creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

석사학위논문

능동적 독서 태도 신장을 위한 교수 · 학습 방안 연구

제주대학교 교육대학원

국어교육전공

고 다 희

2016年 8月

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

능동적 독서 태도 신장을 위한
교수 · 학습 방안 연구

指導敎授 송 현 정

고 다 희

이 論文을 敎育學 碩士學位 論文으로 提出함

2016年 6月

고다희의 敎育學 碩士學位 論文으로 認准함

審査委員長 _____㊞

委　　員 _____㊞

委　　員 _____㊞

濟州大學校 敎育大學院

2016年 6月

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

A Study of teaching and learning methods for Improving an active reading attitude

Ko, Da-hee

(Supervised by professor Song, Hyun-jung)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Master of Korean language Education

2016. 06.

This thesis has been examined and approved.

2016. 06.

Department of Korean language Education

The Graduate School of Education

Jeju National University

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

<국문 초록>

능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습 방안 연구

고 다 희

제주대학교 교육대학원 국어교육전공

지도교수 송 현 정

독자 중심 독서 교육은 학교 교실에서 학생 중심의 독서 교육의 변화로 이끌었다. 이에 따라 독자가 책 속에서 스스로 의미를 탐색하고 구성하는 교수·학습 방안이 요구되고 있다. 그러나 학생 스스로 텍스트에서 의미를 만들어가는 과정을 위한 학습자 중심 교수·학습 방안 연구는 텍스트 이해 중심의 인지 과정만을 강조하여 학생의 정서·감정 중심의 반응 형성에 한계를 지니거나, 학생의 정서·감정에 치우친 나머지 인지 과정에 대한 지도에 한계를 지니는 교수·학습 방안이 주를 이루고 있다.

이에 본 연구는 책 속에서 학생이 능동적으로 의미를 탐색하고 만들어낼 수 있도록 하려는 방안으로 학생의 정의적 요인을 상위인지 차원에서 자기 조절할 수 있도록 하는 교수·학습 방안을 연구하였다.

독서는 독자와 텍스트 사이의 상호작용에서 의미를 만들어내는 과정을 의미한다. 이러한 독서의 개념은 독자와 텍스트 사이의 상호작용이라는 점에서 독자의 상위인지를 요구하며, 의미를 만들어내는 과정이라는 점에서 능동적 창작이라는 개념을 포함한다. 이러한 개념을 바탕으로 독자가 독서를 능동적 의미 만들기의 과정이라는 태도를 지니도록 하기 위해 본 연구는 독서 과정, 독자 반응, 독서

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

동기를 교수·학습 방안의 이론적 배경으로 선정하였다.

이러한 이론적 배경을 바탕으로 '상위인지 활성화의 원리', '동기 강화의 원리'를 추출하여 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습 지도 모형을 제시하였다. 모형을 바탕으로 교수·학습 과정을 '①텍스트 읽어보기, ②의미 부여하기, ③지도교사의 의미 부여 시범 및 텍스트 내용 상세히 설명, ④의미 부여 절차 지도하기, ⑤텍스트 다시 읽기 및 의미 부여하기, ⑥의미 변화 확인하기'의 6단계로 구체화하였다.

체계화된 지도 내용을 실제 중학교 국어 교과서에 수록된 문학 텍스트에 적용하여 교수·학습 지도안을 구안해 봄으로써 교육의 실제에 활용할 가능성을 확인하여 보았다. 이러한 교수·학습 방안은 학교 독서 교육을 통해 학생이 독서를 능동적으로 의미를 만들어내는 과정이라는 태도를 지닌 독자로의 성장하는 데 도움을 줄 것이다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

< 목 차 >

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구 목적 ····· 1
2. 선행 연구 검토 ····· 3
3. 연구 방법 ····· 9

Ⅱ. 독서 태도와 독서 이론 ····· 11
1. 독서 태도와 독서 교육 ····· 11
1) 독서 태도 ····· 11
2) 독서 교육과정 ····· 17
2. 능동적 독서 태도 신장을 위한 독서 이론 ····· 21
1) 독서 과정 ····· 21
2) 독자 반응 ····· 26
3) 독서 동기 ····· 32

Ⅲ. 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습의 원리 ····· 38
1. 상위인지 활성화의 원리 ····· 38
1) 의미 부여의 과정 ····· 39
2) 자기 조절 지도 ····· 45
2. 동기 강화의 원리 ····· 48
1) 동기 설계 ····· 49
2) 독서 후 활동 ····· 52

Ⅳ. 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습의 실제 ····· 56
1. 교수·학습의 적용 ····· 56
1) 교수·학습 모형 ····· 56
2) 단계별 활동 지도 ····· 61
3) 교수·학습 과정안 ····· 70
2. 교수·학습의 의의 ····· 74

Ⅴ. 결론 ····· 75

<참고문헌> ····· 77
<Abstract> ····· 82

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

<그림 목차>

<그림 1> 독서 과정에 영향을 미치는 요인 ····· 12
<그림 2> 능동적 독서 태도와 수동적 독서 태도 ····· 16
<그림 3> 의미 부여의 과정 ····· 41
<그림 4> 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습 모형 ····· 57

<표 목차>

<표 1> 독서 태도의 개념 ····· 15
<표 2> 중학교 1-3학년군 읽기 내용 성취 기준 ····· 19
<표 3> 중학교 1-3학년군 교수·학습 유의사항(문학) ····· 20
<표 4> 텍스트 이해 과정 ····· 23
<표 5> ARCS 모형의 범주, 정의, 프로세스 질문 ····· 35
<표 6> 읽기 단계에 따른 동기 요소 ····· 37
<표 7> 텍스트 이해 과정과 의미 부여 과정 ····· 41
<표 8> 교수·학습 단계에 따른 독서 동기 요소 ····· 49
<표 9> 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습 6단계 ····· 58
<표 10> 도입 단계의 지도 교사 언어 ····· 62
<표 11> 전개 단계의 지도 교사 언어 ····· 63
<표 12> 마무리 단계의 지도 교사 언어 ····· 64
<표 13> 첫 번째 환기하기 및 다르게 반응하기 지도 ····· 65
<표 14> 의미 부여 과정 시범 보이기 지도 ····· 66
<표 15> 의미 부여 과정 두 번째 시범 보이기 지도 ····· 67
<표 16> 의미 부여 절차 지도 ····· 68
<표 17> 1차시 교수·학습 과정안 ····· 70
<표 18> 2차시 교수·학습 과정안 ····· 73

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

Ⅰ. 서론

1. 연구 목적

독서란 '쓰인 글로부터 의미를 재구성하는 하나의 과정'이다. 독자는 책을 통해서 자신만의 의미를 만들어내며 독서 행동에 대한 유용성을 얻는다. 이러한 독서의 개념은 학교 교육에서 읽기 교육에 대한 인식 변화를 만들어내고 있다.

그동안 주로 읽기 교육을 지배해 온 패러다임은 인지 기반 전략적 읽기에 놓여 있었다. 이는 현대 교육의 기반을 마련하여 온 인지심리학의 전통을 따라 형성된 것으로, 본질적으로 인지를 기반으로 한 기능과 전략 중심의 읽기 교육 방안이 가장 명료하고 직접적이었기 때문이다.[1] 이러한 패러다임은 읽기에 능숙한 독자를 양성하는 데 효과적이며, 많은 학생을 상대로 교사가 지도하는 과정에 대한 효율성을 제공하여 주었다. 그러나 본질적으로 학생이 책을 능동적으로 읽도록 하고, 읽기에 흥미 · 즐거움을 느끼도록 하는 것에는 관심을 기울이지 않았다.

최근 독서 교육의 경향은 독서의 생활화를 초점으로 하고 있다. 학생들은 스스로 책을 선택하고, 책 속의 교훈을 찾고, 교훈을 우리 삶에 적용해보는 과정을 통해 '독서' 방법을 익힌다. 이전의 독서 교육은 텍스트의 내용과 작가의 의도를 중심으로 독서 수업이 이루어졌다면 최근의 독서 수업에서는 독자에 초점을 맞춘 학습자 중심의 교수법 적용이 활발하게 이루어지고 있다.

제7차 교육과정에서부터 시작된 구성주의 학습의 적용은 2009 개정 교육과정에서는 창의 인성 교육을 내세우며 더욱 학습자의 정의적 측면을 강조한다. 이어 최근 새롭게 개정된 2015년 개정 교육과정에서는 국어 선택 교과에서 '독서' 교과가 독립되면서 더욱더 교육과정 상에서 '독서'의 중요성이 강조되고 있다.

이처럼 학교 독서 교육에서 독자의 중요성은 점점 더 커지지만, 현실에서는 여

1) 최숙기(2011), 『읽기 교육 방법론』, 역락, 113쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

전히 학생과 성인들의 독서량이 저조하게 나타나고 있다. 문화체육관광부에서 주관한 국민독서실태조사에 따르면 2011년, 2013년, 2015년의 연간 독서율은 계속해서 감소하는 추세이며, 특히 고등학생과 성인의 독서율은 2013년에서 2015년 사이에 큰 폭으로 감소하였다.

구성주의 교육관의 발달, 사회 · 문화적 인식의 변화 등 점차 학습자 중심의 교수법 연구가 활발히 이루어지고 있는 현실에서, 학교 교실에서 학생들이 능동적으로 책에서 의미를 만들고 그것을 생활에 적용하는 것을 목표로 독서 교육을 시행하기 위한 열망은 있으나, 현실에서 그 교육의 효과가 나타났다고 보기 힘들다. 그 이유는 입시 환경과 교과서 중심의 국어 수업은 독서 수업에서 학습자 중심의 자유로운 교수법 적용을 어렵게 만들기 때문이다.

학생들의 능동적 읽기를 목표로 학습자 중심의 독서 수업들이 연구를 통해 많이 제시되고, 학교 교실에서도 적용되는 변화가 일어나고 있으나, 대부분의 수업이 독서 후 활동에 집중하여 진행된다. 독서 교육 교수 방안으로 여러 가지 독서 후 활동들이 제안되고 시행되고 있다. 예를 들어, 독서 신문 만들기, 독후감 쓰기, 독서 일지 작성하기, 토론하기 등 여러 가지 다양한 활동들이 제안되고 있다. 제시되는 독후 활동은 독자의 능동적 참여를 독려하지만, 능동적으로 의미를 재구성하는 방법에 대해 구체적으로 지도하는 수업은 드물다. 그러므로 학생들은 이런 활동들을 해결해야 할 과제로 여기며 책을 더 어렵게 느끼는 문제가 생긴다. 그 이유는 이러한 활동들이 학생들에게 기본적으로 능동적 독서가 가능하다는 전제로 시행되기 때문이다.

능동적 독서 방법을 구체적으로 어떻게 해야 하는지에 대한 선행 지도 없이, 능동적인 반응을 만들어내야 하는 활동을 강요하는 것은 학생들에게 너무 어려운 과제로 다가갈 수 있다. 학생이 능동적으로 책 속에서 의미를 만들어내는 것 또한 교육이 필요한 분야이다.

따라서 본 연구에서는 능동적 독서 태도를 독자가 책에서 능동적으로 의미를 재구성하는 자세로 정의하고, 교실 수업에서 학생이 능동적 독서 태도를 신장할 수 있도록 하기 위한 교수·학습 방안을 마련하는 데 목적을 둔다. 이를 위해 독서 과정, 독자 반응과 동기 이론을 중심으로 교수·학습 방안을 수립하고자 한다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

2. 선행 연구 검토

독서 과정에서 학생이 능동적으로 의미를 만들어내고, 적극적으로 독서 행동에 참여할 수 있도록 하기 위한 독서 교수·학습 방안 연구는 구성주의 학습관의 발달로 활발히 이루어지고 있다. 이와 관련한 연구는 과정 중심 교수·학습 방안 연구와 반응 중심 교수·학습 방안 연구가 주를 이룬다.

먼저 과정 중심 독서 교수·학습 방안 연구를 살펴보고자 한다.

이은정(2000)[2]은 학습자가 중심이 되어 능동적으로 의미를 구성하고, 상호작용을 통해 심화 확장해 나가는 소설 읽기 지도 방안을 모색하였다. 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 과정에 각각의 활동들을 제시하였다. 배경 지식을 형성하고 활성화 시키는 읽기 전 활동은 예측 안내표, 앙케이트/질문표, 대조표, 의미지도, KWL차트가 있다. 문학 텍스트에 대해 개인적 반응을 하게 하는 읽기 중 활동은 문학지도, 인물지도, 인물망, 일지, 감정표가 있다. 깊이 있는 생각을 위한 읽기 후 활동은 대립척도, 문학 보고카드, 플롯 조직표, 벤다이어그램, 책 안내표, 테이블 대화가 있다. 학생들의 상호작용 활동을 중심으로 활동들이 제안되었다는 점에서 수업 상황에 대해 즐거움을 느낄 지도 방안이라는 점에 의의가 있으나, 독서 전, 중, 후 과정이 각각 연결되지 않은 독립적 활동으로, 각 단계가 분절되는 경향이 있다.

차은경(2005)[3]은 독서의 과정을 수동적으로 인식하는 학습자들을 능동적으로 변화시키기 위해서 모든 과정이 학습자 스스로 해결되도록 계획하여 실험하였다. 지도 방안은 배경지식을 활성화하는 방안, 중심 내용 이해를 위한 방안, 창의성 신장을 위한 방안으로 제시된다. 배경지식 활성화 방안으로는 마인드맵, 대조표 활용, 예측 표 활동, 중심 내용 이해 방안으로는 그래프의 활용, 독서 퍼즐의 활용, 이모티콘의 활용, 창의성 신장 방안은 편지쓰기, 가상 인터뷰, 작품의 주제가 창작이 제안된다. 제안된 활동들은 능동적으로 활동에 참여하여야 한다는 점에서

2) 이은정(2000), 「과정 중심 소설 읽기 지도 방안 연구」, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
3) 차은경(2005), 「학습자 중심의 소설 독서 교육 실제」, 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

학습자의 능동적 자세를 자극할 수 있다는 의의가 있지만, 제안되는 활동에서는 정보 활용의 측면에서는 수동적이라는 점에서 한계가 있다.

김태연(2006)[4]은 교사 중심과 결과 위주의 읽기는 학습자의 읽기에 대한 흥미를 떨어뜨리고 수동적 읽기에 참여하게 함으로써 결국 읽기 능력을 떨어뜨리게 된다는 문제점을 지적한다. 이에 따라 읽기 능력은 교사의 설명만으로는 향상되지 않으며 글을 읽는 학습자의 능동적이고 적극적인 참여와 의미 구성이 필요하다고 주장하며 학습자 중심의 효과적인 읽기 교수·학습 방안을 제시하였다. 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 단계에 따른 활동들을 제시한다. 읽기 전 활동으로는 스키마 조성을 위한 관련 경험 제공하기, 읽은 글과 비교하여 유추하기, 중요 어휘 가르치기와 스키마 활성화시키기 위한 선행 조직자를 통한 학습 활동, 사전 질문하기와 토론하기, 학습 목표 인식하기 등이 제시된다. 읽기 중 활동으로는 질문하기와 추론하기 등이 제시된다. 읽기 후 활동으로는 사후 질문하기, 그룹 토의 혹은 전체 토의 등이 제시된다. 이 연구에서 제시된 지도 방안들은 텍스트에서 능동적으로 의미를 만드는 데 목적을 두고 능동적 읽기를 유도하지만, 학생들은 텍스트에서 명시적으로 드러난 정보들만을 활용한 읽기 활동을 한다. 활동 과정은 적극적일지 몰라도, 텍스트에서 사용하는 정보는 수동적일 가능성이 높다는 데 한계가 있다.

임재욱(2011)[5]은 읽기를 의미의 재구성이라 보고, 독자는 작가가 표현한 의미를 그대로 받아들이지 않고 스스로 자신의 배경지식이나 상위인지를 바탕으로 다시 구성한다고 말한다. 읽기의 결과보다 그 결과를 얻기까지의 과정, 즉 목표 달성을 위한 학습자의 전략 적용 과정 중심의 소설 읽기 학습이 이루어질 때, 보다 능동적이며 창의적인 소설 읽기 학습이 가능해진다 주장한다. 이에 따라 소설 읽기 지도 방안으로 3단계 프로그램 모형을 제시한다. 1단계는 미리 생각해 보기 단계로 예측하기, 배경지식 활성화하기 활동을 시행한다. 2단계는 생각 정리해 보기 단계로 상위인지 전략 중심 소설 읽기, 활동지 활동을 시행한다. 3단계는 자기 점검 단계로 상위인지 전략 점검 및 자기 평가를 시행한다. 본 프로그램

4) 김태연(2006), 「초인지 전략과 동기 전략을 이용한 읽기 교수·학습 방안 연구」, 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
5) 임재욱(2011), 「상위인지 중심 소설 읽기 지도 방안 연구」, 한국교원대학교대학원 석사학위논문.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

에서는 다양한 상위인지 전략 가운데 추론하기, 중심 내용 파악하기, 작가 의도 파악하기, 연관 짓기 전략을 적용하였다. 이 연구에서는 상위인지 전략이 텍스트에서 제공된 정보들을 중심으로 적용되었다. 학습자들이 능동적으로 의미를 생성하는 것이 아니라, 제공된 의미를 가공한다는 점에서 한계가 있다.

정경임(2013)[6]은 학생들에게 독서의 당위성만을 강조하는 실속 없는 추상적 접근 태도가 아니라 학습자들이 어떤 주제로, 어떤 방법으로 스스로 책 읽기를 해야 하는지 방법을 제시하고 스스로 할 수 있도록 도울 수 있는 수업모형의 개발과 실제적 적용은 꼭 필요한 연구 과제라 말한다. 이러한 목적으로 자기 주도적 독서 수업모형을 제시하는데 학습자 활동과 지도 교사 활동을 분리한 모형을 제시하여 수업 과정에서 주도적 역할을 하는 학생과 보조적 역할을 하는 선생님을 분리하여 학생의 학습활동이 더욱 주도적이고, 독립적일 수 있도록 한다. 학생의 주도적 역할을 제시하였으나, 독서 과정에 집중한 모형으로 학생이 책을 선택하고, 읽고, 평가하는 과정적 성격이 강하다. 학생 개인이 어떻게 책에서 의미를 만들어야 하는지에 대해 제시해주지는 못하고 있다.

과정 중심 읽기 연구들을 종합하여 봤을 때, 학습 활동에 대한 능동적 참여는 도모할 수 있지만, 학생들 스스로 책의 의미를 재구성한다는 측면에서는 한계가 있다. 대부분의 연구가 인지 과정에 치우친 교수·학습 방안을 제시하며 텍스트를 읽었을 때 독자가 능동적으로 만들어낸 의미를 중심으로 하는 것이 아니라 텍스트에서 제공하는 일차적 정보들을 활용하여 지도 방안을 수립하고 있다.

다음으로 학습자의 능동적 반응 형성을 목적으로 하는 반응 중심 교수·학습 방안 연구를 살펴보고자 한다.

경규진(1993)[7]은 문학 교실에서 교사의 일방적 주입식 교수 방법에 따른 학생들의 참여 배제가 독서의 실패를 일으키고 다시 적절한 반응 능력의 부족으로 이어져 지속적 독자 감소라는 문제점을 지적하였다. 이에 따라 문학을 '아는 것'이 아닌 '겪는 것'이라는 관점으로 능동적으로 생산되는 추론적 공간이라 설명한다. 교수·학습모형의 수업 단계를 1단계 반응의 형성, 2단계 반응의 명료화, 3단

6) 정경임(2013), 「자기주도적 독서력 향상을 위한 수업모형 개발」, 부산대학교 교육대한원 석사학위논문.
7) 경규진(1993), 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

계 반응의 심화로 제시한다. 이는 문학 교육에서 독자 반응을 중심으로 한 교수·학습 단계를 제시했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 교수·학습 단계에서 학생 스스로 반응을 형성하는 인지적 과정에 대한 부분이 적용되지 않아 구체적 반응 형성에 대한 지도에 대한 한계가 존재한다.

이희정(1999)[8]은 경규진(1993)의 반응 중심 교수·학습 단계를 바탕으로 반응 중심 토의학습의 모형을 제시하였다. 지도 단계는 '1. 반응 형성을 위한 준비 → 2. 반응의 형성 → 3. 토의 전 개인의 반응 성찰 → 4. 토의를 통한 반응의 확장 심화 → 5. 토의의 정리 및 평가'의 5단계로 설정하였다. 학생의 반응을 토의 활동을 통하여 끌어내면서, 텍스트를 활용하는 국어 수업에서 학생들의 능동적 읽기를 방안으로 토의·토론 수업의 방법을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 토의·토론을 통한 능동적 읽기는 텍스트에서 표면적으로 나타나는 정보를 활용하기 위한 목적성을 나타내기 때문에, 학생 개인의 인지적 반응을 활용하지 못한다는 점에 한계가 존재한다.

오승미(2007)[9]는 학교에서 이루어지는 문학 수업이 교과서에서 제시된 질문을 통해 이루어진다는 점을 지적하며, 초등학교 읽기 교과서 이야기 글에 제시된 질문을 중심으로 질문 내용을 분석하고, 이를 바탕으로 문학 반응을 활성화할 수 있는 질문 구성 방법을 탐색하고자 하였다. 문학 반응을 '문학 텍스트와 거래하면서 독자의 마음속에 일어나는 내면적 변화와 문학 테스트에 대한 사고나 감정의 외부적 징표로 드러나는 것'으로 정의하고, 문학 반응의 범주를 감정, 연계, 해석, 평가로 설정하였다. 또한, 문학 반응 활성화를 위한 질문으로 사실적 질문, 해석적 질문, 평가적 질문, 사색적 질문을 설명하고, 질문별 세부 내용을 범주화하였다. 읽기 과정에서 독자의 반응을 끌어내는 질문을 유형별로 범주화하여 학생들에게 독서 중에 어떤 종류의 의문점을 가질 수 있는지에 대한 안내가 가능하다는 점에 의의가 있다. 그러나 질문의 범주에서 나아가 질문을 통해 형성된 반응에 대한 능동적 활용으로 이끌지 못한다는 점에 한계가 있다.

인선주(2010)[10]는 독서가 독자의 능동적인 사고 과정이라는 독서 개념을 바

8) 이희정(1999), 「초등학교의 반응 중심 문학교육 방법 연구」, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
9) 오승미(2007), 「문학 반응 활성화를 위한 이야기 글의 질문 구성 방법 연구」, 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

탕으로 학생들의 독서 동기화에 주목한다. 이를 위해서 학생들의 자발적 독서 태도 향상을 위해 학생 중심 독서 토의 수업 모형을 제시하였다. 반응 형성을 위한 준비 단계에서 자신의 체험과 관련지으며 읽기, 분위기를 상상하며 읽기, 주제를 생각하며 읽기, 공감하며 읽기 방안을 제시한다. 토의 수업 모형을 통해 능동적으로 수업 활동 참여를 독려한다는 점에 의의가 있으나, 토의 전 반응 형성 준비 단계에서 제시된 방안들은 독자들에게 유의미하게 작용하는 반응을 끌어낼 수 있는가에 대한 한계가 존재한다.

조미경(2011)[11]은 기존의 문학 독서 방식인 텍스트와 작가의 의도를 중시하는 태도에서 벗어나 독자 반응을 수용하는 능동적 문학 독서 방식으로서 독서 교육 방안을 설계하였다. 반응 중심 문학 독서지도 단계 모형은 경규진(1993)의 교수·학습 모형을 원용하고, 세부 항목들을 재구성하였다. 1단계는 반응 형성을 위한 준비, 2단계 반응의 형성, 3단계 토의 전 개인의 반응 성찰, 4단계 토의를 통한 반응의 확장 심화, 5단계 토의의 정리 및 평가로 설계한다. 단계별 주요 활동으로 반응 형성 자세와 반응에 대한 성찰, 반응 유도 질문을 중심으로 한 토의 활동들을 제시하였는데, 이는 독자가 능동적으로 어떻게 반응을 만들어야 하는지 제시하지 못했다는 점에 한계가 존재한다.

강민규(2016)[12]는 독자가 시에 대한 자신의 반응을 조정하여 주체적인 해석 담론을 구성하도록 하는 교육방안을 제시하였다. 반응 조정의 동기를 확보하고, 조정 활동을 수행한 후, 반응 조정 산물을 생산·점검하는 세 단계로 나누어 제시한다. 이 연구에서 고안한 독자 반응 조정의 모델은 독자의 반응을 전경화 하는 동시에 성찰적 의미 구성 능력의 신장을 도모함으로써 학습자 중심주의의 이상을 실천적인 층위에서 구현한다. 이는 적절한 동기 부여를 통해 학습 독자의 능동적인 시 읽기 태도를 강화한다는 점에서 의의가 있다. 또한, 반응을 조정한다는 점에서 상위인지적 관점이 적용되어 학생이 교실 밖에서 스스로 자신의 반응을 형성하고 조절할 수 있는 자기 주도적 읽기를 할 수 있도록 하는 방안이라는

10) 인선주(2010), 「학생 중심 독서 토의가 독서 태도에 미치는 영향」, 경기대학교 국제·문화대학원 석사학위논문.
11) 조미경(2011), 「단편소설을 통한 반응 중심 독서교육 방안」, 전주대학교 교육대학원 석사학위논문.
12) 강민규(2016), 「독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

것에 의의가 있다. 그러나 시 텍스트에 제한하여 연구가 진행되었다는 점에서 산문 텍스트로 확장하지 못했다는 한계가 존재한다.

반응 중심의 읽기 연구들은 학생이 스스로 텍스트에서 의미를 생성하는 것을 강조하며 능동적 독서에 대한 인식을 심어준다는 의의가 있다. 그러나 제시된 선행연구에서는 구체적으로 반응을 생성하는 인지 과정을 간과하고 있어 학생 개인이 반응을 유의미하게 활용하는 구체적 방안과 능동적 책 읽기에 대한 세부적 지도에 한계가 존재한다.

이에 본 연구에서는 과정 중심과 반응 중심의 읽기 연구들의 한계점을 보완하기 위해 독서 과정과 독자의 반응을 연결하여 학생이 스스로 독서 과정과 과정 안에서 만들어내는 의미를 연결할 수 있도록 하고자 한다. 더불어, 학생이 독서 행동으로 이어지게 하기 위해 동기의 개념을 함께 적용하여 독서 과정에 대하여 학생이 내적 동기를 획득하게 하고자 한다. 이를 바탕으로 하여 독서 과정과 독자의 반응, 동기 개념을 중심의 교수·학습 방안을 수립하고자 한다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

3. 연구 방법

본 연구는 학교 독서 교육에서 학생들이 독서에 대해서 능동적 의미 구성의 과정임을 인식하는 능동적 독서 태도 신장을 목표로 하는 교수·학습 방안에 대한 제안이다. 이에 따라 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습 방안 연구를 다음과 같이 수행한다.

독서는 독자와 텍스트 사이의 상호작용에서 의미를 새롭게 만들어가는 과정이다. 책 속에서 독자는 자신만의 의미를 만들고 적용하는 과정을 통해서 즐거움과 유익함을 얻을 수 있다. 일상 속에서 책을 즐겨 읽는 독자일수록 책을 통해 만들 수 있는 자신만의 의미를 중요시한다.

일상 속에서 책을 즐겨 읽는 독자로 성장시키기 위해 학교 독서 교육은 독자를 강조한 학습자 중심의 독서 교육이 강조되고 있다. 이러한 흐름은 과정 중심과 반응 중심 교수·학습 방안 연구로 나타난다. 그러나 독자의 자기 조절적 요인을 강조한 과정 중심 교수·학습 방안 연구에서는 학생의 흥미·즐거움·정서로 나타나는 정의적 요인에 한계를 지니며, 이와 반대로 반응 중심 교수·학습 방안 연구에서는 학생의 반응을 중심으로 정의적 요인은 강조되지만, 인지적 요인은 상대적으로 약하게 다뤄진다는 한계를 지닌다.

독자와 텍스트의 상호작용에서 의미를 만들어가는 과정이라는 독서의 개념은 독자가 보다 상호작용과 의미 만들기 과정에 능동적으로 참여해야 함을 포함한다. 상호작용은 독자의 자기 조절적 인지 요인으로 상위인지 차원으로 설명할 수 있으며 의미 만들기는 정의적 요인을 중심으로 하는 독자 반응으로 설명된다.

즉, 의미 만들기 과정을 상위인지 차원으로 스스로 조절할 수 있도록 하는 연습을 통해 보다 능동적 참여에 학생들이 익숙하도록 할 필요가 있다.

이에 따라 본 연구에서는 독서 과정에서 의미를 만들어내는 과정을 상위인지 차원으로 접근하고, 교수·학습 과정에서 지도 교사의 언어 설계를 통해 학생들의 독서 동기를 자극하는 독서 교수·학습 방안을 수립하고자 한다.

우선, 독서와 독서 태도의 개념을 검토하여 교수·학습 방안에서 중심이 되는

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

개념적 기저를 마련하고자 한다. 그리고 2009 개정 국어과 교육과정을 토대로 능동적 독서 태도 신장을 위한 교육이 학교에서 어떤 방향으로 설계할 수 있는지 검토하여 학교 교실에서 능동적 독서 태도 향상을 위한 수업 실현의 가능성을 살펴보고자 한다.

다음으로, 능동적 독서 태도 신장을 위해 교수·학습 방안 설계에 필요한 이론적 배경으로 독서 과정, 독자 반응, 독서 동기를 설정하였다. 독서 과정에 대한 이론적 검토를 통해 독자와 텍스트 사이에 진행되는 과정적 측면을 중심으로 교수·학습 방안에서 학생들의 인지적 과정을 어떻게 지도할 것인지 제시하고, 독자 반응에 대한 이론적 검토를 통해서는 독자가 만들어내는 반응 과정에 대해 검토를 하고자 한다. 독서 동기에 대한 이론적 검토를 통해서는 교수·학습 전 과정에서 지도 교사가 사용해야 할 언어의 단계적 설계를 제시하고자 한다.

이러한 이론적 검토를 통해 교수·학습 원리를 추출하여 교수·학습 방안을 수립하고자 한다. 이때, 다음의 요건들에 중점을 두고 연구를 진행하고자 한다.

첫째, 본 연구의 교수·학습 방안의 대상은 중학생으로 선정하였다. 중학생의 인지적 발달 특성은 어휘와 상위인지 수준이 전 학년에 걸쳐 지속해서 향상되는 경향을 보인다. 또한, 읽기 전략에 대한 상위인지 수준은 중학교 2학년까지 지속해서 감소하다가 중학교 3학년에서 반등하는 모습을 보이는데, 전체적 발달 단계와는 다르게 중학생들의 읽기 전략에 대한 상위인지 활동은 매우 소극적인 수준이다.[13] 즉, 발달 단계상 중학교 시기의 학생들이 인지적 발달이 급상승하는 시기이지만, 학생들이 실제 읽기에서는 제대로 활용되지 못하고 있다. 이러한 이유로 본 연구에서는 인지, 정의적 발달에 더욱 적극적으로 개입 가능한 시기를 중학교 시기로 보고 중학생을 대상으로 교수·학습 방안을 수립하고자 한다.

둘째, 본 연구의 교수·학습의 실제 단계에서 활용되는 텍스트는 문학 텍스트를 선택하였다. 중학교 국어과 교육과정에서 독서 교육은 '읽기'와 '문학' 영역에서 지도할 수 있다. '읽기'와 '문학' 영역은 모두 독서와 서로 상호관계를 맺고 있는 영역이지만 본 연구에서는 독서를 통해 읽기 기능 향상을 목적으로 하는 것이 아니라 전인교육을 목적으로 하므로 문학 텍스트를 대상 텍스트로 선정하였다.

13) 최숙기(2011), 앞의 책, 213쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

Ⅱ. 독서 태도와 독서 이론

1. 독서 태도와 독서 교육

독서 교육에서 독서라는 대상을 어떻게 규정하느냐에 따라 방법적 차원이 크게 달라진다. 텍스트 중심 관점의 독서인지, 독자 중심 관점의 독서인지에 따라서 독서 행위를 텍스트 지식을 독자가 수용하는 것과 텍스트를 바탕으로 의미 구성하는 것에 따라 달라진다. 즉, 독서의 본질을 어떤 방향으로 정하는지에 따라 독서 교육의 목표가 변하게 된다.

이 장에서는 독서의 본질과 독서 교육과정을 살펴보고, 본 연구가 나아가야 할 방향을 정립하고자 한다.

1) 독서 태도

(1) 독서의 본질

독서의 사전적 의미는 '책을 읽음'이다. 이는 독서(讀書)의 '읽을 독(讀)'과 '책 서(書)'가 합하여 이룬 뜻이다. 독서라는 말은 한자어로 교실에서 배우는 교과서 이외의 책을 읽는 행위를 나타내는 말로 많이 쓰인다(독서교육 사전, 2006).[14] 즉, 독서라는 의미 안에 '읽다'라는 행위적 요소가 포함되어 있어 독서의 개념을 인간의 행위적 행동이라 볼 수 있다.

노명완(1996)[15]은 학자들의 독서 개념에서 핵심 요인 두 가지를 찾아 정리하였다. 첫째, 독서는 '상호작용', '복잡한 과정', '구성하는 과정; 하나의 복잡한 기능'으로 표현되는 정신적 과정이며, 이 과정은 '하나의' 과정이라는 점이다. 그리

14) 한국교원대학교 한국어문교육연구소·교학사 부설 국어과 교수학습 연구소, 『독서교육사전』, 교학사, 2006, 70쪽.
15) 노명완(1996), 「독서 개념의 현대적 조명」, 『독서연구』 창간호, 한국독서학회, 79-80쪽.

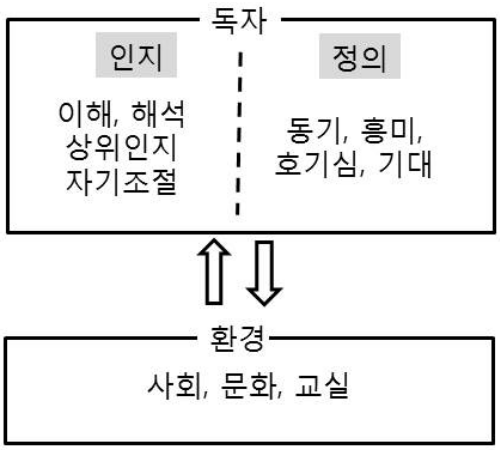
제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

고 둘째, 독서는 '독자의 마음속에서 의미로 변하는', '재구성하는 메시지', '의미를 구성하는 과정'으로 표현되는 것으로서, 독서의 결과로 얻은 의미는 구성(또는 재구성)된 의미라는 점이다. 이 두 요인을 합하여 보면, 독서란 '쓰인 글로부터 의미를 재구성하는 하나의 과정'이라고 할 수 있다.

'정신적 과정'과 '의미 구성의 결과'를 독서의 핵심 개념으로 보는 정의는 독서 행위의 주체인 독자의 측면을 중요시하는 의미이다. 인지심리학의 발달로 텍스트 중심의 독서에서 독자 중심의 독서 개념으로 독서 행위의 의미가 변화하고 있다. 이는 텍스트가 독자에게 정보를 제공하고 독자는 제공된 정보에서 의미를 찾아내는 과정을 독서라고 보았던 개념이었다면, 독자가 텍스트를 읽음으로써 텍스트가 존재하며, 독자는 텍스트 의미 생성의 주체로서 독서 과정에서 가장 큰 역할을 한다는 개념으로 변화하고 있다.

독서 과정은 독서의 주체인 독자의 인지와 동시에 정서가 관여하며 진행된다. 이는 독서 과정을 독자의 정신적 과정과 의미 구성의 과정이라 할 때, 이 모든 과정에 만들어지는 결과물은 인지와 정서의 상호작용 산물이다. 더불어 독자 외부의 사회·문화·교실·가정과 같은 외부 환경은 독서 과정을 어떻게 인식하게 하는지에 대해 영향을 미친다. 즉, 독자와 텍스트는 인지적 요인, 정의적 요인, 환경적 요인의 영향을 받으며 독서 과정을 수행한다.

<그림 1>독서 과정에 영향을 미치는 요인



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

독서 과정에서 정의적 영역은 독자의 정서, 감정과 관련된다. 독서의 모든 과정의 독서의 주체인 독자 요인에 깊게 관계된 것처럼 독자의 정의적 요인은 매우 중요한 독서 과정의 영향 요인이다. 독서 동기, 흥미, 호기심, 기대, 몰입 등을 정의적 요인으로 설명된다. 독자는 모두 인간이며, 인간의 독서 행위는 필연적으로 독서 동기나 흥미, 호기심, 기대, 몰입과 같은 다양한 정의적 요소를 동반하기 때문이다. 그리고 정의적 요소는 다시 인지적 영역과 긴밀하게 연계되어 있다.[16] 그러므로 독서 교육에서 독서의 개념은 인지적 요인과 정의적 요인의 연계성을 간과해선 안 된다.

독서의 인지적 요인은 주로 텍스트의 의미 파악과 관련한 지적 작용에 대한 설명이다. 독서의 인지적 요인 중 독해와 관련한 최근 연구들은 독서를 하는 동안 독자의 인지 과정에 대한 상위인지 활동을 강조하는 경향이 뚜렷하게 드러난다(Alexander & Jetton, 2000; Guthrie & Wigfield, 1999; Pressley, 2000; Presseley & Afferbach, 1995).[17]

읽기 연구자들은 독자의 읽기 과정에서 '인식하기'와 '조정하기'를 숙련된 읽기의 매우 중요한 측면으로 다뤄왔다. 인식하기와 조정하기 과정을 포함하는 인지적 활동을 일반적으로 '초인지', '메타인지' 혹은 '상위인지'라는 용어로 설명됐다. 상위인지는 독자가 자신의 읽기 과정을 스스로 인식하고 동시에 텍스트 이해를 조절하고 조정할 때 활용되는 자기 조절적 기제이다.[18]

독서 과정에서 상위인지는 자신이 텍스트 읽기 과정에서 원하는 목적을 달성해냈는지에 대한 반성적 사고이다. 즉, 독서 과정에서 내용의 이해를 목적으로 한다면 독자는 텍스트 내용을 이해하기 위한 노력으로 사전 찾기, 메모하기, 밑줄 긋기 등의 노력을 할 수 있다. 나아가 독자가 텍스트에서 정서적 만족을 목적으로 한다면 정서적 만족을 하기 위한 노력을 실행할 수 있다. 그러나 상위인지를 기반으로 한 과정 중심 읽기 연구들은 내용 이해의 상위인지적 자기 조절을 목적으로 수업을 진행하며, 정서적 만족을 목적으로 하는 자기 조절적 교수·학습 방안은 부족하다.

---

16) 이순영 외(2016),『독서교육론』, 사회평론아카데미, 62쪽.
17) 최숙기(2011), 앞의 책, 108쪽.
18) 최숙기(2011), 위의 책, 108쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

인지와 정서의 상호작용이라는 의미 독자의 내적 작용을 설명한다면 사회·문화·교실·가정과 같은 독자의 외부 환경 역시 독서 과정에 영향을 미친다. 여기서 중학교 학생의 독서 과정의 영향 요인은 교실 환경은 학생들이 장시간 생활하는 주요 공간으로써 교사·교수학습·교실환경 등에 학생은 영향을 받는다.

(2) 독서 태도

능동적 독서 태도의 개념에 앞서 태도 개념에 대해 검토할 필요가 있다. 국어과교육에서 태도에 관해 관심을 두기 시작한 것은 7차 교육과정에서부터이다. 7차 국어과 교육과정에서 인지적 요소와 함께 정의적 요소도 포함하기 위해 본질(지식), 원리(기능)와 함께 태도라는 내용 범주를 추가시켰다. 그리고 그 아래 동기, 흥미, 습관, 가치를 두었다.

그동안 학교나 학부모들은 독서의 중요성을 인지적 측면을 강조한 독해력에 집중하는 경향이 있었다. 인지적 측면을 강조한 독서 교육은 기능적 독자로 성장시키는데 의미가 있었으나, 독서 과정에 대해 능동적으로 인지하고 참여하는 능동적 태도 형성에는 부정적인 영향을 미쳤다.

본 연구에서는 독서를 텍스트로부터 의미를 새롭게 만들어내는 하나의 과정이라는 점을 중심으로, 독자가 독서의 인지 과정을 능동적으로 참여하는 태도를 기를 수 있도록 하고자 한다.

태도는 개인의 일시적 감정 양상으로 인식되어 연구가 진행됐으나 점차 태도와 행동 사이의 관련성이 있음을 부각하는 방향으로 논의가 발전되고 있다.

태도의 개념에 대한 정의는 학자에 따라 다르다. Beck(1983)는 태도를 사람 · 사물 · 대상 등에 관한 긍정적이거나 부정적인 평가라고 정의하고, Ajzen(1989)은 태도를 대상 · 사람 · 기관 · 사건 등에 대해 호의적이거나 비호의적으로 반응하는 행동 성향이라고 정의하고 있다. Petty와 Cacioppo(1981)는 사람 대상 문제 등에 대하여 일반적이고 지속적으로 지니고 있는 긍정적이거나 부정적인 감정으로 태도를 정의하고 있다.[19] 최숙기(2011)는 태도를 인간이 어떤 '특정한

19) Beck, 1983; Ajzen, 1989; Petty & Cacioppo, 1981; 한국독서학회, 『21세기 사회와 독서지도』, 박이정, 2003, 29쪽에서 재인용.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

외부 대상'에 대해 느끼는 감정적 경향성을 의미하는 것으로 정의한다. 표준국어대사전에서 태도는 '몸의 동작이나 몸을 가누는 모양새', '어떤 일이나 상황 따위를 대하는 마음가짐 또는 그 마음가짐이 드러난 자세', '어떤 일이나 상황 따위에 대해 취하는 입장'으로 정의한다.

이러한 논의를 바탕으로 태도 개념에 대한 정의는 대상에 대한 긍정적 혹은 부정적 평가 · 행동 성향 · 감정 세 가지 범주로 구체화할 수 있다. 태도에 대한 감정에만 치우친 개념이 아닌, 대상에 대해 어떻게 행동하는지에 대한 행동과 대상에 대해 유의미한지에 대한 평가로도 확대하여 설명할 수 있다. 즉, 평가, 행동, 감정으로의 구체화는 태도 향상에 대해 구체적으로 방법을 제안할 수 있게 한다.

독서 태도는 이처럼 일반적 태도의 개념이 독서라는 영역에 적용되었을 때 나타나는 개념으로, 일반적 태도가 행동에 영향을 미치는 것과 같이 독서 태도는 독서 행동에 영향을 미친다.[20] 독서에 대한 감정적 경향을 나타내므로 다양한 관점의 정의가 존재한다.

지금까지 연구된 독서 태도의 개념을 정리하면 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 독서 태도의 개념

출전	개념
Alexander & Filler(1976)	• 읽기에 대해 호의적이거나 비호의적으로 일관성 있게 반응하는 학습된 경향
Lewis & Teale(1980)	• 읽기에 대한 신념이나 의견을 나타내는 인지적 요인과 읽기에 대한 감정이나 평가를 나타내는 정의적 요인, 실질적인 읽기 행동과 읽기 의도인 행동적 요인으로 구성된다
Smith(1990)	• 읽기 성취에 영향을 미치는 정의적 요인 중 하나로, 읽기를 가능하도록 하는 감정과 정서가 수반된 마음의 상태
정혜승(2006)	• 읽기를 대상으로 좋고 싫음의 평가를 내리고 그러한 평가에 따라 읽기 상황에 접근하거나 회피하는 등의 반응을 일관되게 산출하는 심리적 경향
박영민(2006)	• 독서에 대한 호의적이거나 비호의적으로 일관성 있게 반응하는 학습된 경향
최숙기(2014)	• 독서 대상에 대해 감정적 반응이자 접근 혹은 회피를 결정짓는 심리적 경향성

20) 최숙기(2011), 앞의 책, 124쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

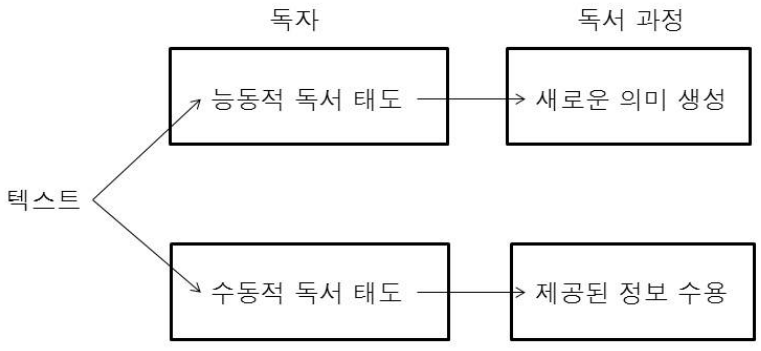
독서 태도는 읽기 행동에 대해 좋고, 싫음의 감정이 행동으로 이어지게 하는 정의로 논의됐다. 독서 활동에 대한 감정과 행동의 관계를 설명하고 있으나, 이러한 논의들은 독서 활동을 할 때 독자의 인지적인 자세를 설명해주지 못한다.

이성영(2009)[21]은 독서에 대한 태도를 세분화하여 독서 자세와 같은 신체적 태도와 읽기 행위에 대한 메타적 심리 태도, 독서 방법을 선택하는데 작용하는 독서 태도로 정리하였다. 이는 독서에 대한 감정적 경향에서 나아가 독서 과정을 독자가 어떤 관점으로 받아들이는지 태도의 행동 특성을 중심으로 한 개념이다.

행동 특성을 중심으로 한 독서 태도는 독자가 인지 과정을 능동적으로 참여하는지, 수동적으로 참여하는 지로 나눠볼 수 있다.

텍스트에서 독자가 의미를 새롭게 만들어내는 방법으로 독서를 하는 경우를 능동적 참여라 말한다. 그리고 텍스트에서 제공하는 정보들을 토대로 의미를 받아들이는 독서를 수동적 참여라 설명할 수 있다. 즉, 독서 방법에서 능동적인지 수동적인지는 독자가 텍스트를 통해 얻는 정보의 성격에 따라 나눌 수 있다. 정보의 성격이 독자가 새롭게 만들어낸 의미라면 능동적으로 의미를 만들어냈다는 의미에서 능동적 독서이다. 정보의 성격이 텍스트에서 작가나 정보에 의해서 1차원적으로 제공하는 의미를 독자가 수동적으로 수용한 정보라는 점에서 수동적 독서로 설명할 수 있다.

<그림 2> 능동적 독서 태도와 수동적 독서 태도



21) 이성영(2009), 「읽기 교육에서 태도의 문제 : 읽기태도의 교육 가능성을 중심으로」, 『독서연구』 제21호, 한국독서학회.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

이제까지의 학교 교육에서는 학생들에게 텍스트가 제공하는 정보들을 중심으로 내용을 파악하는 지도를 하였다. 이 결과 기능적 독자로서 텍스트에서 제공하는 정보를 수용하는 것은 활발히 지도되었으나, 능동적 독자로서 텍스트를 통하여 자신에게 적합한 새로운 의미를 만드는 활동은 미비하였다.

또한 독서 과정에서 학생의 능동적 참여를 독려하기 위한 교수·학습 방안으로 학습자 중심 읽기 교수·학습 방안 연구가 활발히 논의되고 있으나 텍스트 내용 이해에 대한 능동적 참여를 중점에 둔 연구가 대다수이다. 인지와 정서를 유기적으로 연계하여 학생이 능동적으로 정서를 형성하고 조절하는 인지와 정서를 연계한 교수·학습 방안이 필요하다.

그 결과 학생들은 독서를 단순히 텍스트가 말하는 정보를 받아들이고 이해하는 과정으로 독서의 목적을 인식하는 경향이 있으며, 성인 독자가 되었을 때 책 속에서 자신에게 유용한 의미를 만들어 내지 못하여 독서가 어렵다고 느끼게 된다.

독자가 능동적 독서 태도를 가질 경우 독서 과정이 새로운 의미 생성의 과정을 수행할 가능성이 커진다. 현재 학생들은 입시 준비로 인하여 독서 활동을 활발히 하지 못하지만, 성인이 되었을 때 책을 읽을 수 있는 환경 속에서 자신이 어떻게 책을 읽어야 하는지 길을 잃어버린다.

독서 과정이 능동적으로 독자가 의미를 생성하는 과정이라는 태도를 신장한다면 책을 읽을 수 있는 상황이 되었을 때 책 읽기에 대해 쉽게 접근할 수 있게 된다.

2) 독서 교육과정

독서 교육의 읽기 교육적 측면은 좁은 의미의 읽기 교육 확장으로서 여러 유형의 읽기 자료를 통해 형식·내용 스키마를 함양하는 데 초점이 있으며, 문학 교육적 측면은 문학 교육의 확장으로서 여러 제재·주제를 다룬 문학 작품을 통해 자아와 세계에 대한 이해를 넓히는 데 초점을 둔다.[22] 따라서 독서 교육에서 읽기·문학·독서는 각 영역이 독립적 체계를 갖추고 있기보다는 공유하며 독서 수업

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

에서 세 영역을 분리하여 지도하지 않는다.

이에 따라 국어과 교육과정에서 '독서'는 읽기 영역의 과목에 대응하는 의미로서 소통되는 것이 일반적이다.[23] 또한 '문학' 영역에서도 '독서'에 대응하는 의미로 소통되는 부분이 존재한다. 본 연구에서는 중학생을 대상으로 문학 텍스트 중심의 독서 교수·학습 방안을 다루기 때문에 읽기와 문학 영역을 함께 포함하는 넓은 의미의 독서 교육을 전제하며, 읽기와 문학 교육과정을 함께 검토하고자 한다.

읽기 전략에 대한 상위인지 수준은 중학교 2학년까지 지속해서 감소하다가 중학교 3학년에서 반등하는 모습을 보이는데, 전체적 발달 단계와는 다르게 중학생들의 읽기 전략에 대한 상위인지 활동은 매우 소극적인 수준이다.[24] 즉, 발달 단계상 중학교 시기의 상위인지 지도는 매우 큰 성장을 도모하는 시기이지만 실제로 중학생들의 상위인지 활동을 자극하는 학습 활동 제공은 소극적인 편이다. 또한, 상위인지를 자극하는 활동을 제공하여도 텍스트 내용 이해 측면의 지도가 강조되어 정의적 영역의 상위인지 측면의 지도 내용은 부족하다.

현행 2009 개정 국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호)[25]에서 국민 공통 교육과정의 중학교 1-3학년 군 구체적 성취 기준은 다음과 같다.

---

22) 김창원(2009), 「읽기·독서교육과 문학교육의 교과론」, 『독서연구』 제22호, 한국독서학회, 100쪽.

23) 읽기 교육, 독서 교육 이 두 표현은 대동소이하며 본 연구의 전개에서는 일관성을 갖기 위해 '독서'로 통일하여 사용하고자 한다. 그러나 교육과정상에서 논의를 위해 '읽기', '문학' 영역으로 검토하는 것이며 가능한 한 용어는 '독서'로 일관되게 사용하겠다.

24) 최숙기(2011), 앞의 책, 213쪽.

25) 「교육과학기술부 고시 2012-14호 [별책5], 국어과 교육과정」, 교육과학기술부; 2009년 개정 교육과정 이후 2011년, 2012년 두 차례 각론 부분 개정이 있었다. 본 연구에서는 교육과정의 공식 명칭으로 2009개정 교육과정을 현행 교육과정으로 명시하며, 검토 내용은 2012년 부분 개정 각론 내용을 바탕으로 하였다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

<표 2> 중학교 1-3학년군 읽기 내용 성취 기준

구분	읽기 내용 성취 기준
읽기	(1) 지식과 경험, 글의 정보, 읽기 맥락을 토대로 내용을 예측하며 글을 읽는다. (2) 글이나 매체에 제시된 다양한 자료에 효과와 적절성을 평가하며 읽는다. (3) 읽기 목적에 따라 적절한 방법으로 글의 내용을 요약한다. (4) 설명 방식을 파악하며 설명하는 글을 읽는다. (5) 논증 방식을 파악하며 주장하는 글을 읽는다. **(6) 글의 내용을 토대로 질문을 생성하며 능동적으로 글을 읽는다.** (7) 동일한 대상을 다룬 서로 다른 글을 읽고 관점과 내용의 차이를 비교한다. **(8) 글의 표현 방식을 파악하고 표현의 효과를 평가한다.** **(9) 자신의 삶과 관련지으며 글의 의미를 해석하고 독자의 정체성을 형성한다.** **(10) 읽기의 과정과 원리를 이해하고, 자신의 읽기 과정을 점검하며 조절한다.** **(11) 읽기의 가치와 중요성을 깨닫고, 읽기를 생활화하려는 태도를 지닌다.**

<표 2>에서 설명하는 내용 성취 기준에서 읽기의 정의적 영역에 해당하는 것은 (6), (8), (9), (10), (11)에 해당한다. 정의적 영역에 해당하는 기준들은 성취 기준의 후반부에 존재하고 있다. 현행 교육과정의 중학교 교과서의 내용은 읽기 성취 기준의 번호 순서에 따라서 구성된다. 즉, 읽기 과정, 읽기 방법과 같은 인지적 영역에 해당하는 초반의 성취 기준은 중학교 국어 교과서에서 1학년과 2학년에 집중적으로 분포되고 있으며, 능동적 읽기, 독자, 태도 등에 해당하는 정의적 영역에 대한 성취 기준은 중학교 3학년 교과서에 집중적으로 분포되고 있는 경향이 있다.

읽기 전략, 읽기 방법을 중학교 1, 2학년에 집중하여 가르친 후에 3학년이 되어서 태도에 중심을 둔 수업을 한다는 것은 읽기에 대한 긍정적 태도 형성에 좋은 영향을 주기 힘들다. 윤준채·김영란(2008)[26]의 연구에서 중학생들의 독서 태도는 1학년과 2학년 사이에서는 유의미한 감소 경향을 나타내었지만, 2학년에서 3학년으로 진급하면서는 커다란 변화를 보이지 않는다는 결과를 보인다. 이는 독서에 대해 좋고 싫음의 태도가 중학교 1·2학년에서 크게 변화하고 이때 형성된 태도가 3학년까지 이어진다고 해석할 수 있다.

즉, 정의적 영역에 대한 지도는 중학교 3학년 시기에 집중적으로 지도한다는 것에서 독서 태도 신장에 큰 효과를 거두기 힘들며 중학교 1학년과 2학년 사이

26) 윤준채·김영란(2008), 「중학생 독자의 독서 태도 발달 경향에 관한 연구 Ⅰ」, 『국어교육연구』 43.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

를 태도 형성의 시기로 설정하여 지도할 필요성을 제시한다.

교육과정에서 제시하고 있는 읽기 성취 기준을 영역으로 구분하여 학년에 올라감에 따라 '인지→사회→정의' 순서로 지도하는 것이 아니라, 인지·사회·정의를 한 학년에서 수준에 맞게 지도하고, 학년이 올라감에 따라 심화하는 방향으로 지도해야 한다.

독서 교육의 대상 텍스트는 정보 텍스트와 문학 텍스트 모두 다 적용 대상이 된다. 상위인지 과정을 정서적 측면에 대입하는 활동에서 학생의 심미적 읽기 측면을 부각하기 위해선 문학 텍스트의 활용이 더욱 적합하다. 문학 텍스트는 다양한 해석이 가능하고 지도 교사와 학생이 교과서에서 쉽게 다가갈 수 있다는 점에 장점을 가진다. 또한, 문학 지식의 내용을 따라가지 않고 새로운 의미를 만들어내는 활동을 통해 학생 스스로가 고정관점을 깨는 활동이 되기 때문에 능동적 독서 태도 형성을 위한 교육적 의미가 있다.

<표 3> 중학교 1-3학년군 교수·학습 유의사항(문학)

구분	중학교 1-3학년군 교수·학습 유의사항
문학	'문학' 지도에서는 개별 작품을 학습자의 삶과 관련지어 봄으로써 **심미적 상상력**과 건전한 심성을 계발하고 바람직한 인생관과 세계관 형성을 돕는 학습 활동을 강조한다. **학습자의 능동적인 작품 수용을 강조**할 뿐만 아니라 일상생활에서의 정서 표현, 작품 창작 등 다양한 생산 활동을 돕는 학습 활동을 강조한다.

문학 영역의 교수·학습 유의사항에서 심미적 상상력을 돕는 활동 강조와 학습자의 능동적 작품 수용 강조가 제시된다. 중학교 교과서에서 제시되는 문학 텍스트 역시 심미적 상상력과 학습자의 능동적인 작품 수용에 유의하여 구성된다. 능동적 독서 태도 향상을 목적으로 하는 교수·학습 방안을 적용하기에 적절한 문학 교수·학습 유의사항이 교육과정에 상에서 제시되고 있으며, 이를 효율적으로 활용 가능한 방안 제시가 필요하다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

2. 능동적 독서 태도 신장을 위한 독서 이론

능동적 독서 태도는 독서 과정을 새로운 의미 생성의 과정으로 인식하고 독자가 텍스트에서 능동적으로 의미 생성에 참여하는 자세를 의미한다. 이는 독서 과정에 대하여 스스로 의미를 생성하는 과정을 조절할 수 있어야 하며, 자신의 반응을 창작한다는 개념으로 인식하는 자세가 필요하다. 더불어 교실 환경적 요인에서 지도 교사의 언어는 학습 분위기와 학생의 정서·행동적 동기 자극에 매우 큰 영향 요인이 된다.

따라서 본 연구에서는 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습 방법의 고안을 위해 독서 과정, 독자 반응, 독서 동기를 이론적 바탕으로 두고자 한다.

1) 독서 과정

독자가 책을 읽는 과정에서 스스로 텍스트를 통해 원하는 것이 무엇인지, 어떻게 하면 그것을 얻을 수 있는지를 통제할 수 있는 것은 능동적으로 독서 과정에 참여하는 방법을 정확히 알고 사용하는 독자이다. 즉, 독서 과정에서 효능감을 느끼는 독자라 할 수 있다. 따라서 책을 통해 원하는 것을 얻고, 그 과정을 통제하여 독서 효능감을 자극하기 위해서 독서 과정에 대해 정확히 인지하고 활용할 수 있어야 한다.

독서는 독자와 환경과 텍스트 간의 상호작용 속에서 다양한 요인들이 복합적으로 작용하는 의미 구성 과정이다.[27] 동시에 독서는 독자가 텍스트에서 의미를 생성해내어 자신에게 적용하는 과정이다. 독서가 진행되기 위해서는 독자가 텍스트와 의미 생성을 하는 과정에 대한 지각이 있어야 한다. 독자는 이러한 지각을 통해서 의미를 생성하고 내면화한다.

이렇게 독자는 텍스트와의 상호작용을 통해서 의미를 구성한다. 이는 하나의 사고 과정이며, 텍스트 이해의 과정에서 시작된다.

---

27) 가경신, 「읽기 이해 과정의 관련 변인」, 『독서연구』 제9호, 2003, 1쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

(1) 텍스트 이해 과정

읽기 이해능력은 텍스트와의 상호작용(interactive processes)을 통해 개인이 능동적으로 의미(meaning)를 구성해 가는 인지적 과정으로 이해할 수 있다.[28]

텍스트 자체에서 독자적인 의미를 발견하는 것이 아니라 독자가 텍스트를 접했을 때 비로소 의미가 생성되는 것이라고 보는 독자 중심의 독서관은 이해를 중심으로 하는 읽기관이다. 이는 인지심리학의 영향으로 독서관이 독자 중심으로 변화하면서 비롯되었다.

김도남(2002)[29]은 텍스트 이해 과정에서 독자가 텍스트의 속뜻을 내면화하는 활동에 대한 구체적 논의의 필요성을 제기하였다. 텍스트 이해의 과정을 구체적으로 파악하는 것에서부터 교육적 접근이 이루어질 수 있다며, 텍스트 이해의 과정을 '인식-해석-이해' 세 단계로 구분하였다. '인식-해석-이해'의 과정을 각각 '뜻 알기', '속뜻 풀이', '깨닫기' 활동 단계로 설명하는데, 인식 활동은 텍스트와 독자가 직접적인 관계 속에서 이루어지는 것이고(within) 해석은 텍스트와의 독자의 상호작용 속에서 이루어지고(inter), 이해는 텍스트에서 벗어나 독자의 마음속(inner)에서 일어난다.

최미숙 외(2016)[30]에서는 텍스트 이해의 과정을 '드러난 뜻', '숨은 뜻', '잠재된 뜻'을 찾아가는 과정으로 설명한다. '드러난 뜻'은 텍스트에서 명시적으로 드러난 의미를 말하는 것인데, 텍스트의 명시적 의미는 줄거리, 전개 과정, 의미 구조 등 텍스트 표면에 드러난 지식적 정보를 가르치는 것이다. 명시적 의미를 파악하는 단계에서도 독자가 텍스트에서 스스로 의미를 만들어야 내는 과정이 시작된다. 지식적 정보라고 해서 정해진 답을 쫓는 과정이라고 한정하는 것이 아니라, 여기서부터 독자의 능동적 자세가 요구된다. '숨은 뜻'은 텍스트에서 명시적으로 드러나 있지 않은 주제, 필자의 의도 등을 말한다. '숨은 뜻'은 독자가 어떻

---

28) ven den Broek, P., Fletcher, C. R., & Risden, K., *Investigations of inferential processes in reading: A theoretical and methodological intergration*, Discourse Processes, 16, 1993, 169-180; 가경신(2004)에서 재인용.

29) 김도남, 「텍스트 이해의 상호텍스트성」, 『국어교육학연구』 제14호, 국어교육학연구, 2002.

30) 최미숙 외(2016), 『국어 교육의 이해』 개정3판, (주)사회평론아카데미.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

게 맥락을 설정하느냐에 따라 달라질 수 있다. 독자마다 설정하는 맥락이 다르므로 텍스트의 '숨은 뜻'은 다양하게 만들어질 수 있다. '잠재된 뜻'은 사회 · 문화적 맥락에 따라 달라지는 의미를 말한다. 사회 · 문화적 배경이 어떻게 설정되어 있느냐에 따라 전혀 다른 관점의 의미가 생성될 수 있다. '드러난 뜻'이나 '숨은 뜻' 외에 글에 전제된 '잠재된 뜻'을 발견하고 구성함으로써 소통은 밀도 있게 완성된다.

이상의 논의를 통해 '인식-해석-이해'와 '드러난 뜻', '숨은 뜻', '잠재된 뜻'의 이해 과정을 종합하여 이해 과정을 새롭게 정리하면 다음과 같다.

<표 4> 텍스트 이해 과정

텍스트 인식	텍스트 읽기
드러난 의미 파악	텍스트에서 나타내는 정보 수집
의미 해석	텍스트 정보에 대한 아이디어, 감정 종합하기
숨은 뜻	종합한 아이디어, 감정에서 의미 생성하기
잠재된 뜻	개인·사회·문화에 적용하여 의미 확장하기
깨닫기	텍스트 이해하기

(2) 상위인지

독서 교육에서 독서 과정의 자기 조절은 기능적 독자의 매우 중요한 측면으로 다뤄진다. 이러한 인지적 활동은 '초인지', '메타인지' 혹은 '상위인지'라는 용어로 설명되는데, 상위인지는 독자가 자신의 읽기 과정을 스스로 인식하고 동시에 텍스트 이해를 조절하고 조정할 때 활용되는 자기 조절적 기제이다.[31]

상위인지에 대한 용어는 내면의 추상적인 인지 조절을 말하기 때문에 명확하게 정의하기는 힘든 개념이기 때문에 상위인지 연구 분야에서 연구자들은 여러 관점으로 상위인지 개념을 설명한다.

Flavell(1976)[32]은 개인의 인지 과정과 결과 또는 이들과 관련된 모든 것들에

31) 최숙기(2011), 위의 책, 108쪽.
32) Flavell(1976), Metacognitive Aspects of Problem Sloving, Resinick, L.(ed.), Nature of

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

관한 지식으로서, 정보 또는 자료의 학습과 관련된 속성이라 정의한다. 더 나아가 상위인지는 매우 넓은 인지적 영역에 걸쳐 존재하며, 기억, 이해, 주의 집중, 의사소통, 그리고 일반적인 문제 해결 활동 등 인지 과정에 중요한 기능을 수행한다고 설명한다. Flavell은 상위인지를 과정에 대한 소통, 문제 해결과 같은 상호작용적 관점을 중심으로 개념화하고 있다.

Clark(1988)[33]는 메타인지를 주어진 과제의 목표를 정확하게 판단하고, 그 목표에 도달하기 위해서 적절한 전략을 적용하며, 과정을 모니터하여 전략을 수정하는 개인의 능력으로 규정하면서 친숙하지 않은 새로운 과제 수행 시 활발하게 일어나는 하위 인지적 과정의 집행적 모니터(executive monitor) 또는 집행적 통제자(executive controller)로 간주한다. Flavell의 상호작용적 관점의 개념화와는 다르게 Clark는 학습에 활용되는 전략적 관점으로, 적용, 수정, 수행 등 능동적 학습자에게 적용되는 학습 방안으로 교육적 의미를 논하였다.

Paris와 Winograd(1990)[34]은 상위인지의 개념을 개인들 간에 공유될 수 있는 인지적 상태나 능력에 대한 인식이자, 사고의 정의적 특징과 동기적 특징들로 확장할 수 있는 구인으로 볼 수 있다고 말한다.

신혜은·최경숙(2002)[35]은 Nelson & Narens(1990)의 이중 구조와 이중 관계 모델의 변형을 통해 상위인지 지식과 조절의 관계에 관해 설명한다. 상위인지 조절은 '점검'과 '통제'의 과정으로 이루어진다. 독서 과정에서 점검은 책을 읽는 동안 독자가 얼마나 독서를 잘 수행하고 있는지 살피고 평가함을 의미한다. 통제는 독서에 대해서 상위인지 지식을 토대로 삼아 실제 독서 과정에 필요한 주의사항과 전략을 선택, 상황에 따라 변경하는 것을 의미한다.

상위인지에 대한 논의들을 종합하였을 때 독서 교육에서 상위인지의 대한 성

Intelligence, Erlbaum, Hillsdle : LEA; 최영신(2002), 「독서 과정에서의 상위인지 활성화 방안 연구」, 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문, 10쪽에서 재인용.

33) Clark, R. C. (1988). Metacognition and Human Performance Improvement. Performance *Improvement Quarterly, 1(1)*, pp.33-45; 이순아(2002), 「메타인지와 작동기억이 읽기학습에 미치는 영향」, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문, 8쪽에서 재인용.

34) Paris, S. G., & Winograd, P.(1990). How to mataconition can promote academic learning and instruction. In B. J. Jones & L. Idol(Eds.), *Dimensions of thingking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 최숙기(2011), 앞의 책에서 재인용.

35) 신혜은·최경숙(2002), 「아동의 메타인지조절의 미시 발생적 변화」, 『한국심리학회지』 발달 15, 사단법인 한국심리학회.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

격은 독자와 텍스트 사이에서 발생하는 독서 과정에 대한 소통적 의미를 갖는다. 즉, 텍스트가 제공하는 정보에 대한 일방적 수용이 아닌 독자와 텍스트의 소통으로 상호작용한다. 그리고 상위인지 상호작용 과정에서 독자는 독서 과정을 인지적으로 관찰하는 관찰자·통제자의 역할을 수행한다. 교실 수업에서 학생이 적극적으로 관찰자·통제자 임무를 수행할 수 있는 학습 활동을 제시하여 상위인지 활용을 할 수 있도록 해야 한다. 나아가 학생의 상위인지는 책 읽기에서 자신의 정서와 동기를 형성하는 특징으로 의미를 지니기 때문에 텍스트 정보 파악, 내용 이해의 측면에서만 활용되는 개념이 아닌 정서적, 동기적 조절에서 활용되는 개념으로서 지도 방향을 수립해야 한다.

(3) 독서 과정에서의 상위인지의 기능

텍스트 이해 과정에서 상위인지는 독자가 텍스트에서 능동적으로 의미를 만들어 낼 수 있는지 스스로 조절하는 과정에 관해 설명한다. 독서 교육이 학습자가 능동적으로 텍스트와 상호 작용하는 방법에 대해 지도하는 것이라고 볼 때, 스스로 과정을 점검, 수정, 보완하는 과정이 생략된 독해 전략을 지도하는 것으로는 능동적 상호작용을 지도하기에 부족하다. 여기서 독서 교육에 대한 상위인지적 접근은 학습자 스스로가 텍스트에서 의미를 만들어내는 과정을 점검, 수정, 보완 등의 방법으로 통제할 수 있도록 함을 목적으로 한다.

Block(1992)[36]은 읽기를 숨겨진 과정이라고 보았으며, 독자들은 이러한 숨겨진 과정을 적극적으로 조절할 수 있으며 이러한 능력은 텍스트를 이해하는 능력에 직접적인 영향을 준다고 보았다. Block(1992)은 이러한 능력이 바로 상위인지이며, 이는 뒤로 물러서서 자신의 학습을 스스로 반성하는 능력이므로 비교적 늦게 발달하는 능력이고, 능숙한 독자들은 능숙하지 못한 독자들보다 자신의 수행을 더 잘 계획하고, 예측하고, 점검한다고 상위인지의 중요성을 언급했다.

Garner(1987)[37]에 따르면 상위인지를 읽기에 적용한 연구에서 드러난 공통된

36) 임재욱(2011), 「상위인지 중심 소설 읽기 지도 방안 연구」, 한국교육대학교 대학원 석사학위논문, 2011, 22쪽.

37) Garner, R. (1988). Metacoghitioon and Reading Comprehension. Ablex Publishing Corporation, pp.15-30; 임재욱(2011), 위의 논문에서 재인용.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

결론 두 가지는 다음과 같다. 첫째, 나이가 어리고 능숙하지 못한 독자들은 자신이 텍스트를 이해하기 위해 적극적으로 노력해야 한다는 사실을 인식하지 못하며, 읽기를 의미를 얻는 과정이라기보다는 독해 과정으로 인식한다는 것이다. 둘째, 나이가 어리고 능숙하지 못한 독자들은 자신들이 텍스트 이해 과정에서 막혔을 때 이를 인식하지 못하고 따라서 문제점을 해결하기 위한 전략을 취하지 못한다는 것이다.

이 두 가지 결론은 상위인지를 활용한 독서 교육에서 주의해야 할 점을 시사한다. 첫 번째, 독자들은 자신의 텍스트를 이해하기 위해 적극적으로 노력해야 한다는 사실을 인식하지 못하는 것은 지도 과정에서 능동적인 자세를 강조하지 못했다는 점을 설명한다. 즉, 지도 과정에서 적극적이고 능동적인 자세를 강조할 수 있는 교수·학습 방안을 활용하여 학습자가 독서에서 능동적인 자세의 필요성을 학습할 수 있게 해야 한다. 그리고 두 번째, 인지 과정 자체가 추상적 과정이기 때문에 명확한 지도가 중요시된다. 명확하지 않은 지도를 할 경우 학습자는 과정 중에 혼란을 느끼게 될 것이다. 능동적인 과정에 필요한 전략들을 구체적으로 제시하여 학습 과정의 혼란을 최소화해야 할 것이다.

이상의 논의를 종합해 볼 때, 독서 절차에 집중된 선행 과정 중심 교수·학습 방안을 보완하기 위해 자기 조절적 인지 과정에 대한 지도와 함께 과정의 성격을 지도할 필요가 존재한다. 즉, 지도 교사는 학생들에게 책을 읽는 과정에 대한 성격을 이해하기 위해 적극적으로 노력해야 하는 대상이라는 점, 이해에서 막혔을 때 어떻게 해결해야 하는지 전략을 적용해야 한다는 점을 학습할 수 있도록 한다.

2) 독자 반응

학교 수업 외에서 이루어지는 독서 활동은 개인의 주관적인 선택과 해석의 과정으로 이루어진다. 독자 반응 비평가들은 그동안 독자와 텍스트 사이에 이루어지는 독서 과정에 대한 논의가 텍스트를 중심으로 독자는 무시되어 왔다고 말한다. 그들은 텍스트가 독자에게 읽혔을 때 비로소 존재한다고 말하며 독서 과정에

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

서 독자의 역할을 강조한다. 이러한 관점으로 독서의 과정은 독자와 텍스트의 상호작용을 통한 이해의 과정이라고 정의할 수 있으며, 상호작용은 독자가 만들어내는 '반응'을 중심으로 일어난다.

상위인지를 활용한 독서는 대다수가 텍스트 정보 확인, 내용 이해를 중심으로 이뤄져 취미 중심의 독서 활동에서 어떻게 능동적으로 의미를 만들어 낼 것인가에 대한 방법적 지도가 부족하다. 이에 따라 독자의 반응을 활용하여 상위인지를 독자의 정의적 영역에 해당하는 정서·감정에 적용하는 이론적 토대를 마련하고자 한다.

(1) 독자 반응의 개념

눈에 보이지 않는 마음속에서 일어나는 것을 구체적으로 정의 내리는 것은 어려운 개념이다. 반응 역시 마음속에서 일어나 표현되는 것으로, 명확한 개념으로 정의하기 힘들다. 그러나 독자와 텍스트의 과정에서 독자는 텍스트에 대해서 분명한 반응을 만들어낸다.

신비평 이론은 문학 텍스트에서 제공하는 정보들을 중심으로 독자가 의미를 찾아내며 작품 외적인 요소들을 철저히 배제한 작품 비평 방법이다. 하나의 객관적인 의미를 텍스트 혹은 저자에게서 찾을 수 있다는 신비평 이론은 텍스트 자체에서 제공하는 정보들만으로 의미를 발견하기 때문에 독자의 관점을 많이 축소하였다.

신비평 이론에 대한 반성의 흐름으로 독자와 텍스트의 상호작용을 강조하는 독자 중심 비평 이론인 독자 반응이론이 나타났다. 즉, 독서의 중심이 '글'로부터 '독자'로 변화된 것은 실로 매우 큰 변화여서 독서 패러다임의 변화로까지 지칭하기도 한다.[38]

대표적인 독자 반응 이론가 Wolfgang Iser(1971, 1976)와 Louise Rosenblatt(1982, 1985)의 논의를 중심으로 반응의 개념을 살펴보고자 한다.

Iser(1971)는 텍스트를 통해서 야기된 재구성과정으로 완수되는 경우에 한해

38) 이순영 외(2016), 앞의 책 127쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

서만, 작품이라는 말을 사용한다. 즉, 작품(Werk)은 독자의 의식 속에서 텍스트가 재구성되어 이루어진 것[39]으로 설명하며 텍스트와 작품의 개념을 분리한다. 텍스트는 작가에 의해 만들어진 산물에 불과하며, 독자가 텍스트를 읽음으로써 의미가 발생하여 작품으로서 탄생한다고 본다. 즉, 작품의 의미를 작가가 생성하는 것이 아닌 독자의 창작물로 간주하며, 문학 속에 틈(gap)이 존재하여 독자는 그 틈을 채우면서 의미를 확장, 완성한다고 본다. Iser의 반응 이론에서 텍스트에 존재하는 틈(gap)을 채우며 작품이 되는 과정을 텍스트의 구체화 개념으로 설명한다. 작품을 독자의 의미 창조로 새롭게 만들어진 것으로 보면서 독서에서 독자의 역할을 강조한다.

또한, 독서 과정에서 Iser(1976)는 텍스트가 독자의 능력을 운전시키는 기회를 줄 때 즐거움이 된다고 말한다. 이러한 생산성에는 의심할 바 없이 관용의 한계가 있으며, 이 한계를 넘어서게 되는 것은 우리에게 모든 것이 명백히 말해지거나, 이 말해진 것이 장황함 속에서 희미해지려 해서 지루함과 긴장됨이 보통 우리가 참여하지 않게 되는 경계점을 구현할 때[40]라고 설명하며 독서 과정에서 독자가 일방적으로 텍스트의 정보를 수용하는 입장이 아닌 독자의 능력을 발휘하여 의미를 만들어 낼 때 즐거움이 발생하며 이때 텍스트에서 생성되는 한계가 사라진다.

Iser의 관점으로 반응이론을 종합해 보면, 독자가 만들어낸 의미가 곧 작품이며 독자가 만들어낸 의미는 텍스트의 틈(gap)을 채우는 텍스트의 구체화 개념으로 설명된다는 것이다. 텍스트를 창작하는 작가의 1차 창작과 텍스트의 의미를 상상하는 독자의 2차 창작 과정으로 설명할 수 있으며, 독서 과정을 독자가 의미를 새롭게 만들어내는 독자 개별적 창작 과정으로 접근해야 할 것이다. 또한 이 과정에서 텍스트를 통해 독자가 자신의 능력으로 의미를 만들어가는 기회가 생겼을 때 즐거움이 발생하며, 이러한 즐거움을 통해 텍스트의 의미 한계가 사라진다.

다음으로 미국의 독자 반응 이론가 Louise Rosenblatt(1982, 1985)의 반응이

39) Wolfgang Iser(1971), “독서 과정, 현상학적 시각에서의 접근”, 차봉희 편저,『독자반응비평』, 고려원, 163쪽.
40) Wolfgang Iser(1976), 『讀書行僞』, 이유선 옮김, 신원문화사, 1993, 186쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

론이다. Rosenblatt은 미국에서 독자의 중요성을 강조한 최초의 독자반응 이론가로 알려져 있으며, '교류 이론(transactional theory)'으로 불린다.

Rosenblatt(1994)[41]은 독자가 문학 텍스트의 여러 기호 및 상징, 의미들에 대해 상호교통 하지 않을 때, 텍스트는 그저 종이 위의 잉크 자국일 뿐이라고 비유하였다. 텍스트가 독자에게 유의미하게 존재하기 위해서는 독자와 텍스트의 상호작용 안에서 반응이 형성되어야 할 것이며, 반응과 과정이 별개의 대상이 아니어야 한다.

Rosenblatt(1989)은 '반응(response)'을 '환기(evocation)'와 구분한다. 환기의 개념을 "텍스트와의 심미적 거래 동안 독자가 자신의 언어적 문화적 삶의 과거 경험에서 끌어온 아이디어·감각·느낌·이미지를 선택하여, 그것을 새 경험인 환기된 시나 소설 또는 희곡으로 종합하는 과정"으로, 환기에 대한 반응의 개념을 "심미적 거래 동안 그리고 그 후에 생성되는 것"으로 각각 정의한다.[42]

즉, '환기'란 독자가 독서 중에 정서·감정적으로 텍스트와 관련을 맺는 작용이며, '반응'이란 독서 중 환기된 의미에 대하여 형성되는 내면적 변화 양상이다.

Rosenblatt의 환기와 반응 개념의 구분은 독서 교육에서 독자가 텍스트에 대한 반응을 만들어내는 과정을 실시했을 때, 반응을 만들어내는 과정에 대해 구체적으로 접근할 방법을 제시한다. 즉, 일차적으로 독자에게 텍스트에서 형성할 수 있는 최대한의 아이디어 · 감각 · 느낌 ·이미지를 만들어내게 하고, 2차 과정으로 독자가 형성한 환기 내용을 텍스트와 분리하고 환기 내용에 대해 독립적으로 의미를 생성하도록 할 수 있다.

독서 과정에서 의미를 새롭게 창작한다는 Iser의 개념과 반응은 환기 후에 반응한다는 Rosenblatt의 개념은 기존 반응 중심 읽기 연구에서 학생의 반응의 치우친 지도 방안에 대해 반응 형성의 방법적 접근으로 보완할 수 있다. 이를 위해 본 연구에서는 독서에서 의미 창작 개념과 환기-반응의 절차를 독서에서 의미를 만드는 과정에 대한 설명으로 적용한다.

이를 토대로 반응 형성의 과정은 '텍스트 인식→환기하기→내면적 변화→반응

41) L. M. Rosenblatt(1994), 『독자, 텍스트, 시』, 김혜리·엄해영 옮김, 2008, 한국문화사, 35쪽.
42) L. M. Rosenblatt(1985), "The transactional theory of the literary work: Implications for research", In C. R. Cooper(ed.), Researching response to literacture and the teaching of literature (Norwood, NJ:Ablex), p.40;경규진(1993), 21쪽에서 재인용.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

형성'으로 설명할 수 있다.

(2) 반응에 영향을 미치는 반응 형성 조건

수업 설계에서 반응을 어떻게 끌어낼 것인가에 대한 방법은 매우 중요하다. 능숙한 독자의 경우 텍스트에서 스스로 반응을 만들어내는 것에 쉽게 성공하지만, 미숙한 독자의 경우 텍스트에서 만들어낼 수 있는 반응에 대한 개념 자체를 숙지하지 못한 경우가 많다. 미숙한 독자일수록 능동적으로 자신에게서 스스로 의미를 형상화하는 것에 어려움을 느끼고, 적극적으로 반응을 만들어야 한다는 과정이 추상적 개념이기 때문에 인지하는 것을 어려워한다. 그러므로 수업 과정에서 학생에게 능동적인 자세로 반응을 만들어내는 방법에 대하여 세부적, 구체적으로 지도해야 한다.

반응 형성 과정에 대한 세부적, 구체적 수업 설계를 위해 독서 반응에 영향을 미치는 요인들을 살펴보기로 하겠다. '독자', '텍스트', '상황'의 세 가지 변인은 복합적으로 연결되어 독자의 반응 형성에 영향을 준다.

가. 독자 요인

독자 요인은 반응 형성에서 독자 개인이 가지고 있는 사회·문화적 상황, 나이, 성별, 가치관, 읽기 능력 등이 반응에 영향을 미친다는 것을 의미한다.

Cullinan, Harwood와 Galda(1983)[43]은 나이가 많아질수록 반응의 양상이 축자적 반응에서 해석적 반응으로 변화하며 나아가 이야기의 의미를 자신의 삶과 연결하여 반응하는 것이 증가한다고 하였다.

이희정(1999)[44]은 아동이 성장함에 따라 작품을 회상할 때 다시 말하기(retelling)방법을 사용하다가 점차 요약이나 정리하는 방법을 사용하는 방향으로 변화한다고 하였다. 요약하기, 정리하기가 성숙한 수준의 반응 형성 단계이며 고차원의 인지 과정을 요구한다.

---

43) Martinez, M. G., & Roser, N. L. (1991). Literature: Children's response to literature, In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire(Eds.), Handbook of research on teaching the English language arts. NY: Macmillan Publishing Company, p654.

44) 이희정(1999), 앞의 논문, 36쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

나. 텍스트 요인

텍스트 요인은 텍스트가 지닌 특성들이 독자의 의미를 구성하는 과정에 영향을 미친다는 것을 의미한다.

Short(1995)[45]는 텍스트의 장르, 주제, 어조, 인물, 문화, 인종 또는 삽화는 독자가 의미를 구성하는 과정에 영향을 미친다고 하였다.

이희정(1999)[46]은 텍스트의 난이도와 내용에 따라서 반응이 다르게 나타난다. 난이도가 높은 텍스트는 읽기 기술에 의존하는 경향이 있으며, 난이도가 낮은 텍스트에는 해석적 진술을 한다. 그리고 독서물의 내용에 따라서 가벼운 독서물인 경우에는 기술적 반응을 형성하며, 복잡하고 심오한 내용의 독서물은 개인적·해석적 진술을 유발한다. 이는 텍스트의 난이도와 내용 성격에 따라서 독자가 만들어내는 의미 유형들이 달라진다는 것을 보여준다.

개인적·해석적 반응을 활발하게 형성하기 위한 교수·학습에서 복잡하고 심오한 내용의 텍스트 활용은 학생의 내면에 존재하는 의미를 끌어내는 데 유용하게 작용한다.

다. 상황 요인

상황 요인은 독자와 텍스트의 교류에서 교사나 교실 분위기, 교수 전략 등의 상황적 요인이 중요한 변수로 작용하여 반응의 양상을 결정하게 되는 것을 의미한다.

학교 독서 교육에서 가장 효율적이고 손쉽게 조절이 가능한 상황 요인은 교사의 태도가 된다. 교사의 문학에 대한 태도, 교수 능력, 학생들을 격려하는 태도 등은 학생들의 반응에 중요한 변수로 작용한다.

지도 교사가 텍스트의 의미를 형성하는 수업에서 자신의 의미가 유일한 것처럼 행동한다면 학생들의 자유롭고 비판적 사고는 제한된다. 반면에 지도 교사가 능동적이고 탐색적인 자세와 그것을 허용하는 분위기를 조장한다면 학생들은 텍

45) Short, K. G. (Ed.).(1995). *Research and professional resoures in children's literature: Piecing a patchwork quilt*. DE: IRA.
46) 이희정(1999), 앞의 논문, 36쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

스트를 비판적으로 수용하고 자신의 신념을 평가하는 자세를 갖는다. 또한, 지도 교사가 학생들의 실험적이고 자유로운 사고를 허용하고 독려하면 학생들은 자연스럽게 스스로 반응을 형성하고 의미를 구성한다. 즉, 지도 교사가 전체 수업 과정을 어떠한 관점으로 계획하느냐에 따라 학생이 수업을 통해 배우는 내용이 크게 달라진다는 것이다.

독자 요인, 텍스트 요인, 상황 요인들은 독서 교육에서 지도 교사가 학생의 반응을 최대한 끌어내기 위해 교실 상황을 어떻게 만들어 가야 하는지에 대한 지침이 된다. 기존의 반응 중심 읽기 연구들은 독자 요인, 텍스트 요인, 상황 요인 등 반응에 영향을 주는 다양한 요인들을 고려하여 지도 방안을 제시하였으나, 학생의 반응 형성에 치우쳐 어떻게 반응을 만들어내는지 방법에 대한 지도가 부족했다.

따라서 독자 요인, 테스트 요인, 상황 요인들을 구성하는 지도 교사의 관점은 학생이 반응을 만들어 내는 방법을 인지할 수 있는 방향이 되어야 한다.

3) 독서동기

독자들의 정의적 요인을 강화하는 효과적인 방법의 하나는 독자가 스스로 반응의 영향 요인들을 선택하고 조절하는 것이다. 독자들은 자신이 독서의 목적을 설정하거나, 독서 자료를 선택하거나, 독서 과제나 활동의 내용을 결정하는 선택권을 가질 때 독서 동기가 강화되는 것으로 나타났다.[47] 그러므로 지도 교사는 교실 수업에서 학생 스스로가 반응을 통해 의미를 만들어내는 과정을 스스로 조절할 수 있는 동기를 자극할 수 있도록 교수·학습을 설계해야 한다.

(1) 독서동기

동기는 어떤 행위에 대해서 스스로 움직이게 하는 심리적 요인이다. 독서를 한

47) 이순영 외(2016), 앞의 책, 64쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

다는 행위도 인간의 행위로 설명될 수 있으므로, 독서 행위도 동기로부터 영향을 받는다. 독서 과정에서 독자가 새로운 의미를 만들어 내는 것을 상위인지 활용을 통해 조절하는 것을 목적으로 하는 수업에는 학생들이 즐겁게 수업에 참여할 수 있도록 하는 적절한 동기 자극이 중요하다. 학생들에게 인지적 과정의 조절은 지식적 차원으로 다가갈 수 있어 어려운 과제로 생각할 수 있다. 본 연구의 교수·학습 방안이 인지적 과정을 중심으로 진행되기 때문에 독자가 자발적으로 수업에 참여할 수 있도록 하는 동기 설계가 매우 중요하다.

능동적 독서 태도와 독서 동기는 독서 행위를 목적으로 밀접한 관계가 있다. 일반적으로 능동적 독서 태도를 대상 혹은 행동에 대해 새로운 의미 생성의 과정이라는 인식으로 보았을 때, 독서 동기는 능동적 독서 태도를 형성하는 평가 요소로서 작용한다. 독서 동기가 독자 내부에서 부정적인 역할을 한다면 능동적 독서 태도는 부정적으로 형성되며, 반대로 독서 동기가 독자 내부에서 긍정적 역할을 수행한다면 능동적 독서 태도는 긍정적으로 형성되며 독서 행동으로 이어지게 하는 순환이 발생할 수 있다.

그만큼 능동적 독서 태도 형성에서 독서 동기는 행동을 촉발하는 선행적 요인으로 작용하며, 독자가 책을 읽은 후 다시 다른 책을 읽는 행동으로 이어지게 하느냐에 대한 문제가 된다.

Wigfield & Guthrie(1995)[48], Wigfield & Guthrie(1997)[49]에서는 동기의 하위 구성 요인을 11개로 분석하였다. 읽기 효능감(reading efficacy), 도전심(challenge), 호기심(curiosity), 몰입(involvement), 중요성(importance), 인정(recognition), 성적(grades), 사회적 상호작용(social), 경쟁(competition), 순응(compliance), 회피(reading work avoidance) 등이 그것이다. 이들의 연구에서는 '사회적 상호작용'이라는 요인을 추가하여, 독자가 텍스트에서 형성하는 심리적 연대와 텍스트 내용을 통한 독자 주변과의 상호작용 요인을 동기 요인으로 설명하였다.

Wang & Guthrie(2004)[50]는 읽기 동기 요인을 독자의 내적 동기와 외적 동기

48) Wigfield, A. & Guthrie, J. T.(1995), Dimensions of Children's Motivation for Reading: An Initial Study, Athens, GA: National Reading Research Center.
49) Wigfield A. & Guthrie, J. T.(1997), Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading, Journal of Educational Pshychology, 89.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

로 구분하여 내적 동기와 외적 동기가 읽기 과정에 어떠한 영향을 끼치는지 논하였다. 내적 동기 요인으로는 호기심(curiosity), 몰입(involvement), 도전심(challenge)을, 외적 동기 요인으로는 읽기에 대한 인식(recognition), 성적(grades), 사회적 관계(social), 경쟁(competition), 순응(compliance)으로 분리하였다. 연구 결과에 따르면 독서의 내적 동기는 텍스트 이해와 읽기 능력과 긍정적 상관관계를 가지지만, 독서의 외적 동기는 읽기 능력과 부정적 상관관계를 갖는다. 그런데도 독서의 외적 동기는 내적 동기와 연계되었을 경우에 읽기 능력과 긍정적 영향을 갖는 것으로 분석된다. 즉, 독서의 내적 동기는 읽기 능력에 깊은 관계성을 가지며, 독서의 외적 동기를 목적으로 한 독서의 경우 읽기 능력 향상에 한계가 존재한다는 점을 시사한다.

박영민(2006)[51]은 중학생의 읽기 동기 구성요인을 5가지 요인으로 분석하였다. 중학생의 동기 요인에서 영향력이 큰 순서로는 나열하면 제 1요인 사회적 상호작용, 제 2요인 인정-중요성, 제 3요인 읽기 효능감, 제 4요인 흥미, 제 5요인 몰입이 순서로 나타난다. 중학생의 읽기 동기 요인은 성장기 청소년의 정서 발달 시기에 영향으로 제 1요인과 제 2요인이 외적 동기로서, 외부에 대한 상호작용과 인정이 청소년 독자에게 영향력 있는 동기 요인으로 작용하고 있다는 점을 알 수 있다.

독서 동기 구성 요인에 대한 논의를 정리하여 보았을 때, 내적 동기와 외적 동기로 분류하고, 하위 동기 요인으로는 읽기 효능감, 호기심, 도전심, 인정-중요성, 흥미, 몰입, 사회적 상호작용, 성적으로 정리할 수 있다.

(2) 독서 동기 설계

독서 교육에서 지도 교사의 가장 중요한 역할은 독서 동기가 내적 동기이든 외적 동기이든 수업 과정에서 어떻게 학생들에게 활동의 동기로 끌어낼 것인가이다. 즉, 수업 과정에서 동기를 지식적으로 전달하는 것이 아니라 학생들에게서

50) Wang, J. H., & Guthrie, J. T.(2004), Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, aomunt of reading, and past reading ahievement on text comprehension between U. S. and chinese students, Reading Research Quarerly, 39(2).
51) 박영민(2006), 「중학생 읽기 동기의 구성 요인」, 『독서연구』 제16호, 한국독서학회.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

스스로 학생들에게서 끌어내는 방식으로 수업을 설계해야 한다.

방대한 문헌 연구를 통해 동기 개념에 관한 합의된 속성들이 몇 개의 그룹으로 묶일 수 있음을 발견한 켈러(Keller, 1979)는 네 개의 범주를 규명해 낼 수 있었다. 최초로 각 범주에 붙였던 이름을 일부 수정한 후, ARCS 모형이 탄생했다. 이 범주들은 학습 동기를 중심으로 인간 동기를 구성하는 주요 차원들을 손쉽게 개관할 수 있으며, 나아가 범주별 동기 수준을 자극하고 유지하는 전략을 개발하는 지침이 되어 준다.[52]

<표 5> ARCS 모형의 범주, 정의, 프로세스 질문[53]

주요 범주	정의	프로세스 질문
주의 집중(Attention)	학습자 흥미 끌기; 학습하고자 하는 내용에 대한 호기심 촉발하기	어떻게 하면 이 학습 경험을 매력적이고 흥미롭게 만들 수 있을까?
관련성(Relevance)	긍정적 학습 태도 촉진을 위해 학습자의 개인적 요구 또는 목표에 부합시키기	내 학생들에게 이 학습 경험이 가치 있게 느껴지게 하는 방법은 무엇일까?
자신감(Confidence)	성공적 학습을 주도적으로 해나갈 수 있다고 믿게 느끼게 돕기	수업을 통해 학생들이 성공적인 목표 달성을 하고, 동시에 그 과정을 스스로 통제할 수 있도록 돕는 방법은 무엇일까?
만족(Satisfaction)	학습 성취에 대해 보상을 주어 강화하기	학습 경험에 대해 긍정적 느낌을 갖고 향후에도 계속 공부하려는 열망을 갖도록 도울 방법은 무엇인가?

첫 번째 범주인 주의 집중(Attention)은 학생의 호기심과 흥미를 유발하고 유지하도록 하는 활동과 관련된다. 주의 집중이 교수·학습 설계에 적용될 때는 다르다는 느낌을 들게 하는 것으로 학생들의 흥미를 끌고 호기심을 촉발하도록 이끌어가는 것이다. 나아가 학생이 목표로 하는 내용으로 스스로 접근하도록 하는 것을 포함한다.

다음 단계는 학습 활동이 학생들에게 개인적 요구 또는 목표에 관련성(Relevance)을 갖도록 하는 것과 관련된다. 학생은 수업 과정에서 수업에 참여하는 이유

52) John M. Keller(2013), 『학습과 수행을 위한 동기 설계』, 아카데미프레스, 53쪽.
53) John M. Keller(2013), 위의 책, 53쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

에 대하여 의문을 갖거나, 학습 내용과 자신과의 관련을 찾기 위한 관련성을 통해 학습 활동의 적극적 참여 여부를 결정한다. 즉, 학습 활동이 학생에게 가치 있는 경험으로 작용하도록 하는 것이 관련된다.

세 번째 범주는 자신감(Confidence)이다. 학습 활동에서 적절한 동기 수준을 유지하기 위해서 학습 내용에 대한 호기심이 자신감을 이어지도록 하는 학습 내용과 자료, 환경을 설계와 관련된다. 학습 환경에는 지도 교사의 언어와 행동이 포함되며 전체적인 교실 분위기로 이어진다.

마지막 단계인 만족(Satisfaction)은 전체 학습 활동이 학습 내용에 대하여 앞으로도 계속 공부하려는 열망을 심어주는 것과 관련된다. 앞으로도 계속 공부하려는 열망은 학습 활동에 대한 만족감에서 이어질 수 있다. 이러한 만족감은 외재적 요인과 내재적 요인에 의해 결정되는데, 독서에서 읽기 능력은 외적 동기 요인에는 부정적 상관관계를 지니며, 부정적 상관성을 갖는다 할지라도 내적 동기와 연결된다면 긍정적 관계를 형성할 수 있으므로 내재적 만족감이 매우 중요하게 작용한다. 따라서 독서 활동이 학생의 내재적 만족에 유의하여 교수·학습 방안을 설계하여야 한다.

조성미(2011)[54]는 켈러의 ARCS 모형을 읽기 단계에 적용하여 읽기 단계별 동기 전략을 제시하였다. 켈러의 ARCS 모형은 학습자의 동기 요인과 그것을 발생 · 유지 하는 지도 교사의 방법적 설계가 잘 이루어져 있다. 이 장점을 잘 활용하여 읽기 동기와 학습 동기를 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 단계에 각각 적용하였다.

54) 조성미(2011), 「독서 동기 부여를 위한 독서 교과서 개발 연구」, 한국외국어대학교 석사학위논문, 28-29쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

<표 6> 읽기 단계에 따른 동기 요소[55]

단계	읽기 동기 요소	동기 요소
읽기 전 (before reading)	흥미	주의 집중 (Attention)
		관련성 (Relevance)
읽기 중 (during reading)	흥미, 읽기 몰입	
		자신감 (Confidence)
읽기 후 (after reading)	도전, 읽기 효능감, 인정-경쟁, 사회적 상호작용	
		만족감 (Satisfaction)

읽기 전에는 주의 집중과 관련성 위주로 동기를 부여하도록 한다. 배경지식 활성화 및 관련 텍스트 제시 등의 내용으로 학습자가 이미 갖고 있는 배경지식을 끌어내도록 한다. 이를 통해 동기 요소 중 '흥미' 요인을 충족시킬 수 있다. 읽기 중에는 계속된 동기 유지를 위해 관련성 요소를 주며 학습자에게 내용 확인과 과제 수행을 통해 자신감을 부여하도록 한다. 독서 목적을 잊지 않도록 하며 자신의 삶과 텍스트를 연결해 '흥미'와 '읽기 몰입'을 줄 수 있다. 읽기 후 학습 내용 및 목적 확인, 학습 결과에 대한 피드백 과정을 통해 학습자가 학습에 대해 만족감을 느끼게 하고 이것이 다시 후속 학습에 긍정적 영향을 미치도록 할 수 있다. 이는 '도전'과 '자기 효능감', '인정-경쟁'을 충족시킬 수 있다. 나아가 다른 학생들과 함께 하는 학습 활동을 통해 '사회적 상호 작용'을 만족하게 하도록 한다.

읽기 단계별 읽기 동기 요소의 적용은 교실 수업에서 지도 교사 언어의 지침으로 활용할 수 있다. 반응 형성 조건의 상황 요인에서 교사와 교실의 분위기가 중요한 변수로 작용한다. 즉, 읽기 단계별 동기 요소를 지도 교사의 언어로 적용함으로써 반응 형성 조건에 적절한 교실 분위기 형성에 도움이 될 것이다.

55) 조성미(2011), 위의 논문.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

Ⅲ. 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습의 원리

능동적 독서 태도를 신장하기 위해 학습자가 스스로 능동적 과정을 실행할 수 있도록 안내하는 수업 설계가 필요하다.

독서는 복잡한 정신작용으로서 단순히 지식적 측면의 인지 영역 중심 교수·학습 방안으로는 독서 과정을 지도하는 데 한계가 있다. 교수·학습 방안이 능동적 독서 태도 신장으로 이어지게 하기 위해서는 독자가 독서 과정에서 인지적 만족, 정서적 만족, 행동적 만족을 스스로 조절, 통제하는 경험을 제공해야 한다.

이에 따라 본 연구에서는 학습활동에서 학생이 자신의 정서적 반응을 상위인지 차원으로 조절하는 경험을 제공하는 교수·학습 방안의 원리를 제시하여 능동적 독서 태도 신장을 도모하고자 한다.

1. 상위인지 활성화의 원리

텍스트에 대해서 의미를 만들어 낼 수 있는 사람과 없는 사람의 가장 큰 차이점은 능동적으로 의미를 창조하기 위해 자신의 인지 과정에 적극적으로 개입하느냐 하지 않느냐이다. 수동적 독자일수록 능동적으로 독서 과정에 적극적으로 개입해야 한다는 필요성을 인식하지 못한다. 따라서 지도 교사는 독서 교육에서 능동적이고 적극적인 의미 구성 개입에 대해서 학생에게 안내해야 한다.

그러나 인지가 학습이나 교육의 최종적 목표로서 다루어져서는 안 될 것이며, 단지 이는 학생들에게 지식을 제공하고 또 그들에게 자신의 학습이나 어떤 잠재적 능력을 스스로 다룰 수 있고 조절할 수 있다는 자신감을 심어줄 기회로서 이러한 지도가 이루어져야 한다고 하였다.[56]

독서 태도 신장을 위한 교수·학습 방안에서 상위인지 활성화 원리의 필요성은 다음과 같은 두 가지 목적을 갖는다.

---

56) 최숙기(2011), 앞의 책, 113쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

첫 번째, 독자 자신이 독서를 위해 적극적으로 노력해야 한다는 사실을 인지하고 독서 과정을 능동적으로 참여하도록 한다. 미숙한 독자들은 텍스트 이해를 위해 적극적으로 노력해야 한다는 사실을 인지하지 못한다. 따라서 교수·학습 과정에서 지도 교사는 학생들이 독서에서 적극적으로 의미를 만들어내야 한다는 필요성을 학습할 수 있도록 해야 한다.

두 번째, 인지 과정 자체가 추상적 과정이기 때문에 텍스트 이해와 의미 부여하기 과정에서 명확한 지도의 지침으로 작용한다. 명확하지 않은 지도를 할 경우 학습자는 과정 중에 혼란을 느끼게 될 것이다. 능동적인 과정에 필요한 전략들을 구체적으로 제시하여 학습 과정의 혼란을 최소화해야 할 것이다.

이 두 가지 목적을 포함하는 원리 제시를 통해 상위인지 활성화 방안의 근거를 세우고자 한다.

1) 의미 부여의 과정

의미 부여의 과정을 텍스트를 읽는 전 과정을 나타내기 때문에 텍스트 이해 과정과 동일한 흐름으로 진행된다. 텍스트 이해과정은 의미 부여의 과정에 적용했을 때 의미 부여 과정에서 진행되는 구체적 인지 상황을 제시한다.

독서는 독자와 환경과 텍스트 간의 상호작용 속에서 다양한 요인들이 복합적으로 작용하는 의미 구성 과정이다.[57] 독서는 독자가 텍스트에서 의미를 창조하고 자신에게 적용하는 과정이다. 독서가 진행되기 위해서는 독자가 텍스트와 의미 생성을 하는 과정에 대한 지각이 있어야 한다. 독자는 이러한 지각을 통해서 의미를 생성하고 내면화한다.

Rosenblatt(1989)의 환기와 반응 개념의 구분은 독서 교육에서 독자가 텍스트에 대한 반응을 만들어내는 과정을 실시했을 때, 반응을 만들어내는 과정에 대해 구체적으로 접근할 방법을 제시한다. 즉, 일차적으로 독자에게 텍스트에서 형성할 수 있는 최대한의 아이디어 · 감각 · 느낌 ·이미지를 만들어내게 하고, 이차

57) 가경신(2003), 앞의 논문, 1쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

과정으로 독자가 형성한 환기 내용을 텍스트와 분리하고 환기 내용에 대해 독립적으로 의미를 생성하도록 할 수 있다.

Iser와 Rosenblatt의 반응의 개념을 종합하여 교수·학습 과정에서 학생들에게서 유도해야 할 반응의 개념은 두 가지로 정리할 수 있다. 지도 교사는 반응의 개념을 정확히 하여 추상적 개념이 학생들에게 혼란을 일으키지 않도록 명확히 전달해야 한다. 반응 지도 방법에 대해 유의 및 강조 사항은 다음과 같다.

첫째, 반응을 의미 부여하기를 통해서 창작되는 개념이다. 작가가 창작한 의미를 텍스트에서 발견하는 것이 아닌 독자가 텍스트에서 새롭게 의미를 창작하는 개념으로서 반응을 설명한다. 학생들은 텍스트에서 나타나는 정보들이 작가에 의해서 창작된다는 사실은 인지하고 있으나, 텍스트를 수용하는 과정에서 독자가 의미를 새롭게 창작하는 것이라는 개념에 대해서는 미숙하다. 그러므로 수동적인 자세의 독서가 일어나는 것이다. 그러므로 지도 교사는 학생들에게 반응이 능동적으로 독자가 창작해야 하는 개념이라는 사실을 정확히 인지할 수 있도록 해야 한다.

둘째, 의미 부여하기의 절차를 '다르게 반응하기'로 안내한다. 텍스트에 명시적으로 나타난 정보들을 수용하고 반응하기로 바로 안내하기보다 학생들에게 남들과는 다른 방향으로 생각해 볼 기회를 제공한다. 일차적 반응들은 사회 문화적으로 형성된 의미를 반사적으로 나타낼 수 있으므로, 그것에서 벗어나 다르게 반응해보기를 한다면, 자신에게 존재하던 내면적 반응이 표현으로 나타날 수 있다. 또한, 텍스트에 대한 반응을 참고 지침 없이 창조하도록 한다는 것은 학생들에게 혼란을 일으킨다. 새롭게 만들어 낸다는 것에 대한 부담은 오히려 창작에 방해가 되며, 예상 가능한 반응에서 다르게 생각하기 먼저 시작하여 점차 새롭게 반응을 만들어낸다는 개념으로 확장되도록 한다.

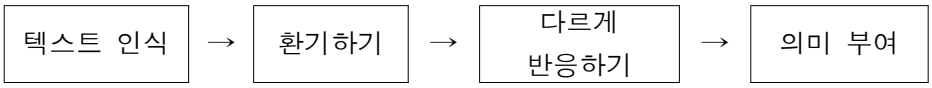
셋째, 반응은 환기에서 생성된다. 학생들은 독서 과정에서 생성되는 환기와 반응의 개념을 구분하지 않는다. 학생들이 표현하는 반응들은 환기-반응 관계에서 환기에 해당하는 경우가 많다. 환기를 통해 내적 반응을 일으키는 것이 아닌, 환기가 곧 반응이라는 개념이 자리 잡고 있으므로, 일차적 환기 단계에 머무르게 된다. 즉, 학생들은 텍스트를 접했을 때 직관적으로 만들어내는 느낌, 감정, 아이디어까지만 인지하고 그 후에 의미를 창작하는 의미를 반응을 인지하지는 못하

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

는 경향이 있다. 따라서, 학생들이 텍스트를 접했을 때 직관적으로 형성하는 느낌, 감정, 아이디어를 환기의 과정으로 구분하고, 환기에 과정에서 생성된 내용을 바탕으로 자신의 내면에 의미를 형성할 수 있는 반응을 창작해야 함을 지도한다.

의미 부여의 과정을 도식화하면 다음과 같다.

<그림 3> 의미 부여의 과정



의미 부여의 과정에서 '환기하기'와 '다르게 반응하기' 단계가 지도 교사가 학생에게 가르쳐야 할 내용이 된다. 이에 관하여 좀 더 자세히 살펴보도록 하자.

의미 부여하기 절차를 환기-반응의 과정과 텍스트 이해 과정을 종합하여 다음과 같이 제시한다.

<표 7> 텍스트 이해 과정과 의미 부여 과정

텍스트 이해 과정	의미 부여의 과정	내용
텍스트 인식	텍스트 인식	텍스트 읽기
드러난 의미 파악	환기하기	텍스트에서 나타내는 정보 수집
의미 해석		텍스트 정보에 대한 아이디어, 감정 종합하기
숨은 뜻	다르게 반응하기	종합한 아이디어, 감정에서 의미 생성하기
잠재된 뜻	의미 부여	개인·사회·문화에 적용하여 의미 확장하기
깨닫기		텍스트 이해하기

이 절차에서는 환기하기와 의미 부여하기 단계가 가장 추상적 개념이다. 추상적 개념일수록 학생들은 습득에 어려움을 겪는다. 그러므로 환기하기와 의미 부여하기는 우리 일상에서 찾을 수 있는 쉬운 예시를 들어 설명하도록 한다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

(1) 환기하기

환기의 개념을 “텍스트와의 심미적 거래 동안 독자가 자신의 언어적 문화적 삶의 과거 경험에서 끌어온 아이디어·감각·느낌·이미지를 선택하여, 그것을 새 경험인 환기된 시나 소설 또는 희곡으로 종합하는 과정”으로, 환기에 대한 반응의 개념을 “심미적 거래 동안 그리고 그 후에 생성되는 것”으로 각각 정의한다.[58] 즉, 학생들이 자신의 스키마를 활용하여 텍스트를 통해 만들어낼 수 있는 정보들을 나열하는 개념이다. 학생들은 환기하기의 단계가 곧 반응하기라는 착각을 할 수 있다. 환기에서 더 나아가 자신 내면의 의미로 확장하는 것이 반응이라는 것을 이해하기 위해서 교사는 학생들에게 환기와 반응의 개념을 잘 인지시켜야 할 필요가 있다.

환기 단계에서 풍부한 정보, 아이디어, 감각, 느낌, 이미지들이 형성되어야 이를 토대로 자신만의 반응을 형성하는 다음 단계에서 쉽게 활동할 수 있다. 즉, 환기하기는 반응하기의 재료를 모으는 단계로 인식하고, 지도한다.

그러므로 반응을 위한 재료를 모은다는 관점으로 환기하기의 단계에서는 학생들이 텍스트에서 얻을 수 있는 정보, 아이디어, 감각, 느낌, 이미지들을 총망라하는 활동이 필요하다. 이는 교사와 학생 사이의 대화를 통해 진행될 수도 있고, 더욱 환기 단계에 집중, 심화하기 위하여 모둠 활동으로 수업을 진행할 수 있다. 그러나 환기하기에 너무 집중하여 수업을 진행할 경우 학생들은 환기 단계에서 텍스트에 대한 감상을 마무리해버릴 수 있다. 이를 예방하기 위해서는 환기 단계를 진행하는 중 지속해서 반응 단계와 구별하는 교사의 안내와 함께 학생들에게 다음 단계에서 환기한 내용이 어떻게 사용되는지 안내하는 교사의 태도가 필요하다.

58) L. M. Rosenblatt, "The transactional theory of the literary work: Implications for research", In C. R. Cooper(ed.), Researching response to literacture and the teaching of literature (Norwood, NJ:Ablex, 1985b), p.40;경규진, 1993:21에서 재인용.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

(2) 다르게 반응하기

다르게 반응하기는 환기하기 단계에서 수집한 환기의 내용을 토대로 독자가 만들어낼 수 있는 의미들을 형성하는 단계이다. 학생들이 직접 환기한 내용을 엮어서 새로운 의미를 창작하는 방향으로 진행된다.

이 단계를 학생들이 어떻게 인식하는지에 따라 지도 효과성 또한 크게 달라질 것이다. 그러므로 다르게 반응하기 단계를 학생들에게 어떻게 지도해야 하는지에 대한 전제를 설정하고 학생들이 다음의 전제를 인식할 수 있도록 교사는 지도해야 한다.

첫째, 미술 시간과 같은 창작의 시간으로 설명한다. 독서 역시 의미를 창작하는 과정이라는 관점에서 예술적 측면이 강하다. 이는 곧 학생들에게 그림을 그리는 미술 시간과 같은 활동지만, 학생들은 국어 시간이라는 고정관념으로 인해서 지식적으로 접근하는 경향이 있다. 학생들의 지식적 접근을 지양하도록 하고, 예술적 접근을 할 수 있도록 한다.

둘째, 다른 사람들과는 다른 자신만이 만들 수 있는 반응을 중심으로 지도한다. 다르게 반응하기는 다른 사람들이 만들 수 있는 반응에서 다르게 반응하는 것이다. 즉, 자신만이 만들 수 있는 반응을 형성하는 것인데 이는 학생 개인이 자신만의 것이라는 독자성을 가질 수 있도록 하는 것이 중요하다.

셋째, 학생 개인의 독특한 생각을 지지한다는 뜻으로 예시를 광고나 마케팅을 들어 지도할 수 있다. 국어 시간 읽기 수업에서 광고를 다룬다는 것이 학생들에게 어색하게 다가올 수 있다. 보통 광고물들은 다양한 관점으로 해석하기, 비평하기의 제재로 국어 교과서에서 다루어지고 있지만, 읽기 과정 역시 예술적 창작의 과정으로 인식하기 위해 다양한 사고의 확장이 필요하다. 이에 따라 다르게 생각하기 즉, 생각의 전환을 통해 만들어진 다양한 광고물들은 학생들의 일방향적 사고방식을 다방향적 사고로 확장하는 계기가 된다. 또한, 독서의 과정이 지루하고 지식적인 측면만 강조되는 과정이 아니라, 예술의 영역으로서 개인이 의미를 부여하는 창작의 과정이라는 인식을 심어주기 위해 더욱더 예술적 영역의 해석이 필요하다. 이 역시 현재의 활동이 지식적 접근이 아닌 예술적 접근이라는

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

방향성을 제시할 수 있으며, 더 넓고 다양한 폭의 생각이 가능하다는 점을 학생들에게 지도할 수 있다.

넷째, 다르게 반응하기의 결과는 시각적·행동적 표현으로 만들어보는 시간을 갖는다. 다르게 반응하기는 의미 부여하기의 전 단계이므로, 최종 자신의 반응을 구체적 언어로 설명하지 않는다. 즉, 과정 중의 하나이기 때문에 더욱더 의미 형성에 집중하는 방향으로 시각적 이미지와 행동적 표현으로 표현해보도록 한다. 언어적 표현에 집중하여 학생들에게 지식적 측면으로 독서 과정이 형성되는 것을 예방하기 위한 목적이다.

(3) 의미 부여하기

의미 부여하기는 다르게 반응하기 단계를 통해서 창작된 독자의 반응에 개인·사회·문화를 적용하는 단계이다. 이 단계는 텍스트 이해 과정에서 잠재된 뜻과 깨닫기 단계에 해당하며, 독자가 텍스트를 통해 얻을 수 있는 만족과 직결되는 단계이다.

이 단계는 앞 단계인 '다르게 반응하기' 단계에서 형성된 학생들의 생각들을 중심으로 지도가 진행된다. 다르게 반응하기를 통해 지도한 환기 과정에서 나타난 결과물에 학생이 새로운 의미를 붙여주는 단계가 되겠다.

독자의 개인 반응에 부여할 수 있는 의미의 범주는 개인 범주, 사회 범주, 문화 범주로 분류하여 제시할 수 있다. 학생이 새로운 의미를 붙여주는 범주 역시 같은 범주로 분류하면서 지도한다. 즉, 앞 단계에서 형성한 '다르게 반응하기'의 결과물에서 학생이 자신의 개인 범주에 해당하는 의미 부여를 하거나 사회·문화적 범주에 해당하는 의미 부여를 시행 할 수 있다.

개인범주와 사회·문화적 범주로 분류하여 의미를 부여하는 것은 학생이 부여하는 의미가 실제 생활 속으로 확장이 가능하다는 것을 지도하려는 방안이다. 개인 범주는 책의 내용이 학생 개인에게 의미가 되어 돌아오는 것으로 설명하며, 사회·문화적 범주는 책의 내용의 일상생활을 형성하는 사회·문화에 적용할 수 있다는 것으로 지도한다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

2) 자기 조절 지도

사고 구술은 읽기나 쓰기, 문제 해결, 수학 문제 풀기, 토론, 토의 등과 같은 인지적 작업을 수행하고 있는 동안에 피험자가 자기 생각을 말로 표현하는 것을 말한다.[59] 사고 구술은 독자와 글의 상호작용을 촉진하여 문장과 글에 초점을 맞추게 하고 배경 지식을 활성화시켜 오히려 독해를 촉진하게 된다. 사고 구술 활동은 아무 생각 없이 수동적으로 글자를 따라 읽는 것을 방지하게 한다.[60]

학습은 학생이 지식이나 기능, 태도를 내면화하기 인지적인 노력을 하는 것을 말한다. 사고 구술은 읽기 학습 방법이 될 수 있다. 학습자가 특정 읽기 기능이나 전략을 배울 때, 머릿속에 활성화되는 생각을 언어로 보고함으로써 미숙한 기능을 정교하게 할 수 있다. 특히 사고 구술은 독해 점검하기와 같은 초인지적 활동을 학습하기 위한 방법이 된다.[61]

자기 조정은 학생들이 독서의 과정에서 이해의 내용과 과정을 점검하고 조정할 수 있는 상위인지 능력을 개발해 나갈 수 있도록 도와주기 위한 전략이다. 학생에게 자신이 읽고 있는 정보를 처리하는 방법에 대해 의식적으로 생각해 보도록 도와주기 위한 전략이다[62]

텍스트 이해 과정에서 상위인지는 독자가 텍스트에서 능동적으로 의미를 만들어 낼 수 있는지 스스로 조절하는 과정에 관해 설명한다. 독서 교육이 학습자가 능동적으로 텍스트와 상호 작용하는 방법에 대해 지도하는 것이라고 볼 때, 스스로 과정을 점검, 수정, 보완하는 과정이 생략된 독해 전략을 지도하는 것으로는 능동적 상호작용을 지도하기에 부족하다. 여기서 독서 교육에 대한 상위인지적 접근은 학습자 스스로가 텍스트에서 의미를 만들어내는 과정을 점검, 수정, 보완 등의 방법으로 통제할 수 있도록 함을 목적으로 한다.

---

59) 천경록(2002), 「읽기 교육 방법과 사고 구술」, 『한국초등국어교육』 제21집, 한국초등국어교육학회, 40쪽.
60) 천경록(2002), 위의 논문, 44쪽.
61) 천경록(2002), 위의 논문, 51쪽.
62) 최영신(2002), 앞의 논문, 25쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

이에 대한 절차[63]는 다음과 같다.

첫째, 사고 구술은 독서 과제의 한 문단이나 한 부분을 학생들과 함께 읽으면서 자신의 이해 과정을 소리 내어 말하는 시범을 보여 준다. 학생들에게 같은 문단 또는 부분의 글을 읽으면서 교사의 시범을 참고하여 자신의 이해 과정을 소리 내어 말하도록 한다. 해당 문단을 읽은 후에는 그 부분에 대해 이해한 것에 대해 논평하고, 끝부분에 적절한 표지를 붙이도록 한다.

둘째, 지도 교사는 글 전체를 학생들과 함께 다 읽은 다음에, 학생들이 잘 이해할 수 있게 글 전체의 내용을 설명하는 시범을 보인다. 각 문단에 표시된 물음표를 찾아 그 부분의 내용이 의미하는 것이 무엇인지 학생들과 함께 브레인스토밍을 한다.

셋째, 학생들에게 다음과 같은 '자기 조정 절차'를 소개한다. 교과서에서 새로운 글을 선정하여 학생들이 자기 조정 절차 도식을 활용하여 글을 읽어 나가도록 한다. 필요한 경우, 지도 교사는 '문제 해결' 이후의 단계들을 해결하는 법을 시범 보이고, 학생들이 따라 해 보도록 지도한다. 자기 조정 절차는 다음과 같다.

1. 글 읽기 : 글의 일정 부분을 읽는다. 각자 내용을 이해한 문단 끝에 '∨'를 한다. 이해하기 어려운 내용이 포함되어 있는 문단 위에는 물음표를 한다.
2. 해석하기 : 각 문단이나 부분의 끝에서 읽기를 멈추고, 지금까지 이해한 내용을 자신의 언어로 설명해 본다. 그리고 지금까지 읽은 부분을 되돌아본다.
3. 문제 해결하기 : 물음표가 표시된 각 부분으로 돌아가 지금은 그 부분을 이해할 수 있는지를 검토해 본다.
① 지금은 이해할 수 있는지 알아보기 위해 잘 이해가 되지 않는 부분을 다시 한 번 읽는다.
② 그래도 여전히 이해가 되지 않는다면, 왜 장애가 생기는지 생각해 보고, 그 이유를 다음과 같이 구분하여 생각해 본다.
-단어가 어렵거나 친숙하지 않는가?
-문장이 어렵거나 복잡하게 진술되어 있는가?
-거의 선행 지식을 갖고 있지 못한 주제인가?
③ 다음과 같은 전략을 적용해 본다.
-용어 해설집이나 참고서를 이용한다.
-그림이나 도표를 자세히 살펴본다.
-단원의 다른 부분을 참고한다.
④ 이해하지 못한 내용이나 혼란스러운 내용이 무엇인지 스스로 설명해 본다.

63) 최영신(2002), 앞의 논문, 25쪽;에서 서술된 자기 조절 절차를 원용하여 본 연구의 교수·학습 방안으로 활용하였다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

⑤ 선생님과 동료 학생에게 도움을 요청한다.

넷째, 새로운 읽기 자료를 학생들에게 제시하고, 학생들이 '자기 조정 절차'를 참고하여 짝과 함께 일기 활동을 하도록 한다.

이러한 '자기 조정 절차'는 다음과 같은 장점이 있다.

첫째, 지도 교사의 능동적 이해 과정의 시범을 통해서 학생들이 텍스트 이해에 대해서 능동적 조절 절차를 인지할 수 있다. 둘째, 한 문단이나 한 부분을 예시로 사용하여 장편 읽기에 대한 부담을 줄일 수 있다. 독서 수업이라는 단어 자체에서 학생들은 장편의 텍스트를 완독해야 한다는 압박을 받는다. 그러나 자기 조정 절차를 학습하기 위한 텍스트로는 짧은 텍스트를 활용한 절차에 대한 이해를 목적으로 하므로, 텍스트 길이에 대한 부담을 덜 수 있다. 셋째, 학생들이 스스로 텍스트를 이해 부분과 이해하지 못한 부분을 인지할 수 있다. 이러한 부분의 인지는 다시 텍스트를 접할 때 완전히 자신의 의미로 충분히 이해하는 자기 조정의 절차를 활용할 수 있다.

둘째, 지도 교사는 독서 과제 외의 다른 텍스트를 가져와서 한 문단이나 한 부분을 활용하여 자신의 이해 과정을 소리 내어 시범을 보인다. 여기서 지도 교사가 시범 보이는 이해 과정은 텍스트 이해의 과정과 환기-반응을 절차를 종합한 과정으로, 독자의 반응을 만들어가는 과정을 중심으로 이루어진다. 지도 교사가 구체적으로 자신이 어떻게 환기-반응의 절차를 통해 이해하는지 보여줌으로써, 학생들이 도전해야 할 과제에 대해 두려움을 없애준다.

셋째, 지도 교사는 차용된 텍스트의 이해 과정 시범 후에 텍스트의 내용을 상세히 설명하는 시범을 보인다. 텍스트의 내용에 대한 이해 미숙으로 학생들이 반응 형성에 어려움을 겪을 수 있다. 따라서, 제시된 텍스트의 내용 정보를 자세하게 설명하는 시범을 통해서, 학생들이 텍스트의 정보를 습득하도록 돕는다. 그리고, 내용을 상세히 설명하는 시범은 학생에게도 정도 습득의 예시가 되어 다른 텍스트에서도 정보를 어떻게 습득하는지에 대한 방법적 지도가 이루어진다.

넷째, 지도 교사는 학생들에게 이해 절차를 바탕으로 한 자기 조정 절차를 소개한다. 이해 절차는 최대한 일상적 단어를 사용하여 설명하도록 한다. 이 과정

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

이 우리 일상에서 일어나는 실제적 과정임을 인식하도록 하여, 절차에 대한 낯선 느낌을 줄이도록 하기 위함이다.

다섯째, 본래의 독서 과제로 돌아와 이해 절차를 적용하도록 한다. 이해 절차를 설명한 후에 지도 교사는 자신이 시범을 보였던 차용된 텍스트에 대한 시범을 다시 한 번 보인다. 그 후에 학생들에게 본 독서 과제를 이해 절차에 맞게 수용하는 활동을 하도록 지도한다.

2. 동기 강화의 원리

텍스트의 수용 과정이 '의미 부여하기'를 중심으로 진행된다. 이 과정에서 독자는 독서 행동에 대한 동기를 획득할 수 있도록 수업을 설계해야 한다.

수업 전체 과정에서 교사의 역할을 매우 크다. 학생은 교사가 교실 안에서 절대적 지식의 존재로 여기는 경향이 있기에 교사의 관점에 따라 수업이 학생에게 어떤 느낌으로 전달되는지 결정된다. 특히 학생의 자발적 활동을 유도하는 수업 과정에서 지도 교사의 수업 중 피드백은 학생이 능동적 활동 성공 여부를 결정하기도 한다.

'의미 부여하기' 활동을 중심으로 하고, 어떻게 의미를 능동적으로 생성하는지에 대한 방법적 접근을 수업 중에 지도하기 때문에 지식 전달 수업으로 흘러갈 가능성이 있다. 이것을 예방하기 위해서 가장 필요한 것은 지도 교사의 수업 중 언어이다.

지도 교사의 언어와 함께 학생의 정의적 요인을 강화하는 방법의 하나는 학생 선택권의 존중이다. 학생은 수업 중의 활동을 스스로 선택할 때 호기심과 즐거움, 책임감이 향상된다. 그러므로 학생에게 적절한 수준의 자율권이나 선택권을 제공할 필요가 있다. 본 교수·학습 과정에서는 독서 후 활동을 통해 학생의 자율권과 선택권을 제공한다. 학습자 중심의 읽기 지도 방안의 연구들에서 독서 후 활동은 처음부터 정해져 있으며 독서 후 활동의 결과물을 목적으로 하는 수업이 대부분이었다. 이 경우 학생의 자율권과 선택권으로 동기를 강화하기 어렵다. 또

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

한, 독서 후 활동에 대한 부담감으로 수업 자체가 독서 후 활동의 결과물을 만들기 위한 방향으로 흐르게 된다. 따라서 독서 후 활동의 지침을 제시하되, 학생이 그것을 선택할 수 있는 방향으로 수업을 진행한다.

1) 지도 교사 언어를 통한 동기 설계

2장에서 Keller의 ARCS 모형 범주와 조성미(2011)의 읽기 단계에 따른 동기 요소를 원용하여 교수·학습 단계별 동기 설계를 다음과 같이 제시한다.

<표 8> 교수·학습 단계에 따른 독서 동기 요소

교수·학습 단계	독서 동기 요소	동기 요소
도입	흥미	주의 집중 (Attention)
전개	흥미, 읽기 몰입	관련성 (Relevance)
		자신감 (Confidence)
마무리	도전, 읽기 효능감, 인정-경쟁, 사회적 상호작용	만족감 (Satisfaction)

도입, 전개, 마무리의 단계를 독서의 읽기 전, 중, 후 단계에 적용하였다.

(1) 도입

수업의 도입은 독서 과정에 앞서 어떤 활동을 진행할 것인지에 대한 소개 단계이다. 지도 교사는 이 단계에서 학생들과 함께 읽을 텍스트에 대해 '주의 집중'할 수 있도록 흥미를 강조한 언어 사용이 필요하다. '주의 집중'을 위한 흥미를 즐거움에 집중하여 준비하는 것이 아니라, 텍스트 · 독자 · 상황의 연관성을 강조할 수 있는 흥미 요소로 수업을 준비해야 한다. 독서 전 단계의 흥미 요소는 '주의 집중'이 '관련성'으로 이어지는 내용이 되어야 한다. 이는 '독서 전' 단계와 '독서 중' 단계를 이어주는 징검다리가 되므로, 매우 중요한 요소이다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

흥미와 주의 집중을 위해 지도 교사는 실제 학생들과 겪었던 일화 또는 학생들의 요즘 주요 관심사를 예시로 들어 수업을 시작한다. 전혀 관련이 없는 예시로 수업을 시작할 때에는 학생들은 수업 자체에 대한 경계심이 생겨나며 자유로운 학습 분위기 형성에 비협조적으로 나올 수 있다.

학생들과 겪은 사건과 관심사를 중심으로 수업을 시작했다면 그 상황에서 찾을 수 있는 이미지, 느낌, 의미들을 일상생활로 이어보는 생각을 유도해본다. 지도 교사는 어떤 것도 괜찮다는 자세로 학생들이 생각의 경계심을 풀 수 있는 언어를 사용하도록 한다. 학생들은 자기 생각을 드러내는 것에 대하여 경계심이 있으므로 학생이 능동적으로 의미를 만드는 수업이라는 특성상 학생의 생각에 대한 경계심을 풀어줘야 한다.

(2) 전개

도입 단계에서 발생한 '관련성'이 전개 단계로 이어지도록 하는 것이 가장 중요하다. 교수·학습의 도입-전개-마무리의 자연스러운 연결은 수업이 하나의 통합된 흐름을 지니게 하여 전 과정에 대해 학생이 유의미하게 느낄 수 있도록 한다.

전개 단계에서는 본격적인 독서 수업이 진행된다. 이 과정은 텍스트에서 의미를 만드는 방법을 구체적으로 지도하는 것이 중심이 되는 단계이다. 지도 교사의 시범과 학생의 적용하기, 반응 비교하기가 진행된다. 이 과정에서 지도 교사는 수업 전 과정이 앞에서 제시한 관련성과 자연스럽게 이어지도록 표현해야 한다.

그리고 전개 단계에서 학생이 과정을 진행하면서 잘하고 있다는 '자신감'을 심어주는 것이 중요하다. 학생의 좌절감은 반응을 만들어내는 것에 가장 큰 적이 된다. 잘하고 있다는 자신감을 심어 줄 수 있도록 지도 교사는 그에 맞는 긍정적 언어 구사가 필수적이다.

책을 읽는 것은 우리가 일상에서 의미를 만드는 것과 닮은 활동이라는 점을 중심으로 도입 단계의 관련성을 전개로 이어지게 한다. 도입의 관련성은 학생이 수업 전반에 걸친 목적이 되기 때문에 매우 중요한 요소이다. 이 부분이 잘 설명될 수 있도록 교사는 긍정적 언어와 학생 중심의 언어를 활용하여 지도할 수 있

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

어야 한다.

또한, 반응 끌어내기를 중심으로 하는 수업이기에 학생들이 만들어내는 반응과 그 의미들이 최대한 많이 나올 수 있도록 지도하는 분위기 조성이 필수적이다. 반응과 의미의 가치를 모두 동등하다는 점을 강조하면서 학생들이 쉽게 의견을 제시할 수 있도록 한다.

수업 과정 중 사고 구술은 학생의 반응 성격을 자신만이 할 수 있는 개성을 살릴 수 있도록 격려한다. 주변 친구들과의 타협점을 찾는 의미가 아닌 자신만이 결정할 수 있는 의미를 만드는 것은 매우 가치 있는 것이라고 언어로서 지속해서 지도한다. 직접적인 지식으로 지도하는 것보다 지도 교사가 지닌 가치관이라는 점을 전달하기 위해 지도 교사의 언어가 중요하다. 이를 통해 학생이 수업 과정에 대해 자신감을 가질 수 있도록 한다.

(3) 마무리

전개 단계에서 형성된 '자신감'이 교수·학습 마무리에서 텍스트를 수용하는 과정에 대해 '만족감'으로 확장되어야 하는 단계이다. 전체 과정 중에 가장 중요한 과정이다. '자신감'이 '만족감'으로 이어져야 다시 독서를 행동하게 하는 행동적 자극으로 이어질 수 있다. 그러므로 전개 단계에서 형성된 자신감이 최종 텍스트 수용 과정에서 좌절되지 않도록 하는 것에 주의를 기울여야 한다. 지도 교사의 긍정적 언어 구사는 필수적이다.

마무리 단계에서 지도 교사는 학생의 활동을 충분히 칭찬한다. 지도 교사는 언어로서 능동적으로 의미를 만드는 것은 어려운 과정이지만 충분히 잘해냈다는 설명으로 칭찬한다.

학습 과정에서 학생들의 의미 부여 결과를 토대로 닮은 점과 다른 점을 정리하고, 지도 교사는 다른 점을 강조하는 방향으로 설명한다. 학생과 학생 개개인이 얼마나 다를 수 있는지를 지도하는 것은 사회적 상호작용 면에서 학생들이 친구들과 다름을 인정할 수 있게 한다.

그리고 학생들의 결과물이 능동적으로 읽기를 할 수 있는 성장을 해냈다는 점을 강조하며 효능감을 느낄 수 있도록 한다. 스스로 성장했다는 생각은 이 과정

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

이 학생에게 효과적으로 작용했다는 의미로 전달될 것이다.

2) 독서 후 활동

‘독서 후’ 활동은 독자의 반응을 더욱 구체화 시키고 ‘독서 중’ 단계에서 형성된 자신감이 좌절되지 않도록 적절한 난이도와 개성에 맞는 적합성을 지닌 활동들로 제안되어야 한다.

의미 부여하기 절차를 중심으로 교수·학습 방안이 진행되는데 ‘독서 후’ 활동은 텍스트에서 학생이 의미를 부여하는 과정 자체를 강화하고 확장하는 것을 목적으로 진행되도록 한다.

‘독서 후’ 활동을 텍스트에서 자신의 부여한 의미를 중심으로 표현해보는 활동들을 제안한다. 표현의 방법은 자신에게 가장 즐겁고 적합한 방식을 찾도록 하는 것이 중요하다. 학생의 표현 방식은 성취 지향적인지 안정 지향적인지에 따라 달라지는데, 성취 지향적인 학생들에게 적합한 활동으로 ‘세밀하게 설명하기’를 안정 지향적인 학생들에게 적합한 활동으로 ‘명언 만들기’를 제안한다. 이 외로 자신의 방식대로 ‘자유롭게 표현하기’와 ‘현실과 연결하기’를 제안하여 학생들이 자신이 하고 싶은 독서 후 활동에 대한 자율성을 최대한 보장하도록 한다.

(1) 자유롭게 표현하기

‘자유롭게 표현하기’는 어떤 수단과 방법을 제한하지 않고 자유롭게 텍스트에 부여한 의미를 표현해보는 것이다. 이는 제시된 도서 후 활동 중에 하고 싶은 활동이 없는 경우 선택된다. 이 활동에서 시각적으로 그림을 그릴 수도 있고, 역할극을 통한 표현도 가능하며, 학교 수업에서 진행되는 독서 일지, 독서 신문 만들기 등의 가능한 모든 독후 활동이 제안된다.

‘자유롭게 표현하기’를 선택한 학생의 경우, 자신의 활동을 최소한으로 하기 위한 목적을 갖고 선택했을 가능성이 있다. 이런 경우 학생이 자유롭게 선택한 활

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

동을 교사가 더욱 심화할 수 있는 방향으로 과제를 추가 부여하도록 한다. 소극적 활동 계획으로 인해서 지도 교사가 다른 활동으로 교체를 명령하지 않도록 주의해야 할 것이다. 이 활동에서 가장 중요한 것은 자율성이며, 소극적 활동의 경우 지도 교사는 그 활동 안에서 더욱 심화할 수 있는 방향으로의 과제 부여가 필요하다.

(2) 명언 만들기

'명언 만들기'는 텍스트에 부여한 의미를 자신의 인생으로 확장하여 적용하는 활동이다. 텍스트를 읽고 자신의 인생과 관련하여 좋은 방향으로 변화할 수 있는 조언으로 의미를 형성했을 경우 적합한 활동이다.

'명언 만들기'는 학생들이 텍스트에 부여한 의미를 활용하여 새로운 문장으로 명언을 만드는 경우와 본래 텍스트에 존재하는 문장을 그대로 활용하여 명언으로 만드는 경우가 있다. 두 가지 모두 허용한다. 덧붙여서 지정한 명언에 대하여 명언 선정 이유, 명언의 깊은 뜻을 설명하도록 하는 활동으로 제안된다.

학생들이 '명언 만들기' 활동을 선택한 경우 텍스트에 자신이 부여한 의미가 인생관에 영향을 줄 수 있다는 것을 인식하도록 한다. 이는 어떠한 텍스트를 접하더라도 자신이 그 안에서 교훈과 인생의 가르침을 얻을 수 있다는 점을 말하는데, 학생들은 교훈적 글을 통해서만 그것이 가능하다고 생각하는 경향이 있다. 예를 들어 자기 계발을 위한 독서는 자기 계발서나 인문 고전에 국한하여 텍스트를 선정하지만, 모든 독서에서 자신 나름의 의미를 만들고 자기 계발로 이어질 수 있도록 할 수 있다는 가능성이 존재한다.

이러한 관점으로 '명언 만들기' 활동은 도덕적 교훈이 직접 드러나지 않는 텍스트에서 더욱 효과적으로 의미 부여의 개념을 인지할 수 있도록 한다.

(3) 세밀하게 설명하기

텍스트가 제공하고 있는 정보들을 아주 자세하게 상상해보는 것이다. 제공된

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

정보 그 이상으로 세밀하게 언어를 장면화하여 자신의 반응을 더욱 확장하여 설명할 수 있도록 돕는다. 그리고 세밀한 상상을 통해 우리가 평소에 책에서 쉽게 지나쳐버리는 언어들을 포착할 수 있다.

'세밀하게 설명하기' 활동은 의미 부여를 명확하게 해내지 못한 학생들에게 적합한 활동이다. 수업 과정 전체를 진행한 후에 텍스트에 자신의 의미를 부여하지 못한 학생들이 발생할 수 있다. 이러한 학생들은 이 활동을 통해 다시 한 번 과정에 대해 복습을 할 수 있으며, 지도 교사는 복습 과정에서 다시 의미 부여를 할 수 있도록 안내할 수 있어야 한다.

또한 '세밀하게 설명하기' 활동은 의미 부여를 성공적으로 마친 학생들에게 의미의 심화 단계를 제공한다. 학생이 텍스트에 부여한 의미를 다시 세밀하게 설명하는 과정을 통해서 더 깊은 단계의 의미 부여로 확장해 나갈 수 있을 것이다.

이 활동은 성취 지향형 학생들에게 효과적일 것이라 예상한다. 최대한 많은 표현과 설명을 통해서 텍스트의 상황을 언어로 표현한다. 최대한 세밀하고, 많은 표현을 만들어 낸다는 점에서 학생들의 성취욕을 높이고, 도전심을 불러일으킬 것이다.

(4) 현실과 연결하기

만들어진 반응들을 현실 세계의 사회·문화적 맥락을 적용하여 응용해보는 활동이다. 반응을 언어적 의미로만 존재하는 것이 아니라 현실 세계의 실체적 결과로 만들어보는 것이다. 책을 읽는 과정은 세계를 이해하는 방법과 유사하다.

사회·문화적 현상을 바라볼 때 그것에 대해 의미를 부여하고, 그 의미에서 자신만의 해석을 통해 가치관을 형성한다. 이러한 가치관들이 모이면 다시 사회·문화로 형성된다. 책 역시 텍스트에 의미를 부여하고 자신만의 해석을 통해서 가치관을 형성한다는 점이 세계를 해석하는 것과 유사하다 볼 수 있다. 그러므로 책을 통해 형성된 가치관으로 현실을 연결하여 세계를 해석하는 다양한 관점을 형성할 수 있도록 한다.

제시된 '독서 후' 활동은 절대적 활동이 아니라 변화 가능한 유동적 활동이다. 교수·학습 과정에서 학생들이 스스로 독서 후 활동을 정하고 실천하는 것이 가장

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

이상적인 방법이지만, 학생들은 아무것도 없는 것에서 시작하는 것을 두려워하는 경향이 존재하기 때문에 지도 교사가 독후 활동을 진행하는 도중에 지속해서 적절한 지침을 제시해줘야 할 것이다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

Ⅳ. 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습의 실제

독서 태도 신장을 위한 교수·학습 방안 구안을 위해 2장에서는 이론적 배경으로 독서와 독서 태도의 개념, 국어과 독서 교육과정, 그리고 독서 과정 · 독자 반응 · 독서 동기 개념을 검토해 보았다. 이어 3장에서는 2장에서 검토한 내용을 중심으로 교수·학습 구안의 원리로서 상위인지 활성화의 원리와 동기 강화의 원리에 대해 논하였다.

본 장에서는 상위인지 활성화의 원리와 동기 강화의 원리를 교수·학습 방안으로서 수업의 실 형태로 보이고자 한다.

1. 교수·학습의 적용

1) 교수·학습 지도 모형

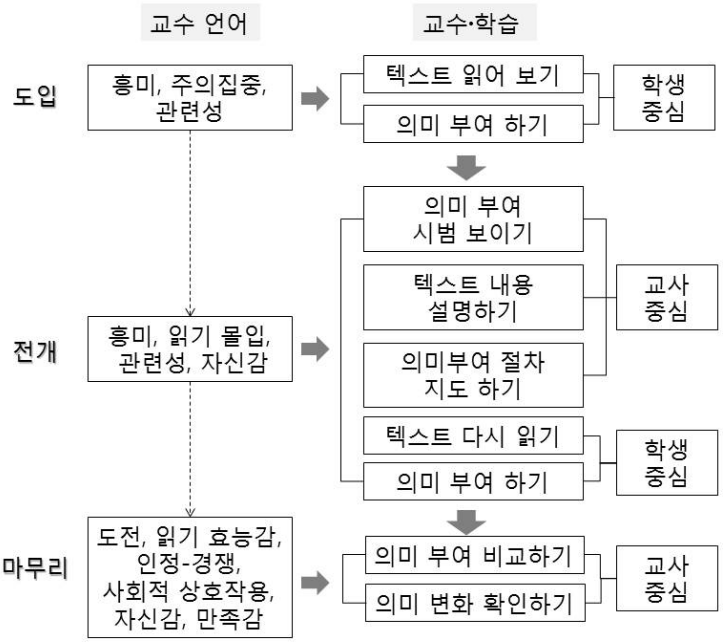
(1) 교수·학습 지도 모형

능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습을 위한 원리로 상위인지 활성화의 원리와 동기 강화의 원리를 설정하였다. 상위인지 활성화와 동기 강화를 통하여 학생이 수업을 통해 독서가 능동적으로 텍스트에서 의미를 만들어가는 과정임을 학습할 수 있도록 해야 한다.

이를 위해 본 연구에서 지도 교사의 언어로 수업의 도입·전개·마무리의 언어 사용을 설정하고, 지도 교사와 학생의 상호작용을 중심으로 수업을 진행하도록 한다. 지도 교사와 학생의 상호작용은 지도 교사 중심의 상호작용과 학생 중심의 상호작용으로 나뉜다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

<그림 4> 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습 모형



도입 단계에서는 학생 중심의 상호작용으로 수업을 진행한다. 학생이 먼저 텍스트에서 의미를 만들어보는 선행 활동을 실행한다. 지도 교사는 학생이 '의미 부여의 과정'을 학습하기 전, 스스로 의미부여를 어떻게 하고 있는지 점검할 기회를 제공한다. 여기서 주의할 점은 절대적으로 학생에게 활동을 맡기는 것이 아니라 지도 교사가 '의미 부여의 과정'을 지도하기 전이라도 학생과 함께 최대한 비슷하게 의미를 만들어볼 수 있도록 지도하는 것이 중요하다.

전개 단계에서는 교사 중심의 상호작용 후 학생 중심의 상호작용으로 수업을 진행한다. 교사 중심의 상호작용에서는 지도 교사가 텍스트에서 '의미 부여'하는 과정을 사고 구술법으로 시범을 보이고, 텍스트의 내용을 자세하게 설명하면서 학생이 대상 텍스트에 대해 친근감을 형성하도록 한다. 그리고 '이미 부여 절차'를 지도하도록 한다.

전개 단계에서 교사 중심의 상호작용 후 학생 중심의 상호작용에서는 앞서 학습한 '의미 부여'의 과정을 학생이 스스로 실행해 보는 활동이 중심이 된다. 이 과정에서 지도 교사는 학생 스스로 하도록 지켜보는 역할만 하는 것에 그치지 않고 적극적으로 의미 만들기 과정에 개입하여 안내자 역할로서 학생과 상호작

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

용하여야 한다.

마무리 단계에서는 지도 교사 중심의 상호작용으로 학생이 도입 단계에서 만들어낸 의미와 전개에서 만들어낸 의미를 비교하고 변화를 확인시켜준다. 학생 스스로 변화를 느끼는 것이 중요하다. 그리고 지도 교사는 그 변화를 학생이 더 크게 느낄 수 있도록 크게 강조와 칭찬을 하여 자신감, 만족감으로 이어지도록 하는 것이 중요하다.

(2) 교수·학습 단계

능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습 방안으로 6단계 학습 단계를 설정하였다.

<표 9> 능동적 독서 태도 신장을 위한 교수·학습 6단계

1단계	텍스트 읽어 보기
2단계	의미 부여 하기
3단계	지도 교사의 의미 부여 시범 및 텍스트 내용 상세히 설명
4단계	의미 부여 절차 지도하기
5단계	텍스트 다시 읽기 및 의미 부여 하기
6단계	의미 변화 확인하기

6단계는 학습자와 텍스트 사이의 거리를 가깝게 해주는 단계로 활용될 수 있다. 이 과정은 반복적으로 실시 될수록 효과가 높게 나타나며, 반복될수록 과정에서 지도 교사가 개입하는 영역이 점점 줄어들어야 한다. 지도 교사의 개입을 조금씩 줄여가면서 학습자가 스스로 텍스트에서 두 번째 반응 수준의 반응을 끌어낼 수 있도록 해야 한다.

가. 1단계 : 텍스트 읽어 보기

이 단계는 학습자에게 해석의 선입견이 될 수 있는 배경지식을 의식적으로 제공하지 않는 것이 가장 중요하다. 학습자가 텍스트와 마주했을 때 학습자 개인에게 있는 반응의 요소들을 활용할 수 있도록 기회를 주어야 한다. 또한, 앞으로

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

학습자가 텍스트를 마주할 때 오로지 개인에게 있는 스키마를 활용한 읽기를 하므로 지도 교사의 개입이 없는 텍스트 읽기 과정에 익숙해지도록 지도해야 한다.

나. 2단계 : 의미 부여하기

읽은 텍스트에서 학생들에게 환기하기 → 다르게 반응하기의 과정을 교사의 주도로 진행한다. 환기의 개념을 간략히 설명하고 학생들에게 텍스트에서 만들 수 있는 아이디어, 감각, 이미지 등을 최대한 많이 제시하도록 지도한다. 환기의 과정 후에 다르게 반응하기를 통해서 새롭게 의미를 부여하는 과정을 간략히 진행한다.

본문의 한 부분을 선택하며, 이 부분에서 환기와 반응의 과정을 빠르게 진행한다. 환기와 의미 부여에 대한 첫 번째 수업일 경우 자세한 개념적 설명이 필요하며, 그 후에는 간략히 설명하면서 다음 지도 교사의 시범하기에 집중하도록 지도한다.

다. 3단계 : 지도 교사의 의미 부여 시범 및 텍스트 내용 상세히 설명

지도 교사의 반응 형성 시범 및 텍스트 내용 상세히 설명하기 단계에서는 지도 교사의 시범이 진행된다.

시범 단계에서는 그 시간에 다룰 기능이나 전략을 소개하고 어떻게 그것을 사용할 것인지를 보여 준다. 이때 주로 시범을 통해 보여 주는데, 이 과정에서 흔히 사고 구술법(think-aloud)의 기법을 활용한다. 즉, 교사 자신이 어떤 기능이나 전략을 사용하는 동안에 자신의 머릿속에서 일어나는 일련의 사고 과정을 말로 표현한다. 이 과정에서 학생들이 교사가 머릿속으로 어떤 사고를 하는지 볼 수 있고, 이를 통해 그 과제를 해결하는 방법을 익히게 된다.[64]

시범을 보이는 대상 텍스트는 본문을 활용하며 본문의 한 부분을 이용하도록 한다. 지도 교사는 차용된 텍스트에서 만들어낼 수 있는 이해와 반응의 과정들을 소리 내 학생들에게 보여준다. 이를 통해 학생들은 인지적 과정을 지도 교사의 시범으로 간접 학습이 가능해진다. 또한, 시범 후에, 지도 교사는 텍스트에서 찾

64) 천경록·이재승(1997), 『읽기 교육의 이해』, (주)우리교육, 42쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

을 수 있는 정보들을 상세히 설명해 주는 시간을 갖는다. 텍스트에서 정보를 어떻게 찾아서, 내용을 파악하는지에 대해 보여준다.

라. 4단계 : 의미 부여의 절차 지도 하기

4단계는 3단계에서 지도 교사가 시범을 보인 내용을 바탕으로 텍스트 의미 부여하기 절차를 설명한다. 이 절차는 '텍스트 인식→환기하기→다르게 반응하기→의미 부여'의 단계로 환기와 반응의 개념을 구분하여 진행한다는 특징이 있다. 학생들에게 환기 단계와 의미 부여하기 단계를 특히 구체적 예시를 들어 설명할 수 있도록 한다. 지도 교사의 예시를 중심으로 '의미 부여'의 절차를 설명하도록 한다. 최대한 논리적 과정보다는 접근하기 쉬운 예시를 통하여 지도 교사의 사고 구술법으로 시범을 보이도록 해야 한다. 논리적 과정으로서 지도하는 경우 학생은 이 과정을 지식적 측면으로 접근하여 정답이 있는 과정으로 인식할 수 있다.

마. 5단계 : 텍스트 다시 읽기 및 의미 부여하기

5단계, 텍스트 다시 읽기 단계는 지도 교사의 개입 후 학습자가 다시 한 번 텍스트를 읽어 보는 단계이다. 지도 교사가 설명한 의미 부여하기 방법들을 학생들이 다시 읽는 중에 계속해서 안내하도록 한다. 읽는 중에 학습자가 최대한 텍스트에서 전략들을 활용할 수 있도록 지도하는 게 중요하다.

이 단계에서 독서 후 활동을 함께 진행하는 것 또한 효과적이나, 독서 후 활동을 수행해야 한다는 부담감으로 학생이 자유롭게 의미를 만들어가지 못할 경우가 있다. 따라서 이 단계에서는 학생이 최대한 의미를 자유롭게 만들 수 있는 환경을 지도 교사가 준비해 주는 것이 중요하다.

의미를 자유롭게 만들 수 있는 환경은 학생의 특성, 단원 내용, 학기 등의 영향을 받을 수 있으며, 최대한 교과 평가와 관계가 없는 환경을 만들 수 있도록 하는 것이 효과적이다. 그러나 평가를 배제한 수업이라 하여도 학생의 의미 부여에 대한 변화는 예민하게 반응하여 크게 칭찬하는 마무리할 수 있도록 지도 교사는 주의하여야 한다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

바. 6단계 : 의미 변화 확인하기

마지막 6단계에서는 첫 번째 반응과 다시 읽은 후 형성된 두 번째 반응을 확인 및 비교해보는 단계이다. 두 번째 반응을 확인한 후 첫 번째 반응과 비교하기를 통해 앞서 배운 텍스트 이해 · 반응의 과정에 대해 효용감을 느끼도록 하는 기회를 제공한다.

교과 평가와 분리된 활동으로 진행하여 학생의 부담감을 줄였을 때 의미 만들기를 더욱 자유롭게 할 수 있다. 그러나 마지막 6단계에서 학생이 처음 만들어낸 의미와 후에 만들어낸 의미의 변화에 대해 지도 교사는 최대한 예민하게 반응하여 피드백해야 한다.

예민하게 반응한다는 것은 학생이 아주 사소한 의미라도 스스로 만들어냈을 경우 이 또한 큰 변화라는 점을 강조하여 다시 글을 읽을 때, 이 과정을 수행하도록 하는 것이다. 그리고 이 변화를 학생 스스로가 느낄 수 있도록 피드백을 제공하기 위해 학생 개개인의 활동에 적극적으로 개입해야 한다.

2) 단계별 활동 지도

교수·학습 과정에 도입·전개·마무리 단계별 지도 교사의 언어는 학생의 동기를 자극할 수 있도록 체계화하였다. 학생의 정서·감정을 중요시하는 본 교수·학습 과정에서 지도 교사는 자신의 언어 사용에 민감하게 조절할 수 있도록 해야 한다.

그리고 교수·학습 과정의 6단계에서 가장 핵심이 되는 세 가지 단계는 첫 번째 환기 및 다르게 반응하기, 의미 부여절차 설명, 텍스트 1·2차 반응 비교가 되겠다. 단계별 활동은 중학교 국어2 교과서[65]에서 읽기 영역 대단원에 수록된 본문을 중심으로 활동의 실제를 보이고자 한다.

65)김종철 외 15인(2014), 『국어』 2, 천재교과서; 본 연구에서는 '대단원3 어떻게 설명할까(110~153쪽)'에 수록된 본문 '폭포와 분수(이어령 作)'으로 교수·학습의 원리와 실제의 실 형태를 보이고자 한다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

(1) 도입·전개·마무리 지도 교사 언어

교수·학습 과정에서 지도 교사의 언어는 학생의 정서·감정에 큰 영향을 끼친다. 학생의 정서·감정을 상위인지 차원에서 스스로 조절해 보는 수업에서 학생은 지도 교사의 언어에 따라 학습 효과가 크게 달라진다.

가. 도입

도입 단계에서 지도 교사는 흥미, 주의 집중, 관련성을 최대한 강조할 수 있는 언어 사용을 한다.

<표 10> 도입 단계의 지도 교사 언어

도입 : 흥미, 주의 집중, 관련성		**제재 : '폭포와 분수(이어령 作)'**
1	○○○공원에 **소풍**을 갔을 때 우리 아름다운 분수를 본 적이 있죠? 우리 그곳에 있는 분수가 어떤 모양이었는지 이야기 나눠볼까요? 어떤 생각이든 좋으니까 여러분이 본 분수의 모양과 느낌을 **자유롭게 이야기해봅시다.**	
2	그리고 또 그 옆에는 작은 폭포가 있었어요. 그쪽으로 다녀온 학생 있었나요? 선생님은 작은 폭포가 있는 쪽은 말로만 듣고 직접 보러 가진 못했는데, 어떤 모양이었는지 설명해 주세요.	
3	이제까지 말한 분수와 폭포의 모습을 **우리 생활 속에서 찾을 수 있을까요? 꼭 물과 관련되지 않아도 좋아요.** 그 특징이 비슷한 대상을 생각해 봅시다.	

흥미를 끌어내기 위한 언어 사용으로는 학생들이 즐겁게 생각할 수 있는 질문을 최대한 활용한다. 질문은 관념적으로 쉽게 대답을 할 수 있는 질문에서 시작하여 정답이 존재하지 않는 철학적 질문으로 넓혀가도록 한다.

이 과정에서 지도 교사는 최대한 '자유롭게', '무엇이든 괜찮다', '쉽게', '문득 생각나는 것' 등으로 학생들이 쉽게 질문에 다가갈 수 있도록 하는 언어를 활용하여 분위기를 조성하도록 한다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

나. 전개

전개 단계에서는 흥미, 읽기 몰입, 관련성, 자신감을 형성할 수 있는 언어 사용을 하도록 한다.

전개 단계에서는 텍스트에서 의미를 만드는 방법을 구체적으로 지도하는 단계이다. 도입에서 학생의 첫 번째 '의미 부여' 활동이 전개 단계에서 더욱 구체화될 수 있도록 하면서 학생들이 만들어내는 의미들이 모두 동등한 가치를 지닌다는 것을 지도할 수 있도록 언어 사용에 주의를 기울인다.

<표 11> 전개 단계의 지도 교사 언어

전개 : 흥미, 읽기 몰입, 관련성, 자신감	**제재 : '폭포와 분수(이어령 作)'**
1	분수와 폭포의 모습은 같은 물의 형태는 아니지만, **그와 닮은 일상을 찾을 수 있었어요.** 우리가 일상의 모습을 분수와 폭포로 설명을 할 수 있겠죠?
2	**우리가 일상을 바라보는 것과 책을 읽는 것은 닮은 점이 많아요. 어제 있었던 일에서 일기를 통해 의미를 부여하는 것과 비슷해요.** 우리 폭포와 분수와 닮은 점을 일상에서 찾아본 것처럼, 책 속의 내용과 닮은 점을 우리 일상에서 찾아볼 수 있어요. 그건 어떤 것이든 상관없어요. **그 의미가 어떤 것은 사소하고, 어떤 것은 귀중하지 않습니다. 모두가 동등한 의미**를 지니죠.
3	아주 잘하고 있어요. 우리는 생각보다 더 넓고 다양하게 생각을 펼칠 수 있어요.
4	'내 생각이 이상하다고 느껴지면 어쩌지'라는 생각은 떨쳐버리고 **친구들에게 이런 생각도 있을 수 있다는 것을 보여주세요.**
5	**나만 할 수 있는 생각**은 아주 특별한 거예요.

'쉽게 할 수 있어요', '간단하게 생각해 보도록 해요.' 등 학생들의 복잡한 생각을 최대한 간략하게 할 수 있는 긍정적이고 간결한 사고 과정을 추구하는 어휘 사용을 한다.

그리고 학생들이 자신이 만들어낸 의미에 대해서 부끄럽고 무의미하다고 느껴 의미를 만드는 것에 대해 소극적으로 참여할 수 있다. 따라서 학생이 만들어내는

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

의미에 대하여 '동등한 가치를 지녀요.', '사소한 것도 좋아요', '작은 것에서 시작해요.' 등을 통해 학생들이 적극적으로 참여할 수 있도록 독려한다.

지도 교사가 설명하는 '의미부여'의 과정의 성격에 대해서는 논리적 과정으로 인식되도록 하는 것이 아니라 정서·감정적 접근을 할 수 있도록 '일상과 책이 닮은 점이 많아요.', '어제 있었던 일을 생각하듯이' 등의 언어 사용을 하도록 한다.

다. 마무리

마무리 단계에서는 지금까지의 학습활동이 도전, 읽기 효능감, 인정-경쟁, 사회적 상호작용, 자신감, 만족감으로 이어지도록 언어 사용을 하도록 한다. 이 중에서 특히 중요한 것은 자신감과 만족감이다.

<표 12> 마무리 단계의 지도 교사 언어

마무리 : 도전, 읽기 효능감, 인정-경쟁, 사회적 상호작용, 자신감, 만족감	**제재 : '폭포와 분수(이어령 作)'**
1	'폭포와 분수'에서 다양하게 의미 부여를 했네요. **정말 잘했습니다**.
2	우리가 친구들의 의미 부여를 같이 살펴보았어요. **닮은 점도 많지만 다른 점도 많았는데**, 어떻게 생각했나요?
3	의미 부여하기 활동에서 우리는 닮은 점도 찾을 수 있었고 다른 점도 찾을 수 있었어요. 우리는 같을 수 없는 다 개별적인 존재에요. **얼마나 다를 수 있는지** 확인할 수 있었죠.
4	의미 부여하기 활동으로 여러분이 세상을 바라보는 눈이 1cm는 더 넓어진 것 같아요. 아주 잘했어요. 이렇게 조금씩 **능동적으로 세상을 바라보는 눈**을 키워볼 수 있도록 해요.

'정말 잘했어요', '변화했다는 것이 중요해요.' 등을 통해서 학생의 의미 부여의 변화에 대해서 칭찬과 격려를 아끼지 않아야 한다. 여기서 주의할 점은 학생이 두 번째 '의미 부여하기'에서 변화하지 못했을 때를 대비하여 지도 교사는 반응 변화를 확인하기 전에 미리 '닮은 점과 다른 점 모두가 존재하고 있다'는 분위기로 전제를 마련한다.

그리고 교수·학습 과정에서 학생이 능동적으로 책을 읽는 연습을 했고 이를 통

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

해서 조금씩 능동적으로 의미를 만들어가는 능력이 향상하고 있음을 강조한다. 이어서 책뿐만 아니라 세상을 바라보는 방식에도 적용할 수 있도록 안내한다.

(2) 교수·학습 세부 단계별 활동 지도

가. 첫 번째 환기하기 및 다르게 반응하기

1차 반응은 학생들의 자유로운 반응들을 수집하는 것이다. 반응의 범위에 제한을 두지 않고, 학생들이 최대한의 반응을 끌어낼 수 있도록 분위기 조성이 중요하다.

제시된 텍스트에서 아무런 조건 없이 의미를 만들어 내는 것은 학생에게 해결하기 막막한 과제가 될 수 있다. 그러므로 첫 번째 반응을 형성할 때에는 중심 키워드의 의미를 정의하는 방식으로 학생들에게 과제를 부여한다.

<표 13> 첫 번째 환기하기 및 다르게 반응하기 지도

지도 교사	이제 선생님이 우리가 같이 읽은 '폭포와 분수'에 나오는 한 단락을 보여줄 거예요. 이 장면을 읽고 여러분이 이 장면에서 생각나는 아이디어, 이미지, 감각들을 모두 이야기해봅시다.
텍스트	물의 본성은 높은 데서 낮은 데로 흐르는 것이다. 하늘에서 빗방울이 대지를 향해 떨어지는 것과 같다. 아주 작은 도랑물이나 도도히 흐르는 강물이나 모든 물의 그 움직임에는 다를 것이 없다. 폭포수도 마찬가지이다. 아무리 거센 폭포라 해도 높은 데에서 낮은 곳으로 흐르고 떨어지는 중력에의 순응이다(이어령 作, 폭포와 분수[66]).
지도 교사	이 장면에서 우리는 어떤 생각들을 떠올릴 수 있을까요? '물의 본성', '빗방울', '물', '폭포', '중력', '순응'의 단어에서 어떤 생각이 떠오르는지 설명해 봅시다.

66) 김종철 외 15인(2014), 위의 책, 152-153쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

나. 의미 부여 절차 안내

의미 부여의 절차는 무엇보다 교사의 시범이 중요하다. 사고 구술법을 통해서 지독 교사의 머릿속에서 일어나는 사고 과정을 학생들에게 자세하고 쉽게 설명할 수 있어야 한다. 지도 교사의 의미 부여 절차에 대한 지식적 설명보다는 사고 구술법을 통한 시범 보이기가 학생들의 머릿속에 더욱 구체적으로 각인 될 수 있다.

텍스트는 중학교 국어 교과서 읽기 영역에 해당한 대단원에 수록된 본문으로 설정하였다.

시범하기의 경우 예시를 들어 시범을 보인다. 예시 텍스트는 같은 본문에서 짧은 문장의 텍스트를 활용한다. 그 이유는 짧은 문장에서 지도 교사는 최대한 많은 의미를 만드는 과정을 직접 보여준다. 긴 문장에서 여러 가지 의미들을 만들어내는 것 보다, 짧은 문장에 적용하는 것이, 학생들에게는 다양한 의미의 생성을 대비적으로 인지할 수 있다.

<표 14> 의미 부여 과정 시범 보이기 지도

지도 교사	여러분, 이제 선생님이 다른 단락의 글을 읽고 이 글에 대해서 어떻게 생각하는지, 선생님이 어떤 의미를 갖게 되었는지 이야기해줄게요.
텍스트	서구의 도시에서 볼 수 있는 분수는 대개가 다 하늘을 향해 솟구치는 분수들이다. 화산이 불을 뿜듯이, 혹은 로켓이 치솟아 오르듯이, 땅에서 하늘로 뻗쳐 올라가는 힘이다(이어령 作, 폭포와 분수[67]).
지도 교사	**<환기>** 이 글에서 분수를 보면서 물이 하늘을 향해 솟구친다고 설명하네요. 하늘을 향해 솟구치는 모습이 큰 에너지를 담은 듯한 이미지를 상상하게 만듭니다. 땅에서 하늘로 뻗쳐 올라간다는 설명은 지구의 에너지를 느낄 수 있게 합니다. 엄청난 에너지가 땅에서 분출되는 것 같죠? **<다르게 생각하기>** 큰 에너지를 가진 분수의 모습은 실제로 땅에서 만들어진 것이 아니죠. 인간이 만들어낸 에너지를 말하죠. 땅에서 하늘로 뻗쳐 올라가는 힘이라고 표현한 것은 인간이 자연의 거대한 힘을 재현했다는 것을 말합니다. 분수를 통해서 자연의 힘을 인간이 재현하는 것은 불가능할 것 같아요. **<의미 부여하기>** 서구는 자연의 힘을 재현할 수 있다고 믿지만, 그것은 불가능하다. 인간은 자연의 에너지를 그대로 재현할 수 있다는 것은 오만한 판단일 수 있다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

위와 같은 방식으로 지도 교사는 자신이 텍스트에서 어떤 과정으로 의미를 만들었는지 학생들에게 자세하게 이야기한다. 단어와 상황에 대한 설명이 구체적일수록 아이들은 쉽게 과정을 받아들이고, 머릿속에서 상상한다.

지도 교사는 예시 텍스트에서 두 번 이상의 의미 부여하기 과정을 예시로 보인다.

<표 15> 의미 부여 과정 두 번째 시범 보이기 지도

지도 교사	여러분, 선생님이 이 문단에 의미를 부여해봤는데 어땠나요? 방금 부여한 의미는 언제든지 다른 의미를 또 새롭게 변화할 수 있어요. 자, 다시 한 번 글을 읽어 볼까요?
텍스트	서구의 도시에서 볼 수 있는 분수는 대개가 다 하늘을 향해 솟구치는 분수들이다. 화산이 불을 뿜듯이, 혹은 로켓이 치솟아 오르듯이, 땅에서 하늘로 뻗쳐 올라가는 힘이다(이어령 作, 폭포와 분수[68]).
지도 교사	선생님은 이 글을 다시 읽었을 때 **<환기>** 분수의 모습을 화산이 불을 뿜는 모습이랑 로켓이 치솟아 오르는 모습으로 설명하는 것에 주목했어요. 화산과 로켓 모두 대단한 에너지를 가지고 있다는 느낌이 들었고, 분수에도 큰 에너지를 가지고 있다는 생각이 재미있었어요. 선생님이 만난 공원의 분수는 시원한 물줄기라고만 생각했었거든요. **<다르게 생각하기>** 분수는 하늘로 솟구치는 에너지를 지녔지만, 그 모양을 어떻게 만들어내는지에 따라서 그 에너지의 거대함을 숨기는 것 같아요. **<의미 부여하기>** 분수에서 아름다운 모습 속에 숨겨진 거대한 에너지를 느껴보자. 다음에 공원에 갔을 때 분수를 보게 된다면 시원한 물줄기, 아름다운 모습에 숨겨진 거대한 에너지를 느껴봐야겠어요.

두 번째 시범에서는 첫 번째 시범과 또 다른 텍스트의 의미를 설명하였다. 이것은 하나의 텍스트에서도 어떻게 생각하느냐에 따라서 여러 가지 의미를 만들 수 있다는 가능성과 자유로움을 학생들이 느끼도록 하는 데 목적이 있다.

두 번째 시범이 끝난 후에, 시범 과정을 정리하면서 '텍스트 인식→환기하기→

67) 김종철 외 15인(2014), 위의 책, 152-153쪽.
68) 김종철 외 15인(2014), 위의 책, 152-153쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

다르게 반응하기→의미 부여'의 의미 부여의 절차를 지도한다.

<표 16> 의미 부여 절차 지도

지도 교사	선생님이 글을 읽고 두 가지 의미를 만들어 보았어요. 우리는 글을 보고 의미를 부여할 수 있는 잠재된 능력들이 모두 있어요. 거창한 의미가 아니라, 나 자신이 정한, 나에게만 적용되는 의미를 부여하는 거죠. 우리는 그 과정을 '텍스트 인식→환기하기→다르게 반응하기→의미 부여하기'의 단계로 연습할 수 있어요. 아까 선생님이 했던 의미 부여하기를 다시 확인해봅시다.
의미 부여 절차 지도	<환기> 1. 활화산과 로켓의 에너지. 2. 땅에서 솟구치는 물줄기. 3. 내가 본 분수는 시원하고 아름다운 이미지. <다르게 생각하기> 1. 분수대는 아름답고 시원한 모습을 하지만 다른 모습도 상상할 수 있다. 2. 아름다운 분수대 모습 이면에 거대한 에너지가 숨겨져 있다. <의미 부여> "공원에서 보는 아름다운 분수대에 거대한 에너지의 모습을 느껴보자"
지도 교사	자, 이런 과정을 생각하면서, 다시 우리가 읽던 단락으로 돌아가 적용해 봅시다.
텍스트	물의 본성은 높은 데서 낮은 데로 흐르는 것이다. 하늘에서 빗방울이 대지를 향해 떨어지는 것과 같다. 아주 작은 도랑물이나 도도히 흐르는 강물이나 모든 물의 그 움직임에는 다를 것이 없다. 폭포수도 마찬가지이다. 아무리 거센 폭포라 해도 높은 데에서 낮은 곳으로 흐르고 떨어지는 중력에의 순응이다(이어령 作, 폭포와 분수[69]).
지도 교사	이 장면에서 우리는 어떤 생각들을 떠올릴 수 있을까요? '물의 본성', '빗방울', '물', '폭포', '중력', '순응'의 단어에서 어떤 생각이 떠오르는지 설명해 봅시다.

69) 김종철 외 15인(2014), 위의 책, 152-153쪽.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

다. 텍스트 1·2차 의미 부여 비교

텍스트의 첫 번째 의미 부여와 두 번째 의미 부여의 비교는 인지 과정의 효능성을 강조하기 위한 단계이다. 반응의 비교를 통해서 학생이 자신이 어떤 자세로 텍스트를 접하느냐에 따라 그 결과물이 달라진다는 것을 인지할 수 있도록 지도 교사는 설명하도록 한다.

학생들이 큰 변화를 보이지 않았을 경우 교사는 작은 변화에 초점을 두고 칭찬을 하도록 한다. 인지 과정은 눈에 띄게 성장하는 것이 아니라 작은 변화에도 큰 의미를 두고, 학생들이 긍정적으로 활동을 마무리할 수 있도록 하는 것이 중요하다.

이 과정에서 지도 교사의 언어가 학생들의 자신감과 효능감에 큰 영향을 미친다. 따라서 지도 교사의 언어는 긍정적이고, 발전적인 언어로서 학생들에게 사용되어야 한다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

3) 교수·학습 과정안

총 2차시로 진행되며, 1차시 수업에서는 학생들의 환기하기, 의미 부여하기 활동을 중심으로 진행된다. 2차시 수업에서는 1차시 수업 활동을 토대로 독서 후 활동을 하는 수업을 진행한다.

<표 17> 1차시 교수·학습 과정안

<table>
<tr><td colspan="2">과목</td><td colspan="2">국어</td><td>학년</td><td>중 1</td></tr>
<tr><td colspan="2">교재</td><td colspan="4">국어2(천재교육)</td></tr>
<tr><td colspan="2">단원 명</td><td colspan="2">3. 어떻게 설명할까
한 걸음 더, 이어령 作 ‘폭포와 분수’</td><td>차시</td><td>1/2</td></tr>
<tr><td colspan="2">소단원
학습목표</td><td colspan="4">1. 글을 읽고 의미 부여를 할 수 있다.</td></tr>
<tr><td colspan="2">본시
학습목표</td><td colspan="4">1. 환기와 반응의 과정을 통해 의미 부여하기를 익힌다.
2. 의미 부여하기를 통해서 글이 갖는 의미를 학습자가 생성할 수 있다.</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">학습 단계</td><td colspan="2">교수 · 학습 활동</td><td rowspan="2">시간
(분)</td><td rowspan="2">자료
및 유
의점</td></tr>
<tr><td>교사</td><td>학생</td></tr>
<tr><td rowspan="2">도입</td><td rowspan="2">학습
목표
제시
및
동기유발</td><td>• 본 차시 학습 목표를 제시한다.
• 학습 목표에 대한 동기를 유발한다.</td><td>• 학습 목표를 숙지한다.</td><td rowspan="2">2</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td><지도 교사 발화>
– ○○○공원에 갔을 때 우리 아름다운 분수를 본 적이 있죠? 우리 그곳에 있는 분수가 어떤 모양이었는지 자유롭게 이야기 나눠볼까요?
– 분수와 폭포의 모습을 우리 생활 속에서 찾을 수 있을까요? 꼭 물과 관련되지 않아도 좋아요. 그 특징이 비슷한 대상을 생각해 봅시다.</td><td>– 소풍 갔을 때의 기억을 떠올리며 분수의 모양을 설명한다.
– 자신의 개인적 생활 경험과 관련하여 분수와 폭포 모습과 비슷한 사물과 상황을 발표한다.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1단계</td><td rowspan="2">텍스트
읽기</td><td>• 본문 ‘폭포와 분수’를 다같이 소리 내어 처음부터 끝까지 읽는다.</td><td>• 본문 ‘폭포와 분수’를 읽는다.</td><td rowspan="2">1</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td><지도 교사 발화></td><td></td></tr>
</table>

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

		– 분수와 폭포의 모습과 같은 형태는 아니지만 그와 닮은 일상을 찾을 수 있었어요. 우리가 일상의 모습을 분수와 폭포로 설명할 수 있겠죠?	– 분수와 폭포의 개념을 일상으로 확대하여 생각해 보는 상상을 한다.		
		• 본문의 줄거리를 간략하게 설명한다.	• 읽은 내용을 토대로 줄거리를 숙지한다.	2	
2단계	첫 번째 반응 확인하기	• 학생들이 앉은 자리에서 모둠을 만들게 한다. • 학습지에 본문 '폭포와 분수'의 한 단락을 제시하고, 단락에서 처음 느꼈던 감상을 최대한 많이 써 보도록 한다. (최소 10개 이상)	• 학습지에 본문 '폭포와 분수'의 한 단락에 대한 감상을 10가지 이상 적는다.	5	
	반응 공유하기	• 모둠별로 나타난 반응들을 취합하여 발표하도록 한다. • 다양한 반응을 유도하면서 어떤 반응도 괜찮다는 수용적인 입장을 조성한다.	• [모둠 발표] 모둠에서 취합한 반응 발표	10	
		<지도 교사 발화> – 우리가 일상을 바라보는 것과 책을 읽는 것은 닮은 점이 많아요. 우리 폭포와 분수에서 일상과 닮은 점을 찾아본 것처럼, 책 속의 내용과 닮은 점을 우리 일상에서 찾아볼 수 있어요. – 그 의미에는 사소함과 귀중함이 없고 모두가 동등한 의미를 지닙니다.	– 읽기 활동과 일상 생활을 연결하여 생각해본다. – 친구들의 발표에서 여러 의미들의 존재를 확인한다.		
3단계	의미 부여 시범 및 텍스트 내용 설명	• 의미 부여 과정을 설명한다. • [텍스트 인식→환기하기→다르게 반응하기→의미 부여] • 본문 '폭포와 분수'의 다른 단락을 예시로 하여 환기, 다르게 반응하기, 의미 부여의 단계를 사고 구술을 통해 시범을 보인다.	• 의미 부여 과정의 시범을 본다.	10	
4단계	텍스트 다시	• 시범을 바탕으로 처음 정한 '폭포와 분수'의 단락을 다시	• '폭포와 분수' 묵독하기	3	

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

	읽기	읽도록 한다. • 묵독과정에서 지도 교사가 지속적으로 반응을 유도하는 질문을 한다.			
5단계	두 번째 반응 확인하기	• 모둠별로 '폭포와 분수'의 의미를 취합하도록 한다.	• 두 번째 의미 부여 내용 취합하기.	5	
6단계	첫 번째와 두 번째 반응 비교	• 처음 읽었을 때의 의미 부여 기록과 두 번째 읽었을 때의 의미 부여를 비교하도록 한다. • 비슷한 범주의 반응끼리 모아 놓고 새로운 반응끼리 모아서 정리하도록 한다.	• 첫 번째와 두 번째 의미 비교하기	5	
마무리	학습 내용 정리 및 다음 차시 예고	• 학습자에게서 나타난 반응의 변화를 설명한 하고 작은 변화에도 큰 칭찬을 아끼지 않는다.	• 의미 변화를 감시한다. • 독서 후 활동을 준비한다.	2	
		<지도 교사 발화> – '폭포와 분수'에서 의미를 더 확장해서 만들어 낼 수 있었어요. 정말 잘 했어요. – 의미 부여하기 활동에서 우리는 닮은 점도 찾을 수 있었고 다른 점도 찾을 수 있었어요. 우리는 같을 수 없는 개별적인 존재죠. 얼마나 다를 수 있는지 우리는 이 시간을 통해서 확인해 볼 수 있었습니다. – 의미 부여하기 활동으로 여러분이 세상을 바라보는 눈이 1cm는 더 넓어진 것 같아요. 이렇게 조금씩 능동적으로 세상을 바라보는 눈을 키워볼 수 있도록 해요.	– 의부 부여 활동에서 좀 더 확장하여 의미를 만들기를 해내 학습 내용을 인지한다. – 의미 부여하기 활동을 일상생활과 연결하여 생각해 본다.		
		• 다음 차시 예고 • 다음 차시에 활동할 독서 후 활동을 간략히 설명하며 마무리한다.			

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

<표 18> 2차시 교수·학습 과정안

과목		국어		학년	중 1
교재		국어2(천재교육)			
단원 명		3. 어떻게 설명할까 한걸음 더, 이어령 作 '폭포와 분수'		차시	2/2
소단원 학습목표		1. 글을 읽고 의미 부여를 할 수 있다.			
본시 학습목표		1. 의미 부여하기를 통해서 글이 갖는 의미를 학습자가 생성할 수 있다.			
학습 단계		교수 · 학습 활동		시간(분)	자료 및 유의점
		교사	학생		
도입	전시 학습 확인	• 지난 시간 의미 부여하기 과정을 다시 한 번 복습한다.	• 지난 시간 복습	2	
		• 의미 부여하기 과정의 예시를 다시 한 번 사고 구술로서 보인다.	• 지도 교사의 사고 구술 예시를 따라가며 전시 학습을 복습한다.	4	
전개	독서 후 활동	• 독서 후 활동을 제시한다. 제시한 활동이 어떻게 진행되는지 자세하게 설명하도록 한다. ㉠자유롭게 표현하기 ㉡명언 만들기 ㉢세밀하게 설명하기 ㉣현실과 연결하기 • 가장 하고 싶은 방법을 선택하도록 지도한다.	• 독서 후 활동을 선택한다. ※자기가 하고 싶은 활동이 없는 경우 스스로 하고 싶은 활동을 계획하여 실시한다.	3	
		• 개별 활동으로 독서 후 활동을 진행한다.	• 독서 후 활동을 한다.	20	
		• 개별 활동이 끝나고 같은 활동끼리 모둠을 만들도록 한다.	• [모둠 형성] ※자기가 새롭게 만들어낸 활동인 경우 새롭게 만든 친구들끼리 모둠을 형성한다.	2	
		• 모둠별로 각자의 활동을 취합하도록 하고 그것을 다른 활동의 학생들과 공유하는 시간을 갖는다.	• 활동 내용 정리 및 공유 시간	10	
마무리	학습 활동 정리 및 다음 차시 예고	• 개별 활동의 결과물을 모두 제출한다. 다음 시간에 지도 교사의 피드백 후 결과물을 돌려준다.	• 결과물 제출	1	
		• 다음 차시 예고	• 다음 차시 준비	3	

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

2. 독서 태도 신장 교수·학습의 의의

독자가 스스로 텍스트에서 의미를 만들어내는 능동적 자세를 갖추고 독서에 임할 수 있도록 연습을 하는 데 목적을 둔 교수·학습 방안이다.

본 교수·학습 방안의 의의는 다음과 같다.

첫째, 학습자는 텍스트에서 스스로 자신만의 의미를 만들어 낼 수 있다. 환기와 반응의 개념을 구분하여 학습자는 반응의 과정을 보다 분별적으로 인지하고, 교사의 시범을 통해서 과정에 대한 안내를 받게 된다.

둘째, 의미를 만들어내는 경험을 통해 독자의 잠재된 능력을 발휘해보는 기회를 갖게 된다. 스스로 자신에게 유용한 의미를 만들어냈다는 경험은 훗날 성인 독자가 되었을 때, 자신에게 맞는 목적으로 책 속에서 가치를 만들어낼 수 있는 연습이 된다.

셋째, 텍스트 선정에 자유롭다. 이는 독서 과정에 대한 방법적 접근이기 때문에 문학 텍스트와 정보 텍스트 구분 없이 텍스트에서 의미를 만들어 내는 활동이라는 점에 의의가 있다. 따라서 현재 정보텍스트를 위주로 수록된 독서 교과서를 이용하여도 활용이 가능한 교수·학습 방안이다.

넷째, 짧은 텍스트를 활용하여 지도하기 때문에 책을 완독해야 한다는 강박을 주입하지 않아 학생들이 부담을 덜 느낀다. 완독에 대한 압박은 독서 태도를 부정적으로 형성하는 요인이 될 수 있다. 짧은 텍스트의 사용은 학생들의 완독에 대한 부담을 덜어줄 뿐만 아니라, 제한된 수업시간에도 활용할 수 있다는 이점이 있다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

Ⅴ. 결론

성인 연평균 독서량 9.4권 시대에 살고 있다. 월평균 1권도 되지 않는 독서량은 독서 활동 자체가 문화적으로 형성되기엔 한참 밑에 있다고 할 수 있다. 이런 상황에서 우리는 학교 독서 교육을 통해서 미래의 자발적 독자들을 양성할 필요성이 있다.

독서 교육의 궁극적 목표는 자발적 독자 양성이다. 그러나 학교에서 독서 교육은 능숙한 독자를 목표로 독서를 지도한다. 능숙한 독자는 읽기 기능, 전략 면에서 뛰어난 독자를 말한다. 능숙한 독자는 능동적 독자에 심화 단계이다. 능동적 독자가 되지 못한 상황에서 능숙한 독자를 목표로 한다는 것은 독서의 궁극적 목적과 실제 교육 사이의 괴리가 크다는 것을 시사한다.

본 연구에서는 독서 태도를 신장하여 자발적 독자 · 능동적 독자로 성장하도록 하는 것을 목적으로 교수-학습 방안을 제안해 보았다.

교수·학습 방안 제안에 앞서 독서와 독서 태도의 개념을 정리하고, 현행 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호)에 담긴 독서 교육을 확인해 보았다. 그리고 교수-학습 방안의 배경이 되는 원리로 독서 과정, 독자 반응, 독서 동기 이론을 정리했다. 동기 이론에서 동기 전략 수립을 위해 켈러(Keller)의 ARCS 모형과 조성미(2011)의 읽기 단계 전략을 살펴보았다. 그리고 반응이론에서 Iser와 Rosenblatt의 이론을 살펴보고 독서 반응의 거래적 성격과 반응 형성 조건을 정리하였다. 그리고 독해 과정 이론으로 정보처리 과정과 초인지 이론을 통해 독서 과정을 강조하는 방안을 모색하였다.

이러한 검토를 바탕으로 독서 태도 신장을 위한 교수·학습 방안의 원리를 제안하였다. 첫 번째, 독서 단계별 동기 요소 적용, 두 번째, 독자의 반응 강조하기, 세 번째, 상위인지 활성화를 위한 과정 개입이 그 원리다. 독서 단계별 동기 요소 적용은 켈러(Keller)의 학습 동기 전략 모형을 중심으로 독서 전, 중, 후 단계에 맞춰 뼈대를 만들었다. 그리고 독자의 반응 강조를 위해 의미 부여하기, 반응 비교하기, 무한한 해석의 가능성을 제안하였다. 마지막으로 독서 과정 중에

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

일어나는 상위인지 활성화 방안으로 자유롭게 표현하기, 명언 만들기, 세밀하게 설명하기, 현실과 연결하기 네 가지 활동을 제시하였다.

이러한 원리를 바탕으로 교수-학습 6단계를 고안하였다. 1단계, 텍스트 읽기, 2단계, 학습자의 첫 번째 반응 확인 및 공유, 3단계, 지도 교사의 반응 형성 시범 및 텍스트 내용 상세히 설명, 4단계, 의미 부여 절차 설명, 5단계, 텍스트 다시 읽기, 6단계 첫 번째와 두 번째 반응 비교하기 이렇게 6단계이다.

본 교수·학습 방안은 학생에게는 텍스트에서 의미를 만들어보는 활동을 제공하며 활동 속에서 학생 자신의 잠재된 능력을 발휘해 보는 기회로서 작용하는 의의를 갖는다. 그리고 수업 설계에서는 텍스트 선택이 문학 텍스트뿐만 아니라 정보 텍스트에서도 활용할 수 있다는 점과 짧은 텍스트를 활용하여 지도할 수 있으므로 책을 완독해야 한다는 지도로 학생들에게 부담을 주지 않게 한다는 데 의의가 있다.

본 연구는 성인 독자의 능동적 읽기의 어려움을 해소하고 생활 속에서 능동적으로 독서 활동을 할 수 있도록 도움이 되고자 한다. 이에 학교 수업에서 어떻게 능동적으로 읽기를 하는지에 대한 전략 지도와 학습자의 개별 반응에 집중하여 수업을 설계하였다. 이 교수·학습 방안을 통해서 능동적 독서 태도를 신장하고, 성인이 되었을 때 책을 읽을 수 있는 상황에서 어려움 없이 책을 읽을 수 있도록 하는 방안이 될 수 있다. 그러나 학교 교과서의 읽기 영역에만 주된 초점을 맞추어 문학 영역으로 확장한 독서를 제안하지 못했다는 점에서 한계를 지니는데, 이러한 한계는 앞으로 연구에서 문학텍스트와 정보텍스트를 통합한 '독서' 교육으로 보강하고 이를 통해 교수·학습 방안 보완이 가능할 것이다. 향후 이러한 한계가 보강되어 다양한 텍스트에 더 효율적인 교수·학습 방안을 제시할 수 있는 후속 연구를 기대해본다.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

<참고문헌>

단행본

김종철 외 15인(2014), 『국어』 2, 천재교과서.

교육과학기술부(2012), 「교육과학기술부 고시 2012-14호 [별책5], 국어과 교육과정」, 교육과학기술부.

노명완 외(2013), 『국어교육학개론』, 삼지원.

송현정 외(2009), 「국내외 고등학교 국어과 교실 학습 연구」 연구보고 RRI 2009-11-2, 한국교육과정평가원.

이순영 외(2016), 『독서교육론』, 사회평론아카데미.

차봉희 편저(1993), 『독자반응비평』, 고려원.

천경록·이재승(1997), 『읽기 교육의 이해』, (주)우리교육.

최미숙 외(2016), 『국어 교육의 이해』 개정3판, (주)사회평론아카데미.

최숙기(2011), 『읽기 교육 방법론』, 역락.

한국교원대학교 한국어문교육연구소 · 교학사 부설 국어과 교수학습 연구소(2006), 『독서교육사전』, 교학사.

한국독서학회(2003), 『21세기 사회와 독서 지도』, 박이정.

John M. Keller(2013), 『학습과 수행을 위한 동기 설계』, 조일현 옮김, 아카데미프레스.

Rosenblatt, Louise M(1994), 『독자, 텍스트, 시』, 김혜리·엄해영 옮김, 한국문화사, 2008.

Wolfgang Iser(1976), 『讀書行僞』, 이유선 옮김, 신원문화사, 1993.

학술지 및 학위논문

가경신(2003), 「읽기 이해 과정의 관련 변인」, 『독서연구』 제9호, 한국독서학회.

강민규(2016), 「독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

경규진(1993), 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.

김도남(2002), 「텍스트 이해의 상호텍스트성」, 『국어교육학연구』 제14호, 국어교육학연구.

김창원(2009), 「읽기·독서교육과 문학교육의 교과론」, 『독서연구』 제22호, 한국독서학회.

김태연(2006), 「초인지 전략과 동기 전략을 이용한 읽기 교수·학습 방안 연구」, 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.

노명완(1996), 「독서 개념의 현대적 조명」, 『독서연구』 창간호, 한국독서학회.

박영민(2006), 「중학생 읽기 동기의 구성 요인」, 『독서연구』 제16호, 한국독서학회.

서수현·정혜승(2012), 「중학생의 읽기 태도 양상」, 『독서연구』 제27호, 한국독서학회.

송현정(2012), 「국어 수업 참여에 대한 학습자 인식 실태 분석」, 『국어교육언구』 29권, 서울대학교 국어교육연구소.

신혜은·최경숙(2002), 「아동의 메타인지조절의 미시 발생적 변화」, 『한국심리학회지』 발달15, 사단법인 한국심리학회.

이은정(2000), 「과정 중심 소설 읽기 지도 방안 연구」, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

오승미(2007), 「문학 반응 활성화를 위한 이야기 글의 질문 구성 방법 연구」, 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

이성영(2009), 「읽기 교육에서 태도의 문제 : 읽기태도의 교육 가능성을 중심으로」, 『독서연구』 제21호, 한국독서학회.

인선주(2010), 「학생 중심 독서 토의가 독서 태도에 미치는 영향」, 경기대학교 국제·문화대학원 석사학위논문.

이순아(2002), 「메타인지와 작동기억이 읽기학습에 미치는 영향」, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

이순영(2013), 「2011 개정 국어과 '읽기·독서' 교육과정의 가능성과 한계」,

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

『독서연구』 29호, 한국독서학회.
임재욱(2011), 「상위인지 중심 소설 읽기 지도 방안 연구」, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
이희정(1999), 「초등학교의 반응 중심 문학교육 방법 연구」, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
윤준채(2007), 「독자의 정의적 영역 발달: 초등학생의 여가 및 학습 읽기 태도를 중심으로」, 『독서연구』 17호, 한국독서학회.
윤준채·김영란(2008), 「중학생 독자의 독서 태도 발달 경향에 관한 연구」, 『국어교육연구』 43호, 국어교육학회.
장도준(2010), 「독자반응이론에 대하여」, 『한국어문연구』 제19집, 어문연구학회.
정혜승(2006), 「읽기 태도의 개념과 성격」, 『독서연구』 제16호, 한국독서학회.
정경임(2013), 「자기주도적 독서력 향상을 위한 수업모형 개발」, 부산대학교 교육대한원 석사학위논문.
조미경(2011), 「단편소설을 통한 반응 중심 독서교육 방안」, 전주대학교 교육대학원 석사학위논문.
조성미(2011), 「독서 동기 부여를 위한 독서 교과서 개발 연구」, 한국외국어대학교 석사학위논문.
차은경(2005), 「학습자 중심의 소설 독서 교육 실제」, 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
천경록(2002), 「읽기 교육 방법과 사고 구술」, 『한국초등국어교육』 제21집, 한국초등국어교육학회.
최숙기(2010), 「중학생의 읽기 동기와 읽기 태도에 관한 상관성 연구」, 『독서연구』 23호, 한국독서학회.
최영신(2002), 「독서 과정에서의 상위인지 활성화 방안 연구」, 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.

ven den Broek(1993), P., Fletcher, C. R., & Risden, K., *Investigations of*

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

inferential processes in reading: A theoretical and methodological intergration, Discourse Processes, 16.

L. M. Rosenblatt(1982), "*The literary transaction:Evocation and response*", Theory into practice 4.

L. M. Rosenblatt(1985), "*The transactional theory of the literary work: Implications for research*", In C. R. Cooper(ed.), Researching response to literacture and the teaching of literature.

Beck, R C.(1983), *Motivation: Theories and principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ajzen, I.(1989), Attitude structure and behavior. In A. R. Partkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function*(pp. 241-274). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alexander, J. E., & Filler, R. C.(1976), *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Lewis, R., & Teale, W. H.(1980), Another look at secondary school students' attitudes toward reading. Joutnal *of Reading Behavior*, 12.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T.(1981), *Attitudes and persuation: Central and peripheral route to attitude change*. NY: Springer-Verlag.

Flavell(1976), Metacognitive Aspects of Problem Sloving, Resinick, L.(ed.), Nature of Intelligence, Erlbaum, Hillsdle : LEA

Clark, R. C. (1988). Metacognition and Human Performance Improvement. Performance *Improvement Quarterly, 1(1)*,

Garner, R. (1988). Metacoghitioon and Reading Comprehension. Ablex Publishing Corporation

Paris, S. G., & Winograd, P.(1990). How to mataconition can promote academic learning and instruction. In B. J. Jones & L. Idol(Eds.), *Dimensions of thingking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

Short, K. G. (Ed.).(1995). *Research and professional resoures in children's literature: Piecing a patchwork quilt*. DE: IRA.

Martinez, M. G., & Roser, N. L. (1991). Literature: Children's response to literature, In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire(Eds.), Handbook of research on teaching the English language arts. NY: Macmillan Publishing Company,

Wigfield A. & Guthrie, J. T.(1997), Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading, Journal of Educational Pshychology, 89.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T.(1995), Dimensions of Children's Motivation for Reading: An Initial Study, Athens, GA: National Reading Research Center.

Wang, J. H., & Guthrie, J. T.(2004), Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, aomunt of reading, and past reading ahievement on text comprehension between U. S. and chinese students, Reading Research Quarerly, 39(2).

Wolfgang Iser(1971), "The Reading Process. A phenomenological Approach", in new Literary History Ⅲ.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

<Abstract>

A Study of teaching and learning methods for Improving an active reading attitude

Ko, Da-hee

A major in Korean Language and Education,
Graduate School of Education, Jeju National University

Supervised by Professor Song, Hyun-jung

Recently, reading education has shifted to a emphasize student-centered reading in the classroom. As a result, there is a demand for teaching and learning methods that allow readers to navigate and construct meaning on their own as they read.

Teaching and learning methods that focus on comprehension of text and emphasize the cognitive process have limitations in helping students to form emotional and affectively based reactions to texts. However, teaching and learning methods that emphasize the emotional reaction of the students have limitations in helping students develop a map of their cognitive process while reading.

Therefore, in order to think about how students can actively navigate and make meaning while reading, this research looks at the self-regulation of students at the affective level of meta-cognition. Reading is the process of creating meaningful interaction between the reader and the text. In this interaction between the reader and the text, the reader needs to have

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

meta-cognitive ability as well as the capacity for active creation in order to create meaning. In this study, the theoretical background of teaching and learning methods in the reading process, the reaction of readers, and motivation for reading were selected for study in order to think about how to foster in students an attitude of actively making meaning while reading.

From this theoretical background, "the principles of stimulating meta-cognition," and "the principles of strengthening motivation" were extracted and teaching and learning guidance models for increasing active reading attitude were proposed. According to the model, the teaching and learning process can be broken down into six stages. The six stages are ① Reading of the text, ②'Giving meaning', ③The teacher's demonstration and detailed explanation of 'giving meaning' within the text, ④Teaching the process of 'giving meaning', ⑤Read the text again and 'give meaning,' ⑥ Confirm the change of meaning in the text.

Through the application of these processes in a junior high school literature class, I was able to see the potential of these teaching and learning stages. These teaching and learning methods help the reader to develop an attitude that uses a process to actively create meaning while reading.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY