

읽기 수업 분석 요소

박태호*

〈차 례〉

- I. 읽기 수업의 위기
- II. 읽기 수업의 특성과 분석 요소
 - 1. 읽기 수업의 특성
 - 2. 읽기 수업 분석 범주와 요소
- III. 읽기 수업 분석표
- IV. 결론

I. 읽기 수업의 위기

읽기 수업의 위기이다. 제7차 교육과정에 따라 진행된 초등학교 읽기 수업을 관찰해 보면 읽기 수업의 위기를 느끼게 하는 현상들이 목격된다. 이러한 현상들은 학년 단위 차원에서 이루어지는 동학년 수업 공개에서부터 시·도 교육청 차원에서 이루어지는 '교실 수업 개선 워크숍'이나 '수업 실기 대회'에 이르기까지 광범위하게 분포되어 있다.¹⁾ 읽

* 공주교육대학교 교수

1) 필자는 2003년부터 2004년까지 대전광역시 초등학교 국어과 수업 실기 대회 심사 위원으로 위촉받아 국어 수업 40편을 참관하고 심사하였다. 그 결과 국어(읽기) 수업의 위기를 초래하는 몇 가지 원인을 발견할 수 있었다. 필자가 '위기'라는 용어를 사용하는 이유는 국어교육을 전공한 일부 수업자(학부나 대학원에서 국어교육을 전

기 수업에서 '읽기' 활동이 사라진지 오래됐고, 수업 모형(하드웨어)을 구성하는 원리나 절차(소프트웨어)에 대한 배경 지식도 없이 모형에 소개된 절차에 따라 지도안을 짜거나 수업 상황에 맞지 않는 수업 모형을 적용하여 수업을 계획하거나 실천하는 사례도 흔해졌다. 더욱 문제가 되는 것은 이러한 상황들이 아무런 문제없이 당연하게 통용되고 있다는 것이다. 또 읽기 수업 관련 협의 시간임에도 불구하고 읽기 학습 내용의 수준과 범위 등 읽기 수업 관련 요소보다는 교사의 판서 방식, 발문 유형, 학습 기회 제공 등과 같은 수업 요소만을 논의 대상으로 삼고 있다. 가히 읽기 수업의 위기 상황이고, 더 이상 묵과할 수 없는 형편이 되었다. 현장에서 나타나는 읽기 수업의 위기 상황을 다음의 세 가지 유형으로 정리할 수 있다.

첫째, 읽기 학습 내용의 수준과 범위에 대한 교사의 자의적 해석이 읽기 수업의 위기를 초래한다. 읽기 수업을 하는 교사는 단위 수업 시간에 가르칠 수업 내용의 수준과 범위를 미리 파악하고 있어야 한다. 이에 대한 내용은 교육과정 해설서나 교사용 지도서에 제시되어 있다. 문제는 이러한 정보를 담고 있는 교육과정 해설서나 교사용 지도서보다는 교사의 입맛에 맞게 가공된 '새교실'이나 '교육자료'가 현장에서 더 활용되고 있다는 것이다. 이러한 상황이 지속될 경우 교사 개인이 교육과정 내용을 주관적이고, 자의적으로 해석하는 상황이 발생할 수 있다.

현장의 읽기 교수·학습 과정(안)을 수거해 보면, 읽기 학습 내용의 수준과 범위를 교사가 주관적 판단에 따라 자의적으로 해석한 경우를 볼 수 있다. 수업 지도안에 제시되어 있는 차시 목표를 보면, '♣ 문제

공한 교사, 국정 교과서 집필 위원, 시·도 교육청 국어 수업연구회 지도 교사 등)의 수업이 아닌, 초등학교 교사의 국어 수업을 분석의 대상으로 삼았기 때문이다. 우리나라 초등학교 국어 수업의 대부분은 이들에 의해서 이루어진다는 점에서 현 상황을 국어 수업의 위기로 진단하였다. '국어 수업의 위기'에 대한 구체적 논의는 후고로 미룬다.

에 대한 해결 방안이 적절한지 생각하며 토의할 수 있다.’로 되어 있다. 그런데 국가 수준에서 제시하고 있는 차시 목표를 보면(6학년 2학기 읽기 넷째 마당), ‘문제에 대한 해결 방안이 적절한지 생각하며 글을 읽을 수 있다.’로 되어 있다. 교과서에 제시된 차시 목표와 교사가 임의적으로 재구성한 차시 목표의 수준과 범위가 서로 다르다는 것을 알 수 있다. 그렇다면 교사가 임의적으로 재구성한 차시 목표가 6학년 읽기 학습 내용의 수준과 범위를 온전하게 반영하고 있는지 살펴보아야 한다.

차시 학습 목표 재구성의 유효성에 대한 판단 근거는 교육과정 내용이 된다. 이 차시 목표의 교육과정 근거는 ‘읽기(5) 문제에 대한 해결 방안의 적절성을 판단한다.’이다. 읽기(5)의 내용을 확인해 보면, 6학년에서 요구하는 읽기 교육의 내용은 ‘문제와 해결의 구조로 되어 있는 글을 읽고, 그 글에서 제시한 문제에 대한 해결 방안이 적절한지 따져 가며 글을 읽는 것’이다. 그런데 000 교사는 교육과정에서 요구하는 수준을 넘어서서 ‘토의하기’까지를 요구하고 있다. 해당 학년의 수준을 넘어선 과도한 요구인 셈이다. 만약 이러한 그릇된 해석을 기반으로 하여 차시 지도안을 작성하고, 평가를 한다면, 자칫 1학년 학생에게 구구단을 가르치고 평가를 하는 것과 동일한 우를 범하게 되는 것이다. 학습 내용의 수준과 범위에 대한 정밀한 해석이야말로 초등교사의 전문성을 판별할 수 있는 기준이 되는 셈이다²⁾.

둘째, 일반 수업 이론 위주의 읽기 수업 설계와 평가도 읽기 수업의 위기를 초래한다. 현장에서 활용되는 좋은 읽기 수업 설계와 평가 관련 자료들을 보면 ‘읽기’ 활동의 설계와 실천에 대한 소개는 없고, ‘수업’ 활

2) 000 교사의 수업 내용을 관찰하거나 수업대화를 분석해 보면(박태호·이수진, 2003:박태호, 2004 미발표 자료), 질 높은 수업을 하고 있음을 발견할 수 있다. 수업 대화 목적, 수업 대화 수준, 수업 대화 전략 등에서 높은 점수를 보이고 있다. 범교과적 수업 측면에서 보면 우수한 수업이라고 할 수 있다.

동의 설계와 실천이 주류를 이룬다. 주로 수업 장학이나(변영계, 2000), 수업 관찰과 분석(주삼환 외, 1999)과 같은 교육학 분야의 연구 결과를 기반으로 하여 읽기 수업 장면을 분석하고 해석한다.

충청남도 천안교육청(2001)이나 공주교대 부설초등학교에서 개발한 좋은 수업을 위한 수업 관찰과 분석 항목을 보면, 학습 환경 요인(교실 환경 정리, 학습자의 태도, 채광 상태, 유리창, 책걸상 정리정돈 등), 학습 목표 설정 및 진술(학습 목표 설정 방법, 학습 목표 제시 방법(구두, 판서, 차트, OHP 등)), 선수 학습 관련 지도, 동기 유발, 발문(폐쇄적, 개연적 등), 지명(의도적, 무의도적 지명 등), 학습 활동 기회, 보상, 질문, 판서, 설명, 학습 목표와의 관련 정도 등이 수업의 질을 판단하는 기준이 된다. 비록 정도의 차이는 있으나 대다수의 수업 평가 기준이 이러한 유형으로 개발되어 있고, 이러한 기준에 의해서 평가를 받고 있는 것이다.

문제는 이러한 보편적 평가 기준이 읽기 수업 평가 기준으로 그대로 사용된다는 것이다. 교사의 목표 제시 방식 유형, 발문의 수, 학습 기회 참여 부여 방식, 학생 지명 방식 등과 같은 수업 일반 요소가 중점 평가 대상이 되고, 어휘지도, 배경지식 활성화, 예측하기, 중심 내용 파악하기 등과 같은 읽기 수업 요소는 평가 대상에서 제외된다. '읽기' 활동이 배제된 '수업' 위주의 평가 방식 역시 읽기 수업의 위기를 초래하는 한 원인이 된다.

셋째, 획일적인 수업 모형 위주의 읽기 수업 계획과 실천도 읽기 수업의 위기를 초래한다. 교실 수업에서 수업 모형의 중요성은 재차 언급할 필요가 없을 정도이다. 그러나 수업 모형 자체가 교육 공학적 관점의 소산이라는 점을 생각해 본다면 이에 대한 주의가 요망된다. 지나칠 경우 틀에 박힌 수업, 고정적이고 폐쇄적인 수업이 될 수 있기 때문이다.

제7차 교육과정에서는 7가지 수업 모형을 상황에 맞게 사용하도록

추천하고 있다. 현장에서는 이것을 확대 해석하여 마치 7가지 수업모형에 의해서만이 읽기 수업을 해야 하는 것처럼 이해하고 있다. 여기서 더욱 문제가 되는 것이 1차시 1수업 모형의 적용이다. 읽기 수업 고유의 독자성보다는 보편성에 편승하여 모든 수업을 수업 모형에 따라 설계하고 운영하고 있다.

제7차 읽기 교과서는 원리학습과 적용학습의 체제로 되어 있다. 원리학습의 경우에는 수업 절차 중심의 접근법에 따라, 적용학습의 경우에는 과정 중심의 접근법에 따라 수업을 하도록 구성되어 있다. 그런데 현장에서는 이러한 읽기 수업 고유의 특성을 무시하고, 1차시 1수업 모형 위주로 수업을 설계하고 운영하는 경우가 허다하다. 1차시 수업을 특정 교수의 절차에 따라 고정적이고 폐쇄적으로 운영하기보다는 읽기 수업의 특성에 맞게 '1차시 다 수업 절차'로 변형하여 유연하게 사용할 수 있는 지체가 필요한 시점이다.

지금까지 읽기 수업의 위기를 세 가지 측면에서 살펴보았다. 그 결과 '읽기 학습' 내용과 관련된 수준과 범위를 고려하지 않거나, '읽기' 관련 요인을 배제하고 수업 요인으로만 읽기 수업을 설계하거나, '읽기' 과정은 무시하고 '1차시 1수업 모형'에 의해 읽기 수업을 설계하고 실천하는 것이 문제로 지적되었다. 현행 읽기 수업의 위기는 '수업' 요인을 지나치게 강조하고 '읽기' 요인을 지나치게 소홀히 다룬 결과로 발생하였다. 이러한 위기를 극복하기 위해서는 학문 공동체에서 지향하는 바람직한 '읽기 수업'의 방향을 설정해야 하며, 이것은 읽기 수업의 특성을 규명하는 일로부터 시작된다.

II. 읽기 수업의 특성과 분석 요소

1. 읽기 수업의 특성

읽기 수업 분석의 일차 목적은 '좋은 읽기 수업'의 과정을 과학적으로 관찰하고 분석하여 그 특성을 드러내는 데 있다. 이러한 과업을 달성하기 위해서는 읽기 교육 전문가(읽기 교육 관련 전공 교사, 장학사, 연구원 및 교수 등)와 읽기 수업을 희망하는 일반 교사가 함께 공유하고 소통할 수 있는 읽기 수업 분석의 틀이 있어야 한다. 이러한 읽기 수업 분석의 틀을 개발하기 위해서는 읽기 수업의 특성을 알아야 한다. 읽기 수업의 특성은 보편성과 특수성 그리고 양자를 절충한 상호교섭의 관점에서 살펴볼 수 있다.

1) 읽기 수업의 특수성

읽기 활동이란 독자가 일정한 상황 맥락에서, 필자가 구성해 놓은 의미를 재구성하기 위하여 독자 자신의 사전 경험과 필자가 제시한 단서를 상호 보완적으로 활용하는 과정이다(박영목, 1996:268-270). 읽기 과정에 작용하는 독자 변인, 텍스트 변인, 상황 변인의 상호작용에 의해 만들어지는 읽기 수업 활동은 수학적 문제 해결 활동이나 과학 탐구 및 관찰 학습 활동과도 구별된다. 이것이 읽기 수업의 특수성이다.

노명완 외(1988), 박영목 외(1995), 이재승(1997), 최현섭 외(1997), Graves(2003), 한철우 외(2003), 이성은(2003) 등에 제시되어 있는 과정 중심 읽기 활동은 교육학이나 교과 교육학에서 추구하는 수업 활동과는 구별된다. 읽는 목적 설정하기, 읽는 방법 안내하기, 어휘 지도하기, 예측하기, 질문하기, 메모하기, 글 읽기(목독, 낭독, 정독, 미독, 합창독), 글구조 파악하기, 추론하기, 점검하기, 협의하기, 연상하기, 독서기록표 작성하기, 다른 장르로 바꾸기 등은 수학이나 과학 수업의 활동과는 구별되는 읽기 수업 고유의 활동이다.

2) 읽기 수업의 보편성

교육학이나 타 교과목의 수업 활동 중에서 보편성을 획득한 것은 읽기 수업 활동으로 활용될 수 있다. 이것이 읽기 수업의 특수성과 구별되는 보편성이다. 심덕보(1995), 원효현(1997), 주삼환 외(1999), 충청남도 교육청(2000) 등에 소개되어 있는 학습 분위기 조성 방식, 학습 목표 설정 방식, 학습 기회 제시 방식, 발문 방식, 지명과 피드백 방식, 학습 평가 방식, 판서 방식, 학습 환경 조성 방식, 학습 자료 작성 방식 등은 읽기 수업의 보편적 항목에 해당된다.

3) 읽기 수업의 독자성

최현섭 외(1995:16-24)에 따르면 읽기 수업의 독자성은 특수성과 보편성의 물리적 결합이 아닌 화학적 결합의 소산이어야 한다. 이를 위해서는 '읽기'와 '수업'이 각자의 특성만을 고집하여 대치하기보다는 '읽기 수업'이라는 제삼의 세계, 새로운 세계 질서에 동화되어 하나의 화음을 만들어 내야 한다.

최현섭 외(1995:16-24)에서 주장하는 읽기 수업의 독자적 특성은 이념태나 가능태 차원의 논의이다. 이것이 정당성을 획득하기 위해서는 교실의 국어 수업이라는 실천대 차원에서 생명력을 획득해야 한다. 적용과 실천이 전제되어야 한다는 것이다. 그러나 이러한 독자적 특성을 충족시키는 읽기 수업을 찾기가 쉽지 않다. 이제 이러한 현실적 요건을 감안하여, 읽기 수업의 독자성을 상호 교섭의 관점에 따라 파악하고자 한다. 상호 교섭의 주체는 읽기와 수업이고, 대화를 하는 '두 주체 사이'에는 구심력과 원심력'이 작용한다. 두 주체는 힘의 균형을 유지하기 위해 서로 끊임없이 밀고 당길 것이다.

상호 교섭의 경우, 양 극단에는 읽기 중심과 수업 중심의 수업이, 그 사이에는 두 주체 사이에서 발생하는 상호 교섭의 비율에 따라 다양한

유형의 수업 장면이 존재하게 될 것이다. 상호 교섭의 관점이 설득력을 얻기 위해서는 '읽기'와 '수업'이 서로 긴장하고 갈등하며 조정하는 과정이 반영된 수업 장면을 다수 수집하고 관찰하여 분석한 다음, 관련 보편적 요소를 추출해야 한다.³⁾ 이 연구에서는 사전 작업으로 문헌 중심의 연구 방법에 따라 읽기 수업 분석 요소만을 개발하고자 한다.

2. 읽기 수업 분석 범주와 요소

읽기 수업을 온전하게 해석하기 위해서는 읽기 수업 관련 현상을 체계적으로 관찰하고 분석할 수 있는 해석의 틀이 있어야 한다. 이 틀은 '읽기' 요인과 '수업' 요인을 균형 있게 반영해야 한다. 이 분야의 연구자로 Henk et al(2000)을 들 수 있다. 이들은 Henk & Moore(1997)의 연구 결과를 참조하여 읽기 수업 분석의 범주와 요소를 설정하였다. 읽기 수업 분석의 범주로 ① 수업 환경, ② 읽기 전 단계, ③ 안내된 읽기 단계, ④ 읽은 후 단계, ⑤ 기능과 전략 교육, ⑥ 수업 과제와 자료, ⑦ 교사 활동의 일곱 가지 유형을 제시하였고, 관련된 하위 요소 60여 개⁴⁾를 제시하였다.

-
- 3) 읽기나 쓰기 수업 분석 요소가 개발되면, 이것을 기반으로 하여 읽기나 쓰기 수업 장면을 분석하고자 한다. 그런 다음 현장의 연구 결과를 기반으로 하여 관련 수업 분석 요소를 수정·보완하고자 한다. 이것이 필자가 말하는 상호 교섭에 따른 수업 분석 요소이다. 이에 대한 연구는 후고로 미룬다.
- 4) ① 수업 환경에는 ㉠ 교실의 물리적인 환경, ㉡ 다양한 유형의 읽기 제재, ㉢ 소집단 독서 토론·토론 환경 등이 포함된다. ② 읽기 전 활동의 하위 요소에는 ㉣ 배경지식 활성화, ㉤ 어휘지도, ㉥ 학습자의 흥미 유발, ㉦ 독서 목적 확립, ㉧ 학습 목표 확인 등이 포함된다. ③ 안내된 읽기의 하위 요소에는 ㉨ 예측하기, ㉩ 질문하기, ㉪ 교사의 시범, ㉫ 초인지 자기점검 전략, ㉬ 글 구조 파악 등이 포함된다. ④ 읽은 후 활동에는 ㉭ 예측한 내용에 대한 결과 확인, ㉮ 읽은 내용에 대해 다시 말하기, ㉯ 비판적으로 판단하기, ㉺ 새로 학습한 어휘를 적용하기, ㉻ 읽은 내용에 대한 확장된 반응 유형의 하나로 글쓰기, ㉼ 독해 능력을 지속적으로 점검하고 지도하기 등이 포함된다. ⑤ 기능과 전략 지도 부분에는 ㉽ 교사의 설명과 시범, ㉾ 명시적 교

Henk et al(2000)가 제시한 읽기 수업 분석 범주와 요소는 읽기 수업의 특수성과 보편성을 균형 있게 반영하고 있다는 점에서 이 연구에 두 가지 중요한 점을 시사한다. 하나는 읽기 전, 중, 후를 수업 분석의 범주로 삼고, 과정별 읽기 활동을 수업 분석의 요소로 삼아 읽기 수업의 특수성을 반영하였다는 것이다. 다른 하나는 범교과적 특성을 지니고 있는 수업 과제와 자료, 수업 환경, 기능과 전략, 교사 활동 요인을 수업 분석의 범주로 삼고, 각 범주별 요소로 삼아 읽기 수업의 보편적 특성을 반영하였다는 것이다.

그러나 Henk et al(2000)이 제시한 읽기 수업 분석 범주와 요소는 중요한 문제를 안고 있다. 결과적으로 보면 '읽기'와 '수업' 요인을 균형 있게 반영하기 위해 노력한 것은 사실이나, '읽기'와 '수업' 요인에 대한 통합 논리의 부재로 인해 반영된 요소의 질을 보장할 수 없다는 것이다. 또 읽기 수업의 보편성 측면에서 보면 Henk et al(2000)이 제시한 범교과적 수업 분석의 범주와 요소는 심덕보(1995), 원효현(1997), 주삼환 외(1999), 충청남도교육청(2000) 등이 주장하는 수업 분석의 범주와 요소에 비해 미흡하다. 읽기 수업 분석의 특수성 측면 역시 미흡하다. 읽기 전·중·후를 수업 분석의 범주로 삼은 것에 대한 논리적 설명도, 각 과정별 활동 요소 설정에 대한 근거 제시도 없다. 이러한 점들은 노명완 외(1988), 박영목 외(1995), 이재승(1997), 최현섭 외(1997), Graves(2001), 한철우 외(2003), 이성은(2003) 등이 주장하는 읽기 활동 요소와 비교해 보면 확연히 드러난다.

이 연구에서는 이러한 문제 의식 하에 읽기 수업의 분석 범주와 요소를 설정하고자 한다. '읽기' 관련 분석 요인을 설정할 때에는 국내·외

수, ㉔ 읽기 전략의 사용과 비계 설정 등이 포함된다. ㉕ 수업 과제와 자료 부분에는 ㉑ 학습자의 흥미와 요구, ㉒ 학습 과제의 신뢰도, ㉓ 과제 유형과 과제 수의 적절성, ㉔ 수업 참여도, ㉕ 개별적인 반응, ㉖ 교사와 학생의 활동 시작, ㉗ 주제 중심의 접근 등이 포함된다.

에서 이루어진 과정 중심의 읽기 연구를 참고하고자 하며, '수업' 관련 분석 요인을 설정할 때에는 교육학이나 교과교육학의 연구 결과를 참고하고자 한다. '읽기'와 '수업' 요인에 대한 균형 잡힌 연구는 '읽기 수업 분석' 범주와 요소를 읽기 수업의 특성에 맞게 개발할 수 있는 기반이 된다.

1) 과정 중심 읽기 활동 분석 범주와 요소

(1) 과정중심 읽기 이론의 동향

읽기 활동의 분석 범주와 요소를 설정하기 위해서는 국내·외에서 이루어진 과정 중심 읽기 연구 결과를 참조해야 한다. 지금까지의 논의는 다음의 세 가지 유형으로 진행되었다. 비문학 텍스트를 대상으로 과정 중심의 읽기 활동을 소개한 연구(노명완·박영목·권경안, 1988; 박영목·한철우·윤희원, 1995; 이재승, 1997; Vacca & Vacca, Gove, 2000; Graves, 2003), 읽기 과정별 전략을 구체적으로 제시한 연구(최현섭 외, 2001), 문학 텍스트를 대상으로 과정 중심의 읽기 활동을 소개한 연구(한철우·박진용·김명순·박영민 편저, 2001; 이성은, 2003)가 있다.

노명완 외(1988)에서 처음 소개된 과정 중심의 읽기 이론은 박영목 외(1995)와 이재승(1997)을 거치면서 보다 구체적인 모습으로 우리에게 다가온다. 노명완 외(1988)에서는 읽기 과정별 읽기 활동과 독자의 사고 활동을 유도할 수 있는 발문 유형을 제시하였고, 박영목 외(1995)에서는 학습지 활용과 토의 학습을 강조하였다.

이재승(1997)은 과정 중심의 읽기 활동을 보다 체계적으로 제시하였다. 읽기 전 활동 유형에는 노명완 외(1988)나 박영목 외(1995)에 소개되어 있는 배경 지식 활성화, 읽는 목적 설정, 읽는 방법 안내, 어휘 지도 외에도 학습 동기 유발과 예측하기를 추가하였다. 안내된 읽기 활동 유형에는 질문하기(노명완 외, 1988; 박영목 외, 1995), 메모하기(노명완 외,

1988) 외에도 글 구조 파악하기, 추론하기, 점검하기, 협의하기, 연상하기를 제시하였다. 읽은 후 활동 유형에는 독서기록표 작성하기, 다른 장르로 바꾸기, 토의하기 등을 제시하였다.

Graves(2003)는 읽기 전 활동 유형으로 어휘지도, 예측하기, 학습 동기 유발, 배경지식 활성화, 텍스트 관련 정보 제공, 어린이의 삶과 읽기 경험과의 연계를 제시하였다. 읽는 중 활동 유형으로 다양한 유형의 읽기(묵독, 낭독, 소리내어 읽어주기, 안내된 읽기)와 텍스트 수정하기를 제시하였다. 읽은 후 활동 유형으로 질문하기, 토론하기, 쓰기, 드라마, 비언어적 활동, 그래픽 조직자, 다시 말하기, 관계 짓기 등을 제시하였다. 이 연구에서 주목할만한 부분이 안내된 읽기와 읽은 후 활동 유형이다. 노명완·박영목·권경안(1988), 박영목·한철우·윤희원(1995), 이재승(1997), Vacca & Vacca, Gove(2000) 등의 선행 연구에서는 발견할 수 없었던 내용이다. 기존의 연구를 보면, 과정 중심의 읽기가 읽기 수업 관련 이론임에도 불구하고 정작 글 읽기와 관련된 활동은 없었던 것이다. 이러한 점에서 다양한 유형의 읽기 활동 유형은 매우 중요한 의미를 지닌다. 읽은 후 활동 유형의 경우에는 이재승(1997)에서 보이는 질문하기, 토론하기, 다른 장르로 바꾸기 외에도 비언어적 활동이나 다시 말하기(retelling), 관계짓기를 활동 요소로 제시하였다.

지금까지 비문학텍스트를 대상으로 한 과정 중심의 읽기 활동 유형에 대해서 살펴보았다. 그 결과 공통점보다는 차이점이 더 많다는 것을 알게 되었다. 이것은 연구자들이 선행 연구 결과를 발전적으로 계승하기보다는 서로 다른 이론에 기대어 소개하는 차원에서 머물렀기 때문이다. 그 결과 동일한 활동 요소를 서로 다른 읽기 과정에서 소개하여 혼란을 준 경우도 있었고, 개념 설명에 치우쳐 그 실체를 파악하기 어려운 경우가 있었다. 그 결과 과정 중심의 읽기 이론은 존재하였으나 실체는 존재하지 않는 상황이 발생되었다.

이론과 실체가 겹도는 현상을 극복할 수 있는 계기를 마련한 것이 바

로 최현섭 외(2001)의 과정 중심(전략 중심)의 읽기 이론이다. 기존 연구가 주로 읽기 과정별 활동 목적에 초점을 두어 막연한 부분이 없지 않았다면, 전략 중심의 연구에서는 읽기 과정별 읽기 전략을 명확하게 제시하고 있다. 매우 구체적이고, 현장 교사의 호응이 컸다는 점에서 읽기 수업 이론 체계로 자리를 잡게 되었다. 그러나 읽기 과정별로 제시되어 있는 읽기 전략 중에는 경계가 다소 불분명하여 혼란을 초래하는 경우도 있었다. 연상하기, 예측하기, 미리보기 전략은 읽기 전 전략이지만 읽는 중에도 사용할 수 있고, 글 구조 파악하기나 훑어읽기 그리고 건너뛰며 읽기는 읽는 중 전략이나 읽기 전 활동에서도 사용할 수 있기 때문이다. 또 Graves(2003)가 제시한 것처럼 읽기와 직접 관련이 있는 읽기 활동(묵독, 낭독, 친구와 함께 읽기 등)을 제시하지 않은 것도 아쉬움으로 남는다.

노명완 외(1988), 박영목 외(1995), 이재승(1997), 최현섭 외(1997), Graves(2003) 등의 연구가 비문학 제재를 활용한 과정 중심의 읽기 수업에 초점을 맞추었다면, 한철우 외(2003)와 이성은(2003)은 문학 제재를 활용한 과정 중심의 읽기 수업까지 연구 영역을 확장시켰다. 위의 두 연구자는 Yopp & Yopp(2000)의 선행 연구를 바탕으로 하여 문학 작품 읽기의 범주를 읽기 전·중·후로 구분한 다음 각 과정별 전략 유형을 제시하였다.

한철우 외(2003)와 이성은(2003)은 문학작품 읽기 전 활동 유형으로 예측 안내표, 앙케트 질문표, 대조표, 의미지도, K-W-L을 들었고, 읽는 중 활동 유형으로 문학 지도, 인물 지도, 인물망, 반응 일지, 느낌도표, 대조표를 들었다. 또 읽은 후 활동 유형으로 대립 척도표, 테이블 대화, 문학 보고 카드, 플롯 조직표, 다문화 수레를 들었다. 이들이 제시한 읽기 전략 중에서 '예측 안내표, 앙케트 질문표, 대조표, 의미지도, K-W-L'은 문학과 비문학 텍스트 사이의 경계를 넘나들며 사용될 수 있는 읽기 전략이고, 나머지는 주로 문학 텍스트 읽기 전략이라고

할 수 있다. 이 연구는 문학텍스트를 기반으로 한 과정 중심의 읽기 전략을 최초로 소개하고 있다는 점에서 교육적 의미를 지닌다.

지금까지 과정 중심의 읽기에 대해서 살펴보았다(노명완 외, 1988; 박영목 외, 1995; 이재승, 1997; 최현섭 외, 1997; Graves, 2003; 한철우 외, 2003; 이성은, 2003). 연구자마다 수업을 읽기 전·중·후의 과정에 의해서 설명하는 공통점을 보이고 있다. 이것이 읽기 수업 분석의 범주가 되고, 수학이나 사회 등 다른 교과와 수업 분석과는 구별되는 독자적 범주가 된다. 읽기 수업 분석의 범주를 과정 중심의 접근법에 따라 설정하고 나면 각 과정별 분석 요소를 설정하는 작업이 뒤따라야 한다. 그러나 과정 중심의 읽기 분석 요소를 설정하기 전에 해결해야 할 문제가 있다. 읽기 활동의 목적 유형(노명완 외, 1988; 박영목 외, 1995; 이재승, 1997; Graves, 2003)과 그것의 수단이 되는 전략 유형(최현섭 외, 1997)이 동일한 차원에서 혼재되어 있어 혼란스럽다.

동일 층위에 혼재되어 있는 읽기 목적과 전략의 층위를 분리해야 한다. 이를 위해서는 읽기 활동 목적에 맞게 읽기 전략(방법 혹은 아이디어)을 부려서 쓰는 방안을 강구해야 한다. 노명완 외(1988), 박영목 외(1995), 이재승(1997), Graves(2003) 등이 주장하는 읽기 활동은 읽기 목적에 해당되고, 최현섭 외(2001)나 다른 연구자들이 주장하는 읽기 전략은 그것을 성취하는 수단이 된다.

이제 읽기 목적과 전략의 층위를 구별하고 나면, 읽기 과정별로 두 범주에 해당되는 요소를 어떻게 배열할 것인가의 문제에 직면한다. 노명완 외(1988), 박영목 외(1995), 이재승(1997), Graves(2003) 등의 주장이 같거나 다르기 때문이다. 이에 서로 공통되는 부분은 수용을 하고, 차이가 나는 부분은 연구자가 임의로 판단하여 수용하거나 배제를 하였다. 또 서로 비슷한 개념이나 상·하위 개념의 경우에는 그것을 포괄하는 상위 개념으로 대체하거나 필요한 경우에는 새로운 용어를 추가하였다. 그 결과 읽기 전 활동 목적 유형에는 읽기 목적 확립, 학습 동

기 유발, 배경지식 활성화, 예측하기, 어휘 지도를 설정하였고, 읽기 활동 목적 유형에는 글 읽기, 중심 생각 찾기, 글 구조 파악하기, 추론하기를 설정하였다. 또 읽은 후 활동 목적 유형에는 내용 파악하기, 반응 확장하기, 요약하기를 설정하였다. 이렇게 설정된 목적 유형에 따른 전략 유형을 제시하면 아래와 같다.

구분 \ 읽기과정	읽기 전	읽기	읽은 후
목적	<ul style="list-style-type: none"> • 읽기 목적 확립 • 학습동기 유발 • 배경지식 활성화 • 예측하기 • 어휘지도 	<ul style="list-style-type: none"> • 읽기 • 중심 생각 찾기 • 글 구조 파악하기 • 추론하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 내용 파악하기 • 반응 확장하기 • 요약하기
전략	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 읽기 목적 확립 <ul style="list-style-type: none"> · 학습 단서 연상하기 ◆ 학습동기 유발 <ul style="list-style-type: none"> · 미리 토론하거나 적기 · 학습 단서와 그림 활용 ◆ 배경지식 활성화 <ul style="list-style-type: none"> · KWL · 예측안내 · 미리보기 · 마인드맵 ◆ 예측하기 <ul style="list-style-type: none"> · 예측안내 · 예상/결과 확인 · 선택 안내 · 태도 목록 확인 ◆ 어휘지도 <ul style="list-style-type: none"> · 의미맵 · 사전 활용 · 의미 자질 분석 ◆ 앙케트/ 질문 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 읽기 <ul style="list-style-type: none"> · 조용히 읽기 · 소리내어 읽기 · 소리내어 읽어주기 · 친구와 함께 읽기 · 번갈아 읽기 ◆ 중심생각 찾기 <ul style="list-style-type: none"> · 수레바퀴 · 피라미드 ◆ 글구조 파악하기 <ul style="list-style-type: none"> · 원인과 결과 · 비교와 대조 · 문제와 해결 · 주장과 근거 · 시간 순서 · 나열 ◆ 인물지도 ◆ 인물망 ◆ 느낌 도표 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 내용 파악 <ul style="list-style-type: none"> · 사실적 발문 · 해석적 발문 · 적용적 발문 ◆ 반응확장 <ul style="list-style-type: none"> · 독후감 · 드라마 · 무언극 · 그림 · 율동 ◆ 요약하기 <ul style="list-style-type: none"> · 그래픽 조직자 ◆ 대립 척도표 ◆ 테이블 대화 ◆ 문학보고카드

(2) 과정 중심 읽기 활동 분석 범주와 요소

읽기 과정별 목적과 전략을 구분하면, 읽기 수업 분석의 범주가 결정된다. 이제 목적과 전략을 활용하여 읽기 수업 분석 요소를 설정할 차례이다. 여기에는 몇 가지 원칙이 작용한다.

첫째, 읽기 목적과 전략을 결합시켜 읽기 수업 분석 요소를 만들어 내야 한다. 예를 들면, 읽기 전 활동의 경우 마인드 맵을 이용하여 예측하기나 배경지식 활성화하기, 어휘지도, 연상하기 등을 할 수 있다. 또 미리보기 전략을 활용하여 배경지식을 활성화하거나 예측하기를 할 수 있고, 학습동기를 유발할 수 있다. 그 외에도 예측 안내, 예상/결과 확인, 선택 안내 등의 전략을 활용하여 글을 읽기 전에 예측하거나 학습 동기를 유발시킬 수 있다.

둘째, 읽기 전·중·후로 구분되어 제시되어 있는 읽기 전략의 경계를 엄격하게 고집하지 말고, 상황에 맞게 적절하게 부러서 써야 한다. 그래픽 조직자를 이용하여 읽기 전 활동에서는 읽을 내용을 개관하거나 예측할 수 있고, 읽기 활동에서는 예측한 내용과 비교해 가며 글을 읽을 수가 있고, 읽은 후 활동에서는 글의 내용을 요약할 수 있다. 또 읽는 중 전략에 해당되는 소리내어 읽기나 번갈아 읽기를 읽기 전 활동의 학습동기 유발에 사용할 수 있고, 읽기 후 활동 전략으로 제시되어 있는 발문을 활용하여 학습 동기를 유발하거나 읽기 목적을 설정할 수 있다. 그 외에도 읽기 후 활동의 무언극을 읽기 전 활동의 학습동기 유발에 사용할 수도 있다.

셋째, 문학 중심의 읽기 전략과 비문학 중심의 읽기 전략을 엄격하게 구별하지 말고, 상황에 맞게 적절하게 사용해야 한다. 문학 텍스트를 활용하여 과정 중심의 읽기 수업을 할 경우, 앙케트 조사나 예측 안내 표와 같은 과정 중심의 문학 전략을 활용하여 배경지식을 활성화시키거나 학습 동기를 유발시킬 수 있다. 반면에 동물의 생태를 다룬 생태 동화나 공상 과학 동화 등 사실적 정보를 많이 소유한 동화의 경우에는

K-W-L과 같은 과정 중심의 비문학 읽기 전략을 활용하여 배경 지식을 활성화시킬 수 있고, 문학 작품 읽기의 목적을 설정할 수 있으며, 문학 작품 관련 내용에 대해 의미를 부여할 수 있다. 한편 예측 안내표와 같은 문학 전략을 친교 표현 및 반응의 글과 관련된 내용을 예측하는 도구로 활용할 수 있다.

지금까지 읽기 과정별 목적과 전략에 대해서 살펴보았고 목적과 전략을 결합시켜 분석 요소를 추출하는 방안에 대해서도 살펴보았다. 이것을 기반으로 하여 읽기 수업 분석의 범주와 요소를 제시하면 아래와 같다.

【읽기 전 활동 분석 요소】

- 학습 단서나 학생 사고를 자극하는 발문 혹은 그래픽 조직자를 활용하여 글을 읽는 목적이나 학습 활동 안내하기
- 미리보기 전략(글의 제목, 삽화, 글의 도입 부분, 글 구조, 글의 내용 일부)을 활용하여 학습자의 흥미를 유발시키기
- 글을 읽기 전에 글감에 대해 미리 토론해 보거나 적어보는 활동을 바탕으로 하여 학습자의 흥미를 유발시키기
- K-W-L이나 예상 안내표 혹은 선행조직자나 앙케트 질문표 등을 이용하여 배경 지식을 활성화시키기
- 예측하기 전략(그림보고 예측, 중요한 장면이나 줄거리 보고 예측, 예측 안내표)을 활용하여 학습자의 흥미 유발하기
- 마인드 맵이나 의미 맵 혹은 의미자질 분석이나 사전을 이용하여 중요한 개념이나 어휘 지도하기
- 읽기 기능이나 전략의 개념과 사용 시기와 방법 등에 대해서 미리 시범보이기 등이 포함된다.

【읽기 활동 분석 요소】

- 학년별 발달 수준에 따라 다양한 읽기 방식 적용하기 [읽어주기 (교사), 소리내어 읽기(학생), 조용히 읽기(묵독), 함께 읽기 (합창독), 안내된 읽기(친구와 짝을 지어 함께 읽기), 반복하여 읽기, 들려주기(라디오 읽기), 따라 읽기 등]
- 글을 읽는 도중에 예측하거나 가설을 설정하였던 부분이 나오면 서로 비교해 가면서 읽거나 큰 소리로 확인하며 읽기
- 다양한 발문(열린 발문/닫힌 발문, 낮은 수준/높은 수준 발문 등)을 활용하여 독서 토론·토의 수업을 유도하거나 조장하기
- 글을 읽으면서 과제 해결에 필요한 사고 과정 시범보이기
- 수레바퀴나 피라미드 전략 등을 활용하여 중심 생각 찾기
- 인물 맵을 이용하여 인물의 성격 파악하기
- 알맞은 속도로 글 읽기
- 부연 설명하거나 다시 읽어보기 혹은 맥락 활용하여 읽기 등과 같은 독해 점진 전략을 활용하여 글 읽기

【읽은 후 활동 분석 요소】

- 글을 읽기 전에 예측하거나 미루어 짐작하였던 내용과 글을 읽고 나서 알게 된 내용을 서로 비교하며 수정·보완하여 읽기
- 글의 내용이나 중요한 사건 및 개념에 대해서 요약하거나 다시 설명하기
- 읽은 내용을 요약하여 쓰거나 평가하여 쓰기 혹은 부연 설명하며 쓰기
- 학습자의 수준에 맞는 다양한 발문(사실적-파, 해석적-초, 적용적-보라색 아이콘)을 활용하여 책의 내용에 대한 독자의 이해 정도 파악하기
- 다양한 활동(역할극, 손가락 인형놀이, 이야기 다시 꾸미기, 그림

표현하기, 노래 부르고 울동하기 등)을 하도록 하여 읽은 내용에 대한 확장된 반응 요구하기

- 모둠별 협동학습을 유도하여 함께 글을 쓰거나 토론하게 하기
- 테이블 대화를 활용하여 문학 텍스트와 관련된 독자의 토론·토의 능력 기르기
- 대립척도표를 사용하여 인물의 성격과 사건의 전개 과정과의 관계 정리하기

2) 수업 분석의 범주와 요소

읽기 수업의 보편적 특성 분석에 도움을 줄 수 있는 선행 연구의 경향을 두 가지 유형으로 분류할 수 있다. 거시적 차원의 수업 분석 연구와 미시적 차원의 수업 분석 연구이다. 거시적 차원의 수업 분석 연구에서는 특정 교실 수업을 장기 관찰하거나 특정 기간을 정해 여러 가지 유형의 교실 수업을 관찰한다. 그런 다음 범교과적으로 적용할만한 우수 요소들을 추출하여 수업 분석의 범주와 요소로 삼는다. 거시적 차원의 수업 분석의 유형은 다시 두 가지 유형으로 분류된다. 수업 분석의 범주와 관련 하위 요소를 동시에 소개하는 경우(Brophy, 1999; 조난심 외, 2001; 이주섭, 2002; 광영순, 2003)와 좋은 수업의 요소만을 원칙 없이 나열한 경우이다(Porter & Brophy, 1988; 한형식, 1996; 이석주, 1999; 하여철, 2002).

이에 비해 미시적 차원의 수업 분석은 1차시 수업을 분석의 대상으로 삼는다. 1차시 동안 이루어지는 교사와 학생의 상호 작용 양상을 드러낼 수 있도록 수업 분석의 범주와 요소를 미리 설정한 다음, 그것을 평가 기준으로 하여 수업을 분석한다. 이 분야의 대표적인 연구자로 심덕보(1995)와 원효현(1997)을 들 수 있다. 심덕보(1995)는 1차시 수업을 교사 활동과 학생 활동으로 구분한 후 하위 요소 59개를 제시하였

다. 원효현(1997)은 1차시 수업 분석의 범주를 수업 계획 및 조직, 수업 실행(학습 관리와 학습자 관리), 학생 평가의 세 가지로 분류한 다음 관련 하위 요소 71개를 제시하였다.

먼저 거시적 수업 분석의 범주와 요소에 대해서 살펴보자. 조난심 외(2001)는 좋은 수업과 관련된 모든 장면들을 포괄적으로 드러낼 수 있는 수업 분석의 범주로 ① 수업의 내용, ② 수업의 방법, ③ 학습 분위기, ④ 학생 평가의 네 가지를 들고 있다. 그러면서 의미 있고 균형 잡힌 수업 내용, 다양한 상호 작용적 수업 방법, 높은 집중률을 유지하는 협동적 학습 분위기, 학습에 도움을 주는 학생 평가의 기준을 만족시키는 것이 진정한 의미의 좋은 수업이라고 정의하고 있다.

곽영순(2003)은 외국의 범교과적 수업 분석 범주를 바탕으로 하여 과학과 좋은 수업의 분석 범주를 ① 교육과정 및 교과 내용, 수업 방법, ② 수업 방법, ③ 학습자의 학습과정에 대한 이해, ④ 학습 환경, ⑤ 평가, ⑥ 교사의 전문성을 위한 노력의 여섯 가지로 제시하고 있다(NCTM, 1991;NSTA, 1998;NCATE, 1998;McREL, 1999).

① 교육과정 및 교과 내용 부분에는 명료한 학습 내용의 수준과 범위, 일관성이 있고 반복되지 않으며 학생 개개인에게 성취감을 줄 수 있는 학습 내용, 해당 학생의 발달 상황에 맞게 교육과정 내용을 재구성 등이 포함된다. ② 수업 방법 부분에는 학습자의 개인차를 고려한 다양한 교수 방법의 적용, 학생 중심의 학습활동 운영, 단순 암기보다는 이해와 사고를 강조하는 수업 방법이 포함된다. ③ 학습자의 학습과정에 대한 이해 부분에는 학생 발달 상황에 따른 사고 유형, 오개념을 포함한 인지적 제약 요소, 학생의 흥미와 욕구 등에 대한 정보가 포함된다. ④ 학습 환경 부분에는 학습 분위기 조성, 긍정적 상호작용, 교사와 학생, 학생과 학생의 협력적인 협동학습 환경이 포함된다. ⑤ 학생 평가 부분에는 수업의 목표와 내용, 수업의 과정을 교육과정에서 추구하는 목표와의 연관성 등이 포함된다. ⑥ 교사의 전문성 부분에는 학습

자 및 지역 사회 특성을 고려한 수업 방법 개발, 교실에서 교사와 학생의 상호 작용을 촉진시킬 수 있는 수업 방법 개발이 포함된다.

이주섭(2002)은 국어과 좋은 수업 분석의 범주를 ① 교사 개인적 특성, ② 수업 운영(수업 준비, 교수학습 방법), ③ 수업평가, ④ 수업 환경의 네 가지로 구분하여 제시하고 있다. ① 교사 개인적 특성 범주에는 ㉠ 뚜렷한 교육철학 견지, ㉡ 학생들과의 인격적 상호작용, ㉢ 효과적인 교수화법 구사, ㉣ 교사 전문성 신장을 위한 노력의 네 가지 요소를 포함시켰다. ② 수업 운영 측면의 범주는 수업 준비와 교수·학습 방법으로 다시 구분하여 수업 준비 부분에는 ㉠ 충실한 수업지도안 작성, ㉡ 학생과 수업계획 공유, ㉢ 학습 계약서 작성을 통한 수업 준비 유도의 세 요소를, 교수·학습 방법의 부분에는 ㉠ 모듈별 과제 학습, ㉡ 학습활동에 대한 체계적인 안내와 자료의 효율적 활용, ㉢ ICT를 활용한 수업 효율성 제고, ㉣ 학생의 생활 세계를 반영한 수업의 네 가지 요소를 포함시켰다. ③ 수업평가의 범주에는 ㉠ 수업과 수행 평가의 연계, ㉡ 자기 평가와 동료 평가의 활용을 포함시켰다. ④ 수업 환경 범주에는 ㉠ 교장과 동료 교사와의 면담을 활용한 수업 분위기 조성 및 협조 요청, ㉡ 학교 도서관을 활용한 협동학습 운영의 두 가지를 포함시키고 있다.

· 조난심 외(2001)와 박영순(2003), 이주섭(2002)의 연구 결과를 토대로 하여 수업 분석의 범주와 요소에 대해서 알아보았다. 그 결과 연구자마다 공통점과 차이점이 존재한다는 것을 알 수 있었다. 이 연구에서는 공통점은 수용하되 차이점은 상호 비교 분석한 후에 연구자가 임의로 판단하여 결정하고자 한다. 이때 서로 유사하거나 상·하위 개념의 경우에는 서로를 포괄할 수 있는 보다 상위의 개념으로 통폐합하고, 경우에 따라서는 새로운 용어로 대체하고자 한다. 우선 세 연구자 모두 공통적으로 주장하는 수업 환경(학습 분위기 포함)과 수업 평가를 수업 분석의 범주로 설정할 수 있다. 다음은 연구자 마다 서로 비슷한 용어

를 사용하거나 분석 범주를 더 세분화시킨 경우이다. 조난심 외는 ① 수업의 내용과 ② 수업의 방법을, 광영순(2003)은 ① 교육과정 및 교과 내용과 ② 수업 방법 및 ③ 학습자의 학습과정에 대한 이해 와 ④ 교사의 전문성을, 이주섭(2002)은 ① 교사 개인적 특성과 ② 수업 운영(수업 준비, 교수·학습 방법)을 수업 분석 범주로 제시하고 있다. 이 연구에서는 조난심 외(2001)의 의견을 채택하여 수업 내용과 수업 방법을 범주로 설정하고자 한다. 다만 수업 방법 부분을 교사 활동 요인과 학생 활동 요인으로 더 세 분하여 광영순(2003)과 이주섭(2002)의 의견을 수용하고자 한다. 이 경우 두 연구자가 제안하였던 교육과정 및 교과 내용은 수업 내용에 포함되고, 학습자의 학습 과정에 대한 이해나 교수 방법은 수업 방법의 교사 활동 요인이나 학생 활동 요인에 포함된다.

수업 분석의 범주를 설정하고 각 범주별 수업 분석 요소를 제시하는 연구와는 또 다른 부류의 거시적 수업 분석 연구가 있다. Porter & Brophy(1988), 한형식(1996), 이석주(1999), 하영철(2002)은 좋은 수업을 관찰한 다음 좋은 수업의 분석 요소를 다음과 같이 나열하고 있다.

Porter & Brophy(1988)는 ① 학습자들이 갖고 있는 오개념을 예상하거나 허용하는 수업, ② 학습자들에게 메타인지(무엇을, 왜, 어떻게 배워야하는가)를 가르치는 수업, ③ 다양한 수준의 학습 목표를 제시하는 수업, ④ 다른 교과 영역과 통합적인 수업을 하는 수업, ⑤ 수업 평가의 과정을 거치면서 스스로 점검하는 수업, ⑥ 교사가 적극적으로 능동적으로 참여하는 수업을 좋은 수업의 분석 요소로 제시하고 있다.

한형식(1996)은 ① 수업 목표 도달에 최적인 행동하기, ② 어린이를 학습의 능동적 주체로 인정하기, ③ 스스로 과제를 해결할 수 있도록 하기, ④ 다양하게 생각하게 하기, ⑤ 어린이 각자의 특성에 맞는 처우하기 ⑥ 모든 어린이가 학습에 골고루 참가할 수 있도록 하기, ⑦ 성취

한 기쁨을 음미하게 하기를 좋은 수업의 분석 요소로 제시하고 있다.

이석주(2000)는 ① 고도의 지적 탐구 과정이 살아 있는 수업, ② 학교 밖 세상과 교실 내 수업이 의미 있게 연결되는 수업, ③ 합리적이고 인간적인 만남을 바탕으로 하는 수업, ④ 양방향 의사소통 과정을 기반으로 하여 대화와 상호 작용이 왕성한 수업, ⑤ 주어진 교육과정 목표를 적극적으로 달성한 수업, ⑥ 학생이 수업의 주체가 되어 지식을 구성하는 수업을 좋은 수업의 분석 요소로 제시하고 있다.

하영철(2002:5-9)은 ① 학습자가 기다리는 수업, ② 즐거운 마음으로 가르치는 수업, ③ 학습 목표 도달도를 계속 확인하는 수업, ④ 전인교육 차원에서 진행되는 수업, ⑤ 고등정신 능력을 기르는 수업, ⑥ 역동적인 교수-학습이 전개되는 수업, ⑦ 자기주도 학습 능력을 기르는 수업, ⑧ 다양한 교수 매체를 활용하여 학습자의 이해를 높이는 수업을 좋은 수업의 분석 요소로 제시하고 있다.

지금까지 거시적 수업 분석의 연구 경향을 수업 분석의 범주와 요소를 제시한 연구(Brophy, 1999; 조난심 외, 2001; 이주섭, 2002; 광영순, 2003)와 좋은 수업의 요소만을 나열한 연구(Porter & Brophy, 1988; 한형식, 1996; 이석주, 1999; 하영철, 2002)로 구분하여 살펴보았다. 이제 양자를 결합하면 아래와 같이 ① 수업내용, ② 수업 방법, ③ 수업 평가, ④ 수업 환경의 수업 분석의 범주와 그에 따른 하위 요소가 설정된다.

① 수업 내용 범주에는 ㉠ 다양한 수준의 학습 목표를 제시하는 수업, ㉡ 학습 목표 도달에 집중하는 수업, ㉢ 학습 목표 도달여부를 지속적으로 확인하는 수업, ㉣ 범교과 통합 수업을 지향하는 수업이 포함된다. 교사와 학생 요인 그리고 교수와 학습 전략을 포함하는 ② 수업 방법의 범주에는 ㉠ 학생의 수준차를 고려하는 수업, ㉡ 학생들에게 메타인지를 가르치는 수업, ㉢ 교사가 안내자, 조력자로서 학습과정에 적극적으로 개입하는 수업, ㉣ 학생이 학습의 주체가 되어 스스로 과제를 해결하는 수업, ㉤ 학습 참여의 기회가 균등하게 보장되는 수업, ㉥ 지

적 탐구 과정이 살아 있는 수업, ㉔ 실생활과 연계된 수업, ㉕ 대화와 상호작용이 활발하게 일어나는 수업, ㉖ 수업지도안을 충실하게 작성하는 수업, ㉗ 모둠별 학습이 장려되는 수업, ㉘ 학습 활동을 체계적으로 안내하는 수업이 포함된다. 학습 분위기와 교실 환경 등을 포함하는 ③ 수업 환경 범주에는 ㉙ 학습자가 기다리는 수업, ㉚ 즐거운 마음으로 가르치는 수업, ㉛ 성취의 기쁨을 맛보게 하는 수업, ㉜ 합리적이고 인간적인 만남이 허용되는 수업, ㉝ 전인교육 차원에서 진행되는 수업, ㉞ 다양한 교수 매체를 활용하는 수업, ㉟ 학교 도서관 등을 활용하여 소집단 협동학습을 운영하는 수업 등이 포함된다. ④ 수업 평가의 범주에는 ㊱ 수업 평가의 과정을 거치면서 스스로 점검하는 수업, ㊲ 수업과 수행 평가가 서로 연계되는 수업, ㊳ 자기 평가와 동료 평가 그리고 교사 평가가 상황에 맞게 적절히 활용되는 수업이 포함된다.

위에서 살펴본 거시적 수업 분석의 범주는 교실 수업 현상을 총체적으로 드러낼 수 있다는 점에서 타당하다고 할 수 있다. 다만 각 범주별 분석 요소가 과연 수업 현상을 체계적이고 총체적으로 분석해 낼 수 있는지에 대해서는 의구심이 든다. 수업 분석의 요소가 지나치게 일반적이거나 포괄적이며, 방향 제시 정도에 그친 감이 있다. 어쩌면 이것은 거시적 수업 분석 연구 자체의 태생적 한계일지 모른다. 연구자들이 수업 평가 기준을 미리 선정한 상태에서 좋은 수업을 분석한 것이 아니라, 좋은 수업으로 인정받은 수업의 공통적 특징을 범주별로 밝혀서 요소로 제시하였기 때문이다. 이에 비하면 심덕보(1995)와 원효현(1997), 충청남도교육청(2000)이 제시한 미시적 수업 분석 요소는 매우 정교하고 치밀하다.

심덕보(1995)는 1차시 수업 분석의 범주를 ① 교사의 활동과 ② 학생 활동으로 구분한 다음, 각 범주별 핵심 분석 요소를 제시하였다. ① 교사 활동 요소에는 ㉙ 과제 제시의 명료성, ㉚ 수업 과정 및 수업 형태, ㉛ 교사의 발문, ㉜ 교수 용어, ㉝ 학습 동기 부여, ㉞ 학생과의 관

게 형성 및 유지, ㉠ 교사의 기능 발휘, ㉡ 수업매체 활용, ㉢ 판서하기를 포함시켰다. ② 학생 활동 요소에는 ㉣ 학습 준비, ㉤ 학습 의욕·참여, ㉥ 학생의 발언, ㉦ 공책 정리를 포함시켰다.

심덕보(1995)가 제시한 13개 요소의 59개 수업 분석 항목은 수업 분석 요소를 설정할 때 많은 도움을 받을 수 있다(충청남도교육청, 2000에서 재인용). 심덕보(1995)가 제시한 교사 활동과 학생 활동은 주로 수업 방법의 범주에만 초점을 두고 있고, 수업 환경(㉡-㉣), 수업 내용(㉠-㉣), 수업 평가와 관련된 요소는 거의 찾아보기가 어렵다. 또 수업 흐름이 배제된 수업 분석이 과연 타당한지에 대해서도 의문이 든다. 도입-전개-정리로 진행되는 수업 흐름과 각 수업 흐름별로 이루어지는 교사와 학생의 역할 교대 상황을 올바르게 분석해낼 수 없기 때문이다.

원효현(1997)은 수업 분석의 범주를 ① 수업 계획 및 조직, ② 수업 실행(학습관리, 학생관리), ③ 학생 평가의 세 부분으로 분류한 다음 각 범주별로 핵심적인 분석 요소들을 제시하였다. ① 수업 계획 및 조직 범주에는 ㉠ 교사 지식, ㉡ 학습자의 특성 이해, ㉢ 수업 목표 설정, ㉣ 수업 활동의 구조화를 하위 요소로 포함시켰다. ② 수업 실행 부분은 다시 학습 관리와 학습자 관리의 두 부분으로 세분한 다음 학습 관리 부분에는 ㉠ 수업 내용의 전달, ㉡ 질문의 활용, ㉢ 피드백의 활용, ㉣ 학습기회의 제공, ㉤ 학습 환경의 제공을 포함시켰고, 학습자 관리 부분에는 ㉠ 학습 동기 유발, ㉡ 학습자와의 공감대 형성, ㉢ 학습자의 긍정적 자아개념 조성을 포함시켰다. ③ 학생 평가 부분에는 ㉠ 평가계획의 수립, ㉡ 평가의 실행, ㉢ 평가 결과의 해석을 포함시켰다.

수업 상황을 세 범주, 15개 요소, 71개 항목으로 구분한 원효현(1997)의 연구는 차시별 읽기 수업 분석틀을 구안하고자 하는 이 연구에 중요한 정보를 제공한다. 다만 수업 현상을 체계적으로 분석하기 위해서는 원효현(1997)이 제안한 수업 요소를 거시적 수업 분석의 범주인

수업 내용, 수업 방법, 수업 환경, 수업 평가의 네 부분에서 재구성하여 살펴보아야 한다. 이 경우 학생 평가를 제외한 수업 계획 및 조직, 수업 운영은 수업 내용, 수업 방법, 수업 평가의 하위 요소로 재구성되게 된다. 이 경우 수업 계획 및 조직의 교사 지식, 수업 목표 설정은 수업 내용의 하위 요소에 포함되고, 학습 환경과 학습자의 긍정적 자아 개념 조성, 학습자와의 공감대 형성은 수업 환경 부분에 포함된다. 학습 관리 부분에 해당되는 수업 내용 전달, 질문의 활용, 피드백, 학습동기 유발, 학습 기회 제공은 수업 방법의 하위 요소에 포함된다.

충청남도교육청(2000)은 수업 분석의 범주로 학습 환경, 학습 목표 진술, 선수 학습 관련, 동기 유발, 발문, 지명, 학습 활동 기획, 보상, 질문, 판서, 강의, 학습 목표와 수업의 연관, 전인교육, 통합적인 교과 지도, 주의집중도, 시청각 매체 선정 및 활용, 수업 모형, 교재 연구, 순회 지도, 본시 종합 정리, 확인 학습, 차시 예고, 과제 제시, 시간 계획의 23개 항목을 제안하였다. 그리고 각 범주별 수업 분석 요소 100여 개를 제안하였다.

충청남도교육청(2000)에서 제안한 분석 범주와 요소는 현장 적용과 시행착오의 과정을 거쳐서 만들어진 정련된 결과물이다. 때문에 현실성과 정교함이 돋보이나 수업 평가 부분이 구체적으로 드러나 있지 않다. 또 수업 분석의 범주가 지나치게 많아 이것을 다시 수업 환경, 수업 내용, 수업 방법, 수업 평가의 네 범주로 재구성해야 하는 문제가 발생한다. 여기에서 매체 활용과 학습 환경은 수업 환경에, 학습 목표 진술 및 선수 학습 관련, 학습 목표와 수업의 연관성 및 통합교과 지도와 교재 연구는 수업 내용에, 학습 동기 유발, 발문, 지명, 학습 활동 기획, 보상, 질문, 판서, 강의, 전인 교육, 주의집중, 수업 모형, 순회지도, 본시 종합 정리 등은 수업 방법에 해당된다.

지금까지 거시적 수업 분석(Brophy, 1999; 조난심 외, 2001; 이주섭, 2002; 광영순, 2003; Porter & Brophy, 1988; 한형식, 1996; 이석주, 1999; 하

영철, 2002)과 미시적 수업 분석에 대해 살펴보았다(심덕보, 1995; 원효현, 1997; 충청남도교육청, 2000). 그 결과 수업 분석의 범주를 수업 환경, 수업 내용, 수업 방법, 수업 평가의 네 가지로 설정할 수 있었고, 각각의 범주는 다시 하위 범주로 구성된다. 수업 환경에는 학습 환경과 물리적 교실 환경이 포함되고, 수업 내용에는 학습과제 요인, 학습 자료가 포함된다. 수업 방법에는 학습 동기 유발, 수업 내용 전달, 교수와 학습 절차, 학습기회 제공, 발문의 활용, 지명과 피드백, 판서가 포함된다. 이것을 기반으로 하여 수업 분석 요소를 설정하면 아래와 같다.

【수업 환경】

○ 학습 환경의 조성

- 주의 경고, 혼계 경고 등 수업 방해에 대한 주의집중
- 공정하고 일관성이 있는 학습 활동 운영, 수업 형태에 따른 학습자의 행동 지도 및 관리
- 자기주도 학습 분위기 조성, 상호 존중을 바탕으로 한 협동학습 분위기 조성
- 개별 학습 지도를 위한 교실 순회 활동

○ 물리적 교실 환경

- 읽을거리의 학급 문고 비치
- 독서 토론·토의가 가능한 공간 조성
- 자발적 독서와 협동적 독서를 가능하게 하는 수업 자료 전시
- 수업 중 활용할 수 있는 다양한 매체 환경(라디오, 녹음기, 실물화상기, 컴퓨터, 인터넷, 텔레비전 매체)
- 교과서와 학습장 준비
- 책걸상 정리정돈
- 계절과 기온에 따른 유리창과 커튼의 개폐 정도
- 채광상태와 전등의 밝기

【수업 내용】

○ 학습 과제 요인

- 학습 목표 설정 방법(교사 주도, 학생 주도),
- 학습 목표 제시 방식(구두, 판서, 차트, 실물화상기, 멀티미디어 등)
- 학습자의 성취수준을 고려한 학습 목표 설정
- 학습 목표와 선수 학습과의 관련성
- 학습 내용의 명확한 설명 및 안내
- 학습 활동의 목적과 가치 이해
- 중요한 학습 내용의 개념과 원리에 대한 이해
- 학습 활동 관련 최신 정보 소유
- 학습 문제를 학습자의 발달 상황에 맞게 재구성
- 학습 과제의 수와 유형의 적절성
- 학습과제에 반영된 학습자의 요구와 흥미 정도
- 학습 과제에 반영된 개별 학습자의 창의적 반응 조장 정도
- 학습 과제에 반영된 소집단 학습활동의 허용 정도

○ 학습 자료

- 학습 자료의 조작
- 학습 자료와 학습자의 흥미, 관심, 동기 부여
- 학습 시간과 장소 그리고 학습 방법과 관련되어 사용된 학습 자료의 유형(칠판, 실물화상기, VTR, 컴퓨터, 녹음기, 자석칠판, 음판, 실물, 표본 등)과 효과 정도

【수업 방법】

○ 학습 동기 유발

- 성공 가능한 학습 경험의 제공
- 칭찬과 보상 등을 활용한 외적 학습 동기의 자극

- 흥미 있는 발문을 활용한 학습 동기 유발
- 효율적 학습 활동의 시범과 격려
- 기대되는 학업성취 결과 제시
- 학습자의 요구와 관심사에 따른 학습 활동의 전개

○수업 내용의 전달

- 중요한 수업 내용의 강조 및 요점 제시
- 수업 내용에 알맞은 적절한 예시나 증거 제시
- 학습자의 수준에 알맞은 학습 용어 사용
- 언어적 비언적 의사소통 능력 활용

○교수와 학습의 절차

- 학문 공동체에서 추천하거나 인정하는 수업 절차(역할놀이, 직접 교수, 문제해결, 전문가 협력, 가치탐구 등)

○학습기회 제공

- 학습 내용을 응용하여 적용할 수 있는 시간 허용
- 교사의 발문에 응답할 수 있는 시간과 기회의 제공
- 학습자의 발달 수준에 적합한 학습 기회의 제공

○발문의 활용

- 학습자의 수준차를 고려한 발문(사실적, 해석적, 적용적 수준의 발문이나 Bloom의 인지 수준 구분 방식에 따른 발문)
- 학습자의 다양한 반응과 학습 참여를 유도하는 발문
- 학습 내용의 핵심에 초점을 둔 발문
- 구체적이고 이해하기 쉬운 발문
- 학습자의 반응을 유도하고 기다리는 발문

○지명과 피드백

- 의도적 지명, 무의도적 지명, 자원자 지명
- 학습자의 수준을 고려한 피드백, 긍정적 피드백, 언어적, 비언어적 피드백, 즉각적 피드백

○판서

- 판서 계획
 - 수업 목표 구현
 - 수업 흐름에 따른 판서
 - 판서의 시기와 내용과 양
 - 판서와 학생 사고 활동 유도
 - 다양한 방식의 판서(문자, 지도, 도해)
 - 매체 또는 교구와 병행한 판서
 - 학습 정리를 돕는 판서
- 판서 기법
 - 글자의 크기
 - 글씨와 필순
 - 칠판의 구조적 활용
 - 시각적 효과와 색분필
 - 어문 규정의 준수와 판서
 - 판서의 속도 등이 포함된다.
- 판서 내용
 - 수업 내용의 명확하고 효과적이며 체계적인 제시

【수업평가】

- 수업 내용과 평가의 일치
- 기대되는 학업 성취 기준 제시
- 학업 성취 수준의 종합
- 평가를 위한 평가 문항 개발
- 학습자의 학습 오류 경향 분석
- 보충·심화 학습 활동 관련 정보 제공

Ⅲ. 읽기 수업 분석표

진정한 의미의 좋은 읽기 수업이 이루어지기 위해서는 읽기 수업의 특수성과 보편성이 읽기 수업의 흐름에 따라 균형 있게 반영되어야 한다. 제7차 교육과정에서 제시한 읽기(국어) 수업의 흐름은 도입-전개-정리로 구성된다. 도입 부분은 학습 동기 유발과 학습 목표 확인으로 구성되고, 전개 부분은 학습 활동 안내와 학습 활동으로 구성되며, 정리 부분은 학습 내용 정리 및 차시 학습 활동 안내로 구성된다(교육부, 2000). 과정 중심의 읽기 활동은 주로 전개 부분에서 이루어지고, 이것은 읽기 수업의 특수성을 반영한 결과이다. 다음에는 읽기 수업의 보편성을 반영할 차례이다. 읽기 수업의 보편적 요소인 수업 환경(학습 환경, 물리적 교실 환경), 수업 내용(학습 과제, 학습 자료), 수업 방법(학습 동기 유발, 학습 내용 전달, 교수·학습 절차, 학습 기회 제공, 발문 활용, 지명과 피드백, 판서), 수업 평가는 도입-전개(읽기 전-중-후)-정리의 절차로 진행되는 읽기 수업의 각 흐름별로 반영된다.

읽기 수업의 흐름에 따라 이루어지는 과정 중심의 읽기 수업 활동과 보편적 읽기 수업 활동은 상호 교섭의 과정을 거친다. 양자는 주도권 다툼을 위해 긴장 관계에 있기도 하고, 상호 협력의 관계에 있기도 하다. 가장 이상적인 관계는 각자 고유의 특성을 간직한 물리적 결합이 아닌 화학적 반응을 기반으로 한 결합일 것이다. 그러나 이것은 연구의 양과 질이 일정 수준에 이르렀을 때나 가능한 일이다. 현 시점에서는 상호 협력이나 균형 있게 반영하는 측면에서 살펴보고자 하며, 이것을 보다 구체적으로 정리하면 아래와 같다.

【읽기 수업 관찰표】

수업 호름	분석 요소	분석등급 상·중·하
도 입	1. 흥미 있는 발문을 활용하여 학습 분위기를 조성한다.	
	2. 성공 가능한 학습 경험을 제공한다.	
	3. 기대되는 학업 성취 결과를 제시한다.	
	4. 칭찬과 보상을 활용하여 외적 학습 동기를 자극한다.	
	5. 학습자의 요구와 관심사를 고려하며 학습 활동을 전개한다.	
	6. 학습 활동을 시범보이거나 격려를 한다.	
	1. 학습자의 성취 수준을 고려하여 학습 목표를 구성한다.	
	2. 선수 학습과 관련지어 학습 목표를 구성한다.	
	3. 학습 목표를 교사 주도의 일방적 제시가 아닌 학생과의 토론·토의를 거쳐 제시한다.	
	4. 구두, 판서, 차트, 실물 화상기, 멀티미디어 등 다양한 자료를 활용하여 학습 목표를 제시한다.	
전 개	5. 학습 내용을 명확하게 설명하고 안내한다.	
	1. 학습 단서, 학생 사고를 자극하는 발문, 그래픽 조직자를 활용하여 글을 읽은 목적을 확인시키거나 학습활동을 안내한다.	
	2. 글을 읽기 전에 글의 제목, 삽화, 글의 도입 부분, 글구조, 글의 내용 중 일부 미리보기와 같은 미리보기 전략을 활용하여 학습자의 흥미를 유발시킨다.	
	3. 글을 읽기 전에 화제에 관해 미리 토론을 하거나 적어보는 활동을 하면서 학습자의 흥미를 끈다.	
	4. K-W-L, 예측 안내표, 마인드맵 등과 같은 그래픽 조직자를 활용하여 배경 지식을 활성화시킨다.	
	5. 그림, 중요 장면이나 줄거리, 예측 안내표를 이용하여 학생의 호기심과 흥미를 자극한다.	
	6. 마인드맵, 의미맵, 의미 자질 분석, 사진 활용하기 등의 활동을 바탕으로 하여 중요한 개념이나 어휘를 사전에 지도한다.	
7. 읽기 전 활동에 필요한 개념과 전략을 읽기 전에 설명을 하거나 시범을 보인다.		

읽기	1. 읽어주기(교사), 소리내어 읽기(학생), 조용히 읽기(묵독), 함께 읽기(합창독), 안내된 읽기(친구와 짝을 지어 함께 읽기), 반복하여 읽기, 들려주기(라디오 읽기), 따라 읽기 등과 같은 학년별 발달 수준에 적합한 읽기 방식을 적용하여 읽기를 한다.	
	2. 글을 읽는 도중에 예측하거나 가설을 설정하였던 부분이 나오면 서로 비교해 가면서 글을 읽거나 큰 소리로 확인하며 읽는다.	
	3. 열린 발문/닫힌 발문, 낮은 수준/높은 수준 발문 등 다양한 발문을 활용하여 독서 토론·토의 수업을 유도하거나 조장한다.	
	4. 교사는 글을 읽으면서 과제해결에 필요한 사고 과정을 시범보인다.	
	5. 교사가 학생들에 알맞은 속도로 글을 읽어 준다.	
	6. 부연 설명하기, 다시 읽어보기, 맥락 활용하여 읽기 등과 같은 독해 점점 전략을 활용하여 글을 읽는다.	
읽은 후	1. 글을 읽기 전에 예측하거나 미루어 짐작하였던 내용과 글을 읽고 나서 알게 된 내용을 비교하며 수정하고 보완한다.	
	2. 글의 내용이나 중요한 사건 및 개념에 대해서 요약물 하거나 다시 설명을 한다.	
	3. 읽는 내용을 요약하여 쓰기, 평가하며 쓰기, 부연 설명하여 쓰게 한다.	
	4. 학습자의 수준에 맞는 다양한 발문(사실적-파란색, 해석적-초록색, 적용적-보라색 아이콘)하여 관련 내용에 대한 독자의 이해 정도를 파악한다.	
	5. 역할극, 손가락 인형놀이, 이야기 다시 꾸미기, 그림 표현하기, 노래 부르고 율동하기 등과 같은 다양한 활동을 하도록 하여 읽은 내용에 대한 확장된 반응을 요구한다.	
	6. 모둠별 협동학습을 하면서 함께 글을 쓰거나 토론을 하게 한다.	
학습과제	1. 학습 과제에 차시 활동의 목적과 가치가 반영되어 있다.	
	2. 학습 과제의 유형과 수는 학년 발달 수준에 어울린다.	
	3. 학습 과제가 학습자의 흥미와 욕구를 반영하였다.	
	4. 학습 과제가 학습자의 소집단 참여를 촉진시킬 수 있도록 개방적인 체재로 설계되어 있다.	
	5. 학습 과제가 학습자의 개인적, 창의적 반응을 조장하거나 수용할 수 있도록 설계되어 있다.	
	6. 학습 과제에 중요한 학습 내용의 개념과 원리가 반영되어 있다.	
	7. 학습 과제에 학습 활동 관련 최신 정보가 반영되어 있다.	

학습 자료	1. 학습자료 제작시 학습자의 흥미와 관심과 동기를 반영하였다.	
	2. 칠판, 실물 화상기, VTR, 컴퓨터, 녹음기, 자석 칠판, 음, 실물 화상기 등과 같은 다양한 수업 자료를 학습 상황에 맞게 적절히 활용하고 있다.	
내용 전달	1. 중요한 수업 내용을 강조하거나 요점을 제시한다.	
	2. 학문 공동체에서 인정하거나 추천하는 교수학습 절차를 사용한다.	
	3. 수업 중 말하고, 듣고, 읽고, 토론하는 활동들이 자연스럽게 이루어진다.	
	4. 새로운 과제에 도전하여 스스로 해결하도록 부추기고 격려한다.	
	5. 수업 중에 학생과 수시로 협의를 하여 학습과제를 해결한다.	
	6. 수업 내용에 알맞은 적절한 예시나 증거를 제시한다.	
	7. 학습자의 수준에 알맞은 학습 용어를 사용한다.	
	8. 언어적/비언어적 의사소통이 활발하게 이루어진다.	
학습 기회	1. 학습 내용을 응용하여 적용할 수 있는 시간 허용한다.	
	2. 교사의 발문에 응답할 수 있는 시간과 기회를 제공한다.	
	3. 학습자의 발달 수준에 적합한 학습 기회를 제공한다.	
발 문	1. 학습자를 발달 단계를 고려하여 발문을 한다.	
	2. 학습자의 다양한 반응과 참여를 유도하는 발문을 한다.	
	3. 핵심적인 학습 내용에 초점을 두어 발문을 한다.	
	4. 구체적이고 이해하기 쉬운 발문을 한다.	
	5. 학습자의 반응을 유도하고 기다리는 발문을 한다.	
지 명	1. 의도적 지명, 무의도적 지명, 자원자 지명 등 다양한 방식을 활용하여 학생들의 학습 활동을 참여를 유도한다.	
피 드 백	1. 학생 생각을 교사 수준에서 수정하면서 긍정적으로 피드백 한다.	
	2. 학생의 생각을 추측하거나 분석한 후 그 결과를 다음 활동에 적용하면서 긍정적으로 피드백 한다.	
	3. 교사와 학생의 생각을 서로 비교하면서 긍정적으로 피드백 한다.	
	4. 학생의 생각을 비난, 무시, 거부하면서 부정적으로 피드백을 한다.	
	5. '좋아요', '예', '아니오' 등의 단순 형태로 피드백을 한다.	
평 가	1. 수업 내용과 평가 내용이 일치한다.	
	2. 평가 문항 작성 시 학습자의 오류 경향을 분석하였다.	
	3. 학업 성취 도달 여부를 파악할 수 있도록 평가 기준과 도구가 명확하게 제시되어 있다.	
	4. 평가 결과를 보충·심화 학습의 판별 자료로 활용할 수 있다.	

판서	1. 판서의 시기와 내용과 양이 적절하다.	
	2. 수업의 흐름에 따라 판서를 하면서 학생 사고 활동을 유도한다.	
	3. 다양한 유형으로 판서를 하거나(문자, 지도, 도해), 매체 또는 교구를 활용하여 판서를 한다.	
	4. 학습 내용을 정리하는 판서를 한다.	
	5. 글자의 크기와 필선이 바르고, 판서 속도가 알맞으며 어문 규정을 준수한다.	
	6. 칠판을 구조적으로 활용하거나 색분필 등을 이용하여 시각적 효과를 내면서 수업 내용을 효과적이고 체계적으로 정리한다.	
학습 환경	1. 주의경고, 훈계 경고 등을 활용하여 수업 집중도를 높인다.	
	2. 수업 형태에 맞게 학습자의 행동을 관리하고 지도한다.	
	3. 상호존중을 바탕으로 한 학습 분위기를 조성한다.	
	4. 교실 순회활동을 하면서 소집단이나 개별 학습 지도를 한다.	
정리	1. 중요한 학습 내용을 판서하면서 정리한다.	
	2. 칭찬과 격려를 하면서 학습 내용을 정리한다.	
	3. 학생 발표 내용을 교사가 종합하면서 정리한다.	
	4. 전시학습과 관련지어 정리한다.	
수업 환경	1. 학생들이 좋아하는 다양한 유형의 도서가 학급 문고에 비치되어 있다.	
	2. 학생들이 편안하게 쉬면서 책을 읽을 수 있는 별도의 독서 코너가 조성되어 있다.	
	3. 소집단 독서 토론·토의를 할 수 있는 공간이 조성되어 있다.	
	4. 독서 기록장, 낱말 퀴즈, 인물 탐구 등처럼 읽기 반응을 다양하게 확장시킨 결과물이 전시되어 있다.	
	5. 수업 시간에 컴퓨터, 녹음기, 인터넷, 텔레비전 등과 같은 다양한 매체를 활용할 수 있다.	
	6. 교과서와 학습장 준비가 잘 되어 있다.	
	7. 책질상 정리 정도가 잘 되어 있다.	
	8. 유리창과 커튼의 개폐가 계절과 온도에 맞게 적절히 되어 있다.	
	9. 전등과 채광은 학습자의 시력보호에 적절한 밝기를 유지하고 있다.	

IV. 결론

지금까지 좋은 읽기 수업을 설계하고 평가하기 위한 읽기 수업 분석 범주와 요소에 대해 살펴보았다. 먼저 읽기 수업의 위기를 세 가지 유형으로 정리하여 살펴보았다. 그 결과 이러한 위기는 '읽기' 요인을 도외시키고 '수업' 요인만을 강조한 현행 읽기 수업에서 비롯되었음을 알게 되었다. 이에 읽기 수업의 특성을 살펴보았다. 그 결과 진정한 의미의 읽기 수업이 되려면 '읽기'와 '수업' 요인을 읽기 수업 상황에 맞게 균형 있게 반영해야 한다는 것을 알게 되었다. 이에 과정 중심의 읽기 이론을 바탕으로 하여 '읽기' 활동의 범주와 요소를 설정하였고, 수업 이론을 바탕으로 하여 '수업' 활동의 범주와 요소를 설정하였다. 읽기 활동의 범주는 읽기 전, 읽는 중, 읽은 후의 세 가지로, 수업 활동의 범주는 수업 환경, 수업 내용, 수업 방법, 수업 평가의 네 가지 유형으로 구분하였다. 그런 다음 위의 범주를 바탕으로 하여 수업 분석 요소를 개발하였다. 다음으로 읽기 수업의 체제를 도입-전개-정리로 구분한 다음, 전개 부분을 다시 읽기 범주와 수업 범주로 구분하였다. 전자에는 과정 중심의 읽기 활동 요소를, 후자에는 범교과적 수업 분석 요소를 포함시켰다. 이렇게 해서 완성된 것이 바로 읽기 수업 분석표이다.

읽기 수업 분석표는 '읽기'와 '수업' 분야의 관련 이론을 바탕으로 하여 '읽기 수업' 분석 요소를 설정하였다는 점에서 중요한 교육적 의미를 지닌다. 교육 현장에서 광범위하게 이루어지고 있는 '수업' 위주의 읽기 수업 설계와 평가 방식의 문제점을 개선하면서 동시에 대안을 제시할 수 있기 때문이다. 수업 중심의 읽기 수업을 설계하고자 하는 교사에게는 읽기 요인을, 읽기 활동 중심의 읽기 수업을 설계하고자 하는 교사에게는 수업 관련 요인을 보충시켜줄 수 있다.

이 연구에서 제시하는 읽기 수업 분석표는 미완의 연구물이다. 이것

이 생명력을 얻기 위해서는 현장 적용의 과정을 거치면서 수정·보완되어야 한다. 그때 진정한 의미의 읽기 수업 분석표가 완성되는 것이고, 연구자가 고민하였던 '읽기'와 '수업'의 반영 비율에 대한 황금비가 결정되는 것이다.*

■ 참고문헌

- 강병륜·박태호(2003a), “김 교사의 읽기 교수화법 분석”, 충남교육청 수탁과제.
강병륜·박태호(2003b), “초등학교 국어과 수업대화 분석 요소”, 공주교대논총 40집 1호.
교육부(2000), 『교사용 지도서 국어 6-2』, 대한교과서주식회사.
교육부(2000), 『교육과정해설서』, 대한교과서주식회사.
노명완·박영목·권경안(1988), 『국어교육론』, 갑을 출판사.
박영목(1996), 『국어 이해론』, 법인문화사.
박영목·한철우·윤희원(1999), 『국어교육학 원론』, 교학사.
박태호(2001), “초등학교 읽기 교과서와 독서교육의 방향”, 한국독서학회.
박태호(2002), 『초등국어과 교수·학습의 개념과 해석 모형』, 한국초등국어교육학회, 박이정.
박태호(2003), “오 교사의 말하기·듣기 수업 대화 목적 분석”, 『새국어교육』 66, 한국국어교육학회.
박태호(2004), “좋은 국어 수업을 위한 수업 대화 전략과 수준”, 『어문교육연구』, 한국교원대학교 어문교육연구소.
박태호·강병륜·김동환·홍종선·조경삼(2003), “김 교사의 교수화법 분석”, 한국교육과정 평가원 수탁과제, <http://classroom.kice.re.kr:8080/kice/content06/index.jsp>
박태호·이수진(2003), “김 교사의 읽기 교수화법 분석: 수업대화 구조를 중심으로”, 『교육과정평가연구』, Vol 6, No 1, 한국교육과정평가원.

* 본 논문은 2004. 2. 25. 투고되었으며, 2004. 3. 14. 심사가 시작되어, 2004. 3. 26. 심사가 종료되었음.

- 변영제(2000), 『수업 장학』, 학지사.
- 변홍규(1996), 『질문제시의 기법』, 교육과학사.
- 양미경(1999), “교사의 질문 특성 및 역할에 대한 비판적 이해,” 『중원인문논총』, 제 19집, 건국대학교.
- 원진숙(2001), “교사 화법 교육의 내용과 방법,” 『국어교육학연구』, 국어교육학회.
- 원효현(1997), “교사의 교수 수행평가 영역 및 교수 요소 분석,” 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 이병석 역(1999), 『교수 원리와 실제』, 원미사.
- 이석주(2000), “좋은 수업 전개를 위한 교과서 내용 분석 재구성 활용 사례,” 『교과서 연구』 제34호.
- 이성은(2003), 『아동문학교육: 지식과 감성시대의 총체적 언어활동』, 교육과학사.
- 이용숙·조영태(1987), 『국민학교 수업방법』, 배영사.
- 이재승(1996), 『국어교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 이주섭(2002), “국어과 교육 내실화 방안 연구: 좋은 수업 사례에 대한 질적 접근” 학교 교육 내실화 방안 연구(Ⅱ), 연구보고 RRC2002-4-2, 한국교육과정평가원.
- 이창덕·임칠성·심영택·원진숙(2000), 『삶과 화법-행복한 삶을 위한 화법 탐구』, 박이정.
- 장은아(1999), “수업 중 교사·학생의 대화 전략,” 석사 학위논문, 한양대학교 대학원.
- 조난심·양정모·유정애·정미경·강연자·김수천·정미란(2001), 『학교교육 내실화 방안 연구(Ⅰ)-교육과정과 수업 운영을 중심으로』, 한국교육과정평가원 연구보고RRC-2001-10.
- 조벽(2001), 『조벽 교수의 명강의, 노하오 & 노와이』, 해냄.
- 조영달(1998), “교과 교실 수업 연구의 학문 동향과 학술 연구 발전 방향: 질적 연구를 중심으로,” 『교육인류학연구』, 교육인류학회.
- 주삼환·이석열·김홍운·이금화·이명희(1999), 『수업과 관찰과 분석』, 원미사.
- 최진희(2000), “수업 담화 분석을 통한 교사와 학생의 발화 특성에 관한 연구,” 석사학위 논문, 서울대학교 대학원.
- 최현섭·박태호·이정숙(2000), 『구성주의 작문 교수·학습론』, 박이정.
- 최현섭·박태호·이정숙·이수진(2003), 『과정 중심의 쓰기 워크숍』, 역락.
- 최현섭·최명환·노명완·신현재·박인기·김창원·최영환(2001), 『국어교육학개론』, 삼지원.

- 최현섭·최명환·신헌재·노명완·박인기(1995), 『국어교육학의 이론화 탐색』, 일지사.
- 충청남도보령교육청(2001), 『수업분석의 방법과 실제』, 충청남도보령교육청.
- 하영철(2002), 『수업지도의 실제』, 동현출판사.
- 한국교육개발원 교육과정 개정 연구 위원회(1997), 『제7차 국어과 교육과정 개발 연구』, 한국 교육개발원.
- 한철우 외 편저(2001), 『독서 지도』, 교학사.
- 한철우·천경록(1996), 『독서지도 방법』, 교학사.
- 한철우·김명순·박영민(2001), 『(7차 국어과 교육과정을 위한) 문학 중심 독서 지도』, 대한교과서.
- 한형식(1996), 『좋은 수업의 조건』, 교육과학사.
- Corden, R.(2000), Literacy and learning through talk: strategies for the primary classroom. Open university press.
- Fountas, I. C. & Pinnel, G. S.(2000). Guiding readers and writers: grade 3-6.
- Hogan, K. & Pressley, M.(1997), Scaffolding student learning: instructional approach and issues, Brookline Books.
- Moore, H. W., Marinak, B. A., & Tomasetti, B.,(2000). "A reading lesson observation for elementary school teachers, principal, and literacy supervisors", The Reading Teacher, vol 53, no.5, IRA.
- Portet. A. & Brophy, J.(1988). Synthesis of research on good teaching, educational leadership.
- Raphael, T. E. & Au, K. H.(1998), Literature-based instruction: reshaping the curriculum. Christopher-Gordon Publishers.
- Robert, R. B.(2002), Teaching children to read and write: becoming and effective literacy teacher. Allyn & Bacon.
- Todd, R. W.(1999), Classroom teaching strategies. Prentice Hall Europe.
- Tompkins, G. E.(2001), Literacy for the 21st century: a balanced approach. Merrill Prentice Hall.

<초록>

읽기 수업 분석 요소

박태호

읽기 수업의 위기이다. 읽기 수업을 관찰해 보면 읽기 교육 내용을 교사가 자의적으로 해석하여 학년 발달 수준에서 벗어나는 수업을 하거나 보편적 수업 이론을 가지고 읽기 수업을 설계하고 평가하기도 하며, 수업 모형에 제시된 절차에 자신의 수업을 억지로 꿰맞추는 상황도 벌어진다.

이러한 읽기 수업의 위기는 질 좋은 읽기 수업의 특성을 총체적으로 드러낼 수 있는 분석 기준의 부재에서 비롯된다. 읽기 교육 관련 전문가, 현장의 수업 담당 장학사와 교사가 함께 공유하고 소통할 수 있는 읽기 수업 관찰과 분석 틀을 개발해야 한다. 이러한 틀에는 '읽기'와 '수업' 관련 요인이 균형 있게 반영되어야 한다. 이를 위해 전자는 과정 중심의 읽기 이론을, 후자에는 수업 이론을 각각의 학문적 기반으로 삼아 수업 분석의 범주와 요소를 개발하였다. 그런 다음 읽기 수업의 흐름에 따라 앞에서 살펴본 수업 분석 요소들을 배치하였다. 그 결과 읽기 수업의 특성에 맞는 읽기 수업 분석표를 개발할 수 있었고, 이것을 통해서 바람직한 읽기 수업의 방향을 모색할 수 있게 되었다.

【핵심어】 읽기 수업 관찰, 과정 중심 읽기 분석 요소, 수업 분석 요소, 읽기 수업 분석표

<Abstract>

A study on the analysis element of Reading instruction

Park, Tae-Ho

Reading instruction is now facing a serious crisis. When I make an observation about reading instruction, I conclude that most teachers freely interpretate about reading curriculum content, replace instructional theory with reading instructional theory. This crisis is result from being absent the criteria of reading instructional evaluation. We develope the analysis framework of reading instruction which reading specialist, supervisor, reading teacher approve of. I keep reflecting the balance of reading aspect, instructional aspect in the reading instructional framework. I base reading analysis element on the process-based reading theory and instructional analysis element on the instructional theory. And then I set in array reading and instructional element on the flow of reading instructional process. As a result, I develope an efficient reading instructional analysis table. I propose efficient reading instructional object.

[key words] observation about reading instruction, the process-based reading analysis elements, instruction analysis elements, reading instruction analysis table.