

읽기 교수 학습에서 과제의 구안 원리

김 명 순*

차 례

- I. 서론
- II. 읽기 과제의 의미
- III. 읽기 교수 학습 현상과 과제
- IV. 읽기 과제의 구안 원리
- V. 결론 및 제언

I. 서론

학습의 주체는 어디까지나 학습자 자신이다. 그리고 학습이란 어떤 도달점을 향하여 자신의 속도대로 자신의 방식대로 차근차근 나아가는 여행이라고 할 만하다. 이 여행에서 때때로 친구도 만나고 그들의 등에 업혀 갈 수도 있다. 사회적 동물로서 인간의 학습 과정이 결코 혼자만의 여정이라고 할 수는 없겠지만, 결국은 개별 학습자 자신이 주인이 될 수밖에 없는 여정이다. 그래서 이 여행의 궁극적인 목표는 그 어떤 도달점에 과연 도착했느냐라거나 옆 사람보다 빨리 혹은 옆 사람보다 더 잘 도착했느냐가 아니라 자신의 속도대로 자신의 방식대로 나아가는 여정 자체에 있다. 마치 등산의 목표가 정상에 있지 아니하고 정상을 향해 오르는 그 자체에 있는 것처럼 말이다.

이러함에도 불구하고 현실에서는 주로 학습자의 상대적인 능력에 바

* 한국교원대학교 한국어문교육연구소 (kimread@orgio.net)

탕을 둔, 결과 중심적 사고가 우위를 점하여 왔다. 결과를 중심으로 한 상대적 능력의 강조는 학습 동기나 학습의 성취감에 대해 경시 풍조나 무력감을 야기하곤 하였다.

이에 대하여 목표 이론은 목표의 성취를 지향하는 과정 중심의 학습 관으로서 학습자의 상대적 능력의 비교를 지양하고 학습 동기와 학습 참여에 중점을 둔다. 이 이론에 따르면, 성취 환경에서 추구하는 목표는 학습의 접근법과 참여 수준에 극적인 결과를 낳는다(J. S. Beck, 1992: 4-5)고 한다. 다시 말해서, 능력에 중점을 두게 될 때 학생들은 다른 학생에 비해서 더 잘하려고 하며 학습의 성공을 보여 주려고 하지만, 과제 해결 자체에 초점을 두게 될 때는 열심히 하려는 의욕이 일고, 도전이 되는 과제를 찾고, 실패에 직면해서도 굴하지 않고, 보다 심층적인 처리와 상위 인지적인 노력이 요구되는 학습 전략을 사용하게 된다는 것이다. 이것은 교수 학습에서 과제의 중요성을 생각해 보게 한다.

우리는 많은 과제를 하며 산다. 이 중 대부분은 학습된 것이다. 아침 체조를 하고 자전거를 타는 행위와 같이 단순한 활동에서부터 사회 현상을 설명하고 수식을 발명하는 등 매우 복잡한 지적 추리에 이르기까지 과제의 범위는 다양하다. 읽기 분야에도 많은 과제가 있다. 철자 읽기, 동화책 읽고 느낀 점 말하기, 내용의 타당성 판단하기, 시적 화자의 정서 파악하기, 도서관에서 관련 내용 조사하기, 수학 여행 안내문을 읽고 의사결정하기, 인터넷에서 상품 소개서를 읽고 상품 주문하기 등 그 종류와 범위가 실로 다양하다.

그런데, 그간 읽기 교육에서 과제에 대한 관심은 소홀한 편이었다. 쓰기 분야에서 과제 제시의 진술 방법, 의의, 전략을 비롯하여 서사 표현 방법과 관련한 논의가 있었고, 말하기와 듣기 분야에서 과제 개념을 적용하여 교재 구성 방안을 생각해 보거나 교수 학습 모형을 구안해 보는 등의 접근이 있었던 것과는 대조적이다. 이것은 아마도 의미 구성의 결과가 외적으로 가시화되는 쓰거나 말하기와 달리 읽기는 그 결과가 내적으로 수렴되는 특성을 지니는 것과 무관하지 않았을 듯하다.

읽기 과제는 어떻게 다양화할 수 있는지, 읽기 과제는 언제 어떤 형

태로 어떻게 제시되어야 하는지, 개별 읽기 과제는 조별 읽기 과제와 어떻게 얼마나 달라야(혹은 같아야) 하는지……. 이 밖에도 읽기 과제에 대해 탐구할 문제들이 여럿일 것이나, 본고에서는 우선 읽기 과제는 어떻게 구안되어야 하는지에 관심을 기울이도록 하겠다.

II. 읽기 과제의 의미

사전적 의미로 과제는 처리하거나 해결해야 할 문제를 말한다.¹⁾ 과제에는 assignment로서의 과제와 task로서의 과제 두 가지 개념이 있다. assignment로서의 과제는 정규 시간 이외에 가정이나 도서관 등에서 학습하도록 과해지는 일정량의 문제를 말하며, task로서의 과제는 일상생활에서 사람들이 자신이나 타인을 위해 자유롭게 혹은 어떤 보상을 위해 수행하는 일을 가리킨다(서울대학교 교육연구소, 1994:72). assignment로서의 과제는 수행되어야 할 task의 하나를 가리키며(Harris & Hodges, 1989:22) 교수 학습 상황에서 과제가 정규 시간에 쓰이지 않을 수 없으므로, 본고는 과제를 task라는 의미로 사용하도록 하겠다.

그러나 task로서의 과제에는 언어와 관련되지 않은 예들까지 포함되는 문제가 있어 좀더 구체적인 개념 규정이 필요하다. 언어 교육의 측면에서, Prabhu(1987)는 과제의 개념을 ‘문제 해결 활동(Problem solving activity)’으로 제한하고 있다. Richards, Platt, & Weber(1990:289)는 과제를 ‘학습자가 언어를 산출하거나 혹은 이해함으로써 수행되는 언어적, 혹은 비언어적 활동이나 행위’로 정의하였다. Breen(1987:23)은 ‘학습자의 언어 사용 능력을 배양하기 위한 모든 종류의 구조화된 활동’으로 정의하면서 단순한 연습 활동부터 문제해결활동, 모의상황연출 등 복잡한

1) 일반적으로 과제는, ①학생들의 문제 해결력을 증진시키는 것, ②정규 수업 시간의 부족한 학습을 보충하는 것, ③예습과 복습의 자극물로서 학교 수업의 효과를 증진시키는 것, ④자율적인 학습 태도와 습관을 증진시키는 것, ⑤비교육적 활동에 소비되는 시간을 줄이는 것, ⑥학교에서는 행하기 어려우나 가정 등 학교 이외의 기관에서 할 수 있는 것을 실행하는 것, ⑦가정, 사회, 산업 현장, 학교의 협력 관계를 향상시키는 것 등의 목적을 갖는다.

활동까지를 모두 포함하고 있다. Nunan(1990:10)은 '언어 학습을 촉진시킬 목적으로 학습자가 언어를 이해, 조작, 생산, 상호 작용하는 모든 종류의 교실 내 활동이면서 의미에 중심을 둔 자체 완결성을 지니는 활동'으로 파악하고 있다. 이와 같은 몇 가지 정의는, 과제를 '활동'으로 파악하고 있다는 점과, 이 '활동'이 언어 사용 능력의 배양을 의도하고 있다는 점에서 공통된다. 읽기 교육에서 배양하고자 하는 능력이 텍스트 이해 능력이므로, 본고는 읽기 과제를 '텍스트 이해 능력의 신장을 목적으로 하는 모든 종류의 교실 활동'이라고 임의 정의하도록 하겠다.

1. 읽기 학습 환경 자원으로서의 과제

주지하다시피, 최근에는 교수 학습의 강조점이 교수(instruction)보다 학습(learning), 교사보다 학생으로 이동하고 있다. 이것을 교수가 아니라 학습이어야 한다거나, 교사가 아니라 학생이어야 한다는 이원론적 대립항으로 이해해서는 곤란하다. 교수 없는 학습이나 교사 없는 학생이 있을 수 없으며, 또한 그 역도 성립할 수 없음이다. 다만 인식상 어디에 초점을 두고 있느냐의 차이로 이해하는 것이 타당할 것이다. 동일한 사물이나 현상이라도 어느 측면에서 바라보느냐에 따라 보이는 모습이 같지 않은 이치이다.

이러한 시각은 과제에 대해서도 동일하게 적용해 볼 수 있을 것이다. 교수나 교사의 측면에서 과제를 바라보면 과제는 교사가 수업을 설계하는 주요 투입 자원이지만, 학습이나 학생의 측면에서 보면 학생의 학습 경험을 이루는 자원 중의 하나이다. 교수와 학습 현상이 별개가 아니듯이 수업 설계 자원으로서의 과제는 학습 환경 자원으로서의 과제이기도 하다.

학습 환경 자원으로서 과제는 다양한 학습 환경을 조성하는 요인이 된다. 과제는 질문 중심 학습, 사례 중심 학습, 프로젝트 중심 학습, 문제 중심 학습 등 여러 다양한 학습 환경을 구성하는 공통 자원이 되면서도, 과제의 특성에 따라 학습 환경의 양상이 달라지기도 한다. 이를테

면, 과제가 답이 불확실하거나 쟁론을 야기할 수 있는 성격의 질문 형태일 때 학습 환경은 질문 중심 학습 환경의 양상을 띠게 된다. 사례 중심 학습 환경은 사례를 탐구하고 대책을 마련하는 등 지식을 익히고 사고 기능을 필요로 하는 과제의 뒷받침이 있어야 한다. 이 때 과제의 주요 소가 되는 사례는 실례가 타당한데, 실제와 같은 복합성과 사고를 확보해야 하기 때문이다. 프로젝트 중심 학습은 비교적 장기간이 소요되고 여러 가지 사례가 관련되는 복합적인 과제를 제시하지 않으면 해당 학습 환경의 정체성을 살리기 어려워진다. 그리고 학습자가 자기 주도적으로 문제의 원인을 규명하고 가설을 설정하고 설정한 가설에 맞추어 일정한 단계와 절차를 거쳐서 나름대로 해결에 이를 수 있는 성격의 과제가 아니고서는 문제 중심 학습 환경, 이른바 문제 해결 학습 환경의 조성은 기대하기 힘들어진다.

2. 읽기 학습 내용과 방법으로서의 과제

과제란 말이 오늘날 교육상 술어로 사용하게 된 것은 19세기 후반 이후, 암송법과의 관련을 맺으면서부터였다. 암송법은 학습 내용을 암송을 통하여 학습하게 하는 것으로 학습 내용을 익히는 것이 목적이다. 그러므로 암송법에서 암송은 학습 내용에 대한 수단적인 가치를 지닌다. 이러한 사실은 과제가 처음에는 학습할 내용에 대한 방법적인 개념으로 이해되었음을 뜻한다.

전통적인 관점에서 과제는 이전에 배웠던 개념이나 원리의 예로 작용하는 수단적 의미를 지닌다. 과제는 학습한 내용을 적용해 보기 위한 방편으로 부과되었으며 과제를 해결한다는 것은 학습한 개념이나 원리를 적용해 보는 기회가 되었다. 교과서만 보더라도, 단원의 학습 목표를 단원의 초입에 못박아 두고 이를 도입 해설하는 과정을 거친다. 소위 ‘단원의 길잡이’가 그러한 것이다. 그리고 학습의 자료로 바탕 제재가 펼쳐지는데, 단원의 길잡이와 바탕 제재 사이의 이음목에 ‘이 단원에서는 ---을 읽으며, ---에 대해 학습해 보자.’는 상투적인 구절이 등장하는

것도 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 제재 읽기에 뒤이어 나오는 학습 활동도 적용과 수단의 차원에서 접근한 과제이다.

그러나 최근의 구성주의적 관점으로는, 과제가 이전에 배웠던 개념이나 원리의 예로 작용하는 것이 아니라 오히려 과제가 학습을 일으키는 것으로 인식된다(Jonassen, 1999:217). 학습한 것을 적용하는 차원에서 과제를 해결하는 것이 아니라, 과제를 해결하기 위해 해당 영역의 학습 내용을 학습하게 된다는 것이다. 이렇게 볼 때 학습 과제는 교육 과정이 학습자에게 실행되는 기제이자 그 자체가 교육 내용이 된다(Doyle, 1986).

과제를 학습 내용으로 보는 대표적인 경우가 학습 과제 분석²⁾이다. 학습 과제 분석은 교수 학습 이전에 학습 과제를 하위 요소로 나누고, 이를 순차적으로 위계화하는 것으로 교수 학습의 계획 단계에서 이루어진다. 하위 요소로 나누어진 학습 과제의 정점에 위치하는 상위 학습 과제는 곧 학습 목표로 기능하게 된다. 여기서 학습 과제는 궁극적으로 해당 학습의 목표이자 내용이 된다. 흔히 교수 요목 설계는 학습 내용을 선정하고 등급화하는 것을 다루는데, 이 경우 과제는 학습자가 배울 내용을 구체화하는 것과 관련이 된다.

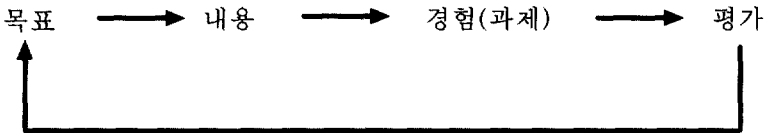
학습 내용에 대하여 학습 활동을 선정하고 계열화하는 것은 방법론의 문제이다. 학습할 방법을 구체화하는 차원에서, 학습 과제는 하나의 방법으로도 이해된다. 쓰기 교육에서 글쓰기 수행을 돕기 위하여 '다음 절차를 따르도록 하라.', '동생에게 직접 말하는 것처럼 쓰도록 하라.' 등의 지침을 주며 쓰기 방법을 구체적으로 안내하는 경우가 바로 여기에 해

2) 학습 과제 분석에 대해서는 블룸과 가네가 대표적이다. 블룸은 처음에는 학습 과제의 분석에는 직접적인 관심을 갖지 않았으나 이후에 학습 과제 분석 방법과 하위 과제 구조화 방법에 대하여 논의하였다. 그리하여 나온 것이 유명한 이원목적분류이다. 가네는 학습 과정을 통하여 성취되는 학습의 결과는 학습의 조건에 의하여 분류된다는 전제하에 학습의 조건을 다양화하기 위하여 학습 과제를 분석하여야 된다고 보았다. 그리하여 그는 학습의 상황을 결정짓는 외적 학습 조건과 학습자의 내적 상태인 학습의 내적 조건으로 크게 분류하고 있다. 가네의 방식이 새로운 교수학습 자료를 개발하기 위한 하나의 과정이라면 블룸의 방식은 이미 주어진 자료를 기초로 타당한 수업 계획을 수립하고 평가 방안을 수립하는 과정이라고 할 수 있다.

당한다.

언어의 '사용'이라는 측면에서, 읽기 과제를 비롯한 언어 사용 과제는 내용과 방법의 어느 한 측면에서만 이해하는 것은 무리이다. 언어의 사용이라는 내용은 실제 언어의 사용을 통해서만 존재하는 까닭이다. 일례로 글을 읽으면서 내용을 이해하고 비판적으로 의미를 구성한다는 것은 실제로 비판적으로 읽는 과정 속에서만 가능하다.

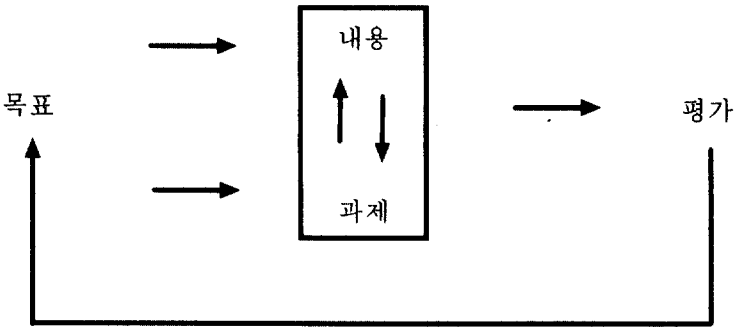
전통적으로 교육 내용, 방법, 평가는 선형적이고 순차적인 관계로 여겨져 왔다. 교수자는 맨 처음 교수의 목표를 설정하고 이를 가장 잘 구현할 것으로 판단되는 것을 교육 내용으로 삼는다. 다음으로 이 내용을 하위 요소로 나누고 위계화하여 부과할 학습 과제를 기획하게 된다. 그러면 학습자는 학습 내용을 접하고 주어진 과제를 수행하게 된다. 마지막으로 여기에 대한 교사의 확인과 평가가 뒤따르게 된다. 이를 그림으로 나타내면 다음과 같다(Nunan, 1990:16).



[그림1] 과제의 이해 1

위의 모형은 내용과 방법상 강조점의 차이는 있지만, 내용이 방법을 지배하고 방법이 내용에 영향을 주는 점을 간과하고 있다. 또 학습 내용이 객관화된 실체로 존재한다기보다 과제를 수행하는 과정에서의 경험이 곧 학습 내용이라는 점을 설명하지 못하고 있다. 적어도 언어 사용 교육에서 과제는 시간 및 논리의 선후 관계로 볼 수 없다. 언어 사용 교육에서 언어의 사용은 과제를 수행하는 것 자체이고 언어 사용이라는 내용은 언어를 사용하는 경험을 통해서만 존재하기 때문이다. 이렇게 볼 때 언어 사용 교육에서 내용과 과제는 일방향의 선후 관계가 아니라 상호 교류적인 관계로 이해되어야 할 것이다. 언어 사용 내용과 언어 사

용 과제는 양자가 동시에 경험으로 실체화되는 것이다. 부언하거니와, 언어의 '사용'에서 교육 내용은 교육 경험으로만 존재한다. 따라서 읽기 교육을 비롯하여 언어 사용 교육에서 과제는 다음 [그림2](Nunan, 1990:16)와 같이 자리매김되어야 할 것으로 사료된다.



[그림2] 과제의 이해 2

3. 읽기 과정 변인으로서의 과제

과제는 읽기 과정과 읽기 결과 모두에 영향을 미친다. 과제에 따라 읽기의 사고 과정이 달라지기도 하고, 읽기 과정이 달라짐으로써 읽기 결과가 달라지기도 한다. 읽기 결과가 읽기 과정의 필연적 소산이라 한다면, 과제가 읽기에 미치는 실질적인 작용은 읽기 과정에서 비롯되는 셈이다.

과제는 쓰기에서도 중요한 학습 환경 자원이 되고 있다. Hayes & Flower(1980)의 인지적 작문 과정 모형에 따르면, 쓰기는 쓰기 과제 환경, 필자의 장기 기억, 인지적 쓰기 과정의 세 부분으로 나뉜다. 쓰기 과제 환경은 다시 쓰기 과제 자원과 지금까지 작성된 텍스트의 자원으로 이루어지며, 쓰기 과제 자원에는 제재, 예상 독자, 부여된 동기의 세 가지가 고려되고 있다. 필자의 장기 기억과 함께 쓰기 과제에서 주어진 정보가 쓰기의 하위 과정—계획하기, 표현하기, 수정하기—에 동시적이면

서도 상호교류적으로 작용하는 것이다. 이 모형은 쓰기 과제가 실제 쓰기 과정에서 필자가 아이디어를 생성하고 구조를 만드는 능력이나 전국적 목표나 국지적 목표를 세우는 능력에 중요한 역할을 담당하고 있음을 보여준다. 비록 쓰기 과정이 정확히 읽기 과정의 역이 될 수는 없다 할지라도, 읽기와 쓰기는 본질적으로 유사한 의미 구성 과정을 거친다(Tierney & Pearson, 1983). 이러한 점으로 미루어, 쓰기 과제가 쓰기의 전 과정에 걸쳐 중요한 자원이 되고 있음은 읽기 과제와 읽기 과정의 관계에 대응해도 무방할 것이다.

상호작용적 정보처리 관점³⁾에서, Ruddell & Speaker(1986)는 읽기 과정을 네 가지 상호 작용적 요소로 설명하고 있는데, 곧 독자 환경, 지식의 활용과 조절, 선언적 지식과 절차적 지식, 독자 생산물이 그것이다. 이 네 가지 요소 중에 독자 환경은 쓰기 과정 모형에서의 쓰기 과제 환경에 비견된다. 독자 환경 요소로 텍스트적 특질(텍스트의 언어적 구조), 대화적 특질(메시지 형태, 내용, 발신자, 청중, 어조), 지도상의 특질(학습 목표 구조)을 들고 있다. 그리고 독자 환경 요소는 지식 요소와 상호 작용해서 마침내 텍스트의 의미를 구성하거나 표상하는 수준과도 상호작용을 한다. 상호 작용적 읽기 과정 모형은, 쓰기 과제가 텍스트의 생산에 중요한 역할을 하는 것과 마찬가지로 읽기 과제가 독자의 의미 구성에 전국적으로나 국지적으로 중요한 역할을 하는 것을 보여준다.

III. 읽기 교수 학습 현상과 과제

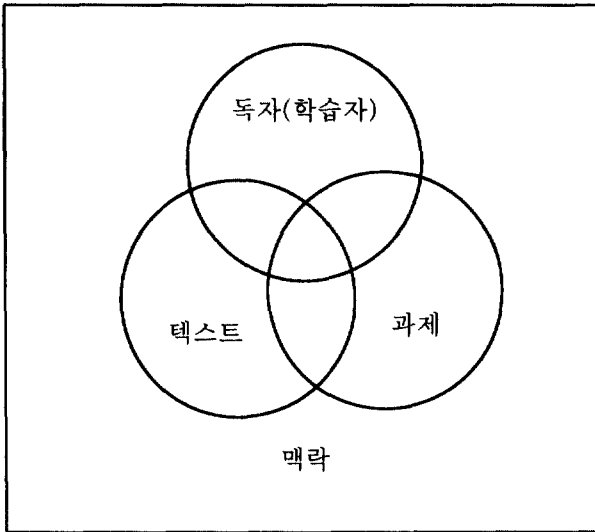
읽기는 다양한 맥락에서 독자가 텍스트와 만나는 현상이다. 읽기 현상이 읽기 학습의 자리로 들어오면, 다양한 맥락에서 독자(학습자)가 텍

3) 상호작용 모형은 독해의 측면에서 더 많이 연구되었다. 쓰기에서는 Martlew(1983)의 모형이 이 관점을 잘 따르고 있는데, 필자의 목적(여기에는 화제, 독자, 담화 양식, 표현 방식이 포함되는데)이 기억, 인지적 의식, 인지적 절차, 계획, 언어적 표현, 텍스트 생산과 같은 다른 쓰기 과정과 상호작용한다는 것을 주요 내용으로 한다. 여기에는 필자의 목적 달성 측면에서 독자와의 상호작용이 생산되는 텍스트에 영향을 미친다는 전제가 있다.

스트와 만나서 무엇을 수행해야 하는 현상으로 재설정된다. 이 무엇이 텍스트의 내용을 파악하는 것, 모르는 낱말의 의미를 문맥을 통해서 추리해 보는 것, 시를 감상하고 머릿속에 그려지는 장면을 그림으로 나타내는 것, 인물의 입장에서 필자에게 편지를 써 보는 것 등등이 있다. 이 '무엇'은 바로 읽기 과제이다.

읽기 학습은 일정한 맥락에서 독자(학습자), 텍스트, 과제4)를 중심으로 빚어지는 총체적 현상이다(Hutson, 1987:231). 이를 도시하면 다음 [그림3]과 같다.

-
- 4) 크게 보아 독자(학습자), 텍스트, 과제도 맥락을 형성하는 요소이다. 이는 [그림3]에서 맥락이 전경을 이루고 있는 형태로 도시화되어 있다. 보통, 맥락은 의사소통에 관여하는 제반 상황을 가리키는데, 언어학의 추이와 밀접한 관련을 가지고 전개되어 온 개념이다. 언어학의 흐름이 음운론, 형태론, 통사론으로 전개되어 오다가 최근에 화용론으로 이어지고, 언어학 이외에 민족지학적 연구가 대두하면서 맥락의 개념이 사회문화적인 차원으로 확장되었다. 언어적, 물리적, 사회적, 문화적 요소의 관여에 따라 맥락은 언어적 맥락, 상황적 맥락, 사회문화적 맥락으로 나뉜다(서울대학교 국어교육연구소, 1999:231). 읽기를 포함한 언어 사용 영역에서는 이 세 가지를 모두 고려하는 것이 의미 구성의 심리적 차원과 사회문화적 차원을 설명하기에 적합하다. 여기서 시 공간과 함께 화자(필자)와 청자(독자)도 상황적 맥락의 구성소에 해당한다는 점을 주목할 필요가 있다. 위의 [그림3]에서 맥락은 읽기 교수 학습에 관여하는 제반 상황을 의미하는 것으로, 교수자, 학습자, 학습 내용, 학습 시간, 학습 공간 등을 비롯하여 교수자와 학습자가 몸담고 있는 사회나 문화의 가치 등을 포함한다. 다만, 본고의 관심이 과제를 중심으로 읽기 교수 학습을 이해하는 데 있으므로, 일차적으로 주체[학습자]와 객체[텍스트, 과제]를 초점화하여 도시하였다. 이에 학습 시간과 공간을 공유하는 교사와 학생의 학습 공동체 등에 대한 고려는 외곽의 맥락과 관련지어 4항에서 논의하기로 한다.



[그림3] 읽기 교수 학습과 과제

여기서 주의할 것은, 독자(학습자), 텍스트, 과제 각각이 읽기 교수 학습이라는 전체 현상에 대하여 독립적이지 않다는 점이다. 독자(학습자), 텍스트, 과제가 독립적으로 존재해서는 읽기 학습이 발생할 수 없다. 읽기 학습은 일정 맥락에서 독자(학습자)가 텍스트와 만나서 읽기 과제를 수행하는 현상이다. 위 그림을 두고, 독자(학습자)-텍스트-과제가 마치 따로 존재하면서 일정 부분 중복된다거나, 중복되지 않는 면이 실재하는 것처럼 오인해서는 안 된다. 읽기 학습은 일정 맥락 속에서 독자(학습자), 텍스트, 과제가 온전히 겹쳐질 때만이 실재한다. 그러므로 이들의 구분은 개념적 구분이자 논의의 편의를 위한 구분일 뿐이다. 이하, 각각의 자원이 과제와 상호 관련되는 모습을 살펴기로 한다.

1. 과제

일반적으로 교수 학습에서 과제 변인은 그 과제에 대한 학습자의 참

여 정도, 학습의 성공 가능성, 과제 수행의 양과 질, 즉 성취해야 할 학습의 양에 영향을 준다. 이러한 과제 변인에는 과제를 어렵다고 느끼거나 쉽다고 느끼는 곤란도, 과제에 대한 흥미, 과제가 학생들의 경험과 요구에 적합할 때의 유의미성, 의도한 학습 목표와의 관련성, 과제의 형식 및 반응 양식에서의 다양성 등을 들 수 있다. 이들 각각의 변인은 학습 과제에 대한 학생의 참여 정도 및 성공률과 관련된다.

읽기의 측면에서 고려할 수 있는 과제 요인에는 목적⁵⁾, 요구되는 인지적 과정, 과제 진술의 명시성 등이 있다.⁶⁾

과제의 주요 결정 인자는 목적이다. 사람들은 저마다 추구하는 것이 다르고 이에 따라 읽기의 목적도 다양하지만, 이를 대별하면 읽기 학습(learning to reading), 학습 읽기(reading to learn), 수행을 위한 읽기(reading to do), 여가를 위한 읽기(reading to enjoy)로 간추릴 수 있다(Kirsch & Mosenthal, 1990). 대개의 읽기 학습에 이 네 가지가 모두 포함되지만, 일반적으로 학교에서는 읽기 학습과 학습 읽기에 주로 관심을 기울이는 편이며, 직장이나 사회에서는 수행을 위한 읽기가 중심을 이룬다. 글을 읽으며 글의 짜임을 파악하는 것, 표지에 유의하며 글을 읽는 것, 글을 읽고 내용을 요약하는 것 등은 전자의 경우에 속하며, 처방전을 따르는 것, 지시문에 맞추어 소프트웨어를 설치하는 것, 관광 안내문을 읽는 것, 요리 설명서를 읽는 것, 안내서에서 정보를 찾는 것, 여러 자료를 읽고 관련 내용을 찾아내는 것 등은 후자에 속한다.

특별히, Mikulecky & Diehl(1980)은 수행을 위한 읽기 과제의 하나로 판단을 위한 읽기(reading to evaluation)를 포함시키고 있다. 이것은 글을 본격적으로 읽기 전에 글의 용도를 정하려는 목적으로 글을 재빨리 훑어 읽는 경우를 가리킨다. 판단을 위한 읽기는 직업 문식성 분야에서 읽기의 25%를 차지할 정도로 실생활과 관련이 매우 높고 학습의 전이

5) 과제 요소로서의 목적은 독자 요소로서의 목적과 다소 구별되는 점이 있다. 후자는 독자 자신의 요구와 필요에 의해서 생성되는 것이라면, 전자는 독자 이전에 과제 자체가 요구하는 것이다.

6) 이 외에도 적절한 전략의 제시, 전략의 적용 기준, 제재의 제시 여부 등을 상정할 수 있다.

력도 높은 과제이다. 그렇다고 해서 수행을 위한 읽기 과제가 일반적인 학교 학습 상황과 거리가 먼 과제는 아니다. 숙제 지시문을 읽는 것도 수행을 위한 읽기의 한 형태이며, 수업을 들으면서 어떤 내용이 시험에 나올지를 예상하며 도움이 될 만한 단서에 주의를 기울이는 것도 판단용 읽기의 하나로 수행을 위한 읽기 과제에 해당한다.

Antos & Bourne(1982)은 대학 1,2학년생들에게 텍스트를 읽히고, 읽고 나서 어떤 증권을 매수할 것인지 결정해 보라고 하였다. 이때 주어진 텍스트에는 가상 회사의 증권 가치에 대한 정보가 제시되어 있었다. 명시적으로 과제를 요구받았을 때에는 그렇지 않았을 때에 비해서 텍스트를 보다 깊은 수준으로 읽었다고 한다. 이것은 과제의 목적이 명시화되었을 때 과제의 요구에 맞춰 읽는 전략을 선택한다는 것을 의미한다.

과제는 그 해결에 필요한 인지적 부담이 같지 않다. 쓰기 과제 연구에서, Bridgeman and Carlson(1984)은 과제의 두 가지 차원에 대해 논의했다. 과제는 복잡성 차원에서, 보다 직접적인 사고 기능을 필요로 하면서 분석적인 사고 기능이 더 필요한 과제도 있고, 복잡하고 다양한 사고 기능을 보다 필요로 하는 과제도 있다. 학습자의 참여 차원에서는, 과제의 완성에 필요한 직접적인 정보가 제공되는 과제도 있고 충분한 정보를 제공하지 않고 학습자의 지식과 경험에 대한 의존도가 높은 과제도 있다. 이러한 사실은 쓰기 과제에 국한되지는 않을 터, 읽기 과제 또한 복잡성과 참여의 차원에서 독자에게 요구하는 사고나 지식과 경험이 다를 것이고 이에 따라 인지적 부담이 다르게 부하될 것이다.

과제가 주는 인지적 부담은 과제의 난이도에 영향을 준다. 읽기 과제에서 어른이나 아이들이나 모두 어렵게 느끼는 과제는 추론적인 독해(Hutson, 1987:247)라고 한다. 이것은 사실적인 독해에 비해서 추론적인 독해에 요구되는 인지적 부담이 비교할 수 없을 정도로 컸기 때문이다. 세상 경험에 연륜이 쌓이고 사리 판단력이 높은 성인 독자들도 다른 과제에 비해 추론 과제가 어려웠다는 것은 학생들에게는 한층 부담이 더할 수도 있음을 짐작하게 한다. 같은 맥락에서, 구조가 잘 드러나 있는 텍스트를 대상으로 하는 과제보다 구조를 추론하는 과제가 인지적으로

부담이 클 것이며, 친숙한 화제를 대상으로 하는 과제보다 그렇지 않은 화제를 내용으로 하는 과제가 더 어렵게 느껴질 것은 자명하다. 하나의 텍스트가 성격이 다른 여러 과제의 자원이 되는 경우나 여러 자료로부터 정보를 통합해야 하는 과제는, 각기 그렇지 않은 경우에 비해 난이도가 대폭 증가할 것이 틀림없다. 이러한 사실은 과제가 읽기 교수 학습을 조율하는 중요한 한 축이 됨을 의미한다.

2. 독자와 과제

독자는 나름대로의 인지적, 정서적 체계를 갖추고 있는 인격체이므로 과제에 대한 독자들의 반응을 존중할 필요가 있다. 독자들은 대개 과제를 재해석하여 나름대로 반응하고자 한다. 또, 과제를 수행할 때는 과제에 대한 독자의 지식, 신념, 이해가 작용하기 마련이다. 과제에 따라 독자의 대응 방식이 달라지고, 독자의 지식, 신념, 이해가 과제 수행에 차이를 빚는 관계를 독자와 과제의 상호 작용이라 할 수 있다.

과제에 따라 독자의 대응 방식이 달라진다는 점은 동일한 과제를 두고도 독자에 따라 해결 방식에 차이가 발생할 수 있음을 뜻한다. 이른바, 전문가와 초보자를 구분할 때 보통 그 차이는 과제에 대한 대응 방식에서 찾아진다. 초보자들은 주어진 상황에서 대상 자체에 초점을 두지만, 전문가들은 기본 원리를 중심으로 과제에 대한 이해를 조직화하는 경향을 띤다. 이것은 전문가들이라고 하여 반드시 더 많은 지식을 보유하고 있어서가 아니라 문제를 더 구조적으로 표상할 수 있었기 때문이다. 문제를 구조화해서 표상한다는 것은 문제의 성질을 빨리 파악할 수 있을 때에만 가능하다.

능숙한 독자와 미숙한 독자는 주어진 과제의 해결 방식에서 차이가 있다. 능숙한 독자는 과제가 요구하는 것이 무엇이고, 그 과제가 어떤 성격인지 재빨리 파악하고 적절한 읽기 방식을 취한다. 읽기 능력이 낮은 아이들일수록 과제가 요구하는 것을 포착하지 못한다. 사실적으로 빨리빨리 읽어 내려가도 되는 과제인지, 숨어 있는 내용을 생각하며 꼼

꼼히 읽어야 하는 과제인지, 세부 사항을 기억해야 하는 과제인지, 대의를 파악해야 하는 과제인지 차별을 기하지 못한다. ‘다음 글을 읽으면서 여정, 견문, 감상을 찾아 표로 정리해 보자.’란 과제에 대해서 능숙한 독자라면, 이 과제가 글의 짜임을 파악할 때나 대의를 파악할 때와는 다르다는 것을 알고, 특별히 장소나 시간을 나타내는 말에 유의해서 읽는 탄력적인 자세를 취했을 것이다. 그러나 미숙한 독자는 그냥 무차별적으로 읽기만 할 것이다. 무엇을 어떻게 읽어야 좋은지를 모르며, 읽었던 부분을 통제로 다시 읽게 되거나, 산발적으로 떠오르는 기억에 의존하여 대강의 내용만을 정리하기 쉽다. 이러한 차이는 독자의 글 내용에 대한 지식이 아니라 근본적으로 과제에 대한 대응 방식에서 기인한다.

그러나 한편으로는 독자의 일반 지식이 과제 수행에 영향을 미치는 것도 사실이다. 글을 읽을 때 독자의 스키마는 정보의 조직, 수행의 절차, 맥락 단서—그 스키마가 언제 어떻게 다양한 맥락에서 적용될 수 있는지를 알려주는—를 위해 슬롯을 가진 틀을 제공한다. 독자는 새로운 문제 영역에 스키마를 일반화하고, 기존 스키마에 새로운 구조를 추가하며, 스키마를 통해서 단순한 스키마를 더 복잡하거나 포괄적인 것으로 통합하는 것을 배울 수 있다. 읽기에서 절차적인 지식을 적용하는 과제보다 내용적인 지식을 이해하는 과제가 더 어려움을 야기하는 경우, 과제의 해결은 부족한 지식을 보완하는 측면에서 접근해야 할 것이다.

이 밖에 과제에 대한 경험 자체가 과제의 난이도에 변수가 되기도 한다. 독자에 따라서는 두 과제의 난이도를 동일하게 여길 수도 있지만, 어느 한 쪽을 더 쉽거나 어렵게 인식할 수도 있다. 동일한 또는 유사한 과제에 접해 본 경험이 많을수록 과제에 대한 체감 난이도가 낮아지고 세련된 과제 해결을 꾀할 수 있게 된다.

3. 텍스트와 과제

과제와 관련하여 살펴야 할 텍스트 요인으로 이독성(readability), 독해용이성(comprehensibility), 유용성(usability)을 들 수 있다(Hutson, 1987:

238).

주지하듯이 이독성은 읽기 자료의 난이도를 가리키는 개념으로서, 양화된 수치로써 텍스트의 수준이 학습자의 수준에 맞는지를 설명하는 개념이다. 그래서 이독성은 교재 개발 과정에서 선정된 글이 해당 학년에 적절한지를 판단하거나, 아동이나 청소년들에게 수준별 권장 도서를 선정하고자 할 때 기준으로 쓰인다. 그러나 이독성이 실제로는 설명력이 크지 못한데, 그 가장 큰 원인은 이독성이 통사 차원에 국한되기 때문이다.⁷⁾

독해용이성은 텍스트 차원으로 확대된 개념이다. 그리하여 독해용이성에는 통사적 차원에서는 고려할 수 없었던 화제 문장의 위치, 단락 요소 등이 포함된다. 이를테면, 화제 문장이 암시적일 때보다 명시적으로 드러나 있을 때, 화제 문장이 뒤에 있을 때보다 앞에 제시될 때, 화제 문장이 앞에 한 번 나올 때보다 뒤에 한 번 더 나올 때 독해용이성이 증가한다. 반면, 단락 만입이 없을 때, 한 단락에 중심 화제나 생각이 들어 이상일 때, 화제 문장이 명시화되지 않았을 때 독해용이성이 감소한다. 이밖에 표지의 유무, (소)제목의 유무, 머리말의 구체성 정도 등도 독해용이성의 관련 변인이 된다. 독해용이성은 이독성처럼 공식화되어 있지 않아 양화된 수치를 산출하여 설명할 수 없는 성격을 지닌다.

유용성은 학문적 문식성보다 기능적 문식성과 관련이 크다. 이독성 개념에는 학생들이 텍스트를 가지고 무엇을 하도록 할 것인가의 문제,

7) 이독성은 크게 의미 요인과 구문 요인을 입력시켜서 산정된다. 의미 요인은 단어의 난이도로 측정하는데, 단어의 난이도는 단어의 길이 또는 사용 빈도수로 평가된다. 보통 100단어 당 평균 음절수로 산정이 되는데, 여기에는 음절이 길면 뜻이 어려워진다는 가정이 전제되어 있다. 단어의 사용 빈도수는 수치가 높을수록 이독성이 높아지는데, 단어의 사용 빈도수가 높다는 것은 그만큼 언중들이 그 단어를 많이 접한다는 것이기 때문에 쉽게 이해할 수 있다고 볼 수 있기 때문이다. 구문 요인은 문장의 길이로 측정하는데, 보통은 한 문장 안에서의 평균 단어수로 측정한다. 이것은 문장이 길면 구문 구조가 복잡해지고, 복잡한 구문은 독자가 읽기에 어렵다는 사실에 근거를 둔 것이다. 구분의 복잡성도 100단어의 단락에서 한 문장 당 평균 단어 수로 계산한다. 이독성은 단어의 길이, 단어의 사용 빈도, 문장의 길이 등 통사적 차원의 개념이다.

즉 사용(use)의 문제가 반영되지 않아서 그 대안으로 제시된 것이 유용성 개념이다. 유용성은 독해용이성과 공통되면서도 그 범위를 넘는다. 실제로 텍스트가 이해하기는 쉽지만, 과제를 수행하는 데 오히려 비효율적인 경우, 이독성이나 독해용이성은 높을지 모르나 유용성에 문제가 있다. 텍스트를 읽고 읽기 과제를 수행할 때, 결정적인 정보가 여러 곳에 흩어져 있거나 지나치게 많은 정보가 집중되어 있으면 유용성이 낮아진다.

Kern(1976)은 가정 형편이 좋지 않은 소비자들을 대상으로 소비를 자극하는 소재자를 주고 텍스트의 유용성을 판단하게 해 보았다. 그 결과, 유용하다고 판단된 텍스트는 읽기 쉽고 독해가 용이한 텍스트가 아니라, 소비에 대한 자신감을 불어 넣어 주고 실제 구매를 하기에 효율적인 텍스트였다. 이러한 사실은 텍스트의 난이도 평가가 과제의 성격에 따라 융통성 있게 이루어져야 할 것과 과제를 부과하기 전에 텍스트의 쓰임에 비추어 텍스트의 잠재적 어려움을 예단해 볼 필요성을 제기한다.

한편, 텍스트의 그래픽적 요소는 독해용이성과 유용성의 향상에 기여한다. 텍스트 읽기에서 그래픽의 효과가 상황을 불문하고 일정한 것은 아니다. 과제, 학습 양식에 대한 선호도, 추론 능력 등에 따라 그래픽의 효과가 가변적이지만, 일반적으로 그래픽은 텍스트의 독해용이성과 유용성을 증가시킨다. 특히 텍스트가 언어적 측면에서 어려움이 있을 때, 그래픽적 요소의 효과는 최대화된다. 이렇게 그래픽의 도해 능력이 읽기 능력과 무관하지 않다고 본다면, 그래픽을 사용하는 방식을 읽기 과제의 한 부분으로 도입할 필요도 있을 것이다. 이를테면, 그래픽의 도해 과제, 그래픽 요소를 언어 표현으로 전환해 보는 과제, 역으로 제재를 그래픽으로 전환해 보는 과제 등이 가능할 것이다.

4. 맥락과 과제

과제의 조직을 달리하면, 학습의 상호작용 패턴이 달라진다. 과제는 교사와 학생, 학생과 학생의 상호 작용 패턴을 결정한다. 먼저, 과제는

교사의 학생 통제 방식이나 도움을 제공하는 방식에 영향을 준다. 암송 중심의 과제일 경우, 교사의 침묵률이 높아지고 학생을 통제하는 수단으로 공평하고도 비인격적인 수단을 사용하는 경향이 나타난다고 한다 (Bossert, 1979:89-93). 암송 구조는 교사가 교수 학습의 중심에 있기 때문에 학생들의 실수를 관찰하기 쉽고 이에 대해서 처벌 위주로 지도하게 된다. 처벌 대신 학생을 개별적으로 지도하려다 보면, 전체 학급의 통제권을 잃고 결과적으로 시간만 낭비하게 되기 때문이다. 다중 과제를 부과할 경우, 교사는 전체 학급을 한 번에 통제할 필요가 없어진다. 학생들이 소집단이나 개별적으로 학습을 하기 때문에 교사는 학생들의 행동을 주기적으로 점검만 하면 된다. 그래서 교사는 학생들을 인격적으로 통제할 여유를 갖게 된다. 다음, 과제는 교사가 학생들에게 지도를 배분하는 방식에도 영향을 준다. 암송 과제를 부과할 때, 교사는 학급에서 가장 잘하는 한 명의 학생을 기준으로 하여 나머지 학생들에게 모델로 삼도록 한다. 다중 과제를 부과할 때는 전체 학급의 공통 과제가 적어서 한 명의 잘하는 학생이 과제 활동의 표준이 되지 못하고, 과제에 뛰어난 여러 학생들이 다른 학생들을 돕는 양상으로 전개된다.

과제는 교사와 학생의 상호작용뿐만 아니라, 학습자간 동료 상호작용에도 영향을 미친다. 암송 지배적인 교실에서는 수준이 비슷한 아이들끼리 친밀감이 형성된다. 학생들은 서로의 성취 정도를 알고 서로를 비교한다. 결과적으로 학업 성취의 상대적 수준이 경쟁 관계를 조장하게 된다. 반대로 비암송적 과제 구조에서는 학업 성취 수준이 학습의 계층을 형성하는 것과는 무관하게 된다. 왜냐하면 과제 수행이 암송 구조에서보다 덜 상대적이기 때문이다. 암송 지배적인 구조에서 경쟁적인 동료 관계에 있던 학생들이 다중 과제 구조에서는 경쟁이 약화되고 성취 수준에 관계없이 교우 관계를 맺는 양상을 드러냈다고 한다(Bossert, 1979:89-93). 이와 같은 사실은 과제가 학습 공동체의 상호 의존성을 확보하는 중요한 장치가 될 수 있음을 시사한다. 실제로 협동 학습이 성립하기 위한 절대적인 조건의 하나가 상호 의존성인데, 이 상호 의존적 맥락을 조성하는 데 과제가 큰 기여를 한다(김명순, 2000:124).

한편, 같은 과제를 제시한다 하더라도 상황이 인위적인지 실제적인지에 따라 결과가 달라진다. 같은 과제를 주었지만 형식적 평가나 인터뷰 상황에서 얻어낸 반응보다는 의미 있는 상황에서 나온 반응이 질적으로 우수했으며, 읽은 내용을 단순히 회상하라는 과제와 동생에게 이야기로 들려주어야 할 상황에서 회상하라는 과제를 주었을 때 후자의 회상 내용이 질과 양 모두에서 월등하게 우수했다(Johnston, 1983)는 사실은 읽기 과제에서 유의미한 맥락이 얼마나 중요함을 실감하게 해 준다. 읽기 과제는 실제적이고 구체적인 맥락을 반영하도록 개발되어야 하는 것이다.

IV. 읽기 과제의 구안 원리

교수 학습 계획이 치밀할수록 밀도 있는 교수 학습이 구현된다. 소위 잘 가르친다고 하는 교사를 보면, 대개 교수 학습 계획력이 탁월하다. 이들은 학습할 내용에 대해서 가장 적합한 내용의 전개를 판단하고, 여기에 부합하는 최선의 계획을 수립하고, 계획에 최대한 근접하는 실제 교수 학습의 흐름을 생성해 낸다. 이렇게 되기까지는 일반적인 교수 학습 요인, 이를테면 학습자의 동기 부여나 흥미 유발, 교수 기능의 세련됨, 교수 의욕, 기타 물리적 여건 등도 관건이 되지만, 가장 결정적인 것은 과제였을 것이다.

일반적으로 좋은 과제란, 목표에 적합한 과제, 성취 수준에 맞는 과제, 흥미를 유발하는 과제, 이해하기 쉬운 과제를 가리킨다. 과제가 잘 설계되지 않으면 학습 목표에서 벗어나고, 성취 수준이 무시되고, 흥미가 유발되지 않으며, 이해하기 어려운 과제가 되기 마련이다. 여기서 정도가 좀더 지나치면 차시 학습과는 무관하게 교과서를 보고 그대로 베끼게 하거나, 의미 없는 단순 반복을 시키거나 하는 등의 과제를 위한 과제까지 속출하게 되고 만다. 좋은 읽기 과제는 어떠한지 하는지, 앞서 살펴본 독자, 텍스트, 맥락과의 관계에 터하여 몇 가지로 생각해 보기로 한다.

1. 목표 중심 활동의 구현

다음은 제 7차 교육 과정에 따른 새 교과서를 가지고 수업을 한 어느 교사의 이야기이다.

이전에 비해 무척 재미가 있습니다. 좋아진 것도 사실이구요. 처음에는 가르치는 선생님이나 학생이나 신이 났습니다. 주인공이 어떤 생각을 했을지 생각해 보고, 내가 주인공이라면 어떻게 행동하였는지 발표도 하고, 읽고 깨달은 점을 토의해 보면서 이전과 달라지기는 했구나 실감이 되었습니다. 아이들도 이제는 가만히 듣고만 있을 수 없고, 우리 선생님들도 혼자서 죽 읊고 끝낼 수는 없게끔 되어 있었어요. 요즘 많이 듣는 학습자 중심이란 소리가 이런 것인가 보다 생각이 들더군요. 그런데, 한 달이 지나고, 두 달이 지나면서 웬지 맥도 빠지고 물리는 그런 느낌이 들었습니다. ‘지금 뭘 하고 있는 건가.’ 이런 생각이 들 때가 많았지요. 그래도 교과서에서 하라는 대로 따라야 하니까, 아이들에게 시킵니다. 아, 그런데, 아이들이 이전과는 다른 겁니다. 그냥 가만히 있어요. 아니, 그냥 가만히 있는 정도가 아니라, “또, 써 보라구요?”, “또, 느낀 점요?” “그냥 하지요.” 이러는 겁니다.⁸⁾

이 교사의 말은 한 마디로 ‘활동은 있으되 학습은 없다.’는 내용이다. 비슷한 지적이 제 7차 교육 과정에 따른 교과서가 현장에 도입된 이후 심심치않게 제기되고 있다. 사실 이 문제가 새삼스러운 것은 아니다. 제 5차 교육과정 시기부터 있어 온 이야기이다. 그러나 이번만큼 큰 목소리로 성토되지는 않았었다.

이런 지적이 제기되는 바탕에는 국어교육학계의 이러저러한 주요 논점들이 줄줄이 얽혀 있을 것이나 본고의 논점에 국한해 보면, 아마도 위의 교사는 비슷한(또는 같은) 과제가 반복된다는 점, 주어진 과제를 왜 하는지 그 의도가 불명확하다는 점, 왜 꼭 그런 형식으로 과제를 해야 하는지 등을 묻고 싶었을 것이다.⁹⁾

8) 2001. 5. 26일 국어교과교육학회 제 4차 학술발표회 당시, 박○○ 교사의 발언을 연구자가 방언을 가다듬는 선에서 옮긴 것임.

단순히 언어 사용 경험을 제공하는 활동이라고 하여 그것을 언어 사용 과제라고 할 수는 없을 것이다. 언어 사용 과제가 언어 사용 능력의 신장을 목표로 함에는 이의가 있을 수 없다. 그렇지만, 실제 우리 생활을 돌아보면 언어 사용 능력의 신장과 무관하게 이루어지는 언어 사용 활동도 얼마든지 찾아 볼 수 있다. 위의 교사의 경우에, 바로 이런 상황에 봉착하고 있었던 것이다. 과제가 단순히 언어 사용 경험만을 제공하였던 것이다.

과제의 목표와 활동은 명시적으로 구분하기 어려운 성질을 가지고 있다. 과제의 목표는 언어 사용 영역의 전반적인 지도 목표와 활동 사이에 위치하면서 매개 역할을 하기 때문이다. 읽기 과제의 목표는 구체적인 읽기 과제 활동 속에 내재되어 있다. 앞서 읽기 과제를 비롯하여 언어 사용 과제가 언어 사용 교육의 내용이자 방법이 된다고 한 것은 언어 사용 활동이 언어 사용 능력의 신장을 목표로 할 때를 이룸이다. 과제가 활동을 위한 활동에 그쳤다면, 이 과제의 활동이 해당 단원의 목표와 관련되지 못하고 표류했기 때문일 것이다.

학생들은 학습 현장에서 여러 활동에 참여한다. 이러한 활동에는 듣기, 주의집중하기, 관찰하기, 실물 조작하기, 질문에 답하기, 읽기, 쓰기, 계산하기, 추리하기, 상상하기 등등이 있다. 이 중에는 능동적인 반응을 필요로 하는 것이 대부분이지만, 그러지 않은 것도 있다. 외현적인 반응을 필요로 하는 활동도 있고, 내현적인 반응을 필요로 하는 활동도 있다. 또 말로 표현이 가능한 활동이 있는가 하면, 글이나 다른 방법으로 표현하는 것이 적절한 활동도 있다.

언어 사용은 일련의 활동이라고 말할 수 있다. 활동의 모습으로서만 나타나는 것이 언어 사용이기 때문이다. 활동의 모습으로 덧입기 전에 언어 사용이란 존재의 상태에 머물러 있다. 말하고 듣고, 읽고, 쓰고, 심지어는 생각하는 모든 것이 인간의 활동임에랴! 읽기 교수 학습은 운명적으로 활동일 수밖에 없다.

9) 본고의 논지를 고려하여, 이 교사가 지닌 국어교육관이나 교재관 등 인식상 문제는 거론하지 않기로 한다.

요컨대, 언어 사용 교육이 실제의 언어 사용 활동을 통해서만 가르칠 수 있다는 점에 대해서, 위의 교사처럼 언어 사용 활동이 학생들을 부산하게만 하는 것으로 오인되어서는 안 된다. 읽기 과제는 외현적인 반응을 유발하는 것으로만 이루어지거나, 외현적인 반응에서 그쳐서는 균형을 유지하기 어렵다. 앞으로 읽기 과제는 읽기 학습 목표를 구심점으로 하여 심도있는 내현적인 활동까지 생성하는 방향에서 개발의 고민을 나누어야 할 것이다.

2. 다양한 텍스트 자료의 활용

보통 우리는 읽기 목적과 유형을 제한된 범위 내에서 규정하거나 단순히 설정하는 경향이 있다. 그런데, 오늘의 사회에서는 지식과 정보가 전문화되고 개인적 관심사가 다양해짐에 따라 읽기 목적과 유형이 복합적인 성격을 더해 가고 있다.

그간 읽기 과제에서 대상으로 삼아 온 텍스트를 살펴보면 이러한 현실의 변화가 미처 수용되지 못한 감이 있다. 문예적인 텍스트로 시, 소설, 수필, 희곡, 일기, 편지 등이, 비문예적 텍스트로는 설명문, 논설문 등이 주종을 이루어 온 것이다. 그리고 문단이나 사회 일각에서 검증을 받았다고 하는 작가들의 점잖고 무거운(?) 텍스트만 대상으로 하여 왔다. 다행히 근래 제 7차 교육과정에 따른 새 교과서를 보면, 이전에 비해 텍스트의 내용과 범위가 확실히 변화를 보이고 있다. 이것은 분명 고무적인 현상이다. 전문 작가나 저명인이 아닌 일반인들의 결코 점잖지도 않고 무겁지도 않은 텍스트가 수록되고 있는가 하면, 심지어는 평범한 또래 학생의 글도 바탕 제재로 당당히 자리잡기에 이르렀다.

선진국의 읽기 교육과정을 살펴 보면, 텍스트의 범위가 문어 텍스트에 한정되지 않고 있음을 확인할 수 있다. '다음 자료로부터 의미를 구성하고 구성한 것을 다시 말한다.—익숙한 주제와 어휘, 예측할 수 있는 텍스트 구조와 삽화가 많이 들어 있는 짧은 문어 텍스트, 예측 가능한 이야기 구조를 지니고 있는 시각적 텍스트', '문어 텍스트와 시각적 텍스

트를 이해하기 위해 기본적인 전략을 활용하고, 의미를 제대로 파악하지 못했을 때에는 전략을 계속 적절히 활용한다.’¹⁰⁾, ‘학생들은 지면이나 화면으로 정보를 접해야 하고 읽어야 한다.’, ‘학생들은 인쇄 매체나 다른 매체의 특징을 인식, 분석, 평가하는 것을 배워야 한다.’¹¹⁾는 것이 일례이다. 이러한 예들로 보면, 확장된 텍스트 개념을 토대로 다양한 텍스트의 이해 능력을 신장하려는 의도를 읽을 수 있다.

읽기 과제도 다양한 텍스트를 대상으로 삼아야 할 것이다. 현대 사회에서 읽기 능력의 지평이 단순히 글을 읽고 의미를 이해하는 수준을 넘어 자신을 읽고 사회를 읽고 문화를 읽는 데로 무한 확장되고 있는 형편이고 보면, 읽기 교육이 텍스트의 개념을 재정립하고 다양한 내용과 범위의 텍스트를 그 장으로 불러 들여야 할 것이다. 이에 읽기 과제도 그 자료의 내용과 범위를 다양화, 다변화해야 한다. 이를테면, 전화번호부, 운전 지침서, 보험 용지, 잡지, 요리책, 프로그램 설명서, 계산서, 보증서, 여행 안내서, 상품 소개서 등 실용적 텍스트는 물론이고, 영화, TV 드라마, 뉴스의 비인쇄 매체 등이 읽기 과제로 활용되어야 할 것이다. 다만, 다양한 자료를 읽기 과제의 대상으로 활용할 때 앞서 살핀 이독성, 독해용이성, 유용성 등 텍스트의 속성에 대한 고려도 병행되어 과제의 효과를 최대화하도록 해야 할 것이다.

3. 비구조적 과제의 도입

과제 자체의 측면에서 과제가 학습자의 참여를 이끌어 낼 수 있기 위해서는 과제가 학습자를 향하여 열려 있어야 한다. 학습 과제가 열려 있다는 것은 과제에 대한 반응의 개방성과 과제 구조의 느슨함을 의미한다. 과제에 대한 기대 반응이 지나치게 제한적일 때 학습자의 활발한 참여를 끌어내기 어려우리라는 점은 쉽게 예상이 되는데, 이것은 과제에

10) Curriculum corporation(1994). English—a curriculum profile for Australian schools.

11) <http://www.dfes.gov.au/nc/engks2.html>

대한 기대 반응이 학습자를 지나치게 구속한 결과이다.

이러한 맥락에서 과제는 비구조적일(ill structured) 필요가 있다. 비구조적인 과제라는 것은 해결안이나 결과가 소위 정답이라는 형태로 어떤 한 가지 혹은 몇 가지로 제한될 수 있는 것이 아니라, 접근하는 방향에 따라 여러 가지 다른 결론에 도달할 수 있는 문제를 말한다(강인애, 1998:231).¹²⁾ 곧 비구조적인 과제는 과제의 일부 측면이 학습자에 의해 밝혀지고 규정될 수 있어야 한다. 과제 자체에 학습자가 개입할 부분이 남겨져 있어야 한다는 것이다. 이런 과제는 학습자가 개입할 때 비로소 하나의 구조로 조직될 것이고, 학습자가 개입하기 이전에 과제 자체는 비구조적인 상태로 머물러 있을 것이다. 그리하여 비구조적인 과제는 학습에 대한 주인의식을 유발하고 동기를 부여해 주는 효과가 있다.

비구조적인 과제는 다음의 몇 가지 특성을 지닌다(Jonassen, 1999:219). 첫째, 비구조적인 과제는 학습 목표나 구성 요소가 덜 진술되어 있다. 그리하여 학습자가 학습 목표나 구성 요소를 채워 넣을 수 있다. 둘째, 다방면의 해결책, 해결 경로가 있고, 또는 해결책이 전무할 수도 있다. 하나의 한정된 기능을 요구하지 않고 학습자가 경로를 개척하기 나름에 따라 다방면에서 해결의 실마리를 찾을 수 있는 과제로서 과제의 수행 과정이나 수행 자체에 의미를 둔다. 셋째, 해결책을 평가하는 다각적인 준거가 있다. 문제 해결에 여러 가지 경로를 열어 둔 것과 같은 맥락에서 해결에 대한 평가의 경로에도 접근의 다양성을 인정한다. 넷째, 과제 해결에 필요한 개념, 규칙, 원리 또는 그 개념, 규칙, 원리가 어떻게 조직되고 있는지 확실하게 제시되지 않는다. 이러함으로써 학습자의 문제 해결은 필요한 개념, 규칙, 원리를 찾는 데서 출발하며, 이에 따라 학습자의 능동적인 참여가 더욱 유도된다. 다섯째, 이와 마찬가지로 결과를 예견하거나 설명하는 일반적인 규칙 또는 원리를 제시하지 않는다. 여섯째, 학습자가 과제에 대해 판단하고 개인적 의견이나 신념을 표명함

12) 비구조적인 과제라 하여 과제가 학습 목표에서 이탈해도 무방하다는 의미는 아니다. 과제의 중심점이 어디에 있어야 하느냐와 학습자가 개입할 여지를 어느 정도로 열어 두어야 하느냐는 별개이다.

으로써 자신의 판단을 방어하도록 한다. 학습자의 주관적인 의견이나 신념이 문제 해결에 개입할 여지를 인정하며, 특정한 방향으로 문제 해결을 의도하는 것이 아니라 주관적인 판단을 인정함으로써 문제 해결의 방향을 학습자 스스로 정하도록 하는 과제이다.

4. 실생활 맥락의 반영

지식은 일상 생활의 맥락에서 사용될 때, 학습 목표의 성취 가능성이 증가하고 그 결과도 오래 지속된다. 지식의 망각을 줄이는 조건 중의 하나가 지식을 일상 생활에서 사용하는 기회를 부여하는 것이다. 이렇게 하면 지식의 망각을 줄일 수 있을 뿐만 아니라, 지식의 양도 늘릴 수 있기 때문이다. 예컨대, 대학과학이라는 강좌에 대한 연구에서 학생들의 건강과 위생 활동에 곧바로 적용된 지식은 그 지식이 손쉽게 적용되지 않았던 만큼 크게 망각되지는 않았다. 즉, 1년 이내에 50% 이상이 망각되었던 것에 비해서 15% 이하 정도만이 망각되었다(Taylor, 1996:47-48)는 사례는 과제가 결코 일상의 맥락과 괴리되어서는 안 됨을 일깨워 준다.

과제는 삶의 과제가 되어야 한다. 삶의 과제란 삶의 목표에 이바지하는 목적과 결부되어 그 해결을 요하는 과제를 말한다(Gagne, 1985:261). 과제가 제공하는 교육적 경험이 삶의 경험과 괴리되지 않고 실생활의 문제 해결력으로 전이될 수 있을 때, 과제는 삶의 목표에 이바지한다. 읽기 과제도 여기에서 예외일 수 없다.

읽기 과제는 일상적인 읽기 경험을 읽기 교육 상황에서 충분히 제공해 줄 수 있는 과제가 되어야 한다. 이를 위해서 읽기 교수 학습에 실제적인 과제(authentic task)가 적극 도입되어야 한다. 흔히들 학교의 읽기 교육이 실제 읽기 현상을 따라가지 못한다고 한다. 이것은 학교 읽기 과제가 실제 읽기 현상을 반영하는 데 소홀했던 결과이다. 그래서 국어 시간에 배운 읽기의 지식과 기능이 학교 밖의 읽기 상황에서, 또는 학교를 졸업하고 삶의 터전에서 크게 소용이 되지 않았던 것이다.

실제적인 과제란 학습자가 실세계에서 겪는 것과 같은 인지적 도전을 제시하는 과제를 말한다. 실제적이라는 말에는 구체적인 실생활의 맥락이 반영되어야 한다는 의미가 전제되어 있다. 그리고 과제가 실제적이어야 한다는 말에는 교실 상황에서의 과제가 인위적으로 정형화되고 추상화될 소지가 크다는 점을 역설적으로 말해 주고 있다. 그러나 그렇기 때문에 오히려 읽기 과제에 실생활의 맥락을 반영할 필요성이 분명해지는 것이다. 교실에서 수행하는 과제가 실세계에서 겪는 것과 같은 인지적인 도전을 제공하여 교실의 과제 경험이 실생활로 연계되도록 해야 할 것이다. 또, 실제적인 과제는 학습자들에게 학습에 대해 의미 있는 도전거리를 제공하는 것(Jonassen, 1999:222)이기도 하다. 이를 위해서는 과제가 학습자의 요구, 필요, 흥미를 반영하는 동시에 과제의 난이도에 대한 고려도 따라야 한다. 학습자들이 자신들의 실제 삶에서 느끼고 필요로 하지 않거나 실제 삶의 경험을 상기시키지 않는 과제라면 학습자들에게 유의성을 지니기 어렵다. 또한 과제가 지나치게 쉽거나 어려울 때에도 도전거리가 되지 못함은 분명하다. 과제가 도전거리로 기능할 수 있을 때 자발적이고 적극적인 참여가 가능해진다.

재론하건대, 실제성 있는 과제를 부과하기 위해서는 구체적 상황, 실제의 맥락을 조성해야 한다. 과제가 학교라는 특수 상황에서만 통하는 인위적이고 비실용적인 과제가 아니라 모든 상황에 적용할 수 있는 과제가 되기 위해서는 우선 현실의 삶과 직결되어야 할 것이다. 진정한 읽기 과제는 학습자가 학교를 떠나 현실의 삶에 나왔을 때 이전에 경험했던 과제들이 그가 사회에서 만나는 바로 그 과제들이어야 한다.

V. 결론 및 제언

읽기 수업이 행해지는 교실은 다양한 맥락 속에서 독자와 텍스트와 과제가 만나는 곳이다. 읽기 교실은 지식과 기능이 상호보완하고 있으며, 실세계와 상상의 세계가 나란히 있고, 정보와 정서가 어우러지고 있다. 여기서 학생들은 읽기가 얼마나 우리의 삶에 없어서는 안 되는 능력

인지, 아니 읽기가 오히려 우리의 삶을 주도적으로 조형해 나가는 능력 인지 체득할 수 있어야 한다. 읽기 교실에서 과제는 여기에 있다.

그런데 우리 학생들은 일상의 대부분을 학교 생활에 뺏기고 있다. 학교 생활에 지쳐서 마음 놓고 책 한 권 읽을 여유를 부리기 힘들고, 글을 읽고 깊이 있게 토론해 보거나, 의미를 반추하며 자신의 삶을 조명해 보는 것은 거의 엄두도 내지 못한다. 그러다가 사회로 나오게 된다. 그리고 얼마 있지 않아 사회로부터 “국어 시간에 책 읽는 것도 안 배우고 뭘 했는지……”, “책 읽고 토론 하나 못하다니!”, “내용도 제대로 판단할 줄 모르나?”와 같은 말들을 듣게 된다. 읽기 과제는 또한 여기에도 있다.

본고에서는 읽기 과제가 어떻게 구안되어야 하는지 고민을 해 보았다. 읽기 능력을 신장시키는 중심 축은 분명 학교의 읽기 교수 학습에 있다. 이에 읽기 교수 학습에서 과제가 어떻게 이해되어야 하는지를 먼저 살피고, 이것을 토대로 읽기 교수 학습 현상을 과제를 중심으로 풀이해 보았다. 그 결과로 읽기 과제는 단순히 학생들을 부산하게만 하지 않도록 목표 중심으로 구안되어야 하고, 생활 속의 여러 실용적 텍스트는 물론이고 다양한 매체의 텍스트를 활용하되 이때 텍스트의 이독성, 독해용이성, 유용성을 고려해서 구안되어야 하며, 학습자가 개입함으로써 구조가 완성되도록 비구조적인 과제로 구안될 필요가 있고, 실세계에서 겪는 인지적인 도전을 유발하도록 실생활의 맥락을 반영하여 구안되어야 한다는 데서 생각을 맺게 되었다. 지극히 단견에 불과한 것들이다.

서두에서 언급했듯이, 읽기 교육에서 차지하는 중요도에 비해 그간 읽기 과제에 대한 관심은 거의 없었다. 읽기 과제의 문제는 읽기 수업은 물론이고, 읽기 교재, 읽기 평가와도 관련이 된다. 본고에 이어, ‘그렇다면, 과제는 어떻게 펼쳐져야 좋은가.’라는 문제가 제기될 수 있다. 본 연구자를 포함하여 모두의 더욱 구체적인 관심이 이어지기를 소망해 본다.

참고 문헌

- 강인애(1998), 『왜 구성주의인가?』, 문음사.
- 김명순(2000), “협동 학습의 국어교육적 의의”, 한국어문교육 제 9집, pp.121-145.
- 서울대학교 교육연구소(1994). 『교육용어사전』, 하우.
- Antos, S., & bourne, L. E.(1982). *Reading under the influence of decision making*(Technical report No. 114-ONR). Boulder: Institute of Cognitive science.
- Beck, J. S.(1992), *Moving toward a task focus in middle level schools*, ED 360 693
- Bossert, S. T.(1979), *Tasks and social relationships in classrooms*, Cambridge University Press.
- Breen, M.(1987), “Learner contributions to task design”, In Candlin, C., & Murphy, D.(eds.), *Language learning tasks*, NJ: Prentice-Hall.
- Bridgeman, B., & Carlson, S. B.(1984), “Surveyof academic writing tasks”, *Written Communication* 1, 247-280.
- Briggs, Walter, L. J. & Wager, W.(1989), *진위교 외 역. 수업설계의 원리와 기법*. 문음사.
- Blake, V. M., & Dinham, S. M.(1990), *Academic tasks as the representation of content in postsecondary teaching*, ED 326 138.
- Cole, P. G. & Chan, L. K.(1994), 권낙원 역. *수업의 원리와 실제*. 성원사.
- Doyle, W.(1986), “Content representation in teachers’ definitions of academic work”, *Journal of Curriculum Studies* 18(4): 365-379.
- Fenstermacher, G.(1986), “Philosophy of reaearch on teaching : Three aspects”, In Wittrock, M. (ed), *Handbook of research on*

teachin 3rd, NY: Macmillan.

- Gagne, R. M.(1996), 박성익 · 최영수 역.『학습의 조건과 교수이론』, 교육과학사.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E.(1989), *A dictionary of reading*, IRA.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S.(1980), "Identifying the organization of writing processes", In L. Gregg, & E. R. Steinberg(eds.), *Cognitive processes in writing*. NJ: LEA.
- Hutson, B. A.(1987), "Literacy at school and literacy at work", In D. Bloom (ed.), *Literacy and schooling*, NJ: Albex Publishing Corporation.
- Johnston, P. H.(1984), "Assessment in reading", In P. D. Pearson (ed.), *Handbook of rreading research*, NY: Longman.
- Jonassen, D.(1999), "Designing constructivist learning environments", In C. M. Reigeluth(ed.), *Instructional-design theories and models volII*: 217-239, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kern, R. P.(1976), "U. S. Army research and development on readability and useability of printed materials", In T. G. Sticht & D. W. Zapf(eds.), *Reading and readability research in the armed services*. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.
- Kirsch, I. S., & Mosenthal, P. B.(1990), "Exploring document literacy: variables underlying the performance of young adults", *Reading Research Quarterly* 25, 5-30.
- Mikulecky, L., & Diehl, W.(1980), *Job literacy: A study of literacy demands, attitudes, and strategies in a cross-section of occupation*, Bloomington: Reading Research Center.
- Nunan, D.(1990), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press.
- Park, Y. M.(1987), *The influence of the task upon writing*

- performance*, Tower Press.
- Prabhu, N.(1987), *Second language pedagogy: A perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Reigeluth, C. M.(1999), "The elaboration theory: Guidance for scope and sequence decisions", In C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design theories and models vol II*: 425-453, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, J., Platt, H., & Weber, H.(1986), *Longman dictionary of applied linguistics*, London: Longman.
- Ruddell, R. B., & Speaker, R. B.(1986), "The interactive reading process: a model", In H. Singer, & R. B. Ruddell(Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed.), pp. 751-793). Newark, DE: IRA.
- Steven T. Bossert(1979), *Tasks and social relationships in classrooms*. Cambridge University Press.
- Tierney, R. J., & Pearson, P. D.(1983), *Toward a composing model of reading*, Champaign: University of Illinois, Center for the study of reading.
- Tyler, R.W.(1996), 진영은 역. 『Tyler의 교육과정과 수업지도의 기본원리』, 양서원.
- Willis, J.(1996), *A framework for task-based learning*, Longman.

<초록>

읽기 교수 학습에서 과제의 구안 원리

김 명 순

본고는 읽기 교수 학습에서 과제를 구안할 때 고려해야 할 바를 말하고자 하였다. 이를 위하여 읽기 교육에서 과제가 어떤 의미를 지니는지를 검토하고, 읽기 교수 학습에서 과제가 독자, 텍스트, 맥락과 어떤 관계에 놓이는지를 살펴보았다. 이 근거 위에서 읽기 과제가 어떻게 구안되어야 하는지 논의하였다.

읽기 교육에서 과제는 읽기 학습 환경 자원의 하나이자, 읽기 학습 내용과 방법이 되며, 읽기 과정 변인이 된다. 읽기 교육에서 과제는 독자(학습자), 텍스트, 맥락과 상호 관련을 맺는다. 독자에 따라 과제에 대한 대응 방식이 다르고, 과제에 대한 일반 지식이나 과제 경험이 과제 수행에 영향을 미친다. 텍스트는 이독성, 독해용이성, 유용성의 측면에서 과제 수행과 관련을 맺는다. 과제는 읽기 맥락과도 상관이 되는데, 과제의 조직에 따라 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용 패턴이 달라진다.

이상을 고려할 때, 읽기 과제는 단순히 학생들을 부산하게만 하지 않도록 목표 중심으로 구안되어야 한다. 읽기 과제는 생활 속의 여러 실용적 텍스트는 물론이고 다양한 매체의 텍스트를 활용하여 구안되어야 하며, 이때 텍스트의 이독성, 독해용이성, 유용성이 고려되어야 한다. 읽기 과제는 학습자가 개입함으로써 구조가 완성되도록 비구조적인 과제로 구안될 필요가 있다. 읽기 과제는 실세계에서 겪는 인지적인 도전을 유발하도록 실생활의 맥락을 반영하여 구안되어야 한다.

【핵심어】 과제, 읽기 과제, 읽기 교수 학습, 독자, 텍스트, 맥락

<Abstract>

The Principles of Task Design in Reading Instruction

Kim, Myoung-soon

Little attention has been given to the task in reading instruction. This paper is intended as an investigation of the principles of task design for teaching reading.

Reading task reveals significant features. To put it more concretely, reading task is one of the resources which facilitate meaningful learning. Students learn reading skills in order to perform the task, rather than performing the task as an application of learning. And reading task has an influence on meaning construction in reading process.

Reading task is closely related to reader, text, and context in classroom : a reader may find one kind of task more difficult than another, a particular text may be more effectively organized for one task than another, a context may be more interdependently shaped for one task than another.

On these grounds, this study suggested that :

1. Reading task must lead students to engage in goal-centered activities.

2. Task for teaching reading involves students in use of various texts which are taken into account text features—readability, comprehensibility, and usability.

3. Reading task should be ill defined or ill structured at times, so that some aspects of the task are emergent and definable by the students.

4. Reading task needs to represent a real-world context, which provides students with cognitive challenges as those in the real world.

【Key words】 task, task design, reading instruction, reader, text, context