



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](#)

석 사 학 위 논 문

온작품읽기를 통한
초등 독서 지도 방안 연구

A Study on the Primary Reading Guide
through Reading the Whole Work

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

한 상 희

2016년 8월

온작품읽기를 통한
초등 독서 지도 방안 연구

A Study on the Primary Reading Guide
through Reading the Whole Work

지도교수 이 주 섭

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

한 상 희

2016년 5월

한 상 회의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 윤치부 김해복

심사위원 이주섭 이두서

심사위원 김재호 한

제주대학교 교육대학원

2016년 6월



목 차

국문 초록	vi
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행 연구 검토	4
가. 꼼꼼하게 읽기에 관한 연구	4
나. 통합 독서 및 몰입독서에 관한 연구	7
다. 실제 수업에 적용된 사례 연구	8
3. 연구 내용 및 제한점	12
II. 독서교육과 온작품읽기	13
1. 독서의 의미와 독서교육의 실태	13
가. 독서의 의미	13
나. 독서교육의 실태	14
2. 온작품읽기의 개념과 의의	17
가. 온작품읽기의 개념	17
나. 온작품읽기의 의의	23
III. 온작품읽기 지도 방안	27
1. 온작품읽기 지도의 원리	27
2. 온작품읽기 지도의 방법	29
IV. 온작품읽기 지도의 실행	37
1. 적용 대상, 기간 및 방법	37
가. 적용대상	37
나. 기간 및 방법	37

2. 온작품읽기 활동을 통한 독서교육 계획 및 활동	38
가. 텍스트 선정	38
나. 세부 지도 계획	40
다. 지도의 실제	43
V. 온작품읽기 지도의 결과	63
1. 원리의 구현	63
가. 함께 읽기의 즐거움	63
나. 독서와 쓰기의 통합	64
다. 다양한 시각의 공유	67
라. 실제성의 확보	71
마. 상호텍스트성의 심화	72
2. 독서 태도 및 쓰기를 통해 본 변화	73
3. 교사의 고민	79
V. 결론	81
참고 문헌	83
ABSTRACT	86
부 록	89

표 목 차

〈표 I-1〉 꼼꼼하게 읽기에 관한 연구들	6
〈표 II-1〉 독서 장애 요인 분석	15
〈표 II-2〉 온작품읽기와 관련된 연구	19
〈표 II-3〉 자세히 읽기와 통합적 독서, 온작품읽기의 특성 비교	21
〈표 III-1〉 문학과 읽기의 통합적 지도 모형	30
〈표 III-2〉 총체적 언어학습 모형	32
〈표 III-3〉 온작품읽기의 절차	33
〈표 III-4〉 온작품읽기 지도의 활동과정	35
〈표 IV-1〉 온작품읽기 활동과 관련 성취기준	40
〈표 IV-2〉 지속적 묵독하기의 절차	44
〈표 IV-3〉 지속적 묵독과 낭독 읽기의 절차	45
〈표 IV-4〉 질문의 3단계	46
〈표 IV-5〉 단계별 질문의 예	47
〈표 IV-6〉 사전활동으로서의 어휘지도	50
〈표 IV-7〉 어휘지도의 방법 1	50
〈표 IV-8〉 어휘지도의 방법 2	51
〈표 IV-9〉 통합교과적 독서 수업의 절차	54
〈표 IV-10〉 통합교과적 수업의 사례	55

〈표 IV-11〉 신호등토론의 절차	59
〈표 IV-12〉 신호등토론 학습지	60
〈표 IV-13〉 토론후 평가학습지	62
〈표 V-1〉 온작품읽기 적용 후의 자기 평가 설문 결과	73

그림 목차

[그림 II-1] 책을 읽는 목적	15
[그림 II-2] 학생들이 생각하는 독서지도	16
[그림 II-3] 온작품읽기의 범위	25
[그림 IV-1] 온작품읽기의 주요활동	43
[그림 IV-2] 경계 어휘	49
[그림 IV-3] 통합교과 수업에서의 학생 조사활동의 사례	56

국 문 초 록

온작품읽기를 통한 초등 독서 지도 방안 연구

한 상 회

제주대학교 교육대학원 초등국어교육전공
지도교수 이 주 섭

이 연구의 목적은 온작품읽기를 통한 독서 교육의 새로운 지도 방안을 연구하는 데 있다. 현재의 독서교육은 읽기교육과 문학 교육 사이에서 본인의 자리를 잡지 못하고 있으며 연구 또한 척박한 실정이다. 반면 국민들 사이에서는 독서운동이라는 말이 자연스럽게 적용될 정도로 중요성을 인정받고 있기는 하다. 종전의 문학·읽기교육은 학습자들에게 읽기를 강요하거나 정해진 기능을 익히기 위한 보조자료로서의 텍스트 읽기가 우선시되었다. 이에 하나의 완성된 문학작품을 활용하여 일상생활과 학습 상황에서 필요한 비판적이고 창의적인 독서 능력을 기르고 다양한 방향으로의 독서활동을 경험함으로써 바람직한 독서 태도를 기르고자 한다.

I 장에서는 새로운 독서지도의 필요성과 기존 연구를 살펴보았으며 II 장에서는 이 연구의 시작점인 독서의 변화된 의미와 현행 독서의 실태 및 문제점을 살펴보고 온작품읽기의 개념과 그 중요성에 대해 살펴보았다.

III 장에서는 온작품읽기의 지도 방안을 모색하였다. 1절에서는 지도 방안 모색을 위한 기본적 원리를 추출하였고, 2절에서는 지도의 방법을 구안하여 온작

품읽기의 전체 흐름을 제시하고 각 단계에서 이루어질 활동의 틀을 제시하였다. IV장에서는 온작품읽기 활동을 실행하기 위해 1절에서는 적용대상과 방법을 제시하고, 2절에서는 온작품읽기 활동을 통한 독서교육 계획에서 텍스트를 선정하는 기준과 선정과정, 세부지도계획을 세우고, 4회의 수업을 제시한다. 그리하여 총 10회기로 짜여진 수업에서 특징이 될 만한 4개의 수업을 구체적으로 기술하였다.

V장에서는 온작품읽기 지도의 결과를 원리가 어떻게 구현되었는지 살펴보고 학생의 변화를 전체 설문 및 개별 학생의 쓰기 결과물과 인터뷰를 통해 확인해 본 후 온작품읽기 지도에 있어서 교사가 가졌던 고민을 정리한다.

이러한 논의를 통해 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 온작품읽기를 통해 학습자들은 작품을 읽을 때 기본적으로 필요한 읽기 전략을 터득하게 되었다. 다른 다양한 텍스트를 만났을 때도 적용 가능한 어휘지도와 작품을 읽어가는 과정에서 배경지식을 활용하거나 앞뒤 문맥을 살피는 등의 전략을 활용하여 다층적 의미를 읽어낼 수 있었다.

둘째, 함께 읽기의 즐거움을 알고 독서에 대한 흥미와 관심이 높아졌다. 함께 읽기는 교과서 제재에서도 자주 하던 활동이기는 했다. 온작품읽기에서는 다른 학습자와 함께 읽기의 즐거움을 나누게 되었고 학습자들은 이후 더 자주 책을 함께 읽고 싶어 했다.

셋째, 학습자들은 작품에 대해 개별적으로 의미있는 문학 작품 읽기의 경험을 하게 되었다. 학습자들은 한 작품을 읽으면서 여러 가지 활동을 통해 깊이 있는 사고와 정서적 반응을 끌어낼 수 있었다.

넷째, 온작품읽기 활동에서는 읽기에서 자연스럽게 듣기·말하기로, 쓰기로 이어지는 통합적 수업이 이루어졌다. 총체적 언어교육에서 주장하듯이 자연스러운 환경에서 언어를 익힐 수 있게 하며 훈련을 한다기보다 실제로 필요한 부분에서 그 기능을 익히고 표현할 수 있었다.

다섯째, 학습자들은 읽은 내용에 대해 분석, 종합, 평가하거나 자신의 판단을 형성하는 비판적 사유를 경험할 수 있었다. 학습자들끼리의 생각을 나누는 과정은 서로에게 영향을 주고 이는 다시 독자와 텍스트 사이의 교류를 계속해서 강화시키고 변화시켜 마침내는 자신의 관점을 형성할 수 있도록 하였다. 더불

어 작품을 창의적으로 수용하고 생산하는 경험을 통해 학습자의 삶의 경험을 확장하는 긍정적 계기가 되었다.

온작품읽기는 문학작품을 읽을 때 기본적으로 필요한 읽기 전략을 습득하고 학습자 간의 공유 즉 대화를 통하여 서로에게 도움을 주면서 작품을 이해하는 과정이다. 교과통합을 통해 교과내용과 실제적 학습 그리고 삶 사이의 연관성을 찾아보고, 토론 및 토의 수업을 통해 논리적이고 비판적 사고력을 함양하면서 생각을 공유하고 나누며 학생 한 명 한 명이 서로에게 작품의 이해의 열쇠가 되는, 결국 이러한 문학 이해 경험이 자연스럽게 글쓰기로 이어져 작품에 대한 개인의 반응이 끊임없이 확장되고 심화되는 양상을 띠게 된다. 이 의미있는 문학 경험을 통해 학생들의 흥미가 유발되고 독자로서의 자기 인식이 개선되어 평생 독자로서의 마음가짐을 갖게 된다.

주제어: 온작품읽기, 독서교육, 슬로우리딩

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

많은 아이들이 영어 학원에, 수학 학원에 피아노와 태권도까지 섭렵하느라 정작 책읽기를 좋아하는 아이마저 시간에 쫓겨 읽고 싶은 책을 보기보다는 어찌다 도서관에 가서도 만화책으로 시간을 보내고 싶어 한다. 공부를 잘하건 못하건 쉬고픈 마음이 앞서는 것이다. 이해 못할 일은 아니다.

그렇다고 가정에서 아이들 책을 못 읽게 하려고 하는 것은 아니다. 가정에서는 다양한 책을 넓게 읽히느라 50권, 100권짜리 전집을 사서 아이들에게 안기는 것이 현실이다. 어릴 때는 전래동화, 명작동화에 조금 커서는 생활동화, 경제동화, 사회동화, 한자동화, 과학동화시리즈에 위인전집, 역사전집에 백과대사전집까지 가정엔 책은 쌓이는데 정작 가슴에 깊이 남는 책은 없다. 책속에서 경험을 터득하기보다는 정보를 습득하기에 혹은 독서감상문의 갯수 채우기에 급급한 독서가 아이들을 더 힘들게 한다. 대량의 얇은 독서는 생각의 깊이도 얇게 하여 단답형에 강하고 방대한 지식을 자랑하느라 남의 이야기는 귀담아 듣지 않는 교실 수업 속의 풍경까지 낳고 있다.

맨 처음 깊이 읽기에 관한 생각을 하게 된 것은 김화영의 대담(2013)을 읽었을 때였다. 그는 이렇게 말하고 있었다.

“작가의 의식과 독자인 나의 의식이 가장 가까이에서 함께 더듬어가는 길. 길건 짧건 소설책을 다 읽은 후 덮고 나면 기억 속에 남아 번뜩이는 구체적이고 섬세한 디테일들. 그 디테일들이 모여서 만드는 무늬나 형식, 혹은 지향, 그 속에 서려 있는 작가의 체취와 마음의 진동 때문에 또다시 그 텍스트를 찾게 되고 다시 읽게 되는 거야. 그리하여 끊임없이 내 자신이 그 작가가 하나가 되고 싶은 거. 작가의 내면 깊숙이 들어가 동화되는 방식. 그렇게 작가와 나를 동일화시켜서 그 심저에 흐르는 문제의 방향을 찾는 방식. 그러기 위해서는 깊이. 천천히 오래 읽을 수밖에 없지.”

그가 한 말은 오래 가슴에 남았다. 아이들에게 단 한번이라도 책 속에 깊이

빠져서 천천히 오래 씹고 싶은 말로 남을 그런 책읽기의 기억을 남겨 주고 싶다는 생각을 했다. 그런 단 한 번의 기억을 만들어 준다면 언제 어디서든 아이들이 기억의 원형을 찾아 책을 집어드는 날이 있지 않을까 하는 생각을 했었다.

그러다가 작년에 EBS에서 한 다큐(EBS, 2014)를 보게 되었다. 경기도의 한 학교에서 시도한 ‘슬로우리딩’ 프로젝트로 한 권의 책을 한 학기동안 천천히 음미하며 읽고 이를 통해 다양한 활동을 넓게 펼쳐보고 결국 자신의 이야기로 감상을 풀어보는 과정을 다큐로 제작한 것이었다. 이러한 과정의 근거에는 일본의 한 선생님의 시도가 시발점이 되었다. 1950년 일본의 한 사립학교 교사였던 하시모토 다케시 선생님은 「은수저」라는 작품을 가지고 학생들에게 수업을 진행하였으며, 이 수업을 받은 학생들이 자라나 사회 각계에서 인정받게 되고 사람들에게 이러한 수업 방법이 주목을 받게 된다. 이 학교를 졸업한 한 학생은 인터뷰에서 “어른이 되어서도 도움이 되는 공부, 스스로 하는 공부”라는 표현으로 당시에 자신이 받았던 수업에 대해 말하게 되고 연구자는 교사가 학교에서 가르치고자 하는 핵심은 바로 이것이 아닐까 하는 생각을 하게 든다. 성서초등학교 선생님들은 동학년 협의를 통해 교육을 계획하고 실행, 평가하면서 국가 교육과정 안에서 내용을 재구성하여 교과가 주제 통합을 통해 수업내용을 구성하여 1년 동안 진행하고 이를 발표했던 것이다.

이외에도 다양한 곳에서 비슷한 시도는 이미 있었다. 시카고대학이 그 예이다. 명문대학과는 거리가 멀었던 시카고대학이 1929년 갓 부임한 로버크 허친스 총장이 새로운 학칙을 발표하는데 인문고전의 책을 100권 읽어야 졸업시켰다는 발언이었다. 이름하여 시카고 플랜이다. 울며 겨자 먹기로 시작한 시카고플랜이 시작된 1929년부터 2000년까지 노벨상 수상자만 무려 68명을 배출하였다. 읽은 책은 인문고전인데 노벨상은 받은 분야는 다양하다. 그들이 책을 읽은 것으로 얻은 것은 무엇일까가 의문이었다. 이것은 독서교육의 궁극적 목적과도 맞닿아 있다. 이들이 얻은 것은 책 속의 지식이 아니라, 책을 읽고 얻게 된 뭔가 다른 능력이 있을 것이다. 그리고 그것이 그들을 창의적인 독자로 변화시켰을 거라는 믿음에서 이 연구를 시작하고자 한다.

이러한 외부의 결과 외에도 내부에서도 이미 독서교육에 대한 고민은 시작되

고 있다. 남한산초등학교의 김영주 선생님이 시작한 ‘온작품읽기1)’가 그것이다. 2008년부터 교사들의 논의 속에 완전텍스트라는 말로 ‘온작품읽기’를 시작했다. 이후 ‘온작품읽기’에 대한 입소문이 퍼지고 남한산초를 방문한 6천 여 명의 교사들은 조금씩 다른 의미의 ‘온작품읽기’를 하고 있다. 그는 작품을 어떻게 교육할 것인가는 교사의 안목과 실천을 바탕으로 하며 작품 자체가 이미 하나의 훌륭한 교재이며 분절된 교육과정 구성과 교과서 구성 방식에서 통합적 교육과정 구성을 할 수 있다고 말하고 있다. 또한 국가가 모든 것을 던져주던 국가중심교육과정에서 스스로 구성하고 학생들이 이를 넓게 펼쳐 나가는 교사와 학생 중심의 교육과정으로 탈바꿈하는 중요한 열쇠를 가지고 있다고 평가한다. 그리하여 단순한 지식 전달의 수업이 아니라 감동으로 시작된 마음이 교사의 교육기획 및 구성력을 만나 더욱 빛날 수 있다고 말한다. 김영주 선생님의 이 말은 김민남(2006)교수가 말한 한국교육이 살려면 교사의 교육기획력이 살아야 한다는 말과도 잇닿아 있으며 만들어가는 교육과정을 지향하고 있다.

연구자에게도 비슷한 경험이 있다. 자주는 아니지만 바쁜 수업을 쪼개어 온작품을 읽어 준 것이 그것이다. 길지 않은 단편이나 중편, 그리고 좋은 글이지만 장편의 경우는 좋았던 한 단락이나 한 장(Chapter)을 읽어 주었다. 어떤 책은 읽어주다 같이 울기도 하고 어떤 책은 바빠서 아이들의 성화에 못 이겨 세 달 만에 겨우 읽은 적도 있다. 아이들은 그저 수업 안하고 책을 읽어주니 좋아한다고 생각했었다. 그런데 최근에 연구자를 찾아온 한 제자의 말은 나에게 매우 인상적이었다. 초등학교 4학년 때 나에게 배운 제자였는데 올해 대학을 가면서 필자가 읽어준 「나의 나무아래서」가 기억에 남아 다시 읽고 대학 입학을 위한 자기소개서에 첫 문장으로 썼다는 것이다. 읽어준 필자는 잘 기억도 나지 않지만 그 즈음 오에 겐자부로 의 책을 자주 읽었던 기억은 났다. 다시 생각해 보아도 4학년 학생이 이해할 만한 내용이라 생각되지는 않지만 그 책 한 권 때문에 나를 기억해주고 10년 전에 가르친 담임선생님을 수소문해서 찾아온 제자

1) 여기서 김영주선생님이 사용한 ‘온작품읽기’의 의미는 작품을 교과서에 실리는 것처럼 요약하거나 부분을 보는 것이 아니라 ‘작품을 온전하게 갖춘 형태로 읽는다’는 의미이다. ‘온’의 사전적 의미는 ‘전체나 전부의, 또는 모두의’란 뜻을 가지고 있으며, 일부 명사 앞에 붙어서는 ‘딱 찬’ 또는 ‘완전한’의 뜻을 더하는 말로, ‘온’을 접두사로 뒤에 오는 ‘작품읽기’에 ‘완전한’의 의미를 더한 것으로 본다면 표기법에서 크게 벗어난 말이 아니다. 그러나 뒤에 나오는 본 논문에서 사용된 의미와는 다를 수 있음을 밝혀 둔다.

를 보며 문득 책의 힘에 대해 다시 생각했고 학생들에게 온전히 책을 읽고 함께 읽으며 얻게 될 것이 무엇인지, 또 어떻게 읽어야 하는지에 대한 연구를 시작하였다.

2. 선행 연구 검토

본 연구에서는 독서에 대한 다양한 연구 중에서도 하나의 작품을 꼼꼼히 작품의 내·외적 부분까지 찾아가며 읽는 과정을 되짚어보며 다른 많은 텍스트를 읽을 때도 적용할 수 있는 하나의 길을 찾아보고자 한다. 그리하여 이 연구와 관련하여 꼼꼼하게 읽기²⁾에 대한 연구, 온작품읽기에 관련하여 통합독서 및 몰입독서에 관한 연구, 온작품읽기를 실제로 했던 남한산초등학교와 성서초등학교의 연구를 검토해 보았다.

가. 꼼꼼하게 읽기(미시적 읽기, 자세히 읽기)에 대한 연구

본 연구에서 ‘꼼꼼하게 읽기’를 주목한 데는 ‘꼼꼼하게 읽기’에 대한 연구가 텍스트에 대한 온전한 이해를 위한 읽기를 위한 연구이며 본 연구가 하게 될 ‘온작품읽기’의 텍스트 전체를 심도깊게 이해하는 읽기 방법과 기본적 출발점이 같기 때문이다. ‘꼼꼼하게 읽기’는 텍스트의 세부 내용에 대한 정밀한 읽기와 텍스트 전체의 의미를 정교하게 해석하는 깊이 읽기의 두 층위를 함께 표현하는 용어로서 ‘꼼꼼하게 읽기’에 대한 연구로는 이순영(2015)과 김명순, 변혜경(2012) 등을 살펴보았다. 김명순 외(2012)은 ‘미시적 읽기(close reading)’라는 용어를 사용하는데, ‘미시적 읽기란 텍스트 내 외적 요인을 불문하고 독자가 의미 생성의 차원에서 텍스트와 이루는 미시적인 상호작용으로서의 읽기(2012 :293)’를 말한다고 했다. 이는 읽기 교육의 방향이 어느 지점에서 잘못 되었는지를 확인하면서 시작하려는 의도를 보여준다. 읽기 교육이 사회적 요구에 부응하여 능숙한 독자를 키워내고자 의도했지만, 학습자들의 읽기에 대한 능동성과 자율성을 배려하지 못해 오히려 읽기에 대한 거부감을 키운 측면이

2) ‘꼼꼼하게 읽기’는 이순영(2015)에서 사용하고 있는 용어로서 close reading, 미시적 읽기(김명순, 변혜경, 2012)와 동일한 의미역을 갖고 있다. 이 연구에서는 꼼꼼하게 읽기로 사용하기로 한다.

있다고 보고 이에 읽기효능감의 구성요인에 관한 논의(최숙기, 2009)를 주목, 읽기효능감에 가장 큰 영향을 주는 변인으로 '독해 기능'요인과 '독해 향상' 요인을 제기한다. 현재 학습자들이 책을 읽지 않는 것, 취미와 여가를 위한 읽기 그 이상으로 나아가지 못하는 것에는 텍스트를 읽는 방법을 제대로 배우지 못했다는 점이 중요하게 작용한다고 생각하여 읽기 수업의 장에서 핵심적인 활동은 무엇보다 주어진 텍스트를 적절하게 읽을 수 있는 방법을 가르치는 것이라고 규정하고 있다. 이에 읽기의 한 방법으로 '미시적 읽기'를 제안하게 되는데 미시적 읽기는 텍스트의 '텍스트성(textuality)'을 이해하는 것으로부터 출발하여 텍스트의 실질적인 읽기 경험을 추동하고, 자발적인 독서 문화를 형성하기 위한 토대로서 읽기의 방법과 감각을 체득할 것을 목적으로 한다고 밝히고 있다.

이순영(2015)은 꼼꼼하게 읽기(close reading)는 '독자가 텍스트에 주의를 집중하여 명시된 정보를 확인하고, 논리적인 추론을 전개하여 텍스트 전체의 의미를 심도 깊게 이해하는 정교한 읽기'를 의미한다고 규정하면서 최근에 발표된 독서교육 분야의 주요 연구 성과를 분석하여 꼼꼼하게 읽기의 지도 방법, 유의점, 교육효과, 쟁점 등을 검토하였다. 여기서의 꼼꼼하게 읽기는 복잡도가 높더라도 흥미롭고 내용이 풍부한 텍스트를 선정하고, 텍스트 기반 질문을 체계로 제공하며, 텍스트 읽기와 독후 활동을 두세 차례 반복하여 독해의 정교화를 유도하는 것이 특징으로 삼고 있다.

이외에도 이순영이 최근의 꼼꼼하게 읽기에 관한 연구를 정리한 것을 보면 다음과 같다.

<표 I-1> 꼼꼼하게 읽기에 관한 연구들(이순영, 2015:11)

출처	꼼꼼하게 읽기의 개념
CCSS NGA·CCSSO (2010: 10)	하나 이상의 텍스트가 명시적으로 전달하는 바를 확인하고, 이를 바탕으로 하여 논리적인 추론을 전개하는 치밀하고 분석적이며 비판적인 읽기
Brummett	텍스트의 의미를 보다 깊이 이해하기 위해 훈련된 주의

(2010: 3)	깊은 읽기
PARCC (2011: 7)	상당히 복잡한 텍스트를 대상으로 정교한 읽기를 반복적으로 수행하여 그 의미를 철저히 확인하는 작업
Brown·Kappes (2012: 2)	텍스트에 근거한 질문과 토론을 통해 짧은 텍스트의 의미를 철저히 이해하는 읽기
Fisher·Frey (2012: 2014)	텍스트의 모든 층위(언어, 형식, 논증, 이데올로기 등)를 특정 부분에서 전체에 걸쳐 철저히 분석하는 읽기 텍스트의 단어, 문장, 문단, 그 이상의 단위에 주의를 기울여 각 부분이 텍스트 전체에 기여하는 바를 탐구하는 상세하고 분석적인 해석
Dalton(2013)	주의를 집중한 반복 읽기를 통해 텍스트에 대한 기본적인 이해를 넘어서는 수준에 도달하는 읽기
김명순·변혜경 (2012: 293) '텍스트성 기반의 미시적 읽기'	읽기 주체인 독자가 텍스트성(textuality)에 기반하여 텍스트의 미시적 차원의 의미를 생성해 내는 읽기 텍스트 내·외적 요인을 불문하고 독자가 의미 생성 차원에서 텍스트와 이루는 미시적인 상호작용으로서의 읽기
조병영·서수현 (2014: 635) '자세히 읽기'	텍스트의 세부적인 내용과 전체적인 의미를 면밀히 따져가며 읽는 '텍스트에 기초한(text-based)' 분석적 읽기
황현미(2014: 215) '자세히 읽기'	텍스트의 내적 요인에 근거한 명시적 정보를 객관적으로 분석하여 의미를 구성하는 읽기 방법

표에 제시된 개념은 꼼꼼하게 읽기의 기본 특성을 잘 드러내고 연구자가 설정한 나름의 특성을 드러내고 있으며 본 연구에서는 김명순 외(2012)의 개념 설정이 텍스트의 구체적인 내용과 특성에 근거한 분석적 독해와 텍스트 전체의 의미에 대한 깊이 있는 이해를 모두 아우르고 있다고 보여지며 독자반응이론의 기본틀을 공유하고 있다고 보여진다. 그리하여 온작품읽기의 개념에도 많은 영향을 주고 있는 개념이라 할 수 있다.

나. 통합 독서 및 몰입독서에 관한 연구

온작품읽기에서의 넓게 읽기는 통합 독서와 한 권의 책을 깊게 읽어내는 일은 몰입 독서와도 연관이 있어 다음의 연구를 살펴 보았다. 통합 독서에 대한 연구로는 서혜영(2014)의 연구를, 몰입독서에 관한 연구는 박현정(2012)의 연구를 살펴보았다.

서혜영(2014)의 연구에서 '통합적 독서 활동이란 읽기 전, 읽는 중, 읽은 후의 과정에서 자신의 배경 지식과 텍스트와의 의사소통 및 관련 자료의 활용을 통한 글의 이해와 감상을 쓰고 발표하는 표현 활동'으로 말하고 있다. 통합적 독서 교육은 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 외에도 문학과 관련교과와의 통합을 시도하여 학습자 중심의 활동을 강조하고 있다. 이는 다양한 방법을 동원한 통합적 활동을 통해 언어 기능과 고차원적 사고력을 신장시키고 바람직한 독서 태도를 형성하기 위함이었다. 개별 활동 및 소집단 활동을 통해 하나의 문학작품 속에 내재하고 있는 사회, 역사, 윤리적 내용을 찾아 통합교과적 독서 교육을 함으로써 독서에 대한 학생들의 흥미를 높이고 고등 사고 능력을 신장시키며 나아가 올바른 인성을 함양하여 앞으로의 창조·융합 시대의 주역으로 성장하기 위한 초석을 마련하는 데 있다. 기존 통합유형 대부분이 주제 중심으로 이루어져 왔던데 비해 본 연구는 하나의 문학 작품을 교재로 삼아 거기에 녹아 있는 사회, 역사, 윤리적 내용을 찾아내어 각 내용에 적합한 독서 전략을 세워 진행하였다

박현정(2012)의 연구에서는 몰입이 독서 과정 속에서 어떤 관계를 맺고 있으며, 독자에게 어떤 영향을 미치고 있는지, 몰입의 특성이 독서 과정 속에서 독서 의도에 가장 밀접한 관계가 있음을 확인하고 있다. 몰입의 환경적 맥락과 몰입 경험을 통해 긍정적으로 강화된 독서 의도는 독서 태도와 독서 행위에 영향을 미쳐 독서 태도를 긍정적으로 형성하게 하고, 독서 동기를 강화시키며, 그 결과로 독자에게 지속적이고 자발적인 독서를 가능케 한다는 점을 확인하였다. 이 연구에서 몰입은 독서 의도를 강화하기 위한 내적·외적 요소라고 할 수 있으며 몰입 독서는 "긍정적으로 강화된 독서 의도를 지닌 독자가 독서 과정에 인지적·정의적으로 즐거움을 경험하는 독서 행위"라고 규정한다. 몰입 독서는 물적·사회적·문화적 환경의 상호작용 속에 있는 독자가 과거에 경험했던 독서의

즐거움이나 강한 주의집중 등의 몰입 경험을 통해 독서 행위에 참여하는 것이다. 몰입 독자에게 독서 환경에서 오는 장애는 극복할 수 있는 요소지만, 몰입할 수 있는 환경을 마련하는 일 또한 중요할 것이다. 독서에 몰입해 있는 동안 독자는 텍스트 자체에서 오는 감정이든, 깊은 주의집중에서 오는 심리적 현상이든 간에 상당한 수준의 즐거움을 경험한다. 그래서 몰입의 경험이 있는 독자는 이러한 즐거움을 또 다시 경험하기 위하여 새로운 텍스트에 도전할 동기를 갖게 된다. 그리고 자신의 독서 경험과 감정을 타인과 공유하게 된다면, 독자는 자신의 몰입 독서 경험과 타인의 몰입 독서 경험의 상호작용이라는 관계 속에서 새로운 즐거움도 얻게 된다.

서혜영의 연구는 온작품읽기의 교과 간 통합적 성격에 영향을 미치며 박현정의 연구는 몰입의 환경적 맥락과 몰입 경험을 통해 긍정적으로 강화된 독서의도는 독서 태도와 독서 행위에 영향을 미쳐 독서 태도를 긍정적으로 형성하게 하고, 독서 동기를 강화시키며, 그 결과로 독자에게 지속적이고 자발적인 독서를 가능케 한다는 점을 확인케 한다. 이는 온작품읽기 활동에서 하나의 작품 속에 몰입하는 몰입경험의 장점에 대한 이론적 배경이 되어 준다.

다. 실제 수업에 적용된 사례 연구

본 연구는 성서초(2014)와 남한산초(2015)의 사례를 살펴보았는데 둘은 생각보다 크게 차별화된다. 성서초의 경우 3명의 교사가 EBS의 다큐 제작을 의뢰받아 1년동안 <그 많던 싱아는 누가 다 먹었을까>라는 박완서 작가의 작품으로 슬로우 리딩을 진행하는 과정과 결과를 보여 주었다. 방송사는 일본의 슬로우 리딩을 실제 학교에 적용해 보고 그 결과가 어떠하며 학생들에게 미치는 영향이 어떠한지를 알아보고자 하였다. 책의 선정은 100명의 국어교사에게 학생들에게 추천하고픈 도서를 받았는데 70명이상이 추천한 책이 바로 이 책이었다. 실제로 이 수업이 진행된 성서초는 일반적인 대한민국의 학생들보다는 놀라운 독서량을 이미 가지고 있었다. 성서초 5학년 600명에게 한 설문조사 결과 한달에 30권이상 읽는 비율이 7%, 30~60권이상 읽는 비율이 26%, 60~90권이상 읽는 비율이 24%, 90권이상 읽는 비율이 43%였다. 그러고도 학생들의 인터뷰에서는 스스로가 책을 적게 읽으며 책을 읽는 태도나 습관에

문제가 있다고 생각하고 있었다. 현재 우리반의 독서량이나 2015 한국독서실태조사와는 매우 극명하게 차이나는 독서량이다.³⁾ 워낙에 관심이 많은 학교 내외의 환경 속에서 자라난 아이들이었다. 반면 독서의 양이나 책을 읽는 속도를 의식하며 지식의 확충에만 집중할 뿐 실제 독서에 관심이 많다고는 보여지지 않는데 한 인터뷰에서 학생은 독서록도 써야 하고 학원숙제로 읽어야 할 긴 책도 있어 어렵고 힘든 책은 잘 안 보게 된다고 답하기도 한다. 김주환(2013)이 조사한 통계에서도 이러한 경향은 드러난다. ⁴⁾교사와 학생들이 선호하는 작품을 조사한 바에 따르면 학생들은 ‘대중가요나 만화와 같이 가볍고 재미있는 작품들’이나 ‘청소년들이 즐겨 읽는 대중소설이나 연애시들’을 선호한다고 나와 있다.

실제 수업에서 성서초는 함께 책을 읽고 책 내용 이해를 위해 어려운 단어나 요새 사용하지 않는 아름다운 우리 말을 찾아 경험하기도 하며 책 속의 시를 찾아 읽고 시 속의 집과 현실의 집을 비교해 보기도 하며 다양한 활동으로 책을 읽게 된다. 읽고 나서의 활동 역시 스스로 노래를 만들거나 책을 쓰기도 하는 등 하나의 문학작품 속에 폭 빠져서 체험하고 이를 확장해 가는 과정을 통해 책을 읽는 즐거움과 만나고 책을 읽는 방법을 배우게 된다. 학생들은 스스로 독서동아리를 만들어 책을 읽기도 하고, 관련도서를 찾아서 읽기도 하며 주인공이 살았던 현저동과 서대문형무소(현재 서대문 역사관)에 직접 가 보기도 하며 주인공이 살았던 농촌과 같은 곳을 찾아가 농촌체험을 하며 오감으로 느끼는 체험교육을 통해 책 속의 글 뿐만 아니라 주인공의 마음을 체화하게 된다.

한편, 남한산초의 경우는 폐교 위기의 작은 학교에서 교육적 실험이 성공한 사례이다. 비단 국어 교육 뿐만 아니라 다른 교육과정에서도 일반 학교와는 매우 다르며 무엇보다 교육목표의 고민이 교육청이 아닌 일반 교사들의 회의에서 시작되었다. 더불어 국어 교육에 대한 고민도 함께 하면서 2008년부터 교과서 속 문학작품의 문제점을 보완하기 위해 온작품읽기를 시작한다. 교사들은 학기

3) 그러나 이 조사에는 책의 권수에 관한 내용만 나오고 있으므로 책의 수준이나 분량을 고려하지 않은 조사로 보이며 실제와는 조금 차이가 나지 않을까 한다.

4) 실제로는 중등학생들을 대상으로 조사한 설문이기는 하지만 현재 초등학생들이 중등학생들이 될 것이므로 초등학생의 실태와 전혀 관계없는 조사로 보이지는 않는다.

시작 전에 협의회를 통해 학생들에게 1년 동안 읽힐 문학작품을 선정하고 이를 통해 국어수업과 연계해 가르치게 되었다. 남한산초등학교 교육과정(2015:28)을 보면 그 내용이 다음과 같다.

“온작품 도서는 학년별로 매주 읽을 책을 학기별로 선정하고 미리 아이들에게 알려준다. 모든 아이들은 수업 전에 정해진 책을 읽어오고 수업 시간에 그 책을 갖고 온다. 보통 금요일 1블록에 진행한다. 온작품 읽기 수업은 일반적으로 소감나누기, 읽고 싶은 부분 함께 읽기, 책 관련 활동하기, 나누기, 글쓰기의 과정을 거친다고 되어 있다.

첫째, 전체 학생이 같은 책을 읽으면서 작품과 서로에 대해 이해하며 감정을 공유한다. 한 해 동안 반 아이들과 서른 권의 책을 공유한다는 것은 그 무엇보다도 바꿀 수 없는 기쁨이다. 같은 친구들과 6년 동안 180권의 책을 공유하고 쌓아가는 기쁨이다. 사람과 사람이 만나 대화가 오고 가기 위해서는 공통된 그 무엇이 있어야 하는데 함께 나눈 책은 훌륭한 공통분모의 역할을 한다. 더 나아가 한 권의 책이 일 년 내내 힘들게 공부한 그 어떤 것보다 나올 수 있다. 어떤 글의 일부만이 아니라 책 전체에 담긴 세계와 내가 가진 마음이 만나 일으키는 가락은 어쩌면 공부의 본질에 더 가깝기 때문이다.

둘째, 일 년 동안 양질의 책 30권을 읽는다. 아이들은 자신의 수준이나 흥미에 따라 책을 마음대로 읽지만 온작품 읽기를 수업의 내용으로 가져온 이상 교사는 최소한 아이들이 이 정도 책은 읽어야 한다는 기준을 가져야 한다. 아이들에게 권할 수 있는 책 중에서도 수준이나 흥미를 고려하고 교육적인 목적이 더해진 좋은 책을 읽게 한다. 이런 책을 일 년 동안 30권 정도 읽음으로써 국어 교육의 질은 한층 더 높아질 것이다.

셋째, 국어과 모든 영역 성취기준과 연관하여 수업을 펼칠 수 있다. 국어 교육의 낱실(영역)에는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법이 있다. 국어 교육의 씨실(내용)에는 서사문, 감상문, 설명문, 논설문, 관찰기록문, 조사보고문, 편지글, 일기글, 극본, 시, 동화, 소설, 동극, 수필 등이 있다. 한 권의 책 속에는 국어 교육의 낱실과 씨실이 담겨져 있다. 온작품 읽기 수업은 국어 교육 모든 영역의 성취기준을 만족시킨다.

넷째, 학교 교육과정, 교사 연구회의 중요한 요소가 된다. 온작품 읽기 수업은 교사들에게 국어 수업에 대해 끊임없이 고민하게 만든다. 교사들은 고민한 것들을 함께 논의하며 서로 발전한다. 남한산교육연구회 2014년의 주제는 ‘온작품 읽기수업을 바탕으로 한 독서교육과정 세우기’였다. 일 년 동안 교사들은 자신이 교실에서 펼쳤던 온작품 수업을 나누었고, 온작품 수업과 관련된 책을 읽고 이야기를 하였다. 그리고 독서교육 전문가 선생님의 연수

를 했다.

온작품 읽기 수업에서 지속적으로 가져가야 할 것들도 있지만 여전히 더 고민해야 할 지점들이 있다. 온작품 목록 선정 방법의 문제이다. 지금까지 온작품 목록은 교사가 선정하였다. 교사의 일방적 선정은 아이들의 흥미를 고려하지 못할 수도 있다. 교사가 고민해서 선정한 목록도 좋지만 선배가 후배에게 권하는 책, 학부모의 권장 도서 등의 선정 방법도 고민해야 한다. 또한 문학 위주의 도서 선정에서 벗어나 정보를 주는 책, 만화, 시, 위인전, 고전 등이 목록에 들어가도 좋겠다. 온작품 목록 선정은 학기가 시작되기 전에 정하고 학기 초에 교사회의에서 선정된 목록에 대해 서로의 의견을 나누어 보다 더 교육적인 목록이 선정되어야 한다.“

이를 보면 오랫동안 교사들의 연수와 협의를 통해 온작품읽기에 관한 고민이 이루어졌으며 한 권의 책으로 다양한 활동을 하기 보다는 여러 권의 책을 선정하여 읽히게 함을 알 수 있다. 남한산초의 온작품읽기에서 가장 주목할 점은 교사들의 협의회가 계속해서 이루어지면서 6년 동안의 학생들의 독서교육의 방향을 잡고 있다는 점이다. 우리나라는 학년에 적절한 수준의 독서의 양이나 질에 대한 정리가 되어 있지 못하다. 하여 같은 학년이라도 꽤 넓은 스펙트럼 안에서 학생들의 수준이 발견된다. 이에 초등학교 6년 동안 읽어야 할 독서지도를 미리 그리고 여기서 가로로 확장되는 독서가 이루어진다면 넓고 깊게 꼭찬 독서를 하게 되지 않을까 예상해 본다. 남한산초가 독서교육의 방향을 잡고 길을 정리하고 있다는 점도 고무적이지만 이를 위해 교사들의 연수가 꾸준히 이루어지고 있으며 수업에 대한 고민을 함께 나누고 정리하여 계속 발전시켜 오고 있다는 점 역시 놓칠 수 없는 부분이다. 교사들이 함께 길을 닦고 다시 다짐으로써 탄탄한 대로가 되리라는 기대 때문이다. 이래저래 교사들에게 던지는 시사점이 큰 시도이다.

이 두 사례는 외부의 의뢰와 내부의 문제점 해결이라는 시작점은 다르지만 국어교육을 다르게 해 보자는 의도는 같았다. 읽기와 독서, 그리고 문학이 하나의 국어교육으로 묶여 실제성을 확보할 수 있다는 방법도 같았다고 보여진다. 결과적으로는 학생들에게 깊은 독서의 경험과 평생 독자로서의 기반을 닦을 수 있으며 스스로 책을 읽을 수 있도록 유도했다는 점에서 새로운 국어교육의 기초가 될 수 있다고 생각한다.

3. 연구의 방법과 제한점

이 연구의 내용을 간추리면 다음과 같다.

첫째, 이 연구의 이론적 배경으로서 독서교육의 의미와 교육과정 상에서 일어나고 있는 독서교육의 자리매김을 알아보고 온작품읽기의 방향을 설정하고

둘째, 온작품읽기를 통한 독서교육의 구체적인 방안을 설계하고 실제 수업에 적용해 본다.

이 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 연구자가 근무하고 있는 제주도 소재 00초등학교 5학년 한 학급 학생들을 대상으로 적용된 것이므로 일반화하기에는 무리가 따를 수 있다.

둘째, 이 연구에서 온작품읽기라는 개념을 정의한 것은 기존의 미시적 읽기나 꼼꼼하게 읽기 그리고 몰입 독서 및 통합적 독서교육과 관련된 연구를 기초로 하여 연구자가 정의한 개념에 국한되므로 일반적으로 사용하는 온작품읽기라는 개념을 모두 포함하지는 못할 수 있다.

II. 독서교육과 온작품읽기

1. 독서의 의미와 독서 교육과정의 이해

가. 독서의 의미

독서교육사전의 정의로 보자면 독서의 사전적 의미는 '책을 읽음'이다. 독서라는 말은 한자어로 교실에서 배우는 교과서 이외의 책을 읽는 행위를 나타내는 말로 많이 쓰인다. 독서란 기본적으로 문자를 해독하고 글의 내용을 이해하는 정신 작용이다. 또한, 독자가 가진 배경지식의 능동적인 활동에 의해 독서자료를 이해하는 과정이다. 물론 여기에서 이해란 독자가 언어에 관한 지식, 독서 자료의 내용의 개념, 자료에 관한 정보 등을 동원하여 자료의 단서로부터 의미를 인지하고 구조화하는 활동과정을 말한다. 이것은 필수적으로 자료 속에 흩어져 있는 정보의 조각들을 모아 적절한 의미의 언어로 표현하고 암시된 정보들을 해석하는 과정이 된다. 이러한 관점에서 볼 때 독자는 자신이 자료로 이해할 수 있는 상태, 읽는 목적, 장르의 특성, 그리고 자료의 난이도에 따라 다양한 전략을 사용해야 성공적인 독서를 할 수 있게 된다.

하지만 최근의 독서(reading)라는 용어는 문식성(literacy)라는 용어로 대체되고 있다. 문식성이란 독서교육사전에 따르면 '글을 통해 의미를 구성하기 위해 사회적 맥락에 요구되는 방식으로 읽고 쓸 수 있는 능력과 의지'이다. 예전에 우리는 독서와 쓰기를 각각 이해와 표현활동으로 구분했다. 이순영(2015)의 「독서교육론」에도 문식성을 설명하는 과정에서 독서와 쓰기의 공통점을 이야기하고 있다. 쓰기의 필자는 자기가 작성하고 있는 글의 일차적인 독자가 되며 그래서 쓰기의 과정에는 필연적으로 자가 독서활동이 포함된다고 한다. 이외에도 쓰기를 위해서는 글의 자료를 얻기 위해 독서활동이 전제가 되는 경우가 많다. 이와 유사하게 독자들도 독서 후 말이나 글로 자신의 생각이나 느낌을 표현하는 활동을 수행한다. 또한 독자는 독서의 과정 중에 글의 내용을 수용할 뿐만 아니라 상당한 양의 새로운 지식을 생성하기도 한다. 글 자료가 독자에게 창의적인 생각과 느낌을 생산하도록 자극하는 원천이 되기 때문이다. 그러므로 독서를 지식의 수용(이해)활동으로, 작문은 온전히 지식의 생산(표현)활동으로 보는 이분적 시각에는 한계가 있다는 이 주장은 앞으로 온작품읽기를 통한 독서

교육이 읽기에 그치지 않으며 나아가 쓰기로 이어지기를 기대하는 데 유용한 관점을 제공해 주고 있다.

최근에는 문식성의 재개념화도 진행중이다. 이때의 문식성은 단순한 독서 작문 능력의 합 이상의 의미가 있음을 강조하고 있다. 박영목(2008:74)은 “21세기 문식성은 일련의 기술적 기능들의 집합이 아니라 고도의 지적 능력, 미래에 대한 통찰력, 공동체적 삶을 영위하는데 필요한 올바른 인간성과 가치관 등을 바탕으로 한 격조 높은 삶의 양식과 밀접한 연관을 맺게 될 것”임을 지적하였다. 즉, ‘문’과 ‘식’의 의미역이 매우 넓어져 더 이상 하나의 문식성으로 규정하기 어려운 상황으로 문식 환경의 변화 속에서 복합양식 문식성, 다중 문식성(multiple literacies) 개념이 강조되고 있다.

이러한 독서에서 문식성으로의 개념 이동은 독서라는 읽기 행위가 매우 넓은 범위와 의미를 갖게 된다는 것을 뜻하며 이는 독서의 과정이 쓰기의 과정과 함께 고려되어야 한다는 점, 질 높은 깊은 독서활동의 종착점이 바른 인간성을 가지고 더 나은 삶의 양식을 추구하는 바탕이 되어야 한다는 본 연구의 목표와 더불어 이후 논의될 온작품읽기에도 이러한 변화의 요구가 확산된 결과로 볼 수 있다.

나. 독서교육의 실태와 문제점

문화체육관광부에서 조사한 2015 국민 독서실태 조사 발표⁵⁾에 따르면 먼저 초등학생들의 독서량을 살펴보면 연간 70.3권으로 이전 조사인 2013년에 비해 조금 더 증가하였다. 학년별로는 4학년의 경우 연 91권, 5학년의 경우 74.2권에서 6학년은 46권으로 급격하게 독서량은 줄어들게 된다. 고학년으로 갈수록 그림책보다는 줄글 위주의 내용이 깊이가 있는 독서를 하게 되므로 권수가 주는 것도 있지만 이외 학업시간으로 인한 독서 장애 요인도 적지는 않으리라 판단된다. 책을 읽는 목적은 ‘새로운 지식과 정보를 얻기 위해서’(31.3%)가 가장 높게 나타났고, 다음으로 ‘책 읽는 것이 즐거워서’(15.7%), ‘교양과 상식을 쌓기 위해서’(15.3%), ‘진학/진로선택에 도움이 되므로’(10.2%) 등이었다. 책을 읽는 즐거움보다 학업과 관계된 목적의식이 더 많아 진정으로 책을 즐겨 읽는 학생의 비율은 낮았다.

5) 이 조사는 2년에 한번씩 이루어진다. 학생의 경우, 초중고 학생 각각 1,000명을 대상으로 하였다.



[그림 II-1] 책을 읽는 목적

반면 어릴 때 부모님이 그림책을 ‘자주(거의 매일+며칠에 한번) 읽어주었다’고 응답한 학생은 전체의 61.6%(초 69.1%, 중 63.0%, 고 54.8%)로 학생 10명 중 6명은 어릴 때부터 가정에서 좋은 독서습관 형성을 위한 뒷받침이 있었던 것으로 나타났다. 어릴 때 부모님이 그림책을 ‘자주 읽어주었다’는 응답은 학생들의 독서량과 밀접한 상관관계를 보여, 연간 독서량이 많은 학생일수록 어릴 때 부모님이 그림책을 ‘자주 읽어주었다’는 응답이 높게 나타남을 알 수 있다. 가정에서의 독서습관 지도가 얼마나 중요한지 보여준다.

또한, 독서 장애 요인 분석을 보면 평소 책 읽기를 어렵게 하는 요인은 ‘(일이나 학교 학원 때문에) 시간이 없어서’(31.8%)이며, 두 번째는 ‘책 읽기가 싫고 습관이 들지 않아서’(24.1%)였고, 이어 컴퓨터·인터넷·휴대전화·게임을 하느라 시간이 없어서(14.4%)의 순이었다. 첫 번째 이유가 시간이 없어서인 것으로 보아 마음의 여유가 없는 상태에서 책에 몰입하거나 생각을 깊게 해야 하는 독서활동보다는 다른 여가활동에 더 많은 시간을 보내게 되어 다른 후속 요인들도 생겨나는 게 아닌가 하는 생각이 든다.

<표 II-1> 독서 장애 요인 분석

독서 장애 요인	
요인	학 교 나 학원 때 문에 시 간이 없 책 읽기 가 싫고 습 관이 들 지 않아 컴 퓨 터 , 인 터 넷 , 휴 대 전 화 , 게 임 으 로 어 떤 책 을 읽 을 지 서 읽 을 만 한 책 이 없 어 서 텔 레 비 전 을 보 는 라 이 어

	어서	서	시 간 이 없어서			서
2015년	31.8	24.1	14.4	7.2	7.4	4.4

출처 - 2015 국민 독서 실태 조사

그렇다면 학생들이 적은 시간을 쪼개어 읽는 독서 후에는 어떤 활동을 하는지 살펴보자. 학생의 경우 주위 사람들과 독서 대화를 ‘자주 한다’는 응답은 19.2%로, 독서대화를 ‘하지 않는다’는 응답이 52.6%에 이르고 있으며, 학교급과 학년이 올라갈수록 독서 대화를 ‘하지 않는다’는 비율이 높아지고 있다. 독서량이 많을수록 독서대화를 더 많이 하고 있다고 나타났다.

그럼 학생들은 ‘학교에서의 독서지도’를 어떻게 생각하고 있을까? 학생들이 인식하는 ‘학교에서의 독서지도’는 대부분 ‘독후감 쓰기’(77.8%)이며, 독서지도가 전혀 없는 경우도 7.5%, 초·중·고 학생들이 지난 1년간 학교에서 받은 독서지도(복수응답)는 ‘독후감 쓰기’(77.8%)가 압도적으로 많고, 이어서 ‘도서관 이용 및 도서 분류’(39.5%), ‘독서를 통한 학습과제 해결하기’(34.5%), ‘책의 선택과 읽는 방법’(28.8%), ‘독서 토론회 및 발표’(28.7%) 등의 순으로 학교의 독서지도에 대한 조사를 발표했다. 학생들이 학교에서 받았다고 생각하는 독서교육의 대부분이 독서를 하는 방법이 아닌 결과물로서의 표현이 대부분이었다는 것은 실제 학교에서의 독서교육이 부재하다는 것을 보여준다.



<그림 II-2> 학생들이 생각하는 독서지도

이는 천경록(2006)의 연구에도 독서지도의 문제점으로 가장 먼저 꼽히고 있는 사안이다. 그는 독서지도에 있어서는 독서 결과에 대한 생각이나 의견을 중심으로 활발한 토의나 토론이 전개되어야 함에도 불구하고 토의나 토론보다는 독서 감상문 발표하기, 독서 편지 쓰기, 독후화 그리기 등에 치중하고 있다고 지적한다. 또한 독서의 유형은 매우 다양하기 때문에 그 유형의 특성을 고려해야 하는데 모든 유형에 있어 독서지도가 유사하게 이루어지고 있으며 독서 지도에 있어 한 권의 책을 끝까지 읽게 하거나, 또는 읽은 책을 반복해서 다시 읽게 하는 활동은 매우 중요함에도 이를 소홀히 여기고 있다고 지적한다.

그리고 독서지도에 있어 독서 흥미의 지속성, 독서에 대한 의욕, 효율적인 독서 방법, 바람직한 독서 태도나 습관의 형성 등은 매우 중요한 사안인데도 이를 소홀히 취급하는 세태와 학생들에게 자기 적성에 알맞은 책을 선택하게 하거나 양서와 적서를 선택하는 능력을 충분히 길러 주지 못함을 문제로 제기한다. 이는 독서지도에 있어 정의적 영역에 관한 부분을 적절하게 지도하지 못하고 책을 읽어야 하는 당위적 목표만을 인식시킨 결과로 볼 수 있다. 마지막은 독서 전략과 관련하여 내용의 대강을 훑어 읽기, 필요한 부분을 찾아 읽기, 내용을 요약하며 읽기, 이미지를 생생하게 그리며 읽기 등은 매우 중요한 기능이지만 이를 소홀히 취급하고 있다고 언급한다. 6) 실제 학생들이 이러한 전략을 배우는 곳은 읽기 교육과정 안에 녹아 책을 읽기 위한 기능으로서의 전략을 습득하는 학습을 독서지도라 인식하기는 어려웠으리라 짐작되기도 한다. 그럼에도 불구하고 실질적인 독서 지도가 부족했다는 것은 부인하기 어렵다. 천경록이 제기한 독서지도의 문제점을 바탕으로 본 연구는 독서 지도의 하나의 방법을 제기하고자 한다.

2. 온작품읽기의 개념과 의의

가. 온작품읽기의 개념

인간의 읽기, 즉 독서에 대한 이해는 다양한 변화를 겪어왔다. 읽기의 과정을 단순한 문자의 해독으로 보려는 관점에서 독자와 텍스트와 상호간의 복합적

6) 천경록 외 5명. (2006). 자기 주도적 학습을 위한 독서 전략 지도. 서울 : 교육과학사.

인 의미 구성과정으로 보려는 개념으로 변화해 왔다. 이 변화의 저변에는 교수·학습에 영향을 미치는 철학 패러다임이 객관주의에서 구성주의로 변화한데서 찾을 수 있다. 객관주의의 관점에서는 세상에는 이미 정해진 지식이 있으며 학습자는 수동적 위치에서 이를 받아들이만 하면 되었다. 여기서 지식이나 의미는 고정된 것이므로 학습자는 의미 구성에 아무런 기여를 할 수 없었고 교수의 목표 역시 고정된 의미를 어떻게 효과적으로 조직하여 전달하느냐에 달려 있었다.

반면 구성주의는 말 그대로 독자가 학습자가 지식을 구성하고 의미를 구성하는 방식에 관심을 둔다. 지식이나 의미는 학습자 자신이 적극적으로 대상과 상호작용함으로써 구성해 가는 것으로 본다. 이 구성주의적 관점은 학습자는 곧 의미의 주체이자 능동적 구성자로 본 것이다.

이런 교수·학습 철학의 변화는 읽기에도 반영되어 독자 반응의 관점에서 텍스트와 독자 사이의 상호작용을 통하여 의미를 찾는 것을 읽기로 규정하게 된다. 즉 읽기란 텍스트와 독자 사이의 상호거래로 보며 로젠블랫은 문학을 가르치는 교사로서 해야 할 가장 중요한 역할을 문학에 대한 최초의 반응을 이끌어내고 확대시킬 수 있는 교수 전략을 발전시키는 것이라고 지적하였다. 텍스트의 의미를 개별 독자의 경험이나 해석공동체의 기준과 연계하여 구성하여 읽는 반응이론에서는 텍스트에 내재된 모순적이고 다양한 의미와 이데올로기적 표상을 식별하는 비판적 읽기로 신비평의 한계에서 벗어나 독자의 능동성과 비판성을 강조하며 대두되었다. 반면 독자 반응 이론은 독자 개개인의 수용이나 인식에만 국한되어 텍스트를 제대로 이해하지 못한다는 비판도 제기되었다. 그렇다면 어떻게 해야 개개인의 반응을 수용하면서 텍스트의 내적·외적 요인을 이해할 수 있을까? 본 연구는 그 답을 “함께 읽기” 즉, 담화공동체에서 찾고 있다. 혼자서 책을 읽고 해석하고 비판하는 것이 아니라 책을 함께 읽은 독자들이 서로의 인식과 이해를 나누어 깊게 읽으면서 다양한 인식과 범위를 확장하는 깊게 읽기가 개인의 반응을 풍부한 내용으로 수용할 수 있도록 도울 것이라 예상한다. 그리하여 문학작품을 함께 읽고 나누면서 질 높은 사고로 이끄는 독서교육을 하고자 한다. 이를 위한 다양한 시도가 있어왔고 이에 온작품읽기와 관련된 연구들을 정리해 보자면 다음과 같다. 7)

〈표 II-2〉

온작품읽기와 관련된 연구

느리게 읽기 (Slow Reading)	<p>하시모토 다케시 (2012) '슬로우리딩'</p>	<p>일본의 국어교사 하시모토 다케시(橋本武)가 교육에 슬로우 리딩을 적용한 것으로 유명하다. 하시모토 다케시는 1950년부터 나카 간스케의 《은수지》 한 권으로 중학교 3년 동안 국어 수업을 하는 독특한 교육 방식을 진행했다. 2010년 하시모토 다케시의 교육 방식이 소개된 《기적의 국어교실(奇跡の國語教室)》이 베스트셀러가 되면서 책 한 권을 오랫동안 생각하며 읽는 독서 방식인 슬로리딩(スロー・リーディング)이 대중적으로 알려지게 되었다. 한국에서는 2012년 하시모토 다케시가 쓴 《슬로리딩》이 출간</p>
	<p>이봉운(2002), 석사학위논문, 춘천교대 '느리게 읽기'의 교육적 함의와 실천방안 연구</p>	<p>느리게 읽기란 삶과 삶의 맥락에서 질적인 속도를 찾는 읽기로 조력자로서의 교사와 능동적인 학습자들이 함께 만든 생태학적인 환경과 상황, 실제적인 텍스트, 다양하고 즐거운 활동 등의 기본 조건을 토대로, 학습자 스스로 텍스트에서 충분히 머물며 깊고 넓은 사고와 표현을 중심으로 하는 활동</p>
	<p>'천천히 깊게 읽는 슬로리딩' 성서초등학교 (2014)</p>	<p>슬로우리딩이란 책을 천천히 읽으면서 깊고 넓게 이해하는 독서 방법. 이는 책 속을 느릿느릿 산책하듯 단어 하나하나의 뜻을 음미하고, 이해가 가지 않는 부분에서 잠깐 멈춰 서서 그 부분에 대해 깊이 찾아보고 공부하며, 마치 마인드맵을 그리듯이 그와 연상되는 단어나 생각들을 넓게 펼치며 책을 읽는 것</p> <p>슬로우리딩 속에 깊게 읽기, 넓게 읽기, 천천히 읽기, 스스로 읽기, 오감으로 읽기로 나누며 넓게 읽기의 경우 국어 교과 내의 통합과 교과 간 융합을 함께 다룬다.</p>
자세히	김명순·변혜경	자세히 읽기란 읽기 주체인 독자가 텍스트성

7) 이 표는 언어의 외형적 의미에만 국한하여 정리된 것이다.

읽기 (Close Reading) = 꼼꼼하게 읽기	(2012) '텍스트성 기반의 미시적 읽기'	(textuality)에 기반하여 텍스트의 미시적 차원의 의미를 생성해 내는 읽기로 텍스트 내·외적 요인을 불문하고 독자가 의미 생성 차원에서 텍스트와 이루는 미시적인 상호작용으로서의 읽기
	조병영·서수현 (2014) '자세히 읽기'	자세한 읽기란 텍스트의 세부적인 내용과 전체적인 의미를 면밀히 따져가며 읽는 '텍스트에 기초한(text-based)' 분석적 읽기
	황현미(2014) '자세히 읽기'	자세한 읽기란 텍스트의 내적 요인에 근거한 명시적 정보를 객관적으로 분석하여 의미를 구성하는 읽기 방법
온작품읽기	김영주 외(2015) 남한산초등학교 교육과정	완전텍스트(문학작품)을 활용하여 매주 1권을 블록수업으로 진행하며 1년에 30여 권의 책을 선정하여 독서 교육과정 운영함
통합적 독서	서혜영(2014) 통합교과적 독서 교육의 실천적 연구 - 소설 『완득이』를 중심으로	통합적 독서 활동은 쓰기와 읽기의 재구성을 통해 듣기와 말하기의 기회를 열어주어 의미 있는 언어 경험을 갖도록 하고 독서내용을 여러 관련 교과와 실제 삶의 경험과 연결 짓도록 해 통합을 꾀하고자 하는 것

연구에서 밝힌 언어의 외형으로 나눈 표현은 위와 같으나 실제 사용된 의미를 보자면 하시모토 다케시가 사용한 슬로우 리딩(Slow Reading)은 성서초에서 그대로 가져와 사용한 것으로 보아 같은 의미로 볼 수 있으며, 오히려 성서초의 경우 일본에서 들여 온 방법을 한국에서 재현해 본 경우라고 할 수 있다. 여기서의 슬로우 리딩은 하나의 작품을 통합적 활동으로 집중적 읽기를 하면서 다양한 교과와 영역과의 통합을 시도하고 이를 기초로 읽기의 다양한 전략을 익히고 적용하면서 남한산초에서 한 온작품읽기는 온작품읽기라는 용어는 비슷하나 방법은 조금 다르다. 한 작품을 사용한 기간으로 볼 때 좀 더 협소한 의미이며 교과서에 요약되거나 결정적 장면만을 따로 수정하여 사용하는 제재로는 충분한 독서가 이루어지지 않는다는 의미로 온작품읽기라는 용어가 사용되어 방법상은 조금 다르다고 할 수 있다.

반면 이봉윤의 연구는 ‘느리게 읽기’ 라는 개념은 같으나 방법상으로는 다른 의미를 지니고 있다. 이 연구에서 느리게 읽기란 독서의 생태학적 환경과 상황, 실제적인 텍스트, 다양하고 즐거운 활동 등의 기본 조건을 토대로, 학습자 스스로 텍스트에서 충분히 머물며 깊고 넓은 사고와 표현을 중심으로 하는 활동으로 본 연구는 연구자의 언어로 느리게 읽기 원리 생성의 틀과 모형을 제시하고 있다. 서혜영(2014)의 연구에서 쓰인 통합적 독서활동 역시 쓰기와 읽기의 재구성을 통해 듣기와 말하기의 기회를 열어주고 여러 관련 교과와 실제 삶의 경험과 연결지은 것으로 보아 하시모토 다케시가 사용한 슬로우 리딩의 의미와 겹쳐지는 부분이 있다고 할 수 있다. 슬로우 리딩이 작품 자체에 대한 분석적 연구가 확장되어 다른 교과 및 영역으로 확장하면서 작품의 텍스트성을 확보한다는 면에서는 미시적 읽기가 하나의 작품을 텍스트 내·외적 요인을 불문하고 독자가 의미 생성 차원에서 텍스트와 이루는 미시적인 상호작용으로서의 읽기라는 의미에서 연결고리를 찾을 수 있다.

이 세 가지를 기준을 만들어 분류해 보면 특성이 좀더 명확하게 드러난다.

〈표 II-3〉 자세히 읽기와 통합적 독서, 온작품읽기의 특성 비교

	자세히 읽기	통합적 독서	온작품읽기 (본 연구)
목표	텍스트의 완벽한 이해	읽기 기능 및 전략 지식의 습득	읽기 전략의 습득 및 작품의 향유와 내면화
활용 텍스트	정보 텍스트와 문학텍스트를 고루 사용 (학년이 올라갈수록 복잡도가 있는 정보텍스트의 비중을 높이도록 조언)	정보 텍스트와 문학텍스트를 고루 사용	문학 텍스트 (학년이 올라갈수록 깊이있는 문학텍스트의 비중이 올라감)
텍스트에 대한	맥락적>문제해결적>	문제해결적>맥락적>	총체적>맥락적>

접근 방법	총체적	총체적	문제해결적
사용되는 영역	읽기, 말하기·듣기	읽기, 쓰기, 말하기·듣기	읽기, 쓰기, 말하기·듣기
교과 통합적 성격	텍스트 이해를 위한 연계적 성격	교과 통합적 성격	텍스트 이해를 위한 연계적 성격
토론 및 협업	개별 독서 후 토론	문제해결 과정상의 협업 및 토론	독서 과정 및 독서후 토론 및 협업
읽기 전 활동	과도한 읽기 전 활동 지양	사전 지식을 위한 정보 제공 가능	작품의 배경지식 활성화
반복 읽기	내용 이해를 위해 필요	굳이 필요하지 않음	독자의 재의미구성을 위해 매우 필요

다루는 텍스트를 먼저 살펴보자면 온작품읽기는 자세히 읽기와 통합적 독서에 비해 텍스트의 성향이 문학쪽으로의 비중이 크며, 목표 역시 작품 향유와 내면화에 치우쳐 있다. 하지만 온전한 문학교육이라기보다는 읽기 전략의 습득이 전제한다는 점에서는 교육과정상의 읽기교육을 포함하는 개념이라 할 수 있다. 또한 텍스트에 대한 접근 방법이 자세히 읽기의 경우 맥락적으로 필요한 경우 세 개념 모두 토론을 중요한 이해 과정으로 활용하나 온작품읽기의 경우 작품의 내용을 중심으로 국어과 전 영역을 활용하며 텍스트의 내적·외적 요인을 이해하기 위해서는 타 교과의 내용을 연계하기도 하며 독자가 적극적으로 의미구성에 참여하며 토론을 통해 협업하며 이해를 확장해 나가고 하나의 작품을 이해해 가는 과정으로 자세히 읽기와 통합독서와 구별된다.

본 연구에서 온작품읽기란 하나의 문학작품을 활용하여 텍스트 내·외적 요인을 분석하며 작품의 의미를 재구성하고 경험하는 과정으로서의 읽기교육의 개념으로 사용하고자 한다. 즉, 다양한 유형의 글을 정확하고 비판적으로 읽을 수 있는 능력을 키우기 위해 하나의 텍스트를 온전히 이해하는 과정을 함께 탐구해 봄으로써 다른 텍스트를 읽는 방법을 익히는 방안으로서 온작품읽기를 제안하고자 한다.

나. 온작품읽기의 의의

온작품읽기의 성격을 규정하기 위해서는 먼저 독서교육이 교육과정상에서 어떤 성격으로 자리매김하고 있는지에 대한 정의가 필요하다. 하지만 우리나라에서의 독서 교육과정은 고등학교에서만 별도의 과목으로 존재하고, 그 이하 학년에서는 국어 교과와 한 영역으로 반영되어 있다. 국민공통교육과정에서는 국어 교과와 '읽기'영역으로 반영되며, 선택교육과정에서는 <독서>과목으로 반영되어 있다.⁸⁾

이순영(2015)은 5차 교육과정 이전의 독서교육은 가치관 교육 중심으로 진행되어 독서교육의 궁극적 목표는 인격완성에 있었으나 제5차 교육과정 시기부터 독서교육은 읽기 능력 향상으로 목표를 전환하게 되었다고 한다. 하지만 여전히 전통적 독서 개념이 뿌리 깊게 자리잡고 있어 실제로는 읽기 능력 향상의 위한 전략은 한 단원의 수업으로 습득되지 않거나 습득되기 어려우며 다양한 상황에서 반복 학습을 통해 익숙해지기 때문에 교실 상황에서는 내용 이해로 마무리되기 쉽다고 지적한다.

그러나 현 국어 교과와 목표를 확인해서 교육과정 안에서의 독서교육 즉 읽기 교육의 목표를 살펴보면 독서 교육과정의 목표는 명확해진다. 교육과정에서 제시하는 국어교과와 목표(교육부, 2015:6)는 다음과 같다.

국어로 이루어지는 이해·표현 활동 및 문법과 문학의 본질에 대하여 이해하고, 의사소통이 이루어지는 맥락의 다양한 요소를 고려하여 국어를 개성 있고 품위 있게 사용하며, 국어 문화를 향유하면서 국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.

가. 비판적이고 창의적인 이해·표현 활동 및 문법 탐구와 문학 향유에 필요한 기본지식을 기른다.

나. 다양한 유형의 담화와 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통하는 기능을 익힌다.

다. 국어의 가치와 국어 능력의 중요성을 인식하고 주체적으로 국어 생활을

8) 우리나라의 교육과정 편성에서 공통교육과정과 선택교육과정의 개념이 등장한 것은 제 7차 교육과정 시기부터이다. 7차 교육과정에서는 교육내용과 방법을 학생들의 진로와 적성에 맞게 다양화하기 위해 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까지의 10학년을 국민공통기본교육과정으로, 고2,3학년인 11,12학년은 선택중심교육과정으로 운영하였다. 2009개정 교육과정에서는 초등학교와 중학교 과정인 9학년까지를 공통교육과정으로, 고등학교 과정인 10-12학년을 선택교육과정으로 개정하였다. 하지만 고등학교에서 <독서>라는 과목이 개설되기 시작한 것은 제6차 교육과정 시기부터이다.

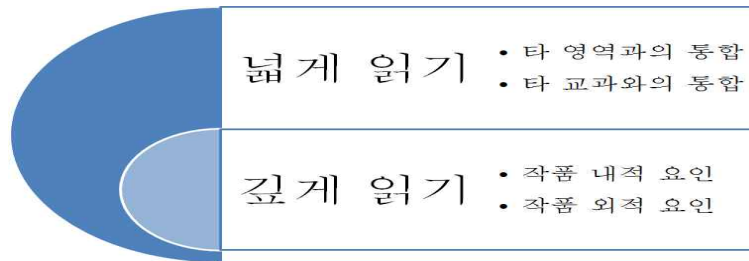
하는 태도를 갖춘다.

위의 진술을 통해 독서교육의 목표를 살펴보자면 독서활동에 대한 기본지식을 익히고, 다양한 유형의 글을 정확하고 비판적으로 이해하는 데 있다. 즉, 다양한 유형의 글을 정확하고 비판적으로 읽을 수 있는 능력을 기르는 것이라고 볼 수 있다.

하지만 다양한 유형의 모든 글을 읽어내기 위해서는 독서활동의 기본지식이 있어야 하는데 그동안의 교육은 이를 개별적인 기능으로 가르쳤고 학생들은 막상 책을 읽을 때는 이러한 기능을 꺼내어 적용하는 방법을 잘 알지 못한다. 그리하여 온작품읽기를 통해 한 권의 책을 온전히 읽어가면서 기본적인 독서활동의 방법을 함께 익혀 보고자 한다. 그렇다면 온작품읽기가 독서교육에서 어떤 교육적 의미를 갖는지에 대해 알아보하고자 한다.

1) 교육과정상의 통합적 접근

온작품읽기는 하나의 작품으로 언어를 기반으로 다양한 활동을 한다. 이 언어활동은 통합될 때 더 효과적이다. 이 과정에서 교육과정에 제시된 성취기준을 적용하여 교육과정과 동떨어진 독서가 아닌 교육과정과 통합되거나 심화된 활동을 할 수 있다. 여기서의 통합은 성취기준의 통합 뿐만 아니라 차시의 다양한 활동에 또는 제재들이 반영하는 다양한 장르에 반영될 수도 있다. 더불어 영역 간 통합과 영역 내 통합이 모두 가능하다. 영역 간 통합은 언어 기능 간의 통합, 언어 기능과 기본적으로 넓게 읽기와 깊게 읽기의 방법을 취한다. 넓게 읽기는 작품의 외적 영역을 읽어가는 것을 말한다. 이는 다시 국어 교과 내에서 넓게 읽기와 그 외 타교과나 다른 텍스트로의 확장읽기를 들 수 있는데, 국어 교과 내에서는 성취기준에 적합한 내용을 가져다 목표를 제시하거나 활동을 확장하여 듣기·말하기, 쓰기가 함께 연계된 수업을 할 수 있다. 아래의 온작품읽기의 방법을 분류한 그림을 보면 조금 명확하다.



[그림 II-3] 온작품읽기의 범위

2) 독서 능력 및 태도의 신장

문학중심의 독서 지도 프로그램이 독서에 대한 학생들의 인식과 태도를 변화시킨다는 연구를 한 해거티(Hagerty, Hiebert & Owens, 1989: 재인용)의 연구에 의하면 문학중심의 독서 지도를 받은 학생들이 독해 기능 중심의 독서 지도를 받은 학생들보다 독해력이 더 신장되었을 뿐만 아니라, 전자의 학생들이 해당 학년의 전과정을 통하여 읽기와 쓰기에 대한 인식의 변화를 가져왔다. 그들의 인식이 기능 중심에서 의미 중심으로 바뀐 것이다.

데포드(Deford, 1981: 재인용)의 연구 역시 어휘가 통제된 독서 자료들보다는 문학 작품이 오히려 자연스러운 읽기 과정을 제공한다고 주장하였다. 그리하여 기능을 습득하기 위한 단순하고 지루한 반복 훈련이 아니라 문학적 감동을 수반하는 읽기가 가능한 것이다. 즉, 독해 기능이나 전략을 학습하되, 읽는 즐거움을 수반하는 교육이 가능해진다. 독서 교육의 목적이 독서 능력의 발달임은 의심할 여지 없지만 보다 궁극적인 목적은 평생 독서자가 되게 하는데 있다. 온작품읽기는 문학작품을 텍스트로 하여 온전히 작품의 내용을 이해하기 위해 의미있는 문학 경험을 제공하려 한다.

3) 삶과 세계에 대한 성찰

작품을 읽는 목적은 여가를 선용하거나 즐거움을 얻기 위해서일 수도 있다. 하지만 작품을 읽으면서 작품 속의 인물과 사건을 통하여 독자는 인생을 배우게 된다. 삶의 가치가 무엇인지 되돌아보고 작품 속 다양한 인물들로부터 감동과 위안을 얻게 되면서 자신이 살고 있는 삶과 비교하고 세계에 대한 성찰이 가능해진다. 결국 문학교육의 목적인 삶을 총체적으로 이해하게 되는 것이다. 자신보다 더 많은 고난과 갈등을 가지고 있는 인물을 보면서 그 갈등을 이겨내

게 하는 힘이 무엇인지 생각해 보고 자신의 삶을 돌아볼 수 있다.

4) 교양인으로서의 성장

김창원(2009)은 읽기 교육을 ‘읽기에 관한 지식과 기술을 갖추도록 하기 위해 비교적 단기간의 명시적인 교수 활동’으로 독서교육을 ‘읽기 경험을 통하여 인성을 기르고 삶의 질을 높이도록 하기 위한 비교적 장기간의 교수 및 안내 활동’으로 정의하고 있다. 이에 대해 이순영은 김창원이 읽기와 독서, 문학을 서로 별개의 것으로 개념 정의한 것이 독서와 문학이 단순한 읽기 기능과는 다른 고차원적인 사고와 문화적 소양이 필요한 것임을 강조한다.

온작품읽기는 텍스트를 자세히 온전하게 살펴보면서 그 속에서 다른 영역으로의 주제나 소재를 확장해나갈 수 있고 이 과정에서 다양한 문화적 소양을 쌓을 수 있다.

Ⅲ. 온작품읽기 지도 방안

1. 온작품읽기 지도의 원리

본 연구의 목적은 하나의 완성된 문학작품을 활용하여 일상생활과 학습 상황에서 필요한 비판적이고 창의적인 독서 능력을 기르고 다양한 방향으로의 독서 활동을 경험함으로써 바람직한 독서 태도를 기르고자 하는 것이다. 이는 독자 스스로가 문학 작품 감상을 통해 스스로 주제를 구성해가는 ‘독자의 주제’를 도출해내는 과정이기도 하다. 이 과정에서 독자는 서로에게 영향을 끼치기도 하며 나아가 다른 텍스트와의 연관성을 찾으며 무엇보다 처음에 책을 읽은 후 생각한 주제가 변화하는 경험을 겪게 되기도 한다. 그리하여 온작품읽기의 교수 학습 원리는 다음과 같다.

첫째, 구성주의 인식론을 바탕으로 한다. 구성주의는 지식이 어떤 과정을 거쳐 습득되고 지식의 본질이 무엇인가에 대하여 논의하는 인식론의 한 갈래이다. (한철우, 2006: 21) 구성주의는 지식이 개인의 경험을 통하여 구성되거나 개인들이 합의를 통하여 구성된다고 본다. 구성주의는 독서의 과정을 설명하고 독서교육을 하는데 많은 영향을 주었다. 그리하여 구성주의는 독서를 독자가 텍스트를 통하여 의미를 구성하는 과정으로 보고, 독서 교육을 학습자가 주체적으로 의미를 구성할 수 있도록 하는 것으로 보았다. 구성주의 중에서도 사회 구성주의는 독자의 텍스트 이해 과정에서 타인의 필요성을 제기하는데 현재 수준보다 높은 수준의 이해를 위해서는 다른 사람과 상호작용을 해야 한다고 주장한다. 개인이 미처 보지 못한 부분의 내용을 끌어내 주는 타인이 필요하며 그것이 함께 책을 읽은 독자여야 한다는 것이다. 이는 뒤에서 공동공유의 원리를 이끌게 된다.

둘째, 공동 공유의 원리이다. 공동 공유의 원리는 <독서 클럽 프로그램>에 대해 서술한 수전과 태피(Susan & Taffy, 1997)가 제시한 것으로서 모든 고등 심리 과정이 사회적 상호작용에서 시작된다고 보아 공동체 내에서의 공동 의미의 공유가 중요하다고 판단한 것에서 유래한다. “ 하나의 기능은 사회적 수

준에서 먼저 나타나고 그 다음 심리적 수준에서 나타난다. 즉, 심리간적 범주로서 사람들 사이에서 일어난 다음 심리내적 범주로서 아동 내에서 일어난다.”(Vygotsky, 1981: 재인용) 이는 학습에서의 심리간적 수준에서 심리내적 수준으로의 이동에서 개인이 할 수 있는 것은 외부와의 사회적 상호작용을 통한 경험에서 나오고 시작된다는 의미이다. 공동 공유는 학생들과 교사가 함께 상호작용을 하고 사고를 전개하며 다양한 해석과 이해에 영향을 미치는 동시에 개인의 식별력이나 이해 그리고 해석을 발달시킬 수 있다.

셋째, 총체적 언어 교육의 접근을 바탕으로 한다. 총체적 언어 교육은 언어를 부분들로 나누어질 수 있는 것이 아니라 그 자체로 총체성을 지닌 대상으로 본다. 즉 추상적이고 탈상황적이며 형식적이었던 언어 교육을 구체적이고 상황적이며 아동들에게 의미 있는 학습 활동이 되게 함으로써 언어활동이 의미 이해의 과정이 되도록 하여 아동의 사고력을 신장시키고자 한다. 그리하여 총체적 언어 교육으로서의 독서교육은 실제적이고 의미 있는 내용과 활동으로 이루어져야 하며 독자가 가진 텍스트에 대한 생각이나 마음 그이상의 독자 마음의 질적 변화를 이끌어 내야한다. 독서의 기능이 내용 습득이나 정보의 전달이나 확인에서 나아가 보다 넓고 깊은 독서 경험으로 인한 인식의 확장이라는 질적인 읽기 전략을 모색이라고 한다면 문학교육에서 텍스트를 이해한다는 것은 단순한 읽기 내용의 습득이 아닌 의미를 파악하고 재구성하며 독자 개인의 마음속에 다른 주제로 자리잡아 마음의 질적 변화를 이끌어 내야 한다.

넷째, 상호텍스트성을 바탕으로 한다. 한 작품에 대한 이해는 작품 안에서 머무르지 않고 다른 텍스트와의 비교나 대조를 통해 그 성격이 더 확대되거나 명확해진다. 같은 문학텍스트이든 매체이든 다른 것대와의 비교로 더 넓은 이해가 가능해진다. <자전거도둑>의 경우 교사가 맨 처음 생각한 작품 속 인물인 수남이와 비교할만한 문학 속 캐릭터로 도둑질의 잘잘못을 평가하기 힘든 홍길동이나 임궽정을 떠올린 반면 학생들은 교사가 미처 생각하지 못한 「레미제라블」의 장발장을 제시해 주면서 도둑질에 대한 판단이 개인의 잘못에 국한되지 않음을 일깨워주기도 하였다. 그리하여 학생들은 ‘장발장’의 행동과 ‘수남이’의 행동을 비교하면서 도둑질에 대한 생각이 조금 더 넓어졌다. 또한 장발장을 대하는 신부님과 수남이를 대하는 자동차 주인의 태도를 비교하는 것은 그

자체로서도 의미가 있었다. 이처럼 상호텍스트성은 텍스트에 대한 이해를 넓고 깊게 하여 작품에 대한 자신의 생각을 재구성하는데 큰 도움을 주게 된다.

다섯째, 독자 즉 학생의 적극적인 활동을 강조하는 수업을 지향한다. 온작품 읽기 활동은 학생들이 자신의 경험을 텍스트와 연결하고 이 경험을 적극적으로 다른 학생들과 나누며 이 과정에서 학생들의 이해 스펙트럼을 더 넓게 해 준다. 앞에서 언급한 첫 번째 원리와 관련해서도 독자의 개인적 주제를 확립하기 위해서는 독자 즉 학생이 적극적으로 활동에 참여하고 책임감을 가지고 활동하여 스스로의 활동에서 의미를 재구성해야하기 때문이다. 또한 교류절차에서 밝힌 대로 독자와 독자사이의 교류로 인해 내용에 대한 이해의 폭이 달라지므로 독자사이의 교류가 활발한 활동을 강조하지 않을 수 없다.

여섯째, 학습내용 및 공간 그리고 방법의 확장을 지향한다. 학습의 내용은 텍스트 안의 다양한 흥밋거리로 넓어지거나 텍스트 안의 배경에 대해 좀더 파고 들어 깊어지면서 국어 교과 외적인 내용들과도 통합이 가능하다. 학생의 흥미가 뻗어가는 방향이나 텍스트 읽기 과정에서 불거진 문제를 해결하기 위해 텍스트 외부에서의 지원은 매우 필요하며 이것이 텍스트 이해를 확장하거나 텍스트에 대한 집중적 관심을 보다 강화시키는 동기가 될 수도 있다. 또한 교과 내에서는 읽기 수업에서 끝나는 것이 아니라 계속해서 쓰기활동과 연계되어 온작품읽기활동이 지속적으로 이루어지는 과정에서 학생들은 텍스트에 반응하고 텍스트 내용과 관계된 다양한 사고를 정교화해서 자신의 입장을 다져가는 과정을 쓰기를 통해서 기록하며 스스로 정리할 수 있다. 텍스트와 관련된 학습내용 및 학습공간 그리고 방법은 교사의 기획력에 따라 무한히 펼쳐질 수 있다. 이러한 과정에서 넓어지는 시야와 다양한 경험은 텍스트 이해의 폭을 넓고 깊게 할 수 있다

2. 온작품읽기 지도의 방법

문학 교육에 대한 논의에서 로젠블랫(Rosenblat, 1994)의 독자 반응 이론을 빼놓고 말하기는 힘들다. 그는 초기 논의에서 작품, 작가, 세계, 독자로 구성되는 문학의 제 요소 중 독자에 대한 이해를 끌어들이며 교수학습 장면에서 텍스트

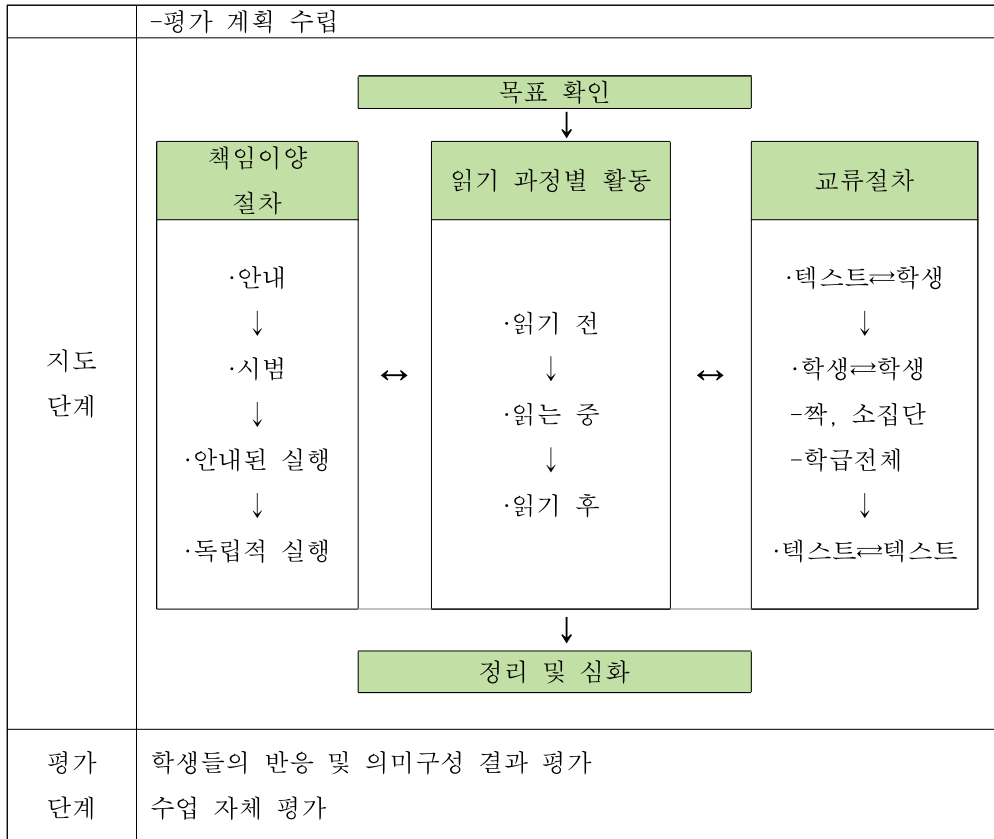
를 해석하고 감상하는 주체로서의 독자에 대한 관심을 환기시켰다. 이를 적극 반영하여 만들어진 것이 반응 중심 교수학습 모형이다. 문학과 읽기가 통합적으로 지도될 때의 모형에 관한 연구에는 문학 영역과 읽기 영역의 지향하는 바가 함께 녹아 있어야 하며 또한 구성주의적 특성이 반영되며, 문학 작품 읽기를 위한 과정별 활동이 포함되어야 한다고 엄해영 외(2003)은 밝히고 있다.

이 모형의 특징은 다음과 같다. 첫째, 지도 단계뿐만 아니라 일반적인 수업 절차 모형이 가지고 있는 계획 단계, 평가 단계도 포함하고 있다. 엄해영(2003)은 수업의 모든 단계에서의 다양한 문제를 처리할 수 있는 종합적인 운영계획을 담아야 하므로 계획과 평가 단계도 설정하였다고 밝히고 있다. 이 연구 역시 수업의 준비 단계의 중요성과 피드백의 필요성을 감안하여 모형의 큰 흐름을 '계획-지도-평가'로 설정하였다.

둘째, 지도단계에서는 문학 영역과 읽기 영역이 공통적으로 지향해야 한다고 판단되는 절차와 활동이 반영되어 있다. 따라서 독자의 의미 구성을 중심에 둔 사회 구성주의에 기반한 <책임 이양 절차>와 로젠블랫(Rosenblat,1994)의 독자 반응 이론에 의거한 <교류 절차>를 과정 중심의 흐름에 기반하여 제시하였다. <책임이양 절차>는 다양한 전략과 활동들이 가지는 나름의 방법과 절차가 교사로부터 학습자에게로 책임이 이양되도록 지도되어야 한다는 의미로 제시된 것이다. <교류 절차>에서 교류란 문학교육에서 학습자의 반응이 가지는 의미를 확대시키는 공헌을 한 개념이라고 할 수 있다. '텍스트와 학생의 교류', "학생과 학생의 교류", "텍스트와 텍스트의 교류"로 전개함으로써 학습자가 문학작품을 수용할 때 보다 심화 발전할 수 있도록 해 준다는 의의를 가지고 있다. 두 절차는 학습자가 독자로서 의미를 스스로 구성한다는 전제를 바탕으로 하는 본 연구와도 성격을 함께 한다. 따라서 엄해영 외(2003)모형의 지도 단계는 이 연구의 모형을 구안하는 데 필요한 원리의 바탕이 된다.

<표 III-1> 문학과 읽기의 통합적 지도 모형

	-모형적용을 위한 단위 선정
계획	-문학 작품 읽기를 위한 전략화된 목표 설정
단계	-제재(문학작품)선정 및 자료 준비
	-학습과정 및 절차 구체화



이와 관련하여 이순영(2015)은 독서교육의 관점에서 문학 텍스트를 수용하기 위해 이 모형에서는 교류절차가 3단계의 순서를 이루며 진행된다고 하고 있다. 즉, 먼저 텍스트를 읽으며 독자와 텍스트가 교류하고 이후 학생과 학생이 서로 이해한 것을 나누며 다음이 진행되고 세 번째로는 텍스트와 다른 텍스트가 교류하면서 이해의 폭과 깊이가 커진다고 생각하는 것이다. 이 단계는 실제 들린 말이 아니나 학생과 학생이 교류하면서 그 사이에도 학생은 끊임없이 텍스트와 독자로서의 교류를 이어가고 수정하며 혹은 재구성하고 있다는 사실이다. 그리하여 본 연구에서는 세 단계가 유기적으로 서로에게 영향을 준다고 생각한다. 또한 이 영향으로 마지막 단계에서 비로소 텍스트와 독자의 교류가 완성된다고 볼 수 있다.

온작품읽기의 지도는 총체적 언어학습과 관계가 있다. 총체적 언어학습은 언어현상을 통합적인 관점에서 바라보고 학습자의 흥미와 능동적인 참여를 중요

하게 생각하며 무엇보다 국어과의 경우 학습자가 생활 속에서 듣고, 말하고, 읽고, 쓰기를 통합적으로 학습할 수 있도록 지원하는 교수학습 방법이다. 신헌재(1994)는 학습자를 전인적인 존재로 보고 의미를 위해, 그들 자신을 이해하기 위해, 다른 사람들을 자신의 세계와 관련짓기 위해 그리고 그들 각자가 전인이 되기 위해 언어를 사용하도록 도와주는데 역점이 두고 있다고 말한다. 언어학자인 할리데이(Holliday)는 언어와 언어 학습에 있어 상호 맥락의 이해 방식을 제공하면서 상황 맥락 속의 행동과 상황에 포함된 행위자들의 관계에 관련시키는 기능적 문법 체계를 개발하였다. 그리하여 학습자들이 언어를 사용하는 동시에 언어를 통하여 언어를 학습할 수 있다고 주장한다. 이는 언어 영역과 총체적 언어교육 과정 발달 속에서 다른 교과들간의 통합에도 강력한 영향을 미쳤다. 결국 총체적 언어교육에서는 언어 사용 기능의 통합 뿐 아니라 교과간의 통합, 학교와 가정간의 통합을 강조한다.

이러한 총체적 언어교육과 온작품읽기가 바라보는 독서에 대한 시각이 공통점이 많다. 어떠한 교수 학습 모형 속에서도 총체적 언어학습과 온작품읽기가 일어날 수 있다. 이 말은 달리 하면 특별한 절차를 찾기 어렵다는 말이기도 하다. 그래서 일반적인 교수 학습의 과정을 반영하여 총체적 언어학습의 특징을 반영한 절차를 살펴보면 아래와 같다.

〈표 III-2〉 총체적 언어학습 절차

과제 파악하기	<ul style="list-style-type: none"> ·교사 : 과제 분석 ·학생 : 과제 내용, 성격, 해결 전략의 성격 파악하기
---------	--



해결방법 탐색하기	<ul style="list-style-type: none"> ·교사 : 과제해결 위한 전략 탐색하기 -학습자가 활용할 수 있는 과제해결 전략을 여러 가지 생각해 놓기 ·학생 : 과제해결 위한 전략 탐색하기
--------------	--



과제 해결하기	·교사 : 학습자의 과제 해결 과정을 관찰하기, 필요한 경우 오류 수정하기, 학습자의 이해를 돕기 위한 질문 받기 ·학생 : 과제 해결을 위한 전략을 이용해 문제해결하기
---------	---



적용· 발전시키기	·교사 : 과제 해결에 대한 평가 및 송환하기 ·학생 : 과제와 관련하여 전략의 타당성 평가하기 전략 적용상의 문제점 추출, 대안 제시하기 전략의 정착 및 일반화
--------------	---

총체적 언어는 실제 언어 생활에서 경험하는 언어이므로 하나의 문제 상황으로 주어지며 상황에 맞게 어떤 언어를 사요할 것인가, 어떤 목적으로 사용할 것인가 등 해결해야 할 문제를 중심으로 과제의 성격이나 내용을 파악해야 한다. 과제 내용, 성격, 해결 전략의 성격 파악하기가 과제 해결의 열쇠인 것이다. 과제를 파악한 후, 그것을 해결하기 위한 전략을 탐색해야 한다. 하나의 단편적인 지식을 알거나 간단한 기능을 습득하는 것이 아니라 실제 언어 사용 상황과 밀접한 관련이 있으므로 이를 고려하여 상황을 해결할 전략을 다양하게 탐색해야 하며 이를 어떤 형식으로 표현할 것인가도 고려해야 한다. 그리고 과제 해결을 위해 탐색한 방법을 실제로 활용해 보면서 필요한 경우 오류를 수정하기도 한다. 이후 학습자는 과제와 관련하여 자신의 전략이 타당했는지 스스로 평가해 보고, 전략을 적용하는 과정에서 어떤 문제점이 있었으며, 실제 어떻게 활용했는지, 혹은 어떻게 전략을 활용하는 것이 더 좋을지 대한 의견을 교환하고 다른 학습 상황에 전이시킬 수 있도록 일반화한다.

따라서 본 연구에서는 엄혜영 외(2003)의 연구를 바탕으로 온작품읽기의 전체적인 큰 흐름을 정리하고 개별 수업에 있어서는 총체적 언어학습 모형을 적용하고자 한다.

<표 III-3> 온작품읽기의 절차

계획	-문학 작품 읽기를 위한 전략화된 목표 설정
단계	-제재(문학작품)선정 및 자료 준비

	-학습과정 및 절차 구체화 -평가 계획 수립
지도 단계	<div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; background-color: #c8e6c9; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">목표 확인</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px solid black; background-color: #c8e6c9; padding: 5px; width: 30%; text-align: center;"> 총체적 언어교육 ·과제 파악하기 ↓ ·해결방법 탐색하기 ↓ ·과제 해결하기 ↓ ·적용·발전시키기 </div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #c8e6c9; padding: 5px; width: 30%; text-align: center;"> 읽기 과정별 활동 ·읽기 전 ↓ ·읽는 중 ↓ ·읽기 후 </div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #c8e6c9; padding: 5px; width: 30%; text-align: center;"> 교류절차 <div style="text-align: center; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 2px; width: 60px; margin: 0 auto;">텍스트교 학생</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 2px; width: 60px; text-align: center;">학생교 학생 (학, 소정인 책공판)</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 2px; width: 60px; text-align: center;">텍스트교 텍스트</div> </div> </div> </div> </div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #c8e6c9; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">정리 및 심화</div> </div>
평가 단계	-학생들의 반응 및 의미구성 결과 평가 -수업 자체 평가

학습자들이 한 권의 책을 함께 읽으며 비판적, 창의적 독서를 위한 온작품읽기의 기본적 절차를 나타내면 다음과 같다. 9) 전체적인 흐름은 '계획→지도의 실제→평가 단계로 설정하되 실제 지도에서는 다양한 방법들로 지도하였고 교사의 기획이나 학생들의 흥미에 따라 매우 다양하게 변형하여 수업할 수 있다. 본 연구에서는 작품을 읽을 때의 기본적인 이해를 위한 게 읽기와 넓게 읽기로

9) 온작품읽기의 시작에서 끝까지의 전체적인 절차는 '계획-지도의 실제-평가'의 순으로 이루어진다. 다만 지도상에서의 세부적인 절차는 개별 수업의 단위로서 쪼개어지며 각각에서 의도한 목표에 따라 다른 모형을 사용할 수 있음을 밝혀 둔다.

나누었다. 하지만 넓게 읽기의 경우 깊게 읽기와 함께 할 수 있는 활동들이 다양하므로 깊게 읽기 활동 전체에 투입될 수도 있음을 밝혀 둔다.

〈표 III-4〉 온작품읽기 지도의 활동과정

흐름	분류	읽기 과정	세부활동
계획			전략화된 목표 설정하기
			기본 텍스트 선정하기
			텍스트 활동 구성하기
			관련 성취기준으로 재구성하기
지도	깊게 읽기	읽기 전	기본 텍스트 탐색
			배경지식 활성화 작가 소개
		읽는 중	기본 텍스트 읽기
			이미지 생생하게 그리며 읽기
		읽기 중·후	질문하기로 내용확인
			단어 찾기 및 비유적 표현이해하기
	마인드맵으로 내용 정리하기		
	등장인물의 성격 파악하기 갈등의 원인과 결과 알아보기		
	넓게 읽기	읽은 후	주제정해 토론해 보기
			관련 텍스트 탐색 및 상호텍스트성 (관련교과 내용 통합)
			학습자 반응 및 교류의 결과물로서의 해석적 글 쓰기
	평가		

계획단계는 교사가 프로그램을 전체적으로 계획하는 단계이다. 교사는 학습자의 수준, 특성이나 흥미를 파악하고 이를 바탕으로 온작품읽기를 할 텍스트(작품)를 선정하고 수업에 필요한 단계를 계획한다. 지도단계에서는 본격적인 프로그램이 진행되는데 여기서 읽기 교육의 목표와 문학 교육의 목표가 중첩되어 읽기 전략 및 텍스트 탐색 및 이해 그리고 담화공동체를 통한 상호작용이 이루어

어지며 이를 통해 학습자 고유의 의미 구성이 이루어진다. 학생들은 함께 이해하고 스스로 이해한 것을 공유하는 동시에 자신만의 텍스트 의미를 재구성해 가고 교사는 그러한 학습자의 의미 구성 및 비판적, 해석적 의미 구성 및 평가를 돕는다. 평가 단계에서는 한 작품을 읽고 이에 관련된 활동을 마치고 나서 학생과 교사가 함께 활동 전반을 반성하고 다음 온작품읽기 활동에 반영할 요소를 확인한다.

온작품읽기의 경우 단일 텍스트로 장기간 (1학기에서 1년 정도)진행되는데 텍스트의 길이가 길 경우, 읽기 중 활동과 읽기 후 활동이 병행되는 경우가 많다. 실제로 성서초의 경우 읽기 중 활동에 넓게 읽기 활동이 함께 포함되어 진행되었다. 하지만 본 연구에서는 10회기에 걸쳐 진행되었으며 사전에 국어교과의 재구성이 진행되지 않아 창의적 체험활동 시간에 진행되어 작품의 분량이 길지 않고 내용 구성에 있어서도 크게 복잡하지 않은 텍스트를 선정하여 활동이 이루어졌다.

IV. 온작품읽기 지도의 실행

1. 적용 대상, 기간 및 방법

가. 적용 대상

본 연구는 제주도 소재 ○○초등학교 5학년 ○반 29명의 학생을 대상으로 진행되었다. 학생들의 수준은 도시의 일반적인 초등학교 학생의 수준과 크게 다르지 않으나 방과후 독서클럽에서 독서 수업을 진행하고 있는 학생이 4명 정도 있으며 학기초 과목 선호도 조사에서 국어 과목을 좋아한다고 답한 학생은 29명 중 한 명도 없을 만큼 국어 수업에 대해 지루하고 힘들다고 생각하는 학생들이 많았다. 학습자들은 독서 활동에 거부감은 없지만 독후 활동은 하기 싫은 과제로 생각하는 경향이 많았으며, 책을 읽고 나서 이야기를 다른 사람과 공유하는 활동을 하는 경우는 많지 않았다. 또한 학습량이 과다하여 자유의지로 선택한 독서의 경우에는 쉬운 경향의 책이나 학습만화 등 가벼운 독서를 하는 학생이 대부분이며 스스로 책을 읽고 그 속에서 즐거움을 찾는 경우는 적었다. 독서를 싫어해서라기보다 학습독서로 지친 상태이며 독서의 즐거움이나 흥미도가 매우 낮은 편이었다.

나. 기간 및 방법

온작품읽기를 적용한 기간은 총 10회기¹⁰⁾로 창의적 체험활동의 독서교육 시간을 활용하되, 부족한 시간은 국어 수업 교육과정 통합을 통해 확보하였다. 온작품읽기를 하는 경우 텍스트의 분량이나 난이도, 유형 그리고 이에 따른 구성 활동에 따라 기간은 재량껏 달라질 수 있겠다. 또한 다양한 교과와의 관련 및 주제 통합이 가능하며 상호텍스트성과 연관될 경우 학생들이 충분히 이해하고 이해한 내용을 숙성하거나 확장할 시간이 필요할 것으로 예상되며 이것이 소집단활동의 활성화로 이어져 독서 분위기가 활성화된다면 무엇보다 좋은 결

10) 1회는 1차시인 경우보다 2차시로 이루어진 경우가 더 많았다. 온작품읽기를 처음 해 보는지라 매 회 과정에 대한 설명이 필요했기 때문이다. 이것이 능숙해진 후에는 1차시로도 충분히 수업이 가능한 활동도 있다.

과를 얻을 것이라 보여지지만 본 연구에서 비교적 짧은 기간에 연구가 이루어져 작품의 길이와 내용이 비교적 단순한 단편소설을 텍스트로 선정하여 진행되었다. 하지만 국어 수업시간을 재구성해서 수업을 진행할 경우를 대비하여 프로그램 계획 단계에서 국어과 전 영역에서 관련 성취 기준을 찾아 적용해 보았고 이를 통해 수업시간을 확보하는 방법도 있으리라 생각한다.

2. 온작품읽기 활동을 위한 독서 지도계획 및 활동

가. 텍스트 선정

텍스트 선정에 있어서의 고민은 활동의 방향을 정하는데 있어서도 중요한 것이었다. 어떤 텍스트가 선정되느냐에 따라 활동도 달라지고 무엇보다 텍스트가 단순히 수단이 아닌 교과서를 대체할만한 것이어야 했고 교과서만큼의 중요도가 있었기 때문이다. 더욱이 문학텍스트로서 삶을 담고 학생들이 이를 통해 다양한 삶을 체험하고 스스로의 삶을 돌아보고 고양시킬 수 있어야 하기 때문이다. 또한 서로 다른 가치관을 가진 인물이나 집단 간의 갈등 속에서 현실의 모순이 드러나기도 하고 이를 해결하는 과정에서 성장의 방향을 보여줄 수 있는 작품이어야 했다.

서혜영(2013)은 통합교과적 독서 연구에서 문예 미학적 조건과 교육적 조건이 균형을 이룬 것을 전제로 하여 교육적 목적을 달성할 수 있어야 하며 무엇보다 긍정적인 가치관을 함양하는 데 도움이 되고 학습자의 발달 특성이나 인지적 특성 그리고 흥미를 가질 수 있는 것이어야 한다고 주장한다. 또한 이순영(2015)은 문학 텍스트 교수학습 자료를 선정할 때 학습자의 삶과 경험을 다루고 있는 글이나 작품을, 삶에 대한 탐구와 성찰을 가능하게 하는 작품을 선정해야 한다고 말하고 있다.

이 책의 작가로서 박완서는 현재 문학교사들이 가장 선호하는 작가라고 할 수 있다. 성서초의 슬로우 리딩에 「그 많던 싱아는 누가 다 먹었을까」가 선정된 것은 우연이 아니다. 100명의 문학교사들에게 던진 학생들에게 가르칠만한 문학텍스트로 76명에게 추천을 받아 선정된 책이었다. 유려한 국어의 아름

다음과 고어의 적절한 조화, 생생한 현실 묘사와 치밀한 심리묘사로 삶에 대한 애착과 일상에 대한 안정된 감각을 지닌 작가로서 자전거도둑은 아동과 성인 모두를 대상으로 읽히는 이미 중학교 교과서에도 실린 적 있는 교과서 텍스트로서 검증된 작품이라는 점도 그 이유가 되었다.

이를 기초로 <자전거도둑>¹¹⁾에 관하여 살펴보자면 먼저 줄거리는 다음과 같다.

“돈을 벌기 위해 시골에서 서울로 온 16살, 수남이는 작은 가게에서 열심히 일을 하면서 주인영감님과 다른 아저씨들에게 귀여움을 받는다. 바람이 세계 부는 어느 날, 수남이는 자전거를 타고 다른 가게에 심부름을 가게 된다. 심부름을 하고 가게로 돌아가려는 순간, 바람이 세계 불어와 근처에 세워뒀던 자전거가 쓰러지면서 고급차에 흠집을 내게 된다. 차의 주인은 수남이에게 많은 돈으로 보상을 요구한다. 그리고 수남이의 자전거에 자물쇠를 잠그고는 돈을 가져오라고 한다. 어쩔 줄 모르고 있던 수남이는 주변에 있던 사람들이 자전거를 들고 도망가라는 말을 듣고는 자전거를 들고 도망가게 된다. 무사히 가게에 도착해서 사연을 이야기하자 주인영감님은 수남이에게 잘했다고 한다. 그 말을 들은 수남이는 자신이 도둑질을 했고 그 일을 하면서 쾌감을 느꼈다는 것에서 절대 도둑질을 하지 말라던 아버지의 말을 떠올리고 괴로워하다 떠나게 된다.”

작품의 길이는 그리 길지 않으나 수남이라는 아이가 겪은 삶에 대한 이야기가 실제성을 가지고 있으며 물질적 풍요로움 속에서 살아가는 아이들에게 1970년대의 시대상이라는 다른 삶의 양식을 보여줄 수 있으며 무엇보다 도둑질에 대한 가치의 문제를 제기하여 고민해 볼 만한 이야깃거리가 있는 작품이기도 하다. 어쩔 수 없는 상황에서의 도둑질은 순간적으로는 안도감을 주었지만 곧장 자신의 행동에 관해 내적갈등을 일으키는 주인공의 심리묘사를 통해 학생들에게 ‘토의거리’를 제공한다는 점에서도 유의미한 작품이라 할 수 있다. 이 토의거리는 서로 의견이 대립될 수 있고, 이로 인해 활발한 토론이 가능하다는 점에서 좋은 주제가 될 수 있으며 삶에서 맞닥뜨릴 수 있는 현실적인 주제이며, 가치관의 문제이기도 하기 때문이다. 또한 열린 결말로 인해 다양한

11) 이후는 「자전거도둑」 단편집 안에 <자전거도둑>이라는 한 단편에 국한하여 온작품읽기를 했음을 밝혀두며, 이하 <자전거도둑>으로 표기한다.

예측이나 가치관의 투영이 가능하다는 점에서도 적절해 보인다. 「자전거도둑」은 6개의 단편이 실린 단편집으로 다른 장편의 온작품읽기와는 달리 한 학기나 일 년으로 계획하지 못하는 시간에 대한 부담감을 줄일 수 있는 적당한 길이의 작품이며, 나머지 단편들과 전혀 다른 이야기의 편집이 아니라 주제면에서 서로 연결된 모음집이다. 눈에 보이지 않지만 소중한 것은 무엇인지에 관해 그리고 보이지 않는 것들을 향하는 우리의 마음이 얼마나 중요한지를 여섯 개의 이야기로 풀어놓고 있어 생각해볼만한 이야깃거리를 던져준다. 이 중에서도 〈자전거도둑〉은 수남이라는 인물과 대립되는 주인공감이나 고급차를 가진 신사와의 갈등, 그리고 수남이가 겪게 될 내적 갈등을 여실히 보여주는 심리묘사도 적지 않으며 우리 사회의 여러 현실적인 문제들에 대해 생각해 볼 기회를 열고 지금의 삶과는 전혀 달라 보이는 1970년대의 시대상이나 경제발전의 과정의 모습이 5학년 사회과에서도 다루는 문제이기 때문이다. 이러한 여러 가지 요인들은 학생들에게 더 풍부한 상호 작용의 가치를 제공해주지 않을까 하는 기대도 함께 갖게 되는 작품이기도 하다.

나. 세부 지도 계획

세부 지도계획은 앞에서 말한 절차에 따라 다음과 같이 진행되었다. 각각의 수업시간이 진행되고 있는 국어수업과 연관이 있는 경우는 활동을 묶어서 진행하기도 하고 그 외에는 창의적 활동시간에 진행했지만 실제 수업에서는 많은 시간을 할애해서 하기 위해서는 관련 영역이나 성취기준을 고려하여 지도계획을 세우는 것이 더 바람직할 거라는 생각이 들어 이 연구에서도 관련 영역의 성취 기준을 찾아 수업하려 노력하였다. 각각의 활동과 연관된 성취 기준을 제시하자면 다음과 같다.

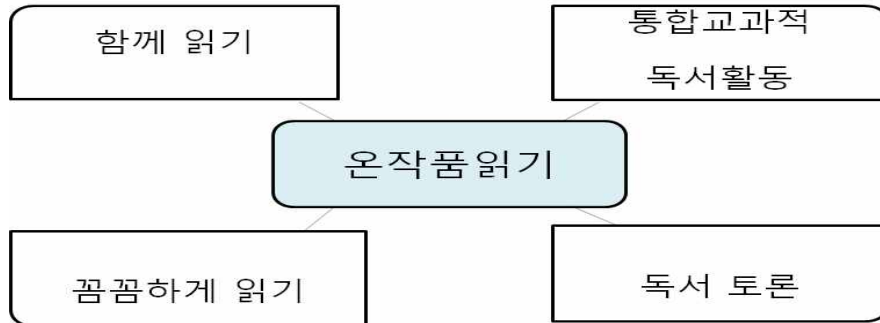
〈표 IV-1〉 온작품읽기 활동과 관련 성취기준

차시	활동계획	관련 영역 및 성취기준
1	▷작가 소개 ▷내용 예측하기	읽기 (1)문맥을 고려하여 낱말의 의

	<p>▷다같이 읽기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 낭독의 즐거움, 모둠별로 읽기 <p>▷감상문 쓰기</p>	<p>미를 파악하며 글을 읽는다.</p>
2	<p>▷질문 두루마리 만들기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 읽으면서 질문 만들어 보기 - 두루마리로 만들어 서로 답하며 내용 확인하기 	<p>읽기</p> <p>(1)문맥을 고려하여 낱말의 의미를 파악하며 글을 읽는다.</p>
3	<p>▷낯선 단어 찾아보기</p> <p>▷다의어를 찾아 같이 해석해 보기</p>	<p>문법</p> <p>(2)낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 이해하고 효과적으로 표현할 수 있다.</p> <p>(6)관용 표현의 특징을 알고 담화 상황에 맞게 사용한다.</p>
4	<p>▷마인드맵으로 내용 정리하기: 인물, 사건, 배경 알아보기</p> <p>▷뇌구조도 그리기로 등장인물의 성격 파악하기</p>	<p>문학</p> <p>(4)작품 속 인물, 사건, 배경의 관계를 파악한다.</p>
5	<p>▷문학작품에 나타난 갈등 알아보기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 갈등의 원인과 결과 알아보기 - 인물+인물사이의 갈등 - 인물+자연사이의 갈등 - 내적갈등 	<p>문학</p> <p>(4)작품 속 인물, 사건, 배경의 관계를 파악한다.</p>
6	<p>▷사회과와 연계하여 1970년대 시대 상황 알아보기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1970년대와 현재의 물가 확인해 보기 	<p>사회과 5학년 1학기</p> <p>-경제 정보가 담긴 자료를 통해 우리 경제의 성장과정과 그 특징을 알 수 있다.</p>
7	<p>▷도시의 바람과 시골의 바람을 비교하는 글을 찾아 읽고 나의 생각쓰기</p>	<p>쓰기</p> <p>(3)적절한 설명방법을 사용하여 대상의 특징이 드러나게 글을 쓴다.</p>
8	<p>▷토의 주제 정해 토론해 보기</p> <p>▷수남이의 도둑질에 대한 신호등토론</p>	<p>듣기 말하기</p> <p>(3) 설득하거나 주장하는 말의</p>

		타당성을 판단하며 듣는다. (5)토론의 절차와 방법을 알고 적극적으로 참여한다.
9	▷〈자전거도독〉과 다른 작품 비교해보기	읽기 (5)글에 나타난 글쓴이의 관점이나 의도를 파악한다.
10	▷책의 서평쓰기 - 맥락성 부여 - 독자 및 분량을 정하기 - 개인의 시각이 드러나는 글쓰기	쓰기 (2)목적과 주제를 고려하여 내용을 조직하여 글을 쓴다. (7)자신이 쓴 글을 내용과 표현을 중심으로 고쳐 쓴다.
	▷소감문 쓰기 및 자유 의견 말하기	

위와 같이 전체 10회기가 구성되었으며 전체적인 큰 구분은 다음과 같다. 전체 10회기 중 1,2회기는 함께 읽기에 속하여 지속적 묵독과 낭독 읽기가, 3,4,5,7회기는 꼼꼼하게 읽기로 어휘지도부터 작품의 내용을 파악하기 위한 문학적 요소를 분석하고, 6회기는 통합교과적 성격으로 사회교과와 통합하여 지도하였다. 8회기는 독서 토론 수업으로 토론 주제를 정해 직접 토론하면서 그동안 읽은 내용에 대한 자신의 의견과 관점을 세우기 위해 수업을 진행하였으며 9회기에는 상호텍스트성을 활성화하는 수업을 구성하였다. 마지막 10회기에는 다른 학습자와 텍스트와의 많은 교류로 정립된 자신의 관점이 드러나는 서평쓰기로 구성되었다. 지도의 실제에서는 각각의 특징을 잘 드러내는 4개의 수업을 제시하고자 한다.



[그림 IV-1] 온작품읽기의 주요활동

다. 지도의 실제

1) 함께 읽기 : 지속적 묵독과 낭독 읽기

독서지도의 근원적 목적이 학생들이 평생 독자로서 스스로 삶의 문제를 해결하는 방안으로서 독서활동 적극적으로 참여하는 독자로 성장시키는 데 있다. 독서의 기능이나 독서 전략에 대해 알고 이를 적용할 수 있는 독자로 성장시키는 것은 단순히 책을 읽는다고 길러지는 것은 아니다. 그러나 독서를 유지하게 하는 힘과 독서를 하고자 하는 마음이 길러지고 체득되기 위해서는 훈련이 필요하다. 혼자서 시작하기보다는 함께 낭독읽기를 통해 우리는 공동체로서의 학급 구성원이 술렁이는 부분이나 지루해서 그만 읽고 싶은 부분을 같이 느끼며 공유할 수 있었다.

낭독 읽기와 지속적 묵독은 책의 분량에 따라 장으로 나누어지기도 하고 학생들이 정하는 일정한 분량이나 또는 시간을 정해 읽은 후 흥미로웠던 부분이나 관심을 가질 만한 부분에 대해 질문하거나 간단한 기록을 할 수 있다.

지속적 묵독(Silent Sustained Reading : 이하 SSR)은 다독의 한 방법으로 독자가 자신이 읽고 싶은 책을 선정하여 자율적으로 책을 읽으며 별도의 독서 과제를 수행하지 않는 자율적 읽기활동을 뜻한다. 이는 독자가 방해받지 않고 일정 시간 동안 독서를 수행하는 활동을 의미하며, 맥크라켄(McCracken, 1997)은 SSR에 대해 모든 학생들이 함께 읽는 활동이며, 정해진 시간동안 스스로 책을 선택하여 읽지만 별도의 독서 과제를 요구하지 않는 활동으로 정의하고 있다. 지속적 묵독하기의 절차는 준비하기→묵독하기→

공유하기로 이루어져 있다. 그 절차를 보자면 아래와 같다.

〈표 IV-2〉 지속적 묵독하기의 절차

절차	교수학습 활동
준비하기	·SSR의 필요성과 의의, 방법 설명하기 ·타이머나 종으로 시간을 설정하기 ·읽고 싶은 책 선택하여 자리에 앉도록 하기 ·책읽기를 위한 분위기 형성하기
묵독하기	·교사와 학생 모두 묵독하기 ·정해진 읽기 시간 동안 독서에 몰입하기
공유하기	·한 주가 지난 후 읽은 책의 흥미롭거나 인상 깊은 부분에 대해 교사와 학생이 공유하기

준비하기 단계에서 교사는 학생들에게 자신이 읽고 싶은 책은 어떤 책이든 선택하여 읽을 수 있으며 모든 사람이 읽어야 하며, 다른 사람의 독서를 방해하지 않아야 한다고 알려준다. 또한 정해진 시간 동안 읽어야 하며 이후 다른 독서 과제가 없다는 사실을 알려주어야 한다. 그리고 나서 묵독을 시작한다. 이 단계에서 교사는 정해진 시간을 학생들에게 알려주고 학생들은 묵독을 시작한다. 중요한 것은 교사도 함께 몰입하여 읽는 것이다. 온전히 책을 즐겁게 읽거나 집중해야 하며 학생들이 조용하고 안정적인 분위기에서 책에 몰입할 수 있는 환경을 만들어 주어야 한다. 묵독의 시간은 10~15분정도가 적당하다. 초등학생의 경우 최대 20분까지 연장할 수 있다. 그리고 마지막 단계인 공유하기는 필수적인 절차는 아니며 학생들이 어느 정도 익숙해졌을 때 시작해도 좋다. 교사는 학생들이 한 주 동안 읽었던 책의 내용이나 간략한 감상을 말하도록 하거나 일지에 기록하게 할 수 있다. 앞에서 말한 대로 이 활동이 학생들의 독서 흥미를 저해할 우려가 있다면 반드시 실시할 필요는 없다고 한다. (이순영, 2015: 347)

얼마 전까지 학교에서 하던 아침 독서와 많이 닮아 있는 부분이긴 하지만 우

리나라에 열풍을 몰려 왔던 아침 독서는 개인의 독서와 개인의 독후활동으로 마무리 지어진 반면 SSR은 공유하기라는 활동이 추가되어 있음을 알 수 있다. 하지만 본 연구에서는 이 두 활동이 서로 중첩되어 사용되었다. 그 절차를 보면 다음과 같다.

〈표 IV-3〉 지속적 묵독과 낭독 읽기의 절차

절차		교수학습 활동
지속적 묵독	준비하기	·SSR의 필요성과 의의, 방법 설명하기 ·타이머나 종으로 시간을 설정하기 ·읽으면서 질문 한 가지 만들기 과제에 대해 설명하기 ·책읽기를 위한 분위기 형성하기
	묵독하기	·교사와 학생 모두 묵독하기 ·정해진 읽기 시간 동안 독서에 몰입하기
	공유하기	·읽은 후의 느낌 공유하기 (충분히 앞의 두 활동이 익숙해질 때까지 하지 않아도 됨)
낭독 읽기	준비하기	·낭독 읽기의 필요성과 방법 설명하기 ·읽을 사람 정하기 ·책읽기의 분위기 형성하기
	낭독하기	·한 사람이 한 장 정도 읽기 ·돌아가면서 읽기 ·독서에 몰입하기
	공유하기	·읽으면서 만든 질문 한 가지를 함께 읽고 답하면서 생각 공유하기

먼저 책에 대한 다른 설명을 길게 하지 않고 다함께 책의 앞뒤를 살펴보고 책을 읽어보라고 했다.¹²⁾ 읽을 시간을 정해주고 읽기를 시작했다. 과제없이 읽

12) 본 연구에서 사용한 <자전거도둑>의 경우보다 긴 분량의 책이라면 낭독읽기만으로 또는 지속적

는 것이 지속적 묵독의 기본 전제이므로 다른 부연 설명은 하지 않았다. 1차시가 채 끝나기 직전에 책을 다 읽었고, 간략하게 내용을 이해한 내용을 짝과 이야기해 보게 했다.

그리고 3일 정도 지난 후 다시 낭독 읽기¹³⁾로 읽어 보게 하였다. 한 사람이 읽을 분량을 정해주고 옆에 사람이 읽도록 하여 읽는 분위기나 정서가 크게 달라지지 않게 하려고 하였다. 중간에 지루한 부분은 모두 읽기로 돌리기도 하였다. 또한 두 번째 읽기에서는 질문 생성 전략을 적용하였는데 질문 생성 전략은 읽기에 있어서 수동적 관찰자에서 능동적 독자로의 변환이 가능하게 해주며 스스로 중요한 내용을 점검하게 하거나 자신의 이해 수준을 점검하게 하는 이점이 있다. 연구자는 이미 학생들에게 3단계 질문 생성 전략을 숙지하게 하여 수업을 진행한 적이 있었다. ¹⁴⁾ 마찬가지로 낭독 읽기를 하면서 나눠준 종이에 원하는 질문을 적되 3단계의 질문 중 한 가지를 선택하여 쓰게 하였다. 3단계 수준의 질문은 다음과 같다.

〈표 IV-4〉 질문의 3단계

단계	질문 내용
1단계 질문	한 문장이나 한 단락을 읽고 답을 찾을 수 있는 질문
2단계 질문	두 단락이상을 읽어야 답을 찾을 수 있는 질문
3단계 질문	책 전체를 읽은 후에야 답할 수 있거나 책 속에 답이 없어 자신의 추론 또는 이전 경험을 바탕으로 한 예상 혹은 논리나 상상, 평가를 통해 답할 수 있는 질문

묵독만으로 진행해도 크게 무리가 없으며 지속적 묵독하기의 공유하기를 낭독 읽기의 공유하기에 합쳐서 함께 활동해도 무난하리라 생각한다.

13) 여기서의 낭독 읽기는 ‘돌아가며 읽기’를 뜻한다. ‘돌아가며 읽기(round reading)’은 주어진 순서대로 책을 읽는 협동학습의 한 활동이며, 모든 학생에게 책을 읽을 기회를 주고 모둠별로 주로 이루어지기도 하나 연구자는 학급별로 하거나 모둠별로 하기도 하였으며 이것은 학력이 낮은 학생들에게 동등한 기회 제공이라는 장점이 있다.

14) 질문의 답을 찾는 범위를 기준으로 3단계로 구성해 보았다.

책을 읽으며 질문을 한두 가지 만들어 답은 쓰지 않고 답이 제시되어 있다면 페이지 수만 적게 한 후 원하는 사람이 일어나 질문을 하게 하였다. 그리고 질문은 1단계 질문이라고 생각되는 것부터 한 명씩 일어나 질문하고 답을 할 학생을 지명한 후 답을 말하고 나서는 자신이 질문을 하거나 질문하고 싶어 하는 학생을 지명하는 순으로 진행한다. 그래서 학생들이 만든 질문들은 다음과 같다.

〈표 IV-5〉 단계별 질문의 예

단계	질문내용
1단계 질문	<ul style="list-style-type: none"> - 수남이의 별명은 꼬마입니다. 그 이유는 무엇일까요? - 수남이가 자전거를 들고 도망갈 때 어떤 느낌이 들었나요? - 수남이의 자전거가 부딪힌 자동차 주인이 얼마를 가져오라고 했나요?
2단계 질문	<ul style="list-style-type: none"> - 수남이는 왜 형의 일이 정년 자기와 무관한 일이 아니라고 생각했을까? - 왜 구경꾼들은 수남이의 편이 되어 도망가라고 했을까요?
3단계 질문	<ul style="list-style-type: none"> - “마침내 결심을 굳힌 수남이의 얼굴은 누런 뚝뚝이 말끔히 가시고 소년다운 청순함으로 빛났다” 라는 문장은 무엇을 의미할까요? - 수남이가 짐을 꾸리고 나서, 떠나려고 결심했을 때 이야기는 끝이 납니다. 이제 수남이는 무엇을 할까요? - 수남이가 자신의 자전거를 훔친 것은 도둑질일까요? - 책에 나온 ‘은행 막을 돈’이란 무엇입니까?

질문을 하고 답하는 과정에서 책 속의 내용이 자연스럽게 확인되기도 하고 점차 자신들이 정말로 궁금해 하거나 평가를 보류했거나 혹은 확신하고 있었는데 친구들의 질문으로 오히려 혼란스러워진 부분이 있는지 확인하게 한다. 어떤 질문에 대한 곧장 나오지 않는 것도 있었다. 그래서 교실 뒤에 붙여 놓고 답을 찾을 수 있는지 생각해 보게 하였다. 학생들은 오가며 자신이 만든 질문을 읽어보기도 하고 3단계 질문을 한 학생에게 질문의 답을 묻기도 하면서 책 속의 내용을 숙지하게 된다.

2) 어휘지도

함께 읽은 후 질문 두루마리로 서로 묻고 답하는 과정에서 우리는 다음 활동에 대한 힌트를 얻을 수 있었다. 바로 어휘였다. 많은 학생들이 책을 읽으며 지금은 많이 쓰이지 않는 낱선 단어에 대해 질문했고 또한 안다고 생각했으나 정확한 의미를 모르는 낱말이 문장 속에 쓰였을 때 의미를 명확하게 인지하는데 어려움을 겪었다. 그래서 연구자는 학생들과 어휘에 대한 함께 알아보기로 했다.

어휘는 독해에 영향을 미친다. 이재승(1996)은 어휘를 일정함 범위에서 사용되는 낱말(단어)들의 집합이라고 하였다. 즉 개개의 낱말을 말할 때는 말 그대로 낱말이라 하고 이들 낱말들이 모인 집합, 즉 이들 낱말들의 전체를 말할 때는 어휘라고 표현하는 것이 적절하다고 주장했다. 이 어휘는 그 개념 자체보다는 독해와 관련된 어휘에 더 비중이 간다. 이들의 관련성에 대해 탐구한 Anderson & Freebody(한철우, 2001 : 재인용)의 연구에서 그들은 어휘 지식이 독해에 직접적인 영향을 준다는 도구 가설을 세워 제시하고 있다. 읽기는 글에서 의미를 파악하는 과정이다. 이 과정은 단순하지 않으며 단어를 인식하는 기초 단계 없이 이루어지지 않는 것이다. 그러므로 어휘지식은 읽기의 의미 이해에 필수적인 것이다.

가) 어휘 지도하기

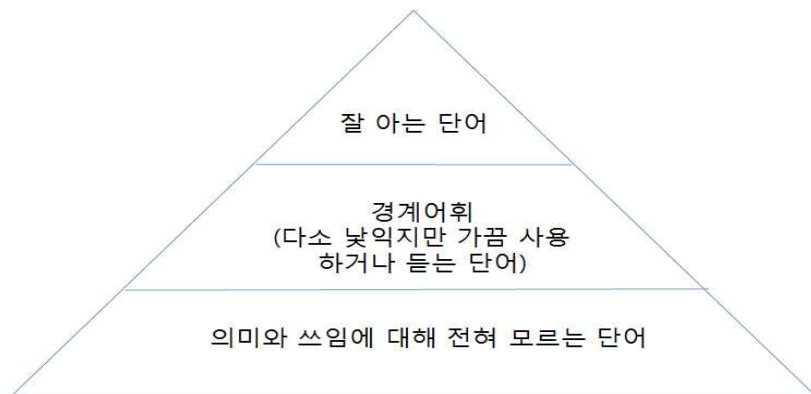
일반적으로 책을 읽을 때 모든 어휘를 지도할 수 없으므로 최대의 학습효과를 얻을 수 있는 대상 어휘를 선정하여야 한다. 골드스타인(Goldstein)은 다음과 같이 지도해야 할 어휘의 선정 원칙을 제시한다. (초등국어교육학회, 1996)

- 중요한 어휘 : 그 단어가 학습자인 학생들에게 얼마나 중요한가? 그 단어는 학습할 내용을 이해하는 데 중요한가? 또 그 단어는 자주 나와 학생들이 자주 대해야 할 단어인가?
- 어려운 어휘 : 글의 문맥을 통해서 이해될 수 있는 단어인지를 파악해야 한다. 어려운 단어는 흔히 필자가 글 속에서 정의한다. 이런 단어들은 중요한 단어이므로 글 속에서 충분히 이해되기 어렵거나 여러 번 사용되지 않았다면 지도할 어휘로 선정해야 한다.

·깊이 있게 학습해야 할 어휘 : 얼마나 깊이 가르쳐야 하는 단어이냐에 따라 선택이 결정되어야 한다. 어떤 단어는 비교적 쉽게 이해되지만 어떤 단어는 좀 더 깊이 학습해야 하는 단어가 있다. 민주주의, 사랑 등은 자주 대하는 익숙한 단어이지만 경우에 따라서는 깊이 학습해야 하는 단어들이 있다.

어휘를 이해하는 과정을 중심으로 한 지도방법에는 일반적으로 사전을 찾아 의미를 이해하거나 읽는 과정에서 새로운 단어가 나올 때 문맥속에서 어휘의 의미를 추론할 수 있다. 혹은 자주 쓰이는 단어의 접사를 알면 학생은 스스로 어휘를 익힐 수 있다.

존슨 오코너가 개발한 '경계 어휘에 대한 지도법'이란 새로운 단어를 학습하는 개인적인 접근 방식으로 학습자의 일상적인 어휘와 관심에서 출발하는데 단어를 아는 단어, 경계 어휘(다소 낮익지만 가끔 사용하거나 듣는 단어), 의미와 쓰임에 대해 전혀 모르는 단어로 구분한다.(2010:303) 이 경우는 책을 읽기 전 사전활동으로서의 어휘지도로 읽기과정에서 만날 수 있는 장애를 사전에 차단하고 글의 이해를 넓힐 수 있다.



[그림 IV-2] 경계 어휘

〈표 IV-6〉

사전활동으로서의 어휘지도

· 단어의 목록을 보고 아는 정도에 따라 다음 부호를 사용하여 표시하십시오.

+ : 알고 있는 단어에
 - : 듣거나 본 적이 있는 단어에
 ? : 전혀 생소한 단어에

___ 주간지 ___ 포효 ___ 야학
 ___ 을씨년스럽다 ___ 나부랭이 ___ 족속

- 〈자전거도독〉 중에서

하지만 학생들과 함께 책을 훑으면서 중요한 어휘나 경계 어휘 또는 모르는 어휘를 선정하여 지도하는 방법도 있다. 책을 읽으면서 학생들은 모르는 낱말을 만났을 때 각자 문맥을 이용해서 정의를 내려고 본 후 사전이나 용어 해설집을 찾아 참조할 수 있다. 학생과 교사는 문맥을 이용해 추측한 내용과 사전적 정의를 참고로 토의한 후 최종적으로 그 뜻을 결정한다. 이 경우는 예측이 가능한 단서를 찾을 수 있어야 하며 함께 책을 읽는 집단이 공동으로 의미를 규정하는 것에 초점을 둔다.

〈표 IV-7〉

어휘지도의 방법 1.

양칼지게

“ 내 간식에서 비켜!”
 암탉이 쫓아오더니 잎싹의 머리를 **양칼지게** 쪼았다. 잎싹은 비명을 지르며 물러나야 했다. 암탉은 그래도 성이 풀리지 않았는지 잎싹의 온몸을 쪼았다. 그리고 기어이 마당에서 몰아 냈다.
 - 「마당을 나온 암탉」의 일부분

문맥상의 추측	아프게, 심하게
단서	성이 풀리지 않았는지, 쪼았다. 몰아냈다. 비명을 지르며
사전적 정의	목소리가 날카롭고 사납다
토의 후 결정 한 내용	화난 것처럼 사납게

반면 낱말이 들어있는 앞 뒤 문장을 모두 읽어보게 한 후 사전을 찾아 정확한 의미를 익히고 의미를 확인한 후 이를 자신이 이해한 어휘로 다시 표현하고 짧은 글짓기를 해 보는 방법도 있다. 먼저 모르는 어휘가 나온 문장 전체를 옮겨 적으며 다시 한번 문장 속에서의 의미가 무엇일지 생각해 보게 한다. 그리고 사전에서 찾아 사전적 의미를 적어 보아 명확한 의미를 파악한다. 다음으로 내가 사용할 수 있는 어휘로 이해한 의미를 다시 적어보게 하는데 이 단계는 같은 수준의 학생들이 어려운 어휘를 이해할 수 있는 단서가 되기도 한다. 마지막은 이 어휘를 이용해서 문장을 만들어 짧은 글을 짓게 하는 것이다.¹⁵⁾

〈표 IV-8〉 어휘지도의 방법 2.

단계	활동	을씨년스러웠다
1 단계	모르는 어휘가 나온 문장 전체를 옮겨 적어보기	바람부는 서울의 뒷 골목은 흥흥하고 을씨년스러웠다
2 단계	사전에서 찾아보기	(분위기가) 정답지 않고 쓸렁하다
3 단계	내가 이해한 의미로 어휘의 뜻 적어보기	쓸쓸한, 텅 빈
4 단계	어휘를 이용한 문장 만들기	날씨가 을씨년스러운 것이 눈이 올 것 같다.

15) 5학년 1학기 국어 교과에 나오는 낱말의 뜻 찾기에는 이것과 비슷하지만 조금 다른 낱말 뜻을 알아보는 과정이 나오는데 교과서에서는 모르는 낱말의 경우 먼저 자신이 예상한 뜻을 쓰고 이후 사전을 찾아 사전적 의미를 적고 짧은 글짓기를 쓰는 과정이 나온다.

〈자전거 도둑〉에는 ‘전공¹⁶⁾’, ‘다후다’, ‘육친애’, ‘어릿어릿하다’, ‘황액’, ‘주간지’ 등 요즈음에 흔히 사용되지 않는 의미의 낱말들과 이전에 알고는 있었으나 명확한 사전적 의미는 모호했던 단어들의 의미를 찾아보았다. 또한 학생들은 문어체에서는 자주 사용하나 구어체에서는 자주 사용하지 않는 단어를 찾기도 하였다. 예를 들자면 ‘을씨년스럽다’, ‘빌붙다’, ‘족속’, ‘황공하다’, ‘생채기’, ‘목돈’ 등과 같은 단어를 꼽았다.

여기서 함께 만든 낱말들은 함께 모아 〈자전거도둑〉 낱말집으로 묶어 학급에 배치해 두고 서로 돌려보면서 어휘력을 강화하는데 도움이 되었다. 무엇보다 모두가 찾지 않고도 단어의 의미를 명백히 알 수 있게 해 주며 자신과 비슷한 수준의 학생이 생각하고 내린 정의로 의미가 보다 실제감있게 와 닿기도 하였다. 스스로 만든 낱말집으로 어휘에 대한 관심이 높아지고 좀더 오래 기억할 수 있게 해 주며 성취감도 느낄 수 있다.

나) 관용 표현 익히기

관용 표현이란 둘 이상의 낱말이 합쳐져 원래의 뜻과는 전혀 다른 새로운 뜻으로 굳어져서 쓰이는 표현을 말한다.(이영규 외, 2010) 예를 들어 ‘발이 넓다.’라는 관용 표현을 살펴보면 원래는 ‘발의 넓이가 넓다.’라는 뜻이지만 관용적으로 쓰일 때에는 ‘아는 사람이 많다.’라는 새로운 의미를 갖는다. 두 개 이상의 낱말이 한 덩어리로 굳어져 한 낱말처럼 쓰이므로 그 표현을 마음대로 바꾸어 쓸 수 없다. 여기에서도 ‘발이 넓다.’를 ‘발이 크다.’라고 한다면 아는 사람이 많다는 의미를 잃어버리게 되는 것이다.

문학 작품에는 관용 표현이 자주 쓰이는데 이것은 사전적 의미를 모두 알고 있는 낱말들이 결합되어도 그 의미를 잘 알 수 없는 표현들이 많다. 〈자전거도둑〉을 읽고 나서 나온 질문 중에는 ‘은행막을 돈’이라는 표현에 많은 학생이 무슨 말인지 궁금해 했다.

학생 1 : 은행을 왜 돈으로 막아요?

16) 사실 〈자전거도둑〉의 첫 페이지에 나오는 ‘전공’이란 말은 언뜻 보아서는 무슨 의미로 쓰였는지 알기 어렵다. 조금 읽다 보면 ‘전기공업기술자’라는 의미로 쓰였다는 것은 수남이가 전기용품을 취급하는 가게에서 일하고 있다는 것을 보고 유추할 수 있었다.

학생 2 : 은행에는 돈이 있으니까 나온 이야기 아닌가요?

교사 : 그 문장이 쓰인 앞뒤의 말을 읽어보고 의미를 유추해 봅시다.

학생 3 : 내 생각에는 책에 '오늘 물건 대금은 꼭 결제해 주셔야 돼요. 은행 막을 돈이란 말이에요.' 라는 수남이의 말에서 나온 것이니 돈을 받아서 은행에 가져다 주어야 한다는 것을 의미하는 것 같아요.

학생 4 : 은행에 돈을 갖다 주어야 하는 것 같은데 왜 막는다고 하는 건지 모르겠어요.

학생 5 : 은행이 돈을 갚으라고 자꾸 말하니까 '입을 막는다'는 의미에서 '은행 막는다'고 표현하는 게 아닐까요?

위의 대화를 보면 학습자들은 '은행막을 돈'에 대해 전혀 모르고 있다가 서로 알고 있는 것을 교환하면서 차츰 의미로 다가가고 있음을 알 수 있다. 이처럼 학습자들끼리 서로 궁금한 것을 묻고 답하면서 자연스럽게 이해가 어려웠던 표현들에 대해 이해할 수 있었다. '재수 옴 붙었다'와 같은 요즈음에는 흔히 사용하지 않는 표현을 함께 나누고 이해했다.

3) 통합교과적 독서 수업

통합은 “둘 이상의 조직이나 기구 따위를 하나로 합침, 또는 아동 및 학생의 생활 경험을 중심으로 학습을 종합하고 통일하는 것이나 그런 일”이라고 표준국어대사전에서는 설명하고 있다. 여기서 생활 경험을 중심으로 학생들의 경험을 종합하고 통일한다는 의미로 쓰이는데 Harris & Hodges에 의하면 통합이란 분리된 여러 부분이나 특성 등을 하나의 통일되고 기능적인 총체로 묶는 것을 의미한다.(김명순, 2004) 이들 연구에서 통합은 '종합,'통일'의 개념보다 '분리'가 아닌 '포함'으로 개념화하고 있다. 통합은 통합의 내용이 되는 요소나 부분들이 존재해야 하고, 요소나 부분들의 통합으로 새로운 전체성이 나타나며 요소나 부분들을 결합하는 원리도 필요하지만 현재 교육에서는 통합되는 내용들(교육과정 또는 교과)사이의 상호 관련성을 찾아 결합하는 수준에서의 통합의 의미를 규정하고 있다.

교육에서 통합의 시도는 오래 전부터 있어 왔다. Rousseau와 Pestalozzi 이후 통합에 절대적 영향을 준 학자는 J. Dewey 였다. 그는 학생들에게 의미 있는 문제를 탐구하기 위해 실제적 경험과 활동, 학생 스스로의 역할을 강조하

었다. 그래서 교실에서 학생들이 직접 만들고 창조해내고 활동적으로 문제를 탐구할 수 있도록 하는데 필요한 자료와 도구를 갖추어 두어야 한다고 주장했는데 이 때 가장 중요한 도구가 바로 언어였다.

통합교과는 “기본적으로 통합교육을 위해 두 가지 이상의 교과를 재구성하여 가르치거나 단일 교과의 순서를 재구성하여 가르치는 것”이라고 규정하고 있다. 반면 교과통합은 “교육과정 안에서 교과나 교과서를 재구성을 통해 통합교육이나 열린 교육을 이루기 위한 전략”이라고 규정하였다.¹⁷⁾

온작품읽기에서 통합교과적 독서 수업이 이루어지는 이유는 작품에 대한 좀 더 현실감있는 이해를 위해서이다. 작품의 배경이 되는 사회 문화적 현상에 대한 이해이나 작품에 대한 반응을 세밀히 표현하기 위해 국어 교과 내에서의 활동이 아니라 반응을 명료화하는 방법으로서의 통합교과 성격을 띠게 되는 것이다. 또한 많은 교사들이 온작품읽기를 하면서 막연한 설명보다는 학생들의 실제 경험을 체득하게 하기 위한 수단으로서도 통합교과적 독서 수업을 진행한 다.

〈표 IV-9〉 통합교과적 독서 수업의 절차

단계	활동내용
문제 확인하기	·동기유발 ·통합주제 및 문제 확인하기
해결과정 탐색하기	·통합 주제 해결을 위한 방법 탐색하기 ·통합 문제 해결 계획 및 절차 확인하기
소집단별 해결하기	·통합주제 해결 활동하기
결과 발표하기 및 텍스트 이해 심화하기	·탐색한 결과 발표하기 ·텍스트에 적용하기 및 이해 심화하기

〈자전거도독〉과 사회과 수업이 통합교과로 수업이 이루어진 배경은 학생들의

17)

질문에서 시작된 것이었다. 그 대화는 다음과 같다

- 학생 1 : 신사가 자동차에 흠집을 낸 것에 대한 보상으로 만 원을 달라고
 한 것이 왜 문제가 되요? 거기다 5,000원으로 깎아주기까지 했는데
 학생 2 : 형광등을 몇 상자나 묶어서 배달하고 받은 돈이 10,000원이니
 그걸 어떻게 주냐? 거기다 자기 돈도 아닌데.
 학생 3 : 그 때 돈이랑 지금 돈이랑 달라.
 학생 4 : 선생님, 그 때 10,000원이 지금 얼마예요?
 교사 : 선생님도 잘 모르겠는데 어떻게 해야 알 수 있을까?
 학생 2 : 일단 몇 년도인지 알아야 하는데.
 학생 3 : 책에는 안 나와. 책을 보고서는 옛날인 것밖에는 모르겠어.
 학생 4 : 일단 지금은 아니야. 청계천이 지금이랑 달라.

학생들은 신사의 요구가 얼마만큼 부당한 것인지에 대해 궁금해 했고 그것은 당시의 물가를 반영해 보아야 알 수 있는 것이며 실제로 이 부당함이 와 닿아야 수남이가 자전거를 들고 도망갈 수밖에 없었던 것에 대한 고민의 근거를 제공해 줄 수 있는 것이다. 학생들은 일단 책 속에서 시대적 배경을 알 수 있는 힌트를 찾아보려고 했다. 주인공인 수남이는 16살인데 학교에 가지 않아도 되었으니 중학교가 의무교육이 아닌 때가 확실하며, 야학에 대한 이야기가 나온 걸로 보아 집안 사정이 넉넉지 않은 청소년기의 학생이 중학교를 가지 않고 돈을 벌고 밤에는 야학을 가는 것이 흔한 일이었던 시대인 것이다. 정확한 연도는 나오지 않지만 <자전거도둑>이 발행된 시점을 기준으로 그 이전 시대로 대략 1960년대 후반에서 1970년대 후반 사이로 예측할 수 있었다.

<표 IV-10>

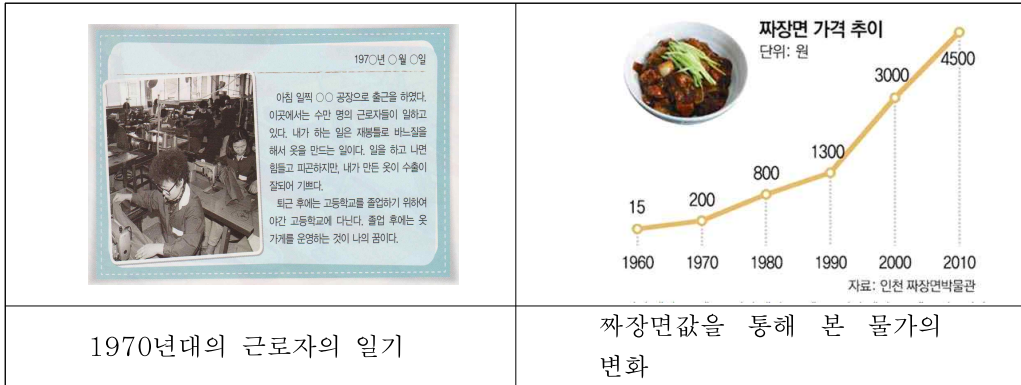
통합교과적 수업의 사례

사회과 교육과정	실제 조사한 내용	자전거도둑과 관련
오늘날의 생활 모습과 옛날의 생활 모습 비교하기	수남이가 살고 있는 모습과 현재의 모습 비교하기	수남이가 살았던 시대에 대한 이해
산업의 발달 과정 알아보기	수남이가 일하고 있는 청계천 상가의 모습이	수남이가 살았던 시대에 대한 이해

	있었던 때를 사진이나 자료를 통해 현재와 비교해보기	
우리 경제의 성장과정에서 근로자가 노력한 사례 알아보기	옛날과 오늘날의 근로자의 근무환경 비교하기	수남이가 근로자로서 일하는 환경을 살펴보고 오늘날과 비교해 보기
여러 가지 자료를 통해 우리 경제의 성장 모습 살펴보기	1인당 국민총소득의 비교와 자장면의 값의 변화 비교하기	1인당 국민 총소득과 한 가지 물건의 금액변화를 통한 물가의 차이를 확인해 보기

학생들이 의문을 품은 이 내용은 마침 5학년 1학기 사회 3단원 우리 경제의 성장과 발전에 나오는 내용으로 우리 경제의 성장과정에서 산업의 발달과정과 특징을 알아보고 우리 경제의 성장 과정에서 근로자, 기업가, 정부가 노력한 사례를 찾아보는 내용과 이어져 있었다. 그리하여 학생들은 4개의 주제를 가지고 조사한 내용은 다음과 같다.

<p>옛날과 오늘날의 생활 모습 비교하기</p>	<p>1인당 국민총소득의 변화</p>



[그림 IV-4] 통합교과 수업에서의 학생 조사활동의 사례

그리고 조사한 내용을 발표하면서 내용을 공유하고 무엇보다 자전거 도둑의 수남이가 살았던 시대에 관한 공통의 배경지식을 쌓을 수 있었으며 이것은 작품에 대한 관점을 가지거나 이해를 깊게 하기 위해 의미있는 수업이었다.

4) 독서 토의 토론 수업

토론은 하나의 문제에 관련된 의견이나 제안에 대하여 찬성과 반대 입장으로 나뉘어 그것에 대해 의사결정을 위해 함께 논의하는 활동으로 어떤 논제에 대해 분별력있는 판단에 도달하는 과정을 말한다. 제기된 문제에 대해 해결책이나 입장 차이가 분명할 때 그 중 어느 것이 더 옳은가에 대해 정당하고 논리적인 근거를 가지고 정확하게 분석 비교 판단하는 과정인 것이다. 이때의 토론은 가치 판단, 공개성, 협의 등의 특성을 가지고 있다. 여기서 가치 판단은 토론의 주제에 대한 자신만의 분명한 의견을 가지고 표현하기 위해 스스로 기준을 정해 논제에 대한 가치를 판단하는 것을 의미한다. 이 가치판단이 전제되어야 토론자로서의 입장을 정리하고 주장을 펼칠 수 있기 때문이다. 또한 토론은 다른 사람들 앞에서 당당하게 자신의 의견을 주장하고 공개적으로 다른 사람과 대화하는 것이므로 좀더 견고한 주장의 근거를 고민하고 체계적인 준비 과정을 거치는 것이 토론이 가진 공개성의 특성이다. 토론은 경쟁적인 성격만을 강조하여 자신의 의견을 정당화하는 것에만 치중하는 것이 아니라 상대방의 의견을 존중하고 더 나아가 상대방에게 설득당할 수 있는 여유까지도 가지고 있어야 한다. 그래야 토론이 찬반대립으로 끝나지 않고 상호교섭적인 의사소통 과정으로서 서로의 합의점을 찾아가야 한다는 전제를 실현할 수 있는 것이다. 이러한

토론은 학생들에게 의사소통 능력을 신장시킬 수 있다. 토론을 하면서 여린 자세로 상대방과 의견을 나누며 상대방을 보다 깊이 이해하고 서로의 차이를 알고 보다 현명한 결론을 찾을 수 있는 것이다. 또한 토론은 학생들의 비판적이고 종합적인 사고력을 신장시킬 수 있다.

이를 바탕으로 한 독서 토론은 독자가 읽은 것 관해 서로 의견을 나누는 상호 작용 활동이다. 김주환(2015)은 독서토론에 대해 일정한 인원의 사람이 모여 특정 텍스트에 대한 의견과 감상을 논의하는 활동이라고 정의하였다. 이순영(2015)도 독서토론은 독자가 공동의 독서활동에 참여하면서 개인이 구성한 의미를 다수의 독자들과 상호작용함으로써 글에 대한 이해와 감상을 정교화하면서 확장하도록 하는 독서활동이라 정의한다. 즉, 토론이라는 일반적 담화 유형의 특성을 가지고 ‘논제’와 ‘갈등’을 포함한 독서활동이라는 특징을 가지고 있다고 말한다.

다시 말하면 책을 읽고 특정 주제에 대한 입장을 선택하고, 읽은 책에서 얻은 정보를 활용하여 자신의 논리를 분명하고 정확하게 펼쳐 나가는 것이다. 최근에는 서로의 입장을 비판하고 자신의 의견만 옳다고 짚는 논쟁보다는 읽은 책에 대해 독자간의 대화 및 토의 방식을 강조하는 분위기가 많지만 본 연구에서는 찬반토론을 변형한 신호등 토론으로 바꾸어 진행했다. 문학작품 속 주인공의 갈등은 찬반으로만 판단하기에는 어려움이 있었고, 이것은 사회적 현상에 대한 결론이 아니라 인간의 마음을 들여다보는 것인지라 명확한 답을 찾는 것이 아닐 수도 있기 때문이다. 결정하지 못하고 주저하는 마음, 주저하는 마음 속의 연민이야말로 작품 속의 인물을 좀 더 세밀히 관찰하는 계기가 될 수 있으리라 판단하여 신호등 토론으로 결정하였다. 전에 했던 신호등토론에서는 빨강(반대), 주황(중립 또는 결정하지 못함), 초록(찬성)의 색으로 의견을 정하고 각각의 색 뒤에 서서 한 명씩 앞으로 나와 자신의 의견을 제시한다. 이후 주황쪽 학생들도 가운데서 자신들이 의견을 중립으로 결정하거나 결정을 보류하게 하는 점에 대해 말하면서 모든 학생이 말한 후 의견을 바꿀 기회를 주고 자신의 입장을 확정하게 한다. 그리하여 의견을 바꾼 학생들은 왜 자신이 의견을 바꾸게 되었는지에 대해 발표한다. 이 과정은 이미 5학년 1학기 국어 교과서에 실린 〈일곱 발, 열 아홉 발〉의 활동 수업에서 해 본 것이라 방법을 인지

하고 있는 토론 형식이기도 했다. <자전거도둑>에서 학생들은 수남이가 자신의 자전거를 들고 도망간 것이 도둑질인지 아닌지, 그러니까 수남이의 이 행동이 정당한가, 아닌가를 주제로 토의주제를 선정했다. 옥유미(2009)가 제시한 토론의 과정을 신호등 토론의 과정으로 변형하여 정리하면 다음과 같다.

<표 IV-11> 신호등토론의 절차

단계	활동내용
주제 및 과정 이해하기	·주제 및 문제 확인하기 ·토론 순서 탐색하기
소집단별 주장 탐색하기	·소집단별 주장 정리하기 ·상대방측 주장 예측하기
서로의 주장 공유하기	·상대측을 존중하는 태도로 적극적으로 듣기 ·논리적 근거를 바탕으로 주장하기 ·서로의 주장에 대해 반론 제기하기 ·상대측의 주장에 대해 묻고 답하기
주장 재구성하기	·소집단 주장 재구성하여 근거 수정·보완하기 ·상대측 주장에 대한 논거 보충하기
주장 선택 및 내면화하기	·발전적 주장 선택하기 ·토론 활동 점검 및 정리하기

먼저 주제 및 과정 이해하기 단계에서는 토론하려는 주제를 확인하고 토론의 순서를 다같이 공유하면서 토론의 과정을 확인한다. 또한 토론 규칙과 순서를 탐색하고 그리고 나서 같은 의견을 가진 학생들끼리 소집단을 형성하여 자신들의 의견을 공유하고 타당성있는 근거를 확대하거나 공고히 하며 상대방측 주장을 예측하면서 토론을 준비한다. 서로의 주장 공유하기 단계에서는 상대측을 존중하며 각자의 의견을 듣거나 논리적 근거를 바탕으로 각자의 입장을 주장한

다. 상대방의 의견을 들으면서 반론을 제기할 내용을 적고 이에 대한 주장을 묻고 답한다. 그리고 다시 소집단을 구성하여 각자의 주장을 재구성하여 근거를 수정·보완하며 이때 상대측 주장에 대한 논거를 보충하도록 한다. 그리하여 각자의 주장 속에서 발전적 주장을 선택하고 토론 활동을 점점 및 정리한다 아래는 학생들에게 제시한 토론의 전체적인 과정에 대한 설명이다.

<표 IV-12>

신호등 토론 학습지

신호등 토론 시나리오
<p>1. 문제 상황 확인 오늘은 <자전거도둑>의 수남이의 행동이 도둑질이었는지 아닌지에 관하여 토론하여 보도록 하겠습니다. 우선 주어진 상황에 대한 양쪽의 입장이 드러나도록 발표를 해 봅시다.</p> <p>2. 입장 정하기 오늘은 <자전거도둑>의 수남이의 행동과 관련하여 토론하겠습니다. 먼저 자신의 입장과 근거를 학습지에 간략하게 적어보도록 합시다. 입장과 근거를 다 적었으면 찬성이면 초록색, 반대이면 빨간색, 중립이면 노란색으로 이동하여 <u>자신들의 입장을 공유하고 정리해</u> 봅시다.</p> <p>3. 입장 설명하기(모두 발언) 자신이 정한 입장과 근거를 돌아가며 발표하도록 합시다. 이 때 <u>자신이 반론이나 질문을 제기할 사람의 이름과 그 의견을 메모하면서 들어</u> 봅시다.</p> <p>4. 자유 질의 응답하기(교차 발언) 반론이나 질문을 제기할 사람을 호명하고 그에 대한 자신의 생각을 발표하여 봅시다. 이 때 반론이 제기된 사람은 즉각적으로 응답하도록 합니다.</p> <p>5. 입장 확정하기 토론 내용을 돌아보며 자신의 입장을 확정 짓습니다. 옳다고 생각되는 입장의 신호등 뒤로 자리를 옮겨 주세요. 입장이 바뀐 사람이 있습니까? <u>왜 입장을 바꾸었는지 그 까닭을 설명하여</u> 봅시다. 각각의 입장을 확정지은 학생들은 <u>함께 모여 자신들이 정한 입장의 근거를 정리해</u> 주세요.</p>

6. 정리

지금까지 <자전거도둑>의 수남이의 행동이 도둑질이었는지 아닌지 관하여 토론하여 보았습니다. 우리 반은 수남이의 행동이 도둑질이 아니라는 의견이 우세하였으나 도둑질이었다는 의견도 있었습니다.

상대방의 의견에 귀 기울이고 나와 다름을 이해하는 시간이었기를 바랍니다.

토론 수업은 이를 바탕으로 하였으며 수업을 시작하기 전 미리 주제를 알려주고 학습지를 나눠주고 자신의 의견을 정리하게 하였다. 실제 수업에서는 2번의 입장 정하기에서 학생들은 자신의 신호등 색깔을 정하고 같은 입장의 학생들끼리 모여 자신이 왜 그 입장을 선택했는지 서로 이야기를 나누며 입장을 정한 이유를 다시 생각하기도 하고 동료의 의견을 들으며 자신의 의견을 강화할 수 있는 근거를 다지기도 했다. 토론의 진행은 교사가 사회자 역할을 맡아 진행하였으며 사전에 토론 수업을 평가할 기준을 제시하여 학생들이 지키거나 주의해야 할 내용을 알려 주었다.

실제 토론에서는 교사가 사회자가 되어 토론을 진행했으나 토론이 익숙해지면 이를 학생이 맡아서 진행해도 무방할 것이다. 토론은 2차시에 걸쳐 열띤게 이어졌으며 학생들의 반응이 매우 좋았다. 토론이 끝나고 나서는 토론 수업을 한 나의 평가를 작성하고 소감을 발표하게 했는데 평가의 기준은 논리성, 사실성, 창의성, 표현력, 공동체성, 토론의 태도와 윤리 등이었다. 이 평가에 대한 사전 지식은 자신의 토론에 대한 책임을 다하도록 고무시키는 역할도 함께 하며 토론에서 자신이 소홀했던 점이 무엇인지를 인지하게 해 주었다.

〈표 IV-13〉토론후 평가학습지

토론을 하고 나서 -자전거도독-	학교	한라초등학교
	이름	

평가기준	내용	평가
논리성	엠피주체에 대해 정확하게 인식하였는가?	☺☺☺
	엠피논리 전개가 일관성 있었는가?	☺☺☺
사실성	엠피주장의 근거가 객관적이고 사실적으로 제시하였는가?	☺☺☺
	엠피주장에 대하여 자신의 입장을 분명히 하고 근거제시가 적절하였는가?	☺☺☺
창의성	엠피상대편의 반론에 대하여 순발력있게 대응하며 논리적으로 방어하였는가?	☺☺☺
표현력	엠피자신의 논리의 핵심을 분명하고 확실하게 전달하는가?	☺☺☺
	엠피토론에 적합한 언어표현을 구사하였는가?	☺☺☺
공동체성	엠피타인의 지지를 받는가?	☺☺☺
토론의 태도와 윤리	엠피토론 분위기에 적합한 태도를 갖추었는가?	☺☺☺
	엠피겸손함과 담대함, 말의 경청, 설득당할 용기와 아량, 포용력과 배려, 상대방을 인격적으로 존중하고 있는가?	☺☺☺

★ 토론 수업을 하고나서의 생각과 느낌을 적어보자 ★

IV. 온작품읽기 지도의 결과

1. 원리의 구현

가. 함께 읽기의 즐거움

처음 책을 대했을 때 한 학생은 “아, 난 이런 책 싫어하는데.” 하면서 인상을 찌푸렸다. 책을 펼치는 태도가 심드렁하고 흥미로워하지 않는 것이 역력하게 눈에 띄었다. 책을 읽으면서 조금만 지루한 부분이 나오면 시계를 올려다보는 학생도 적지는 않았다. 그런데 온작품읽기를 마치고 나서 쓴 그 학생의 마지막 독후감에는 이런 글이 나온다.

“나는 <자전거도둑>을 읽었다. 나는 이 책이 아주 재미있는 책인 것을 이제야 알게 되었다. 그 이유는 책이 글만 많이 있다던지, 그림이 조금밖에 없다고 생각하여서 두꺼운 책을 읽지 않았는데 이 책을 읽으며 책은 재미가 있다는 것을 알게 되었다. 그렇게 생각한 이유는 글을 집중하여 읽다보면 책에 푹 빠져 시간이 가는지 모를 때도 있었고 그 이유 때문에 자전거도둑에 수남이가 자전거를 가지고 갈 때 아주 스릴이 있었다.”(이하 생략)

혼자 읽었더라면 중간에 그만두거나 느슨해졌을 마음을 함께 읽음으로써 다잡을 수 있고 무엇보다 집중하기에 더 좋았으며 끝까지 읽고 재미를 느꼈다는 내용이다. 평소에 쉬는 시간에도 단 한번도 책을 읽지 않는 0운이의 글이라 더 반가운 결과가 아닐 수 없다.

책을 함께 읽는 경험은 어릴 때 부모님이 읽어주시는 책을 제외하고는 드물다. 책 읽는 일은 개인적인 경험에 속한다고 할 수 있다. 하지만 온작품읽기를 위해 우리는 함께 읽으며 함께 읽는 사람만이 공유할 수 있는 긴장감과 공감을 나눌 수 있었다. 마치 예전에 TV가 마을에 한 대 밖에 없어서 다같이 남의 집 대청마루에 앉아 함께 보면서 혼자 볼 때와는 전혀 다른 느낌을 갖던 그것과 같았다. 물론 교과서의 텍스트도 함께 읽을 때가 있지만 교과서의 텍스트는 지면의 한계 때문에 책의 재미에 깊숙이 빠져들었던 경험에는 한계가 있다. 긴 호흡의 책을 혼자라면 던져 버렸을 바로 그런 책을 함께 읽었기에 더 재미있고 더 많이 느낄 수 있었으리라는 것을 예상했었고 동운이의 독후감 첫 부분에는

바로 그 이야기를 해 주고 있었다. 또한 책을 읽을 때 필요한 인내심도 함께 기를 수 있었다.

함께 읽기에는 또 다른 즐거움이 있다. 낭독의 즐거움이다. 책은 눈으로도 읽지만 귀로도 읽는다. 우리가 함께 읽을 때 누군가 한 명이 소리내어 읽어주고 아주 오랜만에 우리는 한 편의 동화를 소리로 들을 수 있었다. 저학년을 지나서는 자주 있지 않은 경험이라 할 수 있다. 책을 오감으로 읽는다면 그 중에서 가장 많이 쓰는 시각으로 읽기는 너무 많이 해 이제는 눈이 나빠질 지경이다. 반면 소리로 들으며 읽기는 읽는 사람에 따라 무미건조할 수도 있지만 더 흥미진진하게 읽어주는 목소리를 만나면 우리는 달아나려는 정신의 한 귀퉁이를 다잡고 책 속에 몰입할 수 있었다.

나. 독서와 쓰기의 통합

〈자전거도둑〉 속에는 도시의 바람과 시골의 바람을 묘사하는 글이 나오는데 시골출신인 수남이는 도시의 바람과 시골의 바람을 아주 명징한 언어로 비교하고 있다. 학생들에게 묘사의 좋은 예를 보여 주고 교과서에 설명의 방법 중 비교와 대조 부분이 나오기도 해서 책에서 도시의 바람과 시골의 바람을 묘사한 부분을 찾아 그대로 적어보라고 하고 이에 대한 느낌이나 내가 만난 제주의 바람에 대해 써 보는 활동을 했다.

학생들은 도시의 바람과 시골의 바람을 묘사한 부분은 잘 찾아서 썼는데 모두 똑같은 곳을 찾아 쓰지는 않았다. 한 학생은 도시의 바람에 대해 아래의 글을 찾아 썼다.

“낮동안 떼어서 세워 놓은 가게 함석 지붕은 얇은 형갸처럼 곧 뒤집힐 듯이 펠릭대고 골목 위 공중을 가로지른 전화줄에서는 온종일 귀신의 휘파람 같은 소리가 났다.”(자전거도둑:21)

반면 다른 학생이 찾은 부분은 다음과 같다.

“바람부는 서울의 뒷골목은 훽훽하고 을씨년스러웠다. 먼지는 물론 온갖 잡동사니들이 다 날아들어 가게 앞에 쓰레기 무더기를 만들어 쓸어도 쓸어도 당해낼 도리가 없었다.”(자전거도둑:22)

또 다른 학생이 찾은 부분은 아래의 글을 찾아 썼다.

“서울 사람들에게는 바람이 손톱만큼도 반가울 리가 없겠다. 바람의 의미를, 간판이 날아가는 횡액, 한없이 날아오는 먼지, 쓰레기 그것 밖에 모르니까.”(자전거도둑:24)

설명의 방법을 확인하려 찾은 글에서 다음과 같이 다양한 문장들을 찾아 혼자 읽을 때는 미처 다 찾지 못한 내용을 확인할 수 있었다. 반면에 시골의 바람을 묘사한 부분은 다같이 찾아 읽으며 속으로 상상해 보았다.

“보리밭은 바람을 얼마나 우아하게 탈 줄 아는가, 큰 나무는 얼마나 우아하게 탈 줄 아는가, 큰 나무와 작은 나무가 함께 사는 숲은 바람에 얼마나 우렁차고 비통하게 포효하는가.” (자전거도둑:23)

학생들은 함께 글을 읽으면서 아름다운 광경이 그대로 떠오르고 바람의 느낌이 생생하게 느껴진다고 말했다. 이 글을 읽고 학생들이 쓴 글을 보자면 다음과 같다.

“1시간도 안 걸려 제주 바다에 나가면 파도는 바람과 함께 춤을 추고 그 옆에 유채꽃밭은 샛노란 파도처럼 넘실거리는 풍경이 장관이다. 그러나 꼭 좋지만은 않다. 송진 가루가 바람에 날리면 온세상은 누런 가루에 덮이고, 밤이면 배고픈 파도가 가끔 배를 집어삼키기 때문이다.” -김0리

“제주의 바람은 시원하다. 그냥 시원한게 아니고 가만히 서서 맞고 있으면 몸 전체로 부드럽게 퍼져서 기분이 좋아지는 바람이다. 이 바람을 맞고 있으면 나도 이 바람처럼 다른 사람을 기분 좋게 도와주고 싶은 생각이 든다. 나는 이 바람이 친구와 같은 존재인 것 같다.” -강0린

두 학생의 글은 제주의 바람의 느낌이 생생하면서도 아름답게 쓰여 있다. 학생들이 그냥 제주의 바람에 대해 쓰라고 했다면 아마 이런 글이 나오지는 못했을 것이다. 책 속의 글을 읽으며 수남이가 느끼는 바람을 같이 상상하고 공감

하면서 자신이 경험했던 바람을 작가처럼 세밀하게 되짚어 보며 글을 썼기 때문에 더 생생하고 자신이 생각을 좀 더 정교하게 글로 엮을 수 있었다. 또한 이 활동은 읽기의 반응이 쓰기로 자연스럽게 이어지는 것을 보여준다.

마지막 회기에 한 ‘책 추천 및 소개하기’(책 서평) 활동은 자신이 읽었던 작품의 내용이나 가치 등을 남에게 소개하는 것으로, 자신의 독서 감상을 정리하고 종합하는 기회가 되었다. 자신의 감동과 작품의 의미를 소개하고 작품을 추천하는 과정은 종합적인 감상의 결과이자 동시에 이 활동을 통해 작품 감상의 깊이를 더하는 것이기도 하다. 종합적 감상의 결과이자 비판적 읽기로 나아가는 서평쓰기에서 몇몇 학생들은 깊은 생각으로 고민했음을 보여준다.

“(중간 생략)신사는 수남이에게 당시에는 큰 돈이었을 5천원을 만원에서 많이 깎아준 거라면서 16살 아이에게 무리하게 요구한다. 나는 이 부분을 읽으면서 궁금한 건 수남이가 어른이었어도 그런 일을 당했을까이다. 물론 수남이가 어른이었다고 해도 자전거가 넘어진 것은 넘어진 것이다. 하지만 내가 이 의문을 품게 된 가장 큰 이유는 신사의 태도 때문이다. 보통의 어른들은 아이들한테는 함부로 대하고 어른한테는 아주 친절하게 대하는 경우가 종종 있다. 신사도 그런 것이 아닐까? 수남이가 어른이었다면 또는 수남이가 아니고 주인 영감님이었다면 신사가 그런 태도로 수남이를 대했을까? 물음표투성이다. 16살에 서울에 와서 일하면서 월급도 많이 못 받고 월급보다 알밤을 더 많이 받으면서 힘들게 일하고 자전거까지 뺏겨야 하는지 모르겠다. 물론 수남이가 한 일은 잘못이다. 나는 잘못이 아니라고 생각하지만 재판을 해 보면 유죄라고 한다. 주인 영감님이 수남이 대신 갔었다더라면 신사가 자전거를 함부로 빼앗지 못했을 것이다. 주인 영감님은 신사가 자전거를 뺏은 것이나 흠집이 난 것에 대해 잘 알아볼 수도 화를 낼 수도 있고 무엇보다 자전거에 자물쇠를 채우지 않게 할 수도 있었을 것이다.

수남이는 어린이는 아니고 청소년이지만 아직 어리다. 나는 어린이도 어른과 똑같은 벌을 받아야 된다고 생각했었다. 왜냐하면 어린이는 이제 커가는 것이니까 잘못을 할 수도 있다. 그렇지만 최근에 파킨슨이라는 사람이 우리나라 사람을 장난으로 죽였는데 그때 성인이 아니어서 벌을 적게 받았다. 그래서 나는 똑같은 벌을 받아야 한다고 생각했었다. 그런데 수남이는 자기 행동이 잘못했다는 것은 알지만 신사의 손해를 보상에 줄 돈도 없고 곁에서 자기를 도와줄 사람도 없다. 오직 자신이 손해를 보지 않았다고 좋아하는 주인 영감님밖에는.

이 글을 쓰면서 나는 나의 생각이 다시 바뀐 것 같고 더 혼란스러워진 것

같다. 이제는 수남이가 자전거도둑인 것 같이 느껴지기도 한다. 하지만 수남이의 자전거를 가져가 자물쇠를 채워놓은 신사도 자전거도둑인 것 같다. 나는 내 생각도 정리가 안되지만 법도 마음에 들지 않는다.“

글을 쓴 학생은 법이라는 관점에서 어린이에게 더 가혹한 현실과 미성년자에게 관대한 법을 적용한 사건을 비교하면서 고민한 내용을 서술하면서 자신의 관점에서 〈자전거도둑〉을 바라본다. 특히나 어린 수남이를 옹호하거나 보호해주지 못한다는 점에서 어린이 인권에 대한 고민을 하기도 한다.

다. 다양한 시각의 공유

토론에서 학생들은 스스로 여러 가지 근거를 대면서 자신의 의견을 주장했는데 그 근거가 매우 다양했다. 토론 중에서 가장 의견이 첨예하게 대립했던 부분은 도둑질의 정의 부분이다. 실제 학습자들의 대화를 살펴보자.

박0리 : 도둑질은 원래 몰래 남의 물건을 가져오는 것인데 수남이는 바람 때문에 차에 부딪힌 것은 실수이기 때문입니다. 그리고 수남이는 자기 자전거를 몰래 아니고 사람들이 보는 앞에서 가져간 것이니 도둑질이 아닙니다.

김0리: 저는 주리에게 질문하고 싶습니다. 주리가 아까 도둑질은 몰래 하는 것이라고 했습니다. 여기 국어사전에 보면 도둑질은 몰래 라는 말은 없고 그냥 남의 물건을 훔치거나 빼앗는 것이 도둑질이라고 쓰여 있습니다. 어떻게 생각하십니까?

교사: 사전에는 몰래라는 말은 없군요. 주리가 생각한 도둑질은 우리가 일반적으로 생각하는 도둑질의 의미였을거라 생각합니다. 주인이 보고 있는데 도둑질을 하는 경우는 일반적이지는 않으니깐요. 그래서 주리 생각에는 남들이 보는 중이므로 도둑질이 아니라고 생각한 것 같습니다.

홍0은: 국어사전에 나온 도둑질과 주리가 생각하는 도둑질이 다를 수 있으니깐 주리는 도둑질을 그렇게 생각한 것이고 해리는 국어사전 속 의미를 생각한 것 같습니다.

김0리 : 하지만 국어사전에 있는 것이 다른 사람들이 생각한 것을 여러 가지 경험이나 동정심을 유발해서 조금 의미가 다른 것을 쓰는 것보다는 정확한 것을 기준으로 삼는 것이 좋다고 생각합니다.

0영: 국어사전에는 남의 물건을 훔친다고 했지 아침에 안 훔친다고 한 건 아니니까 아침에 한 건 아닐 수 있습니다.

김0리: 아침에 물건을 훔쳤다고 해서 도둑질이 아닙니까?

교사: 주리는 몰래 훔치는 것이 도둑질이라고 한 것이고 남들이 보는 앞에서 했으니 도둑질이 아니다라고 말한 것 아닌가요?

도0준: 질문 하나 하겠습니다. 국어사전에 도둑질은 남의 걸 훔쳤다고 했는데 자기 것을 훔쳤다고 나와 있습니까? 수남이는 자기 물건을 가져간 것입니다.

김0리 : 자기 것을 도로 가져간 것은 맞지만 일단 결과적으로 피해를 준 것은 맞습니다. 자기 것을 가지고 간 것이지만 피해 보상을 하지 않고 가져간 것이므로 저는 그것을 도둑질이라고 생각합니다.

도0준: 하지만 반대로 신사도 수남이의 자전거를 뺏은 거니까 도둑질을 한 거라고 말할 수 있습니다.

교사: 호준이의 의견은 자기 것을 되찾아 가는 것을 도둑질이라고 말할 수 없다는 거군요. 무엇보다 신사가 수남이의 자전거를 뺏은 것도 도둑질에 해당되는 것이라고 생각하는군요.

한 학생이 도둑질의 의미를 찾아 수남이의 행동이 정당했다고 주장하자 다른 학생은 정말 그런지 국어사전을 찾아보고 반박하게 된다. 이에 학생들은 도둑질의 정의를 다시 생각하면서 수남이의 행동에 대해 다양한 시각을 드러내게 된다. 교사가 계획해서 한 수업 속에서는 나오기 힘든 내용이었다.

변0윤: 신사가 수남이의 자전에 자물쇠를 채우는데 500원이나 쓰고 그런데 수남이가 신사가 산 자물쇠와 자기의 자전거를 가져와서 도둑질인 것 같습니다.

교사: 그러네요. 신사가 손해를 봤군요. 정말 어려운 문제인걸요.

김0영: 세운이에게 질문 있습니다. 자물쇠를 500원인가 들어서 했는데 안냈다고 하는데 수남이가 그 자물쇠를 하라고 한 것도 아니고 신사가 자기 멋대로 한 것이니 수남이가 이것을 해 주세요라고 말하지 않았으니 이 500원은 갚지 않아도 됩니다.

변0윤: 그렇지만 신사가 자물쇠를 그냥 얻은 게 아니고 자기 돈은 들어서 산 거니까 그것을 수남이가 자전거랑 같이 가져가 버렸으니 피해 보상을 해야 한다고 생각합니다.

김0영: 하지만 그 자물쇠를 수남이가 가지지는 않았잖아요? 쓰고 있지 않잖아.

교사: 아, 수남이가 사용하지 않았으니 이익이 아니라는 이야기죠?

김0리: 준영이는 수남이가 그 자물쇠를 사용하지 않았다고 했지만 그 500원의 피해는 그대로 가지게 됩니다.

김0영: 그래, 맞는 건 같기는 해.

박0진: 사실 자물쇠는 열쇠가 없었으니까 수남이는 자전거에 자물쇠를 가져가고 싶었던 것이 아니라 자전거를 가져가고 싶었던 것인데 신사가 억지로 자물쇠를 채워가지고 어쩌다 보니 자물쇠까지 가져간 것이기 때문에 저는 수남이의 잘못이 아니라고 생각합니다.

교사: 수남이가 자물쇠를 가져가겠다고 의도한 건 아니었다는 거죠?

김0옥: 자물쇠는 신사가 산 거잖아요. 아무리 수남이가 자물쇠를 쓰지 않았다고 해도 수남이가 자물쇠를 부셨고 자물쇠는 신사에게 돌아가지 않았으니 그 500원의 피해는 여전한 것 같습니다.

강0주: 신사가 자물쇠를 샀으니 자물쇠는 수남이한테 달라고 해서 번호만 바뀌두면 되는데

김0영: 자물쇠를 안 사고 자기가 자전거를 들고 가면 되잖아요.

배0나: 아무리 신사의 흠집을 냈어도 신사는 피해보상을 받기 위해 수남이의 자전거에 자물쇠를 한 건데 그걸 가져가서 부순 건 신사에게 피해가 크기 때문에 수남이는 도둑질을 한 것입니다.

권0진 : 잠깐만요. 책에는 안 나오지만 수남이가 신사를 찾아가서 500원을 줬을 수도 있잖아요?

교사: 왜 그렇게 생각했어요? 0진이가 그렇게 생각한데는 이유가 있을 것 같은데, 0진이는 왜 그렇게 생각했어요. 선생님은 한번도 그 생각은 못해 봤어요.

권0진: 음.. 그런 책의 45쪽에 맨마지막에 “ 마침내 결심을 굳힌 수남이의 얼굴은 누런 땀빛이 말끔히 가시고, 소년다운 청순함으로 빛났다.” 라고 나와 있어요. 그러니까 수남이는 착한 마음을 찾았을 것 같아요.

김0영: 선생님 저 왜 그런지 알 것 같아요. 형아처럼 되지 않을라구.

교사: 형아처럼 되지 않으려고?

박0진: 형이 도둑질해서 잡혀간 다음에 아버지가 도둑질을 하지 말라고 한 말을 떠올려서 아무래도 수남이가 그 돈을 갚을 것 같아요.

김0리: 0진이가 한 이야기 반박이요. 돈을 준다는 근거도 없고 만약 준다고 해도 훔쳤다면 죄는 사라지지 않아요.

도0준: 일단 이거는 자전거와 관련된 거잖아요. 신사가 자전거에 자물쇠를 채워 놓았기 때문에 신사는 그 일을 자처한 것이기 때문에 그 돈에 대한 피해 보상은 할 필요가 없는 것 같아요.

이 토론에서는 한 학생이 신사가 손해를 봤다는 새로운 의견을 내면서 나온 토론이다. 수남이의 행동에 대한 인간적 동정으로 수남이의 행동이 정당하다는 의견이 강한 가운데 한 학생은 신사가 본 손해에 주목했고, 수남이의 행동을

실제의 손해 측면에서 보는 학생들이 생겨났다. 사실에 근거한 의견이면서 미처 보지 못한 점을 끄집어 내어 토론에 넣으면서 동정적인 여론을 조금 움직이기도 했고 새로운 근거이면서 논란의 중심이 되기도 했다.

무엇보다 0진이라는 학생은 책의 마지막 구절을 예로 들면서 수남이의 다음 행동을 예측해 주었다. 다른 학생들은 이에 그건 사실이 아니라 예상이라 어떻게 될지 모른다고 했지만 많은 학생들은 이 말에 고개를 끄덕이기도 하며 수공의 표현을 해 주었다.

이렇듯 다양한 생각들이 제시되어 혼자 읽을 때와는 달리 사건의 여러 측면에서 바라보는 시각을 공유할 수 있었다.

토론 수업이 끝나고 나서 한 평가에서 자유롭게 생각과 느낌을 쓰게 하자 학생들은 다음과 같이 썼다.

“하고 나서 보니 아주 재밌고, <자전거도둑>의 수남이의 마음이 이해가 되고 상황 파악이 잘 된다. 끊임없는 주장과 반격이 뒤섞이면서 토론이 되는 것 같았다. 아이들의 무한한 생각들이 튀어나오면서 정말 흥미진진하였다. 서로 생각과 관점이 다르니 서로의 주장이 영키고 또 영키면서 말할 내용이 많았다. 어쨌든 아주 재미있는 토론이 되었다.” - 고0인.

이 학생의 경우는 토론을 통해서 작품의 이해가 넓어진 경우이다. 토론에 많이 참여하지는 않았지만 생생한 글을 보면 흥미진진하게 토론을 지켜봤음을 알 수 있다.

“수남이가 원래 유죄인 것 같이 생각을 하였는데 토론을 하다보니 수남이는 죄가 없는 것 같이 느껴져서 중립에서 찬성(수남이의 행동은 정당하다)으로 옮겼다. 왜냐하면 신사가 차를 왜 그 골목에 세웠는지 하고 신사가 수남이의 자전거를 수남이한테서 아무 말없이 그냥 자물쇠로 묶었기 때문이었다. 토론을 하면서 수남이가 자전거도둑인지 아닌지에 대해 헛갈렸던 것을 확실히 알게 되었다.” - 강0혜

이 학생의 경우는 자신의 판단에 확신이 없다가 다른 학생의 의견을 들으며 차츰 생각이 바뀐 학생이다. 무엇보다 혼자 생각할 때와 달리 고민되는 것을

확실하게 정리할 수 있었던 것으로 보아 자신이 갖고 있지 못한 근거를 친구의 의견을 듣고 확신에 이르게 된 경우이다.

“난 내가 쓴 말만 집중했는데 다른 사람의 의견을 듣다보니 점점 관심이 갔다. 친구들의 의견을 많이 들어서 생각상자가 더 넓어진 느낌이었다. 이제부터는 다른 사람의 말에 더 귀 기울이고 잘 들어야겠다. 내 의견만 중요하게 생각하면 안된다.” -김0우

“토론을 할 때 내가 말한 의견을 다른 친구들이 잘 듣고 존중해 주니까 뭔가 내가 무슨 중요한 일을 하고 있는 것 같았다. 그리고 내가 다른 친구의 의견을 듣고 그에 대한 반박을 하거나 보충을 하면서 참 재미있었던 것 같다.” -배0나

“아주 재미있었다. 어떤 애들의 의견들은 설득력이 있었다. 하지만 어떤 애의 반박을 들으면 그게 더 정확한 것 같았다. 의견들을 들어보며 계속 반박들을 하는 게 재미있었고 오랜만에 머리를 굴릴 수 있었다.” - 이0준

독서 토론을 하고 나서의 학생들의 글을 보면, 생각상자가 넓어졌다는 표현을 쓴 학생이 있다. 이 경우 자신의 생각에 국한되었던 시야가 넓어졌다는 의미로 해석이 가능하다. 자신의 의견을 지지해주는 친구에게서 받은 느낌은 자아존중감이다. 이 자아존중감의 충족은 타인의 의견에 대한 존중까지 나아갈 수 있을 것이고 실제로도 적극적인 참여와 다양한 시각의 공유로 학습자들이 보다 질적인 독서를 경험할 수 있었다. 마지막으로 0준이의 말을 좀더 자세히 물었더니, 국어시간에는 항상 책에 있는 답만 찾는 것 같아서 재미없었는데 이 수업은 책에 없는 답을 찾아야 하니 머리를 굴렸어야 했고, 그게 재미있었다고 답했다.

라. 실제성의 확보

책을 읽으며 학생들은 신사가 요구한 5,000원에 대한 질문을 했고 본 수업에서는 사회과와 통합교과 수업을 구성하여 당시의 시대적 생활상이나 당시에 문제가 되었던 1970년과 2005년사이의 물가상승에 대한 표를 보면서 당시의 물가를 추측해 보기도 하였다. 또한 16살인 수남이가 학교에 다니지 않는 것에 대한 이야기를 하면서 현재의 청소년과 비교해 보기도 했다. 또한 사회과 3단원의 우리경제의 성장과 발달에 우리 경제 성장을 위한 근로자의 노력 부분에

나오는 한 근로자의 일기와 사진을 보면서 수남이가 살았던 시대를 이해해 보기도 했다. 사회 책 속의 근로자가 야학에 간다는 것과 수남이가 야학을 가고 싶어 한다는 이야기가 연결되어 야학이 어떤 곳인지에 대한 설명을 해 주었다. 덕분에 사회책 속의 근로자에 수남이가 중첩되어 학생들은 양쪽의 이야기를 모두 현실감있게 접할 수 있었다. 실제로 끝나고 나서의 인터뷰에서 몇몇 학생은 1970년대에 대해 더 많이 알게 되어서 좋았다고 말한 학생들이 많았다.

그리고 독서 토론 후에 몇몇 학생들은 현재의 법으로 수남이의 행동이 죄가 되는 것인지 궁금해 했다. 결국 변호사에게 사연을 보내고 수남이의 행동이 현행법으로는 유죄라는 사실을 알아보는 적극성을 보여 주었으며 이 사실을 알게 된 상당수의 학생들이 실망하기도 하였다. 그러나 실제 현행법의 내용을 알아 보면서 학생들은 수남이의 행동에 더 관심을 가지기도 했고 책에 대한 흥미가 더 커진 것도 사실이다. 이런 구체적인 현실과 맞닿은 문학작품에의 접근은 독서에 대한 동기유발, 흥미 등을 발달시켜 자기 주도적 독서로 이끄는 작은 끈이 될 수 있다고 본다.

마. 상호텍스트성의 강화

레이먼드(Raymand, 2002)는 단일 텍스트를 가르치기 위해 한 해 전부를 사용하는 것은 분명히 잘못된 것이라 생각한다. 하지만 '위대한 작품'에 대한 접근이라면 한 해동안 하나의 작품을 가르치는 것도 문학교육의 한 방법이 될 수는 있다고 말하면서 교사는 대조를 위해서나, 어떤 관점 아래 작품의 특정한 측면을 확장하기 위해서나, 이해의 깊이를 더하기 위해서 다른 작품을 끌어들이야 한다고 주장한다. 텍스트를 깊이 있게 이해하기 위해서는 다른 텍스트와의 비교나 대조가 오히려 텍스트의 이해를 명확하게 할 수 있다는 것이다.

상호텍스트 전략은 하나의 텍스트를 읽을 때 유사하거나 반대되는 다른 텍스트와 관련을 지음으로써 텍스트 이해를 돕고 의미를 심화, 발전시키는 전략이다.

학생들은 <자전거도둑>의 '수남이'를 보면서 <레미제라블>의 '장발장'을 떠올렸고, 둘의 상황에 대해 공통점과 차이점을 찾아보면서 어려운 상황 혹은 갈등 상황에서의 선택에 대해 생각해 보았다. 어떤 학생은 <레미제라블>이 아니라

현재 읽고 있는 책의 주인공의 상황과 ‘수남이’가 처한 상황을 비교해 보기도 했다. 이 비교와 대조로 학생들은 ‘수남이’의 ‘어쩔 수 없는 상황’에 대해 좀더 깊게 생각했고 좀 더 포괄적이고 사회적 시각을 드러내었다.

상호텍스트성은 작품의 이해를 넓히는 수준이 아니라 독자의 시각을 넓히고 생각의 깊이를 더해 준다. 온작품읽기처럼 한 작품을 천천히 읽다보면 그 기간에 읽는 다른 책과 비교해 보기도 하고 전에 읽은 책과 비교하기도 하며 다른 매체에서 그 맥을 찾아 연결할 수도 있다. 이러한 상호텍스트성은 빠르게 읽고 한 줄의 독서기록으로 정리되어지는 해치우기식 독서에서는 길러지기 힘든 내용이다.

2. 독서 태도 및 학생의 쓰기를 통해 본 변화

학생들은 <자전거도둑>을 읽고 총 10회기에 걸친 활동을 진행하였으며 이 10회기 속에는 함께 읽기도 포함되어 있었다. 학생들이 활동을 마치고 나서 전반적 활동에 대한 평가를 설문 조사한 결과는 대체로 긍정적이었다.

<표 20> 온작품읽기 적용 후의 자기 평가 설문 결과 N=29

문항	응답수(명)				
	매우 그렇다	그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1. <자전거도둑>을 읽으면서 한 활동들을 통해 자신의 독서 능력이 향상되었다고 생각하나요?	12	8	7	2	
2. <자전거도둑>을 읽으면서 한 활동들이 자신의 의사소통능력을 신장시키는 데 도움이 되었나요?	14	11	4		
3. <자전거도둑>을 읽으면서 한 활동들이 바람직한 인간의 삶에 대해 고민해 보는 계기가 되었다고 생각하나요?	13	13	3		
4. <자전도둑>을 읽으면서 했던 활동을 통하여 독서능력 뿐만 아니라 쓰기 능력을 함양하는데 도움이 되었다고 생각합니까?	15	11	3		
5. <자전거도둑>을 읽으면서 한 여러 활동을	7	11	10	1	

하고 나서 자신의 독서습관에 변화가 생겼습니까?					
6. 이와 비슷한 프로그램이 운영된다면 참여할 의사가 있습니까?	16	11	2		

온작품읽기에 참여한 학생들은 이 활동을 통해 자신의 독서능력이 향상되었다고 답한 학생이 약 67.9%(20명)이며, 토론을 통해서 의사소통능력이 향상되었다고 답한 학생은 무려 86%(25명)이었다. 또한 바람직한 인간의 삶에 대해 고민해 보는 계기가 되었다고 답한 학생은 89%(26명)으로 토론주제가 가치 판단의 수업이라 좀더 긍정의 답변이 많았던 것으로 보여진다. 또한 이를 통해 쓰기 능력이 향상되었다고 답한 학생도 86%(25명)으로 많은 활동과 생각으로 마지막 독후감을 쓸 때 거침없이 적던 학생이 많은 것으로 보아 생각이 넓어지고 자신의 반응이 정리되는 등의 쓸거리가 풍부해져서 글쓰기에 어려움이 적어졌다는 점에서 학생들이 긍정적인 답변을 한 것으로 짐작된다. 반면 독서습관이 바뀌었다는 의견은 62%(18명)로 위의 답변보다는 적었는데 계속해서 온작품읽기 활동이 이어지지 않아 모든 학생이 습관을 바꾸는 것까지 연결되지는 않았다. 하지만 93%(27명)의 학생은 다음에도 이런 프로그램이 있다면 참여하고 싶다는 의사를 밝혀 온작품읽기가 학생들의 독서 흥미를 이끄는 데도 적지 않은 기여를 했음을 알 수 있다.

전반적인 평가와 더불어 학생들의 쓰기를 통해서 결과를 살펴보는 것도 학생의 변화를 관찰할 수 있다. 온작품읽기 활동 속에서 학생들은 3번의 독후감쓰기를 해 보았다. 맨 처음은 책을 읽고 나서 내용 확인 후 느낀 점을 쓴 것이고, 두 번째는 국어활동 시간에 나온 '나만의 동시집 만들기'에서 동시집의 한 면을 <자전거도독>을 읽고 나서의 느낌을 시로 적어 보자고 하였다. 그리고 마지막은 토론 수업까지 진행된 후에 다시 쓴 독후감으로서 다른 사람에게 이 책을 읽어보라고 권하는 서평의 의미를 담고 있는 글을 써 보게 했다. 모든 학생의 결과물 중 평소에 책을 잘 접하지 못한 학생 한 명과 독서 동기가 높고 흥미가 많은 학생 한 명을 선정하여 온작품읽기 활동에 대한 인터뷰와 함께 세 편의 글에서 어떻게 생각이나 표현이 변화하는지 살펴보고자 한다.

오00 학생은 반에서 독서에 흥미나 동기가 적은 편에 속하는 학생이다. 독서

록에는 늘 같은 책의 독후감을 쓰며, 그마저도 한두 줄을 넘지 않는다. 국어시간에도 어휘나 문장 구성 및 독해에 있어서 다른 학생보다는 습득이 느리며 문학작품에 대한 공감능력도 떨어지는 편이다. 수업시간에는 성실하나 주제찾기는 매우 어려워하는 학생으로 국어 학습 능력은 중하 정도이다. 이 학생이 처음 책을 읽고 쓴 독후감을 보면 책에서 가장 인상 깊은 장면이 수남이 형이 도둑질해서 선물을 사 온 후 경찰에 잡혀 가서 현장 검증하는 장면이다. 수업시간에 발표할 때에도 가장 인상 깊은 장면으로 이 부분을 꼽았고 독후감 첫머리에도 그것부터 썼다. 책의 중심사건이 아닌데 많은 비중을 차지하는 글을 썼다. 그리고 나서 수남이가 도둑질한 것이 아니라는 작품 안에서 가장 문제가 되는 사건에 대한 자신의 의견을 제시했다. 하지만 근거는 다른 학생이 쓴 것에 비하면 논리적이지 못한 편이다.

“나는 자전거도둑을 다 읽고 제일 먼저 생각한 게 수남이의 형이다. 이유는 가게를 털고 변명까지 했기 때문이다. 아니 돈을 못 벌 수도 있지. 못 벌었다고 다른 사람이 힘들게 얻은 가게를 털었으니 감옥에 가도 싸다는 생각이 들었다. 그리고 수남이가 실수로 자국이 난 차를 5000원으로 값으라고 하였다. 그까짓 자국 조금만 넘어가면 될 것을. 그리고 그 곳에 주차한 신사의 잘못이 있다고 느꼈다. 그리고 신사가 도둑놈이라 한 것은 당황해서 그런 것 같다. 수남이는 결코 도둑놈이 아니라는 것을 제일 먼저 생각하였다.”

-0성이의 첫 번째 독후감

0성이가 쓴 두 번째 독후감에 속하는 시로 바꿔쓰기를 보면 <자전거도둑>을 읽으며 든 생각을 서술해 두었는데 도둑이 되어 괴로워하는 수남이를 보면서 쓴 글이다. 자전거도둑의 주제에 좀 더 근접해 있음을 알 수 있다.

자전거를 훔치는 도둑

저기 자전거를 훔쳐갔다

훔치는 거는

도둑과 피해자가 둘 다 손해 보는 것

피해자는 물건을 잃고

도둑은 잡히면 경찰서로 가지
아까 그 자전거도둑
지금쯤 양심이 찢리고 있겠지

-0성이의 두 번째 독후감

반면 세 번째로 쓴 서평은 오히려 독서 감상문의 형식을 정확하게 지켜 쓰고 전과 비교해서는 세밀하게 자신의 생각을 들여다보고 있음을 알 수 있으나 대부분 토론에서 나온 이야기를 옮겨 적어서 창의적 읽기까지 나아갔다고 보여지지 않는다. 어쩌면 온작품읽기의 범위나 시간이 학생에게 지나치게 피로감을 불러일으킨 건 아닐까 하는 생각도 들었으며, 미숙한 학습자에게는 학습을 위한 기본 능력을 갖추도록 하는 것이 더 중요하다는 결론을 내렸다.¹⁸⁾

이와 달리 반에서 가장 책을 많이 읽고 독후감도 공책 한 페이지정도로 써 오며 무엇보다 학원을 다니지 않아 여유로운 독서 시간을 확보하고 학생 스스로 관심도 많고 부모님의 지원(책에 대한)이 많은 학생의 첫 번째 독후감을 살펴보자.

“수남이가 너무 불쌍하다. 왜냐하면 아직 수남이는 어른도 아닌데 돈이 없어 먹고 싶은 것도 마음대로 먹지 못하고 돈을 벌기 위해 청계천 뒷골목의 전기용품 도매상에서 하루 종일 일을 해야 하기 때문이다 수남이의 일상생활은 제일 먼저 가게문을 열고 물뿌리개로 골목길에 물을 뿌리고 골목길 앞남의 가게 앞까지 말끔히 쓸고 나서 가게 안 먼지를 털고 어떻게 하면 보기 좋을까 연구해 가며 다시 진열을 하고 제 몸단장까지 끝내면 손님 맞을 준비가 끝난 것이다.”

-0나의 첫 번째 독후감

학생이 쓴 첫 번째 독후감에서는 ‘일하는 아이’에 대한 안타까움이 들어있지만 다른 문제의식이나 비판적 읽기는 찾아보기 어렵다. 그런데 두 번째 시에서 어느 정도 수업이 진행된 후가 되자 내용이 조금 다르다.

자전거를 훔치는 도둑
도둑질하지 마라
누런 똥빛 얼굴되지 말아라

18)세 번째 글은 여기서는 기재를 생략하고 뒤에 부록에 실

정직하게 살아라
 귀에 못이 박힐 정도로 많이 들었지
 그런데 결국
 도둑질을 해 버렸지
 형 얼굴 누런 똥빛
 내 얼굴 누런 똥빛
 주인 할아버지 얼굴 누런 똥빛
 다시 나에게 약속한다
 다시는
 절대로
 도둑질은 하지 말자
 누런 똥빛 얼굴 되지 말자
 내가 나에게 약속한다

-0나의 두 번째 독후감

여기서의 등장인물의 성격과 가치를 그대로 반영하는 글을 보여준다. 특히나 '누런 똥빛'의 얼굴을 형과 주인할아버지, 그리고 수남이에게 적용하면서 세 인물이 모두 도둑질을 한 적이 있음을 은유적으로 표현하고 마지막에는 수남이가 어떻게 될 것인지에 대한 자신의 예측 또는 상상을 더했다. 단편적인 느낌의 나열이 아니라 주제에 대한 명확한 인식과 이를 시라는 자유로운 형식에 있어 인물에 대한 평가를 내리고 있다.

“(중간생략) 그런데 이 일이 다시 한번 수남이에게 닥쳐오면 수남이는 어떻게 할까? 그래도 주인 영감님의 돈을 지키려고 또 도둑질을 할까? 아니면 아버지의 말을 듣고 도둑질을 하지 않을까?

수남이가 다시 도둑질을 한다면 수남이의 불안감, 죄책감은 2배가 된다. 하지만 주인 영감님의 돈을 다 가져온다면 주인 영감님은 좋아할거다. 그러나, 수남이가 돈을 낸다면 수남이는 불안감과 죄책감은 줄어든다. 하지만 주인영감님은 수남이가 돈을 조금만 가져와서 화를 내실 거다.

수남이는 다시 한번 찾아온 갈등을 어떻게 소화할 것인가? 처음으로 그 문제를 만났을 때는 도둑질을 하는 판단을 했지만 두 번째는 달라질까? 수남이가 성장했을까? 초, 중, 고, 대학생 그리고 어른들도 내적 갈등은 있다. 그러면 우리는 내적 갈등으로 좋은 판단을 내릴 수 있을까? 초등학생이 좋

은 판단을 할 수 있으면 16살인 수남이도 좋은 판단을 내릴 수 있을거다.
이런 고민을 던져준 점에서 이 책은 학생들이 읽어 볼만한 글이다.(이하 생략)
-0나의 세 번째 독후감

마지막으로 쓴 서평쓰기에서 이 학생은 수남이가 앞으로 어떻게 살 것인가에 초점을 맞추어서 글을 썼다. 즉, 이 일을 계기로 수남이가 성장을 했을지에 관한 글인데 내적갈등을 겪고 나서 성장을 했을 거라 생각하며 초등학교인 자기 들고 내적갈등을 겪고 나면 좋은 판단을 내릴 수 있으므로 수남이도 다음에 이런 상황이 생기면 더 좋은 판단을 내릴 수 있을 것이라 생각한다. 자신의 생각을 책 속의 인물에 투영하면서 이런 고민을 던져준 책에 대해 읽을 만한 가치가 있다고 자신이 생각하는 <자전거도둑>을 평가한다.

학생들의 반응을 알아보기 위해 한 인터뷰는 두 명 모두 했지만 둘의 생각은 크게 다르지 않았다. 오0성이라는 학생의 인터뷰 내용은 다음과 같다.

교사 : 하루에 책을 얼마나 읽나요?

학생 : 하루에 한권 정도. 안 읽을 때도 있구요. 합기도 끝나구요.

교사 : 책읽기를 좋아하나요?

학생 : 책읽기는 보통이에요. 읽고 싶을 때가 있고 싫을 때도 있어요.

교사 : <자전거도둑>을 함께 읽은 것이 도움이 되었니?

학생 : 네, 옛날에도 지금이랑 화제가 같다고 생각했는데 다르다는 것을 알게 되었고. 모르는 낱말에 대해서 알게 되어서 좋았어요.

교사 : 우리반 친구들과 함께 읽은 것은 어땠니?

학생 : 내가 혼자 읽으면 좀 지루할 것 같아요. 선생님이랑 같이 읽으면 좀 더 재미있었어요.

교사 : 본인이 느끼기에 <자전거도둑> 수업을 하고 나서 달라진 점이 있다면 무엇일까요?

학생 : 음, 독후감 쓰면서 선생님이랑 이야기했던 내용을 떠올리면서 좀 많이 썼어요. 전에는 쓸 거리가 없어서 고민이었거든요. 몇 줄 쓰면 끝나는데 끝까지 쓰라고 하셔서 힘들었는데, 이번에 쓸 때는 쓸거리는 많았는데

교사 : 많았는데?

학생 : 정리가 좀 힘들었어요.

교사 : 너무 많아서 정리가 힘들었다니 많은 생각이 떠올랐구나.

학생 : 일단 재미있었던 것도 많았어요.

교사 : 다른 책으로 또 해 보고 싶은 마음이 드니?

학생 : 네, 꼭 토론을 다시 해 보고 싶어요.

인터뷰에서 학생은 온작품읽기를 통해 함께 읽는 즐거움을 느끼고, 생각과 이야기거리가 풍부해졌으며, 무엇보다 교과통합이나 어휘지도에 더 강한 인상을 받았다는 것을 알 수 있었다. 아마도 기존의 독서활동과는 조금 다른 영역으로의 확장 때문에 그렇게 판단한 것으로 보인다. 그리고 가장 즐겁고 재미있었던 활동으로 토론수업을 꼽으며 다시 한번 하고 싶다고 하였다. 독서를 열심히 하는 다른 학생의 인터뷰 내용도 비슷했는데 온작품읽기 활동을 하면서 친구들과 같이 읽고 이야기를 나누는 것이 가장 좋았던 점으로 꼽았다.

3. 교사의 고민

온작품읽기를 시작할 때 가장 어려웠던 것은 적절한 텍스트 선정이었다. 학년에 맞는 혹은 발달 수준에 맞는 도서 선정 기준이 마련되어야 그 기준에 부합되는 도서를 찾을 수 있을 터인데 그런 기준을 제시하는 곳은 찾기 어렵고 교육과정에 제시된 내용은 광범위하여 크게 도움이 되지 않았다. 적어도 학년 수준에 맞는 도서의 정리가 필요하다는 생각이 든다.

온작품읽기에서는 하나의 책을 읽고 함께 나누는 담화 공동체를 만들어 대화하는 전략과 이러한 사회적 상호작용을 통해서 의미를 구성하는 방안을 시도하였으나 이를 소집단토의로 끌어가지는 못했다. 소집단토의가 활발하게 이루어져야 좀 더 다양한 개별적 아이디어들이 활성화되었을 터이며, 지식있는 타자의 중요한 역할에 대해 주장한 비고츠키의 말처럼 서로에게 의미있는 영향을 주는 지도의 기회가 발생했을 것이다. 연구자는 학생들이 충분히 방법을 습득하지 못했다고 판단하여 학생들이 이끄는 소집단 토의를 이끌어내지 못한 것이 아쉬웠다. 이 소집단 토의 중심 독서가 활발하면 소외되거나 배제되는 학습자 없이 집단 구성원 모두가 고루 과제를 해결하고 그 결과를 공유하는 과정에서 텍스트의 의미 파악과 개별적 수용 및 반응이 더 다양해졌을 것이다.

온작품읽기는 책 한 권을 새로 시작할 때마다 새로운 계획을 짜야 한다는 부

답이 있다. 어디서부터 시작하고 무엇에 중점을 두고 계획할 것이며 현재의 교육과정과 연계한다면 어느 부분과 맞닿아 있는지 찾아야 한다. 교사로서는 상당히 부담스러운 작업이 될 것이다. 하지만 몇 사람이 함께 고민하기 시작하면 이야기가 달라질 수 있다. 협의체가 필요한 까닭이 그것이다. 교사들끼리 먼저 수업을 해 보고 난 반에서 다음 반에 장점이나 단점을 알려 줄 수도 있고 혼자 안게 되는 부담감을 줄일 수 있을 것이다. 협의체를 통해 나오는 다양한 의견이나 대안은 한 작품으로 지속되는 활동을 더욱 풍성하게 하여 학생들의 흥미와 동기를 유발할 수 있다.

사실 온작품읽기처럼 한 작품을 오래 두고 읽는 경우 가질 수 있는 가장 큰 위험은 학생들이 작품에 흥미를 잃어버리거나 실제로는 싫어하게 될 수도 있다는 것이다. 독자가 느끼는 피로감과 함께 학생들의 동기를 계속해서 지속시킬 있는 방법에 대한 고민이 있어야 한다. 시간과 더불어 요구되는 집중성 또는 학생의 수준에 따른 심화의 정도에 대한 현명한 고려가 필요하다.

IV. 결론

독자로서 질적으로 의미있는 독서를 할 수 있도록 독서교육의 초점은 독자가 읽은 내용을 이해하고 작품을 내면화하면서 작품의 주제를 인식하고 이에 대한 비판적 읽기가 가능해져 결국 삶과 관련된 자신의 관점을 세우도록 도와주어야 한다. 본 연구는 현재의 독서교육이 지나치게 기능중심적이며 교육과정 상의 텍스트 제시가 추출 혹은 변형으로 기능 습득에 기여하기 위해 변형되어 하나의 작품을 온전히 읽으면서 읽기의 기능이 자연스럽게 그 과정에서 습득되어야 한다는 가정에서 출발한다.

I 장에서는 새로운 독서지도의 필요성과 기존 연구를 살펴 보았으며 II 장에서는 이 연구의 시작점인 독서의 변화된 의미와 현행 독서의 실태 및 문제점을 살펴보고 온작품읽기가 개념과 그 중요성에 대해 살펴 보았다.

III 장에서는 온작품읽기의 지도 방안을 모색하였다. 1절에서는 지도 방안 모색을 위한 기본적 원리를 추출하였고, 2절에서는 지도의 방법을 구안하여 온작품읽기의 전체 흐름을 제시하고 각 단계에서 이루어질 활동의 틀을 제시하였다. IV 장에서는 온작품읽기 활동을 실행하기 위해 1절에서는 적용대상과 방법을 제시하고, 2절에서는 온작품읽기 활동을 통한 독서교육 계획에서 텍스트를 선정하는 기준과 선정과정, 세부지도계획을 세우고, 4회의 수업을 제시한다. 그리하여 총 10회기로 짜여진 수업에서 특징이 될 만한 4개의 수업을 구체적으로 기술하였다.

V 장에서는 온작품읽기 지도의 결과를 원리가 어떻게 구현되었는지 살펴보고 학생의 변화를 전체 설문 및 개별 학생의 쓰기 결과물과 인터뷰를 통해 확인해 본 후 온작품읽기 지도에 있어서 교사가 가졌던 고민을 정리한다.

이러한 논의를 통해 연구자는 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 온작품읽기를 통해 학생들은 작품을 읽을 때 기본적으로 필요한 읽기 전략을 터득하게 되었다. 다른 다양한 텍스트를 만났을 때도 적용가능한 어휘 지도와 작품을 읽어가는 과정에서 배경지식을 활용하거나 앞뒤 문맥을 살피는 등의 전략을 활용하여 다층적 의미를 읽어낼 수 있었다.

둘째, 함께 읽기의 즐거움을 알고 독서에 대한 흥미와 관심이 높아졌다. 함

게 읽기는 교과서 제재에서도 자주 하던 활동이기는 했다. 하지만 교과서 작품에서는 정보적 텍스트가 반을 차지하고 문학텍스트는 부분이나 요약된 부분이 제시되는 경우가 많아 읽기의 흐름을 따라 절정의 흥분이나 즐거움을 느끼기 힘들었다. 하지만 온작품읽기에서는 다른 학습자와 함께 그 즐거움을 나누게 되었고 학습자들은 이후 더 자주 책을 함께 읽고 싶어 했다.

셋째, 학습자들은 작품에 대해 개별적으로 의미있는 문학 작품 읽기의 경험을 하게 되었다. 학습자들은 한 작품을 읽으면서 여러 가지 활동을 통해 깊이 있는 사고와 정서적 반응을 끌어낼 수 있었다.

넷째, 온작품읽기 활동에서는 읽기에서 자연스럽게 듣기·말하기로, 쓰기로 이어지는 통합적 수업이 이루어졌다. 총체적 언어교육에서 주장하듯이 자연스러운 환경에서 언어를 익힐 수 있게 하며 훈련을 한다기보다 실제로 필요한 부분에서 그 기능을 익히고 표현할 수 있었다.

다섯째, 학생들은 읽은 내용에 대해 분석, 종합, 평가하거나 자신의 판단을 형성하는 비판적 사유를 경험할 수 있었다. 학습자들끼리의 생각을 나누는 과정은 서로에게 영향을 주고 이는 다시 독자와 텍스트 사이의 교류를 계속해서 강화시키고 변화시켜 마침내는 자신의 관점을 형성할 수 있도록 하였다. 더불어 작품을 창의적으로 수용하고 생산하는 경험을 통해 학습자의 삶의 경험을 확장하는 긍정적 계기가 되었다.

온작품읽기는 문학작품을 읽을 때 기본적으로 필요한 읽기 전략을 습득하고 학습자 간의 공유 즉 대화를 통하여 서로에게 도움을 주면서 작품을 이해하는 과정이다. 교과통합을 통해 학과 실제의 삶 사이의 연관성을 찾아보고 토론 및 토의 수업을 통해 논리적이고 비판적 사고력을 함양하면서 학생 한 명 한 명이 서로에게 작품의 이해의 열쇠가 되며 이러한 문학 이해 경험은 자연스럽게 글쓰기로 이어져 작품에 대한 개인의 반응이 끊임없이 확장되고 심화되는 양상을 띠게 된다. 이 의미있는 문학 경험을 통해 학생들의 흥미가 유발되고 독자로서의 자기 인식이 개선되어 평생 독자로서의 마음가짐을 갖게 된다.

참 고 문 헌

- 교육부. (2015). 초등학교 교사용 지도서 「국어 5-1」. ㈜미래엔.
- 김다미. (2009). 「날 좀 내버려 둬」. (주)푸른 책들.
- 김명순 · 변혜경(2012). 미시적 읽기의 교육적 함의. 새국어교육 40. 한국문
학교육학회, 57~86.
- 김명순. (2004). 독서 작문 통합 지도의 전제와 기본 방향.
- 김민남·손종현. (2006). 「한국교육론」. 경북대학교출판부.
- 김상옥. (2014). 「국어 교육, 이렇게 해 보면 어떨까요.」 어린이와 함께 하
는 국어교육 2014 여름호. 18~36.
- 김슬옹. (2008). 교과서 중시 통합교과 논술 수업 모형 구성. 돈암어문학 21.
돈암어문학회.
- 김주환.외. (2015). 독서토론이 고등학생의 작품이해에 미치는 영향. 화법연
구 27. 37~65.
- 김창원. (2009). 읽기 · 독서교육과 문학교육의 교과론. 한국독서학회.
- 김화영. (2013). 김화영 대담 <꽃보다 화영>. 문학동네 20.
- 남경순. (2008). 초등학교 국어과 교육의 실태와 문제점 및 개선방안 : 문학
영역을 중심으로. 계명대학교.
- 남한산초등학교 (2015). 남한산초 교육과정.
- 박경리. (1997). 「자전기도독」. 도서출판 다림.
- 박영목. (2008A). 「독서교육론」. 박이정.
- 박영목. (2008B). 21세기 문식성의 특성과 문식성 교육의 과제. 문식성 교육
연구. 한국문화사.
- 박인기 외. 번역(2002). 「문학 작품을 어떻게 가르칠 것인가」. Raymond J.
Rodrigues. 박이정.
- 박현정. (2012). 평생 독자를 위한 몰입독서의 이론적 탐색. 카톨릭대학교 대
학원.
- 변미경. (2013). 초등학생들의 독서 실태와 독서 지도에 대한 초등학생들의

- 인식. 석사학위논문. 경남대학교 교육대학원.
- 서혜영. (2014). 통합교과적 독서 교육의 실천적 연구 - 소설 『완득이』를 중심으로 - . 공주대학교 대학원.
- 성배순. (2009). 독서능력 향상을 위한 독서지도프로그램 연구 : 초등 4~5학년을 중심으로. 고려대 인문정보대학원.
- 신헌재 외.(1994). 「학습자 중심의 국어교육」. 서광학습자료서.
- 양미석(2013). 초등학생의 독서성향, 읽기동기, 읽기태도와 자기주도적 학습의 관계. 석사학위 논문, 충남대학교.
- 엄혜영, 이주섭. (2003). 문학과 읽기의 통합적 지도를 위한 수업 모형 개별 연구. 한국초등교육 14(2), 33~70.
- 엄혜영 외. (2007). 독서 교육에 관한 새로운 이해. Anne Polselli Sweet & Catherine E. Snow 저. 한국문화사.
- 옥유미. (2009). 토론 교육 방법: 상호교섭적 관점을 중심으로. 석사학위논문. 한국교원대 대학원.
- 이경화 외. (2007). 「교과 독서와 세상 읽기」. 박이정.
- 이보라. (2012). 상호텍스트성을 통한 동화 읽기 지도 방안 연구. 서울교육대학교 대학원.
- 이성영(2002). '느리게 읽기'의 교육적 함의와 실천 방안 연구. 석사학위논문. 춘천교육대학교.
- 이순영. (2006A). 몰입독서의 개념에 대한 비판적 검토. 국어교육 120.
- 이순영. (2013B). 2011 개정 국어과 '읽기·독서' 교육과정의 가능성과 한계. 독서 연구 29,
- 이순영. (2015C). '꼼꼼하게 읽기(close reading)'의 재조명. 독서연구 37. 39-65.
- 이재기(2009). 문학교육과 문식성 신장. 독서연구 22, 115-158.
- 정혜승·서수현(2011). 초등학생의 읽기 태도에 대한 연구. 국어교육 134.
- 초등국어교육학회. (1997). 「국어 수업 방법」. 박이정.
- 최지현. (2007). 문학독서의 원리와 방법. 독서연구17, 63~82.
- 최영민·주예진. (2015). 「천천히 깊게 읽는 슬로리딩」, 아이스크림원격교원

연수원.

- 이영규 외. (2010). 「학습용어 개념사전」. (주)북이십일 아울북.
- 한철우. (2012A). 「거시적 독서지도」. 역락.
- 한철우 외. (2001B). 「문학 중심 독서 지도」. 대한교과서.
- 한철우 외. (2001C). 「과정 중심 독서 지도」. 교학사.
- 한우리독서운동본부. (2010). 「독서교육론 독서지도방법론」. 위즈덤북.
- 황현미. (2014). 자세히 읽기의 개념과 지도방법 연구, 초등국어교육 56. 한국초등국어교육학회,
- EBS다큐프라임. (2014.10.6-10.8). 생각을 키우는 힘, 슬로리딩. EBS.
- Rosenblat, L. M.(1994). The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work. Southern Illinois University Press, (Original work published in 1978).
- Susan I. M. & Taffy E. R.(1997). The Book Club Connection. Teachers College Press.

A B S T R A C T

A Study on the Primary Reading Guide through Reading the Whole Work

Han, Sang Hee

Major in Elementary Korean Language Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised By Professor Lee, Joo seop

The focus of the Reading Education, to enable readers as to be qualitatively meaningful reading be read by recognizing the subject of work to internalize the work and understand the details. Became able to read a criticism should eventually help to build his view, associated with life. This study is now shown text on central functions in education is too much and reading curriculum of modified in order to contribute to the acquisition of a sampling or deformation capability. The functions of one's work to the full reading and reading should naturally be obtained in the process starts at home.

Safety and security, chapter II chapter, had we seen new reading

through a guide of the needs and existing yeongueul changed lifestyles of the current reading and the meaning of reading and the beginning of this study. Look at the problem and saw a look at concept and its importance to read the whole work. III chapter, all the work to seek ways to read ways. Extracts the basic principles and seek guidance in Section 1, 2 Section The whole work at each step and come up with the context of reading to propose ways on the guide. Presented the framework of activities to be achieved.

The chapter IV to read the whole work to implement activities, applications and proposes a method in Section 1 of Section 2 to read the whole work activity in from Reading Education, through planning text selection criteria and the recruitment process, detailed map, with a plan and the four meetings of class will be presented. So a total of 10 session organized in four sessions might be in class features specific technology. How the results of the principles implemented no idea what Jean reading the whole work in guide and the students of all changes in the questionnaires and individual students writing results and interview in agony after seeing all the work on this guide reading teachers had clearance verified.

Basically, when you read the whole literature reading strategy to help, to each other and sharing or through dialogue between the learners acquire work Understanding process. The academic department through integration found the link between real life finds logical, critical thinking skills through classes and debate and discussion, to walk each one of them the key to understanding of the work of each other and understand these literary experience is naturally led to writing personal response to a work constantly expanding and deepening Stimulates the veneer. This caused

interest of students by significant literary experience, and self-awareness as readers have improved mind-set as a lifelong readers.

Key words: reading the whole work. slow reading, close reading

[부록]

온작품읽기 활동 후 실태 조사

안녕하십니까? 본 설문은 온작품읽기 활동 후 학생들의 의견과 실태를 알아보기 위한 것입니다. 설문을 통해 수집된 자료는 연구 목적으로만 사용될 것입니다.

2016년 5월

제주대학교 교육대학원 초등국어교육전공 한상희

♣ 해당하는 번호에 √표시를 해 주세요.

1. 학생은 본 활동<자전거도둑>을 통해 독서 능력이 향상되었다고 생각합니까?

- ①매우 그렇다 ②그런 편이다. ③보통이다
④별로 그렇지 못하다 ⑤전혀 그렇지 않다

2. 학생은 개별 및 소집단 활동을 통해 발표와 토론의 시간을 가졌습니다. 이런 활동이 자신의 의사소통 능력을 신장시키는 데 도움이 되었다고 보십니까?

- ①매우 그렇다 ②그런 편이다. ③보통이다
④별로 그렇지 못하다 ⑤전혀 그렇지 않다

3. 학생은 본 활동이 바람직한 인간의 삶에 대해 고민해 보는 계기가 되었다고 생각합니까?

- ①매우 그렇다 ②그런 편이다. ③보통이다
④별로 그렇지 못하다 ⑤전혀 그렇지 않다

4. 학생은 본 활동을 통해 독서 능력뿐만 아니라 쓰기 능력을 함양하는 데 도움이 되었다고 생각합니까?

- ①매우 그렇다 ②그런 편이다. ③보통이다
④별로 그렇지 못하다 ⑤전혀 그렇지 않다

5. 본 활동을 하고 나서 자신의 독서 습관에 변화가 생겼습니까?

- ①매우 그렇다 ②그런 편이다. ③보통이다
④별로 그렇지 못하다 ⑤전혀 그렇지 않다

6. 다음에 이런 활동과 비슷한 프로그램이 운영된다면 참여할 의사가 있습니까?

- ①매우 그렇다 ②그런 편이다. ③보통이다
④별로 그렇지 못하다 ⑤전혀 그렇지 않다