

읽기 활동의 이해와 읽기 교육의 관련 문제

김 명 순*

〈차 례〉

- I. 서론
- II. 읽기 활동의 층위
- III. 읽기 활동과 읽기 교육의 관련 문제
 - 1. 실제상의 읽기 활동과 교과적 인식
 - 2. 실제상의 읽기 활동과 교육 내용
 - 3. 방법상의 읽기 활동과 교수 학습 과제
- IV. 결론

I. 서론

언어 현상을 현상 자체로 설명하기 어렵다고 한다. 그래서, 언어 활동으로 시각을 달리할 때라야 언어 현상을 폭넓게 설명하는 방법이 모색될 수 있다(우한용, 1999 : 215)고 한다. 이것이 언어의 설명을 두고 이르는 말일진대, 하물며 읽고 쓰고 듣고 말하는 등 언어를 부리고 사용하는 것과 관련해서 언어 활동이라는 개념들은 그 중요함이 두말할 나위가 없을 것이다. 읽기는 읽기 현상이 아니라 읽기 활동으로 이해되어야 하고, 쓰기는 쓰기 활동으로 인식되어야 한다는 것이다.

* 한국교원대 강사

최근 국어과 교육의 현장에 활동 중심 교육의 경향이 두드러지게 나타나고 있다. 이러한 경향의 대두가 범교과적인 현상이기는 하지만, 특별히 국어과 교육과는 관련이 깊고 의미 또한 크다. 활동 중심의 교육이 다른 교과에서는 지식을 가지고 활동을 벌이게 하는 것이라면, 읽고, 쓰고, 말하고, 듣는 교육에서는 활동을 통해서 활동을 할 수 있게 하는 것이라는 본질적인 차이가 있기 때문이다. 읽고, 쓰고 하는 등이 본래 활동인 것이다. "실제로 언어 생활은 '언어를 사용'하는 것이 아니라 '언어로 활동'하는 것이라고 정의해야 옳다."(김대행, 1995 : 51)는 주장은 이를 뒷받침한다.

그런데, 활동 중심의 변화와 관련하여 한편으로는, '활동은 있되 내용은 없다.'는 우려의 목소리가 성토되고 있기도 하다. 이 말을 액면 그대로 보면, 일견 활동은 내용이 아닌 무엇으로 이해된다. 여기에는 내용은 교육해야 할 그 무엇이고 활동은 내용을 교육하는 과정에서 행하는 그 무엇이라는 생각이 가정되어 있다. 그런데, 교육의 맥락은 물론이고 인간 백사에서 내용과 활동은 분리되기 힘들다. 행함이 있으면 그것은 무엇인가의 행함이며 그것이 행함인 것은 그 속에 무엇인가가 들었기 때문이다. 이러한 오해가 빚어지는 것은 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 등을 언어 활동이라는 틀로 바라보지 못하는 것과 무관하지 않다. 읽기를 단순히 읽기 현상으로 이해할 때, 활동은 보이지 않고 멈춰 버린 추상적 명제들만 보이고, 자연 잘 정비되어 있는 그러한 명제들을 요구하기 마련이다.

지금 우리는 활동 중심 국어과 교육에 대해서 어떤 지지나 비판을 보내기에 앞서 먼저 언어 활동에 대해서 이해할 필요가 있다. 언어 활동을 이해하는 것은, 무엇을 보고 언어 활동이라 하는지 그 틀을 짜는 것으로부터 시작될 것이다. 이러한 틀을 가지고 있을 때, 문제가 되는 것을 보기도 쉬울 것이다. 이에 본고에서는 읽기를 중심으로 언어 활동, 즉 읽기 활동이 무엇을 말하는 것인지를 검토하고, 이것이 읽기 교육의 어떤 문제와 관련되는지 살펴보고자 한다. 이것은 읽기 활동에 한정하여 논의를 하여도, 그 고찰의 결과는 쓰기, 말하기, 듣기 등에 상당 부

분을 같은 패턴으로 공유할 수 있다고 생각한 결과이다.

II. 읽기 활동의 층위

‘읽기 활동(독서 활동)’¹⁾은 읽기 교육에서 매우 편하게 쓰이는 말이다. 읽기 교육과 관련해서 읽기라는 말이 빠질 수 없는 것과 비슷하게, 읽기 교육에 관한 이론적 논의나 실천적 논의를 막론하고 이 말이 등장하지 않는 경우란 찾기 힘들 것이다. 이들 논의에서 읽기 활동이라는 말은, 아마도 그 대부분이, 읽기 활동은 이러저러해야 한다거나, 무엇을 위해 이러저러한 읽기 활동을 구안해 보았다거나, 이런저런 활동을 소개하니 잘 활용해 보자라는 맥락에서 오르내렸을 것이다. 이렇듯 적지 않은 논의에서 거론되어 왔음에도 불구하고, 정작 우리는 무엇을 보고 읽기 활동이라 일컬어 왔는지 논의해 본 기억이 없다. 이는 마치 가깝고 편한 상대에게 부주의해지기 쉬운 것과 같다. 이제 살펴볼 것이지만, 읽기 활동이라는 말은 그리 편하게 쓰일 수 있는 말이 아니다. 다음의 용례를 보자.

(가) 독서활동은 문자를 지각하고 일정한 의미를 얻는 사회적, 심리적인 과정을 말하며 이 과정에는 문자로 되어 있는 책이라는 객체와 독서의 능력과 감정을 가진 독자라고 하는 주체가 존재하며 이 양자의 교류작용을 독서활동이라고 할 수 있겠다.(김경일, 1999 : 8)

(나) 독서의 동기 및 태도를 강조함으로써 실제적인 독서 활동을 강조하였다. 근대 사회 이후 보통 교육의 강화로 문맹률이 낮아지고, 특히 우리 나라에서는 한

-
- 1) 본고에서는 ‘읽기’와 ‘독서’의 쓰임에 차이를 두지 않고자 한다. 국어과 교육과정에서 읽기는 독해와 독서 측면을 포함하는 용어로 사용하고 있듯이(교육인적자원부, 1999 : 152), 읽기는 기능 지도와 관련된 독해를 포함하는 포괄적인 맥락에서, 독서는 책 읽기 지도와 관련된 맥락에서 쓰이는 경향이 있지만, 본고에서는 크게 차이를 두지 않고 가능한한 ‘읽기’라는 말로 통일하여 쓰도록 하겠다. 다만, 인용의 경우나 이와 떨어져서 논의할 수 없는 경우에는 ‘독서’를 사용할 수도 있을 것이다. 읽기 활동, 독서 활동도 이에 준하기로 한다.

글 전용 정책으로 기초적인 글읽기 능력이 매우 향상되어 누구나 책을 읽을 수 있게 되었다. 그러나 읽을 수 있는 힘을 얻었으나, 분주한 사회 생활, 독서에 대한 흥미 상실 등으로 실제로는 책을 읽지 않는 경향이 많아졌다. 읽을 수 있는 능력이 있어도 실제로 읽지 않는다면 그 능력은 쓸모 없는 것이 되고 만다.(교육인적자원부, 2001b : 167)

(다) 3년 전까지만 해도 나는 책을 읽고 하는 활동이란 독후감밖에 없는 줄 알았다. 대학 다닐 때 독해와 관련해서 책도 읽고 수업도 열심히 들었지만 책을 읽고 학생들과 구체적으로 무엇을 어떻게 할지에 대해서는 배운 바가 없었다. 그러나 요즘은 독서 활동과 관련된 자료가 넘친다. 책을 읽고 그림을 그리고, 소설을 읽고 노래로 만들고, 생각 그물을 활용해서 책 내용을 구성하는 등등 여러 가지 방법이 이미 알려졌다. 교육청에서 학교에 도움이 되라고 보내는 자료에도 이러한 독서 활동들이 담겨 있다.(책따세,²⁾ 2001:105)

(가)에서 읽기 활동(독서 활동)은 어떤 특정한 읽기를 가리키는 말이 아니다. 여기서 읽기 활동은 무수히 많은 특정한 읽기들을 포괄하는 읽기 활동 자체를 의미한다. (나)에서 힘주어 말하고 있는 읽기 활동은 특정한 읽기들로부터 추상된 것이 아니라, 실제의 경험 세계에서 일어나는 읽기 실행들 하나하나에 해당한다. 발표 때문에 백과 사전을 읽는 것, 교양을 위해서 역사책을 사 보는 것, 호젓하게 시를 읽는 것, 남과 어울리기 위해 유행 도서를 읽는 것 등등이 여기에 속한다. (다)의 읽기 활동은, 흔히 읽기 교사나 교재 개발자들 주변에서 자주 들을 수 있는 말이다. 이 읽기 활동은 추상화된 읽기 그 자체나 개별적인 읽기 실행들과 차원을 달리한다. 오히려 (나)와 같은 읽기 활동을 하기 위해서 이들의 전, 중, 후에 동원되는 것들이다. (다)에 등장하는 그림 그리기, 노래 만들기, 생각 그물 작성하기는 독후감밖에 없는 줄 알았던, '책을 읽고 하는', '여러 가지 방법'이었던 것이다.

(가)~(다)처럼 어떤 말이 여러 의미층을 지니는 것은 결코 보기 드문 일이 아니다. 그러므로 읽기 활동이라는 말이 여러 층위에 걸쳐 나

2) '책으로 따뜻한 세상 만드는 교사들'을 약칭하였다.

타나는 자체를 문제시할 수는 없을 것이다. 문제는, 여러 층위에서 쓰임으로 인하여 그 지시하는 바가 다르고, 이 때문에 관련되는 교육적인 문제도 다를 수 있다는 점이다. 보는 것이 다르면, 말할 수 있는 바도 다른 법이다. 구분해서 보아야 할 것을 그렇게 하지 못할 때, 문제가 어디에 있는지 짚을 수가 없고, 말해야 할 것을 놓치게 될 것은 자명하다. 현재 읽기 교육의 논의에는 여러 층위의 읽기 활동이 혼재되어 쓰이고 있다. 읽기 교육에서 읽기 활동을 강조하거나 비판하기 이전에, 무엇보다 그 가리키는 바를 분명히 할 필요가 있다. 그렇지 않고는 더 이상의 논의가 생산적이지 못할 수 있다.

(가)~(다)에서 짐작할 수 있듯이, 교육적 논의에서 '읽기 활동'이라는 말은 크게 세 가지 종류로 나타난다. 이들은 우리가 휴일을 어떻게 보낼까를 결정하는 과정에 비유해 볼 수 있다. 모처럼의 휴일을 잘 보내기 위해서는 먼저 어떤 활동을 할 것인지 결정해야 할 것이다. 학교 교육에서라면, 사회 역사적으로 발달되어 온 다양한 인간 활동 중 가르쳐야 할 활동을 결정해야 할 것이다. (가)의 읽기 활동은 그 중의 하나와 관련된다. 인간의 여러 활동 중 학교 교육에서 다루어야 할 하나로 선택된 것이다. 이러한 선택의 이면에는 글을 보고 메시지를 파악하는 것이 필요하고 또한 중요하다는 사회적 합의가 전제되어 있다. 이룸하여, 교과 차원에 놓이는 (가)의 읽기 활동은, 경험 세계에 존재하는 무수히 많은 읽기 경험의 추상적 총화로서 실재상의 읽기 활동에 해당한다.

실재상의 읽기 활동은 무수히 많은 읽기 경험의 추상적 총화라는 점에서 읽기 그 자체를 가리킨다. 따라서 교과 차원에서 언급되는 읽기 활동(독서 활동)은 읽기(독서)와 바꾸어 이해하여도 무리가 생기지 않는다. 실지로 (가)의 독서 활동을 독서로 치환해도 아무 문제가 없다. 때로는 양자가 병용되기도 하는데, "독서에 관한 연구는 독서론에서부터 시작된다. 더욱이 다른 과학들이 발전됨에 따라 독서 또는 독서활동에 대한 과학적인 고찰과 연구를 하게 되었으며"(김경일, 1999 : 14)에서 보이는 바와 같다. 이 층위의 읽기 활동은 교과로서의 듣기, 말하기, 쓰기와 동일 층위에 놓이며, 보다 상층의 언어 사용 활동에 묶인다.

휴일에 등산을 가기로 했다 해도 어느 산을 오를 것인지 결정해야 하듯이, 읽기 활동을 교과로 삼는다고 하더라도 어떤 활동을 가르칠 것인지 고려해야 한다. 등산이라는 것은 반드시 지리산, 금강산, 또는 이름 모를 야산 등을 오르는 것으로 나타난다. 실상 이들 구체적인 산을 오르지 않는 등산이란 존재하지 않는다. 읽기 활동은 반드시 어떤 실제 속에서 존재한다. 발표 때문에 백과 사전을 읽는 것, 교양을 위해서 역사책을 사 보는 것 등등의 실제 활동으로 존재하는 것이다. (나)의 읽기 활동이 여기에 해당한다. 이 활동들은 (나)에서 그랬듯이, '실제로 읽지 않는다면' 나타날 수 없는 실제상의 읽기 활동을 의미한다.

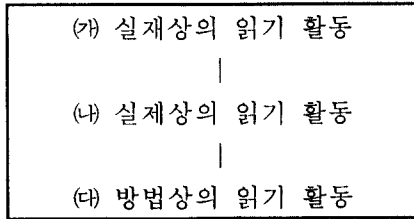
그런데, 이 세상의 모든 산을 올라야 비로소 등산이 되는 것은 아니다. 개별 산 하나하나를 오르는 그 자체가 이미 등산이다. 읽기 활동 또한 '남아수독오거서(男兒須讀五車書)'를 마쳐야 이루어지는 어떤 것이 아니며, 오거서(五車書) 하나하나를 마주하는 속에 이미 실제화되는 것이다. 등산에서 지리산 등이 그렇듯이, 사전 읽기, 서평 읽기, 교과서 읽기, 대본 읽기, 광고 읽기 등이 실제상의 읽기 활동이다. 이러한 읽기 활동은 (가)의 읽기 활동이 실제로 존재하는 양식이 되며, 그렇기 때문에 읽기의 대상이 된다. 오거서 하나하나를 성현의 가르침을 깨닫고 고매한 인격의 세계로 들어가자 했던 옛 선비들의 읽기 대상이었던 것이다. (나)와 같은 읽기 활동은 (가)에서 말하는 읽기의 실체가 되는 활동인 동시에 읽기 교육의 대상 활동이 된다. 교과로서 (가)의 읽기 활동은 실제로서 (나)의 읽기 활동을 통해 구현되며, 그렇기 때문에 읽기 교육의 성패를 좌우하는 첫 단추는 실제로서의 읽기 활동을 어떻게 잘 고려하느냐에 달려 있다고 할 수 있다.

휴일 계획을 지리산 등산으로 잡고 나면, 어떻게 오를 것인지를 또 고려해야 한다. 정상까지 갈 것인지, 아니면 중간 봉우리만 밟고 올 것인지, 또 능선을 탈 것인지, 계곡을 따라 오를 것인지 등을 정해야 한다. 소설을 읽은 후 줄거리를 요약하고 감상을 정리하게 하기 위해, 흔히 하듯이 독후감 쓰기를 실시할 수도 있지만, 독후감에 식상한 아이들을 생각해서 개사해서 노래 부르거나 그림 그리기 등으로 접근할 수도

있다. “전체 줄거리를 요약한 내용 혹은 가장 기억에 남는 사건을 4단 만화로 만들어 보자.”(최치현·김영근, 2003 : 335)와 같은 활동은 요즘 독후감 쓰기 대신 많이들 하고 있는 활동이다. 능선이나 계곡이냐가 접근 방법의 문제이었듯이, 독후감 쓰기, 노래 부르기, 그림 그리기 등의 활동은 줄거리를 요약하고 읽은 감상을 정리하도록 하기 위해 동원된 방법이다. 따라서 이들은 꼭 독후감 쓰기가 아니어도 되고, 꼭 노래 부르기가 아니어도 좋고, 그림을 그리지 않아도 된다. 따라서 (다)의 읽기 활동은 방법상의 읽기 활동을 가리킨다. 보통 얘기하는 ‘활동은 있되 내용은 없다.’라거나 ‘활동 위주다.’라는 말에서의 활동은 대개 이 층위의 읽기 활동을 이룸이다.

이상에서 살핀 읽기 활동의 층위를 도시해 보면 다음과 같다.

【표1】 읽기 활동의 층위



이들 읽기 활동은 다른 층위에 위치하고 있으나, 상호 관련되어 결국 읽기의 실재(reality)를 이룬다. (가)로 갈수록, 즉 상층의 읽기 활동으로 갈수록 추상적이고 탈맥락적인 특성을 띠고, (다)의 층위로 갈수록 구체성과 개별성이 증가하고 맥락에 예측된다. 실재의 읽기는 무수히 많은 실제 읽기 활동들의 추상적 총체이며, 방법상의 읽기 활동은 실제상의 읽기 활동의 방법이라는 점, 다시 말해서 실제상의 읽기 활동을 전제로 한다는 점에서, 이들 세 가지 중 실제상의 읽기 활동이 읽기 교육의 중추가 된다고 할 수 있다.

이상의 층위 구분과 관계지어 볼 때, 그렇다면 이들 읽기 활동이 교육의 장에서 어떻게 관련이 되는지 살필 차례가 되었다. 앞에서, 보는

측면이 다르다면 말할 수 있는 바도 다르다고 하였다. 어떤 층위의 읽기 활동을 보고 있느냐에 따라 읽기 교육에서 짚어야 할 바가 다를지 모른다. 우리는 지금까지 하나를 보고 모두 다를 말해 온 감이 있다.

Ⅲ. 읽기 활동과 읽기 교육의 관련 문제

1. 읽기 활동과 교과적 인식

교육은 인간 사회의 여러 활동 중의 하나로, 인간의 성장을 겨냥하는 활동이다.(이돈희, 1994 : 95) 인간은 교육 이외에도 학문, 종교, 의술 등 여러 사회적 활동을 하고 있으며, 이들 활동은 그냥 우연히 생겨난 것이 아니라, 인류의 특정한 관심과 필요에서 나온 것이다. 학문 활동은 인간의 알고자 하는 욕구에서, 종교 활동은 절대자에 대한 관심에서, 의술 활동은 병을 고치고자 하는 필요에서, 교육 활동은 해당 공동체의 일원으로 키우기 위해 생겨난 것이다. 그렇기 때문에 역사 이래 수천 년 동안 가르쳐 온 교과³⁾라는 것은, 본질적으로, 정적인 명제 체계의 집합이 아니라 하나의 인간 활동으로 인식되어야 하며, 그와 같이 교과가 하나의 인간 활동으로 인식될 때 교육의 다양한 측면들이 조화

3) 보통 교육과정 논의에서 교과와 경험은 대립되는 개념으로 인식되어 왔다. 일반인들에게도 상식에 가깝다시피 잘 알려진 교과중심 교육과정, 경험중심 교육과정 등의 예만 보어도 그렇다. 그러나 교과와 경험은 반드시 대립되는 개념이 아니다. 양자의 대립은 어떤 논리적 필연이라기보다 하나의 역사적 사건 또는 사조라 할 수 있기 때문이다. 교과와 경험은 많은 부분 서로 중첩되고 밀접한 관련을 가진 상호연관된 개념이다. 그래서 최근의 교육과정 논의에서는 교과와 경험을 새로운 각도에서 재해석하는 경향이 두드러지게 나타나고 있는데, 이들의 논의로 말할 것 같으면, 교육과정을 경험으로 정의하면서도 그 핵심 요소로서 교과의 중요성을 강조할 수 있고 그와 똑같은 논리에서 그 역도 가능하다는 것이다.(김수천, 2001 : 18-19) 본고에서는 이러한 시각을 수용하여 교과와 경험을 상이한 것으로 다루거나 엄격히 구별하여 사용하지는 않겠다.

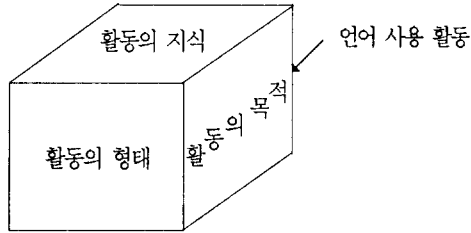
롭게 고려될 수 있다.(홍은숙, 1999 : 92) 우리가 읽기를 하나의 교과로 선택하여 온 이상 읽기 교과에 대한 이해와 논의도 본질적으로 활동의 측면을 벗어날 수 없다.

교육에서(또는 국어과 교육에서) 읽기 활동은 교과로서 어떻게 인식되어져 왔는가? 현재 읽기 교과는 듣기, 말하기, 쓰기 등과 함께 국어(교)과로 묶여 있어서, 이 물음에 대한 독립된 논의를 찾기는 쉽지 않다. 그러므로 읽기 활동의 교과적 인식을 살피기 위해서는, 국어과에 대한 교과적 논의나, 또는 보다 범위를 좁혀 듣기, 말하기, 쓰기를 포함한 언어 사용 활동에 대한 논의를 검토해 보는 것이 적절할 듯하다. 이에 다음에서는 대표적인 국어과 교육 탐구 모형을 통해서 제일 상층의 읽기 활동이 교과로서 어떻게 수용되고 있는지 확인해 보기로 한다. 국어과의 체계를 설명하는 모형은 교과로서의 명확한 인식이 없이는 제안될 수 없는 것이므로, 이들 모형을 통해서 읽기 활동에 대한 교과적 인식을 읽어 보는 것은 타당성이 있다.

【그림1】4)는 국어과 교육 탐구 모형으로서 가장 대표적이라고 할 수 있다. 이는 제6차 국어과 교육과정에서 이 모형이 전적으로 수용되고 있으며(교육부, 1992 : 68), 제7차 교육과정에서도 이 모형이 취한 관점이 계승되고 있다는 사실로 뒷받침해 볼 수 있다. 이러한 데에는 이

-
- 4) 【그림 4】는 본래의 모형(박영목 외, 1992 : 박영목 외, 1996 : 31)을 간소화한 것이다. 본래 모형에서, 활동의 형태는 언어 사용 활동의 형태로, 활동의 목적은 언어 사용 활동의 목적으로, 활동의 기저 지식은 언어 사용 활동의 기저 지식으로 명시되어 있다. 또, 언어 사용 활동의 형태는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 분면으로 구획되어 있으며, 언어 사용 활동의 목적은 문학적 언어 사용과 의사 소통적 언어 사용으로, 언어 사용 활동의 기저 지식은 언어 자체에 대한 개념적 지식과 언어 사용에 대한 절차적 지식으로 나뉘어 도시되고 있다. 본고에서는 각각의 세분화에 관심이 있지 아니하므로 세분화된 분면 처리를 굳이 드러내 보일 필요가 없었다. 또한, 논의의 초점을 보다 선명하게 유지하기 위하여 언어 사용 활동의 목적 등을 활동의 목적 등으로 단축하여 표시하였다.

【그림1】 교과로서 언어 활동의 이해



모형의 통합적이고 포괄적인 설명력이 보편성을 확보할 수 있었기 때문으로 보인다.

이 모형은, 국어과 교육에 대한 여러 학자들의 관점과 주장을 기능 중심의 관점, 지식 중심 관점, 표현·이해와 문학의 이원적 관점의 세 가지로 정리하고, 이들 관점을 통합적으로 제시하였다. 모형에서 활동의 형태란 언어 사용 활동이 드러나는 모습, 곧 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 가리키며, 활동의 목적은 언어 사용의 목적이 의사 소통에 있느냐 문학적인 데 있느냐를 뜻한다. 활동의 지식은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 문학적으로 사용하거나 비문학적으로 사용하는 데 기저가 되는 지식의 측면을 일컫는 것으로 언어 자체의 개념적 지식과 언어 사용에 대한 절차적 지식을 포함하는 측면이다. 이러한 세 측면은 국어 교과서의 정체성 규정과 직결된다. 활동의 형태 측면에서 국어과 교육을 바라보는 학자들은 언어 사용 기능을 중시하는 입장을 취하며, 활동의 목적을 중심으로 국어과 교육을 정립하려는 하는 학자들은 국어 교육과 문학 교육의 대등한 이원적 구조를 강조하는 경향이 있다. 활동의 지식 측면에서 국어과 교육을 이해하고자 하는 학자들은 국어과 교육 관련 분야의 배경 학문이 제공하는 지식의 학습을 중핵적 목표로 규정하는 경향을 보인다.⁵⁾

이렇게 기능 중심, 지식 중심, 이원적 관점의 다양한 시각을 포괄하

5) 이 모형은, 이러한 기존의 시각을 두루 수용할 수 있는 장점으로 인하여, 제6차 국어과 교육과정에서 국어과 교육의 성격을 설명하는 중립적 모형으로 자리잡았다. 그리고 현행 교육과정에도 거의 그대로 계승되고 있다.

고 있는 이 모형이 우리에게 시사하는 바는, 바로 이러한 시각의 차이가 국어 교과와 정체성과 국어 교육의 목표 설정에 상이한 결과를 낳는다는 점이다. 동일한 언어 사용 활동을 두고도, 활동의 형태에 주목할 때 국어 교과는 도구 교과, 방법 교과로 규정되고, 자연 국어과 교육의 목표는 기능의 신장을 중심으로 하게 된다. 반면, 활동의 목적을 중심으로 언어 사용 활동을 교과로 삼을 때, 국어 교과는 도구 및 문화 교과로 규정되고 기능의 신장과 국어 문화의 창달을 목표로 하게 된다. 지식의 측면에서 국어 교과를 규정하게 되면, 국어 교과가 주지 교과로, 그 목표는 체계적인 지식의 습득에 비중을 두게 마련이다.

결과적으로 언어 사용 활동의 어떤 측면을 보느냐에 따라서 교과로서의 정체성과 지향점의 설정이 달라짐을 확인할 수 있다. 그러나 기능, 지식, 이원적 시각으로 대표되는 이 세 가지 관점이 정체성과 본질의 규명에 있어서는 차이가 불가피하다 할지라도, 언어 사용을 하나의 활동으로 전제하고 교과로서 접근하고 있다는 점에서는 공통된다. 위 모형에서 세 축이 되는 언어 사용의 형태, 지식, 목적에 대해서 “개별이 아닌, 언어 사용이라는 ‘하나의 활동’에 대한 세 측면임을 보이려 하였다.”(최현섭 외, 1996 : 61)는 설명이 이점을 뒷받침해 준다.

이상의 모형을 통하여 상층의 국어 활동이 교과로서 성립하는 것을 살펴왔는데, 이 과정에서 교과와 정체성 및 정당화 문제가 관련된다는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 설명은 (가)의 읽기 활동에도 그대로 반복해 볼 수 있다. 교과 차원의 읽기 활동은, 왜 읽기 활동을 교과로 삼아야 하느냐는 교과적 정당성을 묻는 물음과 관련이 된다. 인간의 여러 활동 중 읽기 활동이 의도적으로 선택된 교과로서 그 선택의 이유가 문제가 되는 것이다.

실지로 국내외를 막론하고 읽기 교육에 대한 논의를 살펴 보면, 읽기 활동의 이유를 어떻게 답하느냐에 따라 읽기의 교과적 정체성이 갈려왔다. 품성 계발이나 인격 수양을 이유로 형식 교육의 대상이 되기도 했고, 국가적 이데올로기나 문화 유산의 전수를 이유로 암기 중심의 문화 교과로 자리매김되기도 했고, 사회 운영이나 학습에 기초가 된다는

이유로 기초 기능 교과로 규정되어 오기도 하였다. 교과로서 읽기 활동이 성립하는 데에는, 비록 그 내용은 다르지만 읽기의 교육적 이유를 인정한다는 점이 전제되어 있다. 그러므로 만일 읽기의 교육적 이유가 부정시된다면, 읽기 활동을 교과로 수용하기 어려워질 것이다. 다소 놀랍긴 하지만, 읽기 활동을 교과화하는 데 반대하는 목소리도 있어 온 것이 사실이다. 이를테면, 읽기는 직업을 얻는 데 크게 소용이 되지 못하며, 소수의 지배 계층의 지시에 순응하는 국민으로 만들기 위한 장치가 되기 때문에, 전자 매체 시대를 맞아 글과 글읽기 교육이 무용하다는 것이다. 다음은 읽기를 교육의 첫째 목표로 삼아 오던 전통적 교과관에 철저하게 반기를 드는 견해의 일부인데, 읽기의 교육적 이유를 어떻게 설명하느냐에 따라 읽기 활동이 교과로서 부인될 수도 있음을 보여주는 예라 하겠다.

글과 글읽기를 교육의 근본으로 삼는다는 것은 정치적·사회적 침체 현상을 억지로 유지하는 길을 의도적으로 택하는 것과 같다. …… 마치 450년 전 구텐베르그가 발명한 마의 기계가 그러했듯이 오늘날의 전기 스위치는 에너지를 맹렬하게 발산하고 있다. 이런 사태 속에서도 각급 학교에서는 케케묵은 매체인 글을 계속 가르치면서 실로 발악적인 독서 운동을 하고 있다. (네일 포스트먼, 김병원 역, 1978 : 30-31)

다시 말하여, 실재상의 읽기 활동은 실제 읽기 활동으로부터 추상된 것으로 교과의 차원에 위치한다. 따라서 이 활동은 쓰기, 말하기, 듣기 등과 나란히 비견되는 하나의 교과로서, 교육에서 그 정체성과 지향점이 문제가 된다고 할 수 있다.

2. 읽기 활동과 교육 내용

어원상, 실제로는 희랍어의 '프락시스(praxis)'에 가 닿는다. 당시 프락시스는 이론과 분화되지 않는 개념이었으며, 이와 유사한 개념에 '포이에시스(poiesis)'가 있었다. 두 말은 당시의 도시 생활을 배경으로 하여 쓰임이 구분되었다. 포이에시스는 어떠한 사물을 만들고 생산하는 활동

에 종사하는 사람(아만인)과 관련되고, 프락시스는 덕을 실천하고 주체적으로 책임있는 삶을 사는 시민과 관련되어 쓰였다. 그리하여 전자는 다양한 육체적 활동을 필요로 하는 사물의 '제작'을,⁶⁾ 후자는 시민다운 삶을 사는 '실천'을 의미하였다.(손원영, 2001 : 22) 제작이 수공업이나 제조와 관련되는 공학적이고 도구적인 차원에 위치하는 것이라면, 실천은 이성적으로 또 언어적으로 세계에 참여하는 차원에 놓인다. 회랍에서 실천을 의미하는 프락시스는 결코 이론과 분리된 것이 아니라, 이론과 분리할 수 없는 이론적인 삶을 사는 그 자체를 의미하는 것이었다.⁷⁾ 실체가 추상적 이론과 분리되지 않으면서 제작과 구분된다는 회랍적 의미에 비추어 보면, 실제상의 읽기 활동은 실재상의 읽기 활동이 지닌 추상성을 실체화하면서도, 공학적이고 도구적인 보다 낮은 층위의 읽기 활동과 구별된다. 제작의 의미와 관련되는 읽기 활동은 앞서 살핀 (다)의 읽기 활동과 상통한다. 실제상의 읽기 활동은, 읽기 교육에서 내용이나 대상의 문제와 관련된다. 이 점은 (다)의 읽기 활동과 비교해 보면, 더욱 확연해진다.

앞에서, 등산은 그 자체로 존재할 수 있는 것이 아니며 반드시 지리산, 설악산 등의 개별 산을 오르는 것으로 나타난다고 하였다. 상층에 위치하는 등산 자체에 대하여 지리산은 그 내용이면서 대상이 된다.⁸⁾ 실제 읽기의 세계는 무수한 경험들로 이루어지고 이들 각각이 이미 읽

6) 아리스토텔레스의 철학에서 보이는 포이에시스 개념은, 어원적 개념과 다소 상이하다.(손원영, 2001 : 24) 아리스토텔레스의 경우, 포이에시스는 상상적 창조를 포함하는 것으로 심미적이고 환상적인 체험에 의해 발견될 수 있는 인식의 종류와 삶의 정향을 의미하는 것으로서, 인식의 문제까지 포괄하고 있다.

7) 첨언하여, 최근 현대 철학의 일각에서 프락시스의 개념을 재조명하는 움직임이 활발한데, 이는 이론과 실천의 이분적 사고와 그렇게 분리된 삶을 극복하려는 의도와 무관하지 않다. 현행 국어과 교육과정에서도 이러한 움직임을 감지할 수 있는데, "실제 범주의 교육 내용이 본질, 원리, 태도 범주의 교육 내용과 유기적으로 통합되어야 함을 강조하기 위해"(교육인적자원부, 1999 : 20) 그 사이를 점선(—)으로 표시한다고 한 것이 그러하다.

8) 엄밀히 말하여, 여기서 지리산은 등산의 대상이 된다. 등산의 내용은 지리산이 아니라, '지리산 등산' 그것이다.

기 활동이라고 하였다. 오거서(五車書) 하나하나가 이미 읽기의 편제적 질성을 소유하는 실제들이며, 백과사전 읽기, 역사책 읽기, 시 읽기, 유행 도서 읽기 등이 실제화되어 나타나는 실제의 읽기 활동들이었다. 이들 읽기 활동이 읽기 교육의 수단이나 방법이 아닌 것은 의심의 여지가 없다. 갖가지 수단이나 방법을 통하여 잘 읽게 되어야 하는 내용이고 대상인 것이다. 백과사전, 역사책, 시, 유행 도서 등은 읽기의 대상이지만, 그것을 읽는 활동은 읽기 교육의 내용과 관련된다. 만일, 여기서 백과사전(의 어느 글)과 읽기를 분리시킨다면 실제의 읽기 활동은 사라지고 없을 것이다. 실제의 읽기 활동이 내용의 문제와 관련된다라는 것은, 현행 교육과정에서 정보를 전달하는 글 읽기, 설득하는 글 읽기, 정서 표현의 글 읽기, 친교의 글 읽기가 내용의 차원에서 다루어지고 있는 것과 다르지 않은 이야기이다. 그리고 “학습자가 이해하고 표현해야 할 ‘실제(언어 자료/텍스트)’ 차원의 교육 내용을 독립 범주로 설정하였다.”(교육인적자원부, 1999 : 19)는 것 또한, 실제상의 읽기 활동이 내용의 문제와 관련됨을 강력하게 뒷받침한다. 그런데 구체적인 삶 속에 존재하는 읽기 활동들은 무수히 많지만 이들을 교육의 내용으로 모두 다 가져온다는 것은 현실적으로 불가능하다. 그렇기 때문에 실제상의 읽기 활동이 교육 내용으로 들어오는 데는 한계가 있을 수밖에 없다. 결국 두 번째 층위의 읽기 활동은 교육 내용의 선정 문제와 얽힐 수밖에 없다. 실제의 여러 읽기 활동 중 어떤 것을 내용으로 들여올 것인가, 또는 어떤 읽기 경험을 교육 내용으로 할 것인가가 정리되어야 하는 것이다. 현행 교육과정으로 말할 것 같으면, 무수히 존재하는 실제상의 읽기 활동을 정보를 전달하는 글 읽기, 설득하는 글 읽기, 정서 표현의 글 읽기, 친교의 글 읽기의 네 범주로 좁혀 접근하고 있는데, 그 기준이 언어 자료 또는 텍스트였음은 널리 알려진 바이다.

3. 읽기 활동과 교수 학습 과제

세 번째 층위의 읽기 활동은 접근 방식과 관계된다. 따라서 이들 활

동은, (다)에서 살필 수 있듯이, 교수 학습 차원에서 개별 교사의 판단이나 성향에 따라 취사선택의 대상이 될 때가 많다. 다음의 사례를 들어보자.

나는 요즘 유행하는 독서퀴즈대회를 한 번도 하지 않았다. 앞으로도 하지 않을 생각이다. 그렇게 행사를 벌이는 일이 내 체질에 맞지 않아 남은 잘 해도 나는 잘 못하기 때문이다. 그 대신 나는 내 기질에 맞는 방법으로 목표를 이루려고 애쓸 것이다. (책따세, 2001 : 122)

위의 사례를 보면, 방법상의 활동이 개별 교사의 교수적 판단이나 성향과 영향 관계에 있다는 것을 어렵지 않게 확인해 볼 수 있다. 그런데, 위의 사례가 말하는 것이 단순히 교사의 체질이나 기질의 문제만은 아니다. 사실, 위의 사례는 결코 어느 한 교사의 유별스런 이야기가 아니다. 그리고 '독서퀴즈대회'에 국한되는 이야기도 아니다. 이런 경우는 독서 교사라면 때때로 경험하는 일이고, 위의 '독서퀴즈대회'와 같은 활동도 요즘 독서 교육 현장에는 가히 홍수를 이룰 정도이다. 위 발언을 좀더 주의 깊게 들여다 보면, 개인의 체질이나 기질만으로 볼 수 없는 문제가 있다. 즉, 위 교사가 체질에 맞지 않다고 한 데에는, 해당 독서 퀴즈 대회가 '그렇게 행사를 벌이는' 데 그치고 있다는 문제 인식이 관여하고 있는 점이다. 이를 좀더 확대 해석하면, 활동이 목표를 구현하는 수단으로 적합한 것인지, 시간이나 노력 등의 주어진 여건에 비해 행사처럼 '벌일' 만한 것인지 그것이 관건이 된다는 것이다.⁹⁾

우선, 방법상의 읽기 활동과 목표를 구현하는 문제를 관련지어 다음의 경우를 보자.

역사나 전기 또는 과학도서의 경우는 퀴즈의 방법을 이용하여 그 내용을 확실히 한다. 자칫 딱딱한 내용의 자료들은 지루하여 읽기를 기피

9) 이 외에도 운영상의 세련됨을 문제시해 볼 수 있을 것이다. 적절성과 효율성이 있는 활동임에도 불구하고, 활동이 행사를 벌이는 것쯤으로 그치고 제 기능을 발휘하지 못했다면, 운영상의 미숙함을 탓해 볼 수 있기 때문이다. 이러한 측면은 본고의 관심사와 거리가 있으므로 논외로 한다.

할지도 모른다. 그러나 그러한 자료도 꼭 읽어야 할 필요가 있으므로 흥미를 돋우고 그러한 자료의 목적을 충분히 달성하기 위해 가벼운 퀴즈로 답을 알아내는 재미를 보게 한다. 물론 동화 등의 자료도 내용 파악을 확인하기 위해 퀴즈 문제를 이용할 수 있다.(김효정 외, 1992 : 130)

위에서 독서 퀴즈 활동은, 이 교사의 말처럼 읽은 내용을 확실히 하거나 흥미를 돋우기 위하여 동원된 것이다. 이 활동은 실제상의 읽기 활동이 되는 역사나 전기 또는 과학 도서 읽기를 위한 방법이 된다. 여기서 독서 퀴즈 활동을 실시하는 것은 내용 파악을 돕고 읽기에 흥미를 갖도록 하기 위해서이다. 내용 파악하거나 읽기에 대한 흥미 부여는 수업의 목표와 관련된다. 수업 목표는 교육 내용이 수업 차원으로 변환되고 세분된 것이다. 따라서 방법상의 읽기 활동은 가까이는 수업 목표로 부터 멀리는 교육과정 차원의 교육 내용에 지배된다.

방법상의 읽기 활동이 교육 내용이나 수업 목표에 구속된다는 것은 목표와의 관련하에서만 의미를 지닌다는 말과 같다. 이를테면 드라마 활동, 역할 놀이, 주인공에게 편지 쓰기, 인상 깊은 장면 그리기, 만화로 꾸미기 등의 활동이 인물의 성격을 파악하거나 배경을 파악하는 것과 관련이 될 때만 의미를 지닌다는 점이다. 그래서 이들 활동은 목표에 구속되어 제한적이기도 하지만, 한편으로는 목표와의 관련성을 유지하는 다양한 변개와 변형이 가능하다는 속성을 지닌다.

근래에 들어 현장 교사를 중심으로 갖가지 읽기 활동들이 활발하게 개발되어 소개되고 있는데, 이러한 현상은 다름 아닌 방법상의 읽기 활동이 지닌 변형적 특성 때문에 가능한 것이다. 독서 감상의 경우만 하더라도 한 지면에서 무려 20여 가지 활동¹⁰⁾이 소개되고 있는 정도이

10) 일례로, 채팅을 이용한 독서 감상 표현, 이 메일을 활용한 독서 감상 표현, 가상 뉴스를 이용한 독서 감상 표현, 행운의 스튜디오를 이용한 독서 감상 표현, 칭찬합시다를 이용한 독서 감상 표현, 2시의 데이트를 이용한 독서 감상 표현, 중계 방송을 이용한 독서 감상 표현, 공개 수배 사건25시·청문회를 이용한 독서 감상 표현, 광고를 이용한 독서감상 표현, 내용 비평을 통한 독서 감상 표현, 콩트 쓰기를 통한 독서 감상 표현, 독서 캠페인 표현하기, 등장인물 그리기를 통한 독서 감상 표현, 독서 만평 그리기, 판결문·상장·초대장 제작을 통한 독서 감상 표현, 인물

고 보면, 이 층위의 읽기 활동이 지닌 변형적 특성은 가히 예상을 뛰어 넘는다. 방법상의 읽기 활동은, 앞으로도 다양하게 개발될 것이며, 개발된 활동 또한 변화무쌍하게 끊임없이 재가공되어 갈 것이 분명하다.

다음으로, 방법상의 읽기 활동은 효율성의 측면이 문제시된다. 방법상의 읽기 활동이 교수 학습의 효율성을 고려하지 못하고 계획된다면, 번잡하고 시간만 낭비하는 소모적인 행위에 그치고 말 가능성이 크다. 일례로, “그림으로 표현하기와 같은 경우, 학생들은 책을 읽는 데 들인 시간만큼 그림을 그리는 데 시간을 들인다. 오히려 책의 내용보다는 그림 자체에 더 신경을 쓰는 학생들도 많다.”(임철성, 2003 : 30)는 지적은 바로 활동의 효율성을 문제 삼고 있는 것이다. 방법으로서의 읽기 활동은 최대한 효율적이어야 한다. 앞서도 언급하였지만, 이들 층위의 활동은 꼭 그것이 아니어도 되는 활동들이다. 그렇기 때문에 “독후 표현이 표현 자체에 목적이 있는 것이 아니라 독서에 목적이 있다면, 가장 적게 시간을 들이면서 최대의 효과를 낼 수 있는 방법을 찾아 줄 필요가 있다”(임철성, 2003 : 30)는 말은 지극히 당연하다.

이상에서 살펴보았듯이, 이들 활동은 세 가지 읽기 활동 중 교수 학습과의 관련이 가장 긴밀하다. 교수 학습은 교육과정 차원의 교육 내용이 개별 교실이나 개별 수업을 단위로 적절하게 변환되어 학습자에게 다가가는 장이다. 교수 학습은 교육 내용이 학습자 내 및 학습자 간에 살아서 움직이는 현장인 것이다. 그런데 이 교육 내용은 그대로 또는 직접 학습자에게 이송되지 않는다. 대개의 경우 교육 내용은 과제의 형태를 띠고 교수 학습의 장에 등장한다. 즉, 과제는 교수 학습의 장에서 교수자와 학습자 사이에서 교육 내용이 소통되는 방식인 것이다. 따라서 방법상의 활동이 지닌 문제는 과제의 문제와 관련이 있다고 볼 수 있다. 그리하여, 이들 활동이 일개인의 취향으로 방치되지 않고 실재상의 읽기 활동을 잘 뒷받침하기 위해서는, 무엇보다 이들의 적절성 및

비교를 통한 독서 감상 표현, 미로 찾기를 통한 독서 감상 표현, 가정(假定)을 이용한 독서 감상 표현, 시력 측정표 만들기를 통한 독서 감상 표현, 컴퓨터 게임을 이용한 독서 감상 표현(조영식, 2002 : 10) 등이 그러하다.

적합성을 판단하고 선도해 줄 수 있는 과제 설계의 원리와 방향의 제시가 필요하다 하겠다. 그것이 곧 이 층위의 읽기 활동이 읽기 교육에 대하여 제기하는 문제이다.

IV. 결론

본고는 읽기 교육 '읽기 활동'이라는 말이 애매하게 사용되고 있음을 주시하는 데서 출발하였다. 고찰 결과, 읽기 활동은 실재상의 읽기 활동, 실제상의 읽기 활동, 방법상의 읽기 활동으로 층위를 나누어 볼 수 있었다. 그리고 읽기 활동의 층위에 따라 읽기 교육의 관련되는 문제가 다른 것도 알 수 있었다.

실재상의 읽기 활동은 교과외 차원에서 말하는 읽기 활동과 관련된다. 현실의 경험 세계에서 일어나는 수많은 읽기 활동으로부터 추상화된 것으로 읽기 그 자체를 의미한다. 그러므로 왜 가르쳐야 하는가, 즉 교과로서의 선택의 이유와 관련된다. 그 이유에 대해서 전통적으로 몇 가지가 말해져 왔지만, 과연 오늘의 시대에서 또는 미래의 세계에서 어떻게 말할 수 있을지 재고가 요구된다. 이것이 교과로서의 읽기 활동이 오늘날 읽기의 교육적 문제와 만나는 자리라고 할 것이다. 이를 위해서는, 읽기를 하나의 언어 현상이 아니라 역동적인 언어 활동으로 설명하는 노력이 동반되어야 할 것이다.

실재상의 읽기 활동은 현실의 경험 세계에 존재하는 읽기 활동들을 말한다. 이 읽기 활동들 하나 하나는 상층에 있는 읽기 그 자체의 편제적 질성을 보유하는 것들이다. 그러므로 이러한 읽기 활동은 읽기 교육에서 내용이자 대상의 되는 위치에 있다. 실제의 읽기 활동은 무수히 많기 때문에 이들을 교육의 내용으로 불러들이는 데는 일정한 한계가 있을 수밖에 없고, 이 때문에 내용의 선정이라는 문제와 관련된다. 읽기 교육이 궁극적으로 실제의 읽기 활동에 대한 능력을 기르는 일이라고 할 때, 향후의 교육적 논의는 실제의 읽기 활동을 교육의 장으로 잘

불러들이는 방안을 모색하는 데 집중될 필요가 있을 것으로 판단된다. 현행 읽기 교육과정에서 '실제' 영역이 이러한 논의와 관련이 큰 부분이라 할 수 있는데, 현재 이 영역의 구체적인 교육 내용이 활성화되어 있지 않은 실정이다.

방법상의 읽기 활동은 실제의 읽기 활동에 접근하는 방식과 관련되는 것이다. 제 7차 교육과정의 시행 이후 두드러지게 나타나고 있는 활동 중심의 경향은 대개 이들 활동과 관련이 된다. 지식 중심이나 기능 중심으로 이루어졌던 과거의 읽기 교육이 그다지 실효를 거두지 못했다는 점을 고려해 볼 때, 최근에 일고 있는 활동 중심의 읽기 교육은 많은 기대를 갖게 한다. 그러나 기대와 동시에 우려의 목소리도 없지 않은데, 상당 부분 방법으로서의 읽기 활동이 개별적이고 임의적으로 난립하고 있는 데서 기인한다. 바로 이점이 이 층위의 읽기 활동이 제기하는 문제이다. 이들 활동에 대해서 적절하게 판단해 주고 견인해 줄 수 있는 원리의 규명과 방향의 제시가 따라주지 않는한, '활동은 있되 내용은 없다.'는 오해와 성토가 그치기는 어려울 것이다.

이상의 세 가지 읽기 활동은 실제로 읽기 교육이 일어나는 상황에서 뒤엉켜 함께 나타나기 때문에, 읽기 활동에 대해서 세 가지 개념틀을 가지고 있는 것이, 문제가 되는 것을 보고, 해결책을 모색하는 데 유용할 것이다. 이에 본고에서 살핀 바, 각각의 읽기 활동이 관련되는 각각의 문제에 대해서, 논의가 심화될 필요가 있다.

참고문헌

- 교육부(1992), 『고등학교 국어과 교육과정 해설』, 대한교과서(주).
 교육인적자원부(1999), 『중학교 교육과정 해설(Ⅱ)—국어, 도덕, 사회』, 대한교과서(주).
 교육인적자원부(2001), 『고등학교 교육과정 해설 ②국어』, 대한교과서(주).
 김경일(1999), 『독서교육론』, 일조각.

- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울대학교 출판부.
- 김수천(2001), 『교육과정과 교과』, 교육과학사.
- 김효정 외(1992), 『독서의 힘』, 구미무역(주).
- 손원영(2001), 『기독교 교육과 프락시스』, 한국장로교출판사.
- 박영목(1996), 『국어이해론』, 법인문화사.
- 박영목·한철우·윤희원(1995), 『국어과 교수 학습 방법 탐구』, 교회사.
- 우한용(1999), 「언어 활동으로서의 문학」, 『국어교육연구』 제 6집, 서울대학교 국어교육연구소. pp. 211-238.
- 이경화(2002), 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 이돈희(1994), 『교육적 경험의 이해』, 교육과학사.
- 이삼형 외(2000), 『국어교육학』, 소명출판.
- 임칠성(2003), 「협동학습을 통한 읽고 쓰기 통합 수업」, 국어교과교육학회 제 8차 학술대회 자료집. pp.14-33.
- 조영식(2002), 『창조적 독서교육(Ⅱ)』, 교육과학사.
- 책으로 따뜻한 세상 만드는 교사들(2001), 『독서교육 길라잡이』, 푸른숲.
- 천경록·이재승(1997), 『읽기 교육의 이해』, 우리교육.
- 최현섭 외(1996), 『국어교육학개론』, 삼지연.
- Davydov, V. V.(1999), "The content and unsolved problems of activity theory", In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki.(eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press. pp.39-52.
- Dixon-Krauss, L.(1996). *Vygotsky in the classroom*, Longman Publishers.
- Engeström, Y.(1999), "Activity theory and individual and social transformation", In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki.(eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. (eds.)(1999), *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.

- Gavelek, J. R., & Raphael, T. E.(1996). Changing talk about text : New roles for teachers and students. *Language Arts 73(3)*.
- Grossman, P., Smagorinsky, P., & Valencia, S.(1999), Appropriating conceptual and pedagogical tools for teaching English : *A conceptual framework for studying professional development*.
<http://cela.albany.edu>.
- Kasavin, I. T.(1990), "Activity and rationality", In V. P. Lektorsky(ed.), *Activity : the theory, methodology and problems*. Paul. M. Deutsch Press.
- Moll, L. C.(ed.)(1990). *Vygotsky and education*. NY : Cambridge University.
- Rosa, A. & Montero, I.(1990). "The historical context of Vygotsky's work : A socio-historical approach". In L. C. Moll(ed.), *Vygotsky and education* N.Y : Cambridge University.

〈초록〉

읽기 활동의 이해와 읽기 교육의 관련 문제

김 명 순

본고는 읽기 교육 '읽기 활동'이라는 말이 애매하게 사용되고 있음을 주시하는 데서 출발하였다. 고찰 결과, 읽기 활동은 실재상의 읽기 활동, 실제상의 읽기 활동, 방법상의 읽기 활동으로 층위를 나누어 볼 수 있었다. 그리고 각각 읽기 교육과 관련되는 문제가 다른 것도 알 수 있었다.

실재상의 읽기 활동은, 현실의 경험 세계에서 일어나는 수많은 읽기 활동으로부터 추상화된 것으로 읽기 그 자체를 의미한다. 그러므로 교과 차원의 읽기에 해당하며, 교과로서 선택된 정체성과 지향점의 문제와 관련된다. 실제상의 읽기 활동은 현실의 경험 세계에 존재하는 읽기 활동들을 말한다. 그러므로 이러한 읽기 활동은 읽기 교육에서 내용이 자 대상의 되는 위치에 있다. 실제의 읽기 활동은 무수히 많기 때문에 교육 내용의 선정이라는 문제와 관련된다. 방법상의 읽기 활동은 실제의 읽기 활동을 뒷받침하는 것으로 교수 학습의 과제와 관련이 된다. 현재 읽기 교육에서 이들 활동이 개별적이고 임의적으로 행해지고 있으므로, 이들을 적절하게 판단해 주고 견인해 줄 수 있는 과제 개발의 원리와 방향 제시가 요구된다.

이 세 가지 읽기 활동은 실제로 읽기 교육이 일어나는 상황에서 함께 나타나기 때문에, 읽기 활동에 대해서 세 가지 개념들을 가지고 있는 것이, 읽기 교육의 문제 해결에 유용할 것이다. 앞으로 활동 중심 교육의 측면에서, 각각의 문제를 개별적으로 다룰 필요가 있다.

【핵심어】 활동, 읽기 활동, 실재상의 읽기 활동, 실제상의 읽기 활동, 방법상의 읽기 활동, 읽기 교육

<Abstract>

The understanding of the term reading activity and the problems related to reading education.

Kim, Myoung-soon

Surprisingly, although the term reading activity is common in the reading education, there has been little effort to unpack its meaning. This study starts from the needs for the understanding of what is meant to. This study aims to discuss the hierarchy of reading activity, and to identify the problem in reading education based on it.

The reading activity has the hierarchy of 'reality' , 'practice' and 'method' . The reading activity in reality is refer to that abstracted from a real world. It related to the reading in a course, that is, one of subjects. So, it is examined with the relation to why is taught and what is oriented to. In contrast, the reading activity in practice is related to the pervasive and numerous reading in a real world. This reading concerns the categorization and the selection of learning contents. The reading activity in method supports the activities in practice reading. Related to the issue of 'task', this reading is of great use in reading instruction. It requires to the study of task-design principles for reading classroom.

Finally, this study suggests that such problems is individually examined in terms of activity-based reading edu

cation.

【key words】 acrivity, reading activity, reading activity in reality, reading activity in practice, reading activity in method. reading education.