



## 중·고등학교 영어 교과서 수정 활동 연구: 예비 영어교사의 비판적 접근법 활용 사례\*

서영미  
인하대학교

### ARTICLE INFO

Received: 2 September 2020

Revised: 14 October 2020

Accepted: 15 November 2020

Examples in: English

Applicable Languages: English

Applicable Levels: Secondary/Tertiary

### KEYWORDS

*English textbook analysis and modification/critical thinking/participatory learning/*

영어 교과서 분석과 수정/

비판적 사고/

참여학습

### ABSTRACT

**Suh, Young-Mee. (2020). A study about pre-service teachers' English textbook modification utilizing a critical approach. *Modern English Education*, 21(4), 58-74.**

This study explored how pre-service teachers at a teacher's college in Korea perceived and applied what they learned in an English textbook evaluation and modification class utilizing a critical approach. Under the premise that learners give too much authority to English textbooks, they were invited to analyze and modify English textbooks through critical perspectives and were asked how they perceived such English textbook evaluation and modification experience. Middle school English textbooks for first and second graders and high school English textbooks for first graders were analyzed and modified by the students. Their artifacts, textbook evaluation reports, pre-modified and post-modified English textbooks, group progress reports, and group interviews were collected and analyzed using qualitative methods. Results of this project-based participatory class revealed that students are able to critically analyze English textbooks in terms of prejudice towards minorities and cultural imperialism. Also, such textbook modification experiences help them develop more constructive points of view as learners as well as future material developers and teachers. Pedagogical implications and future research suggestions are also addressed.

### I. 서론

영어 교과서는 영어과 교육과정상의 목표를 구현하기 위해 지도해야 할 내용을 제시하는 학교에서 사용되는 주된 교재로서, 영어를 외국어로 학습하는 우리나라와 같은 상황에서 영어 수업의 목표를 성취하기 위한 길잡이 역할을 하고 있다(Y. Kim et al., 2010). 현재 대한민국 교육부가 고시한 2015 개정 교육과정이 2018년부터 1학기부터 순차적으로 적용되고 있는데, 영어 교과목의 경우 개정 교육 과정에 따라 중학교는 공통 과목으로 영어를, 고등학교는 1학년에서는 공통 과목인 영어 한 과목만 배우고 고등학교 2학년년부터

는 일반 선택 과목(영어 회화, 영어 1, 영어 독해와 작문, 영어 2)과 진로 선택 과목(실용 영어, 영어권 문화, 진로 영어, 영미 문학 읽기)을 이수하게 된다. 학교에 따라 전문 교과 과목(심화 영어 회화1, 심화 영어 회화2, 심화 영어 1, 심화 영어 2, 심화 영어 독해 2)을 이수할 수도 있다.

우리나라의 영어 교과서는 국가에 의한 검인정 도서인데, 검정 도서란 “일반 저작자가 집필하여 교육부 장관의 검정을 받아 발행하는 도서”(Y. Kim et al., 2010, p. 199)이고, 인정 도서는 “국정도서나 검정도서가 없는 경우 또는 이를 사용하기 곤란하거나 보충할 필요가 있는 경우에 사용하기 위해서 교육 인적 자원부 장관의 인정을 받은 교과용 도

\* 이 논문은 2018년도 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2018S1A5B5A070723).

서”(Y. Kim et al., 2010, pp. 199-200)이다. 우리나라는 국가에 의해서 고시되는 교육과정과 편찬상의 유의점에 따라 출판사별로 교과서를 제작하여 검인정을 통과한 교과서 중 각 학교에서 채택을 하도록 되어 있으며, 검인정 교과서의 평가 기준은 평가 항목 및 기준이 매우 까다롭게 구성되어 있다(J. B. Whang, 2012).

이러한 검인정 교과서 체제 내에서는 교사가 특별히 교재를 선택하고 평가를 할 필요가 없다고 생각할 수도 있으나 여러 경우 교재로서 교과서에 대한 분석과 평가가 필요하다(Daoud & Celce-Murcia, 1979; McDonough & Shaw, 2000; McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013; Tomlinson, 2011). 일반적으로 사용하는 교과서 평가 절차는 교재의 외적 평가와 내적 평가로 이루어진다. 외적 평가와 내적 평가가 끝나면 학습 환경과 교수 상황을 고려하여 최종적으로 교과서에 대한 전반적인 평가를 내릴 수 있다. 더 나아가 교과서 평가와 더불어 교실 수업 현장의 조건이나 필요에 맞게 선택한 교과서에 변화를 주는 것도 필요하다(Madsen & Bowen, 1978; McDonough et al., 2013). 아무리 좋은 교재라 할지라도 수업 현장에 맞추어서 수정되거나 보충되어야 할 필요성이 있고, 교육 현장의 상황에 맞게 수정되거나 보충되어서 학생들에게 전달되어야 최고의 효율성을 이루어 낼 수 있으며 영어 교과서의 경우도 그러하다(K. H. Shin, 2011; J. B. Whang, 2012).

한편 최근 일련의 연구(Bolitho, 2003; Saraceni, 2013; Tomlinson, 2003; Wright & Bolitho, 1993)에 의하면 교재분석 및 평가, 수정 과정에 있어서 교사만이 아니라 학습자들을 참여시키는 것이 중요하다. 즉 교사가 가르치는 교재라는 생각에서 탈피하여 학습자가 주체가 되어 배우는 교재로의 전환이 필요하고, 따라서 교재분석 및 수정 과정에도 학습자를 참여시키고 주체가 되도록 할 필요가 있다. 또한 여러 학자들(Crookes, 2013; Fenton-Smith, 2013; Fitzgibbon, 2013; Gray, 2010; Kubota, 2004; Pulverness & Tomlinson, 2013)에 의하면 교재를 사용하는 학습자가 교재 평가와 수정 과정을 경험함으로써 비판적 언어 의식(critical language awareness)과 사회에 대해 비판적 성찰을 할 수 있는 능력을 갖도록 할 필요가 있다. 비판적 언어 의식과 비판적 성찰을 증시하는 비판적 교수법은 기본적으로 힘과 지식의 관계를 이해하는 데 중점을 둔 교수법으로 모든 지식은 사회적으로 구성되고 문화적으로 중재되며 역사적인 맥락에서 만들어지는 것으로 본다(S. Jeong et al., 2016). 이러한 비판적 교수법에서 비판적 언어 의식과 비판적 성찰을 신장시킬 수 있는 대표적인 방법은 문제 기반 학습과 토론하기(Golding, 2011; Kek & Huijser, 2011)이다.

이러한 연구 추세를 바탕으로 한국에서의 비판적 접근법을 활용한 교재연구를 살펴보면, 연구자 자신이 비판적인 관점으로 영어 교재를 분석한 연구(M. J. Baik, 1994; S. Huh, 2013; J. Jeon & J. Ma, 2014; Y. S. Shim, 2020)가 있지만, 학

습자가 중심이 되어 비판적 교수법을 바탕으로 영어 교과서 분석과 수정 경험에 대한 연구는 거의 실행된 바가 없다. 따라서 본 연구는 위에서 언급한 교재 평가와 수정에 대한 논의를 바탕으로 학습자이자 예비 영어교사인 사범대학 대학생들을 교과서 분석과 수정에 참여시키고, 이들이 비판적 질문하기 활동과 같은 비판적 사고력을 높이는 접근법으로 교재분석과 수정 협업 프로젝트를 수행하는 과정을 탐색하여 그 결과를 보고하고자 한다. 다시 말해서 본 연구의 목적은 학습자인 동시에 예비 교사인 사범대학 영어교과 교재연구 수업을 수강하는 대학생들의 중·고등 영어 교과서를 비판적 관점에서 평가하고 수정하는 경험을 탐색해 보고자 한다. 이를 위한 본 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 비판적 관점에서 중·고등학교 영어 교과서를 분석한 결과는 무엇인가?
- 2) 분석 결과를 바탕으로 어떤 식으로 중·고등학교 영어 교과서를 수정하였는가?
- 3) 비판적 관점에서 중·고등학교 영어 교과서 분석과 수정하기 활동에 대해 연구 참여자들은 어떠한 인식과 태도를 나타내는가?

첫 번째 연구 문제의 비판적 입장에서의 주된 분석 기준은 누락된 관점과 편견이다. 이를 바탕으로 두 번째 연구 문제는 대안적인 해결책과 모든 이들을 위한 좀 더 민주적이고 공평한 교재가 되도록 할 수 있는 방법을 분석 기준으로 교과서를 수정한 결과를 보인다. 세 번째 연구 문제는 이러한 분석과 수정하기 활동에 참여한 경험이 연구 참여자들의 교과서에 대한 인식과 태도에 어떠한 영향을 주었는지를 탐색하는 것이며, 이를 위해 연구 참여자들을 인터뷰하여 그 결과를 보고하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 교재분석, 평가, 그리고 수정에 관한 전통적인 접근법

의사소통 중심 교수법이 영어교수법의 큰 흐름으로 여겨지면서 많은 학자들이 교재분석 및 평가 더 나아가 개발의 중요성을 강조한다(Cunningsworth, 1995; Daoud & Celce-Murcia, 1979; McDonough & Shaw, 2000; Stevick, 1971; Tomlinson, 2011). Stevick(1971)은 교재의 평가 기준으로 1) 학습자의 요구나 학습 목표를 교재 내용이 충족시키는지, 2) 학습자에게 교재 내 문장의 길이나 문법, 어휘의 수준이 적당한지, 그리고 3) 교수자 또는 학습자가 교재 내용을 이해하고 사용하는데 문제가 없는지를 제시하였다. Daoud와 Celce-Murcia(1979)에 의하면 교재 평가는 검토,

분석, 선택 단계를 거쳐 이루어진다. 즉 교재의 내용을 검토하고 교재의 외현을 분석하여 가장 높은 점수를 얻은 교재가 선택된다.

영어 학습교재를 선택할 때 위에서 언급한 언어적인 측면과 더불어 그 교재가 사용되는 사회, 상황, 대상 및 주제에 대하여도 충분히 고려해야 한다. 영어 학습이 일어나는 상황(context)을 고려해야 하는데 이때 말하는 상황은 학습자 변인(나이, 흥미, 영어 수준, 적성, 모국어, 교육수준, 학습에 대한 태도, 동기, 영어 학습의 이유, 선호하는 학습 스타일, 인성)과 교육 환경 변인(영어의 국가적 역할, 학교에서의 영어의 역할, 교사, 학교 행정과 경영, 이용 가능한 자원, 지원인력, 학생 수, 이용 가능한 시간, 물리적 환경, 사회-문화적 환경, 시험의 유형, 감독 및 평가 과정)을 포함한다(McDonough & Shaw, 2000).

교재분석 및 평가를 위한 또 다른 방법으로 외적 평가, 내적 평가, 전반적 평가가 있다. 외적 평가는 교재를 전체적으로 검사하는 것으로 교재 표지의 추천이나 광고 문구, 머리말, 목차 등을 검사하는 것을 말한다. 외적 평가의 또 다른 요소는 부교재나 학습자료, 그리고 교사용 지도서가 제공되는지, 편집이 명료하게 되어있는지, 그림이나 사진자료가 있는가를 평가하는 것이다(McDonough & Shaw, 2000). 내적 평가는 외적 평가를 통과한 교재를 대상으로 구체적으로 세밀하게 선정된 교재를 평가하는 것으로 보통 두 세 단원 정도를 집중적으로 평가하는데 평가 요소들은 다음과 같다: 기능 요소의 제시 방법, 학습자료의 등급과 순서, 읽기 자료의 적절성, 듣기-말하기 자료의 실체성, 시험과 연습문제 등의 적절성, 학습자의 학습 스타일 고려, 교사와 학생 모두에게 동기 부여 여부(McDonough & Shaw, 2000). 내적 평가의 마지막 단계는 선택한 교재의 전체적인 적합성 여부를 판단하는 것이다. 전체적인 적합성에 관련된 기준은 다음과 같다: 평가하는 교재가 주 교재 또는 부교재로 사용될 수 있는가(사용 가능성), 모든 학습자들이 일반적으로 사용할 수 있는가(일반화 가능성), 교재를 수정하여 사용할 수 있는가(수정 가능성), 그리고 재구성을 하거나 순서를 바꾸어 사용할 수 있는가(유연성).

한편 McDonough의 2인(2013)에 따르면 교재 수정은 ‘학습자 특성, 학습환경, 학습 보조자료, 학생 수’ 같은 학습 배경과 관련된 외적 요인과 ‘토픽 선정, 학습 기능, 학습 수준, 연습문제의 등급’ 같은 교재와 관련된 내적 요인에 의해서 영향을 많이 받는다. 교재 수정의 방법과 분량 등은 이러한 외적 요인과 내적 요인이 상호작용을 하면서 결정된다. 이들의 교재 수정모형에 의하면 교재 수정 과정에서 지켜야 할 원칙은 인격화(personalize), 개별화(individualize), 지역화(localize), 그리고 현대화(modernize)이다. 인격화는 학습자의 흥미와 필요를 염두에 두고 교재를 수정하는 것이고, 개별화는 학생들의 개별적인 학습 스타일을 생각하면서 교재를 수정하는 것이다. 지역화는 특정지역의 영어에 국한하지

않고 다양한 지역의 영어를 학습자들이 인식할 수 있도록 교재를 수정하는 것이며, 현대화는 현대영어를 학습자들이 접할 수 있도록 교재를 수정하는 것이다. 교사는 위에서 언급한 교재 수정에 있어서 고려해야 할 4가지 원칙에 따라 교재 수정의 필요성을 판단하게 된다. 그리고 만일 교재수정의 필요성이 제기될 경우 교재를 수정하는 방법은 크게 5가지—추가(adding), 삭제(deleting), 변형(modifying), 단순화(simplifying), 그리고 재배열(reordering)—이다. 이러한 교재 수정방법을 활용하여 교재 내 언어적인 부분, 교재 내 텍스트, 기술, 교재를 활용한 수업방법 등을 수정하여 교재를 재구성하게 된다.

## 2. 교재분석 및 평가에 관한 비판적 접근법과 학습자 참여

교재분석 및 평가, 더 나아가 수정에 대한 전통적인 접근법의 한계점으로 비교적 최근에 교재분석과 평가에 있어서 비판적 언어의식이 필요함을 주장하는 일련의 연구가 등장하였다(Crookes, 2013; Fenton-Smith, 2013; Fitzgibbon, 2013; Gray, 2010; Kubota, 2004; Pulverness & Tomlinson, 2013). Pulverness와 Tomlinson(2013)에 의하면 언어는 항상 가치와 연결되며 텍스트는 중립적이지 않다. 언어는 힘과 권력을 위해 사용되며, 지배적인 사상을 강화하기 위하여 사용된다. Fenton-Smith(2013)에 의하면 교재 개발자의 목표 중 하나는 학습자들로 하여금 사회를 비판할 수 있는 능력을 기르도록 하는 데 있다. 즉 교재 개발의 목적은 언어구조가 사회-문화적 구조를 반영하고 영속화시킨다는 것을 알도록 하는 것이다. Kubota(2004) 역시 영어교육에서의 문화 교육은 문화적 차이를 기술하는 것을 중시하는 자유주의적 다문화주의를 지양하고 문화에 대한 비판적 성찰을 중시하는 비판적 다문화주의를 지향해야 한다고 주장한다.

한국 상황에서 영어교재에 관한 연구(H. D. Kim, 2013; J. H. Kim, 2011)와 비판적인 관점으로 영어교재에 대한 분석을 한 몇몇 연구(M. J. Baik, 1994; S. Huh, 2013; J. Jeon & J. Ma, 2014; Y. S. Shim, 2020)가 있다. 본 연구와 관련하여 M. J. Baik(1994)와 S. Huh(2013)은 영어 교과서에 서구권 문화는 문명화된 이미지로 그려지고 반대로 비서구권 문화는 외부의 도움에 의존하는 모습으로 그려지는 것과 같이 독자로서 우리는 항상 텍스트에 대하여 의구심을 가지고 도전을 해야 하지만, EFL 환경에서 텍스트는 관습적으로 그 권위가 의문시되지 않고 따라서 문제가 없는 것으로 여기는 경향이 있다고 한다. 이러한 점은 우리나라에서 영어 교과서를 절대적이고 정적인 대상으로 대하는 일반적인 교사의 모습을 통해서도 나타난다. Y. S. Shim(2020) 역시 중학교 영어 교과서를 대상으로 대화문과 읽기 자료를 분석하였는데, 대화 참여자 대부분 한국인과 영어 모국어 사용자였으며 대화문도 모두 미국 영어로 녹음되어 있고, 읽기 본문도 비서구권

에 대한 정보가 적게 제시되어 있으며 특정 지역의 문화를 찬양하거나 고정적 이미지로 표상되었음을 분석하였다. 따라서 교과서 내 문화 교육을 위해서는 비판적 다문화주의를 실천하는 방향으로 나아가야 함을 주장한다. 한국에서 비판적 접근법을 활용한 교재 연구의 한계점은 연구자가 비판적인 관점으로 영어 교재를 분석한 연구로서 학습자의 관점이 결여되어 있다는 것이다.

지금까지 여러 차례 교과서의 개정은 소위 현장 교사와 전문가 집단에 의해서 이루어져왔고, 교사만이 교재를 선택하고 학습 현장의 조건이나 필요에 맞게 변화를 줄 수 있다고 여겨졌다. 그러나 여러 연구에서 학습자에게 좀 더 많은 권한을 부여해서 교실수업에서 쓰이는 교재를 선정하고, 교재 수정 과정에도 참여할 수 있게끔 할 것을 주장하고 있다(Bolitho, 2003; Saraceni, 2013; Tomlinson, 2003; Wright & Bolitho, 1993). 이들에 의하면 교재 수정에 학생을 참여시키는 것은 학생의 비판적 사고력 발전에 도움이 되고, 더 나아가 교사 자신의 발전에도 도움이 된다. Crookes(2013) 또한 언어 내용은 항상 문화적으로 전혀 중립적이지 않고, 따라서 교재 내 내용 선정에 있어서 비판성과 같은 기준이 필요하며, 교재 내용 선정에 있어서도 학습자 참여적인 과정(participatory procedure)이 필요하다고 주장한다.

또 다른 전통적인 교재분석 및 평가 그리고 수정에 대한 접근법에서 한계로 지적된 것은 검인정 교과서의 엄격한 검정 기준이다. J. B. Whang(2012, p. 104)에 의하면 검인정 교과서의 엄격한 검정 기준은 “자칫 집필자의 개성이나 창의성을 무시한 채 검인정 합격을 위해 제작되어千篇일물적이거나 다양하지 못한 교과서를 만들어 낼 수도 있다.” 이러한 검인정 교과서의 엄격한 검정 기준에 대한 지적은 교과서를 정적이고 절대적이며 고정된 것으로 생각하는 고정관념에서 벗어날 필요가 있음을 시사한다. 즉 교과서를 좀 더 동적이고 융통성이 많은 자료로서 주어진 교육 상황에 맞게 변경하거나 보완할 수 있는 교재로 생각할 필요가 있음을 시사한다.

위에서 살펴본 교재분석 및 평가의 전통적인 접근법과 그 한계점, 그리고 비판적 접근법과 학습자 참여 과정의 중요성에 관한 선행연구와 그 한계점을 바탕으로 본 연구는 영어교과 교재연구 및 지도법 수업을 수강하는 대학생들로 하여금 우리나라 중·고등학교 영어 교과서를 분석 및 평가, 수정하는 활동에 참여시키고 그 결과를 보고하고자 한다. 본 연구의 초점은 사범대 학생들의 비판적 관점에서 교과서에 관한 평가 및 수정 결과를 보고하고 그 과정에서 보이는 인식과 태도를 탐색하는 것이다. 본 연구에서는 교재분석과 평가를 전문가나 현장 교사가 아닌 대학 수업에서 이론을 배우는 대학생의 시각에서 실시하고자 했는데 그 이유는 위의 선행연구에서 주장되었듯이 학습자가 실제 대학 수업에서 참여수업의 방식으로 영어 교과서를 분석하고 평가하며 수정해 보고 그 과정에서 어떠한 변화를 겪는지를 탐색해

보는 것은 매우 의미가 있기 때문이다.

본 연구에서 학습자들로 하여금 교과서를 비판적 관점에서 분석 가능하도록 도움을 주고자 사용한 방법은 Golding(2011)의 사고 촉진 질문하기(thought-provoking questioning)와 Kek와 Huijser(2011)의 문제 기반 학습에 기반한다. Golding(2011)은 비판적 사고 공동체에서 사고 촉진 질문을 통해 비판적 사고를 증진시킬 수 있음을 제안한다. 사고 촉진 질문은 ‘좀 더 조직적으로 깊이 생각한다고 할 때 사용하는 질문들’인데, 교사는 학생들에게 사고 촉진 질문을 자주하여 학생들이 좀 더 비판적으로 사고를 할 수 있도록 돕는 것이 중요하다. 본 연구에서는 Golding(2011)의 사고 촉진 질문 개념을 받아들여 교재 분석과 수정에 있어서 학생들이 사용할 수 있는 비판적 질문들을 교재 분석의 기준으로 제시하였다. 비판적 질문을 학생들에게 먼저 제시한 이유는 Hmelo-Silver와 Barrows(2006)에 의하면 교사의 바람직한 모습은 학생들에게 모본을 제시하고 학생들이 모방하는 것을 관찰하다가 잘 하게 되면 숨어서 학생들이 스스로 해 나가도록 유도하는 것이기 때문이다.

Kek와 Huijser(2011)은 비판적 사고는 학생들이 주도적으로 학습할 수 있을 때 발전한다고 주장하며 교과 지식과 비판적 사고를 동시에 가르칠 수 있는 방법으로서 문제 기반 학습을 제시한다. 이들에 의하면 문제 기반 학습은 다음과 같은 단계를 거치며 완성된다: 1) 학습을 촉진하는 ‘문제의 직면과 초기 대응’ 단계, 2) 자기주도적으로 학습하고 비판적으로 지식을 평가하고 수집하는 ‘개인별 탐색과 연구’ 단계, 3) 개인적으로 수집한 정보를 공유하고 검토하고 이전의 논의를 수정하는 ‘지식 확장’ 단계, 4) 서로의 작업에 대하여 피드백을 제공하는 ‘자기/동료 피드백’ 단계. 이들에 의하면 효과적인 문제 기반 학습이 이루어지기 위한 교사의 역할은 코치의 역할을 하는 것이다. 본 연구에서는 위에서 언급한 사고 촉진을 위한 비판적 질문과 문제 기반 학습에 바탕을 두어 학생들로 하여금 영어 교과서 분석과 수정을 조별 과제로 협업을 하게끔 하였고, 교사로서 연구자는 과제를 돕는 코치의 역할을 하였다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구도구

본 연구는 질적 사례연구이며 연구 도구로 자료 모으기(documentation)와 인터뷰 기법을 활용하였다. 구체적으로 본 연구에 쓰인 자료수집 방법은 다음과 같다: 1) 학생들이 제출한 인공물들(artifacts): 교과서 분석 및 평가 리포트, 수정하기 전 영어 교과서 텍스트, 수정한 후 영어 교과서 텍스트, 조별 활동 진행사항 보고서, 조별 발표 자료, 2) 인터뷰 자료. 연구 참여자들이 선택하여 분석·평가한 교과서 리포트, 영어

교과서의 수정 전·후 텍스트와 조별 활동 진행사항 보고서, 발표 자료를 모으는 자료 모으기 기법은 본 연구의 주된 연구 도구이다. 그리고 본 연구에 참여한 학생들의 교재 선정과 수정에 대한 생각과 인식을 알아내고자 학기말에 무작위 조별 인터뷰를 하여 그 내용을 분석하였다.

## 2. 자료수집 방법

### 1) 연구 참여자

본 연구는 2019년 2학기 수도권에 소재한 대학교의 사범대 영어교과 교재연구 및 지도법 수업을 수강하는 대학생 대상으로 진행되었다. 수강생은 35명(남학생 11명, 여학생 24명)이었으며 두 반으로 분반 수업이 이루어졌다. 연령 분포는 21살-27살이고, 영어 능숙도는 졸업 자격요건인 토익 점수 800점 이상을 취득한 학생이 25명이었으며, 나머지 학생은 본 연구 참여 학기에 토익 시험을 볼 예정이었다. 해외 체류 경험은 교환 학생 프로그램 참여자(3명) 또는 해외 연수 경험자(5명)으로 체류 기간은 6개월-1년 미만이었다. 참여자 학생 모두 영어교육을 전공 또는 부전공하는 3, 4학년 학생으로써, 교생으로서 현장 실습은 4학년 학생 11명이 다녀왔으며 지역 사회에서 교육 봉사 경험을 한 학생은 5명, 중등교사 임용시험을 준비하고 있는 학생은 8명이었다. 본 연구 당시 영어교과 교재연구 및 지도법 수업은 필수과목이었고, 본 연구에 참여한 학생은 선수과목으로 영어교과 교육론과 영어교육론 등 영어교육 관련 과목을 수강한 상태였다. 따라서 본 연구에 참여하기에 충분한 영어교수법 및 이론에 대한 지식이 있는 상태로 사료된다.

### 2) 자료수집 절차

#### (1) 비판적 접근법을 활용한 교재분석과 수정 수업 실행 (9주차-10주차)

영어교과 교재연구 및 지도법 수업목표는 다음과 같다: 1) 영어교수 실체와 관련된 여러 이슈를 고찰한다. 2) 영어교과와 관련된 이론을 살펴보고, 교재를 제작, 선정, 활용하는 방법에 대해 알아보고, 이를 바탕으로 조별로 실제 교재를 선택한 후 수정해본다. 3) 영어수업 지도안 작성과 지도안을 바탕으로 개인수업 발표를 해본다.

세 가지 목표 중 본 연구는 두 번째 과목 목표인 '영어교과 이론학습과 실제 교재 선정 후 수정'에 대한 협업 과정과 그 결과를 보고하는 것을 목표로 하였다. 이를 위해 학생들은 9주차에서 10주차 강의를 통해 교재 평가의 필요성과 교재 평가의 원리에 대해 학습하였다. 더 나아가 McDonough 외 2인(2013)의 교재 수정 모형을 바탕으로 수정 방법론을 공부하였다. 즉 학생들은 교재 수정 과정에서 지켜야 하는 인격화, 개별화, 지역화, 현대화 원칙과 구체적인 교재 수정

방법(추가, 삭제, 변형, 단순화, 재배열)을 학습하였다. 또한 교사인 연구자는 선행연구(Golding, 2011; Janks, 2010; Kek & Huijser, 2011)를 바탕으로 학생들이 교재분석 및 평가, 수정활동에 사용할 수 있는 다음과 같은 비판적 질문 샘플들을 제시하였다: 이 교재는 우리로 하여금 어떠한 생각을 가지도록 하는가? 이 교재는 어떠한 암시적이거나 현시적인 문화에 관한 지식, 편견, 신념을 전달하는가? 누구의 관점이 누락되어 있는가? 이러한 편견에 어떤 식으로 대항할 수 있을까? 이러한 이슈들에 대한 대안적인 해결책을 무엇일까? 어떤 식으로 모든 이들을 위한 좀 더 민주적이고 공평한 교재가 되도록 할 수 있을까? 교사이자 연구자는 실제 교과서를 사용하여 이러한 질문들을 어떻게 적용할 수 있고 교재 분석과 수정 활동에 사용할 수 있는지 모형을 보이고, 학생들 스스로도 비판적 시각에서 질문해보도록 권장하였다. 학생들은 교과서를 보면서 자유롭게 비판적으로 질문하기와 토론하기를 해보았다.

#### (2) 교재 개발 프로젝트(11주차-13주차)

영어교과 평가와 수정에 관한 이론수업과 비판적 질문하기 활동을 연습한 후, 11주차부터 13주차까지 수강생들은 3-4명으로 이루어진 조별 활동으로 중·고등학교 영어 교과서를 대상으로 조별로 하나의 교과서를 선택한 후, 비판적 시각으로 검수하여 수정 가능한 방법을 모색하고 새롭게 개발하는 활동을 하였다. 총 11조가 영어 교과서를 선정한 결과 6조(A반 3조, 4조, 5조, B반 1조, 2조, 4조)가 중1 교과서, 2조(B반 3조, 6조)는 중2 교과서, 3조(A반 1조, 2조, B반 5조)는 고1 교과서를 선택하였다. 각 조가 평가대상으로 선택한 교과서는 금성, 능률, 동아, 미래엔, 지학사, 천재교육, YBM으로 9종(A반 1조, B반 5조 동일하게 천재교육 선택, A반 4조, B반 4조 동일하게 YBM 선택)이다. 각 조가 평가대상으로 선택한 교재에 대한 자세한 정보는 부록에 제시되었다.

원활한 프로젝트 진행을 위해 연구자는 각 조로 하여금 조별 활동 진행사항 보고서를 작성하도록 하였는데 주로 매주 조별 활동을 통해 느낀 점이나 어려운 점을 한국어나 영어로 자유롭게 작성하는 것이었다. 연구자는 조별 만남을 통해 과제 수행에 있어서 어려운 점을 의논하고 면담 내용을 연구 일지에 작성하여 기록하였다.

#### (3) 조별 발표, 조별 인터뷰(14주차-16주차)

14주차-15주차 수업 시간에 조별로 교재 수정 발표를 함으로써 그 내용을 공유하였다. 연구자에게는 교과서 분석 및 평가 리포트, 수정하기 전 영어 교과서 텍스트, 수정한 후 영어 교과서 텍스트, 조별 활동 진행사항 보고서, 그리고 발표 자료를 제출하였다. 마지막 16주차에 학생들은 자신들의 자료를 포스터로 정리하여 전시하였고, 연구자는 학생들을 대상으로 네 조(A반 1조와 3조, B반 4조와 6조)를 무작위로

지정하여 인터뷰를 진행하였다.

### 3. 자료 분석 방법

먼저 연구자는 각 조의 영어 교과서 평가 리포트를 수집하여 교과서 분석 내용을 코딩하고, 조별 간 공통적으로 드러나는 평가 내용을 다시 코딩한 후 카테고리별로 분석하였다. 또한 각 조의 수정 전·후 영어 교과서 텍스트와 발표 자료를 가지고 수업 시간에 토론 추가, 삭제, 변형, 단순화, 재배열의 방법을 중심으로 각 조가 보고한 수정 방법을 분석하고, 더 나아가 각 조의 교과서 수정 내용을 분석한 후 조별 교차 분석(cross analysis)을 하였다. 마지막으로 영어 교과서 평가와 수정 활동에 참여한 학생들의 인식과 태도를 알아보기 위하여 연구자는 조별 활동 진행사항 보고서와 인터뷰 자료를 분석하였다. 연구자는 보고서를 읽고 영어 교과서 평가와 수정 활동에 관련된 녹음된 인터뷰 자료들을 전사(transcribe)한 후, 내용분석(content analysis) (Corbin & Strauss, 2015)을 하였다. 다시 말해서 연구자는 전사된 원고와 보고서를 반복하여 읽으면서 영어 교과서 평가와 수정에서 느낀 점이라는 연구 질문에 해당하는 내용들을 코딩한 후, 코딩 한 부분들은 다시 분석하였고, 그 결과 연구 문제와 관련되어 부상한 주제들을 찾아내고자 하였다. 이와 같이 영어 교과서 분석과 수정 결과는 조별로 선택한 분석 대상 교과서를 중심으로 분석하였고, 수강 학생들의 교과서 분석과 수정 과정 참여에 대한 인식을 알아내기 위해서 조별 리포트와 인터뷰를 분석하였다. 분석 과정을 요약하면 표 1과 같다.

전체적으로 자료 분석 결과를 요약하면, 학생들은 영어

교과서 내 차별과 문화적 고정관념을 일으킬만한 요소가 있고, 누락된 관점이 존재하며, 배운 교과서 내용을 조금 더 능동적으로 실천할 수 있는 방안이 필요함을 분석하였다. 이에 대한 수정 방법으로는 삽화나 그림을 추가하거나, 읽기 자료 변형, 교실 밖 실천 방안을 제시하였다. 본 연구 참여를 통해 느낀 점에 대한 인터뷰 분석 결과, 학생들은 분석과 수정 과정이 어려웠지만 새로운 도전으로 교과서를 보는 관점을 주체적으로 확립하는 데 도움을 받았다는 반응이 많았다. 그러나 여러 가지 과정 참여에 있어서 거북함과 피로감 등 어려운 점들도 동시에 보고하였다.

### IV. 연구 결과 및 논의

#### 1. 비판적 관점에서 본 교과서: 차별적 요소 존재, 문화적 고정 관념 유발, 누락된 관점, 실천성 부족

학생들은 전통적인 관점에서 교과서를 분석하는 단계를 거친 후, 비판적 관점에서 교과서를 평가해 보았다. 학생들은 교과서 평가 리포트와 조별 발표 자료를 제출하였고 이를 분석한 결과, 학생들이 분석한 비판적 교과서 평가 내용은 크게 다음 4가지로 구분될 수 있었다: 차별적 요소 존재, 문화적 고정 관념 유발, 누락된 관점, 실천성 부족.

먼저 많은 조(11조 중 5조)의 학생들은 교과서 내 차별적 요소가 있음을 분석하였다. 구체적으로 교과서 읽기 파트의 사진과 삽화에 동양인과 백인들로 인물이 구성되어 있음(중 1, 천재교육, 3과 70쪽, A반 3조)을 지적하거나, 위인 소개에서 서양 위인 위주로 사진이 있고, 문화 소개하는 파트에서

TABLE 1  
Summary of Data Analysis Procedure

Research Questions	Data	Coding	Category
How do the groups analyze their textbook in critical perspective?	· Analysis reports of English textbook by groups · Presentation materials by groups	·Lack of various skin colors of people ·Lack of consideration for special children ·Fixed gender roles ·Lack of different types of family ·Regional bias ·Little opportunities to read in an alternative view ·Need to strengthen self-awareness of the issue	·Existence of discriminatory elements ·Cultural stereotypes ·Missing perspective ·Lack of making connection to practice
How do they modify their textbook based on their analysis?	· Artifacts (before/after textbook modification) · Presentation materials by groups	·Picture deletion/addition ·Illustration modification ·Reading text modification, restructuring ·Alternative writing ·Checking one's own perception of the topic ·Localizing the topic ·Outside classroom project	·Addition, transformation ·Pursuing neutral position ·Self-perception check ·Making connection to practice
How do they think of English textbook modification activity?	· Group progress reports · Interview scripts	·Necessary and useful ·Challenging ·Being more active to the Media ·Uncomfortable, confusing ·Difficult	·Difficult but challenging ·Having a new perspective of textbook ·Uneasiness

도 서양-아시아-아프리카의 순서로 서양 문화권을 제일 먼저 소개하는 것을 지적하였다(중1, 능률, B반 1조). 그리고 다문화 가정의 모습에서 동남아시아인들이 전혀 교과서 지문이나 활동에 포함되어 있지 않음을 발견하였다(중1, 금성출판사, 1과, A반 5조). 또한 교과서에 특수 아동을 포함하고 있지 않아 다양성 측면에서 부적절하다고 판단(중2, 미래엔, B반 6조)하거나, 학교생활에서 평등권 보장에 대한 교과 내용에 특수아동들의 학교생활에 대한 언급이 없음을 지적하였다(고1, 천재교육, 78쪽, B반 5조). 아래 인용문은 B반 6조가 분석한 중2 교과서(미래엔)의 특수아동에 대한 고려가 전혀 없음을 지적한 내용이다.

우리 조가 분석한 교과서는 다양한 인종을 보여줌으로써 인종 차이가 드러나지는 않는 것 같다. 그러나 장애우들의 사진이나 활동은 제공되지 않고 있다. 다양한 사람이 함께하는 사회이므로 장애우의 이미지나 활동을 추가하여 이들을 우리 사회의 구성원으로 자연스럽게 받아들이도록 해야 할 것이다. (B반 6조, 중2, 미래엔 영어 교과서 분석 리포트, 2019년 11월 7일)

다음으로 학생들은 분석한 영어 교과서에 여러 가지 문화적, 성적 편견을 이끌어낼 요소들이 있음을 분석하였다(11조 중 4조). 예를 들어 학교생활에 대한 삽화에 학생들에게 성 역할에 대한 편견을 심어줄 요소가 있거나(중1, 천재교육, 1과, A반 3조), 교과서에 4인 가족 위주의 가족사진이 대부분이고 다문화가정이나 다른 가족유형의 모습 제시가 부족함을 분석하였다(중1, 능률, 3과, B반 1조). 또한 세계 관광 명소를 나타내는 지도에 지역적으로 아프리카와 남미, 오세아니아 지역의 관광명소 표시가 되어 있지 않고 북아메리카, 유럽, 아시아 지역의 관광지만 표시하는 것은 문화적 다양성 측면에서 바람직하지 않다고 분석하였다(중2, 동아출판, 3과 47쪽, B반 3조). 그리고 문화적 고정관념을 심어줄 수 있는 사진과 내용이 있음을 분석하였다(중1, 지학사, 1과 24쪽, B반 2조). 동양권 문화에 대한 고정관념을 심어줄 수 있음을 분석하고 그 이유를 설명한 B반 2조의 분석 노트 내용은 다음과 같다.

(1과의) 'Culture & Life' 파트에서 여러 나라 청소년들의 흥미와 여가활동을 소개하고 있는데, 이때 제시된 사진들이 문화적 고정관념을 심어줄 수 있다고 판단된다. 예를 들어 일본의 애니메이션을 소개할 때 머리를 땀은 여자아이가 그림 그리는 사진을 보여 주고 있다. 이런 사진은 애니메이션 자체를 소개하는 것이 아니므로 동양권 문화가 수동적이라는 고정 관념을 심어줄 수 있다고 생각하였다. 그리고 흥미와 여가활동은 문화적 차이보다는 개인적 차이에서 오는 측면이 더 강하다고도 볼 수 있는데 각 나라 청소년들의 흥미와 여가활동을 문화권으로 구분하다 보니 문화적 고정관념이 발생할 수 있다고 생각하였다. (B반 2조, 중1, 지학사 영어 교과서 분석 리포트, 2019년 11월 5일)

한편 읽기 텍스트와 관련하여 대안적인 관점을 제시할 필요성을 분석한 조(11조 중 3조)도 있었다. 중1 교과서(YBM)를 분석한 A반 4조의 경우 6과 본문이 물고기 '연어'의 입장에서 서술되고 있음을 발견하고, 학생들이 다양한 관점에서 이야기 속 다른 동물 '곰'의 입장도 생각해 볼 수 있는 기회를 주는 것이 필요하다고 느꼈음을 보고하였다. 고1 교과서를 분석한 A반 1조(천재교육)와 2조(능률)의 경우도 읽기 본문에서 놓치고 있는 다른 관점들에 대해 토론한 결과를 보고하였다. 구체적으로 고1 교과서(능률)를 분석한 A반 2조는 동물원을 방문한 소감에 대한 짧은 글(6과 131쪽)을 읽고 난 후, 이 글에 동물원 반대론자의 관점이 누락되어 있음을 발견하였음을 보고하였다. 고1 교과서(천재교육)를 분석한 A반 1조는 기부에 대한 글(4과)을 읽고 난 후 기부의 방식은 주로 돈을 기부하는 것으로 제시한 본문의 내용에 기부의 다른 방식을 생각할 수도 있다는 대안적인 관점을 다음과 같이 제시하였다(고1, 천재교육, 4과, A반 1조).

4과 본문은 각국의 청소년들이 자신이 사는 나라의 독특한 기부 방식을 소개하는 내용인데 기부는 선택이 아닌 인간다운 삶을 살기 위해 필수적이라고 한다. 그런데 기부의 방식은 주로 돈을 기부하는 것으로 제시되어 있어서 만약 의지는 있으나 물질적으로 가진 것이 없어서 기부하지 못하는 학생은 당혹감이 들 수도 있을 것이다. (A반 1조, 고1, 천재교육 영어 교과서 분석 리포트, 2019년 11월 7일)

마지막으로 지구온난화에 대한 단원(중1, YBM, 4과)이고 학습목표도 지구를 보호하기 위해 실천해야 할 일을 생각해 보자는 것이지만, 실제로 실천 방안에 대해서 생각해 볼 만한 부분이 없음을 분석한 조(B반 4조)와, 다문화 가정의 장점에 관한 글 내용(중1, 금성출판사, 1과)에 대한 문화적 감수성을 높여야 함을 느낀 조(A반 5조)가 있었다. 위의 분석 내용을 요약하면 표 2와 같다.

다시 말해서 조별 교과서 분석 리포트를 분석한 결과, 학생들은 영어 교과서에 동남아시아인과 같은 백인 이외의 인종, 특수아동, 다문화 가정에 대한 고려가 부족하고, 남성성과 여성성에 따른 고정된 성 역할 신념을 보이는 부분이 있고, 문화적 고정관념을 심어 줄 수 있는 부분이 있으며, 지역적으로 북반부로의 편중을 보이는 부분을 지적하였다. 또한 글쓰기가 제시한 관점에서의 글 읽기를 탈피하여 다른 관점으로 생각하거나, 본문 제시 내용 이해만이 아니라 더 적극적으로 읽기 후 실천 방안에 대해 생각해 볼 필요가 있음을 분석하였다.

비판적 관점으로 영어 교과서를 분석한 선행연구와 비교를 하면, 본 연구에 참여한 학생들은 영어 교과서에 서구권 문화는 문명화된 이미지로 그려지고 반대로 비서구권 문화는 외부의 도움에 의존하는 모습으로 그려지고 있다는 선행 연구(M. J. Baik, 1994; S. Huh, 2013)에서 지적되었던 부분을 지적하였다. 그리고 J. H. Kwon과 J. Lim(2018)에서와 같

**TABLE 2**  
English Textbook Analysis by Critical Questioning Activity

Analysis	Examples	Textbook Information
Existence of discriminatory elements	Lack of various racial consideration	Middle school English 1 (Neungryul, p. 70)
	Lack of consideration for special children	High School English (Chunjae, p. 78), Middle school English 2 (MiraeN, pp. 26, 166-167)
Inducement of stereotypes	Fixed gender roles	Middle school English 1 (Chunjae, pp. 18-19)
	Lack of different types of family	Middle school English 1 (Keumsung, Lesson 1, Reading), Middle school English 1 (Neungryul, p. 82)
	Cultural stereotypes	Middle school English 1 (Jihaksa, p. 24)
	Regional bias	Middle school English 2 (Dong-A, p. 47)
Missing perspectives	Little opportunities to read in an alternative view	Middle school English 1 (YBM, Lesson 6, Reading), High school English (Chunjae, Lesson 4, Reading), High school English (Neungryul, p. 131)
Lack of making connection to practice	Lack of action after reading	Middle school English 1 (YBM, p. 75)
	Need to strengthen self-awareness of the issue	Middle school English 1 (Keumsung, Lesson 1)

이 아프리카와 기타 지역의 비중이 상대적으로 낮은 점이 본 연구에 참여한 학생들의 분석(남아메리카, 아프리카, 동남아시아에 대한 묘사나 내용이 적음)에서도 지적되었다는 점도 고무적이다. 또한 읽기 본문도 비서구권에 대한 정보가 적게 제시되어 있으며 특정 지역의 문화를 찬양하거나 고정적 이미지로 표상되었음을 지적한 Y. S. Shim(2020)과 비슷한 분석을 하기도 하였다. 이와 같이 선행연구에서 지적된 점들이 비슷하게 나왔다는 것은 학습자에게 권한을 부여해서 교재 선정과 선정 과정에도 참여시키는 것은 학생의 비판적 사고력 발전에 도움이 된다는 기존 연구(Bolitho, 2003; Crookes, 2013; Saraceni, 2013; Tomlinson, 2003; Wright & Bolitho, 1993)를 뒷받침한다. 더 나아가 분석 결과 흥미로운 점은 학생들의 교과서 글을 읽은 후 실제 생활에서 실천할 수 있는 실천 방안의 필요성을 지적한 것이다. 즉 학생들은 좀 더 적극적으로 배운 내용을 생활화할 기회를 부여하는 교과서의 모습을 기대하였다.

**2. 교과서 수정 모습: 소수자 포함, 대안적 글 만들기, 자기 인식 강화 활동 제시, 실천 방안 제시**

학생들의 비판적 관점으로 분석해 낸 교과서 내 편견에 어떤 식으로 대항할 수 있을지, 발견한 이슈들에 대한 대안적인 해결책은 무엇이고, 어떤 식으로 모든 이들을 위한 좀 더 민주적이고 공평한 교재가 되도록 할 수 있을지에 대한 조별 협력 과제(수정 전·후 영어 교과서와 조별 발표 자료)를 분석한 결과는 다음과 같다.

먼저 다양한 피부색이 아닌 동양인과 백인 위주의 그림 제시가 많은 것에 대한 대안으로 백인 그림을 삭제하거나 축소하고 동남아시아인, 아프리카인의 사진을 추가, 확장하였다(B반 1조, A반 5조). 특수아동에 대한 고려가 부족한 것에 대해서는 삽화를 수정하여 특수 아동들도 함께 참여하는 체육활동 삽화를 추가하거나(A반 3조), 다양한 겨울 스포츠를 소개하는 교과서의 삽화에 특수아동의 겨울 스포츠 활동사

진을 추가하였다(B반 6조).

그리고 급식 배식원과 보건 선생님을 여성으로 그리고 체육 선생님과 교장 선생님을 남성으로 그려서 고정된 성 역할을 학생들에게 인식하게 할 수 있다는 분석에 대한 수정의 방법으로는, 급식 배식원과 보건 선생님을 남성으로 체육 선생님과 교장 선생님을 여성으로 삽화를 변형하였다(A반 3조). 영어 교과서에 지역적 편중의 삽화가 있음을 분석한 경우는 남아메리카, 아프리카, 오세아니아 지역의 관광 명소를 찾아 그림을 지도에 추가하였다(B반 3조). 또한 다양한 가족의 유형을 제시하는 것이 필요하다는 분석에 대한 수정의 방법으로 다문화 가정, 한 부모 가정 등 다양한 가족 유형의 사진을 추가하기도 하였다(B반 1조). 이 중에서 대표적으로 학생들이 추가한 다양한 가족 유형의 사진을 제시하면 그림 1과 같다.

다음으로 읽기 본문 내용의 공정성 측면에서 수정의 필요를 느껴 본문의 내용을 수정하거나 변형한 경우(A반 5조, B반 2조)가 있었다. 예를 들어 영어 교과서에 다른 인종보다 특히 동남아인 모습이 없다는 것을 발견한 A반 5조는 피부색이라는 측면에서 좀 더 공평한 교과서의 모습을 보이기 위해 본문에 제시된 등장인물의 모습을 바꾸고, 글의 내용과 이해력 점점 문제를 수정하는 방법을 택하였다. 구체적으로 1과 읽기 지문의 첫 페이지(금성출판사)의 터키 혼혈 학생 민수의 자기소개를 삭제하고 베트남 혼혈 학생의 자기소개로 변형하였다. 이와 비슷한 수정 방법을 택한 조는 B반 2조였다. 이 조는 그림 2에서 볼 수 있듯이 청소년들의 흥미와 여가 활동을 소개한 중1 교과서(지학사, 24쪽)의 아시아 여학생의 사진과 그 내용(그림 2, 왼쪽 페이지 참조)이 아시아권 문화는 수동적이라는 고정관념을 심어 줄 수 있다는 점을 지적하고, 원래 교과서의 내용을 재구조화하였다(그림 2, 오른쪽 페이지 참조). 즉 읽기 주제를 모든 문화권에 중립적인 소재인 음식으로 선정하여 아시아, 아메리카, 유럽, 아프리카 나라들의 대표적인 음식을 소개하는 내용으로 변형하고, 학생들이 짝과 함께 좋아하는 세계 음식에 대해 이야기하는 활동을





FIGURE 1 Adding of Different Types of Family by Group B-1 (Middle School English 1, Lesson 3)

하도록 하였다.

읽기 자료를 비판적으로 분석한 결과 읽기 내용을 다른 관점에서 생각할 필요성에 대해 공감한 A반 2조와 A반 4조는 글의 구성을 바꾸거나 활동 내용을 추가하여 교과서를 공부하는 학생들이 대안적인 관점으로 본문을 다시 생각해 보도록 하였다. 예를 들어 고1 교과서(능률)를 분석한 A반 2조는 동물원을 방문한 감상을 다룬 읽기 전 지문(131쪽)에 동물원 반대론자의 관점이 누락되었음을 인식하고, 동물원 반대론자의 관점이 포함된 새로운 대화문 형식의 글을 만들고(본문 확장), 동물원 운영에 대한 찬반 의견을 묻는 질문을 추가하였다. A반 4조는 6과 읽기 본문 ‘Sally the Salmon’(중1, YBM)에서 알을 낳으러 강을 거슬러 가던 연어들이 꿈이 서 있는 것을 보고 위협을 느꼈는데 Sally라는 연어가 점프를 높게 하여 꿈을 물리치고 무사히 알을 낳았다는 이야기에서 연어의 입장을 중심으로 기술되어 있음을 발견하고 누락된 꿈의 입장이 되어 학생들이 생각해 볼 수 있도록 활동 내용을 구성하였다. 이를 위해 본문 읽기 후 활동인 교과서 쓰기와 프로젝트 활동의 내용을 삭제하고, 쓰기와 말하기 활동을 결합시켜 역할극 활동을 구성하였다. 구체적으로 학생들에게

꿈과 연어의 입장을 정리하는 데 도움을 줄 수 있는 핵심 단어와 예시가 제시된 대화문을 제시한 후, 학생들이 직접 자신이 생각하는 꿈의 입장을 반영한 대화문을 만들어 보게 하였고, 이를 바탕으로 역할극을 하도록 하였다. 활동 마지막에는 ‘앞으로 어려운 문제를 마주했을 때 어떤 방식으로 해결해야 할까요?’와 같은 읽은 내용을 개인화해 보는 질문을 추가하였다. 그림 3은 A반 4조가 수정한 읽기 후 활동 자료 중 대화문 만들기 자료의 구체적인 모습이다.

한편 교과서를 비판적으로 분석한 결과 이슈와 관련된 자기 인식 강화가 필요하다고 판단한 경우(A반 5조), 자기 점검 기회를 부여하거나 프로젝트를 제시하였다. 구체적으로 다문화 가정의 장점에 관한 글을 읽은 A반 5조는 본문과 이해력 점검 활동 후 ‘문화적 다양성 감수성 테스트’ 사이트(<http://test.ollybolly.org>)를 제시하였다. 더 나아가 다음과 같은 다섯 가지 질문지를 추가하여 자신의 문화적 감수성에 대한 자기 점검과 인식을 강화할 수 있도록 하였다: 1) 지구상에는 다양한 언어와 종교가 있습니다. 이에 대한 설명 중 잘못된 것은? 2) 다음은 수영을 자주 하는 A씨의 경험담입니다. A씨가 만약 당신의 친구라면, 당신은 A씨에게 어떤 일을 하

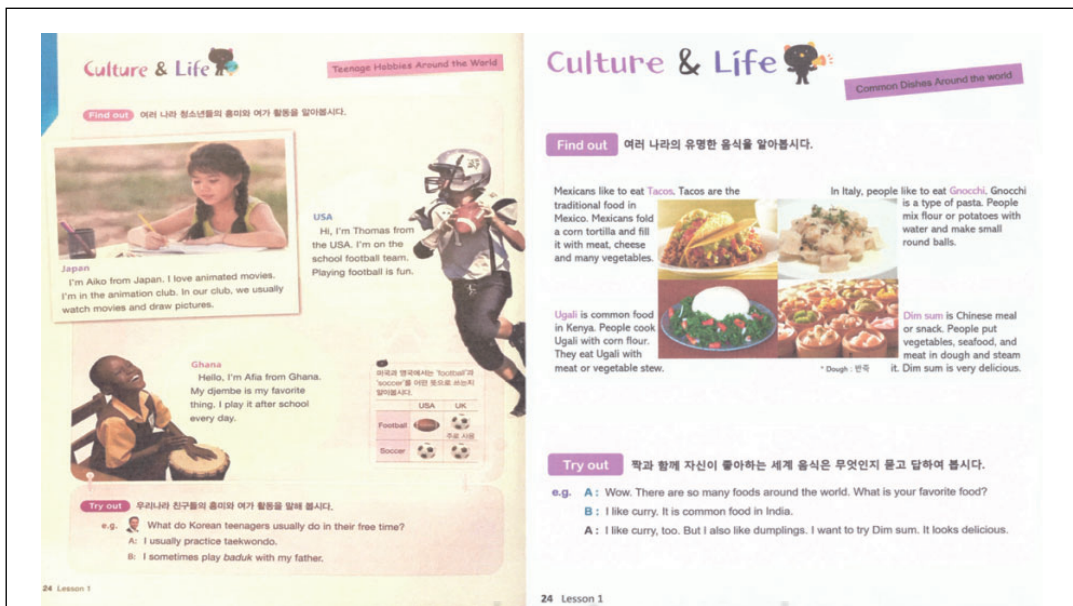



FIGURE 2 Post-Reading Part Modification (Right) by Group B-2(Middle School English 1, Lesson 1, p. 24)


### Enjoy Writing


A. 다음은 곰과 연어가 대화하는 내용입니다. 곰과 연어의 입장이 되어 보기에서 단어를 골라 빈칸에 알맞은 단어를 써봅시다. (필요하다면 과거형으로 바꿔서 써봅시다.)


<보기>


surprise / spring up / threaten / drink  
 / survive / with all my might


 Salmon : Bear! we were (surprised) because of you.

 Bear : However, I lost focus because you (sprang up).

 Salmon : You (threatened) us!

 Bear : I just went to the river to (drink) water.

 Salmon : I cannot help jumping (with all my might) in order to keep my young and friends.

 Bear : I had to threaten you to (survive).

B. 자신이 생각하는 곰의 입장을 반영하여 또 다른 대화문을 만들어 봅시다.




FIGURE 3 Post-Reading Part Modification by Group A-4 (Middle School English 1, Lesson 6, p. 131)

겠습니까? 3) 우리 사회의 문화 다양성을 확대하기 위해 당신은 다음 중 몇 가지에 찬성합니까? 4) 다음은 A와 B의 대화입니다. 누구의 의견에 더 공감하시나요? 5) 형제, 자매 또는 절친한 친구 중 누군가가 어느 날 자신에게 동남아시아 출신의 외국인 애인이 생겼다면 결혼까지 생각한다고 합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

또한 분석한 영어 교과서 단원 마지막에 교실 안에서 끝

나는 활동을 확장하여 사회적 영향을 줄 수 있는 실제적이고 긍정적인 교실 밖 프로젝트 활동을 제시한 경우(B반 4조, B반 5조)가 있었다. 구체적으로 B반 4조는 중1 교과서(YBM) 4과 'Save the Earth'를 읽었는데, 본문 내용은 지구온난화에 대해 다루는 단원으로 지구를 보호하기 위해 실천해야 할 일을 생각해 보는 것이 학습 목표이지만 지구 온난화의 원인이나 영향에 대해서만 있을 뿐 실제 실천 방안에 대해서 생각

해 볼 만한 부분은 없다고 분석하였다. 따라서 단원 마지막에 읽은 내용을 실제 생활에 연결하는 다음과 같은 확장 활동을 제시하였다: 지구온난화에 대한 메시지를 만들어 보고 이를 전달할 수 있는 다양한 매체(영상, 표어, 포스터 등)를 생각해보기, 해외 온난화에 대한 활동을 조사하고 토론해보기. 한편 고1 영어 교과서(천재교육)를 분석한 B반 5조는 요즘 특수학생에 대한 차별 문제가 큰 이슈임을 인식하고, 교과서 ‘Culture Discovery’(78쪽)의 ‘장애물이 없는 환경(barrier-free environment)’의 의미를 일반 환경(Web Quest)이 아닌 학생들이 생활하는 학교라는 공간(School Quest), 즉 지역에서의 활동으로 수정하여 학교생활에서 특수학생의 입장을 생각해 보고 더 나아가 해결책을 제시해 보도록 하였다. 이를 반영한 수정 전 교과서 모습이 그림 4의 왼쪽이며 후의 교과서 모습은 오른쪽이다.

비판적 관점에서 중·고등학교 영어 교과서를 수정한 방법과 내용 요약하면 다음과 같다: 삽화나 그림을 추가 또는 변형하는 경우가 가장 많았다. 그리고 읽기 본문의 내용에 소수자를 위한 반영이 없음을 인지하고 이들을 포함하도록 본문을 수정하거나 변형하였다. 읽기 주제를 대안적 관점에서 생각해 보도록 대안적 글(주로 대화문 형식)을 만들고 이와 관련된 이해력 문제를 제공하고 더 나아가 역할극을 제안하거나, 이에 편견을 줄 수 있는 주제는 중립적인 주제로 전환하여 본문을 재구조화한 경우가 있었다. 또한 읽은 글과 연관된 이슈에 대한 인식을 점검하고 강화할 수 있는 방법을 소개하였다. 또는 좀 더 학생들이 많은 시간을 보내는 학교라는 곳에서 제시된 이슈를 생각하고 해결 방안을 모색하거나, 이와는 반대로 학생 주도적인 교실 밖 프로젝트를 실행하는 내용을 강화하여 제시하였다.

교과서 내 편견과 이슈들에 대한 대안적인 해결책은 무엇이고, 어떤 식으로 모두에게 좀 더 민주적이고 공평한 교재

가 되도록 할 수 있을지에 대한 영어 교과서 수정 활동에서, 위에서 언급한 대안적 글 만들기과 같은 학생들이 수정한 내용은 Kubota(2004)의 비판적 다문화주의가 아닌 다양한 문화권의 음식을 소개하는 등과 같이 다소 피상적이고 자유주의적 다문화주의에 머무는 내용도 있었으나, 모든 학생들이 교재 수정 과정의 참여자이자 입력 제공자(Crookes, 2013) 모습을 보였다는 점에서 고무적이다. 또한 본 연구에 참여한 학생들은 교재 수정에 있어서 전통적인 통제적 접근법에서 벗어나 다른 관점과 다양한 해석을 가능하게 하는 유연한 교재 개발의 모습(Pulverness & Tomlinson, 2013; Saraceni, 2013)을 보여주었다.

분석된 결과에 함께 흥미로운 관찰 내용은 교재 수정에 있어서 비판적인 관점으로 접근하였을 때에도 언어 기술풀을 신장하는 것을 동시에 추구하는 경향을 보인 점이다. 예를 들어 A반 4조의 경우 서술형 읽기 본문을 대화문 형식으로 글을 변형하여 ‘입장 바꾸어보기’라는 관점에서 상대방의 관점을 생각해 보도록 수정하였다. 더 나아가 이와 관련된 이해력 문제와 말하기 능력을 신장할 수 있는 질문도 만들어 추가하였다. 즉 비판적 입장과 전통적 입장을 모두 고려한 창의적인 교재 수정의 모습으로 볼 수 있으며, 이러한 모습은 다른 조의 수정 내용에서도 관찰되었다(A반 2조, A반 5조, B반 2조).

또한 교과서의 내용을 지역화시켜 이슈를 생각하고 해결 방안을 제시한 학생 주도적인 수행 결과(A반 5조 인터넷 사이트 제시, B반 4조 이슈 관련 프로젝트 제시, B반 5조 이슈를 학교생활로 지역화해서 생각해보기)는 비판적 질문하기 활동이 창의적인 모습으로 확장된 것으로 고무적이다. 이러한 실천성과 비판성이 융합된 교재 수정의 확장된 모습은 한국의 EFL 환경에서 비판적 읽기와 실천에 대한 연구인 Y. M.

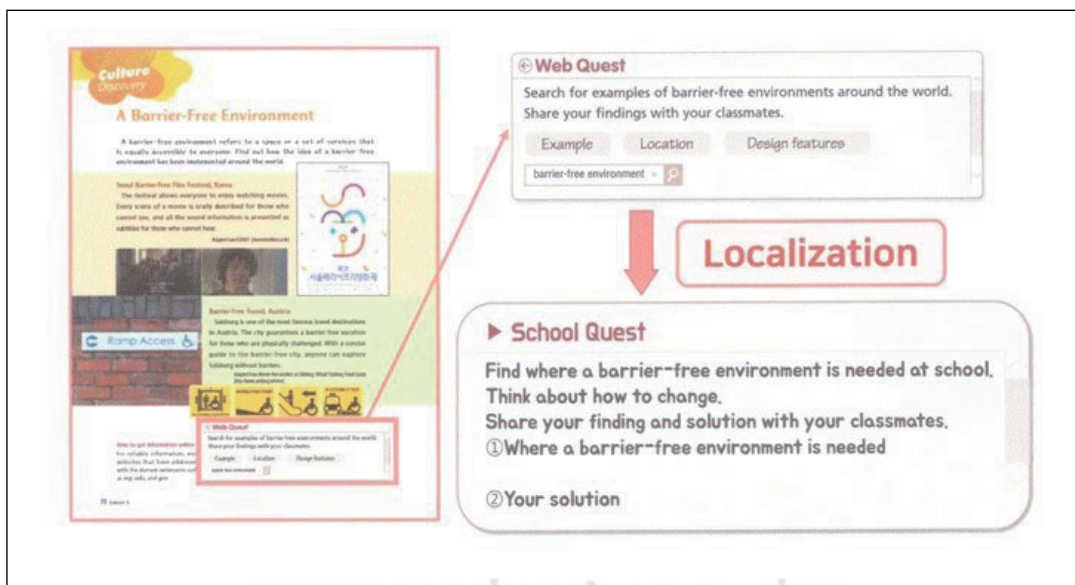


FIGURE 4 Culture Discovery Part Modification (Right) by Group B-5 (High School English, Lesson 3, p. 78)

Suh(2019)에서도 보고되었는데, 자신의 과제 수행에 있어서 최대한의 행위자성(agency)과 자율성을 보장받는 학습 분위기와 조원 간의 협력적 분위기가 중요한 역할을 한 것으로 해석된다.

### 3. 참여자들의 태도와 인식: 어렵지만 새로운 도전, 교과서를 보는 새로운 관점 확립, 예상 밖의 결과

본 연구에 참여한 영어 교과서 평가와 수정 활동에 대한 학생들의 인식과 태도를 알아보기 위해 A반과 B반에서 총 네 조를 무작위로 선정(A반 1조와 3조, B반 4조와 6조)하여 교과서 평가와 수정 활동에 참여에 대한 느낀 점을 물어보았다. 그리고 학기말에 제출한 조별 과제를 하면서 느낀 점이나 어려운 점을 보고한 조별 활동 진행사항 보고서(총 11개)를 수집하였다. 자료 분석한 결과 떠오른 주제는 ‘어렵지만 새로운 도전’, ‘교과서를 보는 새로운 관점 확립’, 그리고 ‘예상 밖의 결과’이다. 이를 카테고리 별로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학생들 대부분(약 75%)은 영어 교과서를 평가한다는 것에 많은 부담을 느낌과 동시에 자신이 교과서를 평가할 수 있다는 것에 도전 의식을 느낀 것으로 드러났다. 전통적인 관점에서 외적 평가와 내적 평가의 기준을 바탕으로 교과서를 평가하는 것도 어려웠지만, 특히 비판적인 관점으로 교과서에 대해 분석하고 문제를 제기하는 것을 어렵지만 새롭게 흥미롭게 생각하였음이 드러났다. 다음의 학생들의 비판적 관점으로 영어 교과서를 평가한 활동에 대한 회고는 이러한 면을 잘 드러낸다.

교과서를 평가하는 데 있어서 비판적 관점으로 분석하는 것이 상당히 어려웠지만 완전히 새로운 경험이었어요. 교과서 내용을 지적한다는 점이 결코 쉽지는 않았지만 그동안 가지고 있었던 교과서에 대한 편견을 깨고 더 넓은 시각을 가질 수 있게 된 것 같아 의미가 있는 것 같아요. (A반 1조, 2019년 12월 10일 인터뷰 자료)

이전에는 생각해 보지 못했던 작가의 관점, 사회 이슈, 인종, 편견, 성 등과 같은 다양한 요소가 교과서 안에 존재하고 그것들에 대해서 우리가 논의해볼 수 있다는 점이 흥미로웠습니다. 수정 작업은 다른 것보다 어려웠지만 조원들과 이야기할수록 더 많은 요소들이 눈에 띄어 신기했던 것 같습니다. (B반 6조, 2019년 12월 12일 인터뷰 자료)

학생들이 조별 과제로 교과서를 분석을 하면서 수정할 부분을 찾아내는 것에 어려움을 느낀다는 것은 매주 그룹 활동 진행사항 보고서 분석을 통해서도 나타났다. 학생들은 조별 모임이 있을 때마다 어떠한 어려움이 있었고 그것에 대한 해결은 어떤 식으로 하고자 했는지 보고하였는데 다음 보고 내용을 통해서 알 수 있듯이 비판적 관점에서 수정할 부분을

찾는 것을 특히 어려워하였다.

We had a hard time finding something with critical views. We tried to find the part that had prejudice in the textbook to modify it. However, when we decided to modify it, we realize we need to think about the contents carefully. Therefore, we decided to read the textbook carefully at home and think about critical problems and promised to meet again. (B반 3조, 2019년 11월 12일 조별 활동 진행사항 보고서)

둘째, 비판적 관점에서 교과서를 분석하고 수정하는 활동이 학생들로 하여금 교과서를 보는 새로운 관점을 확립하는 데 도움을 주었던 것(약 50%)으로 드러났다. 학생들은 비판적 질문을 가지고 교과서를 분석했을 때 교재를 더 폭넓게 보고 교재 수정에 대하여 조금 더 적극적인 태도를 가지게 되었을 뿐만 아니라 개인적인 생활에서도 비판적 관점으로 매체를 다룰 수 있을 것 같다는 자신감을 보여주었다. 아래의 인용이 바로 이러한 사실을 뒷받침해 주는 근거가 된다고 하겠다.

비판적으로 교재를 분석해보니 단순히 기능 요소 및 자료의 유용성 등에만 집중하여 분석할 때보다 교재에서 다루고 있는 주제나 내용을 더욱 깊게 보는 안목이 생긴 것 같아요. 특히 직접 교재를 분석하고 비판적으로 교과서를 바라보고 다양한 수정에 적극적인 태도를 가지는 것이 중요하다는 것을 깨달았어요. (B반 6조, 2019년 12월 12일 인터뷰 자료)

비판적 관점으로 교과서를 분석해보니 작다고 생각한 요소들이 생각보다 크게 우리에게 작용하고 있음을 깨달은 것 같아요. 이번 경험을 통해 앞으로 마주할 책이나 매체를 접할 때 조금 더 주의하여 볼 수 있을 것도 같아요. (A반 3조, 2019년 12월 10일 인터뷰 자료)

두 번째 주제와 관련하여 모든 조의 학생들 거의 대부분은 비판적인 관점으로 교과서를 보는 것의 중요성을 느꼈으며, 이러한 분석의 틀을 향후 누군가를 가르칠 경우 학생들의 비판적인 사고 함양에 도움을 줄 수 있도록 활용하겠다는 자세를 보여주었다. 다음 인터뷰 자료가 이를 뒷받침한다.

교과서가 학생의 사고와 행동에 큰 영향력을 미칠 수 있음을 느꼈어요. 예를 들어 중립적이지 못한 편향된 문장은 선입견을 줄 수도 있다는 생각이 들기도 했어요. 그리고 저 스스로도 교과서에 대해 비판적인 시각과 관점을 가질 수 있었습니다. (A반 1조, 2019년 12월 10일 인터뷰 자료)

비판적 관점에서 소수자의 의견, 성별, 인종에서의 차별이 있는지 교과서에서 확인하는 작업은 흥미로웠고 나중에 교사가 된다면 이러한 점을 생각하여 수업을 진행하는 것이 좋겠다고 느꼈어요. (A반 3조, 2019년 12월 10일 인터뷰

자료)

비판적 관점으로 교과서를 분석하고 수정한다는 사실이 매우 새롭고 놀라웠고 나중에 선생님이 되고 싶은데 수업의 바탕이 되는 교과서 또한 저만의 근거를 가지고 면밀히 살펴봐야겠다고 생각했어요. (B반 4조, 2019년 12월 12일 인터뷰 자료)

나중에 선생님이 된다면 학생들에게 단순히 텍스트를 받아들이게 하는 것이 아니라 비판적 사고를 할 수 있도록 유도하는 것도 중요할 것 같습니다. (B반 6조, 2019년 12월 12일 인터뷰 자료)

마지막으로 학생들이 교과서 분석 활동에 대해 위에서 언급했듯이 호기심과 도전 의식을 보이기도 했지만 분석과 수정 과정에서 혼란스러움도 있었음이 드러났다. 보고서 분석 결과 11조의 보고서 중 5조의 보고서(A반 1조와 3조, B반 2조, 3조, 6조)에서 학생들은 비판적인 관점에서 교과서를 분석한다는 자체를 불편하게 인식하기도 하고, 어느 정도까지 비판의 수위를 정해야 하는지 어려움을 겪었음이 드러났다. 아래의 인용이 바로 이러한 사실을 뒷받침해 주는 근거가 된다고 하겠다.

교재의 비판할 점을 찾는 것이 쉽지 않았다. 그렇지만 시각을 바꾸어서 무난한 지문과 활동들이 어떤 면에서는 지루하게 느껴질 수도 있다고 생각이 들었고 세계화에 맞는 문화적인 내용이 필요하고 차별적 요소가 배제되어야 하는 것에 대해 생각하게 되었다. 그러나 아직도 어느 정도 불편한 시각을 가지고 비판적인 분석을 해야 하는지 얼마나 사소한 부분까지 분석해야 하는지 아직도 조원 대부분 어려움이 있었다. (B반 2조, 2019년 11월 14일 조별 활동 진행 사항 보고서)

이러한 피로감은 일종의 비판적 학습자로서의 성장통으로써 교사는 학생들로 하여금 교육적인 공동체 안에서 비판적 사고에 몰입되도록 도울 필요가 있다(Golding, 2011). 이에 근거하여 본 연구에서는 조원과의 협력과 과제 수행 과정 틈틈이 교사와의 면담을 통해 학생들이 교재 분석에 비판적인 관점으로 몰입하도록 도움을 주었고 그러한 노력이 효과적이었다. 본 연구에서 교사 역할을 한 연구자는 통제자 역할이 아닌 학생들의 교재 선정, 평가, 그리고 수정 활동에 대하여 코치 역할(Kek & Huijser, 2011)로 자리매김(positioning)하였고, 이러한 모습은 학생들이 교재 수정을 위한 다양한 아이디어와 자료를 집합(asssemblage)시켜 자신들의 교재 수정 결과를 유도하는 모습으로 나타났다(Hawkins, 2018). 다시 말해서 비판성을 바탕으로 영어 교과서를 분석하는 것에 대한 거북한 마음과 그 수위를 결정하는 것에 대한 어려움이 있었음에도 점차적으로 비판적 분석에 대한 필요성과 유용성을 인정하는 경향이 나타났다. 다음의 인터뷰 자료가 이러

한 분석을 뒷받침한다.

실제 교과서 분석을 진행했을 때 가장 먼저 많이 든 생각은 ‘이런 것까지 꼼꼼하게 따져야 되나?’라는 것이었다. 그런데 수정을 계속 진행하다 보니 꼼꼼하게 따지는 것이 옳다는 결론을 내리게 되었다. 그 정도로 꼼꼼히 봐야 비로소 누군가에게 불편할 것 같은 부분이 보이는 것이라는 것에 조원들의 생각이다. 우리가 이런 수정을 해보지 않으면 왜곡된 관점들이 우리 무의식에 있게 될 수도 있다고 생각이 들고 따라서 비판적 생각을 하면서 수정해 보는 것이 중요하다는 생각이 들기 시작했다. (A반 4조, 2019년 11월 21일 조별 활동 진행사항 보고서)

## V. 결론 및 제언

본 연구는 중·고등학교 영어 교과서를 대상으로 문제 제기와 같은 활동을 통해 좀 더 비판적인 관점에서 분석하고, 이를 바탕으로 학습자에게 도움을 줄 수 있는 방향으로 교재를 수정하는 협업 과제의 결과를 보고함으로써, 영어 교재 연구 분야에 대한 지식 증진에 기여하고자 하였다. 더 나아가 비판적인 관점에서 영어 교과서를 분석하고 수정하는 활동에 대학생들을 참여시킴으로써 교과서는 절대적인 것이 아니라 교육 환경에 맞게 변경할 수 있음을 경험하게 하고, 이러한 과정 중에 겪게 되는 다양한 어려움과 절대적인 권위를 인정하는 교재에 대해 좀 더 비판적인 관점을 갖게 되는 인식 변화의 모습을 탐색하고자 했다. 이를 위해 학생들은 교재 평가의 필요성과 교재 평가의 원리 그리고 수정 방법론을 공부하였고 교재 평가에 대한 비판적 사고력을 고취하기 위한 문제 제기식 질문하기와 토론하기 활동을 하였다. 조별 활동으로 중·고등학교 영어 교과서를 비판적 관점에서 수정할 부분을 선정하고 평가 및 분석, 수정하는 과정을 수행하였는데, 특히 소외되었던 교육 대상과 교육 환경을 고려한 교재 수정의 가능성을 탐색하고자 하였다.

연구 결과 학생들은 자신들이 선택하여 분석한 영어 교과서에 차별적 요소가 존재하며 문화적 고정 관념이 내재되어 있고 특정인의 관점을 부각시킨 나머지 소외되고 누락된 관점이 있으며 텍스트의 내용을 교실 밖에서 실천해 볼 수 있는 면이 부족하다는 것을 분석하였다. 이에 대한 좀 더 민주적이고 공평한 교과서 제시의 모습으로 동남아시아인, 특수아동 또는 다문화 가정 등의 모습을 삽화나 그림으로 추가 또는 변형하거나, 읽기 주제를 중립적인 주제로 바꾸거나 읽기 본문을 변형하여 다른 관점에서 글을 읽어보게 하였다. 또한 읽은 글과 관련된 이슈에 대한 자기 점검을 해볼 수 있는 인터넷 사이트를 소개하거나, 지역 공동체에서 이슈에 대해 행동할 수 있는 방안을 모색해 보도록 교실 밖 프로젝트를 추가하였다.

그리고 학생 주도적 교재 수정 활동에 대한 인터뷰 결과

학생들 대부분은 영어 교과서를 평가한다는 것에 많은 부담과 어려움을 느꼈지만 동시에 자신이 교과서를 평가하고 수정할 수 있다는 것에 새로움과 흥미 그리고 도전 의식을 느낀 것으로 드러났다. 특히 분석한 교재 내의 비민주성을 해결하는 방안을 강구하는 교재 개발을 해 봄으로써 조금 더 건설적인 비판적 인식을 가지게 되거나 더 발달시킬 수 있었음이 탐색되었다. 이러한 면은 교과서에 대한 지나친 권위 부여에서 비롯된 수동적인 자세에서 벗어나 좀 더 능동적으로 교과서를 활용할 수 있을 것이라는 인식과 개인적인 생활에서도 비판적 관점으로 매체를 다룰 수 있을 것 같다는 태도에서도 나타났다. 그러나 학생들은 교과서 분석과 수정 과정에서 혼란스러움도 느끼고 비판성의 정도에 대한 불편함과 거부함도 동시에 느끼며 활동에 참여하였음도 드러났다.

본 연구의 시사점은 교재 수정에 있어서 통제적 접근법에서 벗어나 좀 더 유연하고 개방적인 하나의 대안적인 수정 방안의 모습을 보여준 것이다. 전통적인 교재 개발 접근법에서는 교재의 전체 구조가 규정적으로 구성되고, 학습자와 교사들은 단원의 목적과 목표를 성취하기 위하여 구체적이고 통제적인 방식으로 활동들을 따라야 했다. 그러나 최근 Pulverness와 Tomlinson(2013), Saraceni(2013)과 같은 연구에서는 이러한 통제적 접근법을 벗어나 다른 해석과 수정이 열려있는 좀 더 유연한 교재 개발의 중요성을 주장한다. 교수와 학습을 위한 교재 개발은 정답·오답 테스트와 연습에 기반을 두기도 해야 하지만 개방적 과제와 텍스트에도 중점을 두어야 한다. 즉 교재에는 다양한 다른 사상과 관점에 열려 있고 다양한 해석을 권장하는 것이 포함되어야 한다. 그리고 텍스트와 과제의 주된 목표는 학습자의 주관적인 반응을 촉진시키는 것이어야 한다. 교재에는 이러한 개방성이 있어서 학습자로 하여금 자신만의 해석과 생각을 형성할 수 있고, 다른 활동, 과제, 프로젝트 등을 선택할 수 있으며, 자신의 학습 요구에 맞추어 교재를 수정할 수 있어야 한다. 본 연구 결과는 피상적인 입력의 체득을 목표로 하는 이해력 평가 교재에서 벗어나 개인의 언어에 대한 더 깊은 이해와 인식을 목표로 하는 최근 교재 개발과 수정의 이론적 추세에 부응하여 우리나라 사례의 모습을 보여준다고 할 수 있겠다.

본 연구와 관련하여 후속 연구는 크게 두 가지를 제시할 수 있다. 첫째, 향후 학습자들을 교재 내 내용 선정 등 교재 개발에 참여시키는 연구, 교재에 쓰인 언어에 대한 학습자의 비판적 언어 인식을 탐색하는 연구 등 학습자 중심 교재 연구에 관련된 연구로 발전될 수 있을 것이다. Saraceni(2013)에 의하면 학습자 중심의 목표는 학습자의 비판적 인식과 언어적 권한(linguistic empowerment), 그리고 학습자 자율성을 개발하는 것이다. 학습자는 학습 과정의 중심에 있어야 하고 교재 개발에 있어서도 교재 수정 과정의 참여자로서 입력 제공자가 되어야 한다(Crookes, 2013). 교사

는 촉진자, 코디네이터 역할을 해야 하고 학습자에게 적절한 자극과 시작점을 제공하여야 한다. 본 연구는 향후 교재 개발과 수정은 교재 개발자, 교사 그리고 학습자가 모두 참여하는 과정이어야 한다는 학습자 중심 교재 연구와 관련된 후속 연구와, 더 나아가 언어는 중립적일 수 없기 때문에 교재에 쓰인 언어 내용에 대한 비판적인 시각이 필요하고, 이러한 과정에 학습자가 참여함으로써 학습자의 비판적 사고력 발전을 탐색하는 후속 연구에 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

둘째, 비판성과 감정은 양분될 수 없는 것으로서 이에 대한 향후 지속적인 연구가 필요하다. 본 연구와 관련된 흥미로운 자기 보고는 “교과서를 분석하며 든 생각은 인성이나 감정을 다루는 내용이 교과서에 확대되었으면 좋겠습니다(B반 4조, 2019년 12월 12일 인터뷰)”와 같이 인간성을 다루는 교재의 필요성에 대한 인식을 보여준 것이다. 여러 학자들(Buckingham, 2003; Duto, 2019; Janks, 2010; Lau 2013; Leander & Ehret, 2019; Lewis, 2014; Misson & Morgan, 2006)도 비판적 리터러시에서 비판성만 너무 강조하는 것에서 나아가 감정(emotion)에 관한 고려도 할 것을 제안하는데, 영어를 외국어로 사용하는 환경에서 비판성과 정동(affect) 또는 감정에 관한 연구는 거의 없다시피 하므로 미래 연구 주제로 가치가 있다.

본 연구의 한계점으로 본 연구는 사례 연구로서 결과를 일반화하기 위해서는 그 경계를 다른 교육 현장의 사례들로 확대되어야 할 것이다. 또 다른 한계점은 교재 개발 전문가의 입장에서 보면 학생들이 주축을 이룬 교재 수정의 모습 추가의 방식이 가장 많고 극히 제한적으로 수정이 이루어졌다는 것이다.

마지막으로 본 연구의 활용 방안을 제시하자면 본 연구는 교재 설계의 방향성 측면에서 실제 교육 현장과의 연계성이 높다. 본 연구 결과는 소외되었던 다양한 배경을 가진 학습자들의 요구를 교재 개발에 반영하여, 학습자들이 개인의 경험과 상황에 연관시켜 좀 더 흥미를 가지고 교재를 사용할 수 있도록 돕는 방안을 제시함으로써 학습자가 스스로를 교재 내용에 투영하여 학습하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 더 나아가 본 연구 결과는 현장 선생님들의 다양한 환경에 놓인 학생들 지도와 창의적인 지도 방안에도 도움을 줄 수 있을 것으로 기대한다.

## REFERENCES

- Baik, Martin Jonghak. (1994). *Language, ideology, and power: English textbooks of two Koreas*. Seoul: Taehaksa.
- Bolitho, R. (2003). Materials for language awareness. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 422-425). London: Contin-

- uum.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). London: Sage.
- Crookes, G. V. (2013). *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. London: Routledge.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. Oxford: Macmillan Education.
- Daoud, A. M., & Celce-Murcia, M. (1979). Selecting and evaluating a textbook. In M. Celce-Murcia & L. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 302-307). Rowley, MA: Newbury House.
- Dutro, E. (2019). Visceral literacies, political intensities: Affect as critical potential in literacy research and practice. In K. M. Leader & C. Ehret (Eds.), *Affect in literacy learning and teaching* (pp. 73-91). London: Routledge.
- Fenton-Smith, B. (2013). The application of discourse analysis to materials design for language teaching. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 127-141). London: Bloomsbury.
- Fitzgibbon, L. (2013). The representation of the 'Ideal Life' in an English language textbook: A critical discourse analysis. *Journal of the Korea English Education Society*, 12(1), 161-189.
- Golding, C. (2011). Educating for critical thinking: Thought-encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 357-370.
- Gray, J. (2010). The branding of English and the culture of the new capitalism: Representations of the world of work in English language textbooks. *Applied Linguistics*, 31(5), 714-733.
- Hawkins, M. R. (2018). Transmodalities and transnational encounters: Fostering critical cosmopolitan relations. *Applied Linguistics*, 39(1), 55-77.
- Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 21-39.
- Huh, Seonmin. (2013). Cultural portrayal in middle-school English textbooks: Insights for critical multiculturalism. *English Language & Literature Teaching*, 19(4), 1-30.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.
- Jeon, Jaemin, & Ma, Jihyun. (2014). Cultural depictions in the writing sections of high school English textbooks: The liberal and critical approach. *STEM Journal*, 15(2), 69-92.
- Jeong, Sookkyung, Huh, Seonmin, Suh, Young-Mee, Lee, Jiyoun, Shin, Hyunpil, Kim, Haekyung, & Ahn, Seong Ho. (2016). *Bi-pan-jeog gyo-su-beob-gwa yeong-eo-gyo-yug* [Critical pedagogy and English education]. Seoul: Hankook munhwasa.
- Kek, M. Y. C. A., & Huijser, H. (2011). The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: Preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 329-341.
- Kim, Hae-Dong. (2013). An analysis of journal articles on ELT materials in Korea. *Modern English Education*, 14(1), 225-242.
- Kim, Jong-Hee. (2011). An analysis of the study related to English textbooks: Focused on Modern English Education. *Modern English Education*, 12(1), 110-125.
- Kim, Youngsook, Choi, Yeonhee, Kim, Eunjoo, Nam, Jiyoun, Moon, Youngin, & Shin, Jeongsun. (2010). *TEFL theory and practice 1: Principles and classroom applications*. Seoul: Hankook munhwasa.
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwon, Jeong Hye, & Lim, Jeongwan. (2018). An analysis of the topics and cultural contents in high school English textbooks under the national curriculum revised in 2015. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 26(3), 117-137.
- Lau, S. M.-C. (2013). A study of critical literacy work with beginning English learners: An integrated approach. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(1), 1-30.
- Leander, K. M., & Ehret, C. (Eds.). (2019). *Affect in literacy learning and teaching: Pedagogies, politics and coming to know*. New York: Routledge.
- Lewis, C. (2014). Conclusion: Affective and global ecologies: New directions for critical literacy. In J. Z. Pandya & J. Avila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 187-193). London: Routledge.
- Madsen, K. S., & Bowen, J. D. (1978). *Adaptation in language teaching*. Boston: Newbury House.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2000). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge: Blackwell.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Misson, R., & Morgan, W. (2006). *Critical literacy and the aesthetic: Transforming the English classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Pulverness, A., & Tomlinson, B. (2013). Materials for cultural awareness. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 443-459). London: Bloomsbury.
- Saraceni, C. (2013). Adapting courses: A personal view. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 49-62). London: Bloomsbury.

- Shim, Young-Sook. (2020). An analysis of middle school English textbooks based on the 2015 revised national curriculum: focusing on ELF (English as a lingua franca) features. *Secondary English Education*, 13(2), 3-28.
- Shin, Kil Ho. (2011). *Yeong-eo-gwa gyo-gwa-gyo-yug-hag* [English pedagogy]. Seoul: BooksHill.
- Stevick, E. (1971). *Adapting and writing language lessons*. Washington, DC: Foreign Service Institute.
- Suh, Young-Mee. (2019). A case study of critical reading in action with Korean university students in an EFL context. *English Teaching*, 74(4), 225-248.
- Tomlinson, B. (2003). Developing principled frameworks for materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 107-129). London: Continuum.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whang, Jong Bae. (2012). *Yeong-eo-gyo-jae-yeon-gu* [English materials analysis]. Seoul: Konkuk University Publisher.
- Wright, T., & Bolitho, R. (1993). Language awareness: A missing link in language teacher education? *ELT Journal*, 47(4), 249-304.



## APPENDIX

## English Textbook Information Chosen by Groups

Group	Textbook	Publisher	Published Year	Authors
A-1	High School English	Chunjae	2019	Lee, Jaeyoung, Ahn, Byungkyu, Oh, Junil, Moon, Anna, Kim, Chunsoo, & Kim, Hyunjin
A-2	High School English	Neungryul	2019	Yang, Hyun Kwon, Kang, Kyu Han, Baek, Soon Do, & Nam, Tak Hyun
A-3	Middle School English 1	Chunjae	2019	Lee, Jaeyoung, Ahn, Byungkyu, Oh, Junil, Bae, Taecil, Kim, Sooncheon, Park, Seongkun, & Shin, Soojin
A-4	Middle School English 1	YBM	2019	Park, Jun Eon, Kim, Myunghee, Kim, Sooyeon, Park, Byung Ryun, Yang, Soy-oung, & Choi, Heejin
A-5	Middle School English 1	Keumsung	2019	Choi, Incheol, Park, Taeja, Seo, Wonwha, Hong, Woojung, Kang, Yoona, Song, Dakyum, Kim, Jiyeon, Lee, Jeongha, & Pak, Jenie
B-1	Middle School English 1	Neungryul	2019	Kim, Seongkon, Seo, Seongki, Lee, Seokyoung, Choi, Dongseok, Kang, Yongkoo, Kim, Seongae, Choi, Incheol, Yang, Binna, & Cho, Yooram
B-2	Middle School English 1	Jihaksa	2019	Min, Chan Kyu, Kim, Yoon Kyu, Jung, Hyunseong, Lee, Sangki, Choi, Jinhee, Park, Saeran, Yeom, Jisun, & Foreman, Walter
B-3	Middle School English 2	Dong-A	2019	Lee, Byungmin, Lee, Sangmin, Kim Christian, Ko, Mira, & Kim, Sooyeon
B-4	Middle School English 1	YBM	2019	Park, Jun Eon, Kim, Myunghee, Kim, Sooyeon, Park, Byung Ryun, Yang, Soy-oung, & Choi, Heejin
B-5	High School English	Chunjae	2019	Lee, Jaeyoung, Ahn, Byungkyu, Oh, Junil, Moon, Anna, Kim, Chunsoo, & Kim, Hyunjin
B-6	Middle School English 2	MiraeN	2019	Choi, Yeonhee, Yoo, Wonho, Park, Yoojung, Lee, Sooyun, Kim, Kijung, & Buchanan, Kevin