영어어문교육 제28권 2호 2022 여름
https://doi.org/10.35828/etak.2022.28.2.75

상호소통형 낭독 방식을 토대로 한 영어교수법의 효과 분석*

육청민
(한림대학교)

Yook, Cheong-Min (2022). An analysis of the effects of English teaching and learning based on interactive read-alouds. ***English Language & Literature Teaching*****,** ***28*****(2), 75 -100.**

This study examines the impact of an interactive read-aloud program on students' attitudes toward English language learning and cognition of racial and physical differences. Interactive read-aloud is an instructional context in which the teacher reads aloud a selected picture book to the whole class and strategically provides students with opportunities for discussion and class activities. Sixteen elementary school students participated in an eight-week-long program. They were exposed to interactive read-alouds of 16 English picture books. Data was collected through a series of three interviews with participants, interviews with the mothers of three of the participants, and reflective journals kept by three assistant teachers. From the analysis of the data, the study found that 1) the interactive read-aloud program was effective in cultivating positive attitudes toward English language learning by strengthening motivation and boosting confidence, 2) it possibly influenced students to have positive attitudes toward and perceptions of persons with disabilities, but 3) its impact on their attitudes toward and perceptions of racial difference was not ascertained clearly. The study ends with a discussion of implications the findings have for EFL education for children, teacher education programs, and educators in Korea.

[interactive read-aloud/children's literature/picture books/English Education/qualitative research, 상호소통형 낭독 방식/아동문학/그림책/영어교육/질적 연구]

* 이 논문은 2020년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2020S1A5A2A01044107)

I. 서론

20세기 말 일본, 인도와 같이 주로 아시아 지역에서 강력하게 추진되기 시작한 아동 영어 교육은 “세계에서 가장 커다란 교육 정책 결정” 이었다(Johnstone, 2009, p. 33). 그 결과 아동 영어 교육은 세계적으로 보편화되었고, 2014년 현재 전세계에서 “5억 명 이상의 초등학생들과 6백만 명 이상의 교사들이” 아동 영어 교육에 관계하고 있는 것으로 추산되었다(Ellis & Brewster, 2014, p. 3). 1997년에 초등학교부터 외국어로서의 영어(English as a foreign language, EFL) 교육을 시작하기로 결정한 우리나라에서도 이제 아동 영어 교육이 하나의 중요한 교육 형태로 자리 잡았다.

Gardner와 Lambert(1972)가 외국어 학습 동기를 도구적 동기와 통합적 동기로 나누어 설명한 이후로 다양한 연구에서 높은 외국어 학습 동기가 높은 언어적 습득 및 능숙도로 이어지는 결과를 보여주고 있다(e.g., Brown, 2004; Lee, 2014; Lee, 2021; Shinozuka, Shibata, & Mizusawa, 2017). 최근 영어 그림책(이후 그림책으로 표기)과 상호소통형 낭독(interactive read-aloud) 방식을 결합한 학습 방법(이후 그림책 상호소통형 낭독 방식으로 표기)이 영어 학습 동기를 효과적으로 유발할 수 있는 현실적인 방법으로 제시되고 있다(Ghosn, 2002). 여기에서 그림책은 영어를 모국어로 사용하는 사람(native English speaker, NES)이 주로 아동을 위하여 인쇄된 형태의 이야기와 삽화를 결합하여 만든 책을 가리킨다. 그리고 낭독은 인쇄된 형태의 자료를 소리, 이미지, 극적인 요소 등을 활용하여 전달하는 활동을 가리킨다(McGee & Schickedanz, 2007). 나아가 상호소통형 낭독 방식은 “학생들의 흥미뿐만 아니라 발달 수준과 사회적 수준에 맞는 책의 선택, 능숙한 읽기 모델 제시, 그리고 학생들의 적극적인 학습 참여 유도” 로 구성된다(Wiseman, 2011, p. 432). 즉 상호소통형 낭독 방식과 기존의 낭독 방식 사이의 두드러진 차이는 전자가 “전략적으로 학생들의 적극적인 학습 참여” 를 중요시한다는 것이다(Cole, Dunston, & Butler, 2017, p. 98).

다수의 학자들이 그림책과 상호소통형 낭독 방식을 결합한 영어 학습이 아동들의 학습 동기 유발에 효과적이며, 이 같은 동기 유발이 영어 자체와 영어 학습에 대한 긍정적인 태도 변화로 이어진다는 연구 결과를 제시하였다 (Ellis & Brewster, 2014; Leland, Lewison, & Harste, 2013). 우선 “다양한 배경과 영어 능숙도를 지닌 학습자들의 다양한 요구를 충족시킬 수 있는” 자료로(Lado, 2012, p. 1) 간주되어 온 그림책은 재미를 느끼게 하는 본질적인 특성을 가지고 있어서 아동의 흥미를 자극하여 강한 학습 동기를 유발하며, 그 결과 학습 자체에 대해 긍정적인 태도를 갖도록 한다는 것이 학자들의 일반적인 견해이다(Ghosn, 2002; Leland, Lewison, & Harste, 2013). 그리고 낭독 방식을 바탕으로 한 언어 학습은 아동이 자연스럽고 편안한 환경에서 학습을 할 수 있도록 하기 때문에 아동이 언어 학습에 대해 긍정적인 태도를 갖도록 한다. 이에 더해, 다양한 기교와 기술을 동원하는 낭독은 아동의 흥미를 자극하고 집중케 하는데 효과적이다

(Bland & Lutge, 2013; Ellis & Brewster, 2014). 나아가 상호소통형 낭독 방식은 전략적으로 아동에게 자신의 생각이나 의견을 말할 기회를 제공함으로써 적극적인 참여를 유도하고 아동의 자신감을 효과적으로 높이는 동시에 학습 동기를 더욱 강화할 수 있다(Cole, Dunston, & Butler, 2017).

그림책 상호소통형 낭독 방식은 우리나라 초등 영어 교육이 직면하고 있는 문제, 즉 Gallagher(2009)가 지적한 입력 결핍(input poor)에 대한 효과적인 해결책으로 볼 수 있다. 우리나라에서 초등학생들이 영어를 접하게 되는 기회는 보통 영어 수업이 이루어지는 교실로 한정되고, 그 결과 대부분의 초등학생들이 자극을 많이 받지 못하게 되며, 이 같은 자극 부족은 영어 학습에 대한 동기 부족으로 이어진다. 이런 초등학생들의 영어 학습 동기 유발 문제에 대한 효과적인 해결책이 바로 그림책 상호소통형 낭독 방식인 것이다. 나아가 그림책 상호소통형 낭독 방식은 가장 현실적인 해결책이라도 할 수 있다. 우리나라 EFL 교육은 의사소통 중심 학습(Communicative Language Teaching)을 지향하고 있으며, 이 접근법에서는 실제 자료(authentic materials)의 사용을 강조한다. 실제 자료는 영어를 모국어로 사용하는 사람들에 의해 생산된 자료 중에서 의도적으로 영어 학습을 위해 생산되지 않은 자료를 가리킨다(Taylor, 1994). 실제 자료가 강조되는 이유 중의 하나가 이런 자료가 학습 과정을 더욱 흥미롭게 만들어 학생들의 학습 동기를 효과적으로 유발하기 때문이다(Gilmore, 2007). 그림책이야말로 대표적인 실제 자료로 비교적 저렴한 가격에 구할 수 있어서 우리나라 영어 교육이 강조하고 있는 실제 자료 사용의 가능성을 크게 높일 수 있다.

또 다른 중요한 측면에서 그림책 상호소통형 낭독 방식은 아동의 사회에 대한 생각과 태도를 변화시키는데 "강력한 도구"가 될 수 있다(Waugh, Neaum, & Waugh 2016, p. 84). 그림책 낭독을 듣고 토론하는 과정을 통해 아동은 자신과 육체적, 정신적 그리고 문화적으로 다른 인물들의 생활, 경험, 생각, 활동에 접하게 되면서 자신과 다른 사람들에 대한 이해의 폭을 넓히고, 자연스럽게 받아들일 수 있게 된다(Blaska, 2003; Stratman, 2016). 실제로 그 동안 그림책 산업에 관련된 사람들은 그동안 다양한 문화, 인종, 종교, 가족 형태, 성적 선호, 젠더 역할, 장애 등과 같은 사회의 다양성을 반영하려는 노력을 기울여 왔다(McCabe, Fairchild, Grauerholz, & Pescosolido, 2011).

이 때문에 그림책 상호소통형 낭독 방식은 넓게는 "타인, 공동체, 자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량"의 함양을 주요 목적 중의 하나로 강조하고 있는 우리나라의 인성 교육에(교육부, 2020, 2조 para. 2), 좁게는 "다양한 세계 문화에 대한 기초적인 이해와 포용의 태도를 기를 수 있도록 한다"를 주요 성취 목표로 내세우는 초등 영어 교육에(교육부 2015, p. 4) 기여할 수 있는 접근법이라 할 수 있다. 그 동안 다문화 교육과 장애인 인식 개선 교육 등과 같이 문화적, 인종적, 신체적/정신적 다름에 대한 포용적인 생각과 태도를 함양하고 확산시키려는 다양한 노력이 진행되어 왔다. 이같은 노

력에 기여할 수 있는 학습 방법이 바로 그림책과 상호소통형 낭독 방식을 결합한 영어 학습이라 할 수 있다.

요약하면, 아동의 학습 동기를 유발하고 자신감을 향상시키는데 효과적일 뿐 아니라 아동의 인식과 태도 변화, 특히 다름에 대한 이해와 수용의 폭을 확장하는데 효과적인 그림책 상호소통형 낭독 방식은 우리나라 초등 영어 교육에서 큰 가치를 갖는다. 실제로 우리나라에서 이 방식을 토대로 한 영어 학습의 빠른 성장과 확장이 이 방식을 토대로 한 영어 학습에 대한 큰 관심을 보여주고 있다. 이런 맥락에서 그림책과 상호소통형 낭독 방식을 결합한 영어 학습이 실제로 초등학생의 영어 학습에 대한 생각과 태도에 끼치는 영향 그리고 문화적, 인종적, 신체적/정신적 다름에 대한 인식과 태도에 주는 영향을 정확히 확인해 보는 작업이 중요하고 의미 있는 일이 된다. 이것이 바로 본 연구의 핵심 목표이다. 더 구체적으로 밝히면, 본 연구의 주요 목적은 다음 두 질문에 대한 답을 찾아보는 것이다.

1) 영어 그림책 상호소통형 낭독 방식을 바탕으로 한 영어 학습이 초등학생의 영어 학습에 대한 생각과 태도에 어떠한 변화를 가져 오는가?
2) 영어 그림책 상호소통형 낭독 방식을 바탕으로 한 영어 학습이 초등학생의 인종과 장애 같은 다름에 대한 인식과 태도에 어떠한 변화를 가져오는가?

II. 선행 연구

넓게는 아동문학 낭독 방식이 좁게는 그림책(상호소통형) 낭독 방식이 아동 제2언어로서의 영어(English as a second language, ESL)/EFL 학습자의 언어적 성취에, 특히 어휘력 향상과 듣고 이해하기 능력 향상에 효과적이라는 것을 보여주는 국외 연구는 과잉이란 표현을 사용할 수 있을 정도로 많다. Cole, Dunston과 Butler(2017)는 1985년부터 2015년 사이에 출판된 그리고 유치원부터 초등학교 학생들을 실험 대상으로 한 85편의 논문을 분석한 후 그림책/아동 문학 낭독 방식을 이용한 영어 학습이 ESL 학생들의 학습 동기를 유발하거나 강화하여 영어 습득에, 특히 어휘력을 증진하고 읽고 이해하는 능력을 향상하는데 매우 효과적이라는 결론에 도달하였다. 구체적으로 Amer(1997)는 그림책(상호소통형) 낭독 방식이 이집트 초등학생들의 어휘력과 문법 지식 향상에 매우 효과적이라고 주장하였고, Kailani(1998)는 그림책(상호소통형) 낭독 방식이 요르단 학생들의 언어적 성취에 크게 기여하였다는 결론을 내린 반면, Ishihara(2013)는 일본 초등학교 3학년 학생들의 화용론에 대한 인식을 향상하고 실제로 정중하고 공손한 표현을 식별할 수 있는 화용 능력을 갖도록 하는데 효과적이라는 결과를 제시하였다.

아동의 다름에 대한 인식과 태도에 그림책(상호소통형) 낭독 방식이 갖는 효과에 대한 연구도 활발하게 이루어져 왔으며 학자들은 이 방식이 아동의 사고와 태도를 변화시키는데 효과적인 수단이라고 주장하였다. 예를 들어, Trelease(2013)는 이 방법이 아동의 정서적 발달에 도움을 준다고 강조하였고, Ghosn(2002)과 Glazer(2000)는 아동에게 배려심과 정의감 등을 가르치는데 효과적이라고 주장하였으며, Morgan(2009)은 문화의 다양성에 대한 학생들의 생각과 태도에 긍정적인 변화를 일으킬 수 있다고 설명하였다. 즉 그림책 상호소통형 낭독 방식을 통하여 아동에게 다양한 인종, 종교, 가족 형태, 젠더 역할, 장애 등과 같은 주제에 접촉할 기회를 제공함으로써 이에 대한 그들의 사고와 태도에 긍정적인 변화를 일으킬 수 있다는 것이다. 그러나 실증적인 연구는 드물다는 것이 문제인데 선행 연구를 조사한 결과 Wilkins, Howe, Seiloff, Rowan과 Lilly(2016) 정도를 찾아볼 수 있다. 이 연구는 12편의 장애 인물이 등장하는 그림책 낭독을 경험한 초등학생들이 장애인에 대한 생각과 태도에 변화를 보였다고 주장하였다.

국내에서의 그림책 상호소통형 낭독 방식이 초등 영어 교육에 주는 효과에 대해 관심은 실증적 연구로 이어졌다. 2000년부터 현재까지 11편 정도의 논문이 발표되었는데, 이 중 일부는 영어 그림책 활용의 중요성이나 영어 그림책을 이용한 효과적인 수업 방법과 전략에 대한 소개나 제안을 하였다(김혜리, 2012; 이희숙, 2006; 채유순, 2006). 다른 일부는 그림책(상호소통형) 낭독 방식이 지니는 효과를 조사하였는데 자료 수집에 있어 사전/사후 시험과 설문 조사 같은 양적 자료 수집 방법을 이용하거나(박성수 & 박유미, 2007; 정윤희 & 김현옥, 2012; Park & Cho, 2015) 그에 더해 인터뷰, 관찰, 일지 수합 등과 같이 질적 자료 수집 방법을 이용해 언어적 성취, 학습 동기 유발 정도, 학습 태도 변화 등을 측정하였다(김혜리 & 김소종, 2010; 김혜리 & 김영미, 2010; 김혜리 & 김은연, 2012; 김혜리 & 정유경, 2011). 이들이 도달한 결론은 대체로 비슷했다. 그림책(상호소통형) 낭독 방식이 초등학생들이 영어 학습에 대해 흥미를 느끼고, 자신감을 갖고, 적극적인 학습 태도를 갖도록 하는데 도움을 주어 어휘력 향상과 언어의 네 가지 기술/능력 향상에 기여하였다. 구체적으로 박성수와 박유미(2007)는 이 방법이 영어 학습 부진아들의 흥미를 자극하는데 효과적이라는 결론을 내렸고, 김혜리와 김소종(2010), Park과 Cho(2015)는 이 방법이 초등학생들의 읽기와 쓰기 능력 향상에 큰 효과가 있다는 결론을 내렸다. 11편의 논문 중 나머지 한편은 그림책(상호소통형) 낭독 방식의 학습이 학생의 생각과 태도에 주는 영향에 대한 국내 연구이다(김혜리 & 김은하, 2010). 이 연구는 양적, 질적 자료 수집 방법을 함께 사용하여 7편의 그림책을 이용한 낭독 방식의 실험 수업에 참여한 30명의 초등학교 5학년 학생들의 다문화에 대한 지식을 확장하는 동시에 존중의 태도를 갖도록 하는데 기여했다는 결론을 내렸다.

이런 맥락에서 국내에서 그림책(상호소통형) 낭독 방식의 효과에 대한 연구가 비교적 활발하게 이루어졌다고 할 수 있지만 동시에 몇 가지 간극을 보여주

고 있다. 우선 활발히 진행되어 오던 국내 연구가 지난 10여년 동안 중단된 듯 하다는 것이다. 2012년 김혜리와 김은연, 정윤희와 김현옥의 연구 이후로는 국내 초등학생을 대상으로 연구되어 국내에서 출판된 연구가 거의 없다. 이런 연구적 관심 약화 현상은 최근 이 방식을 토대로 한 영어 학습에 대한 관심이 급증하고, 실제 활용이 빠르게 확산되어 온 양상에 반하는 것이라 더욱 두드러져 보인다. 앞서 언급한 것처럼 우리나라 초등 영어 교육에서 그림책 상호소통형 낭독이 지니는 가능성은 대단히 큰 것이기 때문에 그 효과를 다시 한번 분석하고 측정해보는 일이 필요할 뿐만 아니라 의미 있는 일이라 할 수 있다. 나아가 앞서 논의한 국내 선행 연구는 대체로 양적 자료 수집 방법을 중심으로 하면서, 종종 인터뷰 같은 질적 자료 수집 방법을 일종의 보조 수단으로 사용하였다. 이제는 보다 더 심층적인 분석을 가능케 하는 인터뷰를 중심으로 하는 연구가 이루어져야 할 시점이라고 판단된다(Richards, 2003). 마지막으로 국내 선행 연구는 문화적, 인종적, 나아가 신체적/정신적 다름에 대한 초등학생의 생각과 태도를 긍정적인 방향으로 변화시키는데 그림책 상호소통형 낭독 방식이 효과적인 수단이 될 수 있다는 사실을 외면하거나 소홀히 했다. 따라서 그림책 상호소통형 낭독 방식이 우리나라 초등학생의 다름에 대한 인식과 태도에 주는 영향에 대해 깊이 있는 연구를 해 볼만한 가치가 있다.

이 같은 국내 선행 연구의 틈새를 고려하여 본 연구는 참여 학생과의 인터뷰, 학부모와의 인터뷰, 보조 교사의 성찰 일지 등과 같은 질적인 자료 수집 방법을 이용하여 그림책 상호소통형 낭독 방식을 바탕으로 한 영어 학습이 우리나라 초등학생의 영어 학습에 대한 태도에 주는 영향 그리고 그들의 다름에 대한 인식과 태도에 주는 영향을 깊이 있게 분석해 보려고 한다.

III. 연구 방법

1. 참여자

본 연구를 위한 실험 수업에는 16명의 초등학생이 참여했다. 참여 학생 모집은 온라인 광고를 통해 이루어졌는데 본 수업은 대학의 지역사회에 대한 봉사로 제공되는 것이며 연구 목적을 위한 실험 임을 명시했고 수업은 대부분 영어로 진행될 것이라고 안내했다. 수업에 사용되는 모든 학습 재료 역시 무료로 제공되며 대신 참여 학생은 수업 중간과 후에 인터뷰에 참여해야 한다는 조건을 안내했고 이에 대해 참여 학생과 학부모의 동의를 받았다.

다음 표 1에 참여 학생들에 대한 간략한 정보가 제시되어 있다. 참여 학생 전원이 지방의 한 소도시에 있는 8개의 초등학교에 재학 중이고, 그 중 10명이 남학생, 6명이 여학생이며, 이들은 다시 4학년 4명, 5학년 10명, 6학년 2명으로 구성되었다. 표 1의 특기 사항에서 볼 수 있듯이, 참여자들은 모두 사교육 영어 학습

경험이 있었다. 대부분 영어로 간단한 의사소통이 가능했으며 김한솔, 서도윤, 오윤지, 이동율, 이지은, 한진수 등은 영어가 본인의 생각을 영어로 표현해 낼 수 있는 정도의 유창성을 가지고 있었다.

표 1
참여 학생 정보 (가명)

이름	성별	학년	사설 영어 학습 경험
고윤지	여	5	영어 과외, 원어민 교사와 주 2회, 1년 학습.
김한솔	남	5	영어학원 1년, 영어 과외 주 2회, 1년.
김문석	남	5	인도네시아 2개월 영어 연수. 영어 학원 1년
박성문	남	4	영어학원 2년.
박성만	남	4	영어학원 3년.
서도윤	남	5	말레이시아 국제 학교 2년, 영어학원 4년.
오윤하	여	6	영어학원 2년.
오윤지	여	5	캐나다 1년 거주, 주 3회 원어민 교사와 학습 중.
윤진서	남	5	영어학원 1년, 원어민 교사와 주 2회 과외, 1년 학습.
이동율	남	5	영어학원 4년, 원어민 교사와 주 2회 학습 중.
이지은	여	4	영어유치원 1년, 필리핀 영어사용 교사와 화상학습 중.
전소윤	여	4	영어학원 2년, 원어민 교사와 주 4회, 1년 학습.
정지은	여	6	영어 학습지 3년.
조형우	남	5	영어유치원 1년, 영어학원 1년.
최현준	남	5	원어민 교사와 주 2회 이상 과외 3년.
한진수	남	5	영어학원 1년, 원어민 교사와 주 1회 학습 중.

2. 그림책 선정

본 연구를 위한 실험 수업에 총 16편의 그림책이 사용되었다(부록 참고). 그림책 선정은 (1) Trelease(2013), Reid(2009), Prater와 Dyches(2008), 그리고 미국 어린이도서관협회가 매년 발행하는 목록인 *Notable Children's Books*에 의해 추천된 작품을 참고하면서, (2) 우리나라 초등학교 4～5학년 정도의 학생이 흥미를 느끼고 관심을 가질 만한 내용이고 동시에 본 연구의 연구 목적과 관련된 주제나 소재를 담고 있는 작품이면서 동시에 (3) 렉사일 지수 600L 이하인(렉사일 지수가 확인되지 않는 경우 11세 이하 에게 적절하다고 추천 된) 그림책을 사용했다. 최종 선택된 16편의 그림책은 재미 위주의 그림책 2권, 우정과 가족애에 관련된 그림책 2권, 올바른 생활, 정의 등에 관련된 그림책 7권, 그리고 성적, 인종적, 문화적 다름이나 장애에 관한 그림책 5권으로 구성되었다.

3. 수업 진행 절차

실험 수업은 2021년 1월부터 8주 동안, 일주일에 2회, 1회에(쉬는 시간 10～15분 포함) 150분 간 영어로 진행되었고 학생들이 이해에 어려움을 느낀다고 판단될 때는 한국어로 진행되었다. 코로나-19로 인해 모든 수업은 줌(Zoom)을 이용

해 비대면으로 진행되었다. 평균적으로 1회 수업에 1~2권의 그림책이 학생에게 낭독되었다.

그림책 상호소통형 낭독 방식의 실제 수업은 Baker, Chard, Fien, Park과 Otterstedt(2013), Giroir, Grimaldo, Vaughn과 Roberts(2015) 등이 제시한 절차를 참고하여 (1) 그림책, 작가, 삽화가에 대한 소개로 학생들의 흥미 유발, (2) 단어, 구문 등 기본적 이해에 필요한 지식 구축, (3) 다감각적(multisensory) 기법을 사용한 낭독, (4) 집단 활동을 통한 학생들의 토론과 발표 유도, (5) 다양한 읽기 후 만들기 활동을 통한 학생들의 이해 확인 및 학습 동기 강화의 다섯 단계로 진행되었다.

16권의 그림책 낭독과 토론은 동료 NES 교수가 2회 그리고 대학생 교사 3명이 각기 다른 수업의 일부분(낭독을 포함한 읽기 전 활동이나 낭독 후 만들기 활동)을 1번씩 담당하였고 나머지는 본 연구자가 담당했다. NES는 호주 출신 영문학 전공자로 한국 대학에서 22년 간 근무중인 교수로 낭독만 담당했다. 세 명의 대학생 교사는 영어영문학 전공 4학년 교직 이수자들로 학부 과목<아동문학과 영어 교육>을 수강해 아동 문학과 이를 이용한 교육에 대한 기본적 지식을 갖추고 있었으며, 토익 점수 800점 이상의 영어 능력 소유자들이었다.

낭독에서는 인형이나 그림 같은 소품을 사용하거나 몸짓을 이용하는 시각적인 방법과 목소리를 다양하게 변화시켜 읽는 청각적인 방법으로 구성된 다감각적 기법을 이용했다(Farrell & Serman, 2011). 토론은 전체 토론과 소집단 토론으로 진행하였으며, 전체 토론은 연구자가 소집단 토론에서는 학생을 3개의 소집단으로 나누어 3명의 대학생 교사가 한 집단씩 담당했다. 본 연구자는 수업 전 대학생 교사들과 사전 회의를 통해 작품의 내용, 구성, 기타 특징에 대해 얘기해 보고 토론에 사용할 질문과 읽기 후 활동에 대해 점검해 보는 시간을 가졌다. 더불어 대학생 교사는 낭독과 토론이 진행되는 동안 학생들의 태도를 관찰하면서 간단한 메모를 했고 수업 후 이를 근거로 성찰 일지를 작성했다.

마지막으로 그림책 낭독 및 토론이 끝난 후 진행된 학습 활동은 주로 낭독된 그림책을 기억하는데 도움이 될만한 주제 또는 소재와 연관되는 것을 만드는 것이었다. 학습 활동에 사용된 재료는 모두 무료로 학생들에게 제공되었다. 대표적인 학습 활동을 두 가지만 들면, *Where Is the Green Sheep?*을 끝낸 후 그림책의 핵심 동물인 양 만들기를 하였고, *The Princess and the Dragon*을 끝낸 후에는 그림책의 주요 인물인 착한 공룡 만들기를 했다.

4. 자료 수집

자료 수집은 16명의 참여 초등학생을 대상으로 한 세 번의 인터뷰, 세 명의 학부모와의 인터뷰, 그리고 세 명의 대학생 교사가 작성한 성찰 일지 분석을 통해 이루어졌다. 인터뷰를 위해서 Lindlof와 Taylor(2002)가 권장하는 인터뷰 가이드를 준비하였고, 이 과정에서 읽기에 대한 태도 관련 질문은 그와 관련된

기존 연구를 참고하였으며(e.g., McKenna & Stahl, 1990), 다름과 관련된 질문은 Prater와 Dyches(2008)를 참고하였다. 학부모와의 인터뷰와 대학생 교사의 성찰 일지 분석은 주로 학생과의 인터뷰 결과를 해석하는데 도움이 되는 보조 자료를 얻는 것이었다.

학생과의 인터뷰는 수업 시작 후 1주 뒤, 학생과의 인터뷰는 수업 시작 후 1주 뒤, 5주 뒤 그리고 수업이 끝난 직후, 총 세 번, 한 번에 20～30분 정도 비대면으로 진행되었다. 1차 인터뷰에서는 학생들과 친밀감을 형성하기 위해 영어에 대한 관심, 영어 학습 경험 등을 물었고 2차와 3차 인터뷰에서는 개방형 질문을 중심으로 본 수업, 학습 활동, 수업한 그림책의 내용에 대한 느낌, 생각, 태도 등에 대하여 자유롭게 이야기하는 형식을 취했다. 인터뷰는 학생들이 자신의 생각을 자유롭게 표현하도록 하기 위해 한국어로 진행되었다. 학부모와의 인터뷰는 학생과의 3차 인터뷰가 끝난 직후 인터뷰에 동의한 박성문, 정지은, 한진수 학생의 어머니와 각각 약 30분 정도 역시 비대면으로 진행되었다. 마지막으로 성찰 일지는 세 명의 대학생 교사들이 수업 기간 동안 주로 (1) 학생들의 학습 태도, (2) 그림책의 내용이나 낭독에 대한 학생들의 생각이나 태도, (3) 교사와 학생의 상호작용에 주목해 메모를 했고, 이를 토대로 수업이 끝난 후 총 16번의 성찰 일지를 작성했다.

5. 자료 분석

본 연구에서 이루어진 모든 인터뷰는 말 그대로 전사되었고 학생과의 인터뷰 자료 분석에서 반복되어 나타나는 주제를 확인한 후 비슷한 주제를 일련의 범주로 분류하여 제시했다(Braun & Clarke, 2006). 연구 타당성 확보를 위해 연구자 다각화 방법(Johnson, 1997)을 고려했다. 인터뷰 자료 분석 시 본 연구자와는 다른 대학교에서 근무하는 영어 교육 연구자에게 16명의 참여 학생 중 5명의 학생(31%)과의 인터뷰 전사 자료를 주고 각자 분석 후 비교하고 논의하는 과정을 거쳤다. 두 연구자 사이에서 80% 정도의 주제 및 범주 일치를 확인한 후 나머지 자료에 대해서는 본 연구자 혼자 분석을 마쳤다. 학부모와의 인터뷰와 대학생 교사의 성찰 일지 분석은 학생과의 인터뷰 자료 분석을 확인해 줄 수 있는 일화 중심으로 이루어졌으며, 결과는 주로 학생 인터뷰 자료를 분석한 결과를 설명하는데 보조 자료로 이용했다.

Ⅳ. 분석 결과

학생과의 인터뷰 자료에서 여러 가지 주제가 확인되었다. 확인된 주제는 본 연구의 두 주요 목적과 연관된 두 범주로 나누어 표 2에 제시되어 있다.

표 2
학생 인터뷰 자료에서 확인된 주제

범주	주제
영어 학습에 대한 생각과 태도	1) 효과적인 흥미 유발: “만들기 하는 게 재미있었어요.”
	2) 참여 의욕 자극: “친구들은 어떻게 생각할까 궁금했어요.”
	3) 낭독의 재미: “그거 되게 궁금했어요.”
	4) 자신감 향상: “영어가 좋아졌어요.”
다름에 대한 인식과 태도	1) 인종적 다름에 대한 무편견: “흑인이라고 다른 게 없으니까…”
	2) 신체적 다름에 대한 편견: “휠체어를 타고 있어서 놀랐어요.”

1. 영어 학습에 대한 생각과 태도

1) 효과적인 흥미 유발 – “만들기 하는 게 재밌어요.”

인터뷰에 참가한 모든 학생이 반복적으로 말한 것은 본 연구에서 사용된 형식의 그림책 상호소통형 낭독 방식 영어 수업이 재미있다는 것이었다. 그 표현 방법은 아주 단순한 것으로부터 비교적 깊이 있는 것에 이르기까지 다양했지만 수업이 재미있었다는 것을 설명하는 데는 부족함이 없었다. 예를 들어, 박성만은 “재미있어요”(2차 인터뷰)라고 단 한마디로 대답한 반면 이지은은 조금 길게 “친구들이랑 떠들고 선생님들이랑 이야기 나누는 게 좋은 것 같아요”(3차 인터뷰)라고 수업이 재미있는 이유를 설명했다. 윤진서는 다음과 같이 대단히 솔직하게 이유를 설명했다.

> 연구자: 선생님하고 수업하기 전에 영어가 재밌다고 생각했었어?
> 윤진서: 아니요.
> 연구자: 그런데 이 수업에는 왜 참여하게 됐어?
> 윤진서: 음, 그냥 일단 처음에는 엄마가 해보라고 해서 했는데 그냥 음... 조금 길기는 해도 재밌어요.(2차 인터뷰)

이어서 구체적으로 무엇이 재미있었는 지를 묻는 연구자의 질문에 가장 많이 제시된 응답이(학습 활동의 일환으로 이루어진) 만들기가 재미있었다는 것이었다. 앞에서 간략하게 설명하였듯이, 학생들은 각 그림책의 낭독과 토론이 끝난 후 그 그림책을 효과적으로 기억할 수 있도록 주제 또는 중요한 소재와 연관되는 학습 활동을 했다. 학습 활동은 영어로 진행되는 만들기 활동이었는데, 바로 이 만들기를 학생들은 가장 재미있었다고 밝혔다.

학생들은 만들기 활동이 재미있었던 이유를 다양한 표현으로 설명했고 그 대표적인 예가 이동율의 응답이다.

> 연구자: [수업이] 어떤 점에서 좋은 것 같은 지 얘기 좀 해줄 수 있어?

이동율: 뭐, 어, 만들기 해서... 만들기 하고, 제가 만들기를 그렇게 잘하지는 못하지만, 근데 뭐 만들기 하는 게 재밌어요.(2 차 인터뷰)

나아가 다수의 학생들은 학습 내용과 만들기 사이의 연관성을 정확하게 이해한 상태에서 만들기 활동을 좋아했다는 것을 보여주었다. 그 대표적인 예가 그림책 *Changes*를 다룬 후 이루어진 만들기 활동에 대한 학생들의 반응이었다. 이 그림책은 여동생을 낳으러 병원에 간 엄마가 집으로 돌아오면 큰 변화가 있을 것이라는 아빠의 말에 아들 Joseph이 여러 가지 변화를 상상하면서 부모가 돌아오기를 기다린다는 내용을 담고 있다. 이 그림책 낭독에 이어서 학생들은 그림책의 주요 소재인 변화를 기억하는데 도움이 되도록 의도된 슬리퍼를 유니콘으로 변화시키는 활동을 했다. 다음과 같은 박성문의 반응이 이런 만들기 활동의 목적을 충분히 이해하고 있었음을 보여준다.

연구자: [수업] 활동 중 제일 재밌었던 게 어떤 거였는지 상문이가 한 번 얘기 좀 해줄래?
박성문: 두 개 있어요.
연구자: 어떤 거?
박성문: 양 만들기랑 그리고 유니콘 슬리퍼.
연구자: 유니콘 슬리퍼는 왜 재밌었어?
박성문: 슬리퍼에다가 그 유니콘 뿔을 붙였잖아요. 그러니깐 *Changes* 에서처럼 [슬리퍼가] 유니콘으로 변하는 거잖아요. 그러니깐 되게 재밌었어요.(2차 인터뷰)

더불어 7명 이상의 학생들이 만들기 활동에 의도된 학습 효과를 명확하게 이해하고 있음을 보여주는 답을 했다. 다음 윤진서 학생의 응답이 그 대표적인 예이다.

연구자: [만들기가 왜 재밌어?]
윤진서: 책을 읽고 해서 좀 기억에 남을 것 같아요.
연구자: 왜 그런 것 같아?
윤진서: 책에서도 비슷하게 나왔는데 우리도 비슷하게 만들어서 기억에 남을 것 같아요.(2차 인터뷰)

2) 참여 의욕 자극 – “친구들은 어떻게 생각할까 궁금했어요.”

수업이 재미있었던 이유로 만들기에 이어 자주 언급된 것은 상호소통 방식 즉 교사와 학생들이 대화하고 토론한 것이었다. 대부분의 학생들이 낭독자가 주도한 전체 토론과 학생들을 소그룹으로 나누어 세 명의 대학생 교사가 주도

한 소집단 토론 모두 재미있었다고 생각하고 있었고, 그 이유를 다양하게 표현했다. 우선 정지은을 포함한 다수가 자신의 생각을 발표할 수 있어서 재미있었다고 답했다.

> 연구자: 또 다른 장점 있어? 선생님 수업에?
> 정지은: 음 토론할 수 있으니깐.
> 연구자: 토론은 뭐가 좋은 것 같은데? 어떤 게 토론의 장점이야?
> 정지은: 어, 제 생각을 좀 더 얘기할 수 있어요. 그리고 그게 꽤 재미있었어요.(3차 인터뷰)

반면에 한진수를 포함한 여러 명의 학생들은 다른 사람들의 의견을 들을 수 있어서 좋았다고 답했다.

> 연구자: 친구들하고 같이 토론하면서 좋았던 점은 어떤 것이 있었어?
> 한진수: 서로의 생각을 알 수 있어서요. 나는 이렇게 생각하는데 쟤는 저렇게 생각하는구나. 그게 제일 재밌었어요.
> 연구자: 혹시 그거 중에서 구체적으로 기억나는 거 있어?....
> 한진수: 그 *I Want My Hat Back*에서 그 토끼를 찾아가서 죽였을까[라는 문제]가 나왔을 때 완전 팽팽하게 갈렸는데, 살렸다는 애들도 있었고 죽였다는 애들도 있었는데, 살리는 거 중에서 도망갔다고 했나. 아무튼 확실하게는 기억 안 나는데 그게 제일 아 그럴 수도 있겠다 생각했어요.(2차 인터뷰)

일부 학생들은 토론으로 의도된 효과도 인지하고 있었다. 전소윤은 “그거 하면 그림책이 더 기억이 남아요”(2차 인터뷰)라고 답하여 토론이 학습 내용 기억에 도움을 준다는 점을 언급하였고, 김한솔은 “경쟁심 생겨서 많이 대답할 수 있었어요”(3차 인터뷰)라고 답하여 토론이 학습 동기를 자극한다는 것을 지적했다.

학생들이 토론을 좋아했다는 사실은 대학생 교사가 작성한 성찰 일지에 의해서도 확인되었다. 예를 들면, 대학생 교사1은 5주차에 작성한 일지에 “아이들이 질문과 답을 통해 다음 내용을 상상하고, 추리하면서 참여도와 집중도 모두 높일 수 있었다” 고 학생들이 토론에 적극 참여하고 재미있어 했다는 사실을 기록했다.

3) 낭독의 재미 – “그게 되게 궁금했어요.”

참여자들은 그림책 낭독 자체가 재미있었다는 점도 언급했다. 제일 재미있었던 그림책으로 *Library Lion*을 택한 네 학생의 응답이 그 대표적인 예이다. 이

그림책은 책 읽어주는 것을 너무 좋아해 도서관 규칙을 잘 지키던 사자에 대한 이야기를 담고 있다. 사자가 그림책 읽어주는 시간이 끝나자 아쉬워 으르렁거리게 되는데, 이때 도서관 관장이 등장해 조용히 한다는 조건하에 도서관 출입을 허락하는데, 관장이 다친 것을 발견한 사자가 도움을 청하기 위해 조용히 한다는 규칙을 깨고 으르렁거려 도서관을 떠나야만 하는 상황이 벌어지게 되고, 결국 친구를 구해줘야 하는 것 같은 상황이 발생하는 경우 규칙을 어길 수도 있다는 새로운 규칙을 마련되어 사자는 도서관에 계속 올 수 있게 된다.

왜 이 그림책이 제일 재미있었냐는 연구자의 질문에 네 학생은 각각 “사자가 도서관에 들어오는 거요. 그게 좀 재미있었어요. 사자가 도서관에서 막 큰 소리로 으르렁거리니까 무서우면서도 재미있었어요”(조형우, 2차 인터뷰), “그 사자가 그걸 알리려고 막 으르릉 거리는 소리를 지르면서 규칙을 어긴 거 그때 감동적이었어요”(서도윤, 2차 인터뷰), 그리고 “사자가 도서관 일을 돕는다는 게 좀 재미있었어요. 나도 저런 사자를 만나면 어떻게 할 것인가 이런 것도 막 생각하게 되고”(박성문, 3차 인터뷰)라고 답하여 이 학생들이 그림책 내용 자체가 재미있어서 관심을 갖고 낭독에 집중했고, 그 결과 내용을 비교적 자세히 기억하고 있었음을 보여주었다.

이 같은 예들이 학생들이 그림책 자체에 흥미를 느끼고, 그 결과 관심을 갖고 생생한 낭독을 즐겼으며, 그 결과 그림책 내용을 비교적 자세히 기억하고 있었다는 해석이 가능하게 한다. 그리고 이런 해석의 타당성은 학부모와의 인터뷰와 대학생 교사의 성찰 일지 자료에 의해서 뒷받침되었다. 한진수 학생의 어머니는 “아, 영어를 이렇게도 접근하는구나 느끼면서 재미를 느꼈던 것 같아요. 선생님께서 목소리를 변조해서 다양하게 읽어 주시니까 진수가 그것을 너무 재미있어 했어요.” 라고 한진수가 보인 태도 변화를 묘사하였고, 대학생 교사 2는 2021년 둘째 주에 작성한 일지에 학생들이 “선생님이 동물 목소리를 흉내내면서 그림책을 읽어준 것이 재밌다고 이야기했다” 고 관찰한 사실을 기록했다.

4) 자신감 향상 – “영어가 좋아졌어요.”

지금까지 제시된 분석 결과를 토대로 인터뷰에 응한 학생 거의 모두가 그림책 상호소통형 낭독 방식의 주요 구성 요소 즉 그림책 낭독, 상호소통/토론, 낭독 후 학습 활동을 재미있어 하고 좋아해 수업에 집중할 수 있었다는 결론을 내릴 수 있다. 한 명의 학생만이 이렇게 진행된 수업에 대한 소감에 대해 잘 모르겠다고 답했고 나머지 학생들의 응답은 긍정적이었다. 이는 학생들의 영어에 대한 자신감 향상으로 이어졌음을 보여주었는데 다음의 고윤지의 응답에서 확인할 수 있다.

연구자: 선생님이랑 공부하기 전에는 1부터 100까지 만큼 중에서 영어를 얼마나 좋아했어?
고윤지: 음, 60에서 70.
연구자: 그럼 선생님이랑 공부하고 난 다음에는 영어가 얼만큼이나 좋았어?
고윤지: 음, 70에서 85.
연구자: 그럼 영어가 이만큼 좋아진 건 어떤 것 때문이야?
고윤지: 음 선생님이 책 읽어줄 때랑 만들기 할 때 좋았는지 영어가 좋아졌어요.(3차 인터뷰)

가장 확실한 응답은 스스로 '자신감 향상' 이란 표현을 사용한 오윤하의 다음과 같은 답변에서 찾을 수 있다: "처음에는 자신감이 없어 선생님이 말할 때만 얘기했는데, 이제는 무슨 뜻인지도 대충 알고 어떤 말을 해야 될 지도 알아 가지고 손들고 말할 수 있을 것 같아서 자신감이 향상된 거 같아요" (3차 인터뷰).

이 같은 학생들의 영어에 대한 자신감 향상은 박성문의 어머니의 인터뷰에서도 확인 가능했다. 박성문의 어머니는 영어 학습에 대한 박성문의 태도 변화에 관한 질문에 다음과 같이 설명했다.

연구자: 혹시 상문이가 저랑 수업을 하면서 영어 [학습에 대한] 태도에 변화가 있었는지 아니면 저랑 얘기 읽은 다음에 책에 대해서 얘기하거나 그런 적이 있었어요?
박상문 어머니: 자극이 확실히 된 것 같아요 ... 오늘은 영어로 편지 써주는 거 있었다고 하는데 ... 어쨌든 많이 틀렸는데 ... 그렇게 쓰고 자기가 많이 좋아하더라고요 ... 엄마 마음에 드냐고 물어보는데. 아무튼 자기가 엄청 뿌듯해 했어요.
연구자: 자신감이 상승했네요.
박상문 어머니: 네 진짜예요 ... 자기 영어 이제 좋다고 정말 좋아졌다고 얘기해줬어요 ... 영어책을 내밀면 무조건 싫어했는데 이제는 " 어, 나 이것 좀 읽어 볼래 " 이러면서 읽어 보고. 좀 거부감이 사라진 ... 어쨌든 영어책이면 조금 무서워했는데 지금은 일단 해보려고 하더라고요. 그게 좀 큰 차이죠.

지금까지 제시된 학생과 학부모와의 인터뷰 그리고 성찰 일지 자료의 분석 결과를 종합해보면, 그림책 상호소통형 낭독 방식의 영어 수업이 대다수의 학생들의 영어 학습에 대한 태도에 대단히 긍정적인 영향을 주어 효과적으로 이들의 영어 학습에 대한 흥미를 높이고 학습 의욕을 자극하였으며, 그 결과 영어에 대한 자신감을 높이는 데 기여했다는 결론을 내릴 수 있다.

2. 다름에 대한 인식과 태도

1) 인종적 다름에 대한 무편견 – “흑인이라고 뭐 다른 게 없으니까.”

학생과의 인터뷰는 학생들이 다름의 종류에 따라 약간 다른 생각과 태도를 지니고 있었음을 보여 주었다. 우선 학생들은 다른 인종/민족의 사람에 대해 편견을 거의 갖고 있지 않음을 드러냈다. 이 같이 무편견적 경향은 특히 그림책 *Julian Is a Mermaid*에 대한 학생들의 반응에서 분명하게 드러났다. 이 그림책은 일반적으로 백인 여성으로 인식되고 있는 인어가 되고 싶다는 흑인 소년의 소원이 할머니의 도움을 받아 이루어진다는 내용을 담고 있다. 인터뷰에 응한 16명의 학생 모두가 흑인 소년이 인어가 되고 싶어하는 상황을 이상하다고 생각하지 않았다. 다음과 같은 서도윤의 응답이 전형적인 응답이었다.

> 연구자: *Julian Is a Mermaid* 에서 흑인 남자 아이가 인어가 되고 싶어 하는데 좀 이상하게 여겨지진 않았어?
> 서도윤: 이상하게 여겨지지는 않았어요.
> 연구자: 흑인 인어를 본 적 없잖아.
> 서도윤: 그래도 어 흑인이라고 뭐 다른 게 없으니까.(2차 인터뷰)

이와 비슷한 반응을 김한솔의 응답에서도 확인할 수 있었다.

> 연구자: 음 좋아. 그러면 쥴리언은 흑인 남자인데 우리가 보통 백인 여자로 생각하고 있는 인어가 되고 싶어 하는 사실이 이상하지는 않았어?
> 김한솔: 아니요.
> 연구자: 안 이상했어?
> 김한솔: 다 취향이죠.(김한솔, 2차 인터뷰)

Julian이 가장 마음에 드는 인물이라고 밝힌 정지은은 그 이유로 “고정관념이 없고 자기가 원하는 꿈을 따라서 계속 가는 것 같아서요”(3차 인터뷰)라고 말했다. 오윤하는 *Julian Is a Mermaid*와 관련하여 이루어진 인어 책갈피 만들기에 대한 질문에 대답할 때조차도 인종적 다름에 대한 편견을 갖고 있지 않음을 드러냈다.

> 연구자: 흑인 인어가 이상하지는 않았어?
> 오윤하: 사람도 흑인이랑 백인이 있듯이 인어도 백인이랑 흑인이 있을 테니까 이상하지는 않았어요.
> 연구자: 율하는 인어 몇 개 만들었어?
> 오윤하: 어 두 개 다 만들었어요.

연구자: 그러면 백인 인어랑 흑인 인어 중에서 뭐를 더 먼저 만들었어?
오윤하: 아마도 백인이었을 ... 아 흑인이었어요 흑인! .... 쥴리언이 흑인이어서 쥴리언과 같은 흑인 인어를 먼저 만들었어요.
연구자: 만들고 나서 흑인 인어가 더 예뻤어? 백인 인어가 더 예뻤어?
오윤하: 어 둘 다 예뻤어요.(2차 인터뷰)

이 같은 대답에서 인종적 다름에 대한 편견을 찾아보기는 어렵다. 이 같은 학생들의 무편견적 태도는 대학생 교사 모두가 관찰하고 기록한 사항이기도 하다. 셋째 주에 작성한 성찰 일지에 대학생 교사 3은 학생들이 인어 책갈피를 만들 때 "얼굴색에 대한 거부감은 보이지 않았다"고 기록하였고, 대학생 교사 1은 "[*Julian Is a Mermaid*] 를 다루기에 앞서 교수님께서 걱정을 많이 하셨는데 생각했던 것보다 학생들은 편견없이 책을 바라보는 듯했다고 썼으며, 대학생 교사2는 "우리가 익히 아는 인어 공주와의 비교에서 인종에 대한 이야기가 유도하기 전까지 나오지 않는 것을 보고 아이들이 생각보다 편견이 없고, 인종적 다름을 받아들이는 것이 익숙한 것 같아 보였다" 고 적었다.

요약하자면, 학생과의 인터뷰 자료와 대학생 교사의 성찰 일지 자료가 연구에 참여한 초등학생들이 처음부터 다른 인종이나 민족 등 사람에 대한 편견을 갖고 있지 않았다는 것을 보여주었다. 이 때문에 흑인 인물이 등장하는 두 권의 그림책 *Julian Is a Mermaid*와 *Peter's Chair*를 다룬 본 수업이 학생들의 인종적 다름에 대한 생각과 태도에 영향을 주었는지는 확인할 수 없다는 결론을 내릴 수 밖에 없다. 사실 이 같은 결과는 의외였다. 본 연구는 기존 연구의 결과에 의존해 참여 학생이 인종적/민족적 다름에 대해 편견을 가지고 있고, 수업을 통해 그런 편견에 변화를 줄 수도 있다는 가정과 기대 하에 진행되었다. 따라서 학생들이 처음부터 인종적 편견을 갖고 있지 않았음을 가리키는 결과는 예상 밖이었다.

2) 신체적 다름에 대한 편견 – "휠체어를 타고 있어서 좀 놀랐어요."

신체적 다름에 대한 학생들의 반응은 인종적/민족적 다름에 대한 반응과는 다소 다른 결과를 보여주었다. 우선 학생 대부분이 *Susan Laughs*에 대해 이야기하는 과정에서 장애인은 (무조건) 도와 주어야 하는 존재로 생각하고 행동하려는 경향을 보였다. 이 같은 생각과 행동은 학생들이 착하다고 생각할 수도 있겠으나 또 다른 한편으로는 장애인을 의존적인 존재로만 파악하려는 것으로 최근 장애학계에서는 이것이 바람직하지 않은 즉 벗어나야 하는 인식과 태도로 강조하고 있다(Blaska, 2003). 박성만의 응답이 그 대표적인 예이다.

연구자: 그러면 [읽은 그림책에 등장하는 Julian, Peter, Susan] 셋 중에서 성만이가 친구를 하고 싶다면 누구를 친구를 하고 싶어?

박성만: Susan요
연구자: 왜 Susan이야?
박성만: 제가 좀 도와주고 싶어요. (3차 인터뷰)

박성만은 Susan 이야기와 실제 본인의 학교에서 장애를 가진 본인 친구를 연결할 때도 장애인을 도와주어야 만 하는 존재로 생각하는 경향을 보였다.

연구자: 성만이는 그 [장애가 있는 학교] 친구랑 친했어?
박성만: 네.
연구자: 그럼 혹시 *Susan Laughs* 읽고서 그 친구가 생각나진 않았었어?
박성만: 생각났어요 ... 그 친구 도와줬을 때. 안 되어서 도와줬어요. (2차 인터뷰)

이 같은 학생들의 인식 즉 장애인은 도와주어야 하는 존재라는 생각과 태도는 이들의 신체적 다름에 대한 인식과 태도가 전적으로 긍정적이고 개방적인 것만은 아니라는 점을 시사하고 있다. 동시에 다수의 학생들이 *Susan Laughs*의 주인공 Susan이 장애인이었다는 사실에 충격을 받았다고 밝혔다. 대부분의 학생들이 그 충격을 "놀랐다"는 말로 표현했다.

"아니 약간 뭔가 활발한데 장애인이었다는 게 약간 당황스러웠어요."
(박성문, 2차 인터뷰)

"그냥 수잔이 편하게 일상생활을 해서 저랑 똑같은 아이인줄 알았는데 뒷부분을 보니깐 장애가 있어서 휠체어를 타는 아이여서 좀 놀랬어요."
(한진수, 2차 인터뷰)

"원래 막 뛰어놀 것 같고, 막 비행기도 날릴 것 같고, 막 춤추고, 막 소리 지르는 거 좋아하고, 막 그냥 장난꾸러기 여자애였는데 맨 끝에 보니까 휠체어를 타고 있어서 좀 놀랐어요." (고윤지, 2차 인터뷰)

"놀랐어요! 그 다리가 괜찮은 줄 알았어요, 처음에는. 그 놀래켜 줄 때도 걸어서 있고, 또 미술 활동 시간에도 그냥 의자에 앉아만 있고 그런 줄 알았어요. 그래 가지고 맨 마지막에 휠체어를 타고 있었는데 어떻게 저렇게 활발하지하고 생각했어요." (오윤하, 2차 인터뷰)

학생들이 *Susan Laughs*의 주인공이 장애인이었다는 사실에 놀란 것은 대학생 교사와 학생의 어머니에 의해서도 관찰되었다. 대학생 교사3은 넷째 주에 작성한 일지에 "Susan이 다리가 불편한 아이라는 걸 보고 많이 놀랐다고

생각한 아이들이 많았다"고 기록했다. 박성문 학생의 어머니는 인터뷰에서 다음과 같은 일화를 전했다:

> 그리고 그 얘기 많이 했어요. 장애가 있는 친구였다고. 마지막에. 수잔이었나? ... 그게 많이 충격이었나 봐요. "마지막에 봤는데 장애를 가진 친구였어요" 하면서 그 반전 ... "근데 Susan 얘기가 마지막에 제가 헉 했어요" 이러면서 얘기를 하더라고요. Susan 얘기를 많이 했어요.

이처럼 *Susan Laughs*의 주인공이 장애인이었다는 것에 놀라움을 표했다는 사실은 학생들이 장애인은 도와주어야 하는 존재라는 생각이나 태도와 함께 고려할 때 그들이 신체적 다름에 대해 편견을 가지고 있었음을 보여주는 동시에 그림책의 내용에 영향을 받았을 가능성을 보여주는 것이라고 할 수 있다. 나아가 *Susan Laughs*의 주인공이 장애인이었다는 사실에 놀라움을 표현한 학생들 중 적어도 5명이 그림책이 의도하고 있는 메시지를 정확히 파악하고 있었다:

> "겉만 보고 판단하면 안되는 것." (한진수, 2차 인터뷰)

> "음, 장애가 있어도 평범한 생활을 할 수 있어요." (김한솔, 2차 인터뷰)

> "어, 장애인도 사람이라서 아무것도 못하는 거는 아니라고 교훈을 남겨줘요." (전소윤, 3차 인터뷰)

> "장애인도 장애가 있는 부분만 잘 못 쓰는 거지 사람들이 할 수 있는 건 다른 그 불편한 부분이 아니라 다 할 수 있다는 것 같아요." (박성문, 2차 인터뷰)

학생들이 이처럼 정확하게 의도된 메시지를 파악하고 있었다는 사실은 이 같은 메시지 파악 과정을 통해서 학생들이 *Susan Laughs*로부터 영향을 받았을 가능성이 매우 크다는 것을 보여준다. 그리고 다음과 같은 정지은의 반응은 그 같은 영향때문에 장애인에 대한 학생들의 인식과 태도가 변했을 수도 있다는 해석을 가능케 한다:

> 연구자: 혹시 *Susan Laughs*가 우리에게 어떤 걸 보여줬는지 얘기해 볼 수 있을까?
> 정지은: 어 휠체어나 뭐 장애를 가지고 있어도 우리랑 똑같은 사람이고 똑같은 행동을 할 수 있고 우리가 못하는 게 있고 잘하는 게 있으니깐 수잔도 똑같은 이런 거요.

연구자: 그러면 그 그림책을 읽고 나서 장애를 가진 친구에 대해서 생각해본 게 있었어?
정지은: [발달장애가 있는] 친구요.
연구자: 아, 지난번에 그 얘기 했던 거 같은데. 그 그림책을 읽은 다음에 그 친구에 대해서 생각해 본 적 있어?
정지은: 네.
연구자: 어떤 생각? 그 친구에 대해서?
정지은: 똑같은 친구니깐 더 친하게 지내야겠다. (정지은, 2차 인터뷰)

이 같은 반응은 장애 인물을 다루는 그림책 *Susan Laughs*가 장애인은 도와주어야 하는 존재라는 학생들의 생각과 태도에 영향을 주어 그들이 신체적 다름에 대해 보다 더 개방적이고 포용적인 생각과 태도를 갖게 했다고 볼 수 있을 것이다.

V. 논의

지금까지 제시된 학생과의 인터뷰, 학부모와의 인터뷰 그리고 대학생 교사가 작성한 성찰 일지의 분석 결과와 논의는 다음 두 가지 사항으로 요약될 수 있다. 첫째, 본 연구를 위해 실시한 그림책 상호소통형 낭독 방식의 영어 수업은 한 명을 제외한 모든 학생들이 재미있다고 느낄 수 있는 구성 요소를 갖추고 있어서 효과적으로 학생들의 학습 동기를 강화하고 영어에 대한 자신감을 높였으며, 결과적으로 이 학생들의 영어 학습에 대한 생각과 태도를 매우 긍정적인 방향으로 변화시키는데 기여했다. 이는 대다수의 국내외 선행 연구가 제시한 결과와 일치한다.

둘째, 본 연구를 위해 실시한 그림책 상호소통형 낭독 방식의 영어 수업이 학생들의 다름에 대한 인식과 태도에 일으킨 변화는 부분적으로 확인되었다. 인종적 다름에 대한 학생들의 생각과 태도는 처음부터 비편견적이고 개방적임이 밝혀져 이와 관련하여 수업이 영향을 주었는지 그 결과 학생들의 생각이나 태도가 변했는지는 확인할 수 없었다. 반면에 본 연구를 위한 수업은 신체적 다름에 대한 학생들의 인식과 태도에 영향을 주었으며, 그런 영향이 궁극적으로 변화를 일으킬 수 있는 가능성, 즉 수업 전에는 학생들이 장애인을 도와주어야 만 하는 존재, 자신들과는 다른 존재로 생각하고 행동하였으나, 장애 인물이 등장하는 그림책을 다룬 수업을 경험하면서 그런 생각과 태도가 비편견적인 방향으로 변했을 가능성을 확인했다.

여기서 대두되는 질문이 이처럼 다름의 종류에 따라 다른 결과가 나온 이유가 무엇일까 이다. 이에 대해 설득력 있어 보이는 이유 중의 하나로 최근 우리나라 교육계가 강조하고 있는 다문화 교육을 들 수 있다. 정부가 발표한 통계

에 의하면 2020년 현재 우리나라에서 총인구의 2.1%에 해당하는 109만명이 다문화 가구원이다(통계청, 2021). 본 연구를 위한 수업이 진행된 지역의 다문화 학생 비율은 이보다 더 높게 나타났다. 한 지방 신문 기사에 의하면 2021년 현재 이 지역이 속한 도의 다문화 학생수는 총 학생수 14만 9584명의 3.3%인 4,932명이다(정민엽, 2021). 다문화 학생의 급증에 따라 교육부는 2006년부터 종합대책을 마련하기 위해 노력하였고, 이후 국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터와 지방 교육청 중심으로 다문화 교육 관련 지원 및 계획을 수립 추진해 오고 있다. 대표적인 사업으로는 다문화 교육 정책 학교 지정을 들 수 있다. 본 연구를 위한 수업이 진행된 지역이 속한 도교육청도 15개 학교를 다문화 교육 정책 학교로 지정했다. 다문화 교육 정책 학교로 지정된 학교는 학생들의 다문화에 대한 올바른 이해 및 다문화 수용 능력 향상을 목표로 교육과정과 연계해 다양한 프로그램을 구성하고 진행하고 있고, 교사도 다문화 감수성 제고와 교육 역량 강화를 위하여 연수를 받도록 하고 있다.

이처럼 활발하고 체계적으로 진행되어 온 다문화 교육이 효과를 거둬 많은 학생들이 다양한 인종과 민족 출신의 사람들에 대해 개방적이고 긍정적인 생각과 태도를 갖게 된 것이고, 그런 영향의 결과가 본 연구에 참여한 초등학생들에게서 나타난 것이라고 할 수도 있다. 반면 이 같은 노력이 학생들의 장애인에 대한 인식과 태도와 관련해서는 아직 부족해 보인다. 최근 들어 장애인 인식 개선 교육도 국가적 차원에서 지원되고 실시되고 있지만 다문화 교육에 비해 아직은 충분치 못해 그 효과가 제한적으로 보인다. 그러나 여기에서 중요한 것은 그림책 상호소통형 낭독 방식의 영어 학습이 아직 충분한 효과를 발휘하고 있지 못하고 있는 장애인 인식 개선 교육 나아가 모든 형태의 다름에 대한 인식과 태도 개선 교육에 기여할 수 있음을 본 연구의 결과가 보여주고 있다는 것이다.

VI. 결론

본 연구의 결과는 그림책 상호소통형 낭독 방식을 이용한 영어 학습이 초등학생들의 학습 동기 유발에 대단히 효과적이라는 사실과 그들의 다름에 대한, 특히 흔히 장애로 지칭되는 정신적 다름에 대한 인식과 태도에도 긍정적인 영향을 주어 변화시킬 수 있다는 가능성을 보여주었다.

이 같은 연구 결과는 우리나라 초등 영어 교육에 시사하는 바가 크다. 첫째, 그림책 상호소통형 낭독 방식을 토대로 한 영어 학습에 대한 최근의 대단한 관심은 우리나라 EFL 교육 현실에 더 적절한 영어 학습 방법에 대한 고민의 표출이라고 볼 수도 있다. 사실 지난 20년여 동안 지역의 현실과 요구에 더 적절히 반응하는 EFL 교육 이론과 방법 개발에 대한 논의가 활발하게 이루어져 왔다(e.g., Hu, 2005; Nishino & Watanabe, 2008). 비교적 저렴한 가격에 쉽게 구할 수

있는 실제적 자료인 영어로 된 그림책을 다감각적 방법을 동원해 낭독하고, 토론을 유도하며, 다양한 학습활동에 참여시킴으로써 초등학생들의 학습 동기를 효과적으로 유발할 수 있는 것으로 확인된 이 방식이야말로 우리나라 EFL 교육이 직면하고 있는 학습 동기 부족 문제에 대한 최선의 현실적 해결책이라고 볼 수 있다. 이런 이유로 본 연구의 결과는 그림책의 상호소통형 낭독 방식을 더욱 적극적으로 초등 영어 교육 현장에 도입하고 확산시킬 필요가 있음을 가리킨다.

둘째, 그림책 상호소통형 낭독 방식을 토대로 한 영어 학습이 초등학생들의 인식과 태도 변화에도 기여하는 것을 보여 준 본 연구의 결과는 이 방식을 이용한 영어 학습이 우리나라 교육이 강조하는 인성 교육에도 일조할 수 있는 방법임을 시사하고 있다. 달리 표현하면, 우리나라 교육계가 강조해 온 다문화 교육 특히 장애인 인식 개선 교육과 같은 다름에 대한 포용적인 태도와 사고의 함양과 확산에 그림책의 상호소통형 낭독 방식을 토대로 한 영어 학습이 기여할 수 있음을 본 연구의 결과가 보여주고 있다. 따라서 장애인 인식 개선 교육과 같이 다름에 대한 교육과 관련된 정책이나 시행 방법을 결정하는 과정에서 그림책 상호소통형 낭독 방식을 토대로 한 영어 학습이 진지하게 고려될 필요가 있다.

셋째, 본 연구의 결과는 영어 교사 양성 기관에서도 그림책 상호소통형 낭독 방식을 소개하고 그와 관련된 깊이 있는 훈련을 제공할 필요가 있음을 보여준다. 그림책 낭독은 대체로 학교 영어 교육 현장에서 정규 영어 학습과는 무관한 것 또는 방과 후 교실에서 놀이 비슷하게 하는 것 정도의 방법으로 간주되어 왔다. 이런 현실 속에서 (예비) 교사들이 이 새로운 영어 학습 패러다임이 필요로 하는 기술과 자세와 지식을 스스로 갖추어 활용할 수 있으리라고 기대하는 것은 무리이다. 초등 교사 양성 기관은 그림책 상호소통형 낭독을 이용한 영어 학습 방식을 초등 영어 교육 현장으로 확산될 수 있는 방법에 대해 진지한 논의를 시작해야 하며, 이 방식을 진지하게 수용할 수 있는 방향으로 교과과정을 조정해야 한다.

넷째, 본 연구 결과가 가리키는 것 중 가장 시급한 문제로 우리나라의 영어 그림책을 이용한 영어 학습에 대한 폭발적인 관심에 부응할 수 있는 정보 제공 체제가 마련되어야 한다. 현재 우리나라는 교사나 학부모 차원에서 '인기'라는 기준으로 영어 그림책을 택해 아동에게 제공하고 있는 것으로 보인다. 반면에 미국에서는 The Children's Literature Association 같은 단체가 아동 문학에 대해 많은 정보를 체계적으로 수합, 분류, 정리해 관련 교사, 학자, 학부모에게 제공하고 있다. 우리나라도 이와 같은 조직을 구성해 우리나라 초등학생의 영어 능력, 관심사, 교육 목적, 사회적 요구 등과 같은 다양한 요소들을 고려해 초등 영어 학습에 적절한 영어 그림책을 체계적으로 그리고 지속적으로 선택해 초등 영어 학습에 영어 그림책 낭독을 이용하려고 하는 사람들에게 제공함으로써 그 효과를 극대화할 수 있도록 해야 한다.

마지막으로 코로나-19 사태로 인하여 비대면 수업과 비대면 인터뷰를 바탕으로 한 본 연구의 결과를 일반화하는 데는 한계가 있을 수 있음을 지적하지 않을 수 없다. 상호소통형 낭독 방식을 이용한 학습을 위해 바람직한 환경은 학생들이 일반적인 영어 학습이 줄 수 있는 스트레스로부터 벗어나 편안하게 느낄 수 있는 주위 환경 그리고 교사와 학생들이 직접 만나서 친밀한 관계(rapport)를 형성하는 상태를 가정하고 있다(Layne, 2015). 그리고 이 같은 환경은 본 연구의 자료 수집 방법인 인터뷰에서도 요구되는 중요한 사항이다(Kvale, 1996). 바로 이런 환경을 마련하기에는 컴퓨터 화면을 사이에 두고 원격으로 이루어지는 비대면 수업과 비대면 인터뷰는 한계가 있어 보인다. 비대면 수업에서는 학생들과 친밀한 관계를 유지하면서 그들의 관심을 유도하고, 때로는 격려하면서, 그들의 생각과 태도에 일어나는 변화를 감지하는 일이 쉽지 않을 뿐만 아니라 그런 어려움을 극복하더라도 학습과 활동을 둘러싼 정서적, 감정적 면들이 대면 수업 상황과는 질적으로 다를 수도 있을 것이다. 비대면 인터뷰 방법도 비슷한 문제를 야기했다. 화상을 통해 이루어지는 인터뷰로 학생들의 생각과 태도에 일어난 변화를 깊이 있게 파악하기는 쉽지 않았다. 학생들이 인터뷰 도중 답하기가 곤란하거나, 인터뷰 자체가 지루해진다 싶으면 화면 밖으로 나간다든가 응답 자체를 하지 않는 경우가 발생하기도 했다. 이 같은 상황 하에서 모은 자료는 대면 인터뷰 방식을 통해 모은 자료와는 질적인 차이가 있지 않을까 하는 우려를 금할 수 없다. 이런 맥락에서 코로나-19 사태가 끝난 후 대면 수업과 학습활동을 실험의 근간으로 하는 후속 연구가 필요하다. 이 같은 후속 연구 결과를 본 연구의 결과와 비교해 볼 필요가 있다. 나아가 이런 비교 결과를 토대로 하여 그림책 상호소통형 낭독 방식을 영어 학습에 더욱 효과적으로 활용하는 방법에 대해 진지한 논의를 시작할 필요가 있어 보인다.

참고문헌

교육부. (2015). *영어과 교육과정*(교육부 고시 제2015-74호 별책). 세종시: 교육부.

교육부. (2020). *인성교육진흥법*. 세종시: 교육부. Retrieved January 10, 2022, from the World Wide Web: https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20200912&lsiSeq=220857#0000.

김혜리. (2012). 예측 가능한 패턴이 있는 이야기 활용 초등 영어 교수·학습법 개발에 대한 연구. *영어영문학 21, 25*(4), 211-239.

김혜리, 김소종. (2010). 문학 텍스트 기반 반응저널쓰기를 통한 초등영어쓰기에 대한 연구. *Studies in English Education, 15*(1), 196-200.

김혜리, 김영미. (2010). 아동문학 텍스트 기반 초등영어 읽기 전략 지도. *초등영어교육, 16*(3), 85-121.

김혜리, 김은연. (2012). 초등영어 내용 합 수업에서 동시와 이야기를 연계한 문자 학습의 양상. *초등영어교육, 18*(2), 111-145.

김혜리, 김은하. (2010) 다문화 아동문학 텍스트 기반 반응저널 쓰기를 통한 초등영어와 문화의 통합교육. *초등영어교육, 16*(2), 81-110.

김혜리, 정유경. (2011). 이야기 기반 활동 중심 초등영어 수업개발 및 실행에 대한 연구. *영어영문학, 16*(1), 99-132.

박성수, 박유미. (2007). 초등학교 영어학습 부진아 지도를 위한 아동문학 활용의 효용성 연구. *학습자중심교과교육연구, 7*(2), 95-117.

이희숙. (2006). 내용 중심 이야기 활동을 통한 통합 언어지도. *한국초등교육, 17*(1), 177-219.

정민엽. (2021.10.18). 다문화가정 학생 비율 역대 최고, 군 단위 지역 집중. *강원도민일보*. Retrieved January 10, 2022, from the World Wide Web: http://www.kado.net/news/articleView.html?idxno=1095260.

정윤희, 김현옥. (2012). 스토리텔링을 활용한 영어수업이 초등학생의 영어 듣기, 말하기 능력 및 정의적 영역에 미치는 효과. *교육과학연구, 43*(1), 63-89.

채유순. (2006). 아동문학을 통한 영문학 교육의 위기극복 기여. *영어영문학, 52*(1), 59-76.

통계청. (2021). *2020년 인구주택총조사 결과*. 세종: 통계청.

Amer. A. (1997). The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *ELT Journal, 51*(1), 43-47.

Baker, S. K., Chard, D. J., Fien, H., Park, Y., & Otterstedt, J. (2013). An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade. *The Elementary School Journal, 113*(3), 331-358.

Bland, J., & Lutge, C. (Eds.). (2013). *Children's literature in second language education*. London: Bloomsbury Academic.

Blaska, J. (2003). *Using children's literature to learn about disabilities and illness*. Troy, NY: Educator's International Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Brown, R. (2004). Motivation for learning English among Japanese university students. *Information & Communication Studies, 31*, 1-12.

Cole, M., Dunston, P., & Butler, T. (2017). Engaging English language learners through interactive read-alouds: a literature review. *English Teaching Practice & Critique, 16*(1), 97-109.

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again!: The storytelling handbook for primary English language teachers.* London: British Council.

Farrell, M., & Serman, G. (2011). Multisensory structured language education. In J. Birsh

(Ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* (pp. 25-48). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Gallagher, K. (2009). *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*. Portland, ME: Stenhouse.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal, 56*(2), 172-179.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching, 40*(2), 97-118.

Giroir, S., Grimaldo, L., Vaughn, S., & Roberts, G. (2015). Interactive read-alouds for English learners in the elementary grades. *The Reading Teacher, 68*(8), 639-648.

Glazer, J. (2000). *Literature for young children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Hu, G. (2005). 'CLT is best for China'- An untenable absolutist claim. *ELT Journal, 59*(1), 65-68.

Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education, 118*(2), 282-292.

Ishihara, N. (2013). Is it rude language? Children learning pragmatics through visual narratives. *TESL Canada Journal, 30*(Special Issue), 135-149.

Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon, & U. Raman (Eds.), *Young learner in English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 31-42). London: Garnet Education.

Kailani, T. Z. (1998). Reading aloud in EFL revisited. *Reading in Foreign Language, 12*(1), 281-294.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lado, A. (2012). *Teaching beginner ELLs using picture books.* Thousand Oaks. CA: Corwin.

Layne, S. (2015). *In defense of read-aloud: Sustaining best practice.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Lee, E. H. (2021). An educational approach to critical content analysis of visual images in picturebooks for young readers. *English Language & Literature Teaching, 27*(2), 1-22.

Lee, S. W. (2014). What vocabulary size is needed to comprehend Harry Potter Series?: Implications for incidental vocabulary learning. *English Language & Literature Teaching, 20*(2), 169-192.

Leland, C., Lewison, M., & Harste, J. (2013). *Teaching children's literature: It's critical!*

New York: Routledge.

Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative communication research methods.* Newbury Park, CA: Sage Publications

McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L. & Pescosolido, B. (2011). Gender in twentieth-century children's books. *Gender and Society, 25*(2). 197-226.

McGee, L., & Schickedanz, J. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher, 60*(8), 742–751.

McKenna, M., & Stahl, K. (2009). Assessment for reading instruction. New York: The Guilford Press.

Morgan, H. (2009). Using read-alouds with culturally sensitive children's books. *Reading Improvement, 46*(1), 3-8.

Nishino, T., & Watanabe, M. (2008). Communication-oriented policies versus classroom realities in Japan. *TESOL Quarterly, 42*(1), 133-138.

Park, J., & Cho, K. (2015). Improvement in English after a 15 week read-aloud program in third grade EFL students in Korea. *International Journal of Humanities and Social Science, 5*(1), 144-150.

Prater, M., & Dyches, T. (2008). *Teaching about disabilities through children's literature.* Westort, CT: Libraries Unlimited.

Reid, R. (2009). *Reid's read-alouds: Selections for children and teens.* Chicago: American Library Association.

Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan.

Shinozuka, K., Shibata, S., & Mizusawa, Y. (2017). Effectiveness of read-aloud instruction on motivation and learning strategies among Japanese college EFL students. *English Language Teaching, 19*(4), 1-14.

Stratman, J. (2016). Introduction: Exploring disability through young adult literature. In J. Stratman. (Ed.), *Lessons in disability: Essays on teaching with young adult literature* (pp. 1-7). Jefferson, NC.: McFarland & Company.

Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *Teaching English as a Second or Foreign Language, 1*(2), 1-10.

Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. New York: Penguin.

Waugh, D., Neaum, S. & Waugh, R. (2016). *Children's Literature in Primary Schools* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wilkins, J., Howe, K., Seiloff, M., Rowan, S., & Lilly, E. (2016). Exploring elementary students' perceptions of disabilities using children's literature. *British Journal of Special Education, 43*(3), 233-249.

Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teacher and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Educational Journal, 38*(6), 431-438.

부록
수업에서 사용된 그림책 (사용순으로 나열)

제목	저자/삽화가	출판일	Lexile	주제
Where Is the Green Sheep?	M. Fox/J. Horacek	2010	AD140L	언어 및 색깔 학습
David Goes to School	D. Shannon	1999	210L	학교 생활
No, David	D. Shannon	1998	100L	올바른 행동
I Want My Hat Back	J. Klassen	2011	230L	올바른 삶
This Is Not My Hat	J. Klassen	2012	AD340L	정직
I Broke My Trunk	M. Willems	2011	N/A	우정
Julian Is a Mermaid	J. Love	2018	190L	인종/젠더
Peter's Chair	E. Keats	1998	500L	인종/가족애
Susan Laughs	J. Willis/T. Ross	2000	AD110L	장애
Library Lion	M. Knudsen	2006	470L	규칙과 질서
Lion Lessons	J. Agee	2016	490L	정의
Changes	A. Browne	2008	AD510L	가족애, 상상
The Gruffalo	J. Donaldson	1999	510L	지혜
Those Shoes	M. Boelts	2009	550L	우정, 관용
The Princess and the Dragon	A. Wood	2002	N/A	성 고정관념
Piggybook	A. Browne	1990	450L	가족/성 고정관념

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

육청민(교수)
한림대학교 영어영문학과
24252 강원도 춘천시 한림대학길 1
E-mail:cmyook@hallym.ac.kr

Received in April 25, 2022
Reviewed in May 30, 2022
Revised version received in June 7, 2022