creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

**저작자표시**. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

**비영리**. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

**변경금지**. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

**저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.**

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

# 비계 설정을 위한 초등 국어 교과서의 읽기 전 활동 구성 방안 연구

임은진

2015

석 사 학 위 논 문

# 비계 설정을 위한 초등 국어 교과서의 읽기 전 활동 구성 방안 연구

# A Study on Formulating Pre-reading Activities in Elementary Korean Language Arts Textbooks for Scaffolding

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

임 은 진

2015년 8월

석 사 학 위 논 문

# 비계 설정을 위한 초등 국어 교과서의 읽기 전 활동 구성 방안 연구

# A Study on Formulating Pre-reading Activities in Elementary Korean Language Arts Textbooks for Scaffolding

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

임 은 진

2015년 8월

# 비계 설정을 위한 초등 국어 교과서의 읽기 전 활동 구성 방안 연구

# A Study on Formulating Pre-reading Activities in Elementary Korean Language Arts Textbooks for Scaffolding

지도교수 전 제 응

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

임 은 진

2015년 5월

임 은 진의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 이 주 섭 인

심사위원 윤 치 부 인

심사위원 전 제 응 인

제주대학교 교육대학원

2015년 6월

# 목 차


**국문 초록** ····· i

**Ⅰ. 서론** ····· 1

1. 연구의 필요성과 목적 ····· 1

2. 선행연구 검토 ····· 3

3. 연구 문제 및 제한점 ····· 8

**Ⅱ. 비계 설정의 본질과 읽기 전 활동** ····· 10

1. 비계 설정의 본질 ····· 10

2. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 특성 ····· 18

3. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 구성 방향 ····· 36

**Ⅲ. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 구성 원리** ····· 43

1. 국어 교과서의 읽기 전 활동 검토 ····· 43

2. 읽기 전 활동 비계 설정의 원리 ····· 64

3. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성의 실제 ····· 66

**Ⅳ. 결론** ····· 79

**참고 문헌** ····· 83

ABSTRACT ····· 85

# 표 목 차

〈표Ⅱ-1〉 읽기 전 활동의 비계설정 요소 …… 16
〈표Ⅱ-2〉 읽기 전 활동의 전략 …… 33
〈표Ⅱ-3〉 읽기 요소별 읽기 전 활동의 전략 구분 …… 34
〈표Ⅱ-4〉 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 반영 방향 …… 42
〈표Ⅲ-1〉 초등학교 3~4학년군 국어 영역 및 성취 기준 …… 44
〈표Ⅲ-2〉 3~4학년 초등학교 국어교과서 비문학텍스트 제시 차시 … 44
〈표Ⅲ-3〉 3~4학년 초등 국어교과서 읽기 전 활동의 비계 설정 요소 분석 46
〈표Ⅲ-3〉 적용 차시와 관련된 학습 목표와 학습 요소 체제 발췌 … 66
〈표Ⅲ-4〉 적용 차시의 학습 흐름 …… 67
〈표Ⅲ-5〉 읽기 목적 요소에서 상호작용의 원리 적용 …… 69
〈표Ⅲ-6〉 텍스트 요소에서 상호작용의 원리 적용 …… 70
〈표Ⅲ-7〉 텍스트 요소에서 전략제시의 원리 적용 …… 71
〈표Ⅲ-8〉 텍스트 요소에서 자기 주도의 원리 적용 …… 72
〈표Ⅲ-9〉 독자 요소에서 자기 주도의 원리 적용 …… 73
〈표Ⅲ-10〉 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성 예시 (이해학습) … 74
〈표Ⅲ-11〉 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성 예시 (적용학습) … 77

# 그 림 목 차

〔그림Ⅱ-1〕 비계설정이 이루어진 읽기 전 활동 투입의 임계점 변화 … 12
〔그림Ⅱ-2〕 읽기 지도의 국면 …… 15
〔그림Ⅱ-3〕 읽기 全 과정으로서의 읽기 전 활동 …… 22
〔그림 Ⅱ-4〕 읽기 전 활동 안에서 머무르는 경우 …… 23
〔그림 Ⅱ-5〕 텍스트 읽기 행위만 제시하는 읽기 전 활동의 경우 … 23
〔그림Ⅱ-6〕 차시목표와 관계없는 읽기 전 활동의 경우 …… 24
〔그림 Ⅱ-7〕 읽기 전과 읽기 중 활동과 상호작용하는 경우 …… 25
〔그림 Ⅱ-8〕 차시목표와 연관된 초점이 제시된 읽기 전 활동의 경우 25
〔그림 Ⅱ-9〕 텍스트와 관련된 배경지식을 제공하는 읽기 전 활동의 경우 26
〔그림 Ⅱ-10〕 배경지식과 독자가 상호작용하는 읽기 전 활동의 경우 27
〔그림 Ⅱ-11〕 읽기 전과 읽기 후 활동과 상호작용하는 경우 …… 28
〔그림 Ⅱ-12〕 읽기 후에 할 활동을 미리 제시하고 있는 읽기 전 활동의 경우 28
〔그림 Ⅱ-13〕 읽기 후 활동의 전략이 미리 제시된 읽기 전 활동의 경우(1) 29
〔그림 Ⅱ-14〕 읽기 후 활동의 전략이 미리 제시된 읽기 전 활동의 경우(2) 29
〔그림 Ⅱ-15〕 읽기 전·중·후를 아우르는 상호작용을 하는 경우 30
〔그림 Ⅱ-16〕 읽기 중, 읽기 후 활동과 연계되는 읽기 전 활동의 경우 31
〔그림Ⅲ-1〕 3학년 1학기 〈7. 아는 것을 떠올리며〉 읽기 전 활동 … 47
〔그림Ⅲ-2〕 4학년 1학기 〈4. 짜임새있는 문단〉 읽기 전 활동 …… 48
〔그림Ⅲ-3〕 3학년 1학기 〈2. 문단의 짜임〉 읽기 전 활동 …… 49
〔그림Ⅲ-4〕 3학년 2학기 〈3. 내용을 간추려 보아요〉 읽기 전 활동 ·· 49
〔그림Ⅲ-5〕 3학년 2학기 〈8. 실감나게 말해요〉 읽기 전 활동 …… 50

〔그림Ⅲ-6〕 3학년 1학기 〈2. 문단의 짜임〉 읽기 전 활동 …… 53
〔그림Ⅲ-7〕 3학년 2학기 〈8. 실감나게 말해요〉 읽기 전 활동 …… 54
〔그림Ⅲ-8〕 3학년 1학기 〈2. 문단의 짜임〉 읽기 전 활동 …… 55
〔그림Ⅲ-9〕 3학년 2학기 〈8. 실감나게 말해요〉 읽기 전 활동 …… 56
〔그림Ⅲ-10〕 3학년 1학기 〈10. 생생한 느낌 그대로〉 읽기 전 활동 57
〔그림Ⅲ-11〕 4학년 1학기 〈7. 의견과 근거〉 읽기 전 활동 …… 58
〔그림Ⅲ-12〕 3학년 1학기 〈2. 문단의 짜임〉 읽기 전 활동 …… 59
〔그림Ⅲ-13〕 3학년 1학기 〈7. 아는 것을 떠올리며〉 읽기 전 활동 … 59
〔그림Ⅲ-14〕 3학년 1학기 〈7. 아는 것을 떠올리며〉 읽기 전 활동 … 60
〔그림Ⅲ-15〕 비계설정을 위한 읽기 전 활동 구성 원리 모형 …… 65
〔그림 Ⅲ-16〕 적용 차시의 교과서 읽기 전 활동(이해학습) …… 67
〔그림 Ⅲ-17〕 적용 차시의 교과서 읽기 전 활동(적용학습) …… 68

# 국 문 초 록

# 비계 설정을 위한 초등 국어 교과서의 읽기 전 활동 구성 방안 연구


임 은 진

제주대학교 교육대학원 초등국어교육전공

지도교수 전 제 응



본 연구는 초등학교 국어 교과서에서 비문학텍스트를 다룬 읽기 전 활동에 한하여 읽기 전 활동에서 비계 설정이 어떻게 구성되어야 하는지 살펴보고, 기존 교과서의 읽기 전 활동을 분석한 뒤에, 그에 따라 비계 설정을 위한 읽기 전 활동을 구성해보는 데 목적이 있다.

Ⅱ장에서는 비계 설정의 본질과 읽기 전 활동의 관계를 살펴보았다. 읽기 전 활동이 '텍스트 형태의 유능한 타자'의 역할을 하기 위해서는 학습자가 가지고 있는 임계점을 자극하도록 비계 설정을 할 필요가 있다. 따라서 읽기 전 활동의 비계 설정 요소는 Sigal이 주장한 '언어의 매개'와 읽기 지도에서 고려해야 할 독자, 텍스트, 목표의 세 가지 요인을 바탕으로 정리해보았다. 읽기 전 활동의 비계 설정 요소는 낮은 단계의 거리 두기, 중간 단계의 거리두기, 높은 단계의 거리 두기로 층위를 나눌 수 있으며 이를 읽기 목적 요소, 텍스트 요소(독해전략), 독자 요소(배경지식)라는 기준을 두고 각 층위에서 어떠한 형태로 나타나는지에 따라 비계 설정의 수준을 나눠보았다.

읽기 전 활동이 가지고 있는 다양한 역할을 하기 위해서 기존의 읽기 후 활동에 집중된 목표 활동을 읽기 전 활동에 적절히 분산시켜 학습자가 텍스트를 읽으며 목표에 따라 전략적으로 텍스트를 읽을 수 있어야 한다. 읽기 전 활동은 단순히 텍스트를 읽기 전에 접하고 끝나게 되는 단절되는 읽기 전(前) 활동이 아니라 읽는 순간에도, 읽고 나서 이어지는 지속적인 기억으로 보고 읽기 전 활동은 읽기 전-중-후 활동에 바탕이 되는 읽기 전(全) 과정으로 의미를 재정립하였다.

이러한 전제를 바탕으로 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 반영 방향을 읽기 목적 요소, 텍스트 요소, 독자 요소를 기준으로 설정하였다. 먼저 읽기 목적요소에서 반영 방향은 학습 목표와 연관한 독자 만의 목적 갖추고, 읽기 중・읽기 후 활동 미리 살펴보는 것이고, 텍스트 요소에서는 어휘와 읽기 전략을 미리 살펴보는 것이며, 독자 요소에서는 배경 지식과 연관한 경험을 상기하며 배경 지식과 연관한 텍스트에 대한 추론 활동을 하는 것이다.

Ⅲ장에서는 Ⅱ장에서 살펴본 읽기 전 활동의 비계 설정 요소를 바탕으로 2009 개정 교육과정 3~4학년 초등학교 국어교과서 비문학텍스트 제재로 한 차시를 분석해보았다. 분석한 결과, 읽기 목적은 대부분 학습목표에서 주어지고 있고 학습자들의 자율적인 읽기 목적 설정이 이루어지지 않고 있다는 점, 비문학텍스트를 다룬 차시임에도 불구하고 텍스트 관련 기초적인 전략이 부족하다는 점, 배경지식 활성화를 위해 자료만 제시하거나 단순히 경험만 묻고 있고, 텍스트에 관한 학습자의 추론이나 예상과 같은 고차원적인 인지 활동이 부족하다는 점, 이해 학습과 적용 학습에서 읽기 전 활동의 차이가 뚜렷하지 않은 점을 시사점으로 하였다. 이를 바탕으로 읽기 전 활동 비계 설정의 원리로 자기 주도의 원리, 상호작용의 원리, 전략제시의 원리를 제시하였고, 이 원리를 바탕으로 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성 원리 모형을 제시하여 3학년 1학기 10단원 ‘생생한 느낌 그대로’를 이해 학습 차시와 적용 학습 차시를 구분한 읽기 전 활동을 구안해보았다.

주요어: 읽기 전 활동, 비계 설정, 비문학텍스트, 읽기 목적 요소, 텍스트 요소, 독자 요소

# Ⅰ. 서론

## 1. 연구의 필요성과 목적

국어를 국어답게 가르치고자 하는 노력은 그동안 국어교과서의 변모에서 찾아볼 수 있다. 그러한 변모는 국어를 배우는 학습자들이 결과적으로 능동적인 국어 생활을 하기 위한 밑바탕을 만들기 위함에 궁극적인 목적이 있다. 요즈음 인터넷을 기반으로 한 다양한 매체에서 생산되는 텍스트를 접하는 현대 시대의 독자들은 필요한 정보를 선별할 수 있는 주체적인 읽기가 더욱 더 요구된다. 따라서 국어교과서는 보다 학습자들을 능동적인 독자로 만들 수 있게 하는 체계로 나아가야 한다. 또한 그런 체계는 같은 텍스트를 다루는 타 내용교과와의 접근법과는 차별성을 두어야 한다. 국어교과서도 국어교과서 나름의 색채를 지니는 작업을 시작해야 하는 것이다. 이러한 색채에 바탕이 되는 이론은 스키마 이론과 과정 중심 이론을 들 수 있다. 그러한 이론 속에서 탄생한 교과서의 변모가 '읽기 전 활동'이다.

1990년대 신헌재 외(1993), 노명완 외(1997) 등에 의해 소개된 스키마 이론과 과정중심 읽기 이론의 핵심은 글에 대한 스키마가 풍부할수록 글이 잘 이해되며, 글을 읽는 행위는 읽기 전-중-후라는 '과정'으로 이뤄진다는 것이다.

이후 과정중심 읽기 이론은 국어교과서의 핵심을 이루게 된다. 제7차 교육과정 이후, 국어 교과서에 스키마 이론과 과정중심 읽기 교육 패러다임을 바탕으로 한 읽기 전-중-후 활동 체제가 확고하게 자리 잡았고, 특히 제7차 교육과정 이후에 제기된 '읽기 전 활동'에 대한 연구도 시작되었다.

그러나 국어교과서 읽기 전 활동에 관한 연구는 대부분 중학교와 고등학교 교과서에 관련한 연구이며 초등학교 교과서에서 읽기 전 활동이 제대로 시행되고 있는지 점검하는 연구는 미미한 상태이다. 따라서 초등학교 교과서 읽기 전 활동을 점검해보고 교과서 내에서 '읽기 전 활동'이 그 효용성을 발휘하고 있는지 살펴보는 작업이 필요하다.

국어읽기 과정별로 구성된 다양한 학습활동 중 실제로 수업시간에 활용되는 활

동은 읽기 중이나 읽기 후의 활동에 집중되어 있는 경우가 많으며, 특히 교과서에서는 읽기 후의 활동에 많은 부분을 할애하고 있다. 이에 반해 읽기 전 활동은 단순한 경험 묻기나 학습목표를 한 번 더 언급하고 넘어가는 등 빈약하게 다뤄지는 경우가 많다.

학습자는 해당 학습 내용에 대해 알고 있는 정보가 없을 때에는 글을 읽는 동안 혼란을 겪고, 읽기 전략에 대한 안내가 없다면 맹목적인 글 읽기가 진행되기 마련이다. 학생들이 글의 의미를 스스로 파악하고 학습하기 위해서는 글을 읽기 전에 학생들이 글을 읽는 과정에서 미리 생각해 두어야 할 점을 명확히 짚고 가야 한다. 특히 읽기 전 활동에서는 학습자의 배경지식이나 사전 경험 활성화 뿐 아니라 배울 내용에 대한 사전 지식과 읽기 전략도 제공해 줄 수 있어야 한다.

따라서 읽기 전 활동은 학생들이 글을 읽기 전에 글을 이해하는 '도약점' 역할을 해야 한다. 이는 사회적 구성주의에서 제시하고 있는 근접 발달 영역을 기반으로 하여 읽기 전 활동이 하나의 글을 이해하는 전체적인 과정 안에서 비계 역할(scaffolding)을 하게 하려는 것이다.

특히 비문학텍스트에 관련된 읽기 전 활동에 주목하고자 한다. 타 교과내에서도 다룰 수 있는 비문학텍스트를 선정하여 국어 교과만의 읽기 전 활동을 구안하여 국어교과서와 타 내용교과와의 차별성을 두기 위한 목적이 있다.

따라서 이 연구는 초등학교 국어 교과서에서 비문학텍스트를 다룬 읽기 전 활동을 분석하고, 근접 발달 영역으로서의 안내자 역할을 하고 있는지 그 문제점을 찾아본 뒤, 이러한 문제점을 분석하여 읽기 전 활동의 의미를 탐구해본다. 그리고 비계 설정(scaffolding) 역할을 할 수 있는 읽기 전 활동의 대안을 제시하는 것이다. 따라서 이 연구는 초등학교 국어 교과서에서 비문학텍스트를 다룬 읽기 전 활동에 한하여 다음과 같은 문제에 대한 답을 찾는 것을 연구 목적으로 한다.

첫째, 읽기 전 활동의 비계 설정이 어떻게 구성되어야 하는가?

둘째, 기존 교과서의 읽기 전 활동은 비계 설정이 어떻게 이루어져 있는가?

셋째, 비계 설정을 위한 읽기 전 활동은 어떻게 구성되어야 하는가?

## 2. 선행 연구 검토

구성주의 읽기 지도가 대두됨에 따라 국어교육계에서는 과정 중심 언어 지도가 강조되었다. 읽기란 단순히 글자를 소리내어 읽는 것에서 벗어나 글의 의미를 구성하는 높은 수준의 사고 활동으로 이는 독자가 가지고 있는 인지구성에 더 초점을 두고자 하는 것이다. 따라서 과정 중심의 읽기 지도는 독자 스스로 글의 내용에 맞는 스키마를 활성화하여 독자 자신에게 의미있는 정보를 능동적이며 창의적으로 구성할 수 있도록 읽기의 비계 활동을 설정해 주는 읽기 지도(천경록 외, 2008, p.239)이다. 이에 따라 국어교과서에서도 과정 중심 읽기 지도가 강조되어 읽기 전, 중, 후 활동이 강조되기 시작하였다. 본 연구는 특히 읽기의 첫 과정인 읽기 전 활동 자체를 비계로 설정하기 위한 방법을 고찰해보기 위해 세 가지 측면에서 선행 연구를 고찰한다. 먼저 읽기 과정에 대한 연구를 살펴보고, 읽기 교육에서의 비계 설정 연구를 살펴본다. 마지막으로 읽기 전 활동 관련 연구물을 검토한다. 이러한 연구들에 대한 검토를 통하여 읽기 전 활동이 학생들의 읽기 학습력을 높이는 비계 역할을 하기 위한 연구의 출발점을 찾을 수 있다.

### 가. 읽기 과정에 대한 연구

먼저 읽기 과정에 관한 연구로는 이재승(1998), 신헌재(2001), 박영목 외(2002), 천경록(2003) 등이 있다.

이재승(1998)은 책을 읽는 과정에서 해야 할 활동을 제시하였다. 읽기 전에 할 만한 활동으로 동기 유발, 예측하기, 목적 설정하기, 배경 지식 활성화하기, 독서 방법 안내해 주기 등을 제시하였다. 읽는 동안에는 교사가 할 일은 거의 없지만 읽는 동안 적절한 방법으로 질문을 하여 계속적으로 그 내용에 관심을 갖도록 하고 읽기 전에 예측한 것이 맞는지 점검하면서 읽도록 도와주어야 한다고 하였다. 읽는 동안에 할 만한 활동으로는 구조를 생각하며 읽기, 질문하기, 추론하기, 연상하기, 점검하기, 협의하기, 메모하기 등을 제시하였다. 읽은 후에 할 만한 활동으로는 독서 기록표 만들기, 다른 장르로 바꾸기, 토의하기, 창조하기 등을 통해 능숙한 독자를 길러내야 함을 강조하고 있다.

신헌재(2001)는 읽기에서 첫째, 과정을 강조할 것, 둘째, 독자의 배경 경험을 적절히 활용할 것, 셋째, 전략을 터득할 것 등을 제시하였으며 학생들은 읽기 수업을 통해서 나름대로 읽는 방법을 터득하게 되고 실제 생활에서 접하는 글을 효과적으로 읽을 수 있게 될 것이라고 하였다.

박영목 외(2002)는 경험적 지식의 활용, 글의 구조에 대한 지도, 읽기 과정의 점검, 어휘의 지도, 직접 교수법에 의한 지도, 학생 중심의 교수를 강조한다. 이때 학습 내용의 체계적 선정 등을 통해서 교사는 학생들의 능동적인 읽기의 조력자가 되어야 함을 강조한다. 글 속의 내용은 그 자체로서 완전한 것이 아니며 다만 부분적인 정보일 뿐이기에 읽기 지도는 독서의 과정을 반영하는 것이어야 더 효율적이라고 하였다.

천경록(2003)은 독서 과정 중에 진행되는 다섯 가지 유형의 독해 과정인 미시 과정, 통합 과정, 거시 과정, 정교화 과정, 초인지 과정 그리고 종합적 이해 과정으로 분류하였다. 그리고 그 유형의 과정들이 미리 정해진 일정한 순서에 의하지 않고 거의 동시에 진행되고 서로 상호작용 된다고 하였다.

이러한 읽기 과정에 대한 연구들은 읽기 지도를 하나의 과정으로 보며 교사의 개입과 학습자의 역할을 강조하고, 읽기 전, 중, 후에서 반영해야 할 활동 내용을 자세하게 다루고 있다. 이러한 읽기 과정 연구를 통해서 읽기 전 활동이 가지고 있는 특성에 대해 살펴볼 수 있었다. 읽기 전 활동은 텍스트를 읽기 전에 읽기에 대한 학습자의 동기를 유발하고 텍스트의 이해를 돕는 스키마 활성화를 위한 텍스트 읽기를 위한 출발점 활동이라고 볼 수 있다.

### 나. 읽기 교육에서의 비계설정 연구

읽기 교육에서의 비계설정 연구는 크게 국어 교수·학습에서 이루어지는 비계설정과 국어교과서에서의 비계설정 연구로 나누어볼 수 있다. 국어 교수·학습에서의 비계설정 연구로는 김혜옥(2003), 최상미(2003), 김국태(2006)의 연구가 있다.

김혜옥(2003)은 비계설정을 통한 읽기 지도방법이 초등학교 1학년 아동의 읽기능력에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 여기에서는 읽기를 위한 비계설정방법을 읽은 글자만 밑줄 치기, 낱자 끊어 읽기, 특정 낱말 읽기, 읽기 전략 사용하기

4가지로 읽기를 위한 비계설정방법을 정하고 각각의 교수 전략을 제시하였다. 이 연구를 통해 비계설정을 통한 읽기 지도 방법이 아동의 읽기 능력 향상에 긍정적인 효과가 있음을 얻었다. 이 연구에서는 비계설정으로 제시된 읽기 전략 사용하기가 읽기 능력 향상에 도움을 주고 있으므로 읽기 전 활동에서 비계설정에 도움이 될 만한 읽기 전략을 구안할 필요가 있음을 시사하고 있다.

최상미(2003)는 중심생각 찾기라는 핵심전략을 바탕으로 초등학교 5학년을 지도하면서 관찰되는 비계설정을 연구하였다. 중심생각 찾기를 교수·학습하는 동안 관찰되는 비계의 유형은 설명하기, 시범 보이기, 질문하기, 힌트 주기 등으로 나타났다. 전략의 이양과정에 따라 설명이나 시범을 통한 교사 주도적인 교수·학습형태가 점차 공동으로 문제를 해결하며 교사가 부분적인 도움을 주는 힌트주기의 방식으로 나타나 전략의 이양과정에 따라 교수·학습에서 나타나는 비계의 유형도 달라짐을 보여주고 있다. 또한 전체학습에서는 교사가 주도적인 설명이나 시범의 형태가 조별학습이나 개별학습에서는 정교한 질문이나 힌트를 주는 방식으로 교사의 수업운영 면에 따라 비계설정 유형이 달라짐을 알 수 있다. 또한 교사가 개입을 줄이고 아동의 참여를 적극적으로 유도할 때 아동의 사고가 확장되고 문제 해결을 위한 적극적인 사고를 할 수 있다고 하였다. 이 연구에서는 읽기 전 활동이 좀 더 아동들의 참여를 적극적으로 유도하는 정교하고 힌트를 주는 형식의 활동이 비계설정에 유의미함을 시사한다.

김국태(2006)는 읽기 수업의 교수적 비계설정 양상에 대해 연구하였다. 특히 교수적 비계 설정 양상을 직접적·지원적 비계설정의 유형별로 학습 구조 형성을 위한 교수 활동 계획과 교수 대화 실행의 양상을 기술하였다. 직접적 비계설정 양상은 읽기 전략의 지식 이해에 중점을 두어서 개념적, 절차적, 조건적 정교화의 학습 구조가 형성되고, 설명하기 시범보이기, 질문하기를 중심으로 다양한 교수 대화 전략이 확인된다고 하였다. 그리고 지원적 비계설정은 텍스트의 의미 구성 과정에 중점을 두어서 일반적 이해, 전략적 이해, 개별적 이해의 학습 구조가 형성되고, 교사의 질문하기를 통하여 학습자의 이해 수준을 지원할 수 있는 다양한 이해 전략을 중심으로 운영하는 교수 대화 전략을 확인하고 있다. 여기서 지원적 비계설정 양상 중 학습 준비 단계에서 배경지식의 활성화 구조에서 배경지식의 선택적 활성화하기 유형에서 실제 학습 활동 요소로 6가지[1]를 제시하고 있

다. 이는 비계설정을 위한 읽기 전 활동이 실제적으로 어떻게 구현되어야 하는지에 대한 시사점을 준다.

교과서에서의 비계설정 연구로는 조용구(2012), 송민주(2015)가 있다. 조용구(2012)는 읽기 교과서에서 전략을 지도하기 위하여 비계설정하는 양상을 살펴보았는데 크게 요약하기, 예측하기, 평가하기의 세 가지 읽기 전략을 바탕으로 비계설정의 양상을 분석하였다. 읽기 교과서의 비계 설정은 교육 내용의 표상성을 강화하고 교수·학습의 부담을 완화하며 교사와 학습자의 상호작용을 활성화시키는 기능을 한다고 하였다. 이러한 읽기 교과서의 비계 설정은 책임이양의 원리와 적절성의 원리에 따라 이루어져야 한다고 하였다. 이는 그동안 교수·학습에서만 다뤄지던 비계설정을 읽기 교과서라는 교재 차원의 지원 체계로 설정하였으며, 그 미시적 단계인 읽기 전 활동도 충분히 비계설정의 지원체계로 개발이 가능함을 시사해준다.

송민주(2015)는 자기주도 학습을 위한 국어교과서 모형 개발에 대한 연구를 진행하였다. 여기서는 자기주도 학습을 위한 국어 교과서 구성 원리로 언어적 상호작용의 원리, 비계 설정의 원리, 동기 생성의 원리, 자기 통제의 원리를 들었다. 특히 여기서 비계 설정의 원리는 앞서 연구된 조용구(2012) 이론에 뒷받침하였는데 비계 설정의 원리는 이해학습에서는 학습에 대한 비계를 직접적이고 명시적으로 제시하거나 안내하는 방식으로 적용되어야 하고, 실천학습으로 갈수록 학습자가 스스로 생각할 수 있도록 간접적이고 암시적으로 비계를 제공하는 방식으로 적용되어야 한다고 하였다. 이 연구는 읽기 전 활동이 이해학습과 적용학습에서 다른 층위의 비계로 개발되어야 함을 시사해주고 있다.

### 다. 읽기 전 활동에 대한 연구

읽기 전 활동에 대한 연구는 읽기 전 활동 지도에 대한 연구와 국어교과서의 읽기 전 활동 분석에 대한 연구가 있다. 읽기 전 활동 지도에 대한 연구는 주로

---

1) 김국태(2006, p.151)에서는 배경지식의 선택화 활성화하기 유형의 실제 학습 활동으로 텍스트의 제목과 관련된 자신의 경험 말하기, 텍스트의 제목에 대하여 아는 대로 말하기, 텍스트의 제목을 보고 내용 짐작하기, 텍스트의 그림(삽화)을 보고 내용 짐작하기, 텍스트의 주제와 관련된 자신의 생각이나 느낌 말하기, 학습 목표와 관련된 전략을 간단히 실행하기를 사례로 들고 있다.

기존의 교과서를 가지고 특정 전략을 도입하여 재구성하여 실제 수업에 도입한 결과를 가지고 연구하고 있었다.

전혜령(2001)는 읽기 과정에 활동 중 읽기 전에 관련된 활동으로 4가지[2]를 제시하였고, 의미 지도, KWL챠트, 예측 안내표, 앙케이트/질문표, 대조표, 빈칸 메우기, 단어 추측하기, 참·거짓 가리기, 경계 어휘 전략의 9가지의 읽기 전 전략을 활용한 읽기 전 전략 학습지를 통한 읽기 지도 프로그램으로 구안하여 검사했고 읽기 능력 향상과 회상검사에서 유의미한 결과를 가져왔다.

강희진(2011)은 예측 안내표, KWL챠트, 의미지도, 빈 칸 메우기, 단어 추측하기, 참·거짓 가리기, 경계 어휘 전략 총 7가지 읽기 전 활동을 투입하여 독자의 학습효과를 높이는 효율적인 읽기 지도 방법을 모색하였다. 그 결과 읽기 전 활동 지도는 학습자의 읽기 능력 향상에 긍정적인 가능성을 주며, 학습자의 동기를 유발하고 배경지식을 활성화하여 장기 기억하도록 기여한다고 하였다. 이러한 연구는 읽기 전 활동에서 전략의 투입이 읽기 지도에서 비계 설정을 할 수 있다는 시사점을 갖게 하여 준다.

위의 연구들은 교과서를 읽기 전 활동을 강화하여 재구성한 것으로 실제적으로 학생들이 접하는 교과서에 나온 읽기 전 활동의 경향에 대해 보여주지는 않아 기존 국어교과서에 대한 반성은 보이지 않았다. 최근 들어 실제적으로 교과서 내에서는 읽기 전 활동이 어떤 방향으로 투입되고 있는지 살펴보는 연구가 시작되었다.

이상구(2013)는 2009 개정 국어과 교육과정의 읽기 내용 성취 기준 중 설명하는 글과 주장하는 글 읽기를 중심으로 구현한 중학교 국어 16종 교과서 단원을 대상으로 읽기 전 활동의 종류와 스키마 종류로 분류하였다. 그 결과 읽기 전 활동의 종류에는 '배경지식 활성화'와 '동기 유발하기' 두 가지 활동에 지나치게 집중되어 있었으며 스키마의 유형에서는 '내용 스키마'와 관련된 활동에 집중되어 있어 장르 중심 교육과정에 발맞추어 '구조 스키마'에 대한 활동을 더 재고해 볼 필요가 있음을 시사하고 있다.

---

2) 전혜령(2001, p.27)는 기존의 읽기 과정에 대한 연구를 정리하며 읽기 전 활동으로 글을 읽는 목적(학습목표)를 분명히 제시하기, 읽을 글의 중요 어휘나 개념을 점검하여 배경지식 활성화시키기, 글에 대한 질문과 예측하기를 통하여 학습자들이 호기심을 갖도록 하기, 글을 읽는 과정에 필요한 독서 방법 안내하기를 제시하였다.

정재은(2014)는 고등학교 국어 교과서의 '읽기 전 활동'의 양상과 개선 방안에 대한 연구로 고등학교 국어 교과서의 읽기 전 활동의 변천을 살펴보고, 고등학교 국어 교과서의 나타난 특징과 읽기 전 활동 유형을 정리하였다. 읽기 전 활동의 유형은 읽기 전 활동의 구성 위치, 읽기 전 활동의 내용 및 전략, 매체 활용 양상에 따라 분류하였다. 또한 읽기 전 활동의 개선 방안으로 학습목표 명시 체계화, 단원 전체를 아우를 수 있는 활동, 읽기 전 활동의 모호성 보완, 다양한 읽기 전 활동 전략 사용, 말하기·쓰기에 국한되지 않은 활동, 다양한 매체 활용 등을 제안하였다. 이 연구는 읽기 전 활동을 유형화했다는 의의와 기존 읽기 전 활동이 개선 방안을 고찰할 수 있게 한다.

그러나 이러한 국어교과서의 읽기 전 활동 분석에 대해서는 중학교와 고등학교에서 연구가 이뤄지고 있으나 아직 초등학교 교과서를 대상으로 한 연구는 없어 초등학교 국어교과서의 읽기 전 활동에 대한 고찰이 필요한 실정이다.

## 3. 연구내용 및 제한점

본 연구는 초등학교 국어 교과서에 수록된 읽기 전 활동이 어떠한 유형으로 나타나고 있으며, 읽기 전 활동의 분석을 통해 그 문제점을 밝히고, 그러한 문제점을 보완할 수 있는 대안을 찾아보는 방향을 탐구하고자 한다.

이 연구에서 다루게 될 각 장의 연구 내용은 다음과 같다.

Ⅱ장에서는 비계 설정 본질과 읽기 전 활동의 관계를 살펴본다. 먼저 1절에서는 비계 설정의 본질을 살펴보기 위해 비계 설정의 개념과 그 구성요소에 대해서 정리할 것이다. 2절에서는 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 특성을 살펴보기로 한다. 이 절에서는 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 의미를 살펴보기 위해 읽기 전 활동의 역할을 정리하고, 읽기 전 활동에 대한 의미를 재정립한다. 이를 통해 실제 읽기 전 활동이 어떻게 읽기 중 활동과 읽기 후 활동과 관계 맺고 있는지 그 상호작용양상을 2007 개정 국어교과서 5~6학년 교과서를 통해 살펴보고, 비계 설정을 위한 읽기 전 전략을 정리해본다. 3절에서는 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성의 전제에 대해 정리해 보고 이를 통하여 비계 설정을 위한 읽기 전 활

동 반영 방향을 정립해본다.

Ⅲ장에서는 이러한 논의들을 바탕으로 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 구성 원리를 고찰해 볼 것이다. 1절에서는 2009 개정 초등학교 국어교과서 중 3~4학년 교과서를 중심으로 비문학텍스트를 제재로 선정한 차시에 드러난 읽기 전 활동을 분석해보고 비계 설정에서 어떠한 문제점이 드러나는지에 대해 살펴본다. 2절에서는 1절에서 분석한 읽기 전 활동의 양상과 문제점을 통해 이를 보완할 읽기 전 활동 비계 설정의 원리를 정립하고, 이에 따른 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성 원리 모형을 정리해본다. 3절에서는 1,2절에 논의를 따라 비계 설정을 위한 읽기 전 활동을 실제로 구성해본다.

Ⅳ장에서는 앞에서 논의하였던 내용들을 종합하여 정리하고 후속 연구를 제안해 보고자 한다.

이 연구는 초등학교 국어교과서 읽기 전 활동의 양상과 그 문제점을 분석하면서 교과서 내에서 다루고 있는 읽기 전 활동의 의미를 재정립하고 차후 국어교과서 개발 시에 읽기 전 활동 교재구성의 대안점을 찾아보는 데 그 의의가 있으나 다음과 같은 제한점을 가진다.

첫째, 분석된 읽기 전 활동이 비문학텍스트를 제재로 선택한 차시만으로 한정한 것이다. 따라서 본고의 읽기 전 활동의 양상과 문제점이 국어교과서에 나타난 전체 읽기 전 활동을 대표한다고 보기에 어려울 수도 있다. 그러나 문학텍스트는 국어교과 내에서 주로 다뤄지는 영역이나 비문학텍스트는 타 내용교과에서 주로 다뤄지는 부분이다. 비문학텍스트에 대한 읽기 전 활동 고찰은 국어교과가 읽기 전 활동을 통해 텍스트를 다루는 방법을 고찰하여 내용교과와 구별되는  차별성을 두기 위한 기초적인 연구라는 데 의의가 있다.

둘째, 특정 학년만 분석하였다는 점이다. 전반적인 읽기 전 활동 양상을 알아보는 데 목적이 있어 2009 개정 교육과정에서는 3~4학년 교과서를 분석해보기로 했다. 기초적 전략을 사용하기 시작하는 3~4학년을 중점으로 한 일반적인 케이스 연구를 바탕으로 전반적인 비문학텍스트 읽기 전 활동 양상을 찾아보는 데 목적이 있다.

셋째, 구안된 읽기 전 활동을 직접 수업에 투입하지 않아서 그 실효성에 대한 검증이 이뤄지지 않았다. 이는 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 개발에 목적이 있음으로 이에 대한 검증은 추후 연구에서 이뤄지길 제언하고자 한다.

# Ⅱ. 비계 설정의 본질과 읽기 전 활동

학습자 중심의 구성주의적 교육에서 비롯된 개념인 비계 설정은 학습자가 목표에 도달하거나 과제나 기능을 수행하도록 하기 위해 제공 되어지는 도움과 지원이다. 이를 바탕으로 교과서라는 지원 체계가 가지고 있는 비계 설정에 주목하고자 한다. 특히 읽기 과정을 볼 때 가장 첫 단계인 읽기 전 활동은 학습자의 스키마를 자극시켜 읽기 중, 후 활동에 영향을 주는 비계 역할을 할 수 있도록 구안하여 읽기 전-중-후 단계의 상호작용이 이루어지도록 해야 한다. 교과서에 제시된 표상화되어 있거나 내제된 읽기 전 활동이 학습자들에게 어떠한 비계를 제공하는가를 살펴보기 위해서 읽기 전 활동이 가지고 있는 비계 요소를 읽기 목적 요소, 텍스트 요소, 독자 요소에 따라 살펴보고자 한다.

이 장에서는 읽기 전 활동의 비계 설정 요소를 알아보고, 읽기 전 활동의 의미를 재정립해본 뒤, 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 구성 방향을 모색해보고자 한다.

## 1. 비계 설정의 본질

### 가. 비계 설정의 개념

구성주의 교육심리학자 비고츠키(1896~1934)의 근접발달영역이론과 비계설정(Scaffolding)은 매우 밀접한 관계가 있다. 비계(scaffolding)는 건물을 지을 때 인부들이 밟고 올라서는 임시 구조물로서 보통 어른과 아이, 때로 좀 더 능숙한 동료와 미숙한 동료 사이의 상호작용 패턴에 대한 은유이다. 비계 설정이란 개념은 비고츠키를 연구한 학자인 Wood 등에 의해 제안된 것으로서 근접발달영역 내에서 효과적인 교수·학습을 위해 교사가 학생과의 상호작용 중에 도움을 적절히 조절하며 제공하는 것을 의미한다. Wood와 Bruner는 비계설정을 아동이 문제를 해결하도록 어떠한 기지를 제공하는 일련의 과정으로 설명한다.[3)]

3) 송선희(2003), "Vygotsky의 비계설정(scaffoding) 이론에 대한 고찰", 교육방법연구 제15권 제1호, PP.77-93

읽기 교과서에 대한 비계설정에 관한 연구는 조용구(2012)에서 이루어졌다. 이 연구는 읽기 교과서에서 전략을 지도하기 위한 비계설정의 양상을 살펴보았다. 여기에서 일반적인 비계설정은 실제 교수·학습에서 교사와 학습자와의 일대일 상황을 가정하지만 읽기 교과서의 비계설정은 다수의 학생을 대상으로 읽기 교수·학습의 효율성을 이끌기 위해 교재 차원에서 제공되는 지원 체계로 설정하고 있다. 이러한 읽기 교과서의 비계설정은 교육 내용의 표상성을 강화하고 교수·학습의 부담을 완화하며 교사와 학습자의 상호작용을 활성화시키는 기능을 한다고 밝히고 있다. 이는 학습자와 동질의 존재인 인간이 아닌 학습 상황에서 주어지는 텍스트 자료도 충분히 비계의 역할을 할 수 있다는 시사점을 주고 있다. 이처럼 읽기교과서라는 교재 자체에 비계 설정이 가능하다면, 그 안에 내포되어 있는 읽기 전 활동 역시 비계로 작용할 수 있다.

읽기 전-중-후라는 과정 상에서 볼 때 가장 먼저 도달하는 지점이 읽기 전 활동이다. 이러한 읽기 전 활동은 다음 단계로 나아가기 위한 첫 단계로써 다음 단계에 대한 안내자의 역할을 하는 구체적인 비계 설정이 이루어져야 한다.

근접 발달 영역이란 학습 공간에서 학습을 하는 학생과 유능한 타자와의 상호작용을 통하여 학습이 이루어지고 그 결과로 발달이 가능해진다는 이론이다. 이때의 상호작용에서 유능한 타자가 제공하는 것이 '교수'이고, 그 교수에 반응하면서 지식을 습득해 가는 것이 '학습'이다. 실제 발달 영역과 근접 발달 영역은 학습자들이 학습할 수 있는 공간이다. 그런데 실제 발달 영역과 근접 발달 영역 사이의 경계인 임계점은 바로 학습자 스스로가 학습할 수 없는 단계, 곧 유능한 타자의 도움이 필요한 시점이다. 학생들이 교수·학습이 이뤄지는 교실에서는 동료학습자와 교사가 유능한 타자가 될 수도 있지만, 학습자료로 쓰이는 교과서도 학생들에게는 유능한 타자가 될 수 있다. 이경화 외(2007, pp. 22-27)에서는 학습의 상황에 따라서는 근접 발달 영역에서 작동하는 유능한 타자, 예를 들면 교사의 역할을 대신할 수 있는 텍스트를 제공하여 학습을 안내하고 촉진할 수 있다고 하였다. 여기에서는 정보적 텍스트를 유능한 타자로 보았다.

읽기 전 활동도 역시 교과서 내에서 구축하고 있는 '텍스트 형태의 유능한 타자'의 역할을 할 가능성이 있다. 따라서 본고에서는 읽기 전 활동을 '유능한 타자'의 역할로 보고 있다. 곧 텍스트를 읽기 전에 교과서에 제시된 읽기 전 활동이 텍스

트를 읽기 위해 독자가 갖춰야 할 출발점 역할을 제대로 한다면, 그 이후에 읽어 나갈 텍스트에 대한 독자의 독해력과 이해력을 향상시키는 데 도움이 되는 비계의 역할을 할 수 있다는 것이다. 이를 읽기 전 활동이 비계설정의 역할을 했을 때와 연관지어 살펴보면 〔그림Ⅱ-1〕과 같다.

<table>
<tr><th>실제 발달 영역</th><th>근접 발달 영역</th><th>새로운 실제 발달 영역</th></tr>
<tr><td>타인의 도움 없이 스스로 문제를 해결할 수 있는 영역</td><td>타인의 도움을 통해서 문제를 해결할 수 있는 영역</td><td>타인의 도움을 받아도 문제를 해결할 수 없는 영역</td></tr>
<tr><td colspan="3">〈읽기 전 활동 투입 전 〉↑ ↑<br>임계점① 임계점②</td></tr>
<tr><td colspan="3">〈----읽기 전 활동 투입 후-----〉↑ ↑<br>임계점③ 임계점④</td></tr>
</table>

〔그림Ⅱ-1〕 비계설정이 이루어진 읽기 전 활동 투입의 임계점 변화

〔그림Ⅱ-1〕에서 보면 학습자는 학습 전에 임계점①과 임계점② 사이 만큼의 근접 발달 영역을 갖는다. 그러나 학습자가 학습과정에서 주어진 과제를 해결할 수 있는 비계 요소가 될 수 있는 읽기 전 활동을 만나게 되면 실제로 학습할 수 있는 학습 영역보다 더 많이 학습할 수 있게 되는 것이다. 곧, 비계의 역할을 하게 되는 읽기 전 활동이 투입이 된다면 임계점은 ①,②의 위치에서 ③,④의 위치로 변경되어 학습을 가능하게 하는 실제발달영역과 근접발달영역을 더 넓힌 상태에서 읽기 활동을 하게 되어 읽기 전 활동 투입으로 인해 더 많은 부분을 이해하게 되는 것이다. 읽기 전 활동이 임계점을 자극하는 역할을 하기 위해 과연 비계 설정이 가능한 읽기 전 활동의 요소는 무엇인지 보아야 한다.

### 나. 비계 설정의 구성요소

1) 일반적인 비계설정 구성요소

효과적인 비계 설정을 위해서는 비계 설정을 하려는 목표와 구성요소가 무엇인지 살펴보아야 한다. 비계 설정은 학습자 중심의 구성주의적 교육에서 비롯된 개념으로 학습자가 목표에 도달하거나 과제나 기능을 수행하도록 하기 위해 제공

되어지는 도움과 지원을 의미한다. 이러한 비계 설정의 목표는 학생들로 하여금 '자신의 근접 발달영역 안에서 과제를 해결하게 하려는 것'과 '자기 조절을 증진시키는 것'이다.[4)]

이러한 비계설정의 목표를 달성하기 위해 학생들에게 제공하는 비계설정이 가져야 할 특징들을 비계설정의 구성요소라 하겠다. 효과적인 비계 설정에는 버크와 윈슬러(Berk & Winsler,1995)가 제시한 세 가지 구성 요소인 '공동의 문제 해결', '상호주관성', '따뜻함과 반응'과 더불어 기호의 매개를 강조했던 비고츠키의 이론에 근거해 '언어의 매개'를 중요한 구성요소로 보고 있다.[5)] 각각의 구성요소를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 공동의 문제해결이다. 흥미 있고 문화적으로 의미 있는 협동적 문제 해결 활동에 대해 아동들이 누군가와 함께 상호작용하며 목표를 달성하기 위해 애쓰는 것이다. 아동이 다른 사람과 협동해서 적극적으로 문제 해결에 참여할 때 가장 바람직한 학습이 이루어진다.

둘째, 상호주관성이다. 어떤 과제를 시작할 때 서로 다르게 이해하고 있던 것에 대해서 두 참여자가 공유된 이해에 도달하는 과정이다. 공동활동의 각 참여자가 상대방의 관점에 자신의 관점을 조정하여 맞춤으로써 의사소통을 위한 공동의 화제를 만들어가는 것을 의미한다. 이 때 성인은 자신의 생각을 아동이 이해할 수 있는 수준으로 융통성있게 풀어 줌으로써 상호주관을 높이려 한다.

셋째, 따뜻함과 반응이다. 아동이 과제에 대한 집중과 도전하려는 태도는 성인이 따뜻하고 반응적일 때, 그리고 언어적으로 칭찬해주고 자신감을 복돋워줄 때 최대화된다.

넷째, 언어의 매개이다. 비계 설정에서는 언어 매개의 중요성이 강조된다. 지겔(Sigal,1982)은 언어를 매개로 한 '거리두기 전략'이 아동의 문제 해결을 증진시킬 수 있는 효과적인 교수 방법임을 제안한다. 그에 의하면 거리 두기는 성인의 언어적 진술을 정신적 조작의 요구 수준에 따라 다음과 같이 세 단계로 나누어 볼 수 있다.

---

4) 한순미(1999), 「비고츠키와 교육」, 교육과학사, p.143.
5) 한순미(1999), 「비고츠키와 교육」, 교육과학사, pp141-143.

① 낮은 단계의 거리두기: 성인이 인접한 환경에 놓여있는 사물들에 대해 언급하거나 질문한다. 예를 들어 “이것은 무엇으로 만들었니?”, “ 이 모자는 빨간색이구나”와 같이 명명하거나 묘사하는 질문이다.

② 중간 단계의 거리두기: 성인이 인접 환경에 놓여있는 두 가지 양상들의 관계에 대해 언급함으로써 어떤 것을 자세히 설명하는 말을 한다. 예를 들어 “어떤 것이 더 크지?”, “이것은 삼각형 모양이고, 이 둘은 사각형이구나”와 같이 비교하기, 분류하기, 관련짓기 등에 관한 질문이다.

③ 높은 단계의 거리두기: 성인이 아동으로 하여금 인접 환경에 놓여있는 것을 넘어서서 가정을 세우거나 생각을 정교하게 가다듬도록 요구한다. 예를 들어 “ 앞에 있는 숫자와의 관계에 미루어 볼 때 다음에는 어떤 숫자가 와야 할까?”, “다음으로는 무엇을 해야 할까?”와 같이 추리 및 추론하기, 계획하기 등에 관한 질문이다.

2) 읽기 전 활동의 비계설정 구성요소

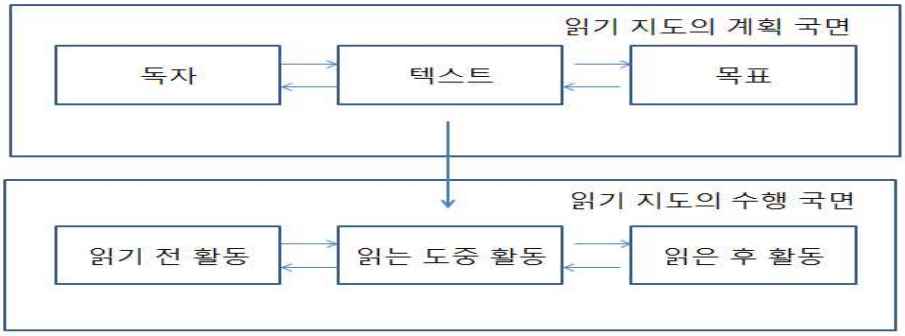
앞서 언급한 공동의 문제해결, 상호주관성, 따뜻함과 반응, 언어의 매개 중 읽기 전 활동은 텍스트라는 언어에 기인하고 있기에 ‘언어의 매개’ 요소를 접목시키고자 한다. 공동의 문제해결, 상호주관성, 따뜻함과 반응은 교사와 학습자가 공존하는 국어 교수・학습 상황에서 충족시키는 요소이며, 텍스트 형태의 읽기 전 활동은 언어의 매개가 잘 이루어져 있는지 파악하여 비계설정의 요소를 충족시켰는지 고려해야 한다. 이처럼 언어를 매개로 한 거리 두기 전략은 텍스트라는 ‘언어’를 매개로 한 국어 교과서에서 읽기 전 활동이 가져야 할 비계 설정에 많은 시사점을 둔다. 읽기 전 활동을 ‘언어의 매개’라는 비계설정요소를 가지고 살펴보면 다음과 같이 볼 수 있다.

・낮은 단계의 거리 두기: 학습 상황을 그대로 보여주는 활동 (제시하기)
・중간 단계의 거리 두기: 학습 상황과 관련된 다른 전략(자료)의

관계를 알아보는 활동 (연결하기)

· 높은 단계의 거리 두기: 학습자에게 재구조화하는 인지활동(예측, 추론, 계획하기 등)을 요구하는 활동 (재구조화 하기)

또한 읽기 전 활동은 읽기를 계획하는 단계이기 때문에 읽기 지도에 고려해야 할 요소들을 살펴보아야 한다. 읽기 지도에 관한 연구(천경록 외, 2008, pp. 239-246)에 따르면 읽기 지도는 읽기 지도의 계획 국면과 실제 가르치는 수행 국면으로 나눌 수 있으며 〔**그림** Ⅱ-2〕과 같이 제시하였다.




〔그림 Ⅱ-2〕 읽기 지도의 국면

이러한 읽기 지도의 국면에서 읽기 지도를 하는 교사가 독자, 텍스트, 목표에 관한 세 요인의 특성을 먼저 파악하며 비계를 형성해야 한다고 하고 있다. 각각의 요소를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 목표 요인은 학생들에게 높은 동기를 갖추게 하고, 글 내용에 주의하고, 읽기 활동을 구체화하는 것이다. 다음으로 텍스트 요인은 텍스트의 유형과 난이도를 고려해보는 것이고, 마지막으로 독자 요인은 배경 지식, 읽기 동기와 관련된 내용을 고려하는 것이다.

위에서 언급한 읽기 지도의 계획은 교사가 지도안을 작성하면서 교실의 상황을 고려하는 요소이나, 본고에서는 읽기 전 활동을 읽기 활동을 위한 하나의 계획이자 동시에 비계의 역할을 하고 있다고 설정하고 있으므로 독자, 텍스트, 목표에 관한 상황을 읽기 전 활동의 요소로 고려하고자 한다.

우선 읽기 전 활동에서의 목표 요소는 각 차시별로 제시된 학습 목표를 기점으

로 독자가 지녀야 할 읽기 목표로 보았고, 텍스트 요소는 읽기 전 활동은 텍스트를 읽기 전 단계이기 때문에 텍스트와 관련된 독해 전략으로 보았다. 마지막으로 독자 요인은 독자에게 제공되는 배경지식으로 보았다.

읽기는 독자(학습자), 글(텍스트), 읽기 목적의 세 가지 요소들이 상호 관련되어 있음과 더불어 Sigal의 언어를 매개로 한 거리두기 전략을 활용하여 읽기 전 활동에서 보여지는 비계설정 요소를 구안해보았다. 따라서 이 세 요인들이 각 비계 설정의 단계에서 어떠한 양상으로 구성되어 있는지 정리해보면 다음 〈표Ⅱ-1〉과 같다.

〈표Ⅱ-1〉 읽기 전 활동의 비계설정 요소

| | **읽기 목적 요소** | **텍스트 요소** | **독자 요소** |
|---|---|---|---|
| 낮은 단계의 거리두기 (제시하기) | 학습목표를 제시하는 활동 | 텍스트의 독해전략을 명명만 하는 활동 | 독자에게 배경지식을 제시하는 활동 |
| 중간 단계의 거리두기 (연결하기) | 학습목표와 텍스트의 관계에 관한 활동 | 텍스트의 독해전략을 시범으로 보이는 활동 | 독자의 경험과 연결짓는 활동 |
| 높은 단계의 거리두기 (재구조화 하기) | 읽기목적을 독자가 계획하는 활동 | 텍스트의 독해전략을 활용해 보는 활동 | 독자의 배경지식을 독자가 재구조하는 활동 |

낮은 단계의 거리 두기는 학습자에게 어떠한 설명없이 읽기 목표, 독해전략, 배경지식을 제시만 하는 읽기 전 활동이다. 이러한 읽기 전 활동은 학습자가 교과서가 제시한 형태를 그대로 받아들이도록 하는 형태로 나타나게 된다. 예를 들어, '글을 읽고 이어주는 말에 대하여 알아봅시다.'라는 학습 목표에 로봇과 관련된 제재글이 갖게 되는 읽기 전 활동을 구안해보면 다음과 같다. 낮은 단계의 거리 두기에서 읽기 목적 요소를 적용하면 '이어주는 말을 생각하며 글을 읽어 봅시

다.'라는 읽기 전 활동이 나올 수 있다. 여기에서는 학습 목표인 '이어주는 말'이 그대로 읽기 목표로 전환된다. 텍스트 요소를 적용하면, '이어주는 말에 밑줄을 그으며 읽어봅시다.'라는 읽기 전 활동으로 읽기 중 활동에서 사용할 수 있는 읽기 전략인 밑줄 긋기를 명명만 하는 형태로 나타난다. 독자 요소는 '다양한 로봇의 사진을 살펴봅시다.'처럼 자료를 제시하는 형태로 나타난다.

중간 단계의 거리 두기는 읽기 요소인 읽기 목표, 독해 전략, 배경지식을 학습자와 연결짓는 형태로 나타나는 읽기 전 활동이다. 낮은 단계의 거리 두기가 교과서 중심의 주입식 형태라면 중간 단계의 거리 두기는 교과서가 학습자의 텍스트 이해도를 높이기 위해 보다 추가된 설명이 나타나게 된다. 낮은 단계의 거리 두기와 마찬가지로 '글을 읽고 이어주는 말에 대하여 알아봅시다.'라는 학습 목표에 로봇에 관련된 제재글이 있다고 가정하고 중간 단계의 거리 두기 양상을 한 읽기 전 활동을 구안해보면 다음과 같다. 읽기 목적 요소를 적용하면, '문장과 문장을 연결시켜 주는 낱말을 찾으며 글을 읽어 봅시다.'로 '이어주는 말'을 '문장과 문장을 연결시켜 주는 낱말'로 이어주는 말의 의미를 풀이하여 학습자가 보다 쉽게 학습 목표와 관련해서 텍스트 내에서 무엇에 주목해야 할지 학습 목표와 텍스트의 관계를 연결시키고 있다. 텍스트 요소를 적용하면, '다음은 영수가 이어주는 말에 밑줄을 그은 수첩입니다. 이어주는 말이 무엇인지 살펴봅시다.'처럼 제재글과는 다른 짧은 텍스트를 제시하고 이를 읽을 때 어떻게 전략을 사용해야 하는지 그 예시를 시범으로 보이는 활동이 된다. 독자 요소를 적용하면, '로봇에 대하여 알고 있는 사실이나 로봇과 관련된 경험 말하여 봅시다.'처럼 제재글과 관련한 학습자의 경험을 연결시켜 보다 학습자들의 스키마를 활성화시키는 형태를 지닌다.

높은 단계의 거리 두기는 읽기 목표, 독해전략, 배경지식에 직접 학습자가 참여하도록 설정하여 보다 적극적으로 재구조화하도록 하는 읽기 전 활동이다. 앞서 보인 예시와 마찬가지로 '글을 읽고 이어주는 말에 대하여 알아봅시다.'라는 학습 목표에 로봇에 관련된 제재글이 있다고 가정하고 높인 단계의 거리 두기 양상을 한 읽기 전 활동을 구안해보면 다음과 같다. 읽기 목적 요소를 적용하면, '〈로봇〉을 읽으면서 알고 싶은 내용을 미리 써봅시다.'처럼 학습자가 제재글 읽기를 통해 얻고자 하는 목표를 직접 설정해 봄으로써 보다 자기화된 읽기가 가능하도록 한다. 텍스트 요소를 적용해보면, '다음은 영수가 이어주는 말에 밑줄을 그은 수첩

입니다. 영수의 수첩을 보고, 미영이가 수첩에 적은 글에서 이어주는 말을 찾아 밑줄을 그어봅시다.'처럼 예시를 시범보이는 것으로만 끝나지 않고 직접 또 다른 짧은 텍스트에서 학습자가 연습해본다. 이를 통해 이어주는 말에 대한 개념을 탐구하고 밑줄 긋기라는 전략을 습득하게 되며 제재글인 〈로봇〉을 읽을 때 바로 전략을 활용할 수 있게 된다. 독자 요소를 적용해보면, '〈로봇〉에 대해 아는 내용이나 겪은 일을 떠올려보고, 〈로봇〉에 대해 어떤 내용이 나올지 생각해봅시다.'처럼 단순한 경험 묻기 식에서 한층 더 나아가 학습자가 기존에 가지고 있는 스키마와 제재글을 연관지어 글의 내용을 예측하게 하여 내용을 학습자가 미리 구조화시켜보며 보다 적극적인 읽기 준비를 할 수 있게 한다.

읽기 전 활동의 비계 설정으로 독자들의 텍스트 이해력을 높이려면 낮은 단계의 거리두기에서 높은 단계의 거리두기로 지향해야 한다. 낮은 단계의 거리 두기는 독자들이 실제 가지고 있는 임계점을 그대로 유지할 수밖에 없는 활동이며, 높은 단계의 거리 두기로 갈수록 독자들은 보다 전에 가졌던 임계점보다 앞으로 나아갈 수 있는 비계 설정이 가능하게 된다.

## 2. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 특성

### 가. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 의미

읽기 전 활동은 독자가 글을 읽기 전에 글을 보다 잘 이해하기 위해 글의 내용이나 형식과 관련된 배경지식을 활성화하거나 형성하는 활동이다. 읽기 전 활동에 관한 의미를 살펴보기 위해서는 과정중심 읽기 교육에 대해 살펴보아야 한다.

1) 읽기 전 활동의 역할

이상구(2013, pp.66-67)에 따르면 과정중심 읽기 교육은 1960년대를 전후로 하여 두뇌 속 신경생리학적 과정에 대한 이해가 시작되며 대두된 인지 심리학적 관점에서 대두된다고 하였다. 인지 심리학은 인간의 두뇌가 어떻게 언어 정보를 인지하고 처리하는가 하는 인지적 과정을 중심 과제로 설정하고, 이에 대한 집중적인 연구를 수행하였다. 그 결과 언어와 사고 및 글을 읽는 과정을 밝혀내고, 읽기교육, 쓰기교육 등에 있어서 구체적인 전략과 방법들을 개발하기 시작한 것이

다. 이러한 인지주의적 패러다임을 바탕으로 하여 읽기 전-중-후 활동 혹은 전략에 대한 교수·학습을 지향하게 되는데, 바로 이를 '과정중심 읽기 교육'이라 이른다. 과정 중심 읽기 교육에서는 글을 읽는 과정을 읽기 전-중-후로 나눈 다음, 각 과정에서 독자가 해야 할 전략을 상정한 후 이 전략을 독자가 익힐 수 있게 하는 데 초점을 둔다. 이때 읽기 전, 중, 후 활동을 모두 강조하지만 특히 읽기 전이나 중 활동에 더 많은 관심을 갖는다. 우리나라 국어교과서도 과정중심읽기에 대한 패러다임을 두고 있으므로, 교과서에는 읽기 후보다는 읽기 전, 중 활동에 대한 고민이 더 많아져야 한다.

하지만 현장의 국어 교과서에서 읽기 전 활동은 단순한 동기유발로만 그치는 등 간소하게 다뤄지거나 생략되고 있고, 여전히 읽기 후 활동에 집중하고 있다. 이것은 교과서가 읽기 후에 목표 도달 활동을 하므로 읽기 후 활동에 집중한 형태로 나오기 때문이다.

본고에서 주목하는 것은 비문학텍스트를 제재로 한 읽기 차시이다. 비문학텍스트를 중심으로 한 읽기 차시도 역시 읽기 후 활동에 집중한 형태로 되어 있다. 비문학텍스트는 타 교과에서도 다룰 수 있는 제재이기에 동기유발 형태의 읽기 전 활동과 내용 파악 중심의 읽기 후 활동에 집중된 형태는 도덕, 사회 등의 내용 교과와 차별성을 두지 않는다. 비문학텍스트를 다룬 제재에서는 보다 강화된 읽기 전 활동이 투입되어 읽기 전 활동이 읽기 중-후 활동에서 영향을 끼칠 수 있도록 읽기 후에 집중되었던 목표 활동을 읽기 전 활동으로 끌고 들어와서 과정 중심 읽기 과정의 유대를 강화할 필요가 있다. 읽기 후 활동에 집중된 목표 활동을 읽기 전 활동에 적절히 분산시켜 학습자가 텍스트를 읽으며 목표에 따라 전략적으로 텍스트를 읽을 수 있도록 해야 한다.

Jeffrey(2002, p.10)는 읽기 전 활동의 역할에 대해 다음과 같이 말하고 있다. 우선 읽기의 목적을 분명하게 해 주고, 호기심을 자극하며, 읽고 싶은 동기를 불러일으킨다. 또한 학생들에게 배경 지식과 적절한 경험을 활성화시켜 주고, 관련 텍스트는 물론 관계되는 어휘나 구조와 연결시켜주며, 글을 이해하는 데 필요한 스키마와 배경지식을 형성하도록 도와준다. 이를 통해 읽기 동기를 형성토록 해주고, 읽기 경험을 위한 정서적·인지적 준비를 하도록 도와준다고 하였다. 그렇기 때문에 읽기 전 활동은 읽기 학습 과정에서 중요한 위치를 차지하며 실제적

으로 읽기 전 활동의 효과를 검증한 연구들이 나오고 있다.[6)]

이처럼 비문학텍스트 제재를 다룬 읽기 전 활동이 읽기 중-후 활동과의 연계성을 강화하고 보다 다양한 역할을 하기 위해 내용 스키마 위주의 읽기 전 활동이었던 동기유발의 단순한 차원에서 벗어나, 독자가 텍스트를 읽는 목적을 설정하도록 유도해야 하고, 관련 텍스트를 읽을 때 필요한 어휘, 읽기 전략 제시 등 형식 스키마도 강화한 읽기 전 활동을 통해 내용 스키마와 형식 스키마의 균형을 고려해야 한다

2) 읽기 전 활동에 대한 의미 재정립

최종한(2012)은 베르그송의 시간 이론에 대해 다음과 같이 정리하였다. 베르그송(Henri Bergson)에 따르면, 시간이란 본래 매순간 '지나가는 현재'와 자신 속에 '보존되어 있는 과거'로 분열된다. 왜냐하면 현재 자체가 '지금 현재 일어나는 것'이면서 동시에 '변화하거나 지나가는 것'이기 때문이다. 그리고 이 때 과거란 비연대기적으로 선재하는 전체로서의 과거이기도 하지만, 동시에 거대한 과거의 지대에 공시적으로 존재하고 있는 무수한 시간의 낱장들의 합이기도 하다. 결론적으로 베르그송이 말하는 시간이란, 매 순간 무수한 낱장들이 공존하고 있는 거대한 과거와 이 과거의 낱장들이 향하고 있는 응축된 점으로서의 현재와 동시에 존재하고 있는 시간인 것이다. 베르그송에게 있어서 구체적 현재는 과거와의 급격한 단절이 아닌 기억과도 같다. 베르그송에 의하면 현재는 지나가고 있고 동시에 지나간 과거는 현재에 보존된다.

베르그송의 시간이론을 접하여 '읽기 전 활동'을 보았을 때, '읽기 전 활동'은 단순히 텍스트를 읽기 전에 접하고 끝나게 되는 단절된 활동이 아닌 읽는 순간에도, 그리고 읽고 난 후에도 이어지는 지속적인 기억으로 볼 수 있다. 읽기 전 활동에서 발현된 독자들의 기억들이 읽는 과정 속에서도 점차 확산되어 가며, 읽은 후에도 처음으로 발현되었던 기억들이 점차 확산되어 가는 것이다. 곧, 이는 읽기 전 활동이 읽기를 시작하기 전에 발아하는 기억이 되는 것이다. 이 기억이 텍스트를 만나게 되고, 텍스트와 연결된 읽기 후 활동을 통해 점차 기억의 폭이 확산되는 것이다. 그렇다면 교과서 상에서의 읽기 전 활동은 텍스트를 읽기 전에

---

6) 읽기 전 활동의 효과에 관한 연구는 전혜령(2001), 강희진(2011),이미애(2012)가 있다.

독자에게 기억에 대한 자극을 주는 활동이라 할 수 있다. 그러한 활동은 교과서에 표상되어 나타난 부분도 있지만 표상 속에 감추어져서 독자에게 심상으로 남겨지는 활동으로도 나타날 수 있다.

읽기 전 활동의 범위를 두고 생각해보아야 할 점은 읽기지시문도 읽기 전 활동으로 볼 수 있는가라는 것이다. 예를 들어 '시간을 나타내는 말을 찾으며 글을 읽어 봅시다.'라는 교과서 지시문을 살펴보자. 기존의 방식에 따르면, 이 지시문은 텍스트가 나타나기 전 교과서의 제재글을 이끄는 읽기지시문으로 보고 읽기 중 활동에 내재된 것으로 보고 있다. 교과서에서 다룬 읽기 전 활동은 대부분 배경자료를 제시하거나 경험이나 지식을 끌어내는 등의 활동을 읽기 전 활동으로 보았다. 그러한 시각으로 교과서를 살펴보면 이해학습에서는 읽기 전 활동이 찾아보기 어렵고 적용학습에서 읽기 전 활동을 간혹 볼 수 있게 된다.

하지만 이 읽기지시문을 읽기 전 활동으로 처리하지 않기에는 이 지시문 속에 텍스트를 읽기 전에 독자의 기억 곧, 스키마를 자극하는 읽기 전 요소들이 내재되어 있다. 곧, 이는 표상화되지 않은 심상화된 읽기 전 활동, 곧 읽기 중 활동 속의 읽기 전 활동으로 볼 수 있는 것이다.

'시간을 나타내는 말을 찾으며 글을 읽어봅시다.'라는 말 속에서 '시간을 나타내는 말'이라는 요소와 '찾으며'라는 요소에 주목해본다. 독자는 이 읽기지시문을 읽으며 이 2가지에 초점을 맞추게 된다. 첫 번째로 '시간을 나타내는 말'에 주목하여 독자가 기존에 알고 있던 시간을 나타내는 말(예:어제, 오늘, 내일 등)을 떠올리게 된다. 그리고 독자는 텍스트를 읽기 전에 머릿 속에 시간을 나타내는 말에 집중해야 함을 인식하게 된다. 두 번째로 '찾으며'라는 말에 주목하게 된다. 이는 독해과정에서 어떻게 정보를 찾을 것인지 독자 만이 갖고 있는 독해전략을 꺼내오는 역할을 하게 된다. 어떤 독자는 눈으로 찾아보며 시간을 나타내는 말이 들어간 문장 구조에 주목할 것이며, 다른 독자는 시간을 나타내는 말에 표시를 하며 읽게 될 것이다. 곧, 이 읽기지시문 안에 내포된 의미있는 요소들이 독자에게 텍스트를 접하기 전에 텍스트에서 집중해야 할 기억이 되어 읽기 활동에 영향을 주는 읽기 전 활동이 되는 것이다. 따라서 텍스트를 읽도록 지시하는 읽기지시문도 또 하나의 읽기 전 활동이 될 수 있다고 본다.

교과서 상에서 이러한 읽기 전 활동이라는 초기의 기억이 어떻게 읽는 중 활동

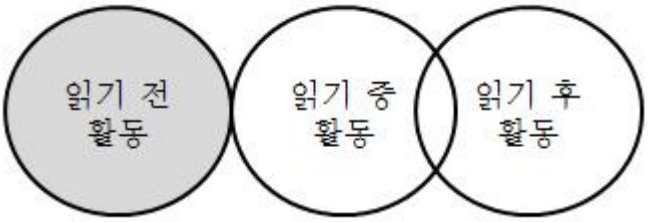
과 읽기 후 활동으로 나아가면서 점차 확산되고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 읽기 전 활동은 텍스트를 읽기 위한 하나의 출발점이다. 읽기 전 활동이 어떠한 양상으로 제시되느냐에 따라 읽기 중, 읽기 후 활동의 결과물이 달라질 수 있다. 읽기 전 활동은 시간적 차원에서 봤을 때 텍스트를 읽기 전(前)에 하는 단순한 활동으로 보기에는 읽기 전 활동이 가지고 있는 의미가 축소된다. 읽기 전 활동이 텍스트를 읽는 과정에서 텍스트 읽기 전에 학습자가 미리 읽기 목적을 수립하고, 읽기 전략을 습득하여 어떻게 읽어나갈 것인가를 총체적으로 계획하는 곧 읽기의 전 과정을 미리 훑어보는 읽기 전(全) 과정이 되어야 한다. 곧 읽기 전 활동은 읽기 전-중-후에 바탕이 되는 활동이 되어야 한다는 것이다. 이를 그림으로 나타내면 〔그림Ⅱ-3〕과 같다.

〔그림Ⅱ-3〕 읽기 全 과정으로서의 읽기 전 활동

위의 그림과 같이 읽기 전 활동과 읽기 중,후 활동의 관계를 살펴보면 읽기 전 활동과 관련하여 4가지의 양상을 생각해볼 수 있다. 읽기 전 활동 안에서 머무르는 경우, 읽기 전과 읽기 중 활동과 상호작용하는 경우, 읽기 전 활동과 읽기 후 활동과 상호작용하는 경우, 읽기 전・중・후를 아우르는 상호작용을 하는 경우이다. 각각의 양상들이 어떻게 이루어지는지 살펴보기 위해 2007 개정 교육과정 5~6학년 읽기 교과서에서 비문학텍스트를 제재로 한 차시 중에서 추출해보았다.

3) 읽기 전 활동의 상호작용 양상

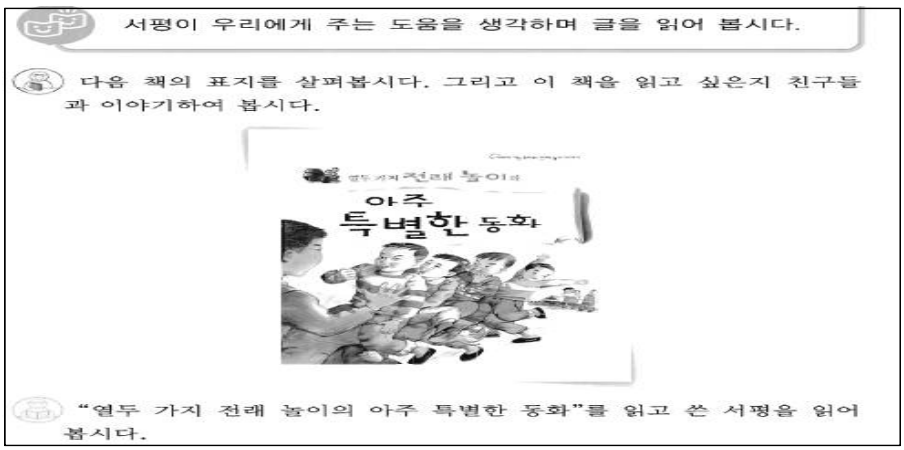
가) 읽기 전 활동 안에서 머무르는 경우




〔그림 Ⅱ-4〕 읽기 전 활동 안에서 머무르는 경우

읽기 전 활동에 있어서 읽기 전에 제시된 활동이 읽기 중과 후와의 관계가 이어지지 않은 상태도 〔그림 Ⅱ-4〕처럼 읽기 전 활동 자체만으로 읽기 전 활동의 영향력을 그치는 경우가 있다. 이러한 경우는 크게 두 가지의 경우로, 텍스트를 읽도록 하는 행위만 제시하는 경우와 차시목표와 관계없는 읽기 전 활동을 제시한 경우이다.

먼저 텍스트를 읽도록 하는 행위만 안내한 경우를 살펴보면 단순히 '(제시된 글)을 읽어봅시다.'와 같이 텍스트를 읽을 때에 방향성이나 목적을 제공하지 않고 단순히 글을 읽는 행위를 안내하는 활동이 그 예로 들 수 있다.


서평이 우리에게 주는 도움을 생각하며 글을 읽어 봅시다.

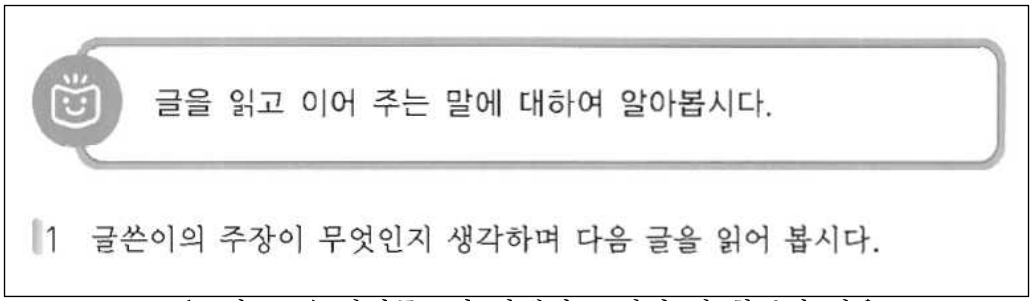
다음 책의 표지를 살펴봅시다. 그리고 이 책을 읽고 싶은지 친구들과 이야기하여 봅시다.



"열두 가지 전래 놀이의 아주 특별한 동화"를 읽고 쓴 서평을 읽어 봅시다.

〔그림 Ⅱ-5〕 텍스트 읽기 행위만 제시하는 읽기 전 활동의 경우

실제적으로 〔그림Ⅱ-5〕와 같이 2007 개정 교육과정 5학년 2학기 읽기 교과서에 제시된 '4. 나눔의 기쁨' 단원에서는 '서평이 우리에게 주는 도움을 생각하며 글을 읽어 봅시다.'라는 차시 목표를 두고 있다. 그러나 제시된 읽기 전 활동 중 '〈열두 가지 전래 놀이의 아주 특별한 동화〉를 읽고 쓴 서평을 읽어봅시다.'라고 제시함으로써 독자들이 어떠한 목적을 가지고 텍스트를 읽어야 하는지에 대한 방향성을 제시해주고 있지 않다. 단순히 텍스트를 읽어보자는 활동은 단지 텍스트를 읽는 독자의 행위를 안내해줄 뿐 그 이후의 읽기 과정과의 관계를 맺지 않고 단순히 읽기 전 활동으로 머무를 수밖에 없다.

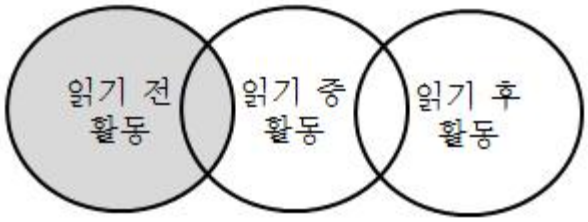



〔그림Ⅱ-6〕 차시목표와 관계없는 읽기 전 활동의 경우

다음의 경우는 차시목표와 관계없는 읽기 전 활동을 제시한 경우이다. 〔그림Ⅱ-6〕와 같이 2007 개정 교육과정 6학년 1학기 '6. 타당한 근거'에서 '글을 읽고 이어주는 말에 대하여 알아봅시다.'라는 차시 목표 아래 '글쓴이의 주장이 무엇인지 생각하며 다음 글을 읽어 봅시다.'라는 읽기 전 활동이 제시된다. 그러나 이 읽기 전 활동은 후에 이어지는 읽기 후 활동인 '〈한치못〉을 읽고 이어주는 말이 무엇인지 알아봅시다.'와 '이어주는 말이 무엇인지 정리하여 봅시다.'과는 아무런 연관도 맺어져 있지 않으며 글쓴이의 주장을 파악하는 일과 읽기 중 활동과 어떠한 연관이 있는지 교과서 자체에는 나타나 있지 않아 읽기 전 활동에서만 그치는 활동으로 제시되고 있다. 또한 이 차시에서는 텍스트에 이어주는 말에 초점을 두고 이어주는 말에 파란색으로 표시하고 있는데 '6.타당한 근거'를 배우는 이해 단원으로써 파란색 표지에 대한 언급도 없어 독자가 텍스트를 읽는 데 단순히 주장만 파악하는 것은 단순한 내용 파악에 지나지 않게 된다. 이러한 읽기 전 활동은

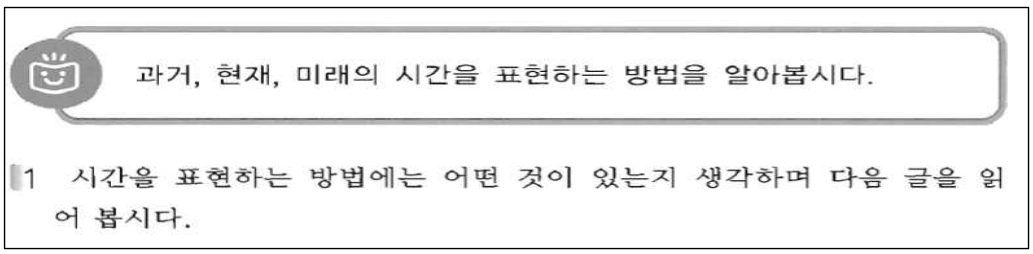
차시목표와 연관이 없을 뿐더러 전체적인 학습 흐름과 맞지 않아 읽기 전 활동에만 머무르는 활동이 되어버리고 만다. 앞서 살펴본 읽기 전 활동에만 머무르는 읽기 전 활동은 학습자의 비계설정과 관련해서는 낮은 수준의 비계 설정 내지는 혹은 비계 설정의 역할을 하지 못하는 경우가 발생한다. 따라서 읽기 전 활동이 단순히 읽기 전 활동에서만 머무르지 않기 위해서는 전체적인 읽기 중과 후 활동의 전개과정을 살펴보고 제시하여야 하며, 또한 읽기 목표로 볼 수 있는 차시 목표와 연관된 읽기 전 활동을 제시할 필요가 있다.

나) 읽기 전과 읽기 중 활동과 상호작용하는 경우




〔그림 Ⅱ-7〕 읽기 전과 읽기 중 활동과 상호작용하는 경우

〔그림 Ⅱ-6〕처럼 읽기 전과 읽기 중 활동과 상호작용하는 경우는 읽기 전 활동이 텍스트를 읽는 과정 중에 고려되어야 하는 요소를 제시한 경우이다. 먼저 차시목표와 연관되어 살펴보아야 할 초점을 제시되는 경우와 또한 텍스트를 읽기 전에 독자가 가져야 할 배경지식에 대해 살펴보는 경우이다.

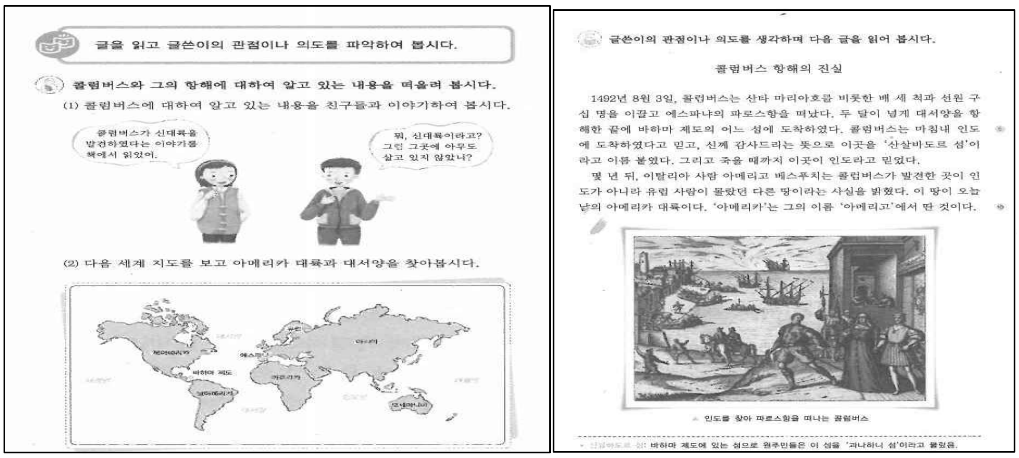

과거, 현재, 미래의 시간을 표현하는 방법을 알아봅시다.

1 시간을 표현하는 방법에는 어떤 것이 있는지 생각하며 다음 글을 읽어 봅시다.

〔그림 Ⅱ-8〕 차시목표와 연관된 초점이 제시된 읽기 전 활동의 경우

먼저 차시 목표와 연관되어 읽기 중 활동과 상호작용하는 읽기 전 활동은 기존의 국어교과서에 흔히 제시되고 있는 양상을 보인다. 〔그림Ⅱ-8〕과 같이 2007 개정교육과정 5학년 1학기 읽기 교과서 '2.정보의 탐색'에서는 '시간을 나타내는 말을 찾으며 글을 읽어 봅시다.'라는 차시 목표아래 '시간을 나타내는 말에 주의하며 다음 글을 읽어 봅시다.'라는 읽기 전 활동을 제시한다. 여기에서는 시간을 나타내는 말을 통해 시간의 순서대로 텍스트를 이해하는 방법을 알아보는 데 목적이 있다. 텍스트를 읽기 전에 단순한 텍스트 읽기 행위를 지시하는 것이 아니라 구체적으로 '시간을 나타내는 말'이라는 초점을 제시함으로써 학습자들이 텍스트에서 시간을 나타내는 표지에 유의하며 텍스트를 읽을 수 있도록 하여 읽기 전 활동이 읽기 중 활동과 연관되게 한다.

다음으로 텍스트를 읽기 전에 독자가 가져야 할 배경지식을 제시하는 경우이다. 이 경우는 텍스트와 관련된 소재에 국한되는 경우가 많다. 텍스트의 소재와 연관된 독자의 경험이나 사진이나 간단한 안내자료를 제시하여 독자들이 텍스트의 내용을 이해하는 데 도움이 되는 선행 조직자를 제시하여 준다.




〔그림 Ⅱ-9〕 텍스트와 관련된 배경지식을 제공하는 읽기 전 활동의 경우

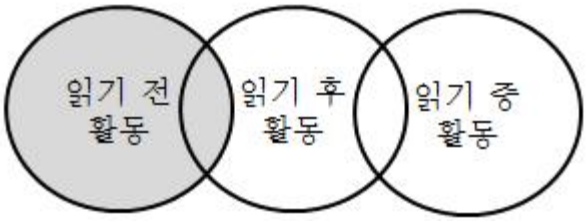
〔그림 Ⅱ-9〕에서는 관련된 텍스트를 읽기 전에 독자들의 선행 지식을 점검해보는 읽기 전 활동을 제시하였다. 이러한 읽기 전 활동은 배경지식의 활성화 없이 텍스트를 읽는 것보다는 좀 더 쉽게 독자들의 텍스트를 이해할 수 있도록 도움을

주게 된다. 단순한 독자들의 선행 지식을 묻는 유형이 있는 반면, 또한 직접 교과서에 자료를 제시하여 독자들 사이의 상호작용을 꽤하려는 읽기 전 활동도 관찰된다.

〔그림 Ⅱ-10〕 배경지식과 독자가 상호작용하는 읽기 전 활동의 경우

〔그림Ⅱ-10〕과 같이 2007 개정 교육과정 6학년 2학기 '3. 문제와 해결'이라는 단원에서는 '글을 읽고 글쓴이가 추구하는 가치에 대한 내 생각을 말하여 봅시다.'라는 차시 목표 아래 '다음 사진은 일제 강점기에 도산 안창호 선생이 세운 학교의 모습입니다. 도산 안창호 선생이 왜 학교를 세웠을지 친구들과 이야기하여 봅시다.'라는 읽기 전 활동을 제시하고 있다. 이는 도산 안창호 선생이 평양에 세운 대성학교라는 스키마, 일제강점기라는 시대 상황이라는 독자들의 스키마, 도산 안창호라는 인물에 대한 스키마와 더불어 학교를 세운 이유에 대한 추론을 이야기하게 함으로써 자료만 제시하거나 소재와 관련된 독자의 경험을 묻는 단순한 1차적 읽기 전 활동에서 벗어나 제시된 자료나 경험에서 독자의 추론까지 나아가 텍스트를 읽기 전에 그 내용을 예상하게 하여 좀 더 유의미한 읽기 전 활동이 되고 있다. 읽기 전 활동이 27읽기 목적을 구체적으로 제시하고, 또한 독자들이 텍스트와 관련된 배경지식을 활성화하게 하는 읽기 전 활동은 텍스트를 읽는 읽기 중 활동에 좀 더 독자들이 적극적으로 텍스트를 읽게 하는 원동력이 되게 한다.

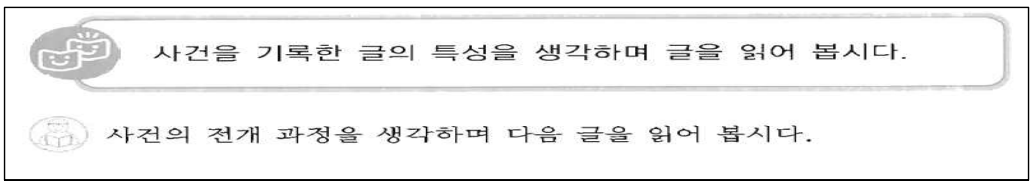
다) 읽기 전과 읽기 후 활동과 상호작용하는 경우




〔그림 Ⅱ-11〕 읽기 전과 읽기 후 활동과 상호작용하는 경우

〔그림 Ⅱ-11〕과 같이 읽기 전 활동과 읽기 후 활동과 상호작용하는 경우는 우선, 읽기 전 활동에 제시된 활동이 읽기 후 활동에 가서 정리하게 하는 활동 양상을 보이고 있다. 앞서 살펴본 읽기 전과 읽기 중 활동이 상호작용 하는 경우는 독자가 텍스트를 읽는 과정에서 이뤄지는 보이지 않은 인지 과정에 영향을 준다고 한다면 이 경우에는 직접 읽기 후 활동에서 체계적으로 가시적으로 정리하게 하게 한다. 여기에서는 2가지 유형이 제시된다. 첫째, 읽기 후에 할 활동을 읽기 전 활동으로 미리 제시하고 있는 형태이다. 둘째, 읽기 전에 제시된 활동을 읽기 후 활동이 더 자세하게 풀어주는 형식으로 제시되어 읽기 전 활동에서 제시된 전략을 읽기 후 활동에서 자세하게 풀어주면서 구체화시키는 형태이다.

먼저, 읽기 전 활동이 읽기 후 활동에 가서 가시적으로 정리하게 하는 활동을 살펴보면 다음과 같다.



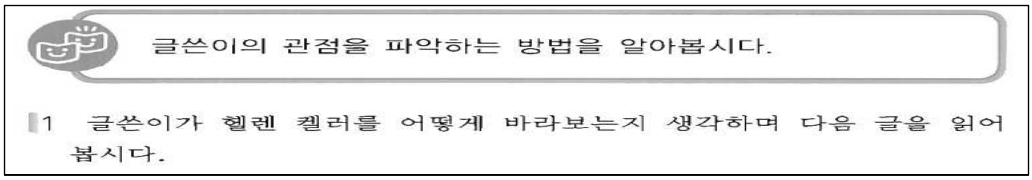

〔그림 Ⅱ-12〕 읽기 후에 할 활동을 미리 제시하고 있는 읽기 전 활동의 경우

〔그림Ⅱ-12〕와 같이 2007 개정 교육과정 5학년 1학기 ‘ 2. 정보의 탐색’에서 ‘사건을 기록한 글의 특성을 생각하며 글을 읽어 봅시다.’라는 차시 목표에서 ‘사건의 전개 과정을 생각하며 다음 글을 읽어 봅시다.’라는 읽기 전 활동이 ‘〈사라,

버스를 타다〉를 다시 읽고 사건의 전개 과정을 정리하여 봅시다.'라는 읽기 후 활동과 연결이 되며 읽기 전에 제시된 활동이 인지과정에서만 머무르지 않고 읽기 후 활동에 가서 가시적으로 정리하는 양상을 보이고 있다.

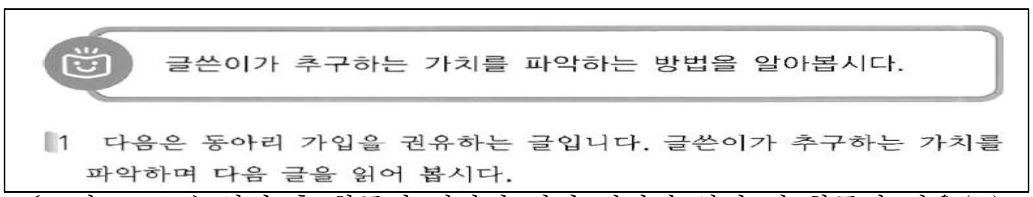
이를 통해 학생들이 사건의 전개 과정에 집중하여 보았던 텍스트를 재정리함으로써 사건을 기록한 글의 특성은 사건의 전개 과정을 살펴보면서 사건이 일어난 순서와 사건의 원인과 결과의 관계로 이루어져 있음을 알 수 있게 된다.

다음은 읽기 전에서 제시된 전략이 읽기 후에 가서 좀 더 자세하게 설명되어져 읽기 전과 읽기 후의 연결고리를 갖게 하는 경우는 다음과 같다.




〔그림 Ⅱ-13〕 읽기 후 활동의 전략이 미리 제시된 읽기 전 활동의 경우(1)

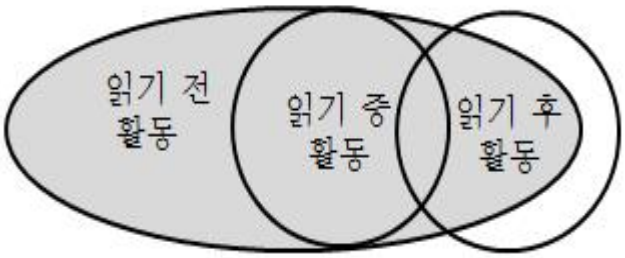
이러한 경우는 이해학습의 차시에서 흔히 살펴볼 수 있다. 〔그림Ⅱ-13〕과 같이 2007 개정 교육과정 6학년 1학기 '2. 정보와 이해'에서는 '글쓴이의 관점을 평가하는 방법을 알아봅시다.'라는 차시 목표 아래 '글쓴이가 헬렌켈러를 어떻게 바라보는지 생각하며 다음 글을 읽어 봅시다.'라는 읽기 전 활동을 통해 글쓴이의 관점을 파악하는 전략을 명명하고 있다. 이러한 전략이 읽기 후 활동에 가서 '〈사회운동가 헬렌켈러〉를 읽고 글쓴이의 관점을 파악하는 방법을 알아봅시다.'와 '글쓴이의 관점을 파악하며 글을 읽는 방법을 정리하여 봅시다'라는 활동을 통해 읽기 전 활동에 제시되었던 전략을 읽기 후 활동에서 좀 더 명확히 제시하고 정리하면서 읽기 전과 읽기 후 활동의 상호관계를 맺고 있다.




〔그림 Ⅱ-14〕 읽기 후 활동의 전략이 미리 제시된 읽기 전 활동의 경우(2)

또한, 〔그림Ⅱ-14〕과 같이 2007 개정 교육과정 6학년 1학기 '4.나누는 즐거움'에서는 '글쓴이가 추구하는 가치를 파악하는 방법을 알아봅시다.'라는 차시 목표에서 읽기 전 활동으로 '다음은 동아리 가입을 권유하는 글입니다. 글쓴이가 추구하는 가치를 파악하여 글을 읽어 봅시다'을 제시하고 있다. 여기서 글쓴이가 추구하는 가치를 파악하는 방법에 대하여 읽기 후 활동에서 제시하고 있다. '〈판소리부에 들어오세요〉를 읽고 글쓴이가 추구하는 가치를 파악하는 방법을 알아봅시다.'와 '참여를 바라는 글에서 글쓴이가 추구하는 가치를 파악하는 방법을 정리하여 봅시다.'라는 활동을 통해 읽기 전 활동에서 명명만 되어온 글쓴이가 추구하는 가치를 파악하는 전략이 읽기 후 활동에서 자세하게 설명되면서 읽기 전과 읽기 후의 관계가 맺어지게 된다.

라) 읽기 전・중・후를 아우르는 상호작용을 하는 경우

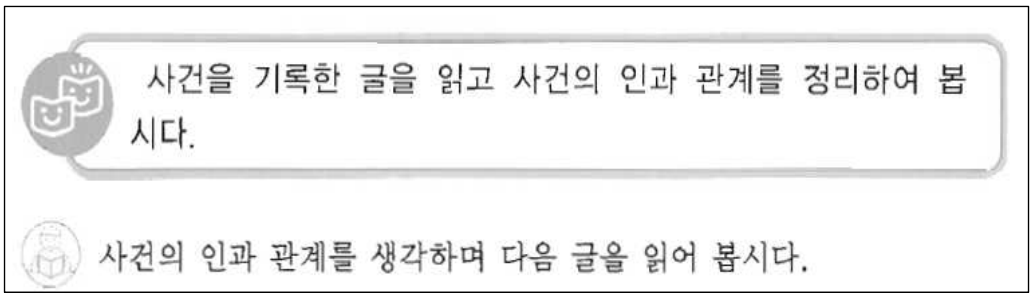



〔그림 Ⅱ-15〕 읽기 전・중・후를 아우르는 상호작용을 하는 경우

〔그림 Ⅱ-15〕와 같이 읽기 전・중・후를 아우르는 상호작용을 보기 위해서는 읽기 중 활동이 가시적으로 명시된 차시를 찾아야 한다. 교과서에 제시된 읽기 중 활동은 날개질문의 형태로 제시되어 있다. 그러나 이러한 날개질문은 읽기 후 활동에 나타나는 내용 파악 질문과 연계되어 있고 읽기 전 활동과의 연계성을 찾아보기 힘들었다.

2007 개정 교육과정 5학년 1학기 '3.생각과 판단'에서는 '낱말의 여러 가지 의미를 구별하여 봅시다.'라는 차시 목표 아래 '〈엄마 손은 약손〉이라는 말을 들어본 적이 있습니까? 이 말과 관련된 경험이 있으면 말하여 봅시다.'와 '낱말의 여

러 가지 의미를 파악하며 다음 글을 읽어 봅시다.'라는 읽기 전 활동을 제시하였다. 그러나 읽기 중 활동으로 제시된 날개 질문은 '속임의 효과의 뜻은 무엇입니까?'와 '사랑확인 이론은 무엇입니까?'와 같이 텍스트 안에 전개된 내용을 묻는 활동이었고, 이 활동들은 읽기 후 활동에서 내용 파악 활동으로 제시된 '실제로 효과가 없어도 그 약을 먹으면 나을 것이라는 믿음 때문에 생기는 효과는 무엇이라고 합니까?'와 '가벼운 병을 앓고 있는 사람에게 어떻게 해 주면 병이 곧 나을 것이라고 하였습니까?'라는 질문과 연계되어 있다. 읽기 전 활동에서 제시된 '낱말의 의미'를 묻는 날개 질문이 제시되지 않은 점이 아쉬운 점으로 남는다. 하지만 다른 차시에서는 읽기 전 활동과 연관하여 날개 질문을 제시하는 모습이 보여진다.




〔그림 Ⅱ-16〕 읽기 중, 읽기 후 활동과 연계되는 읽기 전 활동의 경우

〔그림Ⅱ-16〕와 같이 2007 개정 교육과정 5학년 1학기 '5. 사실과 발견'에서는 '사건의 인과 관계를 생각하며 다음 글을 읽어 봅시다.'라는 읽기 전 활동과 더불어 읽기 중 활동으로 '윤봉길이 나라를 위하여 기꺼이 목숨을 버리겠다고 마음 먹은 까닭은 무엇입니까?', '윤봉길이 떠날 때 김구의 마음은 어떠하였겠습니까?', '윤봉길의 거사 소식을 듣고 김구는 어떤 생각을 하였겠습니까?', '김구가 자신이 폭탄 사건의 주모자라는 성명서를 낸 뒤에는 어떤 일이 일어났겠습니까?'로 제시하고 있다. 여기서 '윤봉길이 나라를 위하여 기꺼이 목숨을 버리겠다고 마음 먹은 까닭은 무엇입니까?'와 '김구가 자신이 폭탄 사건의 주모자라는 성명서를 낸 뒤에는 어떤 일이 일어났겠습니까?'는 뒤에 이어질 읽기 전 활동인 인과 관계 정리하기에서 의미있게 다가올 수 있는 활동이었다. 따라서 '인과 관계 파악하기'라는

연결고리로 읽기 전-중-후 활동이 그 강도가 약하지만 상호작용하는 모습을 보여주고 있는 차시라 볼 수 있다. 이처럼 읽기 전 활동이 읽기 중과 읽기 후 활동과 연관되어 제시되면 전체적인 읽기 학습 아래서 유동적으로 텍스트를 읽게 하는 바탕이 되게 한다.

이처럼 읽기 전 활동은 읽기 중, 후 활동과 다양한 층위에서 상호작용이 이루어지고 있다. 이렇게 읽기 전 활동을 4가지의 양상으로 구분하였지만 실제 읽기 상황에서는 혼재되어 나타날 수도 있다.

읽기 전 활동이 이루는 상호작용 양상 속에서 읽기 전 활동이 읽기 전 활동에서만 국한되지 않고 읽기 중, 후 활동과 상호관계를 맺으면서 전체적인 읽기 과정을 이어주는 역할을 해야 독자들이 텍스트 읽기에 적극적으로 임할 수 있음을 알 수 있다. 읽기 전 활동이 읽기 중, 후와 상호작용을 맺는 것도 또 하나의 비계 설정의 요소가 될 수 있음을 알 수 있다.

### 나. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 전략

읽기 전 활동이 읽기에 앞서서 좀 더 유의미한 비계설정을 위해서는 교과서 읽기 전 활동에 다양한 전략들이 제시되어야 한다. 2007 개정 교육과정 국어교과서를 살펴본 결과 전략에 대한 방법을 읽기 후 활동으로 제시한 경우가 많았다. 이러한 전략을 텍스트를 읽기 전에 제시한다면 독자들이 전략을 사용하면서 텍스트를 읽을 수 있어 전략 사용을 통해 전략 사용 없이 텍스트를 읽는 것보다 학습자들이 텍스트를 다채롭게 이해할 수 있게 된다.

읽기 전 활동의 전략은 텍스트의 화제나 개념에 대한 배경지식을 형성하고 활성화시킬 수 있다. 독자는 글을 읽기 전에 동기 유발이 잘 되었거나 배경지식이 풍부할수록 읽기 과정에 능동적으로 참여하므로 읽기 전 활동의 전략은 매우 중요하다.[7] 읽기 전 활동의 전략이 논의되어 온 결과를 이상구(2013, p.68)에서 정리한 바에 의하면 〈표Ⅱ-2〉과 같다.

---

7) 이경화 외(2007), 「교과 독서와 세상 읽기」, 박이정, p.196

〈표Ⅱ-2〉 읽기 전 활동의 전략[8)]

| 학자 | 읽기 전 활동의 전략 |
|---|---|
| 신헌재 외 (1993) | 읽기 자료의 단어가 어렵지 않음을 인식시키기, 필름이나 적절한 비디오 테이프 보여주기, 의미지도 그리기, 질문하기, 예언하기 |
| 박영목 (1996) | ① 정보의 예견 : 글의 외형적 특징이나 예비적 정보에 대한 조사, 글의 조직 형태에 대한 조사, 내용의 초점에 대한 조사<br>② 기존 지식의 활성화 : 관련 내용 및 어휘의 회상, 관련 정보의 범주 및 조직 형태에 대한 회상<br>③ 독서 목적의 결정 및 관심 영역의 구체화 : 질문의 형성, 내용 및 조직 형태에 대한 예언 등 |
| 한철우 외 (2001) | 질문하기, 연상하기, 예측하기, 추론하기 |
| 이경화 (2001) | 연상하기, 예측하기, 미리보기, KWL, 질문하기, 구조 파악하기, 앙케이트/질문표 |
| 이재승 (2006) | 동기유발, 예측하기, 목적 설정하기, 배경지식 활성화하기, 독서 방법 안내해주기 |
| 독서교육사전 (2006) | 예측하기, 미리 보기, 연상하기, KW(H)L, 앙케이트/질문표, 읽는 목적 설정하기 |
| 노명완 외 (2012) | 연상하기, 예측하기, 미리보기 |
| 류덕제 외 (2012) | 브레인스토밍, 미리보기, 어휘/개념 소개, 질문하기, 예측하기 |

이러한 읽기 전 활동의 전략은 읽기 전 활동의 비계 수준을 높여줄 수 있다. 본고에서는 이러한 전략들이 읽기 목적, 텍스트, 독자 요소로 구분해보고자 한다. 각 요소별로 활용할 수 있는 전략을 찾아보기 위해서 이다. 목적 요소는 각 차시별로 제시된 학습 목표를 기점으로 독자가 지녀야 할 읽기 목표이고, 텍스트 요소는 텍스트와 관련된 독해 전략이며, 마지막으로 독자 요소는 독자에게 제공되는 배경지식을 활용한 전략이다. 이 전략들을 구분할 때 각 전략들을 어느 한 요인에 1대1로 국한시키지 않고 다른 요인에도 적절히 활용될 수 있는 전략들은 중복하여 구분하였다.

8) 이상구(2013)에서는 읽기 전 활동의 '종류'라고 정리를 하였지만, 본고에서는 종류라는 개념을 전략으로 보았다. 교육심리학용어사전(2000)에 의하면 전략이란 문제를 해결하거나 과제를 수행하기 위해 수행하는 체계적인 인지적 조작활동이라고 하였다. 따라서 각 학자들이 제시한 활동들을 단순한 유형 구분을 위한 종류보다는 실제적인 전략으로 보는 것이 더 명확하다고 본다.

〈표Ⅱ-3〉 읽기 요소별 읽기 전 활동의 전략 구분[9)]

| 학자 / 요소 | 신헌재 외 (1998) | 박영목 (1996) | 한철우 외 (2001) | 이경화 (2001) | 이재승 (2006) | 독서 교육사전 (2006) | 노명완 외 (2012) | 류덕제 외 (2012) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **읽기 목적** | -예측하기<br>-질문하기 | -독서 목적의 결정 및 관심 영역의 구체화 | -예측하기<br>-추론하기 | -예측하기<br>-KWL<br>-마리보기 | -예측하기<br>-목적 설정하기 | -읽는 목적 설정하기<br>-KWL | -예측하기<br>-마리보기 | -브레인 스토밍<br>-마리보기<br>-예측하기 |
| **텍스트 요소** | -읽기 자료 단어가 어렵지 않음을 안지사키기<br>-의미 지도 그리기<br>-질문하기 | -정보의 예언 | -질문하기 | -마리보기<br>-구조 파악하기 | -독서 방법 안내해주기 | -마리보기 | -마리보기 | -어휘/개념소개 |
| **독자 요소** | -필름이나 적절한 비디오테이프 보여주기<br>-의미 지도 그리기<br>-질문하기<br>-예언하기 | -기존 지식의 활성화 | -질문하기<br>-연상하기<br>-예측하기<br>-추론하기 | -연상하기<br>-예측하기<br>-마리보기<br>-앙케이트/질문표<br>-KWL | -동기유발<br>-예측하기<br>-배경지식 활성화하기 | -예측하기<br>-마리보기<br>-연상하기<br>-KWL<br>-앙케이트/질문표 | -연상하기 | -브레인 스토밍<br>-질문하기<br>-예측하기 |

읽기 목적 요소, 텍스트 요소, 독자 요소로 전략을 구분한 〈표Ⅱ-3〉을 정리해보면 다음과 같다.

9) 본고에서는 읽기 목적 요소, 텍스트 요소, 독자 요소로 구분하여 전략을 구분하였으나, 전략을 구분하면서 읽기 전 활동의 전략들이 상위 개념과 하위 개념없이 혼재되어 있음을 발견하였다. 예를 들어 KW(H)L과 앙케이트/질문표는 '배경지식 활성화하기'라는 전략에 포함되는 하위 전략으로 볼 수 있다. 박영목(1996)이나 이재승(2006)이 제시한 전략들은 상위개념의 전략으로 보이고 그 외에서는 하위 개념으로 볼 수 있는 전략들이 혼재되어 있음을 알 수 있다. 따라서 이를 상위 전략과 하위 전략으로 구분하는 연구가 필요할 것으로 보인다.

첫째, 읽기 목적 요소와 관련된 전략은 크게 목적을 설정하는 것과 텍스트를 예측하는 활동으로 나눌 수 있다. 텍스트를 읽기 전에 왜 이 텍스트를 읽는 것인지 방향을 정하는 일은 중요하다. 따라서 읽기 전 활동에서 필수적으로 있어야 할 전략이 읽기 목적을 설정하는 일이다. 텍스트를 읽는 목적을 설정하기 위해서는 이 텍스트에 어떠한 내용이 전개될 것인지 미리 훑어보고, 그 내용을 예상하는 작업이 선행되어야 한다. 그래야 독자들이 어떤 관점에서 텍스트를 봐야 하는지 그 관심 영역을 구체화할 수 있기 때문이다. 그러나 국어교과서에서는 대부분 읽기 전 활동에서 교과서 차시목표를 읽기 목표로 정하여 제시하고 있다. 좀 더 능동적인 읽기를 위해 읽기 목적은 가능한 한 독자가 스스로 결정할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 이때 활용할 수 있는 구체적인 전략이 KWL전략이다. 이 전략은 읽기 전-중-후를 아우를 수 있는 전략이다. 특히 W(알고 싶은 것)에 기록되는 요소들은 독자가 텍스트를 통해 얻고자 하는 읽기 목적의 요소로 볼 수 있다.

둘째, 텍스트 요소와 관련된 전략은 어휘 관련 전략과 글 구조 전략으로 나눌 수 있다. 어휘 관련 전략은 읽기 전에 독자가 내용을 이해하는 데 도움을 준다. 텍스트에 나와 있는 핵심적이거나 생소한 어휘들을 먼저 이해하면서 독자의 이해력을 높일 수 있다. 단순한 어휘의 뜻을 사전식으로 밝히기 보다는 직접 독자가 어휘의 뜻을 구분해보는 활동이 있어야 인지하기 쉽다. 글 구조 전략은 독자가 텍스트를 읽을 때 텍스트의 구조를 파악하고 어떻게 읽을 것인지에 대한 방법을 안내해 줌으로써 독자가 필요한 정보를 어디에서 초점을 두고 읽을 것인지 미리 생각할 수 있게 한다. 이 전략은 독서의 방법을 안내해주는 것으로 독자가 텍스트를 맹목적으로 읽지 않도록 방지해줄 수 있다.

셋째, 독자 요소에 관한 전략으로는 배경 지식 활성화와 배경 지식과 관련한 예측하기 전략으로 나눌 수 있다. 독자의 배경지식을 활성화하는 전략은 자료 제시하기, 질문하기, 미리보기 전략 등을 통해 기존의 지식을 꺼내오는 것이다. 배경지식과 관련한 예측하기 전략은 연상하기, 추론하기, KWL, 앙케이트/질문표 등처럼 기존에 가지고 있던 지식을 활용하여 텍스트와 연관된 자신 만의 생각을 구축해보는 것이다.

## 3. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 구성 방향

### 가. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성의 전제

1) 읽기 전 활동의 기본 전제

읽기 전 활동은 독자가 읽기 전에 텍스트에 대한 독해력을 증진시키고, 또한 읽기 중, 후 활동에 대한 준비과정이 되어야 한다. 읽기 전 활동의 특성을 고려하여 읽기 전 활동으로 구성하기 위한 기본 전제(이경화 외, 2007:147)는 다음과 같다.

첫째, 읽기 목적을 설정해야 한다. 읽기 목적 설정하기는 왜 이 글을 읽는 지에 대한 의미를 규정하는 전략이다. 읽기 목적은 읽는 방법에 영향을 미치기 때문에, 어떠한 이유로 읽기를 하는 것인지를 규정해야 한다. 읽기 목적이 구체적일수록 읽기 방법의 선택이 세밀하고 내용에 대한 이해와 기억이 정교해지기 때문이다. 따라서 미리 읽기 목적과 방법을 설정하는 것이 필요하다. 미리 텍스트에 들어가기에 앞서서 구체적인 읽기 목적이 무엇인지 설정하고 어떠한 방법으로 읽어나가야 하는지 읽기 기술에 대한 실제적인 지도가 이루어져야 한다.

둘째, 독서 동기를 형성해야 한다. 독서 동기 형성하기는 독자가 읽기를 시작하고 능동적인 반응을 형성하기 위한 전략이다. 읽기는 학생들의 실제적인 수행을 바탕으로 삼고 있기 때문에, 동기가 형성되지 않거나 흥미가 뒷받침되지 않으면 읽기라는 행위가 이루어지기 어렵고, 읽는다고 하더라도 의미구성이 적극적으로 이루어지지 않는다. 그러므로 읽기 전에는 학생들이 독서 동기나 흥미를 형성하는 전략이 필요하다.

셋째, 글의 내용에 대해 예측해야 한다. 글의 내용 예측하기는 읽기 전에 미리 내용을 예상해 보는 전략으로 독자의 능동성을 강화하고 내용의 이해를 확장하고 기억을 심화시킬 수 있는 전략이다. 독자가 능동적으로 내용을 예측하면 읽기 과정은 예측한 그 내용을 검증하고 확인하고 수정하는 활동으로 전개되어 읽기 중 활동을 적극적으로 뒷받침할 수 있다. 이는 결국 폭넓고 심층적인 내용 이해에 긍정적인 영향을 미친다.

넷째, 배경지식을 제공해야 한다. 배경지식 제공하기는 미리 글을 읽기 전에 글

과 관련된 정보, 어휘 등을 제공하는 전략이다. 스키마 이론이 뒷받침하는 것과 같이, 읽기의 성패는 배경지식에 있다. 배경지식이 풍부할수록 글의 이해와 기억이 우수하며, 배경지식이 부족할수록 내용에 대한 이해와 기억이 떨어진다. 그러므로 읽기 전 단계에서는 독자에게 글 이해에 필수적인 배경지식을 제공하고 활성화하는 활동이 필요하다.

다섯째, 글에 대한 독자의 사전 반응을 형성해야 한다. 사전 반응 형성하기는 글을 읽기 전에 전개될 내용에 대해 자신의 생각이나 태도를 미리 형성하게 하는 전략이다. 미리 반응을 형성하는 것은 독자가 글을 효율적으로 이해하고 반응할 수 있게 한다. 글에서 전개될 내용에 대해 어떤 태도를 어떻게 취할 것인지, 내용에 대해서 어느 정도의 거리를 어떻게 유지할 것인지를 미리 생각함으로써 글의 내용에 대한 이해와 감상을 확장하고 심화시키기 위한 것으로 반응을 미리 준비하는 것은 읽은 후의 본격적인 반응 형성에 긍정적인 영향을 미치게 된다.

2) 비계설정을 위한 읽기 전 활동의 전제

읽기 전 활동에 대한 다섯 가지의 기본 전제를 바탕으로 읽기 전 활동의 더 나은 비계 설정을 위한 방향을 생각해야 한다. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동은 학습자의 텍스트 독해력을 기존 수준보다 향상시킬 수 있는 '임계점' 역할을 하는 데 있다. 따라서 비계 설정을 위한 읽기 전 활동을 구성하기 위한 기본 전제는 다음과 같다.

첫째, 독자가 텍스트를 읽으면서 필요할 수 있는 전략, 배경지식 등을 안내하고 미리 활용해보는 활동이 되어야 한다. 이는 스키마 이론과 관련이 있다. 스키마는 크게 내용 스키마와 형식 스키마로 나눌 수 있다. 내용 스키마란 읽기 자료의 내용에 관한 배경 지식을 말하며, 특정 분야에 관한 독자의 지식, 종교나 관습에 관한 지식 및 일상사의 여러 사건이나 사물에 대한 구조화된 세상 지식을 포함한다. 내용 스키마에 따라 읽는 글에서 중요한 정보 선택과 회상 결과가 달라질 뿐만 아니라, 글의 해석에도 영향을 미친다. 구조 스키마는 필자가 자신의 생각을 어떻게 구성해 가는지에 대해 독자가 가진 지식으로서, 각각의 텍스트 유형들이 지닌 형식적, 수사학적, 조직적 구조에 관한 배경지식이다. 글의 구조에 대한 지식은 필자의 메시지를 따라가며 생각하는 독자의 능력에 영향을 주며 예측을 통

제하게 한다. 글의 정보가 어떻게 서로 관련되고 어떤 순서로 세부사항이 나타나는지에 관하여 독자가 예측하도록 해 준다.[10] 그러나 이러한 스키마를 활용하기 위해 전략, 배경지식을 단순히 제시하는 활동에만 그치면 독자는 어떻게 활용해야 할지 모른다. 따라서 활용도를 높이기 위한 비계 설정으로 독자가 본 텍스트에 들어가기 전에 짧은 텍스트를 통해 전략을 연습해 봄으로써 본 텍스트에서 그 전략을 활용할 수 있도록 지도하는 것이 효율적이다.

둘째, 독자가 읽기 중과 읽기 후 활동을 미리 준비하고, 읽기 중·후 활동과 연결할 수 있는 활동이 되어야 한다. 읽기 전 활동이 읽기 중, 후의 활동을 아우르는 전 과정이 되기 위해서는 미리 훑어보기 전략으로 텍스트 뿐만 아니라 교과서의 읽기 중과 읽기 후의 활동도 훑어봄으로써 독자가 어떠한 관점으로 텍스트를 읽어나가야 할지 계획해보는 과정이 필요하다. 미리 읽기 중, 후의 활동을 훑어봄으로써 독자는 텍스트를 읽어나갈 때의 초점을 찾을 수 있으며 또한, 읽고 난 후에 다시 읽어보기를 하게 되더라도 미리 읽기 전에 주목해야 할 부분에 대해 인지를 하고 읽었기 때문에 어느 부분에서 정보를 찾아야 하는지 더 빨리 파악할 수 있게 된다. 또한 읽기 전 활동이 단순히 읽기 전에서 끝나지 말고, 읽기 중 활동이나 읽기 후 활동에서도 회귀하여 돌아보게 하는 연관성있는 활동으로 되어야 한다. 이를 통해 독자는 읽기 전과 읽기 후의 사고과정을 돌아보며 반성적 읽기를 가능하게 할 수 있다.

셋째, 독자가 좀 더 능동적으로 텍스트를 읽을 수 있도록 독자의 인지과정이 들어갈 수 있는 활동이 되어야 한다. 기존의 독자에게 제시하고 그치는 활동에서 벗어나 제시된 자료나 화제 안에서 독자가 예상해보고 추론해보는 활동을 통해서 좀 더 텍스트를 읽을 때 능동적으로 읽을 수 있는 발판을 마련해야 한다. 수동적으로 자료를 받아들이고 텍스트를 접했을 때와 능동적으로 자료를 해석하고 텍스트를 접했을 때에 독자가 텍스트를 받아들이는 정도는 차이가 있다. 따라서 읽기 전 활동은 독자의 사고를 발화시키는 작용점이 되어야 한다.

---

10) 이상구(2013), “2009 개정 교육과정 중학교 국어과 교과서의 읽기 전 활동 분석”,p66

### 나. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 반영 방향

1) 읽기 목적 요소

읽기 전 활동에서 읽기 목적 요소는 텍스트를 읽는 독자의 목적을 설정하는 것이다. 텍스트를 읽는 목적을 설정하는 일은 텍스트 읽기에서 독자가 두는 초점화와 관계되는 것이므로 높은 수준의 비계 설정을 위해서는 독자 스스로 텍스트 읽기 목적을 설정하는 과정이 필요하다. 그동안 교과서에서 학습목표와 연관하여 읽기 목표를 제시하는 형태는 학습자들에게 수동적인 읽기 태도를 가져오게 한다. 따라서 읽기 목적을 독자 스스로 계획해보는 기회를 제공해야 한다. 자신이 정한 읽기 목적에 따라 독자는 텍스트에서 얻고자 하는 목적의식이 생김으로써 텍스트를 좀 더 적극적으로 읽게 된다. 알고자 하는 욕구는 독자를 좀 더 능동적인 독자로 이끌어주게 한다.

그렇다면 텍스트를 읽는 목적을 설정하기 위해서 독자에게 먼저 제시되어야 하는 요소들이 있다. 우선, 학습목표가 무엇인지 살펴보아야 한다. 학습목표는 텍스트에서 독자가 배워야 할 요소이기 때문에 독자가 읽기 목적을 설정함에 있어서 간과하지 말아야 할 부분이다. 하지만 학습목표에 초점화를 둔 읽기 목적이지만 독자가 학습목표와 연관해서 텍스트를 읽으면서 찾아보고 싶은 독자 만의 목적도 설정할 수 있다.

이러한 독자 만의 목표를 설정하기 위해 읽기 전에 읽기 중, 읽기 후의 활동을 미리 훑어보는 과정이 필요하다. 독자가 읽기 중과 읽기 후에 어떤 활동이 이루어지고 있고 또한 그러한 활동이 텍스트를 읽기 전 단계에서 독자가 염두해두어야 할 부분이 있기 때문이다. 읽기 중, 후의 활동을 살펴보는 것은 텍스트에 대한 예측을 가능하게 하는 활동이다. 텍스트에 대한 예측은 독자가 읽기 목적을 세우는 데 방향성을 제시할 수 있다. 미리 찾아야 할 정보에 대해 독자가 인지하고 있음으로써 좀 더 읽는 과정 속에서 정보를 찾을 때 필요한 자신 만의 전략을 세워볼 수 있게 할 것이다.

따라서 읽기 목적 요소를 고려한 읽기 전 활동은 우선 학습 목표와 연관한 독자 만의 목적을 갖추도록 하되, 읽기 중과 읽기 후 활동을 미리 살펴봄으로써 독자가 읽기 목적을 세우는 초점화를 갖추도록 하는 데 바탕이 되어야 한다.

2) 텍스트 요소

텍스트 요소에서는 독자가 텍스트 자체를 이해하는 데 있어서 이용할 수 있는 형식스키마에 관련된 비계를 설정해야 한다. 텍스트 요소에서 독자에게 미리 안내해야 할 요소는 크게 어휘와 읽기 전략을 들 수 있다.

텍스트를 이해하는 데 있어서 독자들이 어려움을 느낄 수 있는 것이 어휘이다. 그런데 이러한 어휘에 대한 지도는 교과서 내에서는 이루어지지 않거나 텍스트 안에 각주 형태로 제시되어 있다. 하지만 비문학텍스트에서 제시된 어휘들은 하나의 개념어로 텍스트의 내용을 미리 개관해볼 수 있는 요소이다. 따라서 이러한 어휘들을 텍스트를 읽는 과정에서 제시하기 보다는 미리 독자에게 생소할 수 있는 어휘나 텍스트에서 가장 핵심적인 어휘를 읽기 전에 제시하여 독자들이 그 뜻을 생각하면서 텍스트의 내용을 예측하는 데 도움을 줄 수 있다. 기존 국어교과서 내에서는 '문법' 영역을 중점으로 다루는 차시에서는 어휘에 대한 지도가 이루어지지만 다른 차시에서는 어휘에 대한 지도가 다소 소홀히 되고 있다. 이를 읽기 전 활동으로 끌고 와서 읽기 전 어휘 학습을 통해 독자들이 어휘에 대한 습득과 동시에 텍스트에 대한 내용을 예측하게 해 보는 비계 설정 요소로 자리 잡을 수 있다.

어휘와 더불어 읽기 전략을 미리 살펴보는 단계도 필요하다. 텍스트를 방법론적인 설명없이 읽기보다는 중심문장을 찾는 방법이나, 요약하는 방법, 글의 구조를 도식화하는 방법, 글의 특징을 미리 안내하여 글의 특징에 맞춰 글을 읽는 방법 등을 안내하고 독자가 이를 인지할 수 있는 간단한 연습 활동을 통해 독자가 실제 텍스트를 읽을 때 그 전략을 활용할 수 있도록 해야 한다. 기존의 교과서에서는 이러한 전략 제시를 대부분 읽기 후 활동에 제시하고 있는데, 이러한 읽기 전략을 읽기 전 활동에 제시함으로써 독자가 전략을 인지하고 그러한 전략에 따라 본 텍스트를 읽을 수 있도록 하는 과정이 읽기 과정에 있어 유의미하게 독해할 수 있게 한다.

따라서 비계 설정을 위한 읽기 전 활동에서 텍스트 요소는 어휘를 미리 살펴보고, 텍스트 관련 읽기 전략을 활용해보는 활동이 필요하다.

3) 독자 요소

독자 요소에서는 텍스트와 관련되어 독자에게 배경지식을 제공해주거나 기존에 가지고 있던 배경지식을 텍스트와 연관시켜주는 데 고려해야 한다.

과정 중심 읽기 지도에서는 독자의 스키마 활성화 전략을 중시하고 있다. 글을 읽는 과정은 결국 독자의 인지 과정을 새롭게 재구조화하는 작업이라고 생각하기 때문에 독자가 기존에 가지고 있는 스키마를 활용하여 새로운 정보에 대한 연관 짓기가 중요하다고 본다.

하지만 배경지식을 그저 단순한 자료로써만 제공된다면 독자에게는 그저 텍스트와 똑같이 읽고 해석해야 하는 대상물로 남겨지게 된다. 내면화되지 않은 배경지식은 독자들에게 비계설정하기가 쉽지 않다. 따라서 배경지식을 독자들과 연관짓는 작업이 필요하다.

먼저 배경지식과 연관한 독자들의 개인적인 경험이나 지식을 끌고 오는 것이다. 제시된 배경지식과 관련한 경험이나 알고 있는 것들을 활성화함으로써 개인적인 내면화가 이루어지게 하며, 또한 이러한 활동이 교과서에 제시되면서 동료 학습자와의 상호작용을 통해서 자신이 가지고 있는 배경지식을 더 폭넓게 확장시킬 수 있는 기회를 갖게 된다.

또한 이러한 배경지식을 텍스트에 관련된 방향으로 적용시키게 하려면 활성화된 배경지식을 가지고 앞으로 텍스트에 어떠한 내용이 전개될지 그 내용을 추론하게 하는 활동을 통해 독자들은 좀 더 텍스트 내용을 자신의 관점에 따라 다각도로 살펴볼 수 있게 한다. 텍스트 내용에 대한 추론은 독자들에게 텍스트에 대한 궁금증을 자극하게 하고, 텍스트를 읽어 나가면서 궁금증을 해결하고 해결되지 않은 궁금증에 대해서는 또다른 텍스트를 통해 찾아볼 수 있게 하는 계기를 마련하게 할 것이다.

따라서 비계 설정을 위한 읽기 전 활동에서 독자 요소는 배경지식과 연관된 독자의 경험을 상기하면서, 그러한 배경지식과 연관지어 텍스트 내용이 어떻게 이루어질지 추론해보는 활동이 필요하다.

위에서 제시한 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 반영 방향을 정리하면 아래의 〈표Ⅱ-4〉와 같다.

〈표Ⅱ-4〉 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 반영 방향

| | |
|---|---|
| **읽기 목적 요소** | · 학습목표와 연관한 독자 만의 목적 갖추기<br>· 읽기 중, 읽기 후 활동 미리 살펴보기 |
| **텍스트 요소** | · 어휘 미리 살펴보기<br>· 읽기 전략 살펴보기 |
| **독자 요소** | · 배경지식과 연관한 경험 상기하기<br>· 배경지식과 연관한 텍스트 관련 추론활동하기 |

# Ⅲ. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 구성 원리

## 1. 국어 교과서의 읽기 전 활동 검토[11)]

### 가. 분석대상

비계 설정을 위한 읽기 전 활동을 구성하기 전에 먼저 2009 개정 교육과정 3~4학년 국어교과서를 중심으로 읽기 전 활동을 검토해보았다. 분석 대상은 비문학텍스트를 제재로 삼은 차시들의 읽기 전 활동을 살펴보았다. 비문학텍스트 제재를 선정한 이유는 비문학텍스트는 타 교과에서도 다루어질 수 있는 내용이고, 이러한 타 교과 내에서 다뤄질 수 있는 내용교과에 대한 부분이 국어교과서 내에서는 어떻게 다루고 있는지 살펴보기 위함이다. 또한 비문학텍스트는 문학텍스트와는 다르게 텍스트구조가 정형화되어 있어 보다 읽기 전략을 가르치기에 적합하다. 따라서 국어교과서 내에서 텍스트 요인이 어떻게 비계설정이 되어 있는 살펴보기에 적당하다.

또한 3~4학년군은 〈표Ⅲ-1〉에서와 같이 '읽기의 기초적 전략'을 활용하는 학년군으로 읽기의 기초적인 전략을 교과서 안에서 구현되어야 할 필요성이 있다. 이러한 영역성취기준에 따라 3~4학년 교과서에서 읽기의 기초적 전략을 충분히 활용할 수 있도록 구현되었는지 점검해보고자 한다.

---

11) 국어교과서의 읽기 전 활동을 검토하기 위해서는 2009 개정 교육과정 3~4학년 국어교과서를 그 대상으로 삼았으며, 그 중 비문학텍스트를 제재로 삼은 차시를 선정하였다. 그동안 비문학텍스트는 내용교과나 국어교과에서 다뤄지는 형태가 내용중심의 묻기로 비슷하다는 지적을 받고 있다. 비문학 제재에 언급된 정보는 단지 정보일 뿐이며, 학습의 대상이 아니다. 읽기 수업에서는 정보 전달 형식과 표현이 초점이 되어야 하고, 내용과 관련된 상세한 사항은 내용교과에서 다뤄져야 한다(박수자, 2012,p.64). 따라서 타 교과내에서 다룰 수 있는 비문학텍스트를 선정하여 국어 교과만의 읽기 전 활동을 구안하여 국어교과서와 타 내용교과서와의 차별성을 두기 위한 목적이 있다.

〈표Ⅲ-1〉 초등학교 3~4학년군 국어 영역 및 성취 기준

| |
|---|
| 〔영역성취기준〕<br>**읽기의 기초적 전략을 활용**하여 글을 읽고, 읽은 글에 대한 생각과 느낌을 타인과 공유하려는 태도를 지닌다. |
| 〔내용 성취 기준〕<br>(1) 글을 읽고 대강의 내용을 간추린다.<br>(2) 글쓴이의 마음이나 인물의 마음을 짐작하여 글을 읽는다.<br>(3) 읽기 과정에서 지식과 경험을 적극적으로 활용하여 글을 읽는다.<br>(4) 글을 읽고 중심 생각을 평가한다.<br>(5) 글쓴이가 제시한 의견의 타당성을 평가한다.<br>(6) 글에 대한 경험과 반응을 다른 사람과 나눈다. |

2009 개정 교육과정에 따른 3~4학년 초등학교 국어교과서의 비문학텍스트를 제재로 다룬 차시는 다음 〈표Ⅲ-2〉와 같다. 추출한 차시들은 내용 성취 기준에서 글을 읽고 대강의 내용을 간추리기, 읽기 과정에서 지식과 경험을 적극적으로 활용하여 글 읽기, 글을 읽고 중심 생각 평가하기, 글쓴이가 제시한 의견의 타당성을 평가하기의 내용을 따르고 있었다.

〈표Ⅲ-2〉 3~4학년 초등학교 국어교과서 비문학텍스트 제시 차시

| 분류 표시 | 학년 | 학기 | 단원 | 차시 | 학습목표(이해/적용) |
|---|---|---|---|---|---|
| ① | 3 | 1 | 2.문단의 짜임 | 1~2 | (이해)중심낱말이 무엇인지 알아봅시다. |
| ② | | | | 3~4 | (이해)중심 문장과 뒷받침 문장이 무엇인지 알아봅시다. |
| ③ | | | | 5~6 | (적용)문단의 중심 문장과 뒷받침 문장을 파악하며 글을 읽어봅시다. |
| ④ | | | 7.아는 것을 떠올리며 | 1~2 | (이해)아는 내용이나 겪은 일과 관련지어 글을 읽으면 좋은 점을 알아봅시다. |
| ⑤ | | | | 3~4 | (이해)아는 내용이나 겪은 일과 관련지어 글을 읽는 방법을 알아봅시다. |
| ⑥ | | | | 5~6 | (적용)아는 내용이나 겪은 일과 관련지어 글을 읽어 봅시다. |
| ⑦ | | | 10.생생한 느낌 그대로 | 1 | (이해)아는 내용이나 겪은 일을 활용하며 글을 읽는 방법을 알아봅시다. |

| 분류 표시 | 학년 | 학기 | 단원 | 차시 | 학습목표(이해/적용) |
|---|---|---|---|---|---|
| ⑧ | | | | 2~3 | (적용)아는 내용이나 겪은 일을 활용하여 글을 읽어봅시다. |
| ⑨ | 3 | 2 | 3.내용을 간추려 보아요 | 1~2 | (이해)일의 순서를 설명하는 글의 내용을 간추리는 방법을 알아봅시다. |
| ⑩ | | | | 3~4 | (적용)일의 순서를 설명하는 글의 내용을 간추려봅시다. |
| ⑪ | | | 4.들으면서 적어요 | 2~3 | (이해)이야기를 듣거나 영상을 보고 글로 간단히 적는 경우의 특징을 알아봅시다. |
| ⑫ | | | 8.실감나게 말해요 | 1~2 | (이해)글을 잘 이해하기 위하여 읽기 전에 미리 할 일을 알아봅시다. |
| ⑬ | | | | 3~4 | (적용)읽기 전에 생각한 것과 글의 내용을 비교해봅시다. |
| ⑭ | 4 | 1 | 4.짜임새 있는 문단 | 1~2 | (이해)문단이 무엇인지 알아보고 문단의 구조를 파악해봅시다. |
| ⑮ | | | | 3~4 | (이해)문단의 중심 내용을 바탕으로 하여 글의 중심 생각을 찾는 방법에 대해 알아봅시다. |
| ⑯ | | | 7.의견과 근거 | 1 | (이해)의견과 근거가 무엇인지 알아봅시다. |
| ⑰ | | | | 2 | (이해)의견이 드러나는 글의 특징에 대하여 알아봅시다. |
| ⑱ | 4 | 2 | 4. 글 속의 생각을 찾아 | 1~2 | (이해)의견을 제시한 글을 읽고 중심 생각을 파악하는 방법을 알아봅시다. |
| ⑲ | | | 7.적절한 의견을 찾아요. | 3~4 | (이해)글쓴이의 의견이 적절한지 판단하는 방법을 알아봅시다. |
| ⑳ | | | | 5~7 | (적용)친구들의 의견이 적절한지 판단해봅시다. |

### 나. 분석내용

위에서 제시된 차시들을 〈표Ⅱ-1〉 읽기 전 활동의 비계 설정 요소에 의해 분석하였다. 읽기 목적 요인은 텍스트를 읽기 전에 독자에게 읽기 목적을 어느 정도 설정하였는지 분석하였고, 텍스트 요인은 형식 스키마와 관련하여 텍스트와 관련된 읽기 전략이나 텍스트 구조에 관한 활동의 설정정도를 분석하였다. 마지막으로 독자 요인은 내용 스키마와 관련하여 독자에게 해당 텍스트와 관련된 소재에 대한 배경지식을 활성화하는 활동들의 설정 정도를 분석해보았다. 분석한 결과는 다음 〈표Ⅲ-3〉와 같다.

〈표Ⅲ-3〉 3~4학년 초등 국어교과서 읽기 전 활동의 비계 설정 요소 분석

| 요인 / 분류 | 읽기목적 요소 | | | 텍스트 요소 | | | 독자 요소 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 낮은 | 중간 | 높은 | 낮은 | 중간 | 높은 | 낮은 | 중간 | 높은 |
| ① | | 1 | | | | | | | |
| ② | 1 | | | | 1 | 1 | | | |
| ③ | 1 | | | | | | | 1 | |
| ④ | 1 | | | | | | | 1 | |
| ⑤ | 1 | | | | | | | | 1 |
| ⑥ | 1 | | | | | | | | 1 |
| ⑦ | 1 | | | | | | | | 1 |
| ⑧ | 1 | | | | | | 1 | | |
| ⑨ | | 1 | | | | | | 1 | |
| ⑩ | 1 | | | | | | | 1 | |
| ⑪ | | | | | 1 | | | | |
| ⑫ | | | 1 | | 2 | 1 | | | 1 |
| ⑬ | | 1 | | | | 1 | | | |
| ⑭ | 1 | | | | 1 | 2 | | | |
| ⑮ | 2 | | | | | | | | |
| ⑯ | 1 | | | | | | 1 | | |
| ⑰ | | 1 | | | | | | 1 | |
| ⑱ | | 1 | | | | | | 1 | |
| ⑲ | | 1 | | | | | | | |
| ⑳ | | 1 | | | | | | 1 | |
| 합계 | 12 | 7 | 1 | 0 | 5 | 5 | 2 | 7 | 4 |
| 분포도 | 60% | 35% | 5% | 0% | 25% | 25% | 10% | 35% | 20% |

2009 개정 교육과정 국어교과서 3~4학년에서 제시된 읽기 전 활동은 2007 개정 교육과정 국어교과서과는 달리 읽기 전 활동이 2개 이상으로 제시되고 있는 차시가 대부분이라는 특징이 있었다. 2007 개정 교육과정 국어교과서에서는 읽기 전 활동이 대부분 학습 목표를 다시 재언급하며 텍스트 읽기를 안내하는 지시문 형태가 대부분이었다면, 2009 개정 교육과정 국어교과서에서는 읽기 전 활동을 강화한 모습이 보인다. 2009 개정 교육과정 국어교과서 3~4학년에서 비문학텍스트를 제재로 한 20개의 차시를 분석해 본 결과는 다음과 같다.

읽기 목적 요소를 살펴보면 전 차시가 모두 읽기 목적을 설정하고 있음을 알 수 있었다. 그러나 낮은 수준의 거리 두기가 전체의 60%이고 보통 수준의 거리 두기가 35%, 높은 수준의 거리 두기가 5%로 설정되어 있어 교과서에서는

읽기 목적을 대부분 학습 목표를 재진술하는 방법으로 제시하고 있음을 알 수 있다.

텍스트 요소를 살펴보면 텍스트와 관련된 읽기 전략을 제시하고 있는 차시는 전체의 50%로 읽기 전략에 대한 교과서의 제시율이 읽기 목적 요인이나 독자 요소에 비해 낮음을 알 수 있다. 하지만 읽기 전략에 대한 명명에서 벗어나 읽기 전략을 소개하고 활용하는 활동으로 제시되어 학생들이 형식 스키마를 습득하는 데 도움이 되는 구조로 제시하고 있었다.

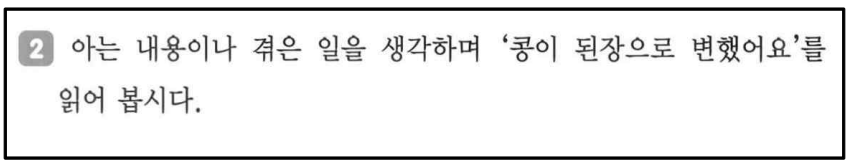
독자 요소를 살펴보면 전체 차시의 65%가 독자 요인과 관련된 읽기 전 활동을 제시하고 있었으며 학생들의 경험을 묻는 보통 수준의 거리 두기가 주를 이루고, 그 뒤로는 학생들의 예상과 추론을 겸한 높은 수준의 거리 두기, 마지막으로는 배경 지식 제시하는 낮은 수준의 거리 두기 순으로 분석되었다. 각각의 요소별로 어떻게 비계 설정 요소들이 제시되어 있는지 살펴보도록 하겠다.

### 다. 분석결과

1) 읽기 목적 요소

가) 낮은 수준의 거리 두기

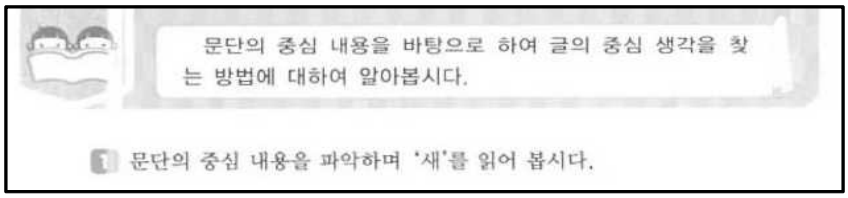
읽기 목적 요인에서 낮은 수준의 거리 두기는 단순히 읽기 목적을 학습 목표를 재진술하고 있는 양상을 보인다. 대표적인 차시를 살펴보면 다음과 같다.




〔그림Ⅲ-1〕 3학년 1학기 〈7. 아는 것을 떠올리며〉 읽기 전 활동

〔그림Ⅲ-1〕에 제시된 읽기 전 활동의 차시 목표는 '아는 내용이나 겪은 일과 관련지어 글을 읽으면 좋은 점을 알아봅시다.'이다. 이러한 차시 목표가 읽기 전 활동에서 '아는 내용이나 겪은 일을 생각하며 제시글을 읽어봅시다.'라는 읽기 목적으로 전환되었음을 알 수 있다. 이러한 읽기 목적은 단순히 학습 목표를 재진술하고 있으며 최종적으로 학습자가 알아야 할 사전 지식과 경험과 연

관지어 글을 읽으면 좋은 점에 대해 논의하기에는 부족하다. 특히 이 차시는 이해차시로 독자들이 아는 내용이나 겪은 일을 텍스트와 어떻게 연관시켜 읽어 나가야 하며 그 이점은 무엇인지 알려주는 차시이다. 그렇다면 읽기 목적은 독자가 자신이 알고 있는 배경지식과 연관하여 텍스트를 읽었을 때의 좋은 점에 대해 상기시키며 텍스트를 읽을 수 있도록 읽기 목표를 재조정할 필요가 있다.



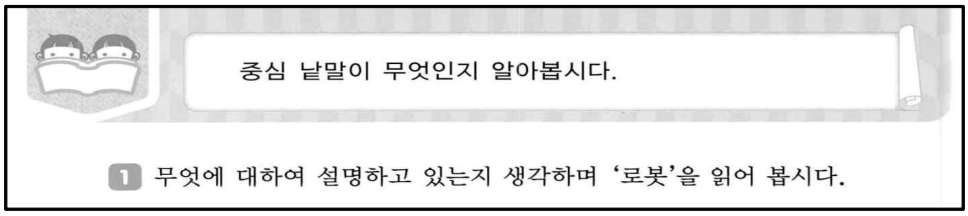

〔그림Ⅲ-2〕 4학년 1학기 〈4. 짜임새있는 문단〉 읽기 전 활동

〔그림Ⅲ-2〕에 제시된 읽기 전 활동의 차시 목표는 '문단의 중심 내용을 바탕으로 하여 글의 중심 생각을 찾는 방법에 대하여 알아봅시다.'이며, 이러한 차시 목표 중에서 문단의 중심 내용에 초점을 두고, 읽기 전 활동에서 '문단의 중심 내용을 파악하며 '새'를 읽어 봅시다.'라는 읽기 목적으로 전환되었다.

읽기 목적에서 낮은 수준의 거리 두기 비계설정을 보이고 있는 차시들을 읽기 전 활동의 양상으로 살펴보면 읽기 전과 읽기 중 활동 사이의 상호관계로 볼 수 있으나, 읽기 전 활동에서 독자가 텍스트를 통해 얻고자 하는 읽기 목적을 학습목표를 재진술하고 있는 상황이라 독자에게 내면화되지 않은 채 읽기를 시작하게 되어 자칫하면 읽기 전 활동에만 머무르는 활동이 될 가능성이 크다.

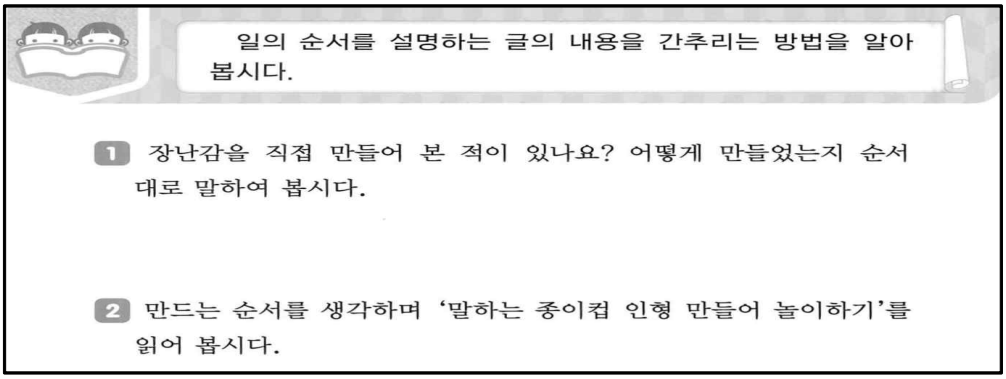
나) 보통 수준의 거리 두기

읽기 목적 요소에서 보통 수준의 거리 두기는 읽기 목적을 학습 목표로 재진술하지 않고 학습 목표를 재해석하여 독자들이 알기 쉬운 문맥으로 고쳐 조금 더 텍스트와 연관하여 읽기 목적을 생각할 수 있도록 제시하고 있는 양상을 보인다.




〔그림Ⅲ-3〕 3학년 1학기 〈2. 문단의 짜임〉 읽기 전 활동

〔그림Ⅲ-3〕에서는 '중심 낱말이 무엇인지 알아봅시다'라는 차시 목표를 중심 낱말이라는 말을 '무엇에 대해서 설명하고 있는지'라는 중심 낱말에 대한 풀이를 읽기 전 활동에 넣어서 좀 더 학생들이 중심 낱말의 개념에 접근할 수 있도록 유도하고 있다. 따라서 학생들은 텍스트를 읽으면서 이 텍스트가 '로봇'에 대한 이야기를 하고 있고 종합적으로 보았을 때 '로봇'이라는 중심 낱말을 찾을 수 있도록 하는 밑바탕이 되게 하고 있다. 이 차시가 단원의 첫 도입 차시인 이해 차시이기 때문에 중심 낱말에 대한 안내 없이 중심 낱말을 찾으라고 한다면 미리 머릿 속에 중심 낱말이라는 개념이 없는 친구들은 텍스트를 읽을 때 무엇에 초점을 두어야 할지 모르게 된다. 따라서 중심 낱말이라는 개념이 들어와 있지 않은 상태에서 '무엇이 대하여 설명하고 있는가?'에 대한 읽기 전 활동의 물음은 독자의 선행 상태를 생각해 두고 읽기 목표 진술을 독자의 입장에서 좀 더 해석화한 상태이다.




〔그림Ⅲ-4〕 3학년 2학기 〈3. 내용을 간추려 보아요〉 읽기 전 활동

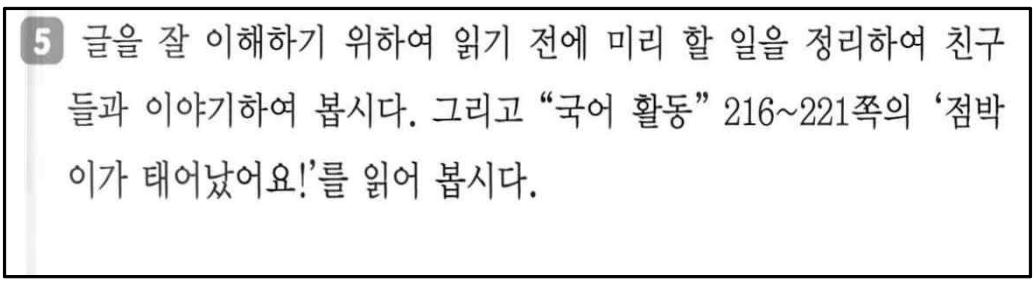
〔그림Ⅲ-4〕에서는 '일의 순서를 설명하는 글의 내용을 간추리는 방법을 알아

봅시다.'라는 차시 목표를 두고 '만드는 순서를 생각하며 제시글을 읽어 봅시다.'라는 읽기 전 활동을 설정하였다. 여기에서 일의 순서를 설명하는 글을 단순히 일의 순서를 생각하며 글을 읽어보자는 학습목표의 재진술 형태를 벗어나 '말하는 종이컵 인형 만들기'라는 텍스트가 만들기 방법을 설명하고 있는 텍스트의 특성을 염두해 두고 '일의 순서'라는 낱말을 '만드는 순서'라고 텍스트를 읽는 독자의 입장에서 한번 더 해석한 경우이다. 따라서 독자는 만드는 순서를 염두해 두고 글의 내용을 읽게 된다.

이러한 읽기 목표 요소에서 보통 수준의 거리 두기는 읽기 전 활동을 읽기 중 활동에서 만나게 되는 텍스트와의 연관 관계를 조금 더 좁히기 위한 해석이 진행되면서 읽기 전과 읽기 중 활동의 상호작용 관계를 더욱 강화시키게 한다.

다) 높은 수준의 거리 두기

읽기 목적 요인에서 높은 수준의 거리 두기는 학습자가 직접 읽기 전에 목표를 정하고 그에 따른 읽기 방식을 구현해보는 단계까지 이르게 된다.


5 글을 잘 이해하기 위하여 읽기 전에 미리 할 일을 정리하여 친구들과 이야기하여 봅시다. 그리고 "국어 활동" 216~221쪽의 '점박이가 태어났어요!'를 읽어 봅시다.

〔그림Ⅲ-5〕 3학년 2학기 〈8. 실감나게 말해요〉 읽기 전 활동

이 차시는 '글을 잘 이해하기 위하여 읽기 전에 미리 할 일을 안다.'라는 차시 목표가 설정되어 있기 때문에 읽기 전 활동을 강화한 읽기 전 활동의 모습을 잘 드러내주고 있는 차시이다. 〔그림Ⅲ-5〕에서 보여지는 읽기 전 활동에 앞서서 이 차시에서는 읽기 전에 미리 해야 할 일에 대해 언급을 하고 독자에게 직접 읽기 전에 어떤 일을 미리 하면 좋을지 묻는 읽기 전 활동이 선행되어 있다. 따라서 독자가 읽기를 하기 전에 미리 해야 할 일을 알아봄으로 인해서 능동적으로 읽기 목표를 정할 수 있게 된다. 여기에서는 자신의 경험과 텍스트

연관시키기, 텍스트와 관련된 자료와 연관시키기, 책의 목차와 연관시키기, 책의 삽화와 연관시키기 등의 전략을 사용하여 글의 내용을 미리 예측해보는 읽기 전 활동을 통해 독자가 자연스럽게 읽기 전에 어떤 것을 초점화하여 읽을지 그 읽기 목표를 생성해낼 수 있도록 안내하고 있다. 또한 이 차시의 특징은 국어책 내에 제시된 텍스트가 아닌 '국어 활동'이라는 보조교과서에 제시된 텍스트를 읽어보게 함으로써 교과서에 편집화된 텍스트의 모습이 아닌 실제 책의 형태를 느껴보게 하고 있다. 이러한 접근은 '국어'와 '국어활동'이라는 2체제의 교과서가 나타난 2009 개정 교육과정의 특징을 잘 접목한 차시이며, 읽기 전 활동의 강화로 인해 읽기 전, 중, 후의 상호작용이 이뤄지도록 토대를 잘 구안한 읽기 전 활동의 모습을 보여주고 있다.

독자 스스로 읽기 목표를 설정하면서 자기주도적인 읽기 형태로 탈바꿈하여 보다 읽기 중, 후 활동에서도 능동적으로 자신의 독해 과정을 상기해볼 수 있는 바탕이 되게 한다.

2) 텍스트 요소

가) 낮은 수준의 거리 두기

텍스트 요소에서 낮은 수준의 거리 두기는 단지 텍스트 읽기와 연관된 전략을 안내하지 않고 명명하는 단계라고 제시하였으나, 3~4학년 국어교과서에서는 찾아볼 수 없었다. 그러나 비문학텍스트를 다루고 있는 차시임에도 불구하고 독자들이 어떠한 읽기 전략을 활용하여 읽을 수 있는지, 혹은 텍스트 구조에 관한 설명 등 관련 텍스트 형식스키마에 대한 안내가 나와 있지 않은 경우가 많았다.

3학년 2학기 3단원 '내용을 간추려 보아요.'에서는 '일의 순서를 설명하는 글'을 텍스트로 삼아 학습을 전개하고 있다. 그러나 읽기 전 활동에서는 단순한 독자의 경험을 활성화하는 읽기 전 활동만 제시되었을 뿐, 일의 순서를 설명하는 텍스트를 독해할 때 필요한 읽기 전략에 대해서는 제시하고 있지 않다. 예를 들어, 순서를 설명하는 텍스트에서 첫째, 둘째, 셋째 등과 같이 순서를 명명하는 표지에 집중하여 텍스트를 읽는다거나, 아니면 순서를 설명하는 텍스트가 가지고 있는 텍스트의 구조를 보여주면서 독자들이 미리 텍스트의 형태를 예상하여 중심 내용을 담고 있는 부분을 찾을 수 있도록 안내하는 전략 제시가 필

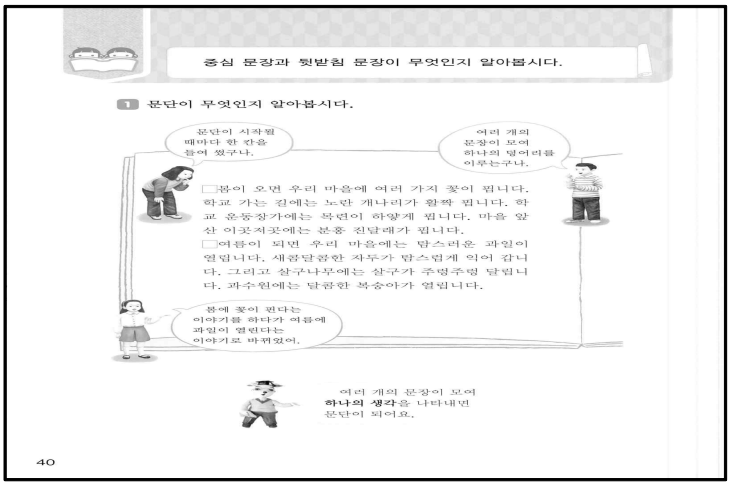
요하다.

4학년 1학기 7단원 '의견과 근거'에서는 '의견과 근거'를 구분하여 텍스트를 읽는 첫 단원임에도 불구하고 '의견'과 '근거'를 구분하는 전략에 대한 안내가 미흡하다. 특히 이해 차시 부분에서는 '의견'과 '근거'에 대한 개념 정립을 할 수 있도록 해야 한다. 읽기 전 활동을 보면 단순히 텍스트와 관련된 배경사건, 자신의 경험에 대한 말하기가 이뤄져 잇고 의견과 근거에 관한 전략 제시는 이뤄지지 않고 있다. 미리 의견과 근거에 대한 개념을 정립을 해 놓고 의견은 글쓴이가 어떤 대상에 대하여 가지는 개인적인 생각이며, 근거는 그러한 글쓴이의 생각을 뒷받침해 주는 까닭임을 알고 짧은 글이나 혹은 문장의 나열 속에서 의견과 근거를 찾을 수 있도록 해야 한다. 곧 읽기 전 활동에서 전개되는 텍스트에서 의견과 근거를 찾을 수 있도록 선행조직자 역할을 해야 하는 것이다.

텍스트 요인에서 낮은 수준의 거리 두기의 비계 설정을 한 읽기 전 활동은 교과서 차시 내에 제시 되어 있지 않으나 아예 비계설정이 되지 않은 차시가 있다는 것을 알 수 있었다. 따라서 텍스트 요인에 관한 아무런 비계 설정 없이 텍스트를 읽게 되면 독자는 텍스트를 읽는 방법에 형평성을 찾지 못하고 능숙한 독자가 아니라면 맹목적으로 글을 읽게 된다.

나) 보통 수준의 거리 두기

텍스트 요소에서 보통 수준의 거리 두기는 학습자들이 텍스트를 읽기 전에 활용할 수 있는 읽기 전략 혹은 텍스트 구조에 관한 안내를 제시하는 양상을 보이고 있다.


중심 문장과 뒷받침 문장이 무엇인지 알아봅시다.

1 문단이 무엇인지 알아봅시다.

문단이 시작될 때마다 한 칸을 들여 썼구나.

여러 개의 문장이 모여 하나의 덩어리를 이루는구나.

□봄이 오면 우리 마을에 여러 가지 꽃이 핍니다. 학교 가는 길에는 노란 개나리가 활짝 핍니다. 학교 운동장가에는 복사꽃이 하얗게 핍니다. 마을 앞산 이곳저곳에는 분홍 진달래가 핍니다.
□여름이 되면 우리 마을에는 탐스러운 과일이 열립니다. 새콤달콤한 자두가 탐스럽게 익어 갑니다. 그리고 살구나무에는 살구가 주렁주렁 달립니다. 과수원에는 달콤한 복숭아가 열립니다.

봄에 꽃이 핀다는 이야기를 하다가 여름에 과일이 열린다는 이야기로 바뀌었어.

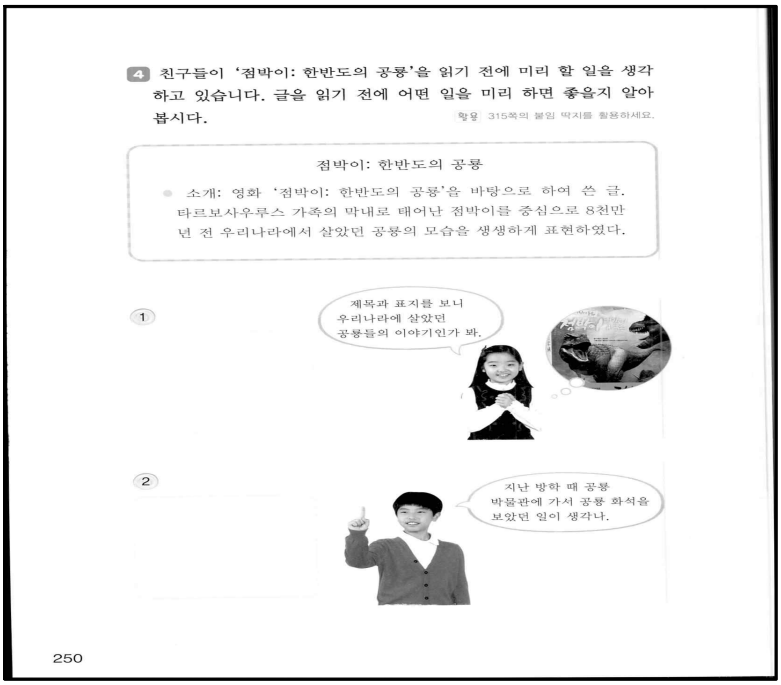
여러 개의 문장이 모여 **하나의 생각**을 나타내면 문단이 되어요.

40

〔그림Ⅲ-6〕 3학년 1학기 〈2. 문단의 짜임〉 읽기 전 활동

읽기 전략을 직접적으로 제시하는 차시는 분석 대상의 25%에서만 보이고 있다. 이러한 읽기 전략을 제시하는 차시는 텍스트의 구조에 관련된 단원이나 독서 방법과 관련된 단원에 특성화되어 나타나고 있다.

〔그림Ⅲ-6〕에서 제시된 읽기 전 활동은 '중심 문장과 뒷받침 문장이 무엇인지 알아봅시다.'라는 차시 목표로, 문단이 무엇인지 알아보기→중요한 내용을 담고 있는 문장 찾기→뒷받침하고 있는 문장 찾기의 순으로 포괄적인 텍스트 구조 안에서 미시적인 텍스트 구조인 중심 문장과 뒷받침 문장으로 접근하고 있다. 또한 교과서에 캐릭터 삽화를 이용하여 문단의 특징에 대해 설명하고 있어 독자들에게 친근감있게 전략을 소개해주고 있다. 이러한 읽기 전 활동을 통해 독자는 텍스트 내에서 어떻게 중심 문장과 뒷받침 문장을 찾아야 할지 그 관점을 찾아낼 수 있으며 그러한 관점을 텍스트를 읽는 데 아주 중요한 전략이 되게 한다. 예시로 제시한 텍스트도 본문에서 전개되는 텍스트와 마찬가지로 두괄식의 문단을 제공하면서 독자들이 보다 텍스트를 접근하는 데 친근하게 다가갈 수 있도록 배치하였다.


4 친구들이 '점박이: 한반도의 공룡'을 읽기 전에 미리 할 일을 생각하고 있습니다. 글을 읽기 전에 어떤 일을 미리 하면 좋을지 알아봅시다.

활용 315쪽의 붙임 딱지를 활용하세요.

점박이: 한반도의 공룡

소개: 영화 '점박이: 한반도의 공룡'을 바탕으로 하여 쓴 글. 타르보사우루스 가족의 막내로 태어난 점박이를 중심으로 8천만 년 전 우리나라에서 살았던 공룡의 모습을 생생하게 표현하였다.

1

제목과 표지를 보니 우리나라에 살았던 공룡들의 이야기인가 봐.

2

지난 방학 때 공룡 박물관에 가서 공룡 화석을 보았던 일이 생각나.

250

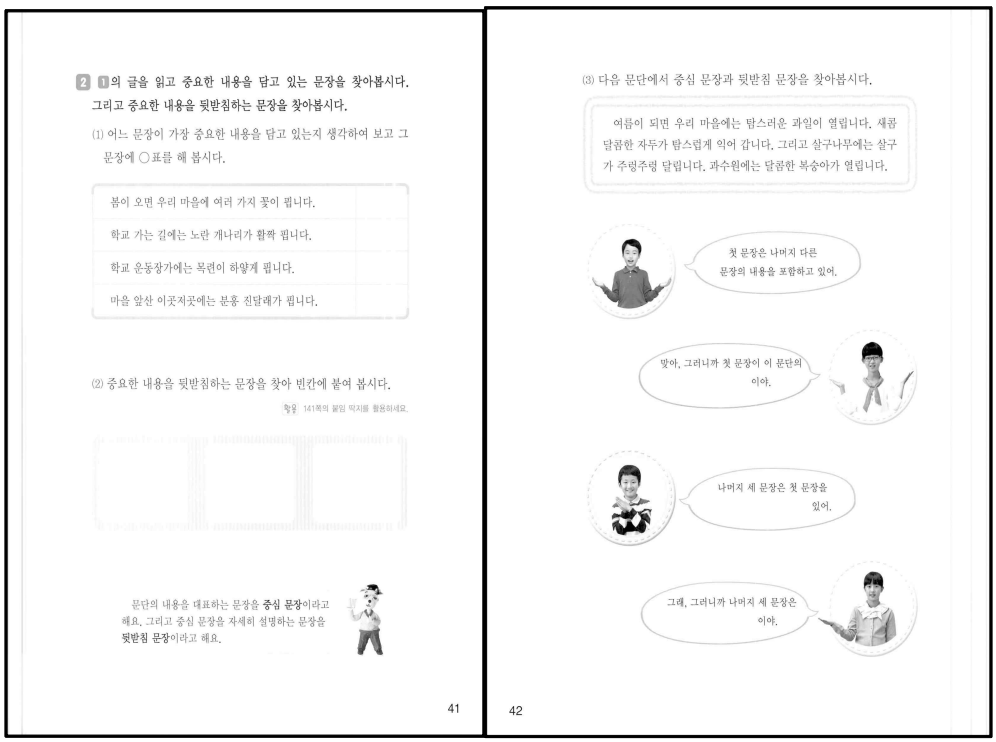
〔그림Ⅲ-7〕 3학년 2학기 〈8. 실감나게 말해요〉 읽기 전 활동

〔그림Ⅲ-7〕에서는 '글을 잘 이해하기 위하여 읽기 전에 미리 할 일을 안다.'라는 차시 목표를 위한 다양한 전략을 안내하고 있다. 단순히 글로 제시하지 않고 말풍선을 동원하여 보다 친근감 있게 전략을 제시하고 있다. 글을 읽기 전에 미리 살펴볼 수 있는 전략으로 표지 살펴보기, 텍스트와 관련된 경험 상기하기, 텍스트와 관련된 자료 속에서 미리 예상해보기, 목차 살펴보며 예상해보기 등 다양한 전략을 독자에게 안내하면서 독자들이 어떠한 전략으로 글을 읽어나갈 것인지 선택하는 폭을 넓히고 있다.

이러한 텍스트와 관련된 보통 수준의 거리 두기는 기존의 교과서가 형식 스키마와 관련된 전략을 다소 소홀히 해 온 경향을 반성하고 있음을 알 수 있다. 따라서 전략의 안내를 통해 독자들은 텍스트를 읽는 방법을 알게 되고 좀 더 텍스트에 쉽게 접근할 수 있도록 하는 다리 역할을 하게 한다.

다) 높은 수준의 거리 두기

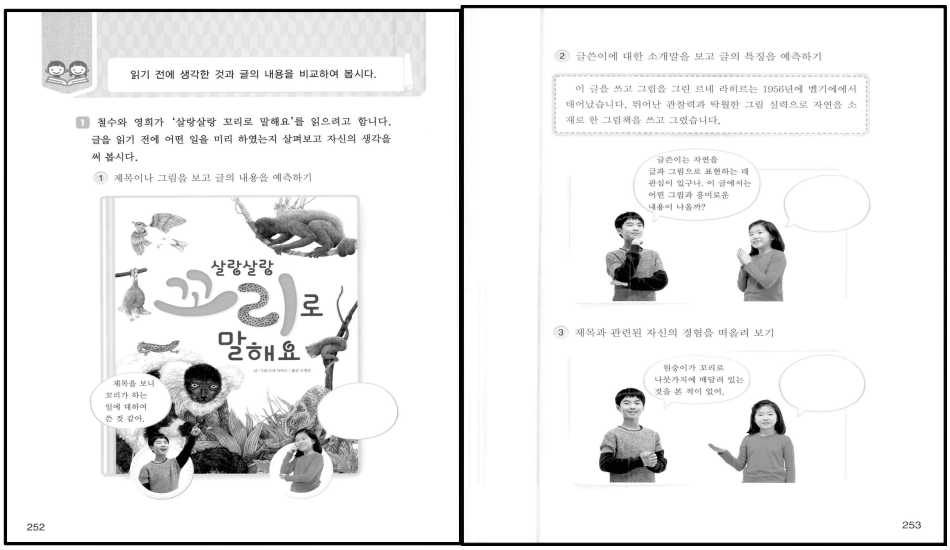
텍스트 요소에서 높은 수준의 거리 두기는 단순한 전략이나 구조 안내에서 벗어나 직접 독자가 그러한 전략이나 구조를 활용하여 정리할 수 있는 기회를 제공하는 양상을 보인다. 위에서 언급했던 보통 수준의 거리 두기는 전략을 안내하는 데에 의의가 있지만 실제적으로 학습자가 미리 그 전략을 실행해보게 함으로써 전략에 대한 비계 설정 수준을 높일 수 있다. 그 예로 살펴볼 수 있는 두 가지의 경우를 살펴보기로 한다.




〔그림Ⅲ-8〕 3학년 1학기 〈2. 문단의 짜임〉 읽기 전 활동

〔그림Ⅲ-8〕에서는 '중심 문장과 뒷받침 문장이 무엇인지 알아봅시다.'라는 차시 목표를 감안하여 읽기 전 활동에서 중심 문장과 뒷받침 문장에 대한 개념과 찾는 방법에 대해 직접 독자가 실행해 볼 수 있도록 안내하고 있다. 특히 이 차시는 이해 차시이기 때문에 이러한 전략에 대해 이해하고 있는지 점검함으로써 독자들이 앞으로 읽을 텍스트에서 중심 문장과 뒷받침 문장에 초점을 두고

읽을 수 있게 한다. 짧은 형태의 텍스트에 나온 문장을 개별적으로 판단하며 중심 문장울 구별해보고 그것을 다시 중심 문장과 뒷받침 문장으로 구분하는 1차적 연습과 또 다른 짧은 텍스트에서는 문단의 구조에 따라 중심 문장과 뒷받침 문장을 구별하게 하는 2차적 연습을 통해 독자는 중심 문장과 뒷받침 문장을 구별하는 전략을 습득한 후 텍스트를 읽게 한다. 이러한 읽기 전 활동으로 인해 독자들은 본 텍스트에서 중심 문장을 염두하여 읽게 되고 이러한 과정 속에서 텍스트를 좀 더 효율적으로 읽을 수 있다.




〔그림Ⅲ-9〕 3학년 2학기 〈8. 실감나게 말해요〉 읽기 전 활동

〔그림Ⅲ-9〕는 '읽기 전에 생각한 것과 글의 내용을 비교할 수 있다.'라는 차시 목표를 가지고 있는 읽기 전 활동이다. 이 차시는 특히 적용 차시인데, 앞 차시인 이해 활동에서는 읽기 전 활동에서 독자가 읽기 전에 미리 생각해 봐야 하는 전략에 대해 안내를 해주었고, 이번 적용 차시에서 읽기 전략은 예시 전략과 자신의 생각을 비교하게 하여 전 차시의 전략을 다시 한번 복습하는 효과와 더불어 자신의 생각까지 기록하게 하면서 보다 능동적으로 텍스트를 읽게 하는 효과를 주고 있다.

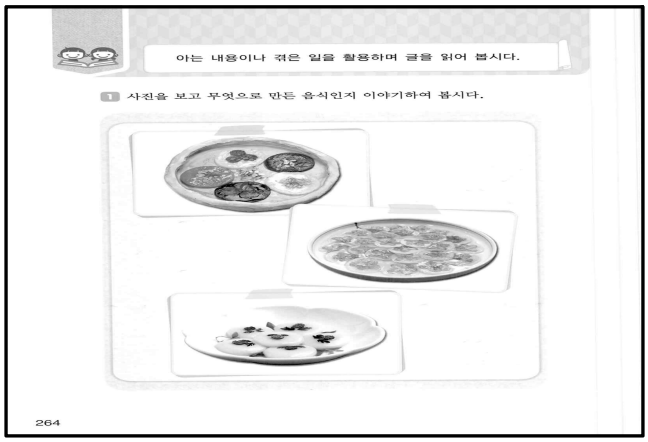
이처럼 텍스트 요인을 보다 독자가 적극적으로 활용할 수 있도록 기회를 제공

하는 높은 수준의 거리 두기는 읽기 전, 중, 후의 독자의 읽기 과정에서의 상호작용을 강하게 하는 요인이 된다.

3) 독자 요소

가) 낮은 수준의 거리 두기

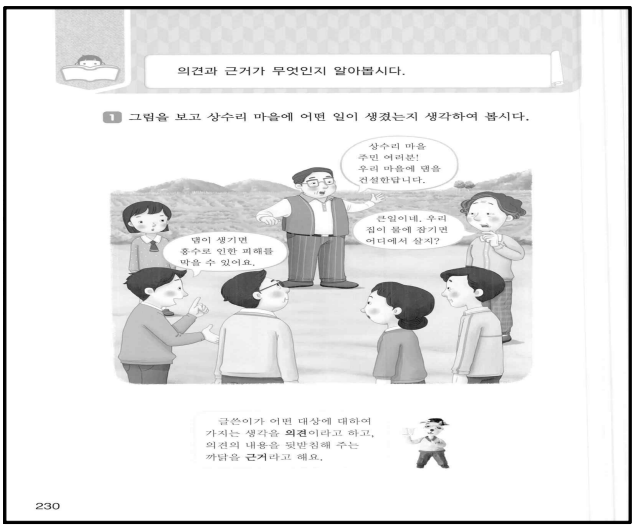
독자 요소에서 낮은 수준의 거리 두기는 단순히 텍스트와 관련된 배경지식을 제시만 하는 양상을 보이고 있다.




〔그림Ⅲ-10〕 3학년 1학기 〈10. 생생한 느낌 그대로〉 읽기 전 활동

〔그림Ⅲ-10〕에서의 읽기 전 활동에서 '먹을 수 있는 꽃 요리'라는 텍스트를 읽기에 앞서 사진을 보고 무엇으로 만든 음식인지 이야기하고 있다. 텍스트에 소재와 관련된 배경지식으로는 충분하지만 위의 사진에 대한 아무런 경험이 없는 독자들은 무엇으로 만든 음식인지 그 초점을 두기가 어렵다. 만약 각 사진에 대한 각 화전의 이름을 달아서 꽃으로 만든 요리라는 사실을 짐작해보는 데 도움을 줄 수 있다. 이렇게 자료를 제시하면서 독자들이 텍스트와 관련된 소재를 먼저 경험해보는 것도 중요하지만, 정작 독자들은 이러한 자료가 텍스트와 어떻게 연관되어 있는지 그 연결점을 찾아보는 데에는 이 자료들과 독자들의 경험이나 생각이 연결되어야 한다. 단순한 보여주기식의 자료는 이런 자료가 있다는 사실에만 그치는 읽기 전 활동에서 그치는 활동이 될 수 있다. 따라서 화전과 관련된 독자의 경험이나 각종 매체에서 접했던 화전에 관한 이야기를 꺼내면서 텍스트와 관련된 독자의 스키마를 활성화하는 작업이 더 유의미한 읽기

전 활동이 된다.



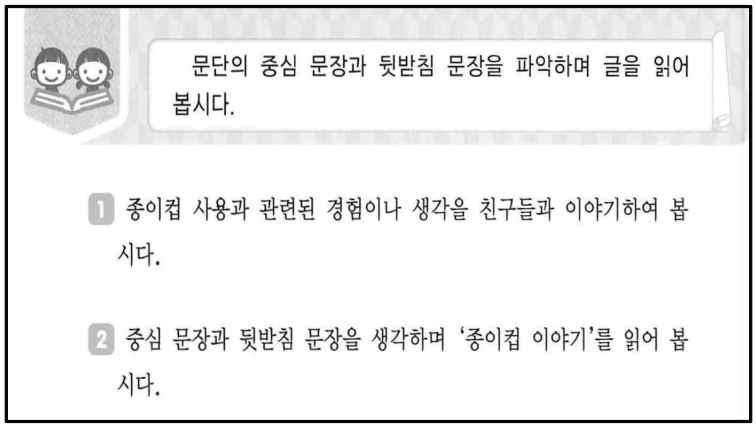

〔그림Ⅲ-11〕 4학년 1학기 〈7. 의견과 근거〉 읽기 전 활동

〔그림Ⅲ-11〕도 상수리 마을에 댐 건설과 관련된 마을 어린이의 의견과 기관 담당자의 의견이라는 텍스트를 꺼내기에 앞서 상수리 마을의 상황을 보여주고 있다. 이러한 상황 제시로 인해 독자는 텍스트의 내용을 이해하는 데 도움이 될 수 있다. 그러나 텍스트 내용을 이해하기 위한 도움 자료에서 그치면 독자들은 그러한 상황을 맹목적으로 받아들이고 텍스트를 읽게 된다. 이러한 상황 제시에서 독자들에게 만약 이 상황에서 마을 사람의 입장에서, 혹은 기관 관계자의 입장에서 어떤 생각을 가지게 될 것 같은지 생각을 교환해보는 읽기 전 활동이 제시된다면 독자들은 그 자료를 텍스트와 더 연계지어서 생각하게 된다.

독자 요소의 낮은 수준의 거리 두기로 설정된 읽기 전 활동은 단순한 자료 제시를 하고 있어 독자가 텍스트와의 연계성을 갖고 이후에 이어질 읽기 중, 후의 활동과 상호작용 하는 데에는 그 영향력이 약하게 설정되어 있다.

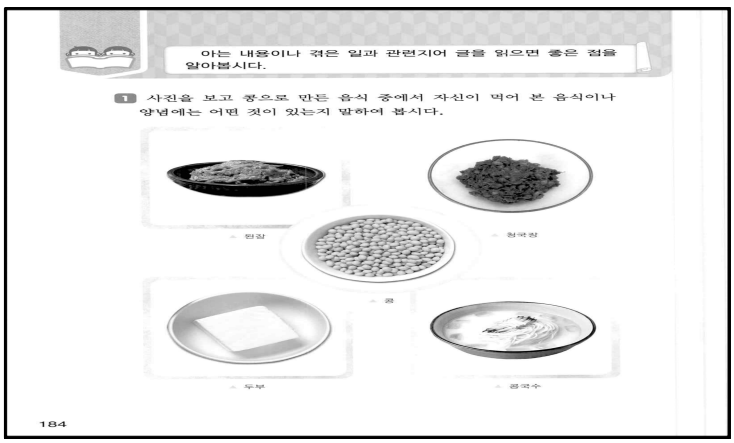
나) 보통 수준의 거리 두기

독자 요소에서 보통 수준의 거리 두기는 텍스트와 관련된 배경지식 제시에서 벗어나 직접 독자가 가지고 있는 경험을 끌고 오는 양상을 보인다.




〔그림Ⅲ-12〕 3학년 1학기 〈2. 문단의 짜임〉 읽기 전 활동

〔그림Ⅲ-12〕에서는 '종이컵 이야기'라는 텍스트 도입을 위해 종이컵 사용에 관한 독자의 경험이나 생각을 묻고 있다. 종이컵에 관련된 지식, 일회용품을 사용하는 다양한 경우를 생각해보고 일회용품 사용에 대한 독자의 생각을 사전에 물어봄으로써 '종이컵 이야기'라는 텍스트의 내용을 미리 예측해볼 수 있게 한다. 이렇게 특정 자료를 언급하고 끝내지 말고 이를 독자와 연관짓는 활동을 통해 독자는 보다 텍스트에 대한 이해를 넓힐 수 있는 준비 과정을 거칠 수 있게 한다.



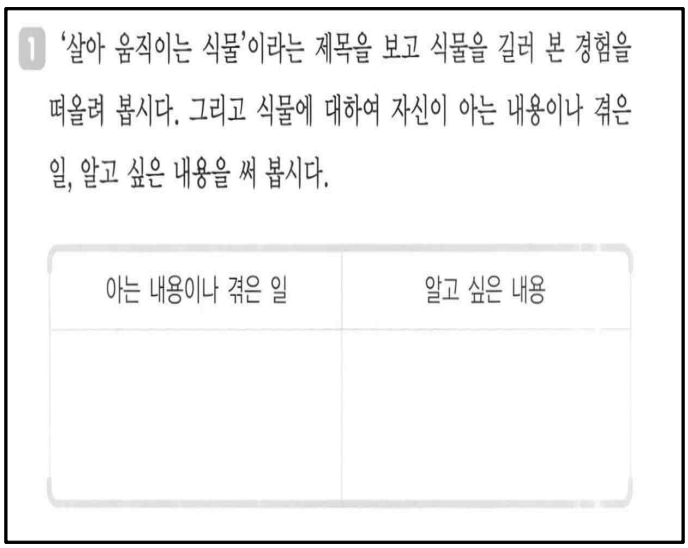

〔그림Ⅲ-13〕 3학년 1학기 〈7. 아는 것을 떠올리며〉 읽기 전 활동

〔그림Ⅲ-13〕에서는 '콩을 된장으로 만드는 과정'에 관한 텍스트를 도입하기에 앞서 콩으로 만든 음식 사진과 사진 제목을 첨가하였고 독자의 경험과 연관짓는 활동을 하고 있다. 시각적인 자료를 통해 독자들은 사전에 콩으로 만든 음식에 관한 자신의 경험을 쉽게 상기해볼 수 있으며, 또한 텍스트에서 다뤄지게 될 콩으로 만든 음식에 대한 내용을 미리 예상해볼 수 있다.

이처럼 독자의 스키마를 활성시키기 위해서는 자료의 제공 뿐만이 아니라 어떻게 텍스트와 독자를 연관시킬 것인가를 고민하면서 독자와 텍스트의 자리를 좁혀보는 비계 설정을 한 읽기 전 활동이 필요하다.

다) 높은 수준의 거리 두기

독자 요소에서 높은 수준의 거리 두기는 독자의 배경지식과 텍스트의 상관관계를 높이기 위해 배경지식을 기초로 하여 텍스트 읽기에서 알고자 하는 것, 혹은 텍스트 내용에 대한 추론하기 등을 통해 좀 더 고차원적인 읽기 준비를 하는 양상을 보인다.


1 '살아 움직이는 식물'이라는 제목을 보고 식물을 길러 본 경험을 떠올려 봅시다. 그리고 식물에 대하여 자신이 아는 내용이나 겪은 일, 알고 싶은 내용을 써 봅시다.

| 아는 내용이나 겪은 일 | 알고 싶은 내용 |
| --- | --- |
| | |

〔그림Ⅲ-14〕 3학년 1학기 〈7. 아는 것을 떠올리며〉 읽기 전 활동

낮은 수준의 거리 두기와 보통 수준의 거리 두기에서는 배경 지식에 관한 독

자의 경험이나 지식을 상기해보는 인지 과정에 머물렀다면 이제는 상기된 지식을 쓰기를 통해 재정립해보며 자신의 스키마를 활용해 텍스트를 추론해보는 활동이 제기된다. KWL 전략을 활용한 읽기 전 활동은 독자의 생각에서만 머물렀던 스키마의 형태를 쓰기로 가시화하면서 독자가 텍스트를 읽는 중과 텍스트를 읽은 후에 어떠한 변화를 가져왔는지 독자 스스로 확인이 가능하게 한다. 3학년 1학기 7단원 '아는 것을 떠올리며'는 〔그림Ⅲ-14〕에서 보여지는 것처럼 KWL표를 읽기 전 활동에 도입하여 읽기 전에 알고 있는 것과 알고 싶은 내용을 적으면서 자신의 배경지식을 정리해보고, 텍스트와 연관하여 알고 싶은 것에 대해 생각해보면서 텍스트의 내용을 추론해보게 한다. 여기에 덧붙여서 알게 된 내용을 정리하는 L(알게 된 내용)의 부분도 읽기 전 활동에 함께 제시하여 읽은 후에 다시 읽기 전 활동의 부분으로 돌아와 K(알고 있는 내용)-W(알고 싶은 내용)-L(알게 된 내용)을 한 번에 볼 수 있게 하여 읽기 전과 읽기 후의 자신의 사고 형태를 독자가 직접 비교해보는 것을 제안해본다.

## 라. 분석 결과에 대한 논의 및 시사점

지금까지 2009 개정 교육과정 3~4학년 국어교과서 중 비문학텍스트를 제재로 삼고 있는 차시의 읽기 전 활동을 읽기 목적, 텍스트, 독자 요소로 구분하여 각 비계 설정의 수준에서 검토해 보았다. 각 구성 요인 별로 국어 교과서에 높은 수준의 거리 두기 수준의 비계 설정이 드러난 읽기 전 활동도 있었지만 미흡한 측면도 발견할 수 있었다.

먼저, 읽기 목적 요소에서 살펴보면 모든 읽기 전 활동에서 학습 목표를 바탕으로 읽기 목적을 설정하고 있었다. 그러나 대부분의 읽기 전 활동이 낮은 수준의 거리 두기 단계인 학습 목표의 재진술 상태의 읽기 목표이거나, 혹은 학습 목표를 텍스트와 연계하여 학습자가 이해하기 쉽도록 목표를 풀어 쓴 보통 수준의 거리 두기 단계인 읽기 전 활동이 제시되어 있어서 학습자들이 보다 내면화된 읽기 목표를 설정하는 데 어려움이 있었다. 따라서 보다 학습자들이 능동적으로 읽기 활동을 하기 위해서는 학습 목표에 기안한 읽기 목표에 바탕을 둔 독자 만의 읽기 목표를 설정하도록 하는 기회가 주어지는 읽기 전 활동이

필요함을 알 수 있다.

다음으로, 텍스트 요소에서 살펴보면 글의 특성이 드러나는 비문학텍스트 임에도 불구하고 텍스트를 읽는 데 필요한 전략이나 텍스트의 구조를 설명하는 차시는 절반에 불과하였다. 내용 스키마의 요소라 할 수 있는 독자 요소에서 분석된 차시 수와 비교하면 다소 부족한 실정이다. 국어과에서 비문학텍스트는 글이 가지고 있는 내용이 아닌 글을 어떻게 읽을 것인지 가르치는 방법론에 좀 더 치중을 해야 하는 교과라는 사실에 비추어볼 때, 텍스트 요소에서 고려되어야 할 비계 설정이 더 견고해져야 할 것이다. 따라서 읽기 전 활동에서, 특히 비문학텍스트를 다루는 제재에서는 각 텍스트를 읽을 때 독자가 미리 텍스트 전략이나 구조에 대한 안내가 있어야 하며, 나아가 본 텍스트를 읽기 전에 독자가 교과서가 제시한 전략을 텍스트를 읽으면서 활용할 수 있도록 독자가 연습할 수 있는 높은 수준의 거리 두기 단계의 비계 설정이 이루어져야 한다.

마지막으로, 독자 요소에서 살펴보면 많은 차시에서 텍스트의 내용과 관련하여 독자의 배경 지식을 활성화하기 위한 비계 설정이 이루어지고 있었다. 그러나 단순히 사전 자료만 제시하는 낮은 수준의 거리 두기 단계이거나, 사전 자료와 관련된 독자의 경험을 묻는 보통 수준의 거리 두기 단계에 머물고 있는 모습이 보였다. 보다 유의미하게 스키마를 활성화시키기 위해서는 최종적으로는 배경 지식-독자-텍스트라는 연결고리가 맺어져야 한다. 곧 단순한 배경 지식의 활성화가 아닌 활성화된 배경 지식을 바탕으로 독자가 텍스트 안에서 무엇을 얻을 수 있을지 고민해보고, 나아가 텍스트 내용을 추론해보면서 읽기 준비를 할 수 있어야 한다. 따라서 독자 요소에서는 배경 지식과 더불어 독자가 텍스트를 추론해보는 높은 수준의 거리 두기 단계로 읽기 전 활동이 설정될 필요가 있음을 보여준다.

이상과 같이, 국어 교과서의 읽기 전 활동이 읽기 목적 요소, 텍스트 요소, 독자 요소이라는 세 축에서 3단계의 비계 설정 수준(낮은 수준의 거리 두기, 보통 수준의 거리 두기, 높은 수준의 거리 두기)이 반영된 정도를 검토한 결과를 논의해보았다. 읽기 전 활동을 검토하는 과정에서 얻게 된 시사점은 다음과 같다.

첫째, 읽기 목적은 대부분 학습목표에서 주어지고 있고 학습자들의 자율적인

읽기 목적 설정이 이루어지지 않고 있었다. 읽기 목적은 독자가 텍스트를 읽으면서 최종적으로 풀어야 할 해결과제이다. 보다 독자가 능동적으로 텍스트를 읽어나가기 위해서는 교과서에 제시된 학습 목표와 더불어 독자가 다양한 각도에서 텍스트를 훑어보고 어떤 정보를 찾고 싶은지 독자 스스로 결정해야 한다. 따라서 읽기 전 활동에 독자 스스로의 읽기 목적을 설정할 수 있는 공간이 마련되어야 한다.

둘째, 비문학텍스트를 다룬 차시임에도 불구하고 텍스트 관련 기초적인 전략에 대한 안내가 미흡하다. 많은 차시가 읽기 전 활동에 텍스트 구조나 읽기 전략에 관한 안내가 않았음에도 불구하고, 미리 텍스트 관련 전략을 제시한 차시에서는 독자가 전략을 사용하여 본 텍스트를 읽게 되어 전략을 활용하며 효율적으로 텍스트를 읽어나갈 수 있도록 구안되어 있었다. 따라서 차시에서 다루고자 하는 텍스트와 관련한 읽기 전략을 미리 읽기 전 활동에서 제시하여 독자들이 활용할 수 있도록 읽기 전 활동을 구안할 필요성이 있다.

셋째, 배경지식 활성화를 위해 자료만 제시하거나 단순히 경험만 묻고 있고, 텍스트에 관한 학습자의 추론이나 예상과 같은 고차원적인 인지 활동이 부족하다. 배경지식을 활성화하는 이유가 텍스트를 더 잘 이해하기 위한 선행 단계임을 인지하고 단순한 배경지식이나 경험의 나열보다는 활성화된 지식을 텍스트와 연결짓는 작업을 할 필요가 있다. 좀 더 텍스트와 독자를 가깝게 연결짓게 하기 위해서는 활성화된 관련 지식들을 가지고 텍스트의 내용전개를 미리 추론하는 등의 고차원적인 인지 활동으로 읽기 전 활동을 구안해야 한다.

넷째, 이해 학습과 적용 학습에서 읽기 전 활동의 차이가 뚜렷하지 않다. 이해 학습에서는 읽기 전 활동을 강화하고 적용 학습에서는 이해 학습에서 배운 전략들을 실행해보게 해야 한다. 하지만 읽기 전 활동을 검토해본 결과, 이해 학습이나 적용 학습이나 비슷한 읽기 전 활동으로 구성되어 있어 그 차이가 드러나지 않고 있었다. 따라서 이해 학습에서 읽기 전 활동은 보다 전략에 대한 설명에 더 중점을 두고 적용 학습에서는 전략에 대한 간단한 복습을 하며 이해 학습에서 배운 전략을 활용해야 한다.

## 2. 읽기 전 활동 비계 설정의 원리

읽기 전 활동 비계 설정을 위한 원리는 앞서 Ⅱ장과 읽기 전 활동을 검토해서 얻은 시사점을 바탕으로 하여 구성하고자 한다. 높은 수준의 거리 두기 단계를 지향하며 읽기 목적, 텍스트, 독자 요소를 전제로 보다 독자들의 가지고 있는 임계점을 향상시킬 수 있는 읽기 전 활동 구성 원리 모형을 구안하였다.

### 가. 읽기 전 활동 비계 설정의 원리

1)자기주도의 원리

높은 수준의 거리 두기 전략은 학습자가 읽기목적, 텍스트, 독자 요소들을 재구성하는 전략이다. 이는 학습자 스스로 각 요소들과 관계를 맺는 것을 의미한다. 읽기 전 활동은 교과서에서 주어지는 타율적인 접근이 아닌 자신이 스스로 텍스트를 읽기 전에 읽기 요소들을 자율적으로 구성해보는 자기주도적인 활동이 되어야 한다. 자기주도의 원리에 기초하여 독자가 직접 읽기 목적을 설정하고, 텍스트 전략을 활용해보며, 자신이 가지고 있는 스키마와 텍스트를 연계시켜 추론하는 활동들을 포함한다.

2)상호작용의 원리

읽기 전 활동이 읽기의 과정에서 전체적인 임계점의 역할을 하기 위해서는 읽기 전, 중, 후 활동과의 상호작용이 이루어져야 한다. 따라서 읽기 전 활동들이 읽기 중에 제시되는 텍스트나 읽기 후 활동에 제기되는 문제에 대해 미리 계획하고 짐작해보는 활동을 통해 상호작용을 할 수 있도록 해야 한다.

3)전략제시의 원리

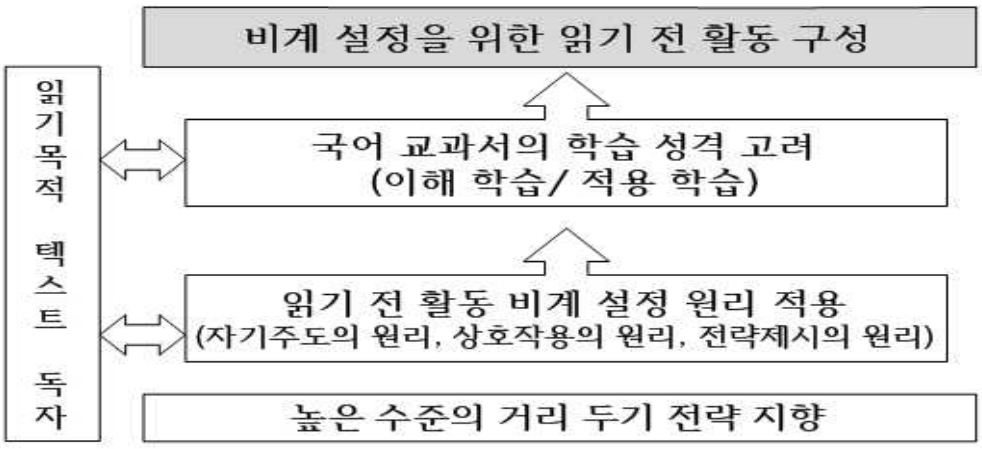
읽기 전 활동은 텍스트 읽기 전 단계에 해당됨으로 텍스트를 읽는 데 필요한 전략을 제시하여야 한다. 이러한 전략 제공은 학습자들이 보다 쉽게 텍스트를 읽을 수 있게 해주며, 맹목적인 글 읽기가 아닌 전략적인 글 읽기를 할 수 있도록 한다.

### 나. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성 원리 모형

위에서 언급한 비계 설정을 위한 원리를 통하여 읽기 전 활동 구성의 원리를 고안해보았다. 우선 비계 설정을 위한  읽기 전 활동을 구성하기 위해서는 비계 수준을 높은 수준의 거리 두기 전략을 지향하도록 한다. 이러한 전략은 읽기 지도의 요소인 읽기 목적, 텍스트, 독자 요인을 고려하여 그 전략을 구안하여야 한다.

그리고 각 요인에서 읽기 전 활동을 구안할 때에는 읽기 전 활동 비계 설정 원리를 적용하여 자기주도의 원리, 상호작용의 원리, 전략제시의 원리가 갖추어지도록 읽기 전 활동을 구성한다.

그리고 이렇게 구성된 읽기 전 활동은 국어 교과서의 학습 성격을 고려하여 이해 학습과 적용 학습에서 좀 더 집중적으로 강조해야 할 읽기 전 활동을 설정한다. 이해 학습에서는 보다 전략제시의 원리를 강화하여 텍스트를 읽는 방법에 대한 학습을 강화시키고, 적용 학습에서는 전략제시의 원리를 이해 학습에서 보다 약화시켜서 앞서 제시한 전략을 상기시키며 텍스트를 읽을 수 있도록 정리하는 단계가 되도록 한다.




〔그림Ⅲ-15〕 비계설정을 위한 읽기 전 활동 구성 원리 모형

## 3. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성의 실제

### 가. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성 단원 설정

비계 설정을 위한 읽기 전 활동을 구성하기 위하여 2009 개정 국어 교과서 3학년 1학기 10단원을 선정한다. 해당 단원을 선정한 이유는, 이 단원은 '아는 내용이나 겪은 일을 활용하여 글을 읽어보는 활동'으로 구성되어 있는데, 비계 설정에 있어서 읽기 전 활동이 학습자가 알고 있는 범위, 곧 실제발달영역에서 근접발달영역과의 경계선인 임계점을 향상시키는 것이므로 학습자가 알고 있는 것이 읽기 전 활동으로 인해 텍스트와 연관된 지식으로 안내할 수 있는 요소로 인해 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 취지에 적합하다고 보았다. 또한, 아는 내용이나 겪은 일을 활용하여 글을 읽는 구체적인 전략을 학습하고, 이를 실제 읽기에 적용해보는 점에서 국어 교과서의 이해학습과 적용학습의 특징이 뚜렷하게 나타나는 단원이므로 읽기 전 활동이 이해학습과 적용학습에서 어떠한 모습으로 나타낼 수 있는데 적합하다고 판단하여 선정하였다.

3학년 1학기 10단원의 단원 성취 기준 및 학습 목표는 다음 〈표Ⅲ-3〉와 같다.

〈표Ⅲ-3〉 적용 차시와 관련된 학습 목표와 학습 요소 체제 발췌

| 단원 | 단원 성취 기준 | 단원 학습 목표 | 차시 학습 목표 | 학습 성격 |
|---|---|---|---|---|
| 10. 생생한 느낌 그대로 | 읽기(3) 읽기 과정에서 지식과 경험을 적극적으로 활용하며 글을 읽는다.<br>읽기(6) 글에 대한 경험과 반응을 다른 사람과 나눈다. | 아는 내용이나 겪은 일을 활용하며 글을 읽을 수 있다. | 1.아는 내용이나 겪은 일을 활용하며 글을 읽는 방법을 안다.<br>2~3.아는 내용이나 겪은 일을 활용하며 글을 읽을 수 있다. | 이해 학습<br>적용 학습 |

적용할 차시의 교과서에서 제시한 학습 흐름은 〈표Ⅲ-4〉와 같다. 독자요인으로 제재에 관련된 배경지식을 떠올리고 제재를 읽기에 바로 들어가고 있다.

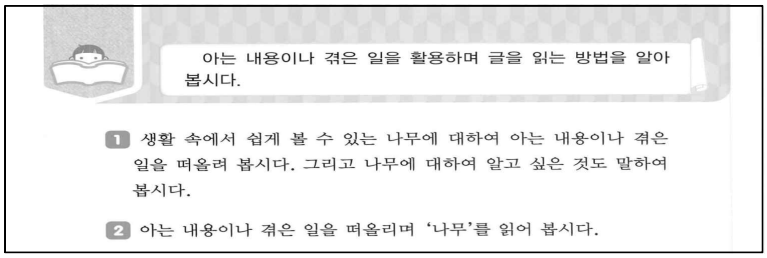
〈표Ⅲ-4〉 적용 차시의 학습 흐름

| 차시 | 학습 흐름 |
|---|---|
| 1차시<br>(이해학습) | 제재와 관련된 생각 떠올리기→'나무' 제재 읽기→ 제재 내용 확인하기→아는 내용이나 겪은 일을 활용하며 글 읽는 방법 알기→새로 알게 된 내용 써 보기→아는 내용이나 겪은 일과 관련지어 글의 내용 이야기하기 |
| 2~3차시<br>(적용학습) | 제재와 관련된 생각 떠올리기→'먹을 수 있는 꽃 요리' 제재 읽기→제재 내용 확인하기→알고 있는 내용, 새로 알게 된 내용, 알고 싶은 내용 정리하기→정리한 내용을 친구들과 이야기하기 |

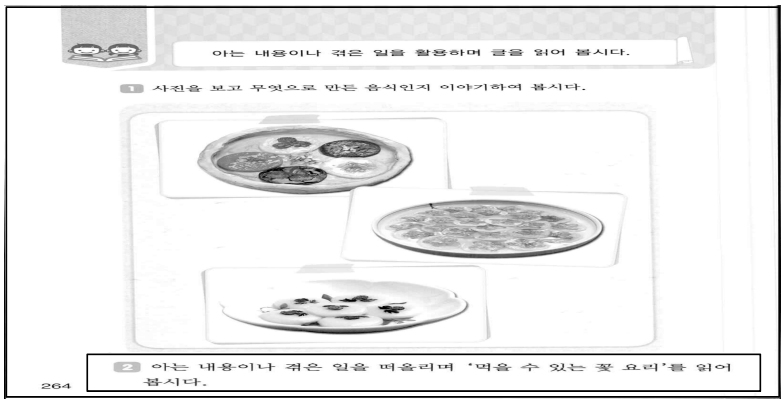
이를 검토해보면 읽기 전 활동 구성의 요소인 읽기 목적과 텍스트 요소를 추가해야 함을 알 수 있다. 특히 텍스트 요인으로 활용할 수 있는 활동 부분이 읽기 후 활동으로 들어가 있는데 이 부분을 읽기 전 활동으로 끌고 와서 학습할 수 있도록 구안하고자 한다.

### 나. 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성 예시

적용 단원에 본래 교과서 읽기 전 활동은 아래 그림과 같다.




〔그림 Ⅲ-16〕 적용 차시의 교과서 읽기 전 활동(이해학습)




〔그림 Ⅲ-17〕 적용 차시의 교과서 읽기 전 활동(적용학습)

이 차시들에서는 '나무'와 '먹을 수 있는 꽃 요리'라는 비문학텍스트를 제재로 하여 전개되고 있다. 〔그림Ⅲ-16〕은 이해학습에 해당하는 차시로 읽기 전 활동이 생활 속 나무에 대해 아는 내용, 겪은 일을 떠올리고 알고 싶은 것을 말하는 활동이 이루어지고 있고, 텍스트 읽기를 안내하는 활동이 제시되어 있다. 〔그림Ⅲ-17〕은 적용학습에 해당하는 차시로 화전과 관련된 사진을 보고 어떤 음식인지 이야기 해보고, 텍스트 읽기를 안내하는 활동이 제시되어 있다. 이 활동을 읽기 목적 요인, 텍스트 요인, 독자 요인을 각각의 비계 설정 원리를 적용하여 재구성해 보았다.

1) 읽기 목적 요소

가) 상호작용의 원리 적용

읽기 목적 요소에서 살펴보면, '아는 내용이나 겪은 일을 활용하여 글 읽기'라는 학습 목표 아래 읽기 전 활동이 '아는 내용이나 겪은 일을 떠올리며 제재글을 읽어 봅시다.'라고 읽기 목적이 제시되어 있다. 읽기 전 활동에서 읽기 중, 후의 활동과 연관지어 학습자가 읽기 목적을 상기해보기 위해서는 미리 텍스트와 읽기 중, 후의 활동을 훑어보는 단계가 필요하다. 이에 따라 구안을 해보면 아래 〈표 Ⅲ-5〉와 같다. 학습자들은 미리 텍스트를 살펴보며 텍스트에 있는 그림자료를 살펴보고 읽기 후 활동의 전개를 미리 살펴봄으로써 학습자가 읽기 과정에서 목적을 설정하는 데 도움을 줄 수 있다. 읽기 중 활동인 텍스트와 읽

기 후 활동을 통해 읽기 목적을 구안하는 도움자료로 상호작용을 모색해본다.

〈표Ⅲ-5〉 읽기 목적 요소에서 상호작용의 원리 적용

| |
|---|
| (이해학습) '나무' 를 훑어보며 글에 주어진 자료와 읽기 후 활동에는 어떤 것이 있는지 미리 살펴봅시다.<br><br>(적용학습) '먹을 수 있는 꽃 요리'를 훑어보며 글에 주어진 자료와 읽기 후 활동에는 어떤 것이 있는지 미리 살펴봅시다. |

나) 전략 제시의 원리 적용

읽기 목적 요소에서 전략은 미리 텍스트와 텍스트에 나와있는 자료, 읽기 후 활동을 훑어보는 미리 보기와 이를 통해 독자가 텍스트를 통해 얻고자 하는 내용을 예측해보는 전략을 사용하도록 한다.

다) 자기 주도의 원리 적용

교과서에서는 친구들과 알고 싶은 점에 대해 이야기하고 있다. 우선 친구와 이야기하기 전에 자기 스스로 알고 싶은 점, 곧 이 텍스트에서 얻고자 하는 읽기 목적을 학습자들이 직접 써 봄으로써 읽기 중, 후 활동에서 자신의 읽기 목적을 달성하고 있는지 점검할 수 있게 한다. 이는 KWL 기법을 활용하여 독자 요인의 배경 지식의 활성화 단계인 K(알고 있는 내용)과 함께 연계하여 쓰게 하여 〈표Ⅲ-8〉에서 나타나는 텍스트 요소에서 자기 주도의 원리 적용에서 자기 주도의 원리를 적용한 읽기 목적까지 구안되도록 한다.

2) 텍스트 요소

가) 상호작용의 원리 적용

텍스트 요인에서 읽기 전에 텍스트와의 원활한 상호작용을 위해서는 어휘 지도가 선행되어야 한다. 어휘 지도를 통해 학습자들은 텍스트의 내용을 미리 예상해보는 자료가 될 수 있으며, 텍스트의 이해를 돕는 단계가 된다. 이해학습에서는 텍스트에 주어진 자료와 연계하여 경계어휘전략을 사용하여 어휘학습을

실시하였으며, 적용학습에서는 짐작한 뜻과 국어사전의 뜻을 비교해보면서 어휘를 보다 적극적으로 학습하는 방법을 제시하였다.

〈표Ⅲ-6〉 텍스트 요소에서 상호작용의 원리 적용

(이해학습) 다음 보기의 단어 중 알맞은 것을 골라 (　)안에 써 보고, 본문에서 어휘에 해당되는 그림을 찾아 0표를 해 봅시다.

〈보기〉 대들보　서까래　끌

(　) 지붕을 떠받치기 위하여 나무 기둥과 나무 기둥 사이에 가로놓은 나무

(　) 지붕의 비스듬한 면의 뼈대를 이루는 나무

(　) 망치로 한쪽 끝을 때려서 나무에 구멍을 뚫거나 겉면을 깎고 다듬는 데 쓰는 도구

(적용학습) 다음의 단어가 무슨 뜻인지 짐작해보고, 사전에서 그 뜻을 찾아 봅시다.

| 낱말 | 내가 짐작한 뜻 | 국어사전의 뜻 |
|---|---|---|
| 삼짇날 | | |
| 변철 | | |
| 독성 | | |

나) 전략제시의 원리 적용

텍스트 요소에서 가장 중요한 부분이 전략제시의 원리를 적용하는 부분이다. 이 부분에서 이해학습과 적용학습의 부분이 명확하게 드러나게 한다. 이해학습에서는 전략을 처음으로 도입한 부분으로 설명적인 부분이 많다면, 적용학습에서는 이미 알고 있는 전략을 실행하기 위한 계획 단계로 구안되어야 한다. 이러한 전략제시의 원리는 이해학습과 적용학습에서 적용되는 층위를 다르게 하여 국어 교과서의 학습 성격을 고려한 읽기 전 활동으로 만들 수 있다. 이때의 전략 설명은 학습자들이 앞서 배웠던 학습전략에 대한 복습이 가능하도록 보조장치로 캐릭터의 설명을 덧붙일 수 있다.

〈표Ⅲ-7〉 텍스트 요소에서 전략제시의 원리 적용

(이해학습) 친구들이 아는 내용이나 겪은 일을 활용하여 어떻게 글을 읽었는지 연결하여 봅시다.

| | |
|---|---|
| **제목**을 보니 내가 알고 있는 나무에는 어떤 것이 있는지 생각하게 돼. | 알고 있는 내용이나 겪은 일과 비교하여 읽습니다. |
| **사진**에서 본 호랑가시나무, 조팝나무, 쥐똥나무, 오리나무는 내가 처음 본 나무들이었어. 찔레나무, 탱자나무도 어떻게 생겼을까? | 알고 싶은 내용을 생각하며 읽습니다. |
| 나무로도 **약**을 만들 수 있다는 사실을 처음 알게 되었어. | 새로 알게 된 내용을 생각하며 읽습니다. |

염소선생님: 설명문을 읽을 때에는 중심 문장과 뒷받침 문장을 파악하며 읽어야 합니다. 중심 문장을 바탕으로 중요한 내용을 요약해볼 수도 있습니다. 텍스트를 읽으면서 궁금하거나 새롭게 알게 된 점은 밑줄을 치거나 여백에 메모를 하는 것도 좋습니다.

(적용학습) 아는 내용이나 겪은 일을 활용하여 글을 읽는 방법에는 어떤 것이 있는지 친구들과 이야기하여 봅시다.

강아지: 글 속의 제목, 사진, 내용을 보고 아는 내용과 겪은 일을 연결지을 수 있어.

토끼: 알고 있었던 내용, 알고 싶은 내용, 새롭게 알게 된 내용을 생각해 보면 글을 더 잘 이해할 수 있어.

다) 자기 주도의 원리 적용

앞서 제시한 전략을 안내에서 그치지 않고 자기 주도적인 읽기 학습을 위해 직접 학습자들이 텍스트를 읽기 전에 전략을 실천해볼 수 있도록 독자들이 직

접 적을 수 있는 공간을 제공한다. 이해학습에서는 제시된 안내자료를 참고하며 적을 수 있도록 하고, 적용학습에서는 앞서 이해학습에서 배웠던 전략을 상기시킨 후 텍스트 읽기 전에 스스로 적을 수 있도록 한다.

〈표Ⅲ-8〉 텍스트 요소에서 자기 주도의 원리 적용

(이해학습) '나무'를 읽기 전에 다음을 생각해봅시다.

| | **내가 알고 있거나 겪은 일** | **내가 알고 싶은 내용**[12] | **새롭게 알게 된 내용**[13] |
|---|---|---|---|
| **제목**으로 생각해보기 | | | |
| **사진**으로 생각해보기 | | | |
| **글의 내용**으로 생각해보기 | | | |

(적용학습) '먹을 수 있는 꽃'을 읽기 전에 다음의 내용을 적어봅시다.

| **'먹을 수 있는 꽃'에 대해 알고 있는 내용** | **'먹을 수 있는 꽃'에 대해 알고 싶은 내용** | **'먹을 수 있는 꽃'에 대해 새로 알게 된 내용** |
|---|---|---|
| | | |

12) 여기서 내가 알고 싶은 내용은 글을 읽기 전에 독자가 어떤 부분에 초점을 두고 읽은 것인지에 대한 읽기 목적 요소로 볼 수 있다. 학습자가 글을 읽으면서 더 알고 싶은 내용은 읽기 후 활동에서 정리하게 한 후 추후 학습자들이 알고 싶은 내용에 대해 조사할 수 있도록 활동을 전개할 수 있다.

13) 새롭게 알게 된 내용은 읽은 후에 다시 읽기 전 활동으로 돌아와 활동하게 하여, 내가 알고 있는 내용과 알고 싶은 내용과 어떠한 연관을 맺어있는지 확인하게 하게

3) 독자 요소

가) 상호작용의 원리 적용

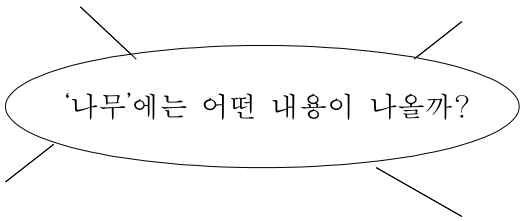
독자 요소에서 상호작용의 원리 적용은 텍스트 요인에서 구안되었던 KWL표에서 K(알고 있는 내용)에 포함하여 적용한다. 독자 요소에서 상호작용의 원리는 독자가 알고 있는 지식을 텍스트와 얼마나 연관지어 생각하는지에 대한 것으로 학습자가 가지고 있는 배경지식을 바탕으로 글을 잘 이해하기 위한 목적이 있다. 이 차시의 목표가 이미 '아는 것과 경험한 일을 활용하여 글 읽기'로 제시하고 있어 이미 상호작용의 원리는 이 단원의 전체 속에서 적용되고 있어 다른 요소들과 통합하여 지도한다.

나) 자기 주도의 원리 적용

상호작용의 원리에서 학습자가 기존에 가지고 있는 스키마를 텍스트와 연관지어 형성하였다면 자기 주도의 원리에서는 학습자가 기존의 스키마를 바탕으로 텍스트의 내용을 예상하게 할 수 있다. 텍스트를 미리 훑어보고, 읽기 후 활동에 대한 내용 점검과 또한 교과서에서 제시된 사진 자료를 점검하고 텍스트에 어떠한 내용이 나올지 예상해 보게 함으로서 보다 학습자들이 텍스트에 대한 적극성을 높일 수 있다.

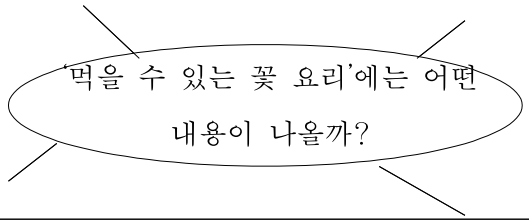
〈표Ⅲ-9〉 독자 요소에서 자기 주도의 원리 적용

(이해학습)'나무'에서는 어떤 내용이 나올지 생각하여 봅시다.




한다.

(적용학습)'먹을 수 있는 꽃 요리'에는 어떤 내용이 나올지 생각하여 봅시다.



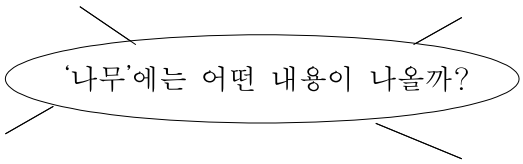

이렇게 각각의 요소별로 비계 설정의 원리에 따라 각 읽기 전 활동을 개별적으로 살펴보았다. 전체적인 읽기 전 활동이 전개되는 모습을 위해 각각의 활동들을 배치해보았다. 이 활동들이 실제적으로 이해학습과 적용학습에 적용되었을 때의 전개되는 모습을 〈표Ⅲ-10〉과 〈표Ⅲ-11〉과 같다.

〈표Ⅲ-10〉 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성 예시 (이해학습)

**학습목표 : 아는 내용이나 겪은 일을 활용하며 글을 읽는 방법을 알아봅시다.**

**① '나무' 를 훑어보며 글에 주어진 자료와 읽기 후 활동에는 어떤 것이 있는지 미리 살펴봅시다.**

**② '나무'에서는 어떤 내용이 나올지 생각하여 봅시다.**




**③ 다음 보기의 단어 중 알맞은 것을 골라 (  )안에 써 보고, 본문에서 낱말을 알려주는 그림을 찾아 0표를 해 봅시다.**

〈보기〉 대들보　　서까래　　끌

(　　) 지붕을 떠받치기 위하여 나무 기둥과 나무 기둥 사이에 가로놓은 나무

(　　) 지붕의 비스듬한 면의 뼈대를 이루는 나무

(　　) 망치로 한쪽 끝을 때려서 나무에 구멍을 뚫거나 겉면을 깎고 다듬는 데 쓰는 도구

**4 친구들이 아는 내용이나 겪은 일을 활용하여 어떻게 글을 읽었는지 연결하여 봅시다.**

| | |
|---|---|
| **제목**을 보니 내가 알고 있는 나무에는 어떤 것이 있는지 생각하게 돼. | 알고 있는 내용이나 겪은 일과 비교하여 읽습니다. |
| **사진**에서 본 호랑가시나무, 조팝나무, 쥐똥나무, 오리나무는 내가 처음 본 나무들이었어. 찔레나무, 탱자나무도 어떻게 생겼을까? | 알고 싶은 내용을 생각하며 읽습니다. |
| 나무로도 **약**을 만들 수 있다는 사실을 처음 알게 되었어. | 새로 알게 된 내용을 생각하며 읽습니다. |

**중심 문장**을 바탕으로 중요한 내용을 **요약**해 볼 수도 있어요.

설명문을 읽을 때에는 **중심 문장과 뒷받침 문장**을 파악하며 읽어야 합니다.

텍스트를 읽으면서 궁금하거나 새롭게 알게 된 점은 **밑줄**을 치거나 여백에 **메모**를 하는 것도 좋습니다.

**5 '나무'를 읽기 전에 다음을 생각해봅시다.**

| | 내가 알고 있거나 겪은 일 | 내가 알고 싶은 내용 | '나무'를 읽은 후, 새롭게 알게 된 내용 |
|---|---|---|---|
| **제목**으로 생각해보기 | | | |
| **사진**으로 생각해보기 | | | |
| **글의 내용**으로 생각해보기 | | | |

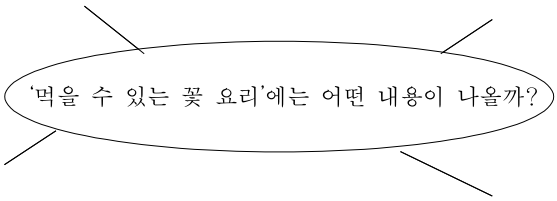
**6 위의 활동들을 생각해보면서 '나무'를 읽어 봅시다.**

〈표Ⅲ-11〉 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성 예시 (적용학습)

**학습목표 : 아는 내용이나 겪은 일을 활용하며 글을 읽어 봅시다.**

**1 '먹을 수 있는 꽃 요리'를 훑어보며 글에 주어진 자료와 읽기 후 활동에는 어떤 것이 있는지 미리 살펴봅시다.**

**2 '먹을 수 있는 꽃 요리'에는 어떤 내용이 나올지 생각하여 봅시다.**




**3 다음의 단어가 무슨 뜻인지 짐작해보고, 사전에서 그 뜻을 찾아 봅시다.**

| 낱말 | 내가 짐작한 뜻 | 국어사전의 뜻 |
|---|---|---|
| 삼짇날 | | |
| 변철 | | |
| 독성 | | |

**4 아는 내용이나 겪은 일을 활용하여 글을 읽는 방법에는 어떤 것이 있는지 친구들과 이야기하여 봅시다.**

글 속의 **제목, 사진, 내용**을 보고 아는 내용과 겪은 일을 연결지을 수 있어.

**알고 있었던 내용, 알고 싶은 내용, 새롭게 알게 된 내용**을 생각해 보면 글을 더 잘 이해할 수 있어.

**5 '먹을 수 있는 꽃'을 읽기 전에 다음을 생각해봅시다.**

| '먹을 수 있는 꽃'에 대해 알고 있는 내용 | '먹을 수 있는 꽃'에 대해 알고 싶은 내용 | '먹을 수 있는 꽃'에 읽고 난 후, 새로 알게 된 내용 |
|---|---|---|
| | | |

**6 위에서 했던 활동들을 생각해보며 '먹을 수 있는 꽃 요리'를 읽어 봅시다.**

# Ⅳ. 결론

그동안 국어교과서의 변모는 보다 국어를 국어답게 가르치기 위한 고민의 산실이다. 특히 같은 텍스트를 다루는 타 내용 교과와의 차별성을 두기 위한 작업은 스키마 이론과 과정 중심 이론이 대두로 나타나게 된 '읽기 전 활동'의 탄생으로 볼 수 있다. 그러나 기존의 교과서는 읽기 후 활동에 치중되어 있고 읽기 전 활동은 단순한 동기 유발 형태로 머물고 있다. 주어진 텍스트를 보다 전략적으로 읽기 위해서는 사전에 학생들에게 배경지식 뿐만 아니라 읽기 전략도 제공해주어야 한다. 이 점에서 읽기 전 활동은 하나의 글을 이해하는 전체적인 과정 안에서 비계 역할을 해야 한다. 이에 따라 본 연구는 초등학교 국어 교과서에서 비문학텍스트를 다룬 읽기 전 활동에 한하여 읽기 전 활동에서 비계 설정이 어떻게 구성되어야 하는지 살펴보고, 기존 교과서의 읽기 전 활동을 분석한 뒤에, 그에 따라 비계 설정을 위한 읽기 전 활동을 구성해보는 데 목적이 있다.

먼저 Ⅱ장에서는 비계 설정의 본질과 읽기 전 활동의 관계를 살펴보았다. 비계 설정의 개념은 비고츠키의 근접발달영역이론을 기반으로 한 Wood 등의 학자가 주장한 것으로 근접발달영역 내에서 교사가 학생과의 상호작용 중에 도움을 적절히 조절하여 제공하는 것을 의미한다. 교사라는 존재는 학생들에게 도움을 줄 수 있는 유능한 타자인데, 교과서 역시 학생들에게 교사와 같이 도움을 줄 수 있는 '텍스트 형태의 유능한 타자'로 볼 수 있다. 따라서 읽기 전 활동도 '텍스트 형태의 유능한 타자'의 역할로 본다면 기존에 학습자가 가지고 있는 임계점을 자극하도록 비계 설정을 할 필요가 있다. 읽기 전 활동의 비계 설정 요소는 Sigal이 주장한 '언어의 매개'와 읽기 지도에서 고려해야 할 독자, 텍스트, 목표의 세 가지 요인을 바탕으로 정리해보았다. 읽기 전 활동의 비계 설정 요소는 낮은 단계의 거리 두기, 중간 단계의 거리두기, 높은 단계의 거리 두기로 층위를 나눌 수 있으며 이를 읽기 목적 요소, 텍스트 요소(독해전략), 독자 요소(배경지식)라는 기준을 두고 각 층위에서 어떠한 형태로 나타나는지에 따라 비계 설정의 수준을 나눠보았다. 낮은 단계의 거리 두기는 학습자에게 어떠한 설명없이 읽기 목표, 독해전략, 배경지식을 제시만 하는 읽기 전 활동

이고, 중간 단계의 거리 두기는 읽기 목표, 독해 전략, 배경지식을 학습자와 연결짓는 형태로 나타나는 읽기 전 활동이다. 높은 단계의 거리 두기는 읽기 목표, 독해 전략, 배경 지식에 직접 학습자가 참여하도록 설정하여 보다 적극적으로 재구조화하도록 하는 읽기 전 활동이다. 독자들의 텍스트 이해력을 높이려면 낮은 단계의 거리 두기에서 높은 단계의 거리두기로 지향해야 한다.

읽기 전 활동이 가지고 있는 다양한 역할을 하기 위해서 기존의 읽기 후 활동에 집중된 목표 활동을 읽기 전 활동에 적절히 분산시켜 학습자가 텍스트를 읽으며 목표에 따라 전략적으로 텍스트를 읽을 수 있어야 한다. 읽기 전 활동은 단순히 텍스트를 읽기 전에 접하고 끝나게 되는 단절되는 읽기 전(前) 활동이 아니라 읽는 순간에도, 읽고 나서 이어지는 지속적인 기억으로 보고 읽기 전 활동은 읽기 전-중-후 활동에 바탕이 되는 읽기 전(全) 과정으로 의미를 재정립하고자 한다. 기존의 교과서에서 읽기 전 활동이 읽기 중 활동과 읽기 후 활동과 상호작용하는 양상을 살펴보면, 읽기 전 활동 안에서 머무르는 경우, 읽기 전-중 활동과 상호작용하는 경우, 읽기 전-후 활동과 상호작용하는 경우, 읽기 전-중-후를 아우르는 상호작용하는 경우 4가지로 분류하였으며 읽기 전 활동이 읽기 중-후 활동과 상호작용이 이루어질 때 유동적으로 텍스트를 읽게 되는 하나의 비계 설정 요소로 작용하였다.

비계 설정을 위해 읽기 전 활동의 전략을 정리해보고 읽기 목적, 텍스트, 독자 요소로 구분해보았다. 읽기 목적과 관련된 전략은 크게 목적을 설정하는 것과 텍스트를 예측하는 활동으로 나눌 수 있었으며, 텍스트 요소와 관련된 전략은 어휘 관련 전략과 글 구조 전략으로 나눌 수 있었다. 독자 요소에 관한 전략으로는 배경 지식 활성화와 배경 지식과 관련한 예측하기 전략으로 나눌 수 있었다.

이처럼 비계 설정을 위한 읽기 전 활동의 전제는 우선 독자가 텍스트를 읽으면서 필요할 수 있는 전략, 배경 지식 등을 안내하고 미리 활용해보는 활동이 되어야 한다. 둘째, 독자가 읽기 중과 읽기 후 활동을 미리 준비하고, 읽기 중-후 활동과 연결할 수 있는 활동이 되어야 한다. 셋째, 독자가 좀 더 능동적으로 텍스트를 읽을 수 있도록 독자의 인지과정이 들어갈 수 있는 활동이 되어야 한다.

이러한 전제를 바탕으로 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 반영 방향을 읽기 목적 요소, 텍스트 요소, 독자 요소로 설정하였다. 먼저 읽기 목적에서 반영 방향은 학습 목표와 연관한 독자 만의 목적 갖추고, 읽기 중·읽기 후 활동 미리 살펴보는 것이고, 텍스트 요소에서는 어휘와 읽기 전략을 미리 살펴보는 것이며, 독자 요소에서는 배경 지식과 연관한 경험을 상기하며 배경 지식과 연관한 텍스트에 대한 추론 활동을 하는 것이다.

Ⅲ장에서는 Ⅱ장에서 살펴본 읽기 전 활동의 비계 설정 요소를 바탕으로 2009 개정 교육과정 3~4학년 초등학교 국어교과서 비문학텍스트 제재로 한 차시를 분석해보았다. 분석한 결과를 바탕으로 읽기 전 활동을 검토하는 과정에서 얻게 된 시사점은 다음과 같다.

첫째, 읽기 목적은 대부분 학습목표에서 주어지고 있고 학습자들의 자율적인 읽기 목적 설정이 이루어지지 않고 있었다. 따라서 읽기 전 활동에 독자 스스로 읽기 목적을 설정할 수 있는 공간이 마련되어야 한다.

둘째, 비문학텍스트를 다룬 차시임에도 불구하고 텍스트 관련 기초적인 전략이 부족하였다. 이 때문에 차시에서 다루고자 하는 텍스트와 관련된 읽기 전략을 미리 읽기 전 활동에서 제시하여 독자들이 활용할 수 있도록 읽기 전 활동을 구안할 필요성이 있다.

셋째, 배경지식 활성화를 위해 자료만 제시하거나 단순히 경험만 묻고 있고, 텍스트에 관한 학습자의 추론이나 예상과 같은 고차원적인 인지 활동이 부족하다. 이를 보완하기 위해서는 활성화된 배경지식을 가지고 보다 적극적으로 텍스트를 추론할 수 있는 활동이 필요하다.

넷째, 이해 학습과 적용 학습에서 읽기 전 활동의 차이가 뚜렷하지 않다. 이해 학습에서 읽기 전 활동은 보다 전략에 대한 설명에 더 중점을 두고, 적용 학습에서는 전략에 대한 간단한 복습을 하며 이해 학습에서 배운 전략을 활용하는 데 중점을 두어야 한다.

논의를 통해 얻은 읽기 전 활동 비계 설정의 원리로 자기 주도의 원리, 상호작용의 원리, 전략제시의 원리를 제시하였고, 이 원리를 바탕으로 비계 설정을 위한 읽기 전 활동 구성 원리 모형을 제시하여 3학년 1학기 10단원 '생생한 느낌 그대로'을 바탕으로 이해 학습 차시와 적용 학습 차시를 구분한 읽기 전 활

동을 구안해보았다.

끝으로 논의를 마무리하면서 본 연구와 관련되는 후속 연구를 제안하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 기존의 비문학텍스트를 제재로 한 읽기 전 활동의 비계 설정 양상을 분석하고 그 시사점을 바탕으로 읽기 전 활동을 구안하였다. 이 연구를 바탕으로 실제 교실에서 구안된 읽기 전 활동을 수업에 적용하였을 때 나타나는 학습자의 역량 변화에 관한 연구가 필요하다. 읽기 전 활동이 강화된 교과서 차시를 실제 수업에 투입하여 학생들이 기존의 읽기 전 활동과 비교하였을 때 텍스트 읽기 과정에서 어떠한 역량 변화를 가져오는지 파악할 필요가 있다. 이를 통해 읽기 목적, 텍스트, 독자 요인별로 각각 읽기 전 활동이 가져오는 효과에 대해 연구하여 보다 실제적인 읽기 전 활동의 모습을 구안해나가는 연구가 필요하다.

둘째, 이 연구에서는 교과서에 제시된 읽기 전 활동과 학습자 간의 상호작용을 바탕으로 한 비계 설정 양상을 연구하였다. 그러나 실제 교실 수업에서 이 읽기 전 활동을 투입하였을 때 교사 요인은 어떻게 작용하는지에 대한 연구도 필요하다. 교사 요인에 따라 읽기 전 활동이 학생들에게 다르게 적용될 수도 있다. 교사 요인과 관련한 연구를 통해 읽기 전 활동에 대한 지도 방안에 대한 연구도 뒤따라야 할 것이다.

셋째, 이 연구는 특정 학년군의 교과서와 비문학텍스트를 제재로 한 차시 만을 가지고 분석 한 것이 한계점으로 지적될 수 있다. 따라서 다른 학년군의 교과서를 분석하고, 비문학텍스트 외의 제재를 분석해 본다면 읽기 전 활동의 다양한 양상을 살펴볼 수 있을 것이다. 이를 통해 텍스트의 장르별로 비계 설정을 위한 읽기 전 활동을 유형화해 볼 수도 있을 것이다.

# 참 고 문 헌


교육부. (2014). **「국어 3-1 교사용 지도서」**. ㈜미래엔.
교육부. (2014). **「국어 3-2 교사용 지도서」**. ㈜미래엔.
교육부. (2014). **「국어 4-1 교사용 지도서」**. ㈜미래엔.
교육부. (2014). **「국어 4-2 교사용 지도서」**. ㈜미래엔.
교육부. (2011). **「초등학교 교사용 지도서 국어 5-1」**. 미래엔컬처그룹
교육부. (2011). **「초등학교 교사용 지도서 국어 5-2」**. 미래엔컬처그룹.
교육부. (2011). **「초등학교 교사용 지도서 국어 6-1」**. 미래엔컬처그룹.
교육부. (2011). **「초등학교 교사용 지도서 국어 6-2」**. 미래엔컬처그룹.
강영하. (2011). **「교과수업 맥락에서의 인지발달과 학습」**. 아카데미프레스.
강인애 외. (1999).**「구성주의와 교과교육」**. 문음사.
강희진. (2011). **읽기 전 활동을 통한 읽기 지도 방법 연구**. 한양대학교 교육대학원.
김국태. (2006). **읽기 수업의 교수적 비계설정 양상 연구**. 한국교원대학교 대학원.
김혜옥. (2003). **비계설정을 통한 읽기 지도 방법이 초등학교 1학년 아동의 읽기능력에 미치는 영향**. 전주교육대학교 대학원.
노명완 외. (2012). **「국어교육학개론」**. 삼지원
노명완・박영목・권경안. (1997). **「국어과교육론」**. 갑을출판사.
류덕제 외. (2012). **「초등 국어과 교육론」**. 보고사
박수자. (2012). **초등 국어과 읽기 교과서 개발의 과제**. 한국어교육학회.
박수자. (2014). **초등 읽기 단원 체제와 질문 분포 양상의 관계**. 한국초등국어교육학회.
박영목 외. (2002). **「국어과 교수 학습론」**. 교학사.
송민주. (2015). **자기주도 학습을 위한 국어 교과서 모형 개발에 관한 연구.** 한국교원대학교 대학원.
신헌재 외. (1993). **「독서교육의 이론과 방법」.** 서광학술자료사.
신헌재. (2001). **「학습자 중심의 국어 교육 : 그 원리와 방법」**. 박이정.
연준흠. (1997). **내용과 형식 스키마가 독해에 미치는 영향**. 한국교원대학교 대학원.
이경화. (2001), **「읽기 교육의 원리와 방법」**. 박이정.

이경화 외. (2007). **「교과 독서와 세상 읽기」**. 박이정.
이미애. (2012). **배경지식 활성화 전략을 적용한 중학교 국어과 읽기수업이 학업성취도에 미치는 영향.** 공주대학교 교육대학원.
이상구. (2013). **2009 개정 교육과정 중학교 국어과 교과서의 읽기 전 활동 분석.** 한국국어교육학회.
이성영. (2001). **구성주의적 읽기 교육의 방향.** 한국초등국어교육학회
이재승. (1998). **「국어교육의 원리와 방법 : 과정 중심의 국어교육」**. 박이정.
장현지. (2013). **비계설정을 활용한 미술비평 지도 방안.** 서울교육대학교 교육대학원.
전혜령. (2001). **읽기 전 활동의 지도 방법 연구.** 한국교원대학교 대학원.
정재은. (2014). **고등학교 『국어』 교과서 '읽기 전 활동' 의 양상 및 개선 방안에 관한 연구.** 이화여자대학교 교육대학원.
조용구. (2012). **초등학교 읽기 교과서의 전략 지도에 나타난 비계설정 양상 연구.** 한국교원대학교 대학원.
천경록. (2003). **「독서지도론」.** 박이정.
천경록 외. (2008). **「초등국어과교육론」.** 교육과학사.
최상미. (2003). **읽기 교수·학습에서의 비계설정 양상 연구: 중심생각 찾기 지도를 중심으로.** 한국교원대학교 대학원.
최종한. (2012). **「시간, 시간이론 그리고 확장시간구조:실험영화와 비디오아트를 중심으로」**. 한국영상학회.
한순미. (1999). **「비고츠키와 교육」.** 교육과학사.
한철우 외. (2001). **「과정중심 독서지도」**. 교학사.
한국교육심리학회. (2000). **「교육심리학 용어사전」**. 학지사.

Akhavan, Nancy L. (2008). Content-rich reading and writing workshop, New York : Scholastic, Inc.
Jeffrey, D. W. (2002), Action strategies for deepening comprehension, Breadway, New York: Scholastric Inc.

# A B S T R A C T

## A Study on Formulating Pre-reading Activities in Elementary Korean Language Arts Textbooks for Scaffolding

Lim, Eun Jin

Major in Elementary Korean Language Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Jeon, Je Eung

The present study focuses on pre-reading activities of non-literary texts in elementary Korean language arts textbooks to investigate how scaffolding should be organized in pre-reading activities, and analyzes the pre-reading activities in existing textbooks with a view to organizing a pre-reading activity for scaffolding.

Chapter Ⅱ describes the essence of scaffolding and its relationship with pre-reading activities. To have pre-reading activities serve as 'capable others in the form of texts', scaffolding needs to stimulate the critical points learners have. Accordingly, the scaffolding components of

pre-reading activities are explicated here in terms of readers, texts and objectives that need be considered in reading instruction and 'the medium of language' asserted by Sigal. The scaffolding components of pre-reading activities can be divided into three tiers, i. e. low-, mid- and high-tier distancing. Then, the levels of scaffolding are determined based on reading objective components, text components(reading strategies) and reader components(background knowledge) in accordance with how those levels appear in each tier.

In order for pre-reading activities to play diverse roles, the existing goals focused on post-reading activities should be distributed proportionately toward pre-reading activities so that learners can read texts strategically in line with goals. Pre-reading activities are redefined here as not discontinuous preliminary activities encountered and finished prior to reading texts but an entire process underpinning pre-/-intra-/post-reading activities where the very moment of reading constitutes a continuous memory formed after reading.

Based on the assumption, the orientation of pre-reading activities for scaffolding are set based on reading objective, text and reader components. First, the orientation reflected in the reading objective component involves setting up readers' own goals associated with learning goals and seeing intra-/post-reading activities beforehand. In the text component, vocabulary and reading strategies are previewed. The reader component involves recalling personal experiences and reasoning texts in light of background knowledge.

Based on the components of scaffolding mentioned in chapter Ⅱ, chapter Ⅲ analyzes a lesson with a non-literary text material in the elementary Korean language arts textbooks for 3$^{rd}$ and 4$^{th}$ graders as per the 2009 Revised Curriculum. The analysis findings are as follows.

Reading objectives are mostly given under learning goals. Learners do

not set up reading objectives of their own volition. Despite the lesson dealing with non-literary texts, text-related fundamental strategies are insufficient. As an effort to promote background knowledge, materials are presented or simple experiences are asked with few high dimensional cognitive activities such as learners' textual inference or deduction. No significant difference exists in pre-reading activities between comprehension and application in learning. Based on these findings, this study proposes the principles of pre-reading activities for scaffolding, i. e. self initiation, interaction and strategy presentation. Based on these principles, a pre-reading activity organization model for scaffolding is proposed. Lastly, pre-reading activities are formulated for comprehension and application lessons of the unit 10 'As you feel it' in the textbook for the first semester for 3rd graders.

Keywords: Pre-reading activities, Scaffolding, Non-literary text, Reading objective components, Text components Reader components