

다문서의 텍스트성에 대한 교육적 고찰

오은하 세종대학교 국어국문학과 강사

- I. 연구의 필요성 및 목적
- II. 텍스트성의 개념과 기준
- III. 다문서의 개념과 특성
- IV. 다문서 텍스트성의 개념과 기준 및 다문서 읽기 교육의 방향
- V. 결론 및 논의

I. 연구의 필요성 및 목적

다문서 읽기가 국내에 본격적으로 소개된 이후로(김종윤, 2014) 문식 환경 변화에 대한 인식과 문제 제기, 이에 대한 국어교육적 대응 방식에 대한 논의가 활발해졌다(강미정, 2017; 김종윤, 2017; 오은하, 2020 ㄱ, 2020 ㄴ; 이소라, 2017; 장성민, 2021; 최숙기, 2016). 최근 개정된 2022 국어과 교육과정에 서도 복합양식텍스트 읽기, 디지털 읽기와 함께 다문서 읽기가 강조되고, 이는 구체적으로 ‘다문서 환경’(노은희·정혜승·민병곤·서수현·서영진·김현정 외, 2022 ㄱ: 229; 노은희·정혜승·민병곤·서영진·최숙기·서수현 외, 2022 ㄴ: 248), ‘다문서 상황’(노은희 외, 2022 ㄱ: 97), ‘다문서 읽기’(노은희 외, 2022 ㄴ: 31) 등의 용어로 제시되었다. 이는 ‘다문서’를 디지털 사회의 필수불가결한 문식 환경으로 본다는 것을 방증한다.

무엇보다도 2015 개정 국어과 교육과정에서 중학교급, 고등학교급에 각각 1개씩 제시되었던 관련 성취기준이, 최근 고시된 2022 개정 국어과 교육과정에서는 공통 교육과정 중학교부터 선택 중심 교육과정의 공통 과목, 선택 과목까지 분포되면서 폭넓은 학교급, 다양한 과목으로 확장되었고, 용어

또한 ‘다양한 글(자료) 읽기’, ‘동일 화제를 다룬 여러 글(자료) 읽기’, ‘주제 통합적 읽기’ 등으로 다양하게 제시되고 있다.¹⁾ 특히 선택 중심 교육과정의 진로 선택 과목으로 ‘주제 탐구 독서’가 신설된 점은 다문서 읽기의 교육적 위상이 그만큼 높아졌음을 보여준다.

이처럼 다문서 읽기가 최근 강조되고 많은 전문가들이 관심을 갖고 있음에도 불구하고, 학습자들이 읽는 다문서의 특성이 어떠한가, 교육적으로 어떠해야 하는가에 대한 논의는 아직 미진하다. 교육과정에서도 교사들에게 학습자들이 다문서 읽기를 할 수 있도록 가르치기를 요구하지만 다문서의 특성을 고려한 텍스트 선택 기준과 방법, 학습자들이 선택한 다문서의 특성을 분석하여 지도할 수 있는 기준이나 방법이 부재한 상황이다.

세부적으로 살펴보면, 교육과정 성취기준과 해설에 제시된 진로와 관심 분야 글 찾아 읽기([9국02-07], [10공국1-02-02], [12주탐01-03]), 자신의 관점을 바탕으로 논증 재구성하기([10공국1-02-01]), 학습 목적의 주제 통합적 읽기([12독작01-13])와 같은 성취기준은 다문서 읽기 지도의 구심점(진로, 관심 분야, 독자의 관점)이 될 수는 있지만, 구체적으로 학생들이 어떤

1) 2015 개정 교육과정(교육부, 2015)에 제시된 다문서 읽기 관련 성취기준은 다음과 같다.

[9국02-06] 동일한 화제를 다룬 여러 글을 읽으며 관점과 형식의 차이를 파악한다.

[12독작01-02] 동일한 화제의 글이라도 서로 다른 관점과 형식으로 표현됨을 이해하고 다양한 글을 주제 통합적으로 읽는다.

다음은 2022 개정 교육과정(교육부, 2022)의 다문서 읽기 관련 성취기준이다.

[9국02-06] 동일한 화제를 다룬 여러 글이나 자료를 주제 통합적으로 읽는다.

[9국02-07] 진로나 관심 분야에 대한 다양한 책이나 자료를 스스로 찾아 읽는다.

[10공국1-02-01] 다양한 글이나 자료를 읽으며 논증의 타당성을 평가하고 자신의 관점을 바탕으로 논증을 재구성한다.

[10공국1-02-02] 자신의 진로나 관심 분야와 관련한 다양한 글이나 자료를 찾아 주제 통합적으로 읽고 읽은 결과를 공유한다.

[12독작01-13] 다양한 글을 주제 통합적으로 읽고 학습의 목적과 교과의 특성을 고려하여 학습을 위한 글을 쓴다.

[12주탐01-01~07] 모든 성취기준

텍스트를 선택하고 의미 구성을 어떻게 하도록 지도해야 하는가에 대한 교육적 방향성을 확인하기는 어렵다.

단적으로 볼 때, ‘요약하기’ 성취기준에는 직·간접적으로라도 요약의 원리가 제시되고, ‘논증하기’ 성취기준에는 논증의 요소가 제시되는 것처럼²⁾ ‘다문서 읽기’ 성취기준과 관련하여서도 교육과정 해설이나 그 외의 부분에 다문서 읽기 원리나 요소 등 지도의 방향이나 기반이 되는 사항이 언급되어야 한다. 그러나 지금은 교육 내용을 구체화할 수 있는 다문서 읽기의 요소, 범주, 원리 등에 대한 언급을 찾아보기 어렵다.

선행 연구를 살펴봐도 마찬가지이다. 다문서에 대한 이론적 접근(김종윤, 2014, 2017), 다문서 읽기 양상 분석(오은하, 2020ㄴ; 이강일·양일호, 2019; 이소라, 2017; 최숙기, 2016), 다문서 읽기와 자료 통합적 글쓰기 연계 연구(김태호, 2016; 장성민, 2015, 2022) 등의 연구는 비교적 활발하게 이루어졌지만, 이를 교육적으로 적용하려는 논의는 매우 부족하다.³⁾ 다문서를 탐색하고 선별하는 방법과 기준에 대한 탐구(오은하, 2023; 옥현진·오은하·김종윤, 2018; 장성민, 2022)가 몇몇 이루어지기는 했지만, 여전히 다문서 읽기 교육에 적용하기에는 역부족이다.

-
- 2) 2022 개정 국어과 교육과정의 성취기준 중 ‘[6국02-01] 글의 구조를 고려하며 주제나 주장을 파악하고 글 내용을 요약한다.’의 해설에 해당 성취기준의 내용 요소로 ‘요약하기의 일반 원리를 이해하기’가 제시된다. ‘[9국01-08] 토론에서 반론을 고려하여 타당한 논증을 구성하고 논리적으로 반박한다.’라는 성취기준 해설에는 해당 성취기준의 내용 요소로 ‘주장·이유·근거·반론에 대한 고려 등 논증 구성 요소들이 타당한지 비판적으로 분석하여 반박하기’가 제시된다. 이에 비해 다문서 읽기 관련 진술에는 그와 유사한 용어들이 등장하지 않는다.
- 3) 다문서 읽기의 교육적 적용을 시도한 논의는 대표적으로 박수자(2019, 2021), 장성민(2021)이 있다. 박수자(2019, 2021)는 학생의 질문과 다문서 읽기 활동을 중심으로 읽기 과제 및 목적 기반의 다문서 읽기 지도 방안을 모색하고 다문서 읽기 과제 개발 사례를 탐구하였다. 장성민(2021)은 그동안 내용학적 지식의 목록으로 제시되어 왔던 다문서 읽기 이론을 교육적 적용을 위한 쟁점으로 전환하기 위한 시도라는 점에서 본고의 문제의식과 맞닿는 지점이 있다.

이러한 상황을 타개하기 위해서는 ‘다문서 읽기’에서 ‘다문서 읽기 교육’으로 학계의 관심과 방향을 확장·전환해야 한다. 학습자들이 선택한 다문서가 어떠한 성격을 지니며, 어떠한 성격을 지녀야 적절하고 타당한 다문서 선택이라고 할 수 있는가와 관련된 다문서 읽기 지도 방안이 있어야 교육과정 이 구체화될 수 있고 교사들이 이를 참고하여 가르칠 수 있기 때문이다. 본고에서는 이 문제를 ‘텍스트성’에 대한 논의로 접근하려 한다.

본고의 연구 문제는 다음과 같다.

1. 다문서라고 칭할 수 있는 텍스트들은 어떤 관계적 특성을 지니는가?
2. 다문서의 텍스트성을 기반으로 한 다문서 읽기 교육의 방향은 무엇인가?

첫 번째 연구 문제는 독자들이 낱말의 개별 텍스트를 어떻게 다문서 집합체로 엮고 구성해야 하는가에 대한 교육적 지침이 될 수 있고, 두 번째는 독자들의 의미 구성 과정에서 활용하는 다문서가 적합한지 평가하고 판단할 수 있는 교육적 근거로 작용할 수 있을 것이다.

II. 텍스트성의 개념과 기준

텍스트(text)는 하나의 통일되고 완결된 사고 내용을 담은, 문장 이상의 언어 형식이다(김봉순, 2002: 32). 텍스트 연구자들은 문장 이하의 언어 단위가 아니라, 문장을 넘어서는 언어 단위가 사용의 맥락에서 어떤 특성을 갖는지를 충분히 설명하려 한다. 그러한 특성이 바로 텍스트성(textuality)이다. 범박하게 말하면 텍스트성이란 텍스트라고 느끼는 이유, 곧 텍스트를 텍스트답게 만드는 특성의 총체(김봉순, 2002: 8)이다.

텍스트성에 대한 연구는 Halliday & Hasan(1976), McCall &

Crabbs(1962), Van Dijk(1977) 등에서도 논의되었으나 Beaugrande & Dressler(1981)에서 종합적으로 체계화되었고, 현재 텍스트언어학 및 국어 교육에서 가장 널리 인용되고 있다(김명순, 2010; 서혁, 1998; 이재원, 2001, 2008; 조원형, 2013; 조국현, 2009).

Beaugrande & Dressler(1981)는 텍스트성의 기준을 결속구조(cohesion), 결속성(coherence),⁴⁾ 의도성(intentionality), 용인성(acceptability), 정보성(informativity), 상황성(situationality), 상호텍스트성(intertextuality)으로 제시한다. 이는 일반적으로 언어적 차원의 결속구조, 결속성(텍스트적 요인), 정신적 차원의 의도성과 용인성(심리적 요인), 현실적 차원의 상황성과 상호텍스트성(사회적 요인), 소통적 차원의 정보성(정보처리적 요인)으로 분류된다(이재원, 2001: 10-11; Beaugrande & Dressler, 1981: x-xi).

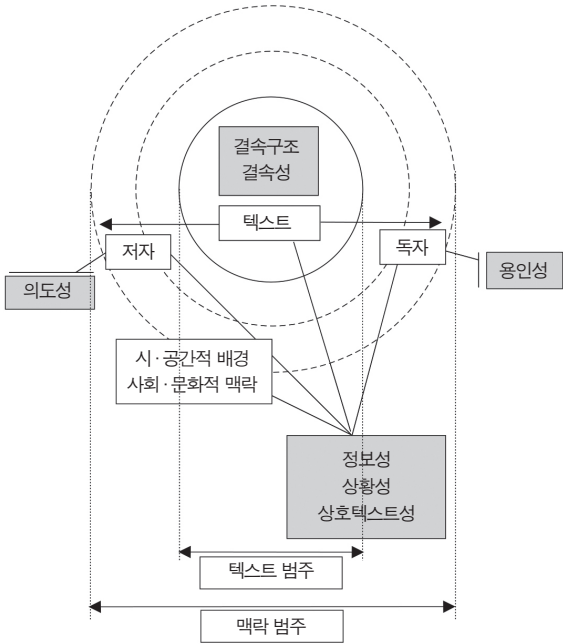
각 기준에 대해 간략히 언급하면⁵⁾ 결속구조란 표층 텍스트의 특성으로, 문법 형식과 규칙에 의존하는 텍스트 표층의 구성 요소들(단어, 구, 절, 문장) 간의 문법적 의존 관계이다. 결속성이란 심층 텍스트의 특성으로, 표층 텍스트의 기저에 깔려 있는 각 개념과 그들 간의 관계가 발화 구성체 내부에서 갖게 되는 적합성이다. 의도성이란 텍스트 생산자의 태도적 특성으로, 생산자가 텍스트를 통해 달성하고자 하는 동기나 목적의 강도나 방향성이다. 용인성이란 텍스트 수용자의 태도적 특성으로, 수용자가 텍스트를 유용하다고 인정하고 받아들이는 정도이다. 정보성은 텍스트 맥락의 특성으로, 수용자에게 제시된 자료가 새롭거나 예측 불가능한 정도이다. 상황성은 참여자들의

4) 교육과정에서는 이를 각각 통일성, 응집성으로 칭하지만 본고에서는 '결속' 장치의 의미를 살리기 위해 원 번역(Beaugrande & Dressler, 1981)을 따르기로 한다. 차후에 논의할 예정인 '상호 응집적 읽기'와의 혼란을 방지하기 위함이기도 하다. 이에 대한 깊이 있는 논의는 박영민(2004)을 참고할 수 있다.

5) 텍스트성의 기준에 대한 용어와 설명은 Beaugrande & Dressler(1981)를 참고하였다. 이에 대해 이의와 비판이 없는 것은 아니지만(김명순, 2010; 서혁, 1998; 신지연, 2007; 이재원, 2001) 워낙 공고한 이론으로 자리잡아 현재까지도 텍스트 관련 연구에 많은 영향을 미치고 있다.

발화 상황에 텍스트가 적절한 관련성을 맺는 정도이다. 상호텍스트성은 담화를 구성하는 텍스트들이 갖는 상호 관계성이다.

텍스트성의 기준을 읽기 국면에 적용하면, 독자는 자신의 용인성과 저자의 의도성을 고려하여 텍스트의 결속구조와 결속성을 이해하고 구성한다. 이때 텍스트, 저자 및 독자가 처한 시·공간적 배경, 사회·문화적 맥락을 기반으로 텍스트의 정보성, 상황성, 상호텍스트성이 구성된다. 결국 텍스트성이라는 것은 ‘텍스트의 결속구조와 결속성을 기반으로, 저자와 독자, 시·공간적 배경, 사회·문화적 맥락에 의해 형성되는 의미 구성체의 특성’으로 정의될 수 있다. 이를 그림⁶⁾으로 재구성해서 나타내면 다음과 같다.



〈그림 1〉 텍스트성의 기준과 요소, 범주

6) 〈그림 1〉은 Beaugrande & Dressler(1981)가 제시한 텍스트의 기준을 필자가 정리하여 형상화한 것이다.

텍스트성의 개념에서 알 수 있듯이, 텍스트성이라고 해서 텍스트 내적 요소만으로 텍스트의 특성이 결정되는 것은 아니다. 물론 결속구조와 결속성은 텍스트 기반 특성이며(Beaugrande & Dressler, 1981: 13), 이는 박영민(2004: 184), 서혁(1998: 235-236), 오은하(2020 7: 34) 등 여러 논의에서도 동의한다. 그러나 그 외의 조건들 즉, 의도성, 용인성, 정보성, 상황성, 상호텍스트성은 저자와 독자 양쪽 모두에 의해 결정되면서 텍스트적 소통 행위 전반에 관여하는 맥락 기반 기준이다. 이 기준들은 텍스트를 매개로 한 저자나 독자의 상호 작용 속에서만 이해될 수 있다. 그중에서도 의도성, 용인성은 각각 생산자와 수용자라는 사용자 기반 특성(Beaugrande & Dressler, 1981: 13, 207)으로 구체화될 수 있다.⁷⁾

이를 바탕으로 텍스트성의 기준을 텍스트 범주와 맥락 범주로 구분할 수 있다. 텍스트 범주는 의미 구성이나 소통 작용이 텍스트의 내용이나 형식 자체에서 발생하는 특성이고, 맥락 범주는 저자, 독자, 시·공간적 배경, 사회·문화적 맥락에 의해 발생하는 특성이다. 독자의 읽기 상황을 가정해 보면, 물론 텍스트의 결속구조나 결속성도 텍스트 외적 범주(맥락 범주)에 의해 구성되고 조정될 수 있으나 텍스트의 내용과 완전히 다른 내용으로 파악된다면 그것은 ‘오독’이라 불릴 것이다. 반면 동일한 텍스트라 하더라도 독자가 누군가에 따라, 어떤 시·공간에서 읽는가에 따라 초점화되는 내용이 다를 수 있고, 같은 부분을 다르게 이해할 수 있기 때문에 참여자와 맥락에 따라 텍스트의 의미가 달리 구성될 수 있다.

7) 지금껏 텍스트성의 기준에 대한 해석이 다각도로 이루어졌다. 김봉순(2002: 10)은 결속구조와 결속성은 텍스트에 내재되어 있어야 할 텍스트 중심의 특성이고, 나머지는 사용자에게 전제되어 있어야 할 사용자 중심의 특성이라 본다. 김명순(2010: 182-187)은 텍스트 중심 텍스트성(결속구조, 결속성), 사용자 중심 텍스트성(의도성, 용인성), 기타 텍스트성(정보성, 상황성, 상호텍스트성)으로 범주화한다. 변혜경·김명순(2015)은 이를 텍스트적 요인(언어), 그 외의 요인(정신, 현실, 통화)으로 상위 범주화하기도 한다. 이들 해석의 공통점은 텍스트성의 일곱 기준이 텍스트 내적 요인과 텍스트 외적 요인으로 구분될 수 있다는 점이다.

텍스트성의 두 범주는 독자에게 텍스트가 의미 구성체로 실현될 때 어떤 범주가 더 강하게 작용하는가에 대한 상대적 구분이지 절대적인 것은 아니다. 또 어떤 범주는 중심적, 어떤 범주는 부차적 역할을 하는 것이 아니라 서로의 작용에 의존하여 상호 보완적으로 기능하는 특성을 지닌다.

III. 다문서의 개념과 특성

다문서 관련 연구들은 대부분 다문서의 개념을 독립적으로 정의하기보다 다문서 읽기의 개념 정의를 통해 간접적으로 제시하고 있기 때문에 관련 논의에 제시된 ‘다문서 읽기’의 개념을 먼저 살펴본 후 ‘다문서’의 개념을 논하고자 한다.

〈표 1〉 선행 연구에 제시된 다문서 읽기(이해)의 개념(오은하, 2020ㄱ: 27-28)

용어	개념
다문서 읽기	• 여러 글(문서)에 함의된 의미를 총체적으로 구성하는 행위(multiple text comprehension)⁸⁾(김종윤, 2014: 141) • 다문서 이해란 복수의 텍스트에 대한 응집적 표상을 구현하기 위해 화제 및 주제와 관련되는 텍스트를 탐색하고, 서로 다른 텍스트의 정보 및 정보원을 통합하고, 다른 텍스트와의 관련성 및 맥락을 고려하여 텍스트를 비판하는 의미(재)구성 과정(오은하, 2020ㄱ: 42) • 여러 문서를 비교·대조하며 선택하여 통합하고 자신의 관점으로 구성해 가는 읽기(multiple-text comprehension)(이소라, 2017: 184) • 하나 이상의 문서를 통합적으로 읽을 수 있는 다문서 읽기 능력(조병영·서수현, 2014: 638) • 두 편 이상의 텍스트를 읽는 독자의 행위(multiple documents reading)(최숙기, 2016: 159)
복합 문서 처리 과정	• 같은 주제에 대해 다양한 정보를 포함하거나 혹은 다른 논쟁적 관점을 내포한 자료들 간의 공통점 혹은 차이점을 탐색하며 목적에 따라 하나의 통일된 의미 체계를 구축하는 과정(최숙기, 2014: 294)

8) 국내 문헌의 경우 해당 연구자가 외국어를 함께 제시하는 경우에 한하여 병기한다.

복수 텍스트 읽기	- 독자가 여러 텍스트를 함께 읽고, 이들 텍스트의 내용을 관계지어 의미를 구성하는 읽기(복수 텍스트 독서)(김도남, 2004: 3) - 주제나 소재 또는 작가를 중심으로 통합될 수 있는 텍스트들을 서로 연결하여 읽는 방식(박정진·이형래, 2009: 13)
다중 텍스트 읽기	독자가 주제나 화제로 관련성을 가진 다수의 정보 텍스트를 텍스트의 단위를 인식하며 상호텍스트적으로 이해하고 의미를 재구성하는 행위(multiple-text comprehension)(강미정, 2017: 17)
연관 텍스트 읽기	특정 텍스트의 이해를 위하여 그 텍스트와 특정한 관계를 맺고 있는 여러 텍스트를 함께 읽는 것(김유미, 2013: 213)
multiple documents comprehension	- 정보를 찾기 위해 문서를 선택적으로 훑고 다양한 출처 정보를 통합하는 것(Rouet, 2006: iv) - 특정 화제, 주제 또는 상황에 대한 통합적이고 유의미한 표상을 구성하기 위해 다양한 정보의 출처를 찾고 평가하며 사용할 수 있는 능력(Multiple-documents literacy)(Bråten & Strømsø, 2010: 635)
multiple texts comprehension	- 동일 문제나 상황에 대한 서로 다른 텍스트를 읽고 이해하는 것(Strømsø, 2017: 3) - 단일 출처가 아닌 여러 텍스트에 제시된 정보에 기반하여 복잡한 주제나 문제를 이해하는 과정과 행위(List & Alexander, 2017: 143)
multiple sources comprehension	- 다양한 정보 출처의 아이디어를 찾고(search), 선택하고(selection), 평가하고(evaluation), 비교하고(comparison), 통합하는(integration) 과정(Wiley, Goldman, Graesser, Sanchez, Ash, & Hemmerich, 2009: 1061) - 다양한 출처로부터 정보를 찾고, 평가하고, 통합하는 것(Goldman, Lawless, Pellegrino, Braasch, Manning, & Gomez, 2012: 176)

〈표 1〉에 나타나듯이 기존 연구에서는 다문서를 ‘복수의 글, 여러 글, 두 편 이상의 글, 하나 이상의 글’(김도남, 2004; 김유미, 2013; 김중운, 2014; 오은하, 2020 ㄱ; 이소라, 2017; 조병영·서수현, 2014; 최숙기, 2016; Strømsø, 2017)로 기술하는 경우가 가장 많다. 이러한 정의에서 다문서는 ‘하나가 아닌 여러 개의 글’이라는 일차적 의미가 확인된다.

또한 화제·주제 측면에서 관련을 지닌 텍스트(강미정, 2017; 박정진·이형래, 2009; 최숙기, 2014; Bråten & Strømsø, 2010), 다양한 출처를 지닌 텍스트(Goldman et al., 2012; Wiley et al., 2009)로 개념화되기도 한다. 이 점에서 다문서의 이차적 의미는 화제, 주제 측면에서 유사하지만 내용적 측면

에서는 논쟁적인(최숙기, 2014: 294) 텍스트로 볼 수 있다.

이상의 논의를 종합하여 다문서의 개념을 다음과 같이 설정하고자 한다.

다문서란 화제나 과제 측면에서 서로 관련성을 지니면서도 내용이나 형식, 저자나 배경 측면에서 서로 이질성을 지닌 복수의 텍스트이다(오은하, 2020 ㄱ: 35 수정).⁹⁾

다문서의 개념 정의에 포함된 여섯 요소는 다문서가 구성될 수 있는 다문서 환경의 최소 조건이다. ‘화제’란 텍스트에서 논의의 대상이 되는 소재로 이야기거리, 글감으로 불리기도 하며 텍스트에 내재된 요소다. ‘과제’란 독자의 읽기 의도나 목표로서 상황 맥락에 의해 발생한다. ‘내용’은 텍스트에 담겨 있는 의미로서, 텍스트가 다루는 화제와 관련하여 기술되는 중심 내용이나 세부 내용 등의 내용 그 자체이며 주제로 요약될 수 있다. ‘형식’은 텍스트가 갖고 있는 일종의 틀이나 유형으로서 대상 표지(지시어, 제시어, 반복어 혹은 대용어), 관계 표지(개념어, 연결어)를 통해 표현되는 단어나 문장, 문단의 표면적 연결 형태이다. 나아가 텍스트의 문체나 유형(예: 편지글, 주장 글 등)을 일컫기도 한다. ‘저자’는 텍스트를 생산한 자로서 이름, 지위, 관점, 입장 등으로 나타난다. ‘배경’은 텍스트 생산의 시·공간적 배경, 유통의 주체, 사회·역사적 맥락 등이다(오은하, 2020 ㄱ: 78-85). 저자와 배경은 ‘출처’로 상위 범주화될 수 있다.

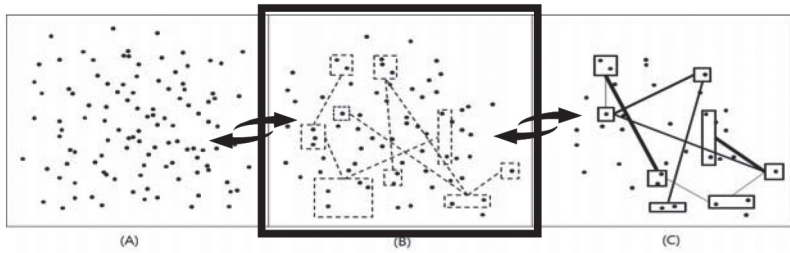
다문서의 개념을 심리적 표상으로 형상화하면 <그림 2>와 같다. (A)에

9) 오은하(2020 ㄱ)에서는 다문서의 개념을 다음과 같이 정의하였다.

‘다문서란 화제 혹은 주제 측면에서 서로 관련성을 지니면서도 저자, 출처, 배경 측면에서 응집성이 확보되지 않은 복수의 텍스트이다.’

위에서 확인할 수 있듯이, 이전에는 ‘과제’, ‘내용 및 형식’이 포함되지 않지만 본고에서는 이를 보완하여 재개념화하였다.

제시된 낱낱의 점들은 다문서 읽기의 환경으로서 ‘복수의 텍스트’를 의미하고, (B)에서 노드(□)와 링크(.....)로 연결된 점들의 집합은 ‘다문서’의 성립 조건, (C)의 노드와 링크는 다문서를 의미적, 형식적으로 재구성하는 심리적 구성체로서 독자의 ‘다문서 읽기’를 형상화한 모습이다. (C)에서 굵은 링크는 텍스트 간 연결이 강하게 되었음을, 가는 링크는 텍스트 간 연결이 비교적 약함을 뜻한다.



〈그림 2〉 다문서(B)의 개념 형상화 (오은하, 2020ㄱ: 37)

복수의 텍스트(A)가 다문서(B)로 구성되기 위해서는 두 가지 조건이 필요하다. 첫째, 단일 문서 간의 화제(topic) 혹은 독자의 읽기 과제(task) 측면에서 관련성(relevance)이 있어야 한다(제1조건). 여러 텍스트가 화제나 과제 중 최소 하나의 측면에서 관련성을 갖고 있어야 다문서로 구성될 수 있다는 것이다. 제1조건 내에서 만약 과제와 관련되지 않는 여러 텍스트가 있다면 화제 측면에서 관련이 되어야 하며, 화제와 관련되지 않는 텍스트가 있다면 과제와 관련이 되어야 한다.

예컨대, 독자가 ‘보고서 작성을 위한 자료 수집’이라는 명확한 읽기 목적을 갖고 여러 텍스트를 읽는 상황이라면 보고서 주제나 내용과 관련되는 어떠한 텍스트라도 다문서 구성체에 포함될 수 있다. 꼭 보고서의 주제와 관련되지 않아도, 주로 찾고 있는 화제와 동떨어져 있어도 읽기 목적에 부합하고 자료로 사용할 수 있다면 다른 텍스트와 엮어 읽을 수 있다.

반대로, 독자의 읽기 목적은 뚜렷하지 않지만 우연히 최근 ‘역사’라는 화제의 글을 두 편 읽은 후 역사에 관심이 생겨 관련 글을 더 읽게 된다면 그것 또한 다문서라고 볼 수 있다. 하지만 다른 상황에서 읽게 된 다른 화제의 글, 예컨대 ‘요리’에 대한 글은 (요리의 역사가 아니라면) ‘역사’ 관련 다문서로 보기 어렵다. 그 이유는 요리 글은 역사라는 화제로 엮을 수 있는 요소가 적기 때문이다. 한편 독자에게 뚜렷한 읽기 목적도 관심 있는 화제도 없다면 읽기의 방향성이나 구심점이 존재하지 않기 때문에 다문서 구성이 불가능하다.

둘째, 다문서가 구성되려면 단일 문서 간에 내용, 형식, 저자, 배경 측면의 이질성이 있어야 한다(제2조건). <그림 2>의 (B)에서 점선(.....)으로 연결되는(.....) 텍스트(•)가 하나가 아니라 여러 개라는 것은 각 텍스트가 어느 측면에서는 다른 특성을 갖는다는 것을 의미한다. 그 다른 특성은 내용, 형식, 저자, 배경 중 하나에서 온다. 그중 내용과 형식은 텍스트의 내적 요소이기 때문에 텍스트 범주, 저자와 배경은 텍스트의 외적 요소이기 때문에 맥락 범주로 볼 수 있다.

텍스트의 상호 이질성 조건은 세 가지 경우로 나누어 볼 수 있다. 하나는 텍스트 범주와 맥락 범주 간의 요소들이 이질적인 경우이다. 내용과 형식이 유사하지만 저자와 배경이 다른 텍스트가 있다고 가정해 보자. 예컨대, ‘역사’에 대한 ‘주장 글’이 두 편 있는데 저자, 출판 시기, 사회·문화적 배경이 다른 경우 독자는 두 글을 읽으면서 화제 측면에서 혹은 읽기 목적 중심으로 연결할 수 있다. 또한 내용, 형식이 다르지만 저자, 배경이 유사하거나 동일한 경우도 생각해 볼 수 있다. 예컨대, 헤르만 헤세의 동시대 출판물 중 내용과 형식이 다른 글들을 읽는다면 동일 배경의 저자에 대한 탐독이 이루어지는 다문서 읽기가 가능하다.

다음으로 텍스트와 맥락 각 범주 내의 요소들 중 어느 하나가 다른 경우이다. 동일 저자가 다른 사회·문화적 배경에서 유사한 내용이지만 다른 형식으로 쓴 글을 두 편 읽을 수 있다. 예컨대, 특정 저자가 A 나라에 살면서 작

성한 수필과 B 나라에 살면서 작성한 대본을 독자가 읽는다면 글의 형식이나 장르에 대한 이해를 강화할 수 있고, 저자가 몸담았던 사회의 시대상이나 상황 맥락을 이해할 수 있다. 또한 유사한 사회·문화적 배경을 갖는 두 저자가 생산한 서로 다른 내용의 주장 글을 읽는 상황을 상정할 수 있다. 예컨대, 한국의 동시대 사람인 저자 A와 저자 B가 각기 다른 관점과 주제로 독자들을 설득하려는 글을 읽을 때, 독자는 그 글들을 통해 주제에 대한 깊이 있는 이해가 가능하다.

마지막으로 모든 요소들이 다 다른 경우이다. 두 글의 내용도, 형식도, 저자도, 배경도 다르면 두 글 간의 이질성이 극대화된다. 이러한 글들을 독자의 다문서 읽기에 활용하기 위해서는 독자의 읽기 목적이 뚜렷해야 하고, 과제가 명확해야 한다. 만약 독자의 읽기 목적과 과제가 명확하다면 어떤 글이든 다문서로 엮을 수 있다.

이상의 논의를 종합하여 다문서 구성의 범주 및 조건을 제시하면 다음과 같다.

〈표 2〉 다문서 구성의 범주 및 조건

범주 \ 조건	상호 관련성 (제1 조건)	상호 이질성 (제2 조건)
텍스트	화제	내용, 형식
맥락	과제	출처(저자, 배경)

정리하면 다문서 읽기 환경이 갖추어지기 위한 조건은 텍스트 간의 화제나 독자의 읽기 과제 측면에서 관련되어야 한다는 ‘상호 관련성’, 단일 문서들이 내용, 형식, 저자, 배경 측면에서 일정 부분 이질적이어야 한다는 ‘상호 이질성’이다. 그중 화제, 내용, 형식은 텍스트 범주라 할 수 있고, 과제, 저자, 배경은 맥락 범주라 할 수 있다.

대부분의 단일 문서는 그 자체로 통합적 의미 구성체이지만,¹⁰⁾ 다문서 구성의 상황에서는 관련성과 이질성이 복잡한 형태로 공존한다. 그만큼 독자들은 다문서를 읽을 때 각 텍스트의 내용, 형식, 저자, 배경 등을 종합적으로 고려할 수 있어야 한다.

IV. 다문서 텍스트성의 개념과 기준 및 다문서 읽기 교육의 방향

1. 다문서 텍스트성의 개념과 기준 조정안

텍스트성, 다문서에 대한 지금까지의 논의를 통해 다문서 텍스트성의 개념을 다음과 같이 정의하고자 한다.

다문서 텍스트성이란 내용, 형식, 저자, 배경 측면에서 이질성을 갖는 여러 텍스트가 화제나 과제 관련성을 바탕으로 형성될 수 있는 통합적 의미 구성체의 특성이다.

다문서 텍스트성은 내용, 형식, 저자, 배경, 화제, 과제라는 다문서의 구성 요소를 축으로 텍스트, 맥락으로 범주화되며 이들이 이질성, 관련성이라는 조건을 충족할 때 발생한다. 다양한 텍스트를 읽으면서도 여러 요소 측면에서 엮여 읽게 되는 경우에는 여러 텍스트 자체가 더 커다란 통합적 의미 구성체를 형성하기 때문에 다문서 차원에서의 텍스트성을 논할 수 있다.

10) 이때 단일 문서는 완성도 있는 글에 한정된다. 어떤 글은 완성도가 떨어지기도 하는데 그것은 다문서 논의에서 고려할 사항이 아니다.

다문서 텍스트성은 개별 문서의 텍스트에 담긴 의미보다는 다른 텍스트와의 관계적 의미, 맥락 속에서 갖는 상황적 의미로서의 특성을 뜻한다. 그렇기 때문에 전통적으로 텍스트성에 대한 의문이 ‘텍스트 분석을 통하여 텍스트에 내재하는 구조를 밝힐 수 있는가?’였다면, 다문서 텍스트성은 ‘다양한 텍스트 간의 의미망은 어떻게 구축되는가?’를 근본 의문으로 삼는다.

물론 다문서의 텍스트성을 다룰 때에도 언어 단위와 구조적 패턴을 ‘발견’하는 작업이 중요하지 않은 것은 아니지만, 그보다는 텍스트 이해 시 형성되는 텍스트 간 관계에 대한 독자의 ‘의미 구성과 구축’이 더 중요하다. 다문서 읽기에서는 독자의 역할이 강조되므로 의미 구성 결과로서의 텍스트보다는 의미 구성 과정으로서의 텍스트로, 텍스트 자체보다는 언어 사용자(독자, 저자)에게로 텍스트성 탐구의 무게 중심이 이동한다.

그렇다면 다문서의 텍스트성은 어떤 기준으로 설명될 수 있을까? 다문서 텍스트성의 개념에 따르면 앞서 살핀 전통적 텍스트성의 일곱 기준 중 두 가지 측면의 수정이 불가피하다.¹¹⁾ 첫째, 다문서 텍스트성에서는 ‘결속구조’의 개념이 ‘의미구조’로 대체된다. 다문서가 통합적인 의미 구성체로 기능하기 위해서는 각 표층 텍스트에 내재하는 문법적 장치가 필요한 것이 아니라 주제나 입장을 중심으로 형성되는 텍스트 간의 의미적 연결 관계가 필요하기 때문이다.

예컨대, 두 텍스트를 바탕으로 하는 의미 구성체의 형성 과정 및 결과는 개별 텍스트의 표지나 결속구조가 아니라 두 텍스트의 관계에서 비롯된다. 텍스트 A에 제시된 2문단의 첫 단어가 ‘그러나’라고 할 때, 그것은 A-1문단

11) 전통적인 텍스트 논의(단일 문서 상황)에서도 텍스트성의 일곱 가지 기준에 대한 문제 제기가 적지 않았다. 서혁(1998: 235-236)은 텍스트성의 기준 중 결속구조, 결속성은 필수적이거나 상황성, 정보성, 상호텍스트성은 부차적이라고 주장한다. 이재원(2008: 265-266)은 결속구조와 결속성을 하나로 합쳐야 하고, 상호텍스트성은 텍스트성의 필수적 요소에서 제거되어야 하며, 용인성 또한 문제시될 수 있다고 본다. 한국텍스트언어학회에서 펴낸 개론서 ‘텍스트언어학의 이해’(한국텍스트언어학회, 2004: 21-27)에서도 텍스트성의 기준을 언급하는 부분에서 정보성, 용인성, 상호텍스트성은 다루지 않는다.

의 내용과는 결속되지만 텍스트 B에서는 어떠한 부분과도 결속됨이 없다. 반면 텍스트 A가 환경 문제의 원인을, 텍스트 B가 환경 문제의 해결 방법을 담고 있다면 이들은 하나의 상황이나 사건이 어떤 다른 상황이나 사건의 조건들에 영향을 미치는 방식으로 관계를 맺으면서 환경 문제라는 화제로 의미가 집중된다. 다문서 읽기에서는 단일 텍스트에서 기능하였던 문법적 의존 관계, 문법망, 미시 상태, 기표적 관계가 무의미해지는 대신 의미적 의존 관계, 개념망, 거시 상태, 기의적 관계가 더욱 강력한 힘을 발휘하는 것이다.

따라서 결속구조가 결속성을 뒷받침하는 텍스트성에 대한 기존 가정은 다문서 논의로 오면 수정되어야 한다. 그 대안은 독자가 형성하는 텍스트 간의 의미구조가 텍스트 내 결속구조의 역할을 대체하는 방식이다. 이에 대해서는 다음 절에서 상술할 것이다.

둘째, 상호텍스트성은 다문서의 일부 조건이라기보다 전제에 가깝기 때문에 특성에서는 제외되는 것이 마땅하다. 상호텍스트성이란 텍스트 생산과 이해 과정에서 텍스트 사이에 나타나는 광범위한 상호 수용, 영향, 변용을 통틀어 뜻하는 말이다(정의진, 2021: 48). 상호텍스트성은 개별 텍스트에 내재해 있는 다른 모든 텍스트들과의 영향 관계인 것이다.

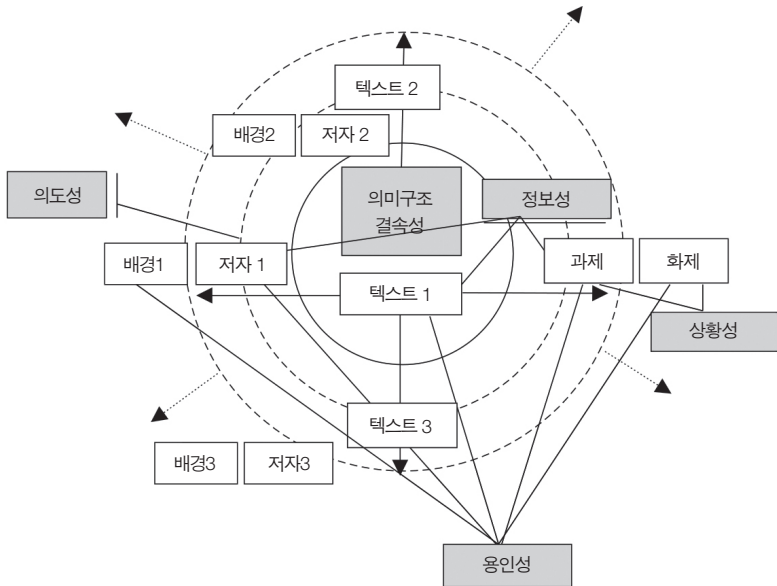
이 개념에 따르면 다문서 텍스트성의 여섯 기준이 모두 상호텍스트성에 기반하기 때문에 상호텍스트성을 다문서 텍스트성의 하위 특성으로 규정하기 어렵다. 즉, 결속성, 정보성 등의 모든 다른 텍스트성의 기준들이 다른 텍스트와의 관계 속에서 구성되고 결정되기 때문에 상호텍스트성은 어떤 기준에 기반하든, 다문서의 어떤 특성을 논하든 간에 개입되는 전제이다. 말하자면 상호텍스트성이라는 기존의 개념은 모든 다문서 읽기에 적용될 수 있는 다문서의 성립 조건(<그림 2>의 (B))으로 기능한다.

후술하겠지만 정보성의 개념을 ‘개별 텍스트에 담긴 내용이나 형식, 저자나 배경 등이 다른 텍스트에 비해 새롭거나 예측 불가능한 정도’라고 정의할 때, 상호텍스트성의 개념을 이와 대등하게 설정한다면 ‘특정 텍스트가 다른 텍스트와의 관계 속에서 상호 관계를 지니는 정도’로 규정하게 되어 다문

서의 성립 조건과 다문서의 특성이 동일해지는 문제가 발생한다. 따라서 상호텍스트성은 다문서 텍스트성의 기준에 합당하지 않다.

2. 다문서 텍스트성의 기준 및 적용 사례

이상의 논의를 바탕으로 다문서 텍스트성의 기준을 의미구조, 결속성, 의도성, 정보성, 상황성, 용인성으로 제안한다(〈그림 3〉 참조). 각 텍스트성의 기준과 특성에 대한 이해를 돕기 위해 다문서에 대한 의미 구성의 사례를 가상으로 설정하여 함께 기술하고자 한다.¹²⁾



〈그림 3〉 다문서 텍스트성의 기준

- 12) 사례로 제시되는 자료는 오온하(2020ㄱ)에서 중, 고등학생을 대상으로 다문서 읽기 실험을 진행하기 위해 설계한 텍스트이다. 실재하는 텍스트를 다양한 경로(온, 오프라인)를 통해 수집하였고 다문서 읽기를 위한 텍스트로 활용하기 위해 전문가 22인에게 형식적, 내용적 검토를 받았다.

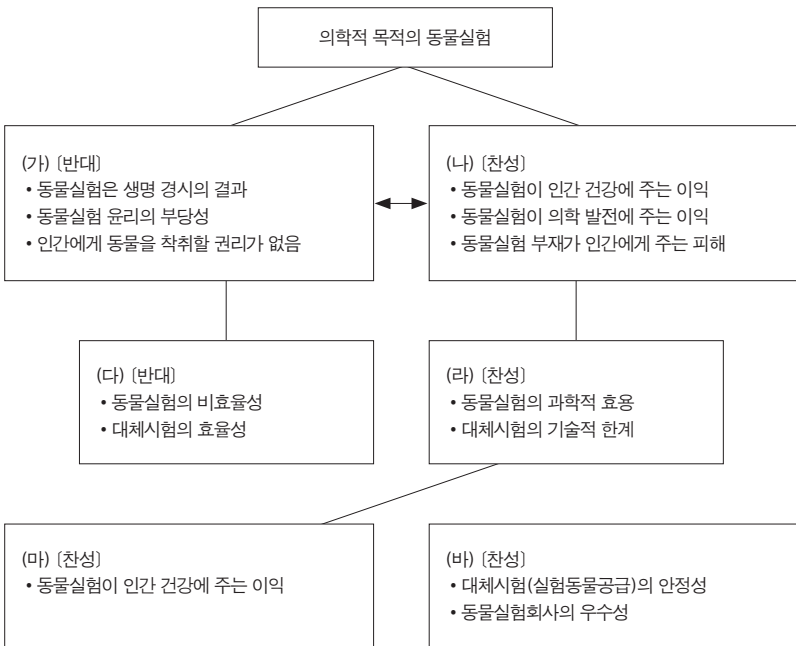
독자 A는 ‘의학적 목적으로 실시하는 동물 실험’이라는 논제에 대한 여러 자료를 찾아 읽으면서 의견을 형성하고 생각을 정리하는 중이다. A는 인터넷, 도서관 등에서 다음 여섯 자료를 수집하였다.

- (가) 톰 리건(2009), 동물 실험: 과연 선인가 악인가?, 『논쟁 없는 시대의 논쟁』, 영국사상연구소 (편), 박민아·정동욱·정세권 (역), 서울: 이음(원서출판 2002).
- (나) 최훈(2013), 「동물 실험 옹호 논증의 논리적 분석」, 『철학탐구』 34, 221 - 243.
- (다) 마크 베코프(2011), 동물 실험 약물의 92%가 임상 시험 통과 못해, 『동물권 리선언』, 윤성호 (역), 서울: 미래의 창(원서출판 2010).
- (라) 황경남(2008. 3. 8.), 동물 실험은 필요악인가?, 한국경제신문 생글생글.
- (마) 큐브(2015. 8.), 동물 실험의 필요성에 대해, 네이버 블로그.
- (바) (주)나라바이오텍(2016. 12.), 31년간의 자동제어 기술 노하우를 바탕으로 고품질 실험동물을 생산하는 기업 (주)나라바이오텍, 한국실험동물협회 뉴스레터.

텍스트성의 기준을 설명하면 첫째, 의미구조는 각 텍스트의 ‘주제’나 ‘입장’을 중심으로 형성되는 텍스트 간의 표면적 의미 연결 관계이다. 의미구조는 텍스트의 표층에서 발생하는 관계들이 갖는 의미적 연속성으로서, 다 문서 상황에서는 여러 텍스트가 서로에게 의존하여 구성되는 표면적 의미망을 뜻한다. 형식구조가 대상 표지(지시어, 제시어, 반복어 혹은 대용어), 관계 표지(개념어, 연결어), 개관 표지(지시형, 제시형, 반복형)를 통해 표출되는 것에 반해 의미구조는 전개 구조, 중심 내용, 주제 등으로 구현된다(김봉순, 2002: 83-127). 의미구조는 텍스트 내의 어휘소 간, 문장 간의 연결로 구성되는 미시구조보다는 문단이나 글 전체의 의미 관계로 재구성되는 거시구조나 전체 텍스트의 의미 구성에 관여하는 상위구조(김혜정, 2002; Kintsch & Van

Dijk, 1978)로 설명된다.

이와 관련된 독자의 다문서 읽기 활동을 예시하면 다문서 구조도 작성 하기가 있다. 예컨대, 독자 A는 자신이 찾은 여섯 자료를 읽고 <그림 4>와 같 이 연결해 보았다. 모든 텍스트는 ‘의학적 목적의 동물실험’이라는 주제를 중 심으로 서로 연결되며 그중에서도 (가), (다)와 (나), (라), (마), (바)가 각각 찬 성, 반대라는 입장에 선 텍스트이므로 서로 더 강하게 연결된다는 것을 파악 하였다. 글 (가)는 동물 실험 논쟁의 핵심 쟁점인 동물권 및 동물 보호 윤리 를 소개하면서 동물 실험 반대를 주장한다. 근거로 찰스 다윈의 이론을 내세 우고, 예시로 CNN의 동물 보호 윤리 위반 사례를 든다. 이 글에서 소개하는 동물권은 (나)에서 반박되며, (다), (바)에서 다시 옹호된다. 동물 보호 윤리라 는 개념은 (다)에서 옹호되며, 다시 (라)와 (마)에서 반박된다.



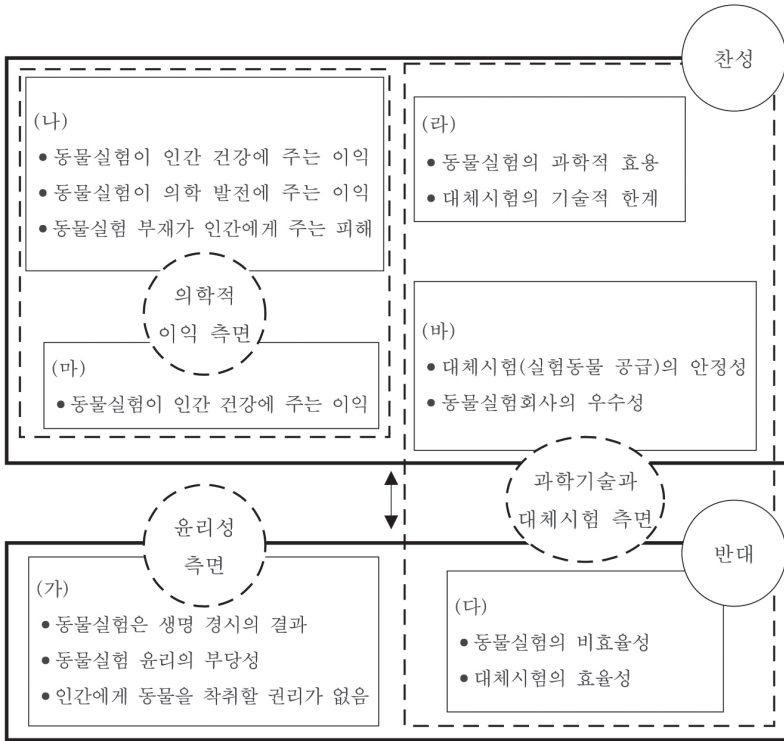
<그림 4> 다문서 텍스트성의 ‘의미구조’ 구현 사례

이렇게 여섯 텍스트는 의학적 목적의 동물실험이라는 주제를 중심으로 서로 연결되며 의미망을 형성할 수 있기 때문에 다문서라고 할 수 있다. 만약, 어떤 텍스트가 다른 텍스트와 주제나 입장 측면에서 아무런 연결 관계가 없을 경우 <그림 4>와는 다른 양상의 의미 구성체가 형성될 것이다.

둘째, 결속성은 각 텍스트의 기저에 깔려 있는 ‘전제’나 ‘쟁점’을 중심으로 형성되는 텍스트 간의 이면적 의미 연결 관계이다. 결속성은 유용하면서도 관련성 있는 정보들이 연결됨으로써 발생하는 의미적 집중성으로서, 각 텍스트의 내용 및 형식을 기반으로 일관되고 종합적인 의미를 구성하는 질적 특성이다. 다문서의 결속성은 전제나 관점을 중심으로 형성되기에 다문서의 의미구조보다 텍스트 간의 결집 관계, 종속 관계, 포함 관계가 더욱 촘촘하게 드러나고, 그만큼 텍스트 간의 의존도가 커진다.

예컨대, 독자 A는 다문서에 대한 의미구조 파악을 바탕으로 ‘의학적 목적의 동물실험’은 ‘의학적 이익 측면, 윤리성 측면, 과학기술과 대체시험의 측면’으로 쟁점화될 수 있음을 이해하고 다문서의 관계를 재배열한다. 이때 각 텍스트가 어떤 쟁점과 관련되며 어떤 전제를 기반으로 하는지 이해하면서 직전에 의미구조로 배열했던 찬성과 반대 입장을 고려하여 재구조화해 본다(<그림 5> 참조).

(나)와 (마)는 찬성 입장으로 ‘의학적 이익’이라는 쟁점에서 관련 내용을 다루고 논의의 전제는 ‘동물의 생명권보다 인간의 생명권이 더 소중하다’이다. (가)는 반대 입장으로 ‘윤리성’ 쟁점에서 내용을 다루며 논의의 전제는 ‘동물실험은 윤리적으로 정당하지 않다’이다. (라), (바)는 찬성 입장, (다)는 반대 입장으로 모두 ‘과학기술과 대체시험 측면’이라는 쟁점에서 내용을 전개하고, 논의의 전제는 ‘동물실험을 과학적으로 대체할 수 있는 방안은 있다 혹은 없다’이다.



〈그림 5〉 다문서 텍스트성의 '결속성' 구현 사례

이렇게 여섯 텍스트는 세 가지 쟁점을 중심으로 서로 연결되며 쟁점을 바탕으로 텍스트 간의 관계가 재구성될 수 있기 때문에 다문서라고 할 수 있다. 만약, 특정 텍스트가 다른 텍스트와 쟁점, 전제 측면에서 아무런 연결 관계가 없을 경우 〈그림 5〉와는 다른 양상으로 다문서의 의미 구성이 일어날 것이다.

셋째, 의도성은 다문서의 출처(저자, 배경)에 의해 통합적으로 구현되는 동기나 목적의 강도나 방향성을 의미하는 것으로, 이를 통해 저자 및 배경의 텍스트 생산 의도나 동기가 텍스트의 자질에 미치는 영향의 정도를 알 수 있다. 다문서 텍스트성의 기준에 의도성을 포함하는 이유는 어떤 텍스트

가 다른 텍스트와 결속성 등의 측면에서 연결성이 부족하다 하더라도 의도성을 고려했을 때 충분히 다문서의 관계망에 포괄될 수 있는 경우가 있기 때문이다.

텍스트 (가)~(바) 모두 저자의 의도나 목적이 분명하고, 저자 입장에서는 자신이 생산한 텍스트를 독자가 선택하도록 유도했으므로 개별 텍스트로서의 의도성이 충분한 텍스트이다. 그중에서도 (바)는 ‘실험동물과학 잡지’라는 한국실험동물협회 뉴스레터(2016)에서 수집한 것으로, 주 저자는 나라바이오텍이라는 실험동물 공급 업체이다. 이 글은 나라바이오텍의 실험동물 공급 시스템의 최첨단 기술과 우수한 환경에 대해 설명하고, 실험동물을 관리하는 데 많은 노력을 기울이고 있다고 기술한다. 주 목적은 고객을 유치하는 것으로, 설득적 광고의 성격이 강한 글이다.

하지만 (바)의 일부에는 자회사 광고 문구¹³⁾가 직접적으로 드러나고 비중도 높기 때문에 다른 텍스트들과의 관계를 고려했을 때 ‘의학적 목적의 동물실험’이라는 주제 및 입장 중심의 의미구조, ‘의학, 윤리, 과학’ 등의 관련 쟁점이나 전제 중심의 결속성이 부족하다. 그럼에도 불구하고 독자 A가 여러 정보를 가운데 (바)를 읽고 자신의 의견 형성에 도움이 되는 자료로 선택했다는 것은 (바) 생산자의 입장에서는 자신이 의도한 바를 달성했다고 볼 수 있다.

그러나 독자의 입장에서는 개별 텍스트의 의도성 파악뿐만 아니라 여러 텍스트들의 의도성을 종합적으로 고려하여 최종적인 다문서의 의도성을 구성할 수 있어야 하는데 현재로서는 그 과정이 결여되었다. (바)의 의도성을 다른 텍스트와의 관계 속에서 재구성하지는 못했다는 것이다. 이 때문에 독

13) (바)의 관련 부분을 제시하면 다음과 같다.

(1문단) ... (주)나라바이오텍에서는 연구자들의 사용 요구를 반영한 명품 실험동물을 안정적으로 생산, 공급하고 있다. ... (2문단) 1985년에 주식회사 나라계전 창립에서 시작하여 지속적인 자동제어 기술을 축적해 왔다. ...

자 A의 다문서 읽기는 교육적으로 교정, 지도될 필요가 있다.

(가)~(마)의 작성 의도는 ‘논증을 통한 합리적 문제 해결’ 방식이 반영된 것이지만 (바)의 작성 의도는 ‘상품 판매’라고 볼 수 있다. (바)와 나머지 텍스트들의 의도성이 크게 괴리되기 때문에 의도성 차원의 다문서 통합이 잘 일어나지 않는다. 따라서 (바)는 다문서의 의미구조, 결속성뿐 아니라 다문서의 의도성을 고려할 때에도 배제되어야 하는데, 독자 A는 그 과정을 잘 수행하지 못했으므로 적절한 지도가 필요하다.

넷째, 용인성은 다문서 간의 화제나 독자의 읽기 과제에 비추어 보았을 때 독자가 텍스트를 수용할 수 있는 정도로, 특정 텍스트가 여러 텍스트와의 관계 속에서 독자의 용인성을 충족한다면 통합적 의미 구성체로서의 다문서로 형성될 수 있다. 예컨대, 의미구조, 결속성 등의 다른 기준들을 충족하더라도 용인성이 부족하다면 다문서로 편입되지 않을 수 있다.

독자가 텍스트를 용인하지 않는 이유는 다양할 수 있지만 텍스트성의 다른 기준들이 용인성 판단의 근거가 될 수 있다. 예컨대, 어떤 독자가 여러 글을 읽다가 특정 글이 다른 텍스트와의 ‘결속성’이 낮다고 판단할 경우 다문서로 용인하지 않을 수 있다. 또한 다른 텍스트와 ‘의도성’ 측면에서 지나치게 괴리될 경우에도(예: 텍스트 (바)) 다문서 구성에서 배제할 수 있다. 이처럼 용인성은 다른 텍스트성의 기준을 바탕으로 결정될 수 있다는 점에서 다른 기준들과 층위가 다르다는 특징이 있다.

다섯째, 정보성은 개별 텍스트에 담긴 내용, 형식, 저자, 배경 등이 다른 텍스트에 비해 새롭거나 예측 불가능한 정도이다. 다른 텍스트에 비해 구정보가 많이 담길 경우 정보성이 낮은 텍스트, 신정보가 더 많이 담길 경우 정보성이 높은 텍스트로 볼 수 있다. 다문서 상황에서의 정보성은 다른 텍스트와의 상대적 정보량 비교를 통해 판단될 수 있다.

전통적으로는 기능어(접속사, 조사 등)보다는 내용어(내용을 표상하는 어휘)가 더 많이 포함된 텍스트가 더 높은 정보성을 지닌다(Beaugrande & Dressler, 1981: 214)고 보지만, 다문서 상황에서는 내용어의 비교가 정보성

을 결정하는 주요 기준이 된다. 다른 텍스트와 관련 없는 정보, 새로운 정보가 등장하는 텍스트가 많을 경우 다문서의 관계망 형성을 위한 독자의 역할이 커진다. 그만큼 다문서 전체의 정보성이 높아진다.¹⁴⁾ 반대로 다른 텍스트와 지나치게 유사하거나 모든 부분에서 독자의 추측이 가능하다면 정보성을 상실하게 될 수도 있다. 그렇게 되면 다문서의 관계망에서 배제될 가능성이 높다. 어떤 텍스트가 정보적으로 기여하지 못할 경우 다른 텍스트들과의 의미적 관계망을 구현할 수 없기 때문이다.

예컨대, (가), (나), (마) 모두 동물실험에 대한 찬성 입장은 동일하지만 (가)는 윤리적 쟁점에서, (나)와 (마)는 의학적 쟁점에서 다루기 때문에 (가)와 (나), (마)는 각각 상대적 정보성이 높다. 하지만 (마)같은 경우 (나)의 일부 내용(‘동물실험이 인간 건강에 주는 이익’)에 한정하여 그와 유사한 내용으로 전개되기 때문에 (나)와 다른 새로운 정보를 담지 못한다. 따라서 A가 이상적인 독자라면 계속해서 텍스트를 읽고 의미를 구성하면서 다문서의 최종적 의미 형성에서 (마)를 제외할 가능성이 높다.

여섯째, 상황성은 다문서가 독자의 읽기 목적이나 과제와 관련되는 정도이다. 다문서 상황에서는 읽기 목적이나 과제와 관련되는 정도도 절대적인 것이 아니라 여러 텍스트와의 상대적 비교에 의해 결정된다. 이는 독자가 형성하고자 하는 다문서의 상황성이 개별 텍스트로부터 도출되는 것이 아니라 여러 텍스트에 대한 독자의 시각, 신념, 의도에 의해 상대적으로 결정되고, 독자의 읽기 목적이나 다문서가 소통되는 맥락에 따라 다문서의 의미 구성 결과물이 달라질 수 있다는 것을 뜻한다.

이 조건은 독자가 처한 읽기 환경과 맥락에 크게 좌우된다. 특정 텍스트의 정보성이 부족하더라도 독자가 구성하고자 하는 의미(화제나 주제 등)와

14) 물론 이러한 현상이 절대적인 것은 아니다. 만약 과제나 화제와 관련 없는 정보가 많은 텍스트라면 단일 문서의 정보성은 높지만 다문서 전체의 정보성을 높이는 데는 기여하지 않는다. 이 부분에 대해서는 ‘상황성’ 부분에서 상술한다.

관련이 된다면 다른 텍스트와 거시적 의미를 구성하는 데 기여할 수 있다. 또한 완성도가 높은 텍스트라 하더라도 독자가 해결하고자 하는 문제에 도움이 되지 않을 경우 다문서로 편입되기 어렵다. 즉, 상황성은 읽기 목적이나 과제 등에 의해 달라지는 텍스트 해석의 유동성을 전제한다.

예컨대, A 독자가 다른 텍스트에 비해 (바)가 유독 ‘의학적 목적의 동물 실험에 대한 의견 형성’이라는 자신의 읽기 과제와 관련되지 않고 읽기 목적(의견 형성을 위한 자료 수집)에 부합하지 않는 것으로 판단한다면 최종적으로는 (바)를 제외한 다문서 의미 구성이 이루어질 것이다.

3. 다문서 텍스트성에 기반한 다문서 읽기 교육의 방향

이 절에서는 지금까지 논의한 바를 종합하면서 다문서 텍스트성에 기반한 다문서 읽기 교육의 방향을 제안하고자 한다(〈표 3〉 참조). 다문서 읽기 교육 시 고려해야 항목을 다문서 텍스트성에 기반하여 제안하면 ‘다문서 읽기 범주와 요소, 다문서 읽기의 원리와 방법’이다. 범주와 요소, 원리와 방법 모두 다문서 읽기 교육의 기제로 작용할 수 있고, 그중 원리와 방법은 다문서 읽기 교육의 지침이 될 수 있다.

‘다문서 읽기의 범주’는 앞서 다문서 텍스트성을 논할 때 제시하였던 것들로, 크게 텍스트, 맥락으로 구분할 수 있다. 텍스트 범주에서 나타나는 다문서 텍스트성의 기준은 의미구조, 결속성, 정보성이다. 맥락 범주에서 나타나는 다문서 텍스트성의 기준에는 정보성, 상황성, 의도성, 용인성이 해당된다. 그중 의도성은 주로 저자의 특성과 관련되고 용인성은 독자의 특성과 관련된다. 정보성은 두 범주 모두와 관련된다.

〈표 3〉 다문서 텍스트성에 기반한 다문서 읽기 교육의 기제와 방향

다문서 읽기 교육 다문서의 텍스트성	다문서 읽기 범주	다문서 읽기 요소	다문서 읽기 교육의 방향	
			다문서 읽기 원리	다문서 읽기 방법
의미구조	텍스트	내용, 형식	상호 응집적 읽기	분석적 다문서 읽기
결속성				
정보성				
상황성	맥락	화제, 과제	상호 연관적 읽기	맥락적 다문서 읽기
의도성	맥락 (저자)	저자, 배경	상호 응집적 읽기	비판적 다문서 읽기
용인성	맥락 (독자)	내용, 형식 저자, 배경 화제, 과제	상호 응집적 읽기 상호 연관적 읽기	

‘다문서 읽기 요소’는 다문서의 개념 정의 시 언급하였던 것들로, 내용, 형식, 저자, 배경, 화제, 과제가 있다. 다문서 텍스트성의 여섯 기준에 어떤 요소들이 적용되는가를 살펴보면, 먼저 다문서의 의미구조, 결속성, 정보성은 주로 다양한 텍스트의 내용, 형식 요소를 바탕으로 형성된다. 의미구조와 결속성, 정보성은 주로 텍스트 내적 요인과 관련되기 때문이다. 다만, 전술했듯 정보성은 각 텍스트의 상대적 정보량 차이에 의해서도 결정될 수 있지만 텍스트의 저자, 배경 정보에도 영향을 받을 수 있고, 내용, 형식뿐 아니라 화제, 과제와도 관련된다는 점이 다르다.

다문서의 상황성은 주로 다문서 간의 화제나 독자의 읽기 과제에 의해 결정되는 특성이다. 다문서의 의도성은 저자, 배경에 영향을 받는 기준이다. 의도성은 저자의 관점, 입장, 텍스트 생산의 시·공간적 배경, 사회·문화적 맥락 등에 의해 결정된다. 다문서의 용인성은 다른 모든 기준들을 판단 근거로 삼기 때문에 앞선 요소들을 모두 포괄할 수 있다는 특성이 있다.

다음으로 ‘다문서 읽기의 원리’를 텍스트성을 기반으로 살펴보려고 한다. 다문서 텍스트성의 기준 중 다문서 구성의 조건(상호 관련성, 상호 이질성)을 기준으로 유사한 성격을 지니는 것을 분류해 보면, ‘의미구조, 결속성, 정보성, 의도성’과 ‘상황성’, ‘용인성’이다.

‘의미구조, 결속성, 의도성’은 주로 다문서의 내용, 형식, 저자, 배경에 의해 결정된다. 이때 다문서는 상호 이질성을 조건으로 형성되므로, 그 자체가 상호 응집성이 확보된 상태는 아니지만 독자의 노력만 있다면 상호 응집성이 충분히 생성 가능한 텍스트들의 모임이어야 한다. 그러므로 독자가 다문서를 구성할 때 내용, 형식, 저자, 배경을 고려하여 다문서를 통합적 의미로 구축하는 것이 필요하다. 이는 ‘상호 응집적 읽기’라는 다문서 읽기의 원리로 설명될 수 있다. 상호 응집적 읽기란 독자가 다문서의 내용, 형식, 저자, 배경을 고려하여 다문서의 의미적 중심성을 구축하는 심리적 과정이다.

‘상황성’은 주로 독자가 상정하는 읽기 과제(읽기 의도, 목적, 문제)에 의해 결정되는 기준이다. 다문서를 구성하는 여러 텍스트들은 텍스트 간 화제나 독자의 읽기 과제와 서로 관련되어야 한다. 만약 상호 관련성이 깨질 경우 더이상 다문서로 구성되지 않으므로 독자는 항상 개별 텍스트를 다른 텍스트와의 의미 연결망 속에서, 화제와 과제 측면에서 연관지을 수 있어야 한다. 이는 ‘상호 연관적 읽기’라는 원리로 설명될 수 있다. 상호 연관적 읽기란 독자가 화제나 과제를 중심으로 다문서를 연결하여 의미를 구성하는 심리적 과정이다. ‘정보성’, ‘용인성’은 상호 응집적 읽기와 상호 연관적 읽기 모두를 필수 원리로 삼는다. 두 기준 다 다문서 읽기의 모든 요소를 기반으로 형성될 수 있기 때문이다.

상호 응집적 읽기와 상호 연관적 읽기는 서로 다른 텍스트들을 통합적 의미 구성체로 구축하기 위한 독자의 노력이라는 점에서는 공통적이지만 상호 응집적 읽기는 텍스트 간 내용, 형식, 저자, 배경의 이질성 속에서 그 틈을 메워야 하는 작업이고, 상호 연관적 읽기는 여러 텍스트를 화제나 읽기 과제와 관련시켜야 하는 작업이라는 점에서 구분된다.

‘다문서 읽기의 방법’은 분석적 다문서 읽기, 맥락적 다문서 읽기, 비판적 다문서 읽기로 상정할 수 있다. 먼저 의미구조와 결속성, 정보성(내용, 형식 기반) 중심의 다문서 읽기 차원에서는 각 텍스트의 내용적, 형식적 의미 파악과 의미 연결망 구축, 정보 비교 등이 중요하기 때문에 텍스트에 나타난 정보를 정확하게 이해하는 것이 필요하다. 따라서 이 경우에는 분석적 다문서 읽기가 이루어질 수 있다.

정보성(화제, 과제 기반)과 상황성 중심의 다문서 읽기 차원에서는 텍스트 간 화제, 독자의 읽기 과제를 고려하여 다문서를 구성할 수 있어야 한다. 다문서의 정보성은 개별 텍스트가 지니는 정보성이 아니라 다른 텍스트의 정보성과 비교함으로써만 결정된다는 점에서 상황 맥락의 지배를 받는다. 상황성은 읽기 목적이나 과제 등에 의해 달라지는 텍스트 해석의 유동성을 의미하기 때문에 맥락적 다문서 읽기에 포함된다.

의도성과 용인성 중심의 다문서 읽기 차원에서는 내용, 형식, 저자, 배경뿐 아니라 다문서 읽기의 모든 요소를 비판적으로 이해할 수 있어야 한다. 예컨대, A, B, C라는 텍스트를 읽으면서 독자의 자의적 해석에 의해 다문서의 의도성을 구성한다면 그것은 제대로 된 다문서 읽기라고 보기 어렵다.

용인성은 텍스트의 선택 및 수용이 독자에 의해 결정되지만 이 역시 독자의 비판적 읽기가 전제되지 않는다면 다문서 읽기의 왜곡이 나타날 수 있는 특성이 있다. 용인성은 독자의 자의성이 아니라, 수용할 수 있는 정도를 뜻하기 때문에 독자가 텍스트를 판단하고 수용할 수 있는 근거를 제대로 적용할 수 있어야 한다. 다른 텍스트와의 관계 속에서 용인성을 따지는 것이 아니라, 독자의 마음에 들지 않는다고 읽을 여력이 안 된다고 등으로 용인성이 결정된다면 이는 타당한 이유라 보기는 어렵다. 이 점에서 다문서의 의도성, 용인성에 대한 비판적 다문서 읽기 지도가 이루어질 수 있다.

V. 결론 및 논의

국내에 ‘다문서 읽기 이론’이 소개되고 본격적으로 논의된 지 10여 년이 지났고, 2022 개정 국어과 교육과정 관련 문서에도 ‘다문서 읽기’라는 용어가 다수 노출될 만큼 그 교육적 의의와 중요성은 인정받았다. 그러나 교육에 직접적으로 투입하거나 활용할 만한 구체적 다문서 읽기 교육 내용, 평가, 교수·학습 방법 등에 대한 논의가 제대로 이루어지지 않고 있다. 이 연구는 현 상황에 문제를 제기하면서 ‘다문서 읽기 교육’을 위한 초석 마련을 목적으로 기획하였다.

다문서 읽기의 교육적 적용을 위해 텍스트성에 대한 전통적 논의(Beaugrande & Dressler, 1981)를 수정하여 다문서 텍스트성을 개념화하고 여섯 가지 텍스트성의 기준(의미구조, 결속성, 정보성, 상황성, 의도성, 용인성)을 제시하였으며 이를 바탕으로 다문서 읽기 교육의 기제와 방향을 제안하였다. 그 과정에서 다문서 구성의 범주와 조건, 다문서 읽기의 범주와 요소를 규정하고 다문서 읽기 교육의 방향을 다문서 읽기의 원리, 다문서 읽기의 방법으로 구체화하였다.

본고의 논의점을 바탕으로 다문서 읽기 지도 방안을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 다문서 텍스트성의 여섯 기준을 개별화하여 지도하는 방안을 생각해 볼 수 있다. 물론 다문서 텍스트성의 모든 기준들을 총체적, 균형적으로 고려하여 지도하는 것이 가장 이상적이지만 학습자의 읽기 수준이나 상황에 따라 선택적으로 지도할 수 있다. 예컨대, 다문서의 의미구조, 결속성에 대한 학습이 필요한 경우 다문서 마인드맵 등을 활용하여 다문서 구조도를 작성하고 쟁점에 따라 재구성해 보는 활동을 할 수 있다.

둘째, 다문서의 텍스트성에 작용하는 범주(텍스트, 맥락), 요소(내용, 형식, 저자, 배경, 화제, 과제), 다문서 읽기의 원리(상호 응집적 읽기, 상호 연관적 읽기), 다문서 읽기의 방법(분석적 다문서 읽기, 맥락적 다문서 읽기, 비판적 다

문서 읽기)의 수행 가능 수준을 고려하여 학교급별 혹은 학년별 수준으로 위계화하여 지도할 수 있다. 범주 측면에서는 텍스트 범주보다는 맥락 범주 중심의 다문서 읽기 교육이 더 높은 수준에서 실행될 수 있고, 요소 측면에서는 내용, 형식보다는 저자, 배경을 고려한 다문서 읽기가, 그 다음으로는 화제 및 과제를 고려한 읽기가 더 높은 수준을 요구한다. 후자로 갈수록 다문서 읽기의 상황 맥락이 더 많이 고려되어야 하기 때문이다. 분석적 다문서 읽기는 초등 고학년 수준, 맥락적 다문서 읽기는 중학교 수준, 비판적 다문서 읽기는 고등학교 수준에 적합할 것으로 판단된다. 다만 상호 응집적 읽기와 상호 연관적 읽기는 중점이 되는 다문서 읽기의 범주, 요소, 방법에 따라 기초적 다문서 읽기와 고등 다문서 읽기 교육에 모두 적용될 수 있다.

다문서 읽기 지도 시 유의점은 학습자가 다문서 텍스트성의 여섯 기준을 종합적으로 고려하여 의미를 구성할 수 있도록 해야 한다는 점이다. 다문서 텍스트성의 여섯 기준은 서로 분절된 것이 아니라 밀접한 관계를 맺고 있으며, 서로 영향을 주고 받으면서 다양한 텍스트를 매개로 한 통합적 의미 구성체를 실현하는 데 적극적으로 기여하기 때문이다. 이에 다문서를 읽을 때 특정 기준만을 적용한다면 여러 문제가 발생할 수 있다. 예컨대, 다양한 텍스트 자료를 자신만의 자의적 기준으로 읽는다면 왜곡된 신념을 형성할 수도 있다. 이는 다문서의 의도성, 정보성 등을 충분히 고려하지 않은 다문서 읽기로 인해 파생되는 문제이다. 또 독자가 여러 텍스트의 의미구조나 결속성을 제대로 응집하지 못한 채로 읽는다면 피상적 읽기로 이어질 가능성이 있다. 따라서 이 점은 다문서 읽기 교육 시 중요하게 고려해야 할 부분이다.

이 연구의 의의는 기존의 다문서 읽기 이론을 다문서 읽기 교육으로 확장하기 위해 다문서 텍스트성을 개념화하고 다문서 읽기를 지도할 때 적용할 수 있는 유용한 교육 내용과 방향을 제안하였다는 데 있다. 또한 여태껏 조명하지 못했던 다문서 읽기의 범주, 요소, 원리, 방법을 제안하여 다문서 읽기 교육의 상을 그려보고자 하였다. 마지막으로 다문서 읽기의 다양한 사례를 제시한 점은 실제 다문서 읽기 지도 시 참고할 만하다.

그럼에도 불구하고 이 연구는 분량상 다문서 읽기 논의에 전제되는 여러 이론적 기반을 충분히 검토하지 못했다는 점, 다문서 텍스트성의 구현 및 배제 사례를 가상으로 제시하는 데 그쳤다는 점, 다문서 읽기 교육 방향을 제안하기는 했지만 실제 교육 내용이나 교수·학습 방법으로 구현하는 데까지 나아가지 못했다는 점에서 관련 후속 연구가 필요하다. 또한 본고에서 제안한 다문서 읽기 교육의 요소, 원리, 방법 등에 대해서는 추후 다각도로 검증 및 보완될 필요가 있다.

마지막으로 본고에서 논의한 다문서 텍스트성에 대한 몇 가지 고민을 공유하고자 한다. 첫째, 다문서 텍스트성의 본질과 적용 대상에 대한 문제이다. 본질적으로 텍스트성은 텍스트 자체의 특성에 국한되지 않는다. 전통적인 텍스트성의 일곱 기준 중 두 가지만이 텍스트 요인과 관련될 뿐 나머지는 심리적 요인(의도성, 용인성), 사회적 요인(상황성, 상호텍스트성), 정보처리적 요인(정보성)과 관계된다(Beaugrande & Dressler, 1981: x-xi). 다문서 텍스트성도 마찬가지로 텍스트 그 자체에 국한되어 설명될 수 있는 개념이 아니다. 다문서 구성의 대상인 다양한 텍스트뿐 아니라 독자, 저자, 시·공간적 배경, 사회·역사적 배경 등의 다양한 맥락들이 관여한다.

이 때문에 본고에서 조명하는 ‘텍스트성’은, 엄밀히 말하면 ‘텍스트화’의 성격을 질게 가지고 있다. 텍스트성이 형성물, 생산물로서의 텍스트와 관계된다면, 텍스트화는 과정으로서의 텍스트, 곧 텍스트 조직이나 텍스트 형성, 텍스트 구성과 관련된다(Vater, 1992: 23; 이재원, 2001: 283 재인용)는 것이다.

그럼에도 불구하고 본고에서 ‘텍스트성’을 내세우는 이유는 우선 다문서를 형성하는 독자가 존재하기 이전에 다문서 형성의 재료로서 텍스트라는 실체가 분명히 존재하기 때문이다. 이는 다문서의 텍스트성이 아무리 독자의 심리적 구성물이라 할지라도 현실에 존재하는 낱말의 텍스트를 전제하지 않고는 구현될 수 없다는 점에서 비롯된다. 다문서 텍스트성이 적용되는 대상은 일차적으로 ‘여러 텍스트 사이에 형성될 수 있는 관계의 특성’이며, 이차적으로 ‘다문서 읽기의 결과로 독자의 마음 속에 생성된 통합적 의미 구성

체의 특성'이다.

다음으로 교육적 측면에서는 다문서의 의미 구성 과정과 결과 모두 중요한데, 텍스트화만을 다룰 경우 텍스트성(읽기 결과적 측면)을 논의하기 어렵지만 텍스트성을 다룰 경우 텍스트화(읽기 과정적 측면)에 대한 논의를 포괄할 수 있다는 이점이 있기 때문이다.

둘째, 다문서 텍스트성을 설명하는 데 사용된 '기준'이라는 용어의 의미 혼란 문제이다. Beaugrande & Dressler(1981)가 텍스트의 개념을 '텍스트성의 일곱 가지 기준에 부합되는 통화성 발화체'로 정의하면서 텍스트성을 '기준(standards)'으로 설명하다 보니 많은 연구자들에게 텍스트성에 부합하는 것은 텍스트, 텍스트성에 부합하지 않는 것은 비텍스트로 명확히 나뉘는 것으로 오해를 사고 있다.¹⁵⁾ 다문서 텍스트성 논의에서도 기준의 전통을 따라 '기준'이라는 용어를 사용했지만 그 의미를 분명히 밝혀두고자 한다.

엄밀히 따지면 의미구조, 결속성 등은 텍스트성의 판정 기준이라기보다 특성이라고 보는 것이 더 적절해 보인다. 예컨대, 정보성이 낮은 텍스트 A가 있다고 할 때, '정보성을 기준으로 할 때 A를 비텍스트로 판정한다'보다는 'A에 새로운 정보가 적다.' 또는 'A는 새로운 정보가 적은 특성 혹은 성질이 있다'고 이해하는 것이 더 타당하다.

'기준'은 텍스트 여부를 판가름하는 일정한 표준 혹은 척도로 여겨지기 때문에 객관적이고 타맥락적인 실체로 오해받을 여지가 있다. 반면 '특성'은 성질이자 현상으로서 사용자에 의해 구성되는 것으로 볼 수 있기 때문에 의미구조, 결속성 등의 항목들이 서로 상호보완적이며 맥락에 의해 규정된다

15) 관련 문구는 다음과 같다.

텍스트는 텍스트성의 일곱 가지 기준 ... 가운데 어느 것 하나라도 만족되지 않으면 그 텍스트는 통화성이 결여된 것이다. 따라서 비통화성 텍스트는 비텍스트로 취급된다(Beaugrande & Dressler, 1981: 6).

이 부분이 텍스트성에 대한 Beaugrande & Dressler(1981)의 설명에서 가장 문제시되는 부분이다.

는 것을 더 잘 설명할 수 있고, 텍스트에 대한 독자의 의미 구성 측면을 포괄할 수 있다. 그럼에도 불구하고 본고에서 ‘기준’이라는 용어를 고수한 것은 ‘특성’이라고 칭할 경우, 기존에 논의되어 왔던 여러 텍스트의 특성들(예: 구조, 장르, 유형, 문체 등)과 혼동될 여지가 있어 텍스트성의 의미가 퇴색될 수도 있겠다는 판단 때문이다. 이 문제에 대해서는 지속적인 고민과 합의가 필요하다.

이상의 논의를 바탕으로 다문서 읽기 교수·학습 내용이나 방법의 기준이 더욱 구체화되고, 다문서 읽기의 교육적 적용과 실행에 도움이 되기를 바란다. 끝으로 이 연구로 인해 다문서 읽기와 관련된 실천적 연구가 더욱 활성화되었으면 한다.

* 본 논문은 2023.05.10. 투고되었으며, 2023.05.18. 심사가 시작되어 2023.06.11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강미정(2017), 「다중 텍스트 읽기 교육 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 교육부(2015), 『국어과 교육과정 (제2015-74호)』, 세종: 교육부.
- 교육부(2022), 『국어과 교육과정 (제2022-33호)』, 세종: 교육부.
- 김도남(2004), 「복수 텍스트의 독서 관점 고찰」, 『국어교육학연구』 19, 1-29.
- 김명순(2010), 「읽기 교육과정에 나타난 텍스트성 고려 양상」, 『독서연구』 24, 176-205.
- 김봉순(2002), 『국어교육과 텍스트구조』, 서울: 서울대학교출판부.
- 김유미(2013), 「연관 텍스트를 활용한 읽기의 맥락 이해 지도 방안 연구」, 『우리어문연구』 46, 205-234.
- 김종윤(2014), 「다문서 읽기 연구의 연구 동향과 전망」, 『국어교육학연구』 49(3), 137-163.
- 김종윤(2017), 「다문서 읽기 환경을 고려한 비판적 읽기 개념의 이론적 확장」, 『국어교육』 157, 223-258.
- 김태호(2016), 「일반계 고등학교의 논술 수행에 나타난 자료 읽기 및 통합 양상 연구」, 『청람어문교육』 60, 119-153.
- 김혜정(2002), 「텍스트 이해에서 의미구성의 층위와 인지적 상호작용」, 『국어교육학연구』 15, 273-317.
- 노은희·정혜승·민병곤·서수현·서영진·김현정·최소영·남가영·최숙기·김정우·옥현진·가은아·정현선·서현석·김종윤·김정영·김희동·박유란·문해원·김광희·오리사·박은희·김영아·서규창·김잔디·황인정·이명섭·한상아·이귀영·배현진(2022ㄱ), 『2022 개정 국어과 교육과정 시안 개발 연구』, 충북: 한국교육과정평가원.
- 노은희·정혜승·민병곤·서수현·서영진·최숙기·서수현·남가영·김정우·옥현진·최소영·박종임·김현정·박혜영·정진석·조재윤·가은아·김종윤·이경남·김광희·김정은·김희동·문해원·박유란·나혜정·서규창·오윤주·장은주·정형근·김잔디·김현숙·박현진·배현진·이귀영·이지나·이지은·한상아(2022ㄴ), 『2022 개정 국어과 교육과정 시안(최종안) 개발 연구』, 충북: 한국교육과정평가원.
- 박수자(2019), 「과제 기반 다문서 읽기활동을 위한 학습독자의 읽기 목적 지도 탐색」, 『교육연구』 76, 35-52.
- 박수자(2021), 「읽기역량 개발을 위한 읽기과제 개발 방안 탐색」, 『교육연구』 82, 7-29.
- 박영민(2004), 「국어과 교육과정 용어의 진술과 개념 - 통일성, 응집성, 일관성을 중심으로 -」, 『독서연구』 11, 181-206.
- 박정진·이형래(2009), 「기획 주제: 텍스트, 상호텍스트, 콘텍스트: 읽기 교육에서의 콘텍스트: 의미와 적용」, 『독서연구』 21, 9-31.
- 변혜경·김명순(2015), 「텍스트성을 활용한 텍스트 충실히 읽기 지도의 가능성과 의의」, 『학습자중심교과교육연구』 15(1), 415-440.
- 서혁(1998), 「국어교육적 관점에서의 텍스트 분석」, 『텍스트언어학』 5, 233-257.

- 신지연(2007), 「시 텍스트의 일곱가지 텍스트성」, 『텍스트언어학』 23, 21-44.
- 오은하(2020ㄱ), 「다문서 이해 교육 내용 체계화 연구-탐색, 통합, 비판을 중심으로」, 이화여자 대학교 박사학위논문.
- 오은하(2020ㄴ), 「다문서 이해에 대한 텍스트 구조적 접근-고등학교 독자들의 다문서 구조화 양상 분석을 중심으로」, 『국어교육』 170, 123-159.
- 오은하(2023), 「디지털 텍스트 탐색 과정에서 나타나는 고등학생 독자들의 읽기 행동 분석」, 『국어교육학연구』 58(1), 101-140.
- 옥현진·오은하·김종윤(2018), 「중학생 학습자를 위한 디지털 리터러시 인지적 영역 성취기준 개발」, 『국어교육연구』 41, 81-112.
- 이강일·양일호(2019), 「과학기술관련 사회적 쟁점에 대한 다문서 읽기에서 시선 이동」, 『Brain, Digital, & Learning』 9(1), 21-30.
- 이소라(2017), 「인식론적 신념이 독자 신념과 다문서 읽기 전략에 미치는 영향」, 『독서연구』 43, 183-212.
- 이재원(2001), 「드 보그랑데 드레슬러(1981)의 텍스트성에 대한 비판적 고찰」, 『텍스트언어학』 11, 279-302.
- 이재원(2008), 「또다시 텍스트성」, 『텍스트언어학』 24, 259-284.
- 장성민(2015), 「고등학생 필자의 다문서 읽기를 통한 작문 과제 수행에 관한 연구」, 『작문연구』 25, 191-225.
- 장성민(2021), 「국어 교사의 다문서 문식성 교육 능력 신장을 위한 지식 구성 및 교육적 적용 방안 탐색」, 『국어교육』 175, 33-80.
- 장성민(2022), 「디지털 다문서 환경에서의 읽기·쓰기 : 개인차 요인, 다문서 선택과 사용, 쓰기 결과물 사이의 영향 관계」, 『독서연구』 65, 41-80.
- 정의진(2021), 「학생들의 역사 텍스트 읽기에서 나타난 상호텍스트성 분석」, 『역사교육논집』 78, 1-81.
- 조국현(2009), 「텍스트성의 본질과 위상」, 『독어교육』 44, 179-202.
- 조병영·서수현(2014), 「미국 공통핵심기준의 가능성과 한계에 대한 비판적 고찰-읽기 영역을 중심으로」, 『국어교육학연구』 49(1), 626-656.
- 조원형(2013), 「텍스트성 기준과 디자인 척도」, 『텍스트언어학』 34, 207-232.
- 최숙기(2014), 「복합 문서 처리 전략 검사 도구의 타당도 검증 및 전략 수행 양상 분석」, 『작문연구』 21, 291-313.
- 최숙기(2016), 「아이트래커를 활용한 중학생의 다문서 읽기 양상 분석」, 『독서연구』 39, 159-191.
- 한국텍스트언어학회(2004), 『텍스트언어학의 이해』, 경기: 박이정.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1995), 『텍스트 언어학 입문』, 김태욱·이현호(역), 서울: 한신문화사(원서출판 1981).
- Bråten, I., & Strømso, H. I. (2010), When law students read multiple documents about global warming: Examining the role of topic-specific beliefs about the nature of

- knowledge and knowing, *Instructional Science* 38, 635-657.
- Goldman, S. R., Lawless, K. A., Pellegrino, J. W., Braasch, J. L. G., Manning, F. H., & Gomez, K. (2012), A technology for assessing multiple source comprehension: An essential skill of the 21st century, In M. Mayrath, J. Clarke-Midura & D. H. Robinson(Eds.), *Technology-Based Assessments for 21st Century Skills: Theoretical and Practical Implications from Modern Research*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, London: Longman.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978), Toward a model of text comprehension and production, *Psychological review* 85(5), 363-394.
- List, A., & Alexander, P. A. (2017), Analyzing and integrating models of multiple text comprehension, *Educational Psychologist* 52(3), 143-147.
- McCall, W. A., & Crabbs, L. M. (1962), *Standard Test Lessons in Reading*, New York and London: Columbia University Teachers College Press.
- Rouet, J. F. (2006), *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*, New York and London: Psychology Press.
- Strømsø, H. I. (2017), Multiple models of multiple-text comprehension: A commentary, *Educational Psychologist* 52(3), 216-224.
- Van Dijk, T. A. (1977), Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension, In M. A. Just, P. A. Carpenter(Eds.), *Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension*, New York: Psychology Press.
- Vater, H. (1995), 『텍스트언어학 입문』, 이성만(역), 서울: 한국문화사(원서출판 1992).
- Wiley, J., Goldman, S. R., Graesser, A. C., Sanchez, C. A., Ash, I. K., & Hemmerich, J.A. (2009), Source evaluation, comprehension, and learning in Internet science inquiry tasks, *American Educational Research Journal* 46(4), 1060-1106.

다문서의 텍스트성에 대한 교육적 고찰

오은하

이 연구는 기존의 ‘다문서 읽기’에 대한 학술적 담론을 ‘다문서 읽기 교육’이라는 실천적 교육의 장으로 전환할 때라는 판단 아래, 그동안 다루어져 왔던 텍스트성 이론, 다문서 읽기 이론을 종합하여 다문서 텍스트성을 기반으로 한 다문서 읽기 교육 방향을 제안하고자 하였다. 이를 위해 텍스트성에 대한 기존의 전통적 논의를 수정하여 다문서 텍스트성을 개념화하고 기준을 제시하였다. 다문서 읽기 지도 방안으로는 학습 독자가 다문서 텍스트성의 여섯 가지 기준을 개별적 혹은 균형적으로 고려하여 의미를 구성할 수 있도록 지도할 것, 다문서 텍스트성에 작용하는 범주·요소, 다문서 읽기 원리, 다문서 읽기 방법의 수행 가능 수준을 고려하여 학교급별 혹은 학년별 수준으로 위계화하여 실행할 것을 제안하였다. 이상의 논의를 바탕으로 다문서 읽기 교수·학습 내용이나 방법이 더욱 구체화되고, 다문서 읽기 이론의 교육적 적용과 실행에 도움이 되기를 바란다.

핵심어 다문서, 텍스트성, 다문서 텍스트성, 다문서 읽기 교육 방향

An Educational Study on Multiple-text Textuality

Oh Eunha

This study proposed a multiple-text reading education direction based on multiple-text textuality by synthesizing text theories and multiple-text reading theories. Therefore, the existing traditional discussion on textuality was modified to conceptualize multi-documental textuality, and suggest standards. Thereafter, it proposes mechanisms and directions for multi-document reading education. What must be considered in multiple-text reading education is that readers should be taught to construct meaning by applying the six criteria of multiple-text textuality in a balanced way, and categories that affect multiple-text textuality, elements, and principles of multi-text reading. Multi-text reading levels were suggested for hierarchical implementation by the school or grade level, considering the performance level.

KEYWORDS Multiple-text, Textuality, Multiple-text Textuality, Multiple-text Reading Education Direction