하면 교재별로 제시된 읽기 활동에서 요구되는 읽기 능력의 비율은 다음 그래프와 같다.

[표 3-11] 읽기 능력별 읽기 중·후 활동 비율 - 저학년 ‘의사소통’



표에서 확인할 수 있듯, 전체 교재에서 제시된 읽기 중·후 활동 중 ‘사실적 이해력’에 해당하는 유형의 비율이 압도적인 수치를 보이며 그 뒤로 ‘어휘력’, ‘추론적 이해력’ 관련 활동이 높은 비율을 보이고 있다. 초급 학습자는 한국어의 기본적인 형태나 음운과 관련된 능력을 함양할 필요가 있는데, 이에 대응하듯 ‘음운인식능력’에 해당하는 활동은 1권에서 비교적 큰 비중을 차지하였으나 2권부터는 낮은 수치로 나타난다. ‘어휘력’ 또한 1·2권에서는 단일 항목의 어휘나 문법에 대한 활동이 대부분을 차지하나 3·4권에 이르러서는 표현이나 속담 등에 관한 활동의 비중이 높아지는 형태이다. 그러나 교재의 단계적인 난도 상승에도 불구하고 ‘추론적 이해력’, ‘비판적 이해력’ 관련 활동은 전체 교재에서 비슷한 정도로 나타나는데, 특히 ‘비판적 이해력’ 관련 활동은 전체적으로 낮은 비율을 나타내지만 동시에 도리어 분석 대상 교재 중 가장 높은 수준의 한국어교육을 다루는 4권에서 아예 제시되지 않았다는 점은 특징적이다. 또한 앞서 살펴보았듯 ‘이어질 내용 상상하기’의 경우 전체 교재에서 7회만 확인되어 대체로 ‘생략된 내용이나 원인 추측하기’ 유형에 편중되어 있음을 확인할 수 있다. 이러한 점으로 인해 읽기 활동의 제시가 학습 수준에 맞는 읽기 능력을 요구할 수 있기 위한 제고의 여지를 갖는다.

다음은 같은 기준을 ‘고학년’ 교재에 제시된 읽기 중·후 활동에 적용하여

분석한 결과이다.

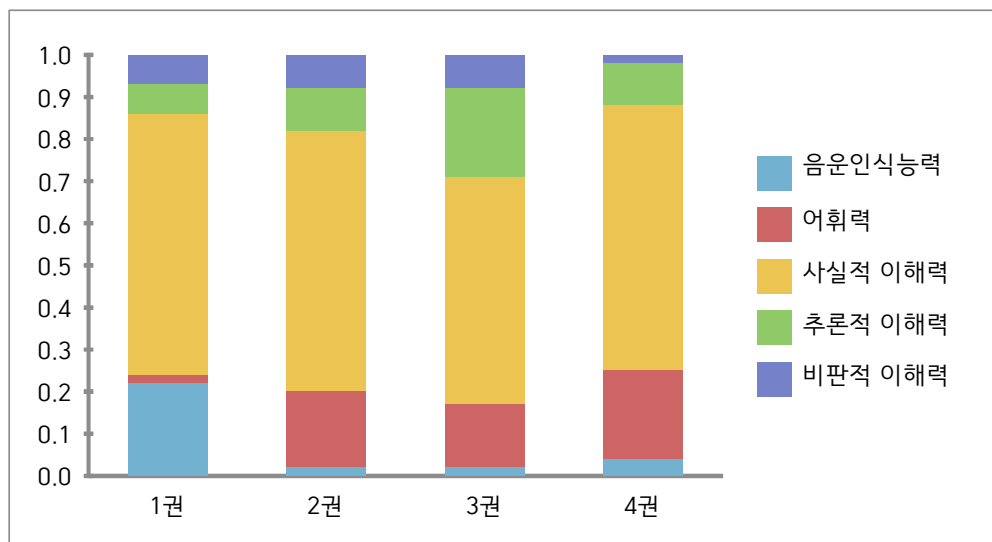
[표 3-12] 읽기 중·후 활동 분석 결과 - 고학년 ‘의사소통’

유형 구분	1권	2권	3권	4권	합계(%)
음운 및 형태 숙달하기	9	1	2	2	14(7%)
어휘나 문법 학습하기	1	5	3	5	14(7%)
표현 학습하기	0	4	4	6	14(7%)
물음에 알맞은 답 선택하기	11	4	5	6	26(14%)
내용에서 필요한 정보 찾아내기	10	22	16	21	69(37%)
내용의 진위여부 판단하기	3	3	2	3	11(6%)
비교를 통해 특징 가려내기	0	0	1	0	1(1%)
순서에 맞게 내용 구성하기	1	2	1	2	6(3%)
생략된 내용이나 원인 추측하기	1	4	5	5	15(9%)
이어질 내용 상상하기	2	1	3	0	6(3%)
내용에 대해 옳고 그름 평가하기	3	3	2	0	8(4%)
등장인물이 되어 생각해보기	0	1	2	1	4(2%)
합계	41	50	46	51	188(100%)

읽기 중·후 활동의 경우도 읽기 전 활동과 마찬가지로 저학년과 고학년 교재의 활동 제시 양상이 매우 유사하게 나타나고 있다. 총 활동 개수나 교재별 읽기 활동의 분포도 매우 비슷하지만 특히 1권과 2권의 활동 편성 양상은 거의 흡사하며, 3권과 4권에서 그나마 일정 부분의 차이가 관찰된다. 그러나 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’와 ‘물음에 알맞은 답 선택하기’가 가장 높은 비율을 차지하고, 그 뒤로는 모든 활동이 10% 미만의 비중을 보이는 점이나 ‘비교를 통해 특징 가려내기’ 및 ‘등장인물이 되어 생각해보기’, ‘순서에 맞게 내용 구성하기’가 가장 적게 확인되었다는 점은 저학년 교재의 경우와 동일하다. 이는 읽기 능력에 대입하여 읽기 중·후 활동의 유형별 제시 현황을 확인

하여도 결과는 저학년 교재의 경우와 동일하다.

[표 3-13] 읽기 능력별 읽기 중·후 활동 비율 - 고학년 ‘의사소통’



구체적으로는 ‘사실적 이해력’ 관련 유형의 절대적인 비율로 나타나는 점이나 ‘음운인식능력’ 관련 활동이 1권에서만 20%를 상회하고 이후로는 매우 낮은 수치로 확인되는 점도 맥락을 같이하고 있다. 약간의 차이라면 고학년 교재 4권에서는 비판적 이해력을 요구하는 활동이 제시되었다는 점 정도가 있겠으나 이 또한 한 건밖에 되지 않아 유의미한 정도라고 보기 어려운 면이 있다. 유형별로만 확인하였을 때는 읽기 활동의 수행을 통해 요구하는 읽기 능력의 수준이 저학년과 고학년 교재에서 비슷한 수준인 것으로 해석되는데, 뿐만 아니라 교재별 읽기 활동의 제시가 중복적으로 나타나고 있는지 확인한 결과 저학년-고학년 교재의 읽기 활동은 매우 높은 유사도를 보이는 것으로 확인되었다.

종합하여 논의할 시, ‘읽기 중·후 활동’의 경우 저학년 및 고학년 교재에서 제시되고 있는 활동이 상당 부분 중복되고 있다는 것을 확인할 수 있었으며 구체적인 유형의 제시 현황 또한 교재별로 큰 차이를 보이지 않았다. 특히 모든 교재에서 ‘사실적 이해력’에 해당하는 활동이 매우 높은 비중을 보였으며, 그 중에서도 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’가 1/3을 넘는 양상이었다. 이

러한 점은 고학년 교재의 경우 보다 시급한 개선의 필요성을 갖는데, 고학년은 저학년과 비교하였을 때 일정한 인지발달 측면에서의 차이를 보이므로 이들의 인지 및 언어수준을 고려한 활동의 제시가 기반되어야 하기 때문이다. 저학년의 경우 추론하거나 비판하는 등의 인지·언어적 활동이 원활히 이루어지기에 제한이 있기에 내용에 대한 일차적 이해를 묻는 것으로 족할 수 있으나, 고학년의 경우 또한 동일한 선상에 놓을 수는 없다. 특히 고학년 중에서도 6학년 학습자의 경우 중학교로 진학해야 하는 현실을 감안할 시 이들에 대한 보다 고차원적인 인지·언어활동의 수행을 도모할 필요가 있을 것이다. 따라서 ‘읽기 중·후 활동’의 경우 저학년-고학년 교재에서 제시되는 읽기 활동이 학년에 맞는 수준으로 구성될 수 있도록 하는 것을 주요 방점으로 삼아 논의를 진행할 것이며, 이는 학년 차뿐만 아니라 1-4권이라는 교재의 순서상에서도 동일하다.

본 장에서는 분석의 대상인 교재와 읽기 활동의 구체적 범위를 설정하였으며, ‘읽기 전 활동’과 ‘읽기 중·후 활동’으로 구분하여 분석을 위한 기준을 마련하였다. 또한 이를 통해 현재 『표준 한국어』 ‘의사소통’ 교재에서 제시되고 있는 읽기 활동을 분석하였으며, 이를 기반으로 저학년 및 고학년 ‘의사소통’ 교재에 수록된 ‘읽기 전 활동’과 ‘읽기 중·후 활동’의 분석 결과를 확인하였다. 이로써 ‘읽기 전 활동’의 경우 현재 ‘의사소통’ 교재에 제시된 경우가 거의 전무한 상황이며, 활동의 유형 또한 ‘기존의 배경지식 떠올리기’에 치중되어 있어 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 활동의 추가적인 제시가 필요한 상황임을 파악하였다. ‘읽기 중·후 활동’의 경우에는 기본적으로 저학년과 고학년 교재에서 제시되고 있는 활동이 유의미한 차이를 보이지 않음을 확인하였으며, 구체적 유형에서도 전체 교재에서 비슷한 양상으로 나타났다. 이로 인해 읽기 능력의 활용이 대부분 ‘사실적 이해력’에 집중되어 있었는데, 고학년의 경우 인지발달상의 차이로 인해 보다 고차원적인 읽기 능력을 활용할 수 있도록 하는 활동이 제시될 필요가 있음을 확인하였다. 따라서 이후 개선방안에 관한 논의는 이와 같은 두 가지 사항을 중점으로 이루어질 것이며, 최종적으로 교재에서 제시되고 있는 읽기 자료를 기반으로 하여 구상한 개선방안을 적용한

구체적인 예시를 보이하고자 한다.

IV. 한국어(KSL) 교재의 읽기 활동 개선방안

4.1 읽기 활동별 개선방안

분석을 통해 확인한 결과, ‘읽기 전 활동’은 교재에 수록된 읽기 활동의 거의 모든 경우에서 실질적으로 구현되어 있지 않았음을 살펴볼 수 있었으며, ‘교사지도서’를 통해 확인하여도 배경지식 활성화 방식이 ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 유형으로 편중되어 있음을 확인하였다. 또한, ‘읽기 중·후 활동’은 학습자의 인지·언어적 수준 차이를 고려하여 활동을 구성함으로써 이를 통해 학습자가 연령에 적합한 수준의 읽기 능력이 발달될 수 있도록 설계되어야 하나 분석을 시행한 결과 저학년 및 고학년 교재 사이에 그러한 차이가 유의미하게 드러나지 않았음을 확인할 수 있었다. 이로 인해 이후 읽기 활동의 개선방안에 관한 논의는 이와 같은 시사점을 중심으로 다루고자 한다.

4.1.1 읽기 전 활동

‘읽기 전 활동’의 경우, ‘배경지식 활성화 방식’을 기준으로 분석한 결과 읽기 전 활동을 통한 배경지식 활성화 방식의 절대 다수가 ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 유형에 속한다는 점과 교재 전체에 걸쳐 읽기 전 활동이 명시적으로 제시된 경우가 단 한 건에 불과하다는 것을 확인할 수 있었다.

앞서 이론적 배경에서 확인한 바와 같이 다문화 배경 학습자는 한국어뿐만 아니라 한국문화에 대한 충분한 이해가 조성되어 있지 않은 경우가 적지 않은데, 특히 이민자 부모의 본국에서 성장하던 중 국내로 이주하게 된 상황일 시에는 그 이해의 정도가 더욱 저조할 수밖에 없다. 이는 읽기 교육에 있어도 다르지 않다. 이로 인해 읽기 활동은 학습자가 읽기 자료의 내용을 충실히 이해하고 학습자 자신의 것으로 만들 수 있게 함을 목적으로 하고, ‘전·중·후’라는 구성을 갖는 것이다. 그리고 ‘읽기 전 활동’은 그러한 이해의 조성을 위해 읽기 자료를 접하기 이전에 내용에 대한 지식을 쌓거나 자신이 지니고

있던 배경지식을 떠올림으로써 학습에 대한 준비를 하게 하는 과정임을 확인한 바 있다. 그러나 『표준 한국어』의 배경지식 활성화 방식은 ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 유형으로 편중되어 있었다.

‘새로운 배경지식 쌓기’는 읽기 자료의 내용이나 주제에 대한 정보를 학습자에게 직접 제시하는 배경지식 활성화 방식으로, 연상 및 추측이 불가한 내용들에 대해 학습자의 인지적 부담을 낮추고 학습의 효율을 향상시킬 수 있다. 하지만 분석 결과에서 확인한 바와 같이 해당 유형의 활동은 교재 전체 통틀어 단 5개만이 확인되었는데, 내용의 맥락이나 주제에 대한 정보 및 어휘는 그에 대한 배경지식이 구성되어 있지 않다면 읽기 자료를 심각하게 오독할 수 있을 뿐만 아니라 아예 이해를 형성하지 못하게 될 우려를 지니므로 이에 대한 추가적인 제시가 필요한 상황이다.

반대로 ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 방식은 교재 전체에서 매우 많은 제시를 보이고 있으나 세부 유형별로 구분해 보면 그 사이에서 매우 큰 편차가 있었다. 대부분이 ‘그림 자료 내용 파악하기’와 ‘주제와 관련된 경험이나 문화 떠올리기’에 속하여 활동의 다양성은 부족한 현재라 할 수 있다. 유사한 활동이 지속적으로 제시되는 것은 학습자로 하여금 기계적인 수행을 이끔으로써 흥미와 관심을 유발하지 못할 수 있는데, ‘주제와 관련된 경험이나 문화 떠올리기’의 경우에도 ‘문화’에 해당하는 질문은 일체 확인되지 않아 학습자의 다문화적 특성을 고려한 활동의 제시가 필요한 현재이다. 그러나 읽기 전 활동에 대한 분석을 ‘배경지식 활성화 방식’에 따른 구체적인 유형 논의로 그치는 것은 충분하지 못하는데, 이는 읽기 전 활동이 실제 교재에 수록된 경우가 전체 교재 중 단 한 건에 불과하기 때문이다.

6 재미있는 동화 읽기

1. <미운 아기 오리>에 대해 이야기해 봅시다.

1) 이 이야기를 들은 적이 있어요?

2) 이 이야기에 누가 나와요?

2. <미운 아기 오리> 이야기를 읽어 봅시다.

[그림 4-1] 『표준 한국어』에 제시된 읽기 전 활동

위의 예시는 고학년 3권 7단원 6차시의 내용으로, 초등학생용 『표준 한국어』 ‘의사소통’ 전체 교재에서 확인된 유일한 읽기 전 활동이다. 다른 활동은 분석의 예시에서 살펴보았듯 교재에 드러나 있지 않고, 오직 교사지도서를 통해서만 내용을 확인할 수 있다. 그러나 비록 교사지도서에 제시되어 있다 하더라도 이를 참고하지 않으면 읽기 전 활동을 확인할 수 없다는 점에서 결정적인 문제점을 갖는다. 활동은 교육의 실제로서 기본적으로 학습자가 교재의 읽기 활동 수행하면서 목적에 부합하게끔 내용이 활용될 때 비로소 의미를 가질 수 있기 때문이다. 따라서 『표준 한국어』의 읽기 전 활동에 대한 개선방안은 활동을 통해 배경지식 활성화가 이루어지는 방식을 다루는 구체적인 내용과 함께 활동이 교재에 분명하게 제시될 수 있도록 하는 것을 동시에 다루어야 한다. 이로 인해 타 교재에서 읽기 전 활동을 다루고 있는 방식을 참고하여 『표준 한국어』의 읽기 전 활동을 유형별로 구현해보고자 하며, 우선 ‘새로운 어휘 제시하기’의 경우 전혀 제시된 바가 없으므로 이를 포함한 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 방식의 예시를 살필 필요가 있다.

[표 4-1] 타 교재의 읽기 전 활동 예시 - 새로운 배경지식 쌓기

유 형	교 재	내 용
새로운 어휘 제시하기	『재미있는 한국어 1』	New Vocabulary 사람들 people 사전 dictionary 필통 pencil case 볼펜 ball-point pen 공중전화 public phone
	『이화 한국어 1-1』	01 다음은 이층집 모습입니다. 집 안 곳곳을 뭐라고 부르는지 말해 보세요. Below is a picture of a two-story house. What do we call the different rooms in the house? 거실 · 침실 · 욕실 · 부엌 · 서재 
	『새 연세 한국어 듣기와 읽기 1』	1. 준비해 보세요. 인형이 어디에 있습니까? 읽고 맞으면 O, 틀리면 X 하십시오. 1) 가방 안에 있습니다.  () 2) 가방 안에 있습니다.  () 3) 가방 옆에 있습니다.  () 4) 가방 위에 있습니다.  ()
내용의 맥락 제시하기	『이화 한국어 1-1』	01 다음은 기숙사 이용 안내문입니다. 이 기숙사에는 어떤 규칙이 있습니까?  기숙사 이용 안내문 220V만 사용하세요. - 방 안에서 불을 사용하지 마세요. - 기숙사에 친구들을 데리고 오지 마세요.

	『재미있는 한국어 1』	2 다음은 몸이 아파서 학교에 오지 못하는 학생이 친구를 통해 선생님에게 전달한 편지입니다. 잘 읽고 질문에 대답하세요. Read the following letter written by a student explaining why s/he cannot make it to school and answer the questions.
--	--------------	--

교재상에 구현된 ‘새로운 어휘 제시하기’의 양상은 크게 세 가지로 구분할 수 있다. 첫 번째는 읽기 자료에서 새로 등장하는 어휘 전체를 통째로 제시하는 형식으로, 어휘와 함께 의미적으로 대응되는 영단어를 병기하는 방식이다. 다음은 어휘의 의미와 관련된 그림 자료를 함께 제시하는 방식이며, 마지막은 어휘에 대한 문항이 제시되는 방식이다. 해당 방식들은 각자의 장단점을 갖는데, 첫 번째 방식은 한꺼번에 다양한 어휘를 제시할 수 있으나 학습자가 영어를 알지 못하면 의미 파악이 되지 않을 우려가 있으며, 세 번째 방식은 어휘에 대한 이해를 확실히 할 수 있겠으나 아직 어휘에 대한 의미를 파악하지 못한 상태에서 문항을 풀게 한다는 측면에서 읽기 전부터 과도한 수행을 요구하는 부분이 있다. 이로 인해 어휘를 제시하고 어휘의 의미에 대응되는 그림이나 사진을 제시하는 등의 방식이 가장 적절하리라 판단되어 이후 이를 활용하여 활동의 예시를 제시하고자 한다.

‘내용의 맥락 제시하기’는 주로 『이화 한국어』의 예시와 같이 읽기 자료 내용의 전제되는 상황이나 원인을 다른 자료를 통해 드러내거나, 『재미있는 한국어』에서처럼 지시문을 통해 전후맥락을 직접 서술하는 방식으로 나타났다. 『표준 한국어』에서는 읽기 전 활동이 교사의 발화로만 이루어진 이유로 인해 내용의 맥락 또한 대체로 교사가 직접 제시하는 양상이었으며, 이로 인해 후자의 내용과 비슷한 질문은 여러 차례 확인되었으나 전자와 같은 예시는 실현된 경우가 없었다. 따라서 이후 개선방안을 적용한 읽기 전 활동의 유형별 예시는 기존과 같은 질문 외에도 그림이나 사진자료를 활용한 방식으로 구현될 필요가 있을 것이다.

다음으로 타 교재에 나타난 ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 방식의 유형은 아래의 표와 같다.

[표 4-2] 타 교재의 읽기 전 활동 예시 - 기존의 배경지식 떠올리기

유 형	교 재	내 용
그림 자료 내용 파악하기	『이화 한국어 2-2』	01 다음 사람들은 추석에 무엇을 했습니까? 
	『재미있 는 한국어 4』	다음은 한국의 전통 혼례를 설명하는 글입니다. 잘 읽고 질문에 답하세요. The following passage explains Korean traditional wedding ceremony. Read it carefully and answer the questions. 그림을 보고 전통 혼례가 어디에서 어떤 절차로 진행되었는지 추측해 보세요. Take a look at the pictures. Try to predict where and how the traditional wedding was carried out. 
읽기 자료 미리 훑어보기	『재미있 는 한국어 4』	1 다음은 남녀 공학의 성적 문제에 대한 기사입니다. 잘 읽고 질문에 답하세요. The following is a news article about the poor performance on the co-education school. Read it carefully and answer the questions. 먼저 아래의 헤드라인을 읽고 신문 기사의 내용을 추측해 보세요. Read the headline first and try to predict what the news article is about. 남녀 공학 성적 부진, 눈으로 확인
		1 다음은 직원 선발용 자기소개서 양식에 쓴 글입니다. 잘 읽고 질문에 답하세요. The following is the introduction written by a person applying for a position in a company. Read it carefully and answer the questions. 자기소개서 양식에 제시된 항목을 보고, 어떤 내용이 쓰여 있을지 예측해 보세요. Take a look at the format of the written introduction and predict what it is about.
주제와 관련된 정보 문고 답하기	『이화 한국어 2-2』	01 다음은 여러 나라의 대중교통 사진입니다. 다음 대중교통은 어떤 특징이 있는지 이야기 해 보세요. 

	『재미있는 한국어 2』	1 다음은 호찌민 시를 소개하는 글입니다. 잘 읽고 질문에 답하세요. The following is a passage introducing Hochimin city. Read it carefully and answer the questions. 호찌민이 어떤 도시인지 알고 있어요? 호찌민에 대해 알고 있는 내용을 이야기하며 이 글에 어떤 내용이 들어 있을지 예측해 보세요. What do you know about Hochimin city? Talk about the city and make a guess what would be included in the passage.
주제와 관련된 경험 떠올리기	『이화 한국어 2-2』	01 여러분은 한국에 살면서 기억에 남는 사람과 일어 있었습니까? 
	『재미있는 한국어 2』	1 다음은 인터넷 게시판에 실린 불에 데었을 때의 치료법에 대한 여러 사람들의 의견입니다. 잘 읽고 질문에 답하세요. The following is many people's own remedies when you get burnt. Read the following carefully and answer the questions. 여러분들은 불에 손을 데었을 때 어떻게 해요? What do you do when you get burnt in the hand?
주제에 대한 생각이나 의견 나누기	『이화 한국어 2-2』	01 여러분은 어디로 이사할지 정할 때 무엇을 가장 중요하게 생각합니까? 다음 아파트 중 어디가 마음에 듭니까? 왜 그럴습니까? 
	『재미있는 한국어 4』	2) 두 곳의 특징은 무엇이라고 생각합니까?  3) 여러분이 살고 싶은 곳은 어떤 곳입니까?

‘기존의 배경지식 떠올리기’ 방식의 경우 대체로 주제나 내용과 관련된 그림 및 사진 자료가 동시에 제공되고 있다는 점에서 차이점을 갖긴 하나 대체적으로 질문의 내용 측면에서는 『표준 한국어』와 크게 다르지 않다. 다만

『표준 한국어』의 ‘그림 자료 내용 파악하기’ 유형은 모든 경우에 그림 자료를 읽기 자료의 중간에 제시하고 있었는데, 타 교재의 경우 분명하게 읽기 자료 전에 보임으로써 ‘읽기 전’과 ‘읽기 중·후’의 경계를 명확히 하고 있었다. 이는 다른 유형에도 동일하게 적용되어야 하는 지점으로, ‘읽기 자료 미리 훑어보기’를 제외하고는 추가 자료를 제시함에 있어 위치 또한 유의하여야 할 것이다.

이후로는 지금까지 살핀 내용을 토대로 『표준 한국어』에 제시된 읽기 자료에 대한 읽기 전 활동 유형별 예시를 보이고자 한다. 읽기 자료는 저학년 ‘의사소통’ 3권 4단원 4차시 내용으로, 이에 대해 구상한 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 유형별 읽기 전 활동은 다음과 같다.

[표 4-3] 읽기 전 활동 유형별 개선방안 예시 - 새로운 배경지식 쌓기

교 재	저학년 ‘의사소통’ 3권	단원 및 차시	4단원 4차시
읽기 자료			
체험 학습 보고서 2학년 1반 이름 김성우 1. 장소: 서울대공원 동물원 2. 날짜: 5월 17일 (금요일) 09:00~14:00 3. 활동 내용: 동물 구경하고 먹이 주기  4. 느낀 점: 동물원에서 아기 양을 보았다. 아주 귀여웠다. 그리고 친구하고 같이 양에게 먹이를 주었다. 정말 재미있었다. 동물원에 또 가고 싶다.			

유 형	개선방안 예시
새로운 어휘 제시하기	1. 새로 배운 단어를 다시 한 번 확인 해요.    양 동물원 공원
	1. 그림과 알맞은 단어를 연결하세요.    • • • 공원 양 동물원
	1. 그림에 대한 설명을 읽고 맞으면 O, 틀리면 X 표시하세요.    • • • 이 동물은 양입니다. (O / X) 이곳은 박물관입니다. (O / X) 이곳은 공원입니다. (O / X)

내용의 맥락 제시하기	1. 다음은 체험 학습 안내장입니다. 무슨 내용이 쓰여 있는지 확인해 보세요. 체험 학습 안내 1. 출발 장소: 솔잎초등학교 정문 2. 출발 시간: 5월 17일 (금요일) 08:00 3. 목적지: 서울대공원 동물원 4. 주의사항: 편한 옷을 입고 오세요.
	1. 다음은 양에 대한 설명이에요. 내용을 확인해 보세요.  1. 털이 하얗고 복슬복슬해요. 2. 성격이 온순해요. 3. ‘음매’ 하고 울어요. 4. 주로 풀을 먹고 살아요. 양
	1. 성우는 저번 주에 체험 학습을 다녀왔어요. 성우가 쓴 체험 학습 보고서를 보고 무슨 일이 있었는지 확인해 보세요.

『표준 한국어』에서 제시되고 있는 읽기 자료를 대상으로 예시를 통해 확인한 ‘새로운 어휘 제시하기’와 ‘내용의 맥락 제시하기’ 유형의 구현 방식을 적용한 결과는 위와 같다. ‘새로운 어휘 제시하기’는 어휘 및 의미에 해당하는 그림을 함께 제시할 수 있으며, 이미 학습한 어휘에 대해서는 그림과 그에 해당하는 어휘를 짝짓도록 하거나 어휘의 의미와 관련된 간단한 문항을 풀도록 하는 방식을 취할 수 있다. ‘내용의 맥락 제시하기’는 내용의 배경상황과 관계된 ‘안내장’을 추가로 제시한 방식과 읽기 자료에 등장하는 ‘양’에 대한 구체적 정보를 담은 자료를 먼저 확인하도록 하는 방식을 고안해 보았으며,

만일 관련된 그림 자료를 보이기 어려운 경우 마지막 예시와 같이 지시문을 통해 내용에 대한 맥락에 관한 정보를 제시할 수도 있을 것이다.

다음은 동일한 읽기 자료를 기반으로 구상한 ‘기존의 배경지식 떠올리기’ 유형의 읽기 전 활동이다.

[표 4-4] 읽기 전 활동 유형별 개선방안 예시 - 기존의 배경지식 떠올리기

유 형	개선방안 예시
그림 자료 내용 파악하기	1. 성우는 어디에서 무엇을 하고 있어요? 
읽기 자료 미리 훑어보기	1. 다음은 성우의 체험 학습 보고서입니다. 내용을 보고 성우가 무엇에 대해 썼을지 생각해 보세요. 1. 장소: 서울대공원 동물원 2. 날짜: 5월 17일 (금요일) 09:00~14:00 3. 활동 내용: 동물 구경하고 먹이 주기
주제와 관련된 정보 문고 답하기	1. 동물원에서는 어떤 동물을 볼 수 있어요? 2. 이 동물의 이름은 뭐예요?   

주제와 관련된 경험 떠올리기	1. 동물원에 가봤어요? 2. 언제 갔어요? 어떤 동물을 봤어요?   
주제에 대한 생각이나 의견 나누기	1. 여러분은 동물원에 가는 것을 좋아해요? 2. 가장 놀러가고 싶은 곳은 어디예요? 왜 가고 싶어요?

‘그림 자료 내용 파악하기’는 질문의 방식 및 그림의 제시 면에서 『표준 한국어』에서 행해지고 있던 방식과 동일하나 별도의 번호를 설정하여 학습자가 ‘읽기 전’에 확인할 수 있도록 하였다. ‘읽기 자료 미리 훑어보기’는 예시와 같은 형태로 주어질 수도 있으나, “제목(혹은 첫 문장)을 읽고 어떤 내용의 글일지 생각해 보세요.”와 같이 읽어야 하는 부분을 직접 지시하여 진행할 수도 있을 것이다. ‘주제와 관련된 정보 묻고 답하기’는 주제와 관련된 객관적인 사실이나 정보를 다루는 활동으로, 이를 위해 명확한 답이 나올 수 있는 질문을 예시로 삼았다. ‘주제와 관련된 경험 떠올리기’는 학습자의 경험과 관계되는 유형으로, 이 외에도 “어떤 동물원에 갔어요?”, “동물원에서 가장 기억에 남는 일이 뭐예요?” 등의 질문뿐만 아니라 중도입국을 경험한 학습자가 있는 경우 이주 이전의 경험에 대한 질문을 건넬 수 있을 것이다. ‘주제에 대한 생각이나 의견 나누기’는 경험을 되새기는 것 이상으로 그에 대한 자신의 생각을 밝히는 것을 목적으로 하는 활동이기에 ‘동물원’에 대한 이야기를 중심으로 학습자의 주관적인 판단이 반영될 수 있는 질문으로 구성하였다.

지금까지 읽기 전 활동 분석 결과와 타 교재에서 제시되고 있는 읽기 전 활동의 구현 방식을 살펴보고 이를 바탕으로 ‘읽기 전 활동’의 구체적인 개선

방안을 논의하였다. 이를 위해 실제 교재에서 제시되고 있는 읽기 자료를 대상으로 한 유형별 예시를 제시하였으며, 이와 동일한 방식을 통해 이후로는 ‘읽기 중·후 활동’에 대한 개선방안을 살펴보고자 한다.

4.1.2 읽기 중·후 활동

‘읽기 중·후 활동’에서 요구되는 읽기 능력의 수준을 기준으로 읽기 중·후 활동을 분석한 결과 『표준 한국어』의 읽기 활동은 1권부터 4권까지 비슷한 양상으로 제시되고 있어 교과과정에 따른 수준 차이가 확인되지 않았다. 뿐만 아니라 저학년과 고학년 교재는 읽기 활동의 편성에서도 매우 높은 유사도를 보였으며, 이로 인해 읽기 활동이 중복적으로 제시되는 수를 살핀 결과 다수의 활동이 저학년 및 고학년 교재에서 동일하게 제시 되고 있어 두 학년의 교재 사이에 유의미한 차이가 나타나지 않고 있다는 사실을 확인할 수 있었다. 이론적 배경에서 확인하였듯 ‘음운인식능력’, ‘어휘력’ 그리고 ‘독해력’은 읽기 능력 발달에 있어 상호 밀접한 관계를 지니며, 기초적인 음운인식능력을 기반으로 어휘력, 독해력의 단계적인 능력 발달을 이루게 된다. 그리고 이러한 수준에 따른 발달은 학습자의 연령과도 영향 관계를 맺고 있으므로 저학년 학습자에게는 음운인식능력과 어휘력이나 내용 기본에 충실한 사실적 이해력에 관한 발달을 중심으로 하되 고학년 학습자에게는 논리적·비판적 사고를 요하는 보다 고차원적인 활동이 제시될 필요가 있다. 이로 인해 『표준 한국어』의 읽기 활동은 학습상의 단계에 따라서나 저학년과 고학년의 인지적 차이에 의하여서나 읽기 활동은 그것의 수행으로 요구되는 읽기 능력의 양상에서 분명한 차이를 보이어야 하는 것이다.

3 미세 먼지와 건강한 생활

1. 신문 기사를 읽고 질문에 대해 봅시다.

콜록콜록 미세 먼지, 이렇게 행동해요

미세 먼지가 점점 심해지고 있어요. 미세 먼지는 크기가 매우 작은 먼지예요.
미세 먼지를 많이 마시면 건강이 나빠질 수 있어요.
미세 먼지가 심해지면 이렇게 행동해요. 첫째, 바깥보다는 실내에서 자요.
둘째, 갈이나 교실의 창문을 닫아요. 셋째, 밖으로 나갈 때에는 꼭 마스크를
쓰도록 해요. 넷째, 밖으로
나갔다가 돌아오면 깨끗하게
씻도록 해요.
미세 먼지 예방을
잘 기억하고 꼭 지켜주
세요. 우리 둘은 소중한니까요.



1) 미세 먼지는 무엇인지 찾아 써 보세요.

미세 먼지는

2) 미세 먼지를 마시면 어떤 일이 생기는지 말해 보세요.

22 • 의사소통 능력 4

3 미세 먼지와 건강한 생활

1. 신문 기사를 읽고 질문에 대해 봅시다.

1) 읽어 보세요.

건강을 위협하는 미세 먼지, 이렇게 행동해요

미세 먼지 문제가 심각하.
미세 먼지는 크기가 매우 작은
먼지를 말한다. 오랫동안
미세 먼지를 마시면 건강이
피부병이나 눈병과 같은 질병에
걸릴 수 있다.
기상청은 미세 먼지로부터 우리 몸을 지키기 위한 방법들을 발표했다. 첫째,
가장 쉬운 생활에서 예방한다. 둘째, 갈이나 교실의 창문을 닫는다. 셋째, 바깥으로
나갈 때에는 반드시 마스크를 쓰도록 한다. 넷째, 자가 많이 다니는 도로나 공사장
주변을 피하도록 한다. 다섯째, 외출 후 집으로 돌아오면 깨끗하게 씻는다.
미세 먼지 문제는 점점 심해지고 있다. 건강한 생활을 위해서라도 이와 같은 방법을
꼭 지켜도록 하라.



2) 미세 먼지는 무엇인지 찾아 써 보세요.

미세 먼지는

3) 미세 먼지를 마시면 어떤 일이 생기는지 말해 보세요.

22 • 의사소통 능력 4

[그림 4-2] 저학년-고학년 교재의 읽기 중·후 활동이 같은 경우

위의 예시는 저학년 및 고학년 교재 4권 1단원 3차시 내용으로, 좌측이 저학년 교재에 제시된 활동이며 우측이 고학년 교재이다. 두 교재에서 다루고 있는 읽기 자료는 주제나 내용 면에서 흡사하지만 “콜록콜록”을 “건강을 위협하는”으로 바꾸어 서술하는 등 고학년 교재에서는 저학년 교재보다 높은 수준의 어휘와 문법을 사용함으로써 읽기 자료의 구분 차이를 보이고 있다. 그러나 이와 달리 두 교재의 읽기 중·후 활동은 지시되는 내용이나 요구되는 답변에서 동일한 양상을 나타낸다. 특히 고학년 교재의 읽기 자료에는 ‘기상청’에서 발표한 내용이 추가되어 있으므로 그에 대한 별도의 질문을 제시할 수 있음에도 그러한 차이가 나타나지 않은 것은 아쉬운 부분이라 할 수 있다. ‘미세먼지를 마시면 왜 건강에 안 좋을까요?’와 같이 보다 높은 이해력을 요구하는 지시문을 배치할 수 있음에도 그러하지 못한 것은 물론이다.

앞서 확인하였듯 읽기 활동의 제시가 중복되는 것은 저학년 및 고학년 교재 사이에서 매우 빈번하게 확인되며 내용마저 동일한 경우도 다수 확인된다. 이는 점에서 학습자의 수준에 맞는 읽기 활동의 제시가 이후 개선방안 논의에

있어 주요점이라 할 수 있다.

6 신문 기사 읽기

1. 신문 기사를 읽고 질문에 답해 봅시다.

1) 읽어 보세요.

착한 일꾼, 태풍

태풍이 오면 비가 많이 오고 바람도 거세게 불어요. 그래서 태풍이 오면 많은 사람이 다치기도 해요. 그런데 태풍은 과연 나쁘기만 할까요?

태풍은 여러 가지 일을 해요. 태풍이 하는 일은 첫째, 지구의 뜨거운 열이 글고루 퍼지도록 도와요. 더운 곳에서 만들어진 태풍이 점차 추운 곳으로 움직이기 때문이에요. 둘째, 건조한 날씨를 해결해 줘요. 태풍이 오면 비가 많이 내리기 때문이에요. 셋째, 더러운 공기를 깨끗하게 바꿔 줘요. 거센 바람이 더러운 공기를 날려 보내기 때문이에요. 태풍은 항상 피해만 주지는 않아요. 태풍도 지구를 위해 열심히 일하는 착한 일꾼이에요.



2) 맞으면 ○, 틀리면 × 표를 해 보세요.

- 태풍이 오면 날씨가 맑아진다. ()
- 태풍은 여러 가지 일을 한다. ()

28 • 의사소통 능력 4

6 신문 기사 읽기

1. 신문 기사를 읽고 질문에 답해 봅시다.

1) 읽어 보세요.

날씨 문제 해결하는 '착한 태풍'

태풍은 해마다 많은 비와 거센 바람으로 사람들에게 큰 피해를 준다. 그런데 태풍은 나쁘기만 할까? 지구는 태양의 뜨거운 열을 받는다. 지역에 따라 태양열을 많이 받는 곳도 있고 적게 받는 곳도 있다. 이 차이 때문에 어디는 한없이 더워지고 어디는 한없이 추워진다.

이런 골치 아픈 문제를 해결하는 것이 바로 태풍이다. 태풍은 빛, 지구의 열이 글고루 퍼질 수 있게 돕는다. 더운 지역에서 만들어진 태풍이 점차 추운 지역으로 이동하기 때문이다. 둘째, 건조한 날씨에 큰 도움이 된다. 태풍이 많은 비를 쏟고 있기 때문이다. 셋째, 오염된 공기를 맑은 공기로 바꿔 준다. 태풍의 거센 바람이 오염된 공기를 날려 보내기 때문이다.

태풍은 항상 피해만 준다고 할 수 없다. 태풍 역시 날씨 문제를 해결하는 중요한 역할을 맡고 있는 것이다.



2) 맞으면 ○, 틀리면 × 표를 해 보세요.

- 지구는 태양의 열을 글고루 받지 않는다. ()
- 태풍은 우리에게 항상 피해를 가져다준다. ()

28 • 의사소통 능력 4

[그림 4-3] 저학년-고학년 교재의 읽기 중·후 활동이 다른 경우

위 예시는 저학년 및 고학년 교재 4권 1단원 6차시의 내용으로, 위의 예시의 경우 두 활동은 동일한 유형으로 확인되나 내용과 이를 통해 요구되는 읽기 능력 수준면에서 차이를 보인다. 각 교재별 읽기 중·후 활동은 ‘내용의 진위여부 파악하기’로 동일하지만 질문의 내용과 답을 찾기 위한 방식이 상이하기 때문이다. 저학년 교재의 경우 두 문장의 진위여부를 판별하는 것은 각 문단의 첫 문장에서 제시되는 정보만으로도 가능한데, 이와 달리 “지구는 태양의 열을 글고루 받지 않는다.”와 “태풍은 우리에게 항상 피해를 가져다준다.” 두 내용의 사실관계를 파악하기 위해선 읽기 자료 전반에 걸친 이해가 기반 되어야 한다. 특히 전자는 “태양열을 많이 받는 곳도 있고 적게 받는 곳도 있다”, “어디는 한없이 더워지고 어디는 한없이 추워진다.”는 내용을 토대로 판단해야 하며, 이는 저학년의 교재에서 다루고 있는 활동에 비해 요구하는 표현과 어휘의 수준에서 분명한 차이를 보인다. 또한 새로 제시된 정보를

활용하고 있다는 점에서도 저학년-고학년 교재간 읽기 활동의 구성 차이가 비교적 잘 드러나는 경우라 할 수 있을 것이다.

하지만, 그럼에도 매우 높은 유사도를 보인다는 면에서는 동일한 맥락인 것이 사실이며 고학년 학습자의 인지적·언어적 수준을 고려하여 추론적, 비판적 이해력을 요구하는 활동 등이 제시될 수도 있었을 것이라는 점에서는 여전히 논의가 필요한 부분이라 할 수 있다. 따라서 이후로는 『표준 한국어』에서 제시되고 있는 읽기 자료를 예시로 하여 학습자의 수준을 고려한 ‘읽기 중·후 활동’ 제시에 관한 개선방안을 논의하고자 한다.

[표 4-5] 읽기 중·후 활동 개선방안 예시 1

교 재	‘의사소통’ 2권	단원 및 차시	1단원 5차시
읽기 자료			
저학년		고학년	
지민이가 좋아요 지민이는 친구와 친하게 지내요. 지민이는 잘 웃고 이야기를 재미있게 해요. 친구 말을 잘 들어주고 친절하게 말해요. 나는 오늘 운동장에서 넘어졌어요. “괜찮니?” 지민이가 내 손을 잡아 주었어요. 지민이는 정말 착하고 친절해요. 나는 지민이가 좋아요.		서영이가 좋아요 서영이는 친구와 친하게 지내요. 서영이는 잘 웃고 이야기를 재미있게 해요. 친구 말을 잘 들어주고 친절하게 말해요. 나는 오늘 운동장에서 넘어졌어요. 무릎에서 피가 났어요. 눈에서 눈물이 흘렀어요. “괜찮니? 울지 마.” 서영이가 내 손을 잡아 주었어요. 서영이는 정말 착하고 친절해요. 나는 서영이가 좋아요.	
기존 읽기 중·후 활동			
저학년		고학년	

1) 지민이는 친구와 어떻게 지내요? 2) 지민이가 나에게 어떻게 했어요? 3) 나는 지민이를 어떻게 생각해요?	1) 서영이는 친구와 어떻게 지내요? 2) 서영이가 나에게 어떻게 했어요? 3) 나는 서영이를 어떻게 생각해요?
유 형	개선방안 예시
내용의 진위여부 판단하기	1. 다음을 읽고 맞으면 O, 틀리면 X 표시하세요. 1) 서영이는 나를 위로해 주었어요. (O / X) 2) 나는 손을 다쳐서 양호실에 갔어요. (O / X) 3) 서영이는 성격이 좋아서 친구들과 사이가 좋아요. (O / X)
순서에 맞게 내용 구성하기	1. 읽은 내용의 순서에 맞게 번호를 쓰세요. 1 서영이는 친구와 친하게 지내요. 너무 아파서 눈에서 눈물이 났어요. 운동장에서 무릎을 다쳤어요. 서영이가 나를 위로해 줬어요.
생략된 내용이나 원인 추측하기	나는 오늘 운동장에서 넘어졌어요. 무릎에서 피가 났어요. 눈에서 눈물이 흘렀어요. “ _____ ” 서영이가 내 손을 잡아 주었어요. 서영이는 정말 착하고 친절해요. 나는 서영이가 좋아요. * 위와 같이 읽기 자료 내용의 일부를 생략하여 제시할 수 있음 1. 서영이가 무슨 말을 했을지 빈 칸에 써 보세요.

이어질 내용 상상하기	1. 내가 서영이에게 뭐라고 대답했는지 생각해 보세요.
	1. 다음에 이어질 이야기를 생각해 보세요. 서영이는 나를 보건실로 데려다 주었어요. 그리고
등장인물이 되어 생각해보기	1. 여러분이 서영이었다면 넘어진 친구를 어떻게 도와줬을 것 같아요?
	1. 여러분이 서영이라면 어떤 말로 친구를 위로했을 것 같아요?

위 예시의 경우 ‘의사소통’ 2권의 내용으로, 저학년과 고학년 교재에 실린 읽기 자료가 내용상의 큰 차이를 보이지 않는다. 고학년 교재의 내용에 ‘운동장’, ‘피’와 같은 정보가 추가되어있긴 하나 전체적으로 같은 내용이며, 읽기 중·후 활동도 모두 동일한 내용과 유형으로 제시되고 있다. 구체적으로 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’ 유형으로, 읽기 자료 내용에 표면적으로 제시된 정보를 찾아내도록 하고 있다. 이로 인해 특히 고학년 교재에서는 학습자의 보다 심화적인 이해를 확인할 수 있도록 하는 활동이 제시될 필요가 있어 위와 같은 예시를 구현해 보았다.

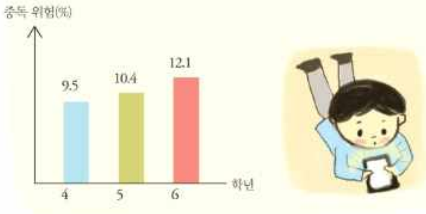
먼저 사실적 이해력을 요구하는 유형으로는 ‘내용의 진위여부 판단하기’와 ‘순서에 맞게 내용 구성하기’를 선정하였다. ‘내용의 진위여부 판단하기’의 경우 기존의 활동과 마찬가지로 읽기 자료에서 일차적으로 확인 가능한 정보를 이해하고 있는가를 판단하는 유형이지만 ‘위로’, ‘사이가 좋다’와 같은 어휘 차원의 변화나 문법, 통사적인 변형을 가미함으로써 학습자의 수준에 맞춰 다양한 양상으로 실현될 수 있으며, ‘순서에 맞게 내용 구성하기’ 유형의 제시를 통해 내용의 전체적인 맥락 차원에 관한 학습자의 이해를 물을 수도 있다.

추론적 이해력을 요구하는 활동인 ‘생략된 내용이나 원인 추측하기’는 표면적으로 드러나 있지 않은 정보에 대한 이해를 묻는 유형으로, 함의된 정보

에 대한 물음으로 나타날 수도 있지만 예시와 같이 읽기 자료 자체의 일부분을 생략하여 제시함으로써 자연스러운 학습자의 추론을 도모할 수 있다. 이와 달리 ‘이어질 내용 상상하기’는 제시된 정보를 기반으로 밝혀지지 않은 내용을 예측하는 유형이기에 기본적으로 이후의 내용에 대한 질문으로 제시될 수 있으나, 내용의 전개가 뚜렷하지 않은 경우에는 추가적인 정보를 함께 제공하는 방식으로 구성될 수 있다. 마지막으로 비판적 이해력과 관련된 활동으로 ‘등장인물이 되어 생각해보기’를 제시하였으며, 이는 등장인물인 ‘나’ 혹은 ‘서영’의 입장에 학습자 본인을 대입하여 생각해보게 하는 지시문으로 나타난다. 이를 통해 학습자는 자신이 내용과 같은 상황일 때 어떠한 행동을 할지, 또는 하여야 하는지를 파악함으로써 보다 심도 깊은 이해를 실현할 수 있다.

또한, 위의 예시와 달리 읽기 자료가 저학년과 고학년 교재에서 내용상의 차이를 보이는 경우가 있다. 이러한 경우 해당 자료의 활동에서는 내용상에서 확인되는 차이를 적극적으로 활용함으로써 대상 학습자에 따라 요구되는 읽기 능력의 격차를 분명히 나타낼 필요가 있는데, 이에 대한 예시는 아래와 같다.

[표 4-6] 읽기 중·후 활동 개선방안 예시 2

교 재	‘의사소통’ 3권	단원 및 차시	6단원 7차시
읽기 자료			
저학년		고학년	
2월 7일 화 날씨: 맑음 제목: 하미의 새 휴대전화 하미가 오늘 새 휴대전화를 가지고 왔다. 나도 엄마에게 사 달라고 했지만, 엄마는 아직 어려서 안 된다고 하셨다. 그래서 하미가 정말 부러웠다. 하미는 휴대전화로 알람도 하고, 문자도 보낼 수 있다고 했다. 나도 얼른 자라서 휴대전화를 사고 싶다. 		초등학생 휴대 전화 중독 위험 우리나라 초등학교 4~6학년 10명 중 8~9명이 휴대 전화를 가지고 있고, 10명 중 1명은 휴대 전화 중독 위험이라는 연구 결과가 나왔다. 4학년은 9.5%, 5학년은 10.4%, 6학년은 12.1%가 중독 위험이 있다고 했다. 학년이 올라갈수록 휴대 전화에 중독될 가능성이 높아졌다. 초등학교 고학년 아동들이 휴대 전화를 사용하는 시간은 하루에 평균 4시간으로 조사됐다. 100명 중 7명은 하루 10시간 이상 사용한다고 답했다. 중독 위험(%) 	
기존 읽기 중·후 활동			
저학년		고학년	
1) 저밍은 왜 하미가 부러웠어요? 2) 엄마는 저밍에게 왜 휴대 전화를 사 주지 않으셨어요? 3) 하미 휴대 전화로 할 수 있는 일들은 뭐예요?		1) 초등학교 4~6학년 학생들 중 휴대 전화에 중독이 될 가능성이 높은 학생은 얼마나 돼요? 2) 하루 24시간 중 10시간 넘게 휴대 전화를 사용하는 학생은 얼마나 돼요?	
유 형	개선방안 예시		
물음에 알맞은 답 선택하기	1. 우리나라 초등학교 4학년의 휴대 전화 중독 위험 비율은 어느 정도예요? ① 9.5% ② 10.4% ③ 12.1%		
	1. 우리나라 초등학교 고학년 아동의 하루 평균 휴대 전화 사용 시간은 몇 시간이에요? ① 2시간 ② 3시간 ③ 4시간 ④ 5시간		

내용에서 필요한 정보 찾아내기	1. 기사의 중심 내용을 찾아 써 보세요.
	1. 기사의 내용을 한 줄로 요약해 보세요.
비교를 통해 특징 가려내기	1. 초등학교 6학년의 휴대 전화 중독 위험 비율은 4학년보다 얼마나 더 높아요?
	1. 초등학교 4학년의 휴대 전화 중독 위험 비율은 다른 학년과 어떤 점이 달라요?
내용에 대해 옳고 그름 평가하기	1. 많은 학생이 휴대 전화를 오래 사용하는 것에 대해 어떻게 생각해요?
	1. 학년이 높아질수록 휴대 전화 중독 비율이 오르는 것에 대해 어떻게 생각해요?

위의 예시는 저학년과 고학년 교재에서 읽기 자료를 다르게 수록된 예로, 같은 주제이지만 고학년의 읽기 자료에서는 여러 비율과 그에 대한 그래프가 함께 제시함으로써 내용에서 보다 많은 정보를 다루고 있다. 그러나 이러한 차이에도 불구하고 읽기 중·후 활동은 저학년 교재의 활동과 마찬가지로 표면적으로 확인 가능한 정보에 대한 이해를 확인하는 것에서 그치고 있다. 이러한 자료의 경우 다양한 정보가 한꺼번에 제시되고 있어 이를 활용한 활동의 구성이 가능한데, 이로 인해 ‘물음에 알맞은 답 선택하기’, ‘비교를 통해 특징 가려내기’ 유형을 포함한 예시를 구성하였다.

‘물음에 알맞은 답 선택하기’는 질문의 답이 포함된 보기를 제시함으로써 읽기 자료에 대한 기본적인 이해를 묻는 내용으로 구성하였다. ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’의 경우 기존 활동에서도 사용된 유형이지만 기존의 활동

과 달리 드러난 정보 그대로를 답하도록 하지 않는다. 핵심내용을 찾거나 요약할 하게 하는 등 학습자가 취합한 정보를 질문에 맞게 편집하여 답변하게 하고 있는데, 이를 통해 보다 높은 수준의 언어 및 인지적 이해를 요구하고 있다. ‘비교를 통해 특징 가려내기’는 이전의 사실적 이해력 관련 활동들과 달리 정보와 정보 사이의 관계를 묻고 있다. 이를 통해 각 정보가 지닌 자체로서의 특징뿐만 아니라 다른 정보와 비교하였을 때의 내용을 함께 확인하게 함으로써 내용에 대한 이해를 심화할 수 있다. 마지막으로 ‘내용에 대해 옳고 그름 평가하기’는 위와 같이 읽기 자료의 주제나 내용에 대한 학습자의 가치 판단을 유도하는 방식으로 구성될 수 있으며, 단 학습자의 자율적인 답을 위하여 ‘~은 왜 좋아요?/좋지 않아요?’ 등과 같이 옳고 그름의 방향이 정해진 방식으로 질문을 하는 것은 지양되어야 할 것이다.

지금까지 ‘읽기 전 활동’과 ‘읽기 중·후 활동’에 대한 개별 개선방안을 살펴해보았으며 이후로는 두 개선방안을 적용한 전체 구성의 읽기 활동 예시를 보이고자 한다. 단, 개선방안의 적용에서는 ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’을 구분하고자 하는데, 이는 두 활동이 내용과 유형에서는 공통된 지점을 지나나 학습자에게 수행하게 되는 과정에서는 차이를 갖기 때문이다. 즉, ‘읽기 중 활동’의 경우 학습자가 읽기 자료를 본격적으로 읽는 과정에서 동시에 확인할 수 있어야 하는 것으로, 이로 인해 ‘읽기 후 활동’과 달리 교재에서 읽기 자료와 함께 제공되어야 한다. 따라서 활동을 구성하는 내용과 유형은 동일한 양상으로 구성하되 읽기 활동의 수행 과정을 고려하여 구체적인 적용 예시는 ‘읽기 중·후 활동’이 아닌 ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’ 각각으로 구분하여 다루고자 한다.

4.2 개선방안의 적용

읽기 자료는 개별 활동의 개선방안을 논의할 때와 마찬가지로 『표준 한국어』에 제시된 것을 기반으로 구성하였으며, 아래의 예시는 저학년 및 고학년 ‘의사소통’ 2권 4단원 9차시의 내용이다.

9 이야기 읽기

1. 이야기를 들어 봅시다. 🎧 25

해님과 바람
이승우화

나는 힘이 세서 무엇이든 다 할 수 있어.

정말? 힘으로 할 수 없는 것도 있어.

그게 뭐야?

그래, 좋아.

내가 알려 줄게. 바람아, 우리 시합할까?

우리 지 사람의 외투를 벗기는 시합을 하자.

좋아.

바람이 후 하고 세게 불었어요.

남자는 외투를 더 꼭 잡았어요. 바람이 더 세게 불었어요. 하지만 남자는 옷을 벗지 않았어요.

왜 이렇게 바람이 불지? 너무 추워.

이번에는 해님 차례였어요. 해님은 더 뽕뽕 햇볕을 내리쬔어요.

정말 더워.

남자는 땀을 줄줄 흘렸어요. 그리고 마립내 외투를 벗었어요.

바람이 이 시합에서 졌어요. 그 후로 바람은 다시는 힘자랑을 하지 않았어요.

2. 소리나 모양을 흉내 내는 말을 찾아 ○표 해 봅시다.

3. 바람, 해님, 남자 그리고 해설자가 되어 읽어 봅시다.

[그림 4-4] 저학년 및 고학년 ‘의사소통’ 2권 4단원 9차시

해당 읽기 활동의 경우 저학년과 고학년에 있어서 제시되는 읽기 자료의 모든 내용이 일치하며, 읽기 전·중·후 활동 또한 모두 동일하다. 교사는 읽기 전에 그림에 등장하는 요소에 대해 물음으로써 학습자의 자연스러운 관심을 불러 일으킨다. 이후 자료를 읽고 난 후에는 이전 차시에서 학습한 의태어 및 의성어를 확인하도록 하며 학습자가 조를 이루어 읽은 내용을 재차 읽도록 하고 있다. 해당 차시에서의 내용은 저학년과 고학년이 동일하게 이루어진다는 점에서 문제적이라 할 수 있는데, 뿐만 아니라 읽기 자료의 내용을 단순한 차원에서만 다루고 있다는 것도 아쉬움으로 남는 부분이다. 특히 해당 읽기 자료

는 우화로서 비유적인 교훈을 담고 있는데, 이에 대한 학습자의 이해를 확인할 필요가 있음에도 이미 학습한 어휘를 재차 검토하고 한 번 더 읽는 정도에서 활동을 마치고 있기 때문이다. 특히 고학년의 경우 저학년에 비해 우화를 통한 비유적 표현에 대해 이해할 인지적 수준이 비교적 갖추어져 있으므로, 저학년의 경우 일차적인 이해에 집중하더라도 고학년 대상의 읽기 활동에서는 보다 심화적인 이해를 확인할 필요가 있을 것이다. 또한 읽기 전 활동의 경우 저학년 및 초급 학습자는 읽기 자료의 내용에 대한 배경지식이 충분하지 않을 수 있으며 학습에 인지적 부담을 크게 느낄 수 있으므로 이에 대한 고려를 기반으로 한 유형이 제시될 필요가 있을 것이다.

위와 같은 내용을 토대로 구성한 저학년 ‘의사소통’ 교재의 읽기 활동은 다음과 같다.

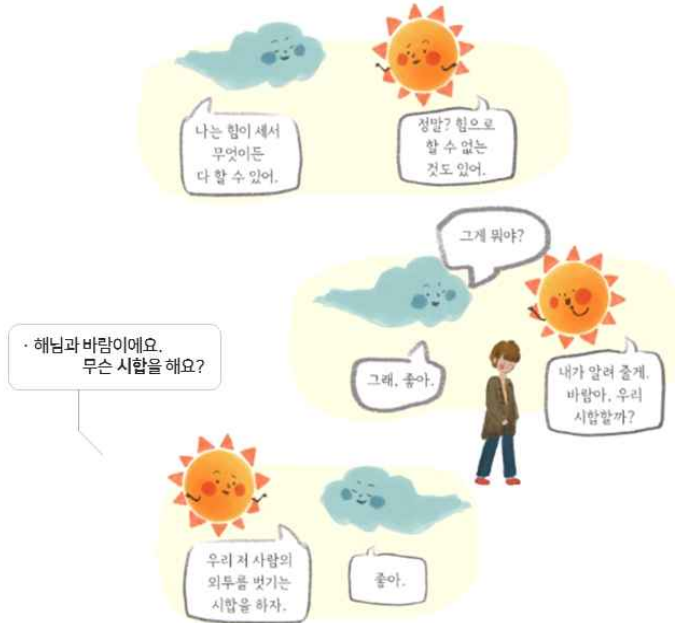
[표 4-7] 읽기 활동 개선방안 적용 예시 - 저학년 ‘의사소통’

단계	읽기 활동
읽기 전	1. 같이 이야기 해요. 1) <해님과 바람> 이야기를 알고 있어요? 2) 그림을 보고 어떤 이야기일지 생각해 보세요. 

2. 이야기를 읽어 보세요.

해님과 바람

이솝 우화



바람이 후 하고 세게 불었어요.



· 남자는 왜 외투를 벗었어요?

바람이 이 시합에서 졌어요.
그 후로 바람은 다시는 힘자랑을 하지 않았어요.

읽기
후

3. 질문에 알맞은 답을 고르세요.

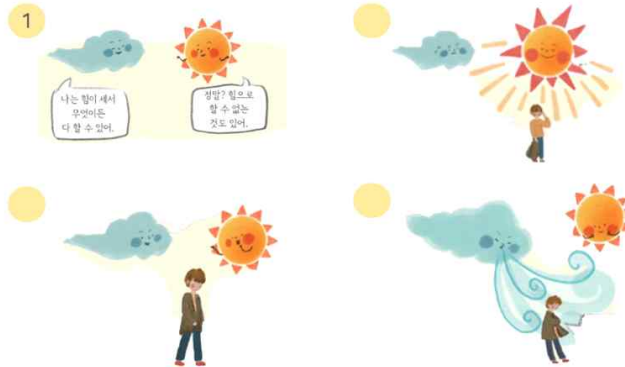
1) 시합에서 누가 이겼어요?



2) 바람이 세게 불면 어때요?



4. 내용의 순서와 맞는 번호를 쓰세요.



5. 친구와 역할을 나누어 내용을 실감나게 읽어 보세요.

저학년 ‘의사소통’의 경우, 우선 읽기 전 활동은 ‘주제와 관련된 경험 떠올리기’와 ‘읽기 자료 미리 훑어보기’로 구성하였다. <해님과 바람>은 학습자가 이전에 동화책이나 만화의 형식으로 접하였을 가능성이 높은 작품인데, 이로 인해 작품을 읽은 경험이 있는지 확인함으로써 자연스럽게 학습자의 관심을 집중시키도록 하고 있다. 그리고 만일 내용을 알지 못하는 학습자가 있을 시 2번 활동을 통해 핵심 줄거리를 미리 제공하여 읽기 자료의 내용이 무엇인지 자신의 배경지식을 활용하여 추측하게 할 수 있으며, 내용을 알고 있는 학습

자는 자신이 알고 있던 내용과 일치하는지 미리 점검할 수 있다.

읽기 중 활동은 학습자가 자료를 읽으며 접하게 되므로 학습자가 읽기를 수행하며 과한 인지적 부담을 경험하지 않을 수 있는 정도로 제시될 필요가 있다. 이로 인해 자료를 읽으며 내용을 정리하거나 흐름을 파악하는 데 도움이 될 수 있기 위한 방안으로서 ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’를 기반으로 한 활동을 고안하였다. 특히 본 교재는 저학년 학습자를 대상으로 하기에 읽은 내용을 올바르게 이해하였는지 다시금 확인할 수 있게 하는 수준으로 내용을 구성하였으며, “바람은 어떻게 소리가 나요?”와 같이 학습자에게 흥미를 유발할 수 있는 유형을 제시하였다.

읽기 후 활동은 ‘물음에 알맞은 답 선택하기’, ‘순서에 맞게 내용 구성하기’ 그리고 ‘음운 및 형태 숙달하기’를 구성하였다. 3번에서는 읽은 내용에 대한 기본적인 이해를 확인하기 위해 자료에서 활용된 그림을 재차 제시하고 있다. 4번은 내용을 함축적으로 보이는 그림을 제공하고 내용과 그림에 대한 이해를 바탕으로 읽기 자료의 맥락에 맞추어 순서를 표시하도록 하고 있으며, 이를 통해 내용의 줄거리나 맥락에 관한 전체적인 이해를 파악한다. 마지막으로 5번으로는 짝 활동을 이룰 수 있는 활동을 제시하였으며, 특히 저학년의 경우 이해를 묻는 문항만이 지속적으로 나타날 시 학습에 대한 부담이나 거부감을 느낄 가능성이 높으므로 이러한 행동을 유발하는 활동을 제시함으로써 한국어의 음운 및 형태에 대한 이해를 도모함과 동시에 흥미를 진작할 수 있을 것이다.

다음은 고학년 ‘의사소통’의 읽기 활동 구성을 나타낸 표이다.

[표 4-8] 읽기 활동 개선방안 적용 예시 - 고학년 '의사소통'

단계	읽기 활동
읽기 전	1. 이야기를 읽기 전에 확인해요. 1) 소리나 모양을 흉내 내는 말이에요. 따라 말해 보세요.  바람이 후 불다 햇빛이 쨍쨍 내리쬐다 옷을 짝 붙잡다 땀을 줄줄 흘리다 2) 여러분은 바람이 많이 불면 어떻게 해요? 햇빛을 너무 세면 어떻게 해요?
읽기 중	2. 이야기를 읽어 보세요. 해님과 바람 이솜 우화 나는 힘이 세서 무엇이든 다 할 수 있어. 정말? 힘으로 할 수 없는 것도 있어. 시험에서 누가 이길 것 같아요? 그게 뭐야? 그래, 좋아. 내가 알려 줄게. 바람아, 우리 시험할까? 좋아. 우리 저 사람의 외투를 벗기는 시험을 하자. 좋아.

바람이 후 하고 세게 불었어요.

· 바람이 세게 불면 날씨가 어때요?

남자는 외투를 더 꼭 잡았어요.
바람이 더 세게 불었어요.
하지만 남자는 옷을 벗지 않았어요.



왜 이렇게
바람이 불지?
너무 추워.



이번에는 해님 차례였어요.
해님은 더 뽀뽀 햇볕을 내리쬐어요.

정말 더워.

남자는 땀을 줄줄 흘렸어요.
그리고 마침내 외투를 벗었어요.

· 누가 시합에서 이겼어요?

바람이 이 시합에서 졌어요.
그 후로 바람은 다시는 힘자랑을 하지 않았어요.

3. 다음 내용이 맞으면 O, 틀리면 X 표시하세요.

- 1) 바람은 힘이 세서 무엇이든 할 수 있다. (O / X)
- 2) 남자는 바람이 많이 불어서 외투를 벗었다. (O / X)
- 3) 시합에서 해님이 이겼다. (O / X)
- 4) 바람은 다음에도 해님과 시합을 했다. (O / X)

4. 해님은 왜 바람에게 시합을 하자고 말했어요?

5. 해님이 시합에서 이기고 바람에게 말했어요. 어떤 말을 했을 지 상상해서 써 보세요.



바람아, _____ .

고학년 교재의 읽기 활동에 대한 읽기 전 활동으로는 ‘새로운 어휘 제시하기’와 ‘주제와 관련된 경험 떠올리기’를 구성하였다. 읽기 전 활동의 경우 활동의 유형에 따라 새로운 배경지식을 확인하고 기존의 배경지식을 활용하는 과정에서 학습자 인지적 부담은 일정한 차이를 보일 수 있는데, 이에는 객관적인 사실에 대한 이해가 기반되어야 하는 ‘새로운 어휘 제시하기’, ‘주제와 관련된 정보 묻고 답하기’, ‘주제에 대한 생각이나 의견 나누기’ 등이 해당될 수 있을 것이다. 따라서 고학년 대상의 읽기 활동에는 그러한 활동을 보다 빈번히 제시함으로써 단원 및 차시의 학습 내용과 직접적으로 관련된 내용에 대한 집중적인 교수학습이 가능할 것이며, 반대로 저학년의 경우에는 자신의 경험을 떠올리는 등의 비교적 인지적 부담이 덜한 유형을 활용함으로써 학습자의 수준을 고려한 교수학습 방안을 마련할 수 있을 것이다.

‘새로운 어휘 제시하기’에는 해당 단원에서 지속적으로 학습해 온 의태어 및 의성어에 대한 내용을 담았다. 교사는 이와 같은 어휘를 학습하기 위해 직접 소리를 내거나 행동을 보임으로써 학습자의 흥미를 고양할 수 있을 것이며, 그림을 토대로 어떠한 내용이 이어질지 물음으로써 자연스럽게 읽기 자료의 내용과 관련된 대화로 연계할 수도 있다. 그리고 이후 읽기 자료에서 중심 상황인 바람 부는 장면과 해가 내리쬐는 장면을 상상하게 함으로써 그런 상황에서의 학습자의 행동을 질문하고 이를 통해 대화를 읽기 자료의 내용으로 초점화 할 수 있다. 또는 답하는 과정을 통해 의성어 및 의태어를 활용하게 하여 새로운 어휘에 대한 주의를 불러일으킬 수도 있을 것이다.

읽기 중 활동은 저학년 교재에서 고안한 방식과 비슷한 양상으로 제시하되 “누가 시합에서 이겼어요?”와 같이 자료에 대한 사실적 이해력을 요구하는 내용뿐만 아니라 “시합에서 누가 이길 것 같아요?”와 같이 활동 수행을 위해 추론적 이해력이 필요한 활동을 포함하여 구성하였다. 다만 앞서 논의하였듯 ‘읽기 중 활동’은 언어기능으로서의 ‘읽기’가 수행되는 과정에서 수반되는 활동이므로 도리어 읽기 중 활동으로 인해 읽기 자료에 대한 주의가 저하되지 않도록 유의할 필요가 있을 것이다. 따라서 동일한 추론적 이해력 기반의 활동을 제시한다 할지라도 “왜 해님이 시합에서 이길 것 같아요?”와 같이

보다 논리적인 사고를 요하는 활동보다는 위 예시와 같이 학습자가 자유로이 상상하거나 뒤이을 내용에 흥미를 갖게 할 수 있을 만 한 내용의 활동이 제시될 필요가 있을 것이다.

읽기 후 활동에서 다루는 내용은 3번부터 순서대로 ‘내용의 진위여부 판단하기’, ‘내용에서 필요한 정보 찾아내기’, ‘이어질 내용 상상하기’에 해당한다. 우선 3번을 통해서는 내용에 대한 기초적인 이해를 확인하도록 하였으며, 학습자는 ‘지다-이기다’와 같은 반의어 관계에 대한 이해를 갖추거나 ‘힘자랑을 하지 않았어요-다음에도 시합을 했다’처럼 표현이 다르게 제시되더라도 이를 올바르게 파악할 수 있어야 한다. 본 예시에서는 내용에 드러난 정보를 이용하여 답을 할 수 있도록 구성하였으나 중-고급 학습자를 대상으로는 “자신감이 자만이 되어서는 안 된다”와 같은 문장을 제시함으로써 보다 높은 수준의 어휘뿐만 아니라 추상적이고 추론적인 이해를 물을 수도 있을 것이다.

이후 4번에서는 내용에서 필요한 정보를 찾도록 하고 있으나 학습자는 이에 답하기 위해 본질적으로 제시된 정보를 취합할 수 있어야 하며, 답변 또한 학습장의 개별적인 특성이 반영되어 서술된다. “힘으로 할 수 없는 것도 있어”는 해님이 바람에게 주고자 한 주요 메시지이지만 시합을 하자고 한 이유는 “내가 알려줄게”에 가깝다. 하지만 ‘알려준다’는 것은 행위에만 한정되므로 두 내용이 종합되어야 시합을 신청한 정확한 답이 되는데, 즉, “힘으로 할 수 없는 일이 있다는 것을 알려주기 위해서”와 같은 문장을 산출할 수 있어야 하는 것이다. 이러한 활동을 통해 학습자로 하여금 단편적으로 제시된 정보를 종합적으로 활용할 수 있게 하는 이해력을 기를 수 있을 것이며, 이를 표현하는 과정에서 학습자의 어휘력 또한 파악할 수 있다. 마지막으로 5번에서는 해님이 바람과의 시합에서 이긴 후 어떤 말을 했을지 상상하여 쓰도록 하고 있다. 이를 통해서는 학습자가 읽기 자료를 통해 이해한 내용의 주요 골자가 무엇인지 되새길 수 있으며, 학습자의 상상력과 창의력을 자극할 수 있다. 단, 이와 같이 해당 활동은 ‘상상’을 토대로 한 추론적 이해력을 활용하는 것이 주안점이므로 학습자가 답에 대한 근거를 설명할 수 있다면 답안의 범위는 최대한 보장되어야 할 것이다.

본 장에서는 읽기 활동 분석 결과에 따른 각 활동별 개선방안을 확인하고, 이를 『표준 한국어』에서 제시되고 있는 실제 읽기 자료에 적용하여 구상한 예시를 살펴보았다. 예시로 삼은 읽기 자료는 저학년과 고학년에 동일하게 다뤄지고 있었는데, 이로 인해 학습자의 인지적 수준을 고려한 차등적 활동을 고안하였으며 이는 저학년-고학년의 구분뿐만 아니라 초급-중급의 구분에서도 활용될 수 있을 것이다. 이후로는 결론을 통해 본 연구에서 살핀 전체적인 내용을 확인하고 이를 정리함으로써 본 연구의 의의를 밝히고 다음 연구에 대한 제언을 논의하고자 한다.

V. 결 론

다문화 배경 학습자는 이중언어를 사용한다는 특수한 성장배경으로 인해 한국어 발달에 있어 다양한 어려움을 경험한다. 이는 읽기의 경우도 마찬가지로, 특히 다문화 배경 학습자는 대다수가 학령기에 속함에도 여러 연구에서 이들의 읽기 능력상의 지체가 보고되었다. 읽기는 교재를 활용한 학업을 위한 기초이자 기본으로서 이에 대한 능력이 갖추어지지 않을 시 학업에 큰 어려움을 겪을 수밖에 없다. 또한 이는 이후 학업탈락 및 부적응과 같은 사회적 문제로 이어질 수 있는 문제인 만큼 다문화 배경 학습자 대상 읽기 교육은 초기 및 저학년부터 강조되어야 할 필요가 있다. 이로 인해 본 연구에서는 다문화 배경 학습자의 읽기 능력 발달을 위한 방안으로서 다문화 배경 학습자 대상 교재인 『표준 한국어』의 읽기 활동 개선방안을 모색한 후 논의한 내용을 적용한 예시 안을 최종적으로 제시하였다.

이를 위해 II장에서는 다문화 배경 학습자의 언어적 특성과 이들 학습자 대상의 읽기 교육 방안을 살펴보았다. 인지발달이론에 따르면 아동기는 인지 및 언어발달이 폭발적으로 일어나는 시기로, 이때 언어발달이 지체될 시 언어뿐만 아니라 인지적인 발달도 제한될 수 있는 만큼 아동에 대한 관심과 지원이 필요하다. 그러나 여러 선행연구에서는 다문화 배경 학습자가 성장 과정에서 결혼이민자 부모, 특히 어머니로부터 충분한 언어 입력을 받지 못해 많은 경우 언어발달상의 지체를 보임이 보고되었다. 이는 읽기의 경우에도 마찬가지로, 읽기를 ‘음운인식능력’, ‘어휘력’, ‘독해력’으로 구분하여 살펴본 결과 전체적으로 낮은 수행력을 보이는 것으로 나타났다. 이로 인해 다문화 배경 학습자 대상의 교육과정과 읽기 교육의 현황을 파악하기 위해 ‘한국어(KSL) 교육과정’과 한국어 읽기 교육의 특징을 확인하였다.

‘한국어(KSL) 교육과정’은 다문화 배경 학습자를 대상으로 고시된 교육과정으로, 해당 교육과정에서는 읽기 교육 방안으로서 교재를 통해 ‘읽기 활동’을 제시하고 있었다. 또한 읽기 활동은 재차 전·중·후의 구분을 지니고 있었는데, 각 부분은 같은 읽기 활동임에도 교육적 의의를 달리함을 확인하였다.

구체적으로, ‘읽기 전 활동’에서는 학습자의 배경지식을 불러일으키거나 부족한 배경지식을 쌓도록 하는 것이 주요 학습 과정이라면, ‘읽기 중 활동’과 ‘읽기 후 활동’에서는 읽기 자료의 내용에 대한 이해를 확인함으로써 이를 심화 학습하고 그것을 내재화할 수 있도록 하는 것을 목적으로 하였다. 따라서 읽기 활동의 개선방안의 제시를 위하여서는 읽기 활동의 구성에 대한 이해가 기반 되어야 하기에 선행연구 검토를 통해 이후 분석 기준 설정을 위한 ‘읽기 전’, ‘읽기 중’ 그리고 ‘읽기 후’ 활동의 분류 기준과 유형을 확인하였다.

Ⅲ장에서는 이상의 내용을 종합하여 분석 대상과 분석 기준을 설정하고 분석을 시행하였다. 읽기 전 활동은 일차적으로 ‘배경지식 활성화 방식’에 따라 ‘새로운 배경지식 쌓기’와 ‘기존의 배경지식 떠올리기’로 구분하였으며, 이를 기준으로 재차 ‘새로운 어휘 제시하기’, ‘내용의 맥락 제시하기’, ‘그림 자료 내용 파악하기’ 등의 일곱 가지 기준을 제시하였다. 이와 달리 읽기 중·후 활동은 활동별로 요구되는 읽기 능력을 기준으로 분류하였다. 이러한 읽기 능력에는 ‘음운인식능력’, ‘어휘력’, ‘독해력’ 그리고 독해력의 세부 구분으로 ‘사실적 이해력’, ‘추론적 이해력’, ‘비판적 이해력’이 해당되었으며, 이를 기준으로 읽기 중·후 활동의 유형은 총 열두 가지로 구성되었다.

분석 결과에서는 각 활동별로 두 가지의 시사점을 파악하였는데, 우선 읽기 전 활동의 경우 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 유형이 전체 교재에서 거의 나타나고 있지 않았으며 실제 교재상에 읽기 전 활동이 구현된 것이 단 한 차례에 불과했다. 이러한 시사점은 연관되는 부분이 있는데, ‘새로운 배경지식 쌓기’ 방식은 교재를 통해 새로운 정보가 제공되어야 수행할 수 있지만 한 차례를 제외한 전체 읽기 활동에서 읽기 전 활동이 생략되어 있기에 실상 ‘새로운 배경지식 쌓기’ 방식의 구현에 제한이 있을 수밖에 없는 것이다. 따라서 읽기 전 활동의 경우 교재에 활동을 구현해내는 것이 시급한 사안임을 확인하였다.

또한, 읽기 중·후 활동의 경우 요구되는 읽기 능력에 따른 읽기 활동의 비율이 교재별로 차이를 보이지 않았으며 다수의 읽기 활동이 저학년과 고학년 교재에 동일하게 제시되고 있었다. 특히 후자가 문제적인데, 저학년과 고학년 사이에는 인지발달상의 뚜렷한 차이가 존재함에도 이러한 차이가 학습 과정에 반영되어 있지 않기 때문이다. 경우에 따라서는 활동이 저학년과 고학년에

서 완전히 동일하게 제시되기도 하였는데, 읽기 자료에는 일정한 차이가 존재함에도 그러한 차이가 읽기 활동에는 반영되지 않은 경우 또한 적지 않았다. 이로 인해 읽기 중·후 활동 개선방안의 주안점은 교재별 활동 제시에 인지발달이 고려되어야 할 것이란 점을 확인하였다. 그리고 결과적으로 IV장에서는 앞선 논의를 토대로 개선방안을 논의 및 구상하였으며, 이를 토대로 읽기 전·중·후 모두를 포함한 읽기 활동의 예시 또한 제시하였다.

본 연구는 다문화 배경 학습자 대상 교재인 『표준 한국어』의 읽기 활동 현황을 밝히고 이에 대한 구체적인 개선방안을 제시하였다는 점에서 의의를 지닐 수 있을 것이다. 특히 『표준 한국어』에 수록된 읽기 활동에 읽기 전 활동이 거의 제시되지 않고 있다는 점과 다수의 읽기 중·후 활동이 저학년-고학년 교재에서 동일하게 제시되고 있다는 점을 확인한 것, 나아가 개선방안에 관한 논의를 읽기 활동의 일부만으로 제한하지 않고 읽기 활동 전체를 대상으로 진행 하였기에 ‘읽기 활동’이라는 교육방안의 구성원리를 고려한 논의라는 점에서 유의미한 지점을 갖는다 할 수 있을 것이다.

다만 연구의 분명한 한계점 또한 존재하는데, 이는 ‘읽기 활동’이 ‘읽기 자료’를 중심으로 구성됨에도 이에 대한 논의가 함께 이루어지지 않았기 때문이다. 특히 김윤주b(2017)에서는 읽기 자료별로 효과적인 읽기 전 활동이 있음이 주장되었으며, 오선경(2017)은 읽기 자료에 따라 제시되어야 할 읽기 중·후 활동 유형이 있음을 논의한 바, 읽기 자료는 읽기 활동과 매우 유기적인 관계를 맺고 있는 요소임을 알 수 있다. 따라서 이후 연구에서는 읽기 활동 개선방안 제시를 위해 읽기 자료에 대한 논의를 함께 다룰 필요가 있을 것이며, 그러한 후속 연구를 통해 다문화 배경 학습자의 읽기 능력 발달을 위한 교육 방안 논의가 지속적인 발전으로 나아갈 수 있기를 바란다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

- 강금화, 황보명. (2010) 5세 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 언어, 읽기, 음운인식능력에 관한 연구. 『言語治療研究』, 19(1), 143-158.
- 강희진. (2011). “읽기 전 활동을 통한 읽기 지도 방법 연구”. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고미애. (2004). Vygotsky의 교육이론에 관한 연구. 『教育思想研究』, 15, 1-11.
- 고려대학교 한국어문화교육센터. (2009). 『재미있는 한국어 1』. 서울: 교보문고.
- _____. (2009). 『재미있는 한국어 2』. 서울: 교보문고.
- _____. (2009). 『재미있는 한국어 3』. 서울: 교보문고.
- _____. (2009). 『재미있는 한국어 4』. 서울: 교보문고.
- 교육부. (2012). 『한국어 교육과정』. 서울: 교육부.
- _____. (2017). 『한국어 교육과정』. 서울: 교육부.
- 국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터. (2018). 『2018년 다문화학생 학업 중단현황』. 서울: 국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터.
- 국립국어원. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 저학년 의사소통 1』. 서울: 마리박스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 저학년 의사소통 2』. 서울: 마리박스.

- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 저학년 의사소통 3』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 저학년 의사소통 4』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 고학년 의사소통 1』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 고학년 의사소통 2』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 고학년 의사소통 3』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 고학년 의사소통 4』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 저학년 의사소통 1 교사용 지도서』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 저학년 의사소통 2 교사용 지도서』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 저학년 의사소통 3 교사용 지도서』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 저학년 의사소통 4 교사용 지도서』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 고학년 의사소통 1 교사용 지도서』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 고학년 의사소통 2 교사용 지도서』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 고학년 의사소통 3 교사용 지도서』. 서울: 마리북스.

- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 고학년 의사소통 4 교사용 지도서』. 서울: 마리북스.
- _____. (2019). 『초등학생을 위한 표준 한국어 사용을 위한 안내』. 서울: 국립국어원.
- 김도영. (2020). 일반목적 한국어 교재와 학문목적 한국어 교재의 차별성 연구 - 텍스트 주제, 텍스트 유형, 읽기 활동을 중심으로-. 『이중언어학』, 79, 1-24.
- 김미희. (2019). 다문화학생의 한국어 읽기 음운처리과정에 관한 연구. 『학습전략중재연구』, 10(1), 71-88.
- 김선정, 강진숙. (2009). 다문화가정 자녀의 어휘력 고찰. 『이중언어학』, 40, 31-55.
- 김선정, 민경모. (2011). 표준 한국어 교육과정의 기술 원리 및 적용 방안에 대한 고찰 -세가지 “표준”의 비교를 중심으로-. 『國語教育學研究』, 41, 251-277.
- 김세현. (2011). 다문화가정 자녀 대상 한국어 교재의 한국어 발달 측면에서의 적합성 : 초등학교 저학년의 언어 발달을 중심으로. 『한국어문화교육』, 5(2), 1-35.
- 김영란, 김영태. (2011). 취학전 저소득층 다문화가정 아동의 언어능력. 『言語治療研究』, 20(3), 73-88.
- 김영란 외. (2021). 『2020년 가족실태조사 분석 연구』. 서울: 여성가족부.
- 김유리, 이현정. (2016). 학령기 다문화가정 아동의 언어발달 특성: 어휘력과 문해능력을 중심으로. 『인문사회 21』, 7(6), 263-279.
- 김윤주a. (2016). 『한국어 교육과정』 어휘 목록 분석 - 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형』 과의 비교를 중심으로. 『우리어문연구』, 54, 459-490.
- _____. (2021). 「2012 한국어 교육과정」 과 「2017 개정 한국어 교육과

- 정」 비교 분석 및 시사점. 『인문사회 21』, 12(2), 2469-2484.
- 김윤주b. (2017). “한국어 교재에서의 텍스트 유형에 따른 읽기 전 활동 분석 연구 : 중급 교재를 중심으로”. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정숙. (2004). 한국어 읽기 · 쓰기 교재 개발 방안 연구. 『한국어 교육』, 15(3), 1-21.
- 김중섭 외. (2017). 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구』. 서울: 국립국어원.
- 김지혜. (2016). 한국어 교재에서의 읽기 전 활동에 관한 연구. 『우리말연구』, 45, 243-263.
- 김현숙. (2006). “중학영어에서 읽기 중 활동을 통한 독해능력 신장 방안”. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김희경. (2010). “읽기 텍스트 유형에 따른 교재 구성 방식 연구”. 한성대학교 대학원 박사학위논문.
- 노금효. (2012). “성장소설의 과정 중심 읽기 교수·학습 방안 연구 : 현덕의 〈나비를 잡는 아버지〉를 대상으로”. 부산외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노정은, 장미정. (2016). 다문화 배경 학습자의 학업 적응을 위한 감정 어휘 교육 방안. 『학습자중심교과교육연구』, 16(8), 767-793.
- _____. (2019). 중도 입국 자녀 대상의 한국어 읽기 자료 개발 방안 연구 - 교과서 기반 초등학교 고학년 학습 자료를 중심으로. 『리터러시 연구』, 10(3), 621-662.
- David Nunan. (2003). 『제2언어 교수 학습』, 임병민 외 역. 서울: 한국문화사.
- 류세정. (2020). “『초등학생을 위한 표준 한국어』의 읽기 활동 유형 개선 방안 연구 : 초등학교 국어 교과서와의 비교·분석을 중심으로”. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 문혜리. (2000). Piaget와 Vygotsky의 인지와 언어발달 비교. 『論文集』, 26(1), 601-610.
- 박미나. (2019). “초등학교 다문화 가정 학생의 쓰기 능력 향상을 위한 독서 감상문 쓰기 교육 방안”. 한성대학교 대학원 석사학위논문.
- 박상희. (2006). 다문화가정 아동의 언어 능력. 『한국언어치료학회 학술발표 대회 논문집』, 2006(12). 343-348.
- 박성태. (2017). 다문화 배경 학습자를 위한 읽기 교육 방안 연구. 『현대사회와 다문화』, 7(1), 161-186.
- 박현진. (2017). 학문 목적 한국어 읽기 교재에서의 읽기 전 활동에 대한 연구. 『Jorunal of Korean Culture』, 36, 101-129.
- 박효훈. (2011). 한국어교육 : 학문 목적 한국어 읽기 교재의 읽기 후 활동 분석 연구. 『새국어교육』, (88), 171-192.
- 배소영, 김미배. (2010). 초등 저학년 다문화가정 아동의 읽기와 언어. 『Communication Sciences and Disorders』, 15(2), 146-156.
- 신은경. (2009). “한국어 읽기 텍스트 유형에 따른 효율적인 읽기 전략 배양 연구”. 배재대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 신재한. (2006). Vygotsky의 언어 및 사고발달이론에 따른 비계 설정 수업 설계 방안. 『초등교육연구』, 19(2), 125-144.
- 심혜령 외. (2018). 『2018년 중고등 한국어(KSL) 교재 개발』. 서울: 국립국어원.
- 안성우, 신영주. (2008). 저소득층 일반 아동과 다문화 가정 아동의 음운인식 능력 비교 연구. 『言語治療研究』, 17(4), 81-94.
- 안승환. (2010). “과정중심 동시 읽기 지도가 학습장애아의 독해력 향상에 미치는 효과”. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문
- 양민화, 서유진. (2009). 중학교 학습 저성취 학생의 읽기-쓰기능력 발달 및 상관관계 연구. 『학습장애연구』, 6(2), 1-19.

- 연세대학교 한국어학당. (2018). 『새 연세한국어 듣기와 읽기 1』. 서울: 연세대학교대학출판문화원.
- _____. (2019). 『새 연세한국어 듣기와 읽기 2』. 서울: 연세대학교대학출판문화원.
- 염복음. (2016). 읽기 전 활동 유형이 한국어 학습자의 읽기 이해에 미치는 영향 연구. 『한국어와 문화』, 19, 83-116.
- 우정한, 김영모, 신은선. (2017). 다문화학생과 일반학생의 읽기 특성 및 읽기 변인간의 관계 연구. 『특수교육저널 : 이론과 실천』, 18(4), 263-288.
- 우현경, 정현심, 최나야, 이순형, 이강이. (2009). 다문화가정 어머니의 한국어 능력과 유아기 자녀의 언어발달. 『兒童學會誌』, 30(3), 23-36.
- 윤가현 외. (2012). 『심리학의 이해』. 서울: 학지사.
- 윤경동. (2011). “다문화 가정 자녀의 한국어 교육 실태조사 및 효율적인 한국어 교육 방안에 관한 연구”. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이병규 외. (2018). 『2018년 초등 한국어(KSL) 교재 개발』. 서울: 국립국어원.
- 이삼형. (1995). 스키마 이론과 읽기 지도. 『한국언어문화』, 13, 1037-1055.
- 이소연, 민병곤, 안현기. (2010). 개별 논문 : 초등학교 1, 2학년 다문화가정 학생의 읽기 기초학력 검사 결과 및 문항 분석. 『독서연구』, (23), 257-286.
- 이은정. (2019). 다문화 가정 아동의 의사소통 특성에 관한 고찰 : 언어의 5 가지 구성요소를 중심으로. 『다문화콘텐츠연구』, (32), 35-64.
- 이은희. (2001). 특집 : 언어교육과 텍스트언어학 ; 국어지식교육과 텍스트언어학. 『텍스트언어학』, 10, 45-71.

- 이임숙, 조중열. (2003). 초등학생의 읽기와 인지-언어적 변인들과의 인과적 관계. 『한국심리학회지 발달』, 16(4), 211-225.
- 이화여자대학교 언어교육원. (2010). 『이화 한국어 1-1』. 서울: Express.
- _____. (2010). 『이화 한국어 1-2』. 서울: Express.
- _____. (2010). 『이화 한국어 2-1』. 서울: Express.
- _____. (2010). 『이화 한국어 2-2』. 서울: Express.
- _____. (2011). 『이화 한국어 3-1』. 서울: Express.
- _____. (2011). 『이화 한국어 3-2』. 서울: Express.
- 장미미. (2014). “한국어 교재의 읽기 활동 분석 연구”. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 전은주. (2008). 다문화 사회와 제2언어로서의 한국어(KSL) 교육과정의 목표 설정 방향. 『國語教育學研究』, 33, 629-656.
- 정명숙. (2016). 다문화 학생을 위한 한국어 듣기 교육 방안. 『Journal of Korean Culture』, 32, 5-30.
- 조아라. (2011). “한국어 어휘 능력에 따른 다문화 가정 아동과 일반 가정 아동의 이야기 산출 및 이해 능력 비교”. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조은희. (2006). “영어 읽기중 활동에서 어휘전략 활성화 방안 연구”. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조인제. (2019). 중등학령기 다문화가정학생 학업 및 학교적응 사례 분석 - S중학교를 중심으로. 『시민인문학』, 37, 41-64.
- 조중열, 최현숙. (2012). 다문화가정과 저소득층 아동의 문식성 발달 비교. 『다문화사회연구』, 5(2), 97-120.
- 지주연. (2015). 한국어 읽기 교재에 나타난 활동 연구. 『언어학연구』, (36), 343-361.
- 최연희, 전은실. (2006). 『영어 읽기 교육론』. 서울: 한국문화사.

- 최정순. (2008). 다문화 시대 한국어교육의 내실화를 위한 과제. 『이중언어학』, 37, 287-316.
- H. Douglas Brown. (2005). 『외국어 학습 · 교수의 원리』, 이홍수 외 역. 서울: Pearson Education Korea.

2. 국외문헌

- Bransford & Johnson. (1972). Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigation of Comprehension and Recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Day & Park. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.

ABSTRACT

For Multicultural Background Learners A Study on the Improvement of Reading Activity in Korean Textbooks

– Focusing on textbooks for elementary school students –

Choi, Jun-Su

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language & Literature

The Graduate School

Hansung University

This paper aims is to identify the types and contents of reading activities suggested in the textbook by analyzing reading activities in Korean textbooks for elementary school students, as well as to propose ways to improve reading activities for multicultural background learners.

Reading is a language function that must be premised for textbook-based study, and, if reading ability does not develop to an appropriate level, learners inevitably experience difficulties in terms of academic achievement. In particular, this is not limited to a specific subject, as reading ability must be based on the appropriate understanding of the contents presented in the textbook in any subject. As a result, education for the development of learners' reading skills from

low-grade and beginner learners needs to be emphasized, and "KSL (Korean as a Second Language) Curriculum", a multicultural background learner, suggests 'reading activity'-based reading education as a teaching and learning plan.

'Reading activity' is a practical method of reading education that learners perform through textbooks. It consists of the following three stages: 'Pre-Reading activity', 'Activity during Reading', and 'Post-Reading activity'. Each step has a certain difference in terms of its educational purposes, even if it is a sub-division of the same 'reading activity'. 'Pre-reading activity' aims to enhance understanding of the material by forming a 'schema' of the content or topic presented in the reading material. In the case of "activities during reading" and "post-reading activities," learners' understanding of the content is checked and confirmed by having them answer questions or perform some tasks based on the contents of the reading material, all of which promotes a deeper understanding of the reading material.

Reading activities are a method of reading education performed through such step-by-step learning, and it is necessary to present systematically structured reading activities for efficient reading education. However, as a result of analyzing reading activities included in the textbook "Standard Korean" for multicultural background learners, 'pre-reading activities' were not presented in almost all reading activities, and 'during, post-reading activities' consisted of the same type and content in textbooks for lower and higher grade students. These findings have two implications: one that learners were unable to form a certain schema for reading materials before encountering reading materials, and the other that reading activities presented to elementary and senior learners were similar, which limits the development of their higher-level reading skills.

The paper concludes with a discussion on the pre-, middle, and post-reading activities in order to present improvement measures for 'reading activities'. Specifically, in the case of 'pre-reading activity', the types and contents of pre-reading activities contained in other textbooks were checked and examples of implementation measures were shown. In the case of 'activity during reading' and 'post-reading activity', activities considering learners in the textbook were examined. Based on the contents discussed, a specific application example of a reading activity improvement plan using reading materials in the textbook was proposed.

【Key words】 Multicultural Background Learners, elementary school students, Korean as a Second Language Curriculum, Korean Textbooks, Reading Education, Pre-Reading Activity, Activity during Reading, Post-Reading Activity