균형있는 읽기교육의 가능성

김 봉 순*

〈차 례〉

Ⅰ. 머리말
Ⅱ. 읽기의 목적과 지도목표
1. 읽기의 목적
2. 읽기교육의 지도목표
Ⅲ. 읽기 관련 요인과 지도내용
1. 읽기 관련 요인
2. 읽기교육의 지도 내용
Ⅳ. 읽기교육의 구성과 실제
1. 읽기교육의 구성
2. 읽기교육의 실제
Ⅴ. 결론

Ⅰ. 머리말

이 연구는 읽기와 관련하여 기존에 논의되었거나 지금 논의되고 있는 것을 균형있는 읽기교육의 관점에서 정리하여, 이것을 실천할 수 있는 체제를 구상하는 데에 목적이 있다. 오늘날의 삶에 더욱 적절하고 유익한 읽기의 방향을 설정하고 그 교육의 내용을 구상함으로써 읽기 교육에 대한 논의를 한 단계 더 진척시킬 수 있을 것이다.

읽기교육은 일찍이 생활의 기초기능을 익히는 초보적 문식성 수준에서 출발하였고 도덕 이나 교양을 교육하기 위한 수단으로 인식되기도 하였다. 근대 이후에야 언어교육이 도덕, 교양 교육과 분리되면서, 언어 능력의 한 부분으로서 읽기 능력이 강조되었다. 이러한 맥락에서 행

* 공주교육대학교

동주의적 관점에서 인지-구성주의적 관점으로 다시 사회구성주의적 관점으로 발전하면서 읽기교육이 본격화되었다. 이렇게 축적된 토대 위에 최근에는 균형적인 읽기교육이란 이름으로 읽기의 각 요소와 특징을 조화롭게 다루고자 하는 활동에 관심을 기울이고 있다.

이러한 흐름에서 우리 읽기교육의 현주소는 인지-구성주의로 몸체를 이루면서 내실에는 행동주의적 교육이 자리하고, 사회구성주의에 손을 내밀지만 만져지는 것은 거의 없으며, 균형있는 읽기교육을 건너다보는 상황에 있다. 물론 이러한 문제를 자각하고 극복하려는 지난한 노력들고 함께 한다.

현재의 읽기교육은 인지-구성주의에서 강조하는 사고의 과정과 전략을 중심으로 이론적 배경과 교육과정을 설정하고 있다. 그런데 실제로 구현되는 수업은 의미의 능동적인 구성보다 스키마를 동원한 객관적 의미의 확인이며(이성영, 2001), 인지적이고 효율적인 전략의 학습이기보다 분절화되고 탈맥락적인 기능의 훈련으로 채워져 있다(이삼형 외, 2001, pp.70~74). 그리고 대부분의 전략은 인지적이기보다 활동 수준에 그치고 있다. 이에 더욱 구체적인 전략을 개발해야 하며(이성영, 2002), 상황에 따라 유동적이고 진정한 인지적 역량을 발휘할 수 있는 전략의 본질을 회복하여 교육해야 한다는 주장을 제기한다(이삼형, 1999).

읽기에서 사회문화적 맥락의 중요성은 두말 할 나위가 없다. 그래서 꾸준히 사회문화적 맥락의 중요성이 모든 연구에서 강조되고(박영목, 2002), 나아가 문화라는 더욱 확장되고 추상적인 개념으로 읽기 등 국어교육의 전반을 재편해 보자는 제안도 있지만, 아직 그 정체가 모호하고 구체적으로 읽기교육에서 어떻게 접목되어야 하는지 실체를 구체적으로 드러내지 못한다. 더구나 국어교육의 독자성 문제와 관련하여 문제를 제기할 때 그것에 어떻게 답해야 할지 막연한 데가 없지 않다. 그러나 비판적 문식성(van Dijik ed., 1997)이 강조되고 문화적 문식성을 재개념화하는(박인기, 2002) 등의 시도와 생태학적 독서교육의 강조(김창원, 1997), 비판적 읽기교육의 구체화(김영선, 1999; 김혜정, 2002), 독자의 삶의 맥락에 충실한 읽기의 강조(이성영, 2001) 등은 이러한 문제

를 자각하고 있음을 보여주는 증거이자 해결의 실마리를 찾으려는 노력이기도 하다.

이러한 분위기에서 '기능(skill) 중심과 의미(과정과 결과) 중심, 교수 중심과 학습 중심, 인지적인 것과 정의적인 것, 비형식적 평가와 형식적 평가, 상업적 자료와 교사 추천 자료, 모든 언어활동 등' 대립적이고 상대적으로 경시되던 요소들에 대한 배려도 빠뜨리지 않아야 한다는 균형을 강조하는 읽기교육은 기존의 논의를 포괄하는 역할을 한다(강혜진, 2000 참조). 그러나 균형이라는 이름 하에 논의되는 구체적인 내용도 앞서 말한 문제들을 고스란히 가지고 있는 것이긴 하지만, '총체적 언어교육을 강조하고 텍스트적 요소를 활용하는 등' 적용의 범위를 확장하고(Graves, et al., 2001; Tompkins, 2001), '기능(skill)을 의미를 얻는 방법으로 가르치지 기능 자체가 목적이 아니라는 인식과 학생들로 하여금 과정 중심의 방법으로 지식을 만들어나가게 할 것을 강조하는'(강혜진, 2000 참조) 읽기의 본질을 성찰하는 방향 또한 고무적인 일이다.

이러한 한계와 노력은 우리만의 것이 아니라 세계적인 현상이고, 주변 학문의 성장을 기다리면서 자기 계발을 해야하는 문제이기도 하며, 발전을 향해 가는 진행 중에서 필연적으로 밟아야 할 단계이기도 하다. 그러나 전반적으로 문제의식과 의욕은 충분한 데 비해 그 실천적 성과는 미미해 보인다. 따라서 논의가 진행 중에 있더라도 기존의 연구들에서 유익하게 취할 수 있는 것들을 찾아서, 한 단계 나아간 읽기교육을 구상할 수 있다. 여기서는 특히, 1) 기능 자체가 목적이 아니라 의미를 얻는 방법으로 중요하고, 따라서 기능과 의미가 모두 중요하게 다루어져야 한다는 점과, 2) 기존의 내용파악 중심의 읽기에서 비판 중심의 읽기를 보강해야 한다는 점, 그리고 3) 개인의 인지 중심의 이론에 더하여 텍스트(담화) 분석 이론과 사회문화에 관한 논의를 더하여 확장된 읽기교육 체계를 설계해 보고자 한다. 이런 균형잡히고 확장된 시각이 읽기교육에서 어떻게 구체적으로 적용되고 실천될 수 있겠는지를 시도해 보이고자 한다.

Ⅱ. 읽기의 목적과 지도 목표

1. 읽기의 목적

언어의 학습이 수단이라는 인식에서 벗어나 독립적인 교과가 되면서, 읽기교육은 독자적인 영역을 확보할 수 있었다. 이에 따라 읽기능력의 신장이라는 고유한 목표를 가질 수 있었고, 우리의 경우 5차 교육과정부터 명실상부하게 읽기 방법 중심의 교육이 실천되었다. 기능 또는 전략을 중심으로 한 이해 방법이 중심축을 이루고, 독서문화의 고양이나(최현섭 외, 1996) 사고력 신장(이삼형 외, 2001)과 같은 상위적인 목표도 생각하였다.[1)]

이러한 방법 중심의 교육은 국어교육의 정체성과 독자성을 확보하는 데에 매우 중요한 기여를 하였다. 뿐만아니라 생략하거나 줄일 수 없는 국어교육의 필수 요소라는 점에는 이견이 있을 수 없다. 그러나 목표로 기능(전략)만을 강조함으로 해서 잃거나 살리지 못하는 소중한 것들이 있다. 읽기가 총체적이지 못하고 분절적으로 파편화된다거나, 전략이 맥락 적응적이지 못하고 기능화된다거나, 교재 구성이 어렵고 한계를 느낀다는 등의 문제점 외에도(이삼형, 2001), 전략 개발은 미비하고 기능적으로는 다루기 어려운 '비판'에 대해서는 간과할 수밖에 없으며, 무엇보다 읽기라는 언어활동이 근원적으로 의미를 획득하는 활동이라는 점을 소홀히 함으로써 읽기 시간이 공허해지게 한다. 물론, 방법 중심의 교육을 설계할 때에도 내용을 제외하지는 않았다. 방법을 강조하자니 내용 없는 방법이 있을 수 없고 읽기의 근원적 목적대로 내용을 우선에 두자니 언어교육의 정체성이 흔들리는 딜레마를 알고 있었으며, 그래서 '언어의 교육은 언어 사용의 교육이지만 함께 교양과 문화의 교육이 될 수도 있는 것이다.'(박영목 외, 1996, p.35)는 포용적인 관점을 취하였다.

---

1) 독서문화와 사고력도 결국은 방법에 가 닿는 것이다.

그러나 읽기에서 내용은 '덩달아 교육되는 잠재적인 것'을 넘어, 읽는 목적 그 자체이다. 인간은 내용을 얻고 더 나은 자신의 세계를 구축하고자 글을 읽지, 방법을 단련하기 위해서 읽는 것이 아니다. 때문에 글에서 어떤 내용을 취할 것인가, 어떤 세계를 구축할 것인가가 읽기의 궁극적인 목적이 되고, 읽기 방법도 이에 따라 판단되고 교육되어야 한다.

읽기를 과정 중심으로 정의할 때 '읽기는 텍스트로부터 의미를 재구성하는 과정이다'(노명완 외, 1988, p.197)이라 할 수 있다. 이 때 읽기교육은 이러한 과정을 잘 수행할 수 있는 그 무엇(기능 또는 전략)을 다루고 읽기 결과는 의미의 재구성 여부로 판단된다. 여기서 '재구성'이란 말은 폭 넓게 적용될 수도 있지만, 일단은 '텍스트를 재구성한다'는 점에서 의미의 폭이 텍스트를 중심으로 형성되는 것을 전제한다.

그러나 읽기를 읽기의 궁극적인 목적을 중심으로, 이른바 결과 중심으로 정의한다면 '읽기란 글의 내용을 통해 세계를 이해하는 행위'라고 할 수 있을 것이다. 글의 내용을 이해한다는 것은 곧 글 내용이 드러내는 세계를 이해한다는 것이며, 이것는 독자가 가지고 있는 세계가 그만큼 더 넓어지고 변화되어 구축된다는 의미이다. 만약, 이렇게 읽기를 정의한다면 읽기교육은 글 속의 세계를 이해시키기 위해서 무엇을 해야 하는가에 주목하게 되고, 읽는 과정과 지도내용 또한 이러한 맥락에서 다시 판단된다. 물론 글의 의미가 재구성되어야겠지만 재구성된 의미가 실제 세계에 가 닿아야 한다. 따라서 실세계의 맥락적 자료와 그것을 유의미하게 관련짓는 비판 과정이 더욱 중요하게 부각된다. 이런 의미에서 기존의 구성주의나 스키마이론에서 강조했던, 재구성을 위한 맥락(스키마)과 기능(전략)가 여전히 필수 요소이지만 그동안 거의 다루지 않았던 사회문화적 맥락과 비판이론, 이것에 기여할 수 있는 모든 것이 더욱 중요해진다.

이것은 당위론적 논의에서 그치고 마는 것이 아니라 읽기 수업의 변화까지 요구하는 것이기도 하다. 읽기 수업을 마무리하면서 '여러분, 오늘은 ~한 읽기 방법을 배웠습니다. 앞으로 이런 방법으로 책을 읽어 보세요.'라는 말을 할 것인가, 아니면 '여러분, 오늘은 ~한 방법으로 글을

읽으며 ~에 대해 알고 생각해 보았습니다. 앞으로 글을 읽으며 ~ 방법으로 좀더 많은 것을 알고 자기 생각도 가질 수 있도록 책을 읽어보세요'.라는 말을 할 것인가를 판단하게 한다. 읽기 수업이 겨냥하는 화살이 방법이라는 과녁에 가 꽂혀야 하느냐, 방법을 지나 세계에 대한 이해에 가 꽂혀야 하는가 하는 문제에서 후자를 선택해야 한다는 것이다.

사실 이것은 아직도 다 풀지 못한 국어교육의 딜레마를 위험하게 건드리는 일이 될 수도 있다. 과거 국어교사는 만물박사여야 한다던 기억이 떠오르고 국어과의 정체성에 혼란을 느낄 소지가 있기 때문이다. 그러나 이러한 의도의 초점은 방법 중심인 국어교육의 성격이나 목표를 바꾸자는 것이 아니라, 읽기교육을 더욱 내실화자는 데에 있다. 내용은 접어두고 전략 적용만 연습하는 것이나, 텍스트의 현실적 의미는 탈색해 버리고 화석화된 의미만을 건지는 것, 어쩌면 글의 진짜 의미인지도 모르는 배경화된 의미나 이데올로기에는 눈감게 하고 교훈적인 중심내용 파악에만 골몰하는 것 등 공허하게 느껴지는 읽기교육을 극복해 보자는 것이다. 살아가면서 우리의 삶에서 정작 필요한 읽기를 위해 그것을 할 수 있는 읽기 방법을 교실에서 생생하게 다루어 보자는, 우리들 대부분이 가지고 있는 욕구를 수면 위로 드러낸 것일 따름이다. 아쉽게도 균형있는 읽기교육에 대한 기왕의 성과가 이러한 문제를 의식하고는 있지만 여전히 비판적이고 현실 맥락적인 읽기에는 무디기 때문에 아는 문제를 다시 한번 꺼낸 것이다.

2. 읽기교육의 지도목표

읽기교육의 목적은 독자의 읽기 행동을 발전적으로 유도하는 데 있다. 따라서 독자가 읽는 과정을 잘 처리할 수 있도록 읽기 방법을 가르치는 것을 목표로 삼아야 할뿐만 아니라 읽기 결과 또한 유익하고 풍부할 것을 지향해야 한다. 읽기의 결과는 과정을 통해 얻어진 것으로서, 과정과 방법은 하나를 이루는 두 가지 측면이며, 읽기교육 목표의 양대 축이다. 즉 읽기교육의 목표는 결과를 지향해야 하고, 그 결과를 낳는

과정 또한 지향해야 한다.

지금까지 읽기교육의 목표는 읽기의 방법과 과정에 초점을 두는 것으로 선언했지만, 실제로 목표가 되었던 것은 독해기능(전략)이 아니라 '내용에 대한 읽기 결과'였던 것으로 보인다. 교육과정의 지도내용으로 설정된 것이 모두 전략적인 내용이기보다 알아야 될 내용이었기 때문이다.[2] 더구나 이것은 내용의 이름을 달고 있었지만 실제로는 목표가 되어야 할 요소들이었다.

읽기의 결과는 독자가 글을 읽고 얻는 지식과 판단이다. 글을 읽고 얻는 지식과 판단은 언어에 대한 것, 내용에 대한 것, 필자에 대한 것, 독해전략에 대한 것으로 대상에 따라 분류할 수 있다. 이 중에서 가장 주목받았을 뿐만 아니라 중심이 되는 것은 텍스트의 내용에 대한 결과이다. 텍스트의 내용에 대해 얻는 지식과 판단은 Barrett(1976)의 '축어적 재인 및 회상, 재조직, 추론, 평가, 감상'이라는 분류 이래로 교육과정을 비롯해 많은 연구들의 중심 축이 되었다.[3] 이것들은 각기 다른 필요와 관점에 따라 설정되었기 때문에 분류에서 서로 조금씩 겹치거나 어긋나는 부분이 있지만, 전체적인 의미의 폭과 질은 '내용 파악, 비판, 의사 결정'과 크게 다르지 않다.

내용 파악은 텍스트의 언어형식에 기반하여 의미를 추출하고 표상하

---

2) 방법 중심의 읽기교육체계는 따지고 보면 지도 내용은 방법 즉 전략으로 구성되어야 하고, 이런 지도 내용을 가르친 결과로 남게 되는 것이 글의 내용에 대한 축자적, 추론적, 비판적 의미인데, 실제 지도내용을 이룬 것은 결과로서 남아야 할 의미였다. 비록 전략이라는 이름을 붙이긴 했지만 그것은 방법을 지칭하는 전략이라기보다 목표를 지칭하고 알맹이가 될 방법은 없는 것이었다. 이것은 방법 중심으로 읽기교육을 하기엔 그 기반이 빈약했던 사정을 반영하는 것이기도 하지만, 오랜 동안 우리들의 무관심과 비판의식 결여의 소치이기도 하다.

3) Pearson & Johnson(1983)은 '명시적 이해, 암시적 이해, 스키마적 이해'로 뷰류하고, 이삼형(1998)은 '중심내용파악과 필자의 의도 파악 단계, 텍스트 내용과 필자의 의도에 대한 비판 단계, 창의적 이해 단계'로 나누었고, 이삼형 외(2000:236~243)에서는 '명료화, 상세화, 객관화, 주체화'로 나누었으며, 이성영(2001)은 '텍스트 층위, 메타-텍스트 층위, 독자 지향 층위)로 구분하고, 김도남(2002)는 '인지적 텍스트, 해석적 텍스트, 이해적 텍스트'를 설정하고, 김혜정(2002)는 텍스트의 '1차적 의미와 2차적 의미'로 대별하였다.

는 것이다. 부분적이고 세부적인 내용을 파악할 뿐만 아니라 전체의 내용을 연결하고 체계를 세운 것을 모두 포함한다. 이러한 내용 파악의 과정은 세부 내용을 집약해내는 중심내용의 파악 과정으로 대표하여 설명할 수 있다. 중심내용은 요약, 글구조, 전개과정, 줄거리 등의 파악을 포함하는 것으로서, 요지(gist, Cunningham & Moore, 1995)의 파악과 일치하고, 축자적·추론적 이해와 명시적·암시적 이해를 포괄한다. 구체적으로 중심내용을 파악하는 것은 지배적인 하나의 의미를 분석하는 것을 뜻하는 것이기도 하다. 예를 들면, 하나의 텍스트는 동시에 둘 이상의 주제 구조와 기능으로 분석될 수 있는데(김봉순, 2002), 이 중에서도 관습에 의거하여 가장 지배적이라고 인정할 수 있는 하나의 의미가 중심내용이 된다.[4] 필자의 의도는 중심 내용과 일치할 수도 있고 그렇지 않을 수도 있는데, 필자가 정직하고 정확하게 썼다면 중심내용이 곧 필자의 의도가 되지만 그렇지 않다면 비판 과정을 거쳐 필자의 의도는 밝혀야 한다. 이렇게 언어형식에 기반하지 않은 필자의 의도는 중심내용 파악의 범주에 넣기에 적절하지 않다. 이렇듯 내용 파악은 아직 현실세계에 대응되지 않은, 언어적인 세계에서 추상적인 내용을 구성해내는 것이다.

비판은 추상적 내용에 현실성을 부여하는 작업을 의미하고자 한다. 텍스트가 현실세계의 맥락에서 가질 수 있는 의미의 가능성을 추론하고 개연성을 평가하는 작업이 비판이다. 따라서 비판의 결과로는 텍스트가 가질 수 있는 다양한 의미가 설정·평가되어 나열되는 상태가 된다. 비판에서 찾아내는 것은 중심내용처럼 직접적이고 명시적인 방법으로 드러나는 의미가 아니라, 간접적이고 감추어진 방식으로 내재해 있는 것

4) 물론 구성주의에서 말하듯이 중심내용에 대한 독자마다의 생각은 다를 수 있지만 개개 독자에게서 지배적인 중심생각은 하나이고, 이것은 대체로 사회구성주의에서 말하는 독자공동체의 공통기반으로 하여 공유할 수 있는 의미가 될 것이다.
김봉순(2002)에서 '갯벌'은 독자마다 다르게 중심내용을 분석하지만, '1, 2, 3, 4, 5'로 연결되는 나열구조이고, 서지연(1999)에서 분석한 것과 같은 호소적 기능을 명시하는 서술어가 없으므로 '갯벌의 특성을 나열적으로 설명한 것'으로 이해하는 것이 지배적인 중심내용이고 독자공동체가 합의할 수 있는 내용으로 생각할 수 있다.

이다. 중심내용과 일치하지 않는 필자의 의도나, 필자도 모르게 개입된 이데올로기와 권력관계, 독자의 판단에 영향을 주는 오류 등을 발견하고 설명하는 것이다. 필자의 의도에 대하여, 사실 독자의 입장에서 필자에게 또 다른 의도가 있는지 확인하기 어려운 일이지만, 개연성을 상정할 수는 있다. 예를 들어, 필자는 갯벌에 대해 설명을 하고 있지만 결과적으로 갯벌을 보호하자는 주장을 할 수 있으며(김봉순, 2002), 폭주족을 보호하자고 헬멧을 씌워주는 캠페인을 하지만 실은 폭주하는 장면으로 시청률을 올리려는 것(미디어 비평)일 수 있다. 이러한 개연성은 필자의 의도성을 떠나서 어느 텍스트에서나 체계적으로 성립할 수 있는 요건인데, 모든 텍스트는 '표출적 기능과 친교적 기능, 정보적 기능, 호소적 기능'인 단계적인 기능을 모두 갖고 있기 때문이고(Heineann & Viehweger, 1991, p.194: 김봉순, 2002 참조). 스키마이론에서 보여주듯 독자마다 다른 주제 구조를 가질 수 있기 때문이다[5]. 이렇게 텍스트가 가질 수 있는 다양한 의미에 대하여 중심내용으로 파악한 지배적인 것 이외의 의미를 가능한 한 다양하게 파악하는 것이 비판의 한 요소이다. 비판적 담화분석에서 목표하는 담화에 내재하는 이데올로기와 권력관계를 분석하는 것 또한 이 연장선상에 있는 비판의 결과이다. 그리고 단순한 실수였건 의도적인 오류였건 간에 중심내용이나 독자의 판단 형성에 영향을 줄 수 있는 문제점을 발견하고 그 의도 내지는 의미적 파장을 해석하는 것 또한 비판이 가 닿아야 할 중요한 지점이다.[6] 이러한 비판은 텍스트와 현실세계를 연결하는 작업이고, 세계에 대한 이해로 나아가는 통로이다. 비판의 결과는 지식의 형태로도 남을 수 있지만 대체로 판단으로 나아가는 중간단계로서의 결과물을 남긴다고 볼 수 있다.

마지막으로 의사결정은 텍스트의 내용이 다룬 세계에 대한 독자의 선택과 결정을 뜻한다. 내용 파악에서 이해한 것을 고려하고 비판에서

---

5) 이런 현상을 이성영(2001)은 '수평적 다양성'이라 하였다.

6) 지금까지 비판적 읽기에서 언급되었던 '사실과 의견의 구분, 근거, 논증, 전제 발견, 생략한 것의 발견' 등은 이 논문에서의 비판이란 개념 속에 모두 포함된다. Barrett의 비판과 김혜정의 텍스트의 2차적 의미 등이 이와 관련된다.

생각했던 여러 가지 개연성과 불확실성에 대하여 선택하고 가치판단하여 내 것을 결정하는 것이고, 이해한 바 세계를 구축하는 것이다. 그리고 이 과정은 대체로 읽은 하나의 텍스트로 판단되기보다 세계에 대한 다른 지식들과 연합함으로써 판단될 수 있다. 예를 들면, 중심내용으로 보건대 갯벌의 여러 가지 특징을 설명하였는데, 비판을 통해 본래 의도가 갯벌 보호를 주장하는 데에도 있을 수 있고, 간척사업의 경제적 효과에 대해서는 편협하게만 논의한 것으로 보인다는 생각을 얻었다면, 의사결정에서는 비판의 결과 더 필요하다고 생각되는 요소, 즉 간척사업의 경제적 효과에 대해 알아본 후 최종적으로 갯벌에 대해 어떠한 지식 체계와 가치관을 가질 것이며 개발이냐 보호냐에 대해 어떠한 선택을 할 것인가 하는 선택과 가치판단을 할 수 있다. 이에 따라 갯벌을 다룬 이 텍스트를 통해 '갯벌'에 대한 나의 세계가 구축 또는 재편되는 것이다. 이것은 기존의 논의에서 창조적 이해(이삼형, 1999)와 가깝다.

이상으로 살펴본, 내용에 대해 얻는 것과 달리 언어에 대한 것, 필자에 대한 것, 독해전략에 대한 것은 읽기 결과로서 그리 주목받지 못했다. 그러나 이러한 요소는 독자적으로 또는 다른 것과 연합적으로 존재하면서 읽기 결과로서 나름대로의 몫과 역할을 갖고 있다. 우선, 언어에 대해서는, 어휘 지식을 비롯하여 문장, 텍스트구조, 문체 등 표현의 방법을 이해하면서 지식을 얻고 이에 대한 효과나 적절성 등을 평가하여 언어적인 것에 대한 판단에 이른다. 필자에 대해서는 중심내용을 통해 필자의 지식과 가치관 등을 이해하고, 비판을 통해 필자의 신뢰도나 가치관, 성향 등을 평가하여 필자에 대한 최종적인 지식과 판단을 얻는다. 독해전략에 대해서는 글을 읽으며 사용한 또는 새로 알게 된 전략에 대해 알고 그 적절성, 효율성 등을 평가함으로써 전략에 대한 지식과 판단이 형성된다. 이들은 모두 읽기를 통해 얻을 수 있는 유익한 결과로서, 읽기교육에서 내용과 함께 다루어야 할 것들이다.

이상의 논의를 정리하면 다음과 같다.

〈읽기교육의 목표 범주〉

과정과 결과면 / 대상면	텍스트에서	현실로	독자의 현실세계로
내용에 대하여	내용 파악하기 : 텍스트의 언어를 기반으로 중심내용 만들기	비판하기 : 현실과 관련하여 상정할 수 있는 여러 가능한 의미의 나열하기와 평가하기	의사결정하기 : 문제 또는 대상에 대한 선택하기와 가치 판단하기
언어에 대하여	언어적 표현의 방법 파악하기	적절성과 효과 평가하기	언어에 대한 판단하기
필자에 대하여	중심내용을 통해 필자의 이미지 형성하기	필자의 신뢰도, 가치관, 성향 등 분석하고 평가하기	필자에 대한 판단하기
독해전략에 대하여	독해전략 발견하기와 적용하기	독해전략 사용 평가하기	독해전략에 대한 판단하기

Ⅲ. 읽기 관련 요인과 지도내용

1. 읽기 관련 요인

읽기와 읽기교육에서 고려해야 할 중요한 요인은 세 가지로 정리할 수 있다. 텍스트와 맥락, 독자가 그것이다.[7] 이해의 출발점이자 가장

7) 이삼형 외(2001)는 언어요인, 사회문화 요인, 개인심리요인을, 박태호(2002)는 텍스트, 맥락, 텍스트를 설정하고 있는데, 이들은 각각 개념이 조금씩 다르기도 하지만 이 세 가지 측면이 의미 구성에 중요하게 영향을 미치는 요인이라는 인식에는 다름이 없다.

정확한 단서가 되는 텍스트와 이해한 의미를 현실의 좌표에 위치 지우는 맥락, 그 모든 것을 처리하는 독자의 정신 작용이 읽기를 특징 짓는다. 이 세 가지 요인이 어느 것이, 얼마나, 어떻게 작용하는가에 따라 읽는 과정과 읽은 결과가 결정되고, 읽기교육의 의의도 달라진다.

먼저, 텍스트 요인은 읽는 대상이 되는 자료를 말한다. 읽는 자료로서의 텍스트는 기호적인 속성을 띤다. 텍스트의 기호는 언어적인 것과 비언어적인 것의 두 가지로 대별된다. 언어적인 기호는 단어, 문장, 문단, 글, 장르로 실현되는 것이고, 비언어적인 기호는 지면, 인쇄 요소와 같이 언어가 아니지만 의미 작용을 하는 것을 뜻한다.

언어적 기호에서 단어와 문장은 어휘와 문법 개념을 중심으로 읽기에서 기능하며, 문단이나 글은 텍스트구조와 텍스트기능, 수사적 구조 등의 개념을 중심으로 작용한다. 글의 내용과 형식의 관습화된 틀로서의 장르 역시 텍스트의 속성으로 작용한다.[8] 이렇게 언어 체계에 따라 설정되는 것 외에도 담화구조 분석의 틀로서의 결속구조, 선행조직자(Ausubel, 1960), 동위성(Greimas, 1970), 사회어(허창운 역, 1991 ; 김봉순, 1999), 방언과 의미사용역(Halliday, 1978)과 같은 개념들도 읽기에 요긴한 개념이다.

이들 언어적 기호는 중심내용은 물론 비판을 설명하는 데에도 적극적으로 작용하는데, 담화에 내재하는 권력관계와 이데올로기를 드러내는 것을 목표로 하는 비판적 담화분석에서 보여주듯이 어휘의 선택, 문법적 특성(주어, 능동태·수동태) 등으로 비판을 수행하고(Fairclough & Wodak, 1997 참조), 텍스트 주제의 다양성과 텍스트 기능의 다층성, 초구조 등으로 비판을 할 수 있다. 이 외 수사구조나(Stillar, 1998), 서사구조의 분석(김영선, 1999) 등도 텍스트에 기반을 둔 비판의 원리가 된다.

비언어적인 기호에서 주목할 만한 것은 우선 매체 특성이다. 동일한

8) 장르를 최근 구성주의적 관점에서는 상황의 반복으로 정의하는데, 여기서 관습화된 틀이라 함은 이러한 개념을 아우르는 것으로 사용한다. 그리고 장르는 특정 텍스트에서 파악되는 특징이기보다 사회문화적 맥락으로서의 속성도 갖는데, 여기서는 논의의 효율성을 위해 텍스트 속성으로 분류하였다.

글이 신문에 실렸느냐 평론지에 실렸느냐 아니면 교과서에 실렸느냐에 따라 그 중심내용의 구성이나 비판의 전개는 방향과 과정을 달리할 수 있다.[9] 그리고 편집 또한 중요한 의미 기능을 갖는다. 사진이나 그림 또는 바탕 화면이 있는가, 어떤 것이 들어있는가 하는 점과, 제목·활자체·크기·위치·순서 등 편집의 모든 요소들이 의미 기능을 가질 수 있다. 예를 들어, '9·11 추모 성조기 띠 잇기'라는 제목으로 큰 사진 한 장을 기사 옆에 실은 것(동아일보, 2002. 9. 10. A3면)과 '휘날리고', '불타고'라는 대조적인 제목의 두 사진을 나란히 기사 옆에 실은 것(한겨레, 2002. 9. 10. 9면)은 9·11테러 사건과 미국에 대해 서로 다른 의미를 환기시킨다. 그 외 지질과 판형 등의 자질도 무시할 수 없는, 텍스트의 의미 유발 자질들이다.[10] 이러한 매체 특성, 편집 특성, 지질 특성 등은 중심내용을 형성하고 뒷받침하는 자질로도 기능하지만 이데올로기 분석 등 비판의 자질로 또한 기능한다.

맥락 요인은 읽기의 배경이 되는 자료를 뜻한다. 읽기의 배경은 사회문화적 환경과 물리적 소통상황으로 분류할 수 있다. 사회문화적 환경은 읽기와 관련된 사회적, 문화적 의미, 사회 제도, 권력관계, 사회적 가치관, 관습 등 담화공동체가 공유한다고 가정되는 의미적 속성이다. 그리고, 물리적 소통상황은 특정 읽기 행위가 놓이는 시간과 공간의 특징이다.

사회문화적 환경은 읽기와 관련되는 것에 한정하여 정의한다 하더라도 다양한 종류의 광범위한 지식을 포함하는 거대한 개념이다.[11] 따라

---

9) 이것은 장르 개념을 환기시킬 수도 있다. 그러나 지면은 장르를 결정하는 데 참고할 요소이기는 하지만 전적으로 장르를 결정하지는 못한다. 예를 들어 신문에는 다양한 장르의 글이 실리고, 동일한 광고 장르라도 벽보, 신문, 웹페이지 등 다른 지면에 실릴 수 있다.

10) 실제로, 시민강좌를 개최한다는 동일한 내용의 안내문을 지질이 좋고 예쁘게 고안된 초대장에 인쇄하여 배포하였을 때와 A4 복사용지에 인쇄하여 배포하였을 때, 시민강좌를 들으러 온 참여자들의 기대 심리가 달랐다.

11) 읽기라는 행위와 관련되는 사회문화적 환경은 엄밀히 텍스트의 내용에 대한 것뿐만 아니라 텍스트에 대한 것과 독자에 대한 것, 필자에 대한 것 등을 포함할 수 있다. 예컨대, 장르라는 개념은 텍스트에 대해 기대되고 통용되는 사회문화적 맥락의

서 사회문화적 환경을 특정 읽기 행위에서의 미시적인 차원과 거시적인 차원으로 나누는 것이 유익하다. 미시적인 차원은 텍스트의 내용과 직접적이고 일차적으로 관련되는 성격의 것이고, 거시적인 차원은 해당 텍스트 내용과의 관련성이 선명하거나 직접 드러나는 것은 아니지만 텍스트와 유관한 의미기능을 가질 수 있는 것이다. 이 두 차원은 명백하게 분리되기 어렵지만 대체로 McPeck(1981)이 비판적 사고의 핵심으로 꼽는 '해당 분야 내에서의 지식과 정보'는 미시적인 차원의 것에 가깝고, 비판적 담화 분석이나 미디어 비평 등에서 찾고자 하는 이데올로기나 제도화된 권력 등은 거시적인 것에 가깝다.

이러한 사회문화적 환경은 읽기에서 내용 파악과 비판에 모두 작용한다. 그런데 중심내용의 구성을 위해 필요한 것과 비판에 필요한 것이 서로 구별되는 다른 것일 수 있다. 중심내용의 파악에서는 필자가 언어 형식 속에 상정했을 의미를 알기 위한 환경요소가 필요하고, 비판에서는 독자의 현실 세계를 중심으로 설정할 수 있는 의미를 해석하기 위한 환경요소가 필요하다.[12] 그러나 텍스트나 필자, 독자 등에 대한 것을 제거하고 '텍스트의 내용'에 대한 사회문화적 환경만으로 보면, 중심내용과 비판에 작용하는 것은 자료로서는 구별되지 않는다. 다만 인지적으로 어떻게 활용되는가에 따라 기여하는 바가 중심내용과 관련될 수도 있고 비판과 관련될 수도 있으며, 때로 의사 결정에도 직접적인 영향을 줄 수 있다.

그런데, 이러한 사회문화적 환경에 대해서는 그 중요성이나 필요성이 문제되는 것이 아니라, 읽기교육에서 이것을 어떻게 다룰 수 있을 것인

하나이이다. 그리고 '요즘에는 비판적 읽기가 강조된다(Fairclough & Wodak, 1997, pp.258~9)'는 말은 독자의 독해전략이 시대적으로 어떻게 달라져야 되는지를 지시하는 사회문화적 환경이 된다. 그러나 여기서는 장르나 독해전략 성향은 각각 텍스트 요인과 독자 요인으로 분류하고, 사회문화적 환경은 내용에 대한 것만을 포함하고자 한다. 필자에 대한 것은 해당 텍스트의 내용과 관련된 글과 같이 내용을 보충하는 면에서는 사회문화적 환경이 되겠지만, 그 외의 정보는 독자의 배경지식 요인으로 설명하고자 한다.

12) 이것에 대한 자세한 설명은 김도남(1992)을 볼 수 있다.

가가 문제된다. 국어과가 사회과나 도덕과와 달리 언어 능력을 기르는 교과이고, 그래서 구체적 사실이나 지식이 아니라 이해 방법이라는 견지에서 읽기를 다루어야 한다는 생각에 동의한다면, 사회문화적 환경은 읽기 이전에 전제로 주어져야 하는 어떤 것이 아니라, 읽으면서 찾고 구성해 나가야 할 어떤 것이다. 따라서 읽기교육에서 사회문화적 환경은 McPeck(1981)이 주장하듯 지식이 있어야 비판을 할 수 있다는 방식보다 비판적 담화분석이 시도하듯이 텍스트를 중심으로 관련한 적절한 사회문화적 환경이 무엇인지를 찾고 발견하는 것이어야 할 것이다. 예컨대, 텍스트의 전제가 가지고 있는 편향성을 밝혀서(김영선, 1999, p.64) 그것을 지지하거나 또는 여기에서 간과했거나 부정된 것을 보완할 수 있는 사회문화적 환경을 발견하여 상호텍스트적으로 보완하게 하는 절차로 텍스트의 사회문화적 환경을 구성할 수 있다.[13]

맥락 요인의 다른 하나로 물리적 소통상황이 있다. 읽기 행위를 둘러싼 물리적 환경을 뜻하는 이 요소 또한 읽기에 유의미하게 작용한다. 어수선한 서점에 서서 급하게 읽는가, 조용한 자리에서 여유를 갖고 읽는가가 다른 모든 요인이 작용하는 조건이 똑같다 하더라도 읽기의 과정과 결과에 결정적인 변화를 주기 때문이다.[14]

독자 요인은 읽기를 수행하는 주체의 정신 작용을 뜻한다. 인지적인 측면과 정의적인 측면으로 나눌 수 있는데, 배경지식과 독해기능(전략), 당면과제(목적) 등은 인지적인 측면이 강하고, 동기나 태도, 가치관 등은 정의적인 측면이 강하다.

인지적인 측면 중에서 배경지식은 스키마 이론을 비롯하여 구성주의, 사회구성주의 등에서 계속 강조되는 요소로서, 독자가 읽기의 사전에 갖고 있는 또는 갖고 있어야 할 지식을 총체적으로 일컫는다.[15] 그러

13) 상호텍스트의 설정 방향에 대해서는 김도남(2002, p.123) 참조.

14) 실제로, 나치가 독일국민에게 단결을 호소하는 연설을 할 때 장소, 연설시간, 중계시간 등의 연출적인 차원을 세밀히 준비했다고 한다(김종영, 2001). 이것은 연설이긴 하지만 이해에 미치는 상황의 중요성을 보여준다.

15) 물론 간혹 언어능력을 따로 구별하기도 하고, frame 등을 구별해 내기도 하지만 대체로 읽기 사전에 갖추어야 할 지식을 총체적으로 지칭하였다.

나 앞에서 살펴 본 언어에 관한 것, 필자에 관한 것, 사회문화적 환경에 대한 것을 제외시키고 나면, 배경지식의 영역에 남는 것은 텍스트의 세부 사실을 이해하기 위해 알아야 하는 파편적 지식만 남는다. 텍스트의 전체적 내용의 흐름과 관련하는 것이 사회문화적 환경 맥락이라면, 부분적 이해나 평가와 글 이해에 영향을 주는 필자에 대한 정보 등이 배경지식이 된다.

독자 요인 중 읽기교육에서 가장 중요하다고 보이는 독해기능(전략)은 읽기의 모든 과정을 처리하여 결과를 만드는 사고 능력이다. 앞서 설명한 텍스트 요인과 맥락 요인도 독해기능이 작용하기 위한 자료로서, 모든 읽기 관련 요소는 독해기능을 통해 작용됨으로써만 유의미해진다. 텍스트 요인의 경우, 지식 자체로서가 아니라 기능(전략)으로 활용될 수 있어야 읽기에서 유의미하고, 맥락 요인의 경우 맥락을 찾고 활용하는 기능(전략)이 전제되어야만 읽기에서 의미를 가질 수 있게 된다.

그러나 이러한 특성 외에 순수히 인지적인 성격의 전략이 있다. 추론하기, 정교화하기, 상상하기, 미리보기, 예측하기 등의 인지활동과 읽기 전·중·후의 활동 연계성을 강조하는 과정 중심 전략이 그것이다. 이들 요인은 읽기의 과정과 결과에 작용하는 인지 능력으로서 독자적인 성격을 가진다.

당면 과제는 읽기의 직접적인 목적으로서, 독자의 삶의 맥락을 가장 직접적으로 드러내는 요소이다. 집을 사려는가 물건을 훔치려는가에 따라 이해의 결과가 달라지듯이(Anderson & Pichert, 1978, 노명완, 1988에서 재인용) 독자의 당면과제는 읽기 과정을 조절하고 결과를 결정하는 한 요인이다.

가치관과 태도, 동기 등의 정의적 요인 또한 읽기에 유의미한 영향을 주는 요인이다. 특히 가치관은 중심내용의 이해와 비판의 차원에도 작용하겠지만, 특히 의사결정의 단계에서 아주 중요하게 기능한다. 비판이 '모든 잠재 가능성, 파생 가능한 모든 부가의미를 밝히고, 나아가 어떤 전제에 따라 어떤 가치들이 선호되고, 그 가치들이 서로 어느 정도 배타적인가를 알려주는 작업'을 한다면, '어느 쪽이 좋다거나 어느 쪽이

나쁘다거나 아니면 양자를 절충해야 한다'는 의사결정은 가치판단의 문제인데, 예를 들어, 갯벌을 개발할 것이냐 보존할 것이냐 환경친화적으로 개발할 것이냐 하는 최종 판단은 독자의 환경과 경제에 대한 가치에 따라 결정된다.

이상에서 살펴본 텍스트 요인, 맥락 요인, 독자 요인은 모두 중심내용의 이해와 비판, 의사 결정에 이르는 이해의 과정에 작용하여 이해의 결과를 결정하는 데 기여하는 읽기의 핵심 요인이다.

2. 읽기교육의 지도내용

우리의 읽기교육의 내용은 지식, 기능, 태도로 이루어져 있다. 지식은 '필요성, 목적, 특징, 개념' 등을 선언적 지식으로 다루고, 기능은 '원리'의 성격으로 '내용 확인, 추론, 평가와 감상'을 절차적 지식의 형태로 다루며, 태도의 정의적 요소로는 '흥미, 동기' 등 관심과 자세의 수준으로 다룬다.

그러나 교과의 성격에 부합하고 읽기의 목적에 적합한 것이면 읽기교육의 지도내용으로 수용할 가치가 있다. 따라서 읽기의 과정과 결과에 영향을 주는 텍스트, 맥락, 독자 요인의 지도내용으로 검토될 수 있다. 우선 텍스트 요인은 국어과의 고유 대상으로 전면적으로 다룰 필요가 있다. 다만, 읽기 영역에서 다룰 것인가 아니면 다른 영역에서 다룰 것인가 정도의 문제가 있다. 그러나 어디서 다루어지든 텍스트 요인은 개념적 지식으로서 충분히 다루어져야 한다. 특히 담화의 거시적인 기제를 밝힌 것과, 비판의 방법으로 기능할 수 있는 텍스트 특성을 적극적으로 수용해야 한다. 물론 이 모두는 개념적 지식으로 머물지 말고 절차적 지식으로 재해석하여 더욱 효율적인 읽기가 되도록 하고 지식의 가치가 왜곡되지 않도록 해야 한다.

맥락 요인은 그 자체를 국어교과나 읽기교육에서 개념적 지식으로 다루기 어렵다. 그러나 읽기의 목표를 구체화하는 범주로 설정하여 미시적인 맥락에서 이해해야 할 것과 거시적인 수준에서 이해해야할 것을

정리하여 읽기 방향을 구체적으로 설정할 수 있다. 그리고 이렇게 구체화된 목표에 다가갈 수 있는 절차적 지식을 발견하게 하는 지침을 삼을 수 있다.

독자 요인에서는 인지적 기능(전략)을 절차적 지식과 기능의 차원에서 다루어야 한다. 배경지식과 당면과제, 가치관 등은 맥락 요인과 마찬가지로 개념적 지식으로 다루기 어렵지만, 역시 읽기 방향을 설정하는 절차적 지식에서 중요한 개념으로 삼아야 한다.

이상으로, 인지적 기능이 강조되는 현재에 비하여 텍스트 요인을 중심으로 한 개념적 지식을 충분히 확대하고, 텍스트와 맥락 요인을 활용하는 절차적 지식을 확충하며, 기타의 독자 요인을 더욱 적극적으로 활용해야 한다. 그리고 이러한 내용은 수행에서 텍스트 요인을 충실히 활용하고, 맥락 요인을 활성화하는 비판과 의사결정이 강조되도록 하는 입체적인 수업으로 실천되어야 한다.

〈읽기교육 지도내용의 범주와 성격〉

<table>
<tr><th colspan="3" rowspan="2">지도내용
관련요인</th><th colspan="3">지도내용</th><th colspan="2">비고</th></tr>
<tr><th>중심내용</th><th>비판</th><th>의사결정</th><th>성격</th><th>주요 대상 결과</th></tr>
<tr><td rowspan="4">텍스트 요인</td><td rowspan="1">언어적 기호</td><td>단어, 문장, 문단, 글, 장르</td><td>단어, 문법, 결속구조, 선행조직자, 텍스트구조(표지), 텍스트기능(표지), 동위성, 방언과 의미사용역 등</td><td>사회어, 문법(행동주, 능동태, 수동태), 수사구조, 서사구조 ----------→</td><td></td><td rowspan="4">개념적 지식 ⇒ 절차적 지식</td><td rowspan="4">언어에 대한 지식과 판단</td></tr>
<tr><td rowspan="3">비언어적 기호</td><td>매체 특성</td><td colspan="2">신문, 교과서, 시사잡지, 단행본 출판물, 웹페이지 ----------→</td><td></td></tr>
<tr><td>편집 특성</td><td colspan="2">영상 자료, 제목, 활자체, 크기, 위치, 순서 등 ----------→</td><td></td></tr>
<tr><td>지질, 판형</td><td colspan="2">A4지 낱장 인쇄, 초대장 인쇄 등 ----------→</td><td></td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">맥락요인</td><td rowspan="2">사회문화적 환경</td><td>미시적 환경</td><td>해당분야 내에서의 지식과 정보</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">절차적 지식 ⇒ 개념적 지식</td><td rowspan="3">내용에 대한 지식과 판단</td></tr>
<tr><td>거시적 환경</td><td>사회제도, 권력관계, 이데올로기, 사회문화적 의미, 시대사적 정신, 문화사적 의의 등</td></tr>
<tr><td>물리적 소통상황</td><td>장면, 시점</td><td>공간, 시간, 분위기 등 조건</td></tr>
<tr><td rowspan="4">독자요인</td><td rowspan="3">인지적 요인</td><td>인지적 전략</td><td>추론하기, 정교화하기, 상상하기, 미리보기, 예측하기, 비교하기, 과정중심 전략 등</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">절차적 지식 ⇒ 기능</td><td rowspan="3">읽기기능(전략)에 대한 지식과 판단</td></tr>
<tr><td>배경지식</td><td>세부내용을 이해하기 위한 파면적 지식, 필자에 대한 지식, 등</td></tr>
<tr><td>당면과제</td><td>읽는 시점에서의 당면 과제</td></tr>
<tr><td>정의적 요인</td><td>가치관, 동기, 태도</td><td></td><td>개발지상주의, 환경지상주의 등 세계관</td></tr>
</table>

Ⅳ. 읽기교육의 구성과 실제

1. 읽기교육의 구성

균형있는 읽기교육을 실현하기 위해서는 읽기교육의 체제를 제도적으로 조정할 필요가 있다. 교육과정이나 교과서의 내용 편재와 구성이

읽기의 다양한 측면을 포괄할 수 있어야 실질적으로 균형있는 읽기교육이 실천될 수 있기 때문이다.

우리의 읽기교육의 체계는 교육과정이 수립된 이래로 그 내용의 일관성을 강조하고 있다. 초등학교에서부터 고등학교에 이르기까지 지도 내용의 성격과 중점요소가 균질하고, 교과서를 구성하는 방식이 동일하다. 학문 중심의 교육을 강조하였을 때 전 학년의 교육 내용과 교과서의 구성이 장르 중심으로 일관되었고,[16] 기능 중심의 교육을 강조하였을 때 또한 전 학년의 교육 내용과 교과서가 모두 기능을 중심으로 구성되었다.[17]

그러나, 읽기교육의 지도내용 특성이 두드러지게 다르고 학생들의 발달 특성도 다르다면, 내용의 특성과 학생들의 인지 발달에 따른 내용이나 교재를 단계별로 다르게 구성할 수 있다. 이를테면, 인지적 전략과 텍스트에 대한 지식 및 전략, 그리고 맥락에 대한 지식 및 전략이 서로 성격이 다르므로, 각각의 내용을 학습자의 발달 단계별로 나누어 적절한 시기에 집중적으로 다루는 것을 생각해 볼 수 있다.

인지적 발달의 수준이 급격히 차이나고, 읽기 이해의 수준에서 의미있는 차이를 보이는 초등학교 수준에서는 인지적 전략을 중심으로 교육과정과 교과서를 구성하고(김봉순, 1999, 2000), 이러한 발달에서 비교적 안정성을 보이며 개념의 분석 능력이 발달하는 중학교 시기에는 텍스트를 중심으로 하는 지식과 전략을 중점적으로 다루며, 세계에 대한 관심과 가치관의 갈등을 중심으로 자아의 세계를 형성하는 고등학교 시기에는 사회문화적 맥락을 중심으로 한 지식과 전략을 교육과정과 교과서 구성의 중심축으로 삼을 수 있다. 물론, 이것이 내용을 시기별로 완전히 구별하자는 것이 아니다. 읽기에 작용하는 세 가지 요인은 서로 영향관계를 가지며 의존적인 특성이 있기 때문에 세 요인의 상호작용을 어느 단계에서든 고려할 수밖에 없다. 따라서 현재와 같이 저학년부터

16) 4차 교육과정 시기의 교육과정과 교과서의 체제가 이러하다.
17) 5차 교육과정과 6차 교육과정, 그리고 현재의 7차 교육과정이 모두 1학년부터 10학년까지 모두 독해 기능(전략)을 중심으로 한 내용체계이다.

고학년까지 동일한 성격의 내용을 반복적으로 강조할 것이 아니라, 무게 중심을 달리하며 각 요소를 충분히 다룰 수 있는 체계를 구상하자는 것이다. 이렇게 함으로써 모든 글과 모든 상황에서 적용되는 일반적인 인지적 전략을 먼저 획득하고, 다음으로 텍스트를 분석적으로 다루며 읽는 방법을 익히고, 나아가 맥락 중심적인 실세계의 의미를 중심으로 폭넓게 사고하는 것을 체계적이고 집중적으로 다룰 수 있을 것이다.

이에 따라 교과서의 구성도 달라질 수 있다. 인지적 전략의 학습에 초점을 두는 초기에는 독자 중심으로 구성하고, 텍스트의 특성을 중심으로 한 학습에 초점을 두는 다음 시기는 장르 중심으로 구성할 수 있다. 사회문화적 맥락을 강조하는 후기에는 주제 중심으로 구성할 수 있을 것이다.

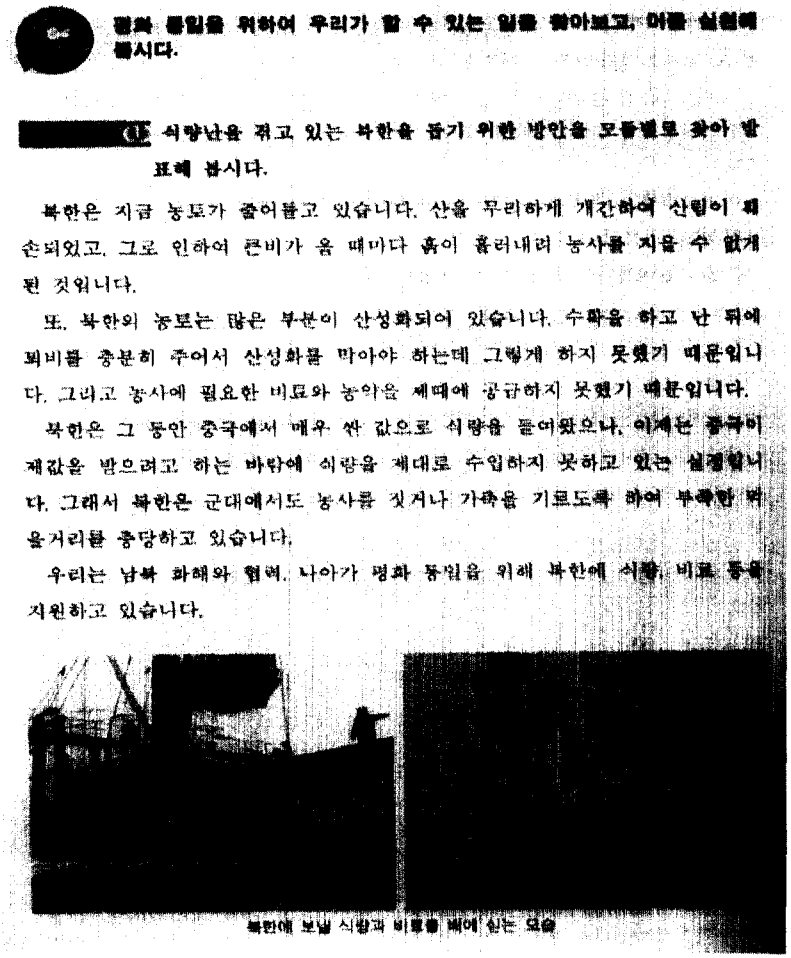
그리고 읽기 교재의 편집에 대해서도 시각을 바꿀 필요가 있다. 우리의 읽기 교재는 아직도 언어적 요소만을 읽기교육의 내용으로 고집하고 있는 듯하다. 글의 실제 지면과 출처, 필자, 발표된 맥락, 당시의 사회문화적 배경 등 현실 세계와의 관련고리를 모두 삭제하고, 추상적이고 탈맥락적인 글을 제시하고 있다. 현실 속에서 읽는 글은 어느 것이나 독자의 동기가 구체적으로 작용하고 필자와 지면에 대한 입체적인 정보가 있으며 구체적인 사회적 맥락을 동반한다. 그러나 읽기 교재 속의 글은 이 모든 것이 생략되고 제거되어 있으며, 학습자가 이것을 찾고 재구할 수 있는 단서가 없다. 이것은 언어에 대한 집중을 낳을 수도 있겠지만,[18] 읽기교육에서 살려야 하는 현실과 관련되는 의미를 구성하기에는 정보가 지극히 제한되어 있으며, 무엇보다 글을 독자와는 다른 세계의 것을 거리감 있게 느끼게 한다. 따라서 읽기 교재의 편집은 글만 따오는 새로운 구성이 아니라 실제로 존재하는 글을 그대로 가지고 오는 날 글들의 집합으로 생각하는 인식의 전환이 필요하다.

---

18) 지면의 모습이 덜 중요한 것도 있을 수 있다. 예를 들면 소설을 이해할 때, 소설 텍스트만 가지고 올 수 있다. 문제는 소설이 발표된 또는 읽히는 시점, 상황 등에 맥락을 찾을 수 있는 형태로 제공해야 한다는 것이다. 최소한의 정보제공과 이를 토대로한 맥락 찾기 작업이 이해에 수반되어야 할 필수적인 과정이고 요소이다.

2. 읽기교육의 실제

지금까지 설명한 읽기교육은 다음과 같은 실천적인 모습으로 나타날 수 있다. 그 예시를 들어보면 다음과 같다.



평화 통일을 위하여 우리가 할 수 있는 일을 생각해 보고, 이를 실천해 봅시다.

식량난을 겪고 있는 북한을 돕기 위한 방안을 모둠별로 찾아 발표해 봅시다.

북한은 지금 농토가 줄어들고 있습니다. 산을 무리하게 개간하여 산림이 훼손되었고, 그로 인하여 큰비가 올 때마다 흙이 흘러내려 농사를 지을 수 없게 된 것입니다.

또, 북한의 농토는 많은 부분이 산성화되어 있습니다. 수확을 하고 난 뒤에 퇴비를 충분히 주어서 산성화를 막아야 하는데 그렇게 하지 못했기 때문입니다. 그리고 농사에 필요한 비료와 농약을 제때에 공급하지 못했기 때문입니다.

북한은 그 동안 중국에서 매우 싼 값으로 식량을 들여왔으나, 이제는 중국이 제값을 받으려고 하는 바람에 식량을 제대로 수입하지 못하고 있는 실정입니다. 그래서 북한은 군대에서도 농사를 짓거나 가축을 기르도록 하여 부족한 먹을거리를 충당하고 있습니다.

우리는 남북 화해와 협력, 나아가 평화 통일을 위해 북한에 식량, 비료 등을 지원하고 있습니다.

북한에 보낼 식량과 비료를 배에 싣는 모습

이에 대한 지도의 실제는 다음과 같이 정리할 수 있다.

과정				결과	
[redacted]		[redacted]			
읽기 전	〈미리보기〉 주요 개념 추출 : 평화 통일, 북한돕기, 실천방안. 〈예측하기〉 북한 지원.			[redacted]	
읽는 중 읽은 후	추론하기, 다리놓기, 정교화하기, 비교하기, 등.	〈텍스트구조〉 문단별 주제문장 : 〈첫 문장주어〉 : 북한은, 북한은, 북한은, 우리는 ⇒ 세 가지 나열과 최종 주장. 〈텍스트기능〉 나열형 : '또' 등 표지, 기술형 어미: '있습니다, -입니다.' ⇒ 정보전달. 〈장르, 매체〉 교과서 : 학습, 정보전달, 사회화. 〈사진〉 쌓여있는 쌀, 비교 : 지원을 현실감 강조. 〈프랭카드〉 따뜻한 동포애, 정성 한마음.	〈행동주1〉 북한은, 북한은, 북한은 → 〈동위성〉 줄어듬, 약함, 못함 ⇒ 동정적 이미지. 〈행동주2〉 우리는 → 〈동위성〉 남북화해, 협력, 평화통일, 지원 ⇒ 평화수호자 이미지. 〈단어〉 군데에서도 종사를 짓거나 → 비무장, 비적대적 이미지. 〈기능의 다층성〉 정보전달 ⇒ 설득 : 정보전달 형태를 띤 설득 가능성. 〈구조의 재분석〉 나열 설명구조 ⇒ 근거-주장의 논증구조. 〈사진〉 지원 → 평화통일의 주도권을 연상시킴.	[redacted]	[redacted]

			〈논리적 오류〉 1문단 : 농토 줄어듦-산을 개간, 2문단 : 농토 산성화-비료와 농약 공급부실,		
		〈가치기반〉 평화통일은 당위 명제임. 〈권력관계〉 남한 주도-북한 종속. ⇒ 〈관련맥락〉 햇볕정책, 통일문제, 국내여론, 국제동향 등. 〈상호텍스트전략〉 자료1.	〈장르맥락〉도덕교과서-가치갈등이론-이 글은 갈등상황 없음 ⇒ 반대 입장 보강. 〈가치구조〉 북한지원:긍정적인 면-있음, 부정적인 면-없음. 북한지원안함: 긍정적인 면-없음, 부정적인 면-없음. ⇒ 〈보충맥락〉 북한지원의 부정적인 점과 지원하지 않을 때의 대북관계 등 〈상호텍스트전략〉 자료2.	[redacted]	[redacted]
	[redacted]	〈중심내용〉 : 〈주제면〉 북한의 식량사정의 어려움. 우리가 도와 줌. 〈기능면〉 설명, 정보전달. 〈가치기반〉 평화통일을 위해 우리가 바람직한 일을 함.	〈비판내용〉 : 〈주제면〉북한의 식량 사정에 대한 사실 문제. 우리가 도와주는 것의 타당성 문제. 〈기능면〉 설득. 〈가치기반〉 평화통일을 전제함. 통일의 주도권을 우리가 가진 것으로 보이게		[redacted] 〈의사결정내용〉 알맞게 지원하고 철저히 감독하는 하에서 지원해야 한다. 장기적으로 우리 체제 중심의 통일이 바람직하고, 이를

[redacted]	함. 북한 지원을 인도적 차원에서 좋은 점만 설명함. 반대 관점 중심의 보충자료 읽기 필요함.	위해서는 무조건 퍼주기식이 아닌 철저한 관리 하에서의 햇볕정책을 유지해야 한다.

V. 결론

이 연구는 균형있는 읽기교육이 실현될 수 있는 체제를 구상해 보고자 하였다. 현재의 읽기교육이 내용은 접어두고 전략 적용만 연습하고, 텍스트의 현실적 의미는 탈색해 버리고 화석화된 의미만을 건지거나, 어쩌면 글의 진짜 의미인지도 모르는 배경화된 의미나 이데올로기에는 눈감게 하고 교훈적인 중심내용 파악에만 골몰하는 등으로 공허함을 느끼게 하는 부분이 있음을 생각하고, 이것을 극복할 수 있는 읽기 교육의 체제를 우리의 삶에 필요한 읽기의 모습을 중심으로 구상해 보았다.

이를 위하여 읽기의 목적을 글을 통해 세계를 이해하는 것으로 보았다. 그리고, 이것을 위한 읽기 교육의 목표를 기존의 과정중심, 방법 중심에 더하여 결과중심, 내용 중심도 포괄하는 것이어야 함을 말하였다. 이것을 구체적으로 글의 1) 내용에 대하여, 2) 언어에 대하여, 3) 필자에 대하여, 4) 독해전략에 대하여 각각 이해하기와 비판하기, 그리고 의사결정하기의 세 과정으로 설명하고, 이 중에서 특히 글의 내용에 대한 이해와 의사결정이 기존의 읽기교육보다 더 강화되어야 함을 말하였다.

이러한 목표의 읽기교육을 구현할 수 있는 지도내용을 읽기를 구성하는 텍스트와 맥락, 그리고 독자의 요인을 중심으로 설정하였다. 텍스트 요인에서 언어적인 단어, 문장, 문단, 글, 장르의 요소와 기타 비언어적인 요소들을 검토하고, 맥락 요인에서 상호텍스트적인 관계를 형성하는 사회문화적 환경과, 그리고 물리적 소통상황을 검토해 보았다. 독

자 요인에서는 인지적 기능(전략)과 배경 지식, 그리고 가치관 등의 정의적 요소를 살펴보았다. 이를 통해 이들 각각이 모두, 경중을 달리하면서 읽기 교육의 내용 요소로 기능해야 하는 것임을 설명하였다.

그리고, 이러한 균형잡힌 읽기 교육이 실현되기 위해서는 교육과정과 교과서의 구성 체제도 변화되어야 함을 제안하였다. 인지적 전략에서 텍스트 중심으로, 다음으로 맥락을 고려하는 것으로 무게중심을 옮기는 발달단계별 지도 내용 체계가 바람직하며, 이에 따라 교과서의 구성도 독자중심에서 장르중심, 주제중심으로 차별화되어야 함을 말하였다. 그리고 교재의 편집도 맥락을 반영한 실제적인 자료의 형태가 되어야 함을 제안하였다. 끝으로, 균형잡힌 읽기교육의 가능성을 평가해 보기 위해 예시 글로 지도의 실제를 살펴보았다.

이러한 구상은 결코 새롭지도 않으며 더구나 완벽하지도 않은 것임을 안다. 그러나 여기에서 보이고자 했던 것은 지금까지 있었던 비판과 제안과 시도들을 한 단계 더 구체화하고 실천 가능한 틀로 짜서 그 가능성을 가늠하는 것이었다. 그 가능성의 한 부분이라도 수긍할 수 있다면, 앞으로 우리가 해야 할 일은 읽기에 대한 여러 발전적 논의와 주변 학문의 성과를 수렴하는 내실화와 체계화를 꾀하는 것일 것이다.

참고문헌

강혜진(2000), 「읽기 교육의 최근 동향과 국어교육에의 시사」, 『국어교육학연구』 10, 국어교육학회.

김도남(2002), 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구」, 한국교원대학교 박사학위 논문.

김봉순(1999), 「신문 기사에 반영된 필자의 주관성」, 『텍스트언어학』, 한국텍스트언어학회.

김영선(1999), 「설득적 텍스트의 비판적 읽기 방법 연구」, 서울대학교 석사학위 논문.

김중영(2001), 「괩벨스의 연설 '여러분은 전면전을 원합니까?' 분석」, 『텍스트언어학』 11, 한국텍스트언어학회.
김혜정(2002), 「텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구 : '비판적 읽기' 이론 정립을 위한 학제적 접근」, 서울대학교 박사학위 논문.
노명완 · 박영목 · 권경안(1988), 『국어과교육론』, 갑을출판사.
박수자(2001), 『읽기 지도의 이해』, 서울대학교 출판부.
박영목(2002), 「독서교육연구에 있어서의 사회 · 문화적 접근」, 『독서연구』 7, 한국독서학회.
박영목 · 한철우 · 윤희원(1996), 『국어교육학 원론』, 교학사.
박인기(2002), 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『제21회 국어교육학회 학술발표대회 자료집』, 국어교육학회.
서지연(1999), 「설명적 텍스트의 문체 연구」, 서울대학교 석사학위 논문.
이삼형(1999), 「인지적 읽기 모델의 비판적 고찰」, 『독서연구』 4, 한국독서학회.
———(2001), 「교육과정 목표 중심 단원 편성 교과서의 바판적 고찰」, 『서울대 교육종합연구원 국어교육연구소 발표회 자료집』.
이삼형 · 김중신 · 김창원 · 이성영 · 정재찬 · 서 혁 · 심영택 · 박수자(2001), 『국어교육학』, 소명출판.
이성영(2001), 「구성주의적 읽기 교육의 방향」, 『한국초등국어교육』 18, 한국초등국어교육학회.
———(2002), 「국어교육 내용 연구의 현황과 과제」, 제19회 국어교육학회 학술발표대회.
최순영(2002), 「사회-인지 읽기 교수 · 학습 방안 연구」, 한국교원대학교 석사학위 논문.
최인자(2001), 「비판적 대중매체 교육과정 연구」, 『국어교육학연구』 13, 국어교육학회.
최현섭 · 최명환 · 노명완 · 신헌재 · 박인기 · 김창원 · 최영환(1996), 『국어교육학개론』, 삼지원.
Cunningham, J. W. & Moore, K. W.(1986), 『중심내용의 정의』, 문선모 역(1995), 『중심내용의 이해와 수업』, 교육과학사.

Fairclough, N. & Wodajm R.(1997), Critical discourse analysis, van Dijk, T. A. ed., *Discourse as social interation*, SAGE.

Graves, M. F., Juel, C. & Graves, B. B.(1998, 2001), Teaching reading in the 21st century, Allyn & Bacon.

Greimas, A. J.(1970), *Du sens*, 김성도 역(1997), 『의미에 관하여』, 인간사랑.

Halliday, M. A. K.(1978), *Language as social semiotic : The social interpretation of language and meaning*, London : Edward Arnold.

Heineann W. & Viehweger D.(1991), 백설자 역(2001), 『텍스트언어학 입문(*Textlinguistik : eine einführung*)』, 역락.

MaPeck, J. E.(1981), *Critical thinking and education*, St Martin's Press, 박영환, 김공하 공역(1989), 『비판적 사고와 교육』, 배영사.

Stillar, G. F.(1998), *Analyzing everyday texts : Discourse, rhetoric, and social perspectives*, SAGE.

Tompkins, G. E.(1997, 2001), *Literacy for the 21st century : a balanced approach*, Merrill Prentice Hall.

van Dijk, T. A. ed.(1997), *Discourse as social interation*, SAGE.
Zima, P. V., Textsozilolgie : eine kiritische einfuhrcug, 허창운 역(1991), 『텍스트사회학』, 민음사.

〈초록〉

균형있는 읽기교육의 가능성

김 봉 순

이 연구의 목적은 사회 적응에 유용한 읽기교육의 지도내용을 체계적으로 개발하는 것이다. 이를 위하여 기존의 균형있는 읽기에 대한 논의를 연구의 출발점으로 삼았다. 이 중 비판적 이해를 위한 지도내용을 더욱 강조하고 보강하였다. 그리고 연구 결과의 적용가능성을 보기 위해 실제 텍스트를 분석하여 지도할 내용을 예시해 보였다.

이 연구의 결과 읽기의 목적을 글을 통해 세계를 이해하는 것으로 보았다. 그리고, 읽기 교육의 목표를 기존의 과정중심, 방법 중심에 더하여 결과중심, 내용 중심도 포괄하는 것이어야 함을 말하였다. 이러한 목표를 실현할 수 있도록 지도내용을 텍스트와 맥락, 그리고 독자의 세 가지 요인을 중심으로 설정하였다. 그리고, 이러한 읽기 교육을 실천할 수 있는 교육과정 체제를 인지, 텍스트, 맥락 중심으로 발달단계별로 차별화하고 교과서는 독자, 장르, 주제 중심으로 각각 차별화되어야 함을 말하였다.

【핵심어】 읽기, 독서, 읽기지도, 읽기교육, 읽기 교육과정, 읽기 교과서

〈Abstract〉

Possibility of the balanced reading teaching

Kim, Bong-soon

The purpose of this study is to develop a useful contents of a teaching reading for a good adaptation to 21C societies. For this purpose, I have reviewed lots of papers about the balanced reading teaching. In these papers, I have regarded issues about critical reading as the most important ones and I have strengthened contents for teaching critical reading. And I have showed the teaching contents of a sample text to certificate a usefulness of my suggestion.

As the results of this study, it seemed that it need to regard the goal of reading as a understanding the world through books. So I suggest that it is better to stress not only a process and strategies of reading but also a result of reading and contents of a book than to stress any one side. On this base, contents of teaching reading is abstracted from three main factors : texts, contexts, and readers. For a practice of teaching these contents, a reading curriculum need to set up by text, contexts, and cognitions and a reading textbook need to be composed to three types : based on readers, genre, and theme. These all need to be distinguished by student's developmental steps.

【key words】 a balanced reading, a teaching reading, a

reading curriculum, a reading textbook, a reading, a context for reading