



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](#)

강진호 교수지도
석사학위 청구논문

청소년문학을 활용한 비판적 읽기
교육 연구

2010

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 국어교육전공
손성미

청소년문학을 활용한 비판적 읽기
교육 연구

강진호 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2010년 5월

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 국어교육전공
손성미

인 준 서

손성미의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

이 연구는 비판적 읽기가 국어교육에서 필요함을 논증하여, 이를 토대로 ‘비판적 해석과 의미의 창조자’를 기르기 위한 읽기 교육의 교수·학습 방안을 마련하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 본고는 비판적 읽기의 개념과 특성, 비판적 읽기 교육의 목표와 범위, 내용과 방법을 살펴본 뒤, 교수·학습 현장에서 가장 큰 영향력을 행사하는 교육과정과 교과서의 현황과 문제점을 알아본다. 이를 토대로 비판적 읽기 교육의 구체적인 교수·학습 방안을 마련할 때, 청소년 학습자의 흥미와 눈높이에 맞춘 청소년문학을 활용함으로써 비판적 읽기 교육 범주를 확대하고, 학습자에 가까운 교육을 하고자 하였다.

현대 사회에서 비판적 읽기가 필요한 까닭은 현대 사회가 지식 정보화 사회임과 동시에 대중문화 사회이기 때문이다. 매일 수많은 정보가 쏟아지지만, 자본의 논리에 의해 때로는 의도를 감추고 진실을 왜곡하여 우리는 혼돈과 딜레마에 빠지게 된다. 이때 교육은 세상을 바르고 꾸려나갈 수 있는 사람을 키우는 것이고, 국어교육은 문제 해결 과정으로서의 사고를 정립하는 것이기 때문에 비판적 사고인 비판적 읽기는 문식성 교육으로서 중요한 역할을 수행한다. 비판적 읽기 교육은 현대 사회에서 살아남기 위한 생존 전략임과 동시에 훼손된 주체됨을 회복하는 인간됨의 실천이다. 이러한 비판적 읽기 교육을 위해 본고는 비판적 문식성의 주체가 될 청소년 학습자가 가장 학습자 주체다울 수 있는 ‘청소년문학 - 『어느날 내가 죽었습니다』’를 활용함으로써 종래의 비판적 읽기 교육이 정보 텍스트나 설명 텍스트에 한정된 것을 극복하고, 학습자 가까이서 즐거운 읽기 교육이 되고자 한다.

비판적 읽기란 독자가 반성적 회의로서 글을 분석하여 글의 내용과 표현, 구조, 가치 등을 평가하고 판단하는 능동적인 읽기이다. 이는 축어적이고 함축적인 텍스트 해석을 바탕으로, 텍스트에만 한정되는 것이 아니라 자신의 스키마 혹은 배경지식과 대조하여 반성적 성찰 과정을 거치는 창의적 읽기까지 포함하는 것이다. 따라서 본고에서는 비판적 축어적 이해와 함축적 이해를 ‘해석하기’ 단계로, 비판적 이해를 ‘평가하기’ 단계로, 창의적 이해는 ‘창안하기’ 단계로 정리하였다. 이를 바탕으로 비판적 읽기 교육은 비판적 해석자와 의미의 창조자를 기르는 것을 목표로 하고, 적극적 읽기 중 목표로서의 비판적 읽기로 범위를 한정한다. 비판적 읽기 교육의 내용과 방법은 학자마다 다양하지만, 인지 과정 속에 축어적 읽기나 함축적 읽기 단계가 선행되어야 하고, 무엇을 비판적으로 읽을 것인가 하는 대상과 그 문제점을 구상화할 수 있어야 한다. 즉, 비판적 읽기는 독자가 텍스트 이해를 위해 스스로 질문을 떠올리는 ‘과제’를 근거로서 답하는 ‘초점화’ 되어야 하며, 이는 앞서 설명한 비판적 읽기의 단계 ‘해석 - 평가 - 창안’의 과정을 거치는 것이다.

이러한 비판적 읽기 교육이 교수·학습 현장에서 이루어질 때 가장 큰 영향력을 발휘하는 것은 교육과정과 교과서로, 많은 영역과 단원에서 비판적 이해가 이루어지고 있다. 그러나 교육과정과 교과서에서 지적할 수 있는 가장 큰 문제점은 추상적이고 모호하며 일관되지 못한 용어 사용과 개념 규정이다. 교육과정에서 제시하고 있는 일련의 평가 준거들은 교육과정 자체에서부터 그 의미 해석에 혼란을 빚고 있으며, 이는 교과서 내에서 뿐만 아니라 상호 간에서도 마찬가지이다. 유사하거나 동일한 의미를 지닌 것을 다른 용어로 제시하거나, 동일한 용어를 다른 의미를 해석하는 등 그 내용이 일관성이 없고 모호한 용어로 진술된 경우가 많다.

이러한 문제점을 딛고, 보다 효과적인 비판적 읽기 교육을 위해서 본고는 청소년문학, 특히 이경혜의 청소년소설 『어느날 내가 죽었습니다』를 활용하고자 한다. 소설 등장인물의 나이(16세)에 맞추어 7차 교육과정에서 중학교 3학년 2학기 국어 교과서 ‘2, 비판하며 읽기’의 보충·심화에서 제시할 것이다. 이때 청소년소설이라는 서사텍스트를 비판적으로 읽기 위해서는 서사 텍스트의 주제 찾고, 주제를 내면화하는 것을 중심으로, 독해점검(자기질문·자기점검) 전략과 토의망식 토론 전략을 활용한다. 독해점검은 텍스트를 읽는 동안 독해과정을 계속하여 평가하는 것으로, 텍스트의 내적·외적 변인을 바탕으로 학습한 내용을 정확하게 이해하고 있는지에 대해 끊임없이 점검하는 전략이다. 이를 통해 파악된 텍스트의 의미는 토의망식 토론을 통해 자신의 생각을 정리하고, 다양한 견해 명료화한다. 이는 친구들이 같은 작품을 어떻게 해석하고 이해했는지 자신의 것과 비교해 봄으로써 작품에 대한 해석을 보다 깊고 넓게 할 수 있는 것이다.

이를 위해 본고에서는 2차시에 걸쳐서 실제 교수·학습 지도안을 마련하였는데, 이는 ‘청소년문학을 활용한 비판적 읽기 교육’에 그치는 것이 아니라 그 상위 개념인 ‘독서와 문학의 통합 지도’라는 국어과 교육의 큰 목표를 달성하는 것으로 기대할 수 있다.

핵심어 : 비판적 읽기, 청소년문학, 비판적 해석과 의미의 창조자, 문식성 교육, 해석-평가-창안의 과정, 서사텍스트의 비판적 읽기, 독해점검 전략, 토의망식 토론 전략, 독서와 문학의 통합지도

목 차

논문개요

I. 서론

- 1. 연구 목적 1
- 2. 연구사 검토 및 문제 제기 4
- 3. 연구 방법 8

II. 비판적 읽기 교육의 원리

- 1. 비판적 읽기의 개념과 특성 16
- 2. 비판적 읽기 교육의 목표와 범위 24
 - 가. 소극적 읽기 28
 - 나. 적극적 읽기 29
- 3. 비판적 읽기 교육의 내용과 방법 31

III. 비판적 읽기 교육의 현황과 문제점

- 1. 교육과정과 비판적 읽기
 - (1) 7차 교육과정 35
 - (2) 2007 교육과정 38
- 2. 교과서와 비판적 읽기 44

IV. 청소년문학을 활용한 비판적 읽기

- 1. 제재 선정 및 제시 방식 48
- 2. 비판적 읽기 단원 구성 및 전개 방안
 - (1) 비판적 읽기 교육을 위한 전제 53
 - (2) 서사 텍스트의 비판적 읽기 54
 - 가. 독해점검 전략 56
 - 나. 토의망식 토론 전략 65
- 3. 『어느날 내가 죽었습니다』를 활용한 수업의 실제 68

V. 결론 72

참고문헌

ABSTRACT

표 목 차

<표1 - 포괄적 개념의 비판적 읽기>	16
<표2 - 비판적 읽기의 과정>.....	23
<표3 - 비판적 읽기의 개념 분류>	28
<표4 - 제7차 국어 교육과정 중 비판적 읽기와 관련 단원>	36
<표5 - 제7차 교육과정의 국어과 ‘읽기’ 영역의 지도 내용 체계>...	40
<표6 - 2007년 개정 국어과 교육과정의 읽기 영역 내용 체계> ...	40
<표7 - 비판적 읽기 교육 내용 체계>.....	41
<표8 - ‘비판적 읽기’와 관련된 7학년 교육과정>	41
<표9 - ‘비판적 읽기’와 관련된 8학년 교육과정>	42
<표10 - ‘비판적 읽기’와 관련된 9학년 교육과정>.....	43
<표11 - 청소년문학의 개념과 특성>.....	50
<표12 - 문학 텍스트 선정 모델>	50
<표13 - 텍스트 내적 변인에 대한 비판적 읽기 질문전략>	61
<표14 - 텍스트 외적 변인에 대한 비판적 읽기 질문전략>	62
<표15 - 텍스트 내적 변인에 대한 비판적 읽기 점검전략>	64
<표16 - 텍스트 외적 변인에 대한 비판적 읽기 점검전략>	65
<표17 - 토의망식 독서 토론 활동 절차>	67
<표18 - 청소년문학을 활용한 ‘비판적 읽기’ 단원 학습 계획>.....	68
<표19 - 비판적 읽기 1차시 수업 지도안>.....	69
<표20 - 비판적 읽기 2차시 수업 지도안>.....	70

I. 서론

1. 연구 목적

현대 사회는 빠르게 변화한다. 10년에 한번 변한다는 강산이 하루에도 몇 번씩 바뀌고 있다. 그 변화의 중심에 지식 정보가 있다. 매일 수많은 정보가 쏟아지고, 그 정보가 자유롭게 유통되면서 또 다른 정보들을 생산해낸다. 그러한 과정을 통해 사회가 만들어지고, 변화되어 간다. 이러한 현대 사회, 즉 정보가 홍수를 이루고 범람하는 사회를 우리는 '지식 정보화 사회'라고 한다. 그러나 현대 사회는 이 한 가지 모습만 가지고 있는 것이 아니다. 지식 정보화 사회임과 동시에 '대중문화 사회'이다. 자본의 논리에 의해 때로는 의도를 감추고, 진실을 왜곡하는 대중문화가 우리의 혼돈을 야기 시킨다. 그래서 우리 주변의 무수히 많은 정보들을 모두 좋은 정보라고, 항상 진실 된 정보라고 말하기 어렵다. 이러한 상황은 다양한 계층과 집단, 다원화된 문화와 가치가 공존하는 사회 속에서 삶의 매 순간 선택의 선택을 해야 하는 현대인들을 딜레마에 빠지게 한다. 정보는 많은데 정보가 없는, 모순인 것이다.

그렇다면 이러한 현대 사회 속에서 교육은 어떠한 역할을 할까. 특히 국어교육은 어떠한가. 어떻게 이루어지고 있으며, 어떻게 나아가야 할까. 근본적인 물음에서부터 출발하고자 한다. 그래야 중심축이 바로 잡혀 빠른 변화에도 쉽게 흔들리지 않는 힘을 가질 수 있다. 교육이란 물음은 크고 어려운 질문이지만, 그렇기에 오히려 답은 더 간단할 수 있다. 우리가 동서고금을 막론하고, 아니 인류의 시작부터 교육을 하는 이유는 교육이 '세상을 바르게 보고, 삶을 바르게 꾸려갈 수 있는 사람을

키우는 것¹⁾이기 때문이다. '세상과 삶'이라는 거대한 존재 앞에 인간은 작고 나약할 수도 있지만, 자신만의 주관과 믿음을 가지고 '바르게' 살아갈 수 있도록 하는 것이 바로 교육인 것이다. 그러기에 우리 교육, 특히 국어교육에서는 비판적 사고를 할 수 있는 '비판적 해석과 의미의 창조자'를 길러내야 하는 것이다.

이 시대에 필요성이 증가하는 비판적 사고는 국어교육과 어떠한 관계가 있을까. 국어교육은 언어를 가르치는 교과이고, 언어는 사고와 밀접하게 관련되어 있다. 즉 언어를 배제하고 사고를 규정할 수 없으며, 사고를 배제하고 언어를 논할 수 없다. 그래서 우리는 국어교육을 통해 언어 기능을 습득하고, 텍스트와 의미를 이해하고 표현, 생산하는 것이다. 이때 사고를 '문제 해결 과정'이라고 한다면, 우리 사회에서 필요한 사고는 비판적 사고로, 비판적 사고가 제대로 정립되어야만 삶의 수많은 문제들을 제대로 해결할 수 있을 것이다. 이는 국어교육이 종래의 언어 기능뿐만 아니라 '문식성(literacy)²⁾까지 관심을 확대한 결과이다.

국어교육이 문식성에까지 관심을 가지는 이유는 21세기 지식 정보화 사회의 특성에 기인한다. 빠르게 변화하는 정보화 사회는 새로운 형식의 의사소통과 문제 상황에 능숙하게 대처할 수 있는 새로운 능력을 요구한다. 기존의 텍스트 및 음성, 영상 지식은 정보 통신 기술을 기반으로 하는 인터넷 매체에서 디지털 정보로 통합되었다. 이는 전통적인 문어 매체의 읽기 능력과 쓰기 능력에서 나아가 읽고 보는 능력과 쓰고 만드는 복합적인 능력이 강조되고 있는 것이다. 즉 새로운 매체 환경에

1) 김선주, 「비판적 읽기 능력 향상을 위한 교과서 구성 방안」, 한국교원대 석사논문, 2007. 1면.

2) 이삼형 외, 『국어교육학과 사고』, 도서출판 역락, 2007. 19~20면.

문식성 'literacy'은 글을 읽고 쓸 수 있는 뜻을 가진 형용사 'literate'에서 꼴을 바꾼 말로, 라틴어 'litteratus'에서 온 말이다. 고대 로마 시대에는 학식 있는 사람을 가리켰고, 중세 시대에는 라틴어를 읽을 수 있는 사람, 종교 개혁 이후에는 모국어를 읽고 쓸 줄 아는 능력이라는 의미를 가졌다. 그러나 근대에 와서는 듣고, 말하고, 읽고, 쓰고, 보는 능력은 물론, 정보를 수집하고 활용하는 능력으로까지 의미의 폭을 확대해 가고 있는 것이다.

서 그것을 효율적으로 활용할 수 있는 정보 수집 및 관리 능력과 수집된 정보의 타당성을 판단하는 ‘비판력’, 적절한 맥락에서 활용할 수 있도록 변형하는 ‘창의력’이 필요한 것이다. 따라서 국어교육은 문식성을 하나의 교육 목표³⁾로 상정하고, 비판적 사고력을 요소로 포함해야 한다.

문식성 교육은 ‘비판적 문식성을 지닌 주체’⁴⁾로의 발전을 통해 현대 정보화 사회의 지식 더미에 주체가 매몰되지 않게 한다. 이는 살아남기 위한 생존 전략일 뿐만 아니라 현대의 자본주의에 훼손된 ‘주체됨’을 회복하는 ‘인간됨’의 실천으로 볼 수 있다. 이러한 ‘인간다움’이 교육에서, 특히 국어교육에서 문식성에 근거한 비판적 사고의 교육이 필요한 진정한 이유이다. 이에 본고는 ‘청소년문학을 활용한 비판적 읽기 교육 연구’라는 주제로 비판적 사고를 통한 비판적 읽기의 교수·학습 방안을 모색해보고자 한다. 비판적 읽기에서 청소년문학을 활용하는 것은 지금까지 비판적 읽기에 대한 논의가 정보 텍스트나 설득 텍스트만으로 이루어져 왔다는 반성 의식 때문이다. 서사 텍스트 혹은 문학 텍스트에서도 비판적 읽기가 필요함에도 불구하고 흥미나 공감 위주로만 읽는 현상에서 서사 텍스트와 관련된 비판적 읽기에 대한 연구가 필요성을 느꼈다. 이러한 문제의식은 2007 교육과정에도 반영되어 설명문, 논설문뿐만 아니라 촌평, 문학작품, 논평, 면담 기사 등 다양한 장르의 텍스트를 비판적 영역으로 삼고 있다. 따라서 본고는 비판적 읽기 교육의 활성화를

3) 이삼형 외(2007)에서는 ‘기능적 문식성(functional literacy)의 신장’을 국어교육의 첫 번째 목적으로 꼽아, 국어교육에서 강조하는 문식성은 국어교육에서 전통적으로 강조해 온 의사소통 능력, 민주시민으로서 역할을 충실히 수행할 수 있는 능력 등과 같은 현실 사회에 유용한 능력으로 한정하는 것이 옳다고 보았다.

4) 이재기, 「문식성 교육 담론과 주체 형성에 관한 연구」, 한국교원대 박사논문, 2005. 10면.

비판적 문식성을 ‘자신과 사회를 구성하고 있는 담론을 비판적으로 해체하고 재구성하는 문식성’으로 정의하고, 기존의 문식성 담론이 비판적 문식성을 형성하게 하는 데 다소 무심하거나 소홀하였다는 문제를 제기하였다. 그러나 비판적 문식성을 강조하면서 비판적 문식성을 기능적 문식성을 대체하는 대안으로 제시하지는 않았다. 이는 그 둘이 상호보완적인 성격을 지녀, 주체는 일상생활에서 기능성 문식성과 비판적 문식성이 전혀 모순 없이 수행한다고 본 것이다.

위하여 비판적 문식성의 주체가 될 청소년 학습자가 가장 학습자 주체
 다올 수 있는 ‘청소년문학’ - 이야기의 소재와 등장인물이 친근하면서도
 성인문학에 비해 과도한 요구를 하지 않기 때문에 비판적인 자세를 갖
 는데 부담이 적은⁵⁾ - 이경혜의 『어느날 내가 죽었습니다』⁶⁾를 활용하
 여 그 목표에 도달하고자 한다.

2. 연구사 검토 및 문제 제기

앞서 살펴보았듯이 현대 사회에서는 문식성 교육으로서의 비판적 읽
 기가 생존 전략임과 동시에 인간됨의 실천으로 그 중요성이 나날이 확
 대되어 가고 있다. 1970년대 인지 심리학의 출현으로 ‘읽기’를 결과 중
 심에서 과정 중심으로 이해하고, ‘적극적인 의미 재구성의 과정’으로 인
 식하게 되었다. 이러한 경향은 읽기 능력을 향상시키기 위하여 독자의
 사고 과정을 강조하였고, 이때부터 교육 현장에서는 비판적 읽기 교육
 에 대해 관심을 갖고 연구를 하게 되었다.⁷⁾

비판적 읽기에 대한 연구는 전점영⁸⁾을 시작으로, 이숙안⁹⁾은 책략 훈

5) 김경연, 「외국에서의 청소년을 위한 문학 생활화 방법-독일의 청소년문학 교수법을
 중심으로」, 『문학교육학』, 도서출판 역락, 2002. 61면.

청소년문학을 문학수업에 도입시키는데 중요한 공헌을 한 안나 크뤼거는 『학교에서 읽는 책으
 로서의 아동·청소년문학』에서 청소년문학은 고급문학에 비해 과도한 요구를 하지 않기 때문
 에, 보다 넓은 층의 청소년들을 교육할 수 있고 또 그들이 읽는 것에 대해 ‘비판적 자세’를 취하
 도록 교육할 수 있다는 의의를 밝혔다.

6) 이경혜, 『어느날 내가 죽었습니다』, 바람의 아이들, 2004.

7) 한철우, 『(제7차 국어과 교육과정을 위한) 문학 중심 독서지도』, 대한교과서주식회사,
 2001. 101면.

한국 교육 개발원에서는 1980년대 중반부터 사고력 신장 교육에 대한 연구를 계획하고 실천해
 왔다. 한국 교육 개발원에서 개발한 사고력 프로그램의 가장 중핵적인 목적은 학습자로 하여금
 창의적 사고, 비판적 사고 등의 고등 사고 능력이 그 중추가 되는 문제 대응 능력을 신장시킬
 수 있는 교육 프로그램을 개발하고 보급하는 일로, 학습자의 사고력 학습 결손을 보완하고, 전통
 적인 교수 방법과 교육 과정을 개선하는데 시사점을 주고 있다.

8) 전점영, 「비판적 읽기 지도에 관한 연구」, 전남대 석사논문, 1992.

물론 전점영 이전에도 비판적 읽기에 대한 논의는 있었다. 그러나 본고에서는 비판적 읽기를 교

런 프로그램 개발하였고, 박영철¹⁰⁾은 지도를 위한 준거의 상세화 하였다. 이후 설득적 텍스트를 중심으로¹¹⁾ 혹은 비평 담론의 생산 과정을 중심으로¹²⁾ 비판적 읽기에 대한 연구가 확대되어, 지도 방안에 있어서도 다양한 교수·학습 모형이 활용되고, 쓰기 및 매체와 통합하려는 시도들이 있었다. 또한 다양한 서사문학(풍사소설, 전래동화, 수필, 설화 등)을 활용하거나 만화, 신문, 뉴스, 광고 등 우리 삶 주변의 매체들을 소재로 비판적 읽기 능력을 신장시키려는 시도들이 있었다. 최근에는 토의·토론학습을 통한 구성주의적 비판적 읽기 연구가 이루어져 제7차 교육과정과 궤를 같이 하고 있다. 그 방법에 있어서도 단계별 전략을 세우거나 자기 질문 생성 전략을 활용하는 등 다양한 시도들이 계속해서 모색되고 있다.

이러한 선행 연구들은 교육학적 관점에서 크게 내용연구와 방법연구로 나뉘 볼 수 있다. 내용연구는 비판적 읽기의 본질·원리·내용·질문에 초점을 맞춘 연구로 ‘전점영(1992), 김미혜(2000), 김혜정(2002), 김연희(2003), 이난희(2005), 전길자(2005)’ 등의 연구가 있고, 방법연구는 비판적 읽기의 교수·학습 방안에 관한 연구로 ‘이정국(2002), 고제영(2002), 최윤성(2002), 한광영(2003), 하숙자(2003), 김소영(2004), 장경순(2006), 이윤희(2007)’ 등의 연구가 있다. 그 중 본 연구에 도움에 될 만한 선행 연구들을 자세히 살펴보면 다음과 같다.

우선 전점영(1992)은 비판적 읽기의 의미와 의의를 정리하여 비판적 읽기 교육의 방향을 제시해 주었다. 그리고 비판적 읽기 교육의 원리와

육적 관점에서 보고자 노력했던 시도는 전점영에서부터 출발했다고 본다.

9) 이숙안, 「비판적 읽기 책략 훈련 프로그램 개발에 관한 연구」, 한국교원대 석사논문, 1996.

10) 박영철, 「비판적 읽기 지도를 위한 준거의 상세화 연구」, 서원대 석사논문, 1999.

11) 김영선, 「설득적 텍스트의 비판적 읽기 방법 연구」, 서울대 석사논문, 1999.

12) 김미혜, 「비판적 읽기 교육의 내용 연구 : 비평 담론의 생산 과정을 중심으로」, 서울대 석사논문, 2000.

방법을 모색하여 일반적으로 비판적 읽기 교육에서 중요한 ‘사실과 의견 구별하기, 언어의 함축적 의미 알기, 선전 인식하기, 객관적 읽기 태도 갖추기, 읽기 제재 점검하기’ 등의 방법을 학교·학년 단계를 고려하여 논의하였다. 특히 중학교 교과서에 수록된 광고문을 비판적 읽기의 실례로 들었다.

김혜정(2002)¹³⁾은 텍스트 이해 과정의 분석을 통해 비판적 읽기가 텍스트에 대한 평가만이 아니라 텍스트에 대한 해석 과정과 반추 과정 및 문제 해결과 참여 성향 모두를 포괄하는 사고 활동임을 밝혀 비판적 읽기의 개념을 새롭게 확장하고 정립하였다. 특히 비판적 읽기를 위해서는 텍스트를 재점검하면서 자신의 이해과정을 조정하는 조율과정이 필요하다고 보았다. 따라서 비판적 읽기는 읽기의 목적과 텍스트 유형(장르)에 따라 가장 효과적인 읽기 방법을 선택하고, 텍스트를 읽는 목적을 달성하기 위해 적절한 질문을 떠올리며 질문에 대한 답을 찾아가는 상위 인지적 활동으로 규정함으로써 비판적 읽기의 능동적·자기 성찰적 성격을 부각시켰다.

전길자(2005)¹⁴⁾는 비판적 사고와 비판적 읽기에 관한 선행 연구들을 참고로 하여 고등학생에게 학습이 가능한 비판적 읽기 교육 요소들을 13개 항목으로 추출하고, 텍스트 형식·내용에 대한 질문을 다시 개념적·방법적·적용적 질문으로 유형화하여 비판적 읽기 교육 프로그램에 구안·투입하였다.

이상 내용적 측면으로서의 비판적 읽기의 본질·원리·내용·질문에 초점을 맞춘 연구는 비판적 읽기에 관한 체계를 형성하고 기틀을 마련하는데 기여하였다. 그러나 학교 현장에서 필요한 것은 이러한 내용적

13) 김혜정, 「텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구 : ‘비판적 읽기’ 이론 정립을 위한 학제적 접근」, 서울대 박사논문, 2002.

14) 전길자, 「비판적 읽기 능력 신장을 위한 교사의 발문 내용 연구 : 고등학생 소그룹 독서지도 활동을 중심으로」, 경기대 석사논문, 2005.

측면을 바탕으로 실제 비판적 읽기 능력을 향상시킬 수 있는 전략적이고 방법적인 것이다.

이에 이정국(2002)¹⁵⁾은 기존의 비판적 사고와 비판적 읽기에 관한 연구들을 참고로 하여 비판적 사고와 비판적 읽기의 개념과 특성을 살펴보고, 제7차 중학교 국어과 교육과정에서 학습이 가능한 비판적 읽기 교육 요소, 즉 '사실과 의견 구별하기, 글쓴이의 의도나 목적 파악하기, 글 내용의 통일성 평가하기, 글의 내용 전개 방식 파악하기, 글 내용의 일관성 평가하기, 문장의 중요도를 판정하여 글의 중심 내용 파악하기' 등을 추출하였다. 그리고 이를 현시적 수업 모형을 바탕으로 '설명단계, 시범단계, 질문단계, 적용단계, 보충·심화단계'로 구안하고, 효율적으로 지도할 수 있는 전략을 고찰해 보았다.

장경순(2006)¹⁶⁾은 비판적 사고력 신장을 위한 독서 토론 지도 전략을 살펴본 뒤, 독서 토론 프로그램 및 지도 모형을 활용하여 비판적 사고력 신장 방안을 모색하였다. 독서 토론 활동지의 구성을 살펴보면, '대상 텍스트를 읽은 후 사실과 의견 구분하기, 문제 해결 방안의 적절성 판단하기, 이어질 내용 상상하기, 글에서 생략된 세부사항 추론하기, 등장인물의 입장 되어보기, 감동적인 부분을 찾아보고 그 이유 말하기' 등으로 구성되어 있다.

이외에도 방법적 측면에서의 연구는 비판적 읽기 능력 신장을 위해서 다양한 수업 전략들을 제시하기도 하고, 실제 학교 현장에 적용하기도 하는 등의 유의미한 결과를 도출해내었다. 그러나 대부분의 연구들에서 비판적 읽기 능력을 향상시키기 위해 비판적 읽기 요소를 세분화하여 교육한 것은 인간의 사고 특성을 분리시키는 결과를 초래하였다.¹⁷⁾ 또

15) 이정국, 「비판적 사고력 신장을 위한 읽기 지도 방법 연구」, 목원대 석사논문, 2002.

16) 장경순, 「비판적 사고력 신장을 위한 독서 토론 지도 방안」, 한국교원대 석사논문, 2006.

한 지식 정보화 사회에서의 읽기는 비판적 읽기로서 비판적 주체를 형성해야 한다고 하면서, 기존의 국어교육에서는 비판적 읽기가 특정 읽기 요소의 하위 단계로 인식되거나 읽은 후의 활동으로만 이루어져 왔다. 그러나 다매체 시대의 현대인으로서 올바른 비판적 안목을 키우기 위해서는 세부적이고 분절적인 학습 전략보다는 읽기 전·중·후의 전 과정에서 텍스트 전체를 읽고 종합적이고 분석적인 사고를 할 수 있도록 해야 할 것이다.

이에 본 연구는 이러한 선행 연구들의 단점을 극복하고 장점을 극대화하고자 비판적 읽기 교육에 대한 내용연구(비판적 읽기에 대한 이론적 고찰)와 방법연구(소설 텍스트를 중심으로 한 비판적 읽기 교육의 실제)를 병행하도록 하겠다. 따라서 본고에서 가장 중요한 것은 내용연구에서의 ‘비판적 읽기’가 과연 무엇이라는 것과 방법연구에서 활용할 텍스트를 굳이 서사 텍스트, 그 중에서도 청소년문학에서 선택한 이유가 무엇이라는 것을 설득력 있게 제시하는 일일 것이다.

3. 연구 방법

본 연구는 비판적 읽기 교육을 함에 있어서 청소년문학을 활용함에 그 목적이 있다. 지금까지는 비판적 읽기 교육을 한다고 하면 비판적 관점을 펼치기 쉬운 설명문이나 논설문 위주의 텍스트를 중심으로 해야 한다고 보았고, 실제로 그렇게 이루어져 왔다.¹⁷⁾ 그러나 앞서 연구목적

17) 고정미, 「토의망식 토론을 활용한 비판적 읽기 능력 신장 방안」, 한국교원대 석사 논문, 2008. 5~7면 참고.

18) 제7차 교육과정 교과서의 비판적 읽기 교육은 대부분 설명문과 논설문 위주로 신뢰 성, 타당성, 일관성, 통일성, 표현 효과 등을 판단하는 활동이었다. 하지만 2007 교육 과정에서는 설명문, 논설문뿐만 아니라 총평, 문학작품, 논평, 면담 기사 등 다양한 장르의 텍스트를 대상으로, 텍스트가 생성된 사회문화적 맥락을 추론하고 비판하는 과정과 독자 자신이 속한 사회·문화적 맥락 속에서 새롭게 의미를 구성하는 과정까지 비판적 읽기의 영역으로 삼고 있다.

에서도 언급했듯이 청소년문학은 이야기의 소재와 등장인물이 친근하면서도 성인문학에 비해 과도한 요구를 하지 않기 때문에 비판적인 자세를 갖는데 부담이 적다. 즉 청소년문학을 통한 비판적 읽기 교육은 비판적 읽기 교육을 함에 있어서 정보를 전달하는 글(설명문), 설득하는 글(논설문) 이외의 다양한 텍스트를 활용할 수 있으며, 그 텍스트가 학습자인 청소년들에게 낯설고 어려운 것이 아니라 익숙하고 흥미롭기 때문에 비판적 읽기 능력이 부족한 학습자들에게도 쉽고 편안하게 다가갈 수 있다는 것이다. 따라서 『어느날 내가 죽었습니다』라는 청소년소설을 선정하여 비판적 읽기 교육에서 청소년문학의 구체적인 활용 방안을 마련하고자 한다.

본 논문에서 청소년문학, 특히 청소년소설을 비판적 읽기로 교육하고자 하는 것이 자칫 소설 텍스트 자체에 대한 교육에 머문다면 비판적 읽기에 대한 논의들은 비판적 읽기 교육으로서 확장되지 못하고 기본 개념 및 원리들을 나열하거나 청소년소설에 대한 공감적 읽기에 그칠 수 있다. 따라서 본고에서는 청소년문학에 대한 선행연구나 소설 텍스트에 대한 이해 교육은 되도록 자제하고 ‘비판적 읽기’라는 중심을 잃지 않고 활용하는 차원에서 청소년문학을 제시하도록 하겠다.

서론에서의 다양한 논의들을 본론에서 심화시켜가기 앞서 연구에 필요한 주요 개념들을 명확히 하고 들어가겠다.

‘비판적 읽기’의 개념 정의에 앞서서 ‘비판’과 ‘읽기’ 각각의 개념을 규정하는 것은 중요한 출발점이 될 것이다. 비판적 읽기는 ‘비판’과 ‘읽기’가 더해진 개념이지만 두 개념의 단순한 조합이 아니기 때문이다.

흔히 ‘비판(critic)¹⁹⁾이라고 하면 ‘어떠한 잘못이나 결점을 끄집어내는

19) 비판이란 ‘식별할 수 있는’이라는 의미를 지닌 그리스어 크리티코스(kriticos)와 ‘선택 하다, 분간하다, 결정하다, 논박하다, 평가하다’ 등의 의미를 지닌 크리노(Krino)라는 말에서 유래한 것이다. 즉, 어원적 의미에서의 비판이란 주어진 대상을 구성하고 있는 요소로 나누고, 그 요소와 전체의 관련성 밝혀냄으로써 대상을 평가하는 것을 가리킨다. 국어사전에서는 비판을

것'으로 부정적인 의미로 인식한다. 그러나 이러한 의미로 비판의 의미를 한정한다는 것은 옳지 않다. 비판이란 말에는 부정적인 어감이 있으나, 악한 마음을 가지고 어떤 대상을 비난하거나 의도적으로 본질을 훼손시키고자 하는 목적은 없다. 숨겨진 의도로 대상을 바라보는 관점이 아니라 단순히 옳고 그름을, 좋고 나쁨을 따지면서 대상의 진리나 진실을 규명하고 평가하는 이성적인 판단 행위이다.

이를 통하여 보면 비판이란 말의 의미는 '비난'이나 '회의'와 같은 부정적 의미보다는 '비평, 판단, 평가, 검토, 존재의 이유의 논리적 비평' 등으로 다양하게 쓰이고 있음을 알 수 있다. 즉 비판은 사물, 사건, 인물 등을 대상으로 하며, 긍정적인 면과 부정적인 면을 포함하는 양면성을 지니는 것이다. 긍정적인 의미로의 비판은 '판단 대상을 검토하여 정당성과 타당성, 논리성을 밝혀 평가를 하는 일', '분석 대상에 대해 존재의 의미와 가치성을 따지고 숨은 의미와 드러난 의미의 관계를 검토하여 논리적으로 해명하는 일'로 정의할 수 있다. 부정적인 의미의 비판은 '선악과 시비를 가리는데 있어서 다분히 회의적이고 비난적일 뿐만 아니라 건전하지 못하고 편견과 독단적인 태도를 지닌 행위'²⁰⁾라는 뜻이다. 따라서 '비판'이 해석, 분석, 종합, 평가 등과 마찬가지로 인지적 사고 기능의 일종으로, 이성적 기능을 중심으로 합당한 근거에 준해 사고·판단을 내리는 태도'라고 할 수 있다.

'읽기'란 독자가 텍스트를 대상으로 사회·문화적 맥락 속에서 '의미를

① 비평하여 판단함 ② 좋고 나쁨, 옳고 그름을 따져 말 함(부정적인 의미로 쓰이는 것이 보통임) ③ 인물·행위·판단·학설·작품 등의 가치 능력·정당성·타당성 등을 검토하고 평가함 ④ 사물을 분석하여 그 각각의 의미 가치를 통해 전체 의미와의 관계를 분명히 하고, 그 논리적 기초를 밝히는 일' 등으로 다양하게 풀이하고 있다. 또한 철학에서의 비판은 '진리의 발견이나 추구를 본령으로 하는 인간 판단 행위에서 핵심적인 기능'이다. 즉 '참이라고 주장하는 것들에 대하여 인간의 이성 능력을 투입하여 그것들의 정당한 근거를 검토하며, 그 안에 있을 수 있는 오류와 실체들을 발견함으로써 인간의 삶과 행위를 위한 이론과 실천을 개선하고자 하는 판단 행위를 비판의 개념으로 규정한다.

20) 정수연, 「비판적 읽기 지도 내용 연구 - 독해점검전략을 중심으로」, 한국외대 석사 논문, 2006. 9면.

재구성하는 과정'이다. 의미를 재구성한다는 것은 '학습 독자가 텍스트를 생성한 사회·문화적 맥락을 예측하고 이해하면서, 자신이 속한 사회·문화적 맥락 속에서 새롭게 의미를 구성하는 것'이다. 이때 학습자는 의미를 재구성하면서 예전에 알고 있었던 인지를 조정하고 확장하여 세계에 대한 인식의 폭을 넓혀간다. 이렇게 볼 때 의미 구성 과정, 즉 '읽기'란 '학습 독자의 가치관, 세계관을 정립하는 과정'이라 할 수 있다. 이때 읽기는 추상적인 언어 기호인 텍스트의 이해 과정이기 때문에 '사고 과정'을 전제²¹⁾로 한다. 즉 이 사고 과정으로 의미의 내용이 결정되고, 그 의미의 표현과 이해 과정에 다시 사고가 관여한다는 것이다. 이러한 관점에서의 읽기는 수동적인 의미의 이해에 머물러 있는 것이 아니라 어떠한 문제를 해석하고, 적용하고, 분석하는 것과 같은 더 높은 수준의 사고를 필요로 하게 된다. 따라서 '읽기 교육'은 결과가 아닌 과정에 더 많은 관심을 기울여야 하며, 학습자로 하여금 문제를 확인하고 해결에 필요한 사고 과정을 독자 스스로 점검하고 조절할 수 있게 하는 것이어야 한다. 이러한 사고 과정을 '비판적 사고'²²⁾라고 할 수 있으며, 우리는 이러한 비판적 사고로 비판적 읽기를 학습하고, 비판적 읽기 능력을 향

21) 이삼형 외, 『국어교육학』, 소명출판, 2000.

22) 지금까지 교육의 맥락에서 주로 논의되어 온 비판적 사고의 개념은 '심리적 모형'과 '논리적 모형' 두 가지로 볼 수 있다. 심리적 모형에서는 비판적 사고를 하나의 정신적 과정으로 보며, 고차원적인 인지 작용으로서 수준 높은 질문을 통해 신장시킬 수 있는 능력으로 본다. 그러나 심리적 모형은 문제를 단지 심리적인 갈등이라는 측면에서 봄으로써 어떤 구체적인 시사점을 주지 못하고 있으며, 개념적 모호성을 지니고 있다. 반면, 논리적 모형에서는 비판적 사고가 일련의 규칙들을 적요하여 진술 등을 평가하는 사고 작용을 가리키며, 구체적인 학습 내용에 숙달됨으로써 그러한 사고가 신장되는 것으로 보고 있다. 즉 논리적 모형은 비교적 구체적인 학습 상황에서 제시하기 쉽고 그 효과를 눈으로 볼 수 있는 내용(진술)과 형식(논리적 규칙)을 가졌다는 점에서 수업에 쉽게 응용할 수 있다는 장점을 가지고 있다. 물론 논리적 모형이 비판의 내용과 형식을 매우 편협하게 규정하고 있어서 보다 포괄적인 사태, 특히 사회적 현실의 역사적 측면이라든가 이데올로기가 개재된 현실에 대한 비판적 인식을 수용하지 못하는 한계를 지닌다는 지적도 있다. 그러나 사회적 현실의 역사적 측면이나 이데올로기의 개입 여부를 가리는 것은 그 분야에 대한 일정 정도의 전문적 지식을 요하는 것으로, 국어과에서 깊이 다루기엔 무리가 따른다고 할 수 있다. 이는 정치학이나 사회학 등의 제반 사회과학의 성과에 의존할 수밖에 없는 것으로, 국어과에서는 다만 그 성과를 적극적으로 활용하는 수준에 그칠 수밖에 없다고 생각된다.

상시키는 것이다.

현대 사회는 비판적 사고 능력이 필수적이기 때문에 우리는 비판적 읽기를 통해서 그 능력을 습득해야 한다. 그러나 ‘비판적 읽기’라는 용어는 최근에 이르러서야 일반화되고 있는 용어로, 연구자에 따라서 ‘행간 읽기(reading between the lines), 평가적 읽기(evaluative reading) 혹은 객관적 읽기(objective reading)’로 다양하게 쓰인다. 특히 국내 국어 교육 연구서에서는 ‘비판(批判)’과 ‘비평(批評)’이 혼용되는 경우가 많다. 이렇듯 비판적 읽기는 용어 정리가 아직 불명확하고 그 쓰임이 광범위하여 교수·학습 과정에서도 모호한 부분이 있다. 그러나 중요한 것은 결국 비판적 읽기란 이 세상에 모순이나 오류가 없는 완벽한 글은 없다는 것을 전제로, 독자가 반성적 회의로서 글을 분석하여 글의 내용과 표현, 구조, 가치 등을 평가하고 판단하는 능동적인 읽기라는 것이다. 이는 비판적 읽기가 이미 얻은 지식을 다시 확인하기 위해서 첨가하는 과정이 아니라 읽기 전부터 읽기 중·후까지 읽기의 전 과정에서 필수적인 요소라고 볼 수 있다. 즉 어떤 목적을 가지고 글과 맞서 정보를 찾아내는 과정에서 행하여지는 읽기, 목적이나 경험, 교양에 비추어 가면서 글의 내용이나 표현에 대하여 음미하고 가치·질·진실성·정확도 등을 평가하고 판단하는 읽기²³⁾가 바로 ‘비판적 읽기’인 것이다. .

교육과정과 교과서, 교육 현장에서 활발하게 교수·학습되고 있는 비판적 읽기가 실질적인 비판적 사고 능력으로 내면화되기 위해서는 어떠한 텍스트가 주어져도 텍스트의 장르 및 특성 나름대로의 비판적 읽기가 가능해야 한다. 그러나 우리 교육 현장에서의 비판적 읽기는 그 텍스트가 설명문과 논설문, 즉 정보텍스트와 설득텍스트에 한정되어서 텍스트 자체에 대한 제한이 비판적 읽기 능력 불균형으로 이어지는 한계

23) 독서 지도 연구회, 『독서 지도 사전』, 독서 지도 연구회, 1989.

가 있었다. 이는 곧 학생들이 학교에서 배운 설명문과 논설문은 비판적 읽기가 가능한데 비해 그 외의 정서 표현의 텍스트, 사회적 상호 작용(친교)의 텍스트에서는 불가능하다는 것이다. 그렇기 때문에 다양한 텍스트에서의 비판적 읽기 교육이 필요함을 언급하면서 서사텍스트, 그 중에서도 청소년문학을 가져온 것이다. ‘청소년문학’의 개념을 한마디로 정의하는 것은 어려운 일이다. 청소년문학이 ‘청소년’의 ‘문학’이라는 점에서 어린이에서 청소년, 청소년에서 성인으로 발달하는 단계를 명확히 구분 짓는 것이 불가능할 뿐만 아니라, 그 개념을 형성하는 분야가 다양하기 때문이다. 특히 문학을 수용하는 독자의 연령대로 구분지어 나눈다는 것은 까다롭고 조심스러운 일이다. 왜냐하면 문학의 수용 양상이 연령대의 변화에 따라 어떻게 다른지에 대한 객관화된 자료가 없으며, 같은 연령대를 기준으로 하여도 개인의 성장배경 및 생활양식에 따라 영향을 받기 때문이다. 따라서 독일에서는 ‘아동·청소년문학’을 ‘불명료성과 비통일성²⁴⁾’으로 정의한다. 이에 반해 우리나라의 경우에는 청소년문학의 개념을 주 독자인 청소년을 중심으로 정의되었다. 문학의 영향이 독자의 사고에 따라 다르게 나타난다면, 그 사고는 연령에 따른 발달의 차이임으로 독자의 연령대에 따라 문학을 아동문학과 청소년문학, 그리고 성인문학으로 나눌 수 있기 때문이다. 따라서 청소년문학이란 청소년들에 의해 향유되는 문학으로 보고, 그 향유의 성격과 조건을 두고 다르게 해석한다. 즉 청소년문학이란, 첫째 청소년이 직접 쓰고 읽는 문학²⁵⁾, 둘째 청소년에게 적합하다고 여겨 제공되는 문학²⁶⁾, 셋째

24) 김정연, 「독일 ‘아동 및 청소년문학’연구 - 교육적 관점과 미적 관점의 역사적 고찰」, 서울대 박사논문, 1999. 18면.

25) 이는 청소년이 창작 주체로서 현재 자신이 겪고 있는 체험을 형상화한 작품이다. 주로 청소년들의 정서순화와 전인교육에 기여하고 문학영재를 발굴·육성하기 위해 청소년들을 대상으로 시행되는 각종 문학상대회를 통해 산출되는 문학이 여기에 속한다. 청소년에 의해 쓰여진 청소년문학은 글의 소재와 주제에 있어서 자신들의 직접 학교와 일상에서 경험하고 느낀 것들을 쓰기 때문에 성인들의 시각에서 해석하고, 서술하는 것과 다르다. 즉 청소년 스스로 청소년의 정체성을 다루고 있다는 점에서 청소년문학의 본령에 가깝다.

청소년을 다루고 있는 문학²⁷⁾, 넷째 청소년이 실제로 읽고 감상하는 문학²⁸⁾이다.

7차 교육과정까지의 국정 교과서가 교과서에 수록된 글은 ‘모두 훌륭한 글이므로 비판의 대상이 될 수 없다’는 믿음에 감히 의심을 품지 못했다면²⁹⁾ 2007 교육과정의 검인정 교과서는 학습 자료의 선정에 있어서 지금까지의 전통성과 전범성을 어느 정도 해체할 수 있을 것이라는 기대가 있다. 또한 기존에는 “청소년문학에 대해서 논의는 고사하고 용어조차 생소한 느낌을 지우기 어렵다”³⁰⁾고 보았으나, 그간 청소년 학습자 연령에 맞는 작품의 수용이 부재했던 반성과 향후 질적인 발전에 대한 기대가 맞물려 중등학교 교과서 수록 제재의 비현실성과 시대 착오성을 비판하는 비판적 제재로서 청소년문학이 또 다시 그 안에서 비판적 읽기의 텍스트로서의 역할을 잘 해줄 것을 기대해본다.

이러한 중요성과 필요성에 의해서 청소년문학을 선택함에 있어서 그 중에서도 청소년소설 『어느날 내가 죽었습니다』를 학습 자료로 선택한 이유는 이 소설이 청소년문학의 특성과 함께 본고의 취지를 가장 잘 살릴 수 있는 작품이기 때문이다. 청소년문학의 장점 - 소재 및 갈등의

26) 이는 성인들이 자신의 과거 성장 경험을 바탕으로 하여, 청소년을 교육해야 할 대상으로 보는 관점이다. 주로 여러 기관의 청소년 ‘권장’ 도서 및 청소년 ‘추천’ 문학이 여기에 속한다. 관점에 따라서는 청소년을 위해 쓰여진 문학이라는 점에서 가장 바람직한 분류가 될 수도 있다. 하지만 이는 또 다른 관점에서는 특정한 목적을 위해 창작된 작품으로 의도적일 수밖에 없어 순문학 정신에 위배되고, 거부감을 불러일으킬 수 있다.

27) 이는 청소년을 주인공이나 화자로 삼아 그들이 겪는 문제를 소재로 다루고 있어, 청소년·성인 모두에 의해서 쓰일 수 있다. 주로 성장기의 추억을 이야기 하거나 청소년기의 정체성의 혼란과 극복과정을 담는다. 이러한 과정에서 청소년문학은 성장문학과 같은 의미로 본다.

28) 이는 청소년이 작품에 대한 적극적인 향유 주체가 되는 문학이다. 아무리 학교에서 배우고 어른들이 권하는 문학이 좋다고 할지라도, 그 문학을 직접 향유하는 청소년의 마음을 울릴 수 없다면 청소년문학으로서의 의미는 사라지는 것이다. 이러한 사실은 학교 도서관 대출 목록의 상당수가 무협지 등의 ‘판타지(fantasy) 문학’이고, 미디어 영상매체시대의 청소년들이 문학 작품을 멀리하지만 자신들이 좋아하는 유명 연예인을 대상으로 한 ‘팬픽(fanfiction) 문학’이 활성화한다는 점이 뒷받침 한다.

29) 강진호, 『국어 교과서와 국가 이데올로기』, 글누림, 2007. 41면.

30) 류덕제, 「청소년문학과 문학교육의 지향」, 『문학과 교육』, 문학과 교육연구회, 2001. 74면.

친근함으로 청소년들과의 공감대 형성 - 을 잘 살리면서도, 교육 텍스트로서 서사 텍스트의 비판적 읽기 교육을 함에 있어서 서사 갈래의 대표 양식인 소설을 선택하였고, 그 소설의 등장인물과 교수·학습 대상의 일치 - 16살의 주인공과 중학교 3학년 수업 - 및 소설 속 주인공 일기로 사건의 전개 등 내용과 형식, 표현적인 측면에서 서사 텍스트의 비판적 읽기 제재로서 적합하였다. 즉 청소년문학의 속성 중 목적성과 정체성, 향유성을 모두 만족하는 작품이기 때문이다. 그러나 앞에서도 언급했듯이 청소년문학의 특성과 청소년소설의 존재론적 측면의 분석보다는 ‘비판적 읽기’라는 읽기 영역 수업의 학습 자료로 효과적으로 활용될 수 있도록 제시하겠다.

Ⅱ. 비판적 읽기 교육의 원리

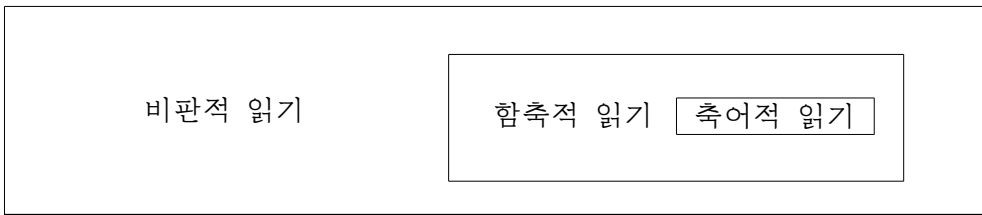
1. 비판적 읽기의 개념과 특성

1) 비판적 읽기의 개념

비판적 사고의 작용으로 행해지는 읽기인 ‘비판적 읽기’는 ‘주어진 텍스트를 비난하는 것이 아니라 텍스트의 구성 요소 및 의미를 분석적으로 검토하고, 공정하고 합리적인 평가의 판정을 내리는 읽기 행위’를 의미한다. 이는 ‘독서 원리의 실제 중 하나’³¹⁾로 선정되어, 필자가 제시한 주제, 자료, 증거, 논증, 인물의 성격, 작품의 가치, 정확성, 효율성, 필자의 의도와 글의 표현 방식 등을 일련의 준거에 의해 타당한 것으로 수

31) 박영목, 『국어교육학 원론』, 교학사, 1996.

용할 것인가, 아니면 불합리한 것으로 반박할 것인가에 대한 판단을 내리는 이해 과정이다. 따라서 비판적 읽기를 기본 정의로 ‘텍스트의 구성 요소 및 의미를 분석적으로 검토한다’는 표현의 의미에 주목해 보면, 비판적 읽기가 ‘축어적이고 함축적인 텍스트 해석을 바탕’으로 하고 있음을 알 수 있다.



<표1 - 포괄적 개념의 비판적 읽기>³²⁾

이렇게 텍스트의 축어적이고 함축적인 요소의 분석 및 해석을 바탕으로 텍스트의 의미를 파악해낸 후 해당 텍스트를 평가하고 판정하게 되는데, 텍스트 해석과 평가 과정 속에서 비판의 대상은 텍스트에만 한정되는 것이 아니다. 독자는 텍스트를 읽어가는 과정에서 텍스트의 내용을 자신의 스키마 혹은 배경지식과 대조하며 의미를 파악하고, 새로운 정보를 인지 구조 속에 동화시키거나 혹은 인지 구조를 조절한다. 그 과정에서 독자는 자신의 기존 스키마 혹은 배경지식을 점검하고 평가하고 조정하는 반성적 성찰 과정을 거치게 된다. 이러한 텍스트 분석과

32) 13) 김혜정(2002)의 논문 25면.

축어적 읽기	함축적 읽기	비판적 읽기
--------	--------	--------

<기존의 읽기 개념>

읽기의 단계는 기능주의적 관점에 따라 축어적 읽기, 함축적(추론적) 읽기, 비판적 읽기 등으로 나뉜다. 그러나 이는 언어활동의 총체성이나 연속성이 무시된 채 분절적 혹은 위계적 단계로 구분한 것이다. 교육과정에서는 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’의 통합적인 언어활동이 강조되어 왔다. 따라서 읽기는 축어적 읽기나 함축적 읽기, 비판적 읽기 등의 읽기 단계의 산술적인 조합으로 구성되는 것이 아니라, 비판적 읽기 안에 함축적 읽기와 축어적 읽기가 포함되어야 한다.

평가 및 반성적 성찰 과정을 거치는 가운데 독자는 텍스트의 의미와 자신의 기존 스키마 및 배경지식의 상호작용을 통해 좀 더 합리적이고 발전적인 의미를 도출하게 된다. 즉, 비판적 읽기 행위 속에는 창의적 읽기까지 포함될 수 있는 것이다.

지금까지의 논의를 통해 볼 때, 결국 비판적 읽기의 인지적 과정은 '축어적 이해(사실적 이해) - 함축적 이해 - 비판적 이해 - 창의적 이해'의 단계에 따라 진행되고, 이러한 인지적 과정은 '반성적 자기 성찰 과정'과 함께 한다는 사실을 알 수 있다. 사실 이 네 단계를 읽기의 과정은 거의 동시에 일어날 수 있고, 독자의 수준에 따라서는 특정 단계의 활동까지 진행되지 않을 수도 있기 때문에 비판적 읽기의 하위 단계를 이렇게 분절적으로 제시하는 것이 타당하지 않을 수도 있다.

2) 비판적 읽기의 특성

비판적 읽기를 네 단계, 즉 축어적(사실적) 읽기, 함축적(추론적) 읽기, 비판적(평가적) 읽기, 창의적 읽기 단계로 나눈다면, 텍스트를 비판적으로 읽기 위해서는 각각의 단계에서 특히 어떤 점에 유의하여야 하는지, 비판적 읽기 교육에서 각 단계별로 강조해야 할 내용은 어떤 것이 있는지에 대해 기술해 보면 다음과 같다.

가. 축어적 읽기

축어적 읽기는 글 속에 명시적으로 드러나 있는 내용을 사실 그대로, 어휘 자체의 의미에 충실하게 읽으면서, 텍스트의 내용과 구조를 정확하게 파악하는 읽기로 달리 표현하면 '텍스트의 표층 읽기'라고 할 수 있다. 따라서 축어적 읽기 단계에서 파악해야 하는 것은 글쓴이가 이

글에서 말하고 있는 것 가운데 가장 중요한 것이 무엇인가?, 즉 이 글의 주제가 무엇인가이다. 그런데 글의 주제가 명시적으로 한 문장으로 글에 제시되어 있는 경우는 거의 없다. 모든 종류의 글에서 주제는 글 전체에 녹아들어 있다. 따라서 글의 주제를 파악하기 위해서는 글 전체의 내용을 정확하게 이해하고, 핵심적인 주장이 무엇인지를 분명하게 찾아내야 한다. 그럼 주제를 파악하기 위해서는 글을 어떻게 읽어야 할까.

주제를 파악하기 위해서는 먼저 필자가 사용하는 용어에 주의하며 읽도록 해야 한다. 잘 모르는 용어가 나온 경우, 지금은 사용되지 않는 용어, 전문용어, 특수용어 등이 나온 경우, 용어의 의미가 여럿인 경우, 글쓴이가 글에서 특별히 그 의미를 한정하여 쓰는 용어가 있다면 그 의미를 정확하게 파악하도록 해야 한다. 그리고 글쓴이가 가장 중요한 의미로 사용하고 있는 영어 즉 핵심용어가 무엇인가를 찾아내고, 그 의미를 정확하게 파악하도록 해야 한다. 핵심용어의 파악이 중요한 이유는 핵심용어의 파악이 글 전체의 의미를 파악하는 것과 맞물려 있기 때문이다. 다음으로는 중심문장을 찾도록 해야 한다. 중심문장은 글쓴이의 중심생각을 드러내고 있는 문장인 경우가 많으므로 핵심용어를 찾게 되면 중심문장을 찾는 것은 쉬워진다. 글쓴이의 주장이나 판단을 나타내는 중심문장을 찾는 일은 글 전체의 중심생각인 주제를 찾기 위한 과정이라 할 수 있다. 그 다음으로 주목해야 하는 것은 글의 구성이다. 글의 구성을 파악하기 위해서는 먼저, 글의 문단을 나누고 문단과 문단의 관계를 정리해 보도록 하는 것이 좋다. 그 과정에서 어떤 문단이 중심 문단이고 어떤 문단이 뒷받침 문단인지를 파악하고, 중심 문단을 요약하고, 중심 문단들 간의 상호관계를 연결 지어 이해하도록 해야 한다. 단락의 중심생각, 단락과 단락의 관계, 글 전체의 구성 등을 점검하며 읽

는 것은 글을 바르게 이해하기 위한 필수적인 과정인 것이다.

나. 함축적 읽기

함축적 읽기는 ‘텍스트의 이면 읽기’, 혹은 ‘심층읽기’라고 할 수 있는 것으로, 텍스트에 명시되어 있지 않은 내용들을 추론하며 읽는 방법이다. 예를 들면, 글쓴이가 글을 쓴 의도는 무엇인지, 글쓴이의 주장으로부터 이끌어져 나올 수 있는 주장이나 입장은 무엇인지, 글쓴이가 취하고 있는 관점은 무엇인지, 글쓴이가 처해 있는 맥락 혹은 이 텍스트가 생성된 맥락은 무엇인지 등을 추론하며 읽는 것이다. 이것은 추론을 통해 텍스트의 의미를 더 정확하고 풍부하게 읽어내는 적극적 읽기 방법이다.

함축적 읽기에서 먼저 주목해야 하는 것 중 하나는 글쓴이의 의도이다. 글쓴이의 집필 의도는 글쓴이가 표면에 드러내지 않은, 글 이면에 숨긴, 글을 쓰게 된 목적이다. 글을 쓴 목적은 대부분의 경우 텍스트 유형으로 드러나기 때문에 글쓴이가 무슨 목적으로 글을 썼는가를 파악하는 일은 어렵지 않다. 그러나 글쓴이가 달성하고자 하는 간접적인 글쓴이의 목적은 텍스트 표면에 드러나 있는 경우가 드물기 때문에 독자의 추론을 통해 그것을 직접 찾아내야 한다. 함축적 읽기에서 파악해야 하는 둘째는 ‘함축’이다. 함축이란 ‘오이 밭에서는 신을 고쳐 신지 않는다(瓜田不納履).’는 말이 의심받을 짓은 처음부터 하지 말라는 숨은 의미를 지니는 것과 같이 겉으로 드러나지 않은 간직되어 있는, 혹은 감추어져 있는 주장이나 의미이다. 함축은 명시적으로 드러나 있는 주장이나 의미 못지않게, 때에 따라서는 명시적으로 드러나 있는 주장이나 의미보다 훨씬 중요한 경우가 많다. 따라서 글을 읽는 독자는 숨어 있는 의미

혹은 글쓴이의 주장으로부터 이끌어져 나올 수 있는 주장이나 입장이 무엇인지 추론을 하며 글을 읽어야 한다. 함축적 읽기에서 주목해야 하는 요소 가운데 또 하나는 글쓴이의 관점이다. 관점이란 글쓴이가 소재나 주제를 보는 입장이나 견해로 사물을 바라보는 또는 가치판단을 하는 기준을 말한다. 사람들은 늘 객관적 관점에서 합리적인 판단을 하고자 노력하지만 자신도 모르게 자신이 자라온 환경이나 성격, 종교 등에 영향을 받으며, 또 사회의 제도, 관심, 이데올로기 등에 의해 사고에 제약을 받게 된다. 글을 읽을 때 글쓴이의 관점을 파악해야 하는 이유도 바로 이 때문이다. 마지막으로 함축적 읽기에서 고려해야 하는 것은 맥락이다. 우리가 읽는 글은 어느 순간에 외부로부터 우리 앞에 툭 떨어져 존재하는 것이 아니다. 텍스트는 늘 그 시대를 지배하는 정치, 문화, 역사, 규범, 관습 등의 영향을 받아 생성되게 된다. 그것은 오랜 역사, 문화를 거치면서 형성되어 온 사회 속에서 산출된 것이다. 또 텍스트는 작가의 산물이라고 하다. 때문에 작가에 대한 고려도 필수적이라 할 수 있다. 따라서 텍스트의 의미를 정확하게 파악하기 위해서는 우리가 흔히 문맥이라고 표현하는 글의 앞뒤 언어적 맥락은 물론이려니와 텍스트에 반영되어 있는 사회·문화적 맥락, 텍스트와 필자가 놓인 사회, 문화적 맥락과 같은 다양한 맥락들을 고려하며 텍스트의 의미를 구성해 보도록 해야 한다.

다. 비판적 읽기

비판적 읽기는 글의 내용, 표현, 글쓴이의 관점, 태도, 글의 가치 등에 대하여 평가하며 읽는 방법이다. 비판적 읽기는 크게 평가의 준거를 글 자체의 내용에서 찾는 텍스트 내적 평가 방법과 평가의 준거를 텍스트

외에서 찾는 텍스트 외적 평가 방법으로 나뉜다.³³⁾

텍스트 내적 평가는 축어적 읽기 과정에서 평가할 수 있는 항목들, 예를 들면, 용어 및 문장 표현은 분명하고 명료한지, 단락의 연결은 긴밀한지, 글 전체의 구조는 짜임새가 있는지, 내용은 논리적으로 전개되고 있는지, 글 전체의 통일성 및 일관성이 있는지, 글의 내용은 사실이며 믿을 만한지 등을 평가하며 읽는 것이다. 반면, 평가의 준거를 텍스트 밖에서 찾는 텍스트 외적 평가는 텍스트가 사회통념이나 윤리 등에 반하지는 않는지, 텍스트에 제시되어 있는 정보는 효용성이 있는지, 글쓴이의 관점은 올바르고, 깊이 있으며, 폭넓은지를 평가하며 읽는 것이다. 비판적 읽기의 단계에서는 글쓴이의 사고에 대한 종합적인 평가가 이루어지는데 우리가 다른 사람의 글을 평가하며 읽는 것은 다른 사람의 사고에 대한 평가뿐 아니라 그 과정에서 얻은 나 자신의 사고를 돌아보는 행위가 된다는 점에 주목할 필요가 있다. 자신의 생각이 어디서 기원하는지, 내가 자라온 시대의 정치, 문화, 역사적 환경으로부터 얼마나 많은 영향을 받은 것인지, 나의 사고가 편견이나 선입견에 사로잡혀 있지는 않은지를 점검해 보고, 다른 사람의 글을 비판적으로 평가하며 읽는 과정은 자신을 반성적으로 성찰하는 계기를 마련한다는 점에서도 큰 의의가 있다.

라. 창의적 읽기

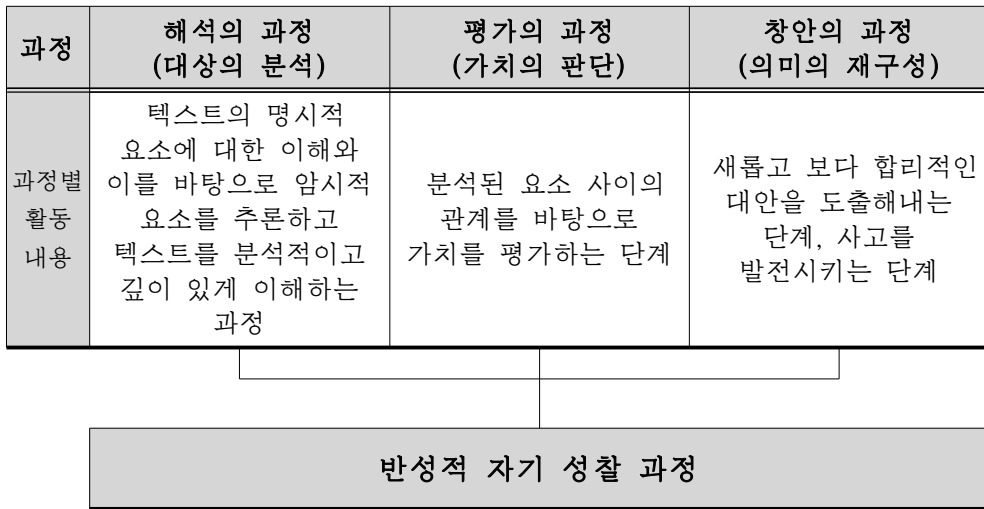
창의적 읽기는 평가의 결과를 새로운 상황에 적용하거나 확장하는 읽

33) 제7차 교육과정의 고등학교 『국어(하)』(교육인적자원부, 2002)에서는 비판적 읽기의 내적 준거로 정확성, 적절성, 유기성을, 외적 준거로 신뢰성, 공정성, 효용성을 제시하고 있다. 한편 비판적 읽기를 비판적 사고 연구의 영역으로 보는 관점에서는 비판적 사고를 구성하는 9요소 - 목적, 문제, 개념, 전체, 정보, 결론(추론), 관점, 함축, 맥락 - 에 대해서 9기준 - 분명함, 적절성, 폭넓음, 정확성, 중요성, 충분함, 명료성, 논리성, 깊이 - 에 의해 평가해야 함을 주장하였다.

기이다. 앞서 평가하며 읽기 단계에서 비판적으로 글을 읽는 독자는 텍스트의 내용, 표현, 구성, 글쓴이의 의도, 목적, 관점, 텍스트의 생성 배경, 글의 효용성 등에 관해 종합적인 평가를 하며 글을 읽는다고 하였다. 창의적 읽기는 이러한 읽기의 결과로, 글쓴이의 생각에 동의할 수 없다면 나는 어떻게 생각하는지, 그 문제와 관련하여 어떤 새로운 관점을 제안할 수 있는지, 문제의 해결방안이나 대안이 잘못 모색되었다면 더 바람직한 해결책이나 대안은 무엇인지, 이 문제를 오늘날의 문제와 어떻게 관련시켜 이해할 수 있는지 등에 대한 자신의 생각을 좀 더 정확하게 조직하고 전개시켜 나가는 읽기이다. 이처럼 글쓴이의 문제해결 방식에 동의할 수 없다면 나는 어떤 문제해결방식을 제안할 수 있는지를 고민해 보고, 더 바람직한 해결책이나 대안은 없는지 고려해 보는 것은 자신의 생각을 창의적으로 형성, 발전시켜 가는 창의적 읽기이다.³⁴⁾

이러한 비판적 읽기의 단계들을 종합해보면, 축어적 이해와 함축적 이해의 경우는 텍스트의 명시적 내용을 이해하는 것이든 암시적 내용을 이해하는 것이든 거의 동시적이고 상호보완적으로 일어나고 진행되는 가운데 텍스트에 제시된 내용을 이해해가는 과정이기 때문에 ‘해석하기’라는 하나의 단계로 묶고, 비판적 이해는 텍스트를 해석적으로 분석한 요소들에 대해 주로 평가하는 활동을 하게 되므로 ‘평가하기’ 단계로, 창의적 읽기는 텍스트의 내용에 대하여 보다 발전적인 아이디어를 창의적으로 제안하는 단계이기 때문에 ‘창안 하기’ 단계로 정리하여 보면 비판적 읽기의 인지적 과정은 다음과 같다.

34) 최선경, 「비판적 읽기 교육을 위한 질문 구성」, 『새국어교육』, 2005. 70~74면
참고.



<표2 - 비판적 읽기의 과정>³⁵⁾

2. 비판적 읽기 교육의 목표와 범위

교육을 ‘인간행동의 계획적인 변화’라고 할 때, ‘계획적’이라 함은 첫째 기르고자 하는 또는 길러야 할 인간 행동에 관한 명확한 설정과 의식이 있는 것, 둘째 그것을 기를 수 있는 “이렇게 하면 이것은 길러진다.”는 이론과 실증의 뒷받침이 있는 계획과 과정이 있다는 것을 의미한다. 따라서 비판적 읽기 내용을 교육하고자 할 때에는 비판적 읽기 교육에 대한 목표를 명확히 설정하고, 이 목표에 도달할 수 있는 구체적인 하위 활동과 과정이 분석되고 계획되어질 수 있어야 한다. 따라서 비판적 읽기 교육이란, 능동적인 읽기로써 목적을 가지고 텍스트를 평가·판단하는 이해의 과정, 즉 텍스트를 능동적으로 분석하고 해석하여 비판적 읽기의 목적 및 상황과 관련지어 텍스트를 평가할 수 있는 비판적 해석자를 길러내기 위한 학습의 과정이라고 할 수 있다. 또 텍스트의 의미를 비판적으로 읽어내는 활동을 바탕으로 읽기 목적 및 상황이 요구하는

35) 1) 김선주(2001)의 논문 13번.

발전적이고 합리적인 새로운 의미를 창안할 수 있는 의미의 창조자를 기를 수 있어야 한다. 따라서 읽기 교육에서 능동적 읽기가 강조될수록 비판적 읽기는 더욱 강조될 것이며, 비판적 읽기는 고차원적 사고 과정을 요하는 읽기 전략으로 읽기 전·중·후 단계에 고루 이루어진다.

1) 비판적 읽기 교육의 목표

교실 수업 현장에서 비판적 읽기 교육을 통해 이루어야 할 것은 무엇인가? 이것은 비판적 읽기 교육의 목표는 무엇인가라는 질문과 다르지 않다. 이 질문에 대한 답을 찾기 위해 우선 7차 국어과 교육과정에 명시된 국어과의 교육목표를 살펴보겠다.

국어과 목표는 전문과 하위 목표로 이루어져 있는데, 하위 목표 ‘나’항을 보면 ‘다양한 유형의 국어 자료를 비판적으로 이해하고, 이를 바탕으로 언어활동에 효과적으로 사용하고, 국어 문화 창달에 이바지할 수 있어야 한다.’는 표현이 있다. ‘다양한 유형의 국어 자료를 비판적으로 이해’한다는 부분은 비판적 읽기와 관련된 진술로 보이지만, ‘다양한 유형’이라는 표현을 통해 볼 때 읽기에만 한정된 활동이 아니라 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 다양하고 종합적인 언어 상황 속에서 접하게 되는 각종 텍스트의 의미를 비판적으로 이해하고 해석해낼 수 있는 종합적 언어활동을 가리키는 표현으로 풀이된다. 하지만 종합적 언어활동 속에는 분명 비판적 읽기 활동이 주요 활동으로 자리를 차지하고 있으므로 이 하위 목표는 비판적 읽기의 목표를 확인하는 데 중요한 시사점을 제공할 수 있는 진술이 된다. ‘이를 바탕으로 언어활동에 효과적으로 사용하고, 국어 문화 창달에 이바지할 수 있어야 한다.’는 부분은 비판적 읽기 교육을 통해 얻어진 비판적 읽기 능력이 궁극적으로 무엇을 지향해야 하

능지를 알려주는 진술이 된다. 비판적 읽기 교육을 통해 신장된 비판적 읽기 능력은 실제 비판적 읽기가 요구되는 상황 속에서 이러한 능력을 효과적으로 사용하고, 실생활의 복잡다단한 문제 상황들을 창의적으로 해결해갈 수 있는 능력으로 발전해야 한다는 것이다.

실제 비판적 읽기가 요구되는 현실 상황들은 어떤 것이 있으며 그러한 상황 속에서 비판적 읽기는 어떤 역할을 수행하는가. 우선 비판적 읽기는 학문 활동을 하기 위해서 필수적인 능력이다. 학문의 논리를 분석적으로 이해하고 자신의 주장을 제시하면서 근거를 함께 제시할 수 있어야 하는데, 이때 분석적으로 이해한 기존 학문의 논리에서 한 발 논리를 발전시켜 자신의 주장을 펼치게 된다. 두 번째로, 합리적이고 민주적인 사회에서 논리적·비판적 사고력은 합리적인 민주사회를 지탱하는 시민으로서 갖추어야 할 가장 필수적인 기본 능력이 된다. 상처되는 다양한 견해와 입장을 담은 텍스트들을 논리적이고 비판적으로 읽어내고, 각 의견들 간의 장점과 모순들을 절충하고 수정하여 현실의 정치적 문제들을 합리적으로 해결해갈 수 있는 의견을 창출해 내어야 하는 것이다. 세 번째로, 정보화 사회 혹은 지식 기반 사회에서 새로운 변화에 신속히 적응하기 위해 새로운 상황에서 발생하는 여러 정보들을 적절히 선택하고 자신의 필요에 맞게 재창조하는 정보처리 능력은 비판적 읽기의 능력에 다름 아니다. 마지막으로 앞으로 학생들이 직업인이 되었을 때, 대부분의 직무에서 업무를 수행하기 위해 가장 기본적으로 갖추어야 할 일반적인 능력으로서 비판적 읽기 능력은 반드시 필요하다. 업무 과정에서 만나는 각종 문서들을 비판적으로 해석하고 분석하여 가치를 평가하고 업무를 수행하는 데 필요한 자료를 창조해내는 것이야말로 비판적 읽기 능력의 핵심 과정인 것이다.

결국 비판적 읽기 교육을 통해 도달해야 할 목표는 다음과 같다.

- 첫째, 비판적 읽기 교육은 텍스트를 능동적으로 분석하고 해석하여 비판적 읽기의 목적 및 상황과 텍스트를 평가할 수 있는 비판적 해석자를 기를 수 있어야 한다.
- 둘째, 비판적 읽기 교육은 텍스트의 의미를 비판적으로 읽어내는 활동을 바탕으로 읽기 목적 및 상황이 요구하는 발전적이고 합리적인 새로운 의미를 창안할 수 있는 의미의 창조자를 기를 수 있어야 한다.

2) 비판적 읽기 교육의 범위

비판적 읽기의 실제 상황들을 관찰해보면 이러한 정의에 해당하는 활동, 즉 비판적 읽기의 범주에 포함될 수 있는 비판적 읽기 활동은 다양한 양상으로 진행될 수 있다.

- (1) 비판적으로 읽겠다는 목적의식 없이 독서행위를 하던 중 텍스트의 특정 부분이나 전체 내용에 자신도 모르게 문득 비판적 사고가 작동하는 경우
: 예를 들어, 시간을 보내기 위해 책을 읽다가 특정 부분의 표현이 적당하지 않다는 생각이 들거나 작품의 등장인물 혹은 주제에 공감하지 못하겠다는 생각을 하게 될 때
- (2) 텍스트를 비판적으로 읽겠다는 목적의식을 가지고 독서행위를 하던 중 텍스트의 특정 부분이나 전체 내용에서 비판적 사고가 작동하는 경우
: 예를 들어, ① 시사적인 문제에 관해 주장하는 글을 읽으며 필자의 주장과 그 근거를 분석해보고 올바른 선택이나 보다 나은 대안을 찾아보겠다는 읽기 목표를 세우고 비판적 읽기 활동을 할 때와 ② 해당 텍스트의 표현 혹은 내용의 연결이나 통일성이 전체 글의 완결성에 얼마나 기여하는지를 비판적으로 평가해보겠다는 목표를 세우고 비판적 읽기 활동을 할 때

활동이 ‘동일한 목표를 단위로 하여 묶인 일련의 행동이 지속적으로 운동하는 양상’이라고 할 때, 활동 속에는 목표와 그러한 목표를 향한 의지의 개념이 포함되어 있다.

우선 비판적 읽기는 텍스트를 비판적으로 읽어보겠다는 주체의 행위에 대한 의지가 개입되어야 하므로 (1)과 같은 경우 실제 의도하지 않았던 비판적 읽기 활동이 읽기 과정 속에 발생했지만 비판적 읽기 활동

의 의지가 상당히 소극적이므로 ‘소극적 의미에서의 비판적 읽기’라 범주화할 수 있을 것이다. (2)의 경우는 텍스트를 비판적으로 읽어보겠다는 주체의 행위 의지가 적극적이고 뚜렷하게 읽기 활동 속에 개입되어 있으므로 이를 ‘적극적 의미에서의 비판적 읽기’라 범주화할 수 있을 것이다. (2)는 다시 두 가지 경우로 나누어지는데, ①의 경우는 비판적 읽기 행위 자체가 해당 상황의 목표가 되고 있지만 ②의 경우는 비판적 읽기 행위 자체가 목표가 아니라 다른 활동 = 완결되고 통일성 있는 글을 만들어보겠다는지 그러한 글인지 아닌지를 평가해보겠다는지 하는 -을 위한 수단이 되고 있음을 알 수 있다. 따라서 (2)-①을 ‘목표로서의 비판적 읽기’라고 범주화하고 (2)-②를 수단으로서의 비판적 읽기라고 범주화할 수 있을 것이다.

이렇게 비판적 읽기의 정의 속에 포함될 수 있는 행동들을 주체의 의지와 목표 측면에서 분석해보면 다음과 같은 개념들로 하위분류할 수 있다.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • 소극적 의미에서의 비판적 읽기 • 적극적 의미에서의 비판적 읽기 - 목표로서의 비판적 읽기
수단으로서의 비판적 읽기 |
|---|

<표3 - 비판적 읽기의 개념 분류>

비판적 읽기의 개념을 분석해 봄으로써 비판적 읽기라는 범주 속에 다양한 수준과 상황의 형태들이 포함되어 있음을 알았다. 그렇다면 이러한 다양한 비판적 읽기의 형태들 속에서 비판적 읽기 교육의 영역으로 포함되어야 할 형태는 어떤 것이며, 어떤 것들이 배제되어야 하는지 살펴보겠다.

가. 소극적 의미에서의 비판적 읽기

소극적 의미에서의 비판적 읽기는 앞서 언급하였듯이 ‘비판적으로 읽겠다’는 목적의식 없이 독서행위를 하던 중 텍스트의 특정 부분이나 전체 내용에서 자신도 모르게 문득 비판적 사고가 작동하는 경우’를 이르는 말이었다. 또 시간을 보내기 위해 책을 읽다가 특정 부분의 표현이 적당하지 않다는 생각이 들거나 작품의 등장인물 혹은 주제에 공감하지 못하겠다는 생각 등을 하게 될 때가 이 경우에 해당함을 언급하였다. 따라서 비판적 읽기 능력을 교육하고자 할 때 해당 비판적 읽기 단원에서 목표로 하는 비판적 읽기 능력을 명확히 설정하고, 이 목표에 도달할 수 있는 구체적인 하위 활동과 과정이 분석되고 계획되어질 수 있어야 한다. 그러나 비판적 개념 분류에서 ‘소극적 의미에서의 비판적 읽기’는 비판적 읽기의 상황을 구체적이고 명확하게 예측하거나 설정할 수 없어서 그에 해당하는 계획과 과정을 세우기 막연하다는 측면에서 비판적 읽기 교육의 범주에서 제외될 수밖에 없다.

나. 적극적 의미에서의 비판적 읽기

① 수단으로서의 비판적 읽기

적극적 의미에서의 비판적 읽기 중 ‘수단으로서의 비판적 읽기’는 텍스트를 비판적으로 읽겠다는 목적의식을 가지고 독서행위를 하는 가운데 텍스트의 특정 부분이나 전체 내용에서 비판적 사고를 작동하게 되는 경우이기니 하지만, 해당 텍스트의 표현 혹은 내용의 연결이나 통일성이 전체 글의 완결성에 얼마나 기여하는지를 비판적으로 평가해보겠

다는 행위 목표 하에 그러한 목표에 도달하기 위한 중간 과정으로 비판적 읽기 활동이 개입되는 경우를 말한다.

글의 각 부분들이 전체 글의 통일성에 어떻게 기여하는가를 평가할 수 있는 것, 표현 방법이나 특징이 글의 내용이나 주제를 드러내는데 얼마나 효과적인가를 평가하는 것은 읽기 교육의 차원에서 상당히 의미 있는 활동임에는 분명하다. 그러나 이러한 활동들은 글에서 문단은 무엇이고, 문단 간의 관계와 문단 사이의 통일성이 글 전체의 주제와 어떤 관련이 있는지를 학습하는 것, 독특한 표현 방법은 어떤 것이 있고, 그러한 표현 방법의 특징과 효과가 주제와 관련지어 어떠한지를 학습하는 과정에 초점이 있는 것이지 텍스트의 의미를 비판적으로 읽어내고 텍스트의 의미를 독자의 기존 인식과 해당 담화공동체의 가치와의 조정을 통해 새로운 의미를 창출해내는 비판적 읽기에 초점이 있는 활동이 아니므로 비판적 읽기 교육의 범주에 해당된다고 할 수는 없다.

② 목표로서의 비판적 읽기

적극적 의미에서의 비판적 읽기 중에서 ‘목표로서의 비판적 읽기’는 텍스트를 비판적으로 읽겠다는 목적의식을 가지고 독서행위를 하던 중 텍스트의 특정 부분이나 전체 내용에 비판적 사고를 작동하게 되는 경우로, ‘수단으로서의 비판적 읽기’와는 달리 읽기 행위의 목표가 비판적 읽기 활동 자체가 된다. 즉, 읽기 행위를 통해 어떤 중요한 문제에 대해 정보를 얻고자 하든, 혹은 그러한 정보를 바탕으로 자기 나름의 입장을 세워보려고 하든 상관없이 대상 텍스트를 대할 때 비판적으로 텍스트를 읽어내는 것이 목표가 된다.

텍스트를 비판적으로 읽음으로써 텍스트를 통해 필자가 말하고자 하

는 것이 무엇이고, 그러한 주장을 뒷받침하기 위해 사용한 근거 혹은 정보는 무엇인지 판단해 보는 비판적 읽기 활동을 해봄으로써, 자신이 취해야 할 근거 혹은 정보를 확인하게 되고, 배제되었거나 혹은 보충되어야 할 근거는 무엇인지 스스로 확인하고, 가장 타당하다고 생각되는 입장을 세울 수 있게 되는 것이다. 이러한 활동을 통해 비판적 읽기 교육이 궁극적으로 지향하는 텍스트의 ‘비판적 해석자’이자 ‘의미의 창조자’로서 길러질 수 있는 것이다.

따라서 비판적 읽기의 개념에 포함되는 하위분류 중에서 ‘목표로서의 비판적 읽기’가 비판적 읽기 교육의 범주에 해당된다고 할 수 있으며, 비판적 읽기 능력 향상을 위한 교과서를 구성할 때도 단원 구성 및 활동 구안을 위한 대상이 될 수 있는 것이다.³⁶⁾

3. 비판적 읽기 교육의 내용과 방법

비판적 읽기의 교육 내용은 ‘언어가 사고와 불가분의 관계에 있다’는 측면에서 비판적 사고와 관련된 연구들을 참고로 하여 이루어진 것이 많다. 그러나 연구자들마다 체계나 세부 항목이 조금씩 달라서 합의된 것이 없다.

전점영(1992)는 블룸(B.S. Bloom)의 목표 분류 추론과 분석, 그리고 평가 영역을 참고로 하여 비판적 읽기 지도 내용을 정리하였다. 이 연구는 비판적 읽기에서 ‘평가’ 활동이 일어나기 위해서는 우선 텍스트를 엄밀하게 분석하고 제대로 읽어내는 단계가 선행되어야 한다는 비판적 읽기의 특성을 비판적 읽기 지도 내용 속에 포함시킴으로써 비판적 읽기 과정 중에 일어나는 인지 과정을 실제 비판적 읽기 활동에 적용시켜야 한다는 시사점을 제공한다. 특히, ‘독자 자신에 대한 평가’ 항목이 눈

36) 1) 김선주(2007)의 논문 15~21면 참고.

에 띄는데, 비판적 읽기에 대한 비교적 초기 연구임에도 불구하고, 독자 내면의 구성적 측면과 텍스트와 독자 사이의 상호작용적 측면을 고려한 통찰이라 평가된다.

이숙안(1996)은 에니스(Ennis), 모스와 맥퀸(Morse & McCune), 브라운과 쿡(Brown & Cook), 페어(Fair), 바이어(Beyer), 디바인(Devine), 한국교육개발원의 주장을 바탕으로 학습이 가능한 비판적 읽기 지도 요소를 추출하여 10가지로 제시하였다. 이 연구는 선행연구인 전점영(1992)의 연구보다 비판적 읽기 내용 요소를 보다 간략히 선정하여 비판적 읽기에서 주로 초점을 두어야 할 것이 무엇인지에 대한 시사점을 제공하고 있다.

김혜영(2002)은 텍스트 이해의 과정을 분석하면서 비판적 읽기 학습 내용을 같은 과제 항목으로 추상화하여 제시하였다. 이 연구는 텍스트를 읽어가는 과정에서 작용하는 다양한 측면을 분석하고 그에 따라 비판적 읽기 내용을 체계적으로 제시하고 있다. 또, 비판적 읽기 과정 중에 점검해야 할 독자 내면의 성찰적 측면도 읽기 목적 확인, 상위 인지적 평가 결과 점검, 가치관의 수정 및 태도의 변화 등으로 언급하고 있어 이전의 비판적 읽기 관련 연구들에 비해 비판적 읽기의 본질을 가장 잘 반영하고 있다.

최선경(2005)는 비판적 읽기에서 가장 중요한 것이 비판적 질문을 던지며 읽는 것으로 보고, 비판적 질문을 던지고 이에 대한 답을 찾으면 텍스트를 읽는 것이 비판적 사고의 과정이며 독자는 이러한 과정을 통해 텍스트에 대한 비판적 이해에 도달할 수 있다고 보고 축적적 읽기, 함축적 읽기, 평가적 읽기, 창의적 읽기의 읽기 전체 과정을 분석하여 각 단계별 비판적 읽기 내용을 정리하여 가장 기본적인 질문 10가지를 제시하고 있다.

비판적 읽기의 교육 내용을 살펴보면 대부분의 연구들이 비판적 읽기의 인지 과정 속에 축적적 읽기나 함축적 읽기 단계가 선행되어야 한다는 사실에는 동의하고 있다. 텍스트를 평가하기 위해서는 일단 텍스트를 통해 필자가 명시적·암시적으로 표현하고 있는 내용이 무엇인지를 정확하게 파악하는 것이 필요하기 때문이다.

그렇다면 비판적 읽기를 잘하기 위해서는 무엇을 비판적으로 읽을 것인가. 대상과 그 문제점을 구상화할 수 있어야 한다. 텍스트를 비판적으로 읽는다는 것은 텍스트를 읽는 목적이 무엇인가, 텍스트의 유형이나 텍스트의 목적이 무엇인가, 텍스트와 관련된 상황 맥락이 무엇인가에 따라 독자 스스로 구체적인 질문을 형성하고, 판단의 단서를 찾기 위해 텍스트의 하위 구조 속으로 탐색해가는 회귀적 과정이라고 할 수 있다. 독자가 텍스트 이해를 위해 질문을 스스로 떠올리는 상황을 '과제'라고 한다면, 이러한 과제를 해결하기 위해 하위 구조의 단서들을 찾아 재배열하고, 관련성을 평가하며, 이를 근거로 질문에 답을 내리는 과정을 '과제 - 초점화'라 부를 수 있다. 비판적 읽기는 과제 초점화에 의해 그 과정이 동기화되고 목적화 된다. 즉, 비판적 읽기 교육의 내용은 학생들이 대상 텍스트를 접했을 때, 분석해야 할 몇 가지 초점화된 과제로 선정되어야 한다. 또 이렇게 초점화된 과제는 앞서 살펴본 비판적 읽기의 인지적 과정인 '해석 - 평가 - 창안'의 과정에 따라 제시되어야지 학생들이 비판적 읽기 과정에 실제로 적용되고 교육적 효과를 거둘 수 있다.

또 비판적 읽기에서 교육 내용으로 선정되어야 할, 다시 말해 초점화해야 할 과제는 무엇인가. 비판적 읽기의 인지적 과정에 따라 살펴보면, 우선 텍스트에서 필자가 제시하고자 하는 내용을 바르게 이해하기 위한 '해석' 단계에서 초점화해야 할 내용 중 가장 중요한 것은 필자가 전달

하고자 하는 중심 내용이 무엇인지를 파악하는 것이다. 둘째, 텍스트의 의미를 분석하고 해석해낸 후, 분석된 요소들 간의 관계를 바탕으로 가치를 ‘평가’하는 단계에서 초점화해야 할 것은 주장과 근거의 타당성을 평가하는 것이다. 셋째는 텍스트 해석 및 평가와 반성적 자기 성찰 과정을 통해 발전된 사고로 보다 새롭고 합리적인 대안을 도출해내는 ‘창안’ 단계에서 초점화해야 할 것은 발전적인 대안을 생각해내는 것이다.

지금까지 논의한 것을 바탕으로 비판적 읽기 과정에서 초점을 두어 읽어야 할 과제를 정리하면 다음과 같다.

- (1) 주장과 근거는 무엇인지 이해한다.
 - ① 필자가 글에서 다루고 있는 대상(논점)은 무엇인가?
 - ② 그 대상(논점)에 대한 주장은 무엇인가?
 - ③ 주장을 뒷받침하는 근거는 무엇인가?
 - ④ 필자의 의도는 무엇인가?
 - ⑤ 필자가 서 있는 입장과 대상에 대한 관점은 무엇인가?
 - ⑥ 중요 단어나 구의 의미는 무엇인가?
- (2) 주장과 근거의 타당성을 평가한다.
 - ① 주장에 대한 근거를 신뢰롭고 타당한가?
 - ② 제시된 통계치는 타당한가?
 - ③ 배제되거나 누락된 증거는 없는가?
 - ④ 언급되지 않은 경제적인 원인은 없는가?
- (3) 자신의 생각과 가치를 반성적으로 성찰한다.
 - ① 글의 내용에 비추어 자신의 생각과 같거나 다른 것은 무엇인가?
 - ② 읽는 과정 중에 자신의 기존 생각과 가치가 어떻게 변화하고 조정되었는가?
- (4) 발전적인 대안을 생각하기
 - ① 필자의 주장 외에 또 다른 대안은 어떤 것이 있을까?
 - ⑤ 이 글과 관련하여 생각해 볼 수 있는 다른 문제점들은 무엇이 있을까?

여기서 (1)은 텍스트를 축어적·추론적으로 읽으며 텍스트의 내용을 분석적으로 이해하는 과정에서 초점을 두어야 할 과제들이고, (2) 텍스트에 중점을 둔 평가 과제, (3) 독자 스스로의 반성적 성찰에 중점을 둔 평가 과제, (4) 텍스트의 내용을 창의적으로 재생산하는 단계의 과제들

임을 알 수 있다.

Ⅲ. 비판적 읽기 교육의 현황과 문제점

1. 교육과정과 비판적 읽기

(1) 7차 교육과정과 비판적 읽기

교수·학습 현장에서 비판적 읽기 교육을 할 때 가장 영향력을 발휘하는 것은 교육과정과 교과서일 것이다. 그러나 교육과정과 교과서에서 지적할 수 있는 가장 큰 문제는 추상적이고 모호하며 일관되지 못한 용어 사용과 개념 규정에 있다. 교육과정에서 제시하고 있는 일련의 평가 준거들은 교육과정 자체에서부터 그 의미 해석에 혼란을 빚고 있으며, 교과서 내에서 뿐만 아니라 교육과정과 교과서 상호 간에서도 마찬가지로이다. 유사하거나 동일한 의미를 지닌 것을 다른 용어로 제시하거나, 동

일한 용어를 다른 의미를 해석하는 등 그 내용이 일관성이 없고 모호한 용어로 진술된 경우가 많다. 각 준거들은 평가하는 하위 기준이나 방법으로 제시된 것들이 상호 교차하거나 중복되는 경우도 있어서 더욱 혼란을 초래하고 있다. 비판적 읽기 교육이 제대로 이루어지지 못하고 있는 원인은 효과적인 교수·학습 방법의 부재에도 있겠지만, 무엇보다 이처럼 그 방법을 결정짓고 제시하는 교육 내용 설정부터가 명확하지 못하기 때문이다.

다음은 제7차 국어 교육과정 내용과 국어 교과서 단원 중 비판적 읽기 교육과 관련된 단원을 분석한 것이다.

	본 질	원 리			태 도
		내용확인	추론	평가와 감상	
7학년	(1) 읽기와 쓰기의 공통점과 차이점을 안다.	(2) 내용을 메모하면서 글을 읽는다.	(3) 글쓴이의 의도나 목적을 파악하며 읽는다.	(4) 내용의 통일성을 평가하며 글을 읽는다.	(5) 글의 내용에 대한 생각이나 느낌을 글로 쓰는 태도를 지닌다.
8학년	(1) 읽기가 문제 해결 과정임을 안다.	(2) 내용과 내용의 관계를 알 수 있는 표지에 유의하며 글을 읽는다.	(3) 글 전체의 짜임을 파악하며 글을 읽는다. (4) 내용 전개 방식을 파악하며 글을 읽는다.	(5) 읽은 글의 일관성을 평가한다.	(6) 여러 종류의 사전을 글 읽기에 활용하는 태도를 지닌다.
9학년	(1) 읽기가 사회·문화적 과정임을 안다.		(2) 문장의 중요도를 판정하여 글의 중심 내용을 파악한다. (3) 같은 문제를 다루고 있는 여러 글을 읽고, 주제나 관점의 공통점과 차이점을 파악한다.	(4) 읽은 내용의 신뢰성과 타당성을 판단한다. (5) 표현의 효과를 평가하며 글을 읽는다.	(6) 글의 내용을 이해하기 위해 다양한 매체를 찾아 활용하는 습관을 지닌다.

<표4 - 제7차 국어 교육과정 중 비판적 읽기와 관련 단원>

‘평가와 감상’이라는 범주에 들어있는 내용 요소를 다시 옮기면 아래와 같다.

[7-읽-(4)] 내용의 통일성을 평가하며 글을 읽는다.

[8-읽-(5)] 읽은 글의 일관성을 평가한다.

[9-읽-(4)] 읽은 내용의 신뢰성과 타당성을 판단한다.

[9-읽-(5)] 표현의 효과를 평가하며 글을 읽는다.

통일성, 일관성, 신뢰성, 타당성에 대한 내용은 교육과정 해설서에 각각의 개념이 간략하게 소개되어 있다. 지도내용도 기본활동과 심화활동을 통해 제시되고 있다.

교육과정 해설서³⁷⁾에서 통일성이란 글 속에 포함되어 있는 내용들 간의 ‘의미적인’ 연결이 유기적인 관계를 맺는 것을 말한다. 한 편의 글에 실린 내용이 모두 주제를 드러내는 데 기여할 때, 그 내용에는 통일성이 있다고 할 수 있다. 일반적으로 주제에서 벗어난 내용은 주제를 드러내는 데 기여하지 못하며, 내용의 통일성을 깨뜨리는 요인이 된다. 한 편의 글이 통일성을 갖추기 위해서는 그 글을 이루고 있는 문장은 물론 각 문단이 글 전체의 주제를 드러내는 데 기여해야 한다. 따라서 내용의 통일성을 평가하며 글을 읽는 활동은 내용들이 의미적인 연결 관계를 제대로 맺고 있는지 판단하면서 읽는 것이라 할 수 있다. 이를 위해서 [기본]에서 읽은 글의 개요를 만들고, 주제에서 벗어난 내용이 있는지 평가하고, [심화]에서 글의 통일성을 판단하기 위해서는 글 전체의 주제를 아는 것이 중요하며, 주제를 기준으로 하여 각 내용들 간의 의미 관계를 파악하게 된다.

일관성이란 글의 주제를 서술하는 글쓴이의 방법이나 태도에서 처음부터 끝까지 동일한 관점을 유지하는 것을 의미한다. 일관성이 부족한

37) 교육 인적 자원부, 『중학교 교육 과정 해설(II)』, 1999.

글을 제대로 이해할 수 없다. 교육과정에서는 일관성을 평가하는 세부 내용으로 글에 대해서 글쓴이의 태도 파악하기, 글의 주제에 대하여 취하는 관점 파악하기, 글쓰기 방법이나 태도가 일관성을 지니는지 파악하기 등의 활동을 권하고 있다. 이를 위해 ‘[기본] 읽은 글의 중심 내용과 뒷받침 내용 간의 관계가 긴밀한지 토의한다.’와 ‘[심화] 읽은 글의 내용의 일관성을 평가하기 위한 기준에는 어떤 것들이 있는지 알아본다.’를 그 활동으로 제시하고 있다.

신뢰성과 타당성은 9학년과 10학년에 각각 제시되고 있다.³⁸⁾ 신뢰성이란 글의 내용이 담고 있는 사실이나 전제들이 일반적 진리에 비추어 옳은지를 판단하는 것을 의미한다. 타당성이란 글이 담고 있는 생각이 두루 보편적으로 인정할 만한 것인지를 의미하는 것이다. 신뢰성을 평가할 때에는 글에서 인용한 증거 자료의 출처, 서술한 내용 그 자체가 얼마나 믿을 만한가를 중심으로 평가하고, 타당성을 평가할 때는 글쓴이의 주장에 대한 근거가 적절하며, 주장을 효과적으로 뒷받침하고 있는가를 평가한다. 이를 위해 ‘[기본] 하나의 주제에 대한 여러 사람의 글을 비교하며 읽고, 읽은 내용의 신뢰성과 타당성을 판단하는 기준을 알아보고, 글을 읽을 때 적용한다.’ ‘[심화] 읽은 내용의 신뢰성과 타당성을 판단하는 기준을 알아본다.’ 그 활동으로 제시하고 있다.

공통적으로 통일성, 일관성, 신뢰성, 타당성에 대한 평가나 토의를 기본 활동으로 하며, 판단하는 기준을 마련하는 것을 심화활동으로 하고 있다. 그러나 통일성, 일관성, 신뢰성, 타당성에 대한 개념만 간략하게 정리되어 있을 뿐, 각각의 평가 기준에 대해서는 7학년 듣기의 통일성의 기준을 제외하고 모두 나타나 있지 않다. 다만 지도 내용이나 기본 활동의 방법을 통해 추측할 수 있을 뿐이다. 통일성, 일관성, 신뢰성, 타

38) 신뢰성과 타당성은 9학년과 10학년에 각각 제시되고 있으나, 그 내용에 학년 수준에 따른 차이가 있는 것은 아니기 때문에 본고에서는 10학년의 논의는 제외한다.

당성이 어떤 관계를 맺고 있는지, 그들의 차이는 무엇인지에 대한 설명도 부족하다.

(2) 2007 교육과정과 비판적 읽기

2007 교육과정에서 나타난 국어 교육의 목표는 다음과 같다.

- 가. 국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 국어사용 상황에서 활용하면서 자신의 언어를 창조적으로 사용한다.
- 나. 담화의 글을 수용하고 생산하는 데 필요한 지식과 기능을 익혀, 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다.
- 다. 국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 미래 지향의 국어문화를 창조한다.

국어과 교육과정의 목표인 ‘나’항을 근거로 볼 때, 국어과에서 ‘비판적 읽기’는 단순히 텍스트 이해를 넘어서 텍스트를 수용하고 생산하는 것까지 포함하고 있음을 알 수 있다. 즉, 텍스트의 사회·문화적 맥락까지 고려하고 텍스트의 재생산에서도 ‘비판적 읽기’를 하겠다는 것이다. 지난 7차 목표³⁹⁾와 비교해서 2007 교육과정은 ‘비판적 읽기’에 대한 괄목할 만한 관점의 변화를 보이고 있다고 할 수 있다.⁴⁰⁾

39) 7차 교육과정 국어과 교육목표는 다음과 같다.

가. 언어활동과 언어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 국어사용 상황에서 활용하는 능력을 기른다.

나. 정확하고 효과적인 국어사용이 원리와 작용 양상을 익혀, 다양한 유형의 국어 자료를 비판적으로 이해하고 사사오가 정서를 창의적으로 표현하는 능력을 기른다.

다. 국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지하려는 태도를 기른다.

40) 2007 국어과 교육과정은 읽기의 내용을 ‘실제’, ‘지식’, ‘기능’, ‘맥락’으로 범주화하여 내용 체계를 제시하고 있다. 여기서 ‘실제’는 텍스트(담화)의 생산·수용 활동을, ‘지식’은 텍스트의 수용·생산 활동에 요구되는 형식적, 본질적, 명제적 지식을, ‘기능’은 텍스트의 수용·생산 활동에 관여하는 사교의 절차나 과정을, ‘맥락’은 텍스트의 수용·생산 활동에서 고려해야 할 사회·문화적 배경과 관련된 교육 내용을 범주화 한 것이다. 2007 교육과정에서는 기존의 범주명이 지시하는 바가 불분명하다는 문제점을 해결하고 해당 교육 내용을 직접적으로 나타낼 수 있도록 ‘본질’ 대신에 ‘지식’으로, ‘원리’ 대신에 ‘기능’으로 범주명을 변경 하였다. 또 텍

이와 같이 읽기 요소에 대한 강조점이나 비중은 읽기 행위를 어떻게 보는가 하는 이론의 변화에 따라 변경된 부분이 있으나, 읽기 행위를 분석하여 지도하고자 하는 관점은 여전하다. 그리고 더욱 주목할 것은 이러한 분석적인 지도의 효과가 통합적인 읽기 행위를 통해 더욱 성공적으로 드러날 수 있도록 하기 위하여 ‘읽기의 실제’를 표의 가장 위에 위치시키면서 강조한 점이다. 이것은 국어과 교수·학습에서 텍스트를 수용하고 생산하는 과정에서 지식, 기능, 맥락이 서로 분리되지 않고 통합하여 지도할 수 있도록 ‘실제’를 중심으로 내용 체계를 구조화하고 있다. 이전의 지도 체계가 읽기의 분석적인 요소나 방법을 분명히 가르치는 데는 성공하였으나, 그것이 글을 읽는 실제의 활동에서 총체적으로 적용되어 읽기 행위를 성공적으로 이끌 수 있었는가에 대해서는 확신할 수 없다고 평가되었다. 따라서 이에 대한 체제로 바뀐 것이다. 이러한 점에 비추어 볼 때 비판적 읽기 교육 내용 체계 또한 읽기 내용 체계를 따름이 바람직하다.

본 질	원 리	태 도
필요성 목적 개념 방법 상황 특성	낱말 이해 내용 확인 추론 평가와 감상	동기 흥미 습관 가치
읽기의 실제		
정보를 전달하는 글 읽기		설득하는 글 읽기
정서 표현의 글 읽기		친교의 글 읽기

<표5 - 제7차 교육과정의 국어과 ‘읽기’ 영역의 지도 내용 체계>

스트의 생산·수용 활동이 국어 과 교육 내용의 중심으로 보고, 텍스트의 생산·수용 활동에 작용하는 맥락을 중요한 교육 내용으로 보아 ‘맥락’이라는 새로운 범주를 설정하고 있다. 이전의 ‘태도’는 직접 가르칠 수 있는 지도 요소로서의 성격이기보다 학습의 결과로 나타는 요소로서의 성격이 크다고 보아 목표 속에 포함시키고 지도 내용에서는 삭제하였다.¹⁾

읽기의 실제	
-정보를 전달하는 글 읽기 -설득하는 글 읽기 -사회적 상호작용의 글 읽기 -정서 표현의 글 읽기	
지식 •소통의 본질 •글의 특성 •매체 특성	기능 •내용 확인 •추론 •평가와 감상
맥락 •상황 맥락 •사회·문화적 맥락	

<표6 - 2007년 개정 국어과 교육과정의 읽기 영역 내용 체제>

비판적 읽기의 실제	
지식 ○비판적 읽기의 개념과 성격 ○비판적 읽기의 과정 ○비판적 읽기의 방법	기능 ○비판적 읽기 준비 ○분석 ○비판적 읽기의 반성적 성찰
맥락 ○사회·문화적 맥락 ○상호텍스트적 맥락 ○상황조건적 맥락	

<표7 - 비판적 읽기 교육 내용 체제>

2007 교육과정에서 ‘비판적 읽기’라고 볼 수 있는 내용 요소를 추출해 보면 다음과 같다.

7학년	성취기준	내용요소(‘비판적 읽기’의 요소)
읽기	(2) 독자의 관점, 입장, 지식 등에 따라 글의 내용이 다르게 이해될 수 있음을 안다.	○ 글의 다양한 이해 가능성 이해하기 ○ 글을 다르게 이해하게 되는 원인 파악하기 ○ 자신의 이해와 다른 사람의 이해 비교하기 ○ 다른 사람이 이해한 바를 존중하는 태도 기르기
	(3) 건의하는 글을 읽고 주장의 합리성과 수용 가능성을 평가한다.	○ 건의하는 글의 목적과 특성 이해하기 ○ 문제 상황과 요구 사항 파악하기 ○ 주장의 합리성과 수용 가능성 판단하기 ○ 합리적인 문제 해결 방안을 찾는 태도 기르기
	(4) 특별한 경험을 기록한 글을 읽고 글쓴이의	○ 독서를 통한 간접 경험의 특성 이해하기 ○ 가치 있고 감동적인 경험에 공감하기

	경험에 비추어 자신의 삶을 성찰한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 경험을 기록한 글을 읽고 자신의 삶을 성찰하기 ○ 글쓰기가 속해 있는 공동체와 자신이 속해 있는 공동체의 가치관과 윤리 비교하기
	(5) 영화에 등장하는 인물의 가치관이나 사고방식을 비판적으로 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 영화의 매체 특성 이해하기 ○ 영화의 서사 구조 파악하기 ○ 주요 인물의 성격 및 인물 형상화 방식 파악하기 ○ 영화에 나타난 인물의 가치관이나 사고방식에 대해 토론하기
문학	(3) 역사적 상황이 문학 작품에 어떻게 나타나는지 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 작품에 드러난 시대 상황 파악하기 ○ 작품에서 인물이 시대 상황에 대응하는 방식 파악하기 ○ 작품 속에 드러난 시대 상황과 오늘날의 현실 상황 비교하기

<표8 - '비판적 읽기'와 관련된 7학년 교육과정>

8학년	성취기준	내용요소('비판적 읽기'의 요소)
읽기	(1) 설명하는 글과 설득하는 글을 읽고 글의 짜임을 비교한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 문단 요약 및 문단 간 관계 파악의 원리 이해하기 ○ 문단 간 관계 분석을 통해 글의 짜임 파악하기 ○ 글의 의도와 맥락을 고려하면서 글의 짜임을 비교, 분석하기 ○ 글의 짜임의 효과 및 적절성 평가하기
	(2) 주장하는 글을 읽고 주장의 타당성을 평가한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 논증의 요소와 논증 방식 이해하기 ○ 주장과 근거를 파악하여 주장의 타당성 평가하기 ○ 시대 상황을 고려하여 글쓴이의 주장 평가하기
	(3) 시대적·사회적 배경, 문화적 전통 등을 고려하며 글의 의미를 해석한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 배경 지식과 의미 해석의 관련성 이해하기 ○ 글에 나타난 시대적·사회적 배경 파악하기 ○ 글의 사회·문화적 의미 해석하기 ○ 전통적 독서 문화와 현대의 독서 문화를 비교하여 평가하기
	(5) 다양한 풍자물의 매체 특성과 그 효과를 이해하고 비판적으로 수용한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 매체 특성과 풍자물의 표현 방식 이해하기 ○ 생산자와 수용자가 공유하는 사회적 통념 파악하기 ○ 풍자물에 담긴 현실 비판의 내용과 비판 방식에 대해 평가하기 ○ 풍자와 표현의 자유에 대해 토의하기
문학	(2) 다양한 시각과 방법으로 문학 작품을 해석하고 평가한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 독자의 지식, 경험, 가치관에 따라 작품 해석이 다를 수 있음을 이해하기 ○ 독자의 인식 수준이나 관심에 따라 작품 감상이 달라짐을 이해하기 ○ 근거를 들어서 작품 해석하기

<표9 - '비판적 읽기'와 관련된 8학년 교육과정>

9학년	성취기준	내용요소('비판적 읽기'의 요소)
읽기	(1) 실용적 정보를 담은 책을 읽고 정보의 효용성을 판단한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 정보 서적의 종류의 특성 이해하기 ○ 자신에게 필요한 정보 목록화하기 ○ 정보 서적의 기능과 효용 평가하기 ○ 책의 생산·수용 맥락을 고려하여 인기 있는 책의 효용과 폐해 평가하기
	(2) 논평을 읽고 글쓴이의 태도와 표현의 효과를 평가한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 논평의 특성 이해하기 ○ 내용 전개 방식 파악하기 ○ 독자의 공감 불러일으키는 표현 평가하기 ○ 글쓴이의 태도와 표현 방식 간의 연관성 이해하기
	(3) 선언문을 읽고 사회·문화적 배경과 글쓴이의 관점을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 선언문의 목적, 기능, 특성 이해하기 ○ 문체, 어조, 독자에 대한 태도 파악하기 ○ 글쓴이의 관점 파악하기 ○ 선언문이 쓰인 시대의 사회·문화적 상황 파악하기
	(4) 촌평을 읽고 글쓴이의 태도와 관련지어 의미를 해석한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 촌평의 특성 이해하기 ○ 촌평의 효과 파악하기 ○ 촌평 대상에 대한 글쓴이의 태도 추론하기 ○ 표현의 윤리성과 비판 허용 범위에 대한 사회적 통념 평가하기
문학	(3) 문학 작품에 대한 다양한 해석을 비교한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 해석에 관여하는 요소 이해하기 ○ 해석의 관점과 근거 비교하기 ○ 자신이 지지하는 해석과 그 근거 말하기
	(4) 문학 작품 해석의 근거에 유의하여 비평문을 읽는다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 작품 해석이 다양함을 이해하기 ○ 해석에는 전제와 근거가 있음을 이해하기 ○ 해석의 근거와 타당성 평가하기

<표10 - '비판적 읽기'와 관련된 9학년 교육과정>

7차 교육과정에서는 '비판적 읽기'를 필자가 제시한 주제, 자료, 증거, 논증, 인물의 성격, 작품의 가치, 정확성, 효율성, 의도와 글의 표현 방식 등의 일련의 준거에 의해 타당한 것으로 수용할 것인가, 아니면 불합리한 것으로 반박할 것인가에 대한 판단을 내리는 이해 과정⁴¹⁾으로 정의했다. 이에 따라 실제 7차 교과서에서 대부분 설명문과 논설문 위주로 신뢰성, 타당성, 일관성, 통일성, 표현효과 등을 판단하는 읽기 활동으로 계획되었다. 하지만 이런 관점은 '읽기'라는 언어활동 자체를 분절하여 보고 있으며 '비판적 읽기'를 도구적인 측면으로 보고 있다는 비

41) 교육인적자원부, 『국어·생활국어』 1-2 교사용 지도서, 2002. 31면.

판을 제기할 수 있다. 또한 ‘비판적 읽기’가 단지 텍스트에 대한 가치 판단 과정에만 요구되는 것인가라는 의문을 제기할 수 있다⁴²⁾. 하지만 2007 교육과정에서는 설명문, 논설문뿐만 아니라 총평, 문학작품, 논평, 면담 기사 등 다양한 장르의 텍스트를 대상으로 하고 있으며, 위의 표에서 제시한 바와 같이 단순히 텍스트의 근거나 가치의 타당성 효용성 여부를 떠나 텍스트가 생성된 사회·문화적 맥락 속에서 새롭게 의미를 구성하는 과정까지 ‘비판적 읽기’의 영역으로 삼고 있다. 오랫동안 읽기를 통한 이해의 인지 영역을 ‘분석적 이해’, ‘추론적 이해’, ‘비판적 이해’, ‘창의적 이해’의 단계를 통한 과정으로 구분하면서 ‘비판적 읽기’를 언어 이해 과정 중에 수행해야 할 하나의 기능적 읽기 과정으로써 취급하고 있던 경향에서 벗어나 진일보했음을 의미한다.

최근 구성주의 교육관의 영향으로 ‘읽기’는 독자의 ‘의미의 재구성 과정’으로 개념이 확대되었다. 의미를 재구성한다는 것은 독자가 텍스트를 생성한 사회·문화적 맥락을 예측하고 이해하면서 자신이 속한 사회·문화적 맥락 속에서 새롭게 의미를 구성하는 것이다. 이때 독자는 의미를 재구성하면서 예전에 알고 있었던 인지를 조정하고 확장하여 세계에 대한 인식의 폭을 넓혀간다. 이렇게 볼 때, 의미 구성 과정은 학습독자의 가치관, 세계관을 정립하는 과정이라 할 수 있다. 읽기가 기존의 가치에 대해 반성적 회의를 품고 글을 분석하고 평가하면서 자신의 인지를 조절해 가는 과정이라고 보면, 타당성, 적절성, 논리성, 효용성을 따지는 ‘비판적 읽기’는 읽기의 전 과정에서 총체적으로 요구하는 읽기의 방법이라고 할 수 있다.

2. 교과서와 비판적 읽기

42) 김보라, 「설화의 비판적 읽기 지도 연구」, 서강대 석사논문, 2009. 19면.

교육과정 내용을 교수·학습 자료로 구체화한 교과서에서의 비판적 읽기를 위한 준거 실태는 7학년 국어(1-2) 교과서 '5. 글의 짜임', 8학년 국어(2-2) 교과서 '2. 이야기의 구조', 9학년 국어(3-2) 교과서 '2. 비판하며 읽기'에서 확인할 수 있다.

7학년 국어(1-2) 교과서의 '5. 글의 짜임'의 학습 목표는 '글의 짜임을 파악하며 읽을 수 있다'와 '내용의 통일성을 판단하며 읽을 수 있다' 이다. 이단원은 학생들이 글의 짜임을 파악하여 글을 읽고, 이를 바탕으로 한 편의 글이 통일성을 갖추었는지 판단하는 능력을 향상시키기 위하여 설정되었다. 따라서 이 단원에서는 글의 주제 파악하기, 문단과 문단 사이의 통일성 판단하기, 글 전체의 통일성 판단하기 등의 활동이 이루어지고 있다. 이를 통해 문단의 내용들이 주제를 드러내고 있는지, 또한 문단 간의 연결이 짜임새 있고 적절한지, 나아가 글에 실린 모든 내용들이 하나의 주제를 드러내는 데 기여하고 있는지 등을 파악할 수 있도록 한다. 이를 위해 학습 활동의 목표 학습에서는 각 문단의 내용을 알아보고, 관련된 문단끼리 묶어 처음, 중간, 끝을 구분하도록 하고, 이를 바탕으로 글의 주제를 말하도록 하였다. 그리고 이를 참조하여 글이 통일성이 있는지를 판단하도록 하였는데 그 기준의 질문은 다음과 같다.

- 각 문단의 내용은 처음, 중간, 끝과 관련이 있는가?
- 글의 처음, 중간, 끝 부분의 내용은 전체 글의 주제와 관련이 있는가?

이는 통일성을 판단하며 읽기의 판단 기준으로 문장과 문장이, 문단과 문단이 주제와 긴밀하게 연결되어 있는지를 평가하는 것이다. 요컨대 글의 짜임을 바르게 파악하면, 글의 내용을 정확하게 이해할 수 있고, 글의 통일성을 판단할 수 있다는 것이다.

8학년 국어(2-2) 교과서의 '2. 이야기의 구조'는 글의 짜임을 파악하여 일관성을 평가하며 읽기를 제시하는 단원이다. 그런데 단원명에서도 알 수 있듯이 교과서의 학습목표는 '이야기에는 그 나름의 구조가 있음을 안다'와 '이야기의 구조를 파악하며 글을 읽을 수 있다'로 일관성과 깊은 관계가 없는 듯하다. 하지만 일관성이란 글의 주제를 서술하는 글쓴이의 방법이나 태도가 처음부터 끝까지 동일한 관점을 유지하는 것으로, '아기장수 우투리'라는 텍스트의 글의 짜임으로 주제를 서술하는 방법의 일관성 학습을 유도하고 있다. 주제를 서술하는 방법의 일관성은 글의 짜임을 통해 파악할 수 있으며 태도의 일관성은 주제를 형성하는 제재나 인물, 사건 등에 대한 글쓴이의 생각이나 평가에서 파악할 수 있는데, '아기장수 우투리' 텍스트 짜임으로 방법상의 일관성을 파악하는 것이다. 실패한 영웅 이야기로 전형적인 영웅 이야기와는 다르지만 모든 글의 짜임은 같다는 것이 일관성의 전제 조건이 아니므로 영웅 이야기의 일반적인 짜임에 비추어 공통점과 차이점을 파악하는 것이 바람직하다. 이것으로 '아기장수 우투리'의 짜임에 나타난 보편적 특징을 이해하고, '아기장수 우투리'의 유기적인 짜임을 이해하는 것이다.

9학년 국어(3-2) 교과서의 '2. 비판하며 읽기' 단원은 다른 학년에 비해 단원명이 '비판하며 읽기'로 제시되어 있을 만큼 비판적 읽기와 관련이 높은 단원이라고 할 수 있다. 단원의 길잡이에는 비판적 읽기의 개념과 비판적 읽기의 방법으로서 신뢰성과 타당성을 판단하며 읽기를 제시하고 있다.

글을 비판하며 읽는다는 것은, 글쓴이의 논리를 공격하거나 글의 가치를 의도적으로 낮추어 평가하는 것이 아니라, 글의 내용과 표현에 대하여 옳고 그름과 잘 되고 잘못됨에 대하여 평가, 판정하며 읽는 것을 말한다. 즉, 비판적 읽기는 여러 가지 기준에 비추어 글의 의미와 가치

를 폭넓게 이해하는 적극적 읽기이다. 이는 읽는 이가 수동적으로 글의 내용을 받아들이기만 하는 것이 아니라, 글쓴이와 대등한 입장에서 글을 주체적으로 수용함을 뜻하기도 한다.

이 단원에서는 비판하며 글을 읽기 위한 구체적인 방법 중에서 내용의 신뢰성과 타당성을 판단해 보는 학습, 글쓴이의 관점과 태도를 판단하는 학습을 하고 있다.

신뢰성의 판단이란, 글에 제시된 사실이 얼마나 정확하고 객관적인지 판단하는 것을 말한다. 타당성을 판단하는 것은 글쓴이의 의견이 일반적 진리에 비추어 적합한가, 시대적, 사회적 기준에 두루 적합한가, 또는 윤리적 기준에 적합한가를 판단하는 것을 말한다.

학습 목표로는 ‘글의 신뢰성과 타당성을 판단할 수 있다’와 ‘같은 문제를 다루고 있는 여러 글에서 주제나 관점의 공통점이나 차이점을 파악할 수 있다’가 제시되어 있다. 이를 위해 소단원 ‘(1) 신문과 진실’에서 신뢰성과 타당성을 판단하는 활동을 통해 글쓴이의 의도나 목적이 무엇인지 이해할 수 있게 하고, 독자의 관점에서 다시 바라봄으로써 비판적 안목을 가질 수 있도록 하였다. 소단원 ‘(2)텔레비전의 두 얼굴’에는 <눈으로 씹는 껌, 텔레비전>과 <우리 친구 텔레비전>이라는 두 글을 통해 주제나 관점의 차이를 생각해 보고, 자신의 생각과 비교해보는 활동을 통해 글의 내용과 구조를 종합적인 관점에서 판단하도록 하였다. 소단원을 학습한 학습자는 <보충 · 심화>의 기사문과 광고문을 통해 신뢰성과 타당성에 대해 학습하게 된다.

IV. 청소년문학을 활용한 비판적 읽기

1. 제재 선정 및 제시 방식

‘청소년’은 그들이 놓인 사회 상황과 문화 등에 따라, 혹은 그들을 이야기하고자 하는 관점과 분석 기준에 따라 매우 다양하게 파악될 수 있다. 그러나 현실적으로 연령의 측면에서 생각하자면, 청소년은 만 11세부터 만 18세까지의 중·고등학생들을 의미하는 것이 일반적이다. 청소년을 연령 규정 없이 그냥 ‘중·고등학생’으로 한정짓기도 한다.⁴³⁾ 문학 교육의 입장에서 보더라도, 학교라는 교육 제도 속의 대상으로서 주로 중·고등학생을 가리키는 경우가 일반적이다. 따라서 ‘청소년문학’이란 중·고등학교에서 다루고 있는 문학을 의미한다고 생각할 수 있다. 그러나 지금까지 청소년문학은 주로 고등학생들에 초점에 맞추어짐으로써 상대적으로 중학생들의 청소년문학 텍스트에 대한 논의는 빈약한 상황

43) 김은형, 「청소년에게 ‘문학’, 어떻게 가르칠 것인가」, 『문학과 교육』, 문학과 교육 연구회, 2001. 91면.

에 놓여 있다. 고등학교의 문학은 ‘성인 문학으로부터 이들이 물려받은 텍스트의 존속을 목표로 하는 것’⁴⁴⁾이 대부분이고, 중학교의 경우에는 중학생들이 읽어야 할 문학 텍스트의 선정에서부터 난항을 겪고 있기 때문이다. 고등학교에서는 ‘문학사적 검증을 거친 작품’이라는 최소한의 기준에 의해 성인문학과 거의 차이 없이 문학 텍스트를 교육하고 있는 반면에, 중학교에서는 이런 기준조차 마련되지 않은 상황에서 ‘아동문학’과 ‘성인문학’의 중간 지점에서 그 좌표를 바로 세우지 못하고 있는 것이 현실이다.

교문을 나서며 어디로 갈까 잠시 머뭇거리는 순간, 석가모니가 태어나자마자 일곱 걸음을 걸은 뒤 세상을 둘러보며 외쳤다는 말이 떠올랐다.

‘천상천하유아독존(天上天下唯我獨尊)’

‘하늘 위에서나 하늘 아래에서나 오로지 내가 가장 존귀하다.’ 라는 말을 석가모니는 왜 태어나는 순간 했을까?

‘내가 가장 존귀하다.’ 라는 말은 모든 진리와 깨달음의 출발점과 종착점이 바로 ‘나’ 라는 말이 될 것이다. 말하자면 내가 이 세상의 중심이라는 뜻일 것이다. 그렇다... 이 세상에서 가장 소중하고 아름다운 존재는 바로 ‘나’ 야... 그래.

나는 아름답다. 그리고 나는 세상없어도 아름다워야 한다. 그리고 지금은 바로 그 아름다운 나를 위한 첫걸음을 내딛는 순간이다.⁴⁵⁾

이 소설은 ‘이 세상에서 가장 소중하고 아름다운 존재는 바로 나다’를 주제로 한 것으로, 청소년들이 겪고 있는 세상에서의 부적응, 자신의 의지와는 관계없이 돌아가는 세상의 모습을 다루고 있다. 이 소설이 청소년들에게 재미있게 읽혀지는 것은 바로 청소년 자신들이 고민하고 경험하는 세상과의 관계를 잘 드러내고 있기 때문이다. 청소년들은 자신의 실제 삶을 반영하지 못하고 과거의 시대적 상황을 반영하는 문학 텍스트들을 이해하지 못할뿐더러 흥미도 갖지 않는다. 또한 넓은 문학적 지식과 문학 이론, 교과서에 실린 작품들에 그다지 흥미를 갖지 않는다.

44) 30) 류덕제(2001)의 책 77면.

45) 박상률, 『나는 아름답다』, 사계절, 2002.

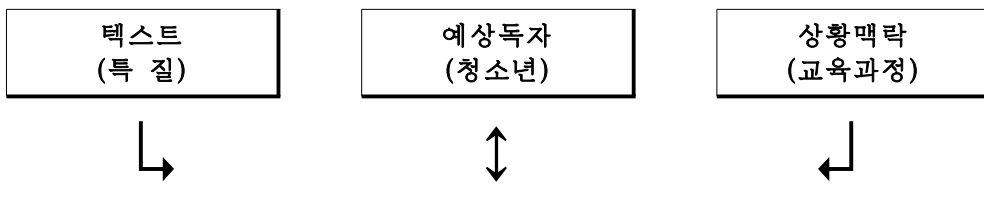
이는 교과서에 실린 문학 텍스트들이 청소년이 겪는 갈등과 고민들, 즉 친구 관계, 성적 문제, 부모와의 관계, 진학 문제 등을 다루지 못함으로써 청소년들의 관심사를 제대로 반영하지 못하고 있기 때문이다. 이러한 교과서 문학의 부족함을 보완해 줄 대안이 바로 청소년문학이다.⁴⁶⁾

청소년문학이란, 첫째 청소년이 직접 쓰고 읽는 문학, 둘째 청소년에게 적합하다고 여겨 제공되는 문학, 셋째 청소년을 다루고 있는 문학, 넷째 청소년이 실제로 읽고 감상하는 문학으로, 그 개념과 그 특성을 간략히 정리하면 다음과 같다.

개념 속성	목적성	정체성	향유성
청소년에 의해 쓰여진 문학	○	○	×
청소년을 위해 선정된 문학	○	×	×
청소년을 다루고 있는 문학	×	○	×
청소년이 읽고 있는 문학	×	×	○

<표11 - 청소년문학의 개념과 특성>

청소년문학 텍스트를 선정을 위해서는 텍스트의 특질(quality)의 문제, 청소년들의 흥미와 관심사에 부합하는가의 문제, 교육과정에 제시된 교육 내용과의 부합 문제 등과 같은 세 가지 사항을 고려해야 할 것이다. 다시 말하면, 청소년문학 텍스트 선정과 관한 의사 결정은 텍스트, 예상독자, 그리고 상황맥락을 검토해야 한다.



46) 선주원, 『청소년 문학교육론』, 도서출판 역락, 2008. 15~17면.

텍스트 선정

<표12 - 문학 텍스트 선정 모델>47)

『어느날 내가 죽었습니다』는 총 7장으로 구성된 186쪽 분량의 소설이다. 따라서 이 작품을 제한된 2차시의 수업 동안에 함께 읽어가기란 불가능하다. 따라서 3학년 2학기 '2. 비판하며 읽기'의 보충·심화 학습으로 구성하여 미리 소설을 소개하여 방과 후, 주말 및 쉬는 시간, 점심시간, 아침 자율 학습 시간 등을 통해 개인적으로 읽어 올 수 있도록 할 것이다. 그러나 이 소설을 읽는 목표가 '비판적 읽기'임을 고려하여 지금까지의 '공감적 읽기'의 소설 읽기와 달리 하고자 읽기 전·중의 학습 활동지를 제공하여 독해 과정 속에서도 스스로 질문을 형성, 점검의 시간을 갖고 본시 학습에서 배운 비판적 읽기를 이번 보충·심화에서는 서사텍스트, 특히 청소년문학에 대입하여 볼 수 있도록 전략을 제시하도록 할 것이다.

소설 『어느날 내가 죽었습니다』 48)는 “아직 떠날 수 없는 나이에 꽃

47) 50) 선주원(2008)의 책 306면.

48) 책으로 따뜻한 세상 만드는 교사들 권장 도서, 한국출판인회의 '이달의 책' 선정 도서, 어린이 문화진흥회 선정 도서, 책 읽는 교육사회 실천협의회 선정 도서, 어린이도서연구회 추천 도서, 조선일보 '2004 올해의 어린이 책' 선정 도서, 중앙일보 '2004 올해의 어린이책' 선정 도서, 경기문화재단 창작기금 수혜작, 한우리가 뽑은 좋은 책, 부산 시교육청 권장 도서, 경기도 사서협의회 추천 도서 외에도 많은 학교, 학급의 권장도서로 네이버 책 리뷰만 530건인 청소년문학, 그중에서도 청소년 소설이다.

[리뷰] 블로그 <행복한 나날들>, <http://blog.daum.net/kangminj/7085825>

‘요즘의 죽음이라는 단어는 비단 어른들만의 이야기가 아니다. 꼬부랑 할머니 할아버지가 되어 병들면 하늘나라로 간다는 말은 아이들조차 전혀 믿지 않는다. 주변의 아이들이 너무도 허망하게 목숨을 잃고, 또한 스스로가 자신의 생을 마감하기도 하기에 죽음은 이제 남의 이야기가 아니라는 것을 몸으로 직접 느끼고 안다. 『어느 날 내가 죽었습니다』는 10대들의 죽음에 대한 이야기이다.

주인공 유미는 어머니의 재혼으로 새로운 아빠와의 새 가정을 이룬다. 유미는 선생님에게 자신의 할 말을 했다는 이유로 문제가 된다. 그녀의 가정환경 또한 문제아의 타이틀에 확실한 도장을 찍는다. 유미와의 재혼은 서로가 외롭고 쓸쓸했던 마음으로 가장 친한 친구가 된다. 이성이지만 동성과의 친구보다 더한 고민을 나눌 수 있는 사이가 된다. 유미

앞이 훑날리듯 사라져 간 모든 소년들에게”로 시작되는 이 소설은 진유미, 황재준 중학교 3학년, 16살 청소년들의 이야기이다. 앞서 책 소개에서도 언급되었듯이 이 소설은 청소년문학답게 부모님과 갈등, 학업문제, 이성 친구 문제 등 또래의 청소년들이 공감하고 같이 고민할만한 소재들로 이야기가 전개된다. 이 작품이 기존의 청소년소설과 차이가 있다면, 청소년에 의해 쓰여진 청소년문학이 아닌 성인 작가가 청소년을 위해, 청소년을 다루고 있는, 동시에 청소년이 읽고 있는 문학으로서 성인 작가의 시각에서 자신의 청소년기를 소개하는, 과거 지향형 회고담이 아니라 실제 오늘날의 어느 중학교에 다니는 아이의 사연같이 생생하게 전달한다는 점이다. 또 청소년들 주변의 익숙한 소재 - 가정, 학

에게 가장 친한 친구 재준의 죽음으로 이야기는 시작된다. 재준의 어머니는 재준이 남긴 파란색일기장을 펼치지 못하고 유미에게 도움을 청한다. 하지만 유미 또한 재준의 일기장을 쉽게 열어보지 못한다. 친구의 죽음을 슬퍼하지도 못한 채 시험이라는 또 다른 고민을 해야 한다.

‘어느 날 내가 죽었습니다.’라고 시작되는 일기장, 재준에게는 죽음은 어떤 의미의 단어일까. 자신의 죽음을 미리 예견이라도 했듯이 재준은 시체놀이를 즐기고 누구보다 잘한다. 죽었다 생각하면 어느 것 하나 두려움이 없고, 거칠 것이 없었던 재준이는 잘 보이고 싶어 하는 여자 친구 때문에 오토바이를 배우고 어느 날의 사고로 목숨을 잃는다. 유미와의 어떤 고민도 나눌 수 있었지만 좋아하는 친구 때문에 고민한다는 사실을 쉽게 털어놓을 수 없었는지 일기장 곳곳에선 좋아하는 여자 친구의 이야기가 가득하다.

부모와 선생님들은 아이들의 고민을 얼마나 이해하고 알 수 있을까. 재준의 일기 속에는 부모님과 갈등, 학업문제, 여자친구 문제 사소한 것에서부터 복잡 미묘한 감정을 엿볼 수 있다. 친구의 죽음이 믿기지 않는 유미에게서도 고민의 모습을 볼 수 있다. 재혼한 새아빠와 조금은 어색한 관계, 아빠가 다른 남동생, 그리고 새로운 가정을 이룬 친아빠와의 어색한 만남 유미에게는 어느 것 하나 쉽지 않다. 요즘의 현실의 우리아이들과 같은 모습을 하고 있는 유미와 재준의 이야기에 우리가 당면한 과제가 무엇인지 알려준다.

한 권의 책속에는 우리 아이들 요즘의 아이들의 모습을 고스란히 보여주고 있다. 아이들과의 갈등을 지닌 선생님, 언제나 자식을 위한다는 것을 강조하고, 연애보다는 학업 성적이 더욱 중요한 부모님, 동성 간의 어울림 고민과 이성간의 순수한 사랑 다양한 고민을 하고 있는 아이들은 서로 간에 소통하기를 원한다. 소통의 부재가 서로를 아프게 하고 힘들게 하는 것이다.

친구의 죽음으로부터 남겨진 친구 유미는 재준의 삶의 고민을 일기를 통해 되돌아보면서 자신도 모르게 한 뼘 더 성장한다. 언제나 감정에 솔직하고 고민을 여과 없이 드러내 보이는 아이들, 그들이 보여준 우정, 사랑, 그리고 고민을, 죽음이라는 것에 대해 다시 생각해 볼 수 있다.’

교, 친구 - 를 중심으로 조금은 생소하거나 청소년들과는 거리가 있을 것이라고 여겨지는 ‘죽음’이라는 소재를 전면에 다루고 있음이 특이하다. 한 독자의 리뷰에서도 볼 수 있듯이 ‘죽음’은 어른들만의 전유물이 아니다. 실제로 우리는 뉴스나 신문 매체를 통해 우리 청소년 또래의 아이들이 안타깝게 목숨을 잃는 이야기들을 접할 수 있고, 그것은 비단 특별한 누구의 이야기가 아니라 나와 내 친구들의 이야기가 될 수도 있다. 물론 이처럼 조금은 낯설고 자극적인 소재 제시는 청소년기의 가출과 자살, 낙태 등 청소년들의 일탈 같은 사회 문제를 노골적으로 보여주는 선정성의 문제로 교육에 있어서 훌륭한 텍스트는 아닐 수도 있다. 하지만 『어느날 내가 죽었습니다』는 청소년문학만의 독자성을 강조하기 위해 과도하게 ‘죽음’이라는 소재를 가져온 것이 아니라, 오히려 청소년기에 쉽게 고민해볼 수 없는 인간 본연의 문제를, 그 시기에 맞게 고민해볼 수 있도록 제시함으로써 죽었다고 생각하니 모든 것이 소중하게 느껴졌다는 재준이를 보면서 유미처럼 쳇바퀴 같은 삶 속에서 진정한 삶의 의미를 찾는 계기가 될 수 있다. 따라서 청소년소설 『어느날 내가 죽었습니다』는 앞서 청소년문학의 개념과 특성으로 볼 때 청소년을 위해 선정된 문학, 청소년을 다루고 있는 문학, 청소년이 읽고 있는 문학의 범주에 속해 청소년을 위한 ‘목적성’과 청소년을 다룬 ‘정체성’, 청소년이 읽는 ‘향유성’ 3가지의 속성을 모두 포함하는 텍스트임을 확인할 수 있다. 또한 작품 속에서 재준이가 작성한 일기를 통해 간단하지만 이야기 속의 이야기, 수필로서 ‘일기’의 작문 과정도 살펴볼 수 있음이 비판적 읽기로서 청소년문학을 활용하는데 있어서 알맞은 텍스트라고 할 수 있다.

2. 비판적 읽기 단원 구성 및 전개 방안

(1) 비판적 읽기 교육을 위한 전제

우리는 지금까지 비판적 읽기의 원리를 통해 비판적 읽기 교육에 앞서 살펴보아야 할 전반적인 사항들을 점검해보았다. 그러나 이러한 비판적 읽기 지도가 과연 가능한 것인가에 대해 회의적인 시각도 있다. 하지만 사고력의 신장을 위해서도, 텍스트의 올바른 이해를 위해서도, 독자 중심의 생각할 수 있는 읽기 지도를 위해서도 비판적 읽기 지도가 필요하다.

비판적 읽기를 지도하기 위해서는 다음과 같은 전제가 필요하다.

첫째, 비판적 읽기는 텍스트의 전체 의미를 정확하게 파악하고 난 다음 단계이어야 한다는 것이다. 텍스트의 정확한 의미 파악조차 안 된 단계에서 비판적 읽기를 한다는 것은 비판적 읽기가 불가능할 뿐 아니라, 경우에 따라서는 읽기의 가장 기본적인 단계인 글 전체의 의미 파악에 방해가 될 수 있다. 그러므로 반드시 텍스트 의미를 정확하게 파악하고 필자의 의도까지 파악하고 난 뒤에 비판적 읽기를 지도해야 한다.

둘째, 비판적 읽기는 텍스트 전체를 하나의 의미로 구성하고 난 후에 그 전체적 의미를 대상으로 비판하여야 한다. 전체와 연관되지 않는 세부적인 요소에 집착해서는 안 된다.

셋째, 비판적 읽기는 텍스트에 대한 회의에서 출발해야 한다. 텍스트의 의미를 그대로 수용한다면 비판이 일어날 수 없다. 결과적으로 필자의 의도를 받아들이고 그 타당성과 가치를 인정한다고 하더라도 비판적 읽기는 일단 회의에서 시작되어야 한다.

넷째, 비판적 읽기의 다양성을 전제로 하여야 한다. 독자의 텍스트에 대한 의미 재구성은 다양하고 그 다양성을 인정할 때 비판적 읽기가 가능하기 때문이다.

다섯째, 비판적 읽기를 위해서는 필자를 둘러싼 사회 문화적 배경과 독자를 중심으로 한 사회 문화적 배경의 차이를 반드시 구별하도록 하는 지도가 필요하다. 비판적 사고를 한다는 것은 어떤 대상 X에 대해 비판하는 것이며, 그 비판을 위해 X와 관련된 지식, 정보, 사회 문화적 차이, 담화 상황의 차이를 바탕으로 해야만 가능한 것이다.

(2) 서사 텍스트의 비판적 읽기

서사 텍스트를 대상으로 한 비판적 읽기가 성공적으로 수행될 수 있도록 하기 위해서는 구체적인 전략이 필요하다. 아울러 전략들에 대한 내면화가 필요한데, 이는 학생들이 자기 주도적으로 서사 텍스트를 읽도록 하는 데서 시작해야 한다. 자기 주도적 읽기에 대해 천경록 외 6인은 자기 주도적 학습을 위한 독서 전략 지도에서 읽기의 전략들을 다음과 같이 제시하고 있다.

읽기 전의 전략으로 내용을 ‘예측해 봐요, 그림 속으로 들어가기, 핵심어만 봐도 알 수 있어요’ 등을 제시하고 있다. 읽기 중 전략으로는 ‘이야기 구조 파악하기(도식화)에서 전략알기, 이야기 구조 이해하기, 주제 파악하기, 이야기 구조 파악하기’를 제시하고 있다. 읽기 후의 전략으로 ‘친구 의견! 내 의견!, 다른 사람, 다른 생각, 인물의 성격을 찾아라!, 주인공이 되어 등’을 제시하고 있다.

천경록 외 6인이 제시하고 있는 자기 주도적 읽기 전략들은 설명문이나 논설문을 주된 대상으로 하고 있다. 특히 읽기 중 전략의 이야기 구조 파악하기와 주제 파악하기 전략들은 서사 텍스트 읽기에도 적용하고 있으나 자신의 생활을 돌아보고 자신과 자신 주변의 이야기로 환기시킬 수 있는 과정이 미흡하였다.

따라서 서사 텍스트에 대한 비판적 읽기는 기본적으로 비판적 사고력을 바탕으로 하는데, 이에 대해 선주원은 소설 읽기 과정에서 비판적 사고력이 작용하는 양상을 다음과 같이 제시하였다.⁴⁹⁾

49) 이 과정들은 학생들이 반성적 사고인 비판적 사고력을 동원해 소설 텍스트의 의미를 ‘이해 → 감상(해석) → 평가 → 자기화’하는 것을 강조한 것이다. 이 과정들은 궁극적으로 소설 읽기란 학생들이 비판적 사고력에 의해 소설 텍스트의 의미를 자기화하여 실제 삶의 현상을 인식하고, 이에 의해 새로운 삶에 대한 비전을 모색하게 하는 데 그 핵심이 있음을 강조한 것이다.

- 1) 발견적 읽기에 의해 시·공성, 사건, 작중 인물간의 관계 파악하기
- 2) 기존의 문학 경험이나 문학 능력을 동원하여 텍스트 의미 구체화하기
- 3) 해석적 읽기에 의해 작중 인물의 의식, 가치관, 주제 파악하기
- 4) 구성적 읽기에 의해 텍스트 의미 자기화하기
- 5) 반성적 사고에 의해 자기 성찰 및 새로운 삶 설계하기

이상의 논의를 통해 알 수 있듯이, 서사 텍스트를 대상으로 한 비판적 읽기는 텍스트의 내용을 구조적으로 파악하여 이해하는 것과 텍스트의 내용을 끊임없이 자신과 자신 주변의 이야기로 환치시키는 것이 중요하다. 텍스트의 내용을 구조적으로 파악하여 이해하는 것은 텍스트의 내용을 사실적으로 이해하는 것과 관련된다. 이는 등장인물, 사건, 배경 등을 텍스트에서 찾아내는 것이며, 이를 통해 서사의 구조를 정리하는 읽기라 할 수 있다. 이러한 읽기는 텍스트의 내용에 대한 정확하고 분석적인 활동이라 할 수 있다. 그러나 서사 텍스트의 내용에 대한 비판적 읽기는 텍스트의 내용에 대한 정확하고 분석적인 활동에만 한정될 수는 없다. 오히려 학생들이 자신의 문학능력, 문학경험 등을 통해 텍스트의 내용을 평가하는 것과 관련된다. 즉 기본적으로 등장인물의 의미, 사건의 의미, 배경의 의미 등을 해석하고 평가하는 것과 관련되는 것이다. 그리고 이러한 활동은 궁극적으로 서사 텍스트의 주제 구성과 연관될 수 있다. 서사 텍스트의 주제는 등장인물, 사건, 배경 등의 의미를 구체화하는 것이며, 작가의 의도를 학생들이 자신의 경험과 관련지어 의미화 하는 것이기 때문이다.

이러한 관점에서 본고는 서사 텍스트의 비판적 읽기에서 가장 중요한 요소를 서사 텍스트의 주제 찾기, 그리고 그 주제를 내면화하는 것으로 본다. 서사 텍스트의 비판적 읽기는 궁극적으로 텍스트의 의미를 자기화하고, 이를 바탕으로 실제 삶에 대한 성찰로 이어지는 것이 되어야

하기 때문이다.

가. 독해점검 전략

행동주의 관점에서는 독해의 개념을 ‘자극과 반응, 강화의 빈도가 학습을 촉진한다.’는 전제 아래, ‘글의 맥락에 포함된 단어들의 의미를 이해하고 글의 단락들로부터 새로운 정보를 획득하는 과정’이라 정의하였다. 인지심리 관점에서는 독해를 여러 기능들이 상호 관련된 복잡한 인지 과정으로 정의하고, 구성주의적 관점에서는 독해를 글의 부분과 부분간의 관계 및 글과 독자의 지식, 신념, 경험 간의 관계를 확립함으로써 의미를 창조하는 생성적 활동으로 정의하였다.⁵⁰⁾

이상의 정의를 종합해보면 독해가 단순히 텍스트의 의미를 이해하는 것에서 독자의 능동적인 참여를 요구하며, 여러 기능들이 상호 관련된 복잡한 과정으로 변화되었음을 알 수 있다. 이러한 독해는 독자와 텍스트 간의 대화라 할 수 있는데, 독자는 텍스트에서 필자의 의도와 단서를 활용하여 자신에게 유용한 의미를 구성한다. 의미 구성을 위해서는 독자가 독해 과정에 능동적으로 참여해야 하므로, 능동적인 독자를 만드는 독해점검전략⁵¹⁾을 살펴볼 필요가 있다.

50) 최형운, 「상위인지 활성 훈련에 의한 독해능력향상 연구」, 한양대 석사논문, 2001. 22면.

51) 독해점검은 ‘텍스트를 읽는 동안 지속적인 독해과정을 평가’하는 것으로, 이는 글을 읽는 동안 자신의 이해 과정을 평가하고, 이해하지 못했을 때 일종의 교정전략을 취 하는 독자의 능력이라고 할 수 있다. 그리고 그는 두 가지 측면, 즉 이해하고 있는지를 아는 것과 이해하는 방법을 알고 있는지를 아는 것이며, 자신의 이해과정을 점검 하는 능력은 유창한 읽기에 매우 중요하다고 하였다. 그리고 독해과정 점검하기와 관련하여 한철우 외(1996)¹⁾는 능숙한 독자일수록 미숙한 독자보다 글 내용의 이해 여 부를 잘 알고 있으며, 이는 의미를 찾고자 하는 태도에서 보다 적극적이기 때문이라고 하였다. 이러한 독해점검을 바탕으로 보면 ‘독해점검전략’이란 학습한 내용을 정확하게 이해하고 있는지에 대해 점검하는 전략이라고 하였다. 즉, 글을 읽고 그 내용을 어느 정도 이해하고 있는지를 스스로 점검하고 필요한 경우 다시 읽는다든지 또는 천 천히 읽음으로써 이해를 향상시키는 것을 목표로 한다. 예를 들어 자기 질문, 실 패시 의 자기 확인, 학습자가 목표를 세우고 목표의 달성 정도를 평가하면서 전략을 수정

독해점검전략이 읽기에서 상위인지 조절전략의 핵심이라고 본다면, 학습자가 분석을 통해 구성한 의미를 점검하고 보완하는 상위인지 과정을 특성으로 하는 비판적 읽기와 관련성이 있음을 알 수 있다. 읽기에 있어서 ‘상위인지 전략’이란 글 이해의 어려움에 따른 시간과 노력을 해결하는 방안이며, 효과적인 독서란 독서의 목적에 따라 독자가 자신의 독서 과정을 모니터하면서 문제를 점검하고 평가하는 능동적 행위를 말한다. 이는 읽기에서 상위인지 조절전략으로써 독해점검전략의 내용이 주된 것이며, 비판적 읽기의 성격과 맞물림을 고려할 때 비판적 읽기 학습에 중요한 전략으로 설명할 수 있을 것이다. 따라서 독해점검전략의 특성은 비판적 읽기와 마찬가지로, 텍스트를 토대로 하여 독자 중심의 분석과 평가가 중심이 된다는 점에서 연관이 있음을 살필 수 있다.

그러나 독해점검전략과 비판적 읽기는 ‘초점에 따른 관점의 차이’가 있다. 비판적 읽기가 주로 텍스트의 해석에 초점을 둔 평가라면, 상위인지 조절인 독해점검전략은 독자의 인지 과정에 초점을 둔 평가라는 점에서 다르다. 이러한 초점에 따른 관점의 상이함으로 의문을 품는 사람들이 있기는 하지만, 앞서 살펴보았듯이 독해점검 행위는 독자 자신의 인지에 대한 평가의 관점으로만 국한시켜 보는 것이 아님을 설명할 수 있다. 독해점검 역시 읽기의 전략적 측면으로 텍스트에 바탕을 두기 때문이다. 다시 말해 읽기에서 상위인지 조절로서 독해점검전략의 관점은 자신의 인지에 대한 조정뿐 아니라, 텍스트에 대한 평가와 점검까지 포

해 나가기 등이 있다.

위의 견해를 토대로 정리하면, 의미 과학 과정에 대한 평가와 독해력 문제를 교정하기 위한 과정을 ‘독해점검’이라고 하고, 그러한 과정을 점검하는 전략을 ‘독해점검전략’이라고 한다. 즉, 독해점검전략은 글을 읽는 과정에서 독자가 상위인지¹⁾를 활용하여 글의 내용을 이해하는지 못하는지를 아는 것이며, 글의 이해에 실패했을 때 그 원인을 찾아 적절한 교정을 취하는 것이라고 할 수 있겠다. 따라서 읽기에서의 상위인지적 조절전략²⁾으로서 독해점검전략이란 읽는 과정에서 독자 자신의 이해 정도를 점검하며 이해 실패의 원인을 진단하고, 더 나아가 비판적으로 평가하는 읽기의 전략이라 할 수 있다.

함하는 전략이라 볼 수 있겠다. 따라서 상위인지 조절전략으로써 독해 점검은 비판적 읽기를 하기 위한 주요 전략으로 활용할 수 있음을 확인할 수 있다.

독해점검에 대한 연구는 독해점검을 상위인지 조절로 보고 그 안에 어휘의 이해, 명료화, 자기질문, 자기점검, 요약하기, 다시 읽기(말하기), 예상하기 등의 전략을 포함시킨다. 하지만 대부분의 연구에서 독해점검은 자기질문전략과 자기점검전략을 중심으로 이루어진다고 논의한다.

① 자기질문전략

학습 자료의 이해와 관련된 읽기 전략으로써 초인지적 과정에 대한 연구가 계속되어지고 있으며, 초인지적 기능을 지도하기 위한 방법들 중의 하나로 학습을 감시하고 통제할 수 있는 ‘자기질문’이 매우 효과적이라고 제시되고 있다. 이것은 자기질문의 과정에서 학습자의 초인지적 기능이 학습 자료의 중요한 내용들을 인식할 수 있게 지도하며, 이해 정도에 대한 인식을 가능할 수 있게 한다는 것이다. 이러한 자기질문에 대한 연구들은 크게 세 가지의 이론적 관점에서 연구되었다.⁵²⁾ 능동적인 처리과정(Active processing)⁵³⁾, 스키마(Schema) 이론⁵⁴⁾, 초인지 이

52) 김형환, 「자기주도적 읽기 능력 향상을 위한 독해점검전략 연구」, 한국교원대 석사 논문, 2005. 30~32면.

53) 능동적 처리 과정을 주장한 연구자들은 학습자가 적극적이고 독립적인 사고자가 되기 위해서는 읽기 과정에서 그들의 사고를 이끌고 형성하고 강조하는 질문들을 생성해야 하며, 자기질문이 학습 자료에 대한 학습자의 능동적 처리 과정에서 중요한 역할을 한다고 주장한다. 따라서 학습자 스스로 만들어내는 질문들은 교사가 제시하는 질문들보다 학습 자료의 이해에 있어 더 높은 성취를 보이며, 높은 수준의 질문들과 많은 수의 질문 생성이 주어진 자료에 대한 보다 높은 이해를 이끌어낸다고 강조한다.

54) 스키마 이론을 주장한 학자들은 학습자들의 선행 지식이 하는 역할을 중시했다. 독해에 관한 연구들의 주요 주제가 학습자들이 교재를 해석하고 이해하는 데 있다면, 독자들의 스키마¹⁾가 그러한 목표를 달성하는데 중요하다는 것이다. 그리고 세 가지의 질문 유형, 즉 교재 명시 질문(질문과 해답이 교과 내에 명시되어 있는 질문), 교재 암시 질문(교과 내에서 질문 및 해답을 도출할 수 있으나 해답은 교과 내에 명시되어 있지 않고 암시되어 있는 질문), 스키마 관련 질문(질문은 교과 내에서 도출할 수 있으나 해답은 교과 내에 명시되어 있지 않아서 스키마 정보를 이용해야 답할 수 있는 질문)에 따라 학습 효과가 달리 나타난다고 했다.

론(Metacognitive theory)⁵⁵⁾이 그것이다.

자기질문전략의 효율성과 기능에 관한 선행 연구물들을 종합해 보면, 능동적 처리 과정에 기초를 둔 연구자들은 높은 수준의 질문을 생성하는 읽기 방법을 학습자들에게 가르치는 것에 그 초점을 두고, 스키마 이론에 기초를 둔 연구자들은 학습자들에게 교재의 이해를 향상시키기 위해서 적절한 선행 지식을 자극하는 질문을 생성하도록 가르치는 것에 그 초점을 두는 것을 살필 수 있다. 그리고 초인지 이론에 기초를 둔 연구자들은 학습자들에게 학습 자료의 중요한 내용에 대한 조정과 통제 활동을 위해 자기질문을 생성하는 것에 초점을 두는 것을 알 수 있다.

독해점검 질문전략을 설명하는 대부분의 연구자들은 질문전략을 읽기 전, 중, 후로 나누어 제시하고 있다. 이들 연구자들의 읽기 전, 중, 후로 구분한 질문전략은 그 내용에서 큰 차이를 보이지 않으며 중첩되는 내용이다. 질문의 내용을 살펴보면 읽기 전에는 글의 목적과 종류 확인하기, 예상하기, 배경지식 활성화하기의 내용이 주를 이룬다. 읽기 중에는 내용에 대한 이해 여부 자문하기, 예상한 내용과 글 비교하기, 저자의 의도 알기, 중심 내용에 따라 글 점검하기, 이해하지 못했을 때 해결방안 알기에 관한 내용을 질문으로 활용하고 있으며, 읽은 후에는 글 전체 내용에 대한 이해 여부 자문하기, 글에서 얻은 정보의 유용성 따지기, 새롭게 알게 된 내용 살피기, 글을 요약할 수 있는지 자문하기, 이해가

따라서 스키마의 개념에서 바라본 글의 독해는 곧 글의 여러 요소들과 기존의 스키마를 대응시키는 구성 과정이므로, 학습 자료에 대한 이해를 높일 수 있다고 보고 있다.

55) 초인지 이론에서는 학습을 감시하고 통제할 수 있는 자기질문의 효율성을 중시한다. 학습자가 자기질문을 하는 과정에서 학습 자료의 중요한 내용들을 인식할 수 있으며, 학습 방법의 조정과 통제 활동도 이루어 질 수 있다는 것이다. 노명완(1988)¹⁾은 읽기 전략과 관련하여, 초등학교 학생들의 읽기 행위에서 흔히 발견되는 결함 중의 하나로 초인지의 활용 부족을 들었다. 학습자들은 문자를 통한 의미의 추구보다 문자의 해독(decoding)에 너무 집착하여 글에 담긴 정보에 대한 판단, 여러 정보들 간의 관계 분석, 정보들의 재조직 등 보다 높은 수준의 지적 기능을 발휘하지 못하고 있다는 것이다. 따라서 최근 연구자들은 읽기 학습의 초인지적 발달을 증진시키는 데 있어 질문전략의 이용에 특별한 관심을 보이고 있으며, 자기 질문의 효능을 지지해 준다.

되지 않는 부분의 원인 알기 등을 질문 내용으로 담고 있다.

이와 같이 독해점검전략에서 활용되는 질문전략은 읽기의 목적과 그 목적의 성취 방법, 그리고 그 과정 속에서 스스로 평가하는 자기점검을 통해 읽기 과정을 조절해 가는 것임을 알 수 있다. 이러한 질문전략으로 인해 능숙한 독자는 미숙한 독자보다 더욱 효과적인 독해점검을 한다. 예를 들어, 능숙한 독자는 효율적인 질문전략을 통한 지속적인 자기점검으로 인해 미숙한 독자보다 글을 이해했는지 여부를 보다 정확하게 파악하며, 이해가 되는 부분과 그렇지 않은 부분을 구별할 수 있고, 더 나아가 이해가 되지 않는 부분에 대한 이유가 무엇인지를 생각하며 읽게 된다. 교사는 능숙한 독자가 독해에 어려움이 생길 때와 그러한 일이 생겼을 때 하는 일을 능숙한 독자의 특징⁵⁶⁾과 관련지어 미숙한 독자들을 지도해야 한다. 따라서 비판적 읽기 능력의 신장을 위해서 기존의 독해점검 질문전략을 바탕으로 비판적 읽기 지도 내용을 구체화할 필요가 있다. 앞서 살펴본 텍스트 변인에 따라 질문전략을 나누어 정리한다면 다음과 같다.

읽기 단계	비판적 읽기 질문전략
읽기 전	읽는 목적이 무엇인지 아는가? 그림이나 제목을 보고 어떤 내용인지 연상할 수 있는가?
읽기 중	사실과 의견을 구별할 수 있는가? 현실과 허구를 구별할 수 있는가? 글쓴이의 의도나 목적을 파악할 수 있는가? 글의 내용 전개 방식을 파악할 수 있는가?
읽기 후	효과적인 부분(비효과적인 부분)을 구별할 수 있는가?

56) 천경록·이재승(1999)은 능숙한 독자의 특성을 다섯 가지로 제시하였다. 첫째, 분명한 목적을 가지고 글을 읽고, 목적에 따라 읽는 방법을 달리 한다. 둘째, 읽는 내용과 관련하여 자신의 경험과 지식을 적절히 활용한다. 셋째, 글을 읽는 과정에 나타난 자신의 읽기를 스스로 점검하고 통제한다. 넷째, 글에 나타난 여러 가지 정보를 종합적으로 파악하고 글을 전체적으로 파악한다. 다섯째, 내용을 다른 상황에 적용할 수 있는 능력을 가지고 있다.

	글에 문제가 있다면 그 부분을 수정할 수 있는가? 글 전체의 내용을 파악할 수 있는가?
--	---

<표13 - 텍스트 내적 변인에 대한 비판적 읽기 질문전략>

읽기 단계	비판적 읽기의 질문 전략
읽기 전	그림이나 제목을 보고 어떤 내용인지 예상할 수 있는가? 글의 종류에 따른 특성과 목적을 배경지식에 비추어 이해할 수 있는가?
읽기 중	글의 신뢰성과 타당성을 판단할 수 있는가? 표현상의 특징과 그 적절성을 판단할 수 있는가? 글 내용의 통일성을 평가할 수 있는가? 글 내용의 일관성을 평가할 수 있는가?
읽기 후	효과적인 부분(비효과적인 부분)을 판단할 수 있는가? 글에 문제가 있다면 그 부분을 수정할 수 있는가? 글 전체의 내용을 평가할 수 있는가?

<표14 - 텍스트 외적 변인에 대한 비판적 읽기 질문전략>

② 자기점검전략

‘자기점검(Self-monitoring)’은 본래 심리 치료와 행동 수정을 위한 연구에서 출발하여 효과적인 치료 기법으로 활용되고 있다. 이것은 내담자가 자신의 행동을 평가함에 있어서 능동적인 역할을 하게 한다. 내담자가 자기 자신의 행동을 체계적으로 기록하여 치료자에게 자신에 관한 자료나 결과 등을 보고하면, 치료자는 타인의 외부적 관찰로서는 불가능한 내담자의 내적 행동을 관찰하여 치료에 활용하는 방법이다. 자기의 행동을 스스로 관찰한다는 것은 자신의 행동 수정을 목표로 하는 사람에게는 중요한 일이다. 그것은 스스로 자신의 행동을 관찰해 보면 자기 행동에 대하여 자기 평가가 일어나고, 자기 평가는 자기 기록의 자료를 통하여 자기를 점검한 결과에 의하여 나타나기 때문이다.

이러한 방법을 학습에 응용하여 바람직한 방향으로 학습 행동의 변화를 유도하고, 학업 성취를 증가시킬 수 있는 유익한 전략으로 이용되고 있는 것이 상위인지를 활용한 자기점검전략이다. 자기점검을 학습에 응용한 두 가지 실험에서 의미 있는 결과를 얻었다. 즉 중간 목표를 학습자 스스로가 세워서 학습하는 것이 지엽적이거나 또는 전혀 목표 없이 학습하는 것보다 좋은 결과를 나타내었으며, 중간 목표를 설정한 효과는 학습에 소모시키는 시간 때문이 아니라 학습에 소모하는 노력과 시간을 잘 조직하는 데서 나타난다는 것이다. 그는 또 하나의 실험에서 자기점검, 중간목표 달성, 자기점검과 중간목표 설정을 결합한 세 집단과 통제 집단 간의 시험을 살펴본 결과 세 집단의 시험 성적이 통제 집단보다 높게 나왔으며, 세 집단 간의 학습 방법으로 인한 차이는 없었다고 보고하였다.⁵⁷⁾

읽기에서 자기점검 전략을 함에 있어서, 학습자는 읽고 있는 글에 대한 이해가 원만히 진행되고 있는가를 스스로 확인하는 활동을 해야 한다. 그것은 글 속에서 중요한 부분을 자신이 정확하게 파악하고 있으며 기억 속에 보유하고 있는가를 점검하는 일과, 글의 의미를 자신의 언어로 요약할 수 있는지를 확인하는 것이다. 글을 읽는 과정 중에 글의 이해를 점검하는 활동은 글의 주요 내용을 이해하고 기억하는지를 살피는 '요약하기' 활동을 사용하기도 하고, 독해점검 기준에 따라 글을 판단하고 '수정'하는 활동으로 훈련되기도 한다. '요약하기'는 글을 읽는 과정에 따른 질문 활동에 의해 이루어질 수 있기 때문에, 주로 앞서 살펴본 질문전략과 함께 활용될 수 있다. 그러므로 본 연구에서는 독해점검기준에 따라 판단하고 수정하는 활동을 살펴보고자 한다.

Baker는 독자가 글을 읽으면서 자신의 이해를 점검하는 기준을 의미

57) 여러 분야에서 자기점검에 대한 활발한 연구가 이루어지고 있지만, 본 연구에서는 읽기와 관련한 학습 전략으로서의 자기점검전략에 한정하여 논의하려 한다.

론적 항목(Semantic Class), 어휘론적 항목(Lexical Class), 구문론적 항목(Syntactic Class)으로 크게 나누었다. 그리고 의미론적 분류 안에서 주제 일관성, 외적 일관성, 개념적 응집성, 구조적 응집성, 정보의 완전성을 하위항목으로 제시하였다. 이휘론적 항목이나 구문론적 항목은 하위항목을 따로 제시하지 않았으며, 각각 어휘와 문장이라는 점검 기준만을 제시하였다. 또한 송영주는 내적 일관성, 외적 일관성, 주제 일관성으로 독해점검과제를 구안하였고, 김소영은 독해점검기준을 내적 일관성, 외적 일관성, 어휘, 구조적 응집성으로 구분하였다.

이처럼 자기점검활동을 하기 위한 독해점검의 기준을 학자들마다 큰 차이가 없음을 알 수 있다. 대개 독해에서의 독해점검은 글의 의미 이해 여부를 중요시하고 있으며, 차이가 있다면 학자에 따라 보다 세분화하거나 크게 범주화한 점을 들 수 있다. 이러한 선행 연구 중에 김소영(2004)을 토대로 하여 독해점검기준을 살펴보겠으나, 본 연구에서는 어휘, 구조적 응집성을 내적 일관성에 포함하면서 앞서 설명한 텍스트 내적 변인으로, 외적 일관성은 텍스트 외적 변인으로 나누어 정리하면 다음과 같다.

읽기 단계	비판적 읽기의 점검전략
읽기 전	글 읽는 목적 알기 글의 그림이나 제목을 보고 내용 연상하여 보기
읽기 중	사실과 의견 구별하기 현실과 허구 구별하기 글쓴이의 의도나 목적 파악하기 글의 내용 전개 방식 파악하기
읽기 후	효과적인(비효과적인) 부분 구별하기 글에 문제가 있다면 비효과적인 부분 수정하기 글 전체의 내용 파악하기

<표15 - 텍스트 내적 변인에 대한 비판적 읽기 점검전략>

읽기 단계	비판적 읽기의 점검전략
읽기 전	글의 그림이나 제목을 보고 내용 예상하여 보기 글의 종류에 따른 특성과 목적을 배경지식에 비추어 이해하기
읽기 중	글의 신뢰성과 타당성 판단하기 표현상의 특징과 그 적절성 판단하기 글 내용의 통일성 평가하기 글 내용의 일관성 평가하기
읽기 후	효과적인(비효과적인) 부분 판단하기 비효과적인 부분 수정하기 글 전체의 내용 평가하기

<표16 - 텍스트 외적 변인에 대한 비판적 읽기 점검전략>

나. 토의망식 토론 전략

최근 독서 교육에서 관심을 끌고 있는 것 중 하나가 독자 중심, 독자의 의미 구성, 독서 토론이다. 독서 토론은 독자가 읽은 것에 관해 서로 의견을 나누는 상호 작용 활동이며, 학생이 책을 읽는 것을 구체적으로 안내하는 지침이다. 독자들이 토론을 통해 상호 보완함으로써 혼자 읽는 것보다 깊고 넓게 읽도록 하는 독서 토론은 독서 경험 그 자체를 중요시하는 전략이다.

그런가 하면 최근에는 독서와 문학의 통합적 활동을 권장하는 경향이 있다. 이는 미시적 읽기에서 벗어나 책읽기와 토론을 중시하는데, 토론 활동이 독서 지도에 매우 효과가 있음이 밝혀졌고, 한 단계 더 나아가 읽기 단계에서 가장 상위 단계인 비판적 읽기까지 도달할 수 있는 방법이라 볼 수 있다.

읽기에서 의미가 언어, 문화, 인간, 담화 간의 사회적 상호 작용을 통

해 구성되는 것으로 볼 때, 중요한 것은 글의 '의미 파악'이나 '의미 구성'보다 글에 대한 독자의 주관적 '해석과 비판'인 것이다. 그러므로 비판적 읽기 능력 향상에서의 토론 활동의 필요성은 더욱 커진다. 그 필요성은 다음과 같이 세 가지로 정리된다.

첫째, 의미는 고정되어 있지 않고 변한다. 똑같은 텍스트를 읽더라도 독자에 따라 서로 다른 의미를 형성하는 것은 당연한 일이다. 독자의 배경 경험이 다르고 그 글을 읽는 태도와 능력이 다르기 때문에 그 글을 읽은 후에 얻은 의미는 다를 수밖에 없다. 이렇듯 텍스트의 의미는 고정되어 있는 것이 아니라 독자에 따라 변하는 것이며, 한 사람 속에서도 글을 읽어 나가는 과정에 의미는 계속 변하게 되는 것이다.

둘째, 의미의 위치는 텍스트 안이 아니라 텍스트 밖에 있다. 의미는 사람들 간의 상호작용을 통해 형성되는 것이며, 텍스트의 의미는 작자를 포함하여 텍스트가 생산되고 수용되는 '상황'에 의존하게 된다. 곧 텍스트의 의미는 '해석 공동체(interpretive communities)'에 의해 결정되는 것으로, 텍스트를 이해하는 행위를 사람들 간의 상호작용의 과정으로 파악할 때 텍스트를 읽는 행위는 하나의 사회적 행동이라 할 수 있다. 이러한 관점에서 볼 때, 텍스트의 의미를 결정하는 사람은 궁극적으로 작가라기보다는 독자라고 보아야 할 것이다. 텍스트의 의미는 텍스트 자체가 아니라 텍스트를 수용하는 독자에 의해 최종적으로 형성되는 것이기 때문이다.

셋째, 의미는 사람들 간의 상호작용에 의해 보다 풍성해진다. 토론을 한다는 것은 다른 사람과의 상호작용을 통해 의미를 재구성하는 것을 뜻한다. 의미는 다른 사람과의 상호작용을 통할 때 더욱 풍성해질 수 있는 것이기 때문이다.

하지만 대부분의 토론에서 나타나는 문제점을 일부의 학생이나 교사가 주도하여 토론을 방관하는 학생들이 나온다는 점이다. 이것을 극복할 수 있게 해주는 것이 바로 토의망식 토론이다.

토의망식 토론은 작품을 읽고 난 후 흔히 나타날 수 있는 견해의 불일치나 상반되는 의견을 보다 명료하게 하려는데 목적이 있으며, 이 목적을 달성하기 위해 토의망을 활용한다. 토의망식 토론을 통해서 학생들은 다른 사람이 같은 작품을 어떻게 해석하고 이해했는지를 자신의 것과 비교해 봄으로써 그들의 해석을 보다 깊고 넓게 해석할 수 있는

것이다. 학생들은 자신의 생각을 다시 검토하는 기회를 갖게 된다.

토의망식 토론은 텍스트를 읽은 후 자신의 생각을 정리하고 ‘짝과 함께 토의하기’에서 학생 개개인이 자신의 생각을 짝과 함께 비교해 보도록 한다. 그렇게 함으로써 전체 토론에 참여할 때 할 말을 미리 준비하는 기회를 갖게 한다. 다음에는 다른 사람들과 다시 조를 이루어 서로 다른 점을 비교해 보고, 차이가 나는 견해의 이유나 근거를 찾아 의견의 차이를 좁힐 수 있다. 마지막으로 네 명이 한 조가 되는 그룹에서는 전체 토의에 참가할 때 의견을 조율하는 토의를 하고 대표가 그룹의 의견을 발표한다. 토의망은 분석적인 글을 쓸 때 도움을 주는 그래픽 보조 도구로써, 무엇이 일어났느냐 보다는 그것이 왜 일어났느냐 혹은 왜 그 행동을 했느냐에 초점을 맞춘다. 토론의 과정은 독서를 위해 준비하기, 토의망 설명하기, 소집단 토의하기, 전체 토의하기, 종합 토론 등의 단계로 이루어진다.

- 책의 내용을 미리 짐작해 가면서 책을 읽는다.



- ‘토의망’에 주어진 관점에 대한 찬성의 이유와 반대의 이유를 적는다.
- 짝과 찬성과 반대로 나누어 1 : 1 토론을 한다.
(자신의 주장에 대한 근거는 텍스트 속에서 찾아서 제시한다.)



- 짝과 토론이 끝나면, 네 명이 모여 입장이 다른 쌍과 토론한다.
- 두 쌍이 서로 상반된 견해를 근거를 들어가며 토론하도록 하는데, 서로의 의견을 존중하면서 의견 일치를 보도록 한다.

<표17 - 토의망식 독서 토론 활동 절차>

3. 『어느날 내가 죽었습니다』를 활용한 수업의 실제

안 내 1. 발견적 읽기	<ul style="list-style-type: none"> • 단원 학습을 통해 배운 비판적 읽기의 개념과 특성을 이해하기 • 보충·심화 학습 활동을 배울 『어느날 내가 죽었습니다』를 읽어오기 	<ul style="list-style-type: none"> • 단원 학습 복습 • 읽기 전·중 활동지
↓		
2. 해석적 읽기 ① 읽기 과정 확인하기 (전·중·후) ② 토의망 토론 1(짜과 토론)	<ul style="list-style-type: none"> • 과제로 해온 읽기 전·중 활동을 확인하고, 교사와 함께 읽기 후 활동까지 학습하여 소설의 '비판적 읽기'에 대해 파악한다. • 지금까지 배운 비판적 읽기가 '소설'이라는 서사 텍스트에서는 어떻게 이루어지는지 파악한다. • 자신이 파악한 『어느날 내가 죽었습니다』의 비판적 관점을 토대로 짜과 함께 토의한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 읽기 전·중·후 활동지를 통한 자기질문·점검 활동 • 토의망 토론1 활동
↓		
3. 비판적 읽기 ① 토의망 토론 2(조별 토론) ② 비평문 발표 ③ 광고 텍스트 비판적 읽기	<ul style="list-style-type: none"> • 짜과 한 토의를 바탕으로 조별로 토의를 하면서 비평문을 작성한다. • 조별로 다양한 관점의 비평문을 경청하고, 의견을 제시한다. • 서사 텍스트 외에 우리 주변에서 쉽게 볼 수 있는 광고 매체를 비판적으로 읽는 사례를 제시한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 토의망 토론2 활동 • 조별 비평문 작성·발표 • 광고 비판적 읽기
↓		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> • 조별로 작성한 비평문을 중심으로, 개인 자기 질문·점검 활동 및 토의망 토론 태도를 평가한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 활동지, 조별 비평문 • 참여 태도

<표18 - 청소년문학을 활용한 '비판적 읽기' 단원 학습 계획>

(1) 1차시

대단원	2. 비판하며 읽기		일 시		2010년 ○○월 ○○일(월)
소단원	보충·심화 『어느날 내가 죽었습니다』	쪽수	95쪽~102쪽	차시	1/2
학습목표	1. 비판의 읽기를 다양한 텍스트에서 적용할 줄 안다. 2. 자신만의 비판적 관점을 갖고, 다른 사람과 토의할 수 있다.				
학습단계(분)	학습 과정 및 학습 내용	교수 - 학습 활동		교육자료 및 유의점	
		학습 내용 및 교사 활동	학생 학습 활동		
도입(5)	인사 및 출석	· 인사 후 출석 확인	· 자리 정돈 후 인사	학 생 들 이 시간 정 분 이 갖 는 수 업 을 고 려 하 고, 학 습 이 갖 는 관 심 을 도 록 하 는 도 록 한다.	
	학습 동기 유발	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ‘비판적 읽기’가 무엇인지 이야기 해보자. ▶ 일상생활에서 비판하며 글을 읽었던 경우를 생각해보게 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ ‘비판적 읽기’에 대해 아는 대로 대답한다. ▷ 일상생활에서 비판하며 글을 읽었던 경우를 생각해본다. 		
	학습 목표 제시	· 학습 목표 제시	· 학습 목표 확인		
전개(35)	내용학습	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 소설 『어느날 내가 죽었습니다』를 소개하면서 청소년문학에 대해서 간략히 설명한다. □ ▶ 과제로 제시한 소설의 읽기 전·중 활동지를 함께 확인한다. ▶ 읽기 후 활동지로 이번 시간에 읽은 소설은 소설의 비판적 이해의 차원에서 접근해야 함을 재확인시킨다. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ 소설 『어느날 내가 죽었습니다』의 소개와 청소년문학에 대해서 설명을 듣는다. □ ▷ 과제로 해온 소설의 읽기 전·중 활동지를 함께 확인한다. ▷ 읽기 후 활동지로 이번 시간에 읽은 소설은 소설의 비판적 이해의 차원에서 접근해야 함을 안다. 	조 용 한 분 서 들 에 서 수 업 을 활 동 지 를 고 려 하 고, 작 성 하 는 도 록 한다. <자료> 소설 작품, 활동지, PPT	
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ 자기질문·자기점검 전략을 소개하고, ‘비판적 읽기’의 여러 관점 중 자신이 선택할 관점을 스스로 찾 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ 자기질문·자기점검 전략 설명을 듣고, ‘비판적 읽기’의 여러 관점 중 자신이 선택할 관점을 스스로 찾 		

	목표 학습	<p>록 한다.</p> <p>▶ 『어느날 내가 죽었습니다』에서 찾은 나만의 관점을 짝과 토의하여 서로 다른 비판적 사고를 공유하여 확장할 수 있도록 한다.</p> <p>▶ 비판적 읽기 관점을 수립하지 못했거나 토의가 어려운 학생들을 찾아가 지도한다.</p>	<p>아본다.</p> <p>▷ 『어느날 내가 죽었습니다』에서 찾은 나만의 관점을 짝과 나누면서 서로 다른 비판적 사고를 이해하고 확장한다.</p> <p>▷ 비판적 읽기 관점을 수립하지 못했거나 토의가 어려운 학생들은 선생님의 지도를 받는다.</p>	<p>교사의 설명이 길어지면 지루할 수 있으므로,</p> <p>학생들의 시간을 충분히 준다.</p>
정리(5)	학습내용 정리 및 형성평가	▶ 서사 텍스트의 비판적 읽기에 대해 다시 질문한다.	▷ 서사 텍스트의 비판적 읽기에 대해 다시 생각해보고 대답한다.	
	과제 제시 및 다음 차시 예고	▶ 다음 시간 토의망 토론을 위해 4~5명씩조를 구성할 것을 전달한다.	▷ 다음 시간 토의망 토론을 위해 4~5명씩조를 구성한다.	
	끝인사	· 인사	· 인사	

<표19 - 비판적 읽기 1차시 수업 지도안>

(2) 2차시

대단원	2. 비판하며 읽기		일 시		2010년 ○○월 ○○일(수)	
소단원	보충·심화 『어느날 내가 죽었습니다』		쪽수	95쪽~102쪽	차시	2/2
학습목표	<p>1. 비판의 읽기를 다양한 텍스트에서 적용할 줄 안다.</p> <p>2. 자신만의 비판적 관점을 갖고, 다른 사람과 토의할 수 있다.</p>					
학습단계(분)	학습 과정 및 학습 내용	교수 - 학습 활동			교육자료 및 유의점	
		학습 내용 및 교사 활동	학생 학습 활동			
도입(5)	인사 및 출석	· 인사 후 출석 확인	· 자리 정돈 후 인사		학생들이 지닌 시간 수업을 정리하고, 본시 학습이	
	학습 동기 유발	▶ 지난 시간에 학습한 서사 텍스트(청소년	▷ 지난 시간에 학습한 서사 텍스트(청소년			

		문학)의 비판적 읽기에 대해 질문한다.	문학)의 비판적 읽기에 대해 대답한다.	관심을 갖도록 한다.
	학습 목표 제시	· 학습 목표 제시	· 학습 목표 확인	
전개(35)	목표 학습	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 토의망 토론에 대해 간략히 소개하고, 조별 토의망을 구성하도록 한다. ▶ 소설 『어느날 내가 죽었습니다』를 다양한 관점에서 비판하고, 간단한 비평문을 작성하도록 한다. ▶ 조별로 작성한 비평문을 발표하게 하거나 듣게 하여 다양한 비판적 읽기를 이해하도록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ 토의망 토론에 대한 간략한 설명을 듣고, 조별 토의망을 구성한다. ▷ 소설 『어느날 내가 죽었습니다』를 다양한 관점에서 비판하고, 간단한 비평문을 작성한다. ▷ 조별로 작성한 비평문을 발표하거나 친구들의 비평문을 듣고 다양한 비판적 읽기를 이해해본다. 	친구들 과편 안하게 토의 하되, 비판적 읽기의 흐름에서 벗어나지 않도록 주의한다. <자료> 활동지
	적용 학습	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 하나의 광고 텍스트를 제시하고, 그 속에서 비판적 읽기를 할 수 있는 부분을 질문한다. ▶ 광고 텍스트에서의 비판적 읽기를 설명하고, 우리 삶에서의 비판적 읽기 실천을 이해시킨다. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ 하나의 광고 텍스트 속에서 비판적 읽기를 할 수 있는 부분을 찾아본다. ▷ 광고 텍스트에서의 비판적 읽기를 이해하고, 우리 삶에서의 비판적 읽기를 실천해 보도록 한다. 	
정리(5)	학습내용 정리 및 형성평가	▶ 서사 텍스트의 비판적 읽기에 대해 다시 질문한다.	▷ 서사 텍스트의 비판적 읽기에 대해 다시 생각해보고 대답한다.	평가의 기준에 대해서 알려준다.
	과제 제시 및 다음 차시 예고	▶ 다음 시간 토의망 토론을 위해 4~5명씩 조를 구성할 것을 전달한다.	▷ 다음 시간 토의망 토론을 위해 4~5명씩 조를 구성한다.	
	끝인사	· 인사	· 인사	

<표20 - 비판적 읽기 2차시 수업 지도안>

V. 결 론

이 연구는 비판적 읽기가 국어교육에서 필요함을 논증하여, 이를 토대로 '비판적 해석과 의미의 창조자'를 기르고자 청소년문학 『어느날 내가 죽었습니다』를 활용하여 비판적 읽기 교육의 교수·학습 방안을 마련하였다. 이를 위해 비판적 읽기의 개념과 특성, 비판적 읽기 교육의 목표와 범위, 내용과 방법을 살펴본 뒤, 교수·학습 현장에서 가장 큰 영향력을 행사하는 교육과정과 교과서의 현황과 문제점을 찾아보았다. 현대 사회는 지식정보화 사회임과 동시에 대중문화 사회이기 때문에 이제 비판적 읽기는 선택이 아니라 필수이다. 매일 수많은 정보가 쏟아지지만, 자본의 논리에 의해 때로는 의도를 감추고 진실을 왜곡하여 우리는 혼돈과 딜레마에 빠지게 된다. 이때 교육은 세상을 바르고 꾸려나갈 수 있는 사람을 키우는 것이고, 국어교육은 문제 해결 과정으로서의 사고를 정립하는 것이라고 한다면, 비판적 사고인 비판적 읽기는 문식성 교육으로서 현대 사회에서 살아남기 위한 생존 전략임과 동시에 훼손된 주체됨을 회복하는 인간됨의 실천이다. 이러한 비판적 읽기 교육을 위해 본고는 비판적 문식성의 주체가 될 청소년 학습자가 가장 학습자 주체다울 수 있는 '청소년문학 - 『어느날 내가 죽었습니다』'를 활용함으로써 종래의 비판적 읽기 교육이 정보 텍스트나 설명 텍스트에 한정된 것을 극복하고, 학습자 가까이서 즐거운 읽기 교육이 되고자 한 것이다. 즉, 비판적 읽기 능력이 필요한 현대 사회의 특성에서부터 청소년이라는 연령대의 특수성을 반영하여 교수·학습 방안을 마련한 것인데, 사실 이러한 논의들은 새로운, 낯선 것이 아니다.

'통합 교육'이라는 이름아래 학교에서 가르치고 배우는 많은 교과목들

혹은 한 과목 안에서의 영역들은 서로 적절하게 통합되고 있다. 국어과에서는 독서와 작문, 독서와 문학의 통합 지도가 활발히 진행되고 있다. 그러한 흐름 속에서 본다면 본 연구도 결국에는 상위의 ‘독서와 문학의 통합 지도’의 한 과정 속에 포함된 것이다. 독서와 문학, 각각의 범주에서 현대 사회의 필요성과 학습자의 특수성에 맞는 교육 분야를 찾는 것이 비판적 읽기 영역과 청소년문학 텍스트이기 때문이다. 따라서 결론에서는 이러한 두 영역의 통합 지도에 대한 논의를 통해서 ‘청소년문학을 활용한 비판적 읽기 교육 연구’라는 본고의 의의를 찾을 수 있다.

독서를 위한 텍스트는 다양하다. 흔히 논의되고 있는 텍스트는 설명문, 논설문, 전기문, 보고문, 기사문, 일기, 편지, 시, 소설, 희곡, 수필 등이다. 이를 크게 나누면 문학 텍스트와 비문학 텍스트로 나눌 수 있다. 그러나 전기, 일기, 편지 등이 훌륭한 문학 작품인 경우도 있기 때문에 이를 문학 텍스트와 비문학 텍스트로 나누는 것은 간단치가 않다.⁵⁸⁾ 또

58) 독서 심리학에서는 크게 설명 텍스트와 서사 텍스트로 나누어 연구가 이루어져 왔다. 서사 텍스트의 구조는 흔히 이야기 문법으로 나타내진다. 이야기 문법의 다시 쓰기 구조는 <배경+주제+구성+해결>의 네 부분으로 이루어지며, 배경은 <인물+장소+시간>으로 구성된다. 이 구조는 이야기의 위계가 나타나도록 수형도(樹型圖)로 그릴 수 있다. 수형도의 최상위에 있는 것은 인물, 장소, 시간 등이 포함되는 배경, 기본 주제, 구성의 주요 사건 등이다. 하위 층 위에는 주변 인물이나 주요 사건을 이루고 있는 작은 사건들이 배치된다. 이야기 문법에 따라 서사 텍스트의 독서를 지도한다면 다음과 같은 질문을 할 수 있다. ① 사건은 언제 어디서 일어나는가? ② 주요 인물은 누구누구 구인가? ③ 주인공이 직면하는 문제는 무엇인가? ④ 주인공은 문제를 해결하기 위해 어떤 일을 하며, 그 행동의 결과는 어떠한가? ⑤ 문제는 어떻게 결말이 났는가?

설명 텍스트는 여러 가지 유형의 구조를 가진다. 첫째, 열거-기술 구조이다. 이 구조는 인과 관계가 없이 단순히 여러 항목들을 나열한다. 즉, 예를 들거나, 개념을 정의하거나 기술하는 구조이다. 둘째, 시간 구조가 있다. 열거 구조와 비슷하나 시간의 선후가 있다. ‘첫째로, 마지막으로, 일찍이, 전에는, 후에는’ 등의 신호어가 사용된다. 셋째, 설명-과정 구조이다. 설명은 그것이 어떻게 만들어지고, 엔진이 어떻게 작용하는지, 회의는 어떻게 진행되는지 등 일이 일어나거나 만들어지는 과정을 설명한다. 이 구조의 신호어는 시간 구조의 신호어와 유사하다. 넷째, 비교-대조 구조가 있다. 이 구조는 유사점과 차이점을 드러내는 구조이며, ‘그러나 다른 점은, 한편’ 등의 신호어가 사용된다. 다섯째, 문제-해결 구조가 있다. 여섯째, 원인-결과 구조가 있다. 인과 구조는 ‘왜냐하면, 그러므로, ... 때문에’ 등의 신호어를 사용한다. 설명 텍스트를 이해하는 방법은 필자가 내용을 조직하는 방식을 찾아내는 것이다. 필자는 일련의 이유와 원인을 열거하거나, 장소를 기술한다. 또 내용이 구조를 제약하기도 하므로 내용의 특징을 살필 필요도 있다.

일반적으로 서사텍스트인 동화나 소설은 과학이나 정치, 사회 방면의 글보다 읽기가 쉽다.

지금까지의 독서 교육은 문학 작품 읽기 지도가 거의 전부인 것처럼 인식되었다고 해도 과언이 아니다. 그러나 독서 교육이 이렇게 좁은 의미로만 해석될 수는 없다. 따라서 독서 교육은 모든 읽기 행위와 관련된다. 그것은 낱말의 읽기에서부터 문장, 구절, 한편의 글, 한편의 책에 이르기까지 읽기는 모두를 포함한다. 그러므로 독서 교육은 그것이 어떠한 글이든지 글을 읽는 방법을 지도하는 것이라면 모두 독서 교육이라고 할 수 있다. 종래에 읽기 영역 속에 포함되어 있던 문학 교육이 따로 독립된 영역으로 설정되고 독서가 강조되어⁵⁹⁾ 독립된 과목으로까지 설정되기는 하였지만, 문학 교육과 독서 교육은 전혀 별개의 것이 아니다. 왜냐하면 문학작품은 모두 매우 중요한 읽기의 재료가 되기 때문이다. 문학작품은 학교교육을 위한 교과서에서 중요한 읽기 자료로 다루어지고 있으며, 또한 교과서 이외의 읽기 자료로서도 매우 중요하게 부각되고 있다. 교과서에서는 물론이거니와 학생들이 교과서 밖의 글을 읽는다고 할 때 그 대부분은 사실 문학작품을 주로 대상으로 삼고 있는 것이다. 결국 문학 영역이 읽기 영역 속으로 포함되어 있었다는 점, 문학 작품이 읽기 재료의 중요한 부분을 차지한다는 것은 곧 독서 교육과 문학 교육의 밀접한 관련성을 설명해 주는 동시에 두 영역의 통합 가능

동화나 소설 등의 이야기 글은 어릴 때부터 듣거나 읽기 때문에 익숙해지는 반면, 과학 등의 텍스트는 학교 교육이 시작된 후에 읽기 시작한다. 즉, 설명 텍스트는 서사 텍스트보다 훨씬 후에 학습되기 때문이다. 그리고 설명 텍스트는 여러 가지 구조 유형을 가지고 있지만, 서사 텍스트는 기본적으로 선형적이다. 이야기의 대부분은 발단, 전개, 갈등, 위기, 절정 등의 사건 전개 구조를 갖는다고 인식되고 있다. 이런 선형적인 구조 때문에 이야기의 전개는 설명적인 글의 내용 전개 보다 예측하기가 편리하다.

- 59) 제3차 교육과정까지 국어과 교육과정은 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’의 네 영역으로 구성되어 있었다. 4차 교육과정에서는 이들 네 영역을 언어 기능 영역으로 규정하고, 이 언어 기능 영역 외에 ‘문학’과 ‘언어’의 영역을 새로이 설정하였다. 이러한 두 영역의 분리 독립은 문학 교육과 언어(문법) 교육의 강화에 그 의미가 있다. 그러다가 6차 교육과정부터 독서가 과목으로 추가 설정되었는데, 이것은 독서의 중요성에 대한 인식이 확산되었기 때문이다. 독서의 중요성은 사회적 측면과 교육적 측면에서 동시에 재인식되고 있다. 오늘날의 사회는 지식·정보 사회로 지식을 다루는 기술이나 능력을 길러 주는 교육, 즉 ‘지력 교육’이 중요하게 대두되었다. 이런 지력 교육 중에서 가장 중요한 것이 바로 독서 교육으로 독서가 바로 ‘지식을 다루는 정신 작용’을 의미하기 때문이다.

성을 지지해 주는 바탕이 된다. 따라서 독서 교육과 문학 교육의 공통점을 찾아 밝혀나가면 독서와 문학의 통합 가능성과 효과, 의의를 살펴볼 수 있을 것이다. 독서 교육이 지향하는 목표는 독해 능력을 발달시키고 평생 독서하는 사람을 기르는 데 있다. 문학 교육의 목표는 문학 능력을 신장시키고, 문학 활동을 즐기도록 하는데 있다. 독서와 문학의 목표는 다르기도 하지만 공통되는 부분도 있다. 그 만나는 접점을 찾아 밝혀나가는 것이 문학과 독서의 통합 교육일 것이다.

문학과 독서의 통합적 읽기 활동은 크게 세 가지로 나누어질 수 있다. 첫째 독서 토의·토론, 둘째 문학 중심 독서, 셋째 독자 반응 독서이다.

첫째 독서 토의·토론 활동은 앞서 수업지도안에서 전략으로 활용한 토의망식 토론 활동을 포함하여 양서 탐구 토의, 대화식 독서 토의가 있다. 양서 탐구 토의는 아동, 청소년, 성인들의 독서를 촉진시키기 위해 제안된 방법으로, 좋은 문학 작품을 읽는 것을 작가와 독자의 마음이 만나는 것이라고 본 활동이다. 작가는 스스로 완전한 작품을 완성하지만, 독자에게 모든 것을 말해 주지는 않는다. 독자는 책을 읽고 해석하며, 작가가 말하는 것이 무엇인지 이해하려고 애써야 한다. 이때 그 해석의 과정이 바로 양서 탐구 토의의 중심 활동이다. 이 양서 탐구 토의가 독서 모임의 리더가 작품에서 논의될 수 있는 핵심 주제나 문제를 찾아 질문을 제공하고 방향을 안내한다면, 대화식 독서 토의는 야외 카페의 안락한 분위기에서 책에 대하여 자유로운 대화를 나누는 것이다. 따라서 대화식 독서 토의에서 교사는 개입과 통제를 자제하고 모든 학생들의 참여하는 것을 우선시한다. 따라서 토의의 구체적인 과정은 다소 비형식적이나 상호 협력의 과정을 중요시하는 것이다.

둘째, 문학 중심 독서는 독서 교육에 문학을 중심으로 끌어들이는 것

이다. 독서 지도 방안으로는 언어 경험 중심 독서 지도, 읽기-쓰기의 통합적 지도, 총체 언어 중심 독서 지도, 교과서 중심 지도, 독서 토론 등의 여러 가지 방법이 있는데, 이 중 문학 중심 독서 지도 방법은 최근에 관심이 집중되고 있는 방법이다. 문학 중심 독서 지도는 문학 작품이 많이 포함되는 교과서 중심의 방법과 유사한 점이 있지만, 교사나 학생이 학습자의 흥미나 욕구에 따라 읽고 싶은 문학 작품을 선택한다는 점에서 다르다. 이에 세부적으로 필독 작품 중심 독서, 권장 도서 중심 독서, 주제 중심 독서 등이 있다.

셋째, 독자 반응 독서는 철학적 패러다임의 변화와 함께 읽기에 대한 관점 변화의 하나로, 읽기를 텍스트와 독자 사이의 일종의 상호 거래로 여기는 것이다. 세상에는 이미 정해진 지식이 있어 학습자 및 독자는 의미 구성에 아무런 기여 없이 정해진 지식을 수동적으로 받아들인 객관주의에서 학습자가 지식과 의미를 구성하는 구성주의로의 변화는 독자를 텍스트에서 문학적인 경험을 구성해 나가는 구성자로 본 것이다. 따라서 문학이 주는 의미를 알고 감상한다는 것은 결국 독자가 상황에 따른 자신의 새로운 의미를 구성해 나가는 작업으로, 최선의 이해를 만들어 내고 이에 반응하는 것이다. 이를 위해 독자 반응 이론에서는 우선 읽기의 과정에 초점을 맞추고, 개별적인 반응을 존중한다. 그리고 해석을 위한 필수 조건으로 텍스트에 정서적으로 빠져 들 것을 강조하고, 마지막으로 개인을 능동적이고 성공적인 의미 생산자로 성장하게 한다.⁶⁰⁾

이렇게 다양한 방법과 전략으로 독서와 문학을 통합하는 이유는 무엇일까. 이들의 통합이 지향하는 이유는 무엇일까. 이는 곧 본고의 연구 테마인 청소년문학을 활용한 비판적 읽기 교육의 지향점이 될 것이다.

60) 교육 과학 기술부, 『국어·생활 국어』 3-1, 2009. 36~42면.

지금까지 읽기 지도, 즉 독서 지도는 독해 기능의 지도를 중심 내용으로 삼아 왔다. 기능 중심의 지도는 텍스트가 담고 있는 내용에는 관심을 기울이지 않는다. 내용에 관심을 두지 않는 교수·학습은 끊임없는 기능의 훈련으로 흐르기 쉽고, 학습자들을 지루한 반복 훈련으로 몰아넣음으로써 글을 읽을 수는 있으나 읽지 않는 사람으로 만든다. 또한 앞서 7차 교육과정과 교과서의 현황에서도 살펴보았듯이 한정된 텍스트에서 그 기능을 교육하였다. 이는 독해 기능조차도 한정된 기능을 습득하도록 했던 것이다. 따라서 계속해서 개정되고 있는 교과서, 그리고 교실 수업 현장에서는 보다 다양한 텍스트를 중심으로, 기능과 내용이 함께 교육되어 오늘날을 살고 있는 우리 아이들에게 도움이 되고 필요한, 즐거운 교육이 되도록 노력해야 하는 것이다. 독서가 심리적 과정과 기능이라면, 문학은 그 과정과 기능을 작동하는데 가장 효과적인 자료이다. 즉 이들은 통합될 수 밖에 없는 운명을 가지고 있는 것이다. 독서의 자료는 문학작품만은 아니지만, 비문학 읽기 자료가 다른 교과 내용으로 국어 교사가 다루기에 벅찬 경우가 많다. 그러나 문학 읽기 자료는 국어적 내용이므로 가르치기에 용이하며, 독서와 문학을 통합하여 지도할 때 국어 교육을 실천하는 올바른 가르침이 가능하다. 이때 독자인 청소년들에게 친근하고 편안한 청소년문학을 활용한다면, 교사와 학생 모두에게 흥미롭고 훌륭한 교수·학습이 될 것이라고 기대해본다.

참 고 문 헌

1. 기본 자료

- 중학교 1학년 2학기 교과서, 교사용 지도서
중학교 2학년 2학기 교과서, 교사용 지도서
중학교 3학년 2학기 교과서, 교사용 지도서
중학교 교육 과정 해설(II), 교육 인적 자원부, 1999.
중학교 교육과정 해설II, 교육과학기술부, 2009.
이경혜, 『어느날 내가 죽었습니다』, 바람의 아이들, 2004.

2. 단행본 및 학술지

- 강진호, 『국어 교과서와 국가 이데올로기』, 글누림, 2007.
김경연, 「외국에서의 청소년을 위한 문학 생활화 방법-독일의 청소년문학 교수법을 중심으로」, 『문학교육학』, 도서출판 역락, 2002.
김은형, 「청소년에게 ‘문학’, 어떻게 가르칠 것인가」, 『문학과 교육』, 문학과 교육연구회, 2001.
독서 지도 연구회, 『독서 지도 사전』, 독서 지도 연구회, 1989.
류덕제, 「청소년문학과 문학교육의 지향」, 『문학과 교육』, 문학과 교육연구회, 2001.
박상률, 『나는 아름답다, 사계절』, 2002.
박영목, 『국어교육학 원론』, 교학사, 1996.
선주원, 『청소년 문학교육론』, 도서출판 역락, 2008.
이삼형 외, 『국어교육학』, 소명출판, 2000.
이삼형 외, 『국어교육학과 사고』, 도서출판 역락, 2007.
최선경, 「비판적 읽기 교육을 위한 질문 구성」, 『새국어교육』, 2005.
한철우, 『(제7차 국어과 교육과정을 위한) 문학 중심 독서지도』, 대한교과서주식회사, 2001.

3. 논문

- 김경연, 「독일 ‘아동 및 청소년문학’연구 - 교육적 관점과 미적 관점의 역사적 고찰」, 서울대 박사논문, 1999.
김미혜, 「비판적 읽기 교육의 내용 연구 : 비평 담론의 생산 과정을 중심으로」, 서울대 석사논문, 2000.
김보라, 「설화의 비판적 읽기 지도 연구」, 서강대 석사논문, 2009.

- 김선주, 「비판적 읽기 능력 향상을 위한 교과서 구성 방안」, 한국교원대 석사논문, 2007.
- 김영선, 「설득적 텍스트의 비판적 읽기 방법 연구」, 서울대 석사논문, 1999.
- 김형환, 「자기주도적 읽기 능력 향상을 위한 독해점검전략 연구」, 한국교원대 석사논문, 2005.
- 김혜정, 「텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구 : '비판적 읽기' 이론 정립을 위한 학제적 접근」, 서울대 박사논문, 2002.
- 고정미, 「토의망식 토론을 활용한 비판적 읽기 능력 신장 방안」, 한국교원대 석사논문, 2008.
- 박영철, 「비판적 읽기 지도를 위한 준거의 상세화 연구」, 서원대 석사논문, 1999.
- 이숙안, 「비판적 읽기 책략 훈련 프로그램 개발에 관한 연구」, 한국교원대 석사논문, 1996.
- 이재기, 「문식성 교육 담론과 주체 형성에 관한 연구」, 한국교원대 박사논문, 2005.
- 이정국, 「비판적 사고력 신장을 위한 읽기 지도 방법 연구」, 목원대 석사논문, 2002.
- 장경순, 「비판적 사고력 신장을 위한 독서 토론 지도 방안」, 한국교원대 석사논문, 2006.
- 전점영, 「비판적 읽기 지도에 관한 연구」, 전남대 석사논문, 1992.
- 전길자, 「비판적 읽기 능력 신장을 위한 교사의 발문 내용 연구 : 고등학생 소그룹 독서지도 활동을 중심으로」, 경기대 석사논문, 2005.
- 정수연, 「비판적 읽기 지도 내용 연구 - 독해점검전략을 중심으로」, 한국외대 석사논문, 2006.
- 최형운, 「상위인지 활성화 훈련에 의한 독해능력향상 연구」, 한양대 석사논문, 2001.

ABSTRACT

The thesis of education of critical reading using young-adult literature

Shon Sung Mi
Dept. of Korean Literature
and Language Education
Graduate School of Education
Sungshin Women's University

The purpose of this thesis is that demonstrate critical reading is needed in Korean education, so make lecturing and studying plan of reading education to improve ' The critical interpretation and the creator of the meaning'. To make this, we find the concept and the characteristic of the critical reading, the purpose, the range, the contents and the method of the education of the critical reading through this thesis. After this, we also find that the most important curriculum, the condition and problem of the textbook in lecturing and studying circumstance. Through this, when we make the concrete lecturing and studying plan of the education of the critical reading, we lengthen the range of the education of the critical reading and learner-based education by using the young adult literature that can give interest to the learners.

In recent times, the critical reading is very important because we live in information-oriented society and pop culture society.

Though so much information comes forth, what by the capital logic and the distortion of the truth, we experience the chaos and the dilemma. At this time, education make world good and make the man who does well in this world, and Korean education is defined the thinking as the process of the solution of these problems, so the critical reading, that is critical thinking, works as rhetorical embellishment education. The education of the critical reading is the strategy to be survived in present society as well as the practice to find ourselves. To make the critical reading possible, uses the 'young adult literature - 「One day, I was dead.」' that can give the learners, who will be the leader of rhetorical embellishment, independence, so overcomes the limitation that past education of the critical reading stays in information text or explanation text. If this were completed, we make the learner-based education succeed.

The critical reading could be defined as following. : The readers analyze the text as self-reflectional doubt, and read actively by evaluating and judging the contents, expression, structure and value of the text. This includes the creative reading that the readers experience the doubtful self-examination process by comparing their schema and background knowledge with the text. At this point, the readers compare their literal and connotative interpretation of the text with the original text. Therefore, this thesis defines the critical. literal and connotative understanding as a 'interpretation stage', the critical understanding as a 'evaluation

stage', and creative understanding as a 'creation stage'. Through this, the education of the critical reading pursues the training of the critical interpretator and the creator of the meaning. And also, the critical reading is restricted as a goal critical reading among active readings. The contents and methods of the critical reading is variable among scholars, but first, the literal reading or connotative reading is made, and then the readers should be able to exteriorize what text should be read critically and the problems regard to this. In short, the critical reading should be focused on task that the readers ask themselves to understand the whole text. This could be done through the critical reading stages, 'Interpretation - Evaluation - Creation' process.

When the education of the critical reading is made in lecturing and studying place, the most important thing is the curriculum and the textbook, therefore many domains and chapter manipulate the critical understanding. However, the biggest problem of the curriculum and the textbook is that the terms and the definition standard are so abstract, ambiguous and inconsistent. The evaluation standard, that is in the curriculum, is complicated in interpreting the meaning from the curriculum itself. For example, the same meaning terms is written in different words, and vice versa, so it is very inconsistent and ambiguous.

To solve these problems and to educate the critical reading, this thesis uses young adult literature, particularly 「One day I was dead」 by Lee Kyung-hye. The 7th curriculum represents this novel in

the second semester of third grade, middle school because the main character in this novel is sixteen years old. In this point, to read young adult literature critically, the readers should find theme of the text and internalize it. To make this possible, the readers use a reading check(self-asking and self-checking) strategy and discussion-circulational discuss behavior strategy. The reading check could be defined as keeping evaluation during reading the text. That is, the readers check whether they understand the contents of the text exactly again and again based on the internal and outer factors of the text. Through this process, the readers organize the meaning of the text with the discuss-circulational discuss and clarify different point of views. The readers, through this, can understand the text itself more deeply and widely by comparing theirs with their friends' understanding and interpretation.

This thesis makes a lecturing and studying guideline plan two times, which focuses not only on the education of the critical reading by using young adult literature, but also on more important thing, unified education between reading and literature. This thesis can make this most important purpose of the Korean education possible.

Key words : critical reading, young adult literature, critical interpretation and the creator of the meaning, rhetorical embellishment education, the process of interpretation - evaluation - creation, critical reading of the descriptive text, read-checking strategy, discuss-circulational discuss behavior strategy, unified education between reading and literature