

확장형 읽기를 활용한 한국어 읽기 수업의 효과 분석

- 학문 목적 학습자를 대상으로 -

이 선 영

Abstract

Lee, Sunyoung. 2012. 10. 30. **A study on analyzing the Effect of Korean reading class using extensive reading for learners for academic purpose.** *Bilingual Research* 50, 167-192. The purpose of this study is to analyze the effect of reading class using extensive reading. Recently, advanced learners who study Korean language to go on to university or graduate school have increased. These learners should read Korean texts fast after they go on to university or graduate school. In such situation, reading fluency is required for the learners. This study considered extensive reading is appropriate as a way to improve reading fluency of the learners. Extensive reading class is characterized by encouraging learners to read a variety of texts pleasantly and on their own initiative. In extensive reading class, learners practice to focus on reading fast while understanding the whole context of article rather than obsess over word or grammar. This study verified whether extensive reading class can improve reading fluency of the learners by carefully observing reading class for advanced learners who were exchange students over 4 months. The learners participated actively in selecting texts to be used in their class and cooperated with each other to enhance understanding of text through small group activities. As a result, most of the learners get better grades in the final exam compared with the level test that was given at the beginning of the term. **(Korea University)**

【Key words】 extensive reading(확장형 읽기), reading fluency(읽기 유창성), learners for academic purpose(학문 목적 학습자), small-group work(소그룹 활동)

1. 서론

본 연구는 학문 목적 한국어 학습자들을 대상으로 확장형 읽기를 활용한 읽기 수업을 시행한 후 그 효과를 분석하고 제시하는 데에 목적이 있다.

2000년대 중후반 이후로 국내에서는 고급 단계 학습자 중 대학, 대학원 진학을 목적으로 하는 학습자들이 급증하였다. 이들은 진학 후 바로 전문적인 한국어 능력이 필요한 환경에 놓이게 되는데, 예를 들어 강의 를 듣거나 보고서를 작성하기 위해서는 많은 양의 텍스트를 빠른 속도로 이해해야 한다. 이때 모국어 화자 수준에 근접한 읽기 능력을 가진 학습자만이 그러한 과제를 수행해 낼 수 있다는 사실은 진학 전 반드시 이를 위한 심화되고 특수한 읽기 학습이 이루어져야 한다는 필요성을 일깨워 준다.

본 연구는 이러한 학문 목적 학습자들의 읽기 능력 개발에 확장형 읽기(extensive reading)가 효과적일 것이라는 가설에서 출발하였다.¹⁾ 여기에서 확장형 읽기란 학습자 스스로 읽을 텍스트를 선택하는 의미 중심의 읽기 행위를 말한다. 이는 일반적인 외국어 및 제2언어 수업에서 교사의 주도로 이루어지는 형태 중심의 집중형 읽기(intensive reading)에 대응되는 개념이라고 볼 수 있다.

집중형 읽기 수업에서는 텍스트의 내용뿐만 아니라 단어, 문법 등 형

1) 확장형 읽기를 일컫는 용어는 1917년 Herold Palmer가 ‘extensive reading’이라는 표현을 처음 사용한 이후로 다양한 용어들이 사용되어 왔다(Day & Bamford 1998; 5). 이후 학자들마다 그 특성을 어디에 두느냐에 따라 용어를 다르게 정의했는데, 빠르게 읽기(rapid reading), 책 이어 읽기(book after book), 보충적 읽기(supplementary reading), 즐거운 읽기(pleasure reading), 자발적 읽기(free voluntary reading), USSS(Uninterrupted Sustained Silent Reading), DEAR(Drop Everything and Read), SURF(Silent Uninterrupted Reading for Fun), Book Flood Approach 등이 그 예이다. 국내 연구에서는 ‘extensive reading’이 연구마다 다독, 열린 읽기, 넓게 읽기, 확장형 읽기, 자발적 다독법 등 다양하게 일컬어지고 있는데 본 연구에서는 이 중 가장 많은 연구에서 사용되고 있는 ‘확장형 읽기’라는 용어를 취하고자 한다.

태에 대한 이해가 중점적인 목표가 된다. 물론 이 집중형 읽기 수업을 통해서도 학습자들은 전반적인 읽기 능력의 발달 및 언어 지식의 확장이라는 결과를 기대할 수 있다. 그러나 이 집중형 읽기 수업에서 이루어지는 읽기 방식에만 계속적으로 노출될 경우, 텍스트의 내용을 빠른 속도로 파악할 수 있게 하는 유창성을 개발할 기회를 갖기는 어려운 것이 사실이다. 특히 앞서 언급한 바와 같이 학문 목적의 학습자들은 한국어 학습 이후 많은 양의 텍스트를 빠른 속도로 읽어 내야 하는 환경에 놓이게 된다는 점에서, 이들에게는 집중형 읽기 수업이 가진 한계가 보완될 수 있도록 설계된 읽기 수업에의 참여 경험이 반드시 필요하다고 할 수 있다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 학문 목적 학습자들의 읽기 유창성을 향상시키는 데에 확장형 읽기가 효과적일 것이라고 보았다. 그리고 이러한 가설 하에 교환학생들을 대상으로 16주에 걸쳐 확장형 읽기를 활용한 읽기 수업을 실시하여 효과를 검증해 보고자 하였다. 구체적인 수업 방안과 수업의 효과 등을 논의하기에 앞서, 다음 장에서는 확장형 읽기란 어떤 특징을 가지고 있는 읽기 방법인지, 그리고 확장형 읽기가 읽기 유창성에 미칠 수 있는 영향은 무엇인지에 대해 먼저 살펴보도록 하겠다.

2. 확장형 읽기의 교육적 효과

2.1. 확장형 읽기의 특징

읽기는 크게 음독과 묵독으로 구분되는데, 이 가운데 묵독은 다시 집중형 읽기와 확장형 읽기로 나누어 볼 수 있다(Brown 2007; 371). 여기서 전자의 집중형 읽기는 글을 읽는 것 그 자체가 목표가 되기 때문에 텍스트의 내용을 최대한 잘 이해하기 위해 단어 하나하나를 꼼꼼하게 읽는 행위가 강조된다. 반면 확장형 읽기는 전자에 대응되는 유형으로, 읽는 목적이 전체적인 내용 파악이기 때문에 학습자들은 전자에 비해 빠른

속도로 텍스트를 읽게 된다.

확장형 읽기의 특징은 아래의 표에서와 같이 집중형 읽기와의 대조를 통해 좀 더 명확하게 파악해 볼 수 있다.

<표 1> 집중형 읽기와 확장형 읽기(김수정 2009)

	집중형 읽기	확장형 읽기
읽기 목적	· 학습을 위한 읽기로 학습자는 수업으로만 읽기에 참여	· 흥미와 즐거움을 위한 읽기로 자발적 읽기를 위한 동기 유발
읽기 장소	· 교실 수업에서 텍스트 중심의 읽기	· 교실 안과 밖에서 읽기 자료 연계
읽기 방법	· 하나의 텍스트를 꼼꼼히, 심층적으로 살펴며 읽기 · 어휘, 문법, 담화표지 등 세부 사항에 집중하며 분석적으로 읽기	· 다양한 텍스트를 전체적인 이해 중심으로 읽기 · 모르는 단어를 지나치게 분석하거나 사전을 찾지 않음
읽기 속도	· 천천히	· 보다 빠르게

위의 표에서 왼쪽의 집중형 읽기에 해당하는 사항들을 살펴보면 집중형 읽기는 교사 주도로 이루어지는 전형적인 교실 수업에서의 읽기라고 볼 수 있다. 학습자들은 텍스트를 ‘학습하기 위해서’ 언어 구조 하나하나에 집중하며 텍스트를 꼼꼼히 읽게 된다. 이에 반해 확장형 읽기에서는 읽기 행위가 반드시 교실 안으로 제한되는 것이 아니며 학습자들은 자발적으로 읽기에 참여할 수 있도록 동기를 부여 받게 된다. 또한 ‘흥미와 즐거움을 위해서’ 텍스트를 읽는 것이고 텍스트의 전체적 내용 이해가 주된 활동이기 때문에 학습자들은 모르는 단어가 있어도 사전을 찾으며 읽을 필요가 없다.

이러한 확장형 읽기의 특징은 Day & Bamford(1998; 7~8)가 정리한 다음의 10가지 사항에서 좀 더 자세히 알아볼 수 있다.

- ① 학습자들은 가능한 많이 읽고 교실 안보다 밖에서 더 많이 읽는다.
- ② 다양한 이유와 방법으로 폭넓은 주제에 대해 많은 자료를 읽는다.
- ③ 학습자들은 읽고 싶은 책을 선택할 수 있고 흥미가 떨어지면 그만 읽을 수도 있다.
- ④ 읽기의 목적은 대부분 즐거움, 정보 습득, 전반적인 이해이며 이러한 목적은 자료의 특징 혹은 학습자의 흥미에 따라 결정된다.
- ⑤ 읽기 자체가 목적이기 때문에 읽은 후 활동은 매우 적거나 없다.
- ⑥ 읽기 자료의 어휘와 문법은 학습자들의 언어 수준 범위 안에 있다. 사전을 찾기 위해 읽기를 멈추게 되면 유창한 읽기가 되기 어렵기 때문에 사전은 거의 사용되지 않는다.
- ⑦ 읽기는 개인적으로 그리고 묵독으로 이루어진다. 학습자들은 자신에 맞는 속도로 읽고 교실 밖에서는 원하는 시간과 장소를 선택해서 읽는다.
- ⑧ 학습자들이 읽는 속도는 빠르며, 책과 자료는 이해하기 쉬운 것으로 한다.
- ⑨ 교사는 프로그램의 목표를 안내하고 학습자들이 무엇을 읽고 있는지를 알고 있으며 학습자들이 프로그램에서 최대의 효과를 얻을 수 있도록 지도해야 한다.
- ⑩ 교사는 학습자들에게 독자로서의 롤 모델이 된다.

위에서 언급된 바와 같이 확장형 읽기 프로그램에서는 학습자들이 가능한 한 다양하고 많은 양의 읽기 자료에 노출되며, 사전의 도움 없이 학습자가 이해할 수 있는 수준의 텍스트가 주로 사용된다. 한편 읽기 자료 및 행위에 대한 학습자의 선택권이 존중되며, 교사는 학습자의 읽기를 돕는 조력자 내지는 안내자 역할을 하게 된다는 점도 큰 특징이라고 볼 수 있다.

2.2. 확장형 읽기가 읽기 유창성에 미치는 영향

서구의 제2언어 교육 분야에서는 확장형 읽기가 학습자들의 읽기 능력 개발에 영향을 미친다고 본 연구가 매우 다양하게 이루어져 왔다. 이들 연구에서는 대개 확장형 읽기가 학습자들의 독해력, 읽기 속도, 어휘력, 읽기에 대한 태도, 동기 부여 등에 긍정적인 도움을 줄 수 있음을 역설하였다.²⁾

본고에서는 확장형 읽기가 읽기 능력에 미칠 수 있는 긍정적인 영향 가운데 가장 대표적인 것은 읽기 유창성(reading fluency) 향상이라고 본다. 그리고 그 근거로는 확장형 읽기로 학습자의 자동성과 어휘력이 개발될 수 있고, 이 두 가지 능력이 곧 읽기 유창성의 향상으로 이어질 수 있기 때문이라는 점을 들고자 한다.³⁾

유창성은 일반적으로 정확성에 대응되는 개념으로 속도와 ‘막힘 없음’이 중요한 가치로 작용한다. 이를 바탕으로 하면 읽기 유창성이라는 개념은 ‘텍스트를 빠른 속도로 막힘없이 읽어 내려가는 능력’으로 정의해 볼 수 있을 것이다. 그러나 최소한으로 요구되는 이해조차 이루어지지 않은 빠른 읽기란 무의미한 행위라고 볼 수 있기에, 어떤 외국어 학습자 혹은 제2언어 학습자가 유창한 독자인가의 여부를 보고자 할 때에는 읽

2) 대표적인 예로 Elley & Mangubhai(1983), Konopak et al(1987), Polak & Krashen(1988), Hapiz & Tudor(1989), Robb & Susser(1989), Grabe(1991), Mason & Krashen(1997), Day & Bamford(1998), Walker(1997), Bell(1998), Nuttall(2005), Chung & Nation(2006) 등을 들 수 있다.

3) 일반적으로 자동성은 인지심리학에서 말하는 ‘인식한 정보를 자동적으로 처리할 수 있는 능력’을 말한다. 이 자동성의 정의를 좀 더 언어교육학적 측면에서 규정하기 위해서는 Thornbury(2006)의 논의를 살펴볼 필요가 있는데, 그는 ‘자동성’을 학습자가 과제를 해결하는 데에 있어 ‘자신이 하고 있는 것’, 즉 과제 해결에 요구되는 단계 하나하나에 집중하지 않고도 자동적으로 수행해 나갈 수 있는 능력으로 보았다. 그러한 정의를 바탕으로 하여 본 연구에서는 읽기에서의 ‘자동성’을 ‘텍스트를 읽을 때 언어의 구조에 집중하지 않고도 텍스트의 의미를 자동적으로 파악할 수 있는 능력’으로 정의하고자 한다.

기 상황에 따라 필요한 정도에 맞게 내용을 정확하게 이해하며 빠른 속도로 텍스트를 읽을 수 있는가가 판단되어야 한다.⁴⁾ 결론적으로 읽기 유창성은 ‘텍스트를 빠른 속도로 정확하게 읽어 내려가는 능력’이라고 정의내릴 수 있겠다.⁵⁾

이러한 읽기 유창성이 자동성 및 어휘력과 유관하다고 보는 근거는 Grabe(2010; 73)의 논의에서 찾아 볼 수 있다. 이 연구에서는 읽기 유창성이라는 개념에는 신속한 단어 인식, 빠른 읽기 속도, 많은 읽기 양, 정확한 이해, 점진적인 학습 등의 요소가 포함되는데, 이들 요소는 자동성의 발달, 광범위한 인식 어휘, 긴 암시적 학습 기간 등을 필요로 한다고 강조하고 있다. 즉, 긴 시간 동안의 읽기 행위를 통해 학습자들은 자동성과 어휘력을 신장시킬 수 있고 이는 읽기 유창성의 향상으로 이어질 수 있다는 것이다.

그렇다면 이 자동성과 어휘력은 확장형 읽기를 통해서 어떻게 개발될 수 있을까. 먼저 자동성의 경우를 살펴보면, 확장형 읽기 수업에서 학습자들은 많은 양의 텍스트를 빠른 속도로 읽어 내려가는 과정 속에서 언어의 형태를 낱말이 아닌 덩어리로 인식하는 작업을 자연스럽게 수행하게 된다. 이는 일반적인 집중형 읽기 수업에서 이루어지는 읽기 행위가 텍스트 안의 낱말의 형태에 집중하게 되는 것과 매우 대조적이라고 볼 수 있다. Grabe(1991; 396)의 연구에서도 오랜 시간 집중을 하며 묵독을 하는 것은 언어 구조에 대한 인식과 자동성의 개발 및 시각 어휘의 발달

4) 이러한 논의는 강명순(1999; 3-4)에서도 찾아볼 수 있다. 독해력의 정의를 밝히고 있는 이 연구에서는 읽기에서의 유창성은 빠른 이해 속도를 말하며, 유창한 이해에는 반드시 ‘상황에 따라 필요한 정도의 정확한 이해가 전제되어야 한다’는 관점이 제시되어 있다.

5) Grabe(2009)에서도 읽기 유창성의 정의에 대해서 언급하였는데 최근 여러 연구들에서 읽기 유창성을 ‘수월하고 정확하게 읽기를 빠르게 할 수 있는 능력, 정확한 표현과 구(phrasing)으로 읽을 수 있는 능력’으로 규정하고 있다고 하였다.

을 촉진할 수 있다는 주장이 제기되었는데, 이 역시 확장형 읽기가 자동성을 개발할 수 있는 수단이 된다는 사실을 뒷받침해주는 논의라고 볼 수 있다.

다음으로 어휘력의 경우에 대해서 살펴보면, 확장형 읽기 수업에서 학습자들은 교사의 특별한 지도 없이도 의미를 중심으로 텍스트의 내용을 읽어 내려가는 과정 속에서 단어를 우연적으로 학습할 수 있게 된다 (Konopak et al 1987; 7). 이러한 단어의 우연적 학습은 확장형 읽기 수업이 ‘독자적인 읽기 행위’로 이루어지기 때문에 가능한 것이라고 할 수 있다. 학습자들은 특정 단어의 의미를 알지 못하더라도 전후 맥락을 이해해 나가는 과정에서 스스로 그 의미를 유추할 수 있게 되는 것이다. 한국어 교육에서 확장형 읽기가 어휘력 신장에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 점은 김수정(2009), 우형식·김수정(2011b), 우형식·김윤미(2011) 등의 연구에서도 실제적인 검증을 통해서 보고된 바 있다.

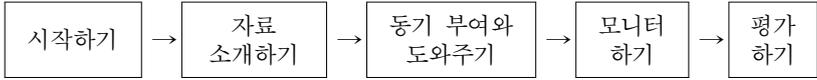
위에서 살펴본 바와 같이 확장형 읽기를 통해서 학습자들은 자동성과 어휘력을 발달시킬 수 있게 되고 이는 곧 읽기 유창성의 향상으로 이어질 수 있다. 다음 장에서는 이러한 확장형 읽기 수업이 실제 교육 현장에서 어떠한 흐름으로 진행될 수 있는지 그 구체적인 모형을 설계, 제시해보도록 하겠다.

3. 확장형 읽기를 활용한 읽기 수업의 모형

앞의 2.1에서 살펴본 것처럼 확장형 읽기 수업의 양상은 일반적인 외국어 및 제2언어 교실에서 이루어지는 집중형 읽기 수업과 큰 차이를 보인다. 따라서 확장형 읽기 수업을 시행하고자 하는 교사에게는 수업에서 어떤 활동을 어떠한 순서로 수행하게 해야 하는지의 사항이 중요한 문제가 된다.

이러한 수업의 과정을 알아보기 위해 우형식(2008; 198~9)을 살펴볼

필요가 있는데 이 연구에서는 확장형 읽기 수업의 단계를 다음과 같이 제안하였다.



<그림 1> 확장형 읽기 수업에서의 활동의 단계(우형식, 2008)

위에서 ‘시작하기’ 단계에서는 학습자들이 자신의 읽기에 관련한 경험과 습관, 태도 등을 이야기해 보는 활동이 이루어진다. 다음으로 ‘자료 소개하기’ 단계에서는 교사가 읽기 자료의 내용과 성격에 대해서 설명해 줌으로써 학습자들이 자신이 앞으로 어떤 자료를 읽을지 준비할 수 있게 한다. ‘동기 부여와 도와주기’ 단계는 학습자가 실제로 읽기를 수행하며, 교사는 학습자들에게 동기를 부여하고 읽기 수행 과정에서 발생하는 문제의 해결을 돕는다. 이어 ‘모니터하기’ 단계에서는 학습자가 무엇을, 얼마나, 어떻게 읽고 있는지 확인하는 과정이 읽기 보고서 혹은 인터뷰 등을 통해 진행된다. 마지막으로 ‘평가하기’ 단계에서는 학습자들이 실제로 자료를 읽었는지를 확인하고, 각각의 능력을 평가하는 과정이 이루어지게 된다.

정리해 보면 위와 같은 다섯 단계의 과정은 학습자들은 읽기 행위의 주체가 되게 하고 교사는 학습자들의 계획과 수행을 돕는 조력자가 되게 한다는 점에서 확장형 읽기의 전형적인 특징을 잘 반영하고 있다고 볼 수 있다.

그러나 실제 교육 현장에 이러한 모형을 적용하고자 한다면 다음과 같은 점에서 위의 모형은 좀 더 명시적으로 설명될 필요가 있다고 본다. 첫째, 확장형 읽기 수업은 장기적으로 이루어져야 하는데 각각의 단계가 몇 차시, 다시 말해 어느 정도의 시간적인 비율로 분배되어야 하는지 알기 어렵다. 둘째, 수업이 이루어지는 기간이 몇 주 혹은 몇 달인 경우 이

러한 일련의 흐름이 반복적으로 이루어지는지, 아니면 일회적으로 이루어지는지 알기 어렵다.

본 연구에서는 다음과 같이 학문 목적 학습자를 대상으로 한 확장형 읽기를 활용한 읽기 수업의 실제적 모형을 제안해 보고자 한다. 그런데 본 연구에서 제안하는 수업의 모형은 ‘전형적인’ 확장형 읽기 수업이 아닌 ‘확장형 읽기를 활용한’ 읽기 수업이다. 이는 수업 모형이 교환학생 대상의 실제 수업을 기반으로 구상된 것이고, 실제 수업 현장에서 교사는 평가를 통한 성적 산출을 요구 받기 때문에 구상 단계에서 이러한 점을 반영할 수밖에 없었기 때문이다.

따라서 다음으로 제시할 수업 과정과 활동의 단계는 전형적인 확장형 읽기가 갖는 기본적인 특징들은 근간으로 갖되, 평가 및 성적 산출 등과 같이 교사가 현장에서 요구 받는 현실적인 사항들을 고려한, 절충적 성격의 확장형 읽기를 지향한다고 할 수 있다. 여기에서 확장형 읽기가 갖는 기본적인 특징이란 학습자가 다양한 텍스트를 선택해서 읽는 것, 자신이 원하는 시간과 장소에서 읽는 것, 교사가 학습자의 읽기를 독려해주는 것 등이며, 교사가 현장에서 요구 받는 현실적인 사항이란 성적을 산출해야 하는 것, 성적 산출을 위해 평가 항목을 나누어 학습자들이 수업에서 보이는 다양한 양상들을 점수로 수치화해야 하는 것 등을 말한다.

먼저 <그림 2>에서는 확장형 읽기를 활용한 읽기 수업이 이루어지는 한 학기의 과정을, 다음으로 <그림 3>에서는 한 차시 내에 이루어지는 활동의 흐름을 확인해 볼 수 있다.



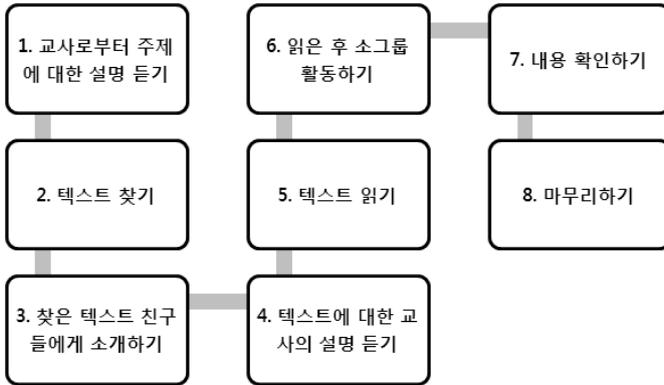
<그림 2> 한 학기 동안 이루어지는 수업의 과정

먼저 레벨테스트에 이은 본격적인 수업으로서의 첫 단계가 ‘수업 안내’인 이유는 확장형 읽기 수업은 기존의 집중형 읽기 수업과는 완전히 다른 형식과 구성으로 진행되기 때문에 충분한 안내가 매우 중요하기 때문이다. Day & Bamford(1998; 118~9)에서도 학습자가 가진 읽기 경험은 확장형 읽기에 걸림돌이 될 수 있다고 말하며, 수업 전 오리엔테이션의 중요성을 강조한 바 있다. 학습자들은 난이도가 쉬운 자료를 교실 밖에서 읽게 되는 점이나 교사가 텍스트의 어휘나 문법에 대해 가르치지 않는 점에 대해서 자칫 불만을 가질 수 있기 때문에 교사는 학기가 시작되는 첫 주에 수업의 목표와 방식, 학습자들이 수행해야 하는 과제 등에 대해서 충분히 설명해 주어야 한다.

학기의 중간 단계는 주제별 수업이 주축으로 이루어지는데, 수업이 다양한 주제로 구성된 이유는 학문 목적 학습자들은 그 어떤 목적의 학습자들보다 다양한 주제의 텍스트를 통해 폭넓은 배경지식을 쌓을 필요가 있기 때문이다. 여기에서 각각의 주제는 상황에 따라 한 차시 혹은 몇 차시 수업에 걸쳐 다뤄질 수 있다.

학기의 중간과 마지막 단계에는 ‘평가’가 이루어진다. 그런데 사실 앞의 2.1.에서 다룬 바와 같이 확장형 읽기에서는 읽기 행위 자체가 목적이기 때문에 평가는 확장형 읽기의 기본적인 특징에 부합하지 않는다고 볼 수 있다. 그러나 교육 현장에서 교사는 확장형 읽기이든 집중형 읽기이든 어떠한 유형을 선택하든 간에 학습자들이 한 학기 동안 어떠한 발달 양상을 보였는가를 평가하기를 요구 받는다. 따라서 확장형 읽기 수업을 하고자 하는 교사는 최대한 확장형 읽기의 정체성에 위배되지 않는 성격의 평가를 학습자들에게 제공해야 한다. 여기에서 확장형 읽기의 정체성에 위반되지 않는 평가란, 바로 확장형 읽기의 특성을 고려한 평가를 말하는데, Brown(2004; 263)에서 제안한 훑어 읽기, 요약하기, 읽은 내용에 대해 생각 말하기(reponding), 개요 정리하기(outlining), 그리고 Bamford & Day(2004; 86~90)에서 제안한 1분 동안 읽기, 빈칸에 알맞은 말 넣기

(Cloze Test), 한 문장으로 요약하기, 빠르게 대답하기 등의 활동이 그 예가 될 수 있겠다.



<그림 3> 주제별 수업에서 이루어지는 활동의 단계

위의 <그림 3>은 위의 <그림 2>에서 제시된 ‘주제별 수업’이 구체적으로 어떠한 활동들의 흐름으로 이루어지는가를 보여 준다. 먼저 학습자들은 교사로부터 주제에 대한 설명을 들으면서 자신이 가지고 있는 스키마를 확인해 보는 한편 어떠한 텍스트를 찾아야 할지 구상을 하게 된다.

다음의 두 번째 활동은 학습자들이 직접 텍스트를 찾는 단계인데 학문 목적 학습자들의 경우 대학이나 대학원에 진학 후 보고서를 쓰거나 강의를 준비할 때 직접 많은 자료를 찾아 읽어야 한다. 따라서 읽기 수업에서 해당 주제에 맞는 적절한 텍스트를 찾는 연습을 해 봐야 할 필요가 있다. 학습자들은 이렇게 텍스트를 찾는 과정에서 많은 양의 자료들을 의미를 중심으로 빠른 속도로 읽으면서 적절성 여부를 판단하게 된다.

세 번째 활동은 찾은 텍스트를 친구들에게 소개하는 단계인데 이는 발표를 통해 이루어질 수 있다. 학습자들은 이러한 발표 활동으로 인해 텍스트에 더 관심을 가질 수 있게 될 뿐만 아니라 읽기 행위에 대한 동기

를 부여 받을 수 있게 된다.

이어 네 번째 단계로 학습자들은 텍스트에 나오는 약어나 신조어 등에 한해 내용 이해에 어려움을 주는 요소들에 대해서 교사로부터 설명을 듣게 된다.

이러한 일련의 활동이 이루어진 후 다섯 번째 단계로 학습자들은 각각 개별적으로 교실이 아닌 장소에서 텍스트를 읽는다. 앞의 2.1.에서 살펴본 바와 같이 학습자들은 읽는 시간, 장소, 한 번에 읽는 텍스트의 양 등을 스스로 통제하고 조절하면서 읽기 행위의 주체가 될 수 있다.

이어 다음 수업 시간에는 학습자들이 읽은 내용을 바탕으로 동료 학습자들과 의견을 나누는 소그룹 활동이 이루어지게 된다. 이 활동을 통해서 학습자들은 텍스트 내용에 대한 자신의 의견을 동료 학습자들과 교환할 수 있을 뿐만 아니라 자신이 텍스트의 내용을 잘 이해했는지 점검할 수 있다.

그리고 마지막으로 교사와 전체 학습자들과 함께 텍스트 내용에 대한 의견을 공유하면서 수업을 마무리하게 된다.

4. 실제 수업의 설계

이 장에서는 바로 앞에서 살펴본 수업 모형을 바탕으로 하여 학문 목적 학습자들을 대상으로 설계, 실시했던 실제 수업의 과정을 제시하고자 한다. 본 연구에서 진행한 읽기 수업이 확장형 읽기 수업과 관련한 선행 연구들과 차별성을 갖는 부분은 다음과 같다.

첫째, 16주라는 긴 시간에 걸쳐 수업이 이루어졌다는 점이다. 2장에서 살펴본 바와 같이 읽기 유창성을 향상시키기 위해서는 학습자들이 많은 양의 텍스트에 오랜 기간 동안 노출되어야 한다. 따라서 본 연구에서는 학부에 재학 중인 교환학생을 대상으로 마련된 한 학기 동안의 한국어 읽기 수업에서 확장형 읽기 프로그램을 시행하였다.

둘째, 정해진 읽기 교재가 있는 것이 아니라 학습자들이 찾아오는 자료를 교재로 사용하였다. 교사는 학습자들이 찾아야 할 텍스트의 주제만 제시해 주고 학습자들로 하여금 텍스트를 찾고 선정하는 주체가 되게 하였다. 학습자들에게는 다음 시간에 함께 읽을 자료를 선정해 오는 과제가 격주로 부과되었는데, 많은 양의 자료 가운데 그 중에서 적절한 텍스트를 고르는 과정 자체 또한 읽기 연습이 될 수 있다고 보았기 때문이다.

셋째, 수업 시간은 읽은 내용을 바탕으로 한 소그룹 활동에 초점을 둔 점이다. 이러한 소그룹 활동은, 먼저 텍스트 내용을 잘 이해했는지 확인하는 수단이자, 목적의식을 가지고 텍스트를 읽을 수 있도록 하는 방안이 될 수 있다는 점에서 매우 유익하다고 보았다.

넷째, 학습자들에게 자신이 찾은 텍스트 내용을 소개하는 발표를 하게 하였다. 발표는 학습자들로 하여금 텍스트를 찾는 행위에 좀 더 책임감을 느끼게 할 뿐만 아니라 대학 수업에서의 발표를 대비해 연습할 수 있는 기회가 될 수 있을 것이라고 보았기 때문이다.

4.1. 수업 기간과 대상

수업은 K대학교에서 개설된 교환학생 대상의 <한국어 고급 읽기> 과목에서, 2011년 9월부터 12월까지 총 16주에 걸쳐 이루어졌다. 이때 수업은 1차시 당 75분으로 일주일에 2번씩 진행되었다.

대상 학습자들은 해당 과목에 수강신청을 한 집단 가운데 ‘교환학생 대상으로 개설된 한국어 고급 수업을 수강한 적이 있거나 한국어능력시험(TOPIK) 4급 이상의 자격을 갖춘 학습자, 혹은 지난 학기에 <한국어 중급 읽기> 수업을 수강한 학습자’로 자격을 제한하였다. 그리고 수업을 신청한 학습자를 대상으로 첫 주에 레벨테스트를 실시하였다. 이 레벨테스트는 고급 수준의 텍스트를 읽고 이해하는 능력이 부족한 학습자들을 집단에서 제외시킬 뿐만 아니라, 이후 기말시험 결과와 함께 학습자들의

읽기 능력 향상 여부를 평가하는 근거 자료로 삼는 데에 목적이 있었다.

이러한 과정을 거쳐 선정된 학습자들은 전공이 각기 다른 24명의 교환학생과 2명의 경영학과 학생으로 총 26명이었으며 국적은 중국 18명, 일본 7명, 러시아 1명으로 조사되었다.

4.2. 수업 안내

학습자들에게 수업의 목표는 ‘실제적인 한국어 텍스트를 빠르고 정확하게 읽어낼 수 있는 능력을 키우는 것’이며, 최종적으로는 실제적인 한국어 텍스트 읽기에 대한 부담감을 줄여나가는 것이 궁극적인 목표가 된다고 안내하였다.

그리고 지금까지 읽기 수업에서 경험한 바와는 달리 수업 시간에 텍스트의 세부 내용이나 단어나 문법에 대한 설명은 중요하게 다루지지 않을 것이라는 점에 대해서도 설명하였다. 한편 정해진 텍스트가 있는 것이 아니라 학습자들이 찾아오는 자료가 수업의 읽기 자료로 사용된다는 점에 대해서 혼란이 예상되었기 때문에, 학습자들이 찾아야 하는 텍스트의 주제 및 장르, 텍스트의 적절성 여부와 관련하여 교사와 소통하는 방법 등에 대한 자세한 안내도 함께 이루어졌다.

그리고 모든 학습자들은 2주에 한 번 간격으로 텍스트를 찾아야 하며, 해당 주제에 맞는 텍스트를 고를 때는 단행본, 인터넷 신문 기사, 잡지, 연구 논문 등을 그 대상으로 할 수 있으며, 자료의 출처가 불분명하고 내용의 질이 떨어지는 블로그, 카페, 홈페이지 게시판 글은 제외시켜야 함을 주지하였다.

4.3. 주제

학습자들이 한 학기 동안 읽은 자료의 주제는 다음의 <표 2>의 내용과 같다. 자료의 주제는 교환학생들의 전공이 인문계와 자연계에 분포한다는 점을 고려하여 크게 ‘인간과 사회’, ‘인간과 과학’으로 나누었으며 10개의 하위 범주는 심리 연구, 매력 있는 인간의 특성, 대중음악, 동성결혼, 뇌 발달, 사랑과 관련한 실험 연구, 범죄 수사 기술, 자동차 기술, 기후 문제 등 학습자들이 어느 정도 배경 지식을 가지고 있을 만한 보편적이고 일반적인 주제들로 구성하였다.

<표 2> 읽기 수업의 주제

주	차시	주제	활동
1		•	레벨 테스트
2	1	“재미있는 심리학 연구”	수업 안내
	2		강의
3	1	휴일	
	2	“재미있는 심리학 연구”:	소그룹 활동
4	1	“매력 있는 인간의 조건”	발표
	2		소그룹 활동
5	1	“아이돌 중심의 대중음악”	발표
	2		소그룹 활동
6	1	휴일	
	2	“대중음악에 서의 심의와 규제”	발표
7	1	“동성결혼 합법화”	소그룹 활동
	2		강의 / 발표
8	1	“동성결혼 합법화”	소그룹 활동
	2		중간시험

9	1	영 화	“영화 평론 읽기”	· 여러 한국 영화에 대한 평론 기사 읽은 뒤 그 중 하나의 영화를 골라 감상하기6)	발표	
	2				영화 감상	
10	1	인 간 과 과 학	“뇌의 발달과 성장”	· 인간의 뇌와 관련해서 세계 각국에서 진행된 연구에는 어떠한 것들이 있을까?	강의 / 발표	
	2				소그룹 활동	
11	1		“과학 실험으로 본 남녀의 사랑”	· ‘사랑’이라는 감정을 과학적으로 분석하고자 한 연구에는 어떠한 것들이 있을까?	강의 / 발표	
	2				소그룹 활동	
12	1		“범죄 수사 기술의 발전”	· 최근 범죄 수사 기술은 어느 정도까지 발전해 왔을까?	강의 / 발표	
	2				소그룹 활동	
13	1		“미래의 자동차”	· 각 대학, 기업에서 연구하고 있는 미래의 자동차는 어떤 기능을 가지고 있을까?	강의 / 발표	
	2				소그룹 활동	
14	1	“친환경 정책”	· 각국의 정부, 기업에서는 환경을 보호하기 위해 어떤 정책을 시행하고 있을까?	강의 / 발표		
	2			소그룹 활동		
15	1	기 말 시 험				소그룹 활동
2						

4.4. 활동

본격적인 수업은 2주차부터 진행되었으며 각각의 차시에서 이루어지는 활동은 앞의 3장에서 논의한 수업 모형을 기반으로 설계하였다. 한편 앞의 <표 2>에서 확인해 볼 수 있는 바와 같이 한 주는 두 차시 수업으로 구성되었다. 1차시 수업에서는 학습자들의 발표가, 2차시 수업에서는 읽은 내용에 대한 소그룹 활동이 중점적으로 이루어졌는데 그 자세한 내용은 아래의 <표 3>에서 확인해 볼 수 있다.

6) <표 2>에서 9주차에 진행된 “영화 평론 읽기” 수업은 ‘영화 감상’이 수업 내용에 포함되었기 때문에 기존의 수업 흐름과는 약간은 다른 방식으로 진행하였다. 먼저 학습자들에게 다른 동료들에게 추천해 주고 싶은 한국 영화에 대한 평론 기사를 찾아 그 영화를 소개하는 발표를 하게 하였다. 발표가 끝난 뒤에는 전체 학습자들에게 여러 평론 기사들을 읽어 보고 어떤 영화가 보고 싶은지 고르게 하였다. 그러한 과정을 통해 선정된 영화는 ‘무산일기’였으며 다 함께 감상 후 영화에 대한 소감을 묻고 답하는 것으로 수업을 마무리하였다.

<표 3> 확장형 읽기 수업의 실제

	학습자가 할 일	교사가 할 일
1차시 수업 전	텍스트를 골라 포털사이트 과제물 방에 올림	· 교사의 검토 및 피드백 · 최종적으로 텍스트가 선정된 학생들에게 발표 준비 공지
1차시 수업	자신이 고른 텍스트에 대해 발표	· 텍스트 배부 · 약어, 신조어 등에 대해서 간단히 짚어 줌
1차시 수업 후	집에서 각자 텍스트 읽기	· 소그룹 활동에 필요한 질문지 제작
2차시 수업	소그룹 활동	· 질문 및 확인 · 다음 주 주제에 대한 간단한 안내

1차시 수업 전에 학습자들은 해당 주제에 맞는 자료를 골라 학교 포털 사이트에 마련된 과제물 방에 올리거나 직접 교사에게 제출하였다.⁷⁾

교사는 학습자들이 올린 텍스트에 대해서 ‘주제에 맞는 내용인지, 하나의 텍스트로서 완결성이 있는지, 함께 읽을 자료로서 난이도와 분량은 적절한지’ 등을 검토한 후 학습자들에게 피드백을 제공하였다. 그리고 텍스트 중 수업에 사용하기에 적절한 것을 5~7편 선정 한 후, 해당 텍스트를 올린 학습자들이 발표 준비를 할 수 있도록 명단을 미리 포털 사이트 게시판에 공지하였다.

1차시 수업에서는 선정된 텍스트들이 반 전체 학생들에게 읽기 자료로 배부되었다. 자신이 고른 텍스트가 선정된 학습자들은 텍스트의 내용에 대해 소개하는 발표를 5분씩 하였는데 발표를 듣는 청자들이 텍스트에 대한 흥미를 느끼고 무엇을 중점적으로 읽어야 하는지를 알게 하기 위해 해당 텍스트를 재미있게 읽은 이유나 선정한 이유를 간단하게 설명하였다. 발표가 끝난 후 교사는 텍스트에 등장하는 약어나 신조어가 읽기에 방해가 되지 않을 수 있도록 의미 설명을 간단히 해 주었다.

7) 텍스트를 찾는 데에 소요되는 시간에 대한 교사의 질문에 대부분의 학습자들은 1시간에서 2시간 정도가 소요된다고 답했다.

1차시 수업 후에는 학습자들은 집 혹은 학교 등 각자 원하는 시간과 장소에서 텍스트를 읽었다.⁸⁾ 그리고 교사는 1차시 수업이 끝나면 2차시 수업의 소그룹 활동에서 학습자들이 사용할 질문지를 제작하였다. 이때 질문지는 하나의 텍스트 당 두세 개의 질문으로 이루어졌으며, 전체적인 내용을 이해했는지 묻는 질문과 텍스트 내용에 대한 학습자의 의견을 묻는 질문 위주로 구성되었는데 그 예는 아래의 <그림 4>와 같다.

<두 번째 기사> ‘눈싸움 안 피하는 사람은 주도적인 성격?’
 (코메디닷컴 2011년 2월 28일자 기사)

1. 평소에 다른 사람과 시선을 잘 마주치고 시선을 피하지 않는 편입니까?
2. 기사의 나온 실험 대상, 내용, 결과는 어떤 것이었는지 이야기해 봅시다.
3. 자신의 성격과 습관을 고려해 볼 때 기사의 내용에 동의합니까?

<그림 4> 소그룹 활동 질문지의 예

2차시 수업에서 학습자들은 3~4명씩 그룹을 이루어 읽은 내용을 바탕으로 질문지의 내용에 답하는 활동을 하였다. 학습자들이 소그룹 활동을 하는 동안 교사는 학생들 간의 의사소통이 잘 이루어지는지를 확인하고 내용 이해에 어려움을 호소하는 그룹이 있으면 도움을 주었다. 그리고 소그룹 활동이 어느 정도 이루어진 후에는 반 전체 활동으로 확대하여 더 많은 학생들과 의견이 공유될 수 있게 하였고, 다음 주 주제에 대한 안내로 수업을 마무리하였다.

학습자들은 지금까지 경험해 온 일반적인 읽기 수업과는 다른 이러한 일련의 과정에 대해 학기 초반에는 다소 혼란스러움을 느끼기도 하였다. 특히 학습자들이 어려움을 표했던 부분은 1차시 수업 전에 이루어지는

8) 학습자들이 읽게 되는 텍스트는 앞에서 언급한 바와 같이 5~7편이고, 총 분량은 A4 사이즈를 기준으로 5~10장 정도였다. 텍스트를 읽는 데에 소요되는 시간에 대한 교사의 질문에는 30분에서 2시간까지 다양한 응답이 나왔는데, 이러한 차이는 개개인의 숙달도 및 읽기 습관 등이 반영되어 나타난 결과라고 추측해 볼 수 있다.

‘텍스트를 골라 포털사이트 과제물 방에 올리기’와 2차시 수업에서의 ‘소그룹 활동’이었다.

학습자들이 텍스트를 골라 과제물 방에 올리는 것을 어려워한 까닭은 적절한 자료를 찾거나 검색하는 데에 시간이 너무 많이 걸리는 점 혹은 인터넷 사용 자체가 익숙하지 않은 점 때문이었다. 한편 소그룹 활동에 어려움을 느꼈던 이유는 친숙하지 않은 다른 전공의 학습자들과 함께 소그룹을 이뤄 의견을 적극적으로 주고받아야 한다는 점 때문이었다. 그러나 이에 교사가 어려움을 포하는 학습자들에게 개별적으로 효율적인 검색 방법을 알려 주고, 소그룹 활동에서의 진행을 보조적으로 도와주면서 몇 차례의 수업이 이루어진 후, 학기 중반 무렵에 이르러서는 대부분의 학습자들이 이러한 과정과 형식에 적응한 모습을 보였다.

5. 교육의 효과

이 장에서는 16주간 실시한 읽기 수업이 학습자들의 읽기 유창성 발달에 어떤 영향을 미쳤는지 평가한 결과를 제시하고자 한다. 평가는 레벨테스트, 중간시험, 기말시험 등 총 세 번에 걸쳐 이루어졌는데 학습자들이 수업 참여 후 어느 정도의 성취를 보였는가를 확인하기 위해 레벨테스트와 기말시험의 결과를 비교해 보았다.

5.1. 평가 방법

한 학기 동안 수업에 참여한 26명의 학습자 중 레벨테스트와 기말시험에 모두 참여한 학습자 22명이 평가 대상이 되었다.

문항은 확장형 읽기 수업에 적절하면서도 학습자들의 읽기 유창성, 즉 텍스트를 빠른 속도로 정확하게 읽어 내려가는 능력을 평가할 수 있도록 설계하였다. 레벨테스트와 기말시험 모두 두 가지 유형의 문제로 구성되

었는데, 하나는 ‘글을 읽고 중요 단어에 표시하기’였고, 다른 하나는 ‘글을 읽고 요약하기’였다. 이 두 가지 유형은 앞의 3장에서 살펴본 확장형 읽기 수업에 적절한 평가 방식 중 일부를 취한 것이었다. 한편 학습자들이 이러한 과제를 빠른 시간 안에 수행할 수 있는지를 평가하기 위해서 시험 시간은 20분으로 제한하였다.

보다 신뢰할 수 있는 평가를 위해 채점은 교육 경력이 유사한 한국어 교사 3인에게 의뢰하였다. 이들 세 명의 교사는 모두 K대학교에서 6년간 재직했으며 2년 이상의 고급 단계 수업 경험을 가지고 있다. 한편 학습자의 쓰기 실력이 채점 결과에 영향을 미치지 않게 하기 위해서, 평가자들에게 채점 시 문법, 맞춤법, 문단 구성 능력 등에 대해서는 고려하지 말고 최대한 읽기 능력에만 초점을 맞춰 달라고 요청하였다.

평가 후 평가자간 신뢰도를 검증하기 위해 레벨테스트와 기말시험의 총 4문항에 대한 채점 결과를 분석한 결과 95%의 신뢰 수준에서 평가자간의 차이가 없음을 알 수 있었다.

<표 4> 평가자간 신뢰도 검증 결과

	레벨테스트		기말시험	
	1번 문항	2번 문항	1번 문항	2번 문항
평가자간 유의확률	0.360	0.246	0.903	0.207

5.2. 평가 결과

앞에서 언급한 바대로 평가자간 차이가 없음을 전제로 하여 피평가자들의 교육 효과를 검정하였으며, 검정 방법으로는 같은 피평가자로 하여금 교육 전후의 결과를 비교하는 것이기 때문에 t-검정 방법을 사용하였다. 그리고 각각의 문항에서 학습자들이 어떤 향상을 보였는지를 알기 위해 다음과 같이 문항별로 효과를 검정하고자 하였다.

1) 글을 읽고 중요 단어에 표시하기

<표 5> 1번 문항 검정 결과

	레벨테스트	기말시험
평균	6.46969697	7.151515152
분산	2.588985089	2.367484367
자유도(df)	21	
t 통계량	-1.62173758	
p-value	0.059889183	

1번 문항의 경우 학습자들은 레벨테스트에 비해 기말시험에서 평균적으로 높은 점수를 받았으나, 여기에서 보이는 차이는 p-value가 0.599로 95% 유의수준에서 유의하지 않은 것(p-value>0.05)으로 나타나, 통계적으로는 교육의 효과가 있었다고 보기는 어려운 것으로 분석되었다.

2) 글을 읽고 요약하기

<표 6> 2번 문항 검정 결과

	레벨테스트	기말시험
평균	5.212121212	7.742424242
분산	6.101010101	2.454304954
자유도(df)	21	
t 통계량	-4.502252001	
p-value	9.77828E-05	

2번 문항의 경우에서 역시 학습자들은 레벨테스트에 비해 기말시험에서 평균적으로 높은 점수를 받았는데 1번 문항과는 달리 여기에서 보이는 차이는 p-value가 0.0000977828로 95% 유의수준에서 유의한 것(p-value<= 0.05)으로 나타나, 통계적으로 볼 때 교육의 효과가 있었다고 해석할 수 있다.

두 문항의 평가 결과를 정리해 보면 학습자들은 ‘글을 읽고 중요 단어

에 표시하기’ 문항에서보다 ‘글을 읽고 요약하기’ 문항에서 유의적인 향상을 보였다. 학습자들이 첫 번째 문항에서 유의적인 향상을 보이지 않은 이유는 해당 문항의 답을 찾기 위해서는 텍스트의 단어들을 하나하나 확인하거나 하나의 텍스트를 반복해서 읽는 행위가 수반되어야 했기 때문인 것으로 추정된다. 학습자들은 한 학기 동안 ‘텍스트를 빠른 속도로 읽고 대략적인 내용을 파악하는’ 활동을 주로 해 왔었기 때문에, 텍스트를 세부적으로 읽을 수 있는 능력에서는 별다른 향상을 보이지 않았다고 볼 수 있겠다.

한편 두 번째 문항인 ‘글을 읽고 요약하기’는 전자의 경우보다는 대략적이고 전반적인 내용 이해를 요구하는 항목이라는 점에서 학습자들이 수행했던 활동에 부합되었고, 결과적으로 더 유의적인 결과를 보일 수 있었던 것으로 판단된다.

6. 결론

지금까지 학문 목적 학습자들의 읽기 유창성을 향상시킬 수 있는 방안으로 시행한 확장형 읽기를 활용한 읽기 수업의 과정과 결과를 살펴보았다. 읽기 유창성 발달을 위해 학습자들은 16주 동안 여러 주제에 해당하는 많은 양의 텍스트를 읽었으며, 수업에서 사용할 텍스트를 선정하는 과정에 직접 참여하기도 하였다. 수업 시간에는 발표와 소그룹 활동이 중점적으로 진행되었으며, 교사는 학습자들이 고른 텍스트의 적절성 여부와 관련해 피드백을 제공하고 소그룹 활동이 원활하게 진행될 수 있도록 조력자 역할을 수행하였다.

한 학기 동안 이루어진 읽기 수업의 효과를 검증한 결과 학습자들은 ‘글을 읽고 중요 단어에 표시하기’와 ‘글을 읽고 요약하기’ 두 문항에서 모두 평균 점수 상으로는 향상을 보였으나, 통계적으로 볼 때에는 후자의 문항에서만 유의미한 향상을 보인 것으로 분석되었다.

지금까지 이루어진 다른 확장형 읽기 관련 연구에 비교해 볼 때 이 연구가 갖는 의의는 읽기 유창성과 확장형 읽기의 관련성을 살펴보고자 했다는 점, 학문 목적 학습자 집단을 대상으로 확장형 읽기를 활용한 읽기 수업의 효과를 검증하고자 했다는 점, 학습자들에게 읽기 동기와 목적의식을 부여하기 위해 발표 및 소그룹 활동을 함께 진행했다는 점 등이라고 볼 수 있다.

그러나 본 연구에서는 양적인 평가 방식만을 사용하였기 때문에 수업에 참여했던 개개인의 학습자들이 이 수업을 통해 어떠한 효능감을 얻을 수 있었는지, 수업의 체계와 내용에 대해서 어떤 의견을 가지고 있는지 등의 구체적인 사항에 대해서는 살필 수 없었다는 점은 과제로 남는다. 따라서 향후 연구에서는 확장형 읽기 수업에 대한 학습자들의 주관적인 의견을 알 수 있기 위한 질적 차원에서의 연구도 수행되어야 할 것이다.

<참고문헌>

- 강명순(1999). 독해력 향상을 위한 한국어 읽기 교육 방안, <외국어로서의 한국어교육> 23호, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당. 1쪽~15쪽.
- 김수정(2009). 한국어 교육에서 확장형 읽기 활동을 통한 독해력과 어휘력 증진 효과: 신문기사문을 중심으로, <외국어로서의 한국어교육> 34호, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당. 129쪽~156쪽.
- 김정숙(2006). 고급 단계 한국어 읽기 자료 개발 방안, <이중언어학> 32호, 이중언어학회. 139쪽~158쪽.
- 김정하(2007). 다독이 읽기 속도와 한국어 학습 동기 부여에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김현진(2012). 속독 훈련이 읽기 속도와 독해력에 미치는 영향, <이중언어학> 28호, 이중언어학회. 23쪽~47쪽.
- 우형식(2008). 한국어 교육에서 열린 읽기 활동의 도입을 위한 기초 연구, <우리말 연구> 22호, 우리말학회. 185쪽~209쪽.
- 우형식 · 김수정(2011a). 확장형 읽기 활동을 위한 한국어 읽기 자료의 선정과

- 등급 구분, <이중언어학> 45호, 이중언어학회. 133쪽~165쪽.
- 우형식 · 김수정(2011b). 확장형 읽기 활동을 적용한 한국어 읽기 교육의 효과 연구, <외국어로서의 한국어교육> 36호, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당. 159쪽~187쪽.
- 우형식 · 김윤미(2011). 한국어 열린 읽기 프로그램의 적용과 평가, <한어문교육> 25호, 한국언어문학교육학회. 425쪽~450쪽.
- 최연희 · 전은실(2006). 『영어 읽기 교육론: 원리와 적용』. 서울: 한국문화사.
- Bamford, J.(1984). Extensive Reading by means of graded readers, *Reading in a foreign language* 2-2, pp. 218-260.
- Bamford, J. · Day, R. R.(2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*, New York: Cambridge University Press.
- Bell, T.(1998). Extensive Reading: Why? and How?, *The Internet TESL Journal* IV -12, (On-line), Available at <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Bell-Reading.html>.
- Brown, H. D.(2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, New York: Pearson Education.(이영식, 안병규, 오준일 역). 『외국어 평가: 원리 및 교실에서의 적용』, 서울: 피어슨에듀케이션코리아.
- Brown, H. D.(2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*(3rd Ed.), New York: Pearson Education.
- Camiciottoli, B. C.(2001). Extensive reading in English: habits and attitudes of a group of Italian university EFL students, *Journal of Research in Reading* 24-2, pp. 135-53.
- Chung, M., & Nation, I. S. P. (2006). The effect of a speed reading course, *English Teaching*, 61, pp. 181-204.
- Day, R. R. · Bamford, J.(1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, New York: Cambridge University Press.
- Elley, W. B. · Manghubai, F.(1983). The effect of reading on second language learning, *Reading Research Quarterly* 19-1, pp. 53-67.
- Grabe, W.(1991). Current Developments in Second language reading research, *TESOL Quarterly* 25-3, pp. 375-406.
- Grabe, W.(2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W.(2010). Fluency in reading: Thirty-five years later, *Reading in a Foreign Language* 22-1, pp. 71-83.
- Grabe, W. · Stoller, F. L.(2001). Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher, Celce-Murcia, M.(ed.), *Teaching English as a Second*

- or *Foreign Language*(3rd Ed.), Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Grabe, W. · Stoller, F. L.(2011). *Teaching and researching Reading*(2nd ed.), Harlow: Pearson Education.
- Hapiz, F. M. · Tudor, I.(1989). Extensive reading and the development of language skills, *ELT Journal* 43-1, pp. 4-13.
- Konopak, B. · Sheard, C. · Longman, D. · Lyman, B. · Slaton, E. · Atkinson, R. · Thames, D.(1987). Incidental vs. Intentional word learning from context, *Reading Psychology* 8-1, pp. 7-21.
- Mason, B. · Krashen, S.(1997). Extensive reading in english as a foreign language, *System* 25-1, pp. 91-102.
- Nuttall, C.(2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*(2nd ed.), Oxford: Macmillan.
- Polak, J. · Krashen, S.(1988). Do we need to teach spelling? The relationship between spelling and voluntary reading among community college ESL student, *TESOL Quarterly* 22-1, pp. 141-146.
- Robb, T. N. · Susser, B.(1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context, *Reading in a Foreign Language* 5, pp. 239-251.
- Thornbury, S.(2006). *An A-Z of ELT*, Oxford, Macmillan.
- Walker, C.(1997). A self access extensive reading project using graded readers, *Reading in a Foreign Language* 11-1, pp. 121-149.

이선영(Lee, Sunyoung)

고려대학교 한국어문화교육센터

136-701 서울특별시 성북구 안암동 5가 국제어학원

전화번호: 02-3290-1549

전자우편: chocoshok@korea.ac.kr

접수일자: 2012. 8. 20

심사(수정)일자: 2012. 9. 10

게재확정: 2012. 10. 10