*영어어문교육, 15*권 **4**호 **2009**년 겨울

고등학교 교과서 읽기 자료의 문제점과 개선 방안: 의사소통적 관점에서

이진경
(대구가톨릭대학교)

Lee, Jinkyong. (2009). Issues and improvement plans for reading materials of high school English textbooks: From the communicative approach. *English Language & Literature Teaching, 15*(4), 365-382.

This study aims to examine the reading materials of high school English textbooks to propose the integration of the literary texts into reading materials in the classroom for development of communicative competence. Five kinds of high school English textbooks were critically examined in terms of three factors –limited text types, deficit of emotional adjectives and non-authenticity- selected by the author as characteristics of non-communicative language teaching materials. With regard to text types, more than half of the reading materials were expository and simple narratives. This imbalance of text types led materials to the deficit of emotional vocabulary. These factors seem to be closely related to the issue of authenticity of reading materials. Compared to the authentic texts, fabricated texts are likely to make reading vapid and boring task. On the basis of these results, some pedagogical suggestions are made.

[reading materials/literary text/communicative approach/text types/emotional adjective/authenticity, 읽기 자료/문학 텍스트/의사소통중심 접근법/텍스트 유형/정서적 형용사/진정성]

I. 서론

지금껏 영문학과 영어교육은 엄격히 분리된 학문영역이었다. 흔히 영문학 전공자들은 영어교육 분야가 응용학문으로서 인문학적 관점이 결여되기 쉬운 실용적인 학문 분야로 보는 경향이 있다. 반면 영어교육 전공자들은 문학이 언어 교육의 중요한 자원이긴 하지만 우리나라 실정에서 현실적인 적용이 어렵다고 생각한다. 현재의 우리나라의 영어교육과 관련해서도 영문학 전공자들은 지나치게 기능중심적인 관점에서 벗어나기 위해서는 영문학 텍스트의 도입이 필요하다는 입장이면서도 막상 구체적인 적용 방식이나 교수법 등에는 큰 관심을 두지 않았고, 영어교육 전공자들은 언어능력의

향상을 위해 텍스트의 내용보다는 텍스트를 어떻게 제시하고 어떤 활동을 하게 할 것인가에 치중해 온 감이 없지 않다. 어떻게 보면 그 동안 영어교육 분야에서 내용을 구성하거나 선택하는 기준은 특정한 언어의 기능을 훈련하는 매개, 혹은 재료로서의 역할을 할 수 있는가에 있었다. 다시 말하면, 영문학 연구자들의 입장에서는 '무엇'에 초점을 두었다면 영어교육 전공자들은 '어떻게'를 중요하게 고려하였다고 할 수 있다. 그러나 어떻게 가르칠 것인가 하는 문제는 무엇을 가르치는가에 따라 결정되는 것이므로 무엇을 가르칠 것인가를 먼저 고민해야 마땅할 것이다. 왜냐하면 내용과 방법은 엄격하게 분리된 것이 아니기 때문이다. 내용은 방법의 눈으로 포착된 내용이며, 방법 역시 내용으로 투사되고 규정된 방법이다. 둘 사이에 엄격한 만리장성을 쌓는 것은 영어교육을 한층 기능적인 방향으로, 영문학을 계속 고답적인 영역으로 남겨둘 개연성이 높다.

이 고립된 두 영역을 이어주는 고리는 '의사소통능력'이다. 의사소통능력은 영어교육의 '무엇'에 해당되면서 또한 '어떻게'를 말해 주기 때문이다. 의사소통능력에 대해서는 다음 장에서 자세하게 살펴보겠지만, 언어를 배운다는 것 곧 의사소통능력을 갖는다는 것은 단지 문법이나 어휘 지식을 습득하는 것만으로는 부족한 좀 더 한층 복잡하고 다층적인 과정이다. 다른 한편으로 의사소통능력은 언어 교실에서 교수 활동을 조직하고 실행하는 준거이기도 하고 방식이기도 하다. 이렇게 의사소통능력이라는 개념에서 비롯되는 중층적 성격이 영문학과 영어교육 영역간의 관점의 공유를 가능하게 하는 연결고리가 될 수 있다는 생각이다.

따라서 이 글을 통해서 논의하고자 하는 것은 의사소통능력의 함양이라는 우리 영어교육의 중요한 목표를 달성하기 위해서는 교수 방법뿐만 아니라 적절한 내용에 대한 고려도 중요하다는 입장에서 고등학교 교과서에 수록된 읽기 텍스트를 의사소통 접근법의 관점에서 검토하고 분석하는 일이다. 달리 표현하면 현재처럼 문학 텍스트를 거의 배제하고도 의사소통능력의 함양이라는 목표가 성취 가능한 것인가 하는 것이다. 이를 위해 먼저 의사소통능력의 함양이라는 것이 무엇을 의미하는지 살펴보고 이 목표를 이루기 위해 제작된 중등학교의 영어 교과서는 제대로 역할을 하고 있는가를 구체적인 예시를 들어가며 살펴보고자 한다.

II. 의사소통능력과 의사소통 중심 교수법

의사소통능력은 언어학, 심리학, 철학, 사회학, 교육학 등 여러 학문의 관점을 포괄하고 있는 개념이다. Hymes(1972)는 Chomsky(1965)가 언어능력을 '이상적인 원어민 화자'로 규정한 것에 반대하여 의사소통능력이라는 용어를 제시하였다. 즉 언어는 사회적인 맥락에서 사용되는 것이므로 언어학적인 능력만으로는

부족하고 사회언어학적 규범 안에서 적절한 표현을 사용할 수 있어야 한다는 것이다. 언어에 의미가 잠재되어 있다고 보고 상황 맥락에 따라 언어의 기능이 다르게 실현된다고 주장하였다. 실제 의사소통 상황에서 의사소통능력은 참여자간의 의미 해석과 표현, 그리고 협상에 필요한 능력이라고 할 수 있다. Hymes(1974)는 Chomsky 가 언어능력과 대비되는 개념으로 언어수행을 제시한 것에 두 가지를 더하여 의사소통능력을 네 가지 요소로 나누어 기술하였다. 첫째, 언어학적으로 가능한 표현인가의 여부, 둘째, 심리언어학적인 관점에서 화자가 의도한 소통행위를 실행할 수 있는가의 여부, 셋째, 언어 표현이 사회문화적으로 적절한 표현인가의 여부, 그리고 실제로 의사소통행위가 실행되었는가의 여부이다.

Chomsky 의 이상적인 모어 화자의 언어 능력을 연구의 주제로 삼은 것에 대한 반응으로 Hymes 가 의사소통능력이란 개념을 제안하였다면, Halliday, (1973)는 언어 분석에 있어서 언어학적 지식 이외에 사회적 맥락을 중요하게 고려하는 유럽의 기능주의적 언어학에 토대를 두고 있다. Hymes 의 의사소통능력에 대응하는 의미잠재성(meaning potential)이란 개념은 언어의 의미가 미리 정해진 규칙에 의해 해석되는 것이 아니라 주어진 맥락적인 특성, 즉 주제, 참여자, 소통의 방식 등에 따라 달라진다고 본다. 따라서 언어를 기술하는 원리도 구조라기보다는 융통성이 허용되는 체계(system)에 의해 행해지는 것으로 보았다. 어린이의 언어 습득은 사회적 존재로서 주변사람들과의 상호작용을 통해 이루어지는 것으로 사회적 과정의 결과물로서의 언어를 강조하였다.

Halliday 나 Hymes 는 둘 다 의사소통능력을 어떻게 기술할 것인가에 대해 초점을 두었다. 대체로 언어의 형식보다 기능적인 측면에, 그리고 언어 자체보다는 사회적 행위로서의 언어 사용에 대한 강조가 언어 교육의 영역에서는 더욱 적절할 수 있다는 새로운 관점을 제공하였다는 점에서 의사소통중심 교수법에 크게 기여하였다. 그러나 두 사람이 언어 교수에 직접적으로 언급한 바는 없다. Canale 과 Swain,(1980), Canale(1983)을 선두로 여러 학자들이 의사소통능력이라는 개념을 어떻게 언어 교육에 도입하고 적용할 것인가를 논의하기 시작하였고 그러기 위해 다소 추상적인 의사소통능력을 구체화하고자 노력하였다. 의사소통능력을 논의하는 여러 논문에서 가장 많이 인용되고 있는 Canale 과 Swain 의 의사소통능력은 화자의 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 전략적 능력, 그리고 담화 능력으로 구성된다. 이후 Bachman(1990)은 의사소통능력(Communicative Language Ability)가 언어 능력, 전략적 능력, 그리고 심리생리학적 기제로 구성되는 것으로 정의하였다.

이와 같이 언어의 사용에는 언어학적 지식 이외에 사회맥락적 지식과 언어 수행에 있어서의 전략적 능력까지 필요하다는 개념을 언어 교육에 적용한 것이 의사소통중심 교수법이다. 수업시간에는 정확하게 영어 문장을 만들어 낼 수 있는 학생들이 교실 밖에서는 그 문장들을 적절하게 사용하지 못한다는 점에서

언어능력 이외에 의사소통능력이 필요함을 강조한 것이다. 그런 점에서 본다면 위에서 말한 대로 의미의 해석과 표현, 그리고 협상이 필요한 상황에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같이 4 기능으로 언어 사용을 분리하여 생각하는 것은 사실 적절하지 않다(Savignon, 1991). 왜냐하면 의사소통은 참여자간의 협동적인 상호작용을 기반으로 이루어지기 때문이다.

의사소통중심 교수법만큼 영어교육에 지속적이면서도 포괄적인 영향을 끼친 것은 없다고 할 수 있다. 그러나 의사소통능력이 무엇인지, 맥락 속에서 의미를 협상해 가는 언어 행동은 무엇인지 그리고 어떻게 평가를 해야 하는지 등 구체적인 실행에 있어서 명확한 규정이 없는 만큼 교육 현장에서는 혼란과 오해도 많았으며 다들 의사소통 중심 교수법에 의해 수업을 한다고 하지만 그 양상을 들여다보면 천차만별이기도 하다(Savignon, 2001). 여러 혼란 가운데 하나가 의사소통 중심 교수법은 주로 얼굴을 마주보고 나누는 구어를 통한 의사소통에만 한정된다고 받아들여진 점이다. 이런 생각은 그룹 활동이나 짝 활동을 주요한 교수활동으로 설정하는 것으로 드러났다. 읽기가 의사소통 활동의 하나라는 것을 부인하지는 않지만, 그렇다고 의사소통중심 교수 방법의 전형적인 예로 읽기가 제시되는 경우는 매우 드물다(Swaffar, 1985). 그러나 의사소통중심 교수법은 구어뿐만 아니라 문어를 매개로 한 활동에도 마찬가지로 적용되는 것이며 학습의 상황과 학습자의 요구에 따라 개별적인 활동도 얼마든지 가능하다.

의사소통 중심 교수법에 대한 다른 오해는 의사소통 중심 교수법이 단지 여러 교수 방법 중의 하나라는 것이다. 그러나 의사소통 중심 교수법은 Byrnes(2006)의 주장대로 이론적 개념이자 궁극적인 언어 학습의 목표, 교육적 접근 방법, 심지어는 평가의 준거가 될 수 있다. Richards 와 Rogers (1986)가 지적한 대로 의사소통 중심 교수법은 단순히 교수 방법이라기보다는 교수와 관련된 여러 요소를 통괄하는 접근법으로 보는 것이 옳다. 즉 의사소통의 도구로서 언어를 보는 관점, 사용을 통하여 언어를 학습한다는 관점 등 이론적인 측면은 어느 교육 현장에서나 일관되게 이해되는 측면이라고 한다면, 구체적인 절차나 수업의 설계, 교재 등은 사람마다 다르게 해석할 여지가 충분하다는 것이다.

의사소통 중심 교수법에 대한 여러 가지 논의에도 불구하고 여전히 의사소통 중심의 언어교수는 이론적 개념으로서 그리고 교수활동의 구체적인 준거로서 유효하게 기능하고 있다. 우리나라의 경우에도 영어교육의 목표는 1988 년 5 차 교육과정 이래로 2007 개정 교육과정에 이르기까지 세부적인 차이는 있지만 거시적인 목표는 일관되게 영어로 의사소통을 할 수 있는 능력을 길러 외국의 문화를 이해하고 우리의 문화를 소개하는 것으로 명시하고 있다. 최근 들어 사회적인 분위기는 구어를 통한 의사소통의 중요성이 더욱 강조되고 있어 기업에서 신입사원을 채용할 때 별도로 구두시험 성적을 요구하고 있으나 대학 입시를 중심으로 한 학교 교육은 여전히 필답고사의 비중이 높다. 문제는 구어

혹은 문어가 학습의 목표나 초점이 되어야 한다거나 하는 주장이 아니라 학교 교육이 목표한 대로 학생들의 의사소통능력을 제대로 길러주고 있는가 하는 것이다. 다음 장에서는 고등학교의 교과서에 제시된 읽기 자료를 토대로 하여 의사소통능력의 향상이라는 영어 교육의 목표가 어떻게 실현되고 있는지 구체적으로 살펴볼 것이다.

III. 의사소통 중심적이지 않은 읽기 텍스트

Savignon(2006)은 의사소통 중심 교수법이라고 주장하는 교수 방법들이 새롭게 추가되고 늘어나면서 어떤 것이 의사소통 중심 교수법의 본질적인 특성인가를 분명하게 제시하는 것이 어렵다고 주장한다. 오히려 어떤 것이 의사소통 중심 교수법의 관점에 맞지 않는가를 기술하는 편이 빠를 것이라고 하였다. 이 글에서도 우리 교과서의 어떤 부분이 의사소통능력이라는 본래의 목표를 성취하는데 오히려 방해가 될 수 있는가 하는 시각에서 읽기 텍스트를 살펴보려 한다.

1. 사건의 나열과 설명 위주의 글

Williams(1984)는 읽기를 그 목적에 따라 세 가지로 구분하였다. 첫째는 텍스트로부터 일반적인 정보를 얻기 위해서, 둘째는 텍스트로부터 특정한 정보를 얻기 위해서 그리고 셋째는 즐거움을 얻기 위해서라고 하였다. 우리 영어 교과서에 제시된 읽기는 이 가운데 딱히 어느 것에 해당된다고 하기 어렵다. 대부분의 읽기 텍스트는 그 단원에서 다루어야 할 어휘나 구조를 제시하기 위한 바탕으로서 기능하는 듯하다. 물론 교과서에 제시된 글은 학생들의 읽기능력을 향상시키는 것이 주요한 목적이다. 특히 새롭게 제시된 어휘와 문법구조의 활용 양상을 읽기 텍스트를 통해 연습하게 하는 의도가 다분하다. 문학 텍스트도 비문학 텍스트와 크게 다르지 않게 다루어지고 있다. 더구나 교과서에 실린 문학 텍스트는 시간상의 문제, 난이도, 그리고 교과서 구성 체계의 문제를 들어 완결본이 아니라 일부 발췌되었거나 개작된 것 또는 축약된 것이 거의 대부분이다(한상택, 2001).

따라서 글의 의미를 해석하고 감상하는 활동과는 거리가 멀고 내용의 해독에 치중하게 된다. 의사소통적인 언어 사용의 가장 큰 특징은 참여자들이 분명한 의사소통의 의도나 목적을 갖고 있는 점이라고 볼 때, 영어 교과서의 읽기 자료는 의사소통능력을 기르기 위한 텍스트와 거리가 멀다.

이처럼 해독 위주의 읽기는 편중된 텍스트 유형과도 관계가 있다. 아래의 표는 고등학교 1 학년 교과서 다섯 종에 수록된 읽기 자료 59 개의 텍스트

유형을 보여 준다. 여기에 제시된 텍스트 유형은 Knapp 과 Watkins(2005)의 장르 구분을 따른 것이다.

표 1
고등학교 교과서 읽기 자료의 텍스트 유형-7 차

교과서	설명문	논설문	이야기글	묘사중심 글	기타
A	5	1	3		토론, 편지, 시나리오 각각 1
B	1		7	1	대화, 편지, 인터뷰 각각 1
C	4		4		인터뷰, 퀴즈, 편지 각각 1
D	7	1	3		인터뷰 1
E	5		5		편지, 인터뷰 각각 1
합계	22	2	22	1	12

사실 교과서에 제시된 읽기 자료들은 뚜렷한 장르적 특성을 드러내지 못하고 있고 대부분 매우 초보적이거나 일상적인 유형에 속한 것으로 보인다. 예를 들어 논설문이라 하기에는 논리적 인과 관계가 분명하지 않지만 설득적인 내용이 많다. 이 글에서는 *should* 와 같은 조동사를 사용하여 주관성을 드러내는 글은 주장하는 글로 분류하였다. 특정한 주제에 대한 정보를 제공하는 것이 글의 목적으로 보일 경우에는 설명문으로 분류하였는데 가장 많은 경우의 하나에 해당됨을 알 수 있다. 기술(description)은 설명이나 주장하는 글의 도입부분에 많이 사용되었으나 기술이 중심을 이루는 글은 기술 중심의 글로 분류하였다.

이야기는 Knapp 과 Watkins(2005)의 표현대로 모든 장르를 이해한 후에 가장 마지막으로 이해하게 되는 장르임에도 불구하고 가장 흔하게 읽히는 유형이다. 따라서 설명문과 함께 가장 많은 유형으로 특히 교과서에 제시된 이야기 글은 언어의 복잡성이나 특수성과는 거리가 먼 매우 단순한 구조를 보이고 있다. 주로 사건의 나열이 주축이 된 글이다. 사건의 나열과 시간적 연결어 중심으로 텍스트가 직조되고 있음을 가장 많은 이야기 글을 포함하고 있는 B 교과서의 다음 인용문에서도 확인할 수 있다.

> In the garden of the Taj Mahal we saw a very old man wearing a long black formal coat and standing in the heat of the summer afternoon. My father went to the old man out of curiosity and talked with him in English. Later I heard from my father that the old man had come to this garden every week since his wife died 20 years ago. The reason was that he could not forget the place where he had proposed to her. (High School English, p. 114, 교과서 B)

위의 글에서 보듯 교과서에 제시된 이야기 글은 주로 동작을 나타내는 동사 중심으로 사건을 기술하고 있다. 이야기이긴 하나 어떤 정서적 감응을 받기 어렵다. 또 다른 교과서의 이야기 글도 유사한 특성을 보인다.

> Bill and Tom grew up together in a small town. While Bill was strong and brave, Tom was weak and quiet. When other boys tried to make fun of Tom, Bill was always there to help him. Whenever Bill helped him, Tom always smiled and said, "I just felt you would come." (High School English, p. 32, 교과서 E)

이와 같이 정보를 전달하기 위한 설명중심 텍스트와 사건의 나열로 구성된 이야기 글의 비율이 높은 것은 아마도 교육과정에 제시된 읽기의 성취기준의 영향도 있을 것으로 짐작된다. 교육과정에는 필요한 정보의 확인과 요지의 파악을 중요하게 제시하고 있기 때문이다. 교육과정의 성취기준에는 다양한 주제를 읽고 이해할 것을 강조하고 있으나 다양한 텍스트의 유형에 대한 언급은 없다. 글의 형태가 다양하다고 해서 읽기 수업의 효과가 높아지는 것은 아니지만 글 형태의 다양성이 상대적으로 한층 흥미도를 높일 수는 있으리라는 생각이다. 물론 현재의 양상은 학습의 용이성이나 교육의 수월성을 고려한 선정이겠으나 학생들이 과연 얼마나 흥미와 관심을 갖고 읽기 자료를 대할 것인가 또한 교육의 중요한 변인이라는 점에서 둘 사이의 균형이 필요하다는 생각이다.

한 가지 주목할 만한 점은 7 차 교육과정에 의한 교과서가 6 차 교육과정에 사용된 교과서와 비교하여 설명 중심의 글은 줄어들고 구어적 특성을 그대로 유지하는 글들의 비율이 대폭 증가한 것이다. 표 1 과 표 2 에서 보듯 7 차 교과서에는 긴 대화라고 할 수 있는 유형의 글들이 읽기 자료로 제시되는 경우가 늘어났다. TV 쇼나 인터뷰, 혹은 일상적인 공간이든 설정된 상황 하에 대화가 진행되는 것이다. 그러나 전체가 대화로 구성된 읽기 자료는 읽기 자료의 다양성이라는 장점보다는 구어 담화와 문어 담화의 특성을 희석시키고 가뜩이나 부족한 읽기 자료의 비중을 감소시키는 단점이 더 많은 변화라고 생각한다.

표 2
고등학교 교과서 읽기 자료의 텍스트 유형-6차

유형	이야기	설명중심의 글	주장하는 글	기술중심의 글	기타
수	22	30	3	2	2

2. 정서적 어휘(emotion vocabulary)의 결핍

의사소통능력은 자신의 생각과 감정을 상대방에게 효율적으로 표현하는 능력이다. Savignon(2001)은 개인적인 언어 사용을 의사소통 중심 교육과정의 핵심적인 요소 중의 하나로 들고 있다. 언어 학습의 인지적인 측면만이 아니라 정의적인 측면까지 고려하여야 학습의 목표를 성취할 수 있다는 것이다. 인지와 정의는 부피와 무게처럼 언어 사용의 분리할 수 없는 두 측면이기 때문이다. 무엇보다도 개인적인 언어 사용이라 하면, 학생들이 개인적인 감정이나 경험을 표현할 수 있도록 하는 것이다. 익숙하지 않은 언어로 자신을 표현하는 일은 쉽지 않으므로, 읽기 자료가 언어의 형식에 초점을 두는 데서 벗어나 감정의 표현이 가능하도록 정의적인 입력이 풍부하게 제공되어야 할 것이다. 그러나 교과서에 제시된 읽기 자료들이 정보의 전달에 치중되어 있기 때문에 사용의 맥락에 맞는 정의적인 형용사의 사용을 보여줄 가능성이 낮아진다고 할 수 있다. Halliday 의 용어를 빌려 표현하자면, 언어의 관념적(ideational) 기능이 대인적(interpersonal) 기능보다 우위를 차지하고 있는 것이다.

이와 같은 경향을 보여줄 간단한 예로 교과서에서 사용된 전체 형용사와 정의적 형용사의 비율을 살펴볼 수 있다. 다섯 가지의 교과서에 공통으로 제시된 형용사의 수는 모두 461 개였고 이 가운데 *afraid, comfortable, delightful, glad* 등과 같이 사람의 감정을 표현하는 형용사는 모두 마흔 한 개였다. 전체 형용사의 8.8%에 해당되는 양이다. 아래 표 3 은 교과서에 제시된 정서적 형용사의 사용 현황을 나타낸 것이다. 위 형용사 가운데 밑줄로 표시한 경우는 읽기 자료에 제시된 것들이고 그렇지 않은 단어들은 부록의 어휘목록에 제시된 것들이다. 그 과정에서 *happy, sad, good, bad, sorry* 와 같은 형용사는 초등 수준의 단어로 목록에서 누락되었다.

표 3
교과서에 제시된 형용사 목록

교과서	교과서에 제시된 정서적 형용사
A	ashamed, uncomfortable, confident, nervous, crazy, excited, familiar, frustrated, terrible, miserable, satisfied, surprised, annoyed, scared, bored, wondering, depressed, upset, angry

B	afraid, anxious, ashamed, uncomfortable, confident, interested, comfortable, upset, wondering
C	confident, satisfied, worried, surprised, afraid, uneasy, upset, , interested, lonely, amazed, discouraged,
D	embarrassed, ashamed, frustrated, miserable, nervous, scared, surprised, worried, satisfied, comfortable, excited, afraid, confident,
E	nervous, grateful, confident, regretful, curious, excited, glad, impressed, interested, lonely, satisfied, sorry, surprised, worried

위에서 살펴본 대로 읽기 텍스트의 유형이 설명적인 글 혹은 단순한 서사 형식의 글에 집중되어 있기 때문에 감정을 표현하는 형용사의 비율이 낮은 것은 자연스러운 결과이다. 필요한 정보를 찾아내는 것이 주요한 과업이 되는, 객관성을 기본으로 담보한 읽기 텍스트에서는 감정을 나타내는 형용사가 등장할 가능성이 매우 낮은 것이다.

최근 중간언어(interlanguage) 연구에서도 이에 대한 시사점을 얻을 수 있다. Dewaele 과 Pavlenko(2002)는 학습자의 언어 능숙도, 외향성의 정도, 성별, 그리고 언어 교재가 정서를 나타내는 형용사 사용의 범위와 빈도에 영향을 준다고 주장하였다. 심리언어학의 관점에서도 정서를 나타내는 형용사는 습득이 어렵다고 한다(Amati-Mehler, Argentieri, & Carnestri 1993; Anooshian & Hertel1994). 특히 사춘기 이후에 제 2 언어를 학습한 경우, 두 언어간 정서적인 강도가 다르기 때문에 모국어는 개인적인 감정을 표현하는데 사용되는 반면, 제 2 언어에 대해서는 정서적인 거리를 느끼게 된다고 한다. 우리나라의 영어학습자들의 경우도 예외는 아니라고 생각한다. 정보를 교환하는 의사소통상황에는 비교적 자주 노출되는 학습 환경에 놓여 있지만, 자신의 감정을 표현해야 하는 상황에서는 매우 일반적인 몇몇의 형용사들, 예를 들어 *happy, sad, angry* 에 의존할 가능성이 높다. 정보의 교환이 일어나기 전에 일차적으로 대인간의 관계 형성이 필요하다는 점을 고려하면 정서적으로 내용이 풍부한 텍스트의 제시가 매우 필요하다는 생각이다.

교과서는 학생들의 학습 부담을 고려하여 어휘의 수를 제한하고 있는 것도 한 가지 원인이 될 수 있다. 그러나 Carter(2001)의 주장대로 우리가 알고 있는 어휘의 대부분은 명확하게 배운 것이 아니라 입력에 여러 차례 노출된 결과 습득하게 된 것일 수 있다. 바꿔 말하면 수업을 통해 명확하게 가르친다고 하여 그 어휘를 학생들이 습득하게 되는 것도 아닌 것이다. 좀 더 정확하게 말하면, 명시적인 학습과 암시적인 학습의 연속선상의 어느 지점에서 어휘 학습이 일어나고 기억에 보유된다고 한다. 이런 관점에서 보면, 교과서의 어휘 수를 다소 증가시키더라도 다양한 텍스트 유형이나 주제를 제시하는 것이

실질적으로 읽기 자료의 질과 의사소통적 기능을 향상시키는 방법이 될 수 있다고 하겠다.

3. 진정성(Authenticity)의 결여

의사소통 중심 교수법이 본래의 교수방법론에서 언어 학습과 교수 둘 다를 아울러 이론적인 토대와 실행의 체계까지 제공하는 접근(approach)으로 진화하였으나 그간의 연구 성과를 놓고 볼 때, 방법의 측면에 집중되어 있는 것이 사실이다. 따라서 교수방법의 원리나 구체적인 실행 계획은 제시하고 있으나 교재나 내용의 측면에서 구체적으로 언급한 부분을 찾기 어렵다. 사실 학자들은 의사소통적인 교수요목의 형태만 제시하고 있을 뿐 구체적인 실천방안을 제시하지는 않고 있다(최용재, 1998). 학습자 중심의 교재, 학습자간의 상호작용을 강조하여 짝 활동이나 집단 활동이 많은 점. 그리고 진정성 있는 교재를 강조하는 것이 전부라고 해도 과언이 아닐 것이다. 진정성있는 텍스트에 대한 평가는 대략 세 가지 문제와 관련해서 의견이 나뉘는 듯 하다. 첫째는 바로 난이도이다. 진정성 있는 텍스트가 언어 사용의 맥락을 그대로 보여주기 때문에 좋기는 하지만 변용되지 않은 상태로 교실 수업에 도입할 경우 얻게 되는 이점보다 해결해야 할 문제가 더 많다는 주장이다(Geddes & White 1978). 한편에선 자연스러운 반복이 드러나는 진정성 있는 텍스트를 개조하는 것은 읽기에 더 어려울 수 있으며, 의미 해석에 사용될 수 있는 비언어적 단서를 제거하는 것도 읽기를 더욱 어렵게 할 수 있다고 주장한다(Grellet, 1981). 낮은 수준의 언어 능력을 가진 학생들의 경우에도 주제가 그들에게 익숙하고 흥미로운 것이라면 얼마든지 다룰 수 있으며 텍스트가 될 만한 자료들이 많이 있기 때문에 교재로 선택함에 있어 어려움이 없다고 한다.

두 번째는 학습의 동기와 관련된다. 고안된 텍스트는 목표언어의 언어 형식에 초점을 두는 경향이 있지만 진정성 있는 텍스트는 의사소통의 진정한 의도가 담겨 있으므로 학습자에게 흥미를 불러 일으킨다는 주장이 있는가 하면 반대로 진정성 있는 텍스트가 어렵기 때문에 오히려 흥미를 떨어뜨린다는 주장도 있다. 그러나 동기를 성취의 원인이 아니라 결과로 본다면 진정성을 갖춘 텍스트는 학습자의 동기 형성에 기여한다는 주장(Cross, 1984)이 설득력있게 들린다.

세 번째는 세계화 시대의 국제어가 된 영어의 '모어화자 준거'라는 개념을 어떻게 받아들일 것인가 하는 문제이다. 그러나 이 문제는 진정성 있는 텍스트에 제시된 목표언어의 사회 문화적 규범을 학생들이 그대로 수용하게 된다는 관점보다는 우리 문화와 다른 목표언어의 문화를 이해하게 된다는 관점으로 받아들이면 해결된다. 교과서에 제시된 것은 학생들에게 거의 확고한 사실로 받아들여지기 때문에 오히려 고안되거나 변용된 텍스트가 위험할 수

있다. Gillmore(2007)의 표현대로 공용문화(cultura franka)로서가 아니라 목표언어에 대한 올바른 문화를 이해하는 문화간 이해자로서의 자질을 길러주기 위한 텍스트의 선별이 필요한 것이다.

그렇다면 진정성이 결여된 텍스트가 어떤 점에서 의사소통능력의 함양이라는 영어교육의 목표와 부합하지 않는지 다음 세 관점에서 접근해 볼 수 있다.

1) 상호작용의 측면에서

의사소통적인 언어 활동의 주요한 특성 중의 하나가 참여자간의 상호작용이라고 보면, 우리나라의 교실 수업에서 행해지는 읽기 활동은 의사소통적인 것과 거리가 멀다는 생각이다. 위에서 논의한대로 주어진 읽기 텍스트 자체가 학생들이 몰입하여 텍스트 혹은 저자와 상호작용할 바탕이 마련되지 않은 주로 의미의 해독에 치중된 텍스트 중심의 읽기라고 할 수 있다. Widdowson(1990)은 진정성을 말할 때 중요한 것은 텍스트 자체 보다는 모어화자와 같은 반응을 하게 되는가의 여부에 달려 있다고 주장한다. 즉 읽기의 과정이 중요하다는 것이다.

> 학생들에게 제시되는 언어가 모어 화자의 행동을 기록한 진짜의(genuine) 기록일 수 있다. 다시 말하면, 텍스트 자료로서 진짜라는 말이다. 그러나 이것이 모어 화자의 반응을 불러일으키지 못한다면 진정성 있는 담화로서 실현될 수 없다. (p. 45)

학생들이 텍스트를 읽는 동안에 어떤 생각을 하고 무엇을 느끼게 되었는가 하는 것이 읽기 활동의 초점이 되어야 한다는 말일 것이다. 이와 같이 독자와 텍스트의 상호작용을 강조한 읽기 전문가들은 텍스트 안에 무엇이 들어 있는가 하는 것보다 독자가 텍스트에 무엇을 끌어오는가가 더 중요하다고 한다(What one brings to a text is actually more important than what is in the text Anderson, Reynolds, Schallert & Goetz, 1977). 독자가 능동적으로 텍스트에 반응하는 과정이 결국은 의사소통능력이라고 하겠다.

요약하면, 읽기 활동도 학습자와 저자간의 상호작용이며 의사소통이다. 그러나 학생들의 관심을 고려하지 않은 채 고안되거나 조정된 텍스트의 경우, McDonough 와 Shaw(1993)의 주장대로 어떤 메시지도 전달되는 것이 없는 듯이 여겨져서 진정한 의미의 상호작용이 일어나기 어렵고 따라서 의사소통이 일어난다고 보기 어렵다. 이러한 상황은 전통적으로 글을 읽는 독자를 주어진 정보를 일방적으로 받아들이는 수동적인 수혜자로 보는 관점에서 비롯된다.

2) 통합적 교수의 관점에서

영어를 외국어로서 학습하는(EFL) 학생들이 일상 속에서 영어를 말할 기회는 드물다. 그러나 어떤 목적에서건 영어로 된 글을 읽을 기회는 광범위하다. Krashen(1993, p. 84)의 표현대로 읽기 활동에는 발음을 제외하고 목표언어의 모든 측면이 다 포함되어 있다고 할 수 있다. 그러나 통합적 교수가 가능하기 위해서는 텍스트의 선택이 중요하다. McKay(2001)는 문학적 텍스트를 사용하였을 때 이익을 볼 가능성이 가장 높은 영역이 말하기 기능이라고 하였다. 특히 사회언어학적인 능력과 화용적 능력의 발달에 작용할 잠재력이 크다고 하였다. 말하기 자료로 구성된 대화와 달리 이야기 속에 삽입된 대화는 화자의 배경과 역할 관계에 대한 정보를 부가적으로 제공하기 때문에 학생들은 특정한 형식의 언어 사용이 적절한지를 판단할 근거를 갖게 되는 것이다. 다시 말하면, 문학 작품 속의 대화는 일반적인 텍스트와 달리 맥락 자체가 이중적이다. 일반적인 텍스트는 외적 맥락으로 존재하지만, 문학 작품은 필자와 작품, 독자의 외적 맥락과 함께 작품의 내적 맥락 또한 의연히 존재한다. 그리고 작품 속에서 구성되는 내적 맥락이야말로 인물들의 발화와 서술자의 서술을 생생한 살아있는 언어, 곧 진정성 있는 언어로 만든다는 것이다. 아래의 인용문은 Paterson(1972)의 『Bridge to Terabithia』에서 발췌한 것이다.

> “Tonight on Channel 7 at 8 P.M. there is going to be a special about a famous underwater explorer-Jacques Cousteau. I want everyone to watch. Then write one page telling what you learned.
> "A whole page?"
> "Yes."
> "Does spelling count?"
> "Doesn't spelling always count, Gary?"
> "Both sides of the paper?"
> "One side will be enough, Wanda Kay. But I will give extra credit to those who do extra work."
> Wanda Kay smiled primly. You could already see ten pages taking shape in her pointy head.
> "Mrs. Myers."
> "Yes, Leslie." Lord, Mrs. Myers was liable to crack her face if she kept up smiling like that.
> "what if you can't watch the program?'
> "You inform your parents that it is a homework assignment. I am sure they will not object."

"What if —Leslie's voice faltered; then she shook her head and cleared her throat so the words came out stronger—"what if you don't have a television set?" (pp. 34-35)

교실 수업 중에 과제를 내주는 교사와 학생간의 대화가 잘 드러나 있다. 이와 같은 텍스트에서 학생들은 평소에 자신들이 자주 사용하는 일상적 표현들을 목표언어로 접하게 되어 읽기뿐만 아니라 말하기 활동에도 도움을 받게 될 것이다. 위 인용문에서 보듯 진정성 있는 텍스트에서는 생략과 반복, 잘못된 발화의 번복, 생략, 돌려 말하기 등을 맥락 속에서 보여주기 때문에 실제 언어 사용의 측면을 자연스럽게 드러내 준다. 때에 따라서 반복은 수행상의 오류가 아닌 대화자간의 심리적 결속을 표현할 수도 있고 화자의 심리상태나 성격을 보여주기도 한다. 교과서에 제시된 문장이라고 해서 언제나 완전한 문장의 형태로 제시된다면 오히려 자연스럽지 못한 것이다. 말하기뿐만 아니라 교과서에서 주목하여 가르치는 구조나 어구 표현들, 예를 들어 관계대명사 *what, keep up ~ing* 나 *what if ~*와 같은 표현들도 맥락 속에서 제시되므로 설명을 통한 교수보다 이해와 학습에 도움이 될 것으로 보인다.

위와 같은 텍스트의 사용은 학습 과정이라는 관점에서도 교육적 함의를 담고 있다. 언어는 반복을 통해서 배우는 것이므로 특정한 표현이 자연스럽게 반복되는 맥락을 보여주는 것은 어법과 교수 방법의 두 가지 측면을 다 아우르는 것이라 할 수 있다. 이런 점에서 볼 때 우리 교과서는 지나치게 '안전' 중심으로 구성되고 있지 않은가 하는 생각이 든다. 즉 언어 사용에서 피할 수 없는 수행상의 오류라고 할 수 있는 잘못된 시작, 반복과 머뭇거림, 생략과 같은 요소들이 학생들에게 잘못된 입력이 되는 것을 우려하여 문제적인 요소들을 모두 제거하고 흠집이 없는 문장들로 텍스트를 구성하거나 변용하는 것은 아닌가 하는 생각이다. 이러한 이유들로 영어 교과서에 실린 글들을 읽기는 하였으되 기억에 남을 만한 내용이 없는 느낌을 주게 되는 것은 아닌지 반성해 봐야 할 것이다. 의사소통 중심 교수법에서 진정성 있는 교재를 사용할 것을 주장한 것은 교실학습에서 배운 것을 교실 밖의 의사소통 상황에 적용하지 못하는 문제를 해결하기 위한 것이었다. 이런 관점에서 교과서에 제시된 읽기 텍스트가 교실 밖의 의사소통 상황에 제대로 적응할 수 있게 도와주는 교재인지 생각해 보아야 할 것이다.

3) 문화적 이해의 관점에서

언어는 문화적 산물이기 때문에 언어를 가르치면서 문화를 배제하는 것은 가능하지 않다. 그러나 문화를 언어 교육에 통합하는 문제가 쉽지 않은 이유에 대해 Lange(1999)는 문화의 어떤 측면을 가르쳐야 하는가 그리고 어떤 방법으로 가르칠 것인가에 대해 합의가 이루어지지 않은 것을 들었다. 역시

문화가 언어 교육의 교육과정에 통합되기 어려운 이유로 Seelye(1984)는 교사들의 문화교육에 대한 생각을 들고 있는데, 첫째는 학생들이 어휘나 문법구조와 같은 기본적인 것들을 다 익힌 후에 나중에 문화를 배워도 늦지 않다고 생각한다는 점이다. 그러나 학생들이 기본적인 것들을 다 통달하는 시기는 결코 오지 않으며, 문화를 언어와 별도로 생각한다는 것 자체에 문제가 있다고 Seelye 는 주장한다. 두 번째 이유는 교사들 자신이 문화에 대해 잘 알지 못한다는 점이다. 교사가 잘 알고 있다고 해도 교사의 역할이 단편적인 사실을 전달하는 데 그쳐서는 안 되며 학생들이 알고 있는 사실들을 종합하여 목표언어 문화에 대해 의미 있는 이해가 가능하도록 훈련시키는 것이 중요하다고 하였다.

Moorjani 와 Field(1988)도 문화 교육이 단편적인 사실을 가르치는 것에 그쳐서는 안 된다고 주장한다. 이들은 목표 문화(target culture)의 이해는 사실상 대조분석적인 과정이라고 주장하면서 목표 문화 자체가 학습의 목적이 되기보다는 자신의 문화와 어떻게 같고 다른지 세상을 사는 두 방식과 세계를 보는 두 관점 사이의 대화로 바라봐야 한다고 기술하였다. 단편적인 사실을 전달하는 것이 아니라 가치와 관점을 이해하게 하는 가장 좋은 교재는 역시 진정성 있는 읽기 자료이다. 다음에 제시하는 인용문은 Paterson 의 작품 『Jacob have I loved』에서 발췌한 것으로 20 세기 중반 미국의 메릴랜드 주의 라스라는 섬에 사는 십대의 소녀가 쌍둥이 자매 중의 첫째로 태어난 날의 이야기를 전해 들으면서 갖게 되는 느낌을 잘 보여준다.

> What my father needed more than a wife was sons. On Rass, sons represented wealth and security. What my mother bore him was girls, twin girls. I was the elder by a few minutes. I always treasured the thought of those minutes. They represented the only time in my life when I was the center of everyone's attention. From the moment Caroline was born, she snatched it all for herself.
> When my mother and grandmother told the story of our births, it was mostly of how Caroline had refused to breathe. How the midwife smacked and prayed and cajoled the tiny chest to move. How the cry of joy went up at the first weak wail—"no louder than a kitten's mew."
> "But there was I?" I once asked. "When everyone was working over Caroline, where was I?"
> A cloud passed across my mother's eyes, and I knew that she could not remember. "In the basket," she said. "Grandma bathed you and dressed you and put you in the basket."
> "Did you, Grandma?"
> "How should I know?" she snapped. "It was a long time ago." (p. 19)

위와 같은 텍스트를 자료로 하여 우리나라의 학생들에게도 익숙한 주제인 남아 선호나 형제간의 경쟁심 혹은 아이를 낳을 때 산파를 부르는 관습 등을 주제로 하여 어렵지 않게 문화 간 비교와 대조가 가능할 것이다. 뿐만 아니라 작문이나 토론과 같은 통합 수업을 통해 당시의 미국의 섬 지방에 사는 사람들의 삶의 모습이며 가치관과 가족관계에 대한 이해가 가능할 것이다. 현재의 우리 교과서와 같이 정보의 전달이 주요 목적인 읽기 텍스트는 목표 문화에 대한 사실은 전달할 수 있겠지만 문화에 대한 이해로 발전시키기는 어렵다는 생각이다.

IV. 맺음말

지금까지 고등학교 교과서에 실린 읽기 자료를 의사소통능력의 향상이라는 영어교육의 목표 아래 살펴보았다. 현재의 읽기 자료의 대부분이 주로 정보 전달 중심의 텍스트 유형으로 의사소통능력의 향상보다는 특정한 언어 구조나 어휘의 제시에 목적을 두고 고안되거나 변용된 것으로 본래의 의도를 충족시키기에 어려움이 있는 것으로 생각된다. 무엇보다도 현재의 자료들은 학생들이 관심을 갖고 재미를 느끼며 읽기에 부족함이 많은 듯 하다.

학생들의 학습 부담이나 현재의 언어 발달 수준을 고려하였을 때 진정성 있는 텍스트가 어렵다고 생각될 때는 읽기 자료 자체를 변용하거나 단순화하기 보다는 연습문제나 교사의 교수활동을 통해 중재가 되도록 하는 것이 바람직할 것이다. 그러나 무엇보다도 진정성있는 자료의 도입이 가능하기 위해서는 읽기의 방식이 현재와 같이 정독(intensive reading)이 아닌 다독(extensive reading)으로 바뀌어야 할 것이다. 대학에 입학하기까지 현재의 학제에서는 십년 동안의 영어 수업을 받게 되는데, 문자언어가 제대로 도입되지 않은 초등학교 3, 4 학년을 제외하고도 그 긴 시간 동안의 영어 수업에서 학생들의 기억에 남을 정도로 감동적인 읽기 텍스트가 과연 몇 개나 있는지 생각해 봄직하다. 다양한 주제와 난이도, 유형을 갖는 텍스트들로 구성된 진정성 있는 읽기 교과서의 제작을 고려해 볼만 하다. 이 가운데 가르쳐야 할 학생의 수준이나 요구, 특성에 맞게 선택해서 읽게 한다면 교육과정에서 영어교육의 목표로 제시하고 있는 의사소통 능력의 함양이라는 목표를 훨씬 더 효율적으로 달성할 수 있을 것이다.

나아가 영어교육의 관점에서 문학작품을 활용함으로써 텍스트의 진정성을 높여가는 것에는 한계가 있다. 다양하고 적절하며 흥미진진한 영문학 텍스트의 이해는 누구보다 영문학자들의 영역이기 때문이다. 그런데도 대부분의 영문학자들은 순수 학문의 영역 속에서 안주하고 있다. 그러나 인문학으로서의 영문학이 응용학문으로서의 영어교육학과 대화하고 협력하여야만 영어교육의 내용이 풍성해질 것이다. 적어도 영어교육을 염려하는 영문학자들만이라도

영어권 아동문학과 청소년문학에 관심을 기울여, 우리 청소년들에게 딱딱한 정보나 그저 그런 주장이 아닌, 풍부하게 삶을 돌이켜 보는 문학작품을 선별하여 건네주는 데 힘을 쏟아야 할 것이다. 그 노력에 힘입어 아름답고 감동을 주는 문학작품들이 중등학교 교과서 속에 대폭 들어와, 의사소통의 진정성을 높이는 영어교육의 궁극적인 목표에 근접할 수 있게 되기를 바란다.

참 고 문 헌

교육인적자원부. (2007). *2007 년 개정 외국어과 교육과정*. 서울: 교육인적자원부.

이병민, 박기화, 임인재, 문영인, 김영숙, 이주연, 박용호, Kim, C. H. (2008). *High School English*. 서울: (주)두산.

이완기, 이석재, 김성연, 장은숙, 나우철, 이병임, Caldwell, R. T. (2008). *High School English*. 서울: (주)금성출판사.

이재영, 서성기, 문안나, 배태일, 김선영, 전형주, Hall, G. (2008). *High School English*. 서울: 천재교육.

이찬승, 황우연, 안세정, 구은영, 김진홍, 이종은. (2008). *High School English*. 서울: 능률교육.

정길정, 민찬규, 정현성, 김승태, 윤광진, 정미라, 김용석, 이석연, Foreman, W. A.. (2008). *High School English*. 서울: (주)중앙교육진흥연구소.

최용재. (1998). 의사소통능력 향상을 위한 영어교육의 방향. *영어어문교육, 4*, 39-57.

한상택. (2001). 영어능력 개발을 위한 문학텍스트 활용방안. *영어어문교육, 7*(1), 179-207.

Anderson, R., Raynolds, R., Schallert, D., & Goets E. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal, 14*(4), 367-381.

Amati-Mehler, A. S., & Canestri, J. (1993) *The Babel of the unconscious: Mother tongue and foreign languages in psychoanalytic dimension*. CT: International Universities Press.

Anooshian, L., & Hertel, P. (1994). Emotionality in free recall: Language specificity in bilingual memory. *Cognition and Emotion*, *8*, 503-514.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Byrnes, H. (2006). Perspectives. *Modern Language Journal, 89,* 244-266.

Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J. Oller (Ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 333-342). Rowley: Newbury House.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1,* 1-47.

Carter, R. (2001). Vocabulary. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other language* (pp. 42-47). Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Boston: MIT Press.

Cross, D. (1984). News and activity in the media. In B. Jones (Ed.), *Using authentic resources in teaching French* (pp. 19-28). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Dewaele, J., & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning, 52*. 263-322.

Geddes, M., & White, R. (1978). The use of semi-scripted simulated authentic speech in listening comprehension. *Audiovisual Language Journal, 16,* 137-145.

Gillmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, *40,* 97-118.

Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). *Harmondsworth: Penguin*.

Hymes, D. (1974). Ways of speaking. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 433-451). London: Cambridge University Press.

Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Seattle: University of Washington Press.

Lange, D. (1999). Planning for and using the new national culture standards. In J. Phillips & R. Terry (Eds.), *Foreign language standards: Linking research, theories, and practice* (pp. 57-135). IL: National Textbook Company.

McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell.

McKay, S. (2001). Literature as content for ESL/EFL. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 319-332). Boston: Heinle & Heinle.

Moorjani, A., & Field, T. (1988). Semiotic and sociolinguistic paths to understanding culture. In J. Singerman (Ed.), *Toward a new integration of language and culture* (pp. 25-45). VT: Northeast Conference.

Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly, 25*(2), 261-271.

Savignon, S. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 13-28). Boston: Heinle & Heinle.

Seelye, N. (1984). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. IL: National Textbook Company.

Swaffar, J. (1985). Reading authentic texts in a foreign language. *The Modern Language Journal, 69*(1), 115-134.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: OUP.

Williams, E. (1984). *Reading in the language classroom*. London: Macmillan.

[인용 작품]

Paterson, K. (1980). *Jacob have I loved*. NY: HarperCollins Publishers.

Paterson, K. (1972). *Bridge to Terabithia*. NY: HarperCollins Publishers.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary/Secondary

이진경
대구가톨릭대학교 사범대학 영어교육과
712-702 경북 경산시 하양읍 금락1리
Tel: 053-850-3126
Email: jinlee@cu.ac.kr

Received in October, 2009
Reviewed in November, 2009
Revised version received in December, 2009