

상징적 표상법의 이론과 실제

이순영*

< 차 례 >

- I. 서론
- II. 상징적 표상법의 이론적 배경
- III. 상징적 표상법의 실제
- IV. 결론

I. 서론

독서는 연구하기도, 또 가르치기도 어려운 분야이다. 독서 연구나 독서 지도가 어려운 이유는 무엇보다도 독서 과정의 불가시성(不可視性, invisibility)에 있다. 독서는 독자가 텍스트를 만나 의미를 구성하는 사고 작용이므로 독서의 과정은 눈에 보이지 않는다. 그리하여 연구자들은 독자 내면의 사고 과정을 외부로 끌어내어 가시화하는 방법들을 모색해왔다. 그 결과, 독자가 스스로 자신의 독서 과정을 설명하는 기법들이 개발되었다. 흔히 ‘사고 구술법’이라고 불리는 think-aloud가 그 대표적인 예이다. 사고 구술법은 개별 독자의 사고 과정을 실시간으로 살펴볼 수 있다는 점에서 매우 중요한 연구 방법이다(Kucan & Beck, 1997). 그러나 사고 구술법은 1) 추상적인 사고를 언어로 설명해야 하는 독자의 심리적인 부담, 2) 사고 구술 행위가 독자의 자연스러운 독서 활동을 방해하는 점, 그리고 3)

* 고려대학교 강사

사고 구술의 내용이 실제의 독서 과정을 설명하기에는 제한적이라는 점에서 한계도 있다(Bereiter & Bird, 1985). 독서의 속성상, 사고 구술은 물론 다른 어떤 연구 방법들도 개인의 독서 경험을 완벽하게 설명하지는 못한다.¹⁾ 독자는 무수히 많지만, 개별 독자의 독서 과정을 제대로 설명하는 길은 아직도 요원하다고 하겠다. 그래서 많은 이들이 독서라고 하면 추상적인 독서 과정 대신에 가시적인 독자의 모습이나 독자의 반응에 주목한다.

독자의 모습은 보통 매우 정적(靜的)인 이미지이다. 책에 몰입한 독자는 일반적으로 말을 하거나 움직이지 않는다. 독자가 책에 몰입하면서 독자의 정신은 현실에서 떨어져 책이 제공하는 이공간(異空間)으로 옮겨간다. 독자 주변의 물리적인 환경이나 시간도 의미를 상실한다. 실제로 어떤 독자들은 책에 몰두하면 배고픔이나 시간의 경과를 물론 책을 읽고 있는 자신의 존재조차 잊는다. 독자를 외부에서 관찰할 때, 바쁘게 움직이는 것은 독자의 눈동자뿐이다.²⁾ 미동도 없는 독자의 모습을 보면, 독서는 수면이나 명상을 제외하면 인간이 행하는 가장 정적인 활동 중의 하나라고도 할 수 있다.

그러나 독서의 비밀은 보이지 않는 독자의 내면에 존재한다. 독자는 외적으로 고요해 보이지만, 그 내면은 여러 층위의 사고 활동으로 분주하다. 책에 몰입한 독자가 외부의 자극에 둔감한 것은 독자의 모든 주의(attention)가 내면의 정신 활동에 집중되어 있기 때문이다. 독서는 매우 복잡한 사고 작용이기에, 이를 위해서 독자는 모든 가용 에너지를 동원한다. 그 결과 세상을 향해 열려있던 독자의 감각들은 한시적으로 둔화된다. 독서에 몰입한 독자(engaged reader)가 보여주는 정적인 모습은 역설적으로 독자의 내면에 매우 복잡한 정신 활동이 일어나는 결과라고도 할 수 있다.

1) 예를 들어, 사고 구술이나 프로토콜, 메모하며 읽기, 각종 시각화 활동, 독후 토론 등은 모두 독서나 독자에 관해서 정보를 제공한다. 하지만 이러한 정보는 퍼즐의 조각처럼 독서나 독자의 특정한 부분에 대해서만 설명력을 갖는다. 독서의 과정과 독자에 대한 폭넓은 이해를 위해서는 연구 방법들을 다원화하여 여러 종류의 정보를 종합해야만 한다.

2) 독서 연구 방법 중에는 눈동자 움직임(eye-movement) 연구가 있다(예 : McConkie, 1982). 눈동자 움직임 연구는 사고 구술과 함께 외부에서는 관찰할 수 없는 독자 내면의 독서 과정을 이해하기 위한 방법이다.

독서 연구나 독서 지도가 어려운 또 다른 이유는 독서의 다층성(multiplicity)에 있다. 독서는 기본적으로 텍스트의 의미를 파악하는 활동이다. 이때 독서의 목적은 독해(comprehension)이고, 독서 연구의 핵심은 독해의 과정을 이해하는 데 있었다. 독서 기능이나 전략, 초인지, 스키마나 인지적 유연성 이론(cognitive flexibility theory ; Spiro et al., 1987)과 같은 독서 이론들은 모두 독서를 인지적인 활동으로 보고 그 작용 기제를 설명하고자 한 노력들이다.

그러나 사실 독서는 매우 다층적이고 다면적인 정신 활동이다. 일례로 독서의 전 과정에는 다양한 정서적인 요인들이 개입한다. 새로운 책을 펼칠 때의 설렘, 시어가 불러일으키는 깊은 감정, 작품 속 인물에게 감정이 이입되어 그 인물과 함께 울고 웃었던 일, 식욕이나 수면욕도 잊고 책읽기에 빠진 일, 책을 덮고도 며칠 동안 독서의 감동에서 헤어 나오지 못하는 경험은 모두 정의적인 측면과 연관이 있다. 독서의 정의적인 영역은 독서가 끝난 후에도 독자의 독서 동기, 흥미, 태도, 자아 개념, 자아 효능감 등에 장기적으로 영향을 미친다(Guthrie & Wigfield, 1997). 그리하여 최근의 독서 연구는 인지적인 측면뿐만 아니라 정의적 측면, 그리고 타인과의 관계 속에서 독자의 독서 행위를 이해하는 사회적 측면을 함께 강조하고 있다(Lee, 2007).

그렇다면 이렇게 눈에 보이지도 않고 복잡다단한 독서 현상을 연구하고 교수학습에 도움을 주기 위해서는 무엇이 필요한가? 지금까지 논의한 내용을 바탕으로 하면, 독자 내면에 감추어진 독서 과정과 반응을 가시화하고, 독서의 제 측면을 고려하는 연구 방법을 다원화하는 것이 필요하다. 이를 위해서는 실험실의 연구 기법보다는 실제의 교수학습 상황에서 학생들의 독서 과정과 반응을 연구하는 다양한 방법들을 개발하는 것이 특히 중요하다. 본고에서는 이러한 문제의식을 바탕으로 하여, 연구 방법인 동시에 교수학습 방법인 상징적 표상법(Symbolic Representation Interview)을 소개하고자 한다. SRI라고 불리는 이 기법은 Patricia Enciso가 개별 독자의 독서 과정과 반응을 이해하고자 1990년에 개발한 것이다. 상징적 표상법은 사고 구술과 시각화를 결합한 방법으로, 초기에는 연구 목적의 인터뷰 기

법이였다. 현재에는 다양하게 변화되어 읽기/문학 영역의 교수학습과 평가 방법으로 활용되고 있다.³⁾ 상징적 표상법은 교사(연구자)가 학습자와 함께 실제로 독서 활동을 수행하면서 학습자의 독서 활동에 대해 양질의 질적 정보를 얻을 수 있다는 점에서 그 의의가 크다. 본고에서는 상징적 표상법의 개념과 특성을 검토하고, 상징적 표상법의 절차와 지도상의 유의점을 소개한 후에, 구체적인 적용 사례를 제시하고자 한다.

II. 상징적 표상법의 이론적 배경

1. 상징적 표상법의 개념

상징(象徵)의 사전적 개념은 “추상적인 개념이나 사물을 구체적인 사물로 나타냄”이다. 상징적 표상법에서 활용하는 상징적 표상은 독자의 사고 과정을 가시화(visualization)하는 하나의 전략이다. “독서는 보는 것이다(reading is seeing)”라는 말이 있다(Wilhelm, 2004). 언뜻 ‘읽기’와 ‘보기’는 매우 다른 종류의 활동 같다. 하지만 텍스트를 읽으며 그 내용을 시각화하는 것은 매우 자연스럽고, 또 중요한 정신 작용이다. 독자가 텍스트의 의미를 이해하는 과정에는 반드시 독자의 상상력이 개입하고, 텍스트의 의미를 이미지로 표상하는 과정이 필요하기 때문이다. 능숙한 독자들은 텍스트의 내용을 활발하게 형상화 하는데, 이러한 시각적 이미지는 독자가 생산하는 독서 반응의 한 유형이다(Wilhelm, 2004). 텍스트가 환기하는 이미지는 독자로 하여금 텍스트에 몰입하도록 유인하는 요인이기도 하다(이순영, 2006). 비슷한 맥락에서 문학 교육 연구자인 Judith Langer는 문학적 텍스트를 읽고 그 의미를 이해하는 것을 “envisionment”라는 용어로 설명한다(Langer, 1995). 독서의 과

3) Symbolic representation interview를 직역하면 ‘상징적 표상 인터뷰법’이라고 할 수 있다. 하지만 SRI는 현재 하나의 교수학습 방법으로 정착되었기에, 본고에서는 ‘상징적 표상법’으로 명명하고자 한다.

정에서 시각화는 그만큼 중요한 역할을 담당한다. 독자의 마음에 그려지는 이미지는 특히 텍스트가 독자에게 무엇을 환기하는가, 독자가 텍스트의 어떠한 부분에 주목하는가, 그리고 독자가 어떻게 텍스트의 의미를 구성하는가에 관하여 의미 있는 정보를 제공한다. 상징적 표상법은 추상적인 독서 과정이나 독서 반응들을 상징적인 시각 자료로 표현하고, 다시 그 시각 자료를 매개로 하여 독자의 언어적인 설명을 이끌어내는 방법이다. 상징적 표상법의 실행 방법은 매우 다양하지만, 보통 아래의 세 활동을 포함한다.

- ① 독서 중·후: 독서 경험을 반영하여 상징적 표상(시각 자료) 만들기
- ② 독서 중·후: 상징적 표상 자료를 설명하면서 독서 경험 공유하기
- ③ 독서 후: 타인과의 대화와 토론을 통해 텍스트에 대한 이해를 심화

상징적 표상법에서 이용하는 시각화의 방법은 다양하다. 초기의 상징적 표상법은 가위로 종이를 오려서 만든 간단한 조각(cut-outs)들을 상징물로 사용하였다. 교사와 학생은 등장인물, 독자 자신, 필자, 배경 등을 상징하는 종잇조각을 만든다. 그리고 학생은 독서의 과정 중이나 후에 이 조각들을 움직이면서 자신의 머릿속에 전개되는 생각과 감정을 설명한다.⁴⁾ 연구나 평가를 목적으로 할 때는 내용을 가능한 자주, 또 자세히 구술하도록 요구할 수 있다. 요즘의 상징적 표상법들은 다양한 방법(예: 그림, 스케치, 카툰, 플라주, 종이접기 등)으로 독서 경험을 형상화하도록 한다. 또한 어린 학생들이나 상징적 표상법을 처음 접하는 학생들에게는 좋아하는 텍스트의 특징한 장면이나 사건, 인물을 중심으로 시각화 자료를 만들도록 지도하기도 한다.

한 가지 강조할 점은 상징적 표상법의 시각 자료가 미술 시간의 그림(drawing)이나 일반적인 독후화와는 다르다는 것이다. 그림은 보통 그 외양이 중요하고, 그림 그 자체에 의미가 있다. 하지만 상징적 표상법은 이를 강조하지 않는다. 상징적 표상법의 시각 자료는 그림으로서의 의미가 아

4) 종잇조각을 이용하여 독자의 독서 과정을 살펴보는 활동은 Enciso(1990)의 자세한 설명을 참고할 수 있다.

니라 이를 매개로 하여 독서 과정에 대한 독자의 설명과 후속 토론을 이끌어 내기 위한 목적이 더욱 크기 때문이다. 상징적 표상 활동에서 독자는 자신이 만든 시각적 상징물의 의미가 무엇이며, 왜 그렇게 표현하였는지를 타인에게 설명해야만 한다. 그리고 설명을 들은 청자들은 독자의 설명과 독서 경험과 관련하여 질문을 하게 된다. 이 과정에서 독자와 타인들은 자연스럽게 자신의 독서 경험을 공유하게 된다. 상징적 표상법의 시각 자료는 토론을 위한 촉매나 사전 작업인 셈이다. 상징적 표상법을 처음 접하는 독자 중에는 시각적 자료를 산출하는데 집착하거나 특정 장면을 그대로 그리려고 노력하는 경우가 있을 수 있다.⁵⁾ 이때 교사는 시각 자료는 일종의 ‘상징물’로서 독자의 독서 경험을 표상하는 데 초점을 맞추도록 지도해야 한다.

2. 상징적 표상법의 특성

교사나 학부모, 독서 연구자들은 모두 학습자의 독해 능력, 흥미, 태도 등을 파악하고자 노력한다. 이를 위해서는 관찰과 함께 여러 가지 측정·평가 도구를 이용할 수 있다. 그러나 관찰이나 양적 평가만으로는 독자의 독서 경험을 이해하는데 한계가 있다. 학습자가 텍스트를 읽으며 구체적으로 무엇을 느끼고 경험하는지, 그 강도는 어떠한지, 텍스트에 대해서 어떠한 반응을 형성하는지, 텍스트의 어떠한 요인에 주의를 집중하는지, 독자의 독서 전략이나 독해 수준은 어떠한지 파악하기 위해서는 반드시 일정한 질적 정보가 필요하기 때문이다.

교사나 학부모들이 학생들의 독서 경험을 파악하기 위하여 주로 의존하는 방법은 ‘직접적인 질문’이다. 질문은 독자의 독서 과정과 반응을 확인하기 위해서 사용되는 가장 보편적인 방법이며, 교수학습의 필수 요인이다(Boyd & Rubin, 2006 ; 박정진, 2006). 그러나 질문만을 이용하여 학생들의

5) Patricia Enciso는 이를 방지하기 위하여 학생들이 짧은 시간 동안 종이를 가위로 잘라서 (paper cut-outs) 인물이나 배경, 독자, 필자를 표현하도록 하였다.

독서 경험을 끌어내는 것은 위험한 일이다. 읽기 중이나 읽기 후에 제시되는 질문은 종종 학습자의 자유로운 독서 활동을 방해하고, 학습자의 독서 반응의 폭을 질문에 대한 대답으로 제한하고, 학습자의 자발적인 독서 의지나 독서 동기를 훼손하는 등 부정적인 영향을 초래할 수도 있기 때문이다. 우리의 교육 현실에서 교사의 질문과 학생의 대답으로 진행되는 독후 활동이 심도 깊은 논의보다는 사실 확인에만 머무르는 경우가 많은 것도 이러한 이유라고 할 수 있다. 교사와 학생의 역할이 각기 ‘질문자’와 ‘답변자’로 굳어지면, 학습자는 자신의 독서 경험을 공유함에 있어서 수동적인 존재가 되기 쉽다. 또한 질문 받지 않은 내용에 대한 학생들의 독서 경험은 소외된다는 문제가 있다. 교수학습에 있어서 교사의 질문은 매우 중요한 역할을 담당하지만, 때로는 ‘대답으로서의 독서 반응’이 아니라 학생들이 텍스트를 읽으며 실제로 느끼고 생각한 바를 생생하게 드러낼 방법도 필요하다. 그 한 가지 방법이 상징적 표상법이다. 상징적 표상법의 주요 특성을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 상징적 표상법은 독자가 주도권을 갖는 활동이다. 이 방법은 외부의 직접적인 prompt 없이 독자가 주도적으로 자신의 독서 경험을 설명하는 것이 특징이다. 시각적 상징물은 독자의 창조물이고, 그 의미를 제대로 설명할 수 있는 존재는 독자 자신뿐이다. 상징적 표상 활동에서 독자는 이미 답을 가진 존재이기 때문에 타인들의 질문에 대해서도 심리적인 부담을 느끼기 보다는 열의를 가지고 반응하게 된다. 상징적 표상 활동을 수행하는 독자는 교사의 질문이 있을 때만 입을 여는 수동적인 존재가 아니라, 자신의 시각 자료와 독서 경험을 타인에게 설명하는 주체이다. 따라서 상징적 표상법은 高흥미 底부담의 시각화 활동으로 시작하여, 학생의 주체적인 참여를 자연스럽게 유도하는 특성을 갖는다.

둘째, 상징적 표상법은 독자의 독해 수준뿐만이 아니라 심미적이고 정서적인 반응을 확인하는 데 유용하다. 교사의 질문은 보통 독해에 초점을 맞추게 된다. 그러나 독자 스스로 자신의 독서 경험을 설명할 때, 그 내용 중 상당한 부분은 정의적인 반응이다. 그리하여 상징적 표상법을 활용하면 등장인물에 대한 독자의 선호, 각 인물의 행동이나 특정 사건에 대한

독자의 감정, 독자—필자 또는 독자—등장인물 간의 심적인 관계, 텍스트에 대한 독자의 선호도나 몰입 강도, 독서 활동이 독자에게 갖는 의미 등에 대하여 폭넓은 정보를 얻을 수 있다(Enciso, 1990, 1992).

셋째, 상징적 표상법은 일반적인 독서 활동과는 달리 독자들에게 시각적인 상징, 구어, 문어, 비언어적인 표현 방법을 모두 요구한다. 그러므로 SRI에 참여하는 학생들은 자신의 독서 경험을 타인에게 보다 풍성하고, 정확하고, 효과적으로 전달하기 위하여 다양한 방식의 노력을 기울이게 된다. 최근 각광받는 다중모드 문식성(multimodal literacy)의 개념이 의미하듯이(옥현진, 2008), 독서의 과정에서 형성한 ‘의미’를 구어나 문어는 물론 시각적 이미지나 움직임, 소리 등 다양한 모드(mode)로 표현하는 활동은 그 의미가 크다. SRI가 제공하는 여러 단계의 문식 활동과 타인과의 상호작용은 독자에게 자신의 독서 과정과 독서 경험에 대한 성찰(introspection), 독자로서의 민감성, 독서 경험의 표현력을 증진시키는 좋은 기회를 제공한다. 또한 놀이와 같은 시각적 상징 활동을 통해 아동의 흥미를 자극하고, 텍스트에 대한 관심과 애착의 정도를 강화시킨다. SRI의 다중모드 문식 활동은 나아가 학생들이 다양한 방법으로 텍스트의 의미를 생각해보고, 자연스럽게 자신의 기존 독서 경험과 현재의 독서 경험을 연관 짓고, 타인과 다양한 독서 경험을 공유함으로써 텍스트에 대한 독자의 이해를 확장할 뿐만 아니라 독자가 오랫동안 자신의 독서 경험을 간직(retention)하는데 도움을 준다.

마지막으로 상징적 표상법은 독자와 타인 간의 의사소통을 도모한다. 앞서 언급하였듯이 상징적 표상 활동에 참여하는 독자는 조용한 수용자가 아니다. 또한 독후감 쓰기와 같은 개별 활동을 수행하는 고립된 존재도 아니다. SRI 활동은 기본적으로 타인과의 상호작용을 전제로 한다. 상징적 표상법의 의사소통은 텍스트에 대한 독자와 타인 모두의 이해를 도모하며, 특히 대화와 토론을 통해 독자—타인 간의 사회적 상호작용을 도모한다. 이런 맥락에서 상징적 표상법은 궁극적으로 교사(학부모)와 학생의 상호 신뢰와 유대를 증진시키고, 독서의 사회적 측면에서 독자의 독서 동기와 자존감 형성에도 긍정적인 영향을 미친다.

3. 상징적 표상법의 과정과 지도의 유의점

상징적 표상법은 지난 20년간 다양한 방식으로 변형되어 발전해왔다. 본고에서는 Patricia Enciso가 창안한 가장 초기의 상징적 표상법과 그녀의 제자인 Jeffrey Wilhelm의 방법을 소개하고자 한다. Wilhelm은 Enciso의 상징적 표상법을 발전시켜 교수학습 방법으로 정착시키는 데 크게 기여해왔다. 이들은 상징적 표상법에 관한 대표적인 연구자이다. 두 연구자의 상징적 표상법을 간략하게 정리하면 다음과 같다.

<표 1> Enciso와 Wilhelm의 상징적 표상법

	Enciso의 SRI	Wilhelm의 SRI
1단계 (안내)	<활동 안내> <ul style="list-style-type: none"> • SRI 활동의 목적과 활동 안내 • 상징적 표상법에 대한 교사의 시범, 텍스트 소개 • Enciso의 경우에는 종잇조각을 이용한 상징적 표상에 대한 설명(종이를 오려서 만든 시각적 상징물 준비) 	
2단계 (독서 중)	<시각화와 사고 구술> ⁶⁾ <ul style="list-style-type: none"> • 학습자는 독서 중 떠오르는 생각들을 종잇조각을 움직이면서 설명 • 교사는 학생의 종잇조각의 움직임과 구어 설명, 떠오르는 질문 기록 • 학습자가 독자/ 필자에 해당하는 종잇조각을 움직이지 않을 경우에는 교사가 그 활용을 북돋아 줄 수도 있음 	<자유 독서 활동> <ul style="list-style-type: none"> • 학습자와 교사의 자유 독서 • 학습자와 교사는 각자 자신의 독서 과정과 반응을 메모할 수 있음 • 학습자가 부담을 느끼지 않을 경우에는 Enciso처럼 사고 구술을 병행할 수 있음
3단계 (독서 후 I)	<언어적 설명> <ul style="list-style-type: none"> • 독자 스스로 자신의 독서 과정과 반응에 대해 자유롭게 설명(종이로 된 시각적 상징물 이용가능, 텍스트의 내용에 관해 다시 말하기 활동이 되지 않도록 지도, 교사는 학생의 설명을 경청하고 질문은 가급적 자제) 	<시각화와 언어적 설명> <ul style="list-style-type: none"> • 자신의 독서 경험을 상징적 시각 자료로 표현(삽화를 모방하지 않도록 지도) • 독자는 상징적 표상을 소개하면서, 자신의 독서 경험을 자유롭게 설명
4단계 (독서 후 II)	<대화과 논의> <ul style="list-style-type: none"> • 독자의 시각적 자료와 설명 내용에 대하여 질의 • 독자와 타인의 대화를 통해 텍스트에 대한 이해를 심화 • 소집단 활동의 경우, 다른 학생들의 발표를 듣고 함께 논의를 진행할 수 있음. 	

Enciso와 Wilhelm의 상징적 표상법은 몇 가지 차이점을 갖는다. Enciso의 방식이 독자의 ‘독서 과정’을 연구하는 데 초점을 맞춘 인터뷰 기법이라면, Wilhelm의 방식은 원칙적으로 독후 활동이다. Wilhelm은 학생이 독서를 마친 후에 자신의 독서 과정과 경험을 회고하여 설명하도록 한다. 시각적 상징물도 다양한 기법으로 창출한다. 반면 Enciso의 상징적 표상법에서는 독자의 ‘사고 구술’이 매우 중요한 역할을 담당한다. 상징적 표상법의 개발 목적이 독자의 독서 과정을 연구하는 데 있었기 때문이다. 종잇조각도 독자의 사고 구술을 돕고, 사고 구술의 내용을 더욱 명확하게 드러내기 위한 수단이었다. 반면에 Wilhelm의 방식은 독서를 마친 직후에 자신의 독서 과정을 회상하여 설명하도록 한다.⁷⁾

원활한 상징적 표상 활동을 위해 교사는 아동 관찰자(kid-watcher)의 입장을 취하는 것이 중요하다. 상징적 표상 활동을 위해서는 학생이 자신의 독서 경험을 충분히 설명할 수 있도록 교사와 학생간의 래포(rapport)가 형성되어야 하기 때문이다. 아동 관찰(kid-watching)의 제1원칙은 독자가 자신의 독서 경험을 표현할 수 있도록 충분한 시간과 심적인 여유를 제공하는 것이다. 교사는 독자가 아무 방해 없이 자연스럽게 자신의 독서 경험을 설명할 수 있도록 분위기를 조성한다. 이를 위해 교사는 가급적 질문이나 논평을 자제하고, 학습자가 원하는 내용을 모두 말하도록 기다려주는 것이 중요하다. 그 동안 교사는 적절한 눈 맞춤과 몸짓 언어를 이용하여 독자의 설명이 흥미로우며, 자신이 학생의 설명에 집중하고 있음을 보여준다. 학생들은 교사나 동료 학생들의 반응에 민감하므로, 교사는 학생들이 서로 호의적인 태도를 갖도록 유도한다. 교사는 또한 텍스트나 집단 구성(예 : 교사와 학생의 1 : 1 활동, 소집단 활동)에도 유의한다. 상징적 표상 활동은 고부담 활동이 아니므로 학습자가 즐겁게 활동할 수 있도록 분위기를 조

6) 종잇조각을 활용하여 학습자의 독서 과정을 연구하는 방법과 사례에 대해서는 Enciso의 박사 학위 논문(1990)을 참조할 수 있다.

7) 이러한 차이점 때문에, Wilhelm은 자신의 기법을 Enciso의 것과는 구별하여 “상징적 이야기 표상법(Symbolic Story Representation : SSR)”이라고 명명하기도 한다. 그러나 Wilhelm의 기법은 Enciso의 SRI를 변형한 것이고, Wilhelm 본인도 SRI라는 용어를 자주 사용하였으므로, 본고에서는 두 학자의 방법을 모두 상징적 표상법(SRI)으로 명명한다.

성하고, 교사의 적절한 관심과 진심이 담긴 칭찬과 함께 아동의 독서 활동에 대한 가치 부여를 위해 노력한다.

성공적인 SRI 활동을 위해서는 시각적 상징 자료를 만드는 데 적절한 안내가 필요하다. 앞서 언급하였듯이 텍스트의 삽화가 간접효과를 갖는 경우가 있다. 독자가 상상력을 발휘하여 상징적 표상을 만들지 않고, 텍스트의 특정한 장면이나 삽화를 재현하려는 경우에 그러하다. 이때에는 ‘상징적 표상’의 의미를 중심으로 이 활동이 일반적인 그림, 독후화, 만화 그리기 활동과는 다른 것임을 설명해 주고, 교사가 시범을 보이는 것이 좋다. 독자에 따라서는 삽화가 없는 텍스트를 제공하거나, 텍스트의 장르를 달리 하거나, 교사가 텍스트를 읽어주는 활동도 유효하다. 활동의 초기에는 주인공이나 상황을 시각화 시키는 연습을 하다가, 중기엔 주제, 갈등, 사건, 줄거리 중심으로 시각화 하고, 후기엔 상징물을 통해 자신의 독서 경험을 드러내도록 독자에게 권한을 이임할 수 있다. Enciso의 방식처럼 사고 구술을 병행할 경우에는, 학생들의 나이와 독해 수준을 고려하여 학생들이 부담을 느끼지 않는 수준에서 활동할 수 있도록 지도하는 것이 필요하다.

독자가 상징적 표상에 대해 설명할 때는 독자가 강조하는 내용, 반복하여 설명하는 부분, 웃거나 감정을 드러내는 부분 등을 잘 관찰하는 것이 중요하다. SRI는 독자의 독해 수준과 함께 작품이나 등장인물에 대한 독자의 선호, 독서 중 몰입의 여부와 수준, 독서 활동에 대한 만족도, 감정적인 반응과 같은 정의적인 정보를 풍부하게 제공하기 때문이다. 또한 학생이 동료 학생들과 상호작용하는 양상 속에서도 중요한 의미를 찾을 수도 있다. 이러한 정보는 독자에 대한 이해를 심화시키는데 도움이 된다. 상징적 표상법이 독서 평가 방법으로서 큰 의미를 갖는 것도 독서/독자의 제 측면에 대한 이해를 확장해 주기 때문이다. 만일 독자가 자신의 독서 경험에 대해 설명하기 어려워하면, 시각 자료에 표현된 내용을 묻거나 인물이나 상황, 사건 등을 중심으로 자연스럽게 도움을 줄 수 있다. 이때 특정한 반응을 유도하기보다는 독자가 말문을 열어 자신의 독서 과정과 반응에 대한 설명을 시작할 수 있도록 분위기를 형성해 주는 것이 중요하다. SRI에서 교사의 질문은 정답을 요구하는 것이 아니라 ‘이해를 위해 독자의 설명을

구하는 활동'이다. 교사도 '학생에 관하여 배운다, 학생에 관해 재발견 한다'는 마음으로 활동 중에 드러나는 정보를 잘 해석하는 것이 중요하다.

상징적 표상법은 매우 유연한 교수학습 방법이다. 초등학교 저학년 아동부터 성인에 이르기까지 다양한 연령대의 독자들이 활동할 수 있으며, 교사-학생의 1:1 활동은 물론 소집단 활동에도 적합하다. 텍스트의 장르도 문학 작품에만 국한되지 않는다. 학생들은 동일한 텍스트를 읽고 활동할 수도 있고, 서로 다른 텍스트를 읽은 후에 자신의 독서 경험을 타인과 공유하는 것도 가능하다. 그러므로 교사가 상징적 표상 활동의 실행 목적과 교수학습 상황을 고려하여, 적절한 절차로 활동을 진행하는 것이 중요하다.

III. 상징적 표상법의 실제

1. 자료 수집과 분석

본고에서 소개하는 상징적 표상법의 사례는 필자가 2008년 4월에 강사와 관찰자로서 수집한 자료들이다. 필자는 K대학의 독서 지도사 양성 프로그램에 강사로 참여하면서 2회에 걸쳐 상징적 표상법을 소개하였다. 이 독서 지도사 양성 프로그램에는 현직 교사와 학원 강사, 독서교육 전공의 대학원생, 그리고 집에서 본인의 자녀를 지도하기 위한 학부모 등 여덟 명의 구성원들이 참여하였다. 이들은 모두 일정한 독서 지도 경험을 쌓은 20대에서 40대의 여자 선생님들로서, 담당 학생들은 초등학교 저학년부터 고등학생에 이르기까지 다양했다.

이 연구와 관련된 필자의 자료 수집은 크게 네 단계로 이루어졌다. 자료 수집의 단계와 주요 활동을 간단히 정리하면 다음과 같다.

- ① 상징적 표상법 강의 I (대학)
: 이론 강의, 적용 준비

② 상징적 표상법의 적용 (현장)

: 독서 지도사—학생의 활동, 필자의 관찰과 1차 자료 수집

③ 상징적 표상법 강의 II (대학)

: 독서 지도사들의 사례 보고와 공유, 2차 자료 수집

④ 필자의 자료 분석

필자가 진행한 독서 지도사 양성 프로그램의 첫 번째 강의는 상징적 표상법의 이론에 초점을 맞추었다. 3시간 동안 진행된 이 강의에서 필자는 SRI의 개념, 방법, 지도상의 유의점을 설명한 후에 필자가 가지고 있던 SRI 사례를 소개하였다. 이 강의 후에, 독서 지도사들은 각자 자신의 학생들에게 SRI 활동을 적용해 보았다. 이 과정에서 필자는 독서 지도사 중 세 명의 허락을 얻어, 이들이 학생들에게 SRI 방법을 소개하고 적용하는 장면을 관찰하였다.

필자의 관찰을 허락한 A는 학원에서 초등학교 1학년 아이들을 지도하는 독서 지도사였다. A는 세 명의 초등학교 1학년 학생에게 『장발장』을 읽어주고, SRI 활동을 진행하였다. B는 학원에서 초등학교 3학년 학생들에게 독서와 토론을 지도하였다. B는 네 명의 학생들과 함께 움베르토 에코의 어린이 책, 『지구인 화성인 우주인』(강운찬 역, 웅진주니어)를 읽고 SRI 활동을 수행하였다. C는 고등학교 1학년 학생들을 가르치는 현장 교사였다. C는 국어 수업에서 소집단 활동으로 SRI를 적용하였다. 학생들은 가장 최근에 읽은 책을 다시 읽고 SRI 활동을 수행하였다. 세 교사는 모두 1명 이상의 독자와 활동하였기 때문에, Wilhelm식의 상징적 표상법을 활용하였다.

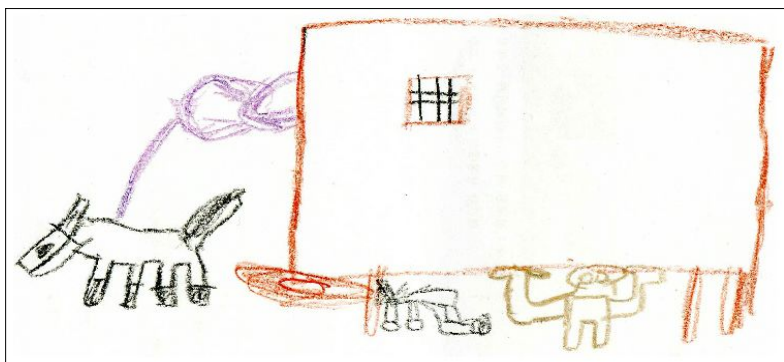
필자의 두 번째 강의는 적용 사례를 공유하는 활동에 초점을 맞추어 진행되었다. 독서 지도사들은 SRI 활동 자료들(예 : 학생들이 산출한 시각적 상징 자료, 교사가 학생들의 설명과 토론을 기록한 현장 노트)을 이용하면서 자신의 사례를 소개하였다. 일부 독서 지도사는 아이들의 활동을 동영상으로 녹화해 와서 공유하기도 하였다. 아울러 상징적 표상법을 처음 적용해 본 교사 자신의 소감, 학생들의 반응, 지도상의 유의점, 활동의 장점, 향후 활용 계획 등에 대해 활발한 논의가 이루어졌다. 이들의 논의는 녹음되었고,

강의 후 다른 자료와 함께 분석하였다. 이 연구는 SRI의 효과나 학생들의 활동을 세밀하게 분석하는 것을 목적으로 하지 않기에, 학생들의 반응 양상과 독서 지도자들의 논평의 주요 내용을 정리하는 데 초점을 맞추어 자료를 분석하였다.

2. 상징적 표상법의 적용 사례

필자는 이 연구와 관련하여 다양한 연령대의 학생들이 상징적 표상 활동을 수행한 자료들을 수집하였다. 필자에게 그 사례들은 모두 흥미로웠다. 그 모두가 아이들이 텍스트를 읽으면서 어떤 생각을 하고, 무엇을 느끼며, 어떠한 반응을 보이는지를 생생하게 보여주는 자료들이었기 때문이다. 이 장에서는 그 중 조금씩 다른 특성을 보이는 세 가지 사례를 소개하고자 한다.

사례 1 : 첫 번째는 『장발장』에 관한 초등학교 1학년 남학생(태규, 가명)의 사례이다. 태규는 A가 지도하는 학생 중의 하나였다. A는 Wilhelm의 방식을 적용하되, A 자신이 학생들에게 텍스트를 읽어주는 방식을 택했다. 태규를 포함한 A의 학생들은 책의 삽화를 보지 않고, 교사의 구술 내용만으로 이야기를 파악하였다. A는 텍스트를 읽어 준 후, “여러분, 선생님이 읽어 준 이야기 재미있게 잘 들었어요? 선생님이 이야기를 읽어 주는 동안 여러분의 마음속에 여러 가지 장면들이 떠올랐죠? 생각도 많았어요? 그럼, 이제 이야기를 듣는 동안 여러분의 마음속에 떠올랐던 생각이 나 장면 중에 가장 중요하다고 생각되는 것을 골라서 여기(종이)에 표현해 봅시다. 아까 설명했듯이 자세하게 그리지 말고, 자유롭게 표현해 보세요.”라고 요청하였다. A는 아이들의 나이가 어리고, 상징적 표상 활동의 첫 시간이며, 세 학생의 독해 수준이나 표현력이 비교적 낮은 점을 고려하여, 시각화 활동의 내용을 지도하고 있다. <그림 1>은 A의 학생인 태규가 표현한 시각 자료이다.



<그림 1> 초등학교 1학년 남학생의 상징적 표상 자료

이 그림은 태규가 『장발장』 이야기를 들으며 어떤 장면에 가장 몰입하였는지를 보여준다. 태규는 자신의 그림을 다음과 같이 설명하였다.

이게 말이랑 마차고, 이게 장발장 아저씨고(손가락으로 장발장을 가리킴. 장발장은 그림에서 양손으로 마차를 들어 올리고 있는 이라고 함), 이게 마차 바퀴에 깔린 노인이에요(장발장 옆의 노인을 가리키면서 설명). 마차가 되게 무거웠어요(마차를 가리키면서 설명).

저는 장발장 아저씨가 괴로웠을 것 같아요. 어느 날 노인이 마차에 깔렸는데, 장발장이 노인을 구하고 싶었어요. 그런데 노인을 구할려니까 자기 힘이 알려지고, 그럼 또 감옥에 오래 가잖아요? 그런데 안 구할려니까 마음이 넘넘 괴로웠겠지요. 그래서 결국 장발장은 노인을 구해요. 그리고 그래서 경찰에 잡혀요. 장발장이 노인을 안 구했으면, 그냥 잘 살 수도 있었는데 그럴 수가 없었어요. 어렸을 때는 돈이 없어서 배가 너무 고팠는데, 그래서 빵도 훔쳐도 흠쳤잖아요? 그래서 안 그리고 혼자 잘 살려고 했는데, 결국 장발장은 노인을 구해요. 원래 착한 사람이었는데, 돈이 없어서 평생 감옥에도 가고, 경찰이 잡으러 다니고, 늘 괴로웠어요. 장발장이 불쌍했어요.

이 설명은 태규가 이야기를 들으며, 장발장이 노인을 구하는 장면에 크게 주목하였음을 보여준다. 함께 활동한 다른 아이들은 장발장이 빵을 훔쳐서 감옥에 가는 장면이나, 자신을 보살펴 준 신부의 은촛대를 훔치는 장면에 큰 관심을 드러냈다. 반면에 태규는 장발장이 노인을 보면서 겪는

심적인 갈등에 크게 주목하고 또 공감하고 있음을 알 수 있다. 사실 A가 읽어준 어린이용 『장발장』에서 노인 이야기는 불과 몇 줄에 불과한 에피소드였다. 그럼에도 불구하고 태규는 이 장면을 중심으로 『장발장』에 관한 자신의 독서 경험을 표현하고 있다. 스케치북 가득히 크고 흡사 감옥과 같이 표현된 마차의 모습과, 상대적으로 작게 형상화된 장발장의 모습은 장발장이 겪는 심적인 갈등을 보여준다. 태규는 다른 학생들과의 토론에서도 장발장의 입장에서 그의 행동들을 이해하고 변호하는 태도를 보였다. 그리고 장발장의 상황과 행동에 대한 자신의 감정을 적극적으로 표현하였다. 태규는 상징적 표상 활동 전반에 걸쳐 등장인물에 강하게 몰입하고, 인물의 행동이나 사건에 대해서 매우 논리적이고 섬세하게 이해하는 특성을 보였다. 이러한 자료는 태규가 장발장에게 형성한 감정적인 유대와 함께, 태규의 텍스트에 대한 이해와 몰입의 수준을 잘 보여준다.

상징적 표상 활동은 태규 본인이나 연구자인 필자뿐만 아니라 A에게도 흥미로운 경험이었다. A는 학생들이 상징적 표상 활동을 처음 수행하면서도 큰 어려움 없었던 점을 지적하면서, 태규의 적극적인 태도가 인상적이었다고 평했다. 6개월간 태규를 지도해 온 A에 의하면, 태규는 독해 능력이 부족하고 말수도 적은 학생이었다고 한다. 그런데 이 활동에서 태규는 먼저 발표하기를 원했고, 상당히 오랫동안 자신의 시각 자료에 대해 설명을 계속했다. 그리고 토론에서도 능동적으로 반응하는 모습을 보였다. A는 “태규가 그토록 오랫동안 책 이야기를 할 수 있는 것만으로도 큰 성과다. 아이들이 보통 책을 읽고 2~3분 동안 자신의 감상을 이야기 하는 것도 사실 흔하지 않다.”라고 지적하였다.

태규의 사례를 관찰하고, 또 독서 지도사들과의 토론에 참여하며 필자는 “정말 태규의 독해 능력이 부족한가?” 하는 문제를 고민하였다. 태규는 상징적 표상 활동에서 줄거리나 주제 파악 대신 주인공과 사건에 주목하고 있다. 반응의 유형 또한 인지적인 반응 보다는 정의적인 반응이 풍성했다. A는 이러한 태규의 반응을 ‘낮은 독해 능력’으로 해석하고 있었다. 그러나 필자의 관점에서 태규의 반응은 낮은 독해 능력의 결과라기보다는 정의적 반응이 풍성한 것이었다. 실제로 필자는 상징적 표상 활동 이후에

세 학생들에게 『장발장』의 줄거리를 물어보았다. 태규는 다른 학생들과 비슷한 수준으로 줄거리를 요약했다. 태규의 사례는 독자가 보여주지 않는 모습이 불능(不能)이 아니라, 선호에 의한 불행(不行)의 결과일 수도 있음을 보여준다. 상징적 표상법과 같은 자유 반응 과제에서 어떤 독자들은 줄거리 파악과 같은 인지적인 반응을 보이지만, 어떤 독자들은 정의적인 반응을 앞세운다. 이때 교사가 인지적인 반응에만 주목하면 일부의 학생들에 관해서는 왜곡된 시각을 형성하게 된다. 교사는 다양한 독서 활동을 통해 독자의 특성을 제대로 이해하고 적절한 후속 조치를 취하는 것이 중요하다 하겠다.

사례 2 : 두 번째는 움베르트 에코의 『지구인 화성인 우주인』이라는 책을 가지고 상징적 표상 활동을 수행한 예이다. 학원 강사인 B는 네 명의 초등학교 3학년 학생들에게 상징적 표상법을 적용하였다. 이 장에서는 그 중 용식이(가명)의 사례를 다루어 보고자 한다. <그림 2>는 용식이가 에코의 책에 수록된 세 편의 단편 중에서 「지구인 화성인 우주인」을 가지고 산출한 시각화 자료이다.

움베르트 에코의 「지구인 우주인 화성인」은 화성에 도착한 세 우주인(중국인, 러시아인, 미국인)이 화성인과 만나서 교감하는 이야기이다. 용식이는 책에 수록된 세 단편 중에서 이 이야기가 가장 좋았기 때문에 그림으로 표현해 보았다고 한다. 용식이의 시각화 자료는 상징적 표상법을 처음 접하는 아이들의 전형적인 모습을 보여준다. <그림 2>는 용식이가 텍스트에 수록된 삽화를 이용하되 자기 나름의 창의성을 발휘한 결과이다. 텍스트의 삽화에서는 세 우주인을 각기 중국어, 러시아어, 영어 자료를 콜라주 기법으로 붙여 표현하고 있다. 용식이 역시 방식은 조금 다르지만 각 언어의 알파벳을 이용하여 세 나라의 우주인을 상징하고 있다. 용식이의 설명에 의하면 왼쪽의 車는 중국인을, 중간에 문자는 러시아인을, 오른쪽 A는 미국인을 의미한다. 다만 “러시아어는 몰라서 (러시아인은) 내가 맘대로 만들었다”고 한다. 이는 용식이가 텍스트에 수록된 삽화에 주목하고, 삽화의 상징(문자를 통한 민족이나 국가 상징)을 잘 이해하고 있음을 보여준다.



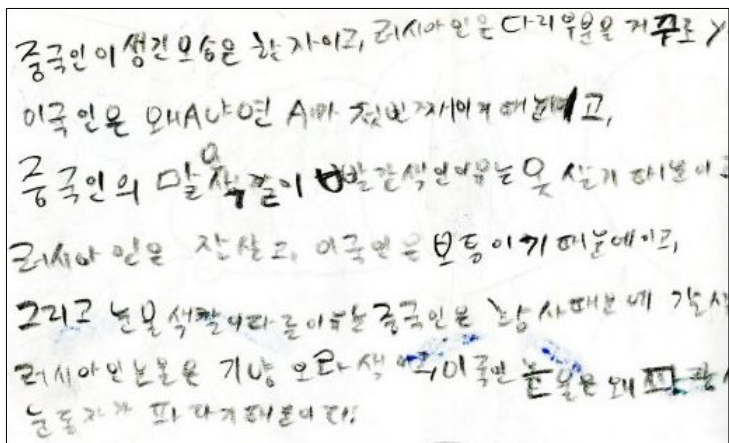
<그림 2> 초등학교 3학년 남학생의 상징적 표상 자료(앞면)

용식이의 그림에서 일단 주목할 부분은 말풍선이다. 용식이는 세 우주인이 화성에 도착한 후 각기 다른 언어로 ‘엄마’를 찾는 장면을 표현하고 있다. 언어적으로 소통이 힘든 세 우주인이 ‘엄마에 대한 그리움’을 매개로 하여 처음으로 공감대를 형성하는 중요한 부분이다. 용식이가 그린 각 우주인의 말풍선에는 각기 상이한 색깔의 “마마(엄마)”라는 글자와 복잡한 선들이 있다. 용식이는 글자 색이 다른 것은 세 우주인의 언어가 서로 통하지 않는 상황을 표현한 것이라고 설명하였다. SRI 활동을 시작하기 전에, 필자나 B는 학생들이 지구인과 화성인의 만남에 큰 관심을 표현하리라고 예상했다. 그러나 용식이를 비롯한 학생들의 반응은 다양했다. 그 중에서도 용식이는 세 우주인이 외로움을 느끼고 엄마를 그리워하는 대목에 크게 공감하고 있었다.

필자에게 가장 흥미로운 부분은 자유 토론이었다. 용식이네 소집단에는 총 네 명의 학생들이 있었는데, 이들은 모두 동일한 텍스트를 읽고 SRI 활동에 참여했다. 학생들은 용식이가 표현한 그림의 매우 작은 부분에 대

해서도 관심을 표하고, 흥미로운 질문을 제시하고, 함께 활발하게 이야기를 나누었다.

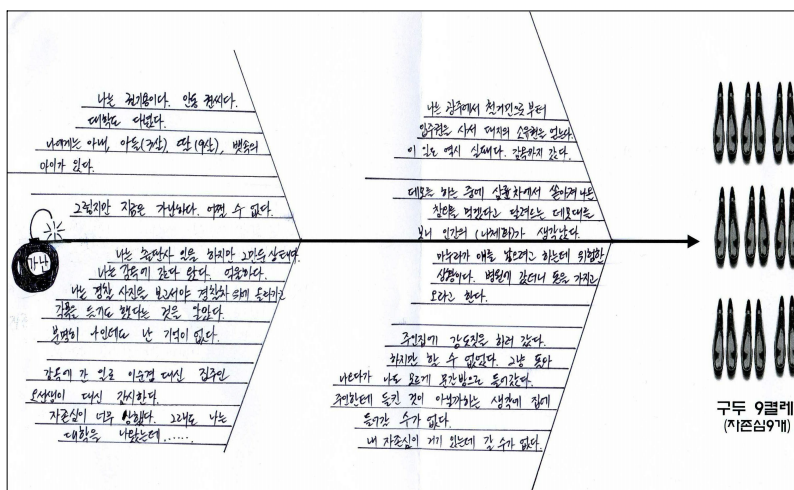
예를 들어, 한 학생이 용식에게 “그런데 글자 옆에 달린 파란 건 뭐야? 프로펠라야?”라는 질문을 했다. 용식은 매우 좋아하면서 “그건, 이게 우주인들이잖아. 이게(문자 옆에 달린 파란 눈물들을 가리키며) 우주인들의 눈물이야. 우주인들이 엄마가 그리워서 우는거야.”라고 설명했다. 용식에 의하면, “눈물 색깔이 다른 이유는 중국인은 황사 때문에 갈색이고, 러시아인 눈물은 기냥 보라색이고, 미국인 눈물은 왜 파랗냐면, 눈동자가 파랗기 때문”이었다. 용식의 상징적 표상과 설명을 살펴보면, 이 어린 독자가 미국이나 중국(인) 등에 대한 스키마를 활용하면서 텍스트를 이해하고 있음을 알 수 있다. 동료 학생들이 말풍선 속의 복잡한 선들이 무엇인지 물어보았을 때도, 용식은 흥미로운 해설을 해 주었다. “그건 아까 이 세 명의 말이 안 통한다고 했잖아. 이 세 명의 머릿속에 생각들이 많은데, 그게 서로 전달이 안 되잖아. 그래서 이렇게(복잡한 선들을 가리키며) 다른 색깔로 표현했지. 선들의 모양도 각각 다르잖아.” 용식과 아이들 모두 교사와 관계없이 자발적인 태도로 후속 토론 활동을 즐겼다. 토론 후반에 용식은 자신의 시각화 자료 뒷면을 학생들에게 보여주었다.



<그림 3> 초등학교 3학년 남학생의 상징적 표상 자료(뒷면)

용식이의 그림 뒷면에는 자신의 시각화 자료에 대한 용식이 나름의 설명이 빠곡하게 적혀있었다. 그렇다면 용식이는 왜 교과 B가 요구하지 않았음에도 불구하고 이러한 설명을 적어둔 것일까? 학생들의 토론이 끝난 후에 필자가 용식이에게 그 이유를 물어보았다. 그러자 용식이는 “선생님이나 친구들이 제 그림의 의미를 몰라줄까봐요.”라고 답하였다. 용식이는 자기 나름대로 논리를 갖고 자신의 독서 경험을 상징적으로 표현했던 것이다. 그런데 혹시라도 다른 이들이 자신의 뜻을 정확하게 알아주지 못할까 걱정이 되어 그 설명을 적어둔 것이다. 연구자가 “그런데 처음에 그림 보여줄 때 왜 이 뒷부분은 안 보여줬어?”하고 묻자, 용식이의 대답은 “오늘은 (내가) 충분히 말할 수 있어서요.”였다. 이 독자에게 상징적 표상 활동은 자신의 독서 경험을 충분히 설명할 수 있는 드문 기회였음을 알 수 있다. 또한 용식이는 다른 학생들의 질문을 매우 좋아했다. 이는 다른 아이들의 경우도 마찬가지였다. 아이들은 자신의 SRI 활동에 대해 동료들의 질문이 적을 때 아쉬워하는 모습을 보이곤 하였다. 이는 이 학생들이 동료나 교사의 질문을 곧 자신(의 독서 활동)에 대한 관심과 애정으로 인식함을 보여준다. 아이들은 상징적 표상 활동을 즐겁게 수행하였고, 자연스러운 대화와 토론을 통해 작품에 대한 이해도 확장하였다. B는 사례를 보고하면서, 학생들이 상당히 오랜 시간 독서와 토론 활동에 집중할 수 있었던 것(동기화, 자발성)이 인상적이었음을 지적하였다. 그리고 다채로운 반응과 질문을 통해 아이들의 창의성을 재발견하는 기회였다고 논평하였다.

사례 3 : 마지막 사례는 고등학교 1학년 여학생이 윤홍길의 『아홉 켄레의 구두로 남은 사내』를 읽고 상징적 표상 활동을 수행한 것이다.



<그림 4> 고등학교 1학년 학생의 상징적 표상 자료

<그림 4>를 보면 이 학생(선미:가명)의 상징적 표상은 시각 자료와 함께 텍스트가 포함되어 있음을 알 수 있다. 독자 자신의 설명에 의하면, 이 상징적 표상은 크게 세 축으로 구성되어 있다. 제1축은 그림의 왼쪽의 위치한 ‘가난이란 이름의 폭탄’이고, 제2축은 그림의 오른쪽에 위치한 ‘자존심의 구두 9글레’, 마지막 축은 폭탄에서 구두로 날아가는 ‘화살’과 그 화살에 얹혀 있는 텍스트이다.

선미는 시각 자료를 설명하면서 ‘가난이라는 이름의 폭탄’에 대해 강조하였다. 선미는 주인공 권씨의 가난을 ‘폭탄’으로 상징하고 있다. 선미의 설명에 의하면, “가난은 어떻게 생각하면 ‘폭탄’과 같이 개인에 삶에 엄청난 파괴력을 갖지만, 또 다르게 생각하면 큰 일이 아닐 수도 있기에 작게 그렸다”고 설명했다. 텍스트를 관통하는 주요 테마인 가난에 대한 흥미로운 해석이다. 두 번째 축인 ‘구두’는 주인공의 자존심을 의미한다. 선미는 텍스트에서 구두가 상징하는 의미를 잘 이해하고 있다. 제3축의 ‘화살’은 불이 붙은 폭탄(가난)이 주인공의 자존심을 위협하는 상황을 상징한다. 화살은 흡사 가난 폭탄에 연결된 심지와 같이 표현되어 있다. 화살에 얹힌 텍스트들이 보여주듯이, 작품이 진행되면서 권씨의 자존심은 더

욱 위협받는다. 선미가 적은 텍스트는 『아홉 켄레 구두로 남은 사내』에 관한 일종의 요약이다. 원작은 오선생이라는 3인칭 서술자가 자신의 집에 세 들어 사는 권씨에 대해 기술한다. 그러나 선미는 이 관점을 바꾸어 주인공 권씨의 입장에서 상황을 기술하고 있다. 원작이 권씨를 객관적으로 관찰하는 입장이라면, 선미의 작업은 권씨의 속마음을 직접적으로 드러내는 효과가 있다.

선미의 상징적 표상은 폭탄과 같이 개인을 옥죄는 ‘가난’ 속에서 자존심을 지키려는 주인공의 내적 갈등을 효과적으로 드러내고 있다. 이는 텍스트에 대한 선미의 이해 수준을 반영한다. 후속 토론에서 텍스트에 대한 선미의 이해와 논평은 더욱 풍부하게 드러났다. 고등학교 1학년인 선미의 사례는 앞의 두 사례와는 달리 시각적으로 화려하지 않지만, 보다 상징적이다. 선미는 작품의 핵심인 가난과 주인공의 자존심을 상징적으로 표현하면서 작품 전반에 대한 독자 자신의 생각을 효과적으로 전달하고 있다. 이는 학생의 여러 변인(예: 나이, 성별, 독해 수준 등)에 따라 상이한 상징적 표상 활동이 가능함을 시사한다.

이상에서 살펴본 상징적 표상 활동은 모두 개별 독자의 독서 경험에 대해 매우 다양하고 풍부한 정보를 제공해 준다. 개별 독자의 독서 과정과 반응에 관한 양질의 질적 정보는 교사의 개별 독자에 대한 이해를 심화시키고, 향후 교수학습의 방향을 결정하는데 큰 도움이 된다. 좋은 평가는 그 자체로 교육적일 뿐만 아니라, 교수학습 방향에 긍정적인 영향을 준다는 상징적 표상법의 의의는 매우 크다.

IV. 결론

오늘도 많은 국어 교사들이 어떻게 읽거나 문학 수업을 진행할 것인가 하는 문제로 고심하고 있다. 아직도 많은 교사가 텍스트를 한 줄 한 줄 읽으면서 그 내용을 설명하고, 아이들은 입을 꼭 다문 채 필기를 한다. 교사

가 읽은 내용에 대해 질문도 하지만, 학생들의 반응은 극히 미미하다. 책을 읽는 데는 몇 시간이나 걸리는데 독서 토론은 불과 몇 분에 끝나곤 한다. 이런 상황에서 국어 교사나 독서 연구자들의 꿈은 아이들이 능동적인 자세로 텍스트를 읽고, 나아가 자신의 독서 경험을 타인과 풍성하게 나누는 것이 아닐까 싶다. 이상적인 독자는 높은 독서 동기를 갖고, 텍스트를 잘 읽을 뿐만 아니라, 자신의 독서 경험을 타인과 나눔으로써 그 이해를 확장해 나가는 이라고 할 수 있다. 이를 위해서는 학생들이 자기 주도적으로 자신의 독서 경험을 드러낼 수 있는 다양한 기회가 필요하다. 이때 어떻게 학생들을 동기화 할 것인가, 또 어떻게 하면 구체적으로 이런 활동이 실현 가능한 교수학습 상황을 제공할 수 있는가 하는 문제가 제기된다.

본고에서 소개한 상징적 표상법은 바로 능동적이고 내성적(內省的)인 독서 활동, 토론이 가능한 국어 수업, 타인과의 상호작용을 통해 서로의 독서 경험을 확장할 수 있는 교수학습, 인지·정의·사회적인 측면에서 균형 잡힌 독서 활동, 개별 독자의 독서 과정과 독서 반응을 깊게 이해할 수 있는 창구, 교육적인 의미를 갖는 독서 평가 방법을 고민하는 이에게 의미가 있다. 본고에서는 상징적 표상법의 개념과 특성을 소개하고, 대표적인 적용 방법을 소개하였다. 그리고 현장 교사나 독서 지도자들의 이해를 돕기 위해 사례를 제시하여 상징적 표상법의 실제와 의의, 적용상의 유의점에 대하여 논의하였다. 상징적 표상법은 교실 안팎의 다양한 상황에서 적용할 수 있는 유연한 교수학습법으로 그 의의가 크다. 그러나 지면의 제약으로 인하여, 독자의 사고 구술을 병행하는 Enciso식의 상징적 표상 활동에 대해서는 사례를 제시하지 못하였다. 독후 활동으로 운영되는 Wilhelm의 방식도 교육적 의의가 크지만, 독자의 독서 과정을 잘 드러내는 Enciso의 상징적 표상법에 대하여 연구와 논의가 필요하다. 또한 상징적 표상법은 문학 텍스트뿐만 아니라 비문학 텍스트에도 적용이 가능하므로, 다양한 장르의 텍스트를 활용한 사례 연구가 필요하다. 향후 현장의 많은 관심과 국어교육학계의 본격적인 연구를 기대한다.*

* 본 논문은 2008. 6. 30. 투고되었으며, 2008. 7. 7. 심사가 시작되어 2008. 7. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 이순영 (2006), “독서 동기와 몰입에 영향을 주는 요인에 관한 이론적 고찰”, 『독서연구』, 16호, 359-381, 한국독서학회.
- 이순영 (2008), “독서와 정서”, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- 박정진 (2006), 『국어 수업의 질문활동 양상 연구』, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 옥현진 (2008), “다중모드 문식성”, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985), “Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies”, *Cognition and Instruction*, 2(2), 131-156.
- Boyd, M., & Rubin, D. (2006), “How Contingent Questioning Promotes Extended Student Talk : A Function of Display Questions”, *Journal of Literacy Research*, 38(2), 141-169.
- Enciso, P. (1990), *The Nature of Engagement in Reading, Profiles of Three Fifth-Graders' Engagement Strategies and Stances*, Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Enciso, P. (1992), “Creating the story world : A case study of a young reader's engagement strategies and stances”, In J. Many and C. Cox (Eds.). *Reader Stance and Literary Understanding : Exploring the theories, research, and practice* (pp. 75-102). Norwood, NJ : Ablex.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (1997), *Reading Engagement : Motivating Readers Through Integrated Instruction*, Newark, DE : International Reading Associations.
- Kucan, L., & Beck, I.L. (1997), “Thinking aloud and reading comprehension research”, *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.
- Langer, J.A. (1995), *Envisioning literature*. New York : Teachers College Press.
- Lee, S. (2007), *Korean adolescent engaged readers : Their self-perceptions, literacy practices, and negotiations inside and outside of a seventh grade classroom*, Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa.
- McConkie, G.W. (1982), *Eye movements and perception during reading*, Technical Report, Bolt Beranek and Newman.
- Spiro, R.J., Vispoel, W.P., Schmitz, J.G., Samarapungavan, A., & Boerger, A.E. (1987), “Knowledge acquisition for application : Cognitive flexibility and transfer in complex content domains”, In B.K. Britton & S.M. Glynn(Eds.), *Executive control processes in reading* (pp.177-199). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Wilhelm, J.D. (1997), *You Gotta BE the Book : Teaching Engaged and Reflective Reading*

with Adolescents. New York : Teachers College Press.

Wilhelm, J.D. (2004), Reading IS Seeing : Learning to Visualize Scenes, Characters, Ideas, and Text Worlds to Improve Comprehension and Reflective Reading, New York : Scholastic.

<초록>

상징적 표상법의 이론과 실제

이순영

이 논문의 목적은 상징적 표상법(Symbolic Representation Interview : SRI)을 소개하고, 그 교육적 의의를 고찰하는 것이다. 상징적 표상법은 1) 독자가 자신의 독서 과정과 반응을 상징적인 시각 자료로 표현하고, 2) 그 자료를 매개로 하여 자신의 독서 경험을 설명한 후에, 3) 토론을 통해 텍스트에 대한 이해를 확장하는 교수학습법이다. 이 방법은 본래 Patricia Enciso가 사고기술법과 시각화 기법을 결합하여 인터뷰 기법으로 개발한 것이다. 그러나 Jeffrey Wilhelm의 노력으로 현재에는 교수학습과 평가 방법으로 정착되었다.

이 논문의 주요 내용은 크게 세 부분으로 구성된다. I장에서는 독서의 특성을 기반으로 하여 상징적 표상법에 관한 논의의 기반을 마련하였다. II장에서는 상징적 표상법의 개념과 특성을 검토한 후, 대표적인 적용 방법과 지도상의 유의점을 제시하였다. 상징적 표상법의 실재를 다룬 III장에서는 교사와 학부모의 이해를 돕고자 세 가지 사례를 제공하였다. 상징적 표상법은 읽기나 문학 영역의 교수학습과 평가 방법으로서 그 교육적 의의가 크고, 적용 방식이 유연하여 활용도가 높다. 향후 상징적 표상법에 대한 현장의 관심과 국어교육학계의 본격적인 연구가 필요하다.

【핵심어】 상징적 표상법, 독서 토론, 읽기와 문학 교수학습, 질적 독서 평가

<Abstract>

Theory and Practice of Symbolic Representation Interview

Lee, Soon-young

The purpose of this article is to introduce 'Symbolic Representation Interview(SRI)' originally invented by Patricia Enciso. This method encourages reflections through visualization of ideas to make reading visible. In a symbolic representation interview, the individual readers create symbols to represent their reading process and response to literature. Then, they explain the hidden meanings and their intentions of those symbols making connections to their own reading experiences. This method provide meaningful opportunities for introspection and enhance each reader's ability to express a multiplicity within both cognitive and aesthetic experience through the combination of a student-generated activity and a pair/group discussion. This study first reviews the concept and the major characteristics of the symbolic representation interview. Some guidelines and comments are provided for teachers and researchers after delineating the portraits of three Korean readers who applied the SRI method.

[Key words] Symbolic Representation Interview, visualization, reading and literature instruction, reading discussion, qualitative reading assessment