

博士學位論文

읽기 텍스트 유형에 따른
교재 구성 방식 연구

2010年

漢城大學校 大學院

韓國語文學科

韓國語教育專攻

金 喜 卿

博士學位論文
指導教授 李恩羲

읽기 텍스트 유형에 따른
교재 구성 방식 연구

A Study on Materials Construction Method
by the Text Type in Reading

2009年 12月 日

漢城大學校 大學院

韓國語文學科

韓國語教育專攻

金 喜 卿

博士學位論文
指導教授 李恩羲

읽기 텍스트 유형에 따른
교재 구성 방식 연구

A Study on Materials Construction Method
by the Text Type in Reading

위 論文을 文學 博士學位 論文으로 提出함

2009年 12月 日

漢城大學校 大學院

韓國語文學科

韓國語教育專攻

金 喜 卿

金喜卿의 文學 博士學位論文을 認准함

2009年 12月 日

審査委員長 _____ 印

審査委員 _____ 印

審査委員 _____ 印

審査委員 _____ 印

審査委員 _____ 印

목 차

제 1 장 서론	1
제 1 절 연구 목적	1
제 2 절 연구 방향 및 연구 방법	3
제 3 절 선행 연구 및 문제 제기	6
제 2 장 한국어 읽기 텍스트의 유형과 교재 분석	12
제 1 절 한국어 읽기 교재의 특성	12
제 2 절 한국어 읽기 텍스트의 유형 분류	20
1. 텍스트의 유형화 방식	20
2. 기능에 따른 읽기 텍스트 유형 분류	24
제 3 절 한국어 읽기 교재의 분석	40
1. 한국어 읽기 교재의 분석 대상 및 기준	40
(1) 분석 대상과 목적	40
(2) 읽기 교재 분석의 기준	42
2. 한국어 읽기 교재의 분석 결과	47
(1) 교재의 단원 구성의 분석 결과	47
(2) 교재의 본문 구성 분석 결과	50
(3) 교재의 텍스트 유형과 종류 분석 결과	54
(4) 메타 텍스트의 구성과 양상 분석 결과	58
3. 한국어 읽기 교재의 분석 결과와 평가	60
제 3 장 한국어 읽기 교재의 구성 원리와 체계	62
제 1 절 한국어 읽기 교재의 구성 원리	62
1. 전반적인 단원의 구성 원리	62
2. 본문 텍스트의 구성 원리	65

3. 메타 텍스트의 구성 원리	73
4. 읽기 텍스트의 등급화 원리	77
제 2 절 한국어 읽기 교재의 구성 요소	82
1. 단원의 구성 요소	82
2. 본문 텍스트의 구성 요소	85
(1) 위계 구성	85
(2) 내용 구성	95
3. 메타 텍스트의 구성 요소	109
(1) 비계 구성	109
(2) 활동 구성	115
4. 단원 및 텍스트 구성 요소의 특징	124
제 3 절 읽기 교재의 구성 체계	126
제 4 장 텍스트의 유형에 따른 교재 구성 방안	130
제 1 절 텍스트의 유형에 따른 교재 구성의 개요	130
제 2 절 텍스트 유형별 읽기 교재 구성 방안	133
1. 정보 및 설명 텍스트의 교재 구성 방안	133
2. 비판 및 요구 텍스트의 교재 구성 방안	140
3. 사회적 상호 작용 텍스트의 교재 구성 방안	145
4. 표현 텍스트의 교재 구성 방안	150
5. 선언 텍스트의 교재 구성 방안	157
제 5 장 결 론	165

【참고문헌】	169
【부 록】	176
ABSTRACT	180

【 표 목 차 】

[표 2-1]	Brinker(1994)의 ‘텍스트 유형 분류’	26
[표 2-2]	송금숙(2003:35)의 ‘텍스트 유형화’	28
[표 2-3]	기능에 따른 텍스트 유형 분류	28
[표 2-4]	기능에 따른 텍스트 유형화	30
[표 2-5]	텍스트 기능의 의미	32
[표 2-6]	유형별 텍스트 종류	36
[표 2-7]	안내문과 안내장	38
[표 2-8]	이력서류의 텍스트 유형 분석	39
[표 2-9]	교재 분석 대상	41
[표 2-10]	분석 교재의 유형	41
[표 2-11]	한국어 읽기 교재의 단원 구성 분석	47
[표 2-12]	한국어 읽기 교재의 본문 구성 분석	50
[표 2-13]	한국어 읽기 교재의 텍스트 종류	54
[표 2-14]	한국어 읽기 교재의 본문 텍스트 유형 및 종류	57
[표 3-1]	개략적인 단원 구성	83
[표 3-2]	메타 텍스트 구성 요소	109
[표 3-3]	한국어 읽기 교재의 발문	114
[표 3-4]	본문 텍스트 구성 요소의 특징	125
[표 3-5]	한국어 읽기 교재의 단원 구성 체계	128
[표 4-1]	본문 텍스트의 개요	131

【 그림 목차 】

<그림 2-1>	Heinemann와 Viehweger(1991:192)의 ‘텍스트 유형화층위’	21
<그림 2-2>	종류별 시각 자료의 사용 빈도	52
<그림 2-3>	통합 교재의 텍스트 사용 횟수	56
<그림 2-4>	유형별 텍스트 비율	58
<그림 3-1>	일기예보 텍스트의 구성	69
<그림 3-2>	한 방향 읽기 방식의 텍스트	71
<그림 3-3>	텍스트의 읽기 방식 모형	72
<그림 3-4>	읽기 단계별 메타 텍스트의 성격	76
<그림 3-5>	언어 능력과 텍스트 사용 영역의 관계	80
<그림 3-6>	본문 텍스트와 메타 텍스트의 관계	82
<그림 3-7>	시각 텍스트와 문자 텍스트의 유기적 구성	94
<그림 3-8>	읽기 점검 및 평가와 다시 읽기 과정의 도식	120
<그림 3-9>	본문의 교재 체계와 읽기 방식	127

【 예시 자료 목차 】

(예 1) 제목의 세 가지 유형	87
(예 2) 다층적인 위계 구성 - 신문 기사문	89
(예 3) 상황 맥락을 보여주는 삽화	96
(예 4) 글의 내용이나 줄거리를 미리 보여주는 삽화	96
(예 5) 텍스트의 부분적인 내용 요약	96
(예 6) 시각 텍스트와 문자 텍스트의 구성1 - 사용설명서	98
(예 7) 시각 텍스트와 문자 텍스트의 구성2 - 메뉴	99
(예 8) 그래프	100
(예 9) 표	101
(예 10) 도표	101
(예 11) 주제도1 - 지하철 노선도	102
(예 12) 주제도2 - 한국 지역별 음식 지도	103
(예 13) 주제도3 - 세계 도시의 문화 지도	104
(예 14) 약도 - 청첩장	105
(예 15) 주장 텍스트의 구조도	106
(예 16) 여정의 도식화	107
(예 17) 인물 간의 관계도	107
(예 18) 만화를 통한 지식 학습	108
(예 19) 어휘 및 표현 제시	110
(예 20) 삽화 해설	113
(예 21) 서술형의 ‘읽기 길잡이’	116
(예 22) 도식형의 ‘읽기 길잡이’	116
(예 23) 개념적 지식 학습의 ‘미리보기’	117
(예 24) ‘본문 미리보기’	118
(예 25) ‘읽기 점검 및 평가’	121
(예 26) ‘어휘 심화 학습’	122

제 1 장 서 론

제 1 절 연구 목적

이 연구는 한국어 읽기 교재의 전반적인 구성 방식과 체계, 그리고 본문 텍스트의 유형을 분석하고, 그 분석 결과를 토대로 하여 교재의 구성 원리와 체계를 마련하는 것을 일차적 목적으로 한다. 또한 교재의 구성 방식에 따라 읽기 학습의 효과가 달라질 수 있으므로 읽기 학습 효과를 극대화할 수 있도록 다양한 교육적 장치를 개발하는 데에 목적을 둔다. 이것은 궁극적으로는 읽기 능력 향상을 위한 것이다.

한국어 읽기 교육의 목적은 문어 의사소통능력을 향상시키는 데에 있다. 문어 의사소통능력이라 함은 문어로 된 텍스트를 매개로 하여 의사소통하는 능력을 말한다. 달리 말하면 문어 의사소통능력은 문어 텍스트를 이해하는 능력이라 할 수 있다. 여기에서 문어 텍스트는 교재의 영역으로, 텍스트를 이해하는 능력은 교수-학습의 영역으로 각각 범주화할 수 있다. 그간 한국어 읽기 교육에서는 다른 영역에 비해 문어 텍스트 즉 교재에 대한 논의가 상대적으로 부족한 형편이다.

일반적으로 문어 텍스트는 그 유형에 따라 각기 고유한 구조, 표현 방식, 사용 맥락의 특징을 지닌다. 보통 한국의 사회 문화적 배경 속에서 형성된 문어 텍스트는 관습적인 성격을 강하게 띠게 마련인데, 이러한 관습적 성격은 텍스트 고유의 구조와 격률을 통해 드러나게 된다. 이로 인해서 L2 학습자는 목표어인 한국어를 학습하는 데에 많은 어려움을 겪게 된다.

모국어 학습자들이 문어 텍스트의 특성과 기능을 성장과정 속에서 자연스럽게 습득한다. 이와 달리 L2 학습자는 이 모든 것을 학습을 통해서 익힐 수 있다. 또한 한국 사회에서 통용되는 문어 텍스트는 일상적 영역에서 사용하는 것은 물론 전문 영역에 사용하는 텍스트까지 그 범위가 매우 넓고 종류도 다양하다. 이는 L2 학습자가 한국어 문어 의사소통에 참여하기 위해 학습해야 할 문어 텍스트가 매우 많다는 뜻이기도 하다. 이러한 상황

에서 한국어 읽기 교육에서 고려해야할 가장 중요한 점은 어떻게 하면 많은 양의 문어 텍스트를 효과적으로 교수-학습할 수 있는가 하는 문제이다. Heinemann과 Viehweger(1991)는 일상적 국면 속에서 발생하는 많은 종류의 텍스트를 일목요연하게 정리하는 것이 ‘텍스트 유형화’라고 말한 바 있다. 한 마디로 ‘텍스트 유형화’는 문어 텍스트를 일정한 기준에 따라 분류하는 것이다. 본 연구자는 ‘텍스트 유형화’가 많은 문어 텍스트를 체계적으로 분류하는 데 효과적이라는 점에 주목하여 한국어 읽기 교육에 적극적으로 활용하고자 한다. 이에 본론에서는 몇 가지 유형화의 기준에 대해 논의할 것이다.

한국어 읽기 교육에서 문어 텍스트는 두 층위로 구분하여 설명할 수 있다. 한 층위는 본격적인 읽기 학습의 대상인 ‘본문 텍스트’이고, 다른 한 층위는 ‘본문 텍스트’를 교수-학습하기 위하여 쓰여진 텍스트 즉 ‘메타 텍스트(meta-text)’이다. 전자는 텍스트로서 그것만의 독립적이고 완결된 내적 구성 체계를 가지고 있다. 이와 달리 후자는 ‘본문 텍스트’를 중심으로 내적 구성 체계를 구축하기 때문에 ‘본문 텍스트’와 분리하기 어려운 의존적인 성격을 지닌다. 그러나 또 다른 측면에서 보면, 본문 텍스트를 중심으로 그것의 이해를 돕기 위해 동원되는 여러 활동과 구성 요소로 구성되므로 ‘본문 텍스트’와는 유기적 상호 작용 관계에 놓여있다. 때문에 ‘본문 텍스트’보다 더 큰 내적 구성 체계를 지니게 된다. 요약하면 문어 텍스트는 ‘본문 텍스트’와 ‘메타 텍스트’를 포괄하는 것으로 교재에 상응하는 것으로 정리된다.

이러한 관점에서 본 연구는 두 개의 큰 축으로 논의를 진행할 것이다. 하나는 문어 텍스트에 관한 것이고, 다른 하나는 문어 텍스트의 교재화에 관한 것이다. 문어 텍스트에 관한 논의는 ‘텍스트 유형화’에서 출발된다. 그리고 교재화는 ‘본문 텍스트’를 구성하는 내적 구성 요소와 그 체계, 유기적 상호 작용 관계에 있는 ‘메타 텍스트’의 구성 요소와 체계를 중심으로 집중적으로 논의할 것이다. 다만 본고에서 진행하고자 하는 유형화에 대한 논의는 읽기 교재의 ‘본문 텍스트’로 수용할 수 있는 문어 텍스트에 한정된다.

텍스트의 기능과 유형별 특성을 살려 교재화하는 것은 궁극적으로는 문어 텍스트에 대한 이해를 높여 한국어 문어 이해 능력이 신장시키는 데 기여할 것이다.

제 2 절 연구 방향 및 연구 방법

1. 연구 방향

본 연구의 방향은 앞서 연구 목적에서도 밝혔듯이 텍스트의 유형화와 텍스트 유형화를 바탕으로 하여 본문 텍스트와 메타 텍스트를 조직하고, 설계하는 교재화로 요약된다.

그간 문어 텍스트를 유형화하는 데에는 다양한 논의가 있어 왔다. 본고에서는 그 중에서 ‘기능에 따른 유형화 방식’을 중심으로 문어 텍스트를 분류할 것이다. 여기에서 ‘기능’은 ‘텍스트 생산의 의도’ 즉 ‘목적’으로 정의된다. 단정적으로 말하면 ‘기능에 따른 텍스트의 유형화’는 ‘목적에 따른 텍스트의 유형화’에 다른 표현이라 할 수 있다. 일반적으로 발화자의 메시지는 의사소통의 목적을 내포한다. 환원하면 문어 텍스트는 문어 텍스트의 생산 목적은 즉 문어 의사소통의 목적을 내포한다. 나아가 텍스트의 생산 목적을 안다는 것은 의사소통의 목적을 아는 것과 같다. 그리고 의사소통을 함에 있어 그 목적을 아는 것은 의사소통에 더욱 집중하게 해주는 긍정적인 영향력을 가지고 있다. 한국어 학습자가 문어 텍스트의 생산 목적 즉 그것을 통해 하고자하는 의사소통의 목적을 알고 의사소통에 참여한다면 성공적으로 한국어 의사소통을 성취할 수 있을 것이다.

앞의 관점에서 보면, 읽기 교재에서 문어 텍스트의 생산 목적을 밝혀주는 것으로 읽기 이해 능력의 신장도 기대할 수 있을 것이다. 물론 문어 텍스트의 기능과 특징이 교재를 통해 잘 구현된 것을 전제로 했을 때 가능한 일일 것이다. 여기에서 본고의 두 번째 논의의 축인 체계적인 교재 구성의

필요성을 설명할 수 있다.

본고의 핵심적인 논의인 체계적인 교재 구성은 문어 텍스트의 기능과 특징을 부각시키고, 학습자로 하여금 텍스트의 목적을 분명하게 파악할 수 있도록 하는 것을 말한다. 나아가 그 목적을 잘 이해할 수 있도록 효과적으로 구성하는 것을 말한다.

외국어 교육에서 언어 기능(Skills)인 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기는 학습의 목표이며, 목표를 실현하기 위한 도구이다. 예컨대 한국어 학습을 위해, 설명하고 가르치는 메타 언어를 한국어로 하며, 듣기나 말하기 학습을 위해 듣기와 말하기 활동이 필요하다. 마찬가지로 읽기 학습에서는 읽기의 대상인 ‘본문 텍스트’를 이해하기 위해 이를 설명하고 가르치는 ‘메타 텍스트’가 필요하다. ‘본문 텍스트’의 역할은 개별 텍스트가 지니는 텍스트로서의 고유한 구조와 특성을 보여주는 것이며, ‘메타 텍스트’는 본문에 대한 이해를 높이고, 이해한 것을 확인하는 과정을 보여주는 것이다. 또한 읽기 활동을 지속, 중단, 반복하게 하거나 인지 작용을 촉진하는 등 교사를 대신하여 지시하는 역할을 수행한다. 따라서 ‘본문 텍스트’가 본격적인 읽기 활동이라면, ‘메타 텍스트’는 확장된 읽기 활동이라 말할 수 있다. 현재의 한국어 읽기 교재에는 ‘본문 텍스트’가 강조되고 있으나, ‘메타 텍스트’는 읽기 후 활동에만 치우치는 경향이 있다. 그러므로 한국어 읽기 교육의 목적을 실현하기 위해서 읽기 교재는 문어 텍스트의 기능과 특징에 대한 정확하게 이해를 돕고, ‘본문 텍스트’와 유기적으로 조직, 설계되어 교수-학습의 효과를 배가시킬 수 있어야 한다.

2. 연구 방법

본 연구는 크게 문어 텍스트의 유형화, 기존 읽기 교재의 분석 및 평가, ‘본문 텍스트’와 ‘메타 텍스트’의 조직과 설계, 그리고 유형별 읽기 교재의 구성 방안 제시의 과정으로 논의를 진행할 것이다.

먼저 문어 텍스트의 유형화는 ‘기능에 따른 유형화 방식’을 주된 분류 기준으로 삼아 실시할 것이다. ‘기능에 따른 유형화 방식’은 텍스트언어학, 국어교육, 한국어교육에서 폭넓게 수용되어 온 방식으로 본고에서는 선행

연구를 토대로 하여 한국어 읽기 교육을 위한 문어 텍스트의 분류를 실시할 것이다. 대략적으로 ‘정보 및 설명 텍스트’, ‘비판 및 요구 텍스트’, ‘사회적 상호 작용 텍스트’, ‘표현 텍스트’, ‘선언 텍스트’로 분류할 것이며, 각 유형별로 텍스트의 종류를 분류할 것이다. 다만 개별텍스트 간의 논의에서는 몇몇 기준을 추가적으로 적용할 것이다. 이러한 방식은 Heinemann과 Viehweger(1991)의 ‘다층적 유형화 방식’에 근거한 것이다.

기존 읽기 교재의 분석 및 평가는 현재 널리 사용되고 있는 교재 중에 몇 종을 선별하여 교재 구성의 원리와 체계, ‘본문 텍스트’의 유형과 종류, ‘메타 텍스트’의 특성 등을 분석, 평가할 것이다. 그 과정에서 한국어 읽기 교재의 현(現) 상태를 진단하고, 읽기 교재의 나아갈 방향을 모색하고자 한다.

‘본문 텍스트’와 ‘메타 텍스트’의 조직과 설계는 ‘단계별 읽기’ 원리에 따라 논의를 진행할 것이다. ‘단계별 읽기’는 ‘읽기 전 단계(pre-reading)-본격적인 읽기 단계 (while-reading)-읽기 후 단계(post-reading)’로 구분되며, 각 단계에서 요구되는 활동을 본고에서는 ‘선행 활동-읽기 활동-후행 활동’으로 규정하였다.

‘읽기 전 단계’에서 이뤄져야 하는 ‘선행 활동’은 읽기를 준비하는 역할을 한다. 읽기를 준비한다는 것은 미리 본문을 읽어 보거나 인지적 사고 과정을 활성화하는 것이다. ‘본격적인 읽기 단계’는 ‘읽기 활동’을 하는 단계이므로 잘 읽을 수 있도록 설계하고 구성해야 한다. ‘읽기 후 단계’는 읽은 내용을 정리하고 마무리하며, 장기적으로 기억하게 하는 활동이 필요한 단계이다. 이 세 단계 중에 학습자의 역할이 극대화 되는 부분은 ‘읽기 활동’을 하는 ‘본격적인 읽기 단계’이다. ‘본격적인 읽기 단계’는 읽기 단계 중 언어적 제약을 가장 많이 받는 단계이기도 하다. 이 단계의 활동의 성과는 교수-학습 과정 전체의 성과를 결정짓는다고 해도 과언이 아니다. 따라서 이 단계에서는 학습자가 문어 이해 능력을 높여 읽기에 성공할 수 있도록 하는 지지자(支持者)로서 교사의 역할이 절대적으로 필요한 역할이 단계이다. 때문에 교사의 역할을 대신할 수 있는 ‘메타 텍스트’의 역할이 강화되어야 하는 단계이다. 읽기 과정에 따른 교재 구성의 핵심은 무엇보다도

‘메타 텍스트’와 ‘본문 텍스트’가 유기적 상호 작용에 있다.

최종적으로는 앞서 논의한 유형화와 교재화를 적용하여 실제적으로 구현하는 것이다. 기능에 따라 문어 텍스트의 유형별 특징을 강조한 교재 구성의 방안을 제시하고자 한다. 각 유형별로 특징적인 ‘본문 텍스트의 구성 방안’, ‘메타 텍스트의 구성 방안’, ‘활동 구성 방안’ 등을 제시할 수 있을 것이다.

제 3 절 선행 연구 및 문제 제기

1. 선행 연구

(1) 한국어 읽기 텍스트에 관한 연구

문어 텍스트를 중심으로 한 읽기 교육 연구는 크게 읽기 자료로서 텍스트에 대한 논의와 읽기 텍스트 유형에 관한 논의로 나뉜다.

먼저 읽기 자료에 대한 논의로는 박영순(2004), 김중섭(2001a, 2001b), 김동환(2008), 김향미(2007), 이수미(2005), 김향미(2007)가 있다.

박영순(2004)은 한국어 문화에 대한 깊이 있는 학습을 위해서는 읽기가 중요하므로 읽기 교육이 선행되어야 하며, 더불어 읽기 자료를 발굴하고 개발하는 일이 중요하다고 주장하였다.

김중섭(2001a, 2001b)은 동아시아권의 공통 자료를 개발할 것을 주장하였다. 베트남을 중심으로 한 동남아시아권의 한국어 학습자와 중국권의 한국어 학습자를 대상으로 요구조사를 실시하고, 그 분석 결과를 토대로 아시아의 공통된 자료를 발굴하여 한국어 읽기 자료로 개발하자고 주장하였다. 이와 같은 맥락에서 김동환(2008)은 문화 간에 공통된 자료를 공유 텍스트로 규정하고, 한국어 교육에 공유 텍스트를 활용할 것을 제안하였다. 김중섭(2001a, 2001b), 김동환(2008)의 논의는 언어권 간 내지 문화권 간의 공통 텍스트의 활용하는 것은 학습자의 성장 과정에서 경험한 것을 한국어

학습 과정에서 활용하자는 것으로 요약된다. 그러나 김동환(2008)도 서술하고 있듯이 단일 국적의 학습자 교실과 달리 다국적 학습자로 구성된 교실에서는 실현되기 어려운 면이 있다. 무엇보다도 다국적 학습자로 구성된 수업에서 적합한 공통 텍스트를 선정하는 것이 관건인데, 이때에 학습자간의 문화적 차이를 어떻게 조절할 것인가 하는 중대한 문제가 걸려 있다.

김중섭(2001a, 2001b), 김동환(2008)의 논의는 비교 문화적 관점의 접근으로 이해할 수 있다. 이러한 관점은 한국어 교육에 학습자의 문화를 적극적으로 수용하고자 했다는 점에서는 의미있는 논의이다. 그러나 앞서 두 연구에서 조사의 배경이 된 베트남, 중국, 일본, 한국 등은 역사적으로 아주 민감한 시간을 지나왔다. 따라서 학습자 간에 상이한 입장 차이가 나타날 수 있기 때문에 학습자의 반응에 대한 폭넓은 요구 조사가 선행되어야 할 것이다. 또한 개별 언어 문화 간의 만남이 아닌 여러 언어 문화가 결합하는 다문화 학습 환경에서는 동아시아권을 넘어 세계 여러 문화 간에 공통된 텍스트를 찾아서 밝혀야 하는 어려움을 내포하고 있다.

반면에 이수미(2005)는 베트남 학습자를 위하여 읽기 텍스트 구성할 때에 모국어 문화를 반영해야 한다고 주장하였는데 그 이유는 학습자가 지닌 지식에 따라 목표어 텍스트의 의미가 다르게 구성될 수 있기 때문으로 설명하였다. 이것은 베트남 학습자의 모국어 경험 지식이 한국어 텍스트 이해에 어떤 영향을 미치는가에 대한 구체적인 논의였다는 점에서 의미를 지닌다. 앞서 김중섭(2001a, 2001b), 김동환(2008)의 논의가 문화의 공통 텍스트를 찾아 한국어 읽기 교육에 적용하고자 한 문화 비교 연구였다면, 이수미(2005)는 모국어 경험 지식의 차이가 한국어 읽기에 관련을 맺는다는 문화 대조적 관점에서의 접근으로 이해할 수 있다.

본 연구자는 문화적 차이를 읽기 교육에서 수용하기 위해서는 문화적 차이를 수용하는 방법이 적절하다고 본다. 왜냐하면, 문화 간의 차이를 명시화하여 오히려 서로간의 문화적 차이를 인정하고 수용하는 과정으로 삼을 수 있기 때문이다. 또 문화 비교적 측면은 공통 텍스트를 찾아야 하는 어려움을 지니지만, 대조적 관점에서는 문화적 차이가 드러나는 교수-학습 방식을 통해서 한국어 교육에 적용할 수 있기 때문에 텍스트 선정에 있어

비교적 선택의 폭이 넓다. 부연하자면, 문화적 차이는 텍스트의 차이를 통해서 보여줄 수도 있고, 간접 자료를 통해 상이한 스키마를 이끌어 낼 수 있기 때문에 텍스트의 제약을 덜 받는다. 또 차이에 대한 경험을 통해 모국어 문화와 목표 문화 사이의 관계를 파악하기 때문에 장기 기억에도 유리한 면이 있다.

읽기 본문 텍스트에 관한 연구로 김향미(2007)가 있다. 김향미(2007)는 모국어 자료와 유사한 이야기 자료를 활용할 것을 제안했다는 점에서 역시 김중섭(2001a, 2001b) 등과 같은 관점에 있다. 그러나 공통 자료를 다독 읽기 자료로 활용할 것을 제안했다는 점에서 차이를 지닌다. 다독법(extensive approach)과 정독법(intensive approach)은 모두 읽기 능력 향상을 목적으로 한다는 점에서 같다. 그러나 다독법은 많은 자료를 읽는 과정에서 읽기 능력을 향상시키고자 하는 방식이라면, 정독법은 정확한 내용 이해를 토대로 하여 읽기 능력을 향상시키려는 방식이다. 전자는 유창한 읽기 능력을 기르기에 적합한 읽기 방식이며, 후자는 정확한 읽기 능력을 함양을 목표로 하는 교육에 적합한 읽기 방식이다.

다음은 읽기 텍스트 유형에 관한 연구이다. 텍스트 유형에 관한 연구로는 송금숙(2003), 신은경(2009)이 있다. 송금숙(2002)은 텍스트언어학의 이론을 바탕으로 텍스트를 제보적 텍스트, 표상적 텍스트, 조작적 텍스트, 상상적 텍스트, 친교적 텍스트의 다섯 가지의 기능에 따른 유형을 분류하였다. 이 연구는 한국어 읽기 텍스트의 종류를 총망라하여 유형을 분류하고자 하였다는 점에서 의의를 지닌다. 그러나 구어와 문어텍스트의 경계가 불분명하여 문어 텍스트의 범주가 지나치게 넓다.

신은경(2009)은 읽기 유형에 따라 읽기 전략을 연결하였고, 실제 수업지도안을 작성하여, 읽기 전략 활용에 대한 교수 지도의 방향을 제시하였다는 점에서 의의를 지닌다. 신은경(2009)은 현재 사용되고 있는 교재들의 텍스트를 평가 분석하였는데, 현재의 교재에 수록하고 있는 텍스트의 종류가 매우 제한적일뿐만 아니라, 몇몇 텍스트 종류에 집중되어 있으므로 그 한계점을 확인하는 것에서 연구의 의의를 찾을 수 있다.

(2) 한국어 교재 구성에 관한 연구

한국어 읽기 교재 구성에 관한 논의는 전반적인 한국어 교재 구성에 대한 논의를 바탕으로 추정할 수 있다. 이관규(1995), 민현식(2000), 노명완(1994, 1998), 진대연(1999), 김정숙(2004, 2005), 이지영(2004), 권성미(2007), 서종학·이미향(2009)가 있다. 김정숙(2004, 2005), 권성미(2007)는 교재의 구성과 개발에 대한 연구이고, 진대연(1999), 이지영(2004)은 교재 평가와 평가 기준 설정에 관한 연구로 볼 수 있다. 교재 분석에 관한 연구로는 이관규(1995), 민현식(2000), 노명완(1994, 1998)을 들 수 있다. 마지막으로 서종학·이미향(2009)은 한국어 교재의 일반론으로 한국어 교재의 전반적인 원리를 정리하고 있다.

본고에서는 먼저 교재의 분석에 관한 연구를 살펴보면, 이관규(1995), 민현식(2000), 노명완(1994, 1998)의 논의는 들 수 있는데, 이들 논의는 한국어 교육에 관한 초기의 분석이라는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 또한 한국어 교육 연구자의 비판적 평가라는 점에서 한국어 교재에 대한 객관적 평가로 주목할 만하다.

이관규(1995)는 한국어의 유창성과 정확성을 높여줄 수 있는 통합 교수법의 원리에 대해 논증하고 있다. 또한 새단어의 중요성을 강조하여 한국어 교재의 내용 순서를 단원명-본문-새단어-문법-연습문제-새단어로 구성할 것을 제안하였다.

민현식(2000)은 한국어 교재의 구성 위한 요구 조사 사례를 제시하고, 한국어 교재의 개선 방안을 제시하였다. 민현식(2000)에서 제시된 개선 방안은 첫째, 표준 교육과정을 만들 것, 둘째, 표준 문법 교재를 개발 할 것, 셋째, 문법 번역식과 의사소통식을 융합할 것, 넷째, 교재의 평가 기준을 고려할 것, 다섯째, 학습 목표를 기술 할 것, 제재를 다양화하 할 것 등을 비롯하여 총 13가지를 제안하였다. 한국어 교재의 원칙에 관한 내용이 많은 비중을 차지한다.

노명완(1998)은 한국어 교재의 단원 구성에 관해 세밀하게 분석하였다. 한국어 교재의 단원 구성이 본문과 질문, 문법 학습, 회화로 구성되어 단조롭고, 읽기의 활동이 본문 읽는 것이 되는 잘못된 활동에 대해서 비판하

고 있다. 노명완(1998)의 논의에서 읽기와 관련된 비판은 읽기 교재 구성의 가장 큰 문제라고 생각된다. 이것은 학습자들이 읽기 학습에 흥미를 잃게 만들고, 교사 주도적 학습이 되게 하며, 궁극적으로는 읽기 능력 향상을 어렵게 만드는 등, 많은 문제를 야기하기 때문이다. 그러나 이관규(1995), 민현식(2000), 노명완(1998)의 논의는 외국어 교육으로서 한국어 교육과 교육 환경에 대한 실제적인 이해가 다소 부족한 평가라는 비판을 받고 있다.

김정숙(2004, 2005)은 교재의 단원을 ‘단원 제목-학습 목표-도입-예시문-발음-어휘-문법-과제-문화-자기평가’의 순서로 구성할 것을 제안하였다.

김정은(2005)은 교재 분석을 통해 한국어 교재의 단원이 유기적으로 구성되지 못하고 있다고 지적하였다. 이지영(2004)은 그간의 한국어 읽기 교재의 변천사를 정리하고, 각 시대별, 교재별 구성의 특징을 유형화한 읽기 교재사를 정리하였다. 이 연구를 통해 한국어 읽기 교재의 변모를 한 번에 확인할 수 있게 되었다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 이지영(2004)은 최근으로 올수록 교재의 구성이 다채로워지고 있다고 평가하였는데, 이것에 대한 논의는 본론에서 좀더 상세하게 논의할 것이다.

진대연(1999)은 교재 분석 기준으로 첫째 내용의 선정, 둘째 내용의 조직, 셋째 내용의 수준과 범위, 넷째 구성 체제, 다섯째 표현 및 표기를 제시하였다. 교재의 구성 요소 중 내용 요소를 중심으로 한 분석의 기준을 마련한 것인데, 국어 교육의 제2외국어 규정을 참조하여 한국어 교육의 분석 기준을 제시하였다는 점에서 의미가 있다.

권성미(2007)는 한국어의 1급부터 3급까지는 일상생활에 대한 학습내용을 서술하는 텍스트를 사용하고 5,6급에서는 학문적, 전문적 내용을 기반으로 구성해야 하며, 4급은 중간의 단계로 과도기의 기능을 해야 한다고 설명하고 있다. 등급에 따라 교재 구성이 달라질 수 있음을 지적한 것인데, 본 연구에서도 권성미(2007)의 관점에 동의한다.

본고에서도 교재 구성의 실제적인 방안을 제시함에 있어, 현실적으로 모든 급의 교재화를 다 다룰 수 없어 중급 학습자를 위한 교재의 구성 방안을 주로 제시하였음을 밝혀둔다.

앞서 선행 연구를 통해 아직까지 한국어 읽기 교재 구성에 관해 본격적인 논의가 이뤄지지 못하고 있음을 확인할 수 있었다. 그러므로 무엇보다도 현시점에서 한국어 읽기 교재만의 특성을 찾고, 교재로 구성하는 원리를 마련하고, 실제 교재를 제작할 때 참조할 수 있는 체계와 기준을 세우는 일이 선행되어야 할 것이다. 더불어 읽기 텍스트를 어떻게 활용할 것인가에 대한 구체적 방안에 대한 실제적인 논의가 필요하다. 본고에서는 이러한 점들을 고려하여 이후의 논의를 진행할 것이다.

2. 문제 제기

본고에서는 한국어 읽기 교육에 필요한 문어 텍스트를 중심으로 연구의 목적을 설정하였고 이후로도 논의를 진행할 것이다. 문어 텍스트는 교실 환경에서는 교사와 학생을 연결하는 매개 기능을 하며, 수업 과정을 보여주는 실라버스의 기능을 한다. 그런데 한국어 읽기 교재를 살펴보면 많은 경우, 수업 과정이 본문 텍스트(contents text)의 내용 이해에 집중되어 있다. 이러한 편향성은 텍스트를 언어의 최상위 단위로 바라보는 관점에서 기인한 것이다. 텍스트를 기반으로 한 수업에서 언어 지식을 중심으로 텍스트를 이해하는 수업은 언어 지식이 많은 교사에 의해 주도될 가능성이 많다. 교사 주도의 수업에서 학습자는 매우 수동적이며, 소극적인 읽기 학습을 하게 된다. 결국은 읽기에 대한 학습자의 흥미를 저하시키고, 읽기 학습을 어렵게 만드는 요인이 되기 때문에 반드시 개선되어야 한다. ‘메타 텍스트’가 발달된 읽기 교재는 능동적인 자기 주도적 읽기를 가능하게 할 수 있으므로 본고에서는 구체적이며, 효율적인 ‘메타 텍스트’구성에 대해 집중적으로 논의할 것이다.

본고에서는 기존의 읽기 교재를 분석하여 한국어 읽기 교재의 문제점과 개선이 필요한 부분을 진단하고자 한다. 분석에 앞서 한국어 읽기 교재의 분석을 위한 몇 가지 기준을 제시할 것이다.

이와 같은 논의들은 앞서 연구 방향과 선행 연구에서 지적한 사항들과 함께 본론에서 구체적으로 논의할 것이다.

제 2 장 한국어 읽기 텍스트의 유형과 교재 분석

제 1 절 한국어 읽기 교재의 특성

정독 읽기(Intensive reading) 방식을 활용한 수업에는 ‘텍스트 기반 수업(Text-Based Lesson)’과 ‘읽기 기술 기반 수업(Skills-Based Lesson)’이 있다. 이들 각각의 수업 방식은 장점과 함께 단점을 지니고 있다

‘텍스트 기반 수업’은 텍스트를 중심으로 읽기 수업을 진행하는 수업 방식이다. 이 방식은 텍스트를 읽어 나가는 과정에 따라 단계별로 활동을 구성하기 때문에 읽기 활동 자체에 집중할 수 있다. 또 텍스트 자체를 수업의 핵심으로 보고 학생들이 충분히 읽고 이해할 수 있게 한다. 읽기 기술 기반 수업은 읽기에 필요한 기술과 전략 학습을 위한 읽기 수업 방식이다. 이 수업에서는 목표 기술이나 전략 학습이 집중적으로 진행된다. 그러나 학습 목표 외에는 어떤 한 기술도 가르치지 않는다는 단점이 있다.

정리하면 텍스트 기반 수업은 내용 이해 학습에 적합한 반면 기술 기반 학습에는 적합하지 않은 읽기 수업 방식이고, 반면에 읽기 기술 기반 학습은 전략과 읽기 기술을 개발에는 데에는 적합하나, 내용 이해를 목적으로 하는 수업에는 적합하지 않는다(Nuttall, 1996:38, 최연희 외, 2006:113).

글의 내용 파악에 집중하다 보니 글을 읽는 데에 필요한 학습자 전략이나 특정 읽기 기술을 익히기 어렵다는 단점이 있다. 텍스트 기반 수업에서는 읽기 기술이나 전략 개발 없이 내용 이해에 집중하게 되므로 언어 지식 중심의 수업 방식에서 벗어나기 어렵다. 그러나 텍스트 기반 수업은 여전히 한국어 읽기 수업에 큰 비중을 차지하고 있다.

‘읽기 기술 기반 수업’은 읽기 기술과 전략을 학습하기 위한 읽기 수업 방식이다. ‘읽기 기술 기반 수업’은 수업에서 목표한 기술이나 전략 외에는 다른 것은 다루지 않는다(Nuttall, 1996:38). 그러나 L2 읽기 교육에서 읽기 기술과 전략을 중심으로 학습한다고 해도, 수업에서 텍스트의 내용 파악을 완전히 배제할 수 없다. 최근에는 읽기 기술이나 전략 학습이 연구되고 있

지만, 현실적으로 읽기 기술 기반 수업으로만 진행하기 어려운 측면을 지니고 있다.

‘텍스트 기반 수업’과 ‘읽기 기술 기반 수업’은 장점과 단점을 가지고 있기 때문에 두 방식을 상호 보완적으로 적용하는 것이 바람직하다. 예컨대 두 가지 방식을 결합한 ‘절충식 수업’은 텍스트 읽기를 중심으로 하되, 읽기 과정에 읽기 기술이나 전략을 함께 개발할 수 있도록 한다. 읽기 과정은 ‘읽기 전 단계’(pre-reading), ‘본격적인 읽기 단계’(while-reading), ‘읽기 후 단계’(post-reading)로 구분된다.

‘읽기 전 단계(pre-reading)’는 본격적인 읽기에 앞서 읽을 준비를 하는 단계이다. 본격적인 읽기를 하기 이전에 학습자가 지닌 선행 지식을 활성화하여, 읽기에 대한 이해를 높이기 위한 단계이다. 읽기 전 단계에서는 언어의 어려움과 함께 문화적, 개념적으로 어려운 것들을 미리 예측하여 교수-학습해야 한다(Wallace, 1992). 읽기 전 단계의 여러 가지 어려움에 대비하기 위해서는 지식과 개념 학습, 그리고 독서 방법을 인도하고, 읽기를 계획하는 활동을 해야 한다. ‘읽기 전 단계’의 교수-학습 과정은 구체적으로 다음과 같은 점을 고려해야 한다.

- (a) 내용 및 형식, 선행 지식이나 경험 회상
- (b) 읽기 동기와 흥미도 증진
- (c) 읽기 목적 인지
- (d) 언어 형태적 어려운 점에 대한 대비
- (e) 문화적, 개념적 어려운 점에 대한 대비

‘본격적인 읽기 단계’(while-reading)는 글을 읽고 이해하며, 읽기 기술과 전략을 익힐 수 있는 연습을 제공하는 단계이다. 이 단계에서는 학습자가 읽기 과정을 경험할 수 있도록 하는 활동을 구성해야 하는데, ‘읽기 과정을 느리게 만들거나, 학습자의 내면 세계에 외부의 자극을 가하는 등의 활동을 통해 학습자의 읽기 능력을 향상시켜야 한다(Aebbersold & Field 1997, 최연희 외, 2006:165 참조). 이 단계의 목적은 ‘도와주기’(to aid), ‘관

찰하기'(to monitor), '조정하기'(to adjust)로 요약된다. 부연하면 '본격적인 읽기 단계'의 목적은 학습자가 '쓰여진 텍스트'(Written text)를 이해하도록 돕고, 학습자가 텍스트를 이해하는 과정을 스스로 관찰하게 하며, 읽기와 이해에 필요한 적절한 전략을 구사하도록 돕는 데에 있다.

마지막으로 읽기의 마무리 단계인 '읽기 후 단계'(post-reading)는 학습자가 읽은 내용을 장기 저장할 수 있게 하는 단계이다. 학습자가 스스로 자신의 읽기 과정을 점검하고 통제할 수 있도록 '추론적 이해', '비판적 읽기'를 제공하는 단계이기도 하다. 이 단계의 활동이 텍스트의 유형, 내용, 학습 상황, 학습자의 학습 목적에 따라 다르게 고안되어야 한다(Wallace, 1992).

앞서 설명한 읽기의 단계의 목적과 기능을 실현하기 위하여, 각 단계별로 유의미한 활동을 구성해야 하는데, 읽기 단계별로 유의미한 활동은 최연희 외(2006)와 강현화 외(2009)에서 제시한 것을 참조할 수 있다. 두 연구에서 제시된 읽기 단계별 활동은 다음과 같다.

(a) 최연희 외(2006)

- 읽기 전 단계의 활동 : 제목 보기, 훑어 읽기, 사진이나 제목 보고 이야기하기, 주제에 대해 이야기하기, 특정 정보 찾기, 사전 질문에 답하기, 시각 자료 보고 생각하기 또는 토론하기, 의미망 작성하기, 핵심 어휘 연결하기, 설문 조사하기 또는 질문에 대답하기, 새로운 어휘 학습하기, 질문 만들기, 건너뛰며 읽기
- 본격적인 읽기 단계의 활동 : 목독, 훑어 읽기, 읽기 전 단계의 사전 질문 답 확인하기, 글의 내용에 표시하기, 글의 구조 파악하기, 메모하기, 정보차 활동, 길잡이 질문에 대답하기, 담화 표지어 주의하기, 모르는 단어 추측하기
- 읽기 후 단계의 활동 : 독해 질문에 답하기, 요약하기 또는 요약 완성하기, 의미망 작성하기, 표 또는 지도, 그래프, 그림 완성하기, 내용이나 정보 추론하기, 개요 만들기, 관계없는 문장 찾기, 적절한 연결사 찾아 쓰기, 이야기 재구성하기, 단락의 기능 파악하기, 글의 수사 구조 파악하기, 글쓴이의 의도나 목적 파악하기, 사실과 의견 구분하기, 글

내용에 대해 토론하기, 글의 내용을 자신의 생각이나 경험과 연결하기, 글의 내용을 새로운 상황에 적용해 보기, 읽은 내용을 구두 언어로 전이하기, 읽은 내용으로 글이나 편지 쓰기, 역할극 또는 연극하기, 읽기 기술이나 전략 학습하기, 어휘와 문장 구조, 담화 표지어 학습하기, 빨리 읽기, 묵기, 자기 점검하기

(b) 강현화 외(2009)

- 읽기 전 단계의 활동 : 주제 또는 텍스트의 수사적 구조나 장르 유형 예측하고 짐작하기, 제목(부제목, 내용표, 차례, 서문, 후기, 그림, 일러스트, 여백이나 인쇄 상태, 크기, 스타일) 등의 차이, 각 문단의 첫 문장 읽기, 첫 문단 또는 마지막 문단 읽기, 전체 텍스트를 훑어 읽거나 중요 단어에 밑줄 긋기 또는 표시하기, 구체적인 정보나 단어 꼼꼼히 읽기, 내용의 예측 또는 텍스트의 수사적 구조, 주어진 그래픽(그림, 표, 지도, 다이어그램, 핵심어의 의미 지도), 질문하기, 주어진 항목의 서열화하기, 이해 질문이나 선행 질문읽기, 핵심어 연결하기, 단어 조합하기, 그림과 함께 단어 연결하기, 텍스트, 표, 개요표 완성하기, 주제와 함께 핵심 문장 맞추기, 문단이나 문장 정확하게 이해하기, 주제나 텍스트와 관련된 짧은 글 읽기, 관련 주제의 비디오테이프 듣기, 요약하여 쓰기 또는 요약표 채우기, 주어진 주제에 대해 간략화하기, 텍스트 이해를 위한 화제의 지식 쌓기, 관련된 주제 주변적 내용 읽기, 소규모의 조사를 하거나 관련 데이터를 수집하기, 어휘, 문법적 구조, 언어적 형태로 제공되는 담화 표지 또는 텍스트의 수사적 구조, 모르는 단어와 주제어 관련짓기, 내용 내에 모르는 단어의 의미 추측하기, 연어, 반의어, 유의어, 접사 파악하기, 덩어리 짓기, 텍스트에서 담화 표지 배우기, 텍스트 사용하여 문법 구조 배우기
- 본격적인 읽기 단계의 활동 : 미리보기, 예측하고 가설 체크하기, 중심 내용을 훑어 읽기, 구체적 정보나 텍스트의 어휘를 꼼꼼히 읽기, 핵심 단어나 담화 표지에 표시하기, 주제문과 각 단락 구분하기, 주제문과 단락 연결하기, 중심 내용을 배열하기(개요화하기), 주제문 쓰기, 텍스트의 조직 패턴 인식하기, 문장이나 텍스트의 부분을 재구성하기, 문장 간의 관계 규정하기, 요약하거나 요약문 완성하기, 개요,

도표, 표, 다이어그램, 차트, 지도 또는 그림 완성하기, 그림으로 표현하기, 문장 완성하기, 이해를 묻는 질문에 답하기(예/아니오형, Wh-형, O×형, 선지형, 수정하기 질문), 질문하기, 분리된 종이나 여백에 쓰기, 반응, 정의, 요약 등을 여백에 쓰기, 텍스트 내에서 모르는 어휘의 의미 추측하기, 빈칸 채우기, 직소우 읽기, 길잡이 탐구하기

- 읽기 후 단계의 활동 : 독해 질문에 답하기, 요약하기 또는 요약 완성하기, 의미망 또는 내용망 완성하기, 표나 그래프 또는 지도 등 완성하기, 내용 또는 정보 추론하기, 개요 만들기, 관계없는 문장 찾기, 적절한 연결사 찾아 쓰기, 이야기 재구성하기, 단락 기능 파악하기, 글의 수사구조 파악하기, 글쓴이의 의도나 목적 파악하기와 평가하기, 사실과 의견 구분하기, 글의 내용에 대해 토론하기, 글의 내용을 자신의 생각이나 경험과 연결하기, 글의 내용을 새로운 상황에 적용해 보기, 읽은 내용을 구두 언어로 전이하기, 읽은 내용을 바탕으로 글이나 편지 쓰기, 역할극 하기, 읽기 기술이나 전략 학습하기, 어휘 또는 문장구조 및 담화 표지어 학습하기, 읽기 속도 증진시키기

읽기 단계별 활동은 적극적인 독자의 읽기 전략이 될 수 있다. 왜냐하면 단순히 읽기 활동만을 제시하는 활동도 있지만, 읽기 이해를 높이기 위한 활동들이 있기 때문이다. ‘텍스트 기반 수업’에서 위와 같은 읽기 활동을 적극적으로 수용하여 읽기 활동을 구성해야 할 것이다.

2. 한국어 읽기 교재의 기능과 성격

교재¹⁾의 기능은 크게 ‘교수-학습 목표 제시’, ‘교수-학습의 내용 규정’,

1) 배두본(1999:6)은 넓은 의미의 영어 교재란 영어 습득과 학습이 일어날 수 있도록 도와주는 모든 언어 입력이며, 협의의 영어 교재란 영어 교수와 영어 학습에 직접적 입력이 되는 언어 자료와 상황이라고 정의하였다. 전자는 인위적, 형식적 환경에서 제공되는 모든 입력 자료로 교사, 학생, 칠판, 교실, 교과서가 기본적인 것이며, 가정이나 사회에서 입력되는 모든 자료를 총칭하는 것이며, 후자는 영어를 제2언어(ESL)이나 외국어(EFL), 국제어(EIL)로 학습하는 환경에서 사용되는 교재를 지칭한 것이다.

본고에서의 읽기 교재는 후자의 것으로 한국어를 제2언어로 학습하는 환경에서 사용하는 교재, 특히 교과서 또는 그와 동일한 목적에서 제공하는 문어 형태의 주(主) 교육 자료를 말한다.

‘교수-학습의 전략 제공’, ‘평가의 대상과 자료 제공’으로 요약된다(서종학 외, 2009:28)²⁾. 그러나 읽기 교재는 교재의 특성상 두 가지 기능이 추가되어야 한다. 하나는 텍스트적 기능이고 다른 하나는 지식 학습 기능이다. 읽기 교재는 읽을 대상 즉 텍스트를 포함하고 있으며, 다른 한 편으로는 교재 자체가 광의의 읽기의 대상이 되기 때문이다.

L2학습자는 보통 읽기 교재를 통하여 목표어권에 관해 다양한 정보를 손쉽게 수집하고자 한다. 반대로 교재도 학습자에게 자신이 속하는 문화·사회에 관한 정보를 설명하려고 노력한다. 이러한 교재의 의도는 읽기 학습을 위한 읽기 텍스트 이외에 부록이나 ‘단원 쉬어가기’ 등의 코너를 마련하고 한국의 문화에 대해 설명하고 알리려고 노력한다.

이 두 가지 기능은 읽기 교재의 특징적인 기능이므로 상세한 설명이 필요해 보인다.

‘텍스트 기반 수업’에서 읽기의 핵심은 텍스트에 있는데, 그간의 텍스트는 자체 보다 그것에 대한 이해, 즉 내용에만 관심이 집중되어 왔다.

교재의 텍스트적 기능은 첫째, 텍스트적 특성을 완전하게 갖춘 하나의 텍스트를 제시하는 것이며, 둘째 텍스트 사용 능력 향상에 목적을 두고, 텍스트 구조에 맞게 하는 것이다(이은희, 1996:272). 내용 교과에서는 전범으로서의 기능을 갖는 전형적이고 대표적인 텍스트를 대상으로 학습하며, 도구 교과에서는 다양한 텍스트를 제시하여 텍스트에 대한 이해를 넓히는 학습을 한다.

한국어 읽기 교재는 두 가지의 성격을 모두 지닌다. 즉 한국어 읽기 교재는 한국어로 된 다양한 형태의 텍스트를 경험하여 실제적 사용 능력 향상을 도모하고자 하며, 텍스트의 정확한 이해를 위해 전형적인 텍스트를 제시해야 하기 때문이다.

지식적 측면은 두 가지 면에서 설명할 수 있다. 하나는 이미 학습자가 지니고 있는 스키마를 확인하고, 동시에 잠재되어 있는 스키마를 일으키는

2) 세부적으로는 교수 목표 제시, 교육과정 구현, 학습 동기 유발, 교수 내용 제공, 표준이 되는 언어 제공, 교수법 제공, 교수 자료 제공, 학습 내용 제공, 학습 방법 제공, 교수 평가의 근거 제공, 교수 내용의 일관성 확보, 평가 대비 자료, 연습을 통한 정착 기능 수행, 수업 수준의 일정성 확보 등의 기능이 있다.(서종학 외, 2009:21-27)

것이다. 다음으로는 새로운 지식을 제공하는 것 즉 한국어 텍스트의 구조나 텍스트의 격률과 같은 텍스트 지식, 단어나 표현, 관용 표현과 같은 언어 지식, 텍스트에서 표현하고 있는 내용과 내용에 반영된 문화 지식을 포괄하는 것이다. 다시 말하면 전자의 핵심은 한국어 읽기 텍스트에 관한 ‘스키마를 활성화하는 것’으로 요약할 수 있고, 후자의 핵심은 한국어 텍스트 이해를 위한 ‘지식 학습’으로 요약할 수 있다.

텍스트에 대한 이해는 다양한 텍스트의 유형과 종류를 경험함으로써 생성된다. 그러므로 한국어 읽기 교재에서는 이를 위해서 읽기 교재는 다양한 텍스트 유형을 제시해야 한다.

전범으로서의 텍스트는 텍스트의 구조와 관련된 정확한 지식 학습에서 비롯된다. 텍스트 이해를 위한 지식 학습은 개념적 지식, 언어 지식, 내용 지식, 텍스트 지식, 문화 지식 학습이 뒷받침 되어야 한다. 한국어 읽기 교재는 텍스트 유형과 종류에 따라 꼭 필요한 지식 학습을 제공해야 한다.

보통 읽기 교재의 단원은 크게 본문 텍스트와 메타 텍스트로 나뉜다. 본문 텍스트는 일상생활에서 사용되는 다양한 종류의 텍스트를 제시하기 위해 선별하여 개작하거나 수정한 것이다³⁾. 텍스트 사용 능력을 높이기 위해서는 ‘텍스트적 특성을 완전하게 갖춘 완성체로서의 텍스트를 제시함으로써 학습자들이 텍스트 구성 방식을 익히게 하는 것이다. 다른 하나는 텍스트적 특성이 부족한 비완성체로서의 텍스트를 제시하고 그에 대해 학습자들이 상위인지적 관심을 기울이게 함으로써 텍스트 구조에 관심을 갖게 하여 텍스트 구성 방식을 이해하게 하는 것이다(이은희, 1996).

먼저 텍스트에 관한 지식에는 텍스트의 구조, 사용 규칙, 관습적 구조화 원형이 있다. Kaplan(1996)은 동양인의 글의 구조를 나선형으로 표현한 바 있는데 이는 서양인의 글의 구조인 직선형과 구별되는 것이라 한다. 이는 한국어의 텍스트의 구조가 다른 언어권의 텍스트 구조와 다른 면이 있음을 짐작케 하는 것이다. 특히 ‘기승전결’의 방식은 비문학적 글과 문학적

3) 실제 텍스트(autherntic materials)는 ‘원어민 화자를 위한, 원어민 화자에 의해 쓰여진 것’으로 정의되는데(Swaffar, 1985, 김향미, 2003), 여기에서는 ‘원어민 화자에 의해 쓰여져 사회에서 실제적으로 통용되는 자료로, 실생활에서 유의미하도록 구성된 것’으로 본다.

글에서 공통적으로 발견되는 글의 구조이므로, 개념적 학습이 요구된다.

단어와 문법은 개별적으로 존재하는 것이 아니므로 파편적으로 학습하기 보다는 텍스트 내에서 실현되는 양상을 통해 교수-학습해야 한다. 특히 단어와 문법의 언어 사용적 측면을 강조해야 한다. 때문에 도구 교과로서의 한국어 읽기 교재는 텍스트 사용 능력의 향상을 위하여 다양한 텍스트의 형태를 경험할 수 있도록 구성해야 한다.

일반적으로 지식 학습에서 발생할 수 있는 단점은 학습 내용의 양적 증가가 교사의 역할을 강화시킬 수 있다는 점이다. 교사의 역할이 강화되면 교사 주도의 학습이 되어 학습자가 소외되기 때문이다. 이를 보완하기 위해서는 교재가 다양하고 다층적인 교육 장치를 지니고 있어야 한다. 읽기 교재의 교육 장치는 종이책인 교재의 형태에서는 문자 텍스트로 실현되기 때문에 본문 텍스트를 교수-학습하기 위한 텍스트 즉 메타 텍스트(meta-text)의 성격을 지닌다.

한국어 교육에서 텍스트 유형에 관한 연구가 적어 교재마다 다루고 있는 텍스트가 다르고, 유형도 다양하지 못해서 과연 현재의 상태에서 다양한 텍스트를 경험하게 해 줄 수 있는가하는 의문이 든다. 따라서 다양한 형태의 텍스트를 경험할 수 있게 하기 위해서는 읽기에 필요한 텍스트의 유형을 선별하고 개발하는 텍스트 유형화 연구가 반드시 필요하다.

읽기 교재에서 다양한 텍스트를 제시하는 것과 함께 텍스트가 전범으로서의 역할을 다하기 위해서는 무엇보다 유형에 따라 텍스트를 선별하는 작업이 선행되어야 할 것이다. 그래서 다음 2절에서는 한국어 읽기 교육에 필요한 읽기 텍스트를 유형화하고자 하였다.

제 2 절 한국어 읽기 텍스트의 유형 분류

1. 텍스트의 유형화 방식

L2 읽기 교육에서 바탕이 되는 텍스트는 그 종류가 매우 다양하다. 많은 종류의 텍스트를 짧은 기간에 학습하려면 어떤 텍스트를 어떻게 가르칠 것인가 하는 고민이 생긴다. 하지만 텍스트는 서로 비슷한 특성을 지닌 것들이 있다. 텍스트 중에 비슷한 성격을 지닌 것끼리 묶어 놓은 것을 흔히 ‘갈래’(genre)라고 부른다. 이 갈래라는 용어는 문학의 형식을 기술하는 용어로, 오랫동안 ‘장르’와 동의어로 사용되어 왔다. 그래서 ‘갈래’라는 말을 사용할 때면 먼저 ‘산문과 운문’ 또는 ‘시와 소설’ 등의 문학 텍스트가 떠오른다. 그러나 L2 학습에 필요한 텍스트는 문학 텍스트에 한정된 것이 아니라 언어 생활에 전반에 걸쳐 사용되는 것이므로 더 확장된 용어를 쓰는 것이 적절하므로⁴⁾ 본고에서는 이 갈래를 유형화로 표현하고자 한다⁵⁾.

Beaugrande & Dressler(1986:5)는 ‘텍스트는 어떤 기준(standard)을 만족시켜야 하며, 어떻게 생산되고 수용되는가 또는 주어진 발화 환경에서 사람들은 어떤 목적으로 텍스트를 사용하는가를 밝혀내는 것’이 텍스트의 유형(text type)과 관련되어 있음을 설명하였다. 말하자면, 텍스트 유형은 그 텍스트의 생산, 수용, 목적을 밝혀내는 것과 관련되어 있음을 지적한 것이다. 그리고 Beaugrande & Dressler(1986:5)는 도로 표지나 동요, 신문기사, 과학 교과서 대화, 시 등이 다른 텍스트인 이유는 각각의 텍스트가 서로 다른 텍스트 유형에 속하기 때문이라고 말한다.

Heinemann와 Viehweger(1991)는 텍스트 유형을 ‘실제 존재하는 무한히 다양한 텍스트를 일목요연하게 축소하려는 것’이라고 정의 하였다. 그러나 어떤 텍스트가 있다고 하자. 이 텍스트는 하나의 텍스트만, 동시에 여러 기능을 지닐 수 있으며, 또한 특징을 지니고 있다는 것이다. 이런 경우, 텍스트를 유형화하기 전에 먼저 해당 텍스트의 주도적 기능을 먼저 파악해

4) Wallace(1992:30)는 최근에 갈래(genre)의 개념이 ‘사용역(register)’에 가깝게 확장된 개념으로 사용되고 있다고 보았다.

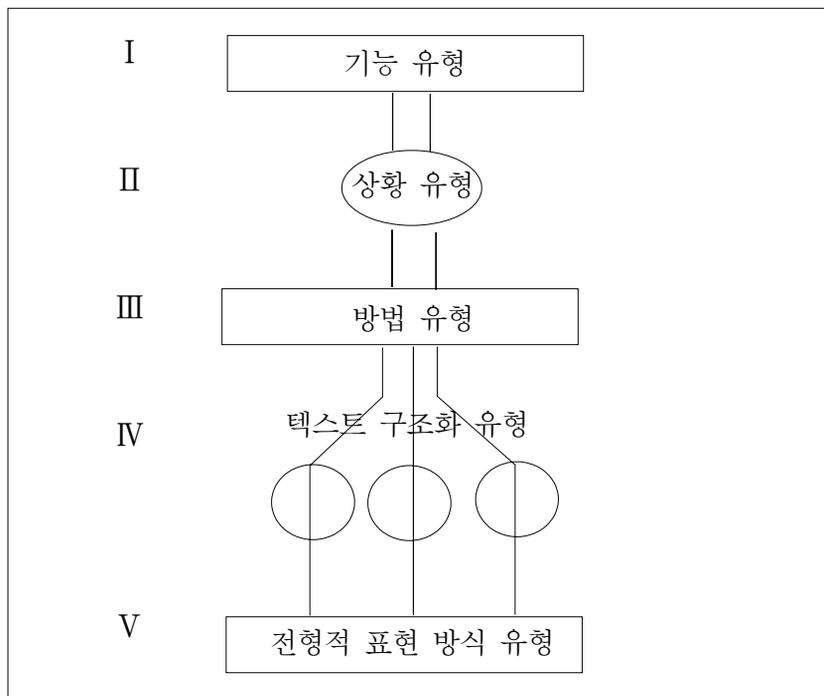
5) Aston(1979)은 갈래를 일상적 실용 텍스트를 포함하는 개념으로 넓혀 사용하게 되었다. Wallace(2003:47).

야 한다. 그리고 이 기능이 바로 텍스트를 유형화하는 기준이 된다. 부연하자면 하나의 개별 텍스트가 지닌 기능은 Beaugrande & Dressler(1986)가 말한 생산, 수용, 목적에 있어 유사성을 보이는 것들이 있게 마련이며, 서로 다른 텍스트 간에 발견되는 유사성이 유형화의 근거가 된다는 것이다.

앞서 Beaugrande & Dressler와 Heinemann와 Viehweger(1991)의 논의를 정리하면, 텍스트의 유형화는 수없이 많은 텍스트 중에 유사성을 지니는 몇몇 텍스트들의 체계적인 묶음으로 요약하여 말할 수 있다.

Heinemann와 Viehweger(1991:189)는 텍스트를 유형화하는 방법으로 다층적 유형화를 제안하고 있는데, 이때 다층적인 텍스트 유형화는 다층적인 텍스트 유형화는 크게 기능에 따른 유형, 상황에 따른 유형, 방법에 따른 유형, 텍스트 구조화에 따른 유형, 전형적인 표현 방식 원형에 따른 방식의 다섯 층위로 나누어 텍스트를 유형화하는 방식을 말한다.

Heinemann와 Viehweger(1991:192)의 다층적인 텍스트 유형화는 다음 <그림2-1>에서 참조해 볼 수 있다.



<그림 2-1> Heinemann와 Viehweger(1991:192)의 텍스트 유형화층위

Heinemann와Viehweger(1991)의 다층적 유형화는 모두 다섯 가지 층위로 나뉜다. 기능에 따른 유형화는 의사소통의 일차적 기능을 기준으로 유형화하는 방식이다.(I.기능 유형) 이때의 기능 유형은 의사소통의 일차 기능은 화행의 발화효과적 기능에 초점을 둔 것이다(Heinz Vater. 2001:250).

대표적인 기능으로는 화행기능, 심미적 기능, 정서적 기능, 사회적 기능, 해명기능, 자기표현 기능, 집단 확인적 기능, 상호작용 조정 기능, 종교적 기능, 정보 기능, 도구 기능, 친교 기능을 들 수 있다(Heinemann와 Viehweger, 1991:193).

두 번째, ‘상황에 따른 유형화’(II.상황 유형)는 의사소통 영역, 제도, 사회 구성의 양태 등을 기준으로 유형화 한 방식인데, 구체적으로는 의사소통 참여자 수, 상호작용자의 사회적 역할, 환경 상황을 기준으로 한다. 그러나 이때의 의사소통과 관련된 기준들은 상황에 따라 변수가 너무 많다. 의사소통 상황이라는 것은 매우 다양하고 상이하기 때문에 먼저 ‘의사소통인 것’과 ‘비(非)의사소통인 것’을 구분해야 한다고 한다.

세 번째, ‘방법에 따른 유형화 방식’(III.방법 유형)은 텍스트 생산자나 수용자가 지니는 특유의 방법을 분류 기준으로 삼는데, 이때 ‘방법’이라 함은 ‘일반적으로 대략, 이미 생각했거나 어떤 상황에서 비롯되는 목적을 효과적으로 해결하기 위한 행위자의 행동 방식’을 말한다. 즉 ‘텍스트가 생산자 또는 수용자 중 어느 쪽을 지향하는지, 텍스트의 전개 방식은 어떠한지, 전략 방법은 무엇인지’와 같은 구체적 기준에 따라 유형화가 가능하다고 한다.

네 번째, ‘구조화에 따른 유형화’(IV.텍스트 구조화 유형)는 Heinemann와 Viehweger(1991)도 지적하고 있듯이 절대적으로 모든 텍스트 부류에 적용되는 확실한 구조화된 원형을 찾을 수 없다는 점에서 본질적인 한계점을 지닌다. 그렇다고는 해도 유사한 몇몇 개별 텍스트의 구조화된 원형을 설명하는 데에는 유용할 것이다.

마찬가지로 표현방식의 원형에 따른 유형화(V.전형적인 표현 방식)도 소수의 텍스트를 유형화하고 텍스트의 구조나 격률을 설명하는 데에는 유용할 것이다.

우리가 일상에서 읽고 쓰고, 듣고 말하는 구체적인 개별 텍스트 하나하나가 ‘텍스트의 종류’이다. 이 텍스트의 종류는 다음과 같은 몇 가지 특징을 지니고 있다(조국현, 2001:184).

- (a) 한 언어공동체에서 수행되는 전형적인 의사소통 형태이다.
- (b) 규범화되어 있다. 텍스트 종류의 언어적 또는 의사소통적 특성이 구원의 지식 속에 내재되어 있다.
- (c) 표준화되어 있다. 고유한 텍스트 구성 형식을 가진다.
- (d) 실용적으로 이용된다.
- (e) 사회적, 역사적 변화 속에서 구성원의 의사소통 욕구에 따라 생성, 소멸, 통합, 분화의 과정을 겪는다.

요약하면 한 사회에서 텍스트는 규범화되고 표준화된 형태나 구성 형식으로 통용되는 것이다. 어떤 텍스트들 사이에는 이러한 형태나 구성 형식이 서로 유사하여 인접 텍스트와 경계를 만든다.

‘텍스트 유형’(text type)은 ‘비슷한 낱말의 사물 또는 사실관계를 특정한 요소에 따라 함께 묶는 과정’으로 개별적인 대상을 추상화하는 것이며, 유사한 대상 간에 비교, 분류하는 과정에서 생겨난 것이다(조국현, 2001). 텍스트의 유형은 개별 텍스트의 상위 집단이 되며, 텍스트의 종류는 하위 종류가 된다. 그래서 텍스트의 종류는 매우 구체적인 반면에 텍스트 유형은 매우 추상적인 체계이다.

앞서 다층적인 유형화 방식을 살펴본 결과 기능에 따른 텍스트의 유형과 같이 다종의 텍스트를 일관된 기준으로 유형화하는 데에 적합한 유형화 방식이 있는가 하면 체계적 기준마련도 어려운 유형화 방식이 있다. 그래서 본고에서는 텍스트를 유형 분류하는 데 있어, 거시적인 분류는 기능에 따른 유형화 방식을, 미시적인 분류는 상황에 따른 유형화, 방법에 따른 유형화, 구조화에 따른 유형화 그리고 표현방식에 따른 유형화 방식을 활용하고자 한다. 기능에 따른 유형화 방식으로 거시적 분류를 할 것이고, 유형화는 텍스트가 기능상의 공통 자질을 근거로 하여 이뤄지기 때문에 비슷한 텍스트를 읽어 내는 데에 필요한 교재 요소도 비슷할 것으로 판단

된다.

2. 기능에 따른 읽기 텍스트 유형 분류

한국어 교육에서 읽기 교육은 문어 의사소통능력을 배양하기 위한 목적을 지닌다. 의사소통능력은 문어 텍스트를 읽고 이해하는 일련의 과정으로 요약된다. 읽기 과정에서 본격적인 읽기란 본문을 읽고 이해하는 것이며, 읽기 교육의 핵심적 요소는 문어 텍스트로 함축된다.

텍스트마다 제각기 다른 구체적인 의사소통 목적을 지닌다. 예를 들어 설명문은 특정 사안의 객관적인 사실을 진술하기 위해 정보를 전달하거나 설명하는 데 목적이 있다. 텍스트의 목적은 곧 텍스트의 기능으로도 설명된다. 텍스트의 기능(text function) 연구는 Bühler(1934)의 ‘도구 모델’에서 출발한다. Bühler(1934)는 인간의 언어기호가 대상과 사태에 대한 상징이고, 언어 생산자의 내면을 엿보게 해주는 징후라고 말한다. 동시에 언어 수용자에게로 향하는 신호로 기능한다고 설명한다. 그렇다면 텍스트의 기능은 무엇인가? 그 정의는 다음을 참조할 수 있다.

- Grosse(1976) : 어떤 텍스트에서 기호화된, 의사소통 도구로서의 텍스트에서 가시화되는 의도. 텍스트의 기능이 수용자가 인식해야 할 생산자의 의도, 수용자에 대한 생산자의 지침(교시)이 됨
- Schmidt(1981:42) : 텍스트에 आरो새겨지는 텍스트 산출자의 의사소통 의도⁶⁾
- Heinemann와 Viehweger(1991:193) : 텍스트가 상호작용 속에서 하는 역할, 즉 사회적 과제 설정 및 개인적 목적을 실현하고 사회관계를 구성하는 데 텍스트가 하는 기여
- Brinker(1994:129) : 일정한, 규약적으로 타당한, 곧 의사소통 공동체에서 구속력 있게 규정된 수단들을 이용하여 텍스트에 표현된 생산자의 ‘의사소통 의도’

6) Heinemann와 Viehweger 공저, 백설자 역(1991) 참조

위의 정의는 ‘특정 공동체 안에서 의사소통 상에서 나타나는 텍스트 생산자의 의도’ 또는 목적으로 요약할 수 있다.

Gülich와 E./W.Raible(1972)는 텍스트의 기능을 ‘대상과 사태를 서술하는 기능’인 서술기능, ‘텍스트 생산자의 생각과 의도를 표현하는 기능’ 즉 표현기능, ‘텍스트 수용자에게 호소하는 기능’인 호소 기능으로 분류하였다⁷⁾.

이후 기능에 따른 유형화 연구로는 Grosse(1976)⁸⁾와 Brinker(1994)의 연구가 있다. Grosse(1976)의 분류는 규범텍스트와 비규범 텍스트를 기능에 따라 분류하는 것에서 시작한다. 이와 달리 Brinker(1994)는 서열의 화행 기능을 바탕으로 기능을 체계화하고, 유형화한 것이다.

Grosse(1976)의 분류는 일차적으로 구속적인 상호작용 규칙을 알려주는 ‘규범적 텍스트 기능’과 ‘비(非)규범적 텍스트 기능’으로 나뉜다.

규범적 기능을 다시 입법적, 포고적, 보증적, 위임적, 자책적, 합의적, 선언적 기능으로 분류하였다. 비규범적 기능은 의사소통에 따라 ‘자기 서술 기능’, ‘요청 기능’, ‘정보전달 기능’, ‘접촉 기능’, ‘집단 표시적 기능’으로 나뉜다. (a)‘자기 서술’을 목적으로 하는 텍스트에는 일기와 자서전이 있고, (b)‘요청’을 목적으로 하는 텍스트 종류로는 광고 텍스트, 신문 논평, 홍보 텍스트가 있다. (c)‘정보전달’을 목적으로 하는 텍스트에는 뉴스, 보도, 기술, 학술 텍스트와 통속 과학적 텍스트가 있다. (d)‘접촉’을 목적으로 하는 텍스트에는 축하문 등이 있고. 마지막으로 (e)‘집단 표시’를 목적으로 하는 텍스트에는 합창을 제시하였다.⁹⁾ 그러나 Grosse(1976)는 각 기능이 무엇을 의미하는지 충분히 설명하지 못하고 있다.

다음으로 살펴볼 Brinker(1994)의 유형화는 서열의 화행이론에 기반을 두고 있다¹⁰⁾. Searl(1975)은 텍스트 생산자가 하는 언어행위를 ‘발화수반행위’로 규정하였고, 이 발화수반행위를 ‘제시행위’, ‘지시행위’, ‘책무 행위’, ‘정표 행위’, ‘선언 행위’로 분류하였다. 이 분류의 중요한 기준은 (a)‘화행의 발화수반 목적’과 (b)‘발화 내용과 사실 간의 적정성’이며, 이는 ‘텍스트

7) 한국텍스트언어학회(2007), 고영근(2009) 참조

8) Brinker 저(1994), 이성만 역(1994) 참조

9) 텍스트언어학회(2007:139) 참조

10) Brinker 저(1994), 이성만 역(2004:138) 참조

생산자가 텍스트를 수단으로 수용자에게 표출하는 의사소통적인 접촉 방식'에 근거하고 있다고 설명한다. Brinker(1994)는 Searl(1975)의 분류를 일부 변형하여 제보 기능, 호소 기능, 책무 기능, 접촉 기능, 선언 기능으로 텍스트 기능을 분류하였다. 그리고 각 기능에 대응하는 텍스트를 제보 텍스트, 호소 텍스트, 책무 텍스트, 접촉 텍스트, 선언 텍스트로 설정하였다.

구체적인 내용을 좀더 살펴보면, (a)제보 기능은 '생산자가 자신이 수용자에게 지식을 전달하고 싶어한다는 곧 무엇에 관하여 제보하고 싶어한다고 수용자를 이해'시키는 기능을 말한다. Brinker(1994)는 제보 기능은 '나(생산자)는 너(수용자)에게 사태 X에 관하여 제보한다.'와 같은 문장으로 실현된다고 설명한다. (b)호소 기능은 '텍스트 생산자가 수용자에게 생산자의 의견을 수용하거나 생산자가 원하는 행동을 수행하도록 하는 텍스트의 기능'을 말한다. (c)책무 기능은 '특정한 행위를 수행할 의무가 있음을 수용자에게 이해시키는 기능'을 말하며, (d)접촉 기능은 텍스트 생산자의 심리적 태도를 전달할 것을 목적으로 하는 텍스트의 기능이다. 이때 텍스트 생산자는 수용자와의 개인적인 관계(개인적인 접촉하고 유지하는 일)임을 수용자에게 이해시키는 것으로 관계를 형성하고 유지하려 한다. (e)선언 기능은 '텍스트가 생산되기 전에 없었던 새로운 사태나 사실을 규정하는 기능'을 말한다. Brinker(1994)의 기능에 따른 유형과 텍스트의 분류를 정리하면 다음 [표 2-1]과 같다.

[표 2-1] Brinker(1994)의 '텍스트 유형 분류'

기능	기능의 의미	대표적인 텍스트 종류
제보 기능	생산자가 수용자에게 정보를 전달하거나 특별한 주제에 대해 설명하고자 하는 것	뉴스(신문, 라디오, 텔레비전), 보고, 진단 소견서, 년픽션 같은 부류와 소견서, 서평, 독자 편지 등
호소 기능	생산자가 자신의 의견을 주장하거나 제시하여 수용자로 하여금 행동, 생각, 태도의 변화를 갖도록 하는 것	광고 선전, 홍보 텍스트, (신문, 라디오, 텔레비전) 논평, 작업 안내서, 사용 지침, (의사)처방전, 법률 텍스트, 지원서, 신청서, 청원서(탄원서), 설교, 사용 지침서, 요리법, 설문지, 신문 인터뷰, 문답형 교재 등

책무 기능	특정 사안을 수행할 의무가 있음을 나타냄	계약서, (문서 상의)합의서, 보증서, 서약서, 선서, 상품 전단, 각서 등
접촉 기능	수용자와의 관계를 형성, 유지하고자 하며, 생산자의 심리적 태도를 나타냄	각종 편지와 그림엽서, 사과문, 환영사 등
선언 기능	특정 사실이나 사안을 확정적으로 규정하고자 함	유언장, 초본, 증서, 임명장, 증명서, 선언문, 해임장 등

그리고 읽기 교육 분야에서 텍스트 유형화와 텍스트 분류에 관한 연구를 살펴보고자 한다. 국어 교육의 경우를 참고해 보면, 개정교육과정에서는 텍스트 유형을 (a)정보 전달, (b)설득, (c)사회적 상호작용, (d)정서표현의 다섯 가지 기능으로 구분하고 있다. 또 이은희(2001)는 (a)정보 이해와 전달, (b)비판적 분석과 설득, (c)문학 감상과 창작, (d)친교적 반응 및 표현으로 분류하고 있다.

지금까지 한국어 교육에서 텍스트 유형화에 대한 논의는 텍스트 언어학과 국어교육의 선행연구에서 태두리 안에서 설명할 수 있다. 한국어 교육에서 텍스트 유형화에 관한 논의로 송금숙(2003), 신은경(2009), 장문정(2007)의 연구가 있다.

먼저 송금숙(2003)은 제보적 기능, 표상적 기능, 조작적 기능, 상상적 기능, 친교적 기능의 다섯 가지 텍스트 기능으로 유형화하고, 각 유형별로 텍스트의 종류를 분류하였다. 송금숙(2003)은 정보를 유지하고 찾는 기능을 ‘제보적 기능’으로 정의하고 있으며, 표상적 기능에서 표상은 ‘어떤 것을 대표하여 나타낸 모습, 추상적인 것을 일정한 형상으로 나타낸 것’으로 규정하였다. 조작적 기능은 ‘언어 환경을 조정하여 어떤 일을 발생하게 하는 역할’로 규정하고 있으며, 상상적인 체계나 관념을 창조하는 역할을 ‘상상적 기능’이라 규정하고 있다. 마지막으로 친교적 기능은 사회성의 유지를 다짐하는 역할로 사람들에게 사회적인 접촉할 수 있게 하는 교제의 기능이라고 규정하였다. 송금숙(2003)은 텍스트 유형과 텍스트 종류를 다음 [표 2-2]와 같이 정리하고 있다.

[표 2-2] 송금숙(2003:35)의 ‘텍스트 유형화’

텍스트 기능	특징적인 의미	대표적인 텍스트 종류
제보적 기능	새로운 지식과 정보를 준다.	뉴스, 기사, 알림, 소문, 일기예보
표상적 기능	환경에 대해 설명하고 진술한다.	설명문, (백과)사전, 일기
조작적 기능	환경을 조정하고 어떤 일을 발생하게 한다.	서약서, 사용안내서, 광고
상상적 기능	상상적인 체계나 관념을 창조한다.	소설, 시, 희곡, 시나리오
친교적 기능	사회성을 유지하고 발전시킨다.	편지, 초대장, 연하장, 이메일

그리고 신은경(2009)은 (a)제보적 텍스트, (b)설득적 텍스트, (c)표현적 텍스트, (d)문학적 텍스트, (e)친교적 텍스트로 텍스트 유형을 분류하였다. 또 장문정(2007)은 국어 교육의 기준에 따라 유형을 분류한 뒤, 한국어 교육을 위한 텍스트를 추가하였다. 장문정(2007)은 한국어 교육을 위한 텍스트를 ‘한국어교수·학습을 위해 개작, 창작된 글’로 설명하고 있는데, 이때 개작된 텍스트라 함은 원(原)텍스트의 생산자가 있고, 개작한 2차 생산자가 있는 텍스트로 이해할 수 있다. 다만, 2차 생산자에 의해 생산된 텍스트도 원(原)텍스트 본래 기능 내지 목적을 지니는 것이므로, 원(原)텍스트의 목적에 따라 분류하는 것이 타당할 것이다.

앞서 살펴본 국어교육과 한국어 교육의 유형화 논의가 Grosse(1976)와 Brinker(1994)의 논의와 크게 다르지 않음을 볼 수 있다. 그래서 유사성을 고려하여 다음 [표 2-3]와 같이 정리하였다.

[표 2-3] 기능에 따른 텍스트 유형 분류

연구자	Grosse (1976)	Brinker (1994)	이은희 (2001)	개정교육 과정	송금숙 (2002)	장문정 (2007)	신은경 (2009)
유형 분류	정보 텍스트	제보 텍스트	정보 이해 및 전달 텍스트	정보 텍스트	제보적 텍스트 표상적 텍스트	정보 이해 및 전달을 위한 텍스트	제보적 텍스트

	요청 텍스트	호소 텍스트	비판적 분석과 설득 텍스트	설득 텍스트	조작적 텍스트	비판적 분석과 설득을 위한 텍스트	설득적 텍스트
	접촉 텍스트	접촉 텍스트	친교적 반응 및 표현 텍스트	사회적 상호 작용 텍스트	친교적 텍스트	친교적 반응을 위한 텍스트	친교적 텍스트
	집단 표시 텍스트	-	문학 감상과 창작 텍스트	정서 표현 텍스트	상상적 텍스트	정서 표현을 위한 텍스트	문학적 텍스트
	자기 서술 텍스트						표현적 텍스트
		선언 텍스트				*한국어교육을 위한 텍스트	
		책무 텍스트					

기능에 따라 텍스트를 유형화하는 데에 선결 과제가 있다. 앞서 여러 연구자들의 유형분류에서도 볼 수 있듯이, 유사한 기능의 텍스트임에도 서로 다른 명칭으로 분류되고 있기 때문에 이것을 먼저 통일하는 작업이 필요하다. 이때, 한국어 교육의 상황에 맞게 결정하는 것이 유형화에 앞서 선결되어야 할 과제이다. 텍스트 명칭이나 기능 용어는 교재나 수업에서도 사용하므로 학습자가 쉽게 이해할 수 있는 텍스트 명칭을 결정하는 것이 바람직하다. 그런데 위의 표에서도 볼 수 있듯이 일반적으로 기능에 따른 유형화에 사용되고 있는 용어들은 한국어 교육에 사용하기에는 다소 추상적이고 어렵다. 예를 들어 제보, 책무, 접촉 등은 저빈도의 어휘이기 때문에 별도의 지도가 필요하므로 한국어 교육을 위한 명칭으로는 적합하지 않다. 또한 유형화된 체계는 학습자들이 이해하기 쉽고, 번역 상의 혼동이 생기지 않도록 명료해야 한다.

선행 연구를 보면, 연구자별 유형 분류에서 대체적인 공통점을 발견할 수 있다. 기능에 따라 텍스트를 다섯에서 여섯 정도의 유형으로 분류되고 있는데, 그 분류 내용에 유사성이 나타난다.

첫째, ‘정보 텍스트’, ‘이해 텍스트’, ‘설명 텍스트’, ‘제보적 텍스트’, ‘정보 이해 및 전달을 위한 텍스트’는 ‘정보 기능’을 하는 텍스트이다.

둘째, ‘요청 텍스트’, ‘호소 텍스트’, ‘비판적 분석과 설득 텍스트’, ‘조작적 텍스트’, ‘비판적 분석과 설득을 위한 텍스트’, ‘설득적 텍스트’는 ‘비판이나 설득 내지 요구 기능’을 하는 텍스트이다.

셋째, ‘접촉 텍스트’, ‘친교적 반응 및 표현 텍스트’, ‘사회적 상호 작용 텍스트’, ‘친교적 반응을 위한 텍스트’는 ‘친교 기능’이 강조되는 텍스트들이다.

넷째, ‘집단 표시 텍스트’, ‘자기 서술 텍스트’, ‘문학 감상과 창작 텍스트’, ‘정서 표현 텍스트’, ‘상상적 텍스트’, ‘정서 표현을 위한 텍스트’, ‘문학적 텍스트’, ‘표현적 텍스트’는 ‘표현의 기능’을 하는 텍스트들이고, 다섯째, ‘선언 텍스트’, ‘책무 텍스트’는 ‘선언의 기능’이 강조된 텍스트들이다.

이에 본고에서는 ‘정보 기능’을 가진 텍스트와 ‘설명 기능’을 가진 텍스트는 ‘정보 및 설명 텍스트’로 구분하고자 하며, ‘요구 기능’과 ‘설득 기능’을 가진 텍스트는 ‘비판 및 요구 텍스트’, ‘사회적 상호 작용 기능’을 가진 텍스트는 ‘사회적 상호 작용 텍스트’로 구분하고자 한다. 그리고 ‘표현 기능’을 가진 텍스트는 ‘표현 텍스트’, 마지막으로 ‘선언 기능’과 ‘책무 기능’을 가진 텍스트는 ‘선언 텍스트’로 구분하고자 한다.

한 가지 덧붙이자면, 선언 텍스트는 ‘어떤 상황이나 사실과 자격, 권리와 의무 등을 공식적으로 공표하고 인정하는 역할을 한다. 선언 텍스트는 Brinker(1994)의 분류에만 나타나고 있다. 선언 텍스트는 일상 영역에서 사용빈도가 높은 텍스트이므로, 본고에서는 한국어 교육을 위한 유형 분류에 포함한 것이다. 이러한 내용을 정리하면 다음 [표 2-4]와 같다.

[표 2-4] 기능에 따른 텍스트 유형화

텍스트	기능	기능에 따른 텍스트 유형
정보 텍스트, 이해 텍스트, 설명 텍스트, 제보적 텍스트, 정보 이해 및 전달을 위한 텍스트	정보 및 설명 기능	정보 및 설명 텍스트
요청 텍스트, 호소 텍스트, 비판	비판 및 요구 기능	비판 및 요구 텍스트

적 분석과 설득 텍스트, 조작적 텍스트, 비판적 분석과 설득을 위한 텍스트, 설득적 텍스트		
접촉 텍스트, 친교적 반응 및 표현 텍스트, 사회적 상호 작용 텍스트, 친교적 반응을 위한 텍스트	사회적 상호 작용 기능	사회적 상호 작용 텍스트
집단 표시 텍스트, 자기 서술 텍스트, 문학 감상과 창작 텍스트, 정서 표현 텍스트, 상상적 텍스트, 정서 표현을 위한 텍스트, 문학적 텍스트, 표현적 텍스트	표현 기능	표현 텍스트
선언 텍스트, 책무 텍스트	선언 기능	선언 텍스트

‘정보 및 설명 텍스트’는 정보를 목적으로 하는 텍스트와 어떤 사실에 대해 설명하고자 하는 목적을 지닌 텍스트이다. 예를 들어 발표문이나 사전류, 일기예보, 안내문, 이력서나 결산서, 지도와 같은 텍스트는 객관적으로 설명하기 위한 목적을 지닌 텍스트이다.

‘비판 및 요구 텍스트’는 자신의 의견을 바탕으로 하여 상대방의 행동이나 태도, 생각을 바꾸고자 하는 목적을 지닌다. ‘비판 및 요구 텍스트’는 논설문이나 논문과 같이 자기의 의견을 중심으로 하는 텍스트와 광고나 요구서 등과 같이 자신의 요구나 요청을 관철시킬 목적을 지니는 텍스트, 법규나 경고문은 해당 요구를 반드시 지키지 않으면 안 되는 법적, 제도적 구속력을 지니는 텍스트로 분류할 수 있다.

일반적으로 모든 텍스트는 의사소통을 하려는 목적을 지니므로 사회적 상호 작용의 기능을 지닌 것으로 볼 수 있다. 그러나 다른 텍스트에 비해 의사소통의 목적이 더 확고한 텍스트가 있는데, 이것이 ‘사회적 상호 작용 텍스트’이다. ‘사회적 상호 작용 텍스트’는 생산자와 수용자 간의 심리적, 물리적 거리가 다른 텍스트 유형에 비해 비교적 가깝다. 또 생산자와 수용자가 서로의 존재를 알고 있으며, 일 대 일로 소통하기도 한다. 생산자와 수용자는 매우 사적인 메시지를 주고 받기 때문에 친밀도가 높다.

‘표현 텍스트’는 크게 개인의 정서와 가치관을 표현하는 텍스트와 집단의 정서 및 가치관을 표현하는 텍스트로 나눌 수 있다. 개인의 정서와 가치관을 표현하는 텍스트로는 기도문이나 소설, 시와 같은 문학 텍스트가 있다. 집단의 정서를 표출하는 텍스트에는 시가나 설화와 같은 집단 창작물이 있다.

‘선언 텍스트’에서 선언 기능은 특정 사실을 다수의 수용자에게 공표하거나 효력의 발생을 선언하는 것을 말한다. 서약서나 임명장과 같은 텍스트는 선언 기능을 하는 선언 텍스트로 볼 수 있다. 책무 기능도 선언 기능과 같은 맥락에서 이해할 수 있는데, 특정인의 의무를 다수에게 알리는 기능을 한다는 점에서 그러하다. ‘선언 텍스트’는 텍스트 명칭에서 선언된 사안을 명시적으로 드러낸다는 점에 특징적이다. 예를 들어 등록증은 특정 시점을 기점으로 하여 등록되었음을 공표하는 것이며, 허가증은 어떤 사안이 허가된 것임을 나타내는 기능을 한다. 기능에 따른 유형에서 각 기능의 의미를 정리하면, 다음 [표 2-5]와 같다.

[표 2-5] 텍스트 기능의 의미

텍스트 기능	기능의 의미	관련 기능
(1)정보 및 설명 기능	특정 정보를 전달하거나 어떤 사실에 대해 설명하고자 함	설명하기, 정보 전달하기, 발표하기, 보고하기, 안내하기, 제시하기, 예보하기, 표시하기, 알리기, 권리 표명하기
(2)비판 및 요구 기능	자신의 의견이나 요구, 요청을 관철시키고자 하거나 상대방의 의견, 태도, 행동을 바꾸고자 함.	논증하기, 주장하기, 비평하기, 평가하기, 호소하기, 요구하기, 설득하기, 신청하기, 지원하기, 초대하기, 금지하기
(3)사회적 상호 작용 기능	사회 구성원 간의 상호 작용을 목적으로 함. 관계를 형성하고 유지하며, 직접적으로 의사소통하고자 함	인사하기, 안부 묻기, 소식 전하기, 토론하기, 응답하기, 인터넷에서 대화하기
(4)표현 기능	개인이나 집단의 정서나	표현하기, 경험 말하기,

	가치관을 간접적으로 표현하거나 상상하여 표현함	느낌 표현하기, 의사 표현하기, 상상하기
(5)선언 기능	특정 사안을 공표하거나 규정하여 효력을 발생시킴, 법적, 관습적 구속력을 지님	임명하기, 서약하기, 증명하기, 수여하기, 계약하기, 확정하기

텍스트의 유형은 추상적 체계이므로 추론 과정을 통해 유형화 할 수 있지만, 텍스트 유형을 교재에 실현하기 위해서는 좀 더 구체적인 분류가 필요하므로 텍스트의 종류를 구분해야 한다. 텍스트 종류는 실제로 사용되고 있는 다수의 텍스트를 유형에 따라 구분해야 한다. 텍스트의 종류를 구분할 때 고려해야 할 사항으로 첫째는 분류의 대상이 되는 텍스트의 모집단을 선별하는 것이고, 둘째는 각 텍스트가 가진 기능 중에 주도적 기능으로 규정하는 것이다.

먼저 각각의 텍스트 유형별로 텍스트의 종류를 분류하기 위한 텍스트는 L2 교육의 선행 연구를 참조하여 선정하였다.

- Grellet(1981)의 텍스트 종류 : 소설책, 희곡, 시, 편지, 노트, 신문, 잡지, 수필, 비즈니스 편지, 팸플릿, 교과서, 요리책, 광고, 여행가이드, 카탈로그, 퍼즐, 경고, 안내판, 포스터, 메뉴, 가격표, 만화, 통계표, 시간표, 지도, 전화번호부, 사전
- Brown(2001)의 텍스트 종류 : 사실적인 것[보고서, 사설, 수필, 신문기사, 참고서적(사전, 백과사전)], 허구적인 것[소설, 단편소설, 농담, 드라마, 시], 서신[개인 서신, 상업용 서신], 연하장, 일기, 일지, 메모(사무실 내의 메모), 메시지(전화 메시지), 발표문. 신문 특유의 ‘뜰에 박힌 표현’, 학술적인 글[시험에 대한 짧은 답, 보고서, 수필과 논문, 학위 논문 및 서적], 양식, 지원서, 질문지, 사용법, 상표, 표지판, 요리법, 청구서(금융 명세서 포함), 지도 사용 설명서, 식단표, 일정표(교통기관 운행 시간표), 광고[상업 광고, 개인광고(구인광고 포함)], 초대장, 주소록(전화번호부, 업종별 기업 안내), 연재만화, 만화
- 송금숙(2003)의 텍스트 종류 : 가격표, 가계부, 가정통신문, 가훈, 각서,

간판, 간행사, 감사장, 감상문, 건의문, 건의서, 감사증, 게시판, 격려사, 결산서, 결의문, 경고문, 계산서, 계획서, 고발장, 공문서, 광고문/광고지/광고판, 교과, 교안, 교재, 교칙, 교통법규, 규범, 규칙, 그래프, 금전출납부, 기고, 기도문, 기사, 기차표, 기행문, 기호, 노랫말, 노트, 논문, 논평, 논픽션, 농담, 뉴스, 다큐멘터리, 단가, 단편소설 대본, 단행본, 달력, 답신, 답안지, 대담, 대차대조표, 대화체, 대화사, 도식, 도안, 도표, 독자란, 독후감, 동시, 동요, 동화, 드라마, 등록증, 르포, 리스트, 만평, 만화, 맹세, 머리말, 메뉴, 메시지, 메일, 면허증, 명단, 명세서, 명함, 목격담, 문법, 문서, 미담, 민담, 민요, 반성문, 발췌, 발표문, 방명록, 번역물, 변호판, 법, 벽보, 보고서, 보도, 보증서, 복권, 부고/부음, 비자, 비평, 비화, 사과문, 사실, 사용법, 사인, 사전, 사직서, 사퇴서, 상품권, 생년월일, 생활통지표, 서평, 설문, 설화, 성공담, 소설, 속담, 수기, 수첩, 수필, 수험표, 숙제, 스케줄, 식단, 식순, 신고서, 신문, 신문기사, 신분증, 신상카드, 신임장, 신청서, 신화, 실화, 안내문/안내서/안내장, 앙케트, 약도, 약력, 에세이, 에피소드, 여담, 여론조사, 연락처, 연설문, 엽서, 영수증, 요구서, 의견서, 이력서, 이름, 이야기, 이정표, 인감증명서, 인터뷰, 일과표, 일기, 일기예보, 일대기, 일람표, 일지, 간판, 입장권, 자격증, 자막, 자서전, 자술서, 자습서, 잡지, 장부, 장편소설, 전단지, 전래동화, 전설, 전화번호부, 졸업장, 주례사, 주민등록증, 증명서, 지도, 지침서, 진단서, 진술서, 진정서, 질문서, 쪽지, 차례, 차림표, 차용증서, 차트, 청구서, 청원서, 청첩장, 체험담, 초록, 촌평, 총론, 추억담, 추천장, 축사, 축시, 축전, 출근부, 카드, 카탈로그, 카피, 칼럼, 캠페인, 쿠폰, 퀴즈, 통계표, 투고, 티켓, 팸플릿, 팻말, 편지, 평, 포스터, 표, 표어, 표제, 표지판, 표창장, 풋말, 프로그램, 프로필, 플래카드, 피켓, 픽션, 필기체, 학생증, 학적부, 학점, 학칙, 합격증, 해석, 해설, 허가증, 홈페이지, 확인서, 환영사, 회고록, 후일담, 회곡 등

- 신은경(2009)의 텍스트 종류 : 경험, 계획, 고전, 광고, 극본, 기도, 기사문, 기행문, 논문, 논설문, 뉴스, 대화문, 발표, 백과사전, 보고서, 설명글, 설문조사, 소개글, 소설, 속담, 수필, 시, 시조, 신문, 신화, 안부 편지, 애도문, 연하장, 우화, 이메일, 인터뷰, 일기예보, 정보전달을 위한

안내문, 조리법, 주장, 청첩장, 초대장, 충고, 토론, 토의 요구 기능의
안내문 일기, 회곡

Grellet(1981)과 Brown(2001)의 분류는 개략적이고 유형과 종류가 혼합되어 있지만, 외국어 교육에 관한 일반적 논의를 반영하는 차원에서 참조하였고, 송금숙(2003), 신은경(2009)의 텍스트 종류는 한국어 교육을 목적으로 수집된 것이므로 참조하였다. 그러나 송금숙(2003)과 신은경(2009)의 텍스트 목록은 일상의 모든 영역에서 사용되는 것을 망라한 것이기 때문에 지나치게 방대하다. 그래서 한국어 읽기 학습용 텍스트 목록을 만드는 데에는 적합하지 않았다. 이런 까닭으로 본고에서는 송금숙(2003), 신은경(2009)의 목록을 모집단으로 하여, 최근 사용이 늘어나고 있는 인터넷 매체와 관련된 텍스트 종류를 추가하였다. 그리고 이것을 세 기준을 적용하여 목록을 선별하였다. 1차로 한국어 학습자가 한국 생활을 시작하면서부터 접하게 되는 사용 범위가 매우 넓은 텍스트를 선별하였다. 2차로 한국어 학습에 필요한 텍스트를 선별하였다. 3차로 학문 또는 직업 영역에서 사용 빈도가 높은 텍스트를 선별하였다. 그리고 마지막으로 교재 분석에서 조사된 텍스트의 종류와 대조, 비교하였다. 3차의 선별 작업을 통해 선별된 텍스트의 종류가 총 200여 종이다. 다만 선별된 텍스트가 대표성을 띠고, 대표 텍스트와 유사성이 많은 경우는 열거하지 않았다. 반면에 유사한 기능을 가진 텍스트라 하더라도, 텍스트 구조나 격률, 텍스트 사용 상에 차이가 있는 텍스트는 모집단에 포함하였다. 다시 말하면, 텍스트의 유형화는 기능에 따라 실시하였지만, 미시적으로 개별 텍스트를 구분하는 데에는 미시적 기준인 ‘상황 유형’, ‘방법 유형’, ‘텍스트 구조화 유형’, ‘전형적 표현 방식 유형’을 적용한 것이다. 몇몇 유사한 텍스트를 유형화한 근거는 각주에 기술하였다.

설명문, 전기문, 기행문, 실용서, 발표문, 초록, 요약문, 진단서, 진술서, 안내문, 안내장, 게시판, 일기예보, 사용설명서, 요리법, 카탈로그, 팸플릿, 프로그램(방송, 공연, 전시회), 상품권, 입장권, 경품권, 복권, 할인권, 이용권, 교환권, 쿠폰, 승차권, 백과사전, 사진, 인터넷 사진, 메뉴, 가격표,

식단, 상품 전단지, 계획서, 강의계획표, 시간표, 일정표, 차례, 식순, 스케줄, 달력, 방송 자막, 이력서, 프로필, 약력, 신상명세서, 다큐멘터리, 르포, 가계부, 대차대조표, 결산서, 계산서, 명함, 전화번호부, 주소록, 로고, 도식, 상표, 지도, 약도, 이정표, 간판, 논설문, 논문, 사설, 칼럼, 기사문, 비평문, 호소문, 광고, 추천서, 서평, 평론, 만평, 상품평, 평전, 신청서, 지원서, 연구서, 요구서, 초대장, 청첩장, 초청장, 교통법규 및 각종 법규, 학칙, 처방전, 경고문, 환영사, 인사말, 머리말, 유언장, 편지, 메일, 엽서, 연하장, 카드, 메모, 문자 메시지, 쪽지, 채팅창, 토론방, 인터넷 댓글, 인터넷 공지사항¹¹⁾, 설문지, 인터뷰 소절, 시, 수필, 희곡, 시나리오, 드라마 대본, 노래 가사, 설화, 감상문, 기도문, 경험담, 후일담, 회고록, 소감, 의견서, 만화, 카툰, 애니메이션, 일기, 자서전, 후기, 임명장, 서약서, 주례사, 수수료증, 졸업장, 상장, 계약서, 등록증, 면허증, 허가증, 자격증, 영수증

총 200여 종의 모집단을 다시 텍스트 유형에 따라 분류하였다. 앞서 2절에서는 ‘기능에 따른 텍스트 유형화’를 실시하였다. 유형화의 결과인 정보 및 설명 텍스트, 비판 및 요구 텍스트, 사회적 상호 작용 텍스트, 표현 텍스트, 선언 텍스트의 다섯 가지 유형별로 기능에 따라 텍스트의 종류를 분류한 것이 [표 2-6]이다.

[표 2-6] 유형별 텍스트 종류

텍스트 유형	텍스트 종류
(1)정보 및 설명 텍스트	설명문, 전기문, 기행문, 실용서, 발표문, 초록, 요약문, 기사문, 진단서, 진술서, 안내문, 안내장, 게시판, 일기예보, 사용설명서, 요리법, 카탈로그, 팸플릿, 프로그램(방송, 공연, 전시회), 상품권, 입장

11) 게시판은 특정 사안을 여러 사람에게 알릴 목적으로 생산되는 텍스트이다. 게시판은 불특정 다수에게 전달되는 공식적 성격을 지닌다. 반면에 인터넷 공지사항은 해당 사이트나 블로그 등을 이용하는 사람들에게 전달되므로 수용자가 제한적이다. 특히 블로그나 사이트는 공통의 관심사를 가진 사람들이 모이는 곳이다. 경우에 따라서는 생산자와 수용자 간의 친밀감이 높고 상호 간에 의사소통이 비교적 수월한 양방향의 대화 구조를 지니고 있다는 점에서 다른 텍스트 종류로 분류할 수 있다.

	권, 경품권, 복권, 할인권, 이용권, 교환권, 쿠폰, 승차권, 백과사전, 사전, 인터넷 사전, 메뉴, 가격표, 식단, 상품 전단지, 계획서, 강의계획표, 시간표, 일정표, 차례, 식순, 스케줄, 달력, 방송 자막, 이력서, 프로필, 약력, 신상명세서, 다큐멘터리, 르포, 가계부, 대차대조표, 결산서, 계산서, 명함, 전화번호부, 주소록, 로고, 도식, 상표, 지도, 약도, 이정표, 간판
(2)비판 및 요구 텍스트	논설문, 논문, 사실, 칼럼, 기사문, 비평문, 호소문, 광고, 추천서, 서평, 평론, 만평, 상품평, 평전, 신청서, 지원서, 연구서, 요구서, 초대장, 청첩장, 초청장, 교통법규 및 각종 법규, 학칙, 처방전, 경고문
(3)사회적 상호 작용 텍스트	환영사, 인사말, 머리말, 유언장, 편지, 메일, 엽서, 연하장, 카드, 메모, 문자 메시지, 쪽지, 채팅창, 토론방, 인터넷 댓글, 인터넷 공지사항, 설문지, 인터뷰
(4)표현 텍스트	소설, 시, 수필, 희곡, 시나리오, 드라마 대본, 노래 가사, 설화, 감상문, 기도문, 경험담, 후일담, 회고록, 소감, 의견서, 만화, 카툰, 애니메이션, 일기, 자서전, 후기
(5)선언 텍스트	임명장, 서약서, 주례사, 수료증, 졸업장, 상장, 계약서, 등록증, 면허증, 허가증, 자격증, 영수증

안내문과 안내장은 타인에게 특정 사실을 알릴 것을 목적으로 한다는 점에서 같은 유형의 텍스트로 분류할 수 있다. 그러나 이 두 텍스트는 텍스트의 구조와 의사소통 상황의 차이를 지닌다. 안내문은 보통 낱장의 종이에 안내하는 내용을 적어 벽에 붙이거나 전단지와 같이 나눠줄 수 있도록 만들어진 것을 말한다. 그래서 불특정한 다수에게 전달되는 텍스트이다. 이와 달리 안내장은 카드 형식이며, 특정한 수용자에게 전달되는 경우가 많다. 텍스트의 구조에 있어서도 차이를 보이는데, 안내문은 수신자와 호칭을 명시적으로 쓰지 않는 경우도 많지만 전달하고자 하는 메시지와 생산자는 명확히 밝혀야 한다. 메시지는 간단한 문장으로 기술할 수 있고,

인사말과 같은 형식적 요소도 수의적으로 쓰인다. 반면에 안내장은 수신자와 인사말을 필수적 요소로 쓰며, 메시지도 안내문에 비해 더 긴 문장으로 기술한다는 점에서 차이가 난다. 사용되는 상황을 살펴보면, 안내문은 아주 짧은 시간에 생산되고 사용되기도 하지만, 안내장은 미리 계획하고 준비하여 전달하므로 텍스트가 생산되어 수용되기까지 시간적 간극이 더 크게 발생한다. 위의 내용을 다음 [표 2-7]과 같이 정리해 보면, 그 차이가 확연히 드러난다.

[표 2-7] 안내문과 안내장

	안내문	안내장
생산자와 수신자의 관계	-불특정 다수의 수신자	-특정한 수신자, 생산자와 수신자의 관계 파악이 용이
텍스트 외형	-날장의 종이 -게시물, 전단지 형태	-카드 형태
텍스트 내적 구성	-수용자와 호칭, 인사말은 필요에 따라 기술하는 수의적 요소이지만, 메시지, 생산자는 반드시 기술	-수용자와 호칭, 생산자를 밝히고, 인사말과 메시지는 반드시 기술
본문 구성	-대체적으로 짧은 문장 단위	-긴 문장 가능 -텍스트의 완결성이 높음
사용 상황	-생산에서 수용까지의 시간적 차이가 적음 -긴급한 상황에도 사용	-생산 후 수용되기까지 시간적 간극이 큼 -미리 계획하고 준비한 후에 전달

이력서와 프로필, 약력, 신상명세서는 특정 개인의 신상, 특정 분야에 관련된 이력 따위를 기술해 놓은 텍스트라는 점에서 유사한 텍스트 종류들이다. 그러나 각 유형은 텍스트 상황유형이 다르기 때문에 별도의 텍스트 종류로 열거하였다. 먼저 이력서는 보통 생산자가 자신의 이력을 사실에 근거하여 기술한 것이다. 그러나 프로필은 생산자가 자신 또는 타인의 특정 분야에 관한 이력이나 경험 따위를 기술해 놓은 텍스트이다. 필요에 따라 특정 분야에 관련된 이력만을 기술할 수 있다. 신상명세서는 특정 분야

에 경험과 이력보다는 개인의 신상 정보를 더 구체적으로 기술해 놓은 텍스트이다. 결론적으로 이력서, 프로필, 신상명세서, 약력은 텍스트에 생산자와 상황의 차이를 지닌 텍스트이므로 선별 시 별도의 텍스트로 교육 분류해야 한다. 다음 [표 2-8]에서 이력서, 프로필, 신상명세서, 약력의 텍스트적 특징을 분석, 서술하였다.

[표 2-8] 이력서류의 텍스트 유형 분석

	이력서	프로필	신상명세서	약력
생산자와 대상	자기가 자기의 이력 기술	자기가 자기 또는 타인의 이력 기술		
기술 정도	신상 정보, 상별의 이력, 업무 경력 등 객관적인 거의 모든 사실	기술 목적에 따라 선별하여 기술	신상 정보, 상별의 이력, 업무 경력 등 객관적인 거의 모든 사실	필요에 따라 간단하게 약식으로 기술
텍스트 구조	규격화된 서식이 있음. 신상정보-학력-경력 순으로 기술됨	정해진 서식은 없으나 발생연월일과 내용을 기술	규격화된 서식이 있으나 필요에 따라 항목이 추가됨	정해진 서식은 없음

기사문은 대체적으로 기자의 주관이 개입된 비판 기능이 강하지만, 해설 기사나 객관적 사실 전달을 목적으로 하는 기사문은 정보 기능을 주도적 기능으로 보았다.

읽기 교재는 다양한 유형의 텍스트와 형태를 보여야 하며 교수-학습에 적합하도록 구성되어야 함을 1절에서 보였고, 이를 위해 교수-학습이 필요한 텍스트를 선별하고 이를 유형화하는 과정을 2절에서 보였다.

다음 3장에서는 구체적으로 교재에 어떻게 실현되어야 하는가를 논의하기 위해 먼저 선행되어야 할 것이 현재의 교재를 진단하고 평가하는 일일 것이다.

제 3 절 한국어 읽기 교재의 분석

1. 한국어 읽기 교재의 분석 대상 및 기준

(1) 분석 대상과 목적

한국어 교재의 유형은 (i)목적에 따라 범용 교재와 특수 목적을 위한 교재로 구분되며, (ii)영역에 따라 통합 교재와 개별 과목 교재로 구분된다. (iii)수준에 따라 초급1·2, 중급1·2, 고급1·2, 최고급 교재로 구분되며, (iv)성격에 따라 교수-학습용 교재와 자습용 교재로 구분된다. (v)위상에 따라 주교재용, 부교재용, 과제용 교재 등으로 구분된다(박영순, 2004:235)¹²⁾

분석의 대상이 된 교재는 현재 범용 통합 교재 중 널리 사용되고 있다고 알려진 두 종류로 여기서 나타나는 읽기 텍스트를 채택하여 분석·평가하였다. 선정된 교재는 급당 200시간을 기준으로 교수-학습되는 교재이고, 급별로는 초급-중급-고급용을 모두 갖춘 교재이다. 선정한 교재는 한국어 교육 연구가 활발하게 진행되었던 1990년대 후반부터 2000년대 초반에 제작된 것으로 현재까지 꾸준히 사용되고 있는 것이다. 따라서 교재를 제작한 기관의 교육관이나 읽기 교육이 지향하는 방향을 추론하는 근거가 될 것이다.

통합 교재와 더불어 읽기 전문 교재 2종을 같이 선정하였는데, 본고에서는 특수 목적을 위해 제작된 읽기 교재를 제외하고 범용 교재만을 분석할

12) 박영순(2004:235)은 교재의 유형을 영역, 지역, 국적, 수준, 성격, 위상, 목적, 언어권별로 구분하고 있다.

- 영역별 : 회화, 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기-듣기, 읽기-쓰기, 문법, 문화
- 지역별 : 북미, 일본, 중국, 호주, 러시아, 기타
- 수준별 : 초급1·2, 중급1·2, 고급1·2, 최고급
- 성격별 : 교실에서의 교수-학습용, 자습용, 교사용, 인터넷용
- 위상별 : 주교재용, 부교재용, 과제용, 평가용, 워크북
- 목적별 : 관광용, 교양용, 특수목적용(언론, 외교, 통상, 군사 등), 고교 학습용, 대학학습용, 한국학 전공자용 등

것이다. 일반적으로 널리 사용되고 있기 때문에 그것이 학습자의 문식력에 미치는 영향도 클 것이기 때문이다. 같은 이유에서 유학생을 위한 학문 목적의 교재는 분석 대상에서 제외하였다. 대신 읽기 교재만의 특징을 파악하기 위해 범용 읽기 전문 교재 2종을 선택하였다. 이는 범용 통합 교재와는 다른 읽기만을 위한 고려가 있는지를 확인해 보고자 함이다. 이와 같이 현재 사용되는 교재를 분석하는 목적은 현재 읽기 교재의 구성을 분석하고 평가함으로써 학습자 중심의 읽기 교재로서 필요한 부분을 찾아 교재의 일관된 구성 체계를 마련하기 위함이다. 다음 [표 2-9]는 교재 분석을 위해 선정한 교재의 개요이고, [표 2-10]은 선정한 교재의 유형이다.

[표 2-9] 교재 분석 대상

	교재명	출판사	출판 연도
A	「말이 트이는 한국어」 I~V	이화여자대학교 출판부	1998
B	「한국어」 초급1:2, 중급1:2, 고급1:2	경희대학교 출판부	2002
C	「한국어 읽기」시리즈, 1급~5급	연세대학교 출판부	1994
D	「외국인을 위한 한국어 읽기」	민중서림	2000

[표 2-10] 분석 교재의 유형

기준	교재 유형
목적	한국어 학습을 위한 범용의 통합교재 읽기 전문 교재
수준	초급(1:2), 중급(1:2), 고급(1:2) 교재
성격	교실에서의 교수-학습용 교재
위상	주교재
영역	읽기

(2) 읽기 교재 분석의 기준

읽기 교재를 구성의 대해 논의하기에 앞서 선행 작업으로 읽기 교재를 분석하고자 한다. 그러나 한국어 읽기 교재에 대한 논의가 충분하지 못하여, 교재 분석에 관한 타당한 기준을 찾아 보기 어려운 형편이다. 그래서 읽기 교재의 평가 기준을 먼저 살펴보았다.

- Cunningsworth(1995) - 텍스트의 길이, 실제성, 문법 요소와 담화 구조의 난이도, 어휘의 난이도, 배경 지식
- Nuttall(1996) - 내용의 적합성, 활용 가능성(exploitability), 가독성(readability), 다양성, 실제성, 제시(presentation)
- 임은정(2004) - 읽기 교재 구성, 텍스트 유형, 교재의 주제
- 이해영(2001) - 교수 학습 상황 분석, 외적 구성, 내적 구성
- 권성미(2007) - 텍스트의 내용, 텍스트의 유형, 가독성, 실제성과 제시

Cunningsworth(1995)는 읽기 교재의 평가 기준으로 언어적 요소를 중요하게 다루고 있다. 그런데 Cunningsworth(1995)가 제시한 평가 기준은 가독성의 기준으로 읽기 교재의 구성보다는 등급화에 적합하다.

Nuttall(1996)과 이해영(2001), 권성미(2007)는 교재의 텍스트 요소와 함께 교수-학습의 측면을 고려하여 평가 기준을 설정하였다. 이해영(2001)은 교수 학습 상황을 교육기관, 학습자, 교사와 관련지어 평가 항목을 설정하였다. 교재의 평가는 교재의 형태, 가격 등의 외적 구성 요소와 교재의 내적 구성으로 나누어 평가 항목을 설정하였다. 읽기 텍스트는 내적 구성에서 다루고 있고, 학습 내용의 분석은 주제, 문법, 어휘, 발음과 억양, 담화와 화용, 문화의 제 차원에서 접근하고 있다. 읽기에 관한 항목은 학습 활동에서 찾아 볼 수 있는데, 설정된 항목은 다음과 같다(서종학 외, 2009:172).

- (a) 읽기 자료의 유형이 다양하게 제시되는가?
- (b) 읽기 자료의 주제는 다양하고 편견은 없는가?
- (c) 읽기 자료가 학습자의 인지적 수준과 흥미에 적절하게 부합되는가?

- (d) 읽기 자료가 다양한 경험과 정보를 제공할 수 있는가?
- (e) 읽기 자료의 전체적인 양과 개개의 길이는 학습자의 숙달도에 잘 맞는가?
- (f) 읽기 자료가 한국의 문어의 특성을 보여주고 있는가?
- (g) 읽기 자료가 문어 자료로서의 질은 양호한가?
- (h) 읽기 능력 향상을 위한 학습 기법이나 전략 개발에 초점이 있는가?
- (i) 말하기, 듣기, 쓰기 등 다른 영역과의 실제성 있는 통합 활동이 제안되고 있는가?
- (j) 통합 시 제공되는 활동은 필수적 선택으로 제시되는가? 아니면, 수의적 선택으로 제안되어 학습의 개별화를 돕는가?
- (k) 과제 활동이 흥미, 정보 수집 등 일상 생활의 개연성 있는 읽기의 목적이 반영된 학습 활동인가?
- (l) 읽기 실생활 과제를 포함하고 있는가?
- (m) 학습 활동이 개인화 될 수 있는 기회가 제공되는가?

이해영(2001)의 읽기 교재의 평가 항목은 첫째 ‘읽기 자료 자체 즉 텍스트에 관한 것’(a, b, f, g), 둘째 ‘학습자와 자료의 적합성’(e, d, e) 셋째 ‘읽기 자료와 활동’(h, i, j, k, l, m)으로 요약된다.

실제 교재를 구성하고 개발하며 교재를 발전시키기 위해서는 교재에 관한 실질적인 논의가 좀더 풍성하게 이루어져야 한다. 그런데, 읽기 교재의 평가나 분석의 기준으로 제시된 것을 보면 여전히 그 기준들이 교재 외적인 요소에 치우쳐 있고, 구체적인 논의가 부족하다. 교재는 교사와 학습자의 의사소통 매개체이다. 때문에 본 연구자는 교재가 교수-학습의 상황을 얼마나 잘 고려하고 교사와 학습자의 필요를 얼마나 잘 고려하였는가에 한국어 수업의 성패가 달려 있다고 본다. 읽기 교재에 관한 논의도 피상적이고 주변적인 논의에만 머물 것이 아니라 실제적이고, 현실적인 논의가 이뤄져야 할 것이다. 지나치게 원론적인 서술이지만, 주 논의로 돌아와 말하자면, 읽기 교재의 단원 구성이나 텍스트와 같이 교재 구성에 관한 현실적 문제에 관한 구체적인 기준과 체계를 마련해야 한다.

본고에서는 이러한 관점에서 교재의 분석도 이뤄져야 한다고 본다. 그래

서 교재 분석도 교재의 전반적인 구성 체계와 읽기 텍스트의 구성 체계 분석에 집중하고자 한다. 부연하면, 읽기 교재의 분석은 ‘단원의 전반적인 구성 체계’와 ‘본문 텍스트의 특성과 텍스트의 유형’으로 나뉘서 분석해야 하며, 더불어 읽기 교수-학습을 위한 요소가 고려되고 있는지를 살펴보아야 한다.

가. 단원의 전반적인 구성 체계

교재의 구성은 교수-학습 과정에 의거하여 교수 내용을 구체화한 것이다. 단원 내 구성 순서는 가르치는 순서인 실라버스(syllabus)와 같다 (Nunan, 2003:18). 때문에 교재의 구성 체계는 일관 논리 안에서 설계되어야 한다.

이지영(2004)은 교재의 분석 시에 구성과 내용으로 구분하여 실시할 필요가 있음을 지적하고, 교재의 구성 분석 기준으로 ‘교재의 단계, 단원 수, 단원 구성, 삽화 및 사진’을 설정하였다. 이지영(2004:219)에 따르면 그간의 한국어 읽기 교재의 단원 구성은 배열 순서대로 정리하여 다음과 같이 유형화된다.

- (a) 본문 / 연습문제
- (b) 본문→번역
- (c) 본문→공부할 문제 (연습)
- (d) 본문→단어→(기본문형)→질문(연습)
- (e) 제목→본문 이야기→질문→생각해 봅시다→발음을 연습합시다
- (f) 제목→본문→내용 이해→단어 익히기→생각해 봅시다
- (g) 들어가기→본문→내용 이해→어휘, 구문, 문화 이해→단어
→이야기해 봅시다→더 읽어 봅시다

이지영(2004)의 단원 구성의 유형을 정리하면, 읽기 교재는 크게 (i) ‘본문-후행 활동’으로 구성된 것, (ii) ‘제목-본문-후행 활동’으로 구성된 것, (iii) ‘도입-본문-활동’으로 구성된 것으로 집약된다. 이지영(2004)은 초기

의 한국어 교재에 비해 최근에 발간되는 한국어 교재의 단원 구성이 더 복잡해지고 있다고 평가하였다. 그러나 위의 유형에서도 볼 수 있듯이 읽기 본문을 중심으로 볼 때 읽기 후행 활동은 강화되는 양상을 띠고 있지만, 본문 읽기 전의 이뤄지는 선행 활동과 본문 읽기 활동은 여전히 매우 단조롭게 구성되어 있다. 이것은 읽기 전 활동과 읽기 활동에 대한 교수-학습을 위한 장치가 교재 내에 거의 없음을 방증하는 것이라 하겠다.

비교적 다양한 활동이 이뤄지는 후행 활동도 문제가 있다. 읽기 후행 활동의 체계성의 부족이 그것인데, 읽기 후행 활동은 ‘내용 확인 연습’ 뿐만 아니라 발음 연습, 번역 연습까지 설계되어 있다. 또 교재 간의 구성 체계의 편차가 매우 크다. 이것은 아직도 읽기 교재의 구성 방식에 대한 공통된 기준이 없음을 시사하는 것이다.

본고에서는 이지영(2004)의 유형을 참조하여, 단원 구성에 필요한 요소를 추출하고, 그 특성을 살펴보고자 한다. 이 분석을 위해 단원 구성 체계와 단원 구성 요소의 배열 순서, 배열 상의 특징 등을 살펴볼 것이다.

나. 본문 텍스트의 체계와 텍스트 유형

읽기의 핵심 요소는 읽을거리 즉 본문 텍스트이다. 본문 텍스트의 분석은 첫째, ‘텍스트의 유형, 둘째 본문 텍스트의 형태, 셋째 본문 텍스트의 구성 요소’로 나뉘어서 진행할 것이다.

한국어 읽기 교재는 다양한 텍스트의 형태와 유형을 보여주기 위해서 여러 종류의 텍스트를 보이는 것이 중요하다. 그런데 현재의 교재들을 대부분 하나의 텍스트로 한 단원을 구성하고 있다. 물론 하나의 텍스트로 한 단원을 구성하는 것도 좋지만, 교수-학습 활동을 다양하게 구성하기 위해서는 여러 텍스트를 함께 제시하는 것이 좋다. 즉 상호 텍스트 관계에 있는 텍스트로 한 단원을 구성하는 방안을 고려하자는 것이다.

앞서 2장에서 설명했듯이 한국어 읽기 교재는 내용 교과서의 성격을 지니므로 읽기 전범이 되는 텍스트를 제시하여 텍스트 학습을 해야 한다.

무엇보다도 전범이 되는 텍스트는 개별 텍스트의 전형성이 잘 드러나야

한다. 따라서 교재에 사용되고 있는 텍스트의 유형 및 종류를 분석하면 본문 텍스트의 적합성을 판단할 수 있을 것이다.

본문 텍스트는 두 가지의 형태 즉 완성된 형태의 전문 텍스트로 제시하거나 불완전한 형태의 부분 텍스트로 제시된다. 교재에 수록된 전문 텍스트는 텍스트의 완결된 구조와 형태를 보여줄 수 있다는 점에서 교육적 의의를 지닌다. 텍스트의 완성된 구조와 형태를 본보기로 학습하면 실물 텍스트를 읽을 수 있는 능력 즉 문식력이 향상되기 때문이다.

이와 달리 부분 텍스트는 텍스트의 완결성이 부족한 열린 구조의 형태이다. 열린 텍스트는 학습자 스스로 텍스트를 완성해 나가는 기회를 제공하고, 이 기회를 통해 학습자 자신이 지닌 지식과 능력을 발휘할 수 있다는 점에서 긍정적이다. 따라서 교재는 문화적 차이를 수용할 수 있는 효과적인 장(場)이 된다.

본문 텍스트는 위계 구성 요소와 내용 구성 요소에 의해 체계화된다. 본문 텍스트의 위계 구성 요소는 텍스트의 일반적 구조와 같다. ‘제목’, ‘소제목’, ‘요약문’, ‘본문’이 텍스트 유형과 구성의 특징에 따라 선택적으로 구조화 된다. 본문 텍스트의 내용 구성 요소는 문자 텍스트와 그 외 텍스트로 구분할 수 있다. 보통은 문자 텍스트 외 요소는 문자 텍스트의 보조적 요소로 본다. 그러나 최근 들어 문자 텍스트 외 요소들은 텍스트의 내용을 구성하는 중요한 구성요소로 사용되고 있다.

다. 메타 텍스트의 구성 여부와 그 양상

읽기는 학습 내용인 본문 텍스트를 읽는 협의의 읽기와 모든 언어 자료를 읽는 광의의 읽기로 대별된다. 읽기 교재에서 본문 텍스트 읽기는 협의의 읽기이지만, 전후의 활동을 지시하는 발문을 읽거나 교수-학습을 위한 별도의 텍스트를 읽는 것도 또 하나의 읽기 활동이 될 수 있다. 전자의 읽기 자료를 본문 텍스트로 후자의 읽기 자료를 메타 텍스트로 설명할 수 있다.

이 기준에 따라 본고에서는 읽기 교재의 텍스트를 본문 텍스트와 메타 텍스트로 구분하여 논의하고자 한다.

메타 텍스트는 궁극적으로 본문의 읽기 활동을 돕기 위한 것이다. 메타

텍스트는 학습 과정을 지시하고 진행, 발전시키는 교사의 역할을 대신한다. 메타 텍스트가 잘 구성된 읽기 교재를 사용할 때, 학습자는 교사의 지시 없이도 자기 주도적으로 능동적인 읽기 학습을 할 수 있다. 그러나 반대로 정치하지 못한 메타 텍스트나 불분명한 메타 텍스트는 학습자의 활동을 방해하며, 읽기와 학습활동에 대한 흥미를 저하시킬 수 있다.

이후 교재 분석에서는 메타 텍스트의 역할을 담당하고 있는 요소들을 밝히고, 사용되는 양상과 특징을 살펴보고자 한다.

2. 한국어 읽기 교재의 분석 결과

(1) 교재의 단원 구성 분석 결과

교재의 단원 분석은 ‘구성 체계’, ‘단원 구성’, ‘단원 수’, ‘텍스트 구성 요소의 배열 방식’을 중심으로 진행하였다. ‘단원의 구성 체계’는 앞서 세 유형 즉 (i)본문-활동, (ii)제목-본문-활동, (iii)도입-본문-활동을 기준으로 하였다. 본문 외에도 교재에 추가되는 읽기 자료인 ‘더 읽기’도 함께 조사하였다. 조사·분석된 결과를 정리하면 [표 2-11]과 같다.

[표 2-11] 한국어 읽기 교재의 단원 구성 분석

교재		구성요소		구성 체계	단원 구성 순서	단원 수	단원구성 요소배열
통합 교재	A	I	본문-활동	제목-본문-단어와표현-문화어-내용이해 확인문제	15	선형	
		II	본문-활동	제목-본문-단어와표현-문화어-내용이해 확인문제	15	선형	
		III	본문-활동	제목-본문-단어와표현-내용이해 확인 문제	15	선형	
		IV	본문-활동	제목-본문-단어와표현-내용이해 확인 문제-쓰기	10	선형	
		V	읽기단계별	읽기 전에-제목-본문-단어와표현-내용	10	선형	

		구성	이해 확인문제-읽고 나서(말하기, 쓰기)			
B	초급1	본문-활동	본문-내용확인문제	20	선형	
	초급2	본문-활동	본문-내용확인문제-활동(말하기, 쓰기)-단어	25	선형	
	중급1	본문-활동	제목-본문1-내용확인문제-활동(말하기) 제목-본문2-내용확인문제-활동(말하기)-단어	8	선형	
	중급2	본문-활동	제목-본문1-내용확인문제-활동(말하기) 제목-본문2-내용확인문제-활동(말하기)-단어	8	선형	
	고급1	읽기단계별 구성	도입질문-제목-본문1-내용확인문제-말하기-단어-문법/발음 도입질문-제목-본문2-내용확인문제-말하기-단어-문법/발음	8	선형	
	고급2	읽기단계별 구성	도입질문-제목-소제목-본문1-내용확인문제-말하기-단어-문법/발음 도입질문-제목-소제목-본문2-내용확인문제-말하기-단어-문법/발음	8	선형	
읽기전문교재	C	1급	본문-활동	제목-본문-단어-발음-내용확인문제	40	선형
		2급	본문-활동	단원명-제목-본문1-단어-내용확인문제-더생각하기(단원별)-발음(단원별)	10	선형
		3급	도입-본문-활동	단원명-제목-본문-단어(영어, 일본어폴이)-내용확인문제-단어연습-더읽기(단원별)	10	선형
		4급	도입-본문-활동	단원명-제목-소제목-들어가기질문-본문-단어(폴이)-요약하기-내용확인문제-더생각하기	9	선형
		5급	도입-본문-활동	단원명-제목-들어가기-본문-내용이해확인문제-어휘, 문화이해-단어(한국어폴이)-말하기-더읽어봅시다(제목-본	10	선형

			문)		
	D	본문-활동	제목-본문-내용확인질문-단어(외국어 풀이)	66	선형

분석 결과는 크게 다섯 가지의 특징으로 설명된다. 첫째, 읽기 교재 텍스트의 단원은 ‘본문-활동’으로 구성된 경우가 가장 많다. 통합 교과용 교재는 단계별 구성이 비교적 엄격하게 지켜지고 있는 것처럼 보였다. 그러나 읽기 단계별 구성은 고급 단계에서만 적용되고 있었다. 읽기 전문 교재는 ‘본문과 내용 확인 연습’으로 구성되어 있어, 읽기 단계에 대한 고려가 더욱 적었다. 초급에 비해 고급용 교재의 난이도가 더 높게 마련이므로 읽기 전 활동은 중요하다. 그러나 상대적으로 언어적 제약이 많은 초급에서도 읽기 전의 준비가 중요한데, 오히려 읽기 준비를 적게 구성하는 양상을 보이고 있는 것이다.

둘째, 교수-학습 활동이 읽기 후 활동에 지나치게 편중되어 있다. 텍스트 위계 구성의 측면을 살펴보면, ‘제목’과 ‘본문’으로만 구성된 본문 중심의 텍스트가 대부분이었다. 읽기 텍스트를 ‘제목과 본문’으로만 구성하면 언어량이 많아지게 되고, 전략화가 어려워 전형적인 텍스트 기반 수업 활동이 되어, 내용 이해에만 의존하게 된다. 따라서 교수-학습 활동도 읽기 후 활동에 집중하게 된다. 이러한 수업에서는 교사의 역할이 확대되어 교사 주도의 수업이 되기 쉽다.

셋째, 읽기 후행 활동으로는 ‘내용 확인 문제’와 ‘단어 연습’에 집중되어 있다. 교재의 단원 구성은 (i) ‘제목-본문-내용 확인 연습’, (ii) ‘본문-내용 확인 문제’, (iii) ‘본문-내용 확인 연습-활동-단어’의 세 가지 방식으로 구성되어 있다. 이것은 둘째 특징과도 연결되는데, 내용 확인과 단어 연습이 많은 것은 교수-학습이 언어 중심으로 이뤄지고 있음을 방증하는 것이다.

넷째, 보통 한 단원을 하나의 텍스트로 구성하고 있다. 하나의 텍스트로 학습활동을 구성하면, 활동을 다채롭게 구성하는 데 제약을 받게 된다. 반드시 비례하는 것이라 단정 짓기는 어렵지만 경험적으로 볼 때, 텍스트의 수가 많아지면 구성할 수 있는 활동의 수도 많아진다. 그러므로 텍스트를

상호텍스트성에 기반하여 텍스트를 선정하고 복합적으로 조직하는 방안을 마련할 필요가 있다.

다섯째, 단원 구성 요소의 배열 방식은 모든 선형으로 배열되어 있다. 구성 요소의 배열 방식은 읽기의 과정과 밀접한 관련성을 갖는다. 단원 구성 요소를 선형적으로 배열하면 읽기는 구성 요소에 따라 순차적으로 이뤄진다. 그렇기 때문에 본문을 다시 읽는다든가, 훑어 읽는다든가 하는 선택 읽기나 다시 읽기가 어렵다. 위계 구성 요소와 관련된 학습 전략으로 제목 먼저 읽고 본문 읽기를 제안한다. 그러나 선형적인 배열 방식은 읽기를 일방적인 한 방향으로 이끌어가기 때문에 현실적으로 읽기 학습 전략을 구사하기 어렵게 한다.

(2) 교재의 본문 구성 분석 결과

본문의 구성은 본문 텍스트의 위계 구성과 내용 구성으로 크게 대별하여 분석하였다. 위계 구성 방식은 앞서 단원 구성을 통해 살펴보았기 때문에 여기서는 본문 텍스트의 내용 구성 요소를 중심으로 분석하였다. 본문 텍스트의 내용 구성 요소는 크게 문자 텍스트와 시각 텍스트로 나눌 수 있다. 문자 텍스트는 문자 언어로 구성된 것이고, 시각 텍스트는 인포 텍스트라고도 불리는 시각 언어로 구성된 텍스트를 말한다. 본고에서는 전통적으로 읽기 텍스트에서 문자 텍스트는 중요하게 다뤄져 왔으므로, 상대적으로 덜 관심을 받아온 시각 텍스트를 중심으로 분석하고자 한다. 더불어 본문 텍스트의 수와 ‘더 읽기’ 자료에 대해서도 살펴보았다. 마지막으로 다채로운 활동 구성의 토대가 되는 텍스트의 구조가 완결된 전문 텍스트인지 열린 구조의 부분 텍스트인지도 함께 검토하여 [표 2-12]로 제시하였다.

[표 2-12] 한국어 읽기 교재의 본문 구성 분석

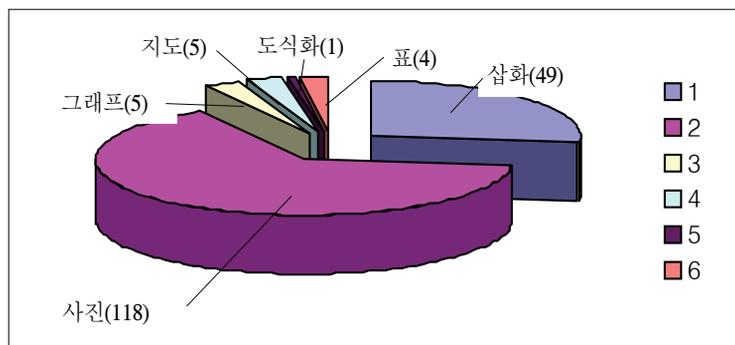
구성요소 교재			위계 구성	내용 구성		형태		본문수	더 읽기
				시각 자료	위치	전문	부분		
통합	A	I	제목 본문	사진(7), 삽화(8)	본문 앞(10) 본문 중(6)	15	-	15	전문15 <쉽터>

교재	A	Ⅱ	제목 본문	사진(2), 삽화(12) 지도(1)	본문 앞(13) 본문 중(2)	15	-	15	전문15 <컴터>
		Ⅲ	제목 본문	사진(3), 삽화(10) 없음(2)	본문 중(13)	15	-	15	전문15 <언어와 사고>
		Ⅳ	제목 본문	사진(9), 삽화(1)	본문 앞(1) 본문 중(9)	10	-	10	전문20 <이야기 주머니>
		Ⅴ	제목 본문	사진(5), 그래프(2) 삽화(4), 도식(1)	본문 앞(11) 본문 뒤(1)	20	-	20	-
	B	초급1	본문	-	-	20	-	20	전문3 <한국문 화>
		초급2	본문	사진(1), 표(1), 식순(1), 약도(1)	-	25	-	25	전문9 <한국문 화>
		중급1	제목 본문	삽화(4), 사진(7) 지도(2)	본문 중(11) 본문 뒤(2)	16	-	16	전문8 <한국문 화>
		중급2	제목 본문	사진(9), 삽화(3) 그래프(1)	본문 중(13)	16	-	16	전문8 <한국문 화>
		고급1	제목 소제목 본문	사진(4), 표(1)	본문 앞(1) 본문 중(1) 본문 뒤(2)	16	-	16	-
		고급2	제목 소제목 본문	사진(3), 표(2) 그래프(1)	본문 앞(1) 본문 중(2) 본문 뒤(4)	15	1	16	-
읽기 전문 교재	C	1급	제목 본문	-	-	35	1	36	-
		2급	제목 본문	사진(23) 삽화(7) 그래프(1) 지도(2)	본문 중(33)	39	1	40	전문9 <생각해 봅시다>

	3급	제목 본문	사진(21), 삽화(49) 지도(1)	본문 앞 본문 중 본문 뒤	34	1	35	8
	4급	제목 본문	사진(5), 그래프(1) 표(4), 지도(4), 삽화(7) 만화(1)	본문 앞 본문 중 본문 뒤	19	1	19	-
	5급	제목 본문	사진(1), 지도(2) 표(2), 그래프(1)	본문 앞 본문 중 본문 뒤	9	1	10	10
D		제목 본문	사진(45)	본문 중(46)	54	2	56	-

본문 텍스트의 분석 결과를 통해 몇 가지 특징을 볼 수 있었다.

첫째, 본문 텍스트를 구성하는 내용 구성은 문자 텍스트로 구성되기 때문에 시각 자료의 사용이 많지 않았다. 특히 몇몇 종류의 시각 텍스트만이 사용되는 시각 텍스트의 편향성을 보였다. 많이 사용된 시각 자료는 사진, 삽화, 그래프, 표이다. 더구나 이 중에서도 사진의 사용이 두드러진다(<그림 2-2> 참조).



<그림 2-2> 종류별 시각 자료의 사용 빈도

전반적인 또는 주제의 환기를 위해 쓰인다는 점에서 사진과 삽화는 비슷

한 기능 요소이다. 그러나 사진 자료들은 전반적으로 주제와 내용을 인상적으로 보여주는데 효과적이다. 또 사진은 실물을 그대로 담아 보여주기 때문에 삽화에 비해 실제성이 강한 것으로 느껴진다. 그러나 사진은 본문 텍스트의 내용이나 주제와 직접적인 관련성이 높지 않은 경우에 자칫 장식적인 요소로 전락할 가능성을 내포하고 있다. 실제로 교재에 사용된 사진 자료와 내용을 함께 살펴보면 내용과 주제를 환기시키는 정도의 사진이 제시되고 있어 내용과의 직접적인 관련성이 너무 낮다. 때문에 사진 자료는 문자 중심의 텍스트에서 야기될 수 있는 지루함을 보완해주는 장식적 역할을 하고 있는 것으로 보인다. 이는 시각 텍스트를 보조 자료로 보는 시선에서도 그 역할을 짐작할 수 있다.

사진이 전체 58개의 텍스트 중 38개의 텍스트에 사용되었다. 반면에 구체적이고 세부적인 내용 전달에 기능을 하는 도표, 그래프, 표, 지도는 사용빈도가 매우 낮았다. 이를 통해 읽기 교재 텍스트의 본문에 사용되고 있는 시각 자료가 단순한 배경 요소로 사용되고 있음을 다시 한 번 더 확인할 수 있었다. 다시 말하면 읽기 교재 텍스트의 내용 구성은 전적으로 문자 언어에 의존하고 있는 것이다.

둘째, 본문의 텍스트 수는 교재와 급에 따라 편차가 크게 나타났다. 초급용 텍스트는 텍스트 길이가 비교적 짧아 여러 편의 텍스트가 수록되었고, 고급에서는 길이가 길어지면서 편수가 줄어들었다. 그러나 이런 경향을 모든 교재에 적용하기 어렵다. 교재에 따라 읽기 본문을 ‘읽기1-읽기2’로 구성하거나 ‘읽기-더 읽기’로 구성하여 많은 읽기 활동을 구성하였으므로 고급에서도 읽기의 편수가 줄어들지 않는다. 더 읽기 자료는 ‘쉽터, 언어와 사고, 이야기 주머니, 한국문화’ 등의 코너에 추가로 제시되어 있었다.

셋째, 거의 모든 본문 텍스트는 전문 즉 완성된 텍스트로 제시되었다. 통합 교재에서는 1편만이 부분 텍스트이고, 나머지는 모두 전문 텍스트였다. C교재는 급별로 1편의 부분 텍스트가 수록되어 있었다. 부분 텍스트를 보면 텍스트의 종류는 소설, 고전소설, 설화 등 문학 텍스트에 국한되어 있었다. 문학 텍스트는 종이책의 한계 때문에 전문을 다 게재하기 어렵다. 그래서 부분 텍스트를 제시한 것이다. 13). 문학 텍스트를 부분 텍스트로 제시하기 위해서 문학

텍스트 학습에 관한 특별한 활동을 고안해야 한다.

(3) 교재의 텍스트 유형과 종류 분석 결과

텍스트의 유형이나 종류는 교재의 구성방식과도 밀접한 관련성을 갖는다. 텍스트 유형에 따라 텍스트 구조를 강조해야 하는 경우도 있고, 텍스트 구조보다는 관습적 표현을 학습해야 하는 텍스트도 있다. 또 텍스트의 위계 구조가 다층적인 텍스트도 있고, 텍스트의 위계 구성이 어려운 텍스트도 있다. 예를 들어 설명문에서는 텍스트의 단락 구조가 중요하지만, 문자 메시지나 편지는 관습적 표현의 교수-학습이 중요하다. 또 기사문은 다층적 위계 구성이 잘 드러나지만, 메뉴나 요리법에서는 위계 구성보다도 시간적 순서에 따른 서술방식이 더 중요하다.

그런데 교재 본문 텍스트가 몇몇 종류에 집중되어 있어, 다양한 텍스트의 교수-학습이 어려운 경우가 있다. 다음 [표 2-13]은 전체 분석 결과를 정리한 것이다.

[표 2-13] 한국어 읽기 교재의 텍스트 종류

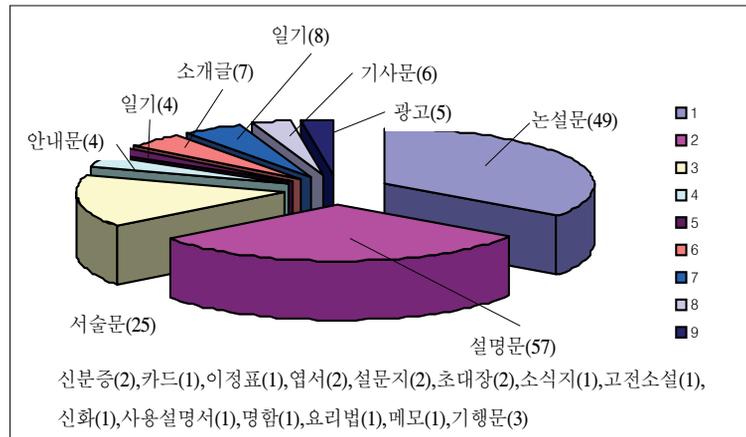
교재		종류	텍스트 종류
		통합 교재 중 읽기	A
II	설명문(10), 일기(4), 광고(1) *설명문(11), 신청서(1), 명함(1), 신분증(1), 요리법(1), 메모(1), 설문지(1), 편지(1), 초대장(1)		
III	설명문(1), 논설문(7), 서술문(6), 광고(1) *언어와사고-설명문(15)		
IV	서술문(1), 논설문(9) *계약서(1), 신청서(1)		
V	설명문(2), 논설문(18) *시(1), 수필(1)		

- 13) 하나의 본문에 관련성이 높은 텍스트 여러 개를 함께 병렬적으로 배열하는 방식은 Grabe & Stoller(2002), Nuttall(1996)에서 볼 수 있다. 상호 텍스트성을 지닌 텍스트를 함께 제시하면 다양한 텍스트를 교수-학습할 수 있을 뿐만 아니라 상황 맥락에 따라 텍스트 지도를 만들어 갈 수 있다는 점에서 고려할 만하다.

B	초급1	신분증(1), 소개글(5), 편지(1), 카드(1), 일기(3), 설명문(1), 서술문(6), 이정표(1)	
	초급2	서술문(7), 기사문(2), 광고(1), 엽서(2), 편지(1), 설명문(1), 기행문(2), 안내문(3), 설문지(1), 초대장(1), 일기(1), 소식지(1) *이메일(1), 메뉴판(1), 지도(1), 승차권(1), 설문지(1), 이정표(1), 식순(1), 조사 도표(1), 응모권(1), 노선도(1)	
	중급1	설명문(11), 논설문(2), 소개글(2), 기사문(1) *설명문(16), 설문조사보고서(1), 구인광고(1), 일기예보(1), 환불카드(1), 항공권(1), 광고문(1), 지도(1), 기행문(1)	
	중급2	설명문(6), 논설문(4), 서술문(2), 기사문(1), 고전소설(1), 신화(1) *설명문(8), 기사문(1), 요리법(1), 안내문(1)	
	고급1	설명문(7), 논설문(2), 사용설명서(1), 기행문(1), 광고(1), 기사문(1), 설화(1), 감상문(1), 문장(1) *이메일(1)	
	고급2	설명문(5), 안내문(1), 기사문(1), 논설문(6), 서사문(2), 광고(1)	
	읽기전문교재	C	1급
2급			설명문(3), 요리법(1), 카드(4), 일기(4), 광고(4), 서술문(경험담)(11), 기행문(1), 설화(4), 기사문(3), 일기예보(1)
3급			설명문(3), 서술문(11), 편지(4), 회곡(1), 논설문(8), 기행문(4), 수필(3), 소설(1)
4급			서술문(5), 설명문(2), 기행문(1), 수필(1), 소설(1), 시조(5), 설화(2), 논설문(6) *수필(2), 설문조사보고서(1), 시(1), 서평(1), 설명문(5)
5급			수필(4), 시(5), 소설(1), 평론(2), 논설문(2), 기행문(1) *수필(2), 설명문(2), 논설문(2), 서평(1)
D		설명문(28), 기사문(7), 논설문(16), 소설(1), 고전소설(1), 설화(1)	

읽기 교재에 가장 많이 사용되고 있는 텍스트의 종류는 설명문이다. 특히 통합 교과용 교재에 추가로 구성된 읽기 자료는 거의 모든 자료가 설명문이다. 교재에 수록된 읽기 텍스트 종류는 50여종으로, ‘설명문(57), 논설문(49), 서술문(25), 일기(8), 소개글(7), 기사문(6), 광고(5), 안내문(4)은 제시 빈도가 비교적 많은 데에 반해, 신분증(2), 카드(1), 이정표(1), 엽서(2), 설문지(2), 초대장(2), 소식지(1), 고전소설(1), 신화(1), 사용설명서(1), 명함(1), 요리법(1), 메모(1), 기행문(3)은 제시 빈도가 적다.

사용 빈도가 낮은 텍스트는 주로 일상적 영역에서 사용되는 텍스트로 실제 학습자가 텍스트를 접할 수 있는 기회는 훨씬 더 많은 것들이다. <그림 2-3>은 앞서의 내용을 그래프로 표시한 것이다.



<그림 2-3> 통합 교재의 텍스트 사용 횟수

또 하나 특이할만한 점은 모든 급에서 설명문의 비중이 절반 이상을 차지하고 있다는 점이다. 모든 급에서 텍스트의 내용 중심 읽기가 이뤄지고 있음을 간접적으로 보여주는 것이다.

둘째 텍스트의 편향성은 심화 또는 보조 읽기 자료에서도 확인된다. 더 읽기 자료로 제시된 텍스트는 ‘쉽터’, ‘언어와 사고’라는 이름으로 단원 말미에 배치하고 있다. 그런데 여기에 사용된 텍스트는 거의 대부분 설명문(58종)이었다. 이러한 텍스트 유형의 편향성은 부정적인 측면으로 해석될 수 있다. 한국어 교육이 문화적 차이를 적절하게 수용하지 못하고, 일방적

으로 문화를 주입하려는 경향이 있음을 드러내는 것이라 하겠다. 일례로 교재에 더 읽기 자료가 수록되어 있는데, ‘쉽터’, ‘언어와 사고’의 이름으로 구성되어 있다. 한국어와 한국문화에 대한 정보를 주기 위한 목적에서 설정된 구성 요소이다. 그런데 여기에 사용된 텍스트가 모두 설명문이었다. 설명문은 한국어와 문화를 전달하기 위한 목적에서 사용된 것이기 때문에 학습자와 서로 소통하기보다는 한국어와 문화를 일방적으로 전달한다.

셋째, 급별로 텍스트의 구성의 차이가 발견 되었다. 전체 급 중에서 초급 2급에서 텍스트의 종류를 가장 많이 제시되고 있었다. 초급2에서 제시된 텍스트의 종류로는 ‘광고(6), 기사문(5), 기행문(3), 서술문(18), 설명문(14), 설문지(1), 설화(4), 소식지(1), 안내문(3), 요리법(1), 엽서(2), 일기(9), 일기예보(1), 초대장(1), 카드(4), 편지(1)’로 총 16종류 텍스트 종류가 제시되었고, 텍스트의 수도 74개 정도였다. 특히 일상 영역에 필요한 텍스트가 많다. 이것은 5급에서 ‘광고(1), 기사문(1), 기행문(1), 감상문(1), 사용설명서(1), 논설문(22), 설명문(9), 설화(1), 소설(1), 수필(4), 시조(5), 평론(2)’로 논설문의 제시 빈도가 높은 것과는 대조적인 모습이였다. 또 초급2에서는 사적 관계에서 사용되는 텍스트(엽서, 일기, 초대장, 카드, 편지)와 주로 일상 영역에서 사용되는 텍스트(요리법, 안내문, 소식지, 일기예보)의 비중이 큼을 볼 수 있다. 따라서 초급2에서는 다양한 텍스트가 사용되고, 일상 영역, 사적 영역에서 소통되는 텍스트가 중요하게 다뤄지고 있음을 알 수 있다. 상대적으로 고급에서는 사적 영역, 일상 영역에서 사용되는 텍스트의 비중이 적고 대신 비판적 사고력이 필요한 논설문의 사용 빈도가 높다.

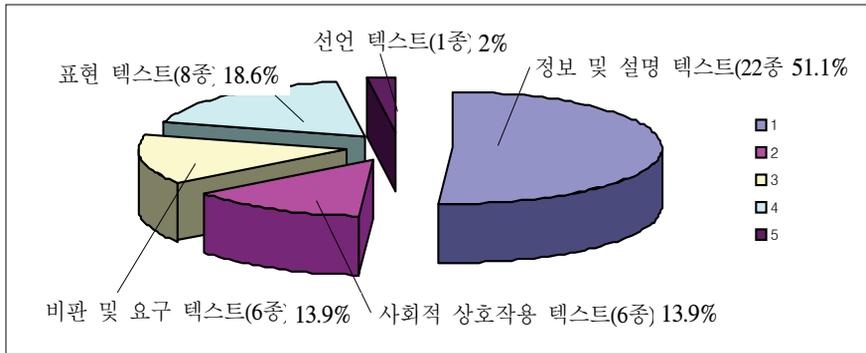
위에 조사된 텍스트 종류를 다음 [표 2-14]와 같이 유형별로 분류하였다.

[표 2-14] 한국어 읽기 교재의 본문 텍스트 유형 및 종류

텍스트 유형	텍스트 종류
(가)정보 및 설명 텍스트	설명문, 서술문, 기사문, 소식지, 설문지, 소개글, 안내문, 이정표, 사용설명서, 명함, 신분증, 요리법, 메모, 메뉴판, 지도, 승차권, 도표, 응모권, 노선도, 설문조사보고서, 일기예보, 항공권
(나)비판 및 요구 텍스트	논설문, 광고, 초대장, 신청서, 구인광고, 환불카드

(㉔)사회적 상호 작용 텍스트	엽서, 카드, 편지, 이메일, 식순, 전화대화문
(㉕)표현 텍스트	기행문, 설화, 일기, 고전소설, 설화, 시, 수필, 소설
(㉖)선언 텍스트	계약서

유형별로는 정보 및 설명 텍스트와 표현 텍스트의 비중이 높은 반면 선언 텍스트는 1종만이 쓰여 비중이 매우 낮았다. 유형별로 빈도를 표시한 것이 아래 <그림 2-5>이다. 한국어 읽기 교재에서도 국어 교재와 마찬가지로 정보 및 설명 텍스트가 전체 43종 중 22종으로 높은 비중을 차지한다¹⁴⁾.



<그림 2-5> 유형별 텍스트 비율

위의 분석을 종합하면, 읽기 교재에서 다양한 형태와 유형의 텍스트를 보여주지 못하고 있으며, 일상적 영역에서 사용되는 텍스트의 제시가 적다. 한국어 교재에 가장 많이 사용되는 텍스트는 설명 텍스트 중에서도 설명문이다.

(4) 메타 텍스트의 구성과 양상 분석 결과

교재 분석 결과, 각 교재에서 메타 텍스트의 구성은 매우 미비한 상태이다.

14) 국어 교재에 수록된 텍스트 종류도 70% 정도가 설명 텍스트라고 한다.(박수자, 2001)

도입 질문이나 고급단계에서의 스키마 활성화 자료, 활동에 대한 발문 정도를 확인할 수 있었다. 각 교재별로 특징을 정리하여 보았다.

<A교재>

- 본문 앞에 사진과 삽화로 본문의 내용을 미리 보여 주었다.
- 어휘는 새단어만 제시하고 풀이나 예문 또는 설명하는 문장은 없었다.
- 내용 이해는 단답식 질문, 선택형 질문, 확인형(○×) 질문이 있었다.
- 내용 확인 문제와 답이 함께 수록되었다.
- 활동과 읽기를 위한 발문은 전혀 없고, 내용을 확인할 때 발문이 사용되었다.
- 텍스트 구조를 나타내는 단서를 제시하였다. 예를 들어 서술하는 글, 비교와 대조의 글처럼 본문 앞에 표시하였다.
- 문화 지식은 더 읽기 자료로 제시되었다.
- 지식 학습을 위한 메타 텍스트 요소가 없다.

<B교재>

- 읽기 활동을 지시하는 발문이 있다.
- 도입에서는 질문만을 사용하였다.
- 내용 이해는 단답식 질문, 선택형 질문, 확인형(○×) 질문, 연결짓기가 있었다.
- 통합 기능(skills)으로 읽고 말하기를 구성하였다.
- 중·고급에서 읽기는 '읽기-심화 읽기'로 구성되었다.
- 지식 학습을 위한 메타 텍스트 요소가 없다.
- 읽기 본문 텍스트와 관련된 다른 유형의 텍스트를 함께 제시하였다.
- 본문 텍스트 중에 사진, 삽화 자료를 거의 사용하지 않았다.

<C교재>

- 단원명 아래에 제목을 넣고 들어가기 활동을 한 후에 읽기 본문이 나온다.
- 초급1에서는 대화문 읽기가 본문에 포함되어 있다.
- 단어는 한국어 풀이 없이, 영어와 일본어를 병기하였다.

- 문학 텍스트는 본문과 내용 확인 문제 풀이 후에 작가 소개와 작품 해설을 넣어 지식 학습을 할 수 있도록 구성하였다.
- 고급의 들어가기는 텍스트를 읽는 방식과 글쓰이에 대한 지식 학습으로 구성하였다.
- 내용 확인 문제는 단답식과 빈칸 채우기, 선긋기, 설명하기, 선택형 질문으로 구성하였다.
- 급별로 읽기 후 활동 항목을 다르게 배열하였다.
- 삽화나 사진이 읽기 전 단계와 본문 앞, 중, 뒤, 읽기 후 활동에서 고루 사용되고 있었다. 본문 중에도 둘 이상의 삽화나 사진을 사용하였다.

<D교재>

- 내용 확인 문제는 단답식 질문으로 구성하였다.
- 제목에는 영어 제목을 병기하였다.
- 사진을 설명하는 사진 제목을 넣었다.
- 대단원을 모두 6개로 구성되었고, 주제는 한국 사회, 문화, 예술, 한국인의 생각과 행동방식, 전통, 음악 분야를 고르게 구성하였다.
- 내용 확인 문제는 주로 단답식 문제로 구성하였다.
- 단어 풀이는 한국어 없이 영어와 일본어로만 설명하였다.

3. 한국어 읽기 교재의 분석 결과와 평가

한국어 읽기 교재의 단원 구성, 본문 및 체계와 구성, 메타 텍스트의 구성 구성과 양상을 중심으로 교재를 분석해 본 결과, 몇 가지 편향성을 발견할 수 있었다. 구체적으로 살펴보면, 다음과 같다.

- 첫째, 읽기 교재만의 체계와 일관된 구성 원리가 없다. 또한 교재 간의 공통된 기준이 적다. 읽기 교재의 단원은 제목-본문으로 단조롭게 구성되어 있으며, 본격적인 읽기 활동 전에 준비 활동이 부족하다.
- 둘째, 텍스트는 설명문을 비롯한 몇몇 종류에 한정되어 있으며, 일상적

영역에서 사용되는 텍스트에 비해 내용 이해 교수-학습에 적합한 유형들의 비중이 높다. 따라서 다양한 텍스트 유형과 형태를 경험하기 어렵고, 전범으로서의 텍스트를 교수-학습할 기회가 적다.

- (c) 셋째, 시각 텍스트 중에서 사진 자료가 가장 많이 사용되고 있었다. 사진 자료는 본문의 내용이나 주제와 긴밀하게 연결되지 못하여 장식적 역할에 머물고 있었으며, 지식 학습이나 내용 전달을 위한 시각 텍스트의 사용이 많지 않다. 시각 자료들은 불필요하거나 지나치게 장식적으로 사용되고 있어 읽기에 적극적으로 기여하지 못한다.
- (d) 넷째, 읽기 학습의 효과를 높이려는 교육적 장치 즉 메타 텍스트가 적었다. 메타 텍스트가 읽기 전 단계에 사용하여 읽기를 위한 스키마 활성화하는 역할을 하고 있으나 본문 텍스트를 읽는 데에는 직접적인 영향을 주지 못하고 있다. 즉 비계 기능이 부족한 것이다.
- (e) 다섯째, 활동은 읽기 후행 활동이 많고, 읽기 전과 읽기 활동은 지나치게 생략되어 있어 고른 활동 구성이 이뤄지지 않았다.
- (f) 여섯째, 본격적인 읽기는 교사의 지도 없이 학습자 혼자 읽기에 어렵게 구성되어 있으며, 읽기 전략 형성의 가능성이 적다. 나아가, 학습자의 인지적, 상위인지적 작용을 증진시킬 수 있는 교재 내 장치가 부족하다.
- (g) 일곱째, 본문 내용 학습에 집중되어 있어, 문화 지식 학습이나 텍스트 지식 학습이 부족하다.
- (h) 또 새단어의 일어와 영어 병기만을 하고 있어 언어 학습에 대한 배려가 부족하다.

읽기 교재에 나타나는 편향성을 개선하기 위해 교재 구성의 원리와 체계를 마련해야 하며, 텍스트 유형과 종류의 편향성을 개선해야 한다. 여기에 대한 논의는 3장에서 이어나가고자 한다.

제 3 장 한국어 읽기 교재의 구성 원리와 체계

제 1 절 한국어 읽기 교재의 구성 원리

1. 전반적인 단원 구성의 원리

교재의 구성은 ‘교수-학습의 유용성’, ‘텍스트적 유형별 특성’, ‘자기 주도적 학습의 가능성’, ‘문화적 특징’을 고려하여 설계되어야 한다. 교재를 구성하는 과정은 다음과 같이 읽기 목적을 확인하는 것에서 시작된다.

- (a) 학습자의 읽기 활동의 목적 및 학습 동기가 분명해야 한다.
- (b) 읽기 교수-학습에 필요한 텍스트를 선별해야 한다.
- (c) 학습 목표를 실현할 수 있는 적절한 단원 구성 체계를 구축해야 한다.
- (d) 텍스트 유형과 종류에 따라 적합한 활동 및 과제를 개발해야 한다.
- (e) 문화적 특수성을 포함하여 지식 학습이 병행되어야 한다.

가. 읽기 활동 목적 및 학습 동기

읽기의 목적은 텍스트의 종류와 학습자의 요구에 따라 달라질 수 있다. 정보 텍스트는 필요한 정보를 얻기 위함이며, 이때는 정보를 찾아 읽는 골라 읽기나 훑어 읽기의 방법이 적절하다. 또한 문학 작품을 읽을 때에는 작품에 드러난 정서에 공감하며, 독서 자체에서 즐거움을 느끼게 된다. 이때는 빠르게 읽기가 적합하지 않게 된다.

Wallace(1992:6-7), Grabe & Stoller(2002:4)는 L2 읽기를 ‘생존을 위한 읽기’(reading for survival), ‘학습을 위한 읽기’(reading for learning), ‘즐거움을 위한 읽기’(reading for pleasure)와 같이 읽기 목적에 따라 분류하였다. 또 Grellet(2004:13)는 ‘정보 찾기(reading to search for simple information), 정보를 통합하기 위해서(reading to integrate information),

일반적 이해(reading for general comprehension)'를 위한 목적에서 이뤄진다고 보았다.

그러나 텍스트 읽기의 목적은 곧 읽기 활동의 목표가 되므로 교재에서 읽어야 할 목표를 명확하게 제시해야 한다. 목표가 없는 독서 행위는 읽기 자체에 대한 흥미를 잃게 만들며, 이해에도 도움을 주지 못한다. 따라서 교재의 구성에서 읽어야 할 목적을 명확하게 제시함으로써 학습자들이 자신이 해야 할 활동의 목적을 알고 읽게 해야 한다.

나. 텍스트의 선별

Nuttall(1996:170)은 읽기 자료가 (i)학습자들이 관심 있는 것, (ii)교실 수업을 위한 것, (iii)읽기 수업의 목적에 맞는 것, (iv)읽기 기능을 발전시킬 수 있는 것이어야 한다고 주장하였다. 또한 실생활에서 유목적적인 것이어야 한다고 주장하였다.

이러한 주장을 반영하자면, 다음의 여섯 가지 준거를 충족해야 한다.

- (a) 다양한 텍스트 유형을 수용하여야 한다.
- (b) 유형별 특징을 살릴 수 있도록 해야 한다.
- (c) 대표적이고 전형적인 텍스트를 선별하여 본보기가 될 수 있어야 한다.
- (d) 의사소통 상의 격률과 관습적 수사표현을 반드시 제시해야 한다.
- (e) 텍스트의 생산 방식과 텍스트의 이해 방식을 구별할 수 있도록 해야 한다.

다. 단원 구성 체계를 구축

단원의 구성은 읽기 단계에 따라 설계되어야 한다. 단계별 구성을 통해 학습자들은 독서 과정을 이해하고 체험하여 자기에게 맞는 독서과정을 만들 수 있다. 전체 단원 구성은 본문을 중심으로 유기적으로 구성되어야 한다. 또 일관되고 체계적으로 교수-학습할 수 있도록 단원이 구성되어야

한다. 읽기 단계별로 읽기 전에는 ‘본문 이해를 높이는 장치’와 지식 학습을 중심으로 구성한다. 본격적인 읽기 단계에서는 ‘내용 이해를 위한 비계요소를 강화해야 한다. 읽기 후 단계에서는 이해한 내용의 확인보다는 장기 기억 내지는 심화 학습이 가능하도록 하며, 통합 학습에 중점을 둔다.

라. 텍스트 유형과 종류에 따라 적합한 활동과 과제 개발

텍스트의 유형과 종류에 따라 언어량이 다르므로, 선행 활동과 후행 활동에서는 언어량을 고려해 활동을 구성해야 한다. 특히 읽기 후 활동은 언어에 대한 부담감을 덜어주고 인지적 작용을 촉진할 수 있도록 구성되어야 한다. 시청각 매체를 활용하면 흥미를 높일 수 있다. 쓰기는 문어에 대한 부담감을 가중시킬 수 있으므로 신중하게 고려하여야 한다.

활동은 읽기 과정 전체에 걸쳐 고르게 개발해야 한다. 학습자가 하는 활동은 실생활에서 유의미한 것이어야 학습자가 흥미를 느낀다. 마지막으로 학습자가 스스로 자기의 읽기 과정을 점검하고 평가할 수 있도록 구성되어야 한다.

마. 문화 지식을 포함한 지식 학습

언어 지식, 내용 지식, 개념 지식, 문화 지식을 고루 발달시키고, 유의미한 활동을 제시해야 한다. 개념적 지식은 본격적인 읽기에 직접적인 도움을 줄 수 있는 지식으로 구성하며, 그러기 위해서는 읽기 전 단계 특히 지식 학습을 위한 요소들이 더 강화되어야 한다. 내용 지식은 본격적인 읽기를 위해 미리 학습하고, 읽은 후에 내재화할 수 있도록 구성되어야 한다.

언어 지식은 본격적인 읽기 학습의 기본적인 요소로, 읽는 과정에 지속적으로 학습이 이뤄지도록 해야 하며, 읽은 후의 내재화 과정을 반드시 거쳐야 한다.

2. 본문 텍스트의 구성 원리

본문은 내용을 전달하는 기능을 하며, 시작과 끝이 분명한 완결된 구조를 지니고 있다.

기존 본문 텍스트의 문제를 개선하고 단원 구성과 유기적으로 조화를 이루도록 본문 텍스트를 구성하기 위해 첫째, 본문 텍스트의 위계 구조를 다층화하고, 둘째, 내용 구성을 다양화하며, 셋째, 수직 수평의 양방향의 본문 텍스트 배열 방식 사용할 수 있도록 구성해야 한다.

가. 위계 구조의 다층화

한국어 교재의 읽기 교재 텍스트는 주로 ‘제목과 본문’으로 단조롭게 구성되어 있다. 제목과 본문은 위계적 질서에 따라 제목이 항상 왼쪽 상단, 본문 위에 놓는 것이 일반적이다. L2 학습에서는 학습자의 문식력을 향상시키기 위해 위계 구성을 다층적으로 구성해야 한다.

NIE학습법¹⁵⁾에서도 볼 수 있듯이 신문 텍스트와 잡지 텍스트는 학습을 위한 읽기 자료로서의 효용가치가 매우 높은 텍스트이다. 신문 텍스트는 ‘제목(headline)→부제목(subtitle)→전문(lead)→본문(body)’로 다층적 위계 구조를 지닌 텍스트이다. 신문 텍스트의 ‘제목’은 ‘기사의 주요한 정보를 주려고 요약 표현한 것’이다. 제목은 제한된 글자수로 문장을 기술한다. 때문에 충분히 정보를 전달하기 어렵다. 여기에서 생기는 부족한 정보기능을 부제목이 담당한다. ‘전문’(lead)은 기사문의 내용을 쉽게 알아보도록 하는 역할을 한다. 본문은 전문에 의해 부연되고 고증되는 기능을 한다. 요약하면, 제목에서 신문 텍스트의 위계 구조를 정보 관계에서 파악하면, 본문의 내용을 기준으로 표제는 본문의 내용을 집약적으로 나타내면, 부제는 표제를 보충하는 역할을 하며, 전문은 내용을 요약적으로 제시한다(박갑수, 1998:12-42).

본문은 신문 위계 구성 요소 간의 정보 관계에서 가장 많은 정보량을 지

15) NIE는 Newspaper in Education의 약어로 신문을 활용한 학습법을 말한다.

나지만 주제와 관련이 적은 정보 가치가 낮은 부분을 포함하고 있다. 반면에 제목, 부제, 전문은 텍스트의 주제와 관련하여 정보 가치가 높은 핵심적인 정보를 지니고 있다. 그러므로 구성요소는 각자의 위치에 따라 고유한 역할을 한다. 정보량도 각각 다르기 때문에 위계 구성 중 어떤 요소도 과잉된 요소라고 보기 어렵다. 다시 말하면 신문 텍스트의 위계 구성 요소는 본문 이해를 위한 고유한 역할이 있으며, 그 역할을 이해하고 장기 기억하면 텍스트 읽기의 학습 전략으로 활용할 수 있게 된다. 마지막으로, 신문 위계 구성 요소는 궁극적으로 본문 내용에 대한 이해를 높이기 위한 것이라 할 수 있다.

이와 같은 관점에서 L2 학습용 읽기 텍스트에도 위계 구조를 다층적으로 구성할 수 있다. 제목과 본문 외에 부제(소제목)와 전문(요약문)을 넣어 본문을 이해하는 데에 도움을 주도록 구성해야 한다. 신문 텍스트의 부제는 표제를 또 위계적으로 ‘제목→부제목 또는 소제목→전문 또는 요약문→본문’의 순으로 배열되는 텍스트 구조적 질서를 지니고 있어, 교재 내에서 고유한 구성 방식으로 배열하면 텍스트 구조에 대한 이해 학습이 가능해진다. 읽기의 측면에서는 단문 읽기, 단락 읽기, 전문 읽기를 동시에 익힐 수 있으며, 전문의 표현 방식을 통해 요약문의 구조적 특징을 자연스럽게 학습할 수 있는 장점을 지닌다.

신문 텍스트의 구조를 활용하여, 읽기 교재의 본문은 ‘제목-소제목-전문(요약문)-본문’으로 다층적 위계화 구성을 할 수 있다. 제목, 소제목을 통해 단문 읽기 연습을 하고, 전문 읽기는 단락 읽기와 요약문에 구조 학습을 할 수 있도록 구성하며, 본문과 다른 위계 간의 적절한 정보 배분을 통해 읽기 이해를 높일 수 있도록 구성한다.

나. 내용 구성 요소의 다양화

앞서 교재 분석에서도 확인할 수 있듯이 읽기 교재의 본문 텍스트는 문자 중심으로 구성되는 것이 대부분이다. 문자 중심의 구성 방식은 읽기 본문 구성 방식, 텍스트의 유형, 읽기 방식 등에 영향을 직간접적으로 영향

을 준다.

읽기 교재에서 읽기 텍스트의 등급화에 있어 텍스트의 길이가 절대적 기준이 된다. 또한 문자 중심 텍스트에서는 필연적으로 언어 단위에 대한 관심을 높인다. 텍스트의 길이는 필연적으로 새 어휘와 문장 수와 비례관계에 있다. L2 학습자들은 어휘와 문장에 대한 부담감을 느끼기 쉬운 상황이 되는 것이다. 또한 텍스트의 길이가 길어지면 텍스트의 의미 구조가 복잡해져서 학습자 이해를 어렵게 만들며, 과도한 언어 입력으로 인하여 학습에 부담을 느끼게 만든다. 게다가 문자 중심 읽기 교재 텍스트는 내용의 순차적 이해와 축차적 읽기를 목표로 하기 때문에 주제에 대한 관심이 많다. 필연적으로 논리적, 학문적 내용이 많고, ‘논리적 사고 전개를 위해 상황해지고’ 길어진다(이광호, 2006:351). 또한 문자 중심의 논리적 사고 전개를 바탕으로 한 텍스트에 비해 상대적으로 논리적 사고가 덜 요구되는 실용 텍스트의 비중이 매우 낮다. 이로 인해 텍스트의 내용¹⁶⁾, 텍스트 유형의 제한을 초래한다. 그런데, 최근에는 인터넷 매체 등의 영향으로 실용 텍스트의 종류도 다양해지고 있으며 시각 언어의 사용이 빈번해지고 있다. 이는 텍스트를 이해한다는 것은 다르게 말하면 본문의 텍스트는 문자 텍스트뿐만 아니라 시각 텍스트를 이해하는 것을 말한다. 특히 매체 언어에서 시각 텍스트의 사용은 상징과 비유로 표현되는 또 하나의 언어로 그 영역이 넓어지고 있다. 따라서 문자 텍스트와 시각 텍스트를 대등하게 바라보는 것이 자연스럽다. 교재에서 시각 자료의 활용은 매우 중요하게 다루어져 왔다. 특히 외국어 교육에서는 시각 자료와 학습의 영향관계에 대한 관심도 높다

문자 중심의 텍스트에서는 그림이나 도표, 지도 등을 보조적 자료로 바라보는 관점이나 교재의 장식적 차원의 배경으로 시각 자료를 활용하는 방안은 시각 텍스트를 매우 소극적으로 활용하는 방법이다. 텍스트의 내용을 구성하는 요소로서 이해하고, 교재 구성에 활용하는 인식 전환이 있어야

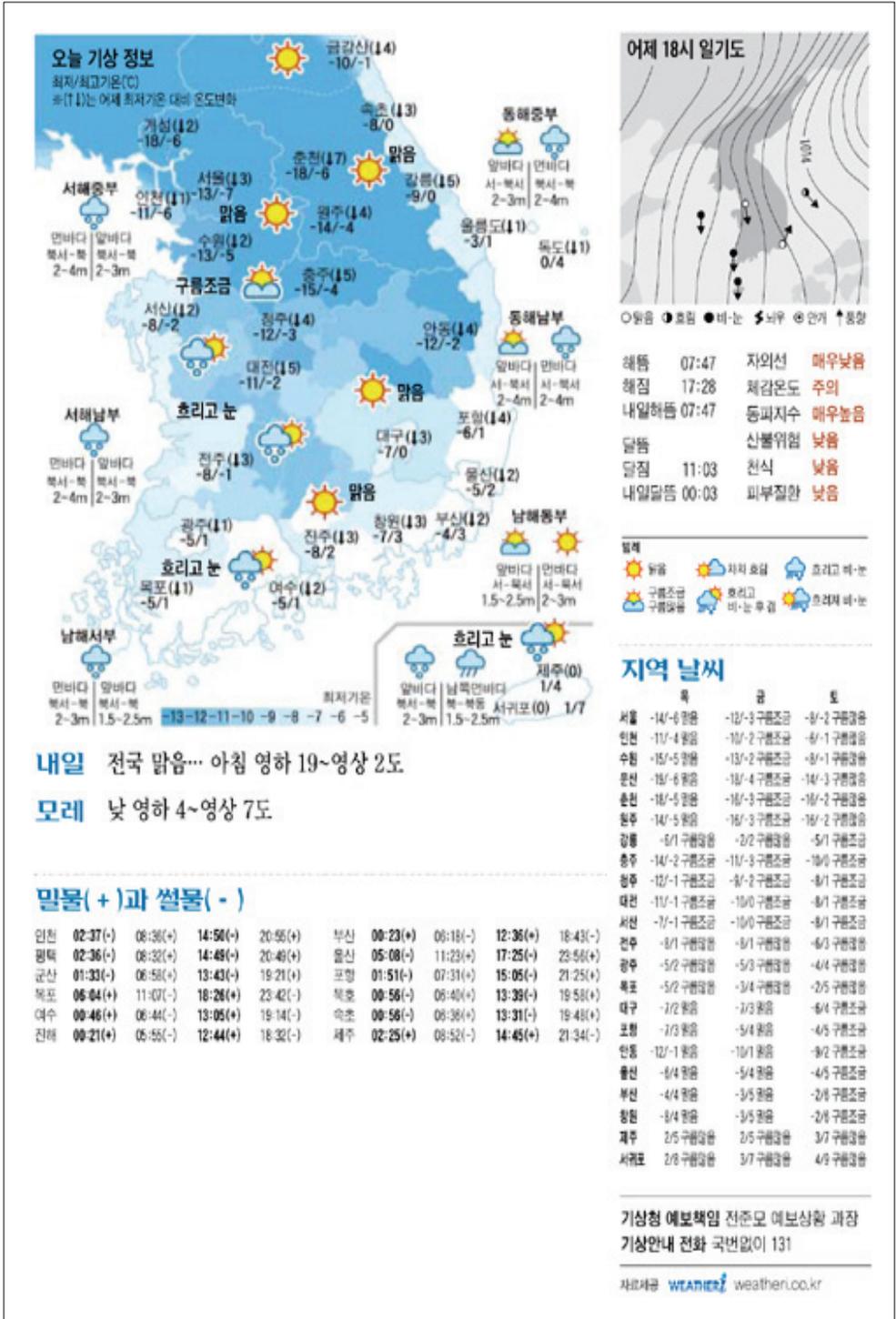
16) 장문정(2007)은 3개 교재의 읽기 교재 텍스트의 주제 분석 결과 보고하였다. 교재에 수록된 지문 중 일상생활, 여가생활, 문화, 철학 지문이 많고, 경제, 경영, 교육, 역사, 언어생활의 수록은 교재마다 큰 차이가 보이고 있다. 한국어 능력 시험에서도 교재와 비슷한 결과를 보였다. 이를 통해서도 텍스트가 몇몇 주제에 집중되어 있음을 알 수 있다.

한다. 도표 읽기, 지도 읽기, 상표나 특정 서식을 읽는 것은 그러한 관점의 연장선에 있다. 따라서 시각 언어를 분석적, 비판적으로 읽을 수 있도록 본문 텍스트의 내용 구성 요소로서 적극적으로 활용하는 교재 구성이 이뤄져야 한다. 문자 텍스트와 시각 텍스트를 복합적으로 구성하여 통합적 읽기 교수-학습이 가능하도록 해야 한다. 문자 텍스트와 시각 텍스트를 복합적으로 구성은 매체 텍스트와 인터넷 텍스트 등을 적극적으로 활용하면 가능하다.

시각 텍스트가 내용 구성 요소가 되는 중요한 사례로 일기예보를 들 수 있다. 읽기 예보는 L2학습에서 필수적 교수 항목인데, 날씨에 관한 언어 표현뿐만 아니라, 지도, 도표, 기호 등 다양한 텍스트 형태가 복합적으로 쓰인다. 그간의 일기예보는 날씨나 기후와 관련된 언어 표현 학습에 집중해왔기 때문에 실제 텔레비전 일기예보나 신문의 일기예보를 읽는 데는 부족한 점이 많았다. 따라서 날씨나 기후에 관련된 언어 표현은 기상도, 지도, 일기예보 표를 적극적으로 활용하는 가운데 자연스럽게 익히도록 하는 것이 효과적일 것이다. 다음 <그림 3-1>을 통해 확인해 볼 수 있을 것이다.¹⁷⁾

<p>【날씨와 생활】</p> <p style="text-align: center;">서울 영하 13도... 서해안·남쪽엔 또 눈 온답니다</p> <p>전국이 대체로 맑은 가운데 충남·전북의 서해안지방과 전남·제주도에는 오전까지 눈(강수 확률 60~80%)이 오는 곳이 있겠다. 최근 눈이 자주, 많이 내린 데다 영하의 강추위가 계속되면 서 도로 곳곳이 빙판길로 변했다. 아침 최저 영하 23도~영하 4도, 낮 최고 영하 8도~영상 3도.</p>
--

17) 『조선일보』 (2009.10.13.), “일기예보”



<그림 3-1> 일기예보 텍스트의 구성

<그림 3-1>의 일기예보 텍스트는 왼쪽 상단에서 시작하여 오른쪽 하단으로 이어지는 텍스트 진행 방향을 지닌다. 지면에 게재되는 일기예보 텍스트는 ‘날씨와 생활-기상도-일기도-지역 날씨-장소(골프장, 산) 날씨’의 순으로 구조화 되어 있다. ‘날씨와 생활’은 그날의 날씨의 개요를 요약해 주며, 일기도는 기상도와 지도로 구분된다. 육상과 해상, 지역별로 구분하여 세부적인 날씨 정보를 제공한다. 또한 날씨의 상태는 주로 기호와 숫자, 문자로 표현되면, 도표나 그래프로 표현된다. 따라서 일기예보 텍스트를 통해 교수-학습 할 수 있는 날씨와 기후 표현, 기호, 지도, 도표나 그래프 등 다양하다.

지면용 일기예보와 텔레비전, 인터넷 일기예보는 배열 순서의 차이는 있지만, 구성 요소에 있어서는 ‘전체 날씨의 특징’-‘큰 지역의 날씨’-‘좁은 지역의 날씨’로 그 순서가 이뤄진다. 그러나 실제 일기예보 읽기에는 특별한 순서를 정하기 어렵다. 왜냐하면 실제로 독자는 자신의 목적에 따라 필요한 요소만 선별적으로 읽기 때문이다. 따라서 읽는 순서 또한 개인별로 차이가 나타나게 마련이다. 이는 텍스트의 구성 요소가 다양해지면 읽기 방식에도 변화가 생길 수 있음을 방증하는 것이라 하겠다.

다. 수직-수평의 양방향 배열

문자 중심의 텍스트에서는 텍스트의 내용이 시작과 끝의 완결된 구조로 제시되므로, 모든 텍스트 구성 요소를 수직적으로 배열한다. 제목과 본문과 활동이 수직적으로 배열되기 때문에 제목을 읽고 본문을 읽고 문제를 풀어야 하는 고정적인 읽기 학습 습관을 만들게 된다. 즉 본문의 내용을 처음부터 끝까지 읽어야 하는 것으로 이해하여, 수직적인 읽기 방식을 고수하게 된다. 이는 텍스트의 내용과 논리적 구조가 선조적으로 배열된 것으로 인식하기 때문이다. 또한 선행 활동이나 후행 활동, 그 어디에서도 다시 읽거나 선택 읽기 활동을 보여주지 않고 있다. 전형적인 내용 이해를 위한 텍스트 기반 읽기 수업에 적합한 형태의 본문으로 판단된다(<그림 3-2> 참조).

예를 들어 설명하자면, 다음 <그림 3-2>는 문자 중심으로 구성되어 있

고, ‘제목’과 ‘본문’의 위계로 구성된 텍스트이다. 또한 텍스트는 완결된 전문 텍스트이다. 이러한 텍스트의 읽기 활동은 텍스트가 시작되는 왼쪽 상단에서 읽기를 시작하여 오른쪽 하단에서 읽기 행위가 끝나게 된다. 텍스트 내용의 진행 방향에 따라 본문을 읽는 동안의 시선의 변화도 거의 없이 한 방향으로 진행한다. 정리하면 이 텍스트의 읽기는 상단에서 하단으로 이어지는 문자 텍스트 읽기로 읽기 방식의 변화가 없이 한 방향으로 읽는 ‘한 방향 읽기 방식’에 적합한 텍스트이다.(〈그림 3-2〉, 〈그림 3-3〉의 (i) 참조)¹⁸⁾.

하늘을 날고 싶은 꿈



인류는 수천 년 전부터 하늘을 훨훨 나는 새의 모습에 매혹되어 새처럼 날고 싶다고 꿈을 꾸어 왔다. 초기에 이러한 꿈은 단순하게 상상한 것을 옹기 있게 표현한 것에 불과했다. 이런 표현의 첫 시도는 기원전 850년경 블라딕 왕이 하늘을 날려고 자신의 어깨와 팔에 날개를 붙이고 아폴로 신전의 꼭대기에서 뛰어 내린 일이었다고 한다. 왕은 죽음으로 자신의 꿈을 접고 말았지만 그 뒤 많은 사람들이 이 꿈을 이루려고 노력했다.

시간이 지남에 따라 하늘을 날려는 갈망은 단순하고 무모한 행동이 아닌 체계화된 이론의 연구로 방향을 바꾸어 갔다. 그 토대를 만든 사람이 레오나르도 다 빈치(Leonardo da Vinci)이다. 15세기 후반부터 16세기 초반에 걸친 선구자적인 연구로 날고 싶다는 꿈은 날기 위한 실험으로 발전했다. 다 빈치 이후 많은 사람들은 여러 가지 모양의 날개를 만들었다. 스웨덴의 스웨덴보그(Emanuel Swedenborg)는 현대의 비행접시와 비슷한 모양으로 만들었고 이탈리아의 티토 리비오 부라티니(Tito Livio Burattini)는 전설적인 동물인 용의 모양으로 만들기도 했다.

1900년대에 마침내 미국에서 성공의 순간을 맞이하게 되었다. 자전거 수리점을 경영하던 라이트 형제(Wright brothers)의 끊임없는 도전과 노력으로 엔진을 단 유동력(有動力)비행기가 만들어졌다. 그리고 이 비행기에 사람을 태운 채 비행하는 유인(有人)비행에도 성공을 했다. 이 첫 비행이 성공한 지 불과 15년 만에 항공기를 실험의 대상이 아닌 비행의 목적으로 사용하게 되었고 지금에 와서는 없어서는 안 될 중요한 교통수단의 하나가 되었다. 항공기로 승객이나 화물을 운반하는 것은 물론이고 항공기 내에서 통신을 하거나 정보를 수집할 수도 있다.

10년, 20년, 50년, 100년 후에는 과연 어떤 항공기가 제작될까? 미 항공우주국(NASA)이 밝힌 바에 의하면 10년 이내에 우주 왕복선을 여객용으로 바꿔 운행할 계획이라고 한다. 이에 발맞춰 세계여행기구(WTO: World Travel Organization)에서는 우주 관광도 현실화될 것이라고 했다. 이제 우리는 머지 않아 우주 관광 시대에 살게 될 것이다.

〈그림 3-2〉 한 방향 읽기 방식의 텍스트

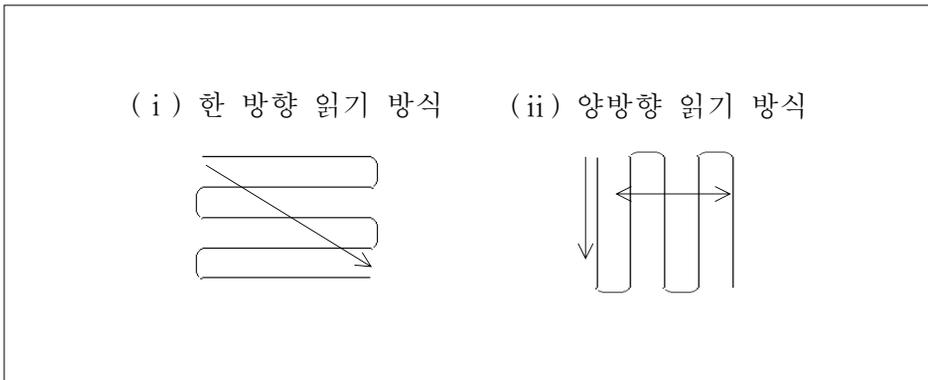
18) 『말이 트이는 한국어』 4(1998:32), 이화자대 출판부

- 71 -

때문에 텍스트 이해 이외에 다른 읽기 전략이나 기술의 적용이 어렵다.

그러므로 텍스트를 다층적인 위계화하고, 내용 구성 요소의 다양화하여, 읽기 방식의 다양성을 모색해야 한다.

위계 요소나 내용 구성 요소를 배열할 때 수직적인 요소와 수평적인 요소를 조화롭게 구성하는 것이다(<그림 3-3>의 (ii)참조). 예를 들면 위계 요소는 뒤섞어 놓거나, 여러 개의 소텍스트를 병렬시키거나, 단을 나누는 방식 등을 활용하여 구성하면 선택적 읽기와 수평적 읽기를 할 수 있다. 본문 텍스트에는 위계가 있지만, 시각 텍스트는 위계를 판단할 수 없기 때문이며, 유사한 구조를 지닌 텍스트를 병렬하면 이해가 쉬운 것을 먼저 선택하고 쉬운 텍스트의 이해를 바탕으로 어려운 텍스트를 읽어낼 수 있기 때문이다.



<그림 3-3> 텍스트의 읽기 방식 모형

정리하면, ‘한 방향 읽기 방식’은 ‘제목-본문’ 중심의 위계 구성, 문자 텍스트 중심의 내용 구성, 한 단으로 구성된 텍스트에서 자주 나타나는 읽기 방식이다. ‘한 방향 읽기 방식’은 순차적으로 내용을 구성하는 텍스트나 연대기적으로 기술되는 텍스트에서는 적합하다. 그러나 시간적으로 내용 구성 요소를 배열하면 선택적 읽기를 하거나 주제를 파악하기 어렵다. 따라서 읽기 텍스트를 구성하는 데 있어, 위계 구성 요소를 다층화하고, 내용 구성 요소의 다양화하면, 텍스트의 읽기 방식을 선택할 수 있는 폭이 넓어지고, 주제 파악도 쉬워질 것이다.

3. 메타 텍스트의 구성 원리

메타 텍스트는 스키마를 활성화시켜야 하며, 읽기의 목적이 무엇인지 명확히 밝혀야 하며, 실제적으로 읽기에 도움이 되어야 하며, 읽기에 대한 학습자의 흥미를 높일 수 있도록 동기를 부여해야 한다.

메타 텍스트의 구성은 내용과 형식으로 나뉘어서 설명할 수 있다. 메타 텍스트의 내용은 지식 체계이고, 메타 텍스트의 형식이 구성 체계이다. 메타 텍스트의 내용인 지식 체계는 개념 지식, 언어 지식, 텍스트 지식, 내용 지식, 문화 지식, 활용 지식으로 나뉘어 설계된다.

텍스트 지식 중에 특히 텍스트 구조, 텍스트 격률¹⁹⁾에 대한 지식이 주로 여기에 해당한다. 텍스트 유형에 따라 다소의 차이가 발견된다. 설명 텍스트와 비판 텍스트 그리고 문학 텍스트에서는 텍스트 구조에 관한 지식이 중요한 반면 사회적 상호 작용 텍스트와 책무 텍스트, 선언 텍스트에서는 텍스트의 격률도 중요하다. ‘읽기 길잡이’, ‘미리보기’, ‘어휘’ 등이 여기에 속한다.

내용 지식은 본문 이해에 직접 관여하는 ‘내용 미리보기’와 어휘 풀이와 질문이 여기에 속한다. 이들은 본문 내용을 심화, 확장하는 역할을 한다. 사람들은 텍스트에서 갈래의 규칙을 알고 있기 때문에 불확정성을 견뎌낼 수 있다고 하는데, 역으로 L2 학습자는 목표 사회의 텍스트에서 사용되는 갈래 규칙을 알지 못하므로 불확정성을 경험하게 된다. 텍스트를 충분히 이해하기 위하여, 특징적 갈래의 전형적인 담화에 친숙해질 필요가 있다고 보았다. 즉 텍스트와 관련된 스키마를 이끌어내기 위해서는 언어지식과 텍

19) 텍스트의 격률은 각 텍스트가 지니는 관습적이고, 고유한 규칙을 말하는데, 예를 들면, 편지와 이메일을 쓸 때에 받는 사람의 이름을 부르고, 첫인사, 안부를 묻고 편지를 쓰는 목적을 쓴 후에 마무리하는 말과 함께 끝인사를 쓴다. 이러한 규칙은 받는 사람과 편지를 보내는 사람이 친밀한 관계면 생략되거나 덜 지키지만, 친밀감이 낮은 관계 또는 예의를 갖춰야 하는 관계에서는 엄격하게 지켜지는 규범적 성격을 지닌다. 텍스트의 격률은 텍스트의 성격에 따라 텍스트의 구조와 일치하는 경우가 있다. 특히 텍스트의 길이가 짧고, 관습적 성격이 강할수록 격률과 구조가 같은 경우가 많다. 예를 들면, 정보 및 설명 텍스트 중에 입장권류, 승차권류, 사회적 상호 작용 텍스트 중에 연하장이나 카드, 청첩장, 공적 목적의 이메일, 선언 텍스트의 상장, 증명서, 영수증에서 텍스트의 구조와 텍스트의 격률이 일치하는 것을 볼 수 있다.

스트 속 내용을 연결하는 것이 필요하다고 한다(Wallace, 1992:57). 텍스트에서 갈래의 규칙은 형식 스키마로 분류된다.²⁰⁾

언어 지식은 주로 텍스트별로 각각의 고유한 표현 즉 텍스트 격률이나 비유적, 관습적 표현의 학습을 중심으로 하며, 새 단어 학습이 병행된다.

활용 지식은 텍스트의 사용 지식에 다른 표현이다. 텍스트가 사용되는 상황 맥락과 교수-학습한 내용을 적용하는 데에 필요한 지식 학습을 말한다. 이때는 교수-학습한 것을 장기 기억하는 단계이며, 다른 기능 및 다른 텍스트, 매체 등으로 전이시켜야 한다. 이 모든 것은 활용 지식 학습에 필요한 것이다.

문화 지식은 텍스트가 지닌 고유한 구조, 텍스트 표지, 텍스트 격률은 물론이고, 텍스트를 통해 직간접적으로 표현된 한국인의 정서, 가치관, 생활 방식 나아가 전통, 역사, 사회 등은 물론이고 언어 지식 또한 문화 지식에 포함된다. 개념적 지식이나 언어 지식, 내용 지식은 문화적 특수성을 지니고 있으므로 문화 지식의 단면으로써 이해할 수 있다.

문화 지식은 그 범주가 매우 넓다. 조홍윤(2001:14)²¹⁾은 문화의 구성요소로 언어 문화, 정신 문화, 산업기술 문화, 제도 문화, 생활 문화, 예술 문화를 제시하였다. 박영순(2006:20)은 문화를 다음과 같이 일곱 가지 분야로 분류하였다.

- 정신 문화 : 가치관, 민족성, 세계관, 종교 및 종교관, 사상
- 언어 문화 : 문자, 형태, 통사, 의미, 경어법, 속담 및 은유, 문학
- 대중 문화 : 대중 예술-대중 음악, 대중 무용, 대중 미술, 대중 영화, 연극
- 고급 예술 : 고급 음악, 고급 무용, 고급 미술, 고급 영화, 연극(예술 영화, 연극)
- 생활 문화 : 의생활, 식생활, 주생활, 여가 생활
- 제도 문화 : 정치제도, 법과 행정제도, 경제제도, 사회제도, 언론제도, 교육제도

20) 박수자(2001) 참조

21) 박영순(2006:21), 재인용

- 학문 문화 : 인문과학, 사회과학, 자연과학, 응용과학
- 산업기술 문화 : 농업, 임업, 수산업, 토목, 건축 기술, 전자, 전기 기술, 기계, 조선, 항공 기술, 섬유, 제지, 출판 기술, 정보, 통신 매체, 기술 화공, 생명환경 산업, 서비스업

박영순(2006:20)의 문화 유형은 일상의 거의 모든 국면이 문화가 된다고 보는 것이다. 학문 문화나 산업기술 문화는 매우 전문적인 분야이다. 이러한 전문 분야도 이것이 구체화되고 실현되는 양상에 문화 마다 다를 수 있으므로 문화의 요소에 포함하는 것이 타당해 보인다. 즉 사회마다 다르게 나타나는 차이가 곧 문화의 본질이라 말할 수 있다. 문화를 가르치는 목적에서 그 근거를 찾을 수 있다.

박영순(2006:35)은 문화 교육의 목표로 다음과 같이 여섯 가지를 제시하였다.

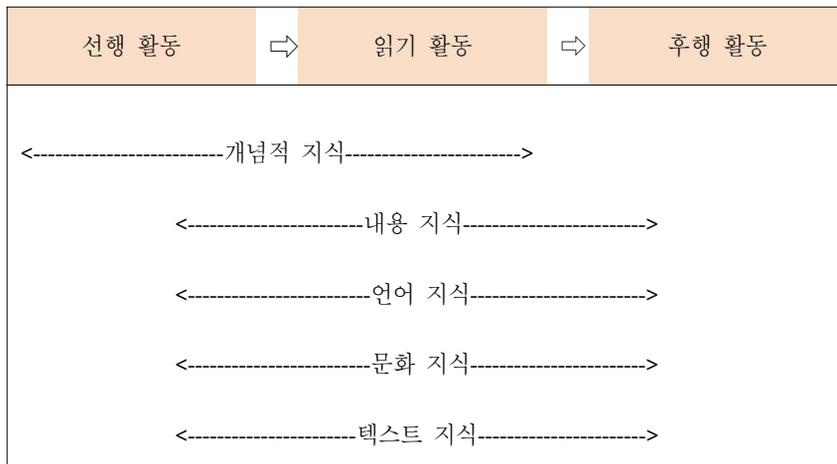
- (a) 문화언어가 속해 있는 문화의 대략적인 특징을 이해한다.
- (b) 모문화(모국어 문화)와 목표 문화의 공통점과 차이점을 이해한다.
- (c) 문화적으로 조건화된 행동과 언어 표현에 대해 이해하고, 그에 알맞은 행동과 언어적 대응을 적절하게 할 수 있다.
- (d) 자신의 문화와 언어에 대해 객관적인 분석과 평가를 할 수 있고, 다른 언어와 문화를 비교, 대조할 수 있다.
- (e) 목표언어를 구사할 때는 목표언어가 속해 있는 문화적 관습이나 가치관에 따라 적절하게 수행할 수 있다.
- (f) 학습자 자신의 모국어 문화와 목표언어 문화와의 공통점과 차이점에 대한 이해를 통하여 두 언어 문화를 더 정확히 이해하고 사용할 수 있는 능력을 향상시킨다.

목표어를 더 잘 알고 정확하게 이해할 수 있도록 하는 데에서 문화 교육의 의의를 말할 수 있다.

개념적 지식과 언어 지식, 내용 지식, 텍스트 지식은 인류 보편적인 공통 지식과 목표어권에서만 통용되는 특수한 지식이 결합된 것이다. 보편적 지

식은 스키마를 활성화하는 활동을 통해 각자가 지닌 것을 확인하는 활동이 필요하다. 반면에 특수한 지식은 주로 한국어 사회, 문화적 성격을 지닌 경우로 새로운 지식을 제공받아 본문 읽기에 적극적으로 활용할 수 있는 활동이 필요하다.

개념적 지식은 선행 활동과 읽기 활동에서 학습되며, 내용 지식, 언어 지식, 문화 지식은 선행 활동, 읽기 활동, 후행 활동 단계에서도 학습된다. 특히 후행 활동에서는 내용 지식, 언어 지식, 문화 지식을 장기 저장하는 활동으로 구성해야 한다. 앞서의 내용을 정리하면, 읽기 과정에 따라 다음 <그림 3-4>와 같이 도식화할 수 있다.



<그림 3-4> 읽기 단계별 메타 텍스트의 성격

4. 읽기 텍스트의 등급화 원리

본고는 교재 구성에 관한 논의이지만, 교재 구성에 있어 선행하여 반드시 짚고 넘어가야 할 것이 있다. 등급화의 문제가 바로 그것인데, 등급화는 두 가지 측면에서 접근할 수 있다. 먼저 텍스트를 등급화하는 것이고, 다음은 학습 내용을 등급화하는 것이다.

텍스트의 등급화는 언어를 고려한 등급화 방식으로 단어량, 문장의 양이나 길이, 그리고 텍스트 전체의 길이와 단어의 이해도 정도가 그 등급화의 기준이 될 수 있다. 즉 텍스트의 가독성(readability)의 공식²²⁾을 참조하여 그 기준을 마련하는 것을 말한다. 요약하면 텍스트의 등급화는 텍스트의 길이와 텍스트에 사용된 단어, 문장의 난이도에 따라 등급화하는 방식인 셈이다.

가독성의 공식은 내용이나 의미 등의 변인을 고려하지 못하고 있는 한계점을 가지고 있다. 가독성의 공식에 따른 등급화는 다독 읽기 자료의 등급화의 중요한 원리가 된다. 왜냐하면 다독 읽기는 정독 읽기와는 다르게 독서량을 늘려 문식력을 향상시키기 위한 방식이기 때문이다. 그러나 통합 교재에 수록된 읽기 텍스트는 다독 보다는 정독 읽기이기 때문에 개별 텍스트가 지닌 ‘텍스트적 특성’이 중요하게 고려되어야 한다.

박영순(2004:273)은 학습자의 사회·문화적 이해도를 한국어 학습자의 수준을 결정하는 기준으로 제시하였다. L2학습에서 학습자의 목표 사회에 대한 사회·문화적 이해도는 언어 능력과도 상관성을 지니고 있기 때문에 한국어 학습 수준을 등급화 할 때 ‘사회·문화적 요구’를 등급에 따라 다르게 제시하였다. 박영순(2004)은 한국어 사용자의 언어 능력을 초, 중, 고급으로 등급화하고, 이를

22) 그간의 가독성의 공식은 텍스트 내 언어 단위를 기준으로 설정하였다. 단어 수, 글자 수, 문장 수, 음절 수, 접속어 수, 문장의 길이로 쉬운 텍스트와 어려운 텍스트를 가르는 기준으로 삼았던 것이다. 가독성의 기준은 다음의 공식을 참고할 수 있다(박영목, 2001:15).

- Bormuth의 가독성 공식(1975) : 텍스트 난이도 - 단어의 글자 수, 문장의 글자 수
- Liau, Bassin, Martin, Coleman의 가독성 공식(1976) : 단어의 글자 수, 문장 수, 음절 수, 접속어 수
- Harris와 Jacobson의 가독성 공식(1982) : 어려운 단어의 백분율, 문장 길이
- Flesch Reading Ease Formula(1982) : 학년 수준을 문장의 수 중의 단어 수, 단어 수 중 음절 수
- GEEB의 가독성 공식 : 텍스트의 글자 수, 단장 수, 문장의 수

다시 1급부터 6급까지 세분화하였다.

- (a) 1급 : 이질적 문화에 대한 적극적인 접촉 의지와 주변 한국인들의 최소한의 도움 아래 개인적 영역에서 기본적인 사회생활에 대한 적응력을 길러야 한다. 공공 영역에서의 활동은 남의 도움이 필요하다.
- (b) 2급 : 한국 사회에 대한 기본 이해를 바탕으로 개인 생활을 별 무리없이 유지할 수 있어야 한다. 공공 영역에서는 아직 약간의 도움이 필요하다. 한국 사회와 문화에 대한 이해는 있지만 아직 충분하지 못한 상태이다.
- (c) 3급 : 한국 사회에서의 단순한 일상 생활에서는 언어적으로 큰 불편이 별로 없다. 모르는 사항은 스스로 물어 가면서 해결할 수 있다. 아직 한국 문화에 대한 깊은 이해나 문학 감상 혹은 학술교육 활동에는 한계가 있다. 갓 혼 자국인에게 각종 조언과 안내가 가능하다.
- (d) 4급: 혼자 한국 사회에서 생존하거나 자신의 이해관계를 처리할 수 있다. 직장에서 한국인들과 공동 근무는 가능하나 전문적인 영역에서는 아직 적잖은 도움이 필요하다. 외국인에 대한 배려가 있다면 토론이나 집회에 참여가 가능하다.
- (e) 5급 : 사실상 한국에서 기본적인 직장 생활이 가능하다. 매우 복잡한 논쟁이 아니라면 대학 강의의 수강도 가능하다.
- (f) 6급 : 사실상 이 이상 학습과정을 통해 배울 필요는 없는 정도이다. 스스로 알아보고, 물어보고, 참고 서적이거나 기타 정보를 이용해서 자율적 발전이 가능하다. 단, 아직 전문가가 아니라면 한국 고전, 방언 등에는 모르는 경우가 많을 수도 있다.

박영순(2004)은 언어 사용 영역과 관련지어 능력 수준을 설정하였는데, 같은 원리로 텍스트의 등급화도 가능하다. 학습자의 언어 능력향상과 더불어 학습자가 접하게 되는 텍스트의 종류나 유형도 달라지게 마련이므로, 텍스트의 사용 영역과 접근성을 고려하여 텍스트를 등급화하는 것이다.

본고에서는 등급화의 원리로 텍스트 ‘사용 영역’과 학습 내용 즉 지식 체계를

제안한다. 여기에서 ‘사용 영역’은 대체적으로 텍스트가 사용되는 영역을 일컫는 말인데, 크게 일상적 영역과 전문적 영역으로 나뉘서 설명할 수 있다. 일상적 영역은 일상 생활이 이뤄지는 개인적이고 주로 사적인 관계가 형성하고 교류하는 영역이다. 이와 달리 전문적 영역에서는 학문이나 직업과 관련하여 특정 분야에 관한 전문적 지식이 더 필요하다. 그리고 개인적인 관계보다는 공적인 관계가 이뤄지는 영역이다. 이때 일상적 영역은 한국어 학습과 생활 즉 생존에 가까운 영역이므로 이들의 한국어 사용 목적도 한국어 학습과 생존을 위한 목적이 더 앞선다. 학업이나 직업의 특수 목적 한국어를 필요로 하는 사람들은 전문적 영역에서 사용되는 텍스트를 교수-학습하는 것이 더 바람직하겠다.

또 하나 텍스트의 사용 영역과 관련된 텍스트의 등급화에서는 L2 학습자가 목표어 사회에서 접하게 되는 텍스트 ‘접근성’을 등급화의 기준으로 설정할 수 있다. 텍스트의 접근성이라 함은 텍스트를 간접적으로 접하거나 직접적으로 사용하게 될 가능성을 말하는데, 박영순(2004)의 기준에서 1급 학습 능력을 가진 사람들은 일상생활 영역에서 쓰이는 텍스트에 더 많이 노출되어 있고, 6급 능력을 가진 학습자는 직장이나 전문 영역에서 사용되는 텍스트에 접근 가능성이 더 높기 때문이다. 예를 들어 직업을 목적으로 하는 초급 학습자는 논문을 접하거나 사용하게 될 가능성이 매우 낮다. 따라서 직업 목적의 초급 학습자에게 논문 텍스트는 접근성이 낮은 텍스트로 판단할 수 있다.

읽기 텍스트는 일차적으로 텍스트의 사용 영역과 접근성에 따라 등급화하고, 이차적으로 언어 수준에 맞게 텍스트의 언어 요소를 조절하는 것이다. 본고에서는 이 두 가지 요소를 기준으로 하여 초급에서는 일상적 영역의 텍스트를 교수-학습하고, 고급에서는 전문적 영역에 필요한 텍스트를 교수-학습할 것을 제안한다.

텍스트가 일상적 영역에서 사용 빈도가 높은 텍스트라면 초급에서 반드시 교수-학습해야 할 것이다. 반대로 학문 영역이나 직업 현장에서 사용이 많은 텍스트는 초급보다는 고급에서 반드시 학습의 필요성이 높은 텍스트라고 하겠다.

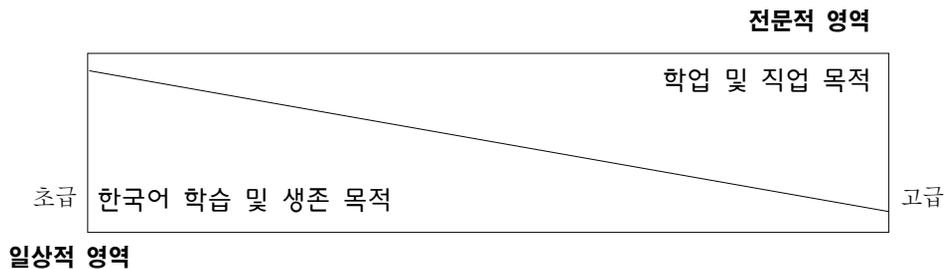
초급에서는 일상적 영역에서의 사용하는 텍스트의 비율이 높고, 상대적으로 전문적 영역에서의 텍스트의 사용은 매우 낮은 것이므로 실제 교재에서도 일상적 사용 빈도가 높은 텍스트를 선정하는 것이 바람직할 것이다.

중급에서는 일상적 영역의 텍스트 중에서 난이도가 높은 텍스트에 대한 학습이 필요할 것이며, 전문적 영역에서 사용되는 텍스트의 학습도 필요하게 될 것이다. 일상적 영역에서 사용되는 텍스트의 비중은 초급에 비해 상대적으로 낮아질 것이며, 전문적 영역에서 사용하는 텍스트의 비중도 고급에 비해 상대적으로 낮을 것이다.

고급에서는 전문적 영역에서 사용하는 텍스트를 학습해야 할 필요성이 높아질 것이다. 텍스트 학습의 필요성은 전문적 영역에 대한 정보의 필요성과 비례관계에 있다. 다시 말하면 전문적 영역에 대한 정보가 필요할수록 학습의 동기가 높아지고, 이는 학습의 필요성과 같은 것으로 해석할 수 있다.

예를 들어 일기나 메뉴, 가격표 등은 일상 생활 속에서 읽기 빈도나 접근성이 매우 높은 텍스트 초급에서의 학습이 필요한 텍스트이다. 일기예보나 편지글은 일상 생활에서 사용 빈도가 높은 텍스트이다. 그러나 텍스트의 언어 수준의 난이도가 높아지고, 전문적인 내용 정보량이 많아지면 중급이나 고급에서 학습하는 것이 효율적일 것이다. 또한 계약서, 평론이나 논문은 학문 분야나 직업 분야에서 사용할 가능성이 매우 높다.

사용 영역과 접근성을 고려한 등급화를 구조화하여 다음 <그림 3-5>과 같이 제시할 수 있다.



<그림 3-5> 언어 능력과 텍스트 사용 영역의 관계

등급화와 함께 고려해야 할 것으로 교수-학습의 내용이 있다. 교수-학습의 내용은 지식 학습으로 설명할 수 있다. 지식 학습은 크게 개념적 지식, 내용 지식, 언어 지식, 텍스트 지식, 문화 지식으로 구분할 수 있다. 내용 지식, 문화 지식은

텍스트 내용이나 주제에 영향을 받는 것이므로 이것은 등급화는 별도의 논의가 필요하다. 다만 개념적 지식, 텍스트 지식은 텍스트의 유형에 영향을 더 많이 받는 것으로 이해된다. 이것을 등급화와 관련지어 설명할 수 있다.

지식 학습은 학습자가 이미 선형적으로 가지고 있는 지식과 교수-학습 과정에서 새롭게 만들어갈 스키마로 구분할 수 있다. 초급에서는 한국어, 문화 전반에 관한 스키마가 부족한 시기이므로 새로운 스키마를 형성해 나가는 단계이다. 때문에 초급에서는 한국어 텍스트 구조적 특징, 한국어 텍스트 격률, 텍스트 표지, 텍스트 유형이나 쓰임 등을 복합적으로 학습해야 한다. 반면에 고급에서는 한국어 학습 과정에서 한국어 문화에 대한 선형 지식이 더 많아진 상태이므로 이를 재확인하고 활용하는 데에 초점이 놓인다. 이때에는 텍스트의 주제나 내용에 더 많이 영향을 받게 된다. 주제와 내용에 관련된 지식 즉 내용 지식, 개념적 지식 학습이 중요하다. 또한 고급 수준에서는 개념적 지식을 토대로 한 사고 과정 학습이 더 중요해진다. ‘비판적 사고’, ‘창의적 사고’, ‘논리적 사고’ 등이 학습 내용에 고려되어야 할 것이다. 물론 개념적 지식 학습은 초급부터 고급까지 모든 급에서 다뤄져야 한다.

요약하면 한국어 읽기 텍스트의 등급화는 (a)사용 영역과 접근성, (b)지식 학습과 상관성을 지닌다. 텍스트를 등급화 할 때는 (a)사용 영역과 접근성을 기준으로 하여 일상적 영역과 학문 및 직업의 전문적 영역으로 나뉘어야 한다. 이것은 학습자가 직간접적으로 텍스트를 만날 수 있는 가능성인 ‘접근성’에 따라 구분된다. 초급에서는 ‘일상적 영역에 관련된 텍스트’ 학습에 비중이 높고, 고급에서는 ‘전문적 영역’에 관련된 텍스트 학습의 비중이 높아야 한다.

텍스트를 등급화하는 데에 고려해야할 두 번째 사항은 (b)지식 학습이다. 초급에서는 텍스트의 유형별 특징인 한국어 텍스트만의 지식 학습이 중요한 교수-학습의 내용이 된다. 그러나 고급에서는 텍스트 지식 학습보다는 내용 지식, 개념적 지식 학습이 중요한 교수-학습 내용이 된다. 특히 개념적 지식과 함께 비판적, 논리적 사고를 요하는 텍스트를 학습할 수 있도록 교재를 구성해야 한다.

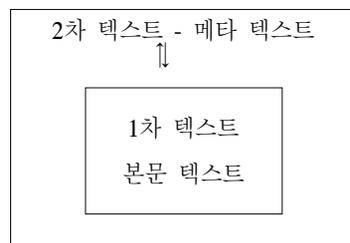
제 2 절 한국어 읽기 교재의 구성 요소

1. 단원의 구성 원리

읽기 교재의 각 단원은 하나의 읽기 자료를 읽고 학습하는 과정으로 설명할 수 있다. 단원은 읽기 과정에 기반하여 선행 활동, 읽기 활동, 후행 활동으로 구분할 수 있다.

텍스트의 관점에서 볼 때 읽기 교재의 단원 구성 요소는 ‘본문 텍스트’와 ‘메타 텍스트’로 구분된다. 본문 텍스트는 곧 읽을 대상이며, 메타 텍스트는 읽기를 할 수 있도록 구성된 텍스트를 말한다. 본문 텍스트를 일차 텍스트로 본다면, 메타 텍스트는 본문 텍스트를 둘러 싸고 있는 이차 텍스트로 설명할 수 있다. 이차 텍스트는 일차 텍스트를 더 잘 이해하고, 파악한 정보를 장기 기억하고, 자기 것으로 내재화하도록 돕는 역할을 한다. 한마디로 메타 텍스트는 교수-학습을 위해 마련된 장치라고 말할 수 있다. 메타 텍스트는 특히 교재에서 교사의 역할을 대신할 수 있다. 이 두 텍스트가 조화롭고 유기적으로 잘 구성되었을 때, 비로소 교재를 통한 성공적인 읽기 수업이 될 수 있을 것이다.

메타 텍스트와 본문 텍스트의 관계는 구조적으로는 메타 텍스트가 본문 텍스트를 포함하고 있으나, 교수-학습 활동으로 상호 보완적 관계에 있다. 두 텍스트의 관계는 다음 <그림 3-6>과 같이 도식화할 수 있다.



<그림 3-6> 본문 텍스트와 메타 텍스트의 관계

본문 텍스트는 위계 구성 요소와 내용 구성 요소로 조직된다. 위계 구성 요소로는 ‘제목, 소제목, 요약문, 본문’이 있으며, 내용 구성 요소로는 ‘문자, 삽화와 사진, 도표나 표, 그래프, 지도, 약도, 도식화, 만화’가 있다.

메타 텍스트는 교수-학습 활동에 따라 ‘읽기 길잡이’, ‘미리보기’, ‘자기 질문과 표현’, ‘적용 학습’, ‘과제’로 구성되며, 비계 구성 요소인 ‘어휘와 표현’, ‘인포 텍스트 해설’, ‘발문’으로 구성된다. 비계 구성 요소는 본문 텍스트의 상호 작용 속에서 기능하고 실현되는 요소들이다. 활동 구성 요소는 전체 단원 구성과 교수-학습 과정에 관여하는 구성 요소이다. 단원 구성 요소는 다음 [표 3-1]과 같이 정리할 수 있다.

[표 3-1] 개략적인 단원 구성

읽기 교재의 단원	
본문 텍스트	메타 텍스트
<p><u>위계 구성 요소</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 제목 • 소제목 • 요약문 • 본문 <p><u>내용 구성 요소</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 문자 • 삽화, 사진 • 도표, 표, 그래프 • 지도, 약도 • 도식화 • 만화 	<p><u>비계 구성 요소</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 어휘와 표현 • 질문 • 인포 텍스트 해설 • 발문 <p><u>활동 구성 요소</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 읽기 길잡이 • 미리보기 • 읽기 점검 및 평가 • 적용학습 • 과제

메타 텍스트와 본문 텍스트는 단원에서 내에서 상호 작용하며, 단원을 구성한다. 본문 텍스트가 본격적인 읽기 단계에 주로 관여한다면, 메타 텍스트는 단원의 활동에 관여한다.

읽기 교재는 읽기 과정이면서 동시에 읽기 교수-학습 과정이 될 수 있도록 구성해야 한다. 선행 활동은 읽기 활동을 준비하기 위한 장치들로 조직되어야 한다. 읽기 준비로는 본문 텍스트에 관한 스키마를 활성화시키는 활동으로 요약된다. 첫째 ‘읽기 길잡이’는 텍스트의 유형과 종류에 따라 읽기 방향에 대한 안내자 역할을 한다. 둘째 ‘미리보기’는 학습자가 이미 지니고 있는 스키마를 확인하고, 새로운 스키마를 형성하는 활동으로 구성된다. 새로운 스키마는 텍스트에 관한 지식, 내용 지식, 언어 지식, 문화 지식의 교수-학습을 통해 구축된다.

읽기 활동은 본문 텍스트가 중심이 되며, 본문 읽기 활동을 중심으로 구성된다. 본문 읽기는 위계 구조를 가진 텍스트를 읽고, 관련된 어휘와 표현을 학습하며, 상위인지적 활동을 하여 내용을 이해하고 파악한 정보들을 장기 기억할 수 있도록 구성되어야 한다. 비계 구성 요소와 지속적으로 상호 작용한다. 이 과정이 사실상 읽기와 관련된 사고 과정이다. 따라서 자기의 읽기 과정을 학습자 스스로 점검하고 평가하여 읽기가 충분하지 못했다고 느낄 때 다시 읽기를 할 수 있는, 학습자가 읽기 과정을 통제할 수 있는 구성 방식이 뒷받침되어야 한다.

후행 활동은 읽기 활동을 한 후의 내용을 정리하고 적용하는 활동으로 구성된다. 적용 학습과 과제를 통해 학습한 내용을 바탕으로 확장해 나가는 활동으로 구성되어야 한다.

2. 본문 텍스트의 구성 요소

(1) 위계 구성

본문 텍스트는 읽기 학습의 주 대상이며, 단원 구성 상에서는 학습할 핵심적인 내용을 보여주는 부분이다. 한국어 읽기 교재는 ‘제목-본문’으로 구성되는데, 한국어 읽기 교재 텍스트도 학습자의 이해를 높이기 위해 위계 구성 요소를 다층화해야 한다. 위계 구성을 다층화하는 것은 정보량을 활용하여 본문 읽기에 대한 부담감을 줄이기 위한 것이다.

텍스트는 위계 구성 요소인 ‘제목’-‘요약문’-‘소제목’-‘본문’이 위계적 순서에 따라 구성된다²³⁾. 그러나 이들 위계 구성 요소는 텍스트 유형과 종류에 따라 선택적으로 구성된다. 특히 소제목과 요약문은 모든 텍스트의 필수적 위계 구성 요소가 아닌 교재화 과정에서 제작되고 추가 구성되어야 하는 것이므로 선택적 요소라 할 수 있다.

위계 구성 요소를 다층화하는 목적은 텍스트 내 위계 구성 요소들 간의 공유 정보를 활용하여, 읽기 능력을 향상시키고자 함이다. 쉽게 말하면, 제목과 소제목, 요약문을 읽어 본문 읽기에 대한 정확성을 높이고 핵심 정보를 파악하는 능력을 향상시키는 것이다. 일반적으로 텍스트는 ‘제목-소제

23) 인터페이스(interface)는 일반적으로 인터넷 환경에서 주로 사용되는 용어로, 두 개의 다른 체계가 인접한 곳에서 발생하는 계면을 이르는 말이다. 컴퓨터와 사용자(user)인 인간 사이에 위치하는 장치로 인간과 대상물 사이에서 발생하는 문제를 해결하는 체계라고 한다.(카이호 히로유키 외, 1998) 보통은 ‘사용하기 쉽게, 알기 쉽게’라는 의미를 사용되기도 한다. 하이퍼텍스트에서 인터페이스는 시야에 들어오는 것으로 ‘프레임’과 ‘텍스트’를 구성요소로 한다. 박수자(2008:28)는 하이퍼텍스트에서는 이러한 인터페이스가 적극적으로 디자인되고 있는 데에 반해 종이책의 인터페이스는 간과되고 있음을 지적하였다. 종이책의 인터페이스는 하이퍼텍스트의 프레임에 대응하는 지면과 텍스트로 설명된다. 박수자(2008:28)가 설명한 ‘종이책의 인터페이스’를 다음과 같이 정리할 수 있다.

구성		종이책의 인터페이스
프레임	지면 ¹⁾	페이지, 단원명
텍스트	위계 구성 요소	제목, 소제목 등
	내용 구성 요소	문자, 도표, 이미지 등

본고에서는 ‘종이책’ 즉 ‘교재의 인터페이스’를 바탕으로 하여, 본문 텍스트의 구성 요소를 설계하였음을 밝힌다.

목-요약문-본문'의 위계 구조를 지니고 있는데, 각 위계 요소는 정보량과 고유의 역할을 지닌다. 대체적으로 텍스트 위계 구성 요소 정보량은 '소제목/제목<요약문<본문' 순으로 나타난다. 부연하면, 내용을 집약하는 제목과 소제목의 정보량은 내용을 상세하게 풀어 놓는 본문의 정보량에 비해 적다. 그리고 요약문은 제목이나 소제목에 비해 길이가 길고, 세부적인 정보를 좀더 지니고 있으므로 정보량이 더 많은 셈이다. 마지막으로 모든 정보의 근원인 본문이 가장 많은 정보량을 지니고 있다. 때문에 위계 구성 요소의 정보량은 '소제목/제목<요약문<본문' 순으로 나타나는 것이다.

고유한 역할은 이후 요소별로 상술하는 과정에서 설명할 것이다.

가. 제목²⁴⁾

제목은 텍스트의 상단에 위치하며 짧은 문장이나 구, 단어로 구성되지만 텍스트 전체의 내용을 요약적, 집약적으로 나타내준다. 제목은 텍스트 내용 정보를 드러내주는 색인 기능을 하며, 독자의 호기심을 자극하는 역할을 한다. 앞서 2절에서 분석한 교재에서 단원명은 있지만 텍스트의 제목이 없는 경우를 볼 수 있었다. 이것은 읽기 전략화를 위한 중요한 토대를 생략하는 것과 같다.

제목은 (a)내용을 안내하는 제목, (b)내용을 집약(주제화)하는 제목, (c)비유적 표현으로 된 제목의 세 가지 유형으로 분류할 수 있다. (a)내용을 안내하는 제목은 본문이 어떤 분야의 내용인지 개괄적으로 알려주는 것이다. (b)내용을 집약하는 제목은 본문의 주제를 미리 제시하여 내용 이해를 돕는다. '내용을 안내하는 제목'에 비해 보다 적극적인 제목이다. (c)비유적 표현으로 된 제목은 한국어의 수사적 특징을 보여주며, 내용을 간접적으로 제시하는 것이다.

현대인의 생활습관에 대해 주장하는 글이 있다고 하자. 이 글은 우리가 흔히 '아침형 인간'이 성공한다고 알고 있는 것에 대해 반론을 제기한 것으로, 유전자를 근거로 하여 주장하고 있다. 글에서 '아침형 인간'은 '자기

24) Robinson(1962)은 L2학습자가 정보를 찾는 데에 유용한 방법으로 제목읽기를 제안하고 있다.(정길정, 연준흠 편저, 1996 참조)

의 삶을 잘 관리하는 부지런한 사람'을 비유적으로 이르는 말로 쓰인다. '아침형 인간'과 '저녁형 인간'은 각자의 유전자에 따라 결정된다는 내용을 담고 있다. 이 글의 제목은 제목의 유형에 따라 (예-1)과 같이 설정할 수 있다²⁵⁾.

(예-1) 제목의 세 가지 유형

- (a) 성공하는 사람의 생활 습관
- (b) 자기 유전자에 맞는 생활 습관이 성공의 비결
- (c) 일찍 일어나는 새가 먹이를 먹는다!

나. 소제목

소제목은 제목과 같이 본문의 내용을 요약적으로 제시하는 기능을 하며, 보통 문자 언어로 표현된다. 일반적으로 소제목은 단락의 주제를 나타낼 때 사용한다. 또는 전체 제목 아래에 여러 텍스트로 구성할 때 각 텍스트의 제목이 곧 소제목이 된다. 하나의 텍스트에 사용되는 소제목은 단락의 상단에 위치하게 된다. 따라서 소제목은 한국어 읽기에 능숙하지 않은 학습자가 주제를 찾는 데에 도움을 주며, 읽기에 익숙하지 못한 학습자가 갖는 읽기에 대한 부담감을 해소해 줄 수 있을 것이다. 그래서 긴 글에 대한 부담감을 많이 느끼는 초급, 중급 학습용 교재에서 사용하기에 적합하다.

앞서 교재의 분석 결과(2장 3절)에서도 밝혔듯이, 대부분의 한국어 읽기 교재는 하나의 긴 텍스트로 본문을 구성하고 있다. 그런데 텍스트가 하나로 구성되면, 그 텍스트를 읽는 데에 실패할 경우, 읽으려는 의욕마저 상실하게 된다. 이러한 문제를 개선하기 위해 짧은 여러 개의 텍스트를 병렬적으로 제시할 것을 제안한다. 물론 개별 소텍스트의 길이가 짧다. 그러나 두 개 이상의 소텍스트를 제시하면, 언어량이 늘어나기 때문에 언어량을 조절하는 데 용이하다. 또 각 소텍스트는 모여 전체의 주제를 구성하므로 소단락을 종합하여 주제를 찾는 읽기 능력도 향상시킬 수 있다. 이와 같은 방안은 읽기에 대한 부담감도 줄이는 반면 여러 텍스트를 경험하는 기회

25) 관련 자료는 <부록1>에서 확인할 수 있다.

를 늘리는 장점이 있다. 둘 이상의 소텍스트를 배열할 때, 여러 개의 짧은 텍스트는 주제, 내용, 형식, 사용 맥락, 구조적 특징이나 표현의 유사성을 지닌 텍스트로 선정한다. 그리고 이 텍스트를 횡(橫)으로 병렬한다. 이런 병렬식 배열은 텍스트 간에 대등함을 나타내고, 읽을 때에 시선을 수직-수평으로 이동하게 하여 읽기에 지루함을 줄일 수 있다. 둘 이상의 소텍스트를 제시할 때에 종(縱)으로 배열하면, 자칫 텍스트의 문단과 혼동할 수 있고, 텍스트를 위에서 아래로 순차적으로 읽기 때문에 텍스트를 대등하게 이해하기 보다는 선조적으로 이해하거나 시간적 선후관계로 이해하기 때문에 주제 도출에 오류가 발생할 수 있다. 다시 말하면 구성에 대한 잘못된 해석으로 잘못된 내용 이해가 발생할 수 있다.

다. 요약문

요약문 또는 요약은 글의 중심 내용을 말이나 글로써 간추려 놓은 것으로 말하기와 쓰기의 필수적인 교수요목이다. 쓰기와 말하기에서는 요약문 또는 요약을 어떻게 해야 하는지 과정을 보여주어 익히게 하는 과정 중심 수업이 많이 이뤄진다. 그러나 실상 요약문은 어떤 것인지에 확인할 기회가 많지 않은 듯하다. 때문에 읽기에서는 요약된 결과를 보여주어 요약문의 전형적인 형태를 파악하게 할 수 있다. 다른 한편으로 요약문은 본문 텍스트를 구성하는 요소이지만, 동시에 하나의 독립적인 텍스트이기 때문에 텍스트 속에 다른 텍스트를 넣어 두 개의 텍스트를 교수-학습하는 간접 효과도 기대할 수 있다. 본문 텍스트의 위계 요소로 요약문을 설정하는 것은 텍스트 유형 학습의 효용성을 높이는 일일 것이다.

그러므로 위계 요소로서 요약문은 주로 제목 아래 또는 본문의 첫머리에 위치한다. 교재 텍스트에서는 학습 내용을 미리 알려주는 표지 역할을 하며, 글의 중심 내용을 먼저 이해할 수 있게 하는 길잡이가 된다. 다시 말하면 읽기 후행 활동으로서 요약문은 글의 중심 내용을 파악하였는지 확인하는 지표가 되지만, 본문 앞에 제시된 요약문은 글의 중심 내용을 암시하고 학습할 내용을 미리 알려주는 표지가 되는 것이다. 전자는 한국어의 표현능력 향상에 관여하며, 후자는 한국어의 이해 능력 향상에 관여하게

된다.

이와 같은 요약문의 모습은 보도 기사인 스트레이트 기사문의 전문과 유사한 기능을 하며, 기획 기사문과 잡지 기사문에서 찾아 볼 수 있다. 이는 긴 내용을 전달하고자 할 때에나 전문 분야에 관한 글을 더 잘 전달하기 위해서 설계된 것이다. 이것은 교재의 읽기 텍스트를 구성할 때 기사문의 장점을 적극적으로 활용해 보자는 것이다. 실제 많은 텍스트는 기사문과 같은 다층적인 위계 구조를 갖지는 않는다. 그러므로 위계 구조를 ‘제목’, ‘요약문’, ‘소제목’, ‘본문’으로 하는 것은 읽기 교수-학습을 위한 교재 구성의 한 방법으로 이해해야 할 것이다.

(예-2) 다층적인 위계 구성 - 신문 기사문26)

DMZ 대성동에 '마을 의사선생님'

국내 최북단의 비무장지대(DMZ) 안에 자리잡은 경기도 파주시 군내면 조산리 대성동 마을 남과 북의 국기가 800m 거리에서 마주 보는, 분단의 상징인 이곳에 변화의 바람이 불고 있다. 1953년 마을이 생긴 이래 처음으로 내년 6월께 대성동초등학교에 무료 진료소가 들어설 전망이다.

작은 영화관 이어 내년 무료진료소 들어서 주민들 병원갈 때 '차로 20분' 불편 덜듯

박석문 파주시 교류협력팀장은 22일 "평화병원재단(미국 남영한 회장, 한국 본부 이장봉 이사장)이 대성동초등학교에 의료진을 배치해 한방과 양방, 치과 등 과목별로 정기적 의료 활동을 하기로 하고, 최근 학교 쪽과 양해각서(MOU)를 체결했다"고 밝혔다.

대성동 마을은 비무장지대 안에 있으며, 남북 군사분계선에서 400m, 판문점에서 1km 정도 떨어진, 북쪽에 가장 가까운 마을이다. 그동안 의료시설이 없어 주민들은 토이 이따따 차로 20분 넘게 걸리는 파주시 문산읍까지 나가야 했다. 더욱이 대성동 마을과 문산을 오가는 버스는 하루 세 차례만 운행해 차량이 없는 병원에 가기가 쉽지 않았다.

이에 앞서 지난 10월엔 이 마을에서 'DMZ 다큐멘터리 영화제'가 열렸고, 이 영화제를 계기로 마을회관에 56석 규모의 작은 영화관이 들어섰다. 이 마을에서 영화를 보는 것을 꿈도 꾸지 못했던 주민들은 농한기인 이번 겨울에 이런저런 영화를 구경할 기대가 크다.

대성동으로 시집와 32년째 살고 있는 심금식(55) 마을 부녀회장은 "황량한 마을에 영화관이 생기더니 무료 진료소까지 들어서게 돼 아주 기쁘다"며 "병원이나 영화관을 가기 위해 문산읍으로 나가야 했던 불편이 크게 줄어들 것 같다"고 말했다. 안상훈 군내출장소장은 "대성동 마을은 농토가 넓어 가구당 10만㎡ 규모의 벼농사를 짓고 있으며 평균 소득도 연간 6700만원에 이르는 등 비교적 풍족하게 살고 있다"며 "진료소까지 이 살기가 훨씬 좋아질 것" 하지만 이곳 주민들의 해야 할 일은 아직 산더미

은 유엔군 사령부가 관할 구역(USA)에 속해 보증을 단지 경작권만 인정받는 데 까지 농사를 지을 수 없는 정한 상황이다. 지난 18일 이장에 선출된 김동찬(44) 토가 있지만 담보 대출도 못 받으며 "영화관·진료소뿐 아닌 주택을 개선하는 일"을 말했다.

대성동 마을은 1953년 북측 선전마을인 개성시 함께 비무장지대에 만들 겸비를 유엔군 사령부의 당하며, 현재 초등학생 3 주로 농민과 교직원 등 100여 명이 살고 있다.

파주/박경만 기자

26) 위의 기사문의 요약문의 내용이다. 이 기사문을 교재로 구성할 때에는 학습자, 수업시간 등을 고려하여 개작하여 사용하게 될 것이다. 이 기사문 학습에서 문화 지식과 텍스트 지식 학습이 중요한 교수-학습 요소이다. 이 기사문은 DMZ와 같은 한국의 전쟁 역사와 문화 지식 학습이 매우 중요하게 고려해야 될 요소가 있다. 신문의 기사문의 특징인 육하원칙과 같은 텍스트 지식도 확인하거나 교수-학습되어야 한다. 여기에서는 교재로 구성하기 위한 목적에서 신문 기사문을 제시한 것이 아니라, 텍스트 위계 구성 요소인 요약문의 쓰임을 예시하기 위해 것이기 때문에 교재화나 다른 교수-학습에 관한 설명은 별도의 장에서 논의되어야 할 것이라 판단되어 생략하고자 한다(한겨레신문(2009.12.23.), 'DMZ 대성동에 마을 의사선생님').

국내 최북단의 비무장지대(DMZ) 안에 자리잡은 경기도 파주시 군내면 조산리 대성동 마을. 남과 북의 국기가 800m 거리에서 마주 보는, 분단의 상징인 이곳에 변화의 바람이 불고 있다. 1953년 마을이 생긴 이래 처음으로 내년 6월께 대성동초등학교에 무료 진료소가 들어설 전망이다.

‘DMZ 대성동에 마을 의사선생님’이라는 제목의 기사문이다. 남한의 북단 지역에 무료 진료소가 들어올 계획임을 밝히는 글이다. 기사문의 내용을 요약하여 표제 아래에 배치하고 있는데, 이 부분을 읽어 본문의 내용을 예측할 수 있다. 따라서 요약문을 먼저 읽고 본문을 읽는 것은 글의 정보량을 활용한 읽기 학습 전략이 될 수 있다.

라. 본문

본문은 교수-학습할 주요한 내용을 담고 있는 문자 중심 텍스트이다. 읽기의 핵심은 무엇보다도 본문 읽기에 있다고 할 수 있다. 달리 말하면 텍스트가 전달하고자 하는 메시지의 총화라고 할 수 있다. 텍스트 위계 요소 중에 가장 많은 정보량을 지닌다.

한국어 읽기 능력을 향상시키기 위해서 본문은 다음과 같은 몇 가지 요건을 갖추어야 한다.

- (a) 텍스트의 구조가 명확해야 한다.
- (b) 문단 간의 관계를 나타내는 텍스트 표지가 잘 나타나 있어야 한다.
- (c) 주제의 통일성, 관점이나 태도에 일관성이 있어야 한다.
- (d) 다양한 시각 텍스트를 수용할 수 있어야 한다.
- (e) 시각 텍스트를 유의미하게 구성해야 한다.
- (f) 다단구성과 소텍스트의 수를 다양하게 구성해야 한다.
- (g) 텍스트 격률과 관습적 표현이 자연스럽게 나타나야 한다.
- (h) 일상 생활에서 유의미한 내용, 학습자에게 흥미로운 주제여야 한다.
- (i) 사회, 문화적으로 유의미한 내용이어야 한다.
- (j) 다양한 지식 학습이 가능한 내용이어야 한다.

(k) 언어 요소가 짜임새 있게 구성되어야 한다.

(l) 학습자의 현재 관심사를 고려해야 한다.

이러한 항목을 설정해야 하는 이유는 한국어 읽기 텍스트의 생산 방식과 관련이 있다. 보통 읽기 텍스트 즉 본문은 한국어 교육을 목적으로 직접 작성하는 것과 기존의 쓰여진 글을 수용하는 것으로 대별된다. 이미 쓰여진 텍스트를 교재 텍스트로 사용할 경우 대부분 부분적인 개작만을 한다. 저작권 등의 이유로 쓰여진 글을 가능하면 그대로 보전하려고 한다. 그러다 보니 학습자의 언어 수준이나 학습 수준에 맞추기 어렵다. 이것은 개작에 관련된 논의에서 더 진행되어야 할 것이다.

한국어 교재를 분석하는 과정에서 겪었던 가장 큰 어려움은 읽기 텍스트의 유형을 판단하는 일이었다. 텍스트의 유형적 특징, 사용 상의 특징, 텍스트가 지닌 구조나 격률과 기능으로 유형을 판별해야 하는데, 사실상 읽기 교재 텍스트에 상당수가 텍스트적 특징을 판별하기 어렵도록 구성되어 있었다. 다시 말하면 텍스트의 유형적 특징이 뚜렷하게 나타나지 않고, 텍스트의 사용 상의 특징이 드러나지 않았고, 텍스트의 구조나 표지, 격률이 확연하게 드러나지 않았다. 무엇보다도 텍스트가 제작자의 숙고와 교육적 효과를 고려하여 선별된 것임에도 불구하고 한국어 교육적 목적이 지나치게 강조되고 있었다. 이런 현상은 언어적 제약이 많은 초급 교재에서 더 빈번하게 나타났다. 교재 분석에서 상세히 밝히지 못했지만, 이러한 문제는 텍스트의 실제성이 떨어뜨릴 수 있으므로 더 많은 고려가 필요해 보였다.

요약컨대, 한국어 읽기 텍스트를 개작하거나 생산할 때 텍스트적 특성이 분명히 드러나도록 조직해야 한다. 언어 학습의 목적만이 강조된 텍스트는 실제성을 떨어뜨려 중국에는 학습자의 흥미를 저하시키는 직접적인 원인이 될 수 있다.

(2) 내용 구성

내용 구성 요소는 읽기 텍스트의 본문을 구성하는 요소를 말하며, 문자 텍스트와 시각 텍스트로 대별된다.

문자 언어는 텍스트의 내용을 이끌어가는 대표적인 텍스트 구성 요소이다. 문자 시대 이래로 텍스트의 내용은 전적으로 문자로 구성되어 왔다고 해도 과언이 아닐 것이다. 문자 중심의 이러한 관점은 상대적으로 시각 언어의 보조적 표현 수단으로 보는 경향이 있다.

최근에는 시각언어로 표현되는 매체들이 늘어나고 있다. 광고 텍스트²⁷⁾, 각종 프로그램이나 팸플릿, 인터넷, 사용설명서 등 시각 언어가 만들어가는 텍스트가 늘어나고 있는 추세다. 따라서 이제는 문자를 중심으로 하여 보조도구로 바라보던 시각에서 시각 언어도 하나의 독자적인 표현 매체로 바라보는 관점의 변화가 필요하다. 교재에서 제시되는 여러 가지 시각 자료를 보조 자료로만 볼 것이 아니라 내용 구성 요소이면서 사용 시점에 따라서는 보조 자료도 될 수 있는 것으로 보는 것이 바람직하겠다.

시각 언어는 문자 언어에 비해 읽는 데에 소요되는 시간이 짧고 즉각적으로 이해된다. 또 문자 언어에 비해 독자의 시선을 먼저 받는다(김정환, 1998:111). 특히 교재에서 문자 언어에 비해 학습 효과를 높이는 데에 더 효과적이라는 실험 결과도 있다. 시각 언어는 추상적 사고와 공간을 잘 표상한다. 오히려 복잡한 내용이나 지식을 사진이나 삽화로 상세하게 때로는 간단하게 설명하는 사례를 볼 수 있다²⁸⁾. 과학이나 사회와 같은 내용 교과를 살펴보면, 적극적으로 시각 언어를 사용하고 있는 모습을 볼 수 있다(<그림 3-7> 참조)²⁹⁾. 한국어 교육에서는 특히 문화 지식 즉 한국문화 사회에 대한 학습에서 활용할 수 있다. 문화 지식을 학습하는 데에는 더불어 문화어 학습이 수반되어야 한다. 문화어는 매우 특수한 성격을 지니기 때

27) 이광호(2006:351)

28) 노명완(1998)은 ‘하나의 그림이 천 마디의 말보다 낫다’는 Paivio(1979)의 말을 인용하여, 추상적인 글보다는 그 글 내용에 대한 구체적인 영상이나 이미지가 내용의 이해와 학습과 기억에 더 효과적일 수 있음을 설명하였다.

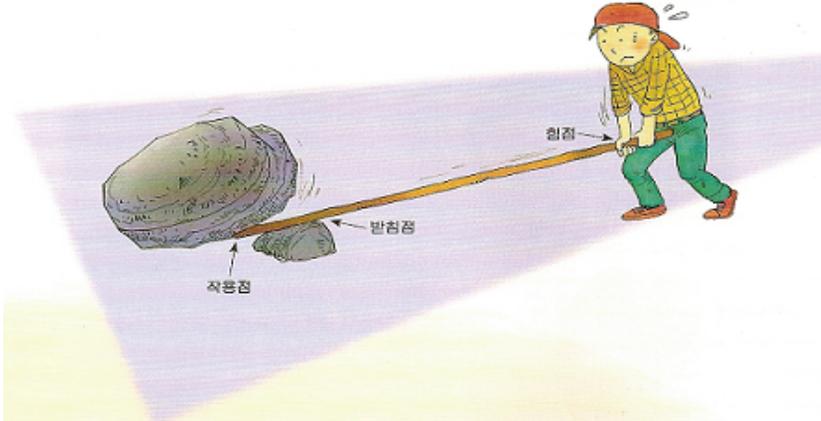
29) 지레와 힘의 원리를 학습하는 단원의 구성 예이다. 사진, 삽화, 설명을 유기적으로 구성하여 개념적 지식을 학습할 수 있도록 구성하였다((초등학교) 『과학』 6-2, 금성출판사, 2002:77).

문에 설명이 필요한 경우가 많다. 예를 들어 웃놀이나 연 만들기 같은 세시 풍습, 인사법, 식사법에서 도구나 행위의 명칭, 절기에 관련된 용어는 설명하기 어려운 측면이 있어 텍스트가 길어지기 쉽다. 또한 역사, 문화재 등을 글로 서술하는 것보다 사진, 삽화 등 시각 텍스트로 설명하는 것이 실제성을 높이고 정확한 이해를 도울 수 있다.

본고에서는 시각 텍스트를 문자 텍스트와 함께 본문 텍스트의 내용을 구성하는 요소로 보고자 한다. 내용 구성 요소를 문자 텍스트와 시각 텍스트를 함께 제시하고자 한다. 시각 텍스트에는 삽화, 사진, 도표, 도식화, 지도, 만화 등이 있다.

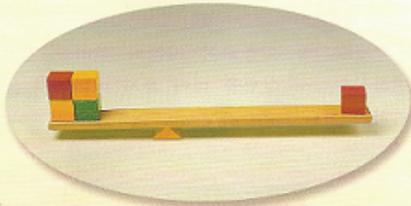
교재에 사용하는 시각 텍스트는 텍스트 내에서 문자 텍스트와 유기적으로 상호 작용하여 통일된 하나의 주제를 지향해야 한다. 또한 구체적이며 정확한 자료를 사용하여 해석에 이견이 없도록 해야 한다. L2학습자는 모어인 한국어와 다른 스키마를 지니고 있기 때문에 같은 사진, 같은 그림을 보고도 다르게 해석할 가능성이 매우 크다. 문화적 차이에서 비롯된 이러한 문제를 반드시 고려해야 한다. 구체성이 부족한 시각 텍스트는 장식적인 요소가 될 수 있으므로 내용과 긴밀하게 연관되어 있어야 한다.

긴 막대나 널빤지를 사용하면 무거운 물체를 쉽게 움직일 수 있습니다. 이와 같은 도구를 지레라고 합니다. 지레에는 힘점, 작용점, 받침점이 있습니다. 자신이 사용한 지레에서 힘점, 작용점, 받침점을 찾아봅시다. 세 점이 어떤 위치에 있을 때 쉽게 들어올릴 수 있습니까?



다음의 경우를 지레와 비교하여 봅시다.

어떤 점에서 비슷합니까?
또, 어떤 점에서 다릅니까?
각 경우에 힘점, 작용점, 받침점이라고 할 수 있는 곳을 표시하여 봅시다.



77

<그림 3-7> 시각 텍스트와 문자 텍스트의 유기적 구성

가. 문자

문자는 주도적으로 글의 내용을 전개하는 요소로, 문어 텍스트에서 가장 중요한 요소임은 덧붙일 필요가 없을 정도이다. 문자 텍스트는 제목, 소제목, 요약문을 구성하며, 글자, 수, 양, 도형 따위를 포함한다.

문자 텍스트는 단어, 문장, 단락으로 된 최상위의 언어 단위이다. 때문에 그간 문법과 어휘 학습에서 파편적으로 익혀왔던 것들을 유기적으로 결합된 것을 학습할 수 있다. 특히 한국어 고유의 관습적 표현 등을 학습할 수

있다. 텍스트를 통해 학습할 수 있는 언어 지식은 다음과 같은 것이 있다.

- 한국어 고유의 관습적 어휘나 표현
- 맥락 속에서 익혀야 하는 속담 또는 관용어 표현
- 태도나 입장 그리고 관점이 드러나는 단어나 표현
- 단락 간, 문장 간의 접속에 쓰이는 접속 표현

나. 삽화, 사진

삽화는 ‘서적·신문·잡지 따위에서, 내용을 기술하거나 기사의 이해를 돕기 위하여 넣는 그림’을 말하며, 사진은 ‘물체를 있는 모양 그대로 그려낸 형상’으로 정의된다. 삽화와 사진은 서적, 신문 따위의 인쇄물에 쓰이며, 전달하고자 하는 메시지를 시각적 이미지로 표현한다는 점에서 공통점을 지닌다.

삽화와 사진은 문자로 서술되는 많은 양의 내용을 간단하게 표현할 수 있으며, 때로는 텍스트 내용을 상징적, 비유적으로 표현할 수도 있다. 또한 문자 언어로 표현할 수 없는 정서적 반응까지도 일으킬 수 있다는 장점을 지닌다(김정한, 1998). 초급 수준의 텍스트에서 그림은 간단하고, 명확하고, 직접적으로 텍스트를 지원해야 한다(Clay 1991, 정옥년 2003).

사진은 실물을 그대로 보여주기 때문에 학습자들은 사진이 실체를 반영한다고 믿는다. 때문에 글에 대한 호기심도 커진다. 유아적인 느낌을 주는 삽화에 비해 성인 학습자가 주 대상인 한국어 교재에는 사진이 더 적합하다. 사진은 삽화와 함께, 문자 외에 한국어 교재에서 가장 많이 사용되는 내용 구성 요소이다. 삽화는 그림으로 표현하기 때문에 친근한 느낌을 주며, 복잡한 상황을 간략하게 표현하기 때문에 한 눈에 알아보기 쉽다. 그러나 사진과 삽화를 정확하게 표현하지 못할 경우 의미를 모호하게 하며, 내용에서 벗어난 불필요한 스키마를 활성화 시킬 수 있다.

(예-3)30) 상황 맥락을 보여주는 삽화



(예-4) 글의 내용이나 줄거리를 미리 보여주는 삽화



(예-5)31) 텍스트의 부분적인 내용 요약



30) 『한국어』 4(2000:79), 서울대학교 출판부

31) (고등학교) 『사회·문화』, 노경주 외(2009:12), 천재교육

(예-2)는 내용과 관련하여 상황 맥락을 보여주는 것이다. (예-4)는 앞으로 전개될 내용을 암시하는 것으로 내용의 줄거리가 명확한 텍스트 구성에 많이 사용된다. 이 삽화는 임격정의 일생에 대해 소개하는 글로, 본문의 일부를 표현한 것이다.

본문 텍스트 바로 앞에 오는 삽화와 사진은 스키마 활성화에 기여하며, 본문에 사용되는 사진과 삽화는 내용을 상세히, 때로는 간략하게 나타내주는 효과가 있다. (예-5)와 같이 중심 내용의 일부를 요약적으로 제시하는 삽화는 한국어 읽기 교재에서는 대부분 읽기 전 단계에 사용되고 있으며, 본문에서 내용 이해를 돕기 위한 목적으로 쓰인 경우는 찾아보기 어렵다. 오히려 몇몇 한국어 읽기 교재에 사용되는 삽화와 사진은 문자 중심의 텍스트에 장식적 요소로 사용되고 있어, 내용 이해를 돕는 보조적 역할조차도 담당하지 못하고 있다. 이를 백승주(2002)는 삽화와 문자로 구성된 내용을 연결하고 관련지을 수 있는 동위소 즉 내용과의 결속성이 부족하기 때문이라고 설명하였다³²⁾.

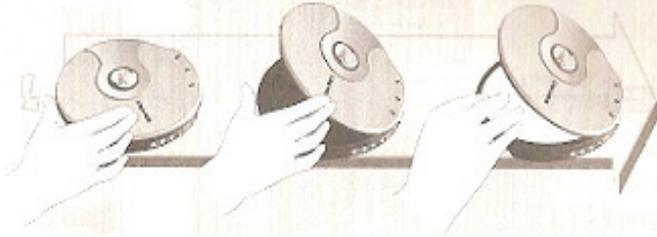
삽화와 사진이 중심 내용을 구성하는 텍스트에 사용설명서(예-7), 메뉴(예-8), 가격표, (상품)전단지, 요리법 등과 같은 정보 및 설명 텍스트가 있고, 비판 및 요구 텍스트에는 기사문, 논설문 등에서 객관적 근거자료를 제시할 때 사용된다. 기행문, 편지글에는 사진이 사용하기에 적합하다.

32) 백승주(2002)도 한국어 교재에 사용된 일반적인 삽화가 텍스트와의 연계 없이 개별적이고 선형적으로 배열되고 있음을 지적하였다. 또한, 시각적 정보들 간의 일정한 질서를 찾아보기 어렵다고 지적한 바 있다.

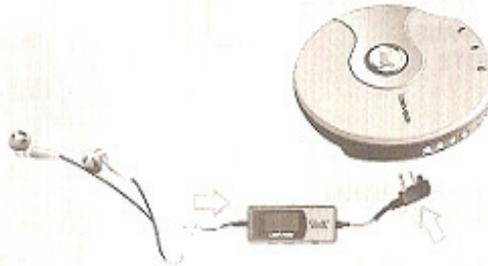
(예-6) 시각 텍스트와 문자 텍스트의 구성133)

음악을 듣고 싶을때

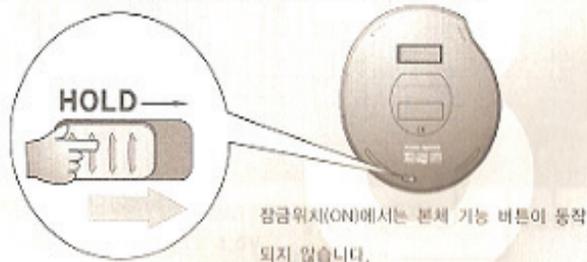
- 아래 그림처럼 OPEN(열림버튼)을 밀어 도어를 열고 인쇄면이 뒷쪽을 향하게 디스크를 넣으세요



- 아래의 그림과 같이 리모콘과 이어폰을 연결하세요.



- HOLD기능 잠금 스위치를 해제 위치(OFF)로 놓으세요.



33) 'multi-Codec CD Player'의 「사용설명서」, (주)아이리버

(예-7) 시각 텍스트와 문자 텍스트의 구성2

20년 전통의 독배기-

장터순대국

장터순대국	₩ 5,000	왕돈까스	₩ 6,000
닭곰탕	₩ 6,000	점보생왕돈까스	₩ 6,500
선지해장국	₩ 6,000	생선까스	₩ 6,000
설렁탕	₩ 6,000	스페셜정식	₩ 7,000
육개장	₩ 5,000	돈까스오므라이스	₩ 6,000
갈비탕	₩ 6,000	돈까스김치볶음밥	₩ 6,000
내장탕	₩ 6,000		
황태해장국	₩ 6,000		

다. 도표, 표, 그래프

도표(圖表)는 ‘여러 가지 자료를 분석하여 그 관계를 일정한 양식의 그림으로 나타낸 표’를 말하며 차트(chart)라고도 한다. 직선이나 곡선을 이용하여 그린 그림을 그래프(graph)라 한다(예-8). 표(表)는 ‘어떤 내용을 일정한 형식과 순서에 따라 보기 쉽게 나타낸 것’을 말한다(예-9).

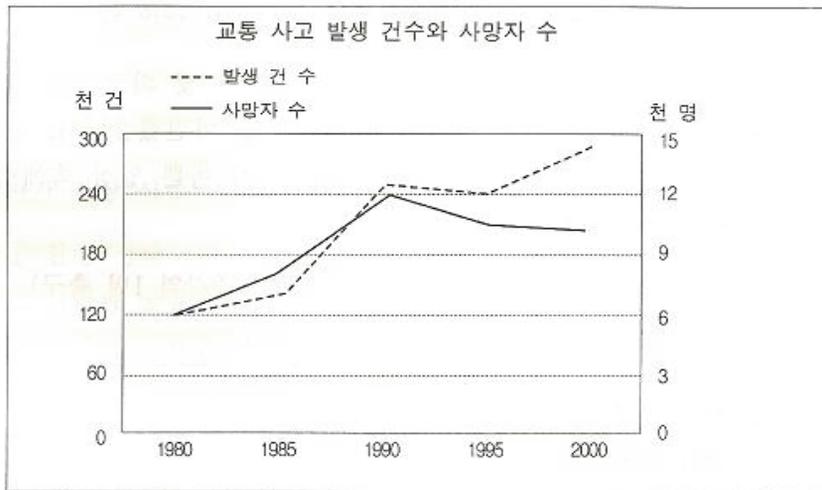
공통적으로 도표와 표는 많은 내용을 집약하여, 양식으로 나타낸 것이므로 복잡하고 많은 내용을 한 눈에 볼 수 있도록 제시하기에 용이하다. 또한 내용 변화의 추이나 시간에 따른 변화상 등을 표현할 수 있다는 장점이 있다. 문자로 서술되는 긴 내용도 간단하게 제시할 수 있을 뿐만 아니라 구체적인 세부 정보를 표현하기에 용이하다. 특히 유사한 내용이 반복되는 경우에 제시된 내용의 공통점과 차이점도 변별적으로 제시할 수 있다는 점에서 장점을 지닌다. 발표문, 보고서, 각종 결산서, 각종 시간표, 일정표, 스케줄표 등에 널리 사용된다.

도표나 표에 사용되는 양, 수, 기호, 선은 사회·문화적 차이가 적은 보편

지식이 때문에 학습자가 부담을 덜 느낀다. 내용과 도표, 표는 정보 공유도가 높으면 본문의 내용을 읽기 않고도 도표와 표를 본문의 내용을 추론할 수 있기 때문에 정보 찾기를 목적으로 하는 읽기에서는 중요한 내용 읽기 요소가 된다. 초중고급의 제한이 없이 어떤 급에서도 사용이 가능이 가능하다.

이때 도표와 표, 그래프에 사용되는 어휘는 본문의 중요 어휘와 대응관계에 있어 학습자가 텍스트 중심 어휘를 포착하는 데에도 도움이 된다. 예를 들어 (예-8)에서는 ‘교통 사고의 발생 건수’와 ‘사망자 수’ 등의 단어를 통해 이 그래프가 사용된 텍스트가 교통 사고에 관한 것이며, 교통 사고에 대한 사실 보고 내지는 경각심을 일으키는 것임을 짐작할 수 있다.

(예-8) 그래프³⁴⁾



34) TOPIK 제6회 4급 읽기(2004)

(예-9) 표35)

	음주 인구 비율	음주 횟수			
		월1회 이하	월2~4회	주 2~4회	거의 매일
전체	64.6%	31.6%	39.6%	21.3%	7.5%
성인 남자	82.9%	16.6%	42.5%	30.0%	10.9%
성인 여자	47.6%	56.1%	34.9%	7.1%	1.9%

(예-10) 도표36)



표의 (예-10)의 그래프에서는 가로축에 집안 살림을 나열하여 텍스트의 내용을 예측할 수 있게 한다. 시각 텍스트가 문자 텍스트와 대응적 관계에 있다. 가로축과 세로축에 사용되는 단어도 본문 내용을 예측하는 단서가 된다.

라. 지도, 약도

지도는 목적에 따라 형태나 제공하는 정보가 천차만별이다. 일상 생활에서 날씨 예보에서 사용되는 기상도나 교통 지도, 지하철 노선도(예 3-11) 등이 널리 쓰인다. 이외에도 지도는 한국 지도(예 3-12), 행정구역도, 기상

35) 『TOPIK 제6회 4급 읽기』(2004), 한국교육과정평가원

36) 『말이 트이는 한국어』 IV(1998), 이화여자대학교 출판부

도 등 다양하게 활용된다. 살펴본 것은 보통 간략화 된 주제도가 활용되는 경우이다. 주제도는 본문의 내용을 단순화시켜 설명하는 데 유리하다. 길 찾기과 묻기, 약속 장소 정하기, 날씨 예보 읽기 등은 필수적인 교수요목으로 분류된다.

반면에 전문적인 내용에 사용되는 세밀한 지도는 지도 자체의 세밀한 정보를 이해하는 것과 본문의 내용과 관련지어 이해하는 것 등을 학습 내용으로 하게 된다. 개념적 지식 학습이 필요하다.

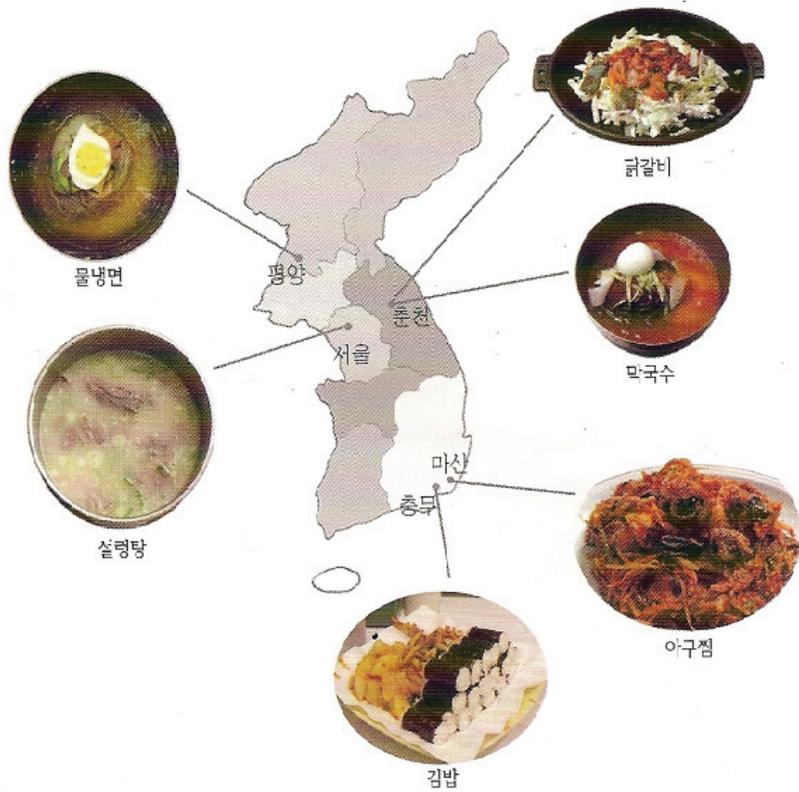
(예-11) 주제도1 - 지하철 노선도³⁷⁾



또한 한국지도를 통해 전달되는 지정학적 지식은 한국의 역사 문화, 정치 사회 이해하는 데에 바탕이 되기도 한다. 반면에 간략한 세계지도의 사용은 학습자가 자신의 모국을 중심으로 비교·대조하여 한국을 이해하는 데 도움을 준다.

37) 『한겨레신문』(2008.12.10), 「수도권 전철 천안 찍고 아산까지」의 사진

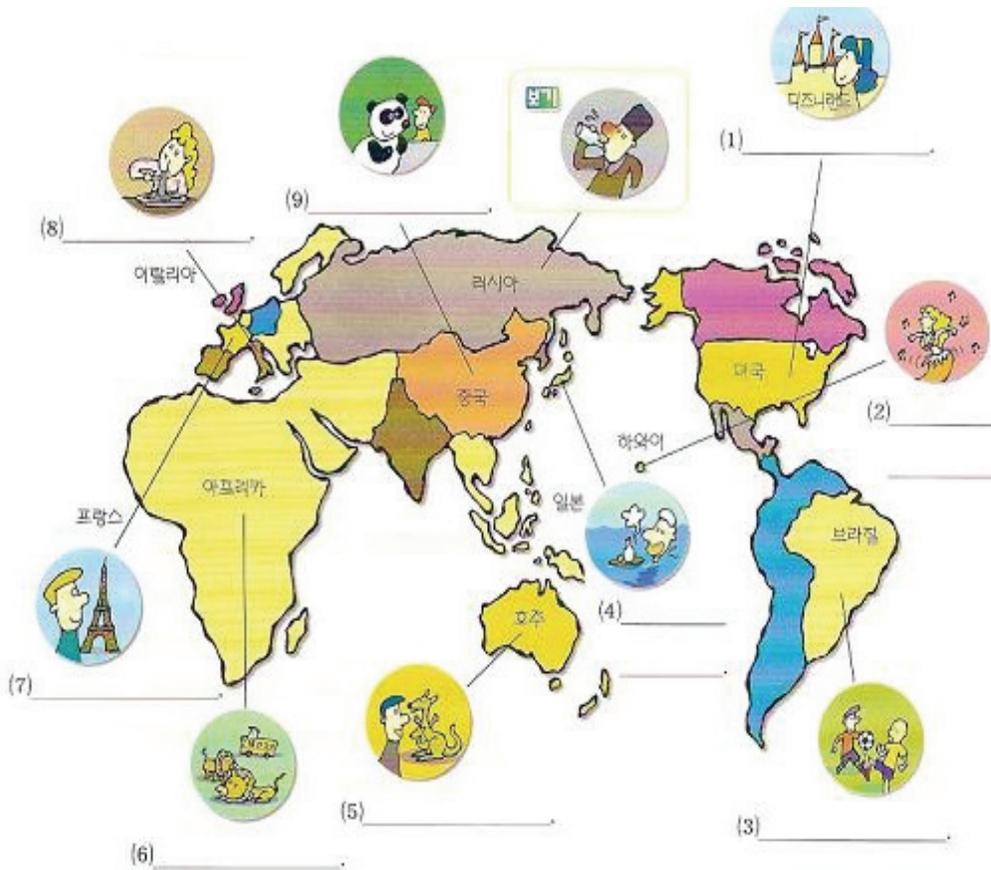
(예-12) 주제도2 - 한국 지역별 음식지도³⁸⁾



읽기 텍스트의 도입 자료로 쓰인 지도이다. 세계지도는 학습자 자신의 모국과 목표어 국가를 비교·대조적으로 인식하는 자료로 사용된다. 자신이 가진 스키마를 확인하거나 지리적 지식에 대한 학습과 문화 지식을 습득하는 계기를 마련해 준다. 세계지도의 활용은 대체적으로 초급에서부터 고급까지 고루 사용될 수 있다.

38) 『서강한국어』 3B(2006:27)

(예-13) 주제도3 - 세계 도시의 문화 지도³⁹⁾



다음으로 약도는 ‘간략하게 줄여 주요한 것만 대충 그린 지도’로 특정 장소를 나타내고자 할 때 많이 사용된다. 그래서 교통 신호와 기호, 방향을 나타내는 어휘, 교통 법규까지도 약도와 관련된 교수요목이 된다. 일반적으로 약도는 몇몇 문서에서 필수적 내용 항목이 된다. 약도를 표시하는 문서에는 각종 초청장, 청첩장, 안내장, 공고문, 기사문 등이 있다. 요구 텍스트의 하나인 청첩장은 ‘인사말’-‘결혼하는 사람들’-‘일시와 장소’-‘약도’의 순으로 구성된다. 다음 (예-14)은 청첩장에 쓰인 약도이다.

39) 말하기 자료로 제시되는 경우도 있지만, 각국의 사람들과 문화를 소개하는 글에서는 본문의 내용을 보여주는 내용 구성 요소를 활용할 수 있다. (쉬워요 한국어 1(2003), Language Plus)

(예-14) 약도 - 청첩장



마. 도식(화)

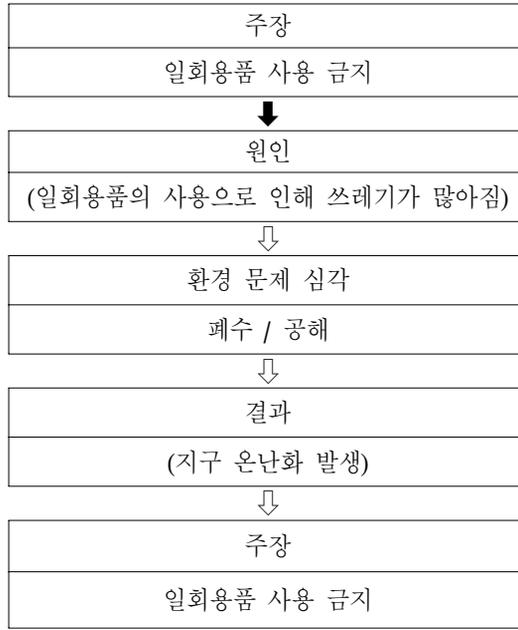
도식화는 ‘본문 중에 제시되는 특정 내용이나 전체적인 내용의 구조를 간단한 선이나 도형으로 나타낸 그림’이다. 도식화는 본문의 내용을 요약적으로 제시하거나 관계를 나타낼 수 있다. 글의 구조, 글의 개요, 사고 과정과 같은 추상적 내용까지 구조로 표현하는 것을 말한다(예-15).

복잡한 내용을 비교적 간단하게 정리하여 보일 수 있기 때문에 내용을 간략하고 명확하게 해주는 장점이 있다.

본문에 직접 제시하여 글의 내용을 설명하는 요소로 사용할 수 있으며, 교수-학습적 측면에서는 그래픽 조직자와 같은 역할을 하기도 한다. 또 미리보기에서는 스키마를 형성하는데 활용될 수 있으며, 본문의 내용을 확인하는 후행 활동에서도 활용될 수 있다. (예-15)는 논증 과정이 복잡한 설득 텍스트에 본문 내용을 도식화한 것이다. 일회용품 사용을 금지하자는 주장이 도출되기까지의 과정을 본문에서 도식으로 제시하고, 읽으면서 빈

곳을 채워나가도록 한다.

(예-15) 주장 텍스트의 구조도

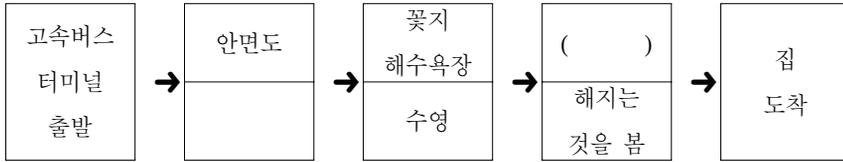


기행문에서는 여정을 도식화할 수 있다. 특히 문학 텍스트의 내용 줄거리를 한 눈에 보여주는 데 활용할 수도 있다. 교재에 긴 텍스트를 다 수록할 수 없을 경우에 부분 텍스트를 활용하게 되는데, 이때 다 보여주지 못하는 글 전체를 내용 전개 도식으로 보여줄 수 있다.

도식화로 보일 때, 글의 전체 내용의 전개 과정을 화소별로 제시하면, 화소에 대한 이해를 갖게 되고, 문학 작품 간에 또는 모국어 문화와의 비교·대조가 가능하다. (예-16)는 기행문을 읽는 동안 장소를 나타내는 어휘에 표시하여 장소 어휘 지도를 만들면서 다시 빈 곳을 채워 도식을 완성하게 한다.⁴⁰⁾

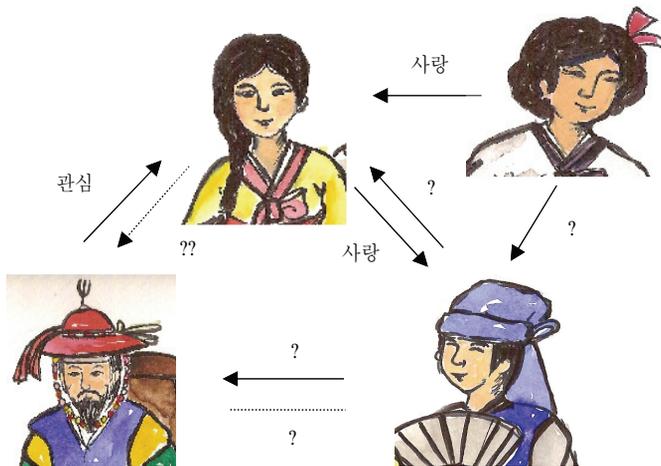
40) 그래픽 조직자를 만드는 활동은 본격적인 읽기 단계에서 수행되기도 하고, 읽기 후 단계에서 수행되기도 한다. 읽기 후 단계에서 그래픽 조직자는 읽은 내용을 정리하는 역할을 하며, 읽기와 읽기에 관련된 활동을 동시에 수행한다는 점에서 차이가 있다.

(예-16) 여정의 도식화



또 인물 간의 관계도를 만들 수도 있어 문학 텍스트에서 활용의 폭이 넓다. 본문에서 부분적으로 내용을 정리할 때나, 교재의 읽기 안내, 미리보기에서 활용할 수 있다. (예-17)은 춘향전에 나오는 인물 중 주요 인물의 관계를 나타내는 도식이다. 본문에서는 사건과 직접 관계되는 부분 도식을 제시하여 완성하게 하고, 텍스트 말미에서 전체를 완성하게 한다. 읽은 후의 후행 활동으로 설계할 수도 있다.

(예-17) 인물 간의 관계도

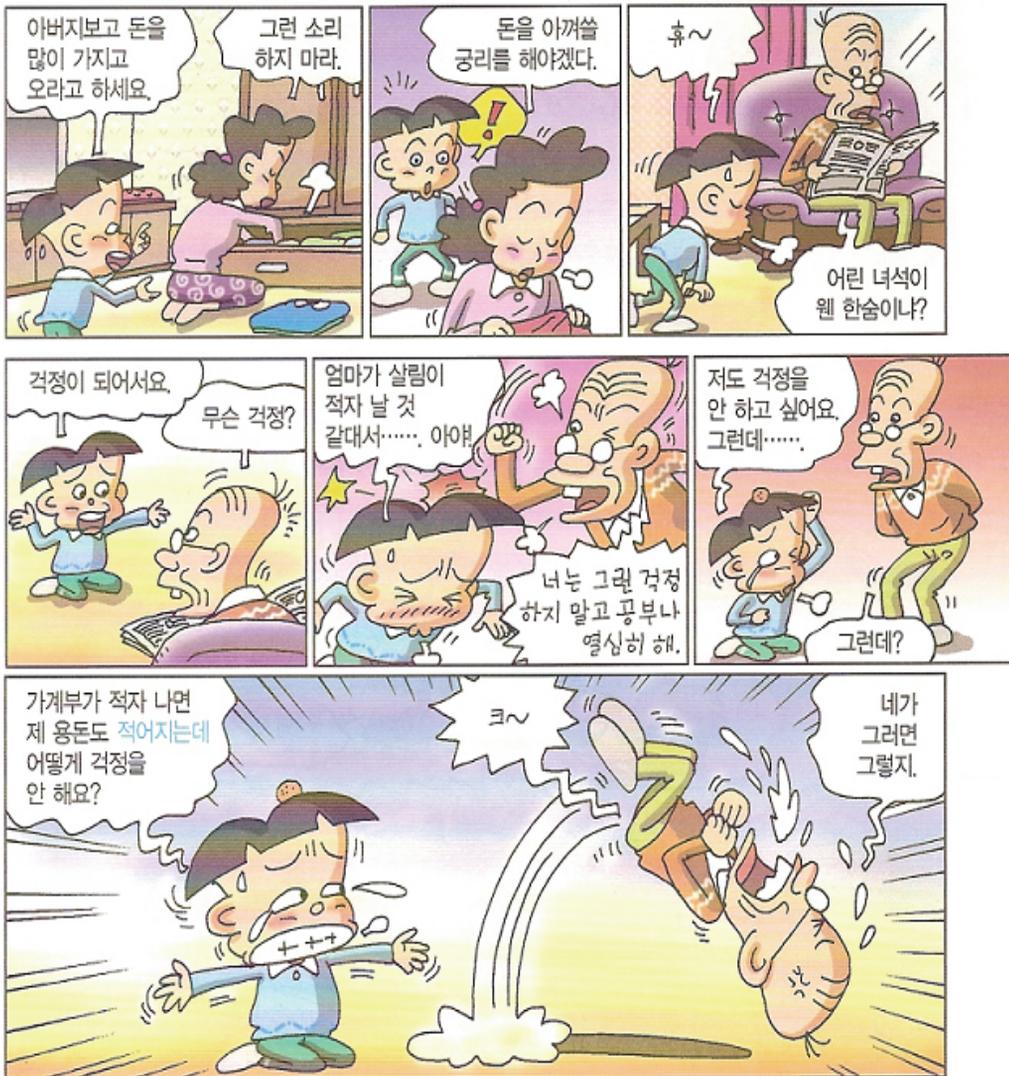


바. 만화

만화는 복잡하고 긴 내용을 읽기 쉽게 그림으로 표현하며, 글의 흐름을 나타내기에 용이하다. 또한 사용되는 그림 요소는 독서 과정에 집중할 수 있게 도와줄 뿐 아니라 상상력과 함께 흥미를 주는 등 정서적 기능을 한

다. 이야기 구조를 지닌 서사 텍스트나 내용이 지루하고 학습 과정이 따분해지기 쉬운 어휘 학습 등에 활용하여 학습자의 흥미를 높이는 데에 활용할 수 있다. 특히 문화 사회적 맥락에 영향을 많이 받고, 의미 풀이만으로 이해하기 어려운 속담이나 관용어를 읽기 텍스트로 구성(예-18)하여 학습할 수 있다. 또한 부수적으로 사용되는 표현과 어휘를 통해 자연스러운 일상어와 학습과 함께 학습할 수 있어 교육적 효과를 기대할 수 있다.

(예-18) 만화를 통한 언어 지식 학습⁴¹⁾



3. 메타 텍스트의 구성 요소

메타 텍스트는 본문 읽기에 비계 기능을 하는 비계 구성 요소와 활동에 관련된 활동 구성 요소로 대별된다. 비계 구성 요소는 본문 텍스트와의 관계에서 나타나며, 활동 구성 요소는 본문 외 단원 전체에 관여한다. 비계 구성 요소로는 ‘어휘와 표현’, ‘질문’, ‘인포 텍스트 해설’이 있고, 활동 구성 요소로는 ‘읽기 길잡이’, ‘미리보기’, ‘적용 학습’, ‘과제’가 있다. 메타 텍스트는 단원 구성 전체에 관여하기 때문에 읽기 과정과 밀접하게 연결되어 있다. 읽기 과정과 메타 텍스트는 다음과 같이 나타낼 수 있다. [표 3-2]

[표 3-2] 메타 텍스트 구성 요소

읽기 과정	메타 텍스트 구성 요소	
선행 활동	읽기 길잡이, 미리 보기	발문
읽기 활동	어휘와 표현, 인포 텍스트 해설, 질문, 자기 점검 및 평가(읽기 점검 및 평가)	
후행 활동	적용학습, 과제	

(1) 비계 구성

가. 어휘와 표현

이제까지 한국어 교재에서 사용된 어휘와 표현을 위한 구성은 네 가지로 유형화된다. 첫째, 새 단어만 제시된 경우, 둘째 새단어와 풀이가 있는 경우, 셋째 새단어와 영어, 중국어, 일어 등의 외국어를 병기한 경우(이때 풀이는 없다). 넷째 새단어를 제시하고 외국어를 병기한 후 풀이를 넣은 경우가 있다. 부록에서 단어 색인을 찾아볼 수 있지만, 풀이가 함께 제시된 경우는 없었다. 어휘와 표현 학습은 본문 텍스트의 말미나 내용 이해 연습 뒤에 오는 경우가 대부분이다. 이러한 제시 방식은 학습자 스스로 학습을

41) 「초등만화맞춤법」(2004:85), 국립국어원, JEI재능아카데미

유도할 수 있으나 장기 기억의 학습 효과를 기대하기 어렵다.
어휘 및 표현 학습 활동에서 고려해야 할 점이 몇 가지 있다.

- 언어량이 지나치게 많아지지 않도록 해야 한다
- 한자성어, 속담, 수사적 표현 등은 사용 맥락을 함께 보여줄 수 있도록 구성해야 한다.
- 쉬운 예문과 함께 제시해야 한다.
- 어휘 지도를 만들 수 있도록 해야 한다.

읽기에 집중할 수 있도록 본문과 그러나 가깝게 배치하고(예-19), 어휘 풀이는 사전적 의미 제시와 함께 반드시 내포 의미, 맥락 그리고 예문을 어렵게 만든다 함께 제시해야 한다. 이때 핵심적 어휘나 지나치게 난이도가 높은 어휘는 삽화나 사진을 이용하는 방식이 효과적이다.

(예-19)42)어휘 및 표현 제시

능동적인 삶을 원한다면 책을 읽어라

[개] 지구촌 곳곳에서는 유엔교육과학문화기구(UNESCO·유네스코)가 정한 '세계 책의 날'(4월 23일)을 기념해 책 읽기와 글쓰기의 중요성을 느끼게 하는 다양한 행사들이 펼쳐지고 있다. 그러나 안타깝게도 많은 한국인은 물질주의에 빠진 듯 지식의 샘과 같은 책 읽기를 등한시하고 있다.



▲ 인터넷 게임

[나] 우리 국민의 10명 중 9명은 하루 책을 읽는 시간이 채 10분도 되지 않는다는 통계청의 최근 발표가 있었다. 반면 TV 시청이나 인터넷 게임과 같은 소모적 영상 매체에 하루 5시간이 훨씬 넘는 아까운 시간을 쏟아 붓고 있다고 한다. 이 통계는 우리가 최첨단 디지털 시대를 사구 이느 드차지마

단어

물질주의 : 물질적인 것(돈)이면 무엇이든 할 수 있다는 주의. 물질만능주의.

등한시 : 중요하지 않게 여김. (-을 등한시하다, -이 등한시되다)

소모적 : 써서 없애는 성질이 많은. 여기서는 '연는 것이 없는'의 의미.

최첨단 : (기술, 유행, 지식 등이) 가장 앞선 위치.

지속 · 인터넷 이이 이

42) 허용(2007:103)

위의 예는 새단어와 단어 풀이를 본문 옆쪽에 배치한 것인데, 본문에 가깝게 배치하여 즉각적으로 단어의 의미를 파악할 수 있게 구성하였다. 문자인 새단어를 메타 언어로 풀어주는 방식을 취하고 있다. 어휘와 표현은 문자를 문자로 풀어주는 방법 외에도 문자를 인포 텍스트 즉 사진이나 삽화 등으로 풀어주는 방법도 고려해 볼 수 있다.

나. 질문

교실 활동에서 사용되는 교사의 질문에는 (a)예/아니오 질문(yes/no question), (b)선택 질문(Alternative question), (c)육하원칙에 따른 질문(wh-question), (d)이유를 묻는 질문(how/why question)이 있다. (a)‘예/아니오 질문’은 대답이 아주 짧고, 문장을 만들지 않아도 된다는 장점이 있다. (b)‘선택하기 질문’은 질문에서 제시된 것 중 하나를 선택하게 하는 질문방식이고, (c)‘육하원칙에 따른 질문’은 이유를 말하는 질문 방식으로, ‘누가, 언제, 무엇, 어디서, 언제’로 답해야 한다. (d)‘이유를 묻는 질문’은 질문에 대한 답을 문장으로 답해야 하기 때문에 다른 질문 방식 보다 어렵다 (Nuttall, 1996:184-185).

읽은 내용을 확인하는 데에는 ‘예/아니오 질문’이나 ‘선택 질문’이 적합하고, 내용을 적용하고 판단하는 데에는 사고력을 요하는 ‘육하원칙에 따른 질문’이나 ‘이유를 묻는 질문’이 적합하다. 또 읽기 본문에 사용되는 질문에는 인지적 작용을 증진시키는 ‘육하원칙에 따른 질문’이나 ‘이유를 묻는 질문’을 적극적으로 활용한다.

읽기 과정별로는 읽기 전 단계에서는 도입 지문, 본격적인 읽기 단계에서는 촉진 질문, 읽은 후 단계에는 확인 질문으로 구분된다. 도입 질문은 스키마를 자극하기 위한 것이고, 읽은 후의 확인 질문은 내용을 정리하고 이해한 내용을 확정하는 기능을 한다. 반면에 본격적인 읽기 단계의 질문은 읽는 동안의 내용 확인은 물론, 사고 작용이 활발하게 이뤄지도록 사고 작용을 촉진하는 내용에 대한 이해를 높이는 비계 기능을 한다. 질문은 궁극적으로는 상위인지적 활동을 통한 자기 주도적 읽기 학습을 목표로 한다.

다. 인포 텍스트 해설

인포 텍스트의 사용이 적은 한국어 교재에는 거의 사용되지 않은 요소이다. 앞서 정보 기능을 할 수 있는 텍스트를 인포 텍스트(info-text)로 정의한 바 있다. 인포 텍스트에는 사진과 삽화, 도표와 표, 그래프, 지도, 약도, 도식이나 만화까지 정보 기능을 하는 내용 구성 요소 모두를 포함하는 개념이다. 인포 텍스트 해설은 인포 텍스트를 해설하는 비계 기능 요소이다.

인포 텍스트 해설(예-19)에서 설명되는 내용은 인포 텍스트와 관련된 (i)개념적 지식을 설명, (ii)문화 지식을 설명, (iii)언어 지식을 설명, (iv)내용 지식을 설명하는 것으로 나눌 수 있다. 개념적 지식과 문화 지식은 텍스트를 넘어선 외재적 지식이기 때문에 상세하고 정확한 설명이 필요하다. 개념적 지식은 장기 기억되어 이후에 학습하게 될 또 다른 지식 학습에 스키마가 되기 때문이다. 즉 부정확한 지식이나 잘못된 지식이 잘못된 스키마를 형성할 가능성을 내포하고 있기 때문에 상세하고 정확한 설명이 필요한 것이다.

문화 지식은 문화에 대한 편견이나 편향된 시각을 갖지 않도록 객관적이고 상세한 설명이 필요하다. 한 번 입력된 문화 지식이 한국인과 한국 사회에 대한 잘못된 편견이나 편향된 시각을 형성하게 되며, 한국인과의 의사소통 과정에서 충돌할 가능성을 배제할 수 없기 때문이다.

긍정적인 면에서 보자면 객관적이고 상세한 설명은 한국인과 한국사회·문화에 대해 객관적 시선을 갖게 할 수 있다. 또 문화 간의 소통도 원활하게 할 수 있다.

사진이나 삽화는 시간 속에 정지된 한 장면을 표현한 것이므로, 장면을 둘러싼 상황 맥락을 지니고 있다. 이 상황 맥락은 정지된 한 장면만으로 이해하기 어렵다. 상황 맥락이 사회, 문화적인 것이라면 문화적 차이로 인해 오독할 가능성도 있다. 때문에 인포 텍스트의 해설을 넣는 일은 잘못된 해석으로 인한 오독을 미연에 방지하고 정확한 정보를 줄 수 있다는 점에서 중요하게 고려해야 할 요소이다.

(예-20) 삽화 해설



<변 사또가 춘향이를 불러 수청을 들라고 명령하는 장면> 사또는 양반으로 한 지역을 다스리는 관리이다. 옆에 서 있는 이방은 그 지역의 일을 하는 사람이다. 신분이 높은 신분이 높은 사또가 높은 곳에 앉아 있고, 기생의 딸인 춘향은 천민의 신분이기 때문에 낮은 곳에 앉아 있다.

라. 발문

메타 텍스트에는 학습 또는 활동을 지시하는 발문의 쓰임이 무엇보다 중요하다. 적절하고 명확한 발문을 사용했을 때 교수-학습 활동이 순조롭게 진행되고, 목표한 바를 성취할 수 있다. 또한 학습자의 인지적, 초인지적 활동을 증진시킬 수 있다.

발문은 활동과 수준에 따라 적절하게 사용하면 교수-학습의 효과를 배가시킬 수 있다. 발문은 교사의 구어 발화를 대신하며, 활동을 확정하는 역할을 하기 때문이다. 발문은 인지적 영역에서 지식, 추론, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가의 일곱 가지 수준을 포함하고 있다. 일곱 가지 수준은 수업 과정에서 몇몇 지시용어로 실현되는데 그 세부적인 내용은 박승배 외(2006:276)를 참조해 볼 수 있고, 한국어 읽기와 관련하여 활동과 주요 용어를 다음 [표 3-3]과 같이 재구성할 수 있다.

[표 3-3] 한국어 읽기 교재의 발문

사고행동의 복합성 수준	학습자 행동	교수-학습 활동	주요 용어
지식 (기억하기)	정보를 기억하거나 알고 있는 정보를 떠올리거나 개념적 지식 및 사실, 현상 등을 인지할 수 있음	미리보기	정의하여라 묘사하여라 확인하여라
추론 (추론하기)	제시된 정보를 활용하여 앞으로 나올 내용을 예측하고 추론함	읽기 길잡이 미리보기	추측하여라 예측하여라
이해 (이해하기)	읽은 내용을 번역하거나 달리 말함으로써 표현 형식을 바꿀 수 있음	내용 이해 정리 학습	요약하여라 부연하여라 설명하여라 모국어로 번역, 또는 표현하라
분석 (관련짓기)	텍스트의 구조나 텍스트 표지를 분석하여 파악하고, 텍스트의 내용 간의 관련성을 도출해 낼 수 있음	내용 파악 본문 읽기 어휘 학습	내용을 파악하라 관련지어라 구별·식별하여라
종합 (창조하기)	단락별 소주제를 종합하여 전체 주제를 끌어냄. 본문에 제시되지 않은 부분을 상상하여 텍스트를 완성할 수 있음	심화 학습	구성하여라 주제를 찾아라 완성하여라

적용 (전이하기)	이미 배운 정보를 배울 당시와는 다른 맥락에서 응용할 수 있음	심화 학습 과제	적용하여라 활용하여라 비교·대조하여라
평가 (판단하기)	주어진 기준에 따라 자기의 읽기 과정 및 이해 정도를 점검하고 평가하기	읽기 점검 및 평가 심화 학습	점검하여라 평가하여라 정당화하여라

선행 활동으로 ‘읽기 길잡이’와 ‘미리보기’는 스키마를 촉진하는 단계에서 행하는 활동이므로, 본문의 내용을 예측하고, 추론하는 성격을 띤다. 그래서 사고과정에 추론하기 항목을 설정하였다. 사고행동의 수준은 ‘읽기 단계’를 반영하여 순서를 배열하였다. 각 사고 단계별로 학습자의 활동을 정리하였다⁴³⁾.

(2) 활동 구성

가. 읽기 길잡이

이제까지 읽기 교재에 읽기 목적이나 읽기 진행 과정을 설명해주는 메타 텍스트가 거의 없기 때문에 전적으로 교사의 발화에 의지해야 한다. 그러나 교사의 지시나 전달이 명확하게 이루어지지 않을 경우, 언어 숙달도가 낮은 학습자들은 텍스트를 잘못 해석하거나 이해하는 오류를 범할 수 있다.

텍스트를 무작정 읽기보다는 읽어야 할 목표를 미리 점검하고 읽는 방향을 제시해 주는 것이다. 이러한 역할을 담당하는 것이 읽기 길잡이다. 읽기 길잡이(예 3-20:23)는 보통 제목 하단에 위치하여 본문을 읽기 전에 읽어 읽기의 목표, 방향, 활동의 이유 등을 이해하여 동기화하는 역할을 하게 한다. 텍스트 유형적 특성을 최대한 살려 본문을 읽는 방법을 알려준

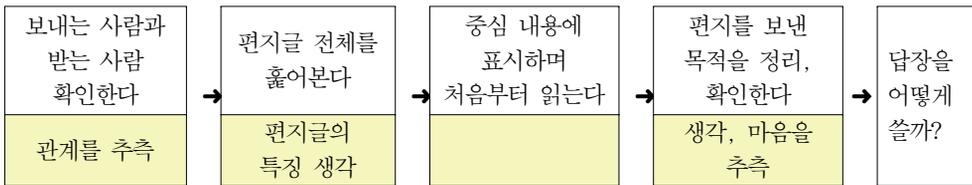
43) 주요 용어는 실제 한국어 교재에서 적절하게 실현되는 경우를 확인하기는 어렵다. 그러나 이 후로 학습 활동이 개발되어 특징적인 주요용어의 사용에 대해 논의할 수 있는 기회가 마련되어야겠다.

다. 가능하면 학습자들이 이해하기 쉽게 도식(예-21)이나 만화로 표현하는 등의 고려가 있어야 한다. 다음은 편지글의 읽기 길잡이를 서술형과 도식형으로 구성한 예이다.

(예-21) 서술형의 ‘읽기 길잡이’ 예

- 보내는 사람과 받는 사람을 먼저 확인하고 관계를 추측해 본다.
- ⇨ 편지글의 특징을 생각하면, 글을 훑어 본다.
- ⇨ 편지를 처음부터 읽는다.
- ⇨ 편지를 읽을 때에는 중심 내용에 표시를 한다.
- ⇨ 편지를 보낸 목적, 보낸 사람의 생각이나 마음을 추측하고 정리한다.
- ⇨ 어떤 답장을 보낼 것인가를 생각해 본다.

(예-22) 도식형의 ‘읽기 길잡이’ 예



나. 미리보기

미리보기는 본격적인 읽기에 앞서 본문과 관련된 내용을 미리 보여 주는 것으로 스키마를 확인하고, 새로운 스키마를 형성하는 활동이다. 미리보기는 다시 (i)본문의 내용과 관련된 미리보기와 (ii)지식 학습과 관련된 미리 보기로 나뉜다.

‘본문의 내용과 관련된 미리보기’는 본문의 내용 이해와 관련된 주제, 내용 전개과정, 인물의 성격 등을 미리 보여 주어 글의 이해를 높이는 방식이다. ‘지식 학습과 관련된 미리보기’는 학습과 관련된 미리 보기는 개념적 지식이나 형식 스키마와 관련된 내용을 미리보기를 통해 보여주는 방식으로 글의 구조, 특정 개념어 또는 관련 어휘군, 배경 지식 등의 지식을 전달할 목적을 동시에 지닌다. 비교, 대조, 예시, 인과 등의 글의 구조를 미

리 학습하여 본문을 읽을 때의 글의 구조를 파악할 수 있도록 하는 것이 필요하다.

전문어와 관습적 표현이 많이 사용된 텍스트에서는 어휘로 인한 읽기의 어려움을 해결할 수 있는 장치를 마련해야 한다. 특히 개별 어휘 학습 보다는 관련 어휘군을 학습할 수 있도록 어휘 지도(map)를 보여주는 것도 본격적인 읽기능력 향상에 도움을 줄 것이다. 문화에 관한 텍스트에서는 한국적 특수성을 이해하고 비교 대조적으로 문화를 이해할 수 있도록 ‘미리보기’를 구성해야 한다.

(예-23) 개념적 지식 학습의 미리보기⁴⁴⁾.



44) 관련 기사문은 <부록2>에서 확인할 수 있다.(한겨레신문(2009.7.10))

철수 : 오늘 신문 봤니?
 영희 : 아니. 무슨 특별한 기사가 있었니?
 철수 : 2050년이면 한국 인구의 40%가 65살이 넘을 거래.
 영희 : 그럼 인구의 절반 정도가 노인인 셈이네.
 철수 : 그래. 노인들의 사회가 되는 거지.
 영희 : 2050년이면 너는 몇 살이니?
 철수 : 음.....지금부터.... 61살인데. 그럼 나도 노인이네.
 영희 : 내가 60살이 될 테니까 우리 부모님은 85세가 넘네.
 그리고 보니 노인이 정말 많겠구나.
 철수 : 응, 노인이 전체 인구 중에 7%이면 고령화 사회라고 하는데,
 2050년에는 40%가 넘는다고 하니, 완전히 초고령사회가 되는구나.

(예-24) 본문 미리보기⁴⁵⁾ 예

Q. 다음은 차영희 씨의 하루 생활입니다. 차영희 씨가 하루 동안 하는 일에 대해 얘기해 봅시다.

■ 남성전업주부 차영희씨 하루



오전

<p>4시30분</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 새벽기도 ▶ 운동 	<p>7시</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 아침준비 ▶ 자녀등교 준비 도와주기 	<p>9시</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 아내 출근 시킨 후 ▶ 설거지와 청소 	<p>10시</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 성경 공부, 독서 ▶ 공무원교육원, 사회단체, 주부 대상 강연, 방송출연, 부모교육 세미나 참여, 여성부 양성평등 교수요원 등 외부 활동
---	--	---	--

오후

<p>6시</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 아이들 위해 저녁 준비 시작 	<p>9시</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 퇴근한 아내 위해 저녁 준비 ▶ 설거지 등 집안 정리 ▶ 아이들 공부 진도 확인 	<p>11시</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 취침
---	--	---

45) 관련 기사문은 <부록3>에서 확인할 수 있다.(서울신문(2005.12.14.))

(예-22)는 고령사회와 초고령사회에 대한 지식 학습, 그리고 고령화되어 가는 한국 사회에 대한 문화 지식 학습으로 구성된 것이다. 개념적 지식을 대화문을 통해 제시한 것인데, 만화로 구성하는 방안도 고려해 볼 수 있다. (예-23)는 ‘남자 전업 주부의 증가’에 대한 신문기사문 읽기와 관련된 미리보기이다. 신문 기사문에 쓰인 어휘와 개념을 학습하고, 내용을 예측하기 위한 활동으로 구성된 것이다

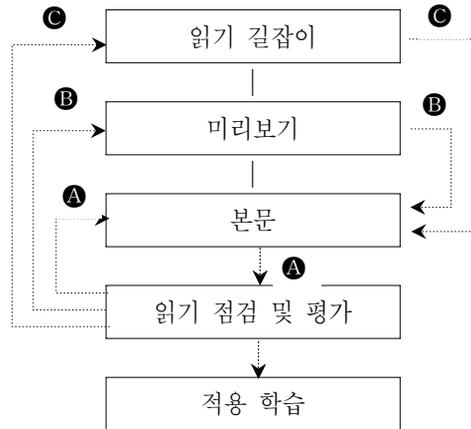
다. 읽기 점검 및 평가

읽기 점검 및 평가는 읽기 단계별로 그 역할이 달라진다. 읽기 점검 및 평가는 선행 활동을 통해 수행할 수 있고, 본문을 읽은 후에 수행할 수 있으며, 전체 읽기 학습 활동을 마친 후에 수행할 수 있다.

미리보기에서 수행되는 읽기 점검 및 평가는 학습자가 지니고 있는 텍스트 구조나 선행 지식을 간접적으로 확인하고 진단하여 교정하거나 확정하는 활동이다. 직접적으로 제시하지 않고, 미리보기의 활동을 통해 간접적으로 진단, 평가할 수 있다. 본문을 읽은 후에 이뤄지는 읽기 점검 및 평가는 본문을 읽은 후에 이해 정도를 진단하는 활동으로 정도에 따라 내용 이해, 텍스트의 구조 이해, 어휘나 표현 이해 등으로 나눌 수 있다. 내용 이해가 부족하면 본문을 다시 읽도록 하고, 텍스트의 구조를 이해하지 못하거나 종합하지 못한다면 읽기 길잡이와 미리보기를 다시 한번 더 읽게 한다. 마지막으로 어휘와 표현을 잘 이해하지 못하는 경우에는 본문의 어휘 풀이 등을 다시 확인하도록 구성해야 한다. 끝으로 단원의 단계에서 하는 자기 점검과 평가는 단원 전체 활동에 대한 학습자 자신의 태도, 읽기 습관, 내재화된 상태를 진단하고 평가하는 것을 목표로 한다.

본문의 전반적인 구조를 이해하지 못한 경우는 읽기 길잡이나 미리보기를 다시 읽거나, 본문을 다시 읽을 수 있게 한다. 다시 읽기 활동에 따라 본문 읽기 방식도 영향을 받는다. 부연하자면 미리보기는 배경지식이나 텍스트 구조 지식을 재확인하는 활동이기 때문에 두 번째 본문 읽기에서는 텍스트 구조 지식 적용하기, 텍스트 표지, 격률 찾기, 부분 읽기 방식이 적

절하다. 본문을 잘 이해하지 못한 경우에는 어휘망 만들기, 인물 연결하거나 인물의 관계망 만들기, 주장이나 의견 찾기, 화소별 또는 단락별 내용지도 만들기, 제목이나 주제를 찾기, 인포 텍스트 다시 읽기를 통해 내용을 확인하도록 한다. 확인 질문은 다음 <그림 3-8>와 같이 도식화 할 수 있다. 질문은 텍스트의 유형과 종류에 따라 선택적으로 제시한다.



<그림 3-8> 읽기 점검 및 평가와 다시 읽기 과정의 도식

미리보기에서는 빈칸 채우기, 질문하기, 짝과 의견 교환하기, 그림으로 표현하기, 모국어로 표현하기 등의 활동을 한다. 다 읽은 후에는 적용하기, 더 찾아보기, 관심 넓히기 등의 활동을 한다.

자기 점검 및 평가 중 읽기 직후의 점검 및 평가 활동은 읽기 점검 후에는 다시 읽기를 할 수 있도록 설계되었기 때문에 다른 단계의 유사 활동과는 구별되는 된다. 읽고 나서 진단하고 평가하는 항목으로는 다음과 같은 것들이 있다.

(예-25) 읽기 점검 및 평가의 예

- | | | |
|---|---|-------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> 내용을 요약해서 말할 수 있습니다. | • | • 미리보기 중 내용 미리보기를 더 읽고 다시 본문을 읽습니다. |
| <input type="checkbox"/> 모르는 단어가 많습니다. | • | • 본문의 어휘 풀이와 예문을 다시 읽습니다. |
| <input type="checkbox"/> 주제를 찾지 못했습니다. | • | • 본문의 내용을 다시 읽습니다. |
| <input type="checkbox"/> 글 전체 내용이 정리가 안 됩니다. | • | • 읽기 길잡이를 읽고 나서 순서대로 본문을 다시 읽습니다. |
| <input type="checkbox"/> 나오는 사람들은 무슨 사이인지 모르겠습니다. | • | • 적용학습으로 갑니다. |
| | | • 사람, 장소, 시간 등을 확인합니다. |

자기 점검과 평가는 궁극적으로 학습자 스스로가 자신의 읽기 활동을 통제하고, 읽기 학습을 수행하도록 하는 데에 목적이 있다. 이차적으로는 메타 텍스트를 자기 읽기에 적용하고 활용하였는지를 확인 점검하는 것도 필요하다. 질문으로 학습 요소에 대한 관심을 갖도록 일깨우는 역할을 한다.

라. 적용 학습 - 정리 학습/심화 학습

적용 학습은 두 가지 목적을 지닌다. 첫째는 읽은 내용을 정리하는 것이고, 둘째는 정리된 것을 바탕으로 심화하고, 적용하거나 발전시키는 것이다. 어휘 이해는 이미 본문 읽기 단계에서 수행되었으므로 여기서는 이해한 것을 장기 기억하게 하는 활동을 주로 한다. 본문 중에서 학습한 어휘를 장기적으로 저장하여 표현 어휘로 생각할 수 있도록 확인의 차원보다는 학습자 스스로 정리하여 어휘 목록을 만들도록 활동을 고안해야 한다. 이때 접미사나 접두사를 제시하여 어휘 학습 효과를 높여야 한다. 이러한 단어의 형성 원리를 바탕으로 어휘 목록을 만들도록 유도해야 한다.

몇 개의 단어를 제시하여 단어와 의미를 찾아 연결하는 단순한 연습문제보다 자기 어휘 목록을 만들고, 문장 중 빈칸에 적절한 단어를 넣어 완성하거나 문장을 만드는 연습문제가 적합하다(예-25). 또 학습한 어휘를 활

용하여 말하기를 하는 활동은 학습한 어휘를 표현 어휘로 사용할 수 있게 해야 한다.

(예-26) 어휘 심화 학습의 예

【1-5】 다음 빈 곳에 적절한 표현을 넣어서 문장을 완성하십시오.

<보기>

㉠결길로 돌다	㉡숙맥	㉢무소식이 희소식
㉣웃음꽃이 피어나다	㉤목에 힘을 주다	㉥눈을 돌리다

1. 그 사람은 지방 의회 단체장으로 뽑힌 뒤로 _____ 다닌다.
2. 덕칠이는 점순이가 좋아하는 눈치를 줘도 _____처럼 알아채지 못했다.
3. 10년 동안 빵 만드는 기술을 익혔는데도 취직이 어려워지자, 다른 일에 _____기 시작했다.
4. 군대 간 아들에게서 소식이 없어 걱정하고 있었는데, _____이라더니 건강한 모습으로 휴가를 나왔다.
5. 김연아 양이 세계 피겨 스케이팅 선수권 대회에서 우승하고 돌아오자 그 집안에 _____

부분적인 내용 정리는 본문 읽기 활동 중에 질문을 통해 정리하도록 하고, 글 전체의 내용을 종합하여 주제를 도출할 수 있도록 연습문제로 구성한다. 또한 학습한 내용과 유사한 상황에 적용할 수 있는 구체적인 내용을 추가로 제시한다. 이때 추가로 제시되는 내용은 읽기의 부담을 줄일 수 있도록 시청각 매체 자료나 듣기, 말하기 자료를 사용하도록 한다. 목표는 읽기 자체보다는 내재화와 심화에 둔다.

앞서 ‘질문’에서도 언급했듯이 본문에 질문이 효과적으로 잘 구성되었을 때는 읽기 후 활동에서 정리가 아주 수월해져서, 내용 심화와 발전에 초점을 두고 활동할 수 있다. 또한 이것이 서로 유기적으로 잘 구성되었을 때 학습 효과가 배가 될 수 있을 것이다.

마. 과제

관련 텍스트를 더 읽게 하거나 더 학습하도록 하는 데에 일차적 목적이 있으므로 관련 자료를 제시하여 읽게 하거나 찾아보게 할 수 있다. 그러나 자료를 제시하는 방식은 읽기가 자칫 수동적 학습이 될 수 있으므로, 가능하다면 학습자 스스로 자신의 관심분야를 택해서 실제적으로 활용할 수 있는 유의미한 과제를 제시해야 한다. 예를 들어 편지글을 학습하고 라디오에 사연 보내기를 과제로 제시하거나 성형수술에 대한 기사문 읽기 학습을 한 후에 실제 한국 친구를 만나 토론을 하고 그 결과를 보고하게 하는 과제를 수행하게 할 수 있다. 또 도서관에 가서 텍스트를 구해오게 하거나 관련 기관에 가서 필요한 문서 등을 받아오게 하는 과제와 같이 실제적으로 유의미한 과제를 구성해야 한다.

4. 단원 및 텍스트 구성 요소의 특징

의사소통적 목적에서 텍스트를 구성할 때에 텍스트의 핵심은 정보성(informativity)이다. 정보성은 ‘수용자에게 제시된 바가 얼마나 새로운가?’ 또는 ‘비(費)예측적인가를 나타내는 정도’를 말한다. 제시된 텍스트의 형식과 내용이 알려지지 않은 새로운 정보를 담지하고 있다면 그 텍스트는 정보성이 높은 텍스트이다. 반대로 우리가 쉽게 예측하고 우리에게 잘 알려진 정보를 지닌 텍스트라면 정보성이 낮은 텍스트가 된다(Beaugrande & Dressler, 1990).

L2학습자에게 한국어 읽기 텍스트는 많은 새로운 정보를 담지하고 있는 정보성이 높은 텍스트이다. 주제나 내용 정보 뿐 아니라 새 어휘가 많은 텍스트는 더욱 그러하다. 정보성이 높은 텍스트는 신선함과 흥미를 주지만, 새로운 정보처리에 대한 부담감을 준다. L2학습자에게 제공되는 텍스트가 지나치게 정보성이 높으면 L2학습자는 처리의 어려움을 겪게 된다. 그러나 목표어 학습 과정에서 L2학습자는 필연적으로 정보성이 높은 텍스트를 만날 수밖에 없다. 따라서 가능하면 텍스트 내에 장치를 마련하여 텍스트의 정보성을 낮춰주는 것이 필요하다. 좀더 쉽게 말하면 텍스트 내 구성 요소 간에 정보를 공유하여 여러 층위에서 반복적으로 제시하여 텍스트에 대한 이해를 높이는 것이다.

매일 새로운 정보를 전달하는 것을 목적으로 하는 신문텍스트는 독자에게 최신의 정보만을 제공한다. 때문에 신문텍스트는 정보성이 매우 높다. 그런데, 신문 텍스트는 본문의 내용을 표제와 부제, 그리고 전문을 통해 기사의 일부 그러나 핵심적인 정보를 반복하여 제시함으로써 정보성을 낮춰 독자의 이해를 돕는다. 같은 방식으로 읽기 교재 텍스트의 구성 요소 간에 핵심 정보를 공유하고, 이를 반복 제시하면 텍스트를 읽는 학습자의 이해를 높일 수 있다. 읽기 교재 텍스트도 제목과 본문의 위계적 구성 요소를 지니므로, 신문 텍스트와 마찬가지로 이 구성 요소 간에 핵심 정보의 공유가 가능하다. 텍스트 구성 요소 간에 공유하고 정보량에 따라 다음 [표 3-4]와 같이 요약할 수 있다.

[표 3-4] 본문 텍스트 구성 요소의 특징

구성 요소	특징
본문 / 문자	내용 전개 및 발전
본문 / 도표, 표, 지도	상세화
제목, 소제목, 요약문 / 도식화, 삽화	단순화
만화, 삽화, 사진	정서화

텍스트 내용의 주 흐름은 위계 구성 요소인 본문과 내용 구성 요소인 문자 텍스트에 의해 주도된다. 도표와 차트, 표, 지도는 숫자, 그래프, 문자, 그림으로 내용을 표현하기 때문에 본문의 내용 정보를 심화시키는 상세화 기능을 한다. 도식화와 삽화는 긴 내용을 구조화하여 간략하게 표현하므로 사태를 단순화시키는 기능을 한다. 제목, 소제목, 요약문 역시 내용을 집약하여 제시하기 때문에 본문의 정보를 단순화한다. 반면에 그림이나 사진, 만화는 내용을 상징적, 비유적으로 제시하며, 정서를 일으키는 기능을 한다.

이제까지 논의를 정리해보면, 텍스트의 유형에 따라 각기 다른 인포 텍스트를 지닌다. ‘정보 및 설명 텍스트’에서는 주제에 따라 차이가 발생하기는 하나 큰 제약 없이 요소를 사용할 수 있다. 반면에 ‘비판 및 설득 텍스트’는 논리적 근거 제시에 용이한 도표와 표의 사용이 효과적이며, 정서적 성격이 강한 삽화나 만화의 사용은 제약을 받게 된다. ‘사회적 상호 작용 텍스트’에는 내용 구성 요소의 사용이 상대적으로 자제되며 대신에 위계 구성이 강조된다. 다른 유형에 비해 화자와 청자가 뚜렷해지면서 메시지 전달에만 주력하는 경향을 보인다. ‘표현 텍스트’에서는 이야기의 요소가 있는 텍스트는 삽화와 사진, 만화 등이 적절하다.

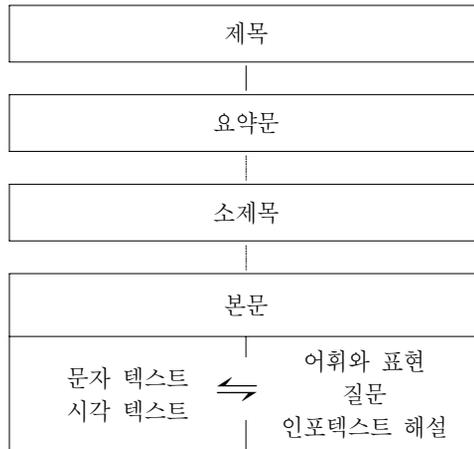
제 3 절 읽기 교재의 구성 체계

본문 구성의 가장 핵심은 텍스트 위계 구성과 읽기에 영향을 주는 메타 텍스트를 유기적으로 상호 작용할 수 있도록 조직하는 것이다.

본문의 위계 구성 요소는 수직 하향적 배열 방식으로 조직된다. 즉 정독 읽기를 할 때에 위계 순서에 따라 ‘제목→요약문→소제목→본문’의 차례로 조직된다. 구성 요소의 배열 순서는 순차적 배열 방식으로 되지만, 전략적 읽기 방식으로 제목 먼저 읽고 내용 예측하기, 소제목 먼저 읽고 내용 예측하기, 요약문 먼저 읽고 내용 예측하기, 제목이나 소제목에서 사용된 어휘를 중심으로 본문 훑어 읽기, 요약문과 비슷한 내용 먼저 읽고 처음부터 읽기, 본문의 끝부분 먼저 읽고 처음부터 읽기, 주어를 찾아 읽기, 관련된 어휘 찾아 표시하며 읽기 등으로 위계 순서대로 읽지 않고 선택적으로 읽을 수 있다. 따라서 위계 구성 요소는 위계적 층위에 따라 순차적으로 배열되지만, 다층적 위계 구조를 가진 본문 텍스트에서는 선택적 읽기 방식에 따라 비순차적으로 조직된다.

위계 구성 요소와 내용 구성 요소는 유기적으로 구성되므로, 다양한 내용 구성 요소에 따라 읽기 방식의 순서가 달라진다. 시각 텍스트 먼저 읽고 본문 읽기, 시각 텍스트와 대용 관계에 있는 어휘나 본문을 먼저 찾아 읽기, 본문의 내용 전개에 따라 문자 텍스트와 시각 텍스트를 함께 읽기, 어휘나 표현, 시각 텍스트를 먼저 확인하고 본문을 처음부터 읽기, 읽는 동안 부분적으로 질문과 시각 텍스트를 활용하여 정리하며 읽기 등의 선택적 읽기가 가능하다.

정리하면 본문 텍스트는 위계적 구조를 지니고 있고, 위계적 구조에 따라 교재에 순차적으로 제시되지만, 읽기 방식에 따라 비순차적으로 재구성된다. 본문 구성의 체계는 다음 <그림 3-9>와 같이 도식화할 수 있다.



<그림 3-9> 본문의 교재 체계와 읽기 방식

메타 텍스트 구성 요소인 ‘읽기 길잡이’, ‘미리보기’, ‘적용 학습’, ‘과제’는 교수-학습 과정에 따라 교재에 순차적으로 배열 조직된다. 읽기 점검 및 평가 활동을 통해 다시 읽기를 할 수 있도록 설계된다. 다시 말해 본문 읽기를 마친 후, 학습자가 자신의 읽은 후 상태를 점검하고 판단하여, 내용에 대한 이해가 부족하다고 판단되면, 선행 활동이나 읽기 활동의 단계로 되돌아가 다시 읽기 활동을 수행하는 것이다. 이것은 읽기 과정에 따라 순차적으로 진행되는 과정을 되돌리는 비순차적 읽기 방식이라고 말할 수 있다.

본문 텍스트에 사용되는 비계 구성 요소는 본문을 읽는 동안, 중간 과정에 개입하여 읽고 있는 내용을 정리하거나, 텍스트 저자와 소통하면 읽는 사고 과정을 만들어낸다. 또한 질문을 통해 내용을 발전시키거나 비판적으로 사고하게 만든다.

글을 읽는 과정은 평면적, 순차적으로 진행되는데, 비계 기능 요소로 인해, 사고의 흐름이 중단될 수 있다. 또 더 깊이 있게 사고하는 기회를 만들어 주기도 한다. 이러한 비계의 역할은 인지적 사고 작용을 ‘중단, 발전 또는 심화, 반성, 회고, 확장’하는 것이다. 이러한 활동이 습관화 되면, 학습자는 스스로 자신의 인지적 사고 과정을 통제하고 점검하는 상위인지적 읽기를 하게 되는 것이다. 이 방식 역시 ‘읽기 점검 및 평가’와 마찬가지로

본문의 위계적 순서를 벗어나 비순차적으로 읽게 만드는 활동 요소라고 말할 수 있다.

정리하면 메타 텍스트의 활동 구성 요소는 읽기 단계에 따른 순차적으로 조직되나 읽기 점검 및 평가 활동과 비계 구성 요소로 인해 비순차적 읽기와 사고과정을 갖게 된다.

읽기 교재는 본문 텍스트만의 자체적인 구성 체계와 사고 체계로 조직되고 운영되며, 메타 텍스트와의 상호 작용 속에서 구성 체계와 사고 체계를 함께 갖는다. 본문 텍스트는 1차 텍스트 읽기 활동이 운영되고, 전체 단원 체계에서는 메타 텍스트의 체계에 의해 운영된다.

읽기 교재의 각 단원은 ‘단원명-읽기 길잡이-미리보기-제목-소제목-본문-읽기 점검 및 평가-적용 학습-과제’의 순서로 순차적 조직 체계를 갖는다. 그러나 이 체계는 읽기 과정에 따라 본문 읽기 체계와 메타 텍스트 읽기 체계가 함께 운영된다.

교재의 단원 구성 체계는 3장의 내용을 바탕으로 단원 구성, 읽기 활동 구성, 내용 구성으로 체계화되며, 다음 [표 3-5]와 같이 정리할 수 있다.

[표 3-5] 한국어 읽기 교재의 단원 구성 체계

단원 구성	읽기 활동		학습 내용 구성
	읽기 단계	활동 구성	
I. 단원명	선행 활동		
II. 읽기 길잡이		<ul style="list-style-type: none"> • 본문 읽기 방향 제시 (읽기 지침) • 전략화 	<ul style="list-style-type: none"> • 텍스트 지식
III. 미리보기		<ul style="list-style-type: none"> • 스키마 확인 • 새 스키마 형성 • 지식 학습 • 본문 내용 예측 	<ul style="list-style-type: none"> • 텍스트 지식 (구조, 격률) • 언어 지식 • 내용 지식 • 개념적 지식 • 문화 지식

IV. 본문	읽기 활동	본문 읽기	<ul style="list-style-type: none"> • 텍스트 지식 (구조, 격률, 표지) • 언어 지식 • 내용 지식 • 개념적 지식 • 문화 지식
		<ul style="list-style-type: none"> • 제목, 읽기 • 소제목 읽기 • 요약문 읽기 • 시각 텍스트 읽기 • 본문 내용 읽기 • 텍스트 구조와 형식 (의사소통 구조) 	
		비계	
		<ul style="list-style-type: none"> • 어휘와 표현 읽기 • 인포 텍스트 해설 읽기 • 부분적 내용 확인 • 질문 읽고 사고하기 	
V. 자기 점검 및 평가	다시 읽기 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 점검 및 확인 • 부족한 부분 확인 • 더 읽기 (읽기 길잡이, 미리보기, 본문, 어휘와 표현, 질문 등) • 적용학습으로 진행 	<ul style="list-style-type: none"> • 텍스트 지식 • 내용 지식 • 언어 지식 • 개념적 지식 • 문화 지식
VI. 적용 학습	후행 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 내용 정리 • 어휘와 표현 정리 • 내용 심화, 적용, 발전 	<ul style="list-style-type: none"> • 언어 지식 • 내용 지식 • 문화 지식
VII. 과제		<ul style="list-style-type: none"> • 적용 	

제 4 장 텍스트의 유형에 따른 교재 구성 방안

제 1 절 텍스트의 유형에 따른 교재 구성의 개요

앞서 2장에서 기능에 따른 텍스트의 유형 분류를 하였다. 이 장에서는 이 유형화를 바탕으로 각 유형별 텍스트를 사용할 때에 교재에서 어떻게 실현되는지를 보이고자 한다.

가. 교재 구성의 기준

교재 구성의 기준은 기능에 따른 텍스트 유형이다. 텍스트의 기능은 텍스트의 생산 의도 즉 사용 목적이 되기 때문에 읽기 활동의 목적이 된다.

기능에 따른 텍스트 유형은 (i)정보 및 설명 텍스트, (ii)비판 및 요구 텍스트, (iii)사회적 상호작용 텍스트, (iv)표현 텍스트, (v)선언 텍스트로 다섯 가지로 분류하였다.

나. 교재 설계 대상

교재의 대상은 중급1,2 수준의 한국어 학습자이다. 중12를 대상으로 삼은 이유는 중급1,2가 ‘다양한 활동 구성이 가능한 정도의 언어 수준이라기 때문이다.

다. 구성 방안

유형별 교재 구성 방안의 특징은 본문 텍스트를 선정하고, 관련된 메타 텍스트와 활동을 설계하는 과정에서 서술될 것이다. 유형별 텍스트의 종류를 먼저 정리하고, 유형별로 교재 구성 방안을 제시할 때 전체적인 기술의 방향은 단원 구성, 본문 텍스트 구성, 메타 텍스트 구성, 활동별 특징과 텍스트의 특징에 대해 서술할 것이다. 또 유형별로 큰 차이가 생기는 활동을 중심으로 교재를 설계하고 구성 조직하고자 한다.

라. 단원의 구성

단원은 ‘읽기 길잡이’-‘미리읽기’-‘본문’-‘읽기 점검 및 평가’-‘적용 학습’-‘과제’의 순으로 구성할 것이다. 읽기 단계별로 구성하되, 활동을 중심으로 서술 할 것이므로 ‘선행 활동-읽기 활동-다시 읽기 활동-후행 활동’으로 구분하여 서술할 것이다. 마지막으로 읽기는 문어를 매개로 한 의사소통이므로 의사소통 구조를 중심으로 유형별 교재 구성 방안에 대해 서술할 것이다.

본문 텍스트 구성은 텍스트의 본문 위계 구성, 본문 내용 구성, 인포 텍스트의 특징적 구성 방안을 제시할 것이다. 메타 텍스트 구성은 지식 학습, 읽기 점검 및 평가, 적용 활동의 특징적인 구성 방안을 제시할 것이다.

마. 본문 텍스트에 사용될 텍스트

교재 구성에 사용할 본문 텍스트는 다음 [표 4-1]과 같다.

[표 4-1] 본문 텍스트의 개요

텍스트 유형	텍스트 종류	기능	제목
(1)정보 및 설명 텍스트	요리법	정보파악하기	·김치찌개 ·더 읽기
(2)비판 및 요구 텍스트	책광고 서평	설득하기 평가하기	·책- “바보처럼 공부하고 천재처럼 꿈꿔라” ·서평
(3)사회적 상호 작용 텍스트	청첩장 편지	요구하기	·청첩장 ·숙에게
(4)표현 텍스트	소설	감상하기	· 춘향전
(5)선언 텍스트	졸업장, 상장, 증명서	선언하기	·우수상 ·입상 ·수료증 ·졸업증명서

정보 및 설명 텍스트에서는 정보이해를 중심으로 교재를 구성한다. 비판 및 요구 텍스트는 글쓴이의 태도를 이해하는 것을 중심으로 교재를 구성한다. 텍스트의 사용 상황을 이해하기 위한 상호 텍스트성 관계에 있는 책광와 서평을 사용한다. 사회적 상호 작용 텍스트는 요구 텍스트인 청첩장을 받고 보낸 답장으로 문학적 수사가 풍부한 편지글을 학습하도록 구성한다. 표현 텍스트는 고전소설 중 춘향전으로 교재를 구성 방안을 제시할 것이고, 마지막으로 선언 텍스트로는 ‘-장(狀)’, ‘-증(證)’으로 된 텍스트를 선정하여 교재 구성 방안을 제시할 것이다.

바. 텍스트 유형별 교재 구성의 특징

텍스트 유형에 따라 교재를 구성하는 것은 텍스트 사용 능력을 향상시킬 수 있다는 장점이 있다. 텍스트 기능을 통해 텍스트의 생산 목적을 명확하게 인식할 수 있다. 텍스트의 기능과 특징을 이해한 학습자들은 스스로 자신이 도달해야 할 목적을 기억하게 된다.

텍스트의 유형은 교수-학습 과정과 교재의 구성에 영향을 준다. 텍스트 유형에 따라 읽기의 목적, 학습 활동에 다른 접근이 필요하기 때문이다. 가령 정보 및 설명 텍스트는 정보 전달을 목적으로 하는 텍스트이므로 읽기 활동에서는 핵심적인 정보 찾기가 학습목표가 된다. 핵심적인 정보를 담지하고 있는 요소를 읽고 이해하는 것이 중요하다. 이 수업에서 교재는 정보 전달 요소를 읽을 수 있도록 구성하고 설계해야 한다. 반면에 비판 텍스트는 자기의 의견, 주장으로서 상대방을 변화시키려는 목적의 텍스트이므로 읽기 활동에서 글쓴이의 의견을 파악하여 비판적으로 수용하는 것이 학습목표가 될 수 있다. 따라서 주장을 뒷받침하는 근거 또는 이유를 찾아 타당한지를 판단하는 것이 중요하다. 이 장에서는 글쓴이의 생각과 의견 파악하기를 중심으로 설계-조직할 것이다.

제 2 절 텍스트 유형별 읽기 교재 구성 방안

1. 정보 및 설명 텍스트의 교재 구성 방안

(1) 전체 단원 구성

정보 및 설명 텍스트는 기능에 따라 정보 텍스트와 설명 텍스트로 세분할 수 있다. 정보 텍스트는 정보를 전달할 것을 목적으로 하는 텍스트이고, 정보 텍스트 읽기에서는 ‘정보 찾기’가 활동의 하는 텍스트이다. 설명 텍스트는 어떤 사실이나 사안에 대해 설명을 할 목적으로 생산된 것이므로, 설명 텍스트의 읽기 목적은 설명되는 사안에 대해 정확하게 파악하는 것이다. 달리 말하면 글의 주제를 찾는 것이 읽기 활동의 목표이다.

대표적인 정보 텍스트는 백과사전, 메뉴, 가격표, 식단, 상품 전단지, 강의계획표, 신상명세서, 전화번호부, 주소록, 상표, 지도 등이 있다. 대표적인 설명 텍스트로는 설명문, 기행문, 실용서, 안내문, 사용설명서, 요리법, 프로그램(방송, 공연, 전시회) 등을 들 수 있다.

내용 교과에서 지식 학습을 위해 가장 적절한 텍스트 유형은 설명 텍스트이다. 그러나 주제에 대해 장황하게 설명하게 되므로 학술적 글에는 유용하지만 일반적인 목적에서 한국어 학습자는 긴 텍스트에 대해 흥미를 덜 느낀다.

전달하고자 하는 정보 즉 내용을 인포 텍스트로 전달하면, 텍스트 안에서 문자 사용을 줄일 수 있다.

정보 및 설명 텍스트는 글의 전문을 보여주는 완결된 텍스트를 제시하는 것이 바람직하나, 부분 텍스트도 활용할 수 있다.

(2) 본문 텍스트의 구성 특징

설명 텍스트는 내용의 전개가 순차적으로 구성되므로 그 순서를 따라가면서 읽고, 내용의 선후 관계를 파악하는 것이 중요하다. 설명 텍스트는 독자의 이해를 높이기 위해 인포 텍스트를 매우 폭넓게 사용하고 있으며, 문자 텍스트와 대등하게 구성된다. 때문에 문자 텍스트와 인포 텍스트는

같은 정보를 반복해서 제시하기도 한다. 전달되는 정보량은 비슷하거나 인포 텍스트의 정보량이 더 많을 수도 있다. 문자 텍스트로 설명하다보면 내용이 장황해지고 텍스트가 길어지기 때문에 가독성이 낮아지고, 흥미가 저해된다. 결국에 읽기를 포기하는 경우가 생길 수 있다.

정보 텍스트는 정보를 전달하기 위한 위계 요소와 인포 텍스트를 강화해야 한다. 본문 텍스트는 텍스트의 구조를 명확하게 드러나도록 제목, 소제목, 요약문, 본문의 다층적 구조로 구성한다.

정보 전달을 위해 그래프나 도표를 넣어 정보성을 강조할 수 있고, 숫자, 기호 등을 함께 사용하여 문자 언어를 줄일 수 있다. 숫자, 기호는 보편적 지식이므로 L2 학습자들이 쉽게 읽을 수 있도록 구성한다. 사실성을 높이기 위해서는 사진 텍스트를 사용할 수 있다.

따라서 정보 및 설명 텍스트는 내용의 전개를 이해하고, 설명을 위해 사용된 내용 구성 요소가 잘 드러나도록 구성하는 것이 필요하다. 또한 시각 자료의 사용이 용이하고, 사실성을 바탕으로 한 사진 자료의 사용이 빈번하다. 텍스트 말미에 덧붙인 「한국문화」는 더 읽기 구성으로 급에 따라 텍스트 길이의 조절이 필요하다. 이러한 특징을 고려하여 교재의 본문 텍스트를 구성해야 한다.

① 본문 텍스트 구성의 예

다음은 정보 및 설명 텍스트의 한 유형인 요리법을 본문으로 구성한 예이다. 최근에 인터넷을 통해 요리법을 접하는 경우가 많으므로 인터넷 매체에서 사용되는 요리법을 선정하여 교재로 구성하였다. 본문은 두 가지 특징을 담고 있다. 요리법은 하나는 시간적 선후관계가 나타나기 때문에 일반적인 설명문의 특징을 나타낼 수 있다. 둘째 정보성을 지닌 인포 텍스트가 많이 사용된다. 특히 인터넷의 특성상 인포 텍스트의 사용이 많아서, 인포 텍스트를 파악하는 것으로 활동을 구성하였다. 정보의 사실성을 높여 주기 위해 인포 텍스트 중에서 삽화, 사진을 제시하였다.

오늘의 요리

김치찌개

요리에 필요한 재료 중에 김치가 가장 중요해요. 김치는 꼭 배추김치를 준비하셔야 합니다. 그리고 김치는 잘 익은 것이어야 합니다. 1/4 포기를 준비하면 됩니다. 다음은 돼지고기 목살로 150그램을 준비하세요. 그리고 두부 한모는 너무 많으니까 반모정도 준비하시면 됩니다. 파, 다진 마늘, 양파 1/2개, 물이나 고기를 삶은 물인 육수를 준비하셔야 합니다. 마지막으로 소금 약간, 고춧가루 1큰술, 설탕 1큰술 준비하시면 됩니다. 그럼 음식을 만들어 볼까요?

돼지고기는 두껍거나 길지 않게 썰어* 소금으로 양념한 후 준비해 두세요.

김치를 옆으로 눕혀서 2cm 정도의 길이로 썰어 냄비에 넣어 주세요.

김치의 양념을 조금 털고 김칫국물은 다른 그릇에 따로 받아두세요. 나중에 찌개에 넣을 거예요.

채소를 준비할 거예요. 양파와 파를 이렇게 채 썰어* 놓으세요.

두부는 먹기 좋게 깍둑썰기*를 하세요. 가장 나중에 넣을 거니까 다른 그릇에 놓아 두세요.

냄비에 김치와 돼지고기를 넣고 기름을 조금 넣고 볶아요.

김치찌개가 다 됐어요.

간을 보고 찌개가 끓기 시작하면 파와 두부를 넣고 잠깐(1분 정도) 동안 더 끓이세요.

김치와 돼지고기가 익으면*, 썰어 놓은 채소와 물, 그리고 김칫국물을 넣고 끓이고, 끓기 시작할 때 소금 등 양념을 넣으세요.

【한국문화】 : 더 읽기

한국의 김치 맛

김치의 맛을 표현하는 말이 참 많다. ‘김치가 잘 익었다. 너무 시다’, ‘군내가 난다’ 등. 김치를 담그고 김치가 익어가는 동안 김치의 맛을 다르게 표현한다.

한

국인은 오랫동안 김치를 먹어 왔다. 김치는 보통 만들어 오랫동안 보관하면서 먹는 음식이다.

처음 김치를 담근 후에는 매운 맛으로 먹는다. 냉장고에 넣지 않고 하루 정도 지나면 김치에서 신맛이 나기 시작한다. 이것을 보통 김치가 익었다라고 표현한다.

익은 김치는 더 빨리 익지 못하도록 냉장고나 시원한 곳에 보관한다. 냉장고에 넣어도 김치는 계속 익어가기 때문에 오랫동안 보관하면 신맛이 강해져, 레몬이나 식초의 신맛과 비슷한 신맛이 난다.

김치를 오랫동안 보관하면 군내라고 표현하는 냄새가 난다. 이때의 김치는 그냥 먹기보다는 보통 익혀서 먹는다. 익히면 신맛과 냄새가 덜 나게 된다.

더 익은 김치는 먹기 어려운 상태가 되므로 더 익기 전에 먹어야 한다. 김치찌개에 재료로 쓰기에는 약간 익은 상태의 김치가 좋다. 하지만 입맛에 따라 신김치를 좋아하는 사람들은 아주 신맛이 강한 김치로 찌개를 끓인다. 이렇게 신맛이 강한 김치를 묵은지라고도 부른다.

이렇게 오랫동안 보관하면 건강에도 좋고 맛도 좋아지는 음식을 발효음식이라고 한다. 발효음식이 한국에만 있는 것은 아니다.

더 읽기에서는 한국의 김치 문화 중 맛에 대해 설명한 글이다. 앞서 요리법이 사진을 활용한 설명방식을 취하고 있다면 더 읽기에서는 서술의 설명방식을 쓰고 있다. 정보 및 설명 텍스트의 대표적인 형태를 동시에 보여줄 수 있도록 설계하였다.

(3) 메타 텍스트의 구성

정보 및 설명 텍스트에서는 개념적 지식과 텍스트 지식 학습이 중요하다. 텍스트를 통해서 전달되는 정보들 중에서 개념적 지식을 학습할 수 있도록 구성해야 하고, 다층적 위계 구조를 통해 텍스트의 구조 지식을 학습할 수 있게 한다. 다층적 위계 구조와 텍스트 구조를 적극적으로 활용하며 읽기 활동을 할 수 있도록 ‘읽기 길잡이’를 강화해야 한다.

읽기 길잡이는 학습자 읽기 전략으로 활용할 수 있다.

① 읽기 길잡이 구성

□ 읽기 길잡이 - 다음의 순서대로 본문을 읽어봅시다.

<요리법 읽기>

먼저 제목을 찾아, 요리의 전반적인 순서를 사진으로 살펴봅니다.

⇒ 준비할 재료의 내용을 읽습니다.

⇒ 요리의 순서에 따라 만드는 방법을 읽습니다.

⇒ 이해가 어려운 단어나 표현은 사진을 보며 다시 확인해 봅니다.

⇒ 요리의 순서를 머리 속에서 다시 정리해 봅니다.

<한국 문화 읽기>

제목과 요약을 읽고 요약문을 읽습니다. 읽을 때에 중요한 단어에 표시합니다.

⇒ 글에 음식 재료나 음식의 이름, 맛을 나타내는 표현을 먼저 훑어 봅니다.

⇒ 글을 처음부터 읽어 봅니다

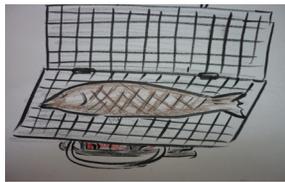
⇒ 김치가 익는 과정과 표현을 정리해서 말해 봅니다.

미리보기는 개념적 지식 학습을 위해 구성해야 한다. 정보성을 지닌 텍스트를 학습 할 수 있도록 시각 텍스트 읽기를 미리보기 학습으로 구성한다. 정보 자료인 인포 텍스트를 제시하여 자신이 지닌 스키마를 활용하게 하여 사고 과정을 활성화시키도록 한다.

② 미리보기 구성의 모형

□ 다음 활동을 해 봅시다.

(1) 아래의 사진을 보고 어떤 조리법인지 말해 봅시다.



(2) 다음 단위를 한국어로 읽어 봅시다.

● 음식 재료의 단위

- 큰술, 작은술



- 모, 뿌리, 포기, 개, 방울



- g(), kg(),
ml(), cm()

미리보기의 첫 번째 활동은 알고 있는 요리법을 확인하는 방법이다. 여기에서는 편의상 요리법을 보였으나, 요리 과정을 다 보여주는 요리법을 말하기 활동으로 구성할 수 있다.

두 번째 활동은 요리와 관련된 지식 학습의 내용 구성이다. 삽화를 사용

하여 단위를 설명하도록 구성하였다. 읽기 활동이 복잡하고 어렵기 때문에 가능하면 간단한 활동으로 구성하고자 한 것이다.

③ 읽기 점검 및 평가

읽기 점검 및 평가는 읽기 직후의 활동이다. 여기에서는 본문을 읽은 후에 내용을 이해를 파악하는 적용 학습과 함께 구성하였다. 인터넷 댓글을 보여서 질문 중에는 내용을 확인하는 문장을 넣거나 이해하지 못한 경우 본문에 다시 찾아 읽도록 답변이 없는 것을 함께 구성하였다.

마지막으로 빈칸을 통해 학습자가 직접 질문하거나 답하게 함으로써 자가 알고 있는 정보를 활용하도록 구성하였다.

【Q & A】 질문과 답변

나는 요리하는 아빠 2009//01/05 20:20
Q. 김치에 양념은 왜 떨어내나요? 양념을 떨면 아깝잖아요.
↳Re: 배추김치는 여러 가지 채소로 속을 만들어 넣기 때문에 그냥 찌개에 넣으면 찌개가 좀 지저분해지고, 간을 맞추기가 어려워요.
질문쟁이 2009/02/03 14:23
Q. 깍뚝썰기가 뭐예요? 왜 깍뚝썰기를 해요? 다르게 썰면 안되나요?
↳Re: 네, 깍두기의 무 모양과 같습니다. 깍두기의 무 모양과 같이 썰는 방법이 깍뚝썰기입니다. 음~ 요리 만드는 방법을 다시 한번 읽어 보세요. ^^
초보주부 2009/5/7 18:05
Q.끓기 시작하면 채소를 넣는데, 끓기 시작하는 게 언제인지?? 다 끓이고 나면 채소가 하나도 안 보이는 거죠?TT
↳Re: 보통 찌개는 찌개에 들어가는 재료의 색깔이 변하면 익은 것으로 보기 때문에 김치의 색깔이 변할 때가 끓기 시작한 때입니다. 그때 채소를 넣고, 1분정도만 센 불에 끓이고 불을 끄세요. ^^
_____ 2009/5/7 18:05
Q. TT 양념은 언제 넣어야 하는 거예요?
↳Re:
_____ 2009/5/7 18:05
Q. 김치찌개는 너무 맵고 시고 먹을 수가 없어요.
↳Re:

2. 비판 및 요구 텍스트의 교재 구성 방안

(1) 전체 단원 구성

비판 및 요구 텍스트는 자신의 의견을 바탕으로 하여 상대방의 행동이나 태도, 생각을 바꾸고자 하는 목적을 지닌 텍스트이다. 그러므로 비판 및 요구 텍스트를 읽을 때는 발화자 즉 텍스트 생산자의 태도 파악하는 것이 중요하다. 비판 및 요구 텍스트의 기능이 세부적으로는 다소의 차이가 나타나는데, 글쓴이의 의견 말하기, 주장하기, 요구하기나 요청하기, 설득하기, 강제하기 등의 기능을 갖는 텍스트가 여기에 속한다. 예를 들어 논설문이나 논문과 같이 자기의 의견을 중심으로 하는 텍스트나 광고, 요구서 등과 같이 자신의 요구나 요청을 관철시킬 목적을 지니는 텍스트인 법규나 경고문은 해당 요구를 반드시 지키지 않으면 안 되는 법적, 제도적 구속력을 지니기도 한다.

때문에 비판 및 요구 텍스트의 교수-학습을 위한 교재는 글쓴이의 의견과 객관적 사실 내용을 구별하고, 글쓴이의 입장을 비판적으로 판단할 수 있도록 교수-학습 과정을 설계하고 조직해야 한다. 또 동일한 대상에 대해서 입장의 차이가 나타나기 때문에 글쓴이의 입장과 반대 또는 동의하는 입장을 파악할 수 있도록 대립적인 입장을 보이는 텍스트를 둘 이상 구성하는 것도 고려해 볼 수 있다.

의견 및 주장 따위가 동의를 얻기 위해서는 논리적 전개가 중요하므로 논리적 근거 제시에 적합한, 도표, 표, 그래프, 사진을 활용할 수 있도록 구성한다. 또 주장과 근거, 비판과 근거, 요구와 근거를 구별하고 파악하는 읽기 활동을 구성해야 한다. 읽은 내용을 확인하는 단계가 반드시 설계되어야 한다.

일반적으로 토론은 주장이나 의견 개진 등이 많이 나타나는 활동이다. 그래서 토론에는 주장이나 근거 대기 등을 위한 표현이 많이 사용된다. 관습적으로 자신의 주장이나 의견을 할 때 사용되는 표현이 있다. 언어 지식 학습에서 이 표현들을 익히면, 이후에 본문을 읽을 때에 텍스트 내의 내용 표지로 전략화할 수 있다.

고급 수준에서는 전문 텍스트를 제시하는 것이 바람직하나 초급과 중급에서는

텍스트의 일부만을 제시하여 특정 사안에 관한 의견이나 태도를 찾도록 하며, 부분에 나타난 사실 또는 의견을 확인하게 한다. 또 일상적 영역에서 많이 사용되는 광고, 서평, 초대장 등은 초급 학습에 활용할 수 있으며, 한국어 기반에서 비판적인 사고가 필요한 논설문이나 칼럼, 비평, 호소문, 법규는 고급 단계의 학습하도록 구성하는 것이 바람직하다.

(2) 본문 텍스트 구성의 예

다음 본문 텍스트는 책 광고와 서평으로 상호 관련성이 있는 두 개의 텍스트를 한 단원에서 학습하도록 구성하였다. 책 광고는 책을 사도록 요구하는 요구 텍스트이고, 서평은 평가하는 기능의 텍스트이다. 두 텍스트는 책을 매개로 한다는 점에서 관련성을 지니므로 함께 제시하여 다양한 텍스트를 구성하도록 한다.

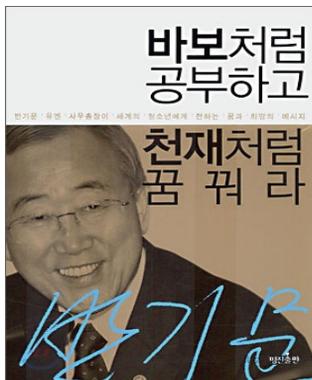
본문 텍스트 읽기 활동은 글쓴이의 입장이나 의견을 찾는 것을 중심으로 한다. 의견이나 입장을 확인하는 활동이 잘 이뤄진 경우에는 비판적으로 수용하기 위한 활동 단계를 구성할 수 있다.

※ 다음을 읽고, 글쓴이의 의견이나 주장을 찾아봅시다.

[책 광고]

반기문 유엔 사무총장*이 세계의 청소년에게 전하는 꿈과 희망의 메시지

여러분 자녀에게 이 책을 선물로 주세요.



신용진 저
명진출판사
2007년 01월
10,000원

<책 소개>

50여 년 전, '외교관'이라는 꿈을 품고 있던 한 소년이 외교통상부 장관을 거쳐 유엔사무총장이 된 과정을 사진과 함께 담고 있다.

[서평] REVIEW

반 기문 사무총장의 삶에서 어찌다 보니 잊혀진, 그러나 너무도 중요한 교훈*을 읽습니다. 소년 반기문은 장차 외교관*이 되었을 때 **꼭 필요할 기본인 영어 공부를 비롯한* 모든 분야의 공부를 착실히 한 학생입니다.** “노래나 그림 솜씨*는 그래도 가지고 태어나는 소질*이라는 게 필요한데 공부라는 것은 누구나 다 있는 머리에 조금만 더 노력하면 잘할 수 있는 것이니까” 라는 소년의 말이 가슴 깊이 와 닿습니다. 기회는 모두에게 옵니다. 하지만 **기회의 문은 철저하게* 준비한 사람만이 열 수 있습니다. ‘바보처럼 공부하고 천재처럼 꿈꾸는 사람’만이 기회의 문을 열 수 있는 열쇠를 얻습니다.**

-최재천

이 이미 너무 늦었다. 어릴 때 부터 꿈을 가지고 열정을 쏟아 부어야 했는데 지금 무엇을 하기엔 너무 늦었다.

지금이라도 꿈을 가지고 싶지만, 현실이 나에게 너무 힘들다. 나는 이미 꿈을 꾸기에는 나이도 너무 많다.

또 새로 시작하기에도 너무 늦은 것 같다. 새로 시작해서 실패하고 싶지 않다. 지금 시작한다고 우리가 반기문 사무총장과 같은 사람이 될 수는 없다. 이 책은 이를 수 없는 꿈만을 주는 것 같다. 이를 수 없는 꿈은 차라리 없는 게 낫다. 반기문 사무총장은 어려서부터 좋은 부모님과 잘 살았기 때문에 긍정적인 생각을 하는 것일 거다. 우리와는 다른 특별한 사람이니까.

- 꿈 없는 바보

* 교훈
외교관
비롯하다
솜씨
소질

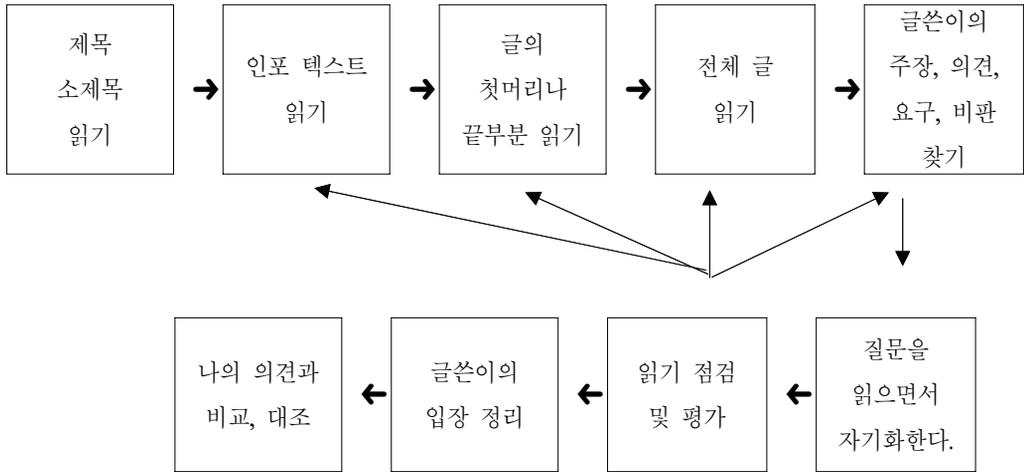
어휘는 본문에 가까운 곳에 위치하도록 하며, 어휘 풀이를 사용하는 것이 바람직하나, 위의 텍스트에서는 본문의 텍스트가 길어서 어휘량을 줄이고자 어휘 풀이를 생략하였다. 이런 경우는 과제나 사전찾기 활동을 함께 구성해야 할 것이다.

(3) 메타 텍스트의 구성

비판 및 요구 텍스트는 텍스트의 생산자가 읽고 있는 수용자의 태도나 생각을 바꾸려는 의도가 강하다. 그리고 자신의 주장과 의견을 제시하고, 상대방을 설득하거나 요구할 때에 논리적 근거를 뒷받침되어야 한다. 그러

나 한국어 학습자의 경우에 이런 비판적 사고와 수용이 쉽지 않다. 대신 다시 읽기 활동을 통해 학습자에 따라 비판적 읽기 활동을 할 수 있도록 구성하여야 한다.

① 미리보기의 구성



② 적용 학습 - 정리 학습의 구성

후행 활동은 연습문제로 구성하여, 글쓴이의 입장을 정확하게 파악했는지 확인하는 활동으로 구성해야 한다. 참과 거짓 또는 O/x로 글쓴이의 의견, 주장, 근거 등의 내용을 확인하고 정리하여 내용을 확정하도록 구성한다.

*** 다음은 누구의 의견입니까?**

	광고, 최재천, 꿈 없는 바보, 반기문
반기문은 어려서부터 사무총장을 꿈꿨다.	
여러분 자녀도 꿈꾸게 하십시오.	
이룰 수 없는 꿈은 없는 게 낫다.	
이 책을 읽으며 인생에 기회를 얻을 것이다.	반기문
공부는 누구나 좀더 노력하면 잘 할 수 있다.	

③ 적용 학습 - 과제 구성

앞서 정리 학습을 수행하였으므로, 과제와 연계하여 발전 학습을 할 수 있도록 구성해야 한다. 우선 학습자가 활동하기 위한 상황을 설정하고, 관련 도서를 찾게 한다. 책을 찾는 것은 인터넷을 통해 정보 검색 방법을 활용하도록 한다. 인터넷의 정보를 검색하는 활동은 별도의 개념적 지식 학습의 학습요목이 되기도 한다.

책을 한 권 읽고 느낌을 써 학교에 리포트로 내야 한다. 마음에 드는 책을 고르는 중이다. 친구에게 “광수생각”과 “한권으로 읽는 이야기 한국사”라는 책을 추천받았다. 도서관에서 검색을 해서 두 책 중에 한 권을 선택하려고 한다.

↓ <검색하기>

키워드검색	
조합검색항목	검색키워드
서명 ▼	<input type="text"/>
저자명 ▼	<input type="text"/>
출판사 ▼	<input type="text"/>

↓ <서평읽기>

*서평의 내용 중에서 중요한 것은 정리해 봅시다.

3. 사회적 상호 작용 텍스트의 교재 구성 방안

(1) 전체 단원 구성

화자와 청자의 관계에 따라 사적 영역에서 소통되는 텍스트와 공적 영역에서 소통되는 텍스트로 구분된다. 사적 영역과 공적 영역은 전달되는 메시지의 성격을 기준으로 판단할 수 있다. 사적 영역에서 소통되는 텍스트에는 편지, 메일, 엽서, 연하장, 카드, 메모, 문자 메시지, 쪽지, 채팅창 등이 있다. 공적인 영역에서 소통되는 텍스트에는 환영사, 인사말, 머리말, 인터넷 공지사항, 설문지, 인터뷰 등이 있다.

편지글은 ‘부르는 말-첫인사 및 계절 인사-안부-본론-안부 및 끝인사-날짜와 서명’의 순으로 구성된다. 청첩장은 ‘인사말-초대의 말(요청)-보내는 사람-때와 장소, 약도’로 구조화된 텍스트이다. 편지글과 청첩장에서 인사말, 안부 등은 반드시 써야 하는 텍스트의 필수적 구성 요소이므로 격률의 성격을 지닌다.

일반적으로 모든 텍스트는 의사소통을 하려는 목적을 지니므로 사회적 상호 작용의 기능을 지닌 것으로 볼 수 있다. 그러나 다른 텍스트에 비해 소통의 목적이 더 확고한 텍스트가 있는데 이것이 사회적 상호 작용 텍스트이다. 사회적 상호 작용 텍스트는 생산자와 수용자 간의 심리적, 물리적 거리가 비교적 가깝다. 또 생산자와 수용자가 서로의 존재가 알려져 있으며, 일 대 일로 소통될 수 있다. 또한 매우 사적인 메시지를 주고 받기 때문에 상호 간의 친밀도가 높다.

(2) 본문 텍스트 구성

본문은 두 가지 텍스트로 구성하였다. 먼저 청첩장을 보내 글이 읽기 활동의 목표인 편지글을 이해할 수 있도록 답장을 쓴 텍스트 생산자의 상황에 대한 정보를 주는 것이다.

답장으로 제시된 글은 본문은 일상적으로 안부를 묻는 편지가 아니라, 특별한 축하의 인사를 담은 축하 편지이다. 이 텍스트는 문장 표현과 수식이다채롭고, 자신의 감정을 솔직히 고백하는 것이다.

【보내는 글】

두사람이 사랑으로 만나
진실과 이해로써 하나를 이루려 합니다.
오늘날까지 이 두사람을 **사랑**으로 아끼고 돌봐주신
여러 어른과 친지를 모시고 서약을 맺고자 하오니
바쁘신 중에라도 두사람의 약속을
가까이에서 축복해 주시면 고맙겠습니다.

김 동 심 의 삼남 김 진 득 옥림
이 금 종 의 삼녀 이 경 숙

● 일시 : 1999년 1월 9일(음. 11월 22일) 토요일 오후 2시
● 장소 : 예식홀

【답장】

숙에게

오늘 내 편지통에서 나온 건 네 결혼 청첩* 아무리 들여다봐도 네 이름이 틀리지 않는 것을 알고, 또 그 옆에 찍힌 남자의 이름이 낯선 걸 느낄 때, 나는 손이 떨리고 가슴이 울렁거려* 그만 기숙사를 나와 산으로 올라갔다. 멀리 외국으로 떠나는 너를 바라보는 것처럼 하늘가를 바라보고 한참이나 울었다. 친구의 행복을 울었다는 것이 예의가 아닐지 모르나 나의 솔직한 고백이다. 네가 날 떠나는 것만 같고, 널 모르는 남자에게 빼앗기는 것 같아서, 울어도 시원치 않은 안타까움을 누를 수 없는 것이다. 결코 너의 행복을 슬퍼하는 눈물이 아닌 것은 너도 이해해 줄 줄 안다.

네가 어떤 남자와 결혼을 한다! 지금 이 편지를 쓰면서도 사랑스럽기만 하다. 어떤 남자일까? 키는? 얼굴은? 학식*은? 그리고 널 정말 나만큼 사랑할까? 나만큼 알까? 그

Q. 보내는 사람은 누구입니까?
-받는 사람은 누구입니까?
-두 사람은 어떤 관계입니까?

☉ 편지를 쓴 사람의 마음이 나타난 문장에 표시해 봅시다.

*손이 떨리고 가슴이 울렁거리다
*울어도 시원치 않다
*안타까움을 누를 수 없다.

가 가까이 있다면 바로 찾아가 너에 대해 말해주고 싶다.

네가 신부가 된다! 크리스마스 때 네가 하얀 비단*에 싸여 천사*놀이를 할 때, 네가 제일 곱던 것이 생각난다. 그 고운 모양에 백합*을 안고, 제비같이 새까만 연미복* 옆에 선 네 전체가 얼마나 더 아름다울까! 아무 것도 도와주지 못하는 이 친구지만 결혼 사진이 있으면 나에게 한 장 보내다오. 그리고 결혼은 천국*이 아니면 지옥*이라 한 어느 시인의 말이 생각나다. 어디까지 너의 선택으로 한 결혼이니까 행복한 가정이 이루어지기를 너와 그를 아는 모든 사람과 함께 나도 진심으로 축원한다.



하얀 천사같은 '너'와 제비같이 새까만 연미복의 '나'

그리고 변변치 못한* 물건이지만 마음의 표시로 한 가지를 부치니 너의 행복한 결혼 생활에 도움이 되기를 바란다. 멀리 너 있는 곳을 향해 기도하며 -.

1983. 9.21. 벗* 순

(예) 그 분이 돌아가셨다는 소식을 듣고 안타까움을 누를 수 없었다.

- 청첩: 청첩장
- 학식: 학문과 배워서 알고 있는 것
- 천국: 하늘나라. 좋은 곳의 의미로 쓰인다.
- 지옥: 천국과 반대로 죄를 지은 사람들이 가는 곳이다. '가장 나쁜 곳'을 의미하는 말로 쓰인다.
- 변변치 못하다
- 벗: 친구

*이태준의 <문장강화> 중에서

편지글을 통해 받는 사람과 보내는 사람이 과거 어린 시절부터 가까운 친구 사이였음을 알 수 있다. 편지를 쓰는 '순'은 결혼하는 친구 '숙'에게 참석하지는 못하지만 결혼을 축복하는 마음을 표현한 편지글이다. 이러한 편지글을 읽을 때의 목적은 주고 받는 사람들의 관계와 마음을 이해하는 것이다.

비유적 표현은 관습적 수사 표현이므로 삽화 자료를 넣어 이해를 높였다. 감정을 나타내는 표현 역시 관습적으로 사용되는 표현이므로 예를 통해 의미를 전달해야 한다. 인물의 처지와 선택을 이해할 수 있게 하는 질문을 넣어 내용 이해를 촉진시켰다.

(3) 메타 텍스트 구성

읽기 길잡이에서는 편지글의 격률을 학습할 수 있도록 한다. 사회적 상호

작용 텍스트는 글을 매개로하여 비면대면으로 이루어지는 의사소통이다.

그러나 화자와 수신자가 분명하기 때문에 화자와 수신자의 관계가 잘 드러나는 양방향의 의사소통의 모습을 텍스트를 통해 직접 확인할 수 있다.

선행 활동에서는 텍스트 지식과 언어 지식을 중심으로 지식 학습을 구성한다. 텍스트 지식은 편지글의 구조 학습과 격률을 학습할 수 있도록 한다. 그러나 표현을 다채롭게 하는 편지글의 경우에는 문학 텍스트로 분류되기도 한다. 텍스트적 특성을 근거로 사회적 상호 작용 텍스트로 분류하였다.

언어 지식 학습은 수사적 표현 학습으로 구성할 수 있다. 수사적 표현은 좁게는 은유, 직유, 의인과 같은 비유법, 상징법 등이 있고, 넓게는 관습적인 표현까지도 포함한다. 텍스트 수신자에 따라 달라지는 존대법, 어말 어미를 학습할 수 있도록 언어 지식 학습을 구성해야 한다. 학습자가 이미 가지고 있는 텍스트 구조에 대한 스키마를 확인하고 한국어 텍스트 구조에 대한 학습을 하도록 구성해야 한다.

다음은 결혼식 청첩장을 보내고, 청첩장을 받은 사람이 다시 답장을 보낸 편지글이다. 상호 간의 의사소통이 청첩장을 매개로 소식을 전하고, 답장으로 청첩장을 받은 소회와 축하인사를 전하고 있다.

미리보기에서는 텍스트 구조를 확인하는 활동으로 구성한다. 본문 미리보기와 관련하여 언어 지식 학습을 하도록 구성하였는데, 본문 텍스트에 비유적 표현이 매우 다양하게 쓰이고 있으며, 비유적 표현을 통해 편지를 보낸 사람의 심리 상태가 서술되고 있기 때문이다. 그래서 답장을 보내는 사람의 마음을 이해할 수 있다. 미리보기에서는 이 비유적 표현을 학습할 수 있도록 구성할 수 있다.

② 미리보기의 구성

● 다음 글을 쓸 때의 순서를 아는 대로 써 봅시다.

받는 사람	특	징
첫인사	▶	
본문	▶	계절 인사, 상대방 안부, 자기 안부
끝인사, 끝내는 말	▶	
날짜 보내는 사람 서명	▶	축원, 끝내는 말

③ 읽기 점검 및 평가의 모형

읽기 점검 및 평가에서는 편지의 구조와 비유적 표현을 이해하였는지 점검하고 확인하는 문항으로 구성할 수 있다. 편지글의 구조를 잘 파악하지 못한 경우에는 미리보기로 돌아가서 편지글의 구조를 이해하며 내용을 파악하도록 하는 다시 읽기를 할 수 있고, 비유적 표현을 이해하지 못하는 경우에는 미리보기 중 비유법부터 다시 익힐 수 있도록 구성한다.

● 본문을 읽고 자기에게 맞는 것을 찾아 √표 하세요.

<input type="checkbox"/> 내용을 요약해서 말할 수 있습니다.	• 미리보기로 가서 편지글의 특징을 다시 확인해 잘 기억하고 다시 본문을 읽습니다.
<input type="checkbox"/> 모르는 단어가 많습니다.	• 본문의 어휘 풀이와 예문을 다시 읽습니다.
<input type="checkbox"/> 주제를 찾지 못했습니다.	• 비유적 표현을 읽고 어떤 모습인지 상상해 봅니다.
<input type="checkbox"/> 글의 내용이 잘 이해되지 않는다.	• 적용 학습으로 갑니다.
<input type="checkbox"/> 편지를 주고받는 사람이 어떤 관계인지 잘 모르겠다.	• 답장을 보낸 사람의 마음을 나타내는 표현을 정리합니다.

4. 표현 텍스트의 교재 구성 방안

(1) 전체 단원 구성

표현 텍스트는 크게 개인의 정서와 가치관을 표현하는 텍스트와 집단의 정서 및 가치관을 표현하는 기능을 하는 텍스트로 나눌 수 있다. 개인의 정서와 가치관을 표현하는 텍스트로는 기도문이나 소설, 시와 같은 문학 텍스트가 있으며, 집단의 정서를 표출하는 텍스트에는 시가나 설화와 같은 집단 창작물이 있다.

(2) 본문 텍스트 구성

본문 텍스트는 원작을 현대어로 번역하고 가독성을 높이기 위해 어려운 문화어를 쉽게 풀어서 표현하였다. 상반된 두 개의 장면을 제시하여 중심 인물의 선택을 부각시키도록 하였다. 삽화 자료를 넣어 인물들의 신분에 대한 정보를 얻을 수 있도록 하였고, 삽화에 해설을 넣어, 메타 텍스트 읽기를 강화하였다. 인물의 처지와 선택을 이해할 수 있게 하는 질문을 넣어 내용 이해를 촉진시켰다.

① 본문 텍스트 구성의 모형

[사또에게 불려온 춘향]

사또가 춘향이가 예쁘다는 소식을 듣고 춘향을 불러오게 하였다. 변사또는 춘향을 내려다보았다. 춘향의 모습이 아주 아름다웠다.

“정말 아름다운 계집이구나. 너는 앞으로 깨끗하게 꾸미고 내 수청*을 들어라.”라고 말하였다.

“소인은 전임 사또의 아들과 백년가약*을 맺었습니다. 지금 그분을 기다리고 있습니다.”라고 대답하였다. 변사또는 화를 벌컥 냈다.

“못된 것. 기생이 수절을 한다니 말도 안 되는 소리다. 쓸데없는

사또
수청
백년가약
수절
기생
포졸

말은 그만 두고 내 수청을 들어라!”라고 말하였다. 그러나 춘향이는 고개를 저었다.

“저는 이미 결혼한 몸입니다. 사또 그 명령을 거두어 주십시오.”

“이 년이 사또의 명령을 거절하느냐?”라면 또 화를 내었습니다.

“충성된 신하는 두 명의 임금을 섬기지 않고, 열녀는 두 명의 남편을 섬기지 않는다고 했습니다. 제가 비록 기생이나 서방님을 배신하는 것은 신하가 나라를 배신하는 것과 뭐가 다르겠습니까?”라고 말하자

“뭐, 도적? 나에게 도적이라고 했느냐? 네 이년. 춘향이 너는 사또인 나의 명령을 어겼으니, 죽어 마땅하다.”



<변사또가 춘향이를 불러 수청을 들라고 명령하는 장면> 사또는 양반으로 한 지역을 다스리는 관리이다. 옆에 서 있는 이방은 그 지역의 일을 하는 사람이다. 신분이 높은 사또가 높은 곳에 앉아 있고, 기생의 딸인 춘향이는 아래에 앉아 있다.

섬기다
충성
신하
열녀
서방님
배신

어사또
옥
죄인
기가 막히다
어기다
소나무
명관

Q. 변학도는 어떤 사람이라고

어사또와 춘향이의 만남

어사또*가 자리에 앉은 후에 포졸을 불러 물었다.

“옥*에 몇 명의 죄인*이 있느냐?”

“다른 죄인은 없고, 이 마을

기생 춘향이가 사또의 명을 어겨 옥중에 있습니다.” 라고 포졸이 대답하였다.

어사또가 포졸에게

“어서 포졸을 불러와라!”라고 명령하였다. 포졸들은 그 명령대로 옥으로 달려가 문을 열었다.



“여봐라 춘향아! 빨리 나오거라! 어사또께서 오셔서 너를 어서 불러오라 명령하셨으니, 급히 나오너라!”라고 춘향이에게 말하였다. 춘향이가 기가 막혀* 옆에 있던 향단이에게 말하였다.

“애 향단아! 서방님께서 어디에 계신지 찾아 보아라! 어제

저녁에 옥문에 와 계셨는데, 어디에 가셨는지 내가 죽는 줄도 모르시는구나.”라고 슬피하며 말하였다. 포졸들은 춘향이를 끌고 어사또 앞으로 갔다.

마당에 도착한 포졸이 어사또에게 춘향이를 데리고 왔다고 말하였습니다. 그 말을 듣고 어사또가 춘향이를 보았습니다.

어사또는 춘향이가 사또의 명령을 거절했다가 옥에 갇히게 되었다는 것을 알았습니다. 그래서 춘향이의 마음을 다시 시험해 보고 싶어졌습니다.

어사또는 춘향이에게 물었습니다.

“너 같은 여자가 수절*을 한다고 사또의 명령을 어겼으니*, 살려줄 수 없다. 죽이는 것이 당연하지만 물어보는 것이다. 혹시 내 수청도 거절하겠느냐?” 춘향이는 기가 막혀하면서 대답하였다.

“남원으로 오는 포졸(사또)마다 모두 명관*입니다!

생각합니까?

Q. 왜 춘향이는 사또의 명령을 거절했을까?

Q. 춘향이는 죽을까요?

Q. 왜 이몽룡은 사랑하는 춘향이에게 먼저 고백하지 않고 시험하고 있는 걸까?

어사또는 들으십시오. 높은 바위에 바람이 불면 바위가 무너집니까? 푸른 소나무*가 눈이 온다고 그 색이 변하겠습니까? 그런 명령하지 마시고, 차라리어서 죽여 주십시오.”



(3) 메타 텍스트의 구성

표현 텍스트의 교재화에서는 문화 지식 학습을 적절하게 구성하는 것이 가장 중요하다. 표현 텍스트 중 문학 텍스트는 등장하는 인물을 통해 한국인의 모습을 이해할 수 있는 기회를 마련해준다. 또 한국인의 생활상, 가치관, 정서 등을 간접적으로 경험하고 이해할 수 있는 기회를 제공한다.

따라서 문화 지식 학습은 구체적으로 인물의 행동, 가치관, 인물 간의 관계, 배경 등의 내용 지식과 문화어, 수사적 표현의 언어 지식 학습이 적절하게 구성되어야 한다.

미리보기 읽기 활동에 필요한 사고 작용을 자극하여 촉진시키며, 이미 지나고 있던 스키마를 확인하는 활동이다. 그리고 본문의 내용을 예측하는 활동이기도 하다. 문학 텍스트의 경우, 전문 텍스트를 교재에 수록하기 어렵기 때문에 부분 텍스트를 사용한다. 이때 작품의 한 교재에는 전체 작품 중에 부분이 한 국면만이 제시된다. 이때 학습자들의 전체의 전개 상에서 교재에 수록된 부분이 해당하는 위치를 확인하면 글을 이해하는 데에도 도움이 될 것이다. 이와 같이 문학 텍스트의 전문 내용을 개략적으로 제시하고 보일 수 있는 방법이 화소별 제시방법이다. 문학 작품에서 화소(話素)는 가장 작은 이야기 단위를 말한다. 화소를 연결하면 이야기의 줄거리가 된다. 그런 까닭에 화소별 배열의 시간적 순서에 따른 배열이 된다.

문학 텍스트의 전체 줄거리를 화소별로 제시했을 때의 장점은 앞서 서술한 것처럼 글의 내용 흐름을 쉽게 파악할 수 있다는 점이다. 더불어 화소

를 빼거나 넣는 방식으로 이야기를 재구성하는 활동을 할 수 있다. 이야기의 재구성은 학습자 자신의 관점이나 자기 문화를 제시할 수 있는 기회가 된다. 고전작품에는 시대적 특성이 반영된 문화어가 많아 작품 감상이 어렵다. 문화어 학습을 구성할 때는 스토리 이해와 상황에 중심을 두어 맥락 속에서 자연스럽게 이해하도록 설계해야 한다. 시대적 배경을 지닌 작품은 배경이 되는 역사, 사회에 대한 학습이 될 수도 있다.

미리보기를 구성할 때 제시되는 내용의 정도와 양은 학습자의 수준을 고려하여 선택적으로 교수-학습할 수 있도록 구성해야 한다. 글의 전체 내용을 도식으로 보여주어, 전체 글의 내용 흐름을 알 수 있다.

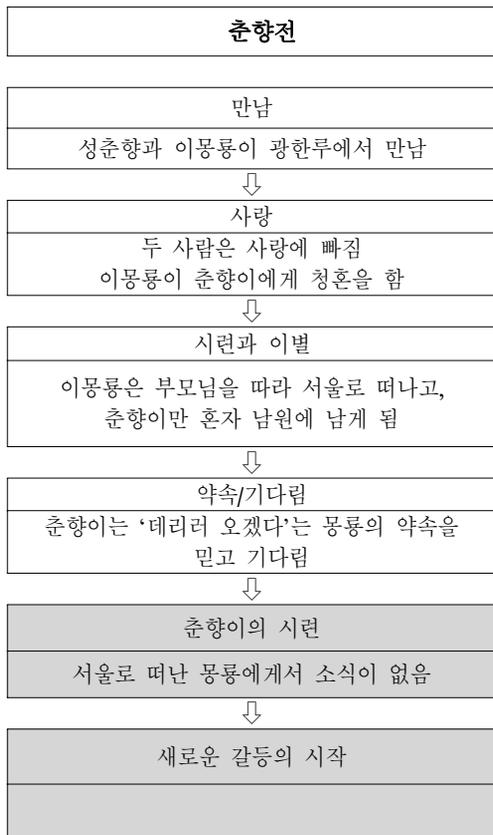
① 미리보기 구성의 모형

1. 전체 내용을 이해하고 앞으로 읽어날 일을 예측해 본다.



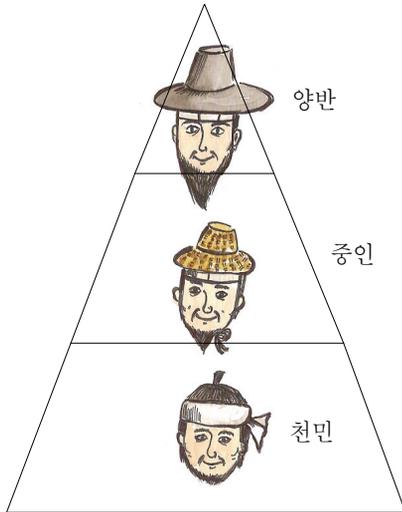
춘향과 이몽룡은 한국의 로미오와 줄리엣입니다. 이 두 사람의 사랑 이야기는 조선시대 때부터 지금까지 전해지고 있습니다.

전라도 남원에 가면 두 사람이 만났던 광한루라는 장소가 있습니다. 아직도 많은 한국 사람들은 그곳을 찾아 두 사람의 사랑을 얘기하곤 합니다.



② 미리보기의 구성의 모형

2. 내용 지식 - 조선시대의 신분 제도 : 더 읽기



☐ 두 사람은 서로 사랑했지만 아주 힘든 사랑이었습니다. 왜냐하면 이몽룡은 양반이었고, 성춘향은 천민이었습니다. 두 사람은 서로 신분이 달랐습니다. 그래서 이몽룡의 부모님은 두 사람의 결혼을 허락하지 않았습니다.

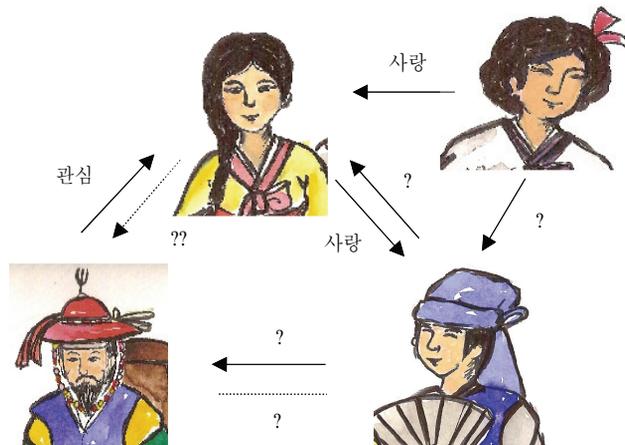
☐ 두 사람을 헤어지게 만들었던 '신분 차이'를 아십니까? 두 사람은 서로 사랑했지만 서로 신분이 달랐습니다. 그럼 두 사람을 헤어지게 만들었던 '신분' 차이를 알아봅시다. 그때는 사람들 사이에 신분이라는 것이 있었습니다. 천민과 양반들은 나라의 관리가 되기 힘들었습니다.

다.

② 정리 학습의 구성 모형

인물 간의 관계를 나타내는 관계도를 제시하여 학습자들이 인물 간의 관계를 파악하게 하는 것이다.

● 다음 인물들의 관계를 나타내는 표현을 써 봅시다.



심화 학습의 활동은 인물이 처한 상황 속에서 행동을 보고, 이 상황을 자기에게 적용하는 활동으로 구성한다. 선택한 항목을 통해 서로간의 차이를 확인하고 수용하는 경험을 할 것이다.

● 다음 내용을 읽고 자기의 생각을 표시해 봅시다.

이몽룡은 성춘향을 처음 보고 첫눈에 반하여 성춘향을 만나고 싶어했습니다. (1) 「만난다」/「안 만난다」

이몽룡의 부모님 몰래 두 사람은 결혼했습니다. 하지만 곧 이몽룡은 공부를 위해 서울로 떠났습니다. 춘향이는 어떻게 하면 좋을까?

(2) 「따라 간다」/「기다린다」

서울로 떠난 몽룡에게서는 연락이 없습니다. 춘향이는 이몽룡을 계속 기다려야 할까요?

(3) 「계속 기다린다」/「포기한다」

남원에 새로 온 변학도가 성춘향에게 반했습니다. 춘향이에게 수청을 들라고 명령했습니다.

(4) 「명령에 따른다」/「거절한다」

<나의 선택>

- (1) 만난다 안만난다
 (2) 따라 간다 기다린다
 (3) 계속 기다린다 포기한다
 (4) 받는다 거절한다

<친구 _____의 선택>

- (1) 만난다 안만난다
 (2) 따라 간다 기다린다
 (3) 계속 기다린다 포기한다
 (4) 받는다 거절한다

5. 선언 텍스트의 교재 구성 방안

(1) 전체 단원 구성

선언 텍스트의 선언 기능은 특정 사실상 서약서나 임명장과 같은 텍스트가 선언 기능을 하는 선언 텍스트로 볼 수 있다. 책무 기능도 선언 기능과 같은 맥락에서 이해할 수 있는데, 특정인의 의무를 다수에게 알리는 기능을 한다는 점에서 그러하다. 선언 텍스트는 텍스트 명칭에서 선언된 사안을 명시적으로 보여준다. 예를 들어 등록증은 특정 시점을 기점으로 하여 등록되었음을 공표하는 것이며, 허가증은 어떤 사안이 허락된 것임을 나타내는 기능을 한다.

일반 목적의 통합 교재에서 사용할 수 있는 선언 텍스트로는 수료증, 졸업장, 상장, 등록증, 계약서, 영수증 등이 있다. 직업 목적의 한국어 교재에서 사용할 수 있는 텍스트로는 자격증, 면허증, 임명장, 허가증 등의 텍스트가 있다. 결혼 이민자의 한국어 교재에서는 영수증, 등록증, 계약서와 주례사도 사용할 수 있다.

학습자의 한국어 수준에 따라 초급에서는 한 두 개의 텍스트 학습으로 구성하고 고급에서는 텍스트의 수를 늘릴 수 있다. 또한 고급 학습에서 관습적 표현을 더 많이 제시하는 것이 바람직하다. 초급에서는 한국어 학습과 관련되어 사용되는 수료증, 졸업장, 상장을 선정하고 고급에서는 증명서, 자격증, 허가증을 본문 텍스트로 구성한다.

전체 단원의 구성은 ‘읽기 길잡이’-‘미리보기’-‘본문’-‘적용학습’-‘과제’의 순으로 구성한다. 전체 단원에서 ‘미리보기’와 ‘본문’ 읽기 활동이 가장 큰 비중을 차지한다. 선언 텍스트의 길이는 다른 텍스트 유형에 비해 비교적 텍스트 길이가 짧아서 읽기 길잡이가 간단하게 나타난다. 그리고 미리보기 학습과 연결하여 설명되는 것이 교수-학습에 있어 효율적이므로 읽기 길잡이는 경우에 따라 생략하여도 문제가 되지 않을 것이다.

(2) 본문 텍스트 구성

선언 텍스트의 지식 학습은 정해진 텍스트 격률과 관습적 표현이 있다. 예를 들어 졸업장은 ‘문서번호-졸업장(명칭)-졸업하는 사람-학교명/기관명-관습적 표

현 ‘-를 졸업하였음을 증명합니다.’-날짜 및 선언 기관 및 사람’의 정해진 구조로 기술된다. 또한 내용은 한국 사회에서 보편적으로 통용되는 사회규약의 성격을 지니고 있으며, 사회적 규약을 엄격하게 지킨다. 그래서 텍스트를 생산하는 개인이 수정하거나 새로 만들지 않아도 이미 정해진 텍스트 구조와 격률을 그대로 사용한다. 이런 특징은 선언 텍스트의 학습 효과로 볼 수 있다. 전형적인 텍스트의 몇 가지 형태만 학습해도 유사한 텍스트를 읽고 사용할 수 있기 때문이다.

① 본문 텍스트 구성의 모형

제09-20호

우수상

홍길동

위 학생은 품행이 단정하고* 학업성적이 우수하여 타의 모범이 되었으므로 이 상장을 주어 표창함.

2009.8.20.
최서리학교 주지

품행이 단정하다
입상하다

입상

0 0 0

위 사람은 우수한 성적으로 00경기에 입상*하였으므로 이 상장을 수여함.

2005.0.0.
서우시 nn

수료증

0 0 0

위 사람은 한성대학교 한국어과정의 2급 과정*을 마쳤으므로 이 수료증을 줌

본(本) : 본교, 본국, 본인
전(全) : 전과정, 전국민,

졸업증명서

0 0 0

위 사람은 00대학교 경영학부를 졸업하였음을 증명함.

2009.8. .
00대학교

-상(賞) : 최우수상, 우수상, 노력상
-장(狀) : 임명장, 초대장
-증(證) : 학생증, 수료증, 출입증, 입국허가증, 면허증, 주민등록증
*증명서

(3) 메타 텍스트의 구성

메타 텍스트는 선행 활동인 읽기 길잡이와 미리보기, 두 가지 활동을 강조해야 한다. 후행 활동은 적용학습을 통해 관련된 텍스트를 더 찾아보고 이해하는 활동만으로도 충분하다.

선행 활동은 읽기 길잡이와 미리보기로 구성되는데, 읽기 길잡이에 비해 미리보기의 교수-학습 비중이 크다. 선언 텍스트에서 ‘읽기 길잡이’는 ‘제목을 읽는다’ → ‘받는 사람, 관습적 표현을 찾아 읽는다’ → ‘선언된 날짜를 확인한다.’와 같이 정형화 된다.

선언 텍스트의 지식 학습에 가장 중요한 부분은 텍스트의 구조와 격률, 그리고 관습적 표현을 익히는 것이다. 따라서 선행 학습 구성의 핵심은 텍스트 지식을 효과적으로 잘 구성하는 것이다. 선언 텍스트에 관련된 텍스트 지식은 사회·문화적 환경 속에서 형성된 것이므로, 문화 지식의 성격을 띠게 된다. 따라서 미리보기에서의 학습내용은 텍스트 지식, 언어 지식과 문화 지식에 집중한다.

선언 텍스트는 ‘제목(명칭)-본문-날짜 및 텍스트 발행자’의 비교적 간단한 텍스트 구조를 지니고 있다. 선언 텍스트의 위계 구조에서 가장 중요한 부분은 제목이다. 제목이 곧 텍스트의 명칭으로 일반화되어 사용되므로 텍스트의 명칭을 이해하는 것이 텍스트 이해의 대부분이 된다. 선언 텍스트의 명칭은 대표적으로 선언 텍스트임을 나타내는 접미사 ‘-증’, ‘-서’, ‘-장’이 결합한다.

선언의 내용 + -증 / -서 / -장

선언의 내용에는 ‘수료하다, 졸업하다, 자격을 지니고 있다, 계약하다, 영수하다, 허가하다, 임명하다’가 제시된다. 선언의 내용은 본문의 핵심적인 문장 표현이 된다. ‘-증(證)’은 ‘증명하는 서류’를 나타내고, ‘-서(書)’는 ‘특정 양식을 지닌 서류’를 나타낸다. 여기에서 ‘특정 양식’은 표로 구성되거나 하나의 표가 전체 텍스트가 되는 서식을 말한다. ‘-장(狀)’은 ‘특정 모양 또는 문서’임을 나타낸다. 본문은 ‘텍스트 수령자-수령 이유-선언의 내용’으로 요약되는 몇 개의 문장으로 구성된다. 보통 한두 개의 문장을 쓰기 때문에 내용 이해 학습은 곧 문장 학습이라

고 말할 수 있다. 텍스트 발행자는 선언을 하는 사람 또는 기관으로 공식적으로 선언 사실을 보증하거나 증명하는 역할을 한다. 그래서 이 선언 행위는 사회 내에서 객관적 사실로 인정을 받게 된다. 때로는 해당 사회에서 관습적, 법적 효력을 지니기도 한다.

다음으로 관습적 표현 학습이 구성되어야 하는데, 관습적 표현 학습은 텍스트 지식 학습과 연계하여 제시하는 것이 바람직하다. 선언의 내용 자체가 관습적 표현이고 이것이 곧 본문 내용이 되기 때문이다.

② 미리보기의 구성 모형

미리보기는 자신의 스키마를 활성화시키는 활동과 새로운 지식 학습으로 구성할 수 있다. 자신의 스키마를 활성화하는 활동은 모국어로 표현하여 모국어 환경에서 선언 텍스트가 어떻게 표현되고, 구조화되었는지를 떠올리게 하고, 비교 대조하는 과정에서 한국어 선언 텍스트를 교수-학습하게 한다.

지식 학습을 위한 미리 보기는 텍스트 지식 학습과 언어 지식 학습으로 구성한다. 먼저 텍스트 지식은 위계 구성을 학습하는 것으로 구성할 수 있다. 문자 텍스트만으로 구성되기 때문에 다른 내용 구성 요소 학습은 고려하지 않는다.

● 여러분이 받았던 상을 소개합니다.

- 받았던 상의 모국어로 쓰고 다른 학생들에게 한국어로 소개해 봅시다.

- 상장에는 어떤 표현들이 있었는지 기억나는 대로 메모해 봅시다.

② 본문 미리보기의 구성 모형

제09-20호

우수상

홍길동

위 학생은 품행이 단정하고* 학업성적이 우수하여 타의 모범이 되었으므로 이 상장을 수여함

2009.8.20.
한성대학교 총장 000

● 다음 표현을 공부합시다.

위 사람은 위 학생은	과정을 수료하다 과정을 마치다 타의 모범이 되다 연구하다 탁월하다	-므로 -기에	상을 주다 졸업장을 수여하다 표창하다
받는 사람	이유		
위 *위 사람이 *위 사람을	사실 00학교 학생임 00학교를 졸업하였음 00과정을 수료하였음 과장 학생회장	-을 -을 -으로	증명하다 선언하다 증명하다 임명하다
대상	소속 / 사실		

③ 적용 학습의 구성 모형

선언 텍스트의 읽기 후행 활동은 적용학습과 과제로 비교적 간단하게 구성된다. 선언 텍스트의 길이가 비교적 짧고, 지식 학습 활동이 읽기 활동이 되므로 읽기 후에 바로 진행되는 읽기 점검 및 평가는 구성하기 어렵기 때문이다.

‘적용 학습’에서는 어휘와 표현 정리 학습, ‘심화 활동’으로 구분하여 설계한다. 선언 텍스트의 교재 구성에서는 텍스트 명칭과 선언 내용을 나타내는 표현 학습에 집중한다. 텍스트의 기능이 나타나는 ‘-증’(증거하다), ‘-상’(수여하다, 받다) 등을 학습하고 장기 기억할 수 있도록 자기 어휘 및 표현목록을 만들도록 구성한다. 그래서 <예>에서는 학습자 자기만의 어휘 목록인 ‘내 단어장 만들기’를 제시하였다.

심화 학습에서는 오랫동안 기억할 수 있도록 하는 방안으로 학습자가 직접 문장을 만들어 보도록 하는 활동으로 구성한다. 학습자는 자신의 모국어 스키마를 동원하고, 한국어 지식을 활용하여 스스로 만들어 봄으로써 장기 기억할 수 있게 된다.

마지막으로 과제는 학습용으로 구성된 자료를 사용했으므로, 학습자 각자가 처한 상황에서 실제로 사용되고 있는 텍스트를 직접 확인해봄으로써 학습자는 자신의 학습 결과를 직접 목격할 수 있다. 이러한 과정에서 학습자는 한국어 읽기 학습에 대한 성취도가 높아질 것이다.

▪ 내 단어장 만들기

1. 다음을 노트에 정리해 봅시다.

단어	뜻		예
전(全)-	全部ぜんぶ 全体ぜんたい すべての°	전-과정 전-국민	전 20권의 총서 全部ぜんぶで20冊 さつの双書そうしょ
본(本)-			
-증(證)	一部いちぶの漢字 語かんじごの名詞 めいしにつついて	회원-증 면허-증	증명서 証明書しょうめいしょ
-상(賞)			
-장(狀)			

▪ 내용 정리하기

2. 다음 활동을 해 봅시다.

(1) 자신이 받고 싶은 상을 만들고 상장의 내용을 만들어 봅시다.

상의 이름 :

내용 :

(2) 주변 사람들에게 줄 상장 또는 임명장을 만들어 봅시다.

누구 :

이유 :

문장 :

▪ 과제

대사관, 학교, 직장, 언어교육원 등

언어교육원에 가서 한국어로 된 재학증명서나 성적증명서를 한 통씩 받아온다.

제 5 장 결 론

이 연구는 한국어 읽기 교수-학습에 사용될 읽기 교재의 구성에 관한 것이다. ‘텍스트 기반 수업’(Text Based Lesson)은 읽기 이해를 중심으로 하는 수업방식이다. 현재의 읽기 교재는 본문 텍스트(contents text)의 내용 이해에 집중해 왔다. 텍스트 기반 수업에는 텍스트를 언어의 최상위 단위로 바라보는 관점이 내재되어 있기 때문에 내용 이해는 주로 언어 학습의 차원에서 이뤄진 것이다. ‘텍스트 기반 수업’의 단점은 텍스트의 내용 이해에 중심을 두고 있어 읽기 전략이나 기술을 활용하기 어렵다는 것이다.

한국어 읽기 수업은 텍스트 기반 읽기 수업에 읽기 기술을 학습하고 활용할 수 있는 ‘읽기 기술 기반 수업 방식’(Skills Based Lesson)을 수용하여 ‘절충적인 수업 방식’을 구성해야 한다.

‘절충적인 수업’에서 핵심적인 변인은 읽기 교재이다. 교재는 ‘교수-학습 목표 제시’, ‘교수-학습의 내용 규정’, ‘교수-학습의 전략 제공’, ‘평가의 대상과 자료 제공’의 기능을 한다. 추가적으로 실제적인 읽기 능력을 위해서는 교재가 텍스트 기능(text function)을 할 수 있도록 구성되어야 한다.

교재의 텍스트 기능은 읽기 학습에 교재가 다양한 텍스트의 모양과 형태를 보여주어 다양한 실물 텍스트를 읽는 능력을 갖게 하는 것을 말한다.

또한 전범(model)이 될 수 있는 전형적이며 대표적인 텍스트를 제시하여 학습자가 정확하게 텍스트를 학습하고 이해할 수 있도록 하는 것을 말한다.

교과의 성격은 크게 내용 교과(contents subject)와 도구 교과(tool subject)로 분류된다. 내용 교과는 학습자의 지식 향상을 목적으로 하는 교과의 성격이고, 도구 교과는 지식 학습을 위한 매개 역할을 하는 교과를 말한다. 한국어 읽기 교육은 L2 학습자가 한국어를 학습하여, 한국사회·문화에 대한 이해를 넓혀 나갈 수 있도록 돕는 도구적 기능을 한다. 또한 한국 사회·문화의 특수성을 이해하기 위하여 필요한 지식을 학습하는 과정으로서의 성격을 지니므로 내용 교과라고도 할 수 있다. 이러한 관점에

서 한국어 읽기는 도구 교과와 내용 교과의 성격을 모두 지닌다고 하겠다.

그러므로 한국어 읽기 교재는 도구 교과와 내용 교과의 성격을 효과적으로 실현할 수 있도록 구성되어야 한다.

본 연구에서는 한국어 읽기 텍스트를 두 가지 층위에서 바라보았다. 먼저 텍스트에는 본문 텍스트가 있고, 본문의 이해를 돕는 교재 텍스트가 있다.

이러한 관점에서 먼저 2장에서는 읽기 본문 텍스트의 유형에 대해 논의하였다. 텍스트의 유형은 기능에 따라 다섯 가지로 분류하였다. 실제 L2 학습자들이 한국어 사회에서 생활하는 동안 매우 다양한 종류의 텍스트를 접하게 된다. 다양한 텍스트를 효과적으로 학습하기 위해 적절한 분류 체계가 있어야 한다. 본고에서는 많은 종류의 텍스트를 효과적으로 분류하는 방식으로 기능에 따른 유형화를 택하였다. 기능에 따라 텍스트는 ‘정보 및 설명 텍스트’, ‘비판 및 요구 텍스트’, ‘사회적 상호 작용 텍스트’, ‘표현 텍스트’, ‘선언 텍스트’로 유형화된다. 2장 2절에서는 이 유형에 따라 한국어 읽기 학습에 필요한 텍스트를 선별하고 분류하였다.

그리고, 3장에서 현재 읽기 교재를 분석하였다. 읽기 교재의 분석은 교재의 단원 구성과 본문을 구성하는 요소, 본문이 되는 텍스트의 유형과 종류, 그리고 본문의 잘 읽기 위한 교육적 장치로서의 메타 텍스트(meta text)로서의 기능을 살펴보았다. 교재를 분석한 결과 여러 가지 특징이 발견되었지만, 그 중에서 텍스트의 유형과 종류의 제한성이 많았다.

텍스트의 유형(type)과 종류(kind)의 제한성은 교재의 구성을 단조롭게 만들고, 문자 텍스트 읽기 즉 언어학습에 집중하게 하며, 학습자 개인학습과 읽기 능력 향상에 도움을 주지 못한다고 판단하였다. 이러한 문제를 개선하기 위해서는 다양한 텍스트의 유형과 종류가 교재에서 제시되어야 하며, 효과적으로 학습할 수 있는 교재 구성이 뒷받침되어야 한다. 다양한 텍스트의 효과적인 교재 구성을 위해 3장에서는 교재의 구성 방식에 대해 주로 논의하였다. 교재의 단원은 읽기의 핵심적 요소인 본문 텍스트와 본문 텍스트 읽기를 지지하고 돕는 메타 텍스트로 구성된다.

본문 텍스트는 일차적으로 위계 구성 요소와 내용 구성 요소로 나뉜다. 위계 구성 요소는 ‘제목-소제목-요약문-본문’으로 구성된다. 내용 구성 요

소는 문자 텍스트와 시각 텍스트로 구성된다. 시각 텍스트는 정보성이 강하기 때문에 이를 인포 텍스트로 규정하였다. 본문 텍스트 구성의 핵심적인 원리는 위계 구성을 다층적으로 조직하는 것과 내용 구성 요소를 다양하게 활용하는 것이다. 본문 텍스트의 위계와 내용 구성의 변화는 본문을 중심으로 한 방향 읽기에서 양방향 읽기로 읽기 방식의 변화를 줄 수 있다. 글의 흐름에 따르는 수직적 읽기는 텍스트의 배열 순서에 따라 순차적으로 읽을 수 있지만, 전략적 읽기를 실현하기에는 어려운 면이 있다. 양방향 읽기는 글의 흐름에 따라 순차적으로 읽거나 제 요소로 구성된 텍스트 내에서 선택적으로 읽는 방식이다.

메타 텍스트는 본문의 중심을 읽기 전에 하는 선행 활동과 읽기 활동, 읽고 나서 하는 후행 활동으로 구분된다. 선행 활동은 본문을 읽기 위한 준비 단계이기 때문에 텍스트 지식을 높이고, 본문 이해를 위한 지식 학습을 하는 단계이다. 후행 읽기는 읽은 내용을 정리하고 적용하거나 심화 발전시키는 활동으로 조직된다.

본문 텍스트와 메타 텍스트는 읽기 과정에 따라 ‘단원명-읽기 길잡이-미리보기-본문-읽기 점검 및 평가-적용 학습-과제’순으로 시간적으로 구성된다. 메타 텍스트는 본문 읽기 활동을 지지하고 사고 작용을 촉진하는 어휘 및 표현 학습과 질문, 인포 텍스트 해설로 조직되어, 본문과 상호 작용하며, 내용 이해를 높이도록 설계하였다.

교재의 구성의 핵심은 텍스트의 지식과 언어 지식, 내용 지식, 문화 지식을 바탕으로 읽기 능력을 향상시키는 데에 있다. 또한 학습자 스스로 읽기를 할 수 있도록 교사를 대신하는 교수-학습 요소를 여러 단계에 걸쳐 설계하였다.

4장에서는 앞장에서 논의한 내용을 바탕으로 하여 텍스트 유형별로 교재를 구성하였다. 텍스트의 유형은 기능에 따라 정보 및 설명 텍스트의 교재 구성, 비판 및 요구 텍스트의 교재 구성, 사회적 상호 작용 텍스트의 교재 구성, 표현 텍스트의 교재 구성, 선언 텍스트로 나뉜다. 각 유형별로 텍스트의 특징을 살려 교재를 설계하고 모형을 제시하였다.

본 연구는 한국어 읽기 수업이 텍스트를 기반으로 하는 수업에서 언어적

차원의 내용 이해를 벗어나, 텍스트의 특성 이해를 바탕으로 읽기 활동을 할 수 있도록 교재를 구성하고 조직하기 위해 관련된 제 요소를 분석하고 설계하는 데에 집중하였다. 본 연구의 의의 읽기 교육의 중심을 내용 중심에서 교재 텍스트와 교재 텍스트 구성으로 전환하고자 했다는 점에서 찾을 수 있다. 또한 읽기 텍스트에 관한 구체적인 논의 과정에서 다양한 텍스트의 유형과 종류를 수용할 수 있는 방안을 모색하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

기능별 텍스트의 유형이 교재 구성에 결정적 변인이 될 수 있음을 충분히 실현해 보이지 못한 아쉬움이 남는다. 유형별로 교재의 구성을 실현시키기 위해서는 먼저 각 개별 텍스트에 대한 논의가 선행되어야 하는데 부족한 상태에서 유형별 교재 구성에 대해 논의했기 논의를 정치하게 펼치기 어려웠다. 이후의 텍스트 연구에서 보다 발전된 논의가 진행되기를 바란다.

【참고문헌】

1. 국내문헌

<논저>

- 강승혜 외 공저(2006), 『한국어 평가론』, 태학사.
- 교육인적자원부(2008), 『고등학교 교육과정 해설-국어』, 교육과학기술부.
- _____ (2008), 『고등학교 교육과정 해설-외국어』, 교육과학기술부.
- _____ (2008), 『중학교 교육과정 해설-국어, 도덕, 사회』, 교육과학기술부.
- 국립국어원(2005), 「한국어교재론 개발 최종 보고서」, 『한국어교육 총서』 5권.
- 국제한국어교육학회(2009), 『한국어 이해교육론』, 형설출판사.
- 권성미(2007), 「한국어 읽기 교재 분석을 위한 분석모형 개발」, 『한국어교육』 12-2호, 국제한국어교육학회.
- 김동환(2008), 「공유 텍스트를 통한 한국어교육의 한 방법」, 『국어교육학연구』, 31집, 국어교육학회.
- 김봉순(2002), 『국어교육과 텍스트구조』, 서울대학교출판부.
- 김영만(2001), 「고급 수준 학습자를 위한 한국어 교재 단원 구성 방안」, 『한국어교육』 12-2호, 국제한국어교육학회.
- 김정숙(2002), 「21세기 한국어교육학의 현황과 과제」, 박영순편, 한국문화사
- _____ (2004), 「한국어 읽기쓰기 교재 개발 방안 연구-교수요목의 유형과 과제 구성을 중심으로-」, 『한국어교육』, 15-3호, 국제한국어교육학회.
- _____ (2006), 「고급 단계 한국어 읽기 자료 개발 방안」, 『이중언어학』 32호, 이중언어학.
- 김정은(2005), 「단원의 구성과 전체적 유기성 관점에서의 한국어 교재 분석」, 『외국어교육』, 12-2호.
- 김정환(1998), 『신문정보그림의 이해와 활용』, 커뮤니케이션북스.
- 김중섭(2002), 「동남아시아 지역 학습자를 위한 한국어 읽기 교육의 실제」, 『언어연구』 19권.

- _____ (2002), 「중국어인 학습자를 위한 한국어 읽기 교육 방법 연구」, 『한국어교육』 13-1호, 국제한국어교육학회.
- 김하령(2008), 「읽기 과정 중 과제 유형과 텍스트 유형이 한국어 읽기 이해에 미치는 영향」, 이화여대 석사학위논문.
- 김향미(2003), 「한국어 교육 읽기 자료 개발에 관한 연구」, 경희대 교육대학원 석사학위논문.
- 김호정 외(2006), 「다문화 문식성 제고를 위한 읽기 텍스트 구성 방안 연구」, 『국어교육학 연구』 제33집.
- 노명완(1994), 「읽기의 관련 요인과 효율적인 읽기 지도」, 『이중언어학』 11호, 이중언어학회.
- _____ (1998), 「독서 자료의 비판적 고찰」, 『독서연구』 3호.
- _____ (1998), 「한국어 교육 자료의 체제 분석」, 『이중언어학』 15호, 이중언어학회.
- 노명완, 박영목 외(2008), 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- 민현식(2000), 「한국어 교재의 실태 및 대안」, 『국어교육연구』 7집, 서울대국어교육연구소.
- 박수자(2001), 『읽기 지도의 이해』, 서울대학교 출판부
- _____ (2008), 「실용적 텍스트의 인터페이스와 문식성 계발」, 한국텍스트언어학회 춘계학술대회 발표집.
- 박수지(2002), 「한국어 교육에서의 설명적 텍스트 교수 방안」, 이화여대 석사학위논문.
- 박영목(2001), 「쓰기교육과 읽기교육에 대한 텍스트언어학적 연구의 동향」, 『텍스트언어학』 10집.
- _____ (2008), 『독서교육론』, 박이정.
- 박영순(2004), 『외국어로서의 한국어교육론』, 월인출판사.
- 배두본(1999), 『영어교재론 개관』, 한국문화사.
- 백승주(2003), 「언어학습 교재의 시각디자인에 대한 기호학적 분석」, 『한국어교육』 14-1호, 국제한국어교육학회.
- 보그랑드 & 드레슬러 저, 김태옥 외 공역(1990), 『담화, 텍스트 언어학 입문』, 양

- 영각.
- 볼프강 하이네만 & 피터 피이베거 저, 백설자 역(2001), 『텍스트언어학 입문』, 역락.
- 서종학, 이미향(2009), 『한국어 교재론』, 태학사.
- 송금숙(2003), 「한국어 읽기 교육의 텍스트 유형 연구」, 고려대 교육대학원 석사학위논문.
- 신은경(2009), 「한국어 읽기 텍스트 유형에 따른 효율적인 읽기 전략 배양 연구」, 배재대 석사학위논문.
- 원진숙(2000), 「숙달도 배양을 위한 한국어 교재의 단원 구성 체제 개선 방안」, 『이중언어학』 17호, 이중언어학회.
- 이경화(2001), 「매체언어의 국어 교재화 방안」, 『교육공학연구』 19권 3호.
- _____(2003), 『읽기교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 이관규(1995), 「한국어 교재의 구성 원리와 내용」, 『이중언어학』 12집, 이중언어학회.
- 이광호(2001), 「융합 텍스트의 분석을 위한 접근」, 『한국텍스트과학의 제과제』, 역락.
- 이병규(2005), 『한국어 교재 분석 연구』, 국립국어원.
- 이수미(2005), 「한국어 읽기 텍스트 구성 연구-베트남 학습자 중심으로」, 서울대 석사학위논문.
- 이승은(2007), 「텍스트 상세화가 한국어 학습자의 읽기 이해에 미치는 영향」, 이화여대 석사학위논문.
- 이용숙(1998), 「학습을 위한 독서 자료로서의 교과서 분석」, 『독서연구』 3호.
- 이은주(2008), 「고급 단계 한국어 교재에 사용된 읽기 활동 유형 분석」, 이화여대 석사학위논문.
- 이은희(1996), 「교재의 텍스트적 특성」, 『국어교육학연구』 6호.
- _____(2000), 『텍스트언어학과 국어교육』, 서울대학교 출판부.
- 이정모 외(2003), 『인지심리학』 (3판), 학지사.
- 이지영(2008), 「교재의 연구사와 변천사」, 『한국어교육론』 1, 한국문화사.
- _____(2008), 「한국어 교재 구성 연구」, 『한국언어문화학』 5호, 국제한국언어

문화학회.

- 임은정(2004), 「유학생을 위한 한국어 읽기 교재의 단원 구성」, 부산외대 석사학위논문.
- 장문정(2007), 「한국어 교육의 읽기 교재 텍스트 분석 연구-초 중급 단계를 중심으로-」, 『경희대학교 교보논집』 41집.
- 정길정, 연준흠 편저(1996), 『외국어 읽기 지도의 이론과 실제』, 한국문화사.
- 정옥년(2003), 「읽기 지도에서 수준별 텍스트 활용」, 『독서연구』 9호.
- 조명원, 이흥수 공저(2004), 『영어교육사전』 (개정증보판), Pearson Longman.
- 주옥파(2004), 「고급 한국어 학습자를 위한 읽기 교육에 관한 연구」, 『한국어교육』 15-1호, 국제한국어교육학회.
- 진대연(1999), 「한국어 교재 분석의 기준」, 『국어교육학연구』 9호, 국어교육학회.
- 최연희, 전은실 공저(2006), 『영어 읽기 교육론-원리와 적용』, 한국문화사.
- 카이호 히로유키 외 저, 박영목 외 역(1998), 『인터넷페이스란 무엇인가』, 지호.
- 클라우스 브링커(1994) 저, 이성만 역(2004), 『텍스트언어학의 이해』, 역락.
- 하이츠 파터 저, 이성만 역(2006), 『텍스트의 구조와 이해』 (3판), 배재대학교 출판부.
- 한국텍스트언어학회(2007), 『텍스트언어학의 이해』, 박이정.
- 한재영 외(2005), 『한국어 교수법』, 태학사.
- 한철우 외(2001), 『과정 중심 독서 지도』, 교학사.
- 허균(2006), 「언어정보의 시각화 과정 연구」, 『교육공학연구』 22-2호.
- 허용 외(2005), 『외국어로서의 한국어교육학 개론』, 박이정.
- 황인교(1997), 「외국어로서의 한국어교육 연구」, 『이화어문논집』 15권, 이화여대 이화어문학회.

<자료>

- 『(고등학교)사회·문화』, 노경주 외, 천재교육, 2009.
- 『(초등학교)과학』 6-2, 금성출판사, 2009.
- 『말이 트이는 한국어』 I, 이화여자대학교 언어교육원, 이화여대 출판부, 1998.

- 『말이 트이는 한국어』 II, 이화여자대학교 언어교육원, 이화여대 출판부, 1998.
- 『말이 트이는 한국어』 III, 이화여자대학교 언어교육원, 이화여대 출판부, 1998.
- 『말이 트이는 한국어』 IV, 이화여자대학교 언어교육원, 이화여대 출판부, 1998.
- 『말이 트이는 한국어』 V, 이화여자대학교 언어교육원, 이화여대 출판부, 1998.
- 『서강한국어』 1A, 서강대학교 언어교육원, 2006.
- 『서강한국어』 1B, 서강대학교 언어교육원, 2006.
- 『서강한국어』 2A, 서강대학교 언어교육원, 2006.
- 『서강한국어』 2B, 서강대학교 언어교육원, 2006.
- 『서강한국어』 3A, 서강대학교 언어교육원, 2006.
- 『서강한국어』 3B, 서강대학교 언어교육원, 2006.
- 『서강한국어』 4A, 서강대학교 언어교육원, 2006.
- 『서강한국어』 4B, 서강대학교 언어교육원, 2006.
- 『서강한국어』 5A, 서강대학교 언어교육원, 2006.
- 『서강한국어』 5B, 서강대학교 언어교육원, 2006.
- 『쉬워요 한국어』 1. Language Plus, 2003.
- 『외국인 유학생을 위한 인문 한국어』, 다락원, 2007.
- 『외국인을 위한 한국어 읽기』, 민중서림, 2000.
- 『초등만화맞춤법』, 국립국어원, JET재능아카데미, 2004.
- 『한국어』 고급1, 국제교육원 한국어교육부, 경희대학교 출판부, 2002.
- 『한국어』 고급2, 국제교육원 한국어교육부, 경희대학교 출판부, 2002.
- 『한국어』 중급1, 국제교육원 한국어교육부, 경희대학교 출판부, 2002.
- 『한국어』 중급2, 국제교육원 한국어교육부, 경희대학교 출판부, 2002.
- 『한국어』 초급1, 국제교육원 한국어교육부, 경희대학교 출판부, 2002.
- 『한국어』 초급2, 국제교육원 한국어교육부, 경희대학교 출판부, 2002.
- 『한국어』 1, 서울대학교 언어교육원, 문진미디어, 1998.
- 『한국어』 2, 서울대학교 언어교육원, 문진미디어, 1998.
- 『한국어』 3, 서울대학교 언어교육원, 문진미디어, 1998.
- 『한국어』 4, 서울대학교 언어교육원, 문진미디어, 1998.
- 『한국어 읽기』 1급, 연세대학교 한국어학당 편, 연세대학교 출판부, 1999.

- 『한국어 읽기』 2급, 연세대학교 한국어학당 편, 연세대학교 출판부, 1999.
- 『한국어 읽기』 3급, 연세대학교 한국어학당 편, 연세대학교 출판부, 1999.
- 『한국어 읽기』 4급, 연세대학교 한국어학당 편, 연세대학교 출판부, 1999.
- 『한국어 읽기』 5급, 연세대학교 한국어학당 편, 연세대학교 출판부, 1999.
- 『한국어능력시험』 11회, 한국어교육과정평가원, 한국어세계화재단 자료실, 2007.
- 『한국어능력시험』 12회, 한국어교육과정평가원, 한국어세계화재단 자료실, 2007.
- 『한국어능력시험』 13회, 한국어교육과정평가원, 한국어세계화재단 자료실, 2009.
- 『한국어능력시험』 14회, 한국어교육과정평가원, 한국어세계화재단 자료실, 2008.
- 『한국어능력시험』 15회, 한국어교육과정평가원, 한국어세계화재단 자료실, 2009.
- 『한국어능력시험』 6회, 한국어교육과정평가원, 2004.

한겨레신문 2008.12.10, 2009.7.10.

서울신문 2005.12.14

2. 국외문헌

Catherine Wallace(1992), Reading, Oxford University Press.

Christin Nuttall(1996), Teaching Reading Skills in a foreign language, Macmillan Publishers Limited.

David Nunan(1999), Second Language Teaching & Learning, Heinle & Heinle publishers.

David Nunan(2003), Syllabus Design, Oxford University Press, 송석요, 김성아 역, 범문사.

Françoise Grellet(2004), Developing Reading Skills, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.

H.Douglas Brown(2001), 원리에 의한 교수(제2판), PEARSON Longman, 권오량 외 역.

Irwin. J.W.,(1991), 독서지도론, 천경록 외 공역, 박이정.

Jan Renkema, (2002), 담화연구의 기초, 이원표 역, 한국문화사.

Swales.John M.,(1990), Genre Alaysis, Cambrige Applied Linguistics.

Willam Grabe & Robert B. Kaplan(1996), Theory & Practices of Writing, Pearson Education Limited.

William Grabe & Fredricka L.Stoller(2002), Teaching and Researching Reading, Longman.

부록1

2006년 3월 24일 (금) 03:21

“종달새족’ 부러워 마세요… 아침형-저녁형인간 유전자로 결정”

[동아일보]

《평소 늦잠을 즐기던 사람이라면 어쩌다 이른 새벽 수많은 인파가 북적대는 출근길 지하철에서 ‘자괴감’에 빠질 수 있다. ‘이러다 사회에서 낙오자가 되는 것이 아닐까.’ 아무래도 남보다 일찍 활동을 시작하는 것이 성공의 비결로 느껴지는 게 사실이다. 몇 년 전 국내외에서 ‘아침형인 종달새족이 저녁형인 올빼미족보다 성공 확률이 높다’는 말이 널리 유행한 것도 이 때문이다.》

하지만 이 말은 과학적으로 맞지 않다는 게 사실로 드러났다. 사람이 아침형인지 저녁형인지는 유전적으로 결정되는 면이 강하기 때문에 무조건 아침형을 고집할 필요가 없다는 것. 24일 서울 광진구 화양동 건국대병원에서 열리는 대한수면의학회(회장 김린 고려대 교수) 춘계학술대회에서 아침형-저녁형 인간의 유전자를 분석한 연구결과가 발표될 예정이어서 관심을 모으고 있다. 한국인을 대상으로 한 연구로는 이번이 처음이다.

○ 유전자 염기서열 패턴 따라 종달새-올빼미족

고려대 의대 이헌정(신경정신과) 교수는 20대의 건강한 의대 남학생 189명을 상대로 설문조사를



실시한 후 이들이 종달새족인지 올빼미족인지 구분했다. 평소 아침에 얼마나 정신이 멀쩡한지 그리고 작업수행 능력이 어느 정도 발휘되는지를 물어 점수를 매긴 것. 점수가 높을수록 종달새족에 가까웠다. 설문 조사와 유전자 검사 결과를 비교하자 흥미로운 결과가 나왔다. 두 유전자의 패턴에 따라 종달새족인지 올빼미족인지가 구별된 것이다.

유전자는 동일한 유전자라 해도 사람마다 약간씩 다르다. 작은 차이 때문에 개인마다 약이나 스트레스에 대한 감수성이 달라진다고 알려져 있다.

고 알려져 있다.

이 교수는 “미국 일본 유럽 등 여러 나라 민족에 대해 비슷한 유전자 연구가 이뤄져 왔다”며 “명확한 메커니즘은 밝혀지지 않았지만 사람마다 유전자 차이에 따라 아침형인지 저녁형인지 나

뉘진다는 것이 점차 사실로 받아들여지고 있다”고 설명했다. 그는 또 “저녁형 인간으로 타고났음에도 아침형으로 바꾸겠다고 애를 쓰다 보면 육체적으로나 정신적으로 무리가 갈 것”이라고 덧붙였다.

○ ‘아침형=성공형’은 잘못... 역지로 바꾸면 부작용

한편에서는 아침형 인간=사회적 성공이라는 인식이 잘못됐다는 경험적 증거가 제시되고 있다. 건국대 의대 박두흠(신경정신과) 교수는 “종달새족과 올빼미족의 직업 종류와 성공도를 비교한 결과 특별한 차이가 없다는 학계 보고가 있었다”며 “미국의 한 여성기업가의 경우 아침에 늘 피곤한 나머지 출근 시간을 10시로 늦추자 일의 효율이 훨씬 높아졌다고 밝혔다”고 말했다.

김훈기 동아사이언스 기자 wolfkim@donga.com

부록2

너무 빨리 늙는 한국

2050년 인구 40% 65살 넘을 듯

출산 크게 줄고 기대수명은 늘어

» 한국의 연령대별 인구 분포

2050년에는 우리나라 인구 10명 가운데 4명꼴로 65살 이상일 것으로 전망됐다. 이는 전세계에서 가장 높은 수준으로, 급속한 출산 감소와 기대수명 증가 때문인 것으로 분석됐다.

통계청이 10일 내놓은 ‘세계 및 한국의 인구 현황’을 보면, 한국 인구의 65살 이상 구성비율은 내년엔 11%로 선진국 평균(15.9%)보다 낮지만, 2050년에는 38.2%로 늘어나 선진국 평균(26.2%)을 크게 앞지를 것으로 예상됐다. 여기서 선진국은 국제연합(UN)의 인구통계 작성 때 포함하는 유럽, 북미, 오스트레일리아, 뉴질랜드, 일본 등을 가리킨다. 북한의 65살 이상 인구는 내년 9.8%에서 2050년 18.1%로 뛰고, 세계 평균은 7.6%에서 16.2%로 늘 것으로 전망됐다. 85살 이상 인구 구성비율을 보더라도 한국은 내년 1.9%에서 2050년에는 14.5%로 뛰어올라 같은 기간 선진국의 평균 증가 폭(4.3→9.5%)보다 훨씬 컸다.

한국의 중위연령(인구를 나이순으로 정렬했을 때 한가운데 있는 사람의 나이)은 올해 37.3살로 선진국의 39.2살보다 낮지만, 2050년 56.7살로 상승해 선진국 평균(45.6살)보다 오히려 10살 이상 늘어날 것으로 예상됐다.

15~64살 인구 100명당 65살 이상 인구를 나타내는 ‘노인 부양비’를 보면, 한국은 내년엔 15를 기록해 선진국의 24보다 낮지만, 2030년에는 38로 뛰어올라 선진국(36)을 앞지를 것으로 예상됐다. 또 2050년에 이르면 한국의 노인 부양비는 72로 상승해, 선진국 예상 평균인 45를 훌쩍 뛰어넘을 것으로 전망됐다. 북한의 노인 부양비는 2050년에 28 수준으로 상승할 것으로 통계청은 내다봤다. 한국의 출산율은 2005~2010년 사이에 1.13명으로, 세계 평균인 2.56명의 절반 이하였다. 유럽 평균(1.50)이나 선진국 평균(1.64)보다도 낮은 수준이었다. 북한의 출산율은 1.86명이다. 한국의 기대수명은 2005~2010년 기간엔 79.1살로, 세계 평균(76.6살)과 10살 넘게 차이가 났고, 유럽 평균(75.1살)보다 높았다. 기대수명 증가 폭도 한국은 1970~75년 62.7살에서 35년 만에 16.4살 뛰어올랐다. 개발도상국의 기대수명 평균 상승 폭은 같은 기간 10.7년, 선진국은 5.8년이었다.

김기태 기자 kkt@hani.co.kr

부록3

남자전업주부 3년세

‘남자 전업주부’가 빠르게 늘어나고 있다. 이는 전문직 등 수입이 높은 여성이 늘어난 데다 남녀의 전통적인 역할 관계에도 변화가 있기 때문으로 풀이된다.

21일 통계청에 따르면 지난해 비경제활동인구 가운데 육아와 가사 활동을 하는 남자가 15만1000명으로 나타났다. 육아 활동을 하는 남자는 5000명, 가사 활동을 하는 남자는 14만6000명이었다. 이는 2003년과 비교할 때 42.1% 늘어난 수치다. 2003년에는 육아 3000명, 가사 10만3000명으로 모두 10만6000명의 남자가 ‘살림’을 맡아 했다. 같은 기간 육아와 가사 활동을 하는 여자는 655만2000명에서 662만2000명으로 1.1% 늘어나는 데 그쳤다.

통계청은 미취학 아동을 돌보기 위해 집에 있을 때를 ‘육아’로, 초등학교 이상 자녀를 돌보면서 가사를 수행하거나 가사에 책임이 있다고 답한 경우를 ‘가사’로 분류하고 있다.

육아와 가사에 전념하는 남성 수가 늘어난 것은 최근 전문직 여성의 증가로 남성에 비해 수입이 많은 여성 수가 늘어난 때문으로 분석된다. 또 전통적으로 남자가 밖에서 직장을 잡아야 한다는 역할 인식에 대한 변화도 요인으로 풀이된다.

2003년 여성 취업자 가운데 전문직은 77만7000명, 전문·기술·행정관리직은 154만1000명이었으나 2006년에는 각각 92만명, 182만3000명으로 늘어났다.

손민중 삼성경제연구소 연구원은 “여성이 고소득 풀타임 직장에 다니고 남성이 파트타임 직업을 가진 부부 가운데 남성이 육아·가사를 책임지는 경우가 많다”며 “최근 전문직 여성과 여성 연상 커플의 증가 현상도 육아·가사 활동을 하는 남성이 늘어나는 원인으로 보인다.”고 말했다.

우상규 기자 skwoo@segye.com

2007.10.21 (일) 18:22

ABSTRACT

A Study on Materials Construction Method by the Text Type in Reading

Kim Hee-kyoung

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language & Literature

Graduate School, Hansung University

This study is regarding of construction of Reading materials to be used as teaching and learning Korean Reading. Reading materials that are currently in use focus on understanding contents text.

Text Based Lesson primarily works on understanding contents by learning language because it has a view point of looking at text as the highest unit level of a language. Intensive lesson method based on understanding text is called 'Text Based Lesson'. It is difficult to apply reading strategy or technique on 'Text Based Lesson' because it concentrates on understanding contents text.

'Text Based Lesson' has possibility of being lead by teachers who have much knowledge about language. In teacher lead lesson, learners are quite passive and learn reading passively. Therefore, 'Skills Based Lesson' that enables learning and applying reading technique needs to be accepted with 'Text Based Lesson' to construct a compromised lesson method in Korean reading.

Reading Materials are core determinants in constructing a compromised lesson method. It shall be constructed to perform text function to improve actual reading ability more than anything. Text function is a function that provides

reading ability to read various texts by showing variety of text shape and form in reading lesson material. Also, it enables accurate text learning and understanding for learners by proposing typical and representative text that can be a model.

Subject characteristic can be largely divided into 'contents subject' and 'tool subject'. 'Contents subject' holds a purpose of learners knowledge improvement while 'tool subject' has a role of medium for knowledge learning. Korean reading lesson has a characteristic of 'tool subject' in that it helps L2 learners learn Korean and broaden understanding on Korean socio-culture. On the other hand it also has a characteristic of 'contents subject' because it enables learning knowledge necessary to understand unique Korean socio-culture. In this point of view, it can be said that Korean reading has both characteristics of 'tool subject' and 'contents subject'. Thus, Korean reading materials need to be constructed so as to effectively realize both 'tool and contents subject' characteristics.

Current reading materials are constructed appropriately for 'Text Based Lesson'. In order to improve this situation, current reading materials are analyzed in chapter 2 first. Unit formation of materials, text constructing factor, text type and kind, and 'meta text' that is an educational device to read text well are examined.

The most distinct factor is limitation of text type and kind among various features discovered. Limitation of text type and kind makes materials construction dull, imposes to concentrate on letter reading or learning language, and does not help improve learner's personal learning and reading ability. To enhance these problems, various text type and kind shall be presented in materials and text construction for effective learning shall be supported.

First text type was divided into five kinds based on its function. In reality, L2 learners come in contact with vast variety types of text while living in Korean society. Adequate categorization system is needed to effectively learn various

texts. Text type by function is selected for effectively categorizing many types of text in this study. Text is categorized as 'information and explanation text', 'criticizing and demanding text', 'social interaction text', 'expression text', and 'pronouncement text'. Text needed for Korean reading learning is sorted and categorized according to the types in section 2 of chapter 3.

Materials construction method is mainly discussed in chapter 3 for effective material construction of various texts. Materials construction is divided into unit, body text, and meta text construction. Principle of constructing body text and meta text in one unit is discussed in section 1, specific construction factor in section 2, and construction system in section 3 of chapter 3.

Practical measure of textbook construction is discussed in chapter 4 based on the discussion of chapter 3.

key word : text type, text construct, contents text, meta text,

Text Based Lesson & Skills Based Lesson, text type by function