

‘학교 독서’의 비판적 검토와 구성 방안

김혜정*

< 차례 >

- I. ‘학교 독서’의 맥락과 문제들
- II. 학교 독서 프로그램의 구성 원리
- III. 맺음말

I. ‘학교 독서’¹⁾의 맥락과 문제들

1. 학교 독서의 맥락

2007년 개정된 새 교육과정에서는 ‘학교 독서’라는 용어가 전면에 등장하여, 교과 차원을 넘어 총론적 성격에서 교육과정을 편성, 운영하여 실행하도록²⁾ 함으로써 학교에서의 독서를 강조하고 있다. 이러한 학교 독서가 정책적으로 제기된 배경은 궁극적으로는 교양과 상식을 갖춘 평생 독자를 형성하고 가까이는 대입 진로 선택에 도움을 주기 위해서라고 한다.

* 경북대학교 국어교육과

- 1) 여기서 ‘학교 독서’란 고등학교 국어과 심화 선택과목으로서 ‘독서’가 아닌 학교에서 범교과적으로 실시되는 포괄적 형태의 독서를 지시한다.
- 2) 즉 시·도 단위에서 학교 교육과정을 편성할 때, ‘¹⁸ 독서 목록 작성·활용에 관한 사항’을 포함해야 하며, ‘(제) 학교에서는 독서 교육 계획을 수립하고, 국어과를 비롯한 각 교과 교육과 재량 활동 및 특별 활동에 활용할 수 있도록 한다.’고 기술하고 있다(IV. 교육과정 운영 및 편성 지침 중에서, 2. 지역 및 학교에서의 편성 운영 중에서 인용).

특히 후자는 주지하다시피, 최근에 강화된 논술 교육과 직접적으로 관련된다. 논술 교육도 독서 교육과 유사한 맥락과 목적을 지니고 시행되고 있으며, 논술이 단순한 대학 입시의 한 평가 유형임을 떠나서, 학문하는 방법이자 학습법으로서의 본질적 성격이 재인식됨으로써 모든 교과에서 글쓰기 학습이 중시되고 있다.

이러한 맥락 하에 가시적으로 독서 효용론이 힘을 얻게 되었는데, 논술을 잘 하기 위해서는 교과 관련 독서가 필수적이며, 독서를 통해 지식을 확장하는 것은 물론 논술을 하기 위한 선행 과정으로서 독서를 통해 체계적인 사고를 신장시킬 수 있다는 것이 그것이다. 논술과 마찬가지로, 이제 학교 독서란 더 이상 국어과만의 교육 영역도 아니고, 독서란 것이 문학작품류에 한정된 읽기만을 의미하지 않는다는 것은 당연히 되었다. 따라서 학교 독서에 대한 새로운 재개념화와 접근 방법에 대한 기술이 요구된다.

그러나 이렇게 교육적 의도를 문서의 곳곳에서 표명한 것과는 달리, 실제 학교에서 독서는 어떤 교과 영역 속에서도 구현되지 못하고 있다. 즉 선언적 의미만 있을 뿐, 각 학교가 자체적으로 그 필요성을 인식하고 구체적인 실행력을 견비할 때만이 공허한 이론에서 벗어나 교육적 힘을 발휘할 수 있다. 그러나 아이러니하게도, 교육과정은 문제만을 제기함으로써, 각 학교가 자발적으로 문제에 뛰어들어 그 해결 과정을 만들어나기를 기대하고 있는 듯 보인다.

실제 고등학교 ‘독서’ 과목이 있지만, 이는 독서 과목으로 특수화된—혹은 가공된—학문 내용에 대한 학습이자 교과서의 단원 제재에 국한된 읽기라고 할 수 있다. 그나마 이것도 개별 학교 교육과정이 ‘독서’라는 과목을 선택했을 경우에만 해당된다. 국어 수업 시간에 매 단원에 제시된 제재를 직접 읽기 활동하는 것 외에, 그야말로 한 편의 글(‘a whole text’)을 읽는 총체적인 언어 학습이란 것이나 학습자 스스로 문제를 고민하는 과정으로서의 자율적인 독서라는 것이 학교에서 가능하거나 한 것인지 의문시 되지 않을 수 없다.

또한 현장의 많은 교사들이 논술 연수에 참가하고, 논술을 작성하는

방법을 배운다. 그러나 이러한 논술 재교육은 교사를 수동적인 소비자로 밖에 인식하지 않는 듯하다. 이미 사교육에서 분석되고 그 결과로 잘 간추려진 입시형 논술의 논제 부스러기들을 갖고 와서, 기 제시된 논제에 맞게 논술을 작성하는 방법, 일명 해결의 공식을 배우기 때문이다. 이로 인해 논술은 ‘하나의 논제에 대해 적어도 십여 번 써보면 잘 쓰게 되는’ 지식 암기식 학습으로 퇴행한다. 그러나 논술을 지도하는 교사와 논술을 배우는 학습자들에게 진정 필요한 것은 논제를 창조하는 기술, 즉 문제를 발견하는 능력이다.

그런데 이는 구체적인 텍스트를 읽거나, 구체적인 사태(affairs)에 맞닥뜨려졌을 때 상황을 분석하는 능력을 바탕으로 한다. 논술은 항상 누군가로부터 주어진 논제와 한 쪽에 불과한 고전의 편린들을 읽는 조건에서 시작하는 것이 아니라, 맞닥뜨린 상황 속에 어떤 감추어지거나 함축된 문제들을 구조적으로 발견하고 해석해내는 것에서부터 시작한다. 그 문제(아이디어)들을 논제, 즉 쟁점으로 구체화하는 데서부터 시작되어야 한다. 환언하자면, 적어도 독서가 전제되지 않은 채 세팅된 논술 문제를 푸는 연습은 하나의 기술공학적 산출 훈련에 지나지 않으며, 텍스트를 읽고 그것으로부터 무엇이 문제가 되는지를 선정하는 의사결정 과정이 학습자에게서 배제되어서는 안 된다.

이것이 학교 독서가 중요하게 작용하는 결절점이다. 진정한 쓰기(논술)의 출발점이면서, 동시에 자신이 속한 이 사회와 문화를 제대로, 그리고 조금이나마 이해할 수 있는 기회를 제공할 수 있도록 매우 섬세하고 사려 깊게 계획되어야 한다.³⁾

이와 같이, 본고는 논술이다 혹은 독서다 하여 정책적으로 강조되는 이러한 학문적 유행을 학교 현장의 실제적인 요구와 맥락에 맞도록 어떻게 적용시킬 수 있을 것인가라는 문제제기에서 시작하였다. 교과로서 독

3) 오히려 그간 논술 교육에서 특권을 누려왔던 ‘사고력’은 학습자의 내면 속에서 자연성장이 되거나 또는 자신이 속한 세계에 대한 적극적인 이해라는 목적 다음에 2차적으로 논의될 수도 있을 것이다. 이는 쓰기 능력이 더 이상 기능적 숙달을 통해 도달될 수 있는 사고들로 훈련될 수 있다고 바라보는 관점에 한계가 있음을 의미한다. 장르 중심 작문 이론에서도 말하지만, 쓰기 지도는 구체적인 주제 혹은 맥락이 제공될 때만이 가능하다.

립되지 못한 학교 독서를 지금의 구조주의적인 교육과정의 틀 안에 ‘원만하게’ 담기 위해서는 임시방편적이긴 하나 특별 활동이나 재량 활동으로 활용하는 방법을 우선 생각할 수 있다.

2. 학교 독서를 둘러싼 문제들

위와 같이, 논술이나 입시와 관련하여 교육적 맥락에서 직접적으로 요구되는 학교 독서의 기능 외에도, 학교 독서로 인해 부가적으로 파생되는 여러 가지 중장기적이고 거시적인 효용성, 예컨대, 독서 태도나 독서 문화의 형성 등을 거론할 수 있을 것이다. 그러나 이러한 실용적이고 가시적인 목적이 있음에도 불구하고 학교 독서가 제대로 실행되지 않는 데는 몇 가지 이유가 있다.

우선은 독서 교육을 책임질 만한 교과가 없다는 점을 들 수 있다. 기존에는 국어과가 독서 교육의 기획과 실행을 담당하는 경우가 허다했지만, 오늘날 독서는 범교과적 성격을 띠는 것을 대부분 아는 상황에서 모든 내용교과가 참여하여 공동의 독서 프로그램을 계획하고 운영한다는 것은 어려운 일이다. 교사들에게 이 일은 각자의 교과 영역을 넘여, 다른 영역과의 협의를 통한 의사결정 과정으로서 그 자체가 부담이 될 수 있다.

둘째는 방법론의 부재를 들 수 있다. 논술은 선택적이기는 하나 일부 학생들에게는 대입 전형 평가와 직접적인 관련이 있어서, 특별 혹은 재량 활동 또는 사교육을 통해서 학교 안팎에서 지도가 이뤄지고 있다. 그러나 비슷한 맥락에 있는 독서는 제도적으로나 정책적으로도 강조되고 있고, 또한 고등학교에서 실제 논술을 하기 위한 필수 선행 학습으로 인식하고 있음에도 불구하고 표준화된 독서 교육 프로그램이 예시되지도 않고, 독서 활동에 대한 체계적이고 표준적인 평가 또는 기술 방법이 소개되는 것도 아니고,⁴⁾ 무엇보다도 학교에 따라서는 특별활동 교육과정(extra curriculum) 수

4) 교육인적자원부는 2005년 정책 연구 결과를 내놓았는데, 그 자료(노명완, 2005)를 참조하면, ‘봉사에 대한 기록과 같은 정도로(앞의 책, p.24)’ 독서 활동을 기술할 것을 제안

준에서도 편성되지 않는 경우가 많다. 학교 교육과정은 물론이고, 각 지역 교육청마다 독서와 논술이 성황이지만, 그 앞에 붙은 수식어만큼이나 다양한 방법론이 소개되고, 활동 중심이라는 명목 하에 일회성 행사 중심의 기획들이 아이디어 수준에서 이뤄지거나 혹은 독서 목록을 정해서 나눠주는 형식적 수준에서 이뤄진다.

셋째는 학교 독서가 제도화됨으로써 생겨날 수 있는 여러 가지 부작용에 대한 우려에서, 학교 독서가 공식적인 교육과정으로 들어오는 것을 막으려는 입장들이 있다. 이들은 학교에서 이뤄지는 인위적인 독서 프로그램에 대해 거론하지 않는다. 그 배경은 이렇다.

2005년 교육부는 2008학년도부터 고교 독서이력철을 각 대학의 학생 선발 전형 자료 중의 하나로 활용하도록 하는 제도를 제안했었다.⁵⁾ 당시 현장 교사와 학부모들의 반대에 부딪혀 중지된 상태지만, 학생들의 독후 활동을 기록하는 여러 가지 방식들에 대한 이론적 연구가 진행 중에 있다.⁶⁾ 교육부의 이러한 방향에 반대하는 입장에서는 학교 독서가 제도화, 즉 공교육의 대상으로 가르쳐지고 평가의 대상으로 평가될 때, 그나마 개인적이고 자율적으로 이뤄질 수 있는 진정한 의미의 독서 활동은 사라지

하고 있다. 이 주제가 아직 개발 단계에 있고, 이 보고서는 독서 정책에 대한 로드맵의 성격임을 고려한다 해도 선언적이고 개괄적 논의 수준이다. 그러나 더 시급한 것은 교사들이 1학기의 권고 기간을 지나면 2007년 2학기부터는 본격적으로 독후 활동 기술에 돌입해야 한다는 것이다. 본격적인 시행에 앞서 적응 기간이 짧은 듯하다.

- 5) 2005년 3월, 교육부는 2008년도부터 대학이 고교 독서이력철을 대입 전형 자료로 활용할 수 있도록 하겠다고 공표했다가 현장의 거센 반발로 현재 유보 상태이다. 그러나 같은 해(2005)에 나온 정책 연구 자료를 보면, ‘학생 독서이력철은 …… 세 학년 또는 세 학교에서 교육·선발·배치용으로 쉽게 참고할 수 있도록 전산화되어야 하며, 일부 내용은 정량적으로 제시될 필요도 있다. 특히, 고등학교 학생들의 자료는 대입 전형 자료로 이용될 수 있으므로 상당 부분을 정량적으로 제시하는 것이 좋다(앞의 책, p.41).’고 하여, 이 제도가 철회되지 않는 이상 향후 전형 자료로 계량화 될 수 있음을 암시하고 있다.
- 6) 이에 대한 최근의 선구적 논문으로 천경록(2005 : 77~102)과 노명완 외(2005)의 연구를 들 수 있다. 또한 2007년 5월부터 NEIS를 통해 독후 활동 기록-독서이력철 작성을 포괄하는 개념으로서—을 권고하는 구체적인 시행책이 교육부로부터 하달된 상태이다. 그러나 독서 활동에 대한 기록 방법이 구체적이지 못하고, 현실 여건과 맞지 않다는 이유에서 적극적으로 시행되지 못하고 있는 상태이다.

고 입시를 위한 파행적이고 왜곡된 독서 형식만 남게 될 것이란 점을 우려했다. 더군다나 ‘독서이력철’과 같은 도구를 통해서 평가 대상화 된다면 그나마 그동안 학생들이 자신이 읽고 싶은 책을 골라 자유롭게 읽어 왔던 독서의 본질적 모습은 사라지고 학습자들은 평가를 받기 위해 정전 목록만을 읽거나 그 다이제스트만을 암기함으로써, 결국 독서 아닌 독서의 결과들만 나열하게 되고, 학습 부담은 배가되는 상황을 경고한다.⁷⁾ 이와 함께, 학생들의 독서 활동을 평가한다는 것이 과연 가능하기는 한 것인가에 대해서도 회의적이다. 이런 입장에서는 학교 독서가 정책적으로 기획되고 제도적으로 획일화 되고 평가 도구화 되는 것을 원치 않는다.

요컨대, 위의 여러 가지 이유로, 독서는 그나마 여가 시간이 있다는 고등학교 저학년의 학교 밖 활동이며, 논술보다도 더 사적이고 개별적인 활동으로 취급되며 학교에서는 선언적 명목만 존재할 뿐 체계적으로 이뤄지지 않는다. 그럼에도 불구하고 ‘학교 독서’는 논술에의 기여도, 사고력의 기제(mechanism), 정책적 강조 등을 이유로 잠재적 교육과정(hidden curriculum)으로 공교육에 깊이 작용하고 있다. 이미 학교 독서와 관련된 연구물⁸⁾들이 속속 등장하고, 많은 교사 연수를 통해 현장의 실제적인 요구에 반응하고 있다.

본고는 학교 독서의 모습을 획일적으로 규정하거나 학습자 개인의 자율적 선택을 제한하지 않는 선에서 독서 교육의 기본적인 방식이나 입장을 제안하고자 한다. 이 또한 하나의 교수 공학적 방법론으로 작용함으로써 학교 독서가 학습자의 목소리를 배제한 채, 기계적으로 순환, 반복되는 우를 범할 수 있음에도 불구하고, 학교 독서 방법론에 대한 현장의 요구를 고려하여 몇 가지 원리, 즉 어떤 방식으로 독서 교육 자료(materials)들이

7) I. Illich의 ‘탈학교론’에서 제도화된 학교가 교육과 교육 아닌 것을 구분해버렸다고 말했다이, 공식적 교육과정으로부터 위치를 부여받지 못한 독서는 어느덧 교육이 아닌, 학교 밖의 취미 활동이나 개인적 취향으로 간주된다. 그렇다고 실제적(operational) 교육과정에 포함된다 해도—선택과목을 포함하여—학교에서 과연 자율적인 ‘한 권의 책읽기’가 이뤄질 수 있을지, 책의 내용에 대한 지식을 암기하는 또 다른 기능 교과가 되지 않을지에 대한 우려는 대단히 강하다.

8) 대표적으로, 한철우·홍인선(2007) 참조.

선정되어야 하며, 프로그램을 구성할 때는 어떤 관점과 과정으로 구성되어야 하는지에 대한 아이디어를 제시한다.

단, 여기서는 학교 독서 프로그램을 구성하는 원리나 절차를 보여주는 데 중점이 있는 하지만, 이 역시 각 학교마다, 교사나 학습자에 의해 새로운 절차와 방법으로 적절히 변용될 수 있음을 전제한다.

II. 학교 독서 프로그램의 구성 원리

1. 학교 독서의 방향

(1) 교과 독서로서 학교 독서

학교 독서란 학교에서 이뤄지는 실제적 교육과정으로서의 독서 활동을 의미한다. 독서는 공식적 교육과정에 포함된 선택 과목 ‘독서’와 달리, 특정 담당 교과에 속해 있지 않고 자율적인 학교 교육과정 운영에 따라 선택적으로 시행되며, 국어와 윤리 교사가 주로 담당하는 경우가 많다.

상황이 이렇다보니, 학교 독서의 범주를 ‘교양 독서, 교과 독서, 진로 독서’로 규정한다면(노명완, 2005 : 23), 학교 독서가 일명, 교양 독서나 진로 독서의 역할을 할 만큼 여유가 많지 않다. 이러한 기능들은 통합적으로 작용하는 것이긴 하나, 굳이 나누자면, 학교 독서에서는 교과 학습 독서(contents area reading)의 역할이 가장 기대된다. 즉 교과의 학습 주제와 관련된 독서물들을 읽음으로써 교과에서 이미 배운 학습 내용을 보다 더 체계적으로 기억하고 확장할 수 있는 독서 환경과 안내된 독서 자료에 대한 요구는 학생들 자발적으로 높게 형성되어 있으며,⁹⁾ 실제로 이 기능이 상

9) 이는 학교 현장에서 학교 도서관 운동과 독서 목록 선정에 참여한 2명의 교사(영천중고교)가 직접 설문 조사를 실시한 경험담을 옮긴 것이다. 이에 대한 객관적인 데이터를 담은 현장 논문은 현재 준비 중이라고 한다.

대적으로 효용성이 높기도 하다.

최근의 일명 통합 교과 논술¹⁰⁾이 이전과 다른 변별점은, 기존 논술이 계열이나 전공과 관련 없이 일반 공통 문제 하나를 내던지 또는 계열별 문항 정도 구분하고, 이를 1,000~2,000자(이상)씩 장문을 써내야 하는 것이 많았다면, 통합 논술은 전공과 관련된 사고력과 지식을 300~400자의 단문 방식으로 요구하는 편이다.¹¹⁾ 어떤 한 가지 주제를 하위 세분하여 질문하는 이러한 논술 방식은 논제에서 논지를 구축하는 것, 이를 기존의 지식과 관련시켜 개념화하는 것, 그 개념에 대해 정확하고 폭넓은 배경지식을 활용하여 문제를 해결하는 것 등의 분절적 능력을 확인할 수 있다. 이로 인해, 문제의 발견으로부터 해결까지 한 채의 견고한 집을 짓듯이, 아이디어를 연결해 나가는 동시에 복잡하고 긴 형식적 구조와 내용적 정합성(整合性)을 끊이지 않고 1,000자 이상 일관되게 유지해야 하는, 글쓰기의 인지적 부담은 훨씬 덜어지고, 대신 개념에 대한 정확한 지식과 경계 짓는 능력을 요한다. 요컨대, 이 평가는 ‘확장된 교과 지식’과 이를 다른 맥락 상황에 전이시킬 수 있는 ‘통합적 사고력’이 관건이다. 특히 후자를 평가하는 데 언어적 평가가 선호되는 것은 비언어적 평가 방식에 비해 여러 모로 효과적인 때문인데, 이로 인해 역으로, 정작 언어 평가인 논술이 전 학문 영역의 사고를 평가할 수 있는 도구로 작용한다.¹²⁾ 이러한 맥락

10) 그 예로, 2007년을 기점으로 ‘논술’의 출제 경향에 생긴 변화는 독서가 단순히 논술의 선행 조건이라는 느슨한 역할에서 벗어나 체계적인 학습 독서로서의 적극적인 독서의 역할을 요구하고 있다. 논술의 대입 전형율을 높이려는 소수 몇몇 대학에서 기존의 논술을 보다 정교한 평가 도구로 변화시켰는데, 일명 ‘통합 교과형’ 논문식 논술 유형(이하, ‘통합 논술’로 약칭)이 그것이다.

11) 예컨대 S대 논술의 경우, 기존에는 3시간 동안 2,500자 내외를 쓰는 것이었으나 일명 통합 논술에서는 4시간 동안 최대 3개의 문항(공통 문제, 계열별 선택 문제, 전공 관련 문제로 평가 영역을 3개로 계열화 한 뒤), 각 문항당 하위 3문제씩, 총 9개의 문제를 써야 한다. 인문계 문항3을 보면, (1)은 300~400자 내외, (2)는 600~800자 내외, (3)은 900~1,200자 내외의 글을 쓰는 단문 논술들이라고 할 수 있다. 이는 개념에 대한 정확한 이해가 선행되어야 함을 뜻한다.

12) 그런데 여기서 논의하는 평가의 방식이 논술(작문)의 형태기 때문에 형식상으로 ‘언어—표현—사고력’과 관련되는 듯하지만, 내용상으로는 각 학문 영역의 지식을 어떻게 구성할 것인가 하는 교과별 ‘지식 구성 능력’과 관련된다. 따라서 어떻게 언어를 사용

에서, 전술한 ‘통합 교과 논술’은 국어과만의 평가가 아니라, 여러 교과에서 각 교과적 사고력을 평가하는 데 사용될 수 있고, 더불어 교과 통합적 사고력을 평가하기도 하는 등, 범교과(across-curriculum)의 평가 도구이다. 이때, 각 교과의 내용을 깊이 있게 다루기 위해서는 교과별 폭넓은 지식의 학습이 선행되어야 하는데, 문제는 많은 양의 단편적 지식들을 단순 반복 암기하는 방식으로 대체해서는 학문 분야마다의 사고방식을 익힐 수 없다는 것이다. 이것이 교과 독서가 필요한 이유다.

즉, 각 학문 영역 또는 교과 영역마다, 텍스트를 읽고 개념을 이해하는 방식이 다르고 읽는 동안 생겨난 사고의 조직 방식이나 요구되는 논리가 다르기 때문에, 그에 따른 구체적인 특수한 표현 및 이해 전략은 각 교과의 구체적인 학습 상황에서 재훈련되어야 한다. 이 때문에 점차 내용 교과별 읽기(일명 Contents Area Reading), 즉 교과별 학문 내용마다 지식 구성의 강조점을 달리하는 텍스트를 읽고 그 분야의 사고 패턴에 익숙해지는 학습 독서를 강조하고 있다. 그래서 최근엔 각 교과마다 모두 학습 내용과 관련하여 책읽기를 권장하고, 독서 전략에 대한 다른 방법들도 제안하고 있다. 이와 같은 범교과 작문과 교과 독서는 교수-학습 방법에 있어 최근의 범학문적 접근(Cross-Disciplinary Approach; edited by Chaffee, 2005 : x x x viii)과 맥을 같이 한다.

(2) 독서와 작문의 통합

주지하다시피, 문자 문식성 교육과 관련하여, 국어과는 두 가지 방향의 교육, 즉 읽기와 쓰기 교육을 구성해 왔는데, 첫째는 담화공동체의 습속적 장르와 표현 방식에 익숙해지는 ‘수사학적 쓰기’(rhetoric composition)’이고, 둘째는 텍스트의 내용을 구성하는 ‘의미 구성으로서의 읽기’(constructing meaning)’가 그것이다. 논술과 관련하여 예를 들자면, 제시문을 읽으면서

할 것인가와 함께, 어떤 지식(아이디어)들이 필요하며 이 지식들은 어떻게 조합되어야 하는가 하는 문제는 기본적으로 각 학문 분야별 사고력에 따라 다르다.

어떻게 텍스트의 내용 중 ‘문제’ 상황이 될 만한 것들을 선별해 낼 것인가, 무엇이 문제가 될 수 있는가를 연습하는 것이 읽기 훈련이라면, 이것을 어떻게 작문 목적과 과제에 맞게 효과적으로 전달하도록 구체화시킬 것인가 하는 것은 쓰기 훈련이다.

읽기와 쓰기가 상호적으로 이뤄질 때 상승효과를 낸다는 것은 재론할 필요가 없지만, 학교 독서와의 연계성은 작문 평가와 관련시켜 설명할 수 있다. 국어과 교육의 목표를 언어사용의 기능적 유창성(fluency of skills)보다 사고력의 신장에 두는 것을 보면, 작문(논술을 포함하여)은 표현의 유창성이나 미적 구조 등 수사적 측면도 중요하지만, 그보다는 창의적인 사고 내용과 논리 정연한 사고 형식의 표현이 더 중시된다. 즉 ‘문제의 발견과 문제의 비판적 분석, 그리고 창의적인 대안, 문제에서 해결에 이르는 사고의 논리적인 표현 과정’을 중시하며, 평가시 이러한 사고 과정들이 체계적으로 잘 드러나는지를 평가한다.

다음 표에서 전통적으로 작문 평가의 기준으로 제시되고 있는 Purves (1984)의 것과 최근 논술 평가 기준들을 비교하여 사고력이 어떻게 구체적으로 평가 항목으로 드러나며, 이들 간의 차이는 무엇인지 살펴볼 수 있다.¹³⁾

Purves(1984) 의 작문 평가		예시 A형(종합)		예시 B형(인문계)	
평가 영역	평가 기준	영역	평가 항목	영역	평가 항목
내용과 사고	비판적 사고	문제 파악 능력	- 문제가 요구하는 바를 정확하게 포착하며 논의하였는가? - 문제의 핵심과 초점을 맞추어 논의하였는가?	이해 분석력	- 논제에 대한 이해·분석 능력 - 제시문에 대한 이해·분석 능력 - 답안이 논제에 충실한 정도 - 제시문을 적절히 활용한 정도
	종합적 사고				

13) A형은 인터넷의 논술 사이트(<http://cafe.naver.com/sisanews/>)에서 제공한, 현행 대학 논술 평가 기준 분석을 참고로 재구성한 것이고, B형은 통합 교과 모의 논술을 2년제 실시한 서울대 모의 논술 결과 분석(2007년 3월 29일 서울대 보도자료 참조) 자료 중 인문계열 기준을 참고로 영역 순서를 바꾼 것이다. 대개의 논술 평가에는 ‘지시사항 불이행’과 관련된 감점 항목을 설정하고 있으나 여기서는 이를 제외한다.

Purves(1984) 의 작문 평가		예시 A형(종합)		예시 B형(인문계)		
내용과 사고	정보의 풍부성	사실 이해력	• 논의의 대상에 대하여 포괄적, 구체적으로 이해하고 있는가?	창의력	• 심층적인 논의 전개 — 주장이나 논거에 대해 가능한 반론 제기 — 논의에서 더 나아가 함축이나 귀결들에 대해 고려 — 논의가 전개되고 있는 맥락이나 배경 상황에 대한 적절한 고려 — 묵시적인 가정, 생략된 전체에 대한 고찰 • 다각적인 논의 전개 — 발상이나 관점의 전환을 시도 — 가능한 대안들에 대한 고려 — 여러 이질적 개념들의 종합 — 전체에 대한 비판적 고찰 • 독창적인 논의 전개 — 주장이나 논거에 새로움 — 문제를 통찰함에 있어 특이함 — 관점이나 논의 지평에 참신함	
	정보의 정확성		• 논의에 대하여 사실에 부합하게 이해하고 있는가?			
	정보의 관련성	문제 해결 능력	• 문제의 성격에 적절한 해결 방법을 제시하였는가?			
	대안의 제시		• 문제의 해결에 적절한 절차를 갖추었는가?			
	추론적 사고	논지의 적절성	• 논술에 필요한 창의성과 보편성을 갖추고 있는가?			
			• 결론의 도출과정이 타당성과 가치를 지니고 있는가?			
조직	구성의 일관성	논의의 일관성	• 논의할 주제가 일관성 있게 서술되었는가?	논증력	• 근거 설정 능력 — 주장에 대한 적절하고 분명한 논거제시 — 주장과 논거의 논리적 타당성 — 논제에 대한 분명한 자기 의견 표현 — 자기 의견과 제시문의 연관성 • 구성 조직 능력 — 전체논의 전개의 정합성 및 일관성 유지 — 전체 논의 전개의 논리적 비약 여부 — 글의 전체적인 흐름이 체계적이고 조직적으로 전개	
	구성의 통일성	논거의 적합성	• 논제를 증명하기 위해서 제시된 논거들이 적절한가?			
	글의 구조	논증의 타당성	• 논거는 의심할 여지없이 확실한 것인가?			
			• 논증을 위한 추론 과정이 적절한가?			
			• 논리적인 오류는 없는가?			
표현과 문체	표현의 객관성	어휘의 정확성과 풍부성	• 사용된 어휘는 정확한가?	표현력	• 표현의 적절성 — 문장표현의 매끄럽고 자연스러움, 적절한 비유	
			• 문맥에 적절하며 풍부한가?			

Purves(1984) 의 작문 평가		예시 A형(종합)		예시 B형(인문계)	
표현과 문체	표현의 유창성	문장의 정확성과 효율성	• 어법과 표기에 맞는 문장으로 표현되었는가? • 문장은 의미가 분명하고 문맥에 적절하게 표현되었는가?	표현력	• 표현의 적절성 — 문장표현의 매끄럽고 자연스러움, 적절한 비유 — 단락구성 및 어휘의 적절성 — 맞춤법 등의 어법, 원고지 사용법 준수
	표현의 공정성	문장의 유기성	• 각각의 문단은 응집성과 단위성을 갖추었는가? • 글 전체는 단계성과 유기성을 적절히 갖추었는가?		

가급적 Purves이 제시한 전통적인 3구분(내용-조직-표현)에 따라 다른 평가 영역들을 재배치해 보았는데, 다소 개괄적이기는 하나 다음과 같은 점이 드러난다. 즉, ‘내용과 사고’ 항목에서처럼 내용과 사고력이 분리·인식되던 것이 ‘문제파악력, 사실이해력, 문제해결력’ 또는 ‘이해·분석력, 창의력’ 등의 사고와 관련된 개념으로 전환되었다. Purves의 ‘내용, 조직, 문체’ 등의 평가 영역 용어들은 수사적 차원에 중점이 있음을 암시하고 있는데, 예컨대, ‘내용’이란 텍스트의 정보, 메시지, 주제, 논거 등을 의미하고, ‘조직’은 텍스트 내 (소)주제들의 구조적 배열을 의미하며, ‘문체’ 또한 수사학적인 성격이 강한 용어들이다. 그런데 후자의 평가 기준들에서는 ‘내용, 구조, 문장과 어휘’ 등의 글의 구성 요소들을 적절하게 운용할 줄 아는 ‘사고’의 개념이 함의되어, 통합적 인지 전략을 뜻하는 용어로 전환되었다. 이와 함께 평가 영역만 보면-배점을 제시하지 않았지만, -표현력은 상대적으로 줄어들고 있음을 알 수 있다.

따라서 작문은 사고와 별개로 논할 수 없으며, 오히려 쓰기를 통해 사고력을 평가하려는 경향이 높아짐을 알 수 있다. 역으로, 작문을 통해 이러한 텍스트를 처리하는 사고력을 신장시키려면, 전절에서 언급한 바와 같이, 써야 할 문제와 형식이 이미 주어진 작문 상황에서부터 시작할 것이 아니라, 텍스트 읽기로부터 작문에 활용할 지식(정보)을 간추리고 텍스트의 내용을 문제 상황에 맞게 재구조화하는 전과정(pre-process)이 포함되어

야 할 것이다. 즉 어떤 내용에 대해 ‘예전에 읽었다고 하자’는 식의 가상 설정을 전제하고 작문만을 독립적으로 지도할 것이 아니라, 실제적으로 그 문제(내용)를 다루는 독서물들을 읽고 그로부터 구체적인 정보와 상황을 구조화하고, 글쓰기에 예시함으로써 독서에 요구되는 사고가 작문에 요구되는 사고로 통합될 수 있도록 하는 것이 중요하다.

즉, 국어과에서 흔히 목표로 설정하는 고차적인 사고로, 비판적·창의적 사고는 특정 철학자의 사고 패턴을 연습하거나 ‘무조건 비판적·창의적으로 생각하라’는 외마디 주문만을 한다고 학습되는 것이 아니라, 여타 교과 학습과 마찬가지로 체계적인 사고의 과정을 단계별로 지도될 때 형성될 수 있다. 내용의 체계적이고 논리적인 구조화, 날카로운 문제 인식과 관점, 창의적인 해결 방법의 창안 등이 단기간에, 추상적으로 이뤄지는 것이 아니라, ‘구체적인 텍스트를 맞닥뜨릴 때마다’ 지속적인 언어 훈련을 거쳐야만이 신장된다. 따라서 교과마다 학습과 관련된 독서 목록을 작성하는 것만큼이나 그 독서물에서 학습과 관련된 어떤 질문을 어떻게 풀어 내도록 주문해야 하는지에 대한 교육 내용(contents)이 유형화되거나 혹은 예시된다면 교과 독서가 더욱 구체적인 학습 방법으로 다가올 수 있을 것이다.

요컨대, 학교 독서는 국어과만의 몫이 아니라 모든 교과가 참여하여 통합적으로 이뤄질 때 효과가 배가된다. 통합적이란, 내용면에서 다양한 학문 분야의 지식이 통합적으로 구조화될 수 있어야 하고, 방법면에서는 읽기와 쓰기가 통합적으로 연계될 수 있어야 함을 의미한다.

2. 학교 독서 프로그램의 구성 요소

그렇다면 이미 국어과의 읽기(독서) 영역이 문학뿐만 아니라 비문학(실용문)을 아울러 전 학문 영역의 다양한 내용을 읽기 제재로 삼고 있고, 이를 통해 읽기(독서)를 지도하고 있음에도 불구하고 학교 독서를 다시 거론하고 있는 이유는 무엇인가? 또는 학교 독서가 국어과 영역 내 읽기 교육

과 다른 점은 무엇인가? 학교 독서에서 강조하고 있는 변별점은 한 편의 글(a whole text unit)¹⁴⁾ 읽기에 강조점이 있다고 할 수 있다.

국어과의 학습 제재로 교과서에 실린 글은 한 편의 글이라기보다는 특정 읽기 기능이나 전략을 학습하기 위해, 그 원리들을 짧은 차시 안에 효과적이고 편리하게 적용해 볼 수 있도록 특정 부분만 선별되고 잘려진 탈맥락적인, 텍스트의 일부이다. 이러한 읽기 제재는 독서의 전일적인 과정을 체험하도록 하기보다는 추상적이고도 단선적인 기능을 연습하기 편리하도록 인위적으로 재단된 도구에 가깝다. 이에 반해 학교 독서는 한 편의 글을 읽는 독서 행위를 통해 지식(정보)의 구성과 정서적 감동을 총체적으로 계발시킬 수 있다는 장점이 있다. 이와 관련하여, 읽기 영역에서 배운 읽기 기능만으로는 고차적인 작문으로 연결될 수 없고, 논술에 나오는 읽기 지문을 읽어낼 수도 없다는 점도 학교 독서의 새로운 역할을 기대하는 이유이다. 한 편의 글 읽기는 Barrett(1976)의 이해 기능¹⁵⁾은 물론, 문제로부터 해결로 나아가는 목표 중심의 전략적 사고, 텍스트로부터 얻은 지식(정보)을 자신이 속한 구체적인 상황 맥락에 적용해 봄으로써 사회문화적 의미를 구성해내는 등 총체적이고 통합적인 언어 능력을 기를 수 있는 도구가 된다.

이는 단순히, 논리적인 근거를 들어 자신의 생각을 수사학적으로 세련되게 표현하거나,¹⁶⁾ 그렇다고 기존의 철학자들의 사유 방식을 암기해서

14) J. S. Gaffney & R. C. Anderson(2000 : 59~60)의 논의를 보면, 읽기 개념의 변화를 보이는 여러 가지 증거들 중 한 가지로, 단어나 철자를 단위로 하던 읽기 연구가 1980년대 후반부터, ‘한 편의 글 단위(a whole text unit)’를 대상으로 하는 연구가 등장하기 시작하여, 1990년대까지 계속해서 논문의 중요한 주제가 되었다고 한다. 이와 동시에 ‘이해(comprehension)’나 ‘전략’과 같은 연구들은 감소하기 시작했는데, 이는 읽기 교육에 대해서도 상당히 중요한 시사점을 준다.

15) 5가지로 유목화 된 대표적인 기능은 다음과 같다. ① 축어적 재인 및 회상(literal recognition or recall), ② 재조직(reorganization), ③ 추론(inference), ④ 평가(evaluation), ⑤ 감상(appreciation)

16) 대전제의 가치는 차치하고 논리 구조의 정합성만을 중시하거나, 창의성이라는 명목으로 지나친 해석이나 맥락에 맞지 않는 문제-해결을 모두 인정하는 식의 해석의 무정부주의를 옹호하는 것 등이 이에 속한다.

특정 문제 상황에 공식적으로 적용하기만 하면 되는 것이 아니다. 학습자가 자신의 생각(또는 주장)을 논리정연하게 구조화하기 위해서는 구체적인 전문적인 지식을 지속적으로 공급해야 한다는 점에서 폭넓은 전공 독서는 지식의 공급원으로서 무엇보다 중요하다. 그러므로 어떻게 읽어야 할 것인가는 어떻게 쓸 것인가의 문제 이전에 선행되어야 할 전제이다.

이와 같이 여러 가지 목적을 고려하여 학교 독서 프로그램을 구성한다면, 어떤 읽기 과정들을 프로그램의 기본 요소, 즉 내용으로 포함해야 할 것인가를 고려해야 한다. 당연히 현행 읽기 영역의 교육 내용(즉, 읽기 기능들)들을 구성 요소로 포함시키는 것은 매우 기본적이면서도 당연한 것일지도 모른다. 그 다음은 탈맥락성을 피하기 위해서 구체적인 목적을 가 정하여 읽도록 해야 한다. 여기서는 최근의 통합 교과 논술을 대비하기 위한 목적으로 독서 프로그램을 구성하는 것을 가정하여 몇 가지 교육 내용들을 추출하였다.

(1) 교과 독서를 통한 지식 구조화 학습

교과 독서와 마찬가지로, 범교과 작문 이론도 작문 교육의 방향에 변화를 주었다. 예컨대, 기존의 글쓰기의 주제가 철학적 테제들이었다면,¹⁷⁾ 이제는 교과 내 지식을 재구성, 교과 간 지식들을 통합적으로 구조화하는 방향의 글쓰기가 선행되어야 한다.

예컨대, 통합교과 논술의 경우처럼, ‘철학적 주제에 대한’ 사유능력을 측정하는 것이 아니라, ‘교과 내용’에 대한 체계화된 지식을 전제로 어떤 관점을 수립하고 평가를 내리는 사고 활동을 중시하는 경향이 더 뚜렷하다. 따라서 철학사에서 중요시되는 테제들을 선정하고, 그에 대한 철학자들의 판단과 사유방식 자체를 학습하던 것이, 그보다는 교과의 배경이 되는 학문 분야마다 쟁점이 될 만한 중요 개념과 지식들을 교과 독서를 통

17) 논제 선정을 위해, 바칼로레아(BAC)의 6영역 구분에 따른 철학적 테제들을 자주 기준으로 삼곤 했었다.

해 충실히 이해하는 데 초점이 맞춰져야 한다. 즉 책을 읽어나가면서 텍스트에 제시된 배경 학문의 지식과 개념들을 교과 학습에서 배운 내용과 관련시키려는 인지적인 노력이 사고 활동으로 실현된다. 나아가, 최근의 사회문화적 현상에 적용해 보거나 가치 판단해 봄으로써 학습을 통해 얻은 지식을 전이, 확대한다.

그렇다면 이러한 목적을 달성하기 위해 구체적인 독서 활동의 방법으로 어떤 읽기 기능들이 필요한가? 기본적으로 요약(gist) 파악하기나 요약하기 같은 기능들이 요구된다. 특히 요약은 결국 의미를 재구성하는 과정이라는 점에서 다양한 층위의 의미를 변별하는 연습이 요구된다. J. Chaffee (2005 : 53~56)은 의미의 형식(types of meaning)은 의미론적 의미, 개념적 의미, 통사적 의미, 화용적 의미로 나뉘는데, 이들을 각기 구성하는 과정을 연습함으로써 비판적 사고를 함양할 수 있다고 보았다. 여기서 의미론적 의미는 언어적 사건과 비언어적 사건 사이의 관계를 표현하는 말로, 일명 외연적 의미이다. 예컨대, ‘의자’라는 말은 사람이 앉는 사물과 관계 짓는다. 둘째, 개념적 의미란 언어적 사건과 개인적 의식 간의 관계를 표현한 것으로, 단어는 사전 경험과 과거의 연상에 기반한 개인적 생각과 감정을 드러낸다. 예컨대, ‘의자’는 어떤 사람에게는 딸아이를 위해 만들어준 조그만 의자나 거실에 있는 개인적으로 좋아하는 의자를 지시할 수도 있다. 이는 내연적 의미이다. 셋째, 통사적 의미는 한 문장 안에서 다른 단어들에 대한 관계(의미의 내용, 서법과 정교화 등의 기술, 인과나 병렬 등의 연결)를 정의하는 것이다. 넷째, 화용적 의미는 일명 상황적 의미로, 글쓴이와 글쓰는 맥락 등 화용적 맥락을 확인할 수 있도록 기술하는 것을 말한다. 읽기를 의미의 구성이라고 한다면, 그 의미란 것도 여러 가지 차원에서 생각해 볼 수 있을 것이다.

이와 같이 의미 구성은 텍스트 내적 차원에서 텍스트 외적 차원에까지 내포가 확장된 것이라 할 수 있다. 이와 함께 이러한 교과 독서의 결과는 기록 정리하여 자신의 배경지식이 축적될 수 있도록 누가 기록하는 것도 중요하다.

(2) 교과 지식의 통합

논술은 개별적인 지식을 단순 회상하는 능력을 묻는 것이 아니라, 각 교과 간 지식들 중 관련성을 가진 것들끼리 상위 통합, 유추하는 능력을 요구한다. 따라서 이에 대비하기 위해서는 교과 간에 상호텍스트성(intertextuality) — 텍스트의 형식과 내용면에서 유사하거나 대조됨으로써 둘 이상의 텍스트 간에 가지는 상호연관성 —을 활용한 읽기를 적절히 활용할 수 있도록 구성한다. 이를 위해서 인문계의 ‘일반사회’와 ‘도덕’(심화선택 과목인 ‘윤리, 사회문화, 정치, 경제, 법과 사회’), 자연계의 ‘수학’과 ‘과학’(심화선택 과목인 ‘수학, 물리, 화학, 생물, 지구과학’) 등의 전공 계열별, 학문 유형별 관련된 책을 찾아 연관성을 생각하며 읽는다.¹⁸⁾

제재를 읽고 먼저 해야 할 것은 내용의 요점 파악과 요약이다. 일반적으로 대부분의 논술에 제시된 읽기 제재는 비슷한 주제를 반복해서 여러 번 읽기보다는 상반되거나 특징적인 관점 또는 주장들을 하나씩 예시하는 경우가 많다. 각 지문들은 그와 같은 견해의 대표성을 띠는 글들로서, 주제(주장)의 상호 변별성을 드러내는 단서들을 갖고 있다. 따라서 독자는 각 글의 변별적 자질들을 중심으로 요약하되, 때로는 상대적으로 강조하고 있는 지점들을 극대화 하고, 앞으로 자신이 주장할 논지에 맞추어 내용을 구조화하는 것이 필요하다. 이는 일종의 초점화(focusing)¹⁹⁾ 전략이라고 할 수 있다.

교과 독서를 통해 교과 내 지식의 구조화 연습뿐만 아니라, 교과 간 지식의 통합도 연습되도록 하려면, 모든 교과의 교사들이 각자의 교과별 학습 주제를 추출하고 그에 적합한 도서 목록들을 선정하고 학습 주제가 상

18) 요즘은 출판사마다 각 교과서 내용과 관련된 읽을거리들을 일목요연하게 정리한 ‘교과별 독서 리스트’들을 책으로 출판하고 있다. 최근의 논술은 계열 공통에서 점차 모집단위에 따라 문항 수와 평가 영역(전공 분야)이 달라지는 세부·계열별 논술로 방향을 전환하고 있다. 예를 들어, 계열 선택(인문계열/자연계열 선택) → 단계 계열 선택(법대·경영대 계열/상경 계열/인문·사회계열) → 하위 세부 전공 문제 등의 단계로 풀어야 한다.

19) 읽기 과제 초점화는 김혜정(2002 : 118)을, 작문 전 활동으로서 쓰기 초점화에 대해서는 김지홍 역(2003 : 153)을 참조할 수 있다.

보적으로 겹치거나 내용 관련성이 높은 주제들이 있는지를 점검해야 한다.²⁰⁾

또한 방법론적으로 이것을 어떻게 효과적으로—같은 주제를 담고 있는 독서물을 반복해서 읽지 않도록 하거나, 시의적이고 중요한 주제를 빠뜨리지 않도록 하는 등—활용시킬 수 있을 것인지에 대해 상호 검토하는 과정을 거쳐야 한다. 이러한 협의 과정을 통해 교과 내 독서는 물론, 교과 간 독서가 보다 체계적으로 이뤄질 수 있다. 즉 교사들이 자신의 과목에서 읽어야 할 중요한 독서물들을 다른 교과와의 관계 속에서 파악함으로써 그 교과를 가르치면서 짚어줘야 할 개념적 지식들과 함께 이 지식의 적용과 전이에 대한 예시들을 함께 제시할 수 있다.

(3) 문제 해결 과정으로의 사고력 연습

다음 단계로는 문제 상황을 비판적으로 분석하고 창의적으로 해결하려는 일종의 사고력 연습이 필요하다. 미국에서는 1980년대부터 비판적 사고가 교육적으로 매우 중시되면서 사고력 신장 프로그램이 개발되었고,²¹⁾ 이로써 사고력 신장을 위한 독립 교과의 설정이 논의되기도 했지만, 비판이나 창의적 사고는 어떤 구체적인 대상 ‘X’에 대해 작용하는 것이기 때문에 별개로 훈련하기보다는 각 내용 교과 학습의 중요한 방법으로서 교육되어야 한다는 견해가 제안되었다. 이러한 사고력 연습에는 텍스트에 대한 내용 분석 능력, 개념을 이해하고 적용하는 능력, 보다 더 큰 개념적 틀에 여러 가지 아이디어들을 관련시키는 능력, 문제 해결 능력, 독창적인 아이디어의 생성 능력 등을 신장시키기 위해 의식적인 노력과 꾸준한 연습을 계속해야 한다.²²⁾ 이러한 맥락에서 J. Chaffer(2005 : 35~56)는 비판적으

20) Christopher Tribble(2000)은 ‘Language Teaching : Writing’에서 교과전문가와 학문 전공자간의 협력의 중요성에 대해 언급했다.

21) 1983년, 미국의 ‘위기에 처한 국가’라는 정책 연구보고서에서 전통적으로 3R에 치중된 교육과정에 추리교육(reasoning)을 추가하여 4R을 강조했다.

22) 논술에 필요한 사고력을 기르기 위해서는 먼저, 내용으로서의 주제에 대한 ‘지식’을 쌓고 언어 표현에 대한 ‘감각’을 갖추는 것은 기본이며, 다음으로는 제재를 읽고 난 후

로 읽고 쓰는 방법으로 ① 창조적인 대안을 생각하기, ② 의사주장을 결정하기, ③ 평가적 관점을 취하기, ④ 논거를 들기, ⑤ 개념화하기, ⑥ 배경 지식을 동원하여 재구성하기, ⑦ 문제를 해결하기, ⑧ 논리적 논쟁을 개발하기와 같은 전략들을 제안했다.

이러한 비판적 사고 훈련을 위해서는 필수적인 선행 단계로, 글을 읽고 글에 제시된 지식(정보)을 체계적으로 요약하고, 텍스트에 제시된 중심 주제나 화제를 문제 상황에 적용했을 때 어떤 쟁점이 생길 수 있는지, 또한 그 해결책은 무엇인지를 생성해내는 연습을 해야 한다. 그러나 요약과 평가 이전에 자신의 관점과 입장이 동시에 정립되어 있어야 한다. 이는 글 내용 혹은 필자의 주장에 대한 신뢰도와 타당도 등 비판적 판단의 준거들을 어떤 방식으로 얼마나 엄격하게 적용할 것인지에 대한 태도(성향)를 결정하는 기준이 된다.

예컨대, 위의 예문 A~C를 읽고 ‘각 제시문의 반론을 제기함으로써 정보화 시대의 이상적인 민주주의의 구상과 구체적인 실현 방안을 쓰라 (2007’ S대 모의논술)’는 논제가 주어진다면, 이들에 대해 반론을 제기하기 위해서는 자신이 각 제시문의 내용에 반대하는 입장(태도)을 가져야 한다. 따라서 A에서 C를 훑어읽기 하면, 모두 정보 통신 기술이 가져다 줄 낙천적 미래에 대해 얘기하고 있다는 점에서, 각각의 변별성을 찾기 어려울 만치 논점이 비슷하지만, 지문 각각의 반론을 제기하라는 주문에 맞춰 사고를 조정해야 하기 때문에, A에서 C는 각각의 지문에서 반론할 만한 부분의 어휘 ‘단서’를 포착하는 방식에 주력하면서 요약이 이뤄져야 한다. 따라서 요약은 다음과 같이 사고 내용이 중점 이동한다.

‘논제’를 스스로 만들어보는 훈련이 더 필요하다(이는 읽기 전략 중 질문생성 전략과 유사하다). 이는 비판적 사고를 촉진한다. 다음은 이렇게 제기된 쟁점(주어진 것이 아닌, 발견된 논제라고 할 수 있다)에 대해서 해결책을 제시할 수 있어야 하는데, 이것은 창의적 사고를 촉진한다.

	처음 요약문	(반론을 위한) 어휘 단서	예상 반론
A	정보 통신 기술이 사고와 태도 등 개인성에 긍정적인 영향을 미쳤다.	자유로운 자기표현	→ 익명성을 담보한 비윤리적 행위
		분석력, 판단력, 타인과의 협력	→ 정보의 홍수, 무비판적 수용, 판단상실, 은둔형 생활 양식
B	정보 통신 기술이 권력의 분산, 직접 민주주의 실현 등 사회 조건을 긍정적으로 변화시킨다.	정보 접근성, 권력 분산	→ 권력에 의한 정보 차단, 권력 독점
		주민 자치, 정치 참여, 직접 민주주의	→ 정보기술 리터러시(정보 소양) 의존, 정치 무관심, 방관적 태도

요약하자면, 문제해결 과정으로의 사고력 연습은 ‘요약하기 → 문제 정의하기 → 논지 세우기 → 해결책 구체화하기’와 같이 단계화 할 수 있다²³⁾. 요약 단계에서는 화제(topic)를 확인하고, 그에 대한 자신의 입장(attitude)을 정립하는 것이 중요하다. 문제(problem) 형성은 관심을 가지는 문제의 주요 논점을 정의하거나, 또는 요구되는 작문 과제(논제)를 고려하면서, 사회문화적으로 쟁점이 될 만한 문제의 주요 논점이나 갈등 요인을 조작적으로 정의(operational definition)한다. 다음으로 논지(thesis)는 화제에 관해 자신이 진실이라고 믿고 글에서 뒷받침하고 설명하고자 하는 화제에 대한 주장으로서(원진숙 외 역, 1998 : 297), 주제문을 작성하는 과정이다. 마지막은 논지를 보다 구체화 하는 단계로서, 앞서 제기한 문제들, 즉 쟁점들의 차이를 생각하면서 쟁점에 따른 구체적인 해결책을 만드는 과정이다. 다음은 이러한 과정에 따라 개략적인 글쓰기를 한 예시문이다.

23) 이를 효과적으로 학습하기 위해서는 반드시 각 단계마다 자신의 사고 내용을 적어보는 것이 중요하다. 이때 학습 독서를 위한 전략인 KWL(H)표 만들기과 같은 전략을 적용해 보아도 된다. KWLH에 대해서는 이성영(2006), 한철우 외(2001) 등을 참조할 수 있다.

화 제	인간과 사회
요약하기	인간은 사회적 동물이기 때문에 집단을 이루며 살아가지만, 오히려 군중 속에서 더 소외를 느낀다.
문제(쟁점) 정의	한국은 10년 새 자살률이 2배로 늘어났다; 필연적으로 집단을 이뤄 살아가는 인간은 왜 현대 사회에서 더 소외감을 느끼는가?
논지 세우기	‘인간 소외’란 어떤 인간이 자신의 선택이나 활동의 주체가 되지 못하고, 외적 강제에 의해 객체로 전락하는 현상을 가리키는 말이다. 효율성에 높은 가치를 부여하는 고도의 자본주의 사회에서 인간은 생산 활동의 객체로 자리매김되며, 한 개인의 가치는 그 개인이 생산해낼 수 있는 경제력으로 가늠되고 있다.
해결책을 수립하기 (방안을 항목화하기)	인간을 경제적 능력만을 중심으로 평가하는 방식의 한계를 극복하는 방법을 모색해야 한다. 즉, 사회는 사랑 즉, 나눔과 공생의 정신에 따라 모든 사회의 구성원이 인간다운 생활을 영위할 수 있도록 사회 보장제도와 공적 부조를 체계화 해야 한다. 그리고 가장 근본적인 해결책은 각 개인이 현재의 자신을 인정하고 경제적 능력으로써가 아닌 다른 다양한 창조적 활동으로써의 자신의 모습을 평가해야 한다. 이로써 자신에게 가치를 부여하는 정신적 성숙 이 필요하다.

이상의 예에서 알 수 있는 바와 같이, 읽기 제재가 객관적인 정보 전달의 텍스트여서 문제를 제기할 부분이 없어 보이더라도(문제가 제시되지 않은 상황이라 할지라도), 문제를 발견하여 논제를 형성하고, 개인적인 독서 경험을 사회적인 상황과 관련시켜 다른 곳에서 얻은 수많은 정보 자원(다른 사람과의 공동의 협의 과정을 통해 얻은 아이디어나, 상호텍스트성을 지닌 다른 책에서 얻은 내용들)을 종합하여 논리적인 근거를 들어 상황을 해석하는 연습이 필요하다. 이 과정은 텍스트의 내용을 파악하는 수준을 넘어 오늘날 사회가 도전받고 있는 문제들을 떠올리고, 그러한 사회적 이슈들이 어떻게 개인들의 삶과 연관되어 있는지를 의식함으로써 텍스트의 사회문화적 소통 맥락에 대해 거시적으로 인식하게 한다.

3. 학교 독서 프로그램 구성 절차²⁴⁾

학교 독서 프로그램은 몇 차시로 끝나는 것이 아니라, 한 학기 또는 일 년에서 3년 정도의 프로그램으로 계획되는 것이 바람직하다. 그 가장 중요한 이유는 실제로 학생들이 교과 학습에 부담을 느끼지 않으면서 한편의 글 또는 한 권의 책을 읽는 실제적인 시간이 필요하기 때문이다. 이와 같이 장기적이고 체계적인 독서 훈련 프로그램이 필요한데, 학생들이 한 학기 또는 일년 이상 동안 여러 편의 책을 읽고 토론하고 자신의 관점을 정립해나가는 연습과정으로 이루어진다.

이 독서 지도 프로그램의 구성 원리는 주제 중심 접근법, 과제 중심 접근법에 기반하고 있다. 주제 중심 독서 지도 프로그램을 국어 수업에 적용하기엔 직접 읽기 활동(DRA)을 위한 독서 시간이 확보되어야 하고 지도 내용과 직접 관련시키기도 어렵기 때문에, 수업 시간 내에 실시하기보다는 범교과 논술 지도나 내용 교과 독서와 연계시켜 별도로 지도하면 효과적이다. 즉 의도한 효과가 드러나기 위해서는 한 학기 또는 일년 정도의 중장기 계획을 실시해야하기 때문에, 특별 활동이나 재량 활동, 방과 후 활동 프로그램 등으로 적용해 본다. 특히 교과 독서와 관련시켜 이 독서 지도 프로그램을 적용하려면, 시간표를 조정해 수업 단위를 합쳐(block-scheduling) 교과서의 단원 내용 및 주제와 관련된 책을 읽고 문제 해결하는 과정을 포함시킬 수 있다.

이 독서 프로그램의 핵심은 각 교과 영역별 쟁점이 될 만한 주제들을 선정하고, 이 과제를 해결하기 위해 책을 스스로 선택하여 자유롭게 읽음으로써 자기 선택적 독서를 한 다음, 각자가 과제를 해결하기 위한 나름대로의 방식으로 아이디어를 구성하고, 이를 토론하는 과정을 통해 아이디어들을 통합하여 자신의 글에 반영하는 과정이다.

24) 이 내용은 필자가 교육대학원 강의를 통해 중등 교육 현장의 국어과 교사들에게 프로그램 구성에 대한 자세한 이론적 강의를 지난 학기에 했고, 이를 배운 교사들이 학교에서 적용한 바 있다. 결과에 대해 객관적인 데이터를 제공하지 못하고 있지만, 비체계적인 구두 반응 또는 인터뷰에서는 상당히 긍정적인 결과로 나타났다.

비판적이고 창의적인 사고력²⁵⁾을 증진시키기 위해 미국의 교육철학자들은 읽기와 쓰기의 교육(reading and writing pedagogy)에서 교사와 학생들이 다음 4가지 조건, 즉 ‘개방성(open-mindedness), 창조성(creativity), 호기심(curiosity), 그리고 지식(knowledge)’을 개발시키도록 강조했다(J. Chaffe, 2005 : 4~5). 이 4가지는 태도와 지식으로 대별될 수 있는데, 지식이 태도적 성향과 결부되어 있다는 것은 특기할 만하다. 여기서는 이러한 비판적이고 창의적인 사고력을 증진시킬 수 있는 방향으로 교육 프로그램을 조직하고자, 전절에서 언급한 구성 원리들을 전략으로 하고, 프로그램의 절차를 조직하고자 한다.²⁶⁾

(1) 사고 내용으로서 독서 주제 및 독서 제재 결정

각 교과 전공자로서 교사는 내용 교과의 교육과정을 토대로, 학습자가 배운 내용을 보다 확대 심화 할 수 있는 독서물들을 선정할 수 있어야 한다. 그러나 독서 제재들을 추천하기 전에 교육과정에서 다루는 포괄적이면서 주요한 학습 개념들을 선정하는 것이 더 우선시된다. 그 다음에는 이들 학습 개념들에 대해 깊이 있는 지식을 담고 있는 책이나, 이것과 유사한 주제를 담고 있는 관련 서적들을 알고 있어야 하고 이들 중 대표적인 것 몇 가지들을 제시할 수 있어야 한다. 교과별로 관련 서적을 통해 더

25) 사실상 이 둘은 사고의 방향이 다를 뿐 대별될 수 있는 것이 아니라고 말한다. 특히 김영정(2005 : 81)는 비판적 사고가 창의적 사고를 함의하는 개념이라고 했는데, 그는 예술의 맥락은 논외로 친다고 하더라도, 적어도 과학의 맥락에서는 창의성의 핵심은 비판적 사고 능력에 있으며, 그것이 창의성 교육과 관련이 될 때는 더더욱 비판적 사고 교육이 그 핵심이 되어야 한다고 했다. 다시 말해, 발산적 사고를 의미하는 협의의 창의성 개념을 제외한 나머지 2가지 창의성 개념, 즉 문제해결과 같은 유용성의 준거를 중시하는 광의의 창의성 개념이나 기존의 정보들의 변형이나 조합을 기반으로 한 과정으로서의 창의성 개념은 모두 비판적 사고 개념 속에 포섭되며, 적어도 과학의 맥락에서는 이 비판적 사고 개념에 속하는 두 창의성 개념이 창의성 개념의 요체라는 것이다.

26) 일반적으로 추상적인 독서 프로그램 절차를 제안할 수도 있겠지만, 여기서는 실제성을 높이기 위해 논술 상황을 가정하고 논술과의 관련하여 몇 가지 구체적인 텍스트 읽기 전략을 알아본다.

깊이있게 이해해야 할 필요성이 있는 어려운 개념들이나 함축적인 지식들이 무엇인지는 교과 전공자들만이 알 수 있는 것들이다.

이렇게 선정된 중요한 개념들과 지식들은 탐구해야 할 가치가 있는 ‘읽기 주제’가 된다. 이러한 읽기 주제가 교과별로 선정되고 나면, 이 주제들을 다루고 있는 책들에는 어떤 것들이 있는지 조사한다. 최근에는 인터넷에 학습 정보를 제공하는 사이트가 많고 대형 서점에서 운영하는 서적 안내를 통해서 서적의 종류(유형)와 내용에 대해 비교적 자세하고 손쉽게 정보를 얻을 수 있다. 따라서 주제별 관련 도서들을 조사할 때는 학생들의 참여를 유도하여 학생들이 정한 책들을 각 주제별 도서 목록으로 제시할 수도 있다.

이때는 다음과 같은 2가지를 유의해야 하는데, 첫째는 교과목별로 너무 많은 학습 주제들을 선정하지 않아야 한다. 전술한 바와 같이, 학교 독서 프로그램은 정규 과목 시간에 실시할 수 없고 특별 교육과정이나 실제로 교육과정에는 포함되지 않지만 학교 안팎에서 이뤄지도록 유도하는 잠재적 교육과정으로 실시될 수 있다. 혹시 특별 교육과정이나 방과후 교육과정으로 실시된다면, 학습자들이 교과 학습과 병행할 수 있도록 방해가 되지 않는 수준에서 집이나 학교에서 책을 읽을 수 있는 실제적인 시간이 감안되어야 한다. 예컨대 1년 동안 독서 프로그램을 운영할 계획이라면 총 15개 정도의 포괄적인 주제를 선정하는 것이 좋을 것이다. 예컨대 5개의 대표적인 내용 교과군, ‘언어·문학, 정치·사회, 역사·철학, 수학·과학, 예술’ 등으로 묶는다면, 각 교과군마다 1년(한개 학년)에 3~5개 정도 추출할 수 있을 정도이다. 학습자가 읽을 실제적인 시간양을 따진다 해도, 주제의 수준과 깊이에 따라 다르겠지만 방학을 포함하여, 한 달에 1권 정도가 적절하다.

둘째는 주제 선정의 방법인데, 교과별로 학년에 따라 5~10개 정도의 학습 개념들을 먼저 선정하고 차후에 다른 교과와 통합적으로 주제를 검토하여 최종 선정하는 단계에서 생략하거나 다른 주제의 하위 주제로 다루는 방법으로 조정한다. 이때 주제들은 개인적인 경험이나 지엽적이고 역사적인 현상에서 오늘날의 사회와 인류 공통의 문제로 전이·유추할 수

있는 것들을 선정하도록 한다.

(2) 교과별 통합 주제 검토 및 선정

프로그램을 구성하기 위해서는 도서 목록을 선정하는 것보다 그 책을 읽고 무엇을 생각할 것인지를 먼저 결정하는 것이 중요하다고 했다. 도서 혹은 읽을거리의 선정은 굳이 교육 정전만을 고집하지 않는다면, 시대와 장소에 따라 권장 도서의 기준이 변화될 수 있고, 오늘날과 같은 멀티미디어와 인터넷 시대에는 주제와 관련하여 어떤 책들이 있는지에 대한 정보도 쉽게 얻을 수 있기 때문이다.

따라서 교과별로 독서를 통해 학습해야 할 주제의 범주를 추출했다면, 교과별 전공자들(여기서는 교과별 교사)이 모여서 주제들을 검토하고, 함의 관계에 있는 주제의 경우 상하위 조정, 겹치는 요소가 있을 경우 삭제하는 등의 협의를 거쳐, 상위 주제 범주에 속하는 하위 주제들을 구체적으로 기술하는 과정을 거쳐야 한다. 예컨대, ‘정보·통신 기술과 미래 사회’라는 주제(혹은 엄밀하게 말해서 ‘화제’)라면 그 하위 주제로 ‘인성·인간 관계의 변화, 사회·정치적 변화, 언어·문화적 변화’ 측면에서 다각적인 하위 과제들을 설정할 수 있을 것이다. 마치 토론이 잘 이뤄지도록 하려면 최상위 의제 밑에 하위 의제들을 체계적으로 설정, 단계적으로 문제 해결에 접근하도록 구성하는 것과 같다. 이러한 교과별 도서 주제들은 교과별 협의 과정을 거쳐 정교화 된다.

그 다음은 교과별로 선정된 주제들을 다루고 있는 독서물들을 예시한다. 이 과정에서 역시 교과 전공자의 지식과 감각이 요구되는데, 다만 주제별 읽기 제재를 선정할 때에 학생들의 참여가 이뤄져서 학습자들의 요구와 기호가 반영될 수 있으면 더 바람직하다. 그러나 교사가 학습 주제와 관련된 책을 예시할 때도 학습자들이 자신의 이해 수준과 기호에 맞게 각기 다른 독서물들을 골라서 책을 읽을 수 있는 자기 선택적 독서(self selected reading)가 이뤄질 수 있도록 예시 자료임을 밝힘으로써, 책 선정에 있어 권위적인 태도를 지양하고 학습자의 적극적인 독서 태도를 고무시킬

수 있도록 한다.

(3) 독서 순서 및 논의 주제 구체화

교과별 읽기 주제가 최종 결정되면 읽기 주제를 어떤 순서대로 다룰 것인지를 결정한다. 이때 읽을 책을 정한 다음 그 책의 순서를 정하는 것이 아니라, 다루어야 할 주제, 즉 사고 내용 순으로 프로그램의 실라버스 순서를 정하는 것이다. 왜냐하면 주제와 관련하여 읽을 책은 교사가 선정한 것일 수도 있지만, 학습자가 직접 선택할 수도 있기 때문이다. 교사는 다만 이 책을 읽고 나서 어떤 개념들에 대해 논의하게 될 것인지, 적어도 어떤 하위 주제들에 대해 이해되어야 하는지에 대해 안내할 수 있어야 한다. 이는 학습자들에게는 하나의 과제와 같이 인식되기 때문에 주제 중심 접근법은 수업에 적용할 때, 읽기 ‘과제 중심 접근’과 같은 방법으로 변화될 수 있다. 또한 지루하지 않도록 교과별로 하나씩 돌아가며 다룰 수도 있다.

(4) 학생의 직접 읽기 활동 : 사고의 조직(Organization) 또는 구조화

학습자가 직접 읽기를 하는 단계인데, 비판적이고 창의적인 사고 및 초인지를 개발시키기 위해 읽기 중 과정으로 다음을 강조한다. 다음은 읽기 교육 이론에 이미 잘 알려진 전략이기도 하다.

㉠ 자신의 목소리로 요약하라

요약은 고차적인 독해의 선행 과정으로 매우 중요하다. van Dijk(1980)의 견해를 빌자면, 요약은 의미 단위 명제들 중, 중요도 평정을 통해 걸러진 상위 개념의 단위 명제들(거시 정보 명제들)이 (독서의 목적과 상황에 맞게) 재구조화 되는 과정이다. 따라서 한 편의 텍스트를 요약한다는 것은 중요한 정보 명제들을 걸러서 전체적인 의미 구조(semantic structure)를 구성²⁷⁾해야 하는 종합적인 사고력이 요구되는 고차적 기능이다. 뿐만 아니

라, 요약은 독자의 가치 판단과 태도가 텍스트의 의미 구성에 반영되며, 정보들의 중요도를 평정하고 정보들을 연결시키는 데 있어 중요한 평가 기준이 된다는 점에서 단순히 중심 생각(main idea)을 구성하는 것과는 다른 적극적인 사고 활동이다. 어떤 글을 읽고 내용을 직접 말하게 하거나 써 보게 하면 그 학습자의 텍스트에 대한 이해 정도를 금세 파악할 수 있는 점 때문에 요약은 중요한 독해 기능이면서 동시에 읽기 능력을 총체적으로 평가할 수 있는 평가 방법으로 사용된다.

요약은 본문의 단순한 인용(또는 발제)이 아니라는 점에서 세 가지 사고력이 요구된다. 우선, 정보의 중요도 평정인데, 주지하다시피, 텍스트는 자연스럽고 일상적인 언어 표현으로 보이도록 수많은 중요하지 않은 정보들도 함께 담고 있으므로, 이 중에서 중요한 정보인 핵심어(句)를 찾고 그 인과 혹은 선후 등의 의미론적(semantic) 관계를 결정지어야 한다.

둘째는 내용을 읽으면서 중요한 정보라 하더라도 늘어지게 서술된 부분은 그 단어들(하위어)을 상위어로 대치하거나 또는 본문의 내용을 의미적으로 함의하는 보다 추상화된 어휘나 문장으로 간결하게 바꾸어 써야 하는 어휘적 대치 능력인데, 이때 학습자의 평소 어휘력과 세계사적 상식(world's knowledge)이 드러난다. 자신의 어휘 지식 중에서 가장 적확하고 압축적인 표현을 골라 바꿔 쓸 줄 알아야 한다.

셋째는 위의 두 가지 내용을 담고 있는 van Dijk(1980)이나 Brown & Day(1980) 등에서는 간과되었지만, 텍스트 의미(주제 또는 주장)에 대한 독자의 관점, 입장을 정하고 평가를 내려야 한다. 이는 마치 van Dijk(1980)이 ‘초구조’에 대한 인식을 심리학적, 비언어적 차원이라 한 것처럼 이 역시 요약에서 이뤄지는 인지 과정이지만, 언어적이거나 수사학적 차원은 아니다. 텍스트 또는 필자에 대해서 어떤 관점—예컨대, 긍정 또는 부정, 지지 또는 반대—을 갖고 있느냐에 따라 어휘의 선택과 대치, 강조되는 명제 정보의 배열 등이 달라진다. 즉 독자가 그 주제에 대해 어떤 관점을 갖고 있느냐에 따라 요약의 문체와 논증 구조가 달라진다.

27) 요약을 위한 하위 기법으로 개념구조도와 같은 시각화법(mind-mapping, semantic mapping, graphic organizer 등등)을 활용할 수 있다.

요약에서는 필자 또는 텍스트가 표면적으로 주장하거나 드러내고 있는 텍스트의 내용을 명확하게 이해하고, 다음으로 예상되는 논제를 고려하여 그에 대한 자신의 입장을 정립한 뒤, 이에 따라 필자가 사용한 어휘들을 대치하고, 강조할 부분들을 선별한다. 그러나 전체적으로는 객관적인 태도로 표현하는 것이 무엇보다 중요하다. 요약 지도시 유의할 부분은 다음과 같다.

- A. 도식조직자(graphic organizer)를 활용하여 내용을 구조화하기
 사실적 이해(표면적인 내용 확인) 수준에서 텍스트의 내용을 객관적으로 정리하되, <주장과 논거>, <화제와 논평>, <문제점과 해결책>을 구분하는 방식으로 정리하기, 도식조직자(graphic organizer)나 마인드맵핑(mind-mapping), 구조 표지어(structure-marker) 활용하기.
- B. 필자가 제시한 언어적 단서를 표시해 두기
 필자의 태도가 드러난 핵심어구, 비유적 표현, 구조표지어 등에 유의한다. 압축적인 어휘나 짧은 경구 등을 요약시 직접 인용하는 것도 효과적이다.
- C. 필자의 논거를 파악하면서, 자신의 견해가 무엇인지 결정하고 이에 대한 타당한 논거를 미리 확보하기
 요약을 하다보면 필자(또는 텍스트)의 견해에 비추어 독자의 입장이나 견해를 결정해야 하는 경우가 있기 때문에 앞으로의 글쓰기를 위한 사전 준비로서 미리 생각해 둔다.

㉠ 텍스트의 명시적 주제와 구분된 필자의 의도를 구분하라

필자의 의도라는 것은 표면적으로 드러나는 주장과 다른 보다 근본적인 의도이다. 즉 이러한 주장을 하게 된 이유를 파악하는 것이다. 이 단계는 분수령이 되는 쟁점(issues)을 파악하는 문제와 관련된다. 이 쟁점은 문제에 제시되는 경우도 있지만, 대부분 쟁점을 드러내지 않고 감추어져 있어서 독자 스스로 읽으면서 명확하게 기술해내야 하는 경우가 많다. 어쨌든 필자의 의도 또는 주장을 정리할 때 쟁점을 중심으로 정리해야 한다.

쟁점은 자료의 유형에 따라 두 가지 경우로 나뉜다. 첫째는 ‘선택’을 해야 하는 경우인데, 한 가지 쟁점에 대해 두 개 이상의 상반된 견해를 각

기 제시하고 하나의 관점을 택하여 쓰게 하거나, 한 가지 쟁점에 대해 한 편의 글을 제시하고 이를 지지하거나 비판하는 글을 쓰게 하는 것이다. 둘째는 ‘종합’해서 새로운 대안을 제시하는 경우인데, 하나의 쟁점에 대해 여러 가지(상반된) 견해의 글을 제시하거나 하나의 사안 또는 사태에 대해 제기될 수 있는 여러 가지 쟁점들을 나열하여 이 견해들의 공통적 의미를 추출하는 등, 다수의 견해들을 종합·비판하여 제3의 대안을 제시하는 것이다. 이 경우는 주지하다시피, 양비론과 양시론적 사고에 빠지지 않도록 주의시킨다.

위의 모든 경우에서 텍스트의 주제와 필자의 의도를 구분하는 것은 중요하다. 필자의 의도는 텍스트의 소통 맥락을 파악하는 과정으로, 함축적 주제와 관련되며, 읽기 후의 과정으로 상호텍스트성을 확대할 수 있는 근거가 된다.

필자의 의도가 텍스트의 표면에 드러나는 경우는 쉽지만, 필자의 의도가 표면적으로 드러나지 않을 경우는 필자의 숨겨진 의도를 추론하는 과정을 거쳐야 한다. 이는 생략된 내용이 무엇인지를 추측하는 적극적인 사고 활동을 통해 얻어지는데, 주로 핵심어로 사용되는 어휘 및 문장 등의 문법적 단서들에 유의해서 살펴볼 수도 있다.²⁸⁾ 필자의 의도를 지도하는 방법을 다음과 같이 정리해 본다.

A. 여러 가지 상호텍스트 간의 공통된 쟁점을 파악하기

쟁점을 중심으로 텍스트 간의 주제상의 차이점과 공통점을 파악하기

28) 이 외에도, 더 본질적으로는 텍스트의 최상위 구조를 파악하는 것도 도움이 된다. 예를 들어 서사적 텍스트 외에 논술에서 많이 접하는 설명적 텍스트는 Meyer(1975)는 기억과 관련된 텍스트의 구조를 ‘문제해결, 원인결과, 비교대조, 수집(나열)’, 그리고 van Dijk(1980)는 ‘논증’ 구조로 구분한다. 여기서 논술을 위한 읽기 자료들은 ‘문제-해결’, ‘원인-결과’, ‘비교-대조’, ‘주장-논거(논증)’ 등의 구조를 가지고 있는데, 문제가 생략되어 있거나 해결 방안이 생략되어 있거나, 혹은 주장만 제시되어 있거나 논거만 제시되어 있거나, 원인으로서 사태만 제시되거나 결과 상황만을 제시하기도 한다. 이렇듯 짝이 맞는 구조를 완전히 보여주지 않을 때는 나머지 다른 요소들을 추론하여 전체적으로 필자가 주장하려는 내용, 즉 함축적인 주제, 나아가 이 텍스트를 쓰게 된 의도를 재구할 수 있어야 한다.

- B. 텍스트를 연결하여 이들을 통합하는 상위 구조 파악하기
‘문제-해결’, ‘원인-결과’, ‘비교-대조’, ‘주장-논거’ 등.
- C. 표면적 주제를 정리하기
표면적 주제와 생략된 주제를 이분법적으로 구분하여 생각하기
- D. 생략된 나머지 구조쌍을 재구하여 연결을 완성하기
이로써 필자의 의도가 무엇에 있는지 확인하기

㉔ 텍스트를 다른 텍스트와 관련시켜 의미를 확대하라

앞서 언급했듯이, 텍스트의 숨겨진 의도, 필자의 텍스트 생산 목적 등을 고려하는 것은 맥락적 의미(situated meaning)를 파악하는 것이라 할 수 있다. 사회문화적 상황 의미라고도 하는데, 텍스트가 현재 이 시점에서 소통되는, 즉 독자에게 읽히게 된 이유, 텍스트의 기능 등에 대해 파악한다면, 그와 관련된 다른 텍스트의 내용을 관련시키기 쉽다.

텍스트 내용과 관련된, 자신이 읽은 다른 책의 내용이나 사건 보도 등의 배경 지식을 제시된 텍스트의 내용과 적극적으로 관련시키는 과정은 상호텍스트성을 고려하며 읽는 과정으로 이는 비판적 읽기를 가능하게 해준다. 텍스트의 내용을 비교 혹은 대조할 만한 다른 자료들은 비판 또는 평가의 준거로 작용한다. 읽기를 토대로 글을 쓴다면, 이는 작문의 논거로 활용될 수 있다. 이러한 논거들을 대별함으로써 자신의 관점(지지, 반대, 부정)을 포함한 주장을 분명히 할 수 있다.

구체적으로 어떤 쟁점에 대한 입장이 뚜렷이 대별되는 다른 글을 더 찾아 읽고 각 텍스트에 대한 필자의 의도와 주장을 항목별로 분석해 볼 수도 있다. 예컨대, 인간 본성에 대해 ‘<이기적 유전자(리처드 도킨스)>’를 읽었다면 그와 비슷하게 출간된 ‘<이타적 유전자(맷 리들리)>’의 내용을 동시에 읽을 수 있다. 또한 ‘어린 왕자와 장미’의 관계를 ‘<나와 너(마틴 부버)>’와 관련시킬 수 있고, ‘<어린 왕자(생쥐쥐페리)>’에 한 편에 대해 ‘현대 사회의 익명성, 인간 소외, 관계 인식’ 등등, 여러 가지 견해의 텍스트들을 종합해야 하는 경우도 있다. 이때 소위 ‘비교와 대조’와 같은 방법으로 각 대응쌍의 명제를 개념화하여 구분·기술하는 것이 필요하다. 또한 고전을 읽을 경우에는 고전의 현대적 해석과, 소통의 가치 등을 생각

해 보도록 하는 독해 요구가 많다. 요컨대 상호텍스트성을 높임으로써 텍스트의 의미를 확장하고 창의적으로 해석할 수 있는 근거를 마련하는 것이 요건인데, 이를 위해서 다음과 같은 절차를 제안할 수 있다.

- A. 함축된 주제(숨겨진 필자의 의도)를 토대로 그 의미를 현대 사회에 적용하기
- B. 현대 사회 또는 독자인 나의 삶에 어떤 부분과 연결되는지 파악하기
- C. 문제점을 구체적으로 어떻게 해결할 수 있으며, 어떤 한계를 지니고 있는지 파악하기
- D. 해결책을 중심으로 대안적 아이디어를 명료하게 하여 일반화하기

(5) 독후 토론 및 ‘자서전적 쓰기’로서의 독후 기록 활동

이 프로그램의 특징 중에 하나는 읽기 과제(주제)를 해결하기 위해 학습자가 자신의 수준과 취향에 맞게 독서물을 스스로 선정하는 데 있다. 이는 확일적으로 권장도서나 필독도서를 권장하지 않음으로써 학생들이 직접 책을 선택하게 하여 독서에 대한 흥미를 유지하게 하고, 학습자의 이해 수준과 다양한 요구에 적절하게 대응할 수 있도록 하기 위함이다.

만약, 학습자들이 같은 주제에 대해서, 각기 자신의 수준과 독서 취향에 따라 다른 책들을 읽었다면, 이들이 모여 독서 토론을 거치는 것은 교육적으로 상당히 고무적이다. 학습자들이 갖게 된, 과제에 대한 각기 다른 수준과 성격의 지식들을 상호 교류함으로써, 읽지 않은 텍스트 내용에 대한 지식을 다른 사람으로부터 확충하고, 자신의 스키마가 확대되고 보다 잘 구조화 하는 데 도움이 될 수 있다.

따라서 독서 후 활동으로 자신이 읽은 내용을 요약 또는 시각적으로 구조화 할 수도 있는데, 이러한 읽기 결과들을 독서 토론 모임에서 모둠별로 드러낼 수 있도록 지도한다. 적어도 고교 이상의 독서 수업의 내용은 주제 또는 과제(issues)를 해결하는 방향으로 책을 선정하여 읽고 토론을 통해 자신이 읽은 텍스트의 의미를 다각적으로 또는 특정 방향으로 재구성할 수 있다. 이러한 독서 토론 수업이 각 교과별로 자연스럽게 이뤄짐

으로써 교과서나 교과 진도에 따른 제한된 학습의 한계를 극복하고, 학습 내용이 교실 밖으로까지 확대되며, 가치 및 철학의 문제를 수업 중에 직접 훈련시킴으로써 교과 수업이 삶의 문제와 직결될 수 있으며, 나아가 학교 교육의 탈맥락성을 극복할 수 있도록 하는 데 초점을 둔다.

다음으로는 독후 기록이 중요하다. 과거 독서이력철의 내용은 모든 학생들이 같은 구성으로 같은 쓰기 주제에 대해 쓰는 것을 바람직한 것으로 생각했던 경향이 있으나 독서이력철이 평가의 자료로 사용될 것이 아니고, 학교 독서의 목적이 점진적으로 독서 문화를 진작시키는 데 있다면, 독후 기록들을 자유로운 형식으로 맡기는 것이 좋다. 규칙적인 독후 기록의 중요성을 강조하고, 독후 기록시 몇 가지 다루어야 할 필수적인 문항(논제, 또는 작문의 과제)을 최소화하거나 간소화하여 제시하되, 전체적으로 자신의 반응을 쓴 공간을 크게 마련하여, 자유로운 표현 형식, 다양한 해석과 반응들을 허용하는 것이 바람직하다. 이로써 독서와 독서 후 쓰기 활동이 자신의 내면과 주변 삶을 주의 깊게 관찰하고, 나아가 자신을 이해하고 성찰할 수 있는 계기로 작용할 수 있도록 해야 할 것이다.²⁹⁾

III. 맺음말

학교 독서에 대한 연구는 국어과만의 의무 영역이 아니라 전 교과전 문가가 공동으로 참여해야 한다는 점에서 포괄적이고 협력적인 작업이면서 이 때문에 매우 어려운 작업이다. 그중에서도 우선 필요한 것은 Adler, M. J. & C. van Doren(1943, 1972)이 제안한 일명, 신토피컬 독서(Syntopical Reading)³⁰⁾와 같은 교과 통합적 독서 방법이 구체적으로 연구되어야 하고,

29) 이는 최근 포스트모더니즘적 경향으로서 W. F. Piner(1995, 김복영 외 역, 2001 : 647~716)의 10장 ‘자사전적/ 전기적 텍스트로서의 교육과정’ 참조.

30) Synthesis+Topics으로, 유사한 주제(Topic 또는 Theme)의 각기 다른 두 권 이상의 책을 비교·분석하는 읽기 방법이다.

이와 함께 교과별 혹은 주제 영역별로 풍부한 독서 목록³¹⁾이 학습자의 읽기 수준에 따라 선행 조사 되어야 할 것이다.³²⁾

다만 여기서 도서 선정이나 프로그램 개발의 경우, 선정 기관의 사회적 위치에 따라 선정 도서 목록이 교육적 권력을 행사할 수 있다는 점에 유의하여, 도서 프로그램의 원리로 제안된 방법이나 그에서 파생된 권장 도서 목록이 ‘표준’이 아닌 ‘예시’로서만 작용함을 강조할 필요가 있다.

공식적 교육과정에 편제되지 않았지만, 독서는 학교 교육에서 매우 중요한 ‘문화’로서 역할을 해야 한다. 이는 마치 초·중·고등학교에서 학술제나 문학제와 같은 축제들이 학습자들에게 축제로 인식되고, 그 준비 과정을 통해 교과목에서 배우지 않는 많은 총체적이고 유의미한 경험들을 하듯이, 독서 또한 하나의 학교 문화로서 학생들이 자신이 좋아하는 취향의 책이 있으며 여러 편의 책을 읽고 다른 사람과 만나 토론하고 자신의 관점을 정립해나가는 연습은 축제의 소통 과정과 같이 잠재적 교육과정으로서 보이지 않는 중요한 역할을 할 것이다.

이는 독서가 교과 학습 시간을 실제적으로 뺏고, 방안에서 이뤄지는 극히 부정적이고 폐쇄적이며 개인적 취향이 아니라, 점진적으로 꾸준히 하면 대입의 논술 평가에 직접적으로 도움을 주고, 친구와 만나 이야기를 나눌 수 있는 구체적인 의사소통의 소재가 되며, 전 교과 영역에서 상식이 풍부해져서 교양인이 되도록 하며, 결국 학업에도 적잖은 도움을 줄 수 있는 구체적인 실천력을 지녀야 할 것이다.

독서 교육이 학습자의 개별적 요구와 욕구를 수용할 수 있는 방향으로 개선되기 위해서는 독서 교육이 표준화되다 못해 획일화되어야 한다는 생각을 지양해야 할 것이다. 똑같은 프로그램의 절차, 같은 독서 포트폴리오의 내용, 같은 독서 목록은 독서가 문화가 아니라, 다시 부담스러운 학

31) Syntopicon이란 통합독서 목록 참고서로서, Adler가 만든 신조어이다. 서양의 위대한 명저들의 개발과 교육적 적용에 관한 내용을 담고 있는 독서 지침서라고 할 수 있다.

32) 도쿄대와 하버드대는 학생들에게 50권의 권장도서를 읽게 하고 그 안에서 학생 스스로가 토론의 의제(주요 쟁점)를 만들거나 대학들이 공동협의체를 만들어 논술 논제의 절반 정도를 공동 출제한다고 한다.

업의 대상으로 변질되는 우려가 있기 때문이다.

그러한 점에서 본고도 우려의 여지를 내포하고 있지만, 단지 하나의 예시로서, 교실과 학교 환경, 학습자의 요구와 목적에 따라 다양하게 응용되고 수정될 수 있기를 기대한다.*

* 본 논문은 2007. 11. 11. 투고되었으며, 2007. 11. 14. 심사가 시작되어 2007. 11. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 김공하(1999), 비판적 사고의 교과적 접근, *교육사상연구* Vol.8 2호, 한국교육사상연구회.
- 김경희 외(1995), 국민독서실태 조사, 한국출판연구소.
- 김명순(2003), 활동 중심 읽기 교육의 내용 연구, 박사학위논문, 충북 : 한국교원대학교.
- 김상욱(1997), 독자들의 반란—대안문학이 왜 필요한가?, 독서연구 2호, 한국독서학회.
- 김영정(2002), 창의성과 비판적 사고, *인지과학*, Vol.13 4호. 한국인지과학회.
- 김혜정(2002), 텍스트 이해의 과정과 전략에 대한 연구—비판적 읽기 이론 정립을 위한 학제적 접근—, 서울대 박사학위 논문.
- 노명완(1996), 독서 개념의 현대적 조명, 독서연구 창간호, 한국독서.
- 노명완(2005), 고등학교 독서교육 활성화 방안, *교육정책연구* 2005, 교육인적자원부.
- 박미정(2005), 내용교과 독서가 교과학습에 미치는 영향, 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 박영목(1996), 학습 사회와 독서, 독서연구 창간호, 한국독서학회.
- 박영목(2000), 독서교육 활성화 방안 연구, *국어교육*, 103호.
- 박영민 · 한철우(2003), 사고와 표현, 교학사.
- 박수자(2001), 읽기 지도의 이해, 서울대 출판부.
- 박수자(2005), 교과독서의 의미와 방향, 한국독서학회.
- 신헌재 외(1993), 독서교육의 이론과 방법, 서광출판사.
- 이성영(2006), KWL의 국어교육적 가치, *국어교육학연구* 27집.
- 이경화(2001), 읽기 교육의 원리와 방법, 박이정.
- 천경록, 이재승(1997), 읽기 교육의 이해, 우리교육.
- 천경록(2005), 독서이력철의 구성과 평가 방안, 독서연구 14호.
- 한철우 외(2001), 과정 중심 독서지도, 교학사.
- 한철우 외(2002), 문학 중심 독서지도, 대한교과서.
- 한철우 · 홍인선(2007), 학교현장 독서지도 어떻게 할 것인가?, 교학사.
- Adler, M. J.(1974), *How to Read*, (오현희 역, 1994, 논리적 독서법, 한국독서교육원).
- Cassidy, J. & J. Wenrich(1999), Literacy research and practice : What's hot, What's not, and Why. *The Reading Teacher*, Vol.52, IRA.
- Chaffe, J. etc.(2005), *Critical thinking, thoughtful writing : A Rhetoric with Readings*(3th ed.), Houghton Mifflin Com.
- Cornoldi, Cesare L.(1996), Reading comprehension difficulties : processes and intervention, Erlbaum Associates.
- Gunning, T.G.(2005), *Creating Literacy : instruction for all student*(5th), Allyn & Bacon.

- van Dijk, T.A. & W. Kintsch(1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press.
- Fairclough, N.(1989), *Language and Power*, London : Longman.
- Fish, S. (1980), *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, Boston, Mass. : Harvard University Press.
- Gaffney J. & R. C. Anderson(2000), Trends in Reading Research in the United States, In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds.) *Handbook of reading research*, vol. III. NJ : IEA.
- Gee, J.P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds.) *Handbook of reading research*, vol. III. NJ : IEA.
- Irwin, J.W.(1986), *Teaching Reading Comprehension Processes*, N.J. : Prentice-Hall.
- Kintsch, W. & T.A. van Dijk(1978), Toward a Model of Comprehension and Production, *Psychological Review* Vol. 85.
- Kress, G.(1985), *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*, Oxford : Oxford University Press.
- Pearson, P. D., and Tierney, R. J.(1984), On becoming a thoughtful reader : Learning to read like a writer. In A. C. Purves & O. S. Niles (Eds.), *Becoming readers in a complex society*(pp.144-173), Chicago : National Society for the Study of Education.
- W. F. Piner(1995), *Understanding Curriculum*, Lang Publishing(김복영 외 역, 교육과정 담론의 세지평, 2001, 원미사).
- Robert, B. Ruddel and Norman J. Unrau, (1994), *Reading as a Meaning-Construction Process : The Reader, the Text, and the Teacher*, Theoretical Models and Processes of Reading (4th edition, pp.996-1056), Newark, Delaware : IRA.
- Ruddell, M.R.(2001), *Teaching content reading and writing*, New York : John Wiley & Sons.
- Tierney, R.J., & Readence, J.E.(2000), *Reading Strategies and Practices*, MA : Allyn and Bacon.

<초록>

‘학교 독서’의 비판적 검토와 구성 방안

김혜정

이 연구는 학교 독서 활성화를 위해 학교 독서가 제대로 이뤄지지 않는 상황을 비판적으로 검토하고, 학교 독서 프로그램 구성에 대한 몇 가지 방향과 아이디어들을 제시했다.

학교 독서가 비판적이고 창의적인 사고력을 증진시키기 위한 방향으로 이뤄지기 위해서는 독서를 통해 해결해야 할 과제들을 각 교과 영역별로 선정하고, 이를 중심으로 학습자들이 자신의 수준과 취향에 맞는 책을 선정하여 자발적으로 읽도록 해야 하며, 토론을 통해 각기 다른 책을 통해 구성된 의미들을 확장하여 상호 협력적으로 과제에 대한 해결책을 모색하는 과정으로 이뤄져야 한다. 이를 위해 각 교과 전문가로서 교사들 또한 협력적으로 교과별 핵심 주제와 쟁점들을 선정하고, 그와 관련된 예시 자료로서 독서 목록이나 하위 쟁점들을 기술하는 의사결정 과정이 선행되어야 한다.

학교 독서가 잠재적 교육과정으로 제 역할을 하기 위해서는 학습자들의 자발적인 참여와 능동적인 독서 태도를 최대한 진작시킬 수 있도록 섬세하게 배려되어야 하며, 독서 목록이나 독서이력철의 작성 등이 하나의 예시로서, 교실과 학교 환경, 학습자의 요구와 목적에 따라 다양하게 응용되고 수정될 수 있어야 한다.

【핵심어】 학교 독서, 교과 독서, 주제 중심, 자기 선택적 독서, 독서목록, 학교 독서 프로그램

<Abstract>

Critical Review and Principles of 'Site-Based Reading Program'

Kim, Hye-jeung

The purpose of this paper is to review site-based reading phenomenon critically, and to propose a few principles in contents-constructing of reading program as a sample. First, they were what teachers plan across-curriculum reading program based on the contents-area reading, which is able to be called task-based reading program. They were thematic unit-based approach, individualized reading approach and self-selected reading, laying on the contents-area reading. Secondly, they were composed with reading and writing.

Procedures of program follow as : First, each curriculum and each grade decide reading-task, which is thinking issues, and is able to be treated by students after reading each material-text. Second, students recognize nature and purpose of task, which is closely connected with contents of curricula, and students decide text type and texts. Third, each student reads by himself and does various activities after reading. for example, thematic unit is constructed by thematic 5 domain. This program will help that across-curriculum activities is revitalized, and student reads and selects text of his own accord.

【Key words】 contents-area reading, thematic unit, individualized reading, self-selected reading