

읽기(독서)에서의 교육 내용 위계화

- 일시 : 년 4월 9일(토) 13:30-18:00
 ~ 10일(일) 09:30-12:00
- 장소 : 원광대학교 사범대학1층 매체실습실,
 변산서중학교(원광대 수련원 부근)
- 주최 : 국어교육학회 · 원광대학교
- 후원 : 원광대학교 · (주)날말

국 어 교 육 학 회
(<http://koredu.net>)

제48회

국어교육학회 학술발표대회 세부 일정

첫째 날

날짜 : 2011년 4월 9일(토)

시간 : 13:30~18:00

장소 : 원광대 사범대학1층(매체실습실)

14:00 ~		록	
		개 회 식	
		사회: 신명선(인하대)	
14:00 ~ 14:10	환영사	(국어교육학회 회장, 수원대) 최형기(사범대 학장)	
		(공통) 주제 발표 1부	
		사회: 문영진(전북대)	
14:10 ~ 14:30	기조 발제1: 생애교육으로서의 문학 교육	발표: 박인기(경인교대)	
14:30 ~ 14:50	기조 발제2: 생애교육으로서의 독서 교육	발표: 이삼형(한양대)	
14:50 ~ 15:10	공통1: 독서 지수의 개념과 특성	발표: 최운천((주)날말 어휘정보처리연구소)	
15:10 ~ 15:30	공통2: 2011 개정 교육과정(국어과)을 위한 시안 개발 연구 과정 보고 - 국어교육 관련 학회 연합 추진 경과	발표: 김종신(국어교육학회 회장, 수원대)	
15:30 ~ 15:40	중간 휴식		
(분과) 주제 발표 2부			
분 과 : 문 학		2 분 과 : 읽 기	
사회: 김성룡(호서대) 장소: 1층 매체실습실		사회: 구분관(서울대) 장소: 사범대학 102호	
15:40 ~ 16:10	주제1: 아동문학의 독자 특성에 따른 문학 교육 내용 위계화 연구(1): 독자군별 경향을 중심으로	15:40 ~ 16:00	주제1: 독서 수준의 위계화 방안에 대한 비판적 고찰
	발표: 진선희(대구교대)		발표: 김대희(원광대)
16:10 ~ 16:40	주제2: 초등-중등 문학교육의 위계성과 차별성	16:00 ~ 16:20	주제2: 초등 교과서의 이독성 비교연구 - 국어, 사회, 과학 교과서를 중심으로
	발표: 한창훈(전북대) · 최진호(전북대)		발표: 이성영(춘천교대)

~ 17:10	3: 전문가를 위한 교육 내용의 구조화 - 신문문제제도와 문학교육의 역할 : 서덕민(원광대)	16:20 ~ 16:40	주제 3: 읽기교육 체계화와 텍스트 복잡도(Text Complexity) 상세화 발표: 서혁(이화여대)
		16:40 ~ 17:00	주제 4: 읽기에서의 어휘 시소러스(thesaurus)의 이용 발표: 조형일(가톨릭대)
토론			
17:00 (10) ~ 18:00	분 과 사회: 염은열(청주교대)	2 분 과 사회: 옥현진(KICE)	
	김용재(전주교대) : 주제 1 최인자(신라대) : 주제 2 김혜영(조선대) : 주제 3	윤준채(대구교대) : 주제 1 김혜정(경북대) : 주제 2 서수현(광주교대) : 주제 3 주세형(서강대) : 주제 4	

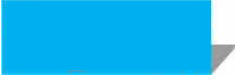
둘째 날

날짜 : 2011년 4월 10일(일)

시간 : 09:30~12:00

장소 : 변산서중학교

~ 10:00	록		
개 인 발 표			
	1분과 국어 교육의 이론 : 김남희(우석대) 강평: 조하연(아주대) 장소 : 변산서중학교 교실 1	2분과 국어 교육의 실제 좌장: 이도영(춘천교대) 강평: 김정우(이화여대) 장소 : 변산서중학교 교실 2	3분과 한국어 교육의 이론 좌장: 송현정(KICE) 강평: 지현숙(배재대) 장소 : 변산서중학교 교실 3
10:00 ~ 10:40	현대시 교육의 형성과정 발표: 민재원(한남대) · 김창원(경인교대)	국어과 예비교사들의 '시범보이기'에서 나타나는 문제 양상 분석 발표: 최영인(서울대)	문학텍스트를 통한 문화적 인식 방법 연구 - 외국어 화자를 대상으로 발표: 한옥순(수원대)
10:40 ~ 11:20	상호작용성이 강한 '복합양식 텍스트'의 국어교육적 수용을 위한 연구 시론 발표: 이미숙(한양대)	아동독자의 읽기 발달과 읽기교육 발표: 임미성(전북대)	다문화가정 자녀의 쓰기 부진 유형별 분석과 교육 방안 - 펄벅기념관 2009년 여름 논술특강 사례를 중심으로 발표: 박지윤(이화여대)
11:20 ~ 12:00	분과별로 발표자, 토론자, 좌장, 강평자, 청중이 함께하는 공동 토의 (* 개인발표에 따른 토론의 경우, 지정 토론 없이 좌장과 강평자가 토론을 대신함)		



공통) 주제 발표 1부

기조 발제 1 : 생애교육으로서의 문학 교육 1
 : 박인기(경인대)

기조 발제 2 : 생애교육으로서의 독서 교육 13
 발표 : 이삼형(한양대)

공통 1 : 독서지수의 개념과 특성 23
 발표 : 최운천((주)날말 어휘정보처리연구소)

공통 2 : 2011 개정 교육과정(국어과)을 위한 시안 개발 연구 과정 보고
 - 국어교육 관련 학회 연합 추진 경과 31
 발표 : 김중신(국어교육학회 회장, 수원대)

(분과) 주제 발표 2부

1분과 : 문학

주제 1 : 아동문학의 독자 특성에 따른 문학 교육 내영 위계화연구(1)
 - 독자군별 경향을 중심으로 41
 발표 : 진선희(대구교대)
 토론 : 김용재(전주교대)

주제 2 : 초등-중등 문학교육의 위계성과 차별성 69
 발표 : 한창훈(전북대) · 최진호(전북대)
 토론 : 최인자(신라대)

주제 3 : 문학 전문가를 위한 교육 내용의 구조화
 - 신춘문예제도와 문학교육의 역학 93
 발표 : 서덕민(원광대)
 토론 : 김혜영(조선대)

분과 : 어휘 교육의 지평 확장

- 주제 1 : 독서 수준의 위계화 방안에 대한 비판적 고찰 103
: 김대희(원광대)
토론 : 윤준채(대구교대)
- 주제 2 : 초등 교과서의 이독성 비교 연구
- 국어, 사회, 과학 교과서를 중심으로 115
발표 : 이성영(춘천교대)
토론 : 김혜정(경북대)
- 주제 3 : 읽기교육 체계화와 텍스트 복잡도(Text Complexity) 상세화 .. 127
발표 : 서 혁(이화여대)
토론 : 서수현(광주교대)
- 주제 4 : 읽기에서의 어휘 시소러스(thesaurus)의 이용 139
발표 : 조형일(가톨릭대)
토론 : 주세형(서강대)



분과

국어교육의 이론

- 좌장 : 김남희(우석대)
강평 : 조하연(아주대)

한국 현대시 교육의 형성과정 연구 149

- 발표 : 민재원(한남대) · 김창원(경인교대)

상호작용성이 강한 ‘복합양식텍스트’의 국어교육적 수용을 위한 연구 시론 165

- 발표 : 이미숙(한양대)

분과

교육의 실제

: 이도영(춘천교대)

강평: 김정우(이화여대)

국어과 예비교사들의 ‘시범보이기’에서 나타나는 문제 양상 분석 175

발표: 최영인(서울대)

아동독자의 읽기 발달과 읽기 교육 185

발표: 임미성(전북대)

3 분과

한국어 교육의 이론과 실제

좌장: 송현정(KICE)

강평: 지현숙(배재대)

문학텍스트를 통한 문화적 인식 방법 연구 - 외국어 화자를 대상으로 199

발표: 한옥순(수원대)

다문화가정 자녀의 쓰기 부진 유형별 분석과 교육 방안

- 필벽기념관 2009년 여름 논술특강 사례를 중심으로 213

발표: 박지윤(이화여대)

각 분과별로 발표자, 토론자, 좌장, 강평자, 청중이 함께하는 공동 토의

(* 개인발표에 따른 토론의 경우, 지정 토론 없이 좌장과 강평자가 토론을 대신함)

발제

생애교육으로서의 문학 교육

- 미래적 생애의 시공간(時空間)을 향한 문학교육의 역할 조응 -

박인기 (경인교대)

차례

1. '생애'에 대한 교육적 재조명
2. 미래적 '생애'와 문학교육의 방향
3. 발달의 재개념화
4. 생애교육의 공간과 문학교육의 가능태(能態)
 - 4.1 문화적 소통성 함양으로서의 문학교육
 - 4.2 심미적 도야(陶冶)로서의 문학교육
 - 4.3 예술사회적 가치를 반영하는 문학교육
5. 제도화와 탈제도화의 상호 삼투

'생애'에 대한 교육적 재조명

1.1 교육에서 '생애'를 조명하는 것은 교육의 본질, 즉 인간이 전 생애에 걸쳐서 의미 있는 발달을 해 나간다는 전제가 들어 있다. 그런데 학교를 중심축으로 하는 근대 이후의 학교교육은 생애 전체에 걸친 인간의 발달을 실제로는 주목하지 못했고 감당할 수도 없었다. 근대와 산업화 사회를 벗어나면서 교육 또한 전통적 의미의 근대 학교로부터 벗어나는(벗어나지 않으면 안 되는) 새로운 조건과 환경, 그리고 수요를 만나게 되었다. 지식과 정보의 소통이 학교 공간 이외에서도 전 방위적으로 이루어지게 되었고, 인간의 생애의 시간 축이 늘어나고, 생애 운용이 다원적이고도 다중적인 순환 기제로 진화되어 가는 양상을 보이게 되는 것과 밀접한 관련을 지니게 된다.

생애교육의 구체화는 교육의 연속성과 순환성을 보다 유연하고 긴 프레임으로 고려하고 설계할 것을 전제한다. 모든 경험과 배움은 생애라는 긴 연속성의 회로에서 순환하면서 상호 피드백 한다는 점이다. 생애(涯)란 축자적으로는 '한 평생(life-long)'이라는 긴 시간의 축으로 설명되지만, 그것을 생애교육이라고 하여, 교육과 관련되었을 때는 '학교 교실 내의 시간' 못지않게 '학교 교실 밖의 시간'에 대한 인식이 더 중요하게 다가야 한다. 동시에 '교실 내의 생애'와 '교실 밖의 생애'가 어떤 상호성을 가지고 있는지를 면밀히 살펴 보아야 한다.

경우 생애 전체의 시간 축에서 '학교'는 무엇이고, 학교가 부과했던(?) 교과는 생애 전체에서 무엇인가 하는 문제가 따른다. 이를테면 학교에서 배운 문학교과는 이후에 이어지는 생애적 배움으로 어떻게 이어질 수 있는지를 생각해 보아야 할 것이다. 학교에서 배운 문학 교과 자체는 그 이후에도 다른 교육 메커니즘으로 작동할 수 있는가. 그렇다면 그 작동 기제 안에서 문학교과는 어떤 역할 위상을 가질 수 있는가 등등의 문제를 환기시킨다. 따라서 생애교육 논의는 필연적으로 미래 사회적 문제들과 연관되는 측면이 강하다. 즉 생애교육은 인간 존재의 전체성을 보다 진지하게 대응한다는 면과 더불어, 그런 교육적 본질이 미래적인 가치와 어떻게 결부되는지를 살펴볼 것을 요구한다. 따라서 생애교육은 교육이 미래에 대한 감응을 드러내는 구체적 도전이기도 하다. 그러므로 여기에는 미래학적 관점과 소양이 따를 수밖에 없다.

1.2 '생애'는 살아 있는 시간 전체이다. 그리고 그 시간은 연속성의 흐름을 전제로 한다. '생애'의 개념적 형태는 시간의 축으로 이루어지지만, 생애의 구체적 내용은 생활의 공간이다. 생애교육은 생활공간의 구체성을 교육적으로 계발하는 데서 그 존립의 근거를 입증한다. 이는 제도로서의 학교교육 이후에도 평생 배움에 대한 소구가 존재론적으로 필요하며, 한편으로는 지식 기술의 빠른 변화로 평생 동안 배우지 않고는 살 수 없음을 강조하는, 1980년대 이 땅에 '평생교육' 개념이 들어오던 때의 교육사회적 이념들과도 좀 다른 것이다. 생애교육이 교육시기의 확장만이 아니라, 생활의 구체성에서 생겨나는 질적 내용 요소들을 교육적으로 살려 낸다는 점을 주목해야 할 것이다.

따라서 문학이 생활과 동질의 수준에서 호환되고 삼투되는, 그런 문학 교육이 학교에서도 기획되고 학교 이후로도(밖으로도) 연장되거나 전이되어야 한다. 그때의 학교 밖을 학교 안과 이분법적 대립으로 보는 것은 근대적 안목의 닫힌 교육과정관이다. 그래서 앞으로의 '학교는 무엇인가', '학교는 무엇이 되어야 하는가.' 하는 문제가 혁신적으로 제기되어야 한다. 생애교육으로서의 문학교육을 논하는 핵심 화두로서 '교육과정 혁신(curriculum innovation)'을 주창하는 이유가 여기에 있다. 문학교육은 이러한 미래적 교육과정 혁신의 역할에서 선두 자리에 있다.

좀 가파른 관점으로 보면, 근대적 개념으로서의 학교(오늘날의 학교)에서 문학은 더 이상 의미 있게 가르쳐지기 어려운 극한에 와 있는 것 같다. 우리의 실정을 역설적으로 말하면 근대 제도로서 학교가 수행하고 있던 것은 상당 부분 사교육으로 지칭되는 어떤 지식 훈련 체제에 넘겨주고, 학교는 탈근대의 기능과 역할을 감당하려 스스로 나서야 한다. 대한학교는 왜 생기는가의 문제를 문화사적으로 또는 지식 사회적 패러다임으로 분석할 필요가 있다. 궁극에 모든 학교는 각기 다른 대한학교로서의 역할을 요구받을 지도 모른다.

미래적 '생애'와 문학교육의 방향

2.1 전술한 대로 생애교육은 교육이 미래에 대한 교육적 감응을 보여주는 영역이다. 그런데 우리가 사회 문화적으로 관심 갖는 미래는 대부분 '현존하는 미래'이다. 문학교육이 생애교육의 공간을 의미 있게 주목하는 것도 '현존하는(또는 가까이 다가와 있는) 미래'를 새로운 삶, 또는 새로운 문학교육의 조건으로 인식하기 때문이다. 그것은 '현존하는 미래' 안에서 '생애' 자체가 무언가 질적인 변화를 겪고 있다는 것을 의미하기도 한다.

현존하는 미래를 진단하고 이에 부응하는 인간 삶의 발전적 조건으로 상정하는 것과 오늘날의 문학교육 커리큘럼을 혁신하는 일은 긴밀하게 맞물려 있다. 문학교육에서의 커리큘럼 혁신(innovation)은 해당 배경 학문(문학)의 발전을 반영하는 것도 중요하지만, 문학을 미래의 생태 속에서 제대로 교육함으로써 인간 삶의 질적인 조건을 문학교육이 반영하는 것이라 할 수 있다. 문학교육에서 과도한 학문주의 관습을 배제한다면 문학을 제대로 교육한다는 것의 생애 교육적 이상은 자명하다. 문학을 학문으로써 전수하는 것이 아니라, 문

생애의 구체적 단계와 장면마다 각기 그 삶의 맥락에서 요구되는 살아 있는 문학적 경험(정서, 감동, 의식, 사상)을 하게 하여 그들 삶의 의미와 지향을 고양시켜 주는 것이라 할 것이다. 이는 생애교육의 보편적 이념과도 상통하는 것이다. 물론 보통교육의 문학교육에서도 강조되는 철학이라 할 수 있다. 한 세대 전에 우리 문학교육이 작동하던 것과는 현저하게 구별되는 것임을 확인할 수 있다.

‘현존하는 미래’란 현재와 미래를 연속성의 개념으로 보려는 시간 인식을 담고 있다. ‘현존하는 미래’는 한편으로는 미래에 대한 징후를 민감하게 포착하고 있는 현재의식을 말하기도 하지만, 동시에 미래에 대해서 별다른 각성이 없이 현재 안에 미래라고 생각되는 것이 뒤섞여 있는 상태를 의미하기도 한다. 어쩔 수 없이 미래가 현재에 묻혀 들어 와 있기 때문이다. 미처 대비하여 처리하지 못한 미래적 상황들이 현재 속에 너무 빨리 들어와 혼돈스럽게 휘말려 있는 정황을 우리는 겪고 있는 것이다. 좋은 의미이든 나쁜 의미이든 우리의 교육과정, 특히 문학교육과정은 ‘현존하는 미래’를 문제적 현실로 감당해야 한다. 이를 감당하는 대안적 방향 중의 하나가 바로 ‘생애교육으로서의 문학교육’이라는 점을 엿볼 수 있다. 생애교육이라는 개념을 바탕으로 이루어지는 문학교육은 그것을 설계하고 실천하는 모든 시행의 마디마다 ‘현존하는 미래’ 또는 ‘일반적 미래’를 각성해야 함이 마땅하다. 발제자의 소견으로는 우리 문학교육과정은 ‘미래적 가치’를 너무 오래 동안 선연적인 차원에서만 제기하고, 실제 차원에서는 소홀히 해 왔다고 본다.

2.2 전체 생애의 차원에서 인간을 살피고 인식한다는 것은 매우 바람직한 인문학적 인식론이다. 무엇보다도 교육에서는 이런 인식이 보편이 되어야 할 것이다. 그럼에도 불구하고 존재의 전체성을 놓이기 쉽고, 파편의 양상으로 부각되기 쉬운 현대인의 삶을 보호해 줄 정신문화의 환경은 날로 피폐해지고 있다. 교육조차도 이런 현상에 본질적으로 대응하지 못하고 기껏 임기응변의 처방에 기우는 모습을 보인다. 공학적 기제로 운영되는 학교라는 체제로는 ‘생애’를 감당하기 어렵다. 인문교육의 중심에 있는 문학교육 또한 이 점에서는 무기력한 모습을 보여 왔다.

‘생애’라는 말은 두 가지 함의가 들어 있다. 하나는 태어나서 죽기까지의 ‘평생(life-long)’이라는 의미가 있고, 다른 하나는 존재의 전체성(또는 경험의 전체성)이라는 의미가 있다. 전자에 개입하는 생애교육은 교육의 수직적 공간을 확장하는 셈이 되고, 후자에 관여하는 생애교육은 교육의 수평적 공간을 확장하는 셈이 된다. 전자는 교육의 대상이 확장되고, 후자는 교육의 내용이 확장된다. 이 두 가지 의미는 서로 대립적이라기 보다는 연속적이고 인과적인 논리 속에 있다. 전 생애를 주목함으로써 존재의 전체성에 다가가게 되는 것이기 때문이다.

2.3 그런데 문학교육은 생애교육의 수직 공간과 수평 공간 모두에 매우 강한 상호성을 가지고 작용한다. 문학(문학교육)이 어떤 교과보다도 삶의 총체성에 직접 교호하는 기제를 가지고 있는 것이기 때문이다. 공학적 기제가 지배하는 학교 교실과 문학이 자주 충돌했던 것은 바로 이 존재의 전체성을 생애적인 공간에서 만나도록 해 주는 데에 한계가 있었기 때문이다.

오늘날의 우리는 한국인의 ‘생애’에 대한 조명은 뒤로 제쳐두고, 문학교육의 전면에는 텍스트들이 나서서 문학교육의 온갖 구심점을 쥐고 있었다고 해도 과언이 아니다. 물론 텍스트가 전면에 배치된다고 해서 반드시 문제가 있는 것은 아니다. 문제는 그 텍스트가 문학교육이 도달해야 할 궁극의 도달점인 것처럼 작동해 왔다는 데에 있다.

2.4 문학교육의 궁극으로 텍스트를 추구하는 교수 문화에 문제를 드리우는 것은 문학교육의 과정과 방법으로써 ‘학문적 문학’이 지배적 지위를 누려 왔다는 점이라 할 수 있다. ‘학문적 문학’은 그 나름의 역할이 분명히 있다. 그러나 그것은 문학교육의 다른 접근들과 균형 있는 상호성을 지녀야 한다. 문학교육학(문학교육연구)의 학문성 때문에 ‘학문적 문학’이 그 중요성을 인정받을 수 있다. 그러나 ‘학문적 문학’을 지양한다고 해

문학교육 연구의 학문성이 경시되는 것은 아니다. 오히려 생애를 중시하는 미래의 문학교육의 학문성은 ‘학문 문학’ 이외에도 다른 학문들의 기반을 더 복잡하고 더 심오한 수준으로 요구할지 모른다.

생애 교육으로서의 문학교육에 대한 현실적 요구 중에 가장 큰 비중을 띠는 것이 대중 일반의 문화적 소통 일 것으로 본다. 그런데 그 문화적 소통이란 것도 특별히 문학적 전문 소통 자질에 무게가 가 있기보다는 대중사회 구성원들(또는 분화된 전문성 중심의 사회 구성원들)의 표현 욕구에 기반을 둔 일반 소통의 형태에 더 가까운 것이 될 것이다. 이는 오늘날 각종 사회교육기관과 평생교육기관에서 비교적 왕성하게 운영되고 있는 문학 관련 프로그램들의 커리큘럼 내용 및 운영 속성을 보면 대체로 드러난다. 이들 프로그램들은 강단에서 문학을 가르치는 교수 패턴과는 분명한 변별점을 가지고 있는데, 이 변별점을 두고서 평생교육 프로그램들을 수준 낮은 미숙함의 교육 내용으로 보는 것은 자칫 피상적 관찰일 수 있다. 그것이 가지는 숨은 함의를 볼 수 있어야 한다(‘문학’이란 말을 강자 명으로 드러내지 않고서 문학 지향성 강의를 하는 프로그램들도 많다). ‘생애교육으로서의 문학교육’은 그것의 이론적 근거를 확립하는 데 있어서도 문학의 학문성에만 전적으로 의존할 수는 없을 것이다. 오히려 강력한 학제적 자질을 요하는 쪽으로 변화될 것이다. 이 점 또한 생애교육으로서의 문학교육이 마주치게 될 도전적 과업 중의 하나라 할 수 있다.

발달의 재개념화

3.1 생애교육으로서의 문학교육을 논하기 위한 전제로서 ‘발달’의 개념을 새롭게 조정하는 작업이 필요하다. 발달의 원초적 개념은, 주지하는 대로 인간 개체가 자라나는 과정의 각종 습득과 성장 기제이다. 사람의 삶(인생)에는 각 시기에 있어서 마땅히 수행해야 할, 또는 이루어야 할 과업이 있다. 그런 과업을 해 낼 수 있도록 자라게 하는(자질을 갖추게 하는) 일련의 과정과 노력이 발달이다. 그리고 모든 발달은 각기 그 시기에 맞는 과업을 수행함으로써 이루어진다. 교육은 발달을 효과적으로 돕는 과정적 기제이다. 교육학적으로 보면 ‘생애’는 ‘발달’의 연속이다.

생애교육이 강조되고 있는 것은 삶의 각 시기에 이루어져야 할 발달의 과업이 사회 문화적으로 새롭게 대두되고 확장되었다는 것을 의미한다. 지금까지 발달을 신체적 정신적 성장이 왕성하게 이루어지는 유아기나 청소년기의 발달로만 한정하여 생각했었다. 이런 고정관념에서 벗어나야 할 것이다. 그간 발달을 전 생애의 차원에서 보지 않고, 유아에서 청소년 시기에 이르는 특정의 대상만을 발달적 대상으로 생각하였고, 이 발달만을 전통적인 학교교육의 과업으로 인식하였다. 관련 연구 또한 이들 범주에 집중되었다. 예컨대 관념적으로는 ‘노인발달’을 설정해 두고 있으면서도 ‘노인발달’의 구체적 콘텐츠를 교육이 제대로 개발해 두지 못하였고, 노인발달을 구체적 교육 과업으로 시도해 보지 못하였다.

3.2 또한 발달을 사람이 살아가는 시간적 축을 따라서만 인식하려 하였다. 발달은 인간 생활의 공간적 축을 따라서도 설정될 수 있는 개념이다. 공간 이동에 대한 적응은 새로운 발달 개념을 필요로 한다. 현대 사회에서 소통의 역동성은 다양한 공간 이동을 모두 가능케 하여, 소위 ‘유목민’이라는 21세기 신조어를 만들만큼 이동성이 보편화 되었다. 소통의 위치와 위상이 그만큼 역동성을 띠게 된 것이다. 이것에 적응하는 능력을 특별히 설정하여 특정의 발달로 범주화 하고, 이를 교육이 중시해야 할 발달 과업으로 포함할 수 있음에 주목해야 할 것이다.

이렇듯 현대사회에서는 직업의 이동성도 현저하게 늘어났다. 전통사회에서 평생 한 직업으로 일생을 영위

미국의 마케팅 전문가 매디 디치월드(Maddy Dychtward)는 <순환의 주기>에서 이렇게 말한다. “더 이상 우리가 모도 알고 있는 출생-양육-교육-일-결혼-가정-은퇴-죽음으로 이어지는 엄격하고 직선적인 삶의 구조 일부로 살고 있지 않다는 것을 깨달았다.” 52세에 새로운 직업에 도전하고 60세에 신화를 읽고 글을 쓰는 일을 할 수 있다. (마티아스 호르크스 445쪽 재인용)

패턴은 기대하기 어렵다. 또한 같은 시기에 두 가지 이상의 직업을 경영하는 그런 삶의 양태도 날로 늘어가고 있다. 이런 삶의 조건을 받아들인다면 이 조건에 부응하는 발달 과업을 수행하지 않을 수 없다. '직업 발달성'이란 개념이 충분히 성립될 수 있다. 이것이야말로 생애 교육이 감당하고 부응해야 할 발달 영역으로 삼을 수 있을 것이다.

3.3 시간 축에 따른 발달 시기나 발달 과업(유아발달, 청년발달 등)을 설정하는 방식 이외에 현대사회를 살아가는 사람들의 직업 공간이 이동하는 데에 따른 발달 과업을 '직업 발달성'이라는 영역으로 제기할 수 있다면, 옹당 여기에 부응하는 문학교육의 새로운 역할과 도전을 설계해 볼 수 있을 것이다. 그것은 분명히 생애교육의 발상 틀에서 제안되는 것이다. 이는 앞에서 언급한대로 '생애적인 것'은 '생활적인 것'임을 확인시키는 것이라 할 수 있다. 따라서 생활적 요소를 문학교육의 내용요소의 범위로 설정하고(scope), 그것의 학습 계열성(sequence)을 구비함으로써 생애교육의 구체성과 구체적 효과를 도모할 수 있다. 요컨대 생애교육으로서의 문학교육은 생애 전 과정의 생활공간으로부터 생겨나거나, 그 공간으로 스며들어야 하는 교육이 되어야 한다.

이 점을 고려한다면 생애 상의 특정 생활 영역이 문학(또는 문학적 문화)을 강하게 소구할 때는 문학교육은 생애교육의 가치와 필요를 정면으로 감당하면서 자신을 새롭게 추동할 수 있다. 만약 문학교육이 생애 전 과정의 생활 영역으로 스며들어야 하는 상황에서는 그 스며드는 작용의 중요성을 먼저 강조할 수 있을 것이다. 미래의 '생애교육으로서 문학교육'은 '문학교육'이라는 표제를 반드시 드러내지 않으면서도 얼마든지 커리큘럼 효과를 낼 수 있어야 할 것이다. 즉 문학적 문화를 내분비할 수 있는 교육적 작용을 할 수만 있다면, 그렇게 해서 생애교육의 구체적 소구에 부응할 수 있다면, 문학교육이 다른 교육의 부분적 영역으로 들어가는 모델을 생각해 볼 수도 있다. 예컨대 직업교육으로서의 문학교육이 그런 범주에 들 수 있지 않을까 생각된다. 물론 지금까지의 교육 범주에서 직업교육으로서의 문학교육은 없었다고 해도 과언이 아니다. 그런데 이 경우도 특정 직업 양성을 정면으로 감당하는 그런 문학교육이 아니라(즉 문학 능력을 그대로 특정 직업교육의 내용으로 하는 문학교육이 아니라), 특정 직업의 부수적이고 기술적인 일부 능력으로서의 문학능력을 길러주는, 그런 양태의 문학교육 가능성을 고려하고 대비해야 할 것이다.

이런 논리가 일반화 될 수 있다면 생애교육으로서의 문학교육이 사람들의 생활생태에 준거하여 관심 있게 접근해 볼 수 있는 '발달' 개념으로서 '여가 발달(놀이 발달)', '영성(性) 발달', '리더십 발달', '다문화 발달', '치유(투병) 발달', '은퇴 발달', '경제성 발달', '기술 소양 발달', '네트워킹 발달' 등을 상정해 볼 수 있다. 미래 사회의 생활생태에서 생성되는 문제와 요구라는 것이 결국은 바람직한 '적응의 삶'과 결부되어 있음을 알 수 있다. 지나치게 실용의 가치로 환원되는 느낌도 없지 아니하다. 생애교육으로서의 문학교육 기능이 실용적 적응에 관한 발달을 도와주는 것으로 보는 것이 마땅치 않다면 '적응의 삶'이란 것을 철학적인 명제로 바꾸어 생각해 보자. 그것은 자기 존재를 보다 바람직하게 조정하는 인식과 실천이라 할 수 있을 것이다. 문학교육이 그것을 돕는다고 할 수 있다.

생애교육의 공간과 문학교육의 가능태(能態)

문화적 소통성 함양으로서의 문학교육

생애교육으로서의 문학교육은 문화적 소통(또는 소통 일반의 질적 고양)을 욕망하고 추구하는 미래 생활환경 및 삶의 생태를 대변하는 데 가장 중요한 역할을 할 것으로 보인다. 즉 생애교육의 측면에서 보면 문학교육은 생애의 각 생활 장면에서 소용되는 문학(또는 문학적인 것)의 수요를 재발견하고 재활용하는 데서 그 효용이 인정받을 것이다. 즉 문학은 그 내용 실체나 형식의 온전성을 배우는 것보다는 일반 대중의 문화적

또는 문화적 소통의 질료 차원에서 더 많은 수요를 감당하게 된다는 것이다. 이것은 근대의 시점에서 설정되었던 문학에 대한 고정된 인식태도, 이를테면 문학이라는 정신 영역의 범주, 존재 양식, 영향과 효용 등이 급격한 해체, 변이, 전이, 통섭의 과정을 겪는 가운데서 생겨난 새로운 양상이라 해야 할 것이다.

이는 문학을 고답한 사상과 정서의 등가물로 인식하고, 특정의 지식 예술 엘리트들을 통하여 일종의 상부 구조로 작용하던 문학과는 상당한 거리를 가지는 양태이다. 물론 이런 생애 조건과 생활 생태를 독립변인으로 하는 문학교육의 개념을 재정립하고 그것의 생애교육 가치를 활성화 하는 노력이 모색되어야 할 것이다.

생애교육에서 소구되는 문학교육은 일단 문학을 소통과 소비의 기제에서 다루려고 하는 성향을 보일 것이다. 고답하지는 않지만 소통 그 자체를 추구하는 소통으로 소비되는 문학, 그러나 삶을 의미화 한다는 점에서 소통적 소비는 생산성을 잉태한다. 이때의 생산성이란 일종의 존재의 질적 만족에 기여하는 자족적 성향의 만족이다. 소통적 소비가 안으로 지니는 질적 요소의 총합은 개인과 사회를 건강하게 하는 요인이 될 수 있다. 그리고 이들은 그 나름의 문화적 힘을 형성하고 전이하는 것이라 할 수 있다.

탈근대 전반의 정신사적 흐름에서 보아도 이런 성향은 다른 영역에서도 유추된다. 오늘날 종교인들은 근본의 교리보다는 생활상의 윤리적 지침과 영적 훈련에 흥미를 더 느낀다. 이러한 변화들이 탄력을 받으면서 사상건진 종교적 근본주의자들의 반발을 불러일으킨다. 교리의 미래가 아니라 믿음의 미래가 될 것이라는 사실을 암시해 준다(코스 310-311참조). 코스의 진술에 유추하자면 문학도 교리의 문학이 아니라, 향유와 소통의 문학이 미래의 문학(문학교육)이 될 것이다.

또 다른 경우를 보자. 엄숙하고 경건한 의식과 더불어 공연극장의 공간과 결합해서만 연주되던 클래식 음악들이 고급 음식점이나 백화점에서 환경음악(ambient music)의 양태로 소비/소통 되는 현상을 쉽게 목격할 수 있다. 분명히 생애 생활의 특정의 구체적 공간에서 소비적 소통의 한 양상으로 환경음악(ambient music)에 대한 소구가 있다. 이는 음악의 소비 문화적 작용의 한 양상인데, 이를 온전히 소비적이라고 할 수는 없다. 그 나름의 생산적 작용을 하고 있는 것이다. 개인도 사회도 다중정체성(multi-identity)을 지니고 있으면 소비와 생산이 서로 맞물리는 생활환경을 만들어 갈 수밖에 없다. 생애교육으로서의 문학교육도 이른바 환경음악에 준하는 환경문학의 수요를 요청하게 될 것이다. 지하철역이나 공원에 설치된 문학 작품들은 현대 사회의 소비적 소통에 노출된 문학의 존재 양태를 보여 준다. 이는 문화적 소통성을 다양하게 추구하는 현대인들의 생활생태를 반영한 것이다. 생애교육으로서의 문학교육이 놓이는 지점도 이 부근이라 할 수 있다.

탈근대의 패러다임에서 교육(학습)은 단일정체성이 아닌 다중정체성의 시대를 맞으면서 더욱 강한 도전을 맞이하게 될 것이다(호르크스 444-446쪽 참조). 문학이야말로 단일정체성을 가진 사람들에게 다중정체성을 추구하게 하는 통로로 작용할 수 있다. 이는 물론 문학이 전통적으로 고수하던 예술적 기능과는 상당히 다른 기능이다. 그러나 이런 것들이 앞으로 문학에 대한 교육적 소구로 다가올 것이다. 문학의 본질보다는 문학을 소구하는 현실의 맥락이 문학교육의 형질을 바꾸게 하는 것이라 할 수 있다.

생애교육은 학습의 모드를 바꾼다. 서로 상호작용할 줄 아는 작은 집단을 스스로 작동시켜 지식을 습득하는 학습 모드가 일반화된다. 이 바뀐 모드에 잘 호응하는 것이 문학교육이다. 문학교육은 생애 전체를 통해서 이루어지는 몇 안 되는 교과 중의 하나이다. 또 문학교육은 해석과 주관성을 부단히 순환하고 교환하는 학습의 과정을 중시하므로 이런 학습 모드를 가지는 것이 바람직하다. 학문 문학(또는 이론 문학)이 여러 문학교육의 현상을 수렴청정(簾聽政)하는 산업화 시대의 문학 교육 모형은 현재에 와서는 높은 교육적 생산성을 기대하기 어렵게 되었다. 사실 산업화 근대 이전의 문학교육 원형에서도 이런 모습은 나타나지 않는다. 근대 학교가 만들어 놓은 과학주의 패러다임 하의 문학교육은 과학교육의 변형과도 같은 것이었다.

세계(삶, 현실, 현장)와 학습은 다양한 방식으로 관계를 가진다. 학습은 무엇보다도 실천이고 실습이고 탐구이다. 그리고 그것을 통한 인식이다. 문학 학습을 여기에 대입한다면 삶의 현장과 경험의 구체성 속에 문학학습이 있어야 한다. 이러한 문학학습은 전 생애를 통해서 일어날 수 있고, 생활적 생애를 생성 공감으로 한다. 근대 산업화 시대의 문학은 교조적인 강의체제 하에 있었다. 산업화 시대 학교가 보여주었던 수정 이

직접교수법이 이를 옹변으로 증명한다. 소통적 소비로서 문학을 소구하는 시대에 생애교육으로서의 문학교육의 역할이 보인다.

심미적 도야(冶)로서의 문학교육

20세기 후반 대두한 생애교육의 보편적 명분은 자기 도야성의 필요와 확장이었다. 생애교육은 평균 수명이 연장되면서 한 개인의 사회성 발달, 직업성 발달, 문화적 문식성 확장의 전체 프레임이 늘어나게 되었고, 그만큼 나를 더 알고 닦을 기회와 학습의 사용 가치가 높아지는 데서 제기된 교육적 대안이다. 생애교육은 사회 전체의 발달적 정체성을 학습에 두고, '학습 사회(learning society)'라는 용어까지 만들어 내었다. 학습 사회로 표상되는 생애교육은 사람들로 하여금 습득한 것을 더 많이 가치화 할 수 있는 가능성을 열어 주었다. 예컨대 언어, 예술, 운동 기술 등은 노년기 이후의 나이에도 더 가치 있게 쓰일 수 있다. 이 중에 언어와 예술은 모두 문학에 걸쳐져 있는 것들이고, 문학을 통해서 다가갈 수 있는 것들이다. 수명 연장과 경제적 여유가 함께 왔을 때, '사람들은 습득한 것을 더 많이 가치화 할 수 있는 것'의 궁극에 '자기도야(흔히 자아실현이라고도 한다)'를 가져다 놓았다. 이것이야말로 산업사회가 이룩한 '부'와 '개인 존재의 합리성'을 통해서 생성된 교육적 가치에 해당하는 것이라 할 수 있다. 이런 관점에서 보면 생애교육은 탈산업화 시대의 교육 로고에 해당한다. '자아실현'은 이 모두를 수렴하는 표상적 주제에 해당한다.

로버트 단톤은 18세기 시점에서 미래 사회를 공상적으로 추구하면서 '2440년, 한 번쯤 꾸어봄직한 꿈'이라는 제목으로 상징적인 장면 하나를 내어 보인다. 그런데 이 장면이 오늘날 우리가 문학교육에서 대중 개인의 자아실현 가치를 들먹일 때 흔히 하는 말과 흡사하게 닮았다.

" . 모든 사람이 작가라구요? 참으로 기막힌 생각이군요! 맙소사! 전 국민이 작가라니!"
 "그렇습니다. 하지만 뻔뻔스럽거나 자만에 차 있거나 주제넘은 사람은 아무도 없습니다. 모든 사람은 행복한 순간에 생각한 내용을 씁니다. 그가 나이를 먹으면 평생 가장 훌륭하게 고찰한 것을 한테 모을 수 있습니다. 죽기 전에 그는 책을 편찬합니다. 그것은 자신을 바라보고 표현하는 방식에 따라 크기가 다릅니다. 이 책은 죽은 사람의 영혼입니다. 사람들은 장례식에서 그 책을 큰소리로 읽습니다. 모든 찬사는 이것으로 대신합니다. 나는 이것이 당신의 호사로운 영묘나 무덤보다 더 바람직하다고 생각합니다." (단톤, 주명철 옮김, 482쪽)

문학 또는 문학에 준하는 글쓰기 활동의 생애교육적 가치와 이상을 18세기 중반의 프랑스의 시각에서 꿈꾸어 보고 있는 것이다. 그 당시의 기준으로는 상정하기 어려운, '자아'에 대한 각성이 파격적으로 드러난다. 문학의 통로에서 구현되는 자기 도야의 이상적 가치가 잘 실증된 대목이다. 생애교육으로서의 문학교육이 갖는 기대와 역할은 이런 대목에서 여전히 빛을 발하게 될 것이다. 일반적으로 자기 도야의 생애교육적 통로는 매우 다양하다. 사람들은 나이를 먹어가는 과정에서 여러 가지 경력을 동시에, 또는 차례로, 또는 서로 바꾸어서, 진행시킬 수 있다. 이른바 순환적 생애 모델을 추구하게 되는 것이다. 이 과정에서 무수히 분화된 자아를 경험하거나 현재 자신에게 결핍된 자아를 꿈꿀 수 있다. 즉 자기 도야의 그림자로 작용하는 '자아'는 많다. 아주 현실주의적인 극단에서부터 매우 초현실적인 극단에 이르기까지, 또는 아주 개인적인 영역의 극단에서부터 매우 공공적인 영역의 극단에 이르기까지 자아의 스펙트럼은 넓다. 더구나 현대 사회가 '자아'를 인식하고 '자아'를 가치화 하는 발상과 방식은 얼마나 다채로운가.

자아실현 또는 자기 도야가 생애교육을 역동화 시킨다면, 이 때 문학은 어떤 교육적 기능으로 이러한 요구에 부응해야 하는 것일까. 그것은 아마도 심미적 도야에 기여하는 것이 되어야 할 것이다. 근대의 통폐로 지적되어 온 '도구적 이성'을 각성시키는 것을 문학교육이 생애교육의 차원에서 지녀야 할 의의로 놓아도 좋을 것 같다. 그러기 위해서 문학은 어떤 생애교육적 위상을 가지는 것이 효과적인가. 철학이나 심리학 등과 통

문학교육의 위상을 생각해 볼 수 있다. 인문적 가치를 새롭게 각성시키는 생애교육이라는 차원에서 문학교육의 진화를 모색해야 한다.

예컨대 신화는 생애 교육적 가치라는 차원에서 조명될 필요가 있다. 신화는 생애적인 총체성이 담보된 고도의 상징 집약적인 문학이다. 근대 과학주의 시대에 신화는 그 전기성과 초현실성으로 인하여 어린이들이 친숙할 수 있는 문학으로 치부되었다. 그러나 신화야말로 노인 세대가 가장 깊이 있게 감응할 수 있는 문학이다. 신화는 해석의 기제가 풍성함으로써 비로소 의미를 무한 확장할 수 있는 문학이다. 그 해석의 숨어 있는 준거들은 바로 인간들의 생애 그 자체이기 때문이다. 신화를 어떤 방식으로 가르칠 것인가 하는 문제는 생애교육으로서의 문학교육을 장르 차원에서 새롭게 각성시키는 이슈가 된다. 이 역시 심미적 도야라는 문학교육의 기능을 입증해 주는 사례가 되는 것이다. 심미적 도야로서의 문학(문학교육)은 일찍이 있어 왔던 '예술교육으로서의 문학교육'의 변이된 양상으로 이해할 수도 있을 것이다.

만약 이점을 승인한다면 생애교육으로서의 문학교육은 다른 예술 영역들과 더 많은 상호성을 발현하는 쪽으로 나아가야 할 필요가 있다. 그것은 이 시대의 테크놀로지 환경 때문이다. 다른 예술교육 예컨대 미술교육, 음악교육, 사진교육, 연극교육, 영화 등과 통섭의 기제 하에서 이루어지는 문학교육이 생애 교육적 호응을 받을 것이기 때문이다. 디지털 기술 전반이 발달함으로써, 각 예술 영역별로 고유성을 가지고 격리되었던 예술의 매체와 예술적 표현양식과 예술적 결과물들은 이제 쉽사리 강한 연대성을 가지게 되었다. 주제론적 범주에서 서로 다른 종의 예술 작품들이 서로들 쉽게 결합할 수 있게 되었고, 서로가 서로에게 하이퍼텍스트 체제로 묶음을 구사함으로써, 서로 다른 장르의 예술 작품들 간의 의미론적 간섭과 호응을 훨씬 더 자유롭게 할 수 있게 되었다. 생애적 가치를 예술 속에서 추구하려는 교육적 욕구를 가진 일반 사람들도 이런 복합적 감수성을 자연스럽게 추구하게 되었고, 문학교육에 대한 생애 교육적 요구도 이런 감수성의 풍토 속에서 나타나게 된다.

예술사회적 가치를 반영하는 문학교육

생애교육의 주된 바탕은 그것이 사회 변화의 양상에 있다는 점이다. 이는 생애교육의 변화 단서가 거시적으로는 탈근대의 사회상에 있음은 이미 살펴 본 대로이다. 또 미시적으로는 탈학교의 사회상에서 기인하고 탈학교의 사회상으로 몰고 간다는 데서 극명하게 드러난다. 문학교육의 기획이 사회 문화의 미래적 변이를 지금보다 훨씬 더 적극적으로 읽고 적용함으로써 가능해진다는 것을 알아야 할 것이다.

현재와 같은 탈근대의 정보화 사회가 강력한 테크놀로지 환경과 더불어 지속된다면, 교육환경 일반은 빠른 속도로 생애교육을 추동할 것이다. 이러한 사회문화적 공간에서 생애교육으로서의 문학교육은 필연적으로 맞이할 수밖에 없는, 이때껏 보지 못했던 문학교육의 양태를 보일 것이다. (아니 보이도록 해야 한다.) 이는 미래사회의 인간과 삶에 대한 통찰과 그것을 기반으로 하는 문학교육의 기획을 우리에게 요청하는 것이기도 하다. 동시에 새로운 문학교육의 원리와 체계를 모색해야 한다. 그러한 원리는 원리라고 말하기 어려울 정도로 유동적 변화를 내재하고 있는 것이어서 생애교육의 역동성을 미리 따라잡지 못하면 문학교육은 생애교육의 장에서 퇴출될 수도 있다.

문학교육이 결국 해석과 의미화의 과정이라면 문학교육 연구에 관여하는 또 다른 지식의 관여를 넉넉하게 허용해야 한다. 상상의 한계가 지식의 한계이듯이 어떤 면에서 해석의 한계는 지식의 한계이다. 예술은 그것이 존재하기 위해 이론에 의존하는 종류의 것이다. 그러므로 사물들을 실재적 세계에서 떼어내어 그것을 다른 세계, 즉 예술 세계, 해석된 것들의 세계의 일부로 만들 수 있을 만큼 강력한 예술 이론의 성격을 이해해야 한다(아서 단토, 296-297). 단토는 소통을 주요 기능으로 하는 단순 표상들과 예술이 다른 결정적인 차이를 예술철학의 주변처럼 취급되는 표현, 은유, 스타일 같은 수사적 주제들을 강조하지만, 미래적 관점이 강한 생애교육으로서의 문학교육의 이론적 설명 체계를 그렇게 가져가기는 어려울 것 같다. 오히려 예술철학

예술사회학의 입론들을 꾸준히 참조해야 할 것이다.

한 가지 분명한 것은 생애교육으로서의 문학교육이 자신을 설명하고 자신의 가치를 사회나 국가(정책)에 설득력 있게 제시하지 못하면 든든하게 살아남기 어렵다는 점이다. 생애교육으로서의 문학교육은 아직은 '교과'라는 튼튼한 제도의 도움을 전혀 받지 못하고 있기 때문이다. 학교 아닌 사회 공간에서 일종의 교과가 되기 위해서는 즉 제도로 자리 잡기 위해서는 자신을 상위적으로 설명할 수 있는 근거와 이론이 있어야 한다. 이는 문학교육학자들의 책무이다.

제도화와 탈제도화의 상호 삼투

'교육'이라는 말과 '학습'이라는 말은 미묘한 시대적 패러다임을 반영한다. 교육이 근대의 제도로서 '학교'를 중심에 두는 것이라면, '학습'은 그 제도로부터 벗어난 '개인'을 중심축으로 상정하는 것이라 할 수 있다. 학교는 가장 근대를 잘 표상하는 제도이다. 이 제도를 중심으로 교육을 제도로서 기획하고 운영하는 측면이 강하므로 다분히 산업화 사회의 속성을 반영한다. 반면에 학습은 아주 상이한 기질과 다양한 재능을 가지고 있는 개인을 전제로 한다. 이는 탈근대의 속성과 호응한다. 상이함과 다양함은 평준화 되는 것이 아니라, 육성되고 발현된다. 협동성을 높이면서 개성을 발전시키는 데 주안을 둔다.

그런데 상이함과 다양함은 청소년기 학령에서만 나타나는 것이 아니라 오히려 삶의 중후반기에 더욱 다채롭고 기막히게 전개된다. 이 대목에서 생애교육의 가능성은 물론이고, 생애교육과 문학교육의 강함 상호성을 제기할 수밖에 없다. 탈근대의 사회 또는 후기 정보화 사회에서의 학습 모드를 알 수 있다. 따라서 전통적 학교 제도 하에서 유지해 왔던 '수업시간' 단위는 완전히 혹은 광범위하게 폐지된다. 깨달음의 학교는 종일학교로 이루어지고 교사와 학생들에게 완전한 생활공간으로 변해야 한다. 이는 부분적으로 학부모에게도 학교는 생활공간으로 작용할 수 있다.(마티아스 호르크스, 112-113쪽 참조)

이는 무엇을 말하는가. 학교는 강력한 제도로서 존재했고, 그 제도의 구성 요소들인 학교행정, 수업시간, 평가, 교육과정 등은 강한 힘을 발휘했었는데, 이들이 점차 변이 해체되는 경향을 보인다는 것이다. 전통적 제도 학교의 입지에서는 불안할 것이다. 그러나 미래의 변화를 대응하는 진보적 관점에서는 이러한 탈제도의 변이들이 가지는 내적 의의를 주목하기도 한다. 이런 현상은 자연스러운 것인지도 모른다.

앤서니 기든스는 말한다. 우리사회가 계속 변하면서 전통적인 믿음과 그것을 뒷받침했던 제도가 변화를 겪고 있다. 공식적인 제도 내에서 구조화 된 지식 전달을 하는 것으로 인식되던 교육 개념은 다양한 환경 속에서 이루어지는 더 광범위한 '학습'이라는 개념으로 대체되고 있다. 학습자들은 단순히 제도적인 환경(근대 개념의 학교) 속에 있는 것이 아니라 다양한 자료로부터 통찰력을 얻을 수 있는 적극적이고 호기심어린 행위자들이다. 친구 이웃과 함께 세미나 박물관에서, 동네 술집에서 이루어지는 대화에서, 인터넷 미디어 등 모든 형태의 만남에서 학습은 이루어진다. 생애학습은 지식사회로 나아가는 데 중요한 역할을 해야 한다. 학습은 잘 훈련된 노동력의 본질이기도 하지만 더 광범위한 인간 가치와의 관계 속에서 인식되어야 한다(기든스, 459-461쪽 참조). 그런 점에서 보면 기든스는 공식적 교육은 생애교육으로 대체되고 있다는 점을 잘 설명하고 있다.

요컨대 학교교육은 그렇게 강력하게 구축했던 근대의 제도 틀에서 벗어나려고 한다. 학교에서의 문학교육도 그런 점에서 몸살을 앓고 있다. 그러면 생애교육에서의 문학교육은 어떠한가. 오히려 그 반대이다. 생애

하이델베르크에서는 '어린대학'이 진정한 인기행사로 발전했다. 단순히 호기심 많은 어린이들이 철학이나 양자역학을 배우기 때문만은 아니다. 교수들도 상대방을 이해할 수 있도록 표현하는 것을 그곳에서 배울 수 있기 때문이다. 유럽의 강의실에서는 '노인학생들이 젊은 대학생들의 자리를 뽐내고 있다. 이런 맥락에서 높은 수준의 교육은 철저히 비아카데미화가 된다. 학습은 자기 자신에 대한 기대에 찬 즐거움이다. 교육과정의 이수는 더 이상 종결이 아니라 새로운 능력과 경험으로 가기 위한 연결고리이다.(호르크스, 112-113 참조)

위한 어떤 인프라 체제도 구축하지 못하고 그저 개별 프로그램 차원에서 분투하고 있다. 연속성을 가진 프로그램으로 자리 잡기도 어렵다. 문학교육의 경우에는 그런 개방성이 상호성 높은 코드로 다가올 때도 있지만, 개방성이란 내적 자질의 문제이지, 생애교육을 허허벌판에 세워두는 것을 합리화 하는 말은 아니다. 생애교육의 문학교육이 연락처하여 뿌리내릴 수 있는 토양과 제도적 기제가 미약하다. 모든 장소 모든 시간이라는 개방적 기제가 일체의 제도적 부양을 방해하는 쪽으로 작용해서는 안 될 것이다.

사실 이 시점에서 우리 문학교육은 근대와 탈근대의 판 충돌 속에서 지각 변동을 하고 있다. 침하하는 경향도 있고, 다른 교과 영역들에 밀려나는 경향도 없지 않다. 다만 이대로의 방식과 내용과 태도(이념)으로는 문학교육의 입지가 더 좁아진다는 것이다. 문학교육 자체가 달라지기 위한 필요한 내적 에너지를 모으고 있는 노력도 보인다. 그 방향은 학교 문학교육은 탈제도화를 가속하고, 생애교육으로서의 문학교육은 제도화의 노력을 기울여야 한다. 그러나 문제는 그런 단순한 대위법으로 해결될 성질의 것은 아니다.

김창원교수의 다음과 같은 진단이 주는 암시가 크다. **자체가 제도화와 탈제도화의 양가성 위에 존재하고 있다. 제도 차원에서 ‘문학’과 ‘교육’을 엮을 때부터 그런 양가성은 피할 수 없는 숙명처럼 작용하며, 그래서 더 재미있는 일이기도 하다.** (김창원, 머리말 vii). 그가 재미있다고 말한 그 재미는 어떤 종류의 재미일까. 말장난 같지만 제도화가 탈제도화 안으로 들어가고, 탈제도화는 다시 제도화에 맞물리는 그런 양상 아닐까. 물론 이는 이상적인 정경이다. 요컨대 문학과 교육이 제도화와 탈제도화의 에너지로 상호 삼투하고, ‘학교교육의 문학교육’과 ‘생애교육의 문학교육’이 다시 탈제도화와 제도화의 에너지로 상호 삼투하는, 그런 시도와 모색이 연달아서 일어나야 할 것이다. 그러는 가운데 학교교육과 생애교육의 연속성이 교육의 내용과 방법에서 질적으로 확보되는 모습을 그릴 수 있을 것이다. 물론 의미 있는 차별성의 창출도 중요하다.

■ 문헌

- , 우한용, 박인기, 최병우(2008). 문학교육론 제5판. 삼지원.
- 김창원(2011), 문학교육론-제도화와 탈제도화, 한국문화사.
- 박인기(2009), 교과와 생태와 교과와 진화, 국어교육학연구 34집, 국어교육학회.
- Cox, Harvey(2009), The Fututr of Faith, 김창락 옮김(2010) 종교의 미래. 문예출판사.
- Danto, C. Arthur(1981), Transfiguration of the Commonplace. 김혜련 역(2008). 일상적인 것의 변용. 한길사.
- Danton, Robert(1995). The Forbidden Best-Sellers of Pre-Revolutionary France. 주명철 옮김(2003). 책과 혁명. 도서출판 길
- Giddens, Anthony(2001). Sociology 4th edition. 김미숙 외 옮김(2003), 현대사회학. 을유문화사.
- Horx, Martthias(2005). Wie wir werden, Unsere Zukunft beginnt jetzt. 전상인 감수 이수연 옮김(2010). 위대한 미래. 한국경제신문.
- Pente, Patti(2010.11.19). Education in a Multicultural Society : Artistic Possibilities, <Elementary Education and Teacher Education in a Multicultural Society>. 2010 International Conference co-hosted by Gyeongin National University of Education and Seoul National University of Education

발제

생애교육으로서의 독서 교육

이삼형 (한양대)

차례

- 서론
- 2. 지식정보화 사회의 독서 환경
- 3. 우리나라의 독서교육의 현실
- 4. 평생학습을 위한 독서교육의 방향
- 5. 맺음말

서론

다른 말로 평생교육이라고 한다. 평생교육은 인간의 교육은 가정, 학교, 사회에서 전 생애에 걸쳐 이루어져야 한다는 교육관을 일컫는 말이다. 이러한 교육관은 사회 문물이 크게 변화해 가는 시대적 상황에 적응하려면 끊임없이 교육을 받아야 한다는 취지에서, 1967년에 유네스코 성인 교육 회의에서 제창되었다. 이것은 기존에 있었던 '학교 중심의 교육'이라는 교육의 관념적 한계에서 탈피하여 '평생학습의 실현'을 구현하자는 생각의 일환으로 파악될 수 있다. 그렇기 때문에 평생교육의 목적은 삶의 과정에서 이루어지는 '평생학습'을 가능하게 하는 것이라고도 볼 수 있다.

'생애교육으로서의 독서교육'은 말 그대로는 평생교육의 관점에서 독서교육이 이루어져야 함을 의미한다. 독서교육이 가정, 학교 등 성장과정에서 이루어지는 것으로 그치는 것이 아니라, 사회에 진출하고 난 뒤에도 계속해서 이루어져야 한다는 것이다.

책읽기는 학생 시절로 끝나는 일은 아니다. 인류사에 업적을 남긴 많은 사람들이 책을 손에서 놓지 않았다는 일화는 너무나 많다. 요즘 많은 CEO들이 인문학 또는 책읽기에 빠져있다는 뉴스도 가끔 나온다. 그러나 책 읽기가 필요한 것은 어디 위인들이나 CEO뿐이겠는가? '사람은 반드시 다섯 수레의 책을 읽어야 한다(兒須讀五車書)'라는 말이 있듯이 책읽기는 모든 사람이 전 생애에 걸쳐서 이루어져야 하는 기본 과업이다. 평생교육, 성인교육을 실천하는 사회교육원, 문화강좌에서 이루어지는 다양한 주제의 교양강의도 넓은 의미의 독서교육이라고 말해도 무방할 강좌들이 많이 있다.

그렇다고 독서교육이 전 생애에 걸쳐 이루어져야 한다는 관점은 바람직한 것처럼 보이지 않는다. 적어도 독서교육이 독서능력을 길러주는 것이라면, 학교교육에서 독서능력을 길러주어 평생 이루어지는 독서경험에 든든한 바탕을 마련해 주는 것이 옳은 방향이다. 독서는 아무래도 목적이라기보다는 수단이며 과정에 가깝

. 독서를 통해서 지식을 획득하고, 깨달음을 얻는 것이기에 삶의 도구적 능력이기 때문에 그러하다. 평생 교육의 목적이 위에서 말한 바와 같이 평생학습을 가능하게 하는 것이라면, '생애교육으로서의 독서교육'도 평생학습을 가능하게 하는 독서교육으로 바뀌어진다. 본고는 이런 방향에서 논의를 전개하고자 한다.

지식정보화 사회의 독서 환경

우리가 살고 있는 21세기 현대사회를 흔히 정보화 사회, 지식기반 사회라고 한다. 지식정보화 사회는 첨단 정보통신 기술에 의해서 개발된 컴퓨터와 네트워크를 이용하여 인간의 지적 활동으로 생산된 모든 정보를 종합하고 유통시켜 새로운 정보를 창출하면서 새로운 부가가치를 만들어 나가는 사회를 말한다.

정보화 사회는 기술적인 측면에서 정보의 생산과 처리, 축적, 유통, 공급에 관련된 기술의 발달이 가져온 사회를 의미한다. 산업 분야에서는 생산과 경영에서 정보에 대한 활용이 활발하게 이루어지며, 정보의 생산과 처리, 축적, 유통, 공급을 담당하는 산업, 즉 정보산업이 발달하게 된다. 사회생활에서는 정보기술을 배경으로 새로운 커뮤니케이션 네트워크가 형성되어 사람들이 정보활동이나 정보소비가 왕성해지게 된다. 그 대표적인 것이 블로그와 트위터이다.

현대사회를 특징짓는 다른 하나의 축은 지식기반 사회라는 점이다. 피터 드러커에 의하면 지식기반 사회는 지식을 부와 힘을 창출하는 원천으로 보고, 지배적인 자원으로써 기존의 절대적인 생산요소인 자본, 토지, 노동보다 우위에 두며, 기업의 부가가치는 지식으로부터 창출되며 제품자체보다는 제품을 생산하는 지식을 중요하게 여기는 사회 이다.

독서환경과 관련지어 지식정보화 사회의 특징은 먼저 지식의 양이 폭발적으로 증가한다는 점이며, 현기증을 느낄 정도로 빠르게 변화하고 있다는 점을 들 수 있다. O. Sand는 인간의 지식·정보가 서기 원년을 기준으로 하여 1750년에 배증(增)하였고, 1900년에는 제2의 배증, 1950년에는 제3의 배증이 있었으며, 제4의 배증은 불과 10년 후인 1960년에 이루어졌다고 보고하고 있다. 또한 P. F. Drucker는 서기 1450년부터 1950년까지 500년간에 출판된 인쇄 매체의 총량이 1950년 이후 약 25년간 출판된 인쇄 매체의 총량과 같다고 보고하고 있다. 이와 같이 지식·정보의 증가가 급속히 이루어지는 반면에, 그러한 지식의 유용 기간 또한 급속도로 단축되고 노후화 현상이 나타나고 있다. 김종서와 이영덕(1981)은 1960년대에는 인류의 지식·정보가 10년을 주기로 증가량의 절반이 유용성을 상실하나, 1970년대에는 매 5년마다, 1980년대에는 매 1년 반 또는 2년마다 증가한 지식·정보의 반 정도가 노후화 하여 쓸모없이 되어 버린다고 보고하고 있다.²⁾

이렇게 폭발적으로 증가하는 정보의 양과 정보화 기술이 만들어 낸 소통 환경이 독서환경의 변화를 가져오고 있다. 가장 두드러진 환경은 읽을거리가 너무나도 많다는 사실이다. 읽을거리가 책, 신문, 잡지와 같은 종이활자로 제공되는 것보다 온라인상으로 넘쳐나는 것이 정보의 홍수다. 이렇게 넘쳐나는 정보들을 처리해야 하는 것이 지식정보화 사회의 독서 환경이다.

아울러 우리가 주목해야 할 것은 텍스트의 질, 가치, 윤리의 문제이다. 예전에는 아무나 책을 출판하지 못했다. 그래서 출판기념회라는 행사가 가능했다. 그만큼 책을 내는 일은 아무나 할 수 있는 일이 아니기도 하고 흔히 있는 일도 아니었다. 그러니까 책을 출판하는 사람은 그 분야의 전문가이거나 나름 명성이 있는 사람들로 한정되어 있었으며 기회도 많지 않았다.³⁾ 그러나 지식정보화 사회에 들어와서는 글을 쓰는 일이 대중화되었다. 워드프로세서로 작업하기에 책을 출판하는 일이 전보다 용이하게 되었다. 아울러 신문이나 잡지

Druker(1994)를 박성열(2005)에서 재인용함. 위 책(35쪽-36쪽)에는 지식기반 사회의 여러 정의가 소개되어 있다.

2) 문관룡(1995)에서 재인용함.

3) 책의 서문에 출판사에 감사의 글을 쓰는 전통도 이런 환경에서 비롯된 것이 아닌가 생각된다.

글을 쓰는 사람도 전문적으로 글을 쓰는 사람에서 다양화되었다. 뿐만 아니라 온라인 토론방에는 다양한 사람들이 글을 올리고 열띤 토론이 벌어지기도 한다. 블로그에는 다양한 글들이 올라와 있어서 읽을거리를 선물한다. 이렇게 글 쓰는 사람이 대중화되다 보니 글의 신뢰성, 수준 등이 문제가 되기도 하며, 이런 문제가 사회적 문제로 등장하기도 한다.⁵⁾

온라인에서뿐만 아니라 공신력과 바른 여론을 이끌어야 책임을 가지고 있는 신문사의 글에서도 우리를 낚는 글들이 많이 있다. 다음은 매일경제 신문사 사이트에서 퍼 온 글이다.

“ 좁다”... 외화 ‘싹쓸이’ 토종 프랜차이즈
 매일경제 | 입력 2011.03.12 11:45/매경닷컴 김윤경 기자

3천여개에 달하는 국내 프랜차이즈 브랜드들 중 "국내는 좁다"며 해외 진출에 힘 쏟는 토종 프랜차이즈 브랜드가 있어 눈길을 끈다. 주식회사 피아모코리아의 '카페 피아모'는 론칭 6년 만에 국내 320호점까지 가맹점을 늘림과 동시에 몽골, 중국, 캄보디아, 필리핀 등 해외 진출에 성공한 케이스다. 피아모는 창업 초기부터 세계시장 진출을 염두하고 18개국에 상표등록을 마쳤다. 지난해 필리핀에 해외지사를 설립하고 매장을 오픈하며 선풍적인 인기를 끌고 있다는 후문이다.

카페 피아모 김성동 대표는 "글로벌 브랜드로 성장해 대한민국 토종 프랜차이즈 브랜드의 위상을 전 세계에 알리겠다"는 계획을 전했다. 김 대표는 "2012년까지 500호점, 연매출 1000억원에 도전한다"며 "국내 프랜차이즈 업계 10위권에 진입하는 것이 목표다"고 포부를 밝혔다. 카페 피아모는 젤라또 아이스크림 전문 카페로 국내에서 로스팅한 에스프레소 커피와 음료, 샌드위치, 와플 등 베이커리 제품을 판매한다. 지난 2006년 1호점을 시작으로 국내 젤라또 아이스크림의 일인자로 자리매김 했다.

김성동 대표는 40대 초반의 나이에 아이스크림 전문가로 성공했다. 그는 단시간만에 많은 소비자들에게 피아모 브랜드를 각인시켜 추진력과 사업가로서 능력을 인정받았다. 김 대표가 아이스크림과 인연을 맺은 건 1990년대 중반부터다. 그는 "많은 사업을 시작했었지만 아이스크림처럼 잘 아는 분야를 해야 한다는 교훈을 얻고 모두 정리했다"며 "웰빙 트렌드와 젤라또는 최상의 궁합이었다. 시기를 잘 만났다"고 말했다. 김 대표는 공장에서 대량으로 생산하는 미국식 아이스크림보다 매장에서 직접 만들어 내놓는 이탈리아식 젤라또의 가능성을 크게 봤다. 유지방 비율이 절반 이상 낮고, 상큼하면서도 담백한 젤라또가 건강을 중시하는 소비자들의 마음을 잡을 것이라는 확신도 있었다. 처음 론칭할 당시 국내 최초의 젤라또 아이스크림이라는 신선한 콘셉트를 내놔며 복합화에도 비중을 뒀다. 젤라또 하나에 안주하지 않고 다양한 제품과 메뉴를 개발해 여러 소비계층의 입맛을 잡기위해 애썼다. 카페라는 이름에 걸맞게 고품질의 커피를 생산하기 위해 국내에 로스팅 공장도 설립했다. 피아모의 커피는 국제적으로 인정받은 전문가가 생두부터 직접 선별해 로스팅한다.

한편 카페 피아모는 네티즌이 선정한 여성 소비자 선호브랜드 대상을 수상했고, 김성동 대표는 지난 2008년 대한민국 미래를 여는 기업 & 인물에 선정된 바 있다.

위의 글은 기사의 내용이 제목과 너무 동떨어졌다. ‘외화 싹쓸이’라는 제목은 외화를 많이 벌어들인다는 것인데 신문 기사의 내용은 이제 겨우 필리핀 매장을 오픈한 정도이고 해외시장을 겨냥해서 상표를 등록한 상태라고 한다. 제목은 어느 회사가 그렇게 외화를 많이 벌어들이고 있나하고 관심을 갖게 한다. 독자들을 제목에 낚여 기사를 읽게 만든다. 아울러 이 기사는 사실을 객관적으로 보도한다는 신문 기사로서 기본도 갖추지 있지 않다. 사실 보도가 아닌 어느 한 회사를 일방적으로 홍보하고 있다. 이렇게 신문사가 대놓고 어느 한 회사를 홍보해 주어도 되는 것인지 의심스럽다.

전문기자가 아닌 일반인으로서 글을 올릴 수 있는 자격을 획득한 사람이 이 자유롭게 기사를 올리는 오마이뉴스가 그 대표적이다.

5) 그 대표적인 사건이 소위 미네르바 사건이다. 여기서는 미네르바를 구속시킨 당국이나 미네르바 어느 한쪽을 두둔하는 것은 아니라 온라인상에 유통되는 글들이 신뢰성에 문제가 있을 수 있다는 것을 보여주는 것이다.

노골적으로 문제를 드러내지 않더라도 음흉한 의도를 가지고 있는 텍스트들이 많이 있다. 물론 이러한 음흉한 텍스트는 지식정보화 사회에만 존재하는 것이 아닐 것이다. 하지만 지식정보화 사회에서는 정보의 소통이 매우 빠르고 누구나 그 소통에 참여할 수 있기 때문에 다양한 시각과 관점이 존재하게 마련이다. 이렇게 시각이 다양한 글에서 필자의 시각을 바르게 이해하기 위해서는 고도의 읽기 능력이 요구된다. 많은 정보를 읽어서 처리해야 할 뿐만 아니라 읽은 내용을 비판적으로 바라볼 수 있는 깊이 있는 독서가 요구되는 것이 지식정보화 사회의 독서 환경이다.

우리나라의 독서교육의 현실

지식기반 사회에서 지식의 양은 기하급수적으로 증가하고 있어서 새로운 지식을 끊임없이 받아들이고 소화해 나가야 한다. 지식기반 사회가 진전되면 될수록 고도의 독서능력을 갖출 필요성은 더 많이 요구될 것이다. 미래사회의 시민으로 살아가는 데 필요한 소양을 측정하는 OECD 학업성취도 국제비교연구(PISA)의 과목이 읽기, 수학, 과학 소양이라는 사실은 읽기가 미래사회를 살아가는 데 기본적인 능력임을 잘 말해 주고 있다고 생각된다. 그렇다면 우리의 독서교육의 현실은 어떠한가? 미래사회를 성공적으로 살아갈 수 있도록 읽기능력을 충분히 길러주고 있는가?

우선 우리의 독서교육에서는 문학작품 읽기에 많이 경도되어 있다는 점을 지적하지 않을 수 없다. 우리들의 의식에는 독서라고 하면 한국 또는 세계 문학작품 읽기라는 생각이 상당히 깊게 각인되어 있다. 이는 청소년이 읽어야 할 추천 목록에 문학작품이 다수를 차지하고 있다는 사실에서도 확인된다. 1992년 '한국청소년연구원'(현재는 한국청소년정책연구원)에서 발간된 '독서교실활동'에는 한국청소년연구원이 추천하는 도서목록이 부록에 실려있다. 그 목록에는 총 190권의 도서를 크게 고전, 문학, 역사, 철학·종교 네 범주로 나누어 놓고 있으며, 고전, 문학의 범주는 다시 한국편, 동양편, 서양편으로 구분하여 제시하고 있다. 어떤 도서들이 1992년 당시 추천되었는지를 살펴보면 당시의 청소년 독서의 실태를 보여주는 자료가 될 수 있지만 여기서는 각 범주별 추천된 도서의 권수(비율)만을 비교해 보기로 한다.

〈표〉1992년 청소년 권장 도서의 범주별 도서 비율

고전			문학			역사	철학·종교
한국편	동양편	서양편	한국편	동양편	서양편		
1-40 (40권)	41-64 (24권)	65-74 (10권)	75-94 (20권)	95-100 (5권)	101-169 (69권)	170-172 (3권)	173-190 (27권)

* 위 표에서 번호는 한국청소년연구원 추천 도서의 일련 번호를 나타냄.

위의 표에서 1992년 한국청소년연구원의 권장 도서는 문학 94권(약 50%), 고전 74권(39%), 역사 3권(1.5%), 철학·종교 27권(14.2%)로 구성되어 있다. 더욱이 고전으로 추천된 도서에는 고산유고, 금오신화, 사씨남정기, 춘향전(이상 한국편) 등 문학작품의 범주에 들어가는 것이 다수 포함되어 있다. 이런 사실을 고려하면 청소년 권장 도서의 구성은 문학작품이 압도적인 비율을 차지하고 있다고 말해야 한다. 독서라고 하면 문학작품의 읽기라는 의식이 강하며 거기에 많이 편중되고 있다는 사실을 확인할 수 있다.

이러한 경향은 당연히 교육에도 영향을 미친다. 대학수학능력 시험에서 문학 텍스트의 비중이 상대적으로 높다는 것이나 고등학교의 선택 과목에서 가장 선호되는 과목이 문학이라는 사실이 이를 뒷받침한다.

그런데 미래사회의 시민으로 살아가는 데 필요한 능력의 성취도를 측정하는 PISA의 텍스트 유형은 문학작품의 비중이 그리 높지 않음을 확인할 수 있다.

표> 텍스트 유형에 따른 PISA 2009 읽기 영역 문항 분포

텍스트 유형	문항 수	문항 비율(%)
논증	19	17.8%
기술	18	16.8%
설명	42	39.2%
서사	16	15.0%
지시	11	10.3%
도표	1	0.9%
합계	107	100%

PISA 2009에 활용된 읽기 텍스트는 설명 텍스트가 39.2%로 가장 많고, 논증 텍스트가 17.8%로 두 번째 비율을 차지하였다고 한다. 기술 텍스트나 서사 텍스트는 논증 텍스트 다음의 비율을 차지하고 있다(한국교육과정 평가원, 2010).

독서의 폭이 문학에서부터 다양한 분야로 확대되어야 함은 아이폰 시리즈로 세계 스마트 시장을 선도하는 애플사를 참조해 보면 더욱 확실해 진다. 2010년 1월 스티브 잡스가 새로운 개념의 컴퓨터인 '아이패드'를 선보인 날, 애플사의 정체성을 설명하면서 대형 스크린으로 표지판을 나타내는 사진 하나를 보여주었다. 사진은 교차로에서 흔히 볼 수 있는 안내판이었지만 안내판에 나타난 길 이름이 독특했다. 서로 엇갈린 두 개의 표지판에는 '인문학(Liberal Arts)'과 '기술(Technology)'이라고 쓰여 있었다. 스티브 잡스는 "인문학과 기술의 교차로입니다. 애플은 언제나 이 둘이 만나는 지점에 존재해 왔지요." 이렇게 의미를 설명했다.



세계가 놀란 애플의 지속적인 변신 뒤에는 인문학이 자리잡고 있었던 것이다. 애플사의 혁신에 든든한 기둥이 되고 있는 인문학이란 무엇인가? 위키백과에 의하면 “인문학(文學)은 인간의 조건에 관해 탐구하는 학문이다. 자연 과학과 사회 과학이 경험적인 접근을 주로 사용하는 것과는 달리, 분석적이고 비판적이며 사

방법을 폭넓게 사용한다. 인문학의 분야로는 철학과 문학, 역사학, 고고학, 언어학, 종교학, 여성학, 미학, 예술, 음악 등이 있다.”로 설명되어 있다. 그러니까 애플사의 성공에는 인문학적 지식과 소양이 작동한 것이다.

우리에게는 왜 애플사와 같은 회사가 없을까 한탄할 것이 아니라 애플사와 같은 회사가 나올 수 있는 기반을 만들어 가야 할 것이다. 대학에서 인문학이 경시되는 우리나라와는 달리 미국의 우수한 대학에서는 인문학을 강조하고 있다는 사실도 타산지석으로 삼아야 할 사항이다. 아울러 문학작품에 경도되어 있는 우리나라의 독서 의식도 바로잡아야 할 사항이다. 다양한 분야의 책을 읽어서 인문학적 소양을 길러야 하기 때문이다.

아울러 우리나라는 독서교육의 중요성에 대한 인식이 전반적으로 부족하다는 점을 지적하지 않을 수 없다. 우리나라에서는 문자해독이 끝나고 읽기가 능숙한 단계에 이르면 독서교육이 완성되었다고 보는 경향이 있다. 그러나 독서는 문자해독이나 축차적 이해에서 끝나는 것이 아니라 비판적 이해, 창의적 이해와 같은 높은 수준에 이르러야 완전한 독서가 이루어지는 것이다. 비판, 창의적 이해와 같은 높은 수준의 독서를 이론적으로는 강조하면서 실제 독서교육에서는 실현되지 못하는 것이 현실이다.

독서교육의 중요성에 대한 인식 부족은 독서교육이 이루어지는 시간이 턱없이 부족한 현실로 귀결된다. 사실 우리나라의 학교교육에서 독서교육이 이루어지는 시간은 국어교과에 한정되어 있으며, 국어교과에서도 읽기 영역에 한정되어 있다고 보아야 한다. 국어의 내용 영역이 6개로 세분화되어 있는 교육과정 내용체계로 볼 때 독서교육이 체계적으로 이루어지는 시간은 계산상으로는 국어과목 전체 시간의 극히 일부라는 결과가 된다.

이에 반해 미국의 경우는 독서능력을 많이 강조하고 있는 것처럼 보인다. 특히 역사, 과학과 같은 과목에서도 독서가 많은 비중을 차지하고 있다. 그 실상을 미국의 초등학교 5학년 과학시간이 어떻게 진행되는가를 알 수 있게 해 주는 다음 글에서 확인할 수 있다.

이 단원의 목표는 생태계의 일반적 특성에 대한 학생들의 이해를 돕는 데 있다. 이 단원을 통해서 학생들은 여러 가지 유형의 글 자료를 읽고 이해하게 될 것이다. 여기에는 생태계 단원이 수록된 과학 교과서, 과학 관련 기관의 웹사이트에서 내려 받은 자료(특히 과학 박물관과 동물원), 지역 신문의 기사, 동료 학생들이 쓴 글 등이 포함된다. 학생들은 또한 다양한 유형의 그래프와 그림, 도표를 읽고 해석하게 될 것이다.

5학년 과학 교육과정에서는 학생들이 단지 정보를 읽고 이해하고 기억하는 것뿐만 아니라, 더 나아가 그들이 학습을 통해서 이해한 것을 활용하기를 요구한다. 독서는 5학년 학생들의 학교 뒤뜰 생태계의 관찰, 동식물의 표본 수집, 다양한 동식물 생태의 목록화, 생태계에 위협을 가하는 것과 생태계의 보호 수단에 대한 가정 등 해당 단원의 활동들을 도와준다(조병용 외, 2010).

과학 시간에 여러 가지 유형의 글 자료를 읽는 활동이 매우 중요한 부분을 차지한다. 이러한 시간을 통해서 미국의 학생들은 자연스럽게 읽기 능력을 키워갈 수 있을 것이다. 그에 반해 우리의 과학 시간은 어떠한가? 과학적 지식을 설명한 과학책이 읽기 자료의 전부인 경우가 대부분이다. 과학적 지식을 전하기 바쁜 과학 시간에 다양한 읽기 자료를 읽고 수업을 하는 미국의 과학 시간을 상상하기 어렵다. 미국의 경우 과학 시간이 이러하다면 사회 과목에서도 비슷할 것이다. 미국의 독립을 공부하는 역사 시간에는 그와 관련된 여러 가지 자료가 읽기 자료로 등장할 것이다. 이렇게 보면 학교에서 미국의 학생들이 받는 독서교육의 양과 우리나라 학생들이 받는 독서교육의 양은 상당한 차이가 날 수밖에 없다. 그만큼 우리나라 학생들은 독서교육을 충분하게 받지 못하고 있다는 것이다. 이는 독서교육의 중요성을 제대로 인식하지 못하고 있다는 것이며, 독

여기서 오해 없기를 바란다. 본고는 문학작품의 독서가 중요하지 않다는 것이 아니라 중요하다고 생각한다. 다만 문학작품에 경도되어 있거나 문학작품 외의 독서교육이 소홀히 되는 점을 지적하고 있을 뿐이다.

해독하고 어느 정도 속달이 되면 그것으로 충분하다는 의식의 결과이다.

우리나라의 독서교육의 현실을 직시할 때 빼놓을 수 없는 것은 대학수학 능력 시험이다. 대학입학과 관련된 기사가 신문의 톱기사로 등장하거나 시험에 방해를 주지 않기 위해 항공기 이착륙을 금지하거나 비행시간을 변경하는 나라는 우리나라가 세계에서 유일하다는 농담도 그럴듯하게 들리는 나라가 우리나라이다. 그러다 보니 고등학교의 학교교육과정의 편성과 실행은 대학수학능력 시험에 맞추어져 있다. 이러한 영향은 고등학교에서 그치는 것이 아니라 멀리는 초등학교, 나아가 유치원 교육에까지 영향을 미친다. 유치원에서 글자를 가르치는 나라는 우리나라밖에 없다는 최근의 기사는 시험의 광풍이 얼마나 영향력이 거센가를 짐작하게 해 주는 씁쓸한 내용이다.

이미 여러 번 지적된 것이기는 하지만 이와 같은 대단위 표준화된 시험들(standardized tests)은 창의성, 비판적 사고, 응용력, 동기, 끈기, 유머, 신뢰감, 열망, 시민정신, 자기인식, 자제력, 지도력, 공감과 연민 등과 같은 효과적인 수업과 학습의 결과들을 놓치고 만다(Bracey, 2001). 이러한 영향을 가장 많이 받는 것이 독서교육일 것이다. 표준화된 시험들은 독서의 인지적 기능이라는 한 가지 부류의 독서 결과에만 협소하게 초점을 맞추게 된다. 즉, 음소 인식(phonemic awareness) 발음 지식과 기능(phonics), 기초 어휘 재인 능력(sight word recognition), 유창성(fluency), 어휘 지식(vocabulary knowledge), 추자적/추론적 독해(literally/inferential comprehension)에만 초점을 두게 된다.

이러한 표준화된 시험의 악영향은 최근 미국에서도 점차 확산되고 있는 것 같다. 미국의 중앙정부와 주정부에서 학생들의 성취도 평가를 통해 각 학교의 책무성 평가를 강화하고 있는 분위기에서 포토폴리오와 같은 평가 방법을 포기하는 경우가 많아진다고 한다. 즉, NCBL에 의해 요구되는 연간 적정 발달 수준의 요구치가 사실 각 주에서 제시하는 학생 성취에 관한 유일한 지표로 작용하고 있기 때문이다. 연간 적정 발달 수준과 관련하여 학생들이 독자로서 어떻게 성장하는가를 기술하기 위한 목적으로 포토폴리오를 사용하는 주는 없다는 보고와 함께 포토폴리오 평가의 사용은 현재 심각한 위기에 놓여 있다고 한다(117쪽). 표준화된 시험이 미국의 독서교육에 악영향을 미치고 있다는 이야기다.

평생학습을 위한 독서교육의 방향

평생학습으로서의 독서교육이 도달해야 점은 두 가지 방향에서 생각해 볼 수 있다. 하나는 독립적인(independent) 독자 또는 완숙기 독자(advanced reader)를 기르는 것과 다른 하나는 평생 독자, 열정적 독자를 기르는 것이다. 전자는 인지적 측면에서 보는 이상적인 독자이고 후자는 정의적인 측면에서 보는 이상적인 독자이다.

우선 인지적인 측면에서 독립적인 독자라는 개념이 있다. 독서수업의 측면에서 학생의 독서 능력을 독립(independent), 수업(instructional), 부진(frustration) 수준으로 판별하는데, 독립 수준은 학생 스스로 성공적으로 글을 읽을 수 있는 독서 수준을 의미하고, 수업 수준은 학생이 교사의 도움을 발판으로 할 때 성공적으로 글을 읽을 수 있는 수준임을 제안하며, 부진 수준은 교사의 도움 여부와는 상관없이 글을 잘 읽지 못하는 수준을 의미한다. 평생학습을 위해서는 독립적인 독자로 양성해야 하는 것은 말할 것도 없다.

완숙기 독자(advanced reader)는 메리 제트 심프슨 외(원진숙 역, 2004)의 완성된 사고자의 개념에서 따온 개념이다.⁸⁾ 완숙기 독자의 특성은 다음과 같다.

대부분의 유럽 국가에서는 취학 전에 문자나 수를 가르치지 않고 일부 국가에서는 법으로 금지되어 있다고 한다. 자세한 내용은 한국일보 2011. 4. 1일자 “한국 유치원만 ‘나 홀로 문자 교육’” 기사 참조.

8) 그들은 사고자의 수준을 기초적 사고자, 발전적 사고자, 능숙한 사고자, 완성된 사고자의 단계로 나누고 있다. 여기에서 사고자를 독자라 바꾸어도 개념 정의상 크게 문제가 없다. 한 예로 능숙한 사고자는 다음과 같은 특성으로 정의된다. ●여러 관점에서 제재를 이해하기 시작

- 내용을 형식화하고 이 내용을 유연성 있게 사용할 수 있음
- 여러 생각을 효과적으로 종합함
- 개념들과 일반화된 내용을 적용시킬 수 있음
- 새로운 관점 또는 일반화된 내용을 창출할 수 있음

완숙기 독자는 우리가 흔히 말하는 비판적 독서와 창의적 독서 수준에 이른 독자를 말한다고 보아야 한다.

평생교육으로서 독서교육은 학습자들을 정의적 측면에서 평생 독자, 열정적 독자로 양성해야 한다. 사실 어린아이와 청소년들에게는 독서 외에 매력적인 것이 너무나도 많다. 재미있는 게임, 축구와 야구와 같은 운동, 이성 친구 교제 등과 같은 매우 매력적인 것을 제쳐두고 독서를 선택하기는 쉽지 않을 것 같다. 아울러 책을 읽는 동안 내용 이해의 어려움, 지루함, 내용에 대한 흥미도가 떨어지는 등 어려움도 많이 만나게 된다. 그러한 어려움을 만나더라도 포기하지 않고 끈기 있게 독서를 지속하는 것은 쉽지 않다. 그러니까 평생 독자와 열정적 독자를 양성하기 위해서는 독서에 대한 동기, 자아 존중감, 독자로서의 자아 개념 등을 길러 주는 독서교육이 이루어져야 한다.

평생학습을 위한 독서교육의 방향을 바르게 잡기 위해서는 독서(능력)는 매우 매력적이면서 끝이 없어 보이는 인간 성취의 하나라는 관점으로 독서교육에 접근할 필요가 있다. 독서가 매력적이라는 사실은 독서를 통해서 새로운 세계를 경험하며, 새로운 지식을 획득하며, 새로운 생각을 만들어내는 원천이라는 측면에서 찾을 수 있다. 독서의 이와 같은 효용성은 이미 널리 알려져 있는 바이지만 학교교육에서 학생들은 이런 경험을 하지 못하는 것이 대부분이다.

왜 학생들은 이러한 경험을 하지 못하는 것일까? 그 이유를 교과서와 수업에서 찾아볼 수 있다. 전통적으로 국어 교과서는 읽을거리 중심의 독본형이었으며 이러한 전통은 그 연원이 매우 오래되었다. 그런데 독본형 교과서가 문제가 되는 것은 글자료를 제공하는 점이 아니라 제공하는 방식에 있다. 독본형 교과서는 보통 하나 이상의 글을 묶어서 한 단원으로 편성한다. 제7차 고등학교 교과서의 경우, ‘효과적인 표현’이라는 단원에 <민족 문화의 전통과 계승>이라는 글과 <눈길>이라는 소설이 나온다. 단원명에서 알 수 있는 바와 같이 우리 교과서는 목표 중심으로 단원이 구성되어 있다. 그 단원의 제재는 목표에 적합한 활동을 하기 위한 자료의 성격을 띤다. 자료는 소설이나 시와 같은 문학 작품이 될 수도 있고, 설명문과 논설문과 같은 비문학적인 글이 될 수도 있다. 그런데 민족 문화의 전통과 계승이 어떤 맥락에서 이야기되는지 교과서에서 제공하지 않는다. 목표 중심의 단원 구성이 그 원인의 일부이기는 하지만, 이전 주제중심의 단원 구성에서도 글을 글로만 제공하고 맥락은 제공되지 않았다. 학습자들은 그 글이 어떤 맥락에서 나왔는지 잘 알지 못하면서 글을 읽는다. 물론 글에 그러한 맥락이 제공되는 경우도 있을 수 있다. 그러나 맥락을 완전히 이해할 정도의 실제성을 띠지 못한다. 그러니까 맥락도 없이 학생들에게 던져 있는 것이 우리 교과서의 글이다. 맥락도 없이 읽으니 흥미가 생기기 어렵다. 아울러 교과서의 글은 대부분 학습자들 자신의 문제와 무관한 주제를 이야기한다. 고등학교 학생들이 민족문화에 대해서 얼마나 생각할 기회를 가졌을 것이며 얼마나 심각하게 생각하였겠는가? 교과서 글은 그저 교과서의 글로서 읽힐 뿐이다. 이런 글을 읽으면서 재미를 느끼고 독서라는 세계의 푸른 별판을 발견하기를 기대하는 것은 연목구어(木求魚)의 성격과 같다.

독서능력이 끝이 없다는 것은 같은 글을 읽어도 읽는 사람에 따라 그 깊이가 달라진다는 것을 의미한다. 독서교육에서 학생들이 이러한 경험을 하는 것은 매우 유익할 것이다. 책 읽기가 새로운 경험과 세계로 인도하는 것이면서 씹으면 씹을수록 새로운 맛이 나는 것이라면 독서에 흥미도 생기고 도전의식도 자극할 수 있을 것이기 때문이다. 그러니까 독서교육에서 따지면서 읽는 활동이 강화되어야 한다. 문학작품도 한 방향으

함 •반대가 되는 관점의 증거를 고려할 수 있음 •여러 정보원으로부터 수집된 아이디어들을 종합하기 시작함 •어려운 내용을 이해하고 문제 해결을 위해 전략을 사용함

해석하는 것이 아니라 여러 방향에서 해석해 보는 것이 문학작품에 대한 이해도 깊게 하고 문학작품을 읽는 맛도 더하게 되는 것처럼, 문학작품이 아닌 글도 행간의 의미를 읽고 글쓴이의 의도를 파악하고 글쓴이의 생각을 당시의 사회적 분위기와 연결시켜 보는 등 따지는 읽기 활동이 독서교육이 이루어져야 할 것이다.

맺음말

■ 문헌

(2005) 지식기반사회의 평생교육 이해와 평생교육 프로그램 개발, 집문당.

한국교육과정평가원(2010), OECD 학업성취도 국제비교 연구(PISA 2009) 결과 보고서, 연구보고 RRE 2010-4-2.

한국독서학회(2003), 21세기 사회와 독서지도, 박이정.

피터 애플러백, 조병영 외 옮김(2010) 독서평가의 이해와 사용, 한국문화사.

메리 제트-십프슨 외, 원진숙 옮김(2004), 생태학적 문식성 평가, 한국문화사.

독서지수의 개념과 특성

최 윤 천 ((주)날말 어휘정보처리연구소)

차례

- 독서지수의 개념과 개발 동기
2. 책의 독서지수의 개발
3. 독자의 독서지수 개발
4. 독서지수의 특성

독서지수의 개념과 개발 동기

독자의 독서능력을 지수로 나타내거나 책(도서)의 난이도를 지수로 표현한 것을 말한다. 과학적이고 객관적인 방법으로 만들어진 독서지수가 있으면 일선 학교에서 보다 쉽게 맞춤형 독서교육이 가능할 것이다. 독서지수는 맞춤형 독서교육에 대한 필요에 의해 개발되었다. 언어교육에서 책을 쉬운 책부터 어려운 책으로 구분할 수 있다면 맞춤독서가 가능하리라는 생각에서부터 시작하였다. 초등 저학년이 읽는 동화책은 얇고 어휘 수가 적어 내용도 쉽지만 학년이 올라갈수록 책도 두꺼워지고 어휘 수도 늘어난다는 사실은 누구나 아는 사실이다. 진짜 어려운 책은 어떤 책일까? 아마 일반인들은 접하기 어려운 어휘들이 사용되는 특정 분야의 전문서적이 될 것이다. 이런 일반적인 생각들을 객관화할 수 있는 방법, 책의 쉽고 어려운 정도(난이도)를 구분하는 방법에 대한 고민에서 독서지수는 개발되었다.

독서지수 프로그램의 개발을 가능하게 해 준 것은 서울대 김광해 교수와 (주)날말이 함께 만든 등급별 국어 교육용 어휘(그림 1)이다. 기본 아이디어는 자주 등장하는 어휘는 쉽고 자주 등장하지 않는 어휘는 어렵다는 것이다. 그것을 토대로 기존 국어전문가들의 연구와 연세대 코퍼스 등 여러 코퍼스에서 추출한 어휘의 빈도수 조사 등을 통합하여 7등급으로 나뉜 등급별 국어 교육용 어휘가 탄생하게 된 것이다(김광해, 2001).

어휘량	누계	국어 교육용		한국어 교육용			비고
		등급	개념	4 구분	6 구분	개념	
1,839	1,839	1	기초어휘	초급	1	자국인과 어휘량을 일치시키는 방향으로 조절함	신사립 KB
4,228	6,067	2	정규 교육 이전	중급	2		
8,361	14,428	3	정규 교육 개시 - 사춘기 이전 사고 도구어 일부 포함	상급	3		
					4		
19,377	33,805	4	사춘기 이후 - 급격한 지적 성장 사고 도구어 포함	고급	5		
					6		
32,946	66,751	5	전문화된 지적 성장 단계, 다량의 전문어 포함				
45,569	112,320	6	저빈도어: 대학이상, 전문어 (기존 계량 자료 등장 어휘 + 누락어 14,424 추가)				
125,670	237,990	7	누락어: 분야별 전문어, 기존 계량 자료 누락어휘				

그림1. 등급별 기준과 어휘량

독서지수란 이름으로 사용하기도 한다. 미국에서는 렉사일(lexile)이라는 이름의 독서지수를 사용하고 있으며 미국 내 공교육 시장에서 폭넓게 사용 중이다. 국내에서는 2006년부터 LQ와 READ라는 이름으로 (주)날말과 교보문고에서 독서지수를 활용한 맞춤형 독서교육 프로그램을 운영하고 있다.

책의 독서지수의 개발

독서지수 프로그램은 처음에 김광해 교수의 7등급 난이도(김광해, 2001)를 이용하였지만, 일부 등급별 기준이 불명확하고 수준별 맞춤독서를 지향하기엔 보완할 점이 드러나 9등급 체계로 수정하였다. 김광해 교수는 3등급과 4등급의 구분을 사춘기 이전과 이후로 규정하였다. 사춘기 이전과 이후라는 부분이 불명확하고, 수준별 맞춤독서를 위해서는 현 교육체계를 따를 필요성이 있어서, 7등급 체계를 가능한 유지하면서 9등급으로 세분화하고, 각 등급을 현 교육체계에 맞추었다. 9등급 어휘체계는 초등학교부터 2개 학년 단위로 쪼개어 수준별 맞춤독서가 가능하도록 한 것이다.

개별 어휘의 난이도는 김광해 교수의 기본 원칙을 따르면서 (주)날말에서 구축한 1.2억 코퍼스(말뭉치)에서 추출한 어휘의 빈도수와 교과서 출현 단어, 수준별 코퍼스에서 추출한 단어들을 비교분석하면서 수정하였다. 기존 7등급 체계와 현 9등급 체계의 가장 큰 차이점은 기존 7등급의 4,5등급(초등 5학년부부터 고등학교까지)을 4,5,6,7 등급으로 세분한 것이다. 이렇게 함으로써 초등 5학년부부터 고등학교 3학년까지 2개 학년씩 구분할 수 있게 되었다.

수준이 올라갈수록 난이도가 높고 보다 다양한 어휘를 더 많이 사용하게 되는 것이 일반적인 현상이다(그림 2). 그 현상을 단순화하여 표현한 것이 독서지수이다. 독서지수는 책의 난이도를 재는 일종의 온도계와 같은 역할을 하는 것으로 봤다. 즉, 가장 쉬운 100부터 가장 어려운 1850까지의 기준을 먼저 정한 후에 나머지 구간은 일정한 크기로 증가하도록 하였다. 이때 사용한 정보가 어휘의 난이도와 문장 길이이다.

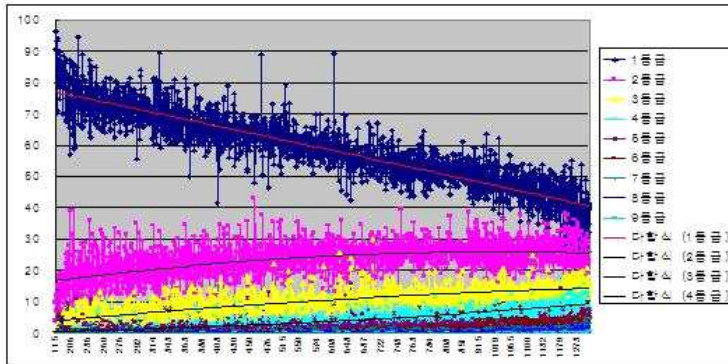


그림2. 테스트용 코퍼스 도서의 등급별 어휘 분포

쉬운 책은 가장 쉬운 어휘로만 구성된 것이다. 그러면 난이도가 가장 낮은 1등급 단어로만 구성된 책이 가장 쉬운 책이 된다. 그래서 1등급 어휘로만 된 책을 기준으로 하여 그것을 독서지수 100으로 정의하였다. 가장 어려운 책은 이론적으로는 가장 어려운 난이도인 9등급 어휘로만 된 책이 될 것이다. 하지만 현실적으로 9등급 어휘로만 된 책은 존재하지 않는다. 가장 어려운 책이라고 할지라도 1~2등급 어휘의 비율이 70%에 근접하다는 것이 많은 텍스트를 가지고 실험한 결과 드러났다. 그래서 기존 테스트를 통해 가장 높은 지수를 보인 것(백과사전 등)에 일정한 값을 더하여 최대값인 1850을 정하였다(테스트에서 빠진 보다 어려운 책이 있을 수 있기 때문에). 일반 실험치를 대상으로 회귀방정식 등의 통계이론을 적용하여 독서지수를 계산하기 때문에 독서지수가 1850을 넘어서는 경우도 가능하다.

단계별 독서지수(표1)는 수준별 텍스트의 실험치에 의해 정해졌다. 외부 전문가들이 선정한 해당 수준의 도서들 중 하위 25%와 상위 25%에 속한 수치를 단계별 독서지수의 기준값으로 삼았다. 예를 들면 초등학교 1,2학년의 경우, 교과서 1,2학년용을 비롯하여 초등 1,2학년용 추천도서들을 가능한 많이 모은 후에 계산된 독서지수들을 비교분석하였다. 테스트에 사용된 책들의 독서지수가 가능한 많이 포함되도록 최소값과 최대값을 정하였다.

표1. 독서지수의 단계별 기준표

	단계	특징	독서지수	
			최소	최대
7급	읽기 준비기	문자 지각, 해독, 자소-음소 관계 파악, 음독,	100	300
	초등1-2 읽기 학습기	읽기 학습의 시기, 상향식 모형	200	480
6급	초등3-4 읽기 강화기	낭독, 음독과 묵독의 과도기, 학습 읽기의 시작, 주로 상향식 모형과 하향식 모형 보조	350	630
5급	초등5-6 기초 독서기	묵독, 기초 독해 기능, 학습 읽기의 시기, 의미 중심의 글 읽기, 하향식 모형과 상향식 모형	560	840
4급	중등1-2 분석 독서기	추론, 글 구조 파악, 작가의 관점 파악 및 비판, 상호작용 모형	720	1000
3급	중3고1 전략 독서기	초인지, 읽기 전략 구사, 독자와 작자와의 상호작용임을 이해, 상호작용 모형	910	1190
2급	고등2-3 독립 독서기	교양, 학문, 직업 세계의 읽기, 상호작용 모형	1120	1450
1급	대학 이상 전문(교양) 독서기		1320	1850

2에서는 일부 독서지수에 대한 대표 도서와 대표 구문을 보여주고 있다. 대표 도서는 독서지수 분석 작업이 완료된 3,000여 권의 도서 중 각 급수를 대표할 만한 도서를 선정한 것이고, 대표 구문은 그 도서들 중 한 권에 실제로 나타난 일부 구문을 보여 준 것이다. 표 2를 보면, 독서지수 160과 독서지수 710이 실제로 어떻게 다른지 등장하는 어휘나 문장 길이 등을 보고 비교할 수 있을 것이다. 아울러 독서지수 710인 비룡소에서 출판한 ‘달님은 알지요’란 책과, 난이도가 약간 높은 6권의 책이 소개되어 있고, 독서지수 710에 해당하는 구문을 대표 구문으로 보여주고 있다.

표2 독서지수별 대표 도서와 대표 구문

160	베개아기(김현주-깊은책속웅달샘)
180 할아버지 나무 200 터널 220 구름빵 240 내 동생 싸게 팔아요 260 우리 언니 280 강아지똥	베개아기는 현주리의 제일 친한 친구예요. 현주리는 낮에도 베개아기를 가지고 다녀요. 밤에는 꼬옥 안고 자고요. 엄마는 주말이 되면 베개아기를 빨려고 하세요. “현주리, 어서 네 베개도 이리 가져오렴.” 현주리는 베개아기를 안고 재빨리 달아나지요. 베개아기는요, 목욕하는 걸 제일 싫어하거든요. 엄마는 빨랫줄 가득 빨래를 널고 나서 베개아기도 햇볕에 내놓았어요. “이렇게 베개에 햇볕을 가득 먹이는 거야. 그러면 베개 속의 메밀이 잘 말라서 밤에도 햇볕 냄새를 맡을 수 있단다.”
710	달님은 알지요(김향이-비룡소)
740 로완과 마법의 지도 760 정민 선생님이 들려주는 한시 이야기 780 창가의 토토 810 하늘을 달리는 아이 820 천둥아, 내 외침을 들어라 840 미래 과학의 세계로 떠나보자	가을이 익어 가고 있었다. 산에 들에 눈에 마당에 눈길 닿는 데마다 누룩 누룩 울긋불긋 보기에 좋았다. 추석이 이들 앞으로 다가온 것이다. 이즈막에는 영분이의 발길이 뜰해졌다. 저희 큰집 일 거드느라고 놀 새도 없는 모양이었다. 기다리다 못한 송화가 가 보면 노상 빈집이었다. 마루 밑에서 나온 검둥이가 앞발을 뻗고 기지개를 켜다. 송화는 검둥이의 목덜미를 어루만졌을 뿐 영분이네 집을 떠나왔다. 검둥이가 경경대는 소리가 골목 밖까지 따라왔다. 길가 고추밭에서 웃음소리가 들려왔다. 아주머니들이 부대에 고추를 따 담으며 우스개 말들을 하였다. 마을엔 생기가 넘쳤다. 마을의 들뜬 분위기와 달리 송화네 외딴집엔 쓸쓸한 분위기가 감돌았다.
1490	인간의 얼굴을 한 세계화(조지프 스티글리츠-21세기북스)
1500 조선 왕 독살사건 1540 경제학자들의 목소리 1560 국가의 역할 1600 메가트렌드 코리아	현재의 세계화 과정은 국가 간은 물론 국가 내부적으로도 불균형한 결과를 양산하고 있다. 부가 창출되고는 있지만 그 혜택을 받지 못하는 국가 또는 국민들이 태반이다. 뿐만 아니라 이들은 세계화 진행 과정에서도 제 목소리를 내지 못하고 있다. 대다수 사람들의 눈에 비친 세계화는 괜찮은 직장과 자녀들의 밝은 미래라는 단순하면서도 절대 과하지 않은 열망마저도 충족시키지 못하고 있다. 이들 중 대다수는 공식적인 권리가 없는 불확실한 회색경제 또는 세계경제의 변방, 즉 위태롭게 생계를 이어가는 빈곤국의 테두리 안에서 살아가고 있다. 경제적 번영을 이룩한 국가라 할지라도 일부 노동자와 지역사회는 세계화의 부작용에 시달리고 있다. 반면 글로벌 통신 혁명은 이러한 불균형에 대한 인식을 제고시켰다. 이러한 국제적 불균형은 도덕적으로 용납할 수 없을 뿐만 아니라 정치적으로 볼 때 지속가능성이 희박하다.

독자의 독서지수 개발

수준에 맞는 책을 읽는 것이 가장 좋다는 것은 누구나 아는 이야기이다. 부모 입장에서 자녀에게 독서 지도를 할 경우에도 아이가 편하게, 흥미를 가지고 읽을 만한 책을 골라주고 싶어 한다. 하지만 아이의 수준에 맞는 책을 고르기 위해서는 먼저 아이의 독서능력을 알아야 한다. 그래서 먼저 아이의 독서능력을 측정하고 그 결과에 따라 수준에 맞는 책을 골라주면 된다. 이것을 가능하게 해 주는 것이 독서능력을 표현하는 독서지수이다. 독자의 독서능력은 독서력 평가 문항을 통하여 측정이 가능하고, 수준에 맞는 책은 책의 난이도에 따라 미리 분석해 둔 책의 독서지수를 보면 알 수 있다.

독서력은 학생들이 성공적인 학교생활 및 사회생활을 위해 반드시 갖추어야 할 기초적이며 핵심적인 능력이라 할 수 있다. 개인의 독서력은 학년이 올라감에 따라 일반적으로 증가한다. 따라서 학생들의 독서력 발달단계에 맞춰 개인의 독서력을 파악할 수 있는 독서력 검사가 필요하며, 또한 개인의 독서력이 학년이 올라감에 따라 얼마나 향상되었는지를 파악하는 것은 독서 교육에 매우 유용하다.

독서능력 측정평가(LQ)를 통해 개인의 독서능력을 파악할 뿐만 아니라 시간이 지남에 따라 얼마나 독서력이 향상되었는지를 파악하기 위해서는 LQ 평가의 척도를 우선 개발해야 한다. 다음으로는 동형검사의 검사 동등화를 실시하여 난이도에 따라 차이를 조정해서 동형검사별 척도를 산출해야 한다. 학생들의 독서력의 수준을 파악하기 위해 개발된 LQ 평가는 1급에서 7급까지 있으며, 각 급수별로 5개의 동형검사가 개발되었다.

LQ 평가의 척도개발을 위해 각 급수에 해당하는 학년은 자기 학년에 해당하는 급수의 검사와 하위 학년에 해당하는 급수의 검사 중 1종을 치렀다. 예를 들면 초등학교 5~6학년은 5급의 검사 4종과 하위급수 1종의 검사를 치렀다. 각 학년급에서 무선동등집단설계(randomly equivalent groups design)를 활용하여 검사를 시행하였다. 각 문항에 대한 특성을 파악하고 척도를 개발하기 위한 기초적인 단계로 3모수 로지스틱 문항반응이론(반재천, 2006)을 적용하여 모든 문항들에 대한 난이도, 변별도, 추측도를 각 급수별로 산출하였다. 각 급수 내에서 동형검사들은 무선동등집단에 시행되었으므로 동시적 문항모수 추정법을 활용하여 문항모수들을 추정하였다. 따라서 각 급수 내에서 동형검사들은 자동적으로 동일한 척도상에 놓이도록 문항모수들이 추정되었다. 그리고 다른 급수의 문항 모수치들은 따로 추정하였다. 여러 급수를 묶어서 한꺼번에 문항모수를 추정할 경우 일차원성 가정의 위배로 인해 문항모수 추정시 비수렴의 문제가 발생할 가능성이 크기 때문이었다. 서로 다른 급수의 문항모수 추정치와 쿼드라체 포인트(quadrature points)들을 동일 척도로 변환하기 위해서 스택킹-로드의 변환방식을 이용하였다. 즉 공통문항의 문항모수 추정치간 검사특성곡선을 계산하여 검사특성곡선간 차이를 최소화하는 기울기와 절편을 산출하였다. 이 기울기와 절편을 이용하여 비공통인 문항들의 문항모수 추정치를 7급의 문항모수 추정치와 동일한 척도가 되도록 변환하였다. 인접 급수에 공통인 검사 유형을 이용하여 여러 급수의 문항모수 추정치를 동일한 척도로 순차적으로 하나씩 변환하였다. 이런 과정을 거쳐서 최종적으로 모든 급수의 모든 문항모수 추정치와 쿼드라체 포인트는 모두 동일한 척도로 변환되었다. 이렇게 변환된 모수추정치는 척도개발과 검사동등화에 동시에 활용되었다.

공통척도로 변환된 각 급수의 모든 문항모수 추정치와 능력모수 추정치를 이용하여 모든 원점수에 대응하는 EAP(Expected A Posteriori) 점수를 구하였다. 다음으로 각 집단의 EAP점수 분포 특성과 목표로 하는 LQ의 점수특성을 이용하여 EAP점수들을 LQ 척도로 변환하였다. 이때 척도개발과 검사동등화를 동시에 수행하였다. 이런 과정을 통해 개발된 LQ는 모든 급수의 점수들이 하나의 발달척도 상에 있게 된다. 그래서 수험생들이 여러 해 동안 반복해서 다른 급수의 검사를 치를 경우 얼마나 자신의 독서력이 성장했는지 수치로 알 수 있게 된다. 이때 수험생은 동급의 어떤 유형의 검사로 시험을 치르더라도 난이도에 의해 이익이나 불이익의 문제가 발생하지 않는다. 왜냐하면 이미 검사동등화를 통해 검사 난이도를 조정하였기 때문이다.

독서지수의 특성

(LQ)는 국내에서 유일하게 독자의 독서능력과 도서의 난이도를 같은 지수로 측정하여 객관적이고 과학적인 맞춤형 독서교육을 가능하게 해주는 프로그램이다. 독서지수는 학생들의 독서능력을 향상시키는데 도움을 줄 수 있도록 학생의 수준에 맞는 도서를 추천해 주고, 일정 기간 후에 학생의 독서능력의 향상 정도를 다시 측정하여 개선 여부를 파악할 수 있어, 학교나 집 혹은 도서관에서 커리큘럼에 따라서 평가와 교육을 연결시키는 중요한 도구로 활용할 수 있다.

독서지수는 학생이 읽을 알맞은 책을 고를 수 있는 방법 뿐만 아니라 학생들의 읽기 능력에 맞는 교육 자료를 연결해 준다. 독서지수를 사용하는 소설, 논픽션 도서, 정기간행물 등과 웹사이트의 수가 꾸준히 증가하기 때문에 교육자는 학생 수준에 맞는 다양한 교육자료를 사용하고 추천해 줄 수 있게 된다.

독서지수는 초등학교 1학년부터 대학생에 이르기까지 학생들의 독서능력 향상 정도를 볼 수 있는 커다란 그림을 제공한다. 전문가들은 읽기 능력을 향상시킬 수 있는 가장 좋은 방법은 연습이라고 말한다. 학생들이 자신의 독서지수에 맞는 자료를 꾸준히 읽음으로써, 학생들은 문학 능력을 강화시키고 독서를 평생 사랑하면서 발전시킬 수 있다.

■ 문헌

- (2001), 한국어의 등급별 총어휘(낱말 v.2001) 선정, 서울대학교 국어교육연구소.
- 김광해(2002), 등급별 국어교육용어휘, 박이정.
- 김기형(2008), 수준별 어휘의 선정과 활용, 한국사전학회, 제14회 학술대회 발표논문집, 한국사전학회.
- 반재천(2006), 국가수준 학업성취도 평가의 척도 개발, 교육평가연구 제19권 제2호, 한국교육평가회
- 천경록(1999), 독서교육과 독서평가, 독서연구 제4호, 한국독서학회
- 천경록(2006), 독서 진단 검사 도구의 연구 개발, 독서연구 제15호, 한국독서학회
- 최운천, 김기형(2008), 한국어 낱말망(Korean Wordnet)과 우리말유의어분류대사전 구축, 한국사전학 논문지 제11호, 한국사전학회.
- 최운천(2010), 수준별 어휘의 활용 방법과 실제, 국어교육학회 제47회 전국학술발표대회자료집, 국어교육학회.
- Benjamin D. Wright, Mark H. Stone, Making Measures, The Phaneron Press

2

2011 개정 교육과정(국어과)을 위한 시안 개발 연구 과정 보고

- 국어교육 관련 학회 연합 추진 경과

김 중 신 (국어교육학회 회장, 수원대)

차례

- 들어가는 말
2. 2011 개정 교육과정의 개발의 전제
 3. 2011 국어과 교육과정 시안 개발 현황 및 이행 방향
 4. 2011 국어과 교육과정 시안 개발의 주요 쟁점
 5. 맺음말

들어가는 말

□ - 논의의 시발

○ 교육과정은 교과와 시작이자 종결이다. 시작은 교육과정이 교과와 관련된 일체의 내용을 계획하는 것이어서 그렇고, 종결은 그 계획이 올바르게 실행되었는지를 점검하고 새로운 시작을 위한 토대를 마련한다는 점에서 그러하다. 하지만 유감스럽게도 이것은 원론적 측면에서만 그러하다. 우리의 교육과정은 시작과 종결이 뒤섞여 있다. 시작하지도 않은 것을 종결지어야 하며, 실행하지도 않은 것을 평가해야 한다. 2007 개정 교육과정에 의해서 작년부터 내년까지 시행되어야 하는 2009 교육과정은 교육과정의 수시 개정이라는 명분하에 서둘러 종결되어야 하는 운명을 맞이하게 되었다.

○ 교과부에서는 작년부터 2009 교육과정의 개정 필요성을 제기하여, 2009 교육과정에 의한 교과목을 재구조화하는 방안은 모색해왔고 그 결과 2011년 1월 25일 2014년 교육과정에 대한 개략적인 안을 고시하였다. 그리고 이를 구체화하는 2014년부터 적용할 국어과 교육과정의 개정 시안 개발을 위한 연구 과제를 공모하였다.(2월9일 교육부 홈페이지 참조) 2009년 개정교육과정의 총론에 대한 논의도 충분하지 않은 상태에서 2014년 개정 시안을 공모하는 일도 자연스럽지 않은 것은 물론이다. 하지만 이미 교육과정 개정은 물릴 수 없는 일이 되었다. 교육과정은 특정인의 소견이나 학문적 당위성과는 무관하게 전 국민적 교육의 실행지침이 되고 있기 때문이다.

○ 관련 학회장들은 국어과 교육과정 개정 작업을 국가 기관(평가원)이나 특정 단체에서 혼자 감당하기에는 너무나 방대하고 학계의 연구 성과를 모두 반영하기에 어렵다는 판단을 하고, 그 결과 국어교육 관련 학회들이 중지를 모아 연구를 진행함이 타당하다고 보아 학회 연합으로 공모에 응할 것에 합의 하였다. 물론 학회 연합이 되더라도 실무는 교수들과 현장 교사 연합으로 하는 것이지만 공공성, 공정성, 객관성을 담보할 수 있으리라는 기대감이 있기 때문이다. 또한 학회 소속 학자들의 중지에 의한 개정안이라면 공청회 등 여론 수렴 과정에서 쏟아질 여러 갈등 요소들을 잘 통합할 수 있으리라는 장점도 있다고 판단도 공모에 응한 중요한 요인이 되기도 하였다.

□ 결과 - 2011 교육과정 개발 착수

○ 결과적으로 교과부에서는 학회 연합팀에게 2009 교육과정 개정에 관한 시안 개발을 의뢰하였고, 이에 따라 학회 연합에서는 지난 3월초 이후 교육과정 개정과 관련된 논의를 진행하고 있다.

2011 개정 교육과정의 개발의 전제

□ 교육부 홈페이지에 고시된 국어과 교육과정 구성에 대한 요구 사항

(1) 정책연구 추진 목적 및 필요성

- 2009 개정 교육과정의 취지에 부합하고, 창의성과 인성을 갖춘 인재 육성을 위한 교과 교육과정 개편 필요가 제기되고, 이에 따라 교과 교육과정 개정 방향 확정 발표(11.1.25)
- 본 연구를 통해 교과 교육과정 개정 방향에 적합한 교과별 교육과정 시안을 개발하고자 함

(2) 연구내용 및 범위

- 초·중학교 공통교육과정의 '국어'와 고교 선택과목(보통교과 및 전문교과)의 교과 교육과정을 개발
- 초·중학교 공통과목 : 4개 학년군(초1~2, 초3~4, 초5~6, 중1~3)의 '국어' 교육과정
- 고교 보통교과 선택과목 : 6과목(국어 I, 국어 II, 국어사과와표현, 국어탐구와이해, 국어문화와창의, 고전)
- 고교 전문교과 선택과목 : 7과목(문학개론, 문장론, 고전문학감상, 현대문학감상, 시창작입문, 소설창작입문, 문예창작전공실기)
- 창의·인성교육, 녹색성장교육, 다문화·글로벌사회에 적합한 국가정체성 교육 등 국어교과 관련 국가·사회적 요구사항 반영할 것. 교과내용보다는 가치·태도와 관련된 것으로 수업과 평가의 방법적인 측면에서의 개선을 강조해서 반영
- 국가정체성 및 녹색성장교육은 학습량이 확대되지 않게 국어교과와 관련성이 높은 내용을 통합하여 반영하되, 학습자의 발달단계를 고려하고 당면한 삶의 문제 혹은 관심사와 연결되도록 내용요소와 관련된 실제의 활동으로 제시
- 학년군간·교과간 내용 연계성 강화 및 양과 수준의 적정화할 것. 또한 학년군·교과군을 고려한 최소 필수학습내용을 정선함으로써 교과 내용을 약 20% 정도 감축 조정
- 교과목별 성취수준을 명확하고 구체적으로 제시할 것

국어교육학회장 김중신, 문학교육학회장 김성룡, 독서교육학회장 이충우, 작문교육학회장 김종철, 화법교육학회장 이창덕, 문법교육학회장 홍종선 6개 학회장 등의 논의에 따라, 6개 학회가 공동으로 응모함.

- 학습자의 수준과 관심을 고려한 교과내용 구성으로 수업 혁신 및 창의력 신장 교육 강화할 것
- 학습연구년제 교사와의 연구 협력 등을 통해 현장 적합성 높은 교과 교육과정을 연구할 것

(3) 연구방법

- 현행 국어 교과목들의 내용 분석을 통한 양과 수준의 적합성 및 학년간/타교과간 내용 중복 및 연계성 등 검토
- 기존 학년별 교육과정 개발 방식에서 학년군별 개발방식으로 전환
- 공통교육과정 기간 조정(10학년→9학년)에 따른 공통과목과 선택과목간의 내용 재조정 및 연계성 확보
- 확정 발표된 교과 교육과정 개정 방향에 적합한 국어과 교육과정 개발
- 국가·사회적 요구사항 반영 및 내용의 적정화와 연계성 확보
- 새로이 조정된 선택과목명에 부합한 교과 교육과정 개발 등
- 교과 전문가 및 현장 교원 협의를 통한 다각적 의견 수렴, 학습연구년제 교사와의 적극적 연계를 통한 교육과정의 현장 적합성 제고

(4) 연구결과의 구체적 목표치 및 활용계획

- 2011 교과 교육과정 개정을 위한 국어과 교육과정 시안 마련
- 연구된 시안을 공청회, 심의회 자료로 활용
- 추후 국어과 교육과정 개정 연수·홍보 시 참고자료로 활용

2011 국어과 교육과정 시안 개발 현황 및 이행 방향

□ 연합 연구진의 구성

연구책임자: 민현식(서울대)

구 분	초등학교(1~6)	중학교(7~9)	고등학교(10~12)	
	공통교육과정 (3개 학년군)	공통교육과정 (1개 학년군)	보통교과 선택과목 전문교과 선택과목	
선임 연구원	김창원(경인교대)	구본관(서울대)	김중신(수원대)	
공동 연구원	화법	권순희(전주교대)	이창덕(경인교대)	박재현(상명대)
	독서	이경화(한국교원대)	천경록(광주교대)	서혁(이화여대)
	작문	김정자(경인교대)	원진숙(서울교대)	배수찬(울산대)
	문법	신명선(인하대)	이문규(경북대)	이관규(고려대)
	문학	염은열(청주교대)	최미숙(상명대) 유영희(대구대) 김성진(대구대)	김동환(한성대) 임주탁(부산대) 김정우(이화여대)
보조 연구원	이인화(서울대)	박혜진(서울대)	이관희(서울대)	
연구년제 교사	진현(황곡초) 이정우(석곶초) 이창수(외동초) 박신정(대평초) 오주영(성남초) 김주영(선단초)	정현숙(풍각중) 박기윤(분당중) 최선(장기중) 엄태숙(공주여중)	서진석(효양고) 이남주(수원외고) 남궁민(호평고) 최옥남(성남여고)	

□ 2011 국어과 교육과정 구성에 대한 교과부 고시안(2011.1.25)에 대한 이행 방향

(1) 학년군의 도입

- 공통과목 : 4개 학년군(초1-2, 초3-4, 초5-6, 중1-3)
- 고교 보통교과 선택과목 : 6과목
 - * 국어 I, 국어 II, 국어 사고와 표현, 국어 탐구와 이해, 국어문화와 창의, 고전
- 고교 전문교과 선택과목 : 7과목
 - * 문학개론, 문장론, 고전문학감상, 현대문학감상, 시창작입문, 소설창작입문, 문예창작전공실기

[이행 방향] 기존의 고시안을 전적으로 존중하되 현장의 의견과 수용 가능성을 감안하여 적정 수준에서 수정 및 조정 가능

(2) 창의 인성교육

- 교과내용보다는 가치·태도와 관련된 것으로 수업과 평가의 방법적인 측면에서의 개선을 강조해서 반영

[이행 방향] ① 전 영역에서 창의, 인성 교육 반영. ② 고교 선택교과의 경우는 '사고'(분석적, 논리적, 비판적 사고력)와 '탐구'(국어 탐구, 국어 응용) 부분을 창의성 신장 중심 영역으로 활용. ③ 독서, 작문, 화법에서의 창안(invention) 부분 강화. ④ 문학에서는 문학적 상상력 강화. ⑤ 문법에서는 어휘적 상상력 강화(한자어 이해 및 개념어 교육 강화). ⑥ 국어과 전 영역에서 긍정적, 적극적 자아 존중감 함양. ⑦ 역할 모델 다양하게 제공(전기문 읽기 강화). ⑧ 전통국어문화교육, 일반언어윤리, 정보통신언어윤리 교육 강화(예: 문장 부호의 인용부호 교육 => 표절, 무단 인용 방지 교육과 연계하기 등) ⑨ 교수학습 차원에서는 '질문 교육', '토론 교육' 강화로 기계/매체 의존적 학생들에게 '생각하게 하는 힘/ 상호 경청 배려하는 힘' 함양 교육

(3) 국가정체성 및 녹색성장교육

- 학습량이 확대되지 않게 국어 교과와 관련성이 높은 내용을 통합하여 반영

[이행 방향] 국어과에서 가능한 국가정체성: 국어사적 정체성, 국문학사적 정체성, 국어문화사적/국어생활사적 정체성(독서생활사, 작문생활사, 화법생활사), 다문화사회에서의 국가와 민족 정체성 구별 => 초중등 공통과정 9년 체제는 학습자 청소년기의 정신발달상 고등 개념인 정체성 교육을 부과 종결하기에는 미흡. 그럼에도 공통과정에서 수준 조절하여 고르게 학습되도록 고려해야 함. 또한 고교과정에서는 국어 1,2를 필수, 선택화하여 국어 1,2에서 국어사적, 국문학사적, 국어문화사적 정체성의 내용을 제공 함양해야 하며, 선택 4개과목에서도 어느 과목을 선택하더라도 그 과목 내용에서도 고르게 반영해야 함.

또한 녹색성장교육은 환경생태문학, 생태언어학(국어순화, 언어경관 개선 등) 관련 반영

(4) 학년군간 교과간 내용 연계성 강화 및 양과 수준의 적정화

- 학년군·교과군을 고려한 최소 필수학습내용을 정선함으로써 교과 내용을 약 20% 정도 감축 조정

[이행 방향] ① 현재 교육과정 영역당 항목 4-5개씩 되어 있는 것을 통합 및 1-2개 축소

② 학년군 특성 설정(예)

- 초등 1,2 학년군: 국어 기초 능력 학습기
- 초등 3,4 학년군: 국어 읽기/감상 능력 집중 학습기
- 초등 5,6 학년군: 국어 쓰기/발표 능력 집중 학습기
- 중학 1-3 학년군: 국어 종합 능력 학습기
- 고교 국어 1, 2: 실용 국어 능력 학습
- 고교 국어 선택 4과목: 전문 국어 능력 학습

(5) 현행 국어 교과목들의 내용 분석을 통한 양과 수준의 적합성 및 학년간/타교과간 내용 중복 및 연계성 등 검토

- 기존 학년별 교육과정 개발 방식에서 학년군별 개발방식으로 전환
 - 공통교육과정 기간 조정(10학년→9학년)에 따른 공통과목과 선택과목간의 내용 재조정 및 연계성 확보

[이행 방향] ① 국어과 영역간 중복 내용 방지: 현행 2007개정, 2009과정의 방만한 중복요소 제거. 읽기와 문학(읽기)의 중복, 쓰기와 문학(창작)의 중복 방지를 위해 읽기, 쓰기는 비문학 읽기, 쓰기 중심으로 하고, 문학은 문학 읽기, 쓰기 중심으로 한다. 문법 규범과 쓰기, 화법의 표기 규범 및 표준발음/표준 화법 중복 등도 축소한다.

② 고교 국어1은 이론(교양) 중심, 국어2는 실제(전문) 중심으로 구성하기.

- ③ 선택 4과목은 백화점식, 개론식 나열 방지하고 토론, 논술, 규범, 학문적성 함양 중심.
- ④ 영역 내부의 방만한 중복(원리, 지식, 실제의 중복 현상, 매체언어의 중복 현상) 제거.

2011 국어과 교육과정 시안 개발의 주요 쟁점

(1) 영역 구분 문제 : 5영역 안(화법, 독서, 작문, 문법, 문학)

안	1-6학년(초등)/7-10학년: 표현(말, 쓰), 이해(듣, 읽), 문학, 문법 10-12학년(선택): 사고표현(4기능과 표현) 탐구이해(문법과 이해) 문화창의(문학) 고전
2안	1-6학년(초등): 듣기·말하기, 읽기/문학, 쓰기/창작, 문법 7~9학년(중등): 표현·이해, 문법, 문학
3안	1 학년군 말하기·듣기, 읽기, 쓰기의 3영역 / 2 학년군부터 말하기·듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 5영역 / 선택과목교육과정(10 12학년): 화법, 독서, 작문, 문법, 문학의 5영역
4안	국민공통기본교육과정(1~9학년): 말하기·듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 5영역 선택과목교육과정(10~12학년): 화법, 독서, 작문, 문법, 문학의 5영역 → 선택과목과 관련
5안	1~9학년(초등, 중등): 듣기·말하기, 읽기/문학, 쓰기/문법

(2) 내용 체계 문제:

- 6차 교육과정 : 본질 / 원리 / 실제
- 7차 교육과정 : 본질 / 원리 / 태도 / 실제
- 2007 개정 교육과정 : 실제 / 지식 / 기능 / 맥락

⇒ 기본적인 내용 체계는 '가치-문화, 지식, 기능'으로 이루어진 아래 체계를 따르기로 함. '지식'의 하위 범주는 아래 표와 같이 하되, '가치-문화, 기능'의 하위 범주는 현재 논의 중

가치-문화	
- ()	
- ()	
- ()	
* 문화, 태도, 실제, 매체 등 고려	
지식	기능
- ○○의 개념과 특성	- ()
- ○○담화/글의 유형	- ()
- ○○의 맥락	- ()

논의 과정에서 제기된 안들은 다음과 같다.

- , 기능, 태도
- 지식, 개념, 수행(사용), 태도
- 지식, 경험, 수행, 태도
- 텍스트, 상황 이해, 전략, (관련 언어 규범)
- 텍스트, 언어, 문화, 맥락
- 지식, 기능, 태도 또는 '알기(지식), 하기(수행)'
- 지식, 전략, (맥락과 태도)
- 가치, 지식, 수행, 문화
- 텍스트, 상황, 언어형식, 전략 (호주)

교육과정상에 ‘내용 체계 설정 취지, 사용된 용어 및 개념’ 등에 대한 설명을 포함시킴.

- 내용 체계표에서 ‘지식’과 ‘가치·문화’ 영역의 하위 항목은 일관되게 처리하고(화·독·작은 통일, 언어·문학은 약간 변형 가능), ‘기능’ 영역의 하위 항목은 각 영역의 특성에 맞게 독자적으로 처리함. 단, 하위 항목의 개수는 3 ~ 4개를 기준으로 하고 결과를 보고 추후 조정하기로 함.

(3) 성취 기준 구성 방식

- 2007 개정 교육과정 : [텍스트의 수준과 범위] + [성취 기준] + [내용 요소의 예]

(4) 영역 간 통합 방향: 영역별, 학년별 교육 내용의 중복 해소

- 연계성에 대한 고려를 통한 교육 내용 축소

(5) 고등학교 선택 과목 및 과목 명칭

- 2011. 1. 25. 교과부 고시 내용

이수 과목	
1학년(공통 선택)	‘국어 I’, ‘국어 II’
2~3학년(계열 선택)	‘국어사고와 표현’, ‘국어탐구와 이해’, ‘국어문화와 창의’, ‘고전’

① 과목 명칭

: 기존의 고시안은 2009 교육과정에서 제기되었던 두 개 영역의 결합(‘화법과 작문 I, II’, ‘독서와 문법 I, II’)이 화학적 결합이 아닌 기계적 결합에 지나지 않았다는 비판을 받아들여서 재구조화된 것이다. 이 고시안에 따르면 기존 교과목의 성격을 대폭 완화하고 과목별 통합을 시도하고 있다. 하지만 ‘국어사고와 표현, 탐구와 이해, 문화와 창의’ 등의 명칭이 생경하고 과목의 정체성에 대한 혼란을 야기한다는 비판에 따라 과목명에 대한 재검토를 시도하였다. 이 결과 제시된 안은,

- 1안 : 국어 1, 2 / 국어 표현과 사고(화법, 작문) / 국어 이해와 탐구(독서, 문법) / 문학 / 고전
- 2안 : 국어 1, 2 / 국어 표현(화법, 작문) / 국어 이해(독서, 문법) / 문학 / 고전
- 3안 : 국어 1, 2 / 화법과 독서 / 문법과 작문 / 문학 / 고전
- 4안 : 국어 1, 2 / 화법과 작문 / 독서와 문법 / 문학 / 고전

* 괄호 속은 각 과목별 중심 영역을 말함

등과 같다. 이 중에서 특히 ‘국어 문화와 창의’는 기존의 ‘문학’ 과목의 성격을 띤 것으로서 수천 년 동안 사회적으로 받아들여져 왔던 ‘문학’이라는 명칭을 저버리고 새로운 과목으로 설정하는 것은 교육을 위한 과목이 아니라 교육과정을 위한 과목이라는 비판에 따라 ‘문학’이라는 과목 명칭으로 환원하자는 의견이 대두되었다. 그런데 이 중에서 3안과 4안은 교과부 고시안을 전면적으로 부정하는 것으로 가급적 지양해야 한다는 의

공통 선택과 계열 선택 등 모두 6과목인 바, 문과 계열은 15단위, 이과 계열은 10단위를 이수하게 되어 있다. 학기당 5단위를 이수하게 되므로 문과생들은 전체 6과목 중 3과목을, 이과생은 2과목만을 이수하면 된다. 따라서 대체로 이과생은 국어 I과 국어 II를, 문과생은 여기에 계열 선택 4과목 중 1과목만을 선택할 것으로 추정된다. 이에 따라 기존 고시안의 연구진들은 ‘고전’ 과목을 교과서가 없이 텍스트 목록만을 제시하고 각 학교 현장에서 자율적으로 텍스트를 선정해서 읽게 하는 과목으로 설정하였다. 기존의 교육과정에서 등한시되었던 고전 명문을 두루 다룬다는 명분이지만 실제로는 범교과적인 성격을 띠게 하여 과목 선택 과정에서 특정 영역이 배제되지 않도록 배려한 것으로 보인다.

많았으며 대체로 1안과 2안으로 의견이 모아지고 있으나 과목의 성취 기준이 어떻게 설정되느냐에 따라 과목 명칭은 다시 재론될 수 있는 실정이다.

하지만 기존의 고시안의 정신을 존중하여 각 교과목별 경계를 무너뜨리고 새로운 교과목을 실현하자는 주장도 지속적으로 제시되고 있다. 이 안에 의하면 결국 전통 5영역(화법, 작문, 독서, 문법, 문학)이 '사고와 표현'에도 각각 20%씩 안배되고 '이해와 탐구'에도 각각 20%씩 안배되고, '문화와 창의'에도 각각 20%씩 안배되는 것이다. 이 경우 기존의 모든 전통적 교과목은 해체되고 모든 5영역과목이 3개 심화에 분산 배치되어 5영역의 전통적 구분이나 정체성도 해체를 각오하는 것이며 대신 심화 3과목의 새로운 정체성을 각각 '사고, 탐구, 문화' 등의 키워드로 부각시키는 안이다.

② 과목별 성격

선택 교육과정 구성 방식은 다음과 같이 하되, 기존의 고시안이 지향하는 사고, 탐구 성격을 강화하는 방안을 지속적으로 논의한다.

국어 1, 2 / 국어 표현과 사고 / 국어 이해와 탐구 / 문학 / 고전

- 기본적으로 위의 틀을 따르되, 과목별 세부 내용은 다음과 같이 한다.

[국어 1, 2]

가. 전체

- 국어 1, 2(각 5단위씩 모두 10단위)의 구체적인 성취 기준
- 국어1은 선수과목, 국어 2는 연계과목으로서의 내용적 차별성 혹은 위계성을 담지하는 내용이어야 함
- 이과생들이 고등학교에서 이수할 국어 수업의 전부일 가능성이 있으므로, 국민 공통 교육과정의 성격을 띠면서도 모국어 화자가 갖추어야 할 최소한의 국어 능력을 담지해야 함.

나. 국어 1, 2의 지향점

- [국어 1: 교양(일상)] + [국어 2: 전문(직업, 대학 진학)]
- 수능 A형이 국어 1, 2만으로 출제된다고 할 때, '실용' 위주의 교육 내용 편성에 대해서는 재고 필요.
- 4개 학년군(1-9학년)에서 습득한 교과 영역의 단순 반복이 아닌 구체적인 실제 활동이 필요함

다. 국어 1, 2의 과목별 개요(안)

선택 과목 명	과목별 개요				
국어 I	<ul style="list-style-type: none"> ■ 성격 : 국민공통기본교육과정에서의 국어과 내용을 고등학교 수준에서 종합한 과목으로서 국어II의 선수 과목 ■ 목표 : 국어 활동과 국어의 구조, 국어 문화에 대한 기초적인 지식을 익혀 교양있는 시민으로서의 국어 활동 능력 및 태도를 형성 ■ 내용 체계 				
	화법 활동의 원리	독서 활동의 원리	작문 활동의 원리	국어의 특징과 언어	문학의 성격
	화법 활동의 기능	독서 활동의 기능	작문 활동의 기능	국어 규범의 원리	문학 활동의 원리
	화법 활동의 실제	독서 활동의 실제	작문 활동의 실제	국어 규범의 실제	문학 활동의 실제

국어 II	<ul style="list-style-type: none"> ■ 성격 : 국민공통기본교육과정에서의 국어과 내용을 고등학교 수준에서 종합한 과목으로서 국어 I 과 연계 과목 ■ 목표 : 국어 활동과 국어의 구조, 국어 문화에 대한 심화된 지식을 익혀 창의적인 전문인으로서의 국어 활동 능력 및 태도를 형성 ■ 내용 체계 				
	화법과 소통 화법의 전통과 규범	독서와 의미 구성 독서의 역사와 가치	작문과 문제 해결 작문의 전통과 규범	국어와 삶 국어의 역사와 정보화	문학과 비평 한국문학의 위상과 세계화

[국어 표현과 사고]: ‘화법과 작문’을 중심으로 하되(70%), ‘사고’와 관련된 내용(20%), 그 외의 국어과 내용(10%)을 포함하여 ‘통합’을 지향한다.

[국어 이해와 탐구]: ‘독서와 문법’을 중심으로 하되, 그 외의 국어과 내용을 포함하여 ‘통합’을 지향한다.

[문학] : 기존의 단순한 작품 감상을 지양하고 문화와 창의의 성격을 더욱 부각시킴

[고전] : 프로그램 수준의 교육과정 구성하되, 교과서 개발에 대한 문제는 계속적으로 논의하되, 과목의 내용의 영역과 기준은 대체로 다음과 같이 한다.

영역	성취기준
[고전에 대한 이해]	고전의 가치를 판단하는 기준의 다양함을 안다. 지역별, 문화권별, 분야별로 형성된 고전의 특성을 비교한다. 문학, 인문, 사회, 예술, 과학 등 다양한 분야의 고전에 대한 정보를 분석한다. 고전 형성의 맥락과 이데올로기를 비판적으로 평가한다.
[고전 읽기]	우리나라와 세계의 고전을 읽고, 고전의 가치를 이해한다. 한 편의 완결된 글을 읽기에 적절한 읽기 전략을 적용한다. 해당 분야의 배경 지식이나 관련 사항, 맥락 등을 참고하며 읽는다. 독서가 소통의 과정임을 고려하면서 저자의 의도를 파악한다. 고전이 쓰인 시대와 문화를 고려하여 고전의 지혜와 통찰을 수용한다.
[고전의 비판적 수용]	고전에 담긴 다양한 삶의 모습과 정신세계를 비판적으로 수용한다. 고전을 읽고 깨닫게 된 점을 정리하고 전달 효과를 높일 수 있는 형식을 선택하여 글을 쓴다. 고전을 읽고 생각한 점 가운데 공동의 관심사가 될 만한 것을 골라 토론한다. 고전에 담긴 내용이 현대 사회에 적용될 수 있는 부분과 적절하지 않은 부분을 가려 비판적으로 평가한다.
[고전의 가치 탐구]	시대와 문화를 초월하여 여러 사람에게 읽히게 된 요인을 파악한다. 고전의 지혜와 정신을 현재의 삶에 적용하거나 발전시킬 수 있는 가능성을 모색한다.
[고전 읽기의 태도]	적극적으로 고전을 찾아 읽는 태도를 형성한다. 고전을 비판적으로 읽는 태도를 형성한다. 고전 읽기를 통해 삶의 문제를 해결하는 태도를 형성한다.

맺음말

과정에 따라 진행되고 있는 연구 추진 일정은 다음과 같다.

연구 내용 \ 월별	2월	3월	4월	5월	6월	7월	8월
착수 보고 및 연구방향 설정	■						
학습연구년제 교사 연계 협력	■	■	■	■	■	■	■
현행 교육과정 내용 분석		■	■				
새 교육과정 내용 개발			■	■	■		
중간보고서 작성 및 협의					■		
국어과 교육과정 공청회(토론회)						■	
부내 및 전문가 의견수렴						■	
최종보고서 작성 및 제출							■

교육부 고시안에 대해 학회 연합으로 공모에 응하는 것이 온당한가, 과연 학회 연합은 학회 전 구성원의 대표성을 위임받았는가, 특정 기관이나 단체에서 하는 것보다 학회 연합에서 진행하는 것이 더 효율적인가 등에 대해서는 논란의 여지가 있다. 하지만 교육과정 개발은 누가 하는가 보다는 어떻게 하는가가 더 중요하다. 교육과정은 주체의 문제가 아니라 공유의 문제이기 때문이다.

교육과정 시안 개발과 관련하여 부딪치는 쟁점에 대해서는 학회나 이사회 혹은 메일 등을 통하여 수시로 전 구성원에게 공지를 함으로써 문제점을 공유할 수 있도록 다짐한다.



아동문학의 독자 특성에 따른 문학 교육 내용 위계화 연구(1) : 독자군별 경향을 중심으로

진선희(대구교대)

차례

- 서론
- 2. 아동문학교육에서 독자와 위계화
 - 가. 아동문학에서 ‘아동’의 의미와 독자
 - 나. 아동문학교육에서 내용 위계화
- 3. 아동문학 체험의 특성 및 교육적 시사점
 - 가. 조사의 설계
 - 나. 아동문학 체험의 분석 방법
 - 다. 독자군별 아동문학 체험의 특성
 - 라. 교육적 시사점
- 4. 문학 교육 내용 위계화의 방향
- 5. 결론

서론

연구는 ‘아동문학교육’의 내용을 어떻게 위계화 할 수 있을지 탐색하기 위한 논의이다. ‘아동문학교육’은 ‘아동문학의 교육’ 혹은 ‘아동의 문학교육’ 두 가지로 볼 수 있다. 전자는 ‘아동문학’이라는 특정 장르의 텍스트를 다양한 연령대의 독자(학습자)의 교육에 활용하는 것이고, 후자는 아동(학습자)이라는 특정 대상에게 ‘문학교육’을 하는 것으로 해석할 수 있다. 본고에서는 ‘아동문학의 교육’, 즉 아동문학 작품을 활용하는 문학 교육에 논의의 초점을 둔다. 이러한 관점은 자연스럽게 ‘아동의 문학교육’을 대부분 포함할 수 있다. 아동의 문학교육에서 활용하는 대부분의 교재는 아동문학 텍스트이기 때문이다 .

또한 교육 내용 위계화란 ‘가르쳐야 할 내용을 순서화하는(sequencing) 과정을 말한다²⁾. 아동문학의 교육에서 가르칠 내용의 난이도나 일상생활과의 관련성, 학습자의 수준이나 발달 정도 등을 고려하여 교육 내용의 순서를 결정하고 학년이나 학교급별로 배열하는 과정이 아동문학의 교육 내용 위계화이다. 아동문학의 교육에서 가르칠 내용을 위계화 하는 데에 작용할 수 있는 관점은 다양하다. 학습자의 수준, 텍스트의 내용 및 형식의 특징 및 난이도, 사회문화적 요구나 상황 등이 아동문학 교육 내용 위계화 과정에 작용하는 관점이다.

간혹 아동문학 작품이 아닌 성인문학 작품이 아동의 문학교육에 활용되기도 한다. 이를테면 이문열의 ‘우리들의 일그러진 영웅’이 초등학교 교과서에 실린 경우가 그러한 예이다.

2) 서울대학교국어교육연구소(1999), 『국어교육학사전』, 대교출판, p. 578.

위계화 논의에서 한 가지 더 중요하게 고려하여야 할 점은 '문학능력'을 보는 관점이다. 최근 국어 능력 및 문학 능력에 대한 연구 결과는 기존의 기능주의적 관점을 극복하는 방향을 제안하고 있다. 이러한 관점에 따르면 '문학 능력'은 낱말의 문학 지식이나 관습적 약호 체계의 습득으로 얻을 수 있는 것이 아니다.

즉, 문학교육이 길러주어야 할 문학능력이란 몇 가지 하위 능력의 구성 요소들로 이루어져 있어서 그것을 단계적으로 학습하고 체험하면 전체 문학능력을 가지게 되는 것으로 보는 관점에 서면 위계화 논의는 주로 그 요소의 위계를 중심으로 이루어질 것이다. 그렇지만 문학능력은 대략적이고 깊이가 얇은 문학능력에서 점점 치밀하고 그 깊이가 깊어지는 문학 능력으로 교육될 수 있다고 보는 관점이라면 문학교육 위계화 논의에서 요소별 단계보다는 문학능력을 발휘하는 실제적 맥락적 문학 체험의 질과 깊이의 정도를 교육 내용 논의의 관건으로 삼을 것이다.

이러한 관점은 최근의 국어능력 및 문식성(literacy) 논의에 힘입은 바 없지 않다. 그런데 그보다 더 중요한 연구 동향으로 최근의 맥락 중심의 유기체 철학 패러다임에 근거한 것으로 볼 수 있다. 그리하여 최근 국어과 교육과정에서는 국어능력이나 문학능력이 잘게 나누어진 요소별 기능 중심의 교육 내용을 바탕으로 순차적 반복적 연습에 의해 길러질 수 있는 것이 아님을 명확히 하고 있다. 즉, 2007년 개정 교육과정의 내용 체계에서 강조하는 바 '맥락' 범주는 국어능력과 문학능력을 단순한 기능 요소의 합계가 아닌 삶의 실천으로서 국어 수행으로 획득하면서 활용하는 것으로 규정하고 교육 내용을 실제에서 국어 수행의 실제성과 전체성을 살리는 방안을 탐색하고자 하는 제안⁴⁾이기 때문이다.

그러나 이러한 발전적 제안이 실제로 현장의 실행으로 이어지기까지는 보다 많은 연구와 논의를 바탕으로 하지 않을 수 없다. 문학교육에 한정하여 보아도, 문학능력을 문학의 요소별 기능별 교육 내용을 바탕으로 기를 수 있는 것으로 전제된 현행의 교육 내용은 삶의 총체적 체험으로서 문학능력이라는 문학교육 목표나 '맥락' 속의 문학체험을 강조하는 내용 체계와는 배치되는 면이 없지 않다. 즉, 문학 영역의 성취 기준은 다분히 텍스트 중심의 구조 이론에 따른 텍스트 구성 요소 중심으로 위계화하고 있으면서, 내용 체계나 목표에서는 삶에 대한 총체적 이해나 문학 수행의 실제성, 유의미성을 강조하고 있다.

이러한 문제는 기존의 문학교육 내용 위계화 관점이나 결과가 문학학을 기반으로 한 지식(개념적 지식) 및 기능(절차적 지식)의 요소를 중심으로 구분하고 반복 첨가하는 형태에 치우쳐 있기 때문에 발생한 것으로 볼 수 있다⁵⁾. 문학능력을 문학체험의 총체성이나 삶 속에서의 실제적 문학 수행의 입체성을 중시하고, 그 체험의 밀도나 깊이를 더해 가는 것으로 볼 수 있다면 이러한 성취기준과 내용 체계 및 목표 간의 어그립 현상을 없앨 수 있을 것이다.

이를 위해서는 독자군별 문학체험의 질적 차이에 대한 연구 성과를 바탕으로 하지 않을 수 없다. 문학체험의 질이 낮거나 높은 것이 무엇이고 어떤 상태를 의미하는지, 어떤 특징이 있는지에 대한 연구 성과가 절실하다. 또한 독자의 연령대나 학년별로 문학체험의 특성이 어떻게 변화하는지에 대한 연구 성과도 요구된다. 그러한 연구 성과를 바탕으로 문학 체험의 질적 차이에 주목하면서 문학교육 내용을 위계화 할 수 있겠기 때문이다.

본고에서는 아동문학의 교육에서 길러주어야 할 문학 능력의 위계화를 실제적이고 맥락적인 문학 체험의

여기에 대한 논의 가운데 가장 최근의 것으로는 김상욱(2011)에서 자세히 다루고 있다. 그는 literacy 연구의 최근 경향을 소개하면서 사회적 실천 및 비판적 성찰로서의 '국어능력'을 강조하였다. 이는 기능 습득 중심의 국어교육 및 문학교육을 넘어 '언어사용이 배면에 놓인 맥락과 주체의 문제'를 전면화하고 문해력의 실천 능력을 강조하는 관점이다. 이 논문에서 그는 2007년 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 교육 내용, 즉 성취기준이 낱말의 벽돌처럼 기능 중심으로 구분되어 학년 별로 제시되고 있음을 비판하고 있다.

- 4) '맥락'이라는 범주 명 자체는 다분히 논란이 될 수 있으나, 그 범주가 제안하는 삶의 실제성이나 사회문화적 유의미성을 지닌 국어 수행 능력의 신장이라는 의도는 국어과 교육과정의 발전에 큰 획을 긋는 의미가 있다고 생각한다.
- 5) 문학학이 문학교육학의 중요한 기반 학문 중의 하나임에 틀림없지만, 지나치게 문학학의 논리에만 의존해서는 문학교육학이 갖는 독자적 특성이나 목적을 제대로 살리지 못하게 된다.

면에서, 그리고 독자의 문학체험 수준의 관점에서 논의하고자 한다. 이를 위하여 먼저 아동문학 독자의 개념과 특성 및 아동문학의 독자 유형을 고찰한다. 그리고 아동문학의 독자 유형별로 그 문학체험의 특성이 서로 어떻게 같거나 다른지를 실제 아동 및 성인 독자들의 반응을 살펴 그 특징을 정리한다. 그리고 그 결과를 토대로 아동문학의 독자 특성에 따른 교육 내용의 위계화 방향을 살펴보고자 한다.

아동문학교육에서 독자와 위계화의 의미

1. 아동문학에서 ‘아동’의 의미와 아동문학의 독자

아동문학은 흔히 ‘어린이를 위한 문학, 어린이가 향유할 수 있도록 성인이 쓴 문학’으로 인식된다. 실제로 아동문학 작품은 대부분 초등학교 어린이가 향유하고 있기 때문에 그렇게 보는 것이 보편적이기도 하다. 그렇지만 조금만 더 깊이 생각하고 논의를 진행하면 그러한 인식은 상식적이고 보편적이긴 하지만 실제로 학문적 용어로서 ‘아동문학’에 반드시 알맞지 않다는 것을 알 수 있다.

우선 국내에 발표되는 수많은 동시집들의 실제 독자는 누구일까라는 물음에 대한 답으로 ‘초등학생 연령대 혹은 그 이하 연령대의 어린이’라고 분명하게 말할 수가 없다. 왜냐하면 초등학생이 동시집을 직접 구입하여 읽는 수와 동시 작가나 동시 비평가 등 어른이 구입하여 읽는 수를 제대로 비교해 보지 못했기 때문이다. 동시 전문 잡지를 포함하여 아동문학 잡지-창비어린이, 아동문예, 동시 마중 등-를 읽는 독자가 누구인가를 생각하면 이러한 물음에 대한 답은 더욱 곤란해진다. 이런 아동문학 전문 잡지들을 어린이가 읽는 경우는 드물기 때문이다. 동시는 초등학생 연령대의 어린이가 가장 많이 향유하지만 그들만의 전유물이라고 말하기가 매우 곤란한 아동문학 장르이다. 또 아동문학의 서사 장르인 동화, 소년 소설, 그림 동화 등의 실제 독자는 누구일까라는 물음에도 ‘초등학생 연령대의 어린이’라고 분명하게 말할 수가 없다. 그림동화는 중고등학생이나 대학생뿐만 아니라 그 이상 연령대의 성인들도 분명히 즐기고 감동을 받으며 스스로 구입하고 소장하기도 하기 때문이다.

이렇듯 아동문학의 독자는 ‘생물학적 연령대로서 아동(어린이)’이라고만 규정하기에는 미심쩍은 부분이 많다. 그리하여 ‘아동문학’이라는 용어에서 ‘아동’은 누구이며 아동문학이나 그 독자의 특성이 누구인지 더 분명히 살피는 일은 아동문학의 교육 내용 위계화 논의에 중요한 단초가 된다. 특히 아동문학 독자의 연령이나 상황에 따라 그 문학체험의 깊이가 어떻게 같거나 다른지를 구분하여 논의하는 일은 문학교육 위계화뿐만 아니라 아동문학 장르 및 독자 연구에서도 분명히 하여야 할 부분이기도 하다.

우선 ‘아동문학’을 향유하는 독자를 좀더 자세히 생각해 보면, 제일 먼저 실제 어린이 독자를 꼽을 수 있다. 아동문학의 독자는 실제로 초등학생 이하 연령의 어린이로서 아동이라고 볼 수 있다. 이 관점에서는 ‘아동문학’이라는 용어에서 ‘아동’의 의미는 ‘실제 어린이’이다. 그리고 ‘아동문학’은 ‘실제 어린이’ 독자를 위한 문학이 된다. 이러한 관점에서 볼 때 아동문학은 ‘작가가 어린이-대체로 13세 이하의 초등학생 및 유아-에게 읽히기 위해 쓴 문학 작품을 말한다.

두 번째로 생각할 수 있는 아동문학의 독자는 ‘성인의 마음속에 있는 아동’ 독자이다. 아동문학을 향유하는 독자로 ‘실제 어린이’ 외에 성인의 마음속에 있는 ‘아동’도 곧 아동문학의 독자인 ‘아동’이라고 보는 관점이다. 성인은 어린 시절을 겪고 성장하여 마음이 몸과 함께 성숙하기는 하지만 그 원초적인 마음 밑바탕에 여전히 어린이의 마음을 가지고 있다. 그리하여 실제 성인이긴 하지만 아동문학을 읽고 향유하며 아동문학 읽기를 통하여 삶을 체험하고 위로를 경험할 수 있기에 그들의 마음속의 일부 혹은 밑바탕에 존재하는 ‘아동’을 아동문학의 독자로 볼 수 있다. 흔히 아동문학의 개념을 정의할 때도 성인의 마음속에 존재하는 ‘아동’을 포함하

실제로 아동문학의 독자를 생물학적 연령대의 어린이로 규정하지 않는 논의는 그동안 아동문학 학계에서 여러 차례 논의되기도 하고 널리 인식되기도 하였지만 최근 상업주의적 아동문학의 붐을 타고 그러한 취지들이 다소 흐려진 듯하다.

경우가 많다.

페리 노들만(김서정 역, 2001: 54)은 아동문학의 개념을 ‘내포독자를 어린이로 하는’ 문학으로 보았다. 이를 다시 말하면 아동문학 작가는 내포독자를 어린이로 하는 작품을 생산하고 독자는 그 ‘내포독자로서의 어린이가 되어 아동문학을 향유할 수 있는 사람’이면 누구나 아동문학의 독자가 될 수 있다는 뜻이다. 이는 아동문학의 독자를 실제 생물학적 연령대에 따른 어린이로만 보는 것은 매우 단순한 생각임을 말해준다. 아동문학의 독자는 실제 어린이이면서 실제 성인도 포함하는 바, 독자 면에서 일반 문학의 독자는 모두 아동문학의 독자가 될 수 있다.

세 번째로 생각할 수 있는 아동문학의 독자는 ‘성인’이다. 성인도 아동문학의 독자이다. ‘아동’의 마음을 제외한 성인의 마음으로 아동문학 작품을 읽을 수 있다. 성인의 마음 밑바탕에도 ‘아동’이 존재하지만, 그들은 그 아동의 마음으로부터 아동문학을 향유하지 않는다. 성인의 마음속에 존재하는 어린이 외에도 성인으로서의 마음이 그들의 삶의 맥락에 따라 다양한 형태로 존재하기 때문이다. 아동문학을 읽는 독자이기는 하되 어린이의 마음이 아닌 성인의 마음으로 아동문학을 읽는다. 이들은 아동문학을 분석하거나 비평하고 연구하기 위해서 읽고, 아동문학을 교육적으로 활용하기 위해서 읽으며, 아동문학을 창작하기 위해서 아동문학을 읽고, 아동을 연구하기 위해서 아동문학을 읽는다. 그리고 아동문학을 통해 삶의 통찰하기 위해서 읽는다.

이들은 성인으로서 아동문학이라는 장르를 통하여 삶의 본질을 느끼거나 즐기기 위해서 아동문학을 읽는다. 이러한 사례로 가와이 하야오(2006: 8-21)는 성인과 아동을 단순히 파악해서는 안되며 어린이란 무엇인가라는 질문을 좀더 깊이 생각할 필요가 있음을 역설한다. 또한 그는 성인은 되도록 ‘영혼’을 외면한다고 본다. ‘어린이의 눈’은 성인이 간과하고 있는 ‘영혼’의 현상을 파악할 수 있기 때문에 어린이 책의 존재 의의가 있다고 주장한다. 그의 주장에 따르면 어린이가 아닌 성인이 아동문학을 향유하며 체험해야할 의미가 더욱 분명해 진다.

. 아동문학 교육에서 내용 위계화

아동문학교육을 아동문학의 교육으로 보면, 교육의 주체이자 대상자는 아동문학의 독자가 될 수 있는 실제 어린이나 성인 모두 다를 포함하게 된다. 즉 유아 및 유치원생에서부터 초등학생, 중고등 학생 및 성인에 이르기까지 학교교육과 평생교육 차원을 아우르는 교육으로서 의미를 갖게 된다.

그런데 아동문학 교육의 내용 위계화란 이러한 학습자의 연령대에 따라 구분되어지는 학교급 혹은 학년, 그리고 성인교육 등 그 특징, 그리고 목표 및 목적에 따라 그 내용 설계를 어떻게 할 것인지의 문제이다. 아동문학의 교육 내용을 위계화 하는 방식은 우선 아동문학 텍스트 및 장르 특성과 관련하여 그 지식 및 기능을 잘게 나누어 쉽거나 단순한 것에서부터 어렵거나 복잡한 것의 순서로 설계하는 것이 그 한 방법이 될 수 있다. 둘째, 학습자인 아동문학 독자의 연령 및 심리발달적 특성에 따라 아동문학의 교육 내용을 마련하는 방법이 있을 수 있다. 셋째, 아동문학 텍스트 및 장르 특징과 더불어 그 독자의 아동문학체험 특성 등 여러 가지 관점을 모두 고려하여 그 내용을 위계화 하는 방법을 생각해볼 수도 있다.

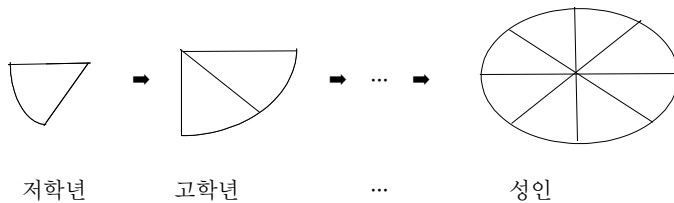
그런데 아동문학 교육의 목표가 일반적인 문학교육의 목표인 아동문학을 통한 삶의 총체적 체험과 문학적 상상력의 신장이라고 보면, 그 교육 내용의 위계화도 그에 알맞은 방식으로 이루어져야만 한다. 특히 아동문학의 텍스트 및 장르별 지식 및 기능 요소의 위계화 방식은 아동문학 교육에서 학습자에게 아동문학 관련 본질적 지식이나 기능을 요소별로 차례로 습득시키는 것의 힘이 학습자의 아동문학 체험의 총체성을 담보하는

이재철(1984)에서는 아동문학을 ‘작가가 어린이나 동심을 가진 어린이다운 성인에게 읽히기 위해 쓴 모든 저작으로 문학의 본질에 바탕을 두면서 어린이를 위해, 어린이가 함께 갖는(공유), 어린이가 골라 읽은 또는 일어갈(선택, 계승) 특수 문학으로서 동요, 동시, 동화, 아동소설, 아동극 등의 장르’로 정의하였다. 또 석용원(1986)은 ‘작가가 어린이나 동심의 고향으로 돌아가고자 하는 어른에게 읽힐 것을 목적으로 창조한 시, 동화, 소설, 희곡의 총칭’으로 정의하였으며, 박민수(1998)는 ‘성인 작가가 어린이 또는 동심을 그리는 성인 독자를 대상으로 전제하여 미적 가치 판단과 예술성을 기초로 창작해 낸 모든 문학작품’으로 정의하였다.

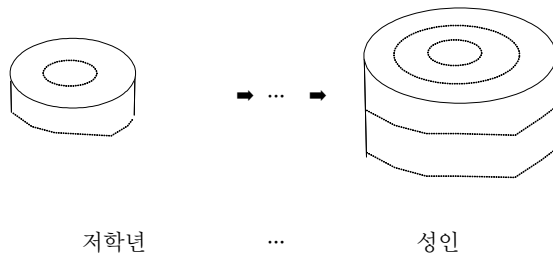
본다. 그렇지만 그러한 지식 및 기능 요소별 문학 능력의 합이 아동문학 체험 능력으로서 문학 능력의 입체성에 도달할 수 있는지에 대한 논의가 더 필요하다. 특히 아동문학 교육이 문학의 구성 요소로서 지식 및 기능의 나열식 위계화를 통해서 제대로 구현되었는지에 대해서는 다분히 회의적이다. 문학의 구성 요소별 나열식 위계화에 따른 교과서의 단원 및 차시 목표가 한 편의 텍스트와 독자 간의 온전한 수용이나 생산으로서 총체적 체험이나 삶으로서 문학 소통 행위에 초점을 둔 것이기 보다는 문학 장르의 대표적 구성 요소에 대한 이해와 적용에 초점을 두게 되어 학습자가 자발적으로 문학을 체험하고 즐기는데 오히려 방해가 된다는 주장은 오래도록 제기되었던 바이다. 이러한 문제점을 극복하기 위해 2007년 개정 교육과정의 문학 교육 내용 체계상에서는 문학 수용과 생산의 실재를 강조하며 맥락 속에서의 문학 수용과 생산을 제안하였다. 그러나 실제 문학 교육 내용으로서 성취기준이 그러한 의도를 충분히 구현할 수 있도록 설계되었는지는 여전히 의문이 많다.

문학교육의 내용으로서 문학능력은 문학 지식이나 기능의 단순 종합이 아니라 삶의 실제적 맥락 속에서 유의미한 문학체험을 할 수 있으며 그것을 바탕으로 문학 현상에 실질적으로 참여할 수 있는 능력이다. 그렇다면 학습자의 문학 능력을 기르기 위한 아동문학 교육 내용의 위계화 방식 또한 그에 걸맞은 실질적이고 총체적인 삶의 능력으로서 문학능력의 신장이 가능한 형태이어야 할 것이다.

이러한 문학 능력에 대한 논의 및 기존 문학 교육의 문제점을 극복하는 문학 교육 내용 위계화의 관점을 문학의 요소별 교육 내용 위계화와 대비하여 그림으로 나타내면 다음과 같다.



<그림1> 문학의 요소·기능별 교육 내용 위계화의 모형



<그림2> 문학 체험의 특성에 따른 교육 내용 위계화 모형

<그림1>과 <그림2>를 대조할 때, 가장 큰 차이는 문학의 요소별 교육 내용 위계화가 문학 능력을 평면적 관점에서 보고 그 요소를 평면적으로 나열하는 것인데 비해 문학체험의 질적 특성에 따른 교육 내용 위계화

로젠블랫의 다음 말은 이러한 점을 잘 보여준다. "On the hand, emphasis on abstract verbalization, on intellectual concepts cut off from their roots in concrete sensuous experience, is destructive of responsiveness to literature. On the other hand, image, form, structure, the whole sensuous appeal of literature can be fully apprehended only within the framework of complex sense of life." Losenblatt(1995), LITERATURE AS EXPLORATION, the Modern Language Association of America New York, p. 50.

문학 능력의 입체성을 강조한다는 점이다. 특히 문학 체험의 질적 특성에 따른 교육 내용 위계화 관점은 낮은 수준의 문학 수용이나 생산도 최소한의 온전한 전체성·입체성을 갖춘 문학체험의 형태를 띤다. 즉, 어떤 독자의 문학 체험이 설혹 상대적으로 부족하더라도 ‘지금 여기에서’ 개개인에게는 그대로 온전성을 띠는 문학 체험이고 삶의 실현으로 본다. 다만, 그 질적 차이로서 입체의 크기가 작고 깊이가 얇은 부분이나 그 까닭을 스스로 성찰해 낼 수 있는 기회를 마련해주는 것이 문학 교육의 역할이다. 그리하여 점차 높은 수준의 문학 수용이나 생산은 그 온전한 전체성의 크기를 확대하고 그 깊이를 깊게 하는 위계화로 문학체험의 입체적 크기를 확대해나가는 형태로 이루어짐을 나타내고 있다.

〈그림 1〉에서 보면, 낮은 수준의 교육 내용을 성취하였을 경우에는 문학체험으로서 온전한 전체성을 향유하지 못한다. 그에 따라 저학년 학습자들은 문학적 의미나 즐거움이 갖는 최소한의 입체적 특성조차도 향유하지 못한 상태에 있게 된다. 그런데 〈그림 2〉의 관점으로 보면, 낮은 수준의 문학 교육 내용을 성취하였더라도 학습자는 수준에 맞는 한편의 텍스트를 중심으로 온전한 문학체험으로서 최소한의 입체성을 갖춘 상태로 문학을 주체의 삶으로 살아내어 즐길 수 있게 된다.

그렇다면 문학체험에서 최소한도의 입체성은 구체적으로 무엇일까? 또 학년이나 학교급에 따라 어떻게 그 입체성의 크기를 달리할 수 있을까? 이러한 의문은 실제 문학체험의 구체적 양상을 살펴 가늠해나가지 않을 수 없다. 그리하여 낮은 수준의 독자와 높은 수준의 독자가 겪는 문학체험의 양상에서 그 질적 특징을 파악해 내는 일이 필요하다. 또한 그 특징에 따라 교육 내용이나 성취기준의 적정 수준을 설정하고 그 입체적 특성에 알맞게 교육 내용을 기술하는 방식을 고민하여야 한다.

독자군별 아동문학 체험과 위계화

여기서는 앞에서 논의한 바 낮은 수준의 문학체험과 높은 수준의 문학체험의 구체적 모습을 살피기 위하여 몇 가지 독자군을 설정하여 그들의 문학체험 특성을 고찰하고자 한다.

. 조사의 설계

1) 연구 대상 독자군

문학체험의 질이나 특성은 원칙적으로 개별적이다. 그렇지만, 비슷한 연령대나 비슷한 삶의 특성을 가진 사람들 간의 공통점 또한 적지 않다. 본 연구에서 탐색하고자 하는 아동문학 체험 특성은 개개인의 문학체험 특성이나 질을 심도 있게 살펴보고자 함은 아니다. 아동문학 독자의 체험 경향을 개략적으로 살펴 교육 내용 위계화에 시사하는 바를 찾고자 함이다. 어느 정도 문자 언어로 반응을 표현할 수 있는 수준이면서 대체로 문학체험의 질이 낮은 수준일 것으로 판단되는 초등학교 저학년 독자(독자군1), 그리고 아동문학 향유에서 실제 아동 독자로서 비교적 질이 높을 것으로 판단되는 고학년 독자(독자군2), 그리고 성인독자로 구분하여 연구 대상 독자군을 설정하였다. 성인독자는 교사독자와 그렇지 않은 독자를 구분하기 위하여 대학생(독자군3)과 초등교사(독자군4)를 대상으로 선정하였다.

독자군 1: 초등학교 저학년 독자(대구D초등학교 3학년 26명)

독자군 2: 초등학교 고학년 독자(대구Y초등학교 6학년 24명)

독자군 3: 성인독자(교육대학교 3학년 27명)

독자군 4: 성인독자(교육대학교대학원생(초등교사) 11명)

텍스트 선정

아동문학의 대표적 장르인 동시와 동화에 대한 독자군별 체험 특성을 알아보기로 한다. 그런데 동화 작품은 길이가 길어 조사의 편이성이 낮으므로, 이를 위하여 서사적 특성을 갖추고 있으면서도 짧은 그림동화로 대신하기로 하였다 .

- 동시: 2편(자전거 찾기¹⁰⁾, 비오는 날¹¹⁾)

동시 선정의 기준:

우선 어린이와 어른이 향유하기에 알맞은 의미의 다층성을 지닌 작품으로 선정하였다. 또 작품의 길이가 비교적 긴 작품과 짧은 작품을 고루 선정하여 작품의 길이에 따른 차이를 볼 수 있도록 하였다. 그리고 작품의 내용 면에서 어린이나 어른 어느 한 쪽에만 친숙한 소재나 주제를 다루지 않도록 비교적 모든 연령층에 친숙한 것으로 판단되는 작품을 선정하였다.

- 그림동화 1편: 누가 내 머리에 똥 썼어? (베르너 글, 볼프 에를브루흐 그림)

동화 선정의 기준:

어린이와 어른이 모두 즐거움을 느낄 수 있을만한 텍스트를 선정하였다. 비교적 서사적 사건의 전개 과정이 단순하면서도 뚜렷한 텍스트를 선정하였다. 연구의 방법 및 여건 면에서 비교적 길이가 짧은 그림동화로 하였다.

3) 조사의 진행 방법 및 절차

가) 같은 텍스트를 독자군1 독자군4를 대상으로 읽게 한다. 이때 텍스트에 대한 안내나 지도를 하지 않고 단순히 읽게 한다. 텍스트를 읽으면서 떠오르는 생각이나 느낌을 문장으로 기술하게 하는 쓰기 프로토콜 방법을 활용한다. 독후감이 아니라라는 점을 강조하였다. 독후감의 형식이나 내용에 대한 선입견에 의해 자유로운 문학 체험을 할 수 없는 경우가 많기 때문이다.

•3학년 독자군은 2011년 3월 4일에 제시한 동시를 담임교사와 함께 3회 소리 내어 읽은 후에 동시를 읽으면서 떠오른 생각이나 느낌을 문장으로 기술하게 하였다.(40분 소요) 2011년 3월 5일에는 그림책을 교사가 한 번 읽어주고, 개별적으로(2인 1조) 그림책을 넘겨볼 수 있게 나누어주고 난 후에 떠오른 생각이나 느낌을 문장으로 기술하게 하였다.(40분 소요)

•6학년 독자군은 3월 11일 동시를 교사와 아동이 함께 3번씩 낭독한 후에 생각하거나 느낀 점을 문장으로 쓰도록 하였다. (40분 소요) 그 활동에 이어서 다음 시간에 교사가 그림책을 읽어주고 2인 1조로 그림책을 넘겨가며 읽을 수 있게 나누어 주었고, 그림책을 보며 생각이나 느낌을 문장으로 기술하게 하였다.(40분 소요)

물론 그림동화와 동화의 장르적 특성의 차이가 있기 때문에 본격적인 동화 혹은 소년 소설에 대한 반응은 따로 살펴보아야 할 것이다. 본고에서는 다만 교육 내용 위계화 논의를 위한 반응 특성의 개략적 파악을 위하여 서정과 서사 두 장르를 대표할 아동문학 텍스트를 선정하였다. 서사로서 동화를 대표하기 위하여 짧아서 조사의 편이성을 갖추었으면서 서사성이 뚜렷한 그림동화를 활용하였다.

10) 자전거 잃어버린 지/일주일이 지나도/나는 잃어버린 자리를/날마다 찾아간다.//자전거 처음 살 때보다/더 설레며 갔다가/잃어버렸을 때 보다/더 기운 없이 돌아온다.//내게 길들어/내 몸처럼 편안했는데,/녹슬어도 찌그러져도/힘차게 달렸는데.//함께 달리던 길을/혼자 걸어서 돌아오며/흙쳐 간 사람한테 욕한다.//그러다 얼른 마음을 고쳐먹는다.//내일이라도 다시 제자리에/가져다 놓으려던 그 사람이/영영 갖다 놓지 않을 것 같아/속으로도 욕하지 않기로 했다. <자전거 찾기/남호섭>

11) 낡은 구두는 /젖은 발이 안쓰럽습니다.//젖은 발은/새는 구두가 안쓰럽습니다. <비오는 날/유희운>

- 독자군은 2011년 3월 8일에 제시한 동시를 다 함께 3번 낭독하고 떠오른 생각이나 느낌을 자유롭게 문장으로 기술하도록 하였다. 그 후에 이어서 그림책을 한 번 읽어주고 2인 1조로 자유롭게 읽을 수 있게 한 후, 읽고 떠오른 생각이나 느낌을 자유롭게 문장으로 기술하도록 하였다. (30분 소요)

- 나) 프로토콜 분석을 통하여 아동문학 텍스트가 여러 독자군에게 어떻게 읽힐 수 있는지 분석한다.
- 다) 독자군에 따른 읽기 방식 및 의미 구성 내용의 공통점과 차이점을 바탕으로 위계화 논리를 제안한다.

나. 아동문학 체험 특성의 분석 방법

여러 독자군의 독자가 아동문학 읽고 기술한 반응 내용을 여러 번 읽는다. 특히 보다 고급 수준의 독자라고 상정한 독자군의 반응을 꼼꼼히 들어가며 기술 내용의 특성을 파악해가면서 분석틀을 구성하고, 그 분석틀을 바탕으로 다른 독자군의 반응을 읽으며 분석틀을 조정해 나가면서 완성한다.

1) 동화에 대한 독자군의 문학체험 분석틀

동화 ‘누가 내머리에 똥쌌어’에 대한 문학체험 특성 파악을 위한 분석틀은 가장 고급의 독자라고 판단되는 독자군4(대학원생, 초등교사)의 반응을 여러 번 들어가며 분석틀을 점차 정교화 하여 정하였다. 그것을 바탕으로 다른 독자군의 반응을 들어가며 분석틀을 완성하고 전체 독자군의 반응을 세밀하게 분석하였다. 이러한 절차를 따라 마련된 동화에 대한 반응 특성 분석틀은 다음과 같다.

〈표 1〉 동화체험 분석틀

제목	누가 내 머리에 똥쌌어			학교급	학년	이름
A차원: 텍스트 중심			B차원: 텍스트-독자		C차원: 통찰	
내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회문화적 반영 (텍스트-독자)독자

〈표 1〉에서 동화에 대한 독자의 문학체험 특성은 크게 세 가지 차원으로 구분할 수 있었다. 우선 A‘텍스트’ 차원은 동화 텍스트의 문면에 초점화된 문학체험으로서 동화의 서사적 ‘내용 파악’ 및 ‘플롯 파악’, 그리고 텍스트에 대한 간단한 ‘평가’로 독자가 텍스트의 문맥적 의미를 중심으로 체험하는 내용을 크게 분류할 수 있었다. 그리고 B‘텍스트-독자’ 차원은 텍스트에서 비롯된 독자 주체의 ‘공감 및 투사’, 그리고 ‘내면화’를 드러내는 진술로 구분하였다. 또 C ‘통찰’ 차원은 B‘텍스트-독자’ 차원을 둘러싼 그 바깥의 시선이나 관점과 관련지어 기술된 경우이다. 즉 텍스트-독자의 상호작용 차원이 작가의 관점이나 맥락과 관련지어 기술되거나, B텍스트-독자 차원이 다른 독자의 시선이나 관점으로 기술되는 경우, 그리고 텍스트-독자의 상호작용 의미가 그 바깥의 사회문화적 삶의 맥락과 관련되어 기술되는 경우로 구분하였다.

2) 동시체험 분석틀

동시에 대한 반응 분석을 위한 분석틀도 동화와 같은 방식으로 마련한다. 즉 가장 높은 수준의 독자로 판

독자군 4(대학원생-초등교사)의 반응을 중심으로 체험 특성을 분석하면서 분석틀을 마련한다. 그런 다음에 초등학생 및 대학생의 반응을 그 분석틀로 분석하면서 정교화 하여 확정된 후 분석 작업을 수행한다. 독자군별 동시체험 특성을 분석하기 위한 분석틀은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 동시체험 분석틀

제목	자전거 찾기	학교	학년			이름							
A차원: 텍스트			B차원: 텍스트-독자					C차원: 통찰					
재 진 술	분석		평가		구체화		주제화		자기화		메타소통적 진술		
	요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자인 상중심	설명 적	경험 적	창조 적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망동 경	자기 대입	작가 (텍스트-독자)

<표 2>에서 보는 바와 같이 독자의 동시체험도 크게 A텍스트 차원, B텍스트-독자 차원, C통찰 차원으로 구분할 수 있었다. A텍스트 차원은 재진술, 분석, 평가로, B텍스트-독자 차원에서는 구체화, 주제화, 자기화의 세 가지로, C통찰 차원은 '작가-(텍스트-독자)'와 '(텍스트-독자)-독자'로 구분할 수 있었다.

. 독자군별 아동문학 체험의 특성

여기서는 독자군별 아동문학 체험 특성의 개략적 경향을 양적으로 파악하는데 주력하였다. 실제로 독자군별 아동문학 체험의 질적 특성은 구체적인 기술 내용 간의 비교를 바탕으로 세밀하게 분석하여야 파악할 수 있다. 또한 그것을 바탕으로 할 때 아동문학 위계화 논의에 보다 더 많은 시사점을 추출할 수 있을 것이다. 그렇지만 여기서는 연구의 기간 및 분량의 문제를 고려하여 아동문학 체험의 질적 특성에 대한 분석은 후고에서 다루기로 하고 여기서는 전체적인 경향성을 파악하여 그로부터 아동문학 교육 내용 위계화에 반영할 시사점을 추출하는데 초점을 두기로 한다.

1) 동화체험 특성

동화체험의 입체적 특성을 평면적으로 측정하거나 분석하기는 매우 어려운 일이다. 여기서는 그 대체적인 경향을 살펴보기 위하여 '누가 내머리에 똥 썼어' 그림동화의 반응을 분석하여 그 특성을 탐색한다. 각 독자군의 동화체험을 분석틀의 세부 항목별 분포 및 항목별 반응의 질을 분석함으로써 그 특성을 파악하기로 한다.

가) 독자군 4(교사)의 동화체험 특성

독자군(4)에 속하는 대학원생 11명 중 10명은 현직 초등교사이고, 1명은 교육대학을 졸업하고 임용고사를 준비하고 있는 임용고시 준비생이다. 이 독자군4의 독자들이 동화 '누가 내 머리에 똥썼어'를 읽으며 기술한 프로토콜 반응을 분석한 동화체험의 전체적 특성을 양적으로 표현하면 다음의 <표 3>과 같다.

동시체험 분석틀은 발표자의 기존 논의에서 다루어진 것을 중심으로 다소 변형하여 활용하였다. 각 항목에 대한 자세한 이해는 즐고(2006), 학습독자의 시적체험 특성에 따른 시 읽기 교육 내용 설계 연구, 한국교원대학교 박사학위논문 참조 바람.

표 3) 독자군4의 동화체험 특성

독자	누가 내 머리에 똥 썼어					대학원생		
	A 텍스트			B 텍스트-독자		C 통찰		
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회문화적 반영	(텍스트-독자)독자
1	○	○	○					○
2	○	○	○	○	○			
3	○	○	○					○
4	○	○	○	○				○
5	○	○	○	○	○			○
6	○	○	○	○	○	○	○	
7	○	○	○	○	○	○	○	○
8	○	○	○	○	○	○	○	○
9	○	○	○			○		○
10	○	○	○	○				○
11	○	○	○	○				○
계	11	11	11	8	5	4	3	9
	11(100%)			8(72%)		10(90%)		

(○: 관련 기술 내용이 있음)

<표 3>에서 알 수 있는 가장 눈에 띄는 점은 독자군(4)의 전 독자들이 A 텍스트 차원의 '내용 파악'과 '플롯 파악', 그리고 텍스트 '평가'를 하고 있다는 점이다. 그리고 전체 11명 가운데 10명이 C '통찰' 차원의 반응을 보이고 있으며, B '텍스트-독자' 차원의 반응을 보인 경우도 8명이라는 점이다. 이들 독자군(4)의 반응은 각 독자 개개인이 거의 대부분 세 가지 차원의 반응을 골고루 보이고 있다는 점이 특징이라고 할 수 있다. 분석틀의 항목에 대한 이해를 위해서 세 가지 차원별로 각 반응의 사례를 살펴본다.

우선 A '텍스트' 차원의 반응인 '내용 파악'과 '플롯 파악', '평가'의 구체적인 내용은 다음에 제시하는 사례와 같다.

㉞ 눈에는 눈, 이에는 이! 귀여운 두더지의 귀여운 복수가 너무 재밌다. (노**)

㉟ 두더지가 마지막에 작고 까만 콧감 같은 씨를 개 머리 위에 싸고는 기분 좋아하는 모습이 꼭 아이들 같은 마음과 행동을 잘 그려놓은 것 같다. (이**)

㊱ ① 동물들의 똥 모양을 아주 정확하고 상세하게 묘사해 놓았다. ② 동물들의 종류에 따라 발굽의 모양을 정확하게 그려놓았다. ③ 동물들 고유의 생활 특성(당근을 먹는 토끼, 되새김질하는 소, 풀을 뜯는 말 등)을 잘 보여준다. (김**)

㊲ 다양한 동물들의 생활 습성을 알 수 있다. 다양한 동물들의 똥에 관한 정보를 얻을 수 있다. 마지막에 두더지가 한 행동을 통해 웃음을 선사한다. (김*정)

㊳ 책을 잘 보면 한스는 두더지의 머리에 실례를 한 것이 아니라 한스의 중요한 순간에 두더지가 운 없이 나타난 것 뿐이다. 하지만 두더지는 복수심에 불타서 상대는 알지도 못할 소심한 복수를 한다. (구**)

㊴ ㉞에서 보는 바와 같이 '텍스트' 차원의 세 범주의 반응들은 명확하게 구분되어 기술되는 것이 아니라 대체로 한두 가지가 한꺼번에 기술되는 경우가 많았다. 특히 '내용 파악'과 '플롯 파악'이 한꺼번에 진술되는 경향이 많았다. 그래도 ㉟에서 보는 바와 같이 '내용 파악'과 '평가'가 한꺼번에 이루어지는 경우도 있었다. 독자군4 전원이 A 텍스트 차원의 반응을 진술하고 있는데, 그 예시에서 볼 수 있듯이 A '텍스트' 차원이라고 하더라도 독자가 텍스트에 대해 반응하고 있는 것으로서 텍스트 중심의 독자 반응이라는 점을 분명히 한다.

㉔ '텍스트-독자' 차원에서 '공감 및 투사'하거나 '내면화'하는 진술의 사례이다.

㉕ 두더지에게 한스의 똥은 지우기 힘든 상처, 충격일지도 모르는데, 고작 할 수 있는 복수가 곳감씨 만한 똥이고, 심지어 한스는 모른다. 내가 많이 상처받았고 아팠던 것들이 어찌면 그 사람들에게겐 사소한 일이었을 거란 생각이 든다. 우리반 애들도 그럴까? 난 나름대로 상처주지 않으려고 노력하는데.(최**)

㉖ 대부분의 사람들이 그렇듯 복수를 해야만 속이 시원한 모양이지만 그것보단 머리위의 그것을 빨리 치우고 씻는 게 우선이 아닐까 하는 생각이 든다.(구**)

㉗ 가끔 나도 상대방은 나의 소심한 복수(?)를 눈치 채지는 못하지만 그 행동을 하고 좋아했던 적이 있어서 더 공감이 된다. 두더지는 성격이 급하고 단순하다. 모든 동물을 찾아다니며 물어보는 것을 보니 조금만 차분하게 생각했으면 몸이 고생하지 않았을 것 같다...생략...별로 대수롭지 않은 일도 사람에 따라서 다르게 반응할 수 있다라는 생각이 든다. (이**)

㉘ ㉕ 예시에서 볼 수 있는 바, ㉔ '텍스트-독자' 차원의 반응은 독자가 텍스트를 읽으며 자신의 공감 및 투사 내용이나 내면화 과정을 드러내는 진술을 의미한다. 그림동화의 내용을 바탕으로 자신의 삶의 투사하거나 공감하는 진술들을 살펴볼 수 있었다. 독자군4의 72%가 ㉔ '텍스트-독자' 차원의 반응을 진술하고 있었다.

다음으로 독자군4의 ㉔ '통찰' 차원의 진술 사례를 살펴보면 다음과 같다.

㉙ 흠... 어린이가 읽는 책이어서 그럴 수도 있겠다. 난 처음 이 책을 읽을 때 동물들의 똥 형태를 알려주려는 책인가 했다.(강**)

㉚ 다양한 동물들이 등장해 재미있는 의성어로 웃음을 주고 또 어린이들이 경험을 잘 할 수 없는 정보를 전달하면서 흥미를 계속 끌면서 이야기를 진행한다.(노**)

㉛ 아이들에게 흥미로운 소재인 '똥'을 선택하여 이 책에 흥미를 느낄 수 있겠구나 하는 생각이 들었다(이**)

㉜ 어제 일어난 옆집 아들을 복수심에(별 것 아니고 실제로는 큰 관련도 없는) 공기총으로 살해한 사건과 운전할 때 별것 아닌 일에도 크랙션을 울리고 시비를 하고 다시 앞으로 끼어들어 복수를 하는 사람들이 생각난다. 이 이야기의 주인공은 두더지이고 많은 동물들이 등장하지만 그 중 이름이 부여된 것은 개 '한스' 뿐이다. 작가가 의도한 건지는 알 수 없지만 작가도 무의식 중에 가장 친근한 동물인 개에게만 이름을 붙였다고 생각한다.(구**)

㉝ 색연필로 쓱쓱 그린 듯한 그림과 채색이 좋다. 네가 내머리에 똥쌌지? 하는 문장이 반복되어 아이들이 말에 재미를 느끼는 기회가 되겠다.(구**)

㉞ 이 책을 읽고 있는 아이들이나 플래쉬 동화로 보고 있는 아이들의 표정이 너무나 재미있어 폭 빠진 모습들을 쉽게 볼 수 있다. 또 아이들은 두더지의 머리에 똥을 싼 한스에게 두더지가 복수하는 장면을 너무 좋아했다. 소심한 복수지만 자신이 할 수 있는 최대한의 복수라고 생각하는 아이들이 많았으며 일부는 통쾌하다고 생각했다. 그림책의 구성이 큰 글자의 문장과 상황을 설명하는 작은 글자의 문장으로 이루어져 어린 학생들의 읽기 지도에도 효과적인 것 같다는 생각이 들었다. 작은 글자의 문장은 읽지 않아도 내용 이해가 충분히 되면서 학생들이 좋아할 만한 요소들을 두루 갖춘 책이라는 생각이 든다.(임**)

㉟ 여러 동물의 똥을 보여 줌으로서 아이들에게 동물의 배설물을 알게 해 주었다.(김**)

특히 이 ㉔ '통찰' 차원의 반응은 독자군4의 독자가 자신 스스로 혹은 자신이 아닌 다른 독자로서 어린이가 텍스트와 상호작용하는 과정이나 내용을 그 바깥에서 내려다보는 진술을 하는 경우가 많았다. 특히 독자군4

교사이기 때문인지 대부분 어린이 독자가 텍스트와 상호작용할 때에 드러낼 듯한 반응을 한 차원 위에서 들여다보는 듯이 진술하고 있었다. 또 ㉞에서처럼 작가의 의도를 미루어 짐작하거나 평가하거나 텍스트 바깥의 사회문화적 사건이나 삶과 관련지어 반응하는 진술을 보이는 경우가 있었다.

나) 독자군 3(대학생)의 동화체험 특성

성인독자 중에서 교사가 아닌 일반 성인 독자로 대학교 3학년의 동화체험 경향을 대략적으로 정리하면 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 독자군3의 동화체험 특성

독자	제목		누가 내 머리에 똥 썼어		학교급		대학생		학년	
	㉞ 텍스트			㉞ 텍스트-독자			㉞ 통찰			
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회문화적 반영	(텍스트-독자)독자		
1	○	○	○		○		○	○		
2	○	○	○	○						
3	○			○			○		○	
4	○	○	○	○						
5	○	○						○	○	
6	○	○	○						○	
7	○		○						○	
8	○	○	○			○		○		
9	○	○	○	○	○				○	
10	○	○	○	○				○	○	
11	○	○	○	○					○	
12	○	○	○	○		○			○	
13	○	○	○	○						
14	○		○						○	
15	○	○	○						○	
16	○	○		○					○	
17		○	○	○						
18	○	○	○						○	
19	○	○	○		○				○	
20	○	○		○	○				○	
21	○		○			○			○	
22	○	○	○	○		○	○	○	○	
23	○		○	○					○	
24	○	○	○	○					○	
25	○	○	○	○						
26	○	○	○	○	○					
27	○	○	○							
계	26	22	23	16	5	6	5	18		
	27(100%)			18(66%)		20(74%)				

(○: 관련 기술 내용이 있음)

<표 4>에서 보는 바와 같이 독자군(3)의 동화체험 특성 또한 독자군4의 그것과 크게 차이가 나지는 않는다. 이는 두 독자군이 모두 성인 독자라는 점에서 크게 다르지 않기 때문으로 판단된다. 다만 ㉞ '통찰' 차원의 반응 진술이 독자군(4)에 비해 다소 감소한 것을 확인할 수 있다. 예비교사인 독자군3은 교사 독자에 비해서는 어린이 독자의 독서 상황에 대해 고려하지 않고, 스스로 그림동화의 내포독자가 되어 그림동화를 즐기는 경향이 더 높기 때문으로 판단된다.

) 독자군 2(초등 고학년)의 동화체험 경향

〈표 5〉 독자군2의 동화체험 경향

독자	제목		누가 내 머리에 똥 썼어		학교급	초등	학년	6	이름
	A'텍스트			B'텍스트-독자		C'통찰			
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회문화적 반영	(텍스트-독자)독자	
1	○	○		○					
2	○	○		○					
3	○	○	○	○		○			○
4	○		○	○		○			○
5	○	○		○	○				
6	○	○		○					
7	○	○	○	○					
8	○	○		○	○				
9	○	○	○	○					
10	○	○	○	○					
11	○		○	○	○				
12	○	○		○					
13	○			○		○			
14	○	○		○					
15	○	○		○					
16	○	○	○	○					
17	○	○		○					
18	○	○	○	○					
19	○	○	○						
20	○	○	○						○
21	○	○	○	○	○				○
22	○	○	○	○	○				○
23	○	○		○					
24	○	○	○	○					○
계	24	21	13	22	5	3		0	6
	24(100%)			22(91%)		7(29%)			

(○: 관련 기술 내용이 있음)

〈표 5〉에서 확인할 수 있는 초등 고학년 독자의 동화체험 특성이 성인 독자에 비해 현저하게 차이를 보이는 점은 '통찰' 차원의 반응이 급격하게 줄어들었다는 점이다. A'텍스트', B'텍스트-독자' 차원의 반응이 약간의 차이를 보이지만 거의 유사하며, 특히 B'텍스트-독자' 차원의 반응 비율이 오히려 증가한데 비해 C'통찰' 차원의 반응은 현저하게 줄어들었다. B'텍스트-독자' 차원의 반응 진술이 늘어난 것은 아동문학의 독자로서 초등 고학년의 반응이 특별히 이 차원에 맞추어져 있음을 드러내는 것으로 판단된다. 이는 독자군2가 그림동화의 내포독자가 되기에 성인보다 더 쉽거나 알맞기 때문으로 보인다. C'통찰' 차원의 반응이 급격하게 줄어든 것은 이들 독자군2가 학습이 없는 상태로 이러한 차원의 사고를 하기에는 그 내용의 수준이나 범위가 지나치게 크거나 어려운 것이기 때문으로 보인다. 즉 초등 고학년 수준의 독자들은 그림동화에 대해서는 C'통찰' 차원의 초인지적, 통찰적 문학체험은 학습이나 안내가 없이는 쉽지 않을 뿐만 아니라, 난이도가 높은 학습 내용임을 확인할 수 있는 부분이다.

라) 독자군 1(초등 저학년)의 동화체험 경향

독자군1은 초등학교 3학년이지만 실질적으로 3월초에는 아직 2학년 수준과 크게 다르지 않다. 이들의 동화

대체적인 경향은 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 독자군(1)의 동화체험 경향

독자	제목		누가 내 머리에 똥 썼어		학교급	초등 3학년		
	Ⅲ차원: 텍스트			Ⅳ차원: 텍스트-독자		Ⅴ차원: 통찰		
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회문화적 반영	(텍스트-독자)독자
1	○	○		○	○			
2	○			○				
3	○							
4	○			○				
5	○							
6	○			○				
7	○	○		○				
8	○			○				
9	○	○		○				
10	○			○				
11	○	○			○			
12	○	○		○				
13	○	○		○				
14	○	○						
15	○			○				
16	○	○			○			
17	○	○		○				
18	○	○		○				
19	○			○				
20	○		○					
21	○							
22	○	○		○				
23	○			○				
24	○	○		○				
25	○	○		○				
26	○	○		○				
계	26	14	1	19	3	0	0	0
	26(100%)			21(80%)		0(0%)		

(○: 관련 기술 내용이 있음)

<표 6>에서 초등 3학년의 동화체험 특성을 확인할 수 있다. 초등 저학년 독자의 반응은 초등 고학년 독자에 비하여 Ⅲ'텍스트' 수준의 반응 진술에 더 집중되어 있다. 특히 '내용 파악'에 집중되어 있으며 '플롯 파악'이나 '평가'의 비중도 다른 독자군에 비해 높지 않다. 이 점은 초등 저학년 독자의 경우 학습이 이루어지지 않은 상태에서는 Ⅲ'텍스트' 차원의 반응도 제대로 드러낼 수 없음을 확인케 해주는 것이다. 또 Ⅳ'텍스트-독자' 차원의 반응도 고학년에 비해 양적으로 떨어질 뿐만 아니라 진술 내용에서 그 질적 차이도 찾아볼 수 있다. Ⅴ'통찰' 차원의 통찰적 문학 체험은 전혀 이루어지지 않았음도 확인할 수 있다.

이상에서 독자군별 동화체험의 경향을 살펴보았다. 독자군 간의 동화체험 경향을 양적으로 대비하면 다음 <표 7>과 같다.

표 7) 독자군 간의 동화체험 경향 대비

독자	누가 내 머리에 똥 썼어							
	텍스트			텍스트-독자		통찰		
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회문화적 반영	(텍스트-독자)독자
4 (11명)	11	11	11	8	5	4	3	9
	11(100%)			8(72%)		10(90%)		
3 (27명)	26	22	23	16	5	6	5	18
	27(100%)			18(66%)		20(74%)		
2 (24명)	24	21	13	22	5	3	0	6
	24(100%)			22(91%)		7(29%)		
1 (26명)	26	14	1	19	3	0	0	0
	26(100%)			21(80%)		0(0%)		

〈표 7〉에서 알 수 있는 것은 독자군 전반의 동화체험은 대체로 [A] '텍스트' 차원의 '내용 파악'과 '플롯 파악', '평가'를 중심으로 이루어지고 있다는 점이다. 전체 독자가 모두 [A] '텍스트' 차원의 반응을 드러내고 있다. 그리고 대부분의 독자는 [B] '텍스트-독자' 차원의 '공감 및 투사' 반응을 보이고 있으며, '내면화' 반응은 그에 비해서는 다소 부족한 편이다. 특히 학습이 없는 상태에서 그림동화의 내포독자로서 역할을 하기가 가장 쉬운 초등 고학년 독자가 [B] 차원의 체험 진술을 가장 많이(91%) 드러내고 있다는 것을 확인할 수 있다. 성인독자는 [B] 차원의 동화체험과 [C] 차원의 동화체험 진술을 골고루 드러내고 있다는 점을 알 수 있다. 그리고 [B] 차원 가운데 '내면화'는 성인 독자에게서 더 잘 드러나고 있으며, 수준이 낮은 독자일수록 '내면화'를 드러내는 반응을 잘 보이지 않는다. 그리고 [C] '통찰' 차원의 반응은 독자군 간의 차이를 가장 극명하게 드러낸다. 성인 독자, 즉 수준이 높은 독자일수록 [C] '통찰' 차원에서 문학체험에 대한 통찰적 사고 반응의 비율이 높고, 수준이 낮은 독자군1에서는 한 명도 이러한 반응을 보이지 않았다.

2) 동시체험 특성

본 연구의 설계에서 선정한 동시 텍스트는 '자전거 찾기'와 '비오는 날' 두 편이다. 그런데 여기서는 발표문의 분량이나 분석 시간의 한계 때문에 우선 '자전거 찾기' 한 편에 대한 독자군별 동시 체험 특성을 중심으로 논의를 진행한다. 이후 논문을 정리하고 후속 연구를 진행하는 과정에서 동시 두 편에 대한 시적 체험 특성 분석을 완료하여 논의를 진행하도록 한다.

가) 동시체험의 항목별 분포

동시체험은 동화체험과 문학체험으로서 공통점을 가진다. 그렇지만 동시체험의 분석들은 동화체험의 그것과 다소간 달리 설정되었다. 동화의 장르적 특성과 동시의 장르적 특성이 다르기 때문에 그에 따른 독자의 반응 진술 유형이 현저한 차이를 보이고 있었기 때문이다. 이러한 점은 동시체험의 경향을 양적으로 정리한 다음 〈표 8〉에서도 확인할 수 있다.

<표 8> 독자군 간의 동시 체험 경향 대비

독자	제목		자전거 찾기													
	[A]차원: 텍스트					[B]차원: 텍스트-독자						[C]차원: 작가(텍스트-독자)독자				
	재 진 술	분석		평가		구체화		주제화		자기화		메타소통적 진술				
		요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자인 상중심	설명 적	경험 적	창조 적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가(텍스트-독자)	(텍스트-독자)독자	
4 (11명)	0	0	1		11		11		10				0	2		
	1(9%)			11(100%)						2(18%)						
3 (27명)	0	2	5		27		13		24				4	1		
	7(25%)			27(100%)						5(17%)						
2 (24명)	1	0	4		20		10		22				2	0		
	5(20%)			24(100%)						2(8%)						
1 (26명)	1	1	0		13		8		17				3	2		
	2(7%)			26(100%)						3(11%)						

표 8)에서 확인할 수 있는 바, 독자의 동화체험이 [A]‘텍스트’ 차원의 반응 진술을 기반으로 이루어졌다. 그런데 그와 달리, 독자의 동시체험은 [B]‘텍스트-독자’ 차원의 반응 진술이 주축을 이루고 있다. 모든 독자군의 전체 독자가 [B]‘텍스트-독자’ 차원의 ‘구체화’, ‘주제화’, ‘자기화’ 반응을 보였다. 이러한 경향은 동시의 장르적 특성에서 비롯된 것으로 보인다. 동시 체험의 분석틀 자체에서 텍스트의 ‘구체화’가 ‘텍스트’ 차원이 아닌 ‘텍스트-독자’ 차원으로 포함되는 것은 동시 텍스트의 구체화는 동화의 내용이나 플롯 파악과는 달리 훨씬 더 독자 중심의 구체화 반응으로 드러나기 때문이다. 그렇기 때문에 동시체험에서 ‘구체화’는 ‘텍스트’ 차원이 아니라 [B]‘텍스트-독자’ 차원으로 분류되었고, 그에 따라 모든 독자가 ‘텍스트-독자’ 차원의 반응을 드러내는 것으로 정리된다. 이는 동시 감상에서 독자의 체험 주체로서의 역할이 동화 감상에서 독자 주체의 역할보다 훨씬 더 역동적이고 개인적일 수 있다는 장르적 특징에 따른 것으로 볼 수 있다.

동시체험에서 [A]‘텍스트’ 차원의 분석이나 평가적 진술은 특별한 규칙성을 발견하기 어려울 뿐 아니라 그 빈도도 그리 높지는 않다. 다만 동시에 대해 이해가 많이 부족할 것으로 생각되는 3학년-실제로는 2학년 수준이다.-의 분석 빈도가 가장 낮았고, 또 성인 독자 가운데 교사들의 반응에서도 시를 분석적으로 평가하거나 판단하는 진술이 낮았다. 그에 비해 6학년과 대학교 3학년 독자들은 비교적 [A]‘텍스트’ 차원의 분석적 반응을 많이 드러내고 있다.

또한 [C]‘통찰’ 차원의 반응은 역시 성인 독자군에서 더 높은 빈도를 보였다. 역시 동시체험에서도 통찰적 사고 및 체험은 질이 높은 문학체험으로 보아야 함을 확인할 수 있다. 그런데 동시체험에서의 통찰적 반응은 동화체험에서의 그것과 달리 모든 독자군에서 그 빈도가 낮다. 특히 동화체험에서는 90%의 독자가 이러한 [C]‘통찰’ 차원의 체험을 드러내었던 독자군4의 독자들도 동시체험에서는 현저하게 그 빈도가 낮다. 이러한 점 또한 동시의 장르적 특성이 작용하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 동시라는 장르는 주로 개인의 정감과 자아 탐색을 지향하는 면이 동화 장르보다 훨씬 더 강하기 때문으로 보인다¹⁴⁾.

나) 독자군4(교사)의 동시체험 특성

시적 체험에서 ‘구체화’, ‘주제화’, ‘자기화’에 대한 구체적인 설명은 줄고(2006)를 참고 바람.

14) 이러한 관점은 조동일의 4대 장르 구분의 준거로서 자아와 세계의 관계 설정과도 통하는 점이 있다.

<표 9> 독자군 4 (교사)의 동시체험 분포

독자	제목		자전거 찾기			학교급		대학원생(교사)											
	제 진 술	요소 분석 평가	A 텍스트			B 텍스트-독자						C 통찰							
			분석		평가	구체화		주제화		자기화		메타소통적 진술							
			텍스트 수정	텍스트 중심	독자인 상중심	설명 적	경험 적	창조 적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가(텍스트-독자)		(텍스트-독자)독자			
1																			
2																			
3																		○	
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																		○	
11																			
계	0	0	1			11			11			10				0		2	
			1(9%)			11(100%)						10				0		2(18%)	

○: 관련 기술 내용이 있음

<표 9>에서 독자군(4)의 동시체험 특성 가운데 가장 눈에 띄는 점은 전체 성인독자 개개인이 B 텍스트-독자 차원의 구체화, 주제화, 자기화 반응을 보이는 진술을 하고 있다는 점이다. 모든 성인 독자 개개인이 B 텍스트-독자 차원의 세 가지 양상을 골고루 기술하고 있다. 또한 앞에서 논의한 독자군(4)의 동화체험의 특성과 대비하여 볼 때, A '텍스트' 차원과 C '통찰' 차원의 반응이 거의 드러나지 않고 있다는 점이다. 이들 특성에 따라 각 진술 사례를 구체적으로 살펴본다.

여기서는 동시체험의 B '텍스트-독자' 차원 반응의 기술 사례를 살펴보기로 한다.

㉠ 내 친구 중에는 물건을 정말 잘 잃어버리는 친구가 있다. 지갑, 핸드폰, 책, 심지어는 가방까지 잃어버린 적도 있다. 잃어버린 물건들은 거의 대부분 돌려받거나 찾지 못한다. ... (생략)... 얼마전 할부도 털 끝난 넷북과 5년치 교직생활이 고스란히 담긴 외장하드가 담긴 가방을 잃어버리고도 주위간 사람을 원망하지 않던 그 친구가 떠오른다. (김**)

㉡ 자전거를 꼭 찾고 싶다는 마음이 강하다. 새 것이 아닌 낡은 것이지만 자신의 생활의 일부가 되어 길들여진 자전거를 소중한게 여긴다. (이**)

㉢ 잃어버린 물건을 일주일도 넘도록 잊지 못하고 같은 자리를 맴도는 정 많고, 심성 고운 남학생의 모습이 떠오릅니다. (이*정)

㉣ 지난해 여름 !! 잃어버린 내 분홍색 자전거가 떠오른다. 안그래도 가끔씩 생각나던 참이다. 새 자전거를 사고 정말 좋아서 빌라 실내에 들여놓았는데 까다로운 1층 할머니 눈을 벗어날 수 없었다. 어쩔 수 없이 주차장에 내려 놓은지 일주일 내 자전거는 영영 다시 볼 수 없도록 사라져 버렸다. 나는 도둑을 원망하기보다 자전거 보관 기준을 까다롭게 매기는 할머니에게 분하여 그 이후로 마주칠 때마다 눈을 깔고 그냥 지나가버렸다. 이 시의 지은이도 흠겨간 사람 욕을 할만큼 분하다는 것 나는 잘 안다. 하지만 흑시라도 돌려줄 지도 몰라 욕하지 않기로 했다고 하는데 욕해도 된다... (생략)... (최**)

동시체험에서 '구체화'는 동화체험에서 '내용 파악'이나 '플롯 파악'과는 사뭇 다른 점을 사례에서 살필 수 있다. 동화체험에서는 텍스트 문면을 중심으로 그야말로 '파악'하지 않을 수 없지만, 동시체험에서 구체화는

경험이나 상상력 작용에 의해 구체화하는 경우가 많음을 확인할 수 있다. 그렇기 때문에 동시체험은 [A]‘텍스트’ 차원의 체험보다는 [B]‘텍스트-독자’ 차원의 문학체험이 중심을 이룬다고 볼 수 있다.

다) 독자군3(대학생)의 동시체험 분포

<표10> 독자군 3(대학생)의 동시체험 분포

독자	제목		자전거 찾기		학교급		대학생											
			텍스트				텍스트-독자					통찰						
	개 진 술	분석		평가		구체화		주제화		자기화			메타소통적 진술					
		요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자인 상중심	설명 적	경험 적	창조 적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가 (텍스트-독자)		(텍스트-독자) 독자		
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
계	0	2	5	26	13	23	4	1										
	7			27					5									

(○: 관련 기술 내용이 있음)

<표 10>에서 확인할 수 있는 독자군3(대학생)의 동시체험 또한 성인독자로서 독자군4와 크게 다르지 않다. 주로 ‘텍스트-독자’ 차원의 반응이 뚜렷이 드러나고 있다. 다만 독자군4(교사)에 비해 [B]‘텍스트-독자’ 차원의 세 가지 ‘구체화’, ‘주제화’, ‘자기화’ 체험 중에서 한두 가지만을 드러낸 반응이 더 많아졌다는 점이 다른 점이다. 특히 주제화 빈도는 교사들에 비해 현저히 낮아졌다. 그리고 [A]‘텍스트’ 차원의 체험과 [C]‘통찰’ 차원의 체험을 드러낸 빈도가 다소 높다는 점이 다르다.

여기서는 별로 많지는 않지만 [A]‘텍스트’ 차원의 체험 기술로 분류한 몇 가지 사례를 몇 가지 살펴본다.

㉞ ‘나’는 굉장히 낙천적인 사람인 것 같다. 자전거를 누가, 왜 훔쳐갔는지 궁금하다. 나도 물건을 잃어버

때 잃어버린 곳을 괜스리 신경쓰곤 했는데 그 기억이 생각난다. 자전거를 잃어버린 ‘나’는 아주 허탈한 심정일 것 같다. 특히 자전거를 찾으러 갔다가 아무런 소득 없이 되돌아 올 때는 정말 몸에 힘이 없이 터벅 터벅 걸어올 것 같다. ‘나’는 자전거를 굉장히 오랫동안 탔던 사람인 것 같다.(장*석)

㉠ 순수하다. 자전거를 잃어버린 상실감이 느껴진다. 내가 아끼던 목걸이를 잃어버렸을 때 생각이 난다. 잃어버린 곳으로 생각되는 곳을 얼마나 헤맸던지 모른다. 자전거를 잃어버린 마음이 공감 간다. 혹시나 가져다 놓으려다 그만들까봐 속으로도 욕하지 않은 것이 귀엽다. 하지만 얼마나 자전거를 찾고 싶었으면 그런 생각까지 했을지 안타깝다. 새 자전거가 아니라 오래도록 함께 했던 낡은 자전거를 잃어버리고 나서 찾으러 다니는 걸 보니 자전거 자체보단 오랜 친구였던 그 자전거의 의미가 큰 것 같다. 빨리 훔쳐간 사람이 자전거를 돌려주었으면 좋겠다.(배**)

㉡ 아끼던 자전거를 잃어버린 사람의 마음이 매우 잘 느껴진다. 나도 어렸을 적에 자전거 타는 것을 매우 좋아했는데 그렇게 재미있게 탔던 자전거를 잃어버렸다니 안타깝다. 이 시의 화자는 문득 초등학교생일지도 모르겠다는 생각이 든다. 참 순수한 마음을 가진 아이 같다. 자전거를 훔쳐간 사람이 돌려주지 않을 것 같아 욕을 못한다니 정말 순진하고 순수하다. 무언가 꾸민 듯한 것이 느껴지지 않는 시이다. 애써 멋지게 표현하려고 하지 않았지만 그래서 오히려 더 진심이 느껴진다. 분위기는 뭔가 다운되는 듯한 느낌이 들기도 한다.(김*진)

㉢, ㉠, ㉡에서 밑줄 친 부분은 모두 독자인상중심의 텍스트 평가로 분류하였다. 대체로 ㉠ 텍스트 차원으로 분류된 기술은 많지 않았다. 기술된 내용들도 ㉠차원의 구체화 과정과 복합적으로 기술되어 있어서 따로 구분하여 예시를 제시하기가 어렵다.

그리고 ㉢ 통찰 차원의 동시체험으로 분류한 기술 사례를 살펴보면 다음과 같다.

㉣ 이 글을 쓴 사람이 초등학교 고학년일 것 같은 생각이 든다. ‘욕한다’라는 표현을 쓴 걸로 보아 어느 정도 사회에 찌들었다고 생각되고 자전거를 타고 다닐만한 적정한 나이가 그정도 되니깐 말이다. 세상에 인제 물이 들어 욕도 할 줄 아는 초등학교 고학년 이지만...(생략)...(성*규)

㉤ 남호섭씨 어디서 들어본 이름 같음. 시 속의 주인공의 기분을 이해할 수 있을 것 같다. ...(생략)...(최*지)

㉢ 통찰 차원의 전형적인 모습으로 보기엔 다소 부족함이 있지만, 전반적으로 시적 의사소통의 메타적 차원의 언급을 하고 있어서 ㉢차원으로 분류하였다. ㉣와 ㉤는 모두 작가(텍스트-독자) 범주의 언급을 하고 있다.

) 독자군2(초등 고학년)의 동시체험 분포

<표 11> 독자군2의 동시 체험 분포

독자	제목	자전거 찾기			학교급			초등 6학년									
	개 진 술	A 텍스트			B 텍스트-독자						C 통찰						
		분석		평가	구체화			주제화		자기화		메타소통적 진술					
		요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자인 상중심	설명 적	경험 적	창조 적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가 (텍스트-독자)	(텍스트-독자) 독자		
1						○					○						
2						○					○						
3						○		○			○						
4				○		○		○			○						
5				○		○					○						
6						○					○						
7				○		○		○			○						
8									○		○						
9						○					○						
10						○					○	○					
11						○		○			○						
12									○		○						
13						○					○						
14						○					○						
15						○					○						
16						○					○						
17						○		○									
18				○		○					○						
19	○					○											
20						○		○			○						
21						○					○	○					
22									○		○						
23									○		○						
24						○					○						
계	1	0	4		20		10		22		2						
	5(20%)					24(100%)							2(8%)				

(○: 관련 기술 내용이 있음)

<표11>에서 독자군2의 동시 체험 역시 B'텍스트-독자' 차원에 집중되어 있음을 확인할 수 있다. 다만 독자 개개인별로 볼 때 구체화, 주제화, 자기화 체험을 골고루 드러내지 못하고 있음을 알 수 있다. 특별히 교사 독자에 비해 주제화 빈도는 현저히 낮은 것으로 판단된다.

) 독자군1(초등 저학년)의 동시체험 분포

<표 12> 독자군1의 동시 체험 분석

독자	제목	자전거 찾기			학교급			초등 3학년					
	개 진 술	A 텍스트			B 텍스트-독자						C 통찰		
		요소 분석 평가	분석	평가	구체화			주제화		자기화		메타소통적 진술	
	텍스트 수정	텍스트 중심	독자인 상중심	설명 적	경험 적	창조 적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가 (텍스트-독자)	(텍스트-독자) 독자
1											○		
2						○							
3						○					○		
4											○		
5											○		
6	○												
7		○				○					○		
8											○		
9											○		
10											○		
11											○		
12						○							
13						○							
14						○		○				○	
15								○		○			
16						○		○		○			
17						○				○			
18								○		○			
19								○		○			
20						○							
21						○		○		○			
22						○				○			
23						○				○			
24						○							
25								○			○		○
26								○			○		○
계	1	1	0		13		8	17		3		2	
	2(7%)			26(100%)						3(11%)			

(○: 관련 기술 내용이 있음)

<표 12>에서 독자군1(초등 3학년)의 동시체험 특성을 살펴보면, 독자군4, 독자군3, 독자군2와 마찬가지로 B 텍스트-독자 차원의 체험을 반응으로 기술하고 있다. 다만, 성인독자들의 그것에 비해 '구체화', '주제화', '자기화' 체험 가운데 특정 한 가지 혹은 두 가지의 동시체험에 머무르고 있어 그 밀도가 성글다는 것을 알 수 있다.

. 교육적 시사점

1) 동시체험과 동화체험의 특성이 문학체험으로서 공통점을 가지고 있으나 장르 특성에 따른 차이를 보인

. 동화체험에서는 전체 독자군이 모두 [A]텍스트 차원의 구체화 경험을 기본적으로 드러내었다. 그에 비해 동시체험에서는 전체 독자군이 [B]텍스트-독자 차원의 구체화, 주제화, 자기화 경험을 두드러지게 드러내고 있다. 이러한 장르 특성에 따른 차이점은 동시교육과 동화교육의 내용이나 방법의 구성이 구별되어야 함을 시사한다.

2) 동화체험과 동시체험 모두 [C]통찰 차원의 문학체험은 상대적으로 높은 수준의 문학 능력에 의해 이루어진다. 앞에서 조사한 바, 성인 독자군에서 특히 [C]통찰 차원의 문학체험이 이루어졌다. 지도나 안내가 이루어지지 않은 상태에서 초등학생 독자의 문학체험에서는 [C]차원이 쉽게 드러나지 않는다는 점에서 그것을 확인할 수 있다. 이는 초등 문학교육에서 [C]통찰 차원이 차지하는 비중이 [B] 차원보다는 낮아야 함을 시사한다. 또 그 내용 난이도가 높은 것으로 다루어져야 함을 시사한다.

3) 모든 독자군의 아동문학체험에서 [A]'텍스트' 차원과 [B]'텍스트-독자' 차원은 복합적으로 작용하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 텍스트에 대한 파악이나 구체화가 [B]차원과 분리 되어 이루어지기 보다는 통합적으로 이루어졌다. 또한 이 두 차원은 문학체험의 기본적인 부분이라고 볼 수 있었다. 두 차원의 복합적 체험이 특성은 텍스트의 장르에 따라 그 선후 관계나 결집도가 다른 것으로 확인되었다. 즉, 동화체험에서 텍스트의 내용 및 플롯 파악, 그리고 평가가 동시체험의 분석적 이해나 평가에 비해 훨씬 더 기본적인거나 필수적이다. 그런데 동시체험에서 텍스트의 구체화는 텍스트 분석 차원이 아닌 독자 중심으로 [B]'텍스트-독자' 차원에서 경험적-창조적 구체화와 더불어 이루어졌다.

특히 동시체험 특성에서 분명하게 확인할 수 있는 것은 [A]'텍스트' 차원의 텍스트 요소 분석 및 평가가 텍스트 구체화와 반드시 직결되는 것이 아니라는 점이다. 모든 독자군에서 [A]텍스트 차원의 동시체험이 잘 드러나지 않는다. 이는 동시의 특성에 따라 다소 다르긴 하겠으나, 대체로 요소 분석적 활동이 구체화, 주제화, 자기화를 위한 필수적 체험이 아님은 분명하다. 다시 말하면 동시체험에서는 텍스트의 시적 요소나 기교에 대한 분석적 이해가 구체화와 필연적으로 관련되어 있지는 않다. 텍스트 특징에 따라 다소 다를 수 있다고 하더라도 동시의 요소 분석적 이해는 독자 중심의 구체화를 돕기 위한 필수조건이 아니라 충분조건으로 봄이 마땅하겠다. 이는 특히 초등학교 수준의 동시 교육 내용에서 텍스트 구성 요소별로 따로 떼어낸 지식이나 기능이 [B]차원과 적절하게 통합되지 않은 채 단계적 교육 내용으로 제시되는 것은 학습자의 자연스러운 문학체험을 돕지 못함을 입증하는 것으로 볼 수 있다.

4) 독자의 문학능력 차이는 [A]텍스트 차원, [B]텍스트-독자 차원, [C]통찰 차원 각각의 질적 차이뿐만 아니라 세 가지 차원의 문학 반응 분포의 차이를 드러낸다. 그렇지만 동시체험이든 동화체험이든 [A]텍스트 차원의 내용 및 플롯 파악과 [B]텍스트-독자 차원은 문학체험의 기본적 차원으로 낮은 수준과 높은 수준의 문학 체험에서 모두 이루어지는 특성을 보인다. 동시체험에서는 텍스트 구체화가 [B]텍스트-독자 차원에 해당되기 때문에 역시 텍스트 구체화와 텍스트의 특징에 따라 독자 중심의 구체화, 주제화, 자기화 중 일부가 기본적으로 이루어지는 것으로 볼 수 있다. 다만 그 질적 차이가 있을 것으로 판단되며, 그 질적 차이는 문학 능력의 차이에서 비롯되는 것으로 봄이 마땅하다.

[C]통찰 차원의 문학 체험은 문학 능력이라고 하는 입체성의 크기(지름) 확대에 더 많이 기여하는 것으로 판단된다. 즉 더 높은 수준의 문학 체험으로 확장되기 위해 새롭게 요구되는 문학 능력 요인이 [C]통찰 차원의 문학 체험에 작용한다. [C]통찰 차원의 문학 체험을 하기 위한 문학 능력은 [A], [B]차원의 문학 체험을 위

출고(2006)에서 동시의 대표적 특성으로 음악성 중심, 회화성 중심, 주제 중심으로 구분하여 살펴본 바에 따르면 그 특성에 따라 독자의 문학 체험이 다르다는 점을 확인한 바 있다. 즉, 작품의 특성상 비유적 표현이나 이미지 등 시적 기교에 대한 이해를 반드시 해야 하는 경우에는 대부분의 독자들이 요소 분석적 반응을 드러내었다. 그렇지만 그러한 분석이나 평가는 독자 중심의 구체화의 과정에 뿌리를 둔 것이었다.

문학 능력이 점차 확대되어가는 과정에서 획득 가능한 것으로 보인다. 또한 [C]차원의 문학체험도 그 질적 차이가 있기 때문에 낮은 수준의 문학 체험에서도 어느 정도는 이루어 질 수는 있는 것으로 판단된다. 그래서 저학년에서도 초보적 단계이나마 [C]차원의 문학 체험을 교육 내용으로 삼을 수도 있을 것으로 판단된다.

5) 아동문학의 독자 연구 관점에서 볼 때, 아동문학의 독자는 단순히 실제 아동이기만 한 것은 아님을 확인할 수 있다. 그리하여 ‘아동문학’이라는 용어에서 ‘아동’은 실제 아동의 개념이 아니라 아동독자가 될 수 있는 모든 사람들을 의미하는 것으로 봄이 마땅하다. 특히 동시 체험 특성을 살펴본 바, 동시의 독자는 더욱 실제 연령에 의한 아동만이 아님을 확인할 수 있다. 성인의 마음속에 자리 잡은 아동의 마음으로 시를 향유하는 반응을 살펴낼 수 있었다. 또한 동화체험과 비교해 보았을 때 동화체험은 훨씬 더 ‘아동문학의 성인독자’-앞에서 논의한 세 번째 경우- 가 많을 수 있음 확인할 수 있었다. 이것 또한 아동문학의 장르별로 독자로서 아동과 성인을 연구하는 데에 시사하는 바가 크다고 본다.

문학 교육 내용 위계화의 방향

우선, 아동문학 교육의 내용 위계화를 위해서는 독자의 문학체험의 입체적 특성을 반영하여야 한다. 즉 아동문학 체험의 세 가지 차원을 교육 내용으로 다루어 체험의 입체성을 살리되, 그 비중을 달리하거나 교육 내용이나 성취기준의 기술에 의한 위계화만이 아닌 교재 구성 및 텍스트 선정 차원 위계화 등을 통해 복합적으로 기술하여야 하겠다.

즉, 동화의 교육 내용은 대상이 초등 저학년 독자에서 성인 독자로 올라갈수록 [A]차원을 축소해 나가고, [C]차원을 확대하는 방향으로 교육 내용을 위계화 할 필요가 있다. 동화 텍스트의 특성상 독자 수준이 올라갈수록 [A]텍스트 차원의 교육 내용을 획득하기 위한 노력은 기본적으로 쉽게 이루어지기 때문에 그리 많이 필요하지 않다. 그에 비해 [B]텍스트-독자 차원의 교육 내용은 독자 수준이 낮거나 높아져도 거의 같은 비중으로 다룰 필요가 있다. 그때마다 대하는 텍스트가 달라지며 특히 [B]차원이 문학체험의 즐거움이나 자발성을 견인하는 부분이라고 판단되기 때문이다. 반면에 [C]통찰 차원의 교육 내용은 독자 수준이 높아질수록 확대하는 것이 바람직하다.

또 동시의 교육 내용 위계화에서는 저학년에서 성인 수준으로 올라갈수록 [C]차원의 문학 체험 비중을 점차 늘려나가는 것이 필요하다. 즉 동시 읽기에서 [B]차원은 매우 기본적이면서 즐거움과 자발성을 키우는 핵심 교육 내용이다. 그렇기 때문에 저학년 교육 내용으로는 매우 중요하고 핵심적인 것이다. 그렇지만 [A]차원이거나 [C]차원은 학년이 올라갈수록 확대하는 것이 필요하다. 물론 [A]차원은 텍스트의 특성에 따라 다르다. 동시에서 사용되는 시적 기교는 그리 난이도가 높지 않은 경우가 많고 쉽게 이해되는 경우가 많지만 저학년에서 [B]차원을 중심으로 자발성과 즐거움을 획득한 연후에 [A] 및 [C]차원을 보다 세부적으로 다루는 것이 알맞다고 생각된다.

그런데 [A]차원의 교육 내용은 [B]차원의 동시체험 과정과 총체적 통합적으로 제시하는 것이 필요하다. 앞에서 살핀 바 텍스트 요소 분석이 [B]차원의 동시 체험에 필수적인 것이기 보다 충분조건에 해당하기 때문이다. 그리고 [A]차원의 교육 내용은 텍스트 선정 차원에서 저학년에서 고학년으로, 성인 독자로 올라갈수록 그 특성을 달리하는 방법으로 설정하는 것이 알맞다고 본다. 다시 말하면 문서로 고시된 교육과정일 경우 성취기준이나 내용의 기술 방식이 중요한 변수가 된다고 본다. 시적 기교의 요소별로 성취기준이나 내용을 기술하게 되면 교재 및 교수-학습 차원에서 그 성취기준이나 내용에 고착화된 형태로 구체화되거나 실행되어 결국 학습자는 [B]차원이 없는 [A]차원, 즉 시적 요소 분석에 고착화된 문학 수업을 하게 된다. 그렇기 때문에 [A]차원의 문학체험과 관련된 교육 내용은 교재 구성이나 텍스트 선정 차원에서 시적 기교의 다양한 요소에 대한

점차 중요해지도록 배치하는 방식으로 교육 내용을 위계화 하는 것이 알맞다고 판단된다.

그리고 같은 아동문학의 교육 내용 위계화이더라도 그 장르적 특성을 최대한 고려하여 내용 위계화의 방법을 달리하여야 한다. 앞에서 살펴본 바, 동화의 내용이나 플롯 파악과 동시의 구체화는 그 방식이나 차원 면에서 이질적이었다. □또 통찰 차원의 활동이 갖는 중요성이나 비중도 동시의 그것과 동화의 그것이 달랐다. 이런 점이 아동문학의 교육 내용 위계화에서 세심하게 고려되어야 함을 알 수 있다.

또한 아동문학의 교육 내용 위계화에서 문학체험의 입체성을 잘 드러낼 수 있는 기술 방식을 취해야 할 것이다. 교육 내용이 문자언어로 기술될 때의 평면성을 극복하기 위하여 교육 내용의 체계를 제시하여 입체성을 보완하는 방향으로 발전해 왔다. 그럼에도 그러한 의도가 제대로 해석되지도 않았고, 실제 교재 및 교수-학습의 실행 과정에서는 매우 평면적 기술 내용에 얽매이는 경우가 많았다. 아동문학 체험의 입체성을 고려한 내용 체계를 마련하여 충분히 그 의도를 드러낼 수 있고 또 그 의도에 걸맞은 해석을 할 수 있을 정도의 내용 체계 및 내용 기술 방식을 마련해야 한다.

결론

아동문학의 교육 내용 위계화를 위한 기초 연구의 일환으로 여러 독자군의 동시체험과 동화체험의 경향적 특성을 고찰하였다. 특히 아동문학 체험의 낮은 수준과 높은 수준의 차이에 주목하여 탐색하면서 교육 내용 위계화 방향을 추출하고자 하였다.

초등 저학년 독자군과 초등 고학년 독자군, 그리고 성인 독자군의 동시체험과 동화체험을 그들이 작성한 프로토콜 자료를 분석하며 양적 경향을 살펴보았다. 분석 과정에서 아동문학체험의 텍스트 차원, 텍스트-독자 차원, 통찰 차원의 체험 양상과 기술상의 특성도 살펴보았다. 각 독자군별 차이 외에도 아동문학의 하위 장르로서 동시와 동화체험의 차이도 살펴낼 수 있었다.

그 결과를 바탕으로 아동문학의 교육에서 내용 위계화를 할 때 고려할 점을 제시하였다. 대체로 텍스트 차원과 텍스트-독자 차원의 체험이 복합적으로 이루어지므로 저학년에서부터 두 차원을 복합적이고도 입체적 형태로 학습할 수 있도록 교육 내용 기술에 유의하여야 한다. 그리고 텍스트-독자 차원이 문학체험의 자발성이나 즐거움을 위한 필수조건이므로 특히 초등 수준에서 이 차원을 중심으로 다른 두 차원을 통합하여 교육내용으로 제시함이 마땅하다는 결론을 얻었다. 또 문학체험에서 통찰의 차원은 난이도 면에서 고급 수준의 교육내용이어서 점차 확대하는 방향으로 위계화하여야 한다는 점을 분명히 하였다. 그러나 그 질적 차이에 따라 교육 내용의 선정 비중을 달리 할 수 있을 것이라는 점을 예상할 수 있었다. 더불어 동시체험과 동화체험의 특성 차이도 교육 내용 위계화에서 고려해야 할 부분임을 확실히 하였다.

본 연구는 문학교육 내용의 위계화와 관련된 논의로서 지금 당장 이루어지고 있는 교육과정 개정에 직접적인 반영이 쉽지 않다는 점을 인정하지 않을 수 없다. 그러나 문학교육에서 학습자 요인에 대한 연구가 제대로 이루어지지 않은 채로 늘 '연구가 부족하다'는 핑계를 대면서 교육 내용이 마련되는 현실을 개선하기 위해서는 반드시 필요한 논의라는 점에서 의의가 있다고 생각한다. 한두 편의 텍스트에 대한 문학 체험의 대체적 경향만을 파악한 논의에 그쳤지만, 이를 바탕으로 더욱 정치하게 설계된 독자 요인 연구와 텍스트 연구가 이어지길 기대한다. 그리하여 우리 아동문학교육 혹은 문학교육의 내용 위계화 논의가 충분한 기본적인 연구 성과를 바탕으로 이루어질 수 있는 날이 오기를 기대한다.

■ 문헌

- (2011), 문해력, 국어능력, 문학능력, 제24회 한국초등국어교육학회학술대회발표자료집, pp. 125-139.
- 박민수(1998), 『아동문학의 시학』, 양서원.
- 서울대학교국어교육연구소(1999), 『국어교육학사전』, 대교출판, p. 578.
- 석용원(1986), 『아동문학 원론』, 학연사.
- 신헌재 외(2009), 『아동문학의 이해』, 박이정
- 원진숙(2011), 「초등 중학년 쓰기 영역에서의 문식성 교육」, 제24회 한국초등국어교육학회학술대회발표자료집, pp. 177-199.
- 이재철(1984), 『아동문학개론』, 서문당.
- 진선희(2006), 「학습독자의 시적체험 특성에 따른 시 읽기 교육 내용 설계 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 진선희(2011), 「문학교육 내용 ‘맥락’의 요소 및 지도 방법 연구: 상호문화적 읽기 활동을 중심으로」, 《국어교육연구》 제 48집, 국어교육학회, pp. 197-232.
- 페리 노들만(김서정 역, 2001), 『어린이 문학의 즐거움』, 시공출판사.
- Losenblatt(1995), LITERATURE AS EXPLORATION, The Modern Language Association of America New York.
- Glenna Sloan(2003), The Child as Critic: developing literacy through literature, K-8, Teachers College, Columbia University New York and London.

‘동문학의 독자 특성에 따른 문학 교육 내용 위계화 연구(1):
독자군별경향을 중심으로’에 대한 토론문

■ 김용재(전주교대)

별 지)

초등-중등 문학교육의 위계성과 차별성

한창훈(전북대) · 최진호(전북대)

차례

서론

2. 문학교육과정론의 이론적 기반 : 연구사 검토를 중심으로
3. 초등 문학교육과정의 경우
4. 중등 문학교육과정의 경우
5. 초등-중등 문학교육과정의 위계성과 차별성의 구성 방안

서론

발표문의 목적은 초등-중등 문학 교육의 위계성과 차별성을 주로 교육과정과 교과서 체제를 통해 검토해 보고, 이의 바람직한 수정 방안을 도출해 내는 데 있다. 이를 위해 우선 기존 문학 교육의 존재 양상을 드러내고, 그 문제점을 파악하는 데 역점을 두기로 한다.

기존 교육과정의 역사를 돌이켜 보면, 7차 교육과정에서는 과거 교육과정이 학교급별 목표가 내용상 큰 차이가 없다는 비판을 받아들여 초,중,고 국어교육의 성과를 총괄 할 수 있는 국어과 교육의 목표 일원화를 제시하였다. 흔히 수준별 교육과정이라고 한 것이 이를 뒷받침하는 말이라 할 수 있겠다.

2007년 개정 교육과정에서도 이러한 목표 체계는 그대로 유지되고 있다. 많은 논란 끝에 2009년 미래형 교육과정이 공개되었는데, 여기서 제안된 문학교육의 모습은 이전과 큰 차이를 보이지는 않았다. 이제 2014년 새로운 교육과정을 수립해야 하는 시점에 맞추어, 국어교육의 목적을 달성하기 위한 문학 교육의 설계가 긴요하게 요구된다. 이에 본 발표에서는 새로운 교육과정에서 특히 문학교육과정이 갖추어야 할 여러 요소들을 분석적으로 검토해 보는 작업이 필수적으로 따라 오게 되는데, 이를 위해서 특히 위계성과 차별성의 개념이 주목될 것이다.

교육 목표의 적정화를 위해서는 어느 한 쪽의 특정 범주에 치우쳐 목표를 설정할 것이 아니라, 통합성, 위계성, 계열성, 차별성 등의 원리에 근거하여 목표 범주와 수준이 체계적으로 조직되어야 한다. 여기서 위계성은 상위 목표와 하위 목표가 상호 규정하면서 분절되는 현상을 가리키며, 차별성은 그 과정에서 드러나는 차이점에 주목한 개념이다.

일반적으로 교육과정에서 위계성(hierarchy)은 '학습 과제의 내용이나 행동적 특성을 세부적으로 분석했을 때, 어떤 특정 내용 요소나 행동적 특성을 학습하기 위해서는 반드시 다른 행동 요소나 행동적 특성을 선행

물론 이에 대한 여러 비판이 있다. 대표적으로 김영천 외, 『한 여름 밤의 꿈: 7차 교육과정 환상과 추락의 내러티브』 (아카데미 프레스, 2008) 참조. 그러나 발표자의 생각에는 목표로서의 교육과정과 실행 결과로서의 교육과정은 그 차원을 달리 하여 파악하여야 한다고 생각한다.

학습해야 하는 것과 같은 내용 요소간의 상호 관계'를 말한다. 따라서 이것이 교육과정이나 교과서를 통해 구현될 때에는 '주로 가르쳐야 하는 내용을 순서화하는(sequencing) 과정을 일컫는다. 즉 학교급이나 학년에 따라 학습 요소를 일정한 원리에 따라 배열하는 행위가 된다. 흔히 인지적, 정의적, 심동적 영역으로 나누거나, 지식이나 개념, 기능, 전략, 태도 영역 등으로 나누어, 이들 요소들을 종합적으로 고려하여 각 학습 내용과의 난이도를 설정한 후 이를 학년에 따라 배열하는 행위'³⁾를 말한다.

차별성(distinction)은 교육과정상의 명시적 정의는 찾기 어렵지만, 여기서는 대략 '같은 계열성 안에서 드러나는 수준이나 범위 등에서 나타나는 차이'를 가리키는 용어로 사용한다.⁴⁾ 이를 문학교육과정에 비추어 보면, 초등 문학교육과정과 중등 문학교육과정과의 차별성, 중등 문학교육과정내에서는 국어과나 독서과에서의 문학교육과정과 심화 선택과목으로서의 문학교육과정과의 차별성 등이 문제가 될 수 있다.

문학교육과정론의 이론적 기반 : 연구사 검토를 중심으로

문학 작품을 교육하는 일은 작품의 인지적 영역의 이해와 정의적 영역의 감상을 포함한다. 다만, 문학교육이 문학 연구와 다른 점은 감상을 동반하고 나아가 이해보다는 감상에 비중을 더 두는 데 있다. 또한 문학교육은 교육의 주체를 학습자에 둬으로써 감상을 통한 삶의 체험 영역을 확대하고 창조할 수 있는 기회를 확보하고자 한다. 따라서 문학교육은 인지적 영역의 이해를 바탕으로 하여 심미성 즉 정의적 영역으로 나아가갈 때, 그리고 그것이 다시 학습자의 인지적 능력을 향상시킬 수 있을 때, 비로소 교육의 목적을 달성할 수 있을 것으로 생각한다.

바람직한 문학 교육이 이들을 효과적으로 통합하고 조화시켜야 한다는 사실은 당연한 일이다. 교육이 '정의적 영역'과 '인지적 영역'을 포괄하면서 이루어져야 한다는 주장⁵⁾도 이에 부합하는 내용이다. 그러나 구체적인 연구가 뒤따르지 않는 막연한 종합론은 우리의 논의에 별로 도움이 되지 않는다.

현재 교육 현장에서 교수-학습되는 모든 지식과 경험·활동·제재 등은 그 교육적 가치를 공적으로 인정받은 것으로 치부해도 무방할 것이다.⁶⁾ 그것이 바로 '교과'라 할 수 있다. 일반적으로 말할 때, 교과는 '교육 목적 달성에 필요한 지식 기능이 논리적으로 체계화 된 것'⁷⁾이라 할 수 있다. 그리고 더불어 교과라는 말은 어떤 고정된 실체의 이름이 아니라, 각급 학교의 교육 과정에서 수업과 학습을 위한 활동 영역의 단위를 가리키는 말이다. 교육받는 학습자의 측면에서 볼 때, 교과는 성장의 영역을 기본적으로 범주화한 것이다. 성장과 함께 생활 반경이 확대됨에 따라서 전체 교과 체계의 세계도 확대되며, 성장의 수준에 따라서 교과의 조직도 분화되고 또한 심화된다.

결국 교과는 '교육 과정의 내용이고, 교육 과정에 어떤 것을 포함시킬 것인가에 대한 선택'이라 할 수 있다. 따라서 이를 고를 때에는 포함시켜야 할 특정 교과가 제외될 다른 것들보다 본질적으로 가르칠 만한 가치가 더 있는가를 물어보아 긍정적인 대답을 얻어야 할 것이다. 앞서 언급했듯이, 교육에서 원초적으로 교육의 당위성을 부여받는 지식이란 존재하지 않는다. 제도 교육이 이 세상에 존재하는 모든 지식을 감당할 수 있는 것이 아니기 때문에 가르쳐야 할 지식을 선별하는 틀을 마련해 두는데, 이것이 곧 교육 과정이다. 이처럼

서울대 교육연구소 편, 『교육학 용어 사전』 (배영사, 1995) 참조.

3) 서울대 국어교육연구소 편, 『국어교육학 사전』 (대교출판, 1999) 참조.

4) 이성호, 『교육과정 개발의 원리』 (학지사, 2004) 참조.

5) 이홍우, 『중보 교육과정 탐구』 (박영사, 2010) : 구인환 외, 『(제5판) 문학교육론』 (삼지원, 2007) 참조.

6) 이돈희, 『교육철학 개론』 (교육과학사, 1983) p. 12.

7) 정인석, 『신간 교과 교육학』 (교육출판사, 1991) p. 20.

교육 과정은 수많은 지식들 중에서 일정한 양의 지식을 골라 그 중요도에 따라 우선 순위를 매겨서 제도 교육의 장으로 이끌고 들어오는 역할을 담당한다. 그리하여 ‘교과 교육학’이란 이런 문제들을 학문적으로 체계화 하려는 노력이 되는 것이며, ‘국어 교과 교육학’ 혹은 ‘문학 교과 교육학’이란 교육적 시각으로 국어나 문학이라는 교과 현상을 살펴 학문적으로 체계화하는 것을 의미할 수 있다.

우리가 이 시점에서 관련 연구 성과들을 일별하다 보면, 의외로 국어 교과 그 중에서도 문학 교과에 대한 교육적 접근이, 상대적이기는 하지만 다른 분야에 비해 일찍, 그리고 체계적으로 이루어져 있음을 알게 된다. 이러한 문제에 있어 체계적 연구의 단초를 열었던 이대규의 논의는 교과 교육에 대한 관심이 미미하던 시기에 ‘문학’이라는 구체적인 교과를 대상으로 선정하여, 그 학문적 구조를 밝히고 교과로서의 성격을 분명히 하였던 선구적 업적이다. 그는 여기서 지적 도야주의와 문학의 학문적 원리로부터 개별 작품을 이해한다는 문학교육관을 토대로, ‘지식의 구조’ 이론과 결부하여 문학교육 과정의 범위와 계열성을 비교적 명료하게 규정하고 체계화하고자 노력했다. 그 결과 이 연구는 ‘교과’ 개념으로서의 문학을 밀도 있게 살폈다는 점이 돋보이며, 계획-내용-조직-평가에 이르는 전형적인 테일러의 교육 과정 모형을 엄격하게 견지하고 있는 특징이 있다.

주지하다시피, 테일러의 교육 과정 모형⁹⁾은 1949년에 자신이 활발히 참여했던 ‘8년 연구’의 경험과 그 이전의 교육 과정 연구가 종합되어 제시된 것이다. 이 모형은 그 후 몇몇 사람들에게 의하여 계승 발전되면서, 오늘에 이르기까지 교육 과정에 관한 사람들의 사고를 지배해 왔다. 그의 모형에 의하면, 교육 목표는 교육 과정의 순환 과정에서 가장 먼저 결정되어야 한다는 뜻에서만 아니라, 그 이후의 절차를 밟는 데 기준이 되어야 한다는 뜻에서도 가장 중요한 요소라고 보아야 한다. 때문에 이홍우는 그의 모형을 ‘목표 모형’이라 부르고, 그 대안적인 모델이라 할 수 있는 브루너의 모형을 ‘내용 모형’이라 부르고 있다.¹⁰⁾

그런데, 이대규의 논의 과정에서 자주 보이는 ‘지식의 구조’라는 용어를 통해 알 수 있듯이, 그는 ‘내용 모형’이라 불리는 브루너의 모형도 주요한 논의의 전거로 삼은 것으로 생각된다. 1960년에 브루너는 우즈 홀 회의의 종합 보고서에서 ‘지식의 구조’라는 교육 과정의 새로운 원리를 제시하였다.¹¹⁾ 이 원리가 시사하는 교육 과정 이론이 테일러의 모형과 어떤 관련을 가지고 있는가 하는 것은 현재까지 충분히 분석되어 있지 않다. 하지만 브루너는 여기서 ‘무엇을 가르칠 것인가’라는 문제에 대한 보다 최근의 해답을 제시하고 있다. 그에 의하면, 우리가 학습자에게 가르치는 교육 내용은 ‘지식의 구조’ 혹은 ‘교과의 구조’이다. 그의 책은 교육 내용으로서의 ‘지식의 구조’가 무엇인가를 설명하고, 그것을 가르치는 데에 관련된 몇 가지 교육적 문제, 즉 ‘학습의 준비성, 직관적 사고와 분석적 사고, 학습 동기, 교재’ 등을 고찰하기 위하여 쓰여진 것이다. 그는 여기서 때때로 ‘지식의 구조’를 ‘학문의 기저를 이루고 있는 일반적 아이디어’, ‘기본 개념’, ‘일반적 원리’ 등과 동의어로 쓰고 있다. 그러나 ‘지식의 구조’가 이런 것들과 동의어로 쓰일 수 있다는 것 이외에, 그의 책 어디에서도 ‘지식의 구조’에 관한 정확한 정의를 찾는 것은 불가능하다.¹²⁾

그러나 이대규의 논의는 결론에 가서, 결국 선정 가치가 있는 문학의 내용들을 신비평적인 패러다임에 의존하고 있어서, 문학교육 과정 전반이 통제적이고 분석적인 것으로 드러난다. 그의 논의에 따르면 ‘교과로서의 문학’은 다른 무엇이 아니라 문학 이론이 제시하는 바에 따라 구축되어야 하는데, 그 이론이라는 것도 결

이대규, 『교과로서의 문학의 구조』(서울대학교 교육학과 박사 논문, 1988) 참조.

9) Ralph Tyler ·이해명 譯, 『교육 과정과 학습 지도의 기본 원리』(교육과학사, 1987) 참조.

10) 이홍우, 『중보 교육과정 탐구』(박영사, 2010)

11) Jerome S. Bruner 著·이홍우 譯, 『브루너 교육의 과정』(배영사, 1973)

12) 이홍우, 『중보 교육과정 탐구』(박영사, 2010) 그는 이후에 나름대로 ‘지식의 구조’에 대한 고찰을 지속적으로 펼쳐, “날로 팽창하는 지식을 모두 가르치려고 할 것이 아니라, 그 중에서 기본이 되는 것, 또는 핵심이 되는 것을 가르쳐야 하며, 이 기본이나 핵심이 되는 것이 바로 지식의 구조”이며, “지식의 구조라는 용어는 교육 내용 중의 특정한 것들을 지칭하는 말이 아니라, 교육 내용을 새로운 관점에서 규정해야 한다는 아이디어를 나타내는 용어”라고 하였다. 『중보 지식의 구조와 교과』(교육과학사, 1997) 참조.

신비평 계열의 이론에 한정되게 된다. 이러한 결론은 기실 그보다 앞서 학계에 제출되었던 최순열 의 그것과 크게 다르지 않으며, 당시 번역서로 많이 읽혔던 제임스 그리블¹⁴⁾의 결론과도 크게 다르지 않다. 문제는 이러한 결론이 이후 바람직한 문학교육을 설계하는 데에 그다지 성공적인 결과를 낳지 못했다는 데에 있다.

이들의 결론을 그대로 따르게 되면, 결국 문학 감상이 가지고 있는 다양성과 그 교육적 가치의 문제는 사장되게 되며, 신비평이라는 서구 이론에 맞추어 한국문학 작품을 선별하는 결과를 낳게 된다. 이에 대부분의 한국 고전문학은 그가 말하는 ‘문학이라는 교과’에는 어울리지 못하는 자료가 되고 만다. 더욱이 우리의 경우는 신비평을 신비평답게 교육에 수용하지도 못하였다. 신비평 속에 편재하는 學主義는 특정한 전문 술어들을 개발해 내게 했거나 이미 확립된 술어들을 특정한 방식으로 이용되게 하기도 하였던 것임에도 불구하고, 우리 경우에는 한갓 수사적이거나 기교적인 차원에서만 다루어져 왔다. 전통적인 술어의 사용이 신비평과 혼효되면서 정작 신비평의 허상은 커져만 갔고 그만큼 그에 대한 혐오도 커져 갔다. 즉 신비평의 도입이라고 하는 것이 작품을 꼼꼼히 읽기 그 자체를 제쳐 놓고, 꼼꼼히 읽는 기술에 관한 지식만을 정보의 차원에서 강조하게 되어 오히려 작품의 독해에 역행하는 결과를 낳게 한 것이다.¹⁵⁾

주지하다시피, 그들의 논의는 특히 ‘지식 중심의 3·4차 교육 과정’ 기간에 실제 교육 현장에 적용되었으나, 그 본의를 제대로 살리지 못한 결과를 낳고, 이후에 변화의 과정을 겪게 된 것으로 여겨진다. 조금 시간이 흐른 이후이긴 하지만, 문학교육 학계에서도 이에 대한 비판적 시각들이 지속적으로 제출되기도 했다.

이런 움직임 때문인지 이러한 시각은 실제 교육 현장에서 조금씩 멀어져 갔으며, 특히 6·7차 교육 과정기에 와서는 학습자 중심의 패러다임으로 이동하고 있는 모습을 보인다. 따라서 그 이론적 기반도 자연스럽게 신비평에서 수용 미학이나 구성주의 등으로 동반 이동하는 양상을 띠게 된다. 그런데, 여기서 지적할 수 있는 한 가지 흥미로운 사실은 이러한 모형의 현재적 영향력이 균일하지 않다는 것이다. 국어 교과서를 시작으로 하여, 문학교육 평가의 경우 ‘대학 수학능력 시험’에서 보듯 이 모형의 유효성은 현저히 무시되고 있으며, 반면에 2종 교과서로 분류되는 문학 교과서는 아직도 이 모형을 완강하게 유지하고 있는 것이다. 이 극단적인 두 양상은 중학교와 고등학교의 국어 교과서에도 존재한다. 특히 중학교 교과서가 더 한층 이 모형에 근접해 있는 것은 기묘한 현상이 아닐 수 없다. 문제는 이론이 아니라, 이론을 매개로 진전되는 작품에 대한 이해와 해석, 그리고 평가에 있기 때문에, ‘지식 중심의 문학 교과’에 대한 비판이 발생하는 것으로 보인다.¹⁶⁾

다음으로 검토해야 하는 중요한 업적은 박인기의 연구이다.¹⁷⁾ 그는 문학교육 과정이 그것과 관련되는 제반 현상 속에서 존재하고 작용하는 양상을, 하나의 생태학적 ‘구조’의 개념을 통해 다면적이고 총체적으로 설명하고자 했다. 그가 보기에 문학의 교과적 자질은 문학 내부의 폭넓은 교육적 작용으로부터 기인하는 것이며, 그 교육적 작용이란 상상력과 언어의 심미적 형식에 의한 삶의 경험을 문학이 제공하고 있다는 데에서 발생한다. 이런 면에서 문학은 인간의 정신적 발달과 언어 공동체의 문화 발달에 주요한 학습원이 되어 오랜 교과적 전통을 가지고 있다. 문학 교과는 학교 제도와 상관없이, 인류가 가졌던 가장 오래된 지적이고 문화적인 전통 속에서, 가장 자연스러운 교육적 위상을 가져 왔다. 그리고 어느 시대 어느 공간에서나 삶과 문화를 이어 주는 기본적 교육 영역으로서의 의의를 지녔다.

그에 의하면, 문학 교과와는 여타 교과와는 구분되게, 법칙성에 의해서 그 지식이 구조화되는 교과가 아니라

최순열, 『문학교육론 연구 : 그 이론의 정립을 중심으로』 (동국대학교 박사 논문, 1987)

14) 나병철, 『문학교육론』 (문예출판사, 1986)

15) 신비평의 문학교육적 공과와 문제는 정재찬, 『현대시 교육의 지배적 담론에 관한 연구』 (서울대학교 국어교육학과 박사 논문, 1996 : 『문학교육의 사회학을 위하여』 (역락, 2003) 재수록)을 참고할 것.

16) 김상욱, 「문학 교수학습의 문학 이론적 역할」, 『문학 교수학습 방법론』 (삼지원, 1998) pp. 90-118. : 「문학교육의 이념과 목표」, 『문학교육과정론』 (삼지원, 1997) pp. 66-92. 참조.

17) 일찍부터 문학 교과학에 대해 많은 업적을 산출한 박인기의 논의는 특히 주목할만 하다. 여기서는 그의 논의를 대표적으로 잘 보여주고 있는 것으로 생각되는 『개정판 문학교육 과정의 구조와 이론』 (서울대학교 출판부, 2001)을 주된 연구 대상으로 삼았다.

할 수 있다. 문학이 하나의 학문적 대상으로 탐구되면서 소설이나 시의 문법을 구축하려고 했던 역사는 길지 않다. 문학은 하나의 예술 작품으로 존재했을 뿐이며, 그것의 수용과 감동 및 심미적이고 교훈적인 가르침의 영향이 덧붙여졌을 뿐이다. 때문에 문학 자체가 학문적 법칙성으로만 파악될 성질의 것은 아니다. 단지 근대 이후, 향유 차원을 넘어서 과학적 탐구의 대상으로 등장하면서 문학은 하나의 과학적 이론으로서의 가능성을 확장해 왔고, 문학과 그것을 둘러싸고 있는 역사적이고 사회적인 관련상을 논구하는 과정에서, 또는 문학 내적 세계를 더욱 정밀하게 조명하는 가운데 문학 탐구의 영역이 급속도로 확대되어 왔다.

때문에, 문학교육 연구가 단순한 문학적 유산을 내용 항목으로 선정하여, 그것의 전달 기술과 처방으로 환원되는 것이라고 보는 것은 피상적 관점이며 오류이다. 인간과 사회와 문화 탐구의 맥락에서 문학교육에 접근하려는 것이 올바른 방식이다. 그것은 이미 기술과 처방을 넘어서는 학적 자질을 요청받을 수밖에 없다. 문학교육이 단순한 지식 교육이 아니고, 또 세계 자체를 직접 경험하는 사회화 교육도 아닌, 형상화된 언어 세계 속에서의 독특한 상상력적 경험을 교육 과정 내용으로 한다는 점을 인식해야 하기 때문이다.

이러한 그의 시각은 대체로 타당한 것으로 보인다. 그런데 그는 교육 과정이라는 굉장히 구체적인 연구 대상을 다루면서, 논의를 대단히 이론적이고 포괄적으로 진행시킴으로써, 이후의 연구자들에게 공허한 느낌을 주는 단점이 있는 것으로 보인다. 그가 사용하고 있는 ‘구조’라는 용어도 그 구체적인 모습을 우리에게 쉽게 보여주지 않는다. 때문에 그의 논의를 바탕으로 구체적인 문학교육을 설계하고자 할 때, 이후의 연구자들은 많은 혼란을 감수해야 할 것으로 보인다. 교과 교육학은 일반 교육학에 비해서 더욱 논의의 구체성을 갖추고 있어야 하리라 생각한다. 더구나 국어 교과 혹은 더 구체적으로 문학 교과를 대상으로 하는 경우에는 더 말할 나위 없을 것이다.

최지현의 종합적인 연구는 특기할 만한 업적으로, 문학교육과정에 얽힌 거의 모든 문제를 통괄적이고 체계적으로 다루고 있다. ‘계열성과 위계성’에 대한 논의도 단순히 개념 정의에만 그치지 않고 구체적인 방안을 제시하는 등 세심한 배려를 아끼지 않는다. 특히 ‘문학교육과정용어’에 주목하고 논의의 장을 설정한 것이 특이하다.

최근 출간된 김창원의 논의¹⁹⁾는 오랜 시간을 두고 이어져 온 필자의 연구 결과를 모은 것이다. 필자의 이력 자체가 말해주듯, 초등과 중등에 대한 공평한 배려, 독서 교육과 문학 교육의 공통점과 차별점, 이론과 실제에 대한 균형 있는 서술 등은 우리가 이 부분의 연구를 할 때 많은 참조가 된다.

초등 문학교육과정 의 경우

2007년 개정 교육과정의 교육 목표는 큰 틀에서 제7차 교육과정의 내용을 그대로 수용하되, 언어적·사회적 인 환경 변화를 수용하여 부분적으로 내용과 표현을 수정하여 제시하였다.²¹⁾ 2007년 개정 국어과 교육과정

최지현, 『문학교육과정론』 (역락, 2006)

19) 김창원, 『문학교육론:제도화와 탈제도화』 (한국문화사, 2011)

20) 이 장의 논의는 최진호(진복대) 선생의 논의를 끌어 왔다. 최진호 선생은 현재 초등학교 교사이며, 전북대학교 대학원 어문교육학과 박사과정에 재학중이다. 최종 논문 작성시에는 분석 자료를 중심으로 재정리되어야 한다.

21) 초등학교 교육과정 해설서(III)(2008)에 제시된 2007 교육과정 개정의 중점을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 담화와 글의 수용, 생산 중심의 국어 교육을 지향하고 있다. 개정 교육과정에서는 개별적·독립적·탈맥락적인 지식, 기능의 학습보다는 구체적인 담화와 글을 수용하고 생산하는 활동 속에서 국어 능력이 신장된다고 보고, 교육 내용을 ‘실제’ 범주를 중심으로 구성하였다. 둘째, 담화와 글의 생산, 수용 활동에 작용하는 맥락을 강조하였다. 교육과정 내용 요소 선정 범주에 지식, 기능 외에 맥락 범주를 설정하여 학습자가 자신의 언어 행위의 정확성, 적절성, 윤리성 등을 다양한 맥락 속에서 성찰할 수 있도록 하였다. 셋째, 언어 사용 환경의 변화를 반영하여 ‘매체’에 관련 내용을 확대하여 제시하였고, 매체 담화·글의 창의적, 비판적 수용을 강조함으로써 국어

내용 체계 중 문학 영역의 성격을 다음과 같이 제시하고 있다.

학습은 문학 작품을 찾아 읽고 해석하며, 문학 작품을 생산하는 학습 활동을 함으로써 작품에 나타난 인간의 삶을 총체적으로 이해하고 문학적 상상력이 향상되도록 이루어져야 한다는 점을 강조하였다. 인간의 삶에 대한 총체적인 이해와 문학적 상상력의 향상이 문학을 학습하는 궁극적인 목표이며, 이러한 능력은 작품에 대한 능동적이고 비판적인 해석 활동과 작품 창작 활동을 통해서 길러진다고 본 것이다(교과부, 2008: 16 인용).

위의 문학 영역의 성격 부분에서 알 수 있듯이 개정 교육과정에서는 학습자의 의미가 강조되면서 문학작품의 수용과 생산을 통한 삶의 이해 및 문학적 상상력을 목표로 삼고 있다. 교육과정에서는 문학 영역의 지도 내용 체계표를 아래와 같이 제시하였는데, 개정의 중점을 요약하면 다음과 같다.

첫째, ‘지식’, ‘수용과 생산’, ‘맥락’, ‘작품의 수용과 생산의 실제’를 통한 내용을 구조화 하였다. 문학 영역의 내용을 일차적으로 ‘지식’, ‘수용과 생산’, ‘맥락’으로 나누고 그 내용이 ‘작품의 수용과 생산의 실제’와 관련되도록 구조화하였으며, 특히 ‘지식’, ‘수용과 생산’, ‘맥락’의 경계선을 점선으로 처리함으로써 그 내용을 서로 긴밀하게 관련지어 교육함을 드러내었다.

〈표-1〉 문학 영역 지도 내용 체계

수용과 생산의 실제	
- 시(시가)	- 소설(이야기) - 극(연극, 영화 드라마) -수필·비평
지식	수용과 생산
<ul style="list-style-type: none"> ○ 문학의 본질과 속성 ○ 문학의 양식과 갈래 ○ 한국 문학의 역사 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 내용 이해 ○ 감상과 비평 ○ 작품의 창조적 재구성 ○ 작품 창작
맥락	
<ul style="list-style-type: none"> ○ 수용·생산의 주체 ○ 사회·문화적 맥락 ○ 문학사적 맥락 	

둘째, 문학 작품의 수용과 생산을 강조하였다. 2007년 개정 교육과정에서는 ‘작품의 수용과 생산’이라는 용어를 도입함으로써 문학 창작에서 더 나아가 학습자의 다양한 문학 표현 활동이 가능하도록 하였다. 특히 기존의 전통적인 장르였던 시(시가), 소설, 극, 수필 외에 영화, 드라마, 비평을 새로 넣어 매체 언어와 관련된 내용을 수용하였다.

셋째, 교육 내용으로 ‘성취 기준’, ‘작품의 수준과 범위’, ‘내용 요소의 예’를 제시하고 있다. 학년별로 성취해야 할 기준을 제시하고 있으며, 이를 도달하기 위해 다루어야 할 텍스트의 수준과 범위를 제시했으며, 성취 기준을 상세화하여 구체적인 내용 요소를 예로 제시하고 있다.

외연을 확장하였다.

22) 개정의 중점은 최미숙 외, 『국어교육의 이해』(사회평론, 2008) pp.332~333와 신현재 외, 『초등 국어과 교수·학습 방법』(박이정, 2009)에 제시된 내용을 인용·정리하였다.

표-2) 2007년 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 성취기준, 내용요소의 예, 작품의 수준과 범위
(교과부, 2008: 23~153)

학년	성취 기준	내용 요소의 예	작품의 수준과 범위
1	(1) 반복적으로 나타나는 말의 재미를 느낀다.	o 반복되는 말의 재미 느끼기 o 일상생활의 말에서 반복되는 말 찾기 o 단순한 운율 유형 접하기	텍스트 (작품)
	(2) 문학 작품에서 재미있는 내용을 그림이나 말로 표현한다.	o 작품의 인상적인 부분에 주목하기 o 작품에 등장하는 재미있는 말이나 구절 등을 활용하여 짧게 표현하기 o 재미있거나 인상적인 장면을 그림으로 그리기	재미있는 표현이 드러나는 글이나 작품
	(3) 그림 동화 속의 그림을 이야기와 관련지어 이해한다.	o 글을 통해 알 수 있는 내용과 그림을 통해 알 수 있는 내용을 구분하여 말하기 o 그림에 나타난 주요 인물, 대상, 사건 파악하기 o 그림에 나타난 인물의 몸짓과 표정을 글의 내용과 관련하여 해석하기	텍스트 (작품)
2	(1) 느낌을 살려 노래를 부르거나 시를 낭송한다.	o 운율에 맞춰 표현하고 그 효과 느끼기 o 시에 담긴 의미나 느낌이 잘 살아나도록 낭송하기 o 운율에 맞게 읽을 때와 그렇지 않을 때의 차이 이해하기	운율이 잘 드러나는 짧은 표현이나 시
	(2) 문학 작품 속 인물의 모습과 행동을 상상한다.	o 인물의 말과 행동이 인물의 특성과 관련됨을 이해하기 o 작품을 읽고 인물의 모습과 행동 떠올리기 o 인물의 모습과 행동에서 인물의 특성 파악하기	텍스트 (작품)
	(3) 이어질 이야기를 상상하여 이야기를 꾸민다.	o 일상생활에서 상상하여 본 경험 말하기 o 처음, 중간, 끝에서 중간이나 끝 부분 꾸며 말하기 o 작품 속 인물의 미래 예측하기	독자
	(4) 재미있는 말이나 반복되는 말을 넣어 글을 쓴다.	o 재미있는 말이나 반복되는 말 찾기 o 그림을 보고 재미있는 말을 떠올리기 o 재미있는 말이나 반복되는 말의 효과 파악하기	o 창의적인 발상이나 재미있는 표현이 드러나는 작품 o 운율이 잘 드러나는 짧은 표현이나 시
3	(1) 문학 작품을 읽고 느낀 점을 말이나 글로 표현한다.	o 작품을 읽은 느낌 떠올리기 o 작품의 전체적인 느낌 정리하기 o 작품에 대한 전체적인 느낌을 말이나 글로 표현하기	o 운율, 이미지 등이 잘 드러나는 시, 노래 o 뛰어난 인물이 등장하는 이야기나 글 o 친숙한 세계 또는 상상적인 세계를 배경으로 하는 작품
	(2) 문학 작품에는 일상의 세계와 비슷한 상상의 세계가 담겨 있음을 이해한다.	o 일상의 세계와 상상의 세계 이해하기 o 작품 속의 세계는 글쓴이가 꾸며 낸 세계임을 이해하기 o 또래의 인물이 등장하는 이야기를 읽고 자신의 일상과 비교하기	o 뛰어난 인물이 등장하는 이야기나 글 o 친숙한 세계 또는 상상적인 세계를 배경으로 하는 작품
	(3) 이야기의 흐름을 파악하여 내용을 간추린다.	o 이야기의 전개 과정 파악하기 o 시간의 흐름에 따라 내용 정리하기 o 간추린 내용 발표하기	o 뛰어난 인물이 등장하는 이야기나 글 o 친숙한 세계 또는 상상적인 세계를 배경으로 하는 작품
	(4) 문학 작품 속 인물의 특성을 살려 새로운 이야기를 꾸민다.	o 작품 속 인물의 특성 이해하기 o 인물의 특성과 사건의 관계 파악하기 o 인물의 특성을 살려 다른 이야기로 꾸미기	o 운율, 이미지 등이 잘 드러나는 시, 노래 o 뛰어난 인물이 등장하는 이야기나 글 o 친숙한 세계 또는 상상적인 세계를 배경으로 하는 작품
4	(1) 좋아하는 시를 분위기를 살려 암송한다.	o 작품의 분위기나 정서를 이해하기 o 자신이 좋아하는 시를 고르고 그 이유 말하기 o 좋아하는 시를 여러 사람 앞에서 암송하기	o 운율, 이미지 등이 잘 드러나는 시, 노래
	(2) 구성 요소에 주목하여 문학 작품을 이해한다.	o 작품의 구성 요소 이해하기 o 인물, 사건, 배경을 중심으로 이야기 이해하기 o 운율, 이미지 등을 중심으로 시를 이해하기	o 운율, 이미지 등이 잘 드러나는 시, 노래 o 뛰어난 인물이 등장하는 이야기나 글 o 친숙한 세계 또는 상상적인 세계를 배경으로 하는 작품
	(3) 문학 작품에 나타난 인물의 삶의 모습을 이해한다.	o 작품의 시대적 공간적 배경 파악하기 o 작품에 나타난 인물이 어떤 삶을 살고 있는지 파악하기 o 작품에 나타난 인물의 삶을 일상생활 속 인물과 연관 지어 이해하기	o 뛰어난 인물이 등장하는 이야기나 글 o 친숙한 세계 또는 상상적인 세계를 배경으로 하는 작품

	(4) 문학 작품을 읽고 떠오른 느낌이나 생각을 바탕으로 감상문을 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 문학 감상문의 특징 이해하기 ○ 작품을 읽고 떠오른 느낌이나 생각 정리하기 ○ 작품에서 느낀 감동을 정리하고 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 운율, 이미지 등이 잘 드러나는 시, 노래 ○ 뛰어난 인물이 등장하는 이야기나 글 ○ 친숙한 세계 또는 상상적인 세계를 배경으로 하는 작품
5	(1) 문학 작품에서 인상적인 부분을 찾고 그 까닭을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 작품에서 인상적이거나 재미있게 표현한 부분 찾기 ○ 인상적인 표현을 넣어 짧은 글 지어 보기 ○ 재미있게 표현한 부분이나 느낌을 잘 살려 표현한 부분을 음미하고 다른 표현과 비교하기 	○ 인물이나 배경의 묘사가 구체적인 작품
	(2) 사건 전개와 인물의 관계를 파악한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 사건 전개와 인물이 연관이 있음을 이해하기 ○ 인물의 특성 파악하기 ○ 인물의 특성을 중심으로 사건 전개 파악하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 사건의 전개가 분명한 작품 ○ 인물이나 배경의 묘사가 구체적인 작품 ○ 주제가 분명하게 드러나는 작품
	(3) 문학 작품은 읽는 이에 따라 다르게 수용될 수 있음을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 작품에 대한 생각이나 느낌 표현하기 ○ 작품에 대한 해석이 읽는 이의 생각이나 느낌에 따라 달라질 수 있음을 이해하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 주제가 분명하게 드러나는 작품 ○ 인물이나 배경의 묘사가 구체적인 작품
	(4) 문학 작품에서 중요한 부분을 바꾸어 쓰고, 그 의도와 효과를 설명한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 작품의 주제를 파악하기 ○ 작품의 의미상 중요한 부분 찾고 의도 파악하기 ○ 원래의 작품 일부를 바꾸어 쓰고 그 효과 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 사건의 전개가 분명한 작품 ○ 인물이나 배경의 묘사가 구체적인 작품 ○ 주제가 분명하게 드러나는 작품
6	(1) 자신이 좋아하는 문학 작품을 들고 그 이유를 설명한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 자신이 좋아하는 작품의 특징 파악하기 ○ 자신이 그 작품을 좋아하는 이유 설명하기 ○ 읽는 이에 따라 좋아하는 작품이 서로 다른 이유에 대해서 토의하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 문화와 전통의 차이가 드러나는 여러 작품 ○ 다양한 비유가 사용된 작품 ○ 주제가 분명하게 드러나는 작품 ○ 인물 간의 갈등이 잘 드러나는 작품
	(2) 문학 작품에 나타난 비유적 표현의 특성과 효과를 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 여러 가지 비유적 표현을 찾기 ○ 비유적 표현의 발생과 특징 파악하기 ○ 비유적 표현의 효과 평가하기 ○ 문학 작품에 나오는 비유적 표현 음미하기 	○ 다양한 비유가 사용된 작품
	(3) 문학 작품을 다른 문학 갈래로 바꾸어 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 문학 작품의 갈래별 특성 이해하기 ○ 문학 갈래에 따라 표현 방식이 달라짐을 이해하기 ○ 다른 문학 갈래로 문학 작품 바꾸어 쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 문화와 전통의 차이가 드러나는 여러 작품 ○ 다양한 비유가 사용된 작품 ○ 주제가 분명하게 드러나는 작품 ○ 인물 간의 갈등이 잘 드러나는 작품
	(4) 문학 작품에 나타나는 인물 간의 갈등을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 갈등의 개념 이해하기 ○ 인물의 성격과 처지 파악하기 ○ 인물 간의 갈등 파악하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 문화와 전통의 차이가 드러나는 여러 작품 ○ 인물간의 갈등이 잘 드러나는 작품

년 개정 교육과정에 나타난 문학 교육에서의 교수학습의 대상을 ‘성취 기준’ 및 ‘내용 요소의 예’를 근거로 하여 ‘실체(텍스트)’, ‘속성(문학 언어)’, ‘활동(문학 경험)’ 중심으로 나누어 아래와 같이 정리해 보았다.

〈표-3〉 2007년 개정 교육과정 문학 교육의 성취 기준에 따른 관점

학년	성취 기준	내용 요소의 예	문학 교육의 관점			비고
			실체	속성	활동	
1	(1) 반복적으로 나타나는 말이 재미를 느낀다	○ 반복되는 말, 운율 유형		○	●	· 시의 속성(운율, 반복어)을 활동을 통해 지도함
	(2) 문학 작품에서 재미있는 내용을 그림이나 말로 표현한다.	○ 인상적인 부분, 재미있는 말이나 구절 등을 활용하여 짧게 표현하기(그림 그리기 등)			●	· 문학 작품을 읽고 표현하는 활동에 중점을 둠
	(3) 그림 동화 속의 그림을 이야기와 관련지어 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 글을 통해 알 수 있는 내용과 그림을 통해 알 수 있는 내용을 구분하여 말하기 ○ 그림에 나타난 주요 인물, 대상, 사건 파악하기 ○ 그림에 나타난 인물의 몸짓과 표정을 글의 내용과 관련하여 해석하기 		○	●	· 이야기를 이해하는 능력을 기르는 데 목적

2	(1) 느낌을 살려 노래를 부르거나 시를 낭송한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○운율에 맞춰 표현하고 그 효과 느끼기 ○사에 담긴 의미나 느낌이 잘 살아 있도록 낭송하기 ○운율에 맞게 입을 때와 그렇지 않을 때의 차이 이해하기 		○	●	· 작품의 수용 능력 향상
	(2) 문학 작품 속 인물의 모습과 행동을 상상한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○인물의 말과 행동이 인물의 특성과 관련됨을 이해하기 ○작품을 읽고 인물의 모습과 행동 떠올리기 ○인물의 모습과 행동에서 인물의 특성 파악하기 		●		· 이야기의 요소(인물) 파악하기
	(3) 이어질 이야기를 상상하여 이야기를 꾸민다.	<ul style="list-style-type: none"> ○일상생활에서 상상하여 본 경험 말하기 ○처음, 중간, 끝에서 중간이나 끝 부분 꾸며 말하기 ○작품 속 인물의 미래 예측하기 			●	· 수용 및 생산(창작)활동
	(4) 재미있는 말이나 반복되는 말을 넣어 글을 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> ○재미있는 말이나 반복되는 말 찾기 ○그림을 보고 재미있는 말을 떠올리기 ○재미있는 말이나 반복되는 말의 효과 파악하기 		○	●	· 작품의 수용과 생산
3	(1) 문학 작품을 읽고 느낀 점을 말이나 글로 표현한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○작품을 읽은 느낌 떠올리기 ○작품의 전체적인 느낌 정리하기 ○작품에 대한 전체적인 느낌을 말이나 글로 표현하기 			●	· 작품의 수용과 생산
	(2) 문학 작품에는 일상의 세계와 비현실 상상의 세계가 담겨 있음을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○일상의 세계와 상상의 세계 이해하기 ○작품 속의 세계는 글쓴이가 꾸며 낸 세계임을 이해하기 ○또래의 인물이 등장하는 이야기를 읽고 자신의 일상과 비교하기 		●	○	· 문학의 반영론의 관점 이해
	(3) 이야기의 흐름을 파악하여 내용을 간추린다.	<ul style="list-style-type: none"> ○이야기의 전개 과정 파악하기 ○시간의 흐름에 따라 내용 정리하기 ○간추린 내용 발표하기 		●	○	· 작품의 내용 이해
	(4) 문학 작품 속 인물의 특성을 살려 새로운 이야기를 꾸민다.	<ul style="list-style-type: none"> ○작품 속 인물의 특성 이해하기 ○인물의 특성과 사건의 관계 파악하기 ○인물의 특성을 살려 다른 이야기로 꾸미기 		○	●	· 작품을 창조적으로 재구성
4	(1) 좋아하는 시를 분위기를 살려 암송한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○작품의 분위기나 정서를 이해하기 ○자신이 좋아하는 시를 고르고 그 이유 말하기 ○좋아하는 시를 여러 사람 앞에서 암송하기 		○	●	· 시의 속성(운율, 반복어)을 활동을 통해 지도함
	(2) 구성 요소에 주목하여 문학 작품을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○작품의 구성 요소 이해하기 ○인물, 사건, 배경을 중심으로 이야기 이해하기 ○운율, 이미지 등을 중심으로 시를 이해하기 		●		· 작품의 구성 요소
	(3) 문학 작품에 나타난 인물의 삶의 모습을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○작품의 시대적 공간적 배경 파악하기 ○작품에 나타난 인물이 어떤 삶을 살고 있는지 파악하기 ○작품에 나타난 인물의 삶을 일상생활 속 인물과 연관 지어 이해하기 	●		○	· 문학 작품 속 인물의 삶을 시대의 배경 속에서 이해, 인물의 삶은 작품의 시대적, 문화적 상황의 반영
	(4) 문학 작품을 읽고 떠오른 느낌이나 생각을 바탕으로 감상문을 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> ○문학 감상문의 특징 이해하기 ○작품을 읽고 떠오른 느낌이나 생각 정리하기 ○작품에서 느낀 감동을 정리하고 표현하기 			●	· 감상과 비평
5	(1) 문학 작품에서 인상적인 부분을 찾고 그 답을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○작품에서 인상적이거나 재미있게 표현한 부분 찾기 ○인상적인 표현을 넣어 짧은 글 지어 보기 ○재미있게 표현한 부분이나 느낌을 잘 살려 표현한 부분을 음미하고 다른 표현과 비교하기 		○	●	· 작품의 수용과 생산
	(2) 사건 전개와 인물의 관계를 파악한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○사건 전개와 인물이 연관이 있음을 이해하기 ○인물의 특성 파악하기 ○인물의 특성을 중심으로 사건 전개 파악하기 		●	○	· 작품의 구조 및 요소의 관계
	(3) 문학 작품은 읽는 이에 따라 다르게 수용될 수 있음을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○작품에 대한 생각이나 느낌 표현하기 ○작품에 대한 해석이 읽는 이의 생각이나 느낌에 따라 달라질 수 있음을 이해하기 			●	· 작품의 수용
	(4) 문학 작품에서 중요한 부분을 비꾸어 쓰고 그 의도와 효과를 설명한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○작품의 주제를 파악하기 ○작품의 의의상 중요한 부분 찾고 의도 파악하기 ○원래의 작품 일부를 비꾸어 쓰고 그 효과 말하기 			●	· 작품의 창조적 재구성

6	(1) 자신이 좋아하는 문학 작품을 들고 그 이유를 설명한다.	<ul style="list-style-type: none"> o 자신이 좋아하는 작품의 특징 파악하기 o 자신이 그 작품을 좋아하는 이유 설명하기 o 읽는 이에 따라 좋아하는 작품이 서로 다른 이유에 대해서 토의하기 			●	· 감상과 비평 및 주제적 수용 맥락
	(2) 문학 작품에 나타난 비유적 표현의 특성과 효과를 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> o 여러 가지 비유적 표현을 찾기 o 비유적 표현의 발상과 특징 파악하기 o 비유적 표현의 효과 평가하기 o 문학 작품에 나오는 비유적 표현 음미하기 			●	· 비유적 표현
	(3) 문학 작품을 다른 문학 갈래로 바꾸어 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> o 문학 작품의 갈래별 특성 이해하기 o 문학 갈래에 따라 표현 방식이 달라짐을 이해하기 o 다른 문학 갈래로 문학 작품 바꾸어 쓰기 	●			· 문학의 양식과 갈래 · 작품의 창작
	(4) 문학 작품에 나타나는 인물 간의 갈등을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> o 갈등의 개념 이해하기 o 인물의 성격과 처지 파악하기 o 인물 간의 갈등 파악하기 			●	· 갈등과 인물의 성격

개정 교육과정 성취 기준

교육과정에서 제시한 각 학년별 성취 기준의 내용을 살펴보면 다음과 같다(교과부, 2008 성취 기준 요약정리).

1학년에서 제시한 ‘반복적으로 나타나는 말의 재미를 느낀다.’의 성취 기준은 학습자로 하여금 반복적으로 나타나는 말의 재미를 느끼고 즐겨 읽도록 하기 위하여 설정 하였다. 학습자는 일상생활에서 나타나는 반복되는 말을 찾는다는가, 반복적인 말이 들어 있는 동요를 부른다든가, 운율 유형을 찾아보는 활동을 통하여 흥미와 즐거움을 얻을 수 있다. 여기서 운율(律)은 엄밀한 학문적 개념이기보다는 1학년 아동들도 어렵지 않게 주목할 수 있는 ‘규칙적으로 반복되어 즐거움을 주는 말’이라는 정도까지 이해하는 것을 제시하고 있다.

‘문학 작품에서 재미있는 내용을 그림이나 말로 표현한다.’의 성취 기준은 문학 작품에서 재미있는 내용에 주목하게 하고 그 읽는 느낌을 그림이나 말로 표현하는 능력을 기르도록 하기 위하여 설정하였다. 문학 작품에서 인상적인 장면이나 재미있는 표현, 감동적인 표현을 접하는 경험으로 인하여 우리는 문학 작품에 대한 관심과 흥미를 느끼게 되고, 이러한 활동은 학습자로 하여금 활동 자체에 의미를 느끼게 하여 활동의 자발성을 보장하고 또 그 활동에 지속성을 보장해 주는 역할을 한다. 이러한 내용이나 표현 방식을 떠올려 보고 그것을 말이나 그림으로 표현하는 것은 학습자로 하여금 표현된 내용에 대해서 다시 생각하게 함으로써 그것을 더욱 깊이 깨닫게 하는 기회를 가지게 할 뿐만 아니라 표현 행위 자체의 기쁨을 느끼게 해 줄 수 있다.(교과부, 2009: 42~43)

2학년에서 제시한 ‘느낌을 살려 노래를 부르거나 시를 낭송한다.’의 성취 기준은 작품의 느낌을 살려서 노래하거나 낭송함으로써 작품의 수용 능력을 향상하도록 하기 위하여 설정하였다. 시의 느낌을 이해하기 위해서는 표현되는 내용에 주목하는 것이 필요하겠지만 시나 노래에 나타난 음성적 측면에 주목하는 것이 필요하다. 시나 노래의 내용은 그 음성적 측면을 통하여 비로소 자신의 구체적인 모습이 드러나기 때문이다. 시의 느낌을 살려서 낭송하거나 노래를 부르는 것은 시나 노래의 운율을 살려서 그 시나 노래의 느낌을 잘 표현할 수 있는 능력을 기르고자 하는 것이다.

‘문학 작품 속 인물의 모습과 행동을 상상한다’에서는 동화나 동시 등의 작품을 듣거나 읽고, ‘주인공은 어떤 특성을 가지고 있는가?’, ‘주인공은 어떤 모습일까?’, ‘주인공은 어떤 사람인가?’ 등 역할 놀이를 통하여 상상한 것을 이야기하도록 하고 있으며, ‘이어질 이야기를 상상하여 이야기를 꾸민다.’는 이야기의 흐름을 고려하여 다음에 이어질 내용을 상상하는 활동을 통하여 상상력과 이야기를 꾸미는 능력을 기르도록 하기 위해 설정하였다. ‘재미있는 말이나 반복되는 말을 넣어 글을 쓴다.’는 재미있는 표현을 활용하여 글을 쓰는 능력을 기르기 위한 목적을 위하여, 직유 표현을 찾아보거나 재미있는 말이나 반복되는 말을 찾아보거나, 그림을 보고 그것을 재미있는 말로 바꾸어 표현하는 등의 활동을 제시하고 있다.

학년 ‘문학 작품을 읽고 느낀 점을 말이나 글로 표현한다.’에서는 문학 작품을 읽고 느낀 점을 바탕으로 하여 풍부한 글쓰기나 말하기로 표현할 수 있는 작품 감상 능력을 기르기 위하여 설정하였다. 작품을 읽고 난 후의 여러 가지 느낌에 기초하여, 전체적인 작품에 대한 느낌을 완결된 글이나 담화의 형식으로 표현할 수 있는 능력을 기르는 데 중점을 두고 있다. ‘문학 작품에는 일상의 세계와 비슷한 상상의 세계가 담겨 있음을 이해한다.’에서는 이야기나 극본에 드러난 인물, 사건, 배경 등이나 동시의 정경 등을 우리가 살고 있는 주위 환경과 비교하여 보고, 비슷한 점을 찾아보게 하며, 이야기나 극본에는 인간의 삶의 모습이 나타나 있고, 동시에는 일상 생활의 기쁨이나 슬픔 등의 정서가 압축되어 나타나 있다는 것을 알게 함으로써, 작품의 세계는 일상의 세계를 반영한 것임을 인식하도록 하는 데 지도의 중점을 두었다.

4학년의 성취 기준인 ‘좋아하는 시를 분위기를 살려 암송한다.’는 작품의 분위기를 살려 암송함으로써 시 작품을 즐기는 태도를 기르고 시 작품의 수용 능력을 향상시키도록 하기 위해 설정하였다. 자신이 좋아하는 작품을 선정하고 그 이유에 대하여 타인과 소통하며, 글 시를 암송할 수 있도록 하는 데 중점을 두었다. 개별 암송, 공동 암송 등의 방법과 더불어 음악이나 그림 또는 무언극(마임)을 곁들이거나 여러 가지 매체와 결합된 낭송의 방법도 제시하고 있다. ‘문학 작품을 읽고 떠오른 느낌이나 생각을 바탕으로 감상문을 쓴다.’에서는 작품을 읽고 느낀 감동을 정리하여 표현하는 능력을 기르도록 하기 위하여 설정하였다. 작품을 읽고 떠오른 느낌이나 생각을 포함한 감동을 감상문의 형식을 활용하여 표현할 수 있는 능력을 기르는 데 중점을 두었다.

5학년의 성취 기준인 ‘문학 작품에서 인상적인 부분을 찾고 그 까닭을 이해한다.’는 작품의 표현 효과를 이해하고 그에 대해 비평적으로 접근함으로써 문학 수용과 생산의 능력을 증진시키도록 하기 위하여 설정하였다. 작품에서 인상적으로 표현한 부분을 찾아보며, 그 표현이 왜 인상적인가를 따져 보는 데 지도의 중점을 둔다. ‘사건 전개와 인물의 관계를 파악한다.’는 사건의 전개 과정과 인물의 관계를 이해하도록 하기 위하여 설정하였다. 사건의 원인과 결과는 인물의 말이나 행동 등을 중심으로 이루어짐을 알 수 있도록 하며, 나아가 작품에서 사건의 시작 부분이나 전개 과정이 달라진다면 인물의 말과 행동은 어떻게 될지, 반대로 인물의 말과 행동이 달라지면 사건의 전개 과정이 어떻게 될지 상상력을 발휘하여 이해된 전체 사건 내용을 배열·구성할 수 있도록 하는 데 중점을 두었다. ‘문학 작품은 읽는 이에 따라 다르게 수용될 수 있음을 이해한다.’에서는 동일한 작품이라도 읽는 이가 가진 생각이나 느낌 등에 따라 다르게 수용될 수 있음을 파악하도록 하기 위하여 설정하였다. 동일한 작품에 대한 느낌을 짝과 둘이서 혹은 조별로 혹은 반 전체와 더불어 이야기하고, 자신의 생각과 어떤 점이 같으며 어떤 점이 다른지 비교하면서, 자신의 작품 수용에 대한 약간의 성찰을 하게 하고 다른 이의 작품 수용 양상을 이해하도록 하는 데 중점을 두었다.

6학년 ‘문학 작품에 나타난 비유적 표현의 특성과 효과를 이해한다.’에서는 비유적 표현 방식을 접하게 함으로써 언어 생활에서 다채로운 표현 방법을 익히고 스스로 활용하는 한편, 문학 작품에 대하여 깊이 있게 이해하는 능력을 기르도록 하는 위해서 설정하였다. 비유적 표현의 생생한 힘과 효과를 이해하고 경험하도록 교수·학습 활동을 계획하되, 비유적 표현에 대한 단순한 언급이나 분류법 자체보다 발상법과 특징에 대한 이해를 표현의도의 실현 여부와 관련시켜 이해하는 능력을 기르는 데 중점을 두었다.

‘문학 작품에 나타나는 인물 간의 갈등을 이해한다.’에서는 서사 작품을 비롯하여 많은 극(연극, 영화, 드라마)갈래가 갈등을 기초로 하여 전개됨에 착안하여, 학습자로 하여금 사건 전개의 배경이나 원인을 인물과 관련하여 파악하도록 하기 위해서 설정하였다. 갈등의 개념을 익히고, 인물의 특성과 인물이 처한 처지를 이해하여 인물의 성격이나 입장에서 비롯한 사건의 특성을 이해하며, 입장의 차이에 따른 행위의 원인을 이해하는 능력을 기르는 데 중점을 두었다.

(2) 성취 기준에 제시된 문학 교수학습의 관점

개정 교육과정에서 제시한 문학 교육의 교수·학습 대상을 실체, 속성, 활동 중심으로 분류해 본 결과, 초등

문학의 양식과 갈래, 한국 문학의 역사와 같은 '지식' 영역에 속하는 실체 중심의 교수학습보다 문학의 속성을 토대로 한 활동 중심의 문학 경험을 중심으로 제시하고 있다. 아울러 문학의 영역에서도 '지식'보다는 '수용과 생산'을 중심으로 교육과정이 구성되어 있었다. 요약해서 교육과정 속에 담겨진 문학 교수학습의 관점을 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 초등학교에서는 문학의 중핵적인 속성을 다룰 때 문학의 개념이나 원리를 직접적으로 사용하기 보다는 활동 자체를 내용으로 하는 경우가 많았다. '텍스트'나 '문학 언어의 속성'보다는 다양한 활동을 통해 문학 작품을 수용하여 학습자들이 작품의 아름다움이나 인물의 정서와 성격을 내면화할 수 있도록 하고 있다. 예를 들어 '운율'의 의미를 직접적으로 지도하기보다는 반복되는 말을 찾아보는 다양한 활동을 통해 간접적으로 체득할 수 있도록 하였으며, 교육 과정에서 다양한 활동의 예(무언극, 개별 암송 등)를 제시해 주고 있었다.

둘째, 학습자의 문학 경험을 중심으로 한 문학의 수용과 생산을 강조하고 있다. 오늘날 문학 교육은 '독자 반응 이론'이나 '수용이론'과 같은 서구 문예사조의 영향으로 학계나 교육의 현장에서도 '독자' 또는 '수용자', '학습자'를 새로운 시각으로 바라보게 되었는데, 이러한 시대적인 흐름 속에 학습자의 문학 경험을 중시하는 경향이 나타났다. 따라서 문학 작품에 대한 능동적이고 주체적인 해석과 더불어 다양한 창작 활동을 강조하고 있다.

셋째, 초등학교에서는 문학 영역의 내용 체계 중 '지식'보다는 '수용과 생산', '맥락'을 강조하여 학습자의 다양한 문학 표현 활동을 강조하고 있다.

이어서 개정 교육과정에 의해 집필 된 초등학교 국어과 교과서 중 문학 영역의 단원 설정 및 목표, 수업 목표, 주요 학습 활동 내용을 개괄적으로 검토함으로써 교과서에 제시된 문학 교육의 관점 즉 문학 교수학습의 대상을 살펴보고자 한다. 교과서 검토 대상은 초등학교 1, 3, 5학년을 중심으로 살펴보았으며, 교과서 및 교사용 지도서를 참조하여 학습 과정 및 주요 활동 내용을 정리하였다. 정리 한 결과는 다음의 표와 같다.

〈표-4〉 초등학교 1학년 1학기 국어 교과서 문학 영역 교수학습 내용 및 활동

학년	학기	성취기준	단원 설정	갈래 작품/작자	단원목표	주요 학습 내용 및 활동	비고
					수업목표		
1	1	(1) 반복적으로 나타나는 말의 재미를 느낀다.	읽기/1-1-4/아, 재미있구나	<ul style="list-style-type: none"> · 동시, · 구슬비/원순 · 오는 길/ 피친득 · 아기의 대답/박목월 	<ul style="list-style-type: none"> · 말의 재미를 살려 글을 읽을 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 반복되는 말 찾기⇒반복되는 말이 주는 느낌 알아보기 · 반복되는 말의 재미를 살려 시 읽기⇒반복되는 말이 들어있는 시 찾기 	반응 중심 학습모형
					<ul style="list-style-type: none"> · 옛 이야기 · 소금을 만드는 땃들 · 피를 내어서 · 떡시루 잡기 		
		(2) 문학 작품에서 재미있는 내용용 그림이나 말로 표현한다.	쓰기/1-1-6/느낌이 솔솔	<ul style="list-style-type: none"> · 동시, · 수박씨/최명란 · 방귀/신현립 	<ul style="list-style-type: none"> · 재미있는 생각이나 느낌을 담은 시를 써 보고, 친구들 앞에서 큰소리로 읽을 수 있다. · 내 느낌을 재미있는 말로 나타낼 수 있다. · 시를 읽고 어떤 느낌이 드는지 말할 수 있다. · 내 느낌을 그림이나 글 	<ul style="list-style-type: none"> · 느낌을 재미있는 말로 나타내기(비유적 표현) · <수박씨>를 읽기⇒수박씨와 '입안'을 비교하여 '입안'과 '충치'의 닮은 점 찾기⇒하품하는 친구의 입안 그리기⇒<수박씨>바꾸어 써 보기 · <방귀>를 읽기⇒우리 가족의 방귀 소리의 느낌과 특징 표현하기⇒시 쓰기, 고쳐 	반응 중심 학습모형

				로 나타내어 봅시다.	쓰기→낭독하기, 감상평 쓰기 →기등모양의 책 만들기	모형
	(3)그림 동화 속의 그림을 이야기와 관련지어 이해한다.	읽기/1-1-4/아, 재미있구나	그림 동화, 「팬잡아」, 최숙희	· 말의 재미를 살려 글을 읽을 수 있다. · 글과 그림을 관련지어 그림 동화를 읽을 수 있다.	· 글과 그림을 연결지며 그림 동화 읽기 →그림이 나타내는 뜻 알기 · 그림에 나타나는 뜻을 생각하며 □안에 알맞은 말 넣기→글과 그림이 나타내는 뜻을 생각하며 그림 동화 읽기	창의성 계발 학습 모형

〈표-5〉 초등학교 3학년 1학기 국어 교과서 문학 영역 교수·학습 내용 및 활동

학년	성취기준	단원 설정	갈래 작품/작자	단원목표	주요 학습 내용 및 활동	비고	
				수업목표			
3	1	(1)문학 작품을 읽고 느낀 점을 말이나 글로 표현한다.	듣기, 말하기 3-1-1/감동의 물결	· 에니메이션 · 하얀 마음 백구 · 장금이의 꿈	· 등장인물의 표정과 몸짓을 살펴며 만화 영화를 보고 느낀 점을 이야기할 수 있다. · 만화 영화를 보고 표정과 몸짓에 대하여 알 수 있다. · 만화 영화를 보고 등장인물의 말과 표정, 몸짓의 의미를 알 수 있다. · 등장인물의 표정과 몸짓에 주의하며 만화 영화를 보고, 느낀 점을 말할 수 있다.	· 등장인물의 표정과 몸짓에 대해 알아보기→표정의 의미 파악 및 개인적 경험 공유하기→표정과 몸짓을 살펴 장면 나타내기→장면 알아맞히기 놀이하기 · 등장인물의 표정과 몸짓을 살펴보며 <장금이의 꿈>보기→작품에 대한 개인 반응 정리→등장인물의 표정 이해하기→인물의 몸짓 이해하기→느낌 공유하기	지식 탐구 학습모형
			쓰기 3-1-1/감동의 물결	· 동시 · <봄비> 김석전 · <노마> 박경중 · <공기놀이>	· 시를 읽고 생각이나 느낌을 글이나 그림으로 표현할 수 있다. · 시를 읽고 떠오르는 생각이나 느낌을 알 수 있다. · 시를 읽고, 생각이나 느낌을 나타내면 좋은 점을 알 수 있다.	· <봄비>를 읽고 생각이나 느낌 나누기 →내 생각이나 느낌 쓰기→생각이나 느낌을 그림으로 나타낸 것과 시로 나타낸 것 비교하기→시에 대한 느낌을 생각이나 글로 나타내면 좋은점 알아보기 · <공기놀이>, <노마>를 읽고 생각이나 느낌 나누기→내 생각이나 느낌을 글이나 그림으로 나타내기→내가 좋아하는 시를 찾아 쓰고, 생각이나 느낌을 글, 그림으로 표현하기→친구들에게 낭송하고 의견 나누기	
			읽기 3-1-8/우리끼리 오순도순	· 독서 감상문 <아씨방 일곱 동무> <도토리 나무>	· 문학 작품에 대한 생각이나 느낌을 알아보며 독서 감상문을 읽을 수 있다. · 독서 감상문을 읽고, 작품의 내용과 글쓴이의 생각이나 느낌을 구별할 수 있다. · 작품의 내용과 글쓴이의 생각이나 느낌을 구별하며 독서 감상문을 읽을 수 있다.	· 독서 감상문(시 감상문) 읽고 작품의 내용과 글쓴이의 감상 구별하기→글쓴이의 감상에 대한 의견 말하기	3학년 읽기 영역의 성취기준 (3) 독서 감상문을 읽고 책의 내용과 책에 대한 감상을 구별한다.
		(2)문학 작품에는 일상의 세계와 비슷한 상상의 세계가 담겨 있음을 이해한다.	읽기/3-1-1/감동의 물결	· 동시 <참새네 말> 신현득 · 옛이야기 <재미네골> · 동화 <자장 찜빵 탕수육> 김영주	· 시나 이야기에 나타난 세계를 상상하고 우리가 사는 세계와 비교할 수 있다. · 시의 세계를 알 수 있다. · 시의 세계와 우리가 사는 세계를 비교할 수 있다. · 이야기의 세계를 알 수 있다. · 이야기의 세계와 우리가 사는 세계를 비교할 수 있다.	· <거인들이 사는 나라>시 낭송하기→시의 세계와 우리가 사는 세계 비교하기 →시의 상황을 다르게 바꾸어 보기→주변 사람들을 상상의 세계로 보내기→옛날 어린이들이 부르던 노래 불러 보기→시에 나타난 세계 알아보기→시의 세계와 우리가 사는 세계 비교하기 <자장 찜빵 탕수육>읽기→이야기의 세계에서 일어난 일 알아보기→우리가 사는 세계와 비교하기→이야기의 인물과 우리가 사는 세계의 인물을 비교하기	반영론

(3)이야기의 흐름을 파악하여 내용을 간추린다.	듣기 말하기 /3-1-7/이야기의 세계	· 에니메이션 <아이스케키> <훈장님의 꿀단지>	· 이야기의 흐름에 따라 달라지는 등장인물의 말투, 표정, 몸짓의 변화에 주의하며 만화 영화를 감상할 수 있다. · 이야기의 흐름에 따라 인물의 말투가 어떻게 변화했는지 알 수 있다. · 이야기에 나오는 등장인물의 말투, 표정, 몸짓을 흉내 내어 봅시다.	· 이야기의 흐름에 따라 인물의 말투가 어떻게 변화했는지 생각하며<아이스케키> 보기⇒이야기의 흐름에 따라 말하는 상황이 어떻게 변화했는지 알아보기⇒만화 영화 속 인물이 되어 알맞은 말투로 말하기(해설이 있는 즉흥극 하기) · <훈장님의 꿀단지>보기⇒훈장님의 표정 그리기⇒이야기 흐름 정리하기⇒이야기의 흐름에 따라 등장인물의 말투, 표정, 몸짓이 어떻게 바뀌었는지 알아보고 표현하기⇒등장인물의 말투, 표정, 몸짓 흉내 내기(거울놀이)	반응 중심 학습모형
	읽기, 3-1-6 좋은 생각이 있어요	· 옛이야기 <짧아진 바지> <황금알을 낳는 거위>	· 이야기를 읽고 깨달은 점을 말할 수 있다. · 이야기를 읽고 글쓴이의 생각을 찾는 방법을 알 수 있다. · 이야기 속 인물의 말과 행동을 보고 깨달은 점을 말할 수 있다.	<짧아진 바지>읽기⇒이야기의 내용 간추리기⇒글쓴이의 생각을 찾는 방법 알기⇒글쓴이의 생각 말하기 <황금알을 낳는 거위>읽기⇒인물의 행동 및 가치관 알기⇒인물의 말과 행동에 대한 내 생각 말하기⇒이야기를 읽고 깨달음을 얻었던 경험 말하기	가치 탐구 학습모형
	3-1-7 이야기의 세계	· 옛이야기 <주먹이의 모험> <오늘이> <방정환의 어린이 사랑>	· 일이 일어나는 차례에 따라 이야기를 간추릴 수 있다. · 이야기를 읽고 일이 일어난 차례를 알 수 있다. · 일이 일어나는 차례에 따라 이야기를 간추리는 방법을 알 수 있다. · 이야기를 읽고 일이 일어나는 차례를 파악할 수 있다.	<주먹이의 모험>읽기⇒내용 파악⇒일이 일어난 차례 알아보기⇒일이 일어난 차례에 따라 내용 정리하기⇒일이 일어난 차례를 알 수 있는 방법 <방정환의 어린이 사랑>읽기⇒내용 파악⇒글을 시간 순서와 장소 변화에 따라 간추리기⇒이야기 간추리는 방법 알기 <오늘이>읽기⇒내용 파악하기⇒일이 일어나는 차례 간추리는 방법 알아보기⇒내용 간추리기 및 간추린 내용 말하기⇒역할극 하기⇒뒷이야기 상상하기	

표-6> 초등학교 5학년 1학기 국어 교과서 문학 영역 교수·학습 내용 및 활동

학년	성취기준	단원 설정	갈래 작품/작자	단원목표	주요 학습 내용 및 활동	비고
				수업목표		
5	1	(1) 문학 작품에서 인상적인 부분을 찾고 그 까닭을 이해한다.	· 동시 <꽃비>김사립 <길>김중상 <풀잎과 바람> 정완영 · 동화 <나를 싫어한 진돗개>김남중	· 시나 이야기를 읽으며 인상적인 부분을 찾을 수 있다. · 시(이야기)에서 인상적인 부분에 대하여 알 수 있다. · 인상적인 부분을 생각하며 시를 읽을 수 있다. · 시(이야기)를 읽고 인상적인 부분을 찾아 그 까닭을 말할 수 있다.	· <꽃비>읽기⇒인상적인 부분 찾기⇒인상적인 부분을 찾는 방법 정리 · 등장인물의 표정과 몸짓을 살펴봄 <나를 싫어한 진돗개>읽기⇒인상적인 부분 찾기⇒이야기에서 인상적인 부분이 무엇인지 정리하기⇒인물의 마음의 변화 알기⇒인상적인 부분 말하기⇒인상적인 부분과 그 까닭 말하기⇒경험 나누기	반응 중심 학습모형 심미적 읽기
		(2) 사건 전개와 인물의 관계를 파악한다.	· 동화 <원숭이 꽃신>정휘창 · 극본 <별주부전>	· 사건이 드러난 글에서 인과 관계를 알 수 있다. · 사건의 전개와 인물의 연관성에 대하여 알 수 있다. · 인물의 성격이 사건 전개와 어떤 관계가 있는지 생각하며 글을 읽을 수 있다.	· <원숭이 꽃신>읽기⇒내용 파악⇒인물의 성격과 사건의 관계 정리하기 <별주부전>읽기⇒글의 내용 알아보기⇒인물의 성격과 사건의 관계⇒연극으로 꾸미기	5학년 읽기 영역의 (1) 사건을 기록한 글을 읽고 인과 관계에 유의하면서 사건의 흐름을 파악한다.

<p>(3)문학 작품은 읽는 이에 따라 다르게 수용될 수 있음을 이해한다.</p>	<p>읽기/5-1-7 /상상의 날개</p>	<p>· 동시 <모서리> 이해영 <돌아오는 길> 박두진 <운동화 말리는 날> 정두리 · 동화 <마당을 나온 암탉>황선미</p>	<p>· 문학 작품을 읽고 생각이나 느낌을 친구들과 비교할 수 있다. · 시에 대한 생각이나 느낌이 서로 다른 까닭이 무엇인지 알 수 있다. · 이야기에 나오는 등장인물의 말투, 표정, 몸짓을 흉내내어 보시다.</p>	<p>· <모서리>읽기⇒내 생각이나 느낌 써 보기⇒내 생각이 느낌을 친구들과 이야기 하기⇒ 생각이 느낌이 다른 까닭 알기 · <마당을 나온 암탉>읽기⇒내용 파악⇒인물의 마음이나 행동에 대한 내 생각 말하기(생각이나 느낌 나누기)⇒ 생각이 느낌이 다른 까닭 알기</p>	<p>반응 중심 학습모형</p>
<p>(4)문학 작품에서 중요한 부분을 바꾸어 쓰고, 그 의도와 효과를 설명한다. 속 인물의 특성을 살려 새로운 이야기를 꾸민다.</p>	<p>· 듣기,말하기,쓰기 5-1-7/상상의 날개</p>	<p>· 동시 <별 삼형제, 삼태성> <닭들에게 미안해>김은영 다수 시 작품 수록 · 동화 <자전거 도둑>양태석</p>	<p>· 문학 작품의 구성 요소들의 관계를 생각하며 작품을 꾸밀 수 있다. · 이야기를 꾸며 쓰는 방법을 알 수 있다. · 사건 사이의 관계가 잘 드러나게 이야기를 꾸며 쓸 수 있다. · 시의 일부분을 바꾸어 쓰는 방법을 알 수 있다.</p>	<p>· <별 삼형제, 삼태성>듣기⇒인물의 성격에 따라 이야기가 어떻게 전개되었는지 정리하기 ⇒이야기의 배경과 사건의 관계 알아보기 · <자전거 도둑> 읽기⇒사건을 연결하는 방법 찾기⇒이야기의 사건 찾아 정리하기⇒바꾸어 쓸 내용 정리하기⇒사건 사이의 관계가 드러나게 이야기 꾸며 쓰기 · 동시 <닭들에게 미안해>감상⇒바꾸어 쓴 시 감상하기⇒시의 낱말을 보태거나 줄여 바꾸기, 글감 바꾸기, 시 속 주인공 바꾸어 쓰기⇒제제시 바꾸어 보기</p>	<p>5학년 쓰기 영역 (4)상상한 것을 바탕으로 사건의 관계가 잘 드러나게 이야기를 쓴다.</p>

교육을 바라보는 관점을 실제 중심, 속성 중심, 활동 중심이라는 세 가지 기존의 방법을 토대로 하여, 초등학교 국어 교과서 문학 교육의 교수·학습 과정 및 주요 내용을 살펴본 결과, 거시적인 시각에서 현행 교육과정의 문학 교육은 학습자의 경험을 중시하는 활동 중심의 방향을 취하고 있었다.

문학 영역의 세 가지 관점은 이미 문학 교육의 역사 속에서 적용 되었던 가치이다. 당대에 유행했던 문예 사조의 영향은 문학 교육의 현장에 그대로 투영되어, 문학 교육의 근본 틀을 제공 하였는데, 정전을 읽고 문학사를 암기하는 데 주력했던 실제 중심의 문학관에서 러시아 형식주의나 구조주의, 신비평의 도입 이후 작품의 분석적·구조적 이해에 초점이 옮겨졌으며, 최근 독자 반응 이론이나 수용미학의 영향으로 학습자의 구체적인 경험과 활동이 중시되고 있다. 이러한 시대적은 흐름 속에 현행 문학 교육은 7차 교육과정의 이론적 틀을 제시한 구성주의와 함께 독자 반응 이론이나 수용미학의 영향 하에 학습자의 의미가 새롭게 부각되었고, 이러한 측면이 반영되어 이번 2007 개정 교육과정에서도 작품의 수용과 생산의 측면이 강조되었다.

현행 국어 교과서는 한 단원을 이해학습과 적용학습으로 구성하였는데, 이해학습은 문학에 대한 명제적 지식과 절차적 지식을 익히는 과정으로, 적용학습은 이해 학습에서 익힌 지식을 다른 텍스트에 적용하여 반응을 표현하는 활동이 추가 된다. 교과서에 제시된 문학 교육의 교수·학습 양상을 다음과 같이 정리해 보았다.

첫째, 국어 교과서에 제시된 문학 교육은 학습자의 활동을 중심으로 학습자 개개인이 문학 작품을 체험하도록 구성되어 있었다. 교과서는 해당 작품을 토대로 다양한 활동을 제시하고 있었으며, 특히 교사용 지도서에는 문학의 교수·학습 방법 중 반응 중심 학습 모형을 제시하여 심미적 감상이나 체험과 함께 반응 표현 활동에 중점을 두고 있었다.

둘째, 문학에 바탕을 둔 영역간의 통합 활동을 일부 지향하고 있었다. 문학 감상 표현 활동은 일부 쓰기 영역이나 듣기 말하기와 같은 국어 교과서의 타 영역과 통합하여 총체적인 언어 학습을 지향하고 있었다. 가령 3학년의 경우 문학적 태도를 내면화하기 위해 반언어적 표현이 드러나는 애니메이션을 담화 자료로 활용하여 듣기·말하기·문학 영역을 통합하려는 시도를 보이고 있었다.

셋째, 문학의 장르 간 작품 수목의 불균형 문제가 있었다. 교과서에 제시된 문학 작품 중 타 장르에 비해 희곡 분야의 작품 수가 현저히 적었으나, 듣기·말하기 영역에서 교육 연극적인 활동들이 첨가 되어 극 장르

새로운 방법을 모색하고 있었다.

넷째, 목표 중심의 단원 구성은 문학 본연의 이해와 감상을 저해할 요인이 있었다. 예를 들어 5학년 1학기에 수록된 〈별주부전〉은 희곡의 형태로 제시되었음에도 불구하고, 작품의 고유 속성 보다는 교육과정의 ‘사건의 전개와 인물의 관계를 파악한다’라는 성취 수준의 목표를 달성하기 위한 제재로 사용되기도 하였다. 이는 목표 중심의 문학 교수·학습관이 자칫 텍스트의 기본적인 이해 및 감상을 저해할 우려를 발생시킬 가능성을 지니고 있음을 드러내고 있다. 김상옥은 초등학교 4학년까지 문학교육 과정의 내용은 좋은 작품을 읽는 것만으로도 충분하기 때문에 교육 과정의 실재를 목표 중심이 아니라 텍스트 중심, 활동 중심으로 재편해야 한다고 주장하였다.

이와 같이 현행 교과서에 제시된 문학 교육은 활동 중심으로 영역간 통합을 일부 시도하고 있었으며, 아동의 발달 단계를 고려하여 저학년에서는 문학 반응 활동을 중심으로, 고학년으로 갈수록 문학 이해를 위한 요소를 학습할 수 있도록 하였다. 문학 작품은 장르론적인 관점에서 희곡 분야의 작품이 현저히 적었으며, 또한 목표 중심의 문학 교수·학습관이 일부 텍스트 본연의 의미를 이해하고 감상하는 것과 거리가 있었음을 알 수 있었다. 현행 교육과정에 제시된 활동 중심의 문학 교육은 자칫 텍스트의 의미나, 문학의 속성을 소홀히 취급하여 문학 교육의 불균형을 초래할 여지를 지니고 있다. 따라서 문학 교육의 세 가지 관점을 서로 보완하고 절충하여 사실적 지식과 명제적 지식, 방법적 지식이 조화를 이룬 문학 교육의 이상을 실현해야 할 것이다.

중등 문학교육과정의 경우

7차 교육과정에서는 과거 교육과정이 학교급별 목표가 내용상 큰 차이가 없다는 비판을 받아들여 초·중·고 국어교육의 성과를 총괄할 수 있는 국어과 교육의 목표 일원화를 제시하였다. 초등학교 1학년에서 도달해야 할 교육 목표는 고등학교 1학년에서 도달해야 할 목표와 동일하다. 2007 개정 국어과 교육과정(이하 2007 개정안)에서도 이러한 목표 체계는 그대로 유지되고 있다. 개정안의 국어과 성격과 목표는 다음과 같다.

성격)

앞부분 생략. ‘문학’ 학습은 문학 작품을 찾아 읽고 해석하며, 문학 작품을 생산하는 학습 활동을 함으로써 작품에 나타난 인간의 삶을 총체적으로 이해하고 문학적 상상력이 향상되도록 한다.

초등학교에서는 국어를 정확하고 효과적으로 표현하고 이해하는 능력과 국어 활동을 통한 사고력과 상상력을 기르는 데 중점을 둔다. 또한 국어에 대해 관심을 가지고 국어활동을 즐기고 국어를 존중하는 태도를 강조한다. 중등학교에서는 국어를 정확하고, 비판적이며, 창의적으로 표현하고 이해하는 능력과 국어활동을 통한 고등사고력과 심미적 안목을 기르는 데 중점을 둔다. 또한 국어 문화에 대한 관심을 높이고 국어를 발전시키려는 태도를 강조한다.

<목표>

국어활동과 국어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.

김상옥, 초등학교 아동 문학의 위계화 연구, 『국어교육학연구』 12 (국어교육학회, 2001) 참조.

- 24) 발표자는 2007년 개정 교육과정에 의거하여 국어 교과서(두산동아, 대표:우한용), 2009년 개정 교육과정에 의거하여 문학 교과서(지학사, 대표:최지현) 개발에 참여한 적이 있는데, 이 때의 경험을 중심으로 내용을 파악할 수 밖에 없었다. 그리고 본 발표에서는 이 부분의 경험적 정리가 부족한 상태이다. 보강과 재정리가 필요하다.

. 국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 국어사용 상황에 활용하면서 자신의 언어를 창조적으로 사용한다.

나. 담화와 글을 수용하고 생산하는 데 필요한 지식과 기능을 익혀, 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다.

다. 국어 세계에 흥미를 가지고 언어현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 미래 지향의 국어문화를 창조한다.

최종 목표는 국어의 발전과 민족의 국어문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기르는 것임을 알 수 있다. 이러한 능력과 태도를 기르기 위해서는 기본적으로 ‘국어활동과 국어와 문학의 본질을 총체적으로 이해’해야 한다고 밝히고 있다. 이는 목표를 성취하기 위해서 언어 사용과 문법 그리고 문학 영역에 대해 종합적인 이해가 필요함을 의미하는 것이라 할 수 있다.

하위목표의 ‘가.’에서는 ‘문학에 대한 기본적인 지식을 익혀’라는 진술이 보인다. 이것으로 보아 국어 교육의 목표를 이루기 위해서는 반드시 문학 교육이 필요함을 추론해 볼 수 있다. 그러나 정작 국어 활동과 국어와 문학의 본질이 어떤 관련을 통해 총체적 이해로 나아갈 수 있는가에 대한 명확한 관계 해명은 찾기 어렵다. 다만, ‘성격’ 항목의 밑줄 그은 부분을 통해 국어와 문학의 관계를 추측할 수 있을 뿐이다. ‘상상력’과 ‘심미적 안목’이라는 용어를 통해 국어와 문학의 공통분모를 추출해낼 수 있다.

결국 국어교육 목표 안에서 내용영역과의 유기적 관계를 고려하여 국어활동과 국어, 문학에 대한 목표를 언급하고 있지만, 정작 교육과정의 내용 영역은 많은 논란을 불러 일으키고 있는 것이 현실이다. 이에 국어 교육의 목표에서 문학 영역이 어떤 방식으로 국어 활동, 국어와 연관성을 지니는지 그 해명이 필요하다.

다음은 심화 선택 과목 ‘문학’의 성격과 목표이다.

<성격>

앞부분 생략. 문학은 인간과 사회 및 역사의 본질을 심미적 언어로 형상화하고, 이를 바탕으로 ②개인의 자아를 실현하며 ③공동체의 삶과 문화를 발전시키는 데 그 가치가 있다. 학습자는 문학을 좋아하며 창의적인 언어 능력과 사고력을 기르고, 정서와 심미 의식을 함양하고 가치관을 확립하며, 더불어 살아가는 존재로서 ②자아를 발전시킬 수 있다.

‘문학’은 국민 공통 기본 교육과정의 ‘국어’ 과목 중 ‘문학’ 영역을 심화발전시킨 과목이다. 이 과목에서는 ⑤ 다양한 문학 경험과 활동을 통해 이해표현 능력을 심화하여, 학습자가 바람직한 문학 주체로 성장하고 ①인간다운 삶이 가능한 사회를 만드는 데 기여하도록 도움을 주는 것을 목적으로 한다. 이 과목에서는 ⑤ 다양한 문학 경험과 활동을 통해 이해표현 능력을 심화하고, 바람직한 문학 주체로 성장하여, ①인간다운 삶이 가능한 사회 형성에 기여하도록 하는 데 중점을 둔다.

<목표>

문학의 올바른 이해와 폭넓은 경험을 바탕으로 문학 작품을 수용하고 생산하는 능력을 기르며 자아를 실현하고 공동체의 발전에 기여하는 태도를 함양한다.

가. 문학에 대한 지식과 경험을 바탕으로 하여 능동적으로 문학 활동을 한다.

나. 문학 작품의 수용과 생산 활동을 통하여 언어에 대한 통찰력을 기르고, 창의적으로 사고하고 소통하는 능력을 함양한다.

다. 문학을 통하여 인간과 세계를 총체적으로 이해하고, 문학의 가치와 아름다움을 향유하며, 공동체의 문화 발전에 적극적으로 참여한다.

여기서는 일단 목표에서 언급한 진술을 바탕으로 목표의 범주를 나누어 생각해볼 필요가 있다. 먼저 목표에서는 ‘문학의 올바른 이해와 폭 넓은 경험’, ‘문학에 대한 지식과 경험’, ‘문학 작품의 수용과 생산’, ‘문학의

' 등의 용어가 눈에 띈다. 이로 미루어 보아, ⑤과목(문학교육) 고유성 관련 목표를 짐작할 수 있다. 둘째, '자아를 실현'이라는 용어가 보인다. 이는 ②개인적 성장 관련 목표와 관련된다. 셋째, '공동체 발전에 기여하는 태도'의 용어는 ①사회적 요구 관련 목표에 대해 알 수 있게 한다. 넷째, '공동체 문화의 발전'이라는 용어는 ③문화 관련 목표와 연관됨을 알 수 있다. 이러한 다양한 목표 범주들은 위의 '성격' 항목의 밑줄 친 부분을 참고하면 보다 소상히 알 수 있다.

개인의 성장 관련 목표와 사회적 요구 관련 목표가 강화되는 경향을 보이고 있다. 이는 7차에서 강조한 문학 능력 신장이 자칫 문학의 구조를 밝히는 일에만 함몰될 수 있음을 우려하여, 문학이 우리의 생활과 연계된 실제적인 역할을 강조하기 위해서 설정된 것으로 해석된다. 이는 하위목표 다.에서 '문학을 통해 인간과 세계를 총체적으로 이해하고'라는 표현을 통해 짐작할 수 있다. 개인의 성장 관련 목표와 사회적 요구 관련 목표 범주의 강화는 문학교육의 궁극적 목적인 문학문화의 고양을 이루기 위해 바람직한 설정이라고 할 수 있다.

문학 교육의 목표가 올바르게 세워지기 위해서는 무엇보다 목적의 방향이 제대로 수립되어야 한다. 현행 문학교육은 국어과 교육과정 안에 포함되어 있다. 문학이라는 과목이 국어 과목과 별도로 독립된 교육과정을 갖고 있지 않은 이상 문학교육은 국어 교육과정과 그 맥을 같이 해야 한다.

국민공통기본교육과정 과목 '국어'의 <성격>

- 작품에 나타난 인간의 삶을 총체적으로 이해하고 문학적 상상력이 향상되도록 한다.
- 국어를 정확하고 효과적으로 표현하고 이해하는 능력과 국어 활동을 통한 사고력과 상상력을 기르는 데 중점을 둔다.
- 심미적 안목을 기르는 데 중점을 둔다.

-심화 선택 과목 '문학'의 <성격>

- 개인의 자아를 실현한다.
- 다양한 문학 경험과 활동을 통해 이해표현 능력을 심화한다.
- 인간다운 삶이 가능한 사회를 만드는 데 기여하도록 도움을 줄 수 있게 한다.
- 공동체의 삶과 문화를 발전시키는 데 그 가치가 있다.

위의 '성격'에서 보면 알 수 있듯이, 2007 개정안에서 문학교육의 목적은 '개인의 자아를 실현하고 심미적 안목을 바탕으로 언어적 상상력을 발휘하여 공동체의 삶과 문화를 발전'시키는 데 있다. 이러한 문학교육의 목적은 '국어를 창조적으로 사용하는 능력과 태도를 길러 국어를 정확하고 효과적으로 사용하여 국어 발전과 문화 창조'에 이바지하고자 하는 국어교육의 목적과 맥을 같이하고 있다. 인간의 삶을 언어적으로 재구성한 문학의 세계를 거울삼아 자아를 실현하고 공동체의 삶과 문화를 발전시키고자 하는 문학교육의 목적은 타당하다. 따라서 문학교육의 목표는 이러한 목적을 달성할 수 있도록 '개인의 자아실현', '언어적 상상력의 이해와 표현' '다양한 상황에 맞는 적극적인 언어활동', '삶과 문학의 관계' 등을 고려하여, 체계적인 교육과정을 마련하는 데 중점을 두어야 한다.

현재 교육과정에 의하면, 국어 교과서에 실리는 문학 작품은 '작품'을 통하여 그 문학적 속성을 이해하는 하나의 자료로서 제시되는 경향이 있고, 문학 교과서에 실리는 문학 작품은 '문학'을 이해하는 교육 자료로서 제시되는 특징이 있다. 때문에 국어 교과서 교육 보다는 문학 교과서 교육이 배경 지식을 더 중요시 여기고, 작자나 문학사적 흐름 등에 대한 학습이 더 요구된다. 그리고 후자의 경우, 작품군의 역사적 실체를 강조하는 경향이 있으므로, 교육의 단계에 따른 위계성이 현실과 맞지 않는 경우가 왕왕 생기게 된다.

전한성, 문학교육 목표의 적정성에 대한 비판적 고찰, 『국어문학』 50집 (국어문화회, 2011) 참조.

때문에 문학 교과서의 경우, 제재의 위계성은 장르별 혹은 시대별로 나타나게 되어, 교육과정 일반이 요구하는 위계성과는 차이를 드러내게 된다. 국어 교과서의 경우, 위계성 설계가 불가능 하지는 않으나, 모든 의의 동의를 구하기에는 힘든 근원적인 구조적 결함을 안게 된다.

, 국어 교과 문학 영역과 문학 교과를 상호 보완적으로 활용하기 위해서는, 전자는 심미적 혹은 문학적 성취의 수준이 높은 작품을 중심으로 하고, 후자는 문학사적 의의와 가치가 높은 작품을 중심으로 구성되어야 한다고 볼 수 있다. 다시 말하면, 전자의 경우는 학습자들로 하여금 문학의 일반성을 이해시키는 데 중점을 두어야 한다면, 후자의 경우는 문학의 특수성을 이해시키는 데 중점을 두어야 한다는 것이다. 때문에 문학 교과서는 국어 교과의 문학 영역에서 부족하게 다루었던 부분을 보완해 주고, 그 장르적 범위와 시대적 폭도 넓게 잡아야 하며, 단순한 작품 감상에 그치지 않고 장르적 접근이나 작자별 접근 등 문학사의 재구성이 가능할 수 있도록 기획해야 한다.

초등-중등 문학교육과정의 위계성과 차별성의 구성 방안

문학 교육을 바라보는 관점은 학자들에 따라 몇 가지가 견해가 있으나, 일반적으로 실체 중심 문학 교육, 속성 중심 문학 교육, 활동 중심 문학 교육으로 나누어 논하고 있다. 신현재 외에서는 초등학교 문학 교육에 맞게 텍스트 중심, 문학 언어 중심, 문학 경험 중심의 교수-학습으로 나누고 있지만 기본적인 관점은 김대행 외²⁷⁾와 같다고 볼 수 있다.

실체 중심의 문학관은 문학을 가시적인 어떤 대상으로 보아 그 존재와 가치를 설명함으로써 문학을 이해하고 접근하는 관점이다. 여기서 '실체'란 '현실적 구체적으로 존재하는 대상'을 뜻하는 말로써 구체적인 작품이나 그 작품의 작자를 뜻한다. 이러한 실체 중심의 문학관은 사실 자체를 아는 지식의 교육에 중점이 놓이고, 그것도 체계적으로 알게 되는 장점이 있는 반면 문학 교육이 정전의 이해 일변도로 진행되기 쉽고, 창작 교육도 전문적·예술적 경향에 국한되기 쉽다. 또한 문학의 통시성과 통시적 실재성이나 분류의 체계에 기계적으로 매달려 역사적 지식 자체의 교육을 강조하는 경향으로 흐르게 되거나 문학을 사회·역사적 사실의 기록 또는 반영으로만 생각하게 될 약점도 있다. 나아가 문학의 체계를 지식으로 아는 데서 그치고 마는 지식 교육 일변도로 기울어질 위험이 클뿐더러, 문학의 다양성이나 변화에 대한 인식 또는 대응을 어렵게 할 우려가 있다.

속성 중심의 문학관은 문학을 설명하는 중점을 문학의 특수한 성질에 두는 관점으로 문학을 이루는 본질에 대하여 주목한다. '속성'은 '사물이나 현상의 본질을 이루는 성질'을 의미하며, 따라서 문학과 비문학의 구별을 가능하게 해 주고, 그것의 본질을 드러내 이해하게 해 준다. 속성 중심 문학관의 장점은 문학과 문학 아닌 것의 구분을 가능하게 해 해 주고, 문학을 문답하게 하는 자질이 무엇인가를 분명하게 해 준다는 것이다. 하지만 문학다움에 대한 고정관념에 빠지거나 부질없는 가치 평가에만 매달리는 편벽된 시각을 갖게 함으로써 문학을 지나치게 도식적으로 파악하는 결과를 가져올 수도 있다. 요약하면 속성 중심의 문학관은 문학의 속성만을 강조함으로써 문학이 인간의 가치나 성장과는 무관한 예술인 것처럼 오인하게 만들기 쉽다. 그 결과 진실이나 의미의 추구보다는 기교에만 매달리는 문학관을 낳게 만들기도 하고, 문학은 일상인의 능력과는 무관한 특별한 예술적 재능에 속할 따름이라는 식의 오해를 불러일으킬 우려가 있다.

활동 중심의 문학관이란 문학을 설명하는 중점을 인간의 활동이라는 특성에 두는 관점으로서, 문학은 어떻게 함으로써 성취되며 그것이 인간에게 어떤 의의를 지니는가를 살핌으로써 문학의 특성을 설명하는 관점이

신현재 외, 『초등 국어과 교수·학습 방법』 (박이정, 2009) 참조.

27) 김대행 외, 『문학교육 원론』 (서울대학교 출판부, 2008) 참조.

. 장점으로는 문학의 이해뿐만 아니라 말하기와 글쓰기 등 표현 활동으로 자연스럽게 이어짐으로써 이해와 표현의 양면을 아우르는 균형적인 능력의 교육으로 발전하게 해 주고 있지만, 활동은 실천을 강조하게 됨으로 방법이나 절차에 관심을 기울인 나머지 교육을 받은 사람이면 마땅히 지녀야 할 사실적 지식이나 개념적 지식을 도외시하기 쉽다. 또 자칫 교육이 아닌 훈련으로 치달을 우려가 있다.

실체 중심의 문학 교육은 사실적 지식을 함양하고, 속성 중심의 문학 교육은 개념적 지식 또는 명제적 지식을 길러 준다. 여기에 활동 중심의 문학 교육은 '할 줄 하는' 방법적 지식을 길러 준다. 이 세 가지 관점의 문학 교육은 상호보완적이면서 그것이 다 갖추어짐으로써 비로소 유기적이고 유용한 교육이 될 수 있다. 위의 세 가지 관점은 서로 배타적일 수 없으며 두루 포괄되어야 한다.

활동 중심 -> 속성 중심 -> 실체 중심으로 위계화 되어야 함.

*** 문학 작품 선정에서 차별화하려고 하지 말고, 다루는 방식에서 차별성을 두고자 해야 함. 다루는 과정에서 지식이 더 필요하고, 고려해야 할 사항이 더 많아지는 것이 곧 위계가 높아지는 방향으로 설계가 가능할 것임.**

■ 문헌

- , 초등학교 교육과정 해설 (III) (2008)
- 교육과학기술부, 『교사용 지도서 국어 1,3,5학년』 (2009)
- 교육인적 자원부, 『국어과 교육과정 해설』 (1997)
- 교육인적 자원부, 『국어과 교육과정』 (2007)
- 구인환 외, 『(제5판) 문학교육론』 (삼지원, 2007)
- 김대행 외, 『문학교육 원론』 (서울대학교 출판부, 2008)
- 김상욱, 「문학에 바탕을 둔 읽기/쓰기 통합의 방법과 의의」, 『한국초등국어교육』 제38집 (한국초등국어교육학회, 2005)
- 김상욱, 「초등학교 아동 문학의 위계화 연구」, 『국어교육학연구』 12 (국어교육학회, 2001)
- 김상욱, 「문학 교수학습의 문학 이론적 역할」, 『문학 교수학습 방법론』 (삼지원, 1998)
- 김상욱, 「문학교육의 이념과 목표」, 『문학교육과정론』 (삼지원, 1997)
- 김영천 외, 『한 여름 밤의 꿈: 제7차 교육과정 환상과 추락의 내러티브』 (아카데미 프레스, 2008)
- 김지홍, 「국어 통사. 의미론에서의 '방법론' 검토」, 『국어 통사. 의미론의 몇 측면』 (경진, 2010)
- 김창원, 『문학교육론: 제도화와 탈제도화』 (한국문화사, 2011)
- 박인기, 『개정판 문학교육 과정의 구조와 이론』 (서울대학교 출판부, 2001)
- 신현재 외, 「초등 국어과 교수·학습 방법」 (박이정, 2009)
- 이대규, 『교과로서의 문학의 구조』 (서울대학교 교육학과 박사 논문, 1988)
- 이돈희, 『교육철학 개론』 (교육과학사, 1983)
- 이성호, 『교육과정 개발의 원리』 (학지사, 2004)
- 이홍우, 『증보 교육과정 탐구』 (박영사, 2010)
- 이홍우, 『증보 지식의 구조와 교과』 (교육과학사, 1997)
- 전한성, 「문학교육 목표의 적정성에 대한 비판적 고찰」, 『국어문학』 50집 (국어문학회, 2011)
- 정인석, 『신간 교과 교육학』 (교육출판사, 1991) p. 20.
- 정재찬, 「문학교육의 사회학을 위하여」, 『문학교육의 사회학을 위하여』 (역락, 2003)
- 최순열, 『문학교육론 연구 : 그 이론의 정립을 중심으로』 (동국대학교 박사 논문, 1987)
- 최지현, 『문학교육과정론』 (역락, 2006)
- 한창훈, 『시가교육의 가치론』 (월인, 2000)
- 제임스 그리블, 나병철 역, 『문학교육론』 (문예출판사, 1987)
- Ralph Tyler 著이해명 譯, 『교육 과정과 학습 지도의 기본 원리』 (교육과학사, 1987)
- Jerome S. Bruner 著이홍우 譯, 『브루너 교육의 과정』 (배영사, 1973)

‘초등-중등 문학교육의 위계성과 차별성’에 대한 토론문

■ 최인자(신라대)

잘 읽었습니다. 이 발표가 다루고 있는 위계성, 초 중등의 차별성의 문제는 문학교육과정 주제 중에서도 가장 어렵고 해결이 어려운 고난도 주제라고 생각합니다. 이에 대한 연구는 기존에도 개별적이고 산발적으로 펼쳐졌지만 공론의 장을 통해 토론과 합의의 과정은 충분히 거치지 못했다고 할 것입니다. 이번 교육과정 개정이라는 사건이 이 문제를 깊이 있게 다루어 볼 수 있는 긍정적 계기가 될 수 있기를 기대해 봅니다. 따라서 이 토론도 발표 논문에 국한되지 않고, 위계화 문제에 관련된 여러 주제를 포괄적으로 논의하여 이후 실천의 디딤돌을 놓아보면 어떨까 합니다.

1. 초등과 중등의 연속성과 불연속성 (혹은 차별성)의 균형에 대하여.

교육 과정 구성에서 위계성은 선행 학습의 차별적 특성과 함께 이후 학습과의 연속성이 동시에 고려된 개념이다. 그렇게 보면, ‘위계성’ 속에 이미 차별성이 전제되어 있다고도 볼 수 있다. 그럼에도 이 개념이 논제가 된 것은, 초등문학교육과 중등 문학교육 각각의 차이성, 혹은 특수성에 대한 고려 때문으로 보인다. 여기에는 ‘어린이 문학’을 위시한 ‘초등문학’교육의 독자성에 대한 논의, 나아가 이 논의에 대한 배려와 이슈가 전제되어 있는 것으로 읽힌다.

이 발표문을 보면 초등과 중등을 별도의 장으로 나누어 살핌으로써, 연속성 혹은 연속의 논리보다는 각자의 개별적 특징을 부각시키고 있다. 물론, 서술상의 편이에 의한 것이었다고 하더라도, 이것이 옳, 발표자들이 양자의 특수성을 부각시키는 방향을 지지하는 ‘속뜻’을 가지고 있는 것은 아닐까 생각해 보았다. 그런데도, 발표자는 최종적으로, 위계화 구성 방안으로, 지식의 양과 고려해야 할 사항이 늘어나는 것을 제안하고 있어, 이는 양자의 질적 차이가 아니라 양적인 차이로, 큰 틀에서의 동질성을 강조하는 방향을 주장하는 것인가? 생각하면서 혼란스러워졌다. 결국, 발표자는, 초등과 중등의 차별성을 어디에서, 얼마만큼, 어떤 방향으로 둘 수 있다고 생각하는지 궁금하다.

토론자가 이해하기로, 문학 능력 위계화가 어려운 이유는 초등학생이 더 낮은 수준의 문학 능력을 지니고 있고, 중고등 학생이 더 높은 수준의 문학능력을 지니고 있다고 단선적으로 파악할 수 없다는 점 때문이다. 만약, 양자의 질적 차이를 인정해야 하는 부분이 있다면, 문학의 보편성을 공유하면서도 초등과 중등이라는 학습자의 특성에 따라 문학 범주에서부터 시작하여, 문학능력의 고유한 국면을 위계화에 반영할 것이다. 그러나 차이의 실체가 무엇이고, 이를 어떻게 수용할 것인가의 문제는 여전히 불투명하다.

발표자는 초등은 활동 중심, 중등은 실체 중심 혹은 속성 중심의 특성을 지니고 있고, 앞으로도 이 방향을 유지할 필요가 있다고 지적하였다. 이 의견은 이제까지 암묵적으로 수용되었던 것이고, 또, 토론자도 동의할 수 있다. 그러나 이 세 요소가 문학 자체의 고유한 속성이고, 문학 활동 속에 골고루 녹아들어가는 것이라고 본다면, 다시 문제는 초등 문학 활동의 특성, 중등 문학 활동의 특성은 무엇인가로 이어진다고 하겠다. 결국, 초등과 중등의 문학교육의 특징에 대한 규명이 문제가 되는 것이다. 이처럼 뜨겁고도 어려운 문제를 질의하게 되어 죄송하게 생각하면서도, 한 번 짚은 의견을 나눌 때가 되었다고 생각하여 우리 모두의 화두로 던져 본다.

문학 능력의 위계화에 고려되어야 할 사항

발표자는 현 교육과정의 성취 기준과 교과서를 중심으로 내용과 교수 학습 방법에서의 위계화를 검토하였다. 또한 '속성, 실체, 활동'의 범주를 위계화 진단과 평가의 주요 범주로 고려하였다. 그러나 발표자도 지적한대로, 문학능력의 위계성은 수학 능력과 같은 '계단식' 명료함이 보장되지 않는 것이고 보면, 위계화에 고려해야 할 요소들에 대한 논의도 중요한 문제거리가 된다고 본다. 가령, 학습자의 정의적, 도덕적 가치 발달과 관련된 취향, 태도와 관심 등의 문제가 고려되어야 한다고 보는데, 이에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶다.

3. 위계화의 이론적 근거

발표자는 최종적으로, 활동 중심 → 속성 중심 → 실체 중심으로 위계화를 제안하셨는데, 그 이론적 근거도 함께 보다 구체적으로 설명해 주셨으면 한다. 기존에 위계화 방안에 대한 많은 논의가 있었음에도 뚜렷한 합의에 이르지 못한 것은 이 이론적 근거에 대한 문제 때문이었다고 본다. 아직 논문에는 반영하지 못하였고 하더라도, 위계화에서 가장 중요하게 고려해야 한다고 보는 근거는 어떤 것으로 보는지 의견을 듣고자 한다.

4. 위계화의 단계에 대하여

2007년 개정 교육과정은 개별 학년별로 내용 위계화를 하고 있다. 그러나 학년별 구조화하는 전체 교육 목표로 육박해 들어가기에는 다소 산발적인 측면도 있고 위계화 단계로 논리화하기 힘든 단점이 있다. 발달 과정에 대한 실증적 연구가 있어야겠지만, 초, 중등을 3-4단계로 구획하는 방법에 대한 평소의 생각이 있었다면 청해 듣고자 한다. 아울러, 이 상황에서 '잃어버린' 고등1년에 대한 학문적 논의를 진행시킬 필요가 있지 않을까요?

문학 전문가를 위한 교육 내용의 구조화

-신춘문예제도와 문학교육의 역학

서덕민(원광대)

차례

1. 신춘문예를 위한 문학 교육의 난점
2. 신춘문예제도와 문학 전문가 육성프로그램
3. 신춘문예를 위한 문학 교육의 내용
4. 비판적 고찰

신춘문예를 위한 문학 교육의 난점

전문가의 육성을 목표로 하는 교육은 대학의 문예창작학과를 중심으로 이루어지고 있다. 90년대 후반 전국적으로 문예창작학과 신설 붐이 일어나며 여러 대학에서 문학을 단일전공으로 하는 학과가 본격적으로 만들어지기 시작, 2011년 현재 70여개 대학에 문예창작학과가 설립되어 있다. 이중 20여개 대학은 대학원 과정까지 설립하여 더욱 심화된 단계의 문학교육을 시행하고 있기도 하다. 기존에 국어국문학을 비롯한 기타 외국어영역의 한 분과 정도로 인지되던 대학의 문학교육은 대중문화의 수요 욕구가 점진적으로 증가하는 90년대 중후반을 기점으로 그 필요성이 각별히 부각되었던 것으로 보인다.

대학에서 진행되는 전문화된 문학교육은 각종 미디어 산업의 콘텐츠 제작이라는 목적성에 기반하고 있다는 측면에서 방송대본의 구성 및 창작과 같은 실용학문으로 인지되기도 한다. 미디어 산업 현장에서 문학 전문가의 영역이 확실하게 정착되고 있는 실정기는 하지만, 산업 현장에서의 문학은 어디까지나 공동제작 과정의 구성 요소, 즉 하부구조에 불과하다는 인식도 만만치 않다. 대신 미디어 산업 현장에서 문학작품을 원형 콘텐츠로 파악하고, 이를 적극적으로 활용하는 형태는 꾸준히 증가하고 있다. 이러한 맥락 안에서 대학의 문학교육은 대중매체의 하부 구조에 속하는 콘텐츠 제작자의 육성 보다는 기성 문인 양성에 더욱 매력을 느끼고 있는 것으로 파악된다. 각종 언론사에서 행하는 ‘신춘문예’와 같은 문예공모전을 통해 작가를 배출하게 되면 문학 전문가 교육의 근본적 목적에 가장 부합하는 결과를 산출할 수 있게 된다. 부수적으로는 각종 언론에 대학과 학과가 노출되는 등의 효과도 얻을 수 있다. 이러한 이유 때문에 문학 전문가 교육의 가장 실용적 형태는 아이러니하게도 ‘기성 작가의 배출’이라는 목표로 재수렴되고 있는 실정이다.

문예공모전을 통한 “등단” 절차는 우리와 일본에만 있는 독특한 제도이다. 문예공모전을 통한 “등단” 즉 ‘특별한 인준 절차를 거쳐 문인 동아리를 형성한다’는 개념의 정착과 발전 그리고 제도의 존속은 한국 문학을 설명하는, 그리고 우리의 문학교육을 이해하는 특별한 논제가 될 수 있다. 신춘문예를 위시한 문예공모전에

이명원, 신춘문예제도의 성립과 현재적 의의, 『파문』, 새움, 2003, 211쪽.

것을 장려하고 교육하는 프로그램은 매우 다양한 형태로 존재하고 있다. 대부분의 문예창작학과 교육 과정에는 “신춘문에 시 강독”, “베스트셀러 읽기”, “문학상 수상작 읽기” 등의 강의가 개설되어 있고 각각의 장르의 특성에 맞는 교육이 진행되고 있다.

문예공모전을 위한 교육과정에는 몇 가지 난점이 존재한다. 첫 번째 난점은 학습자의 동기 유발이 쉽지 않다는 것이다. 한정된 지면에 한정된 인원을 선발-소개하는 문예공모전의 특성상 공모전에 응모하여 성공할 수 있는 가능성이 희박하고, 그에 대한 보상 역시 응모자에게 매력적인 수준은 아니다. 물론 상당한 액수를 호가하는 몇몇의 공모전이 존재하기는 하지만 이는 대부분 기성 문인을 대상으로 하는 경우가 많다. 또한 신인을 대상으로 하며 거액을 내걸고 있는 문예공모전의 경우는 창작교육 과정을 이수하고 곧바로 수행할 있는 분량의 원고를 요구하는 경우보다는 장편소설, 또는 시집 한 권 분량의 작품을 요구하는 경우가 대부분이다. 이러한 이유 때문에 문학 전문가 과정의 교육 프로그램에서는 신춘문예를 비롯한 문예공모전을 낭만적 문학 행사로 인지시키는 작업을 수행한다.

두 번째 난점은 문예공모전과 ‘등단’이라는 제도가 가지고 있는 의미론적 문제에서 기인한다. 문예공모전을 위해 제작된 창작물의 최초 독자가 ‘심사위원’이라는 점은 “작가-텍스트-독자”라는, 이상적 관점으로서의 문학의 생산과 유통과정을 왜곡하는 결과를 초래한다. 따라서 신춘문에 응모를 독려하는 교육은, 특정한 개인의 주관적 판단에 부합하는 창작물을 ‘제작’하여 인준을 받는 기형적 시스템에 참여하기를 독려하는 작업처럼 인지될 수 있다. 이는 “개인의 창조능력 함양”, “문학적 문화의 형성” 등 문학교육의 원론적 목표와 상충되는 것은 물론이고 학습자의 문학적 사고능력을 심각하게 훼손할 수 있다. 이러한 문제는 신춘문예를 비롯한 각종 문예공모전이 봉착한 한계들, 특히 각종 저널리즘이 문학을 도구로 삼아 특정한 카르텔을 형성하고 있다는 측면을 공격하는 논의들과 맥을 함께 하고 있다.

세 번째 난점은 문예공모전의 획일적 양식에 부합하는 창작물을 제작해야 한다는 점에서 기인한다. 문예공모전의 시기와 작품의 분량이 획일화 되어있고, 당선작 역시 특정한 형식과 특정한 테마에 집중되어 있다는 측면에서 단조로운 문학교육의 방법론이 야기된다. 이는 문예창작 과정에 있어서의 ‘미적자유성’ 혹은 개인의 ‘창조적 사고력’을 심각하게 훼손하는 문제를 초래하기도 한다.

대학의 문학 전문가 육성 프로그램에 제기되는 난점들은 대학의 문학교육이 신춘문예제도가 가지고 있는 문제점을 고스란히 떠안고 있다는 점을 방증한다고 보아도 무방하다. 그러나 본 논의가 대학의 문학 전문가 육성 프로그램의 특정한 부면을 지시하고 있다는 점은 분명히 해둘 필요가 있을 것으로 보인다. 대학의 문학 전문가 육성 과정에는 문학교육 일반에서 수행하고 있는 ‘문학개론’ 혹은 ‘문학의 기초’와 같이 상대적으로 이상적인 문학교육 프로그램들 역시 다양한 방식으로 모색되고 있는 것은 분명하다. 본 논의는 사회 문화적 요구에 부합하는 문학교육의 구조화 과정에서 드러나는 문제들만을 지시하고 있음을 분명히 밝혀 둔다.

신춘문예제도와 문학 전문가 양성 프로그램

주지하는 바와 같이 “문학 전문가를 육성한다”는 교육 목표를 수행하기 위해서는 신춘문예를 비롯한 각종 문예공모전을 통해 등단이라는 절차를 거쳐야 한다는 점이 전제되어야 한다. 이는 비단 대학의 문학교육에만 적용되는 사항은 아니다. 조금 더 포괄적인 의미에서의 문학 전문가 육성과정, 즉 대학 산하의 평생교육원

문예공모전의 대표적인 사례인 신춘문예의 의미를 다음과 같이 평가하고 있다. 첫째, 근대적 직인(印)으로서의 문인의 정체성 형성 둘째, 신춘문예 제도를 통한 ‘문단’이라는 자율적 장의 질서의 공고화 셋째, 한국적 문학 저널리즘의 활성화 넷째, 근대문학의 이념이 비교적 뚜렷하게 재생산되는 결과를 초래 다섯째, 현상모집의 형태를 띠었다는 측면에서 문학이 예술적 노동을 통한 이윤을 창출하는 수단이기도 하다는 인식을 확고하게 정립.

2) 김대행 외, 『문학교육 원론』, 서울대 출판부, 2000, 56~60쪽.

관주도의 다양한 시민문학강좌 등에서도 ‘등단’이라는 절차의 중요성을 인지하고 이에 대한 전략적 접근이 이루어지고 있다. 등단절차의 당위성은 우리의 근대문학 성립 과정에서부터 시작된 ‘신춘문예-등단-작가적 정체성’이라는 패턴 안에서 비롯된다. 문학 전문가로 공준을 받기 위한 절차가 대대적 문예행사로 진행되고, 당선자는 이러한 절차를 통해 각종 저널의 지면을 확보해 나갈 수 있다는 측면에서 신춘문예는 명백히 하나의 문학권력으로 작동하고 있다.

〈주요 8개 일간지의 신춘문예 시 부문 심사위원 위촉 현황〉

도	서울신문	조선일보	중앙일보	문화일보	한국일보	경향신문	세계일보	동아일보
2000	문정희	황동규 김주연	김명인 황지우	황동규 감태준	이시영 정승리	신경림 정현종	신경림 유종호	김사인
2001	송수권 김명인	황동규 김주연	황동규 이시영	황동규 감태준	김만조 김정호	신경림 신대철	신경림 유종호	김혜순 이남호
2002	김명인 김정환	황동규 김주연	이시영 김혜순	감태준 최승호	이성부 김이남	김종해 황현산	신경림 유종호	김혜순 이남호
2003	황동규 최동호	황동규 김주연	이시영 김혜순	감태준 최승호	김광규 황지우	김종해 황현산	신경림 유종호	.
2004	김명인 김정환	황동규 김주연	이시영 김혜순	황동규 최승호	신경림 김혜순	김승희 황지우	김광규 유종호	김명인 유종호
2005	김명인 남진우	문정희 황지우	이시영 김혜순	황동규 최승호	김정환 김민복	신경림 김승희	신경림 유종호	황동규 정진규
2006	정현종 김명인	문정희 황지우	신경림 김명인	황동규 최승호	김기택 김진수	김종해 김사인	신경림 유종호	최승호 김혜순
2007	신경림 최동호	문정희 황지우	김명인 고형렬	천양희 정호승	김사인 김진우	김종해 문정희	신경림 유종호	
2008	오세영 최동호	문정희 황지우	이문재 장석남	오세영 정호승	정호승 이문재	황인숙 최승호	신경림 유종호	이시영 남진우
2009	황동규 최동호	문정희 황지우	나희덕 장석남	황동규 정호승	신경림 김기택	황지우 최정례	신경림 유종호	이시영 남진우
2010	황지우 안도현	문정희 최승호	이문재 장석남	황동규 정호승	김광규 김기택	황지우 황인숙	신경림 유종호	최동호 김혜순
2011	백무산 안도현	문정희 정호승	이문재 장석남	황동규 정호승	신경림 정호승	이시영 황인숙	신경림 유종호	이시영 이광호

신춘문예 제도가 문학권력을 형성하는 주요한 수단이 된다는 측면은 신춘문예 제도에 관한 많은 비판적 논의들을 생산했다.⁴⁾ 이러한 비판적 견해들 대부분은 심사의 공정성과 관련된 논란에서부터 시작된다. 최근 12년간 신춘문예 시 부문의 심사위원 선정 현황을 분석해보면, 거의 대부분의 일간지에서 심사위원을 고정적으로 위촉하고 있는 것을 확인할 수 있다. 시 부문의 경우 심사자의 주관적 견해가 가장 많이 반영된다는 측면을 고려했을 때 심사위원의 고정적 위촉은 당선작의 유형화에 기여할 수 있다는 점에서 많은 논란의 소지가

이명원, 앞의 책, 211쪽.

4) 신춘문예 제도의 개선과 문학권력의 모순에 관한 논의들은 다음의 논저들을 참고할 수 있다.
 송정숙, 새 그릇에 담아야 할 ‘신춘문예’, 『한국논단』 6, 한국논단, 1990.
 한 기, 「신춘문예 제도 개선 모색할 때」, 『문화예술』 2, 문화예술진흥원, 1994.
 김정란, 「신춘문예 달라져야 한다」, 『1999 신춘문예 당선소설집』, 프레스21, 1999.
 임영태, 「신춘문예 규정의 참을 수 없는 관계 하나」, 『인물과 사상』 21, 인물과 사상, 2000.
 강준만, 『문학권력』, 개마고원, 2001.

. 심사일정 또한 많은 문제로 지적된다. “대부분의 신문사들이 12월 초순까지 작품모집을 하고, 당선자에게는 12월 중순에 결과를 통보한다. 이는 1월 1일자 신문에 작품을 게재해야 하는 신문사의 일정 때문이다.” 신문사의 일정에 맞추느라 촉박한 심사가 진행되면서 심사의 공정성을 담보하기 어려워진다.

- 1. 신춘문예의 발생기(1914-1928)
- 2. 신춘문예의 모색기(1929-1940)
- 3. 신춘문예의 암흑기(1941-1954)
- 4. 신춘문예의 발전기(1955-1969)
 - 전후 복구와 신춘문예의 부활
 - 전후 체험과 문학적 상상력의 태동
 - 라디오 신문 매체의 영향력 팽창
- 5. 신춘문예의 융성기(1970-1989)
 - 문학의 신성화 작가의 지사적인 이미지
 - 문학의 진정성에 대한 신뢰
- 6. 신춘문예의 쇠퇴기(1990-현재)
 - 신문 매체를 대체할만한 다양한 매체의 등장
 - 신춘문예 제도의 패턴화:
 - 문창과의 과도한 신설이 문학의 패턴화 초래 가속화, 문학현장의 리얼리티 감소

〈이재복: 신춘문예의 시기별 구분〉

이재복은 신춘문예의 사적 고찰 과정에서 1990년대 이후를 신춘문예의 쇠퇴시기로 파악하고 있다. 주목해 볼 것은 “문창과의 과도한 신설이 문학의 패턴화를 초래”하여 신춘문예가 쇠퇴의 기로에 섰다는 지적이다. 다소 비약이 있는 논의이기는 하지만 이는 대학의 문학 전문가 교육 프로그램과 신춘문예의 역학관계를 명확히 드러내는 대목으로 파악할 수 있다. 신춘문예에 산적한 여러 문제들을 감수하고 대학의 문예창작학과가 문학 전문가 육성 프로그램을 수행하는 것은, 한국문단의 구조적 문제에서 기인하기도 하지만 법학, 교육학, 의학과 같은 분과들에서 해당 분야의 전문가로 나서기 위해 특별한 인준절차를 거치는 것처럼 문학 역시 신춘문예제도를 통해 해당 분야가 존립의 정당성을 확보할 수 있다고 파악하기 때문이다.

분명한 것은 신춘문예를 위시하는 문예공모전이 먼저 존재했고 이를 활용하는 방안을 대학의 문학교육에서 강구했다는 사실이다. 유형화된 창작품의 제작, 그리고 구조적 모순에 대한 순응이라는 관점에서 대학의 문학 전문가 육성 프로그램은 많은 비판에 직면하고 있다. 당선작의 패턴화와 진부함, 표절의 문제에 이르기까지 신춘문예에 산적한 문제들은 자체적 모순으로는 파악되지 않은 채 대학의 문학교육으로 향하고 있다. 결국 신춘문예의 ‘새로움에 대한 강박증’은 고스란히 대학의 문학교육이 감당해야 한다. 더욱 심각한 문제는 이 ‘새로움’이라는 것이 불특정다수의 대중을 향하는 것이 아니라 특정한 전문가 집단이라는 최초 독자를 향하고 있다는 것이다.

조재영, 『신춘문예 시 연구』, 창원대 박사학위 논문, 2005, 54쪽.

6) 이재복, 신춘문예의 문학제도사적 연구, 『한국언어문화』 29, 한국언어문화학회, 2009, 373~374쪽.
이재복의 ‘신춘문예의 시기별 구분’ 중 ‘신춘문예의 발생’에서 ‘신춘문예의 암흑기’에 해당하는 하위 항목들은 필자가 임의로 생략하였음을 밝혀 둔다.

신춘문예를 위한 문학 교육의 내용

제도가 많은 구조적 문제를 안고 있으며 대학의 문학교육이 일정부분 이러한 문제의 책임을 떠안아야 한다는 지적은 어찌하면 합당할 수 있다. 이미 각 대학에서 문학 교육의 최고 단계에 문예공모전을 위한 다양한 프로그램을 마련해 놓고 있음은 주지의 사실이다. 신춘문예 제도와 대학의 문학 전문가 육성 프로그램을 비판적으로 검토해보기 위해서는 신춘문예 응모작 생산을 위한 교육 내용을 간략히 살펴볼 필요가 있을 것이다.

신춘문예 응모작을 생산하는 과정에서 가장 먼저 봉착하는 문제는 한정된 분량의 글을 몇몇 정해진 테마에 맞추어 써야 한다는 것이다. 이는 신춘문예 당선작이 일간지를 통해 연초에 발간된다는 점을 고려해야 하기 때문이다. 2000년대 이후 많은 당선작이 '새해의 희망', '정직하고 진솔한 삶의 진리'와 같은 테마에서 자유로워지기는 했지만 아직도 신춘문예의 이러한 테마들은 유효한 것처럼 보인다. 작품의 분량 역시 시의 경우 최소 20행에 육박해야 한다는 암묵적인 룰이 있는 것처럼 보이고, 소설의 경우는 원고지 80매 내외로 분량을 정해 놓고 있다. 일례로 2000년대 이후 중앙 8개 일간지(경향, 동아, 문화, 서울, 세계, 조선, 중앙, 한국)의 시부문 당선작 94편 중 20행이 되지 않는 작품은 산문시를 몇 편을 제외하고는 3편에 불과한 것을 볼 수 있다.

이러한 이유들로 인해 신춘문예 응모작을 제작하는 과정은 전략적 접근을 요한다. 기본적으로는 계보학적 접근을 통한 신춘문예 작품의 유형 파악이 선행될 필요가 있다. 응모하고자 하는 언론사의 심사위원 위촉현황을 분석하고 예측하거나, 역대 당선작을 검토하는 수준에서 응모용 작품의 기본적 패턴을 숙지할 수 있다. 이 과정에서 가장 중요하게 진행되는 작업은 당선작들 간의 상호텍스트성을 연구하는 것이다. 신춘문예 당선작 강독과 더불어 역대 당선작들 간의 상호 텍스트적 성격을 밝혀내는 작업을 통해 학습자 스스로가 응모용 작품이 갖추어야 할 테마에 접근할 수 있게 된다. 형식적 측면들에 대한 연구는 글쓰기에 대한 기본 사항을 숙지했다는 전제하에 진행되는 측면에서 개론의 성격을 띤다.

다음으로 진행되는 작업은 모작하기이다. 소설의 경우 당선작의 주요한 부분의 몇몇 문장이나 단락을 삭제하여 학습자에게 제시하고 공란을 채울 수 있게 하는 등의 방식으로 흥미를 유발할 수 있다. 물론 이러한 단계 이후에는 몇몇 표본이 되는 작품의 플롯, 혹은 화소들을 차용하여 유사한 작품을 제작하는 과정으로 확대 진행된다. 시 창작의 경우는 분량이 적다는 측면에서 보다 다양한 작품을 다양한 방식으로 모작해 볼 수 있는 여지가 있다. 시 창작 역시 기본적 단계에서는 몇몇 당선작의 제목이나 시어를 삭제한 채 학습자에게 제시하여 이를 유추할 수 있게 하는 등의 방식으로 흥미를 유발하고, 이후 비슷한 작품을 제작해 보도록 하는 패턴으로 진행된다. 모작하기 단계 역시 신춘문예의 형식적 특수성을 인지시키고 이를 통해 합리적으로 응모작에 접근하는 방식을 위한 교육으로 이해할 수 있다.

응모작을 구상하고 제작하는 단계에서는 일반적으로 작품의 제작과 평가의 과정이 두루 고려된다. 소설의 경우 1편 정도의 작품을 제출하게 되고, 시의 경우는 최소 5편 이상의 작품이 제출된다. 응모작으로서 갖추어야 할 형식적 적합성과 테마의 적절성 등에 관한 교육은 어느정도 객관적 관점에서 이루어질 수 있지만 이후의 창작 과정은 학습자 개개인의 능력 여하에 따라 다양한 형태로 드러나게 마련이다. 개인의 창조적 작업의 결과물을 교수자의 주관적 관점으로 수정해 나갈 수 있는 방법은 전무하다. 따라서 이 과정에서는 학습자가 창작품을 발표하고 서로 평가하는 과정으로 진행되는 것이 일반적이다.

교수자가 학습내용을 확실하게 장악할 수 없고, 그 결과 또한 정확히 예측할 수 없다는 측면은 문학교육 일반에서 겪는 기본적 고충이기는 하지만 신춘문예 응모작 제작 교육에서는 더욱 커다란 딜레마로 작용한다.

박성현, <폭염> 2010년 중앙일보: 13행
 천수호, <옥편에서 미꾸라지 자 찾기>: 15행
 마경덕, <신발論> 2003년 세계일보: 9행

맥락에서 신춘문에 응모작 제작 과정의 교수자가 기성작가여야 한다는 점 또한 각별히 부각되는 사항이다. 학습자가 해당분야의 전문가에게 교육을 받고 있다는 점이 전제되지 않는다면 이 교육의 효율성은 현저하게 낮아질 수 있기 때문이다. 교수자가 신춘문예를 통해 등단하여 활동하는 기성작가라고 해도 학습 결과물의 성패를 예측할 수 없는 것은 당연하다. 따라서 이 교육의 궁극적 목표는 두 번째 단계, 즉 기성 작품을 모작하고 신춘문에 응모작의 형식적 특징을 인지시키는 수준으로 한정되는 것이 일반적이다.

비판적 고찰

신춘문예를 위시한 문학 전문가 육성 프로그램은 매우 복잡한 사회 문화적 맥락 안에서 이루어지는 실천적 글쓰기 교육이다. 사실 신춘문예에 대한 긍정적 논의들 또한 매우 다양하게 개진되어 있다. 특히 각종 미디어 산업의 팽창으로 인해 '문학의 종언'을 예견하는 시대에 권위 있는 중앙 일간지들이 대대적으로 문학행사를 마련하고 있다는 측면은 우리 문학과 문학교육을 위해 매우 고무적인 현상일 수 있다. 그러나 문학 전문가 양성을 위한 문학교육 과정에서 신춘문예제도의 한계를 명확히 인지하지 못한다면 문학의 도구화와 산업화 그리고 권력화에 지나치게 편승하는 결과를 초래할 수 있을 것이다. 신춘문예를 위시한 문학교육에 있어 다음과 같은 문제들은 적극적으로 고려할 필요가 있다.

첫째, 신춘문예 응모과정을 '등단하기'의 과정에서 '문학하기'의 과정으로 환원시킬 필요가 있다. 이를 위해서는 우선 교육현장에서 공모전의 신화를 벗기는 작업이 선행되어야 한다. 특히 신춘문예 교육의 난점으로 대두되는 교육 동기의 유발과정에서 수행되는 신춘문예와 등단제도의 신화화 작업에 대한 사려 깊은 접근이 필요할 것으로 보인다. 특정한 개인, 혹은 기성 작가의 인준절차 보다는 공모전을 위해 창작작업을 수행하는 과정, 즉 한국 문단에서 대대적으로 치르고 있는 문학축제에 참여하는 과정 자체를 부각시켜 학습자 스스로가 기존 신춘문예 제도에 접근하는 방식을 한정하고 비판적으로 검토할 수 있게 할 필요가 있다.

둘째, 전략적 접근과 미학적 접근의 균형을 고려할 필요가 있다. 문예공모전은 분명히 전략적 접근을 요하는 문학 작업의 단계이며, 그 특수성 또한 인정하지 않을 수 없다. 따라서 기존의 작품을 읽고, 당선작으로서의 모습을 갖춰가게 만드는 훈련이 필요하다는 것은 부정할 수 없는 사실이다. 그러나 이러한 전략적 접근의 방법론 속에서 학습자 스스로가 미학적 의의를 발굴하는 작업은 필히 병행될 필요가 있다. 이는 신춘문예제도의 신화화로 환원될 수 있다는 측면에서 조심스러운 부분이 있지만, 정제된 형식의 당선작들을 검토하며 문학일반에서 요구하는 기본적 쓰기 능력이 무엇인지를 학습자가 분명히 인지할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다.

셋째, '쓰기' 환경의 변화를 명확히 인지시킬 필요가 있다. 학습자에게 신춘문예를 비롯한 문학 공모전만이 유일한 등단제도가 아니라는 점을 인지시켜야 한다. 날로 발전하는 대중매체와 그에 따른 글쓰기 환경의 변화, 그리고 특정한 매체에 부합하는 글쓰기로 성공을 거둔 사례를 적극적으로 제시하는 과정이 제시될 필요가 있다. 이는 학습자가 기성 문단 외의 작품을 존중하고 다양한 매체를 통해 문학체험을 할 수 있는 기회를 마련할 수 있다는 측면에서 의의가 있다.

정호응, 신춘문예에 대한 몇 가지 생각, 『프레스 21』, 1999, 504~509쪽.

신춘문예에 대한 긍정적 평가들 중 가장 대표적인 것으로 정호응의 논의를 들 수 있다. 정호응은 신춘문예 제도가 오랜 역사를 가지고 있으며 일정한 권위를 확보하고 있어 문학 지망생들에게 많은 도움을 줄 수 있다고 판단한다. 또한 신춘문예 제도는 대대적 문예 행사로서 문학에 관심을 갖게 하고, 그 자체로서 생산성을 지닌 문학교육의 장으로 파악할 수 있다고 언급한다.

■ 문헌

- , 『문학권력』, 개마고원, 2001.
- 김대행 외, 『문학교육 원론』, 서울대 출판부, 2000.
- 김정란, 「신춘문예 달라져야 한다」, 『1999 신춘문예 당선소설집』, 프레스21, 1999.
- 송정숙, 「새 그릇에 담아야 할 ‘신춘문예」, 『한국논단』 6, 한국논단, 1990.
- 이명원, 「신춘문예제도의 성립과 현재적 의의」, 『과문』, 새움, 2003.
- 이재복, 「신춘문예의 문학제도사적 연구」, 『한국언어문화』 29, 한국언어문화학회, 2009.
- 임영태, 「신춘문예 규정의 참을 수 없는 관계 하나」, 『인물과 사상』 21, 인물과 사상, 2000.
- 정호응, 「신춘문예에 대한 몇 가지 생각」, 『프레스 21』, 1999.
- 조재영, 『신춘문예 시 연구』, 창원대 박사학위 논문, 2005.
- 한 기, 「신춘문예 제도 개선 모색할 때」, 『문화예술』2, 문화예술진흥원, 1994.

‘문학 전문가를 위한 교육 내용의 구조화 -신춘문예제도와 문학교육의 역할’에 대한 토론문

■ 김혜영(조선대)

논문은 문예창작과를 중심으로 이루어지고 있는 대학에서의 문학 전문가 교육 가운데 신춘문예를 위한 교육 내용에 초점을 맞추어 그 현황을 진단하고, 비판적 대안을 마련하는 데 그 목적을 두고 있습니다. 특히 문학 전문가 교육이 신춘문예를 중심으로 진행되면서 발생하는 문제- 예를 들어 지면과 인원의 한정으로 인해 학습자의 동기 유발이 쉽지 않다든지, 등단이나 공모전의 심사위원이 제한되어 개인의 주관적 판단에 부합하는 창작물을 제작해야 한다는 점, 이와 함께 문예 공모전의 시기와 분량, 형식, 테마 등이 획일화되어 있다는 점-를 폭넓게 분석한 다음, 주요 일간지 신춘문예의 시 부문 심사위원이 고정적으로 위촉되는 현황을 통해 이를 입증하고 있습니다. 나아가 실제 문학 전문가 교육에서 신춘문예 등단을 위해 어떠한 내용으로 교육이 진행되고 있는가를 구체적으로 제시하고 있는 점도 흥미로웠습니다. 문학 전문가 교육이 신춘문예 중심으로 이루어지는 실태에 대하여 비판적인 시각을 유지하고 있는 발표자의 논지에 동의하면서 더불어 궁금하게 생각된 것은 발표자가 생각하고 있는 문학 전문가를 위한 교육 내용의 구조화란 어떤 것일까 하는 점이었습니다. 이에 대한 발표자의 생각은 주로 ‘4장 비판적 고찰’에서 잘 드러나 있습니다만 보다 정확한 이해를 위해 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 신춘문예의 응모 과정을 ‘등단하기’에서 ‘문학하기’로 바꾸는 문제에 관하여

이 논문에서는 문학 전문가를 위한 문학 교육의 방향이 신춘문예 중심으로 이루어지고 있다는 점을 비판적으로 바라보면서 그것을 극복할 수 있는 방안으로 신춘문예의 응모 과정을 바꾸기를 제안하고 있습니다. 먼저 문학하기 과정이란 구체적으로 어떠한 방식으로 진행될 수 있는지 말씀해 주십시오. 논문에 제시된 바로는 ‘문학하기’ 과정을 위해서는 교육 현장에서 공모전의 신화를 벗기는 작업이 선행되어야 하며, 그런 다음 특정한 개인 혹은 기성 작가의 인준 절차보다는 공모전을 위해 창작 작업을 수행하는 과정을 제안하고 있습니다. 그런데 이것만으로는 ‘응모 과정’으로서의 ‘문학하기’가 어떠한 성격을 지니는 것인지 잘 이해되지 않습니다.

그리고 이와 같이 ‘문학하기’ 쪽으로 방향을 전환하여 공모전을 위한 창작 작업을 수행한다면 그 결과는 어떻게 평가하게 되는 것인지, 그러한 방법이 심사위원이라는 또 다른 문학 전문가 평가라는 시스템을 배제하고도 가능한 것인지도 궁금합니다. 특히 그 경우 문학 전문가 교육의 방향은 어디에 초점을 두어야 하는지의 문제가 구체적으로 제시되어 있지 않은 듯합니다. 만약 ‘문학하기’의 과정에서도 전문가 평가 시스템이 개입하게 된다면, ‘등단하기’와 ‘문학하기’의 차이점은 어디에서 찾아야 하는지를 좀더 자세히 설명해 주셨으면 합니다.

2. 전략적 접근과 미학적 접근의 균형을 고려하는 문제에 대하여

이 논문에서는 문학 전문가 양성을 위한 문학 교육의 과정에서 전략적 접근과 미학적 접근의 균형이 이루어져야 한다고 봅니다. 문예공모전이 전략적 접근을 요구하는 문학 작업이지만 기존의 작품을 읽고 당선작으로의 모습을 갖추어 가기 위해서는 미학적 의의를 발굴하는 작업이 병행되어야 함을 지적하고 있습니다. 그런데 3장에서 논의한 신춘문예를 위한 교육 내용을 보면, 문학 전문가 양성을 위한 교육 내용에 전략적인 접근과 미학적인 접근의 균형이 어느 정도 이루어졌다고 생각되는데, 이에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶습니다. 작품의 유형을 파악하는 단계나 모작하기의 단계가 보다 전략적인 측면에 가까운 것이라면, 응모작을 구상하고 창작하는 단계는 학습자 개인이 갖고 있는 미학적인 지향이 드러날 수 있는 부분이 아닌가 합니다.

문학 전문가를 위한 교육 내용에 대하여

이 논문의 경우, 문학 전문가를 위한 교육 내용은 신춘문예를 전제로 하고 있습니다. 그런데 논문을 읽어 나가면서 발표자가 비판하는 대상이 문학 전문가의 교육 내용이라기보다는 신춘문예라는 제도라는 생각이 들었습니다. 심사 위원이 어느 정도 고정되어 있다는 점을 지적한 것이나 공모전의 시기, 작품의 분량, 형식, 테마가 획일화되어 있다는 지적, 응모 과정을 변화시켜야 한다는 지적 등이 그것입니다. 교육 내용 쪽에 초점을 맞춘다면 그 방향은 신춘문예를 전제하되 지금까지와는 다른 새로운 교육 내용을 모색하거나 신춘문예라고 하는 기성 문단의 한계를 벗어나는 모색을 보여주는 것이라고 생각합니다. 4장에서 제기한 두 번째 문제가 전자와 관련된다면, 세 번째 문제는 후자와 관련된다고 보았습니다. 후자의 문제 의식과 관련하여 신춘문예 외에 문학 전문가의 전문성을 입증할 수 있는 방법 혹은 제도로는 무엇이 가능한지 생각한 게 있으시면 말씀해 주십시오.

독서 수준의 위계화 방안에 대한 비판적 고찰

김대희 (원광대)

차례

- 서론
2. 발달 지표에 의한 위계화 방안
 3. 검사 도구에 의한 위계화 방안
 4. 결론 및 제언

서론

연구는 학습자의 읽기 능력과 텍스트의 난이도를 평가하여 그 수준을 결정하는 위계화의 양상을 살펴봄으로써 그러한 방법들이 어떠한 문제점을 지니고 있는지 비판적으로 고찰하는 데 목적이 있다.

읽기는 텍스트에 내포된 정보를 획득하기 하기 위해 독자가 수행하는 일련의 인지적 과정이다. 읽기의 목적에 따른 인지 과정의 수행과 읽기 과정에 상황이나 사회문화적 배경과 같은 맥락이 작용한다는 점을 감안하여 좀 더 구체적으로 진술한다면, 읽기란 독자가 개인적·사회적 목적을 달성하기 위해 자신의 인지 능력과 배경 지식을 바탕으로 읽기 과정에 관여하는 맥락을 고려하면서 텍스트가 전달하는 메시지를 이해하고 평가하여 나름의 의미로 재구성하는 사고 작용이라 말할 수 있다. 여기에서 주목할 점은 읽기 행위와 관련한 중요한 두 가지 변인이 바로 독자와 텍스트라는 것이다. 독자 변인과 텍스트 변인은 밀접한 상관관계를 형성하고 있는데, 둘 사이에 존재하는 상관성의 본질은 독자의 읽기 수준과 텍스트의 난이도 수준이다.

읽기를 통한 학습자의 성장을 도모한다면 독자의 읽기 수준을 결정하거나 측정해야 하며, 학습자의 수준에 맞는 읽기 자료를 제공하기 위해 텍스트의 난이도 수준을 결정하는 것이 가장 큰 과제이다. 독자의 읽기 수준이나 텍스트의 난이도 수준을 결정하는 작업은 그리 쉬운 일이 아니다. 읽기 능력은 무엇을 기준으로 어떻게 판단할 것인가, 텍스트 난이도 결정에 영향을 미치는 요인은 무엇인가, 또 독자의 읽기 능력에 맞는 텍스트를 어떤 기준으로 연결할 것인가 등 고려해야 할 사항의 범위가 매우 다양하고 넓다.

본고에서는 학습자의 읽기 수준을 단계나 수치로 결정하는 방식과 독서 수준에 맞추어 투입되는 텍스트의 난이도(이독성; readability) 결정 방법에 대한 비판적 고찰을 시도하고자 한다. 독자의 읽기 능력과 텍스트의 난이도를 그 수준에 따라 위계화 하는 방식은 크게 두 가지가 있다. 하나는 학생들이 발달 단계에 따라 보이는 읽기 행동의 양상을 통해 위계화하는 것이고, 또 다른 하나는 읽기 능력과 텍스트 난이도를 측정할

읽기와 독서는 일반적으로 인식되기에는 약간의 의미 차이가 존재한다. 독서가 읽기를 포괄하는 것으로 간주하기도 하고, 읽기가 독서를 고려하는 것으로 간주하기도 한다. 그러나 이러한 개념 구분은 그리 생산적인 논의가 아니다. 독서와 읽기의 개념은 읽기 대상의 범위 차원에서 인식된다고 하겠다. 독서와 읽기의 의미는 둘 다 글깨치기 수준에서의 글자 읽기에서부터 전문 확장, 인격 수양, 정서 함양까지 포함하는 넓은 개념으로 이해되어야 하며, 그와 동시에 읽기 또는 독서라는 낱말의 핵심은 '의미 구성'에 초점이 맞추어져야 한다(이경화, 2003:24). 이 연구에서는 읽기와 독서를 같은 개념으로 간주하고 논의를 전개하기로 한다.

있는 하위 범주나 요소를 설정하고 그에 따라 설계한 검사(측정) 도구를 통해 위계화하는 방식이다.

이렇게 읽기 수준과 텍스트 난이도를 위계화하려는 시도는 학습자의 읽기 수준을 가늠하게 하고, 그에 대한 적절한 교육적 처치를 가능하게 한다. 즉 독서와 텍스트의 위계화는 텍스트에 대한 독자의 반응과 사고 행위를 점검함으로써 텍스트 선정과 교육 내용과 방법, 전략의 선택 등 교수-학습과 관련한 제반 문제를 해결해 가는 과정으로써 의미가 있는 작업이다.

발달 지표에 의한 위계화 방안

독서 수준의 위계화

학습자의 성숙 과정과 함께 나타나는 읽기의 발달(development)의 양상은 단순히 생물학적 성숙에 따라 발현되는 것이 아니라 물리적, 사회적 세계에서의 경험과 탐구, 그리고 읽기를 둘러싼 여러 요소들 간의 상호 작용 결과로 나타난다. 학습자의 읽기 발달은 워낙 다양한 양상을 보이기 때문에 보편적이고 일반적인 발달 순서와 원리들을 기술할 필요성이 있다. 이러한 원리들이 비록 읽기의 복잡성을 완전하게 기술해 주지는 못하고 복잡한 과정을 지나치게 단순화한다는 한계가 있기는 하지만, 읽기 발달 양상에 있어서 일반적인 유형과 특성을 포착하게 해 줄 수 있다는 점에서 의미가 있다. 이러한 기술들은 학생들이 미숙한 초보자 수준에서 읽기 과정을 통어할 줄 아는 능숙한 전문가 수준으로 발전해 가면서 드러내는 능력에 초점을 맞춘다. 각 단계의 특징들은 각 발달 단계마다 차별적으로 드러나는 발달의 지표(indicator)라고 할 수 있다(M. Jett-Simpson 외, 원진숙 역, 2004:44-46).

발달 지표에 따라 읽기 수준을 위계화 하는 방식은 기본적으로 학습자의 생물학적 성장에 따른 인지 발달에 기초하고 있다. 그렇기 때문에 발달 단계의 각 시기가 연령이나 학년의 구분도 수반한다. 이에 대한 대표적인 연구로는 J. S. Chall(1983)과 M. Jett-Simpson(1997), 천경록(1999) 등이 있다. 각 연구별 읽기 발달 단계는 <표 1>과 같다.

<표 1> 발달 지표에 의한 읽기 발달 단계

	Chall(1983)	Simpson(1997)	천경록(1999)
미숙한 독자 ↑ ↓ 성숙한 독자	단계 0	발생기 독자	읽기 맹아기
	단계 1	과도기 독자	읽기 입문기
	단계 2	입문기 독자	기초 기능기
	단계 3	발전기 초보 독자	기초 독해기
	단계 4	통합기 독자	고급 독해기
	단계 5	완숙기 독자	읽기 전략기
			독립 읽기

이러한 위계화 방식은 대체로 읽기 발달이 그림 지각 단계에서 문자 인식 단계를 거쳐 텍스트 해석 단계로 진행된다. 단계별로 보이는 발달 지표를 Chall(1983)의 연구를 통해 살펴보면 <표 2>와 같다.

세 연구는 읽기 단계별 연령 구분에 있어서 다른 시각을 보인다. Chall(1983)과 천경록(1999)의 연구는 출생 이후부터 18세 이상까지 읽기 발달이 지속적으로 이루어지는 시기라고 보았으나, Simpson(1997)의 연구는 초등학교 1학년부부터 6학년까지만을 읽기 발달의 시기로 설정하였다. 인간의 읽기 발달을 관찰해 보았을 때, Chall(1983)과 천경록(1999)의 연구가 타당함은 두말할 나위가 없지만, Simpson(1997)의 연구는 초등학교 1학년부부터 6학년까지만을 대상으로 상대 비교하여 발달 단계를 구분한 의도로 보인다.

표 2) J. S. Chall(1983)의 읽기 단계별 발달 지표

단계	연령 및 학년	단계별 특징 및 발달 지표
0 읽기 전 단계	6개월-6세 (생후-유치원)	· 읽는 척함. · 그림을 이용하여 이야기를 재생함. · 음소(알파벳)의 이름을 앎. · 자신의 이름을 그림으로 인식하여 읽음. · 책, 연필, 종이를 가지고 놀음.
1 초기 읽기 및 해독 단계	6-7세 (1학년-2학년 초)	· 문자와 소리, 낱말의 모양과 소리와의 관계를 학습함. · 음성적 규칙성이 있는 단어와 고빈도 단어를 포함한 간단한 텍스트를 읽을 수 있음. · 1음절 단어를 소리로 산출할 수 있음.
2 확인 및 유창성 단계	7-8세 (2-3학년)	· 단순한 이야기를 유창하게 읽음. · 해독, 시각어(Sight Vocabulary), 의미 맥락을 통합하는 기술을 배움.
3 새로운 지식 학습 단계	9-14세 (4-9학년)	· 새로운 아이디어를 학습하고, 새로운 지식을 배우며, 새로운 느낌이나 태도를 경험하기 위해 독립적으로 읽어야 함을 앎. · 일반적으로 하나의 관점을 지님.
4 다양한 관점의 단계	15-17세 (10-12학년)	· 다양한 관점을 가지고 광범위하게 책을 읽음.
5 구성과 재구성의 단계	18세 이상 (대학 이상)	· 자신만의 필요나 목적을 가지고 읽음. · 자신의 지식을 타인의 것과 통합하여 공감하기도 하고 새로운 지식을 창출하기도 함. · 빠른 속도로 효과적으로 읽음.

발달 지표에 따라 읽기 수준을 위계화하는 방안의 특징은 다음과 같다.

첫째, 읽기 수준을 구분하는 거시적 기준은 공통적으로 발달 지표이지만, 각 연구별로 경계를 구분하는 세부적 준거를 설정하고 있다. Chall(1983)의 가설은 읽기 발달 단계가 인지 발달 단계와 유사하다는 가정을 취하고 있다. Piaget의 인지 발달 이론처럼 읽기 발달 단계는 독자가 환경에 적응하기 위해 동화와 조절의 과정을 겪는 결과이며, 각 단계는 다른 단계와 구분되는 특별한 구조와 특성이 있는 것으로 보고 있다(천경록, 1999:271). Simpson(1997)의 연구에서 발달 과정 기술에 있어서 특징적인 것은 어느 한 단계와 다음 단계 사이를 의미하는 '경계면(cutting edges)'에 나타나는 발달 지표에 주목한 것이다(M. Jett-Simpson 외, 1997; 원진숙 역, 2004:46). 천경록(1999)의 연구에서 발달 단계를 구분하는 주요 준거는 읽기를 구성하는 하위 능력의 발달과 국민공통 기본교육과정(1-10학년)에 기초한 학년급이다(이성영, 2008:55).

둘째, 학년이나 연령을 중요한 변인으로 삼았기 때문에 동일 학년이나 연령 내 분명히 존재하는 읽기 능력의 개인차를 인정하여 수준을 규정하는 데 한계가 있다. 민족과 인종, 성별을 불문하고 학습자는 비슷한 발달 패턴을 보이지만, 학습자의 학습 속도는 저마다 다 다를 뿐만 아니라 사회적·물리적 세계에 대한 배경 지식과 경험 또한 매우 다양하고, 무엇을, 언제, 그리고 얼마나 빨리 배우는가 등이 학습자 발달에 큰 영향을 미치기 때문에 학습자의 수준을 텅어리 짓기란 그리 쉬운 일이 아니다. 진단과 측정이 매우 복잡한 지적 능력의 수준을 몇 개의 범주로 단순화시키면서 생겨난 문제점이지만 이에 대한 심층적인 논의가 필요할 것으로 보인다.

셋째, 성인기에도 교육의 정도나 직업, 독서의 질과 양에 따라 다른 발달 양상을 보이는데, 이에 대한 언급이 전무하다. 이형래(2005)에서는 성인기 문식성과 관련하여 직업 문식성의 개념을 언급하고 있다. 연구에 따르면, 직업을 갖고자 하는 성인은 그 준비 단계에서 직무를 수행할 수 있는 제반 능력을 소유하고 있어야 한다고 언급하고 있다. 직업 문식성은 읽기 발달에 있어서 별개의 노선을 형성하는 것이 아닌 읽기 발달 단

연장선상에 놓여 있다고 간주해야 한다. 또한 성인기의 독서의 양과 질은 문식력의 정도를 분명하게 드러내는 척도로 작용한다. 이러한 점으로 미루어 볼 때, 18세 이상의 성인기에도 발달 단계를 설정하여 진술할 필요가 있다.

텍스트 수준의 위계화

발달 지표에 의한 독서 수준의 위계화가 그 수준을 구분함에 있어서 학년이나 연령에 크게 의존하고 있기 때문에 도서 수준의 위계화에 있어서도 학년이나 연령이 자연스럽게 구분 기준으로 설정되었다.

도서 수준을 위계화하여 학년별로 제공되는 것이 학년별 권장도서 목록이다. 권장도서란 '선정 작업', 다시 말해 특정한 책들을 선택한다는 행위를 전제로 한다. 즉, '선택'이라는 행위가 선행되어야 가능한 결과가 바로 권장도서 목록이다. 기관이나 단체에서 좋은 책을 정하여 권하고 장려하는 도서로 추천도서, 선정도서 모두를 포괄하는 개념이다(김은자, 2010:15).

국내의 도서 문화를 들여다보면, 학교와 가정을 불문하고 영향력 있는 기관에서 제공된 권장도서를 맹신하는 경향이 있다. 김은하(2005:60-61)는 한 기관이 10년간 발행한 권장도서 목록을 수집하여 중복되는 목록을 정리한 후 권장도서 목록의 문제점을 다음과 같이 지적하였다. 첫째, 명확한 선정과 분류 기준이 없다. 둘째, 특정 작가의 작품에 편중되어 있다. 셋째, 특정 출판사에 대한 편중 현상도 심하다. 넷째, 중복 선정의 문제점이 크다. 다섯째, 주제가 편중되어 있다. 마지막으로, 학교 도서관이나 공공 도서관의 사서들은 제공된 목록으로부터 결코 자유롭지 못하다. 이와 같은 문제로 권장도서 목록이 필독서로 둔갑하는 것에 대한 우려를 나타내었다.

그러나 무엇보다 중요한 것은 권장도서를 선택하는 기준이 아니라 도서의 난이도를 결정하는 기준이다. 현재 독서 교육이 이루어지는 양상을 들여다보면, 초등학교 6학년 학생은 읽기 수준과는 무관하게 초등학교 6학년이기 때문에 6학년 권장도서 목록에 포함된 도서를 읽도록 강요받고 있다. 이러한 현상은 학생들의 읽기 수준과 텍스트 수준을 단지 학년 또는 연령이라는 고리로 억지로 묶어 놓은 꼴이다. 다시 말하면, 학년별 권장도서 목록은 수준별 권장도서 목록이 되어야 하지만, 갖추어야 할 진단과 평가 절차를 무시하고 편의상 학생들의 읽기 수준과 무관하게 어렵하여 제공되고 있는 것이다.

그렇다면 누가 어떠한 기준으로 해당 학년에 맞는 권장도서를 선택하였는가의 문제를 생각하지 않을 수 없다. 일반적으로 독서 교육 관련 기관에서 권장도서를 선정하여 작업은 전문가들의 경험과 직관에 의존하고 있다. 좋은 책을 선택하는 과정에서 전문가들의 경험과 직관만큼 효과적인 방법도 없지만 비과학적이란 비판을 피할 수 없다.⁴⁾ 또한 양서를 선정하는 하는 작업 후 그것을 발달 단계에 맞게 위계화하는 것은 또 다른 문제이다. 어떤 기관도 이에 대해 명확한 답을 제시하지 못하고 있다. 그렇지만 선정된 도서의 목록을 학년별로 비교하여 살펴보면, 몇 가지 기준을 유추할 수 있다. 책의 분량, 문장의 길이, 주제, 활자 크기, 그림 등이 그것이다. 그러나 각 이것을 학년별로 위계화하기 위한 잣대가 불분명하기 때문에 과연 믿을만한지는 의문이다.

발달 지표에 의한 읽기 수준의 구분 결과가 학년과 연령도 포함하여 기술하고 있기 때문에 학년별로 도서 목록을 제공하는 것이 별 문제가 되지 않아 보일지 모르지만, 발달 지표의 학년과 연령의 기술은 귀납적이고 잠정적인 가설이기 때문에 그것을 절대적 기준으로 삼는 것은 위험한 일이다.

4) 양서를 선택하는 기준에 대한 언급은 몇몇 연구를 통해 엿볼 수 있다. 석용원(1983)에서 작품 선정의 기준을 다음과 같이 제시하고 있다. ① 어린이의 발달 단계(성장, 흥미, 인지, 욕구)에 맞는 것 ② 어린이의 눈으로 본 진실이 전형화되고, 사실적으로 그려져 있는 것 ③ 자연과 사회, 역사와 인간에 대하여 새로운 인식을 얻게 되고, 현실을 보는 눈이 넓고 깊게 되는 것 ④ 어린이에게 생생한 영상을 그리게 하고, 상상력, 창조력을 넓히고 길러 주는 것 ⑤ 휴머니즘과 비판 정신이 두드러진 것 ⑥ 올바른 것은 아름답고, 아름다운 것은 올바른다는 사실을 감동을 통해 포착시킬 수 있는 것 ⑦ 우리말의 아름다움과 재미를 느낄 수 있는 것 ⑧ 삽화가 예술적으로 훌륭하고, 즐거움을 이해하고 발전시키는 데 도움을 주는 것

목록의 생산은 독서 문화에 지대한 영향을 미친 것이 사실이다. 어린이책의 출판량이 1990년대 들어 대폭 증가한 것이 그 증거이며 동화를 쓰는 신인작가들이 많아진 것 또한 증거가 될 수 있다. 양서이면 서도 적서를 선정하여 권하는 일이 이제는 독서 활동에 있어서 매우 중요한 일이 된 것이다. 학생들이 읽을 책이 많아지고 그래서 선택을 해야 하는 작금의 현상은 바람직한 것이라 할 수 있다(김은자, 2010:20). 하지만 도서를 선정하고 위계화하는 과정이 가지고 있는 문제점은 시급히 해결되어야 할 숙제이다.

검사 도구에 의한 위계화 방안

독서 수준의 위계화

학습자가 보이는 발달 지표를 근거로 독서 수준을 위계화 하는 방안은, 그 발달의 지표를 포착하기 위해서는 오랜 시간의 관찰과 전문가적인 안목과 판단, 검증은 필요로 한다. 그래서 짧은 시간에 학습자의 읽기 능력을 측정하고 그에 맞는 적절한 읽기 자료를 공급해 줄 필요성이 제기되었으며, 그 방법으로 평가에 의한 계량화된 접근 방식이 대두되었다. 즉, 읽기 능력을 객관적으로 측정하기 위해서 읽기 능력의 하위 범주에 속하는 요소들을 평가하여 학생들의 읽기 수준을 수치로 나타내고 그에 적절한 읽기 자료를 투입하는 방식이 개발되었다.

국제적으로 주목을 받는 읽기 평가 도구로는 국제 학업성취도 평가 프로그램(PISA)과 국제 읽기 능력 향상 연구(PIRLS)와 같은 국제 수준의 평가 도구와 국가 수준 학업 성취도 평가(NAEP)와 국가 수준 읽기 평가(NAER) 등과 같은 미국 내 국가 수준 평가 도구가 있다. 다른 형태로는 미국의 MetaMetrics에서 개발한 Lexile framework이나 국내의 (주)날말에서 개발한 독서능력평가(READ-LQ: Reading Environment & Ability Degree-Lectio Quotient) 프로그램과 같이 교육 기업에서 개발한 평가 도구가 있다. 이러한 평가 도구들이 어떤 관점에서 읽기 능력을 정의하고 있으며, 읽기 능력을 어떻게 세분화하여 구성하고 있는지를 먼저 살피는 것이 읽기 능력 위계화를 위한 전제가 되고 그것이 읽기 능력 위계화 결과에 대한 이해를 높일 수 있으나,⁶⁾ 본고에서는 어떤 양상으로 읽기 능력을 위계화하고 있는지에 초점을 두고 논의하고자 한다.

PISA 2009에서는 평가 결과 점수에 따라 읽기 성취 수준을 6수준⁷⁾으로 구분하여 제시하고 있다. 점수는 난이도와 평균 점수 등에 따라 원점수를 변형하여 표준점수를 매기기 때문에 만점은 없으며, 전체 평균 점수를 500점으로 맞춘다. 읽기 영역의 성취 수준은 과제의 특성을 중심으로 기술되어 있는데, 각 성취수준별 읽기 능력을 정의는 <표 3>과 같다(김경희 외, 2010:81-82).

PISA: Programme for International Student Assessment

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

NAEP: National Assessment of Educational Progress

NAER: National Assessment of English Reading

6) PISA, PIRLS, NAEP, NAER의 읽기 능력의 정의와 읽기 능력의 하위 범주는 서혁서수현(2007)과 노명완박창균(2006)을 참고하기 바란다. 다만 읽기 능력의 구성 요인을 나타내는 평가틀(assessment framework)이 시대적 변화를 수용하여 다소 변화를 보이고 있는 점에 유의하여야 하며, 변화된 평가틀은 각 평가 도구의 홈페이지에서 확인할 수 있다.

7) 정확하게 표현하자면, 최하위 수준인 1수준을 a와 b로 구분하고 있으니 7수준이라 할 수 있다. PISA 2006까지는 1-5수준까지만 제시했으나, PISA 2009에서 최상위 수준을 새롭게 설정하고 최하위 수준을 두 등급으로 구분하는 등 수준을 세분화한 것은 각 국가별로 최상위와 최하위에 있는 학생들을 좀 더 상세히 파악하도록 하기 위함이다(김경희 외, 2010:80).

표 3) PISA 2009 읽기 수준 위계화

수준	과제 특성
6수준 (699 이상)	일반적으로 이 수준의 과제는 복합적인 추론 능력과 상세하고 정확한 비교 대조 능력을 요구한다. 또한 하나 또는 그 이상 텍스트에 대해 종합적이면서도 상세한 수준의 이해를 보여줄 것을 요구하며, 여러 텍스트로부터 정보를 통합하는 능력을 묻기도 한다. 어떤 과제들은 서로 상충하는 정보를 포함한, 익숙하지 않은 아이디어에 대해 다루도록 하며, 이해를 위하여 추상적인 범주를 생성해낼 수 있는지 묻는다. '성찰 및 평가'와 관련된 과제들은, 복잡한 기준이나 관점을 고려하고 텍스트를 벗어난 수준 높은 이해를 적용하면서, 익숙하지 않은 화제를 다룬 텍스트에 대해 가설을 세우거나 비판적인 평가를 하도록 요구한다. 이 수준에서 '접근 및 확인' 양상과 관련된 가장 중요한 조건은 명확한 분석력과 눈에 잘 띄지 않는 세부 사항에 대한 뛰어난 주의력이다.
5수준	: :

또 하나의 국제 수준 평가 도구인 PIRLS는 독서 능력을 최상, 상, 중, 하의 4단계로 위계화하고 있다. 평균을 500점으로 설정하고 1000점을 만점으로 점수에 따라 등급화하고 있는데 각 등급별 점수와 읽기 능력 수준은 <표 4>와 같다.

<표 4> PIRLS 2006 읽기 수준 위계화

수준	점수	읽기 능력 및 전략
최상	625-1000	· 비유적 표현을 해석하기 · 텍스트에서 복잡한 정보를 구별하고 해석하기 · 인물의 감정과 행동을 파악하기 위해 자신의 생각을 결합하기
상	550-624	· 비유적 표현과 요약과 같은 텍스트적 특징 이해하기 · 요약 또는 내재된 정보를 바탕으로 글의 내용 추론하기 · 주제 파악과 설명을 위해 정보를 통합하기
중	475-549	· 주요 사건과 글의 구성, 관련된 이야기의 세부 내용 확인하기 · 텍스트 내용에 대하여 쉬운 난이도의 추론하기 · 텍스트 각 부분의 연결을 시도하기
하	400-474	· 문학적 텍스트와 설명적 텍스트에서 명시적인 내용을 파악하기

NAEP 2009 읽기 능력 평가에서는 척도 점수(scale score)를 0-500으로 설정하고 10%, 25%, 50%, 75%, 90%를 등급 구분 기준으로 삼고 있다. NAEP 또한 학생들의 원점수를 평균 250의 척도점수로 변환하여 백분위로 등급화하고 있다.

Lexile framework이나 READ-LQ도 위계화 방식에 있어서 크게 다르지 않다. Lexile의 경우에는 가장 낮은 단계인 BR(beginning reader)에서부터 2000L까지 독자의 Lexile 지수를 분포시키고 있다. READ-LQ는 학교와 학년급에 따라 7급(유아, 초등 1·2학년)에서 1급(대학·일반)까지 설정하고, 각 급수별로 독서 지수(LQ) 범위를 기술하는 복합적인 방법을 사용하였다.⁹⁾

읽기 능력 검사 도구는 평가 결과에 따른 학생들의 읽기 수준을 등급화함에 있어서 다음과 같은 특징을 지

Lexile 독자 지수(reader measure)는 읽기 능력 시험을 통해 산출된다. 렉사일 독자 지수에 산출하기 위해 활용되는 평가 도구로는 20개의 주별 평가(state assessment)를 포함하여 수십 개에 이를 정도로 엄청난 규모이다.

9) 7급(유아, 초등1·2/LQ100-480), 6급(초등3·4/LQ350-630), 5급(초등5·6/LQ560-840), 4급(중등1·2/LQ720-1000), 3급(중등3, 고등1/LQ910-1190), 2급(고등2·3/LQ1120-1450), 1급(대학일반/LQ1320-1850)으로 각 수준을 위계화하고 있으며, 다른 검사 도구와 구별되는 점은 각 구간의 상위와 하위를 다른 수준과 겹치게 배열했다는 것이다.

첫째, 문항마다 배점을 부여하여 합산하는 방식이 아닌 원점수를 표준 점수나 백분위 점수로 환산하여 표시하고 있다. 우리나라의 대학수학능력시험도 같은 방식을 채택하고 있는데, 이는 정상분포에서 학생 개인의 성적이 전체에서 어떤 위치를 차지하는지를 보기 위한 목적을 지닌다. 그렇기 때문에 가장 많은 비율을 차지하는 점수 분포대를 기준으로 그 이상이면 우수한 수준으로, 그 이하면 미흡한 수준으로 구분하고 있다.

둘째, 상대적인 등급화를 지향한다. 표준 점수에 대해 일정한 점수 간격으로 급간을 설정하거나 백분위를 등급화하여 학생들의 읽기 수준을 구분하고 있다. 그렇기 때문에 학생이 획득한 점수는 절대 수치가 아닌 상대 수치이며 이에 따라 유추 가능한 읽기 능력 또한 절대적 기준이 아닌 상대적 척도에 불과하다.

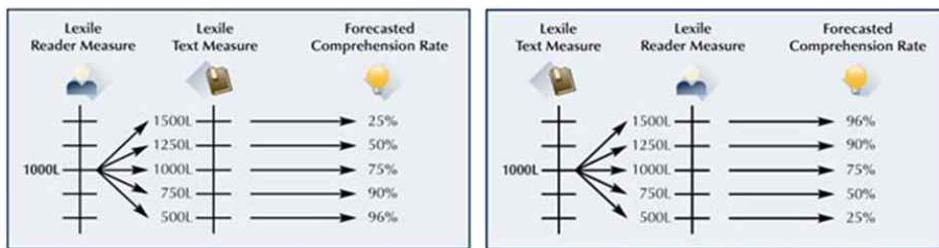
셋째, 수준별 읽기 능력에 대한 상세 정보가 제공되지 않는다. 평가의 본질이나 피평가자의 입장에서 볼 때, 학생의 우수한 면과 부족한 면에 대한 상세한 정보를 제공해 주는 것은 평가의 역할이며, 학생 개인의 발전을 위한 토대로 작용할 수 있다. 그렇지만, 대부분의 검사 도구들이 평가 결과에 대한 수치만 제공할 뿐 학생이나 교사, 학부모에게 도움이 될 만한 구체적 정보는 제공하고 있지 않다.

넷째, 제도권 교육 내 학생들뿐만 아니라 성인도 평가를 통해 읽기 능력을 검증할 수 있다. 이 점은 발달 지표에 의한 읽기 수준의 위계화가 가진 한계를 극복했다고 평가할 수 있다. PISA와 PIRLS, NAEP, NAER 등의 평가는 학교 교육과의 연계성을 강조하기 때문에 검사 대상자를 한정하기도 하지만 성인 대상 검사도 얼마든지 가능하며, Lexile이나 READ-LQ는 검사 연령에 제한을 두지 않고 있다.

텍스트 수준의 위계화

검사 도구에 의한 읽기 수준의 위계화에 대응하여 텍스트 수준을 위계화하는 방안으로는 텍스트의 난이도에 따라 지수(score)를 부여하는 방식을 채택하고 있다. 가장 대표적인 프로그램이 Lexile Framework인데, 텍스트 지수 부여 방식을 채택한 거의 대부분의 도서 위계화 프로그램은 Lexile Framework의 기본 구조를 차용한 것이다. Lexile Framework은 전통적인 이독성 공식(readability formulas)을 적용한 평가 도구로 독자와 텍스트의 상호작용에 주안점을 두고 개발되었다. Lexile 지수(measure)는 MetaMetrics에서 개발한 이독성 분석 프로그램에 의해 부여되는데, 이 때 텍스트의 Lexile 지수에 영향을 미치는 요소는 어휘의 빈도와 문장의 길이이다. Lexile 자체의 이독성 공식을 통해 산출된 텍스트의 Lexile 지수는 0부터 2000 사이에서 부여되며 이는 독자 지수와 그 스케일이 동일하다. 즉, Lexile 독자 지수가 880L인 학생에게 제공되는 텍스트의 Lexile 지수는 880L을 기준으로 한다는 것이다. 이 때, 독자 지수 880L인 독자에게 제공되는 텍스트 지수 880L인 텍스트는 75% 정도의 이해도를 전제로 한다.

〈그림 1〉 Lexile Framework의 독자와 텍스트의 상관성



(주)날말의 READ-LQ 프로그램에서 텍스트 지수를 부여하여 위계화하는 방법은 Lexile Framework보다 진일보한 형태를 보인다. 텍스트 지수 부여를 위해 고려한 변인은 어휘의 빈도와 문장의 길이뿐만 아니라,

난이도, 어절의 수, 글자 크기, 삽화의 정도, 텍스트의 분량 등 다양하다. 텍스트 수준 위계화를 위해 텍스트를 둘러싼 다양한 환경에 대한 심층적 접근은 긍정적이나 고려해야 할 변인이 많은 만큼 정확도나 신뢰도가 떨어질 수 있는 가능성을 배제할 수 없다. 텍스트 지수 산출 공식에 의해 나온 결과치(100부터 1850)는 동일한 수치의 READ-LQ를 지닌 독자에게 Lexile Framework과 동일하게 75%의 이해율을 목표로 제공되고 있다.¹¹⁾

〈표 5〉 READ 독자 지수와 READ 텍스트 지수의 상관 관계

구분	이해도	특징
나의 READ 점수가 책의 READ 지수보다 250이상 높은 경우	책에서 사용된 어휘의 90% 이상을 알고 있다.	·나의 수준에 비해 너무 쉬운 책 ·깊이 있는 지적 활동이 이루어지지 않음 ·독서에 대한 흥미 저하, 독서효과 저하
나의 READ 점수가 책의 READ 지수보다 -100~+50 사이인 높은 경우	책에서 사용된 어휘의 75% 이상을 알고 있다.	·자신감있고 편안한 독서 가능 ·재미있고 효과적인 독서 가능 ·도전의식과 지적호기심 자극
나의 READ 점수가 책의 READ 지수보다 250이상 낮은 경우	책에서 사용된 어휘의 50% 이상을 알고 있다.	·나의 수준에 비해 너무 어려운 책 ·독서에 대한 좌절감 ·독서 흥미 상실, 독서 포기

Lexile Framework이나 READ0-LQ가 지향하는 이독성 공식에 의해 텍스트 수준을 위계화 방법에 대해 다음과 같은 문제점을 지적할 수 있다.

첫째, 텍스트 위계화를 위한 변인을 설정함에 한계가 있다. Lexile Framework이나 READ-LQ에서 제시한 변인은 기계적 처리가 가능한 변인들로만 구성되어 있다. 방대한 데이터베이스를 구축하는 데 있어서 가장 효율적인 방법이기 때문일 것이지만, 그것이 많은 문제점을 안고 있는 점은 부인할 수 없다. 텍스트 자체로는 통사 구조나 수사적 표현, 문장의 심층 구조, 글과 그림의 관련성, 텍스트의 디자인 등 텍스트에 영향을 미치는 요인이 전혀 반영되어 있지 않고, 독자와 관련하여서는 독자의 성과 연령, 관심이나 흥미 등의 변인을 통제하고 있다. 이것은 결과적으로 텍스트 지수 산정 결과를 믿을만한가 하는 의구심을 불러일으킬 수 있다.

둘째, 기계적 처리가 갖는 맹점이다. 텍스트 지수가 공식에 의해 처리되기 때문에 한 번 결정되면 수정할 수 없다. 설사 수정을 시도한다 하더라도 공식의 신뢰성을 위해서는 같은 결과가 도출되어야 하며, 독서 지수가 수정에 의해 재조정된다면 서로 다른 결과를 놓고 실수나 조작을 인정할 수밖에 없는 딜레마에 봉착하게 된다. 이러한 맹점에 대해 오프라인 형태의 보완 장치를 시도하지 않는다는 점도 해결해야 할 과제다.

셋째, 텍스트 지수의 지나친 세분화이다. Lexile Framework이나 READ-LQ 두 프로그램 모두 텍스트의 난이도는 10단위로 세분화하여 위계화하고 있다. 지수 1000이 부여된 텍스트는 지수가 990인 텍스트보다 어려운 책이라는 결론이다. 그렇지만, 실제로 텍스트의 난이도를 그렇게 규정할 수 있는 것이 아님은 분명한 사실이다. 제공된 텍스트가 독자의 목표 이해율에 근접한 텍스트라면 큰 문제는 없으나 이해도 지표상의 경계선에 위치해 있다면 읽어야 할 텍스트를 못 읽는 경우가 생길 가능성이 충분히 있다.

READ-LQ가 구축하고 있는 텍스트 DB(data base)는 독서교육 관련 기관이나 단체의 추천도서가 주를 이룬다는 점이 Lexile Framework과의 차이이다. 양서만을 학생들에게 제공할 수 있다는 측면에서 그것이 장점이 될 수도 있으나, 잡지나 신문 기사 등과 같은 짧은 글의 분석과 제공에 있어서 즉시성이 떨어진다는 한계가 있다.

11) 75%라는 이해율을 목표로 삼은 근거에 대한 명확한 설명은 확인할 수 없었다. 그렇지만, 비슷한 구조의 독서 교육 프로그램을 운영하는 '리딩오션(www.enro.co.kr)'의 웹페이지에서 설득력 있는 가설을 발견할 수 있었는데, 카네기 멜론 대학의 행동경제학자 Goerge Loewenstein의 '호기심의 공백 이론'가 그것이다. 호기심은 지식의 공백을 느낄 때 발생하는데, 이러한 공백이 고통을 야기하고, 이 고통을 제거하기 위해서 지식의 공백을 메우려고 한다는 것이다. 즉, 이해가 되지 않는 25%는 독자의 읽기 욕구를 자극한다는 가설이다.

, 문자 언어에만 치중한 점도 문제로 지적할 수 있다. 텍스트는 유형과 주제, 분야에 따라 텍스트 이해를 돕기 위해 그림이나 사진, 도표를 수록하는 경우도 많다. 그렇지만, 그러한 텍스트 구성 요소들은 분석의 대상에서 제외되고 있는 점은 심각한 문제이다. 그림이나 사진, 도표 등이 문자 언어의 보조 자료로 사용되는 경우, 그것들을 제외한다면 텍스트의 난이도는 높아질 수밖에 없으며, 글의 전개를 위해 그러한 요소들이 필수 요소로 작용한 경우라면, 텍스트 지수 산정 결과는 더 믿을 수 없게 된다.

결론 및 제언

- 텍스트 분석 변인의 다양성 추구
- 정의적 영역 반영
- 이독성 공식에 의한 기계적 처리와 전문가 검증의 이원적 체계 마련
- 이독성에 대한 교차 점검이 필요

■ 문헌

- 외(2010). OECD 학업성취도 국제비교 연구(PISA 2009) 결과 보고서. 연구보고 RRE 2010-4-2. 한국교육과정평가원.
- 김은자(2010). 초등 3·4학년용 권장도서의 특성 분석. 카톨릭대학교 석사학위논문. 카톨릭대학교.
- 김은하(2005). 권장도서 목록을 버려야 하는 이유: 어린이도서연구회 권장도서 목록 비판. 창비어린이 2005 가을호. 창비.
- 노명완·박창균(2006). 읽기 평가들에 대한 비교 연구. 교육과정평가연구 제9권 1호. 한국교육과정평가원.
- 박영목(2008). 독서교육론. 박이정.
- 서혁·서수현(2007). 읽기 능력 검사 개발 연구(1). 국어교육 123. 한국어교육학회.
- 석용원(1983). 아동문학원론. 학연사.
- 안인자(2009). 국내 어린이 권장도서목록 개발 경향에 관한 연구. 한국비블리아학회지 제20권 4호. 한국비블리아학회.
- 윤준채(2007). 초등학생의 읽기 태도 발달에 관한 국제 비교 연구. 국어교육학연구 28. 국어교육학회.
- 윤팔중(1989). 교육과정 전개 자료의 가독성 향상을 위한 과제. 교육과정연구 제8권 1호. 한국교육과정학회.
- 이경화(2001). 읽기 교육의 원리와 방법. 박이정.
- 이성영(2008). 읽기 발달 단계에 대한 연구. 국어교육 127. 한국어교육학회.
- 이은혜(2010). 초등학생의 수준별 영어도서 읽기를 위한 한국형 렉사일 도서 지수 개발. 한국교원대학교 석사학위논문. 한국교원대.
- 이형래(2005). 문식성 교육의 확장에 관한 연구-공무원의 직업 문식성을 중심으로. 국어교육 118. 한국어교육학회.
- 천경록(1999). 읽기 개념과 읽기 능력의 발달 단계. 청람어문학 21. 청람어문학회.
- 최정순(1999). 학습 이론과 이독성에 바탕한 읽기 수업 연구. 외국어로서의 한국어교육 23. 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당.
- Sé né chal, M. & LeFevre J.(2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. Child Development 73(2). Society for Research in Child Development.
- Chall, J. S.(1983). Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.
- Jett-Simpson, M. & Leslie, L.(1997). Authentic Literacy Assessment-An Ecological Approach. 원진숙 역(2004). 생태학적 문식성 평가. 한국문화사.
- Senechal, M. & LeFevre, J.(2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. Child development, 73(2).
- Baer, J. et al.(2007). The Reading Literacy of U. S. Fourth-Grade Students in an International Context; Results From the 2001 and 2006 Progress in International Reading Literacy Study(PIRLS). U. S. Department of Education.
- <http://www.lexileframework.com>
- <http://www.readabilityformulas.com>
- <http://www.natmal.com>

‘독서 수준의 위계화 방안’에 대한 토론문

■ 윤준채(대구교대)

잘 알고 있듯이, 피아제는 수십 년 동안 자신의 아이들에 대한 관찰을 통해 얻어진 경험적 자료를 토대로, 우리의 인지 능력은 여러 단계, 즉 감각 운동기, 전조작기, 구체적 조작기를 거쳐 마지막 단계인 형식적 조작기로 발달한다는 인지 발달 이론을 내놓았다. 발달 이론에서 ‘발달’(development)이 암시하고 있듯이, 각 단계는 서로 질적으로 다르며 더 높은 단계로 나아가기 위해서는 앞 단계를 성공적으로 통과해야 하며, 아울러 어떤 누구도 몇 단계를 한 번에 뛰어넘는 도약이란 가능하지 않다. 물론, 아동 개인의 특성(환경)에 따라 각 단계를 통과하는 속도에는 개인차가 존재한다.

이와 유사하게, 능숙한 독자가 되는 과정 또한 일련의 질적으로 서로 다른 단계로 개념화될 수 있다. 연구자가 지적하고 있듯이, 이와 관련된 대표적인 연구가 하버드대학의 교수였던 찰(Chall)의 읽기 능력 발달 단계이다. 찰에 따르면, 우리의 읽기 능력은 읽기 전 단계(0단계)로부터 시작하여 최종적으로 구성과 재구성의 단계(5단계)로 발달한다. 이러한 읽기 능력 발달 단계와 관련하여, 연구자는 몇 가지를 비판적으로 바라보고 있다. 하나는 학년이나 연령을 중요한 변으로 설정하지 않아 개인차를 고려하지 않았다는 것이고, 다른 하나는 성인기의 발달 양상이 설정되지 않았다는 것이다.

연구자가 지적하고 있듯이, 독자의 읽기 능력을 그 질적 차이에 따라 몇 개의 발달 단계로 마치 칼로 무를 자르듯이 명확하게 나눌 수는 없다. 이것은 흡사 팔뚝이 어디까지인지를 정확하게 구분해 보라는 것과 유사하다. 그럼에도 불구하고, 대체로 우리는 팔뚝을 팔이 접히는 부분을 기준으로 아래쪽을 팔뚝이라고 생각한다. 물론, 토론자는 아래쪽 팔과 위쪽 팔이 질적으로 어떻게 다른지는 알지 못한다. 중요한 것은, 발달 단계를 이루는 핵심은 단계 간에는 질적으로 서로 다른 특성이 있다는 것이다. 예를 들어, 찰은 자신의 읽기 발달 단계에서, 글자를 소리로 전환시키는 해독 능력(1단계)과 글을 줄줄 읽을 수 있는 읽기 유창성(2단계)을 질적으로 다르다고 보고, 서로 다른 단계로 설정하였다.

발달 이론의 경우, 처음부터 학년이나 연령을 고려하여 단계를 설정하지는 않는다. 다만, 이러한 요소들은 발달 단계에 대한 사용의 편의를 위해 부가된 것으로 이해될 필요가 있다. 그러한 점에서, 연구자의 연령이나 학년에 대한 지적은 타당하지 않을 수 있다. 물론, 읽기 발달에는 개인차가 있다. 어떤 독자는 빨리, 어떤 독자는 느리게 발달 단계를 밟아 마지막 단계로 발달한다. 학년이나 연령을 고려한다고 해도, 토론자의 생각으로는 읽기 발달 단계가 달라질 것 같지는 않다. 만약, 그러한 요소를 고려할 때, 발달 단계에서 어떤 변화가 일어날 수 있는지에 대한 연구자의 고견을 부탁한다.

유사한 관점에서, 마지막 단계인 구성과 재구성의 단계(5단계)와 다른 보다 높은 질적으로 다른 단계, 즉 성인을 위한 발달 단계가 존재한다면 새로운 발달 단계를 추가할 필요가 있다. 하지만, 양적으로 차이가 있을 뿐 질적으로 차이가 없다면 그것을 새로운 단계로 보기 힘들 듯하다. 걷는 것과 좀 더 잘 걷는 것 간의 차이는 질적이 아닌 양적 차원의 문제이기 때문이다. 구성과 재구성 단계와 질적으로 다른 성인기의 발달적 특성에 대해 생각하신 것이 있다면 고견을 부탁드립니다.

한편, 연구자께서는 텍스트 수준의 위계화와 관련하여, 변인 설정의 한계, 기계적 처리의 맹점, 지수의 지나친 세분화, 문자 언어 치중 등을 비판적으로 지적해 주셨다. 그러한 지적에 대해서는 토론자도 전적으로 동감한다. 왜냐하면, 텍스트 수준은 텍스트 자체의 수준, 독자의 인지적·정의적 수준, 독자가 텍스트를 읽는 맥락 등과 같은 다양한 요소들이 종합적으로 영향을 미치기 때문에, 텍스트 수준 자체만을 고려해서 텍스트의 수준을 설정하는 것은 타당하지 않을 수 있다. 혈압이 높다고 해서 환자의 다른 상태를 고려하지 않고 혈압 약을 처방하는 것은 오히려 환자의 건강을 해칠 수 있다.

필자는 아이들을 데리고 서점엘 자주 간다. 서점에 가면, 아이들에게 읽고 싶은 책을 찾아오라고 한다. 책을 가져오면, 그림이 없는 한 쪽을 펴서 읽어보라고 한다. 그러면서, 모르는 단어를 만날 때마다 말하라고 한다. 토론자의 손가락이 1-2개면 꼽히면 책의 수준이 낮다고 판단하여, 5개 꼽히면 너무 어렵다고 판단하여 다른 책으로 바꿔오라고 요구한다. 3-4개 꼽히면, 적당하다고 판단하여 그것을 구입한다. 그런데 최종적으로 구입하기 전에, 아이들에게 꼭 보고 싶으냐를 물어본다. '꼭'이라고 대답하면, 손가락 수에 관계 없이 그것을 선택한다. 왜냐하면, 책읽기에 흥미와 같은 정의적 요소는 텍스트의 수준보다 더 중요할 수 있기 때문이다. 이러한 점을 고려하면, 연구자의 지적은 매우 타당하다.

우리의 읽기 교육 영역에서 독자의 읽기 발달 단계와 텍스트의 위계를 관념적이 아닌 경험적·과학적으로 규명하려는 시도는 매우 미흡한 실정이다. 독자의 읽기 능력 발달은 독자의 발달 수준, 발달 수준에 적합한 텍스트, 그리고 그것들에 부합하는 읽기 지도가 통합될 때 최적화된다는 것을 고려하면, 연구자의 읽기 발달 단계와 텍스트 위계에 대한 비판적 논의는 읽기 교육 연구의 지평을 넓히는 데 많은 도움이 되리라 생각한다. 다시 한 번 쉽지 않은 주제로 옥고를 발표해 주신 김대희 선생님께 감사를 드린다.

초등 교과서의 이독성 비교 연구

-국어, 사회, 과학 교과서를 중심으로

이성영(춘천교대)

차례

- 교과서와 이독성
2. 이독성 결정 요인
 3. 교과서간 이독성 비교 방법
 - 1) 비교 텍스트의 선정
 - 2) 이독성의 산출
 4. 교과서간 이독성 비교 결과
 - 1) 어휘
 - 2) 문장
 5. 교과서 개선을 위한 제언

교과서와 이독성

각 학년의 여러 교과서들은 그 학년 학습자들의 인지 수준과 국어 능력에 적합하도록 이독성 수준이 통제되어야 한다. 이를 위해서는 무엇보다 먼저 각 학년별 적정 이독성 수준이 어느 정도인지에 대한 객관적인 준거를 마련해야 한다. 그렇지만 각 교과가 지향하는 교육 목표가 다르므로 해서 교과서의 성격 또한 달라질 수 있다. 국어과는 학생들이 현재 지니고 있는 국어 능력을 더 높여 주는 것을 목적으로 한다. 따라서 국어 교과서는 현재 학생들이 지니고 있는 국어 능력의 수준보다 조금 더 난해한 수준의 텍스트 이독성이 허용될 수도 있고, 경우에 따라서는 의도적으로 그렇게 하기도 해야 있다. 가령 어휘력을 높이기 위해서 낯선 어휘들을 의도적으로 배치할 수도 있고, 다양한 문장 구조를 학습시킬 목적으로 기본적인 단문 이외에 다양하게 변형되어 있는 복문 구조를 활용하여 텍스트를 구성할 수 있다. 이에 비해 이른바 과학이나 사회과와 같은 내용교과의 교과서는 해당 학년 학생들의 국어 능력의 수준보다 어려운 텍스트로 구성하는 것은 피해야 한다. 그럴 경우 새로운 개념이나 원리 등을 학습하는 데 어려움을 겪게 되기 때문이다. 이런 점에서 각 교과별 특성에 부합하는 이독성 수준의 준거를 마련해야 할 필요성이 생긴다.

모든 교과서는 해당 학년 학습자들의 인지 능력 및 국어 능력의 수준에 맞게 편찬되어야 함과 동시에 각 교과 특성 또한 반영되어야 한다. 이를 위해서는 우선 현행의 교과서들이 어떤 수준의 이독성으로 편찬되어 있는지 검토해 보아야 한다. 이런 맥락에서 이 글은 현행 초등학교 각 교과 교과서의 이독성을 비교하고, 그 결과를 바탕으로 향후 교과서 개발에 시사하는 바를 도출하는 것을 목적으로 한다.

이독성 결정 요인

어렵게 만드는 요인으로 가장 먼저 생각할 수 있는 것은 그 글의 주제, 곧 그 글이 무엇에 대한 글인가 하는 점이다. 쉬운 어휘와 간결한 문장으로 서술되어 있지만, 내용 자체가 심오해서 어려운 글이 있을 수 있다. 가령 '상대성이론'에 대한 글은 '물체의 작용-반작용'에 대한 글에 비해 일반적으로 더 어렵다. 그것은 작용-반작용의 법칙은 방망이에 정통으로 맞은 야구공이 운동장을 가로질러 홈런이 되는 것과 같이 일상적으로 늘 경험하는 현상이지만, 상대성이론은 그렇지 않기 때문이다. 따라서 상대성 이론에 대한 글은 그것을 설명하는 글의 형식적인 난이도와 무관하게 그 주제 혹은 내용으로 인해 어렵다.

글의 길이 또한 이독성을 결정하는 중요한 요인 중의 하나이다. 어려운 주제를 다루고 있는 글은 자연히 길이가 길어질 수밖에 없기 때문에 주제 난이도와 글의 길이는 높은 상관 관계가 있다. 한편 주제가 같은 글이라 해도 긴 글은 짧은 글에 비해 그것을 처리하거나 기억하는 데 힘이 더 든다. 같은 주제를 다룬 짝막한 신문 기사와 한 권의 학술서는 그 난이도가 같지 않다는 것은 누구나 경험할 수 있는 일이다. 글의 길이는 주제 곤란도와 함께 글의 이독성 수준에 영향을 미치는 중요한 요인이다.

글을 읽고 이해하기 쉬운 정도는 글의 주제나 분량뿐 아니라 그 글이 어떤 언어로 구성되어 있는가 하는 점에 의존하기도 한다. 주제도 같고 글의 길이도 같지만 상대적으로 쉬운 글과 어려운 글이 있을 수 있는데, 그것은 그 글에 사용된 언어가 서로 다르기 때문이다.²⁾ 같은 내용이라도 그 글에 사용된 어휘가 주로 어떤 것들인가에 따라, 주로 어떤 문장 유형이 사용되었는가에 따라 글의 난이도는 매우 다르게 나타날 수 있다. '나이'라는 단어를 사용하는 것에 비해 '춘추'라는 단어를 사용하면 이독성이 낮아지는 것은 당연하다. 이처럼 이독성에 영향을 미치는 언어적 형식들을 이 글에서는 문체 요인으로 부르기로 하는데, 이에는 어휘, 문장 구조, 텍스트 구조 유형, 각종의 언어적 장치 등이 포함된다.

어휘는 이독성을 결정하는 매우 중요한 요인이다. 이독성에 영향을 미치는 요인들의 전체 변량 중에서 어휘 난해도는 34%, 문장 난해도는 20%를 차지하고, 나머지 요인들은 모두 합쳐도 그 변량이 8.2%에 지나지 않는다(차배근, 1988:128)고 할 정도로, 어휘는 매우 중요한 이독성 결정 요인이다.

어휘 차원의 이독성을 측정하는 객관적인 지표로 단어의 길이가 거론되곤 한다. 긴 단어가 많이 쓰인 글은 짧은 단어가 주로 사용된 글에 비해 더 어렵다는 것이다. 그런데 이는 외국어를 대상으로 한 연구에서의 결과이고, 국어의 경우는 단어의 길이가 이독성 결정 요인으로 작용하지는 않는 것으로 보인다. 심재홍(1991:53-54)에 따르면, 초·중·고등학생용 국어 교과서를 분석해 본 결과 단어의 길이³⁾와 이독성은 상관 관계가 발견되지 않았을 뿐 아니라 오히려 다음절어의 비율은 초등학교 저학년용 교과서에서 가장 높았다. 초등 저학년용 자료들은 높임의 종결어미를 사용하기 때문에 어절의 길이가 길어진 때문이다. 다른 한편으로 어려운 개념어들을 쉬운 순우리말로 풀어 쓰는 경향도 이와 무관하지 않을 것이다. 어떻게든 단어의 길이는 객관화가 가능하다는 장점에도 불구하고 국어의 특성, 초등학생용 교재의 특성 등으로 인해 이독성 결정 요인으로 삼기는 어렵다.

어휘 차원의 이독성을 측정하는 또 다른 객관적인 지표가 어휘의 빈도이다. 자주 사용되는 단어는 쉽고 좀처럼 잘 쓰이지 않는 단어는 어렵다는 것이다. 일상적인 삶에서 흔히 사용되는 단어는 우선 그것이 흔히 쓰여서 친숙하기 때문에 쉽기도 하고, 다른 한편으로 그런 단어는 대개 실재하는 구체적인 대상이나 사건을 나타내는 말이므로 의미 또한 어렵지 않다는 것이다. 어휘의 빈도는 특히 최근 축적되고 있는 말뭉치(corpus)

주제와 화제를 구별하기도 하지만, 여기서는 화제를 포함하는 개념으로 주제라는 용어를 사용한다.

2) 이런 점에서 이독성을 두 가지 유형으로 구분할 수 있을 듯하다. 하나는 단위 글의 이독성이며, 다른 하나는 언어적 이독성이다. 단위 글의 이독성에는 언어적 이독성 이외에 주제 요인이나 길이 요인도 함께 작용하는 반면에, 언어적 이독성은 주제나 길이와는 무관하게 어휘나 문장 구조 등 어떤 언어적 형식으로 구성되어 있는가 하는 점에 따라 달라지는 글의 곤란도를 말한다.

3) 이것은 주로 어절당 평균 음절 수로 측정된다.

인해 더욱 타당하고 손쉽게 얻을 수 있는 장점이 있다.

따라서 이 글에서는 어휘 빈도를 기본으로 책정한 김광해(2003)의 어휘 등급을 어휘 차원의 이독성을 측정하는 기본 도구로 활용한다. 이것은 기존 연구들을 두루 수렴한 메타적 연구 결과라는 점에서 비교적 신뢰도가 높은 자료라고 할 수 있다. 그리고 어떤 단어가 더 기본적이고 중요한가에 대한 전문가의 판단에 근거하여 조정을 거쳤다는 점에서 타당도 또한 높다. 객관적으로 계량화가 가능한 ‘분포’뿐 아니라 전문가의 식견과 판단에 따른 ‘타당도’를 함께 고려하는 것은, 질적 이독성이 부각되고 있는 최근의 연구 경향과도 부합한다.

복잡한 구조의 문장이 많이 쓰인 글은 간결한 문장이 많이 쓰인 글에 비해 이독성이 낮은 것은 당연하다. 따라서 문장 구조의 복잡도를 측정하기 위한 여러 가지 방법들이 개발되었다. 전체 문장에서 단문이 차지하는 비율, 문장당 서술어(혹은 동사)의 수 등이 그러한 예이다. 이 밖에도 명제 수를 단어 수로 나눈 값인 명제 밀도가 활용되기도 하고, 한 문장 안에서 공통 요소가 얼마나 반복되는가(잉여성)를 따져서 이독성을 재기도 한다.

이상에서 언급한 단문 비율, 문장당 서술어 수, 명제 밀도, 잉여성 등은 기본적으로 확률을 바탕으로 깔고 있다. 단문 비율이 낮거나, 문장당 서술어의 수가 많거나, 문장당 명제의 수가 많거나, 혹은 잉여성이 낮으면 확률상 어려운 글이 될 가능성이 많다는 것이다. 이러한 확률을 거부하고 개개 문장의 난이도를 측정하여 글 전체의 이독성을 재려는 노력 또한 시도되고 있다. 이해진(2007)은 ‘어휘 수’와 ‘구조 복잡도’를 통해 문장들 각각의 곤란도를 추출하여 글 전체의 이독성을 계산하였다. 이 측정법은 엄밀하기는 하지만 개개 문장의 곤란도를 일일이 계산해 내야 하기 때문에 경제성이 떨어져서 대규모 텍스트에는 적용하기 어렵다는 것이 약점이다.

측정 용이성과 함께 타당성도 인정받고 있는 문장 차원의 이독성 결정 요인이 문장의 길이이다. 긴 문장은 대개 구조가 복잡하기 마련이고 따라서 이해하기 어렵다는 점에 착안한 것이다. 문장의 길이를 측정하는 가장 일반적인 방법은 ‘문장당 평균 어절 수’를 계산하는 것이다. 값을 구하는 방향을 반대로 한 ‘100어절당 문장 수’도 문장의 길이를 요인으로 삼는다는 점에서 취지는 같다.

어휘나 문장 구조 이외에도 이독성에 영향을 미치는 요인은 더 있다. 글의 구조가 그 대표적인데, 의미 관계가 자연스럽게 연결되어 있는지, 글의 관습적인 구조 유형에 부합하는지, 의미에 따라 단락이 선명하게 구분되어 있는지 등이 이독성에 영향을 미칠 수 있다. 특히 단락 선명도가 중요하다. 단락 구분이 의미 구조와 일치할 때 전체적으로 독해 점수가 높고, 단락 구분은 표지보다 독해에 더 큰 영향을 미친다(김봉순, 1996:185-186). 서중훈(2010)에 따르면, 단락의 구분 여부는 특히 언어 수행 능력이 낮은 학습자들에게 더 큰 영향을 미친다고 한다. 이 결과를 원용하면, 문단의 선명도를 높임으로써 교재의 이독성을 높일 수 있는데 특히 저학년용 교재를 만들 때에는 문단의 선명도에 더욱 신경을 써야 한다고 말할 수 있다. 그런데 이들 글의 구조 요인은 객관화가 어렵다는 한계가 있다.

그 밖에 글의 의미를 효과적으로 전달하기 위한 각종의 장치들도 이독성에 영향을 미친다. 글의 제목 및 소제목의 존재 여부나 적절성, 글 전체의 내용을 개괄해 주는 목차나 미리보기의 유무, 내용을 간결하게 요약 정리해 주는 도표나 팁, 그림이나 사진 등이 그러한 장치의 예이다. 텍스트 표지 역시 내용의 이해를 도와주는 중요한 장치인데, 특히 글의 의미 관계가 모호하거나 복잡할 때 표지의 영향은 더 커진다(김봉순, 1996:184-185). 그런데 이들 장치들은 본 텍스트가 아닌 부가된 텍스트, 필수적인 부분이 아니라 수의적인 부분이라는 점에서 이 글에서는 제외하기로 한다.

텍스트의 외형적 편집을 어떻게 했느냐 하는 점도 이독성에 영향을 미칠 수 있다. 지면의 크기나 구성 등과 같은 편집 디자인이 글을 읽고 이해하는 데 영향을 미친다. 그리고 글자체, 글자 크기 등도 영향을 미치

물론 긴 문장이 반드시 어렵고 짧은 문장이 쉬운 것은 아니다. 짧은 문장의 복잡도가 더 높고 긴 문장의 복잡도가 낮은 경우도 가끔 있을 수 있다. 언어학적 측면에서 이러한 점을 보인 예로는 김의수(2008:29)를 참고할 수 있다.

5) 윤창욱(2006)에서 취하고 있는 문장 차원 이독성 측정 기준이다.

, 이들은 특히 해독하기 쉬운 정도라는 정도의 뜻을 지니는 ‘가독성(legibility)’이라는 이름으로 따로 부르기도 한다.

교과서간 이독성 비교 방법

비교 텍스트의 선정

이 글은 초등학교 각 교과 교과서들의 이독성을 비교하는 것을 목적으로 하지만, 특히 국어 교과서에 비해 이른바 내용교과 교과서들의 이독성이 어떠한지 조사해 보는 것이 주목적이다. 따라서 비교할 교과로 국어과 이외에 사회과와 과학과를 선택했다. 이들은 이른바 주요 내용교과들로서 문자언어가 교과 내용을 전달하는 주요 매체로 활용되고 있기 때문이다. 수학과는 주요 교과이긴 하지만 교과서가 주로 수식으로 구성되어 있어서 국어과 교과서와 비교하기에 적절하지 않아 제외하였다.

3학년 2학기 교과서를 비교 대상 자료로 정했다. 이 시기는 읽기(독해) 능력 발달의 결정적 시기라 할 수 있는데, 특히 글을 읽고 그 내용을 이해하는 힘을 기르는 것을 주요 과업으로 삼는 시기이다(이성영, 2011). 따라서 이 시기의 아이들이 읽을 자료는 특히 이독성 수준이 적절해야 한다. 글이 지나치게 어렵게 서술되어 있다면 독해 능력을 기르는 데에도 문제가 발생할 뿐 아니라, 읽기나 학습에 대한 좌절감을 가지게 할 가능성이 크기 때문이다.

이 연구에서는 각 교과 교과서에 쓰인 문자언어를 전체로서 비교하는 방법과 함께 텍스트의 성격에 따라 세 가지 유형으로 나누어 그 각각을 서로 비교해 보는 방법을 적용하였다. 이렇게 텍스트 유형별로 각각 비교해 봄으로써 더 풍부한 정보를 얻을 수 있을 것으로 판단했기 때문이다. 세 가지 텍스트의 유형은 설명 텍스트, 자료 텍스트, 활동 텍스트이다. 설명 텍스트는 학습의 결과로서 획득하여야 할 지식(개념, 원리 등)에 대해 직접적으로 서술해 놓은 텍스트를 말하고, 자료 텍스트는 학습 활동 시에 활용할 자료로서 제시된 텍스트를 말하며, 활동 텍스트는 학습 활동을 지시하는 텍스트를 말한다.⁷⁾

국어, 사회, 과학 교과서의 이독성을 비교하기 위한 단원을 고를 때, 기준으로 삼은 것은 ‘사회’ 교과서이다. 검토 결과 사회 교과서에서는 의외로 제법 긴 분량의 연속적 자료 텍스트가 거의 발견되지 않았다. 자료 텍스트의 거의 대부분이 사진이나 그림들로 채워져 있었기 때문이다. 그런 중에 그나마 자료 텍스트를 구할 수 있는 단원이 ‘3-2. 변화하는 전통 의례’ 단원이었다. 학습 활동을 위한 자료 텍스트 ‘마을 제사’와 단순한 참고 자료 텍스트인 ‘베트남의 설날 ‘뗏’을 소개합니다.’가 그것인데, 이 둘을 합쳐도 그 분량이 677자밖에⁸⁾ 되지 않았다. 따라서 마지막 문장을 버린 600자 가량을 자료 텍스트의 분량 기준으로 삼았다.⁹⁾ 또한 사회 교과서는 설명 텍스트를 추출하는 데에도 문제가 있었다. 사회 교과서는 ‘살펴보기’, ‘풀어보기’, ‘매듭짓기’, ‘되짚어보기’, ‘더 나아가기’ 등으로 학습 단위가 쪼개져 있어서 제법 긴 분량의 설명 텍스트를 얻기 어려웠기 때문이다. 그런 중에도 활동 지시문을 제외하면 하나의 텍스트처럼 이어갈 수 있는 단원이 또한 ‘3-2. 변화하는 전통 의례’ 단원이었다. 그리하여 전통 의례에 대한 1,200자 가량의 설명 텍스트를 구할 수 있었는데, 이를 분량 기준으로 삼았다. 활동 텍스트는 ‘3-2. 변화하는 전통 의례’ 단원의 ‘풀어보기’, ‘매듭짓기’, ‘되짚어보기’, ‘더 나아가기’에서 서술된 활동 지시 성격의 문장을 모두 포함하였다.¹⁰⁾ 820자 가량이 되었는데, 이

박혜숙(2005:793)에 따르면 7.4세 ~ 9.6세가 읽기 능력의 발달 속도가 급속도로 빨라지는 시기라고 한다.

7) 교과서를 구성하는 텍스트의 유형 분류는 이성영(2006)에서 용어를 조금 수정하여 가져왔다.

8) ‘한글’ 프로그램의 ‘문서 정보 - 문서 통계’에서 구한 글자 수로서, 띄어쓰기 빈칸을 포함한 것이다.

9) 국어 교서와 과학 교과서의 자료 텍스트를 구하는 데에, 600자 가량이 더 용이하였기 때문이다.

10) ‘살펴보기’는 제외하였는데, 이는 경우에 따라 활동 지시가 아니라 내용 서술로 처리된 곳도 있었기 때문이다.

활동 텍스트의 분량 기준으로 삼았다. 활동 텍스트에는 활동을 하는 데 필요한 배경 지식에 대한 설명, 문장화되어 있는 하위 활동을 모두 포함하였다.

국어 교과서는 ‘2. 이렇게 하면 돼요’ 단원을 선택했다. 그 이유는 두 가지인데, 첫째는 이 단원이 ‘정보 전달’ 단원이어서 사회나 과학 교과서와 그 성격이 유사하기 때문이고, 둘째는 이 단원에서 학습 요소에 대한 설명 텍스트가 가장 많이 발견되었기 때문이다. 초등 국어 교과서는 이른바 제재라고 하는 자료 텍스트와 학습 활동을 지시하는 활동 텍스트 위주로 구성되어 있는 것이 일반적이다. 그런데 이 단원은 국어사전 찾기를 배우는 단원으로서, 사전을 찾는 방법에 대한 설명이 ‘이해 학습’ 부분을 비롯하여 ‘학습 도우미’를 통한 학습 내용 정리 부분에서 제법 발견되었다. 그리하여 자료 텍스트는 국어사전 찾기 연습을 위한 자료로 실린 ‘콩이 된장으로 변했어요’에서 대화체로 동기를 유발하는 글머리 부분을 삭제하고 순수하게 메주를 만드는 방법에 대한 설명 부분을 선택하였는데, 그 분량이 마침 602자로서 적당하였다. 그리고 활동 텍스트 역시 단원 도입과 마무리를 제외한 나머지 부분에서의 활동 지시 문장을 모두 수합하였는데, 그 분량이 신기하게도 기준 분량과 거의 일치했다. 문제는 설명 텍스트인데, ‘2. 이렇게 하면 돼요’ 단원에 제시된 것만으로는 1,200자 분량을 채울 수 없었다. 그래서 다른 모든 단원의 ‘학습 도우미’를 통한 학습 내용 정리 문장을 모두 포함하였고, 그것으로도 조금 부족하여 교과서 맨 뒷부분에 덧붙여져 있는 ‘우리말 꾸러미’의 앞부분 4개 문장까지 보태어서 분량을 채울 수 있었다.

과학 교과서는 사회 교과서와 같은 세 번째 단원인 ‘3. 혼합물의 분리’ 단원을 선택했다. 같은 3단원이라는 이유 이외에도, 분량이 기준에 딱 맞는 자료 텍스트(‘환경을 지키기 위한 혼합물 분리’)가 있었다는 점, 설명 텍스트 역시 ‘3-1. 생활 속의 혼합물’의 것으로 기준 분량을 잘 만족시켰다는 점 등이 긍정적으로 작용했다. 다만 활동 텍스트에 대해서는 과학 교과서답게 ‘탐구 활동’이 많은 까닭에 활동 지시문이 넘쳐서 기준 분량까지만 수합하고 나머지는 버렸다.

이독성의 산출

어휘의 난이도는 김광해(2003)의 ‘등급별 국어교육용 어휘’를 활용했다. 어절을 기준으로 하여 조사를 뺀 단어의 등급을 찾아서 1, 2, 3, 4로 점수를 부여하였고, 5등급 이상인 경우에는 모두 5로 처리하였다.¹²⁾ 그리하여 등급의 총합을 구하였고, 그 값을 다시 어절 수로 나눈 평균 등급의 값도 구하였다.

문장의 난이도는 문장의 길이로 측정하였다. 각각의 텍스트들이 모두 몇 개의 문장으로 구성되어 있는지(긴 문장이 많이 사용된 텍스트인 경우 그렇지 않은 텍스트에 비해 문장의 수가 적다.) 계산하였고, 그와 더불어 전체 어절 수를 문장 수로 나눈 값인 문장당 평균 어절 수를 구하였다. 글자 수를 맞추기 위해 마지막 문장의 일부만을 취한 경우가 있었는데, 이 경우에는 취한 문장의 길이에 따라 .2나 .5 등과 같이 적절히 값을 부여하였다.

교과서간 이독성 비교 결과

1) 어휘

어휘 차원에서는 사용된 모든 어휘의 등급의 합과 어절(단어)당 평균 등급을 구하였다. 각 교과 교과서별 전체 결과는 <표1>과 같다.

김광해(2003)에는 4등급 어휘까지만 수록되어 있다.

12) 이 방식은 강석진·박수연(2009)에서도 활용하고 있다.

표1) 교과서별 전체 어휘 비교 결과

교과서	글자 수	어절 수	등급의 합	평균 등급
국어	2639	644	986	1.53
사회	2641	634	1094	1.73
과학	2639	650	1054	1.62

조사를 제외한 모든 단어들의 등급을 합한 결과, 국어 교과서의 값이 가장 낮았고(986) 그 다음이 과학 교과서였으며(1054), 사회 교과서가 가장 높았다(1094). 이 순서는 등급의 합을 어절 수로 나눈 평균 등급에서도 마찬가지였는데, 가장 낮은 국어와 가장 높은 사회의 차이는 .2였다. 이 결과를 보면, 어휘 차원에서는 국어 교과서에서는 비교적 쉬운 어휘가 많이 사용되었고, 사회 교과서에는 어려운 어휘가 많이 사용되었다는 점을 알 수 있다.

〈표2〉 텍스트 유형별 어휘 비교 결과

텍스트 유형	교과	글자 수	어절 수	등급의 합	평균 등급
설명	국어	1218	303	425	1.40
	사회	1218	286	479	1.67
	과학	1217	304	492	1.62
자료	국어	602	153	273	1.78
	사회	603	146	285	1.95
	과학	602	132	238	1.80
활동	국어	819	188	288	1.53
	사회	820	202	330	1.63
	과학	820	214	324	1.51

〈표2〉는 텍스트의 유형이 같은 것끼리 서로 비교한 결과를 나타낸 것이다. 학습 요소에 대해 직접적으로 설명한 텍스트들끼리 비교한 결과, 전체 등급의 합에서는 과학 교과서가 가장 높았지만, 평균 등급에서는 사회 교과서가 가장 높았다. 이 결과를 통해 사회 교과서에는 길고 어려운 어휘가 많이 사용되고 있다는 것을 확인할 수 있다. 국어 교과서는 등급의 합과 평균 등급 모두에서 가장 낮은 결과를 보였다.

자료 텍스트들끼리 비교한 결과에서도 사회 교과서가 등급의 합과 평균 등급 모두에서 가장 높게 나왔다. 과학 교과서는 등급의 합에서 가장 낮았고, 평균 등급에서는 국어 교과서가 가장 낮게 나왔다. 과학 교과서에는 비교적 긴 단어들 많이 사용되었다는 뜻이다.

활동 텍스트들끼리의 비교에서도 등급의 합과 평균 등급 모두에서 사회 교과서가 가장 높게 나왔다. 그런데 자료 텍스트와는 반대로 등급의 합에서는 국어 교과서가 가장 낮았고 평균 등급에서는 과학 교과서가 가장 낮았다.

교과를 고려하지 않고 텍스트 유형으로만 비교했을 때, 자료 텍스트의 어휘가 가장 어려웠고(평균 등급의 합 5.53) 설명 텍스트(4.69)와 활동 텍스트(4.67)는 비슷한 수준으로 비교적 쉬운 어휘가 많이 사용되었다.

문장

문장 차원에서는 단위 텍스트별 문장 수와 문장당 평균 어절 수를 구하였다. 각 교과 교과서별 전체 결과는 〈표3〉과 같다.

표3) 교과서별 전체 문장 비교 결과

교과	글자 수	어절 수	문장 수	문장당 평균 어절 수
국어	2639	644	73.2	8.80
사회	2641	634	64.5	9.83
과학	2639	650	59.5	10.92

같은 글자 수로 이루어진 텍스트들끼리의 비교에서 문장 수가 많다는 것은 짧은 문장이 많이 사용되었다는 것을 뜻하고, 문장 수가 적다는 것은 긴 문장이 많이 사용되었다는 것을 의미한다. 문장 수에서는 국어 교과서가 짧은 문장을 가장 많이 사용하고 있으며 과학이 상대적으로 긴 문장을 가장 많이 사용하고 있었다. 이 결과는 문장당 평균 어절 수를 통해서도 변함없이 확인할 수 있다.

〈표4〉 텍스트 유형별 문장 비교 결과

텍스트 유형	교과	글자 수	어절 수	문장 수	문장당 평균 어절 수
설명	국어	1218	303	30	10.1
	사회	1218	286	28.5	10.0
	과학	1217	304	24	12.7
자료	국어	602	153	18	8.5
	사회	603	146	11	13.3
	과학	602	132	11	12.0
활동	국어	819	188	25.2	7.5
	사회	820	202	25	8.1
	과학	820	214	24.5	8.7

설명 텍스트를 보면, 과학 교과서에서 긴 문장이 가장 많이 사용되었고 국어와 사회 교과서는 사용된 문장의 길이가 비슷했다. 자료 텍스트에서는 사회 교과서와 과학 교과서가 비교적 긴 문장을 많이 사용하고 있었는데, 사회 교과서가 더욱 그러했다. 이에 비해 국어 교과서의 자료 텍스트는 상대적으로 매우 짧은 문장이 많이 구사되었음을 알 수 있다. 활동 텍스트에서는 과학 교과서에서 상대적으로 긴 문장이 많이 사용되었고 국어 교과서에서 짧은 문장이 가장 많이 사용되었다.

텍스트 유형별로 비교해 보았을 때, 자료 텍스트와 설명 텍스트에서 긴 문장이 많이 사용되었고(문장당 평균 어절 수의 합이 자료 텍스트 32.8, 설명 텍스트 33.8), 그에 비해 활동 텍스트(24.3)는 상대적으로 짧은 문장이 많이 사용되었다.

교과서 개선을 위한 제언

먼저 교과서에 사용된 어휘를 비교해 본 결과, 설명 텍스트나 활동 텍스트에 비해 자료 텍스트에는 제법 어려운 어휘들이 많이 사용되었다. 이런 현상이 나타난 까닭은 충분히 이해할 수 있다. 자료 텍스트는 대개 독자 수준을 고려하지 않은 채 집필된 기성의 자료들을 그대로 가져오는 경우가 많지만, 설명 텍스트와 활동 텍스트는 교과서 집필자들이 학년 수준을 고려하여 직접 집필하기 때문이다. 그러나 이를 인정하더라도 그 차이가 심한데, 이는 학습 장애 요인으로 작용할 가능성이 크다. 따라서 자료 텍스트를 선정하는 과정에서 학습자의 수준을 더욱 고려하여야 할 것이고 수준에 맞게 서술된 자료를 찾기 어렵다면 교과서 개발 과정에서 적절히 수정해야 할 것이다.

, 사회, 과학 교과서에 사용된 어휘를 비교해 본 결과, 모든 경우에서 사회 교과서가 가장 어려운 어휘로 구성되어 있었다. 그리고 국어 교과서가 쉬운 어휘를 상대적으로 가장 많이 사용하고 있었다. 사회 교과서와 국어 교과서에 사용된 어휘의 등급 차는 .2나 되었다. 사회과는 이른바 내용교과로서 새로운 개념이나 원리를 가르쳐야 하므로 높은 등급의 어휘가 사용될 수밖에 없다는 설명이 가능하지만, 개념이나 원리가 중시되는 과학 교과서보다도 더 어렵게 구성된 것은 문제임이 분명하므로 바로잡아야 할 것이다.

긴 문장이 가장 많이 사용된 것은 과학 교과서였고, 짧은 문장은 국어 교과서에서 많이 사용되었다. 과학 교과서는 국어 교과서에 비해 문장당 평균 2어절 이상 더 길었다. 텍스트 유형별로 살펴보면 과학 교과서의 설명 텍스트, 사회 교과서의 자료 텍스트, 과학 교과서의 자료 텍스트의 문장 길이는 국어 텍스트의 평균 문장 길이보다도 더 긴 것으로 나타났는데, 이는 3학년 어린이들이 읽을 글이라는 점을 감안하면 매우 심각한 수준이다. 이 또한 바로잡아야 할 일이다.

우리는 앞에서 국어 능력을 높이는 것을 목적으로 언어를 다루는 국어 교과서는 학습자들의 현재 수준보다 한 단계 더 높은 곤란도로 교과서를 개발할 수 있는 반면, 내용교과 교과서들은 새로운 개념이나 원리를 학습시켜야 하기 때문에 이를 위한 언어의 곤란도는 현재 학습자들의 수준보다 높지 않아야 한다고 하였다. 그러나 이러한 원칙과는 달리 비교 결과 우리 교과서들의 실태는 국어 교과서의 이독성이 더 높고 사회와 과학과 같은 내용교과 교과서의 이독성은 더 낮아서 반대로 되어 있다는 점을 확인할 수 있었다. 이는 우리나라 교육의 비효율을 낳는 한 요인으로 작용하고 있을 것이다. 따라서 사회, 과학 등 내용교과의 교과서를 개발할 때에는 이독성을 높이기 위해 노력해야 한다.

교과서의 텍스트들이 적정 수준의 이독성으로 개발되어야 한다고 하였지만, 이를 위해서는 각 교과 교과서의 이독성에 대한 연구가 더욱 활발히 이루어져야 한다. 각 교과의 교과서는 교과서라는 보편성과 함께 각 교과의 성격에 따른 특수성도 지니고 있다. 따라서 각 교과 교과서간 공통점과 차이점을 정확히 분별하는 연구가 선행되어야 한다.

각 교과서의 특성 차이는 교과 내에서도 발생할 수 있다. 최근 교과서는 여러 권이 하나의 조합으로 편찬되는 경우가 많은데, 이 경우 각 교과서간 이독성도 문제가 될 수 있다. 가령 국어과의 경우 '읽기' 교과서와 '듣기·말하기' 및 '쓰기' 교과서는 그 나름으로 성격의 차이가 있는데, 이 또한 이독성에 영향을 미칠 수 있다. 특히 자료 텍스트의 경우에는 '읽기' 교과서가 다른 교과서에 비해 상대적으로 곤란도의 허용 기준이 높을 것이다.

한편 학년에 따른 교과서 이독성의 적정 수준을 정하는 연구도 필요하다. 이를 위해서는 본고와 같은 실태 분석이 우선되어야 할 것인데, 학년이 올라가면서 적절한 수준으로 이독성이 낮아지고 있는지, 그렇지 않다면 그 요인이 무엇인지를 밝히는 작업이 필요하다.

나아가 같은 학년 같은 교과서 내 단원간의 비교도 의미가 있을 수 있다. 단원별로 서로 다른 필자가 개발하는 것이 일반적이므로, 따라서 한 교과서 안에서도 단원별로 이독성이 다를 가능성이 있다. 단원별 문장 난이도의 균질성 여부에 주목한 연구로는 김의수·이로사(2009)를 참고할 수 있다.

적정 수준의 이독성을 지닌 교과서를 편찬하기 위해서는 개발 시스템 차원에서의 뒷받침이 있어야 한다. 먼저 교과서 개발자들을 대상으로 하는 이독성 연수가 필요하다. 교과서 개발자들이 이독성에 대한 인식을 지니고 있지 못하거나 이독성 수준을 판단하고 조절할 수 있는 전문 소양을 지니고 있지 않는 한 적정 수준의 이독성 개발은 불가능하기 때문이다. 다른 한편으로 교과서 개발 과정에서 전문가들로 하여금 각 교과 교과서의 이독성 수준을 검토하고 피드백하는 절차를 마련하여 운용하는 것도 필요하다. 바람직하기는 이 과정을 통해 이독성뿐 아니라 각 교과별 학습 요소의 도입 시기 또한 조정할 필요가 있다. 이런 일을 하기 위해서는 텍스트에 대한 소양과 전체 교과에 대한 조예를 지닌 교과 통섭 전문가가 양성되어야 한다. 이들이 제 역할을 수행하는 날, 교과별로 혹은 학년별로 혹은 단원별로 서로 소통 없이 제각각 편찬됨으로써 발생하는 비적정성과 비효율성을 줄일 수 있게 될 것이다.

국어 교과서에서 어휘 교육을 의도한 경우는 예외로 해야 할 것이다.

14) '세종 구분분석 말뭉치'에 따르면(홍정하·김주영·강범모, 2008: 290), 국어로 쓰인 텍스트의 문장들은 최소 1어절에서 최대 124어절로 구성되어 있으며, 평균 길이는 11.214 어절이었다. 6~10 어절의 문장이 29.7%로 가장 많고, 5 어절 이내 문장이 26.6%, 11~15 어절의 문장이 20.3%로 그 다음이었다.

■ 문헌

- 박수연(2009), 과학 교과서와 사회 교과서의 이독성 비교, 국제과학영재학회지 3-1, 국제과학영재학회, 55-65.
- 김광해(2003), *등급별 국어교육용 어휘*, 박이정.
- 김기중(1993), 『리더빌리티 - 읽기의 이론과 실제』, 일진사.
- 김봉순(1996), 텍스트 의미구조 표지의 기능에 대한 실험 연구, 독서연구 창간호, 한국독서학회, 151-193.
- 김영규·이승은·이지은(2009), 상세화를 통한 한국어 텍스트의 이독성 향상 방안 연구, 이중언어학 41, 이중언어학회, 57-81.
- 김의수(2008), 문장의 구조와 해석문법, 한국언어문학 67, 한국언어학회, 5-35.
- 김의수·이로사(2009), 교육과정에 따른 문장의 다양성과 복잡성 추이-중학교 1-1 국어교과서를 대상으로-, 한국언어문학 69, 한국언어학회, 83-115.
- 김한식(2009), 문장구조의 복잡성과 독이성에 관한 고찰 - 한일 양국의 신문기사를 중심으로 -, 통번역학연구 12-2, 한국의 국어대 통번역연구소, 145-159.
- 박혜숙(2005), 텍스트 특성이 아동의 독해 발달에 미치는 효과, 교육심리연구 19-3, 한국교육심리학회, 779-798.
- 서종훈(2010), 언어 수행 수준과 읽기 상관관계 연구, 우리말연구 27, 우리말학회, 209-243.
- 심재홍(1991), 글의 이독성에 영향을 미치는 요인과 이독성 측정의 모형화에 관한 연구, 서울대 석사학위 논문.
- 안경화(1999), 한국어 어휘 학습 난이도 측정 방법에 대하여, 언어학 25, 한국언어학회, 167-184.
- 윤창욱(2006), 비문학 지문 이독성 공식 개발에 관한 연구, 한국교원대 석사학위논문.
- 윤팔중(1989), 교육과정전개자료의 가독성 향상을 위한 과제, 교육과정연구 8-1, 한국교육과정학회, 47-60.
- 이경한·육현경(2008), 초등학교와 중학교 세계지리의 어휘 비교 분석, 한국지리환경교육학회지 16-3, 한국지리환경교육학회, 253-265.
- 이성영(2006), 국어 교과서를 구성하는 텍스트들의 유형, 한국초등국어교육 32, 한국초등국어교육학회, 283-305.
- 이성영(2011), 초등 중학년의 읽기 학습 과업, 한국초등국어교육학회 전국 학술대회 자료집.
- 이혜진(2007), 문장의 단어 수와 구조를 통한 글 형식 난도 연구, 경인교대 석사학위논문.
- 조현재·김영수(2000), 생물 교과서의 이독성 측정 도구로서 Cloze 검사의 적용 방법에 대한 연구, 한국생물교육학회지 28-4, 한국생물교육학회, 348-355.
- 차배근(1988), 국문독이성 측정방법 개발을 위한 서설적 소고, 언론정보연구 25, 서울대 언론정보연구소, 113-132.
- 최인숙(2005), 독서교육시스템을 위한 텍스트수준 측정 공식 구성에 관한 연구, 정보관리학회지 22-4, 한국정보관리학회, 213-232.
- 최정순(1999), 학습이론과 이독성에 바탕한 읽기수업 연구, 외국어로서의한국어교육 23, 연세대 한국어학당, 49-70.
- 홍성두·여승수·김남순·박상희·이선재(2009), 장애학생의 읽기 능력 향상을 위한 이독성 관련 연구 고찰, 특수아동교육연구 11-4, 한국특수아동학회, 401-416.
- 홍정하·김주영·감범모(2008), 세종 구문분석 말뭉치의 구축과 통사 범주 및 기능의 통계적 분포, 민족문화연구 49, 고려대 민족문화연구원, 285-331.
- Chall, J. S.(1995), *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*, Cambridge: Brookline Books.
- Chall, J. S., Bissess, G. L., Conard, S. S. & Harris-Sharples, S. H.(1996), *Qualitative Assessment of Text Difficulty*, Brookline Books.

‘초등 교과서의 이독성 비교 연구 -국어, 사회, 과학 교과서를 중심으로’에 대한 토론문

■ 김혜정(경북대)

글을 읽고, 주제를 받았을 때 연구자께서 가졌을 법한 고충과 그 문제 해결 아이디어를 상상해 보았습니다. 결코 쓰기에 쉽지 않은 이런 주제를 어떻게 형상화 하여 보여줄 수 있었을까 생각하니, 그 고심과 노고에 대해 먼저 존경의 마음이 듭니다. 이 글은 이독성의 여러 변인들을 하나도 놓치지 않으려는 듯 매우 꼼꼼하고 체계적인 과정으로 점검하고 있어 그 논리 전개가 정밀하기까지 합니다. 또한, 짐작으로만 가지고 있던 교재에 대한 이독성 차이를 실증적 자료 분석을 통해 증명했다는 점에서 이 연구가 시사하는 바가 크다고 생각합니다. 다만 토론의 임무를 맡아, 이 연구에 대한 몇 가지 질문을 드릴까 합니다.

이 연구는 3학년 3개 교재의 각 1개 단원씩, 텍스트 유형별 자료의 크기(글자수) 등을 일종의 통제 변인으로 두었고, 3가지 텍스트 유형(자료, 설명, 활동)을 독립 변인으로 둔 상태에서, 그 각각의 독이성을 분석하기 위해 구성요인으로, ①어휘 등급(산포와 전문가 타당도에 근거한 ‘김광해’의 어휘 난이도 등급 적용)과 ②문장 길이(어절수 산출)와 ③문장수를 상정하고, 그 결과를 얻었습니다.

이 연구의 결론부에서, 국어교과가 사회과(과학과)에 비해 이독성이 높으며(다소 읽기 쉬우며), 이는 국어 교재 개발의 정리(언어 발달 단계보다 약간 더 높은 차원의 언어 수준을 유지함으로써 학습자의 언어능력을 이끌어주는 효과를 지녀야 함)를 어기고 있다고 지적했습니다. 이와 반대로 사회나 과학 교과서의 경우는 이독성을 높여야 한다고 했습니다.

1. 그렇다면, 주어진 연구 기간이 다소 짧았던 것임을 감안할 때 매우 체계적이고 신뢰있는 연구 결과를 얻었고, 또한 평소에 우리가 막연히 지니고 있던 ‘초등 사회나 과학은 개념이 어렵다.’는 생각을 증명했음에도 불구하고, 이 결과가 전체 교과 기술(述)의 차이로 일반화될 수 있을지, 혹은 한 개 학년 정도에 대한 결과인지에 대해 연구자의 견해를 듣고 싶습니다.

2. 이독성 분석 결과를 적용함에 있어 언어 발달 수준의 기준(standards)을 무엇으로 상정하고 계신지 여쭙보고 싶습니다. 상술했다면, 이 연구 결과가 상대적인 비교 결과로서는 의미있지만, 연구자께서 사회나 과학과 같은 내용 교과에서 이독성을 낮춰야 한다는 지적은 실상 3학년의 언어 발달 수준의 기준이 무엇이나에 따라 달라질 수 있다고 생각합니다. 예컨대, 사회나 과학 교과에서 측정된 어휘 수준이 오히려 언어 발달 수준(현재 수준과 교육적 고려 수준을 모두 의미함)에 맞는 것이고, 국어과가 한참 낮은 것이라면, 국어과만 이를 적용하여 향후 더 어렵게, 이독성 수준을 낮게 해야 할 것이기 때문입니다.

이와 관련되기에 한 가지 더 여쭙본다면, 새로운 주제, 개념을 다루는 사회나 과학과 같은 내용 교과에서 이독성을 낮추는 것이 쉬운 어휘를 사용하거나 문장의 길이를 줄이는 것으로 가능할지도 여쭙습니다. 혹시 이는 교과 내용상 구조적으로 어려울 수밖에 없는 것은 아닌지, 또한 국어는 다른 교과들과는 다른, 구성 요인으로서의 언어 곤란도가 존재하는 것은 아닌지 여쭙습니다.

3. 위의 질문과 관련되지만, 여기에서 텍스트 구조의 복잡도, 문장 구조의 복잡도 등은 다루지 않았지만, 사회나 과학 교재의 경우, 새로운 개념을 설명하는 방법으로, 주로 예시나 열거(나열), 반복 등의 설명이

영향을 미칠 수 있지는 않은지 여쭙보고 싶습니다.

즉, 어려운 어휘가 빈번하게 출현했을 경우, 학습자에게 처음에는 어렵게 느껴지더라도, 계속 반복적으로 설명하다보니, 학습자에게는 점진적으로 쉬운 단어가 되어가고 있는데, 어휘는 출현할 때마다 계속 높은 등급수로 카운트되므로 실험 결과 높은 어휘 등급이 산출될 수 있지 않을까 하는 생각이 들었기 때문입니다. 반면, 국어의 경우, 분석한 '전통 의례' 단원의 경우, '전통, 의례, 뗏' 등이 모두 어렵고, 이를 설명하는 글의 전개 방식이나 우리나라의 전통과 대조하는 비교-대조 구조 등으로 이뤄져 있다면 다소 어려울 수도 있지 않을까 생각했기 때문입니다.

4. 연구자께서 다루시지는 않았지만, 이와 같은 이독성 연구의 내용 타당도를 높이기 위한 다른 구인으로는 어떤 변인들이 포함되어야 하는지 생각하시는 것이 있으시면 조언해 주십시오.

이상입니다. 선생님을 존경하는 후배 학도로서 연구물을 읽으며 궁금한 내용을 여쭙보는데도, 글로 쓰니 예의 없이 보입니다. 제가 꼭해한 부분은 넓은 아량으로 설명해 주십시오.

감사합니다.

읽기교육 체계화와 텍스트 복잡도(Text Complexity) 상세화*1)

서 혁 (이화여대)

〈차례〉

1. 머리말
2. 이독성(readability) 및 문장의 복잡도 연구의 의의와 한계
3. 텍스트 복잡도 (Text Complexity) 연구의 의의와 한계
4. 독자 및 과제(task) 요인 연구의 의의와 제한점
5. 맺음말

머리말

연구는 읽기(독서)교육의 위계화를 위한 텍스트 복잡도(Text Complexity) 판단 기준을 정밀화하는 연구가 매우 중요하며, 향후 학습자의 수준에 따른 체계적인 읽기 교육의 토대가 된다는 점을 강조하고자 한다. 또한 앞으로 이와 관련한 구체적인 상세화 방안이 마련되어야 할 것이다. 텍스트 복잡도는 정확하게는 'the degree of text complexity'를 가리키며, '텍스트 복잡도 요소(요인)(the factor of Text Complexity)'를 명료화, 체계화, 객관화하는 것이 핵심 과제이다.

텍스트 복잡도 연구와 관련하여 최근까지 비교적 활발하게 다루어진 부분은 양적 측면에서의 이독성(Readability) 연구이다. 현재까지의 국내외 이독성 연구는 Flesch(1948), Dale-Chall(1948), Fry(1968), Kintsch(1977), 윤영선(1974), 심재홍(1991), 최인숙(2005), 윤창욱(2006) 등을 들 수 있다. 이독성 연구에서 고려되고 있는 요인은 크게 양적 요인과 질적 요인으로 구분된다. 1) 양적 요인은 읽기 텍스트를 이해하는 데 있어서 범주화, 수량화할 수 있는 요인인 어휘의 난이도, 문장의 길이, 접속어 및 지시어의 수, 문장 구조 등을 포함한다. 2) 질적 요인에는 텍스트와 독자의 특성이 상호 작용하는 측면과 관련되는데, 주로 명제의 긴밀성, 글의 구조화, 독자의 배경지식 등을 포함한다.

텍스트 복잡도와 관련된 연구는 학습자의 발달 단계에 따라 수준에 맞는 텍스트를 제공하게 함으로써, 읽기교육뿐 아니라 교육 전반의 수준별 교수학습을 가능하게 하는 중요한 요소로 작용한다. 그러나 대부분의 이독성 연구는 텍스트 내적 요소 중 양적 요인을 수량화, 공식화하는 데에 편중되어 왔다. 질적 측면에서 텍스트 이해 처리에 필요한 (학습)독자의 배경지식이나 읽기 능력 등 다양한 특성을 고려한 연구는 매우 드문

이 연구는 이화여대 국어교육과의 대학원생 이소라, 김지희, 김보람, 오은하, 고정은, 김선경, 조인경 양 등과 함께 한 것이다. 이들 모두에게 감사의 뜻을 표한다.

2) 본고에서는 지면관계상 개별 이독성 공식 하나하나에 대한 분석은 생략한다.

, 교재개발이나 선정 작업에서는 대체로 '전문가의 경험적·주관적 판단'에 전적으로 의존하고 있다. 독자의 배경지식이나 스키마의 활성화는 읽기(독서)교육, 국어교육은 물론 모든 (교과)교육에서도 중요하게 고려되고 있으나, 연구 내용의 방대함과 다양함 그리고 연구방법상의 어려움 때문에 과학적이고 체계적인 연구 시도는 거의 이루어지지 못했다. 그 결과 **이독성(Readability) 연구는 어휘의 난도나 문장의 길이 등 텍스트 표면적이고 내적 요인의 측정에만 머물게 되었고, 그 이외의 요소들에 대해서는 전문가의 판단에 의존해 올 수밖에 없었다.**

물론 국내 혹은 국외에서 기존의 이독성 공식(Readability Formula), 독자의 읽기(독서) 능력, 습관과 태도 등을 활용하여 상업적 실용화를 시도한 사례도 없지 않다. 미국의 L사나 국내의 K사의 독서지수 활용 권장 목록 제시를 그 대표적인 사례로 들 수 있다. 그러나 이들 프로그램 역시 대부분 어휘의 빈도나 문장의 길이 등 양적(Quantitative) 접근 방법에 머물거나, 궁극적으로 전문가들의 경험적 판단에 의존하고 있다. 전문가의 전문적이고 경험적인 질적 판단 능력은 일종의 감식안(Connoisseurship)으로서 매우 중요한 역할을 하는 것이 사실이다. 그러나 문제는 **기존의 이독성 연구에서는 이러한 질적인 판단 기준이 반영될 여지가 전혀 없었다.** 아울러 최근에 미국의 국가수준의 교육과정인 공통핵심 교육과정 2010(The Common Core State Standards, 2010) 등에서 텍스트 복잡도의 종합적·통합적 접근방법을 취하고 있으나, 여전히 전문가들의 전문적이고 주관적인 판단, 즉 감식안의 기준이 무엇인지에 대한 상세화 된 논의는 없었다. 따라서 **읽기(독서)교육의 위계화와 체계화를 위한 이론적 기반을 다지고 관련 프로그램들이 효과적으로 개발 적용되기 위해서는 텍스트 복잡도의 양적, 질적 요소들에 대한 상세화 작업이 절대적으로 요구된다.** 특히 '전문가 판단 근거'의 핵심 요소를 추출하고 상세화하는 작업은 매우 중요한 의미를 지닌다.

'텍스트 복잡도 상세화' 연구는 기존의 이러한 연구들을 모두 아우르는 확장적 주제이다. 이는 언어교육, 국어교육, 그리고 읽기교육의 과학적 접근을 위해서도 매우 중요한 의미를 지닌다. 또한 국외 이독성 공식의 단순 적용이 아닌 한국어에 적합한 텍스트 복잡도 평가 기준이 고안되어야 한다. 그간의 이독성에 관한 연구는 주로 국외 이독성의 공식을 받아들이는 추세였으나 이는 개선될 필요가 있다. 양, 질, 독자 차원을 모두 고려하는 텍스트 복잡도의 개념이 국내의 이론과 문화에 맞게 재구성될 필요가 있다. 그뿐 아니라 **국어과 교육과정에 의거한 교재 제작 시, 텍스트 선정의 근거 마련**이 시급하다. 이는 이독성 연구 활용의 국제적 동향에서도 필요성을 확인할 수 있다. 최근 미국 국가수준의 교육과정(The Common Core State Standards, 2010)의 부록에서 텍스트 복잡도(text complexity)를 심도 있게 연구하고, 이를 바탕으로 학년별 교과서 텍스트를 선정했음을 설명한 사례는 주목할 만하다. 국내에서는 아직 교과서 수록 텍스트 판단의 근거에 대한 구체적 논의와 상세화 작업은 학술적으로 보고되지는 않은 것으로 보인다. 이를 개선하기 위한 구체적인 방안으로 **'텍스트 복잡도의 상세화 연구'**가 반드시 필요한 시점이다. 연구의 결과는 국어과 뿐 아니라, 타 교과의 교재 개발에도 효과적으로 활용될 것인 바, 이는 국가적 차원에서 교육의 수준을 향상시키는 방안이 될 것이다.

이독성(readability) 및 문장의 복잡도 연구의 의의와 한계

□ 이독성에 대한 선행 연구

최근 학습자 수준의 텍스트 선정 또는 수준별 읽기 교육에 이독성 공식이 널리 활용되고 있다. 그 바탕이 되는 국내 연구 동향을 살펴보면 다음과 같다.

국내 국문 이독성 연구의 초기로 볼 수 있는 윤영선(1974)에서는 이독성 변인들을 추출하고 많은 변인들을 이독성의 공식 속에 포함시키고자 노력한다. 이후 국내의 이독성 연구에 대한 관심은 1980년대 후반에 들어 활발해지며 심재홍(1991)의 연구가 그 뒤를 따른다. 심재홍(1991)에서는 글의 문중에 따른 이독성 공식을 개

. 그러나 이러한 국내 이독성 연구에서는 대부분의 연구가 어휘의 난이도 및 문장의 길이와 같은 단순 요소만을 고려하고 있는 모습을 보여준다.

2000년에 들어 의미 있는 이독성 연구에는 최인숙(2005)과 윤창욱(2006)이 있다. 이 두 논문 모두에서 알 수 있듯이 국내 이독성 연구의 특징은 선행 연구의 결과에 의존하고, 이독성 요인에서 텍스트 내적인 요소만을 고려한다. 최인숙(2005)에서는 글자 수, 어절 수, 이형어절 수 모형의 설명력이 80%라고 주장하면서 세 요인만을 유의미하게 추출하고 있다. 윤창욱(2006)에서도 6가지의 텍스트 복잡도 요소를 추출한 초반과 달리 결론적으로는 어휘의 난이도와 문장의 길이 두 가지 요소로 텍스트 난이도를 64.7% 가량 설명 가능하다는 결론에 귀착하고 있음을 확인할 수 있다.

□ 공식 및 연구의 한계

기존의 공식이 텍스트 내적인 요소 가운데에서도 어휘의 난이도나 문장의 길이만을 고려하는 데 치우친 것은 이독성 공식의 정밀화를 위한 것이기보다는 공식 산출의 수월성을 위한 것이라 판단된다. 그러나 어휘의 난이도와 문장 길이에 한정하여 텍스트의 난이도를 결정하는 것은 매우 단편적인 접근일 수 있다. 현재 이독성 연구에서 상기의 논문들을 뛰어넘는 연구는 미비한 실정이다. 따라서 **객관적이고 체계적인 읽기교육을 위한 텍스트 복잡도의 구체화 방안 마련**이 절실하다.

□ 이독성 공식의 한계를 보완하기 위한 기존 연구 : 문장의 복잡도, 구문분석 연구

이독성 판단 기준 논의에서 어휘나 문장의 길이에만 의존하여 이독성을 측정하는 것은 계속해서 비판받아 왔고, 현재는 어휘의 난이도와 문장의 길이에서 나아가 문장의 복잡도에 따른 연구가 활발히 이루어지고 있다. 문장의 복잡도 연구는 단순히 문장의 길이나 단문·복문 여부에 한정하지 않고 통사적인 구조의 분석을 활용하여 그 기준을 더 정밀화 하는 데 기여한다.

□ 구문분석 연구에 대한 선행 연구

문장의 복잡도 연구와 함께 구문분석 연구에도 주목할 필요가 있다. 구문분석은 문장의 구조를 이해하고 의미를 파악하는 절차를 컴퓨터가 이해하도록 구현하는 과정이다. 홍정하 외(2008)에서는 세종 구문분석 말뭉치의 구축과 통사 범주 및 기능의 통계적 분포를 연구하였다. 세종 구문분석 말뭉치는 한국어 구문분석 말뭉치에서 가장 큰 규모를 가지고 있으며, 텍스트 선별에서 장르별 균형성 및 문장의 복잡도까지 고려하여 구축하였기 때문에 보편적인 구문적 특성을 포착할 수 있는 언어자료로 인정된다. 이러한 세종 구문분석 말뭉치는 일반적 구문 특성을 반영한 언어 자원이다. 유혜원(2009)은 복문의 구조 분석을 중심으로 한국어의 구문분석 방법론을 연구하였다. 이는 향후 텍스트 복잡도의 연구가 체계성을 기반으로 하여 프로그램화 되는 과정에서 참고할 만한 틀을 제공한다.

□ 문장의 복잡도에 대한 선행연구

문장의 복잡도와 관련된 연구는 외국어 교육 분야에서 논의되기 시작하였다. 이정숙(1999)에서는 영어읽기에 대한 논의에서 통사복합과 이독성과의 관계를 연구하면서 어휘의 난이도보다는 문장 구조의 복잡성이 이독성에 더 큰 영향을 미친다는 점에 대하여 주장하였다. 그러나 이는 영어읽기에 한정하여 이루어진 연구로 문장의 구조나 성분의 생략 등에서 나타나는 두 언어 간의 통사적 차이점을 고려한다면 이러한 연구 결과를 곧바로 국어과의 읽기교육에 적용하기는 어렵다.

최근 한국어 교육에서도 이독성 관련 연구가 활발히 이루어지고 있다. 한국어 교육에서 이독성 연구를 정밀화하는 것은 이독성 연구가 연계된 타 학문에서도 적용·발전될 수 있는 가능성을 시사한다. 김영규(2009)

한국어 교육 분야에서 텍스트 난이도의 상세화 방안을 연구함으로써 읽기 이해의 증진에 미치는 영향을 연구하였다. 이지혜(2009)는 Dale-Chall의 이독성 공식을 이용하여 한국어 능력 시험의 난이도를 분석하였다. 이 시기의 연구들은 이독성 연구의 대상을 한국어 교육으로 넓혔다는 의의를 가지고 있다. 그러나 이독성 자체의 요인 범주를 넓히는 데에서는 한계점을 가지고 있기 때문에 텍스트 요인의 상세화와 독자 요인을 고려한 텍스트 복잡도의 측정 기준을 보완하는 작업이 필요하다.

한국어에서 이루어진 이독성 연구 중 최근에 주목할 만한 것으로는 김의수(2008)에서 제시하는 텍스트 분석 틀이 있다. 김의수가 제안한 해석문법은 문장의 길이와 통사적 복잡성이 일치하지 않을 수 있다는 것을 보여준다. 이는 기존의 다소 단편적인 이독성 판단 기준을 보완할 수 있는 개념이다. 또한 문장구조 정보를 문자와 숫자로 표시하여 선형화하는 모델을 구축함으로써 생성문법이나 구문 분석 말뭉치 구축을 위한 이론들이 제시하는 문장구조 분석 틀의 문제점을 보완했다. 현재 김태성(2009), 이로사(2009), 김의수·정은주(2009), 김의수·정한네(2009) 등에서 해석문법을 적용한 텍스트 분석 연구가 진행되었다. 문장구조 분석 틀의 적용에서는 문장의 다양성과 복잡성의 측정기준을 8가지 유형, 40개로 나누어 1점에서 25점까지의 복잡성 점수를 부여한다. 이를 통해 문장의 복잡성 정도를 수치화하여 살펴볼 수 있다는 점이 유의미하다.

□ 복잡도 연구의 한계

한국어 교재를 분석한 김태성(2009), 김의수·정한네(2009)에서는 교재의 등급에 따른 텍스트의 난이도와 교재 내의 난이도 등을 문장의 통사적 복잡성에 근거하여 **국어 문장과 텍스트를 분석하고 난이도를 계량화할 수 있는 방안을 제시한 것은 분명 획기적인 성과라 할 수 있다.** 그러나 여전히 아쉬운 점은 **각 단계별 난이도 점수의 상대적 비교에서 그쳐 복잡성 점수의 절대적 기준을 근거로 제시하지는 못하였다**는 점이다. 향후 이를 교재 구성 과정에서 고려할 수 있도록 **교재의 수준에 따른 텍스트 적합성 판단 근거로 활용하는 방안을 마련**해야 한다. 또한 현재 복잡도 점수의 평균과 최고점·최저점을 함께 제시하는 방법 역시 표준편차를 이용해 동일 복잡도 내에서의 변동 폭을 정확한 수치로 제시하는 등의 정밀한 분석이 필요하다.

□ 문장 복잡도의 보완 방안

본 연구에서는 기존의 문장 분석 틀의 수정 및 보완을 거쳐 이를 국어과 텍스트에 확대 적용함으로써 읽기 교육의 체계화 방안에 기여하고자 한다. 이를 위해 전문가 면담과 학습독자 실험을 통해 현재 25점까지 설정되어 있는 문장 복잡도 점수를 기반으로 **텍스트 난이도의 단계를 명확하게 설정할 수 있는 기준을 마련**할 것이다. 설정 기준의 타당성 검토는 교육과정의 체계에 따른 각 교과 영역의 샘플 텍스트를 추출·적용하여 검증한다. 문장의 통사적 복잡성을 분석하는 체계화된 틀을 마련한다면 읽기교육의 위계화에도 긍정적인 영향을 줄 것으로 기대된다. 이미 언급한 (한)국어 교육뿐만 아니라, 타 교과의 텍스트 선정에도 상당한 영향을 줄 수 있다.

텍스트 복잡도 (Text Complexity) 연구의 의의와 한계

□ 텍스트 복잡도에 대한 연구

텍스트 난이도 측정의 문제와 관련하여 미국 국가수준의 교육과정(The Common Core State Standards, 2010)이 시사하는 바는 크다. 이미 지적했던 것처럼 현재의 텍스트 난이도 측정은 어휘의 난이도, 문장의 길이와 같은 양적인 측면에서만 이루어지고 있는 것이 사실이다. 이에 비해 미국 국가수준 교육과정은 '텍스트 복잡도(text complexity)'라는 개념 하에 **텍스트의 난이도를 양적인 측면만이 아닌 질적인 측면까지 고려**하여 다루고 있는 점에서 그 의의가 있다.

공통중핵 교육과정(CCSS 2010, The Common Core State Standards, 2010) 부록에서는 학년별 기준(standards)을 제시하기 위해 텍스트 복잡도(text complexity)가 어떻게 측정될 수 있는지, 그리고 이것이 어떻게 교육의 표준적인 부분이 될 수 있는지를 심도 있게 연구하였다. 그 결과 텍스트 복잡도에 접근하는 척도를 ‘질’, ‘양’, ‘독자-과제’의 세 측면으로 나누어 접근하고 있다.

이 모델에서 1) 텍스트 복잡도의 **차원**은 의미나 글을 읽는 목적, 글의 구조, 텍스트의 언어적 관습과 글의 명확성, 독자에게 요구되는 지식의 수준과 같은 내용들을 포함한다. 2) 문장 복잡도의 **양적 차원**은 단어 길이나 빈도, 문장 길이, 텍스트의 응집성(cohesion)과 같은 텍스트 복잡도 측면과 관련된다. 3) **독자와 과제 차원**은 특정한 독자(동기, 지식, 경험)와 특정한 과제(목적, 부과된 과제의 복잡도, 제기된 질문)라는 구체적인 변수로 작용한다. 이 모델은 텍스트 복잡도와 타당성이 밝혀질 때 세 요소 모두가 작동한다고 가정하고 있다.

□ 텍스트 복잡도 도입의 필요성

이와 같은 세 가지 측면을 바탕으로 교과서의 텍스트를 선정한 미국교육과정의 사례는 본 연구 결과의 활용 방안을 제시하는 데 시사점을 준다. 국어교육에서 ‘특정 학년의 학생들에게 어떠한 수준의 텍스트를 제공해야 하는가?’는 매우 근원적인 문제라고 할 수 있다(이순영, 2011). 적정 수준의 텍스트 제공과 관련하여 우리의 2007년 개정 교육과정에서도 <담화의 수준과 범위>라는 항목을 설정하여 적합한 텍스트의 수준과 범위를 제시하고 있으나, 그 근거와 제시 방식, 효용성에 대해서는 많은 비판이 있다. **텍스트 수준이나 복잡도를 규명하고 이에 근거하여 수준별로 체계적인 읽기교육을 제공하는 것이 시급한 과제임에도 불구하고, 근래에 이르기까지 국어교육학계에서 이독성 공식의 정밀화와 관련된 내로라할 만한 연구가 없는 실정이다.**

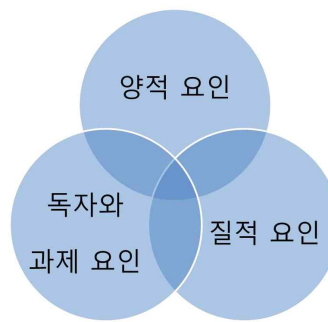
□ 텍스트 복잡도의 한계 및 보완 방안

이에 따라 본 연구는 미국 국가수준 교육과정에서 제시하고 있는 **텍스트 복잡도의 세 가지 요소를 종합적으로 고려하여 양적 측면에 집중되어 있는 현재의 이독성 공식을 보완하고, 전문가의 판단에 의존하고 있는 요소들을 세밀하게량화함으로써 텍스트 난이도 측정의 객관화를 추구하고자 한다.** 그러나 미국 국가수준 교육과정 역시 ‘질’, ‘양’, ‘독자-과제’ 요인의 세 측면의 구분은 대체로 명료한 편이나 각각의 하위 요소들의 구체적인 내용과 객관적인 기준의 근거는 불명확하다는 점에서 다소 한계를 지닌다. 따라서 본 연구에서는 이에 대한 재검토를 통해 ‘질’, ‘양’, ‘독자-과제’ 요인을 세밀화하여 텍스트 복잡도 측정을 보완할 수 있는 명확한 기준을 설정하고, 현재의 분절적 접근이 가져올 수 있는 한계를 보완하는 방안을 마련하여 그 체계를 객관적·과학적으로 재구성하고자 한다.



Figure 1: The Standards' Model of Text Complexity

[그림 1] CCSS의 텍스트 복잡도 영역



[그림 2] 학습독서와 텍스트 복잡도 요인

독자 및 과제(task) 요인 연구의 의의와 제한점

□ 및 과제 요인 도입의 필요성

동일한 텍스트를 읽는다 할지라도 각기 다른 수준에서 의미구성을 하게 된다는 것은 일반화된 사실이다. 이러한 차이는 독자요인과 과제요인에 의해 발생한다. 독자의 배경지식(background knowledge), 경험(experience), 동기(motivation), 그리고 과제(task) 차원에서의 읽기의 목적, 문제 해결 과정의 복잡도 등이 고려된다.

체계적인 읽기교육의 기반을 마련하기 위해서는 앞서 언급한 독자와 과제요인에 의한 객관적인 분석이 선행되어야 한다. 그러나 근래에 이르기까지 독자와 과제 요인은 질적인 차원으로 분류되어 왔으며, 양적 이독성 공식을 보완하는 차원에서 협소하게 다루어져 왔다. 양적 이독성 공식 이외의 영역은 대부분 전문가의 판단에 맡겨져 왔으나, 전문가의 판단 역시 객관적 근거 체계에 기반한 것이기보다는 전문가의 직관에 의존하고 있는 실정이다. 텍스트 복잡도를 판별하는 데 독자와 과제 요인은 매우 중요한 요인임에도 불구하고, 측정 기준 설정의 어려움으로 인해 대부분 측정 요소로 고려되지 않고 있는 것이다.

□ 학습자 발달 단계에 관한 선행 연구

기존의 한계를 보완하기 위하여 읽기교육에서 학습자의 인지 발달과 정서 발달 등을 두루 고려하여 교수학습 자료 및 방법을 위계화할 필요가 있다. 학습자의 발달 단계를 고려한 읽기 교육과 관련된 선행 연구로 김중신(2003)을 살펴볼 만하다. 김중신(2003;172)에서는 ‘소나기를 7학년에 놓는가, 아니면 9학년에 놓아야 하는가에 대한 논의는 교육의 체계화라는 점에서 분명 의미 있는 과제’이며, ‘소나기를 먼저 가르쳐야 할 것인가 아니면 사랑손님과 어머니를 먼저 가르쳐야 할 것인가에 대한 논의도 의미 있는 과제’라고 밝히고 있다. 이는 학습자의 인지·정서 발달과 작품의 내적 위계화가 전제되어야 함을 시사한다.

□ 독자 및 과제 요인에 대한 보완 방안

텍스트 복잡도의 독자 영역을 연구하여 읽기교육의 체계를 세우기 위하여, 다음과 같은 접근법을 고려할 필요가 있다.

첫째, 학습 독자의 인지 측정 요소를 객관화할 수 있는 지표로, 범교과 교육과정을 검토하여 활용하는 방안을 모색한다. 교과 교육과정을 연계하여 살펴봄으로써, 학습독자 배경지식의 기초적인 체계를 가늠해 볼 수 있는 가능성을 타진해 볼 것이다. 특히 사회과의 교육과정을 중점적으로 반영하여, 범교과 차원에서 사회문화적 배경지식을 포함하는 텍스트의 수준 현황을 분석한다. 사회·역사적인 내용적 지식을 담고 있는 정보 전달적 텍스트를 분석 대상으로 하되, 관련 교과의 교육과정과 연계하여 살펴보고자 한다. 물론 현재로서는 전반적인 스키마 체계나 온톨로지(Ontology)를 구축하기에는 현실적으로 어려움이 따른다. 이에 본 연구는 실현가능한 연구 규모와 범위를 고려하여, 독자 영역의 중요 요소인 배경지식의 측정의 기본 틀과 기준 마련을 위한 구체적인 아이디어 제시에 초점을 두고자 한다. 그뿐 아니라, 교과 교육과정에 제시된 사회문화적 배경지식의 깊이와, 넓이의 범주를 파악하고 그에 따라 평가 척도를 구안해 보는 방식을 모색한다. 구체적인 방법으로써, 각 교과 학문의 온톨로지의 활용을 고려해 볼 수 있다. 온톨로지는 각 교과지식의 개념을 구체적으로 설명하고 그 개념이 속한 영역에 존재하는 개념들의 관계를 상황과 조건을 통해 설명하는 체계이다. 교과개념의 온톨로지를 파악하여 실제 텍스트와 비교분석함으로써 학습독자 배경지식의 위계를 범주화하는 연구를 수행할 수 있다.

둘째, 독자, 텍스트, 맥락이 상호작용하는 관계를 객관적인 지표로 명시할 수 있는 가능성을 모색한다. 서혁·서수현(2007:58)에서는 읽기 교육의 의미 구성과 관련하여 독자와 사회문화적 배경지식이 중요함을 강조한 바 있다. 여기에서 사회문화적 맥락이란 텍스트 이해에 소요되는 사회적·문화적·역사적 지식 등을

한다. 이는 텍스트가 독자와 사회문화적 맥락에 따라 그 의미장이 어떻게 변하는지를 보여주면서 읽기와 사회문화적 맥락에 대한 지식의 상호 역동성을 지니고 있음을 보여준다. 즉, 읽기의 의미 구성 행위는 독자의 능력(스키마와 언어능력), 사회문화적 맥락에 대한 이해·표현 능력에 따라 다른 결과를 보이게 된다. 이와 같은 연구는 학습독자와 사회문화적 배경지식의 관계를 계량화할 수 있음을 시사하고 있다. 이러한 관점에서 텍스트 복잡도의 독자 영역의 세부 사항들을 더욱 구체화해 나갈 필요가 있다.

□ 발달 관련 선행 연구의 한계

이 밖에도 **학습독자의 특성으로 정서발달을 고려할 필요가 있다.** 정서발달을 위계화한다는 것은 그 단계를 설정할 수 있지만 그 시기를 확정짓기에는 이론 및 경험적 연구 현장의 논의가 부족한 것이 사실이다. 다만 정서발달의 단계를 위계화 하고자 하는 연구가 지속적으로 이어지고 있으며, 김상욱(2001), 최경희(2006), 김정환(2010)의 아동기와 청소년기 자아정체성 발달에 관한 연구 등이 참고할 만하다. 최근 연구되고 있는 정서교육과정, 정서발달의 학년별 위계화 연구가 그 기반을 구축한다면 그것을 토대로 하는 텍스트의 난이도의 연구 역시 수월할 것으로 기대된다. 기존의 연구가 미약한 만큼 본 연구에서 병행할 필요성이 있으며 이는 타학문과 융합하여 학제 간 연구의 기반이 마련될 수 있는 부분이라 하겠다.

맺음말

이 연구는 기존 이독성 공식의 문제와 한계점을 바탕으로 텍스트 복잡도 (Text Complexity)를 상세화 함으로써 더욱 체계적이고 과학적인 읽기(독서)교육을 지향하기 위한 것이다. 이와 관련하여 기존에 이독성 연구, 문장 복잡도, 텍스트 복잡도 등과 관련한 양적 연구와 함께 학습자의 배경지식, 텍스트의 사회문화적 맥락 등과 관련한 질적 연구의 측면이 보완되어야 할 필요가 있다. 특히 학습자의 읽기 발달 단계, 선행학습에 의한 배경지식의 유무, 정서발달 단계를 총체적으로 다룸으로써, 균형 있는 텍스트 복잡도의 측정 요소를 구안한다. 읽기 교육의 체계화라는 궁극의 목적에 부합하기 위하여 각 연구는 독립성을 지니면서도, 그 연구 결과가 연계성을 지니는 방향으로 진행되어야 할 것이다. 특히 이와 관련하여 여러 교과 교육과정을 종합적으로 검토하여 범교과적 교육과정을 중심으로 하는 교수학습 온톨로지 구축 방안이 마련되어야 할 것이다.

■ 문헌

- , 박수연(2009), 과학 교과서와 사회 교과서의 이독성 비교, 『국제과학영재학회 지』 Vol.3 No.1.
- 고한중, 송정미, 강석진(2010), 「초등학교 과학 교과서의 이독성 연구」, 『초등과학교육』 Vol.29 No.2.
- 김봉순, 류지춘, 강희순(2005), 「제7차 초등학교 국어과 교과서 제재의 난이도 적정성 검사」, 『독서연구』 Vol.14, 한국독서학회.
- 김상욱(2001), 「초등학교 아동문학 제재의 위계화 연구」, 『國語教育學研究』 12(1): 151-178.
- 김영복(2009), 「청소년 정서 교육과정 구성방안」, 『教育研究』 23(-): 89-110.
- 김의수(2008), 「문장의 구조와 해석문법」, 『한국언어문화』, 한국언어문화회.
- 김의수(2010), 「문장 구조의 다양성과 복잡성」, 『시학과 언어학』 제19호, 시학과언어학회.
- 김의수, 정은주(2009), 「TOPIK 읽기 영역 지문의 난이도와 균질성에 관한 통사론적 접근」, 『한국언어문화』, 한국언어문화회.
- 김의수, 정한네(2009), 「한국어 교재를 구성하는 텍스트의 통사론적 난이도와 균질성 연구」, 『어문론총』 제51호, 한국문학언어학회.
- 김재봉(2007), 「2007년 개정 국어과 교육과정과 맥락의 수용 문제」, 『새국어교육』 제77호, 한국국어교육학회.
- 김정환(2010), 「초등학교 고학년과 중학생의 가치관 및 실제적 자능의 발달특성 분석」, 『청소년학연구』 Vol.17, No8 p.115-137, 학습지중심교과교육연구.
- 김중신(2003), 「문학과 인간 발달 1: 문학교육과 인지발달: 문학교육에서의 인지의 문제 - 문학의 순환적 위계화의 필요성과 가능성 -」, 『문학교육학』 11(0): 155-184.
- 김태성(2009), 「해석문법을 통한 한국어 학습 교재의 문장 분석 연구」, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 김혜정(2007), 「"학교 독서"의 비판적 검토와 구성 방안」, 『국어교육학연구』 Vol.30, 국어교육학회.
- 노명환(1994), 「읽기의 관련 요인과 효율적인 읽기 지도」, 『이중언어학』 Vol.11 No.1, 이중언어학회.
- 민용성·정구향·김현미·이순영·최병택·정지은(2010), 『초·중등학교 교과 교육 내용의 적합성 제고 방안 연구』, 서울: 한국교육과정평가원, 연구보고 RRC 2010-13.
- 박수자(1994), 「글의 독이성과 읽기 학습의 관계에 관한 연구」, 『한국국어교육연구회 논문집』 Vol.51, 한국어교육학회.
- 박영목(2000), 「독서교육 활성화 방안 연구」, 『국어교육』 No.103, 한국국어교육연구회.
- 서희·서수현(2007), 「구성주의와 읽기 교수학습 방향」, 『독서연구』 Vol.18 No.2, 한국독서학회.
- 심우영(1990), 「스키마, 단어 난이도 및 학습목표가 독해에 미치는 영향」, 『교육심리연구』 4권 2호, 한국교육심리학회.
- 沈在鴻(1991), 「글의 易讀性에 영향을 미치는 要因과 易讀性 測定의 模型[에 관한 研究」, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 유혜원(2009), 「한국어 구문분석 방법론 연구 -복문 구조 분석을 중심으로-」, 『민족문화연구』 제50호.
- 윤영선(1974), 『韓國語의 構造的 變遷들의 分析과 國民學校中學校 教科書를 中心으로한 文章難易度公式의 開發』, 연구논문집.
- 윤준채, 김영란(2008), 「중학생 독자의 독서 태도 발달 경향에 관한 연구」, 『국어교육연구』 Vol.43, 국어교육학회.
- 윤창욱(2006), 「비문학 지문 이독성 공식 개발에 관한 연구」, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경화 외(2009), 「초등학교 국어 교과서 문학 제재 수용 양상 분석」, 『한국초등국어교육』 41(-): 182-210.
- 이경화(1999), 「답화 구조와 배경지식이 설명적 답화의 독해에 미치는 효과에 관한 연구」, 한국교원대 박사학위논문.
- 이도영(1999), 「초등학교 고학년에서의 독서교육과 독서 평가」, 『독서연구』 Vol.4, 한국독서학회.
- 이로사(2009), 「중학교 1-1 『국어』 '단원의 길잡이'에 나타난 문장의 다양성과 복잡성 변화 연구」, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.

- (1995), 스키마 이론과 읽기 지도, 『한국언어문화』 13, 한국언어문화학회.
- 이성영(2008), 「읽기 발달 단계에 대한 연구」, 『국어교육』 127, 51-80, 한국어교육학회.
- 이순영(2011), 「21세기 국어과 교육과정 개정의 방향 탐색 -미국의 2010 국가수준교육과정의 특성과 시사점 분석을 중심으로」, 청람어문교육학회, 제42회 학술대회.
- 이정숙(1999), 「통사복합과 이독성과의 관계연구」, 『언어학』 Vol.7 No.1, 대한언어학회.
- 이지혜(2009), 「Dale-Chall의 이독성 공식을 이용한 한국어 읽기 텍스트 분석 연구」, 경희대 석사학위 논문.
- 이흥수(1984), 「영어독서에 있어서 이독성 연구 - EFL/ESL 독서의 난이성 관계를 중심으로」, 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 정옥년(2003), 「읽기 지도에서 수준별 텍스트 활용」, 『독서연구』 Vol.3, 한국독서학회.
- 천경록(2010), 「읽기 교육의 쟁점과 읽기의 중핵 성취기준 개발」, 『국어교육』 133, pp.83-107, 한국어교육학회.
- 최경희(2006), 「독서요법을 통한 아동의 인성지도 방안」, 『청람어문교육』 Vol.33, pp.105-138, 청람어문교육학회.
- 최인숙(2005), 「독서교육시스템을 위한 텍스트수준 측정 공식구성에 관한 연구」, 『정보관리학회지』 22(3), pp.213-232.
- 한철우(2005), 「학교 독서 지도의 방향과 과제」, 『독서연구』 Vol.14, 한국독서학회.
- Council of Chief State School Officers and the National Governors Association(2010), 『Common Core State Standards for English Language Arts』.
- Bajaj, A. 2004. "The effect of the number of concepts on the readability of schemas: An empirical study with data models," pp.261-270.
- Carter, B. 2000. "Formula for failure reading levels and readability formulas do not create lifelong readers," pp.34-37.
- Davison, Alice, 1986. Readability--the Situation Today. Reading Education Report no. 70. Urbana, IL: Illinois Univ., Center for the Study of Reading.
- Dale, E., and J. S. Chall, 1948. "A Formula for Predicting Readability." Educational Research Bulletin, vol.27, pp.11-28.
- Flesch, R. 1948. "A New Readability Yardstick," Journal of Applied Psychology, 32(2), pp.111-113.
- Fry, E. 1977. "Fry's Readability Graph: Clarifications, Validity and Extension to Level 17." Journal of Reading, 21(3), pp.242-252.
- Harrison, C. 1980. Readability in the Classroom, Cambridge Educational.
- International Readability Association, 1985. "NCTE Take Stand on Readability Formulae." Reading Today, 2(3), p.1.
- Klare, G. R. 1984. "Readability." In Pearson P. D. ed. 1984. Handbook of Reading Research, New York: Longman.
- Powers, R. D., W. A. Sumner, and B. E. Kearsy, 1957. "A Recalculation of 4 Readability Formulae." Journal of Educational Psychology. 49, pp.99-105.
- Spache, G. 1953. "A New Readability Formula for Primary Grade Reading Materials." Elementary School Journal, 55, pp.410-413.

‘이독성 연구의 문제점과 개선 방안’에 대한 토론문

■ 서수현(광주교대)

별 지)

읽기에서의 어휘 시소러스(thesaurus)의 이용

조형일 (가톨릭대)

차례

다담. '읽기', 읽어내기
 뻔음. 시소러스(thesaurus)와 읽기
 달음.

. '읽기', 읽어내기

전제된 언어의 이해교육 영역 관점에서 본다면, '읽기'는 전통적으로 '독서'가 함의하는 교육적 효과는 물론 이 행위의 근원적 목표가 되는 지식의 습득과 함께 이해, 논리적 탐구, 지적 향유라는, 다시 말해서 '읽기 행위'를 통해서 얻을 수 있는 총체적인 결과물이 상정된 교육 행위의 통칭으로 볼 수 있다.

읽기 영역에 대한 국어교육적 위계는, 읽기 활동을 통해서 얻을 수 있는 것에 대한 논의로부터 시작해서 읽기의 내용, 방법, 평가 항목 등에 대한 논의의 연쇄 안에서 정할 수 있을 것이다. 본 발표에서는 읽기 자료의 구성과 읽기의 교육 효과 달성을 위한 교수학습 방법에 직접적으로 적용 가능한 '시소러스 활용 방안'을 논의할 것이다. 이 논의가 국어교육에서 읽기의 위계를 정하는 데에는 크게 기여할 것 같지는 않지만, 읽기에 대한 교육적 접근 방법을 풍성하게 만들어 줄 수 있을 것으로 기대한다.

분류어휘집인 시소러스라는 개념을 읽기에 적용하기에 앞서, 읽기에 대해서 간단히 개념을 정리해 둘 필요가 있어 보인다. 본 발표에서는 시소러스를, 읽기 행위가 지향하는 이해와 지식 습득의 앵커(anchor)이자 접점(node)으로 기능하는 것으로 보고 있기 때문이다.

주지하듯이 텍스트에 '목표된 지식' 또는 '구축된 지식'은 한 번의 읽기 행위만으로 즉각적으로 이해되거나 행위자의 이해 영역으로 체계화되기 어렵다. 따라서 읽기는 텍스트의 구축에서부터 독자의 수준을 염두에 둘 수밖에 없다. 읽기의 중요성에 대해서 천경록·이재승(1997)에서 다음처럼 정리하고 있는 것을 보면, 읽기는 종합적 사고와 그 과정에 대한 본질적 접근을 가능하게 해 주는 교육 영역이라고 할 수 있을 것이다.

이런 표현을 쓸 수 있을지 모르겠다. 이에서 이야기하고자 하는 '텍스트에 목표된 지식'이란 읽기 행위를 염두에 둔, 텍스트가 궁극적으로 제공하고자 하는 지식을 말하며, '텍스트에 구축된 지식'이란 텍스트 자체의 이독성에 관여하는 지식으로 보았다.

중요성

- 읽기를 통해 정보(지식)을 얻을 수 있다.
- (2) 읽기를 통해 문화를 전수하고 유지, 발전시키게 된다.
- (3) 읽기는 사고력을 기르는 한 방법이다. 글을 읽는 과정에서 독자는 글의 내용을 분석, 종합, 비판하는 과정을 밟게 되고 이 과정에서 독자는 사고력을 기르게 된다.
- (4) 읽기를 통해 정서를 함양할 수 있다.
- (5) 읽기는 그 자체가 목적인 뿐만 아니라 다른 학습을 하는 도구가 된다.
- (6) 읽기는 언어 발달을 가져온다. 글을 읽음으로써 많은 어휘와 지식을 습득하게 되는데, 이는 읽는 사람의 언어를 발달시킨다.
- (7) 다른 사람과 의사소통을 원만히 하는 데도 읽기는 필요하다.

이러한 읽기의 교육 목적을 실현하기 위한 교육 방법을 구안하기 위해서는 우선 읽기 텍스트의 구축 단계에서부터 교육적 안배가 필요해 보인다. 다양한 텍스트를 선정한 후에 그것들을 교육적으로 활용 가능하도록 가공하는 방법뿐만 아니라 텍스트의 생산 단계에서부터 교육적으로 활용 가능하도록 구축해야 할 필요가 있는 것이다.

따라서 이제부터 제안하고자 하는 시소러스는 단순한 어휘집 수준이 아닌 복합적 시각에서 읽기 텍스트의 해석과 생산에 직접적으로 적용 가능한 개념으로 제안될 것이다.

. 시소러스(thesaurus)와 읽기

_thesaurus

시소러스란 ‘분류어휘집’을 말한다. 이는 간단히 말해서 목적성 있게 가공된 어휘의 목록이라고 할 수 있다. 도서관에서 서지사항별로 책을 분류하는 것에서부터 인터넷 검색 페이지들을 데이터베이스로 구축하는 것에 이르기까지 시소러스의 개념은 매우 유용하게 활용될 수 있다. 조형일(2010)에서는 시소러스를 다음처럼 정리해 놓고 있다.

- 1) 자료의 탐색 시에 질의(query)에 포함된 용어의 의미를 연계성을 기반으로 확대하여 사용자가 원하는 정보를 찾게 해 주는 색인으로써 어휘를 분류해 놓은 것.
- 2) 특정 분야에서 활용하기 위해 의도적·제한적으로 용어를 정리해 놓은 어휘집.
- 3) 체계적인 분류와 함께 분류된 대상 간의 관계에 대한 표시를 명확하게 나타낸 것.
- 4) 논리적인 분석을 통한 기준이 필요하고 이를 위해 필산규칙인 알고리즘을 고려한 설계가 필수적으로 수반되어야 하는 것.⁶⁾

그런데 시소러스는 그 유용성에 비해서 너무도 제한적인 활용에 머물러 있어 왔다. 비록 주제별 분류와 함께 어휘장, 동음이의, 유의, 상하의, 반의 등의 의미 관계에 따른 어휘 분석 기준을 이용하고 있기는 하지만 그것만으로는 시소러스의 진가를 드러내기에는 턱없이 부족해 보인다.⁷⁾

읽기의 대상이 되는 텍스트에 대한 이해는 문식성(literacy)의 측면에서 접근되는 것이 옳다. ‘정보와 언어 처리 기능의 습득이라는 관점에서 개인의 스키마를 동일한 의미 구성 능력과 텍스트에 대한 독자의 반응이 강조되고 중시되는 것(박인기, 2002)’, ‘문자 언어 식별 기능 수준을 넘어선 매체 언어와 인간의 사고력을 설명하기 위한 개념으로, 고등 수준의 비판적 문식성이 초점화되고 있음(박수자, 2003)’ 등에서 보이듯 문식성은 교육 텍스트 또는 텍스트를 활용한 교육에서 중요한 측면이라고 볼 수 있다.

시소러스_Synaptic Thesaurus System

시소러스(STS)란 어휘를 교육적으로 활용 가능하게 분류하여 제시한 어휘 체계인데, 이는 어휘의 ‘습득’을 지향하는 ‘학습’ 모델이라고 할 수 있다. 시냅스형 시소러스(STS)는 어휘와 문형을 세분화하여 복합적으로 설정한 학습 단위로 상정하여 문형 중심의 교육이 갖는 한계의 극복을 모색하기 위해 설정한 것이다. 이의 배경과 원리, 특징은 다음과 같다.

1) [배경] 각각의 정보가 하나의 연결점(node)으로 접점을 이루면서 참조되는 개념인 신경망 구조는 언어 표현의 다양한 가능성을 사전에 차단해 버리는 오류를 범할 수 있다. 선·후행 한 두 단어를 참조하는 것만으로 목표어와 동형어의 관계나 다의 관계에 있는 어휘를 분명하게 구분할 수 있다고 보기 어렵고 상호 참조되는 어휘 각각의 세밀한 차이를 설명해 주지도 못한다. 따라서 교육적으로 활용 가능한 시소러스의 구조는 신경망 구조보다 조금 더 복잡한 구조를 가질 수 있어야 한다.

2) [원리] 신경망 구조 대신 시냅스(synapse) 간극을 설정하여 어휘 각각에 부여되는 조건에 따라서 수의적으로 선택할 수 있도록 어휘 간의 정보 체계를 열어 두는 것을 생각해 볼 수 있다. 교육적으로 활용 가능한 시소러스는 어휘에 대한 기본 정보까지 고려하여 설계되어야 하는데 이때 어휘와 통사 정보를 분리하여 수의적인 결속 우위에 따라 연결시키는 방법을 제안해 볼 수 있는 것이다.

3) [특징] 출발점이 정해져 있다. 시냅스형 시소러스는 대상 어휘를 선택하고 이를 중심으로 하는 어휘 목록을 선정한 후 대상 어휘와 결합하는 문형에 따라서 선정된 어휘와의 관계 유지 여부를 판별하는 원리를 갖는다. 이를 이용하여 교사는 교육적으로 설명 가능한 설명 어휘장을 확보하게 되고 제시 가능한 문형을 확인할 수 있게 된다. 이러한 구조는 통합적 관점에서 어휘 교육을 바라보는 입장에 부합한다고 할 수 있다.

시소러스 개발 지침	시소러스 관계
한국자료베이스진흥센터(2000)	대등관계 : 우선어와 비우선어의 등가어 집합 형성 유사어, 유사 동의어 구분
	계층관계 : 상·하위어, 전체-부분 관계
	연관관계 : 동일 범주/상이 범주
ISO가이드라인(2788: 단일어, 5964 다국어)	유사관계 : 동의어/유사 동의어
	계층관계 : 종속 관계, 전체-부분 관계
	연관관계 : 유사/계층 관계에 속하지 않는 관계
ANSI가이드라인(2003)	대등관계 : 동의어, 어휘 파생어, 이형 동의어, 유사어, 복합명사(상호 참조 가능 시)
	계층관계 : 상·하위어, 종속/전체-부분, 사례, 다층 관계
	연관관계 : 동일 범주 간/타 범주 동시 출현, 관련어, 기계 가독 특정 코드 구분
UNESCO지침(1981)	대등관계 : 우선어/비우선어, 동의어/유사 동의어
	계층관계 : 최상위어/파생 하위어, 속성 관계/전체-부분, 사례 관계
	연관관계 : 군집, 동일 범주/이 범주의 관련성 고려
	상호범주관계 : 범주의 복수성 고려, 특정 주제

위의 표는 한국어 시소러스 및 시소러스 개발 규준을 조형일(2010:63)에서 정리해 놓은 것이다. 이에서 보이듯 시소러스를 개발할 때의 지침은 어휘의 대등성과 유사성 그리고 계층성, 연관성 및 상호 범주 간의 관계를 중심으로 크게 구분되어 있다. 이때의 지침은 일반적으로 언어학, 국어학을 전공한 사람이라면 누구나 알 수 있는 수준이다. 문제는 이들을 어떻게, 어느 정도 수준으로 판별하고 조직화할 것인가에 있다. 이는 전산학에서의 성과가 수용되어야 하는 부분이라고 할 수 있다.

- 7) 사실 우리가 지니고 있는 추상적 언어 체계와 능력은 개인별 시소러스 체계와 그 수준으로 바꾸어 말할 수 있다. 추상적으로 동일하다고 믿는 언어 체계와 능력은 사실 저마다 각자 방식으로 다시 체계화되어 추상의 영역에 실재하게 되는데 이를 시소러스 체계로 바꾸어 부를 수 있을 것이다.
- 8) 이 부분은 조형일(2010)에서 요약 발췌한 것이다.
- 9) 외국어로서의 언어 학습에서 어휘 학습은 어휘의 정확한 의미의 학습뿐만 아니라 어휘의 사용 환경에 대한 학습 즉, 문법적 기능까지 효율적으로 학습하여 적확하게 사용할 수 있도록 해 주는 것이다. 따라서 어휘는 단순한 의미 학습의 단위가 아닌 문장 구성에 관계하는 중요 요소가 된다. 그리고 이는 습득의 개념을 지향하고 있다.

개념을 포함하는 시소러스 체계에는 각각의 어휘마다 분류 가능한 정보 체계가 표시되어야 한다. 시냅스형 시소러스의 원리는 다음의 <표 1>에서 보이듯 시소러스 구축을 위한 어휘의 선정 후에 선택 어휘를 기준으로 하여 각각의 적용 가능한 격틀 정보로 유의어들을 연결하고 이들이 그 격틀과의 결합 시에 결과값을 참(True) 또는 거짓(False)으로 표시해 주는 것으로 간단하게 설명할 수 있다.

<표 1> 시냅스형 시소러스의 구축 방법

선택 어휘	결합 격틀	유의어1	유의어 2	유의어 3
A	Composition Grp1-A	B	C	D
판정 값		True	True	False

‘격틀’은 기존의 ‘문형’ 개념으로 어휘와 결속 가능한 문법적 관계를 나타내는 것이다. 이는 다시 복합적인 문법 요소와의 결합(Composition Grp1) 단일한 문법 요소와의 결합(Composition Grp2)으로 구분할 수 있다. 시냅스형 시소러스는 앞서 논의한 것처럼 단순히 어휘 간의 접점 구조를 이루는 것이 아니기 때문에 격틀 정보가 매우 중요한 요소가 된다. <표 1>은 선택 어휘 A와 이의 유의어로 일반적으로 제시되는 어휘 B, C, D가 있을 때 A와 B, C, D 간의 유의 관계가 격틀 Grp1이 A를 취할 때 결합값(유의 관계)을 유지할 수 있느냐 없느냐에 따라서 참(True), 거짓(False)으로 판정되는 것을 보여 주고 있다. 이때 참값을 갖는 유의어 B와 C가 결합 격틀을 기준으로 하여 A와 함께 유의어 목록으로 결정되는 것을 확인할 수 있다.

시냅스형 시소러스에서 선택 어휘와 유의어로 제시되는 어휘는 일차적으로 유의 관계에 따라서 분류되어야 하며 각각의 어휘마다 격틀 정보의 결합값을 가지고 있어야 한다. 이러한 방식을 취하게 되면 동사와 형용사 어휘의 경우 격틀과의 결합은 한 어휘의 기능적 형태를 보여 줄 수 있을 뿐만 아니라 그 어휘가 몇 개의 논항을 취할 수 있는지도 보여 줄 수 있게 된다.

이에서는 어휘 A를 출발점으로 삼고 문법 형태와의 결합 요소를 중점에 두고 등급별 유의어의 결합 관계를 보였지만 추후 이를 심화 확대하여 반의어, 상하의어, 다의어, 주제화 어휘 집단 등으로 발전시킬 수 있을 것이다.

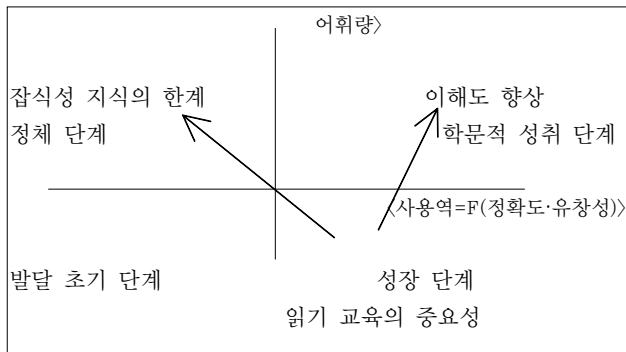
시소러스의 적용

‘읽기 행위’를 통해서 학습자가 얻는 것은 다양하다. 집중력과 함께 안정감을 기를 수 있으며, 이는 물리적 성장과 신체 정신적 밸런스를 이상적으로 끌어올리는 데에 기여할 것이라고 판단할 수 있다. 그리고 여러 가지 읽기의 행위 중에서 특별히 ‘독서’가 주는 주요한 결실이 의식의 향상이라는 데에도 동의할 수 있을 것이다. 다양한 텍스트 중에서 교육적 함의성이 가장 큰 텍스트를 ‘책’으로 보고, 독자가 되는 학습자가 독서 행위를 통해서 정보 획득, 정서 함양, 재미와 여유의 치환을 얻을 수 있을 것으로 생각할 수 있다면 독서를 읽기의 복합적 활동으로 분석할 수 있어야 한다. 따라서 읽기 행위는 독서의 일면이자 독서의 개념을 뛰어넘는 개념으로 볼 수 있다. 읽기를 텍스트를 읽어내는 모든 활동으로 볼 수 있기 때문이다.

이러한 개념 아래에서 보면 읽기 활동의 측면에서 텍스트를 구성하고 있는 어휘란 텍스트의 해석을 위한 전달 매개이자 의미 그 자체로 볼 수 있다. 그러므로 독자 즉 학습자에게는 텍스트 해석에 필요한 일정 수준의 어휘량이 확보되어 있어야 한다. 그리고 텍스트 읽기를 통해서 어휘량을 증가시키는 동시에 어휘의 사용역에 대한 유기적인 확장을 수행하게 된다.

읽기 교육을 통해서 기대하는 결과는 학습자의 어휘량 증가와 사용역의 확장(정확도와 유기적인 연쇄 해석 능력) 정도로 볼 수 있다. 이를 관계도를 나타내면 다음처럼 나타낼 수 있을 것이다.

이에서의 ‘격틀’과 ‘Composition Grp1, 2’의 용어는 권재일(2000)을 따랐다.



<그림 1> 학습자의 어휘량과 사용역 간 상관관계

이에서 보듯이 발달 초기 단계에는 어휘량과 사용역이 평균 이하의 상태로 볼 수 있다. 사용역에 대한 지식과 사용 능력의 변화 없이 어휘량이 많아지는 단계를 소위 잡식성 지식의 한계 상태인 교육적 정체 단계로 볼 수 있다. 이와는 상대적으로 어휘량은 크게 증가하지 않고 있지만 그 사용역이 증가하는 단계를 성장 단계로, 이 두 가지 요건이 모두 상승하는 단계를 학문적 성취 단계로 볼 수 있다.

어휘 중심의 읽기 교육이란 ‘읽기 행위를 통한 어휘 교육 방법’을 구안하는 것이다. 따라서 이의 목표는 어휘에 대한 이해도를 높이는 동시에 사용의 정확성/적확성, 유창성과 함께 설명적 치환 능력을 키워주는 데에 있다. 이를 이룰 수 있는 방안으로 읽기에 시냅스형 시소러스를 적용시키면 다음과 같이 될 것이다.

- 1) 시냅스형 시소러스는 구조와 결속에 관한 것이다. 이에서는 어휘를 문장 구조를 관통하는 의미의 축으로 본다.
- 2) 이를 이용하면 텍스트(책)의 독서 지수를 측정하거나 독서 지수를 고려한 읽기 텍스트 작성이 가능해진다.
- 3) 예를 들어 ‘A라는 것은 [~] 이다.’라는 정의, 지정 또는 설명, 비유 등에 해당하는 문장은 ‘A는 [~]의 [~]이다.’를 함의하는 것이므로 A와 [~] 또는 [~]의 구성성분이 되는 [~]와 [~]의 문장 내 결속 관계와 함께 각 성분들의 의미 관계를 파악하는 것으로 문장의 난이도를 계수할 수 있을 것이다.
- 4) 주제 중심의 시냅스형 시소러스를 이용하여 주제 밀집 어휘의 양과 등급을 판별하는 동시에 하위 설명 개념 어휘를 추출, 측정할 수 있다.
- 5) 이를 위해서 문형 검중/ 복합 문형의 개수/ 수식의 관계 등을 판단할 수 있는 알고리즘을 구축하여야 한다. 이때 “1이 아닌 양의 어떤 수를 거듭제곱하여 다른 주어진 수와 같아지는 거듭제곱 수”인 로그 개념을 이용할 수 있다. 10의 제곱은 100이 된다. 그런데 읽기는 10의 제곱이 100이라는 결과를 도출하는 것이 아니라 100을 만드는 거듭제곱 수가 10이라는 결과를 찾아내는 과정이 된다. 즉 100의 로그값을 찾는 것이다.

문장과 문단의 로그값은 문단 구성 문장의 개수와 문장 내 서술어의 개수, 그리고 문장 구성에 관계하는 어휘의 등급과 함께, 문형 결합의 결속 정도, 유의어/반의어/언어 관계 등의 활용 정도를 판별해야 정확하게 얻을 수 있을 것이다. 그런데 이를 판별하는 것이 쉬울 리가 없다. 잘 훈련된 읽기 전문가라고 해서 어떤 특정 텍스트에 내재된 의미 전부를 짧은 시간에 읽어내기를 기대하기는 어렵기 때문이다.

x=ay에서, y를 a를 밑으로 하는 x의 로그라 하며 $\log_a X=y$ 처럼 표시한다. 예를 들어 $100 = 10^2$ 을 $\log_{10}100=2$ 로 표시할 수 있다.

주장 제안하는 것을 요약해 보면 다음과 같다.

- 1) 단순한 의미 관계에 따른 어휘 수준과 문장의 길이를 측정하는 것만으로는 이독성과 문식성을 포함하는 읽기 텍스트 난이도 판별을 실현하기 어렵다.
- 2) 읽기 텍스트의 난이도 판별 또는 읽기 텍스트의 작성 시에 시냅스형 시소러스를 적용해 볼 수 있다.
- 3) 시냅스형 시소러스는 단순한 어휘, 구문 간의 조합뿐만 아니라 주제화된 영역을 각각의 출발점으로부터 구축해낼 수 있을 것이다.

지금까지 읽기에서 어휘 시소러스를 이용하는 법에 관해 논의하면서 읽기 능력 향상을 위한 방법과 함께 읽기 텍스트의 구축을 조금 더 객관적으로 할 수 있는 측면에서 어휘 시소러스의 활용 가능성을 살펴보았다. 이들 중에서 어느 정도까지 호응을 받을 수 있을지 모르는 상태에서, 발표자의 천착으로 비롯된 논리적인 비약을 제외한 결론은 이렇다. 또 하나의 읽기 교육 방안으로 시냅스형 시소러스가 활용될 수 있다.

■ 문헌

(2000), 국어 정보화와 용언 전자사전 구축, 한말연구 제6호, 한말연구학회, pp. 67-86.

박수자(2003), 21세기 문식력과 국어과교육의 과제, 국어교육 Vol.110, 한국어교육학회,
pp. 45-65

박인기(2002), 국어교육과 문화교육: 문화적 문식성의 국어교육적 재개념화, 국어교육학연구 Vol.15, 국어교육학회, pp23-54

조형일(2010), 시소러스 기반 한국어 어휘 교육 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

천정록·이재승(1997), 읽기 교육의 이해, 우리교육.

‘읽기에서의 어휘 시소러스(thesaurus)의 응용’에 대한 토론문

■ 주세형(서강대)

연구 목적 재확인

- 연구의 목적이 ‘읽기에서 어휘 시소러스를 이용하는 법’인지?
- 한번쯤 사용해 보아도 좋다는 정도로서는 부족함. 왜 ‘어휘 시소러스’를 이용해야 하는지 충분히 설득할 필요가 있음.

2. 연구의 학문적 의의를 논의하기 위하여

- ‘응용’은 ‘누가’ 하는가? 실천되어야 할 교수 학습 장면에서의 ‘교사’도 할 수 있는 응용인가? 달리 말해, 교수 학습 방법이 될 수 있는가? 아니면 실천 이전의 교육적 설계에서만 기능할 수 있는 응용인가? 달리 말해, (여기에서는) 읽기 텍스트 선정 단계에서 텍스트를 위계화 근거로서 기능할 수 있다는 말인가?
 - 수혜자 집단에 대한 언급이 없어 그 응용 가능성을 점쳐 보기 어렵다.
 - 수혜자 집단에 대한 천착은 곧 검증의 문제와 직결된다. 읽기 행위는 그 자체가 본질적으로 학습자의 이해 정도를 살펴보아야 하는 것이다. 연구자는 ‘어휘 시소러스’ 역시 학습자의 머릿속 변화를 유도하는 것으로 기능하는 것으로 본 것 같다. 연구 과제의 핵심 키워드 두 개가 이러하다면, 그렇다면 적어도 ‘어떤 수준의 학습자’가 ‘어떠한 변화를 겪게 될 것이다(특히 머릿속에서 일어나는 이해의 과정을 조금이라도 밝히는)’라고 기술하는 부분이 있어야 하지 않나 한다.
 - 더군다나 연구자가 제안하고 있는 STS는 ‘신경망 구조’도 넘어서는 것이라고 했다. 신경망 구조가 무엇인지 모르겠으나, 머릿속의 신경망을 벤치마킹한 구조도 넘어선 것이라면 기존의 읽기 교수 학습에 무언가 획기적인 변화를 유도할 수 있다고 말하려는 것 아니었을까 추측해 본다.

3. KFL 읽기에서 필요한 위계인지?

- 어떤 ‘읽기’에 필요한 시소러스인가?
- 연구자가 상정하고 있는 KFL에 필요한 읽기만은 아닌 것인지 재확인을 요한다.
- 특정 사용역의 소통조차 제대로 되지 않는 외국인 화자를 대상으로, 유창성을 증진시키기 위한 읽기 교육을 설계하고자 할 때, (특히 위계성을 고려하고자 할 때) 해당 사용역 이내에서 ‘가장 핵심적인 어휘/덜 핵심적인 어휘/관련 사용역에서 사용되는 어휘’로 나누어 설계할 필요는 있을 것으로 보임.
- ‘그러한 분류가 가능하게 하는 시스템이 바로 시소러스’라는 문제제기를 하고 있는 것이 맞는지? 만약 그러하다면(KFL일 경우) 동의함.
- 그러나 동시에, 모어 화자를 대상으로 하는 읽기 교육에 필요한 시소러스도 의도한 것인가?
- 모어 화자를 대상으로 하는 읽기는, (초등학교 저학년 대상이 아니라면) 앞서 언급한 읽기 개념에만 한정되어서는 결코 ‘위계’를 논의할 수가 없음.

4. ‘읽기’에서 시소러스가 기여할 수 있는 바를 명확히 할 필요

‘읽기 행위가 지향하는 이해와 지식 습득의 앵커(anchor)이자 접점(node)으로 기능하는 것’이라고 언급한 부분에서, 시소러스 구축의 목적과 기능이 무엇인지 여전히 혼란스럽다. 구체적으로 말해 기존 읽기 연구에서는 텍스트 내용 구조를 분석하면서, 텍스트에서 제공하고 있는 정보를 재구성하는 전통적인 방법과는 어퍼

차이점이 있을까 궁금하다. 즉 굳이 분류어휘집이라는 의미를 기본적 요소로 하는 '시소러스'로 구축해야 할 필요성을 느끼지 못하겠다는 것이다. 이는 3에서 말한 문제와 연결된다.

5. 4를 위해서는 시소러스 개념을 초점화할 필요가 있을 듯

5.1. 논문에서의 시소러스 개념은 다음 네 가지 중, 어떤 개념에 중점을 두고 있는가?

- 1) 자료의 탐색 시에 질의(query)에 포함된 용어의 의미를 연계성을 기반으로 확대하여 사용자가 원하는 정보를 찾게 해 주는 색인으로써 어휘를 분류해 놓은 것.
- 2) 특정 분야에서 활용하기 위해 의도적·제한적으로 용어를 정리해 놓은 어휘집.
- 3) 체계적인 분류와 함께 분류된 대상 간의 관계에 대한 표시를 명확하게 나타낸 것.
- 4) 논리적인 분석을 통한 기준이 필요하고 이를 위해 필산규칙인 알고리즘을 고려한 설계가 필수적으로 수반되어야 하는 것.

토론자의 판단으로는 2)와 4)는 아니다. 맞는지?

5.2. 시소러스 개념을 특화하고 구체화하여 논의를 전개하는 것이 어떨까 한다. 연구자는 현재 2)와 4)를 초점화하고 있는 것으로 보이나, 국어 읽기 교육에서는 1)과 3)을 중점적으로 다루어야 할 듯 보인다. 1)은 학습 도구로서의 읽기 교육에서 시소러스의 역할을 논의하는 데, 3)은 텍스트 정보를 체계적으로 구조화하는 데에, 읽기 텍스트 위계를 체계적 기준에 따라 설정하는 데에는 1)과 3)을 종합적으로 논의하면서 가능할 듯하다.

전혀 알지도 못하는 분야를 공부하고자 하는 목적으로 토론을 맡았다. 그 결과 심도 있는 토론을 하지 못하고, 무책임하게 질문만 가득하게 된 것 같다. 떠오르는 생각 여과없이 적을 수 있는 것이 토론자의 특권이라고, 발표자 역시 동의해 주시고 너그럽게 보아 주실 것으로 생각한다.



한국 현대시 교육의 형성과정

민재원(한남대) · 김창원(경인교대)

〈차례〉

- I 머리말
- II. '현대시'의 인식과 현대시교육의 전사(史)
 - 1. '현대시'의 위상과 속성
 - 2. 일제강점기의 현대시교육에 대한 인식
- III. 현대시교육의 정착 과정
 - 1. 해방 공간에서의 시교육 구축(構築)
 - 2. 남북 문단의 재편과 시교육의 재구성
 - 3. 한국전쟁에 대한 시교육의 대응
- IV. 한국 현대시교육의 기층 논리

I 머리말

연구의 목표는 한국의 초기 현대시교육이 어떤 맥락에서 어떤 과정을 거쳐 성립됐는지, 그러한 초기 시교육의 철학과 체제가 이후의 시교육에 어떤 영향을 남겼는지를 살핌으로써 현대시교육의 사적 맥락을 이해하고 바람직한 시교육의 방향에 대한 시사를 얻는 것이다. 광복 이후 이데올로기적·미학적·교육적 구성물로서 현대시교육이 형성된 과정과 그 이면의 동인을 살펴봄으로써 전형적인 현대시교육의 개념을 재구하고 시교육의 가능역(能域)을 재설정하고자 한다.

본 연구의 연구 대상은 시기적으로 식민지 시대에서 광복과 한국전쟁을 거쳐 1차 교육과정에 의한 공식 교과서가 나오기 전까지, 학년급은 중·고등학교, 자료는 해당 시기의 교과서 및 기타 문서 자료로 한정한다. 당시의 국어·문학·교육에 관한 자료를 넓게 검토하는 것이 마땅하겠으나, 연구의 효율성을 위해 그와 관련된 연구는 차후로 미루기로 한다. 자연스럽게 연구 방법도 문서 자료를 바탕으로 현대시교육 형성기의 담론적 지향을 분석하고 그것이 교육의 실제(특히 교과서)로 구현된 양상을 살펴보는 식으로 이루어질 것이다.

II. '현대시'의 인식과 현대시교육의 전사(史)

'현대시'의 위상과 속성

'현대시'의 정확한 개념은 확고하게 정립되었다고 보기 어렵다. 다만 관련 연구자들에 의해 대략적인 범주만 설정되어 있는 상황으로, 그 내용은 용어의 위상 정립에 대한 논의와 용어가 지칭하는 대상의 속성에 대

논의로 나누어 볼 수 있다.

먼저, '현대시'라는 용어의 위상과 관련해서는 다음과 같은 논의들을 확인할 수 있다. 첫째, '근대시'와 '현대시'를 구분하여 보다 세련된 형식과 내용을 보여주는 단계로서의 현대시를 상정하는 논의(김재홍, 1998; 오세영 2007)이다. 둘째, '근대시'와 '현대시'라는 용어를 모두 사용하면서 둘 사이에 뚜렷한 구분점을 설정하지 않는 논의(조창환, 2010)이다. 셋째, '현대시' 대신 '근대시'라는 용어를 통해 시사에 접근하는 논의(김윤식, 1992)이다.

다음으로, '현대시'라는 용어가 지칭하는 대상의 속성에 대해서는 비교적 일관적인 논의의 합의가 형성되어 있다는 점을 확인할 수 있다. 조창환(2010)은 근대적 자아의 확립과 예술적 자율성의 획득을, 김재홍(1998)은 외래의 영향, 자유로운 형식, 개인적 자아의 확립, 시적 방법론의 확립 등을 현대시의 속성으로 지적한다. 또한 김재홍(1996)은 백철의 논의를 원용하면서 이미지즘·모더니즘의 특징을 현대시의 속성으로 파악하기도 한다.

이러한 논의들을 종합할 때 확인할 수 있는 것은 '현대시'의 속성이라는 부분에서 개인적인 의식의 발현, 형식에 대한 관심 등의 속성은 일관되게 적용할 수 있는 기준으로 작용하고 있어 이를 현대시가 교육적으로 수용되는 현상에 대한 파악의 틀로 삼을 수 있을 것으로 보인다.

일제강점기의 현대시교육에 대한 인식

교육 체제가 전반적으로 일본화되어 있는 상황에서 일제강점기의 현대시교육은 근대성이라는 순정한 문학·철학적 논의 대신 강한 정치적·이데올로기적 자장에 사로잡히게 된다.

그 결과 일제강점기에 이루어진 교육은 '현대시'라는 개념을 적용하기에 불충분해졌다. 시조를 제외하고 일제강점기에 조선총독부에서 편찬한 『조선어독본』 류에 수록된 시들을 살펴보면 보통학교급에서는 수신 및 훈계 등의 내용이 주를 이루고, 중등학교급에서는 자연을 소재로 삼은 낭만적인 내용이 주를 이루고 있다. 이는 근대성에 입각한 현대시의 일반 개념과는 거리가 먼 것이다.

이 시기 작품의 목록은 다음과 같으며 훈계적인 내용이 주를 이루고 있을 경우에는 그 표현상의 특징에 따라 간접적인 훈계와 직접적인 훈계로 구분하였다.

여기서의 작품 목록은 강진호·허재영 편(2010)을 기본 자료로 하여 작성된 것이다. 본 연구는 중등 교재만을 대상으로 한정하나, 여기서는 당시 이루어지던 시교육의 전반적인 모습을 살펴보기 위해 초등 과정에 해당하는 보통학교의 교재도 대상으로 포함하였다.

또한 『보통학교 고등과 조선어독본』 권1의 경우에는 발행 시기가 1925으로 되어 있어 3차교육령기에 속하는 것으로 볼 수 있으나, 우선은 강진호·허재영 편(2010)의 정리에 맞추어 기타 시기로 분류하였다. 이 교재는 박봉배(1987a)에서는 언급되지 않고 있다. 시기에 대한 구분 역시 두 연구가 조금 다른 관점을 보인다. 강진호·허재영 편(2010)의 경우에는 2차 조선교육령기를 1920. 11. 12.~1922. 2. 3.로 보고, 1922. 2. 4.부터 3차 조선교육령기로 보고 있다. 그러나 박봉배(1987a)의 경우에는 1920. 11. 12.에 공포된 조선교육령을 1차에 대한 수정안으로 보아 1922. 2. 4. 공포된 조선교육령을 2차로 보고 있다. 본 연구에서는 우선 강진호·허재영 편(2010)의 구분을 따르기로 한다.

<표 1.1 : 식민 초기 『보통학교 학도용 조선어독본』(1911) 수록 작품>

제목	내용	훈계	반복 수록				비고
			초기	1차	3차	4차	
紙鳶과 팽이	높이 나는 연과 빠르게 도는 팽이	간접	○	●			권5
驟雨	강한 비가 내리는 자연의 풍경		○	●			
時計	시계종의 반복과 하루의 일과	직접	○				권6
蝶	나비에 대한 애정과 걱정		○		●		
鐵歌	철의 단련	직접	○				권7
雨	비를 통해 바라보는 물의 순환		○	●			
移秧	모내기의 바쁜 풍경	직접	○	●			권8
學問歌	금강석 연마와 학문에의 정진	직접	○	●	●	●	
漂衣	빨래하는 풍경과 다듬이질 소리	간접	○	●	●		

<표 1.2 : 1차 교육령기 『보통학교 조선어급한문독본』(1915-1921) 수록 작품>

제목	내용	훈계	반복 수록				비고
			초기	1차	3차	4차	
연과 팽이의 노래	높이 나는 연과 빠르게 도는 팽이	간접	●	○			권2
驟雨의歌	강한 비가 내리는 자연의 풍경			○			
金剛石	금강석 연마와 학문에의 정진	직접	●	○	●	●	권3
雨	비를 통해 바라보는 물의 순환		●	○			
移秧	모내기의 바쁜 풍경	직접	●	○			권4
漂衣	빨래하는 풍경과 다듬이질 소리	간접	●	○	●		
四時景	사계절의 풍경과 인간의 교감			○			권5
師의恩	스승의 은혜와 입신을 통한 보은	직접		○	●		
春朝	봄 아침과 농가의 바쁜 모습	간접		○			권6
植松	나무와 인간의 성장	직접		○			

<표 1.3 : 3차 교육령기 『보통학교 조선어독본』(1923-1924) 수록 작품>

제목	내용	훈계	반복 수록				비고
			초기	1차	3차	4차	
팽이	쉬지 않고 도는 팽이	간접			○		권1
나뻛	나뻛에 대한 애정과 걱정		●		○		
달	달타령				○	●	권3
師의恩	스승의 은혜와 입신을 통한 보은	직접		●	○		
빨래	빨래하는 풍경과 다듬이질 소리	간접	●	●	○		권5
金剛石	금강석 연마와 학문에의 정진	직접	●	●	○	●	
四節의 노래	사계절과 인간의 근면	직접			○		권6
七夕	견우 직녀의 만남과 근면	직접			○		
善友	좋은 벗의 가르침	직접			○		권6

<표 1.4 : 3차 교육령기 『보통학교 고등과 조선어독본』(1925) 수록 작품>

제목	내용	훈계	반복 수록				비고
			초기	1차	3차	4차	
農家의 滋味	농가의 생활과 안분지족	간접			○		권1
初生달	장차 광명의 사업을 이룰 초승달	간접			○		
原野의 算術	산술 개념을 통해 바라보는 계절의 변화				○		권2
歸省	고향 가는 길에서의 기대와 상상				○		
아버님 忌日	돌아가신 아버지께 대한 그리움				○		

<표 1.5: 3차 교육령기 『고등 조선어급한문독본』(1926) 수록 작품>

제목	내용	훈계	반복 수록				비고
			초기	1차	3차	4차	
동부나비	비를 피하지 못하는 세 마리 나비				○		권5
비둘이편지	고향에 대한 그리움				○		

<표 1.6: 4차 교육령기 『보통학교 조선어독본』(1931-1935) 수록 작품>

제목	내용	훈계	반복 수록				비고
			초기	1차	3차	4차	
물방아	쉬지 않는 물방아	간접				○	권2
싸락눈	눈을 맞이하는 닭의 시선과 아이의 동심					○	
달	달타령				●	○	권3
자장歌	자장가(멍멍개야 짖지마라...)					○	
소	소의 희생과 인간이 배울 점	간접				○	권4
村婦歌	옷만들기와 효심	간접				○	
夫餘	백제에 대한 회고					○	
漁夫歌	가업을 잇는 어부의 자부심과 기상	간접				○	권5
金剛石	금강석 연마와 학문에의 정진	직접	●	●	●	○	
機會의神	춤처럼 잡기 어려운 기회	직접				○	권6

<표 1.7: 4차 교육령기 『중등교육 조선어급한문독본』(1933-1937) 수록 작품>

제목	내용	훈계	반복 수록				비고
			초기	1차	3차	4차	
빗소리	비 오는 풍경에 대한 정서					○	
元山의海邊	원산 해변의 풍경과 고독에 대한 낭만					○	
가을	가을 논촌의 풍경과 밭일을 하며 짓먹이는 어미					○	
공부의바다	끝없이 넓은 공부의 바다와 면학	직접				○	
물방아	언제나 자신의 일을 하는 물방아	간접				○	
봄비	비와 함께 찾아오는 봄					○	
風景	서재의 테이블에서 독서하는 젊은이	간접				○	
새해에	앞길에 대한 새해의 다짐	직접				○	
풀밭	풀밭의 생명에서 느끼는 기운					○	
初秋	가을밤의 풍경에서 느끼는 감상과 적막					○	
山村暮景	산촌의 저녁 풍경					○	

알 수 있듯이 일부 작품들은 일제강점기를 관통하며 지속적으로 교과서에 실렸다. 『金剛石』 같은 작품이 그 보기로서, 금강석의 연마 과정처럼 사람도 부지런히 자신을 갈고 닦아야 함을 설파하고 있다. 이는 『조선어독본』 류의 교재가 가지는 시교육의 특징을 잘 나타내는 것으로, 그 형식이나 내용의 측면에서 약간의 변형을 보이기는 하지만 독본이 여러 번 바뀌는 과정에서도 반복되어 나타난다. 그 외에도 자연의 모습을 그리고 있는 작품들이 여럿 보이긴 하지만, 그러한 작품들에서도 결과적으로는 수신과 훈계의 주제로 수렴되는 모습을 확인할 수 있다.

중등학교급의 독본에서는 「빗소리(주요한)」, 「산촌모경(백기만)」 등의 작품이 저자 표기가 생략된 채 제시

식민 초기의 독본에서는 學問歌라는 제목으로 수록되어 있으며, 원문은 다음과 같다. “金剛石이라도갈지안으면, / 燦爛한光彩는날수업도다. / 사람도學問을타근後에야, / 眞實한德性이나타나리라. / 時計의바늘이間斷이업시 / 돌아감과갓치, 一分一秒의 / 光陰을앗기여誠勤히하면, / 무슨事業인들成功못할가.

있기도 하다. 그러나 이러한 작품들은 자연 풍경에 대한 개인의 정서를 표출하는 데에서 그치고 있다는 점에서, 당대에 우리 시사에서 논의되고 있던 현대시로서의 성격을 충분히 가지고 있는지에 대해서는 더 살펴볼 필요가 있다. 그리고 여전히 「공부의바다」, 「새해에」, 「풀밭」같은 수신 지향적인 작품들이 보이기도 한다는 점에서 시교육이 수신이나 훈육, 개인적 정서에의 집중이라는 목표를 향한 도구적 성격으로 사용되었다는 결론을 내릴 수 있다.

이 시기 교과서에서 ‘현대시’를 뚜렷하게 의식하고 일정 시수를 안배했다는 흔적은 찾기 어렵다. 현대시 단원을 따로 설정하거나 새로운 시 양식으로서 현대시 읽기를 요구하지 않았고, 당대의 현대시 현상을 비평적으로 바라보는 활동도 하지 않았다. 무엇보다도 임화 류의 전통단절론과 같은 역사적 원근법(공정적이든 부정적이든)이 교과서에는 나타나지 않는다. 이는 당대의 시문학을 교육적으로 걸러서 재구성하기에 시차가 너무 적고, 현대시교육은 물론이고 현대시 자체에 관한 이론도 아직 불안정하며, 교육을 위한 정전도 형성되어 있지 않고, 현대시를 현대시로서 가르칠 교사도 전무했던 상황과 연관된다. 말하자면 일제강점기는 현대시교육을 논하기에는 현상 자체가 불투명한 단계라 할 수 있다.

그럼에도 불구하고 일제강점기의 교과서를 살펴보는 이유는 전의식(前意識) 상태에서 이루어지던 시교육의 흔적이 광복 이후까지 남아 있기 때문이다. 문자 행위 중심의 시 읽기 방법, 서울 문단 중심의 강한(powerful) 텍스트 군, 수신(修身)과 자연으로 집중되는 소재와 주제, 내용 파악 중심의 학습 활동 등이 그것이다. 특히 시를 ‘국어(조선어)’ 과목에 포함시켜 다른 읽기 텍스트와 나란히 배열하는 방식은 현대시교육의 방향과 운명을 결정적으로 좌우하는 흔적이라 할 수 있다.

III 현대시교육의 정착 과정

해방 공간에서의 시교육 구축(築)

자주적인 현대시교육은 광복과 함께 시작되는데, 교육의 다른 분야와 마찬가지로 현대시교육도 공교육이 정착되기 전까지는 반관반민의 학술 단체들 중심으로 이루어지게 되었다. 그것도 실제 교실까지 염두에 두기에는 무리였고, 아쉬운 대로 ‘우리말 우리글’ 중심의 교과서 편찬 정도까지 손을 댈 수 있을 뿐이었다. 한국 현대시를 제대로 공부한 교사도 없었고 공교육에서 그것을 가르쳐 본 경험도 없었기 때문이다.

현대시교육의 정착 과정에서 중요한 변인은 누가 언제 어떤 교과서들을 만들고, 거기서 문학/현대시 영역은 누가 담당했는가 하는 인적 변인이다. 소수 전문가가 급하게 새로운 교육을 설계하는 과정에서 교과서를 누가 만드느냐에 따라 교육의 방향이 결정되었기 때문이다.⁴⁾ 시교육의 입장에서 볼 때 결과는 그리 만족스럽지 못하다. 추구하는 가치만 다를 뿐 교훈성과 자연 완상 중심의 시교육관은 일제강점기와 큰 차이가 없다.

시교육에 대한 초기 전문가들의 관점은 시가 개인의 정체성 및 정서를 형성하는 데 효과적이라는 전제 위에서 있었다. 그러한 관점에서는 ‘현대시’, 혹은 ‘근대성’이라는 개념에 대한 고려는 부차적일 수밖에 없다.

여기서는 대표적으로 ‘풀밭’의 원문만을 제시한다. 자연에 대한 서정적인 태도를 담고 있는 것처럼 보이지만, 그 이면에는 자신의 수양과 관련된 주제가 담겨 있음을 알 수 있다. “봄날풀밭에누어서, / 눈감고조용히들으면, / 어디선가美妙한音樂이, / 하나도아니오여러이, / 數千數萬의숨소리가, / 귀를막어도올려오는 / 仙女의合唱소리가, / 四面으로서일어나서, / 내神經을震動합니다. / 그것은無數한生命이, / 검은홀속에서때를세는, / 神秘的曲調입니다. / 시방그조용한곳에있는힘을 / 나는들읍니다,말읍니다,만집니다. / 太陽과空氣가그힘으로 / 내靈魂을떡감깁니다.”

4) 박봉배(1987a:517-518)에 따르면 군정청 산하의 조선교육심의회 중 교과서를 맡은 제9분과의 위원은 최현배·장지영·조진만·조윤제·피천득·황신덕, 조선어학회에서 만든 교과서의 집필 위원은 이희승·이승녕·정인승·장지영·윤재천·이호성·방종현·이태종·윤복영·윤성용 심의 위원은 조윤제·최현배·이극로·김윤경·김병제·이은상·이세정·양주동·주재중·조병희이다.

들어 김기림은 1946년 2월 8일의 전국문학자대회에서 시가 전진하는 자유를 확보한, 새 공화국을 이끌어갈 정신이 되어야 한다고 주장했는데, 여기에서 ‘당대의 모더니스트’의 모습은 찾아볼 수 없다. 이러한 관점은 이후 현대시교육과 관련하여 정전이 형성·정착되어 가는 과정을 통해 구체화된다.

광복 직후의 교과서에서 ‘현대시’의 개념을 어떻게 설정했는지는 구체적으로 확인하기 어렵다. 다만, 예술에 대한 산문에서, 독자는 예술 작품에서 얻은 감명을 통해 “창작가와 동일한 심경에 미도”하게 되는데, 그것은 곧 ‘인간고이자 사회고’라는 설명을 확인할 수 있다(조선어학회 편, 1947b: 16-17). 작가와 독자의 고민이 작품을 통해 만남으로써 “완전한 감상 즉 생명의 공명 공감”이 성립된다는 것이다. 여기서 중요한 것은 자아와 세계의 비판적 인식이다. 그러면 이러한 예술관/시관이 교육에 그대로 투사되었는가.

먼저 ‘교수요목’을 보자.

중학교 교수요목(1947. 9. 1. 미군정청 편수국)

(一) 교수 요지
국어를 잘 알고 잘 쓰게 하며, 우리의 문화를 이어 확충 창조하게 하고, 겸하여 지덕(知德)을 열어 건전한 국민정신을 기르기로 요지를 삼음.

(二) 교수 방침
(ㄴ) 국어 국문의 전통과 그 표현을 이해하게 하고, 국어 국문의 사적(史的) 발달을 구명하여, 종래의 사상 문화의 연원과 발달을 자세히 알려, 국민정신을 기르고, 우리 문화를 창조 확충하게 하는 신념을 배양함.
(ㄷ) 국어 국문을 통하여 덕육, 지육, 체육 등의 정신과 식견을 길러, 건전한 중견국민의 사명을 스스로 깨닫게 함.

(三) 교수 사항
1 읽기 (중략) 실천 근로 문예 등을 즐기고, 심신을 건전하게 하여, (하략)
6 국문학사 국문학의 사적 발달의 대요를 가르쳐, 국민의 특성과 고유문화의 유래를 밝혀, 문화사상에의 우리 고전(古典)의 지위와 가치를 알림.

교수요목이 지닌 교육철학적, 교육사적 의미에 대해서는 일단 논의를 접기로 하자. 여기서 보고자 하는 것은 문학교육에 대한 교수요목의 관점이다. 그것은 ‘교수 방침’의 (ㄴ) 항목과 ‘교수 사항’의 6번 항목을 통해 짐작할 수 있다. 광복 후 초기 시교육을 구축한 전문가들은 문학교육의 초점을 ‘전통, 사상, 문화, 고전’에 두었고, 구체적인 접근 방법을 문학사에서 찾은 것이다. 여기에 길게 잡아야 50년이 안 되고 엄밀하게 따지면 채 한 세대가 지나지 않은 현대시가 비집고 들어갈 틈은 매우 좁다.

자연히 일제강점기와 마찬가지로 광복 이후의 국어교육에서도 ‘현대시’에 대한 진지한 검토는 이루어지지 않았다. 오히려 민족적인 통합을 위한 개념들로 ‘국민정신’, ‘중견국민’ 등이 사용되면서 이를 위한 제재로 시가 사용되었고, 그 가운데 당대 시인들의 작품들이 수록되었던 정도였을 것이라는 추정이 가능하다. 즉, 시가 먼저 있고 그것을 교육하는 것이라기보다는 ‘국민’을 길러내는 데에 시가 활용되는 국면이었다고 보는 것이 타당할 것이다.

이러한 전제 위에 다음 표를 보자.

문학에 대한 이러한 활용이 보여주는 문학에 대한 관점은 19세기 영국에서 이루어진 영문학의 교육과 맥을 같이 한다고 볼 수 있으나 그것이 전체적으로 일치한다고 볼 수는 없는데, 이에 대해서는 이후에 다시 논의하기로 한다. 19세기 영국의 영문학 교육에 대한 내용은 T. Eagleton, 『문학이론입문』 참조.

<표 2 : 해방기(해방 ~ 정부 수립)의 교과서 수록 작품>

연번	수록 교재	제재번호	제목	익힘	시인
1	중등국어교본(상)	7	비소리	○	(주요한)
2	중등국어교본(상)	14	나막신		이병철
3	중등국어교본(상)	16	비 갠 여름 아침		김광섭
4	중등국어교본(상)	16	복종		한용운
5	중등국어교본(상)	19	파초		김동명
6	중등국어교본(상)	19	난초		정지용
7	중등국어교본(상)	30	엄마야 누나야		김소월
8	중등국어교본(상)	30	경이	○	조명희
9	중등국어교본(상)	36	바다		김동명
10	중등국어교본(상)	47	향수		김기림
11	중등국어교본(상)	47	벗들이여		변영로
12	중등국어교본(상)	50	우리 오빠와 화로	○	임화
13	중등국어교본(중)	23	마음		김광섭
14	중등국어교본(중)	30	산촌모경		(백기만)
15	중등국어교본(중)	32	선구자		양주동
16	중등국어교본(하)	1	그대들 돌아오시니		정지용
17	중등국어교본(하)	10	석탑의 노래		오장환
18	중등국어교본(하)	15	초혼		김소월
19	중등국어교본(하)	20	마음의 태양		조지훈

이야기이지만, 광복과 함께 교재에 수록된 작품이 대폭 변경되었다. 주요한의 「비소리」와 백기만의 「산촌모경」을 제외하고는 모두 새로 수록된 작품들이며, 『조선어독본』 류의 교재와는 달리 작가를 명기하는 것이 대체다. 교재에 수록된 19편의 작품들은 주로 민족의 아픔이나 해방의 감격을 노래한 작품이나 자연과의 교감을 나타내고 있다. 임화의 「우리 오빠와 화로」의 경우가 다소 생소하게 느껴질 수 있으나, 이에 대해서는 반일 감정의 확인이라는 분석(남민우, 2005)이 타당해 보인다. 자유로운 정신으로서의 시를 주창했던 모더니즘 시인 김기림의 경우에도 형식적인 측면에서만 자유로운 모습을 보이는 작품이 수록되어 있어 이 시기 국어 교육이 바라보는 현대시는 민족적 정서를 표방하거나 자연에 대한 예찬을 나타내는 도구로서의 성격을 가지는 것으로 보인다.

제재별로 <익힘> 활동을 살펴보자.

- 「비소리」	ㄱ. 이 비는 어느 절기에 오는 빗가? ㄴ. 시(詩)와 산문(散文)이 어떻게 다른가? ㄷ. “남모를 기쁜 소식”이란건 무엇을 말함인가?
- 「경이」	“우주가 새 아들을 낳았다고 기별합니다”를 설명하라.
- 「우리 오빠와 화로」	이 노래를 보고 느낀 바를 말하라.
- 「산수도」	ㄱ. 이 시에서 어느 구절을 가장 재미스럽다고 생각하는가? ㄴ. 시와 산문이 무엇이 다른가?
- 「봄」 ⁶⁾	ㄱ. 이상의 세 노래가 다 같은 형식인가? ㄴ. 세 노래의 제목은 다 봄이면서 각기 무엇을 말한 것인가?

위에서 확인할 수 있는 <익힘> 활동들에서는 시와 산문의 차이를 묻거나, 한 구절을 설명하러거나, 그 느낌을 이야기하라는 정도가 시를 읽고 나서 이루어질 수 있는 활동의 전부임을 알 수 있다. 설명의 방법이나 느낌이 형성되고 수정되는 과정 등에 대한 언급은 전혀 보이지 않는다.

이는 다음의 두 가지의 관점으로 바라볼 수 있다. 하나는 시들을 읽고 나서의 효과는 외부에서 확인하기

동일한 제목의 현대 시조 두 편(이병기, 이은상)과 같이 제시되어 있다.

관점이 투영된 것으로, 그 저변에는 시를 쓰고 읽는 활동에 대한 신비주의적 가치관이 자리잡고 있었다는 추측이 가능하다. 다른 하나는 시들을 읽고 나서의 효과는 굳이 확인할 필요가 없다는 의식이 투영된 것으로, 여기서의 제재들은 학습자들이 충분히 이해하고 받아들일 수 있다는 전제로부터 출발한 것이라는 추측 또한 가능하다. 두 관점 모두 현대시를 읽는 것 그 자체를 현대시 교육의 핵심으로 보고 있다는 점에서 공통점을 찾을 수 있다. 그리고 시를 읽는 행위는 자동적으로 정서의 순화나 민족의식의 고취로 이어질 것이라는 신념 또한 그 배경에 놓여 있음을 확인할 수 있다.

일제강점기의 시교육이 식민지 건설에 초점을 맞추었던 것에 대한 반작용으로 광복 후의 시교육은 국가 건설에 초점을 맞추었으나, 양쪽 모두 일부에 국한된 목적 의식에 경도되어 있다는 점은 공통적이다. 교육 내용으로서의 한국 현대시가 정립되기도 전에 현대시는 그 근대적인 인식과는 무관하게 정서 순화 및 민족의식의 고취를 위한 수단으로 먼저 사용되기 시작한 것이다.

남북 문단의 재편과 시교육의 재구성

1948년 8월 정부가 수립되고 문교부는 『중등 국어 1』에 이어 『중등 국어 2·3』을 발간했다. 또한 1950년부터는 종래의 3권 체제를 6권 체제로 바꾸어 발간하기 시작하였다. 전체적인 교재 구성의 방식은 이전의 『중등국어교본 상·중·하』와 큰 차이를 보이지 않으며, 수록된 작품의 목록은 다음과 같다. (*표시는 『중등국어교본』에도 수록된 작품이다.)

본 연구에서 확보한 자료는 『중등국어1·2·3』과 『중등국어 I~V』까지이다.

<표 3.1 : 정부수립기(1948~한국전쟁)의 교과서 수록 작품>

연번	수록교재	제재번호	작품	익힘	시인
1	중등국어1	4	복종*		한용운
2	중등국어1	4	나막신*		이병철
3	중등국어1	9	장날		노천명
4	중등국어1	9	산수도	○	신석정
5	중등국어1	24	봄	○	김기림
6	중등국어1	35	벗들이여*		변영로
7	중등국어1	35	엄마야 누나야*		김소월
8	중등국어1	41	바다*		김동명
9	중등국어1	47	비 갠 여름 아침*		김광섭
10	중등국어2	4	기회	○	김소월
11	중등국어2	4	산유화	○	김소월
12	중등국어2	9	선구자		양주동
13	중등국어2	23	춘설		정지용
14	중등국어2	29	들길에 서서		신석정
15	중등국어2	31	고향		정지용
16	중등국어2	37	탱자		박종화
17	중등국어3	7	마음의 태양*	○	조지훈
18	중등국어3	7	돌	○	신석정
19	중등국어3	24	못	○	김기림
20	중등국어 I	3	나무		한홍구
21	중등국어 I	17	해바라기		윤근강
22	중등국어 I	27	벗들이여*		변영로
23	중등국어 II	14	겨레의 새해		김영랑
24	중등국어 II	15	들길에 서서		신석정
25	중등국어 II	16	민족의 축전		김광섭
26	중등국어 III	20	씨 뿌리는 사람		빅토르위고
27	중등국어 III	21	마음의 태양*		조지훈
28	중등국어 IV	2	해방의 노래		김광섭
29	중등국어 IV	5	국화 옆에서		서정주
30	중등국어 IV	6	승무		조지훈
31	중등국어 V	5	청자부		박종화
32	중등국어 V	11	해		박두진

표를 바탕으로 하면 문교부에서 발간한 중등 국어 교재에 수록된 작품은 모두 29편이다. 이 제재들은 대한민국 정부 수립 이후의 현대식교육 역시 기본적으로는 자연과 민족을 기본적인 정서의 대상으로 삼고 있음을 보여준다. 이전 시기에서 잠시 모습을 보였던 임화의 작품은 수록되지 않았다. 김영랑의 「겨레의 새해」나 김광섭의 「민족의 축전」, 「해방의 노래」와 같은 경우는 민족과 국가에 대한 친화력을, 윤근강의 「해바라기」, 변영로의 「벗들이여」, 신석정의 「들길에 서서」 등의 작품들은 삶과 자연에 대한 친화력을 강조하는 경향을 보인다.

이러한 모습은 유기체적인 시관의 영향을 반영하는 것으로도 볼 수 있다. 그러나 그 안에서 근대적인 의미에서의 부정의 논리(김윤식, 1992: 26)가 깃들여 있지 않은 이상 그것은 여전히 세계에 대한 자아의 동화(同化)에 머무르는 한계를 지니게 된다. 동화의 정서가 서정 장르의 기본적인 요소라고 볼 수는 하지만, 여기에서의 작품들이 형식적인 면에서의 자유로움만 제외하고 나면 지나치게 동화의 정서를 강조한 나머지 개인의 의식으로 대표되는 근대성을 확보한 작품들이 수록되었다고 보기는 어렵다. 시적 대상에 대한 치밀한 사고 및 분석보다는 추수·찬양적인 태도가 일관되어 있다는 점 또한 그 특징으로 들 수 있을 것이다. 이는 정부의 수립과 함께 좌우 노선의 대립이 극명해진 것과도 그 흐름을 같이 한다.(남민우, 2005)

아라비아 숫자본의 교재와 로마자 숫자본의 교재에서 중복되는 경우는 1편으로 처리하였다.

시기의 교재들에서와 마찬가지로, 여기에서도 <익힘> 활동은 활발하게 제시되어 있지 않다. 다음의 경우에만 그치고 있을 뿐이다.

- 「기회」와 「산유화」	ㄱ. 강 위에 놓인 다리를 건느는 데에는 무엇이 필요한가? ㄴ. 새의 마음을 가만히 생각하여 보라. 어떤 느낌을 받는지.....
- 「마음의 태양」과 「돌」	이 두 시는 각각 무엇을 노래한 것인가? 간단히 말하여 보라.
- 「뭇」	이 시를 읽고, 느끼는 바를 말해 보라. 그러한 느낌을 주는 가장 대표적 인 구절을 몇 개 들어 보라.

여기에 다음과 같은 서술이 교재에 포함되어 있다는 점은 시를 포함한 예술을 국어교육에서 어떻게 바라보았는가를 확인할 수 있게 한다.

“ 자기의 생명을 상징에 의하여 표현하였다 하면, 이 상징을 통하여 독자도 역시 자기의 흥중에 창작을 하는 것이다. 작자 편이 산출적(出的) 창작을 한다 하면, 독자는 이것을 받아들여서 스스로 또한 공명적 창작을 하는 것이다.” - 『중등국어Ⅴ』, 93쪽.

위의 내용은 조선어학회가 편찬한 『중등국어교본』에도 수록되었던 글의 일부로, 독자 또한 일종의 ‘창작’을 하는 주체라고 보는 관점의 제시는 일견 수용미학이나 구성주의적인 관점에서의 시 읽기를 함축하는 것으로 보인다. 그러나 이러한 창작의 결과는 또 다시 ‘창작가와 동일한 심경에 미도’하는 것이라는 한계를 넘지 못한다. 독자가 아무리 자유롭게 작품을 읽더라도 그 귀결점은 자연에 대한 예찬이나 민족 국가 의식의 고취로 모아지게 됨을 암시하는 것이다. 이것은 『중등국어4』에 실려 있는 <시인의 사명>이라는 글에서도 확인할 수 있다.

“평화로운 시대에 있어서 시인(詩人)의 존재(存在)는 가장 비싼 문화(文化)의 장식(裝飾)일 수도 있는 것이다. 그러나, 그 시인이 처(處)하여 있는 국가가 비운(悲運)에 빠졌거나 통일(統一)을 잃었거나 하는 때에 있어서, 시인은 그 비싼 문화의 장식(裝飾)에서 떠나, 혹은 예언자(豫言者)로, 또는 민족혼(民族魂)을 불러 일으키는 선구자적(先驅者的) 지위(地位)에 놓여 질 수도 있는 것이다. - 이현구, 「시인의 사명」, 문교부 편, 『중등국어Ⅳ』, 조선교학도서주식회사, 1949, 1쪽.

이 시기에는 문교부 이외에도 개인 저자들이 발간한 교재도 확인할 수 있다. 김병제는 『신편중등국어 1·2·3』을, 이병기는 『중등국어 1~6』을, 조지훈은 『고등국어』를 발간하였으며, 각 교재에 수록된 작품의 목록은 다음과 같다.

<표 3.2 : 정부수립기의 민간 발간 교과서 수록 작품>

수록 교재	제재 번호	작품	시인	수록 교재	제재 번호	작품	시인
신편중등국어1	2	집	권환	(이병기편)중등국어1	1	팔월	박종화
신편중등국어1	9	가을밤	박아지	(이병기편)중등국어1	19	보슬비	김억
신편중등국어1	15	고향	정지용	(이병기편)중등국어2	9	봄비	변영로
신편중등국어1	25	봄	박팔양	(이병기편)중등국어2	20	마음	김광섭
신편중등국어1	36	가랴아	이은상	(이병기편)중등국어3	1	새벽이여	신석정
신편중등국어1	40	박꽃	이희승	(이병기편)중등국어3	3	조국	김광섭
신편중등국어2	1	우리들의 팔월로 돌아가자	김기림	(이병기편)중등국어3	21	귀족도	서정주
신편중등국어2	6	달밤	윤곤강	(이병기편)중등국어4	8	윤봉길 의사	서정주
신편중등국어2	11	샘물	설정식	(이병기편)중등국어4	16	산촌모경	(백기만)
신편중등국어2	22	봄의선구자	박팔양	(이병기편)중등국어4	23	(제목없음)내고향은...	김억
신편중등국어3	3	조국	김광섭	(이병기편)중등국어4	23	밤호수	모윤숙
신편중등국어3	8	들	임화	(이병기편)중등국어4	23	장미	
신편중등국어3	22	홀륭한 새벽이여, 오늘은 그 푸른 하늘을 찾으러 갑시다.	신석정	(이병기편)중등국어5	3	마음의 태양	조지훈
신편중등국어3	28	바다의 여인	조벽암	(이병기편)중등국어5	26	해방의 노래	김광섭
고등국어2	5	삼주 구성	김소월	고등국어2	8	하늘의 옷감	예이츠
고등국어2	5	산	김소월	고등국어2	15	청산도	박두진
고등국어2	8	이니쓰프라이	예이츠	고등국어2	15	해	박두진

종합하면 정부 수립 이후 발간된 국어과 교재들에 수록된 작품은 모두 48편으로, 이 가운데 김광섭의 「마음」, 조지훈의 「마음의 태양」, 변영로의 「벗들이여」, 백기만의 「산촌모경」, 양주동의 「선구자」 등 5편의 작품은 해방 공간에 발간된 교재에도 수록되었던 작품이다. 임화의 「우리 오빠와 화로」가 『중등국어교본』에 수록된 이후 『신편중등국어』에는 임화의 「들」이 수록되었다는 점이 특이한 사항으로 보이며 그 이외의 작품들은 문교부에서 발간한 교재나 개별적으로 편찬한 교재가 비슷한 성격을 가지고 있는 것으로 보인다. 다만, 개별적으로 편찬한 교재들이 보다 다양한 작가군을 포함하고 있다는 정도에서 차이점을 보인다.

그런데, 개인들이 편찬한 교재들 가운데 조지훈의 『고등국어』에서는 예술에 대한 접근 ‘무관심적’ 특성을 중심으로 이루어진다는 점이 문교부 본 교재와 차이를 보인다. 이것은 조지훈의 개인적인 세계관이 투영된 결과이기도 하겠지만, 당대의 ‘정치적 문학’에 대한 경계가 보다 뚜렷하게 드러나는 모습이기도 하다. 동일한 교재에 수록되어 있는, 김동리의 <문학과 정치>는 이러한 견해를 보다 공고하게 만들고 있다.

여기서 한 가지 짚어야 할 것은 이데올로기 대립의 격화 및 체제 분단과 함께 남북 문단이 재편이 시교육에 영향을 끼치는 양상이다. 대체로 문학사의 전개와 문학교육사의 전개 사이에는 일정한 시차가 생기는데, 이 시기는 그 시차가 비교적 적게 나타난다. 그 이유는 물론 현대시와 현대시교육의 역사 자체가 짧기 때문이다. 남북 문단이 재편된 결과는 표면적으로 수록 작품의 변화로 나타나지만, 그 이면에서 문학과 문학교육의 필요성 및 기능, 지향점에 관한 점진적인 변화를 읽어낼 수 있다. 훗날 이른바 ‘문협 정통파’로 일컬어지는 문필가협회와 청년문학가협회의 이념과 문학관을 교과서가 받아들이기 시작하는 것이다. 이로써 ‘현대시 40년’의 총체성은 위축되고 선별에 의한 시교육의 재구성이 일어난다. 이 ‘선별’은 이데올로기뿐 아니라 미학도 포함하는 전면적인 선별이다.

한국전쟁에 대한 시교육의 대응

발발부터 1차 교육과정에 따른 교과서가 나오기 전까지의 교과서를 살펴보면 전체 작품은 24편, 외국 작가의 작품을 제외하면 21편으로 이전 시기에 비해 작품 수가 상당히 줄어든다. 이것은 전쟁 이전에 비해 교재의 면수가 줄어든 것에서 그 이유를 찾을 수도 있겠으나, 다른 한편으로는 외국 작품의 수용이 이전에 비해 늘어난 것을 볼 때 수록하기에 적절한 국내 작품을 찾지 못한 데에도 이유가 있을 것으로 추정할 수 있다. 한국전쟁기에는 종군문단이 당시 한국의 문단 전체를 의미할 정도로 큰 비중을 지니고 있었다는 사실(임도한, 2004:177)은 이에 대한 근거로 작용할 수 있다.

이 시기에는 두 가지 구성 방식의 교재를 확인할 수 있다. 시기 상으로 먼저 발간된 『중등 국어』 류의 교재는 이전의 제재 나열식 구성 방식이 그대로 유지되고 있는 반면, 『중학 국어』 류의 교재는 대단원이 설정되고 그에 알맞은 제재들이 하위 단원의 내용으로 제시되고 있다. 교재의 구성 자체가 체계를 갖추기 시작한 모습이라고 볼 수 있겠으나, 실상 수록 작품들에는 큰 차이가 발견되지 않는 것도 사실이다. 이 시기에 발간된 교재에 수록된 작품의 목록은 다음과 같다. 여기서는 수록 교재보다는 작품을 우선 기준으로 삼아 정리하였으며 교재에 별다른 〈익힘〉 활동은 제시되지 않고 있었다.

<표 4 : 한국전쟁기(한국전쟁 ~ 1차 교육과정 이전)의 교과서 수록 작품>

교재	제재번호	교재	제재번호	제목	시인
중등국어1-1	7	중학국어1-1	14	나무	한혹구
중등국어1-1	19	중학국어1-1	11	해바라기	윤곤강
중등국어2-2	10	중학국어2-1	4	마을	김광섭
고등국어1	14	-	-	해방의 노래	
중등국어2-2	10	중학국어2-1	1	청노루	박목월
중등국어2-2	10	중학국어2-1	2	하늘	박두진
고등국어2	20	-	-	해	
중등국어2-2	10	중학국어2-1	5	원수의 피로 씻은 지역	유치환
중등국어3-1	4	중학국어3-2	23	논개	변영로
중등국어3-1	14	-	-	씨 뿌리는 시절 저녁	빅토르 위고
중등국어3-1	14	-	-	내 귀는	장 곡토
중등국어3-1	14	-	-	가을 노래	폴 베를렌
중등국어3-1	14	-	-	석류	폴 말레리
중등국어3-2	1	-	-	국군은 죽어서 말한다	모운숙
중학국어1-2	22	-	-	조국에 바치는 노래	이은상
중학국어2-1	3	-	-	빛을 찾아 가는 길	조지훈
고등국어1	16	-	-	승무	
중학국어2-2	-	-	-	-	-
고등국어1	5	-	-	금잔디	김소월
고등국어1	5	-	-	엄마야 누나야	김소월
고등국어1	5	-	-	산유화	김소월
고등국어1	5	-	-	산	김소월
고등국어1	7	-	-	모란	김영랑
고등국어1	24	-	-	국화 옆에서	서정주
고등국어2	15	-	-	청자부	박종화
고등국어3	-	-	-	-	-

원수의 피로 씻는 지역」, 모운숙의 「국군은 죽어서 말한다」, 이은상의 「조국에 바치는 노래」는 당시 전쟁 상황의 맥락이 현대시교육에 투영되어 있음을 보여준다. 그러나 이것이 당시의 현대시교육에서 전쟁에 대한 대응이 중심적인 축을 이루고 있었다는 평가를 내리기에 충분한 자료가 된다고 보기는 어렵다. 여전히 자연에 대한 예찬적인 태도를 보이는 작품들이 다수를 보이고 있으며, 『고등 국어』의 경우에는 전쟁과 관련된 작품이 한 편도 수록되어 있지 않기 때문이다.

그렇다고 해서 이러한 모습이 전쟁에 대한 균형 잡힌 시선을 반영한다고 볼 수는 없다. 함몰되지 않은 표면적인 모습 이면에는 그 사이에서 배제된 담론에 대한 감시가 남아 있는 것으로 볼 수 있다. 임도한(2004:175)은 전쟁문학 작품이 펼치는 스펙트럼의 양 끝을 전쟁 수행에 동참하는 의도가 강한 경향과 전쟁의 부조리함을 비판하며 휴머니즘을 내세우는 경향으로 보고 있다. 이 양 극단을 오가는 스펙트럼 속에서 당시의 교재가 채택한 작품들이 한 방향으로 치우쳐 있는 것은 분명하기 때문이다.

서동수(2006)는 한국전쟁기의 문학담론이 지배 이데올로기에 대한 자기 고백과 그를 통한 자아 정체성의 획득으로 이어지는 성격을 가진다는 점을 지적한다. 결국 “중요한 것은 적개심이었고 그것은 곧 감정의 영역”이었던 것이다. 그의 논의를 참고할 때 교재에 수록된 작품들이 보이는 전쟁-자연예찬의 이중적인 구도는 하나로 통합될 수 있다. 그것은 바로 세계에 대한 주체의 감정적 대응이다. 이는 김윤식(1992)이 언급한 근대 시기의 ‘심혼시’나 ‘유기체적 시관’과도 연결되며 세계에 대한 비판적 인식이나 대응보다는 세계와의 합일, 여기에 방향성을 노출시키는 표현을 쓴다면 특정 세계로의 편입을 추구하는 모습으로 볼 수 있다.

이로부터 ‘1차 교육과정’ 고시에 따른 공식 교육과정기로 이행하게 되는바, 광복 이후 10여 년에 걸친 역사·사회적 경험과 문학적 모색이 어떠한 은축 과정을 거쳐서 공식 교육과정화하는지를 살핌으로써 한국 현대시교육의 출발점을 점검할 수 있게 된다.

IV 한국 현대시교육의 기층 논리

개화기는 물론이고, 일제강점기의 시교육은 대체로 교육의 장(場)보다 문단·비평계·언론 등에서 맹아를 찾을 수 있다. 이제 막 근대성에 눈을 뜨면서 ‘현대 자유시’라는 새로운 장르를 개척해 가는 와중에, 게다가 공교육은 식민 당국의 통제를 받는 상황에서 시교육에까지 눈을 돌릴 여유는 없었다고 보는 편이 맞다. 한시를 포함한 한문교육의 전통과 19세기 말부터 도입된 일본식 교육 체제, 그리고 근대 지향적인 사회·교육 운동가와 국어학자·시인들이 현대시교육의 전사(前史)를 만들어낸다.

따라서 현대시교육사에 대한 이해는 개별 문학으로서의 ‘영문학’을 발견하면서 시작되는 영문학교육의 역사와는 분명 다른 논리와 철학을 필요로 한다. (한국문학은 ‘한국어’가 워낙 도드라지기 때문에 ‘脫漢文學’이면 대체로 민족문학으로서 인정되었다.) 또한 교육에 비해 실제성이 다소 덜하다고 여겨지는 시사(詩史)의 전개와도 다른 논리를 개발해야 한다. 예를 들어 왜곡된 근대사에서 모더니즘이나 『시문학』 류의 순수시 운동은 역사·사회 의식의 또 다른 형태의 표현으로 해석할 수 있지만, 식민지의 학생들에게 모더니즘과 순수시를 가르치는 것은 그런 논리로 설명하기 어려운 것이다. 더구나 일제강점기 시교육은 끊임없이 ‘조선교육령’으로 대표되는 식민 당국의 교육적 간섭을 받아야 했다.

이런저런 점을 고려해 보면, 수신(修身)과 자연, 고전 지향 등으로 요약되는 일제강점기의 시교육 논리는 세 층위의 담론이 중첩된 결과로 볼 수 있다. 첫째는 근대의 논리를 어떻게든 문학교육에 투입해 보고자 하는 시도. 하지만 이 시도는 시사(詩史) 자체의 연륜이 낮고 역량이 부족해서 큰 역할을 하지는 못한 것으로 보인다. 둘째는 문학이 지닌 윤리적·정서적 힘을 적극적으로 활용하려는 경향. 이는 기실 한문학 시대의 전통을 이은 것이자 개화기에서 일제강점기를 거치면서 독특하게 발달한 것으로, 시의 주제와 인간·사회·역사관을 중시하는 경향으로 나타났다. 셋째는 식민 당국이 위로부터 내리누르는 이데올로기와 그에 대한 (어떤 방

) 반작용으로서 아래로부터 반응하는 이데올로기의 길항. 그 결과는 일방적인 식민 담론의 강요나 민족 담론의 반발이 아닌 개인 차원의 수신과 자연 정서 쪽으로 시교육의 물꼬를 트는 것으로 나타났다. 이러한 내부 논리가 근대적인 학교의 외장을 씌으로써 광복 후 시교육에까지 영향을 끼치는 것이 초기 시교육의 형성 과정이다.

여기에 정전 논의와 동양적 문인주의를 첨가하면 반식민주의, 순문학주의, 전통·자연 지향성, 문학의 교훈적 성격(문학으로써 ~한다) 강조, 국어과 내에서 문학과 언어 기능의 분리, 형식에 대한 내용(주제·소재·정서) 우선 주의(감동은 대체로 내용에서 온다!), 교양주의(교양인이라면 문학을 알아야 한다), 단형 서정시 치중, 민요·대중시 등과의 분리, 등단 제도와 '시인=기인'의 이미지 등이 유도돼 나오고, 이것이 그대로 한국 현대시교육의 중심(深)이 되는 것이다.

■ 문헌

※

- 강진호·허재영 편(2010), 『조선어독본』 1~5, 제이엔씨.
 조선어학회 편(1946), 『중등국어교본』 상, 군정청문교부.
 조선어학회 편(1947a), 『중등국어교본』 중, 군정청문교부.
 조선어학회 편(1947b), 『중등국어교본』 하, 군정청문교부.
 문교부 편(1948), 『중등국어』 1, 조선교학도서주식회사.
 문교부 편(1948), 『중등국어』 2, 조선교학도서주식회사.
 문교부 편(1948), 『중등국어』 3, 조선교학도서주식회사.
 문교부 편(1950), 『중등국어』 ①, 조선교학도서주식회사.
 문교부 편(1949), 『중등국어』 II, 조선교학도서주식회사.
 문교부 편(1949), 『중등국어』 III, 조선교학도서주식회사.
 문교부 편(1949), 『중등국어』 IV, 조선교학도서주식회사.
 문교부 편(1950), 『중등국어』 V, 조선교학도서주식회사.
 김병제 편(1948), 『신편 중등국어』 1·2·3, 고려서적주식회사.
 이병기 편(1949), 『중등국어』 1~6, 금릉 도서주식회사.
 조지훈 편(1949), 『(문교부 검정) 고등국어』 2, 한길사.
 문교부 편(1952), 『중등 국어』 1-1, 합동도서주식회사.
 문교부 편(1952), 『중등 국어』 1-II, 대한교과서주식회사.
 문교부 편(1953), 『중등 국어』 2-II, 박문출판사.
 문교부 편(1952), 『중등 국어』 3-I, 민중서관.
 문교부 편(1952), 『중등 국어』 3-II, 대한문교서적주식회사.
 문교부 편(1953), 『중학 국어』 1-I, 대한교과서주식회사.
 문교부 편(1954), 『중학 국어』 1-II, 대한교과서주식회사.
 문교부 편(1953), 『중학 국어』 2-I, 대한교과서주식회사.
 문교부 편(1954), 『중학 국어』 2-II, 대한교과서주식회사.
 문교부 편(1954), 『중학 국어』 3-II, 대한교과서주식회사.
 문교부 편(1953), 『고등 국어』 1, 대한교과서주식회사.
 문교부 편(판권지 유실), 『고등 국어』 2.
 문교부 편(1954), 『고등 국어』 3, 대한교과서주식회사.

※ 논저

- 김기림(1994), 『시론』, 앞선책.
- 김윤식(1991), 「6·25전쟁문학: 세대론의 시각」, 『문학사와 비평』1, 문학사와비평학회.
- 김윤식(1992), 『근대시와 인식』, 시와시학사.
- 김재홍(1996), 『한국현대시사1』, 한국문연.
- 김재홍(1998), 『한국 현대시의 사적 탐구』, 일지사.
- 남민우(2005), 「미군정기 국어교육계의 구조와 의미 연구」, 『국어교육학연구』24집, 국어교육학회.
- 민현식 외(2007), 『미래를 여는 국어교육사』, 서울대학교출판부.
- 박봉배(1987a), 『한국국어교육전사(상)』, 대한교과서주식회사.
- 박봉배(1987b), 『한국국어교육전사(중)』, 대한교과서주식회사.
- 서동수(2006), 「한국전쟁기 문학담론 연구: 반공텍스트의 기원과 고백의 정치학」, 『우리어문연구』27, 우리어문학회.
- 오세영 외(2007), 『한국현대시사』, 민음사.
- 윤여탁 외(2006), 『국어교육 100년사』, 서울대학교출판부.
- 임도한(2004), 「한국전쟁기 전쟁시의 체험성 연구」, 『한국시문학』15, 한국시문학회.
- 정재찬(1996), 「현대시교육의 지배적 담론에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 조창환(2010), 『한국 현대시의 분석과 전망』, 한국문화사
- 허재영(2009), 『일제강점기 교과서 정책과 조선어과 교과서』, 도서출판 경진.
- Eagleton, T./김명환 외 역(2010), 『문학이론입문』, 창작사.



상호작용성이 강한 ‘복합양식 텍스트’의 국어교육적 수용을 위한 연구 시론

이미숙(한양대)

〈차례〉

- I. 리터러시 재개념화에 따른 텍스트 재구조화의 두 축
- II. 상호작용성이 높은 ‘복합양식 텍스트’의 고찰 경로
 1. 생산 구조
 2. 의미 구조
 3. 소통 구조
- III. 상호작용성이 높은 ‘복합양식 텍스트’의 국어교육적 가치
 1. 주체의 감성과 몰입 경험
 2. 의사소통 맥락의 불연속성
 3. 재매개에 대한 질적 이해
 4. 복합양식 텍스트의 상호작용성 개념 고찰의 국어교육적 가치

I 리터러시 재개념화에 따른 텍스트 재구조화의 두 축

재개념화에 대한 논의는 여러 방향에서 이루어지고 있다. 각 논의가 토대로 하고 있는 언어관과 국어교육관에 따라 강조점과 지향점이 다르지만 리터러시의 재개념화가 필요한 이유로 텍스트 이해 및 표현 환경의 변화를 국어교육이 수용해야 한다는 인식은 공통적이다. 리터러시 개념은 본질적으로 텍스트의 속성과 관련되기 때문에 교육적 관점에서의 리터러시 재개념화는 교육대상으로서 텍스트의 범위를 재설정하거나 변화시킬 것을 요구한다. 리터러시 재개념화와 관련하여 국어교육이 새롭게 등장하는 텍스트를 수용하려는 노력은 2007년 개정 국어과 교육과정에서 고등학교 선택과목으로서 ‘화법, 독서, 작문, 문학, 문법’과 더불어 ‘매체언어’ 과목을 설정하는 것으로 구체화된 바 있다. 그런데, 불과 2년 만인 2009 개정 국어과 교육과정에서 ‘매체언어’ 과목은 사라지게 되었다. 여기에는 복합적인 배경과 이유가 있겠지만, 결과적으로 국어교육 담론 공동체가 ‘매체언어’ 과목을 신설하는 데에 토대로 삼았던 연구와 합의의 담론들이 과목의 재조정이라는 현상을 통해서 새로운 논의 국면에 놓이게 된 것은 분명해 보인다. 그리고 앞으로의 논의는 선택과목의 존립 혹은 개설 여부를 따지는 데에 초점이 있는 것이 아니라 ‘의사소통과 텍스트의 이해 및 표현에 있어서 테크놀로지의 영향과 작용’을 국어교육이 어떤 방식으로 수용하고, 이를 교육내용으로 구조화하기 위해서는 어떻게 해야 하는가라는 보다 근본적인 질문을 풀어나가는 방향이 되어야 할 것이다.

이 연구는 이와 같은 연구의 방향으로 나아감에 있어서 국어교육의 핵심 대상이자 내용인 ‘텍스트’를 구분하고 분류하기 위한 작업이 필요하다고 보고 리터러시 재개념화를 구체화하는 데에 필수적인 텍스트의 재개념화를 위한 두 축으로 ‘복합양식성’과 ‘상호작용성’을 설정하였다.

(multimodality)은 둘 이상의 기호 양식 결합을 의미하는데, 문자 언어, 시각 기호, 청각 기호, 몸짓, 공간성(spatial) 등 의미의 구성과 재현 기능을 갖는 기호 양식들이 서로 결합하여 구성하는 복합양식 텍스트(multimodal text)를 이해하고 설명하기 위한 연구의 토대가 된다(New London Group:1996, Kress & Leeuwen: 2001).

지금까지 국어교육에서 이루어진 리터러시 재개념화 및 텍스트의 재개념화 논의들은 대개 이 복합양식성과 관련된다. 그러나 ‘복합양식성’의 개념과 위상이 명확하게 논의된 것은 아니라고 진단한다. 지금까지 국어교육은 ‘매체 언어’라는 용어를 통해 텍스트의 이해 및 표현에 작용하는 테크놀로지의 영향을 탐구해 왔다. 그런데 이 ‘매체 언어’라는 용어는 그 지시대상이 되는 실체를 가시적으로 드러내주지 못한다는 점에서 국어교육의 지평을 확장하고자 하는 논의에 혼란을 주는 면이 있다고 본다. 반면 ‘복합양식성’의 위상을 확립하고 이에 의해 도출되는 ‘복합양식 텍스트’라는 용어는 일단 지시하는 실체가 무엇인지를 가시화하는 장점이 있고, 무엇보다 ‘텍스트의 확장과 변모’라는 점에서 지금까지 국어교육과의 연속성을 유지할 수 있다.

본고는 ‘복합양식성’과 더불어 ‘상호작용성(interactivity)’이 리터러시 재개념화에 따른 텍스트 재구조화의 한 축으로 유용하다고 본다. 특히 테크놀로지와 결부되는 텍스트 표현 및 생산에서 ‘상호작용성’에 대한 탐색이 필요한데, 여기에서는 이와 관련하여 많은 연구 성과를 축적해 온 하이퍼텍스트 영역에서의 ‘상호작용성’ 개념을 참조하기로 한다.

‘복합양식성’이 텍스트의 존재 양태를 드러내는 것이라면 ‘상호작용성’은 텍스트의 작동 양태를 드러내기 위한 것이다. 그 작동 양태의 가장 대표적인 것이 바로 ‘하이퍼링크’이다. 이후 ‘하이퍼텍스트’의 핵심 개념인 ‘링크’ 개념은 양방향적인 소통의 개념으로 발전하게 되었고 링크라는 기제를 바탕으로 활발하게 움직이는 작동 양태를 ‘상호작용성(interactivity)’으로 이를 수 있다.

실제 테크놀로지를 통해 실현되는 텍스트와 관련한 ‘상호작용성’ 연구는 상당부분 공학적 접근에서 이루어지고 있다. 이들 관점에서는 ‘상호작용성’을 주로 인간과 컴퓨터(기계)간의 소통으로 정의하는데, 텍스트를 설계하고 실현할 때에 텍스트를 읽거나 쓰는 사용자의 행동 전략을 예측하거나 유도하는 보다 정교한 경로를 탐색하고자 한다. 이와 같은 탐색 과정은 인간을 행동주의적 관점에서 파악하게 하고, 더 나아가 텍스트의 의미가 기술결정론에 종속된다는 결론에 이를 가능성마저 갖는다. 이는 텍스트의 생산과 소통에 관계된 상호작용의 양상을 기계적 인터페이스, 양적 통계 등으로 파악함으로써 인간 의사소통의 질적인 측면, 내용 측면이 소외될 가능성으로 이어진다.³⁾ 실제로 이러한 현상은 컴퓨터 게임과 관련된 교육적 접근에 있어서 ‘기술적 통제’와 같은 주체 외적인 해결 방법을 제시하게 되는데, 이러한 접근법이 실제로 효과를 발휘하지 못한다는 지적과 비판이 있다.

따라서 공학적 관점의 ‘상호작용성’ 개념은 텍스트를 둘러싼 소통의 질과 내용에 관여하는 국어교육 연구에서 비판적으로 검토되고 국어교육적인 관점으로 보완될 필요가 있다. 텍스트의 의미는 전적으로 정교하게 설정된 인터페이스에 의해 결정되는 것이 아니라 텍스트의 의미 구성에 관여하는 다른 요소들과의 상호 관련성 안에서 결정된다. 그리고 이 사실은 국어교육이 리터러시를 재개념화하고 이에 따라 텍스트를 재구조화하는데 있어 중요하고도 유용한 축이 될 수 있다. 국어교육이 언어 그 자체, 텍스트 그 자체의 설명과 전달이

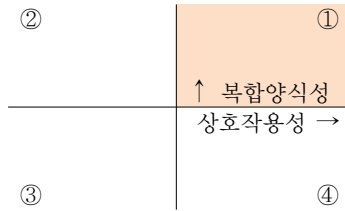
이 점은 그동안 미디어 교육에서의 보호주의적 관점이나 텍스트를 이데올로기적으로 해석하는 관점들이 테크놀로지와 결합한 텍스트와 언어 현상을 부정적으로 가치 평가 하는 근거로 채택되곤 했다.

그러나 테크놀로지와 결부되었거나 아니거나 간에 텍스트는 전적으로 이데올로기적인 구조물이 아닐 뿐만 아니라 비판적인 문자언어 능력 능력이 새롭게 등장하는 다른 기호 양식의 텍스트 이해에 반드시 전이되는 것도 아니다. 또 미디어 텍스트의 수용과 이해에 있어서 비판적 관점을 강조하는 교수 학습 과정에서도 실제로는 여러 가지 요인에 의해 굴절되고 왜곡되는 사례도 보았다.

3) 하이퍼텍스트라는 아이디어를 처음 고안한 컴퓨터 공학자 Ted Nelson은 “문학이란 서로 서로 연결되는 문서들의 진행 중인 시스템”이라고 정의내리고, 이를 위해 전자적인 가상 도서관을 세우고자 했다(유현주, 2003:18) 하이퍼텍스트라는 기계·기술적 발명의 애초 아이디어가 ‘문학’텍스트를 지향하는 의식을 품었다는 점은 국어교육이 테크놀로지와 결부된 텍스트를 수용하는 방향 설정에 있어 공학과 인문학의 통합에 대한 시사를 준다.

언어 사용자의 정체성에 보다 큰 관심을 갖는다면 이는 분명히 국어교육이 책임감을 가지고 연구해야 할 영역이다.

‘복합양식성’과 ‘상호작용성’이라는 두 축으로 국어교육의 대상 텍스트를 구조화해보면 다음과 같은 그래프가 가능하다.



〈그림 1〉. ‘복합양식성’과 ‘상호작용성’을 축으로 하는 텍스트 재구조화

지금까지의 국어교육이 다루어온 텍스트를 위의 표로 파악해본다면, 복합양식성과 상호작용성이 모두 낮은 ③ 영역의 밀도가 높을 것으로 진단한다. 반면 ①에 해당하는 국어교육 텍스트는 현대 학습자의 실제 텍스트 소통에서 차지하는 비중을 비해 상대적으로 부족하였다. 최근 거듭 강조되는 리터러시의 재개념화는 ①의 영역을 적극 수용하는 방향을 취한다.

이와 더불어 지금까지 ①의 영역에 대한 국어교육 연구들은 주로 텍스트의 ‘수용’ 방향으로 논의가 진행되어 왔다. 기계 및 기술적인 영역에 대한 이론적·현실적 제약들 때문에 텍스트의 표현 및 생산 논의는 당위성을 언급하는 정도에 머물렀다. 그러나 ‘상호작용성’은 일방향적 수용 양태가 아니라 생산과 수용이 촘촘히 얽혀 있는 양방향적인 양태이다. 따라서 텍스트의 수용과 생산을 보다 적극적으로 다루고자 한다.

이 연구는 복합양식성과 상호작용성이라는 두 축을 통해 국어교육의 텍스트를 재구조화하고 복합양식성과 상호작용성이 모두 높은 텍스트를 국어교육의 내용으로 수용하기 위한 원리와 방법의 탐색이라는 연구의 시론이다. 이는 위로는 리터러시의 재개념화라는 국어교육의 상위 논의 주제와 닿아 있으며, 아래로는 블로그/트위터/페이스북과 같이 상호작용성이 높은 복합양식 텍스트와 관련된 교육 내용 선정 및 조직, 교수학습의 원리와 방법의 탐구라는 현실적인 텍스트 표현 및 생산 과업들을 다루게 된다.

II 상호작용성이 높은 ‘복합양식 텍스트’의 고찰 경로

상호작용성이 높은 ‘복합양식 텍스트’에 대한 고찰 경로는 텍스트의 기술적 측면만이 아니라 생산-해석-소통이라는 텍스트 표현과 생산의 전 과정에 대한 구조적인 전망을 획득할 수 있도록 설정되어야 한다. 이를 위해 텍스트의 생산 구조, 의미 구조, 소통 구조라는 경로를 설정하였다.

생산 구조란, 복합양식 텍스트가 테크놀로지와 결합하는 측면을 의미하는데, 여기에서는 이를 ‘기호 및 매체 융합성’으로 파악하고자 한다. 의미 구조 측면의 경로를 통해서도 텍스트의 내적 의미에 초점을 두고자

테크놀로지와 매체를 구별해서 이해할 필요가 있다. 인쇄술은 테크놀로지이고 이 테크놀로지에 의해 종이신문, 책, 잡지 등등의 매체가 등장하였다. 이를 구분하지 않음으로써 텍스트의 선정 및 교육내용 선정에 있어 혼란이 발생하는 측면이 있다고 본다. 게다가 ‘매체’마저도 이중적으로 사용되는 경향이 있다. 가령 ‘인쇄매체’, ‘전자매체’라는 분류에 적용된 매체 개념으로 볼 때에 ‘신문’은 어디에 속한다고 해야 할까. 여기에서 ‘인쇄’는 텍스트의 생산 방식을 말하고, ‘전자’는 텍스트의 존재 방식을 말한다. 그렇다면 인쇄된 신문은 스마트폰으로 보는 경우에 우리는 이 신문이 어떤 매체와 관련된다고 해야 할까. 또 ‘연필’이라는 매체와 ‘타자기’라는 매체의 차이’라는 말에 적용된 ‘매체’는 ‘문자 언어’를 쓰는 데에 동원된 ‘기기/기계’를 의미한다.

이와 같은 혼란을 최소화하는 방법으로 ‘매체’를 ‘기기/기계’(material resources including the tool and the materials: ink, camera, computer 등)(Kress & Leewen, 2001: 21-22)로 한정하는 것에 동의한다. 즉, ‘인쇄’는 테크놀로지(기술)이고, ‘종이와 잉크’는 매체이

. 텍스트의 생산과 소통 과정의 변화가 텍스트의 의미에 일정한 영향력을 미친다는 것이 곧 텍스트의 내적 의미가 무한 해체 혹은 무한 다원성으로 파악된다거나 되어야 하는 것을 의미하는 것이 아니다. 오히려 텍스트가 소통될 수 있는 '보편성' 혹은 '합의된 의미'의 중요성은 국어교육이 살펴야 하는 부분이다. 마지막으로 소통 구조를 통해서도 텍스트가 텍스트 외부의 요소와 결합함으로써 발산 혹은 확산되는 의미의양상을 파악하고자 한다.

여기에서는 각 경로에 있어 각 경로와 관련된 가설과 가설의 실증에 있어 토대가 되는 관점을 간략하게 살펴 피도록 하겠다.

생산 구조

생산 구조 경로는 '기호'와 '매체'를 통해 파악할 수 있다는 가설을 세웠다. 이는 텍스트를 '무엇으로 무엇을 재현하는 것'이라고 단순화시켰을 때에, '무엇으로'에 해당하는 것이다. 문자 텍스트나 구어 텍스트와 같이 단일 양식의 텍스트 생산에서는 '무엇'이 곧 문자이거나 구어 둘 중 하나로 파악되지만, 본고의 탐구 대상인 텍스트에서는 이 '무엇'이 다시 두 가지로 분화된다. 그것을 '기호'와 '매체'라고 파악한다. 사실 문자 텍스트의 생산에서도 '문자'를 '연필'로, '땀'으로, '종이'로 쓸 수 있었는데, 매체의 차이가 텍스트의 의미에 미치는 영향이 고려되지 않았다. 그런데 각 매체가 텍스트의 의미에 영향을 미친다고 보면, 기호와 매체의 간 관련성을 파악하고 이를 텍스트의 생산 능력으로 연결지을 수 있을 것이라는 가설이다.

이 가설을 탐구하는 데에 있어 기본적인 전제는 텍스트의 생산에 관여하는 기호와 매체간의 융합을 '화학적 결합 혹은 결속'으로 간주해야 한다는 것이다. 이 지점에서 Ong의 '미디어는 겹쳐진다.'는 말이 유의미한 지침을 제공한다.

미디어의 결과를 이야기할 때, 새로운 미디어가 기존 미디어를 무력하게 만든다는 것을 말하려는 것은 아니다. 인간이 쓰기를 배웠을 때에도, 말하기를 계속해갔다. 활자 인쇄술을 배웠을 때에도 계속해서 말하고 쓰기를 해갔다. 라디오와 텔레비전을 발명한 이후에도, 말하기와 쓰기, 그리고 인쇄하기를 계속했다. 하지만 **미디어의 등장은 기존 미디어의 의미와 적절성을 바꿔놓았다. 미디어는 겹쳐진다.** 혹은 맥루언이 말한 것처럼, 은하계의 별들이 자신의 기본적인 총체성을 유지하면서도 서로를 통과할 뿐 아니라 그 이후 충돌의 흔적을 지니게 된다.(Ong, 2002, p.314). (이동후, 2008 :21~22에서 재인용)

'이전 양식들(구어, 문어)과 새로운 기호 양식간의 관계가 '겹쳐'짐으로써 그 어떤 기호양식도 배타적으로 파악될 필요가 없고, 따라서 텍스트 생산과 관련된 기존 국어교육 내용과의 통합 지점도 찾을 수 있을 것이다. 무엇보다 복합양식 텍스트의 생산과 표현에 동원되는 기호와 매체는 단순 결합이 아니라 융합적 관계에 있다는 사실은 논의의 실마리에 불과하다. 국어교육 관점에서 보다 중요하게 인식해야 하는 것은 이 융합적 생산구조를 어떻게 해석할 것인가와 관련된 가이드라인을 만드는 것이 더 중요하다. 왜냐하면, 기호와 매체의 융합적 생산구조는 텍스트 생산을 '(관념적인 상태를 포함하여) 문자 매체'를 다른 매체로 '변환'하는 것으로 보는가 창의적인 아이디어를 구현하기 위해 다양한 기호와 매체를 자원으로 활용하는 과정으로 보는가의 문제로 연결되기 때문이다. 이 문제는 필연적으로 창의적인 텍스트에 대한 평가 기준과도 관련된 것이다.

본고는 후자의 관점을 취하고 기호와 매체의 융합적인 생산 구조가 '문자 텍스트'를 해체하고 분열시키기보다는 창의적인 방향으로 이끌 수 있다는 것을 보이고자 한다.

. '신문'은 텍스트로 보고자 한다. 그리고 국어교육은 바로 '텍스트'를 중심으로 교육내용과 방법이 구조화될 수 있으며, 본고에서는 그 구조화의 두 축으로 '복합양식성'과 '상호작용성'을 제안한다.

의미 구조

상호작용성이 높은 복합양식 텍스트의 텍스트 내적 의미를 이해하는 것에 초점이 있다. 또 상호작용성보다는 복합양식적 측면으로 무게 중심이 움직일 것으로 예상된다. 텍스트를 구성하는 여러 기호 양식들간의 결합이 텍스트의 의미에 어떤 영향을 미치는지, 그리고 새로이 설정한 텍스트의 의미에 있어서 단일 양식의 텍스트들, 특히 구어와 문자 텍스트와 관련된 내용이 어떤 방식으로 연관되는지 등을 탐색할 수 있을 것으로 보인다.

이와 관련해서는 상호작용성이 높은 텍스트로 볼 수 있는 ‘조희수가 높은 텍스트’, ‘덧글이 많이 달리는 텍스트’들이 갖는 텍스트 내적 구조에 대해 살펴보아야 할 것으로 보인다.

방법론으로서는 기호학, 문화 연구, 인류학의 문화기술지 연구등을 참조하고자 한다.

3. 소통 구조

이 절에서는 텍스트의 사회 문화적 맥락을 이해함으로써 텍스트의 사회적 영향력에 대한 이해와 실천 능력을 기르는 항목과 관련된다. 이 부분에서 국어교육적인 관점으로 정리해야 하는 것은 ‘사이버 언어 문화, 디지털 언어 문화’와 관련한 논의들로 보고 있다. ‘디지털 문화의 가장 큰 특징인 양방향성과 참여 현상은 교육에 있어서 중대한 함의를 지니’(원용진, 2004:51)는 것으로 평가되어 왔다. 이는 대개 디지털 문화를 이루는 테크놀로지의 진화 양상을 묘사하는 것인데, 의사소통의 질적 차원에 주목하는 국어교육 관점에서는 비판적 관점을 취하고자 한다. 본고는 상호작용성이 높은 복합양식 텍스트가 곧 사이버/디지털 문화에 대한 낙관적인 전망을 담보하는 것이라고 단정짓는 대신, 사이버/디지털 문화에 대한 낙관론의 가정들이 실제 텍스트의 소통 구조에서 어떻게 드러나는지를 살핌으로써 실증적인 데이터를 확보하고자 한다. 그리고 이들 데이터를 토대로 국어교육이 사이버/디지털 언어문화능력의 신장에 기여하기 위해서 어떤 교육 내용과 방법이 필요한지를 주장하고자 한다. 이것은 궁극적으로 텍스트적 실천을 통해 민주적인 사회 발전에 기여하고, 창의적인 언어 주체로 성장한다는 주장으로 연결된다.

Ⅲ 상호작용성이 높은 ‘복합양식 텍스트’의 국어교육적 가치

1. 주체의 감성과 몰입 경험

상호작용성이 높은 복합양식 텍스트의 국어교육적 가치는 먼저 주체의 감성적 측면을 전경화하는 경향에서 찾을 수 있다. 특히 이 텍스트들은 문자나 구어라는 단일 양식의 텍스트에 비해 시각과 청각과 같은 감각적 기호 양식이 활성화되면서 주체로 하여금 논리적인 판단보다는 정서적인 인상을 강하게 발동시킨다. 이로써 이성적인 주체보다는 감성적인 주체를 먼저 드러나게 한다. 이점은 그간 복합양식 텍스트의 소통이 문자 양식 텍스트의 소통에 비해 단순하다거나 저급한 것으로 취급하는 근거로 채택되기도 했다. 또 정교화된 교육적 기획이 필요한 텍스트라기보다는 ‘놀잇감’ 정도로 간주되기도 한다.

더 나아가 복합양식 텍스트가 강화하는 정서적인 측면들은 특히 교육 영역에서 ‘부정적인 정서 경험’으로 간주 되는 경향이 컸는데, 이에 대해서는 면밀한 질적 고찰을 통해 새로운 교육적 가치를 발견하고 실증해야 할 필요가 있다. 설사 그 결론이 ‘상호작용성이 높은 복합양식 텍스트는 부정적인 정서 경험을 강화한다.’는 데에 이르더라도, 이 결론은 국어교육이 상호작용성이 높은 ‘복합양식 텍스트’ 경험과 관련하여 새로운 교육 내용을 추가해야 한다는 사실을 보여준다는 점은 확실하다.

정서 경험과 더불어 또 하나의 키워드는 '주체의 몰입' 경험이다. 문학 교육은 텍스트와의 주체적인 대면을 강조해왔고, 이 때의 주체적 대면은 텍스트에 몰입하기보다는 텍스트와의 대결적인 위치 설정을 통해 텍스트에 빠져드는 순간 곧바로 텍스트에 대해 비판적이 될 것을 요청해 왔다. 이는 텍스트가 이끄는 대로 따라가지 말라거나 텍스트에 대해 메타적인 관점을 유지하라는 교육적 주문으로 드러난다.

반면, 상호작용성이 높은 복합양식 텍스트에 대한 '주체의 몰입' 양상과 이에 대한 교육적 평가는 조금 다른 경향을 보인다. 상호작용성이 높은 복합양식 텍스트 중에서 가장 전위적인 텍스트라고 할 수 있는 'MMORPG' 게임은 주제로 하여금 텍스트 안으로 들어와 텍스트의 온전한 일부가 되어 참여하기를 요청한다. 현재 텍스트로서의 'MMORPG 게임'은 언어문화의 측면에서 본격적으로 다루어지지도 않았고, 오락 장르(엔터테인먼트 장르)로 간주되는 정도이다. 하지만 'MMORPG' 게임이 갖는 텍스트로서의 특징들은 오히려 학습을 비롯하여 고도의 지적 능력을 기르거나 훈련하는 분야에서 활발하게 활용될 뿐만 아니라 텔레비전 드라마나 영화와 같은 인접 분야의 텍스트들에도 영향을 미치고 있다. 텍스트 생산과 소통에 관련되는 기술의 발전에 있어서 게임 텍스트가 차지하는 위상이 높아지는 만큼 이러한 추세는 점차 강해질 것으로 본다.

주체의 정서 경험 및 몰입 경험은 문학 텍스트와 문학경험에 대한 미래적 전망을 탐색해 볼 수 있을 것으로 본다. 무엇보다도 문학 교육은 그간 특정 담론의 지배적인 영향력에 의해 결정된 작품 목록을 신비평적으로 수용하도록 가르쳐온 것에 대한 반성과 대안으로서 인지와 정서의 조화를 지향하는 문학교육을 탐색해왔는데, 주체의 정서 경험과 몰입 경험에 대한 현재의 지배적 가정들이 정당한지를 실증하고 이를 바탕으로 상호작용성이 높은 복합양식 텍스트가 주체의 정서 경험과 몰입 경험과 관련하여 기여하는 바와 그것을 위한 교육 내용과 방법의 탐색이 그 대안이 될 수 있다.

의사소통 맥락의 불연속성

상호작용성이 높은 복합양식 텍스트는 특히 텍스트의 생산과 소통의 맥락으로서 '시·공간' 개념에 변화를 가져오고 있다. '모바일 커뮤니케이션의 등장은 인간 활동의 본질이 장소의 논리에 의해 규정되는 '공간적으로 고착된 시간(spatialized time)'의 시대에서 인간 활동의 본질이 장소를 규정하는 '일시적으로 형성된 공간(eomporalized space)'의 시대로 패러다임을 바꾸어 놓았다. 공간은 그 속에 있는 인간의 활동과 상호작용에 의해 장소로 변하게 되는데, 모바일 커뮤니케이션 기술은 공간의 장소화가 원격으로 이루어질 수 있도록 함으로써 동일한 공간에서 서로 다른 장소성이 발현될 수 있도록 한다는 것이다. 예를 들면,.... 커피숍이라는 친교의 장소도 무선랜을 통해 회사의 메인컴퓨터에 접속하는 그 시간동안에는 일종의 위성 사무실로 변환될 수 있다는 것이다.

이제는 개인이 어디에 있느냐보다는 누구와 접속하고 무엇을 하고 있느냐가보다 더 핵심적인 인간 활동의 규정 기제가 되고 있으며, 공간과 장소는 더 이상 본질적이고 고유한 기능을 유지하지 못하고 배경화면으로 물러나고 있다. 그리고 특정 시간에 동일한 장소에 있는 사람들이 각자 독자적인 방식으로 '일시적으로 형성된 공간'을 경험하게 되며, 서로 다른 장소 의식을 갖게 되면서 '다의적 장소성(polysemy of place)'이 나타난다(황주성·유지연·이동후, 2006: 313)

'수업 시간-학교-공부'처럼 '시간-장소-행위'가 하나의 연속적인 고리로 파악되던 개념의 시공간성은 이제 '출근 시간-전철-외국어학습'이나 '수업 시간-대화방-수다'처럼 일대일 대응의 개념으로 파악되지 않는다. 따라서 지금과 같이 '시간-장소-행위'를 일대일 대응 관계로 파악하는 것은 이제 더 이상 일반적인 의사소통의 맥락 모델이 되지 않는다.

의사소통에 있어 '시간과 공간'은 의사소통의 중요한 맥락으로, 2007 개정 국어과 교육과정은 국어과의 내용체계로 '맥락'을 구조화했으며 다양한 층위에 반영되어 있다. 그런데 현재 국어과 교육과정이 의사소통의

'교실이나 놀이 공간에서 친구들과 주고받는 친교적 대화'(2007 개정, 2학년 듣기), '학교나 공공장소에서 안내하는 말'(2007 개정, 3학년

개념화하고 있는 ‘시간과 공간’ 개념은 상호작용성과 복합양식성이라는 두 축에 의한 텍스트관점에서 보자면, 보다 더 정교화되어야 할 부분이 있다. 가령, ‘교실이냐 놀이 공간에서 친구들과 주고받는 친교적 대화’를 예로 들면, ‘놀이 공간’은 놀이터와 같은 면대면 놀이 공간일 수도 있고 ‘버디버디’와 같은 사이버공간일 수도 있다. 그리고 각각의 놀이 공간은 면대면 의사소통과 매개된 의사소통이라는 서로 다른 의사소통 상황으로 분화되므로 서로 다른 ‘상호작용성’을 나타내게 된다. 현대 어린이와 청소년들이 개인 미디어의 영역 안으로 포섭되면서 이들의 텍스트적 실천 안에서 ‘복합양식성’의 출현 정도는 가속화된다. 따라서 국어교육이 텍스트 표현과 수용이라는 의사소통의 맥락으로서 시공간성에 대한 논의는 분화될 수 있다.

이러한 경향은 더 나아가 공적 공간과 사적 공간의 경계 역시 모호하게 만들고 있다. ‘모바일 커뮤니케이션의 등장’에 대해 공적 공간의 역할이 쇠퇴할 것이라는 전망과 통신의 사각지대였던 공적 공간이 제 3의 사회적 공간으로 부활하게 될 것이라는 전망(황주성·유지연·이동후, 2006: 315)이 대립하는데, 미래지향적인 전망은 교육적 기획과 접근을 통해 실현될 수 있다. 이를 위해 국어교육은 공적 의사소통과 사적 의사소통을 구분하는 기준에 대해 검토함으로써 교육 내용을 보다 체계화할 수 있을 것이다.

재매개에 대한 질적 이해

‘매개’는 ‘언어’의 본질적인 속성이다. 그리고 언어의 ‘매개’적 속성은 상호작용성이 높은 복합양식 텍스트에서 ‘재매개(Remediation)’로 나타난다. 이 ‘재매개’는 특히 텍스트의 표현과 생산 측면에서 다소 ‘부정적인’ 현상으로 간주되어 온 경향이 있다. ‘재매개’의 가장 대표적인 현상인 ‘cut and paste’는 다른 텍스트를 탈맥락적으로 베끼거나 짜깁는 것으로 간주되었는데, 여기에는 이와 같은 재매개 과정이 어떤 고등 사고 작용의 작동없이 기계적으로 이루어진다는 인식과 더불어 남의 것을 제 것으로 만드는 비윤리적인 행위라는 인식도 덧붙여지기 때문이다.

실제 상호작용성이 높은 복합양식 텍스트의 표현과 생산 추세가 높아지면서 표절과 자기복제, 무단 도용 등은 지적 재산을 위협하는 심각한 사회적 문제가 되기도 한다. 그러나 이러한 현상에 대해 ‘정직’이나 ‘창의성의 위대함’과 같이 추상적인 윤리적 덕목을 강조하는 교육적 처방만을 내린다면, 청소년을 비롯한 학습자는 텍스트를 표현하고 생산하는 행위에 대해 점점 더 ‘낭만적’인 태도와 인식을 가지게 될 것이다. 오히려 이러한 문제적 현상들은 국어교육에서 텍스트 표현과 생산 교육의 내용으로 변환하여, 바람직한 텍스트 표현과 생산 능력으로 이끌어 주어야 한다.

실제 ‘재매개의 목적은 다른 미디어의 모양을 바꾸거나 복구하는데 있다. 모든 매개는 실재하며, 실재를 매개한 것이므로, 재매개는 현실을 개선시키는 과정으로 이해할 수 있다’(Jay David Bolter, 2001, p28) 구체적으로는 ‘cut and paste’를 현실 개선의 전략이자 창의적인 텍스트 표현 및 생산의 전략으로 활용하기 위해 필요한 지식과 기능이 무엇인지를 탐색해 보고자 한다.

또 ‘재매개’현상은 주로 양적 데이터를 통해 확인해 왔다.⁷⁾ 그러나 양적 연구들은 재매개정도가 높은 텍스트가 질적으로 좋은 텍스트인가라는 질문에 대해 텍스트 표현 및 생산 능력과 관련하여 의미있는 답을 제시하지 못한다. 따라서 재매개 현상에 대한 질적 접근 방식이 필요하다.

), ‘학교, 지역 사회에서 일어난 일을 육하원칙에 따라 작성한 기사문, 학교, 지역 사회에서 제기되는 쟁점에 대하여 찬성 또는 반대 하는 글’(5학년, 쓰기), ‘말하는 이, 듣는 이, 상황, 매체 등에 따라 언어 사용 방식이 달라짐을 안다.(5학년, 문법), ‘학급이나 학교에서 이루어지는 선거 유세’(6학년 듣기)

6) Vygotsky는 인간의 생각이나 행동은 사람이 인위적으로 만든 사물 매개체(artifact)를 통해 조정 또는 매개(mediation)되며, 이 인위적 사물 매개체는 문화·역사적인 바탕을 두고 만들어진 도구(means)로 본다. 인간은 이것을 만들어서 사용함과 동시에 이것의 영향을 받게 된다는 것이다. Vygotsky는 인간의 고등 정신 과정은 이런 문화·역사적으로 만들어진 보조 수단(auxiliary means)에 의해 매개되고, 인간이 사용하는 언어를 그 대표적인 매개체로 꼽고 있다(Vygotsky, 1986).

7) 가령, 문자메시지의 이용률이 높다거나 인터넷에 접속하는 시간이 많다는 것을 계량적인 통계로 보여주는 연구들이 이에 해당한다.

복합양식 텍스트의 상호작용성 개념 고찰의 국어교육적 가치

확장된 리터러시 교육을 위해 텍스트를 ‘복합양식성’과 ‘상호작용성’이라는 두 축으로 접근하는 것은 2009 개정 국어과 교육과정에서 사라진 ‘매체 언어’과목의 복권을 위한 논의만은 아니다. 오히려 국어 교육의 하위 영역 설정 및 영역 통합 논의에서도 언급되어 온 언어의 총체성과 실제성의 구현과 관련된다.

가장 대표적인 구어 텍스트인 ‘연설’은 ‘말하기’라는 언어 기능이지만 한 것은 아니다. ‘연설’이라는 서양의 낯선 텍스트가 한국 땅에 자리잡는 과정을 고찰한 연구를 보면, ‘연설이 국가의례, 학교운동회, 방학예식, 예배의 과정에 비증있는 절차로 삽입되어 있었던 것은 연설 토론의 ‘연극적 성격’을 반영한다. 의례에서 국기, 율타리, 차양, 절도있게 놓인 좌석이 배치되고 연설과 노래가 서로 화답하듯이 섞이면, 청중들은 ‘문명 개화와 독립국가를달성하자’는 식의 연설에서 받은 감흥을 애국가나 무궁화 노래를 들으며 다시 한 번 신체 깊숙이 새기는 것이다.(신지영, pp22-23) 즉, 연설이라는 구어 텍스트의 표현과 생산, 그리고 소통은 ‘구어’라는 단일한 기호 양식의 규칙과 작용에 의해서만 이루어지는 것이 아니다. ‘연설’이라는 텍스트가 갖는 보다 다채롭고 복합적인 측면들이 있음에도 불구하고 이를 ‘연설문’으로 환원하여 가르치는 것은 ‘연설’ 텍스트의 총체성과 실제성으로부터 멀어지는 것이 될 수 밖에 없다.

이런 측면에서 텍스트를 ‘복합양식성’과 ‘상호작용성’의 두 축으로 재구조화하고, 다시 ‘생산-해석-소통’이라는 경로를 통해 국어교육 내용과 방법을 설계하는 것은 텍스트를 본래 태어난 자리에 돌려놓음으로 텍스트의 의미와 작용에 보다 입체적으로 다가가는 방법이라고 제안하는 바이다. 이 자리에서의 많은 제언과 비판을 바탕으로 연구를 보다 체계화하도록 하겠다.

■ 문헌

- Kress & Theo Van Leeuwen(2001), *Multimodal Discourse*, Oxford University Press.
- Kathy A. Mills(2010.9), Shrek Meets Vygotsky: Rethinking Adolescents' Multimodal Literacy Practices in School, *Journal of Adolescence and Adult Literacy* (54)1, International Reading Association, pp. 35-45.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1),60-2
- Vygotsky, L. S.(1986), *Thought and language*. Cambridge, MA MIT Press.
- 이현주(2010), Vygotsky의 사회문화이론(Sociocultural Theory)과 테크놀로지 매개(Technology-mediated)의 영여교육, *교육연구 제 47집*, 성신여대 교육문제연구소.
- 제이 데이비드 볼터, 리처드 그루신, 이재현 옮김, 《재매개 (뉴미디어의 계보학)》, 커뮤니케이션북스, 2006.
- 황인성 · 정문열 · 장민선()인터랙티브 TV드라마와 수용자간의 상호작용성에 관한 연구:의사사회적 상호작용, 동일시, 프레젠테이션 그리고 시청만족도를 중심으로, *한국방송학보 통권 18-4*, pp.44-87.
- 황주성, 유지연, 이동후(2006), 휴대전화의 이용으로 인한 개인의 공간인식과 행태의 변화, *한국언론정보학보 통권 34호*, 한국언론정보학회, pp.306-354.



국어과 예비교사들의 ‘시범보이기’에서 나타나는 문제 양상 분석

최영인(서울대 박사과정)

〈차례〉

- I 연구의 필요성 및 목적
- II. 이론적 배경: 국어과의 시범보이기
- III. 연구방법
- IV. 예비 교사들의 수업 설계에 나타난 ‘시범보이기’의 문제 양상 분석
- V. 결론 및 제언

I 연구의 필요성 및 목적

‘시범보이기’는 체육 교과나 미술 교과에서 대상 행동이나 기술을 교사가 직접 재현함으로써 학습자의 행동을 유도해 내는 데 유용한 교수·학습 기법으로 인정받아 왔다. 국어과에서도 널리 알려진 직접교수법이나 현시적 교수법의 단계 중 하나로서 인지도가 높고, 교육 현장에서의 활용 빈도가 높지만, 언어 사용 과정을 가시화하기 어렵다는 국어과의 내재적 특성을 고려하여 시범보이기를 국어과에서 어떻게 활용해야 할지에 대한 생산적인 논의가 이루어진 적이 없었다.

국어 교과에서 수업의 질을 실질적으로 개선하거나 향상시키기 위해 여러 가지 방법을 모색할 수 있겠지만, 교직에 입문하는 예비 교사들의 수업 설계 능력을 향상시키는 것이 가장 근본적인 처치 중의 하나라 할 수 있다. 지금까지의 교사교육의 패러다임은 수업 방법보다는 교과내용에 대한 지식만으로도 학생들을 충분히 지도할 수 있다는 생각이 지배적이었다(박성혜, 2008; 정한호, 2009). 그러나 예비교사들은 전공 지식이나 교육학 지식의 단순한 이해를 넘어, 가르쳐야 할 내용을 선정하여 구조화하여 어떻게 표상할 것인지에 대해 사고할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. Shulman(1986)은 예비교사가 학생들에게 지도할 내용을 어떻게 준비하고 설계하는지에 대한 과정 탐색을 통해서 예비교사의 수업설계 능력 신장에 도움을 줄 수 있다고 하였다.

최근 교사양성기관에서 교사의 전문성 제고를 위해 수업 설계와 실현(실습) 교육을 강화²⁾하는 추세이다. 그러나 단순히 이와 관련된 강좌 이수시간을 늘리는 것만으로 예비 교사들의 수업 설계 능력을 기대하기는

어떤 교수학습 모형이나 교수법의 하위 과정을 가리키는 용어로 단계(step)와 절차(procedure)가 있는데, 본고에서는 단계를 사용한다. 교수학습 모형을 구성하는 하위 과정들이 유기적으로 관련을 맺으며 하나의 모형을 완성해 가지만, 그 각각의 하위 과정들의 독립적 기능 및 역할에 좀더 방점을 두기 위함이다.

2)공립 중등학교 교사 임용후보자 선정경쟁시험 3차 시험 과목인 ‘교직적성 심층면접’에서 최근 ‘교직적성’이 강화되고 있다. 이 평가에서는 수험생이 교수학습지도안을 작성하고 그것을 실연하는 형식으로 이루어진다. 이런 임용 시험의 변화에 따라 교사양성 기관에서도 수업을 설계하고 실연할 수 있는 기회가 제공되는 강좌를 개설하는 추세이다.

. 그리고 우리나라에서는 예비교사들이 대학교 4학년이 되어서야 4~5주간의 짧은 교육실습을 경험하게 된다. 이로부터 예비교사들은 교육실습 이전에 이미 다양한 수업 방법을 적절하게 활용할 수 있는 능력을 습득하고 있어야 한다는 현실적 가정을 도출할 수 있다. 이와 같은 현실적 가정이 실제로 현실화되고 있는지에 대해서는 의문이 제기된다. 교육실습, 즉 실제 교육 현장에서 학생들을 가르치기 직전의 예비교사들의 수업 설계 능력에 대한 정확한 기술이 필요한 시점이다. 예비 교사들이 수업 설계 과정에서 어떤 오류나 어려움을 보이는지에 대한 기술적 분석을 토대로 그 문제점을 해결하기 위한 연구가 진행될 필요가 있다. 이에 본고에서는 예비교사들의 수업 설계 능력 중, 시범보이기에 대한 인식 및 적용 능력과 관련된 양상을 기술하고자 한다.

II 이론적 배경: 국어과의 시범보이기

교수·학습 모형과 시범보이기의 관계

시범보이기는 직접교수법 또는 현시적 교수법을 구성하는 하나의 단계로 인식되는 경향이 강하다. 시범보이기가 이들 교수 모형의 주요 단계인 것은 분명하지만, 이들 모형을 채택할 때만 시범보이기가 적용되는 것은 아니다. 최영환(2008)에서는 국어과에서 다양한 교수·학습 모형 및 방법이 적극적으로 활용되지 못하는 이유로, 하나의 교수·학습 모형을 어떻게 사용할 수 있는지에 대한 안내가 없고, 여러 가지 조건에 따라 변형하거나 수정하는 방법을 제공하지 못하고 있는 문제를 지적했다. 시범보이기는 그것을 포함하는 교수·학습 모형의 완결을 위해서가 아니라, 교수·학습 목표의 달성을 위해 적합하다고 판단될 때 취사선택될 수 있는 도구에 가깝다.

교수·학습 모형을 수업의 중심이 되는 교수·학습 요소와 관련지어 범주화하면 <표 1>과 같은 형태의 범주와 조합의 가능성을 갖게 된다. 이는 수업 목표와 그 목표에 도달하는 방식, 교수·학습 참여자와의 관계 등에서 공통적인 요소를 공유하는 교수·학습 모형들의 단계를 연쇄시키거나 통합할 수 있다는 가능성을 함의한다.

<p><범주1> 목표특성 ①지식 목표 ②기능 목표</p>	<p><범주2> 목표 도달 방식 ㉠연역적 접근 ㉡귀납적 접근</p>	<p><범주3> 교수·학습 참여자의 관계 ㉢교사 일방형 ㉣교사 주도형 ㉤교사·학습자 대등형 ㉥교사 지원형</p>	<p><범주4> 구성원의 과제 부담 방식 ㉦개별형 ㉧공통형 ㉨분담형</p>
---	---	--	---

표 125) 교수·학습 요소의 분석 기준(최영환: 2008)

시범보이기는 직접교수법 또는 현시적 교수법을 구성하는 하나의 단계로 인식되는 경향이 강하지만, <범주 1>의 목표가 기능이고, <범주2>가 연역적 접근이라는 지향성을 공유할 때, 시범보이기가 다른 교수·학습 모형의 단계 속에 포함될 수도 있고, 시범보이기가 다음에 ‘질문하기’나 ‘활동하기’가 아닌 다른 단계가 연쇄적으로 이어질 수도 있는 것이다. 이는 곧 교수·학습 모형을 구성하고 있는 단계들의 활용에 융통성을 부여하는 것이며 결국 교수·학습 모형 또는 방법과 같은 이론들이 실제 국어과 수업에서 의미 있는 도구로 활용될 수 있는 기법이기도 하다.

시범보이기의 대상: 전략 및 기능

국어과 수업에서 시범보이기만을 독립적으로 다룬 연구가 없었으므로, 시범보이기를 주요 단계로 포함하고 있는 직접교수법을 사용하도록 권하는 교수적 맥락을 통해 시범보이기의 대상을 재구하는 방법을 취한다.

㉞ 공통 기본 교과 국어

(라) **수행에 필요한 원리 및 전략**에 대한 체계적인 설명, 시범, 질문, 학습자의 독자적인 연습, 자기점검과 평가과정을 유기적으로 관련지어 지도한다(교육부, 1998:112).

인지 전략을 가르치는 수업 형태를 의미한다. (The cognitive strategies meaning) 원래 직접 교수법은 교수-학습의 내용이 잘 구조화되어 있는 지식 영역이나 기초 기능 영역을 가르치기 위한 수업 형태로 개발되었다. 그러나 이것을 교수-학습 내용이 명확하게 구조화되어 있지 않은 영역인 독해, 작문, 학습 기술, 예측하기, 문제점 발견하기 등 고등 사고 기능을 가르치는 데에도 적용하려는 시도가 나타났다. 따라서 이들에게 직접 교수법이란 고등 인지 전략을 가르치는 수업 형태를 의미하는 것으로 사용된다(이성영, 1996).

교사가 학생들에게 **전략**이 사용된 예시를 구체적으로 제시하고, 학습 목표 도달을 위하여 학생들이 적용해야 할 전략이 무엇인지 명확하게 보여주어야 한다. **절차, 전략**이 명시적으로 드러나지 않는 경우에는 사고 구술을 통하여 사고 과정을 보여줄 수도 있다(최지현 외, 2009:58).

위의 인용문을 통해 알 수 있는 것처럼 시범보이기는 전략이나 기능에 대한 절차나 방법을 교수하는 데 유용하고 적합한 것으로 평가받는다.

교실 수업의 경우 학습자가 학습해야 할 내용의 성격 혹은 지식의 성격에 따라 교수·학습을 위한 환경이나 도구가 다르게 선택된다. 본고에서는 지식 자체의 내용을 강조하느냐, 그 운용을 강조하느냐의 두 가지로 나눌 수 있다는 입장을 취한다. 지식 자체의 내용을 강조하는 수업(명제적 지식)의 경우, 학습자가 ‘말하기 전략에는 A, B, C 있다.’라는 사실을 알고 그 A, B, C의 내용을 이해하는 것이 목표로 설정된다. 지식의 운용을 강조하는 수업(방법적 지식)의 경우, 학습자가 말하기 전략 A, B, C를 적용하여 실제로 말하기를 수행하는 것이 목표로 설정된다. 이는 지식의 속성은 그것이 작용하는 국면에 따라 상당히 달라질 수 있음을 시사한다. 그리고 수업 의사소통에서는 지식의 어떤 속성을 다루느냐에 따라 교수·학습 목표가 달라지는 것처럼, 그에 따라 교수·학습 방법도 달라져야 한다. 시범보이기는 지식의 차원과 관련지을 때, 방법적 지식을 교수할 때 유용하다.

3. 시범보이기 행동: 가시화, 단계화, 재현, 안내

‘시범보이다’를 국어과 교수 과정에서 나타나는 행동 양상으로 환언한다고 할 때, 가장 적절한 동사는 어떤 것이 될 수 있는가에 대한 논의가 필요하다.

시범 보이기 단계에서는 주어진 학습 목표 또는 과제를 달성하는 데 필요한 **사고의 과정을 구체적이고 단순한 예를 통하여 교사가 직접 시범을 보여 주거나 모형을 제시한다**(교육부, 1994:149).

가네(Gagné R. M, 1985:22)에 의하면 학습의 영역에 따라 요구되는 학습 조건이 다르기 때문에 수업의 설계와 전개와 질도 이에 맞춰져야 한다. 그에 의하면 학교에서의 학습은 (1)정보 및 지적 영역, (2)개념이나 원리 등을 포괄하는 지적 기능 영역, (3)새로운 개념이나 원리를 창출하는 인지 전략, (4)여러 대상이나 행동 중 일정하게 선택적으로 반응하는 경향의 태도 영역, (5)신체적인 운동 기능 영역의 다섯으로 구분할 수 있으며, 이들 영역에 속하는 학습을 위해서는 질적으로 상당히 다른 학습 원리가 적용되어야 함을 제시하고 있다. (김인식 외 편저, 2000:32-33에서 재인용)

② -학습 목표를 최대한 상세화하고 구체화한 다음 목표 중심의 수업을 해야 한다.

만약 교사가 수업 목표를 분명하게 인식하여 학생들에게 그것을 설명해 줄 수 있다면, 그래서 학생들이 이 번 시간에 무엇을 배울지 알고 그것이 왜 중요하고 의미 있는지를 안다면 학습이 증진된다. **목표를 최대한 구체화, 상세화하여 조작 가능하고 관찰 가능한 상태로 만들어 단계적(small-step)으로 학생들에게 제시해야** 한다. 목표가 선명하지 않고 포괄적이라면 교사는 그것에 대해서 설명해 주기도 어렵고 시범을 보이기도 어렵다(이성영, 1996).

바탕으로 시범보이기를 개념화하면, '기능이나 전략 사용의 과정이 교수학습에서 목표로 설정되었을 때, 목표에 도달하기 위한 하위 행동 과정들을 단계화하여 제시하는 것'으로 정리할 수 있다.

국어과의 시범보이기는 가시적 행동을 목표로 하는 교과 수업의 시범보이기와 다른 측면이 많다. 체육과에서 시범을 보였을 때에는 학습자들은 그것을 곧잘 흉내 내어 따라할 수 있다. 하지만 국어과에서 교사가 예를 들어 문단의 중심 내용을 찾는 것을 시범 보인다고 하지만 엄밀히 말해 시범을 보일 수도 없거니와 그 시범을 학생들이 그대로 따라 할 수도 없는 것이다. 사실 대부분의 경우, 국어과에서는 엄격한 의미에서의 시범을 보인다는 것 자체가 불가능하다고도 할 수 있다. 그러나 이것이 국어과에서 시범보이기가 무용하다는 의미는 아니다. 다만 국어과의 시범보이기는 특수성이 있다는 것이다. 이렇게 볼 때, 국어과에서 말하는 시범 보이기는 학습을 좀 더 쉽게 하도록 하기 위해 그 과정을 안내해 주는 것으로 이해하는 것이 타당하다.

시범보이기에서 교사가 능숙한 언어 사용자로서 모범적인 사례를 제시 혹은 재현하고, 학습자가 이를 관찰하고 모방하는 관계로 설정되어 왔다. 이런 구도에서 학습자는 주체적 사고 대신 수동적 모방만을 수행하게 된다. 그러나 인지 전략이나 기능의 사용이 고도의 복합적 사고와 의사결정을 필요로 하는 행위임을 고려할 때, 국어과 수업에서 교사는 그 전략이나 기능을 구성하고 있는 요소들을 분석하여 단계적 행동으로 세분화한다. 이후 교사는 일련의 단계화된 행동들을 직접 재현할 뿐 아니라, 그 과정에 학습자가 쉽게 참여할 수 있도록 안내하게 된다.

시범보이기의 수준

시범보이기의 '수준'은 두 가지 의미로 해석될 수 있다. 하나는 시범의 대상(내용) 자체의 난이도의 수준을 의미하는 것이고, 다른 하나는 학습자의 인지적, 실행적 수준을 의미하는 것이다.

'요리 강좌'를 신청한 수강생들이 모두 '요리를 처음 시작하는 사람들'일 때 강사가 신선한 재료를 선택하고, 계량하는 방법 등을 포함하여 요리를 손질하는 방법, 조리하는 방법 등을 자세하게 설명하고 시범보인다. 설명과 시범의 정도는 일관되게 자세하고, 구체적이다. 그러나 수강생의 일부는 요리에 능숙하고(상), 일부는 보통 정도의 실력을(중), 일부는 요리에 입문하는 사람들(하)로 구성되어 있을 때 강사의 수업 내용은 달라질 수밖에 없다. 해당 요리를 만들어 가는 과정 자체가 크게 달라지지는 않지만, 상, 중, 하 수준을 각각 다르게 고려하여 개별적인 시범과 설명을 제공하게 된다.

전자의 수준은 시범보이는 대상이나 도달점을 정할 때 중요하게 고려하게 되고, 후자의 수준은 시범보이기의 구체적 양상을 설계하고 실현할 때 고려된다. 시범보이기에서 후자의 수준 고려는 어휘의 조절, 추가적인 정보의 제공, 청자의 다양한 수준을 고려한 복수의 예시 제시 등으로 나타난다.

III 연구방법

연구 대상 및 자료

예비교사들의 수업 설계 결과물에는, 그들의 정체되고 다듬어진 시범보이기가 드러날 것으로 예상하였다. 예비교사들이 근본적으로 시범보이기에 대해 어떤 인식과 이해를 갖고 있는지, 시범보이기를 어떻게 적용하는 것이 유용하다고 생각하는지에 대한 평가적 관점까지도 함께 분석하기 위해 다음과 같은 자료를 수집하였다.

● 자료 수집 대상 및 자료의 종류 : 서울 소재의 사범대학에서 2010년 3월 첫째 주부터 6월 둘째 주까지 15주 동안 ‘국어교과교재연구및지도법’ 수업을 수강한 사범대학 3, 4학년 학생들 65명/ 교수·학습 과정안, 모의 수업 전사본, 수업에 대한 자기 평가서.

● 자료의 성격 및 내용: 수강생들은 2007년 개정 교육과정의 내용을 분석하여 교과서를 제작하고(중간과제), 교수·학습 과정안을 작성하고 그를 바탕으로 모의 수업을 실연하였으며, 수업 이후 실시한 동료 평가와 자기 평가 결과를 반영하여 교수·학습 과정안을 수정하여 제출함.

2. 예비교사들의 교수·학습 모형 선택 양상

단독 교수·학습 모형 선택		복수의 교수·학습 모형을 통합	
직접 교수법	35	직접 교수법+협동 학습	2
현시적 교수법	15	직접교수법+반응 중심 모형	1
반응중심 교수법	2	직접 교수법 + 현시적 교수법	1
탐구학습법	1	현시적 교수법+문제 해결 모형	1
강의식 교수법	2	집단 탐구 학습+협동 학습	1
기타 ⁵⁾	4	합	6
합	59		

표 126) 예비교사들이 선택한 교수·학습 모형

예비 교사들의 교수·학습 과정안을 분석한 결과 많은 예비 교사들이 하나의 교수·학습 모형을 한 차시 내에 실현해야만 하는 부담을 안고 있는 것으로 나타났다. <표 2>에서 보는 것과 같이 한 차시 수업 내에서 하나의 교수법을 완결적으로 적용하려는 사례가 대다수(90.7%)였다.

또한 예비 교사들은 교수·학습 모형을 구성하고 있는 각 단계를 기능적이며, 유동적인 단위로 인식하기보다 순차적으로 실현해야 하는, 생략할 수 없는 필수 단위로 인식하고 있었다. 교수·학습 모형을 구성하는 각 단계를 기능적 단위로 인식한다는 것은 수업의 차시 목표 혹은 대단원 목표를 위해 어떤 기여를 할 것인가를 고려하여 각 단계의 실현을 결정한다는 의미이다. 그러므로 각 단계가 기능적 단위로 인식되고 있다면, 각 단계를 실현하는 순서에 있어 유동성이 발휘되고, 각 단계에 할애하는 시간 동안 탄력적으로 변경할 수 있다.

그러나 대부분의 연구대상에서 교수·학습 모형의 각 단계들을 기계적으로 실현하는 양상이 나타났다. ‘직접 교수법’과 ‘현시적 교수법’을 주된 교수·학습 모형으로 채택한 50개의 수업에서, ‘시범보이기’→‘설명하기’처럼 순서를 바꾸어 제시한 사례 3개, 두 개 이상의 단계를 통합한 사례 1개, 특정 단계를 한 번 더 추가한 사례

교수·학습 과정안에 특정한 교수·학습 모형이나 교수·학습 기법에 대한 언급이 없는 경우 2개, Gagné의 9가지 수업 사례를 중심으로 수업을 구성한 경우 1개, 직접교수법을 채택한다고 했으나 전혀 그 근거를 찾아볼 수 없었던 수업이 1개.

1개, 일부 단계를 생략한 경우 2개로 교수·학습 단계에 변형을 준 것은 7개뿐이었다. 물론 어떤 교수·학습 모형을 구성하는 단계들은 자연스럽게 특정 학습 목표에 도달하도록 돕도록 구조화되어 있는 것도 한 원인이 될 수 있지만, 또한 이런 현상은 교수·학습 모형 자체를 고정적인 틀로 받아들이는 인식의 반영으로 해석될 수도 있다.

IV 예비 교사들의 수업 설계에 나타난 ‘시범보이기’의 문제 양상 분석

시범보이기 대상의 부적절한 선정

예비 교사들의 수업 설계를 분석한 결과 명제적 지식을 설명하거나 강조하는 데 목표를 둔 수업에서 시범 보이기를 활용한 경우가 17개였다. 예비 교사들이 궁극적으로 지식을 설명하여 전달하려고 한 것인지, 지식이 실현되거나 구성되는 과정을 보여주어 학습자들이 수행할 수 있도록 한 것인지를 분석하기 위해 교수·학습 과정안과 함께 모의 수업 전사본 분석을 병행한 결과, 수업의 목표 자체가 ‘대상의 특성, 구성 요소, 유형 등의 명제적 지식을 확인하거나 아는 것’에 있을 때도 ‘시범보이기’를 빈번하게 선택하는 양상이 나타났다. 이는 시범보이기의 본질에 대한 예비교사들의 잘못된 인식을 보여주는 것인 동시에, 교수·학습 목표에 도달하기 위한 도구를 잘못 선택한 것으로 평가할 수도 있다.

순서	이름	단원명	학습 목표	교수·학습 모형
1	강00	(1) 면담을 통해 전기문 쓰기	전기문의 구성요소와 일반적인 특성을 알 수 있다.	직접 교수법
9	김00	7. 토론하기 (1) 여러 가지 토론의 유형	■ 여러 가지 토론의 유형과 그 특성을 이해할 수 있다.	직접 교수법
37	오00	(1)관점이 명료한 글	시평의 기능과 특성에 대해 이해한다.	직접 교수법
43	윤00	(1)방송보도하기	방송의 특성을 이해한다.	직접 교수법
45	이00	사회적 규약문 읽기	정보화 시대에 규약문의 중요성을 알 수 있다.	현시적 교수법
57	차00	(1)사회방언	사회방언에 반영된 집단의 특성을 이해 할 수 있다.	직접 교수법
58	최00	(1)성공하는 삶	면담 기사의 특성을 안다.	직접 교수법
59	최00	(1)주장하는 글을 비판적으로 읽기	글에서 논증 내재적·외재적 요소를 이용하여 글을 비판적으로 읽어볼 수 있다.	직접 교수법
60	최00	4. 식사문 쓰기	1. 식사문의 기능, 유형, 특성을 이해한다. 2. 식사문의 기능, 유형, 특성을 말할 수 있다.	현시적 교수법

표 127) 명제적 지식을 시범보이기의 대상으로 선정할 수업

교과명	국어		학년/학기	10학년 2학기	
일시	2010년 5월 13일		대상학급	1학년 8반	
단원	7. 토론하기 (1) 여러 가지 토론의 유형		차시	1/4 차시	
학습목표	■ 여러 가지 토론의 유형과 그 특성을 이해할 수 있다.				
교수·학습 방법	직접 교수법				
교수·학습과정			학습의 흐름	교수·학습 활동	시간
과정	단계	형태	교사	학생	학습 자료 및 유의점
전개	시범보이기	전체학습	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학생들에게 '토론영상'을 보여주며 학습내용을 상기하도록 유도한다. 즉, 참여자와 토론의 진행방식을 주의 깊게 보도록 시킨다. ■ 토론영상을 보는 도중에 참여자나 토론 진행 방식에 대한 부연 설명을 해준다. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 토론이 진행되는 전체적인 흐름과 참여자에 집중하면서, '토론영상'을 본다. ■ 토론영상을 보면서 교사의 부연설명을 집중하여 듣는다. ■ 실제적인 토론의 흐름을 머릿속에 각인시킨다. 	6'
<영상자료> -토론별 유형에 따른 영상 자료를 각각 준비하여 보여준다. (고전적 토론, 직파식토론, 반대신문식 토론에 동영상은 각2분씩)					

<표 128 > 김00 교수·학습 지도안

‘과정’이 아니라 ‘결과’만 제시하는 시범보이기

말하는 시범보이기는 행동 모방을 위한 전범 제시를 넘어 학습 방법을 안내하는 차원을 포함한다. 즉 어떤 기능이나 전략의 학습 ‘과정’이 수업에서 다루어지며, 그 과정에 학습자가 참여할 수 있도록 돕는 발화가 사용된다는 것이다. 그러나 예비 국어 교사들의 수업에서 나타난 시범보이기는 ‘행동의 결과’를 제시하거나, ‘행동의 결과’와 관련된 양상을 설명하는 것에 그치는 경우가 많았다.

단원	4. 면담 (2) 면담기사 읽기		차시	2/4 차시	
학습목표	면담 기사의 질문자의 의도를 파악할 수 있다.				
교수·학습 방법	직접 교수법				
교수·학습과정			학습의 흐름	교수·학습 활동	시간
과정	설명하기	전체학습	원리 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 교사의 설명을 듣고 면담 기사에서 질문자의 의도 파악의 필요성을 알고 원리를 메모하면서 듣는다. • 면담 기사에서 질문자의 의도 파악의 필요성에 대해 설명한다. 	7분
전개	시범보이기	전체학습	교사의 시범	<ul style="list-style-type: none"> • 교사의 시범을 관찰한다. • 질문자의 의도를 파악하는 과정에서 의문이 나는 점을 질문하고 그 방법을 확인한다. • 면담 기사를 선정해 질문자의 의도를 파악하는 시범을 보인다. 	10분
PPT자료 -면담 기사를 제시					

표 129 > 윤00 교수·학습 과정안

<표 5>에 계획된 윤00의 시범 부분 내용을 전사한 것이다.

(전략)
그럼 우리가 지금까지 이야기한 내용을 바탕으로 김연아 선수의 면담 기사를 한 번 볼 거예요 이 당시 상황이 김연아 선수가 동계 올림픽에서 금메달을 따고 난 직후의 면담 기사인데요 면담자는 김연아 선수가 미셸 관 선수보다 자신이 잘한다고 생각하는 지가 궁금했을까요? 선생님 생각에는 그것 어 그런 의도도 있었겠지만 김연아 선수가 그 당시 상황이 세계기록도 여러 개를 세웠었고 금메달도 땀기 때문에 김연아 선수 자신감에 대한 그런 것을 엿보기 위한 질문이 아니었나 싶었 싶게 싶었다고 생각했어 요 이렇게 피면담자의 음 상황을 파악하는 것을 통해서 질문 의도를 파악하는 것이 음 새싹이 쑥 나오는 것처럼 질문자의 의도가 쉽게 보이죠? 그럼 여러분 이제 선생님과 질문자의 의도를 파악해 보는 학습활동 2를 해 볼 거예요
(하락)

윤00의 경우 ‘면담 기사를 읽고 면담자의 질문 의도를 파악할 수 있다.’가 교수·학습 목표이다. 교사는 면담자의 질문(미셸 관 선수보다 (피겨스케이팅을) 잘 한다고 생각하세요?)의 의도를 ‘자신감을 엿보기 위한 것’으로 추론하고 있다. 그러나 이 과정에서 교사가 그 질문에서 이면적 의미가 존재한다고 판단한 근거, 그 이면적 의미(의도)를 추론하는 과정에 대한 설명이 생략되어 있다. 교사가 학습자들에게 면담자의 질문 의도를 파악해내는 과정을 시범보여 주려고 했다면, 어떤 근거로 자신감을 확인하기 위한 질문이라는 것을 추론했는지를 설명하거나, 면담자의 의도를 추론하는 과정에 작용하는 준거나 원리, 사고 과정에 대해 구술하는 방법이 적절하다.

시범 수준의 단일화

시범보이는 자료서 교사는 시범을 관찰하는 자인 학습자보다 ‘높은 수준’의 행동 양상을 보여주려고 한다. 수업 의사소통의 국면에서 학습자들의 수준은 천차만별이다. 교사와 학습자 사이의 수준 차이가 크면 클수록, 그 간극에는 다양한 수준이 존재할 수 있다. 가장 낮은 수준의 학습자를 기준으로 보면, 시범의 수준도 다양해져야 한다.

대부분의 예비 교사들이 교수·학습의 효율성을 고려하여, 모든 학습자들보다 ‘높은’ 수준일 것으로 추정되는, 교사 자신이나 성인의 언어 사용 양상을 전범으로 제시하고 있었다. 연구 대상 중 ‘시범보이기’를 포함하는 50개7)의 수업(직접 교수법 35개, 현시적 교수법 15개)에서 ‘시범 수준의 다양성’을 분석한 결과 시범의 수준을 다양화(2개 이상의 수준을 고려)한 경우는 3개뿐이다8). ‘단일 수준’의 경우에도 시범 수준의 정도를 보면 그 시범의 수준은 ‘교사 및 성인’ 수준으로 한정되어 있었다.

단일 수준		복수 수준
시범 수준	교사나 성인의 전범 수준	46
	또래 학습자들의 언어 사용 수준	0
	의도적으로 오류를 포함한 언어 사용 수준	1
합		47개

표 130) 시범 수준 분석

교사가 학생의 입장에서 사고를 전개하고 그것을 구술한다면 다음과 같은 교수적 대화를 구성할 수 있다.

교사 발화의 예: 여러분 면담자가 미셸 관 선수에 대한 질문을 왜 했을까요? ‘존경하는 인물에 견주어 본인이 더 잘한다고 생각하느냐고 묻는 건 좀 무례하지 않을까?’와 같은 생각이 들 수 있죠? 면담자가 그런 상황을 잘 알면서도 이런 질문을 던졌다는 것에서 우리가 중요한 걸 발견해 낼 수 있어요. 그럴 때는 면담자가 의도적으로 그런 질문을 한 거라는 거죠. 자, 그럼 겉으로 드러난 이 질문의 내용 요소와 관련지어 면담자의 의도를 거꾸로 추적해 봐야겠지요.

7) 시범보이기의 대상을 잘못 선정한 경우도 그 예비 교사가 ‘시범의 수준’과 관련하여 수업 설계에서 어떤 고려를 했는지를 살펴보기에는 무리가 없어 포함시켰다.

8) 시범에 대한 잘못된 인식 때문에, 실제로 어떤 수행을 위한 절차를 가시화하지 않고 ‘예시 답안’을 제시하지만 한 수업도 ‘교사나 성인 수준의 단일화된 시범’으로 분류하였다.

V 결론 및 제언

시범보이기는 국어과를 비롯한 여러 교과에서 널리 사용되고 있는 교수·학습 기법이다. 그 사용이 일반화 되어 있는 것에 비해 그것의 개념을 명확히 하고, 그 본질에 충실한 적용을 활성화하려는 논의는 부족했다.

본고에서는 타 교과에서의 시범보이기와 국어과에서의 시범보이기가 변별되는 이유를 국어과의 내재적 본질과 결부시켜 이해하였고, 시범보이기의 본질과 국어 교과의 본질을 모두 조화롭게 실현시키는 교수·학습을 지향하고자 했다. 이런 지향 위에서 기초 조사의 성격을 갖는 이 연구에서는 예비 교사들의 교수·학습 과정안과 모의 수업 분석을 통해 드러난 시범보이기에 대한 인식이나 시범보이기의 활용 양상을 분석하였다.

본고에서 사용된 자료가 예비 교사의 자료에 한정되어 있기에, 이후에는 현장에서 학습자를 실제 가르치고 있는 교사들의 시범보이기 양상을 분석하여, 교사들의 시범보이기 능력 자체를 검증하는 후속 작업이 필요하며, 시범보이기뿐만 아니라 다른 교수·학습 기법 혹은 교수·학습 단계를 대상으로 하는 후속 작업도 요구된다.

■ 문헌 및 자료

- (1994), 중학교 국어과 교육과정 해설, 대한 교과서.
- 교육부(1997), 제7차 국어과 교육과정, 대한교과서.
- 김인식·최호성·최병욱 편저(2000), 수업 설계의 원리와 모형 적용, 교육과학사.
- 김재춘 외(2005), 교수·학습 활동의 이론과 실제, 교육과학사.
- 민병곤(2006), 말하기·듣기 교육 내용으로서의 '지식'에 대한 고찰, 국어교육학연구 제25집, 국어교육학회.
- 민병곤(2007), 초등학교 국어 수업 컨설팅에 대한 수요자 요구 분석, 한국초등교육 제33호, 한국초등교육학회.
- 박성혜(2008), 중등 교사양성과정의 교육실습에서 예비교사들의 교과교육학지식 개발, 학습자중심교과교육연구 제8권 제1호, 학습자중심교과교육학회.
- 백정이(2010), 교실수업담화 구성 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위 논문.
- 변영계·이상수(2003), 수업설계, 학지사.
- 서혁(2002), 국어과 교수학습 방법 연구사 고찰, 국어교육학연구 제14집, 국어교육학회.
- 서혁(2005), 국어과 교수학습 방법의 구성의 원리, 국어교육학연구 제24집, 국어교육학회.
- 서혁(2006), "국어과 수업 설계와 교수학습 모형 적용의 원리", 국어교육학연구 제26집, 국어교육학회.
- 엄태동(1999), 로터의 네오프래그먼티즘과 교육, 원미사.
- 이성영(1996), 직접 교수법에 대한 비판적 고찰, 한국초등교육 제12권 제1호, 한국초등교육학회.
- 이수진(2007), 쓰기 교수-학습에서 조연자로서 교사의 의미 탐색, 청람어문교육 제36집, 청람어문교육학회.
- 이인제 외(1997), 제7차 국어과 교육과정 개발 연구, 한국교육개발원.
- 이재승(1997), 국어교육의 원리와 방법, 박이정.
- 이정숙(2004), 쓰기교수-학습에 드러난 쓰기 지식의 질적 변환 양상, 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이지연(2008), 예비교사를 위한 실제적 교육방법 및 교육공학, 서현사.
- 차미란(1998), 오우크쇼트의 교육이론, 성경재.
- 정한호(2009), 교육실습과정에서 나타나는 중등 예비교사들의 수업설계 실태, 교육과정평가연구 제12권 제2호, 한국교육과정평가원.
- 천경록(2002), 읽기 교육 방법과 사고기술, 한국초등국어교육 제21집, 한국초등국어교육학회.
- 천경록(2003), 직접교수법 단계에 대한 고찰, 독서교육 제9집, 독서교육학회.
- 최영환(1999), 국어과 교수학습 모형의 체계화 방안, 국어교육학연구 제9집, 국어교육학회.
- 최영환(2003), 국어교육학의 지향, 삼지원.
- 최영환(2008), 국어과 교수학습 모형과 수업 설계, 한국초등국어교육 제36집, 한국초등국어교육학회.
- 최지현 외(2009), 국어과 교수·학습 방법, 역락.
- 한철우·성낙수·이인제(1993), 중학교 국어 교과서의 수업모형·수업방법·평가방법 및 평가 도구 개발에 관한 연구, 청주: 한국 교원 대학교 부설 교과 교육 공동 연구소.
- Shulman, L.(1986), Those who understand: Knowledge growth in teaching, Educational Researcher, 15(2), 4-14
- 한국교육과정평가원 교수학습센터 웹사이트(<http://classroom.kice.re.kr>)



아동독자의 읽기 발달과 읽기 교육

임미성(전북대)

〈차례〉

- I. 읽기 발달 연구의 필요성
- II. 아동독자의 읽기 발달
 - 1. 읽기 발달의 개념적 준거
 - 2. 질적 연구 과정
 - 3. 아동독자의 읽기 발달 양상(사례)
- III. 읽기 발달에 따른 읽기 교육
 - 1. 읽기 전략과 태도 발달의 관계적 원리
 - 2. 발달적 읽기 지도를 위한 3차원적 4유형
- IV. 요약 및 결론

I 읽기 발달 연구의 필요성

연구는 아동독자의 읽기 발달에 따른 읽기 교육을 제안하는데 있다. ‘아동독자’는 이지영(2010)이 기존의 ‘학습독자’가 독자로서의 아동보다는 교수학습 상황에 주목한 것을 비판하면서 주장한 개념이다. 본고에서도 읽기 교수학습 상황만이 아닌 ‘어린이로서의 독자’, 즉 발달 중인 아동들의 읽기 능력에 주목했기 때문에 ‘아동독자’라는 용어를 쓰고자 한다.

읽기 교육의 대상인 ‘독자’에 대한 정보, 특히 아동독자의 경우 아동기의 특성인 ‘발달’에 관한 정보는 읽기 교육을 효과적으로 하는데 기초가 되는 중요한 정보이다. Piaget의 인지 발달에 대한 연구가 모든 교과 학습의 기초가 되고 있으며, 흥미와 태도 발달, 언어 발달, 성격 발달 등 발달에 관한 정보는 각 교과 학습의 기초가 되는 정보를 제공한다. 이러한 정보는 아동의 발달 시기에 따라 읽기 교육을 달리할 수 있는 기초 정보를 제공한다는 점에서 중요하다(한철우, 2000).

천경록(1998)에 의하면, 독자의 읽기 능력은 독자의 자연적 성숙과 교육에 따라 발달한다. 동일한 자연적 성숙 상태에 있다 해도 읽기 능력의 주요한 구성 요소인 배경지식은 각자의 인생 경험에 따라 모두 다르므로 모든 사람의 읽기 이해의 발달 정도는 각각 다르다.²⁾

본고는 사고기술을 활용하여 아동독자의 읽기 전략과 태도 발달의 양상과 원리를 밝히고, 발달에 따른 읽기 교육을 제안하기 위해 연구해 온 3년간의 질적 관찰 연구인 필자의 학위논문의 결론에 해당하는 부분이다. 귀납적 질적 연구의 특성상 현재까지 정리한 연구텍스트 초고가 300여 쪽에 달하는데, 결론 부분의 요약은 ‘물리적 요약’이 아닌 ‘화학적 요약’이 필요하여, 핵심적인 연구 개요를 밝힌 후 이에 따른 발달적 읽기 교육을 제안하고자 한다. 글이 다소 비약되고, 논문 전체의 흐름을 읽어야 알 수 있는 내용들이 있어 불친절한 자기중심성이 있음을 고백한다. 다만, 발표장에서 PPT와 연구 참여자와의 면담 및 사고기술 녹음 자료 등으로 보완하여 발표하려 한다.

2) 또한 천경록(1999)은 학습자의 발달에 따라 읽기 능력의 발달단계를 구분하는 것은 교육의 목적에서 긍정적 측면이 많음을 지적하였다. 그것은 읽기 능력의 개인차도 다른 심리적 특성과 마찬가지로 정상 분포를 이룰 것이기 때문에 정상적인 발달 단계를 보이는 학생을 위

읽기에 관여하는 요소로 '독자, 텍스트, 맥락'을 들 수 있다. 이들 요소 중 읽기를 '텍스트와 상호작용하는 독자의 의미구성 행위'로 보는 구성주의 패러다임 이래로 '독자'의 위상은 높아져왔다. 특히 아동 독자를 대상으로 하는 연구의 경우는 독자의 발달에 따른 읽기 능력의 변화, 읽기 태도의 변화에 대한 기초 연구가 꼭 필요하다. 가경신(2003)은 읽기 이해가 독자와 텍스트와 상황 요인들의 상호작용과정이라면 읽기 이해는 분명 발달적 단계를 가지고 있다 말한다. 의미구성의 가장 핵심에 있는 독자가 발달적 존재이기 때문에 그러하다는 것이다. 그리고 읽기 발달에 대한 이해는 학습자의 발달 정도에 따라 가장 적합한 읽기 교육 프로그램을 제공하는 데 필수적인 작업이다. 이것이 곧 학습자의 개별화 전략의 기본 틀을 제공하게 된다. 엄훈(2006)에 의하면 초등학교 저학년 아동의 읽기 발달 연구를 함에 있어 우리나라 아동의 읽기 발달에 관한 연속체 연구가 적어 읽기 교육의 기반지식이 적음을 말하고 있다.

김봉순(2007 : 14)에 의하면, 독해의 주제인 독자는 독해 연구에서 가장 중심적인 연구 대상이다. 독자의 지식, 기능, 태도의 3요소에 대한 연구는 독해에서 독자가 사고하는 원리를 밝힐 수 있는 가장 직접적인 항목이다. 독자가 가지고 있는 글의 형식에 대한 지식이나 내용과 관련된 지식, 그리고 전략에 대한 지식은 독해 학습의 기반으로, 이에 대한 풍부한 지식의 개발이 있어야 한다. 학습이라기보다 숙련이 필요한 '기능'은 기존의 행동주의 관점(반복에 의한 획득)이나 인지주의 관점(전략과 같은 과정이나 절차의 학습) 등과 같이, 어떻게 효율적으로 획득될 수 있는가에 대한 지속적인 연구가 절실히 필요하다고 하였다.

가경신(2003 : 6)은 읽기 이해 과정의 관련 변인을 살펴면서 발달단계에 따른 읽기 이해의 요인으로 Piaget의 인지발달이론 을 들었다. Piaget에 따르면 인지발달과 언어발달은 보편적 근원이나 상징적 과정에서 같은 뿌리를 가지고 있다(윤운성, 1995). 그러므로 감정, 언어 및 사고의 발달은 두 개의 다른 발달과정을 겪지만 동일 시스템상에서 움직인다고 보고 있다. 인간의 인지발달에 따른 언어발달을 생각해볼 때 언어를 주요 과제로 다루고 있는 읽기 교육도 이러한 발달적 이해를 전제로 이루어져야 한다. 읽기 발달단계의 정점으로 꼽히는 Chall(1983)의 이론도 Piaget의 인지발달 단계의 '동화'와 '조절'을 기반으로 이루어진 것이다. 대체로 읽는다는 것은 피아제가 주장한 조절과 동화의 단계를 거친다.

이것은 읽기 이해를 위한 요인들은 한번에 즉각적으로 발달하는 것이 아니라 단계적이고 점진적인 과정을 거친다는 것을 알게 한다. 따라서 읽기 이해에 영향을 주는 요인들도 분명히 단계에 따라 달라질 것이다. 읽기 발달이론들에 의하면 단계가 낮은 즉, 어린 나이일수록 기본적인 읽기 기능 즉, 정확한 읽기, 단어 재인, 단어 의미 등의 해독 과정이 중요한 발달 과업이고 나이가 많아질수록 이러한 기능은 거의 자동적으로 활용되기 때문에 읽기 이해에 대한 정교화나 배경지식, 초인지 능력 등을 중요한 발달과제로 보고 있다.

'발달'⁴⁾의 개념 중 중요한 요소로 성숙과 학습을 들 수 있는데, 이성영(2008a)은 읽기 발달에 있어서는 성숙인지 학습인지의 문제보다는 '이행'과 '확장'의 문제를 들고 있다. 읽기 능력이 한 단계에서 다음 단계로 발

적절한 지도 및 평가의 내용을 구성할 수 있으며, 교재 개발의 근거로 사용될 수 있고, 발달의 속도에 따라 진단과 지도의 목적으로 활용할 수 있다는 것이다. 읽기 발달 단계의 구분이 읽기 부진을 판별하고 적절한 교육적 처치를 가하기 위한 것이라는 점에서 읽기 발달 부진에 대한 간을 따로 마련한 것이 가장 특징적이라 할 수 있다.

3) Herbert P. Ginsburg & Sylvia Opper 공저(1988 : 18)에 의하면, Piaget는 1920년부터 비네 연구소 지능 검사의 표준화 과정 중에 아동들의 정답보다는 오답이 더 흥미롭다고 느꼈다고 한다. Piaget는 이러한 오류들이 무엇을 말해 주는지에 대해 의문을 갖기 시작하였다. 그는 단순히 나이 든 아동들이 어린 아동들보다 더 영리한 것이 아니라, 어린 아동들의 사고는 나이 든 아동들과 질적으로 다르다는 결론을 내리게 되었다.

4) 인간의 언어발달에 대한 학자들의 이론은 크게 두 가지로 나뉘지는데, 그 첫째는 언어발달의 생득론으로 언어는 외부로부터 습득되는 것이 아니라 생래적인 것이 발달하는 것이라고 본다. 또 다른 한 가지는 언어발달에 대한 기능적-상호작용적(functional-interactional) 관점이다. 언어는 상황으로부터 독립적일 수 없고 언제나 상황 속에서 일어나는 것으로 본다. 따라서 언어는 개인적인 사고이자 학습의 도구이며, 문화의 창조물로서 사회적 차원의 것으로 보는 것이다. 기능적-상호작용적 관점은 언어는 물론 인지 발달을 가능케 하는 인간의 개인적 및 사회적 기능, 환경, 상황 등을 폭넓게 수용하면서도, 언어 발달을 학습의 한 과정으로 설명한다는 점에서 언어 교육의 의의와 방향을 제공받을 수 있다(김재건, 2007, pp.123-144).

것을 ‘읽기 능력의 범주가 확장된 것이며, 인지 용량의 주된 사용처가 이행되었다’고 보는 것이다.

그 기저에 담긴 논리는 발달이 단선적인가 복선적인가의 문제이다. 단선적 발달관은 발달이 한 요소에서 다른 요소로 순차적으로 이동하며 발달한다는 것이고, 복선적인 발달관은 읽기 능력을 구성하는 여러 요소가 각각 독립적이고 병렬적으로 발달하되, 특정 시점에서는 특정 요소가 두드러지게 발달한다고 보는 것이다.

연구자도 복선적 발달관을 지지하는 이성영의 견해에 동의한다. 인간의 발달은 어느 한 요소가 발달한다고 해서 이전의 다른 요소는 모두 소멸되는 것이 아니라 이전에 발달한 기능과 요소들의 기반위에 질적인 도약을 꾀하는 통합적 발달 양상을 띠고 있기 때문이다. 이것은 최영환(2007:46)의 표현대로 “이전 단계의 특성을 함께 소유하는 것”이라는 취지와 같다. 이처럼 복선적 발달관점에서 보아야 아동독자의 읽기 현상을 관찰할 때 각각의 아동독자를 미숙하거나 불완전한 독자로 보기보다는 현 단계에서 할 수 있는 능력 중심으로 대하게 되며, 아동독자 각자는 성공적인 읽기 학습자로 성장할 수 있는 태세를 가지고 있는 ‘가능성 있는’ 독자로 보게 된다.

다만, 유의할 것은 각 단계로의 이행과 확장이 병렬적이긴 하되, 모든 학습자가 비슷한 발달의 연속체를 가진다고 말할 수는 없다. 이 연구에서 말하고자 하는대로 연구 참여자인 개별 아동독자는 개별적인 읽기 발달의 궤적을 가지고 있으며 이행과 확장의 시기, 각 시기별 지속 기간등도 모두 다르고, 어떤 발달 요소는 연구 기간 내내 발견되지 않는 경우도 있었다.

읽기 발달에 대한 연구는 그 역사가 오래 되지 않는다. 읽기 발달 연구는 작문 발달 연구와 같이 언어 발달의 한 영역인데 그 동안 언어 발달은 주로 음운, 어휘 등의 발달 연구에 머물렀다(한철우, 2000).

이경화(2005)는 그간의 독서 교육 연구 영역을 연구 대상에 따른 분류, 연구 내용에 따른 분류로 나누어 살폈는데, 읽기 발달 연구는 연구 내용에 따른 분류 중 독서 기저 이론에 해당한다. 독서 기저 이론에는 독서 심리학, 독서사회학, 독서 장애와 부진 등 독서기저이론 전반에 걸친 연구 내용이 포함된다. 독서심리학은 독서 학습 이론, 독서 발달이론, 인지/초인지, 인지/동기 등에 관해 연구한다. 읽기가 곧 사고 과정임을 인식하고 읽기를 통해 사고력을 증진하기 위한 연구들이 이루어졌다.

국내외의 읽기 발달 관련 연구를 살펴보면, 국내 연구에 비해 국외의 읽기 발달 연구는 많은 편이다. 대부분 영유아나 초등 저학년을 대상으로 하는 읽기 발달 연구들인데, Early & Carlsen의 생일 케이크 이론, Chall(1996)⁶⁾, Woods(1992)⁷⁾ 등이다. 국내 연구⁸⁾로는 크게 읽기 발달 단계에 대한 연구(천경록 1999b, 이성영 2008a), 텍스트 인지도 발달의 양적 연구(김봉순 2000), 읽기 태도의 발달에 대한 국제 비교 연구(윤준채 2007a), 초등학교 저학년의 읽기 발달 연구(서홍욱 2002), 읽기의 인지적 영역의 발달(최영환 2007), 독자의 정의적 영역 발달(정옥년 2010), 중학생 독자의 읽기 발달 연구(최숙기 2010) 등이 있다.

그러나 문헌연구를 제외한 대부분 아동 독자 관련 연구들은 양적 연구, 단기적인 횡단연구로 대규모의 모집단을 통제, 실험하는 연구로 일반적인 발달의 경향을 보여주는 데는 꽤 유용하다. 과학적 실증주의의 배경을 가진 양적 연구는 결과 중심, 투입과 산출의 기계적 결과, 계량적 분석이 갖는 명료함, 전후 비교의 명쾌함, 일반화에 유리한 특징 등이 중요한 장점들이다.

그런데 연구자의 문제의식인 읽기 발달 관련 물음들은 읽기의 목적, 읽기의 방법, 읽은 후에 일어나는 변

신현재 외(1996 : 58-60)를 이성영(2008a)에서 재인용. 읽기 발달 단계를 출생-유치원, 유치원-초2, 초3-초6, 중-고등, 고등후반-대학, 성인기와 같이 6단계로 나누고 있다. 생일 케이크처럼 점점 폭이 좁아지면서 커커이 쌓이는 구조인데, 이것은 바로 이전 단계를 토대로 해서 다음 단계가 추가된다는 것을 비유적으로 나타낸 것이다.

6) 읽기 발달 단계를 stage 0~5까지의 단계로 나누어 살핌.

7) 김동일 외(2006 : 428)에 읽기 능력 발달의 5개 단계를 간단하게 소개됨(이성영, 2008a p.53에서 재인용).

8) 연도순으로 노명완·이차숙(1999), 천경록(1999b), 김봉순(2000), 한철우(2000), 정기철(2000), 양재한 외(2001), 윤영선·권순달(2001), 서홍욱(2002), 임시혁(2002) 신종호(2004), 임시혁(2006), 김혜영(2006), 김동일 외(2006), 최영환(2007), 김재건(2007), 윤준채(2007a, 2007b), 이성영(2008a), 엄훈(2009), 정옥년(2010), 최숙기(2010).

일반적 경향성보다는 각 아동의 읽기 과정에서 일어나는 개별적인 변화들이다. 곧, 아동의 읽기 발달의 일반적인 경향보다는 개별 학습자의 읽기 과정에서 일어나는 변화, 시간이 흐름에 따라 읽기 능력과 태도는 어떻게 변해가는가 하는 것이다. 이러한 물음은 양적 실험 연구와는 다른 설계를 요구하며, 시간의 흐름에 따른 아동의 읽기 관련 변화를 표현할 수 있는 장치를 필요로 한다.

이에 따라 연구자는 아동독자의 읽기 과정에 참여하여 사고구술을 녹음하고 전사 및 분석하였고, 아동들의 읽기 태도에 관한 내러티브를 수집하는 질적 연구방법을 사용하였다. 질적 연구의 특성상 기술적, 해석적 측면이 강하여 사고구술의 빈도와 읽기 태도의 설문 조사 결과인 양적인 데이터를 동시에 수집하였다.

II 아동독자의 읽기 발달

읽기 발달의 개념적 준거

본고에서 말하는 ‘읽기¹⁰⁾ 발달’은 ‘읽기 능력의 발달’을 의미한다. ‘읽기 능력(reading literacy)’은 ‘읽기 소양’, ‘읽기 문식성’, ‘독서 능력’으로도 부를 수 있는데, 진정한 의미의 읽기 능력은 글에 담긴 문자적 의미를 파악하는 것 이상으로 필자가 선택한 어휘, 문장 표현, 글을 쓴 목적과 의도, 필자가 전달하고자 하는 정보나 가치의 타당성 또는 문제점, 사회문화적 맥락, 소통의 결과와 영향 관계 등을 모두 이해하고, 더 나아가서는 이에 대한 자신의 생각을 표현할 수 있는 것까지를 포함한다(서혁·서수현, 2007 : 222).

연구자는 이러한 읽기 능력의 정의가 인지적 읽기 전략 중심의 정의라 생각하였다. 읽기 능력은 읽기 전략과 혼용되는 경우가 많다. 그러나 필자의 연구에서는 읽기 능력을 읽기 전략과 읽기 태도를 아우르는 말로 정의하였다. 읽기에 관여하는 인지적 측면과 정의적 측면이 모두 중요하고, 실제 관찰 연구를 통해 볼 때 인지적 읽기 전략의 발달과 읽기 태도가 서로 간섭하는 경우가 있었기 때문이다. 이런 근거로 볼 때 읽기 능력은 ‘독해에 필요한 전략을 선정, 활용, 조정할 수 있고, 자신의 읽기 태도에 대한 자각을 통해 읽기 전략을 조절할 수 있는 능력’이라 할 수 있다.

Dewey는 읽기를 ‘성장을 구성할 수 있는 경험’이라 하였다¹¹⁾. 읽기가 성장을 구성할 수 있는 경험이 되려면 읽기의 결과가 의미 있는 경험이 되어야 하고, 읽는 과정과 방법이 의미 있어야 하며, 읽는 방법을 배우고 활용하는 것 또한 의미 있는 경험이 되어야 할 것이다.

읽기 교육에서 길러줄 인간상은 궁극적으로 읽기 전략을 길러 ‘유능하게 읽는 독자’와 긍정적인 읽기 태도를 지닌 ‘즐겁게 자발적으로 읽는 독자’이다. 유능하게 읽는 독자는 인지적 측면을 강조한 것으로 읽기 전략에, 즐겁게 자발적으로 읽는 독자는 정의적 측면을 강조한 것으로 읽기 태도에 해당한다. 이렇게 ‘유능하고 자발적인 독자’¹²⁾를 기르는 것이 성장을 구성하는 유의미한 경험으로서의 ‘읽기’교육의 목적이 될 수 있다.

이를 통합연구방법론(질적·양적 접근방법의 통합)에서는 병렬적/동시적 통합방법 설계(parallel/simultaneous mixed method designs)라고 하는데, 양적·질적 자료를 동시에 수집하고, 상호 보완적인 방식으로 분석하는 것이다. Creswell(1995)은 병렬적/동시적 통합방법설계에서 양적 결과가 반드시 질적 결과와 관련되거나 질적 결과를 확증해 주는(혹은 그 역)것은 아니라고 주장했지만, 이 접근방법을 사용하는 대부분의 연구들은 유사한 문제에 답하기 위해 정량적 자료와 서술적 자료를 수집하고 있다. (A. Tashkouri & C. Teddlie, 염시창 역, pp.77-87)

10) 최영환(2007)은 ‘읽기’와 ‘독서’의 개념에 대해 ‘읽기’가 더 적절하다고 말하고 있다. 이성영(2008b)도 읽기와 독서의 관계를 읽기는 해독, 독해, 독서+a라고 하여 독서보다 좀더 넓은 의미로 사용하였다. ‘읽기’를 단순 독해 이상으로 문식성을 포함하는 개념으로 보고, ‘독서’를 그 하위 범주로 보는 필자의 경우도 ‘독서’보다는 ‘읽기’라는 용어를 사용하고자 한다.

11) 박종삼 외 역, 1985:104를 이성영(1995)에서 재인용.

12) 정지은(2010)에 의하면 최근 태도와 능력(성취)에 관한 국가 수준 학업성취도 평가(2008)에서 국어 성취도와 정의적 태도와의 상관은 .326으로서 정적 상관을 보여 주고 있다. 학생들의 국어 교과 정의적 태도와 성취도와의 관계를 보면, 태도가 높은 학생들의 성취도가

아동독자의 읽기 능력이 발달했다는 것을 어떻게 알 수 있는가. 연구자는 아동독자의 읽기 과정의 녹음 자료를 수집하여 범주화하고 각 전사 자료를 코딩하여 분석하였다. 범주화를 위해 참조한 틀은 서혜서수현(2007)의 여섯 가지 읽기 능력 구인이었다. 다만, 읽기 발달의 관찰을 지향하는 본고에서는 이러한 읽기 능력 구인을 연역적인 준거로 삼되 실제 학습자의 읽기 과정 중 사고 분석을 통해 새롭게 조명하고 비판적 대안을 제시하고자 하였다. ‘읽기 과정에서 보이는 학습자 사고 분석에 근거한 독해력 요인’과 같은 새로운 접근과 상세화를 위해 학생들의 사고구술 분석을 다양하게 시도하고 그 양상을 드러냈다.

이러한 연구자의 생각과 이후 사고구술 분석과정에서 드러난 학생들의 읽기 양상을 추가하여 변용시킨 읽기 능력 분석 기준은 다음과 같다. 굵은 글꼴은 연구자가 추가한 것이다.

〈표 1〉 읽기 능력 발달 분석 기준

읽기 능력의 구인	세부 영역	하위 요소
텍스트 중심	① 세부내용 확인 (어휘, 세부 내용)	<ul style="list-style-type: none"> ● 단어 및 구의 정의 찾기 ● 모르는 단어, 내용임을 알아차리기 ● 이야기의 시공간적 배경 찾기 ● 핵심 문장, 핵심 아이디어 찾기
	② 대의 파악(대의)	<ul style="list-style-type: none"> ● 텍스트 명시적(text-explicit) 메시지 파악 ● 텍스트 비명시적(text-implicit) 메시지 추론 ● 텍스트의 주제 파악하기 ● 글의 목적 파악하기 ● 문단과 텍스트의 관계(구조) 파악하기
텍스트 +독자중심	③ 텍스트를 기반으로 한 비명시적 내용 도출 (추론)	<ul style="list-style-type: none"> ● 텍스트의 정보들 사이의 관계 추론하기 ● 사건의 원인과 결과 추론 ● 인물의 행동의 원인 추론하기 ● 주어진 정보로 이어질 정보 예측하기
	④ 텍스트의 특성에 의거한 종합적 평가 (평가)	<ul style="list-style-type: none"> ● 정보의 명확성 완결성 판단 ● 내용에 대한 개인적인 판단 ● 구조에 대한 개인적인 판단 ● 시각자료 등 비텍스트성 자료에 대한 판단
독자 중심	⑤ 배경지식을 적용한 텍스트에 대한 독자의 반응 (반응)	<ul style="list-style-type: none"> ● 텍스트의 정보를 다른 상황에 적용하기 ● 독자의 예상 또는 독자의 경험에 비춘 내용의 재이해 ● 텍스트와 관련된 배경지식 선별 적용
	⑥ 텍스트와 배경지식을 활용한 창의적 표현 (창의)	<ul style="list-style-type: none"> ● 텍스트에 대해 기존의 해석과는 다른 새로운 해석하기 ● 독자 입장에서 새로운 표현으로 바꾸기
	⑧ 초인지적 자기 점검 및 조절	<ul style="list-style-type: none"> ● 몰랐었다는 사실을 깨닫는 반응 ● 다시 읽기, 바꿔 말하며 읽기 등 전략 교체 적용 ● 어려운 텍스트에서 이전 전략으로의 퇴행 (음독, 짚어가며 읽기 등) ● 어떻게 읽어야 잘 읽을 수 있는지 고심하는 반응
필자+독자	⑦ 필자 인식 ¹³⁾	<ul style="list-style-type: none"> ● 텍스트는 필자의 의미구성물임을 인식하기 ● 필자와 대화하듯이 읽기
정의적 요인	읽기 태도에 따라 전략 활용 양상이 달라짐(번호 없이 태도와 관련지어 추론하여 기술함) * 정혜승(2006)의 인지,정의,행동요인의 읽기 태도 검사지 활용 병행	

높아 정의적 태도가 높을수록 학생들의 국어점수도 높은 것으로 분석되었다. 이러한 점에서 긍정적인 읽기 태도가 보다 높은 읽기 능력(성취)의 한 원인이 된다는 사실에 대해서는 많은 연구자들이 동의하고 있다.

13) ⑦번과 ⑧번의 위치가 바뀐 것은 먼저 발견된 순서대로 번호를 추가했기 때문이다.

질적 연구 과정

이 연구의 설계는 예비 연구 단계(2008년 2학기), 1기(2009년 1학기), 2기(2009년 2학기), 3기(2010년 1학기), 4기(2010년 2학기)로 나누어 다음과 같은 과정을 통해 이루어졌다.

〈표 2〉 순환적 수정·보완에 따른 연구 설계

주기	연구일정	연구 내용 및 과정	연구 방법	비고
예비연구 (2008년 2학기)	2008.9.1 -2008.12.20	<ul style="list-style-type: none"> 연구 참여자 만나기 사고기술 방법 지도 읽기 과정 평가 실시 구술자료 전사 및 코딩, 분석 성찰일기 쓰기 	양적연구 중심 +질적연구(문화기술지)로 보완	읽기전략 범주화하여 분석
1기 (2009년 1학기) 현장에 들어가기	2009.3.15 -2009.8.25	<ul style="list-style-type: none"> 연구 설계의 수정 사고기술 방법 지도 읽기 태도 검사 구술 및 면담 자료 수집 자료 전사 및 코딩 아동독자 내러티브 자료 수집 분석 기준 마련을 위한 문헌연구 성찰일기 쓰기 예비연구보고서(권순희 외 공저)발표 	질적연구 및 양적 연구 (참여관찰, 내러티브 탐구)	읽기 전략에 영향을 주는 읽기 태도 요인의 발견
2기 (2009년 2학기) 현장텍스트 구성하기	2009.9.1 -2009.12.20	<ul style="list-style-type: none"> 연구 설계의 수정 사고기술 방법 지도 읽기 태도 검사 구술 및 면담 자료 수집 자료 전사 및 코딩, 분석 아동독자 내러티브 자료 수집 분석 기준 시안 마련 성찰일기 쓰기 중간보고서1(소논문)발표(국어교육학회) 	질적연구 (참여관찰, 내러티브 탐구)	6가지 읽기 전략 이외에 발견된 아동독자의 읽기 전략 범주 필요
3기 (2010년 1학기) 경험의 의미 탐색하기	2010.3.15 -2010.8.20	<ul style="list-style-type: none"> 연구 설계 및 분석기준 수정 읽기 발달 단계(3학년~5학년,5학년~7학년)의 변화에 따른 구술 자료 수집 중학생이 된 아동독자의 집중 면담 읽기 태도 검사 및 NRI 독서 종합검사 병행 실시 자료 전사 및 코딩, 분석 성찰일기 쓰기 중간보고서 2(소논문) 발표(한국독서학회) 	질적 연구 중심+ 양적연구 보완(참여관찰, 내러티브 탐구)	학교급이 달라진 학생은 모두 사고기술법으로 전환. 독서종합검사로 연구의 타당성 비교
4기 (2010년 2학기) 연구텍스트 구성하기	2010.9.1 -2011.3.20	<ul style="list-style-type: none"> 수집된 자료의 정선과 분석 기준의 수정, 분석의 순환 통합연구결과로서 학위논문 작성 	질적연구 중심 + 양적연구 보완	매트릭스 및 읽기 발달의 원리 도출

연구자는 지난 2008년 2학기에 3학년 세 명, 5학년 세 명, 총 여섯 명의 학습자들을 대상으로 ‘사고기술을 활용한 읽기 과정 평가’를 실시한 바 있다(권순희 외, 2009). 연구참여자인 여섯 명의 아동독자들은 국가수준 국어 성적의 상, 중, 하 수준별로 3학년 민서, 서연, 수빈이와 5학년 미경, 은정, 선주였다. 이 이름은 모두가 명이며 구술자료 전사와 연구텍스트 작성에만 활용하였다.

연구 설계 당시부터 질적 연구를 의도한 것은 아니었다. 설계 당시 연구자는 연구자가 담임한 초등 1학년 학생들이 보이는 음독 오류와 읽기 부진아에게 지대한 관심이 있었다. 그리고 계속되는 연구자의 내적 질문은 근본적인 연구 문제였다. ‘글을 읽을 때 사람의 머릿속에서는 무슨 일이 일어나는가?’, ‘아동은 성장함에

읽기 능력이 어떻게 발달되어 가는가? 등이었다. 연구 설계는 세 번 이상 수정되었고, 결과적으로 이러한 물음에 대한 답을 구하기 위해서는 대량의 피험자를 대상으로 하는 연구가 아닌 소수의 연구 참여자를 심도 깊게 관찰하고, 기록해 나가는 귀납적 질적 연구가 필요하게 되었다.

아동독자의 읽기 발달 양상(민서의 사례)

지면의 제한상 여섯 명의 아동독자의 읽기 발달 양상을 모두 옮길 수가 없어, 민서(3학년 상수준)의 읽기 발달 사례를 발표 PPT로 제시하겠다. 여섯 명의 아동독자의 읽기 태도 변화는 다음과 같다.

〈표 3〉 연구과정별 아동독자의 읽기 태도 변화

아동	민서				서연				수빈				미경				은정				선주			
	예비	1기	2기	3기	예비	1기	2기	3기	예비	1기	2기	3기	예비	1기	2기	3기	예비	1기	2기	3기	예비	1기	2기	3기
인지	3.50	4.11	4.39	3.89	3.61	3.67	3.83	3.22	4.12	4.33	4.56	4.33	4.28	4.00	4.33	3.70	3.83	3.50	3.67	3.00	4.05	3.67	4.17	3.55
정의	3.67	3.80	4.20	3.80	3.93	4.20	3.86	3.60	3.87	3.93	4.40	4.67	3.73	3.67	3.80	3.40	3.73	3.67	3.87	3.00	3.00	2.80	4.20	3.66
행동	3.41	3.59	3.82	3.65	3.24	3.65	3.58	3.35	3.00	3.18	4.00	3.88	3.59	3.41	4.06	3.35	3.29	3.24	3.41	3.00	3.44	3.53	4.53	3.35
평균	3.53	3.83	4.14	3.78	3.59	3.84	3.76	3.39	3.66	3.81	4.32	4.29	3.87	3.69	4.06	3.48	3.62	3.47	3.65	3.00	3.50	3.33	4.30	3.52
증감	+	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-

III 읽기 발달에 따른 읽기 교육

1. 읽기 전략과 태도 발달의 관계적 원리

연구를 진행하면서 각 학습자의 전략의 발달과 태도의 발달을 살핀 결과 전략의 발달과 태도의 발달이 서로 간섭하는 것을 발견하였다. 읽기 전략이 읽기 태도를 추동(動)하기도 하고, 읽기 태도가 좋아져서 읽기 전략이 발달하기도 하였다. 그리고 이 둘이 서로 상호 작용적으로 상승작용을 하거나 그 반대의 작용을 하기도 하였다. 중요한 것은 이러한 관계적 특성이 모든 아동독자에게 동일하게 적용되지 않았다는 점이다.

첫째, 유능한 독자라 할 수 있는 미경(5A) 이와 민서(3a)는 전략이 태도를 추동(推動)한 경우라 할 수 있다. 유능한 독자의 경우 전략이 발달함에 따라 이전의 배경지식을 조정하는 현상이 일어났다. 미경(6A)이의 읽기 전략 발달은 추론적 사고의 정교화, 창의적 표현의 질적 향상, 요약 능력의 향상, 필자 요인의 인식 등으로 요약할 수 있다. 그러나 흥미롭게도 미경(5A)이의 읽기 태도는 인지, 정서, 행동 요인 모두 부정적인 발달을 보인다. 이것은 전략이 발달함에 따라 자신의 읽기 과정을 들여다 볼 수 있는 조망적 관점이 생겨 좀 더 현실적으로 자신의 읽기를 반성한 결과로 볼 수 있다.

민서(3a~4a)는 대의 파악형 사고의 발달, 추론과 창의적 표현에 대한 사고 활성화, 단어 유추의 방법에 대한 지각 등으로 읽기 전략이 발달되었다. 이렇게 전략이 발달됨에 따라 인지, 정서, 행동요인 중에서 인지적 요인의 읽기 태도의 발달이 두드러진다. 이것은 자신의 전략에 대한 자신감과 함께 자신의 읽기 과정을 되돌아 볼 수 있는 초인지적 사고가 발달되었기 때문인 것으로 풀이된다.

둘째, 보통 정도의 독자인 서연(3b)이는 전략과 태도가 서로 상승 작용을 하는 예이다. 필자 요인에 대한

독자의 이해를 돕기 위해 아동독자의 가명과 식별기호의 분류 방식을 설명하자면 다음과 같다. 아동독자의 식별기호는 '가명(연구주기 학년,수준)'으로 표기하였다. 이에 따라 민서의 예를 들면, 2008년 예비연구는 민서(3a), 2009년 1학기는 민서(4a), 2학기는 민서(4a'), 2010년 1학기는 민서(5a)이다. 이러한 식별기호는 아동의 익명성을 보장하면서도 시기와 수준을 함께 볼 수 있는 장점이 있다.

, 실제 경험과 관련된 독자 반응의 구술 빈도 증가, 단어의 의미를 짐작하는 데서 상향식과 하향식의 상호작용적 내용 파악 전략의 발달 양상을 보인다. 이에 덧붙여, 자신의 사고 과정을 설명하는 기술(description)능력이 발달하고 있다.

한편 은정(5B)이는 전략과 태도가 서로 역으로 상승작용을 하는 경우이다. 이 학습자는 추론과 평가적 구술에 있어 퇴행적인 구술을 하였고, 텍스트 전체의 주제와 동떨어진 자신만의 배경지식에 근거한 구술을 마치 필자와 ‘말을 하듯이’ 구술하는 경향을 보였다. 이것은 학습자가 자신의 배경지식을 활성화하는 전략을 스스로 깨쳤으나, 이 능동적 전략을 실제 텍스트에서 필자의 의도를 찾아가면서 계속해서 ‘조정’하는 전략으로까지는 활용하지 못하기 때문인 것으로 풀이된다. 또한 태도에 있어서도 인지적, 정서적 요인의 태도는 그 감소 폭이 행동적 요인보다 컸다. 이 또한 자신의 전략에 대한 인식인 인지적 태도와 몰입을 가능하게 하는 정서적 요인에 있어 이 학습자의 전략의 발달이 부정적인 간섭을 한 경우로 볼 수 있다.

셋째, 미숙한 독자인 수빈(3c)이와 선주(5C)는 읽기 태도가 좋아져서 읽기 전략이 발달하게 되는 경우에 해당한다. 수빈(3c)이의 읽기 태도 발달은 자신이 부진아인 줄 알았는데 공부를 잘하는 언니들과 함께 읽기 클럽을 하니깐 자신도 공부를 잘하는 아이처럼 되었다고 느낀다는 자아 효능감의 상승에서 표출된다. 수빈(3c)이가 이런 긍정적 태도를 갖게 되어 발달된 읽기 전략은 텍스트를 처음부터 끝까지 다 읽고, 다시 읽어 보면서 자신이 무엇을 알고, 무엇을 어려워하는지 ‘자신의 읽기 과정’을 되돌아 볼 수 있게 된 것이다. 그리고 어려운 글을 중간에 포기하지 않고 끝까지 읽게 되었고, 모르는 어휘에 대한 의문은 사전을 찾아보겠다고 하는 자신의 전략을 개발시켜 나가고자 하는 의지가 발달하였다.

마찬가지로 선주(5C 6C)의 경우 도전적인 읽기 과제에서 읽기 전략의 발달에는 큰 차이가 없으나, 태도에 있어서 과거의 자신보다 현재의 자신 및 미래의 자신이 글을 더 잘 읽게 될 것이라고 생각하였다. 읽기 태도 검사지 반응의 경우 전체 평균은 감소의 경향을 보이지만 그 중 행동적 요인은 0.09점 증가하였다.

이것은 읽기 전략의 향상으로 이어졌는데 필자요인에 대한 인식과 창의적 표현의 구술을 증가시켰다. 필자를 인식한다는 것은 텍스트를 이해하는 데 있어 텍스트가 생산된 ‘맥락’을 깨닫게 된다는 점에서 주효하다.

읽기 전략과 태도 발달의 관계적 원리를 읽기 과정에 관여하는 텍스트, 독자, 맥락의 세 요소로 나누어 보면 텍스트 내적 요인, 독자 내적 요인, 교사와 교실 맥락 요인으로 살필 수 있다.

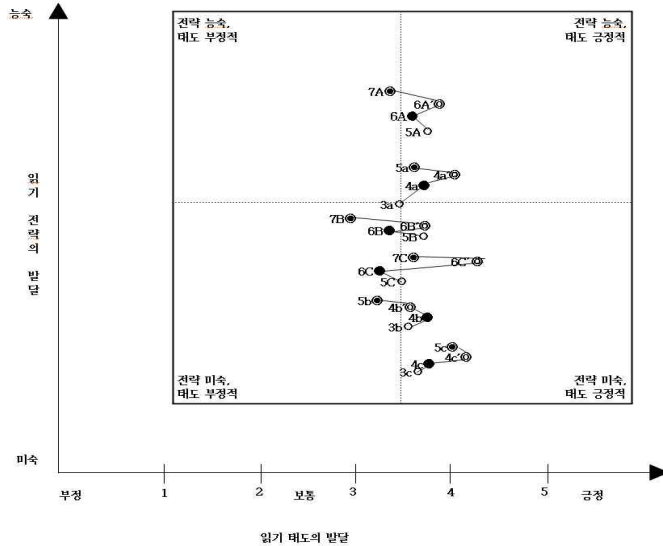
먼저, 텍스트 내적 요인에 관한 원리로 텍스트의 수준과 특성에 따라 전략이 태도를 추동하는 ‘전략 우선적 발달의 원리’가 있다. 이 원리에 해당하는 학습자는 미경(5A)이와 민서(3a)가 있다.

다음으로 독자 내적 요인에 관한 원리로 독자의 읽기에 관한 태도에 따라 전략의 변화가 일어나는 ‘태도 우선적 발달의 원리’가 있다. 여기에 해당하는 학습자는 수빈(3c)이와 선주(5C)이가 있다.

마지막으로, 교사와 교실 맥락 요인을 고려한 원리로 ‘맥락에 근거한 상호 보완의 원리’가 있다. 이 경우에 해당하는 학습자는 서연(3b)이와 은정(5B), 선주(5C)를 들 수 있다.

이러한 관계적 원리에 의해 각 아동독자의 발달 위치를 아래의 창문형 도식에 표시하였다. 각 아동독자의 위치는 수치적으로 정확한 위치보다는 2008년과의 비교에 의한 상대적 위치이다. 다만, 읽기 태도의 위치는 읽기 태도 검사지의 결과의 평균값에 따라 위치를 조정하였다.

‘○’는 예비 연구때 발달 위치이고, ‘●’는 1기 연구, ‘◎’은 2기 연구, ‘⊙’는 3기때의 위치이다. 가로축은 읽기 태도의 발달을 부정 긍정의 정도이고, 세로축은 읽기 전략이 미숙~능숙한 정도를 나타냈다. ‘……’는 학습자 발달 위치의 궤적을 나타내며 이것은 2008-2009-2010년으로 이어지는 하나의 자취를 형성하게 된다.



〈그림 1〉 아동독자의 읽기 발달의 변화

읽기 태도 발달 축의 5개 척도는 1기~3기 연구에서 실시한 읽기 태도 검사지의 5점 척도를 나타낸다. 읽기 태도 검사를 실시하지 못한 예비연구 단계의 위치는 자유 면담 결과의 대략적인 위치로 표시하였다. 읽기 전략 발달 축에 척도를 표시하지 못한 것은 읽기 능력 구인에 따라 학습자의 읽기 전략을 살핀 본 연구의 특성상 각 구인별 위계화를 표시할 수 없었던 까닭이다. 그러나 대의 파악형 구술의 증가, 초인지 사고의 징후, 필자 요인의 인식 등 유능한 독자에게서 볼 수 있는 전략이 드러난 정도를 보고 대략적인 위치를 표시하였다.

창문형으로 4등분한 네 영역은 각각 제 1사분면은 ‘전략이 능숙하고 태도가 긍정적인 독자’, 2사분면은 ‘전략은 미숙하나 태도가 긍정적인 독자’, 3사분면은 ‘전략이 미숙하고 태도도 부정적인 독자’, 4사분면은 ‘전략은 능숙하나 태도가 부정적인 독자’를 의미한다. 읽기 태도 축처럼 읽기 전략에서도 위계화에 따른 척도 표시를 할 수 있다면 각 아동독자의 위치를 좀더 정확하게 표시할 수 있을 것이다.

각 학습자의 발달의 궤적은 이 좌표평면에서 각 아동독자별 위치 변화가 갖는 기울기는 질적 기술 자료와 함께 발달의 관계에 유용한 아이디어를 줄 수 있다.

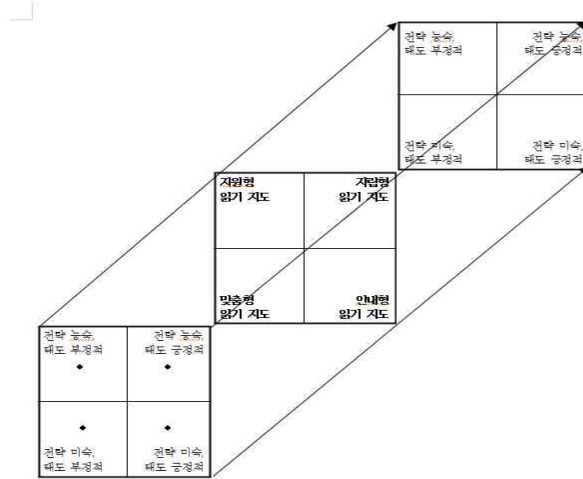
발달적 읽기 지도를 위한 3차원적 4유형

아동독자의 읽기 발달을 연구하는 것은 발달의 단계와 수준에 맞게 읽기 교육을 하고자 함이다.

다음은 앞서 살핀 창문형 도식을 3차원적 4유형의 읽기 교육으로 표현한 것이다. 이것은 교육행정학에서 Reddin(1970)의 3차원적 지도성 유형의 그래프를 원용한 것이다. Reddin은 오하이오 주립대학의 과업 지향 행위와 관계성 지향 행위의 차원에 효과성 차원을 첨가하여 3차원 지도성 유형을 개발했다. 그는 지도성 유

상황에 적절한 경우에는 효과적이고, 부적합할 경우에는 비효과적이라고 보았다.

연구자는 이 그래프를 원용하여 학생들의 읽기 전략과 태도 발달의 경향에 따라 4가지 유형의 읽기 지도 유형을 제안하고자 한다.



〈그림 2〉 발달적 읽기 지도를 위한 3차원적 4유형

첫째, 지원형 읽기 지도는 전략은 능숙하나 태도가 부정적인 학생에게 지도할 수 있는 유형이다. 지원형은 주로 심리적 ‘강화’와 ‘보상’을 통해 현재 사용하는 전략에 대해 긍정적인 피드백을 해줌으로써 읽기 태도를 긍정적으로 유도할 수 있는 것으로 이 연구에서는 미경(7A)이에게 적당한 지도유형이다.

둘째, 맞춤형 읽기 지도는 전략이 미숙하고 태도가 부정적인 아동독자에게 적합한 방법이다. 개별 독자들을 위한 읽기 지도의 유형으로 아동독자의 수준에 맞는 도서의 제공과, 전략의 지도, 긍정적인 읽기 태도를 위한 강화와 보상을 특징으로 한다. 이 유형의 지도가 필요한 아동독자는 서연(5b), 선주(6C), 은정(6B, 7B)이다.

셋째, 안내형 읽기 지도 유형은 전략이 미숙하고, 태도는 긍정적 아동독자에게 알맞은 유형이다. 이 연구에서 대부분의 아동독자가 해당되는데, 수빈(3c 5c), 서연(4b, 4b'), 은정(5B, 6B), 선주(6C', 7C)이다. 이 유형은 아동독자가 어려워하는 텍스트 보다는 쉬운 텍스트부터 위계를 세워 안내해주는 것이 필요하다.

넷째, 자립형 읽기 지도 유형은 전략이 능숙하고, 태도도 긍정적인 경우의 지도유형이다. ‘유능하고 자발적으로 읽는 독자’라는 읽기 교육의 최종 목표에 가장 근접한 독자로서 미경(5A, 6A'), 민서(4a, 4a', 5a)가 있다. 이 모형에서 주된 것은 아동독자가 읽고자 하는 텍스트를 활용하여 아동독자가 가장 잘 활용할 수 있는 전략을 통해 다른 전략을 섭렵해 나갈 수 있게 돕는 것이 필요하다. 과도한 지도보다는 독자의 내적 기제가 작용하도록 맥락을 조성해주는 것이 중요하다 하겠다.

IV 요약 및 결론

이 연구는 3년에 걸쳐 6명의 아동독자의 읽기 과정을 사고구술 기법을 활용하여 관찰한 질적 종단 연구이다. 이에 따라 아동독자의 읽기 전략과 태도의 발달 양상을 살펴 두 요인 발달의 관계적 원리에 따른 읽기 교육을 제안하는 데 그 목적이 있었다.

그간의 발달 연구는 주로 횡적인 연구로, 인간의 발달에 필연적인 종적인 연계성보다는 횡적인 유사성에 근거한 경우가 많았다. 종적인 발달연구의 대가인 피아제의 연구 결과는 수리, 과학적 사고력의 발달을 규명하는 데 공헌한 바가 크다. 그러나 어린 학습자의 언어발달 특히 읽기의 경우 발생적 문식성과 학습된 문식성의 차이, 읽기 능력의 발달과 읽기 태도의 발달을 함께 고려한 연구가 흔치 않다.

각 학습자가 보인 읽기 전략의 발달과 읽기 태도의 발달을 분석할 때 사고구술 자료 전사 분석, 읽기 면담, 학습자의 일기 글 분석 등을 통한 질적 연구 방법이 주로 쓰였다. 이에 대한 보완으로서 읽기 전략 구인별 사고구술 빈도의 비교, 읽기 태도 검사지의 사전-사후 검사를 비교하기 위한 각 요인별 합계의 평균치 비교, 창문형 도식에서 각 학습자의 발달적 위치 변화를 살피는 양적인 연구 방법을 병행하였다.

연구의 한계로는 첫째, 소규모 학습자를 대상으로 하여 진행한 연구여서 일반화하는 데는 무리가 따른다. 그러나 이 연구가 의도하는 바는 몇몇 피험자를 대상으로 한 연구에서 모든 사람의 읽기 발달에 대한 일반적 원리를 밝히는 것이 아니다. 각 학습자가 보인 고유한 특성에 주목하여 그 발달의 경향을 질적으로 분석하여 보여줌으로써 향후 읽기 교재의 개발과 읽기 교수 학습 방법의 구안에 있어 질적인 아이디어를 주는 데 있다.

둘째, 순간적인 읽기 과정에서는 읽기 전략과 태도의 관계를 일일이 파악하기 어려운 점이 많았다. 오히려 읽고 난 후에 학습자들이 사고구술한 내용을 다시 듣거나 되짚어보면서 면담의 기법을 활용하여 ‘사고 과정을 재구성’하게 하거나 학습자의 내러티브 탐구를 통해 파악하는 것이 더욱 용이하였다.

셋째, 사고구술 기법이 읽기의 전략으로서 처치가 아닌 관찰의 방법으로만 쓰이다보니 학습자가 다양한 읽기 전략을 구사하기보다는 읽기 과정에서 소리내어 말하기에만 급급한 경우가 많았다. 또한 학습자의 전략과 태도의 발달이 사고구술의 효과인지 연구 외적인 일반적인 읽기 자극 혹은 학습자의 성숙, 연구자가 각 학습자를 대하는 태도 등에 따라 달라진 것인지 정지(綴)하게 밝혀내지 못한 한계가 있다.

이러한 한계점에도 불구하고, 이번 연구를 수행하면서 밝힌 연구의 성과로는 개별 학습자는 모두 다 자신만의 읽기 발달 과정을 가진다는 점과 읽기 발달에 있어 전략은 태도를 추동하기도 하고, 태도가 전략을 추동하기도 하며, 상호 보완적으로 작용하기도 한다는 점이다.

이 연구처럼 읽기 발달 연구에 질적 연구 방법을 적용하는 것은 인간이해, 생태학적 읽기 교육의 단초를 마련하고, 읽기 교사 자신이 교사가 되어가는 과정으로서의 읽기 교육의 면모를 가능케 한다. 이것은 읽기 교수학습 개선과 읽기 교재의 수정과 재구성에 이론적 기틀 마련할 수 있게 한다. 읽기 발달에 질적 연구를 적용할 경우의 한계로는 연구자의 시간적, 물리적 노력과 인내심이 요구되고, 종단 연구(연대기적 연구)의 경우는 대상의 동질성을 담보하지만 제한된 수의 대상만을 관찰하여 일반적 경향성을 확인하기 어렵다는 점이 있다.

이론과 실천의 관계는 한 두 마디로 일별하기 쉬운 것이 아니다. 이론이 현장에 적용되는 ‘위에서 밑으로’의 연구와 현장의 문제의식을 바탕으로 행해지는 ‘밑에서 위로’의 연구 모두 양방향의 상호보완적 관점을 지닐 수 있기를 바란다. 이를 위해 각 연구 방법론을 탄탄히 쌓아 나가 이론과 실천이 상생하는, 이론으로 실천을 풍부하게 하고, 실천으로 이론을 공고히 하는 읽기 교육의 면모를 갖추기를 기대한다. 나아가서는 국어적 사고의 기저에 있는 인지 중심적 사고, 정의적 사고의 통합적 사고력을 높이는 읽기 교육에 이바지하게 될 것이라 기대한다.

■ 문헌

- (2003), “읽기 이해 과정의 관련 변인”, 독서연구 9, 한국독서학회.
- 권순희 외 (2009), 인간과 잣대 - 국어교육 평가의 새로운 탐색, 전북대학교 교과교육연구총서 2, 역락.
- 김봉순(2000), 학습자의 텍스트구조에 대한 인지도 발달 연구 - 초·중고 11개 학년을 대상으로-, 국어교육 102, 한국어교육학회.
- 김봉순(2007), “읽기 교육을 위한 연구 과제”, 국어교육 123, 한국어교육학회.
- 김영천(2006), 질적 연구 방법론, 문음사.
- 노명완·이차숙(1999), “문식성의 개념, 발달, 그리고 사회적 요구에 관한 연구”, 교과교육관련 자유연구, 한국교원대 교과교육 공동연구소.
- 박수자(2001), 읽기 지도의 이해, 서울대출판부.
- 박영민(2003), “독서의 발달과 음독에서 묵독으로의 이행”, 국어교육 111, 한국어교육학회.
- 서혁·서수현(2007a), “읽기능력 검사 개발 연구(1)-읽기능력 검사의 하위 영역 설정 연구”, 국어교육 123, 한국어교육학회. pp. 213-240.
- 심영택(1999), “사고기술형(思考記述形)읽기 포트폴리오 평가의 이론과 실제”, 남천(南川) 박갑수(朴甲洙) 교수 정년퇴임 기념 논문집.
- 엄 훈(2006), “읽기 부진 개선을 위한 보충학습반 운영의 경험”, 교육인류학연구 9, 한국교육인류학회.
- 옥현진(2010), “국어교육 질적 연구 동향에 대한 일고찰”, 국어교육 132, 한국어교육학회.
- 윤운성·가경신(1998), “읽기 성취와 독자의 심리적 요인의 상관”, 교육심리연구 12, 한국교육심리학회.
- 윤준채(2007a), “초등학생의 읽기 태도 발달에 관한 국제 비교-한국과 미국을 중심으로”, 국어교육학연구 28, 국어교육학회.
- 윤준채(2007b), “독자의 정의적 영역 발달”, 독서연구 17, 한국독서학회.
- 이경화(2001), 읽기 교육의 원리와 방법, 박이정.
- 이경화(2005), “독서 교육 연구사”, 국어교육론 2, 한국어교육학회, 한국문화사.
- 이광오(2010), “문식성 발달의 심리학적 이해”, 아동 언어 발달과 초등학교 저학년 문식성 교육, 제 23회 한국초등국어교육학회 전국학술대회 자료집, 한국초등국어교육학회. pp. 133~143.
- 이도영(2007), “읽기 정의적 영역에 대한 연구 방법론”, 독서연구 17, 한국독서학회.
- 이도영(2008), “읽기 능력의 개념과 구성 요소”, 문식성 교육 연구, 한국문화사. pp. 315~331.
- 이삼형 외(2007), 국어교육학과 사고, 역락.
- 이성영(2003), “생태학적으로 타당한 독서교육을 위하여”, 한국초등국어교육 22, 한국초등국어교육학회.
- 이성영(2008a), “읽기 발달 단계에 대한 연구 -몇 가지 논점을 중심으로”, 국어교육 127, 한국어교육학회.
- 이성영(2008b), “읽기의 개념과 성격, 그리고 양상”, 문식성 교육 연구, 한국문화사. pp.295~314.
- 이성영(2009), “읽기 교육에서 태도의 문제 - 읽기 태도의 교육 가능성을 중심으로”, 독서연구 21, 한국독서학회.
- 이순영(2006), “독서 동기와 몰입에 영향을 주는 요인에 관한 이론적 고찰”, 독서연구 16, 한국독서학회.
- 이순영(2008), “독서와 정서”, 문식성 교육 연구, 한국문화사. pp. 380~405.
- 이용숙·김영천(2002), 교육에서의 질적 연구 : 방법과 적용, 교육문화사.
- 이지영(2010), “아동 독자의 독서 활동 연구 -대화 일지 소통 맥락을 중심으로 -”, 한국독서학회 25회 학술대회 발표 자료집, 한국독서학회.

- (2004), “질적연구의 타당성 문제에 대한 고찰”, 교육인류학연구 7, 한국교육인류학회.
- 임미성(2009), “사고기술을 활용한 읽기 과정 평가”, 권순희 외 공저, 인간과 갖대, 전북대학교 교과교육연구총서 2, 역락, pp. 101~145.
- 임미성(2010), “사고기술을 활용한 읽기 전략과 태도의 발달 양상 탐색”, 국어교육학연구 37, 국어교육학회.
- 임시현(2002), “다층모형을 이용한 발달연구의 횡단적 접근”, 교육평가연구 15, 한국교육평가학회.
- 정옥년(2007), “독서의 정의적 영역과 독자 발달”, 독서연구 17, 한국독서학회.
- 정옥년(2010), “평생학습자로서 독자의 발달”, 한국독서학회 제 25회 봄 학술대회 자료집, 한국독서학회.
- 정재찬(2001), “국어교육 현상에 관한 교육사회학적 접근 - 질적 연구 방법론을 중심으로-”, 국어교육학연구 12, 국어교육학회.
- 정지은(2010), 읽기 태도 수준에 따른 읽기 능력의 차이 연구, 한국교원대 석사논문.
- 정혜승(2004), “국어교육에서의 질적 연구”, 교과교육과 수업에서의 질적 연구, 문음사, pp. 121 162.
- 정혜승(2006a), “읽기 태도의 개념과 성격”, 독서연구 16, 한국독서학회.
- 정혜승(2006b), “읽기 태도 구인과 검사 도구의 요건”, 국어교육학연구 27, 국어교육학회.
- 정혜승(2006c), “국어과 교육에서의 질적 연구의 현황과 과제”, 경인교대 교육논총 26, 경인교대. pp.201~223.
- 정혜승(2007), “읽기 태도 평가를 위한 점검표(checklists) 개발 연구-학생과 교사의 읽기 태도에 대한 인식 조사를 중심으로”, 한국초등국어교육 33, 한국초등국어교육학회. pp. 271~291.
- 조용환(1999), “질적 연구와 양적 연구”, 질적 연구(방법과 사례), 교육과학사. pp.13~36.
- 천경록(1999), “읽기의 개념과 읽기 능력의 발달 단계”, 청람어문학 21, 청람어문학회.
- 천경록(2002), “읽기 교육 방법과 사고기술”, 한국초등국어교육 21, 한국초등국어교육학회.
- 천경록(2004), “사고기술 활동이 초등학생의 독해에 미치는 효과”, 국어교육학연구 19, 국어교육학회.
- 최숙기(2010a), 중학생의 읽기 능력 발달 양상에 관한 연구, 한국교원대 박사논문.
- 최영환(2007), “독서의 인지적 영역 발달과 사회적 관점”, 독서연구 17, 한국독서학회.
- 한국어문교육연구소-국어과교수학습연구소 편(2009), 독서 교육 사전, 교학사.
- 한철우(1995), “독서 지도의 개선 방향, 독서 연구의 과제와 전망”, 한국독서학회 창립 기념 학술 발표회 자료집, 한국독서학회.
- 한철우(2000), “독서 발달 단계의 특성과 독서 지도”, 한국교원대 교수논총 16, 한국교원대.
- 한철우-정옥년(2005), “독서 교육의 발전 방향”, 국어교육론 2, 한국어교육학회, 한국문화사.
- 홍용희(1998), “참여관찰과 심층면담”, 교육과학연구 28, 이화여대 사범대학 교육과학연구소.
- Chall, J. S. (1996), Stages of reading development(2nd), Fort Worth : Harcourt Brace Publishers, USA.
- Wood, O'Donnel(1992), Becoming a reader, needbam Heights, Ma: Allyn and Bacon, USA.
- W.J. Reddin,(1970), Management Effectiveness, New York: McGraw-Hill. p. 230.



문학텍스트를 통한 문화적 인식방법연구 -외국어 화자를 대상으로

한옥순 (수원대)

〈차례〉

- I. 문제 제기
- II. 한국어교육에서 문학텍스트 수용 양상
- III. 한국어교육에서 문학텍스트 수용의 전제
- IV. 한국어교육에서 문학텍스트를 통한 문화적 인식의 실제
-〈진달래 꽃〉과 〈소나기〉의 경우
- V. 맺음말

I 문제 제기

한국어 교육은 1959년에 처음 시작되어 1990년대 중반을 넘어 한류의 바람을 타고 급속도로 성장하게 되었다. 그 성장의 중심에는 중국인(혹은 중국인 학습자)이 있다. 이는 통계청에서 발표한 자료를 보면 더 정확히 알 수 있다. 2003년도 전체 유학생의 비율 중에 중국유학생이 차지하는 비율이 45.5%였는데, 2004년에는 그 비율이 51.5%, 2005년 54.6%로 증가하였고 2006, 2007, 2008년도까지 꾸준한 증가율을 보여주고 있다. 2009년에는 전체 유학생중 중국 유학생이 차지하는 비율이 70.4%로 전체 유학생의 2/3을 넘는 수준을 유지하고 있다.

〈표 1〉 〈연도별 외국인 유학생 통계〉²⁾

국가/년도	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	비고
중국 유학생	5,607	8,677	12,312	19,160	31,829	44,746	53,461	
전체 유학생	12,314	16,832	22,526	32,557	49,270	63,952	75,850	
비율(%)	45.5	51.5	54.6	58.8	64.6	69.9	70.4	

국내 체류 유학생만이 아니라 상사원이나 외교관, 그리고 그 가족까지 포함하면 이 비율은 더 높아질 수 있다.

2) 교육과학기술부(www.mest.go.kr), 국제협력전략팀, 2010

열광하는 대부분의 사람들은 주로 드라마나 아이돌 가수의 노래를 따라 부르면서 자연스럽게 한국어를 접하게 된다. 마찬가지로 중국인 학습자 역시 처음에는 한국의 드라마를 보고 유행가를 따라 부르는 수준의 관심을 보였다. 그런데 이제는 한국 고유의 정서와 사상, 역사와 문화, 문학 등에도 깊은 관심을 내보이고 있다. 물론 이러한 관심의 다변화는 비단 중국인 학습자에 국한된 문제는 아닌 듯하다. 인터넷 매체를 통해 확산된 한류의 열풍은 드라마나 아이돌 가수에 대한 열광에서 우리 문화에 대한 관심으로 새롭게 변모해 가고 있는 실정이다. 이렇듯 외국인 특히, 중국인 학습자를 중심으로 우리 역사, 문화에 대한 관심이 증대되어 가고 있는 현실 앞에 과연 국내 한국어교육의 방향성은 적절한지를 점검할 필요가 있겠다. 즉, 한국어교육의 범위 내에서 한국 고유의 사상과 정서, 문화적 특성과 관련된 내용 등이 제대로 지도되고 있는지 고민해 볼 때가 된 것이다.

한국어교육을 통한 문화 교육은 한국어교육의 제 영역 중 문학 교육과 관련되기에, 논의의 쟁점을 ‘한국어교육에서의 문학텍스트의 수용과 문화적 인식’으로 한정하고자 한다. 이를 위해 ‘한국어교육에서의 문학텍스트’에 대한 수용 양상을 점검하고, 문학텍스트를 통한 문화적 인식의 방향을 제시하고자 한다. 특히 연구 대상인 전체 유학생의 다수를 차지하는 중국인 학습자에게 한국어교육을 통한 문화적 인식을 어떻게 확장할 것인지를 고민할 것이다.

II 한국어교육에서 문학텍스트 수용 양상

한국어교육에서의 문화·문학 교육

2000년대 들어서서 한국어교육은 의사소통식 접근법이라는 이론적 전제 아래 학습자 중심의 언어교육, 과정 중심의 언어교육, 과제 중심의 언어교육, 문화교육 등이 함께 강조되고 있다(안경화, 2005:317-343). 의사소통 교수법은 1970년대 말부터 시작하여 현재에 이르기까지 전 세계적으로 가장 영향력 있는 교수법으로 널리 알려져 있다. 한국어교육에서 가장 중시하고 있는 것이 의사소통이라는 전제하에 의사소통 능력이란 인간의 언어 구사 능력을 특정 상황과 맥락에서 메시지를 이해하며 발화하는 화자와 청자 사이에 의미를 소통하는 능력이다. 의사소통 교수법은 언어를 하나의 구조체계로 본 구조주의와 달리 언어를 의미를 전달하는 의사소통의 수단으로 보는 기능주의적 접근 방법이다. 말하자면 구조와 문법 중심의 언어교육보다는 다양한 상황에서 적절한 언어를 사용할 수 있는 의사소통 능력을 배양하기 때문에 문법적 정확성보다는 의사소통의 유창성을 우선시 한다.

한국어교육의 현장에서는 대부분 기능에 따라 어휘와 문법을 배우고 단순하게 제시된 상황을 학습하는 활동이 반복되고 있다. 학습자는 기능별 어휘교육과 문법 교육을 통해 가상의 장소에서 벌어질 것으로 예상되는 상황을 학습하게 된다. 이런 활동들은 꼭 필요한 상황들을 인위적으로 만들어 놓은 것이기 때문에 이런 인위적인 활동들을 반복 학습한 학습자들이 실제 상황에서의 활용도는 낮을 것으로 판단된다. 이것은 곧 학습자가 아무리 많은 어휘와 문법지식을 습득하고 있다고 하더라도 실제 다양한 상황에서 전달하고자 하는 의미를 제대로 전하지 못하거나, 자신이 가지고 있는 한국어 실력을 발휘할 수 없는 일이 발생할 수 있는 한계를 가진다(나정선, 2008:2-3).

한국어교육 초급단계에서의 학습이 문법과 인위적 상황에서의 의사소통을 위한 언어능력에 치중함으로써 언어능력의 포괄적인 영역을 다루지 못하고 있다. 또한 담화 상황에서의 언어의 포괄적인 영역도 고려하지 못하고 있다. 문학 작품은 언어적 풍성함과 언어 사용의 다양성을 지니고 있다. 수많은 문학 작품은 인종과

특히 문화 교육, 문학 교육이 가능한 학습자에 주목하여 그 대상을 대학의 부설 기관인 한국어교육원에 재학하고 있는 학생들로 하였다.

및 국가에서 사용되는 다양한 어휘와 언어적 표현을 담고 있기에 실제의 언어교육에서 필요한 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어 사용의 준거를 제공하고 나아가 일상의 언어생활에도 널리 활용될 수 있다. 말하자면 문학 작품은 구어가 지니는 의사소통의 한계를 뛰어넘을 수 있다. 즉 일상적으로 이루어지는 언어 소통은 기본 의미를 바탕으로 한다. 기본 의미는 일종의 지시적 의미를 뜻한다. 그러나 조금만 수준이 높아지면 일차적 의미보다는 언어의 감정 가치와 간접적 가치, 나아가서 상징적 가치를 더욱 많이 활용하게 된다. 모든 언어요소를 지니고 있고, 이를 위해 비유를 사용하여 의미를 모호하게 하거나 간접화하는 특징이 있다. 이러한 특징이 가장 잘 들어나는 것이 문학 작품이다(우한용, 2000).

높은 수준의 한국어교육 학습자를 위해 문학교육은 반드시 필요하다. 하지만 이 높은 수준의 한국어교육 학습자들만이 문학을 학습해야 하는가? 라는 과제를 안게 된다. 물론 초급단계의 한국어교육 학습자들이 문학작품을 접하려면 글자 자체를 읽을 수 있는 능력이 필요하다. 하지만 더 깊은 의미에서 독서를 할 수 있는 능력은 있지만 제 2외국어인 한국어로 형식적 독서를 할 수 있는 능력이 없는 학습자들의 문학을 향한 갈망은 어떻게 충족시킬 것인가가 이 글의 궁극적인 과제이다.

한국어교육에서 문학텍스트 수용 양상

한국어를 학습하길 원하는 대부분의 중국인 학습자들은 고등교육을 받은 상태로 한국어를 학습하길 원한다. 이런 중국인 학습자들의 학습의 연륜과 깊이를 고려해 현재 한국어 교육의 단계를 6단계로 크게 분류하고 있다. 그러나 한국어 교육에서는 초·중·고급의 단계로 아주 단순하고 기계적인 분류를 하고 있어서 <표 2>에서 보듯이 많은 학습자의 요구를 모두 충족시키기에는 어려움이 있다. 이 6단계의 분류가 많은 수요와 요구를 충족시키기 위해서는 어쩔 수 없는 선택이었음은 틀림이 없다.

그리고 우리는 또 한 가지를 본 연구에 앞서서 생각해 보아야 할 것이다. 한국어교육을 원하는 중국인 학습자들의 기초 소양 지식에 관한 문제이다. 한국어를 학습하길 원하는 중국인 학습자들은 고등교육을 정상적으로 받은 학습자들인 경우가 많다. 이런 상태의 학습자들은 자국어인 중국어로는 단순한 의사소통에서 복잡한 의사소통, 문학작품을 읽고, 이해하고, 느끼고, 자신만의 언어로 다시 표현 할 수 있는 재생성 능력까지 개인차를 감안하지 않아도 '문학 활동이 가능하다'라고 판단 할 수 있다.

이런 학습자들은 제 2외국어인 한국어 기초 문법 학습의 부족으로 일상생활에서 문학 활동을 원활히 진행할 수 없는 것이 현실이다. 이런 학습자의 현실을 고려하여 한국어교육에서도 문학을 접할 수 있는 활동은 고급 활동인 5급 이상에서 보인다. 5급 이상의 문학 텍스트 수용양상도 문학 작품의 전반적인 개괄이나 짧은 요약문을 보여 주며 소개를 하고 있다. 언어활동과 관련지어 또는 문화를 이해하는데 효과적인 방법으로서 보조적인 문학 활동은 찾아 볼 수 있지만 큰 의미의 문학 자체를 통한 한국어학습은 보이지 않는다.

한국어 교육원에서 학습하는 학생들 또는 한국어를 배우고 있는 외국인들을 위해 그들의 능력을 객관적으로 평가해 주는 척도로서 한국어능력시험이 시행되고 있다. 시험의 자세한 내용이나 평가 항목은 한국어 능력시험 등급별 평가 기준 을 보면 알 수 있다. 이 평가 기준을 자세히 살펴보면 아래와 같다.

표 2) <한국어 능력시험 등급별 평가 기준>

		평가 기준	비고
초급	1급	‘자기 소개하기, 물건 사기, 음식 주문하기’ 등 생존에 필요한 기초적인 언어 기능을 수행할 수 있으며 ‘자기 자신, 가족, 취미, 날씨’ 등 매우 사적이고 친숙한 화제에 관련된 내용을 이해하고 표현할 수 있다. 약 800개의 기초 어휘와 기본 문법에 대한 이해를 바탕으로 간단한 문장을 생성할 수 있다. 간단한 생활문과 실용문을 이해하고, 구성할 수 있다.	
	2급	‘전화하기, 부탁하기’ 등의 일상생활에 필요한 기능과 ‘우체국, 은행’ 등의 공공 시설 이용에 필요한 기능을 수행할 수 있다. 약 1,500~2,000개의 어휘를 이용하여 사적이고 친숙한 화제에 관해 문단 단위로 이해하고 사용할 수 있다. 공식적 상황과 비공식적 상황에서의 언어를 구분해 사용할 수 있다.	
중급	3급	일상생활을 영위하는데 별 어려움을 느끼지 않으며, 다양한 공공시설의 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 기초적 언어 기능을 수행할 수 있다. 친숙하고 구체적인 소재는 물론, 자신에게 친숙한 사회적 소재를 문단 단위로 표현하거나 이해할 수 있다. 문어와 구어의 기본적인 특성을 구분해서 이해하고 사용할 수 있다.	
	4급	공공시설 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 언어 기능을 수행할 수 있으며, 일반적인 업무 수행에 필요한 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. 또한 ‘뉴스, 신문 기사’ 중 평이한 내용을 이해할 수 있다. 일반적인 사회적·추상적 소재를 비교적 정확하고 유창하게 이해하고, 사용할 수 있다. 자주 사용되는 관용적 표현과 대표적인 한국 문화에 대한 이해를 바탕으로 사회·문화적인 내용을 이해하고 사용할 수 있다.	
고급	5급	전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. ‘정치, 경제, 사회, 문화’ 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재에 관해서도 이해하고 사용할 수 있다. 공식적, 비공식적 맥락과 구어적, 문어적 맥락에 따라 언어를 적절히 구분해 사용할 수 있다.	
	6급	전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 비교적 정확하고 유창하게 수행할 수 있다. ‘정치, 경제, 사회, 문화’ 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 주제에 관해서도 이용하고 사용할 수 있다. 원어민 화자의 수준에는 이르지 못하나 기능 수행이나 의미 표현에는 어려움을 겪지 않는다.	

현재 초급으로 분류되어 있는 2급 단계에서도 ‘전화하기, 부탁하기’ 등의 일상생활에 필요한 기능과 ‘우체국, 은행’ 등의 공공시설 이용에 필요한 기능을 수행할 수 있다. 약 1,500~2,000개의 어휘를 이용하여 사적이고 친숙한 화제에 관해 문단 단위로 이해하고 사용할 수 있다. 공식적 상황과 비공식적 상황에서의 언어를 구분해 사용할 수 있다.’는 기준을 세우고 있다. 1,500~2,000개의 어휘를 이용한다면 일상생활에서 구어(語)로의 의사소통이 가능하다고 본다.

·고급 과정인 4급, 5급, 6급의 평가 내용에 ‘문화’를 언급하고 있지만 ‘문학을 통한 문화’ 또는 ‘문화를 통한 문학’, ‘문학 자체’에 관련된 사항은 없다. 한국어능력시험은 국어의 기능적인 요소들에만 집중하고 있다는 것을 보여주고 있다.

지금 한국어교육에서 문학 교육은 기능적인 문법학습이 가능한 학습자들에게만 기회가 주어지고 있다. 문학을 읽고 느낄 수 있는, 또한 문학을 통해 한국문화의 이해까지 전이 될 수 있는 기회를 놓치고 있다. ‘문학 교육’, ‘문화 교육’, ‘문학을 통한 문화교육’이런 과정들 모두 학습자를 분류하고 구분 지으면 안 된다. 학습자 모두에게 문학을 읽고 느낄 수 있는 기회를 주는 것이 바람직하다. 그러므로 문학 교육의 용이성 확대를 위한 한국어교육의 새로운 접근이 필요하다.

한국어를 학습하길 원하는 중국인 학습자들을 고등교육을 정상적으로 받은 학습자라고 단정 짓고 고등교육을 받은 학습자들은 문학을 이해할 수 있는 능력이 있다는 두 가지 전제를 세우고 나면 초급 학습자들도 자국어로는 문학을 충분히 학습할 수 있다는 결론을 내릴 수 있다. 하지만 현재 이루어지고 있는 한국어 교육의 교재와 커리큘럼에는 초급단계에서 한국어를 원활히 구사할 수 없다는 이유로 문학을 접할 수 있는 기회를 뺏는 것과 같은 결과를 초래한다.

Ⅲ 한국어교육에서 문학텍스트 수용의 전제

본 연구에서는 한국어교육에서 소설텍스트를 활용한 문학 교육을 시도하고자 한다. 소설 텍스트를 활용한 연구들이 있어 왔지만, 아직은 본문 전체를 이용하거나 초급 학습자들을 위한 텍스트가 제공되고 있지 않은 실정이다. 우리가 이를 위하여 소설텍스트의 형식적 접근을 허용하고, 그에 따른 번역(譯)과 중역(重譯), 재귀번역(再歸翻譯)의 문제에 대해 생각해 보려고 한다.

번역(翻譯)은 한 나라 말로 된 글을 다른 나라 말로 옮기는 것이다. 이러한 작업이 작품을 통해 이루어져 문학으로 승화된 것을 번역문학이라고 한다. 이 때 원래 쓰인 언어를 소재언어, 그것으로 표현된 글은 원전이라 하고, 나중에 바꿔 쓰인 언어를 목표언어, 그 언어로 옮긴 것을 번역물이라고 한다. 원어를 그대로 번역하는 것을 직역(直譯), 뜻을 살려서 번역하는 것을 의역(意譯)이라 한다. 문학작품을 읽을 때에는 그것이 쓰인 나라 말로 읽는 것이 가장 이상적이거나, 외국어를 학습하고자 하는 초급단계의 학습자들에게는 원전으로 읽는 문학작품이 다소 어려울 수 있다. 그래서 번역이 필요하지만, 두 언어는 서로 문법과 말의 뜻이 다르고 역사와 관습도 다르다. 따라서 원문의 뜻을 정확하게 옮기려면 고도로 훈련된 문학적 기교가 있어야 하며, 그 나라의 역사와 관습을 잘 이해하고 있어야 한다. 또 직역과 의역을 적절히 조화시킬 수 있는 기술도 번역에서 꼭 필요하다.

이런 번역의 어려움을 해소하기 위하여 우리는 중역(重譯)을 이용하기도 한다. 중역이란 말이 통하지 않아 여러 번 옮겨 번역하는 것이다. 예를 들어 영어로 된 문학 텍스트를 일본어 번역을 하고 이것을 한국어로 다시 번역하는 일련의 과정을 거치는 것을 중역이라고 한다. 이런 중역의 과정 중에서 영어의 원전을 일차적으로 일본어로 번역했기 때문에 일차 번역문에는 일본의 문화적 특징이 스며들 수 있다.

본고에서 연구하려고 하는 것은 재귀번역(再歸翻譯)이다. 재귀(再歸)라는 것은 원래의 자리로 되돌아가거나 되돌아오는 것을 말하는데 앞에서 말한 번역이나 중역과는 조금 다른 차원의 번역 방법이다. 김종신(2011)은 연구를 통해 재번역(再翻譯)이란 용어를 사용하였다. 하지만 재번역이란 먼저 1차적 텍스트를 재번역 하는

그러나 문어(語)로 된 텍스트를 접할 때는 어려움에 처할 수 있다. 하지만 우리가 외국어인 영어를 배울 때를 떠올려 보자. 사전을 찾고 더듬더듬 문학작품을 읽고, 그 의미를 해석해 나갔던 경험이 있을 것이다. 물론 처음에는 의미의 혼돈이나 내용의 정확한 이해가 부족할 수 있다. 하지만 이러한 경험들이 여러 번 쌓여 결국에는 다른 또 문학작품을 접했을 때 좀 더 수월했던 경험이 있을 것이다. 한국 문학과 이와 같은 과정으로 한국어를 배우려는 초급 학습자들에게 다가갈 수 있을 것이다.

, 자국어로 쓰여 있는 텍스트를 외국어로 번역한 후 또 다시 한국어로 번역하는 것인지, 아니면 다시 또 다른 제3의 언어로 번역하는 것인지 재번역이란 용어만으로 모호한 의미의 혼돈이 있을 수 있다. 그래서 본고에서는 재귀(歸)라는 용어를 사용하려 한다. 문학을 교육하고자 하는 방법론은 김중신의 연구와 맥을 같이 하지만 본 연구에서는 정확한 단어의 정립으로 불필요하게 생기는 용어의 혼란을 해소하고자 한다. 원전 텍스트를 외국어로 번역한 후 그것을 다시 원전텍스트와 같은 언어로 번역하는 과정을 재귀번역(再歸翻譯)이라 하겠다.

한국문학 작품을 접하는 학습자들에게 일차적인 한국문학을 소개하는 동시에 자국의 문학과와의 차이점 상이점까지 발견할 수 있는 좋은 방법이라고 생각한다. 또한 이런 재귀번역 과정에서 발생할 수 있는 원전 손상에 관한 문제점이 있을 수 있으나 본 연구에서는 문학 텍스트 자체가 아니라, 문학 속에 담겨 있는 문화 교육이 선행 되어야한다는 생각이 우선 자리 잡고 있다.

이런 목표를 세우고 나면 '어떤 문학작품을 대상으로 할 것인가?'가 큰 문제점이다. 문학 텍스트 선정 이전에 고려해보아야 할 문제들이 몇 가지 있지만 그중에 '어떤 텍스트를 어떤 이유로 선정하게 되었는가?'하는 텍스트 선정과정의 고민이 있다. 우리는 세대를 초월해 임혀지고 의미가 있다고 하여 애독되는 작품들을 본적이 있다. 이런 작품들을 우리는 정전이라 부른다. 문학 텍스트 선정과정 중 정전에 관련된 연구를 토대로 한국어교육에서 다루어지는 작가 혹은 작품들이 앞으로도 지속적으로 교육정전으로서 가치를 갖게 된다면, 그 요건은 무엇이며 그것은 구체적으로 어떻게 형성되는지를 알아보았다. 김중신 문학텍스트의 정전형성 요건 검토에 따르면 문학텍스트의 정전 형성을 위한 요건 검토에 대해 이렇게 기술되고 있다. (김중신, 2008:66-72)

- 1) 역사성 : 작가는 역사적으로나 시대적으로 부끄럽지 않은 삶을 살았는가?
- 2) 당대성 : 그의 작품은 당시에 문학사적으로 의미가 있었는가?
- 3) 함의성 : 그의 작품은 아직도 새롭게 해석될 여지가 있는가?
- 4) 현재성 : 그의 작품은 오늘날 현대인이 당면하고 있는 문제를 다루고 있는가?
- 5) 흥미성 : 그의 생애나 작품에 대해 더 알고 싶은 마음을 갖게 하는가?

문학 작품이 더 문학적으로 가치 있다는 것을 보여주는 요건들임에 틀림이 없다.

물론 한국어교육에서의 문학텍스트 선정에도 이런 세부적인 요건들이 잘 갖추어진 텍스트 선정이 필요하다. 그러나 한국어 교육에서 문학의 정전 형성에 관한 세부적인 내용은 변경이 필요하다고 본다. 앞의 정전형성을 위한 요건 검토에서 작가나 작품, 당시 문학사에 맞춰 요건이 기술되었다면 한국어 교육 자료로서 문학의 정전 형성을 위한 요건으로는 외국인 학습자의 입장에서 고려되어야 한다.

첫째, 역사성의 측면에서 한국을 대표할 수 있는 작가와 작품이어야 한다. 둘째, 당대성과 연결지어 당시의 문화와 정서를 이해할 수 있는 작품이어야 한다. 셋째, 함의성의 항목으로 한국의 정서를 풍부하게 담고 있어 아직도 재해석되고 있는 작품인가? 여러 드라마나 영화에서 소나기를 모티브로 하고 있는 많은 작품들이 재생산되고 있다. 손쉽게 접할 수 있는 영화나 드라마를 통해 문학을 배우고, 문학을 통해 다양한 매체를 통한 여러 가지 시각을 배울 수 있다. 예를 들면, 소설 '소나기를 모티브로 한 영화로는 '클래식', 연극으로는 '변성기'를 들 수 있다. 넷째, 현재성이란 지금 외국인 학습자들이 당면하고 있는 문제를 다루고 있는 작품이어야 한다. 소나기가 아직까지 한국인들에게 인기 있는 이유는 빈부의 격차에 대한 그 당대의 민중들의 삶을 담아내고 있기 때문이 아니다. 그 속에 담겨 있는 잔잔한 감동과 사랑 아주 단순한 그러면서 대단히 중요한 그 또래의 삶을 대변하는 메시지를 담고 있기 때문이다. 다섯째, 문학의 즐거움을 알게 하는 작품이어야 한다. 문학 작품과 관련한 여러 가지 지식이나 해설은 오히려 문학 작품은 '따분하거나 어렵다'라는 인식을 불러일으키게 된다. 문학 교육이 문학을 멀리하게 하는 사태가 벌어지게 된다. 사성, 당대성, 함의성, 현재

, 흥미성 이렇게 다섯 가지로 목록이 나누어져 있지만 이들의 관계는 개개의 단독 집합이라고는 보여 지지 않는다. 이들은 어느 일정 부분에서 교집합을 가지고 있으며 그 교집합의 경계는 아주 모호하다고 할 수 있다. 그래서 본고에서는 역사성과 당대성, 함의성의 교집합을 넓은 범위에서 보고자 한다. 삶의 속도 면에서 너무 빠른 시대에 살고 있는 학습자들에게 이러한 각각의 집합의 철저한 경계를 두는 것은 무의미하다고 본다. 흥미성이란 독자로서 하여금 텍스트를 읽게 하고 싶도록 만드는 기능을 가지고 있다. 이런 흥미성이 없는 텍스트는 독자로서 하여금 외면당할 수 있으며, 문학사적으로 풍부한 내용과 의미를 담고 있는 텍스트라 할지라도 독자하게 사랑 받을 수 없는 것이다. 또한 우리는 한글을 모국어로 하는 학습자들이 아닌 제 2외국어로써 한국 문학을 학습하는 학생들을 위해 현재성의 의미를 잘 파악하고 염두 해 두어야 한다. 현재 학습자들이 관심 있고 좋아하는 문학 텍스트를 알아 볼 수 있고, 그 관심을 문학 텍스트로 전이되게 하려면 여러 가지 방법이 필요한데 이것이 현재성의 범주에 포함될 수 있을 것이다. 이런 면에서 적절한 텍스트로 소나기를 들 수 있다. 소나기는 현대적으로 재번역된 문학텍스트가 아니어도 영화나 연극으로 재해석 된 경우가 많다. 그리고 내용도 교과서에 실리고 있는 대표적 작품으로서 서정적인 한국인의 감성을 풍부히 느낄 수 있다.

그러나 원문 그대로 한국어를 학습하는 데에는 어려움이 있을 것이다. 이 어려움은 학습자와 교수자 모두에게 해당되는 것으로서 한국에 대한 한국어에 대한 이해가 부족한 학습자에게 학습시 큰 부담감으로 다가올 수 있다. 또한 교수자 역시 초급 한국어 학습자에게 한국문학을 교수하는 것 또한 어려움이 있다고 본다.

IV 한국어교육에서 문학텍스트를 통한 문화적 인식의 실제

-〈진달래 꽃〉과 〈소나기〉의 경우

서정 텍스트의 문화적 인식

-〈진달래 꽃〉을 중심으로

한국에서 널리 알려져 있는 한국의 문학 텍스트들 일지라도 외국인 학습자들이 인식하기에는 상당한 곤란함이 따른다. 같은 한자라도 각 나라마다 문화적 차이에 따라 정서적으로 다르게 반응하는 경우가 있기 때문이다. 그래서 한국의 문학 텍스트를 자국어로 번역을 하고 이를 다시 한국어로 다시 번역한 문학 텍스트를 제시함으로써 문학 작품에 대한 심리적 거리감을 없애게 한다. 이를 통해 한국 문화에 대한 기초적 인식을 높이고자 한다. 본고에서는 한국문학 작품 중 서정 작품인 〈진달래 꽃〉과 서사 작품인〈소나기〉를 재귀 번역하여 한국어 교육의 효용성에 대해서 알아보겠다.

김소월의 〈진달래꽃〉은 한국의 대표적인 문학 작품이다. 하지만 이 작품을 구성하고 있는 어휘들은 한국인 모어 화자들이 읽어도 결코 만만하지는 않다. 한국어를 배우려는 외국인들에게는 말할 것도 없다.

그런데 이를 해당 모국어로 1차 번역을 한 후, 다시 이것을 한국어로 2차 번역을 한 텍스트를 학습 자료로 사용하게 되면 〈진달래꽃〉에 대한 이해도를 높일 수 있다. 다음을 보자.

예를 들어 ‘는’은 우레라는 뜻을 가지고 있다. 천둥의 의미로 쓰이지만 'lei'라는 발음으로 갑자기 생긴 일에 놀라는 감탄사로 사용되고 있다. 중국의 사이버 공간에서 '아무것도 모르다'라는 의미로 사용된다. '罌'은 '빛나다', '밝다'의 의미로 사용된다. 그러나 중국의 젊은이들은 사이버 공간에서 '난감한: 별 볼일 없음'의 의미의 감탄사로 사용되고 있다. '杯具(bei jiu)'는 중국에서 물을 담을 때 쓰는 도구 일종의 컵을 말한다. 그리고 '悲劇(bei jiu)'는 한자의 음은 같지만 한자어가 다르게 표기된다. 그러나 이 두 단어는 같은 음으로 소리 나기 때문에 일반 대중들은 후자의 뜻으로 이해한다. 그러므로 한자어 없이 'bei jiu'라고 발음 한다면 이것은 '비극'의 의미와 비슷하게 느껴진다. 그러나 이 비극의 의미는 조금 변형되어 '다행이다'라는 의미를 포함한다.

표 3> 진달래 꽃

원 작품	(2) 번역(譯)	(3) 재귀번역(再歸翻譯)
진달래꽃 -김소월	花	진달래꽃 -김소월
① 나 보기가 역겨워 가실 때에는 말없이 고이 보내 드 리오리다.	如果你已如此厌我 想离我而去, 我会静静地让你离去, 默默无 言。	⇒네가 나를 보기 싫을 때 떠나기로 결심할 때 내가 조용히 보내겠다.
②영변에 약산 진달래꽃 아름 따다 가실 길에 뿌리 오리다.	在宁边的药山 我会采一大把杜鹃花 铺在你的路上。	⇒나는 진달래 한 아름을 딸 것이다. 영변에 있는 약산에서 네가 떠날 길에 뿌리겠다.
③가시는 걸음걸음 뿌린 그 꽃을 사뿐히 즈려 밟고 가시옵소서	离开的脚步 要轻轻地踩 你脚下的鲜花。	⇒부드럽게 꽃을 밟으세요. 걸음걸음 부드럽고 조용하 게
④나 보기가 역겨워 가실 때에는 죽어도 아니 눈물 흘리 오리다.	如果你已如此厌我 想离我而去, 我会死去, 但没有眼泪。	⇒당신이 나를 보기 싫어서 떠나기로 결심할 때 나는 절대로 눈물 흘리지 않겠다.

외국인들이 이 작품을 읽어 내지 못한다고 해서, 혹은 이해에는 하지 못한다고 해서 텍스트로 사용하지 않는 것은 교육적으로 볼 때 비효율적이다. 이 작품을 이해하지 못한다고 하더라도 작품에 담겨 있는 정서, 즉 '이별의 정한(情恨)'은 알아 둘 필요가 있기 때문이다.

그런데 김소월의 <진달래꽃>은 1차적인 의미에 주목하여 번역한다면 (2)와 같다. (3)은 (2)를 다시 한국어로 재귀번역한 것이다. (1)→(2)→(3)로 변이되는 과정에서 시어의 함축적 의미는 바뀌었지만 작품의 전체적인 정서나 내용은 바뀌지 않았다. (3)은 한국어 자체로서도 별로 어려운 단어가 없어서 낮은 차원의 학습 수준에서 능히 다룰 수 있는 텍스트이다. 따라서 중국어를 모어로 하는 화자에게 (1)는 상당히 고차원적인 수준에서 학습이 되어야 하는 텍스트이지만 (3)은 낮은 수준에서도 능히 학습을 할 수 있는 텍스트가 된다. 이를 통해 이 작품에 담겨 있는 시적 정서에 대한 이해를 할 수 있게 된다.

예를들어 (1)-①의 부분에서 초급 한국어교육 학습자들은 어휘의 곤란함으로 '역겨워', '고이보내드리오리다' 등을 어려운 부분이라고 느끼고 있다. 그래서 이것은 (2)-①의 번역 과정을 통해 (3)-①에서는 '역겨워'는 '보기 싫다'로 쉽게 풀이하였다, 이는 '역겹다'는 비교적 난이도 높은 단어이기에 이를 초급 과정에서 배울 수 있는 '보기 싫다'로 재귀번역 하였다. 이런 과정을 통해 '역겹다'는 형태의 변화를 겪게 되어 '보기 싫다'로 변화하였지만 의미의 변화는 크지 않다고 본다. 하지만 학습시 곤란도에서는 많은 차이가 난다고 할 수 있다. '역겹다'는 한국어교육 고급단계 학습자들만이 이해할 수 있지만, 이것을 재귀번역한 '보기 싫다'는 초급단계의 학습자들까지도 이해 할 수 있는 정도로 재귀번역 되었다.

(1)-①의 '말없이 고이 보내 드리오리다.' 역시 그 의미의 심연에는 재귀번역에 나와 있는 '조용히 보내다

‘ 의미를 가지고 있다. 이것 또한 형태의 변화는 일어났지만 의미의 변화는 많지 않았다. 그러므로 이런 과정을 통해 한국어 학습이 부족한 초급 학습자들도 문학을 접할 수 있고, 한국의 문학적 감수성을 느낄 수 있다.

서사 텍스트의 문화적 인식을 중심으로

-〈소나기〉를 중심으로

〈진달래꽃〉을 적용한 방법을 소설텍스트에 이용한다면 서사 장르의 문학적 정서에 대한 이해를 할 수 있게 된다. 이는 문학적 정서에서 시작해 한국의 정서, 그 시대의 정서에까지 한국문화를 전이시키는 원동력이 될 것이라고 본다.

이러한 점진 과정과 인식 활동을 소설 〈소나기〉 텍스트를 통해 확인하겠다.

위의 김소월의 진달래꽃의 번역 과정과 같이 아래 〈표 4〉의 (1)번은 소설 〈소나기〉원 작품이다. (2)번은 중국어로 번역된 것이고 (3)번은 (2)번의 텍스트를 수용한 학습자들이 텍스트를 읽고 다시 한국어로 재귀번역한 것이다. 운율이 있어 표현의 제약이 있는 운문은 절제와 압축의 미학을 담고 있다. 그러나 산문의 경우에는 평이한 문장의 구조를 가지고 있는 경우가 많고 스토리를 가지고 있기 때문에 더 낮은 차원의 학습자들이 이해하기 용이하다.

〈표 4〉 소나기

원 작품	(2) 번역(譯)	(3) 재귀번역, 再歸翻譯
- 황순원	阵雨	소나기 - 황순원
① 소년은 개울가에서 소녀를 보자 곧 윤 초씨네 증손녀(孫女)딸이라는 걸 알 수 있었다.	男孩在小溪看见了尹氏的曾孙女	⇒남자아이는 물가에서 윤씨네 증손녀를 보았다.
② 소녀는 개울에다 손을 잡고 물장난을 하고 있는 것이다.	女孩在小溪边戏水着了	⇒여자아이는 개울에서 물장난을 하고 있었다.
③ 서울서는 이런 개울물을 보지 못하거나 한 듯이	好像第一次戏水似的	⇒물장난을 처음해보는 것처럼.
④ 벌써 며칠째 소녀는, 학교에서 돌아오는 길에 물장난이였다.	连着好几天女孩放学回家的路上在小溪边戏水了.	⇒며칠째 여자아이는, 학교에서 돌아오는 길에 물장난을 했다.
⑤ 그런데, 어제까지 개울 기슭에서 하 더니, 오늘은 징검다리 한가운데 앉아서 하고 있다.	今天坐在溪水中间的墩石上	⇒오늘은 징검다리 한가운데 앉아서 하고 있다.
⑥ 소년은 개울둑에 앉아 버렸다.	男孩坐在了溪边	⇒남자아이는 개울둑에 앉았다.
⋮	⋮	⋮

문제제기에서 언급한 바와 같이 우리나라 거주 유학생의 많은 부분을 중국인 학습자들이 차지하고 있다. 본 연구는 특정 계층이나 특정 인종의 차별의 의미가 아니라 양적인 부분에서 중국인 학습자들을 위한 연구라고 볼 수 있다.

〈소나기〉은 1차적인 의미에 주목하여 번역한다면 (2) 와 같다. (3)은 (2)를 다시 한국어로 재귀 번역한 것이다. (1)→(2)→(3)로 변이되는 과정에서 문장의 함축적 의미는 바뀌었으나 작품의 전체적인 정서나 내용은 바뀌지 않았다. (3)은 한국어 자체로서도 별로 어려운 단어가 없어서 2단계 정도의 학습 수준에서 능히 다룰 수 있는 텍스트이다. 따라서 중국어를 모어로 하는 화자에게 (1)는 문장의 배열이 복잡하고 사용되는 표현이 어려워 상당히 고차원적인 수준에서 학습이 되어야 하는 텍스트이지만, (3)은 2단계 수준에서도 능히 학습을 할 수 있는 텍스트가 된다. 이를 통해 이 작품에 담겨 있는 한국적 정서에 대한 이해를 할 수 있게 된다.

산문 작품을 들여다보면 초급 한국어 학습자들이 문학작품을 접했을 때 가장 어려워하는 부분은 첫째, 아직 학습하지 못한 어려운 어휘 해석의 어려움. 둘째, 복잡한 구성의 문장형식 해석의 어려움 등을 들 수 있다. 우리는 이런 어려움들을 직접 작품을 통해 보려한다.

(1)-①의 ‘소년은 개울가에서 소녀를 보자 곧 윤 초시네 증손녀(孫女)이라는 걸 알 수 있었다.’의 문장에서 ‘개울가’, ‘소녀’, ‘윤 초시네’, ‘증손녀’ 등의 어려운 어휘를 찾아 볼 수 있었다. 이런 어휘들은 (2)-①의 과정을 거쳐 (3)-①처럼 재귀번역 되었다. 이런 과정에서 ‘개울가’는 ‘물가’로 바뀌었고 문장 속에 ‘윤 초시네 증손녀(曾孫女)이라는 걸 알 수 있었다.’는 문장은 ‘윤씨네 증손녀를 보았다.’로 바뀌었다. 훨씬 간단한 문장으로 변형이 되었고, 외국인 학습자들에게 학습 시 곤란도를 낮춰주는 효과가 있었다.

(1)-③ ‘서울서는~’의 부분은 중국어 번역과정에서 서울의 지명이 사라졌다. 이 이유는 중국인이 번역을 할 때 서울이란 의미를 지명으로 받아들이지 않고 도시의 의미로 받아들였고, 또한 중국에서는 ‘도시와 시골’의 개념이 있기는 하지만 이를 중요시 여기지 않는다. 이 부분에서 중국인 학습자들이 중요하게 생각했던 것은 ‘보지 못하거나 한 듯이’로 이것은 재귀번역 과정의 결과 ‘처음 해보는 것처럼’으로 변형 되었다. 또한 ‘서울서는 이런 개울물을 보지 못하거나 한 듯이’의 표현을 학습자들이 학습한 결과 ‘서울에는 개울이 없다’는 의미로 받아들일 수 있는 여지가 있어 중국어 ‘好像第一次戏水似的’로 번역하여 이해를 도왔다. 그 결과 이 (1)-③의 문장은 ‘물장난을 처음해보는 것과 같이’라는 재귀번역을 유도하게 되었다. 이것처럼 문장 구조의 난해함을 해결하기 위해 재귀 번역의 방법이 초급 한국어 학습자들에게 유용함을 알 수 있다.

(1)-⑤ ‘그런데, 어제까지 개울 기슭에서 하 더니, 오늘은 징검다리 한가운데 앉아서 하고 있다.’부분의 초점은 ‘소녀가 징검다리에서 물놀이를 하고 있는 것’이다. 그러므로 중국어 번역을 통한 재귀번역이 ‘오늘은 징검다리 한가운데 앉아서 하고 있다.’로 재귀번역되었어도 전체적인 의미의 변화가 생기지 않았다. 형태의 변화에 대한 걱정보다 의미의 전달, 한국 문학의 감수성 전달에 의미를 두었다.

이와 같은 방법으로 소설텍스트를 이용해 문학적 정서에 대한 이해를 할 수 있게 되리라 본다. 이는 문학적 정서에서 시작해 한국의 정서, 그 시대의 정서에 까지 한국문화를 전이시키는 원동력이 될 것이라고 본다.

또한 이런 과정에서 (1)→(2)의 과정으로 진행될 때 몇 가지 다른 문화적 차이점을 발견할 수 있었다. 본고에서는 소설을 통한 한국적 정서의 이해를 목표로 하여 문학의 형식적 접근을 허용하고 있으므로 학습자들이 가장 이해하기 쉬운 형태의 번역을 유도하였다.

소설 소나기의 처음에 나오는 문장 ‘소년은 개울가에서 소녀를 보자.....’에서 문장의 주체인 ‘소년’이란 사전적 의미로는 ‘아직 완전히 성숙하지 아니한 어린 사내아이, 젊은 나이 또는 그런 나이의 사람, 소년법에서, 20세 미만인 사람을 이르는 말’이라고 설명하고 있다. 하지만 이것을 중국어로 번역할 때 직역과 의역의 차이점을 볼 수 있다. ‘소년’을 직역하면 ‘少年’이 되고, ‘소년’의 의역하면 ‘男孩’로 표현된다.

중국어로 번역된 문장을 살펴보면 ‘男孩 在小溪边 看见女孩’ ‘NAN HAI ZAI XIAO XI BIAN KAN JIAN NV HAI’ 중국어에서는 어린 아이를 ‘少年’으로 말하지 않고 통상적으로 ‘男孩’로 표현한다. 만약 이 문장의

소설 황순원의 〈소나기〉가 번역이 많이 되어 있다. 번역자가 다수여서 번역에 약간의 차이를 보이지만 이것은 원문을 오역하거나 잘못해석하게 만드는 원인이 될 수 없을 정도의 경미한 것이라 판단된다. 그러므로 제시되어 있는 번역본은 중국에서 임혀지고 있는 번역본들을 종합한 것이고, 이 번역본들을 종합하는 과정은 실제 중국어를 모국어로 하는 학습자들의 도움을 받았다.

‘ 年 ’을 ‘ 年 ’으로 번역했을 경우 중국인 학습자들은 이 ‘少年’이란 단어를 ‘소년’, ‘소녀’를 모두 포함하는 의미로 이해하게 된다. 하지만 중국어의 문어체에서는 가끔 이런 ‘少年’이란 표현이 남자 아이를 지칭하는 ‘男孩’의 의미로 사용되기도 한다. 그래서 ‘少年 在小溪边 看见少女’로도 표현 할 수 있다. 중국 교과서에서 ‘少年’의 표현이 자주 사용되지만 일상생활의 구어체 문장에서는 사용 빈도수가 적다. 그러므로 처음 한국어를 학습하는 중국인 학습자들에게 적극적인 이해를 도울 수 있는 男孩의 표현이 적절하다고 본다.

‘소년은 개울가에서 소녀를 보자.....’에서 ‘소녀’의 해석의 난해함이 있다. 중국어에서는 위의 ‘少年’이란 단어는 문어체에서 볼 수 있는 표현이지만 ‘少女’의 경우는 다르다. 중국어에서 ‘아직 완전히 성숙하지 아니한 어린 계집아이’를 이르는 표현은 ‘女孩’을 사용하여 이른다. 구어체 문장이나 문어체 문장에서 ‘少女’의 표현은 극히 드물다. 그러므로 중국인 학습자의 한국어 학습의 편의를 돕기 위해서는 ‘女孩’을 사용하는 것이 유용하다.

문장 안에서 ‘少年’은 ‘소년’과 ‘소녀’를 포함하는 말이므로 문장에서 ‘少年’이 출현하였다 하더라도 그것은 ‘他’와 ‘她’로 의미를 구별할 수 있다. 이것은 우리말의 여성과 남성을 구분하는 방법과 같다.

그리고 ‘소년과 소녀...’를 표현할 때 이것을 직역하면 ‘少年和少女’가 된다. 그러나 앞에서 언급한 바와 같이 ‘少女’란 표현이 일상생활에서 많이 통용되고 있지 않기 때문에 높은 이해를 위해서 ‘男孩和女孩’로 표현하는 것이 좋다.

또한 ‘少年’이란 직역의 표현과 ‘女孩’의 의역의 표현을 함께 사용하여 ‘少年和女孩’를 반의어로 묶어 사용하는 것은 문장에서 어색하므로 사용할 수 없다.

이를 뒷받침 해주는 사례로 중국 현지의 중등학교의 교과서에 나오는 대표적 작가인 루쉰의 〈윤토〉 나온 텍스트를 예로 들 수 있다. 텍스트는 루쉰(鲁迅) (1994, 河南省人民出版社, 1994年版)의 작품으로 서두부분에는 ‘소년’이란 단어가 나오고 있다. 하지만 그 이후 문장에서는 ‘소년’이란 단어를 사용하지 않고, ‘他’를 사용하고 있다.

年 闰土充满了生机与活力, 对生活充满了希望, 一个十足的小英雄形象。他是一个富于表现力的少年, 是一个有更多的新鲜生活和新鲜感受要表达的少年。现收录于小学语文六年级上册人教版第17课《闰土》。

다음은 현재 중국에서 유행하고 있는 인터넷 소설의 한 부분이다. 물론 작자는 필명을 사용한다. 인터넷 소설의 가장 큰 특징인 흥미성, 대중성, 현재성을 가장 잘 반영하고 있다. 현재 한국어를 학습길 원하는 학습자들은 대부분이 고등학교를 졸업한 나이가 20살 전후인 것을 고려하고 본다면 이런 인터넷 소설의 직접적인 소비자가 원하고 받아들이는 어휘를 사용하고 있음은 틀림없다. 여기에서는 ‘소년’, ‘소녀’를 뜻하는 말로 ‘女孩’, ‘男孩’로 사용되고 있고 첫 문장 이후에는 소나기에서처럼 소년과 소녀를 각자의 이름처럼 사용하는 것이 아니라 ‘她’의 사용으로 대신하고 있다.

〈男孩,女孩〉

女孩跟男孩是青梅竹马也就认为跟他的恋情是理所当然的了, 只是没有说出口而已, 直到有一天男孩拥着另一个女孩出现在面前介绍说是他的女朋友, 她才知道原来有些话是要说来的, 现在已经晚了, 只有给他们一个微笑就转身离去了。她在雨中坐了整整一夜, 也想明白了很多的事, 于是她天天都为他折一颗心, 里面都写上一句话, 她也不知道他有没有看见的那一天。

이상에서 살펴 본 바와 같이, 한국어의 어휘를 그대로 번역한 것을 외국인 학습자에게 제시할 때는 해당 어휘가 갖는 의미 영역 상의 차이로 인해 작품의 내용이 잘못 전달될 우려가 있음을 고려해야 한다. 따라서 외국인 학습자에게는 재귀 번역본이 교재로 사용되어야 할 필요성이 더욱 배가된다.

V 맺음말

연구는 한국인의 인식과 정서를 풍부히 담고 있는 문학작품을 한국어교육의 초급 단계에서 텍스트로 사용할 수 있는 방법을 모색하고자 한다. 본 연구의 목적 및 결과는 다음과 같이 정리할 수 있다.

1. 초급 단계의 한국어 학습자들에게 문학작품을 통한 한국 문화에 대한 인식 과정이 필요하다는 것을 전제로 한다. 초급 단계의 한국어 학습자들에게는 한국어를 모어로 하는 학습자들과는 다른 문학적 인식 방법이 적용되어야 한다.

2. 텍스트 선정에서 한국인의 정서와 문화가 담겨져 있는 문학작품을 선별해야 한다. 이런 작업은 이미 몇몇의 연구에서 문학작품 선정 작업이 이루어졌고 지금도 진행 중이다. 이런 문학작품을 선정한 후 한국 문화의 인식 과정에서 문학 작품의 형식적 접근이 우선적으로 필요하다고 본다.

3. 외국어를 모어로 하는 학습자들에게 단순히 어휘교육, 발음교육, 문법교육을 기계적으로 학습하는 것보다는 우리 한국의 정서와 문화까지 모두를 아우르고 있는 문학작품 인식이 더 중요하고 시급하다고 본다. 따라서 한국 문학작품의 글자 자체의 의미를 번역해 나가는 과정이 필요하다.

4. 한국 문학 작품들을 원문 그대로 텍스트로 제시하는 것보다 해당 모국어로 번역을 하고 다시 이를 한국어로 재번역을 한 텍스트를 교육하게 되면 한국 문화에 대한 이해도 더 촉진될 것이다. 이러한 과정을 통해 외국인들의 문학적 인식 방법이 더욱 새로워질 것이며, 이는 세계화 시대에 능동적으로 대처하는 문학교육의 한 전략이라고 생각한다.

■ 문헌

(1998), 『문학교육론』, 삼지원.

김중신(2008), 문학교육에서의 정전 형성 요건에 관한 시론-이상을 중심으로, 한국문학교육학회.

김진영, 서유석(2008), 『춘향전과 한국문화』, 박이정.

나정선(2008), 외국인을 위한 문학 교육 방법 연구, 단국대학교 대학원 박사학위논문.

박갑수(1999), 「한국어 교육의 과제와 전망」, 『국어교육연구』 6, 서울대 국어교육연구소.

박영순(2001), 『외국어로서의 한국어교육론』, 월인.

박영순(2002), 『한국어 교육을 위한 한국문화론』, 한국문화사.

박영순(2010), 『한국어와 한국어교육』, 한국문화사.

안경화(2005), 교수 학습의 연구사와 변천사, 국제한국어교육학회 편, 『한국어교육론』 1, 한국문화사.

우한용(1997), 「문학교육과 문화론」, 서울대학교 출판부.

윤여탁(1999), 문학을 활용한 한국문화 교육 방법, 서울대학교 국어교육연구소, 국제한국어교육학회.

윤여탁(2000), 「한국어 교육에서 문화의 위상과 역할」, 『국어교육연구』 7, 서울대 국어교육연구소.

윤여탁(2001), 외국인을 대상으로 한 한국어 교육의 제문제, 서울대학교 국어교육연구소.

우한용(2000), 외국인을 위한 한국어교육에서 문학의 효용, 『외국인을 위한 한국어교육연구』 3, 서울대학교 외국인을 위한 한국어교육 지도자 과정.

이경화(2010), 『읽기교육의 원리와 방법』, 박이정.

이선이(2003), 문학을 활용한 한국문화 교육 방법, 문학 교육을 통한 한국어교육, 국제한국어 교육학회.

정은화(2001), 한국어 교육에 있어서 시 교육에 대한 연구, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

조항록(1998), 한국어 고급 과정 학습자를 위한 한국 문화 교육방안, 한국어교육 제 9권 2호, 국제한국어교육학회.

조항록(2010), 『한국어교육 현장의 주요쟁점』, 한국문화사.



다문화가정 자녀의 쓰기 부진 유형별 분석과 교육 방안¹⁾

-필벽기념관 2009년 여름 논술 특강 사례를 중심으로-

박지윤(이화여대)²⁾

〈차례〉

- I 머리말
- II. 다문화가정 자녀의 쓰기 부진 유형 분석
 - 1. 특강 진행 과정 소개
 - 2. 사례 분석
- III. 교육 방안

I 머리말

다문화가정 자녀의 학습 부진과 학교 부적응 등에 관한 논의가 많이 이루어졌다. 특히 이러한 문제는 외국인 부모, 외국인 어머니 혹은 아버지⁴⁾의 사회문화적 배경과 관련되어 있다고 보는 연구가 많다. 그러다보니 다문화가정 자녀의 교육적 논의는 대다수가 사회문화적 배경과 관련짓는 경우가 많고 심지어 연구에 문화 요소를 추가하여 검사 도구를 설정하는 논자도 있다.⁵⁾

교육에 있어 언어구사 능력의 개인차는 가정의 사회 경제적 수준이나 가족 구성 형태보다는 가족 간의 상호작용 유형으로부터 기인한다(정남미, 2005:53)는 것에 비추어 볼 때, 다문화가정 자녀들의 교육 지원 방안

이 연구는 서울장학재단의 재원으로 서울시 인문장학금으로 수행되었음

2) 이화여자대학교 국어국문학과 박사과정(expert@ewhain.net)

- 3) 다문화가정 자녀들이 학습 부진과 부적응을 겪고 있다는 사실은 오성배(2005), 권순희(2007), 박지윤(2009) 등 여러 연구들에서 밝히고 있다. 이들은 주로 참여관찰, 심층면담 등의 방법으로 이루어진 질적 연구로 다문화가정 자녀들의 학교생활 문제점을 중심으로 교육 개선 방향을 제시하고 있다. 그 외에도 조영달 외(2008), 원진숙(2008) 등 다문화가정 자녀와 관련된 선행연구들에서는 부모 혹은 어머니나 아버지가 한국어를 제대로 구사하지 못하고 경제적으로 안정되어 있지 못한 것이 이들의 학습 부진과 관련이 깊다고 보고 있다.
- 4) 교육과학기술부(2008)에서 정의하는 '다문화가정'이란 '우리와 다른 문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정을 통칭'하는 용어이며, '국제결혼가정 자녀'는 한국인 아버지와 외국인 어머니 사이에서 태어난 아이 또는 한국인 어머니와 외국인 아버지 사이에서 태어난 아이를 말한다. '외국인 근로자가정 자녀'는 외국인 외국인 근로자 남녀가 한국에서 결혼하여 태어난 아이 또는 본국에서 결혼하여 형성된 가족이 한국으로 이주한 가정의 아이를 일컫는다. 여기에서는 다문화가정 자녀를 국제결혼가정 자녀와 외국인근로자 가정 자녀임을 밝힌다.
- 5) 홍은실, 민병곤, 안현기(2010:275)에서는 '7차 교육과정과 기초학력진단 평가, 학업성취도 평가, KISE-기초학력검사 등 여러 국내 외 평가 연구를 참조하여 검사 도구의 기본 틀을 구성한 후 문화 요소를 추가하였다.(밑줄 저자)'고 밝히고 있다. 그리고 안원석(2007)에서는 다문화가정 자녀의 생활문을 대상으로 분석함에 있어 '어머니의 출신 국적과 학력, 부모님의 경제 정도'를 바탕으로 연구하였다. 줄고(2009)에서도 '다문화가정 자녀의 사회문화적 배경과 읽기 능력의 관련성'에 대하여 사례 조사를 통하여 연구한 바 있다.

논의함에 있어 사회문화적 배경은 간과할 수 없는 요소임에 틀림없다. 그러나 그동안 논의가 지나치게 문화 요소를 강조하지 않았나 반성해볼 필요가 있다. 다문화가정 자녀의 학습 부진의 원인을 사회문화적 배경에서 찾는 데에 급급한 나머지, 비문화적 변인에서 기인하는 학업 결손에 대한 교육 개선 연구가 미미한 편이다.

특히, 전은주(2009:134)에서는 다문화 학습자와 일반 학습자가 국어에서 가장 흥미가 없는 영역을 ‘쓰기’로 꼽았는데 이에 대한 두 집단의 유의한 차이가 나타나지 않았다고 하였다. 그 이유로 글을 써야 한다는 부담감이 학습자의 문화적 변인에 영향을 주지 않음을 의미한다는 것이다. 여기에서도 알 수 있듯이, 문화적 변인은 다문화가정 자녀 교육에 있어 고려할 만한 충분한 요소가 될 수 있지만, 필수 요소로서 교육 방안 해결책이 되지는 못한다.

특히, 쓰기는 국어에서 일반 가정 자녀도 어려워하는 영역이다. 다문화가정 자녀도 쓰기를 어려워하고 있는데 이에 대한 교육적 방안이 제시될 필요가 있다. 그러나 많은 연구에서 ‘표현 교육’이라는 큰 틀에서 쓰기를 다른 영역과 함께 하위 영역으로 다루어 제시하였기 때문에 ‘쓰기’를 단독적인 영역으로서의 구체적인 논의는 찾아보기 어렵다.⁷⁾

따라서 본고는 다문화가정 자녀의 쓰기 부진 유형을 분석하고, 쓰기 부진의 원인을 밝혀 그에 대한 교육 방안을 제시하는 데 목적이 있다. 분석 대상은 필벽기념관 2009년 여름 논술 특강에 참여한 다문화가정 자녀로 제한하여 사례 분석하고자 함을 밝혀 둔다.

II 다문화가정 자녀의 쓰기 부진 유형 분석

특강 진행 과정 소개

본고의 분석 대상은 필벽기념관 2009년 여름 논술 특강에 참여한 다문화가정 자녀로 제한한다. 필자는 필벽기념관⁸⁾으로부터 2009년 여름방학 논술 특강에 공채되어 다문화가정 자녀들에게 논술 수업을 진행하였다. 이 논술 수업은 해마다, 혹은 정기적으로 진행되는 것이 아니고, 2009년 여름에만 일회성 수업으로 진행되었다.

필벽기념관에서는 수업 대상을 중, 고등학생 다문화가정 자녀로 제한하여 신청을 받았으나, 다문화가정 자녀들이 신청을 하더라도 추후에 한국인 아버지가 신청을 취소하는 경우가 많아 초등학생도 논술 수업을 받을 수 있도록 하였다. 그럼에도 불구하고, 한국인 아버지는 자녀를 외부에 보내는 것을 상당히 꺼려하였다. 결국 중학생 5명, 초등학생 3명으로 총 8명의 다문화가정 자녀가 수업을 받을 수 있었다.⁹⁾¹⁰⁾

수업은 2009년 7월 23일, 29일, 31일, 8월 7일 총 4회에 걸쳐 2시간씩 총 8시간 동안, 필벽기념관 1층 전실에서 논술 수업을 진행하였다.¹¹⁾ 본 수업의 목표는 논술을 통해 사고력을 키우고, 이를 통해 인식의 장

전은주(2009)의 토론문(서 혁)에서도 알 수 있듯이, 예상과 달리 다문화가정 자녀와 일반 가정 자녀 사이에 국어 능력에 대한 인식이나 학습 선호도 등에 대한 차이가 거의 없거나 크지 않은 것으로 나타난 것은 흥미로운 사실이다.

7) 쓰기 부진을 대상으로 하는 연구를 살펴보면 이재승(2000), 박주현(2007) 등을 들 수 있다. 그러나 다문화가정 자녀를 대상으로 한 쓰기 영역 연구는 미미한 실정이다.

8) 필벽기념관은 필벽 여사가 한국 다문화 아동들에게 바친 아낌없는 사랑과 희생을 기리기 위해 필벽 여사의 유품과 서적, 사진 등이 전시되어 있으며, 이밖에도 다문화가정을 위한 여러 가지 행사와 프로그램을 진행하고 있다.

9) 중학생 5명 중 한 명은 필자가 섭외한 학생이다. 필벽기념관에서 학생 섭외의 어려움을 필자에게 전하였고, 필자도 학생 섭외를 돕겠다고 하였다. 그래서 졸고(2009)에서 실험에 참여한 한 학생이 기꺼이 본 논술 수업에도 참여하였다. 지면을 빌려 감사의 말씀을 전한다.

10) 권순희(2007:148)에서 다문화가정 아버지는 교육에 대해 전혀 신경을 쓰지 않는다고 보고하고 있다.

넓히며, 논술문을 작성하여 글쓰기에 대한 자신감을 키우는 것이다.

수업의 방식은 학생들의 글쓰기 부담을 줄이기 위해 학생들이 관심과 흥미를 가질 만한, 쉽고 재미있는 내용으로 필자가 편집하여 교재화하여 학생들의 스키마를 형성하였다. 그런 다음, 간단한 글쓰기를 해보는 활동을 하였다. 그 후, 학생들에게 본격적인 글을 쓰도록 하기 위해 논제와 관련된 영화 <카핑 베토벤>과 <다크 나이트>를 보여준 뒤, 글을 쓰도록 하였다. 논제는 다음과 같다.

논제 1 : 추한 것도 예술이 될 수 있는지를 쓰시오.(영화 <카핑 베토벤>)

논제 2 : 배트맨은 왜 어둠의 기사가 되었는지를 쓰시오.(영화 <다크나이트>)

논제 3 : 배트맨의 행동과 한국 사회는 닮은 점이 있는지를 쓰시오.(영화 <다크나이트>)

영화와 필자가 준비한 자료를 보고 쓴다면 논술함에 있어 큰 어려움이 없다. 원고지 분량은 한 편당 500자 내외로 쓰도록 하였다. 그리고 영화는 수업 시간 관계상 필자가 중요한 부분을 편집하여 25 30분 정도 보여주었다.

그리고 주어진 과제에 대해 원고지를 작성할 때, 원고지 작성법부터 기초적인 글쓰기 등에 관해 강의를 하였으며 학생들이 쓴 글에 대해 모두 첨삭을 하여 학생들에게 돌려주었다. 첨삭을 하는 과정에서, 학생들과 필벽기념관의 동의를 얻어 학생들이 쓴 글은 스캔하여 필자가 갖고 있었다. 그리고 수업을 마친 후에는 학생들의 글쓰기에 대한 평가서를 작성하여 필벽기념관에 제출하였다.

본 수업을 마친 뒤, 일반 가정 자녀를 섭외하여 일반 가정 자녀에게도 동일한 교육을 하였다. 일반 가정 자녀는 지인에게 부탁하여 한국인 아버지와 어머니 사이에서 한국에서 태어나 정규 교육 과정을 배우고 있는 한국 학생이며 서울에 거주하며 초등학교 5, 6학년 각 2명, 중학생 2학년 2명으로 총 6명이다. 이를 통해 다문화가정 자녀와 일반 가정 자녀의 쓰기 오류 유형을 대조·분석하였다.

사례 분석

쓰기 능력을 평가하는 방법으로는 여러 가지가 있다(박영목 외, 1995).¹³⁾ 학생들의 쓰기 결과물에 대해서 총체적으로 점수를 부여하는 방법이 있고, 분석적인 방법으로 점수를 부여하는 방법이 있다. 본 연구에서는

수업을 진행함에 있어 필벽기념관의 제약이 일부 따랐다. 먼저, 필자가 학습지도안을 작성한 뒤, 필벽기념관 학예사 선생님과 조율하여 학습지도안을 일부 수정하였다(부록 참고). 본 논술 수업은 필벽기념관에서 이루어지는 것이기 때문에 필벽기념관의 의견을 수용해야 했다. 따라서 필자가 하고자 하는 논술 수업의 방향과 상이한 점도 있었지만 가급적 의견을 조율하고자 노력하였다. 그리고 필벽기념관에서 학생들의 출결을 담당하였기 때문에 필자는 학생들에 관한 세부 정보를 얻지는 못하였다.

12) 특강 수업을 받은 다문화가정 학생의 학년은 초등학교 5학년~중학교 1학년 학생으로 총 8명으로 구성되어 있다.

13) 직접 평가와 간접 평가로 나눌 수 있다. 직접 평가는 실제로 글을 쓰게 한 후, 쓴 글을 대상으로 평가하는 방법이며, 간접 평가는 글을 쓰게 하는 대신에 작문 능력을 평가할 수 있는 평가 문항을 개발하여 지필 검사의 형식으로 평가하는 방법이다. 직접 평가 중에서 널리 이용되는 방법으로는 총체적 평가, 분석적 평가를 들 수 있다. 총체적 평가(Holistic assessment)는 글 전체가 부분보다 크다는 가설에 기초하여 평가자가 글 전체를 하나의 단위로 보고 글에 대한 전체적 혹은 총체적 인상에 의존하여 평가하는 방법이다. 총체적 평가는 분석적 평가에 비해 경제적이고 효율적인 반면 평가자의 주관의 개입이 많아, 작문의 질에 대한 가치의 부여보다는 서열 정하기에 그 주된 기능이 있다. 분석적 평가(Analytic Assessment)는 쓰기 능력을 하위 요소로 나누어 평가하는 방법이다. 분석적 평가에서는 글을 개별적인 구성요소들이 합쳐진 전체로 보고, 쓰기 능력을 부분으로 나누어 각기 별도의 기준에 따라 평가한 뒤 이를 종합하여 전체 쓰기 능력을 평가하는 방법이다. 분석적 평가에서는 글의 내용, 글의 조직, 글의 표현, 표기 및 어법 등 작문 능력을 구성하는 뚜렷한 특성 또는 범주별로 점수를 부여하여 총점을 산출한다. 분석적 평가 방법은 쓰기의 질에 대한 특성을 정의함으로써 쓰기 결과물을 판단할 수 있는 근거를 제공한다. 평가에 대한 명료한 기준이 존재하기 때문에, 분석적 평가는 교사에게 수업과 학생들의 기술에 대하여 좀더 많은 진단적 정보를 제공해줄 수 있다. 뿐만 아니라, 보다 구조적이고 상세화된 피드백도 제공해 줄 수 있으며, 총체적 평가 방식에 비해 보다 높은 객관도와 신뢰도를 확보할 수 있어 특정 교수 학습 활동의 효과를 검증하거나 그 결과를 재투입하여 유용한 정보를 제공해줄 수 있다는 장점이 있다.

방법에 의해 학생들의 쓰기 능력을 살펴보고자 한다.

분석적 방법을 사용하기 위해서는 평가 기준표를 마련하는 것이 필요하다. 다문화가정 자녀의 학습자 특성에 비추어 볼 때, 일반가정 자녀의 쓰기 능력을 평가할 때와는 다른 평가 기준표가 있어야 할 것이다.

쓰기 평가에 대한 증거는 선행연구에서도 여러 가지로 제시된 바 있다. 본고는 이러한 선행연구의 기준을 바탕으로 다문화가정 자녀의 논술문을 평가할 수 있는 평가 기준을 만들었다.

〈표 1〉 다문화가정 자녀의 쓰기 능력을 분석하기 위한 평가 기준¹⁵⁾¹⁶⁾

표현성(50점)	논리성 및 내용성(30점)	사고성(20점)
띄어쓰기 맞춤법 문어적 표현 원고지 작성법	논제 파악 여부 주제의 명료성과 타당성 내용의 일관성 내용의 연결성	사고의 참신성 및 창의성

영역에서는 다음과 같이 쓰기 오류¹⁷⁾를 보인다.

사례 1) 아빠는 집을나 갓 지 많(아빠는 집을 나갔지만), 읊다 하겠지만(읊다 하겠지만), 처벌 받을 수 (처벌 받을 수), 올바르다는(올바르다는), 자신들이 정해는 법을(자신들이 정해놓은 법을), 공통점이 약간 색 있다(약간씩), 그러타고(그렇다고), 바꾸려 라면(바꾸려 한다면), 추하지 않다 생각하기 예이다(추하지 않다 생각하기 때문이다), 생하기 때문에(생각하기 때문에), 어느 사람은 읊다 하겠지만 아니라 하는 사람들도 있을 것이다. 그 이유는 엄마는 죽었고 아빠는 집을나 갓 지 많 주민등록증에선 아들이 있어서 안된다는 것이다

논리성 및 내용성에서는 다음과 같은 오류를 보인다.

1. 논제 파악 여부

먼저, 배트맨은 왜 어둠의 기사가 되었는지를 쓰는 논제는 ‘배트맨’이라고 하면 흔히 ‘정의의 사도’로 인식을 하는 경우가 많은데, 이러한 ‘배트맨’에 대한 시각을 달리해서 보자는 의미로 논제를 제시했다. 정의를 지키기 위해 위법을 행하는 이면의 성질을 가진 배트맨을 어떻게 바라볼 필요가 있을지에 대한 생각을 할 필요가 있다. 그러나 다문화가정 학생들은 영화 <다크 나이트>의 줄거리를 서술하는 경우가 많고 제대로 논제 파악하지 못한 것으로 나타났다.

〈사례 2〉 배트맨은 악당을 물리치기 위해 노력을 한다. 그러나 법을 어기면서까지 고담시를 지키고 악당을 물리치려 한다. (후략)

Cooper & Odell(1977), 미국교육 평가원(ETS, 1982), Purves(1986), 국제교육평가협회(IEA, 1988), 박영목 외(1995), 원진숙(1995), 박영목(1995) 등이 있다.

15) 표현성의 배점을 높인 것은 다문화가정 자녀의 쓰기 능력을 고려하였기 때문이다. 다문화가정 자녀는 일반 가정 자녀보다 표현성이 낮을 것으로 예상되기 때문이다.
 16) 논술 수업을 마친 후, 필자는 필brick넵관에 학생별 쓰기 능력을 평가하여 평가 보고서를 제출한 바 있다. 본 연구에서는 다문화가정 자녀의 ‘쓰기 부진 오류 유형별 분석과 교육 방안’을 제시하는 것이 주목적이므로 평가 결과에 대해서는 생략하도록 한다.
 17) ‘오류’라는 표현이 적절한지 모르겠으나, 여기서는 ‘오류’라는 표현을 사용하도록 한다.

사례 3) 배트맨은 악당에게 부모를 잃고, 복수의 일념으로 자신을 단련하여 고담시를 지키고 있다. 하지만 배트맨은 악당을 물리치면서 법을 어기기도 한다. 그래서인지 고담시의 사람들은 배트맨을 확실히 믿지 못하고 있는것 같다. 그래서 배트맨은 고담시에서 물라나는것만 같았다. (후략)

, 영화 <배트맨>과 한국 사회는 공통점이 있는지를 쓰는 논제에서, 한 학생은 영화 <배트맨>과 한국 사회는 약간씩 공통점이 있다고 서두를 시작하면서, 무상급식을 언급하였다. 내용인즉슨, 무상급식을 주겠다고 약속한 K교육감이 무상급식 예산을 반으로 줄였기 때문에, 무상급식 지원을 못 받는 가정에서는 급식비를 못 낸다고 한다. 반면에 무상 급식을 받는 학생은 자기를 친구들이 이상하게 볼까봐 불편하다고 한다는 내용으로 이어진다. 이 논제의 출제 의도는, 영화 <다크 나이트>에서 배트맨이 정의를 지키기 위해 법을 어겨야 하는 모순적인 행동이 한국 사회에서도 나타나지를 학생이 논제를 잘 이해하고 있는가이다. 논술문 '배트맨'의 이중적인 현상을 한국 사회에서는 과연 어떻게 나타나고 있는지를 쓰는 것인데, 위 학생이 쓴 글은 결국 논제를 제대로 파악하지 못하다는 것을 보여준다.

주제의 명료성과 타당성

논제 '추한 것도 예술이 될 수 있는가'에서는 '예술'은 아름다워야 한다는 고정관념을 버리고 '추함'도 과연 '예술'이 될 수 있는가를 논의하기 위해 출제하였다. 대체적으로 다문화가정 학생들은 자신들이 논술문에서 말하고자 하는 주제는 잘 나타내는 것으로 확인되었다.

<사례 4> 영화 <카핑 베토벤>에서 베토벤은 안나 홀츠에게 '추한 것도 예술이 될 수 있다'라고 말한다. 나는 베토벤의 주장처럼 추한 것도 예술이 될 수 있다고 생각한다. 예술이란 무조건 아름다워야 하는것이 아니기 때문이다. (후략)

<사례 5> (전략) 예술의 기준은 사람에 따라 다르기 때문에 어느 쪽 이 옳다 할 수는 없을것 같다.

3. 내용의 일관성

내용이 일관성과 통일성이 있는지를 판단하는 기준이다. 그런데, 일부 학생의 글에서는 내용이 일관되지 못하다는 것을 확인할 수 있다.

<사례 6> 배트맨과 오늘날의 한국사회와는 큰 관련이 없는것 같다. 하지만 비슷한건 있을수 있다

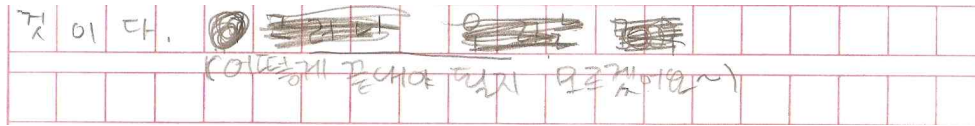
<사례 7> 그리고 또다른 사례는 딱히 없는것 같다. 하지만 옛날의 한국사회에는 있다.

위의 사례에서와 같이 앞뒤의 내용이 일관되지 못한 채 글이 전개되는 것을 볼 수 있다.

4. 내용의 연결성

내용의 연결성은 단어와 단어, 문장과 문장, 문단과 문단 간에 긴밀한 유기성을 갖고 있는지를 판단하는 기준이다. 그런데 학생들은 '이런 집은 급식비를 못 내며 급식을 먹는다'와 같이 앞뒤의 내용이 상반됨에도 불구하고 자연스럽다고 인식하여 글을 쓰는가 하면, 어떤 학생은 글을 마무리 짓지를 못해 찢찢매는 경우도 있었다.

사례 8)



대한 분석은 다음과 같다.

1. 사고의 참신성 및 창의성

사고의 참신성과 창의성을 확인할 수 있는 글은, 영화 <다크 나이트>에서 배트맨이 정의를 지키기 위해 법을 어겨야 하는 모순적인 행동이 한국사회에서도 나타나지 않는지를 쓰는 논술문에서 많이 나타났다. 어떤 학생은 이러한 모순성이 과거 한국 사회에서도 나타나는데, 홍길동이 가난한 사람을 돕기 위해 부유한 사람의 물건을 훔쳤다는 내용이 있었다. 그리고 교통경찰이 차량 지휘를 하다가 (실수로 인해) 사고가 난 경우도 있다고 언급하였다. 논제와 타당한지 여부는 차치하고라도, 그러한 사고를 했다는 점에서 창의성이 있다고 할 것이다.

III 교육 방안

위의 쓰기 오류 분석을 통해 다문화가정 학생을 위한 쓰기 교육 방안을 마련해야 한다. 저소득층 다문화가정 학생들은 학교를 마치고 방치되어 있는 경우가 많다. 따라서 저소득층 다문화가정 자녀의 학습 결손을 보완할 수 있는 노력이 필요하다.

초등학교 1, 2학년은 문자 해독 능력을 기반으로 글쓰기 능력을 갖춰야 하는 시기이므로 무엇보다 맞춤법 지도가 필요하다(홍은실, 민병근, 안현기, 2010:295)고 하였다. 그런데 이 시기에 적절한 교육을 받지 못하게 되면 초등학교 5, 6학년, 중학교 1학년이 되더라도 맞춤법과 띄어쓰기를 잘 하지 못하게 됨을 위의 사례 분석에서 확인하였다.

다음으로 논리성 및 내용성, 사고성 영역에서 다문화가정 학생들은 일반 가정 학생에 비해 낮은 것으로 나타났다. 쓰기는 고등 사고 능력이다. 쓰기 능력은 논리적이고 창의적인 사고력, 문제 해결력을 필요로 하는 고등 정신 능력이다. 그리고 독자들이 이해하기 쉽게 진술되었는지, 문장이 명료하면서도 정확하게 진술되었는지, 내용이 일관되고 있는지, 통일성이 결여된 부분은 없는지, 논리적 전개가 자연스러운지 등을 고려하며 글을 써나가야 한다.

그런데 이러한 쓰기 능력이 부족하다는 것은 상위인지적 글쓰기가 제대로 되지 못함을 보여준다. 그리고 다문화가정 학생들이 일반 가정 학생에 비해 스키마가 많이 형성되어 있지 않은 것으로 보인다. 다문화가정 학생들은 아버지가 생계를 유지하기 위해 자녀의 교육에 큰 관심을 가지지 못하며, 반면에 외국인 어머니는 자녀의 교육에 많은 관심을 갖고 있지만 도움을 줄 수가 없다. 따라서 다문화가정 자녀는 가정 내에서 교육적으로 방치되어 학업 결손이 생긴다. 그렇기 때문에 스키마가 일반 가정 자녀에 비해 많이 형성되어 있지 않고, 이는 곧 쓰기에서 글감 부족, 글의 창의성·참신성·개성성 부족 현상으로 나타나는 것이다.

다문화가정 학생들에게 오류를 범하기 쉬운 띄어쓰기와 맞춤법을 목록화하여 꾸준히 교육을 하고, 필수 어휘 목록 등을 마련할 필요가 있다. 또한 학생들의 흥미와 관심을 유발할 수 있도록 교수·학습이 마련되어야 한다. 다양한 유형의 텍스트를 제공하여 스키마를 형성하고, 글쓰기 연습과 첨삭을 통하여 능숙한 필자가 되

다문화가정 학생은 필자가 제시한 자료를 바탕으로 글을 쓰는 학생이 8명 중 7명이었는데, 이 학생은 자신의 생각을 쓴 것이다. 참고로, 일반 가정 학생은 홍길동 등 다양한 소재로 글을 썼는데, 다문화가정 학생이 창의적이게 글을 쓰도록 연습할 필요가 있다.

교육 방안을 모색해야 한다.

다문화가정 학생들은 대부분 의사소통을 통한 구어 생활에서는 크게 지장을 받지 않지만 쓰기 활동에서는 어려움을 겪는 경우가 많다. 특히 쓰기는 자신감이라는 점과 연결된다는 점에서 다문화가정 자녀의 교육적 필요성이 증대된다. 특히, 저소득층 다문화가정 자녀는 교육적 결손이 있는바, 이에 대한 제도적 교육 보완책이 시급히 마련되어야 할 것이다.

■ 문헌

(2006), 다문화가정 자녀에 대한 실태 조사

교육인적자원부(2008), 2008년도 다문화가정 학생 교육 지원 계획

권순희(2007), “다문화가정 자녀의 상담 지도 사례”, 『국어교육학연구』 제29집, 국어교육학회, pp.127~174.

김동일, 홍성두, 구연정(2008), “초등학교 저학년 쓰기 저성취 아동 진단을 위한 쓰기 능력 변인 탐색”, 『특수교육학연구』 제43권 제1호, 한국특수교육학회, pp.109~126.

김명순(2003), “국어과 쓰기 교육과 쓰기 활동의 이해”, 『교육과정연구』 제21권 1호, 한국교육과정학회, pp.155~177.

김정자(1992), 쓰기 평가 방법 연구, 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.

노명완(1990), “국어과 교육에서의 평가, 국어교육 개선 방안 연구”, 『한국국어교육학연구회 어문집』, 한국어교육학회, pp.69~107.

박주현(2007), “교사 피드백 방법이 학습자 작문 형태 오류 감소에 미치는 영향”, 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

박영목 외(1998), 『국어과 교수학습 방법 탐구』, 서울 : 교학사.

박영목(1998), 작문지도 이론, 서울대 사범대 주관 중등 국어과 1급 정교사 자격 연수 자료

박창원(2009), 『한국어의 정비와 세계화』, 서울 : 박문사.

서 혁(2007), “한국어교육과 국어교육의 관계 설정 : 상호 발전과 세계화를 위한 과제”, 『국어교육학연구』 제30권 국어교육학회, pp.51~86.

서 혁(2007), “다문화 가정 현황 및 한국어교육 지원 방안”, 『인간연구』 제12호, 가톨릭대학교 인간학연구소, pp.1~24.

박지윤(2009), 다문화가정 학생의 사회문화적 배경과 읽기 능력의 관련성에 대한 사례 연구, 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

백수인(1995), “쓰기 능력 신장을 위한 국어과 교육”, 『인문과학연구』 제17권, 조선대학교 인문과학연구소, pp.327~337.

안원석(2007), 다문화가정 자녀의 표현 실태 분석, 한국교원대 대학원 석사학위 청구논문

오성배(2005), “코시안(Kosian)아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구”, 『한국교육』 제32권 제3호, 한국교육개발원, pp. 모름.

원진숙(1994), 작문교육의 이론적 기초와 방법론 연구 - 논술문의 지도와 평가를 중심으로, 고려대학교 대학원 박사학위 청구논문.

원진숙(1998), 논술능력 평가 기준과 논술 교육의 방향, 서울교육대학교

원진숙(2008), “지식 기반 정보화 사회의 문식력 신장을 위한 국어교육의 개선 방향”, 『한국초등교육』 제19권 제2호, 서울교육대학교 초등교육연구원, pp.21~32.

이재승(2000), “쓰기 평가의 개념과 교육적 의미”, 『한국어문교육』 제9호, 한국교원대학교 한국어문교육연구소, pp.59~74.

조영달, 박윤경, 성경희(2008), “초, 중등 교사의 문화다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도”, 『시민교육연구』 제40권 3호, 한국사회과학교육학회, pp. 1~28.

전은주(2009), “다문화 학습자와 일반 학습자의 국어과 교수-학습에 관한 비교 연구”, 『국어교육학연구』 제34권 국어교육학회, pp.117~150.

전은주(2009), “다문화 학습자와 일반 학습자의 국어과 교수-학습에 관한 비교 연구”, 『국어교육학연구』 제34권 국어교육학회, pp.117~150.

정남미(2005), 『유아언어교육』, 서울 : 창지사.

진재완(2009), “다문화 가정 자녀의 국어 교육 지도 사례 : ‘신나는 한글방’ 운영을 중심으로”, 『우리말교육현장연구』 제3권 제2호, 우리말교육현장학회, pp.289~309.

홍은실, 민병곤, 안현기(2010), ‘초등학교 1, 2학년 다문화가정 학생의 쓰기 기초학력 검사 결과 및 문항 분석’, 『작문연구』

10집, 한국작문학회, pp.273-302.

Cooper, C.R & Matsuhashi, A.(1983), "A Theory of the Writing Process." in *The Psychology of Written Language: Developmental and Educational Perspectives*, Margaret Martlew(ed). John Wiley & Sons.

Heinemann & Viehweger(1981), *Textlinguistik*, Max Niemeyer Verlag, Newbury Park.

학술발표대회 자료집

인쇄 : 2011년 4월 6일

발행 : 2011년 4월 6일

발행처 : 국어교육학회
