

한국어 교육에서의 읽기 쓰기 통합 교육 방안 연구

김창희*

초록

이 연구의 목적은 한국어 교육에서의 읽기·쓰기 통합 교육에 대해 논하고, 이를 토대로 태국 대학에서 실행할 수 있는 ‘한국어 읽기·쓰기 수업 모형’을 개발하는 것이다. 이러한 한국어 교육에서의 읽기 쓰기 통합 교육을 통하여 학습자들이 문자 언어를 매개로 한 의사소통 능력을 향상시킬 수 있는 방법을 연구하고 제시하고자 한다.

읽기는 쓰기 능력 발달을 촉진하고 쓰기는 읽기 능력 발달을 촉진한다. 읽기와 쓰기는 전혀 다른 것처럼 보이지만 문자 언어를 매개로 하는 의사소통 행위이면서 의미를 재구성하는 복합적인 사고과정이라는 측면에서 연관성을 가진다. 또한 문자 언어를 통한 사고를 표현한다는 점에서도 서로 관련성을 가진다고 볼 수 있다.

읽기 자료는 쓰기의 상상력의 기초가 되고, 모델이 될 수 있다. 능동적 읽기 활동을 통해 학습자들은 한국어의 구조나 표현에 더욱 익숙해지게 되며 쓰기 활동을 활성화시킬 수 있다. 그러므로, 학습자들은 이러한 읽기 자료를 가지고 쓰기를 할 때 쓰기에 대한 부담감이 줄어든다.

또한 쓰기라는 활동을 전제로 하여 읽기 활동을 수행할 때 학습 효과는 더욱 높아질 수 있다. 읽기 쓰기 통합 교육 시에, 쓰기를 전제로 하여 목표언어로 된 읽기 자료를 읽는 학습자들은, 읽기 만을 위해 읽을 때보다 더욱 문제의식을 가지고 읽게 되는 것이다.

따라서 본 연구에서는 현재 까셋삿대학교의 한국어 5 학습자들에게 읽기 교재를 사용하여 본 연구를 바탕으로 실현을 해 보았다. 교재에 과제로 제시되어 있는 쓰기 활동은 부족함이 있어 연구자가 본 연구를 바탕으로 쓰기에 합당한 새로운 적절한 쓰기 활동들을 추가하여 실행하였다. 그 효과를 살펴보고 학습자에게 요구조사를 실시한 것을 바탕으로 ‘한국어 읽기·쓰기 통합 수업 모형’을 제시하였다.

주요어: 읽기·쓰기 통합 교육; 의사소통; 수업 모형

* 까셋삿 대학교, 인문대학, 동양언어학과, 전임교수

A study on the Integrated reading and writing teaching method for KFL(Korean as a Foreign Language) Learners

Changhee Kim*

Abstract

The purpose of this study is to discuss the Integrated reading and writing method in Korean language education and develop an applicable 'model of instruction for Korean language reading and writing classes' in universities of Thailand. This study would propose ways to improve learners' communication ability by the medium of written language through the integrated reading and writing teaching method. Reading expedites the ability of writing and writing boosts the reading ability. They seem completely different but are connected since both are the acts of communication via written language and the complex thought processes that reconstitute the meaning. Also, it can also be said that they are related to each other in terms of expressing ideas through textual language.

Reading materials become the basis of the writer's imagination and develop into the model. Learners get used to the structure and expression of Korean language through active reading activities and rev up writing activities. Therefore, the learners have a lesser burden when asked to write with these reading materials.

* Lecturer, Department of Eastern Languages, Faculty of Humanities, Kasetsart University, e-mail: thaichangkim@naver.com

Thus, the learning effect may be maximized by the reading activity based on writing. In the Integrated reading and writing teaching method, learners who read the reading materials of the goal language on the premise of writing, tend to employ more critical thinking than the learners who focused on reading solely.

The researcher assigned new appropriate writing activities to the learners on the basis of this study since the writing tasks given by the textbook were inadequate. Based on careful examination of the effects, this study proposes 'A model of instruction for the Integrated reading and writing teaching method for KFL(Korean as a Foreign Language) Learners.

Key words: the integrated reading and writing teaching method; communication; models of instruction

1. 서론

본 연구는 한국어 교실에서의 읽기 쓰기 통합 교육의 실현을 위해 교사가 읽기와 쓰기 활동을 의도적, 압축적으로 연계해서 제시하여, 두 영역의 상호 발달을 돋는 것을 목표로 하는 교육방안을 제시하고자 한다.

읽기 쓰기 말하기 듣기는 한국어 수업의 중요 영역이다. 학습자가 자유롭게 한국어로 읽고 쓰고 말하고 듣기 위해서는 이 네 영역이 조화롭게 발전할 수 있도록 하는 통합교육이 이상적인 방법이다.¹ 그렇기에 현재 한국어 교재로 출간되어진 대부분의 교재들이 통합교재로 구성되어 있다. 김정숙(2007, p. 37)에서는 언어 사용의 본질은 기술 통합적인 것으로 기술 분리적인 것이 아니라고 하였다. 읽기와 쓰기, 듣기와 쓰기, 듣기와 말하기 등을 통합해서 교육하는 것이 언어 사용 본질과도 맞으며 언어 교육의 효과를 향상시키는 데도 도움을 준다고 했다. 사실 읽기와 쓰기는 전혀 다른 영역처럼 보이지만 문자를 매개로 하는 의사소통 행위이고 의미를 재구성하는 복합적인 사고과정을 가진 것으로 깊은 연관성을 가진다. 읽기는 글을 쓴 필자의 생각과 글을 읽는 독자의 사전 지식이 텍스트를 통해서 독자의 읽기 기능으로 여과되는 상호 작용 과정이며 쓰기는 독자를 고려하여 필자가 그의 생각을 장기 기억으로 부터 이끌어 내어서 재배열하고 구성해 내는 사고 과정이라고 말 할 수 있다. 그러므로 읽기와 쓰기는 상호간에 깊은 관련을 맺고 있다 (장기형, 2003, p. 14).

한국어 교육에서의 읽기 수업은 대부분 반복적이고 단순한 특성을 지녀 학생들이 내용에 대해 이해를 묻는 단편적인 질문 위주로 구성되어 있다.² 텍스트에서 표면적으로 드러나는 내용 이해를 최종적인 목표로 삼는 읽기 교육이 대부분인 경우가 많다.

그런데 학습자들 대부분 특히 대학교에서 한국어를 공부하고 있는 학습자들은 성인이고, 수준 있는 다양한 배경 지식을 가지고 있다는 것을 생각한다면 위와 같은 단순한 수업 방식에 다소 문제가 있다고 볼 수 있다. 즉, 학습자들은 자신들의 사전 지식을 기반으로 텍스트에 대해서 보다 깊고 다양한 견해를 가질 수 있는데, 단지 학습 매체가 모국어가 아닌 한국어라는 이유로 인해 내용의 표면적 이해나 텍스트 내의 어휘 학습에 그치는 수업을 받고 있다. 이러한 수업 방식은 성인 학습자들을 대상으로 하기에는 다소 부족한 방식이다. 그러다 보면 학습자들 또한 수동적으로

¹ 이성희(2008, p. 114)

² 한국어 통합교재에 나타나는 읽기를 살펴볼 때, 대체적으로 ‘읽기 전 활동-읽기 활동-읽기 후 활동’의 형태로 제시되어 있다. 이 과정에는 학습자가 제시된 텍스트를 읽고 모르는 어휘를 확인하고 내용 이해를 확인하는 과정을 거치는 것이 기본적인 틀이 된다.

글의 내용 보다는 문제를 풀고 어휘 뜻을 알고 제시된 문제를 푸는 수준에서 그치는 경우가 많다.³

현재 본 연구자가 근무하는 대학교에서도 읽기쓰기 통합수업에 대해 나름 다양한 시도를 하고 있으나, 학습자들이 어휘와 문법에 매여 그 텍스트 고유의 내용에 대해서 사고하고 그것을 다시 한국어로 표현하는 데에는 여러가지로 미흡한 부분 많다. 일반적으로 쉽게 읽기와 쓰기를 연관시키는 방법은 교실에서 읽기 자료를 읽은 후에 글에 대한 느낌을 쓰게 하거나, 비슷한 주제로 글을 쓰게 하는 것이다. 또한 읽은 글과 비슷한 자신의 경험을 토대로 글을 쓰게 하는 경우도 이에 해당한다. 덧붙여서 한국어 교실에서 쓰기 활동은 수업 중에 이루어지지 못하고, 수업 후에 과제로 제시되는 경우가 많다. 쓰기가 개인적인 인지작용으로 이루어지는 활동이기는 하지만, 쓰기가 학습자 개인의 부담으로 지워지는 것은 바람직하지 않다. 쓰기가 교실 안에서 다루어지지 않고, 학습자들에게 과제로 주어질 경우, 즉 쓰기의 전 과정이 학습자의 부담이 되었을 때, 학습자의 부담은 상당히 커지고 쓰기의 효율적인 학습효과를 기대하기는 어렵다.

한국어 교실에서 읽기 쓰기 통합 교육이 좀 더 효과적으로 실현되도록 하기 위해서는 교사가 수업 중 읽기와 쓰기 활동을 의도적, 암축적으로 연계해서 제시하여, 두 영역의 상호 발달을 돋는 것을 목표로 해야 한다. 더욱이 단순한 한국어 학습에 그치는 것이 아니라 좀 더 거시적으로 한국어 텍스트를 접할 수 있도록 비판적 담화 분석 이론을 적용한 비판적 읽기 통합 교육 방안을 제시해 보고자 한다. 이렇게 될 때 이와 같은 활동으로 두 영역은 상호보완적으로, 유기적으로 결합되어 학습자의 문자 언어 숙달도 및 유창성을 높이는데 기여할 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 읽기 쓰기의 통합교육에 대한 이론적 배경을 살펴보고, 이를 통해서 태국 대학교의 한국어 교육 현장에서의 효과적인 실현을 위한 방안을 제시해 보고자 한다.

2. 선행 연구 검토

읽기 쓰기 통합 교육과 관련된 논의로는 김형근(2002), 이재승(2003), 김정숙(2007), 이성희(2008), 조영철(2011) 등이 대표적이다.

김형근(2002)은 초급, 중급의 읽기 쓰기 통합 활동들을 다루었는데 경험, 설명, 대조, 비교 등의 읽기 텍스트를 제시한 후, 이에 대한 감상문으로서 쓰기 과제를

³ 안기정(2018, p. 272)

제시했다. 읽기 유형은 다양하게 제시되었으나, 쓰기 유형에 대한 다양한 고찰이 없었다. 즉, 읽기 자료 이해에 더 큰 비중을 두고 있었다.

이재승(2003)은 읽기와 쓰기에서 결속 구조가 지니고 있는 의미와 이것을 지도하기 위한 방법에 대해 이야기하였으며 결속 기제들을 요약하거나 주제 파악 등과 같은 활동과 연결할 수 있게 해 주는 것이 중요하다고 하였다. 즉, 읽은 주제를 파악하거나 내용을 요약하고자 할 때의 전략 기술로써 이러한 기제들을 사용할 수 있는 능력을 키워주는 것이 필요하다는 것을 강조하였다. 통합 교육의 구체적인 방안을 제시하였다는 점에서 의미가 있다.

김정숙(2007)은 학문 목적 한국어 학습자를 위한 보고서 쓰기 지도 사례를 제시하였는데, 한국어 모어 화자들이 보고서를 쓸 때 사용하는 격식, 표현, 형태 및 구조에 대해 고찰한 후에 보고서 쓰기 활동을 한 학습자들이 읽기를 배제하고 쓰기 유형만을 활용한 학습자의 경우보다 더 높은 성취도를 보였다는 것을 밝히고 있다. 이러한 사례 분석을 통해 읽기와 통합한 쓰기 교육의 효과를 검증하였다는 데에 의미가 있긴 하지만, 일반 목적 한국어 학습자의 쓰기 지도에 대한 연구가 포함되어 있지 않아 아쉬운 부분이다.

이성희(2008)는 CIRC⁴ 프로그램 모형이 L1 학습자를 대상으로 하는 것이지만, 이 모형을 한국어 학습자에게 적용할 때, 어느 정도의 성과를 기대할 수 있을 것이라고 하였다. 쓰기를 위한 읽기 텍스트의 활용 면에서 이 프로그램을 본다면, ‘이야기 다시 하기’, ‘이야기 상세하게 쓰기’, ‘자신의 경험과 관련하여 쓰기’ 등으로 읽기 이후의 감상을 확대하여 쓰는 활동을 활용할 수 있다고 하였다. 그러나 학습자들이 읽기 후 쓰기를 할 때 자신의 감상을 쓰는 것도 필요하지만, 단순한 감상을 적는 수준을 넘어서는 다양한 글쓰기도 필요하다고 볼 수 있다.

조영철(2011)에서도 CIRC 프로그램을 활용한 읽기 쓰기 통합교육방안을 연구하였는데 기존의 국어 교육과의 차별성을 두고 한국어 교재를 분석하여 드러난 문제를 보완하여 이 프로그램을 적용하였다. 읽기와 쓰기의 비중을 비슷하게 맞추고 짧은 시간에도 할 수 있는 프로그램으로 수정과 보완을 하였다. 짹활동으로 소리내어 읽으며 서로 고쳐주고 텍스트를 파악하고 중요한 부분을 메모하고 짹과 공유하며 두 짹을 한 모둠으로 하여 구성원들이 쓴 글을 서로 읽어 보고 자신이 쓴 글과 비교해가며 다듬는 과정을 거치며 완성해 가는 과정을 거친다. 이러한 것을 통해 학습자들의 능동적인 참여를 유도하여 학습자 중심 수업을 할 수 있게 하며 다양한 사람들과 어울려 서로 도와가며 공부를 할 수 있어 흥미를 가질 수 있게 하는 장점이 있다고 하였다. 그러나 대학교 수업 시간의 경우 이러한 방법을 정해진 수업 시간내에 다 활용할 수 있는지 점검해 볼 필요가 있다.

⁴ CIRC 프로그램은 협동적 읽기 쓰기 통합 프로그램을 뜻한다.

이러한 논의를 통해 살펴보면 단순한 읽기 쓰기 통합교육은 읽기를 위주로 한 활동의 작은 부분으로서의 쓰기 활동이 아니라 읽기와 쓰기가 비슷한 비중을 가지고 통합교육으로 발전해 가는 것을 알 수 있다. 그런데 이러한 읽기교육을 위한 단순한 쓰기 활동의 영역을 벗어나 좀 더 발전하기 위해서는 성인인 학습자의 사전 지식을 기반으로 읽기 내용을 보다 깊이 있는 다양한 견해로 표현할 수 있도록 이끌어 주는 것이 필요하다. 이를 위해 좀 더 거식적으로 한국어 읽기와 쓰기를 접할 수 있도록 비판적 담화 분석이론을 한국어 교육에 적용시켜 비판적 읽기 쓰기 통합 활동이 이루어질 수 있도록 적용해 보고자 한다. 더불어 효율적인 활동들을 하기 위하여 CIRC 협동학습 프로그램을 한국어 교실에 맞게 활용해 보고자 한다.

3. 읽기 쓰기 통합 교육의 이론적 배경

3.1 CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition)⁵

CIRC(Cooperative Integrated Reading and Composition) 프로그램은 L1 학습자들을 대상으로 하는 읽기 쓰기 통합 교육 프로그램이다. 이 프로그램은 쓰기와 읽기 연구들을 통해 밝혀진 전략들을 통합적으로 묶어서 학습 내용으로 삼고 이를 협동해서 학습할 수 있도록 계획된 프로그램이다. 실제 언어가 사용되는 상황처럼 읽기와 쓰기를 분리하지 않고 통합해 지도하여 읽기와 함께 쓰기 능력을 향상시키고자 하는 것이다. (김연희, 2004, p. 21; 신현재 외, 2003, p. 97) 이러한 CIRC 프로그램의 근간이 되는 협동학습은 소집단을 구성하는 모든 구성원들이 주어진 학습 과제나 학습 목표를 공동으로 노력하여 달성하는 학습방법이다. 이 프로그램은 직접 교수 단계, 읽기와 쓰기 통합 단계, 평가 단계로 진행된다. 직접 교수 단계에서는 교사의 인도 하에 주제 찾기, 추론하기, 비교/대조하기, 추측하기, 요약하기, 명료화 하기 등이 진행된다.

읽기와 쓰기 통합 단계에서는 단어의 이해와 사용 연습, 파트너와 읽기, 등장인물, 배경, 사건, 문제해결 방법에 대한 질문, 결말 추측, 전체 내용 질문 등이 포함되는 보물찾기, 이야기 다시 하기, 이야기 관련된 쓰기 등의 쓰기 과정 등이 있다. 이야기 관련된 쓰기에는 상세하게 쓰기, 자신의 경험과 관련하여 쓰기 등이 포함된다.⁶ 보물찾기에서 보면 일반적으로 읽기 교재에 제시되어 있는 항목들이다. 다른 것 있다면 파트너와 읽기가 추가된 정도이다. 이 프로그램은 초등학교 L1 대상자를

⁵ 협동적 읽기 쓰기 통합 프로그램

⁶ 이성희(2008, pp. 113-130) 제인용

위한 학습 모형이라는 것과 읽기 자료가 좀 더 다양하게 활용되지 못하고 이야기 자료만 제시되는 한계가 있다.

한국어 수업에서의 읽기쓰기 통합 교육은 대부분 대학생 이상의 성인들을 포함한 활동이므로 실생활에서 접할 수 있는 실제적인 읽기 자료들을 대상으로 하는 것이 가장 좋다. 그렇게 한다면 이미 형성된 성인 학습자들의 스키마를 활용하여 더욱 수준 있는 읽기 자료 이해와 토론 그리고 쓰기가 가능할 수 있기 때문이다.

3.2 비판적 담화 분석

비판적 담화 분석은 1990년대 초 Fairclough를 비롯하여 Van Dijk, Wodak과 같은 학자들을 중심으로 기존의 언어 연구들이 언어를 사용하는 사회 구조적인 맥락을 배제하거나 사회 구조의 근본적인 문제에는 초점을 두지 않았음을 비판하면서 발전되었다.

비판적 담화 분석은 언어 연구에 사회 분석의 중요한 전통을 가져오고 특히 담론과 다른 사회적 요소들인 권력 관계, 이데올로기, 사회적 정체성, 제도 등 관계에 초점을 맞춘 비판적 사회 분석에 기여하며 이것은 규범적이고 설명적인 비평으로 이해될 수 있다고 하였다. 즉, 비판적 담화 분석에서의 ‘비판적’이라는 단어는 사전적 의미인 ‘현상이나 사물의 옳고 그름을 판단하여 밝히거나 잘못된 점을 지적하는 것’만을 말하는 것이 아니라, 사회적인 관계 안에서의 ‘실제로서의 언어 사용’에 초점을 두고 있는 것이다. (Gee, Handford, 2012, p. 9)

담화 분석은 텍스트(text) 차원, 담화 관행 (discourse practices) 차원, 사회 문화적 관행 (sociocultural practices) 차원의 3 차원 구도로 나누어 설명하였다. (Fairclough, 2004, pp. 82-90)

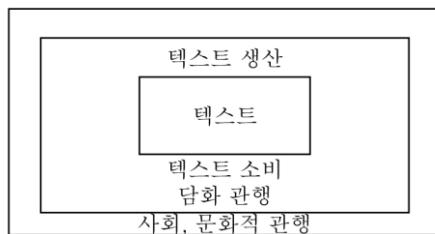


그림 1. 의사소통 사례에 대한 비평적 담화분석을 위한 이론들⁷

⁷ Fairclough, 2004, pp. 82-90

‘텍스트’는 문어체 텍스트나 구어체 텍스트가 될 수 있는데, 구어체 텍스트는 단순히 말에 의한 것(라디오)이나 말과 시각에 의한 것(텔레비전)이 있다. ‘담화 관행’은 텍스트의 생산 및 소비 과정을 말한다. 그리고 사회, 문화적 관행은 의사소통의 예를 포함하는 사회적, 문화적 사건들을 의미한다고 하였다.

한국어 교육에서 비판적 담화분석 이론을 적용시키기 위해서는 단순한 읽기와 읽기를 확인하는 쓰기가 아닌 읽기 텍스트를 통해 그 사회와 문화적 관행을 고려하고 그것을 재생산, 재해석하여야 한다는 것이다. 먼저 읽기 전 활동에서 사회 문화적 배경지식을 찾아내고, 읽기 활동에서도 텍스트를 둘러싼 상황 맥락이나 사회 문화적 맥락에 대한 이해를 가질 수 있도록 지도해야 할 것이다.

4. 읽기 쓰기 통합 교육 학습 전략

본 연구에서는 앞에서 언급한 두 가지 이론을 바탕으로 읽기 쓰기 통합 교육 학습 전략을 세워보고자 한다.⁸

4.1 수업 모형

담화 분석의 3 차원 구도에 대하여 담화 분석 과정을 텍스트의 언어적 속성을 ‘기술’하는 단계, 텍스트의 생산, 소비 과정과 연관시켜 ‘해석’하는 단계, 텍스트의 사회적 효과에 대해 ‘설명’하는 단계의 세 단계로 구분해야 된다고 하였다. (Fairclough, 2011, pp. 67-68)

표 1

Fairclough(2011) 담화 분석의 3 단계 작업⁹

분석 차원	단계	내용
텍스트	기술	해당 텍스트에 있는 언어학적 속성들을 기술하는 단계
담화 수행	해석	텍스트를 텍스트 자체로서가 아니라 그것이 생산되고 소비되는 수행 과정과 연관지어 해석하는 단계
사회 문화적 수행	설명	텍스트의 산출 및 해석 과정에 작용하는 사회적 결정 내용 및 그것의 사회적 효과에 대해 설명하는 단계

⁸ 읽기 자료는 현재 사용하고 있는 읽기 전문 교재를 사용하여 그 내용을 보완하여 사용하고자 한다. 교재에서 부족한 쓰기의 비중을 높여서 제시하고자 한다.

⁹ 안기정(2018, p.284) 제인용

이것은 국어 교육 분야에서 진행된 연구인데, 안기정(2018)에서는 한국어 학습자들에게 적용 가능한 비판적 읽기 쓰기 수업모형을 제시하였다. 본 연구에서는 안기정(2018)의 수업 모형을 일부 수정하여 다음과 같이 제시하고자 한다.

표 2
수업 모형

읽기 전	준비하기 → 직접 설명	학습 동기 유발/학습목표 확인/사회 문화적 배경지식 활성화/사전에 필요한 언어 지식 제공 → 학습자 수준의 대화문을 제시하여 주제에 대한 스키마를 형성하고 그와 관련된 사회문화적 문제에 대해 언급하면서 주요 어휘를 제시.
읽기	표면적 의미 이해하기 → 직접 설명	KWL 차트 ¹⁰ 에 ‘알고 있는 것, 알고 싶은 것’을 적는다. 텍스트의 내용 이해 → 글의 구조를 익힌다. → 텍스트를 제시하여 함께 읽어 본 후 내용 이해, 읽은 내용을 확인하는 과정 개인적으로 읽기 짝과 교대로 읽기
	비판적으로 읽기	사회 구조에 관련된 비판적 이해(상황 맥락에 대한 해석/사회 요소들과의 관계 해석) → 텍스트를 읽은 후 KWL 차트에 ‘알게 된 것’을 적는다. → 읽은 텍스트의 내용을 바탕으로 한국 사회 구조 또는 태국 사회구조와 연관 지어 생각해 보고 문제점, 해결점 등에 대해 자유롭게 서로의 생각을 나누고 자신의 생각을 제시하게 함.
읽기 후 쓰기	언어적 실천 쓰기	텍스트 재생산 (사회 변화를 위한 언어적 실천 쓰기) → 위에서 언급한 문제에 대해서 어떻게 하면 사회가 변할 수 있을지 사회를 바꾸는 방법에 대한 글쓰기. → 모둠 쓰기를 한 후 교사에게 제출하여 교사가 점검 후 우수 모둠의 글을 다음 시간에 발표한다. ¹¹ → 수업을 마치기 전 학습자가 자기 평가를 통해 당일의 학습에 대해 스스로 돌아보는 시간을 갖게 한다.

¹⁰ 알고 있는 것(K), 알고 싶은 것(W), 알게 된 것(L)을 적는데, 덧붙여서 글을 읽고 난 후에 느껴지는 정서(affect)를 추가할 수도 있다.

¹¹ 협동학습에서는 모둠끼리 글을 쓴 후 모둠끼리 돌려가며 읽고 서로가 말하며 고쳐주어야 하는데 수업 시간내에 해결하기도 어렵고 수준 차이가 많이 나는 모둠이 있을 경우 학습자들 사이에 긴장이 조성될 수 있으므로 교사가 최종 점검을 하는 것으로 하였다.

4.2 모둠 구성

위에서 제시한 학습모형을 단계별로 쓸 수 있기 위해서는 먼저 모둠이 구성되어야 하는데 그 이유는 또래 가르치기가 급우 간의 지원을 가장 잘 이끌어 낼 수 있고 종족간, 혹은 이성 간의 관계를 향상시키며 인종간 평등의 문제에도 기여하기 때문이다. 그리고 그 모둠의 높은 학업 성취자가 다른 3명의 학생들에게 보조교사가 되기 때문에 학습 경영을 더 용이하게 해준다. (Kagan, 1998, p. 99; 조영철, 2011, p. 36 재인용). 이러한 특징을 적용해서 읽기 수준에 따라 상, 하 2-3개의 읽기 집단으로 나누고 2명씩 짹을 만들어 준다. 태국 대학생의 경우 이미 친한 친구들이 형성되어 있기 때문에 실력을 기준으로 이질적인 모둠을 만드는 것이 학습자에게 어려움을 줄 수도 있기 때문에 교사의 세심한 주의와 함께 짹을 형성할 수 있도록 하여야 한다. 짹 활동을 하되 4명이 한 모둠 내에서 짹을 바꾸어 가며 활동하면서 조화롭게 활동할 수 있게 도와주어야 할 필요가 있다.

4.3 읽기 이해를 위한 직접 교수

읽기 이해를 위한 전략은 많은 연구에서 도식조직자¹²와 개요 짜기 전략이 활용되고 있다. 도식조직자는 읽기 전 단계에서 글의 내용에 대해 예측을 가능하게 하고 스키마를 활성화시킬 뿐만 아니라, 읽는 중 단계에서는 입력되는 내용을 글의 구조와 관련하여 독자의 기억 속에 통합하고, 읽은 후 단계에서는 내용을 잘 요약, 기억하고 회상할 수 있도록 도와준다. 글의 핵심이나 내용을 선, 화살표, 공간 배열, 순서도 등을 사용하여 재현하는 것으로 독자에게 글의 구조적 특징과 내용을 명확히 이해시키려는 것이라고 할 수 있다.¹³ 수업시간의 텍스트에 맞게 이 구조들을 활용하여 각 모둠에서 완성해 갈 수 있도록 지도한다.

개요짜기 전략은 아이디어를 조직하는 단계에서 오랫동안 많이 사용했던 방법으로 텍스트 구조를 파악하면 텍스트 전체를 한 눈으로 보고 개요를 만들어 나갈 수 있다. 읽기 텍스트 개요는 필자의 개요에 따라 구성된 것이므로 학습자가 필자의 개요를 파악하여 그 개요를 구성해야 하는 것이다. 각 단락별로 개요를 쓰고 연결하면 요약이 된다. 학습자는 텍스트를 읽고, 그 글의 중심 생각을 요약하여 쓰는 과정을 통해 최상위 구조를 주축으로 글의 내용 구조를 형성하게 되는데, 개요

¹² 조직자(organizers)는 독자들이 스키마를 세우고 활성화시키는 것을 돕는다. 조직자는 독자가 글을 읽기 전에 자신의 지식의 상태를 인식하고, 글의 내용에 대한 지식을 활성화하도록 촉진하다.

¹³ 천경록(1995, pp. 204-206)에서 제시한 도해 조직자의 예는 다음과 같다. (1) 시간 순서 구조 (2) 열거 구조 (3) 비교와 대조 구조 (4) 원인과 결과 구조 (5) 문제와 해결 구조이다. 각 구조에 빙칸을 두고 협동적 작업을 통해 체워 나가면서 글의 구조를 내면화 할 수 있을 것으로 기대하였다.

짜기는 학습자들이 읽기 텍스트의 구조를 이해하고 글쓰기에 이를 적용하여 구조가 분명한 글을 쓰도록 하는데 도움이 되는 텍스트 구조 학습의 유용한 전략이라고 할 수 있으며 이를 통해 읽기 능력과 쓰기 능력을 신장시킬 수 있다(김미정, 2002, pp. 26-27). 따라서 이 두 가지 방법을 적절히 활용한다면 학습자들이 협동학습을 통해 텍스트의 내용을 파악하고 그 구조를 좀 더 쉽게 파악할 수 있을 것이다.

이러한 내용들을 포함하여 수업 모형에서 제시한 교수학습전략을 구체적으로 알아보겠다.

4.4 읽기 전 단계

4.4.1 준비하기

(1) 비판적 담화 분석에 대한 설명

비판적 담화 분석에 대한 사전 지식이 없을 수 있으므로 첫 시간에 비판적 담화 분석 이론에 대해 전반적인 설명을 제시하고 다양한 텍스트를 비판적으로 읽는 연습을 해 보면서 개념을 이해할 수 있도록 하여야 한다. 이 때 ‘비판적’이라는 개념은 무조건 부정적 평가를 하거나 반대를 하는 것이 아니라 사회의 문제를 권력이나 사회 구조가 포함된 시각으로 보는 것임을 강조하는 것이 필요하다.¹⁴ 이러한 전략들은 교사가 학습자에게 직접 교수법¹⁵으로 가르쳐야 한다.

(2) 어휘의 뜻 알기

읽기 교수의 효율성을 위해서는 의미 있는 문맥 속에서 어휘를 사용하고 그 어휘를 학습자의 선형적 지식과 연결시킴으로써 낱말의 의미에 대한 이해를 발달시키는데 있다. 읽기는 언어기호를 저자의 본래 의도에 가깝게 해석해야 하는 유의미한 이해 활동이다(허용 외, 2005, p. 416). 학습자들에게 새 어휘의 뜻을 이해하게 하고 그 어휘의 의미가 무엇인지 알도록 하기 위해 문맥에서 그 어휘를 사용하게 한다. 이것은 어휘를 사용하여 문장을 쓸 때 그들의 관련 배경 지식을 이용하여 낱말을 의미 있게 문맥에 연결시키는 것을 돋는데 있다. 교실에서 텍스트에 나오는 모든 새 어휘를 다 다를 수 없기 때문에 학습자의 자발적인 예습을

¹⁴ 교사가 먼저 비판적 담화 분석에 대한 정확한 개념을 가지고 있어야 하며 그동안 배웠던 텍스트 등을 활용하여 학습자들이 잘 이해할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 첫 시간에 이것에 대한 명확한 개념이 학습자에게 있어야 학습목표를 달성함에 용이할 수 있다.

¹⁵ 직접 지도의 필수적인 요소는 새로운 내용을 제시할 때 상세한 설명을 한다는 것이다. 교사의 설명을 통하여 학습자는 읽기의 목적을 자각하고 글의 의미를 이해하고, 점검하고, 조절하는지에 관해서 알게 된다. 설명의 요소로는 1) 그 전략은 어떤 전략인가? 2) 그 전략을 왜 학습해야 하는가? 3) 전략을 어떻게 사용할 것인가? 4) 언제, 어디서 그 전략을 사용할 것인가? 5) 전략 사용의 효과를 평가하는 방법은 무엇인가? 다섯 가지를 들 수 있다(이경화, 1996, p. 99).

통한 기본적인 어휘를 예습해 오는 것이 필요하다. 사전적 의미와 다른 어휘들, 그 텍스트의 중요 어휘 위주로 교사는 직접 교수를 하는 것이 좋다. 즉, 학습자가 일정 수준의 어휘를 습득해야 읽기 텍스트를 이해할 수 있으므로, 그 텍스트에서 필요한 기본적인 어휘를 습득할 수 있도록 교사가 도움을 주어야 하는 것이다. 일반적으로 해외 한국어 학습자들의 어휘 수준이 그렇게 높지 않은 편이다. 그렇기에 교수자는 학습자가 읽을 텍스트를 활용하여 입력 수정을 통해서 어휘 수준을 통제하는 것이 필요하다.¹⁶

이러한 읽기 전의 준비하기 시간은 교사의 직접적인 설명이 많이 요구된다.

4.5 읽기 단계

4.5.1 표면적 의미 이해하기

(1) 스키마 활성화

먼저는 학생들의 스키마를 활용하기 위해 Ogle에 의해 개발된 KWL(know, want to know, learned) chart를 활용하여 읽기 전 쓰기 활동으로 알고 있는 것과 텍스트를 통하여 알고 싶은 것을 적는다.¹⁷

이렇게 학습자의 배경 지식 활성화가 끝나면 학습자들끼리 추수 활동(follow-up)¹⁸을 하는데 활동의 과정은 다음과 같다.

(2) 들으며 혼자 읽기

최근의 읽기 교재들은 MP3 파일로 읽기 내용이 들어 있는 경우가 많다. 그러한 교구들을 활용할 수도 있고 시간이 된다면 파일로 들려준 후에 교사가 함께 읽어 주어서 학습자에게 익숙한 교사의 목소리로 안정감을 주어 그 텍스트에 점차 익숙해지게 할 필요가 있다. 이 활동은 처음 접하는 어휘를 정확하고 자연스럽게 읽을 수 있게 하고 문장의 흐름을 먼저 스스로 생각해 볼 수 있게 하기 위한 활동이다.¹⁹

¹⁶ 입력 수정은 모국어 습득과 외국어 학습 과정에서 모두 학습 효과를 높이기 위한 방법으로 중요하게 다루어지고 있는데, 어휘나 문법 학습 자체에 목적이 있는 것이 아니기 때문에 단순화(simplification) 방법을 사용해 텍스트 난이도를 조절하여 학습자에게 부담감을 줄여 주고 읽고 쓰기에 집중할 수 있도록 하는 것이 필요하다고 볼 수 있다.

¹⁷ 이 차트는 사실적 내용을 담고 있는 글을 읽거나, 듣기 이전과 그 이후에 사용하는 것을 목적으로 한다. 즉 알고 있는 것(K), 알고 싶은 것(W), 알게 된 것(L)을 적는데, 덧붙여서 글을 읽고 난 후에 느껴지는 정서(affect)를 추가할 수도 있다. 이럴 때 KWLA 차트라고 한다. 이곳에는 개인적인 느낌과 관련된 것을 적는 곳으로 이 글에서 가장 흥미롭게 느낀 것, 가장 좋아했던 것이나 싫어한 것을 적고, 왜 그 정보가 가장 중요하다고 느꼈는지도 적는다(손은영, 2006, pp. 39-40). 알게 된 것(L)과 정서는 글을 읽은 후에 실행하면 된다.

¹⁸ 교사의 설명이 끝난 다음 실제로 과제를 해보는 학습 활동이라고 한다 (정문성, 2008, p. 299)

¹⁹ Treleaser(1989)는 교사들이 소리 내어 읽을 때 다음과 같은 방법을 이용하도록 안내하고 있다.

(3) 짹과 함께 읽기

학습자들은 짹과 함께 소리 내어 번갈아 가면서 한 단락씩 읽는다. 짹이 읽을 때 다른 학생은 들으면서 소리 내어 읽는 사람이 틀리면 고쳐준다. 그런데 이러한 방법을 사용할 때 별로 친하지 않은 사람과 하면 학습자 간의 감정이 상할 수 있기 때문에 교사가 서로 고쳐줘도 괜찮은 관계인지 세밀하게 살필 필요가 있다. 또한 교사도 틀린 것을 고쳐주라고 하는 표현보다는 잘 못 읽는 부분을 도와주라고 하는 표현이 학습자의 감정을 덜 상하게 하는 것이라 볼 수 있다.

이런 반복적인 텍스트 읽기는 문맥 속의 단어를 이해할 때 전통적인 수업에서의 소리 내어 읽는 것보다 훨씬 의미 있는 훈련이라고 보고하고 있다. 또한 최근의 연구는 소리 내어 읽기가 목독보다 학생의 읽기 이해에 좀 더 의미 있는 긍정적인 효과가 있음을 말해 주고 있다.²⁰

특히나 태국처럼 비 목표어 문화권에서의 읽기는 자칫 지루할 수 있고 학습자가 수동적일 수 있으나 소리내어 읽기를 하면 지루함을 덜 수 있을 뿐만 아니라 학습자가 더 적극적으로 수업에 임할 수 있어 효과적이라고 볼 수 있다.

(4) 짹과 내용 파악 활동

내용 파악하기의 목적은 학습자가 읽은 텍스트를 파악하여 텍스트의 구조에 대한 이해를 돋도록 하는 데에 있다. 학습자들에게 텍스트를 읽게 하면서 구조를 파악할 수 있게 한다. 대부분의 읽기 교재에서는 읽은 내용을 이해하였는지 묻는 질문들이 어느정도 이미 나와있다. 앞에서 언급한 읽기 이해를 위한 직접 교수 전략인 도식조직자와 개요 짜기 전략을 활용하여 교재의 부족한 부분을 추가로 완성할 수 있도록 교사가 제시한다. 이 같은 텍스트 구조 및 내용에 대한 질문을 통해 학습자들은 텍스트를 이해하는 데 도움이 되고 유사한 구조를 가진 새 텍스트를 이해하는 능력 또한 발전되며 이어진 글쓰기를 하는데 도움이 될 것이다.

4.5.2 비판적으로 읽기

(1) 짹과 점검활동

이것은 앞의 내용파악에서 개요 짜기 전략을 통해 어느정도 작성이 되었을 것이다. 텍스트를 읽고 구조를 파악하였기 때문에 새로운 어휘와 문맥을 이해하고

(1)교사의 억양, 휴지(休止), 끊어 읽기를 통해 학습자들이 글의 의미를 “들을 수 있게” 표현해 주면서 읽는다.

(2)학습자들이 듣는 동안 “흡수할 시간을 가질 수 있도록 글을 너무 빨리 읽지 않도록 유의한다.

(3)교사가 읽는 동안 질문과 토론을 장려함으로써 읽고 있는 것에 대해 학습자들과 대화할 수 있도록 한다. 조영철(2011, p. 40) 제인용.

여기에서 마지막 항목인 교사가 읽는 동안 질문과 토론을 장려함으로써 읽고 있는 것에 대해 학습자들과 대화할 수 있도록 하라고 하였는데, 교사가 읽는 동안이 아니라 교사가 읽는 것을 들은 후에 학습자들과 글에 대해 이야기해 보는 것이 좋을 것이다.

²⁰ Thurlow, Ysseldyke & Anderson, 1984, 1988 조영철(2011) 제인용.

자신이 중요하다고 생각하는 내용을 짹과 이야기한다. 그리고 자신의 말로 텍스트의 내용을 간단히 작성해 본다. 이 활동의 목적은 학습들이 텍스트를 잘 이해하고 그것을 바탕으로 쓰기를 하는 다음 과정을 돋기 위한 것이다. 이것은 읽은 후 쓰기 전 단계로 생각을 모으는 단계이다. 이 단계에서 KWLA 차트의 나머지 부분인 ‘알게 된 것’, ‘읽고 난 후에 느껴진 정서’ 등을 추가로 이야기하고 적어본다.

또한 그 텍스트에 대한 태국과의 비교, 개인적인 생각의 비교, 친구들 생각과의 비교도 하면서 자유롭게 이야기를 나눈다. 이러한 비판적 담화요소를 위한 읽기와 쓰기에서 비판적으로 텍스트에 대해서 이야기할 때에는 어느정도 학습자 모국어로 자신의 생각을 모둠 안에서 주고받을 수 있도록 허용하는 것도 필요하다고 본다. 한국어 읽기를 통해 그 텍스트에 대한 이해를 가진 후에 그 내용을 모둠의 친구들과 태국어를 섞어서 이야기 나눌 수 있도록 해야 생각의 정리가 있을 수 있다고 본다. 이후에 그것에 대한 토론의 결과와 자신의 견해를 함께 한국어로 메모하면서 쓰기를 준비하는 것이 필요하다. 처음부터 한국어로만 하게 하면 부담감이 클 수 있기 때문에 첫수업에서는 어느정도 용인하면서 서서히 한국어를 더 많이 사용하여 의논할 수 있도록 교사가 지도한다. 그후 그것에 대한 토론의 결과와 자신의 견해를 함께 비판적 글쓰기로 이어질 수 있도록 한다.

4.6 읽기 후 쓰기 단계

4.6.1 텍스트와 관련된 쓰기²¹

이전의 과정들을 마친 후, 학습자들에게 비슷하게 전개할 수 있는 주제를 준다. 보통 학습자들은 앞에 읽은 글과 비슷한 구조로 단락을 나누고 비슷하게 글의 형식에 맞추어 글을 구성할 것이다. Doug Buehl(2004)은 ‘글의 틀을 활용하여 글쓰기의 장점을 말하였는데 첫째, 학습자들이 점점 세련되게 글을 쓰는 것으로

²¹ 단락의 핵심적인 요소를 포함하는 글의 틀을 학생들에게 제공하여 쓰기 과제에서 개요로 사용하게 한다. 그렇게 하면 학생들은 글의 틀의 안내를 받아 구조화된 답안을 작성할 수 있다. 단락의 글 구조를 예측할 수 있게 해 주는 주요 어휘들로는 다음과 같은 것들이 있다.

- 비교(~와 유사하게, ~와 같이, ~와 마찬가지로)
- 대조(그러나, 하지만, 그렇지만, 반면에, 반대로)
- 개념/정의(예를 들어, 게다가, 예컨대)
- 문제/해결(이런 이유로, 그러므로, 대신에)
- 주장/근거(결론적으로, 만약, 지적하다, 제안하다)
- 원인/결과(왜냐하면, 따라서, ~이므로, 그러면, 결국)
- 목적/행동/결과(단계, 첫째, 둘째, 다음으로, 마지막으로)

이렇게 ‘글의 틀을 활용하여 글쓰기’를 하는 목적은 학생들이 기계적이고 형식적으로 글을 쓰는 것이라 아니라, 응집성 있고 잘 구성된 글을 쓰게 하는 것이다(Doug Buehl 2004, pp. 257-259).

인해 자신의 개성이 드러나도록 글 쓰는 방법을 배우게 된다는 것이고 둘째, 학습자들이 쓰기 과제를 수행해야 할 경우에 글을 시작하는 구조화된 방법을 익힐 수 있다는 것이고 세째, 주장•근거, 원인•결과 등과 같이 적절하게 글의 틀을 반영하는 주요 표지를 사용할 수 있게 된다는 것이다.²²

그리고 사회 변화를 위한 언어적 실천을 써야 한다. 나자신의 다짐이나 친구나 가족 사회에 대한 권리 등 사회를 바꾸는 방법 등에 대한 글쓰기를 한다. 글의 주제와 내용에 따라 조금씩 다를 수는 있으나 글 자체를 보고 비슷하게 흉내 내고 어휘만 바꾸어 따라 적는 것이 아니라 자신의 의견과 생각을 기록할 수 있도록 해야 한다.

4.6.2 평가

여기서의 평가는 학습자들의 모둠 활동을 원활히 하게 하기 위한 도구이다. 평가 항목으로는 교사 평가, 자기 평가로 나뉜다. 평가는 ‘아주 잘함, 잘함, 보통, 잘 못함, 못함’의 항목으로 평가를 한다. 교사는 학습자의 수업 참여의 적극성, 글쓰기 등을 토대로 점수를 줄 수 있다.²³ 자기 평가는 학습자가 그날의 학습에 대해 스스로 돌아보며 평가하는 시간을 가지게 하는 것이다.

이러한 읽기 쓰기 통합 교육 학습 전략을 토대로 수업 시간에 활용할 수 있는 교수학습지도안의 한 예를 제시하고자 한다.

5. 읽기 쓰기 통합 교육 학습 전략 지도안의 실제

경희대학교 교재 중에서 ‘경희 한국어 읽기 3’ 10 과에 관한 교수-학습 지도안을 제시하였다. 10 과는 대인 관계에 대한 글로써 학습자들의 환경에서 충분히 경험해 보고 생각해 볼 수 있는 내용이기 때문에 적합한 주제라고 생각되어 선정하였다. 이를 표로 제시하면 다음과 같다.

²² 조영철(2011) 제인용

²³ 원래는 교사 평가, 동료간 상호 평가, 자기 평가로 나뉘어 이 모둠 점수와 마지막 모둠 구성원들과 함께 쓴 쓰기에 대한 점수가 합산되어 최종 점수가 되게 한다. 왜냐하면 이것이 집단 성공을 각각의 집단 구성원의 성공과 연결시키며 집단 구성원이 서로 도울 수 있도록 동기를 부여해 주기 때문이다. 교사 평가는 동료 평가와 자기 평가 결과를 지나치게 높게 주거나 낮게 줄으로써 모둠별 격차가 생기는 것을 보완하는 데 큰 역할을 하기 때문이라고 한다. 하지만 이러한 경우 대학교의 한국어 수업에서는 학습자간 어려움이 될 수 있으므로 점수로 하는 평가는 교사만 하는 것으로 하였다. 나머지 평가는 스스로 오늘 수업의 결과에 대해 ‘아주 잘함, 잘함, 조금 잘함 보통, 조금 못함, 못함, 아주 못함’의 평가만으로도 서로 간에 평가가 충분할 것으로 여겨진다.

표 3

경희 한국어 3 교수 학습 지도안

학습단원	제 10 과 대인 관계 10-2 나 전달법(I-message)	교재	88-89 쪽
교수목표 및 주요교수 내용	효과적인 대화법에 대한 글을 읽고 이해할 수 있다. 나 전달법에 대한 글을 읽고 설명문에 대한 구조를 파악하고 'I-Message'라는 주제로 일반적인 태국 사람의 의사표현 방법을 이야기하고 자신의 경우를 이야기하며 글을 쓸 수 있다.	수업형태	개인 및 협동학습 프로그램
학습자 정보	태국에서 한국어 5 를 공부중인 한국어 부전공 학생		
학습 중점	본 학습은 읽기 쓰기 통합 교육을 위해 만든 개인 및 협동학습 구조이다. 설명문에 대한 구조를 익히고 갈등 상황에서의 태국 사람의 의사표현 방법을 서로 이야기해 보게 하고 자신의 경우를 설명해 보게 한다. 이후 그러한 내용을 바탕으로 글을 쓰게 한다. 읽기 구조를 따라 잘 쓸 수 있도록 학습자들끼리 그리고 교사가 잘 이끌어 주어야 한다.		
학습단계	학습내용	교수-학습 활동	
도입	동기 유발 학습 목표 제시	<ul style="list-style-type: none"> ● 동기 유발 학습자들에게 친구들과 또는 갈등 상황이 있을 때 어떻게 표현하고 행동하는지 질문한다. ● 학습 목표 확인 나 전달법(I-Message)라는 설명의 글을 읽고 내용과 구조를 알 수 있다. 'I-Message'라는 제목으로 위와 비슷한 구조의 글을 쓸 수 있다. ● 설명하는 글에서 나오는 글의 구조를 익힌다. 설명의 방법: 정의, 예시 사용됨 정의: 나 전달법은 ~이다. 예시: 예를 들어 -나 전달법은 상대방의 기분을 상하게 하지 않으면서 자신의 생각을 효과적으로 전달할 수 있는 대화법이다. -예를 들어 친구와 같이 보고서를 제출하는데…. ● 새로 나온 어휘를 중심으로 제시하여 그 뜻을 알게 한다. 갈등, 대화법, 솔직하다, 미루다, 무책임하다, 객관적, 기분이 상하다, 대화를 나누다 등 	
제시 설명	직접 설명		
읽기	활동 1	<ul style="list-style-type: none"> ● 학습자들은 KWL 차트에 '갈등을 해결하는 방법'에 대해 '알고 있는 것'과 '알고 싶은 것'을 적는다. '알게 된 것'은 텍스트를 모두 읽고 적는다. 	

읽기 후	활동 2	<ul style="list-style-type: none"> ● MP3를 통해 들으면서 눈으로 읽어 본다. ● 교사가 직접 읽고, 학습자는 눈으로 읽어 본다.
	활동 3	<ul style="list-style-type: none"> ● 교재 88쪽에 있는 갈등에 대한 내용에 대해 읽고 문제를 푼다.
	활동 4	<ul style="list-style-type: none"> ● 교재 89쪽의 텍스트를 짹끼리 한 문단씩 교대로 소리 내어 읽는다. 이때 한 사람은 읽고 다른 한 사람은 들으며 틀린 부분을 도와준다. ● 내용 파악하기 <ul style="list-style-type: none"> - 89쪽에 있는 내용 이해에 관한 문제를 푼다. - 개요 짜기 전략으로써 각 단락의 주요 개요를 적게 한다.
	활동 5	<ul style="list-style-type: none"> ● KWL차트의 ‘알게 된 것’, ‘읽고 느낀 점’을 적는다. ● 자신이 이해한 내용과 알게 된 내용 읽고 느낀 점 등을 짹과 나눈다. 태국 사람들의 일반적인 갈등해결 방법과 본인의 갈등해결 방법에 대해서 서로 이야기하게 한다. 심도 깊은 대화를 위해 짹끼리의 태국어 사용을 허용한다.
	활동 6	<ul style="list-style-type: none"> ● 텍스트와 관련된 쓰기 <p>I-Messsge에 대한 글을 써 보게 한다. 먼저 학습자들에게 I-Message에 대해 정의를 하게 하고, 갈등상황에서의 태국 사람들의 일반적인 표현 방식과 해결 방법, 본인 개인의 표현 방식과 해결방법에 대해 적어 보게 한다. 더불어 대인관계에서의 자신의 태도를 돌아보고 개선할 점을 적어보게 하면서 글을 완성한다. 개인적으로 작성하되 짹끼리 의논하면서 자신의 글을 완성할 수 있게 한다. 앞 부분은 같이 작성할 수 있지만 개인의 내용에 대해서는 자신의 생각을 적을 수 있게 한다.</p> ● 모둠 안에서 서로의 글을 읽어 보게 하며 부족한 부분을 서로 보완할 수 있게 한다. 교사는 학습자들이 어려움을 겪는 부분은 없는지 돌아다니며 살펴본다.
마무리	평가	<ul style="list-style-type: none"> ● 완성한 글을 교사에게 제출하게 한다. ● 학습자는 당일의 수업에 대해 자기 평가를 하게 한다. ● 다음 차시에 대한 예고를 하며 수업을 마친다. ● 교사는 평가를 위한 결과물에 대해 점검하면서 수업 당일

		학습자의 준비, 태도 등을 고려하여 학습자에 대한 평가를 한다.
--	--	-------------------------------------

6. 결론

본 연구에서는 읽기 쓰기 통합 교육의 이론적 배경을 살피고 이를 실현하기 위한 방안을 모색해 보았다.

먼저, CIRC 프로그램의 내용과 방법을 살피고 한국어 교육에서의 적용점을 찾으며 이 프로그램을 활용한 읽기 쓰기 통합 교육을 적용해 보고자 하였다. 더불어 비판적 담화 분석이론을 통해 한국어 교육에서 단순한 읽기와 쓰기가 아닌 비판적인 시각으로 성인학습자들이 자신의 생각을 표현할 수 있도록 적용해 보고자 하였다.

이러한 이론들을 바탕으로 수업모형을 제시하였는데 읽기 전에는 준비하기의 과정으로 학습 동기를 유발하고 학습 목표를 확인하며 사회문화적 배경지식을 활성화시키는 작업을 한다. 이 시간은 교사의 직접 설명으로 이루어진다. 읽기 단계에서는 먼저 표면적 의미를 이해하는 시간을 가지는데 텍스트의 내용에 대해 필수 어휘 등 학습자가 문지방을 넘을 수 있도록 교사의 직접 설명으로 진행한다. 다음은 실제적인 학습자들의 읽기 단계인데 들으며 혼자 읽기, 짹과 함께 읽기의 시간을 가진다. 이 시간을 통해 텍스트의 내용에 대해서 모둠 안에서 개인적인 생각의 비교, 친구의 생각의 비교, 태국과 한국의 비교 등을 하면서 자유롭게 이야기를 하게 한다. 이러한 토론의 시간을 통해서 자신의 생각과 모둠의 생각을 정리하고 글로 표현할 준비를 한다. 언어적 실천 쓰기의 단계에서는 이전에 언급하고 토론하였던 내용을 나의 글로 써 보고 모둠 안에서 서로 돌려가며 읽고 틀린 것은 고쳐주며 글을 다듬는다. 교사는 이런 시간동안 각 모둠을 다니며 필요한 부분을 지도해 준다. 마지막으로는 그날 수업에 대해 자기 평가, 교사 평가를 아주 잘함, 잘함, 보통, 잘 못함, 못함의 항목으로 평가하게 함으로써 스스로 그날의 수업 내용을 돌아보게 한다.

본 연구는 비 목표어 환경인 태국 대학교에서의 읽기 쓰기 통합교육방안을 제시하였다. 일반적으로 교재에 비교적 간단히 제시되어 있는 읽기와 그 읽기의 이해와 연관된 쓰기의 활동을 다양한 이론을 통하여 보완해 보았다. 성인학습자인 태국 대학생을 대상으로 좀 더 능동적이고 거시적인 읽기 쓰기 수업을 진행할 수 있길 기대해 보며 다음 연구에서는 이 수업 모델을 적용한 이후의 과정과 결과들을 통해 더 나은 모델을 제안해 볼 수 있길 기대해 본다.

참고문헌

- 김미정. (2002). 텍스트 구조 학습이 아동의 읽기 능력과 쓰기 능력에 미치는 영향: 설명문을 중심으로. *이화여자대학교 석사학위논문*.
- 김연희. (2004). *CIRC 프로그램을 활용한 글쓰기 지도 방법 연구*. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정숙. (2007). 읽기 쓰기 활동을 통합한 학술 보고서 쓰기 지도 방안. *이중언어학*, 33, 35-54.
- 김형근. (2002). *외국어로서의 한국어 읽기와 쓰기 교수 학습에 관한 통합적 연구*. 국민대학교 대학원 석사학위논문.
- 손은영. (2006). 읽기 쓰기 통합지도를 통한 읽기 능력 신장 방안 연구. *홍익대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 신현재 외. (2003). 국어과 교육에서의 통합의 범위와 방식. *교수논총*, 13(1), 49-6.
- 안기정. (2018). 비판적 담화 분석에 기초한 비판적 읽기-쓰기 통합 활동 실행 연구: 한국어 중급 대상자들을 중심으로. *외국어교육연구*, 32(4), 271-294.
- 이경화. (1996). 전략 중심 읽기 수업 모형의 비판적 고찰. *국어교육. 한국국어교육 연구회*, 91, 85-108.
- 이성희. (2008). 한국어 교육에서의 읽기 쓰기 통합 교육 연구. *이중언어학회*, 37, 113-130.
- 장기형. (2003). 협동적 읽기 쓰기 통합 프로그램이 아동의 읽기 능력에 미치는 효과. *한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 정문성. (2008). *협동학습의 이해와 실천*. 교육과학사.
- 조영철. (2011). *CIRC 프로그램을 활용한 한국어 읽기 쓰기 통합 교육 방안 연구*. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 천경록. (1995). 도해 조직자 지도가 독해에 미치는 효과. *국어교육*, 89, 199-218.
- 허용 외. (2005). *외국어로서의 한국어 교육학 개론*. 도서출판 박이정.
- Fairclough, N. (2004). *대중매체 담화 분석(이원표 역)*. 서울: 한국문화사.
- Gee, J. P., & Handford, M. (2012). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Oxfordshire: Routledge.

Received: May 11, 2019

Revised: November 4, 2019

Accepted: November 29, 2019