

추론 기능 지도가 수능 외국어 영역 읽기 성취도에 미치는 영향

김정렬, 신지연
한국교원대학교

Kim, Jeong-ryeol & Shin, Jee-yeon. (2008). A study of inference skills instruction effects on L2 reading achievement of Korean Scholastic Aptitude Test (KSAT). *Modern English Education*, 9(1), 188-213.

This study was designed to examine the effects of inference skills instruction on Korean high school students' L2 reading achievement of Korean Scholastic Aptitude Test (KSAT). The primary purpose of the study was to make them learn to acquire the inference skills and improve the relevant reading skills. The other aim was to track down the change of cognitive reading strategies used for inferencing activities. Conclusions made by this study showed meaningful high frequency in the use of cognitive reading strategies. This proves that appropriate strategies can be learned through careful planned instruction during the reading classes. Second, the text type used as a cue can lead to the high reading achievement regarding the inference skills for the main idea and the sequence of a paragraph because it can make students predict the way the text develops and infer the message the text contains more precisely. This supports the study of Carrell (1984a, 1984b) in that the formal schema can affect the reading ability. Lastly, the instruction hands over the control to the students and decreases the dependence on their teacher during class. This leads to cultivating problem-solving and thinking ability, and helps them develop their cognitive domains by building self-confidence.

[inference skills/reading/KSAT/추론 기능/읽기/수능 외국어 영역]

I. 서론

1. 연구의 필요성

현재 우리나라에서 시행되고 있는 7차 교육과정에서는 영어의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 언어 4기능을 통합적으로 사용할 수 있는 능력을 기르는 것

을 그 내용으로 하고 있다(교육부, 1997). 즉 의사소통 능력 배양이 영어 교육의 목표이며 수능 외국어영역은 의사소통 능력을 구성하는 4기능 모두를 평가하고 있다. 가령, 수능 외국어영역에서는 읽기 기능을 평가하기 위해 지칭 추론, 요지 추론, 주제 추론, 제목 추론, 전후 관계 추론, 문법성 판단, 장문 독해 등의 여러 유형의 문제들이 출제된다. 이러한 유형은 영어의 필수적인 기능이자 독해를 위한 중요한 읽기 기능(Anderson, 1999)이며 이러한 기능을 향상시킴으로써 교육과정의 읽기 성취수준에 이를 뿐만 아니라 더불어 수능 외국어 영역의 문제를 푸는데 중요한 역할을 한다.

하지만 실제로 입시를 준비하는 고등학교 3학년 영어교실에서는 의사소통 기능 향상을 위한 기본서인 교과서는 뒤로 한 채 수능 문제를 잘 풀기 위한 요령을 가르치는데 많은 시간을 보내고 있다. 이는 창의적 사고력이나 문제 해결능력을 배양하기보다는 짧은 시간 안에 보다 많은 지문을 접하게 하여 빨리 정답을 찾아내는 데에 주안점을 두기 때문이다. 교사의 역할과 관련하여 김정렬(2000)은 학습자 중심으로의 전환으로 인하여 학습자에게 보다 많은 기회 부여와 수용적이며 긍정적인 교수, 학습 분위기 조성을 통해 자신감과 창의력을 창출할 것을 언급하였다. 결국 교사의 진정한 역할은 학생 스스로 읽기에 대해 다양한 방법을 이용하여 지식을 넓히도록 도와주는 것이지 보다 많은 지문을 잘 풀게 하는 것이 아니다. 따라서 영어교사들은 영어교육의 목표와 그에 따른 수능 외국어 영역의 본래의 기능을 주지하고 학생들에게 요구되는 읽기 기능을 가르쳐야 할 필요가 있다.

임병빈(1994)은 읽기가 외국어 학습의 상황에서 학습자가 그들의 언어 학습 과정의 중국에 도달할 수 있는 가장 커다란 언어능력이라고 보고 있다. 따라서 영어의 읽기 지도는 고등학교에서 더욱 중요한 우위를 차지하며 특히 읽기 기능의 평가에서 출제 빈도수가 가장 높은 추론적 이해는 요령만으로 정복할 수 없는 중요한 영역이다. 이러한 추론 기능은 학생들이 교사 또는 또래 학생들과의 상호작용을 통해 학습을 형성하고 지식을 쌓아가는 구성주의적 과정을 통해 체득된다. 그러나 교사들은 여전히 학생들에게 지식을 습득하는 방법을 가르치기 보다는 직접 지식의 내용을 주입시켜 주려는 경향이 있다. 이는 직접 주입시키는 방법이 단시간에 학습효과의 극대화를 가져오고 학생들의 학문적인 목적을 위한 영어 학습에 도움이 된다고 믿고 있기 때문이기도 하지만 또한 학습 책략이나 기능을 지도하는데 익숙하지 않거나 그러한 방법에 대해 자료가 부족하기 때문일 것이다.

따라서 영어의 의사소통 기능 향상을 목표로 한 학교교육과정에 적절하면서 수학적능력평가에서 요구하고 있는 4기능에 대한 지도 연구, 특히 읽기교육에서 추론 기능의 지도가 수능 외국어 영역 성취도에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구는 영어의 읽기 지도에 대한 인식전환 뿐만 아니라 입시준비를 위한 학교교육에도 시사하는 바가 클 것으로 여겨진다.

2. 연구의 목적

본 연구의 목적은 첫째, 수능 외국어 영역의 이원목적분류표 분석을 통해 평가기준을 분류하는 것이다. 둘째, 추론 기능을 활용한 실험 수업이 학생들의 수능 외국어 영역의 성취도에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보고자 하였다. 셋째, 학생들의 추론 기능 학습을 통해 나타나는 인지적 책략 사용 변화의 추이를 살펴보고 고등학교에서 교육과정과 수능의 목적에 부합되는 효율적인 영어 읽기 지도방안을 모색해 보고자 하였다.

3. 연구의 배경

읽기 과정이란 글에 나타난 어휘들이 전달하고자 하는 바를 독자 스스로 추측하거나 자신의 배경 지식을 활용하여 그 의미를 이해하려는 책략적 행위를 가리킨다. Gough(1972)는 철자들의 연결체에 의미를 할당하기 전에 우선적으로 시각적 영역에 있는 모든 개별적인 철자들을 고려하여 전반적인 이해과정보다 단어 인지 처리에 지나치게 강조점을 두었다. 이러한 상향식 읽기 모형에 반해 하향식 읽기 모형은 읽기 과정은 주로 높은 단계에 있는 정보 처리, 예를 들면 독자가 갖고 있는 교재의 주제에 대한 배경 지식이나 예측 혹은 기대 등과 같은 개념적인 요소들에 의해 주도된다는 점을 강조하였다. Goodman(1967)은 읽기를 심리언어학적 추측 게임으로 정의하여, 철자, 어휘, 철자 유형, 그리고 좀 더 큰 언어적 단위에 대한 정확하고 세부적이며 연속적인 식별과 관련이 있는 것으로 기술하는 종래의 주장들에 대해 크게 반박하였다. 그러나 Stanovich(1980)는 대부분의 독자의 경우 교재의 내용에 대한 선행적 지식이 없기 때문에 예측을 하기 힘들 때가 많으며, 능숙한 독자일수록 낮은 단계의 처리에 대한 기술이 뛰어나다는 점을 지적하고 있다. 이러한 관점에서 생겨난 것이 상호적 모형으로 읽기 과정이란 각 단계 요소들, 예를 들면 철자, 단어, 구, 문장, 지엽적인 일관성, 문장 구조, 담화 주제, 혹은 배경 지식 등이 교재의 처리와 해석을 위해 상호작용적으로 쓰인다는 것이다 (Grabe, 1991; Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980).

따라서 제 2 언어 읽기 교육은 교재에 나타난 단어나 문장을 빠르고 자동적으로 식별할 수 있도록 기본적인 해독 기술을 향상시키는데 초점을 둘 뿐 아니라, 교재에서 적절한 의미를 끌어 낼 수 있도록 학습자가 지니고 있는 인지적이고 문화적인 배경지식을 잘 활성화시키도록 유도해야 한다.

이러한 읽기의 상호작용적 관점에서 추론 기능은 필수 항목일 수밖에 없다. Carrol(1964)은 추론이란 글 자체에 직접 언급되지 않은 어떤 생각을 정확하게 도출해내는 행위라고 보았다. Carton(1971)에 의하면 추론은 전제 (premise)라고 하는 하나 이상의 명제들로부터 결론(conclusion)이라고 하는 명

제를 유도해 내는 특수한 종류의 사고이다. 추론을 통해 도달한 결론이 가정된 전제들에 의해 뒷받침되는가를 살펴봄으로써 정확한 추론과 부정확한 추론을 구별한다. Barrett(1976)은 추론은 학습자가 글의 사실적 내용을 종합하고 추측 혹은 가설을 기초로 하여 개개인의 지식, 직관, 그리고 상상력을 발휘하는 것으로 정의한다. 이렇게 도출된 추론 혹은 가설은 읽기의 성격 및 자료에 따라 수렴적 성향이나 혹은 확산적 성향으로 나타난다. 형태론적 의미론에 기반을 둔 이러한 추론의 개념은 문장이 사용되는 맥락을 고려하지 않고 명제 간의 논리적 관계만을 고려한 논리적 추론 중심이었다.

반면 Sanford와 Garrod(1981)는 논리적 추론의 한계를 지적하고 화용론적 추론의 필요성을 주장하였으며 이는 사회 언어학적 지식에 바탕을 둔 추론의 개념을 정의할 필요성을 제기하고 있다. 이에 Brown과 Yule(1983)은 논리적 추론과는 상반되는 화용론적 추론의 개념을 제안하였다. 예를 들어 "It's really cold in here with that window open. 이라는 말에 나타난 문자 그대로의 의미를 통해 "Please close the window. 라는 화자가 의도하는 의미를 이끌어 내는 과정을 추론이라고 설명하는데 이는 화용론적 정의의 하나로 볼 수 있다. 이에 Singer(1990)는 추론을 성격상 논리적 추론(logical inference)과 화용론적 추론으로 좀 더 명확하게 구분하고 있다. 논리적 추론은 100% 확실한 것으로서 규칙으로 확인할 수 있는 것들이다. 화용론적 추론을 하기 위해서 우선 독자가 글을 읽기 전에 알고 있거나 경험한 배경 지식이 필요하다. 문화적 배경을 포함한 독자의 일반적인 지식 기반이 글을 이해하는 데 바탕이 된다. 또한 사회적 관계에 관한 지식과 인간의 마음속에 있는 의도를 알아야 한다. 글 속에는 목표, 계획, 행동에 관한 사회 및 인간관계의 상당한 지식이 들어 있다. 말하자면 주변 세계와 관련지어 글의 목적을 결정하는 사회 문화적 상황을 이해할 필요가 있다는 것이다.

따라서 본 연구에서는 추론이란 글의 사실적 내용, 독자의 사회문화적 배경 지식 등을 바탕으로 맥락을 고려하여 행간에 숨겨진 새로운 의미를 도출해 내는 인지적 과정으로 정의하고자 한다.

추론에 관련된 읽기의 유형을 살펴보면, Carton(1971)은 추론 읽기 유형으로 담화의 재 언급 및 기억, 중심생각, 세부사항, 사건 발생순서 결정, 원인 결과, 사실에 관한 탐구, 문제에 대한 해결점, 사건을 단락화 하기, 담화에 대한 다른 견해 제시하기 등으로 분류하였다. 이는 Barrett(1976)이 중심생각, 세부사항, 순서, 비교, 원인 결과, 인물 특성, 결과 예측, 비유적 표현 등으로 분류한 것과 다소 차이를 보인다. 본 연구에서는 Wallace와 Larsen(1978)이 소개한 Barrett의 독해 모형의 추론 영역을 추론 기능 분류의 기준으로 삼았다.

한편 읽기 과정에 있어서 글의 전개 구조와 같은 형식 스키마가 제 2 언어의 읽기와 기억에 관련된다는 것은 주지할 필요가 있다. Carrell(1984a)은 제 2 언어를 통한 읽기의 경우에도 형식 스키마가 중요한 영향을 준다는 것을 밝

히는 연구를 하였다. 글에 나오는 이야기의 수사적 구조가 간단한 이야기 구조(story schema)에 잘 일치할 때 독자가 기억해내는 양은 증가하였으며, 이야기들이 이러한 이야기 문법을 위배하였을 때, 기억하는 양도 적어지고, 원래 제시되었던 시간적 순서보다는 자신이 옳다고 생각하고 있는 이야기 구성 순서에 따라 기억하는 경향을 보였다. 또한 Carrell(1984b)은 다양한 모국어 배경을 지닌 제 2 언어 독자를 대상으로 한 연구에서, 내용적 정보는 동일한 반면에 영어의 네 가지 다른 수사적 유형을 갖는 설명적 교재들이 제 2 언어 학습자들의 읽기 회상(reading recall)에 미치는 영향을 조사하였다. 이 실험의 분석에 따르면, 인과관계, 비교대조, 문제해결 등과 같은 잘 짜인 교재 구성이 단순히 일련의 기술을 나열한 교재보다 이해가 잘 될 뿐만 아니라, 교재의 구체적인 개념들을 기억하는데도 많은 도움을 준다는 것이 밝혀졌다. 이는 결국 외국어 읽기 교육에서 교사가 학습자의 문화적 배경지식이나, 혹은 문맥에 잘 일치하는 추측을 일깨우는 것도 중요하지만, 더불어 글이 어떤 형식적 구조로 이루어져 있는가를 파악할 수 있도록 하는 것도 중요하다는 것을 보여준다. 학습자가 우선적으로 글의 구성 방식에 대한 지식을 갖고 있다면, 저자의 주장 혹은 글의 핵심적 강조 내용이 어떤 구성 방식으로 제시될 것이라는 것을 쉽게 예견할 수 있기 때문이다.

II. 추론 기능 지도 수업 모형

본 연구의 추론 기능 지도를 위해 수능 외국어 영역의 추론적 이해 문항이 기준으로 삼고 있는 추론 영역을 중심으로 학습이 이루어지도록 5단계의 교수·학습 과정안을 마련하였다.

Janzen(2001)은 읽기 기능을 향상시키기 위해서 교사가 교과과정에 포함시켜야 할 다섯 가지 특징을 소개하였는데 이는 곧 책략 지도 수업(strategy instruction)이 해야 할 역할이기도 하다. 본 연구에서는 그 특징들로 읽기 활동 수업을 그림 1과 같이 총 5단계로 구성하였다. 이 중에서 특히 마지막 단계는 주어진 책략을 다른 읽기 활동에 적용할 뿐만 아니라 여러 다른 책략들과 적절하게 결합시켜 사용할 수 있어야 한다는 점에서 중요하다(신지연, 2008).

본 연구는 각 차시별로 단서로 활용할 텍스트 구조와 학습하고자 하는 추론 기능을 그림 1에 제시된 모형을 토대로 수업을 구성하였으며 차시별 텍스트 구조와 추론 기능 지도는 교과서를 기본으로 4개의 단원으로 하되, 해당 단원에서 포함되지 않거나 부족한 글감을 보충자료로 추가하여 구성하거나 교과서 내의 다른 단원에 있는 적절한 지문들을 선택하여 활용하였다. 한편 비교반에서는 영어 교과서에 제시된 지도 방법 및 절차, 지도서 등을 바탕으로

로 교육과정에 준하는 읽기 활동을 고안하여 실험반과 동일한 교과서 단원과 보충자료를 활용한 수업을 진행하였다. 따라서 단원별로 목표로 하는 추론 기능을 지도하기 위해 먼저 글 읽기의 방식에 영향을 미치는 단서인 텍스트 구조에 대한 소개와 이해를 시작으로 추론을 하기 위해 사용되는 독해 전략의 토의를 거쳐 교사의 글 읽기 데모를 제시함으로써 그룹 활동으로 안내하였다. 그룹 활동은 정보 차 활동으로 구성하여 서로 협동하여 전체적인 내용 완성이 되도록 하였다. 그룹 활동을 마친 후 발표를 통해 상호간의 질문과 답변을 교환하고 내용을 확인하며 정리단계로 이어진다. 마지막으로 적용 단계에서 학습된 추론 기능을 익히기 위한 확장된 개별 읽기 과제를 제시하였다.

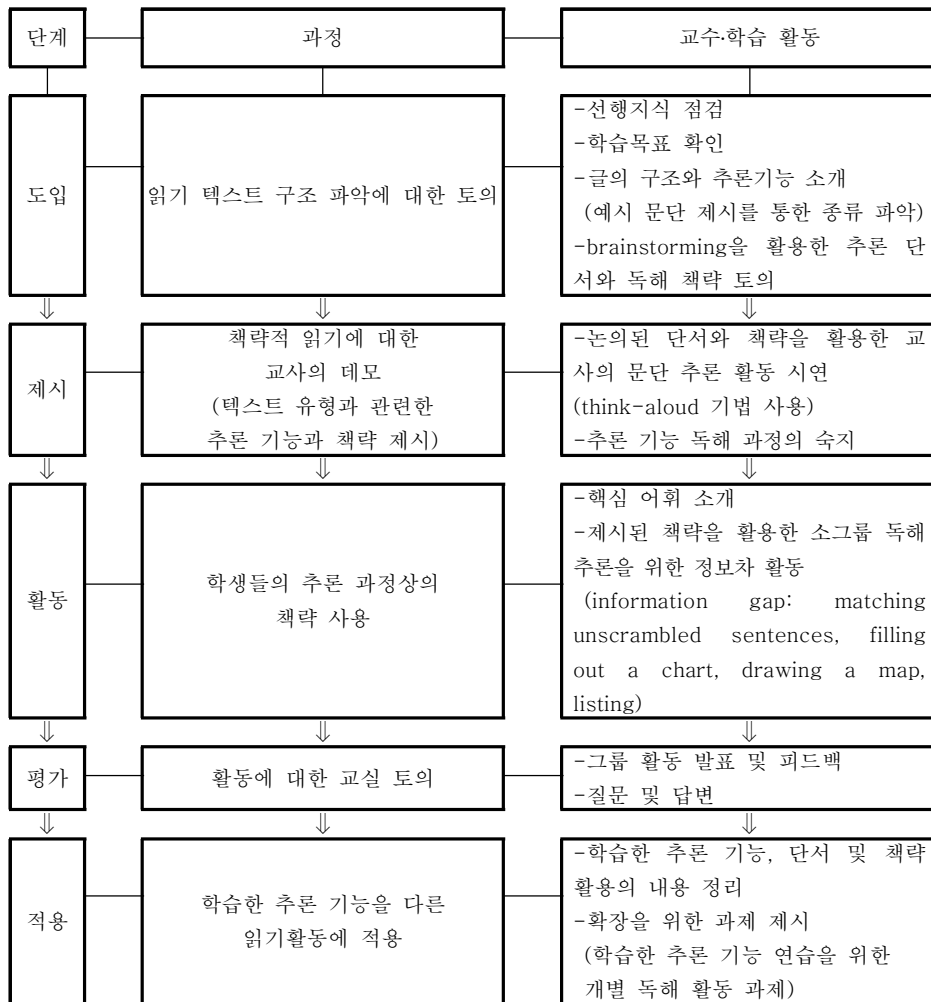


그림 1. 추론 기능 지도 수업 모형.

Ⅲ. 연구 방법 및 절차

1. 연구 대상

자료의 표집 대상은 경기도 부천시의 W고등학교로 하였다. 수능 외국어 영역을 치르게 될 3학년을 대상으로 하는 것이 적절하나 시기상 어려움이 예견되어 이 중 국민공통기본교과를 마치고 영어 I 을 배우는 2학년 학급 중 2007학년도 3월에 실시한 전국연합학력평가 외국어 영역 시험 결과를 이용하여 인지적 영역에서 동질하다고 판단되는 2개 학급(64명)을 대상으로 하였다. 이를 통해 2학년 1개 반은 추론 기능 지도 실험수업을, 다른 1개 반은 정규수업을 실시하여 이를 통해 효율적인 추론기능 지도 방안을 알아보고자 하였다.

2. 연구 설계 및 도구

실험수업은 교실에서 주당 2시간을 실시하였다. 10주간 총 4개의 단원으로 각 단원별 4차시의 추론 기능 지도를 위한 협동수업을 하였다. 이를 기준으로 전국연합학력평가 문항을 활용한 사전, 사후 인지적 영역의 집단 간 유의한 차이가 있는지를 살펴보고 읽기 책략의 사전, 사후 검사지를 통해 학습자들의 인지적 읽기 책략 사용에 어떠한 변화가 있는지를 알아보고자 하였다. 더불어 실험 수업의 초기, 중기, 후기 3회에 걸쳐 비디오 촬영을 실시하여 전사한 결과를 COLT를 활용하여 분석하였다. Allen, Fröhlich와 Spada(1984)에 의해 개발된 COLT는 의사소통활동을 중심으로 교실 수업내용 뿐 아니라 언어적 상호 작용의 전반적인 모습까지 두루 살펴볼 수 있다는 장점을 가지고 있다(김정렬, 2007).

영역별로 좀 더 구체적으로 살펴보면 우선 실제 교실 안에서 이루어지는 영어 읽기 수업 활동에 비추어 평소 학생들이 자율적인 읽기 활동 시 활용하는 인지적 읽기 책략들을 제시함으로써 학생 스스로 어떠한 책략을 사용하는지에 대한 조사를 실시하였다. 검사 도구로는 Block(1986), Oxford(1990), Unkyoung Maeng(2006) 등에 의해 분류되어 있는 읽기 책략들을 토대로 인지적 읽기 책략 설문을 18개의 항목으로 재구성하였다.

학생들의 추론적 이해의 향상 정도를 알아보기 위한 인지적 영역의 사전 검사는 2007학년도 3월에 실시한 전국연합학력평가 외국어 영역 추론적 이해 문항 성적 자료를 활용하였다. 사후 검사 도구는 2005학년도에 실시된 전국단위 및 도단위 외국어 영역 학력평가 문항에서 추출한 추론적 이해 문항으로 구성하였다. 단, 문항은 총 24문항으로서 부록과 같이 동일한 이원목적분류표로 이루어진 다른 문항들로 사전, 사후 평가 문항을 구성하였다.

끝으로 추론 기능 지도 수업을 하는 과정에서 교실 상호작용이 어떠한 양상

으로 일어나는지 살펴보기 위해 수업의 비디오 촬영 자료를 전사하여 분석하였으며 실험 수업을 진행하는 동안 실험반 학생들이 추론과 그에 따른 책략을 사용하면서 배운 것, 수업의 어려움, 수업에서 느낀 점 등을 기술하게 하였다.

IV. 자료의 분석, 처리 방법

본 연구 결과를 처리하기 위해 통계 프로그램 SPSS(ver. 12)를 활용하였으며 읽기 책략 사전, 사후 검사 결과는 독립표본 t-검정을 통해 2개 반의 읽기 책략의 변화 추이를 분석하였다. 인지적 영역 사전, 사후 검사 결과는 각 집단의 사전, 사후 대응표본 t-검정, 집단 간 사전, 사후 독립표본 t-검정을 실시하였다. 한편 교실의 상호작용 유형과 빈도를 알아보기 위해 촬영한 초기, 중기, 후기의 수업 진행 내용을 전사하여 COLT 분석법을 사용하였다.

질적 분석 결과는 실험수업을 진행하는 동안 학생들에게 기술하게 한 추론 활동과 그에 따른 책략을 사용하면서 배운 것, 수업의 어려움, 수업에서 느낀 점 등을 분석하였다. 이에 따라 학생들이 한 문장 평가서에 기술식으로 기록한 것을 추론의 종류에 따라 4개의 유형, 즉 중심생각 추론하기, 전후관계 추론하기, 비유 및 분위기 추론하기, 문맥상 내용 추론하기 등의 4개의 유형별로 그 기술내용을 범주화하여 정리하였다.

V. 연구 결과

1. 양적 분석 결과

1) 인지적 읽기 책략 검사 분석

연구 대상자들의 인지적인 읽기 책략의 변화양상을 알아보기 위해 사전, 사후에 실시된 실험반과 비교반의 통계 결과는 표 1과 같다.

표 1
실험반과 비교반의 인지적 읽기 책략 사전, 사후 변화 비교

시기	집단	사례수	평균	표준편차	t	유의도(p)
사전검사	실험반	32	3.08	.55	.730	.468
	비교반	32	2.99	.50		
사후검사	실험반	32	3.42	.52	2.673	.010*
	비교반	32	3.09	.46		

사전 검사의 경우 실험반의 평균이 3.08로 비교반과 0.09의 차이만을 보인 반면 사후 검사는 실험반의 평균이 3.42로 비교반보다 0.33이 높게 나와 유의미한 결과를 나타내었다($t=2.673, p<.05$). 이는 추론 기능 지도 수업을 통해 인지적인 읽기 전략의 활용에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보여주고 있다.

이와 관련하여 사전 인지적 읽기 전략들을 우선 살펴보면 표 2와 같다.

표 2
인지적 읽기 전략 사전 검사 기술 분석결과

문항 번호	인지적 전략 구성 항목	실험반		비교반	
		평균	표준 편차	평균	표준 편차
1	글이 무슨 내용인지 대략적으로 읽어보기	3.78	.94	3.28	1.17
2	글과 관련된 이해점검 문제를 대강 읽어보기	3.28	.81	2.81	1.18
3	중요한 정보를 찾기	3.03	.86	3.19	1.03
4	글의 전체 내용을 이해하기 위해 중요한 요소들을 서로 관련지어 보기	2.94	.98	2.59	.87
5	글의 내용에 근거하여 사전에 질문한 것을 점검하고 수정하기	2.44	.80	1.94	.67
6	글의 중심생각과 뒷받침하는 내용을 찾으려고 노력하기	3.22	1.00	3.28	1.02
7	글에서 정보가 명확하게 드러나지 않을 때 그 정보를 추론하려고 노력하기	3.09	1.12	3.50	1.14
8	문맥 단서를 활용하여 모르는 어휘의 의미를 추론하려고 노력하기	3.53	.98	3.44	1.16
9	중요한 정보에 밑줄을 긋기	3.00	1.16	3.00	1.24
10	이해가 되지 않으면 다시 읽기	4.15	.92	3.78	1.04
11	노트테이킹 하기	2.63	1.34	2.50	1.19
12	글의 서술내용을 시각화하기	2.03	.97	2.06	1.24
13	글의 내용을 요약하거나 의역하기	2.84	.95	2.68	1.15
14	글에서 다음에 이어질 내용을 예측하기	3.22	.87	3.34	1.07
15	글쓴이가 말하고자 하는 바를 찾기	3.41	1.10	3.66	1.07
16	읽은 글을 번역하기	2.78	1.00	2.72	1.14
17	전체적인 요약을 구조화하기	2.66	1.00	2.47	.95
18	질문과 관련된 정보를 찾기 위해 글을 훑어 읽기	3.44	1.16	3.50	1.14

학습자들은 글의 내용을 파악하기 위해 대략적으로 글을 읽거나 글과 관련된 이해점검 문제를 먼저 읽어 보기, 이해가 되지 않으면 다시 읽기 등을 제외하고는 전반적으로 인지적 읽기 전략을 적극적으로 활용하고 있지는 않은 것으로 보인다. 특히 글의 내용에 근거하여 사전에 질문한 것을 점검하고 수정하기, 노트테이킹 하기, 글의 서술 내용을 시각화하기, 전체적인 요약을 구조화하기 등은 별로 사용하지 않음을 알 수 있었는데 이는 평소의 읽기 활동

에서 읽은 내용에 대한 사후 사고 활동을 별로 하지 않음을 짐작하게 한다.

실험 수업을 실시한 후 학습자들이 사용하는 인지적 읽기 책략에 어떠한 변화가 일어났는지를 좀 더 구체적으로 알아보기 위해 실시한 사후 검사 기술 분석 결과를 문항별로 살펴보면 표 3과 같다.

표 3
인지적 읽기 책략 사후 검사 기술 분석결과

문항 번호	인지적 책략 구성 항목	실험반		비교반	
		평균	표준 편차	평균	표준 편차
1	글이 무슨 내용인지 대략적으로 읽어보기	4.00	.84	3.44	1.05
2	글과 관련된 이해점검 문제를 대강 읽어보기	3.56	.95	2.91	1.06
3	중요한 정보를 찾기	3.47	1.02	3.34	.90
4	글의 전체 내용을 이해하기 위해 중요한 요소 들을 서로 관련지어 보기	3.22	.83	3.09	.96
5	글의 내용에 근거하여 사전에 질문한 것을 점 검하고 수정하기	2.84	.99	2.31	.97
6	글의 중심생각과 뒷받침하는 내용을 찾으려고 노력하기	3.59	1.04	3.28	.99
7	글에서 정보가 명확하게 드러나지 않을 때 그 정보를 추론하려고 노력하기	3.88	.91	3.69	.74
8	문맥 단서를 활용하여 모르는 어휘의 의미를 추론하려고 노력하기	3.72	1.14	3.50	.92
9	중요한 정보에 밑줄을 긋기	3.56	1.08	3.03	1.23
10	이해가 되지 않으면 다시 읽기	4.22	.75	3.81	.97
11	노트테이킹 하기	2.78	1.01	2.56	1.32
12	글의 서술내용을 시각화하기	2.69	.97	1.97	.93
13	글의 내용을 요약하거나 의역하기	3.34	.83	2.88	.94
14	글에서 다음에 이어질 내용을 예측하기	3.38	.83	3.31	.97
15	글쓴이가 말하고자 하는 바를 찾기	3.81	1.06	3.69	.90
16	읽은 글을 번역하기	2.97	.90	2.81	1.03
17	전체적인 요약을 구조화하기	2.91	.93	2.56	.91
18	질문과 관련된 정보를 찾기 위해 글을 훑어 읽기	3.69	.86	3.50	1.02

결과에 따르면 실험 수업 실시 후 비교반은 책략 사용에 있어서 큰 변화를 보이지 않은 반면, 실험반의 학습자들은 위에 제시된 인지적 책략들을 전반적으로 더 자주 활용하게 되었음을 알 수 있었다. 이는 실험반의 학습자들이 상대적으로 더 많은 책략을 사용한다는 것을 의미하는 게 아니라 여타의 다른 책략들보다는 읽기 활동에 유익한 책략들을 좀 더 사용하게 되었다는 것이다. 즉, 추론 기능 지도가 학습자들의 인지적 책략들을 좀 더 적극적으로 사용하도록 유인했음을 나타낸다.

우선 실험반의 책략 결과 중에서 글이 무슨 내용인지 대략적으로 읽어 보기의 책략 활용은 평균 4.00으로 대체로 많이 사용하는 결과를 보였다. 이는 글을 접할 때 우선 대략적인 훑어 읽기를 통해 어떻게 글의 내용에 접근할 것인가를 결정하는 활동을 많이 함으로써 그 사용빈도가 높아진 것으로 보인다. 이와 더불어 실험반 학습자들은 중요한 정보를 찾기, 글의 중심생각과 뒷받침하는 내용을 찾으려고 노력하기, 글의 내용을 요약하거나 의역하기, 글쓴이가 말하고자 하는 바를 찾기 등의 책략 사용을 이전보다 긍정적으로 더 많이 사용하고 있음을 알 수 있었다.

글의 전체 내용을 이해하기 위해 중요한 요소들을 서로 관련지어 보기 책략의 경우 실험반 뿐만 아니라 비교반도 그 사용빈도가 눈에 띄게 늘었다. 이는 추론 기능 지도가 아닌 정규적인 읽기 수업을 통해서도 그 책략 사용에 어느 정도 변화를 가져온 것이다.

그렇지만 추론 기능 지도 과정 중에 읽기 학습 활동의 일부로 노트테이킹하기, 글의 내용을 도식화하거나 구조화하기 등의 활동을 익혔음에도 불구하고 여전히 이와 관련된 책략들을 적극적으로 사용하지는 않았다. 이러한 책략들의 소극적인 사용은 학습자들이 학습 과정의 일부로써 활동은 했으나 스스로 자발적인 사용을 도모하는 책략은 아님을 보여준다. 글을 읽은 후에 이루어진 책략 중에서 질문과 관련된 정보를 찾기 위해 글을 훑어 읽기 책략의 빈도가 유일하게 높았다. 이는 글 읽기의 내용 이해가 사고 과정을 통한 것으로서 학습자는 인지적으로 내용을 이해하여 확인하는 것으로 읽기를 완료하고 있으며 쓰기라는 표현을 통한 읽기의 확장은 시간이 많이 걸리고 반드시 해야 하는 과정이 아니기 때문인 것으로 판단된다.

2) 인지적 영역 검사 분석

외국어 영역 읽기, 쓰기 33문항 중 추론 기능과 관련되는 24문항으로 구성된 사전, 사후 읽기 성취도 평가 결과를 통한 실험반과 비교반의 통계적 유의도를 알아보기 위해 다음 표 4와 같이 실험반과 비교반 각각의 대응표본 t-검정을 실시하였다.

표 4
실험반, 비교반 외국어 영역 읽기 성취도 사전·사후 대응표본 t-검정

집단	시기	사례수	평균	만점	표준편차	t	유의도(p)
실험반	사전	32	19.31	48	9.05	-8.651	.000*
	사후	32	28.50	48	10.74		
비교반	사전	32	19.25	48	9.28	-3.578	.001*
	사후	32	23.63	48	11.08		

표 4에 따르면 실험반과 비교반 모두 통계적으로 유의한 결과를 보였다. 즉, 실험반이 추론기능 지도 수업을 실시한 결과 유의한 향상을 이루었으며 정규적인 영어 수업을 받은 비교반도 또한 수업을 통해 읽기 성취도에 긍정적인 향상을 가져왔음을 알 수 있다. 하지만 평균을 비교해 보면 비교반이 19.25에서 23.63으로 4.38이 증가한 반면 실험반은 19.31에서 28.50으로 9.19가 증가하여 그 향상된 정도가 비교반에 비해 월등함을 알 수 있었다.

다음으로 실험반과 비교반 사이의 유의한 차이 여부를 알아보하고자 사전, 사후 독립표본 t-검정을 실시하였으며 표 5와 같다.

표 5

실험반과 비교반의 추론기능 읽기 성취도 사전·사후 변화비교

시기	집단	사례수	평균	만점	표준편차	t	유의도(p)
사전검사	실험반	32	19.31	48	9.05	.027	.978
	비교반	32	19.25	48	9.28		
사후검사	실험반	32	28.50	48	10.74	1.787	.079
	비교반	32	23.63	48	11.08		

사전검사에서 실험반은 평균 19.31로 비교반과 0.06의 차이로 거의 차이가 나지 않았다. 하지만 사후검사에서 실험반은 평균 28.50으로 9.19가 향상되었다. 비록 평균이 상대적으로 많이 높아졌지만 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았다.

따라서 추론의 종류에 따라 구체적으로 어떤 변화가 일어났는지를 보고자 24문항으로 구성된 추론기능 관련 문항들을 네 개의 범주로 분류하여 사전, 사후 독립 표본 t-검정을 실시하였다. 중심생각 추론하기, 전후관계 추론하기, 문맥상 내용 추론하기, 비유 및 분위기 추론하기 등이 이에 해당한다.

(1) 중심생각 추론 문항 독립표본 t-검정

중심생각 추론하기에는 글의 목적 파악하기 4, 주제 추론하기 11, 12, 23, 요지 추론하기 10, 14, 15, 제목 추론하기 17, 18 등의 문항이 해당하며 그 결과는 표 6과 같다.

표 6

실험반과 비교반의 중심생각 추론 문항 사전·사후 변화 비교

시기	집단	사례수	평균	만점	표준편차	t	유의도(p)
사전검사	실험반	32	8.25	18	4.76	.055	.956
	비교반	32	8.31	18	4.28		
사후검사	실험반	32	12.69	18	4.62	2.396	.020*
	비교반	32	9.75	18	5.17		

실험반의 사전검사는 평균 8.25로 비교반의 8.31보다 0.06이 낮았고 사후검사에서는 평균 12.69로 4.44가 향상되었으며 유의한 차이를 보였다($t=2.396$, $p<.05$). 이는 추론 기능 학습이 중심생각 추론 기능에 긍정적인 영향을 끼쳤음을 보여준다. 학습자들은 수업을 통해 글이 무슨 내용인지를 알아보기 위해 대략적으로 먼저 글을 읽고 어떻게 글을 읽을 것인가에 대한 결정을 할 수 있었고, 다양한 책략들 즉, 글의 중심생각과 뒷받침하는 내용을 찾으려고 노력하기, 글에서 정보가 명확하게 드러나지 않을 때 그 정보를 추론하려고 노력하기, 글의 내용을 요약하거나 의역하기, 글쓴이가 말하고자 하는 바를 찾기 책략들을 읽기 활동에 적극적으로 사용함으로써 중심생각 추론하기 기능을 익힌 것으로 풀이된다. 또한 읽기의 가장 기본을 이루는 중심생각 추론하기는 실험수업 실시 기간 중에 지속적으로 이어져 다른 추론 기능들에 비해 상대적으로 연습 기회가 많았으며 이는 원활한 기능 습득으로 이어졌다고 볼 수 있다.

(2) 전후관계 추론 문항 독립표본 t-검정

전후관계 추론 문항으로는 지칭 추론 문항 1, 2, 문장 간의 연결 관계 문항 3, 20, 연결사 넣기 문항 13, 내용 추리형 전후관계 문항 16, 문단 간의 연결 관계 문항 21 등이 이에 해당된다. 전후관계 추론 문항의 분석 결과는 표 7 과 같다.

표 7
실험반과 비교반의 전후관계 추론 문항 사전·사후 변화비교

시기	집단	사례수	평균	만점	표준편차	t	유의도(p)
사전검사	실험반	32	6.50	14	3.33	.986	.328
	비교반	32	5.75	14	2.72		
사후검사	실험반	32	9.81	14	3.02	2.983	.004*
	비교반	32	7.44	14	3.34		

연구 대상자들의 사후 검사 평균은 사전보다 3.31 많은 9.81로써 비교반의 사후검사 결과보다 2.37이 높게 나왔다. 특히 사전검사에서 비교반보다 작은 평균이었던 점을 감안하면 그 차이는 더 커지며 유의한 결과를 가져왔다 ($t=2.983$, $p<.05$). 이를 통해 추론 기능 학습이 전후관계 추론하기 기능에 긍정적인 영향을 끼쳤음을 알 수 있다. 실험반 학습자들은 일관된 내용을 담고 있는 하나의 문단 전체를 구성하기 위해 전후관계 추론하기와 관련한 수업 활동 중에 다양한 책략들을 활용할 기회를 제공받았다. 글의 전체 내용을 이해하기 위해 중요한 요소들을 서로 관련지어 보기, 문맥 단서를 활용하여 모르는 어휘의 의미를 추론하려고 노력하기, 글에서 다음에 이어질 내용을 예측하기 등이 그것이며 이를 위한 단서 활용을 통해서 학습자들은 좀 더 일관

되고 결속성 있는 문단의 구성과 내용의 이해를 할 수 있게 되었음을 알 수 있다.

(3) 문맥상 내용 추론 문항 독립표본 t-검정

문맥상 내용 추론 문항으로는 특정정보를 파악해내는 문항인 5, 6, 7, 8, 24 등이 해당되며 그 결과는 표 8에 기술되었다.

표 8

실험반과 비교반의 문맥상 내용 추론 문항 사전·사후 변화비교

시기	집단	사례수	평균	만점	표준편차	t	유의도(p)
사전검사	실험반	32	2.44	10	2.26	-1.211	.231
	비교반	32	3.19	10	2.68		
사후검사	실험반	32	3.88	10	3.25	-.412	.682
	비교반	32	4.19	10	2.80		

실험반은 사전검사에서 비교반보다 작은 2.44의 평균을 나타냈고 사후검사에서 평균 3.88이었으며 이는 그 증가 폭이 비교반에 비해 조금 높았으나 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다. 글의 문맥상 내용을 추론하는 것은 학습자들이 가장 어려워하는 기능으로서 매우 분석적이면서도 종합적인 사고과정을 요한다. 실험수업을 통해 학습자들은 글에서 정보가 명확하게 드러나지 않을 때 그 정보를 추론하고, 문맥 단서를 활용하여 모르는 단어의 의미를 추론하려고 노력하거나 질문과 관련된 정보를 찾기 위해 글을 훑어 읽는 등의 좀 더 세부적이고 반복적인 전략들을 적극적으로 사용하게 되었지만 이러한 변화가 문맥상 내용을 보다 정확하게 추론하도록 유도하는 데에 영향을 미치지 못한 것으로 보인다.

(4) 비유 및 분위기 추론 문항 독립표본 t-검정

비유 및 분위기와 관련한 추론 문항은 9, 19, 22 등이 해당되며 그 결과는 표 9에 기술되어 있다.

표 9

실험반과 비교반의 비유 및 분위기 문항 사전·사후 변화비교

시기	집단	사례수	평균	만점	표준편차	t	유의도(p)
사전검사	실험반	32	2.13	6	1.60	.858	.394
	비교반	32	1.75	6	1.75		
사후검사	실험반	32	2.38	6	1.64	.602	.549
	비교반	32	2.13	6	1.68		

실험반 사후검사 결과는 0.25 향상된 평균 2.38을 보였고 비교반의 경우

0.38 향상된 평균 2.13을 보였다. 이는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 못하고 있으며 추론 기능 학습이 비교 및 분위기 관련 추론 기능에 긍정적인 영향을 그다지 미치지 못하였음을 알 수 있다. 이는 학습자들이 비유 및 분위기 추론하기를 쉬운 유형으로 인식하고 있는 반면 실제로 수업 활동에 있어서는 적절한 특성이나 비유, 분위기를 추론하는 데에 혼동을 일으킨 것과는 관계가 있는 것으로 보인다. 순서형의 글이 스토리 위주여서 학습자들에게 쉽게 여겨지지만 정작 그 점이 함정이 되어 선불리 단정을 짓는 오류를 범하게 하는 것으로 판단된다. 사실 이러한 유형의 추론은 문학적, 비유적 글들에 많이 나타나며 학생들의 짐작과는 달리 고등의 사고력을 요한다.

3) 교실 상호작용 분석

실험 수업의 과정 중에서 일어나는 교사와 학생간의 상호작용의 변화 양상을 알아보기 위해 COLT를 활용하여 초기, 중기, 후기 수업의 녹취한 내용을 분석하였으며 COLT는 교실에서의 활동과 학생 및 교사의 행동을 관찰하는 1부와 의사소통의 형태와 양상을 관찰하는 2부로 구성되어 있다.

(1) COLT 1부를 활용한 수업분석 및 해석

COLT 1부를 통하여 실험수업의 초, 중, 후반의 수업 중 교실에서 일어나는 활동과 그에 대한 교사와 학생의 행동을 관찰해 보았다. 초기 실험 수업의 활동에서는 중심생각 추론하기 기능을 익히는 것을 목표로 주제문 찾기와 이를 뒷받침하는 내용이 어떤 방식으로 나열되는지에 대한 추론 활동을 중심으로 이루어졌다. 우선 수업의 도입부에 글이 무슨 내용인지 대략적으로 읽어 보기를 하도록 유도하였다. 이를 통해 학생들로 하여금 글의 전체 내용을 이해하기 위해 중요한 요소들을 서로 관련지어 보기, 글의 중심생각과 뒷받침하는 내용을 찾으려고 노력하기, 글에서 정보가 명확하게 드러나지 않을 때 그 정보를 추론하려고 노력하기, 글의 내용을 요약하거나 의역하기, 읽은 글을 요약하기 등의 인지적 책략들을 활용하도록 구성하였다. 하지만 추론 기능 활동을 해본 적이 없는 학습자들은 수업의 과정을 부담스럽고 어려워하였으며 이해와 관련한 질문을 많이 하여 수업의 후반부에는 시간에 쫓겨 다소 성급하게 진행되었다. 이러한 단점의 확인은 이후 읽기 활동 과제의 양을 줄여 좀 더 구체적이고 체계적인 그룹 활동을 구성하고 단서 활용의 기회를 많이 제공하여 어려움을 줄임으로써 수정 보완된 수업이 진행되도록 도왔다.

중기의 수업은 인과관계식 글의 구조를 통한 인과관계 추론하기 활동이다. 수업의 전반에 인과관계의 전개 방식을 띤 글을 읽을 때 어떻게 내용에 접근할 것인지에 대해 사고하게 하고 교사의 지문 읽기 데모를 통해 학습자들로 하여금 그룹 활동 시에 해야 할 과제에 대해 유념하게 함으로써 그룹 활동에

서 자신에게 주어진 원인 또는 결과 찾기의 과제를 정확한 추론을 통해 수행할 수 있도록 도왔다. 그룹 활동에서 주어지는 과제는 초기의 수업 과제보다는 그 양을 줄이고 역할을 세분화시켰다. 이 수업의 활동은 읽기 전 단계에 글이 무슨 내용인지 대략적으로 읽어보기, 문맥 단서를 활용하여 모르는 어휘의 의미를 추론하려고 노력하기, 글에서 다음에 이어질 내용을 예측하기, 읽은 글을 번역하기 등의 책략들을 활용한 읽기 학습의 기회를 마련하였다.

실험 수업 기간 중 후기에 이루어진 수업에서는 교과서 이외의 읽기 자료를 제시하여 영국 황금기라는 하나의 소재를 중심으로 무엇을 대조하고 있는지, 그 자세한 근거로 기술된 내용이 무엇인지에 대해 자신에게 주어진 과제를 완성하여 조원이 번갈아 가며 추론한 내용을 설명하여 전체를 완성해가는 활동이었다. 학습자들은 이 수업을 통해 글이 무슨 내용인지 대략적으로 읽어보기, 중요한 요소들을 서로 관련지어 보기, 글의 정보가 명확하게 드러나지 않을 때 그 정보를 추론하려고 노력하기, 문맥단서를 활용하여 모르는 어휘의 의미를 추론하려고 노력하기, 읽은 글을 번역하기, 전체적인 요약을 구조화하기 등의 책략 활용의 기회를 가졌다.

다음 표들은 초기, 중기, 후기의 실험 수업을 20개의 활동별로 나누어 해당 항목에 표시한 후 대항목인 참여자들의 조직, 의사소통 내용, 주제의 통제에 대해 분석한 것이다. 항목별로 산출된 합계를 비율로 환산한 후, 소수점 첫째 자리에서 반올림하여 비교하였다.

표 10
참여자들의 조직

수업	참여 조직	학급 전체	그룹	혼합	합계
초기	빈도	75	25	0	100
중기	빈도	75	20	5	100
후기	빈도	75	20	5	100

주. 단위: 백분율.

표 10에 나타난 본 수업에서의 참여자들의 조직을 보면 수업의 초기, 중기, 후기에 있어서 뚜렷한 변화 없이 수업 전반적으로 교사와 학생의 참여가 두드러지며 모두 학급 전체가 하는 활동이 75%로 비율이 가장 높았고 그룹끼리 하는 활동은 20-25%, 혼합 활동은 초기에는 없었으며 중, 후기에는 5%였다. 학급 전체가 참여한 조직의 경우 교사와 학생 사이의 활동이 전체를 차지하였는데 이는 교사가 주도하는 질문이나 수업 활동을 위한 방법 등에 대해 학생 전체를 대상으로 설명해주는 경우가 많았고 더불어 그룹 활동이 끝난 후 발표에 대한 피드백을 교사가 주도하였기 때문이다. 한편 초기 수업에 개인별 학습이 없었던 것은 열거형 지문의 요지 찾기에 대한 교사의 데모를

하기 이전에 미리 학생들이 개별적으로 글을 훑어 읽어 보는 기회를 제공하지 않았기 때문이다. 이는 학생들이 스스로 해야 할 그룹 활동에 대한 준비와 숙지 미흡으로 이어진다고 여겨 이후의 수업시간에는 교사의 데모 이전에 개별적으로 글의 대략적 훑어 읽기를 진행하였다. 이는 이후에 관련 책략의 활용 빈도 증가로 이어졌다.

표 11
의사소통의 내용

수업	참여 내용	경영	언어	기타 주제	합계
초기	빈도	20	25	55	100
중기	빈도	20	32	55	100
후기	빈도	15	33	48	100

주. 단위: 백분율.

표 11에 나타난 의사소통 내용에 대한 소항목의 결과를 보면 수업의 초, 중, 후기에 걸쳐 경영과 언어는 비율이 비슷하나 후기에는 경영이 다소 줄고, 언어는 늘어난 것을 볼 수 있다. 이는 초기에는 추론기능과 관련한 수업을 처음 접하는 학생들에게 수업의 절차에 대한 설명을 반복해야 했으나 학생들이 익숙해짐에 따라 경영과 관련한 내용이 소폭 줄어들고 반면 상대적으로 언어와 관련한 내용이 늘어난 결과이다. 한편 세부 항목을 살펴보면 경영은 규율에 대한 활동은 없이 절차로만 이루어져 있었는데, 이는 수업이 교사의 통제권을 벗어나지 않았음을 보여준다. 한편 언어의 경우, 기능 항목에 집중되었는데 이는 학습목표가 추론기능을 통해 읽기 기능을 향상시키는 것이므로 거기에 초점을 맞춰 대부분의 활동이 이루어졌기 때문이다.

기타 주제의 경우 초기와 중기에 절반이상을 차지하였고, 후기에는 48%로 소폭 줄었으나 여전히 큰 비율을 차지하였다. 이는 수업 중에 제시되는 추론기능과 관련하여 그 단서가 될 요소들을 논의하고, 읽기 활동을 하는 과정에서 단순히 해석을 하는 것이 아니라 문장들이 말하고자 하는 바를 추론하여 그 이유를 설명하고 종합하는 활동들로 구성되었기 때문이다.

표 12
주제의 통제

수업	참여 내용	교사	교사와 학생	학생	합계
초기	빈도	60	40	0	100
중기	빈도	55	45	0	100
후기	빈도	55	45	0	100

주. 단위: 백분율.

표 12에 나타난 주제의 통제 결과를 살펴보면, 수업의 초기에는 교사에 의한 주제 통제가 60%를 차지하였으나 수업의 중, 후기에는 교사와 학생이 함께 주제에 관여한 비율이 교사 주도 비율과 거의 비슷하다고 할 수 있다. 교사와 학생이 함께 주제를 통제한 것은 주로 조별활동과 발표에서 나타났으며 이는 수업이 단순히 일제식으로 진행되는 설명과 해석위주의 읽기 활동이 아닌 유의미한 그룹 활동으로 이루어졌기 때문이다. 이는 또한 수업활동 중에 학생들의 참여도가 높았음을 보여주며 교사가 활동을 통해 인지적인 읽기 책략들의 사용 기회를 적극적으로 제공하고자 하였음을 보여준다. 그러나 조별 활동이 교사가 제시한 틀 안에서 학습자가 자율성을 발휘하는 방식으로 진행된 바 실제적 의사소통으로서의 읽기 활동으로 이어지기 위해서는 이를 학생 중심의 주제 통제 활동으로 연결될 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다고 본다.

표 13

참여자들의 양상

수업	학습자 양상	듣기	말하기	읽기	쓰기	기타	합계
초기	빈도	28	34	22	9	6	100
중기	빈도	48	27	12	9	3	100
후기	빈도	39	34	13	11	3	100

주. 단위: 백분율.

표 13의 수업 중 참여자들의 양상을 살펴보면 추론기능 지도를 통한 읽기 능력 향상을 목표로 한 수업이지만 읽기 기능에만 치우치지 않고 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 네 기능을 골고루 사용하였음을 보여준다. 특히 듣기와 말하기가 60% 이상을 차지하고 읽기와 쓰기는 상대적으로 낮은 비율을 보였다. 이는 읽기 활동이지만 해석식으로 개별 읽기 활동을 한 것이 아니라 수업시간에 배울 추론기능에 관한 개념을 논의하고, 읽기에 활용할 단서를 그룹별로 모색하고, 그룹 활동 속에서 자신이 맡은 역할을 책임지며, 각자의 의견을 모아 정리를 하고, 발표를 하는 등 다양한 활동을 하기 위해서는 의사소통 4기능이 골고루 사용되기 때문이다. 기타의 경우는 먼저 제시된 4가지 항목 외의 활동을 의미하며 수업 중에 이루어진 시범 보이기, 역할 분담하기 등이 여기에 해당한다.

COLT 1부를 활용한 수업분석을 살펴보면 실험수업의 초, 중, 후기의 변화가 그다지 보이지 않는다. 그 이유는 수업의 구성이 하나의 모형에 의해 정해져서 진행되고 그 속에서 내용만이 바뀌었기 때문이며 초기의 수업에서 교수과정상의 어려움이 발생했지만 이것 또한 수업 과정의 틀에 변화를 주지 않은 채로 내용적 측면의 수정이 이루어졌기 때문이라 할 수 있다.

(2) COLT 2부를 활용한 수업분석 및 해석

여기에서는 COLT 2부를 중심으로 실험 수업 장면 속에서 발화된 전체 문장을 항목별로 표기하여 그 횟수를 합산한 결과를 분석하였다. 대항목 중 의사소통 요소와 발화 지속의 양태를 중심으로 각 항목 내에서 소항목의 비율을 구하여 비교 분석하였다.

표 14
의사소통 요소

수업	소항목	침묵	과업	비과업	합계
초기	비율	4	24	71	100
중기	비율	2	30	68	100
후기	비율	1	28	71	100

주. 단위: 백분율.

의사소통 요소를 관찰한 결과 표 14와 같이 교사나 학생의 질문 뒤에 침묵이 오는 경우가 4%였으나 수업 중, 후기로 가면서 1%로 줄었다. 초기에 침묵이 온 이유로는 추론 기능 학습을 위한 수업 활동이 학생들에게 낯설었고, 처음 하는 활동이어서 교사의 진술에 적절하게 대응하지 못했기 때문이다. 이는 수업이 진행됨에 따라 적응해 가면서 나아졌음을 알 수 있다.

학생 주도인 과업과 교사 주도인 비과업은 약 30% 이상의 차이로 비과업이 높은 결과를 보였다. 이는 교사의 주도가 우세한 수업이었다고 볼 수 있다. 하지만 초기에서 후기로 갈수록 학생 주도의 과업이 좀 더 늘었는데, 이것은 학생들의 활동에 대한 안내와 설명의 반복이 줄었기 때문이다.

표 15
발화 지속의 양태

수업	소항목	무시	반복	바뀌 말하기	침언	확장	상세화	합계
초기	교사	5	13	7	17	44	13	100
중기	교사	4	15	4	27	30	21	100
후기	교사	3	15	10	17	45	10	100
초기	학생	14	1	14	25	38	7	100
중기	학생	11	3	13	18	39	16	100
후기	학생	11	1	8	12	61	8	100

주. 단위: 백분율.

표 15는 교사와 학생의 발화 지속의 양태를 관찰한 결과이다. 양쪽 모두 이전 발화를 확장하는 식으로 지속하는 경우가 가장 많았다. 교사의 발화 지속을 보면 상황에 맞게 반복과 침언, 확장 등을 활용하며 적절한 피드백을

하려고 노력했음을 알 수 있다. 학생의 경우, 조별 활동 중에 조원의 발화에 대해 바꿔 말하기, 첨언, 확장 등의 발화 지속을 통해 서로 피드백을 주고자 하였음을 알 수 있다. 한편 학생이 반응을 보이거나 질문을 하였을 때 무시를 한 경우도 몇 차례 눈에 띄는데 이는 학생들의 발화에 좀 더 관심을 기울여야 함을 보여준다. 게다가 학생의 경우 무시의 비율이 10% 이상으로 적지 않은데 이는 학생과 학생간의 대화에서 타인의 의견이 스스로 생각하기에 의미 없게 여겨지거나, 틀린 내용일 경우 반응을 보이지 않거나 화제 전환을 하였음을 말한다. 진정한 의사소통은 의미의 상호교환임을 주지시키고 상대방과 의견이 다를 때 어떻게 대응해야 하는지에 대한 지도가 이루어져야 할 것이다.

눈에 띄는 점은 후기의 경우 학생들의 발화지속의 양태 중 ‘확장’이 61%였다는 것이다. 이는 초기의 수업에서 자주 끊기던 추론 활동의 흐름이 점차 수업에 익숙해짐에 따라 학생들이 인지적 추론을 위해 적극적으로 수업활동에 참여했음을 보여준다. 이는 곧 인지적 책략들의 적절한 활용 빈도 증가로 이어져 글의 중심생각과 뒷받침하는 내용을 찾으려고 노력하고, 글쓴이가 말하고자 하는 바를 찾기 위해 애쓰며, 글에서 정보가 명확하게 드러나지 않을 때 그 정보를 추론하려고 노력함으로써 지속적인 대화의 확장이 빈번히 이루어졌음을 말한다.

2. 질적 분석 결과

실험반 학습자들에게만 질적 자료를 얻기 위해 추론기능 학습 활동지에 수업하면서 어려웠던 점이나 수업 이후에 느낀 점을 간략한 한 문장으로 진술하게 하였다. 활동지에서 항목별로 나온 내용을 다음과 같이 4개의 유형으로 범주화하여 정리했다.

1) 중심생각 추론하기 응답 내용 분석

중심생각 추론하기 활동을 하면서 학습자들은 주제문과 뒷받침하는 문맥상 내용을 찾는 활동을 처음 하여 겪는 혼란과 어려움에 대해 언급을 많이 하였는데 이는 시간이 지남에 따라 적절한 책략을 익히고 익숙해짐에 따라 흥미와 자신감을 얻었음을 알 수 있었다. 78%의 학생이 자신감과 성취감을 표했으며 6.3%의 학생은 여전히 어려움을 토로했다.

2) 전후관계 추론하기 응답 내용 분석

전후관계 추론하기 학습 활동에 대한 학습자들의 기술 내용을 살펴보면 자

신이 맡은 부분에 대한 책임에 큰 부담을 느낀 것을 알 수 있었다. 학습자들은 각자가 맡은 문장이나 문단에 대한 지칭관계 추론이나 흐름에 맞는 배열을 하는 활동에 대해 어려워하는 학습자가 많았다. 그러나 활동을 통해 평소 잘 알지 못하던 접속사, 연결사, 여타의 관련 표현들을 익힘으로써 성취감을 얻은 학습자들이 늘었으며 애매하거나 혼동되는 언어요소들에 대해 명확한 이해를 하게 되고, 문단에서 앞뒤의 내용에 언급된 단서들을 통해 전후 관계를 파악하는 방법 등을 학습하게 된 것에 대해 만족해하였다. 전체적으로 자신감과 흥미를 얻게 되었다는 응답이 75%를 차지했다.

3) 비유 및 분위기 추론하기 응답 내용 분석

글의 분위기나 화자의 심경을 추론하는 활동에 대해서는 여타 다른 추론 활동에 비해 어려워하는 학생들이 상대적으로 적었다. 이는 이야기체의 글에 쉽게 이입되고, 재미있는 소재들이 종종 사용되기 때문으로 보인다. 학생들이 기술한 내용들은 대체로 긍정적이고 흥미를 많이 나타냈으며 쉽다고 여기고 있었다. 쉬웠다는 의견이 21%로 예상보다 넓은 범위를 차지했다.

그러나 학생들이 직접 기술한 내용과는 달리 실험수업 실시 후의 인지적 영역 분석 결과는 유의한 차이를 가져오지 못했다는 점은 주목할 만하다. 이는 곧 학생들이 의외로 이러한 글에서 자주 등장하는 감정과 분위기 관련 형용사들에 대해 어려움을 많이 겪고 있으며 해당 추론 기능 지도를 위해서는 더 많은 시간이 요구됨을 의미한다.

4) 문맥상 내용 추론하기 응답 내용 분석

문맥상 내용 추론하기 활동은 주로 표를 작성하거나 마인드맵을 그리는 활동으로 구성하였는데 학생들은 평소 글을 읽을 때 자신이 알고 있는 단어들의 의미를 단서로 이해하는 과정에서 놓치지 말아야 할 문맥상 내용들을 무심코 넘겨버리는 습관으로 인해 자세한 내용들을 찾아내는데 어려움을 드러냈다.

그러나 자신감과 흥미를 얻게 되었다는 응답이 70% 이상을 차지한 결과에서 알 수 있듯이 지속적인 연습을 통해 스스로 방법을 터득해 나가면서 할 수 있다는 자신감을 얻어가는 것을 볼 수 있었다. 이는 심리적으로 나타난 결과이며 인지적 능력 향상과 직결된다고 보기에 무리가 있다. 즉 인지적 영역에서의 유의한 차이를 가져오지 못한 점을 주지할 필요가 있으며 상대적으로 그 연습의 기회가 적었던 점을 보완해야 함을 말해주는 것이다.

학생들의 기술내용을 통해 알 수 있었던 것은 처음 실험 수업을 시작했을 때 주제와 뒷받침 내용 찾기, 지칭 추론하기, 순서 배열하기, 인과관계 추론하기, 분위기나 화자의 심경 추론하기, 문맥상 내용 추론하기 등과 관련하여

문제 풀이 이외에는 이와 유사한 학습 경험이 거의 없어 매우 어려워하고 혼란스러워했다는 것이다. 그러나 실험 수업이 진행됨에 따라 추론 기능 학습 활동에 익숙해지고 추론 기능이 훈련됨에 따라 비록 어려웠지만 재미있었고 목적의식을 갖고 집중할 수 있어 독해에 많은 도움이 되었다는 의견이 많았다. 특히 전후관계 추론하기 활동은 순서 배열을 달리 해도 내용 연결에 무리가 없어 보이고, 단서로 작용하는 연결사에 대한 지식을 요구하기 때문에 가장 많이 어려워하는 활동이었다. 그러나 앞내용에 따른 뒤의 내용을 추론하는데 여러 요인과 단서가 활용될 수 있음을 학습함으로써 많은 도움이 되었다는 응답이 지배적이었다. 학습이 진행됨에 따라 전반적으로 학생들 스스로 추론을 위한 읽기 방식을 터득해 가면서 자신감과 성취감이 증가하는 것을 확인 할 수 있었다.

VI. 결론

본 연구과정을 통해 일련의 연구결과가 도출되었으며 이를 바탕으로 다음과 같은 결론에 이르게 되었다.

첫째, 글의 전개 방식 파악은 학생들이 글 읽기의 방법을 결정하는데 영향을 미친다는 것이다. 본 연구에서 학습자들은 글의 전개 방식을 추론의 과정에서 단서로 활용함으로써 글이 어떠한 방식으로 전개될 것인지에 대해 예측할 수 있었고 이에 적합한 책략 사용을 통해 보다 정확한 추론을 할 수 있었다. 이는 Carrell(1984a, 1984b)이 밝힌 제 2 언어 학습자의 형식 스키마가 읽기에 중요한 영향을 미친다는 연구와 일치한다.

둘째, 학습자들의 추론 기능 능력의 향상은 높은 읽기 성취도를 가져왔다. 이는 문수진(1997)과 Il Jin Shin(2005)의 연구에서 밝힌 읽기 능력과 추론 능력의 정적 상관관계를 반증한다. 즉, 학습을 통해 추론 능력을 배양함으로써 읽기 능력의 향상을 가져온 것이다. 특히 문수진(1997)은 상위집단에 비해 하위집단의 책략사용 빈도수가 더 많았음에도 불구하고 독해력이나 지시어 추론 능력이 부족하다고 검증된 이유로 미숙한 독자들은 독해과정에서 책략들을 비효과적으로 활용하기 때문이라고 분석하였는데 이는 바로 수업을 통해 효과적인 책략 활용을 안내할 수 있는 읽기 학습이 필요함을 나타내며 추론 기능 지도는 이러한 책략을 익히는데 긍정적인 영향을 미친다.

셋째, 추론 기능을 익히기 위한 유의미한 읽기 활동은 학습자들에게 수동적 학습이 아닌 자기주도적 읽기 학습을 유도하고 읽기 기능의 향상을 가져온다. Johnston(1985)이 주장하듯 이러한 지도는 수업의 통제권을 학생들에게 이양시켜 주고 교사가 제공하는 단서에 대한 의존도를 감소시킨다. 이는 본 연구 결과에서 보듯 주어진 과제를 해결하기 위해 스스로 글을 읽고 정리하

거나 답을 찾아내는 과정에서 문제해결력과 사고력이 길러지고 이는 바로 인지 능력의 향상으로 이어지기 때문이다.

본 연구의 결론을 토대로 차후 영어 읽기 교육에 있어서의 추론기능 지도를 위해 다음과 같이 제언하는 바이다.

첫째, 인문계 고등학교의 영어 수업에서 항상 관심의 중심을 이루는 대학 입시 준비는 교사와 학습자들에게 부담을 준다. 하지만 입시가 영어 학습의 종착지가 아님을 주지하여 보다 많은 문제를 접하여 요령을 익히게 하기 보다는 다양한 지문을 활용한 추론 기능 지도 수업을 통해 학습자 스스로 흥미와 자신감을 얻어가는 읽기 학습의 기회를 마련할 필요가 있다. 그러나 보다 효과적인 추론 기능 지도를 위해 문맥상 내용 추론 기능과 비유 및 분위기 추론 기능 지도의 좀 더 체계적인 계획과 보완 작업이 과제로 남는다. 한편 문제풀이 위주의 수업을 종종 하게 되는 이유는 외국어 읽기 성취도 향상을 위함이기도 하지만 교과서 지문만으로는 입시를 준비하기에 다소 부족하다고 여기기 때문이다. 이에 대해 교사가 교과서와 더불어 다양한 지문을 적극적으로 추론 기능 지도에 활용한다면 더욱 효과적인 수업이 이루어질 것이다.

둘째, 무엇보다 체계적이고 유익한 읽기 활동에 대한 연구가 활발히 이루어져야 한다. 읽기의 추론 기능은 고급 기능에 속하며 학습하기에 충분한 시간이 필요하지만 가르치기에는 더욱 더 많은 준비 시간을 요하며 그 계획과 방법의 변화에 따라 다양한 수업 장면을 구성할 수 있다. 따라서 영어 읽기 수업에 있어서의 교사의 전문성이 필요하며 이에 대한 공동체적 노력을 통한 공감대 형성으로 다양한 의견과 자료 교환의 장이 마련된다면 보다 재미있고 유의미한 읽기 수업으로 이어질 것이다.

참고문헌

- 교육부. (1997). *외국어과 교육과정(I)*. 서울: 대한교과서 주식회사.
- 김정렬. (2000). *내용, 방법 및 매체를 중심으로 본 21세기 영어교육*. 서울: 흥릉과학출판사.
- 김정렬. (2007). *영어과 수업관찰과 분석*. 서울: 한국문화사.
- 문수진. (1997). *한국 고등학교 영어학습자의 지시어 추론 능력과 전략에 관한 연구*. 미출간 석사학위논문. 이화여자대학교, 서울.
- 신지연. (2008). *추론 기능 지도가 수능 외국어 영역 읽기 성취도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위논문. 한국교원대학교, 충북.
- 임병빈. (1994). *영어 독해력 교수 학습*. 서울: 한신문화사.
- Allen, J. P. B., Fröhlich, M., & Spada, N. (1984). The communicative orientation of language teaching: An observation scheme. In J. Handscombe, R. A.

- Crem & B. Taylor (Eds.), *On TESOL '83: The question of control* (pp. 231-252). Washington, DC: Teaching English to Speakers of Other Languages.
- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Barrett, T. (1976). Taxonomy of reading comprehension. In R. Smith & T. C. Barrett (Eds.), *Teaching reading in the middle grades* (pp. 61-80). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Block, E. L. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1984a). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34, 87-112.
- Carrell, P. L. (1984b). The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, 18(3), 441-469.
- Carroll, J. B. (1964). *Language and thought*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Carton, S. (1971). Inferencing: A process in using and learning language. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 45-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Gough, P. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanaugh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by eye and ear* (pp. 331-358). Cambridge: MIT Press.
- Grabe, W. (1991). Current development in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Janzen, J. (2001). Strategic reading on a sustained content theme. In J. Murphy & P. Byrd (Eds.), *Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching* (pp. 369-389). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Johnston, P. (1985). Teaching students to apply strategies that improve reading comprehension. *Elementary School Journal*, 85, 635-645.
- Maeng, Unkyoung. (2006). How are reading strategies used in different reading stages? *English Teaching*, 61(1), 185-204.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic

- (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573-603). New York: Academic Press.
- Sanford, A. J., & Garrod, S. C. (1981). *Understanding written language*. Chichester: Wiley.
- Shin, Il Jin. (2005). *Effects of English reading proficiency on the lexical inferencing of Korean middle school students*. Unpublished master's thesis. Sook Myung Women's University, Seoul.
- Singer, M. (1990). *Psychology of language: An introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Wallace, G., & Larsen, S. (1978). *Educational assessment of learning problems: Testing for teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

부록

외국어 영역 사전, 사후 읽기 평가 이원 목적 분류

문항 번호	평가 내용	영역	행동			평가 형식
			지 식	이 해	적 용 분 석 중 합	
1	지칭 추론	읽기	○			5지선다
2	지칭 추론	"	○			"
3	전후관계 추론(문장 간의 연결 관계)	"	○			"
4	글의 목적 추론	"	○			"
5	특정정보 추론	"	○			"
6	특정정보 추론	"	○			"
7	특정정보 추론	"	○			"
8	특정정보 추론	"	○			"
9	분위기 추론(필자의 태도)	"	○			"
10	전후관계 추론(결론 도출)	"	○			"
11	주제 추론	"	○			"
12	주제 추론	"	○			"
13	원인이나 결과 추론	"	○			"
14	요지 추론	"	○			"
15	요지 추론	"	○			"
16	전후관계 추론(내용 추리형)	"	○			"
17	제목 추론	"	○			"
18	제목 추론	"	○			"
19	분위기 추론	"	○			"

20	전후관계 추론(문장 간의 연결 관계)	"	○	"
21	전후관계 추론(문단 간의 연결 관계)	"	○	"
22	문맥 의미 추론(상응 관계)	"	○	"
23	요지 추론	"	○	"
24	주제 추론	"	○	"
계			24	

김정렬

한국교원대학교 초등교육과

363-791 충북 청원군 강내면 다락리 산 7번지

Tel: (043) 230-3537/ H.P.: 011-446-3537

Email: jrkim@knue.ac.kr

신지연

원미고등학교

420-022 경기도 부천시 원미구 중2동 1098번지

Tel: (032) 668-8292/ H.P.: 019-302-3423

Email: monsoon@lycos.co.kr

Received in January, 2008

Reviewed in February, 2008

Revised version received in March, 2008