

## 내용과 형식 스키마가 독해에 미치는 영향

연 준 훈

(한국교원대부속고)

**Yeon, Jun-Hum. (1997). Effects of content and formal schema on reading comprehension. *English Language and Literature Teaching*. 3, 95~122.**

The purpose of this research was to investigate the effects of content and formal schema on reading comprehension. Five hundred fifty-nine subjects from high school were assigned to one of the following levels and treatment conditions : (1) Higher level & Schema Activation, (2) Higher level & Non-schema Activation, (3) Lower level & Schema Activation, and (4) Lower level & Non-schema Activation. To evaluate the effects of schema activation, two experiments were conducted : one was related to the content schema and the other to the formal schema.

To evaluate the effects of content schema, three different types of tests were conducted : (1) cloze test, (2) guessing the meanings of nonsense words, and (3) immediate recall test. To evaluate the effects of formal schema instruction, four kinds of tests were conducted : (1) sorting the sentences according to the importance, (2) identifying the signal words, (3) immediate recall test, and (4) identifying the specific information.

For content schema condition, results indicated that the subjects given the titles or pictures before reading in "Content Schema Activation" treatment had better grades than those of the other treatment in all types of tests, regardless of their levels. Schema activation helped the subjects to increase the cognitive predictability of missing words and to participate in the tasks more actively with risk-taking. And it was also shown that good readers tend to process the words meaningfully, while poor readers

tend to process the words phonetically or morphologically.

Formal schema activation through teaching the text organization also had a significant influence on three types of tests: sorting the sentences according to the importance, identifying the signal words, and immediate recall test, but not on identifying the specific information.

The implications from this study can be briefly noted as follows : (1) In teaching reading, the student's background knowledge should be activated as a pre-reading activity. (2) In reading, it is more important to emphasize the student's schema than the features of the text. (3) Various educational interventions should be introduced, especially for the lower level students. (4) Teaching text structures can be a powerful method for the top-down processing strategy.

## 1. 서 론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

독해 이론에 의하면 글에 나타난 정보가 독자의 스키마와 일치할 때 이해가 이루어진다. 글은 단순히 단어나 문장의 집합이 아니라 글과 독자가 상호 작용하여 의미를 재구성해 가는 과정이라고 말할 수 있다. 제 2 언어 이해 과정에는 적어도 세 가지 유형의 지식이 잠재적으로 활성화되어야 한다(Omaggio, 1986). 첫 번째는 언어적 정보, 즉 학습자의 해독 지식이 필요하다. 두 번째는 경험을 토대로 한 개념이나 기대 등을 포함한 세상 지식이 활성화되어야 한다. 세 번째는 담화 구조에 대한 지식이 필요하다. 그러나 대부분 교실 상황의 독해 수업에서는 독자의 언어적 지식, 즉 첫 번째 유형의 학습이 주로 강조되고 있다. 그러나 바람직한 읽기 수업이 이루어지려면 두 번째와 세 번째 유형의 지식과 관련된 지도가 병행되어야 할 것이다.

본 연구의 목적은 다음과 기술할 수 있다. 첫째, 내용 스키마와 형식 스키마의 영향을 알아보고, 나타난 결과에 따른 효율적인 읽기 지도 방안을 모색한다. 둘째, 학습자의 언어 능력에 따른 스키마의 영향을 알아보고 수준에 맞는 읽기 지

도 방안을 제시한다. 셋째, 본 연구 결과를 토대로 스키마 이론에서 강조하고 있는 읽기 과정과 독자를 중시함으로써 학습자 중심의 읽기 지도를 제안한다. 두 가지 변인인 내용 스키마와 형식 스키마가 독자의 언어 숙달도에 따라 어떠한 영향을 주는지 밝힘으로써 학습자의 수준에 따른 EFL 상황의 영어 독해 지도 방법을 제안할 수 있을 것이다.

## 2. 연구의 전제와 가설

첫째, 내용 스키마가 활성화된 집단은 비활성화된 집단보다 이해 능력 평가에서 더 높은 점수를 보여줄 것이다.

둘째, 친숙한 단락보다는 친숙치 않은 단락의 경우에 내용 스키마 활성화가 이해에 미치는 영향이 더 클 것이다.

셋째, 형식 스키마에 대한 지도는 이해력의 향상을 가져올 것이다.

넷째, 형식 스키마에 대한 지도는 숙달도가 낮은 학생들에게 더 효과가 클 것이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 스키마 이론(Schema Theory)

스키마 이론은 사전 지식이 어떻게 기억 속에 통합되며 상위 수준의 이해 과정에서 어떤 작용을 하는지를 밝히는 유용한 개념이다. 스키마 이론의 기본 원리 중의 하나는 어떤 주어진 글 자체가 의미를 지니는 것이 아니라는 점이다. 오히려 글은 독자에게 방향을 제시하며 독자는 배경 지식을 토대로 의미를 세운다. 스키마 이론가들은 독해 능력이 읽기 기능의 차이에서 오는 것이라기보다는 사전 지식의 차이에서 오는 것이라고 주장하고 있다(Entin & Klare, 1985). 더욱이 스키마 이론은 읽기 능력을 향상시키는 데 매우 유용한 것으로 입증되었다. 스키마 이론이 갖고 있는 직관적인 호소력과 이러한 실용성 때문에 1980년대 이후 스키마 이론은 읽기 연구의 주요 대상이 되어왔다.

일반적으로 독자 스키마는 두 가지 유형으로 구분된다. 첫 번째 유형인 내용 스키마는 사물이나 사건에 대한 기존 지식으로 특수 영역이며, 보다 일반적인 세상 지식이다. 이러한 사전 지식이 이해와 기억에 영향을 준다. 두 번째 유형은 구조적인 것으로 글이나 이야기가 전개되는 방법, 즉 독자의 이해를 돕기 위하

여 필자가 전형적으로 사용하는 담화 구조나 규약에 대한 지식인 형식 스키마이다. 이러한 글의 구조에 대한 지식은 필자의 메시지를 따라가며 생각하는 독자의 능력에 영향을 주며 예측을 통제한다. 배경 지식은 “organized knowledge ideas in stories and texts”(Anderson, 1985:372)라 정의되며, 글의 구조는 “the interrelationships among items of information which compose the text, as well as indicating the subordination and coordination of this information”(Meyer, 1984:117)을 밝힌다. 글의 구조는 글 속에 존재하며 형식 스키마는 독자의 머리 속에 존재한다. 위에서 언급된 두 가지 유형의 스키마는 이해 과정에서 매우 중요한 요소이다.

## 2. 스키마 이론과 제 2 언어 읽기 지도

제 2 언어 읽기는 모국어 연구에서 일반적으로 고려되지 않는 요인의 영향을 받는다. 이러한 요인에는 언어 습득의 차이, 언어 처리 과정의 차이, 배경 지식의 차이, 그리고 사회적 문맥의 차이 등이 포함된다. 모국어 학습자는 형식적인 읽기 수업을 받기 전에 5,000내지 7,000개의 단어를 이미 알고 있다(Singer, 1981). 또한 모국어 학습자는 자신의 모든 경험과 언어 및 인지 발달 등을 활용할 수 있으며, 언어 사용이 자동적이며 직관적인 수준에 있다. 이에 비하여 제 2 언어 학습자는 폭넓은 어휘 지식이나 문법에 대한 직관이 부족하다. 그 밖에 문화적인 차이도 읽기의 장애 요인이 되고 있다.

그러나 제 2 언어 학습자는 몇 가지 장점도 갖고 있다. 대부분 학습자는 모국어 학습자보다 나이가 들었기 때문에 잘 발달된 세상 지식을 갖고 있다. 즉, 그들은 세상에 대한 사실적 지식이 풍부하며 논리적인 추론 능력도 우수하다. 또 어휘 지식은 부족하지만 개념에 대해 잘 발달된 지식을 갖고 있다. 요약하자면, 제 2 언어 학습자는 하위 수준의 언어 지식은 부족하지만 상위 수준의 개념 지식은 비교적 잘 발달되었다고 말할 수 있다.

Goodman(1970)이나 Smith(1978)가 제안하고 것처럼 읽기를 이해자가 단서를 선택하고 이러한 선택을 토대로 진행되는 담화 내용을 예측하는 가설 검증 과정으로 본다면 언어 외적인 자료를 통한 보충적인 문맥 단서의 제공이 제 2 언어 학습자의 이해를 촉진시켜줄 것이다. 왜냐하면 제 2 언어 학습자가 친숙하지 못한 단락내의 모르는 단어나 표현을 접할 때 의미를 예측하거나 적절한 가설을 세우도록 도와주기 때문이다. 즉, 제 2 언어 학습자는 자신의 부족한 언어

지식을 풍부한 배경 지식으로 극복할 수 있다. 그러므로 형식적인 읽기 교육을 통하여 어느 정도 언어 능력을 갖춘 학습자에게 자신의 풍부한 배경 지식을 활용하거나 활성화하도록 지도하는 것이 바람직할 것이다.

제 2 언어 독자의 이해는 그들의 스키마에 크게 의존한다. 특히, 그들은 언어에 대한 지식이 부족하거나 불안정하기 때문에 단락의 이해나 재구성에 있어서 언어적 분석보다는 오히려 내용과 관련된 배경 지식에 더 많이 의존해야 할 것이다.

Carrell(1987)은 비원어민 독자들의 상호적 처리를 도와주기 위한 이해 전략 지도를 제안하고 있다. 그는 상향식 처리를 도와주는 전략과 하향식 처리를 효과적으로 도와줄 수 있는 지도 전략을 제시하고 있다.

먼저 상향식 전략을 향상시킬 수 있는 방법으로 언어 해독 기능, 즉 문법적 기능과 어휘력 향상을 들고 있다. 그는 문법적 기능 중에서도 접속사나 문장 사이의 언어적 장치에 대한 인지가 정보 수집에서 중요하다고 보고 대치, 생략, 순행 지시, 어휘적 일관성 및 연결사의 기능에 대한 지도가 포함되어야 한다고 주장하고 있다. 어휘력 향상과 관련하여 단어의 의미는 문맥이나 배경 지식과 상호 작용하는 것으로 보고, 단어 의미와 배경 지식이 동시에 향상되도록 의미적으로 주제와 관련된 어휘 지도 방법을 제안하고 있다.

하향식 처리를 도와주는 방법에는 내용 영역과 관련된 배경 지식을 제공하거나 내용과 관련된 사전 읽기 활동이 있다. 또 글의 수사 구조에 대한 인식을 도와주기 위한 방법으로 글 도식 전략(text-mapping strategies)을 제안하고 있다. 글 도식은 설명체 단락에서 중심 내용을 선택하고, 중심 개념 사이의 관계를 시각 형태(상자, 원, 연결선, 수형도, 흐름도 등)로 제시하는 것을 말한다.

### III. 연구 방법 및 실제

#### 1. 연구 대상

본 연구에서는 충북 청원군 소재 한국교원대학교부속고등학교 학생들을 피험자로 선정하였다. 3개 학년의 학생들이 모두 실험에 참여하였다.

&lt; 표 1 &gt; 수준별 처치별 집단 구분 및 인원

	상위수준(H)	하위 수준(L)	계
비활성화 집단	139	140	279
활성화 집단	140	140	280
계	279	280	559

## 2. 연구 실험 I

스키마 이론에서는 독자의 지식과 글에 나타난 정보 사이의 상호 작용을 강조하고 있다. 연구 실험 I의 과제는 내용 스키마의 활성화가 독해에 미치는 영향을 밝히는 것이다.

본 실험에서 조사된 배경 지식 활성화 방법은 제목과 그림 제시를 통한 것이다. 내용 스키마 활성화의 역할을 검토하기 위하여 각 수준별 피험자를 두 가지 조건으로 배정하였다. 스키마 활성화 조건에서는 피험자에게 단락을 읽기 전에 제목이나 그림을 제공하였다. 스키마 비활성화 조건에서는 제목이나 그림을 주지 않고 단락을 읽도록 하였다.

본 연구 실험의 독립 변인인 배경 지식의 활성화의 효과를 조사하기 위하여 다양한 유형의 평가가 실시되었다. 빈 칸 메우기 평가, 무의미 단어 추측하기 및 정보 회상 평가 등이 종속 변인의 측정에 사용되었다. 제목과 관련된 비활성화 집단의 경우에는 1차 평가 직후에 다시 제목을 주거나 올바른 제목을 준 다음에 재평가를 실시하여 어떤 차이가 있는지 살펴보았다.

## 3. 연구 실험 II

연구 실험 II의 과제는 형식 스키마의 활성화가 독해에 미치는 영향을 밝히는 것이다. 본 실험은 본 연구의 가설 3과 가설 4를 검증하기 위하여 실행되었다.

글의 구조에 대한 지도가 이해를 향상시킬지 모른다는 증거를 토대로 한 본 실험의 목적은 글의 구조 지도를 통한 형식 스키마의 활성화가 이해에 미치는 영향을 밝히는 것이다.

글의 구조 지도를 통한 형식 스키마 활성화 집단이 전통적인 방법으로 지도를 받은 집단의 학생들보다 1) 독해력에서, 좀 더 구체적으로 말하자면, 글에 나타난 정보의 중요도를 판단하는 능력에서 우수한지, 2) 글의 구조와 관련된 단서를 찾는 능력에서 우수한지, 그리고 3) 상위 수준의 독자보다 하위 수준의 독자

에게 글의 구조에 대한 지도가 더 효과적인지를 밝히기 위하여 다음과 같은 연구가 설계되었고 실행되었다.

본 연구에서는 설명체의 글에서 흔히 나타나는 열거하기, 시간 순서, 비교·대조 및 원인·결과 등 네 가지 유형의 글의 구조를 지닌 단락을 실험 자료로 선정하였다. 형식 스키마 활성화 집단인 피험자들에게는 글의 구조에 대한 지도가 포함되었으며, 비활성화 집단의 경우에는 글의 구조에 대한 지도가 포함되어 있지 않았다.

활성화 집단의 경우에는 읽기 단락을 검토한 다음 필자에 의해 글이 어떻게 구조적으로 조직되었는지를 밝히는 지도가 병행되었다. 글의 구조에 대한 인지를 돕기 위하여 OHP를 사용하여 글의 도식(text mapping)을 제시하였다. 또한 활성화 집단의 경우에는 글의 구조에 대한 이해가 단락의 주제나 요지 파악에 도움을 준다는 사실과 글의 전개에 있어서 신호어의 중요성을 강조하였다. 학생들은 짧은 글을 읽고 난 다음에 글을 도식화하거나 표를 사용하여 단락의 내용을 요약하도록 하였다.

비활성화 집단의 경우에는 단락을 읽은 다음에 단락의 주제 찾기, 정보 탐색, 훑어 읽기, 세부 사항 찾기, 요약하기 등을 통하여 독해 지도가 이루어졌다. 이러한 기능이 글을 빨리 읽고 요지를 파악하거나 글에 나타난 구체적인 정보를 찾는 데 매우 중요하다는 사실을 말해 주었다.

본 실험의 종속 변인을 측정하기 위하여 다양한 유형의 평가가 실시되었다. 첫 번째 유형의 평가 방법은 단락에 나타난 문장을 중요도에 따라 구분하는 것이었다. 문장에 나타난 모든 단어의 중요도가 각기 다른 것처럼 단락에 나타난 정보 또는 각 문장은 그 중요도에 있어서 차이가 있다. 일반적으로 중요한 문장은 단락의 상위에 위치하며 나머지 문장도 중요도에 따라 각기 다른 계층적 구조를 취한다. Young & Becker(1980)는 대부분의 설명체 글에서는 주제(topic), 제한(restriction) 및 예(illustration)와 같은 T-R-I 구조를 취한다고 말하고 있다.<sup>1)</sup> 주제(T)는 논의되고 있는 정보에 대한 가장 일반적인 진술이며, 제한(R)은 주제를 어떤 방법으로 제한하며, 예(I)는 제한에 대한 예를 제시한다. 또한 Berkowitz(1986)도 글에 나타난 개념을 중요도에 따라 도식화하는 기법을 제안하고 있다. 이러한 주장은 글에 나타난 문장을 중요도에 따라 계층

1) 이와 비슷한 주장으로 Meyer(1984)는 글의 구조를 ① top level or rhetorical structure ② the macropropositions ③ the micropropositions로 구분하고 있다. 그러나 상위 제층인 수사 구조는 주제를 구성하는 방법이지만 주제 자체의 내용과는 관계없이 글의 전체적인 구조(overall structure)를 나타내는 것이다.

화시키고 있다. 이 과업에서 피험자는 단락을 읽고 문장을 중요도에 따라 세 가지로 구분하는 것이다. 이 평가 방법은 열거하기, 비교·대조 그리고 원인·결과 유형의 단락에서 실시되었다.

두 번째 유형의 평가 방법은 단락을 읽고 글의 구조와 관련된 단서를 찾아내는 것이다. 단서, 즉 신호어는 끝에 나타난 명제 사이의 관계를 설명해주기 때문에 이러한 단서에 대한 지식은 글의 구조 파악에 도움을 주며, 독해 평가에 유의미한 영향을 줄 것으로 예측되었기 때문이다. 피험자에게 단락에 나타난 신호어를 찾아 답안지에 쓰도록 하였다. 동일한 단서가 반복되는 경우에도 모두 쓰도록 하였다.

세 번째 유형은 단락을 읽은 다음에 직후 회상 평가(immediate recall test)가 실시되었다. 시간 순서 유형의 글에서는 정보가 시간과 사건(time-event)의 관계 속에서 연대순 또는 시간 순서로 전개된다. 다시 말하자면, 문장이 계층적 구조를 지닌다기보다는 연속적으로 전개된다. 시간 순서 구조에 대한 형식 스키마를 알고 시간과 관련된 단서를 활용하는 능력은 회상에 유의미한 영향을 줄 것으로 예측되었다. 피험자에게 두 개의 단락을 제시한 다음 내용을 충분히 검토하면서 2~3회 정도 읽도록 지시한 다음 단락을 회수하였다. 단락을 회수한 직후에 동일한 내용의 글이지만 시간 단서는 제시되어 있지만 사건이 빈 칸으로 되어 있는 단락을 나누어주었다. 피험자들에게 자신이 읽고 기억한 내용을 토대로 빈 칸에 알맞은 내용, 즉 사건을 보기에서 찾아 쓰도록 하였다.

네 번째 유형의 평가에는 비교·대조와 원인·결과 단락을 읽고 유사점과 차이점 또는 원인과 결과와 같은 세부 사항을 찾는 문제가 포함되어 있다.

평가에 소요된 시간은 100분이었다. 1차시에는 열거하기와 시간 순서, 2차시에는 비교·대조와 원인·결과 구조 단락에 대한 평가를 실시하였다.

#### IV. 결과 분석 및 논의

통계 처리는 SPSS/PC+ 프로그램으로 처리하였다. 활성화 집단과 비활성화 집단, 그리고 상위 집단과 하위 집단 사이의 이해력 평가 결과를 평균 점수와 표준 편차를 산출하여 어느 집단에 더 효과적이었는지 살펴보았으며, 변량분석(ANOVA)을 실시하여 그 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보았다. 또한 두 가지 이상의 변인 사이에 서로 유의미한 관계가 있는지 알아보기 위하여 상관관계를 자료 분석에 참고로 하였다.



## 1. 가설 1에 대한 결과 및 분석

가설 1을 검증하기 위하여 우선 연구 실험 I에서 실시된 단락에 대한 수준별, 처치별 평균 점수와 표준 편차를 비교하였다.

〈표 2〉는 내용 스키마와 관련된 네 개의 단락에 대한 평가에서 나타난 평균 점수의 총점과 표준 편차이다. 상위 집단은 하위 집단보다 두 배 정도의 점수를 얻었으며, 단락을 읽기 전에 또는 읽는 동안 제목이나 그림을 통하여 스키마가 활성화된 집단은 그렇지 않은 집단보다 높은 점수를 보였다.

< 표 2 > 4개 단락의 평균 점수(maximum = 159)와 표준 편차

	H			L			전체		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD
비활성화 집단	139	64.55	25.51	140	28.56	16.36	279	46.44	27.99
활성화 집단	140	78.17	26.45	140	42.38	21.40	280	60.28	29.96
전체	279	71.38	25.98	280	35.42	18.88	559	53.36	29.79

언어 수준 및 스키마 변인에 따른 평균 점수는 유의미한 차이를 보였다. 그러나 스키마 변인과 언어 수준의 상호 작용은 확인되지 않았다. 상위 수준의 스키마 활성화 집단과 비활성화 집단의 평균 점수 차이(+13.62)는 하위 수준의 경우(+13.82)와 비슷한 향상을 보였다.

스키마 활성화의 영향을 보다 면밀히 조사하기 위하여 실시된 재평가에서 나타난 결과를 1차 평가와 비교하여 보았다(〈표 3〉 참조). 표에 나타난 바와 같이 비활성화 집단에게 제목을 주어 내용 스키마를 활성화시킨 다음에 실시된 2차 평가 결과는 집단의 수준에 관계없이 1차 평가에서 스키마 활성화 집단이 얻은 점수와 비슷하거나 그 이상의 점수를 얻었다. 이는 제목을 통한 스키마 활성화의 잠재적인 역할을 설명하고 있다. 이러한 잠재적인 지식은 이해와 학습 능력을 촉진시키기 위하여 읽기 전에 활성화되어야 한다.

&lt; 표 3 &gt; 'Helen Keller'와 'Stolen Bicycle' 단락의 1·2차 평가 비교

단락	수준	처치	1차 평가		2차 평가		점수차
			M	SD	M	SD	
Helen Keller	H	비활성화	21.00	9.48	26.27	9.95	+5.27
		활성화	24.35	8.35	25.85	8.38	+1.50
	L	비활성화	8.69	6.68	13.90	8.89	+5.21
		활성화	13.36	8.57	15.78	9.02	+2.42
Stolen Bicycle	H	비활성화	11.45	8.85	17.85	9.48	+6.40
		활성화	16.69	9.24	17.78	9.38	+1.09
	L	비활성화	4.17	3.53	7.24	4.87	+3.07
		활성화	6.95	4.62	8.92	5.04	+1.97

이는 상위 수준의 학생들은 비활성화 집단의 경우에 1차 평가에서 스키마 활성화에 실패한 학생들이 보다 적극적으로 과업에 참여한 결과로 풀이되며, 하위 수준의 학생들은 1차 평가에서 경험한 그릇된 스키마의 활성화나 스키마 활성화의 실패가 2차 평가에 다소 부정적인 간섭 현상을 준 것으로 해석된다.

가설 1과 관련하여 내용 스키마의 활성화가 학습을 촉진시키며 인지적 예측력을 높여주는지 살펴보기 위하여 피험자가 답안 작성에서 시도한 횟수와 정답을 비교해 보았다.

<표 4>에 나타난 바와 같이 4개의 단락 모두 언어 수준에 관계없이 활성화 집단이 비활성화 집단보다 시도 횟수가 많았다. 이는 활성화 집단의 학생들이 보다 적극적으로 과업에 참여하였다는 것을 보여준다. 정답율에 있어서도 활성화 집단이 76%로 비활성화 집단의 72%보다 높게 나타났다.

상위 수준의 경우에는 정답율에서 큰 차이가 없었으나 하위 수준의 학생들의 경우에 62%에서 70%로 향상도가 높았다. 상위 집단 사이에 큰 차이가 없는 것은 상위 수준의 학생들이 비활성화의 경우에도 어떤 유형의 상황을 만들어 낼 수 있었으며 틀린 반응일지라도 답하는 경향이 높다고 해석할 수 있다. 스키마의 활성화는 전반적으로 하위 수준의 독자에게 더 효과적인 것 같다. 즉, 숙달도가 높을수록 스키마 활성화의 효과는 적을 것이다. 그 이유는 상위 수준의 학생

들은 글 자체에 나타난 언어적 단서로부터 상황을 만들어낼 수 있기 때문이다. 이러한 설명은 Mueller(1980)의 주장과 일치한다.

< 표 4 > 답안 시도 횟수, 정답수 및 정답율

	H			L			전체		
	시도	정답	정답율	시도	정답	정답율	시도	정답	정답율
<b>Helen Keller</b>									
비활성화 집단	4026	2919	73%	2396	1216	51%	6422	4135	64%
활성화 집단	4452	3429	77%	2920	1817	62%	7372	5246	71%
<b>Stolen Bicycle</b>									
비활성화 집단	2343	1591	70%	1130	584	52%	3473	2175	63%
활성화 집단	3161	2336	74%	1659	993	60%	4820	3329	69%
<b>Fred</b>									
비활성화 집단	2548	2249	88%	1408	1058	75%	3956	3307	84%
활성화 집단	2868	2392	83%	1733	1396	80%	4601	3788	82%
<b>Washing Clothes</b>									
비활성화 집단	2635	2277	86%	1543	1127	73%	4178	3404	81%
활성화 집단	3250	2763	85%	2120	1684	79%	5370	4447	83%
<b>전체</b>									
비활성화 집단	11552	9036	78%	6477	3985	62%	18029	13021	72%
활성화 집단	13731	10920	80%	8432	5890	70%	22163	16810	76%

## 2. 가설 2에 대한 결과 분석 및 해석

가설 2와 관련하여 먼저 각 단락의 친숙도 및 난이도가 점수와 유의미한 관계가 있는지 알아보았다. 특히 친숙도는 배경 지식과 관련이 있으며 학습자에게 글에 포함된 정보나 사건을 예측하거나 예상하는 데 도움을 준다(Adams, 1983).

본 가설에서는 스키마의 활성화가 피험자의 점수, 친숙도, 난이도 및 의미적 기억 등에 영향을 줄 것이라는 가정 하에서 네 가지 변인의 상관 관계를 조사하였다.

&lt; 표 5 &gt; 총점, 친숙도, 난이도, 의미적 기억간의 상관 관계

	총점	친숙도	난이도	의미적 기억
총점		.5697**	.6765**	.5451**
친숙도			.3534**	
난이도				.4360**
의미적 기억				

(유의도 수준 : \*\* =  $p < .001$ )

<표 5>에 나타난 바와 같이 네 가지 변인의 상관 관계는 유의미한 것으로 밝혀졌다. 즉, 친숙도가 높을수록, 난이도가 쉬울수록, 의미적 기억 사례가 많을수록 피험자의 점수는 높다고 볼 수 있다. 특히 친숙도보다는 난이도가 총점과 더 높은 상관 관계를 보이고 있다. 또한 친숙도는 난이도와 높은 상관 관계를 보이고 있다. 학생들은 어려운 어휘 항목이 많을 때 내용과 관계없이 친숙도가 낮은 것으로 평가하는 경향이 있음을 보여주고 있다.

&lt; 표 6 &gt; 친숙도 및 난이도 평가(maximum = 5)

	H			L			전체		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD
친숙도 평가(maximum = 20)									
비활성화 집단	139	1.78	0.55	140	1.46	0.39	279	1.62	0.51
활성화 집단	140	2.07	0.55	140	1.74	0.52	280	1.91	0.56
전체	279	1.93	0.55	280	1.60	0.46	559	1.76	0.55
난이도 평가(maximum = 20)									
비활성화 집단	139	1.66	0.50	140	1.39	0.43	279	1.53	0.48
활성화 집단	140	1.96	0.54	140	1.54	0.49	280	1.75	0.56
전체	279	1.81	0.52	280	1.47	0.46	559	1.64	0.53

(표 6)은 활성화 집단과 비활성화 집단의 친숙도와 난이도 평가에서 나타난 결과이다. 표에 나타난 바와 같이 내용 스키마의 활성화 집단은 비활성화 집단보다 동일한 글의 내용을 더 친숙한 것으로 그리고 더 쉬운 것으로 판단하였으며, 그 차이는 변량 분석에서 유의미한 것으로 나타났다.

그러므로 제목이나 그림을 통한 내용 스키마의 활성화는 친숙도, 난이도에 영향을 주어 학습자의 이해에 향상을 가져온 것으로 해석할 수 있다(의미적 기억은 사후 검증에서 처치 방법과는 상관 관계가 없고 언어 수준과 관계가 있는 것으로 나타남).

### 3. 연구 실험 I 을 토대로 한 교육적 제안

연구 실험 I에서는 독자에게 읽기 전에 내용에 대하여 준비하는 것이 중요하다는 것을 밝혀 주었다. 읽기 자료를 선정하거나 제작하는 교사는 학습자의 배경 지식을 염두에 두어야 할 것이다. 배경 지식이 독해에서 중요한 변인임을 알고 새로운 정보를 이해하는 토대가 된다는 사실을 알 때 학습자는 의미 있는 학습으로 전환할 수 있을 것이다. 학습자의 기존 지식과 새로운 정보를 연결시키기 위하여 어떤 유형의 사전 읽기 활동을 전개할 것인가는 교사의 몫이다.

사전 읽기 활동의 목적은 다음과 같다(정길정·연준흠, 1996).

- 주제를 소개하거나 주제에 대한 흥미를 갖도록 해준다.
- 학습자에게 읽기 목적을 유발시킨다.
- 글을 읽는 데 필요한 언어 지식을 제공해준다.

사전 읽기 활동을 준비하기 위해서 교사는 다음과 같은 질문을 던지는 것이 유용할 것이다.

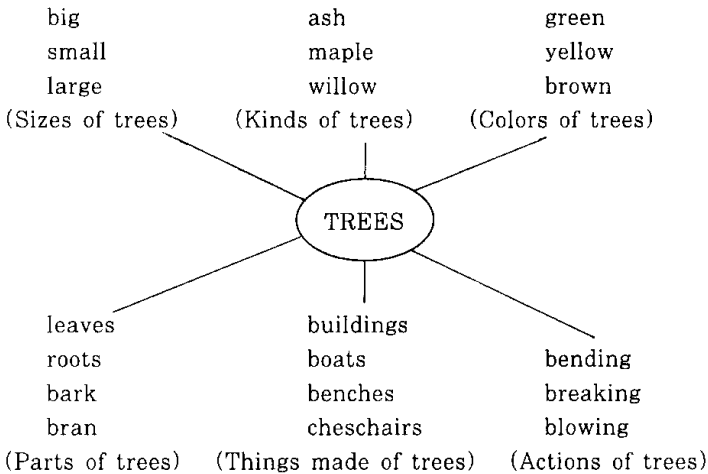
첫째, 학습자가 글의 주제에 대하여 이미 알고 있는 지식, 생각 또는 의견은 무엇이며, 이러한 지식을 어떻게 끌어낼 것인가?

둘째, 글을 읽는 이유는 무엇이며, 학습자들 사이에 공통적인 읽기 목적을 끌어낼 수 있는가?

이러한 질문은 학습자의 동기를 유발하는 동시에 언어적인 준비를 시키는 데 도움이 될 것이다. 배경 지식을 활성화시키는 데 유용한 사전 읽기 활동의 예로는 다음과 같은 것들이 있다.

(1) 의미망(semantic mapping)

의미망 활동은 학습자의 배경 지식을 활성화시킬 뿐만 아니라 어휘력을 향상 시켜준다. 의미망은 주어진 어휘가 다른 어휘와 어떤 관계를 갖는지 보여주며, 이미 알고 있는 단어들을 새로운 관점과 관계 속에서 파악할 수 있도록 도와준다. 먼저 글의 내용을 이해하는 데 필수적인 어휘를 선정한 다음 학습자들이 이와 관련된 단어를 생각하도록 하여 칠판에 쓴 다음 몇 가지 범주로 분류한다. 예를 들어, 중심 어휘가 '나무'라면 다음과 같은 의미망을 가정할 수 있을 것이다 (Marzano et al., 1987:155).



이러한 의미망은 '나무가 사람들에게 줄 수 있는 것들'과 관련된 내용이 될 수 있을 것이다.

(2) 의미적 자질 분석(semantic feature analysis)

의미적 자질 분석은 학습자의 사전 지식을 사용하는 전략이며, 어휘를 논리적으로 조직하는 방법이다. 이 방법은 어떤 단어의 특이성에 대한 이해뿐만 아니라 의미가 유사한 동의어도 정확히 같지 않다는 것을 이해하는 데 도움을 준다. 먼저 범주를 선정하고(예, 애완동물), 범주에 속하는 단어를 나열한다(예, 개, 고양이, 새 등). 그 다음에 각 단어가 갖고 있는 특성(털, 다리, 깃는다 등)을 기록하여 표를 만든다. 표는 다음과 같이 될 수 있다(Marzano et al., 1987:155).

Pets	furry	bark	four legs	live in trees
dogs	+	+	+	-
cats	+	-	+	-
birds	-	-	-	+

학생들은 집단 토론을 통하여 빈 칸에 주어진 특성을 갖고 있으면 +, 없으면 -로 표기하여 표를 완성한다. 이 기법은 학생들의 사전 지식을 사용하여 어휘 사이의 구분에 초점을 두는 방법이다.

### (3) 질문하기

읽기 전 활동으로 이루어질 수 있는 질문은 교사나 학생이 읽을 자료와 관련된 질문을 만들고 읽기에 대한 적극적인 태도를 갖도록 하며 독립적인 이해 능력을 향상시킬 수 있는 방법이다. 이러한 질문 활동에는 그림이 함께 제시될 수도 있다. 학생들의 질문은 학습자의 사전 지식과 인지 발달을 반영해주며, 학습자의 호기심을 자극하므로 훌륭한 사전 활동으로 사용될 수 있다.

대표적인 방법으로 학생들이 읽게 될 글에 대하여 스스로 질문을 해보고 예측하도록 하는 지사적 읽기 및 사고 활동(DRTA)이 있다. 이 방법은 크게 예측 단계, 읽기 단계, 그리고 증명 단계로 나누어진다. 예측 단계에서는 제목이나 그림을 보거나 글의 일부분을 읽은 다음에 질문을 통해 글의 내용을 예측하도록 하는 방법이다.

### (4) 배경 지식 활용하기

학습자가 읽기 전에 주제에 대하여 이미 알고 있는 내용을 기술하도록 하여 읽기 활동을 전개하는 방법으로는 사전 읽기 계획(Prep ; Pre-reading Plan)과 언어 경험 접근(LEA ; Language Experience Approach)이 있다. 이러한 방법에서는 특히 독자의 사전 경험을 강조하며 이를 읽기의 토대로 삼고 있다. 학습자의 배경 지식을 효과적으로 활용하는 방법으로 Marzano et al.(1987:209)은 다음과 같은 표의 사용을 권장하고 있다.

What we think we know	What we want to know	What we found out

학생들에게 첫 번째 칸에 주제에 대하여 알고 있는 것을 말하거나 적도록 하고, 두 번째 칸에는 주제에 대하여 알고 싶은 것을 기록하도록 한다. 그리고 단원을 학습한 다음에 세 번째 칸을 채우도록 하는 방법이다.

#### (5) 예측 지도

독자의 배경 지식을 활성화시키고 글의 내용을 예측하게 하는 많은 형식적 비형식적인 활동들이 제안되어 왔다. 위에서 언급된 대부분의 방법이 예측 지도에 포함될 수 있다. 그 밖의 방법으로 글의 내용과 관련되어 연상되는 단어를 생각해내는 브레인 스토밍(brain storming), 제목이나 주제문을 주고 예측되는 질문 만들기, 글 전체의 요지를 찾기 위하여 빠른 속도로 살펴보는 훑어 읽기(skimming) 등이 있다. 이러한 예측 지도는 학습자의 흥미를 유발하거나 읽기 목적을 제공하는 데 유용한 방법이 될 것이다.

사전 활동의 전개에서 중요한 것은 읽기 자료가 학습자의 경험이나 사전 지식에 가까워지도록 학습자의 기존 스키마를 수업 과정에서 구체화시키는 것이다. 사전 활동의 선택은 두 가지 변인에 토대를 두어 결정할 수 있을 것이다. 첫째, 사전 활동은 글 자체에 달려 있다. 어떤 글은 매우 적절한 제목이나 도움을 주는 삽화가 있다. 어떤 글은 다른 글보다 더 많은 도입과 배경 설명이 필요하다. 둘째, 사전 활동은 가설 2의 결과에서 나타난 바와 같이 독자의 수준이나 친숙도에 달려 있다. 교사는 학습자의 기존 스키마를 평가하고 효율적인 학습이 이루어질 수 있도록 이를 활성화시켜야 한다. 만약 학습자의 사전 지식이 낮은 수준에 있다면 그들의 스키마는 새로운 학습에 충분치 못할 것이다. 새로운 정보의 이해를 돕기 위해서는 더 많은 배경 정보를 제공해야 할 것이다. 또 학습자의 스키마가 상위 수준에 있다면 적절한 제목이나 삽화와 같은 단서가 기존 스키마와 새로운 학습을 연결시키는 데 충분할 것이다(Langer, 1984). 그러므로 친숙도가 낮은 글이거나 독자의 수준이 낮을 경우에는 사전 활동에 더 많은 시간을 할애해야 하며 다양한 활동이 필요할 것이다. 저학년 또는 하위 수준의 독



자를 위한 글이나 교재에 이러한 요구가 충분히 반영되어야 할 것이다.

학습에 적절한 스키마를 활성화시킬 때 독자는 보다 적극적으로 읽기 과정에 참여하거나 몰두할 수 있으며, 모르는 단어의 의미를 추측하거나 글의 내용을 예상하는 데 모험을 할 가능성이 더 높을 것이다. 또 그러한 학생들은 읽는 동안 보다 훌륭한 전략 사용자가 될 것이다.

#### 4. 가설 3에 대한 결과 분석 및 해석

가설 3의 이론적 근거는 글의 전반적인 구조에 대한 지식인 형식 스키마를 갖고 있는 독자는 글에 나타난 정보의 계층적 구조를 잘 인식할 것이고 중요한 정보를 찾는 능력이 우수하기 때문이다.

가설 3과 관련하여 글의 구조에 대한 지도를 통해 형식 스키마를 활성화시킨 집단이 비활성화 집단보다 다양한 유형의 평가에서 유의미한 차이를 보이고 있는지 살펴보았다.

< 표 7 > 문장 중요도 평가 점수 평균(maximum = 74)과 표준편차

	H			L			전체		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD
비활성화 집단	139	59.21	8.61	140	49.31	10.39	279	54.24	10.73
활성화 집단	139	61.10	7.99	139	53.09	11.26	278	57.09	10.54
전체	278	60.15	8.30	279	51.19	10.83	557	55.67	10.73

<표 7>에 나타난 바와 같이 활성화 집단은 수준에 관계없이 비활성화 집단보다 문장 중요도 평가에서 우수한 점수를 얻었다. 두 집단 사이의 점수 차이는 변량 분석 결과 유의미한 것으로 나타났다(표 5-16 참조). 상위 수준의 경우에는 +1.89, 하위 수준은 +3.78점이 향상되었다.

<표 8>은 피험자가 단락에 나타난 네 가지 유형의 구조와 관련된 신호어를 찾도록 하여 평가한 점수를 합산한 것이다.

&lt; 표 8 &gt; 신호어 찾기 평가 점수 평균(maximum = 77)과 표준편차

	H			L			전체		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD
비활성화 집단	139	39.55	15.17	140	27.71	13.45	279	33.63	15.17
활성화 집단	139	43.75	13.63	139	35.58	13.24	278	39.67	14.02
전체	278	41.65	14.40	279	31.65	13.32	557	36.65	14.90

네 개 단락에 나타난 신호어는 모두 77개였으며, 활성화 집단이 비활성화 집단보다 신호어 찾기 평가에서 우수한 점수를 보였다. 집단 사이의 점수 차이도 변량 분석을 실시한 결과 유의미한 것으로 나타났다. 또한 상위 집단보다는 하위 집단의 학생들이 단서 찾는 능력에서 그 향상도가 크게 나타났다.

<표 9>는 시간 순서의 단락에서 실시된 평가 결과이다. 나머지 세 가지 유형의 글은 일반적으로 T-R-I 구조를 취하고 있지만 시간 순서 유형에서는 일반적으로 정보가 계층적으로 구성된다기보다는 시간과 사건(time-event) 관계 속에서 연속적으로 전개된다. 표에 나타난 바와 같이 시간 관계를 나타내는 단서를 사용하여 스키마가 활성화된 집단이 그렇지 않은 집단보다 정보 회상에서도 우수하였으며, 변량 분석 결과 그 차이는 유의미한 것으로 밝혀졌다.

&lt; 표 9 &gt; 정보 회상 점수 평균과 표준 편차(maximum = 24)

	H			L			전체		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD
비활성화 집단	139	17.21	6.62	140	11.81	6.63	279	14.50	7.15
활성화 집단	139	18.52	5.92	139	14.01	7.13	278	16.26	6.92
전체	278	17.86	6.27	278	12.90	6.88	557	15.38	7.08

<표 10>은 비교·대조 유형과 원인·결과 유형의 글에서 실시된 세부 사항 찾기에 대한 점수의 평균과 표준 편차이다. 표에 나타난 바와 같이 언어 수준에 따른 두 집단 사이에는 차이를 보이고 있지만 활성화 집단이 비활성화 집단보다

약간 낮은 점수를 얻었다. 변량 분석에서 나타난 바와 같이 처치 방법 즉, 형식 스키마의 활성화가 세부 사항 찾기에는 유의미한 효과를 주지 못하였다. 이러한 결과는 글의 구조에 대한 지도가 문장의 중요도 평가나 정보 회상에는 유의미한 도움을 주었지만 세부 사항 찾기에는 효과가 없음을 보여준다.

< 표 10 > 세부 사항 찾기 점수 평균(maximum = 31)과 표준편차

	H			L			전체		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD
비활성화 집단	139	24.97	3.56	140	21.50	7.04	279	23.24	5.84
활성화 집단	139	25.22	3.54	139	22.99	6.25	278	24.11	5.20
전체	278	25.10	3.55	279	22.25	6.65	557	23.67	5.54

지금까지 살펴본 바와 같이 형식 스키마의 활성화는 세부 사항 찾기 이외의 평가에서 모두 유의미한 차이를 보였다. 특히, 신호어 찾기 평가와 문장 중요도 평가 점수 사이에는 모두 높은 상관 관계를 보였다. 다시 말하자면, 신호어 찾기 평가 점수가 높을수록 문장 중요도 평가에서 높은 점수를 얻은 것으로 나타났다.

가설 3과 관련하여 나타난 결과를 요약해보면 글의 구조에 대한 지도를 통한 형식 스키마의 활성화 집단은 비활성화 집단보다 문장의 중요도 평가, 신호어 찾기 평가 및 정보 회상 평가에서는 유의미한 차이를 보였으나 세부 사항 찾기에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러므로 형식 스키마의 활성화는 정보 탐색(scanning)보다는 오히려 훑어 읽기(skimming)나 요지 파악, 주제 찾기 등 속독에 필요한 읽기 전략에 효과적인 것으로 나타났다. 또한 글의 구조와 관련된 신호어를 찾아내는 능력은 문장 중요도 평가와 높은 상관 관계를 보여 주었다.

## 5. 가설 4에 대한 결과 분석 및 해석

가설 4와 관련하여 형식 스키마의 활성화가 언어 숙달도에 따라 어느 집단에 더 효과적인지 밝히기 위하여 각 단락별로 실시된 평가 점수를 비교하여 보았다.

<표 11>은 글의 구조 유형별 문장 중요도 평가 점수의 평균과 표준 편차이다. 열거하기 구조에서 상위 집단은 +1.7점이 향상된 것에 비하여 하위 집단의 경

우에는 +2.96점이 향상되었으므로 하위 집단의 경우에 형식 스키마의 활성화 효과가 더 크게 나타났다. 비교·대조 구조에서는 상위 집단은 -0.43, 하위 집단은 +0.23의 차이를 보이고 있으며, 원인·결과 구조의 경우에는 상위 집단이 +0.63, 하위 집단이 +0.59의 차이를 보이고 있으나 어느 집단에게 더 효과적이었는지 말하기 어렵다.

< 표 11 > 글의 구조 유형별 문장 중요도 평가 점수 평균과 표준편차

	H			L			전체		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD
<b>Listing(maximum = 37)</b>									
비활성화 집단	139	29.83	5.95	140	24.26	6.62	279	27.03	6.87
활성화 집단	139	31.53	4.93	139	27.22	6.81	278	29.37	6.32
전체	278	30.80	5.44	279	25.73	6.71	557	28.20	6.70
<b>Comparison-Contrast(maximum = 20)</b>									
비활성화 집단	139	15.69	1.98	140	13.71	3.22	279	14.70	2.85
활성화 집단	139	15.26	2.82	139	13.94	3.00	278	14.60	2.98
전체	278	15.47	2.40	279	13.83	3.11	557	14.70	2.85
<b>Cause-Effect(maximum = 17)</b>									
비활성화 집단	139	13.69	2.39	140	11.34	3.86	279	12.51	3.41
활성화 집단	139	14.32	2.96	139	11.93	3.68	278	13.12	3.54
전체	278	14.00	2.68	279	11.63	3.77	557	12.81	3.49

요약하자면, 형식 스키마 활성화의 효과는 글의 구조에 따라 다르며 하위 수준의 학생들에게 더 효과가 크다고 말할 수 없다. 그러므로 본 연구의 가설 4는 긍정적으로 검증되지 못하였다. 그러나 우리 나라 학생들은 ESL 학습자나 모국어 학습자와는 달리 상위 집단의 경우에도 형식 스키마가 부족한 것으로 해석할 수 있을 것이다. 이는 그 동안 독해 지도에서 담화 구조에 대한 지도가 비교적 소홀히 다루어져 왔기 때문으로 풀이된다.

## 6. 연구 실험 II를 토대로 한 교육적 제안

연구 실험 II의 결과에서 형식 스키마는 문장의 중요도 판단이나 정보 회상에 긍정적인 영향을 보여주었다. 본 실험에서 하위 수준의 독자는 물론 상위 수준의 독자들도 글의 구조에 대한 형식 스키마가 부족하기 때문에 그 교육적 의미가 큰 것으로 밝혀졌다.

많은 학자들이 외국어를 배우는 학생들에게 수사 구조에 대한 지도의 중요성을 강조하고 있다(Miller & Perkins, 1990 ; Moon, 1992). 특히, 영어는 국어와는 다른 수사 구조를 취하고 있다. 영어는 일반적인 것에서 구체적인 것으로 전개되는 연역적인 단락을 선호하는 반면에 국어는 구체적인 것에서 일반적으로 전개되는 귀납적인 단락이 자주 사용되며, 이러한 차이가 이해를 어렵게 만들 수 있다(Norton, 1987). 그러므로 우리 나라 학생들의 읽기 능력을 향상 시켜주고 속독 능력을 길러주기 위해서는 글의 구조에 대한 지도가 반드시 포함되어야 할 것이다. 형식 스키마를 갖고 있는 독자는 글이 전개되는 방향을 예측하고, 중요한 정보를 찾아내고, 명제 사이의 관계를 파악하는 데 유리할 것이다.

### (1) 글의 구조에 대한 지도

이 방법은 Armbruster et al.(1987)의 연구에서 효과적인 것으로 밝혀졌다. 비교·대조, 원인·결과, 시간 순서, 문제·해결, 묘사, 열거 등의 구조에 대한 지도를 받은 집단이 작문에서 더 중요한 개념을 많이 포함시켰고, 질적으로 우수한 글을 작성한 것으로 나타났다.

가장 전형적인 글의 구조를 취하고 있는 단락을 선정한 다음에 글의 구조를 망, 도식 또는 흐름도와 같은 시각적 형태로 제시하여 형식 스키마를 습득하도록 지도해야 할 것이다.

또한 교사는 주제문만 제시한 다음 글의 전개 구조나 신호어를 예측하도록 하는 연습도 가능할 것이다.

본 연구에서 언급된 네 가지 유형의 구조 이외에 정의, 분류, 비유, 묘사, 주장과 반박, 과정 등 다양한 구조에 친숙해질 수 있도록 지도를 확대시켜야 한다.

### (2) 담화 표지어(discourse marker)에 대한 지도

필자는 전달하려는 정보를 각기 다른 형태로 조직한다. 명제와 명제 사이, 문장과 문장 사이 또는 단락과 단락 사이에 다양한 유형의 담화 표지어 또는 신호어를 사용한다. 독자는 정보 사이의 관계나 계층을 파악하기 위하여 담화 표지

어에 대한 이해가 필요하다.

먼저 독자는 두 가지 유형의 신호어를 구분할 수 있어야 한다. 신호어에는 글의 전반적인 구조를 나타내는 단서와 세부 사항을 나타내는 단서가 있다. 예를 들어, 'many ways, three types, some ways' 등은 글의 전반적인 구조를 나타내므로 단락의 주제문에 해당된다. 그 밖에 'first, for instance, in other words, therefore' 등은 세부 사항이나 구체적인 예를 나타내는 단서가 된다.

그 다음에 독자는 각기 다른 글의 구조에서 흔히 사용되는 신호어의 기능을 이해해야 한다. 만약 독자가 신호어에 대한 이해가 부족하다면 명제 사이의 관계 파악에서 어려움을 겪게 되어 잘못된 추측을 하거나 이해하지 못하게 될 것이다. 또한 유능한 독자는 어렵거나 친숙하지 않은 글을 대할 때 자신의 형식 스키마를 많이 사용하는 것으로 밝혀졌다(Ohlhausen et al., 1988). 그러므로 글에 나타난 신호어를 단서로 활용할 줄 아는 독자는 모르는 단어의 의미 추측이나 글의 전개 내용을 예측하는 데 유리할 것이다.

### (3) 요약하기

글의 내용을 요약하는 것은 글에 나타난 정보를 중요도에 따라 계층화하는 능력이다. 요약은 복잡한 과업이며 상당한 기능을 필요로 한다. 정보 요약도 스키마를 활성화시키는 방법이다(Marzano et al., 1987). 체계적인 지도를 통하여 학생들에게 효과적인 요약 방법을 가르칠 수 있다. Brown & Day(1983)는 다섯 가지 요약 규칙을 제시하고 있다.

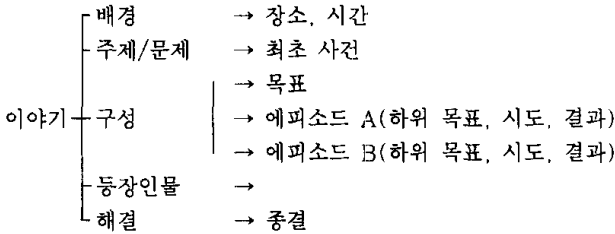
- ① 사소한 것을 생략하라(이해에 필수적이 아닌 것).
- ② 잉여적인 것을 생략하라(중요하지만 한 번 이상 언급된 것)
- ③ 일련의 항목이나 행동을 상위 항목으로 대치하라.
- ④ 주제문을 찾아라.
- ⑤ 주제문이 없는 경우에는 스스로 주제문을 만들어라.

글의 구조에 대한 지식은 글에 나타난 정보를 요약하는 데 도움을 줄 것이다.

### (4) 이야기 지도

본 연구에서는 주로 설명체에만 국한하였지만, 이야기도 내적 구조를 지니고 있음을 앞에서 설명한 바 있다. 이야기 구조(story structure)를 제시하여 이야기를 지도할 수 있다. 이야기 구조는 이야기 문법에 토대를 두어 만든 것이다.

다음 [그림 1]은 이야기 구조를 도식화한 것이다. 이야기는 대체로 이와 같은 전개 구조를 취하게 된다.



[그림 1] 이야기 구조(Singer & Donlan, 1989:112)

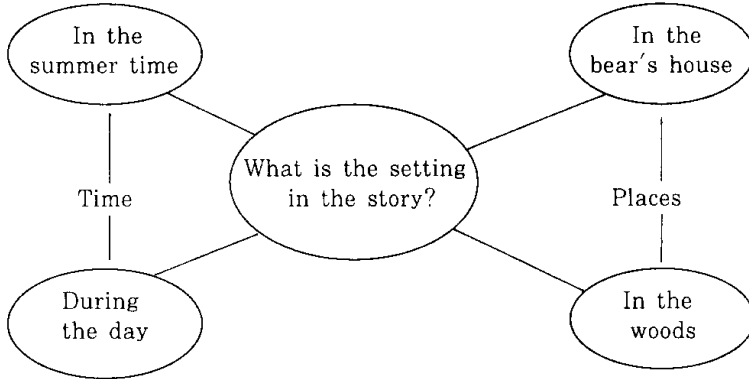
독자들은 이야기를 읽어가면서 추상적인 구조를 특정한 정보로 채워 가는 것이다. 예를 들어, 배경에 대한 추상적인 구조는 특정한 시간과 장소로 구체화된다. 이러한 이야기 구조에 대한 지식은 독자가 자신의 추상적인 이야기 구조를 특정 정보와 연관짓는 데 많은 도움을 준다. 즉, 이야기 구조에 대한 지식은 이야기에 나타난 정보를 기억하거나 회상하는 데 도움을 줄 것이다.

또 다른 이야기 지도 방법으로 이야기에 나타난 정보를 시각적으로 도식화하는 이야기 망(story map)을<sup>2)</sup> 들 수 있다. 이야기 망은 이야기의 전반적인 구조를 의미망과 같은 방법으로 나타낸 것이다. Freedman & Reynolds (1980)는 이야기 망을 만드는 기본 절차를 다음과 같이 제시하고 있다.

- ① 핵심 질문을 이야기 망의 중심 부분에 만들어 놓는다.
- ② 핵심 질문에 대해 가능한 답을 학습자로부터 끌어내어 주위에 만들어 놓는다.
- ③ 주위의 망에 대한 지지대를 만들어 연결한다.
- ④ 주위의 망을 연결할 때 학습자를 유도한다.

2) Marzano et al.(1987)은 이야기 망을 'semantic webbing'이라는 용어로 사용하고 있다.

다음은 이러한 절차에 따라 그려낸 이야기 망의 예시이다.



[그림 2] 이야기 망의 예(Marzano et al., 1987:193)

이러한 이야기 망을 도식화하거나 이야기 문법 지도에서 가장 많이 사용되는 전략 중의 하나가 질문 답변 전략이다. 교사는 이야기 문법 요소를 끌어내는 질문을 통하여 학생들에게 관련 요소에 초점을 두고 읽도록 유도할 수 있다. 다음과 같은 유도 질문은 이야기의 전반적인 내용을 이해하는 데 도움을 줄 것이다 (Cooper, 1986:382~384).

- 배경            Where did the story happen?  
                    When did the story happen?
- 등장 인물      Who was the story about?  
                    Who were the people in the story?  
                    Who was the most important person in the story?
- 문제            Did the people have a problem?  
                    What was the big problem in the story?
- 행위            What did he do to solve the problem?

이러한 질문은 읽기 전에 제시되거나 사후 활동으로 사용될 수 있다. 또한 교사는 각기 다른 이야기의 내용에 맞도록 질문을 선택하여 바꿀 수 있을 것이다. 발문의 적절한 사용은 학습 방향에 영향을 줄 수 있으며 이해를 촉진시킬 수 있다.

요약하자면, 글의 구조에 대한 이해와 글의 구조적 단서의 활용은 정보를 체계적으로 구조화시켜줌으로써 중요한 정보를 파악하거나 회상하는 데 도움을 준



다. 그러므로 글의 구조나 조직에 대한 지식인 형식 스키마를 형성할 수 있는 지도가 읽기 지도에 포함되어야 할 것이다.

## V. 결론 및 제언

### 1. 결 론

첫째, 제목이나 그림을 통한 내용 스키마의 활성화는 문맥에 적절한 단어 찾기, 무의미 단어의 의미 추측 또는 정보의 기억이나 회상에 촉진적인 영향을 주었다. 활성화 집단과 비활성화 집단의 차이는 글에 나타난 시각적인 정보가 아니라 비시각적 정보인 독자의 배경 지식의 활용에서 온 것이다.

둘째, 내용 스키마의 활성화는 독자를 읽기 과업에 보다 적극적으로 참여하도록 하였으며 인지적 예측력을 높여주었다. 또한 내용 스키마의 활성화는 모험심을 높여 주었다. 읽기는 단순히 글을 읽고 이해하는 수동적인 기능이 아니라 독자가 글을 통하여 필자와 상호 작용을 하며, 적극적으로 의미를 창출해 가는 과정이다. 결국 내용 스키마의 활성화는 독자를 능동적인 읽기 과정에 참여하도록 유도하는 필수적인 요소이다.

셋째, 상위 수준의 독자는 글을 전체적인 문맥 속에서 담화적으로 처리하는 반면에 하위 수준의 독자는 어휘나 문장 수준에서 처리하는 경향이 있다. 이러한 결과는 하위 수준의 독자일수록 상향식 읽기 과정에 크게 의존하고 있음을 보여준다.

넷째, 상위 수준의 독자는 글에 나타난 정보를 토대로 스스로 스키마를 활성화시킬 수 있지만 하위 수준의 독자는 그러한 능력이 부족하다. 즉, 하위 수준의 독자는 읽기에서 배경 지식을 활성화시킬 수 있는 외적인 도움을 많이 필요로 하고 있다. 또한 하위 수준의 독자는 그릇된 스키마에서 올바른 스키마로 전환하는 데 어려움을 겪는 것으로 밝혀졌다.

다섯째, 글의 친숙도와 관련하여 상위 수준의 독자는 친숙도가 낮은 경우에, 하위 수준의 독자는 친숙도가 높은 경우에 내용 스키마의 활성화 효과가 크게 나타났다. 즉, 상위 수준의 독자는 글의 내용이 어려운 경우에도 이를 배경 지식의 활성화로 극복할 수 있다. 그러나 하위 수준의 독자들은 친숙도가 낮은 경우에는 언어적인 어려움 때문에 스키마 활성화가 비효과적이었다. 그러므로 글의 친숙도가 독해에 미치는 영향은 학습자의 수준과 함께 논의되어야 할 것이다.

여섯째, 글의 구조에 대한 지도를 통한 형식 스키마의 활성화는 중요도 판단.

신호어 찾기 및 정보 회상에서 유의미한 향상을 가져왔다. 그러나 세부 사항 찾기에서는 유의미한 영향을 보이지 않았다. 그러므로 형식 스키마는 주제 찾기, 요약하기, 훑어 읽기 등과 같은 읽기 전략에 효과적인 방법이 될 수 있다.

일곱째, 글의 구조에 대한 지도는 하위 집단 못지 않게 상위 집단 학생들에게도 유의미한 영향을 주었다. 이것은 우리 나라 학생들이 수준에 관계없이 글의 구조에 대한 이해가 부족하다는 것을 의미한다.

## 2. 제 언

본 연구에서 얻어낸 결과를 토대로 읽기 지도 교사나 교재 제작자에게 다음과 같은 제언이 가능하다.

첫째, 읽기 지도 상황에서는 읽기 전에 반드시 독자의 배경 지식을 활성화시키는 사전 읽기 활동을 해야 한다. 특히 하위 수준의 독자에게는 사전 읽기 활동이 필수적으로 선행되어야 하며, 처음부터 올바른 스키마를 형성하도록 도와주어야 한다.

둘째, 이해 과정에 대한 교사의 인식 및 태도의 변화가 필요하다. 즉, 읽기 지도에서 글에 나타난 시각적 정보 못지 않게 비시각적 정보인 배경 지식의 중요성을 강조하고 이를 지도에 반영해야 할 것이다.

셋째, 진정한 의미의 이해를 위해서는 학습자의 수준에 따라 상향식 처리에서 점진적으로 하향식 처리를 유도하는 읽기 지도가 이루어져야 한다. 즉, 초보 단계의 언어 중심의 이해에서 벗어나 독자의 배경 지식을 토대로 이해하는 전략을 지도해야 할 것이다.

넷째, 현행 교과서는 학습자의 언어 수준이나 단원의 내용과는 관계없이 획일적인 사전 활동만 제시되어 있거나 사전 활동이 소홀히 다루어지고 있다. 바람직한 읽기 지도를 위해서는 저학년 또는 하위 수준일수록 다양한 사전 읽기 활동이 교재에 포함되어야 할 것이다.

다섯째, 문장 단위의 지도 차원을 넘어서 담화 수준의 읽기 지도가 필요하다. 전통적인 읽기 지도에서 담화 구조에 대한 체계적인 지도가 소홀히 다루어져왔다. 그러므로 읽기에서 하향식 처리를 도와주기 위한 전략의 하나로 글의 구조를 인지하고 이를 활용하도록 유도하는 지도가 병행되어야 할 것이다. 우리 나라 학생들은 담화 구조에 대한 지식이 부족하기 때문에 형식 스키마의 형성 즉, 형식 스키마 습득에 초점을 둔 지도가 이루어져야 할 것이다. 특히, 담화 구조의 유형은 비교적 그 수가 제한적이고 단기간의 노력이나 지도를 통하여 습득될 수 있기 때문에 교육적 잠재 효과는 매우 크다고 볼 수 있다.

## 참 고 문 헌

- 정길정·연준흠.(1996). 「외국어 읽기 지도의 이론과 실제」. 서울 : 한국문화사.
- Adams, Shirley J.(1983). Scripts and second language reading skills. In J. W. Oller and P. A. Richard-Amato(Eds.), *Methods that Work*.(pp. 375-382). Rowley, MA : Newbury House Publishers.
- Anderson, R. C.(1985). Role of reader's schema in comprehension, learning, and memory. In H. Singer & R. B. Ruddell(Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*(pp. 372-384). Delaware, NY : International Reading Association.
- Armbruster, B. B. Anderson, T. M. & Ostertag, J.(1987). Does text structure, summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331-346.
- Berkowitz, S. J.(1986). Effects of instruction in text organization on sixth-grade students' memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 161-178.
- Brown, A. & Day, J.(1983). Macrorules for summarizing texts : The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Carrell, P. L.(1987). Fostering interactive second language reading. In S. Savignon & M. Berns(Eds.), *Initiatives in communicative teaching*, 2,(pp. 145-169). Massachusetts : Addison-Wesley.
- Cooper, J. P.(1986). *Improving Reading Comprehension*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Entin, E. B. & Klare, G. R.(1985). Relationships of measures of interest, prior knowledge, and readability to comprehension of expository passages. *Advances in Reading/Language Research*, 3, 9-38.
- Goodman, K. S.(1970). Behind the eye : What happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles(Eds.), *Reading: Process and Program*(pp. 3-38). Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Freedman, G. & Reynolds, T. G.(1980). Enriching basal reader lessons with semantic webbing. *Reading Teacher*, 33, 677-683.
- Langer, J. A.(1984). Examining background knowledge and text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 14, 468-479.

- Marzano, R. J. Hagety, P. J. Valencia, S. W. & DiStenfino, P. P.(1987). *Reading Diagnosis and Instruction : Theory into Practice*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Meyer, B. J. F.(1984). Organizational aspects of text : Effects on reading comprehension and application for the classroom. In J. Flood(Ed.), *Promoting Reading Comprehension* (pp. 113-138). Newark, DE : International Reading Association.
- Miller, L. D. & Perkins, K.(1990). ESL reading comprehension instruction. *RELC Journal*, 21(1), 79-94.
- Moon, Young-Sook.(1992). The effect of teaching text structure recognition on the reading comprehension of ESL readers. Master's thesis, Brigham Young University.
- Mueller, G.(1980). Visual contextual cues and listening comprehension : An experiment. *Modern Language Journal*, 64, 335-340.
- Norton, R. F.(1987). Similarities and differences between Korean and American discourse patterns. Paper presented at the Deseret Language and Linguistic Symposium, Provo, Utah.
- Ohlhausen, Marilyn M. & Roller, Cathy M.(1988). The operation of text structure and content schemata in isolation and in interaction. *Reading Research Journal*, 23(1), 70-88.
- Omaggio, A. C.(1986). *Teaching language in context*. Boston, MA : Heinle & Heinle Publishers.
- Singer, H.(1981). Instruction in reading acquisition. In O. Tzeng & H. Singer(Eds.), *Perception of Print*(pp. 291-311). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Singer, H. & Donlan, D.(1989). *Reading and Learning from Text*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Smith, F.(1978). *Understanding Reading : A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Young, R. & Becker, A.(1980). Toward a modern theory of rhetoric: A tagmemic contribution. In M. Wolf, M. K. McQuillian, & E. Radwin(Eds.), *Thought and Language : Language and Thought* (Harvard Educational Review Reprint Series, No. 14). Cambridge, MA : Harvard University Press.