

교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식 연구

— ‘정보 텍스트’에 대한 논의를 중심으로 —

이순영*

<차 례>

- I. 문제 제기
- II. 선행 연구 검토
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과와 논의
- V. 요약과 제언

I. 문제 제기

읽기는 한 개인의 삶은 물론 사회와 국가의 경쟁력에도 큰 영향을 미친다(노명완·이치숙, 2002). 예로부터 세계 각국이 읽기를 교육의 근간으로 삼고, 국민들에게 양질의 읽기 활동을 권장해 온 것도 이 때문이다. 학교 교육의 질을 제고해야 한다는 위기론이 제기될 때마다 정책 입안자들과 교육 연구자들은 읽기 교육에 주목해 왔다(Anderson 외, 1985). 다만 과거에는 문맹 퇴치와 같은 기초 문식성 증진이나 교양 독서가 읽기 교육의 핵심이었다면, 최근에는 급변하는 사회 변화에 맞추어 다양한 양식의 텍스트들을 읽고 정보를 선별·가공·재생산하는 읽기 활동이 강조되고 있다. 특히 2000년 이후에 발표된 세계 각국의 교육 정책이나 읽기 연구 기관들

* 고려대학교 사범대학 국어교육과

의 성명서를 보면, 정보 문식성과 테크놀로지를 강조하는 읽기 교육의 최신 동향을 확인할 수 있다(NCTE, 2008 ; U.S. Depart. of Education, 2002 ; National Literacy Trust, 2010 ; 교육과학기술부, 2011).

세계 각국의 읽기 연구자들이 정보 문식성(information literacy)이나 정보 글 읽기를 강조하는 이유는 ‘학교에서 학생들에게 다양한 종류의 텍스트를 충분히 제공하고 있는가?’ 하는 의문에서 출발한다. 일례로 미국에서는 초등학교 1학년 교실에서 정보 텍스트를 읽는 활동이 하루 평균 3.6분에 불과하며, 학급문고 중 정보 텍스트는 10% 미만이라는 사실이 밝혀져 사회적 파장을 일으켰다(Duke, 2000). Baumann 외(1998)는 초등 교사의 대다수가 철저히 문학 텍스트 중심으로 아이들을 지도하고 있는 실태를 보고하기도 하였다. 학생들에게 다양한 텍스트를 제공해야 하는 교사들의 장르 선호가 이처럼 편중되면 균형 있는 독서 교육의 실천도 불가하다.

그렇다면 과연 학생에게 적합한 텍스트는 이야기나 문학 작품인가? 학생들에게 정보 텍스트는 정말로 재미없고 어려운 제재인가? 국어 교사들은 문학 작품을 선호하는 이들이고, 그래서 학생들에게 문학 제재를 많이 추천하고 있는가? 1990년대 후반 이래, 많은 독서 연구자들이 이러한 의문을 제기했다. 그 이면에는 교과 독서, 학습 독서, 지식 생산으로서의 독서를 강조하는 시대적 요구와는 달리 학교의 독서 교육과 교사의 인식은 여전히 문학 텍스트 중심이라는 비판적 시각이 존재한다(Moss, 2003).

앞서 언급하였듯이 21세기에 들어서면서 개인의 취미나 교양 차원의 읽기보다는 직무나 사회 활동, 학술적인 목적으로 여러 가지 정보원을 활용하여 새로운 지식 정보를 창출하는 읽기 활동이 강조되고 있다. 이러한 읽기 활동의 주 대상과 결과물은 모두 정보 텍스트(information text)이다. 이런 이유로 최근 국제 독서 학계에서는 정보 텍스트 읽기가 중요한 연구 영역으로 주목받고 있다.¹⁾ 문식성 분야의 영향력 있는 학자들은 정보 텍

1) 국제독서학회(International Reading Association)에서 발표한 2011년 What's hot 쟁점 리포트에 의하면, 설문에 응답한 읽기 분야의 전문가 전원이 ‘정보 텍스트/논픽션 읽기’를 향후 더욱 주목해야 하는 주제로 지목하였다. 이러한 결과는 정보 텍스트에 대한 독서 학계나 독서 교육 분야의 뜨거운 관심을 보여준다. 이순영(2011) 논의 참고.

스트 문식성이 여러 교과 성취의 필수 요건이며, 교육 연구자나 미래의 사회 구성원들의 관심사는 서사 읽기(narrative reading)가 아니라 설명 텍스트 읽기 능력(competence with expository text)임을 강조하고 있다(Pearson, 2004). 또한 많은 연구자들이 문학 작품 감상과 정보 텍스트 읽기의 성격이 다르며, 허구적 서사 작품에만 편중된 수업으로는 고등 수준의 문식성을 개발하기에 부족하므로 정보 텍스트 교육을 강화해야 한다고 주장하고 있다(Saul & Dieckman, 2005 ; Duke & Bennett-Armistead, 2003).

그러나 독서 분야의 세계적인 연구 동향이나 정책에도 불구하고, 정보 글 읽기에 관한 국내의 연구 성과는 아직도 미미하다. 1990년대 이래, 국어 교육의 내용이나 교과서 구성과 관련하여 텍스트의 유형을 분류하는 작업은 상당히 진행되었다(김봉순, 2010 ; 이도영, 2007 ; 이성영, 2006 ; 김혜정, 2005 ; 박진용, 1998). 또 이와 관련하여, 정보 텍스트의 특성을 분석하거나 교육적 시사점을 추출하는 연구(이정우, 2011 ; 김혜정, 2011 ; 박수자, 2008)도 수행되었다. 이 연구들은 정보 텍스트에 대한 국내 논의의 초석이라는 점에서 의미가 크다. 그러나 현재의 연구로는 우리 학생들의 정보 텍스트 읽기 현황이나 독해 수준, 정보 텍스트에 대한 교사·학생·학부모들의 선호 등 여러 쟁점에 대한 해답을 제시하는 데 한계가 있다.

이 논문은 정보 텍스트에 초점을 맞추어서 ‘교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식’의 문제를 탐구한 것이다. 교사들은 교과 학습과 관련하여 교과서 안팎의 다양한 글을 가르치고 추천 도서를 제시하는 등 텍스트의 선별과 지도 측면에서 중추적인 역할을 수행하고 있다. 이 연구에서는 초·중·고등학교 교사들(국어과와 타 교과 모두 포함) 약 200명을 대상으로 텍스트 유형별 인식과 선호에 관한 설문을 수행하였다. 그리고 설문에 응답한 교사 중 20명을 대상으로 심층 인터뷰를 실시하였다. 교사 대상 설문문과 인터뷰 자료를 통해 1) 우리나라 교사들의 독서에 대한 일반적인 인식과 독서 활동(독서의 개념과 목적, 텍스트 유형과 연계된 독서 교육의 목적, 즐겨 읽는 텍스트의 유형), 2) 교과서에 수록된 텍스트에 대한 교사들의 인식과 평가(교과서 텍스트에 대한 흥미도, 교과서 텍스트 유형의 다양성, 교과서 제재의 유형별 비중 등), 3) 교사들의 텍스트 유형별 난이도·흥미도·교육 비중에 대

한 인식의 문제를 탐구하고자 하였다.

교사들의 장르 인식이나 선호에 대한 연구가 부족한 국내의 연구의 현황을 고려할 때, 이 논문은 교사들의 정보 텍스트에 대한 인식과 선호에 초점을 맞춘 일종의 시론(試論)이라 할 수 있다. 그러나 아직 학교 현장에서는 ‘정보 텍스트(information text)’라는 용어와 그 의미역이 안정되지 않아, 교사들에게 정보 텍스트에 대한 인식이나 선호를 직접 질문하는 데 어려움이 있었다. 용어 사용의 제약을 고려하여, 이 논문에서는 정보 텍스트와 함께 교사들에게 보다 친숙한 용어들(예: 비문학 텍스트, 시-소설-수필과 같은 문학 텍스트)을 적절히 활용하여 교사들의 인식과 선호를 검토하였다. 이 연구를 통해 교수학습 전반에 영향을 미치는 교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식 현황을 실증적인 자료를 통해 확인할 수 있을 것이다.

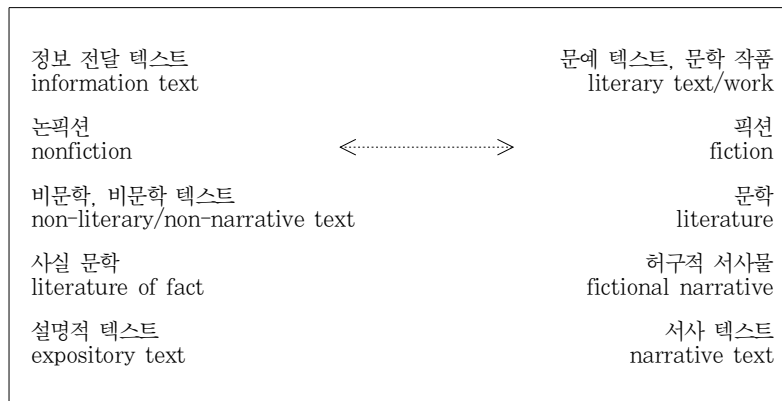
II. 선행 연구 검토 : 정보 텍스트, 독자, 교육의 문제

1. 정보 텍스트의 개념

정보 텍스트의 개념, 범위, 용어의 문제는 쟁점거리이다.²⁾ 이러한 논쟁은 정보 텍스트에 대한 실천적인 논의와 현장 적용을 어렵게 만드는 요인이기도 하였다. 실제로 학계나 현장에서는 정보 전달 텍스트, 논픽션, 비문학 텍스트, 사실 문학, 설명적 텍스트 등 여러 용어들이 ‘정보 텍스트’와 혼용되고 있다.³⁾ 정보를 전달하는 목적의 텍스트를 ‘정보 텍스트’라 지

2) ‘정보 텍스트’의 개념과 범주에 대한 고찰은 장르(genre)에 대한 논의이기도 하다. 정보 텍스트는 주로 문학 텍스트와 대비되는 개념이자, 비문학이나 논픽션과 유사한 장르로 규정되었다. 하지만 1980년대 이래 Kress나 Martin 등 여러 학자들의 영향으로 장르를 안정적이고 고정적이고 확정적인 결과로서 이해하기보다는 ‘사회적 과정이나 합의’로 이해하는 논의가 활발하다. 장르론에 대한 일반 논의는 Freedman & Medway(1994), 주세형·김은성·남가영 역(2007)을 참고할 수 있다.

칭할 때,⁴⁾ 정보 텍스트는 일반적으로 문학 작품(literature)이나 문예 텍스트(literary text), 허구적 서사물(fictional text)과 대비되곤 한다. 정보 텍스트와 유사하거나 대비되는 용어들을 간단히 도식화하면 [그림 1]과 같다.



정보 텍스트의 개념과 범위를 규정하는 쟁점 중의 하나는 ‘논픽션(nonfiction)’과의 관계이다. 연구자에 따라 논픽션을 포함하는 개념으로 정

- 3) 필자는 각주 3번에서 언급한 바와 같이, 장르를 고정적이고 확정적인 결과 대신에 언중들의 보편적인 생각이나 사회적 함의로 인식하는 최근의 장르관에 동의한다. 이런 관점에서 볼 때 개별 장르의 개념을 사전적으로 명확하게 규정하는 것은 사실상 불가능하며 큰 의미도 갖지 않는다고 할 수 있다. 실제로 블로그나 스마트폰 상의 글쓰기 활동은 기존의 장르나 단일 모드 개념으로 설명하기 어렵다. ‘이야기’ 또한 사전에 명확하게 규정된 정보보다는 이 시대의 언중들이 무엇을 ‘이야기’라고 생각하는지, 또 실제로 텍스트를 만났을 때 어떤 것은 이야기라고 느끼고 무엇을 이야기에서 거리가 멀다고 인식하는지가 더 중요한 준거가 된다고 할 수 있다. 물론 개인에 따라 ‘이야기’의 의미역은 서로 다를 수 있을 것이다. 이런 맥락에서 필자는 ‘정보 텍스트’와 관련하여 여러 용어가 존재하고, 이 용어들의 의미역이 일정 부분 서로 중첩되는 것은 자연스러운 현상이라고 생각한다. 이 용어 중의 하나만 올바른 용어라기보다는 발화 목적과 상황, 그리고 발화자의 의도와 장르관에 따라 최적의 용어를 사용하는 접근이 필요할 것이다.
- 4) 2007 개정 국어과 교육과정의 내용 체계는 ‘정보 전달, 설득, 사회적 상호 작용, 정서 표현’의 네 국면을 설정하고 있다. 교육과정에 근거하여 담화 목적을 강조하여 ‘정보 전달 텍스트’라고 명명하는 연구도 있다(이정우, 2011). 이 논문에서는 ‘정보 전달 텍스트’를 ‘정보 텍스트’나 ‘정보글/정보책’과 구분하지 않고 같은 개념으로 사용하고자 한다.

보 텍스트를 사용하기도 하고, 반대로 논픽션을 정보 텍스트보다 큰 개념으로 설정하기도 한다. Kristo & Bamford(2004)는 전자의 경우이다. 이들은 ‘논픽션’을 저자의 조사나 연구의 결과물로서, 정보를 제공·설명·주장·입증하는 텍스트라고 규정하고 있다. 이때 논픽션은 사실 문학(literature of fact)으로 주로 과학·역사·수학·예술 분야의 도서를 의미하는데 반해, 정보 텍스트는 논픽션뿐 아니라 설명적 텍스트나 비서사물(non-narrative writing)의 다양한 종류까지 포함하는 넓은 개념으로 설정된다.

반면에 Duke & Billman(2009)는 ‘논픽션’을 여러 장르가 합쳐진 상위 개념으로 보았다. 이때 논픽션에는 정보 텍스트는 물론이고 자서전, 위인전, 일기, 설득 텍스트, 실화, 절차를 밝혀 놓은 텍스트 등 진실(true)에 대한 것이나 허구가 아닌 내용을 전달하는 모든 종류의 텍스트가 포함된다. Duke & Billman(2009)이나 Duke & Bennett-Armistead(2003)는 자연이나 사회에 대한 정보 전달이 주목적인 글을 정보 텍스트로 규정하고, 이러한 텍스트는 목적을 달성하기 위하여 특정한 구조나 언어적 특성을 갖는다고 보았다. 이들은 정보 텍스트에는 다양한 하위 유형들이 존재한다고 보았는데, 1) 과정을 강조하는 텍스트(process informational text, 예 : 우유로 아이스크림을 만드는 법), 2) 특정 화제에 대한 정보 종합형 텍스트(all-about informational text, 예 : 악어에 대한 모든 것), 3) 정보 텍스트이면서 동시에 다른 성격을 갖는 혼합형 정보 텍스트(hybrid informational text, 예 : 사실과 허구가 혼재된 그림이야기책) 등이 그 예이다.⁵⁾

지금까지 논픽션과의 관계를 중심으로 정보 텍스트의 개념을 고찰하는 상이한 관점들을 살펴보았다. Kristo & Bamford(2004)의 정보 텍스트가 보다 광의의 개념이라면, Duke와 동료의 연구들(2009, 2003)은 협의의 개념을 제시하였다. 이상의 논의가 외국의 연구물을 중심으로 한 것이었다면, 우리나라에서 정보 텍스트의 개념은 주로 ‘비문학’과의 관계 속에서 살펴

5) 비슷한 맥락에서 Duke & Tower(2004 : 130-140)는 논픽션의 유형을 정보 텍스트를 포함하여 다섯 가지로 분류하였다. 연구자가 설정한 논픽션의 하위 텍스트 유형은 1) 정보 텍스트, 2) 콘셉트 책(concept book), 3) 전기문(biography), 4) 절차적 텍스트(procedural text), 5) 참고 자료(reference materials)이다

볼 수 있다. 국어과 교육과정⁶⁾이나 학교 현장에서 장르나 문종에 대한 논의할 때 일반적으로 ‘문학(文學)’ 대 ‘비문학(非文學)’의 구분을 사용하기 때문이다.⁷⁾ 특히 고등학교에서는 대학수학능력시험 언어영역과 관련하여 ‘문학-비문학’이 교사와 학생 모두에게 보편화되었다. 그러나 ‘비문학’은 문학이 아닌 모든 텍스트를 하나로 통칭하는 용어라고 점에서, 그 기저에는 문학 중심의 사고가 전제되어 있다는 비판을 받고 있다(Freeman & Pearson, 1992).⁸⁾ 게다가 ‘비문학’은 지칭하는 대상문학이 아닌 텍스트들의 특성을 지적하지 못한다는 점에서 정보성이 부족한 용어라고 할 수 있다. 용어의 정보성 측면에서 ‘논픽션’도 ‘비문학’과 동일한 문제가 있다. ‘비문학’이나 ‘논픽션’이라는 용어 사용을 반대하는 연구자들은 보다 적절한 용어로 ‘정보 (전달) 텍스트’나 ‘정보글/정보책’을 제안하고 있다. ‘정보 (전달) 텍스트’라는 용어 사용의 또 다른 근거는 교육과정이다.

국어과 교육과정은 담화 사용 목적을 중심으로 텍스트 유형을 제시하고 있는데, 지속적으로 제시되는 텍스트 유형 중 하나가 ‘정보 전달 텍스트’이다.⁹⁾ 물론 국어과 교육과정에 제시된 텍스트의 유형과 하위 종류는 아직 많은 논쟁거리를 담고 있다. 예를 들어, 2007 개정 교육과정은 160

6) 2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구 보고서(민현식 외, 2011)를 보면 ‘문학’과 ‘비문학’의 구분이 자주 나타난다(108, 114, 215쪽 등).

7) ‘문학’과 ‘비문학’은 현장에서 통용되는 장르 개념이지만, 이는 국어과의 영역 구분 문제와도 연관되어 있다. 국어과의 여섯 하위 영역에는 ‘문학’과 별개로 ‘읽기’가 있다. 이 두 영역의 관계는 모호하다. 이로 인해 문학 텍스트를 읽는 것은 ‘문학’ 영역의 활동이고, ‘읽기’ 영역은 (문학을 제외한) 비문학 독해나 일반적인 차원의 읽기에 대한 이론이나 방법을 배우는 것으로 왜곡되고 있다. 이 문제는 새로 고시된 2011 개정 국어과 교육과정에도 극명하게 나타난다. 2011 교육과정 개발 보고서인 민현식 외(2011 : 215)를 살펴보면, “읽기와 쓰기 영역은 비문학 읽기와 쓰기를 다루고, 문학 영역은 문학 읽기와 쓰기를 다루어 구별하였다.”고 진술하고 있다. 각주 6 함께 참고

8) Freeman & Pearson(1992)은 ‘논픽션’이라는 용어가 픽션에 비해서 열등성을 함축하고 있으며, 이런 이유로 읽기 분야의 전문가 중에 ‘논픽션’이라는 용어 사용을 반대하는 이들이 있음을 지적하고 있다. 여러 비판을 고려하여 이 연구자들은 논픽션 대신에 ‘정보책(information books)’을 제안하고 있고, 필자도 이들의 논평과 용어 제안에 동의한다.

9) 6차에서는 ‘정보 전달 · 설득 · 친교 및 정서 표현’, 7차에서는 ‘정보 전달 · 설득 · 정서 표현 · 친교’, 개정 7차에서는 ‘정보 전달 · 설득 · 사회적 상호작용 · 정서 표현’, 2011 교육과정에서는 ‘정보 전달 · 설득 · 친교 및 정서 표현하는 글’로 제시되었다.

개에 달하는 텍스트 종류를 제시하고 있어, 그 제시 방식의 체계성·대표성·전형성·계열성·균일한 비중감 측면에서 비판을 받고 있다(이도영, 2007). 그러나 6차 이래 국어과 교육과정에 제시된 텍스트 유형들 중 사회적 상호작용, 정서 표현, 친교 텍스트에 비해 ‘정보 전달’이나 ‘설득’ 텍스트는 상대적으로 안정적인 입장이라고 하겠다. 향후 정보 텍스트에 대한 논의가 활발해지면 교육과정에 제시된 ‘정보 전달 텍스트’나 ‘설득 텍스트’의 개념과 범위, 두 유형의 관계, 하위 종류에 대한 논의도 보다 정교화되리라 생각된다.¹⁰⁾

국어과 교육과정 상의 텍스트 유형이 정보 전달·설득·정서 표현 등을 중심으로 논의되었다면, 교과서 제제는 보다 전통적인 장르관에 따라 분류되어 왔다. 역대 국어 교과서의 문종을 정리한 김혜정(2005)의 연구를 살펴보면 ‘정보 전달’ 대신 설명문, 실용문, 논설문이라는 용어가 사용되고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 실용문을 비롯한 설명문과 논설문의 의미역은 서로 명확하게 구분되지 않는다. 교과서 개발자들은 교과서 제제 중 문학이 아니면서, 정보 전달이나 설득의 성격도 뚜렷하지 않은 제제를 ‘실용문’이나 ‘생활문’으로 통칭해 왔다. 특히 초등학교 국어 교과서 제제 중에는 소위 실용문이나 생활문이라 통칭되는 텍스트가 많았다.

〈표 1〉 1-7차 교육과정기의 국어과 교과서 제제의 문종 빈도

(김혜정, 2005 : 52, 표 4의 문종 순서를 재배치하여 재인용)

문종	수필	현대시	고시조	고전시가	현대시조	현대소설	고전수필	고전소설	희곡	기행문	전기문	고전산문	설명문	실용문	논설문	기타	합계
빈도	809	558	546	282	207	183	109	57	54	131	120	67	828	136	411	72	4570

국어과 교과서의 제제를 문종별로 정리한 김혜정(2005)의 연구 결과(<표 1>)를 살펴보면, 텍스트 유형별 빈도를 확인할 수 있다. 수필부터 희

10) Kristo & Bamford(2004)나 Duke & Billman(2009)의 ‘정보 텍스트’의 개념을 적용한다면, 개정 7차 교육과정의 ‘설득-사회적 상호작용-정서 표현’의 텍스트 종류 중 상당수가 사실은 정보 전달을 주목적으로 하는 정보 텍스트로 분류 가능하다.

곡(시나리오)까지 아홉 개 문종은 ‘문학 텍스트’로 전체 제재 중 약 61%에 달한다. 반면에 설명문, 실용문, 논설문과 같은 ‘정보 텍스트’¹¹⁾는 4570편 중 1375편으로 30% 정도이다.¹²⁾ 텍스트의 성격이 모호한 제재들(예 : 고전 산문, 기행문, 전기문, 기타)을 고려한다 하여도, 국어과 교과서에는 정보 텍스트보다 문학 텍스트가 많이 수록되어 있음을 알 수 있다.

국어과 교육과정의 텍스트 유형이나 교과서 제재의 분류 작업은 현재 도 진행 중이며 앞으로도 상당한 학문적 논의가 있을 것으로 예상된다.¹³⁾ 이 논문에서는 지금까지 정리한 논의를 바탕으로 특정한 대상(문학이나 허구적 서사물)에 대치되는 개념을 통칭하는 ‘비문학’이나 ‘논픽션’ 대신에, 국어과 교육과정이나 독서 학계에서 일반적으로 사용하는 ‘정보 텍스트’(information text)’라는 용어를 사용하고자 한다. 이때 ‘정보 텍스트’는 인간과 자연에 대한 지식과 정보를 전달하는 다양한 양식의 텍스트로 규정할 수 있을 것이다.

2. 정보 텍스트 읽기의 특성과 독자의 선호

정보 텍스트의 교육적 활용을 막는 요인 중의 하나는 성인들의 인식이다. 학생 독자에게 큰 영향을 미치는 성인들(예 : 교사, 학부모)의 정보 텍스트에 대한 선호는 문학 텍스트와 대비해 볼 때 더욱 명확해진다. 실제

-
- 11) 자서전이나 전기문이 ‘정보 텍스트’인가 하는 문제는 쟁점 사안이다. Pappas(2006)나 Duke & Bennett-Armistead(2003)은 자서전과 전기문처럼 서사적이고 연속적인 텍스트들(continuous discourse)을 ‘정보 텍스트’에서 배제하였다. 같은 맥락에서 Duke & Bennett-Armistead(2003)도 참고문헌 서적류(예 : 사전처럼 책 내용이 일정한 단위(chunk)로 구분되고, 일부분만 읽어도 내용이 파악되는 비연속 텍스트를 강조하였다.
- 12) <표 1>의 기행문, 전기문, 고전산문, 기타 항목은 개별 텍스트의 내용을 확인해야지만 제재의 성격을 파악할 수 있다. 교과서 제재 중 정보 텍스트의 비중(약 30%)은 빈도만을 고려한 것으로, 텍스트의 길이나 중요도에 따라 교과서 사용자가 체감하는 텍스트 유형별 비중은 이 수치와 다를 수 있다.
- 13) 텍스트의 유형 분류와 관련하여 중요한 문제 중 하나가 여러 장르의 성격을 함께 갖는 mixed/hybrid text이다. 이에 대해서는 다양한 후속 연구와 논의가 가능할 것이다.

로 텍스트 유형에 대해 우리나라의 교사들에게 예비 조사를 실시해 보니 ‘학생들이 문학 작품 읽기를 더 좋아한다.’, ‘학생들에게는 문학 작품이 더 적합하다.’, ‘국어과의 여러 영역 중에서 선택할 수만 있다면 문학을 가르치고 싶다.’는 응답이 많았다.¹⁴⁾ 교사들의 문학 선호 양상은 초·중·고등학교 공히 나타나는 결과였으며, 이는 외국의 연구들과도 일치한다.

Baumann 외(1998)에 의하면, 미국의 초등학교 1학년 교사 중 80% 이상이 문학 텍스트를 학생들에게 적극적으로 지도하고 있으며, 유치원부터 초등학교 2학년을 담당하는 교사 중 97% 이상이 아이들에게 문학 텍스트를 규칙적으로 제시하고 있었다. 또한 초등학교 교사 중 94% 이상이 독서 교육의 목적을 문학 작품을 스스로 골라서 읽고 즐기는 독자 육성에 두고 있으며, 유창성 증진을 위해서는 반드시 문학 작품을 열심히 읽어야 한다고 믿고 있었다. 정보책을 “재미없는 것(anti-fun)”으로 지칭하는 교사들에 대한 Warren & Fitzgerald(1997 : 356)의 연구도 동일한 실태를 반영한다. 교사들의 이러한 장르 선호 양상은 학생들이 정보 텍스트를 좋아하지 않는다는 믿음을 기반으로 하고 있다.

그러나 많은 연구 결과에 의하면 학생들은 이야기책만큼이나 정보책 읽기도 좋아하는 것으로 나타났다(Klerzien, & DeRenzi, 2001 ; Duke, 2004). 학교 도서관에서 자율적으로 책을 고를 때, 도서관에는 정보 텍스트가 매우 부족함에도 불구하고 학생들은 소설책보다 정보 텍스트를 두 배나 더 많이 선택했다(Doiron, 2003). 영국 학생들의 텍스트 선호를 조사한 Cole & Hall(2002)도 학교 밖 자유 독서 상황에서 남학생과 여학생 모두 정보 텍스트가 중심인 잡지나 신문 읽기를 즐긴다고 보고했다. 심지어 어린 학생들도 정보책을 좋아하며, 정보 텍스트를 통해 많은 것을 학습하고 있는 것으로 나타났다(Pappas 외, 2004). 같은 맥락에서 Klerzien & Szabo(1998)는 초등학교 저학년생 중 반수 이상이 자유 독서 상황에서 정보 텍스트를 선택하며 정보 텍스트 읽기를 좋아한다고 보고했다. 이 시기 아이들은 사물이 어떻게 작동하는지에 관심이 많으며, 친근한 주제(애완동물이나 곤충, 자동차

14) 이 논문에 앞서 실시한 예비 조사(국어와 타 교과 교사 대상 연수, 약 150명 설문)에 의하면, 학교급을 막론하고 약 80% 이상의 교사들이 문학 제재에 강한 선호를 보였다.

등)나 탐구심을 자극하는 주제(로봇, 돌, 태양계, 화산 등)에 대한 책 읽기도 좋아하는 것으로 나타났다(Moss, 2003).¹⁵⁾

독서 동기 연구자들은 학교의 교과서나 독서 교육 자료 안에 학생들의 지식 탐구(knowledge-seeking) 욕구를 충족시킬 만한 텍스트가 부족하다고 비판하고 있다(Alexander, 1997 ; Dreher, 2003). Guthrie 외(1998)에 의하면 학생들의 독서 동기나 흥미, 몰입에 영향을 미치는 가장 강력한 요소가 호기심(curiosity)인데, 관심 분야의 정보 텍스트는 학생들의 호기심을 자극하고 충족하는 데 매우 중요한 역할을 수행한다고 한다. 그런데 학교에서 제시하는 교수학습 자료에는 양질의 정보 텍스트가 절대적으로 부족하다는 것이다¹⁶⁾. 이러한 연구는 문학만이 ‘즐거움을 위한 독서(reading for pleasure/entertainment)’의 대상은 아니며, 정보 텍스트도 독자에게 즐거움과 희열의 원천임을 강조한다. 독자에 따라서는 정보 텍스트를 통해 문학 독서 이상의 강렬한 기쁨과 만족을 경험한다. Harvey(1998 : 70)나 Moss(2003)를 비롯한 여러 연구들이 정보 텍스트 읽기의 장점을 다양한 측면에서 제시하고 있다. 정보 텍스트 읽기의 다양한 목적과 혜택을 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 정보 텍스트 읽기의 다양한 목적과 혜택들

정보 텍스트 읽기의 목적	정보 텍스트 읽기의 혜택
<ul style="list-style-type: none"> • 정보 획득 • 지적 호기심 충족 • 세상에 대한 이해의 확장 • 새로운 개념의 이해, 어휘 확장 • 우리의 삶과 학습 연계 • 좋은 정보 텍스트 생산 • 재미와 기쁨, 자기만족 	<ul style="list-style-type: none"> • 특정 분야의 개념이나 주제에 친숙해짐 • 텍스트 표지/구조 관련 독해 전략 증진 • 교과에 관련된 깊이 있는 정보 제공 • 최신의 정확한 정보와 각종 어휘 습득 • 독자의 호기심 충족과 유발, 동기 증진 • 교수학습의 개별화 가능성 제고 • 그래픽, 표, 그림/사진 독해력 증진

15) 아동 독자들은 성장하면서 관심 주제(예 : 전쟁, 스포츠, 호성, 세계사, 역사적 사건 등)에 대한 전문성을 심화시키며, 여학생에 비해 남학생들이 문학보다는 탐험, 과학, 스포츠 분야의 정보 텍스트를 더 선호한다는 연구도 있다(Johnson & Greenbaum, 1982).

16) 우리나라의 중학생 독자들을 대상으로 하는 예비 조사 연구 결과에 의하면, 교과서 이외의 독서 상황에서는 정보 텍스트 독서를 좋아하는 독자들도 교과서에 수록된 정보 텍스트는 싫어하는 경우가 많았다. 이는 교과서에 수록된 정보 텍스트가 서점이나 도서관 등 교실 밖에서 학생들이 접하는 ‘정보 책’과는 대비되는 특성(예 : 적절한 삽화나 시각 정보 자료의 부재)이 있음을 의미한다.

정보 텍스트의 읽기 목적이나 혜택이 매우 다양하다. 연구자들은 정보 텍스트 읽기가 문학 텍스트와는 다른 기능(skills)을 요구하며, 텍스트의 구조나 맥락 등 여러 가지 측면에서 차이가 있음을 강조하고 있다(Wixson, 2009 ; Duke, 2000 ; Duke & Kays, 2008 ; Pappas, 2006). 이 연구들에 의하면, 정보 텍스트는 흥미로운 화제(topic)에 대한 사실적이고 항구적인 정보를 제공, 시간성이 없는 시제 표현, 기술(description)이나 구체적인 단어 사용, 비교·대조·문제 해결·인과·설명 방식의 구조가 특징이다. 이외에도 의미 지도나 목록·차트와 같이 정보를 구조화하거나 압축해서 제시하는 그래픽 조직자(graphic organizer)가 중요한 기능을 담당한다는 특징이 있다. 문자 텍스트와 함께 그래픽 조직자에 수록된 정보를 적극적으로 활용하는 읽기 기능의 습득은 ‘교과 독서’의 핵심 목표이다.

이상의 연구 결과와 논의를 종합해 볼 때, 학생들에게 문학 텍스트와 함께 정보 텍스트를 적절하게 제공할 필요가 있다. 다양한 특성을 지닌 학생들의 학습 동기를 고취하기 위해서는 여러 종류의 읽기 자료를 제공하는 것이 매우 중요하기 때문이다. 개별 학생들이 적절한 읽기 기능을 갖추기 위해서는 저학년 때부터 여러 종류의 텍스트를 접하고, 다양한 양식의 정보 텍스트를 활용하는 연습이 필요하다.¹⁷⁾ 그리고 학생들의 읽기 활동을 적절하게 지원하고 교육 현장에서의 정보 텍스트 결핍 문제를 해소하기 위해서는 무엇보다도 학교에서 교육용 자료를 선정하고 학생들을 지도하는 교사들의 인식 변화가 선행되어야 할 것이다.

17) 정보 텍스트와 학생의 교과 흥미 간의 연관성을 보여주는 흥미로운 연구로는 Morrow & Pressley(1997)가 있다. 과학 교과 학습을 위해 학생들에게 각기 다른 유형의 텍스트를 제공한 이 연구에 의하면, 1) 문학 텍스트만 제공받은 학생 그룹 중 대부분은 과학을 좋아하지 않는다고 응답하는 반면, 2) 문학과 과학 텍스트를 병행한 학생의 대부분은 과학을 좋아한다고 응답하였다. 이는 다양한 교과 학습이나 교과 교육 내용에 대한 학생의 흥미 제고를 위해서는 정보 텍스트의 사용이 매우 중요하다는 것을 시사한다.

III. 연구 방법

우리나라 초·중·고등학교 교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식을 확인하기 위하여 설문 조사와 심층 인터뷰 방법을 사용하였다. 설문은 2011년 7~8월 동안 전국 9개 시도의 교사를 대상으로 임의 표집하여 조사하였다. 회수된 설문지 중 기본 정보가 불확실한 결측 자료를 제외하고 181명의 설문지를 최종 자료로 삼았다. 설문에 참여한 교사의 성별은 남자 70명(39%), 여자 111명(61%)이었다. 이 중 국어과 교사는 90명(53%), 타 교과목 담당 교사는 80명(47%)이었다.¹⁸⁾ 설문에 응답한 교사들의 학교급, 교직 경력, 담당 교과목 정보는 <표 3>과 같다.

<표 3> 설문 응답 교사들의 기본 정보

학교급		교직 경력		담당 교과목		
초	35명(19.3%)	5년 미만	60명(33.1%)	국어과	국어	90명(52.9%)
중	66명(36.5%)	5-10년	52명(28.7%)	타 교과	영어	10명(5.9%)
					수학	11명(6.5%)
고	80명(44.2%)	10-20년	43명(23.8%)		사회	22명(12.9%)
					과학	17명(10.0%)
계	181명(100%)	20년 이상	26명(14.4%)		예체	14명(8.2%)
					가정	4명(2.4%)
					기타	2명(1.2%)
		계	181명(100%)	계	170명(100%)	

이 연구에서 사용한 설문지는 연구자가 개발한 26문항으로 구성되었다. 설문지에는 교사들의 기본 인적 사항, 교사들의 독서와 독서 교육에 대한 일반적인 인식과 도서 선택 준거(독서 활동의 목적, 독서 교육의 목적, 학생용 도서 선택 준거 등), 교사들의 교과서 텍스트에 대한 인식과 평가(교과서

18) 담당 교과를 명기하지 않은 교사(11명)를 제외한 정보이며, 초등학교 교사는 본인의 심화 과목을 교과목으로 표시하였다. 국어과와 타 교과 교사의 정보 텍스트에 대한 선호도 함께 검증하기 위해 표집 시에 국어과와 타 교과 교사의 비중을 고려하였다.

텍스트의 흥미도, 교과서 텍스트 유형의 다양성과 유형별 비중에 대한 평가 등), 교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식을 묻는 다양한 문항들이 포함되어 있다. 회수된 설문 응답은 SPSS를 이용하여 분석하였다.

이 연구에서는 설문 조사와 함께 심층 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰는 설문 결과를 해석하기 위한 부가 정보 수집이나 정보 확인 차 수행되었다. 인터뷰는 설문 응답자 중 20명의 교사(국어과 13명, 타 교과 7명)를 임의 선별하여 이루어졌다. 심층 인터뷰는 대면이나 전화로 진행되었고, 1) 본인의 설문 응답에 대한 부가 설명과 2) 동 학교급/교과 교사들의 반응 결과를 제시하고 이에 대한 해석이나 설명을 물었다. 인터뷰는 새로운 정보 수집보다는 통계치의 의미를 왜곡하지 않기 위한 작업이었다. 연구 절차는 연구 문제 확정, 선행 연구 정리, 설문지 구성, 설문 실시, 설문 결과의 정리와 해석, 심층 인터뷰 실시, 설문 결과 재해석 순으로 진행되었다.

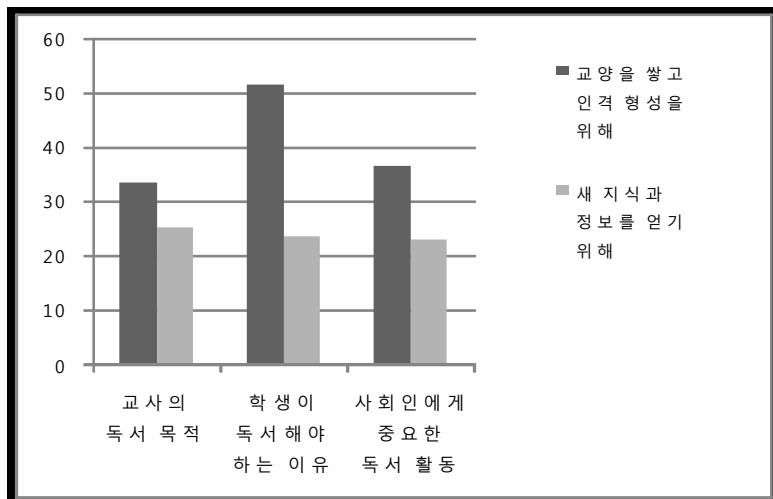
IV. 연구 결과와 논의

1. 교사들이 인식하는 독서 목적과 텍스트의 문제

: 인격 도야와 훈육, 개인적 만족을 위한 문학 중심의 교양 독서

교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식을 알아보기 위하여, 일단 독서의 목적과 필요성에 대한 교사들의 인식을 검토하였다. 이를 위해 설문지에 1) 교사 자신의 독서 목적, 2) 교사가 생각하는 학생들의 독서 목적과 필요성, 3) 사회인에게 중요한 독서 활동을 묻는 문항을 각각 설정하였다. 세 문항의 답지는 모두 ‘업무를 위하여, 학업이나 취업을 위하여, 교양과 인격 형성을 위하여, 새로운 지식/정보를 얻기 위하여, 책 읽는 것이 습관이 되어서, 다른 사람과 대화를 잘하기 위해서, 기타’로 제시했다. 세 문항의 결과를 간명하게 제시하기 위하여, 각 문항별로 가장 높은 빈도를 획

특한 1, 2순위 응답만을 뽑아서 응답 비율(%)을 정리하면 아래와 같다.



[그림 2] 교사들의 '독서 목적과 필요성'에 대한 인식

[그림 2]에서 알 수 있듯이, 교사들은 교사나 학생, 사회인 모두 “교양을 쌓고 인격을 형성하기 위하여” 독서를 해야 한다는 응답이 가장 높았다(교사의 독서 목적 중 33.5%, 학생에게 독서가 필요한 이유 중 51.6%, 사회인의 독서 목적 중 36.4%). 일곱 가지나 되는 답지 중에서 교사들이 가장 많이 지목한 독서 목적이 세 집단에 대해 모두 “교양을 쌓고 인격 형성을 위하여”인 점은 주목할 만하다. 특히 학생들에게는 이러한 독서를 강조하는 양상이 더욱 뚜렷하다. ‘독서 목적’에 대한 교사들의 인식이 학교급(초등학교-중학교-고등학교)이나 담당 교과(국어과-타 교과)에 따라 차이가 있는지를 알아보고자 F검증과 T검증을 각각 실시하였으나, 집단 간에 어떠한 유의미한 차이도 나타나지 않았다. 이는 초·중·고등학교, 국어과와 타 교과 교사 모두가 자신과 사회인, 학생들의 독서를 모두 개인의 인격 도야나 훈육, 교양 차원에서 인식하고 있음을 의미한다. 특히 독서 교육의 주체이자 전문가여야 하는 국어 교사들이 독서 교육의 목적을 타 교과 교사 집단과 차이 없이 ‘교양 독서와 인격 수양’으로 설정하고 있는 결과에 대해

서는 각별히 주목할 필요가 있다.

교사들의 이러한 독서 인식은 자신들의 독서 활동과도 상통한다. ‘평소 즐겨 읽는 텍스트의 유형/주제’에 대해, 교사들은 일반 소설(39%), 교육(14%), 수필/명상(7.7%) 순으로 응답했다. 교사들은 소설을 가장 즐겨 읽으며, 본인의 직업과 연관되는 교육 분야의 텍스트보다 문학 텍스트를 더 많이 읽는다고 응답했다. 이 문항도 학교급과 담당 교과목별로 각각 F검증과 T검증을 실시하였으나, 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 결국 초·중·고등학교, 국어과와 타 교과 교사의 실제 독서 활동도 ‘정보 독서’나 ‘직무 독서’의 성격보다는 문학 텍스트를 대상으로 한 ‘교양 독서’ 중심임을 알 수 있다. 교사들의 이러한 독서 실태는 문학 텍스트에 대한 교사들의 선호를 보여준다. 이상의 내용과 논의를 정리하면, 우리나라 교사들의 독서 목적에 대한 인식과 실제의 독서 활동은 인격 도야와 훈육, 개인적 만족을 위한 문학 텍스트 중심의 ‘교양 독서’에 머물러 있다고 할 수 있다.

2. 교과서에 수록된 텍스트에 대한 교사들의 인식과 평가

이 연구에서 두 번째로 주목한 문제는 교과서에 수록된 텍스트(제재, 교과서 글)에 대한 교사들의 인식과 평가이다. 교과서에 수록된 텍스트들은 교과서의 교육 내용을 담고 있으며 교수학습의 주 자료가 되기에 중요하다. 교사는 교과서의 사용자이다. 그리고 교과서 제재에 대한 학생들의 반응을 가까이에서 매일 확인하는 존재이기도 하다. 이를 고려하여 교과서에 수록된 텍스트들에 대한 교사들의 인식(유형의 다양성에 대한 평가 포함), 또 교과서 텍스트에 대한 학생들의 반응에 대한 인식을 확인하는 문항을 제시하였다. 설문 결과는 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 교과서 텍스트의 흥미도와 다양성에 대한 교사들의 인식

질 문	응답자수	평균 ¹⁹⁾	표준편차
1. 본인(교사 자신)은 교과서에 수록된 텍스트들이 재미있다고 생각하는가?	175	3.04	.783
2. 학생들은 교과서 텍스트들을 재미있어 하는가?	175	2.66	.799
3. 교사 자신이 개인적으로 읽는 글에 비해 교과서 텍스트들이 더 재미있는가?	174	2.36	.783
4. 학생들은 개인적으로 읽는 글에 비해 교과서 텍스트들을 더 재미있어 하는가?	175	2.22	.823
5. 교과서에는 충분히 다양한 종류의 텍스트들이 수록되어 있다고 생각하는가?	175	2.95	.930

표에 제시된 질문 중에서 1·3·5번은 담당 교과목의 교과서에 수록된 텍스트(제재)에 대한 교사 자신의 평가를 묻는 문항이고, 2·4번은 교사에게 학생들의 반응을 묻은 것이다. 교과서 텍스트의 흥미도와 다양성을 평가하게 한 다섯 문항 중 교사 자신의 흥미도를 묻는 1번을 제외한 나머지 네 문항에 대한 평가 결과는 대체로 부정적이다. 교과서 텍스트에 대한 교사 자신의 흥미도는 3.04로 보통 수준이다. 그러나 개인적으로 읽는 글과 교과서 제재의 흥미와 다양성(텍스트 종류/유형)을 비교하는 질문에 대해서는, 교사와 학생의 반응 인식 모두 2점대의 부정적인 평가로 나타났다. 교사들은 특히 학생들이 교과서 밖에서 자유롭게 읽는 글들에 비해 교과서 글이 재미있는가 하는 질문에 대해 가장 부정적인 응답을 하였다. 교과서 텍스트에 대한 학생들의 실제 반응은 이러한 교사들의 인식보다도 더욱 부정적일 수 있다는 점에서 주목할 만한 결과라 하겠다. 교과서 텍스트들이 사용자가 평소 접하는 텍스트들에 비해 흥미롭지 않다는 이 연구의 결과는 교과서 개발과 개선 측면에서도 시사하는 바가 크다.

담당 교과목의 교과서에 대한 교사들의 응답은 초등학교에 비해 중, 고등학교 교사들이 더 부정적인 반응을 보이는 것으로 나타났다. 학교급

19) ‘평균’은 교사들의 응답을 리커트식 척도를 이용하여 환산하였다. ‘전혀 그렇지 않다(1점), 그렇지 않다(2점), 보통이다(3점), 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)’으로, 긍정적인 반응일수록 점수가 높고 3점 이하는 부정적인 반응이라고 할 수 있다.

간의 차이를 알아보고자 One-Way ANOVA와 Scheffe 사후 검증을 실시한 결과, 1~4번 응답의 경우 학교급간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 구체적으로 교과서 텍스트에 대한 교사 자신의 흥미도(1번)는 초등학교와 고등학교 교사 집단 간에, 2·3·4번의 집단 비교는 초·중·고등학교 교사 집단 간에 모두 유의수준 0.05에서 차이가 있었다. 반면에 국어과와 타 교과 교사의 응답은 T검증을 실시하였으나, 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 교과서 텍스트의 재미나 다양성에 대한 교사들의 인식은 교과목보다 학교급간의 차이(초등학교에 비해 중학교나 고등학교 교과서의 평가가 더 부정적임)에 더 주목할 수 있다.

〈표 5〉 국어 교과서에 최다 수록된 텍스트의 유형/분야에 대한 교사 인식

* ()속의 수치는 국어 교사들의 응답 결과임

질 문	1순위	2순위	3순위
6. 현행 초등학교 국어과 교과서에 가장 많이 수록되어 있다고 생각되는 글의 종류나 분야는 무엇입니까?	동화 53.0%	시 15.9%	소설 12.2%
	(50.6%)	(19.0%)	(13.9%)
7. 현행 중학교 국어과 교과서에 가장 많이 수록되어 있다고 생각되는 글의 종류나 분야는 무엇입니까?	소설 51.9%	수필 21.2%	시 15.4%
	(53.1%)	(13.6%)	(23.5%)
8. 현행 고등학교 국어과 교과서에 가장 많이 수록되어 있다고 생각되는 글의 종류나 분야는 무엇입니까?	소설 56.4%	시 21.5%	수필 10.7%
	(63.2%)	(30.3%)	(1.3%)

〈표 5〉는 국어 교과서에 초점을 맞춘 문항의 설문 결과로, 국어 교과서에 수록된 주요 텍스트의 유형에 대한 교사들의 인식을 보여준다. ‘현행 초·중·고등학교 국어 교과서에 어떠한 유형의 텍스트가 가장 많이 수록되어 있다고 생각하는가?’에 대한 교사 응답 중 빈도가 가장 높은 세 유형을 순서대로 정리한 것이다. 교사들의 일반적인 인식과 함께 국어 교사들의 반응(괄호 속 수치)을 구분하여 수록하였다.²⁰⁾ 흥미롭게도 초·중·고등

20) 참고로 국어 교과서에 가장 많이 수록된 텍스트 유형(1순위)에 대한 국어과와 타 교과 교사 집단의 카이제곱 분석 결과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

학교를 막론하고 교사들은 현행 국어 교과서에 가장 많이 수록된 텍스트 유형으로 ‘일반 소설(초등학교는 동화)’를 뽑았다. 그 다음으로 많이 지목된 유형도 ‘시’나 ‘수필’과 같은 문학 텍스트이다. 국어과와 타 교과 교사들이 현행 초·중·고등학교 국어 교과서에 가장 많이 수록되었다고 인식하는 제재가 모두 문학 텍스트임을 알 수 있다.

심층 인터뷰에서 이 결과에 대해 교사들의 해석을 물어보았다. 국어과와 타 교과 교사들은 공히 국어 교과서에 수록된 제재의 분량, 편수, 중요도, 교수학습 강도 등 여러 요인에 의해 ‘소설(동화)’ 작품들이 가장 많이 수록된 것으로 인식하여 응답했다고 설명했다. 이 문항과 관련된 교사들의 주요 반응을 발췌하면 다음과 같다.

- * 국어책에 소설이 제일 많은 것 같은데, 그렇지 않나요? 국어책에서 배운 거 기억나는 거 다 소설 작품들인데, 아니면 시.
- * 교과서 제재 중에는 아무래도 문학 작품이 가장 중요하니까 다른 이들도 그렇게 응답한 것 같아요.
- * 설명문 같은 것은 안 가르치는 경우도 많고 가르쳐도 단어 중심으로 설명하고 넘어가잖아요. 하지만 소설이나 시는 교사가 다 그 의미나 주제까지 꼼꼼히 가르치잖아요. 그러니까 한 편이 실려도 생활문과 같다고는 할 수 없죠.

교사 인터뷰 결과를 고려해 볼 때, <표 5>는 실제의 텍스트 편수(빈도)만이 아니라 개별 텍스트에 부가하는 교사들의 가치가 가중치로 작용한 결과임을 알 수 있다. <표 5>의 결과는 1) 실제 교과서에 게재된 텍스트 유형별 편수와 교사들의 인식이 불일치할 수 있으며, 2) 교과서 제재는 그 텍스트 유형에 따라 교사들이 상이한 가치를 부여하고 있다는 측면에서 많은 논의거리를 제공한다. 향후 국어 교과서에 수록된 텍스트 유형별 편수(실제 게재 빈도)와 이 연구에서 밝혀낸 교사들의 인식 결과(텍스트 유형별 상이한 가치 부여 현황)를 비교 분석하면 풍성한 후속 논의가 가능할 것이다. 이 문제는 ‘텍스트의 유형별 난이도와 흥미’에 대한 교사들의 인식을 검토한 다음 절에서 더 자세히 논의하고자 한다.

3. 텍스트 유형별 난이도와 흥미, 교육 비중에 대한 인식

교육용 텍스트의 적합성을 판정하는 중요한 기준들 중에는 텍스트의 난이도(level of difficulty ; 난도)와 독자의 흥미(interest)가 있다(Guthrie, 2001). 텍스트의 난이도나 흥미도는 개별 독자에 따라 결정되는 상대적인 요인이다. 아이들은 성장하면서 이야기를 포함한 여러 텍스트 유형에 대한 개념을 사회문화적으로 구성해 나가는데, 그 안에는 특정 유형에 대한 선호나 난이도 인식도 포함된다(Applebee, 1978 ; Chapman, 1995). ‘동화는 쉽고 재미있다.’나 ‘시는 짧아도 어렵고 별로 재미가 없다.’와 같은 독자의 인식이고 예이다. 이러한 텍스트 유형별 인식은 한 번 형성되면 쉽게 고착된다. 이때 독자가 특정 유형의 텍스트를 원천적으로 기피하는 일이 생길 수 있기에 주의를 요한다.

정보 텍스트의 교육적 활용이 활발하지 않은 이유도 이런 측면에서 해석해 볼 수 있다. 앞서 언급하였듯이 ‘정보 텍스트는 어렵고, 학생들이 싫어한다.’는 교사들의 인식은 자신의 독서 활동뿐만 아니라 교수학습 전반에 걸쳐(예 : 교과서에 수록된 텍스트의 사용 방식, 부가적인 교육 자료 제시, 도서 추천) 정보 텍스트를 제한하는 부정적인 결과를 초래한다(Warren & Fitzgerald, 1997). 이러한 문제를 논의하기 위해서는 정보 텍스트를 포함한 여러 텍스트들의 난이도에 대한 우리나라 교사들의 인식을 정확하게 파악하는 것이 중요하다. 이 연구에서 조사한 ‘텍스트 유형별 난이도’에 대한 교사들의 인식을 정리하면 다음과 같다.

난이도 인식	읽기 쉬움		읽기 어려움	
	<div> <div>←————→</div> <div>(상대적인 순서)</div> </div>			
1. 문학 텍스트	이야기 > 수필 > 소설 > 시			
2. 정보 텍스트 용어 포함	정보를 전달 하는 글, 사실(fact)을 설명하는 글	>	문학 텍스트	> 주장하는 글 설득하는 글 > 비문학 텍스트
3. 분야, 유형별 비교 I	문학 ²¹⁾ > 역사·사회 > 예술·철학 > 과학·기술			
4. 분야, 유형별 비교 II	이야기 > 수필 > 소설 > 역사·사회 > 시 > 예술·철학 > 과학·기술			

[그림 3] 교사들의 텍스트 유형/분야별 난이도 인식

[그림 3]은 네 가지 차원에서 교사들의 텍스트 유형/분야별 난이도 인식 결과를 정리하고 있다.

첫 번째는 ‘문학 텍스트’에 대한 교사들의 인식 결과이다.²²⁾ 문학 텍스트는 일반적으로 읽기 쉽고 재미있다는 인식이 있다. 문학의 세부 유형별 인식은 어떠한지 확인하기 위하여 문학 텍스트 중 두 유형을 비교해서 ‘더 읽기 쉬운 유형’을 고르도록 하였다. 설문 결과는 이야기(89.8%)>시(10.2%), 수필(89.3%)>시(10.7%), 소설(81.3%)>시(18.3%), 수필(55.1%)>소설(44.9%)로 나타났다. 이야기나 수필, 소설, 시에 대한 교사들의 난이도 인식은 매우 뚜렷했다. 빈도 차이가 가장 적었던 ‘수필 : 소설’ 쌍의 반응도 통계적으로 유의미한 차이를 나타내서 교사들은 ‘소설’보다 ‘수필’이 더 읽기 쉽다고 인식하는 것으로 나타났다. 정리하면 우리나라 교사들은 문학 텍스트의 여러 유형 중에서도 특히 ‘이야기’가 가장 쉽고 ‘시’가 가장 어

21) 이는 시를 제외한 결과이다. ‘시’는 이야기, 수필, 소설과 같은 문학 텍스트들은 물론 역사·사회 분야의 정보 텍스트보다도 어렵다는 인식 결과가 나타났다.

22) 교사들이 인식하는 텍스트 유형별 난이도 ‘순서’를 보다 정확하게 분석하기 위해 ‘이야기, 수필, 소설, 시’의 난이도를 각각 비교하도록 하였다(예 : ‘이야기’의 경우, 이야기 : 소설, 이야기 : 시, 이야기 : 소설 각각을 비교 평정).

렵다고 인식하며, 구체적으로는 ‘이야기>수필>소설>시’ 순서로 읽기 쉽다고 인식함을 알 수 있다.

두 번째는 ‘정보 텍스트’ 관련 유형들을 ‘문학 텍스트’와 함께 비교한 결과이다. 일반적으로 문학 텍스트에 비해 정보 텍스트의 난이도가 높다(더 어렵다)는 인식이 있는데, 이를 확인하고자 한 것이다. 교사들 중에는 ‘정보 텍스트’라는 학문적 용어에 익숙하지 않은 이도 있고, 텍스트 유형을 분류하는 용어의 의미를 다르게 사용하는 이도 있을 수 있기에, 설문에서는 관련 용어를 다양하게 제시하여 난이도를 평정하도록 하였다. 그 결과는 매우 흥미롭다. 일단 세부 유형별 1:1 비교 결과(‘더 읽기 쉽다’는 응답 비율)를 정리하면 아래와 같다.

정보를 전달하는 글 (57.6%)	>	문학 텍스트 (42.4%)
사실을 설명하는 글 (54.5%)	>	문학 텍스트 (45.5%)
문학 텍스트 (63.0%)	>	주장하는 글 (37.0%)
문학 텍스트 (64.8%)	>	설득하는 글 (35.2%)
문학 텍스트 (75.0%)	>	비문학 텍스트 (25.0%)

이 연구 결과는 ‘텍스트 명칭(용어)’이 교사들의 ‘텍스트 난이도 인식’에 긴밀한 영향을 준다는 사실을 의미한다. 우리나라의 교사들은 ‘정보를 전달하는 글’이나 ‘사실(fact)을 설명하는 글’은 문학 텍스트보다 쉬운 글이라고 인식하는 반면, ‘주장하는 글’이나 ‘설득하는 글’, ‘비문학 텍스트’는 문학 텍스트보다 어렵다고 인식하는 것으로 나타났다. 그런데 이 중 정보를 전달하는 글, 사실을 설명하는 글, 비문학 텍스트는 모두 ‘정보 텍스트’와 유사하거나 동일한 용어들이다.

여기서 특히 주목할 용어는 ‘비문학’이다. 이 연구에서 교사들은 특정 텍스트를 ‘비문학’으로 지칭할 때, 문학 텍스트에 비해 가장 큰 차이를 보이는 어려운 글로 인식하였다. 반면 ‘정보를 전달하는 글’이나 ‘사실을 전달하는 글’은 문학 텍스트보다도 오히려 쉬운 글이라고 응답하고 있다. 교사 인터뷰에 의하면, ‘비문학’이라는 용어를 들으면 대학수학능력시험의 언어영역 지문을 떠올리는 교사들이 많았다. 정보 텍스트를 ‘비문학’이라

고 지칭할 때 독자들은 ‘어려운 글’, 특히 언어영역의 시험용 지문과 같이 ‘까다롭고 어렵고 지루한 텍스트’라는 선입견을 가질 수 있음을 확인할 수 있다. 학생들 중에는 어려운 글에 대해서는 독서 동기도 낮은 경우가 많기 때문에, ‘비문학’이란 용어 사용에는 각별한 주의가 필요하다. ‘비문학 텍스트’ 대신에 ‘사실/정보를 전달하는 글’ 또는 ‘정보 텍스트’라는 명칭을 사용하면 텍스트의 성격이나 목적도 분명해지고, 이 유형의 텍스트에 대한 교사나 학생들의 부정적인 선입견도 줄어들 것이다.²³⁾

[그림 3]의 세 번째와 네 번째 항목은 글의 ‘주제 분야’ 별로 교사들의 난이도 인식을 반영한 결과이다. ‘정보를 전달하는 글’이라 할지라도 다루는 내용(예: 역사에 대한 것인가, 과학에 대한 것인가)에 따라 글의 난이도는 다르게 인식될 수 있기 때문이다. 설문 결과는 ‘문학 텍스트’를 하나로 통칭했을 때, 텍스트 유형별로 읽기 쉬운 순서는 ‘문학 텍스트>역사·사회>예술·철학>과학·기술’ 순으로 나타났다. 이 중 가장 근소한 차이를 나타낸 분야는 ‘예술·철학(53%)>과학·기술(47%)’이었다. 심층 인터뷰에서 교사들은 정보 텍스트라 할지라도 예술·철학보다는 ‘과학·기술’ 분야의 텍스트가 더 전문적인 배경 지식을 요구해서 난이도가 가장 높다고 설명하였다. [그림 3]의 네 번째 항목은 문학 텍스트의 세부 유형을 나누어 난이도를 정리한 것이다. 문학 텍스트 중에서 특히 ‘시’는 어렵다는 인식이 많았는데 첫 번째 항목의 결과 참고) 여러 분야의 텍스트와 함께 평정한 결과, ‘시’는 ‘역사·사회’보다는 읽기 어렵고, ‘예술·철학’이나 ‘과학·기술’보다는 쉽다는 결과가 나왔다.

이상의 논의가 텍스트 유형별 ‘난이도’에 대한 교사의 인식이었다면, 텍스트 유형별 ‘흥미도’에 대한 인식은 어떠할까? 교사 자신의 흥미도도 분석할 수 있지만, 교육적으로는 학생들의 흥미도가 더욱 중요하다. 그래서 이 연구에서는 ‘학생들의 텍스트 유형별 흥미도’에 대한 교사의 인식에 초점을 맞추어 분석하였다.

<표 6>은 교사들의 응답에 따라 초·중·고등학교 학생들이 가장 재

23) ‘비문학’에 대한 이 연구의 결과를 고려해 볼 때, ‘문학’과 ‘비문학’의 구분을 강조하고 있는 2011 개정 국어과 교육과정의 관련 용어 사용도 재고할 필요가 있다.

미있게 읽는 텍스트 유형/분야를 정리한 것이다. 초등학교의 경우는 ‘동화 (67.1%)’라는 응답이 압도적으로 많았고, 무협지/판타지 소설과 일반 소설이 그 뒤를 이었다. 중학생과 고등학교의 경우는 ‘무협지/판타지’ 소설이 가장 높았고(중 : 49.4%, 고 : 46.7%), 그 뒤로 일반 소설과 추리 소설이 있었다. 이 결과에서 주목할 점은 교사들이 인식한 초·중·고등학교 학생들이 가장 재미있게 읽는 텍스트 유형/분야(1~3순위까지)는 모두 ‘문학 텍스트’라는 것이다. 교사들은 문학 텍스트가 이처럼 독자들에게 재미를 주는 이유가 ‘흥미진진한 사건들(26.2%)’과 ‘인간과 삶에 대한 이해를 확장해 주어서(22.7%)’라고 설명했다. 인터뷰에서 교사들은 ‘무협지’나 ‘판타지’는 읽기 쉽고, 부담이 없으며, 상상력과 흥미를 자극하는 요소가 풍부해서 학생들이 즐겨 읽는다고 응답했다.

〈표 6〉 학생들의 텍스트 유형/분야별 흥미도 (교사들의 인식)

질 문	1순위	2순위	3순위
1. 초등학교들이 가장 재미있게 읽는 텍스트의 종류나 분야는 무엇이라고 생각하십니까?	동화 67.1%	무협지/ 판타지 15.9%	일반 소설 6.1%
2. 중학생들이 가장 재미있게 읽는 텍스트의 종류나 분야는 무엇이라고 생각하십니까?	무협지/ 판타지 49.4%	일반 소설 16.5%	추리 소설 16.5%
3. 고등학교들이 가장 재미있게 읽는 텍스트의 종류나 분야는 무엇이라고 생각하십니까?	무협지/ 판타지 46.7%	일반 소설 21.7%	추리 소설 15.1%

그러나 <표 6>의 결과는 학생들의 텍스트 유형/분야별 흥미도에 대한 교사들의 인식 결과이기 때문에, 실제 학생들의 반응에 근거한 보다 정밀한 후속 연구가 필요하다. 교사들의 인식과 학생들의 실제 흥미도 반응이 일치할 때는 우리나라 학생들이 문학 텍스트를 즐겨 읽는다고 설명할 수 있지만, 만일 차이가 있다면 그에 대한 해석도 필요하다. 이 연구에서는 ‘학생들은 동화나 무협지/판타지 소설과 같은 문학 텍스트를 가장 재미있게 읽는다.’는 교사들의 인식 확인만으로도 의미가 있다.

이 결과는 <표 7>과 함께 논의가 가능하다. <표 7>은 학생들이 많이 읽어야만 한다고 교사들이 생각하는 텍스트 유형들이다.

<표 7> 학생들이 다독해야 하는 텍스트 유형/분야에 대한 교사들의 인식²⁴⁾

질 문	1순위	2순위
1. 초등학생들이 가장 많이 읽어야 한다고 생각하는 텍스트의 종류나 분야는 무엇입니까?	동화 59.3%	일반 소설 8.2%
2. 중학생들이 가장 많이 읽어야 한다고 생각하는 텍스트의 종류나 분야는 무엇입니까?	일반 소설 33.5%	수필 명상 12.1%
3. 고등학생들이 가장 많이 읽어야 한다고 생각하는 텍스트의 종류나 분야는 무엇입니까?	일반 소설 26.9%	철학 사상 18.1%

이 문항의 설문 결과에 의하면, 우리나라 교사들은 초·중·고등학교 학교급을 막론하고 학생들이 가장 많이 읽어야 하는 텍스트로 ‘일반 소설(초등은 동화)’을 들고 있다. 학생들의 흥미가 높은 텍스트와 함께 교사가 학생들에게 가장 권장하는 텍스트가 모두 ‘일반 소설’임을 알 수 있다. 그리고 고등학생이 많이 읽어야 하는 텍스트로 ‘철학·사상’ 분야가 2순위를 차지한 점도 주목할 만하다. 교사들이 인식하는 독서 목적(그림 2 참조)을 고려해 볼 때, 교사들이 고등학생에게 ‘교양과 인격 형성’을 위한 텍스트로 ‘소설’과 ‘철학·사상’ 텍스트를 강조하고 있음을 알 수 있다. 이와 관련된 인터뷰에서 많은 교사들이 고등학생이 읽어야 하는 텍스트로 인문학을 들었다. 인문학 텍스트에 대한 교사들의 강조 성향이 이 설문에서 ‘소설’과 ‘철학·사상’으로 구체화되었다는 해석이 가능하다.

이러한 교사들의 인식은 국어 교과서나 권장 도서 중 문학 텍스트가 차지해야 하는 비중에 대한 인식과도 상통한다. 이 연구에서 모든 학교급의 교사들은 국어 교과서에서 문학 텍스트는 약 48~50%, 학생을 대상으

24) 3순위 이하는 텍스트 유형별 취득 빈도가 매우 낮고, 여러 유형들이 유사한 빈도를 보여서 굳이 순위를 나열하지 않았다.

로 한 권장 도서 목록 중에서는 50~51%를 차지해야 한다고 응답하였다. 국어 교사와 타 교과 교사들의 응답에 차이가 있는지를 T검증 하였으나, 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 국어 교사나 타 교과 교사 모두 초·중·고등학생들이 읽는 텍스트의 약 50%를 문학 텍스트로 설정하고 있음을 알 수 있다.²⁵⁾ 텍스트 유형별 교육 비중에 대한 결과들을 종합하면, 우리나라 교사들은 학교급을 막론하고 문학 텍스트, 특히 일반 소설 중심의 ‘교양 독서’를 강조하는 양상이 뚜렷했으며, 고등학생에게는 소설과 함께 철학/사상 분야의 텍스트를 권장하고 있었다.

V. 요약과 제언

이 논문은 ‘정보 텍스트(information text)’에 초점을 맞추어서 초·중·고등학교 교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식을 설문과 인터뷰를 활용해 탐구한 양적 연구이다. 약 200명의 국어과와 타 교과 교사들이 설문에 참여하였고, 결국 자료를 제외한 181명의 설문지와 20명의 교사 인터뷰 내용을 중심으로 결과를 분석하였다.

이 논문은 크게 세 가지 연구 문제(텍스트 유형과 연계된 교사들의 독서 인식과 독서 활동, 교과서에 수록된 텍스트에 대한 교사들의 인식과 평가, 텍스트 유형별 난이도·흥미도·교육 비중에 대한 교사들의 인식)를 탐구하였다. 이 연구에서 밝혀낸 핵심 내용을 정리하면 다음과 같다.

1. 교사들의 독서 목적에 대한 인식 : 담당 교과목이나 학년급에 관계없이 교사들은 교사 자신·학생·사회인의 독서 목적을 모두 ‘교양을

25) 심층 인터뷰에서 이에 대한 교사들의 해석을 물었다. ‘문학 : 비문학’의 인식이 강해서, 문학 텍스트의 비중이 절반으로 나왔다는 설명이 일반적이었다. 향후 ‘정보 텍스트’에 대한 개념을 설명한 후, 정보 텍스트나 정보 텍스트에 속하는 하위 유형별로 텍스트 비중을 묻는 후속 연구가 가능할 것이다.

쌓고 인격 형성을 위해서'라고 응답하였다.

2. 교사들의 독서 활동 : 담당 교과목이나 학년급에 관계없이 교사들이 평소 가장 즐겨 읽는 텍스트의 유형은 '일반 소설(39%)'이었다.
3. 교과서 텍스트의 흥미도와 다양성 평가 : 교사들은 담당 교과의 교과서에 수록된 텍스트들의 흥미도와 다양성(수록된 텍스트 유형/종류 측면) 측면에서 대체로 부정적인 평가를 보였다.
4. 국어 교과서에 수록된 텍스트 유형에 대한 인식 : 교사들이 초·중·고등학교 국어 교과서에 가장 많이 수록되어 있다고 인식하는 텍스트 유형(1~3순위)은 모두 문학(동화/소설, 시, 수필)이었다.
5. 문학 텍스트의 세부 유형별 난이도에 대한 인식 : 교사들은 '이야기, 수필, 소설, 시' 순으로 읽기 쉽다고 인식했다. 문학 텍스트 중에서는 특히 '시'가 읽기 어렵다는 인식이 뚜렷했다.
6. 문학 대 정보 텍스트의 난이도에 대한 인식 : '정보 텍스트'를 지칭하는 용어에 따라 교사들의 난이도 인식이 크게 달라졌다. '정보를 전달하는 글'이나 '사실을 설명하는 글'은 문학 텍스트에 비해 읽기 쉽다고 인식하는 반면, '비문학 텍스트'는 문학이나 주장·설득하는 텍스트보다 어렵다고 인식했다.
7. 학생들이 흥미롭게 읽는 텍스트 유형에 대한 교사 인식 : 초·중·고등학생들이 가장 재미있게 읽는 텍스트 유형/분야로 동화(초등)와 무협지·판타지 소설(중, 고등학생) 등 문학 텍스트를 들었다.
8. 학생들이 많이 읽어야 하는 텍스트 유형에 대한 인식 : 초·중·고등학교 교사들은 학생들이 가장 많이 읽어야 하는 텍스트로 '일반 소설(초등은 동화)'을 지목했다. 고등학생에게는 '소설'에 이어 '철학·사상서'를 권장하는 것으로 나타났다.
9. 국어 교과서나 권장 도서 중 문학 텍스트의 비중 : 초·중·고등학교 교사들은 국어 교과서와 권장 도서 중 문학 텍스트는 50% 정도가 적정한 것으로 인식하고 있다.
10. 국어와 타 교과 교사들의 텍스트 유형별 인식 차이 : 설문 내용 전반(독서 목적, 독서 활동, 국어 교과서 제재에 대한 인식, 국어 교과서나 추천

도서의 문학 비중 등)에서 국어와 타 교과 교사들의 반응 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

이 연구에서 초·중·고등학교 국어와 타 교과 교사들은 독서에 대한 일반적인 인식, 개인의 독서 활동, 교과서 텍스트와 교육 비중에 이르기까지 문학 텍스트 중심의 인식과 선호 양상을 보였다. 이 연구는 국가·사회·시대의 요구(교과 독서나 학습 독서, 직무 독서, 지식 생산 활동으로서의 독서 활동)와는 달리 교수학습 현장에서 다양한 텍스트가 활용되고 있지 않으며, 교육의 주체인 교사들의 장르 인식과 선호가 ‘문학 텍스트’에 편중되어 있다는 문제의식에서 출발하였다. 이 연구의 결과는 이러한 문제가 독서 교육의 주체인 교사들의 인식 속에서 실재(實在)하고 있음을 확인해준다. 연구 결과를 고려해 볼 때, 보다 균형 잡힌 독서 교육을 지향하고 학생들에게 다양한 정보를 처리하고 생산하는 독서 능력을 교육하기 위해서는 ‘정보 텍스트’에 대한 교사들의 인식 변화가 시급하다.

교사들의 인식과 현장 교육의 변화를 위해서는 정보 텍스트에 대한 다양한 후속 연구가 필요하다. 연구 아이디어로 제언을 대신하고자 한다.

첫째, 실제 교재에 수록된 정보 텍스트에 대한 분석이 필요하다. 정보 텍스트가 초·중·고등학교 국어 교과서에 몇 편이나 수록되어 있는지, 교과서에 수록된 정보 텍스트들은 정보 텍스트로서의 속성을 잘 갖추고 있는지에 대한 연구가 필요하다. 교과서나 각종 권장 도서 목록에 포함된 정보 텍스트의 현황과 질수준, 난이도, 흥미도 등에 대한 분석과 평가 작업이 필요하다.

둘째, 국어 교사들이 수업에서 정보 텍스트를 얼마나, 또 어떻게 가르치고 있는가에 대한 연구가 필요하다. 앞서 제안한 국어 교과서 분석 작업이 기본 자료를 제공할 수는 있지만, 국어 수업에는 교과서뿐만 아니라 다양한 교수학습 자료가 사용된다. 실제의 국어 수업에서 정보 텍스트 활용 비중과 구체적인 교육 내용(사용 양상)에 대한 분석이 필요하다.

셋째, 이 연구에서 밝힌 교사들(특히 국어 교사들)의 텍스트에 대한 인식과 실제 교실에서의 텍스트 사용 간의 관계를 분석하는 연구가 필요하다.

이 연구에서 교사들이 텍스트 유형에 따라 상이한 가치를 부여하고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 동일한 텍스트라도 교사들의 장르 선호나 인식에 따라 다른 비중을 가지고 교수됨을 의미한다. 교사들의 장르 선호나 인식에 따라 실제 텍스트 사용이 어떻게 달라지는가에 대한 연구는 교사 교육 차원에서 시사하는 바가 크다.

넷째, 정보 텍스트에 대한 학생들의 인식과 선호에 대한 연구가 시급하다. 다양한 독서 자료를 활용하기 위해서는 교사들의 인식과 함께 학생들의 장르 인식뿐만 아니라 이러한 인식의 형성 과정과 영향 요인을 정밀하게 파악하는 것도 중요하다. 그 이후 독서 교육의 또 다른 주체인 학부모나 연구자들에 대한 연구도 가능할 것이다.

다섯째, 학생들의 정보 텍스트 읽기/쓰기 현황(시간, 양, 빈도 등)과 수준에 대한 연구가 절실하다. 우리 학생들이 교실 안팎에서 정보 텍스트를 몇 편이나 읽고, 얼마나 자주 접하고 있는지, 그 텍스트들의 수준은 어떠한지에 대한 국내 연구가 전무하다. 또한 학교급별로 학생들의 정보 텍스트를 읽거나 생산하는 수준을 규명하는 연구가 중요하다. 이러한 연구는 국가의 독서와 작문 교육의 방향을 결정하는 중요한 지표가 될 것이다.

여섯째, 정보 텍스트 읽기의 필요성과 특성, 종류, 교육적 혜택과 관련된 기초 연구가 필요하다. 무엇인지 알지도 못하는 것을 교육하거나 강조할 수는 없다. 향후 정보 텍스트에 대한 연구와 논의가 풍성해질 때, 국가의 적절한 정책 지원도 마련되고, 교사나 학생들의 인식도 변화하며, 자연스럽게 현장의 텍스트 유형별 불균형의 문제도 완화되리라 믿는다. 이 연구에서 밝힌 결과와 여러 제언들이 정보 텍스트에 대한 학계와 현장의 관심을 높이는 데 조금이라도 기여하기를 바라는 마음이 간절하다.*

* 본 논문은 2011. 10. 28. 투고되었으며, 2011. 11. 03. 심사가 시작되어 2011. 12. 10. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육과학기술부(2011), 『초·중등 독서 활성화 방안』, 교육과학기술부 인제정책실.
- 김봉순(2010), “국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 연구”, 『국어교육학연구』, 39집, pp.169-209.
- 김혜정(2005), “국어 교재의 문종 및 지은이 변천에 대한 통사적 검토”, 『국어교육』, 116호, pp.35-66.
- 김혜정(2011), “정보 전달 텍스트의 본질 및 특성과 교수학습”, 한국어교육학회 제271회 정기학술대회 자료집, pp.173-193.
- 노명완·이차숙(2002), 『문식성연구』, 박이정.
- 민현식 외(2011), 『2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구』, 교과부.
- 박수자(2008), “설명적 텍스트의 인터페이스와 독자의 이해”, 『텍스트 언어학』, 24, pp.27-53.
- 박진용(1998), “국어과 교육의 텍스트 유형 분류”, 『청람어문교육』, pp.261-282.
- 이도영(2007), “국어과 교육과정에 나타난 텍스트 유형에 대한 비판적 검토”, 『텍스트 언어학』, 22, pp.249-276.
- 이성영(2006), “국어 교과서를 구성하는 텍스트들의 유형”, 『한국초등국어교육』, 32집, pp.283-305.
- 이순영(2011), “읽기 연구의 최근 동향과 과제 : 국내외 2005년부터 2010년까지의 연구를 중심으로”, 『한국어문교육』, 10집, pp.311-340.
- 이정우(2011), “정보전달 텍스트 쓰기에서 필자의 정보 변환 양상 연구”, 한국어교육학회 제271회 정기학술대회 자료집, pp.19-44.
- 주세형·김은성·남가영 역(2007), 『쓰기 교육을 위한 문법 : 장르, 텍스트, 문법』, 박이정.
- Alexander, P.A. (1997). Knowledge-seeking and self-schema : A case for the motivational dimensions of exposition. *Educational Psychologist*, 32(2), 83 - 94.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a Nation of Readers*, National Academy of Education.
- Applebee, A.N. (1978). *A child's concept of story : Ages 2-17*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Baumann, J.F., Hoffman, J. V., Moon, J., & Duffy-Hester, A. M. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U.S. elementary classroom teachers. *Reading Teacher*, 51(8), 636 - 650.
- Chapman, M.L. (1995). The sociocognitive construction of written genres in first grade.

- Research in the Teaching of English, 29, 164 - 192.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings : learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25, 96-108.
- Doiron, R. (2003). Boy books, girl books : Should we re-organize our school library collections?, *Teacher Librarian*, 30(3), 14 - 17.
- Dreher, M.J. (2003). Motivating struggling readers by tapping the potential of information books. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 25 - 38.
- Duke, N.K. (2000). 3.6 minutes per day : The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202 - 224.
- Duke, N.K. (2004). The case for informational text : Younger students need to expand their repertoire and build literacy skills with informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40 - 44.
- Duke, N.K., & Bennett-Armistead, V.S. (2003). *Reading & writing informational text in the primary grades*. New York: Scholastic.
- Duke, N.K., & Billman, A.K. (2009). Informational text difficulty for beginning readers. In E.H. Hiebert & M. Sallors (Eds.), *Finding the right texts*. (pp. 109-128). New York: Guilford.
- Duke, N.K., & Kays, J. (1998). "Can I say 'Once upon a time'?" Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 295 - 318.
- Duke, N.K., & Tower, C. (2004). Nonfiction texts for young readers. In J. Hoffman & D. Schallert (Eds.), *The texts in elementary classrooms* (pp. 125 - 144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Freedman, A., & Medway, P. (1994). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Freeman, E.B., & Person, D.G. (1992). *Using nonfiction trade books in the elementary classroom : From ants to zeppelins*. Urbana, IL: NCTE.
- Guthrie, J.T. (2001). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4(8).
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., Hancock, G. R., McCann, A., Anderson, E., & Alao, S. (1998). Does Concept-Oriented Reading Instruction increase strategy-use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261-278.
- Harvey, S. (1998). *Nonfiction matters : Reading, writing, and research in grades 3 - 8*. York, ME: Stenhouse.
- Johnson, C.S., & Greenbaum, G. (1982). Girls' and boys' reading interests : A review of the

- research, In E. Sheridan, (Ed.), *Sex stereotypes and reading : Research and strategies* (pp. 35 - 48), Newark, DE : IRA.
- Kletzien, S.B., & DeRenzi, A. (2001). "I like real books" : Children's genre preferences. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- Kletzien, S.B., & Szabo, R. (1998). Information text or narrative text? Children's preferences revisited. Paper presented at NRC Conference, Austin, TX.
- Kristo, J.V., & Bamford, R.A. (2004). *Nonfiction in focus : A comprehensive framework for helping students become independent readers and writers of nonfiction*, K - 6. New York: Scholastic.
- Morrow, L.M., & Pressley, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32, 54 - 77.
- Moss, B. (2003). *Exploring the literature of fact : Children's nonfiction trade books in the elementary classroom*. New York: Guilford.
- National Council of Teachers of English. (2008). NCTE position statement : The NCTE definition of 21st century literacies. Urbana, IL: NCTE.
- National Literacy Trust. (2010). NLT Policy : Literacy in the Spending Review.
- Pappas, C.C. (2006). The information book genre : Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226-250.
- Pappas, C.C., Varelak, M., Barry, A., & Rife, A. (2004). Promoting dialogic inquiry in information book read-alouds : Young urban children's ways of making sense in science. In E.W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction : Perspectives on theory and practice* (pp. 161 - 189). Newark, DE: IRA & NSTA.
- Pearson, P.D. (2004). The reading wars. *Educational Policy*, 18, 216 - 252.
- Saul, E.W., & Dieckman, D. (2005). Choosing and using information trade books. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 502 - 513.
- U.S. Department of Education. (2002). *Reading First*.
- Warren, L., & Fitzgerald, J. (1997). Helping parents to read expository literature to their children : Promoting main-idea and detail understanding. *Reading Research and Instruction*, 36, 341-360.
- What's hot for 2011. (2011). *Reading Today*, 28(3).
- Wixson, K.(2009). Reading informational texts in the early grades, *Research into Practice Reading*. Pearson. 2-7.

〈초록〉

교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식 연구

- ‘정보 텍스트’에 대한 논의를 중심으로 -

이순영

이 논문은 ‘정보 텍스트’에 초점을 맞추어서, 초·중·고등학교 교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식을 탐구한 양적 연구이다. 연구 문제는 1) 텍스트 유형과 연계된 교사들의 독서 인식과 독서 활동, 2) 교과서 수록 텍스트(흥미도, 다양성)에 대한 교사들의 인식과 평가, 3) 텍스트 유형별 난이도·흥미도·교육 비중에 대한 교사들의 인식이었다. 약 200명의 국어과와 타 교과 교사들이 설문에 참여하였고, 181부의 설문지와 20명의 교사 인터뷰 내용을 중심으로 결과를 분석하였다.

이 연구의 결과, 우리나라 교사들은 학교급이나 교과목을 막론하고 ‘정보 텍스트’에 대한 선호나 인식이 저조한 것으로 나타났다. 연구 문제별로 결과를 정리하면, 교사들의 독서 목적에 대한 인식과 독서 활동은 인격 도야와 훈육, 개인적 만족을 위한 문학 중심의 ‘교양 독서’인 것으로 나타났다. 학생들이 다독해야 하는 텍스트의 유형, 권장 도서나 국어 교과서의 제재 비중에 대한 인식도 문학 텍스트 중심인 것으로 밝혀졌다. 교과서의 제재에 대한 교사들의 인식과 평가는 흥미나 다양성 측면에서 대체로 부정적이었고, 국어 교과서에 가장 많이 수록된 텍스트 유형으로는 1~3순위 모두 문학 텍스트가 지목되었다. 텍스트 유형별 난이도는 ‘정보 텍스트’를 지칭하는 용어(비문학, 정보를 전달하는 글 등)에 따라서 교사들의 인식이 크게 달라지는 흥미로운 결과가 나타났다. 이 연구는 독서 교육의 주체인 교사들(국어 교사 포함)의 장르 인식과 선호가 문학에 편중되어 있음을 보여준다. 국가·사회·시대에 요구를 반영하여, 교육용 텍스트의 불균형 문제를 해결하기 위해서는 향후 ‘정보 텍스트’와 관련된 연구와 교사 교육이 필요함을 시사하고 있다.

【핵심어】 정보 텍스트, 정보 전달, 논픽션, 비문학 읽기, 텍스트 유형, 장르 선호

<Abstract>

Korean Teachers' Preferences and Perceptions on Text Types

Lee, Soonyoung

Recently, there has been a call for interest in information text in the field of reading and literacy. This paper investigated Korean teachers' preferences and perceptions on text types, focusing on the issues of information text. This quantitative study examined 1) teachers' perceptions on the purpose of reading, 2) their evaluations of textbook materials, and 3) their preferences and perceptions on the levels of difficulties and motivation by text types. Data were collected from teacher survey and interview.

This study found out that Korean teachers lack interest in information text, regardless of their subjects and school levels. Korean teachers perceived teaching reading or the purpose of reading as character training or discipline using literature works. They also showed strong literature-centered perceptions regarding text types in textbooks. One of interesting findings was that teachers' perception on text difficulty was strongly affected by the names/terms of text types such as information text and nonfiction. Findings and discussions point out problems that teachers, main agents and practitioners of reading education, have constructed biased genre perceptions. Implications and ideas were suggested for further research in the relation of recent emphasis on information text in teaching reading at school.

[Key words] information text, nonfiction reading, text types, genre preference, textbook materials, teacher's perception