

## 초등 읽기 교육의 균형 잡기

이성영

춘천교육대학교 국어교육과 교수

### 1. 문제 제기

‘읽기’라는 말은 여러 가지로 쓰인다. 흔히 ‘해독(解讀)’, ‘독해(讀解)’, ‘독서(讀書)’ 등으로 불리어 온 현상들, 다시 말해 글자를 판독하여 읽는 것, 글이 담고 있는 내용을 이해하는 것, 교양서적을 읽는 것 등이 모두 ‘읽기’라는 용어 아래 포괄된다. 그뿐 아니라 ‘읽기’라는 말은 ‘영화 읽기’, ‘문화 읽기’ 등으로도 쓰이는데, 이는 은유적인 용어법으로 이해할 수 있다.

은유적인 용어법을 제외하면 ‘읽기’라는 말에는 해독, 독해, 독서가 포함된다. 이들 세 가지 읽기의 유형은 내포 관계를 갖는다. 곧, 독해를 하기 위해서는 해독이 전제되어야 하고, 독서를 하기 위해서는 독해 능력이 전제되어야 한다. 그런데 이들 사이의 내포 관계는 일시적으로 주어지는 것이 아니라 발달 과정이라고 하는 통시적인 바탕 위에서 구성되는 것이다.

이처럼 읽기에는 발달적인 측면에서 내포 관계에 있는 세 가지 유형이 있다는 것은 사람들을 수준에 따라 유형화할 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 우리는 사람들을 다음과 같이 네 가지 유형으로 구별할 수 있다.

1유형: 해독조차 못하는 사람

2유형: 해독은 하되, 내용 이해는 제대로 하지 못하는 사람

3유형: 해독과 내용 이해는 하되, 독서는 제대로 하지 못하는 사람

4유형: 해독, 독해, 독서를 모두 제대로 하는 사람

사람들을 이렇게 네 가지로 유형화할 수 있다면, 읽기 교육에서 해야 할 일도 자명해진다. 1유형 사람을 2유형으로, 2유형 사람을 3유형으로, 3유형 사람을 4유형으로 바꾸는 것이 읽기 교육이 해야 할 일이다. 읽기 교육의 새로운 원리나 방법을 개발하는 것도 따지고 보면 이러한 유형 전이가 원할하게 일어날 수 있도록 하기 위한 것이다.

그러면 우리 읽기 교육은 해야 할 일을 제대로 수행해 왔는가? 이에 대해서 딱 부러지게 말할 수 있는 객관적인 자료가 있는 것이 아니므로, 보는 이마다 조금씩 차이가 있을 것이다. 그러나 교육과정평가원이 참가하여 수행한 피아이에스에이(PISA: Programme for International Student Assessment) 연구의 결과는 이에 대한 판단의 근거가 된다.<sup>1)</sup> 이 연구에 따르면, 15세를 기준으로 할 때 우리나라 학생들의 읽기 능력 수준은 오이시디(OECD) 21개국 중에서 6위를 차지했다. 이 결과는 그 자체만 놓고 보면 그리 실망할 정도가 아니라고 할 수 있지만, 그 속을 관찰해 보면 그렇지 않다. 우선 읽기 수준이 6위라는 결과는 2위를 한 수학과 1위를 한 과학에 비하면 결코 만족스러운 것이 아니다. 기초 학력에 해당하는 수학, 과학, 읽기 중에서 왜 유독 읽기에서 낮은 성취도를 보이는가? 그리고 연구 결과를 더 자세히 살펴보면, 읽기에 대한 전체 학생들의 평균은 6위이지만, 상위 5% 학생들은 20위이고 하위 5% 학생들은 1위를 차지한 것으로 되어 있다. 하위 5% 학생들의 읽기 수준이 1위인 것은 아마도 상당 부분 한글의 읽기 쉬움 혹은 배우기 쉬움에 기인한 것으로 판단된다. 최하위 학생이라 해도 한글을 읽지 못하는 경우는 거의 없기 때문이다. 따라서 ‘한글 효과’를 제외

1) 노국향·최승현·신동희·이소영(2000), 노국향(2001) 참고.

한다면 6위라는 등위는 훨씬 더 내려갈 것으로 예상되며, 어찌면 상위 5% 학생들의 결과인 20위가 더 정확하고 의미 있는 순위인지도 모른다. 왜 이런 결과가 나오는가? 한글 효과를 감안한다면, 그리고 과학과 수학이 1, 2위를 차지한 것을 감안한다면 이 결과는 오로지 읽기 교육의 탓으로 돌릴 수밖에 없다.

더 심각한 문제는 정의적 영역에 있다. 읽기에 대한 호감도를 비교해 보면, 우리나라는 오이시디(OECD) 20개국 중에서 19위로, 거의 최하위를 차지했다. 읽기에 대한 호감도가 이처럼 낮은 것은 매우 심각하다. 우리나라 학생들은 상대적으로 책읽기를 싫어한다. 따라서 설령 학교 공부를 위해서는 책을 읽을지라도 자기 스스로 좋아서 책을 읽지는 않는다는 것이다. 그러니 학교를 졸업하면 독서와는 남남으로 돌아서는 것이다. 해마다 ‘독서의 달’이라고 하는 10월이 되면 언론에서 떠드는 것, ‘우리나라 사람들은 책을 읽지 않는다.’라는 지적은 바로 여기에서 비롯되는 것이다. 왜 이런 결과가 나왔는가? 현재 우리의 읽기 교육에 뭔가 문제가 있기 때문일 것이다. 우리 편에는 읽기 수업 시간에 뭔가를 열심히 가르치고 있지만, 결과적으로는 읽기를 싫어하는 학생들을 길러내고 있다는 것을 의미한다. 무엇이 문제인지 진단을 해야 하고, 어떻게 해야 하는지 처방을 찾아야 한다.

## 2. 한글 깨치기 지도

글자를 읽을 수 있게 하는 것은 읽기 교육에서 해야 하는 가장 기본적인 일이다. 글자를 읽지 못한다면 그 이후의 읽기, 곧 독해나 독서도 불가능하기 때문이다. 그리고 글자를 읽지 못해서 독해나 독서를 하지 못하는 것은 가장 중요한 학습의 통로가 차단되어 있다는 것을 의미하기 때문에, 교육 전체 차원에서도 매우 심각한 문제이다.

글자를 알게 하는 것, 곧 한글 깨치기 교육은 현실적으로 대개 가정에서 이루어진다. 취학 전 아동이 있는 집을 가 보면 책상 앞이나 벽에 기본 음

절표가 붙어 있게 마련이며, 방의 바닥에는 한글 낱말 카드가 흩어져 있기 일쑤이고, 부모가 아이들을 데리고 가족의 이름을 써 주는 모습도 흔히 볼 수 있다. 그리고 이러한 직접적인 한글 지도는 아니라고 해도 차를 타고 갈 때 차창으로 보이는 간판들을 읽어 주기도 한다. 가정에서 이루어지는 이러한 한글 지도는 그것이 자녀에 대한 부모의 교육열의 표현이고 아동들의 지적 호기심을 만족시키는 것인 한, 매우 자연스러운 현상이므로 탓할 것이 없다.

문제는 한글 깨치기 지도를 하는 시기에 있다. 아동들이 글자를 익힐 수 있기 위해서는 준비가 되어 있어야 한다. ‘읽기 준비도(reading readiness)’란 읽기를 학습하기 위한 아동의 지적, 정서적, 신체적 준비 상태를 말한다. 지적인 측면에서는 우선 글자의 모양을 변별할 수 있는 시지각 변별력이 일정한 수준에 올라야 한다. 아동들이 글자를 배우는 과정을 보면, 2와 5 혹은 6과 9를 분간하지 못한다든지, ㅅ과 ㅈ, 그리고 ㅂ과 ㅊ을 혼동하는 현상을 발견할 수 있는데, 이들은 모두 그 아동이 아직은 시지각 변별력에서 준비가 덜 되어 있다는 것을 의미한다. 그리고 학습한 글자의 모양을 기억할 수 있는 기억력도 어느 정도 갖추고 있어야 하며, 글자들을 자모의 구성 요소에 따라 나누어 인식할 수 있는 분석력도 필요하다. 이와는 좀 다른 차원에서 글자를 배우기 위해서는 지식이나 경험도 충분히 갖추어 두어야 한다. 지식 및 경험은 두 가지 차원으로 나눌 수 있는데, 먼저 책과 관련된 경험적 지식이 필요하다. 책이란 글자들로 구성되어 있고, 그 속에는 무언가 의미가 담겨 있다는 것, 책은 앞뒤가 있고 위에서 아래로, 그리고 왼쪽에서 오른쪽으로 읽는다는 것, 글자 하나와 소리 하나가 대응된다는 것 등을 경험적, 암묵적으로 아는 것이 이에 해당한다. 그리고 생활 주변의 대상이나 현상 등 일상 소재에 대한 지식과 경험 역시 필요하다. 만약 해당 지식이나 경험, 개념이 없다면 설혹 낱말을 소리 내어 입을 줄 안다고 해도 그것은 난수표처럼 무의미한 기호들의 집합에 지나지 않을 것이기 때문이다. 글자를 배우기 위해서는 정서적인 측면에서도 준비가 되어 있어야 한다. 글자에 대해 호기심을 갖는다든지, 자기 스스로 책을 읽고 싶어 하는 욕구를 가지

기 시작한다든지, 문자의 세계로 입문하려는 도전욕을 갖는다든지 등과 같은 심적인 태도가 이에 해당한다. 마지막으로 신체적인 측면에서의 준비도 필요한데, 적당한 시력을 갖추고 안구 운동을 하는 데 문제가 없어야 하며, 글자의 발음을 익히기 위해서는 청력 또한 문제가 없어야 한다. 그리고 글자를 쓸 수 있기 위해서는 시지각과 손 운동의 협응력을 일정한 정도로 갖추어야 한다. 한글 깨치기 지도는 이처럼 지적, 정서적, 신체적 측면에서 충분히 준비가 되어 있는 상태에서 시도되어야 한다.

그런데 일부 부모들 중에는 자녀의 발달 수준을 지나치게 높게 잡거나 아니면 자녀에 대한 과잉 기대로 인해 준비가 덜 되어 있는 상태에서 글자를 가르치는 경우가 많다. 이를 부추기는 것이 바로 사교육 시장인데, 시장을 넓히려는 목적으로 부모들의 욕심을 자극함으로써 한글 지도의 시기를 턱없이 끌어내리고 있는 것이다.<sup>2)</sup> 이처럼 준비가 덜 된 상태에서 한글을 가르치는 것은 오히려 역효과를 거둘 가능성이 크다. 자신의 능력에 부치는 한글 학습 과제는 필경 문자 혹은 책에 대한 심리적인 거부감을 유발할 것이기 때문이다. 이렇게 해서 비록 글자를 읽을 수 있게 된다고 해도, 글 혹은 책에 대한 좋지 않은 느낌을 갖게 된다면, 이것은 장기적으로 더 큰 문제를 야기하는 씨앗이 될 뿐이다. 그리고 그리 큰 문제는 아니지만, 너무 이른 시기에 글자 쓰기를 가르치면 손가락에 힘이 없기 때문에 연필을 움켜쥔 채로 글씨를 쓰는 습관이 들게 되는데, 이를 바로잡는 데 오히려 시간이 더 드는 경우도 발생할 수 있다.

한글 깨치기 지도의 최적 시기가 언제인가 하는 것은 일률적으로 말하기 어렵다. 말을 일찍 배우는 아이가 있는가 하면 말문이 늦게 트이는 아이도 있는 것처럼, 읽기 준비도를 갖추는 시기도 아동에 따라 서로 다르기 때문이다. 대체로 아동들이 글자에 관심을 갖기 시작하거나 글자를 읽고 싶어 하는 욕구를 드러낼 때가 적기라고 볼 수 있을 것이다. 글자에 관심을 갖는다는 것은 지적으로나 신체적으로 준비가 되어 있다는 신호로 볼 수 있기

2) 사석에서 만난 한 아동 교육 시장 관계자로부터 생후 18개월부터 한글 지도가 가능하다는 이야기를 들은 적이 있다.

때문이다. 그리고 글자를 읽으려는 욕구를 갖는다는 것은 자신의 생활에서 문자 해독을 필요로 한다는 것을 뜻하므로, 그 필요를 충족시켜 주는 것은 학습에 대한 강한 동기를 부여하는 것이기 때문이다. 따라서 아동이 좋아하는 그림책을 소리 내어 읽어 주는 것, 아동이 좋아하는 과자나 장난감의 이름을 읽어 주거나 써 주는 것, 퇴근하는 아빠에게 하고 싶은 말을 엄마가 글로 적어 주는 것 등 아동의 생활 속에서 문해력 획득을 위한 환경을 조장해 주는 것이 좋다. 이러한 과정 속에서 아동은 글자의 기능과 효용을 암묵적으로 획득해 나갈 것이고, 이것은 궁극적으로 읽기에 대한 긍정적인 태도를 형성하는 요인으로 작용할 것이다.

가정에서 한글 깨치기 지도를 너무 빨리 하는 것에 대한 우려를 표명하였거니와, 이에 비하면 학교에서의 지도는 너무 때늦은 것이 아닌가 하는 의심을 해 볼 수 있다. 우리나라 교육 과정상 한글 깨치기 지도의 책임은 초등학교에 있으며, 유치원에서는 한글을 가르치지 않게 되어 있다. 따라서 초등학교 1학년 1학기쯤에 한글 깨치기 지도가 집중되어 있다.<sup>3)</sup> 그런데 이

3) 초등학교 1학년 1학기 읽기 교과서를 살펴보면, 한글 깨치기 지도의 방법은 '질충식 방법'을 택하고 있음을 확인할 수 있다. 전통적인 한글 지도의 방법은 크게 '의미 중심 방법'과 '형태 중심 방법'으로 나눌 수 있다. 의미 중심 방법이란 낱말이나 문장 등 의미가 있는 단위로부터 한글 지도를 하는 것을 말하고, 형태 중심 방법은 자모(字母)나 음절 등 의미가 없는 언어 형태로부터 시작해서 한글을 가르치는 것을 뜻한다. 그런데 초등학교 1학년 1학기 읽기 교과서에서는, 처음에는 '나', '너', '우리' 등과 같은 낱말로 시작하다가 점차 단어들이 결합된 구절이나 문장이 등장하게 되고 더 넘어가면 기본음절표를 활용하여 형태 중심으로 가르치는 부분이 나오게 되는데, 이는 의미 중심과 형태 중심이 '질충'된 모습이라고 할 수 있다. 현재의 초등학교 읽기 교과서가 이처럼 질충식 방법을 채택하고 있는 것은 그 나름의 그럴 듯한 이유가 있다. 아동들은 생활 속에서 의미가 있는 언어 단위로 단어나 문장으로 말과 글을 배운다. 그리하여 가령 '호랑이'라는 글을 적어 놓고 읽어 보라고 하면 [호랑이]라고 제대로 읽을 수 있는데, '랑'만을 써 놓고 읽어 보라고 하면 읽지 못하는 현상을 보인다. 이러한 현상에서 아동이 글자를 처음 배울 때에는 의미를 지니고 있는 단위를 통째로 익힌다는 것을 확인할 수 있다. 따라서 처음에는 의미 중심 방법으로 시작하는 것이 타당해 보인다. 그런데 아동이 '호랑이'는 읽을 수 있지만 '랑'이라고 하는 글자를 못 읽는다는 것은 역으로 모든 글자를 의미 중심 방법만으로는 가르칠 수 없다는 것도 동시에 말해 준다. 따라서 어느 시점에서는 형태 중심 방법이 필요

것은 이미 한글을 깨쳐서 글을 줄줄 읽을 줄 아는 대다수의 취학 아동들에게는 무의미하다. 무의미한 것에 그치지 않고 어찌면 읽기 공부가 시시하고 재미없다고 하는 부정적인 첫인상을 심어 줄 가능성도 없지 않다. 그리고 한글을 깨치지 못한 소수 아동의 처지에서 보면, 1학년 1학기 교과서에 수록되어 있는 단 몇 주 분량의 학습으로는 한글을 깨치는 데 턱없이 부족하다. 따라서 한글 해득아에게는 무의미하고 미해득아에게는 전혀 충분하지 않은 현재의 체제는 재고되어야 할 것으로 보인다.

문제 해결의 방안은 한글 깨치기 지도를 유치원 교육 과정으로 내려 보내는 것이 아닌가 한다. 한글 깨치기 지도의 책무는 광복 이후 지금까지 수십 년이 지나는 동안 변함없이 초등학교에 있어 왔다. 그동안 아동들의 지적 수준도 높아졌으며 문해 환경도 비교할 수 없을 정도로 풍부해졌다. 이러한 사정을 감안하면 지금까지 한글 깨치기 지도의 시기가 전혀 변하지 않은 것이 오히려 이상하다. 가정에서의 실제적인 한글 지도 시기는 자꾸 내려가고 있는데, 학교에서는 요지부동인 것이다. 가정에서의 지도 시기와 학교에서의 지도 시기가 지금처럼 너무 동떨어져 있는 것은 정상적인 모습이 아니다. 이 둘은 서로 가까워져서 균형을 맞추어야 한다. 한글 지도의 공식적인 시기를 유치원으로 내리면, 부모들로 하여금 ‘유치원에 가면 곧 배울 텐데…….’ 하는 마음을 불러일으킴으로써 가정에서의 지도 시기를 끌어올리는 효과를 낳게 될 것이다.

한글 깨치기 지도 시기를 유치원으로 내리는 데 주저하게 하는 이유가 하나 있다. 현재 우리나라의 교육 제도에서는 유치원이 의무 교육이 아니므로 한글 깨치기 지도를 받지 못하는 아동이 생긴다는 것이다. 이들에게는 초등학교 취학 이후에 한글 해득을 위한 체계적인 프로그램을 별도로 제공해 주는 것으로 해결할 수 있다. 이렇게 하는 것이 대다수 학생들에게는 무의미한 학습이 되고 한글을 해득하지 못한 소수의 아동에게는 거의 도움이 되지 않는 현재의 체제보다는 훨씬 더 낫다. 대다수 학생들에게는 허비하는

---

해지는 것이다. 그러므로 의미 중심으로 시작해서 형태 중심으로 넘어가는 ‘절충식 방법’은 비교적 합리적인 방안이라 할 수 있다.

시간을 없애는 길이며, 한글을 해독하지 못한 소수의 학생들에게는 어차피 별도의 추가적인 지도가 필요하기 때문이다.

### 3. 독해 지도

다시 피아이에스에이(PISA) 연구로 돌아가 보자. 우리나라 학생들의 읽기 능력 수준은 오이시디(OECD) 21개국 주에서 6위를 차지하였지만, ‘한글 효과’를 감안하면 이보다 훨씬 더 내려 갈 것이라는 점은 앞에서 이미 밝혔다. 그런데 이 연구는 읽기 능력을 다시 ‘정보 확인’, ‘해석’, ‘비판적 고찰’이라고 하는 세 가지 하위 영역으로 나누어 결과를 보여 주고 있다. 이 중에서 ‘정보 확인’ 영역에서는 5위를, ‘해석’ 영역에서는 6위를, ‘비판적 고찰’ 영역에서는 8위로 나타났다. 우리나라 학생들은 세부적인 내용 확인에는 강한 반면 주어진 텍스트에 대해 비판적으로 평가하고 자기 의견을 개진하는 것에는 약하다.

왜 이런 현상이 발생하는가? 그것은 당연히 우리의 읽기 교육이 그렇게 돼 왔기 때문이다. 우리를 대다수가 경험해 온 국어 교육이 모습이 그랬기 때문이다. 선생님은 국어책을 읽어 가면서 낱말 풀이, 구절 풀이, 핵심어 찾기, 중심 문장 찾기, 지시어가 지시하는 내용 찾기, 비슷한 말이나 반대말 찾기, 문단 나누기, 비유법 등 수사 방식 찾기, 자음 동화 등 국어의 규칙 찾기 등 온갖 것을 해 나가면 학생들 역시 갖가지 색의 필기구로 하나도 빠뜨리지 않고 받아 적는 것이 국어 수업 시간에 하는 일이었다. 그리하여 누가 더 많이 받아 적고 누가 더 많이 암기하였느냐에 따라 공부 잘하는 아이와 못하는 아이로 판가름되었다. 지금은 많이 바뀌기는 했지만, 옛 모습에서 완전히 탈피한 것으로 보이지는 않는다. 읽기 수업 시간에 선생님은 교과서에 실린 글의 내용을 이해시키기 위해서 고군분투한다. 그러다 보니 네 쪽 정도 분량의 짧은 글 한 편을 가르치는 데에도 배당된 두 시간이 부족하다고, 글의 분량이 너무 많다고 아우성이다.<sup>4)</sup>

읽기 교육이 이러한 모습을 띠게 된 바탕에는 아마도 훈고학적인 전통이 깔려 있는 것으로 생각된다. 훈고학이란 경서(經書)의 자구(字句)나 어구(語句), 구절(句節)의 뜻을 정확하게 해명하고 주석을 다는 일을 주로 한다. 여기에 독자 나름의 추론이나 상상, 비판은 개입될 여지가 없다. 그것은 경전에 대한 모독이기 때문이다. 이러한 읽기의 전통이 현재의 우리 읽기 수업에서 재현되고 있는 것이다. 교과서에 실린 글은 경전에 해당된다. 따라서 경전이 담고 있는 내용은 하나도 빠짐없이 정확하게 있는 그대로 이해하고 받아들여야 하는 것이다.

훈고학적인 전통이 가장 잘 반영된 읽기 수업 모형은 우리가 익히 경험해 온 삼독법(三讀法)이다. 삼독법은 말 그대로 한 편의 글을 세 번 읽으며 수업을 진행하는 것을 말한다. 그 절차는 대체로 다음과 같다.

○ 통독(通讀)

- 글의 화제 파악하기
- 개략적인 내용 파악하기
- 글의 종류 파악하기

○ 정독(精讀)

- 짜임 파악하기(문단 나누기, 각 문단의 내용 파악하기)
- 내용 이해하기(낱말 풀이, 구절 풀이, 비유법, 숨겨진 의미 등)
- 중심 내용 파악하기(주제, 요약 등)

○ 미독(味讀)

- 내용이나 주제, 구조 음미하기
- 배운 내용 정리하고 넓히기

새로운 단원이 나오면 그 단원에 실린 글을 처음부터 끝까지 쪽 한 번 읽게 하는데, 이것이 바로 통독 단계이다. 이때 부분 부분으로 나누어 돌아가면서 읽게 하거나[輪讀] 다른 친구가 읽다가 잘못 읽은 부분을 뺏어 읽게

4) 초등학교 읽기 교과서의 경우, 소단원 하나는 일반적으로 반 쪽 내지는 한 쪽 정도의 짧은 글로 한 시간 동안 원리 학습을 하고, 4~6쪽 정도의 글로 두 시간 동안 적용 학습을 하도록 구성되어 있다.

[奪讀] 하기도 한다. 그리고 난 다음 대개 교사가 처음부터 읽어 가면서 자세하게 분석하고 풀이하고 해석해 주는 정독 단계가 이어진다. 정독 단계가 끝나면 처음부터 다시 한번 훑어보면서 주제나 표현, 구조 등을 음미하는 미독을 한다. 이러한 삼독법의 수업 질차는 그야말로 주어진 글의 내용을 고스란히 학생들의 머릿속으로 이전하는 것을 최상의 목표로 삼는다. 최근 직접 교수법<sup>5)</sup>이니 안내된 읽기 활동(DRA, Directed Reading Activity)<sup>6)</sup>이니 하여 읽기 기능을 길러 주기 위한 활동이 강조되고 있기는 하지만, 주어진 글을 정확하게 이해하고 그대로 받아들이는 활동의 비중은 여전히 크다.

이러한 읽기 지도 방법이 갖는 문제점은 분명하다. 우선 지나치게 글 중심의 읽기를 강요한다는 점이다. 우리가 귀 따갑게 들어 왔듯이, 읽기는 텍스트와 독자가 서로 만나는 과정이다. 따라서 읽기에서는 글도 중요하지만 독자의 역할 또한 그에 못지않게 중요하다. 전문 용어를 빌려 말한다면 읽기는 글에서 독자의 머릿속으로 올라가는 상향식 과정과 독자의 머릿속에 있는 지식이나 기대 등이 글로 내려가는 하향식 과정이 상호 보완적으로 작용하는 과정이다. 그런데 삼독법을 비롯한 전통적인 읽기 지도 방법은 거의 전적으로 무게 중심이 상향식 과정에 가 있다. 우리나라 학생들이 정보 확인에 강하고 비판적 고찰에 약한 까닭이 여기에 있다.

누군가가 말했듯이, 읽기는 추측 게임(guessing game)이다. 왜 이런 표현을 했는지, 왜 이런 말을 했는지, 왜 이런 구조로 글을 썼는지, 필자가 말하고자 하는 궁극적인 의도는 무엇인지 등에 대해 끊임없이 추측을 하면서 글을 읽도록 해야 한다. 그뿐 아니라 지금까지 이런 내용이 나왔으니까 다음에는 어떤 내용이 이어질 것인지 예측하면서 읽게 해야 한다. 글을 읽으면서 자기 나름으로 추측하고 예측한 내용이 맞아 떨어질 때의 쾌감을 느

5) 목표로 하는 기능을 길러 주기 위해서 먼저 교사가 그 원리나 절차, 전략, 방법 등에 대해서 설명이나 시범 등을 통해 명확하게 가르쳐 준 다음 학생들로 하여금 그것을 적용해 보게 하는 교수법이다.

6) 대체적으로 삼독법과 유사하지만, 읽기 기능을 길러 주기 위한 활동 단계가 추가된 교수법이다.

끼게 해야 한다. 그리고 글을 읽으면서 사사건건 질문을 만들고 그에 대한 답을 찾아 가면서 읽게 해야 한다. 왜 제목을 이렇게 붙였을까, 이 장에서는 어떤 내용을 다루고 있을까, 왜 이런 문제를 제기했을까, 제기된 문제를 해결하기 위해 어떤 방안을 마련하고 있을까 등과 같이 질문을 만들고 그에 대한 답을 찾는 과정으로서 글을 읽게 해야 한다. 이러한 과정 속에서 앞의 즐거움, 깨달음의 묘미를 느끼게 해야 한다. 한 걸음 더 나아가 때로는 글의 내용에 몰입되지 않고 거리를 유지하면서 비판적으로 바라보면서 읽게도 해야 한다. 앞뒤 내용이 서로 모순되는 것은 아닌지, 근거가 충분하고 합리적인지, 행동이나 사건의 발생이 필연성을 갖추고 있는지, 내용들 사이의 연결이 논리적인지, 제시된 해결 방안이 현실적으로 실현 가능한 것인지, 다른 가능성이나 해결 방안은 없는지 등에 대해서 따져 보면서 읽게 해야 한다. 그리하여 필자의 권위에 의해 사상(捨象)되지 않는, 주체적인 인간으로서의 자기 스스로를 인식할 수 있게 해야 한다. 이처럼 예측하면서 글을 읽게 하고, 질문을 만들면서 글을 읽게 하고, 비판적으로 따져 보면서 글을 읽게 하는 것을 더 강조함으로써 기울어진 균형추를 바로잡아야 한다.

삼독법류의 읽기 지도 방법이 갖는 또 하나의 문제점은, 모든 글을 언제나 똑같은 방식으로 읽도록 한다는 점이다. 글은 그 종류에 따라 읽는 방식이 달라져야 한다. 동화를 읽는 것과 설명문을 읽는 방식이 같을 수 없다. 설명하고 있는 내용이 단번에 이해하기 어려운 경우라면 삼독을 하는 것이 필요하겠지만, 동화의 내용을 이해하기 위해서 삼독하는 일은 거의 없다. 그런데도 읽기 수업 시간에는 동화를 삼독한다. 전혀 자연스럽지 못한 일이다. 그리고 같은 종류의 글이라도 글을 읽는 목적이나 상황에 따라 읽는 방법이 달라져야 한다. 예를 들면 같은 설명문이라도 단편적인 정보를 알고자 할 때에는 그 정보가 있는 위치를 찾기 위해서 속독으로 훑어 읽기를 해야 하지만, 설명된 내용을 깊이 이해하고 다른 상황에 적용할 목적이라면 정독을 하면서 거듭 읽어야 한다. 이처럼 글을 읽는 방식은 글의 종류에 따라, 목적이나 상황에 따라 다양하다. 따라서 읽기 수업 시간에서도 다양한 읽기 방식을 제공해야 한다. 물론 삼독법식의 읽기도 경험하게 해야 하지만, 일

독(一讀)으로 끝내는 읽기도 경험하게 해야 한다. 전체 글을 다 읽는 통독(通讀)도 경험하게 해야 하지만, 상황에 따라서는 특정 부분만을 골라서 읽는 적독(摘讀)도 경험하게 해야 한다. 때로는 자세히 따져 보면서 읽는 정독(精讀)도 필요하지만, 경우에 따라서는 빨리 읽고 요지를 파악하는 속독(速讀)도 필요하다. 한 부분만 읽고 음미하고는 내일을 위해 나머지를 남겨두는 ‘아껴 읽기’도 필요하고, 글의 내용을 실마리로 삼아 맘껏 상상의 날개를 펴는 ‘몽상하며 읽기’도 필요하다. 때로는 자기를 잊고 글 속으로 몰입하는 ‘빠져드는 읽기’도 필요하고, 자기 생각이 옳다고 온갖 달콤한 말로 유혹하는 글로부터 독자 자신의 생각을 지키는 ‘버텨 읽기’도 필요하다. 어느 한 가지 방식만을 가르칠 것이 아니라, 여러 가지 읽기 방법을 균형 있게 경험하게 해야 한다.

여러 가지 읽기 방식을 두루 경험시키기 위해서는 획일적인 교과서 단원 구성 체제에서 벗어나야 한다. 현재의 읽기 교과서는 모든 단원이 ‘안내 글 - 본 글(4~6쪽) - 내용 확인 질문 - 목표 관련 질문 - 발전 학습 관련 질문’으로 한결같이 구성되어 있다. 그러니 한 가지 읽기 방식만을 가르칠 수밖에 없다. 다양한 방식의 읽기를 경험하게 하기 위해서는 긴 글이나 매우 짧은 글도 실어야 하고, 내용상 서로 대립적 혹은 상보적 관계에 있는 여러 편의 글을 함께 신기도 해야 하며, 때로는 내용 확인 질문을 아예 제시하지 않을 수도 있고, 경우에 따라서는 오로지 그것만으로 질문을 구성하기도 해야 하고, 질문의 위치를 본 글 앞에 두는 경우도 있어야 한다.

독해 지도와 관련하여 한 가지 더 생각해 볼 문제는 지도 내용의 학년별 위계 문제이다. 초등학교 읽기 교육 과정을 살펴보면 독해 능력을 하위 요소로 분절한 다음, 분절된 요소들을 학년별로 나열해 놓고 있음을 확인할 수 있다. 물론 학년별로 나열할 때는 각 요소의 난이도에 따른 것은 물론이다. 그런데 여기서 문제가 되는 것은 과연 특정의 하위 요소를 특정의 학년에서만 가르치면 되는 것인가 하는 점이다. 예를 들면 ‘이어질 내용 예측하기’나 ‘생략된 내용 추론하기’는 5학년에서만 가르치는 것으로 되어 있는데, 이것은 그리 합리적인 처사가 아닌 것으로 판단된다. 교육과정대로라면 이

어질 내용을 예측하는 활동이나 생략된 내용을 추론하는 활동은 5학년 이전에는 하지 않게 되는데, 이는 전혀 바람직하지 않다. 예측하거나 추론하기는 읽기 과정에서 일어나는 본질적인 현상 중의 하나이기 때문에 어느 학년에서나 해야 하는 활동이다. 모든 학년에서 하되, 단지 그 수준에서 차이를 두어야 할 뿐이다. 같은 예측하거나 추론하기 활동이지만 글의 쉽고 어려운 정도에 따라서, 아니면 예측이나 추론을 하는 과정의 복잡성 정도에 따라서 위계화하는 것이 바람직해 보인다.

동일한 논리에서 정보 확인과 관련되는 요소는 저학년에 주로 배당하고 평가 및 비판과 관련되는 요소는 고학년에만 배당하는 것도 재고해 보아야 한다. 읽기 교육과정을 살펴보면, ‘대강의 내용 파악하기’나 ‘가리키는 말의 내용 파악하기’와 같은 정보 확인 관련 요소는 1, 2학년에만 있고, ‘근거의 적절성 판단하기’와 ‘문제 해결 방식의 적절성 판단하기’와 같은 비판적 고찰 관련 항목은 6학년에만 제시되어 있다. 이 역시 바람직하지 않다. 저학년에서도 그 나름의 수준에서 비판적으로 고찰하며 읽는 것이 필요하며, 고학년에서도 또 그 나름의 높은 수준에서 정보 확인이 필요하기 때문이다.

결국 정보 확인하기, 해석하기, 비판적으로 고찰하기 등은 모든 학년의 모든 읽기에서 해야 하는 일이다. 정보 확인하기는 저학년에서만 가르치고, 해석하기는 중학년에서만 다루며, 비판적으로 고찰하기는 고학년에서만 배우게 하는 단선적인 위계화는 옳지 않다. 만약 저학년 읽기에서는 정보 확인과 관련되는 활동만 한다면, 아동들로 하여금 읽기의 본질에 대한 왜곡된 인식을 심어 줄 우려도 있고, 나아가 읽기는 재미없는 활동이라는 부정적인 태도를 가지게 할 가능성도 없지 않다. 정보 확인, 해석, 비판적 고찰은 모든 학년에서 다루되 그 각각에서 위계화를 도모해야 할 것이다. 이렇게 하는 것이 균형 잡힌 독해 능력을 길러 주는 길일 것이다.

## 4. 독서 지도

다시 한번 피에스에이(PISA) 연구로 돌아가 보자. 읽기에 대한 호감도는 비교 국가들 중에서 최하위를 기록했다. 왜 이런 결과가 나왔을까? 이에 대한 답의 하나는 앞에서 살펴본 독해 지도에서 찾을 수 있다. 독해 지도가 글을 읽는 독자를 배제한 채 글 중심으로만 이루어져 왔기 때문에, 모든 글을 한결같은 방식으로만 가르쳐 왔기 때문에, 독해의 하위 기능을 분절적으로만 가르쳐 왔기 때문에, 읽기 공부가 싫어진 것이다. 읽기 수업 시간에 이루어지는 독해 지도의 실패는 그 자체로 끝나는 것이 아니라 독서 지도에까지 악영향을 미친다는 점에서 중요하다. 읽기 공부에 흥미를 잃은 아동은 이후 독서에 관심을 가질 리가 없기 때문이다. 이런 점에서 책 읽는 것을 좋아하는 아동으로 기르기 위해서도 독해 지도는 개선되어야 한다. 그 방향은 이미 앞에서 살펴본 바와 같다. 독자가 자기 나름으로 글의 의미를 재구성하고 자신의 생각을 적극적으로 개진하는 글 읽기, 글의 종류나 글을 읽는 목적, 상황 등에 따라 다양한 방식으로 글 읽기, 한 가지 하위 기능에만 초점을 맞추지 않고 여러 층위의 사고 활동을 총체적으로 동원하는 글 읽기가 바로 그 대안이다. 이러한 글 읽기는 그 자체로 독해 활동이면서 동시에 독서 활동이다. 그동안 우리 읽기 교육이 가지고 있었던 가장 큰 문제점 중의 하나가 독해 지도와 독서 지도가 너무 동떨어져 있었던 것으로 판단한다. 둘 사이의 거리를 좁혀야 한다. 이를 위해서는 먼저 수업 시간 중에 이루어지는 독해 지도가 독서 활동 쪽으로 다가가야 한다. 나누고 쪼개는 읽기만이 아니라 더하고 아울러서 전체 글의 의미를 생각하고 즐기는 읽기가 많아져야 한다. 가능하다면 읽기 수업 시간 중의 일부를 고정적으로 할애해서라도 독서 활동 중심으로 운영하는 것도 필요하다.<sup>7)</sup> 그리하여 읽기 공부 시간이 기다려지며, 읽기는 즐거운 활동이라는 마음을 가지게 해야

7) 학교에서 일정한 시간을 확보하여 읽고 싶은 책을 자유롭게 읽도록 하는 에스에스아르(SSR, Sustained Silent Reading) 활동도 이와 취지가 비슷할 것이다. 에스에스아르(SSR) 활동에 대해서는 원진숙·윤준채·전아영(2002) 참고.

한다.

독서 지도 쪽에서도 문제가 없는 것은 아니다. 우선 들 수 있는 것은 행사성 독서 활동이 너무 많다는 것이다. ‘독서 왕’을 뽑는다든지, ‘독서 퀴즈 대회’를 연다든지, ‘독서 토론 대회’를 연다든지 등과 같은 것이 이에 해당한다. 물론 이들 행사는 독서에 대한 동기를 불러일으키기 위한 긍정적인 목적을 지니고 있다. 그러나 이는 자칫하면 아동과 책 사이의 ‘순전한 관계’를 오염시키는 역작용을 낳을 수도 있다. ‘선생님께 칭찬받기 위해서’ 혹은 ‘친구들을 이기기 위해서’ 등과 같은 불순한(?) 동기로 책을 읽게 만들 여지가 있기 때문이다. 이렇게 읽는 것은 책이 좋아서 읽는 것이 아니라 다른 목적을 위해서 읽는 것이고, 당연히 책에 대한 호감을 갖게 하는 것과는 거리가 멀다. 독서에 대한 동기는 책 그 자체에서 나와야 한다. 책을 읽고 새로운 것을 알게 되는 즐거움, 책이 주는 재미에 빠져 드는 즐거움이 책을 읽는 동기가 되어야 한다. 책을 읽으면서 예측하고 추론하고 상상하고 감탄하고 의문을 가지고 해결책을 찾아가는, 책을 읽으면서 생각하는 과정 그 자체에서 재미를 느끼게 해야 한다. 이러한 읽기는 바람직한 의미에서의 독해 활동 쪽으로 다가가는 독서라 할 수 있을 것이다.

읽힐 책의 종류도 검토해 볼 대상이다. 흔히 독서라 하면 그 대상은 문학 작품을 떠올리는 것이 일반적이다. 사실 문학작품은 독서하기 가장 좋은 자료이다. 언어 구사가 가장 뛰어난 자료이기도 하고 인간이나 사회 혹은 삶의 본질을 가장 구체적이고도 총체적으로 보여 주는 자료이기 때문이다. 그러나 문학작품만을 읽는 것은 바람직하지 않다. 편식이 건강에 해롭듯이 문학작품만 읽는 것도 정신 건강에 이롭지 않다. 건강한 정신을 위해서는 공감과 느낌도 중요하지만 지식과 논리도 중요하다. 공감하고 느끼는 것도 즐거운 일이지만, 새로운 것을 알아 가고 치밀한 논리를 경험하는 것도 또한 즐겁다. 다양한 즐거움을 경험하게 해야 한다.

이런 맥락에서 설명적인 글, 다시 말해 설명문이나 논설문 등도 읽히는 것이 필요하다. 설명적인 글이라고 해서 언제나 재미없는 것은 아니다. 자연 현상에 대해 조리 있게 설명해 놓아서, “아, 그래서 그렇구나!” 하고 감

탄을 자아내게 하는 글도 있으며, 복잡하게 얽혀 있는 문제를 치밀한 논리로 풀어 놓아서 꼼짝 못하고 고개를 끄덕이게 하는 논설문도 많다. 그리고 설명적인 글이라고 해서 언제나 딱딱하기만 한 것은 아니다. 맛깔스러운 언어를 사용하여 설명하고자 하는 대상의 세계 속으로 독자들을 끌어들이는 글도 많다. 많은데, 그것을 발굴하는 사람이 없어서 우리가 모르고 있을 뿐이다. 이런 점에서 문학 비평가가 있어서 훌륭한 작품을 발굴하듯이, 읽기 교육에 효과적으로 활용할 수 있는 훌륭한 설명적인 글을 발굴해 내는 비평가가 있었으면 한다.

문학작품 읽기만을 독서로 여기는 경향은 독서 욕구를 가로막는 역작용을 일으킬 수도 있다. 독서는 여가에 즐기는 것이고 공부와는 관계없는 것으로 치부하는 풍토가 이에 해당하는데, ‘공부는 안 하고 소설책이나 보고 있다’는 부모들의 꾸중이 바로 여기에서 비롯되는 것이다. 이처럼 왜곡된 인식은 독서 전체를 폄하하게 된다는 점에서 심각하다. 이를 바로잡기 위해서라도 독서 자료에 균형을 이루어야 한다. 지식을 쌓거나 논리적인 사고력을 길러 주는 데, 다시 말해 학교 공부를 하는 데 도움이 되는 글도 독서 자료로 포함하여야 한다. 이런 맥락에서 국어과를 포함해서 각 교과목의 학습 내용과 관련이 있는 독서 자료를 선정하여 읽게 하는 ‘교과 독서’를 실천하는 것도 의미 있는 일이 될 것이다.<sup>8)</sup>

독서를 개인적인 차원에서만 바라보지 않고 사회적인 차원에서 바라보는 것도 중요해 보인다. 책을 읽는 행위는 일차적으로는 개인적인 행위이지만, 사회적으로도 중요한 의미를 지닌다. 한 개인이 사회적으로 인정된 책을 읽는다는 것은 그 사회가 지니고 있는 가치 체계를 공유한다는 것을 의미한다. 이런 점에서 독서는 사회적인 행위이다. 다른 한편으로 독서가 진정한 가치를 지니기 위해서는 독서한 내용이 독자에게 들어와서 머물러만 있는 것이 아니라 좀 더 발전된 형태로 되돌아 나가야 한다. 되돌아 나가는 방식은 글쓰기일 수도 있고 다른 사람과의 대화나 토론일 수도 있다. 독서의 개

8) 이에 대해서는 전국독서새물결모임 홈페이지(<http://readingkorea.org>) 참고.

넘은 개인과 사회 사이의 이러한 상승적 순환의 관계를 포함할 수 있어야 한다. 이런 점에서 독서는 내밀한 개인적인 행위에 그치는 것이 아니라 사회적인 실천 행위이다.<sup>9)</sup> 독서를 이러한 관점으로 바라본다면, 독서 교육의 폭은 훨씬 더 넓어져야 한다. 주장하는 글을 읽고 그에 대해 동의하거나 거부하는 반응을 적극적으로 보이는 것, 같은 책을 읽고 친구와 대화를 주고받거나 토론을 하는 것, 이와 같은 독서 문화를 주도해 나갈 수 있는 사람으로 키우는 것도 독서 교육의 몫이 되어야 할 것이다.

## 5. 마무리 - 독해 지도와 독서 지도의 선순환

우리 국민들로 하여금 늘 책을 가까이 하는 ‘평생 독자’로 만들기 위해서는, 우리 사회가 책을 사이에 두고 대화하고 토론하는 ‘독서 사회’가 되기 위해서는 읽기 교육에 전환이 있어야 한다. 그 구체적인 이유와 해결 방안에 대해서는 앞에서 몇 가지 이야기를 하였다. 이들을 모두 아울러서 한 마디로 말한다면, 독해 지도와 독서 지도가 서로 선순환 관계에 놓일 수 있도록 해야 한다는 것이다. 학교 수업 시간에 하는 독해 공부와 일상 중에 하는 독서가 제각각 따로 놀게 해서 안 된다는 것이다. 독해 지도는 독서 지도 쪽으로, 독서 지도는 독해 지도 쪽으로 서로 다가가야 한다. 그리하여 학교에서의 독해 공부는 그 자체로 유익하고 재미있어서 독서 욕구를 유발할 수 있어야 한다. 이를 위해서는 세부 기능에 지나치게 집착하기보다는 글을 읽으면서 무언가를 알아 가고 생각하고 느끼고 깨닫는 총체적인 행위 그 자체가 더 강조되어야 할 것이다. 이렇게 되면 독해와 독서의 차이는 거의 사라진다. 그리하여 독해를 잘하는 것은 독서를 잘하는 직접적인 요인이 되고, 역으로 일상에서 독서를 많이 하는 것은 그 자체로 독해 능력을 드높이는 활동이 된다.

독해 지도와 독서 지도 사이의 선순환 관계를 만들기 위한 출발은 아무

9) 사회적인 실천 행위로서의 독서 개념에 대해서는 신명선(2002) 참고.

래도 학교에서의 독해 지도 쪽에서 먼저 해야 할 것으로 보인다. 더 왜곡되어 있는 쪽이 독해 지도이기 때문이기도 하고, 교육 과정 개발이나 교과서 개편 등과 같은 개선의 기회가 선명하게 주어져 있기 때문이기도 하다.

## 참고 문헌

- 교육부(1997), “초등학교 교육과정”, 서울: 대한교과서주식회사.
- 노국향·최승현·신동희·이소영(2000), “2000년 OECD 학업 성취도 국제 비교 연구”, 서울: 한국교육과정평가원.
- 노국향(2001), “PISA 2000 평가 결과 분석 연구(총론): 국내 학생의 읽기, 수학, 과학적 소양 성취도 및 배경 변인의 영향 분석”, 서울: 한국교육과정평가원.
- 신명선(2002), ‘사회적 실천 행위로서의 읽기 방법의 설계에 대한 시고’, “국어교육학연구 14”, 서울: 국어교육학회.
- 원진숙·윤준채·전아영(2002), ‘SSR 활동이 독서 태도 및 내용 이해에 미치는 영향’, “국어교육 제108집”, 서울: 한국국어교육연구학회.
- 이성영(2001), ‘구성주의적 읽기 교육의 방향’, “한국초등국어교육 제18집”, 서울: 한국초등국어교육학회.
- 이성영(2003), ‘생태학적으로 타당한 독서 교육을 위하여’, “한국초등국어교육 제22집”, 서울: 한국초등국어교육학회.
- 전국독서새물결모임 홈페이지(<http://readingkorea.org>)