

이 논문은 한국독서학회 학회지 '독서연구' 제16집 게재 논문임.

전략적 과정 중심 읽기 지도 방안*

박영목**

<목차>

I. 서론
II. 전략적 정보 처리와 읽기
1. 전략적 정보 처리의 의미
2. 유능한 읽기 전략 사용자의 특성
III. 전략적 과정 중심 읽기지도 방안
1. 학생들이 읽기 전략을 사용하지 않는 이유
2. 읽기 전략 지도 모형
3. 읽기 전략 지도의 방향
4. 전략적 과정 중심 읽기 지도의 내용과 방법
IV. 결론

I. 서론

읽기 활동은 학생들에게 있어서 가장 강력한 학습의 양식이다. 읽기 활동을 통한 학습은 단순히 텍스트에 포함되어 있는 인지적 지식, 정서, 가치관, 규범 등을 고정된 실체로서 수동적으로 받아들이는 것을 의미하지 않는다. 읽기 활동의 과정에서 학생들은 자신의 지적 체험과 삶의 방식과 사회문화적 맥락 등과 같은 여러 가지 요인들과의 상호작용을 통하여 새로운 의미를 창출함으로써 진정한 의미의 학습을 할 수 있으며, 지식의 생산 능력 및 활용 능력, 창의적 사고 능력, 풍부한 상상력, 올바른 가치관을 획득할 수 있다.

읽기 지도는 잘 가르칠 수 있고 잘 배울 수 있는 읽기 전략 중심으로 이루어져야 한다. 읽기 지도 교사는 학생들이 숙련된 독자를 향해 점진적으로 발달해 가는 길고도 먼 길의 안내자로서의 역할을 충실히 해야 하고, 학생들로 하여금 읽기 전략을 융통성 있게 적용하도록 도와주어야 한다. 읽기 지도의 과정에서 한정된 시간에 지나치게 많은 지식과 기능을 가르치려 하다 보면 학생의 입장에서는 어느 것 하나 제대로 학습을 할 수 없게 된다. 따라서 학생들이 실제의 글을 이해하는 데 적용할 수 있는

* 이 논문은 2004학년도 홍익대학교 교내연구비에 의하여 지원되었음.

** 홍익대학교 사범대학 국어교육과 교수

읽기 전략을 중심으로 읽기 지도를 해 나갈 필요가 있다.

오늘날 학교 현장에서는 읽기 지도 방법의 개선을 위하여 다양한 노력을 기울이고 있으나 읽기 지도 이론에 바탕을 둔 체계적이고도 효과적인 읽기 지도 방법의 부재로 인하여 고등사고능력으로서의 읽기 능력 신장을 위한 읽기 지도를 제대로 실시하지 못하고 있으며, 전통적으로 실시되어 온 단편적 지식 위주의 읽기 지도 활동에 치중하고 있는 경우가 많다. 학교 현장의 이러한 문제를 해결함과 아울러 읽기 지도의 질적 수준을 근본적으로 향상하기 위해서는 국내외에서 이루어진 읽기 지도 연구의 성과를 바탕으로 하여 창의적 학습 능력으로서의 읽기 능력 신장을 위한 체계적이고도 실제적인 전략적 과정 중심의 읽기 지도 방안을 개발하여 일선 학교에 널리 보급할 필요가 있다. 이러한 필요성에 부응하여 본 연구에서는 고등 사고능력으로서의 읽기 능력 신장을 위한 읽기 지도 방안을 탐색해 보고자 한다.

II. 전략적 정보 처리와 읽기

1. 전략적 정보 처리의 의미

읽기 전략은 인지 전략의 한 유형이다. 인지 전략이란 어떤 특정의 목표에 도달하기 위하여 한 개인이 신중하게 선택하는 일련의 행위이다. 읽기 과정에서의 전략적 행위는 일상생활의 과정에서 사람들이 취하게 되는 전략적 행위와 유사한 점이 많다. 인지 전략은 한 개인이 어떤 특정의 목표에 도달하기 위하여 심사숙고하여 선택하게 되는 행위라고 할 수 있다. 따라서 전략적 행위에는 늘 의도가 수반되기 마련이다.

전략적으로 글을 읽는 행위를 종합적으로 이해하기 위해서는 일상생활의 과정에서 우리가 선택하게 되는 여러 가지 전략적 행동을 살펴볼 필요가 있다 (Almasi, 2003). 직장에서 퇴근하여 집으로 가기 위해 자동차 운전을 하게 되는 경우를 예로 들어보기로 하자. 대개의 경우 우리는 어떤 길을 선택해야 할 것인지에 관해 특별히 걱정을 하지 않고 거의 자동적으로 길을 선택하여 집으로 가게 된다. 운전자에게 친숙한 길을 운전하는 일은 별 다른 인지적 노력을 요구하지 않는, 고도로 자동화된 과정이기 때문이다. 그런데 직장에서 집으로 가기 전에 매우 심각한 교통사고가 평소 집으로 가는 길에서 발생하였다는 소식을 듣는 경우에는 사정이 달라진다. 이 경우 사람들은 수백분의 일 초 사이에 다음 예와 같이 다양한 생각을 하고 계획을 세우는 등 전략적으로 사고하고 행동하게 된다. ‘사고 현장을 정리하는 데 시간이 얼마나 걸릴 것인가? 평소에 가던 길을 그대로 가서 사고현장이 정리될 때 까지 기다려야 하는가? 사고현장이 정리되었다는 소식을 들을 때까지 직장에서 기다렸다가 집으로 출발할 것인가?’ 이와 같은 계획은 사고 발생 상황이 구체적으로 파악될 때까지 모두 유효한 계획이다.

전략적 정보 처리 작용은 한 개인이 자신의 행동을 계획하고 평가하고 규제하는 경우에 발생한다. 앞에서 살펴본 예에서 거의 자동적이거나 무의식적으로 운전을 하는 경우에는 직장에서 집으로 가기 위한 전략적 정보 처리 행위가 불필요할 것이다. 그러나 집으로 가는 주요 도로에서 심각한 교통사고가 발생하였다는 소식을 듣는 순간에 사람들은 문제를 의식하게 된다. 이러한 상위인지적 의식은 문제 해결을 위한 계획하기 작용을 활성화시킨다. 상위인지 작용은 무엇인가가 잘못

된 방향으로 나아가거나 전반적인 절차에서 어떤 변화가 필요함을 인식하게 될 때에 일어나게 되는 전략적 계획하기의 핵심적인 요소이다.

앞에서 예시한 운전하기 시나리오에서 문제 상황에 대한 상위인지적 의식이 운전자에게 전혀 없었다면 그 운전자는 집으로 가는 일상적인 통로를 따라 운전을 하였을 것이다. 그러나 운전자가 문제 상황을 인식했을 경우에는 교통 체증을 참고 기다리기, 사고 현장이 정리될 때까지 직장에서 기다리기, 다른 길로 우회하기 등의 다양한 대안을 고려해 봄으로써 목표를 달성하기 위한 여러 가지 방법에 대해 평가를 하게 될 것이다. 그리고 그 운전자는 여러 가지 대안을 염두에 두면서 맥락 조건 환경 등과 연관하여 각 대안의 장단점을 파악하게 될 것이다. 만약 그 운전자가 7시 모임에 참석해야 하고 식료품점에 반드시 들러야 할 상황이라면 기다릴 시간적 여유가 없기 때문에 분명히 우회로를 통하여 집에 가게 되는 의사결정을 하게 될 것이다. 이와 같은 평가적 사고활동은 목표를 달성하기 위하여 어느 계획을 활성화할 것인지에 관한 의사 결정을 도와준다. 인간의 행동을 전략적으로 만드는 일은 목적을 달성하기 위한 의도적이고 자기 선택적인 수단이다.

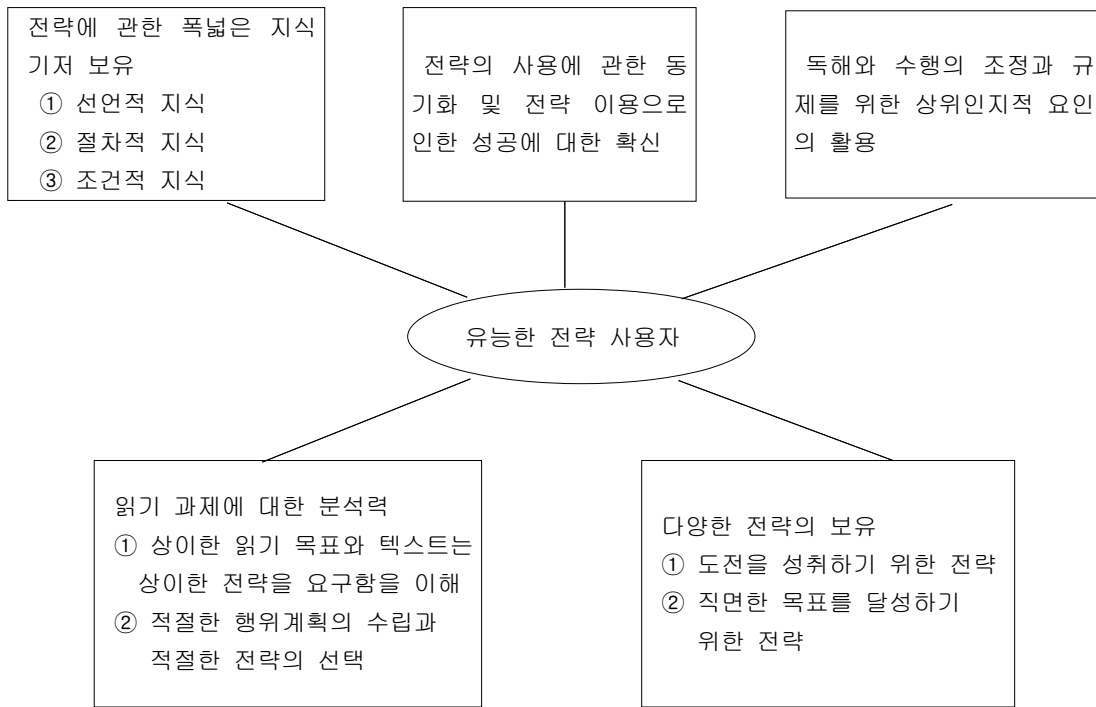
아무런 의도 없이 우연히 목표를 달성하게 되는 행동은 전략적 행동이라고 할 수 없다. 그리고 외부에서 주어진 제안이나 요구에 의하여 취해진 행동도 전략적 행동이라고 할 수 없다. 앞의 교통사고 예에서 7시의 저녁 회합에 늦지 않도록 하기 위해서는 우회로를 선택하여 집으로 가는 것이 좋겠다는 직장 상사의 조언에 따라 우회로를 선택하였다면 그것은 전략적 행동이 아닌 것이다.

학교 현장의 정규 교과에서는 지도의 어려움 때문에 전략적 정보 처리에 필요한 고등 사고 기능을 제대로 가르치고 있지 않는 것이 우리의 현실이다. 그런데 읽기 지도에 관한 수많은 연구결과에 의하면 텍스트에 제시된 정보를 전략적으로 처리하는 방법을 학생들에게 가르치는 일은 학습 능력의 신장과 밀접한 연관을 맺는 것으로 드러났다(Duffy, 1993). 학생들이 전략적 독자로 성장할 수 있도록 도와주어야만 하는 이유는 많다. 첫째, 읽기 전략은 독자로 하여금 텍스트에 포함된 정보를 정교화하고 조직하고 평가할 수 있도록 도와준다. 둘째, 전략적으로 읽을 수 있도록 학생들을 지도하는 일은 주의집중, 기억, 의사소통, 학습 등에 관한 능력의 신장 등 다른 영역에서의 인지 발달과 긴밀한 연관을 맺는다. 셋째, 자아 선택성과 유연성을 지닌 전략의 특성으로 인하여 독자는 광범위한 영역의 전략을 획득해 감에 따라 자신의 학습을 조정할 수 있게 된다. 넷째, 전략적 정보 처리는 상위인지 발달을 촉진시키고 동기를 강화시킨다. 다섯째, 전략적 정보 처리 능력은 학생들에게 지도될 수 있는 것이기 때문에 가치를 지닌다. 여섯째, 학생들을 전략적인 독자로 기르는 일은 모든 교과 영역에 있어서의 성장과 발달을 촉진시키는 일이다.

2. 유능한 읽기 전략 사용자의 특성

전략을 잘 사용하는 사람들은 일반적으로 문제와 연관되는 광범위한 지식 기저를 보유하고 있으며, 전략 사용에 대한 동기화가 잘 되어 있고, 전략 사용에 대한 상위인지적 의식을 보유하고 있다. 전략을 잘 사용하는 사람들은 또한 문제를 잘 분석할 수 있는 능력을 갖추고 있으며, 바람직한 목표에 도달하기 위한 다양한 전략을 보유하고 있다. 유능한 읽기 전략 사용자의 특성을 그림으로 나타내면 다음 <그림 1>과 같다 (Pressley et al., 1995).

<그림 1> 유능한 전략 사용자의 특성 모형



1) 폭넓은 지식 기저

유능한 읽기 전략 사용자는 폭넓은 지식 기저를 보유하고 있다. 유능한 독자와 미숙한 독자 사이의 명백한 차이는 그들이 보유하고 있는 지식의 정도와 유형이라고 할 수 있다. 유능한 독자와 마찬가지로 유능한 전략 사용자는 전략의 선정과 활용에 도움이 되는 충분한 지식을 보유하고 있다. 전략적 독자가 보유하고 있는 지식의 유형에는 선언적 지식과 절차적 지식과 조건적 지식이 있다 (Paris et al., 1983).

선언적 지식은 어떤 과제나 목표의 구조에 관한 정보로서 무엇에 관한 지식이다. 선언적 지식은 개인의 장기기억 속에 내재하는데 그것을 활성화시키기 위해서는 단순히 회상을 하기만 하면 된다. 학습자로 하여금 기초적인 정보를 조직하고 연결하여 선언적 지식을 체계적으로 구성할 수 있도록 도와주는 일은 매우 중요한 일이다. 읽기에 관한 선언적 지식을 충분히 보유하고 있지 못한 학생들을 위해서는 그들이 보유하고 있는 기존지식과 새로운 정보를 연결할 수 있도록 도와주어야 한다. 새로운 정보와 지식은 기존 지식과 연결될 때 훨씬 저 잘 기억될 수 있기 때문이다. 전략적 정보 처리에 있어서 선언적 지식은 필요한 전략에 더욱 빨리 접근할 수 있도록 해 주는 역할을 한다.

절차적 지식은 주어진 과제를 수행하고 해결하는 방법에 관한 지식이다. 단순한 회상에 머무는 선언적 지식과는 달리 절차적 지식은 정보를 행동으로 변형하는 역할을 한다. 읽기 맥락에서 절차적 지식은 이야기의 결말에 관한 예측을 내리기 위한 방법이나 읽기의 목적을 설정하기 위한 방법에 관한 단계적 절차에 관한 지식을 포함한다. 읽기 방법에 관한 절차적 지식이 없는 독자는 주

어진 전략을 실행에 옮길 수 없게 된다. 특히 읽기 능력이 부족한 학생들을 위해서 읽기 전략과 관련되는 절차적 지식을 지도하는 일은 대단히 중요하고도 필요한 일이다.

독자가 어떤 특정 읽기 맥락에서 어떤 텍스트를 전략적으로 처리하기 위해서는 선언적 지식과 절차적 지식 외에도 주어진 전략을 언제 그리고 왜 사용해야 하는지에 관한 지식, 즉 조건적 지식을 보유할 필요가 있다 (Paris et al., 1983). 읽기 맥락에서 조건적 지식의 예에는 예측을 언제 해야 하는지에 관한 지식, 읽기 과정에서의 예측이 왜 중요한지에 관한 지식 등이 있다. 조건적 지식은 전략적 정보처리 과정에 있어서 결정적 역할을 한다. 어떤 주어진 전략을 언제 그리고 왜 사용해야 하는지에 관한 지식이 없을 경우에 학생들은 누군가가 지시하거나 안내하지 않으면 스스로의 힘으로 적절한 전략을 사용하지 못할 가능성이 많다.

2) 전략 사용 동기

읽기 능력의 효과적인 신장을 위해서는 전략의 적극적인 사용에 관한 학생들의 동기를 강화할 필요가 있다. 사실, 전략을 사용하는 일은 많은 노력이 수반되어야 하는 어려운 작업이기 때문에 학생들은 의미가 있고 가치가 있으며 보상을 받을 수 있는 전략만을 사용하려고 할 것이다.

전략 사용에 관한 학생들의 동기를 효율적으로 강화하는 방법을 찾기 위해서는 동기화와 연관되는 속성 이론을 이해할 필요가 있다 (Weiner, 1979). 속성 이론에서는 성취관련 행동의 네 가지 속성으로 개인의 타고난 인지적 능력, 실제로 기울이는 노력의 정도, 과제의 어려움 정도, 행운 등을 들고 있다. 그리고 이들 네 가지 속성들은 각각 안정성, 인과성, 조절성 등 세 가지 특성을 지니는 것으로 설명하고 있다.

안정성은 변화하지 않는 특성이다. 개인의 타고난 인지적 능력이나 특정 순간에 있어서의 과제의 난이도 등은 변화하지 않는 특성을 지닌다. 이에 비해 노력과 행운은 언제나 변화할 수 있는 불안정적인 특성을 지닌다.

인과성은 어떤 속성의 원인을 나타내는 개념인데 그 원인은 개인의 내부에 있는 내적 속성일 수도 있고 개인의 외부에 있는 외적 속성일 수도 있다. 개인의 능력이나 노력의 원인은 내적 속성에 속하고 과제의 난이도나 행운의 원인은 외적 속성에 속한다. 개인의 성향과 태도는 인과성과 밀접한 연관을 맺는다. 일반적으로 자신의 성공을 개인적 능력이나 노력과 같은 내적 원천에서 찾는 학생들은 자아 존중감을 증대시켜 나가는 반면에 자신의 성공을 과제 난이도나 행운과 같은 외적 원천에서 찾는 학생들은 자아 존중감을 증대시켜 나가지 못하는 경향이 있다.

조절성은 어떤 속성이 개인의 의식에 의해 조절이 가능한 것인지 여부와 연관되는 개념이다. 앞에서 제시한 네 가지 속성 중에서 개인이 의식적으로 조절하고 통제할 수 있는 속성은 노력뿐이며 다른 속성들은 의식적인조절과 통제의 범위 밖에 있는 것이다. 일반적으로 우수한 학생들은 자신의 성공을 조절 가능한 속성인 노력의 공으로 돌리는 반면에 미숙한 학생들은 자신의 실패를 조절이 어려운 속성들의 탓으로 돌리는 경향이 있다.

지금까지 살펴본 속성들은 전략적 읽기의 특성과도 밀접한 연관을 맺는다. 능숙한 독자는 성공적인 읽기의 원인을 전략의 적용을 위한 지속적이고도 사려 깊은 노력에서 찾는 경향이 있다. 미숙한 독자는 읽기 지도의 과정에서 동기와 관련되는 문제들, 즉 수동적 자세, 비협조적 자세, 자

신에 대한 낮은 평가, 자신감 결여, 성공에 대한 체념 등의 부정적 태도 성향을 드러내 보이는 일이 많다.

학생들의 성공을 결정짓는 가장 중요한 요소는 노력이라는 사실에 초점을 두고 전략지도를 시작할 필요가 있다. 전략지도의 과정에서는 어떤 특정 전략의 유용성에 관한 명시적 지도를 포함해야 하며, 학생들로 하여금 그 전략의 가치를 바르게 인식하도록 해야 하고, 학생들의 전략 사용 결과에 대한 피드백을 반드시 제공해야 한다. 이와 함께 학생들의 발달 단계에 적합한 읽기 자료를 제공해야 하고, 어려운 과제에 대한 도전을 장려하는 학급 풍토를 조성해야 하며, 학생들 스스로 새로운 전략의 사용에 따른 자신들의 성취 정도를 점검할 수 있는 기회를 제공해야 한다.

전략 사용에 관한 학생들의 동기를 강화하기 위해서는 다음과 같은 활동들을 중시할 필요가 있다. 첫째, 학생들에게 적절한 도전을 제공하는 전략들을 중심으로 하여 읽기 지도를 한다. 둘째, 학생들에게 학습할 가치가 충분히 있는 전략들을 선택하여 지도하고, 학생들이 그 전략의 가치를 분명하게 인식할 수 있도록 도와주어야 한다. 셋째, 가능한 한 학생들에게 성공의 경험을 증대시킬 수 있는 여건을 조성함과 아울러 학생들의 성취 수준을 점진적이고도 지속적으로 향상시켜 나가야 한다. 넷째, 학생들로 하여금 분명한 목표를 설정하게 함과 아울러 구체적이고도 건설적인 피드백을 학생들에게 제공하여야 한다. 다섯째, 학생들에게 성공의 보장을 위하여 자아를 강화할 수 있는 방법을 충실하게 지도하여야 한다.

3) 상위인지

상위인지, 즉 초인지는 각 개인으로 하여금 목표 달성을 향한 진전 상태를 조정할 수 있도록 하기 때문에 전략 적 정보처리의 핵심적인 요소이다. 미숙한 독자가 지니고 있는 가장 보편적인 문제점은 상위인지 능력의 부족에서 찾을 수 있다. 미숙한 독자들은 읽기의 과정에서 그들 자신의 수행 과정을 조정하거나 규제하지 못하며, 의미 구성 과정에서의 실패를 제대로 인식하지 못한다. 그리하여 미숙한 독자들은 다시읽기, 미리읽기, 다른 사람의 도움 청하기 등과 같은 교정적 전략을 사용하지 못하게 된다. 따라서 미숙한 독자들은 글을 다 읽고 난 다음에 내용의 이해와 회상과 기억 등의 측면에서 심각한 장애를 받게 된다.

4) 과제분석 능력

유능한 전략 사용가는 주어진 과제나 전략을 성공적으로 수행하는 일과 직결되는 정보처리과정에 대하여 명료한 의식을 지니고 있다. 이러한 의식은 어떤 전략을 수행하는 방법에 관한 절차적 지식의 범위를 넘어서는 것으로서 어떤 과제를 수행하는 과정에서 다음에 무엇을 해야 할지를 인식하는 일을 포함하는 상위인지와 밀접하게 연관되어 있다. 유능한 전략 사용가는 과제 수행의 과정에서 문제가 발생하면 그 문제를 어떻게 교정해야 하며 목표에 효과적으로 도달하기 위해 어떤 노력을 기울여야 하는지를 즉각적으로 알 수 있다. 과제 분석의 궁극적인 목적은 상황을 적절하게 평가하고 과제의 구성요소나 지표에 근거하여 유연하게 조정하고 적응하는 데 있다.

5) 다양한 전략의 보유

유능한 전략 사용가는 광범위하고도 다양한 전략을 보유하고 있다. 읽기의 과정에서 무언가 잘못되었다는 상위인지적 의식을 독자가 하게 되면 유능한 독자는 어떤 어려움이나 문제를 해결하는 데 도움을 줄 수 있는 전략을 전략 저장고에서 뽑아내게 된다. 유능한 독자는 텍스트의 해독, 이해, 해석, 학습 등을 위한 다양한 전략을 보유하고 있다. 성공적인 독자는 더욱 복잡한 목표를 달성하기 위하여 기본적인 전략들을 통합하여 고차적인 전략의 활용으로 나아가게 된다.

Ⅲ. 전략적 과정 중심 읽기 지도 방안

1. 학생들이 읽기 전략을 사용하지 않는 이유

학생들이 읽기의 과정에서 전략을 적극적으로 사용하지 않는 이유를 알게 되면 전략 지도를 더욱 효과적으로 할 수 있게 된다. 학생들이 전략을 사용하지 않는 이유에 대한 연구 결과를 종합해 보면 미약한 지식 기저, 개인적 성향, 미숙한 인지 조정, 기본적 절차의 답습, 부족한 전략 변환 능력 등 다섯 가지가 전략을 사용하지 않는 대표적인 이유에 해당한다.

비전략적 독자는 전략 사용을 뒷받침하는 읽기 과정에 대한 지식을 충분하게 보유하지 못하고 있다. 이들은 과제 구조에 관한 전략적 지식, 전략의 수행 방법에 관한 절차적 지식, 주어진 전략을 언제 그리고 왜 사용하는지에 관한 조건적 지식이 부족하다. 미숙한 독자는 여러 가지 읽기 전략에 관하여 한정된 지식만을 보유하고 있다. 예를 들어 그들은 예측하기가 이야기에서 다음에 무엇이 일어날 것인지를 추측하는 것인지는 알지만 유능한 독자는 읽기의 전 과정을 통하여 자신의 예측을 지속적으로 수정하고 보완한다는 사실은 모르고 있다. 그러므로 전략에 관한 학생들의 지식 기저를 확충하기 위하여 명시적인 설명과 충분한 경험을 학생들에게 제공하는 일은 읽기 지도의 중요한 목표가 된다.

전략 사용은 시간 소모와 끈기를 필요로 한다. 많은 독자들은 전략 사용을 위한 시간과 노력이 제대로 보상을 가져다주지 못한다고 믿기 때문에 전략 사용에 실패한다. 자아 존중감이 높은 독자들은 그들의 성공적인 읽기 경험을 노력의 공으로 돌리는 반면에 전략 사용에 대하여 부정적인 독자들은 읽기 실패의 원인을 자신의 능력 부족에서 찾거나 불운이나 과제 난이도와 같은 외적 요인에서 찾는다.

많은 독자들은 읽기의 과정에서 의미 구성에 실패할 때 읽기의 과정을 평가하거나 조정을 하지 못한다. 이들은 무엇이 잘못되었는지를 인식하지 못하기 때문에 수정 전략의 사용을 위하여 읽기를 멈추는 일 없이 읽기를 계속해 나가는 것이다. 특히 미숙한 독자들은 자신의 읽기 과정을 조정하는 데 있어서 심한 어려움을 겪게 된다. 그럼에도 불구하고 교실 현장에서는 상위인지나 인지 조정과 연관되는 지도를 제대로 하지 못하고 있는 실정이다.

전략을 사용하지 않는 독자들은 일반화된 읽기 절차를 그대로 답습하는 경향이 있다. 이들은 사용할 수 있는 전략들의 수가 적거나 주어진 전략을 언제 그리고 왜 사용해야 하는지에 관한 조건적 지식이 부족하기 때문에 익히 알고 있는 제한된 수의 기초 전략에만 의지하게 된다.

학생들에게 전략의 사용을 새로운 상황에 적용하는 방법을 가르치는 일은 대단히 어려운 일이

다. 설령 전략 사용에 관한 최선을 수업을 학생들에게 제공한다고 하더라도 학생들이 실제 상황에서 주어진 전략을 독립적으로 사용한다는 보장은 할 수 없는 것이다. 학생들은 교실에서 배운 바와 같은 맥락에서 전략을 사용하는 경향이 있기 때문에 학생들로 하여금 학습한 전략을 다양한 맥락에 전환하여 사용하도록 하는 것은 대단히 어려운 과제이다.

2. 읽기 전략 지도 모형

전략 수업의 가장 중요한 목적은 개별 학습자로 하여금 자기 주도적이고 자기 규제적인 학습자로 성장하도록 돕는 데 있다. 이러한 목적을 달성하는 데 있어서 핵심적인 일은 학습자로 하여금 어떤 과제와 목표를 성취하기 위한 전략에 관한 지식, 과제의 요구와 연관되는 목표 도달을 향한 진전 상태에 관한 상위인지적 의식, 세상사에 관한 실제적 지식, 전략의 유연하고 독립적인 사용을 위한 동기 등을 제대로 습득할 수 있도록 돕는 일이다(Almasi, 2003).

교수학습의 과정에서 학생들로 하여금 실제적인 언어 사용 맥락에서 전략적 사고를 유연하게 할 수 있도록 도와주기 위한 전략 수업 모형은 매우 다양한 방식으로 개발되었다. 효과적인 전략 수업 모형은 구성주의적 특성을 지닐 필요가 있다. 지금까지 개발된 전략 수업 모형들은 구성주의의 세 가지 유형을 바탕으로 외재적 모형, 대화주의 모형, 내재적 모형으로 분류할 수 있다(Pressley, Harris & Marks, 1992).

내재적 구성주의에 바탕을 둔 전략 수업 모형은 교사의 직접 지도보다는 학생 중심의 수업 원리 탐색과 발견을 중시한다. 내재적 구성주의 모형에 의하면 학습은 사회적 맥락 안에서 이루어지며, 교수와 학습은 실제적 맥락과 분리될 수 없는 것이다. 외재적 구성주의자들은 내재적 구성주의자들에 비해 교수에 더욱 큰 비중을 둔다. 그리하여 시범보이기와 설명하기가 이 모형에서는 매우 중요한 역할을 한다. 그리고 학습은 지식의 단순한 재생산이 아니고 주어진 상황에서의 특정 요구를 충족하기 위한 지식의 내면화와 적응인 것으로 파악한다. 대화주의 구성주의자들은 자세하고도 충분한 설명보다는 암시와 촉진과 같은 비계의 형식으로 지도가 이루어질 때 학습이 더욱 효과적으로 이루어질 수 있다고 믿는다. 대화주의 모형은 외재적 모형과 내재적 모형의 중간에 위치하는 모형이라고 할 수 있는데 사고는 사회적 맥락에서 개발된다는 Vygotsky(1978) 원리에 그 근거를 두고 있다. 독자는 사회적 맥락 안에서 텍스트의 전략적 처리에 몰입하는 과정에서 다른 사람과의 상호작용과 함께 더욱 유식한 타인의 안내와 뒷받침을 통하여 점진적으로 학습의 원리를 내면화해 나가게 된다.

외재적 구성주의 모형에 속하는 대표적인 전략 지도 모형의 예로서 직접교수법(Direct Instruct)을 들 수 있다. 전략에 대한 직접교수법은 특정 전략을 단계적으로 훈련시켜 나가는 교수법이다. 교사는 먼저 개별 전략을 설명하고 시범을 보인다. 교사의 안내에 의한 연습 활동을 충분히 하면서 학생들에게 적절한 피드백을 제공한다. 그리고 교사 안내 활동을 점진적으로 감소시키면서 학생들의 독립적인 연습 활동을 강화해 나간다. 이 모형은 일반적으로 개별적인 독해 전략의 지도에는 효과적이지만 주어진 전략을 어떤 조건에서 사용해야 하는지에 관한 학습 기회와 전략 사용에 관한 상위인지적 의식에 관한 학습 기회를 제대로 제공하지 못하는 문제점을 지닌다.

대화주의 모형에 속하는 대표적인 전략 지도 모형의 예로서 명시적 교수법(Explicit

Instruction)을 들 수 있다. 현시적 교수법은 직접교수법과 마찬가지로 교사의 설명하기와 시범보이기를 포함한다. 이 밖에도 현시적 교수법에서는 전략 사용의 내용과 방법과 시기와 이유에 대한 사고 활동, 교사의 안내에 의한 연습 활동, 학생들의 독립적인 연습 활동, 교사의 피드백 등의 활동 등이 중시된다. 현시적 교수법에서는 실제적인 읽기 맥락에서의 전략 적용 활동을 강조하며 복잡한 전략들을 구체적인 하위 전략들로 나누어서 지도하지 않는다. 현시적 교수법에서는 정답을 요구하지 않으며 복잡한 읽기 과제 해결을 위해 복합적인 전략 사용을 강조하고, 교정적인 피드백 보다는 대안적이거나 복합적인 피드백을 중시한다. 대화주의 모형에 속하는 전략 지도 모형의 또 다른 예로서 상보적 교수법(Reciprocal Teaching), 학습을 위한 심화 전략 교수법(Informed Strategies for Learning), 상호교섭적 전략 교수법(Transactional strategies Instruction) 등이 있다.

내재적 모형에 속하는 대표적인 전략 지도 모형의 예로서 협동적 문제해결 교수법을 들 수 있다. 이 모형에서는 먼저 학생들이 텍스트의 이해와 그들의 이해 정도를 조정하는 데 가장 유용하다고 생각되는 전략들을 식별해 낸다. 다음으로 학생들은 선정된 전략들의 유효적절성 여부를 평가한다. 그리고 학생들은 복수의 해결책을 지닌 문제해결 활동을 통하여 여러 가지 전략들을 소개 받는다. 각각의 문제해결 활동은 서로 다른 방식으로 읽기 과제를 해결하고자 하는 두 명의 가상적인 학생을 중심으로 이루어진다. 학생들은 가공의 학생들이 수행하는 전략적 정보처리 과정에 대해 토의하고 그 결과를 바탕으로 일련의 전략들을 생성해낸다. 학생들은 스스로 생성해낸 전략들을 사용하여 실제적인 텍스트에 대한 읽기를 하면서 특정 텍스트에 가장 유용한 전략이 무엇인지에 관해 토의하고, 그 전략들을 검증하며, 자신들의 활동 결과를 평가한다. 학생들의 토의 과정에서 교사는 적절한 지도를 제공한다. 이 모형은 교사가 수업의 진행을 조정하고 보완하기가 매우 어렵다는 문제점을 지니며 학생들 또한 텍스트의 의미 구성을 위해 사용하는 전략에 관한 토의와 텍스트의 의미 구성에 관한 토의 사이를 조정하는 데 있어서 어려움을 겪는다는 문제점을 지닌다. 외재적 모형에 속하는 전략 지도 모형의 또 다른 예에는 과정 토의(Process Talk)가 있다.

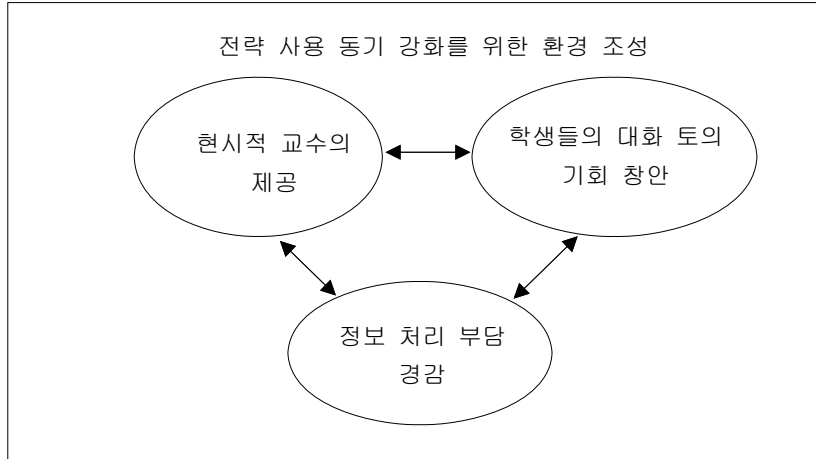
3. 읽기 전략 지도의 방향

읽기능력이 부족한 미숙한 독자들은 전략적 정보처리와 연관되는 지식 기저를 충분히 보유하고 있지 않으며, 상위인지적 의식을 제대로 지니지 못하고, 전략 사용 동기가 부족하고, 과제를 적절하게 분석할 수 없으며, 다양한 전략을 충분히 보유하지 못하고 있다. 이처럼 미숙한 독자들을 대상으로 하여 읽기 전략 지도를 효과적으로 하기 위해서는 대화주의적 모형에 바탕을 둔 읽기 전략 지도를 해 나갈 필요가 있다.

효과적인 전략 지도를 위해서는 현시적 교수가 이루어져야 하고, 학생들을 위한 충분한 안내와 지원이 있어야 하며, 의미 구성 과정에서의 전략 사용에 관한 학생들의 대화와 토의 기회가 충분히 주어져야 한다. 또한, 교사는 지도의 과정에서 학생들로 하여금 전략적 정보처리에 집중할 수 있도록 여타의 정보처리 부담을 감소시켜야 한다. 다음 <그림 2>에서 보는 바와 같이 전략 지도 모형을 구성하는 세 가지 요소들은 상호 간에 영향을 주고받는다. 읽기 전략 지도의 바람직한 방향은 전략 사용 동기 강화를 위한 환경조성, 현시적 교수의 제공, 정보처리 부담의 경감, 전략 사

용에 관한 대화와 토의 기회의 충실한 제공 등 네 가지 측면에서 설정할 수 있다.

<그림 2> 읽기 전략 지도의 방향



1) 전략 사용 동기 강화를 위한 환경조성

전략 사용 동기는 전략 학습에 있어서 필수적인 요인이다. 왜냐하면, 읽기의 과정에서 학생들이 전략을 실제로 활용하기 위해서는 전략 사용에 대한 동기가 있어야 하기 때문이다. 그리고 전략 사용을 지지하는 개인적 성향은 전략 사용 동기와 밀접한 연관을 맺는다. 학생들은 그들 자신을 자신의 정보처리 과정을 능동적으로 조절하는 사람으로 인식할 필요가 있다.

전략 사용 동기 강화를 위한 환경을 조성하기 위해서는 현재의 교실 문화를 지배하는 관습들을 철저히 점검할 필요가 있다. 전형적인 교실 풍토에서는 교실에서 이루어지는 대부분의 활동들을 평가와 연관시켜서 인식한다. 이러한 풍토에서는 읽기 과정에서 저지르게 되는 잘못이나 오류를 유용한 것으로 인식하지 않고 피해야 할 것으로 인식한다. 그러나 전략 사용 동기 강화를 위한 바람직한 교실 풍토에서의 학생들은 텍스트에 대한 잘못된 해석이나 의미 구성 과정에서의 혼란 등에 대하여 즐거운 마음으로 동료들과 의견을 교환하고 정보를 수집하고 이용 가능한 전략들에 관한 정보를 공유하게 될 것이다.

2) 현시적 교수의 제공

현시적 교수는 효과적인 전략 지도를 위한 중요한 요소이다. 물론 학생들을 전략적이고도 자기 주도적 독자로 성장시키기 위해서는 현시적 교수만으로는 충분하지 않지만 미숙한 독자들을 위해서는 현시적인 교수가 필수적인 요인이 된다. 앞서서도 살펴본 바와 같이 현시적 교수법은 직접교수법과는 여러 면에서 차이가 있다. 첫째, 현시적 교수법에서는 전략이 구체적인 하위 기능들로 구성된다는 가정을 하지 않는다. 둘째, 현시적 교수법에서는 실제적인 읽기 과제를 중심으로 전략에 대한 시범보이기와 연습 활동이 이루어져야 한다는 점을 강조한다. 셋째, 현시적 교수법에서는 주어진 읽기 상황에 맞는 어떤 특정 전략이나 일련의 전략들을 중시하지 않는 대신에 독자와 텍스트와 읽기 맥락에 따라 전략을 유연하게 적용해야 한다는 점을 강조한다.

현시적 교수법의 전형적인 단계는 설명, 시범, 안내에 의한 읽기 활동, 독립적인 읽기 활동 등이다. 이들 단계들은 교사의 책임을 점진적으로 감소하고 학생들의 책임을 점진적으로 증대하는 방향으로 진행될 필요가 있다 (Pearson & Gallagher, 1983). 안내에 의한 읽기 활동의 과정에서 학생들은 자신보다 더욱 능숙한 독자의 비계적 지원을 받아 실제적인 읽기 상황에서 텍스트를 전략적으로 처리하는 연습 활동을 하게 되며, 독립적인 읽기 활동을 통하여 텍스트를 전략적으로 처리하는 능력을 발전시켜 나가게 된다.

3) 정보처리 부담의 경감

개별 학생들이 지닌 다양한 특성으로 인하여 교사가 학생 개개인의 요구를 충족시키기는 어려운 일이다. 유사한 읽기 목적을 달성하는 데 있어서 어떤 학생들은 다른 학생들에 비해 더 많은 안내와 지원을 필요로 한다. 그러므로 학생들을 지원하고 안내하기 위한 다양한 방법들을 고려할 필요가 있다. 이와 관련하여 수업을 설계하는 데 있어서 중시해야 할 두 가지 요인은 다른 사람으로부터 학생에게 주어지는 사회적 지원의 양과 사용되는 텍스트 및 수업 과제의 성질이다. 텍스트로부터 주어지는 비계적 지원의 양은 텍스트의 구체성 정도에 따라 결정된다. 그리고 타인으로부터 주어지는 비계적 지원의 양은 수업 집단의 규모와 교사의 개입 정도에 따라 결정된다.

일반적으로 학생들에게 친숙한 내용은 인지적 측면에서 구체성을 지니게 된다. 전략의 사용은 본질적으로 충분한 계획과 심사숙고의 과정을 필요로 하기 때문에 전략 수업은 일단 구체적인 것에서부터 출발할 필요가 있다. 학생들의 지식 기저에 자리 잡고 있는 전략들과 새로운 전략 사이를 분명하게 연결할 수 있도록 학생들을 도와주기 위해서는 구체적이고 직접적인 것에서 출발하여 추상적이고 간접적인 것으로 수업 내용과 방법을 전환시켜 나가야 할 것이다. 그렇다고 하여 비계적 수업을 반드시 구체적인 것에서 추상적인 것으로의 순차적인 방식으로 고정시킬 필요는 없다. 학생들이 다양한 조건에서 전략의 사용 방식을 충분히 학습할 수 있을 때까지 구체적인 양식과 추상적 양식 사이를 넘나드는 회귀적 방식으로 비계적 수업을 진행해나가야 할 것이다.

4) 전략 사용에 관한 대화와 토의 기회의 충실한 제공

읽기 과정에서의 사고 과정에 대한 구술은 읽기 지도에 있어서 매우 중요한 구실을 한다. 읽기 수업 과정에서 이루어지는 교사의 시범보이기와 안내하기가 읽기 전략 학습에 긍정적인 영향을 미치는 것처럼 학생들이 자신의 정보 처리 과정에 대하여 동료 학생들과 대화와 토의 활동을 하는 것 또한 읽기 전략 학습에 긍정적인 영향을 미친다. 읽기 과정에서의 사고 구술 활동은 학생들의 이해 정도를 심화시킬 뿐만 아니라 다양한 읽기 전략을 효과적으로 학습할 수 있게 해준다. 읽기 과정에 대한 사고 구술 활동이 전체 학급이나 소규모 집단 등과 같은 사회적 맥락에서 이루어지게 되면 학생들은 매우 다양한 방식의 텍스트 처리 전략을 학습할 수 있게 된다. 협동적인 대화와 토의를 통하여 학생들은 자신의 사고 활동에 대한 책임감과 존중감을 지니는 법을 학습할 기회를 가지기 때문이다.

교사와 학생은 존중하는 마음과 협동하는 마음을 가지고 다른 학생들의 읽기 과정을 들여다 볼 필요가 있다. 학생들이 자신감과 책임감을 지니고 읽기 활동에 임하고 각자 자신의 읽기 과정과 그 과정에서의

어려움을 대화와 토의를 통하여 다른 학생들과 공유하게 되면, 학생들은 읽기전략 학습과 관련하여 해석의 다양성과 심층성, 텍스트를 이해하는 관점 등에 관하여 중요한 정보를 제공받게 된다. 학생들은 저마다 다양한 배경지식과 경험 등의 측면에서 강점을 지닐 수 있으며, 교사는 읽기 전략, 텍스트와 연관되는 배경지식, 특정 유형의 텍스트에 대한 읽기 경험 등의 측면에서 전문적 비계를 제공할 수 있기 때문이다.

학생들이 읽기 과정에서의 문제점을 해결하는 데 활용할 수 있는 자원에 접근하기 위한 대표적인 활동으로 읽기 과정에서의 문제 해결 전략 공유, 다른 사람의 읽기 전략 관찰 및 내면화 등 두 가지를 들 수 있다. 읽기 과정에서의 문제 해결 전략 공유를 위한 활동의 예로는 텍스트에서 혼란을 일으키는 것이 무엇인지에 관해 발표하기, 텍스트를 이해하는 과정에서 직면하는 문제점에 대해 교사와 학생들은 어떻게 처리하는 지에 관한 경험을 공유하기, 어려운 텍스트를 이해하기 위해 전체 집단 혹은 소집단의 문제 해결식 토론 활동에 참여하기 등이 있다. 다른 사람의 읽기 전략 관찰 및 내면화를 위한 활동의 예로는 서로 다른 독자들이 텍스트를 이해하는 데 활용하는 서로 다른 유형의 배경지식과 경험을 알아보기, 그러한 배경지식과 경험이 텍스트를 이해하는 방식에 어떠한 영향을 미치는지 살피기, 서로 다른 독자들이 소리내어 생각하고 텍스트에 반응하는 방식을 살피기, 서로 다른 독자들이 텍스트를 이해하기 위하여 활용하는 다양한 읽기 전략을 살피기, 다른 독자들이 텍스트를 이해하기 위하여 사용하는 전략과 접근 방식을 자신이 직접 시도하기 등이 있다.

4. 전략적 과정 중심 읽기 지도의 내용과 방법

세부적이고도 명시적인 독해기능 중심의 읽기 지도에서 탈피하기 위해서는 독해 전략 중심의 읽기 지도로 그 방향을 전환할 필요가 있다. 독해 전략 학습은 일정한 지시에 따른 명시적인 독해기능의 반복 연습과는 구별된다. 독해 전략은 독자가 특정의 글을 이해하는 과정에서 융통성과 유연성을 발휘하여 적용해야 할 일종의 행위 계획이다. 기능과 전략은 여러 가지 측면에서 차이가 있다. 전략은 독자의 조정과 통제에 의해 이루어지는 의식적인 계획과 직결되지만 기능은 독자의 의식적인 계획과 무관하다. 전략은 독자가 글을 이해하는 과정에서 거쳐야 하는 이성적 추리의 과정과 직결되지만 기능은 독자의 살아있는 의식과 직결되지 않는다. 전략은 독자가 서로 다른 목적으로 다양한 유형의 글을 이해하는 과정에서의 융통성과 직결되지만 기능은 자동적이고 일관적인 행위와 직결된다. 다음에서는 교실 현장에서 다양한 방식으로 응용할 수 있는 전략적 과정 중심 읽기 지도의 내용과 방법에 대하여 일반적인 수준에서 살펴보기로 한다.

1) 전략적 과정 중심 읽기 지도의 내용

전략 중심 읽기 지도의 내용은 텍스트를 중심으로 구분할 수도 있고, 활동을 중심으로 구분할 수도 있다. 텍스트를 중심으로 한 전략 중심 읽기 지도의 내용에는 텍스트 예상 전략, 텍스트 유지 전략, 텍스트 보정 전략 등이 있다 (Almasi, 2003). 텍스트 예상 전략에 속하는 하위 전략의 예에는 텍스트 개관하기, 배경지식 활성화하기, 읽기 목적 설정하기, 예측의 생성과 확인과 보완, 텍스트 구조 예측하기 등이 있다. 텍스트 유지 전략에 속하는 하위 전략의 예에는 지적 심상 형성하기, 이해 과정 조정하기, 텍스트 구조 식별하기, 텍스트에 대한 예측의 수정과 보완 등이 있다.

텍스트 보정 전략에 속하는 하위 전략의 예에는 다시 읽기, 읽기 속도와 방법 조절하기, 질문하기와 토의하기 등이 있다.

활동을 중심으로 구분한 읽기 지도 전략의 유형에는 연결하기 전략, 질문하기 전략, 시각화하기 전략, 추론하기 전략, 중심 내용 결정하기 전략, 정보 종합하기 전략 등이 있다.

연결하기 전략은 새로운 것과 아는 것 사이에 다리를 놓기 위한 전략이다. 연결하기의 유형에는 글과 독자의 과거 경험이나 배경지식의 연결, 지금 읽고 있는 글과 다른 글의 연결, 글과 사회 혹은 세계의 주요 문제, 사건, 관심사의 연결 등이 있다.

질문하기 전략은 새로운 앎을 위해 앞으로 나아가기 위한 전략이다. 질문하기의 유형에는 의미 구성을 위한 질문, 이해의 촉진을 위한 질문, 대답을 찾기 위한 질문, 문제를 해결하기 위한 질문, 구체적 정보를 찾기 위한 질문, 일련의 체계적 정보를 찾기 위한 질문, 새로운 정보를 발견하기 위한 질문, 연구 활동을 촉진하기 위한 질문, 혼란을 극복하기 위한 질문 등이 있다.

시각화하기 전략은 읽기 활동의 과정에서 마음속으로 그림을 그리기 위한 전략이다. 시각화하기의 유형에는 글에 제시된 단어로부터 심적 영상 창안하기, 심적 영상을 통하여 의미 정교화하기, 글에 제시된 단어나 아이디어와 과거 경험 사이의 연결을 구체화하기, 글의 내용 속에 독자 자신이 들어가기, 글과 독자 사이의 관계 강화하기, 상상적 사고 자극하기, 글의 내용에 대한 몰두 정도 강화하기, 읽기에 대한 즐거움 고취하기 등이 있다.

추론하기 전략은 글에 명시적으로 드러나 있지 않은 정보를 찾아내기 위한 전략, 즉 행간을 읽기 위한 전략이다. 추론하기의 유형에는 글에 제시된 단서를 바탕으로 결론 도출하기, 읽기 전과 읽기 중에 예측하기, 글의 기저에 숨어 있는 주제 드러내기, 읽기 중과 읽기 후에 의미를 창안하기 위하여 글의 암묵적 정보 이용하기, 의미 구성의 보조 자료로서 그림과 도표 활용하기 등이 있다.

중심 내용 결정하기 전략은 글에서 핵심적인 요소, 즉 글의 정수를 뽑아내기 위한 전략이다. 중심 내용 결정하기의 유형에는 중요한 정보 기억하기, 새로운 정보의 학습을 통하여 배경지식 구성하기, 중요한 것과 흥미 있는 것 구별하기, 주제와 의견과 관점 구별하기, 필자가 글을 구성한 구체적 목적 파악하기 등이 있다.

정보 종합하기 전략은 읽기의 과정에서 이루어진 사고 활동의 결과를 체계적으로 종합하고 발전시키기 위한 전략이다. 정보 종합하기의 유형에는 읽기를 일단 멈추고 독자 자신의 사고를 정리하기, 덜 중요한 세부 내용으로부터 중요한 아이디어로 전환하기, 각 부분의 핵심적인 내용을 간명하게 식별함으로써 정보를 요약하기, 각 부분의 핵심적인 내용을 결합하여 상위 단위의 개념이나 아이디어 만들기, 현재 읽고 있는 정보에 관하여 일반화하기, 현재 읽고 있는 정보에 관하여 판단하기, 독자 자신의 새로운 아이디어와 의견과 관점을 형성하기 위하여 글에 제시된 새로운 정보를 자신의 기존지식과 통합함으로써 읽기를 개별화하기 등이 있다.

2) 전략적 과정 중심 읽기 지도의 절차와 방법

읽기 지도의 과정에서 교사의 가장 중요한 역할은 글에 내재하는 지식을 정형화하여 일방적으로 학생들에게 전달하는 데 있는 것이 아니라 글과 학습 환경과 학생들에게 적합한 의미 구성 행위를 촉진하고 중재한다는 데에 있다. 이와 같은 특성을 지닌 학습 능력으로서의 읽기 능력을 효

과적이고도 체계적으로 신장하기 위해서는 교과 학습 과정에서의 읽기 지도를 전략 중심으로 전개해나갈 필요가 있다.

전략 중심 읽기 지도의 절차는 교사의 시범 단계, 교사 안내 중심의 읽기 활동 단계, 개별 학생 중심의 독립적 읽기 활동 단계, 실제 읽기 상황에서의 읽기 전략 적용 활동 단계 등으로 구분할 수 있다. 전략 중심 읽기 지도의 절차를 간단히 정리하여 제시하면 다음과 같다.

교사의 시범 단계에서는 읽기 전략의 사용 방법과 절차에 대한 구체적이고 명시적인 시범이 있어야 한다. 이 단계에서는 읽기 전략에 대한 교사의 설명, 읽기 전략의 성공적인 적용 방법에 관한 교사의 시범, 독해의 심리적 과정을 드러내기 위한 사고 구술 활동 등이 이루어져야 한다.

교사 안내 중심 읽기 활동 단계에서는 읽기 과제의 수행을 위한 학생들의 책임을 점진적으로 증대해 나가야 한다. 이 단계에서는 교사와 학생이 함께 읽기 전략의 적용을 위한 연습 활동, 학생들에 활동을 위해 교사는 기본적인 바탕 마련을 해 주고, 학생들의 사고 활동을 지원하며, 질문과 토론의 과정에서 적절한 피드백을 제공해야 한다. 그리고 학생들은 소집단 혹은 전체집단 활동의 과정에서 사고 과정을 공유해야 한다.

개별 학생 중심 독립적 읽기 활동 단계는 전 단계에서 학습한 읽기 전략을 비교적 유사한 읽기 상황에 적용해 봄으로써 읽기 전략을 내면화하기 위한 학습 단계이다. 이 단계에서는 학생 개인별로 읽기 전략의 적용을 위한 연습 활동을 하게 되며, 개별 학생들에 대한 교사 또는 동료 학생의 주기적인 피드백이 제공된다.

실제 읽기 상황에서의 읽기 전략 적용 활동 단계는 전 단계에서 내면화한 읽기 전략을 일반적인 읽기 상황에 적용해 봄으로써 읽기 전략을 심화 발전시키는 단계이다. 이 단계에서는 새로운 장르 혹은 구조의 글에 대한 읽기 전략의 적용 활동을 하게 되며, 더욱 난해한 글에 대한 읽기 전략의 효과적인 사용 방법에 대한 학생들의 발표 활동도 하게 된다.

전략적 과정 중심 읽기 지도는 제1단계의 전체 집단 활동, 제2단계의 소집단별 활동, 제3단계의 전체 집단 활동의 순서로 이루어질 필요가 있다. 이들 각 단계별 활동의 방법을 간단히 정리하여 제시하면 다음과 같다.

제1단계의 교수 학습 활동은 전체 집단을 대상으로 하여 교사 주도로 이루어지는 것이 바람직하다. 이 단계에서는 해당 학년 학생들에게 비교적 쉬운 읽기 자료, 학년 수준 읽기 자료, 어려운 읽기 자료를 사용하여 설명하기, 시범 보이기, 안내하기, 활동하기, 정리하기 등의 활동을 전개한다. 설명하기 과정에서는 읽기 활동에 필요한 전략, 읽기 학습 목표와의 연관성 등에 대해 설명한다. 시범 보이기 과정에서는 사고 구술 기법을 활용하여 앞에서 설명한 읽기 전략의 활용 방식을 지도 교사가 직접 시범을 보인다. 안내하기 과정에서는 비교적 쉬운 읽기 자료를 대상으로 하여 지도 교사가 설명한 전략을 학생들이 직접 적용해 보는 읽기 활동을 안내한다. 활동하기 과정에서는 학년 수준의 읽기 자료나 어려운 읽기 자료를 대상으로 하여 지도 교사가 설명한 읽기 전략을 적용하는 읽기 활동을 학생 개인별 혹은 소집단별로 해 나간다. 그리고 정리하기 과정에서는 읽기 활동의 과정에서 읽기 전략을 활용하는 방식에 대하여 학생 개인별로 반성해 보거나 소집단별로 토의해 본다.

제1단계의 교사 주도의 전체 집단 읽기 활동에서는 개관하기, 스스로 질문하기, 연결 짓기, 시

각화하기, 단어의 사용 방식 알기, 조정하기, 요약하기, 평가하기 등의 세부 활동이 이루어질 필요가 있다. 그리고 이러한 활동을 효과적이고도 체계적으로 해나가기 위해서는 읽기 지도의 일반적 절차를 중시할 필요가 있다. 읽기 지도의 일반적인 절차와 연관되는 모형에는 저자에게 질문하기, 상호 교섭적으로 지도하기, 교사의 안내에 따른 읽고 생각하기, 교사의 안내에 따른 읽고 학습하기 등이 있다.

제2단계의 소집단별 활동은 교수 학습 활동은 교사 주도의 소집단별 읽기 활동과 학생 주도의 읽기 활동으로 구분하여 전개해 나가는 것이 효과적이다. 이들 두 가지 유형의 읽기 활동을 간단히 정리하여 제시하면 다음과 같다.

교사 주도의 소집단별 읽기 지도 활동에서는 다음 사항을 중시할 필요가 있다. 첫째, 소집단을 구성하는 각 학생들은 서로 비슷한 수준에 있어야 하며, 동일한 읽기 자료에 대한 읽기 활동을 해나가야 한다. 둘째, 읽기 지도의 내용과 방법은 학생들의 요구와 흥미와 읽기 전략을 중심으로 하여 결정되어야 한다. 셋째, 소집단별 읽기 활동에 있어서 개별 학생들의 읽기 활동 과정에 대한 점검과 조정이 이루어져야 한다. 교사 주도의 소집단별 읽기 활동 과정에서 학년 수준에 적합한 읽기 자료를 대상으로 4~6명의 소집단별로 지도 교사의 안내를 받아 읽기 전략을 적용하는 활동을 해 나가도록 한다. 개관하기 과정에서는 이미 배운 읽기 전략과 오늘 사용할 읽기 전략을 개관해 본다. 안내하기 과정에서는 읽기 자료에 대한 읽기 활동의 과정에서 학생들이 사용할 읽기 전략과 그 전략의 사용 방법에 대해 지도 교사가 안내한다. 활동하기 과정에서는 지도 교사의 안내를 참고하여 학생 개인별로 혹은 2명씩 짝을 지어 읽기 전략을 적용해 보는 읽기 활동을 한다. 정리하기와 확장하기 과정에서는 읽기 자료를 효과적으로 이해하기 위하여 사용한 읽기 전략과 그 사용 방식에 대해 반성·정리하고, 그 결과를 토의해 본다.

학생 주도의 소집단별 읽기 활동 학년 수준과 학생 개인의 읽기 능력 수준에 적합한 읽기 자료를 대상으로 하여 개인별 또는 소집단별로 읽기 전략을 적용해 나가는 읽기 활동을 해 나가도록 한다. 학생 주도의 읽기 과제별 읽기 전략을 활용한 읽기 활동에서는 읽기 전략의 적용과 이해의 심화를 위한 독립적인 읽기 활동을 해 나가도록 한다. 학생 주도의 일반적 읽기 전략을 활용한 읽기 활동에서는 읽기 자료에 대한 이해를 촉진하는 사고방식과 습관을 강화하기 위한 일반적인 절차에 따른 읽기 활동을 해 나가도록 한다.

학생 주도의 읽기 과제별 읽기 전략을 활용한 읽기 지도 활동은 학생들이 개인별 또는 소집단별로 목적 지향적이며 실제적으로 읽기 활동에 몰두할 수 있게 해 주는 데 의의가 있다. 이 활동에서는 읽기와 쓰기와 토의가 통합적으로 이루어져야 하며, 교사 주도의 전체 집단 읽기 지도 활동에서 학습한 읽기 전략의 확장적 적용이 강조되어야 한다. 학생 주도의 일반적 읽기 전략을 활용한 읽기 지도 활동은 다른 맥락에서의 읽기 지도 활동에서 학습한 읽기 전략을 일반적인 읽기 상황에 적용하기 위한 활동이다. 이 활동은 일반적이며 실제적인 읽기 상황에서 읽기 자료에 대한 이해와 반응을 촉진하는 사고방식과 전략과 습관을 장기적으로 형성해 주는 데 기여한다. 이러한 활동을 하는 데 있어서 도움이 되는 읽기 지도 전략의 유형에는 저자에게 질문하기, 상호 교섭적으로 지도하기, 문학작품에 대해 소집단별로 토의하기 등을 들 수 있다.

제3단계의 교수 학습 과정에서 이루어지는 읽기 결과 정리 활동은 전체 집단을 대상으로 하여

교사 주도로 이루어지는 것이 바람직하다. 이 단계에서는 지도 교사의 안내에 따라 학생 개인별 읽기 결과를 정리해 보고, 각자의 경험을 공유하고, 토의활동을 통해 새로운 읽기 활동의 목표를 세워 본다. 교사 주도의 전체 집단 대상 읽기 결과 정리 활동은 학생들로 하여금 자신의 읽기 활동에 대한 반성과 경험의 공유와 새로운 읽기 목표의 설정을 적극적으로 해 나갈 수 있도록 하는데 그 의의가 있다. 이러한 활동을 통하여 학생들은 자신을 성공적이고 미래지향적인 학습자로 인식하게 된다. 이는 또한 학생들로 하여금 비판적으로 사고하게 하고, 자신의 진전 정도를 들여다 보게 하며, 주체적인 학습 습관을 길러 준다.

IV. 결론

학생들의 읽기 능력은 일련의 명시적 기능들의 집합으로 구성되는 것이 아니다. 읽기 지도의 결과로서 나타나는 현상은 지식이나 기능의 축적이 아니라 의미 구성 방식에 관한 숙련성의 변화이다. 읽기 전략은 글로부터 의미를 생성하기 위한 의식적인 계획으로부터 출발하기 때문에 다분히 의도적인 특성을 지닌다. 또한 읽기 전략은 당면한 읽기 상황에 따라 적절하게 수정되기 때문에 유연성과 융통성을 지닌다. 능숙한 독자는 글, 읽기 과제, 읽기 목적, 읽기 결과 등에 대한 지각 방식에 따라 자신의 읽기 전략을 유연하게 조정한다. 따라서 읽기 지도 교사는 자신의 주된 역할이 지식을 전달하는 데 있지 않고 학생들의 유의미하고도 목적 지향적인 읽기 활동을 조정하고 안내하는 데 있다는 사실을 명심해야 한다.

읽기 지도의 과정에서 학생들로 하여금 읽기 자료, 필자, 교사, 동료 학생, 동료 집단의 문화 등과의 적극적인 상호작용을 통하여 새로운 지식과 가치를 획득하고 자신이 보유하고 있는 현재의 지식과 가치를 재고하게 하는 등의 읽기 환경을 조성해 주는 일이 매우 중요하다. 이러한 읽기 환경의 조성을 통하여 읽기의 유용성과 가치에 대한 학생들의 이해는 실질적으로 증진될 수 있기 때문이다. 또한 최선의 학습을 위해 학생들은 주어진 글의 주제에 관한 배경 지식을 꼼꼼히 생각해 보고, 새로운 정보를 수집하고, 중재와 조정의 과정을 통하여 글의 의미를 구성할 수 있어야 하며, 이와 같은 읽기 전략을 학생들이 습득할 수 있도록 교사는 적절한 안내와 지원을 제공해 주어야 한다.

읽기 지도의 과정에서 교사와 학생들은 독해 활동과 독해 학습 활동을 통하여 구성하는 의미를 공유하고 보완하는 방법에 관하여 적극적인 협동을 해야 한다. 학생들이 읽기 전략을 언제 어떻게 활용해야 할지를 구체적으로 이해하기 전에 교사는 유추, 명시적 단서, 정교화, 시범 등을 통하여 학생들에게 읽기 과제를 성공적으로 완수하는 데 도움이 되는 발판을 제공해 줄 필요가 있다. 교사가 제공하는 이러한 발판은 읽기 전략에 대한 학생들의 조정 능력이 향상됨에 따라 점진적으로 제거되어야 한다. 또한, 읽기 지도의 과정에서 교사는 글 전반에 관한 개념적 이해는 물론 읽기 전략을 언제 어떻게 어디서 사용하는지에 관하여 학생들을 실질적이고도 구체적으로 도와주어야 한다.

< 참고문헌 >

- 노명완 (1990) 읽기의 개념과 읽기 지도의 문제점, 교육 한글, 3호, 한글학회.
- 박영목 (1995) 독서 능력 신장 방안 연구, 국어교육, 89호, 한국국어교육연구회.
- 박영목 (1996) 국어이해론, 법인문화사.
- 박영목 이인제 김양희 (2001) 창의적 학습능력 신장을 위한 효과적인 독서지도 모형 개발 연구, 교육인적자원부 정책 과제 연구 보고서 2001-3.
- 한철우 (1995) 독서 지도의 개선 방향, 독서 연구의 과제와 전망, 한국독서학회 창립기념 학술 발표대회 자료집.
- 한철우, 박진용, 김명순, 박영민 (2001) 과정 중심 독서지도, 교학사.
- Almasi, J. F. (2003). Teaching strategic processes in reading. New York: The Guilford Press.
- Baker, L., Ft Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research (pp. 353-394). White Plains, NY: Longman.
- Duffy, G. G. (1993). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. The Elementary School Journal, 94(2), 109-120.
- Ellery, V. (2005). Creating strategic readers. IRA.
- Gavelek, J. R. (1986). The social context of literacy and schooling: A developmental perspective. In T. E. Raphael (Ed.), The contexts of school-based literacy (pp. 3-26). New York: Random House.
- Graves, M.F., & Graves, B.B. (1994). Scaffolding reading experiences: Designs for student success. MA: Christopher-Gordon.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding. Maine: Stenhouse Publishers.
- Irwin, J. W. (1991). Teaching reading comprehension processes (2nd Ed.). MA: Allyn and Bacon.
- Kamil, M., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D., & Barr, R. (Eds.) (2000). Handbook of reading research, Vol. III. NJ: LEA.
- Paris, S. G., Lipson. M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming A strategic reader. Contemporary Educational Psychology, 8, 293-316.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. Contemporary Educational Psychology, 8, 317-344.
- Pearson, P.D., & Leys, M. (1984). Teaching comprehension. In T.L. Harris & E.J. Cooper (eds.), Reading, thinking and concept development: Strategies for the classroom. New York: The College Board.

Pearson, P.D., Roehler, L.R., Dole, J.A., & Duffy, G.G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction*. IRA.

Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4(1), 3-31.

Pressley, M., Woloshyn, V., & Associates. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). MA: Brookline Books.

Ruddell, R.B., & Unrau, N.J. (Eds.) (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5th Edition). IRA.

Ruddell, R.B., & Unrau, N.J. (1994). Reading as meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. IRA.

Schoenbach, R. Greenleaf, C., Cziko, C., & Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding: A guide to improving reading in middle and high school classrooms*. CA: Jossey-Bass Publishers.

Tierney, R. J., & Readence, J. E. (2000). *Reading strategies and practices*. (5th Ed.). MA: Allyn and Bacon.

Vygotsky L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilhelm, J. D., Baker, T. N., & Sube, J. (2001). *Strategic reading*. NH: Heinemann.

<국문 초록>

학교 현장에서 이루어지고 있는 읽기 지도의 질적 수준을 근본적으로 향상하기 위해서는 국내외에서 이루어진 읽기 지도 연구의 성과를 바탕으로 하여 창의적 학습 능력으로서의 읽기 능력 신장을 위한 체계적이고도 실제적인 전략적 과정 중심의 읽기 지도 방안을 개발하여 일선 학교에 널리 보급할 필요가 있다. 이러한 필요성에 부응하여 본 연구에서는 고등 사고능력으로서의 읽기 능력 신장을 위한 읽기 지도 방안을 탐색하기 위하여 전략적 정보 처리와 읽기의 특성과 전략적 과정 중심 읽기 지도 방안에 대하여 고구해 보았다.

전략을 잘 사용하는 사람들은 일반적으로 문제와 연관되는 광범위한 지식 기저를 보유하고 있으며, 전략 사용에 대한 동기화가 잘 되어 있으며, 전략 사용에 대한 상위인지적 의식을 보유하고 있다. 전략을 잘 사용하는 사람들은 또한 문제를 잘 분석할 수 있는 능력을 갖추고 있으며, 바람직한 목표에 도달하기 위한 다양한 전략을 보유하고 있다.

효과적인 전략 지도를 위해서는 현시적 교수가 이루어져야 하고, 학생들을 위한 충분한 안내와 지원이 있어야 하며, 의미 구성 과정에서의 전략 사용에 관한 학생들의 대화와 토의 기회가 충분히 주어져야 한다. 또한, 교사는 지도의 과정에서 학생들로 하여금 전략적 정보처리에 집중할 수 있도록 여타의 정보처리 부담을 감소시켜야 한다. 읽기 전략 지도의 바람직한 방향은 전략 사용 동기 강화를 위한 환경조성, 현시적 교수의 제공, 정보처리 부담의 경감, 전략 사용에 관한 대화와 토의 기회의 충실한 제공 등 네 가지 측면에서 설정할 수 있다.

전략 중심 읽기 지도의 내용은 텍스트를 중심으로 구분할 수도 있고, 활동을 중심으로 구분할 수도 있다. 텍스트를 중심으로 한 전략 중심 읽기 지도의 내용에는 텍스트 예상 전략, 텍스트 유지 전략, 텍스트 보정 전략 등이 있다. 활동을 중심으로 구분한 읽기 지도 전략의 유형에는 연결하기 전략, 질문하기 전략, 시각화하기 전략, 추론하기 전략, 중심 내용 결정하기 전략, 정보 종합하기 전략 등이 있다.

핵심어: 읽기 전략, 읽기 전략 지도 모형, 상위인지적 의식, 전략적 정보 처리, 현시적 교수

<Abstract>

Teaching Strategic Processes in Reading
Park, Young Mok

The goal of reading strategy instruction is to help students become self regulated readers. Essential to this goal is helping students attain knowledge about strategies for accomplishing reading tasks and goals, metacognitive awareness of reading processes, background knowledge of real world, motivation to use reading strategies.

Several models of reading strategy instruction have been proposed. Good models of reading strategy instruction are based on constructivist principles. Reading strategy instruction based on endogenous constructivism is focused student centered exploration of instructional principles. Reading strategy instruction based on exogenous constructivism is focused more heavily on modeling and explanation. Reading strategy instruction based on dialectical constructivism rely more on scaffolded assistance. The dialectical constructivism lies in between endogenous and exogenous constructivism and is based on Vygotskian principles that readers gradually internalize reading strategies through guided scaffolding from more knowledgeable others as they engage in the strategic processing of text.

The key aspect of reading strategy instruction model is the creation of a environment for motivated strategy use. Such environment is created by the recursive actions of explicit instruction, reducing processing demands, and providing opportunities for students to verbalize strategic processes.

key words: reading strategy, reading strategy instruction model, metacognitive awareness of reading processes, strategic processing of text, explicit instruction,