

생애교육으로서의 독서교육

이삼형*

<차 례>

- I. 서론
- II. 생애교육으로서의 독서
- III. 생애교육으로서의 독서교육의 지향
- IV. 마무리

I. 서론

생애교육은 다른 말로 평생교육이라고 한다. 평생교육관은 인간의 교육은 가정, 학교, 사회에서 전 생애에 걸쳐 이루어져야 한다는 교육관을 표명한다. 이러한 교육관의 등장은 사회적 요구에서 비롯된다. 즉, 현대의 문화와 문물은 과학 기술의 발달로 인해 현기증이 날 정도로 빠르게 변화하고 있어서 학교에서 받은 교육만으로는 이 변화의 속도에 대응해 나가기 어렵게 되었다. 이에 따라 1967년에 유네스코 성인 교육 회의에서는 기존의 ‘학교 중심의 교육’이라는 관념적 한계에서 탈피하여 ‘평생학습의 실현’이라는 이념을 구현하자는 취지로 평생교육을 제창하게 되었다.

‘생애교육으로서의 독서교육’은 말 그대로는 평생교육이라는 교육관에 기반하여 독서교육에 접근해야 한다는 것을 의미한다. 여기에는 두 가

* 한양대학교 국어교육과 교수(hyung@hanyang.ac.kr)

지 측면에서 접근이 가능하다. 하나는 독서교육이 학교 교육에 한정되어서는 안 되고 전 생애에 걸쳐 이루어져야 한다는 관점이다. 얼른 생각하면 토를 달 필요가 없는 명명백백한 명제처럼 보인다. ‘사람은 반드시 다섯 수레의 책을 읽어야 한다(男兒須讀五車書)’라는 말도 있듯이 예로부터 책 읽기는 전 생애에 걸쳐서 이루어야 할 과업이라고 생각해 왔다. 더욱이 현대와 같이 급변하는 사회에 적응하기 위해서는 끊임없이 학습을 해야 하고 그러기 위해서는 독서를 게을리 해서는 안 된다. 독서는 평생의 과업이다. 그리고 독서능력이 학교 교육 기간을 통해서 충분하게 길러진다고 장담하기 어렵다. 독서능력이 천차만별인 점을 생각하면 그 사정을 쉽게 이해할 수 있다. 그렇다고 한다면 독서교육은 전 생애에 걸쳐서 이루어져야 한다는 생각은 당연한 것처럼 보인다.

그러나 본고는 이와는 다른 입장에서 접근하려고 한다. 독서가 평생의 과업이어야 함에 대해서는 이의를 달 수 없는 명제라고 해도 그것이 바로 독서교육이 평생 동안 이루어져야 한다는 주장으로 직결되는 것과는 구별되어야 하는, 둘은 별개의 문제로 접근해야 한다는 생각이다. 물론 독서가 끝이 없는 인간의 성취 과정이며 그에 따라 독서능력도 끝이 없는 것이기는 하다. 이는 같은 책을 읽더라도 읽는 사람마다 느끼는 감정이 다르고 얻어지는 것이 다르며, 같은 사람이라 하더라도 읽을 때마다 새롭게 느껴지는 것이라는 데에서 충분히 짐작할 수 있다. 독서와 독서능력의 성격이 그러하기 때문에 독서능력이 학교교육을 통해서 충분히 길러질 수 있다고 생각하는 것은 과욕임에 틀림없다. 그렇다고 곧장 평생 동안 독서교육을 해야 한다고 주장하는 것도 역시 무리다. 독서교육에서는 중점적으로 교육을 받는 학교교육 기간에 평생학습의 기초를 굳건히 다져 놓아야 한다는 관점이 독서교육은 평생 동안 계속되어야 한다는 관점보다 힘을 얻는다고 생각한다.

평생교육에 대한 접근은 사회교육의 입장과 학교교육을 중시하는 입장이 다를 수 있다. 본고는 사회교육보다는 학교교육에 방점을 두는 입장에서 서고 싶다. 적어도 독서교육은 그래야 한다고 생각한다. 따라서 본고는 생애교육으로서의 독서교육은 생애교육을 위한 독서교육으로 해석한

다. 독서교육은 학교생활 기간은 물론이고 사회에 진출하고 난 뒤에 평생 동안 계속해서 이루어지는 독서 즉, 평생학습의 실현으로서의 독서를 위해서 이루어져야 한다는 것이다. 학교에서는 이것이 가능하도록 해 주는 인지적, 정의적 능력을 길러주는 것이고, 이를 바탕으로 평생 동안 절차탁마(切磋琢磨)해서 완숙한 독서가 되는 것은 각자 개인의 몫이 되어야 한다.

생애교육을 위한 독서교육의 관점에서 생각해 보아야 할 가장 시급한 문제는 우리의 독서 실태이다. 문화체육관광부의 ‘2009 국민 독서 실태 조사’에 의하면 우리나라 성인의 독서율은 71.7%로 성인 10명 중 3명 정도는 1년 동안 독서를 하지 않은 것으로 나타났으며 이는 OECD 국가들 중에서 최하위권이다. 그리고 2009년 성인의 독서율은 2008년 대비 감소한 것으로 나타났다. 점차 독서를 하지 않는다는 것이다. 이런 보도가 매년 반복되는 것이 우리의 현실이다. 생애교육으로서의 독서교육에서 보면 이 부끄러운 현실은 극복되어야 할 최우선 과제이다.

우리는 왜 책을 읽지 않는가? 그리고 이 문제를 어떻게 해결할 것인가? 이 문제는 쉽게 대답할 수 있는 성격이 아니다. 개인적인 문제, 독서 환경, 사회적인 분위기 등 우리가 생각해야 할 것들이 너무도 많다. 위 질문을 우리는 학창시절에 시를 공부함에도 불구하고 졸업한 뒤에 왜 시를 가까이 하지 않는 것일까로 범위를 좁혀서 생각해 보자. 시가 난해하다거나 하는 이유를 들 수 있겠지만 그 원인의 상당 부분은 시 교육에 있다는 생각이다. 입시 위주의 시 교육에서 시 읽는 즐거움을 느끼기는 어려울 것이기 때문이다. 이와 같이 시 교육이 잘못되었기에 시를 읽지 않는다고 생각하면 그 문제해결도 단순해진다. 시 교육을 제대로 하면 자연스럽게 시를 좋아하게 되고 시를 읽게 될 것이기 때문이다. 독서도 마찬가지다. 우리나라 사람들이 책을 읽지 않는 문제의 원인과 해결책은 독서교육에서 그 답을 찾아야 한다. 독서교육에서 책읽기의 즐거움과 소중함을 느끼게 하고 책 읽는 능력을 길러주는 것이 문제해결의 열쇠라고 생각한다.

생애교육으로서의 독서교육은 독서를 즐겨 하는 태도를 길러주는 일과 독서를 제대로 할 수 있는 능력을 길러주는 일 두 가지 책무가 있다고 생각한다. 이러한 성취를 어렵게 하는 것으로 입시와 같은 외부적인 문제

로 도피하는 것은 문제해결에 크게 도움이 되지 않는다는 생각이다. 독서교육 내부에서 그 원인을 찾고 해결을 위해 노력해야 한다. 본고는 이러한 문제의식에서 독서교육의 몇 가지 문제를 제2장에서 진단해 보고, 독서교육이 나아갈 지향점을 제3장에서 논의하기로 한다.

II. 생애교육으로서의 독서

1. 소유양식의 독서와 존재양식의 독서

독서교육에서 우선적으로 점검해야 할 일은 독서를 바라보는 관점, 독서에 대한 생각들이다. 지금까지는 독서를 효용론적인 입장에서 바라보는 것이 주류를 이루었다. 삶에 필요한 정보를 획득하는 것이 독서이며, 독서를 통해서 지적 능력을 계발할 수 있으며, 문학 작품의 독서와 감상을 통해 바람직한 정서와 올바른 가치관을 함양할 수 있고, 나아가 문명의 발전과 문화의 창조에 기여할 수 있다는 점을 강조하는 것이 그것이다. 이는 독서를 왜 하는가, 독서를 하면 어떤 점이 좋은가와 같은 물음의 답이다. 이런 관점은 독서의 역할 내지 효용 등을 강조한 독서관이라고 할 수 있다.

사회심리학자인 에리히 프롬은 『소유냐 존재냐』에서 삶과 경험의 양식을 소유양식과 존재양식이라는 개념으로 구분하였다. 그는 산업사회의 등장과 함께 많은 사람들이 꿈꾸었던 물질적 풍요, 최대 다수를 위한 최대 다수의 행복, 개인의 자유 보장 등과 같은 위대한 약속은 환상이었으며, 오히려 현재의 사회질서가 인간을 병들게 하고 있으며 파탄으로 몰아가고 있다고 보았다. 그리고 이를 극복하기 위해서는 세계에 대한 나의 관계가 소유하고 점유하는 관계(소유양식의 삶)에서 존재양식으로 전환해야 한다고 하였다.

프롬은 독서에도 소유양식과 존재양식이 있다고 말한다. 문학 작품을 읽을 때, 사건이 어떻게 전개되어 그 결말이 어떻게 되는가에 관심을 갖고 읽는 것은 소유양식의 독서를 하는 것이다. 이런 독서는 소설 속의 인물을 이해하지 못하며, 따라서 인간성에 대한 자신의 통찰력을 심화시키지 못한다. 이런 독서를 하는 사람들은 소유양식의 삶을 살아가는 것이다. 이런 독서를 하는 사람들은 학습에서도 비슷한 경향을 나타낸다. 프롬의 설명대로 소유양식에 젖어 있는 사람들은 강의에 귀를 기울여 듣고 강의의 논리적 구조와 의미를 이해하며 노트에 필기하고 암기하여 좋은 성적을 얻기는 하지만, 그것을 자신의 사상체계와 연결시키지 못하여 자신의 사상체계를 풍요롭게 하거나 확장시키지는 못한다. 학생과 강의 내용은 서로 무관한 채 동떨어져 있는 것이다. 문학 작품을 읽으면서 소설 속의 인물을 이해하려고 하며, 줄거리의 저장소가 되는 것이 아니라 능동적이고 생산적인 방법으로 받아들이고 반응하는 사람은 존재양식의 독서를 하는 사람이다. 이런 사람들은 독서를 통해서 자신의 사상체계를 풍요롭게 한다. 책은 그들의 사고과정을 자극하고, 새로운 의문과 관념, 새로운 전망을 그들 머릿속에 생기게 한다. 그들이 책을 읽는 행위는 하나의 살아 있는 과정이 된다. 즉 존재양식으로서의 삶을 살아가는 것이다(에리히 프롬, 1999, 50~52쪽, 57~59쪽).

독서에도 소유양식과 존재양식이 있다는 프롬이 우리에게 주는 통찰은 무엇일까? 독서는 효용론적으로 우리에게 많은 이익을 주어서, 성공적인 삶을 살아가는 데 필요한 정보를 얻는 통로이기 때문에 중요한 것이기도 하지만, 독서는 한 사람의 삶의 양식을 결정짓는 경험 그 자체가 된다는 것을 프롬은 우리에게 말하고 있는 것처럼 보인다. 위에서 말한 바와 같이 소유양식으로서의 독서를 하는 사람은 소유양식의 삶을 살아가는 것이고, 존재양식으로서의 독서를 하는 사람은 존재양식으로 삶을 살아가는 것이다. 독서는 무엇을 위한 방편이 아니라 그 행위 자체가 우리의 삶의 가치와 의미를 결정짓게 하는 경험 그 자체다. 이는 독서 행위에 대한 의미와 가치를 새롭게 인식하는 것이고 그 의의를 한 단계 높이는 것이다.

독서를 효용론적인 측면에서 바라보는 관점은 자연스럽게 독서에서

정보처리 측면을 강조하게 된다. 독서는 글에 제시되어 있는 다양한 정보를 효과적으로 처리하는 지적 활동이라고 보는 것이 그것이다. 독서를 의미 구성 과정이라고 보는 것도 역시 정보처리 측면에서 바라보는 입장이다. 글에 제시되어 있는 정보를 단순히 받아들이는 것이 아니라 독자가 의미를 재구성한다는 이 관점은 독자의 능동적인 역할을 강조하고 있기는 하지만 역시 정보의 처리가 주된 문제이다. 독서를 문제해결 과정으로 바라보는 것도 정보처리를 효과적으로 하기 위한 전략적 접근이다. 독자는 독서의 과정에서 내용의 난이도 정도, 글의 내용에 대한 친숙성 정도, 글을 읽는 목적이나 상황에 따라 서로 다른 전략을 사용한다는 것도 결국 정보처리를 효과적으로 하기 위한 것으로 보인다.

독서를 정보처리 과정으로 보는 독서에 대한 인식은 독서를 소유양식의 독서로 보는 차원에서 머물게 한다. 글에 제시되어 있는 정보를 효과적으로 처리하기 위해서는 단어를 정확하게 식별하고 문장의 주요 단어를 중심으로 문장의 의미를 구성하고 나아가 문단의 의미를 구성하는 과정을 능숙하게 처리해야 한다. 이러한 일을 잘 처리하는 독자를 능숙한 독자라고 한다. ‘능숙한’이라는 말이 주는 이미지는 어떤 일을 잘 처리한다는 것으로 글의 의미를 잘 정리하고 기억하여 시험에 좋은 성적을 내는 소유양식의 독서에 적합한 말이지 자신의 사상체계를 풍부하게 하는 존재양식의 독서에는 어울리지 않는 말이다.

독서를 독서 과정에서 만나는 여러 가지 문제를 해결하는 과정으로 보는 독서관도 소유양식의 독서에 가깝다. 독서 전략은 내용의 난이도와 친숙성, 글을 읽는 목적이나 상황 등에 따라 달라진다고 하지만 여기서 가장 먼저 고려해야 할 요인은 아무래도 글을 읽는 목적일 것이다. 그것은 문제해결이라는 것이 목표 지점이 전제되어 있는 행동이기 때문이다. 전략은 문제 상태에서 바라본 목표 지점에 도달하기 위한 가장 효과적인 방법이기 때문에 전략은 목표를 최우선적으로 고려해야 한다. 여기서 말하는 목표는 그 속성상 소유양식의 독서에서 말하는 것에 가깝다. 존재양식의 독서에서 말하는 소설 속의 인물을 진정으로 이해하고 인간성에 대한 자신의 통찰력을 심화시키는 것과 같은 추상적인 지점은 목표 지점을 설정

하기 어렵다. 존재양식의 독서는 효율성을 강조하는 전략적 접근과 그 성격이 다르다.

우리는 지금까지 효용론적인 독서관이나 독서에서 정보처리를 강조하는 입장은 소유양식의 독서를 강조하는 것에 머무를 가능성이 크며, 그에 따라 상대적으로 존재양식의 독서에 대해서는 크게 인식하지 못하게 된다는 취지로 논의를 전개했다. 여기에 반론이 있을 수 있다. 이미 우리의 교육과정에는 프롭이 말하는 존재양식의 독서를 지향하고 있다고 보아야 할 대목들을 발견할 수 있다. 예를 들어 2007 교육과정 독서 과목의 ‘성격’에는 독서를 “글을 읽고 의미를 구성하는 능동적 사고 행위이며, 사회·문화적 맥락에서 의미를 소통하고 창조하는 행위”라고 정의하여 독서를 개인적인 행위가 아닌 사회·문화적 행위로, 의미의 소통만이 아닌 창조 행위까지 확대해서 정의를 내리고 있다. 이것은 교육과정 해설서에서도 이미 천명하고 있듯이 주로 지식을 넓혀주고 정서를 풍부하게 해 준다는 전통적인 효용성 외에 인간의 삶과 문화의 다양성을 이해하게 하고, 사회와 소통하여 새로운 문화를 창조한다는 의미로 그 의미의 폭을 넓힌 것이다. 새로운 문화의 창조를 위해서는 존재양식의 독서로 나아가야 함은 쉽게 짐작할 수 있다. 내용을 잘 요약, 정리, 기억하는 것에 주안점을 두는 소유양식의 독서는 전통의 계승을 잘 수행할지는 몰라도 문화 창조의 역할을 수행하기에는 적절치 않다. 또한 21세기를 살아가는 데 필요한 능력으로서 비판적 문식성을 중시하는 것은 잘 알려진 일이다. 이런 흐름을 독서교육에서는 적극 반영하고 있는 것도 사실이다. 비판적 문식성이란 프롭이 말하는 존재양식의 독서와 밀접하게 관련되어 있다. 존재양식의 독서에서 독자들은 책의 저자들에게 질문하고 저자들과 대화를 나눈다고 한다. 비판적 문식성이 합리적인 성격을 띠기 위해서는 독자들은 저자들에게 질문하고 저자들과 대화할 뿐만 아니라 사회적 독자공동체와 끊임없이 소통해야 한다. 이러한 과정에서 자연스럽게 독자는 존재양식의 독서를 하게 된다.

그렇다면 소유양식의 독서에 경도되어 있으며 존재양식의 독서로 나아가지 못했다는 본고의 언급은 철회되어야 할 운명에 놓인 것처럼 보인

다. 그럼에도 불구하고 본고의 위의 언급은 아직도 유효하다고 생각한다. 그것은 독서를 의미를 구성하는 능동적 행위이며 사회·문화적 맥락에서 의미를 소통하고 창조하는 행위라고 본다면, 독서를 효용론적으로 보거나 독서의 정보처리 측면을 강조하는 기존의 입장에서 벗어나 독서를 새롭게 인식해야 하며 그것이 실천의 장에서 구현되어야 한다. 프롭이 말하는 존재양식의 독서가 갖는 의미를 독서교육에서 명확히 인식해야 하고 실제 그것이 이루어질 수 있도록 노력하는 모습을 보여야 하며 그 실체가 구체적으로 확인되어야 한다. 즉, 독서가 책을 읽고 정보를 처리하는 일 외에 자신의 삶의 한 과정이며, 세계와 관계를 맺는 방식이며, 이를 통해 자신의 존재가 규정된다고 하는 사실들이 독서교육의 맥락에서 구체적으로 구현되어야 함을 의미한다. 우리의 독서교육은 아직 이 단계까지는 나아가지 못하고 있는 것으로 보인다. 필자가 과문한 탓인지 그런 독서교육에 대한 정보를 아직 접하지 못했다. 아울러 독서에 대한 인식이 아직 그 단계에 이르지 못함에 대한 증거가 문학작품의 독서와 설명적 글에 대한 독서의 인식의 차이에서 명백히 드러난다.

2. 문학 작품의 독서와 설명적 글의 독서

우리나라에서는 보통 문학 작품의 읽기와 문학 작품 이외의 글(이하에서는 이를 설명적 글이라고 범칭하도록 함)의 독서를 판이하게 다른 것으로 보는 것이 일반적이다. 문학 작품의 독서는 인간의 삶과 관계를 맺으며, 한국 문화 내지 문학의 전통과 계승, 창조와 결부되는 반면, 설명적 글의 독서에서는 정보를 읽고 이해하며 그 정보의 타당성을 판단하는 정도에서 한계를 정하고 만다. 2007 고등학교 교육과정 문학 과목에서 “문학이 인간과 세계의 이해를 돕고, 삶의 의미를 깨닫게 하며, 정서적·미적으로 삶을 고양함을 이해한다.”고 문학의 역할을 규정하고 있다. 그에 따라 문학 작품의 독서는 삶의 의미를 깨닫게 되고 삶의 의미를 고양하는 행위를 지향한다. 그에 비해 같은 교육과정의 독서 과목에서는 “개인의 성장과 삶

에 영향을 미치는 독서의 가치를 이해한다.”라고 하여 문학 과목에서 제시한 것보다 그 수위가 훨씬 겸손하다. 독서의 가치를 문학과 같이 삶의 의미를 깨닫게 하고 고양하는 정도로 말하는 데 주저하고 있다.

이러한 경향은 사실 어제오늘의 일이 아니다. 우리들 의식에는 독서라고 하면 한국 또는 세계 문학 작품 읽기라는 생각이 상당히 깊게 각인되어 있다. 문학 작품의 독서가 삶의 의미를 고양시킨다고 생각하기 때문에 청소년들이 읽어야 할 도서 목록도 문학 작품이 주류를 이루게 된다. 조금 오래된 자료이기는 하지만 1992년 ‘한국 청소년 연구원’(현재는 한국 청소년 정책연구원에서 발간된 ‘독서 교실 활동’ 부록에는 한국 청소년 연구원이 추천하는 도서목록이 실려 있다. 그 목록에는 총 190권의 도서를 크게 고전, 문학, 역사, 철학·종교 네 범주로 나누어 놓고 있으며, 고전, 문학의 범주는 다시 한국 편, 동양 편, 서양 편으로 구분하여 제시하고 있다. 어떤 도서들이 1992년 당시 추천되었는지를 살펴보면 당시의 청소년 독서의 실태를 보여주는 자료가 될 수 있지만 여기서는 각 범주별 추천된 도서의 권수(비율)만을 비교해 보기로 한다.

〈표〉 1992년 청소년 권장 도서의 범주별 도서 비율

고전			문학			역사	철학·종교
한국편	동양편	서양편	한국편	동양편	서양편		
1-40 (40권)	41-64 (24권)	65-74 (10권)	75-94 (20권)	95-100 (5권)	101-169 (69권)	170-172 (3권)	173-190 (27권)

*위 표에서 번호는 한국청소년연구원 추천 도서의 일련번호를 나타냄.

위의 표에서 한국 청소년 연구원의 권장 도서는 문학 94권(약 50%), 고전 74권(39%), 역사 3권(1.5%), 철학·종교 27권(14.2%)로 구성되어 있다. 더욱이 고전으로 추천된 도서에는 고산유고, 금오신화, 사씨남정기, 춘향전(이상 한국 편) 등 문학 작품의 범주에 들어가는 것이 다수 포함되어 있다. 이런 점을 고려하면 청소년 권장 도서의 구성은 문학 작품이 압도적인 비율을 차지하고 있다고 말할 수 있다. 독서라고 하면 문학 작품의 읽기라

는 의식이 강하다는 사실을 여기서 확인할 수 있다. 이러한 경향은 지금도 크게 변하지 않은 것 같다. 문화체육관광부의 ‘2009 국민 독서실태 조사’는 성인과 중고생 모두 문학 도서를 가장 많이 찾아 읽었다고(각각 41.3%와 43.4%) 보고하고 있는 것으로 보면 이를 짐작할 수 있다.

문학이 지니고 있는 위대한 역사와 문화사적 가치에도 불구하고 이러한 문학 독서로의 과도한 쏠림은 다시 생각해 보아야 할 문제라고 생각한다. 우리는 그 단초를 다시 에리히 프롬에서 가져올 수 있다. 프롬은 문학 작품의 독서에는 존재양식의 책임기가 작동되어야 하고 설명적 글의 독서에서는 소유양식의 책임기가 작동되어야 한다는 식으로 이분하고 있지 않다. 프롬은 소설 읽기에서와 마찬가지로 역사서나 철학책을 읽을 때에도 소유양식의 독서와 존재양식의 독서가 존재한다고 말한다. 이는 다르게 말하면 독서의 의미는 즉, 독서 행위가 우리에게 가지는 존재론적인 가치는 문학 작품의 독서나 설명적 글의 독서나 같다는 의미이다. 그렇다면 문학 작품의 독서만이 인간의 가치를 고양하는 것이 아니라 설명적 글의 독서도 삶의 의미를 깨닫게 하고 삶을 고양하게 한다고 말해야 한다.

혹자는 프롬이 역사서와 철학서와 같은 책에서의 존재양식의 독서가 갖는 특징을 ‘철학자들에게 질문하고 그들과 말하는 법’, ‘머리로만 말할 때와 머리와 마음이 함께 말할 때를 구별할 수 있도록 듣는 법’, ‘어떤 문제를 무시하거나 쟁점을 회피하고 있는 것을 알아차리는 법’, ‘저자가 진짜인지 가짜인지 알아내는 법’ 등과 같이 설명하고, 소설의 존재양식의 독서에서는 ‘인간성에 대한 자신의 통찰력’으로 설명하고 있어서 문학 작품의 독서와 설명적 글의 독서를 구별하고 있다고 말할지도 모른다. 그러나 프롬이 역사서나 철학서에 대한 존재양식의 독서를 설명한 말들은 철학서와 역사서의 특징을 반영한 것으로 보아야 한다. 프롬이 진정 말하고자 한 것은 인간생존의 두 가지 양식의 큰 의미가 재산·지식·사회적 지위·권력 등의 소유에 전념하는 소유양식과 자기 능력을 능동적으로 발휘하며 삶의 희열을 확신할 수 있는 존재양식이며, 인간이 현대에 처한 위기를 극복하기 위해서는 소유양식에서 존재양식으로의 변화해야 함을 강조하였다면 소설 읽기와 철학서 읽기에서 보여준 설명 방식이 차이는 작

은 것에 불과하다. 프롭이 문학 작품의 독서나 설명적 글의 독서나 모두 존재양식과 소유양식이 존재한다고 설명한 것은 문학 작품의 독서나 설명적 글의 독서나 모두 인간의 가치를 높이고 삶을 고양해야 의미가 있다는 것을 역설하고 있는 것으로 보아야 한다.

설명적인 글의 독서를 바라보는 관점의 변화도 필요할 뿐만 아니라 그 가치를 인정하고 설명적 글에 대한 독서가 활성화되어야 하는 쪽으로의 변화도 필요하다. 우리의 독서 현실은 위에서 본 바와 같이 문학 작품으로 쏠림 현상이 있다. 독서의 폭이 문학에서부터 다양한 분야로 확대되어야 함은 아이폰 시리즈로 세계 스마트 시장을 선도하는 애플사를 참조해 보면 더욱 확실해 진다. 2010년 1월 스티브 잡스가 새로운 개념의 컴퓨터인 '아이패드'를 선보인 날, 애플사의 정체성을 설명하면서 대형 스크린으로 표지판을 나타내는 사진 하나를 보여주었다. 사진은 교차로에서 흔히 볼 수 있는 안내판이었지만 안내판에 나타난 길 이름이 독특했다. 서로 엇갈린 두 개의 표지판에는 '인문학(Liberal Arts)'과 '기술(Technology)'이라고 쓰여 있었다. 스티브 잡스는 인문학과 기술의 교차로이며, 애플은 언제나 이 둘이 만나는 지점에 존재해 왔다고 안내판의 의미를 설명했다. 세계가 놀란 애플의 계속적인 변신 뒤에는 인문학이 자리 잡고 있었던 것이다.

애플사의 혁신에 든든한 기둥이 되고 있는 인문학이란 무엇인가? 위키백과에 의하면 “인문학(人文學)은 인간의 조건에 관해 탐구하는 학문이다. 자연 과학과 사회 과학이 경험적인 접근을 주로 사용하는 것과는 달리, 분석적이고 비판적이며 사변적인 방법을 폭넓게 사용한다. 인문학의 분야로는 철학과 문학, 역사학, 고고학, 언어학, 종교학, 여성학, 미학, 예술, 음악 등이 있다.”로 설명되어 있다. 애플사의 성공에는 문학만이 아니고 위와 같은 다양한 학문의 인문학적 지식과 소양이 작동한 것이다.

애플사의 성공을 부러워하면서 바라볼 것이 아니라 우리도 애플사와 같은 회사를 갖도록 하거나 그런 인재를 양성해야 한다. 독서교육의 측면에서 볼 때, 애플사의 성공 요인이었던 인문학적인 소양들을 충분히 쌓을 수 있도록 독서의 폭이 넓어질 필요가 있다. 그러기 위해서 독서에서 문

학 작품 독서제로의 과도한 쏠림 현상은 재고되어야 할 점이다. 물론 위에 열거한 인문학 각 분야들에 대한 독서가 어떤 비율에서 균형을 이루어야 한다고 말하는 것은 여기의 관심 사항이 아니다. 독서를 문학 작품의 독서와 설명적 글의 독서와 같이 이분하는 분위기에서 설명적 글의 독서에 대한 새로운 인식이 필요한 때라는 것은 분명한 것 같다.

문학 작품의 독서와 설명적 글의 독서에 대한 과도한 이분법과 문학에의 쏠림 현상의 극복은 설명적 글의 독서 쪽에서 분발해야 할 사항이다. 그 출발점은 설명적 글의 독서에 대한 인식의 변화 즉, 설명적 글의 독서가 정보처리에 그치는 것이 아니라 인간의 존재적 가치를 고양시킬 수 있다는 것을 바르게 인식하는 일이다. 이러한 인식의 바탕에서 문학 작품의 독서와 설명적 글의 독서가 맡은 역할이 서로 보완되어 온존한 독서경험이 이루어질 수 있도록 하는 것이 독서교육의 바른 방향이 될 것이다.

III. 생애교육으로서의 독서교육의 지향

평생학습으로서의 독서교육이 도달해야 지점은 두 가지 방향에서 생각해 볼 수 있다. 하나는 독립적인(independent) 독자 또는 완숙기 독자(advanced reader)를 기르는 것과 다른 하나는 평생 독자, 열정적 독자를 기르는 것이다. 전자는 인지적 측면에서 보는 이상적인 독자이고 후자는 정의적인 측면에서 보는 이상적인 독자이다.

우선 인지적인 측면에서 독립적인 독자라는 개념이 있다. 독서수업에서 학생의 독서 능력을 독립(independent), 수업(instructional), 부진(frustration) 수준으로 판별하는데, 독립 수준은 학생 스스로 성공적으로 글을 읽을 수 있는 독서 수준을 의미하고, 수업 수준은 학생이 교사의 도움을 발판으로 할 때 성공적으로 글을 읽을 수 있는 수준임을 제안하며, 부진 수준은 교사의 도움 여부와는 상관없이 글을 잘 읽지 못하는 수준을 의미한다. 평생학습을 위해서는 독립적인 독자로 양성해야 하는 것은 말할 것도 없다.

완숙기 독자(advanced reader)는 메리 제트 심프슨 외(원진숙 역, 2004)의 완성된 사고자의 개념에서 따온 개념이다.¹⁾ 완숙기 독자의 특성은 다음과 같다.

- 일반화된 내용을 형식화하고 이 내용을 유연성 있게 사용할 수 있음
- 여러 생각을 효과적으로 종합함
- 개념들과 일반화된 내용을 적용시킬 수 있음
- 새로운 관점 또는 일반화된 내용을 창출할 수 있음

완숙기 독자는 우리가 흔히 말하는 비판적 독서와 창의적 독서 수준에 이른 독자를 말한다. 이 수준의 독자는 프롬이 말하는 존재적 독서가 가능한 수준에 이르렀다고 할 수 있다.

평생교육으로서 독서교육은 학습자들을 정의적 측면에서 평생 독자, 열정적 독자로 양성해야 한다. 사실 어린아이와 청소년들에게는 독서 외에 매력적인 것이 너무나도 많다. 재미있는 게임, 축구와 야구와 같은 운동, 이성 친구 교제 등과 같은 매우 매력적인 것을 제쳐두고 독서를 선택하기는 쉽지 않을 것 같다. 아울러 책을 읽는 동안 내용 이해의 어려움, 지루함, 내용에 대한 흥미도가 떨어지는 등 어려움도 많이 만나게 된다. 그러한 어려움을 만나더라도 포기하지 않고 끈기 있게 독서를 지속하는 것은 쉽지 않다. 그러니까 평생 독자와 열정적 독자를 양성하기 위해서는 독서에 대한 동기, 자아 존중감, 독자로서의 자아 개념 등을 길러주는 독서교육이 이루어져야 한다.

이런 인지적, 정의적 독자를 기르기 위해서는 다음과 같은 원리가 독서교육에서 지켜져야 할 것이다.

1) 그들은 사고자의 수준을 기초적 사고자, 발전적 사고, 능숙한 사고자, 완성된 사고자의 단계로 나누고 있다. 여기에서 사고자를 독자로 바꾸어도 개념 정의상 크게 문제가 없다. 한 예로 능숙한 사고자는 다음과 같은 특성으로 정의된다. • 여러 관점에서 제재를 이해하기 시작함 • 반대가 되는 관점의 증거를 고려할 수 있음 • 여러 정보원으로부터 수집된 아이디어들을 종합하기 시작함 • 어려운 내용을 이해하고 문제 해결을 위해 전략을 사용한다.

첫째, 체계적인 독서교육이다. 독서 능력은 하루 아침에 길러지는 능력이 아니다. 독서는 훈련이다. 그런데 이런 생각은 의외로 쉽게 인정되지 않는 경향이 있다고 한다. 수전 와이즈 바우어(2003, 19쪽)는 독서는 규칙적으로 달리기를 하거나 명상을 하거나 발성 연습을 하는 것과 비슷하다고 말한다. 단거리를 달릴 수 있다고 해도 체계적인 훈련을 거치지 않고는 마라톤에 무작정 도전해서는 안 된다는 것을 안다. 그런데 사람들은 신문이나 가벼운 책들을 읽을 수 있다고 헤겔이나 고전에 해당하는 무거운 책도 쉽게 읽을 수 있다고 생각하는 경향이 있다고 한다. 그러나 그것은 무모한 도전이며 준비 없이 도전했다가 ‘휘청대거나 뒤죽박죽되거나 지치면 스스로 부적합하다’고 생각하고 양서는 결코 읽을 수가 없다고 포기하고 만다고 했다.

나아가 수전 와이즈 바우어(2003, 21~22쪽)는 독서는 체계적인 훈련이 필요함을 강조한다. 그는 체계적인 훈련 과정으로 고전적 학습의 3학파로 잘 알려진 문법, 논리, 수사를 예로 든다. 처음 단계인 ‘문법’은 학문 주제에 대한 기초 지식을 쌓는 단계라고 한다. 여기에는 암기와 반복이 강조된다. 지식을 분석하고 비판하는 단계는 기초적인 지식을 축적한 학생이어야 가능하다. 이것이 ‘논리’ 단계이다. 마지막 단계인 수사 단계에서 지금까지 쌓아올리고 평가한 사실에 대해 자신만의 의견을 표현하도록 배운다고 했다. 아울러 이런 단계를 거치지 않는 교육이 가져다주는 폐해로 주제에 대해 이해하기도 전에 의견부터 내세우는 경우를 들기도 한다. 아울러 이런 단계를 거치지 않으면 즉 건너뛰는 버릇을 갖게 되면 제대로 읽는 법을 배우지 못할 수도 있다고 경고한다.

물론 고전적인 3학문에서와 같이 엄격하게 단계를 나누어야 하는지에 대해서는 아무래도 의문이 든다. 그리고 이러한 고전적인 교육 방법에 반대하는 교육학 이론들이 얼마나 많이 제안되어 왔는지를 생각해 보면 고전적인 단계법을 들고 나오는 것이 시대착오적인 발상이라고 생각되기도 한다. 아울러 읽기를 총제적인 활동으로 보는 관점에서는 사실적 이해와 추론적 이해 그리고 비판적 이해와 감상 등이 별개의 것으로 나누어지는 것이 자연스럽지 않다고 본다. 그래서 초등학교 읽기에서부터 사실적 이

해에서부터 감상에 이르기까지 읽기의 전 수준을 포괄하는 것이 일반적이다. 그러니 문법, 논리, 수사로 엄격하게 단계를 나누는 것은 오늘날의 흐름에 어긋난다.

그렇다고 수전 와이즈 바우어의 말을 한 귀로 흘려서는 안 된다고 본다. 그가 체계적인 훈련의 필요성을 강조하는 말을 우리는 경청해야 한다. 그것은 이삼형(1998)에서 밝힌 바와 같이 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해 등은 이해의 수준을 나타내며, 추론적 이해는 사실적 이해를 바탕으로 이루어지며 비판적 이해는 추론적 이해를 바탕으로 이루어진다는 점을 생각해 보면 쉽게 수긍할 수 있다. 상위의 이해 수준으로 나아가기 위해서는 바탕이 되는 이해가 충실하게 이루어져야 한다면, 독서교육도 바탕이 되는 이해의 수준이 충실하게 이루어질 수 있도록 교육되어야 함을 의미하기 때문이다. 그렇다고 고전적인 교육법을 이제 다시 부활시키고 주장할 생각은 없다. 다만 현재 학생들이 어휘 능력이 떨어진다는 지적이나 분석하고 따지는 능력이 부족하다는 지적들이 많은 데 그것은 기초적인 교육을 등한시한 데서 오는 것이라고 믿는다. 따라서 이해의 기초가 되는 사실적 이해를 할 수 있는 능력을 충실히 기르도록 하는 기초체력을 든든히 하는 단계별 학습에 관심을 두어야 한다. 그러니까 어휘력, 중심내용의 파악과 요약, 내용의 논리적 전개, 의도의 파악과 행간의 의미를 파악하기와 같은 읽기 활동 등은 읽기를 처음 배우는 단계에서부터 기초를 충실히 다져 나가야 한다는 것이다.

우리나라 아이들의 학교생활은 초등학교에서부터 고등학교까지 12년이요 대학교까지 합하면 16년이라는 긴 시간을 차지한다. 이 기간 동안 체계적인 독서교육에 임한다면 생애독서가 가능한 자립적이고 완숙한 독서능력을 길러줄 수 있을 것이라고 판단된다. 다만 독서능력을 길러줄 시간이 부족하다는 것이 관건이다. 우리나라의 학교교육에서 독서교육이 이루어지는 시간은 국어교과에 한정되어 있으며, 국어교과에서도 읽기 영역에 한정되어 있다고 보아야 한다. 국어의 내용 영역이 6개로 세분화되어 있는 교육과정 내용체계로 볼 때 독서교육이 체계적으로 이루어지는 시간은 계산상으로는 국어과목 전체 시간의 극히 일부라는 결과가 된다.

이에 반해 미국의 경우는 독서능력을 기를 충분한 시간을 확보하고 있는 것으로 보인다. 역사, 과학과 같은 과목에서도 독서가 많은 비중을 차지하고 있다는 점에서 그러하다. 그 실상을 미국의 초등학교 5학년 과학시간이 어떻게 진행되는가를 알 수 있게 해 주는 다음 글에서 확인할 수 있다.

이 단원의 목표는 생태계의 일반적 특성에 대한 학생들의 이해를 돕는 데 있다. 이 단원을 통해서 학생들은 여러 가지 유형의 글 자료를 읽고 이해하게 될 것이다. 여기에는 생태계 단원이 수록된 과학 교과서, 과학 관련 기관의 웹사이트에서 내려 받은 자료(특히 과학 박물관과 동물원), 지역 신문의 기사, 동료 학생들이 쓴 글 등이 포함된다. 학생들은 또한 다양한 유형의 그래프와 그림, 도표를 읽고 해석하게 될 것이다.

5학년 과학 교육과정에서는 학생들이 단지 정보를 읽고 이해하고 기억하는 것뿐만 아니라, 더 나아가 그들이 학습을 통해서 이해한 것을 활용하기를 요구한다. 독서는 5학년 학생들의 학교 뒤뜰 생태계의 관찰, 동식물의 표본 수집, 다양한 동식물 생태의 목록화, 생태계에 위협을 가하는 것과 생태계의 보호 수단에 대한 가정 등 해당 단원의 활동들을 도와준다(조병용 외, 2010).

과학 시간에 여러 가지 유형의 글 자료를 읽는 활동이 매우 중요한 부분을 차지한다. 이러한 시간을 통해서 미국의 학생들은 자연스럽게 읽기 능력을 키워갈 수 있을 것이다. 그에 반해 우리의 과학 시간은 어떠한가? 과학적 지식을 설명하고 있는 과학책이 읽기 자료의 전부인 경우가 대부분이다. 과학적 지식을 전하기 바쁜 우리의 과학 시간에서는 다양한 읽기 자료를 활용하여 수업을 하는 미국의 과학 시간을 상상하기 어렵다. 미국의 과학 시간이 이러하다면 사회 과목에서도 비슷할 것이다. 미국의 독립을 공부하는 역사 시간에는 그와 관련된 여러 가지 자료가 읽기 자료로 등장할 것이다. 이렇게 보면 학교에서 미국의 학생들이 받는 독서교육의 양과 우리나라 학생들이 받는 독서교육의 양은 상당한 차이가 날 수밖에 없다. 그만큼 우리나라 학생들은 독서교육을 충분하게 받지 못하고 있다는 것이다. 이는 독서능력이 체계적으로 오랜 기간 동안 학습해야 할 능력이라는 점을 제대로 인식하지 못하고 있는 결과가 아닐 수 없다. 수전

와이즈 바우어의 말대로 신문 정도를 읽는 것으로 독서교육은 완성되었다고 보는 잘못된 의식이 바로 잡혀져야 할 것이다.

둘째, 의미 있고 재미있는 독서경험으로서의 독서교육을 지향해야 한다. 유의미 학습 이론은 본래 Ausubel의 학습 이론이다. 새로운 학습 내용을 기존의 인지 구조와 의미 있게 연결 짓는 과정에서 유의미 학습이 가능하다는 것이 그 이론의 골자이다(전성연 편, 2001). 학습에도 유의미 학습과 기계적 학습이 있듯이 독서 경험에도 유의미한 독서 경험과 그렇지 않은 독서 경험이 있을 것 같다. 유의미한 학습 과정을 거쳐야 진정한 학습이 이루어지듯이 독서교육도 유의미한 독서 경험과 함께 해야 진정한 독서교육이 이루어질 것이다.

그렇다면 독서교육에서 의미 있는 독서 경험이란 무엇일까? Brozo & Simpson(1995, 11쪽)은 언어 학습은 총체적이고, 기능적이고, 의미가 있을 때 가장 효과적이라고 말한다. 그가 말하는 의미 있음은 학습자 개인과 관련되며, 그들의 생활과 연결되어 있을 때를 말한다. 학습에서 의미 있음은 내러티브와 관련시켜 설명되기도 한다. Toolan(김병욱·오현희 역, 1995, 17쪽)은 학교에서 과학을 어떻게 가르칠 것인가의 문제에 대해서 내러티브적으로 가르쳐야 한다고 생각한다. 예컨대, 연료, 에너지, 일이란 개념은 장거리 여행을 떠나기 전에 차에 연료를 채우는 것과 관련지어 이야기함으로써 초등학교에서 가르쳐질 수 있다고 본다. 만일 어린이가 이 이야기들의 요지를 파악하지 못하고, 그 이야기 전반에 흐르는 유추적인 유사성 뿐만 아니라 이야기 내에서 각각의 단계들 사이의 논리적인 연결 관계를 알지 못한다면, 그 아이는 그와 관련된 개념들을 전혀 이해하지 못할 것이라고 말한다.

이렇게 보면 우리는 의미 있는 독서 경험들이 무엇을 나타내는지 짐작할 수 있다. 가장 우선시되어야 할 조건은 독서경험들이 자신의 관심사나 생활과 관련된 내용들이어야 한다는 것을 말한다. 그렇게 되면 흥미도 생길 뿐만 아니라 Ausubel이 말하는 유의미 학습이 일어날 수 있는 조건이 성립된다.

그러나 독서 경험은 여기서 만족해서는 안 된다. 독서가 끝이 없는 과정이라는 사실, 즉 같은 글을 읽어도 읽는 때와 읽는 사람에 따라 그 깊이가 달라진다는 것, 책 읽기가 새로운 경험과 세계로 인도하는 것이면서 씹으면 씹을수록 새로운 맛이 난다는 것과 같은 독서만이 가지는 고유한 특징을 경험할 수 있는 조건이 첨가되어야 한다. 독서(능력)는 매우 매력적이면서, 끝이 없어 보이는 인간 성취의 하나라는 경험을 독서교육을 통해서 느끼고 깨달을 수 있도록 유도해야 한다.

그런데 우리나라의 독서 교육은 이런 유의미한 독서를 경험하지 못하게 하는 요인들이 많이 있다. 독서 외적인 요인으로 가장 큰 문제는 수능 시험으로 대표되는 대단위 표준화된 시험들(standardized tests)들이다. 이미 널리 지적된 것이기는 하지만 이와 같은 대단위 표준화된 시험들은 창의성, 비판적 사고, 응용력, 동기, 끈기, 유머, 신뢰감, 열망, 시민정신, 자기인식, 자제력, 지도력, 공감과 연민 등과 같은 효과적인 수업과 학습의 결과들을 놓치고 만다(Bracey, 2001). 이러한 영향을 가장 많이 받는 것이 독서교육일 것이다. 표준화된 시험들은 독서의 인지적 기능이라는 한 가지 부류의 독서 결과에만 협소하게 초점을 맞추게 된다. 즉, 기초 어휘 재인 능력(sight word recognition), 유창성(fluency), 어휘 지식(vocabulary knowledge), 추차적/추론적 독해(literally/inferential comprehension)에만 초점을 두게 된다. 에리히 프롬이 말하는 소유양식의 독서에 함몰하게 한다.

이러한 대단위 표준화된 시험들은 독서 교육에도 강하게 영향을 미친다. 성취도 평가와 같은 시험들은 학생들이 독자로서 어떻게 성장하는가, 학생들은 책읽기를 즐기게 되었는가, 학생들은 책읽기를 통해서 자신감을 가지게 되었는가 등과 같은 독서에 대한 정의적인 영역에는 전혀 관심을 두지 않게 된다. 오직 인지적인 영역 그것도 아주 좁은 부분의 인지적 영역에만 관심을 갖는다. 이러한 악영향은 의외로 그 미치는 범위와 크기가 광범위하고 심대하다는 것이 미국에서 일어나고 있는 일들에 의해서 알 수 있다. 그 한 예로 미국에서 소위 포트폴리오와 같은 평가방식들이 점차 사라지고 있다는 보고가 있다. 이는 미국의 중앙정부와 주정부에서 학생들의 성취도 평가를 통해 각 학교의 책무성 평가를 강화하고 있는 분위

기에서 포트폴리오와 같은 평가 방법을 포기하도록 만든다는 것이다 (Bracey, 2001, 117쪽).

의미 있는 독서 경험이 이루어지지 않는 까닭은 독서 교육의 내부에서도 찾을 수 있다. 전통적으로 국어 교과서는 읽을거리 중심의 독본형이었다. 그런데 독본형 교과서가 문제가 되는 것은 글 자료를 제공하는 점이 아니라 제공하는 방식에 있다. 독본형 교과서는 보통 하나 이상의 글을 묶어서 한 단원으로 편성한다. 제7차 고등학교 교과서의 경우, ‘효과적인 표현’이라는 단원에 <민족 문화의 전통과 계승>이라는 글과 <눈길>이라는 소설이 나온다. 단원명에서 알 수 있는 바와 같이 우리 교과서는 목표 중심으로 단원이 구성되어 있다. 그 단원의 제재는 목표에 적합한 활동을 하기 위한 자료의 성격을 띤다. 자료는 소설이나 시와 같은 문학 작품이 될 수도 있고, 설명문과 논설문과 같은 설명적인 글이 될 수도 있다. 그런데 민족 문화의 전통과 계승이 어떤 맥락에서 이야기되는지 교과서에서는 그 맥락을 찾기가 어렵다. 목표 중심의 단원 구성이 더욱 사태를 어렵게 만들었다. 이전 주제중심의 단원 구성에서도 제재가 되는 글은 단독으로 제시되었다. 즉 전혀 맥락은 제공되지 않았다. 다만 단원의 주제가 그 글의 맥락을 어느 정도 제공하였다. 목표 중심의 단원을 학습하는 학습자들은 그 글이 어떤 맥락에서 나왔는지 잘 알지 못하면서 글을 읽는다. 그러니까 맥락도 없이 학생들에게 던져져 있는 것이 우리 교과서의 글이다. 맥락도 없이 읽으니 그 글을 왜 읽는지도 모르고 읽게 된다. 이런 상태에서는 글 읽기에 관심과 흥미가 생기기 어렵다. 아울러 교과서의 글은 대부분 학습자들 자신의 문제와 무관한 주제를 이야기한다. 고등학교 학생들이 민족문화에 대해서 얼마나 생각할 기회를 가졌을 것이며 얼마나 심각하게 생각하였겠는가? 민족문화와 관련된 글이 의미가 있으려면 민족문화에 대해 생각할 수 있는 맥락, 그것도 가능한 학생들의 생활과 연관시켜 제시되어야 한다. 이런 장치가 없으면 교과서 글은 그저 교과서의 글로서 읽힐 뿐이다. 이런 글을 읽으면서 재미를 느끼고 독서라는 세계의 푸른 벌판을 발견하기를 기대하는 것은 연목구어(緣木求魚)와 같은 격이다.

독서가 매력적인 것이 될 때, 칙센트 미하이(1999) 교수가 말하는 플로

(flow) 상태²⁾가 될 것이다. 독서에 몰입할 수 있는 환경을 만들어 주고, 학생들은 그러한 경험을 통해서 독서에 빠져들게 하는 것이 책을 평생 동안 놓지 않게 하는 독자를 양성하는 지름길이 될 것이다. 독서교육은 이러한 경험을 어떻게 제공할 것인가가 독서 능력을 체계적으로 키워주는 것과 함께 추구해야 할 가장 중요한 과제가 될 것이다.

IV. 마무리

본고는 우리나라의 독서와 독서교육은 에리히 프롬이 말하는 소유양식의 독서에 젖어 있으며 이를 존재양식의 독서로 나아가야 함을 이야기 하였고, 설명적 글의 독서가 정보의 처리에만 주안점을 둘 것이 아니라 삶의 의미를 발견하고 생을 고양시키는 독서로 바뀌어야 한다는 의견을 피력하였다. 아울러 생애교육으로서의 독서교육을 위해서는 체계적인 독서교육의 필요함을 그리고 의미 있고 재미있는 독서경험이 되는 독서교육을 실시해야 함을 밝혔다.

우리나라의 성인들의 독서율이 낮다는 보도를 매년 반복되는 일로만 남겨두어서는 안 될 것 같다. 학교교육에서 독서교육을 주로 담당하는 교과가 국어과라고 한다면, 국어교육에 종사하는 사람들은 그에 대해 책임을 느껴야 할 것이다. 그리고 그 원인을 밝히고 그러한 상황을 개선할 수 있는 방안이 무엇인가를 고민해야 할 것이라고 생각한다. 이런 점에서 생애교육으로서의 독서교육은 이제부터 논의를 시작해야 할 화두가 아닌가 생각된다.*

2) 우리말로는 몰입에 해당한다. 어떤 일에 몰두하면 즐거움도 맛보고 창의적인 생각이 떠오른다는 것이 미하이 교수의 생각이다.

* 본 논문은 2011. 6. 30. 투고되었으며, 2011. 7. 15. 심사가 시작되어 2011. 7. 30. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 교육과학기술부(2008), 『고등학교 교육과정 해설—국어』, 교육과학기술부.
- 박성열(2005), 『지식기반사회의 평생교육 이해와 평생교육 프로그램개발』, 집문당.
- 박영목(2008), 『독서교육론』, 박이정.
- 박인기(2008), “21세기 문식성의 특성과 문식성 교육의 과제”, 노명완·박영목, 『문식성 교육연구』, 한국문화사.
- 이삼형(1998), “언어사용과 사고력”, 『국어교육연구』 제5집, 서울대 국어교육연구소.
- 전성연 편(2001), 『교수—학습의 이론적 탐색』, 원미사.
- 한국교육과정평가원(2010), 『OECD 학업성취도 국제비교 연구(PISA 2009) 결과 보고서』, 연구보고 RRE 2010-4-2.
- 한국독서학회(2003), 『21세기 사회와 독서지도』, 박이정.
- Susan Wise Bauer(2003), *The well-educated mind-A Guide to the Classical education You never had* ; 이옥진 역, 『독서의 즐거움』, 민음사, 2010.
- Mary Jett-Simpson 외(1994), *Authentic Literacy Assessment : An Ecological Approach*, 원진숙 역, 『생태학적 문식성 평가』, 한국문화사, 2004.
- Alberto Manguel(1996), *A History of Reading*, 정명진 역, 『독서의 역사』, 세종서적, 2000.
- Erich Fromm(1978), *To Have or to Be?*, 최혁순 역, 『소유냐 존재냐』, 범우사, 1999.
- Mihaly Csikszentmihalyi(1999), *Finding Flow*, 이희재 역, 『몰입의 즐거움』, 해냄, 2010.
- Toolan, M. J.(1988), *Narrative : A Critical Linguistic Introduction*, 김병욱 외 역, 『서사론』, 형설출판사, 1995.
- Peter Afflerbach(2007), *Understanding and Using Reading Assessment : K12*, 『독서평가의 이해와 사용』, 조병영 외 역, 한국문화사, 2010.
- Brozo, W. G. & Simpson, M. L.(1995), *Readers, Teachers, Learners*, Prentice-Hall.

<초록>

생애교육으로서의 독서교육

이삼형

본고는 우리나라의 성인들의 독서율이 OECD 국가에서 최하위에 위치한다는 문제가 생애교육으로서의 독서교육이 최우선 과제로 삼아야 한다는 문제의식에서 출발한다. 본고는 생애교육으로서의 독서관을 에리히 프롬이 말하는 존재양식의 독서에 찾고 있다. 즉, 우리의 독서와 독서교육은 소유양식의 독서에 치중되어 있는 경향이 강하다. 이를 극복하기 위해서는 독서가 지식을 소유하는 수단으로서가 아니라 존재양식으로 승화되어야 한다. 또한 우리의 독서계는 문학 독서와 설명적 글의 독서를 전혀 다른 것으로 간주하는 경향이 있다. 문학 작품의 독서에서는 삶의 고양과 같은 목적을 명시하는데 반해 설명적 글의 독서에서는 단지 정보처리에 주된 관심을 둔다. 그러나 프롬의 설명대로 문학 작품의 독서나 설명적 글의 독서에 소유양식과 존재양식이 모두 가능하다면, 설명적 글의 독서라고 해서 정보처리라는 울타리에 가둘 필요가 없을 것이다.

생애교육으로서의 독서를 위해서 독서교육이 나아가야 할 방향으로서는 먼저 체계적인 독서교육을 들 수 있다. 체계적인 독서교육이란 사실적 독해와 같은 기초적인 독해력을 충실히 양성하고 비판적 독해와 같은 고수준의 독서로 나아가야 한다고 하였다. 아울러 독서교육이 기존의 입시 위주의 독서교육에서 벗어나 독서 경험이 자신의 관심과 삶과 관련을 맺고, 독서가 끝이 없는 의미를 추구하는 과정이며 몰입하여 기쁨을 누리는 과정이라는 의미 있고 재미있는 독서 경험이 중심이 되는 독서교육을 실시해야 한다.

【핵심어】 생애독서, 소유양식의 독서, 존재양식의 독서, 체계적 독서교육, 의미 있는 독서 경험

<Abstract>

The Education of Reading as a Lifelong Education

Lee, Sam-hyung

Our country's reading rating of adult is the lowest in OECD. This article makes it a important task which the teaching of reading as a lifelong education settles matter. Our standpoint of reading is fixed at reading as a mode of 'to be' of Fromm's term. In additionally, our reading and reading education have a tendency that concentrated on the model of 'to have'. To conquest this matter, readers have to sublimate their attitude that the mode of 'to have' in the mode of 'to be'. We also have a tendency that literary reading and non-literary reading are very different. Reading of the literary text has a goal that enhancing the life, on the other hand, reading of non-literary concerns on information processing mainly. However, according to the Fromm's saying that all the things that reading of literary and non-literary could operated as both mode of 'to be' and 'to have', non-literary reading does not limit the category of 'information processing'.

For the lifelong education of reading, teaching of reading has to be systemized. The systemized teaching of reading is that training a basic literacy like a literal reading substantially first, then, goes forward to the critical reading gradually. In additionally teaching of reading has to get out of preparing-centered for an entrance examination and pursuits that reading experience concerned with readers' life and interest. So teaching of reading has to make everyone who reads the books could get a pleasure, a meaning of life in the reading and realize that reading is the process that pursuing meaning infinitely.

【Key words】 readig as a lifelong education, reading of the model of 'to have', reading of the model of 'to be', systemized teaching of reading, teaching of reading as a meaningful experience