

담화 구조 인지 중심 영어 읽기 수업

이종화

전주교육대학교

Lee, Jonghwa. (2011). Discourse structure awareness in L2 reading instruction. *Modern English Education*, 12(4), 397-412.

As a discourse structure awareness tool, graphic organizers (GOs) have been highly recommended and used in contemporary classrooms. Over the past decade, a number of concerns have been raised about claims for the effectiveness of GOs. There is a need for research studies with second language (L2) students and with more extended instructional exposure time. The purpose of this paper is to develop the model of teaching reading strategies made up of GOs, which directly represent the discourse structures of a text. Through this study are proposed 9 generic forms of graphic representations that apply to regularly recurring text structures. The methods and procedures for applying GOs to reading comprehension are based on the O'Malley & Chamot's CALLA: Preparation-Presentation-Practice-Monitoring-In depth activities. It was concluded that GOs should be adopted in reading and writing instruction, and that the discourse structure should be considered in developing teaching-learning materials.

[discourse structure/reading strategies/graphic organizer/
담화구조/독해전략/도해조직자]

I. 연구의 필요성 및 목적

담화 (discourse)는 수사학 (rhetoric), 인지심리학, 언어학에서 지속적인 관심의 대상이 되었다 (Raymond, 1993). 특히 외국어를 포함한 언어 습득과 관련해서 담화에 응집력을 부여하는 요소를 밝히고자 하는 노력은 오래 전부터 활발히 이루어졌으며 (Halliday & Hasan, 1976), 독해 과정에서 학습자가 사용하는 전략을 담화와 관련시키기도 했다 (Meyer & Rice, 1984). 독자 또는 학습자가 이야기체 (narrative)와 설명체 (expository)의 담화를 어떻게 처리하는가를 규명하기 위한 담화 구조 유형에 관한 연구 (Grimes, 1975; Meyer, 1975)에서 독자나 학습자가 담화 구조 유형에 대한 지식을 알고 있는지 또는 그러한 지식의 인지 시기

에 대한 실증적 연구 (Olhausen & Roller, 1988)까지 다양하게 이루어졌다. 또한 외국어로서 영어를 학습하는 상황에서 학습자가 담화 구조 유형을 이용해 글의 내용을 이해한다는 것도 밝혀졌다 (Carrell, 1984, 1985). 반대로 영어 원어인 학습자가 외국어로서 프랑스어로 된 담화를 이해할 때 담화 구조 유형을 사용한다는 연구 결과도 얻었다 (Allen, Bernhardt, Berry & Demel, 1988).

이상에서 밝힌 바와 같이 낱개의 문장이 어떻게 이루어지는지에 대한 관심을 뛰어 넘어 읽기 단위를 담화로 확장 시키는 노력이 많았음에도 불구하고, 담화 구조에 대한 체계적이고 적극적인 훈련에 대한 이론적 연구가 미흡했다. 그로 인해 교육 현장에서도 담화 속에 일정한 유형이 존재한다는 것을 인지시키거나, 또는 그것을 일정 기간 동안 수업에 포함시켜 프로그램화하고 학습자를 훈련시키려는 노력이 부족했다. 담화 구조 유형 인지를 교수-학습의 주요 내용으로 다룰 필요가 있으며, 그것을 위한 프로그램의 개발이 요구된다. 따라서 본 연구의 목적은 담화 구조 유형을 도해 조직자 (graphic organizer)로 나타낸 읽기 전략을 훈련시키기 위한 프로그램의 절차와 방법을 개발하는 데 있다.

II. 담화 구조와 영어 독해

1. 담화 구조의 유형

낱개의 단어가 하나의 문장을 이루기 위해 바른 자리에 놓여야 하는 것과 같이 일상생활에 제공되는 음성 정보와 문장 정보는 문장과 문장 사이에 존재하는 규칙이 있다. 다시 말해 전자는 어떤 낱말이 다른 낱말에 뒤따라 이어질 수 있는지를 제한하는 반면, 후자는 담화 속에서 어느 문장이 다른 문장을 뒤따라 이어질 수 있는지를 제한하는 규칙이라고 할 수 있다. 이러한 규칙이 잘 지켜질수록 단락의 응집성이 높아 전달하고자 하는 주제를 중심으로 통일성을 얻게 되어 독자로 하여금 명확하게 전달된다.

이와 같이 글에서 전달하고자 하는 주제는 그 글 속에 제시된 여러 가지 정보 및 사실과 밀접한 관련을 갖는 것이 일반적이다. 따라서 이를 효과적으로 전달하기 위해서 필자는 특정한 담화구조를 선택하게 되는 데 이를 글의 전개 유형, 전개 방식 또는 수사 유형이라고 한다. 다양한 분류가 가능하지만 일반적으로 나타나는 담화 구조 유형은 기술 (description), 정의와 예시, 비교와 대조, 일화, 원인과 결과, 열거 등으로 나뉘며 내용은 다음과 같다.

1) 정의 (definitions)

정의는 어떤 대상이나 사물에 대하여 본질을 진술하는 것을 말하며 사물의 범주와 개념을 설명해 주려는 목적으로 사용되는 글의 구조 유형을 말한다. 정

의는 또 다른 개념, 즉 하위 개념을 통해 설명하게 됨으로, 그에 적합한 많은 예시가 이어지기도 한다.

정의 유형의 글은 일반적으로 예시 유형과 함께 쓰이는 것이 보통이며 정의는 사전적 정의를 나타내는 명시적 정의와 글 속에서 글쓴이의 개인적인 의미를 부여하며 추상적인 개념을 갖고 있고 보편화된 정의가 아닐 수도 있는 함축적 정의가 있다.

2) 비교와 대조 (comparison-contrast)

어떤 사물이 어떻게 유사하고 다른 지를 보여주는 글의 유형으로 비교일 경우에는 유사점을 보여 주고 대조일 경우에는 차이점을 보여 준다. 대조의 유형에는 항목별 대조와 전체적 대조가 있는데 항목별 대조는 한 가지씩 차례대로 대조해 나가는 방식을 말하며 전체적 대조는 대조되는 내용 중 어느 한 가지를 설명한 다음 나머지를 설명하는 방식을 말한다. 이와 같이 공통점과 차이점을 중심으로 서술하는 비교와 대조는 언어적, 형태적 유사성과 특징이나 정도의 차이를 밝히는 데 사용된다. 일반적으로 비교나 대조를 사용하는 담화구조는 비교의 목적과 대상을 제시하는 서문부분과 세부 주제별로 특성을 중심으로 설명하는 본문, 그리고 본문 내용의 요약과 전체 주제를 제시하는 결론 부분으로 나눌 수 있다.

3) 원인과 결과 (cause-effect)

원인-결과 유형의 글에서는 둘 이상의 사건에 있어서 원인 또는 결과의 관계를 갖는다. 이런 유형의 글에서는 원인과 결과의 사건이 동시에 일어나는 것은 불가능하므로 어느 정도의 시간적인 순서 유형을 갖는 것이 일반적이다. 또한 원인과 결과 유형의 글에서는 두 개 이상의 원인이 하나의 결과를 유도하는 경우와 하나의 원인이 두 개 이상의 결과를 이끄는 경우가 있다. 즉 원인과 결과 간의 연쇄 반응구조로 이루어진다.

4) 열거 (enumeration)

연속적으로 일어나는 사건이다 절차를 통해 주제를 전달하기 위해 일어난 순서대로 사건을 설명하거나 단계별로 해야 할 일을 지시하는 글에서 전형적으로 쓰이는 구조이다. 일반적으로 필자가 가장 중심적인 내용을 제시한 다음 그 요소의 일부 또는 전부를 열거해 가는 형식을 취하며, 열거 순서의 중요도에 따라 가장 중요한 것부터 덜 중요한 것으로 열거해 가는 하강 배열, 덜 중요한 것부터 보다 중요한 것으로 열거해 가는 상승 배열, 열거 내용 사이에 중요도의 차이가 없는 경우는 동등배열이라 할 수 있다.

5) 문제해결 (problem-solving)

문제해결유형은 하나의 정보를 제시하고 그 문제를 해결하는 방법에 대해 나열하는 형식을 말한다.

6) 기술과 분류 (description and classification)

기술은 하나의 화제를 중심으로 순서에 관계없이 나열하거나 사건을 설명, 묘사하는 것으로 나열되는 내용의 중요성은 서로 비슷하다. 사람, 사물, 장소 등의 특징에 대해 글쓴이의 느낌이나 견해를 나타내는 방식으로 독자의 머리 속에 생생한 그림을 그릴 수 있도록 하는 글의 형식이다. 즉, 어떤 대상에 대한 그림을 글로 표현하면서 독자의 이해를 돕기 위해 논리적이고 연상적인 형태로 글을 배열하는 담화구조유형이다.

분류는 말하고자 하는 내용 및 대상에 대해서 비슷한 특성과 차이점에 근거하여 몇 가지의 범주로 나누고 각 부분의 특징을 설명하는 글의 형태를 말하는 것으로 이를 사용하여 전개하는 글은 분류의 근거와 어떤 대상이나 사물을 구성하는 요소들을 전부 통합할 수 있는 특징을 포함하고 있어야 한다.

7) 주장 (assertions with examples)

필자 자신이 주장하는 내용에 대해 단언을 내리고 이의 타당성을 나타내기 위해 객관성이 있는 통계 자료, 이론, 사건, 원인, 결과 및 정의 등을 예로 사용하는 담화구조이다.

8) 동의와 반대 (for and against)

토론 진행 방식에 사용되는 기법이 글쓰기에 사용된 것으로 안건에 대하여 구체적인 근거를 들어 찬성과 반대를 통해 글을 전개하는 방식이다.

9) 연대기적 서술 (chronological narration)

이야기하고자 하는 주제에 대해 글쓴이가 시간적인 순서를 기초로 하여 사건을 나열해 놓는 담화구조형식을 말하는 것으로 반드시 시간적인 순서에 따라 글의 배열이 이루어지는 것은 아니다. 즉, 사건의 실제 순서와는 다르게 배열할 수는 있으나 반드시 글을 구성하는 각각의 문장 사이에 긴밀한 연관성이 있어야 한다.

2. 담화 구조 인지와 독해 수업

독해란 영어의 한 문장을 넘어서 단락을 이해하는 것이다. 단락을 이해한다는 것은 단락의 구성과 그 전개 방식을 이해하고 문장과 문장 사이에 일관성 있게 흐르고 있는 사고의 흐름을 포착하는 것을 의미한다. 이와 같은 독해 과정에는 학습자의 언어적 지식, 배경지식, 글의 구조에 관한 지식이 결정적인 영향을 준다. 지금까지의 연구는 주로 언어적 지식과 배경지식과 독해의 관계를 규명하는 것이 지배적이었다. 그리고 글의 구조를 독해 전략의 한 구성 요소로 상정했다. 독해를 향상시키기 위한 담화 구조 중심의 수업에 관한 연구는 몇 가지 상이한 결과를 보여주었다. 연령이 많거나 숙련된 학습자에게 담화 구조 중심 독해 수업은 유의한 효과가 없었다. 그러나 낮은 연령의 학습자에게 담화 구조 인지는 독해에 효과가 있었는데, 이와 같이 연령에 따른 상이한 결과에 대하여 연구자들은 초등 학교 이상의 학습자는 이미 담화에 대한 일반적인 구조에 대한 지식이 묵시적으로 학습되었거나 발달된 것으로 보았다 (Pearson & Fielding, 1991).

담화 구조 중심 독해 수업의 대부분은 L1의 이야기체 (narrative)를 연구 대상으로 했다. L2와 다른 장르의 글, 즉 설명적인 산문체 (expository prose)나 복잡하고 추상적인 정보를 많이 담고 있는 글을 이해하는데 있어 담화 구조를 인지하는 것이 L1의 이야기체의 연구 결과와 동일하다고 볼 수는 없다. 또한 외국어로서 영어 학습자를 위한 담화 구조 인지를 위한 구체적인 절차와 방법에 대한 논의는 영어 독해에 영향을 주는 독립된 중요한 요소로 상정할 만한 근거를 제공해 줄 것이다.

담화 구조에 대한 초기 연구는 담화에는 일정한 구성 조직 원리가 있다는 것을 입증하고자 했고 그 내용은 다음과 같다 (Grabe, 2004).

- (1) 담화는 정보의 중요도에 따라 위계적으로 조직되어 있다.
- (2) 독자는 위계적인 담화에서 높은 수준의 정보부터 초점을 두고 기억하는 경향이 있다.
- (3) 담화 구조적인 정보는 독해와 회상에 영향을 준다.
- (4) 우수한 학습자는 글의 내용을 이해하거나, 회상하는데 담화 구조를 이용한다.
- (5) 담화 구조는 학습자가 담화 구조를 인지하고, 그것을 사용하도록 하기 위해 훈련될 수 있다.

담화 구조의 존재와 같은 초기 관심에서 담화 구조에 대한 연구는 담화 조직에 관한 지식을 독해력 향상을 위해 직접적으로 학습자에게 가르칠 수 있는가로 쟁점화 되었고 그 내용은 다음 세 가지로 요약된다.

- (1) 명시적으로 담화를 기술 (description) 구조나 문제 해결 구조와 같이 직접적으로 훈련시키는 것과 관련되어 있다 (Carrell, 1985).

(2) 학습자로 하여금 담화 구조를 더 효과적으로 인지하게 하기 위해 도해 조직자 (graphic organizers), 의미도 (semantic maps), 개요격자 (outline grids), 수형도 (tree diagrams), 위계적인 요약 (hierarchical summaries)를 개발 적용했다 (Alvermann, 1986; Armbruster, Anderson & Meyer, 1991; Guri-Rosenblit, 1989; Slater & Graves, 1989).

(3) 담화 구조 인지를 독해 전략 수업에서 일반화하려는 노력이 있었다. 즉 독해 전략 훈련에 응집력 구조, 중심 내용 확인, 요약 등의 학습 전략과의 관련성에 관심을 두었다. 이것 또한 담화 구조 수업을 지원한 연구 자료이다 (Grabe, 2004).

따라서 이와 같은 연구 맥락에서 볼 때, 요약, 의미망, 예측, 글 구성에 관한 추가 질문 등을 포함한 전략 훈련은 담화 구조 인지를 향상시키려는 것처럼 보인다 (Carrell, 1992).

III. 담화 구조 인지 프로그램

1. 담화 구조 인지 프로그램의 특성

1) 도해 조직자 (graphic organizer): 담화 구조 인지 도구

효과적인 읽기 지도에 관한 관심은 도해 조직자라는 개념으로 발달했다. 도해 조직자는 학습자가 교과서의 내용을 학습할 수 있도록 돕는 시각적 도구이며 (Alvermann, 1986), 또한 텍스트의 조직을 반영하고 개념간의 관계를 묘사하는 것이기도 하다 (Moore, 1984). 이와 같이 다양한 도해 조직자의 개념을 정리하면 ‘텍스트에 있는 아이디어의 위계적 조직을 시각적으로 보여주는 것으로 정보를 공간적으로 제시함으로써 중요 개념 관계를 이해하도록 돕는 보조 표시 유형의 하나’라고 할 수 있다. 도해 조직자는 Ausubel (1963)의 선행조직자 (advanced organizer)에 뿌리를 두고 있다. Ausubel은 설명적 텍스트의 학습을 용이하게 해주는 목적으로 선행조직자를 발달시켰는데 그 형식은 문자 형태로 주어지는 것이었다. 그러나 학생들은 많은 문장들로 구성된 짧은 단락을 읽는 것으로부터 학습에 도움을 얻지 못한다는 문제점이 Barron (1969; 1979)에 의해 처음으로 제기되었다. 이들은 중요 개념들의 계층적 조직을 도해표시로 제공하는 것이 문자 단락으로 제공하는 것보다 효과가 있다고 제안했는데 이것을 구조적인 개관 (structured overview)이라 한다. 그러나 Moore와 Readence (1984)가 23편의 메타 연구 분석을 통해 구조적인 개관은 읽기 전보다 읽기 후에 제시하는 것이 더 효과가 있다는 것을 밝혀냈다. 이 때부터 구조적인 개관이 읽기 전에서 읽기 후 교수 전략으로 사용되었으며 “Graphic Organizer”로 불리게 되었다.

시각적인 보조 표지를 선행조직자, 개요 (outline), 도해 조직자로, 다시 도해 조직자에는 개념 지도 (concept maps), 흐름도 (flow diagram), 나무 다이어그램 (tree diagrams), 모형 (matrices) 등이 있다. 이밖에 비교 대조표, 벤다이어그램도 대표적인 도해조직자라고 할 수 있다.

이와 같은 도해 조직자는 설명적 텍스트의 구조와 내용이 어떻게 조직되어 있는지를 학습자에게 쉽게 인식할 수 있게 해주며, 설명적 글쓰기에서도 생각을 어떻게 조직 할 것인지를 보여 주어 내용 전개를 쉽게 할 수 있게 해 준다.

2) 독해 전략 중심 수업

독해 전략을 학습 전략 중에 하나로 더 나아가서 담화 구조 인지를 독해 전략 중의 하나로 볼 수 있다. 특히 담화 구조 인지에 대한 훈련은 언어의 유창성 훈련에 도움이 된다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 일반적인 학습 전략을 훈련시키도록 구안된 인지 이론에 기초한 Chamot 와 O'Malley (1994) 모형의 절차와 방법을 따른다. 이 모형은 본래 다음과 같은 세 부류의 학습자 즉, 영어 능력이 부족한 학습자, 제 1 언어로 배운 지식이나 기능을 영어로 전달하는 데 어려움이 있는 학습자, 제 2 언어로서 영어를 쓰는 지역에서 거주하지만 아직 영어로 학습할 능력이 없는 학습자를 위해 개발된 것이다. 언어란 일정한 단계를 거쳐 발달하는 복잡한 인지적 기능이며 자연스럽게 의사 소통할 수 있는 수준이 되려면 집중적인 연습과 피드백이 요구된다는 가정에 기초한 것이다.

이 수업 모형은 세 가지 활동, 즉 ①학습 전략의 습득 ②학습 과제의 이해 ③언어 능력 개발을 위한 활동으로 조직된다. 학습 전략의 습득을 위한 활동은 묵시적일 수도 있고 명시적일 수도 있다. 새로운 학습 전략을 소개할 뿐만 아니라 이미 획득한 학습 전략은 반복 연습된다. 정규 학습 과제에 이 모형을 적용한다면, 학습 전략 중심 수업은 일시적인 보조적인 활동으로서가 아니라 정규 수업의 형태를 띤다. 즉, 학생들은 실제 정규 학과 시간에, 그리고 정규 학습 내용-예를 들면 교과서의 내용-을 가지고 학습전략을 습득할 기회를 갖는다. 이 모형을 적용한다는 것은 곧 수업시 반드시 한가지 이상의 학습전략을 사용한다는 것뿐만 아니라, 더 나아가 학습전략 자체가 일상적인 수업에서 토론 주제가 될 수도 있다는 것을 의미한다. 학습 전략에 대한 토론은 더 효과적인 학습전략의 개발에 기여한다.

학습 전략 중심 수업 모형에서는 교사의 지시적인 활동과 학생의 주도적인 활동이 복합적이면서 역동적으로 이루어진다. 양자의 모든 활동은 위에서 밝힌 학습 과제의 이해에 관한 목표, 언어 능력 신장에 관한 목표, 학습전략 습득에 관한 목표를 추구하게 된다.

Chamot 와 O'Malley (1994)는 학습 전략 중심 수업을 위한 지침과 그 특징을 다음과 같이 밝히고 있다.

(1) 학습 전략 수업은 정규 교육 과정과 분리해서 실시하지 말고 통합되어야 한다. 학습자는 학습전략을 즉각적으로 외국어 학습과제에 적용할 수 있을 때 학습 전략의 가치를 확인할 수 있다. 각 수업 중 단지 몇 분간의 전략 수업과 연습, 그리고 피드백 과정만으로도 학습자가 학습전략을 연습할 수 있게 하고 이것은 곧 자신의 학습과제에 학습전략을 사용해보고자 하는 욕구를 자극하게 된다.

(2) 학습 자료가 학습자의 능력을 벗어나지 않는 범위에서 적당히 도전적일 때, 학습 전략은 최상의 효과를 나타낸다. 만약 자료가 너무 쉬우면 학습자는 학습 전략을 사용할 필요를 느끼지 않는다. 학습전략을 사용하지 않아도 할 수 있는 학습 과제에 학습 전략을 투입하는 것은 시간낭비처럼 보일 수 있다. 또한 자료가 너무 어려워도 전략의 효과를 기대할 수 없다. 학습 전략 연습을 위한 자료는 학습자가 이미 알고 있는 것을 반복 재연하지도 않으면서, 그들의 능력을 넘지 않고 학습자를 긴장시킬 수 있는 것이어야 한다.

(3) 학습 과제의 특성은 그 시간에 습득할 학습 전략을 결정하는데 결정적인 역할을 할 수 있다. 예를 들면 추론 (inference)은 이해 기능 (receptive skills) 즉, 듣기, 읽기에 적합한 전략이고, 계획 (planning)은 표현 기능 (productive skills) 즉, 쓰기와 말하기와 같은 기능에 매우 효과적이다. 그리고 선행지식의 정교화와 연습에 대한 자기 점검 전략은 전반적인 언어 학습 과제에 중요한 전략이다.

(4) 학습 전략은 절차이고, 기능이다. 따라서 전략이 자동적인 수행 능력으로 발전하기 위해서는 상당한 연습이 선행되어야 한다. 학습자는 전략을 사용하는 방법을 기억해야 하고, 새로운 학습과제에 알고 있는 전략을 시도해 볼 기회를 가져야 한다. 바로 이것이 학습전략 수업이 학기 중 또는 연중 내내 계속되어야 할 이유가 된다.

(5) 학습 전략 중심 수업은 학습자의 수준을 고려하여 운영할 수 있다. 우선 학습전략을 처음 배우는 초보 수준의 학습자는 이 수업을 통해 외국어 학습에 대한 흥미와 동기화가 강화 될 것이다. 그리고 외국어 학습을 하는데 전혀 어려움이 없는 학습자는 학습 전략을 배울 필요가 없는데, 이러한 학습자는 이미 효과적인 학습 전략을 습득한 것이다. 이러한 학습자조차도 학습전략에 대한 토론이나 그들이 사용하고 있는 전략이 그들에게 유익한 이유를 이해하는 데는 흥미를 갖는다.

(6) 대부분의 학습과제를 성공적으로 수행하려면 여러 개의 학습전략이 필요하다. 그렇다고 한번에 너무 많은 학습전략을 가르치는 것은 학습자에게 혼란을 야기시키거나 전략의 사용을 지속적으로 유지하는데 실패하게 하는 요인이 될 수 있다. 따라서 한 번에 한 개 또는 두 개의 학습전략을 계속적인 반복과 연습을 하는 것이 보다 효과적인 접근이라고 할 수 있다.

(7) 교사의 시범이 요구될 수도 있다. 많은 전략이 관찰 가능한 과정이라기보다는 정신적인 과정이기 때문에 교사가 직접 학습과제를 수행하면서 자신의 정신적 과정을 소리 내어 말하면서 시범을 보일 수 있다.

(8) 수업은 명시적 (explicit)으로 해야 한다. 학습 전략의 이름을 밝히고, 목표 언어로 전략 이름을 제시해야 한다.

(9) 학습 전략 수업 및 연습은 연중 내내 이루어져야 한다.

2. 담화 구조 인지 프로그램의 절차와 방법

1) 절차

담화 구조 인지 프로그램은 준비, 제시, 실행, 평가, 심화활동의 5 단계로 이루어지는데 여러 유형의 담화 구조가 단위 시간에 학습자에게 노출된다. 구체적인 활동은 다음과 같다.

【1 단계: 준비】

준비 단계에서 교사는 전달하고자 하는 정보를 글로 조직하는 방법에는 어떤 것이 있는지를 브레인스토밍이나 구체적 학습자 개인의 경험을 통해 정보를 공유하게 한다. 수업 목표를 학습자에게 설명한다. 수업 목표에는 다루게 될 글감의 내용 뿐 아니라 글의 구조에 관한 내용을 포함시킨다.

준비 단계에서는 지난 시간에 학습한 글의 구조를 통한 독해 전략의 개인별 적용 및 응용에 대한 학습 경험을 발표하게 하여 다음에 제시될 글의 구조에 대한 흥미와 동기를 유발시킨다.

【2 단계: 제시】

제시 단계는 학습하게 될 구조를 인식하는 단계로서, 교사가 구조에 대한 정의와 구조를 쉽게 알 수 있도록 안내해주는 담화 표지에 대하여 설명해 주고, 학습하게 될 글의 구조에 해당되는 예시문을 제시한다.

제시 단계에서도 교사의 일방적인 설명보다는 학습자가 예시문에서 스스로 글의 구조를 찾아 내게 하는 전략이 필요하다.

【3 단계: 실행】

실행 단계는 교사의 안내에 따라 학습자가 글의 구조를 파악하는 단계이다. 실행 단계는 교사의 시범으로 이루어지는데 그 시간에 도달해야 할 학습 목표에 맞도록 교사가 글의 구조를 파악하는 과정을 언어적인 시범을 통하여 학생들에게 보여 준다. 그렇게 함으로써 학습자는 보다 쉽게 글의 구조를 파악하는 방법을 인식할 수 있게 된다. 교사는 학생들이 새로운 글의 구조를 독해 과정에 적용하도록 도와주는 촉진자로서 역할을 수행한다. 실행 단계에서 이질적인 집단의 협동 학습이 도입 될 수도 있다.

【4 단계: 평가】

이 단계에서 학습자는 이미 학습한 것과 복습할 필요가 있는 분야를 이해하기 위해 자신의 수준을 점검하고 질문할 수 있다. 평가활동은 학습자가 교사를 통해, 또는 동료 간에 상호적으로 할 수도 있다. 평가 단계에서 학습자의 질문으로 유도하면서 교사 보다는 학습자에게 활동을 이양시키도록 해야 한다. 앞 단계, 즉 교사가 시범을 보인 단계에서 꼭 인식해야 할 것을 확인해야 한다.

【5 단계: 심화】

심화 단계에서 학생들은 이미 배운 글의 구조에 관한 새로운 개념이나 기능에 대하여 생각하고 그것들을 현존하는 지식 체계에 통합시키고, 실제 생활에 적용하고, 계속적으로 언어능력을 개발할 다양한 기회를 갖게 된다. 이 단계에서는 학습자의 활동이 주가 되며, 학습자 스스로가 제시된 단락의 구조를 파악하고 중심 내용을 추출해 보는 단계이다. 이와 같이 학습자 주도적인 활동 후 교사가 제시해 준 빈칸이 포함된 도해 조직자에 알맞게 글의 내용을 정리해서 완성하는 단계이다. 이러한 과정을 거쳐 학습자는 특정 구조에 대한 인식을 한다. 그 후 학습자 스스로가 글을 읽고 도해 조직자를 만든다. 즉, 심화 단계에서는 교사가 도해 조직자를 제시해 주지 않고 학습자 나름대로 구성함으로써 많은 흥미를 가지고 글을 이해하는 수업이 진행되도록 유도한다.

이상의 구체적인 수업 절차에 나타난 바와 같이 도해 조직자를 이용한 담화 구조 중심 수업은 도해 조직자 전략의 이론적 개념과 정의를 기초로 추출하되, 실제 학교 현장에 적용하기 쉽도록 실용성을 고려하여 학습 방법을 단순화된 것으로 크게 다섯 단계로 이루어진다. 즉, 직접 교수 모형에 근거하여 전 후 수업을 연결하는 준비 단계, 설명하는 단계, 교사의 시범에 따라 실행하는 단계, 학습자의 질문에 따라 평가하는 단계, 학습자의 독립적인 적용이 허용되는 단계로 구분되어 각 단계에 적절하게 교사와 학생의 상호작용으로 학습활동이 이루어진다.

2) 담화 구조 유형별 도해 조직자

담화 구조를 쉽게 인지할 수 있도록 시각화하려는 많은 노력이 있었다 (Grabe, 2004). 담화 구조를 시각적으로 표현하는 도해 조직자 개발의 핵심은 단순성 (simplicity)에 있다. 도해 조직자를 통해 학습자는 단락의 내용을 짐작할 수 있어야 하고, 찾고자 하는 정보가 어디에 위치하는지를 쉽게 알 수 있도록 해야 한다. 따라서 도해 조직자는 가능한 명확하고 직접적이어야 할 필요가 있다. Grabe (2004)를 참고하여 대표적인 담화 구조 유형별 도해 조직자를 정리하면 다음과 같다.

(1) 정의 (definitions)

is a that

예: A wristwatch is a mechanical time-telling device that is worn on a band about the wrist.

(2) 비교-대조 (comparison-contrast)

	1	2
comparison	<input type="text"/>	
contrast	<input type="text"/>	<input type="text"/>

예: (비교) Kennedy was killed on exactly the same day of the week as Lincoln.
 (대조)The extrovert loves crowds, however, the introvert is fond of solitude.

(3) 원인-결과 (cause-effect)

a →

b →

c →

예: Children watch too much television, as a result, they lose creativity.

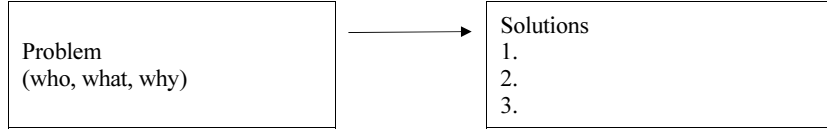
(4) 순서-나열 (process-sequence)

```

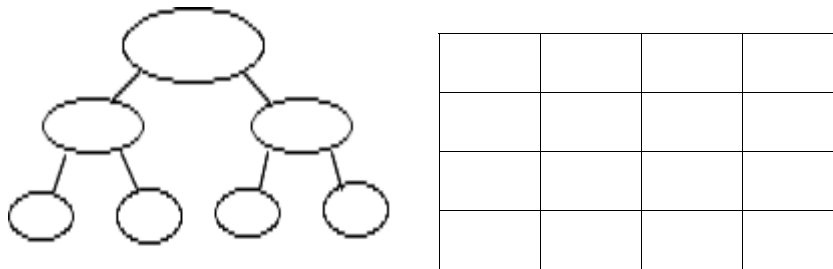
    graph LR
        A[ ] --> B[ ]
        B --> C[ ]
        C --> D[ ]
        D --> E[ ]
        E --> F[ ]
    
```

예: Beat the eggs well, after that, pour them into the pan.

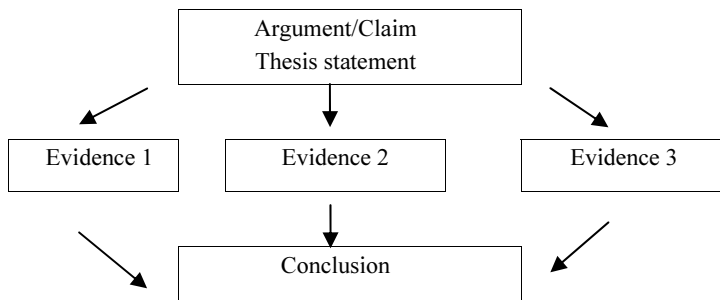
(5) 문제-해결 (problem-solution)



(6) 기술-분류 (description-classification)



(7) 논의(argument)



(8) 동의-반대 (for-against)

	For	Against
Position 1		
Position 2		

(9) 시간 순 (timeline)



일견 위의 도해 조직자가 다소 단순해 보일지 모르지만 담화 구조의 공통적 속성을 명확하게 나타내고 있어 수업시간에 사용될 다양한 교재에도 충분히 적용될 수 있도록 되어 있다. 도해 조직자는 학습자와 교사 모두가 용이하게 담화 구조를 인지하고 쉽게 사용할 수 있도록 해준다.

IV. 결론 및 제언

담화 조직을 통해 전달되는 일련의 기본적인 지식 구조를 반영한 도해 조직자는 학습자로 하여금 새로운 텍스트의 담화 구조를 인식하게 해 줄 뿐 아니라 이러한 지식을 영어 독해에도 적용할 수 있게 해준다. 담화 구조 인지는 곧 지속적으로 학습자를 도해 조직자에 노출시키고 명시적으로 수업을 통해 가르침으로써 신장되는 지적 기반이 될 수 있다. 담화 구조 인지는 영어 읽기뿐 아니라 영어 글쓰기 전략으로도 활용될 수 있다. 즉, 전달하고자 하는 정보의 내용을 선정하고 글의 구조 유형을 원인과 결과, 문제 해결 구조, 예시 나열, 동의와 반박에 의한 논의 등 본 연구에서 밝힌 유형 중 하나를 선택하고 브레인스토밍의 내용을 도해 조직자 형태로 나열한 후 글을 구성하면 체계적인 글쓰기 활동으로 발전시킬 수 있다.

본 연구에서는 도해 조직자가 교사에 의해 직접적으로 제시되어 학습자의 활동이 수동적인 성격을 지니게 되었다. 그러나 이러한 훈련을 통해 도해조직자의 개념과 활동 의도를 학습자가 충분히 익혔을 때, 글을 읽고 난 후 글의 구조에 맞는 새로운 도해 조직자를 고안하는 활동으로 발전시키면 학습자는 글의 상위 구조를 파악하게 되어 거시적인 글 읽기 소양의 신장을 도모할 수 있다. 한국어와 외국어로서 영어는 문장과 단락의 구성 원리가 서로 같지 않아 영어 학습이나 습득에 어려움을 겪고 있다는 것이 일반적인 견해다. 한국어와 영어의 이러한 차이를 극복하기 위해 본 연구에서 제시한 도해 조직자를 활용할 수 있다. 도해 조직자 인지는 영어 단락의 구조를 사전에 파악하는 것이기 때문에 영어 읽기나 듣기를 보다 용이하게 해주고 자연스러운 영어를 음성 또는 문자로 표현하는 능력의 향상과 무관하지 않다.

도해 조직자를 이용한 담화 구조 인지는 그 활동 과정의 특성상 교수-학습

자료의 내용과 그것의 구성과 연결되어 있다. 따라서 교재 개발의 준거로서 담화 구조에 대한 논의가 선행되어야 한다. 국가 수준의 영어과 교육 과정에는 주로 글의 주제와 수준, 그리고 문장의 형식과 어휘에 대한 기준이 제시되어 있으며, 담화 구조에 대한 구체적인 내용은 다루지 않고 있다. 향후 교육 과정에 의한 현장의 교과서 개발 및 교사에 의해 개발되는 교수-학습 자료는 인문, 사회, 과학, 문학 등의 내용적 측면뿐 아니라 다양한 문체 (style)와 일상생활에서 흔히 발견되는 담화 구조를 유형화하여 담화 구조 학습을 의도해야 한다.

수업에서 사용되는 교과서를 비롯하여 영어과 교수-학습 자료의 대부분은 설명적 구조로 되어 있다. 설명적 구조에서 가장 많이 사용되는 담화 구조를 본 연구에서는 가장 흔히 발견되는 여덟 가지 유형을 중심으로 살펴보았다. 도해 조직자와 그것의 인지를 훈련 프로그램과 관련된 몇 가지 제언으로는 첫째, 본 연구에서 밝힌 여덟 가지 유형의 세부적인 특성을 분석하여 보다 더 계열화하고 개념화하여 보다 명확한 도해 조직자의 개발이 필요하다. 즉, 낮은 연령의 학습자를 대상으로 하는 영어 교수-학습자료에 흔히 쓰이는 이야기체의 담화 구조 유형을 규명할 필요가 있으며, 담화 구조 인지를 고려한 영어 교수-학습 자료 및 교육과정의 개발이 필요하다. 또한, 여러 가지 담화 구조 유형으로 된 여러 단락의 담화 구조를 나타내는 도해 조직자를 개발하고 그 것의 훈련을 위한 장기 프로그램의 매뉴얼 개발에 관한 연구가 요구된다. 그와 더불어 담화 구조 인지 훈련이 다른 독해 전략 훈련에 비해 영어 읽기 능력에 효과가 있는지 있다면 연령별로 어떻게 다른지를 밝히는 연구가 요구된다.

참고문헌

- Allen, E., Bernhardt, E., Berry, M., & Demel, M. (1988). Comprehension and text genre: An analysis of secondary school foreign language readers. *Modern Language Journal*, 72, 163-172.
- Alvermann, D. (1986). Graphic organizers: Cuing devices for comprehending and remembering main ideas. In J. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 210-238). Newark, DE: International Reading Association.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Armbruster, B., Anderson, T., & Meyer, J. (1991). Improving content area reading using instructional graphics. *Reading Research Quarterly*, 26, 393-416.
- Barron, R. F. (1969). The use of vocabulary as an advance organizer. In H. L. Herber & R. T. Vacca (Eds.), *Research in reading in the content areas: First year report*

- (pp. 29–39). Syracuse, NY: Syracuse University Reading and Language Arts Center.
- Barron, R. F. (1979). Research for the classroom teacher: Recent developments on the structured overview as an advance organizer. In H. L. Herber & J. D. Riley (Eds.), *Research in reading in the content areas: The fourth report* (pp. 171–176). Syracuse, NY: Syracuse University Reading and Language Arts Center.
- Carrell, P. (1984). The effects of a rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, 18, 441–469.
- Carrell, P. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 727–752.
- Carrell, P. (1992). Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*, 42, 1–20.
- Chamot, A., & O'Malley, M. (1994). *The CALLA handbook*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44–69.
- Grimes, J. E. (1975). *The thread of discourse*. The Hague: Mouton.
- Guri-Rosenblit, S. (1989). Effects of a tree-diagram on students' comprehension of main ideas in an expository text with multiple themes. *Reading Research Quarterly*, 24, 236–247.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Meyer, B. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Meyer, B. (1985). Prose analysis: Purpose, procedures and problems. In B. Britton & J. Black (Eds.), *Understanding expository text* (pp. 269–285). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, B. J. F., & Rice, G. E. (1984). The structure of text. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 319–351). New York: Longman.
- Moore, D. W., & Readence, J. E. (1984). A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. *Journal of Educational Research*, 78(1), 11–17.
- Olhausen, M. M., & Roller, C. (1988). Operation of text structure and content schemata in isolation and in interaction. *Reading Research Quarterly* 23, 1, 70–88.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 815–860). New York: Longman.

- Raymond, P. M. (1993). The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language. *The Modern Language Journal*, 77, 445–458.
- Slater, W., & Graves, M. (1989). Research on expository text: Implications for teachers. In D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (140–166). Newark, DE: International Reading Association.

이종화

전주교육대학교 영어교육과

560-757 전북 전주시 완산구 서학로 89 번지

Tel : (063)281-7195 010-3682-2402

Email : jhlee@jnue.ac.kr

Received 18 October 2011

Revised 2 December 2011

Accepted 13 December 2011