

텍스트 이해 교육의 접근 관점 고찰

김도남*

〈차 례〉

- I. 들어가며
- II. 텍스트 중심의 접근 관점
- III. 독자 중심의 접근 관점
- IV. 사회적 상호작용 중심의 접근 관점
- V. 문화 중심의 접근 관점
- VI. 나오며

I. 들어가며

텍스트 이해에 대한 설명은 심리학, 언어학, 문학, 해석학 등 여러 학문의 논의를 바탕으로 이루어지고 있다. 독자의 텍스트 이해에 대한 이들의 설명은 읽기 이론을 구성한다¹⁾. 텍스트 이해 교육에서는 이들 이해 방식에 대한 설명들을 수용하여 활용한다. 텍스트 이해 교육에서

* 한국교육과정평가원.

1) 텍스트 이해 방식을 설명하는 것이 읽기 이론이고, 학습자들에게 텍스트 이해의 방법을 어떻게 가르쳐야 하는지를 설명하는 것이 읽기 교육 이론(텍스트 이해 교육 이론)이라 할 수 있다. 읽기 이론과 읽기 교육 이론은 서로 밀접한 관계를 유지하고 있지만 서로의 관심 영역은 다르다. 읽기 이론은 텍스트 이해 현상 그 자체를 탐구 대상으로 삼고, 읽기 교육 이론은 학생들이 텍스트 이해를 효과적으로 할 수 있게 하는 교육의 방법을 탐구한다. 그렇지만 읽기 교육 이론은 읽기 이론에 많이 의존하여 이루어지기 때문에 읽기 교육 이론은 읽기 이론과 밀접한 관계를 유지한다.

특정한 읽기 이론의 수용은 그에 따른 교육의 목표, 교육 내용과 방법의 변화를 수반한다. 즉 텍스트 이해에 대한 특정한 관점(이론)의 선택은 교육의 방향과 활동 및 결과의 변화를 가져오게 된다.

텍스트 이해 교육은 '이해'²⁾가 어떤 것이 되어야 하는가에 따라 다르다. 그 동안 '텍스트 이해'라고 하였을 때의 의미는 필자의 의도를 아는 것, 텍스트의 내용을 암기하는 것, 텍스트용어에 들어 있는 속뜻을 찾는 것, 독자의 배경지식을 활용하여 내용을 새롭게 구성하는 것, 공동체 구성원들이 텍스트 의미에 대하여 토의하여 합의하는 것 등 여러 가지이다. 텍스트 이해의 의미가 이렇게 여러 가지인 것은 텍스트 이해를 설명하는 관점이 여러 가지이기 때문이다.

텍스트 이해 교육은 텍스트 이해에 대한 접근 관점을 선택하고, 선택한 관점에 따라 교육의 목표를 구체화한다. 선택된 관점은 학습자들이 특정한 내용과 방법으로 텍스트를 이해할 수 있도록 하는 학습 활동으로 이어진다. 그 동안에 이루어진 텍스트 이해 교육에서는 여러 관점들이 선택되어 활용되었고, 앞으로도 새로운 관점들이 선택될 것이다. 텍스트 이해 교육에서 선택한 관점들을 몇 가지로 구분하여 보고, 이들의 특성이 무엇인지를 살펴본다.

텍스트 이해에 작용하는 기본적인 요인은 텍스트와 독자가 있다. 이 텍스트와 독자를 함께 포함하는 요인이 사회와 문화이다. 텍스트와 독자, 사회와 문화는 텍스트 이해 과정에 실제적으로 작용하며 함께 상호 작용 한다. 텍스트 이해 교육에서 볼 때, 텍스트, 독자, 사회, 문화 이

2) 읽기 교육에서 '이해'라고 하였을 때는 독해(Reading comprehension)를 지칭한다. 독해는 독자가 텍스트를 읽는 과정에서 마음속에 의미를 구성하는 행위를 가리킨다. 즉 comprehension은 독자가 구성해 가는 과정 속에 있는 의미를 말한다(comprehend는 주로 '지적 이해에 한정되는 것으로 '결론적 이해'라기보다는 현상 또는 사실 인식인 경우가 많다(영한엡센스:한컴사전)). 읽기에서 결과적으로 '이해'라고 하였을 때는 '깨달아 앎'의 의미로 사용되는 understanding(이해(悟性))의 의미로 사용할 필요가 있다(understand는 가장 일반적인 말로 지적 이해뿐만 아니라 감정적 이해, 경험적 이해 따위도 포함한다(영한엡센스:한컴사전)). 즉 텍스트 이해의 과정을 강조하는 이해는 comprehension의 의미로 사용할 수 있지만, 텍스트 이해의 결과를 강조하는 이해는 understanding의 의미로 사용하는 것이 타당하다고 본다.

들 네 가지 요인들이 텍스트 이해에 대한 접근 관점을 형성하고 있다³⁾. 이들은 형태를 조금씩 달리하면서 계속 논의되고 있다. 이들은 텍스트 중심의 접근 관점, 독자 중심의 접근 관점, 사회적 상호작용 중심의 접근 관점, 문화 중심의 접근 관점으로 구분하여 각 관점을 구체적으로 살펴본다.

II. 텍스트 중심의 접근 관점

텍스트 중심의 접근 관점은 필자의 생각이나 텍스트의 내용 구조를 중심으로 텍스트 이해를 지도하는 방식이다. 이 관점은 텍스트의 이해를 필자의 생각을 알거나, 텍스트 이루고 있는 형식적인 구성 요소 또는 텍스트의 내용 구조 속에서 의미를 찾아 받아들이는 것으로 본다. 그래서 필자에 관련된 풍부한 정보를 가지거나 텍스트를 구성하고 있는 일반적인 요소나 텍스트 구조를 알면 텍스트의 의미를 잘 이해할 수 있다고 본다. 때문에 필자와 텍스트 외의 요인을 고려하지 않는 면이 있다.

텍스트 중심의 접근 관점에 영향을 준 것은 일반해석학이나 문학의 역사·전기적인 비평과 신비평이다. 일반해석학은 술라이어마허가 제기한 텍스트 해석 이론으로 필자의 생각(심리적 해석)과 텍스트의 내용 요소간의 관계(문법적 해석)를 중시한다(강돈구, 2000). 역사·전기적인 비평은 텍스트와 필자를 중요하게 다루며, 신비평은 텍스트 자체를 중요하게 여긴다. 이들은 텍스트를 이루고 있는 여러 가지 요소들의 유기적인 관계에 의하여 텍스트의 의미가 드러난다고 본다.

이 관점에서 보면 텍스트의 의미는 정적이다. 이 정적인 의미는 필자의 생각이나 텍스트의 구성 요소들 사이에 내재되어 있다. 그래서 텍스트의 이해는 이 정적인 의미를 찾아 기억하는 것이다. 이러한 생각은

3) 박삼서(1996:149)는 구인환 외(1988)의 '문학교육론'을 참조하여, 문학교육의 내용 체계의 교재화 측면에서 이해의 접근 방식을 ①학습자 중심 ②텍스트 중심 ③사회문화 중심 ④작가 중심으로 구분하였다.

주요 학습 활동을 필자의 생각을 찾아 텍스트 내용을 관련짓거나, 텍스트 내용 형식적 구조나 세부 내용 유기적 관계 구조에서 의미를 찾는 것으로 본다.

이것은 필자와 텍스트의 권위를 인정하는 것에서 비롯된 것이기도 하다. 필자와 텍스트에 대한 권위의 인정은 텍스트 내용을 절대시하고, 독자의 이해를 텍스트에 의존하게 만든다. 즉 텍스트를 통하여 필자가 제시한 생각이나 내용을 그대로 독자가 이해하고 그것을 실천하는 것을 중요하게 생각한다⁴⁾. 텍스트 이해 교육에서 이 관점의 수용은 텍스트를 중심으로 한 이해를 강조할 수밖에 없다.

텍스트 중심의 접근 관점은 필자에 대한 탐구와 텍스트의 구성 요소를 찾아내고, 이들의 요소간의 관계를 파악하기 위한 지도를 요구한다. 그러나 텍스트 이해 교육에서는 필자의 생각과 텍스트의 내용과의 연결이나 텍스트 구성 요소의 유기적인 관계 탐구보다는 필자 자체나 텍스트의 세부적인 내용이나 개별적인 구성 요소를 지도하는 경향이 있었다.

텍스트 중심의 접근 관점은 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 필자를 중심으로 접근하는 방식, 둘째, 텍스트 구성 요소를 중심으로 접근하는 방식, 셋째, 텍스트 구조를 중심의 접근하는 방식이다. 텍스트 이해 교육에서 볼 때, 이들 세 방식은 텍스트 이해 교육에 잠재적으로 또는 명시적으로 적용되고 있다.

1. 필자 중심의 접근 방식

필자 중심의 접근 방식은 텍스트 이해를 필자의 의도나 생각을 바탕으로 하려는 것이다. 텍스트의 내용의 일차적인 출발점은 필자이다. 따

4) 텍스트의 내용을 그대로 파악하는 방식을 선택하는 이유는 텍스트의 내용에 대한 절대성과 저자에 대한 신뢰에서 비롯된다. 전통적으로는 생각을 글로 표현할 수 있는 사람은 학문적 권위와 정치적, 종교적 권위가 있는 사람이었기에 때문에, 독자는 이들의 생각을 담고 있는 텍스트의 내용을 그대로 받아들여야 한다고 생각하는 것으로 볼 수 있다.

라서 텍스트 내용 이해에서 먼저 생각해 보아야 할 것이 필자가 말하려고 하는 것이다. 텍스트 이해에 대한 이런 생각은 텍스트와 필자를 분리하려고 하지 않는다. 그래서 텍스트에서 의미를 찾기 위하여 끊임없이 필자를 탐구한다. 필자에 대한 탐구는 필자의 생각을 구성하게 된 주변적인 것에서 필자의 구체적인 의도나 관점, 사상을 알아보는 것이다(강돈구, 2000:191; 이경순 역, 1994:25~25; 이선영 편, 1985:65~73).

필자 개인의 생활사와 필자의 개인적인 성향, 사회 문화적인 요소들을 분석하여 필자의 의도와 관점, 사상이 어떻게 형성하게 했는지를 탐구하고, 탐구 결과를 텍스트의 내용을 해석하고 이해하는데 활용하려고 한다. 이것은 텍스트 이해 교육에서도 그대로 받아들여져, 텍스트를 이해하기 위해서는 필자의 생각에 대하여 알고 이를 탐구해야 하는 것으로 본다(구인환 외, 1994:123~138; 우한용, 1999:201~226). 텍스트의 의미를 파악하기 위하여 일차적으로 필자의 생각을 살피는 것은 의미 있다. 이 접근은 텍스트의 내용에 담겨 있는 기저의 필자의 의식이 텍스트의 의미라고 생각한다. 그래서 허쉬(1967)는 필자가 의도한 텍스트의 의미는 하나이고, 독자의 입장에서 해석할 수 있는 의의가 여러 가지일 수 있다고 말한다(이경순 역, 1994:25~26). 이 말은 텍스트 이해를 위하여 독자는 필자의 의도를 알아야 한다는 생각을 내포한다.

학습 활동에서 필자에 대한 탐구는 어려운 일이지만 많이 강조된 면이 있다. 그래서 구체적인 학습활동에서는 학습자들이 필자의 의식을 탐구하기보다는 이미 탐구되어 정리된 것을 활용했다. 즉 학생들은 학자들이 정리하여 놓은 필자에 대한 정보를 접함으로써 필자에 대하여 인식하고, 이를 활용하여 텍스트를 이해하는 방식을 취했다. 필자에 대한 정보는 텍스트의 내용을 보는 관점이나 해석의 단서로 활용한다. 이 접근은 텍스트의 내용을 이해하기 위해 필자에 대하여 관심을 가지는 것이 필요하다는 인식은 심어주었다.

2. 텍스트 구성 요소 중심 접근

텍스트 구성 요소를 중심으로 접근하는 방식은 텍스트 이해가 텍스트의 수사적 요소 즉, 텍스트의 내용 구성 요소가 바탕이 되어 이루어진다고 본다. 때문에 텍스트를 구성하고 있는 세부 구성 요소를 알고, 이를 활용하면 텍스트 이해를 잘 할 수 있다고 생각한다. 이런 생각은 텍스트의 형식적 구조나 텍스트 내용 구성 요소 즉 '이야기의 전개 단계', '소설 구성의 3요소', '극본의 3요소' 등의 형식적 요소에 주목하고 이야기 문법과 같이 텍스트 내용을 이루고 있는 기능적 구성 요소를 강조한다.

텍스트 구성 요소의 구체적인 내용은 정동화 외(1984)⁵⁾와 박영목 외(1996)⁶⁾에서 볼 수 있다. 이들은 주로 문학 텍스트를 중심으로 이야기하고 있지만 다른 텍스트도 마찬가지이다. 수사학적인 접근은 이대규(1994)의 논의를 들 수 있다. 이대규는 텍스트의 내적 구성을 수사학적인 논의에 바탕을 두고 텍스트 이해의 지도 내용을 탐색하고 있다. 읽기 지도 내용으로 ①날말 ②날말의 지시적 의미와 함축적 의미 ③일반어와 특수어 ④추상어와 구체어 ⑤제재와 주제 ⑥문장 ⑦문단 ⑧단위 - 서론, 본론, 결론 ⑨정의 ⑩분류 ⑪묘사 ⑫서사 ⑬일반화와 특수화

5) 정동화 외(1984:309~334)에서는 독해지도를 어휘나 문장, 문단을 분석적으로 지도하는 방법을 제시하고 있다. 그러면서 시나 소설의 구성 요소를 구체적으로 분석하여 지도 요소로 정리하고 있다. 소설의 지도 요소를 예를 들면 다음과 같다(439~441).

- 1) 개관단계 - ①대강의 내용(즐거려 짐작, 중심인물 알기), ②분위기(알기, 즐기)
- 2) 분석단계 - ①인물 ②구성 ③배경 ④시점 ⑤갈등 ⑥문제 ⑦어조 ⑧우유(allegory) ⑨주제
- 3) 분석단계 - ①공감하기 ②미의 양상(엄숙, 고티, 비장 등) ③낭독 ④가치

6) 박영목 외(1996:368)에서는 시, 소설, 희곡 지도의 요소를 제시하고 있다.

시 지도 요소만 보면 다음과 같다

1. 시의 운율(시와 운율, 운율의 효과, 운율 이해의 확장)
2. 시의 주제(전체적 느낌, 행과 연의 의미, 시적 화자, 주제의 이해)
3. 시어(시어의 함축성, 시어의 이미지, 시어의 상징)
4. 시의 표현(시의 표현 기교, 시적 구조의 이해)

⑭귀납 ⑮연역 ⑯비교와 대조 등을 들고 있다. 이야기 문법을 활용할 수 있다는 논의도 노명완(1988)과, 이경화(1997) 등에서 이루어졌다.

텍스트 이해에 대한 이 접근은 텍스트를 구성하는 구체적인 단위 요소들을 분석한다. 이를 통하여 이들 요소들이 어떻게 내용과 연결되어 있는지를 밝혀서 내용을 파악할 수 있도록 한다. 이 방식은 텍스트의 내용을 부분적이고 세부적으로 파악할 수 있는 실질적인 방법이 된다. 즉 텍스트의 내용은 몇 가지 구성 요소를 바탕으로 이루어져 있기 때문에 각 문종에 따른 공통적인 요소를 알면 쉽게 내용을 파악할 수 있다고 보는 것이다.

텍스트 구성 요소는 모든 독자들이 공유해야 하는 것이고, 앞으로도 계속 공유되어야 하는 것 중의 하나가 될 수 있다. 그러나 이것 자체가 텍스트 이해 교육의 전체 내용이나 방법이 아니다. 텍스트 구성 요소를 아는 것은 텍스트 이해를 위한 기본적인 요인은 되지만 궁극적인 학습 내용은 될 수 없다. 다시 말하면, 텍스트 구성 요소의 분석은 텍스트의 내용은 파악할 수 있게 하지만 텍스트가 지니고 있는 속뜻이나 이 속뜻을 이해하는 방법은 되지 못한다.

3. 텍스트 구조 중심의 접근

텍스트 구조 중심의 접근 방식은 텍스트의 구조를 활용하여 텍스트 이해를 하기 위한 방법이다. 텍스트 구조는 텍스트의 내용이 이루고 있는 관계를 말한다. 텍스트 내용 구조는 위계 구조와 논리 순서 구조로 구분할 수 있다. 텍스트의 구조를 미시 구조나 거시 구조, 초 구조 등의 관계로 구분하는 것(van Dick & Kintsch, 1983; 이은숙, 1997)은 내용의 위계 구조이고, 인과, 문제해결, 수집, 비교/대조 나열 등은 논리 순서 구조이다. 텍스트 구조 중심의 접근은 텍스트 구성 요소 중심의 접근과 달리 텍스트 내용의 연결 관계나 내용의 전개 방식을 중심으로 내용 파악에 접근한다. 이 접근 방식은 독자의 인지 구조와 텍스트 내용 구조와의 관계에 바탕을 둔 접근이다. 즉 독자는 텍스트의 내용을 구조화함

으로써 쉽게 기억할 수 있고, 회상할 수 있다고 본다. 그래서 텍스트의 내용을 도식화하거나 구조화하는 것을 강조한다.

텍스트 구조 중심의 접근 방식은 텍스트에서 확인할 수 있거나 추론할 수 있는 정보를 중심으로 내용을 구조화하려고 한다. 때문에 텍스트에 의존한 내용 파악이 주요 활동이 된다. 텍스트 구조에 대한 텍스트 이해 교육적 논의는 텍스트의 내용의 위계 구조를 따지는 접근(van Dick & Kintsch, 1983)과 내용 연결 관계를 따지는 접근(Halliday & Hasan, 1976)이 논의의 주를 이룬다. 이들은 내용의 위계와 연결을 관계를 따져서 텍스트의 내용을 구조화하려고 한다. 내용의 연결 관계를 중심으로 한 접근은 텍스트의 구조를 결속구조(cohesion)와 결속성(coherence)으로 나누어 표층적 의미 현상과 심층적 의미 현상 나누기도 한다(김재봉, 1999:57). 이들은 각기 여러 가지의 결속 기제를 포함하고 있다고 보고 이 결속 기제를 구체화하여 정리하는데 많은 관심을 기울인다⁷⁾(김용도, 1996).

이 접근의 논의는 이삼형(1993), 서혁(1995), 김봉순(1997), 이경화(1999), 이은희(2000) 등의 논의가 여기에 속한다고 할 수 있다. 이들은 텍스트의 구조적인 요인이 텍스트 이해에 영향을 미친다고 보고 있다. 독자의 요인에 대한 논의도 함께 들어 있지만 텍스트 이해의 주요 요인으로 텍스트의 구조를 들고 있다. 이들 구조적 요인들을 학습자들이 익힘으로써 텍스트 이해를 효과적으로 할 수 있다고 본다.

텍스트의 이해 과정에서 텍스트 내용의 구조화는 독자의 텍스트 이해에 많은 도움을 주는 것이 사실이다. 내용에 대한 전체적인 이해를 할 수 있게 하면서 세부적인 내용에 주목하고 인식하게 하는 특징이 있다. 이 접근의 교육적 지향은 텍스트 내용을 파악하기 위해서는 텍스트 구조에 유연하게 대처함으로써 내용을 효과적으로 파악할 수 있어야 된

7) 김(Kim, 1993)은 결속 구조 기제로 반복, 유연화 반복, 병행, 대응, 생략, 시제/상, 접속, 환언, 반의 인 용 부호 등을 제시하였다(김용도, 1996:87~88). 이삼형(1993:62~74)은 결속성 기제로 수집, 부가, 공제, 인과, 이유, 비교/대조, 상사화, 문제/해결, 초담화 등을 제시하였다.

다는 것이다. 그러나 텍스트 이해에 대한 접근 방법이 텍스트에만 의존하는 경향이 있기에 텍스트의 속뜻의 풀이나 이해의 과정에 대한 설명에서 한계를 가지는 면이 있다.

Ⅲ. 독자 중심의 접근 관점

독자 중심의 접근 관점은 텍스트 이해가 독자 요인에 의하여 이루어진다고 보는 관점이다. 독자가 텍스트 이해에서 부각된 것은 행동주의 심리학이나 인지심리학, 해석학, 독자 반응 비평(수용이론) 등에서 독자의 심리나 배경 지식, 선이해의 역할에 주목하게 되면서부터이다. 독자 중심의 관점에서는 독자를 의미 구성의 주체로 보고, 독자가 텍스트의 의미를 결정한다고 본다. 그래서 독자의 여러 가지 요인에 관심을 가진다.

독자 중심의 접근 관점에서 볼 때, 텍스트 의미는 독자의 스키마나 목적, 방법에 따라 달라지며, 읽는 과정에서 결정된다고 본다. 이것은 독자의 배경지식과 사고 활동이 의미를 구성한다고 보는 것이다. 특히 사고는 스키마와 텍스트의 내용을 연결하여 이해하게 하는 역할을 하는 것이라고 본다. 그래서 사고의 능력을 신장하는 것을 강조한다. 인지적인 관점에서는 텍스트 이해 과정에 작용하는 사고를 문제 해결로 본다. 그래서 학습자가 텍스트 이해를 위해 배워야 하는 것을 텍스트 이해의 과정에서 부딪히는 문제를 해결하는데 필요한 전략으로 본다.

독자 중심의 접근 관점에서 관심을 가지는 것은 텍스트 요소를 능숙하게 처리할 수 있는 기능(skill)과 독자의 심리학적 지식 구조인 스키마, 그리고 문제 해결에 필요한 사고 능력이다. 기능은 독자가 텍스트를 읽는 과정에서 필요로 하는 생리적 작용(예 : 눈의 움직임)이나 사고의 원활한 조작 작용과 관련된 심리적인 기술이라 할 수 있다. 학습자가 유능한 독자가 되기 위해서는 텍스트를 읽는데 필요한 기능을 익혀 능숙하게 사용해야 하는 것이다. 스키마는 독자의 심리적 지식 구조체로서 텍스트 내용 인식을 가능하게 하는 틀을 제공한다. 텍스트 내용의

이해를 통해 동화되어 확장되고, 조절되어 변화되는 특징을 가진다.

독자가 텍스트를 이해하는 과정에 작용하는 사고는 전략적(인지적)사고와 언어적 사고로 나눌 수 있다. 전략적인 사고는 독자가 텍스트를 읽는 과정에서 부딪히는 문제를 해결하는 사고 활동으로 논리 연산적이고 정보처리적인 조작이다. 전략적인 사고는 문제 해결을 위한 비판적인 사고, 창의적인 사고 등의 복합적 사고와 그 하위로 범주화, 순서화, 비교/대조, 속성 및 요소 파악, 관계 양식 파악, 핵심아이디어 식별, 오류 확인, 귀납, 연역, 유추 등의 기본적 사고로 구성된다(허결철, 1991). 이 전략적 사고에 대한 탐구는 독자의 이해 과정에 대한 많은 정보를 제공했으며, 독자가 텍스트를 읽는 과정에서 부딪히는 문제를 해결하기 위한 사고 기제로 '전략'을 강조한다. 언어적 사고는 언어가 지니고 있는 맥락적인 의미나 개인적인 정감, 사회·문화적인 관습과 의식을 포함하는 사고이다. 언어적 사고의 활동은 전략적인 사고에 비하여 이해의 총체성을 지닌다고 할 수 있다. 즉 인지와 정의적인 요인을 함께 포함하면서, 독자의 의식을 구성하고 있는 내외적인 심리적 환경에서 비롯되는 사고 활동이다. 언어가 가지는 속성이 사회·문화적인 관습이나 의식 구조를 포함하면서, 정보와 정서에 관련되어 있기 때문이다.

독자 중심의 접근 관점은 독자 요인이 텍스트의 의미를 결정하는 것으로 본다. 그래서 텍스트 이해를 위한 지도의 내용은 독자와 관련된 요소를 중심으로 선정한다. 독자의 기능과 스키마, 사고가 그것이다. 독자 중심의 관점에서 볼 때, 읽기는 텍스트의 내용을 독자의 인지 구조 속으로 끌어들여 새롭게 가공하는 행위이다. 이 과정에 작용하는 기능이나 스키마, 사고의 활동 중 어느 하나에 초점을 맞추는가에 따라 이해의 지도의 방법이 달라진다. 독자 중심의 접근 관점에서는 학습자가 이해의 과정을 이해하고, 이해의 과정에서 원활한 사고 활동을 할 수 있도록 하는 것에 관심을 갖는다.

이 관점은 텍스트 이해 교육이 텍스트 이해를 벗어나 사고를 위한 활동인 것처럼 여겨지는 면이 있다. 기능이나 스키마, 사고의 활동을 강조하기 때문이다. 이것은 독자의 사고 능력 증진이 텍스트 이해 능력의

향상을 가져온다는 전제에서 이루어진 측면이 있다. 읽기 교육이 사고 교육이라는 생각을 벗어나기 위해서는 텍스트와 독자의 이해 결과에 대한 관심을 더 필요로 한다.

1. 기능 중심의 접근 방식

기능 중심의 접근 방식은 텍스트를 읽기 위해 필요한 독자의 생리적, 심리적 기능을 능숙하게 하여 텍스트의 내용을 이해하도록 하는 것이다. 텍스트 이해에서의 기능은 텍스트의 구성 요인을 다루는 데 필요한 기술적인 능력이라고 할 수 있다. 독자는 이 기능을 활용하여 텍스트의 내용 파악하게 된다. 텍스트 이해 교육에서는 기능에 많은 관심을 가졌는데 이는 행동주의 심리학의 관점에서 중요 학습 내용으로 인식되었기 때문이다. 이들 기능은 텍스트와 독자의 인식 활동을 연결하는 역할을 한다. 기능은 텍스트의 내용에 접근하고 인식하는 기술이기에 기능의 숙달은 텍스트의 각 요소를 독자가 효과적으로 인식하게 해준다⁸⁾. 때문에 텍스트 이해 교육에서는 이 기능을 능숙하게 사용할 수 있게 하기 위하여 반복적인 연습을 강조한다. 이를 통하여 기능이 숙달되어 자동화되면 유능한 독자가 될 수 있다고 본다.

이 접근의 텍스트 이해 교육에서는 학습자가 기능에 능숙해 지도록 지도하기 위하여 기능을 범주화하고 세분하여 위계적으로 구조화한다. 그래서 학습 내용의 세분화와 위계화를 강조하고 프로그램 학습에 관심을 두었다(김재운 외, 1991). 김재운 외(1991)에서는 학습 내용을 지식, 이해, 분석, 종합, 비판의 범주로 나누어 체계화하고 있으며, 프로그램 수업모형을 제시하고 있다. 텍스트 이해 방식도 낱말, 문단, 글의 범주

8) 이 기능(skill)이 전체적으로 원활하게 할 작용하는 것을 기능(function)이라 하는데, 이 기능(function)기능은 세부적인 기능(skill)이 종합적으로 작용하여 언어적 활동을 수행하는 것을 말한다. 읽기 교육에서 기능의 세분화와 위계화는 중요한 요인이 되고, 기능을 익히기 위해서는 반복적인 활동 강조된다. 이를 통하여 독자는 텍스트 이해의 기능(function)을 원활하게 할 수 있게 된다고 본다.

로 확대되는 상향식 방법을 강조하거나, 읽기의 형식적 방법이나 기술(9)을 강조한다(손정표, 2000). 이 기능의 숙달은 독자의 읽기 능력의 향상과 비례하는 것으로 인식된다. 이러한 기능 숙달을 통하여 달성하려는 것은 텍스트의 내용 파악의 효율성을 높이지는 것이다. 이와 관련된 다른 한 가지 방법이 '속독'이다. 속독에 대해서는 정동화 외(1984), 김재윤 외(1991), 손정표(2000) 등이 강조한다. 이 접근은 학습의 내용을 행동주의 관점에서 관찰 가능한 행동(기능)으로 구체화 하려한 것이다. 이와 관련하여 텍스트의 요소와 독자의 인지적 요소를 결합하여 정리한 것이 루델(Ruddell, 1974)과 바렛(Barrett, 1976)¹⁰⁾의 이해 기능의 분류이다. 이것은 텍스트 요인과 독자 요인 고려하여 텍스트 이해에 필

9) 손정표(2001:181~182)의 독서 지도 내용 영역

- ①발전적 독서 능력 : ㉠독자력 ㉡어휘력 ㉢음독과 묵독의 기능 및 속독력 ㉣독해력 ㉤정독과 적독(摘讀) ㉥비판력 ㉦감상력 ㉧독서 습관의 형성
- ②기능적 독서 : ㉠자료 이용 기능 - 색인 이용, 목차의 이용, 사전 및 백과사전의 이용, 카드 목록의 이용, 각종 서지 자료의 이용, 대충 훑어읽기 ㉡독서 자료의 이해력 - 독해력(①에 제시된 것, 교과학습에 필요한 특별한 능력, 예를 들면, 수식, 지도, 표, 그래프 등의 이해력) ㉢독서 자료의 평가 및 선택 능력 ㉣독후 처리 능력 - 요약 및 개요 작성, 노트 필기법, 레포트 및 논문 작성, 감상문 작성
- ③오락적 독서 : ㉠계획적인 독서 능력 ㉡여가 이용으로서의 독서습관의 형성, 독서의 기쁨을 충족하는 능력 ㉢음독에 의한 문장의 감상을 즐기는 능력

10) • 루델(Ruddell, 1974)의 이해 기능(노명환 외, 1994:175~177)

- ①세부사항(확인, 비교, 분류) ②줄거리 ③원인과 결과 ④중심 생각 ⑤결과 예측 ⑥가치화(개인적 판단, 인물의 특성 확인, 작자의 동기 확인) ⑦문제해결

• 바렛(Barrett, 1976)의 이해 기능

- ①축어적 재인 및 회상(세부 내용 재인 및 회상, 중심 생각 재인 또는 회상, 줄거리 재인 또는 회상, 비교의 재인 또는 회상, 원인과 결과의 재인 또는 회상)
- ②재조직(유목화, 개요, 요약, 종합)
- ③추론(뒷받침되는 세부 내용 추론, 줄거리 추론, 비교 추론, 원인과 결과의 관계 추론, 인물의 특성 추론, 결과 예측, 비유적 언어 해석)
- ④평가(현실과 환상의 판단, 사실과 의견의 판단, 정확성과 타당성의 판단, 적절성의 판단, 수용가능성의 판단)
- ⑤감상(주제나 구성에 대한 감상적 판단, 인물이나 사건에 대한 공감, 작자가 사용한 언어에 대한 반응, 심상)

요한 기능을 체계적으로 정리한 것이라 할 수 있다.

이러한 기능 중심의 접근은 텍스트의 내용을 다루는 기술적인 능력과 관계된 것이기 때문에 독자의 행동이 교육의 중심에 놓이게 된다. 독자의 행동은 텍스트 내용 인식에서의 정확성과 속도, 기억과 회상이 중요한 관건이 되었다. 학습자가 이들을 잘 할 수 있게 하기 위해서는 독자의 읽기 행동을 구체적으로 변화시킴으로써 가능하다고 보았다. 즉 이 접근은 효과적인 텍스트 이해를 위하여 독자의 생리적(속독), 심리적 행위(사고)가 효과적으로 작용하도록 하는 것에 관심을 두었다고 할 수 있다. 그러나 독자의 텍스트 이해를 위해서는 이러한 생리적, 심리적 행위의 효율적인 작용보다는 폭넓은 독자의 내외적인 요인에 대한 고려가 필요하다.

2. 스키마 중심의 접근 방식

스키마는 독자의 지식 구조체로서 동화와 조절을 통하여 변화한다. 이 스키마는 독자가 접하는 텍스트를 이해할 수 있는 사전 지식과 이해의 틀을 제공한다. 그래서 스키마 중심의 접근에서는 독자의 스키마 때문에 텍스트의 이해가 가능하게 된다고 본다. 즉 독자의 스키마가 텍스트의 내용뿐만 아니라 텍스트의 형식에 관련하여 모든 것을 지배하고 결정하는 역할을 한다는 것이다(노명완, 1988; 노명완 외, 1994; 한철우 외, 1996; 이경화 1999). 그래서 텍스트 이해 지도에서 스키마를 활용할 수 있도록 해야 한다는 것이다.

독자의 스키마는 텍스트 이해의 기반이 된다. 독자의 마음속에 텍스트의 내용을 인식할 수 있는 틀을 만들고(Thomas, 1996), 내용을 인식하는 과정에서 텍스트의 생략된 내용을 보충하거나 내용을 범주화하여 텍스트 전체의 내용을 인식하게 해준다. 즉 독자가 텍스트를 접하면 텍스트의 내용을 예상, 인식, 확인, 점검하게 해준다. 이런 면에서 보면, 스키마는 텍스트 이해의 기반이 됨으로써 독자의 스키마에 따라 텍스트의 의미가 결정된다는 생각을 가지게 한다. 이것은 또한 텍스트 이해가

독자를 중심으로 이루어진다는 논의의 바탕을 제공한다.

스키마 이론에서 보면, 독자는 텍스트를 읽기 전에 이미 텍스트와 관련된 스키마를 가지고 있어서 이를 활용한다. 독자는 텍스트를 읽으면서 내용에 관계된 스키마와 형식에 관계된 스키마를 활성화하여 텍스트의 내용을 인식하는 것(이경화, 1999)이다. 독자는 텍스트를 읽기 전에 이 스키마를 활성화해야 하고, 텍스트와 관련된 스키마를 가지지 못했을 경우에는 새롭게 구성해야 한다(박영목 외, 1996; 김도남, 2002). 독자가 텍스트를 읽기 위하여 필요로 하는 스키마의 활성화와 구성의 범위는 한정하기 어려운 면이 있다. 그러나 특정 목표로 텍스트를 읽는다고 할 때, 읽는 관점이나 의도에 따라 텍스트를 살피면서 필요한 요소를 생각해 보거나 다른 텍스트나 다른 사람의 도움으로 스키마를 활성화하거나 구성할 수 있다.

독자의 텍스트 이해에서 스키마의 강조는 중요한 의미를 갖는다. 텍스트의 이해가 독자에 의하는 이루어진다는 근거가 되기 때문이다. 독자는 누구나 텍스트의 내용에 대하여 관련 지식이나 기대를 가지고 있다. 이것이 텍스트의 내용을 독자 중심으로 이해하게 한다. 그러나 텍스트 이해 교육에서 이 스키마에 이 접근의 독자의 내재적 지식만을 강조함으로써 필자나 텍스트 자체 또는 사회·문화적으로 작용하는 의미에 대해서는 소홀히 하는 면이 있다.

3. 전략적 사고 중심의 접근 방식

전략적 사고 중심의 접근 방식은 텍스트 이해의 과정을 문제 해결 과정으로 본다. 독자의 텍스트 이해는 텍스트를 읽는 과정에서 부딪히는 문제를 해결함으로써 이루어지는 것으로 생각한다. 텍스트 이해에 대한 이 생각은 독자의 사고를 논리 연산적이고 정보처리적 사고로 보게 한다. 이것은 독자의 사고를 텍스트를 읽는 과정에 발생하는 문제를 해결하는 것에 맞게 프로그램하여, 이해의 과정에 문제가 발생하면 적절한 명령(전략)을 줌으로써 해결할 수 있다고 보는 것과 같다. 다시 말하면,

독자가 읽기의 각 과정에서 부딪히는 일련의 문제들을 확인하고 이 문제를 해결할 수 있는 방법을 찾아서 독자에게 제공함으로써 읽기를 잘 하게 할 수 있다는 것이다. 이러한 생각은 독자의 인지적인 사고 처리 과정을 탐색한 결과인데, 기존의 독자에 대한 이해의 방식을 새롭게 하는 역할을 했다. 즉 텍스트 이해에 대한 전략적 접근은 논리적, 비판적, 창의적 사고력의 신장이 이해력을 높일 수 있다는 생각을 가지게 했다.

텍스트 이해 교육에서 인지적인 관점을 받아들이면서 텍스트 이해에 필요한 전략이 교육의 내용으로 자리잡게 되었다. 텍스트 이해 전략은 인지적 관점¹¹⁾이나 읽기의 전·중·후 과정¹²⁾, 텍스트 이해에 대한 상황적인 요인(박수자, 2000:171~177) 등에 따라 다양하게 탐색되었다. 이들 전략은 읽기를 어떻게 보는가에 따라 달라지게 된다. 전략은 기호의 해독에서부터 이해에 이르는 과정까지 다양하기 때문에 읽기를 보는 관점에 따라 다른 전략이 필요할 수 있다. 독자는 이들 전략을 효과적으로 활용함으로써 텍스트의 이해를 잘 할 수 있게 된다는 것이다.

전략적 사고는 문제 해결을 위한 논리적이고 규칙적인 사고이다. 때문에 독자는 읽는 과정에서 부딪히는 문제가 무엇인지 판단하고, 이 문제를 해결할 수 있는 방법을 효율적으로 동원하는 것이 중요하다. 이런 문제의 판단과 전략의 인식, 사용, 점검에서 초인지에 대한 관심(박수자, 2001:199)이 생기에 되었다. 즉 전략적 사고는 인지적 사고와 초인지적

11) 박수자(1994)가 제시한 읽기 전략

①읽기 모형(상항식, 하항식, 상호작용식) ②글 구조 파악 전략 ③문단 관계 파악 전략 ④담화구조 파악 전략 ⑤중심 내용 파악 전략 ⑥관계 짓기 전략 ⑦문맥 단서 전략 ⑧예측하기 전략 ⑨재구성 전략 ⑩초인지 전략(자기 점검)

12) 최현섭 외(1999:286~292)에서는 읽기 전 전략으로 연상하기, 예측하기, 미리 보기를, 읽기 중 전략으로 훑어보기, 중심 생각 찾기, 글 구조 파악하기, 추론하기, 건너뛰며 읽기를, 읽기 후 전략으로 요약하기, 비판적으로 읽기, 창의적으로 읽기 등을 들었다. 박수자(2001:179~196)는 읽기 전 전략으로 미리보기, 예측하기, 연상하기, 건너뛰며 읽기, 빈칸 메우기(1)를, 읽기 중 전략으로 글자 인식하기, 단어 인식 늘이기, 제목과 중심생각 찾기, 글 조직 유형 찾기를, 읽은 후 전략으로 빨리 읽기, 훑어보기, 묶어보기, 정교화하기, 요약하기, 연결짓기, 빈칸메우기(2), 자기 점검하기 등을 들었다.

사고를 함께 필요로 한다. 이러한 전략 지도 중심의 접근은 독자가 학습해야 하는 것을 사고의 방법으로만 보는 경향이 있다. 즉 원활한 사고 활동을 통하여 텍스트의 내용을 파악이 가능하다는 것이다. 그러나 독자가 텍스트를 이해하기 위해서는 텍스트 내용에 종합적으로 반응할 수 있는 폭넓은 사고 능력을 필요로 한다.

4. 언어적 사고 중심의 접근 방식

언어적 사고 중심의 접근 방식은 텍스트의 이해가 언어의 특성을 바탕으로 이루어진다고 본다. 언어가 지닌 개인적이면서 사회적, 문화적인 특성을 사고와 관련하여 생각하는 것이다. 즉 언어는 개인적인 정서를 포함하며, 사회적인 관념이나 의식을 반영하고, 문화적으로 제도나 관습을 포함하고 있다. 때문에 언어적 사고라고 했을 때는 언어 가지는 복합적인 요인으로 인한 종합적인 인식 활동 과정을 포함한다. 따라서 언어적 사고를 바탕으로 한 텍스트 이해의 접근은 이들 요소를 바탕으로 일어나는 사고의 활동을 강조한다. 텍스트에 명시적으로 제시되어 있지 않은 정서적인 요인이나 사회적인 의식, 문화적인 속성들을 중심으로 텍스트의 의미를 찾아 이해하는 것을 중시한다.

언어적 사고에 대한 논의 토대는 인지 발달에서 언어적 비계를 강조하는 비고츠키나(조희숙 역, 2000), 텍스트 구성이 인물의 이질적인 신념이나 이데올로기, 문화의 관습들이 어울려 이루어진다는 바흐친(김옥동, 1990), 언어가 사고를 구성한다는 사피어와 워프(이삼형 외, 2001) 등의 논의를 들 수 있다. 이들은 언어가 개인적인 정서나 사회·문화적 의식 구조나 전통의 요소들을 포함하고 있다고 본다. 특히 언어적 사고는 비고츠키의 관점에서 보면 다른 사람과의 관계를 바탕으로 이루어진다. 사고의 발달은 근접 발달 안에서의 언어적 비계를 중요하게 보기 때문이다. 언어화적인 면에서 보아도 언어는 사회 활동의 산물이고 사회적인 약속이며, 사회화의 과정 속에서 습득되고 활용된다. 이러한 언어를 바탕으로 한 사고의 작용은 개인적, 지역적, 문화적, 시대적인 요인에 따

라 달리 작용하고, 텍스트 이해에 직접인 영향을 미친다고 할 수 있다.

언어적 사고는 언어가 가지고 있는 다층적 의미 관계를 중시한다. 이는 언어가 지니는 다층적 의미 기능 때문이다. 리치(1984)는 언어의 의미를 개념적 의미, 내포적 의미, 심리적 의미, 정서적 의미, 연어적 의미, 주제적 의미 등으로 나누었다(임지룡, 1994). 이러한 의미의 분류에서 알 수 있는 것이 언어적 사고는 복합적 의미를 환기시킨다는 것이다. 이것은 텍스트의 이해 과정에서 개인적인 정서나 감정, 신념, 의도, 상황, 동기적 요인¹³⁾에 따라 의미가 달라지며, 사회적인 관계나 문화적인 배경에 따라 의미 이해가 다양해질 수 있음을 반증한다.

언어적 사고의 중심의 접근 방식은 텍스트의 가치와 해석의 필요성을 강조하기도 한다. 언어가 가지는 의미의 다층성으로 인하여 텍스트의 의미도 다층적인 특성을 갖기 때문이다. 그래서 텍스트의 의미는 표면적인 내용과 심층적인 내용이 달라질 수 있으며, 텍스트를 보는 관점이나 방법에 따라 의미가 달라진다고 생각한다. 이러한 생각은 텍스트 이해에 대한 개인이나, 집단, 문화, 세대, 시대간의 의미에 대한 해석이 달라질 수 있음을 인정하게 만든다. 이것은 텍스트에 대한 가치의 부여나 개인간의 정서적인 느낌의 차이가 있음 받아들여지게 한다. 또한 텍스트의 내용에 따른 오락, 친교, 정보 전달, 교훈과 같은 의미 기능에 대한 인식할 수 있게 해준다.

이 접근 방식은 문학교육에서의 상상력의 세련, 삶의 총체적 경험, 문학적 문화의 고양이라는 목표¹⁴⁾(구인환 외, 1999)를 의미 있게 받아들여지게 하고, 김중신(2001)이 정의적 사고의 활동 범주를 ①알기 ②따지기 ③느끼기 ④즐기기로 구분한 것¹⁵⁾(이삼형 외, 2001)이 타당성 있게

13) 읽기에서 정서적, 동기적 요인은 자아 존중감, 읽기 효능감, 읽기 태도, 읽기 목적 등 있다(한철우 외, 2001).

14) 최현섭 외(2001)에서는 문학 교육의 목표를 ①문학적 문화의 고양 ②상상력의 발달 ③삶의 총체적 이해 ④심미적 정서의 함양 ⑤민족 정서의 이해와 습득으로 제시하고 있다. 이 목표도 언어적 사고를 바탕으로 한 텍스트 이해의 관점에서 받아들일 수 있다.

15) 이성영(2001)은 인지적 사고의 활동 범주를 ①명료화하기(중심 내용 파악하기, 글 구성

느껴지게 한다. 이들은 언어적 사고를 바탕으로 일어날 수 있는 텍스트 이해 방식에 대한 논의이기 때문이다. 이와 같이 언어적인 사고는 텍스트 속에 들어 있는 의식 구조나 관습, 정서를 인식하고 이해하게 하여 텍스트의 이해를 보다 풍부하게 한다.

언어적 사고를 바탕으로 하는 텍스트 이해의 지도도 순차적이고 단계적이면서 회귀적으로 이루어져야 하며, 그 목표는 언어적 사고 능력의 향상에 두는 것이 필요하다. 지금의 텍스트 이해 교육에서는 언어적 사고를 바탕으로 이루어져야 할 내용이 개별 학습자들에게 맡겨져 있다. 이들 이해의 내용은 독자 개인적인 영역이라고 생각하기 때문이다. 그러나 숙고해 보면 텍스트에 대한 모든 이해의 방식들은 교육을 통하여 체계적으로 이루어져야 한다. 때문에 이에 대한 교육적 논의가 필요한 것이다. 인지적 사고와의 관계도 분명하게 구분되어야 하며, 사회·문화적인 요인도 함께 고려할 필요가 있다¹⁶⁾. 또한 언어적 사고의 범주 속에 들어가야 할 것이 무엇인가에 대한 구체적이고 명시적인 요소들을 탐구하여 교육적으로 접근할 필요가 있다.

IV. 사회적 상호작용 중심의 접근 관점

사회적 상호작용의 관점에서는 텍스트 이해가 독자간의 상호작용으로 이루어진다고 본다. 사회적 상호작용은 개별 독자의 의미 이해를 인

파악하기) ②상세화하기(관련 지식 살리기, 추리 상상하기, 발상의 표현의 특성 음미하기) ③ 객관화하기(비판하기, 이해 과정 조절하기) ④주체화하기(내면화 하기, 발전적으로 사고하기)로 나누고 있었다(이삼형 외, 2001).

16) 이해 능력의 구성 요인을 다음과 같이 나누고 있다(이삼형 외, 2001:185).

- 언어요인 ①음성 언어나 문자 언어를 해독하는 능력 ② 언어 규범이나 장르적 관습, 문체 등을 파악하는 능력
- 사회·문화 요인 ③화자나 필자의 성향, 이데올로기 등을 고려하는 능력 ④ 사회적 가치, 문화적 배경 등을 고려하는 능력
- 개인 심리적 요인 ⑤지식, 기억, 연상 등 기본적인 사고 능력 ⑥분석, 조직, 추론, 평가 등의 고등 사고 능력

정하면서, 개별 독자가 이해한 내용을 확인하고 공유하려는 접근 방식이다. 이 관점에서의 텍스트의 의미는 독자와 텍스트와의 상호작용뿐만 아니라 독자와 필자, 독자와 독자, 독자와 문화의 요소들이 상호작용하는 것을 강조한다. 독자 사이에 상호작용이 이루어지기 위해서는 다양 형태의 집단이 형성된다. 3~4명의 소집단이나 학급과 같은 구체적인 공동체에서 해석 공동체, 담화 공동체와 같은 추상적이고 관념적인 공동체까지 확대된다. 이러한 공동체들은 독자가 의미를 토의하는 장을 만들기도 하고, 독자에게 텍스트 해석의 절차와 방법을 제공하여 독자의 생각을 일정한 방향으로 이끌어 가기도 한다. 사회적인 상호작용의 관점에서 보면 텍스트의 의미는 공동체의 합의에 의하여 결정된다(김옥동, 1994:430)고 할 수 있다.

텍스트 이해에 대한 사회적 상호작용의 관점은 인지 발달 연구에서 사회적 상호작용을 중요성을 강조하는 비고츠키(1980)나 자아의 구성에서 다양한 역할의 인식을 강조하는 미드(1934), 문학에서 다성성을 강조하는 바흐친(1978), 무의식은 타자의 목소리이고 언어처럼 구조화되어 있다는 라캉(1966), 텍스트의 구성에서 상호텍스트성을 강조하는 크리스테바(1968), 텍스트 이해에서의 상호텍스트성을 주장하는 바르트(1971)와 같은 사람들의 논의를 바탕으로 한다(김도남, 2002). 이들 논의에서 의미 구성에 작용하는 기본적인 기제는 '대화'이다.

사회적 상호작용을 강조하는 텍스트 이해 교육은 학급이나 소집단 안에서의 토의를 강조한다. 학급이나 소집단은 텍스트의 의미를 결정하는 하나의 합의 기구가 된다. 개별 학습자는 소집단의 일원으로 텍스트의 의미 결정에 참여하게 된다. 공동체 속에서 개별 독자가 제시하는 의견은 의미의 합의에 이르는 과정에서 제시되는 하나의 안(idea)으로 결정적인 역할을 하지 못한다. 즉 독자의 텍스트 의미 이해는 다른 독자와의 상호작용 속에서 의견을 견주고 조율하는 과정에서 이루어진다. 이것은 독자가 의미 구성의 주체이기보다는 독자가 속해있는 공동체가 의미 구성의 주체가 됨을 의미한다. 이러한 관점은 텍스트 이해가 합리적으로 이루어질 수 있다는 의식을 가지게 한다. 하지만 텍스트의 의미

가 공동체의 합의에 의하여 결정된다고 봄으로써 텍스트의 의미의 고정성에 반대한다.

사회적 상호작용 중심의 접근 관점에서는 개별 독자의 생각을 인정하지만, 공동체 구성원의 대화를 중시함으로써 종합적으로 합의된 의미가 권위를 갖는다. 때문에 대화의 과정에서 개별 독자들의 역할에 대한 책임이 강조되기는 하지만, 개별 독자들은 의미에 대하여 책임을 회피할 수도 있다. 때문에 사회적인 상호 작용을 통한 텍스트의 이해는 개별 독자들이 적극적이면서 주도적인 활동을 하지 못하면 이루어질 수 없다. 이렇게 볼 때, 사회적 상호작용 중심의 관점에서는 개별 독자의 역할을 강조하면서 집단적인 합의를 이끌어 낼 수 있도록 조절하는 것이 중요하게 된다.

사회적 상호작용 중심의 접근 관점은 개별 독자를 특정 공동체의 다른 속으로 이끌어 들이기 위한 접근 방식과 주어진 과제를 해결하기 위하여 구성원들이 협력하는 접근 방식, 텍스트의 이해를 위하여 토의를 중시하는 접근 방식, 텍스트 의미 사이의 관계를 중심으로 내적인 상호 작용을 강조하는 접근 방식 등으로 나눌 수 있다. 이들은 사회적인 상호 작용을 통한 텍스트 이해를 강조하는 면에서는 의견의 일치를 보이고 있지만 그 목표나 활동 과정은 서로 다르다. 이 사회적 상호작용 중심의 접근 관점은 독자들이 서로 의지하고 도움을 줌으로써 효과적인 학습을 할 수 있도록 하는 방법적인 성격을 갖는다. 이러한 활동이 지향하는 것은 텍스트 이해에 대한 폭을 넓히고, 독자들이 이해한 내용을 공유하는 하는 것이다. 이들의 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

1. 공동체 참여 중심의 접근

독자가 텍스트의 의미를 이해하는 데 있어서 해석 공동체의 역할을 강조하는 접근 방식이다. 이 접근 방식에서는 개별 독자들은 텍스트의 의미를 결정하기 어렵다고 보고, 기존의 해석 공동체 구성원과의 상호 작용을 통한 이해를 강조한다. 해석 공동체는 독자에게 텍스트의 형식

과 주제에 대하여 의미를 해석할 수 있게 가르친다고 본다(국어교육학사전, 1999:214). 학습 활동에서 권위를 가지고 있는 교사로 대표되는 해석 공동체는 독자와의 상호작용을 통하여 독자가 해석 관습에 따라서 텍스트를 해석할 수 있게 한다(우창효, 1995:88). 비즐(Bizzle, 1992), 브루피(Bruffee, 1986), 리페브르(LeFevere, 1987) 등이 제기하는 담화 공동체의 담화 관습을 의미의 구성의 접근 방식에 대한 설명(최현섭 외, 2000)은 이러한 공동체와의 상호작용을 통한 텍스트 이해의 방식을 설명한다. 김대행 외(2000:75~82)에서도 '공동체 형성적 문학교육'에서 설명하는 내용도 이 접근 관점의 확대 적용이라 할 수 있다.

이 접근 방식에서 보면 텍스트의 의미는 독자와 텍스트 사이에서 존재하는 것이 아니라 텍스트를 소유한 공동체에 있다. 독자는 이 공동체와의 상호작용을 통하여 의미를 구성하게 된다. 즉 텍스트의 의미는 개별 독자 외부에서 존재하면서 다른 독자와의 상호작용 속에서 독자에게 인식되는 것으로 볼 수 있다. 이 접근에서의 텍스트 의미는 독자가 접하게 되는 공동체에 따라서 텍스트의 의미가 변할 수 있다는 전제가 성립한다.

이 접근에서는, 텍스트의 의미를 결정하는 주체가 텍스트를 소유한 공동체라고 생각하기 때문에 공동체의 의미 합의 과정에 참여하는 것이 중요하다. 해석 공동체에는 텍스트 해석에 대한 권위를 가지고 있어서 개별 독자들은 권위 있는 공동체와의 상호작용을 통하여 텍스트의 의미를 특정한 방향에서 구성해야 한다. 즉 권위 있는 해석 공동체로 인하여 열린 관점으로 텍스트에 접근하기보다는 주어진 해석의 규범과 관점을 바탕으로 접근한다. 이러한 이해의 방식은 공동체를 유지하고 개별 독자를 공동체 구성원으로 받아들이는 기능을 한다.

이 해석 공동체를 중심으로 한 교육적인 접근은 동료 학습자와의 대화보다는 교사나 텍스트 해석에 권위 있는 독자와의 상호작용을 강조하게 된다. 매체를 이용한 상호작용이나 강연회, 대담, 면담, 토론회 참석과 같은 활동들에 참여함으로써 상호작용을 할 수 있게 된다. 학교에서 이루어지는 대표적인 방법은 교사와의 수업을 통한 상호작용이라 할 수

있다. 이 상호작용 속에서는 일 대 다수의 대화 방식을 취한다. 이때 교사는 공동체의 의견을 대변하고, 학습자들은 개별 독자의 역할을 한다. 이 과정을 통하여 학습자는 교사로 대표되는 해석 공동체를 접하게 되고, 텍스트의 의미 해석의 방식과 텍스트 의미를 이해하게 된다. 그러나 해석 공동체 속의 개별 독자는 공동체의 생각을 그대로 수용하지 않고 변형하거나, 정교화하여 수용되기도 한다. 때문에 개별 독자의 의견이 영향력을 가질 수도 있다. 지금의 텍스트 이해 교육에서는 이러한 방식의 의미 해석이나 이해를 강조한다.

2. 집단적 토의 중심의 접근

집단적 토의 중심의 접근은 텍스트 의미에 대하여 개별 독자가 이해한 내용을 집단 내에서 토의하여 공유하는 방식이다. 이 접근은 텍스트 의미가 독자에 따라 다르게 이해될 수 있다는 생각을 기반으로 개별 학습자의 이해의 방식과 내용을 존중한다. 교수-학습 활동에서는 소집단을 구성하고 각 집단 내에서 개별 독자들이 이해한 내용을 토의하여 공유할 수 있도록 한다. 대표적인 방법이 반응 중심 학습 활동이나 독서 클럽 활동에서 이루어지는 독서 토의이다. 이 토의에서는 텍스트의 의미 이해에 대하여 개방성을 인정하기 때문에 자유로운 토의가 이루어질 수 있고, 학습 상황에 따라 다양한 의견을 이끌어낼 수 있다. 학습 활동 자체가 결론을 이끌어내려고 하기보다는 개별 독자의 의미 해석을 알아보고 그것에 공감하려고 한다.

토의를 중심으로 한 접근 방식은 문학의 독자 반응 이론이나 수용 이론을 교육적으로 받아들이면서 체계적으로 정리된 면이 있다. 이에 대한 논의는 경규진(1994)과 이회정(1999)의 논의가 있으며, 독서 클럽에서의 토의는 맥마혼(McMahon, 1997)의 논의를 수용하여 교육적 적용을 분석한 강원경(1999)이나 신헌재 외(2002)의 논의가 있다. 이들 논의는 독자가 텍스트에 대하여 인식한 내용을 토의를 통하여 교환하는 것에 초점이 놓여져 있다. 독자 중심의 텍스트 이해 방식을 수용하면서 사회

적인 상호작용의 방식으로 재구조화 한 텍스트 이해의 지도 방식이라 할 수 있다. 텍스트의 이해가 개인의 내적인 의식 속에만 머무는 것이 아니라 다른 독자와의 관계 속에서 의미 있는 것으로 인정받을 수 있게 해준다는 면에서 이 접근 방식이 의의를 갖는다.

반응 중심의 토의나 독서 클럽의 토의는 교육적으로 구조화된 계획적인 학습 활동을 강조한다. 토의를 통하여 서로의 생각을 효과적으로 주고받을 수 있도록 학습 활동을 설계한다. 활동 과정 속에서 텍스트 이해에 필요한 기능이나 전략의 습득을 목적으로 하는 경우도 있다. 그러나 이들 학습 활동의 본질에서는 개별 독자들이 이해한 내용에 대한 의견 교환이다. 토의 활동은 미리 계획된 활동 내용과 절차를 가지고 이루어지며, 그 과정에서의 활동은 텍스트의 내용에 대한 개별 독자의 생각이 중요시된다. 개별 독자들은 토의를 통하여 이해의 폭을 넓히면서 다른 독자의 이해에 공감하게 된다. 개별 독자들이 토의를 통하여 자신의 생각을 더욱 공고히 하거나 확장할 수 있다는 면에서 활동의 의미를 찾을 수 있다.

요컨대, 집단적 토의 중심의 접근에서는 텍스트의 의미를 한 가지로 정하려고 하지 않고 다양한 의미 해석의 가능성을 열어 놓는다. 때문에 텍스트 의미의 불확정성과 다양성, 변화 가능성을 당연시한다. 토의 과정에서는 독자에게 논리적인 해석과 타당한 근거 제시를 요구함으로써 이해의 타당성에 접근하려 한다. 또한 독자가 풀이하는 텍스트의 의미나 텍스트의 이해는 방식은 독자의 고유한 권리라고 생각하여 독자들은 서로의 생각을 존중한다. 물론 텍스트의 의미 해석이 타당성을 갖지 못한다면 반박을 당할 수도 있다. 토의 중심의 텍스트 이해 접근 방식에서는 의미에 대한 개방성을 바탕으로 다양한 해석의 가능성과 독자의 개별적인 이해를 존중 및 의미 해석의 공유라는 면에서 교육적 의의를 찾을 수 있다. 그러나 개별 독자의 이해가 모두 존중받게 됨으로써 텍스트이해의 타당성에 대한 기준이 모호하다.

3. 소집단 탐구 중심의 접근

소집단 탐구 중심의 접근은 독자의 텍스트 이해를 협동적인 문제 해결로 보는 관점이다. 독자들은 텍스트의 의미를 탐구하기 위하여 소집단을 만들고, 각자의 과제를 나누어 맡는다. 소집단은 4~6명의 학습자로 구성되고, 집단 구성원은 과제 해결을 위하여 상호작용을 통하여 협력한다. 소집단 활동의 형태는 두 가지로 구분할 수 있다. 전통적으로 과제 해결 중심의 소집단 학습과 최근에 의미 공유 중심의 협동학습이 그것이다. 이 두 형태는 집단별로 주어진 과제를 해결하기 위하여 구성원들이 적극적으로 상호작용하는 것을 강조한다.

소집단 학습에서는 과제 해결을 위하여 집단 구성원들이 서로 협력한다. 활동의 과정은 과제를 해결하기 위해서는 과제를 확인하여, 과제 해결 절차를 논의하고, 과제를 분담하여 각자 맡은 과제를 해결한 다음 전체적으로 종합하는 과정을 거친다(정수경 역, 1999). 소집단 학습의 대표적인 형태는 조별(모둠별)학습이나 총체적 언어학습(신현재·이재승, 1994), 프로젝트 학습(지정옥, 1995) 등을 들 수 있다. 이들 학습 활동은 과제 해결 자체를 중시하는 경향이 있다. 그래서 소집단 학습의 학습자들은 자신에게 주어진 과제를 해결함으로써 집단의 과제를 해결에 기여해야 한다고 본다. 이것은 소집단 학습의 활동이 개별 학습자보다는 과제에 중점을 두고 이루어지기 때문이다.

이와 달리 협동학습에서는 협력적인 과제 해결을 강조하면서 학습자들에게 초점을 둔다. 이것은 소집단별 과제 해결과 그 결과의 공유를 강조함으로써 개별 학습자의 학습도 동시에 강조한다. 학습자들은 문제를 해결하기 위하여 서로 협력해야 할 뿐만 아니라 활동의 결과를 공유하기 위한 노력을 함께 기울여야 한다. 이것은 소집단 학습이 학습의 활동 과정에서 학습이 이루어질 것이라고 가정한 것과는 달리 학습의 결과를 확인하는 과정을 거침으로써 개별 학습자의 직접적인 학습과 학습 결과를 확인하게 된다. 이것은 스탈(Stahl, 1995)이나 카간(kagan, 1995), 슬라빈(Slavin, 1999) 등이 제안한 협동학습 모형에서 공통적으

로 확인할 수 있다. 또한 협동학습에 대한 논의(이경화 외, 2002, 신헌재 외, 2002)나 동료 도움 학습(강혜진, 1999)에서도 마찬가지이다. 이들 활동은 개별 학습자들이 학습 결과를 확인하고 공유하게 함으로써 이것을 가능하게 한다. 때문에 학습 활동에서는 학습자들이 모두 참여하는 텍스트 이해 활동 과정을 계획하고, 학습 결과를 공유할 수 있도록 하기 위하여 노력한다. 이를 통하여 텍스트의 의미를 집단적으로 찾고 받아들이게 해야한다. 협동학습의 접근 방법은 학습 결과에 대한 공유를 강조한다는 측면에서 교육적 의의를 찾을 수 있다.

소집단 탐구 중심의 텍스트 이해 활동에서는 텍스트 의미가 특정한 형태로 존재하는 것을 가정하는 경향이 있다. 집단에서 합의를 거쳐 결정한다고 할 수도 있지만 문제 해결이라는 관점에서 보면 문제에 관련하여 제시될 수 있는 결과는 한정되는 특징을 갖는다. 협동학습에서 결과의 공유와 그 공유 결과에 대한 평가에서 보면, 텍스트의 의미는 집단적 관점에서 합의를 거치던가 정해진 의미로 귀결되어야하는 측면이 있다. 이것은 다양한 의미 이해 과정에 접근하는 것을 막을 수 있다.

4. 내적 대화 관계 중심의 접근

내적 대화 관계 중심의 접근은 텍스트의 의미가 개별 텍스트 자체로 결정되지 않는다고 본다. 각 텍스트의 의미는 다른 텍스트와의 내적 대화 관계에서 드러난다는 것이다. 각 텍스트의 내용이 다른 텍스트의 영향을 받아서 이루어졌기 때문에 텍스트의 의미도 다른 텍스트와의 관계를 기반으로 하여 존재한다는 것이다. 바르트(1971)는 텍스트의 의미가 직접 또는 간접적으로 다른 텍스트와 관계를 맺고 있으며, 텍스트 이해는 상호텍스트성을 바탕으로 이루어진다는 것이다(김희영 역, 1998). 이것은 크리스테바(1967)가 '모든 텍스트는 다른 텍스트의 내용들이 짜집기된 모자이크다'(김옥동, 1993:196)라고 말한 것을 텍스트 이해를 설명하면서 사용한 것이기도 하다. 즉 텍스트의 구성 내용뿐만 아니라 독자 의 텍스트 이해는 다른 텍스트와의 상호작용 속에서 이루어진다고 할

수 있다(김도남, 2002, 김정우, 1998).

이 접근에서 텍스트 이해를 보게 보면, 상호작용의 요인을 강조하기는 하지만 상호작용의 대상과 범위가 넓다. 기본적으로는 다른 텍스트와의 상호작용이지만, 매체(하이퍼텍스트/하이퍼미디어)를 통한 상호작용이나 다른 독자와의 상호작용도 포함한다. 이 접근에서 보면 텍스트의 의미는 그 텍스트가 맺고 있는 다른 텍스트와의 관계 속에 있다. 다시 말하면 텍스트의 의미는 독자가 어떤 텍스트와 관계짓는가에 따라 텍스트의 의미가 결정된다고 볼 수 있다.

이 접근 방식의 교육적 논의는 이해의 확장에 초점이 놓여 있다. 최협섭 외(2002), 김대행 외(2000), 구인환 외(1999), 우한용(1999), 경규진(1994) 등은 단일 텍스트의 의미를 이해하고 나서 다른 텍스트와의 관계성을 살펴 텍스트의 의미 이해를 넓히기 위하여 관련 텍스트를 활용해야 하는 것으로 본다. 그러나 독자는 단일 텍스트 이해의 전체 과정에서 다른 텍스트와의 내적 관계에 유의해야 한다(Hartman, 1991). 때문에 텍스트 이해 교육에서는 독자의 마음속에 구성되는 텍스트의 상호텍스트성을 도울 수 있도록 다양한 텍스트와의 상호 작용할 수 있도록 하는 접근이 필요하다(김도남, 2002). 이를 위해서는 하이퍼텍스트(이경화, 2001:429~434)뿐만 아니라 텍스트 내용에 관련된 다양한 자료를 활용해야 한다.

내적 대화 관계 중심의 텍스트 이해의 방식은 기본적으로는 텍스트 의미의 다양성과 불확정성을 전제하고, 다른 텍스트와의 관계 속에서 의미가 결정된다고 본다. 때문에 독자의 텍스트 의미에 대한 이해는 계속적인 변화를 전제한다. 관련된 텍스트의 선택에 따라 의미가 달라질 수 있기 때문이다. 텍스트 이해 교육의 활동은 내용적으로 관계 있는 텍스트를 함께 제시하여 텍스트의 이해 영역을 넓힐 수 있도록 할 필요가 있다. 이 접근은 학습자의 텍스트 이해 범위를 넓힐 수 있다는 측면에서 의미가 있지만 학습자의 학습 활동 시간과 자료 준비, 인지적인 면에서 부담이 된다.

V. 문화 중심의 접근 관점

텍스트 이해가 문화에 기반을 두어야 한다는 것은 오래된 관점이다. 문화는 일반적으로 지식, 신앙, 예술, 도덕, 법, 관습 및 인간이 사회한 성원으로서 획득한 다른 능력과 관습을 포함하는 복합 총체를 의미한다(국어교육학사전, 1999:341). 문화는 인간의 생활 양식을 모두 포함하기에 의식적·무의식적 사고 방식과 행동 양식을 모두 포괄한다. 때문에 분명하게 문화의 범위를 한정하는 것은 어려운 일이다. 그렇지만 문화적인 접근은 텍스트 이해 현상을 설명하는 하나의 원리(김창원, 2000:34)이면서, 접근 방식으로 논의되고 있기에 이에 대한 관점을 살펴볼 필요가 있다.

텍스트나 독자, 사회적 상호 작용 중심의 접근 관점은 각각 개별적인 구분이 가능한 면이 있다. 그러나 문화 중심의 접근 관점은 이와 달리 이들 모두가 텍스트 이해의 작용태라는 인식을 갖게 한다. 독자는 텍스트를 매개로 하여 문화에 적용하고, 텍스트는 독자를 문화와 연결하는 기능을 하기 때문이다. 이러한 관점은 텍스트 이해의 접근을 거시적으로 보게 한다. 즉 텍스트 이해를 독자의 개인적인 지식이나 정서함양, 사고력의 계발이 아니라 독자의 정체성을 가지게 하는 메커니즘으로 여기게 한다. 그렇기 때문에 텍스트 이해 교육에서 텍스트와 독자와 사회는 문화라는 하나의 체계에 의하여 존재하며 그 속에서 독자는 자신의 정체성을 발견하는 것으로 본다.

문화 중심의 접근은 문화의 실체가 다면적이어서 문화를 이야기하는 논자마다 문화의 개념과 범주를 달리하기 때문에 텍스트 이해 교육에서의 논의도 다양하다. 또한 각 논의들은 특정 관점만을 취하는 것이 아니라 여러 관점을 혼용하고 있다. 그래서 문화적인 접근의 범주와 갈래를 정하기 어려운 면이 있다. 이것은 논의를 다양하게 한다는 면에서 의의가 있기는 하나 교육적인 접근이 구체적으로 어떻게 되어야 하는가에 합의하지 못하고 있는 것과 같다. 이들의 접근 방식을 몇 가지로 구분하여 살펴본다.

1. 문식성 확장 중심의 접근

현재의 독자는 과학 기술의 발달로 인하여 다양한 텍스트 환경에서 살고 있다. 독자들은 이런 텍스트 환경에 적응하기 위하여 문식성의 확장이 필요하다. 박수자(2001)나 박영목(2002)은 독서 환경의 변화를 문화적인 관점에서 접근하면서 새로운 문식성이 요구된다는 말하고 있다. 그러면서 새로운 텍스트 문화의 변화에 적응하기 위하여 텍스트 이해 교육의 문화론적인 접근이 필요하다고 본다. 박수자(2001:374)는 문식성의 개념이 문자언어에 한정된 것에서 특정 의사소통 문화에서 형성된 심적 상태로 그 범위가 확장되고 있다고 보면서, 텍스트 이해 교육에서는 현대적 문식성을 개발할 수 있도록 해야 한다고 말한다. 박영목(2002:5)도 모든 텍스트 이해 활동은 특정한 사회적 맥락 속에서 이루어지기 때문에 사회·문화적 맥락 요인은 텍스트 이해 능력을 위한 학습을 총체적인 관점에서 규정할 수 있도록 해준다고 보면서 사회·문화적 맥락에서 텍스트 이해 할 수 있는 문식성의 필요성을 강조한다. 김대행 외(2000:307~345)도 언어 환경 변화에 대한 접근 방식으로 문식성의 확장이 필요하다고 말한다.

문화적인 맥락에서 문식성의 확장을 텍스트 이해 교육에서 수용해야 한다는 관점은 타당한 측면을 갖는다. 현대를 살아가는 사람들이 변화된 언어 문화, 다시 말하여 텍스트 이해 문화에 적용할 수 있는 능력을 길러야 하기 때문이다. 오늘날의 독자들은 변화된 사회 문화 속에서 살아가기 위해 사회에서 요구하는 문식성을 지녀야 한다. 문식성의 확장에 주목하는 것은 현실적이고 실질적인 접근이다. 김미량(1999)은 컴퓨터 문식성, 비주얼 문식성, 미디어 문식성, 정보 문식성 등을 구분하고 있다(박수자, 2001:374). 이러한 구분에서 볼 때, 이들 문식성은 각기의 텍스트를 기반으로 한다. 이들 텍스트를 효과적으로 이해하기 위해서는 이들을 읽고 이해할 수 있도록 하는 문식성이 있어야 한다. 즉 텍스트 이해의 교육에서 이들을 길러줄 필요가 있다. 문화적으로 요구되는 문식성을 지도하기 위해서는 이들 문식성의 특성을 규정하고 그 내적인

구조를 세부적으로 탐구함으로써 지도 내용과 방법을 찾아야 한다.

새로운 문식성에 대한 접근은 넓게는 문화에 대한 적용 방식이면서, 사회·문화 속에서 주체적인 활동을 할 수 있도록 하기 위한 것이다. 이러한 접근은 교육의 관점에서 현실적인 목표를 추구하는 접근이 된다. 그러나 이러한 문식성의 확장은 학습자들에게 지식의 확장이나 기능적인 적용력을 길러 주는 정도에 머물 수 있다. 이에서 더 나갈 수 있는 적극적인 관심과 논의가 필요하다.

2. 이해의 작용 요소로 보는 접근

문화를 텍스트 이해에 작용하는 하나의 요소로 보기도 한다. 문화가 텍스트와 독자 사이에서 독자의 이해 활동을 중재하는 역할을 한다는 것이다. 즉 문화는 텍스트 이해의 한 요소로서 독자에게 영향력을 행사하여 독자의 이해를 조절하는 중요한 기능을 하게 된다는 것이다.

독자의 텍스트 이해에 영향을 주는 문화의 요소는 전통, 관습, 사상, 의식 구조, 종교, 제도 등 인간 삶의 총체적 내용을 포함한다. 이들은 독자의 의식과 텍스트에 대한 해석 방법과 자료를 제공하고, 이해의 바탕을 마련하여 준다. 즉 문화는 독자가 텍스트 내용을 어떻게 인식하고 해석하고 받아들여야 할지를 결정한다. 다시 말하면 독자의 텍스트 이해는 문화와의 영향 관계 속에서 이루어지며, 텍스트 이해의 내용은 문화의 여러 가지 요소에 지배를 받는다¹⁷⁾는 것이다. 정재찬(2001: 91~138)은 문화의 관점을 사회구성주의 관점과 바흐친의 언어관을 끌어와 설명한다(이삼형 외 2001). 이것은 문화를 독자와 상호작용하는 하나의 요인으로 보는 입장이라 할 수 있다. 이삼형(2001:66)도 사고 중심의 국어 교육관을 설명하면서 텍스트 생산과 관련하여 문화·상황을 하나의 작

17) 어떤 분야의 텍스트를 제대로 이해하기 위해서 학생들은 해당학문 분야의 특징적인 사고 양식과 독서 방식에 대한 지식을 보유할 필요가 있다. 내용에 관한 지식, 텍스트에 관한 학문 분야별 특징적인 사고 양식에 관한 지식 등은 독해 과정을 지원하는 중요한 자원이다(박영목, 2002:9).

용 요소로 보고 있는데, 이해의 영역으로 확장하여 보아도 마찬가지라 할 수 있다. 우한용(1999:257~282)이 프라이의 문학이론을 바탕으로 텍스트 이해의 방식에 대한 설명이나, 구인환 외(1999:172~198)에서 논의하는 텍스트 이해에 대한 설명은 문화가 텍스트 이해의 한 요소로 작용한다는 것을 보여준다.

문화가 텍스트 이해의 요인이기에 이에 대한 구체적인 접근 방식을 탐구하는 것은 중요하다. 텍스트 이해 교육에서 문화의 요소를 고려함으로써 텍스트에 대한 이해를 넓히고, 깊게 할 수 있으며, 텍스트가 가지는 총체적인 가치를 인식할 수 있게 해준다. 또한 문화와 텍스트와의 관계에 대한 인식을 넓혀 주며 텍스트 이해를 통한 삶의 구조적 틀을 인식하게 함으로써 독자의 자신의 정체성을 찾게 할 수 있다. 교육 현장에서는 이에 필요성은 인식하여 학습 활동으로 끌어들이고 있으나 접근 범위와 방법이 구체화되어 있지 않기에 활용하기가 쉽지 않다. 이에 대한 텍스트 이해 교육의 관점에서 구체적이고 깊이 있는 논의가 있어야 한다.

3. 참여의 대상으로 보는 접근

텍스트와 텍스트 읽기는 하나의 문화를 형성하고 있다. 텍스트와 텍스트 읽기가 형성한 문화는 인류가 문자를 발명하면서 시작된 것이다. 이 문화는 독자가 활용할 대상이라기보다는 참여의 대상이 된다. 독자는 텍스트 읽기를 통하여 이 문화에 한 성원이 되는 것이다. 독자가 텍스트를 읽고 이해하는 과정은 다른 독자들과 공통의 문화적 약호를 통해 의미의 그물망을 이루어나가는 것이다. 이러한 과정 속에서 독자는 개인의 문화적 인격을 형성한다(우한용, 1999:36). 구인환 외(1999:32)는 문학교육을 대화 문화로 보면서, 이러한 대화의 문화는 독자를 문학적인 의미작용에 참여시키는 것이라고 인식한다. 이 관점에서 텍스트 이해는 이러한 문화적 약호를 익히고 대화를 통한 문화적 의미 작용에 참여하는 것이라 할 수 있다.

텍스트 읽기를 통한 문화의 참여는 사회화의 일환으로 이루어지는 측면도 함께 포함하는 것이다. 독자는 텍스트를 통하여 자신이 속해 있는 문화를 느낄 수 있고, 그 과정에서 자신의 생각을 형성하고 구성하게 된다. 독자는 스스로 자신의 심신을 구성하는 것이 아니라 문화와 관계를 맺는 과정에서 자신을 구성하는 것이다. 그렇기 때문에 텍스트 이해는 이러한 관계를 촉진시키기 위한 활동이 되는 것이다.

텍스트 이해 교육은 학습자에게 자신이 속해 있는 특정 텍스트 문화 속에 포함시키고자 하는 의도가 들어있다. 이러한 의도는 표면적으로 드러나기도 하지만 잠재적으로 존재한다. 학습자가 텍스트를 이해할 수 있도록 지도하는 것은 특정한 문화 속으로 학습자를 참여시킴으로서 문화와의 관계를 바탕으로 자신의 알게 하기 위한 접근이 될 수 있다. 이러한 관점에서의 텍스트 이해 교육은 구체적이지 못한 개념적이라는 면에서 한계를 갖는다.

4. 언어 관습의 유지와 전승으로 보는 접근

언어 관습의 유지와 전승으로 보는 접근은 텍스트 이해의 교육을 통하여 전통적인 언어의 관습을 탐구하고 이를 교육적으로 활용하자는 것이다. 이 접근은 전통적인 장르를 중심으로 접근하려는 경향이 강하다. 전통적인 언어 관습을 밝히고 이를 지금의 언어 관습으로 받아들여 확장하고 넓히자는 것이다. 이러한 접근은 텍스트의 이해가 언어의 관습에 의하여 지배받고 영향 받는다는 면에서 타당성을 갖는 면이 있다. 그렇기 때문에 텍스트 이해 지도는 언어 사용의 관습을 알 수 있도록 하는 것이며, 이를 활용하여 텍스트 이해를 확장을 하도록 하는 것이다.

언어 관습으로서의 읽기 교육에 접근하는 방식은 텍스트 구성 과정에 사용된 다양한 언어 규범들을 밝히고 이를 새롭게 발전시키자는 의도가 들어 있다. 염은열(2000)의 연구나 최인자(2001), 이지호(2002)의 문화론적인 접근들은 우리의 전통적인 관점에서의 언어 규범을 알아보는 것이고, 최미숙(1998)의 연구나 안수진(2001)의 연구는 비교적 근

래에 이루어진 언어적 규범을 알아보자는 논의가 된다. 이러한 논의는 작문 영역에 집중된 것이기는 하지만 이해의 영역으로 넓혀 생각해 본다면 언어의 관습을 알아보고 이를 텍스트 이해 과정에 활용하자는 생각과 같다고 할 수 있다. 우한용(1999)이나 김대행 외(2000)도 문학교육적인 접근에서도 이들의 관점을 취하는 면이 있다.

언어적 규범을 익힘으로써 텍스트 이해를 하지는 것은 텍스트의 형식이 내용을 담아내는 것으로서 형식이 텍스트 이해에 중요한 역할을 한다는 인식에서이다. 이 접근은 전통적인 담화구조에 대한 인식으로 이해의 적절성을 이끌 수 있다는 생각에서 문화의 유지와 전승이 필요하다고 본다. 언어를 통한 표현과 이해라는 것은 그 언어의 문화적 규범과 관습을 따르는 것은 당연한 일일 수 있다. 그렇기 때문에 이러한 문화적인 관습에 대한 이해와 활동은 중요한 의미를 갖는다. 다만 이 접근이 텍스트 이해를 위한 본질적인 목적과 궤를 같이 할 수 있도록 조율하는 것이 필요하다. 단지 관습을 아는 것만으로 이해의 영역이 모두 해결되는 것은 아니기 때문이다. 이러한 관점은 전통의 유지와 새로운 규칙을 살핀 후 교육의 방향을 결정하는 것이 필요하다.

5. 향유와 생산 대상으로 보는 접근

텍스트 이해를 문화적으로 접근하는 방식 중에 또 다른 한 가지는 문화를 향유하고 생산하는 것으로 보는 입장이다. 텍스트 문화에 참여하는 것을 바탕으로 텍스트 문화를 향유하면서 새로운 텍스트 문화를 창조하는 것으로 나가자는 것이다. 이 접근을 텍스트 이해 교육과 관련하여 보면, 모든 텍스트는 문화를 기반으로 한다는 인식에서 텍스트가 담고 있는 문화를 알고 즐기면서, 이들에 깊이 참여하고 또한 문화를 창조할 수 있도록 하자는 것이다.

박수자(2001:376~377)는 독서 행위의 결과로 얻게 되는 책의 기능성을 다음과 같은 것을 들고 있다. ①지식 축적의 기능 ②가치규범의 정착 기능 ③과거와 현재를 연결시키는 기능 ④현실을 발전시키는 기

능 ⑤사회교육과 통합적 기능 ⑥정보화 기능 ⑦분석과 비판적 사고의 기능 ⑧사회화 기능. 이들에게서 새로운 미디어 매체들이 등장하지만 책은 여전히 중요한 문화의 매체이기 때문에 향유되고 생산되어야 한다고 본다. 이러한 관점은 책이 형성하고 있는 문화에 대한 인식에서 출발한 것으로 책에서 비롯되는 문화를 향유하도록 해야한다는 것과 이를 위한 생산이 이루어져야 한다는 것이다. 문학 교육의 관점에서 새롭게 대두되고 있는 창작 교육에 대한 논의도 문화 생산의 교육적 접근으로 볼 수 있다.

책을 읽는다는 것은 여러 가지 문화를 인식하여 즐기는 것이고, 이를 바탕으로 새로운 문화를 생산할 수 있는 기반을 마련하는 것이다. 이러한 즐겁고 생산의 문화는 박영목(2002)이나 우한용(1999), 김대행(2000)의 논의에서 찾아 볼 수 있다. 구인환 외(1999:37)에서도 문학교육을 통하여 문화의 보존, 전승과 아울러 문화적 혁신과 창조를 해야한다고 보고 있다. 텍스트 이해 교육에서 문화에 대하여 알고 이를 즐기고, 생산할 수 있어야 한다는 관점은 교육적으로 타당하다. 이러한 접근은 표면적인 활동과 잠재적인 목표를 모두 포함한다. 그러나 이에 대한 분명한 규정과 교육적으로 접근하기 위한 구체적인 내용과 방법에 대한 논의가 필요하다.

VI. 나오며

텍스트 이해 교육은 다양한 텍스트 이해 이론을 수용하여 교육적으로 해석함으로써 성립된다. 텍스트 이해 교육은 텍스트 이해에 관한 모든 이론을 수용하기보다는 특정한 관점을 선택하여 받아들이고 이를 교육의 관점에서 재이론화 한다. 텍스트 이해에 대한 교육적 접근은 그동안 다양한 방식으로 이루어졌으며 새로운 이론들이 선택되어 활용된다. 여기서는 그 동안 선택되어 활용된 몇 가지 관점을 중심으로 살펴 보았다.

텍스트 이해 교육은 독자의 요인과 텍스트의 요인, 다른 독자의 요인, 문화의 요인이 상승 작용으로 이루어진다. 그 동안의 텍스트를 중심으로 한 접근이나 독자를 중심으로 한 접근이 어느 한 쪽의 역할을 강조한 것이었다면, 앞으로의 관점은 의사 소통에 중점을 둔 의미 구성의 관점, 즉 상호주관성을 바탕으로 한 대화를 통한 의미의 구성이 이루어질 수 있도록 하는 것이 필요하다.

텍스트 이해 교육은 다양한 관점을 받아들여야 할 뿐만 아니라 변화에 대처할 수 있어야 한다. 어느 한 가지 관점만을 고집할 수 없게 된 것이 현실이다. 학습자의 요구가 다양할 뿐만 아니라 사회 문화적인 요구가 변화하기 때문이다. 이러한 변화에 읽기 교육이 대처하기 위해서는 다양한 접근 관점에 대한 폭넓은 검토와 수용, 발전 방안이 논의되어야 한다.

참고문헌

- 강돈구(2000), 『슬라이어마허의 해석학』, 이학사.
- 강혜진(1999), *Assessing literacy growth in a cross-age elementary grade Peertutoring Program*, 경진문화사.
- 강혜진(2000), 「읽기 교육의 최근 동향과 국어교육에의 시사」, 『국어교육학연구』 10집, 국어교육연구회.
- 강원경(1999), 「독서 클럽 양상 연구」, 한국교육원대 석사논문.
- 김대형 외(2000), 『문학교육학 원론』, 서울대학교출판부.
- 김도남(2002a), 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구」, 교원대 박사 논문.
- 김도남(2002b), 「텍스트 이해지도의 절차 탐색」, 『독서연구』 제7호, 한국독서학회.
- 김봉순(1996), 「텍스트 의미구조의 표지연구」, 서울대박사논문.
- 김용도(1996), 『텍스트 결속이론』, 부산 외국어대학교출판부.

- 김옥동(1990), 『바흐친과 대화주의』, 나남.
- (1993), 『모더니즘과 포스트모더니즘』, 현암사.
- (1997), 『포스트모더니즘의 이론』, 민음사.
- 김재윤 외(1991), 『국어과교수법』, 선일문화사
- 김재봉(1999), 『텍스트 요약 전략에 대한 국어교육학적 연구』, 집문당.
- 김창원(2000), 「국어표현의 문화와 반문화」, 박갑수 외,
『국어표현·이해교육』, 집문당.
- 김태옥·이현호(1991), 『담화·텍스트 언어학 입문』, 양영각.
- 김희영 역(1999), 『텍스트의 즐거움』, 동문선
- 박삼서(1996), 「문학교육 과정 내용의 교재화」,
『국어교육연구소 학술발표자료집』 2.
- 박수자(2001), 『읽기 지도의 이해』, 서울대학교출판부.
- 박영목 외(1996), 『국어교육학 원론』, 교학사.
- 박영목(2002), 「독서 교육 연구에 있어서의 사회·문화적 접근」,
『독서연구』 제7호, 한국독서학회.
- 박태호(2000), 『구성주의 작문 교수 학습론』, 박이정.
- 변영계·김광위(2000), 『협동학습의 이론과 실제』, 학지사.
- 서 혁(1995), 「담화 구조와 주제 구성에 관한 연구」, 서울대 박사논문.
- 손정표(2000), 『독서지도 방법론』, 학문사
- 신헌재·이재승(1994), 『학습자 중심의 국어교육』, 서광학술자료사.
- 신헌재 외(2002), 『학습자 중심의 국어과 수업 방안』, 박이정.
- 안수진(2001), 「1930년대의 표현 공동체에 대한 연구」,
국어교육학회 학술발표대회 발표원고.
- 염은열(2000), 『고전 문학과 표현 교육론』, 역락.
- 우창효(1995), 「텍스트와 독자」, 경북대 박사 논문.
- 우한용(1999), 『문학교육학과 문화론』, 서울대학교출판부.
- 이경식(1979), 『새로운 독서지도』, 집문당.
- 이경화(1997), 「이야기 스키마 사용을 통한 전래동화 지도 방안」,
『국어수업방법』, 박이정.
- (1999), 「담화구조와 배경지식이 설명적 담화에 미치는 효과에 관

- 한 연구, 교원대 박사논문.
- 이경화(2001), 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 이대규(1994), 『수사학』, 한글과컴퓨터.
- 이삼형(1994), 「설명적 텍스트 내용 구조분석 방법과 교육적 적용연구」, 서울대 박사 논문.
- 이삼형 외(2001), 『국어교육학』, 소명출판사.
- 이삼형(2000), 「국어교육과 사고」, 박갑수 외, 『국어표현·이해교육』, 집문당.
- 이선영 편(1985), 『문학 비평의 방법과 실제』, 동천사.
- 이은숙(1997), 「텍스트 구조지도가 독해에 미치는 효과」, 교원대 석사 논문.
- 이은희(2000), 『텍스트언어학과 국어교육』, 서울대학교출판부.
- 이지호(2002), 『글쓰기와 글쓰기 교육』, 서울 대학교 출판부.
- 전병화(1999), 「협동학습을 통한 소설지도 방안 연구」, 한국교원대 석사논문.
- 지옥정 역(1995), 『프로젝트 접근법』, 창지사.
- 최미숙(1997), 『모더니즘 시의 글쓰기 방법 연구』, 서울대 박사논문.
- 최현섭 외(2002), 『국어교육학 개론』, 삼지원.
- 최인자(2001), 『국어교육의 문화론적 지평』, 소명출판사.
- 한철우 외(2001), 『과정중심의 독서지도』, 교학사.
- 허경철(1990), 「사고력의 개념화」, 『사고력교육과 평가』, 중앙교육평가원.
- Hartman, D. K.(1994), The Intertextual Links of Readers Using Multiple Passage. Ruddell, R. B., Ruddell, M. R., Singer, H.(1994), (4th ed) *Theoretical Models and Processes of Reading*, IRA., inc.
- Kagan, M.(1995), *Classbuilding: cooperative learning activities*, Kagan cooperative learning.
- Mcmahon, S. I. & Raphael T. E.(1997), *The Book Club Connection*, IRA.
- Slavin, R. E.(1999), *Educational psychology: Theory and*

practice/a practical guide to cooperative learning and practical guide, Allyn and bacon

Spivey, N. N.(1997), *Constructivist Metaphor*, NY:Academic press.

Stahl, R, J.(eds)(1995), *Cooprative learning in language arts, A hand book for teachers*, Addison-Wesley Pub.

Thomas, G, G.(1996), *Creating reading instruction for all children(2th)*, Aiiyn and Bacon.

〈초록〉

텍스트 이해 교육의 접근 관점 고찰

김도남

텍스트 이해에 대한 교육적인 접근은 다양한 방식으로 이루어지고 있다. 이들 방식은 특정한 텍스트 이해의 관점을 바탕으로 한다. 텍스트 이해 교육에 대한 접근 관점은 크게 텍스트 중심의 접근 관점, 독자 중심의 접근 관점, 사회적 상호작용 중심의 접근 관점, 문화 중심의 접근 관점으로 구분할 수 있다.

텍스트 중심의 접근 관점은 텍스트 이해를 필자의 생각이나 텍스트 내용 구조를 중심으로 지도하는 방식이다. 이 관점은 필자 중심의 접근과 텍스트 구성 요소 중심의 접근, 텍스트 구조 중심의 접근으로 구분할 수 있다. 독자 중심의 접근 관점은 텍스트 이해를 독자의 요인을 중심으로 지도하는 방식이다. 이 관점은 기능 중심 접근과 스키마 중심의 접근, 전략적 사고 중심의 접근, 언어적 사고 중심의 접근으로 구분할 수 있다. 사회적 상호작용 중심의 접근 관점은 텍스트 이해를 다른 독자와의 상호작용을 중심으로 지도하는 방식이다. 이 접근 관점은 공동체 참여 중심의 접근, 집단적 토의 중심의 접근, 소집단 탐구 중심의 접근, 내적 대화 관계 중심의 접근으로 구분할 수 있다. 문화 중심의 접근 관점은 텍스트 이해에 문화의 요인을 중심으로 지도하는 방식이다. 이 관점은 문식성 확장 중심의 접근, 이해 요소로 보는 접근, 참여 대상으로 보는 접근, 언어 관습의 유지와 전승으로 보는 접근, 향유와 생산 대상으로 접근을 구분할 수 있다.

이들 접근 방식들은 텍스트 이해 교육에 선택적으로 수용되어 활용되고 있다. 앞으로 텍스트 이해 교육은 텍스트 이해의 관점과 사회의 변화 및 독자의 요구 변화에 대처하기 위한 교육 내용과 지도 방법의

탐구가 필요하다.

【핵심어】 읽기, 읽기 교육, 읽기 이론, 텍스트 이해, 텍스트 이해 교육

〈Abstract〉

A study on perspective of reading instruction approaches

Kim, Do-nam

There are some reading instruction theory which is explanation for teaching-learning of reading comprehension. Those reading instruction theory are affected of reading theory which is research for interpretation of reading act. A point of view teaching reading is conducted by selected perspective of reading instruction theory.

This paper investigates reading instruction approaches that are applied teaching reading all the while. In this paper divided reading instruction approaches into four forms: text based approach, reader based approach, social interaction based approach and culture based approach. Those each approach is make up by influential factor of text understanding.

The reading teacher selects the content and the method from one or several approaches of reading instruction theory to instruct students reading comprehension. In the same manner way the teaching reading for the future would be selected the content and the method in several perspective of reading instruction theory. So, the task of reading instruction theory is seek after learning factor and teaching method on social interaction and culture based text understanding.

【key words】 reading, Reading instruction, Reading theory, Reading instruction theory, Text understanding, reading comprehension