

중학교 영어 교과서 읽기자료 구성 분석: 2009 개정 교육과정을 중심으로*

고지선** · 김선영***

(목포대)

Go, Ji Sun & Kim, Sun-Young. (2015). An Analysis of the composition of reading materials of senior middle school English textbooks. *The Linguistic Association of Korean Journal* 23(4), 211-238. This paper conducts a textbook analysis to examine the suitability of reading material composition in terms of the reading types, materials, and activities, using English textbooks for middle school 3rd graders. Reading types were analyzed using Brown's type classification (2007), and reading materials and activities were evaluated based on the criteria proposed by 2009 revised curriculum. The results are as follows. First, with regard to the diversity of reading types, all of the target textbooks tended to focus mostly on practical reading texts and non-literature while avoiding literature in general. Second, the results showed that even though the target textbooks generally contained diverse materials, few dealt with additional materials suggested by the revised curriculum. Third, reading activities in the English textbooks would not meet the standards of accomplishment proposed by the revised curriculum in that these were skewed to a specific type of reading activity, 'understanding detailed contents.' This study argues that the composition of reading materials needs to be complemented in a way it reinforces the diversity and consistency of existing English textbooks.

주제어(Key Words): 읽기유형(reading types), 읽기활동(reading activities), 성취기준(standards of accomplishment)

* 본 논문은 제 1 저자의 석사학위 논문을 바탕으로 작성되었음.

** 제1저자

*** 교신저자

1. 서론

2000년대 들어 영어교육은 제 2 언어나 외국어로 습득되어야 할 학습 대상에서 언어 사용자간 의사소통 기능을 강조하는 방향으로 학습 환경의 변화를 경험하고 있다. 교실수업연구에서도 음성언어를 통한 의사소통 활동인 말하기와 듣기능력의 신장을 꾀할 수 있는 교수 및 학습 방안들에 대한 연구가 주를 이루고 있다. 최근 의사소통중심의 교수법이 언어교수법으로 폭 넓은 지지를 받은 것도 이러한 교육 흐름의 변화를 반영하는 것으로 평가할 수 있다. 그러나 세계적으로 사용되는 각종 학술잡지, 서적 등의 3분의 2 이상이 여전히 영어로 발행되고 있고 있다는 점에서, 문자언어를 통한 의사소통의 중요성을 인식할 필요가 있다(McKay, 2002). 특히, EFL(English as a Foreign Language) 환경에 노출된 영어 학습자들은 음성언어보다는 문자언어를 접할 기회가 많기 때문에, 효과적인 읽기교육은 학습자들의 의사소통 능력을 향상시키는 요인으로 작용할 수 있다.

읽기란 단순히 글이 전하고자 하는 내용을 받아들이는 것이 아니라 자신의 생각과 의견을 바탕으로 작가의 의도를 비판적으로 수용하고 창의적으로 해석하며 소통하는 능동적인 활동이다. 읽기과정은 학습자들의 인지적 과정을 중시하는 언어적 지식 이외에도 세계지식과 추론지식을 포함한 통합적인 지식을 요구하는 문자를 통한 의사소통 과정이다(Prater, 2009). 이러한 점에서 읽기활동은 학습자의 창의적이고 비판적인 사고, 자발적인 노력 등을 요구하는 언어교육의 중요한 학습활동이라고 볼 수 있다. 우리나라와 같이 영어를 외국어로 학습하는 환경에서는 읽기 중심의 영어교육이 많은 비중을 차지하고 있고, 교과서가 학습의 축을 이루고 있다는 점에서 다양하고 효과적인 읽기활동이 교과서에 제시될 필요가 있다(김민정 & 송희심, 2007; 나경희 & 송희심, 2010).

이러한 맥락에서, 2009년 개정 교육과정은 2007년 교육과정에 비해 읽기교육의 기본 방향이 문자를 통한 의사소통 능력을 강화하는데 초점을 두고 있다. 구체적으로, 2007년 교육과정에서는 전체 목표 아래 초등학교와 중등학교의 목표를 분리하여 목표를 명확하게 진술한 반면, 2009년 개정 교육과정에서는 초·중·고등학교의 학습 목표를 각각 정의적, 언어적, 문화적 영역으로 분류하여 다양한 소재와 읽기활동을 통한 의사소통 능력의 향상을 강조하고 있다. 이는 개정된 영어교과서가 2009년 개정 교육과정의 목적에 따라 읽기 영역이 조직되었는지를 분석할 필요가 있음을 시사하고 있다.

우리나라에서 출판되고 있는 중등 영어과 교과서의 읽기 활동을 살펴보면, 대체로 읽기 전, 중, 그리고 후 활동들을 명시적으로 나누어 소개하고 있다. 그러나 상호작용 과정의 관점에서 읽기활동의 학습 효과는 각 활동의 채택 여부, 순서, 교수자나 학습자에 의해 달라질 수 있다. 읽기의 궁극적인 목적이 학습자들의 읽기 능력 향상에 있다는 점에서, 영어 교과서는 각 단계에서 활용할 수 있는 다양한 활동들을 학습자 스스로 시도해 자신에게 적합한 활동들을 채택할 수 있는 기회를 제공하여야 할 것이다. 교사, 학습자 등과 더불어 수업의 핵심 구

성 요소인 영어 교과서는 수업 환경에서 교사와 학습자의 연결을 구체적이고 체계적으로 도와주는 역할을 한다(Allwright, 1981). 특히, 우리나라와 같은 EFL 환경에서 영어 읽기활동이 교과서 채널을 통해 이루어진다고 볼 때, 교재에 제시된 다양한 교수와 활동들은 학습자들의 읽기 능력 향상에 상당히 기여할 수 있다.

2009 개정 교육과정에 기초해 연구한 기존 연구가 많지 않아 중학교 영어 교과서의 읽기 자료가 개정 교육과정의 목적과 취지에 부합하는 지 여부를 평가하기 어려운 실정이다. 이에 본 연구는 2009년 개정 교육과정에 의거해 2015년부터 사용되고 있는 중학교 3학년 영어교과서를 대상으로 읽기 영역의 구성 요소(유형, 소재, 읽기 활동)가 적절하게 조직되었는지를 살펴보고자 한다. 구체적으로, 본 연구의 목적은 2009년 개정 교육과정을 토대로 제작된 중학교 3학년 개정교과서 중 사용 빈도가 가장 높은 4권을 선택하여 읽기자료 유형, 읽기소재, 그리고 읽기활동의 성취기준 충족 여부를 분석하는데 있다. 본 논문에서 살펴본 연구 질문은 아래와 같다.

첫째, 중학교 3학년 영어 교과서가 담고 있는 읽기자료 유형들이 2009 개정 교육과정의 목표에 부합하도록 조직되었는가?

둘째, 중학교 3학년 영어 교과서에 포함된 읽기 소재가 2009 개정 교육과정에 제시된 교육목표와 새롭게 첨가된 소재영역을 반영하고 있는가?

셋째, 중학교 3학년 영어 교과서의 읽기 활동이 2009 개정 교육과정에 제시된 읽기 영역 성취기준을 충족시키고 있는가?

2. 이론적 배경

2.1. 외국어 읽기과정(L2 Reading Process)

영어 교과과정의 근간을 이루는 읽기과정에 대한 이론적 접근은 텍스트와 독자 간의 관계 설정 정도에 따라 상향식 과정(bottom-up)과 하향식 과정(top-down)으로 분류되어 연구되어 왔다. 먼저, 행동주의 이론에 바탕을 두고 있는 상향식 과정은 읽기를 문자해독 과정으로 간주하고 독자는 문자기호를 정확히 해독한 후 해독한 문자기호들을 결합하여 큰 단위를 형성해가면서 텍스트의 의미를 파악하게 된다(노명완, 1994). 이러한 상향식 과정을 적용한 읽기교육은 문자와 소리를 연결시키고 언어 단위의 의미를 파악해가는 것을 기초적인 교육 목표로 두고 가장 낮은 단계의 읽기 교육을 실시한다. EFL 환경 아래에서 수행되고 있

는 대부분의 전통적 읽기 수업은 독자와 텍스트 간 상호작용이 낮은 수준에서 이루어진다는 점에서 상향식 과정에 이론적 토대를 두고 있다.

반면, 하향식 과정(top-down)에서는 독자의 배경지식이 읽기의 이해과정에서 주요한 요인으로 작용한다(Adams, Bell & Perfetti, 1995; Long, Johns & Morris, 2006). 제 2 언어읽기(L2 읽기)는 독자에게 모국어 읽기능력 뿐만 아니라 L2 언어능력, 메타인지, 글에 대한 배경지식, 효율적 읽기 전략의 사용 등과 같은 매우 복잡한 인지과정을 수반한다(Aebbersold & Field, 1997; Bernhardt, 2005; Grabe, 1991). 스키마이론에 의하면, L2 읽기는 독자에게 자신이 선형적으로 가지고 있는 기존 지식과 새로운 지식의 통합능력을 요구하고, 읽기 과정은 의식적인 지적 노력 없이도 기존의 지식구조와 읽기 자료의 새로운 정보를 적절히 합치하는 과정으로 본다(Carrell & Eisterhold, 1983; Johnson, 1981).

따라서 독자의 기존 지식은 새롭게 입력된 정보들을 기존에 저장된 정보들에 연결시켜 일관성 있게 지식을 재구성하도록 도와줄 뿐만 아니라, 주어진 텍스트에 있는 낱말의 의미를 정확하게 선택하도록 도와준다. 제공되는 여러 정보 중에서 독자에게 필요한 정보를 선별적으로 기억해 텍스트 이후에 전개될 내용을 예측할 수 있도록 도와주는 기능을 한다. 하향식 과정 아래에서 독자는 언어적인 자원뿐만 아니라 비언어적인 자원을 이용해 텍스트의 의미 구축하기 위하여 능동적으로 읽기과정에 참여하게 된다(Carrell, 1988; Coady, 1979).

그러나 다수의 이론 연구들이 상향식 과정은 글의 역할만을 강조하고, 하향식 과정은 독자의 배경 지식만을 강조하기 때문에 읽기과정 전체를 설명하기에 한계가 있다고 지적한다. 즉, 이 두 과정의 상호보완성을 중시하는 상호작용(interaction) 이론이 영어 교과과정에 반영되어야 한다는 연구들이 힘을 얻고 있다(Kintsch, 1998; Logan, 2002; Sadoski & Paivio, 2001, 2007). 상호작용 과정은 독자와 텍스트간 인지적 과정을 통해 글을 이해하기 위해서는 주어진 글의 내용에 대한 배경 지식과 언어적 지식을 동시에 갖추어야 한다는 점을 강조한다. 구체적으로, 텍스트의 정보처리를 위해 언어 기호분석과 단어인식, 그리고 시각정보 자료 추출 등과 같은 언어적 지식을 활용할 뿐만 아니라 자신이 가지고 있는 글에 대한 배경 지식의 지원을 통해 글을 이해하게 된다(최연희 & 전은실, 2011). 이러한 상호작용 과정이 유기적으로 이루어지기 위해서는 다채로운 읽기 소재, 다양한 읽기 유형 등이 영어 교과서의 필수 학습 요소로 포함될 필요가 있음을 의미한다.

2.2. 읽기 활동(Reading Practices)

영어 교과과정이 제시하는 읽기 교육은 이전의 문법 기반 읽기 수업이 지닌 여러 가지 한계를 극복하고 학습자들이 다양한 활동을 통한 자율적인 읽기 과정 참여에 초점을 맞추고 있다. 이는 학습자들 스스로가 학습의 주체가 되어 자신의 읽기 목적에 적합한 읽기 기술과 전략을 연습하여 향후 효과적인 외국어 읽기를 할 수 있도록 유도하는 데 그 의미가 있다(나경

희 & 송희심, 2010). Pressley(2006)와 Pressley & Afflerbach(1995)에 따르면, 능숙한 독자는 읽기를 시작하기 전에 자신이 텍스트를 읽는 목적을 정확하게 인식하고, 지식 배경을 활용하여 텍스트가 전달하고자 하는 메시지를 파악할 수 있다. 이를 위해서는 학습자들이 읽기 단계별 다양한 활동들을 연습할 필요가 있다. 단계별 읽기 활동들은 주어진 텍스트를 읽기 전에 실행하는 읽기 전(pre-reading) 활동과 읽는 도중에 실행하는 읽기 중(during-reading), 그리고, 읽기 후에 수행하는 읽기 후(post-reading)활동으로 구분된다.

먼저, 읽기 전 활동은 읽기에 들어가기 전에 학습자가 글의 내용과 목적을 예측할 수 있도록 앞으로 읽게 될 자료에 대한 스키마를 활성화시키는 데 목적이 있다(Aebersold & Field, 1997). 적절한 읽기 전 활동은 학습자가 텍스트에 대한 흥미와 이해의 정도를 높이고, 자신의 글에 대한 배경 지식을 활성화함으로써 글에 대한 이해를 높이고자 참여하는 활동으로 정의할 수 있다. 이러한 사전 읽기 활동은 모국어 학습자보다 언어적으로 어려움이 있는 외국어 학습자의 단점을 보완해 주는 역할을 할 수 있다. 물론, 읽기 전 활동은 텍스트를 읽는 목적, 학급 규모, 텍스트의 유형, 학습자의 배경 지식 정도 등에 따라 달라질 수 있다(Aebersold & Field, 1997; Dubin & Bycina, 1991). 영어 교과서가 읽기 전 활동을 효과적으로 지원할 수 있도록 구성되는 것이 무엇보다도 중요하다.

읽기 중 활동은 학습자 자신의 읽기 전략을 활용하여 읽기자료를 실제로 읽는 단계로 능숙한 독자는 자신의 읽기 목적에 따라 언어적 그리고 비언어적 기술과 전략을 자동적으로 선별하고 끊임없이 텍스트와의 상호작용을 시도하며 의미를 구축하여 나간다. 이 단계에서는 독자가 자신의 읽기 과정을 인식하여 이해 정도를 스스로 파악하고 글에 대한 예측과 이해를 위한 여러 가지 다양한 활동을 시도하게 된다. 그러나 읽기 중 활동은 대개 독자 안에서 자동으로 일어나기 때문에 교사가 이를 관찰하고 개입하는 데 한계가 있어, 교사가 적절한 질문들을 제시하여 학습자의 이해 정도를 확인해 볼 방안을 모색할 필요가 있다(나경희 & 송희심, 2010). 읽기 중 활동 역시 영어교과서가 담고 있는 읽기 소재, 유형, 주제 등에 따라 개별 활동이 학습에 미치는 영향이 차별적으로 나타날 수 있다(Aebersold & Field, 1997; Davies & Pearse, 2000; Nuttall, 1996; Wallace, 1992).

한편, 읽기 후 활동은 글의 전반적이고 세부적인 내용에 대한 학습자의 이해정도를 파악하여 이를 기반으로 글에 제시된 정보를 평가한 후 글에 제시되지 않은 정보를 추론하여 글에서 배운 내용을 다른 상황에 적용해 볼 수 있는 기회를 제공하는 데 그 목적이 있다(Aebersold & Field, 1997). Wallace(1992)는 읽기 후 활동은 글의 유형이나 학습자의 학습 목적, 상황 등에 따라 다르게 고안되어야 한다고 주장한다. 예를 들어, 학습자의 읽기 학습의 목적이 학술적인 것이라면, 읽기 후 활동으로 읽은 내용 요약하거나 서평쓰기와 같은 쓰기와 통합된 활동들이 적합할 것이다(Aebersold & Field, 1997; Carrell, 1984; Eskey, 2002).

2.3. 영어 읽기교재 관련 선행연구

교과서 분석은 교육과정 개정 등 교육환경의 변화에 따라 교과서 구성, 집필 방향 등이 달라질 수 있다는 점에서 지속적인 연구가 필요한 분야이다. 중등 영어교과서 분석에서 주요하게 다루어지고 있는 선행연구를 보면, 문화적인 요소가 교과과정의 방향에 따라 적절하게 다루어지고 있는지를 연구하는 내용이 주를 이루고 있다(강은아, 2004; 이강혁, 2005; 임정완, 2015; 조선아, 2005).

강은아(2004)는 제 7차 교육과정이 이전 교육과정에서 다루지 않은 문화적 요소를 담고 있다는 점에서 영어 교과서가 새롭게 추가된 문화적 요소를 제대로 반영하고 있는지를 분석하였다. 조선아(2005)는 같은 맥락에서 7차 교육과정의 17개 문화교육 언어소재를 분석 기준으로 삼아 선택한 3종의 교과서에 대한 문화유형 분석을 수행하였다. 이들 연구 모두 7차 개정 교육과정에 새롭게 추가된 문화적 내용이 교과서에 반영되지 못하고 있음을 지적하고 교재의 내용을 재구성하는 수정, 보완이 필요하다고 주장하였다.

앞서 언급된 연구들이 문화 유형과 배경에 대한 분석에 초점을 두고 있는 반면, 이강혁(2005)과 임정완(2015) 등은 보다 세분화된 연구를 수행하였다. 이강혁(2005)은 영어교과서의 읽기 자료를 제 7차 교육과정이 제시하는 기준에 따라 소재별, 유형별, 배경별 분석을 수행하였다. 연구 결과, 영어교과서의 구성이 문화 학습에 적합하지 않을 뿐만 아니라 교과서간 편차가 심해 일관성이 부족하다는 결과를 내놓았다. 임정완(2015)은 유사한 연구에서 교과서의 문화 유형, 소재, 배경이 2009년 개정 교육과정에 부합하는 방향으로 다루어지고 있는지를 분석하였으며, 분석 대상 교과서의 일관성과 다양성이 부족한 것으로 평가하였다. 최근에는 영어교과서를 국가별로 비교, 분석하여 문화적 내용의 적합성을 분석하는 등 교재분석이 다각적으로 이루어지고 있다(박상욱, 2014; 정형륜, 2005).

한편, 중등 영어교육에 있어 교재의 읽기요소 분석에 관한 문헌들을 살펴보면, 지문분석과 읽기활동에 대한 연구가 가장 보편적으로 이루어지고 있다(김민정 & 송희심, 2007; 김민주, 1993; 이재희, 1988; 조원향, 2003; 한정원, 2001). 이들 연구들이 지닌 공통점은 읽기교재의 이독성을 분석하기 위하여 어휘 및 문장의 길이, 글의 난이도 등을 분석 기준으로 이용해 교재 간 편차를 비교, 분석하는데 있다. 김민주(1993), 한정원(2001), 이재희(1988) 등은 지문의 난이도 분석을 통해 교과서간 난이도 편차가 존재한다고 보고하였다. 구체적으로, 이재희(1988)는 난이도 편차가 동일 학년 내 교과서에서 뿐만 아니라, 학년 간 편차에서는 난이도 배열이 적절하게 이루어지지 못하고 있다는 점을 지적하였다. 유사한 연구에서 김민주(1993)와 한정원(2001)은 어휘와 문장의 길이 차이가 교재 간 난이도 편차를 유발시키는 요인으로 작용한다는 결과를 보고하였다.

교과서 읽기의 소재 내용에 관한 연구에서는 선택된 교과서가 교육과정이 제시하는 기본 방향에 따라 구성되었는지를 분석하였다. 김민정과 송희심(2007)은 중학교 및 고등학교 문맥

에서 분석 대상 교재들이 교육과정이 제시하고 있는 소재영역을 적절하게 반영하고 있으며, 학년별 주제의 배열과 분포도 교육과정의 성취기준에 부합되도록 구성되어 있는 것으로 분석하였다. 중학교 2학년 영어교과서를 대상으로 읽기소재 영역의 적합성을 평가한 조원향(2003)의 연구에서도 유사한 결과를 보여주고 있다.

그러나 읽기활동 관련 교재 연구들은 중학교 교과서에 포함된 읽기활동의 다양성이 전반적으로 부족한 것으로 평가하고 있다. 앞서 언급한 김민정과 송희심(2007), 조원향(2003) 등의 연구에서도 읽기소재의 구성은 긍정적으로 평가한 반면, 읽기활동은 다양성 차원에서 보완될 필요가 있는 것으로 평가하였다.

앞서 언급된 선행연구들은 중등 영어교과서가 교육과정이 제시하는 성취기준에 적합한지 여부를 분석하고 있으나, 두 가지 측면에서 선행연구의 제한점이 보완될 필요가 있는 것으로 판단된다. 첫째, 대부분의 연구가 2007년 교육과정을 분석 기준으로 삼아 이루어진 반면, 2009년 개정 교육과정에 기초한 연구는 찾아보기 어려운 실정이다. 이로 인해 개정 교육과정에 새로이 제시되고 있는 성취기준의 변화 등이 영어교과서에 어떻게 반영되고 있는 지 평가하기 어렵다는 점에서, 이에 대한 추가적인 읽기교재 연구가 수행될 필요가 있다. 둘째, 기존의 선행연구들은 다양한 읽기 내용(읽기소재, 읽기유형, 읽기활동)이 각각의 연구에서 독립적으로 이루어짐에 따라 동일한 연구 문맥에서 체계적으로 분석하기 어려운 측면이 있다. 이에 본 연구는 중등 영어교과서의 읽기 자료를 소재별, 유형별, 읽기활동으로 구분하여 2009년 개정 교육과정이 제시하는 성취기준에 따라 구성되었는지를 분석하고자 한다.

2.4. 2009 개정 중학교 영어과 교육과정

중등학교 영어 교과서의 읽기 영역이 2009 개정 교육과정의 기본 방향에 맞게 개발되었는지를 평가하기 위해서는 2009년 개정 교육과정에 대한 목적, 성취기준 등에 대한 이해가 선행되어야 한다. 2009 개정 중학교 영어과 교육과정의 목표는 초등학교에서 형성된 영어 학습능력을 기반으로 일상생활에서 활용할 수 있는 기본 생활영어와 다양한 외국의 문화를 이해하고, 고등학교 영어과 선택 과목을 이수하는데 기반이 되는 영어능력을 함양하는 데 있다. 또한, 영어 교과는 영어 의사소통 능력을 길러 주는 것도 중요한 목표이지만 남을 배려하는 시민의식과 공동체의식, 다양한 문화를 수용할 수 있는 능력 등의 인성교육과 창의성 교육을 중요시한다. 표1에서 보는 것처럼, 2009년 개정 교육과정은 이와 관련된 세부 목표로 인지적, 정의적, 문화적 목표를 제시함에 따라, 문화적 영역을 영어권 국가에서 비영어권 국가 전반으로 확대하는 특징을 보이고 있다.

표 1. 2009 개정 교육과정 읽기영역 성취기준

읽기영역 성취기준	학습 내용 성취 기준
1. 소리 내어 읽고 의미 파악	① 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 짧은 글을 소리 내어 읽고 의미를 파악
	② 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 짧은 글을 듣고 따라 읽으면서 의미를 파악
2. 중심 내용 파악	① 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 줄거리를 파악
	② 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 주제 및 요지를 파악
	③ 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 글쓴이의 의도나 목적을 파악
3. 세부 내용 파악	① 그림이나 도표가 포함된 짧은 글을 읽고 세부 내용을 파악
	② 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 세부내용을 파악
4. 흐름 파악	① 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 낱말이나 어구의 의미를 문맥으로 추측
	② 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 일이나 사건의 전후 관계를 파악
	③ 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 글의 연결 관계를 파악
	④ 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 일이나 사건의 원인과 결과를 파악
	⑤ 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 이어질 내용을 추측

* 자료: 영어과 교육과정(교육과학기술부 고시 2011-361호), p.123-125

2009년 개정 교육과정의 읽기영역 성취기준을 살펴보면, 부록에 학습활동의 예시를 첨가하여 구체화된 학습내용 기준을 보여주고 있다. 특히 초등학교와 중학교의 경우 학습활동의 예시를 통해 학년 급으로 수준을 정하여 수업에 활용할 수 있도록 구분하는 것을 가능하도록 하였다. 또한 일상생활과 친숙한 소재나 주제를 영역별 성취기준에 포함시켜 상호작용을 통한 학습효과를 강화한 측면이 있다.

2009 개정 교육과정에서는 초·중·고교 교육 기간을 4개 학년군으로 설정하고, 공통 교육과정 기간을 10학년에서 9학년으로 조정하였다. 이에 따라 학년군별, 영역별, 학습 내용별로 성취기준을 제시하고 있다. 특히, 교과서의 단원을 축소하여 학습 부담을 낮추고 창의성과 인성 함양을 위한 소재를 첨가하여 교육과정의 내용을 적정화하였다. 또한 기본적인 영어 의사소통 능력을 향상시키기 위하여 필수 학습 내용을 선정하여 성취기준 숫자를 줄이고 수준을 낮춘 것으로 평가된다. 이러한 변화는 중학교 3학년 영어 교과서가 성취기준에 따라 적절하게 구성되었는지 여부를 평가하는 분석 기준으로 작용한다.

3. 연구방법

3.1. 분석 방법 및 대상

본 논문에서는 4종의 영어 교과서를 분석 대상으로 선정하여 읽기 영역 구성의 유사점과 상이점을 비교·분석하였다. 읽기 영역은 교과서 전체에 나와 있는 읽기 전, 중, 후와 special units이 있는 교과서는 그 부분까지 활동 영역으로 포함하였다. 구체적으로, 교과서에 포함된 자료를 읽기유형, 소재유형, 읽기활동으로 구분하고, 2009년 개정 영어 교육과정의 성취 기준을 분석 기준으로 이용하였다. 자료의 코딩 과정에는 두 명의 연구자가 참여하였다. 읽기 유형(문학, 비문학, 실용문) 분류의 경우 조사자간 의견 불일치 문제가 발생하지 않았다. 소재 유형 분류는 조사자 일치율(inter-rater agreement)이 85.5%로, 읽기활동 관련 조사자 일치율은 87.3% 수준으로 나타났다. 코딩과정에서 의견이 일치하지 않는 경우에는 논의과정을 통해 조정한 후 처리하였다. 자료 분석은 기술 분석(descriptive statistics)을 통해 이루어졌으며, 도출된 결과에 대한 이해를 돕기 위해 교과서 사례 분석을 수행하였다.

중학교 3학년 을 대상으로 2009 개정 교육과정이 2015년부터 처음으로 적용되기 때문에 중학교 3학년 교과서를 분석 대상 교재로 선택하였다. 2009 개정 교육과정에 의거한 분석 대상으로 선정한 교과서는 개정 교육과정에 근거하여 출판된 총 25종의 검증을 받은 영어교과서 중에서 사용 빈도가 높은 4종 (시장점유율 6위권 이내, 이유범, 2010)을 선택하여 교재 분석을 수행하였다. 특정 교과서의 직접적인 언급을 피하기 위하여 제시된 순서와 관계없이 임의로 A, B, C, D로 지정하여 표기하였다. 대상 교과서는 천재교육(김진완 외), 두산동아(김성곤 외), 비상교육(이석재 외), 금성출판사(민찬규 외)이다.

3.2. 분석 기준

1) 읽기자료 유형

문자언어의 표현방식은 구어체 표현보다 훨씬 절제되고 정교한 어휘와 분명한 형식을 통하여 내용을 전달한다. 즉, 학습자는 다양한 유형의 글에 접함으로써 글 유형에 대한 스키마를 형성하게 되고, 이렇게 형성된 스키마는 텍스트에서 자신이 필요로 하는 정보를 쉽고 빠르게 추출해 낼 수 있도록 도와준다. Duke & Pearson(2002)에 따르면, 효과적인 읽기 수업은 학습자가 다양한 유형의 글을 접할 수 있는 기회를 제공해야 하며, 이러한 경험을 통해 학습자는 읽기뿐만 아니라 쓰기 능력을 향상할 수 있다.

본 연구에서는 Brown(2007)이 제시한 텍스트 유형분류 기준(문학, 비문학, 실용문, 기타)을 이용하여 영어 교과서에 제시된 텍스트의 유형을 분류하고, 2009 개정 영어과 교육과정의 성취기준에 부합하는지 여부를 분석해보고자 한다.

표 2. 읽기 유형 분석표

읽기 유형 분류	세부 유형
문학	시 / 소설 / 희곡 / 전기
비문학	수필·일기 / 유머글 / 기사 / 논설문 / 설명문 / 일화 / 만화 / 대화문
실용문	편지·카드 / 메시지·메모 / 양식·지원서·설문지
	지시문·안내서·조리법·보고서 / 표시·지도·라벨·그래프
	메뉴 / 스케줄·시간표 / 광고·포스터 / 컴퓨터 관련 글
기타	그림 연결 등 미분류 유형

표2는 읽기 유형 분석을 나타낸다. 분석의 초점은 영어 교과서의 읽기자료 유형이 2009 개정 교육과정이 요구하는 수준의 다양성을 충족시키고 있는 지 여부를 평가하는데 있다. 또한, 최근 많은 교과서들이 포함하고 있는 개인 블로그, 홈페이지, 그리고 UCC 동영상 대본 등의 텍스트는 '컴퓨터 관련 글'이라는 유형을 첨부하여 분석하였다(서유리, 2013).

2) 읽기 소재

2009년 개정 교육과정이 제시하는 소재가 갖추어야 할 조건은 ①학생들의 흥미, 필요, 인지적 수준 등을 고려하여 학습 동기를 유발할 수 있는 내용, ②의사소통 기능을 이해하고 활용하는 데 도움을 줄 수 있는 내용, ③주제, 상황, 과업 등을 고려한 내용, ④상호 작용을 활용할 수 있는 내용, ⑤영어권뿐만 아니라 비영어권 문화를 이해할 수 있는 내용, ⑥창의성 및 논리적, 비판적 사고력 향상에 도움이 되는 내용이어야 한다. Dubin & Olshtain(1986)은 읽기자료 소재를 선정하는 데 있어 고려되어야 할 요인으로 학생의 흥미 유발가능성을 제시하였고, Schatz & Baldwin(1986)은 학생의 정서적 측면, 실용적 측면을 소재선별 기준으로 제안하였다.

2009년 개정 교육과정의 소재 분류는 Finocchiaro(1974)와 Brumfit(1979)가 제시한 나선형 접근법(spiral approach)에 기초하고 있다. 즉, 읽기자료의 소재가 학습자의 언어적인 능력을 고려하여 처음에는 개인적인 화제와 주제로 시작되어 점차 논리적 깊이가 더해지는 방식으로 제시되어야 학습자의 흥미를 유발하고 유지시킬 수 있다고 제안하였다.

2009년 개정 교육과정에 포함된 소재 유형은 이러한 접근법에 기초하여 구성되었다. 다양한 영역의 소재나 친숙한 소재를 다루는 것은 학습자의 학습 동기와 흥미를 유발하여 읽기 능력을 향상시킬 수 있다. 따라서 본 연구에서는 영어 교과서에 포함된 읽기자료 소재들이 어느 정도 2009 개정 교육과정이 제시하는 소재를 반영하고 있는지 분석해 보고자 한다. 특

히, 2009 개정 교육과정에 새로이 첨가된 소재 영역이 영어교과서에 반영되고 있는 지를 분석하였다.

새롭게 추가된 소재 영역은 ‘영어문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식,’ ‘다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활,’ ‘우리문화와 다른 문화의 언어 문화적 차이,’ ‘우리의 문화와 생활양식 소개’ 등에 대한 내용을 포함하고 있다. 2009 개정 교육과정에 제시된 소재 유형은 표 3에 요약되어 보고된다.

표 3. 2009년 개정 교육과정에 제시된 소재 유형

1. 개인생활에 관한 내용
2. 가정생활과 의식주에 관한 내용
3. 학교생활과 교우 관계에 관한 내용
4. 사회생활과 인간관계에 관한 내용
5. 취미, 오락, 여행, 건강, 운동 등 여가 선용에 관한 내용
6. 동·식물 또는 계절, 날씨 등 자연 현상에 관한 내용
7. 영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용
8. 다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용
9. 우리 문화와 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용
10. 우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용
11. 공중도덕, 예절, 협력, 배려, 봉사, 책임감 등에 관한 내용
12. 환경 문제, 자원과 에너지 문제, 기후 변화 등 환경 보전에 관한 내용
13. 문학, 예술 등 심미적 심성을 기르고 창의력, 상상력을 확장하는 내용
14. 인구 문제, 청소년 문제, 고령화, 다문화 사회, 정보 통신 윤리 등 변화하는 사회에 관한 내용
15. 진로 문제, 직업, 노동 등 개인 복지 증진에 관한 내용
16. 민주 시민생활, 인권, 양성 평등, 글로벌 에티켓 등 민주 및 세계 시민 의식을 고취하는 내용
17. 애국심, 평화, 안보 및 통일에 관한 내용
18. 정치, 경제, 역사, 지리, 우주, 해양, 탐험 등 일반교양을 넓히는 데 도움이 되는 내용
19. 인문학, 사회 과학, 자연 과학, 예술 분야의 학문적 소양을 기르는 내용

* 위의 표에 제시된 소재유형 중 4개의 유형(7. 8. 9. 10)은 2009 개정 교육과정에 새로이 첨가된 소재 영역을 의미한다.

3) 읽기활동 성취기준 충족 여부

읽기활동은 2009 개정 중학교 영어과 성취기준을 이용하여 읽기 전·중·후의 활동 내용과 빈도수를 계산하여 분석하였다. 개정 교육과정이 기존의 수준별 교육과정 운영을 학교의 자율에 맡겼기 때문에, 교과서는 기본과정뿐만 아니라 심화과정 학습을 위한 읽기활동을 제시하여 수업에 적용될 수 있도록 구성되어야 한다.

4. 결과 분석 및 토의

4.1. 읽기자료 유형 분석

중학교 3학년 영어 교과서가 담고 있는 읽기자료 유형들이 2009 개정 교육과정의 목표에 부합되도록 조직되었는지를 분석하였다. Brown(2007)의 유형분류 기준에 기초해 읽기유형에 대한 다양성 분석을 수행하였다. 구체적으로 읽기자료를 ‘문학,’ ‘비문학,’ ‘실용문,’ 그리고 ‘기타’로 구분하고 영역별 분포, 사용빈도, 비중을 계산하여 교재 간 비교, 분석을 수행하였다. 표 4는 분석 대상 교과서에 포함된 읽기자료의 유형별 분포를 분석한 결과이다.

개정교과서 4종에 소개된 읽기 유형을 살펴보면, 비문학, 실용문 등 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 자료의 비중이 압도적으로 높게 나타났으나, 문학과 관련된 자료 유형은 매우 부족한 것으로 분석되었다. 구체적으로, 4개의 교과서에 수록된 총 126개의 글 중에서 실용문이 41.2%(51편)로 가장 높은 비중을 차지하고, 비문학 관련 글이 38.0%(48편)로 두 번째로 많이 다루어진 유형으로 나타났다.

표 4. 읽기 유형 종합 비교 분석

유형	교과서				소계 (%)
	A	B	C	D	
문학	3	3	3	1	10(7.9)
비문학	14	11	10	13	48(38.0)
실용문	15	10	11	15	51(41.2)
기타	4	6	1	6	17(13.4)
계	36	30	25	35	126(100)

반면, 분석 대상 교과서에 포함된 문학 관련 읽기 글은 7.9%(10편)에 불과한 것으로 나타나 사용 빈도가 여타 유형에 비해 절대적으로 낮은 것으로 평가되었다. 이는 비실용적인 글의 비중이 전체적으로 높지 않음을 보여주지만, 비실용문의 이용 빈도가 개정 교육과정에 의거한 교재에서 증가했는지, 감소했는지를 파악하기 어려운 한계가 있다. 그리고 ‘그림 연결’ 등과 같이 읽기영역으로 집계되지 않는 기타 유형이 13.4%(17편)를 차지하며 문학보다도 사용 빈도가 높은 것으로 조사되었다.

이처럼 중학교 3학년 읽기 영역이 실용문 유형 위주로 구성된 데에는 2009 개정 교육과정이 추구하고 있는 유형의 다양성을 반영한 결과라고 평가할 수 있다. 교과서에 있는 언어 재료를 실생활에 적절히 변형하여 사용할 수 있도록 장려하기 위한 것도 하나의 원인이 될

수 있을 것이다. 또한 실용문과 비문학 유형의 글이 대폭 확대된 배경에는 수많은 정보 속에서 필요한 정보를 선별할 수 있는 기회를 제공하려는 의지가 반영된 것으로 해석된다.

분석 대상 교과서 간 영역별 읽기유형 편차를 살펴보면, 유형분포의 일관성이 존재하는 것으로 평가된다. 4개 교과서의 '비문학'과 '실용문'글의 합산 비중은 교과서 A가 80.6%(29편), 교과서 B가 70.0%(21편), 교과서 C가 84.0%(21편), 그리고 교과서 D가 80.0%(28편)로 매우 높은 비중을 차지하나 교과서간 편차는 크지 않은 것으로 조사되었다. 이러한 경향은 읽기 글의 실용성과 의사소통 능력을 강조하는 2009 개정 교육과정의 세부 목표와 밀접한 관련이 있다. 읽기자료의 세부 유형별 분석 결과는 표 5에 보고되고 있다.

그러나, 읽기자료의 세부 유형을 분석해보면, 세부 유형의 이용에 있어서 교과서 간 편차가 존재하는 것으로 나타났다. '문학'영역의 경우, '소설'과 '전기'가 주를 이루는 반면, '시'와 '희곡'은 분석 대상 교과서에서 거의 사용되지 않고 있다. 구체적으로, 교과서 A는 '희곡' 관련 글이 없고, 교과서 B는 '시'와 '희곡' 관련 글이 한 편도 없었으며, 교과서 C는 '시'와 '소설' 관련 글이 부재한 것으로 나타났다. 특히, 교과서 D의 경우에는 '소설'1편을 제외하면 문학 관련 글이 전무한 것으로 조사되었다.

비문학' 관련 48개 글 중에서 교과서별 이용 빈도를 보면, 교과서 A(14/48), 교과서 B(11/48), 교과서 C(10/48), 그리고 교과서 D(13/48) 등으로 교과서 간 빈도 편차가 크지 않은 것으로 보인다. 비문학 관련 세부 유형 중에서는 '설명문'이 4개의 교과서 전반에 걸쳐 가장 보편적으로 이용되는 글로 조사되었는데, 총 48개의 비문학 관련 글 중 '설명문'이 15개로 이용 빈도가 가장 높았다. 교과서별 '설명문' 이용 빈도를 살펴보면, 총 15개의 '설명문' 중 교과서 A가 2편으로 가장 낮고, 교과서 B가 3편, 교과서 C가 6편, 그리고 교과서 D가 4편으로 교과서간 이용 편차가 다소 존재하는 것으로 평가된다.

표 5. 읽기 자료의 세부 유형별 분석

유 형	세 부 유 형	교 과 서				계 (편)	%	계 (%)
		A	B	C	D			
문 학	시	0	0	0	0	0	0	7.9
	소설	2	2	0	1	5	3.9	
	희곡	0	0	1	0	1	0.7	
	전기	1	1	2	0	4	3.1	
	계	3	3	3	1	10		
비 문학	수필/ 일기	4	1	0	1	6	4.7	38.5
	유머글	0	2	0	0	2	1.5	
	기사	1	1	1	1	4	3.1	
	논설문	1	0	1	1	3	2.3	

	설명문	2	3	6	4	15	11.9	
	일화	3	1	0	2	6	4.7	
	만화	1	2	1	2	6	4.7	
	대화문	2	1	1	1	5	3.9	
	계	14	11	10	13	48		
실용문	편지/카드	1	0	0	2	3	2.3	41.2
	메시지, 메모	4	0	1	0	5	3.9	
	양식, 지원서, 설문지	3	1	1	1	6	4.7	
	지시문, 안내서 조리법, 보고서	2	3	2	2	9	7.1	
	표, 지도, 라벨, 그래프	1	4	5	8	18	14.2	
	메뉴	0	0	0	0	0	0	
	스케줄, 시간표	2	0	0	0	2	1.5	
	광고, 포스터	3	2	2	1	8	6.3	
	컴퓨터 관련 글	0	0	0	1	1	0.7	
계	15	10	11	15	51			
기타	4	6	1	6	17	13.4	13.4	
계	36	30	25	35	126	100%	100%	

기타 비문학 관련 세부 유형 중에서는 ‘수필·일기’(4.7%), ‘일화’(4.7%), ‘만화’(4.7%) 등이 ‘설명문’ 다음으로 이용 빈도가 높았으나, 교과서간 이용 편차가 매우 큰 것으로 분석되었다. 예를 들면, ‘수필/일기’ 유형은 교과서 A가 4개로 가장 많고, 교과서 B와 D가 각각 1개의 글을 수록하고 있는 반면, 교과서 C는 ‘수필/일기’를 다루고 있지 않다. 기타 비문학 관련 세부 유형인 ‘유머글’(2/48), ‘논설문’(3/48), ‘기사’(4/48) 등은 사용 빈도가 매우 낮고 교과서간 이용 편차도 심해 큰 의미를 부여하기 어려운 것으로 판단된다.

글 유형 사례 분석(교과서 A): 교과서 A는 다른 분석 대상 교과서에 비해 위의 읽기유형 분석과 가장 유사한 특징을 지니고 있어 사례 교재로 선정하였다. 교과서 A의 경우 본문 읽기 영역은 총 38개 글을 제시하고 있는데, 비문학이 36.8%(14/36), 실용문이 39.4%(15/36)로 문학 7.8%(3/36)에 비하여 많은 부분을 차지한다. 이는 학습자의 읽기를 통한 정보처리 능력을 향상시키기 위한 것으로 판단된다. 다른 3종의 교과서와 마찬가지로 ‘문학’ 영역의 글이 상대적으로 적은 편인데, 이는 영어의 실용성과 의사소통 기능을 강조하는 2009 개정 교과과

정의 기본 방향이 반영된 결과로 해석할 수 있다. 비문학 영역은 '수필/일기' 형식의 읽기자료가 가장 높은 비율로 제시되었지만 전체적으로 다양한 영역의 읽기 자료를 제시하고 있는 것으로 평가된다. 구체적으로, '유머글'을 제외한 모든 세부 영역에서 1개 이상의 글을 수록하고 있다.

실용문 유형의 경우, 전체 36개의 글 중 15개를 차지하고 있는데, 이중 '메시지/메모'(4/15, 총 15편 중 4편), '양식/지원/설문지'(3/15) 유형이 빈번하게 이용되었다. 이들 유형은 주로 '읽기 전·후 활동'에서 읽기자료로 많이 제시되는 특징을 보이고 있다. 예를 들어, 1과와 3과에서는 '읽기 전 활동'에서 메모의 유형으로 학생의 계획과 제시된 지문의 의미를 추론하도록 유도하고 있고, 6과에서는 '읽기 후 활동'으로 본문의 'Traveling Fair'에 해당하는 여행 방법을 표시하도록 하여 본문을 변형해 질문에 응답하는 형식으로 본문의 읽기 자료를 바꾸어 제시하고 있다. 또한, 학습자의 일상과 밀접한 관련이 있는 내용을 쉬운 형식의 유형으로 제시하여 학습자들이 쉽게 읽기에 접할 수 있게 하였다. 예를 들어, 3과 'What a Great Idea!'의 발명품에 관한 내용과 'Science is Everywhere'의 읽기자료를 통해 학습자들에게 놀이공원의 놀이 기구에 숨겨진 과학원리를 제시하여 필요한 정보를 선별하여 받아들일 수 있는 기회를 제공하였다.

교과서 A는 3개 영역 전반에 걸쳐 다양한 유형의 글을 소개하고 있다는 점에서, 유형의 다양성을 확보한 것으로 평가할 수 있다. 그러나 영어교육의 실용성을 지나치게 강조하여 비문학과 실용문에 대한 글의 비중이 상대적으로 높은 것으로 평가된다. 특히, 읽기 자체의 즐거움을 깨닫고 창의적 사고를 개발할 수 있는 문학의 비중이 적어 문학 유형에 대한 글의 비중이 필요한 것으로 판단된다.

종합적으로, 2009 개정 교육과정이 교과서에 제시되어 있는 언어 자료를 실생활에 적절히 변형하여 사용할 수 있는 의사소통 능력 향상을 목표로 하고 있다는 점에서, 읽기 유형의 구성은 이러한 교육과정의 취지와 변화 흐름을 적극 반영한 결과로 해석할 수 있다. 또한, 실용문과 비문학 유형의 글을 상대적으로 많이 제시함으로써, 일상생활을 통한 의사소통 능력이나 글로벌 인재양성을 위한 정보 선별 능력 등을 강조한 것으로 판단된다.

그러나 세부항목별 읽기 유형을 살펴보면, 특정 읽기 유형에 대한 쏠림현상이 발생하고 있는 것으로 평가된다. 문학유형에서는 소설이 4편(3.3%), 비문학에서는 설명문이 13편(11.0%), 실용문에서는 표, 지도, 라벨, 그래프를 활용한 글이 18편(15.2%)으로 2009 교육과정의 교육목표에 부합하는 기준을 골고루 만족시키고 있지는 않았다. 이는 중·고등학교 영어 교과서에 있어 읽기자료의 다양성이 부족하다고 지적한 김민정과 송희심(2007)과 조원향(2003)의 연구와 유사한 결과로 해석할 수 있다. 또한 2007년 교육과정을 대상으로 했던 연구에서 지적하고 있는 교재의 다양성 문제가 2009년 개정 교육과정에서도 존재하는 것으로 볼 수 있다. 임정완(2015)의 연구에서도 2009 개정 교육과정에 기초한 교과서의 문제점으로 읽기 유형의 다양성 결여를 지적한 바 있다. 특히, 분석 대상 교과서가 지나치게 의사소통 능

력과 실용성을 강조하다 보니 문학 유형의 글을 경시하는 경향이 공통적으로 나타나고 있다. 즉, 2009 교육과정의 기본 취지가 문학의 가치를 낮게 평가하는 방향으로 해석되어 읽기유형의 다양성이 결여되는 결과를 초래하고 있는 것으로 판단된다.

4.2. 읽기자료 소재 분석

중학교 3학년 영어 교과서에 포함된 읽기 소재가 2009 개정 교육과정에 제시된 교육목표와 새롭게 첨가된 소재 영역을 반영하고 있는지 분석하였다. 2009 개정 교육과정의 소재 기준에 따라 4종 교과서의 읽기 활동에서 제시된 소재를 바탕으로 분석이 이루어졌으며, 2007 교육과정에 비하여 2009 개정 교육과정에서 새로 첨가된 소재영역을 중심으로 비교, 분석하였다. 2009 개정 교육과정에서 새로 첨가된 소재 영역은 6개이다. 첫 번째 소재는 영어권의 다양한 의사소통 방식, 두 번째 소재는 다양한 문화권의 일상생활, 세 번째 소재는 우리 문화와 타 문화 간 언어적, 문화적 차이, 네 번째는 우리 문화와 생활양식 소개, 다섯 번째는 개인 복지 증진, 그리고 여섯 번째는 민주 및 글로벌 시민의식 등에 관한 내용이다. 표 6은 교육과정이 개정되면서 첨가된 영역을 중심으로 분석한 결과를 종합적으로 도식화하여 보여준다.

표 6에서 볼 수 있는 것처럼, 분석 대상 교과서들은 총 43편의 소재 관련 글을 수록하고 있는데, 이중 10편의 글이 2009 개정 교육과정에 새로이 첨가된 읽기 소재와 관련이 있다. 구체적으로, 4종의 교과서는 전체 43편 소재 글 중 진로문제 등 개인 복지 증진에 관한 내용을 3번(6.9%) 다루었고, 다양한 문화권 사람들의 일상생활(2번, 4.6%)과 우리문화를 소개하는데 도움이 되는 내용을 2번(4.6%), 그리고, 영어문화권 소개와 우리문화와 다른 문화 차이(1번, 2.3%), 그리고 세계 시민의식을 고취시키는 내용을 1번(2.3%) 다루었다.

표 6. 2009개정 교육과정에 첨가된 소재영역 종합 분석 결과

소재 내용	교과서				소계 (%)
	A	B	C	D	
7. 영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식	0	1	0	0	1(2.3)
8. 다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활	1	0	0	1	2(4.6)
9. 우리문화와 다른 문화의 언어 문화적 차이	0	0	1	0	1(2.3)
10. 우리 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움	0	0	1	1	2(4.6)
15. 진로문제, 직업, 노동 등 개인 복지 증진	0	2	0	1	3(6.9)
16. 민주 시민생활, 인권, 양성 평등, 글로벌 에티켓 등 민주 및 세계 시민의식 고취	0	0	1	0	1(2.3)
계	1	3	3	3	10(20.7)

분석 대상 교과서를 살펴보면, 2009 개정 교육과정에서 새롭게 첨가된 소재를 수록하고자 노력한 흔적을 볼 수 있다. 새로 첨가된 소재를 통해 학습자들이 변화하는 시대에 다문화권을 간접적으로 경험하여 다양한 가치관을 받아들이는데 기여하고 있다. 즉, 나와 다른 것이 열등한 것이 아니라 다름을 인정하는 것이라는 가치관을 형성하여 세계화 시대에 적합한 인재상을 심어주고자 노력했음을 보여주고 있다.

그러나 이러한 결과는 2009 개정 교육과정이 추구하는 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해 등의 목표를 실현하기에 부족한 것으로 판단된다. 구체적으로, 첫 번째 소재인 '영어 문화권의 다양한 의사소통 방식'은 교과서 B에서 한번 다루었을 뿐 나머지 교과서에서는 전혀 소개되지 않았다. 두 번째 소재 '우리문화와 타 문화 간 언어적, 문화적 차이'는 교과서 C에서만 1번, 세 번째 소재 '민중 및 세계 시민의식' 역시 교과서 C에서만 1번 언급되었을 뿐이다. 네 번째 소재 '우리 문화와 생활양식 소개'는 교과서 A와 B에 포함되지 않았고, 다섯 번째 소재 '다양한 문화권 사람의 일상생활'은 교과서 B와 C에서 다루어지지 않았다.

교과서별 소재 특성을 살펴보면, 4종의 교과서가 모두 같은 비중으로 읽기 소재를 구성하고 있는 것은 아니었다. 2009 개정 교육과정에서 강조하고자하는 내용을 많이 반영하여 소재를 구성한 교과서도 있고, 그렇지 않은 교과서도 있었다. 2009 개정 교육과정에 새로 첨가된 소재는 교과서 A가 1개로 가장 적었고, 교과서 C와 D가 각각 3개로 가장 많이 수록하였다.

교과서에서 19가지의 소재를 모두 다룬다는 것은 매우 어려운 일이다. 하지만, 우리나라의 경우 학습자들이 영어 학습을 위하여 많은 부분을 교과서에 의존하고 있는 현실을 감안하면 다양한 소재의 읽기를 소개하는 것은 매우 중요하다고 볼 수 있다. 하향식 읽기과정에 따르면, 다양한 소재의 읽기 경험은 글 내용에 대한 스키마를 형성하는데 도움을 주고, 이러한 스키마가 많이 구축된 사람들이 그렇지 못한 사람들보다 글의 내용을 보다 쉽게 접근할 수 있다. 따라서 2009 개정 교육과정에 새로 추가된 소재 영역이 기존의 소재 영역과 유기적 조합을 이루기 위해서는 양적, 질적 측면의 보완이 필요한 것으로 분석된다.

특히, 교과서 A는 2009 개정 교육과정에서 제시하고 있는 소재를 중심으로 내용을 구성하고는 있으나, 개정 교육과정의 목표인 진로를 탐색하고 다양한 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 넓힐 수 있는 소재가 제시되지 않아 아쉬움이 있다. 일례로, '다양한 문화권에 속한 사람들의 일상을 소개하는 2과(New Cultures, New Friends!)에서 영어권 국가 중 하나인 아일랜드의 역사, 문화, 풍습에 대한 내용을 전달하고는 있지만, 우리 문화와 다른 나라 문화의 차이를 다루거나 우리문화의 생활양식을 소개하는 소재 글은 제시되고 있지 않다. 이해를 돕기 위해 읽기 소재의 세부 항목기준을 포함한 표 7을 제시한다.

표 7. 읽기 소재 종합 비교

소재	단원				계	비율 (%)
	A	B	C	D		
1. 개인생활	1	2	0	0	3	6.9
2. 가정생활과 의식주	1	0	0	0	1	2.3
3. 학교생활과 교우 관계	3	1	1	1	6	13.9
4. 사회생활과 인간관계	0	0	0	0	0	0
5. 취미, 오락, 여행, 건강, 운동 등 여가선용	1	0	1	1	3	6.9
6. 동·식물 또는 계절, 날씨 등 자연 현상	1	1	1	0	3	6.9
7. 영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사 소통 방식	0	1	0	0	1	2.3
8. 다양한 문화권 사람들의 일상생활	1	0	0	1	2	4.6
9. 우리문화와 다른 문화와의 차이	0	0	1	0	1	2.3
10. 우리의 문화와 생활양식을 소개	0	0	1	1	2	4.6
11. 공중도덕, 예절, 협력, 배려, 봉사, 책임감	0	0	0	0	0	0
12. 환경문제, 자원과 에너지 문제, 기후변화 등 환경 보전	0	0	1	1	2	4.6
13. 문학, 예술 등 심미적 심성을 기르고 창의력, 상상력을 배양	1	3	1	1	6	13.9
14. 인구문제, 청소년문제, 고령화, 다문화 사회, 정보 통신윤리	0	0	0	1	1	2.3
15. 진로문제, 직업, 노동 등 개인복지 증진에 관한 내용	0	2	0	1	3	6.9
16. 민주시민생활, 인권, 양성평등 등 민주주의 및 세계 시민 의식	0	0	1	0	1	2.3
17. 애국심, 평화, 안보, 통일에 관한 내용	1	0	0	0	1	2.3
18. 정치, 경제, 역사, 지리, 과학, 교통, 정보 통신, 우주, 해양, 탐험	2	0	2	1	5	11.6
19. 인문학, 사회, 과학, 자연과학, 예술분야	0	1	0	1	2	4.6
계	12	11	10	10	43	100

* 굵게 표시된 부분은 2009 개정 교육과정에 첨가된 소재영역을, 'SU'는 Special Unit을 의미한다.

소재영역 사례 분석(교과서 B): 분석 대상 교과서 중 소재 다양성 측면에서 상대적으로 취약한 것으로 평가되는 교과서 B를 사례로 선정하여, 교과서의 소재 구성이 2009 개정 교육과정에 제시된 교육 목표와 인간상을 반영하고 있는 지 여부를 살펴보았다. 첫째, 교과서 B에서 다루고 있는 소재는 11개로 다른 교과서와 비슷한 수준이나, 소재의 다양성을 확보하기에는 양적 측면에서 부족한 것으로 평가된다. 즉, 학습자들이 다양한 간접경험을 통해 학습할 수 있는 기회가 풍부히 제공되지 않고 있다는 의미이다. 둘째, 교과서 B의 소재 구성을 보면 2009 개정 교육과정에 제시된 19개 소재 영역 중 7개 영역에 대한 소재만을 포함하고 있어, 나머지 12개 소재 영역은 전혀 다루고 있지 않다. 또한 특정 소재(소재 13: 심미적 시성을 기

르고 창의력, 상상력을 확장)에 관한 내용이 3과에 걸쳐 3번이나 중복 소개되는 등 소재 분포의 쏠림 현상이 심한 것으로 평가된다.

2009 개정 교육과정에 새로 추가된 소재 영역에 있어서도, 8, 9, 10, 16번 소재는 누락되고, 15번 소재는 2번 중복 소개되고 있다. 즉, 다양한 문화에 대한 소개나 우리 문화와 다른 문화의 차이, 우리문화를 세계에 소개하는데 도움이 되는 내용을 다루지 않아 세계와 소통하는 시민으로 공동체 발전에 참여하는 인간상을 추구하는데 부족함이 있었다.

종합적으로, 읽기 소재 분석은 개정 교육과정이 제시한 소재 유형을 바탕으로 읽기 자료의 다양성과 2009 개정 교육과정에서 새로이 첨가된 소재영역 반영 여부에 초점을 두고 있다. 분석대상 4종의 교과서는 소재의 다양성 측면에서는 높게 평가될 만하다. 구체적으로, 2009 개정 교육과정이 추구하는 '문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해', '품격 있는 삶을 영위하는 인간상을 만들기' 등의 목표에 적합한 읽기소재가 제시되었다. 뿐만 아니라, 2007 교육과정에 비하여 2009년 교육과정에 새롭게 첨가된 소재가 전체적으로 20.7%를 차지하는 등 새로운 소재 영역이 충실하게 반영된 것으로 분석되었다. 예를 들면, '학생들의 일상생활과 친구들과의 관계개선을 다루는 소재'와 '학생들의 창의력과 상상력 향상을 위한 소재'가 모든 교과서에 소개되었다. 기타 '취미, 오락, 여행, 건강, 운동 등 여가선용에 대한 내용', '진로문제, 직업에 대한 소재' 등 구체적이고 유용한 정보를 제공하여 활용도가 높은 결과를 가져오도록 구성하였다. 따라서 소재 영역은 2007년 교육과정에 비해 크게 개선된 읽기 부문으로 평가할 수 있다.

그러나 2009년 개정 교육과정에 추가된 읽기 소재를 살펴보면, 영어 교과서가 크게 두 가지 문제점에 노출되어 있다. 첫째, 새로이 추가된 소재가 누락되는 등 분석 대상 교과서들이 대체로 2009년 개정 교과과정에 추가된 읽기 소재를 반영하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 다수의 연구(이강혁, 2005; 임정완, 2015; 조선아, 2005;)에서 2007년 교육과정에 의거한 교재들의 문제로 지적하였던 소재의 다양성 결여가 2009년 개정 교육과정에서도 크게 개선되지 못한 것으로 분석된다.

두 번째 문제로는 교재 간 소재 분포 편차가 심하다는 점에서 대상 교과서들이 소재 구성의 일관성을 확보하지 못한 것으로 평가할 수 있다. 이는 교재 선택에 따라 학생들이 배우는 소재구성이 달라질 수 있어 개정 교육과정이 제시하는 소재를 학습할 수 있는 기회가 주어지지 못할 가능성이 존재한다. 이러한 점에서 향후 집필 과정에서 영어교과서가 2009년 개정 교육과정에 새롭게 추가된 읽기 소재들을 반영해 소재구성의 다양성과 일관성을 제고할 필요가 있을 것으로 사료된다.

4.3. 읽기 성취기준에 따른 활동분석

이 장에서는 중학교 3학년 영어 교과서의 읽기 활동이 2009 개정 교육과정에 제시된 읽

기 영역 성취기준을 충족시키고 있는지를 분석하였다. 4종의 분석 대상 교과서들의 읽기 영역은 Before Reading, Reading, After Reading으로 구성되어 있다. 읽기 활동으로 각 교과서는 Before Reading과 After Reading 영역에 3~5개의 활동을 제시하였고, Reading 영역에서 0~6가지의 활동을 제시하였다. 2009 개정 교육과정의 성취 기준을 분류기준으로 이용하여 4종 교과서의 읽기 활동을 분석한 결과, 총 315개의 읽기 활동이 집계되었다. 성취 기준별 읽기활동의 경우, 성취기준 1(‘소리 내어 읽고 의미 파악’)은 수업시간 중에 교사가 수행할 수 있는 활동이지만 교과서를 통한 직접적인 관찰이 어려워 읽기활동 분석에서 제외하였다.

표 8. 성취기준별 교과서 읽기활동 분포

영역 성취 기준	활동(개)	비율(%)
소리 내어 읽고 의미 파악	-	-
2. 중심 내용 파악	56	17.8
3. 세부 내용 파악	160	50.8
4. 흐름 파악	99	31.4
총 계	315	100

우선, 읽기활동이 개정 교육과정의 성취기준에 따라 이루어지고 있는 지를 평가하기 위하여 성취기준별 읽기활동 분포를 분석하였다. 표 8에서 보고되는 것처럼, 교과서에 제시된 읽기활동은 대부분 성취기준에 따라 구성되어 있으나, 세부 성취기준 영역을 균형 있게 만족시키지는 못하고 있다. 영역별 성취기준에 따른 읽기활동 빈도를 살펴보면 ‘세부 내용 파악’이 160개(50.7%), ‘흐름 파악’이 99개(31.4%), ‘중심 내용 파악’이 56개(17.7%)로 나타났다. 이는 교과서의 읽기활동이 성취기준 1(세부 내용 파악)에 편중되는 쏠림 현상이 발생하고 있어 성취기준 영역에 대한 균형적 학습발달이 어려울 수 있음을 보여주고 있다.

세부 성취기준 영역별 읽기활동을 살펴보면, 교과서가 크게 두 가지 측면에서 세부 성취기준이 제시하는 학습목표를 충족시키지 못하는 것으로 분석되었다. 이와 관련된 읽기활동 분석 결과는 표 9에 정리되어 보고되고 있다.

첫째, 읽기활동이 특정 세부 성취기준에 편중되는 현상이 분석 대상 교과서 전반에 걸쳐 나타나고 있다. 예를 들면, 성취기준 3(‘세부 내용 파악’)은 두 개의 세부 항목으로 구성되어 있는데, 읽기활동이 특정 항목에 집중되는 문제를 보이고 있다. 구체적으로, 총 160개의 읽기활동 중에서 ‘일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 세부내용을 파악’활동이 133개로 83.1%를 차지하는 반면, ‘그림이나 도표가 포함된 짧은 글을 읽고 세부내용을 파악’활동은 27개(16.9%)에 불과하다. 따라서 특정 세부 성취기준에 편중된 읽기활동은 학생들의 성취기준 달성을 저해하는 요인으로 작용할 수 있다.

둘째, 세부 성취기준에 대한 활동 빈도를 살펴보면, 교과서간 분포 편차가 심해 교과서 전반에 걸쳐 읽기활동 구성의 일관성이 결여된 것으로 평가된다. 성취기준 3을 예로 들어 세부 성취기준에 부합되는 읽기활동이 교과서에 따라 어떻게 상이한 지를 살펴해보도록 하겠다. 성취기준 3(‘세부 내용 파악’)의 경우, 교과서 B는 총 62개의 읽기활동을 배치한 반면, 교과서 C는 총 16개의 활동만을 포함하고 있다. 구체적으로, 교과서 B는 과도하게 높은 활동을 ‘세부 내용 파악’에 할당한 반면, 교과서 C는 그리 중요한 성취기준으로 인식하지 않고 있다고 판단된다. 이는 양자의 교과서가 ‘세부 내용 파악’ 성취기준에 대한 중요성을 다르게 평가하고 있음을 보여주고 있다.

표 9. 세부 성취기준별 읽기활동 분석 결과

성취 기준	학습내용 성취기준	교과서 영역				소계 (%)
		A	B	C	D	
1. 소리 내어 읽고 의미 파악	① 일상생활이나 친숙한 일반적 주제 관한 짧은 글을 소리 내어 읽고 의미를 파악	-	-	-	-	-
	② 일상생활이나 친숙한 일반 주제에 관한 짧은 글을 읽으면서 의미를 파악	-	-	-	-	-
	성취기준 1 소계(%)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
2. 중심 내용 파악	① 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 줄거리를 파악	4 (4.2)	6 (6.0)	4 (8.3)	4 (5.5)	18 (5.7)
	② 일상생활이나 친숙한 일반적 주제 및 요지를 파악	3 (3.1)	1 (1.0)	5 (10.4)	6 (8.3)	15 (4.7)
	③ 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 의도나 목적을 파악	6 (6.3)	2 (2.0)	6 (12.5)	9 (12.5)	23 (7.3)
	성취기준 2 소계(%)	13 (13.6)	9 (9.0)	15 (31.2)	19 (26.3)	56 (17.7)
3. 세부 내용 파악	① 그림이나 도표가 포함된 짧은 글을 읽고 세부내용을 파악	3 (3.1)	3 (3.0)	11 (22.9)	10 (13.8)	27 (8.5)
	② 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 세부내용을 파악	47 (49.4)	59 (59.0)	5 (10.4)	22 (30.5)	133 (42.2)
	성취기준 3 소계(%)	50 (52.6)	62 (62.0)	16 (33.3)	32 (44.4)	160 (50.7)
4. 흐름 파악	① 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글을 읽고 낱말이나 어구의 의미를 문맥으로 추측	20 (21)	14 (14.0)	12 (25.0)	13 (18.0)	59 (18.7)
	② 일상생활이나 친숙한 일반 주제에 관한 글을 읽고 일이나사건의 전후 관계를 파악	3 (3.1)	5 (5.0)	-	2 (2.7)	10 (3.1)

③ 일상생활이나 친숙한 일반 주제에 관한 글을 읽고 낱말이나 글의 연결 관계를 파악	-	-	-	-	-
④ 일상생활이나 친숙한 일반 주제에 관한 글을 읽고 일이나 사건의 원인과 결과를 파악	2 (2.1)	-	-	-	2 (0.6)
⑤ 일상생활이나 친숙한 일반 주제에 관한 글을 읽고 이어질 내용을 추측	7 (7.3)	10 (10.0)	5 (10.4)	6 (8.3)	28 (8.8)
성취기준 4 소계(%)	32 (33.6)	29 (29.0)	17 (35.4)	21 (29.1)	99 (31.4)
총계 (%)	95	100	48	72	315 (100)

또한, 세부 성취기준 읽기활동 분포를 보면, ‘그림이나 도표를 포함한 짧은 글을 읽고 세부 내용을 파악’ 활동에 있어, 교과서 B(3/62)와 교과서 C(11/16) 간의 분포 편차가 매우 크다는 점을 알 수 있다. 이처럼, 구성상의 일관성이 결여되어 교과서별로 어떠한 성취기준을 얼마나 적합하게 제시하고 있는지 판단하기 어려운 것으로 판단된다.

분석 대상 교과서들이 제시하는 사전 읽기 활동으로는 ‘떠오르는 모든 생각 말하기(brainstorming), 글의 주제와 관련된 비디오 시청하기(video watching), ‘의미망 작성하기’(content mapping), ‘글의 주제와 관련된 단어 연상’(word association), ‘텍스트 미리 훑어보기’(preview), 그리고 ‘주제와 관련된 어휘 활동’ 등을 들 수 있다. Aebersold & Field(1997)와 Dubin & Bycina(1991)은 이러한 사전 읽기활동이 글의 문맥과 흐름을 이해하는 데 도움을 준다는 점에서 중요한 읽기과정의 일환으로 교수 및 학습에 적용될 필요가 있음을 강조하고 있다.

구체적인 읽기 중 활동으로는 ‘훑어 읽기와 대충읽기’(skimming & scanning), ‘읽기 전 활동에서 제시한 질문에 대한 답 확인하기,’ 메모하기/노트 정리하기,’ 읽기 내용 단락별 중심문장 찾기,’ ‘글의 구조 파악하기,’ ‘정보차이 매우기/글의 맥락 찾기,’ ‘읽기에 제시된 질문에 답하기,’ 그리고, ‘제시된 정보 활용하기’ 등이 주를 이루고 있다. 읽기 중 활동 역시 영어교과서가 담고 있는 읽기 소재, 유형, 주제 등에 따라 개별 활동이 학습에 미치는 영향이 차별적으로 나타날 수 있어, 이들 활동을 효과적으로 교실수업에 적용할 수 있는 교수 접근이 수반되어야 할 것이다(Aebersold & Field, 1997; Davies & Pearse, 2000; Nuttall, 1996; Wallace, 1992).

세부적인 읽기 후 활동으로는 ‘독해 질문에 답하기,’ ‘요약하기/표 완성하기,’ ‘중심 내용 파악하기,’ ‘다른 장르로 바꾸어 구성하기,’ ‘토의하기,’ ‘의미망/내용망 형성하기,’ ‘이야기 재구성하기,’ ‘본문 내용과 관련된 자신의 경험과 의견 제시하기’ 등이 이용되었다. 이처럼 교과

서에 포함된 읽기활동들은 읽기 중 활동과 읽기 후 활동이 구분되어 독립적으로 이루어지는 경향이 있다. 읽기와 쓰기를 연계해서 이루어지는 통합 활동이 읽기활동의 일환으로 보장될 필요가 있는 것으로 보인다(Aebersold & Field, 1997; Carrell, 1984; Eskey, 2002). 이는 2009 개정 영어 교육과정의 특징인 영어 4영역의 연계성 강화와 관련이 있는데, 듣기와 말하기 등에 비해 읽기-쓰기 연계활동은 읽기 영역에서는 별도로 다루지 않는 것으로 파악된다.

종합적으로, 분석 대상 교과서들은 읽기활동을 2009 개정 교육과정의 성취기준에 따라 구성하려 노력한 것으로 평가되나, 세부 성취기준 관련 활동 분포를 분석해 보면, 개선이 필요한 부분이 존재하는 것으로 조사되었다. 첫째, 특정 성취기준 영역에 대한 활동 집중도가 지나치게 높아 성취기준이 제시하는 학습 목표를 균형적으로 달성하기 어려운 것으로 분석되었다. 둘째, 교과서간 세부 성취기준 관련 읽기활동 분포가 달라 활동구성 상의 일관성을 찾기 어려웠다. 이러한 일관성 결여로 인해 읽기 활동이 세부 성취기준을 얼마나 충족시킬 수 있는 지 여부를 평가하기 어려운 것으로 분석되었다. 세부 성취기준에 부합되는 읽기활동이나 읽기와 쓰기를 연계하는 통합 활동 등이 앞으로 개선이 필요한 부분으로 평가되었다.

5. 결론

본 연구는 4종의 중학교 영어 교과서를 대상으로 읽기 자료의 유형, 소재, 활동이 2009 개정 교육과정의 취지에 부합하도록 구성되어 있는지를 분석하였다. 종합적으로, 이들 교과서는 개정 교육과정의 변화 흐름을 반영하는 방향으로 구성된 것으로 평가되나, 연구 결과를 통해 알 수 있듯이 수정, 보완이 필요한 부분이 존재하는 것으로 분석되었다. 이에 분석한 내용을 바탕으로 더 나은 교과서 개발을 위하여 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 읽기유형 분석 결과를 요약해서 정리하면, 전통적으로 중요한 장르로 분류되어온 '문학' 유형이 사라지고 있다는 점이다. 영어의 실용성과 문자를 통한 의사소통 능력 등을 강조하는 2009 개정 교육과정의 영향을 받은 결과라고 해석할 수 있다. 그러나 유형의 다양성 확보 차원에서 문학 영역의 글을 균형 있게 다루는 작업이 수반되어야 하며, 이를 위해서는 '시', '고전' 등 문학의 다양한 유형이 영어의 실용성에 매몰되지 않기 위해서는 학생들이 쉽게 접근할 수 있는 수준으로 자료 개발이 수반되어야 할 것이다. 특히, 학습과 생활에 필요한 기초 능력과 문제 해결력을 바탕으로 창의적 사고력을 향상시키기 위한 문학유형이 상대적으로 매우 낮은 비중을 차지하고 있다. 모든 교과서가 문학을 다루고 있으나 그 비중이 적고, 많이 각색되어 글을 읽는 그 자체의 즐거움을 주는 데 한계가 있다. 이러한 점을 보완하여 흥미를 유발할 수 있는 문학 유형의 개발이 심도 있게 논의될 필요가 있다 (이진경, 2009; 한상택, 2001). 일례로, 4종의 분석 대상 교과서 모두 '시' 유형을 다루지 않고 있는데, 이는 학생들의 감성을 자극하고 창의적 상상력을 개발시키는 데 한계로 작용할 수 있다는 점에서,

2009 개정 교육과정의 취지와도 배치되는 것으로 평가할 수 있다. 문학은 그 나라의 정신적, 문화적 요소가 함축적으로 융합되어 있어 학생들이 다른 나라의 문화를 이해할 수 있는 문화적 소양을 습득하는 데 기여할 수 있다. 이러한 점에서, 학습 동기를 유발하고 쉽게 접근할 수 있는 문학 작품을 적절하게 제시하여 읽기 유형의 다양성을 확보하는 노력이 필요한 것으로 사료된다.

둘째, 읽기 소재 분석 결과는 분석 대상 교과서가 2009 개정 교육과정이 제시하는 소재 영역을 충실하게 반영하고 있는 것으로 평가되었다. 물론, 개별 교과서가 19개 소재 영역을 전부 포함하여 읽기 소재를 구성하기 어려울 것이다. 19개 소재 영역을 개념적으로 분류하고 선택과 집중을 통해 소재를 선별적으로 선택하는 과정이 필요할 것이다. 일부 교과서의 경우에는 특정 소재 영역에 대한 글이 중첩되어 소개되어 넓은 범위의 소재를 다루지 못하는 한계를 드러내고 있다. 예를 들면, 교과서 B는 총 11개의 소재를 소개했음에도, 특정 영역에 3개의 소재를 중복 제시함에 따라 19개 영역 중 7개 소재 영역만 담당하는 한계를 보여주고 있다. 또한 2009 개정 교육과정에 새롭게 추가된 소재들이 분석 대상 교과서 전반에 걸쳐 충분히 다루어지지 않아 이에 대한 보완이 필요하다. 특히, 인구 문제, 청소년 문제, 고령화, 다문화사회, 정보 통신 윤리 등 변화하는 사회에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있는 소재가 심도 있게 다루어지지 않아 이 부분에 대한 보완이 필요하겠다. 이러한 분야는 2009 개정 교육과정에서 추구하는 인성을 갖춘 글로벌 인재 육성, 올바른 가치관 형성 등에도 도움을 줄 수 있는 소재 영역들이다.

셋째, 성취기준별 읽기활동의 다양성과 적합성을 분석한 결과, 특정 성취기준에 대한 쏠림 현상이 심각한 것으로 평가되었다. 읽기활동이 4개 성취기준 영역 중 세부 내용 파악 성취기준에 편중되어 성취기준이 제시하는 학습 목표를 균형적으로 달성하기 어려운 구조이다. 각 교과서 별로 성취기준을 만족시키는 읽기 활동을 제시하고 있으나 일부 성취 기준 항목에 편중됨에 따라, 각 성취기준 영역을 골고루 만족 시킬 수 있는 읽기 활동을 개발하여야 할 필요성이 있다. 읽기활동 집중도가 높은 '글을 읽고 세부 내용을 파악하는 진위여부 확인하기, 내용 일치하기 등의 학습은 교수·학습에는 용이하지만 중학교 3학년의 읽기 능력을 감안하면 학습자의 다양한 학습경험을 배제한 교과서 구성이라고 볼 수 있다. 따라서 교사가 이러한 점을 학교 현장에서 학습자의 수준에 맞는 수업 목표를 설정하고 교수·학습 내용을 고안하여 다양한 읽기 활동을 학습자에게 제시하여야 할 것이다.

우리나라와 같이 영어 읽기의 대부분을 책을 통해 간접적으로 학습하는 상황에서 영어 교재가 가지는 의미는 매우 크다고 할 수 있다. 교과서는 학생들에게 수많은 정보와 이야기를 제공하며, 학생들의 인성과 성장에 영향을 주고, 나아가 장래의 비전을 심어주기도 한다. 마지막으로, 정부 교육관계자와 교재 집필자들은 책임감을 가지고 학생들에게 유의하고 그들의 지적 호기심을 충족시킬 수 있는 교재를 개발하는데 많은 연구와 지원을 지속적으로 해야 할 것이다.

본 연구가 지닌 한계점으로는 분석 대상 교과서에 대한 대표성 문제가 제기될 수 있다. 다수의 교과서 중에서 사용빈도가 높은 4종의 교과서를 분석하였지만, 샘플 수가 적어 전체 교과서의 읽기 구성을 대표하기 어려운 측면이 있다. 이는 연구 결과를 단순히 일반화할 목적으로 활용하기 보다는 유사한 연구와의 비교·분석을 통해 결과의 신뢰도를 검증하는 과정이 필요하다는 점을 의미한다. 2009 개정 교육과정에 의거한 기존 연구가 매우 제한적인 상황인 점을 감안할 때, 교과서 읽기자료 구성에 대한 많은 후속 연구가 유사한 문맥에서 수행되어야 할 것이다.

끝으로, 본 연구는 교재분석의 틀 안에서 읽기자료의 유사점과 상이점을 비교분석하는데 국한되고 있다는 점에서, 후속 연구는 다음과 같은 사항에 주안점을 두고 진행될 필요가 있다. 동일한 교재를 사용하여도 교수 접근에 따라 다양한 형태로 교실수업에 적용될 수 있다. 이러한 점에서 읽기 구성의 차이가 교수 및 학습활동에 미칠 수 있는 영향을 실증적으로 연구할 필요가 있다. 보다 나은 교재 개발을 위해서는 교재분석 뿐만 아니라 교실수업연구를 통해 교재개발에 대한 피드백을 제공해야 할 것으로 사료된다. 이에 대한 후속 연구가 활발하게 진행되기를 기대한다.

참고문헌

- 장은아. (2004). *세계 문화 시민 교육을 위한 고등학교 영어교과서의 문화내용분석*. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육과학기술부. (2009). *초·중등학교 교육과정 총론*. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부. (2012). *2009년 개정 교육과정 영어과 해설*. 서울: 교육과학기술부.
- 김민정, 송희심. (2007). 중·고등학교 영어교과서에 나타난 읽기요소 분석. *영어학*, 7(2), 211-238.
- 김민주. (1993). 영어 교재구조의 대조 분석. *영어교육*, 45, 115-144.
- 김성곤 외. (2015). *Middle School English 3*. 서울: 두산동아
- 김진완 외. (2015). *Middle School English 3*. 서울: 천재교육
- 나경희, 송희심. (2010). 2007 개정교육과정에 의거한 고등학교 1학년 영어교과서의 읽기활동 분석. *Foreign Languages Education*, 17(2), 145-173.
- 노명완. (1994). *국어교육론*. 한샘출판사.
- 민찬규 외. (2015). *Middle School English 3*. 서울: 금성출판사.
- 박상욱. (2014). 중등학교 영어교육에서의 문화지도방향: 외국인들을 위한 한국문화소개. *영어교과교육*, 13(3), 61-82.
- 서유리. (2013). *2009개정 교육과정에 따른 중학교 1학년 영어교과서 읽기 분석*. 미출간 석사학위논문, 인하대학교 교육대학원, 서울.

- 이강혁. (2005). *고등학교 1학년 영어 교과서의 읽기자료에 나타난 문화내용 분석*. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이석재 외. (2015). *Middle School English 3*. 서울: 비상교육
- 이유범. (2010). 중·고교과서 시장점유율 2위 그룹각축. 11 03. 2010, Retrieved from <http://www.fnnews.com/news>
- 이재희. (1988). 고등학생의 독해요인분석과 교과서 편찬방향. *영어교육*, 36, 21-40.
- 이진경. (2009). 고등학교 교과서 읽기 자료의 문제점과 개선 방안: 의사소통적 관점에서. *영어어문교육*, 15(4), 365-382.
- 임정완. (2015). 2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 영어1 인성교과서 문화지도 내용 비교 분석. *언어학*, 23(1), 183-202.
- 정형륜. (2005). *한국, 일본, 대만 중학교 영어교과서의 문화내용분석*. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조선아. (2005). *고등학교 영어교과서 문화지도내용 분석과 효과적 지도방안 연구*. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조원향. (2003). 제 7차 교육과정에 따른 중학교 2학년 영어 교과서의 읽기자료분석. *영미어 문학연구*, 19(1), 151-170.
- 최연희, 전은실. (2011). *영어 읽기 교육론 원리와 적용*. 서울: 한국문화사
- 한상택. (2001). 영어능력 개발을 위한 문학텍스트 활용방안. *영어어문교육*, 7(1), 179-207.
- 한정원. (2001). 중학교 1학년 영어교과서 비교분석 및 평가. *영어교육*, 56(4), 329-347.
- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher*. New York: Cambridge University Press.
- Adams, B.C., Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1995). A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*, 20, 307-323.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *English Language Teaching Journal*, 36(1), 5-8.
- Bernhardt, E. B. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1), 133-150.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, N. Y.: Pearson Education.
- Brumfit, C. J. (1979). *Readers for foreign language learners of English* (ETIC Information Guide 7). London: The British Council.
- Carrell, P. L. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34, 87-113.

- Carrell, P. L. (1988). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In P. Carrell, J. Divine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 101-113). New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, 553-573.
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reading. In R. Mackay, B. Barkman, & R. R. Jordan (Eds.), *Reading in a second language: Hypothesis, organization and practice* (pp. 5-12). Rowley, MA: Newbury House.
- Davies F., & Pearse, E. (2000). *Success in English teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Dubin, F., & Bycina, D. (1991). Academic reading and the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.) (pp. 195-125). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Dubin, F., & Olshain, E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duke, N., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Parstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International reading association.
- Eskey, D. E. (2002). Reading and the teaching of L2 reading. *TESOL Journal*, 11(1), 5-9.
- Finocchiaro, M. (1974). *English as a second language from theory to practice*. N. Y.: Regents.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background knowledge of a text. *TESOL Quarterly*, 15, 169-181.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Logan, G. D. (2002). An instance theory of attention and memory. *Psychological Review*, 109, 376-400.
- Long, D. L., Johns, C. L., & Morris, P. E. (2006). Comprehension ability in mature readers. In M. Traxler (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*,

- (pp.801-834). Burlington, MA: Academic Press.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching english as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Prater, K. (2009). Reading comprehension and English language learners. In S. E. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 607-621). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively response reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading, 11*, 337-356.
- Schatz, E. K., & Baldwin, R. S. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly, 21*, 439-453.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

고지선

전남 무안군 청계면 영산로 1666
목포대학교 사범대학 영어교육과
전화: 010-4171-4521
이메일: ddall1105@naver.com

김선영

전남 무안군 청계면 영산로 1666
목포대학교 사범대학 영어교육과
전화: 010-2744-3067
이메일: sunyoung0412@mokpo.ac.kr

Received on October 12, 2015

Revised version received on December 14, 2015

Accepted on December 31, 2015