

읽기 교육 방법론에 대한 재고

김혜정*

〈차 례〉

- I. 머리말
- II. 읽기 교육 접근법의 최근 동향
 - 1. 읽기 교육 및 문식성 연구의 변화
 - 2. 읽기 교수법의 변화
 - 3. 읽기 교사의 변화
 - 4. 균형 잡힌 읽기 교육으로의 변화
- III. 읽기 교수·학습에 대한 과정과 전략
 - 1. 과정으로서 교수·학습 방법의 성격
 - 2. 독해 기능 교수·학습 전략
 - 3. 읽기 교수·학습 접근법의 유형과 하위 모형
- IV. 맺음말

I. 머리말

최근 들어 연구자로서 교사(teacher-as-researcher)의 개념이 강조되면서, 경험 많은 교사가 수업을 하는 데 사용하거나, 수업을 보다 효과적으로 이끄는 데 필요한 교수 전략(teaching strategy)들이 교수·학습의 방법적 이론을 기술하는 데 매우 중요한 자원으로 인식되고 있다. 이에 따라 수업 장면을 녹음·관찰하고, 결과 자료를 분석·해석하는 연구 방

* 춘천교육대학교 국어교육과

법이 중시되고, 교사의 수업 계획과 실행이 주요한 연구 대상이 되었다. 이는 임의 상황을 가상 설정한 실험이나, 표본에 한정된 통계와 같은 양적 접근 방법의 문제점을 비판하고, 그러한 방법론을 보완하기 위해 관찰, 면담, 조사 등의 문화기술적인(ethnographic) 질적 접근이 제안되는 것과 일맥상통한다.

이렇듯 연구 방법론에 대한 비록 작은 변화라 할지라도, 접근 방법이 달라짐에 따라, 그 결과인 언어 교육의 교수-학습 방법에 대한 이론도 조금씩 이전과 다른 부분이 강조되기 시작한다. 이는 전에 없었던 새로운 제안이라기보다는 지금까지의 방법론을 보강한다는 차원에서 보다 정교화(elaboration)해지는 방향으로 변화되었다고 볼 수 있다.

본고는 읽기 영역의 교수-학습 방법론으로 제기되고 있는 다양한 이론들을 재검토하고 이를 체계화 하려는 시도이다. 다른 영역도 마찬가지겠지만, 읽기 또는 읽기 교육에 대한 내용론과 방법론 중에서 특히 방법론은 그 생성적(generative) 성격으로 말미암아, 수많은 이론들을 만들어 내고 있다. 읽기 교육 관련 저서들을 보면, 여러 수준에서 읽기 교육 '방법'을 소개하고 있는데, 이들은 독해 전략(comprehension strategy) 그 자체이기도 하고, 읽기 교수 절차의 단계(steps in teaching procedures) 중 특정 부분이나 전략이기도 하고, 때로는 읽기 수업을 위한 프로그램(reading programme for lesson)이거나 혹은 읽기 교수에 대한 거시적인 접근법(approaches to teaching reading)을 제시한 경우도 있다¹⁾.

이러한 다양한 층위의 교수-학습 방법론을 체계화하기 위해서는 하위 분류할 수 있는 어떤 일정한 기준이 필요하다. 본고에서는 이러한 기준으로 제시될 수 있는 표준들을 몇 가지 살펴보고, 현행 읽기 교육 이론을 전반적으로 비판하기보다는 여러 가지 측면에서 읽기 교수-학습 방법

1) 이와 관련하여, 교수-학습과 관련된 많은 용어들이 모호하게 사용되는데, 예를 들면 다음과 같다. 교수법(method), 방법론(methodology), 방법학(methodics), 연구(research), 접근(approach), 이론(theory), 전략(strategy), 기법(techniques), 절차(procedure), 과정(process), 프로그램(programme), 실라버스(syllabus) 등이다.

으로 제시된 기존의 이론들을 충위를 고려하여 분류하고 체계화 해보려고 한다. 본고에서는 종적인 측면에서 읽기 교육 나아가 문식성 연구의 역사적인 관점의 변화를 먼저 살펴보고, 이와 함께 최근의 읽기 연구의 경향을 토대로, 횡적인 측면에서 위계화를 시도하고자 한다.

이는 어떤 면에서는 읽기 교육과 관련된 외국의 경향과 이론들을 소개하는 것으로 보일는지 모른다. 그러나 어차피 문식성 연구 이론들이 본래 외래적인 태생이라면, 세계적인 언어 교육의 흐름을 계속적으로 주지하고 있는 것도 우리의 독자적인 논의를 수립하고 발전시키는 데 참고가 될 것으로 기대한다.

끝으로, 최근에는 교수와 학습을 불가분의 단일한 상호작용 양상으로 보고 이 개념을 단일 용어(terminology)로 사용하는 경향이 우세하다. 물론 교수법이란 학습자의 입장에서 바라보면 학습법이 될 수 있지만, 때로는 현시적 교수법과 같이, 교수법으로만 기술되는 것도 있다. 그러므로 본고는 기술의 혼동을 피하기 위해서 주로 교수법적 시각에서 논의할 것을 밝힌다.

II. 읽기 교육 접근법의 최근 동향

1. 읽기 교육 및 문식성 연구의 변화

읽기 지도법 혹은 문식성 학습에 대한 역사를 살펴보면, 지난 40-50년 동안 가장 급격한 변화를 겪었다고 할 수 있다²⁾. 미국의 경우는 일찍

2) 미국에서의 읽기 연구의 변화에 대한 내용은, 2000년에 나온 Handbook of reading research, 제3권, (edited by M., Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr)에 실린 Janet S. Gaffney & Richard C. Anderson의 논의를 주로 참조하고, Colin Harrison의 영국의 경향과, E. Jennifer Monaghan & Douglas K. Hartman의 문식성 연구사와, IRA에서 나온 격월지, 'The Reading Teacher (1999)'에 실린 Cassidy & Wenrich(1999)의 문식성 연구와 실행에 대한 연구 논

부터 과학적 연구 방법론에 따른 새로운 패러다임을 교육 현장이나 교재에 반영하는 데에 즉각적이다. 이는 다음과 같은 5가지 강조점으로 요약될 수 있다(Cooper, 2003:14-16, 재인용)³⁾

1) 해독(decoding)에 대한 강조

1960년대와 1970년대는 수많은 읽기 전문가들이 읽기란 해독의 최종 결과물이라고 믿었다. 학생들이 단어의 뜻만 안다면, 이해(comprehension)은 저절로 일어나는 것이라고 생각했다. 그럼에도 불구하고 기호 해독을 아무리 강조해도 이해는 저절로 일어나지 않고, 학생들은 여전히 자신이 읽은 것을 이해할 수 없었다.

그러나 오늘날까지 단어에 대한 이해(어휘력)는 읽기 교육을 구성하는 최소 자질로 여전히 중요하게 간주된다.

2) 질문하기(asking questions)에 대한 강조

그 당시 교육자들과 연구자들은 아마도 교사가 잘못된 유형의 질문을 하고 있거나 않은지를 검토하기 시작했고, 이로써 읽기 교수법에 대한 변화가 일어났다. 교사는 Barrett의 독해 분류법과 같은 어떤 분류에 기반한 매우 다양한 질문들을 학생에게 하기 시작했고(Clymer, 1968), 당시 연구 결과, 교실 수행이나 독본(basal reader)에서의 질문법은 일반적으로, 질문이 독해를 지도하는 방법이라기보다는 독해를 확인하기 위한 방법으로 사용되었다(Durkin, 1978, 1981). 즉 질문은 대부분 사실에 대한 회상을 검사하기 위해 사용되었다.

요즘에는 텍스트의 중요한 양상(aspects)들에 대한 학생의 주의를 집중시키기 위해 질문법을 사용한다. 책을 읽을 때 학생들이 작가가 앞에

문을 함께 살펴볼 수 있다.

3) 여기서는 참고로, 각 시대마다 중요한 주장을 제기했던 이론가들을 가급적 그대로 인용한다.

있다면 답할 수 있는 질문들을 제안함으로써, 독해력은 더 많이 개선될 것이다(Beck et al., 1996)는 믿음이 있다. 이 역시 오늘날 읽기 중 활동으로, 또한 중요한 교수법으로 남아 있다.

3) 독해 기능(comprehension skill)에 대한 강조

1960년대 후반, 1970년대, 그리고 1980년대 초반, 교육자들은 독해력을 발달시키는 가장 좋은 방법은 ‘독해 기능(comprehension skills, Otto et al., 1977)’이라 불리는 일련의 세분화된 기능들을 인식시키는 것이라는 믿음을 갖기 시작했다. 이전의 연구자들과 교육자들이 이러한 수행에 대한 효능을 의심을 가졌음에도 불구하고, 많은 교실에서 읽기 지도법으로 개별적 기능들을 가르치고 수행하는 데 집중했다(Goodman, 1965).

연구 결과, 어떤 일련의 독해 기능도 명백히 확인되지 못했고, 오히려 독자는 중요한 독해 전략이나 의미를 구성하도록 돕는 체계적인 계획을 배울 필요가 있다는 것을 알게 되었다. 그래서 다양한 기능들이 각각의 전략들 속에 포함되었다.

4) 상호거래 접근법(transactional approach)에 대한 강조

1970년대와 1980년대, 교육, 심리학, 언어학 분야의 연구자들은 어떻게 독자가 이해를 하는지를 이론화하고, 연구를 통해 그 이론들의 어떤 양상(aspects)들을 증명하려고 시도했다(Anderson & Pearson, 1984; Smith, 1988; Spiro, 1979). Rosenblatt은 처음으로 읽기가 독자와 텍스트 간의 상호거래라는 점을 제기했고, 독자가 자신의 의미를 구성하거나 수립할 권리가 있으며, 그렇게 한다고 믿었다(Rosenblatt, 1938/1976, 1978).

1970-80년대의 연구와 이론들은 많은 연구자들의 사고를 확장시켰고, 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 보기, 그리고 사고작용의 분리된 측면보다는 문식성이라는 통합된 관점을 강조했다. 게다가 러시아의 심리학자

Lev Vygotsky(1978)는 아이들이 어른과 또래의 도움으로 학습하게 된다는 기본적인 개념을 제공했다. 거의 같은 시기, 연구자들은 아이들이 조각과 같은 분절된 요소로 학습하는 것이 아니라 전일적으로(holistically) 언어를 배운다는 생각을 가지게 되었다(Halliday, 1975).

이러한 연구 결과, 교육자는 읽기를 문식성 학습(literacy learning)이라는 확대된 관점으로 보게 되었으며(Clay, 1979, 1982, 1985, 1991; Teale & Sulzby, 1986), 이 기간 동안 제안된 방법론은 총체적 접근법, 즉 문식성의 모든 양상(aspects)의 통합으로 불리게 되며, 거의 대부분이 실제적인 문학을 사용한다.

4) 균형잡힌 접근법(a balanced approach)에 대한 강조

1980-1990년대 다시, 총체적 언어 프로그램은 문식성 학습에 대한 유일한 방법이 아님을 보였다. 오히려 연구자들은 초기 읽기 단계에서 몇 가지 필수적인 기능을 가르치는 것은 매우 중요하다고 했다(Adams, 1990).

이로써 직접교수법과 실제적인 읽기와 쓰기 경험을 결합한 균형잡힌 접근법이 필요함이 명백해졌다(Snow et al., 1998). 이 접근법은 해독 단계에서의 체계적인 명시적 교수법과 언어적 유창성을 강조하기 위한 중요한 독해 전략들로 구성된다(National Reading Panel 2000a). 뿐만 아니라 쓰기와 다른 문식성의 측면들 또한 체계적으로 가르쳐져야 한다(Learning First Alliance, 2000)고 했다.

이러한 연구의 중점들을 거쳐오면서, 그 결과, 읽기는 문식성 학습이라는 확장된 관점 안에서 다루어지게 되었으며, 의미 구성 혹은 독해는 문식성 교수법의 궁극적 목적이 되었다. 이 목적을 달성하기 위해서는 다양한 교실에서의 요구 수준을 충족시킬 수 있는 교수법을 계획해야 하는데, 교수법과 관련된 이론은 다음과 같은 3가지 기본 원칙이 고려되어야 한다(National Reading Panel 2000a; Cooper, 2003:16).

첫째, 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 보기(viewing), 그리고 사고작용(thinking)과 같은 '활동'들은 문식성 학습과 함께 발달된다는 점이다. 이러한 문식성 학습과 언어 습득 이론 분야의 연구에 의하여, 언어 교수법은 직접교수법과 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 보기, 사고의 실제적인 사용을 증진시키는 활동을 결합할 것을 강조하게 되었다.

둘째, 문식성 학습의 토대는 구두 언어(oral language), 선지식(prior knowledge), 배경 경험(background experience)이라는 점이다. 문식성 프로그램의 모든 측면들은 이러한 모든 학생의 학습에 이러한 측면을 설명할 수 있어야 한다. 언어 교수법은 구두 언어를 발달시키고, 배경지식과 경험을 활성화하고, 선지식을 확대할 수 있어야 한다.

셋째, 문식성 교수법은 모든 학생들의 다양한 요구를 충족시킬 수 있도록 차별화(differentialization)되어야 한다는 점이다. 학생을 향한 이런 개별화된 교육은 섬세한 표준(standard)과 준거(benchmark)⁴⁾를 설정할 때 보다 효과적이고 공정하게 이뤄질 수 있을 것이다. 개별화 읽기 지도가 이뤄지기 위해서는 읽기 발달 단계에 따른 읽기 성취 기준이나 학습자 간의 수준 차에 대한 준거들이 먼저 조사되어야 한다. 우리의 다양한 교실의 요구를 충족시키기 위해서는 개인적 차이를 조화시키는 다양한 방법으로 기술(technology)이 활용되어야 할 것이다.

우리나라의 경우는 드물지만, 미국의 경우는 초기 중재 프로그램(Early Intervention Program)이나 지원자 읽기 지도(Volunteer tutoring)와 같은 사회적 참여를 강조하는 읽기 프로그램들이 다양하게 개발되어 있다. 주로 여름방학용 보충 과정이나 문식성 부진아 학생들을 대상으로 제안된다. 이는 개별 학습자의 필요에 따른 차별화된 교수법이라는 데에 강조점이 놓여 있다.

이러한 세 가지 읽기 교육의 원칙들은 최근 제기되고 있는 활동 중심, 총체적 언어 접근법, 개별화 읽기 접근법, 균형잡힌 읽기 접근법 등

4) standard는 다른 사물들을 비교할 수 있도록 상세하게 규정된 어떤 준거 또는 표준을 의미하고, benchmark는 다른 지위와의 관계를 평가하는데 사용될 수 있는 준거를 뜻한다.

의 이론들과 맞닿아 있는 듯하다.

2. 읽기 교수법의 변화

이러한 연구 결과로서, 다음과 같은 읽기 영역의 교수법적 변화들(instructional changes)이 제기되었는데(Strickland et al., 2004:7-13), 이를 보면 앞서 말한 읽기 교육 연구의 중점들이 변화한 것과 궤를 같이 한다. 다른 영역도 마찬가지겠지만, 특히 교수(teaching) 차원에서는 읽기는 읽기 단독으로 가르쳐지거나 학습되기보다는 다른 영역과의 '통합'이 강조된다. 그러므로 여기서도 읽기 부분만을 따로 떼어서 언급하지 않고 다른 언어 활동과의 관계 속에서 기술된다.

첫째, 쓰기와 읽기의 관계에 대해 강조할 것 : 쓰기에 대한 관심은 초기부터 전 학년을 거쳐 계속된다. 오늘날 유치원 이전부터 쓰기를 발달시키고, 아이들이 자신이 읽거나 이야기를 나눈 책이나 흥미를 유발시키는 사건들에 대해 그림을 그리고 글로 쓰는 것은 당연히 고무적인 현상이다. 즉 쓰기는 단지 문학과 사전에 대한 반응 수단 이상의 것이다. 그래서 오늘날 읽기 교육은 학생들은 마치 작가가 자신의 작품에 대해 얘기하듯이 또는 미래의 잠재적 작가처럼 자신이 읽은 것에 대해 사고하고 이야기를 나누도록 한다. 이런 활동을 통해서 학생들은 다양한 텍스트 구조와 언어 사용 그리고 다양한 문식성 장치들 속에서 유사점과 차이점을 탐색하게 된다.

둘째, 일반서(trade book) 또는 문고판(library book)을 교재와 함께 사용할 것 : 일반서 또는 판매본은 언어 활동 프로그램의 주요한 구성요소이다. 아동 문학은 보충 교재로서 그 중요성이 인정된 이후, 오늘날 언어 교육 프로그램의 모든 측면을 구성하는 주요한 요소가 되었다. 비록 많은 교사들이 여전히 교과서와 문식성 학습을 위한 상업용 프로그램을 사용하고 있고, 그러한 프로그램들은 내용의 질을 개선해 왔음에도 불구하고, 더 이상 단일한, 한 가지 교재로 가르치는 것이 바람직하지 않다.

오히려 교사들은 범교과적인 다양한 목적을 위해 다양한 재료를 사용하려고 한다. 이동 문학은 교사가 선택하는 재료들 중에서 중요한 역할을 차지한다.

셋째, 글을 쓰려고 하는 화제(topic)와 제재 둘 다에 대해서 학생들이 스스로의 선택을 중시할 것 : 교육과정의 범주 안에서 학생들의 선택 기회가 많을수록 학생들은 문식성 활동의 참여도가 높아진다(Pressly, Rankin & Yokoi, 1996)는 연구가 있다. 한번은 모든 학생들에게 교사가 결정한 똑같은 과제를 내준다면, 다른 때는 학생들이 자유롭게 선택할 수 있는 범위를 허용하는 것이 바람직하다. 교사가 결정한 교수법의 시나리오에 여전히 학생들 모두가 똑같은 화제에 대해 쓰도록 하겠지만, 그것보다는 학생들 스스로 자신이 좋아하는 형식, 예컨대, 시, 이야기, 편지글 등을 선택하여 쓸 수 있고, 미리 선정한 책 목록에서 한권을 선택하여 읽을 수도 있도록 하는 것이 좋다.

넷째, 총체적 언어 활동 또는 범교과적 언어 활동의 통합을 증대할 것 : 언어 활동 그 자체가 목적이 아니라, 과정으로서의 언어 활동이 모든 학습의 도구로서 인식되어야 한다. 그것은 흥미롭고 중요한 내용을 학습하기 위한 도구로서 읽기와 쓰기 및 구두 언어의 가치를 알게 되는 것을 의미한다. 각 언어 활동의 통합은 물론 내용 교과 과목의 통합은 유목적적이고 보다 효과적인 학습을 돕는다.

다섯째, 과정 및 수행 중심 평가를 교수법과 직접 연결하여 사용할 것 : 오늘날 교사들은 매일 매일의 학습 장면이 학생들이 무엇을 알고 있고 무엇을 할 수 있는지를 평가하는 가장 좋은 근거라는 것을 인식하고 있다. 예를 들어, 글짓기 결과나 문학 씨클에의 참여, 낭독 등은 작문력, 독해력, 읽기 능숙도에 있어서 학습자의 성취도와 요구(needs)가 무엇인지를 보여주는 증거들이다. 이렇듯 과정 및 수행 중심 평가는 각 개인에 맞는 개별화된 방법으로 교수법을 결정하도록 돕는다.

요컨대, 이상의 주요 원리들을 읽기 수업에 적용한 예를 가상해 볼 수 있을 것이다. 초등학교의 경우, 짧은 이야기를 돌려 읽게 된다면(예컨대, "Share"), 교사는 그 이야기의 첫 부분만을 낭독해주거나 학생들과 첫

부분에 대해서 토론해봄으로써 시작할 수 있다(Before Reading). 또한 학생들의 요구가 각기 다르기 때문에 학생들에게 맞는 읽기/쓰기 방식을 스스로 선택할 수 있도록 하는 등, 텍스트의 복잡성(complexity)과 학습자의 문식성 발달 단계에 따라서, 허용된 분위기에서 여러 가지 방법으로 다양화할 것이다(Whole Reading). 대부분의 읽기 후 활동(After Reading)들은 범교과 영역의 사고 및 표현 활동을 연계시키는데, 실제로, 미국의 초등 교재에서는 읽기 후 활동으로 '예술, 과학, 수학, 쓰기와 그리기(Writing & Drawing)' 등의 영역 관련 활동을 구분·제시하고 있다.

3. 읽기 교사의 변화

교사와 학생간의 역할을 비유한 표현이 있다. 예컨대, 과거에는 교사는 학생의 텅 빈 머리에 지식을 던져주는 투수, 혹은 빛과 물과 비료를 주는 정원사로 비유됐다면, 요즘은 학생은 도제이고 교사는 장인에 비유된다(Dorn, French & Jones, 1998; Graves & Graves, 2003). 교사는 4가지 언어 활동의 장인으로서 효과적인 언어 사용의 예를 들 수 있고, 스스로 효과적인 언어 실행의 모범이 되며, 복잡한 개념을 설명하고, 언어 학습을 위한 시간과 교재, 그리고 협력적인 맥락을 제공할 수 있어야 한다.

이러한 교사의 역할은 Vygotsky의 Scaffolding 이론이 지시하는 바와 상통한다. 즉 비계는 어른이 점차로 지원을 중단함에 따라, 아동은 점차 독립적인 수행의 맥락에서 학습하는 과정을 뜻하는데(Cazden, 1988), 마치 집을 수리할 때 버팀목으로서 지지대를 만들 듯이, 효과적인 교사는 학생들이 스스로 전략과 기능을 사용할 수 있을 때까지, 질문을 하고, 모델이나 지도를 제공하며, 조언을 하는 등 학생들을 계속적으로 돕기 때문이다.

예컨대, 초등학교 읽기 수업에서 처음에는 교사가 책 내용을 예견할 수 있도록 큰책(big book)을 읽어가면서 어려운 단어의 뜻을 설명하다가, 다시 읽을 때는 학생들이 교사를 따라 읽도록 하며, 나중에는 학생들이

혼자서 읽을 수 있도록 교사의 역할을 점차로 줄인다.

능력 있는 읽기 교사라면, 이렇듯 수행적인 측면뿐만 아니라, 지식적인 측면에서 주요한 이론들과 연구의 결과들을 알고 있어야 하며, 상위적(meta) 관점에서 정책적 쟁점이나 현재 유행하는 교수법의 설계 등에 대해서도 이해하고 있어야 한다.

요컨대, 언어 교사가 갖추어야 할 주요 요건은 다음과 같이 요약될 수 있다(Strickland et al., 2004:4).

첫째는 교사는 인간이 어떻게 학습하며, 인지가 어떻게 발달되는지를 이해하고, 개인적인 변인을 고려한 학습 기회를 제공할 수 있어야 한다.

둘째, 교사는 학습자 간의 사회적, 문화적, 언어학적, 인지적 차이를 중요하게 인식하고, 이러한 정보를 교수 설계에 활용해야 한다.

셋째, 테크놀로지가 어떻게 의사소통과 언어, 그리고 작문 등에 영향을 미치는지 이해하고, 교육과정을 통해서 기술을 적절히 사용할 수 있어야 한다.

넷째, 교사는 교육의 목적은 물론, 자신이 가르치고 있는 학교 지역의 표준 등에 대해 잘 알고 있어야 하며, 그 지식을 실천에 응용할 수 있어야 한다.

이러한 일반적인 원리를 토대로, 읽기 교사는 다음의 오른쪽 표와 같은 교수 활동을 계획할 수 있다. 이는 교수법의 변화를 단편적으로 보인 것으로 이해될 수 있다(Strickland et al., 2004:10).

언어·읽기(Language Arts/Reading) 지도법(instruction)의 변화	
지양점 (teachers are moving away from)	지향점 (teachers are moving toward)
읽기 후, 학생에게 질문한다.	학생 또는 교사에 의해 생성된 토론에 학생들을 참여하도록 한다.
학생들에게 단지 연결(match), 목록작성(list), 순환반복(circle) 등을 요구하는 낮은 수준의 과제를 할당한다.	학생들에게 요약(summarize), 범주화(categorize), 비교와 대조(compare & contrast) 등을 요구하는 높은 수준의 과제를 할당한다.

교과 내용(subject-matter) 중심의 짧은 시간대(time periods)로 시간표를 조직한다.	주제를 통합한 시간의 큰 단위(large blocks)로 시간표를 조직한다.
집단을 배정할 때, 한 집단의 읽기 능력을 불변적인 것으로 정한다.	집단 후원자와 교사-학생 비율에 따라 융통성 있는 집단 방식(grouping pattern)을 활용한다.
기능이나 전략을 본질적으로, 또한 고정된 순서로 가르친다.	유의미한 적용 및 전략적인 사용을 강조한 맥락 속에서 기능과 전략을 가르친다.
문식성 학습의 결과를 강조한다.	문식성 학습과 관련하여 토대가 되는 기초 과정을 강조한다.
한정된 교수법적 틀로서 모든 학생들을 가르칠 수 있다고 본다.	언어, 문화, 능력, 흥미에 있어서의 학생의 다양성을 고려하기 위해 차별화된 교수법을 적용한다.

4. 균형잡힌 읽기 교육으로의 변화

우리나라의 읽기 교육을 살펴보면, 4차 교육과정기까지는 학문 중심 교육과정의 틀 안에서 텍스트 중심으로 접근되었고, 정전(canon) 학습에 치중되었으며, 따라서 읽기 자체보다는 읽기 제재로서 텍스트가 지니고 있는 위상과 권위를 고스란히 암기하고 답습하는 그야말로 텍스트 지식 중심의 수업이 이뤄졌다. 이런 수업은 특별한 교수법을 요구하지 않는다. 교사는 텍스트의 내용과 형식이 담고 있는 지식을 강독식으로 읊으면 되고, 학생에게 있어서는 오히려 ‘읽고 암기하는’ 학습법이 전체 수업에서 더 중시되었다.

그러나 주지하다시피, 5차 교육과정기부터는 국어과의 성격을 방법 교과로 규정하고, 언어사용 기능이 강조되었다. 이때부터는 읽기 자체의 활동이 강조되면서 텍스트에 관한 지식을 전수받는 것이 아니라, 읽기 활동 자체를 통해 학습자가 지식과 경험을 스스로 형성해 나가는 과정을 중시하기 때문에, 수업의 효과적인 목표 달성을 위해 학습자들을 어떻게 안내하고 유도할 것인지에 대한 교수법적 절차나 계획 등 교수 설계(design)가 중요하게 간주되기 시작했다.

국외의 경우, 2000년대 초부터 IRA의 연구물들에는 'Balanced Reading Program'가 자주 등장하는데⁵⁾, 최근 유행처럼 번지고 있는 이 균형잡힌 문식성 교육⁶⁾은 일종의 대안적 모형이면서 교수-학습 이론에 대한 변증법적 변화를 표현한 것이라 할 수 있다.

이는 읽기에 대한 연구에서 독자의 인지적인 면과 정의적 면에서의 균형, 교수-학습에서의 균형을 의미한다. 80년대의 읽기에 대한 연구가 주로 독자의 배경 지식과 읽기 전략적 측면에 강조를 두었다면(Anderson & Pearson, 1984; Garner, 1987; Pressley, Borkowski & Schneider, 1987), 90년대의 읽기에 대한 연구는 이외에도 동기과 태도, 사회적 상호작용 등에 대해 강조를 하는 좀더 포괄적이고 균형잡힌 측면의 읽기에 강조를 두고 있다(Turner & Paris, 1995; Gambrell, 1996; Baker & Wigfield, 1999). 교수-학습에 있어서도 기능과 전략을 강조하는 전통적인 발음 중심 학습법(Phonics)과, 1980년대 후반부터 인지주의의 지지를 받고 등장한 총체적 언어학습법(Whole Language Approaches) 사이의 균형을 강조하고 있다(Baumann, 1997; Blair-Larsen & Williams, 1999; Henk, Moore, Marinak & Tomasetti, 2000; Dillon, O'Brien & Heilman, 2000; 강혜진, 2000:108, 재인용). 그 내용을 들여다보면, 그리 새로운 것이 없는 기존의 이론들을 통합적 관점에서 재결합한 것이긴 하나, 방법론적이고 실천적인 측면에서 보면, 언어 교육의 두 가지 인식론적 패러

5) IRA는 최근 읽기 교육의 새로운 패러다임 중 하나로서 '균형잡힌 문식성 교육(Balanced Literacy)'을 주요 쟁점으로 제안했으며, 그 결과, 수많은 이론서들과 실천적 교수법을 담은 저서들이 쏟아져 나오고 있는 형편이다.

6) 이 연구의 맥락은 다음과 같다. 1990년대 후반, 미국에서 제기된 '균형있는 읽기 접근법'에 대한 연구는 '균형잡힌 문식성 교육'과 함께 전 국가적 관심사가 되었다. 그러한 배경에는 미국의, 'America read program(1997)'이라는 국가 교육 정책 방안과 National Research Council의 연구보고서들(1998), 1998년도 National Assessment of Educational Progress의 읽기 성취도 저하 등이 원인이 되었는데, 이로 인해 읽기 교육 전공자들 사이에서 읽기 교육 방법론에 대한 '읽기 전쟁(Reading War)'라 불릴 만큼 뜨거운 논쟁거리를 불러일으켰다(Braunger & Lewis, 1998). 그 결과 발음 중심 학습법과 총체적 언어 접근법을 둘 다 포괄하는 의미에서의 균형을 강조하는 읽기 교육의 새로운 방법론에 합의하게 되었다.

다임, 즉 행동주의적 경향과 인지주의적 경향 사이에서의 ‘균형’을 유지한다는 것이 교육 실천가에게 있어서는 상당히 어려운 과제처럼 보이기도 한다. 따라서 이러한 관점은 읽기 교육에서뿐만 아니라 문식성 학습에 있어서 의미 있는 제안으로 간주된다.

이러한 새로운 문식성 교육의 접근법은 1993년 세계독서학회(IRA)에서 다음과 같이 공식화되었다(Blair-Larsen & Williams, 1999).

- 학생들을 가르치는 것과 그들의 학습을 촉진시키는 것 사이의 균형, 즉 교사 중심의 현시적 교수와 학습자 중심의 발견 학습의 균형
- 문식성 교수에 있어서 수업과 열린 읽기 활동 시간(open reading activity time) 제공의 균형, 즉 계속적이고 미리 짜여진 읽기 수업과 학습자의 필요에 바탕을 둔 교과과정과의 균형
- 기능에 대한 강조와 의미에 대한 강조 사이의 균형
- 상황에 따라 각 학생별로 문식성 전략을 부가적으로 가르치는 것과 교과 과정에 바탕을 둔 직접 교수와의 균형, 즉 계획되지 않은 교수와 계획된 교수와의 균형
- 상업적 도서(trade book)와 교사가 선택한 교재의 균형, 즉 학생이 선택한 자료와 교사가 선택한 자료와의 균형
- 비형식적 관찰과 형식적 평가와의 균형, 즉 실제적(authentic) 평가와 형식적 평가의 균형
- 맥락 안의 모든 언어 활동 과정의 균형과 통합⁷⁾

이와 같은 균형있는 문식성 접근법은 발음 중심 학습법과 총체적 언어 접근법을 둘 다 포괄하는 의미에서의 균형을 강조하는 새로운 방법론이자, 교과과정, 교수, 평가에서의 균형 이외에도 사려 깊은 교사가 매일 개개의 학생들이 읽기와 쓰기를 더 잘 하는 데 도움을 주는 가장 좋은 방법을 선택하는 의사결정 모델(decision-making model)이라고 할 수 있다(Spiegel, 1999).

이 접근법은 개개의 학습자의 요구에 바탕을 두고 있으며 교사가 개

7) 최근의 언어 교수법들을 보면, 다시 ‘통합’이 새로운 아이디어로 대두된 듯한데, 오히려, ‘균형’이 더 적절한 표현이라 하겠다.

개 학생들에게 필요한 적절한 방법들과 자료들을 선택하는 데 수업의 바탕을 둔다. 균형있는 문식성 접근법은 다음과 같은 교수-학습의 원리를 가지고 있다.

첫째, 균형 있는 문식성 접근법은 단일한 접근법만을 이용해서 수업을 하기보다는 개개 학생들의 필요에 따라 총체적 언어와 현시적 전략과 기능 수업 사이에서 교수-학습의 유연성(flexibility)을 강조한다. 이에 따라 어떻게(how) 가르치느냐가 무엇을(what) 가르치느냐 만큼 중요하다고 판단하여, Strickland(1998), Henk(2000) 등의 여러 학자들은 이에 따른 여러 가지 교수 원리를 제안하고 있다.

이에 따라 교수법 연구에서는, 모든 아이들의 성공을 돕도록 설계된 균형있는 문식성 프로그램(Balanced Literacy Program)을 제공해야 한다는 생각이 명백히 지지를 받고 있다(Snow, Burns, & Griffin, 1998). 이러한 균형있는 프로그램은 실제적인(authentic) 읽기 및 쓰기 경험과 명시적(explicit) 교수법, 이 둘을 결합시킨 것으로 요약할 수 있다.

둘째, 이러한 균형적 접근법에서는 문식성(literacy)을 보다 폭넓은 개념으로 적용한다. 최근 문식성 논의는 듣기와 말하기, 그리고 수학 문식성이나 기술 문식성처럼, 문식성의 다른 유형들을 포괄하는 개념으로 확장되었다. 즉 문식성이란 오늘날 사회에서 살아남기 위해 필요되는 모든 의사소통과 추정 능력(calculation skill)을 포괄하는 용어로서, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 이들 각각의 요소에 필수불가결한 '사고하기(thinking)'라는 요소를 포괄하는 개념으로 발전된다.

특히 사고는 사회구성주의의 견해를 받아들여 학습자들이 공동체 안에서의 사회적 상호작용을 통해서 이해를 구성하는 적극적 과정으로서의 사고를 의미한다. 교사는 텍스트의 의미를 전하는 것이 아니라 학습자들이 의미를 구성할 수 있도록 환경을 조성해 주어야 한다는 것이다.

의사소통적 문식성의 또 다른 측면은 '보기(viewing)'인데, 개인이 의사소통 기능을 영화나 텔레비전 프로그램을 보는 데에 적용하기 위한 문식성의 한 형태로, 변화된 전자 맥락(electronic context)을 반영한 개념이다. 기술(technology)은 균형있는 문식성 수업에서 중요한 부분이다⁸⁾.

컴퓨터를 사용하거나, 소프트웨어를 즐기는 새로운 방법과 인터넷 사용은 학생들의 필요를 최대한으로 충족시킬 수 있도록 해준다(Grabe & Grabe, 2001). 이러한 보기 맥락에서의 활동은 다양한 배경으로부터의 다양한 능력을 가진 아이들은 읽고 쓸 줄 아는 최선의 기회를 가질 수 있기 때문이다.

셋째, 균형 있는 문식성 접근법은 독자의 배경지식이나 언어 기능 전략 등 인지적 측면뿐만 아니라, 동기(motivation)와 태도(attitude)와 같은 정의적 측면, 사회적 상호작용(social interaction)과 같은 사회적 측면도 함께 증시하는 포괄적이고 통합적인 접근을 강조한다.

즉 단어 인지나 이해와 같은 학습자의 인지 발달 및 지적 발달의 측면뿐만 아니라, 독자는 동기화가 잘 됨으로 인해 읽기 활동에 더 많이 몰입되고, 읽기에 대해 긍정적인 태도를 가지며, 읽기에 관한 사회적 상호작용에 적극적으로 참여하게 되는 등의 독자에 대한 정의적인 측면도 증시된다.

이러한 읽기 동기와 관련하여 Gambrell(1996)은 현시적 읽기 모델로서의 교사, 학급문고가 많은 교실 환경, 책 선택에 대한 풍부한 기회, 책에 대한 친밀감, 책을 통한 사회적 상호작용, 적절한 보상 등 6가지를 읽기 동기를 촉진시키는 교수-학습의 요소로 강조했다.

넷째, 균형잡힌 읽기 및 문식성에 대한 지도법(instruction)은 학자들에 따라 다양하게 제안되고 있다. 전술한 바와 같이, 최근 읽기의 관점들은 문식성(literacy) 개념으로 확대되는 연구 경향을 보이는데, 이와 관련하여, 균형잡힌 읽기 교육 방법으로 소개되는 방법론들을 보면, 문식성 교육과 통합된, 또는 맥락에 따라 유사한 개념으로 혼용되는 경우도 있다. 그도 그럴 수밖에 없는 것이, 'balance'가 의미하는 바가 어느 한 쪽의 언어 활동을 강조함으로써 읽기 교수법이거나 쓰기 교수법의 성격을 분명히 하는 것이 아니라, 읽기와 쓰기 둘 다를 균형있게 통합하라는 것

8) 특히 미국의 경우, 출판사별로 대표적인 교재들은 출판사 웹상에서 학습이 가능하도록 다시 구현되어 있고, 인터넷을 통해 학습은 물론 교재의 내용을 확장할 수 있는 여러 사이트에 링크됨으로써 종이책과의 상호보완적 역할을 담당한다.

이 주된 강조점이므로, 균형있는 읽기 교수법을 들여다보면, 읽기 대 쓰기, 문어 대 구어, 기능과 경험 등이 균형있게 통합되어 있기 때문에, 사실상 문식성 교수법이라 할 수밖에 없다.

부연하자면, 이전의 교수법보다 이들은 언어 형식(음운, 어휘, 통사 등의 문법)과 언어 경험(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어 기능)의 통합, 읽기와 쓰기의 통합, 학생 중심의 개별화 읽기와 교사에 의해 안내된 읽기의 통합, 실용적 텍스트와 문학적 텍스트의 읽기 및 쓰기 활동이 더욱 강조되고 있다.

예를 들어, Cooper(2004:24-29)의 균형잡힌 읽기 수업 모형을 예시해 보면 다음과 같다.

학년		<Grades K~2>		<Grades 3~8>	
core program	4 단계	Intervention		Intervention · small-group instruction · individual/tutorial instruction	
	3 단계	Writing : Learning to Write	Writing : Developmentally Appropriate Writing	Teacher-Modeled Writing : Teach Spelling and Grammar	Developmentally Appropriate Writing : Apply Spelling and Grammar
	2 단계	Reading : Learning to Read Words	Reading : Developing Language and comprehension	Core Books : Teach Skills and Strategies	Developmentally Appropriate Books : Apply Skills and Strategies
	1 단계	Daily Independent Reading	Daily Independent Writing	Daily Independent Reading	Daily Independent Writing

<model for a balanced beginning literacy program>

이 균형잡힌 문식성 프로그램은 첫 단계에서 매일매일 자신이 선택한 책을 읽거나 단순히 보거나 또 책에 대해 간단히 쓰거나 그림을 그림으로 써(writing & drawing) 읽기와 쓰기의 습관을 형성하고, 읽기와 쓰기

를 즐기게 하는 목적을 담고 있다. 다음으로는 점차적으로 학습자의 인지 발달 단계에 맞는 적절한 읽기와 쓰기 활동을 강조하며, 끝으로 교사의 중재(intervention)를 통하여 읽기를 계속적으로 가속화할 수 있도록 돕는 방식(일명, ‘Scaffolding’, Collins, Brown & Newman, 1987)으로 구성되었다. 여기서 중요한 것은 교사의 안내된 지도(teacher-directed instruction)와 학습자 중심의 지도(student-centered instruction)가 상호 조화를 이뤄야 한다는 것이다⁹⁾.

전술한 바와 같이, 이러한 지도법에 대한 모형은 여러 가지 형식(forms)으로 실현될 수 있다. 균형잡힌 읽기·쓰기 교수법의 형식을 구성하는 몇 가지 방식들(Modes of Reading and Writing as Forms of Instruction)이 있는데 이는 교수와 학습의 일부분으로 활용될 수 있다.

예를 들어, 교수-학습을 위한 지도 모형의 내용으로서 5가지 기본적인 방식(modes)을 제안하고 있는 Cooper(2004:24-29)의 경우를 예시하면 다음과 같다.

구분 10)	Modes of Reading			Modes of Writing		
	Mode	Description	When to Use	Mode	Description	When to Use
	Independent Reading	학생들은 교사의 도움 없이 혼자서 조용히 책을 읽는다.	학생들이 텍스트와 텍스트의 화자에 관해서 흥미와 관심이 높아져 동기화가 되어 있거나	Independent Writing	학생들은 혼자서 쓰기를 한다.	학생들이 거의 도움이 필요하지 않을 때

9) 교수법을 들여다보기 위해서는 교재를 살펴볼 수 있는데, 미국의 자국어(국어) 교과 교재명인, “Language Arts”, “Reading”과 같은 교과서를 보면, 이러한 교수 단계가 잘 드러나 있다. 예컨대, “Surprise Me!(2004, Pearson Education Inc.)”나 “Exploring Nonfiction, Reading in the Content Areas(2004, Teacher Created Materials, Inc.)”와 같은 읽기 교재들을 보면, Phonics, Response은 물론이고, Grammar, Speaking, Writing에 대해 통합 활동 방식으로 구성하고 있음을 알 수 있다. 또한 “Literacy Place”와 같은 교사용 지도서에서는 Independent Reading, Cooperative Reading, Guided Reading, Shared Reading과 같은 제재 읽기 활동을 권하고 있다.

			텍스트 이해에 어려움이 없을 때			
Cooperative Reading	학생들은 동료(들)와 함께 소리내어 또는 조용히 읽는다.	학생들의 읽기 능력을 보전대, 교사의 도움이 좀 필요해 보일 때. 때로 단지 즐거움(fun)을 목적으로 활용된다.	Collaborative/ Cooperative Writing	하나의 쓰기 결과를 동료(들)와 함께 쓴다.	학생들의 글쓰기 과정에서 약간의 제한된 도움이 필요할 때	
Guided Reading	교사는 말하면서 지도한다. 때로 학생들 사이를 걸으면서 텍스트의 절마다 질문을 하고, 학생은 예측하기 활동을 한다.	텍스트(수준)나 학생들의 읽기에 많은 도움이 필요할 때, 때로 변화(variety)를 목적으로 활용된다.	Guided Writing	학생들은 자신만의 작문을 하는 반면, 교사는 활동을 촉진하고 안내한다.	학생들이 쓰기 모형을 배운 적이 있지만, 여전히 자신만의 글쓰기를 어떻게 하는지를 학습하지 못할 때	
Shared Reading	교사가 크게 읽는 동안 학생들은 텍스트를 본다. 학생들이 준비가 되면 낭독에 참여한다.	학생들의 읽기에 상당히 많은 도움이 필요할 때, 때로 읽기 초보자에게 활용된다.	Shared Writing	집단이나 반이 함께 글을 쓰되, 교사도 함께 쓴다.	학생들의 쓰기 활동에 상당히 많은 도움이 필요하거나, 특정한 쓰기 관습을 강조할 필요가 있을 때	
Reading Aloud	교사는 크게 텍스트를 읽는데, 학생들은 보통 교재 없이 듣는다.	텍스트가 너무 어렵거나 배경지식이 개발될 필요가 있을 때. 또는 즐거움이나 변화를 목적으로 활용되기도 한다.	Writing Aloud	교사는 활동에 동원되는 사고 과정을 학생들과 공유하면서, 차트나 OHP 등에 쓴다.	특정 쓰기 방식(type)을 위해 모형으로 개발된 쓰기 과정을 학습할 필요가 있을 때.	

요컨대, 읽기 교육은 균형잡힌 읽기 및 쓰기 교육을 적용하고 있으며, 이는 전략이나 활동 방식(mode)들이 단계적 혹은 분절적으로 지도되는 것이 아니라, 교실 상황에 적절하게 결합(combinations of modes) 될

10) 상위 단계로 갈수록 교사의 도움(support)은 줄고, 독립적 활동(dependence)이 늘어난다.

수 있도록 편성되는 것을 뜻한다.

Ⅲ. 읽기 교수-학습에 대한 과정과 전략

1. 과정으로서 교수-학습 방법의 성격

과정으로서의 교수-학습 방법도 활동적, 사회적, 감성적, 인지적 과정의 4가지로 다시 유형화 할 수 있다. 이는 실제로 교수-학습 방법이 갖추어야 할 성격 또는 특성이라고 할 수 있다. 이러한 4가지 특성을 모두 갖출 수만 있다면, 이는 바람직한 교수 모형이 될 것이다. 다음에 소개하는 분류는 Strickland et al.(2004:14-26)를 참조하여 요약한 것이다.

1) 활동적 과정(an active process)

Dewey(1938), Piaget(1970), Vygotsky(1962) 등은 수동적으로 정보를 받는 것이 아니라, 학습 과정에 참여하는 사람을 활동적 학습자(active learning)로 묘사했다. 인간은 세계를 학습하고 그 세계를 형상화하는 데 언어를 사용함(말하고, 듣고, 읽고, 쓰기)으로써 언어를 배워나간다. 이에 나아가, 최근의 학습 분야의 연구에 의하면, 활동적 학습자가 된다는 것은 학습자 스스로 자신의 학습을 통제(control)하는 것을 의미한다.

종종 '이해(understanding)'라는 것은 학습에 대한 메타적 비판 활동처럼 보이기도 한다. 그래서 학습자는 언제 이해되며(understand), 언제 좀더 많은 정보가 필요한지를 인지(recognize)하는 것을 배워야 한다(Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

예를 들면, 활동적 독자라는 것은 종종 능숙한 독자를 의미하기도 하는데, 이는 텍스트와 정신적으로 상호작용하는 경향을 뜻한다. 즉, 독자

는 책을 읽으면서 텍스트와 함께 생각하는데, 예컨대, 동의도 하고, 반대도 하고, 질문도 하고, 다양한 방법으로 반응한다. 무엇이 이뤄지고 있으며(what works), 무엇이 요구되는지(what needs)에 대한 인식(sense-making), 자기 평가, 반성적 사고 등에 초점을 두는 교수 활동은 활동적 학습을 강조시킨다.

예컨대, 활동적 학습을 고무시키는 교수-학습 환경이란, 학생들이 흥미있고 재미있으면서도 폭넓고 다양한 활동에 참여하고, 수준 높은 활동 결과를 생산한다. 즉 학습이란 학습자가 언어 사용에 참여하면서 동시에 언어에 대해 아이디어를 구성하는 활동적 과정이다. 심지어 학습자가 수동적으로 보인다고 해도, 그가 책을 읽으면서 머릿속으로 질문을 생성하고, 예견하며, 어떤 것에 주의를 기울일지를 결정한다면, 이는 활동적이라고 할 수 있다.

또한 학생들의 활동 결과는 단순히 활동의 수준만을 의미하진 않는다. 이는 교수법적 활동의 근간에 놓인 복잡한 과정과 구조를 학생들이 이해하도록 돕는 데 무엇이 필요한지를 깨닫게 해준다. 이러한 활동적 학습 수준에 있는 학습자는 자신의 학습을 통제하고, 배운 것을 새로운 상황에 전이시킬 수 있다.

예컨대, 학생들이 자기 방, 교실, 그리고 학교 주변에 대한 지도를 만든다고 하자. 학생들은 주변 환경을 세밀하게 관찰하게 되고, 그들이 본 것을 측정하게 되고, 그림으로 그리고, 기호나 상징들을 창조하고, 다른 사람들이 보도록 작품을 전시하기도 한다. 그러나 활동적 학습의 목적은 지도를 만드는 것에서 나아가, 수학적 측정과 비율에 대한 학습, 언어적인 도식의 읽기와 해석 등과 관련된 근본적인 아이디어들의 발달에 있다. 이러한 이해(understanding)는 우리가 글을 읽을 때 종종 만나게 되거나 혹은 창조하게 될, 다른 도식적 텍스트에 적용된다.

2) 사회적 과정(a social process)

아동들은 학습이라는 사회적 맥락에 의해 큰 영향을 받는다. Vygo-

tsky(1962)는 언어를 학습하는 것은 사회적 현상이라고 했다. 아동은 처음부터 다른 사람과의 의사소통, 즉 사회적 과정에 참여한다. 그러므로 학습한 전략을 사용하여, '교실 사회 건설(Building a Classroom Community)'과 같은 학습 사회를 창조하는 것은 당연하다. 아이들은 다른 사람에게 말하고, 다른 사람으로부터 반응을 얻고, 의미를 구성한다¹¹⁾. 사회적 관계를 통해서 아동들은 새로운 것을 배우고 내면화한다. 아동들은 다른 사람들이 말하고 행하는 것에 대해 반응하는 것과 동시에 학습하고 있는 환경에 영향을 미친다. 언어와 사회화의 본질이 사회적이기 때문에, 아동들은 다른 사람과 이야기하고 함께 공동 작업을 함으로써 가장 잘 배우게 된다. 종종 아동들은 혼자보다는 협력 학습을 통해 보다 어려운 과제를 성공적으로 해결한다.

아이들의 학습은 자기 스스로 동기화되고, 스스로 감독되지만, 다른 사람들은 아동의 학습 발달을 강화하는 조력자로서 중요한 역할을 한다(Bransford et al., 2000). 주지하다시피, Vygotsky(1962)는 아직 독립적으로는 수행할 수 없지만, 다른 사람의 안내로 수행할 수 있는 과제의 범위를 근접발달대(ZPD)로 명명했다. Vygotsky와 Bruner(1986)는 비계(Scaffolding)라는 용어를 사용했는데, 이는 아동들이 현재의 지적 수준에서 더 발전된 수준으로 나아갈 때 어른이 아동의 학습을 안내하고 지지하는 과정을 묘사한다. 이 두 가지는 아동 학습을 둘러싼 사회적 상호작용의 성격을 설명하는 중요한 개념이다.

학생들은 학년 초부터 각자에 대해 알게 되면서 교실 사회를 건설해 나가는 데, 예를 들어, 그 방법을 가상하면 다음과 같다. 첫째, 아이들 각자는 자기 스스로 자신의 초상화를 그리고, 자신이 좋아하는 것 하나를 설명하는 문장, 예를 들자면, '엘리자베스는 미스터리를 좋아한다'와 같은 문장을 쓴다. 그 다음 전체 학생들이 돌려 가며 읽고 이야기할 수 있는 시간을 준다. 둘째, 특별한 정보뿐만 아니라 일반적 정보를 찾을 수

11) 주지하다시피, Vygotsky는 아이들이 구성하는 지식은 처음에는 외부적 심리 현상이다가 점차 내면적 심리 현상(Wertsch, 1979)으로 나타난다고 했다.

있도록 학생들 각자가 서로 인터뷰하도록 한다. 그리고 다른 학생들에게 그 정보를 표현하도록 한다. 그 다음 반의 모든 아이들의 이름과 각 사람들에 대해 알고 있는 것 하나를 써내려간다. 셋째, 교사는 학생들이 맨 첫날부터 협력적 집단 작업을 할 수 있도록 여러 가지 활동들을 요구한다.

3) 감성적 과정(an emotional process)

학생들이 학습자로서 자기 자신과 특별한 학습과제와 상황에 대해 느끼는 방식은 학습에 영향을 미친다(Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983). 이는 학생들이 싫어하는 어떤 과제나 자신이 어떻게 할 수 없는 무기력한 상황을 피하는 경향이 있을수록 그 효과가 더 잘 드러나는데, 그 결과 학생들은 수행이 가장 필요할 때 수행할 기회를 스스로 포기한다. 예컨대 학생들 중에는 실수(mistake)를 견뎌낼 수 있을 만큼 충분히 건강하지 않아서 실수를 무시하거나 또는 가급적 빨리 잊으려고 하거나 잘못된 반응을 하게 되었을 때 느끼는 부담을 아예 거부한다. 이러한 사람들에게 학습에 있어 매우 중요한 자기 점검 전략은 불가능하다. 요컨대 학습자의 자기 자신과 자신이 처한 학습 상황에 대한 느낌은 언어 활동의 후속적인 성공을 좌우하는 심오한 함축이다.

그래서 학습을 강화하는 교실은 감성적으로 안정되고 협력적인 환경이어야 한다. 안정되고 협력적인 환경이란 학생들이 자신의 실수를 인정하고 고칠 수 있는 긍정적이고 경쟁이 아닌 협력적인 상황을 말한다. 그래서 유목적적 활동과 통합적인 학습 경험은 학생들의 언어와 문식성을 발달시키며, 학생들의 학습이 텍스트와 맥락과 내용을 상호 연결할 수 있도록 돕는다는 것이다.

유목적적 활동이란 학습자가 분명한 목적을 가지고 있음을 의미하는데, 이러한 인식은 학습자가 무엇을 하고 있는지에 대해 긍정적으로 느끼도록 하며, 학습을 증진시킨다. 즉 학습자는 자신이 할 수 있다고 생각할 때, 학습을 원할 때, 학습에 대한 목적을 인식할 때 성공할 수 있다. 특히 언어 학습은 그러한 사회적, 문화적 맥락에 들어 있다. 언어 학습이

란, 자신을 표현하고, 이야기를 즐기고 이해하면서 세계를 학습하는 것이기 때문이다. 즉 학습 내용이 학습자에게 흥미있고 중요하며, 학습 과제가 의미있을 때, 학습은 더 쉬워진다. 따라서 학습 목적이 명확하게 느껴질 수 있도록 실제적인 과제 활동에 참여시키는 것도 중요하다.

뿐만 아니라, 통합적 학습 경험은 일명, 내용 중심 혹은 주제 중심적 학습(theme-based study)과 상통하는데, McMahon, Goatley, & McGill-Franzen(1999)은 범교과 통합을 위한 수업 원칙을 3가지로 제시했다. 첫째는 개념적 이해를 위한 큰 아이디어(big ideas)에 초점을 맞출 것, 둘째는 과정(언어 활동)과 내용(교과 내용) 사이의 균형을 유지할 것, 셋째는 다양한 방법으로 아이디어를 표현하도록 할 것 등이 그것이다.

4) 인지적 과정(a cognitive process)

인지적 과정으로서의 교수-학습 방법이란 일반적으로 가장 많이 알려진 내용으로, 인지적 과정으로서의 학습이란 개인적이고 발달적인 차이에 의해 영향을 받는다는 것이다(Piaget, 1970).

이러한 인지적 과정을 강조하는 모형으로 널리 활용되고 있는 것으로는 완전학습 모형, 인지주의 모형, 사회구성주의 모형을 들 수 있다(Wixson Fisk, Dutro, & McDaniel, 2001).

기능 숙달 모형(mastery model)이란 역량 평가(competency assessment : 일관된 행동 특성 측정), 구체적인 교수 목표, 기초 기능 등과 밀접하게 관련된다. 이는 언어 기능 학습으로서, 기능을 세분화되고 분절되어 있는 전체로 인식한다. 인지적 모형(cognitive model)이란 학습과 지식과의 관계를 강조하는 모형으로, 스키마와 선 경험을 학습에 활용하는 방법에 주안점을 둔다. 사회구성주의 모형(social-constructivist model)이란 주지하다시피, 지식이 협력적이고 세계와 인간의 상호작용에 따라 조건지어지는 것이라는 관점을 지닌 모형이다¹²⁾.

12) 이에 대해서는 잘 알려져 있으므로 여기서는 생략한다.

2. 독해 기능 교수-학습 전략

보통 읽기 지도 방법이라고 할 때는 하나의 수업 단위(예컨대, 차시)에 적용할 수 있는 거시적인 수업 모형을 말하기보다는 독해 전략을 제시하는 경우가 허다하다. 따라서 읽기 학습 방법 또는 읽기 지도 방법으로 제시하는 분류는 우리에게 익숙하다. 이러한 각각의 전략에 따라 읽기 수업의 하위 전략과 기법들이 다시 개발되는데, 여기서는 읽기 수업에서 보편적이고 대표적인 전략들과 기법들을 다음과 같이 몇 가지로 정리할 수 있다. 읽기 교육의 전략과 기법들은 국내에도 많은 책들에서 소개되고 있기 때문에 여기서는 Brown(2000:375-383)의 견해만 대표적으로 살펴보자.

- ① 읽기의 목적 확인하기
- ② 글을 해독하는 데 필요한 문자소 규칙과 패턴들을 사용하기
- ③ 속독 이해를 위해 단어들을 시각적으로 인식하기
- ④ 중심생각 찾기를 위해 대충 읽기
- ⑤ 특수한 정보를 얻기 위해 꼼꼼히 읽기
- ⑥ 의미론적 지도(semantic mapping) 또는 다발짓기(clustering)
- ⑦ 함축된 내용을 추론하기
- ⑧ 어휘 분석하기
- ⑨ 글자 그대로의 의미와 내포된 의미를 구분하기
- ⑩ 관계를 처리하기 위해 답화 표지 장치(text-marker)를 활용하기

박수자(1994), 박영목(1997), 한철우 외(2000) 등은 보다 상세하게 독해 전략을 제시하고 있는데, 여기서는 각 하위 전략에 대한 긴 설명은 생략하고, 종합적으로 Gunning, T.G.(2005:279-356)의 내용을 정리, 인용하고자 한다.

Gunning(2005)은 읽기 전략을 독해의 인지 전략과 구조 전략으로 이분했다. 이는 텍스트 구조 인식과 관련된 독해 전략들을 다른 인지적 성격을 가진 전략들과 구분했다는 점이 독특하다. 텍스트 구조 전략은

아무래도 텍스트언어학적 배경을 가진 텍스트 구조 이론과의 관련성이 클 것이기 때문이다¹³⁾.

1) 인지 과정 중심의 독해 전략

먼저, 인지 과정 중심의 독해 전략은 다음과 같은 4가지로 분류된다.

- ① preparational strategy
- ② organizational strategy
- ③ elaboration strategy
- ④ meta-cognitive strategy

각 범주에 속하는 하위 전략들을 표로 제시하면 다음과 같다.

major comprehension strategy			
preparational strategy	organizational strategy	elaboration strategy	meta-cognitive strategy
· 미리보기 · 선지식 활성화 · 목적/목표 정하기 · 예측하기	· 중심생각 이해하기 · 주요 세부 정보 결정하기 · 주요 세부 정보 조직하기 · 순서대로 연결하기 · 지시대로 따라하며 연결하기 · 요약하기	· 추론하기 · 영상화하기 · 질문 생성하기 · 평가하기 (비판적 읽기)	· 조정하기 · 체크하기 · 수정하기

2) 텍스트 구조 중심 독해 전략

다음으로 텍스트 구조 중심의 독해 전략으로는 주로 명제에 대한 인

13) 이는 텍스트 분석에 있어서 추론을 필수적으로 볼 것이냐 또는 필요한 경우에만 최소한으로 설명할 것이냐에 따라 인지구조론과 유사형식론으로 구분되는데, 이는 유사형식론 연구와 관련된다고 할 수 있다.

식을 토대로 하는데, 특히 거시구조에 대한 개념이 주요한 이론적 토대가 된다. 즉 거시구조화란 미시적인 명제 정보들로부터 의미론적으로 중요하다고 평정된 거시 명제 단위의 통합 구조로서, 이는 텍스트 유형에 따라 그 강조점이 다르다. 따라서 서사적 텍스트와 설명적 텍스트의 독해 전략으로 다시 하위 구분된다.

첫째, 서사적 텍스트의 경우는 거시구조로서의 이야기 문법에 대한 이해를 목적으로 하며, 주로 다시 이야기하기(retelling)이 중요한 전략이 된다. 텍스트를 읽고 나서 기존의 질문-대답/토론 형식을 사용할 경우 이야기의 세부적인 정보를 확인하는 수준에 머무를 수 있으나, 이 전략은 전일적인 과정으로서의 성격을 지니기 때문에 독해에 많은 이점을 준다(Morrow, 1985). 이 전략을 토대로, 학습자의 선택적이고 능동적인 활동을 강화시킨 Developmental Retelling(Benson & Cummins, 2000) 전략의 단계를 살펴보면, 텍스트 구조 표지에 유의하며 '미리 예견하기(pretelling)', 구조 도식자 등을 활용하여 교사의 '안내에 따라 이야기하기(guided retelling)', 시간의 흐름이나 인물의 성격, 관점 등 서사 유형에 대한 구조적 지식을 활용하여 '이야기 쓰기(writing stories)' 등의 단계를 거친다.

둘째, 설명적 텍스트의 독해 전략은 비교적 잘 알려져 있다. 일반적으로 설명적 텍스트의 구조 유형으로는 중심생각과 세부정보(mainidea-details), 비교-대조, 문제-해결, 원인-결과 등으로 구분하기도 하고, 다음과 같이 6가지 유형으로 구분하기도 한다(Ambruster & Anderson, 1981; Meyer & Rice, 1984; Gunning, 2005:328-329, 재인용). 이들 각각의 텍스트 구조 유형들은 구조 표지에 해당하는 구체적인 언어 신호(specific 'signal words')를 보이는데, 이를 활용해서 구조를 파악하는 전략을 학습할 수 있다. 텍스트 구조 유형과 각 유형에 자주 보이는 신호 단서를 살펴보면 다음과 같다.

① 열거-기술(enumeration-description)

· 세부 목록(범주)의 나열 관계

- signal word : 예컨대, 예를 들면
- ② 시간 순서(time sequence)
 - 구조상 '열거'와 유사하나 시간 순서에 따라 기술됨
 - signal word : 이후에, 처음에, 그리고 나서, 오늘, 내일, 전에 나중
에, 마지막으로, 두 번째, 세 번째...
- ③ 설명-과정(explanation-process)
 - 시간 순서와 같은 연속적 과정이나, 단계(step)가 더 중시된다.
 - signal word : 시간 순서와 동일
- ④ 비교-대조(comparison-contrast)
 - 차이와 유사점의 배열
 - signal word : 그럼에도 불구하고, 그러나, 유사한, 차이는, 반면에,
한편...
- ⑤ 문제-해결(problem-solution)
 - 문제와 해결의 연결
 - signal word : 문제, 해결...
- ⑥ 원인-결과(cause-effect)
 - 원인과 결과의 연결
 - signal word : 왜냐면, 그래서, 그러므로, 결과적으로, 이유는, 그래
서, 결국...

이상의 텍스트 구조 유형의 특징과 각 구조 표지어들을 제시한 이유는 텍스트 구조 전략은 텍스트의 구조에 대한 지식을 직접 가르치는 것이 중요하기 때문이다. 보통 서사적 텍스트에 비해 설명적 텍스트를 어려워하는 이유는 이야기는 어릴 때부터 듣고, 읽고 쓰는 것을 통해 서사에 대한 스키마가 자연스럽게 발달하는 데 반해, 설명적 텍스트는 이런 기회가 적기 때문에 훨씬 어렵게 느낀다. 그러나 텍스트 구조에 대한 지식을 갖추고, 질문이나 개방된 토론 등의 방법을 통해 수업하게 되면, 독해력은 신장될 수 있다.

예컨대, 이들 설명적 텍스트 구조의 지도 절차는, 구조를 확인하고 구조도식화 활용하기(using graphic organizers), 두 가지 차원의 의미론적 연결을 위한 질문하기(using questions to make connections), 조직화

를 위한 글쓰기(writing for organization) 등의 단계이다. 도식 조직자를 만드는 것은 텍스트의 주요한 개념들을 조직하고, 텍스트의 기저의 구조 방식(structural pattern)을 발견하는 과정이다. 또한 질문에서는 내적·외적 연결을 돕는 질문을 연결해야 하는데, 내적 연결은 텍스트의 아이디어들이 어떻게 서로 연결되어 있는지에 관한 것이고, 외적 연결은 텍스트의 아이디어들이 독자의 배경지식과 어떻게 연결될 수 있는지에 관한 것이다. 또한 조직화를 위한 작문이란 읽기 후 과정으로, 자신이 읽은 텍스트의 구조 유형을 활용하여 글을 써보는 것이다.

3. 읽기 교수-학습 접근법의 유형과 하위 모형

본고는 대표적으로 ‘접근법’과 ‘모형’, 그리고 ‘방법 또는 기법’ 정도로 층위를 구분하고¹⁴⁾, 전략과 기능은 방법 또는 기법으로 포함시켜 논의한다.

먼저, 접근법을 살펴보면, Gunning(2005:446)는 읽기에 대한 변화를 다음과 같이 요약했다.

최근까지 읽기는 기능 과목으로 간주되었다. 학생들이 무엇을 읽는지는 정말 중요한 문제가 아니었다. 그러나 오늘날 내용이 중요해졌다. 만약 학생들이 이제까지의 텍스트 중에 가장 좋은 것을 읽게 된다면, 학생들의 정신과 삶은 굉장히 풍요해질 것이라는 생각 때문이다.

1980년대 후반부터 읽기 교수법에 있어서 극적인 두 가지 변화가 일

14) 이러한 3가지 구분은 전통적으로 미국의 응용언어학자, Edward Anthony(1963)의 정의에 기인하는데, Richards and Rodgers(1986:167), Brown(2000:299)에 의해 재인용되었다. 이에 따르면, 언어 학습 접근법은 언어 교수에 있어서 실천과 원리의 근원이 되는 언어와 언어 학습의 성격에 대한 이론과 관계되고, 언어 학습 방법은 선정된 하나의 접근법에 근거하되, 언어 자료를 제시하기 위한 종합적 계획을 의미한다. 또한 언어 학습 기법은 구체적인 목표를 달성하는 데 사용된 전략이나 절차를 뜻한다.

어났는데¹⁵⁾, 하나는 1980년대 중반을 기점으로 읽기 지도가 독본(basal reader) 중심에서 아동 문학(children's literature)의 사용으로 변화되었다는 것이다. 홀리스틱 운동의 영향으로, 이전의 읽기 지도에는 독본이 위주가 되었지만 이제 아동 도서의 사용이 주창되었으며, 또한 구조화된 문식성 지도에서 보다 자연주의적 접근법으로 변화되었다.

두 번째 접근법 상의 변화는 1990년대 이전부터 기능 중심의 교육은 쇠퇴하고, 기능 지도와 좋은 문학 작품의 읽기를 통합한 균형잡힌 접근법이 대두되었다는 것이다. 독본이 다시 사용되기는 하나, 그것은 수준 높은 문학적 선정을 담고, 확대된 도서관으로서의 아동 문학을 자질로 하는 것들이다.

이러한 홀리스틱과 균형잡힌 읽기 교육으로의 변화에도 불구하고, 여전히 독해 전략은 중시되고, 읽기 프로그램은 언어를 토대로 해야 한다는 것, 즉 읽고 쓰는 기술은 물론, 말하고 듣는 기능을 발달시키는 데 목적을 두어야 한다는 것은 변함이 없다.

요컨대, 이러한 변화로 인해, 최근 읽기 지도에서 강조되는 몇 가지 접근법들을 정리하면 다음과 같다.

- 독본 중심 접근법(basal anthology approach)
- 문학 중심 접근법(literature-based approach)
- 언어 경험 중심 접근법(language-experience approach)
- 개별화 읽기 접근법(individualized reading approach)
- 총체적 접근법(whole language approach)

다음으로 모형을 살펴볼 수 있다. Richards and Rogers(1986, Brown, 2000:159 재인용)는 언어 교육 접근법은, 언어관에 대한 관점 즉 언어관, 언어 학습에 대한 개요, 그리고 무엇보다도 어떻게 언어 교수-학습에 응용될 수 있는지에 대한 아이디어 등 3가지 요소¹⁶⁾를 포함해야

15) 이는 미국의 상황을 중심으로 한 것이다. 우리나라의 경우, 이보다 좀 늦은 5차 교육과정부터 이러한 변화가 보였다고 할 수 있다.

한다고 했다.

이러한 기준에 따라 보면, 7차 국어과 교육과정¹⁶⁾이 제시한 7가지 교수-학습 모형은 언어 교수 모형(language teaching method)의 특징을 보인다기 보다는 보편적 지도 방법(teaching method)에 가깝다.

국내에 소개된 다양한 접근법과 교수-학습 모형들을 언어의 기능, 언어 내용, 언어 교수의 일반 원리 중에 무엇을 강조하느냐에 따라 다음과 같이 분류해 볼 수 있다(김혜정, 2005:52, 재인용).

기능 중심 접근법 (Communicative Approach)	- 의사소통 중심 모형(Communicative Language Teaching) - 과제 중심 모형(Task-Based Instruction) - 활동 중심 모형(Activity-Based Instruction) - 과정 중심 모형(Process-Oriented Approach)
내용 중심 접근법 (Content-Based Approach)	- 주제 중심 모형(Theme-Based Approach) - 내용 중심 모형(Content-Based Approach)
일반 원리 중심 접근법 (General Principle Approach)	- 총체적 언어 접근 모형(Whole Language Approach) - 언어 경험 중심 학습 모형(Language Experiential Learning) - 에피소드 가설 모형(Episode Hypothesis¹⁷⁾)

읽기 수업 모형은 다음과 같은 기준에 따라 각 접근법에서 세분화 될 수 있다. 여기서는 Tierney, R.J., & Readence, J.E.(2000: 박영목, 2003: 2-51, 재인용)의 분류를 참조하여 읽기 전략들을 다음과 같이 3가지 전략 유형으로 구분해 보았다.

16) ① views about the nature of language, ② beliefs about language learning, ③ ideas about how the above should be applied practically to language learning and teaching

17) 이 이론은 Communicative Approach에서 학습의 효과를 극대화하기 위해, 학습 자료를 어떻게 구성할 것인가에 관한 이론이다. 학습 자료의 구성을 Episode 즉, 이야기식으로 구성하는 것인데, 학습 자료가 유의미한 맥락 안에서 주어진다면, 학습자의 동기를 자극하여, 원활한 학습이 이뤄진다고 본 것이다.

교사 중심 전략 유형	- Guided Reading : Founts & Pinnell 1996) - Four Blocks (Cunningham, Hall & Defee 1988) - Directed Reading Activity (Blanton & Moorman 1990) - Directed Reading-Thinking Activity (Stauffer 1969) - Scaffolded Reading Experience (Graves & Graves 1994)
학습자 중심 전략 유형	- Author-Reader-Inquirer Cycle (Harste, Short, & Burke 1988) - Reading-Writing Workshop (Atwell, 1998) - Book Club (McMahon & Raphael 1997) - Individualized Reading (Olson 1949)
상보적 전략 유형 (Reciprocal Strategy)	- Individualized Reading (Olson 1949) - Early Steps (Morris, Erven, & Conrad 1996) - Monroe Method (Monroe 1932) - Conversational Discussion Groups (O'Flahaven, 1984)

읽기 교육의 경우, 일반적으로 교사 중심 읽기 교육과 학습자 중심 읽기 전략, 그리고 상보적 읽기 전략 등으로 분류하여 전략을 소개하는 것이 많다.

이 외에도 다음과 같이 잘 알려진 프로그램들이 국내에 소개되거나 개발되어 있다.

- ① Reading Workshop
- ② Book Talks(책에 대하여 이야기하기)
- ③ Minilesson
- ④ 책 읽어주기의 6단계 방법
- ⑤ SSR
- ⑥ Reader Theater
- ⑦ investigative questioning procedure : InQuest

IV. 맺음말

수업은 교육 목적을 구현하기 위한 교수 모형에 의해 구현된다. 이는 수업의 원리이자 교재 구성 원리라고 할 수 있는데, 체계적인 교수 모형을 이론적 토대로 삼지 않는다면, 통일성과 일관성을 갖춘 수업이 되지 못할 것이다.

우리나라의 경우는 과거 4차 교육과정기까지 읽기 제재들을 장르 중심, 주제 중심으로 묶은 단순 독본 위주의 읽기 교육을 지향해 왔기 때문에, 특별한 교수모형을 적용했다기보다는 지식 또는 개념 중심의 교수 모형을 지향했던 정도였다. 그러나 5차 이후, 구조-기능 중심의 교수 모형을 잠정 설정하고, 인지 과정 중심으로 기술하기 시작했다. 이후 읽기 교육의 방법론은 중요한 연구 과제로 인식되었다고 할 수 있다.

우리나라의 경우뿐만 아니라 외국의 경우에도 읽기 교육은 다른 분야에 비해 가장 많은 방법론이 고안되었다고 할 수 있다. 이는 읽기가 문식성의 하위 분야이면서 동시에 독립된 과목 혹은 교재로 설정될 만큼¹⁸⁾ 그 교육적 효력과 교수법적 활용 가능성이 높다는 사실과 무관하지 않다. 실제로 언어 수업은 각 언어사용 국면(말하기, 듣기, 쓰기, 그리고 읽기)이 텍스트를 읽는 것—확장된 개념으로서의 ‘보기’를 포함하여—과 긴밀히 연관되어 있는 경우가 많다. 그렇기 때문에 읽기 이론이 다른 영역에 비해 가장 세부적인 모형과 전략이 잘 발달되어 있지만, 동시에 가장 많은 층위의 혼란을 보이기도 한다.

그럼에도 불구하고 읽기는 통합적이고 거시적인 교육의 방향으로 변화되고 있다. 즉 홀리스틱 접근과 균형잡힌 접근에 의해 읽기 교육이라는 용어의 의미역이 확대되었고, 그 방법론도 문학을 포함하고, 언어 지식과 언어 기능을 포함한 체계적인 일련의 과정으로서 발전하고 있다.

18) 미국의 자국어 교과서(교재) 연구에 대해서는 졸고(2006), ‘외국의 자국어 교과서 분석을 통한 초등 국어교과서 연구’, 34회 국어교육학회 발표논문집, pp.131-162. 참조.

이로 인해 읽기 교육 방법을 명확한 기준에 따라 분류하고 구분하는 것이 더욱 어렵게 된 것도 사실이다.

그러나 읽기를 가르치면서 교사가 무엇에 중점을 둘 것이며, 개별 학생들에게 가장 효과적인 교수-학습 방법이 무엇인지를 고려할 수만 있다면, 교수-학습 방법은 다양하게 응용가능하며, 또한 다양한 이론으로 발전될 수 있을 것으로 기대한다.*

* 본 논문은 2006. 6. 25. 투고되었으며, 2006. 7. 13. 심사가 시작되어 2006. 7. 27. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 김재봉 외(2001), 초등 국어과 교수-학습 방법, 교육과학사.
- 김창원(1995), 읽기 교재의 체계화와 그 적용 연구, 한국초등국어교육 11집.
- 김혜정(2005), 국어과 교수학습 방법론에 대한 비판적 고찰, 국어교육 118호.
- 노명완 외(2003), 창조적 지식 기반 사회와 국어과 교육, 박이정.
- 류성기(1998), 국어과 교육의 실제화 연구, 교육과학사.
- 박영목 외(2003), 국어교육학 원론(제2판), 박이정.
- 박영목 외(2003), 국어과 교수-학습 방법(제2판), 교학사.
- 박영목(2003), 독서교육 활성화 방안 연구, 국어교육 113권, 한국어교육학회.
- 박태호(2001), 초등 국어과교수·학습 현상의 개념과 해석 모형, 초등교육연구소 발표 자료 집, 한국교원대학교 교과교육공동연구소.
- 방인태 외(2003), 제7차 교육과정을 위한 초등 국어과 교육, 박이정.
- 서 혁(2002), 국어교육학 연구, 되돌아보기와 내다보기 : 국어과교육 교수, 학습 방법 연구사 고찰 -국어교육학 박사학위 논문들을 중심으로, 국어교육학연구 14집.
- 서혁(2006), 국어과 교수-학습 방법 구성의 원리, 국어교육학연구 24집.
- 손영애(2004), 국어과 교육의 이론과 실제, 박이정.
- 신현재 외(2001), 학습자 중심의 국어교육, 서광학술자료사.
- 신현재 외(2005), 초등 국어과 교수-학습 방법, 박이정.
- 심영택 외(1995), 언어교수의 기본 개념(H.H. Stern), 하우.
- 심재원 외(2004), 함께하는 국어교육론, 형설출판사.
- 이대규(2001), 국어교육론, 교육과학사.
- 이성영(1996), 국어교육의 내용 연구, 서울대출판부.
- 이성은(1997), 국어과 열린 교육, 교육과학사.
- 이주호(1998), 국어과 교육론, 박이정.
- 이흥수 외 역(2001), 외국어 학습-교수의 원리(Brown, H. Douglas, 2000(4th)), Pearson Education Korea.
- 임용운(2003), 초등학교 국어과 좋은 수업, 국학자료원.
- 정재찬, 이성영, 서혁, 박수자(1998), 국어과 토의, 토론 학습의 수업모형 개발 연구(1), 선청어문 26집.
- 정준섭(1995), 국어과 교육과정의 변천, 대한교과서주식회사.
- 정혜승(2002), 국어과 교육과정 실행 연구, 박이정.
- 전라남도 초등 국어교육연구회(1997), 국어과 열린 수업 방법, 교육과학사.
- 전병만 외(2005), 외국어교육 접근 방법과 교수법(J.C. Richards & T.S. Rodgers, 2nd

- edition), Cambridge.
- 천경록 외(2004), (개정) 초등 국어과교육론, 교육과학사.
- 초등국어교육학회(1997), 국어 수업 방법, 박이정.
- 최영환(2003), 국어교육학의 지향, 삼지원.
- 최현섭 외(2002), 국어교육학 개론(제2판), 삼지원.
- 허재영(2001), 국어과 교육의 탐색, 박이정.
- Brown, H. Douglas(2000), *Principles of language learning and teaching*. 4th edition. longman.
- Carol J. Orwig(1999), *Ways to Approach Language Learning*, SIL International.
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers(1986), *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruddell, R. B.(2002), *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher(3rd)*, Allyn and Bacon, pp.363.
- Tierney, R.J., & Readence, J.E. (2000). *Reading strategies and practices*. MA: Allyn and Bacon.
- Cooper, J.D.(2003), *Literacy-Helping Children Construct Meaning(5th)*, Houghton Mifflin Company.
- Gunning, T.G.(2005), *Creating Literacy : instruction for all student(5th)*, Allyn & Bacon.
- Strickland, D.S., L. Galda, B.E. Cullinan(2004), *Language Arts Learning and Teaching*, Thomson Learning Academic Resource Center.

<초록>

읽기 교육 방법론에 대한 비판적 검토

김혜정

읽기 교육의 역사를 거슬러보면, 읽기 교수법은 해독(decoding), 질문하기(asking questions)를 강조했는가 하면, 1980년대 이후는 독해 기능(comprehension skill), 상호거래 접근법(transactional approach) 등이 주요 원리로 제기되었고, 현재는 균형잡힌 접근법(a balanced approach)이 유행하고 있다. 특히 균형잡힌 접근법은 기능과 지식의 균형, 읽기와 쓰기의 통합, 직접교수법과 실제적인 언어 경험 등을 강조함으로써 읽기 교육의 방법론을 확대하는 계기가 된다. 이외에도 읽기 교육에서 아동 문학의 중요성이 다시 제기되기도 한다.

요컨대, 읽기는 통합적이고 거시적인 교육의 방향으로 변화되고 있다. 즉 홀리스틱 접근과 균형잡힌 접근에 의해 읽기 교육이라는 용어의 의미역이 확대되었고, 그 방법론도 문학을 포함하고, 언어 지식과 언어 기능을 포함한 체계적인 일련의 과정으로서 발전하고 있다. 이로 인해 읽기 교육 방법을 명확한 기준에 따라 분류하고 구분하는 것이 더욱 어렵게 된 것도 사실이다.

그러나 읽기를 가르치면서 교사가 무엇에 중점을 둘 것이며, 개별 학생들에게 가장 효과적인 교수-학습 방법이 무엇인지를 고려할 수만 있다면, 교수-학습 방법은 다양하게 응용가능하며, 또한 다양한 이론으로 발전될 수 있을 것으로 기대한다.

【핵심어】 읽기 교육 접근법, 읽기 교사, 과정, 모형, 전략, 균형잡힌 읽기 접근법, 홀리스틱 접근법

<Abstract>

Critical Review on Teaching Reading

Kim, Hye-jeong

The purpose of this paper is to review methods of teaching reading, comparing it with foreign reading theories. History of teaching reading shows switches of focus in teaching reading, in that decoding, asking questions, comprehension skill, transactional approach, and now, balanced approach. Specially, balanced reading approach is popular and very important. And holistic approaches emphasize use of children's literatures in reading instruction.

And reading instruction is considered as an active process, a social process, an emotional process, and a cognitive process. In fact, success of reading instruction depends on awareness and design of teaching-learning, what works and what needs.

【Key words】 approach to teaching reading, reading teacher, process, model, strategy, balanced · holistic approach