

읽기 교육 내용으로서의 지식*

김봉순**

〈차 례〉

- I. 머리말
- II. 지식이란 무엇인가
 - 1. 지식의 개념 : 철학의 관점
 - 2. 지식의 실체 : 심리학의 관점
 - 3. 지식의 가치 : 교육학의 관점
- III. 읽기에서 지식이란 무엇인가
 - 1. 읽기의 본질 : 기호의 이해
 - 2. 읽기의 의의 : 개인적 소통과 사회적 작용
 - 3. 읽기의 탐구대상 : 기호, 심리, 맥락
- IV. 무엇을 가르칠 것인가
 - 1. 읽기 교육의 목표 : 관점 설정
 - 2. 읽기 교육의 내용 : 선별과 구조화
- V. 맺음말

I. 머리말

백년 남짓한 국어교육의 역사에서 오늘날과 같이 읽기 교육이 본격적으로 논의된 것은 사십여 년에 불과하다. 짧은 역사는 그만큼의 간결함

* 본 연구는 국어교육학회 제32회 학술발표대회(2005.11.25)에서 발표한 내용을 수정한 것이다.

** 공주교육대학교

과 동시에 해결해야 할 많은 문제와 체계 설정의 과제를 남긴다. 읽기 교육이 무엇인가에 대한 고민에서부터, 무엇을 해야 하는가, 어떻게 해야 하는가에 이르기까지 전 과정의 내용을 마련하고 체계를 세우는 작업이 있어야 한다.

지난 몇 십 년 동안의 읽기에 대한 연구와 관심은 읽기 교육에 혁혁한 변화를 가져온 것이 사실이다. 읽기에 대한 심리학적, 언어학적, 교육학적 관심은 경험에 지나지 않았던 읽기를 학문의 대상으로 끌어올렸고, 읽기 교육을 과학화하였다. 이것은 몇 세기에 걸치는 읽기 경험의 요체를 찾고 그 진보를 계획하는 사업이었다.

그러나 이러한 과정에서 우리의 읽기 교육은 일상적 경험과 과학적 학문의 성격이 혼효되는 모습을 띄게 되었다. 양자의 관계가 불분명하고 그 체계가 파악되지 않았기에 어떤 지점에는 경험이, 어떤 지점에는 학문적 지식이 채워졌다. 경험적 활동이 왜 의도되는지 그 목표가 분명하지 않고, 학문적 지식이 읽기 경험에서 어떤 의미를 가지는지 제대로 이해하지 못하는 경우가 허다하다.

이에 이 연구는, 학문의 관점을 대변하는 지식의 체계를 점검하고 이를 중심으로 국어교과 읽기 영역의 내용 체계를 정리해보고자 한다. 읽기의 연구 분야와 읽기 교육의 지식 체계는 무엇인지를 생각해 볼 것이다. 이로써 읽기 분야의 학문적 지식 체계와, 현재로서 설명 가능한 지식과 앞으로 탐구되어야 할 지식을 점검할 수 있을 거이다. 나아가 이에 기반한 읽기 교육의 내용 설정 방향을 총체적으로 검토할 수 있을 것이다.

II. 지식이란 무엇인가

지식이 무엇인가는 누구나가 상식적으로 알고 있다. 그러나 그것에 대해 설명하려면 몇 가지 예를 드는 것 외엔 별달리 할 말이 없는 것이 보통이다. 지식은 '아는 것'이고, 아는 것은 우리의 일상이자 존재의 방식

이기 때문에 그것이 무엇인가는 회의의 여지도 반문의 여지도 없어 보인다. 그러나 무엇을 가르칠 것인가를 판단하기 위해 그 '무엇'에 대한 탐구를 시작하려면, 교육의 내용으로 중심적 지위에 있는 '지식'이 무엇인가를 좀더 본질적으로 고민하지 않을 수 없다. 안다는 것이 무엇인가 하는 철학적 질문에서부터, 안다는 것의 실체가 무엇인가 하는 심리학적 탐구와, 무엇을 알게 해야 하는가 어떻게 알게 해야 하는가 하는 교육적 판단에 대해 궁구해 보아야 한다.

1. 지식의 개념 : 철학의 관점

지식은 본래 '맛을 느끼다'를 뜻했다가 후에 '이해하다', '알다'를 뜻하게 된 라틴어 sapere(프. savoir)가 어원으로서, 사물에 대하여 명료한 의식을 갖는 것 또는 사물의 성질, 다른 것과의 관계 등에 관한 참된 판단을 갖는 것을 말한다.

지식은 감각이나 경험 이상의 의미를 갖는데, 이들에 사고가 가해진 상태이다. 사고의 작용과 그 결과를 포괄하여 인식이라 하고, 이런 인식에서 결과만을 지식이라 한다. 지식은 사고의 결과 내지 인식 작용의 결과 얻어진 인식의 내용을 가리킨다. 인식의 과정은 감성적 단계와 이성적 단계의 두 단계를 통한다. 먼저 객관적 실재가 감각에 반영되어 의식되고, 이어 이성적 단계에서 개념·판단·추론 등을 이용하여 객관적 실재의 본질이나 내적 관계를 반영하는 사고를 한다. 이렇게 외계와 인식주관을 결합시키는 실천이 없이는 어떠한 지식도 생기지 않는다. 감각적인 인식, 관찰, 경험은 지식 형성에 크게 기여하지만, 이것 자체가 그대로 지식은 아니다.

인식의 결과로서의 지식은, 인상이나 기억, 상상, 역견과 달리 객관적 타당성이 보장되는 것이어야 한다. 인식론적 논쟁이 있긴 하지만, 지식의 원천은 인간의 감각에 반영되는 물질, 즉, 인간의 의식으로부터 독립하여 존재하는 객관적 세계이며, 지식의 내용은 이 객관적 실재를 어

느 점에서 반영한다. 인식의 주관성을 인정하는 경우라도, 최소한 지식은 보편성을 획득할 수 있는 것으로 정의된다. 이렇게 보편성을 획득한 다양한 지식이 그 내적 필연성에 기초하여 논리적으로 체계화한 한 것을 과학 또는 과학적 지식이라 하고, 이 경우에 지식의 구조를 말할 수 있다.

이상은 지식에 대한 기본적인 전통적인 관점으로, 지식은 가변적일 수 있는 '현상'에 대한 것이 아니라 근원적이어서 항상 존속하고 불변하는 '본질'에 대한 것으로 정의된다. 이러한 개념에서 파생하여, 지식은 본질적인 것이므로 누구에게나 인식되는 객관성과 대상 자체에서 생겨나는 내적 체계성을 갖는 것으로 설명되고, 또한 진위를 판단할 수 있는 언어로 진술되는 선언성(명제성)을 갖는 것으로 전제된다.

앞에 대한 이러한 지식의 정의에 대해서는 특별한 이견이 없으나, 지식의 객관성과 체계성, 선언성의 속성에 대해서는 현대의 관점에서 많은 제기되기도 한다. 지식은 주관적으로 구성되고 해석되는 것이지 고정 불변의 객관적인 것이 아닌 주관적인 속성도 있다는 것이다.¹⁾ 또한 반복적인 경험에 의해 터득되는 지식이 비록 과학적인 체계성을 갖추지는 못했다 하더라도 지식으로 통용되는 지식이다.²⁾ 그리고, 언어로 진술될 수 있는 선언성의 조건 또한 회의된 바 있다.

영국의 철학자 라일(Ryle, 1949, 1984)은 명제적 지식 외에 언어로 설명하기 어려운 방법적 지식이 있다고 설명한 바 있다. '안다'는 말의 쓰임에 주목하여, 어떤 것이 어떠하다는 사실에 대해 아는 것뿐만 아니라 어떤 도구를 사용하는 방법에 대해서도 안다고 하는 것을 보고, 지식을 사실을 아는 것(know-that)과 방법을 아는 것(know-how)을 구분하였다. 전자를 명제적 지식이라 하고 후자를 방법적 지식이라 하였는데, 방법적 지식은 명제성과 대립되는 비명제적인 개념이다. 방법적 지식을 구

1) 구성주의와 해석학적 관점 등의 현대적 사유의 흐름은 지식의 객관주의에서 주관주의로의 변화를 이끌어 왔다.

2) 철학에서도 현상에 대해 아는 것에 지식이라는 용어를 사용하기도 한다. 읽기에서 독서 백편의자현(讀書百編意自現)이나 정독, 다독의 원리 등이 검증되거나 체계화되지는 않았으나 유용하게 통용되는 경험적 지식이다.

분한 의도는 지식은 먼저 이론으로 배운 후 나중에 적용되어야 할 것이 아니라, 하나의 효과적인 행위를 하는 스타일이나 방법 자체가 되어야 하며, 이러하므로 명제적 지식은 방법적 지식과 분리되어 생각될 수 없다는 것을 지적하고, 나아가 교육이 '명제를 아는 것'에서 '할 줄 아는 것'으로 무게 중심이 옮겨져야 함을 말하기 위해서였다(정혜승 외, 2000; 김명순, 2003:107).

여기에서 주목할 것은, 인간이 아는 것 중에는 대상의 본질적인 속성에 대한 정태적 앎만이 아니라, 대상을 사용하고 활용하는 동태적인 앎이 있다는 점이다. 또한 설명에서 체계성을 굳이 강조하지 않은 것도 볼 수 있는데, 다만 아는 것은 그 자체로서 가치가 있다고 전제하는 것으로 보인다. 이는 지식의 전통적인 개념과 그 한계를 벗어나려는 시도임에 분명하다.

2. 지식의 실체 : 심리학의 관점

지식이 구체적으로 인간의 심리 속에서 어떤 형태로 존재하고, 어떻게 작용하는가를 심리학에서는 지식의 표상 이론으로 정리한다. 대개 지식은 명제나 개념의 위계적인 망(schema)이나 평행적인 망(PDP : parrel distributed processing)으로 가설화된다. 이러한 가설에서 지식은, 철학에서와 마찬가지로 언어적이고 정태적인 전통적인 개념을 지배적으로 전제한다.

그러나 지식의 개념에 본질성이나 체계성의 비중을 두는 정도는 상대적으로 적어 보인다. 지식은 개인마다 다를 수 있으며, 경험에서 알게 된 일회적인 정보도 지식의 표상과 활용에서 설명의 사례가 되곤 한다. 철학에서와 같이 본질적이고 객관적이며 체계적인 지식의 개념이 많이 얹어지고, '안다'는 것에 더 가까운 개념으로 통용되는 것으로 보인다.

심리학에서도 Ryle(1949)의 영향을 받아, 지식을 '무엇'에 대해 아는 것(knowing that, knowing who)과 '어떻게'에 대해 아는 것(knowing how)

을 구별한다(Shapiro etc., 2003; 정혜승 외, 2000). 무엇에 대해 아는 것은, 사람, 사물, 사건, 현상 등에 대해 아는 것을 말하고, 방법에 대해 아는 것은 어떤 행위를 할 줄 아는 것을 말한다. 이 때 방법에 대한 것 중에서도 언어로 표현되는 것도 있어서 이를 선언적(표현적) 지식(declarative knowledge)이라고 하고, 언어로 표현되지 못하는 것은 따로 과정적 지식(procedural knowledge)이라고도 한다(Shapiro etc., 2003:674). 이때, '무엇'에 대한 지식은 이미지나 명제, 개념 등의 형태로 표상되지만, '어떻게'에 대한 지식은 이러한 형태로 표상되기 어렵다. '어떻게'에 대한 지식은 수행에서만 드러날 수 있다.

'어떻게'에 대한 지식을 대체하는 개념이 기능(skills)이다. 기능(skills)은 선언적 명제로 설명되는 부분도 있지만 대부분이 설명되지 않아, 경험의 반복에 의해서만 축적되고 학습될 수 있는 요소이다. 이러한 기능은 명제적인 지식을 운용하는 주체이자 동적인 능력으로서 그 특성을 설명한다. 애초에는 운동적 기능 개념이 큰 비중을 차지한 것이 사실이지만, 지금은 사고적 기능의 개념도 보편화되어 있다.

이와 유사하게, 인공지능 분야에서는 언어처리에 있어 통사론적 지식(syntactic knowledge)과 의미론적 지식(semantic knowledge)이 기초가 되고, 지식 기반(knowledge base)이 지원되는 지식 표상(knowledge representation)과 이를 추리하는 추리 엔진(inference engine)을 설정한다(Carlson, 2003). 여기에서 추리엔진이 기능에 해당하는 추진력인데, 이를 인공지능화 하는 방법에는 두 가지 가설이 있다. 하나는 선언적 지식으로 모든 과정을 설명하고자 하는 것이고 다른 하나는 추리를 작은 프로그램으로 설명하는 것이다. 프로그램에는 선언적 지식과 추리가 포함되어야 하기 때문에, 추리 엔진을 현재 형식 논리를 프로그램화하는 것을 시도하고 있으나 아직 어느 가설도 실현되지 못하고 기능적 요소는 설명되지 않고 있다.

인간의 심리는 지식이 실재하는 곳이다. 인간의 심리에는 전통적 개념의 지식이 저장되거나 사용되며 내재해 있다. 그러나 인간의 심리가 이미 알고 있는 것을 이러한 지식의 체계로 환언해 내지 못하는 일도 비

일비재하다. 전통적 개념의 지식에서는 인간이면 누구나 자연스럽게 알고 있는 언어에 대해서도 아직 완벽한 설명을 주지 못하고, 보통의 사람들이 누구나 다 수행하는 언어의 사용과 학습에 대해 설명하는 바가 거의 없다. 인간의 심리에서는 분명히 알고 있는 것이지만, 선언적 지식으로 설명하지 못한 세계가 존재하는 것이다. 더구나 지식을 생산하고 활용하는 인간의 심리작용에 대한 지식은 아직도 일천하여 단지 그 존재만을 느낄 수 있을 뿐이다.

3. 지식의 가치 : 교육학의 관점

이상에서 지식의 전형적인 개념은 대상 본질적인 것으로서 객관성과 체계성, 선언성을 갖는 것임을 보았다. 또한 이러한 전통적 지식 개념이 설명하지 못하는 방법적인 지식에 해당하는 것이 존재하며, 이것이 특이한 관점이 아니라 인간의 심리 현상과 전통적 지식의 대조에서 발견되는 비대칭의 공백을 설명할 수 있는 보편적 앎의 형식임을 보았다.

이러한 의미를 갖는 방법적 지식이 전통적 개념으로서의 지식의 범주에 속할 수 있는지는 물론 논의의 여지가 있다. 방법적 지식이 본질적인 앎인지, 객관적이고 체계적인 앎인지가, 선언성의 문제를 떠나서라도 분명하지 않기 때문이다. 그러나, 엄격한 고전주의적 정의를 벗어난다면 지식의 범주 속에 방법적 지식이 마땅히 포함될 수 있을 것이다. 비록 주관적이고 아직 체계적이지 않다하더라도 앎의 한 양식임에 틀림없기 때문이다.

더구나 교육적 가치에서 본다면 방법적 지식은 생략할 수 없는 필수적인 요소이며, 불완전한 명제적 지식만으로 채울 수 없는 빈자리를 메울 수 있는 현실적인 대안이다. 그것이 체계적인가, 언어로 진술될 수 있는가 하는 것은 이것이 교육적 지식으로서 가치가 있는가의 문제에서는 그리 중요하지 않다. 노련한 숙련가라도 자신의 방법을 설명하지 못하는 경우가 대부분이고, 숙련가가 되기까지에도 결코 명제적 지식으로 교육

받은 것은 아니기 때문이다. 이러한 방법적 지식이 전통적 지식의 범주에 맞느냐 하는 것은 교육의 가치를 회의하는 질문이 아니라 그 분야 학문의 역량을 평가하는 말이 될 것이다.

‘어떻게’에 대한 인간의 무수한 지식은 아직 설명되지 않은 미지의 영역으로 남아 있다. 마치, 언어로 의사소통을 하는 인간이 그 언어를 알고 사용하는 수준은 거의 완벽하지만, 이러한 언어의 사용이 어떤 지식과 어떤 사고 과정에 의해 이루어지는지를 밝히는 데에는 본격적인 연구가 있는 지 200여년이 지난 오늘도 문법적인 문장의 구사조차 다 설명되지 못한 것처럼, 인간이 자연스럽게 수행하는 독서와 작문 등의 언어활동이지만 40년 남짓한 짧은 연구 역사 속에서 체계적이고 선언적 지식으로 설명되기를 기대하는 것은 과도한 요구이지 않을 수 없다. 인간의 언어 이해와 표현의 현상은 방법적 지식이나 기능 등의 용어로 지칭하게 되더라도 그 교육적 가치를 모색하는 것이 현실적 과제이다. 물론, 방법적 지식이 본질적으로 언어로 환언할 수 없는 것인지, 아니면 현재는 방법적 지식으로 인식되더라도 그 학문적 역량에 의해 체계적이고 선언적인 지식으로 거듭날 수 있는 것인지는 국어교육학이 계속 밝혀야 할 몫이다.

Ⅲ. 읽기에서 지식이란 무엇인가

읽기의 범주를 설명할 지식이 무엇인가 하는 것은 지금까지 있어온 읽기 관련 지식을 정리하는 일이며, 앞으로 밝혀야 할 지식이 무엇인가를 드러내는 일이다. 여기에서는 이해의 본질에 대한 기호학과 철학 분야에서의 인식과, 읽기의 개념 정의에 전제되어 있는 관점에 대한 인식, 그리고 본격적으로 탐구되어야 할 대상으로서 기호와 사고, 맥락의 세 요소를 논의하고자 한다. 이러한 논의는 국어교육학의 관점에 입각한 것으로서, 여타 읽기 수행에 관계되는 내용적인 지식(배경지식)은 제외된다.

1. 읽기의 본질 : 기호의 이해

읽기는 문자를 해독하고 그 의미를 이해하는 행위로 설명되어 왔다. 그러나 현대에서 의미는 언어기호에서만 실현되는 것이 아니라 영상, 음향 등의 구체적 기호와 문화와 같은 추상적 기호와 함께 복합적으로 실현된다. 따라서 읽기는 문자만이 아니라 모든 기호적 요소와 그들 간의 상호작용을 알아야 하는 보다 복합적인 행위가 되었다. 교육은 이러한 변화를 수용하고 적극 준비해야 하는 것이기에, 읽기 행위는 언어를 포함하는 기호의 해독과 이해로 재개념화 되어야 한다.

읽기의 범주를 지배하는 주요 개념은 해독(decoding)과 이해(comprehension)이다. 해독은 기호와 기호의 연결 규칙을 아는 것이고, 이해는 형식과 의미의 관계를 발견하는 것이다. 문자를 음성으로 변환하는 것이 라든지 모르스부호를 문자로 대치하는 것 등이 해독에 속한다. 해독 자체는 의미와의 연관성을 갖지 않는다. 반면 이해는 형식에서 의미를 찾아내는 과정으로, 단어의 사전적 의미를 아는 것에서부터 의미의 전체를 통합하여 의사소통이나 인식의 목표를 달성하는 것 등, 의미에 관한 모든 사유를 모두 포함한다.

해독과 이해는 서로 연관되지만, 각각 독자적인 지식의 체계를 가지고 있다. 해독은 기호와 기호의 연결관계에 대한 지식을 기반으로 한다. 해독의 과제는 주로 낯선 기호 체계를 새로 학습할 때 생기는데, 이미 의미를 알고 있는 친숙한 기호와 연결 지음으로써 이해의 기초를 만드는 과정이다. 처음 문자를 배울 때 친숙한 기호인 음성으로 발음할 수 있게 하는 것이 해독에 관한 지식을 갖게 하는 것이다.

반면, 이해는 형식과 의미의 연결 관계에 대한 지식을 기반으로 한다. 이해는 그 단위가 형태소이건 문장이건 담화이건 간에 해당 형식이 갖는 의미를 아는 일이다. 이해는 기초적인 형식-의미 관계를 이해하는 비교적 단순한 이해의 수준에서부터 추리와 비판 등으로 이어지는 고차적인 수준에 이르기까지 사유의 깊이와 넓이는 다양할 수 있다.³⁾ 이해

에는 다양한 단위와 형태의 언어 형식에 대응되는 의미에 대한 지식이 있으며, 또한 언어 이외의 기호나 맥락 요소의 의미화에 대한 지식도 작용한다.⁴⁾

해독을 위해서는 기호의 공시적 체계와 통시적 변화 등에 대한 원리를 아는 것이 도움이 될 것이다. 마찬가지로 이해를 위해서는 형식과 의미의 관계를 지배하는 여러 원리에 대해 아는 것이 필요하다. 무엇보다 하나의 형식에서 다양한 의미가 분화되는 기호의 속성과, 형식과 의미의 관계가 객관적이고 고정적이기보다 주관적이고 구성적이라는 사고의 속성, 그리고 기호(대상)는 각각의 관점에서 해석될 뿐이지 결코 절대적인 이해를 갖는 것이 아니라는 해석학적 철학의 인식 등은 이해의 원리를 설명하는 지식의 구성요소가 될 것이다.

요컨대, 읽기는 언어와 영상·음향·문화 등의 기호의 의미를 이해하는 것이다. 읽기 행위는 해독과 이해의 두 범주로 구성된다. 해독은 기호와 기호의 연결 규칙을 아는 것으로서, 해독을 위해서는 기호와 기호의 연결관계에 대한 지식이 필수적이고, 기호의 체계와 변화 등의 원리에 관한 지식이 도움이 될 것이다. 이해는 형식과 의미의 관계를 발견하는 것으로서, 이해를 위해서는 형식과 의미의 연결관계에 대한 지식이 필수로 필요하고, 이 관계를 지배하는 기호학적, 구성적, 해석학적 설명이 이해의 원리를 알기 위해 도움이 될 것이다.

2. 읽기의 의의 : 개인적 소통과 사회적 작용

읽기는 독자 개인이 해독과 이해로써 의미를 구성하고, 이로써 자신의 지식과 가치 등의 심리 상황을 변화시키는 일이다. 그런데 이러한 심리의 변화를 지배하는 구조는 개인적 소통과 사회적 작용이라는 두 차원

3) 이 중 기초적인 형식-의미 관계의 이해를 해석(interpretation)이라 하여 이해와 구별하기도 한다. 이때 해석(interpretation)은 철학에서의 해석과 다른 개념임은 물론이다.

4) 규칙적이고 반복적으로 적용되는 맥락은 일정한 기호 체계로 문법화할 수 있을 것이다.

에서 이루어진다. 개인적 소통의 구조는 의미의 생산자인 필자와 의미의 수용자인 독자가 텍스트를 매개로 상호 소통하는 방식으로 독자의 심리 변화를 조장한다. 사회적 작용의 구조는 사회와 독자 개인이 영향을 주고받는 방식으로 독자의 심리를 조정한다. 독자가 읽기를 주관하지만, 그 지향점은 필자와의 소통이라는 개인적 교류에 있고, 이것은 동시에 고립된 개인으로서의 행위가 아니라 사회적 행위로서의 의미를 가지는 것이다.

개인적 소통으로서의 읽기는 필자가 텍스트에 담고자 한 의미를 지향한다. 읽기의 핵심이 의미의 정확한 전달과 수용에 있고, 독자는 매개체로서 텍스트에 집중한다. 텍스트에서 매개되는 의미는 필자가 전달하고자 한 의미와 독자가 수용하는 의미는 서로 그 의도성과 용인성 사이에서 어긋날 수 있지만, 독자는 텍스트에 근거하여 필자와의 공유점을 최대한으로 확보하고자 한다.

소통되는 의미는 소통 구조의 특성에 따라 세 가지 범주 정도로 구별할 수 있다. 첫째는, 사회적 규약으로서의 기호성, 그리고 결속구조(cohesion)에 토대한 기본 의미이다. 문장을 통해 직접 의미를 확인할 수 있는 '명시적 의미'와 '명백한 추리 의미'를 포함할 수 있다.⁵⁾ 둘째는, 전체·함의·함축·내포 등의 의미로서, 독자의 '보편타당한' 추리의 작용으로 알 수 있는 의미이다. 결속성(coherence) 개념을 기준으로 하며, 독자가 배경지식을 활용하거나 추리를 전개시킴으로써 더욱 풍부하게 이해했을 때의 의미를 뜻한다.⁶⁾ 셋째는, 확장된 의미로서, 필자의 의도는 아니나 독자가 텍스트를 이해한 맥락에서 상상할 수 있는 의미를 뜻한다.⁷⁾

5) Pearson & Johnson(1978: 153-173)의 개념으로 'explicit(right there)'과 'explicit(think and there)'의 의미를 뜻하며, Barrett(1978: 노명완, 1988에서 재인용)에서 '축자적 재인 및 회상'과 '추론' 중 명백한 것 일부를 포함하며, 7차 읽기 교육 과정에서 내용 확인과 같은 범주이되, 텍스트 조건이 명시적인 것에 해당한다.

6) Barrett(1978)의 재구성과 추론(일부 항목)을 뜻한다. 7차 읽기 교육과정에서 텍스트 조건이 명시적이지 않은 내용 확인 범주와 일부 추리 범주(생략된 내용 추리하기 등)를 뜻한다.

7) Pearson & Johnson(1978)에서 '스키마적인 이해'와 Barrett(1978)과 7차 읽기

이들 의미는 중심내용이나 세부내용 각각에서 발생할 수 있다. 이러한 과정에서 텍스트의 내적 의미가 소통된다.

필자와의 소통은, 무릇 의사소통이 그러하듯, 단순한 의미 공유의 차원을 넘어서 자신의 진보를 꾀하기 마련이다. 독자는 수용의 과정을 거치면서 이해한 의미에 대한 적절성, 정확성, 타당성 등의 평가와, 정서적 반응의 감상, 그리고 글을 단서로 새로운 사고를 창출해 내는 창의적 활용 등의 과정도 수행한다. 이상을 요약하면 아래와 같이 정리할 수 있다.

<의사소통 차원의 이해 범주>

이해	수용
명시적 의미 : 중심내용-세부내용	평가, 감상, 창의적 활용
추리적 의미 : 전체, 함의, 함축, 내포	
확장적 의미 : 전체에 대한, 부분에 대한	

한편, 사회적 존재로서의 개인은 맥락과 분리된 개인이 아니라 구체적 맥락과 사회적 배경 속에서 형성되고, 또한 그 필요에 의해 사회적 행위로서 읽기를 하고 있는 개인이다. 따라서 읽기 행위를 사회적 존재의 사회적 행위로서 조명하고, 이에 대한 지식 기반을 통찰할 필요가 있다. 사회적 행위로서의 읽기는 기존에 생산된 지식을 소비하여 재생산하고 비판하며 사회를 공고히 하거나 변화시킨다.

사회적 존재로서의 인간은 자발적 의지로서만이 아니라 사회의 영향으로서 무의식적으로 그 지식, 가치, 신념 등이 형성된다. 인간 사유의 가장 합리적이고 보편적인 진리성이 인정되는 지식의 체계에서조차도 개인의 사유는 사회적 의식에서 순수하거나 자유롭지 않다. 이렇게 확보된 공유 의식에 의해 유효적절한 의사소통과 협동이 가능하다. 이러한 소통과 협동을 강화시키는 활동의 하나가 읽기로서, 읽기 행위에는 사회적인

교육과정의 추론 중 ‘이어질 내용 상상하기(이야기의 전, 후 상황 이야기 꾸미기)’ 등을 포함한다.

의미가 고스란히 담기게 된다.

인간의 사유는 거시적으로는 시대정신에 의해 결정된다고 한다(베르너슈타크, 1984:321). 쿤의 패러다임, 비코의 상식, 헤겔의 정신적 특이성, 바틀렛의 사회적 스키마/문화 등이 바로 개인의 사유를 지배하는 거시적 시대정신을 일컫는 개념들이다. 이들은 개인의 사유에 스며들고, 그 사유에 퇴적되어, 사유를 지배하는 메커니즘으로 작용한다. 읽기의 관여 주체인 독자와 필자도 이 메커니즘 속에 있는 존재들로서, 의식하고 있지는 않으나 자기 사유의 뿌리를 이루는 어떤 의미들의 지배를 받고 있다. 텍스트에는 텍스트 내적인 의미 외에 필자의 시대정신과 같은 거대한 의미구조가 내포되어 있으며, 독자 역시 그런 의미의 지배를 받으며 텍스트의 의미를 이해하고 구성한다. 읽기에는 필자나 독자가 자각하지 못하지만 떠돌고 있는, 메시지화되지 않은 어떤 의미가 소통되고 있는 셈이다.

구조기능론적으로 사회를 이해하는 사람들은 관념을 제도(institutions)와 관련하여 설명하는 경향을 보인다(베르너슈타크, 1984:319). 사회를 유기적 구조체로 보아, 부분은 전체 구조의 유지와 안정을 위해 일정한 기능을 수행한다고 보는데, 제도가 관용(usuages) 즉 행위적 습관을 만들으로써 사회체제의 존속에 기여한다고 설명한다. 여기서 주목할 것은 행위의 습관에서, 부분의 관용적 기능에서 정신적·사고적 습관, 즉 관념을 만들어낸다는 것이다. 제도에 토대하여 관념이 생겨나는 현상으로, 제도에 따라 일정한 관념이 동반하게 된다. 이러한 제도에서 발생하는 의미로 이데올로기를 들 수 있다. 민족적, 인종적, 성적, 종교적, 정치적 이념 등이 사회를 구성하는 집단의 기능에서 발생하고, 그 집단을 규정하고 지배하는 의미가 된다. 읽기 행위의 참여자는 시대적 존재로서뿐만 아니라, 특정 제도의 특정 집단에 속해 있는 존재로서 이러한 관념에 자유롭지 않다. 비판적 담화분석에서의 작업들이 이러한 관념을 텍스트에서 추출해 내려는 노력으로서, 메시지화되지 않은 또하나의 의미를 읽어 내려는 읽기의 한 선례가 된다.

시대정신이나 제도의 관념 같은 거시적이고 추상적인 사회적 요인 외

에, 더욱 작고 직접적인 사회적 조건이 관여한다. 읽기 행위의 참여자는 순수한 표현 의지나 이해 의지에서라기보다, 구체적인 필요에 의해 그 행위를 수행할 것이라는 점이다. 당면 과제 또는 문제 해결을 위해 읽기 행위에 참여하는데, 이 때 해결해야 할 과제나 문제가 개인의 주관적인 또는 자족적인 행위로 성취될 수 없는 사회적 관계를 내포하는 것일 때, 읽기는 이미 사회적 행위이다. 계약서를 읽는다는 것은 단지 중심내용의 이해나 의도의 파악을 넘어, 책임과 권리를 동반하는 사회적 행위에 참여하고 있다. 이러한 미시적 상황은, 심리적 관점에서 담화적 상황요소와 겹쳐지지만, 그것이 '참작해야 할 조건'으로서가 아니라 '보장되어야 할 양심과 책무, 진지성'으로서, 사회적 실천을 지배하는 의미가 된다.

이상의 사회적 요인은, 개인 차원의 의사소통에서라면 원활한 소통과 이해를 위한 '맥락'이자 동원해야 할 '지식기반'으로 기능하는 것이다. 텍스트를 성공적으로 이해하기 위해 시대, 제도, 상황 같은 맥락을 설정해야 하고, 이들 맥락에 대한 지식을 배경지식으로 갖추으로써 성공적인 소통이 더욱 확실해지기 때문이다.

그러나, 읽기가 개인과 사회가 상호작용하는 사회적 행위의 장이기도 하다는 것을 생각하면, 굳이 읽기를 위해 동원되어야 할 맥락으로서만이 아니라, 읽기를 통해 이해되고 발견되어야 할 성취목표의 한 부분이 된다. 읽기가 개인적 의사소통 행위로서만이 아니라, 사회가 개인에게 작용하고 개인이 사회에 참여하는 사회적 행위의 차원에서 조명된다면, 이러한 의미는 사회적 작용의 핵심부를 이룰 항목이다.

읽기에서 탐구되어야 할 사회적인 의미, 즉 관습적 의미는 읽기 상황에서 의식 중에 또는 무의식 중에 읽기 참여자의 인식을 자극하는 요소일 것이다. 그 의미는 '의도되지 않았으나 발생하는 의미'로 존재할 수도 있고, 어쩌면 필자의 예리한 계산 속에 매우 세련된 또는 교활한 방식으로 포진해 있을 수도 있으며, 매우 민감한 또는 오버하는 독자가 자의적으로 부여하는 의미가 될 수도 있다. 그러나 어떠한 형태건 이러한 의미가 존재한다면, 그것은 텍스트에서 메시지화 되지 않았으나 소통되는 의미가 될 것이고, 독자에게는 '숨은 의미'를 발견하는 과제가 되는 것으로,

읽기에 중요한 요소가 된다.

시대 정신 관념 실천의지		
필자		독자
의도되지 않았으나 전달되는 의미	↘	내포된 의미
계산된 의미	↗	숨겨진 의미(진의)

읽기를 통해 사회가 어떻게 개인을 지배하게 되며, 개인이 어떻게 사회를 변화시키지는 읽기의 중요한 본질적 양상이다. 독서를 장려하는 것은 개인의 발전만이 아니라 사회의 진보를 의도하는 것이다. 기초 문식성을 강조하는 사회와 비판적 독서를 장려하는 사회는 지향점이 다름에 틀림없고, 읽기의 사회적 지향이 개인적 의사소통과 사유의 방식을 규정한다. 읽기에서 향유되는 의미는 사회적 차원에서 중핵적인 부분들이 이미 결정되어 버리고, 개인이 가질 수 있는 구성성은 매우 제한적일 것이다. 이런 점에서 사회적 행위로서의 읽기는 기호와 심리와 맥락을 원천적으로 규정하는 요소로서, 읽기 행위의 중요한 측면으로 인지되고 탐구되어야 할 것이다.

이상으로, 읽기를 규정하는 틀로서 개인간의 의사소통 구조와 사회적인 상호작용의 구조를 살펴보았다. 읽기에서 교류되는 텍스트의 내적·외적 의미들은 개인간의 소통성이 지향하는 바와 사회적인 작용성이 추구하는 바에 따라 그 성격이 결정된다. 개인적 소통으로서의 읽기는 필자의 의미를 재구성하는 것으로 정의된다. 글(기호)의 명시적·추리적·확장적 의미를 인지하고, 나아가 평가·감상·창의적 활용 등이 꾀해진다. 반면 사회적 작용으로서의 읽기는 독자의 사고를 무의식적으로 제한하는 사회의 영향력을 인식하고 주체적 판단을 하는 읽기 행위이다. 글에 내포된 시대 정신, 관념, 실천 의지 등을 파악하고 이에 대해 판단하는 것이 필요하다.

3. 읽기의 탐구대상 : 기호, 심리, 맥락

읽기는 기호를 해독하고 이해하는 행위이며, 이는 의사소통 및 사고라는 개인의 차원에서뿐만이 아니라 사회의 지배를 받고 사회에 영향을 주는 사회적 행위의 차원에서 조망되어야 하는 현상이다. 이러한 읽기 현상을 전반적으로 설명할 수 있기 위해서는 이들 요소를 포괄하면서도 읽기 행위의 고유한 본성적 요소를 기술할 수 있는 지식의 구조를 설계해야 한다.

일련의 읽기 과정에는 몇 가지 핵심 요소가 관여한다. 첫째는 사회적 규약으로서의 기호이다. 기호의 의미와 형식간의 관계에 기초하여 의미가 소통된다. 기호는 명시적이고 텍스트 내적인 의미를 직접적으로 드러낼 뿐만 아니라, 여러 가지 추리 의미를 생산할 수 있는 원천이 된다. 둘째는 사고 즉 인간의 심리이다. 모든 읽기 행위를 주관하고 추진하는 요소로서, 기호를 분석하고, 추리하고, 맥락을 설정하는 읽기를 수행한다. 셋째는 기호의 이해와 사고의 진행에 항상 개입하는 맥락적인 요소이다. 맥락은 때로 읽기 수행의 깊이와 방향을 좌우한다는 점에서 결정적인 역할을 하는데, 독자가 갖고 있는 필자·내용 등에 대한 지식과 가치, 태도 등에서 발원한다.

먼저, 기호에 대한 탐구에는 해독을 설명할 수 있는 지식 체계가 있어야 한다. 그리고 이해를 설명할 수 있는, 형식의 단위와 형식에 대응되는 의미의 유형에 대한 지식 체계가 있어야 한다. 읽기 행위를 설명할 수 있는 기호의 형식 단위로는, 물론 기존의 언어학에서 보여준 바와 같이 해독을 설명할 수 있는 음운과 이해의 기초를 설명할 수 있는 형태소와 문장이 물론 유용하다. 그러나 이 이상의 기호 형식에 대한 지식이 이해 현상을 온전히 설명하기 위해서는 필요하며, 이에 텍스트와 담화의 단위가 필수적이다.⁸⁾ 나아가, 담화가 사회적으로 축적된 형식인 장르의 형

8) 텍스트(text)는 맥락이 개입되지 않은 순수한 언어·기호적인 요소만을 뜻하며, 담화(discourse)는 맥락이 작용하는 실현된 요소를 뜻하는 개념으로 사용한다.

식도 설명할 수 있어야 이해의 거시적인 틀을 알 수 있게 된다.

이해 현상을 설명할 수 있는 형태소, 문장, 텍스트, 담화, 장르의 형식 단위는 각각 의미의 발생이 충분히 설명되어야 한다. 여기서 중요한 것은, 기호의 형식과 연결되는 의미는 기존의 언어학적·의미론적 규칙만이 아니라, 그 형식이 선택되고 의도되는 사회·심리학적 전제와 내포까지도 설명되어야 한다는 점이다. 예를 들어, 인용에서 쓰이는 ‘(~라고) 주장하다’는 ‘(~라고) 말하다’에 비해 화자의 설득적 의도와 주관적 태도를 강조하는 의미를 담는 것이며(김봉순, 2002:76), 기행문에서 사용된 현재 시제의 형식은 현장성과 실제성을 강조하는 의미를 담기 위해 선택되었음이 설명되어야 한다. 또 이야기(서사)라는 형식은, 논설이 아니더라도, 설득을 위해 선택될 수 있는 장르임이 체계적으로 기술되어야 한다. 이러한 기호에 대한 지식이야말로, ‘전달’된 의미뿐만이 아니라 ‘의도’되고 ‘반영’된 의미까지도 읽어낼 수 있는 유용한 지식이 되겠기 때문이다. 이러한 관점에서 기존의 문장 문법은 규범적 기술을 넘어 그 선택적 가치가 새로이 조명·기술되어야 하고, 텍스트·담화·장르 등의 초보적 연구 분야는 그 구조(structure)와 기능(function)의 규범부터 충실히 설명해가야 할 것이다. 이로써 의사소통적 의미뿐만이 아니라 사회적 의미까지도 이해하여 처리할 수 있는 지식 기반이 제공되어야 할 것이다.

기호의 개념은 기존의 언어, 특히 탈맥락적인 문자에 제한되던 것에서 확장되어 비언어적이고 맥락적인 요소로까지 그 개념을 확장할 필요가 있다. 읽기를 설득력 있고 체계적으로 설명하기 위해서는 언어 이외의 비언어적인 기호의 의미작용에 대한 설명이 추가되고, 언어 기호 의미와의 상호작용이 설명되어야 한다. 현대의 읽기 자료는 언어적 기호만이 아닌 복합적인 기호로 구성되기 때문이다. 또한 특정 언어형식과 결합되어 나타나는 반복적인 맥락 요소는 그 언어형식의 장르적인 속성의 하나로 기호가 될 수 있다. 텔레비전이나 신문과 같은 일정한 매체의 양식이 반복적으로 나타나는 드라마나 기사는 그 장르의 개념과 특성에 매체의 속성이 포함될 수 있는데, 이렇게 반복적이고 규칙적으로 나타나는 매체 특성은 그 장르를 설명하는 기호의 하나가 될 수 있다. 이와 같이

기호의 개념을 확장함으로써 읽기를 더욱 유기적으로 설명할 수 있도록 하는 것이 바람직하다.

다음으로, 읽기 연구는 기호에 대한 지식만으로 완성되는 것이 아니라, 이것을 처리하는 심리에 대한 연구가 있어야만 한다. 더욱이 교육을 염두에 둔 읽기 연구를 한다면, 읽기 심리의 연구는 중핵적인 연구 대상이다. 기호를 지각하고 의미를 이해하고 이해한 바를 비판·활용할 뿐만 아니라 이러한 전체 심리를 스스로 조절하기도 하는 인간의 심리야말로, 읽기를 수행하는 원동력이기 때문이다.

지금까지 읽기에 관여하는 심리적 요소는 매우 다양한 것으로 밝혀져 왔다. 그 중, 언어능력과 배경지식, 태도 등이 읽기의 수행에 중요하게 작용한다는 것은 명백한 듯하다. 따라서 이들 각 요소에 대해 주목할 필요가 있다. 언어적 능력이 읽기 능력에 어떠한 영향을 미치는지 언어적 능력이 어떻게 개발될 수 있는지 등을 알아야 하고, 이를 위해 언어 능력의 구성과 작용에 대한 지식이 필요하다. 마찬가지로 배경지식 또한 읽기 능력과의 관계가 더욱 구체적으로 밝혀져야 한다. 특히, 막연히 '배경 지식이 중요하다'는 방식이 아니라, 후술할 맥락 요소와 관련하여, 배경 지식을 어떻게 분류할 수 있는지, 각각의 배경 지식이 어떠한 메커니즘으로 읽기에 작용하게 되는지를 설명해야 한다. 태도 요소 또한 읽기 행위 전반을 지배하고 관리하는 것으로서, 그 유형과 작용 양상이 설명되어야 한다.

그러나 무엇보다, 심리 연구의 초점은 읽기 능력을 규명하는 데에 있어야 한다. 읽기 능력과 매우 관계 깊은 언어능력이나 배경지식, 태도 등이 있다 해도 이러한 요소의 단순한 조합만으로는 읽기가 수행되지 않는 데, 바로 이들 요소를 선택하고 운용하는 동적 추진력으로서의 '능력 요소'가 중심적인 역할을 하기 때문이다. 이 중심적인 요소에 대하여 '천부적인 능력(capacity)' 개념이나 '일반적인 능력(ability)' 개념 이외에, 교육으로 성장 가능한 '기능(skills)'의 개념을 설정한다. 이것은 교육 가능한 형태로 구성 요소를 분할하여 지도하는 것을 특징으로 한다. 그러나 동적인 추진력으로서의 기능이 어떠한 메커니즘을 갖는지는 앞서 말한

바와 같이 밝혀지지 않았다(본고 II장 2절). 따라서 선언적 지식으로써가 아니라 과제의 반복으로써 교육하는 방법밖에 알지 못한다. 그러나 교육적 결과로 터득되어 알게 되는 것이 분명히 있으며, 이렇게 알게 된 것은 Ryle(1949)이 말하는 방법적 지식에 해당한다. 기능이 작용하는 메커니즘이 선언적 지식의 체계로 밝혀질 수 있다면, 읽기 능력의 핵심이 규명될 것이다. 지각과 의미의 표상(representation)을 넘어서서, 고차적이고 본격적인 추리의 메커니즘과 비판과 감상, 창의적 활용 등의 메커니즘을 밝힐 수 있다면 읽기의 중요한 원리들이 밝혀지고, 교육을 위한 핵심 지식 체계가 마련될 수 있을 것이다.

한편, 기능의 선언적 지식체계가 밝혀지지 않는다 하더라도, 기능의 적절한 분할 및 분류와 기능의 훈련 체계 등에 대한 경험적 지식은 축적할 필요가 있다. 또한 기능의 수행을 돕는 전략(strategy)에 대한 지식을 축적하는 것도 필요하다. 이것은 기능의 교육을 위한 현실적 방안이 될 수 있겠기 때문이다.

이 외에, 읽기 능력의 발달에 대한 지식도 필요하다. 읽기 교육을 목적으로 하는 읽기 연구라면, 교육적 계획에 필수적인 발달에 대한 지식 기반이 있어야 하기 때문이다. 유용한 읽기 능력 발달의 요소를 구분하고, 발달의 단계와 특성을 기술하는 작업을 해야 한다.

그리고, 읽기 연구가 주목해야 하는 또 하나의 요소는 맥락이다. 맥락은 기호 체계와 읽기 능력 및 태도 이외에 읽기에 작용하는 모든 관여 요소이다. 필자 정보, 메시지 내용의 상호텍스트, 사회문화적 환경, 담화 공동체의 특징, 매체 특성, 시간과 공간의 물리적 여건, 과제 조건, 읽기 목적 등과 같이 다양하게 열거될 수 있다(김봉순, 2002). 이 중 일부는 기존의 배경지식이나 스키마 이론에서 독자의 심리 요인으로 설명되기도 하였고, 일부의 개념은 기호 체계와 연관되는 것이기도 하다.

맥락 요소는 그 자체로서는 읽기 또는 국어 교육의 본격적인 연구 대상이라 보기는 어렵지만, 각각의 지식 체계는 읽기를 설명하는데 매우 중요하다. 예를 들어, ‘남북통일’이라는 메시지와 관련된 모든 현상들이 읽기나 국어교육의 탐구 대상은 아니지만, ‘남북통일’을 중심으로 형성되

는 메시지의 네트워크는 기호의 이해와 심리의 작용에 중요한 지식이 된다. 또한 '신문'이라는 매체와 이와 연관된 권력 관계 자체가 우리의 관심 초점은 아니지만, 이에 대한 지식은 신문의 장르적 속성을 설명하는 중요한 요소가 된다. 따라서, 읽기의 연구와 교육을 위해 이들 맥락적 요소에 대한 관심이 필요하고, 이것을 읽기 교육에 유용하게 재체계화해야 하며, 우리에게 필요한 연구를 이끌어 낼 수 있어야 한다.

이상으로 읽기를 설명하기 위한 지식 체계로서 기호와 심리, 맥락에 대한 지식이 있어야 함을 말하였다. 기호(언어)는 그 형식의 단위가 텍스트와 담화뿐만이 아니라 비언어적이고 맥락적인 요소에까지 확대·확장하여야 하며, 그 의미에 있어서는 기호의 선택과 선택 의도까지도 다루어야 한다. 심리에 대해서는 읽기 능력을 중심으로 기능과 배경지식, 태도, 발달에 대한 지식이 있어야 한다. 특히 기능은 그 메커니즘을 밝히는 것이 필요하나, 적절한 분석 체계를 기술하는 경험적인 지식의 축적도 필요하다. 맥락은 그 자체가 읽기 연구의 고유한 관심사는 아니더라도 맥락적 요소를 읽기 교육에 유용하게 활용할 수 있도록 체계화하는 것이 필요하고, 읽기 연구에 필요한 맥락 요소의 연구를 이끌어 내는 일도 더불어 해야 함을 말하였다.

IV. 무엇을 가르칠 것인가

1. 읽기 교육의 목표 : 관점 설정

읽기는 지성을 쌓거나 즐거움을 누리고 문제를 해결하기 위해서 수행하는 행위이다. 의미를 찾고 정보를 알고 지식과 교양을 쌓는 등의 내용 중심적인 활동이 그 본질이 된다. 결국, 읽기가 기호의 체계를 알거나 심리 작용에 대해 알고 또는 맥락에 대한 지식을 확보하기 위한 것이 아니며, 또한 읽기 능력을 신장시키기 위해 하는 것도 아니다. 읽기는 내용을

향유하는 일이다.

그러나, 읽기의 목적이 내용에 있다고 하여 읽기 교육이 내용을 가르쳐야 하는 것은 아니다. 읽기 교육은 독자 스스로 해독하고 내용을 이해할 수 있도록 하는 자기학습력을 기르는 것이, 국어교과로서의 역할에 알맞은 일일 것이다. 고전적인 비유를 들면 읽기 교육은 물고기를 주는 것이 아니라 낚시법을 가르치는 일이다. 글(기호)에서 의미를 끌어 올릴 수 있는 능력을 기르는 것이다.

읽기 교육의 목표는 읽기 능력을 기르는 데 있다고 정리해 왔다. 그러나 이 외에도, 거시적으로는 독서문화를 고양하거나 지성적인 사회를 만드는 것이 읽기 교육의 목적일 수 있다. 미시적으로는 독서의 즐거움을 알게 하거나 습관을 기르는 것, 또는 사회적 주체를 기르는 것이 읽기 교육의 초점이 될 수도 있다. 그러나 그 중에서 국어교과의 정체성에 맞고 다른 교과와의 관계 설정이 용이하며, 교육 결과를 구체적이면서도 지속적일 수 얻을 수 있는 것이어야 목표로서 적합하다. 이러한 조건을 만족하는 것으로 '읽기 능력'이 읽기 교육의 구심점으로 적합할 것이다.

다만, 읽기 능력이 구체적으로 무엇을 지향하는 것인가에 대해서는 재론할 필요가 있다. 지금까지는 개인적인 차원의 의사소통 능력이라는 면에 초점을 두어 정의한 경향이 크다면, 앞으로는 사회적인 차원에서 주체적 개인으로 역할할 수 있는 관점에서 읽기 능력이 정의되어야 한다. 앞서 말한 바와 같이, 개인의 읽기 행위는 동시에 사회적 행위가 될 뿐만 아니라, 거시적인 사회 작용은 개인의 읽기 행위를 지배하기 때문이다.

무엇을 가르칠 것인가는 읽기 교육의 목표에 따라 규정된다. 그러나 교육의 방법을 어떻게 선택하느냐에 따라서도 또한 결정되는 요소이기도 하다. 지속적인 독서 경험을 갖게 하는 방법으로 읽기 능력을 신장시키고자 한다면, 학습자의 발달에 관한 지식과 작품에 관한 지식을 기반으로 체계적인 독서 프로그램을 작성하거나 그 기준을 마련하는 것이 지도 내용을 선정하는 관점일 것이다. 반면, 읽기의 원리를 가르침으로써 읽기 능력을 신장시키고자 한다면 읽기의 원리 내용의 체계가 지도내용이

된다. 이 두 가지의 지도 방법에 대한 관점은 교육적 의사결정에 따라 선택되어야 하는 것이지만, 지금까지 읽기 교육 분야에서는 전자가 제도권 외의 일상적인 독서지도에서, 후자는 제도교육인 국어교과의 지도에서 취한 관점으로 상호보완적인 작용해 왔다. 이러한 구도는 바람직하다고 판단되며, 따라서 국어교과에서 읽기 능력을 기르기 위한 지도 내용은 읽기의 원리를 설명하는 지식 체계에서 찾아보기로 한다.

2. 읽기 교육의 내용 : 선별과 구조화

읽기 행위를 설명하는 기호와 심리, 맥락에 대한 지식은 읽기 교육의 지도내용이 될 수 있다. 이들 지식의 항목이 읽기 상태를 구성하는 요소이며, 이들 항목에 대한 앎의 상태의 변화가 곧 읽기 능력의 변화로 이어질 것을 추리할 수 있기 때문이다. 기호에서 논의된 음운, 형태소, 문장 등의 문장문법 체계와 텍스트와 담화 및 장르의 체계 등이 읽기 행위의 상태를 변화시킬 수 있는 요소가 되고, 심리에서 논의된 기능과 언어 능력 및 배경지식, 태도 등이 또한 각각 읽기 행위를 변화시킬 수 있는 요인이 된다. 맥락에서 논의한 맥락적 요인들도 또한 읽기 행위를 변화시킬 수 있을 것이다.

그러나 이들 지식이 국어교육의 지도 내용이 되기 위해서는 국어교과의 정체성에 적합한지가 평가되어야 한다. 그리고 교육의 효율성에 따라 그 체계가 새로이 정리되어야 한다. 기호에 대한 지식체계는 심리에서의 언어 능력(language capacity)과 관련되는 지식일 뿐만 아니라, 내용과 대응되는 '형식'에 대한 배경지식의 개념과도 상통한다. 그리고 맥락에 대한 지식은 기호와, 심리의 배경 지식 요소와 관계된다. 기호 및 맥락에 대한 지식 체계가 궁극적으로 독자의 심리 속에 내재되어 있을 때 읽기에서 유의미한 기능을 할 수 있는 것으로, 심리에 대한 지식 체계를 중심으로 지도내용을 체계화하는 것이 의미 있을 것으로 생각한다.

심리 요인에서, 기능은 각각의 지식을 활용하는 역할로서 모든 지식

에 관여한다. 지식은 읽기를 지도할 수 있는 구체적인 내용이 되는데, 음운 지식은 해독과 특히 관련된다. 그리고 발달은 교육의 계획에서 전반적으로 고려되어야 할 요소이다. 이러한 지도 내용의 체계를 심리 요인을 중심으로 정리하면 아래와 같은 표로 나타낼 수 있다.

<심리요인 중심의 읽기 지식체계>

기능	지식을 운용하거나 읽기를 추진하는 동적 요소		이해	발달
언어 지식	음운적 지식	해독		
	형태·어휘 지식			
	통사 지식			
	텍스트 지식			
	담화 지식			
	장르지식			
맥락 지식	매체에 대한 지식			
	내용에 대한 지식			
	담화공동체에 대한 지식			
	필자에 대한 지식			
	독자의 독서 상황에 대한 지식			
				
태도	읽기 수행에 관여하는 정의적 요소			

이러한 지식체계의 지도내용으로서의 적합성은 국어교과의 성격에 따라 판단된다. 기능은 모든 읽기의 과정을 수행하고, 관여하는 모든 지식을 인출·적용·생산한다. 기능을 선언적 지식의 형태로 진술할 수 있는 경우, 그것은 기능의 수행을 직접 안내하는 중요한 지도내용이 된다. 기능의 수행을 위하여 전략(strategy)을 활용할 수 있으며, 따라서 읽기 전략의 지도는 기능의 지도를 위한 요소로 고려할 수 있다.

지식의 요소 중 언어 지식은 국어과에서 담당하는 몫이므로, 효율적인 읽기를 지원할 수 있는 모든 언어에 관한 지식은 지도 내용이 되어야 한다. 특히 각 언어는 문법적 적격성을 넘어 선택과 그 의도를 설명할 수

있는 지식체계로의 성격을 필수적으로 가져야 한다. 모어 학습에서 자연 학습적인 용법적 지식을 넘어 상황과 의도 등의 함수로 기술되는 기능적 지식으로 설명되어야 한다.

맥락 지식은 국어교과와 성격에 따라 지도내용으로서의 적합성을 분별해야 한다. 매체에 대한 지식은 매체의 반복적이고 관습적인 특징일 때 장르의 지식과 연계하여 국어교육에서 가르쳐야 할 내용이 될 수 있을 것이다. 매체의 규칙적 속성은, 언론학이나 매체이론의 산물일 수 있겠으나, 국어교육의 확장된 장르 지식으로 가져올 수 있을 것이다. 확장된 장르 지식으로서의 매체 특성은 중요한 읽기 교육의 지도 내용이 될 것이다. 담화 공동체에 대한 지식도 이러한 관점에서 이해할 수 있을 것이다.

그러나 내용에 대한 배경 지식은 국어교육에서 그 자체가 지도내용이 될 수 없다. 그러나 배경 지식의 유용성으로 볼 때 교육적 가치를 최대한 활용하는 방안을 생각해 본다면, 배경 지식은 '어휘'와 매우 유관하기 때문에, 어휘 지도로써 배경 지식의 필요를 보충할 수 있다. 마찬가지로, 필자에 대한 지식이나 읽기 상황에 대한 지식은 국어교과 이외의 요소이거나 비지속적인 특성으로서, 독자가 알고 활용하게 하는 것은 의미 있으나 그 자체가 교육 내용이 되기는 어렵다. 다만, 이러한 요소가 있음을 알게 하고 주의를 기울임으로서 활용하게 하는 차원에서 배려가 필요하다.⁹⁾

태도는 기능이나 지식과 달리 비인지적인 요소로서 읽기의 성격을 결정한다. 태도의 유형은 관점에 따라 달라질 수 있는데, 해석적 태도와 비판적 태도를 대표적인 개념으로 설정할 수 있다. 필자의 의도나 기호의 의미에 집중하여 최대한의 것을 해석하려는 해석적 태도는 기호(언어)의 분석과 의미 기능에 주목하는 비중이 크고, 독자의 주관을 강조하는 비판적 태도는 독자의 읽기 목적이거나 가치관, 사유 등에 주목하는 비중이 크다.

9) 이러한 지도는, 궁극적으로 기능을 언어로 진술하는 것으로, 전략의 하나가 될 수 있다.

이상을 정리하면, 기호(언어)에 대한 지식은 국어교과의 고유한 내용으로서 읽기 교육의 지도내용이고, 맥락 지식 중 매체의 관습적 특징에 대한 지식도 장르 요소로서 지도 내용이 될 수 있으리라 생각하며, 담화 공동체의 특성도 이러한 요소를 갖는 것으로 보인다. 내용에 대한 배경 지식과 필자에 대한 지식, 읽기의 상황 등은 읽기와의 연관성을 설명하는 요소로서, 다루어야 할 한 요소가 된다. 여기서, 읽기 교육의 중추적 내용인 기능은 이들 지식과 동떨어져 있는 것이 아니라, 바로 이들 모든 지식 요소를 활용하는 것으로서, 지도내용이 되는 기능 항목에는 각 지식 항목을 활용하는 기능이 포함된다. 이를 정리하여 지도 요소를 구별하면 아래와 같이 조정할 수 있다.

<읽기 지도 내용의 체계>

기능	지식을 운용하거나 읽기를 추진하는 동적 요소
언어 지식	음운적 지식
	형태·어휘 지식
	통사 지식
	텍스트 지식
	담화 지식
	장르지식(매체의 관습 포함)
맥락 지식	담화공동체에 대한 지식 - 관습적 특성
	내용에 대한 지식 - 어휘
	필자에 대한 지식 - 참조 요소
	기타 독서 상황에 대한 지식 - 참조 요소
	
태도	읽기 수행에 관여하는 정의적 요소

그런데 기능은 각각의 지식을 활용할 뿐만 아니라, 여러 가지 지식을 동시에 운용하는 등으로 이해의 결과인 의미를 산출하는 중요한 역할을 한다. 따라서 기능의 지도에 대해서는 보다 자세한 천착이 필요하다. 기능은 진술될 수 있는 것이 아니기 때문에, 기능을 그 자체로서는 기술을

할 수가 없다. 그러나 기능이 발휘될 수 있는 과제를 제시하고 수행하게 함으로써만 실체를 드러내게 하고, 교육할 수 있는 대상으로 삼을 수 있다. 예를 들어, 기능의 목록을 Barrett(1978)가 보인 것과 같이, 무엇을 이해해야하는가의 관점에서 작성할 수 있다. 이에 이해해야 할 바를 의사소통적 관점과 사회적 상호작용의 관점에서 구성하면 아래와 같이 설정할 수 있다.

<기능의 지도 과제 체계>

기능 지도 과제	
해독과 이해	수용
해독	평가 감상 창의적 활용
명시적 의미 : 중심내용-세부내용	
추리적 의미 : 전제, 함의, 함축, 내포	
확장적 의미 : 전체에 대한, 부분에 대한	
사회적 의미 : 시대정신, 제도관념, 실천의지	

이상으로, 국어과의 지도내용 성격에 적합한 읽기 지도의 내용은 기능과 지식, 태도의 세 가지 요소로 설정하였다. 이 중 기능은 읽기 능력을 기르기 위한 중심적인 요소로서, 그 자체가 기술되기 어려우므로 기능을 수행할 과제의 형식으로 체계화할 수 있다. 지식 요소 또한 읽기 능력의 신장을 위한 필수 요소로서, 국어과에서 중심으로 가르쳐야 할 기호(언어)에 대한 지식과 선별적으로 가르쳐야 할 맥락에 대한 지식이 있다. 태도는 정의적 자질로서 해석적 태도와 비판적 태도와 같은 요소를 설정할 수 있다.

V. 맺음말

지식은 변화하며 또한 시대적 한계를 가지는 패러다임 위에 있다. 교육은 지식을 그 시대의 패러다임 위에서 그 시대가 요구하는 것을 제공하면서, 한편으로 패러다임의 극복과 새로운 요구의 창출을 끌어내는 구심적이고 원심적인 기능을 해야 한다. 이러한 관점에서 현재 우리의 읽기 교육이 요구하는 지식이 무엇인지를 알고, 그것을 성취하기 위한 본격적인 노력이 있어야 한다.

읽기 교육은 응용 학문이면서 응용이 아니다. 언어와 심리와 철학, 교육, 기타 내용 영역의 모든 학문을 기반으로 하지만, 그 어떤 학문의 지식 체계도 읽기 교육의 지식체계 그 자체이지는 않다. 읽기의 관점에서 모두 재해석되고 재발견되어야 하는 것들이다. 그런 점에서 읽기 연구는 종종 공중 줄타기와 같은 이슬이슬함을 느끼게 하곤 한다. 한편으로 조금만 기울어져도 읽기 연구가 아닌 다른 학문의 세계로 빠져들고, 또 다른 편으로 조금만 기울어지면 학문이 아닌 무질서한 경험의 세계로 떨어지고 만다. 경험으로 학문의 질서를 만들고, 학문으로 경험을 분석해야 한다. 이것이 읽기 교육이 추구해야 할 지향이다.

읽기의 지식 체계는 이러한 지향에서 성립되어야 한다. 읽기의 경험을 온전히 구성할 수 있는 과학적 지식 체계가 수립되어야 한다. 지금은 그 지평만을 겨우 가늠하는 정도이지만, 읽기 연구의 기반 틀은 이러한 전망 위에서 구성되어야 한다. 읽기의 독자적 연구 대상으로서의 가치는 이러한 지식 체계를 수립할 수 있는가 없는가의 성패에 달려있다.

교육의 사조가 경험 중심적이든 학문 중심적이든, 가르치고자 하는 분야의 원리에 대한 이해는 필수적이다. 이러한 활동을 왜 하는가, 또는 어떤 원리를 터득하고자 하는 것인가에 인식이 있어야 활동의 구심점을 아는 학습이 가능하기 때문이다. 물론 원리에 대한 지식체계 자체가 교육의 요건을 모두 만족시키는 것은 아니다. 지식체계는 그것이 다루어지는 형태와 방법에 대해 읽기 교육에서 다시 연구되어야 한다. 그러나 읽

기에 대한 지식체계 자체는 읽기 교육을 체계화하는 데에 준거의 역할을 할 수 있는 것으로 필수적이다.

걸어온 길은 보잘것없고 가야할 길은 멀기만 한 것이 사실이다. 매번 그 자리를 걷고 있다고, 똑 같은 말을 하고 있다고 질타를 받는 일도 허다하다. 그러나 읽기 교육의 길로 들어섰다면 무엇을 가르쳐야 할지 모르겠다는 교사들의 호소에, 무엇을 배웠는지를 모르겠다는 학생들의 불평에 답을 주어야 한다. 하루가 다르게 부쩍부쩍 읽기 실력이 늘어가는 아이들에게 우리의 희망이 있다.*

* 본 논문은 2006. 2. 15. 투고되었으며, 2006. 3. 12. 심사가 시작되어 2006. 3. 23. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 교육부(1994), 『국어과 교육과정』, 서울: 대한교과서주식회사.
- 김명순(2003), “활동중심 읽기 교육의 내용 연구”, 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 김봉순(2002), 『국어교육과 텍스트구조』, 서울대학교 출판부.
- 김봉순(2002), “균형있는 읽기교육의 가능성”, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회.
- 김봉순(2002), “신문 기사에 나타난 필자의 주관성”, 『텍스트언어학』 7, 한국텍스트언어학회.
- 노명완(1988), 『국어교육론』, 한샘출판사.
- 베르너 슈타크 저, 임영일 역(1984), 『지식사회학』, 한길사.
- 엘리자베스 클레망 외, 1996, 『철학사전』, 동녘출판사.
- 이도영(1998), “언어 사용 영역의 내용 체계에 대한 연구”, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이재기(2004), “문식성 교육 지배 담론의 주체 형성 효과”, 국어교육학연구 21, 국어교육학회
- 이홍우(1987), 『지식의 구조와 교과』, 교육과학사.
- 정혜승, 노명완, 옥현진, 2000, “창조적 지식 기반 사회를 대비한 국어과 교육의 목표와 내용”, 『교육과학연구』 31권 1호, 이화여대 교육과학연구소.
- Anderson, J. R.(1982). Acquisition of Cognitive Skill, *Psychological Review* 89권 4호, pp.369-406.
- Carlson, R. A.(2003), Skill learning, in Lynn Nadel etc. ed., *Encyclopedia of Cognitive Science* 4권, Nature Publishing Group, pp. 36-42.
- Shapiro, S. C.(2003), Knowledge representation, in Lynn Nadel etc. ed., *Encyclopedia of Cognitive Science* 2권, Nature Publishing Group, pp. 671-680.
- Oakeshott, M.(1967), Learning and Teaching, in Peters, R. S.(1979), *The concept of education*. London: Routledge & Kegan Paul, pp.156-176.
- Pearson, P. D. & Johnson, D. D.(1978), *Teaching reading comprehension*, Holt, Reinehart and Winston.
- Ryle, G.(1984). The concept of mind, 이한우 역, 1994, 『마음의 개념』, 문예출판사.
- Wallace, C.(2003), *Language teaching : reading*, 김지홍 역, 2003, 『읽기』, 범문사.

<초록>

읽기 교육 내용으로서의 지식

김봉순

이 연구의 목적은 읽기 교육의 내용이 되는 지식의 체계가 무엇인가를 정리하는 데 있다. 이를 위하여 지식의 개념을 정의하고, 읽기의 본질과 의의를 검토하며, 읽기에 대한 기존의 연구를 점검·비판하였다.

이로써 읽기 교육의 내용으로 정리될 수 있는 지식의 체계에 대하여 다음과 같은 결론을 얻었다. 첫째, 읽기 교육을 위한 지식체계는 독자의 심리 현상을 중심으로 정리한다. 둘째, 읽기 교육의 내용이 되는 심리 현상에는 1) 기능, 2) 기호(언어)에 대한 지식, 3) 맥락에 대한 지식, 4) 태도가 있다. 셋째, 이 중 중심이 되는 요소는 기능이며, 기능은 이것을 유발하는 과제로서 체계화할 수 있다. 넷째, 지금까지의 연구는 읽기에 필요한 지식체계의 일부에만 관심을 갖거나 그 지식체계를 밝힌 것으로서, 앞으로 더욱 본격적인 연구가 필요하다.

【핵심어】 국어교육, 읽기 교육, 읽기 교육과정, 독서 지도, 읽기 지식

<Abstract>

Knowledge for the Teaching Reading

Kim, Bong-soon

The purpose of this article is to describe of knowledge-organization for teaching reading in Korean language(as a mother-tongue) Education. For this purpose, I defined a concept of knowledge fitted in reading teaching, abstracted necessary factors of reading, and surveyed and criticized tendencies of reading research.

As a result of this study, I reached a conclusion as following. First, we should organize reading-knowledge centered in reader's psychological figure. Second, there is four factors in reader's psychological figure : 1) reading skills, 2) knowledge of a symbol(language) structure and function, 3) knowledge of contexts, 4) attitude in reading. Third, reading skills being the key of teaching reading among these four factors are arranged as a list of reading tasks. The last, beyond researches concerned in limited site nowadays, we have to insight into the whole phenomenon of reading more deeply and widely.

【Key words】 Korean language education, teaching reading, curriculum of teaching reading, knowledge for teaching reading