

텍스트 이해의 상호텍스트성

김도남*

〈차례〉

- I. 서언
- II. 텍스트 이해 과정과 상호텍스트성
 - 1. 텍스트의 내용 : 기호·내용(뜻·속뜻)
 - 2. 텍스트 이해의 과정 : 인식·해석·이해
 - 3. 독자의 내적 텍스트 구성
- III. 결언

I. 서언

독자의 텍스트 이해 과정은 마음속에 의미를 구성하는 과정이다. 이해 과정에서 독자가 구성한 의미는 텍스트의 내용을 그대로 마음속으로 옮겨 놓은 것이 아니다. 여러 텍스트의 내용들이 연결되어 구성된 것이다. 독자는 이해 과정에서 기억 속에 들어 있는 지식뿐만 아니라 독자 외부에 존재하는 텍스트의 내용들, 즉 다른 사람의 이야기나 문자·그림·소리·영상 텍스트를 활용한다¹⁾. 독자가 마음속에 구성하는 의미는 이들 여러 텍스트

* 한국교원대 강사 (donamsi@hanmail.net)

1) Spivey(1997)가 대학원생들의 연구 논문 작성 과정을 연구한 것을 보면, 텍스트의 내용 구성은 선행된 여러 텍스트의 직간접의 영향을 받아 이루어진다. 또한 Hartman(1991,1995)의 논문에서 보면, 독자의 텍스트 이해는 텍스트 요인과 다중 텍스트 요인과 독자 요인이 함께 작용하여 독자가 이해를 한다는 것을 보여 준다. Olyer & Barry(1996)의 연구에서도, 초등학교 저학년 어린이들의 텍스트 이해는 불특정 다중

의 내용들이 상호텍스트적으로 결합되어 이루어지는 것이다. 텍스트 이해에서 상호텍스트적 연결은 의도적으로 또는 무의도적으로 일어난다. 때문에 이해 활동은 텍스트와 독자만이 존재하는 닫힌 공간에서 이루어지는 것이 아니라 여러 텍스트와 독자들이 상호 작용하는 열린 공간에서 이루어진다. 열린 공간을 구성하는 요인들은 구체적이고 명시적인 것일 수도 있으나 관습적이고 잠재적일 수 있다. 이들 열린 공간의 구성 요인들은 독자가 텍스트를 이해하는 과정에 언제나 함께 하는 것이기에 독자는 이에서 벗어날 수 없다.

그 동안 텍스트 이해에 대한 교육의 관점은 필자나 텍스트의 요인을 강조하거나 독자의 요인을 강조하는 경향이 있었다. 이들 관점은 텍스트 이해를 필자의 의도나 텍스트의 내용에 한정하려 하거나 독자의 배경지식 범위에 구속하려고 하였다. 그래서 텍스트에 내재해 있는 필자의 생각이나 텍스트의 내용 구성 요소들 사이의 유기적인 관계를 강조하였다. 근래에는 독자 스키마의 역할을 중요하게 여겨 독자의 배경지식을 중요하게 생각하고 있다. 필자나 텍스트에 대한 강조는 텍스트의 외부적인 요인이나 텍스트의 부분 요소에 관심을 갖게 하고, 이해의 객관성을 추구하였다. 이에 반해 독자 스키마의 강조는 독자의 배경지식에 주목함으로써 이해의 주관성을 강조한다. 텍스트 이해는 객관성이나 주관성보다 타당성이나 합리성이 강조되어야 한다. 이해의 객관성과 주관성이 강조되는 것은 단일 텍스트 내에서의 이해를 문제삼기 때문인 측면도 있다. 때문에 객관성과 주관성에서 벗어나 이해의 타당성과 합리성을 추구하기 위해서는 단일 텍스트 중심의 닫힌 접근보다는 다중 텍스트 중심의 열린 접근이 필요하다고 할 수 있다.

독자의 마음속에 의미를 구성하는 과정은 명시적으로 규정하기 어렵다. 인지적인 관점에서는 독해의 과정을 해독과 이해²⁾로 구분하고 있다. 여기서 '이해'의 활동을 사실적 이해, 추론적 이해, 창의적 이해, 비판적 이해 등으로 구분한다. 이들은 텍스트 이해의 과정이라기보다는 이해의 방식이

텍스트와의 상호텍스트적 연결을 통하여 이루어진다는 것을 알 수 있다.

- 2) 텍스트 이해의 활동을 독해(reading comprehension)라고 보고, 그 과정을 해독과 이해로 보는 관점은 박수자(2001)이나 최현섭 외(1999) 등이 있다. 여기서 이해에 대한 구체적이 논의가 좀더 필요하다고 본다. 텍스트를 이해한다고 할 때, 이해의 형태가 구체적으로 어떤 모습이어야 하는지 분명하게 정의되어 있지 못 하다.

다. 즉 텍스트 이해 과정에서 독자의 필요에 따라 선택할 수 있는 방식이라 할 수 있다. 다시 말하면 사실·추론·창의·비판적 이해는 읽기의 과정에 따라 구분되는 것이 아니라 하나의 이해 활동 방식이라 할 수 있다. 읽기 과정에 대한 교육적인 접근에서는 전·중·후로 이해의 과정을 구분하고 있다. 읽기 전 활동은 배경지식을 활성화하고, 읽기 중 활동은 텍스트의 내용을 마음속에 표상하며, 읽기 후의 활동은 표상한 내용을 재조직하면서 점검하는 활동을 한다³⁾. 읽기 후의 활동이라도 표상한 내용을 점검하는 것에 중점이 있고, 내용을 어떻게 처리해야 하는지에 대한 분명한 관점을 제기하지 못했다. 때문에 전·중·후의 구분 방식도 텍스트 이해 과정에 대한 설명 방법이 만족스럽지 못하다.

텍스트 이해는 텍스트의 기호를 해독하는 일에서 시작한다. 독자는 기호 해독을 통하여 마음속에 텍스트 내용을 표상한다. 텍스트 이해 교육에서는 표상 이후의 과정이 어떻게 이루어져야 하는지에 대한 논의가 필요하다. 내용 표상 이후의 텍스트 이해 과정에 대한 교육적 접근은 독자의 사고 과정을 중심으로 설명하는 인지적인 방식(노명완, 1988; 한철우, 2001; 박수자, 2001; 이경화, 2002 등)과 텍스트의 내용에 대한 가치 평가나 반응을 중심으로 설명하는 문학 비평적인 방식(구인환 외, 1999; 김상욱 역, 1995; 우한용, 1999 등)이 있다. 이들은 텍스트 이해를 지향하지만 그 접근 방식은 다르다. 인지적인 접근은 독자의 이해 과정에 대한 구체적인 사고 과정(표상, 기억, 회상 등)을 탐색하는 반면, 문학적인 접근은 추상적인 이해의 과정(해석, 평가 등)을 탐색한다. 이들 관점은 텍스트의 내용을 표상하여 기억한다던가, 텍스트의 내용에 대하여 가치 판단을 한다던가, 텍스트의 내용에 대하여 새롭게 생각하는 것에 관심을 갖는다. 텍스트 이해에서 이들도 의미 있는 것이기는 하지만 텍스트 이해 교육의 관점에서 텍스트 이해 과정이 재정리될 필요가 있다. 교육의 관점에서 이해라고 하면, 학습자가 텍스트와 상호작용을 통하여 생각(마음)을 새롭게 구성할 수

3) 최현섭 외(2002:334~341)에서는 읽기 전·중·후의 전략을 다음과 같이 구분하고 있다. 읽기 전: 연상하기·예측하기·미리 보기, 읽기 중: 훑어보기·중심생각 찾기·글 구조 파악하기·추론하기·건너뛰며 읽기, 읽기 후: 요약하기, 비판적으로 읽기, 창조적으로 읽기.

있도록 하는 것이어야 한다. 즉 텍스트 이해의 결과로 학습자의 생각이 새롭게 구성할 수 있도록 해야 한다. 이것은 구성주의 관점을 수용한 것이기도 하지만 교육의 대상을 학습자의 마음으로 보는 것이다. 다시 말하면, 텍스트 이해 지도는 텍스트에 나열되어 있는 정보를 기억하거나 정보를 찾기 위한 방법을 습득하는 것이 아니라 텍스트를 통하여 생각을 새롭게 구성할 수 있는 방법을 알게 해야 한다. 텍스트 이해의 과정은 이러한 교육적인 관점을 바탕으로 정리될 필요가 있다. 그러기 위해서는 텍스트 이해 활동이 독자에게 맡겨지거나 텍스트의 내용의 가치를 평가하는 것이 되어서는 안 된다.

텍스트 이해의 과정에 대하여 김도남(2002)은 ①기호를 해독하여 내용을 독자 마음속 표상하는 활동과 ②표상한 내용을 구분하고 재조직하여 해석하는 활동, 그리고 ③텍스트를 해석하여 얻은 내용을 독자의 기존의 생각과 연결함으로써 새롭게 깨달아 이해하는 활동으로 구분하였다. 이 구분은 텍스트 이해라는 것이 일정한 과정이 있음을 인정하면서 이해의 결과가 텍스트의 내용을 자기화 해야한다는 생각을 포함하고 있다. 또한 텍스트 이해의 과정은 다중 텍스트(multiple texts)⁴⁾의 내용들을 상호텍스트적으로 연결하는 과정이라고 본다. 이런 관점은 다중 텍스트의 활용을 강조하고, 텍스트나 독자를 이해에 작용하는 하나의 요인으로 본다. 즉 이해 과정은 텍스트와 다중 텍스트의 여러 목소리들을 수용하고, 합의하고, 융합하는 대화의 과정이라는 것이다. 그래서 독자의 마음속에 구성되는 내적 텍스트⁵⁾는 다중 텍스트의 내용들이 상호텍스트적으로 결합되어 구성된다는

4) 다중 텍스트(multiple texts)는 하나의 화제(topic)나 주제(theme)와 관련된 여러 텍스트를 의미한다. 텍스트(text)라는 용어의 개념이 의미구성과 의사소통에 관계된 언어적, 비언어적 구조물을 모두 포함한다. 다중 텍스트도 이들 모두를 포함한다. 그러나 여기서는 읽기 교육적인 관점에서 논의하므로 주로 언어적 구조물을 말하며, 좀더 좁히면 인쇄된 텍스트를 지칭한다.

5) 텍스트 이해 과정을 설명하기 위하여 '텍스트'라는 용어를 많이 사용한다. 이 텍스트는 읽는 '자료'와 독자가 마음속에 구성한 '의미'를 모두 가리킨다. 텍스트에 대한 이러한 구분은 일찍부터 이루어 졌다. 잉가르덴은 작품과 테스트로 구분하였고(차봉희, 1992:98~100), 최현섭 외(1999)는 일차 텍스트와 이차 텍스트로 구분하였다. 스클즈는 독자가 구성하는 텍스트의 종류는 텍스트 안(within), 텍스트 위(upon), 텍스트에 대항(against)하여 마음속에 텍스트를 구성한다고 보았다(김상욱 역, 1995:32). 이들 텍스트의 개념

것이다.

이 글에서는 독자의 텍스트 이해 과정을 상호텍스트성에 기초하여 논의한다. 이러한 논의 의도는 읽기 교육에서 학습자의 상호텍스트적 의미 구성에 대한 이해를 바탕으로, 다중 텍스트를 활용한 이해 지도 방법을 구안하기 위한 발판을 마련하려는 것이다. 독자의 텍스트 이해 과정이 어떻게 이루어지고, 이 과정에서 독자가 구성하는 의미인 내적 텍스트가 어떻게 상호텍스트적으로 구성되는지를 살펴본다.

II. 텍스트 이해 과정과 상호텍스트성

독자의 텍스트 이해는 마음속에 새로운 텍스트를 구성함으로써 이루어진다. 독자가 마음속에 구성하는 텍스트는 필자가 구성하는 텍스트와 마찬가지로 상호텍스트성을 바탕으로 구성된다. 텍스트 이해 활동에서 미숙한 독자일 경우에는 무의도적으로 상호텍스트성을 활용하지만, 능숙한 독자들은 의도적으로 상호텍스트성을 활용한다. 텍스트 이해 교육에서는 이 점을 이용하여 다중 텍스트를 의도적으로 선별하여 제시함으로써 텍스트 이해의 효과를 높이는 접근이 필요하다. 때문에 독자의 텍스트 이해 과정을 상호텍스트성의 관점에서 논의할 필요가 있다.

독자의 텍스트 이해(comprehension)는 텍스트의 기호를 통하여 내용을 마음속에 표상하여 인식하고, 인식된 내용을 해석하여 속뜻을 찾고, 찾아낸 의미를 독자가 받아들이는 이해(understanding)하는 과정으로 이루어진다고 할 수 있다⁶⁾. 이 과정에서 독자는 마음속에 내적 텍스트를 구성

을 정리하여 구분하여 보면 다음과 같다. 첫째, '자료 텍스트'가 있다. 자료 텍스트는 독자의 이해에 중심이 되는 '단일 텍스트'(이 글에서는 주로 '텍스트'라고 씀)와 중심 텍스트를 이해하는데 참조하는 '다중 텍스트'로 나누어진다. 다중 텍스트는 독자가 텍스트를 읽는 과정에 활용하는 텍스트들로 언어적인 텍스트와 비언어적인 텍스트를 모두 포함한다. 교사나 동료의 말은 물론 모든 자료가 다중 텍스트를 구성한다. 둘째는 '독자 텍스트'가 있다. 독자의 텍스트는 독자가 이미 가지고 있는 배경 지식에 속하는 '기존 텍스트'와 독자가 새롭게 구성하게 되는 '내적 텍스트(inner text: 생성 텍스트)'가 그것이다. 기존 텍스트는 독자의 텍스트 이해 과정에서 자료 텍스트의 내용을 인식하고 구조화하고 해석하는데 활용된다. 생성 텍스트는 독자가 텍스트를 읽고 이해하는 과정에 독자가 마음속에 새롭게 구성하는 텍스트를 가리킨다.

하게 되는데, 이 내적 텍스트는 상호텍스트성을 바탕으로 이루어진다. 이 내적 텍스트의 상호텍스트적 구성을 돕기 위하여 다중 텍스트를 활용한 교육적인 접근을 '다중 텍스트 패러다임'⁷⁾이라 한다. 상호텍스트성을 강조하는 텍스트 이해에 대한 교육적인 접근은 독자의 내적 텍스트 구성에 관심을 갖는다. 텍스트의 이해라는 것이 텍스트의 빈자리를 매움으로써 텍스트의 내용을 독자의 것으로 만드는 것이 아니라, 텍스트의 속뜻을 찾기 위해 해석을 하고, 찾은 속뜻을 독자의 마음속으로 받아들임으로써 이루어진다. 때문에 텍스트 이해에 대한 교육적 접근은 독자가 구성하게 되는 마음속의 텍스트, 즉 내적 텍스트의 구성에 관심을 기울려야 한다. 이 내적 텍스트의 구성이 어떻게 구성되는지를 구체적으로 논의하여 본다. 이를 위하여 먼저 텍스트 내용 구성을 알아보고, 이들이 독자에게 어떻게 작용하게 되는지를 읽기 과정과 관련하여 생각하여 본다. 이를 바탕으로 독자의 내적 텍스트 구성의 상호텍스트성을 살펴본다.

1. 텍스트의 내용 : 기호·내용(뜻·속뜻)

텍스트의 표면을 이루고 있는 것은 기호이다. 독자는 이 기호를 해독함으로써 마음속에 내용을 표상한다. 독자는 표상한 내용을 분석하고, 점검하고, 종합함으로써 이해에 이르게 된다. 텍스트 이해의 과정에서 볼 때, 기호를 통하여 드러나는 내용은 단일한 층위를 갖지 않는다. 기호를 자구적

6) 텍스트 이해라고 했을 때, '이해'라는 용어는 두 가지의 개념을 가진다. 읽기의 전체 과정에서 독자가 텍스트의 내용(뜻과 속뜻)을 표상하고 받아들이는 것을 나타내는 이해(comprehension, 독해:reading comprehension)라는 의미와 독자가 텍스트의 속뜻을 깨달아 자신의 것을 받아들인 결과를 나타내는 이해(understanding)라는 의미이다. 따라서 이해(comprehension)는 읽기 전체 과정에서 독자가 텍스트를 통하여 알게 되는 모든 것을 가리키고, 이해(understanding)는 읽기의 결과로 독자가 깨달은 것을 가리킨다. 그래서 이해(comprehension)는 읽기의 전체 활동에서의 이해를 가리키는 상위 개념으로 사용되고, 이해(understanding)는 독해 과정의 결과를 나타내는 하위 개념으로 사용된다. 여기서 사용되는 '이해'라는 용어의 개념은 문맥에 따라 구분할 수 있다.

7) Hartnam(1994) 부부는 한 편의 텍스트를 중심으로 읽기 교육이 이루어지는 것을 '단일 텍스트 패러다임'이라 부르고, 다중 텍스트를 중심으로 이루어지는 읽기 교육을 '다중 텍스트의 패러다임'이라고 부른다.

으로 해독하여 마음속에 구성한 것이 있고, 텍스트의 행간에 들어있는 있는 내용을 찾아 구성한 것이 있다. 행간에 들어 있는 내용은 자구적인 내용에 비하여 다양하고 다층적이다. 그래서 행간에서 읽어 내는 내용은 그 폭과 깊이를 한정할 수 없다. 이들 텍스트의 내용을 구분하면, 텍스트의 기호 해독으로 드러나는 '사실적 내용'과 독자의 의도나 목적, 또는 특정한 관점으로 볼 때, 행간에서 드러나는 '해석적 내용'이 있다. 이들이 독자의 마음속에 표상된 것을 가리키는 용어로 정리하면 다음과 같다.

텍스트의 기호를 해독하고 언어 규칙을 적용하여 낱말과 구절의 개념을 연결하고, 스키마를 활용하여 독자가 마음속에 표상한 것은 텍스트의 의미(meaning)⁸⁾, 즉 '뜻9)'이라 할 수 있다. 그리고 이 뜻(의미)에 함축되어 있는 것을 해석하여 마음속에 표상한 것은 의의(significance)¹⁰⁾, 즉, '속뜻11)'이라 할 수 있다. 텍스트의 내용을 뜻과 속뜻으로 구분한 것은 오래된 일이다. 그러나 이 둘을 분명하게 구분하기 어려운 면도 있다. 특히 속뜻의 개념이 불분명하다. 속뜻을 가리키는 것을 '주제'라고 했을 때, 주제가 무엇이 되어야 하는지 분명하게 규정하고 있지 못하고 있다. 즉 텍스트의 주요 요점이 주제인지 텍스트의 중심 내용이 주제인지, 필자의 의도나 사상이 주제인지, 독자의 해석이 주제인지 분명하지 않다¹²⁾. 그러나 텍스트

-
- 8) '의미'의 사전적 개념(표준국어사전:한집사전)은 다음과 같다. ①말이나 글의 뜻. ②행위나 현상이 지닌 뜻. ③사물이나 현상의 가치. 본고에서는 ①의 개념으로 사용한다.
- 9) '뜻'의 국어 사전적 개념은 다음과 같다. ①무엇을 하겠다고 속으로 먹는 마음. ②말이나 글, 또는 어떠한 행동 따위로 나타내는 속내. ③어떠한 일이나 행동이 지니는 가치나 중요성. 이들 중에서 본고에서 사용하는 '뜻'의 개념은 ②에 속하는 것이다.
- 10) '의의'의 사전적 개념은 다음과 같다. ①말이나 글의 속뜻. ②어떤 사실이나 행위 따위가 갖는 중요성이나 가치. ③[언어]하나의 말이 가리키는 대상. ④[철학]어떤 말이나 일, 행위 따위가 현실에 구체적으로 연관되면서 가지는 가치 내용. 본고에서의 개념은 ①의 개념으로 사용된다.
- 11) '속뜻'의 사전적 개념은 다음과 같다. ①마음속에 품고 있는 깊은 뜻. ②글의 표면에 직접 드러나지 아니하고 그 속에 흐르고 있는 뜻. 본고에서는 ②의 의미로 사용한다.
- 12) Baumann(1988)은 '중심내용'이라는 의미로 쓰여지는 용어를 9개를 들었다. 요지, 해석, 핵심단어, 선택적 요약/선택적 도표, 주제, 제목, 토표, 토표논점, 주제문/논제문 등(문선모, 역 1995:9). 주제나 중심내용에 관련하여 우리말의 유의어 사전(한집사전)을 보면, 줄거리, 골자(骨子), 요의(旨義), 지요(旨義), 지의(旨義), 요점(要點), 요체(要諦), 대요(大要), 중점(重點), 주의(主意), 주지(主旨), 주요점(主要點), 주장(主張), 핵심(核心), 대요(大要), 대의(大意), 사상, 생각, 의견, 견해 등의 많은 용어들이

이해의 과정에서 보면 '뜻'과 '속뜻'은 구별된다.

텍스트의 뜻은 기호와의 관계에서 드러나고, 속뜻은 뜻을 보는 관점에 따라 달라진다. 따라서 텍스트의 뜻이 어떻게 독자에게 인식되고, 속뜻이 어떻게 해석되는지를 살펴보아야 한다. 독자가 기호를 통하여 뜻을 마음속에 표상하는 활동을 '뜻 알기'라고 하고¹³⁾, 텍스트의 뜻을 안 후에 속뜻을 해석하는 활동을 '속뜻 풀기'라는 말로 정리하여 본다. 뜻 알기와 속뜻 풀기의 활동은 독자와 텍스트의 상호작용을 바탕으로 이루어진다. 뜻 알기는 텍스트 기호에 충실하여 독자가 의미를 구성하는 활동이고, 속뜻 풀기는 텍스트의 외부 요인을 활용하여 의미를 구성하는 활동이라 할 수 있다.

먼저 기호를 통하여 뜻에 접근하는 관점을 살펴본다. 기호는 텍스트를 물리적으로 구성하고 있는 것으로 독자와 텍스트를 연결하는 매개 역할을 한다. 이 기호를 어떻게 보는가에 따라 텍스트의 뜻에 독자가 접근하는 방식이 달라진다. 기호를 보는 관점은 이분법과 삼분법으로 나눌 수 있다. 이분법은 소쉬르의 관점으로 기호를 기표와 기의로 구분하는 것이다(최승언 역, 1990:83~88). 삼분법은 기호 작용의 관점으로 '상징과 지시물·사고와 지시'로 보는 오그덴과 리차즈(임지룡, 1994:29~32)와 '기호와 대상과 해석'으로 보는 퍼스(주경복, 1995:20)가 있다. 이분법은 기호 자체가 개념(기의)을 포함하고 있기에 기호의 해독이 곧 텍스트의 뜻을 아는 것이라는 관점이 될 수 있다¹⁴⁾. 반면, 삼분법에서 보면 기호는 대상을 지시만

있다.

13) 이 글에서는 독자의 이해 과정에 쓰이는 용어를 한글로 하려는 의도를 가지고 있다. 이것은 김중신(2001)이 정의 중심적 사고의 이해·표현을 논의하면서 사용한 용어에 영향 받았다(이삼형 외, 2001). 필자는 읽기 과정에 대하여 인식하기를 내용 알기, 확장하기로 구분하고, 해석하기를 의미 찾기와 의미 주기로 구분하고, 이해하기를 내면화하기와 재구성하기로 구분하였다(김도남, 2002b). 여기서는 상호텍스트성을 바탕으로 이루어지는 읽기 과정을 설명하면서 이들 활동을 설명하기 위하여 재개념화와 함께 한글 용어를 사용한다. 뜻 알기는 인식하기를, 속뜻 풀기는 해석하기를, 깨닫기는 이해하기를 의미한다.

14) 기호의 이분법에서 보면, 기호는 텍스트의 내용을 담고 있는 용기이다. 즉 텍스트의 내용은 기호를 통하여 충분히 드러날 수 있다고 보는 것이다. 소쉬르의 관점에서 기호는 기표와 기의로 이루어져 있다. 기표는 청각 영상이고 기의는 개념이다. 이들 기표와 기의는 하나의 기호를 이루고 있기 때문에 기호 속에 기의가 들어 있다. 이것은 텍스트의 내용은 텍스트 기호 속에 들어 있다는 생각을 할 수 있게 한다. 그렇기 때문에 독자는

하고 있기 때문에, 독자는 기호를 해석¹⁵⁾하여 텍스트의 뜻을 알게 된다는 관점이 될 수 있다. 삼분법에서 보면, 독자는 기호가 지시하는 대상을 알기 위해서 해석 활동을 해야 한다. 이 해석은 기호의 개념(지시 대상)과 독자가 해석한 뜻이 일치하지 않는다는 것을 의미하는 것이기도 하다.

기호에 대한 관점은 해독을 어떻게 해야 하며, 텍스트의 뜻 알기에 어떻게 접근할 것인가 하는 문제와 관련이 있다. 그 동안의 기호 해독에 대한 관점은 소쉬르의 관점을 주로 수용하여 이루어졌다고 할 수 있다. 소쉬르는 기호의 기표와 기의 관계를 자의적이고 사회적이라고 본다. 이것은 기표와 기의 사이의 인위적인 관계에 주목한 것으로, 어휘의 학습을 강조하는 결과를 가져왔다. 즉 기호의 개념은 사회적 약속에 의하여 결합되어 있는 것이기 때문에, 기표와 기의를 연결하기 위한 의도적인 노력이 필요하다는 생각을 갖게 한다. 그래서 낱말 풀이는 텍스트 이해를 위한 중요한 활동으로 여겨졌다. 아울러 기호가 담고 있는 개념은 청각 영상(소리)을 통하여 인식된다는 관점에서 소리내어 읽기(낭독)를 강조하였다. 또한 기호는 구조적으로 체계화된 관계 속에서 개념이 드러난다는 관점에서 낱말의 관계를 파악하는 활동(예: 비슷한 말, 반대말 찾기)을 중요시하였다. 이런 구조적 관계의 강조는 텍스트의 전체 뜻을 구조화하여 이는 활동(예: 문단 나누기)을 강조하는 것으로 발전한다. 이러한 관점에서 텍스트 이해를 위한 해독 활동의 전제는, 읽기 전에 독자는 기호에 대한 개념을 미리 알고 있어야 한다는 것(소리내어 읽으면 개념이 즉각 인지된다는 점에서)과 기호의 사회적 속성 때문에 기호가 담고 있는 개념이 고정되어 있다고 보는 것이다. 그러나 읽기에 임하고 있는 독자는 기호에 대한 개념을 모두 알고 있지 못할 뿐만 아니라, 기호의 개념이 텍스트 속에서 고정되어 쓰이

기호(텍스트)를 청각 영상화하기 위하여 소리내어 읽으면 기의(내용)를 인식할 수 있게 된다는 생각을 가능하게 한다. 이것은 어린이의 언어 발달에서 아동의 개념 형성은 주위 사람들의 음성을 통하여 이루어졌기 때문에 낱말을 청각 영상의 형태로 지각하여 개념을 인식한다는 생각은 타당성을 갖는다. 그러나 글자를 소리내어 읽을 수 있지만 내용 이해가 잘 되지는 않는 경우에 대한 합리적 설명을 제시하지는 못한다.

- 15) 기호를 해석한다는 관점은 퍼스와 오그덴과 리차즈가 다같이 동의하다. 퍼스는 기호 작용에서 해석소를 통하여 해석하여 해석체를 만든다는 인식을 가졌으며(주경복, 1995), 오그덴과 리차즈도 기호와 대상과의 관계로부터 지시 대상을 드러내게 하기 위해서는 해석이 필요하다고 본다(김봉주 역, 1986:45~71)

지 않는 경우도 많다. 텍스트 이해와 관련하여 낱말 풀이(어휘 지도)를 강조하지만, 낱말 풀이는 현실적으로 텍스트 뜻 알기에는 직접적으로 작용하지 못하는 면이 있다. 텍스트 맥락과 독자의 상황에 따라 어휘의 개념이 달라지기 때문이다. 이런 점에서, 소쉬르의 이분법적인 관점은 문제점을 내포하고 있다.

삼분법을 해독과 관련하여 생각하여 보면, 독자는 기호가 지시하는 대상(개념)을 알기 위해서는 해석을 해야한다. 해석은 기호 해독 과정에서 기호가 지시하는 대상(개념)을 알기 위한 '기제(機制)'를 사용해야 함을 의미한다. 해독에서 독자가 사용하는 기제는 독자의 배경지식이나 다른 독자의 설명 또는 다른 텍스트의 내용이 될 수 있다. 이 말은 기호의 개념을 알기 위해 독자는 텍스트 외부에 있는 다른 텍스트를 활용해야 한다는 것과 같다. 텍스트의 내용이 독자에게 친숙한 것이어서 기호가 쉽게 해독되는 경우에는 다른 텍스트가 필요하지 않을 수 있겠지만 그렇지 않을 경우에는 다른 텍스트의 활용은 필연적일 수밖에 없다. 텍스트가 독자에게 낯선 경우 다른 텍스트를 활용할 수 없게 된다면 해독은 이루어질 수 없다. 이러한 경험은 누구나 하는 일이다. 그렇기 때문에 독자는 기호를 해독하여 뜻을 알기 위한 활동에서 다중 텍스트를 활용해야 한다. 요컨대, 삼분법의 관점에서 해독(해석)은 다른 텍스트들과의 상호텍스트성을 바탕으로 해야한다는 것이다. 이렇게 되면 이분법에서 제기되는 문제는 해결된다고 할 수 있다.

텍스트의 속뜻은 텍스트 속에 함축되어 있다. 텍스트에 함축된 속뜻을 알기 위해서는 속뜻을 풀이해 내어야 한다. 속뜻 풀기는 독자에 의하여 다양한 방향으로 이루어진다. 텍스트의 속뜻 풀기에 대한 접근은 해석학에서 적극적으로 이루어졌다. 해석학에서는 텍스트가 내포하고 있는 속뜻을 어떻게 찾아내고, 찾아낸 속뜻을 어떻게 해야할 것인가에 관심을 갖는다. 해석학에서 보면, 텍스트의 속뜻 풀기는 몇 가지 관점을 갖는다. 술라이어마허는 속뜻 찾기를 문법적 해석과 심리적 해석으로 나누었다. 문법적 해석은 텍스트 구성 내용 자체에서 속뜻 풀기를 하는 것이고, 심리적 해석은 필자의 사상을 중심으로 속뜻 풀기를 하는 것이다(강돈구, 2000). 허쉬의 경우는 텍스트의 속뜻을 의미와 의의를 구분하여, 의미는 필자가 텍스트를

통하여 드러내려고 한 것이고, 의의는 독자가 텍스트 내용에 부여한 것으로 본다(이경순 역, 1994). 가다머는 텍스트의 속뜻이 독자의 선입견에 의하여 결정되며, 텍스트를 해석해 오고 있는 독자가 속해 있는 집단의 전통에 영향을 받는다고 말한다(이한우 역, 1999). 이 관점은 텍스트의 속뜻을 풀기 위해서는 독자와 독자가 속한 사회, 즉 다른 텍스트를 고려해야 한다는 것으로 볼 수 있다. 이렇게 본다면, 텍스트의 속뜻은 필자와 텍스트, 독자, 다중 텍스트의 요인을 함께 고려하여 풀어야 한다는 것을 알 수 있다. 필자, 텍스트, 독자, 다중 텍스트는 각각의 관점에 따라 텍스트의 속뜻이 달라질 수 있기 때문이다.

속뜻에 대한 교육적인 접근 방식은 어느 한 관점에 의하여 주도되어 온 면이 있다. 필자의 요인이 중요시 되어 필자와 관련하여 텍스트의 속뜻을 풀이하려고도 하였고, 텍스트를 중심으로 텍스트 내용 요소간의 유기적인 관계 속에서 찾으려고도 하였으며, 독자의 관점에서 독자의 의도와 목적, 상황에 따라 속뜻을 풀이하려고도 하였다. 텍스트의 속뜻은 어느 한 관점에서 완전한 형태로 존재하지 않는다. 그 깊이와 폭을 한정할 수 없기 때문이다. 따라서 텍스트 속뜻 풀이에 대한 접근에서는 어느 한 가지만을 강조한다는 것은 타당하지 못할 수도 있다. 때문에 속뜻 풀기에서는 다양한 속뜻을 찾거나 폭넓고 깊이 있는 속뜻을 찾을 수 있도록 해야 한다.

요약하면, 텍스트가 포함하고 있는 내용은 뜻과 속뜻으로 구분된다. 독자는 텍스트 이해 과정에서 뜻을 알고, 속뜻을 풀어내야 한다. 텍스트의 뜻은 기호를 해독(해석)하여 알 수 있고, 속뜻은 필자의 의도나 텍스트의 구성 내용, 독자와 다른 텍스트의 관점을 활용하여 풀이할 수 있다. 그러나 독자가 텍스트를 이해한다는 것은 텍스트의 뜻을 알고 속뜻을 풀이하는 것만을 의미하는 것은 아니다. 텍스트의 속뜻을 풀이한 후, 이 속뜻을 마음속으로 받아들여 재구성하여야 한다. 즉 독자가 텍스트를 이해하였다고 할 경우에는 속뜻을 마음속에 받아들여 깨닫게 된 것을 의미한다.

독자의 텍스트 이해 과정에서 텍스트의 속뜻을 어떻게 학습자가 처리해야 하는지는 교육적으로 중요한 의미를 갖는다. 학습자가 학습의 결과로 무엇을 얻어야 하는 것과 관련되기 때문이다. 텍스트 이해에 대한 교육에서는 텍스트의 속뜻을 받아들여 깨닫게 하는 활동도 중요하다. 따라서 텍

스트 이해의 과정을 기호를 통하여 뜻을 알고, 속뜻을 풀이한 다음, 속뜻을 깨닫는 과정으로 구분하고 세부 내용을 살펴본다.

2. 텍스트 이해의 과정 : 인식·해석·이해

텍스트 이해 과정에서는 독자가 속뜻을 자기화 하는 활동에 대한 구체적인 논의가 필요하다. 독자가 텍스트의 뜻과 속뜻을 인식하고 이를 바탕으로 자신의 생각을 구성하는 과정이 구체적으로 파악되지 않으면, 교육적인 접근은 이루어질 수 없다. 때문에 독자가 텍스트에서 속뜻을 자기화 하는 과정을 구체적인 활동으로 정리하여 본다. 이 과정을 텍스트의 뜻 알기인 '인식' 활동 단계와 속뜻 풀기인 '해석' 활동 단계, 깨닫기인 '이해' 활동 단계로 구분한다(김도남, 2001, 2002). 인식 활동은 텍스트와 독자가 직접적인 관계 속에서 이루어지는 것이고(within)과 해석은 텍스트와의 독자의 상호작용 속에서 이루어지고(inter), 이해는 텍스트에서 벗어나 독자의 마음속(inner)에서 일어난다. 이들 인식·해석·이해의 과정은 각기 텍스트 요인과 독자적인 요인, 그리고 다중 텍스트 요인이 함께 작용하여 이루어진다. 다시 말하면, 텍스트 이해 과정은 텍스트의 내용과 독자의 생각, 다른 텍스트의 내용 상호텍스트적 연결되어 독자의 마음속에 새로운 텍스트를 만드는 과정이다. 인식·해석·이해의 과정을 살펴보면 다음과 같다.

1) 인식

인식은 독자가 텍스트의 뜻을 아는 활동을 가리킨다. '인식'의 사전적 개념은 '사물을 분별하여 판단하여 아는 것'(표준국어사전)이고, 읽기 활동적 개념은 기호를 통하여 텍스트의 뜻을 지각·분별·판단하여 아는 것이다. 인식은 독자가 텍스트와 직접적인 관계 속에서 기호를 해독하고, 각 부분의 뜻을 연결하고, 장면 별로 뜻을 구분하여, 전체적인 텍스트의 뜻을 구조적으로 파악하는 것이다. 독자가 텍스트 뜻을 구조적으로 파악한다는 것은 텍스트 전체의 뜻을 마음속에 표상하는 것을 뜻한다. 인식 활동은 텍스트를 중심으로 이루어지지만 여러 요인이 함께 작용한다.

독해 연구에서 보면, 독자의 뜻 알기에는 독자의 요인과 다중 텍스트의

요인이 함께 작용한다. 독자의 요인에 대한 연구는 독자의 배경지식에 따라 텍스트의 뜻을 안 결과가 달라진다는 것을 보여준다. Bartlett(1932)의 '유령 이야기' 연구 이후, Bransford & Johnson(1972)의 '현대판 로미오와 줄리엣'과 '세탁기' 텍스트 독해 연구와 Pichert & Anderson(1977)의 '집'에 관한 독해 연구(노명완 외, 1988)는 독자의 요인이 텍스트 이해 과정에 중요하게 작용함으로 알려 주었다. Spivey(1988, 1997)의 다중 텍스트(multiple texts)를 활용한 담화 통합(discourse synthesis)에 대한 연구와 Hartnam(1991, 1995)의 다중 텍스트를 활용한 독자의 텍스트 읽기 과정에 대한 연구는 텍스트 내용 표상에서의 다중 텍스트의 역할을 알게 한다. 이들의 연구에서 알게 된 것은 텍스트 이해 과정에서 독자는 텍스트와 배경지식, 함께 제시된 다중 텍스트, 그 외의 다른 텍스트의 내용을 활용한다는 것이다. 다시 말하면, 독자의 뜻 알기는 텍스트와 독자, 다중 텍스트가 상보적으로 작용하여 이루어진다는 것이다.

독자의 인식 활동을 세부적으로 구분하여 보면, 세 가지로 나눌 수 있다. 첫째는 텍스트 중심으로 이루어지는 활동이고, 둘째는 다중 텍스트와 관련하여 이루어지는 활동이다. 셋째는 독자의 스키마를 활용하여 이루어지는 활동이다. 이들 세 가지 활동은 뜻 알기 과정에서 복합적으로 작용한다고 할 수 있다. Hartman(1991)의 연구에 따르면, 독자의 텍스트 내용 인식은 읽고 있는 텍스트 요인과 다중 텍스트 요인, 독자의 요인이 복합적으로 작용한다. 읽기 전·중·후의 활동과 독자에 따라 차이는 있었지만 모든 피험자들에게 나타나는 공통된 현상이었다. 이것은 텍스트의 뜻 알기에서 텍스트와 다중 텍스트, 독자의 요인이 상호텍스트적으로 작용함을 의미한다.

텍스트 중심의 뜻 알기는 텍스트의 기호를 해독(해석)하여 뜻을 축어적으로 이는 활동이다. 축어적인 뜻 알기는 독자가 텍스트의 사실적 내용을 마음속에 그대로 표상하는 활동으로, 텍스트에서 독자의 마음속으로 내용이 투영되는 활동이다. 이것을 독자 입장에서 보면 텍스트의 뜻을 마음속에 떠올리는 것이다. 그래서 이 활동을 '떠올리기'라 할 수 있다. 독자의 뜻 알기에서는 축어적으로 이는 것이 기본이 된다. 다중 텍스트를 활용한 뜻 알기나 스키마를 활용한 뜻 알기는 축어적인 뜻 알기를 바탕으로 이루어진

다. 이 축어적으로 뜻을 떠올리는 것은 기호를 해독(해석)하여 개념을 알고 구절, 문장, 문단의 뜻을 연결함으로써 이루어진다. 떠올리기는 독자가 하는 활동이기는 하지만 기호가 지시하는 것을 인식하기 때문에 텍스트에 의존하여 이루어진다. 그래서 독자는 텍스트가 나타내는 뜻을 떠올리기 위한 노력을 해야 한다. 그러나 독자의 뜻 떠올리기가 순수하게 기호의 개념만으로는 이루어지지 않는다. 기호는 공시적·통시적으로 축적된 개념을 포함하고 있기 때문이다.

다른 텍스트와의 관계 속에서 텍스트 뜻 알기는 다중 텍스트의 뜻을 모아 연결하여 뜻을 아는 것이다. 독자가 다중 텍스트의 뜻을 모아 텍스트 전체의 뜻을 아는 활동을 '모아 잇기'라고 할 수 있다. 독자의 의미 구성을 상호텍스트성에 기초하여 볼 때, 독자는 다중 텍스트의 뜻을 모아 이음으로써 의미를 구성한다. 텍스트의 기호는 그 기호가 사용된 다른 텍스트와 개념을 공유하는 관계에 있다. 즉 텍스트 자체가 상호텍스트적으로 여러 텍스트의 내용들과 관계를 바탕으로 이루어진 것이다. 그래서 독자는 개념을 공유하는 텍스트에서 뜻을 빌려와 모아 이어야 한다. 기본적으로는 어휘의 개념을 알기 위하여 다른 텍스트의 도움을 받아야할 뿐만 아니라, 텍스트에서 다루고 있는 전체적인 뜻을 알기 위해서 다중 텍스트를 활용한 상호텍스트적 연결은 필연적이다. 다중 텍스트에서 뜻을 모아 잇는 활동은 낱말이나 구절의 뜻 알기에서뿐만 아니라 문단이나 장면의 뜻 알기, 또는 글 전체의 뜻 알기에서 이루어진다. 독자가 텍스트의 뜻을 모아 잇는 활동은 뜻을 분명히 알게 해줄 뿐만 아니라 텍스트의 뜻을 넓고 세밀하게 알게 해준다. 때문에 능숙한 독자들은 텍스트의 이해를 위하여 의식적으로 다중 텍스트를 활용한다. 독자가 활용할 수 있는 다중 텍스트의 범위는 넓다. 언어적, 비언어적 자료들이 모두 포함된다. 신문, 방송, 잡지, 연극, 영화, 비디오, 텔레비전, 컴퓨터, 인터넷 등 모든 것을 활용할 수 있다. 이들 다중 텍스트는 텍스트의 뜻 알기에 필요한 사전지식을 제공하고, 독자의 의미 구성을 보충하거나 새롭게 하는 역할을 한다고 할 수 있다. 읽기 교육에서는 이러한 점을 고려하여 텍스트 이해를 위한 다중 텍스트의 활용에 대한 관점을 수용해야 한다.

스키마를 활용하여 뜻 알기는 독자가 이미 가지고 있던 인식 구조를 활

용하여 뜻을 아는 것이다. 스키마는 구조화된 내용 인식을 틀로, 일정한 구조를 가지고 있다. 그래서 독자가 텍스트의 내용을 특정한 방식으로 구조화하게 하고, 텍스트의 빈 칸(slot)을 채우는 역할을 한다. 또한 스키마는 텍스트의 기호가 선(線)적으로 제시하는 뜻을 입체적으로 인식할 수 있게 한다. 뜻 알기에서 스키마의 역할은 빈 칸을 채운다는 의미에서 '채우기'라 할 수 있다. 뜻 알기에서 스키마의 채우기 작용은 의도적으로 일어날 수도 있지만 무의도적으로 일어나기도 한다. 이 채우기는 배경지식을 바탕으로 하기도 있지만 다중 텍스트를 참조하여 한다고 할 수 있다. 스키마는 내용 스키마와 형식 스키마로 구분되는데, 형식 스키마가 이루고 있는 빈 칸의 경우, 독자의 배경지식이 이곳을 채우지 못한다면, 다른 텍스트의 내용을 참조하여 채우는 것은 당연하다.

요컨대 텍스트의 뜻 알기인 인식은 텍스트 중심, 다중 텍스트 중심, 독자 중심으로 구분할 수 있다. 즉 떠올리기, 모아 잇기, 채우기가 인식을 위한 구체적 활동이 된다. 인식 활동에서 이들 떠올리기, 모아 잇기, 채우기는 개별적으로 이루어지지 않는다. 독자에 따라 어느 하나에 무게 중심이 놓일 수 있지만 모두 함께 일어난다¹⁶⁾. 텍스트의 뜻 알기는 이들이 상보적으로 작용하여 이루어진다. 이 말은 독자의 텍스트의 내용 인식은 텍스트 요인과 독자의 배경지식, 그리고 다른 텍스트의 요인이 상호텍스트적으로 결합되어 이루어진다는 것이다.

2) 해석

독자가 텍스트의 뜻을 아는 것만으로 텍스트에 대한 깊이 있는 이해가 이루어질 수 없다. 텍스트의 이해를 깊이 있게 하기 위해서는 속뜻을 풀어나가야 한다. 텍스트의 속뜻을 풀어나가는 활동이 해석이다. 텍스트의 속뜻은 텍스트에 접근하는 관점에 따라 다양하다. 이 속뜻은 독자가 텍스트를 이해할 수 있게 하는 중요한 단서가 된다. 때문에 독자는 텍스트를 이해하기 위해 속뜻을 풀어나가야 한다. 독자가 속뜻을 풀어 내기 위해서는 해석의 기

16) Hartman(1991)의 연구를 보면, 다중 텍스트를 읽는 8명의 학생 모두는 텍스트를 읽는 과정에서 텍스트 내적 요인과 다른 텍스트 요인 그리고 독자의 의 요인이 함께 작용함을 보여 주고 있다. 그러나 각각의 작용 비율은 모두 달랐다.

제를 이용하여 텍스트의 뜻을 분석하고, 비교하고 종합해야 한다. 풀어진 속뜻은 독자가 어떤 의도와 관점에서 어떤 기제를 활용하였느냐에 따라 달라지게 된다.

텍스트의 속뜻 풀기에 작용하는 기제는 여러 가지가 나눌 수 있다. 이들 요인을 해석학이나 문학비평에서 보면, 텍스트의 속뜻 풀이를 위한 관련 기제는 필자의 의도, 텍스트의 내용, 독자의 의도, 다중 텍스트 등이다. 이들 요인 중에서 필자와 텍스트 요인을 함께 묶어보면 텍스트의 속뜻을 풀기 위한 기제를 활용한 접근도 세 가지로 구분할 수 있다. 텍스트를 중심으로 한 접근과 다중 텍스트를 활용한 접근, 독자를 중심으로 한 접근이 그것이다.

텍스트 중심의 속뜻 풀기는 텍스트 내에서 속뜻을 풀이하는 방식이다. 이것은 텍스트에 의존하여 속뜻을 풀이하는 방식으로 속뜻을 찾는 것이다. 즉 텍스트에 깊이 들어 있는 속뜻을 찾아내는 것과 같다. 그래서 속뜻 '찾기'라 할 수 있다. 텍스트의 속뜻 찾기는 필자의 생각을 알아봄으로써 텍스트의 속뜻을 찾는 방식과 텍스트의 각 부분의 뜻 관계를 분석함으로써 찾는 방식으로 나눌 수 있다¹⁷⁾. 필자 중심의 속뜻 찾기는 텍스트를 통하여 필자가 드러내려고 한 것이 무엇인가를 알아보는 것이다. 필자와 관련하여 텍스트의 속뜻을 생각하여 보면, 텍스트의 속뜻은 필자의 고유한 사상일 수도 있고, 관점이나 목적, 주장, 신념이 될 수도 있다¹⁸⁾. 필자가 글을 쓴다는 것은 특정한 생각을 나타내려고 한 것이 있게 마련이다. 이것을 찾아내는 것이다. 텍스트 각 부분의 뜻 관계를 분석하여 속뜻을 풀이하는 것은 텍스트 자체가 드러내는 속뜻을 찾는 것이다. 필자와 관계없이 텍스트 자체가 지니고 있는 속뜻을 찾아내는 것이다. 독자가 읽는 대부분의 텍스트들은 필자와 관계없이 읽혀지고 속뜻이 풀이된다. 즉 텍스트의 낱말이 상

17) 슐라이어마허는 텍스트의 해석 방식을 심리적인 해석과 문법적인 해석으로 나누었는데, 심리적인 해석은 필자의 사상을 찾는 것이고 문법적인 해석은 텍스트 기호들 사이의 통일된 의미를 규정하는 것이다(강돈구, 2000). 허쉬는 필자 의도한 의미와 독자가 풀이하는 의미로 나누었다. 의미는 필자가 의도한 것으로 한 가지 밖에 없으며, 의의는 독자에 따라 다양할 수 있다고 한다(이경순 역, 1994:26)

18) 필자의 의도나 사상을 중심으로 속뜻을 찾는 방식은 필자가 쓴 다른 텍스트나 필자와 관련된 다른 텍스트를 활용한다는 관점에서 다중 텍스트의 활용에 속한다고 할 수 있다.

정하는 것이나 텍스트 각 부분의 뜻들의 유기적 관계를 따져 봄으로서 찾아내는 것이다.

다중 텍스트를 활용한 속뜻 풀이는 텍스트의 뜻을 바라보는 여러 관점을 적용하여 봄으로써 속뜻을 풀이하는 방식이다. 독자는 텍스트의 뜻을 다른 텍스트에서 제공하는 관점으로 바라봄으로써 텍스트의 속뜻을 풀어낼 수 있다. 이 풀이 방식은 텍스트의 뜻에 여러 텍스트의 관점을 관계지어 봄으로써 이루어진다. 관계짓는다는 것은 텍스트의 뜻을 특정한 관점과 엮어 봄으로써 풀이하는 것이다. 그래서 이 풀이 방식을 '엮기'라고 명명하여 본다. 엮기는 독자가 텍스트의 속뜻을 풀어내기 위해 다중 텍스트의 주장, 생각, 의도, 관점 등을 활용하여 텍스트의 속뜻을 풀이하는 것이다. 다중 텍스트를 활용하는 관점은 이미 풀이된 속뜻을 고려하는 것도 포함된다. 엮기의 관점에서 보면, 속뜻은 참조하는 다중 텍스트에 따라 달라진다고 할 수 있다.

텍스트의 속뜻 풀기에서 독자 중심의 접근은 최근에 주목받고 있는 방법이다. 독자는 읽기의 주체로서 독자의 의도와 목적, 필요에 따라 텍스트의 속뜻을 정할 수 있다는 것이다. 독자 중심 접근에서의 속뜻은 상황에 따라 결정된다고 할 수 있다. 텍스트 해석에 대한 가다머나 하버마스, 로티와 같은 이들의 생각이 이를 대변한다¹⁹⁾. 독자의 속뜻 풀기는 독자의 관점에서 속뜻을 제시하는 것으로 볼 수 있기 때문에 속뜻 '내기'라 할 수 있다. 속뜻 내기는 독자가 텍스트에 속뜻을 부여하는 것이다. 독자의 속뜻 내기는 독자가 텍스트의 의미를 바라보는 관점이나 목적 따라 텍스트의 속뜻을 규정하는 것이다. 속뜻 내기는 텍스트의 의미에 대한 독자의 접근 관점에 의하여 활동 내용과 방법이 달라진다. 독자가 자신의 기존 신념을 바탕으로 속뜻을 풀이할 수도 있고, 현재적 목적을 가지고 속뜻을 풀이할 수도 있다. 신념을 바탕으로 하는 접근 방식은 텍스트의 의미를 자신의 신념에 비추어 비판적으로 검토함으로써 속뜻을 내는 것이 되고, 목적을 가지고 풀이한다면 독자의 상황에 맞추어 속뜻을 내는 것이 될 것이다.

독자가 텍스트의 속뜻을 풀이하는 해석 활동은 여기서 구분한 것처럼 텍

19) 텍스트 해석에 대하여 가다머는 선입견과 전통을 하버마스는 비판적 이성율, 로티는 독자의 필요성(손유택 역, 1997)을 강조하지만 이들은 모두 독자의 입장을 중시한다는 공통점을 갖는다.

스트나 독자, 다중 텍스트의 관점에 의하여 이루어진다. 이들을 더 세분하여 접근하면 시대적, 문화적, 상황적 요인에 의하여 속뜻이 풀이 될 수 있는 면도 있으나 이들은 다중 텍스트의 관점으로 수렴할 수 있다. 하나의 텍스트에 대하여 이러한 해석 요인을 함께 적용하면 텍스트의 속뜻은 다양하게 풀이될 수 있다. 텍스트의 속뜻을 풀이하기 위하여 어떤 관점을 적용하는가는 독자의 상황에 의하여 결정된다고 할 수 있다. 독자의 텍스트 이해는 이러한 속뜻 풀이 활동에 이어서 찾아낸 속뜻을 마음속으로 받아들이는 활동으로 이루어진다.

3) 이해

텍스트 속뜻을 풀이하는 것만으로 텍스트 이해 활동이 끝날 수도 있지만 그렇게 되었을 경우 텍스트를 읽는 가치는 크지 않다. 텍스트의 속뜻을 독자가 어떤 방향으로든 처리하여야만 의의가 있다. 텍스트의 이해가 의의 있으려면 텍스트의 속뜻이 깨달아 독자의 생각으로 자리잡도록 하는 이해(understanding)로 설명하는 것이 타당하다. 텍스트의 속뜻 풀이 이후에 독자가 속뜻을 어떻게 하여야 하는가는 접근 관점에 따라 다르다. 지금의 읽기 교육에서는 텍스트의 속뜻 풀이와 속뜻의 처리에 대하여 소극적이다. 즉 독자의 독해를 내용 표상에 집중함으로써 속뜻 풀이와 이의 처리를 독자에게 맡기고 있다. 문학 교육의 관점에서도 이와 비슷하다. 문학교육이 비평가가 하는 일과 비슷한 것이 되어야 한다는 비평적인 관점(구인환 외, 1999:347~358)에서는 텍스트의 속뜻에 대한 가치 평가를 해야한다고 보며, 반응적 관점(경규진, 1993)은 독자를 중심으로 주관적인 속뜻 풀이와 처리(심화하기)를 강조한다. 비평적 관점이 독자가 속뜻을 평가해야 한다고 본다면, 반응적 관점은 속뜻을 텍스트나 필자, 다른 텍스트와 관계없이 독자의 입장에서 속뜻을 찾고 정당화해야 하는 것으로 본다. 그러나 이해(understanding)를 독자가 텍스트의 속뜻을 타당성 있게 마음속으로 받아들이야 자기화하는 것으로 설명할 수도 있다. 특히 교육의 관점에서의 텍스트 이해는 속뜻을 독자가 자기화 함으로써 변하게 될 독자의 생각, 즉 마음과 관련하여 논의되어야 한다. 그러므로 '이해'에 대한 논의는 독자의

생각을 재구성하고, 새롭게 구성된 생각을 공고히 하는 방향으로 이루어져야 한다.

이 이해의 활동은 앞의 인식·해석 활동과는 다른 점을 갖는다. 독자는 마음 속에 있는 속뜻을 자기화하는 과정과 관련되기 때문이다. 텍스트와의 관계가 아니라 기존에 가지고 있는 생각과의 관계이다. 그런 면에서 이 이해의 활동은 독자 마음속에서 성찰적 자기 반성을 통한 깨닫기라고 할 수 있다. 독자의 텍스트 속뜻 깨닫기는 독자의 내적 대화의 활동을 거쳐 이루어진다. 텍스트의 속뜻은 독자가 이미 생각하고 있던 것일 수도 있고, 다른 것일 수도 있다. 이런 속뜻을 깨달아 자기화 하기 위해서는 자신의 생각과 견주어 보는 내적 대화와 성찰적 사고 활동을 함으로써 가능하다. 즉 깨닫기는 내적 대화를 통하여 합의하는 것이다. 이 합의는 가다머에 따르면 상호주관성을 바탕으로 한 진정한 대화를 통해 이루어지며(이한우 역, 1999:179~190), 하버마스에 따르면 이성에 의한 비판을 통하여 이루어진다(김영한, 1993:342~353). 결국 깨닫기는 독자가 텍스트의 속뜻과 의견 일치를 이룸으로써 생각을 재구성하는 것이다.

독자의 깨닫기도 몇 가지 활동으로 나눌 수 있다. 첫째는 텍스트의 속뜻을 그대로 독자의 생각으로 받아들이는 것이다. 독자는 텍스트의 속뜻에 해당하는 생각을 가지고 있지 않을 경우, 텍스트의 속뜻을 그대로 받아들여야 한다. 이것은 몰랐던 것을 새롭게 알게 되었다는 의미에서 '깨치기'라 할 수 있다. 깨치기는 독자가 텍스트의 속뜻에 순응하는 이해 활동이라 할 수 있다. 이 활동은 독자가 텍스트의 속뜻에 깊이 공감할 경우에 속뜻을 독자의 마음속으로 내면화하는 것이다. 이 내면화는 독자가 텍스트의 속뜻에 동의하고, 이를 적극적으로 지지하는 관점에서 속뜻을 자신의 생각으로 받아들이는 것이다. 깨치기는 독자가 텍스트의 속뜻과 관련된 생각을 가지고 있지 않고, 속뜻이 타당하다고 여길 때 일어난다. 이러한 깨치기는 독자가 전적으로 텍스트의 속뜻에 의존하여 자신의 생각을 마련하는 것을 의미한다.

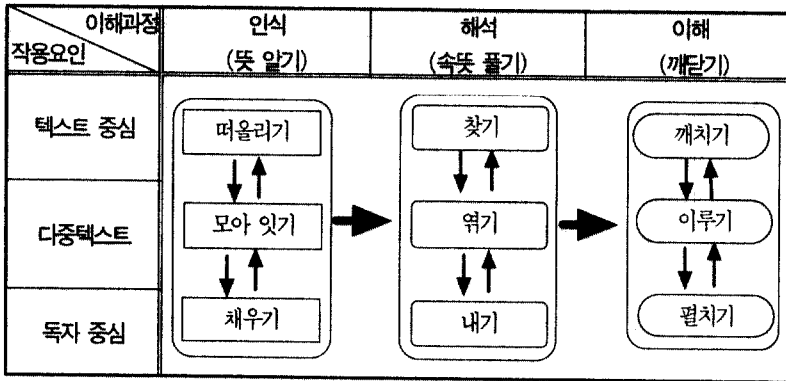
둘째는 텍스트의 속뜻을 바탕으로 독자의 생각을 새롭게 구성하는 것이다. 즉 속뜻과 독자의 생각이 융합하여 하나의 생각을 새롭게 이루는 것이다. 이 활동을 이루기 '이루기'라고 이름 붙여 본다. 독자가 생각을 새롭게 이루는 방식은 두 가지로 나눌 수 있다. 하나는 텍스트에서 풀이해 낸 속

뜻이 독자의 생각과 비슷한 것이나 독자가 생각하지 못한 부분을 포함하고 있는 경우이다. 이 때 독자가 깨닫는 방식은 속뜻을 활용하여 자신의 생각을 정밀하게 하거나 넓히는 것이다. 독자는 자신의 생각이 분명하지 못하거나 부분적 또는 편협한 것일 때, 텍스트의 속뜻과의 상호 작용을 통하여 자신의 생각을 재구성하는 것이다. 독자는 어떤 점에서 자신의 생각이 미흡하고 좁았는지를 성찰하여 봄으로써 생각을 정교화하고 확장할 수 있다. 이러한 정교화를 통한 생각의 확장은 독자에 따라 다르겠지만, 많이 이루어지는 이해 활동이라고 할 수 있다. 또 다른 하나는 텍스트의 속뜻과 독자가 가지고 있던 생각이 차이가 있을 경우, 독자는 텍스트의 속뜻과의 내적 대화를 통하여 자신의 생각을 새롭게 재구성하는 것이다. 이 경우 독자는 텍스트의 속뜻과 자신의 생각이 내적 대화의 과정에서 융합시켜 새로운 생각을 구성한다. 속뜻과 생각의 융합은 진정한 대화를 통한 의견의 일치로서 독자의 생각이 질적으로 달라지는 것을 의미한다. 이 이루기는 이해의 최고 수준이라 할 수 있다.

셋째는 독자가 깨달은 생각을 적용(application)함으로써 공고히 하는 것이다. 독자는 깨달은 생각을 실행하여 봄으로써 확인할 수 있게 된다. 그런 의미에서 '펼치기'라 할 수 있다. 독자는 이해 결과로 얻은 생각을 점검하고, 이를 현실 속에서 확인하는 것이 필요하다. 자신의 생활 속에서 확인하게 되면 깨달은 생각을 분명히 할 수 있다. 펼치기 방법은 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 깨달은 생각으로 대상(세상)을 봄으로써 대상을 새롭게 인식하는 것이다. 텍스트를 이해했다는 것은 대상을 볼 수 있는 새로운 시각을 얻었다는 것으로 대상을 새롭게 이해할 수 있는 능력이 생겼음을 의미한다. 독자는 텍스트를 통하여 깨달은 것을 대상에 적용함으로써 자신의 생각을 넓히고 견실하게 할 수 있게 된다. 둘째, 새로운 생각을 드러내어 표현하는 것이다. 표현은 깨달은 생각을 점검할 수 있게도 하지만, 새로운 생각을 정교화하고 넓히기도 한다. 표현은 다른 사람과의 적극적인 대화는 물론 글로 자신의 생각을 드러내는 것일 수도 있다. 이들 생각 펼치기 활동은 독자의 능력에 따라 그 수준의 폭이 다르겠지만 누구에게나 필요한 활동이다. 책을 읽고 단순히 내용만을 알고 자기화하는 것에서 그 치기보다는 새롭게 이룬 생각을 바탕으로 새롭게 대상을 바라보고 생각을

정리하고 표현하는 활동이 필요하다. 그렇게 함으로써 깨달은 생각을 공고히 할 수 있다.

독자의 이러한 텍스트 이해 과정은 텍스트와 독자와 관련된 다른 텍스트들의 상호작용을 바탕으로 이루어진다. 독자가 텍스트를 이해한다고 하였을 때, 오로지 텍스트와 독자의 상호작용만으로 텍스트의 이해가 이루어진다는 것은 어려운 일이다. 그렇기 때문에 독자의 의미 구성은 다중 텍스트의 내용들이 상호텍스트적으로 구성될 수밖에 없다. 아무리 뛰어난 독자라도 텍스트의 내용 이해를 단일 텍스트에 한정하여 할 수는 없다. 지금까지의 텍스트 이해 과정에 대한 논의를 정리하면 아래 그림과 같다.



[그림 1] 텍스트 이해 활동 과정 모형

3. 독자의 내적 텍스트 구성

독자는 읽기 과정에서 마음속에 의미를 구성한다. 이 의미들이 내적 텍스트(inner text)를 이룬다. 이 내적 텍스트는 텍스트 이해 과정에 따라 다르다. 독자는 인식·해석·이해하는 각 과정에서 마음속에 내적 텍스트를 구성한다. 텍스트 이해 과정에 따른 이들 내적 텍스트는 그 성격이 서로 다르다. 인식 활동에서는 텍스트에 충실하여 그 뜻을 구조화하여 구성한 것이고, 해석 활동에서는 텍스트에 함축되어 있는 속뜻을 풀이하여 구

성한 것이다. 그리고 이해 활동에서는 독자가 텍스트의 속뜻을 깨닫게 됨으로써 구성한 것이다. 이들 내적 텍스트는 텍스트 이해 과정에 따라 '인식 텍스트'·'해석 텍스트'·'이해 텍스트'라고 할 수 있다(김도남, 2002). 이들을 구체적으로 보면 다음과 같다.

1) 인식 텍스트의 구성

인식 텍스트는 독자가 텍스트의 뜻을 마음속에 표상한 것이다. 독자는 선적으로 배열된 기호를 해독하여 텍스트의 뜻을 마음속에서 입체적으로 구성한다. 이 인식 텍스트는 독자가 텍스트와 직접 관계하여 텍스트를 읽는 과정에서 구성된다. 인식 텍스트의 구성을 비유적으로 표현하면, 집의 구매자가 집을 살 때 집의 구조와 공간을 아는 것과 같다. 독자는 텍스트라는 집을 알아보기 위해 기호라는 대문을 열고 집안으로 들어간다. 구매자는 집의 구조와 생김새를 알아보기 위하여 각 부분을 살살이 살핀다. 각 부분의 기능과 구조에 대한 사전 지식을 가지고 확인하기도 하고, 새로운 것은 만져보고 두드려 보아야 하며, 잘 모르는 것은 물어 보고, 다른 집의 것들과 비교하여 본다. 그렇게 하여 집 전체를 살피고 나면 집의 전체적인 구조와 공간을 알게 된다. 독자는 구매자와 같이 텍스트와 직접 관계하면서 텍스트 속에 들어가 텍스트의 각 부분의 뜻을 알아보고 전체의 뜻의 구조화하여 마음속에 그리게 된다. 독자의 마음속에 구조화된 뜻이 인식 텍스트이다.

이 인식 텍스트는 텍스트의 기호 해독(해석)을 통하여 구성된다. 독자가 인식 텍스트를 구성하기 위해서는 텍스트 요인과 다중 텍스트 요인, 독자 요인을 함께 활용해야 한다. 그렇게 할 때 독자는 텍스트의 뜻을 충실하게 마음속에 표상할 수 있게 된다. 텍스트의 뜻을 충실하게 알기 위해서는 텍스트의 각 부분의 뜻을 연결하고 비판적으로 검토하고, 조직하여야 한다. 인식 텍스트를 구성하기 위하여 뜻을 개요 형식으로 구조화하던가 도식화하는 것이 필요하다. 부분적으로는 비교대조나 원인 결과, 문제 해결과 같은 구조를 사용하여 뜻을 입체적으로 표상해야 한다. 이것은 인식 텍스트의 구성이 독자의 역동적 활동을 통하여 이루어짐을 의미한다.

인식 텍스트 구성 방법을 읽기의 인지적 접근과 관련하여 살펴보면 세

가지로 나눌 수 있다(Thomas, 1996:193~196). 첫째는 명제표상이론이다. 텍스트의 각 부분의 뜻을 명제 단위로 범주화하여 일정한 도식(graphic)으로 독자의 마음속에 표상하는 방식이다. 위계적인 수지도 모양으로 도식화할 수도 있고, 개요 표, 벤다이어그램, 의미 맵 등의 도식으로 표상할 수도 있다. 이런 방식은 인식 텍스트의 구성을 텍스트에 충실하게 하는 방식이 될 수 있다. 둘째는 스키마 이론이다. 독자는 텍스트의 뜻을 이미 가지고 있던 내용·형식 스키마를 바탕으로 구성하는 방식이다. 독자가 가지고 있는 전국적 인지 구조²⁰⁾는 뜻으로 채워질 구조화된 틀을 형성한다. 독자는 텍스트의 뜻을 이 구조 틀에 채워 넣음으로써 텍스트의 뜻을 인식하는 것으로 본다. 형식 스키마는 뜻이 들어갈 칸(slots)들을 형성하는데 독자는 이 칸을 텍스트의 뜻으로 채우게 됨으로써 인식 텍스트를 구성한다. 읽고 있는 텍스트의 내용이 스키마가 만든 칸에 들어갈 뜻을 제공하지 못하면, 독자는 배경지식이나 다른 텍스트에서 내용을 빌려와 채우게 된다. 셋째는 심상이론이다. 텍스트의 기호가 지시하고 있는 뜻을 이미지의 형태로 마음속에서 구성하여 인식하는 방식이다. 독자는 텍스트를 읽으면서 텍스트의 기호를 통하여 심상을 마음속에 그리게 된다. 이 심상들은 시간적이거나 공간적, 또는 논리적인 차원에서 그려지게 마련이다. 독자가 마음속에 그리게 되는 심상은 텍스트가 다루고 있는 내용에 따라 다른 형태를 가진다고 할 수 있다. 심상이론은 스키마의 영향을 받아 이루어지는 것이라고 할 수 있는 면도 있다. 그러나 독자는 꼭 스키마가 아니더라도 텍스트의 내용을 마음속에 이미지의 형태로 그리게 됨으로써 텍스트의 뜻을 알게 된다고 할 수 있다.

독자의 인식 텍스트 구성은 단일 텍스트만으로 이루어지는 것이 아니다. 명제표상이론의 측면에서 텍스트의 뜻을 명제로 범주화하여 도식 구조로 나타내기 위해서는 다중 텍스트의 도움이 있어야 한다. 각 부분의 뜻을 명제로 범주화하기 위하여 새 명제를 첨가하거나 대치하여야 하며, 명제를 구조적으로 도식화하는 과정에서 도식 구조의 각 부분에는 다른 텍스트의 명제들이 첨가되어야 한다. 스키마의 이론도 스키마가 마련하여 놓은 장소

20) 보그랑데와 드레슬러(1981)는 전국적인 인지 구조로 프레임, 스키마, 플랜, 스크립트 등을 들었다(이현호·김태욱 역, 1991:88).

를 채우는 과정에서 단일 텍스트와 배경지식 만으로 모든 것을 채울 수 없다. 다중 텍스트의 내용들이 함께 고려될 때 스키마가 만들어 놓은 빈 공간을 효과적으로 채울 수 있게 된다. 또한 심상이론에서도 마찬가지이다. 텍스트를 읽으면서 마음속의 심상을 전체적이고 연속적인 틀로 만들어 가기 위해서는 다른 텍스트의 참조가 필요하다. 어떤 텍스트라도 기호의 개념만으로 모든 대상을 완전하게 그려낼 수 없기 때문이다.

인식 텍스트 구성은 텍스트와 배경지식, 다른 텍스트의 의미들이 상호텍스트적으로 얹혀 이루어진다. 뿐만 아니라 독자가 마음속에 구성하는 인식 텍스트는 이들 방식이 종합적으로 작용하여 이루어진다고 할 수 있다. 텍스트의 내용에 따라 특정 방식이 주도적인 역할을 할 수 있으나 모든 읽기는 이들이 방식이 동시에 작용한다(Hartman, 1991). 인식 텍스트는 텍스트의 뜻으로 이루어지기 때문에 단일한 형식 구조를 가진 모습이라 할 수 있다. 인식 텍스트는 전체적으로 텍스트에 의존하여 이루어지며, 텍스트와 독자가 서로 긴밀하게 연결된 관계 속에서 구성된다.

2) 해석 텍스트의 구성

텍스트의 속뜻은 독자의 관점이나 외부적인 다른 관점들이 텍스트의 뜻과 상호 작용하는 과정에서 풀이된다. 풀이 된 속뜻들이 해석 텍스트를 구성한다. 텍스트의 속뜻은 독자의 관점이나 다른 관점들이 작용하여 풀이된 것이기에 논리적으로는 독자와 텍스트 사이에 존재한다. 집의 구매자 비유를 다시 사용하면, 구매자는 집의 구조를 표상하여, 집의 각 부분의 기능과 역할을 생각하여 보고, 각 부분의 공간이 어떻게 쓰일 수 있으며, 어떻게 사용할 때 효과적인지를 생각하여 본다. 그러면서 집주인의 말도 생각하여 보고, 자체의 기능도 따져보고, 살고 있는 집과 비교할 수도 있다. 또한 다른 집과도 비교하여 보거나 여러 사람의 의견을 되새겨 봄으로서 집의 공간들이 어떻게 쓰였고, 어떻게 쓸 수 있는지에 대하여 생각을 갖게 된다. 텍스트를 해석하는 것도 텍스트의 뜻을 마음속에 표상한 뒤에 이들의 글쓴이의 의도나 텍스트 자체가 드러내는 속뜻을 헤아려볼 수 있다. 또한 독자의 관점이나 다중 텍스트의 관점을 빌려 속뜻을 풀이하게 된다. 때문에 그 범위와 형태는 규정하기 어렵다.

해석 텍스트를 구성하고 있는 속뜻은 하나일 수도 있지만 여러 개이다. 텍스트의 속뜻이 필자의 의도에서 풀이될 수도 있고, 텍스트 자체나 독자의 의도를 중심으로 풀이될 수도 있기 때문이다. 독자가 텍스트의 속뜻을 풀이한다는 것은 이들을 함께 알아보는 것일 수도 있다. 때문에 텍스트의 속뜻은 하나로 한정되기 어렵다. 이것은 해석 텍스트의 내적 구성이 단일한 속뜻을 가지기보다는 여러 가지의 속뜻들이 함께 하고 있다는 것을 의미한다. 독자의 입장에서 보면, 자신의 관점으로 풀이한 속뜻은 하나 일 수 있다. 그러나 이것은 독자가 풀이한 속뜻일 뿐이다. 독자는 텍스트의 속뜻을 여러 관점에서 고려하지 않을 수 없다. 때문에 텍스트의 속뜻을 하나만 상정하기보다는 여러 관점에서 속뜻을 적극적으로 풀이해보는 것이 필요하다. 이렇게 풀이된 여러 속뜻으로 해석 텍스트를 구성하는 것이 이해를 위하여 바람직하다.

해석 텍스트가 한 가지 속뜻으로 구성될 때는 속뜻 차제가 여러 요인이 상호텍스트적으로 연결되어 구성되어 있다. 텍스트의 필자나 텍스트, 독자, 다중 텍스트의 요인들이 어우러져 구성되어 있다. 대개의 경우 이러한 속뜻들이 몇 가지가 모여 해석 텍스트를 구성한다. 이 경우에는 해석 텍스트의 구성이 몇 가지 형태를 갖는다고 할 수 있다. 첫째, 속뜻 풀이에서 드러난 속뜻을 경중에 관계없이 모두 고려하여 나열식으로 구성하는 것이다. 텍스트의 속뜻들이 이해 과정에서 선별되고 활용되기는 하겠지만 텍스트에서 드러나는 속뜻들이 어떤 것들이 있는지를 알아보기 위한 활동으로는 이러한 접근이 필요하다. 이해 텍스트를 고려하기 앞서 텍스트에 대한 다양한 속뜻 풀이를 확인하는 관점에서 이 방식 활용될 수 있다. 둘째, 속뜻들을 묶어 범주별로 구성하는 방식이다. 공통된 생각을 드러내는 속뜻을 묶어 범으로써 대강의 속뜻들의 갈래를 알 수 있다. 같은 범주에 속하는 것들을 묶던가 대표적인 것은 선정하여 해석 텍스트를 구성하는 방식이다. 텍스트에서 드러날 수 있는 속뜻의 범주를 확인함으로써 효과적인 이해의 활동에 도움이 된다. 셋째, 속뜻을 필요에 따라 선별하여 구성하는 방식이다. 독자는 여러 속뜻 중에서 타당성이 높은 것이나 독자가 필요로 하는 것을 골라 텍스트를 구성할 수 있다. 이 해석 텍스트 구성 방식은 독자에게 의미 있는 속뜻을 가려내어 구성하는 것이기 때문에 이해를 위해서는

바람직한 방법이 된다. 선별하여 해석 텍스트를 구성하기 위해서는 속뜻을 구분하여 선택하기 위한 기준이 요구되고 선택을 위한 판단이 있어야 한다.

해석 텍스트의 구성은 독자가 하나만의 속뜻을 찾아서 구성할 수도 있고, 여러 속뜻들을 모아서 구성할 수도 있다. 이 해석 텍스트를 구성하는 속뜻들은 텍스트의 뜻과 관점들이 상호텍스트적으로 짜여져 구성된 것이다. 텍스트의 속뜻은 순수하게 텍스트의 요인만으로 풀이될 수 있는 것이 아니기 때문이다. 그렇기 때문에 하나의 속뜻도 그 자체가 상호텍스트성을 가지지만, 해석 텍스트를 이루고 있는 속뜻들이 상호텍스트적으로 연결된다. 다중 텍스트의 여러 관점에서 제시된 속뜻들이 해석 텍스트를 구성하고 있기 때문이다. 이 해석 텍스트는 속뜻들이 서로 차이를 드러내면서 구성되어 있는 형태를 지닌다. 이 형태를 바흐친의 다성성의 개념을 빌려 설명하면, 여러 가지 텍스트가 제시하는 속뜻들이 각기의 목소리를 가지고 하나의 텍스트를 이루고 있는 것이다. 크리스테바의 관점에서 보면, 여러 속뜻들이 모자이크 형태로 모여서 해석 텍스트를 이루고 있다. 즉 해석 텍스트는 속뜻들이 합일된 형태로 존재하기보다는 짜집기의 형태를 이루고 있다.

3) 이해 텍스트의 구성

독자가 구성한 인식 텍스트와 해석 텍스트는 독자의 마음 가장자리에 위치한다. 가장자리에 위치한다는 것은 속뜻이 독자의 것으로 완전히 받아들여지지 않았음을 뜻한다. 즉 독자는 인식과 해석을 통하여 뜻과 속뜻을 알기는 하지만 이들은 독자의 생각으로 받아들여지지 않은 상태에 있다. 그렇기 때문에 해석된 속뜻은 독자의 마음속에 있지만 독자의 마음으로 존재하는 것이 아니다. 그래서 해석된 속뜻이 독자의 생각으로 자리잡는 과정이 필요하다. 이 과정이 이해이며, 이해의 결과 독자의 마음속에는 이해 텍스트가 구성된다. 이 이해 텍스트는 속뜻이 독자의 마음으로 자리잡은 것을 말한다. 다시 말하면 이해 텍스트는 텍스트의 속뜻이 독자의 생각(Idea : 지식, 정서, 관점, 신념, 세계관)이 된 것을 가리킨다.

독자가 텍스트의 속뜻을 자신의 마음속으로 받아들여 새롭게 재구성한

생각이 이해 텍스트인 것이다. 이 텍스트는 독자가 이해의 과정에서 자신의 생각을 발전적으로 새롭게 구성한 것이다. 독자는 이해의 과정에서 텍스트의 속뜻을 독자의 생각과 비교하여 보고, 속뜻과의 차이를 알게 된다. 이 차이를 내적 대화를 통하여 발전적으로 극복하는 함으로써 깨닫게 된 생각이 이해 텍스트이다.

이해 텍스트는 독자의 마음 중심에 존재하는 것으로 몇 가지 특징을 갖는다. 첫째는 독자의 마음속에서 내적 대화를 통하여 이루어진다. 독자의 이해 활동은 텍스트의 속뜻을 독자의 마음속으로 옮겨와 독자의 성찰을 바탕으로 이루어진다. 즉 독자는 텍스트의 속뜻과 자신의 생각을 반성하고 살핍으로써 새롭게 구성할 생각의 실마리를 찾게 되고, 이들 통하여 새로운 생각을 구성할 수 있게 된다. 하나의 속뜻이 필자나 텍스트(다중 텍스트)의 생각이라면, 독자는 이들 생각들과 상호 작용하는 대화를 하는 것이다.

둘째 이해 텍스트의 구성 요인은 다양하지만 그 요인은 융합되어 있다. 이해 텍스트를 구성하는 것은 텍스트의 속뜻과 독자의 생각뿐만 아니라 여러 요인이 함께 작용한다. 이들 요인들은 가다머가 말하는 진정한 대화를 통한 의견의 일치를 이루어(이한우 역, 1999) 하나의 생각을 이루고 있다. 즉 여러 텍스트가 상호텍스트성을 바탕으로 융합되어 있다. 때문에 이해 텍스트 내에서는 각 텍스트의 뜻과 속뜻은 그 고유의 성질을 가지지 않는다. 깨치기의 경우에도 텍스트의 속뜻을 그대로 받아들인 것이라고 할 수 있지만 독자의 마음속에서 독자의 생각으로 되었기 때문에 텍스트의 요인을 구분하려는 것은 무의미한 것이라 할 수 있다.

셋째, 이해 텍스트는 스키마와 같이 확장되고 변형되며, 다른 텍스트를 이해하는데 필요한 하나의 요인이 된다. 독자의 이해 텍스트는 새로운 생각을 접하게 되면 변하기도 하고, 새로운 것으로 바뀌기도 한다. 그렇게 됨으로써 새로운 텍스트를 이해하게 되면 새롭게 이해 텍스트를 구성하게 된다. 이러한 이해 텍스트의 변화는 독자가 어떤 텍스트와 관계를 형성하는가에 따라 달라진다. 또한 독자의 텍스트 이해 능력에 의하여 달라진다.

이해 텍스트는 단일 형태로 이루어져 있지만 내적인 구조는 인식과 해석의 과정에 함께 한 여러 텍스트가 상호텍스트적으로 연결되어 있다. 하나의 생각이지만 여러 요인들이 융합하여 하나의 고리(loop)를 형성하고 있

는 것이다(김도남, 2002b). 그러면서 독자의 마음속에 완성된 형태로 자리를 잡고 있다. 독자는 이 이해 텍스트를 구성하게 됨으로써 이해 과정의 한 주기를 마치게 된다. 이해 과정의 주기는 여기에서 끝나는 것은 아니다. 이해(comprehension)라는 것이 항상 과정에 있는 것이지 완결될 수 없는 것이기 때문이다. 그렇지만 독자는 이해의 과정 속에서 이해 텍스트를 마련함으로써 이해의 한 단계를 넘어 다음 단계로 나갈 수 있게 된다고 할 수 있다.

텍스트 이해 과정에서 독자가 마음 속에 구성하는 내적 텍스트는 다중 텍스트들이 서로 연결 관계를 형성하여 이루어진 것이다. 독자는 의식적으로 또는 무의식적으로 다중 텍스트를 연결한다. 텍스트 이해에서 이들 연결에 주목하는 것은 중요한 의미를 가진다. 텍스트 이해의 방향과 깊이를 이들이 결정하는 역할을 하기 때문이다. 텍스트 이해의 교육에서는 내적 텍스트와 내적 텍스트의 구성 과정에 관심을 가짐으로써 독자의 텍스트 이해를 보다 효과적으로 도울 수 있다. 다중 텍스트를 조절함으로써 텍스트의 뜻과 속뜻의 넓이와 깊이 뿐만 아니라 이해의 방향도 결정할 수 있기 때문이다.

III. 결론

독자의 텍스트 이해는 내적 텍스트의 구성으로 이루어진다. 독자의 내적 텍스트는 상호텍스트성을 바탕으로 이루어진다. 독자가 구성하는 내적 텍스트는 텍스트의 이해 과정에 따라 달리 만들어진다. 독자의 텍스트 이해의 과정은 텍스트의 뜻을 아는 인식 활동 단계와, 속뜻을 풀이하여 내는 해석 활동 단계, 속뜻을 깨달아 자기화 하는 이해 활동 단계로 나누어진다. 독자는 이해 과정에서 마음속에 인식 텍스트, 해석 텍스트, 이해 텍스트 등의 내적 텍스트를 구성한다. 독자가 마음속에 구성하게 되는 내적 텍스트는 텍스트, 독자, 다중 텍스트의 요인들이 상호 연결되어 구성된다.

독자가 구성하는 내적 텍스트는 독자의 마음속에 구성되는 것으로써 독자의 생각과는 불가분의 관계를 형성하게 된다. 때문에 텍스트 이해는 독

자의 생각에 영향을 주어 마음의 변화를 이끈다. 마음의 변화는 독자의 내적 성장을 가져온다. 독자의 내적 성장은 읽기 교육이 추구하는 궁극적인 목표가 될 수 있다. 읽기 교육의 관점에서 독자의 내적 텍스트에 관심을 갖는 것은 그것이 읽기 교육의 올바른 실천과 관계되기 때문이다. 텍스트 이해 교육에서는 독자가 구성하는 내적 텍스트의 상호텍스트적 특성을 인식하고, 내적 텍스트의 상호텍스트성을 도울 수 있는 다중 텍스트를 효과적으로 구성할 필요가 있다. 의도적인 다중 텍스트의 구성이 텍스트 이해를 증진시킬 수 있기 때문이다.

텍스트 이해가 상호텍스트성을 바탕으로 이루어진다는 논의는 읽기 지도 방법으로 구체화되는 것이 필요하다. 독자의 텍스트 이해 과정에 따라 읽기 지도 방법을 구체화하기 위해서는 읽기 교수·학습의 구조를 재해석해야 한다. 그리고 텍스트 이해의 상호텍스트성을 효과적으로 이끌 수 있는 다중 텍스트의 구성 방식과 교수·학습 과정을 구조화하는 것이 필요하다.

참고 문헌

- 강돈구(2000), 『술라이어마허의 해석학』, 이학사.
- 김도남(2000), “상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 수업 방법 탐구”, 한국초등국어교육학회, 『한국초등국어교육』 17집.
- 김도남(2001), “상호텍스트성에 기반한 읽기 지도를 위한 전제”, 한국어문교육연구소, 『한국어문교육』 10집.
- 김도남(2002a), “상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구”, 한국교원대박사 논문.
- 김도남(2002b), “텍스트 이해의 지도 절차 탐색”, 한국독서학회 『독서연구』 제 7호.
- 김봉부 역(1986), 『의미의 의미』, 한신문화사.
- 김영한(1993), 『하이데거에서 리쾅르까지』, 박영사.
- 김용일(1996), “하버마스의 비판적 해석학”, 이진우 역음, 『하버마스의 비판적 사회이론』, 문예출판사.

- 김치수·김성도·박인철(1998), 『현대기호학의 발전』, 서울대학교출판부.
- 김형효(1999), 『구조주의 사유체계와 사상』, 인간사랑.
- 노명완(1990), "읽기의 개념과 읽기 지도의 문제점", 한글학회, 『한글교육』 제 3호.
- 노명완·박영목·권경안(1994), 『국어과교육론』, 갑을출판사.
- 문선모 역(1995), 『중심 내용의 이해와 수업』, 교육과학사.
- 박수자(2001), 『읽기 지도의 이해』, 서울대학교출판부.
- 박영목·한철우·윤희원(1996), 『국어교육학 원론』, 교학사.
- 서정철(1999), 『기호에서 텍스트로』, 민음사.
- 손유택 역(1997), 『해석이란 무엇인가』, 열린책들.
- 신귀현 역(1993), 『해석학』, 종로서적.
- 오만석(1997), "현대 해석학의 관점에서 본 교육적 의미소통과정", 허숙·유혜령 편, 『교육현상의 재개념화』, 교육과학사.
- 이삼형 외(2001), 『국어교육학』, 소명출판사.
- 이삼형(1998), "언어 사용교육과 사고력", 서울대 국어교육연구소, 『국어교육연구』 5집.
- 이삼형(1999), "인지적 읽기 모델의 비판적 고찰", 한국독서학회, 『독서연구』 4호.
- 이한우 역(1998), 『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사.
- 이한우 역(1999), 『가다머: 해석학, 전통, 그리고 이성』, 민음사.
- 이홍우(1999), "교육과정: 개관", 『교육학대백과사전』, 하우.
- 이홍우(2001a), 『성리학의 교육이론』, 성경재.
- 이홍우(2001b), "마음의 신비와 교육의 신비", 『마음과 교과』, 성경재.
- 이홍우(2001c), "전인교육론", 『교육의 동양적 전통 2』, 성경재.
- 임지룡(1999), 『국어의미론』, 탑출판사.
- 주경복(1995), "언어와 기호의 개념적 확장과 인식에 관한 문제론", 한국불어불문학회, 『불어불문학회연구』 31집.
- 차봉희 편저(1993), 『독자반응비평』, 고려원.
- 차봉희(1992), "현대문예학과 수용미학", 박찬기 외, 『수용미학』, 고려원.
- 최승언 역(1990), 『일반언어학 강의』, 민음사.

- 최신한(2001), 『독백의 철학에서 대화의 철학으로』, 문예출판사.
- 최현무 역(1987), 『바흐쎈 문화사회학과 대화 이론』, 까치글방.
- 최현섭 외(1999, 2002), 『국어교육학 개론』, 삼지원
- 한철우 외(2001), 『과정중심 독서지도』, 교학사.
- Bloome, D. & Egan-Robertson, A.(1993), *The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lesson*. RRQ 4.
- Cairney, T. H.(1992), *Fostering and Building Student's Intertextual Histories*. Language Art, Vol 69.
- Hartman, D. K.(1991), *8 readers reading: the intertextual links of able readers using multiple passage*, University of Illinois Ph. D.
- Hartman, D. K.(1994), *The Intertextual Links of Readers Using Multiple Passage*. Ruddell, R. B., Ruddell, M. R., Singer, H. (1994), (4th ed) *Theoretical Models and Processes of Reading*, IRA., inc.
- Hartman J. A. & Hartman D. K.(1995), *Creating a classroom culture that promotes inquire-oriented discussion: reading and talking about multiple text*. ED 392 013.
- Irwin, W.(1988), *(Inter)textuality, Semantics, and Coherence*. ERIC ED 293 132.
- Ogden C. K., & Richards(1946), *The meaning of meaning*, 김봉주 역(1986), 의미의 의미, 한신문화사.
- Oyler, C. Barry, A.(1996), *Intertextual Connections in read-aloud of Information Books*. Language Arts, Vol 73.
- Spivey, N. N.(1997), *Constructivist Metaphor*, NY:Academic press.
- Thomas, G. G.(1996), *Creating reading instruction for all children (2th)*, Aiiyn and Bacon.
- Timothy, P. M., Diana, L. M., John, D. B.(1991), *Mental Models and reading comprehension*, in Rebecca, G., etal. (ed). *Handbook of Reading research*. Longman.

〈초록〉

텍스트 이해의 상호텍스트성

김도남

독자의 텍스트 이해는 상호텍스트성을 바탕으로 이루어진다. 독자가 마음속에 구성하게 되는 의미는 단순히 텍스트의 내용을 그대로 수용하는 것이 아니라 다중 텍스트의 연결되어 재구성한 것이다. 독자의 텍스트 이해 과정에 작용하는 상호텍스트적인 요인은 텍스트와 다중 텍스트, 독자의 요인이다. 독자는 이해하는 과정에서 이들을 연결하게 됨으로써 의미를 구성하게 된다.

읽기의 과정은 인식, 해석, 이해의 과정을 거쳐 이루어진다. 인식은 독자가 텍스트의 기호를 해독하고, 구절과 문장, 문단의 뜻을 연결하여 마음속에 표상함으로써 전체 텍스트의 뜻을 아는 활동이다. 해석은 텍스트의 행간에 들어 있는 속뜻을 풀이해 내는 활동이다. 독자는 행간의 속뜻을 풀이하기 위하여 자신의 관점과 다른 텍스트의 관점을 활용하여 텍스트의 속뜻을 풀이하여 낼 수 있다. 이해는 독자가 텍스트의 속뜻을 받아들여 깨닫는 것이다. 독자는 텍스트 이해 과정에서 텍스트의 뜻과 속뜻을 바탕으로 새로운 생각을 구성하게 됨으로써 이해에 이르게 된다. 독자의 텍스트 이해 과정은 여러 요인이 상호텍스트적으로 융합되는 과정이다.

독자는 읽기 과정에서 마음속에 내적 텍스트를 구성한다. 이들 내적 텍스트는 인식 텍스트, 해석 텍스트, 이해 텍스트이다. 이들 텍스트들은 여러 텍스트의 내용들이 함께 상호 작용함으로써 이루어진다. 다시 말하면, 독자의 텍스트 이해는 다중 텍스트의 작용으로 상호텍스트적으로 구성된다.

【핵심어】 읽기 교육, 텍스트 이해, 내적 텍스트, 읽기 과정

〈Abstract〉

Reading comprehension based on intertextuality

Kim, Do-nam

The purpose of this study is to investigate the process and the result of reading comprehension based on intertextuality. The meaning which is composed by reader during reading process is fused multiple texts' meaning. The reader connect meaning of text and multiple texts. So, the process of reading comprehension have complex interaction among factors of text, the reader's prior knowledge and the content of multiple texts. The reader links those factors for making meaning.

The process of reading comprehension is divided three stages: apprehension, interpretation and understanding. The apprehension is to recognize the meaning of text. The interpretation is to find out significance of text. And understanding is to reconstruct the reader's idea. The reader's comprehension of text was accomplished by interaction text, prior knowledge and multiple text. That is, the process of comprehension is to making intertextaul connection among multiple texts. The reader constitute inner text linking content of multiple text during reading. The inner text be formed each comprehension stages. Those inner text are mosaic which is composed by interaction reader's prior knowledge between meaning and significance of text and multiple text.

【Key Ward】 reading comprehension, inner text, reading process