

영어어문교육 12권 4호 2006년 겨울

고등학교 1학년 영어교과서의 과업활동 자료 분석

전 인 재

(전남외국어고등학교)

Jeon, In-Jae. (2006). An analysis of task-based materials in first-grade high school English textbooks. *English Language & Literature Teaching*, 12(4), 253-276.

The purpose of this study is to compare and analyze the aspects of task-based materials in high school English textbooks for first year students in Korea. Based on the theoretical backgrounds for designing communicative tasks and the basic contents of the 7th national curriculum for English, a total of six different qualitative evaluation categories of task-based materials are constructed. The six categories include input data, settings, activity types, language skills, activity themes, and communicative functions. The results of the data analysis showed that the regulations of the 7th national English curriculum, which were aimed at improving the students' communicative abilities, were properly reflected in the materials of task-based activities of all textbooks. On the other hand, a few problems were found in some textbooks: too many individual tasks; being out of proportion in presenting task types and themes; non-systematic introduction of language skills, etc. To conclude, a few suggestions are made to provide some meaningful considerations for the text material developers in order to produce better textbooks in the future: task goals and rationale that encourage the learner's positive motivation; authenticity of input data based on the real-world context; a collaborative learning environment that enhances communicative interaction; a proportional representation of the various activity types including creative problem-solving procedures; systematic introduction of integrated language skills, etc.

[textbook analysis/task-based activities/language learning, 교재 분석/과업중심 활동/언어학습]

I. 머리말

우리나라의 초·중등학교 외국어 교육은 교육의 목적, 내용, 평가에 해당하는 3 요소의 설계는 물론 학습할 내용을 담고 있는 교재개발과 제작 및 선정에 이르는 일련의 과정이 국가의 법령으로 고시되어 있다는 점에서 독일, 일본, 중국 등과 함께 전형적인 국가통제의 교육과정을 따르고 있다. 이러한 국가수준의 교육과정은 크게는 교육의 총괄적인 목표와 방침에서부터 작게는 각 교과와 구체적인 학습목표와 내용까지를 명시적으로 제시하고 있는 까닭에 교육과정의 결정, 교수요목의 설계, 그리고 교재의 텍스트 구성으로 이어지는 우리나라 교과서 편찬 정책의 상황적 모호도에 있어 매우 중요한 밑그림을 제시하고 있는 것이 사실이다(교육인적자원부, 2002). 더불어 교재에 대한 의존도가 비교적 높은 우리나라의 학교교육 현실을 감안할 때, 교재개발 및 평가에 관련된 분석적 연구는 효율적인 교육과정의 개발과 교실현장의 교수 방법론에 지대한 영향을 미친다는 점에서 매우 유의미한 일로 여겨져 왔다(남동식과 박매란, 2005; 이재근, 1998; 장복명, 1995). 특히 제2언어 학습 과정에 있어 교재가 담고 있는 텍스트의 구성체제는 교수·학습방법의 적용과 밀접한 관련을 맺고 있는 까닭에 해당 교수 방법론의 이론적 기초를 제공하는 교육과정 및 교수요목의 방향성을 가늠할 수 있는 중요한 척도라고 볼 수 있다. 여기서 제2언어 학습 맥락과 연관된 텍스트(text)의 개념은 크게 두 가지로 분류할 수 있다. 즉, 넓은 의미의 텍스트는 교육과정과 교실현장의 매개 역할을 하는 교재의 개념으로 교과서, 교사용 지도서, 시청각 자료 등을 포함하는 일체의 학습 자료를 망라하며(Williams, 1983; 배두분, 1995), 좁은 의미의 텍스트는 학습현장에서 교수-학습활동의 단서를 제공하는 언어적 또는 비언어적 입력 자료로서 교재의 내용체제를 구성하는 제 요소를 의미한다(신형욱, 2000; 한정원, 2003).

본 연구의 목적은 제7차 국가수준의 교육과정에 근거하여 집필된 현행 고등학교 1학년 교과서(이하 고등영어 교과서)의 과업활동 자료에 해당하는 좁은 의미의 텍스트에 대하여 전체 12종 검인정 교과서를 대상으로 비교 분석함으로써, 제7차 영어과 교육과정의 중심 내용인 의사소통능력을 증시하는 영어교육과 활동 및 과업 중심의 영어교육을 반영한 정도에 관하여 고찰하고, 이를 토대로 효율적인 과업활동 텍스트 개발의 방향을 모색하는데 있다. 이는 2002학년도부터 영어교육 현장에 처음으로 적용된 고등영어 교과서가 국민공통기본 교육과정의 전체 10단계(초등학교 1학년에서 고등학교 1학년) 중 제일 마지막 단계의 학년에서 의무적으로 사용되는 학습매체임을 감안할 때, 국가수준의 교육과정 실현에 있어 고등영어 교과서가 차지하는 위상을 점검할 수 있고, 나아가 기존의 교과서 분석 관련 선행연구들과 더불어 보다 바람직한 학습매체로서의 교재개발이라는 궁극적 목적에도 부합할 수

있다고 본다.

II. 과업활동 중심 언어학습의 이론적 배경

1. 과업활동 중심 언어학습의 개념

과업(task)의 개념은 일반적인 학습과정에서 오래전부터 다양하게 사용되어왔지만, 제2언어 교수 및 학습과 관련하여 본격적으로 논의되기 시작한 것은 의사소통 중심 교수 방법론의 출현과 맥을 같이 한다. 1970년대 이후 외국어 학습 현장에 새롭게 대두된 의사소통중심 교수 방법론은 의사소통적 과업활동 설계의 이론적 근거를 제공하게 되었는데, 여기서 언어능력이란 곧 의사소통능력을 의미하는 것으로 간주되었다. 다시 말해 학습자가 제시된 과업활동을 통해 목표한 언어능력을 획득하고 과업을 수행하는 과정에서 실제적 언어사용이 이루어진다는 점을 강조함으로써(Guilloteaux, 2004; 이정원과 이경자, 2005; 전인재, 2005), 구조주의 언어학에 근거한 전통적인 교수 방법론과는 언어와 언어학습의 본질을 바라보는 시각에서 큰 차이를 보였다. 결과적으로 의사소통중심 접근법에서는 언어가 단순한 규칙의 집합체가 아니라 상호작용의 산물이며 의미창출을 위한 역동적 구조를 지닌 실체임을 전제함으로써 자연스럽게 과업활동의 개념을 도입하게 된 것이다(Pachler, 2000; Richards & Rodgers, 2001). 예컨대, 학습자가 실제상황과 매우 유사한 의사소통 활동과정에 노출됨으로 인해 목표언어에 대한 사용경험이 축적된다고 보는 의사소통의 원리, 언어학습의 모든 활동이 유의미한 과업수행과 연관되어야 한다는 과업의 원리, 그리고 언어학습의 축진은 학습자가 실생활 맥락의 실제적인 언어를 사용할 때 가능하다는 유의성의 원리 등이 그 핵심적 요소임을 알 수 있다(Bachman, 2002; 민찬규, 2003).

2. 과업활동 중심 학습모형의 전개 과정

전통적인 교수 및 학습모형의 일반적인 특징은 학습과정이 제시와 연습으로 일관된다는 점이다. 이러한 전통적인 학습모형에서는 무엇보다도 학습자가 언어의 의미 전달보다는 언어의 구조적인 면에 치중하게 되고 교사의 강의식 학습 환경으로 인해 상호작용의 폭이 넓지 않으며 실생활 맥락의 언어사용 기회가 상대적으로 축소되는 점 등이 제한점으로 지적될 수 있다. 이와는 달리 상호작용 활동을 바탕으로 하는 의사소통중심의 학습모형에서는 제시→연습→발화의 단계를 거치면서 학습이 진행된다고 볼 수 있다(Larsen-Freeman, 2000; Littlewood, 1981). 제시단계에서

는 학습할 새로운 언어형식이 제시되고, 연습단계에서는 어휘 및 의사소통기능에 대한 반복연습이 주류를 이루며, 발화단계에서는 연습내용을 토대로 학습자의 표현 활동이 이루어진다(Carless, 2004). 한편, 학습자의 실제적 언어사용 경험을 중요시 하는 과업중심 학습모형에서는 학습할 언어형식과 의사소통기능을 담고 있는 실생활 맥락의 과업을 제시함으로써 학습자로 하여금 자유로운 언어사용 기회를 경험하게 하여 목표언어에 대한 의사소통 기술과 전략을 신장시키고 나아가 목표언어의 습득이 단순한 조각이나 기계적 반복연습이 아닌 언어적 과업수행의 과정을 통해 자연스럽게 이루어진다는 가정을 전제로 한다(Willis & Willis 2001). 이러한 과업 수행 과정을 체계화된 단계로 구분하여 제시한 학습모형의 대표적 예로는 Skehan(1996)과 Willis(1996)의 경우를 들 수 있다.

먼저 Skehan(1996)은 과업중심 학습과정을 크게 과업 전, 과업수행, 과업 후의 3 단계로 구분하여 각 단계별로 구체적 목표와 활동 예를 설명하고 있다. 예컨대, 과업 전 단계에서는 언어적, 인지적 과업목표를 설정하고 학습자의 인지적 발달 수준에 적절한 과업을 제시하며 과업활동을 용이하게 하기 위하여 목표하는 과업과 유사한 과업 등을 소개한다. 다음으로 과업단계에서는 과업수행 속도, 진행시간, 참여자 수, 예상되는 문제점 등의 요소들을 주의 깊게 살펴서 과업활동이 원만하게 진행될 수 있도록 배려해야 하며, 활동의 난이도를 고려하여 시각자료나 활동 보조자료 등의 제시에도 유의해야 한다. 과업 후 단계에서는 과업수행 과정에서 경험한 언어형식을 토대로 과업 참여자를 대상으로 발표하고 이를 분석하면서 학습자의 언어적 인지능력 향상을 도모하게 된다.

한편, Willis(1996)의 과업중심 학습모형은 각 단계별로 과업활동 참여자인 교사와 학습자의 역할 제시가 명료하고 과업활동 과정과는 별도로 언어중심 단계를 설정하여 언어형식에 대한 분석과 연습이 이루어지도록 했다는 점을 그 특징으로 볼 수 있다. 단계별 구체적 내용을 살펴보면, 과업 전 단계는 교사와 학습자 모두가 효율적인 과업수행을 위한 준비단계로서 교사는 과업주제 및 상황을 소개하는 동시에 다양하고 유용한 활동 보조 자료를 사용함으로써, 학습자의 활동준비를 안내하고 돕는다. 다음으로 활동과정 단계는 과업계획, 과업수행, 과업결과의 세 부분으로 구성되는데, 과업계획에 있어서는 학습자가 활동과정 및 결과에 대한 계획을 수립하고, 과업수행에서는 짝, 모둠별로 실제 활동이 진행되며, 이를 바탕으로 과업결과 단계에서는 활동발표가 이루어진다. 이후 언어활동중심 단계는 학습자가 과업 텍스트에 나타난 언어형식을 인지하고 분석하는 언어분석 과정과 이를 토대로 어휘 및 문형연습이 진행되는 언어연습 과정으로 구분되는데, 여기서 교사는 언어구조의 정확확성보다는 의미전달의 유창성에 무게를 두어 안내한다는 점을 특징으로 볼 수 있다.

위에서 제시한 Skehan(1996)과 Willis(1996)의 과업중심 학습모형은 과업 참여자 공동의 상호작용을 통해 과업수행이 이루어지고 과업활동 자체가 언어행식을 포함하고 있다는 점에서 공통점을 지니고 있는데, 이는 언어학습의 본질적 목표가 목표 언어를 매개로 한 의사소통에 있다는 점을 감안할 때, 기계적 반복연습과 일방향의 발화가 주류를 이루었던 전통적인 학습모형보다는 의사소통능력 신장이라는 우리나라 영어교육의 목표에 부합되는 학습모형으로 평가할 수 있다. 다만, 언어능력의 개인차가 존재하는 다수의 학습자를 대상으로 하는 우리나라 교실현장의 상황을 고려할 때, 활동에 대한 동료 및 교사의 과정평가를 곧바로 반영할 수 있고 활동 단계별로 교사의 적극적인 역할 통제가 가능한 과업모형에 대한 모색이 요구된다고 할 수 있다.

III. 과업활동 텍스트의 분석 및 평가기준

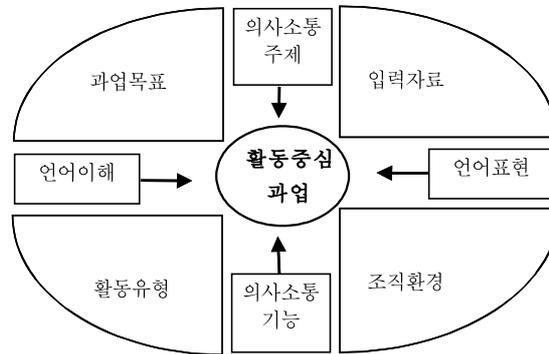
1. 활동중심 과업의 구성 요소

제2언어 학습과정에서 과업활동이란 의사소통능력 배양을 목표로 하는 언어학습 관련 활동으로 구체적 활동내용과 절차를 담고 있는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에 관련된 총체적 언어사용 행위를 전제로 한다(Ellis, 2003; Nunan, 2004). 따라서 과업활동의 텍스트가 과업 참여자의 의사소통활동을 효율적으로 안내하기 위해서는 활동중심 과업의 구성 요소를 적절하게 담고 있어야 할 것이다. 더불어 목표언어의 실제적 사용을 전제로 한 활동중심 과업에 대한 분석적 토대를 마련하기 위해서는 과업의 구성 요소에 대한 이해가 선행되어야 한다. 이는 과업의 개념과 마찬가지로 학자에 따라 다소의 견해 차이를 보이고 있기 때문이다. 예컨대, Breen(1987)은 과업의 구성 요소로 목표, 내용, 학습절차, 활동, 결과 등을 제시함으로써 활동의 목적과 그에 따른 일정한 결과물이 있어야 함을 강조하였고, Candlin(1987)은 입력 자료, 역할, 학습환경, 활동, 결과, 감시활동 및 평가 등을 제시함으로써 과업에 참여하는 구성원들에 대한 역할 설정의 필요성을 중요시하였다. 한편, Wright(1987)는 과업의 구성 요소를 극히 단순화하여 입력 자료와 시작 질문의 두 가지로 제시하였지만, 사실 여기서 입력 자료라 함은 과업 참여자인 교사와 학습자에게 제공되는 포괄적인 활동 자료를 의미하는 것이고, 시작 질문이란 활동 자료를 토대로 과업수행이 가능하도록 하는 촉매 역할을 한다는 점에서 전체적인 과업 구성 요소의 핵심을 아우르고 있음을 알 수 있다. Nunan(1989, 2004)의 경우는 바람직한 과업설계를 위한 구성 요소로 활동 안내자로서의 교사와 자기 주도적 활동과정의 학습자 역할

에 무게중심을 두었으며, 이러한 역할진행이 원만히 이루어질 수 있는 참여적 학습 환경이 매우 중요함을 지적하였다.

본 연구에서는 의사소통능력 배양을 목적으로 하는 우리나라 외국어 교육의 방향과 활동중심의 영어교육을 지향하는 교실현장의 맥락을 바탕으로 과업활동 텍스트에 대한 분석적 토대를 마련하기 위하여 활동중심 과업의 구성 요소를 그림 1과 같이 제안하기로 한다.

그림 1
활동중심 과업의 구성요소



2. 과업활동 텍스트의 분석범주 및 평가기준

과업활동 텍스트의 분석 및 평가는 제2언어 교수·학습과 관련하여 효율적인 의사소통적 과업설계를 목적으로 앞에서 제안한 활동중심 과업의 구성 요소를 토대로 다음과 같은 여섯 가지의 정성적 분석범주와 각 범주에 따른 세부 평가기준을 설정하여 적용하기로 한다.

1) 과업활동의 입력자료

과업활동 텍스트에 제시된 언어적 자료와 비언어적 자료의 속성을 통해 입력 자료의 실제성과 적절성을 고찰한다.

(1) 언어적 입력 자료

- 활동에 대한 지시 및 안내문의 특징 · 대화체와 비대화체 텍스트의 구성비율

(2) 비언어적 입력 자료

- 만화적 삽화 · 사실적 사진 · 실용적 안내표지 · 도표 및 기타

2) 과업활동의 조직 환경

과업활동 참여 인원수에 따른 과업의 조직환경을 다음 세 가지로 나누어 교과서 별로 그 제시 비율을 비교 분석하고, 각 조직에 따른 과업 참여자의 효율적인 역할 수행 환경을 고찰한다.

- (1) 개별활동(학습자 1인) (2) 짝활동(학습자 2인) (3) 모둠활동(학습자 3~7인)

3) 과업활동의 활동유형

Pica, Kanagy와 Falodun(1993), Willis(1996), 박점복(1998) 등이 제안한 과업활동의 유형분류에서 공통적으로 제시된 다음 네 가지 활동유형을 기초로 교과서별 분포를 고찰한다.

- (1) 시청각 관련 활동
 · 시청각 자료를 토대로 연결하기, 묘사하기, 찾기, 추측하기 등
- (2) 의사소통 관련 활동
 · 인사, 소개, 길 찾기, 정보교환, 다시 말하기-쓰기, 역할연습, 정보 차 게임 등
- (3) 가치판단 관련 활동
 · 참-거짓 판별하기, 순서 정하기, 내용 일치(불일치), 분류하기, 비교하기 등
- (4) 창의적 문제해결 활동
 · 인터뷰, 설문 등 여러 단계의 하위활동을 기초로 하여 과업 참여자의 토론과 의사결정을 통해 새로운 일을 계획하고 실행하는 창의적 활동 등

4) 과업활동에 제시된 언어기능

의사소통활동에 필요한 언어형식을 담고 있는 언어기능의 상호작용적 관계와 통합성 정도를 교과서별로 비교 분석한다.

- (1) 개별적 언어기능의 비율
 · 듣기 활동 · 말하기 활동 · 읽기 활동 · 쓰기 활동
- (2) 통합적 언어기능의 비율
 · 듣기-말하기 · 읽기-쓰기 · 읽기-말하기 · 듣기-쓰기

5) 과업활동의 의사소통 주제

과업활동은 일정한 의사소통의 주제와 상황을 대상으로 한다. 따라서 제7차 영어

과 교육과정의 [별책 14]에 제시되어 있는 활동 소재를 토대로 다음 6가지 의사소통주제 관련 항목을 설정하여 그 분포도를 비교 분석한다.

- (1) 일상생활
 - 개인생활, 가정생활, 학교생활 등을 포함하는 내용
- (2) 가치관 형성
 - 질서, 예절, 공중도덕, 대인관계, 협동정신 등 건전한 사고에 관한 내용
- (3) 문학·예술
 - 심미적 심성을 기르는데 도움이 되는 내용
- (4) 과학·정보
 - 동식물, 계절, 날씨 등 자연현상과 정보통신에 관련된 내용
- (5) 오락·시사
 - 취미, 오락, 여행, 건강, 스포츠 등 여가선용과 환경보호에 관한 내용
- (6) 문화이해 및 기타
 - 우리 문화의 소개 및 외국 문화의 이해에 관한 내용
 - 근검절약, 진로문제 등 개인의 복지에 관한 내용과 이외의 모든 내용

6) 과업활동의 의사소통기능

Finocchiaro(1979)의 의사소통기능 항목과 제7차 영어과 교육과정의 [별책 14]에 제시되어 있는 의사소통기능 예시문을 근거로 다음 다섯 가지의 의사소통기능 항목을 구성하고, 이를 토대로 교과서별 분포를 비교 분석한다.

- (1) 개인적 기능
 - 개인의 생각이나 감정 및 느낌을 표현하는 의사소통활동으로 동의, 반대, 제안, 확신, 허락, 금지 등의 지적 태도에 대한 이해 및 표현
- (2) 대인적 기능
 - 상대방과의 관계를 유지하기 위한 의사소통활동으로 인사, 소개, 초대, 약속, 감사, 칭찬, 사과, 변명 등의 도덕적 태도에 대한 이해 및 표현
- (3) 지시적 기능
 - 상대방에게 어떤 일을 요청, 부탁, 지시, 명령하는 것과 이를 듣고 승낙 또는 거절하는 것 등의 사회적 태도에 대한 이해 및 표현
- (4) 정보 교환적 기능
 - 사실 확인, 사실 묘사, 경험, 계획, 비교, 의견 묻고 말하기 등의 정보교환 표현
- (5) 문제 해결적 기능
 - 원인과 결과, 길 안내, 물건 사기, 음식 주문 등의 상호작용 관련 표현

IV. 과업활동 텍스트의 비교 분석

1. 분석 대상 및 단위

본 연구의 분석 대상은 제7차 교육과정에 근거하여 집필된 전체 12종 고등영어 교과서의 과업활동 텍스트이고, 분석 단위는 각 교과서의 텍스트가 담고 있는 학습자의 실질적 언어사용 활동과 관련된 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 과업을 포괄한 각각의 활동 개체수이다. 전체 12종 고등영어 교과서의 과업활동 수를 보면, 가장 많은 과업활동 수(508)와 가장 적은 과업활동 수(312)를 담고 있는 2종의 교과서를 제외하고는 대체적으로 400개 내외의 활동 개체수를 보여주었다(부록 참조).

2. 텍스트 분석 및 평가방법

과업활동 텍스트에 대한 분석 및 평가는 앞에서 제시한 정성적 분석범주에 기초하여 교과서별로 과업활동의 개체수를 정량적으로 조사함으로써, 그 분포 비율을 비교 분석하는 방법을 택하였다. 예컨대, 교과서에 제시된 각각의 과업활동 분석 단위(1개의 과업활동)를 대상으로 분석범주별로 설정되어 있는 세부 평가기준을 적용하여 해당 활동수를 정량화하였는데, 이러한 분석 및 평가방법의 구체적 예를 들어 보면 다음과 같다.

< 과업활동 텍스트 >

※ 친구와 다음 전화 대화를 하면서, A의 역할을 맡은 사람은 메모를 완성해 봅시다.

A : Good morning, Rainbow Bank.

B : Can I speak to Nick Enders?

A : I'm sorry, but he's not in the office right now.

B : When do you expect him back?

A : He should be back by two.

Would you like to leave a message?

B : Yes, please. This is Karen Lee.

Would you please ask him to call me?

My number is 598-5555.

A : I'll give him the message as soon as he gets back.

B : Thank you.

For _____ Date _____ Time _____ <p style="text-align: center;">While you were out</p> From _____ Phone No. _____ <input type="checkbox"/> TELEPHONED <input type="checkbox"/> PLEASE CALL BACK <input type="checkbox"/> WANTS TO SEE YOU <input type="checkbox"/> WILL CALL AGAIN <input type="checkbox"/> RETURNED YOUR CALL Message _____

(K교과서 p. 96)

1) 언어적 입력자료

대화체	비대화체	일방적 연습 지시	참여적 활동 안내
○			○

2) 비언어적 입력자료

만화적 삽화	사실적 사진	실용적 안내표지	도표 및 기타
			○

3) 조직환경

개별활동	작활동	모둠활동
	○	

4) 활동유형

시청각 관련활동	의사소통 관련활동	가치판단 관련활동	창의적 문제해결 활동
	○		

5) 언어기능

개별적 언어기능				통합적 언어기능			
듣기	말하기	읽기	쓰기	듣기-말하기	듣기-쓰기	읽기-말하기	읽기-쓰기
							○

6) 의사소통주제

일상생활	가치관 형성	문학예술	과학정보	오락시사	문화이해	기타
						○

7) 의사소통기능

개인적 기능	대인적 기능	지시적 기능	정보 교환적 기능	문제 해결적 기능
				○

이상의 분석에서 보듯이 1개의 과업활동은 설정된 분석범주의 세부 평가기준 가운데 어느 하나에 속하는 것으로 간주하였는데, 여기서 밝혀줄 분석 및 평가방법의

제한점은 해당 항목의 분류가 연구자(1인)의 정성적 평가기준에 의한 주관적 판단을 토대로 한 것이므로 다소의 차이가 존재할 수 있다는 사실이다.

3. 과업활동 텍스트의 분석결과 및 논의

1) 과업활동의 입력 자료

과업활동의 입력 자료는 크게 언어적 자료와 비언어적 자료로 구분될 수 있다. 흔히 언어적 자료가 중심이 되고 비언어적 자료가 이를 뒷받침하는 보조 역할을 하는 것으로 여기는 통념도 존재한다. 그러나 제2언어 학습과정에서 다양한 의사소통적 활동을 위해서는 언어의 4기능과 연관된 언어적 활동자료의 역할뿐만 아니라 언어활동을 이끌어내는 비언어적 활동자료도 중요하다. 이러한 점을 감안할 때, 둘의 관계는 독립적이고 개별적인 성격이 아닌 상호 보완적 성격을 지니는 것으로 보아야 할 것이다.

(1) 언어적 입력 자료

본 연구의 대상으로 선정된 전체 12종 고등영어 교과서의 언어적 입력 자료에 공통적으로 나타난 가장 두드러진 특징은 대부분의 과업활동 소개문이 일방적 '지시'가 아닌 활동참여를 격려하는 '안내'로 이루어져 있다는 점이다. 이는 목표언어에 대한 종래의 구조중심 학습에서 벗어나 학습자의 실제적 언어사용 경험을 장려하기 위한 배려로 볼 수 있는데, 학습활동에 대한 제시가 일방적 연습으로 지시된 경우와 참여적 활동으로 안내된 경우를 비교해 보면 그 분명한 차이점을 알 수 있다. 표 1에서 보듯이 과업활동의 수행을 유발하는 제시문이 도입된 방식은 매우 중요한 의미를 지닌다. 즉, 교사의 일방적 지시와 학습자의 응답을 요구하는 형태로 이루어져 있는 경우는 수직적 과업활동의 전형을 따르게 되어 학습자 상호간의 정보교환 및 선형지식의 활용을 극대화하기 어려운 반면, 활동에 대한 참여적 안내 표현으로 제시된 경우는 학습자로 하여금 과업에 대한 심리적 부담으로부터 벗어나 의지적 활동참여를 고려하게 하는 긍정적 독려를 담고 있는 것이다. 따라서 학습자의 의지적 언어사용 활동을 담보하기 위해서는 과업활동 수행의 첫 단계라고 할 수 있는 활동에 대한 소개가 기계적 연습을 주문하는 일방적 지시보다는 능동적 참여를 장려하는 안내 표현으로 이루어지는 것이 바람직하다고 보는데, 전체 12종 고등영어 교과서 대부분이 이러한 점을 반영하여 적절한 참여적 활동안내 표현을 사용한 점은 매우 긍정적으로 평가된다.

표 1
과업활동에 대한 지시 및 안내문의 비교

구분	일반적 연습 지시	참여적 활동 안내
과업 활동	[Listen and Speak 1] Task 1: 허락을 구하는 말 듣고 이해하기 Q : 남학생이 여학생에게 부탁하고 있는 것은? Q : 두 사람의 대화 화제는?	[Go for It] Task 1: 민희가 진수에게 보내는 음성메일을 듣고, 이와 함께 보낼 E-mail을 완성해 봅시다.
지시 및 안내 표현	Q : 대화 내용과 맞으면 T, 틀리면 F를 쓰시오. Task 2: 확인하는 말 듣고 이해하기 Q : 두 사람이 서로 만났던 곳은? Q : 두 학생은 어떻게 아는 사이인가? Q : 여학생이 기억하고 있는 남학생의 모습은?	[Before You Read] Task 1: 아래 사진을 보면서 주어진 질문에 대한 답을 생각해 봅시다. [Write It] Task 3: 기수가 컴퓨터 동아리에 가입하기 위해 쓴 다음 신청서를 참조하여, 여러분이 가입하고 싶은 동아리에 제출할 신청서를 작성해 봅시다.

(C교과서 pp. 10-23)

한편, 언어적 입력 자료의 대화체 및 비대화체 텍스트에 대한 구성비율에 있어서는 표 2에서 보듯이 전체 12종 고등영어 교과서 모두가 비대화체 텍스트에 더 큰 비중을 둬으로써, 음성언어 활동보다는 문자언어 활동에 무게를 둔 것으로 파악할 수 있다. 이는 국민공통기본 교육과정의 저학년 단계에 해당하는 초등학교와 중학교에서 상대적으로 많은 비중을 두고 연습한 음성언어 활동을 토대로 고등학교에서는 문자언어 활동에 더 많이 노출될 수 있는 근거를 반영한 것으로 볼 수 있다.

표 2
과업활동 텍스트의 언어적 입력 자료 분포(A-L교과서)

구분	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	평균
대화체 텍스트	84 (19.2)	63 (15.7)	102 (21.7)	132 (31.7)	95 (22.7)	111 (23.5)	82 (26.3)	129 (33.1)	123 (24.2)	87 (21.9)	152 (35.1)	114 (27.0)	106 (25.2)
비대화체 텍스트	353 (80.8)	339 (84.3)	369 (78.3)	284 (68.3)	324 (77.3)	361 (76.5)	230 (73.7)	261 (66.9)	385 (75.8)	311 (78.1)	281 (64.9)	308 (73.0)	317 (74.8)
계	437 (100)	402 (100)	471 (100)	416 (100)	419 (100)	472 (100)	312 (100)	390 (100)	508 (100)	398 (100)	433 (100)	422 (100)	423 (100)

교과서별 대화체 및 비대화체 텍스트의 제시방법을 보면, 대화체 텍스트 제시에 있어서는 대부분의 교과서가 그림, 삽화, 사진 등의 시각자료를 바탕으로 듣기 및

말하기 활동을 구성하였고, 비대화체 텍스트 제시에 있어서는 편지, 일기, 광고문 등의 실용문에서부터 시사 및 교양적 가치를 추구할 수 있는 문학적 소재에 이르기 까지 비교적 다양한 종류의 텍스트를 토대로 읽기 및 쓰기 활동을 배려한 특징을 보였다. 하지만 균형있는 의사소통능력의 발달을 추구한다는 관점에서 보면, 동일한 상황과 주제에 대하여 음성언어와 문자언어 활동이 함께 이루어질 수 있도록 대화체와 비대화체 텍스트가 함께 제시될 필요성도 고려할 수 있다고 보는데(신형옥, 2000), 그 예를 들어보면 다음과 같다.

▷다음 독후감을 읽고 책 제목을 써 봅시다. 그리고 <보기> 처럼 짝과 함께 대화해 봅시다.

Tom and Huckleberry have so much fun together that I want to join in their adventures. Every time I read this book, I can't put it down. They remind me of my own childhood.

The Adventures of Tom Sawyer

<보기>

A : Have you read *The Adventures of Tom Sawyer*?

B : Yes, I have. That's one of my favorites.

A : Why do you like it so much?

B : Reading it makes me feel like a child again.

1. The things that go on in this book are really fun and exciting. The story gets me right into the battle field with the soldiers. The friendship between Gwanu, Jangbi, and Yubi is very moving.
2. When Mr. Holmes begins to examine a mystery case, my heart begins to beat fast. I try not to miss any clues and sometimes I can guess who the bad guy is. I just love this kind of mystery novel.

(J교과서 p. 39)

위에 제시된 예제의 특징은 과업활동 참여자인 학습자가 동일한 상황에 관련된 언어적 입력 자료를 근거로 문자언어 활동과 음성언어 활동을 차례로 연습할 수 있도록 비대화체와 대화체 텍스트가 함께 구성된 점인데, 이러한 구성 형태를 지닌 과업활동은 교과서별로 차이는 있지만 평균 20개 내외로 매우 적은 분포를 보이고 있다.

(2) 비언어적 입력 자료

과업활동 텍스트에 제시된 비언어적 입력 자료의 공통된 특징 중 하나는 종래의 교과서에 비해 그 양이 대폭 증가했고, 그 종류도 매우 다양해졌다는 점이다. 언어 학습 교재에 등장하는 삽화, 사진, 도표 등의 비언어적 자료는 학습자로 하여금 학습할 내용을 예측하게 하고 흥미를 유발하게 하여 학습효과를 증진시킬 수 있는 장점을 지니는 것으로 간주되어 왔던 게 사실이다. 하지만 과업활동 수행의 효율성과 관련하여 활동 구성원의 능동적 참여를 이끌어내기 위해서는 비언어적 자료의 양과 다양성 못지않게 과업활동 목표와의 관련성, 활동 참여자의 수준을 고려한 동기유발의 적절성, 그리고 실생활 맥락의 실제성 등이 고려되어야 할 것이다.

표 3에서 보듯이 전체 12종 고등영어 교과서의 비언어적 입력 자료 분포는 만화적 삽화가 62.7%로 가장 많았고, 사실적 사진 28.5%, 실용적 안내 표지판 4.6%, 도표 및 기타 4.2% 순으로 나타났음을 알 수 있다. 여기서 만화적 삽화는 현실적 실제감을 줄 수 있는 사진 이외의 모든 그림표현을 포함하는 것으로 보았고, 사실적 사진은 컴퓨터 합성 사진을 포함한 카메라로 담아낸 자연현상 및 사물을 포괄하는 것으로 간주하였다. 또한, 실용적 안내 표지판은 실생활 관련 포스터, 표지, 안내지도 등을 의미하는 것으로 보았고, 언어적 자료를 설명하는 그래픽 자료는 도표 및 기타로 분류하였다.

표 3
과업활동 텍스트의 비언어적 입력 자료 분포(A-L교과서)

구분	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	평균
만화적 삽화	273 (72.6)	103 (42.9)	153 (67.2)	230 (68.9)	241 (57.2)	319 (64.7)	291 (66.9)	327 (62.3)	360 (63.9)	291 (63.7)	153 (44.9)	262 (77.3)	250 (62.7)
사실적 사진	65 (17.3)	114 (47.5)	57 (25.0)	84 (25.1)	122 (29.0)	142 (28.8)	113 (26.0)	154 (29.3)	165 (29.3)	145 (31.7)	121 (35.5)	59 (17.4)	111 (28.5)
실용적 안내표지	17 (4.5)	11 (4.6)	9 (3.9)	5 (1.5)	35 (8.3)	15 (3.0)	17 (3.9)	19 (3.6)	22 (3.9)	8 (1.8)	48 (14.1)	7 (2.1)	17 (4.6)
도표 및 기타	21 (5.6)	12 (5.0)	9 (3.9)	15 (4.5)	23 (5.5)	17 (3.5)	14 (3.2)	25 (4.8)	16 (2.9)	13 (2.8)	19 (5.5)	11 (3.2)	16 (4.2)
계	376 (100)	240 (100)	228 (100)	334 (100)	421 (100)	493 (100)	435 (100)	525 (100)	563 (100)	457 (100)	341 (100)	339 (100)	394 (100)

여기서 주목할 점은 비언어적 입력 자료의 실제성과 적절성이다. 즉, 추상적이고 환상적인 삽화표현의 비중이 지나치게 많이 제시되면 구체적이고 사실적 내용을 토대로 한 과업활동에 지장을 초래하게 되고, 시사문제와 관련된 사실적 사진 등의 제시가 지나치게 되면 사실현상에 대한 지루함을 주어 오히려 활동 참여자의 적절

한 호기심을 감소시킬 수 있는 점을 감안해야 할 것이다.

2) 과업활동의 조직 환경

과업활동의 조직환경에서는 과업 참여자의 역할개념을 중점으로 고찰하였는데, 이는 활동 참여자의 구성 인원수에 따라 개별활동, 짝활동, 모둠활동으로 구분될 수 있다. 표 4에서 보듯이 전체 12종 고등영어 교과서에 제시된 과업활동의 조직환경에 대한 분포 비율은 개별활동이 78.9%로 가장 많았고, 짝활동 16.4%, 모둠활동 4.7%의 순으로 나타났다. 개별활동의 경우는 학습자 개인(1인)을 대상으로 하는 동시에 학급 전체(35인 기준)를 대상으로 활동을 지시하고 안내할 수 있는 형태가 대부분이었고, 짝활동의 유형은 학습자 2인을 기준으로 한 역할연습의 형태가 가장 일반적이었으며, 모둠활동은 학습자 3~7인을 기준으로 하되, 그 제시형태는 활동 전반에 관한 통합적 설명 유형과 활동 단계별 설명 유형의 두 가지 형태가 주류를 이루었다.

표 4
과업활동 텍스트의 조직 환경 분포(A-L교과서)

구분	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	평균
개별 활동	360 (82.4)	327 (81.3)	375 (79.6)	336 (80.8)	315 (75.2)	378 (80.1)	257 (82.4)	278 (71.3)	398 (78.4)	328 (82.4)	325 (75.1)	327 (77.5)	334 (78.9)
짝활동	59 (13.5)	54 (13.5)	65 (13.8)	58 (13.9)	80 (19.1)	72 (15.3)	42 (13.5)	102 (26.2)	85 (16.7)	60 (15.1)	71 (16.4)	83 (19.6)	69 (16.4)
모둠 활동	18 (4.1)	21 (5.2)	31 (6.6)	22 (5.3)	24 (5.7)	22 (4.6)	13 (4.1)	10 (2.5)	25 (4.9)	10 (2.5)	37 (8.5)	12 (2.9)	20 (4.7)
계	437 (100)	402 (100)	471 (100)	416 (100)	419 (100)	472 (100)	312 (100)	390 (100)	508 (100)	398 (100)	433 (100)	422 (100)	423 (100)

조직환경의 교과서별 분포를 보면, 교과서에 따라 다소의 차이는 있지만 개별활동이 짝활동과 모둠활동에 비해 월등하게 많이 제시되고 있음을 알 수 있다. 이는 우리나라 고등학교 교실현장의 학습자 수(35인 기준)와 학습자 개인별 학습력의 차이를 감안할 때, 역할환경에 있어서 역동성이 제고되어야 함을 시사한다. 즉, 개별활동 수행과정이 교사의 일방적 지시와 학습자의 응답 형태로만 이루어진다면, 활동의 정체성과 획일성을 탈피하기 어렵기 때문에 개별활동의 과업이라 할지라도 수준별 학습요소를 분류하여 짝활동이나 모둠활동의 형태로 수정 안내함으로써 과업활동의 전체적인 분위기를 조절할 필요가 있다는 것이다.

한편, 짝활동과 모둠활동의 수행과정에 있어서도 교사와 학습자의 역할 통제는 매우 중요한 의미를 지닌다. 예컨대, 짝활동의 경우 동일한 학습내용에 대해 역할연습의 형태로만 일관되면, 학습자가 활동의 지루함을 느끼게 될 우려가 있으므로 의미 추측하여 연결하기, 찾기, 비교하기 등의 언어게임 관련 요소를 적절히 적용할 필요가 있고, 모둠활동에 있어서는 활동 참여자들이 활동의 목표, 수행방법, 결과평가에 이르는 일련의 전 과정을 명료하게 이해할 수 있도록 충분한 역할 안내 및 통제를 배려하는 것이 필요하다고 본다. 또한 모듈별 학습력의 차이에 따라 활동에 대한 역할 안내 방법도 달리할 필요가 있다. 즉, 학습력이 비교적 낮은 모듈에 대해서는 상세한 활동 안내와 활동 보조 자료의 제시를 배려하는 반면, 높은 수준의 성취도를 지닌 모듈에 대해서는 활동 참여자들 스스로가 주어진 과업수행에 대한 계획을 세우고 구체적인 방법을 고안할 수 있도록 안내하는 것이 바람직할 것이다.

3) 과업활동의 활동유형

전체 12종 고등영어 교과서에 분포된 과업의 활동유형은 표 5에서 보는 것처럼 의사소통 관련활동이 44.8%로 가장 많았고, 그 다음으로 시청각 관련활동과 가치판단 관련활동이 각각 25%와 24.8%로 비슷하게 나타났으며, 창의적 문제해결 활동은 5.4%로 매우 적은 분포를 보여 주었다. 구체적 유형을 살펴보면, 의사소통 관련활동은 인사, 소개, 길 안내, 물건사기 등의 초보적인 단계에서부터 정보교환, 역할연습, 정보차 활동에 이르는 다소 복잡한 단계까지 비교적 고루 분포된 특징을 보였고, 시청각 관련활동은 주로 삽화, 사진, 그래픽 등의 시각자료를 토대로 음성언어 활동을 유도하는 경우가 대부분이었으며, 가치판단 관련활동은 읽기 자료를 토대로 참-거짓 판별하기, 논리적 순서 정하기, 비교하기, 범주 정하기, 내용일치 파악하기 등의 사실적 또는 추론적 이해활동이 주류를 이루었다. 다만, 창의적 문제해결 활동에 있어서는 과업활동 참여자가 토론과 의사결정 과정을 거쳐 새로운 일을 계획하고 이를 실행할 수 있도록 안내하는 활동유형은 극히 적은 분포를 보였다.

한편, 교과서별 활동유형의 분포를 보면, 대부분의 교과서가 창의적 문제해결 활동을 제외한 나머지 세 가지 활동유형에 있어 비교적 고른 제시 비율을 나타냈는데, 이는 학습자로 하여금 실생활의 다양한 과업과 연관된 활동유형을 통해 실질적인 의사소통능력을 신장할 수 있는 교실환경을 제공한다는 점에서 의미가 있다고 본다.

표 5
과업활동 텍스트의 활동유형 분포(A-L교과서)

구분	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	평균
시청각 관련활동	106 (24.3)	88 (21.9)	142 (30.1)	76 (18.3)	97 (23.2)	118 (25.0)	71 (22.8)	84 (21.5)	141 (27.8)	98 (24.6)	116 (26.8)	142 (33.7)	106 (25.0)
의사소통 관련활동	185 (42.3)	173 (43.0)	206 (43.8)	195 (46.9)	198 (47.3)	213 (45.1)	148 (47.4)	192 (49.2)	196 (38.6)	175 (44.0)	198 (45.7)	187 (44.3)	189 (44.8)
가치판단 관련활동	110 (25.2)	126 (31.3)	96 (20.3)	106 (25.4)	89 (21.2)	110 (23.3)	81 (26.0)	108 (27.7)	140 (27.5)	112 (28.1)	97 (22.4)	82 (19.4)	105 (24.8)
창의적 문제해결	36 (8.2)	15 (3.8)	27 (5.8)	39 (9.4)	35 (8.3)	31 (6.6)	12 (3.8)	6 (1.6)	31 (6.1)	13 (3.3)	22 (5.1)	11 (2.6)	23 (5.4)
계	437 (100)	402 (100)	471 (100)	416 (100)	419 (100)	472 (100)	312 (100)	390 (100)	508 (100)	398 (100)	433 (100)	422 (100)	423 (100)

4) 과업활동에 제시된 언어기능

전체 12종 고등영어 교과서의 과업활동 텍스트에 제시된 언어기능의 일반적 특징은 단원별 제시가 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 개별적 언어기능 순서 또는 듣기-말하기, 읽기-쓰기의 통합적 언어기능 순서로 구성되었다는 점인데, 이는 언어기능의 관계를 이해 및 표현 활동뿐만 아니라 음성언어 및 문자언어 활동의 상호 작용적 통합과정으로 이해하는데 따른 것으로 볼 수 있다.

표 6에 나타난 언어기능별 분포를 보면, 개별적 언어기능과 통합적 언어기능의 비율이 각각 70.6%와 29.4%였고, 개별적 언어기능 가운데 읽기 활동이 20.3%로 가장 많았으며, 다음으로 쓰기 활동 19.0%, 말하기 활동 15.9%, 듣기 활동 15.4% 순으로 나타났다. 통합적 언어기능에서는 읽기-쓰기의 문자언어 활동이 10.7%로 가장 많았고, 듣기-말하기의 음성언어 활동이 6.9%였으며, 이해 및 표현활동에 해당하는 읽기-말하기와 듣기-쓰기 활동이 각각 6.3%와 5.6%로 나타났다.

개별적 또는 통합적 언어기능의 제시 비율과 관련하여 한 가지 주목할 사실은 앞에서 언급한 것처럼, 인간의 일상적인 의사소통의 발달이 특정한 개별적 언어기능의 신장이 아니라 언어의 4기능 모두에 관련된 통합적 상호작용을 통해 촉진된다는 점이다. 따라서 의사소통능력 신장을 목표로 하는 과업활동 수행과정에서 언어기능의 고른 발달을 유도하기 위해서는 기능별 상호작용을 촉진시킬 수 있는 통합적 제시 비율이 좀 더 확대되는 것이 바람직하다고 본다. 더불어 개별적 언어기능이라 할지라도 과업활동의 상황과 주제에 따라 통합적 언어기능의 과업으로 전환하여 안내할 수 있는 교사의 적극적인 활동 안내가 요구된다고 볼 수 있다.

표 6
과업활동 텍스트에 제시된 언어기능 분포(A-L교과서)

구분	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	평균
듣기	48 (10.9)	64 (15.9)	74 (15.7)	65 (15.6)	43 (10.3)	45 (9.5)	64 (20.5)	60 (15.4)	89 (17.5)	47 (11.8)	85 (19.6)	92 (21.8)	65 (15.4)
말하기	45 (10.3)	49 (12.2)	83 (17.6)	84 (20.2)	112 (26.7)	93 (19.7)	23 (7.3)	91 (23.3)	38 (7.5)	52 (13.1)	74 (17.1)	64 (15.2)	67 (15.9)
읽기	72 (16.5)	60 (14.9)	63 (13.4)	108 (25.9)	59 (14.1)	96 (20.3)	97 (31.1)	85 (21.8)	72 (14.2)	87 (21.8)	124 (28.6)	87 (20.6)	84 (20.3)
쓰기	120 (27.5)	140 (34.8)	127 (26.9)	39 (9.4)	64 (15.3)	74 (15.7)	17 (5.4)	43 (11.0)	107 (21.1)	99 (24.9)	53 (12.2)	98 (23.2)	82 (19.0)
개별적기능 (소계)	285 (65.2)	313 (77.9)	347 (73.7)	296 (71.2)	278 (66.3)	308 (65.2)	201 (64.4)	279 (71.5)	306 (60.2)	285 (71.6)	336 (77.6)	341 (80.8)	298 (70.6)
듣기-말하기	54 (12.4)	21 (5.2)	22 (4.7)	34 (8.2)	36 (8.6)	22 (4.7)	19 (6.1)	23 (5.9)	73 (14.4)	15 (3.8)	13 (3.0)	24 (5.7)	30 (6.9)
읽기-쓰기	46 (10.5)	29 (7.2)	32 (6.8)	41 (9.8)	64 (15.3)	61 (12.9)	36 (11.5)	48 (12.3)	40 (7.8)	73 (18.3)	54 (12.5)	17 (4.0)	45 (10.6)
읽기-말하기	39 (8.9)	18 (4.5)	37 (7.8)	23 (5.5)	26 (6.2)	58 (12.3)	17 (5.4)	18 (4.6)	38 (7.5)	12 (3.0)	16 (3.7)	25 (5.9)	27 (6.3)
듣기-쓰기	13 (2.9)	21 (5.2)	33 (7.0)	22 (5.2)	15 (3.6)	23 (4.9)	39 (12.5)	22 (5.6)	51 (10.0)	13 (3.3)	14 (3.2)	15 (3.5)	23 (5.6)
통합적기능 (소계)	152 (34.8)	89 (22.1)	124 (26.3)	120 (28.8)	141 (33.7)	164 (34.8)	111 (35.6)	111 (28.5)	202 (39.8)	113 (28.4)	97 (22.4)	81 (19.2)	125 (29.4)
계	437 (100)	402 (100)	471 (100)	416 (100)	419 (100)	472 (100)	312 (100)	390 (100)	508 (100)	398 (100)	433 (100)	422 (100)	423 (100)

5) 과업활동의 의사소통주제 분포

표 7에서 보듯이 전체 12종 고등영어 교과서의 과업활동 텍스트에 나타난 의사소통의 상황 및 주제 분포는 일상생활에 관련된 내용이 40.5%로 가장 많았고, 다음으로 오락·시사 관련 내용 13.5%, 과학·정보 관련 내용 10.6%, 가치관 형성 관련 내용 8.7%, 문화이해 7.6%, 문학·예술 6.2%의 순으로 나타났으며, 개인의 진로 및 복지에 관한 내용과 그 밖의 모든 내용은 기타로 분류하였는데, 12.9%의 분포를 보여 주었다.

주제별 구체적 활동 소재를 보면, 일상생활은 주로 개인생활과 학교생활을 다루는 내용이었으며, 가치관 형성은 질서와 예절 등의 공중도덕에 관련된 내용이었으며, 과학·정보는 과학적 현상과 정보통신에 연관된 것이었다. 또한, 오락·시사는 여행, 건강, 스포츠 등 여가선용과 환경보전에 관한 내용들이 주류를 이루었고, 문

학·예술은 학습자의 심미적 심성을 기를 수 있는 문학 또는 예술 작품의 소재였으며, 문화이해는 우리 문화와 외국 문화를 비교 소개하는 내용들로 구성되었다.

교과서별 분포 특징을 보면, 대부분의 교과서에서 일상생활에 관련된 주제가 40% 내외를 차지했는데, 이는 고등영어 교과서가 국민공통기본 교육과정의 마무리 단계에서 사용되는 학습매체인 까닭에 실생활 맥락의 소재를 토대로 한 실질적 의사소통능력 신장을 목표로 하고 있음을 반영한 것으로 볼 수 있다. 다만, 심미적 심성의 함양과 교양적 가치 추구를 통해 건전한 인격형성에 도움을 줄 수 있는 문학 및 예술작품에 관련된 소재가 전체 7% 미만으로 매우 적게 제시된 점과 문화이해에 관련된 소재가 과업활동의 수행과정에 담겨있지 않고, 한결같이 별도의 지면을 할애해 나열식 설명에만 그친 점은 재고할 필요성이 있다고 본다.

표 7
과업활동 텍스트의 의사소통주제 분포(A-L교과서)

구분	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	평균
일상생활	212 (48.5)	163 (40.5)	177 (37.6)	226 (54.3)	194 (46.3)	234 (49.6)	85 (27.2)	142 (36.4)	159 (31.3)	150 (37.7)	174 (40.2)	154 (36.5)	173 (40.5)
가치관형성	43 (9.8)	25 (6.2)	56 (11.9)	23 (5.5)	29 (6.9)	39 (8.3)	28 (8.9)	21 (5.4)	75 (14.7)	27 (6.8)	35 (8.1)	50 (11.8)	37 (8.7)
문학·예술	12 (2.7)	23 (5.7)	31 (6.5)	30 (7.2)	25 (5.9)	21 (4.4)	26 (8.3)	34 (8.7)	14 (2.7)	45 (11.3)	23 (5.3)	20 (4.7)	25 (6.2)
과학·정보	60 (13.7)	67 (16.7)	55 (11.6)	24 (5.8)	36 (8.6)	45 (9.5)	35 (11.2)	60 (15.4)	25 (4.9)	40 (10.1)	37 (8.5)	48 (11.4)	44 (10.6)
오락·시사	43 (9.8)	52 (12.9)	49 (10.4)	38 (9.1)	43 (10.3)	40 (8.5)	69 (22.1)	59 (15.1)	98 (19.3)	50 (12.6)	62 (14.3)	71 (16.8)	56 (13.5)
문화이해	21 (4.8)	31 (7.7)	28 (5.9)	19 (4.5)	25 (5.9)	38 (8.1)	20 (6.4)	33 (8.5)	68 (13.4)	23 (5.8)	54 (12.5)	34 (8.1)	33 (7.6)
기타	46 (10.5)	41 (10.2)	75 (15.9)	56 (13.5)	67 (15.9)	55 (11.6)	49 (15.7)	41 (10.5)	69 (13.6)	41 (15.7)	63 (11.1)	48 (10.7)	55 (12.9)
계	437 (100)	402 (100)	471 (100)	416 (100)	419 (100)	472 (100)	312 (100)	390 (100)	508 (100)	398 (100)	433 (100)	422 (100)	423 (100)

6) 과업활동의 의사소통기능 분포

과업활동 텍스트에 제시된 의사소통기능의 분포는 정보 교환적 기능이 27.5%로 가장 많았고, 다음으로 지시적 기능이 23.7%, 대인적 기능이 19.5%, 개인적 기능이 16.7%, 문제 해결적 기능이 12.7%의 순으로 나타났다.

표 8
과업활동 텍스트의 의사소통기능 분포(A-L교과서)

구분	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	평균
개인적	81 (18.5)	70 (17.4)	79 (16.8)	61 (14.6)	67 (16.0)	59 (12.5)	54 (17.3)	68 (17.4)	75 (14.8)	88 (22.1)	68 (15.7)	71 (16.8)	70 (16.7)
대인적	97 (22.2)	85 (21.1)	98 (20.8)	91 (21.9)	70 (16.7)	76 (16.1)	69 (22.1)	83 (21.3)	87 (17.1)	64 (16.1)	85 (19.7)	80 (18.9)	82 (19.5)
지시적	99 (22.7)	98 (24.4)	104 (22.1)	107 (25.7)	111 (26.5)	124 (26.3)	72 (23.1)	94 (24.1)	131 (25.8)	90 (22.6)	81 (18.7)	95 (22.5)	100 (23.7)
정보 교환적	107 (24.5)	109 (27.1)	124 (26.3)	114 (27.4)	108 (25.8)	167 (35.4)	81 (26.0)	101 (25.9)	150 (29.5)	105 (26.4)	124 (28.6)	112 (26.6)	117 (27.5)
문제 해결적	53 (12.1)	40 (10.0)	66 (14.0)	43 (10.4)	63 (15.0)	46 (9.7)	36 (11.5)	44 (11.3)	65 (12.8)	51 (12.8)	75 (17.3)	64 (15.2)	54 (12.7)
계	437 (100)	402 (100)	471 (100)	416 (100)	419 (100)	472 (100)	312 (100)	390 (100)	508 (100)	398 (100)	433 (100)	422 (100)	423 (100)

표 8에서 보듯이 전체적인 분포 특징에 있어서는 대부분 교과서의 과업활동 텍스트에서 공통적으로 정보 교환적 의사소통기능의 비중이 가장 높게 나타났는데, 이는 동의, 반대, 제안, 확신 등의 개인적 감정 표현에 관련된 의사소통활동과 인사, 소개, 초대, 약속, 사과, 변명 등에 관련된 대인적 의사소통활동도 중요하지만, 나아가 경험, 계획, 비교, 사실확인, 의견 및 정보 교환에 관련된 보다 창의적인 활동을 장려하는 고등영어 교과서의 성격을 반영한 것으로 볼 수 있다. 하지만 전체 12종 교과서 대부분이 길 안내, 물건 사기, 음식 주문, 전화 대화, 이해 확인 및 점검 등의 실생활 관련 문제 해결적 의사소통기능의 비중을 상대적으로 낮게 제시한 것은 과업활동의 상호작용 측면을 감안할 때, 문제점으로 지적할 수 있다.

V. 맺음말

논의한 바와 같이 본 연구에서는 전체 12종 고등영어 교과서가 담고 있는 과업활동 텍스트를 대상으로 정성적 평가범주를 적용하여 정량적으로 비교 분석하였는데, 그 분석결과에 따른 시사점을 토대로 과업활동의 효율성을 극대화할 수 있는 바람직한 텍스트 개발의 방향성에 관하여 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 효율적인 과업활동을 위한 입력 자료의 실제성과 적절성이 충분히 고려되어야 한다. 전체 12종 고등영어 교과서의 과업활동 텍스트에 제시된 언어적 입력 자료의 특징을 보면, 과업활동 소개문이 ‘일방적 연습’을 지시하기 보다는 ‘참여적

활동'을 안내함으로써 과업 참여자의 언어사용 활동에 대한 동기 유발을 장려할 수 있도록 배려하였고, 비언어적 입력 자료의 경우 그림, 삽화, 사진, 도표, 그래프 등의 다양한 시각자료를 실생활 맥락에서 추출하여 제시하였는데, 이는 종래의 교육 과정에 의해 집필된 교과서와는 대별되는 특징으로 입력 자료의 실제성과 적절성 측면에서 바람직한 변화로 볼 수 있다.

둘째, 과업활동의 환경과 관련하여 참여적 협동학습의 토대를 마련하기 위해서는 조직환경의 제시비율에 있어 균형을 유지해야 하고, 더불어 교사의 역할수행에 대한 역동성이 확보되어야 한다. 예컨대, 개별활동, 짝활동, 모둠활동 등의 제시비율에 있어 어느 한쪽에 편중되게 되면, 과업활동 수행과정에서 목표언어 사용 활동에 지루함을 안겨줄 수 있으므로 활동과정에서 교사의 적극적이고 보완적인 역할 통제가 필요하며, 과업 참여자인 학습자가 실질적인 언어사용 활동을 통해 의사소통에 필요한 언어형식과 의사소통기능을 연습할 수 있도록 개인차를 고려한 수준별 과업제시가 요구된다고 볼 수 있다.

셋째, 과업활동의 활동유형에 있어 과업 참여자가 토론과 의사결정과정을 거쳐 새로운 일을 계획하고 이를 실행할 수 있도록 설계된 창의적 문제해결 활동유형의 제시비율이 제고되어야 한다. 과업활동을 통한 목표언어의 사용경험을 토대로 실질적인 의사소통능력 신장을 위해 시청각 관련활동, 의사소통 관련활동, 가치판단 관련활동 등의 다양한 활동유형을 시도한 점과 그 제시비율에 있어 비교적 고른 분포를 유지한 점은 긍정적이지만, 논리적 사고력을 추구할 수 있는 창의적 문제해결 활동유형이 매우 적은 분포를 보인 점은 문제점으로 지적할 수 있다.

넷째, 과업활동에 제시된 언어기능의 분포와 관련하여 개별적 언어기능의 발달보다는 통합적 언어기능의 상호작용을 촉진시킬 수 있는 방향성을 도모할 필요가 있다. 학습자의 총체적인 의사소통능력의 발달은 특정한 개별적 언어기능의 신장이 아니라 언어의 4기능 모두에 관련된 통합적 상호작용을 토대로 이루어진다는 사실을 감안할 때, 과업활동 텍스트 구성에 있어 통합적 언어기능 비율의 적정성을 고려해야 할 것이다.

다섯째, 과업활동이 담고 있는 의사소통의 주제 및 기능과 관련하여 활동소재는 물론 의사소통기능의 균형 있는 제시비율이 요구된다. 전체 12종 고등영어 교과서가 국민공통기본 교육과정의 마무리 단계에서 사용되는 제2언어 학습매체인 까닭에 개인생활 및 학교생활을 포함한 일상생활의 활동소재가 매우 큰 비중을 차지한 점은 실생활 맥락의 의사소통활동을 반영한 것으로 이해될 수 있지만, 학습자의 심미적 심성과 교양적 가치를 추구할 수 있는 문학 및 예술관련 소재와 문화이해 관련 소재가 상대적으로 매우 적은 분포를 나타낸 점은 보완할 여지가 있다.

과업활동 텍스트에 대한 이상의 분석 결과를 종합해 볼 때, 연구대상이었던 전체

12종 고등영어 교과서는 대체적으로 활동과 과업중심의 교수·학습모형을 토대로 학습자의 실질적 언어사용 활동을 장려할 수 있는 협동학습 환경을 지향함으로써, 의사소통능력 신장을 목표로 하는 우리나라의 영어교육 현장에서 중요한 학습매체로 기능하고 있음을 알 수 있었다. 다만, 궁극적으로 활동과 과업중심의 영어교육이 교육현장에서 효율성 있게 실행되기 위해서는 교과서에 제시된 다양한 활동 자료를 적극 활용할 수 있는 교실환경의 조성과 함께 과업활동의 실질적 참여자인 교사 및 학습자를 대상으로 하는 과업의 체감 난이도, 과업수행에 대한 인식, 활동에 대한 수행평가 양상 등에 관한 후속연구를 통해 보다 효율적인 과업활동 중심의 교수 및 학습모형 개발이 수반되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 교육인적자원부. (2002). *고등학교 교육과정 해설*. 서울: 교육인적자원부.
- 남동식, 박매란. (2005). 영어 교재에 사용된 시각 자료 비교 연구. *영어어문교육*, 11(1), 99-118.
- 민찬규. (2003). 영어과 교수·학습방법 개선: 의사소통중심 교수·학습 접근 방법 개선 방안. *교육마당*, 21(3), 98-102.
- 박점복. (1998). *의사소통능력 향상을 위한 중학교 영어 교과서의 활동자료 분석*. 미출간 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 배두분. (1995). *영어 교육학*. 서울: 한신문화사.
- 신형욱. (2000). 의사소통중심 독일어 교육을 위한 텍스트 분석. *Foreign Languages Education*, 7(1), 235-266.
- 이재근. (1998). *의사소통능력 향상을 위한 영어교재개발 연구*. 미출간 박사학위논문, 고려대학교.
- 이정원, 이경자. (2005). 과업 중심 학습방법에 기초한 중학교 영어교과 재량활동 학습자료 모형. *영어어문교육*, 11(4), 335-363.
- 장복명. (1995). *제6차 교육과정과 영어 교과서 연구*. 미출간 박사학위논문, 고려대학교.
- 전인재. (2005). 효율적인 과업중심 교수·학습모형 연구: EFL 교실 상황을 중심으로. *영어어문교육*, 11(4), 365-389.
- 한정원. (2003). 고등학교 1학년 영어 교과서의 소집단 활동 비교 분석. *영어교육*, 58(4), 43-59.
- Bachman, L. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19(3), 453-476.

- Breen, M. (1987). *Learner contribution to task design*. N.J: Prentice Hall.
- Candlin, C. (1987). Toward task-based learning. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). N.J.: Prentice-Hall.
- Carless, D. (2004). Issues in teachers' re-interpretation of a task-based innovation in primary schools. *TESOL Quarterly*, 38(4), 639-662.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Finocchiaro, M. (1979). The functional-notional syllabus: problems, practices, problems. *English Teaching Forum*, 17, 35-47.
- Guilloteaux, M. J. (2004). Korean teachers' practical understandings of CLT. *English Teaching*, 59(3), 53-76.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pachler, N. (2000). Re-examining communicative language teaching. In K. Field (Ed.), *Issues in modern foreign languages teaching* (pp. 113-132). London: Routledge.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). *Choosing and using communication tasks for second language instruction*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 39-61.
- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *English Language Teaching Journal*, 37(3), 251-261.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2001). Task-based language learning. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 167-189). Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.

부 록

분석 대상 고등학교 1학년 영어 교과서의 과업활동 개체수 비교

구분	출판사	지 자	교재명	과업활동 수
A	금성출판사(주)	김덕기 외 9명	HIGH SCHOOL ENGLISH	437
B	능률영어사(주)	이기동 외 3명	HIGH SCHOOL ENGLISH	402
C	능률영어사(주)	이찬승 외 4명	HIGH SCHOOL ENGLISH	471
D	대한교과서(주)	강홍립 외 4명	HIGH SCHOOL ENGLISH	416
E	법문사(주)	박영식 외 3명	HIGH SCHOOL ENGLISH	419
F	시사영어사(주)	신정현 외 3명	HIGH SCHOOL ENGLISH	472
G	장원교육(주)	임병빈 외 4명	HIGH SCHOOL ENGLISH	312
H	중앙교육진흥연구소(주)	김중배 외 3명	HIGH SCHOOL ENGLISH	390
I	지학사(주)	이맹성 외 6명	HIGH SCHOOL ENGLISH	508
J	천재교육(주)	이병민 외 4명	HIGH SCHOOL ENGLISH	398
K	한국교육미디어(주)	이홍수 외 5명	HIGH SCHOOL ENGLISH	433
L	현대영어사(주)	김입득 외 4명	HIGH SCHOOL ENGLISH	422
계			12종	

예시 언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

전인재

전남외국어고등학교

520-250 전남 나주시 용산동 51-1

Tel: (061) 333-8723

Fax: (061) 333-1058

Email: jeon3294@hanmail.net

Received in Oct. 2006

Reviewed by Nov. 2006

Revised version received in Dec. 2006