

읽기 교육의 목표와 내용 설정을 위한 이론적 탐색¹⁾

최 영 환 (인천교육대학교)

<차 례>

- | | |
|---------------|-----------------|
| 1. 서론 | 4. 읽기 교육의 목표 설계 |
| 2. 읽기의 본질과 과정 | 5. 읽기 교육의 내용 설계 |
| 3. 읽기 능력의 구성 | 6. 결론 |

1. 서론

인간이 세계를 인식하고 수용하는 여러 가지 상징 체계 중 가장 중요하고 대표적인 것이 바로 언어이다. 인간은 언어를 통하여 세계를 인식하여 기억하고, 회상하며, 해석하고, 재창조하는 등 다양한 사고 활동을 한다. 언어는 한 언어 사회의 구성원들이 자신들의 경험과 지식을 저장하고, 그것을 새로운 세대에게 전수하며, 문화를 창조하는 대표적인 방식이다. 음성 언어가 중심을 이루었던 시기에 언어를 통한 문화 전수와 창조는 매우 제한적인 범위에 머물 수밖에 없었으나, 문자가 개발된 이후 수천 년간 문명 사회에서 문자의 중요성은 더욱 커져 가고 있다. 물론 일상 생활에서 언어를 통한 의사 소통의 대부분은 아직도 음성 언어를 중심으로 이루어지고 있으나, 언어 사회의 경험과 지식은 문자 형태로

1) 본고는 읽기 교육의 목표와 내용 설정에 관한 이론적인 탐색을 통하여 바람직한 읽기 교육의 방향을 제시하려는 목적에서 출발하였다. 그러나 본고는 궁극적으로 읽기 교육에 관한 논의에 한정되는 것이 아니라, 국어 교육의 표현과 이해 전체 영역(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)에서 지향하여야 할 목표와 내용 설정의 방향을 제시하고자 한다. 필자는 기본적으로 이들 각 영역에 대한 논의가 읽기에 대한 논의와 크게 다르지 않을 것이라는 가정을 갖고 있다. 물론 이들 여러 영역에 대한 접근은 각각 그 나름대로의 방식이 있고, 그 연구 결과를 통합하는 과정에서 고려해야 할 점이 많겠지만, 그 내적 원리와 방법은 동일할 것이다. 따라서 본고는 논의의 편의상 가장 연구가 활발하게 이루어지고 있으며, 연구 결과가 비교적 많이 축적되어 있는 읽기 영역을 택하였을 뿐, 기본적으로 국어교육 전반에 대한 논의임을 밝혀 둔다.

저장되기 때문에 그 사회의 성원이 되려는 사람들은 그 정보에 접근하고 그것을 사용할 수 있는 읽기 능력을 갖추어야 한다. 최근 인쇄물의 급증과 함께 정보 기기의 발달로 정보를 얻을 수 있는 영역이 확대되었고, 정보의 양도 많아지고 있다. 미래 사회에서도 문자를 통한 정보의 획득과 재생산이 더욱 확산될 것으로 예상된다. 인간이 소유하고 있는 정보의 양이 두 배로 증가하는 데 걸리는 시간이 급격하게 짧아지고 있으며, 동시에 현재에는 중요한 정보로 인식되는 것들 중에서 그 정보의 가치가 낮은 것으로 폐기되는 기간도 짧아지고 있으므로 해가 갈수록 읽기의 중요성은 더욱 커질 것이다.

이러한 현상은 곧바로 읽기 교육에 영향을 미쳐 그 목표를 설정하고 내용을 제시하는 데 결정적인 지표를 제시한다. 학생이 일정 기간 공식 교육을 받은 후에는, 평생 살아가면서 다양한 삶의 영역에서 수많은 정보를 접하게 되는데, 이때 정보를 처리할 수 있는 능력을 갖추고 있어야 한다. 사실 학교에서 학생이 교육을 받을 때 적지 않은 영역의 정보는 여러 교과로부터 학습하게 되지만, 정작 중요한 읽기 방법에 대한 교육은 여러 가지 문제로 인하여 제대로 이루어지지 못하고 있다. 사회에서 정보의 양이 급증하고 정보의 가치가 급격하게 교체되는 현상에 대처하려면, 현재 읽기 교육은 사회에서 생산되는 정보의 변화에 따라가는 내용 중심적인 교육이어서는 안된다. 사회에서의 정보 변화는 필연적인 현상인데, 그것을 학교에서 수용하여 다루고자 하면 이미 그 정보는 낡은 것이 되어 버리는 현실에서 내용 중심의 읽기 교육이 이루어진다는 것은 중대한 문제가 아닐 수 없다. 결국 읽기 교육을 통해 기르고자 하는 사람은 학교에서 제시한 교육 내용으로서의 정보를 학습한 사람이 아니라 학생 스스로 정보를 학습하는 사람이어야 한다.

그러나 현재 읽기 교육의 목표와 내용은 이러한 필요를 제대로 반영하지 못하고 있다. 학교 교육에서 설정하고 있는 목표와 내용에 대해 학자들 사이에 논란이 계속되고 있고, 이러한 혼란은 교육과정이나 교과서에도 그대로 반영되어 있어서 바람직한 읽기 교육을 실시하는 데 장애가 되고 있다. 이것은 읽기 교육에 대한 연구 패러다임의 변화를 일방적으로 수용하기 때문에 생긴 현상으로, 읽기 교육을 바로잡기 위해서는 일관된 관점 하에 읽기에 대한 여러 가지 연구 결과를 수용하고 활용하는 방안을 정리하고, 체계화할 필요가 있다.

따라서 본고에서는 일차적으로 읽기의 본질을 재조명하고, 읽기 과정에 대한 논의를 재검토하여 읽기 교육을 위한 기본 요소를 추출하고자 한다. 이를 토대로 여러 가지 읽기 연구 결과를 합리적으로 수용하기 위한 기반을 모색하며, 읽기 교육의 목표와 내용을 설정하기 위한 이론적인 기초를 마련할 것이다. 이는

읽기 교육을 개선하기 위한 기본적인 의도에서 출발한 것으로, 실제로 읽기 교육과정의 개편 및 교재 개편으로 구현될 것을 기대한다.

2. 읽기의 본질과 과정

(1) 읽기의 본질

읽기의 본질에 관한 인식은 읽기에 대한 연구의 출발점으로, 읽기에 관련된 모든 영역에 영향을 미친다. 과거에는 읽기를 문자 기호를 음성으로 전환하는 해독 과정으로 보고, 문자와 발음의 대응 관계를 파악하여 문자로 표현된 의미를 찾는 과정에 초점을 두었다. 반면에 최근에는 심리학의 연구 결과에 영향을 받아, 읽기를 독자가 가지고 있는 개념을 조작하여 새로운 의미를 재구성하는 과정으로 보고, 글 자체가 담고 있는 의미보다는 독자의 경험과 지식 구조를 중요한 요소로 파악하고 있다.

그러나 문자를 해독하는 것이나 의미를 이해하는 것 중 어느 한 가지만으로 읽기를 규정하는 것은 읽기의 본질을 제대로 파악하지 못한 것이다. 이 두 가지 접근 방식은 읽기가 이루어지는 전체 과정 중 어느 한 부분에 초점을 두고 그것만을 강조하는 것이기 때문이다. 사실 읽기는 문자를 해독하고 그 의미를 이해하는 과정을 모두 포괄하는 것으로, 여러 단계에 걸쳐 이루어진다. 우리가 읽기를 해독이라고 하거나, 이해라고 할 경우 선택된 개념에 대하여 매우 활발하게 연구할 수 있지만, 배제된 개념에 내재된 가치를 무시하게 되어 읽기의 본질을 파악하는 데 문제가 될 뿐 아니라 무의미한 논쟁을 야기하기도 한다.

읽기를 해독으로만 규정할 경우 글로 표현된 내용을 이해한다는 읽기의 목표를 제대로 반영하지 못하는 문제를 안게 된다. 글의 의미를 이해한다는 상위의 목표를 배제한 채 문자와 음성 기호의 연관 및 단어의 의미 파악 정도에 머물게 된다. 반면에 읽기를 이해로만 규정하면 글의 의미 이해를 설명하는데 장점이 있으나, 이해의 기초가 되는 문자의 해독은 고려하지 못하는 문제가 남게 된다. 사실 이해라는 것이 글이나 담화의 차원에서의 논의인지, 문장이나 단어의 차원에서의 논의인지 분명하지 않으며, 그 어느 하나로만 제한할 수도 없다는 것도 주지의 사실이다. 읽기를 해독과 이해라고 양분하여 논의한다고 해도, 그 내적 단계는 매우 복잡하게 제시될 수 있다.

이러한 개념의 변화는 읽기 연구의 패러다임이 변화하는 데 따른 것으로, 개

념의 변화를 일방적으로 수용하는 것이 문제이다. 읽기 연구의 패러다임 변화는 관심 영역과 접근 관점에 따른 선택의 결과이므로 그것이 곧 읽기 현상 자체의 변화를 의미하지 않는다. 읽기 연구의 패러다임이 변화하더라도 읽기 현상은 상존하고, 본질은 불변하는 것이기 때문에, 어떤 한 가지 패러다임을 선택하기보다는 각각의 장점을 취하여 읽기 현상과 본질을 좀더 완벽하게 설명할 수 있는 방법을 택하는 것이 바람직하다. 따라서 본고는 읽기를 해독과 이해의 모든 과정을 포괄하는 것으로 규정하고, 연구의 목적과 범위에 따라, 또는 교육적 목적에 따라 초점이 달라지는 것이라는 종합적인 관점을 취한다.²⁾

(2) 읽기 과정에 대한 재인식

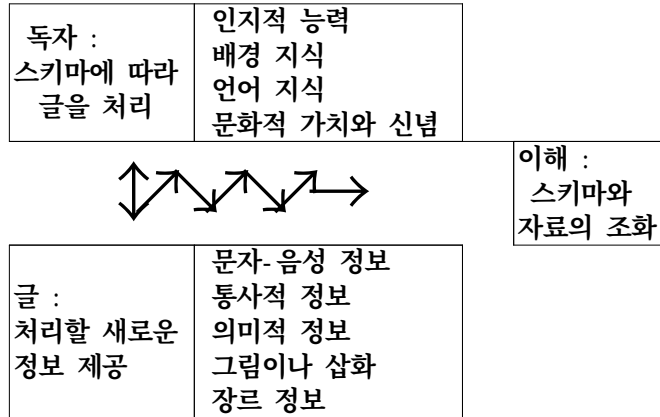
읽기 과정에 대한 논의는 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 가장 보편적인 방법인 상향식 읽기 과정은 독자가 개개의 문자를 지각하고 난 다음 이를 음성적인 기호로 전환하며, 여기서 단어의 의미가 획득되고, 글의 의미를 파악하기 위하여 통사적, 의미적 규칙이 계속해서 적용되는 계기적이고 선조적인 것으로 본다. 반면에 종합에 의한 분석 방식을 취하는 하향식 읽기 과정은 독자의 기대와 경험을 기초로 하여 독자가 글과 관련된 가정을 세우고 그 가정을 확인하기 위해 글의 각 부분을 사용한다고 본다. 상향식 과정과 하향식 과정의 장점을 취하고 단점을 보완하는 종합적인 독서 과정 모형인 상호 보완적 읽기 과정에서는, 독서는 하위 단계에서 상위 단계로 이어지는 선조적 과정도 아니고, 독자의 기존 지식에서부터 글을 이해하는 과정만도 아니라 이 두 과정이 평형을 이루면서 상호 보완하여 이루어진다고 본다.³⁾

읽기가 이루어지는 과정에 대한 세 가지 모형의 연구 결과를 종합적으로 검토하면, 읽기 과정에 개입되는 요소가 독자와 글, 그리고 이들 사이의 상호작용이라는 것을 확인할 수 있다. 이것을 그림으로 그리면 글과 독자, 그리고 이들의 상호 보완이라는 전체 과정을 알 수 있다.⁴⁾

2) 필자는 읽기에 대한 여러 가지 연구 결과를 비판적으로 검토하는데 그치지 않고 각각의 가치를 인정하고 그것의 장점을 합리적으로 수용하는 것이 바람직하다는 관점을 갖고 있다. 줄고(1994)에서는 이러한 관점에 기반을 두고 읽기를 해독과 이해의 전체 과정을 포괄하는 것으로 보았다.

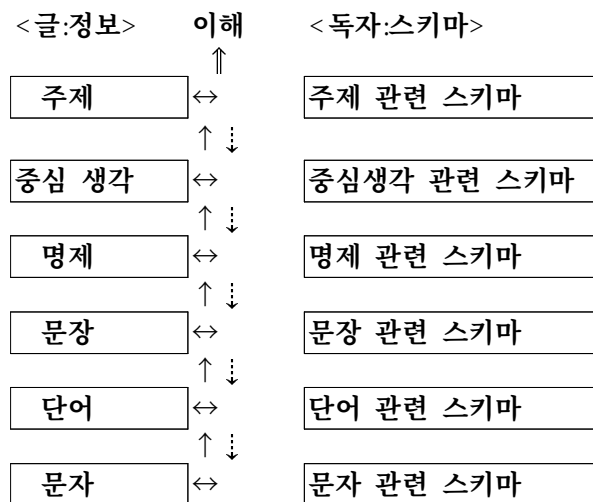
3) 이에 대한 논의는 노명완 외(1988), 박수자(1994), 박영목(1996) 등에서 상세히 다루고 있다.

4) 이 그림은 심리언어학과 인지 과학의 연구 결과를 토대로(B.S.Mikulecky, 1990:3)에서 제시한 것을 필자가 재정리한 것이다. 이와 관련된 논의는 최영환 외(1996) 참조.



<그림 1> 읽기 과정의 상호 보완 모형

그러나 이 그림에서 독자와 글의 상호작용 과정은 매우 추상적으로 제시되어 있어서 그 구체적인 과정이 드러나지 않는다. 이것을 구체화하는 것은 읽기가 이루어지는 과정을 밝히는 데 중요한 의미가 있다. 앞에서 읽기는 해독과 이해의 전체 과정을 포괄하는 것이라고 규정하였으므로, 해독 단계에서 글과 독자의 상호작용, 이해 단계에서 글과 독자의 상호작용을 좀더 세분하여 읽기 과정 모형과 통합하면 다음과 같이 나타낼 수 있을 것이다.



<그림 2> 읽기 과정의 상호 보완 상세 모형

이 그림은 읽기의 해독과 이해 과정 전체를 기초로 하여 각 단계마다 독자의 스키마가 작용한다는 것을 보여준다. 하향식 읽기 과정에 따르면 독자가 의미를 가정하고 이를 확인하는 과정으로 읽기가 진행되지만, 그래도 기본적으로 상향식 과정 자체를 무시할 수는 없다. 제목을 보고 의미를 가정하든지, 한 문장만 보고 의미를 예측하든지, 언제나 의미 이해 과정에는 해독을 포함하는 상향식 과정이 포함될 것이기 때문이다. 과거 상향식 과정은 독자를 고려하지 않고 글의 내적 체계를 중심으로 위계를 설정하였지만, 여기서는 글과 독자의 상호작용 체계를 중심으로 위계를 설정하였다. 따라서 상향식 과정은 읽기의 기본 전개 과정이므로 실선으로 그 진행을 표시하였고, 하향식 과정은 필요에 따라 어느 단계가 선택되거나 역순으로 진행될 수 있다는 점에서 점선으로 표시하였다.⁵⁾

이 그림을 통하여 우리는 읽기가 이루어지는 각 단계마다 의미를 파악하기 위하여 글과 독자가 상호 보완하는 역할을 한다는 것을 확인할 수 있다. 즉 우리가 문자를 인식하는 단계에서는 문자와 관련된 독자의 스키마가 작용하여 문자 인식에 영향을 미치며, 단어를 읽는 단계에서는 단어와 관련된 스키마가 작용하고, 문장이나 명제 단계, 중심 생각이나 주제 단계에서는 각각 그와 관련된 스키마가 작용한다.

독자와 글의 상호 보완 작용을 구체화하면 각 단계에서 다루어야 할 상호 작용의 양상이 중요한 연구 대상으로 떠오른다. 읽기 과정 모형으로부터 추출된 중요 요소는 글과 독자, 이들 사이의 상호작용이므로 각 단계에서 글과 관련된 정보, 독자와 관련된 스키마 및 이들 사이의 상호작용이 중요한 연구 과제가 되고, 이러한 연구 결과의 종합이 읽기 과정 전체를 규명하는 결론을 만들게 될 것이다. 여기서 글에 대한 연구와 독자에 대한 연구는 매우 고정된 것으로 체계적인 접근이 용이하지만, 이들 사이의 상호작용은 매우 다양하고 유동적인 정신 과정이기 때문에 일관된 체계를 갖고 연구하기가 어렵다. 그러나 이 상호작용은 읽기를 설명하는 데 가장 중요한 부분이다. 이러한 정신 과정이 어떻게 이루어지는지 알 수 없지만, 목표 지향적인 과정이라는 것만은 분명하다.

목표 지향적인 정신 과정에 관한 연구는 최근 초인지(metacognition)이론으로 활발하게 논의되고 있다. Flavell(1979)은 초인지(metacognition)를 인지 과정에 대한 지식과 조정이라고 규정하고, 인간, 과제, 전략을 초인지의 세 가지 변인으로 제시하면서 어떤 학습 상황에서든지 이들 세 변인이 상호 작용하면서 영향을

5) 하향식 읽기 과정은 하나의 기본 과정을 따라 선조적으로, 계기적으로 이루어지는 것이 아니라는 사실만 제시하고 있을 뿐, 그 과정이 구체적으로 어떻게 진행되는지 밝히지 못하고 있다. 자세한 것은 박영목(1996:77-80) 참조.

미친다고 하였다. 이것은 곧바로 읽기에 적용하면, 읽기라는 정신 과정에는 독자, 글 및 상호작용으로서의 전략이 관련된다고 할 수 있다.

3. 읽기 능력의 구성

(1) 읽기 능력과 기능

읽기 능력은 문자를 해독하고 이해하는 전체 과정에서 여러 가지 요소가 동원되어 서로 복잡하게 작용하여 이루어지는 복합적인 것이다. 읽기 능력을 복합적인 것이라고 할 때 이것을 구성하는 요소를 세분할 수 있을 것이다. 읽기 능력이란 매우 포괄적인 개념이기 때문에 그 실체를 규명하기가 매우 어렵다. 따라서 능력을 설명하기 위해 여러 가지 하위 구성 요소를 제시하려고 하는데, 가장 대표적인 것이 기능의 개념을 도입하는 것이다. 읽기 능력과 읽기 기능(skill)의 관계를 설정하면서 읽기 능력을 복합적인 인지 기능으로 규정하고, 이것은 여러 가지 하위 기능으로 세분되며, 이들 하위 기능은 또 다른 하위 기능으로 단계적으로 세분되어 하나의 체계를 형성한다는 것이다. 즉 능력과 기능, 기능과 하위 기능을 상하위의 개념으로 인식하여 설명하려는 것이다.⁶⁾

그러나 능력은 기능과는 서로 다른 것으로 상하위 개념이 아니라는 견해도 보이고 있다.⁷⁾ 능력을 하위 요소로 나누어 기능이라고 할 경우, 이들 기능들의 합이 전체 능력이 되어야 하는데, 실제 언어 사용에서는 기능을 가르쳐도 언어 사용 능력이 향상되지 않는다는 문제를 제기하고 있는 것이다.

읽기 능력이 기능으로 구성된다고 하는 견해와 단순히 기능으로 구성되는 것은 아니라는 견해가 현재 읽기 연구에서 공존하게 된 혼란의 원인은 기능의 개념을 서로 다르게 사용하는 데 있다.

노명완(1992)은 기능의 개념을 “관찰 가능한 행동으로부터 추론되어야 하는 추상적인 구성 개념”으로 규정하면서, 그 의미를 둘로 나누어 설명한다.⁸⁾

- ① ‘한가지 기능’을 구성하는 여러 가지 많은 행동들의 총화로서 개개인의 특성을 초월한 일반적인 의미의 행동

6) 상향식 읽기 과정을 주장하는 학자들은 능력을 규명하기 위하여 하위 기능을 설정하고자 하였고, 제 5차 국어과 교육과정, 제 6차 국어과 교육과정에서도 이와 유사한 방식으로 국어 사용 능력을 파악하고 있는 것으로 보인다.

7) 박수자(1994), 한철우(1994) 등 참조.

8) 노명완(1992)에서는 Sloboda(1986)의 견해를 기초로 하여 그 의미를 나누고 있다.

- ② 한 개인이 갖고 있는 내재적인 것으로서 어떤 행동을 능숙하게 수행하는데 동원되는 능력으로 개인차는 물론 한 개인 내에서도 수시로 변화될 수 있는 내적 능력.

기능을 ①의 의미로 보면, 읽기 능력을 여러 가지 하위 요소로 나누어 설명하고, 하위 요소를 학습하면 전체적인 읽기 능력이 향상될 것이라는 주장에는 상당한 문제가 있음을 알 수 있다. 능력이 하위 기능들의 단순 합이 아니라고 비판하는 대부분의 학자들은 기능을 ①의 의미로 보고 비판한다.

그러나 읽기 기능에 대한 비판의 표적이 되고 있는 기능의 위계 설정에서는, 연구자들이 의도하지 않았다고 해도, 기능의 개념이 ②의 의미로 사용되고 있음을 확인할 수 있다. 읽기 능력을 여러 가지 하위 기능으로 나눈 대표적인 분류인 Barrett(1976)에서는 읽기 능력을 축어적 재인 및 회상, 재조직, 추론, 평가, 감상으로 나누어 제시하고 있는데, 본고의 논의를 위해 그 중 한 가지 하위 기능을 예로 들면 다음과 같다.

① 축어적 재인 및 회상

- 세부 내용에 대한 재인 또는 회상
- 중심 생각의 재인 또는 회상
- 줄거리의 재인 또는 회상
- 비교의 재인 또는 회상
- 원인 결과 관계의 재인 또는 회상
- 인물의 특성에 대한 재인 또는 회상

여기서 기능의 의미와 능력의 의미는 서로 혼용되는 것으로 보인다. 우리는 언어 능력을 듣기 능력, 말하기 능력, 읽기 능력, 쓰기 능력으로 나눈다. 이와 같은 방식으로 읽기 능력도 하위 능력으로 나눌 수 있다. Barrett(1976)에 제시된 읽기의 하위 기능은 일차적으로 축어적 재인 및 회상 능력, 재조직 능력, 추론 능력, 평가 능력, 감상 능력으로 바꾸어 사용할 수 있다. 그 다음 하위 분류의 하나인 축어적 재인 능력의 하위 기능은 세부 내용 재인 및 회상 능력, 중심 생각 재인 및 회상 능력, 줄거리의 재인 및 회상 능력, 비교의 재인 및 회상 능력, 원인 결과 관계의 재인 및 회상 능력, 인물의 특성에 대한 재인 및 회상 능력으로 바꾸어 부를 수 있다.⁹⁾

9) 기능을 위계적으로 설정하는 여러 학자들의 목록이나 우리 나라 국어과 교육과정에 제시된 하위 기능은 모두 능력이라는 용어로 바꾸어 쓸 수 있다. 이것은 기능과 능력의 개념

물론 여기에는 하위에 설정된 능력으로서의 기능들이 단순히 합쳐지면 상위의 능력이 된다는 의미 대신에, 어떤 행동을 수행하는 데 동원되면서 수시로 변화될 수 있다는 의미가 포함되어 있다. 사실 읽기 기능에 대한 논의에서, 기능을 ①의 의미로 규정하고 하위 기능들을 설정한 경우가 있는지 의심스럽다. 물론 하위에 설정된 기능 혹은 능력은 상위 기능의 구성 요소가 되지만, 그 기능들의 단순 합이 상위 기능을 구성하는 것은 결코 아니다. 이미 ②의 개념에는 상위의 능력은 하위의 능력을 구성 요소로서 필요로 할 뿐이지, 구성 요소의 합이 곧 능력이라는 개념이 없다. 읽기 능력은 여러 가지 하위 능력을 세분할 수 있고, 그 능력은 고정된 것이 아니라 각 단계에서 읽기 문제를 해결할 수 있는 정도를 의미한다. 읽기 능력이 부족한 사람은 전체 읽기 능력 중 하위에 속하는 능력을 갖고 있고, 유능한 독자는 상위의 능력을 갖고 있다고 말할 수 있다. 따라서 능력의 위계에 의해 독자의 읽기 능력을 구분할 수 있다.¹⁰⁾

(2) 읽기 기능과 전략

읽기 능력이 있는 독자는 글을 잘 읽기 위해 갖추어야 할 여러 가지 자질을 구비하고 있다.¹¹⁾ Sloboda(1986)는 능숙한 읽기(skilled reading)의 다섯 가지 주요 자질을 다음과 같이 제시한다.¹²⁾

① 읽기는 세상 지식에서부터 문자 규칙 지식에 이르기까지 다양한 수준의

이 서로 다르지 않다는 것이고, 그 까닭은 기능이 ②의 의미로 사용되고 있기 때문이다. 기능과 능력의 용어상 문제에 관한 것은 한철우(1994), 천경록(1995) 참조.

10) 이것은 마치 물질의 본질을 규명하는 것과 같다. 어떤 물질을 구성 성분으로 분석할 때, 구성 성분들의 단순 합이 다시 물질이 되는 것은 아니다. 물은 수소와 산소로 이루어졌지만, 수소와 산소가 있다고 곧 물이 되지는 않는다. 구성 성분들이 복잡한 반응을 일으켜야만 하나의 물질을 구성하게 되듯이, 여러 가지 읽기 하위 기능(능력)들도 복잡한 반응을 통해 상위의 능력을 구성하게 된다. 물질을 합성하기 위해 구성 성분간의 화학 반응식이 규명되어야 하듯이 읽기 능력을 설명하기 위해서도 하위 기능들의 합성이 이루어지는 과정이나 조건이 규명되어야 한다.

11) 읽기란 다른 말로 하면 읽기를 통한 의사 소통이라고 할 수 있으므로, 읽기 능력을 구성하는 요소는 의사 소통 능력을 구성하는 요소로부터 추출할 수 있다. M. Canale (1983 : 9- 10)에 따르면, 의사 소통 능력(communicative competence)은 ① 문법적 능력 : 언어 기호에 대한 숙달 ② 사회언어학적 능력 : 의미와 형식의 면에서 발화의 적절성에 대한 숙달 ③ 담화적 능력 : 문법 형식과 의미에 맞게 구어 또는 문어 텍스트를 생산하는 방법에 대한 숙달 ④ 전략적 능력 : 의사 소통의 장애를 해소하고, 효과적으로 의사 소통을 하기 위한 언어적, 비언어적 전략에 대한 숙달이라는 네 가지 구성 요소를 갖는다. 여기에서도 전략적 능력이 읽기 능력에 중요한 요소임을 알 수 있다.

12) 박수자(1994:87-88)에서 재인용.

지식의 복잡한 상호작용을 포함한다.

- ② 그러한 지식은 거의 자동화되고 매순간 무의식적으로 작용한다.
- ③ 읽는 방법은 하나만 있는 것이 아니라 능숙한 독자가 목표와 상황에 따라 선택할 수 있는 다양한 전략들이 존재한다.
- ④ 읽기의 어려움은 언어 기호 번역에서 음성화와 같은 모든 과정의 특정 하위 구성 요소 상의 결여와 관련이 있을 수 있다.
- ⑤ 성인의 읽기 기능의 개선은 불필요한 음성화의 제거에서 올 수 있다.

여기 제시된 다섯 가지 자질은 읽기에 대한 여러 가지 사실을 시사한다. ①은 읽기에는 독자의 스키마가 작용한다는 의미를 내포하고 있다. 독자는 사전 경험과 지식을 기반으로 글에 접근하게 되는데, 그 지식은 문자 규칙에 대한 것부터 세상 지식 전체를 포괄한다. ②는 독자가 갖고 있는 지식이 작용하는 기제와 관련된 것으로, ①의 지식이 지식으로 존재하는데 머물지 않고 자동적으로 사용될 수 있는 것이어야 함을 말한다. ③은 읽기 능력에는 전략이라는 것이 반영되어야 함을 보여준다. 전략은 목표와 상황에 따라 독자가 선택할 수 있는 여러 가지 방법으로 ②와 같이 자동화될 수도 있다. ④와 ⑤는 앞에서 다룬 하위 기능들과 상위 기능의 관계와 관련이 있다. 하위 기능들이 학습되지 않으면 읽기에 어려움을 겪을 수 있으므로 이의 개선이 필요하다는 것이다.

여기에서 읽는 방법은 하나가 아니라 목표와 상황에 따라 선택할 수 있는 것이라는 데 주목하여 전략의 필요성을 살펴본다. 앞에서 읽기 과정의 각 단계에서 글과 독자가 어떻게 상호 작용하는지 연구가 필요하고, 읽기 능력을 하위 능력 또는 기능으로 나눌 때 이들의 합성 방식에 대한 규명이 읽기 능력을 규명하는데 도움이 된다고 보았다. 글과 독자의 상호작용, 하위 능력 또는 기능의 합성 방식은 전략과 그 개념을 같이 한다.

전략은 “목표에 이르는 최선의 행동 방식에 대한 행위자의 생각”¹³⁾으로 읽기 과정의 각 단계에서 중요한 역할을 한다. 유능한 독자는 글을 읽을 때 글과 특정 목적 및 상황에 맞는 적절한 전략을 선택하여 해독하고 의미를 이해한다. 전략은 목표를 달성하는 방법과 시기에 대한 지식을 포함하는 역동적인 정신 과정과 행동으로 구성되는 것으로 목표 달성에 효과적이지만, 학습 속도가 느리고 사용할 때마다 의식적인 노력이 필요할 경우 그 효과가 반감되므로 자동화되어야 한다. 전략은 의식의 통제하에 있는 기능(strategies are “skills under consideration”)¹⁴⁾이

13) T.A. van Dijk(1983:64-65).

14) Paris, Lipson & Wixson(1983), S.G.Paris et al.(1991:611)에서 재인용.

라는 말에서 알 수 있듯이 전략과 기능은 매우 밀접한 관련이 있다.

글을 읽으면서 중심 내용을 찾으려고 할 때, 어떤 규칙을 기억하거나 회상하지 않고 자동적으로 중심 내용을 찾을 수도 있는데, 이 경우에는 전략적인 읽기라고 하지 않는다. 반면에 중심 내용을 찾는 목적을 의식하고, 그와 관련된 지식을 동원하여 여러 가지 가능한 방법 중 한 가지를 선택하거나 두 가지 이상을 통합하면서 가장 효과적으로 중심 내용을 찾으려고 할 경우, 이것을 전략적인 읽기라고 한다. 이때 동원되는 방법은 독자에 따라 다르다. 제목을 보고 중심 내용을 찾을 수도 있고, 글에서 중요 단어나 개념을 찾을 수도 있다. 바람직한 읽기 능력은 가능하면 읽기 목표를 자동적으로 달성할 수 있는 정도를 지향하지만, 언제나 자동적으로 처리할 수는 없기 때문에 전략적인 접근을 필요로 한다. 전략적인 접근은 일차적으로 자동화되어 기능으로 숙달되도록 하는 것을 목표로 하며, 이차적으로는 목표 달성에 문제가 발생할 경우 다시 전략적인 접근이 가능하도록 하기 위한 것이다.¹⁵⁾

읽기의 각 단계에서 전략적으로 접근하면 효과적으로 목표를 달성할 수 있으나, 읽을 때마다 모든 단계에 전략적으로 접근하면 읽는 능력은 크게 떨어진다. 읽기 단계에 따라 그에 적합한 읽기 전략이 존재하는데, 이것은 항상 전략으로만 작용하지는 않는다. 읽기의 상위 단계에서 읽기 목표가 설정되면 하위 단계에서 전략으로 작용하던 것은 기능으로 작용하여야 효과적으로 목표를 달성할 수 있다. 즉 상위 단계로 갈수록 읽기 능력의 복잡성 정도가 커지므로 전략은 더욱 복잡한 양상을 띄게 되는데, 이때 하위 단계의 전략들까지 전략으로 작용하여 정신적인 작용에 부담을 주어서는 안된다.

간단히 말하면, 해독 단계의 학습자에게는 이해 전략이 필요하지 않고, 이해 단계의 학습자에게는 해독 전략이 장애가 된다. 즉 전략적으로 단어를 인식하는 것은 단어 인식에서는 효과적이지만, 중심 내용이나 주제를 찾는 단계에서는 오히려 효과가 떨어진다. 이때에는 중심 내용이나 주제를 찾는 전략이 사용되어야 한다. 읽기 단계가 더 상위로 갈수록 하위 단계에서의 글과 독자의 상호작용은 전략적이기보다는 자동적이어야 한다. 사실 유능한 독자는 전략적인 노력을 기울이지 않아도 단어의 의미를 쉽게 파악하고 좀더 높은 단계의 읽기 전략에 주

15) 전략이 모든 상황에서 동일한 방식으로 적용되는 규칙 지배적인 과정이 아니라는 점을 고려해야 한다. 규칙 지배적인 것은 전략이 아니라 알고리즘이며, 기계적인 것이기 때문이다. 전략은 새로운 문제 상황에도 적절하게 적용될 수 있는 융통성 있는 사고 과정으로 전이성이 높은 것이어야 한다. 이것은 교육적으로도 매우 중요하다. 전략이 자동화되어 기능으로 정착되는 과정과 전략적 사용에서의 초인지 역할에 대한 구체적인 논의는 줄고(1995-1) 참조.

의를 집중한다. 읽기의 목표가 <그림2>의 단계 중 어디에 해당되는가에 따라 전략적으로 접근해야 할 것과 자동화되어야 할 것들이 결정된다. 전략적으로 접근할 가장 중요한 것은 목표와 직접 관련된 읽기 단계로, 단어의 의미를 알려면 단어 파악 전략을, 중심 내용을 찾으려면 중심 내용 찾기 전략을, 주제를 찾으려면 주제 찾기 전략을 사용하여야 한다. 주제를 찾고자 할 때 중심 내용 찾기 전략은 이미 자동화되어 있는 것이 바람직하며, 단어 의미를 파악하는 전략은 더욱 더 자동화되어 있어야 한다. 그래야 목표 달성에 필요한 전략에 정신을 집중시키고 효과적으로 제반 요인들을 통제할 수가 있다. 물론 주제를 찾다가도 주제 찾기에 결정적인 영향을 미치는 단어의 의미를 분명하게 알 수 없을 경우에는 단어 파악 전략이 사용될 수 있다.¹⁶⁾

4. 읽기 교육의 목표 설계

읽기 교육을 할 때 그 목표를 무엇으로 정할 것인가는 읽기 교육의 내용과 방법 및 읽기 교육 전체에 결정적인 영향을 미친다. 우리는 읽기 교육의 목표를 설정하기에 앞서 읽기의 목표와 읽기 교육의 목표를 구별할 필요가 있다.

읽기 교육과 관련하여 읽기 학습(learning to read)과 학습을 위한 읽기(reading to learn)를 구별할 필요가 있다. 전자는 읽기를 배우는 것이고, 후자는 무엇인가를 배우기 위해 읽는 것이다. 우리가 글을 읽는 목적은 후자와 관련이 있으나, 읽기 교육의 목적은 전자와 관련이 있다. 글을 읽으면서 그 속에서 정보를 얻거나 즐거움을 얻는 것은 읽기의 목적이고, 그런 능력을 길러 주는 것은 읽기 교육의 목적이다. 물론 읽기 교육의 목적이 제대로 달성되면 누구나 학습을 위한 읽기를 잘 할 수 있게 될 것이다. 그러나 그런 단계에 도달하기 위해서는 읽기를 배워야 한다. 즉 읽기 학습을 통해 기본적인 읽기 능력을 길러서 학습을 위한 읽기를 하도록 하는 것이다.

한마디로 읽기 교육은 읽는 방법을 가르치는 것이라고 할 수 있다. 이에 대하여 읽기 교육은 내용을 가르치는 것이라거나, 내용과 방법을 모두 가르치는 것이라는 반론이 제기되기도 한다. 물론 내용을 가르치지 않는 교육은 없지만, 이것은 내용 그 자체가 가치를 갖는다는 뜻은 아니다.¹⁷⁾ 이것은 읽기 현상을 이해

16) 전략의 자동화는 읽기 능력 향상에 필수적이지만, 자동화되어 기능으로 정착된 전략은 필요에 따라 다시 전략으로 작용할 수 있어야 한다. 줄고 (1995-1) 참조.

17) 줄고(1992, 1995-)에서는 이미 언어 지식은 언어를 사용하는 능력을 길러 주는 경우에만

하면 쉽게 해결될 문제이다. 현대 사회에서 정보가 배증되는 기간과 정보의 가치가 폐기되는 기간이 매우 짧아지고 있는 현실에서 내용을 중심으로 읽기 교육을 한다는 것은 매우 합리적이지 못하다. 읽기 자료가 바뀌면 읽는 과정도 바뀌고, 그에 필요한 전략도 달라지므로 읽는 내용은 읽기 전반에 중대한 영향을 미친다. 이런 점 때문에 읽기는 내용과 분리하여 다룰 수 없는 난점이 있다. 그러나 여기에서 내용이 읽기에 영향을 미친다고 해도 그 내용이 학습의 대상은 아니라는 점을 고려해야 한다. 대부분의 교과가 고정된 지식을 교육 내용을 하지 않고 문제 해결 능력을 길러 주는 데 초점을 둔 교육으로 전환하고 있는 까닭은 더 이상 고정된 지식을 가르치는 것이 무의미하다는 것을 간접적으로 증명한다. 읽기 교육은 어떤 교과보다 문제 해결 능력을 길러 주는 데 중요한 교과로서 당연히 읽는 방법을 가르치는 것이어야 한다.

읽기 교육은 읽는 방법을 가르치는 것이라고 하면 구체적으로 읽기 교육의 목표를 설정하는 바람직한 방안이 무엇인가 생각해야 한다. 방법이라고 하면 매우 단순하고 쉬운 것으로 생각하는 경향이 있는데, 이와는 달리 읽는 방법이란 누가(누구에게), 언제, 어디에서, 무엇을, 어떻게, 왜 등의 의사 소통의 기본 요건을 모두 고려하는 총체적인 능력을 의미한다. 우리가 읽는 방법을 가르치는 까닭은 여러 가지 문제 상황에서 목표를 달성하기 위해 글을 읽는 능력을 길러 주기 위함이다. 문제 해결적인 읽기 능력은 다른 말로 하면 의사소통적 읽기 능력이라고 할 수 있다. 그런데 앞에서 필자는 능력을 하위 능력(기능)으로 분류할 수 있다고 보았다. 따라서 읽기 교육의 목표는 능력(기능)을 체계적으로 제시하는 방식으로 설정할 수 있다.

읽기 교육에서 궁극적으로 기르고자 하는 것은 읽기 능력이라고 할 수 있으므로 모든 학교급을 포괄하는 목표로 읽기 능력이라는 것을 설정한다. 그리고 학년별, 학교급별로 적절한 읽기 능력을 하위 분류하여 설정하는 방식을 택하는 것이다. 즉 읽기 능력을 하나의 궁극적인 목표로 설정하고, 그것이 어떤 하위 능력들로 구성되는지 상세하게 분류하여, 그것을 위계적으로 제시하면 목표의 위계화가 이루어질 것이다. 이러한 목표 제시 방식을 통해 학년별 도달 목표가 설정되고, 학년별 목표를 합하면 학교급별 목표로, 학교급별 목표를 합하면 읽기

가치가 있음을 밝힌 바 있다. 이것은 읽기 영역에도 동일한 방식으로 적용된다. 여기에는 읽기 전략 스키마(strategy schema)도 포함된다. 읽기 전략 스키마는 읽는 동안에 활용 가능한 전략을 수정하고 적용하는 것과 관련된 독자의 일반적인 지식으로 흔히 과정적 지식, 절차적 지식, 조건적 지식이라는 것과 유사하다. 이 읽기 전략 스키마는 전략 사용의 필수 조건으로 읽기에서 학습할 내용이며, 그 자체로서의 가치보다는 읽기 능력의 신장에 도움이 되는 것으로서 가치가 인정되는 것이다.

교육 전체의 목표가 되는 일관된 목표 제시 방식을 얻을 수 있게 된다.

여기서 목표 제시 방식은 <그림 2>의 위계를 기초로 하지만, 그와 함께 적절한 수준도 고려하여야 한다. 문자 인식은 초등학교 저학년의 읽기 목표로 제시되는 능력이지만, 단어의 의미 파악은 초등학교와 중학교에서 제시될 수 있는 것으로 수준을 세분하여야 하고, 중심 내용 찾기와 같은 것도 학년별, 학교급별로 수준을 세분하여 제시하여야 한다. 이렇게 되면 읽기 하위 능력을 중심으로 학년별, 학교급별 위계가 설정되면서 동시에 동일 하위 능력의 수준에 따라 학년별, 학교급별 위계가 설정되어 총체적으로 읽기 교육의 모습을 파악할 수 있게 될 것이다.

결과적으로 읽기 교육의 목표는 읽기 과정의 위계를 중심으로 학년별, 학교급별로 도달해야 할 목표로서의 읽기 기능을 구체적으로 제시하는 방식이어야 하고, 그 각각의 목표들을 달성하기 위해 필요한 지도 내용이 읽기 교육의 내용으로 설정되도록 해야 한다.

5. 읽기 교육의 내용 설계

(1) 교육 내용으로서의 전략

읽기 목표를 하위 능력으로 제시하면, 그러한 능력을 구비하도록 교육하는 구체적인 지도 내용이 결정되어야 한다. 앞에서 전략과 기능의 관계를 다루면서 읽기 과정의 모든 단계에서 전략적으로 접근하는 것이 읽기 능력을 향상시키는 것과 밀접한 관련이 있다고 하였다. 능력이라는 것이 문제 상황 속에서 여러 가지 가능한 방법과 절차를 동원하여 효과적으로 목표를 달성하는 것이라고 하면, 능력은 곧 전략에 의해 나타나는 것이라고 할 수 있다.¹⁸⁾

따라서 읽기 지도의 내용은 전략적인 요소로 제시하는 것이 바람직하다. 과거에는 읽기 지도 내용을 기능의 하위 분류를 기초로 하여 제시하였으나, 이것은 기능과 능력이 같은 개념으로 사용될 수 있다는 것을 고려하면 동어반복적인 지

18) 전략적 읽기와 읽기 능력의 관계에 대하여 S. B. Kletzien(1991:69)는 읽기 능력이 우수한 학생은 자신이 사용한 읽기 전략을 언어로 표현하는 능력이 뛰어나며, 자신의 읽기 목표를 달성하는 데 방해가 되는 전략들을 더 잘 인식하는 반면, 읽기 능력이 낮은 학생은 동일한 전략을 사용하여 읽기 목표를 달성하면서도 자신이 사용한 읽기 전략을 언어로 표현하지 못하기 때문에 읽기 능력의 차이가 발생한다는 학자들의 견해를 제시하고 있다.

도 내용 제시라고 할 수 있다. 즉 읽기 능력을 기르려면 읽기 기능을 가르쳐야 하고, 읽기 기능을 가르치려면 그 하위에 있는 읽기 기능을 가르쳐야 한다는 제시 방식은 읽기 능력은 하위의 읽기 능력으로 구성되고, 그것은 다시 하위의 읽기 능력으로 구성된다는 것이기 때문에 읽기 지도의 내용이라기 보다는 읽기 지도의 목표를 제시한 것에 지나지 않는다. 예를 들면 읽기 능력을 기르는데 중심 내용 찾기 능력이 필요하다고 하면, 지도 내용을 중심 내용 찾기라고 하는데, 이렇게 해도 구체적으로 무엇을 가르쳐야 하는지 분명하게 드러나지 않기 때문에 실제 교과서를 제작하거나 교수·학습을 하는데 도움을 주지 못한다. 중심 내용 찾기는 어떤 학년에서 학습자가 갖추어야 할 읽기 능력이면서 과제가 되고, 그 과제를 수행하는데 필요한 여러 가지 방법이 존재하므로, 그 방법을 가르쳐서 학습자가 스스로 문제 상황에서 적용할 수 있도록 해야 한다.

(2) 전략의 분류

전략을 읽기 지도 내용으로 제시하려고 할 때, 어떻게 교육적 위계를 잡아 제시하는 것이 바람직한가 문제가 남게 된다. 전략은 목표를 달성하기 위해 동원할 수 있는 여러 가지 행동 방식과 절차 중 가장 좋은 것을 선택하는 행위자의 생각이므로, 전략들 사이에 위계가 없다는 것이 일반적인 견해이다. 물론 목표에 도달하기 위해 동원되는 전략들 사이에는 일시적인 위계가 존재할 수 있으나 이것이 항상 고정적인 위계로 작용하는 것이 아니다. 예를 들면 기억이나 초인지 전략은 학습 전략이면서 동시에 읽기 전략일 수도 있다. 실제로 읽기 전략을 분류하는 사람들도 기억 전략이 읽기 목표를 달성하기 위해 동원되면 읽기 전략으로, 학습을 위해 동원되면 학습 전략으로 분류할 수 있다고 하여 이들간의 위계가 고정적이지 않으며, 서로 중첩될 수도 있다는 사실을 알고 있다.

전략이란 본래 과제에 따라 선택되는 것이므로 그 특성상 학자에 따라 다르게 분류하고, 제시하는 수도 다양하며, 제시 방식도 일치하지 않는다. 이러한 다양성은 전략에 접근하는 관점의 차이에 기인하는 것이기 때문에 읽기 교육에서 전략을 다루려면 기본 분류 방식을 추출하고, 그 운영 방식을 연구하여야 한다. 읽기에 관련되는 변인을 중심으로 읽기 전략을 분류하는 것도 한 가지 방법일 수 있으나, 이것은 전략의 작용 방식을 설명하는 데 문제가 있다. 읽기 전략이 관련 변인을 중심으로 분류되면 그것이 실제 읽는 과정에서 어떤 순서로, 어떻게 작용하게 되는지 드러나지 않기 때문에, 전략들 사이의 적용 순서와 영향 관계를 파악하기 어렵다. 이것은 뒤에서 논의할 읽기 교육에 도움을 주지 못한다.

읽기 전략은 읽는 과정에서 사용되는 것이므로, 읽기 전략의 분류 방식은 읽기 과정을 기초로 설정되어야 한다. 읽기 과정에 따른 전략 분류는 읽기 전, 읽는 중, 읽은 후로 나누어 제시하면서, 읽기 전 전략은 사고의 활성화를 중심으로, 읽는 중은 글을 처리하는 전략을 중심으로, 읽은 후는 읽은 결과를 심화하는 전략을 중심으로 하도록 한다. 이렇게 하면 글을 읽는 독자가 읽는 목표를 달성하기 위해 사용하는 전략의 적용 순서와 이들 사이의 관계가 분명하게 드러나게 된다. 또한 읽기 전략을 고정된 틀 안에서 논의할 수 있게 되어, 각 과정마다 새로운 전략이 개발될 경우 교육적으로 수용하기도 쉽다.

(3) 교육 내용의 배열

읽기 과정에 따라 읽기 전, 읽는 중, 읽은 후 전략으로 분류하고 나면, 전략을 선정 배열하는 문제가 남는다. 읽기 지도 내용으로 전략을 제시할 때 기준이 분명해야 한다. 읽기 능력을 기르기 위해 동원되는 전략을 제시할 때에는 다음과 같은 기준이 필요하다.

- ① 목표 수행성
- ② 적용 수월성
- ③ 전이성

이들 기준을 살펴보면, 목표 수행성은 주어진 전략이 목표를 달성하는데 얼마나 효과적인가에 따라 배열하기 위한 것이다. 여러 가지 전략 중에서 가장 효과적으로 목표를 달성할 수 있는 것을 읽기 교육의 낮은 단계, 낮은 학년에서 먼저 가르치고, 점차 목표를 달성하는 데 효과가 떨어지는 순서로 배열하도록 한다. 여기에서 목표 수행성이 높은 것을 가르치는 데 이의는 없겠지만, 수행성이 떨어지는 것을 가르쳐야 하는 이유에 대하여 반론이 제기될 수 있다. 그러나 다양한 문제 상황에서 적용할 수 있는 전략이 많을수록 문제를 해결할 수 있는 능력이 커지기 때문에 교육 기간과 환경을 고려하여 다양한 전략을 사용할 수 있도록 지도해야 한다.

적용 수월성은 학습자가 지도 내용으로 제시된 전략을 쉽게 학습하여 사용할 수 있는 정도에 기준을 둔 것으로, 이것 역시 쉽게 학습할 수 있는 것부터 단계적으로 제시하는 기준으로 사용한다. 적용하기 쉬운 전략이 목표를 달성하는 데 더 효과적이라고 단정할 수 없기 때문에, 목표 수행성과의 관계를 고려하면서

동시에 학생의 발달 단계를 고려하여 학습하기 쉬운 것부터 단계적으로 가르치도록 해야 한다.

전이성은 하나의 전략을 학습했을 경우 그 전략이 여러 가지 문제 상황에도 적용될 수 있는 정도를 기준으로 한다. 읽기 교육에서 다른 전략은 그 자체가 하나의 상황에만 적용되는 것이 아니라 앞으로 경험하게 될 다양한 상황에서도 적용되도록 해야 효과적이라고 할 수 있다. 만일 전략이 하나의 상황에만 고정적으로 적용될 경우 그것은 이미 반복 훈련에 의한 것일 뿐 전략이 아니다. 따라서 전략은 그 전이성을 확장하는 방향으로 나아가야 하기 때문에, 이것 역시 읽기 전략의 배열 기준으로 고려해야 한다. 전이성이 떨어지는 전략은 일반적인 읽기에는 사용하기 어렵지만, 전문적인 읽기에는 매우 효과적인 것이 있을 수 있고, 필수적인 경우도 있으므로 읽기 능력을 신장시킨다는 점에서 교육 내용으로 포괄해야 한다.

이러한 기준을 적용하여 전략을 배열하면, 읽기 교육의 목표 설정과도 연계되어 구체적인 지도 내용을 통해 학년별, 학교급별 위계를 분명하게 드러낼 수 있다. 구체적으로 예들 들면, 글의 구조를 파악하는 능력을 길러 주고자 할 때 과거에는 문단 나누기 방법을 사용하였다. 그러나 최근에는 그래픽 조직자를 이용한 방법도 동원되고 있다. 이 둘 중에서 글 구조를 파악하는 데 효과적이고, 학습하기 쉬우며, 다른 글에도 쉽게 적용할 수 있는 것은 먼저, 더 오래 가르치고, 다른 것은 나중에 가르치거나 간단하게 다루도록 하여 읽기 지도의 내용으로 설정할 수가 있다. 그러나 글 구조를 파악하는 능력은 어느 한 학년, 한 시기에 완성되는 것이 아니기 때문에 여러 학년, 여러 시기에 걸쳐 읽기 교육의 목표로 제시하고, 그 구체적인 전략 중 위의 기준에 적합한 것부터 지도 내용으로 제시하여, 목표 차원에서의 포괄적이고 일반적인 교육적 위계를 좀더 구체화할 수 있을 것이다. 이것은 궁극적으로 도달할 읽기 능력의 수를 제한된 형태로 파악하여 읽기 교육의 틀을 삼고, 능력을 기르는 구체적인 방법을 다양화하여 읽기 과제를 해결하는 수행력과 적용력, 전이력을 높이도록 교육 내용을 구성하는 읽기 교육의 모양을 보여주게 된다. 이러한 방식으로 조직되면 앞으로 읽기 교육에 대한 연구는 읽기 능력의 하위 구성 능력들을 규명하는 것과 그 능력을 구현하는 구체적인 방법을 탐구하는 두 방향으로 전개될 수 있을 것이다.

6. 결론

본고는 읽기 교육의 목표와 내용을 설정하는 이론적 기초를 마련하기 위하여

읽기와 관련된 제반 요인들을 살펴보았다. 현대 사회에서 정보를 얻기 위한 읽기의 중요성은 더욱 커지고 있지만 학교에서 읽기 교육은 목표와 내용의 면에서부터 혼란의 양상을 보이고 있다. 따라서 읽기 교육을 통해 총체적인 읽기 능력을 갖추도록 하기 위해서는 읽기 교육을 전반적으로 통제하고 관리하는 목표와 내용을 합리적으로 설계해야 한다.

읽기를 해독이나 이해 중 어느 한 가지로 규정하는 것은 선택되지 않는 측면의 가치를 전적으로 무시하게 되어 읽기를 제대로 이해하는 데 장애가 된다. 읽기는 본질적으로 해독이나 글 이해의 어느 한 측면에 편중된 현상이 아니라 해독과 이해의 전 과정을 포괄하는 사고 과정이다.

읽기 과정에 대한 연구는 상향식 과정, 하향식 과정을 거쳐 상호 보완 과정에 이르고 있다. 이러한 과정 연구의 결과 우리는 읽기에 관련된 요인이 글과 독자 및 이들 사이의 상호작용이라는 것을 확인하게 된다. 상호 보완 과정은 기본적으로 상향식 과정을 기초로 하여 글과 독자의 상호작용을 이루는 것으로 상향식 모형과 다른 점은 글의 내적 체계를 중심으로 위계가 설정되는 것이 아니라, 글과 독자의 상호작용의 체계를 중심으로 위계가 설정된다는 점이다. 이것을 구체적으로 나타내면 문자와 문자 스키마, 단어와 단어 스키마, 문장과 문장 스키마 등의 관계에 의해 독자는 글을 해독하고 이해하는 과정을 거치게 된다.(자세한 것은 <그림 2>참조)

읽기 능력과 기능의 관계는 읽기 능력과 하위 능력의 관계로 생각할 수 있다. 기능의 개념은 단순하고 기계적인 의미 이외에도 개인이 갖고 있는 내적 능력이라는 의미도 있기 때문에 후자의 의미로 파악하는 것이 합리적이다. 이것은 읽기 기능의 하위 분류에서도 확인할 수 있다. 즉 읽기 능력을 하위 기능으로 나눌 때 이 기능은 능력이라는 말로 바꾸어도 그 의미가 달라지지 않는다. 이것은 기능과 능력이 같은 개념으로 사용되고 있음을 보여주는 것이다. 따라서 읽기 능력은 하위의 읽기 능력으로 분류될 수 있다. 이것은 곧 읽기 교육의 목표 설정에도 적용되어 학년별, 학교급별로 읽기 능력을 하위 능력으로 구분하여 배열하는 것이 가능하다. 이렇게 하여 학교 교육을 통해 학습시키고자 하는 읽기 능력의 실체가 규명되고, 교육적 위계를 설정할 수 있게 된다.

읽기 전략은 읽기 과제를 수행하기 위해 독자가 동원하는 최상의 방법으로 매우 역동적인 정신 과정이다. 이러한 전략은 능력을 구성하는 중요한 요소로서 읽기의 각 단계에서 다양하게 작용한다. 이러한 전략을 밝히고 그것이 자동화되도록 함으로써 읽기 능력을 총체적으로 향상시킬 수 있다. 학년별, 학교급별로 읽기 능력과 관련된 전략을 중심으로 읽기 지도 내용을 위계화할 수 있다. 이러

한 위계는 목표와 함께 읽기 교육 전체의 체계를 보여준다.

본고의 논의를 토대로 앞으로 읽기 교육과 관련된 연구의 방향을 크게 두 가지로 제시할 수 있다. 하나는 읽기 능력을 구성하는 하위 능력이 무엇인가 구체적으로 밝히는 일이다. 이것은 읽기의 실체를 규명하는 일이며, 동시에 읽기 교육에서 다루어야 할 세부 목표들을 제공하는 역할을 할 것이다. 다른 하나는 읽기 능력이 우수한 사람이 사용하는 전략이 무엇인지 조사하여 새로운 읽기 전략을 개발하고 교육적으로 도입하는 일이다. 이것은 읽기 교육을 개선하기 위한 구체적인 방안을 제시하는 역할을 할 것이다.

<참고문헌>

- 김봉순(1992), “읽기 지도 내용의 모색: 전략의 개념을 중심으로”, 선청어문 제20집, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 노명완(1990), “읽기의 개념과 읽기 지도의 문제점”, 교육한글 3호, 한글학회.
- 노명완(1992), “기능 학습의 수업 절차”, 교육연구 12권 10호.
- 노명완·박영목·권경안(1988), 국어과교육론, 갑을출판사.
- 박수자(1994), 독해와 읽기 지도, 국학자료원.
- 박수자(1995), “독해 전략의 유형과 지도에 관한 연구”, 국어교육 89, 한국국어교육연구회.
- 박영목(1995), “독서 능력 신장 방안 연구”, 국어교육 89, 한국국어교육연구회.
- 박영목(1996), 국어이해론, 법인문화사.
- 천정록(1995), “기능, 전략, 능력의 개념 비교 - 국어과 교육의 개념과 관련하여”, 청람어문학 13집, 청람어문학회.
- 최영환(1992), “국어교육에서 문법 지도의 위상”, 국어교육학연구 제2집, 국어교육학회.
- 최영환(1994), “읽기 평가의 개선 방안에 대한 연구”, 한국초등국어교육 제10집, 한국초등국어교육학회.
- 최영환(1995-1), “언어 사용 전략의 자동화와 초인지”, 국어교육학연구 제5집, 국어교육학회.
- 최영환(1995-2), “언어 능력 신장의 관점에서 본 ‘언어지식’ 영역의 지도 내용”, 국어연구 제 2 집, 서울대학교 국어교육연구소.
- 최영환·최현섭·최명환·노명완·신현재·박인가·김창원(1996), 국어교육학개론, 삼지원.
- 한철우(1994), “국어교육학의 의미와 체계”, 한국교원대학교 교과교육 공동연구소, 교과교육학의 학문적 성격과 체제, 교과교육 학술 토론회 자료.

- Baker, L. and A.L. Brown(1991), "Metacognitive Skills and Reading", in *Handbook of Reading Research* ed by Pearson, P.D., Longman.
- Biggs, John B. ed. (1991), *Teaching for Learning*, ACER.
- Cashdan, A.(1979), *Language, Reading, and Learning*, University Park Press, Basil Blackwell.
- Duffy, Gerald G. and Laura R. Roehler(1993), *Improving Classroom Reading Instruction; A Decision-Making Approach*, McGraw-Hill, INC. Foresman and Company.
- Irwin, J.W., I. Baker(1989), *Prompting Active Reading Comprehension Strategies: A Resource Book for Teachers*, Prentice Hall.
- Kennedy, E.C.(1981), *Methods in Teaching Developmental Reading*(2nd ed.), F.E. Peacock Publishers, INC.
- Kletzien, S.B.(1991), "Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels", *Reading Research Quarterly* vol. 26-1, International Reading Association.
- Lue, Jr., Donard J. and Charles K. Kinzer(1987), *Effective Reading Instruction in The Elementary Grades*, Merrill Publishing Company.
- May, Frank B.(1990), *Reading as Communication; An Interactive Approach*, Merrill Publishing Company.
- Mikulecky, B.S.(1990), *A Short Course in Teaching Reading Skills*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Paris, S.G., B.A. Wasik, and J.C. Turner(1991), "The Development of Strategic Readers", in *Handbook of Reading Research* ed by Pearson, P.D., Longman.
- Pearson, P.D. and D.D. Johnson(1972), *Teaching Reading Comprehension*, Holt, Rinehart and Winston.
- Pressley, M. and J. R. Levin ed. (1983), *Cognitive Strategy Research Educational Application*, Springer-Verlag.
- Salinger, T.(1993), *Models for Literacy Instruction*, MacMillan Publishing Company.
- Santeusanio, R. P.(1983), *A Practical Approach to Content Area Reading*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Wenden, A. and J. Rubin(1987), *Learner Strategies in Language Teaching*, Prentice-Hall International English Language Teaching, 1987.