

청소년의 긍정적·부정적 독서 경험에 관한 고찰 — 독서 경험의 계기와 영향 요인을 중심으로

박신애 경북대학교 국어교육과 강사

* 이 논문은 제293회 한국어교육학회 학술발표대회(2022.3.26.)에서 발표한 내용을 수정·보완한 것이다. 토론해 주신 김해인 박사님(고려대)께 깊이 감사드린다.

- I. 머리말
- II. 청소년 독자와 독서 경험
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 맺음말

I. 머리말

독서는 지식과 정보를 다루며 재창조하는 고도의 지적 과정으로, 새로운 시대를 맞이하는 청소년의 의사소통 능력을 기르기 위해 필수적이다. 그러나 날이 갈수록 우리나라 청소년 독자의 비독서 문제가 심화되고 있으며(백원근·이순영·이기재·강현철·이용훈·안찬수 외, 2020), 비독자로의 전환 시기도 빨라지고 있다(이순영·김주환·백원근·박신애, 2019). 독자는 구체적인 독서 경험을 통하여 독서 능력을 기를 수 있으며, 독서 경험을 바탕으로 독서에 대한 정서를 형성한다. 긍정적이고 유의미한 독서 경험은 독서를 지속하게 하지만, 부정적 경험은 독서를 중단하게 하는 주요 원인이 된다. 책을 읽지 않는 청소년은 처음부터 독서를 하지 않은 고정형 비독자 유형보다 부정적 독서 경험에 의해 독자에서 비독자로 전환된 유형이 다수이며(박신애, 2022), 비독자였다 하더라도 긍정적 독서 경험에 의해 독자로 전환된 경우도 존재(오유리·오정례, 2022)하기 때문이다.

이순영·김해인·박신애(2020)에서는 청소년 독자를 대상으로 ‘최초의 긍정적, 부정적 독서 경험’의 시기를 조사한 바 있다. 긍정적, 부정적 경험 모

두 1순위는 중학교 시기였으며, 2순위는 취학 전으로 나타났다. 비슷한 시기의 독서 경험 중 청소년에게 긍정적, 부정적 영향을 미친 요인이 무엇인지를 파악하여 긍정적 경험을 제공하고 부정적 경험을 최소화하는 것이 독서교육에서 해야 할 일일 것이다. 이에 본 연구의 목적은 청소년에게 긍정적 또는 부정적 독서 경험은 어떤 계기로 하게 되었으며, 그러한 독서 경험에 영향을 준 요인과 특성은 무엇인지를 파악하여 청소년 독서 지도에 관한 시사점을 제공하는 것이다. 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 청소년의 긍정적, 부정적 독서 경험의 계기는 무엇인가? 둘째, 청소년의 독서 경험에 영향을 준 요인은 무엇이며 어떠한 특성이 있는가?

II. 청소년 독자와 독서 경험

아동 독자의 경우 자유독서를 중심으로 독서 활동이 이루어지지만, 청소년기에 접어들면서 학습독서의 비중이 높아지고 고등 수준의 정교한 독해력을 갖출 것을 요구받는다. 학년이 높아질수록 복잡한 글을 읽고 고차원적 읽기를 수행해야 하기에 읽기에 대한 부담이 높아지며 독서에 흥미를 잃게 된다. 실제로 우리나라 청소년의 독서 태도는 초등학교 고학년 이후부터 지속적으로 나빠지는 양상을 띤다(윤준채·김영란, 2008; 윤준채·이형래, 2007). 부정적인 독서 태도를 가진 독자는 독서를 멀리하게 되어 더욱 독서에 어려움을 겪는 악순환이 되풀이된다. 따라서 다방면으로 변화되는 독서 상황에서도 청소년이 독서를 지속하여 악순환의 고리를 끊을 수 있는 방안이 필요하다.

독서 활동을 지속하기 위해서는 독서 동기를 유지하는 것이 핵심적이다. 독서 동기에 영향을 미치는 요인에는 독자 내적 요인을 비롯하여 텍스트 요인, 교사와 교실 환경 요인, 가족과 가정환경 요인, 사회적 상황 등을 꼽

을 수 있다(이순영, 2006). 그중에서도 우리나라 청소년의 독서 동기에 영향을 미치는 주요 요인은 사회적 상호작용이다(박영민, 2006). 청소년기에 이르러 부모에 대한 의존에서 벗어나 자율성을 획득하고, 가족보다 또래 집단을 선호하는 등 사회적 관계에서도 변화가 생기기 때문이다(정하성·유진이, 2012). 즉 또래 집단과의 상호작용, 대중매체나 사회적인 분위기와 같은 요인이 청소년의 독서 실행에 중요한 영향을 미친다.

학교는 청소년 독자가 하루 중 많은 시간을 보내는 장소로, 청소년의 독서 동기에 영향을 미치는 요인인 교사와 교실 환경 요인, 사회적 상황 요인 등의 개입이 일어나는 주요 문식 공간이기에 청소년 독자의 읽기 태도를 형성하는 데에 많은 영향을 미친다(윤준채, 2007). 학교에서 교사가 독서 역할 모델이 될 때, 학생은 긍정적인 읽기 태도를 갖추게 되고(Turner, 1992), 친구와 함께 독서 공동체로서 서로 책을 공유하고 책 읽는 방법을 가르쳐주고 배우는 협력적인 관계를 형성하기도 한다(이지영, 2019ㄴ). 학생들의 가까이에서 양질의 도서를 공급해주는 학교도서관 역시 대표적인 독서교육 공간이다.

사회적 상호작용이나 학교와 같은 외적 요인뿐만 아니라 독자 자신의 내적 요인이 복잡하게 얽혀 청소년의 독서에 영향을 미친다. 청소년 독자의 독서 경험을 연구한 선행 연구에서는 독서 경험에 개입된 환경적 요소와 개인적 요소를 분석하여 청소년 독자의 독서 실행의 특성을 살피고 있다.

이지영(2019ㄱ)은 대학생의 독서 경험 회고담을 연구하여 초등학교 때부터 고등학교 때까지의 독서 정체 이유를 분석하였다. 초등학교 때는 고학년으로 갈수록 문식성 후원자인 부모와의 갈등이 생기고 도서관에 방문하는 빈도가 줄어들면서 독서 정체가 나타났으며, 긴 글 읽기로 변화된 도서 장르도 독서 정체에 영향을 미쳤다. 중학생 때는 읽기 외적 동기가 결여되면서 또래 문화에 몰입하게 되고, 독서에 대한 또래의 부정적 시선, 학업과 독서의 갈등과 같은 요인으로 인해 점차 독서와 멀어지게 되었다. 고등학교 때는 학업의 중요성이 높아지며 상대적으로 독서를 부정적으로 인식하게 되었고 입

시 위주의 생활로 인해 독서 정체를 경험하였다.

이지영(2019ㄴ)은 대학생 자립 독자 4명의 성장 과정을 탐구하였다. 자립 독자는 어린 시절의 독서를 적극적으로 지원해주신 부모님을 문식성 후원자로 두고 있었으며, 이들이 성장한 후에는 친구와 함께 책을 읽으며 독서 공동체를 형성하였다. 또한 독서에 몰입하고 도전하는 경험을 통해 독서의 기쁨을 느꼈으며, 한편으로는 독서를 통해 일상에서 벗어나 힐링을 경험하기도 했다.

류보라(2013)는 중학생 187명을 대상으로 독서 경험록 쓰기를 통해 청소년 독자의 독서 경험 특성을 연구하였다. 독서 경험록은 글을 읽기 시작한 이후부터의 독서 경험을 회상하여 쓰고, 구체적인 독서 경험을 떠올리며, 기억에 남는 책이나 자신에게 영향을 준 책을 쓰도록 안내하고 있다. 연구 결과, 청소년 독자는 도서 난도가 높아지고 분량이 많아지는 등 이전과 달라진 도서의 변화로 인해 어려움을 겪고 있었지만, 한편으로는 스스로 읽고 싶은 책을 읽으며 책을 통해 지식을 얻는 즐거움을 동시에 경험하고 있었다. 또한 특정 분야, 갈래에 대한 선호가 뚜렷해지며 자신만의 책 선택 기준을 확립해 가는 모습을 보였다.

이순영(2019)은 청소년 독자가 수행하는 주요 읽기 활동, 의미있는 읽기 경험, 독자로서의 ‘나’에 대한 질문을 바탕으로 청소년 독자의 독서 활동의 특성과 독자 정체성을 분석하였다. 연구를 통해 청소년 독자는 원하는 독서와 해야 하는 독서 사이에서 갈등하면서도 의미 있는 독서 경험을 통해 성장하는 존재였으며, 스스로와 타인의 시선 사이에서 복잡다단한 독자 정체성을 형성해가는 존재라는 점을 확인하였다.

이처럼 청소년 독자의 실제 경험이 이루어지는 맥락을 이해함으로써 청소년의 독서 활동이 어떠한 특성을 가지는지 파악할 수 있으며, 이후 청소년 독서교육에서 어떠한 교육적 처치가 필요하며 무엇을 자원으로 활용할 수 있을지에 대한 통찰을 얻을 수 있을 것이다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 2020년 청소년 책의 해를 맞이하여 책 읽는 청소년의 특성을 이해하고 이들의 형성 요인과 환경을 분석하기 위해 시행된 ‘2020 청소년책 의해 조사 연구’(이순영 외, 2020)에서 수집된 양적·질적 자료의 일부를 연구자가 재분석한 것이다. 연구자는 위 연구의 공동연구자로 참여하였으며, 연구 책임자의 허가 하에 자료를 재분석하였다.

이순영 외(2020)의 ‘2020 청소년책의해 조사 연구’는 전국 17개 시도 of 중·고등학생과 대학생을 대상으로 설문조사를 시행하였다. 설문조사는 비례할당의 방식으로 표본을 추출하여 진행되었다. 본 연구에서는 이순영 외(2020)의 중·고등학생 1,120명을 대상으로 한 설문조사 자료 중 해당 서술형 문항에 한 문항 이상 응답한 1,000명의 자료를 분석하였다. 설문조사에 응답한 1,000명에 관한 기초 정보는 다음과 같다.

〈표 1〉 설문조사 응답자의 학교급 정보(단위: 명)

학교급 \ 성별	남학생	여학생	합계
중학교	244 (55.6)	306 (54.5)	550 (55.0)
고등학교	195 (44.4)	255 (45.5)	450 (45.0)
합계	439(100.0)	561(100.0)	1,000(100.0)

〈표 2〉 설문조사 응답자의 독자 유형 정보(단위: 명)

학교급 \ 성별	남학생	여학생	합계
애독자	110 (25.1)	159 (28.3)	269 (26.9)

간헐적독자	197 (44.9)	280 (49.9)	477 (47.7)
비독자	132 (30.1)	122 (21.7)	254 (25.4)
합계	439(100.0)	561(100.0)	1,000(100.0)

2. 자료 분석

설문 자료 분석은 <그림 1>과 같이 Excel 프로그램을 사용하여 각 경험에 관하여 코드를 붙이는 방식으로 이루어졌다.

ID	문 15-3 긍정적 독서 경험을 한 계기나 사건	핵심어	긍정적코드1	긍정적코드2
20	좋아하는 유튜브 채널을 보다가 유튜브가 이 책이 재미있다고 말해서 보게되었다. 처음으로 짧은 소설책을 읽었는데 그게 글은	유튜브 추천	g11	G9
21	길어도 어린이들이 이해하기 좋은 내용으로 되 있어 많이 즐거웠던 기억이 있다.	쉽고 즐거운 책	g03	G10
22	중학교에 스트레스랑 많이 힘들었을때 독서가 좋은것이고 긍정적으로 생각하게 되었다.	스트레스 해소	g09	G13
23	학교에서 책을 빌리러 도서관에 가거나 추천 도서 게시판	학교도서관	g02	G4
24	만화책과 짧은 글 읽기를 좋아함	만화책	g03	G10
25	부모님께서 책을 많이 보셨었고, 나도 따라서 자연스럽게 읽었다.	부모의 모범	g07	G2

<그림 1> 코드 도출 과정 예시

먼저 긍정적 경험의 계기에 관하여 g(good)1부터 순서대로 코드를 붙인 결과, 총 30개의 코드가 도출되었다. 도출된 코드 중 비슷한 유형은 묶었고 하나의 코드가 너무 거대한 경우 분리하였으며, 이를 최종 코드인 G1~G18로 정리하였다. 부정적 경험의 계기도 b(bad)1부터 순서대로 코드를 붙여 23개의 1차 코드를 도출하였으며, 마찬가지로 B1~B17의 최종 코드를 도출하였다. 도출된 코드는 국어교육학 박사과정 수료 연구자 1인이 교차검증하여 분석의 타당도를 높였다. 이를 정리한 결과는 <표 3>, <표 4>와 같다.¹⁾

1) 코드를 도출하고 범주화하는 과정에서 ‘재미’를 어떻게 처리할 것인가에 대한 고민이 있

〈표 3〉 청소년의 긍정적 독서 경험의 계기 분류

분류		내용	1차 코드	최종 코드
외적 계기	가정	부모/가족과의 독서 활동(도서관 방문, 책 읽어주기, 대화)	g01, g07, g27	G1
		부모의 독서 강조, 격려, 모범	g07	G2
		가정 내 독서 환경(도서 풍부, 책 읽는 분위기)	g05	G3
	학교	학교도서관의 영향(쾌적한 환경, 접근성, 도서 풍부)	g02, g06	G4
		교사, 학원 교사의 독서 강조, 격려, 모범	g8, g26	G5
		수업 활동, 과제	g20, g24	G6
		수업 외 활동(아침독서, 행사, 동아리)	g21	G7
	사회	친구의 영향	g14	G8
		유튜버, 유명인, TV 등의 영향	g11, g28	G9
	텍스트	쉽고 흥미 위주의 책(만화, 웹툰, 동화책)	g03	G10
		취향에 맞는 책(특정 장르)	g04	G11
		관심 분야(진로, 취미, 타 장르 연관)	g17	G12
내적 계기		정서적 만족감(위로, 감동, 몰입, 스트레스 해소)	g09, g16	G13
		지적 만족감(호기심, 지식, 뚝뚝해지는 느낌, 책 읽는 법 깨달음)	g13, g22, g23	G14
		재미있음	g12	G15
		시간 보내기(심심해서, 시간이 남아서, 할 일이 없어서)	g18, g19	G16
		보상 획득(상, 도장, 칭찬, 경쟁, 상품)	g10	G17
긍정적 경험 없음			g30	G18

었다. 청소년이 말하는 ‘재미’는 단순히 정서적인 차원이 아니라 복합적으로 해석될 여지가 있기 때문이다. 예를 들어, 인지적·정서적 자극, 텍스트의 삽화나 문장의 언어유희와 같은 요소, 또는 사회적 상호작용으로 인해 느끼는 즐거움 등을 모두 ‘재미’라고 응답할 수 있다. 본 연구는 설문조사로 이미 응답한 내용을 분석할 수밖에 없기에, ‘재미’라는 응답이 담고 있는 진정한 의미를 파악하기에는 한계가 존재할 수밖에 없다. 이 점을 염두에 두고, 본 연구에서는 ‘재미있음/재미없음’의 응답을 응답한 그대로 ‘개인 내적 차원’으로 두고 범주화하였음을 밝힌다. 추후 인터뷰 등 질적 연구를 통해 세밀하게 파악할 수 있을 것이다.

〈표 4〉 청소년의 부정적 독서 경험의 계기 분류

분류		내용	1차 코드	최종 코드
외적 계기	가정	부모/가족의 독서 강요, 꾸중	b03, b21	B1
		부정적 가정 문식 환경(도서 부족, 분위기 미형성)	b19	B2
	학교	숙제, 수행평가, 생활기록부 '스펙' 쌓기	b01	B3
		수업 중 강제 독서, 교사의 강요, 꾸중	b02, b06	B4
	사회	친구와의 활동 선호	b17	B5
		친구들이 거부함	b22	B6
		입시, 공부 강조	b07, b10	B7
	텍스트	텍스트 변화(글자 많음, 그림 없음, 두꺼움)	b08	B8
		관심 분야가 아닌 책, 권장도서·추천도서	b18, b20	B9
내적 계기		습관 없음, 어색함, 손이 안 감	b05, b12	B10
		스마트폰, 게임, 온라인 활동	b09, b13	B11
		다른 활동 선호(운동, 취미, 진로)	b14	B12
		'재미' 없음, 지루함	b04	B13
		이해 부족(내용 어려움, 단어 어려움)	b16	B14
		시간 없음	b11	B15
		정신적 부담감(쉬고 싶음, 피곤함, 귀찮음)	b15	B16
부정적 경험 없음			b23	B17

IV. 연구 결과

1. 청소년의 긍정적·부정적 독서 경험의 계기

청소년 1,000명의 긍정적, 부정적 독서 경험의 계기를 비슷한 유형으로 분류한 결과, 크게 외적인 계기(가정, 학교, 사회, 텍스트)와 내적인 계기로 나눌 수 있었다. 그중 긍정적, 부정적 독서 경험의 계기 모두 개인 내적으로 비롯된 것이 가장 많았으며, 두 번째 응답으로 긍정적인 독서 경험의 계기는 가정, 부정적인 독서 경험의 계기는 학교였다. 청소년의 긍정적, 부정적 독서 경험의 계기를 정리한 내용은 <표 5>와 같다.

<표 5> 청소년의 긍정적·부정적 독서 경험의 계기(단위: 명(%))

분류		긍정적 독서 경험	응답	소계	부정적 독서 경험	응답	소계
외적 계기	가정	부모/가족과의 독서 활동	110(11.0)	195 (19.5)	부모/가족의 독서 강요, 꾸중	535.3)	56 (5.6)
		가정 내 독서 환경	47(4.7)				
		부모의 독서 강조, 격려, 모범	38(3.8)		부정적 가정문식환경	3(0.3)	
	학교	수업 활동, 숙제	59(5.9)	184 (18.4)	숙제, 수행평가, 생활기록부 '스펙' 쌓기	86(8.6)	114 (11.4)
		학교도서관의 영향	52(5.2)				
		교사의 영향	51(5.1)		교사의 강요, 꾸중	28(2.8)	
		수업 외 활동	22(2.2)		수업 중 독서		
	사회	친구의 영향	45(4.5)	80 (8.0)	친구와의 활동 선호	32(3.2)	64 (6.4)
		유튜버, 유명인, TV 등의 영향	35(3.5)		입시, 공부 강조	24(2.4)	
					친구들이 거부함	8(0.8)	
	텍스트	취향에 맞는 책	61(6.1)	158 (15.8)	관심분야가 아닌 책, 권장·추천도서	43(4.3)	64 (6.4)
		쉽고 흥미 위주의 책	46(4.6)				
		관심 분야 관련 책	51(5.1)		텍스트 변화	21(2.1)	

내적 계기	재미있음	76(7.6)	254 (25.4)	재미없음, 지루함	59(5.9)	230 (23.0)
	시간 보내기	62(6.2)		스마트폰, 게임, 온라인 활동	44(4.4)	
	지적 만족감	62(6.2)		시간 없음	36(3.6)	
	정서적 만족감	36(3.6)		이해 부족	36(3.6)	
				다른 활동 선호	26(2.6)	
	보상 획득	18(1.8)		정신적 부담감	21(2.1)	
습관 없음, 어색함			8(0.8)			
긍정적 경험 없음		38(3.8)	38(3.8)	부정적 경험 없음	88(8.8)	88(8.8)
무응답		91(9.1)	91(9.1)	무응답	384(38.4)	384(38.4)
합계		1,000(100.0)		합계	1,000(100.0)	

결과에서 특징적인 점을 확인할 수 있다. 첫째, 유사한 독서 경험을 두고 일부는 긍정적 경험이라고 응답한 반면(예: ‘학교에서의 수업 활동, 숙제’), 일부는 부정적 경험이라고 응답한 것(예: ‘숙제, 수행평가, 생기부, 스펙쌓기’)이 그러하다. 이들의 차이는 서술형 응답의 구체적인 내용을 면밀히 들여다 보았을 때 밝힐 수 있다. 비슷한 경험임에도 이를 긍정적 또는 부정적으로 인식하게 한 요인은 다음 절에서 본격적으로 살펴보겠다. 둘째, 무응답의 비율이 매우 높다는 점이다. 특히 부정적 경험은 ‘무응답’이 38.4%이다. 이는 익명의 설문조사라는 특성상 응답자의 태도나 성실성에 따른 문제일 수 있다. 또는 답변할만한 인상적인 경험이 없어서 무응답했을 수 있다. 그렇다면 하더라도 1/3 이상이 무응답한 점에 대해서는 추후 연구가 필요해 보인다.

보다 구체적으로 청소년의 성별, 학교급, 독자 유형에 따라 인식한 긍정적·부정적 독서 경험의 계기에 차이가 있는지를 분석하기 위하여 집단 간 χ^2 검정을 실시하였다. 먼저 성별에 따른 긍정적 독서 경험의 계기에 대한 χ^2 검정결과, χ^2 통계값이 68.590일 때 유의확률은 .000으로 유의수준 .05에서 영가설이 기각되었다. 성별에 따른 부정적 독서 경험의 계기에 대한 χ^2 검정결과, χ^2 통계값이 42.866일 때 유의확률은 .001로 유의수준 .05에서 영가

설이 기각되었다. 따라서 청소년의 긍정적·부정적 독서 경험의 계기는 성별에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

〈표 6〉 성별 긍정적·부정적 독서 경험의 계기(단위: 명(%))

분류		긍정적 독서 경험	성별		부정적 독서 경험	성별	
			남	여		남	여
외적 계기	가정	부모/가족과의 독서 활동	35(8.0)	75(13.4)	부모/가족의 강요	20(4.6)	33(5.9)
		가정 내 독서 환경	21(4.8)	26(4.6)	부정적 가정 문식 환경	2(0.5)	1(0.2)
		부모의 독서 강조, 격려, 모범	16(3.6)	22(3.9)			
	학교	수업 활동, 과제	25(5.7)	34(6.1)	숙제, 수행평가, 생기부	28(6.4)	58(10.3)
		학교도서관	14(3.2)	38(6.8)			
		교사의 독서 강조, 격려, 모범	26(5.9)	25(4.5)	수업 중 강제 독서, 교사의 강요 꾸중	7(1.6)	21(3.7)
		수업 외 활동	12(2.7)	10(1.8)			
	사회	친구의 영향	13(3.0)	32(5.7)	친구와의 활동 선호	10(2.3)	22(3.9)
		유튜버, 유명인, TV	8(1.8)	27(4.8)	입시 공부 강조	8(1.8)	16(2.9)
					친구들이 거부함	1(0.2)	7(1.2)
	텍스트	취향에 맞는 책	16(3.6)	45(8.0)	관심 분야가 아닌 책, 권장·추천 도서	13(3.0)	30(5.3)
		쉽고 흥미 위주의 책	20(4.6)	26(4.6)			
		관심 분야의 책	28(6.4)	23(4.1)	텍스트 변화	9(2.1)	12(2.1)
내적 계기		재미있음	43(9.8)	33(5.9)	재미없음	31(7.1)	28(5.0)
		시간 보내기	33(7.5)	29(5.2)	스마트폰, 게임, 온라인 활동	27(6.2)	17(3.0)
		지적 만족감	33(7.5)	29(5.2)	시간 없음	15(3.4)	21(3.7)
		정서적 만족감	11(2.5)	25(4.5)	이해 부족	9(2.1)	27(4.8)
					다른 활동 선호	12(2.7)	14(2.5)
		보상 획득	7(1.6)	11(2.0)	정신적 부담감	13(3.0)	8(1.4)
					습관 없음	2(0.5)	6(1.1)

긍정적 경험 없음	21(4.8)	17(3.0)	부정적 경험 없음	43(9.8)	45(8.0)
무응답	57(13.0)	34(6.1)	무응답	189(43.1)	195(34.8)
합계	439(100.0)	561(100.0)	전체	439(100.0)	561(100.0)
$\chi^2=68.590(df=20, p=.000)$			$\chi^2=42.866(df=18, p=.001)$		

긍정적 독서 경험의 계기로 남학생은 ‘재미있음’, ‘시간 보내기’, ‘지적 만족감’과 같은 개인적인 이유에 대한 응답이 높았다. 여학생은 ‘취향에 맞는 책’이 2순위, ‘학교도서관’의 영향을 3순위로 나타냈다. 부정적 독서 경험의 계기로 남학생은 긍정적 경험과 마찬가지로 ‘재미없음’, ‘스마트폰, 게임, 온라인 활동’이라는 개인적인 이유에 대한 응답이 높았다. 여학생은 학교에서의 ‘숙제, 수행평가, 생활기록부’라는 응답 비율이 높았으며 후순위로 ‘부모/가족의 강요’라고 응답했다. 즉 남학생의 독서 경험이 여학생에 비해 좀 더 개인 내적 계기에 영향을 받음을 알 수 있다.

다음으로 학교급에 따른 긍정적, 부정적 독서 경험 계기의 차이를 알아보기 위해 학교급별 χ^2 검정을 시행하였다. 그 결과 긍정적 독서 경험에서 χ^2 통계값이 37.526일 때 유의확률은 .010, 부정적 독서 경험에서는 χ^2 통계값이 62.661일 때 유의확률이 .000으로 모두 유의수준 .05에서 영가설이 기각되어, 청소년의 긍정적·부정적 독서 경험의 계기는 학교급에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

〈표 7〉 학교급별 긍정적·부정적 독서 경험의 계기(단위: 명(%))

분류		긍정적 독서 경험	학교급별		부정적 독서 경험	학교급별	
			중	고		중	고
외적 계기	가정	부모/가족과의 독서활동	56(10.2)	54(12.0)	부모/가족의 강요	35(6.4)	18(4.0)
		가정 내 독서환경	20(3.6)	27(6.0)	부정적 가정 문식 환경	2(0.4)	1(0.2)
		부모의 독서 강조, 격려, 모범	21(3.8)	17(3.8)			

외적 계기	학교	수업 활동, 과제	37(6.7)	22(4.9)	숙제, 수행평가, 생기부	38(6.9)	48(10.7)
		학교도서관	26(4.7)	26(5.8)			
		교사의 독서 강조, 격려, 모범	33(6.0)	18(4.0)			
		수업 외 활동	37(6.7)	22(4.9)			
	사회	친구의 영향	27(4.9)	18(4.0)	친구와의 활동 선호	16(2.9)	16(3.6)
		유튜버, 유명인, TV	19(3.5)	16(3.6)	입시 공부 강조	6(1.1)	18(4.0)
					친구들이 거부함	2(0.4)	6(1.3)
	텍스트	취향에 맞는 책	36(6.5)	25(5.6)	관심 분야가 아닌 책, 권장·추천 도서	29(5.3)	14(3.1)
		쉽고 흥미 위주의 책	23(4.2)	23(5.1)			
		관심 분야의 책	24(4.4)	27(6.0)			
내적 계기		재미있음	42(7.6)	34(7.6)	재미없음	33(6.0)	26(5.8)
		시간 보내기	34(6.2)	28(6.2)	스마트폰, 게임, 온라인 활동	32(5.8)	12(2.7)
		지적 만족감	26(4.7)	36(8.0)	시간 없음	16(2.9)	20(4.4)
		정서적 만족감	11(2.0)	25(5.6)	이해 부족	22(4.0)	14(3.1)
					다른 활동 선호	8(1.5)	18(4.0)
		보상 획득	15(2.7)	3(0.7)	정신적 부담감	8(1.5)	13(2.9)
					습관 없음	2(0.4)	6(1.3)
긍정적 경험 없음		27(4.9)	11(2.4)	부정적 경험 없음	69(12.5)	19(4.2)	
무응답		60(10.9)	31(6.9)	무응답	202(36.7)	182(40.4)	
합계		550(100.0)	450(100.0)	전체	550(100.0)	450(100.0)	
$\chi^2=37.526(df=20, p=.010)$				$\chi^2=62.661(df=18, p=.000)$			

긍정적 독서 경험의 계기로 중·고등학생 모두 ‘부모/가족과의 독서 활동’이라는 응답이 가장 높았으며, ‘재미있음’이라는 응답도 공통적으로 높았다. 중학생은 학교에서 ‘수업 외 활동’으로 긍정적인 독서 경험을 했다는 응

답이 있었던 반면, 고등학생은 ‘지적 만족감’을 얻는 독서 경험이 긍정적이었다고 답하였다. 부정적 독서 경험의 계기로 중학생은 ‘부모/가족의 강요’라고 응답하였으며 고등학생은 ‘시간 없음’이라고 답하여 중·고등학생 간에 차이를 보였다.

마지막으로 독자 유형에 따른 독서 경험 계기의 차이를 분석하였다. 긍정적 독서 경험 계기의 χ^2 검정결과, χ^2 통계값이 67.760일 때 유의확률은 .004으로 유의수준 .05에서 영가설이 기각되었다. 그러나 부정적 독서 경험 계기에 대한 χ^2 검정결과에서는 χ^2 통계값이 37.083일 때 유의확률이 .419로 영가설이 기각되지 않았다. 따라서 독자 유형에 따라 긍정적 독서 경험의 계기는 유의한 차이가 있었으나, 부정적 독서 경험의 계기는 차이가 없는 것으로 나타났다.

〈표 8〉 독자 유형별 긍정적·부정적 독서 경험의 계기(단위: 명(%))

분류		긍정적 독서 경험	독자 유형별			부정적 독서 경험	독자 유형별		
			애독자	간헐적 독자	비독자		애독자	간헐적 독자	비독자
외적 계기	가정	부모/가족과의 독서활동	34(12.7)	54(11.3)	22(8.7)	부모/가족의 강요	16(5.9)	27(5.7)	10(3.9)
		가정 내 독서환경	14(5.2)	22(4.6)	11(4.3)	부정적 가정 문식 환경	0(0.0)	2(0.4)	1(0.4)
		부모의 독서 강조, 격려, 모범	7(2.6)	16(3.4)	15(5.9)				
	학교	수업 활동, 과제	11(4.1)	29(6.1)	19(7.5)	숙제, 수행평가, 생기부	23(8.6)	39(8.2)	24(9.4)
		학교도서관	18(6.7)	25(5.2)	9(3.5)				
		교사의 독서 강조, 격려, 모범	17(6.3)	17(3.6)	17(6.7)	수업 중 강제 독서, 교사의 강요 꾸중	5(1.8)	19(4.0)	4(1.6)
		수업 외 활동	8(3.0)	9(1.9)	5(2.0)				
	사회	친구의 영향	15(5.6)	19(4.0)	11(4.3)	친구와의 활동 선호	8(3.0)	15(3.1)	9(3.5)
		유튜버, 유명인, TV	10(3.7)	19(4.0)	6(2.4)	입시 공부 강조	8(3.0)	10(2.1)	6(2.4)
						친구들이 거부함	3(1.1)	4(0.8)	1(0.4)

텍스트	취향에 맞는 책	19(7.1)	27(5.7)	15(5.9)	관심 분야가 아닌 책, 권장·추천 도서	17(6.3)	20(4.2)	6(2.4)
	쉽고 흥미 위주의 책	13(4.8)	24(5.0)	9(3.5)				
	관심 분야의 책	11(4.1)	30(6.3)	10(4.0)	텍스트 변화	5(1.9)	9(1.9)	7(2.8)
내적 계기	재미있음	20(7.4)	33(6.9)	23(9.1)	재미없음	16(5.9)	24(5.0)	19(7.5)
	시간 보내기	11(4.1)	35(7.3)	16(6.3)	스마트폰, 게임, 온라인 활동	9(3.3)	26(5.5)	9(3.5)
	지적 만족감	23(8.6)	34(7.1)	5(2.0)	시간 없음	12(4.5)	18(3.8)	6(2.4)
	정서적 만족감	11(4.1)	23(4.8)	2(0.8)	이해 부족	13(4.8)	17(3.6)	6(2.4)
	보상 획득	3(1.1)	9(1.9)	6(2.4)	다른 활동 선호	6(2.2)	17(3.6)	3(1.2)
					정신적 부담감	5(1.9)	7(1.5)	9(3.5)
					습관 없음	2(0.7)	6(1.3)	0(0.0)
	긍정적 경험 없음	8(3.0)	16(3.4)	14(5.5)	부정적 경험 없음	18(6.7)	42(8.8)	28(11.0)
무응답		16(5.9)	36(7.5)	39(15.4)	무응답	103(38.3)	175(36.7)	106(41.7)
전체		269 (100.0)	477 (100.0)	254 (100.0)	전체	269 (100.0)	477 (100.0)	254 (100.0)
$\chi^2=67.760(df=40, p=.004)$					$\chi^2=37.083(df=36, p=.419)$			

긍정적 독서 경험의 계기에서는 비독자에 비해 애독자, 간헐적 독자의 ‘지적 만족감’이라는 응답이 눈에 띄게 높다는 점에서 차이를 보였다. 비독자는 ‘수업 활동, 과제’로 인해 긍정적 독서 경험을 했다는 응답이 3순위로 높은 편에 속하였다. 독자는 내적인 만족감이 충족된 긍정적 독서 경험을 하지만, 비독자는 비자발인 계기로 긍정적 독서 경험을 한다는 점에서 차이가 있다. 이는 비독자는 독서 경험이 많지 않기에, 비자발적인 계기로 독서 경험을 했더라도 스스로가 ‘책을 읽었다’는 행위 자체를 긍정적으로 인식한 것으로 보인다.

부정적 독서 경험은 통계적으로 확인한 바와 같이 독자 유형별로 대동소이하여 큰 차이를 보이지 않았으나, 애독자와 간헐적 독자보다 비독자의

‘경험 없음’과 ‘무응답’ 비율이 더 높았다. 이는 부정적인 경험이 누적되어 책을 읽지 않게 될 수도 있지만, 특별하게 부정적인 경험을 하지 않았다 하더라도 과거부터 독서 경험이 없는 상태였다면 현재에도, 앞으로도 ‘책을 읽지 않는 것이 자연스러운’ 비독자로 고착될 수 있음을 보여준다.

2. 청소년의 긍정적·부정적 독서 경험을 결정하는 요인

청소년의 독서 경험을 분석한 결과, 비슷한 경험을 두고 긍정적, 부정적으로 상반된 응답을 한 사례가 많았다. 예를 들어 가정에서 부모가 독서를 강조한 것을 긍정적인 경험(‘부모의 독서 강조, 격려, 모범’)이었다고 응답하기도 했고, 이를 부정적 독서 경험(‘부모/가족의 독서 강요’)이라고 응답하기도 했다. 학교에서의 숙제, 수업 활동으로서의 독서도 긍정적인 경험이라는 응답과 부정적인 경험이라는 응답이 공존하였다. 따라서 이러한 차이를 결정하는 요인이 무엇인지를 심층적으로 분석할 필요가 있었다. 서술형 응답의 세부적인 내용을 구체적으로 들여다보고, 청소년의 긍정적, 부정적 독서 경험에 어떠한 특징이 있는지 세부 사항을 분석하여 세 가지 요인을 정리하였다.

1) 도서나 독서 활동을 스스로 선택했는가?

청소년의 독서 경험에 긍정적, 부정적 영향을 미친 첫 번째 요인으로 ‘책이나 독서 활동의 선택권, 자율성 여부’를 추출하였다. 청소년은 책 또는 독서 활동에 대해 최소한의 선택권, 자율성이 주어진 독서 경험을 긍정적으로 인식하였다.

숙제로 시켜서 읽었는데 판타지 소설이 읽고 싶어서 읽으면서 흥미를 얻게 되었다. (긍정적 경험_ID 825)

중학교 선생님께서 아침시간마다 독서할 책을 가져오라고 하셔서 그때 긍정적인 독서를 시작했다. (긍정적 경험_ID 484)

이 밖에도 특별한 계기 없이 예상치 못하게 우연히 눈에 띄는 책을 읽었거나 심심해서 시간을 때우려고 책을 읽었는데 그때의 독서 경험이 긍정적이었다는 응답이나, 책 표지나 제목이 마음에 들어서 책을 읽은 경험, 진로나 취미, 관심사와 관련된 책을 읽은 경험이 긍정적이었다는 응답은 자율성이 보장된 경험에 대한 긍정이 담겨 있다고 볼 수 있다.

반면 정해진 책을 읽었을 때나 활동에 제약이 많을수록(예: 독서 시간 제한, 독후감의 분량 통제) 부정적인 독서 경험으로 인식했다. 특히 학교에서의 독서 경험은 사소한 부분에서라도 자율성과 선택권이 보장되지 않을 때 매우 부정적으로 인식하는 경향이 있었다. 이는 학교에서의 독서 자체가 독서 목적, 활동, 시간 등에서 제약이 존재하는 비자율적 상황에서 이루어지기 때문으로 보인다. 앞서 긍정적인 경험의 예시에서 숙제, 아침독서처럼 원치 않게 주어진 독서 활동이라 하더라도 스스로 선택한 책을 읽은 경우에는 독서 경험을 긍정적으로 인식한 것을 염두에 두었을 때 이는 더욱 분명히 드러난다.

중학교 때 부모님이 읽고 싶은 책보다 읽기 싫은 책을 읽으라고 했다. (부정적 경험_ID 973)

부모님의 강요. 책을 읽어야 하는 양을 정해놓고 읽게 했다. (부정적 경험_ID 958)

선생님께서 독서 감상문을 쓸 책을 읽고 독서감상문을 길게 쓰라고 하셨다. (부정적 경험_ID 959)

국어 시간에 내가 좋아하지 않는 장르의 책을 읽은 후 활동을 하라고 요구했다. (부정적 경험_ID 894)

학원 선생님이 독서하다가 졸면 때리는 등 강제로 시켰다. 머리가 팽팽 도는 것

같았고, 내 머리는 읽고 싶은데 몸이 안 따라가는 느낌이었다. (부정적 경험_ID 892)

김영란·송승훈·하고운·김영희·이정요·이동일 외(2018)는 ‘한 학기 한 권 읽기’와 같은 학교에서의 독서 활동에서 중·고등학생에게 같은 책을 읽히는 상황을 추천하지 않고 있다. 책 읽기 자체가 강제적으로 주어진 상황에서 책 선택권마저 부여되지 않으면 학생들의 독서 동기를 불러일으키기 어렵다는 것이다. 박명민·최숙기(2008) 역시 자율적인 책 선택권이 동기 부여에 효과적이며 긍정적인 독서에 이바지한다고 보고한 바 있다.

물론 수업 중 독서 상황에서 독서의 목적을 고려하여야 하므로, 무조건적으로 자율적인 책 선택을 허용하기에는 문제점과 한계가 존재한다. 그러나 본 연구에서 확인한 분명한 점은 지정도서, 권장도서 위주의 강요된 책 읽기는 독서에 대한 거부감을 심화시킨다는 것이다. 책 선택에 교사의 개입이 어느 정도 불가피하다면, 획일적 책을 읽도록 강제하기보다는 책 선택에 관한 교사의 가이드라인이 제공되는 방향이 바람직하다(권이은·박신애, 2019; Irwin, 1986/2006). 학생들의 독서 흥미를 높이고 읽기 성취를 높이기 위해 책과 관련된 양질의 정보를 충분히 제공하는 교사의 역할이 중요하다(Moss & Hendershot, 2002). 학교에서 의도적으로 도서 목록을 한정한다고 하더라도 어느 정도 학생의 선택권과 자율성을 인정해줄 필요가 있다. 교사가 책 목록을 제공하고 그 안에서 선택하는 부분적 자율성이라 하더라도, 학생에게 책 선택권이 있고 그 선택이 존중받았을 경우 교사의 도서 목록에 긍정적으로 반응하며, 읽은 책에 대한 만족도도 긍정적이기 때문이다(윤경훈·김혜연, 2021).

학교뿐만 아니라 가정에서 자녀의 독서 지도를 할 때 역시 자율성을 고려하여야 한다. 어린 시절에 책을 즐겨 읽었다 하더라도, 성장 과정에서 책 선택과 독서 목적에서 자율성이 통제된 독서 활동을 하며 독서에 흥미를 잃고 비독자로 전환되기 때문이다(박신애, 2022). 다양한 장르의 독서를 인정해

주어 부모와 자녀의 요구를 균형이 있게 충족하는 독서 활동으로 나아가야 한다.

2) 새로운 것을 경험하거나 느꼈는가?

청소년의 독서 경험에 긍정적, 부정적 영향을 미친 두 번째 요인으로는 ‘새로운 경험이나 감정 획득 여부’를 추출하였다. 청소년은 지적, 정서적으로 의미 있고 자신에게 도움이 되었던 독서 경험을 긍정적이라고 인식하였으며, 배움이나 깨달음이 없는 경험, 수준이나 능력에 맞지 않아서 이해하지 못한 경험, 도움이 되는 점이 없었던 독서 경험을 부정적이라고 인식하였다.

그전까지 항상 쉬운 책만 읽다가 경제와 관련된 책을 읽었는데, 깊이 있는 책을 읽었을 때 전보다 훨씬 많은 생각들을 하게 되었고 마음에 오래 남았다. (긍정적 경험_ID 406)

나에게 1도 도움이 안 되는 책을 수행평가 때문에 읽었다. (부정적 경험_ID 997)

이해하기 힘들었고 읽으면 잠만 와서 읽기 싫었다. (부정적 경험_ID 908)

사회적으로 가치를 인정받는 좋은 책을 읽고 이를 이해하고 완독하는 경험은 청소년에게 도전적이고 중요한 성공 경험이며, 이러한 경험이 독자의 질적 변화를 불러일으킨다(이순영, 2019). 양질의 텍스트를 읽고 고차원적인 재미를 경험한 이후에 독자는 상위수준의 독자로 나아가게 된다. 비록 독서의 계기가 생활기록부나 숙제와 같은 비자발적 상황이었다 하더라도 독서를 통해 지적, 정서적으로 고양되는 경험을 한 독자는 자신감과 성취감을 얻었으며, 이를 긍정적인 독서 경험으로 인식하였다.

특히 두 번째 요인으로 인해 학교에서의 독서 경험을 긍정적으로 인식한 사례가 많다는 점에 주목할만하다. 학교에서의 독서는 아침독서 시간이나 수업 시간, 동아리 시간 등 독서 시간을 안정적으로 확보하여 제공해준다

는 측면에서 완독의 경험을 가능하게 해주었고, 기존에 독자가 선호하던 책과 다른 새로운 책에 접근할 기회를 준다는 측면에서 다소 높은 난도의 새로운 장르 독서에 도전하게 하였다. 또한 수업을 통해 익힌 책 읽는 법, 토론하기, 글쓰기 등의 이론을 독후 활동으로 직접 수행하여 지식을 실천할 기회를 얻었다. 체계적으로 고안되어 새로운 경험을 하고 지적, 정서적 만족감을 느끼게 하는 학교 독서 활동은 청소년에게 자신감과 성취감을 주는 긍정적 독서 경험으로 인식되었다.

생기부 때문에 과학에 관한 책을 읽었다. 어려운 내용이었지만 다 읽고 나서 성취감, 뿌듯하였다. (긍정적 경험_ID 520)

중학교 수업 시간에 숙제 때문에 책을 빌려서 읽었는데 생각보다 너무 재밌었다. 주인공에게 감정이 이입되어서 주인공이 느끼는 감정을 내 것처럼 느꼈다. (긍정적 경험_ID 214)

진로에 관한 독서를 하다 보니 몰랐던 것을 알게 되어 신기하고 독서가 좋다는 것을 느꼈다. 장래희망과 관련된 구체적인 사례가 나와서 독서가 의미있었다. (긍정적 경험_ID 491)

수업하면서 책을 말하는 게 재미있었다. (긍정적 경험_ID 274)

서점에서 책을 구경하다가 읽고 싶은 책이 생겨서 읽었다. 몰입을 하며 읽어서 고민을 잊게 되는 느낌이었다. (긍정적 경험_ID 284)

유사하게 비자발적인 상황에서 어려운 내용의 책을 읽었음에도 상반된 반응을 보인 ID 520과 ID 997, ID 908의 응답에 주목할 필요가 있다. ID 520이 ID 997, ID 908과 달리 자신의 독서 경험을 긍정적으로 인식한 차이점은 ‘도전적인 과제’를 ‘완수’하며 성취감과 자신감을 느꼈다는 것이다. 즉 자신의 한계를 넘어서서 인지적, 정서적으로 몰입하는 경험, 완독했던 경험

을 통해 스스로의 능력을 확인하고 다양한 도전을 하는 자기결정 행동(이지영, 2019ㄴ)은 청소년의 독서 경험을 긍정적으로 인식하게 하는 요인이라 할 수 있다.

3) 다른 사람과 연결되는가?

청소년의 독서 경험에 긍정적, 부정적 영향을 미친 세 번째 요인으로 ‘다른 사람과의 소통 여부’를 추출하였다. 청소년은 가정, 학교, 온라인 공간 등에서 다른 사람과 책을 통해 소통하는 경험을 긍정적으로 인식하였으며, 독서를 지지받지 못하거나 비난받았던 경험을 부정적으로 인식하였다.

친구들이 도서관에 가길래 따라갔었는데 그때 책을 읽는 게 생각보다 재밌는 것이라고 느꼈다. (긍정적 경험_ID 124)

친구와 책에 대한 이야기를 나누면서 새로운 것을 알아가거나 소통하는 것 흥미를 느끼게 되었고 더 나아가 책에 대한 흥미와 즐거움을 느끼게 되었다. (긍정적 경험_ID 1038)

좋아하는 가수가 앨범을 냈을 때 책을 읽고 감명받아서 만든 곡이라고 해서 그 책을 읽었다. 책을 읽을 때 머릿속에 상상이 되고 재밌어서 좀 더 읽게 되었다. (긍정적 경험_ID 154)

부모님이 화를 내면서 책을 읽으라고 했다. (부정적 경험_ID 1095)

고등학생이 무슨 이런 걸 읽냐는 고정관념 때문에 책이 싫어졌다. (부정적 경험_ID 1022)

청소년은 가정에서의 독서 경험 중 가족과 함께했던 독서 활동을 긍정적으로 인식하였다. 일방적인 간섭과 조언처럼 소통이 결여된 방식의 독서 경험에는 거부반응을 보였으며 부정적인 독서 경험이라고 답하였다. 반면

칭찬이나 격려처럼 독서를 매개로 관심받고 존중받는다라는 느낌, 소통한다는 느낌이 들 때 긍정적인 독서 경험이라고 응답하였다.

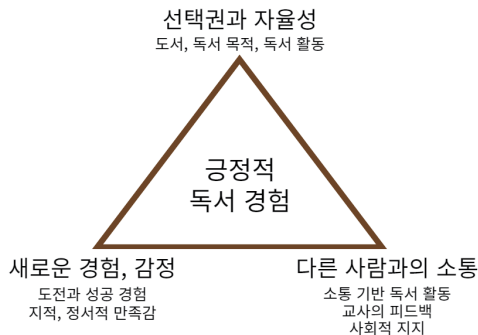
또래와의 독서 경험에서도 사회적 연결은 긍정적, 부정적 독서 경험을 결정하는 주요 요인이었다. 친구는 청소년이 새로운 분야의 책, 책 읽기 방법을 소개해주고 독서를 생활화하도록 문식성 후원자로서의 역할을 하며 이들의 독서를 지지해준다(이지영, 2019ㄴ). ‘친구랑 같이 읽으니 편안함과 재미가 있었다(ID 132)’는 답변이나 ‘책을 읽고 친구들과 함께 얘기하는 시간이 좋은 기억으로 남아(ID 488)’ 있다는 답변이나, 온라인 친구나 연예인 같이 확장된 공동체의 일원이 SNS의 게시물, 댓글로 독서 생활을 공유해주고 반응을 보인 것을 긍정적인 독서 경험으로 인식한 응답은 소통의 힘을 보여준다. 반면 ‘친구들이 “책은 왜 읽냐”는 말에 책 읽기가 꺼려졌다(ID 135)’는 답변은 독서에 대한 또래의 부정적 시선이 독서 경험을 부정적으로 인식하게 함을 확인할 수 있다.

독서에는 사회적 소통의 힘이 있다(이순영, 2019). 수업 중 독서, 수행평가와 같은 비자발적 독서라 하더라도, 독후 활동이 독서 토론, 책 대화(book-talk)와 같은 사회적인 소통을 기반으로 한다면 충분히 긍정적인 경험으로 전환시킬 수 있다. 뿐만 아니라 독후감 쓰거나 독서 후 문제풀이와 같은 기존의 독후 활동이라 하더라도 소통이 더해진다면 긍정적인 독서 경험이 될 수 있다. ‘독후감을 써서 냈는데 내가 읽은 책을 보시고 이런 책도 읽어보라며 추천해주셨다. 그때 일을 계기로 잘 읽지 않았던 분야도 읽게 되어 폭넓은 독서를 할 수 있게 되었다(ID 707)’는 사례는 비자발적인 독서라 하더라도 피드백이 있다면 긍정적 독서 경험으로 받아들인다는 것을 보여준다. 학교도서관, 교사의 추천 도서와 같은 응답에서도 교사와의 래포가 충분히 형성된 청소년들은 교사와 함께한 독서 활동에 긍정적으로 반응하였으며 교사의 열정을 높이 평가하였다. 즉 독서를 통해 타인과 소통한 경험, 가까운 이로부터 독서를 지지받은 경험은 독서를 긍정적으로 인식하게 하며, 독서를 지속하게 하는 힘이 된다.

IV. 맺음말

본 연구에서는 청소년 1,000명의 긍정적, 부정적 독서 경험에 관한 서술형 설문을 분석하였다. 그 결과 청소년의 긍정적, 부정적 독서 경험의 계기를 외적 계기(가정, 학교, 사회, 텍스트)와 내적 계기로 분류하였으며, 성별, 학교급별, 독자 유형별로 독서 경험의 계기에 다소 차이가 있음을 밝혔다. 또한 구체적인 응답의 내용을 세밀하게 분석하여 비슷한 경험을 했다 하더라도 ‘선택권과 자율성’, ‘새로운 경험이나 감정’, ‘다른 사람과의 소통’ 여부에 의해 긍정적, 부정적 경험으로 상반되게 인식함을 확인하였다.

청소년 비독자의 약 2/3는 독자에서 비독자로 바뀐 전환형 비독자이다(박신애, 2022). 독자였던 이들을 책과 멀어지게 된 것은 부정적인 독서 경험의 누적 때문이라 할 수 있다. 비독자로의 전환을 예방하고, 사회 전반적인 독서율이 지속적으로 하락(백원근 외, 2020)하는 문제를 해결하기 위하여 긍정적인 독서 경험을 제공하는 것이 중요하다. 긍정적 독서 경험을 제공하기 위해서 도서, 독서 목적, 독서 활동의 선택권을 주어 자율성을 높이는 방법, 새로운 경험을 하거나 감정을 느끼도록 하는 방법, 다른 사람과의 소통을 활용하는 방법이 핵심적이다. 이를 정리하여 시각적으로 표현하면 다음과 같다.



〈그림 2〉 긍정적 독서 경험을 위한 영향 요인

이상적인 긍정적 독서 경험은 세 가지 요인이 모두 갖추어질 때일 것이다. 그러나 ‘교사가 피드백해 준 독후감 수행평가를 위한 독서’를 긍정적으로 인식한 사례처럼 한 가지 요인이라도 만족스럽게 충족된다면, 청소년에게 충분히 긍정적인 독서 경험이 될 것이라 생각된다.

독서하는 청소년이 점점 줄어든다는 연구 결과가 지속적으로 보고되고는 있지만, 청소년이 독서 자체를 싫어하기 때문에 독서하지 않는다고 단정 짓기는 어렵다. 비독자 청소년이라 하더라도 때로는 책을 읽고 싶다는 감정을 느끼며 독서를 시도하기도 하기 때문이다(박신애, 2022). 청소년이 독서를 ‘좋으면서도 싫고, 싫으면서도 좋아하는’ 양가적인 감정을 가지는 이면에는 청소년은 스스로가 자신의 독서 목적을 설정하여, 자신의 동기에 의해 독서하고, 독서 활동을 통해 타인과 상호작용하기를 원하는 마음이 자리 잡고 있었다. 이는 독자로서 주체성(agency)을 확립하는 것이 긍정적 독서 경험의 바탕이며, 독서를 지속하게 하는 핵심임을 시사한다. 청소년이 주체적인 독서를 위하여 교육 현장에서는 독서 경험을 제공할 때 독서의 새로운 재미를 발견하고, 지적인 자극 얻으며, 도전적인 텍스트라 하더라도 이를 읽으며 성취감을 느낄 수 있도록 섬세하게 구성하여야 한다. 독자의 주체성이 충분히 발현되는 독서 경험을 통해 청소년들은 스스로 자신의 읽기를 이끌어가는 즐거운 독서 활동을 해 나갈 수 있을 것이다.

* 본 논문은 2022.05.08 투고되었으며, 2022.05.14 심사가 시작되어 2022.06.11 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 권이은·박신애(2019), 「‘한 학기 한 권 읽기’ 운영 방안 연구-책 선택과 독자 분석을 중심으로」, 『리터러시연구』 10(4), 261-292.
- 김영란·송승훈·하고운·김영희·이정요·이동일·류은수·신수경·진현·이유진(2018), 「교과 통합적 ‘한 학기 한 권 읽기’를 위한 제반 여건 탐색」, 『독서연구』 49, 193-227.
- 류보라(2013), 「청소년 독자의 독서 경험 특성 연구」, 『새국어교육』 94, 109-131.
- 박신애(2022), 「청소년 비독자의 유형별 특성 및 형성·심화 과정에 관한 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 박영민(2006), 「중학생 읽기 동기의 구성 요인」, 『독서연구』 16, 297-334.
- 박영민·최숙기(2008), 「읽기 동기 신장을 위한 자기 선택적 독서 프로그램 구성 방안」, 『독서연구』 19, 201-228.
- 백원근·이순영·이기재·강현철·이용훈·안찬수·김중명·전상현·김경희·정병현(2020), 『2019년 국민 독서실태 조사(제113018호)』, 세종: 문화체육관광부.
- 오유리·오정례(2022), 「전문계 고등학생의 독자 유형에 따른 독서 활동에 대한 인식 연구-A 학교 전문계 남학생 사례를 중심으로」, 『독서연구』 62, 209-240.
- 윤경훈·김혜연(2021), 「책 선택 방식이 독서 활동에 미치는 영향-교사의 도서 목록 내 책 선택 상황을 중심으로」, 『독서연구』 58, 197-225.
- 윤준채(2007), 「초등학생의 읽기 태도 발달에 관한 국제 비교-한국과 미국을 중심으로」, 『국어교육학연구』 28, 485-517.
- 윤준채·김영란(2008), 「중학생 독자의 독서 태도 발달 경향에 관한 연구」, 『국어교육연구』 43, 159-184.
- 윤준채·이형래(2007), 「초등학생의 읽기 태도 발달에 대한 연구」, 『국어교육연구』 40, 161-190.
- 이순영(2006), 「독서 동기와 몰입에 영향을 주는 요인에 관한 이론적 고찰」, 『독서연구』 16, 359-381.
- 이순영(2019), 『청소년 독자의 정체성과 문식 활동』, 서울: 집문당.
- 이순영·김주환·백원근·박신애(2019), 『청소년 독자 비독자 조사 연구』, 전북: 한국출판문화산업진흥원.
- 이순영·김혜인·박신애(2020), 『2020년 책 읽는 청소년 독자 형성 실증연구 및 사례조사』, 서울: 2020청소년책의해네트웍.
- 이지영(2019ㄱ), 「아동·청소년기의 독서 정체 이유에 관한 연구-대학생의 독서 경험 회고담을 중심으로」, 『독서연구』 52, 135-166.
- 이지영(2019ㄴ), 「자립 독자의 개념과 특성에 관한 연구」, 『한국어문교육』 29, 77-112.
- 정하성·유진이(2012), 『청소년 문화』, 경기: 양서원.
- Irwin, J. W. (2006), 『독서교육론: 독해 과정의 이해와 지도』, 천경록·이경화·서혁(역), 경기:

박이정(원서출판 1986).

Moss, B. & Hendershot, J. (2002), "Exploring sixth graders' selection of nonfiction trade books", *The Reading Teacher* 56(1), 6-17.

Turner, G. Y. (1992), "Motivating Reluctant Readers: What Can Educators Do?", *Reading Improvement* 29(1), 50-55.

청소년의 긍정적·부정적 독서 경험에 관한 고찰

— 독서 경험의 계기와 영향 요인을 중심으로

박신애

본 연구는 청소년에게 긍정적 또는 부정적인 영향을 준 독서 경험이 무엇이며 어떠한 특성이 있는지에 관하여 고찰하였다. 이를 위해, 청소년 1,000명을 대상으로 설문조사한 긍정적, 부정적 독서 경험에 관한 서술형 응답을 분석하였다. 그 결과 청소년의 긍정적, 부정적 독서 경험의 계기를 ‘외적 계기(가정, 학교, 사회, 텍스트)’와 ‘내적 계기’로 분류하였으며, 성별, 학교급별, 독자 유형별로 다소 차이가 있음을 밝혔다. 설문의 구체적인 내용을 분석하여, 비슷한 경험을 했다 하더라도 ‘선택권과 자율성’, ‘새로운 경험이나 감정’, ‘다른 사람과의 소통’ 유무에 의해 독서 경험을 긍정적, 부정적으로 상반되게 인식함을 확인하였다.

핵심어 독서 경험, 청소년 독자, 가정 문식 환경, 학교 문식 환경, 독자 주체성

A Study of Adolescents' Positive and Negative Reading Experiences

— Focused on the Triggers and Influencing Factors of the Reading Experiences

Park Shinae

This study examined the positive and negative effects of reading experiences on adolescents and characteristics of each reading experience. For this purpose, we analyzed descriptive responses regarding positive and negative reading experiences collected via a survey of 1,000 adolescents. Based on the results, the factors of positive and negative reading experiences of adolescents were classified into an external factor(home, school, society, text) and internal factors of individual. It was found that the reasons for the reading experience differed by gender, school level, and reader type. The specific contents of the responses were then analyzed in detail confirming that even if adolescents had similar experiences, they perceived the reading experience positively and negatively differently depending on the presence or absence of “choice and autonomy”, “new experience or emotion”, and “communication with others”.

KEYWORDS Reading Experience, Adolescent Readers, Home Literacy Environment, School Literacy Environment, Reader Agency