creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

정보전달 텍스트 이해 교육 연구
- 설명하기 활동을 중심으로 -

2014년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

박 기 순

국 문 초 록

본 연구는 정보전달 텍스트의 이해에 있어 설명하기 활동이 갖는 효과와 이러한 효과에 영향을 미치는 요인을 확인하여 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하고자 하였다.

읽기 교육 내에서도 정보전달 텍스트의 이해를 촉진하는 방법이 지속적으로 제시되었으나, 그것은 정보전달 텍스트에 담긴 지식과 정보를 파악하는 수준에 그치고 있었다. 이보다는 독자가 정보전달 텍스트에 제시된 정보를 다른 맥락에서도 활용할 수 있도록 학습하는 수준의 이해가 궁극적으로 이루어져야 한다. 언어심리학분야에서 텍스트 내용 설명하기가 이러한 학습에 다른 방법보다 상대적으로 더 좋은 효과를 가지고 있음을 양적인 연구를 통해 확인하였다. 이에 본 연구는 설명하기 활동의 효과를 실험을 통해 양적으로 검증하고 학습자가 생성한 설명하기 자료와 사후 면담을 토대로 텍스트 이해 각 과정에 설명하기 활동이 미치는 긍정적 영향을 분석하였다. 또한 설명하기 수행 자료와 학습자 사후 면담 자료, 교사 면담 자료를 통해 설명하기 활동이 텍스트 이해의 각 과정에 미치는 긍정적 영향과 설명하기 활동의 효과에 영향을 미친 요인을 분석하였다. 그리고 분석 결과를 바탕으로 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하였다.

이를 위해 먼저 Ⅱ장에서는 정보전달 텍스트의 개념과 특성을 검토하였다. 그리고 텍스트 이해의 개념과 층위에 대한 검토를 통해 텍스트 학습이 갖는 의미를 확인하였다. 또한 텍스트 이해의 과정과 변인을 살펴봄으로써 텍스트 정보와 독자의 배경지식이 연결되고 통합되는 과정이 텍스트 학습에 중요한 역할을 담당함을 확인하였다. 마지막으로 텍스트 내용 설명하기의 개념과 특성에 대한 검토를 통해 해당 활동이 텍스트 이해의 층위 및 과정과 갖는 관련성과 그 교육적 의의를 확인하였다.

Ⅲ장에서는 설명하기 활동이 정보전달 텍스트에 대한 학습자의 독해력 향상에 긍정적 영향을 끼친다는 점을 요약하기를 수행한 비교집단과 아무런 활동도 수행하지 않은 통제집단과의 사전-사후 검사를 비교하는 실험을 통해 검증하였다. 그리고 설명하기 활동이 갖는 효과를 텍스트 이해의 과정인 구성과정과 통합과정으로 나누어 분석하였다. 설명하기 활동은 독자에게 '설명하기'라는 읽기 목적을 제

시함으로써 설명 수행 텍스트의 기본 내용을 생성하고 조직하게 될 거시명제의 도출과 거시구조의 형성을 촉진하여 구성과정이 활발히 이루어지도록 하였다. 그리고 통합과정의 측면에서 역시 청자의 이해를 촉진하기 위하여 불필요한 명제를 비활성화하고 더 적합한 명제를 도출하게 하였으며, 텍스트 정보와 관련이 있는 구체적 사례와 유추 구조 그리고 은유를 배경지식을 바탕으로 생성하도록 촉진하여 텍스트 정보를 보충하였다. 또한 거시구조의 측면에서 어휘를 대체하거나 어휘 및 문장의 의미를 보충하여 정보 간 연결을 긴밀하게 하였다. 그리고 이러한 설명하기 활동의 효과에 영향을 미치는 요인으로는 청자의 수준에 대한 인식, 설명하기 수행 중 상위인지의 사용, 학습자의 성향 및 경험의 차이가 있었다.

이러한 분석 결과를 바탕으로 Ⅳ장에서는 설명하기를 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하였다. 설명하기 활동은 기본적으로 명확한 읽기 목적의 제시와 상위인지 활용의 유도를 통해 텍스트 이해를 촉진한다. 이에 따라 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습 목표로 '설명 목적을 고려하여 정보전달 텍스트의 이해 및 확장'과 '설명하기 수행 중 이해 점검 및 조정'을 제시하였다. 그리고 각 목적에 따라 교수·학습의 내용을 구체화 하였다. 또한 '읽기 목적 인식하기, 텍스트 정보 파악하기, 텍스트 이해 점검 및 확장하기, 텍스트 이해 점검 및 조정하기'의 네 단계로 교수·학습 모형을 구성하고 각 단계에 따른 교수·학습 활동을 제시하였다.

본 연구는 텍스트 내용 설명하기 활동의 효과를 양적으로 분석했을 뿐만 아니라 질적으로도 분석하였고, 이에 영향을 미치는 요인을 분석하여 교육 현장에 적용할 때 고려해야 할 점을 도출하였다는 점에서 의의가 있다.

주요어 : 국어교육, 읽기 교육, 정보전달 텍스트, 텍스트 학습, 텍스트 내용 설명하기, 구성-통합 모형

학번: 2011-21509

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1
2. 연구사 ····· 5
3. 연구문제 및 방법 ····· 10

Ⅱ. 정보전달 텍스트 이해 교육의 이론적 배경 ····· 13
1. 정보전달 텍스트의 개념 및 특성 ····· 13
1) 정보전달 텍스트의 개념 ····· 13
2) 정보전달 텍스트의 특성 ····· 14
2. 텍스트 이해와 텍스트 내용 설명하기의 관계 ····· 16
1) 텍스트 이해의 개념과 층위 ····· 16
(1) 표면구조 ····· 17
(2) 텍스트 기저 ····· 17
(3) 상황모형 ····· 19
2) 텍스트 이해의 과정 및 변인 ····· 21
(1) 텍스트 이해의 과정 ····· 21
(2) 텍스트 이해의 변인 ····· 24
3) 텍스트 내용 설명하기 활동의 개념과 특성 ····· 27
4) 텍스트 내용 설명하기 활동의 교육적 의의 ····· 29
(1) 텍스트의 능동적 처리 유도 ····· 29
(2) 사회구성주의적 읽기 수업의 전제 ····· 32
(3) 통합학습의 가능성 ····· 34
(4) 학습도구로서의 기능 ····· 35

Ⅲ. 정보전달 텍스트 이해에서 설명하기 활동의 효과 분석 ····· 37
1. 설명하기 활동의 양적 효과 검증 ····· 37
1) 실험 가설 ····· 37

2) 실험 대상 ····· 37
3) 실험 설계 ····· 38
4) 실험 자료 ····· 39
5) 실험 결과 ····· 39
2. 설명하기 활동이 텍스트 이해의 각 과정에 미치는 영향 분석 ····· 42
1) 구성과정 측면 ····· 43
(1) 거시명제 추론 촉진 ····· 43
(2) 정보 간 관계 추론 촉진 ····· 53
2) 통합과정 측면 ····· 64
(1) 불필요한 명제 비활성화 촉진 ····· 64
(2) 텍스트 정보의 정교화 촉진 ····· 70
3. 설명하기 활동이 갖는 효과에 영향을 미치는 요인 분석 ····· 85
1) 청자 수준에 대한 인식 차이 ····· 85
2) 설명하기 수행 중 상위인지 사용의 차이 ····· 89
3) 학습자의 성향 및 경험의 차이 ····· 94

Ⅳ. 설명하기를 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습 ····· 97
1. 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습의 목표 ····· 97
2. 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습의 내용 ····· 99
3. 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습의 방법 ····· 104
1) 교수·학습 모형 ····· 104
2) 교수·학습 활동 ····· 110
(1) 읽기 목적 인식하기 ····· 110
(2) 텍스트 정보 파악하기 ····· 111
(3) 텍스트 이해 점검 및 확장하기 ····· 113
(4) 텍스트 이해 점검 및 조정하기 ····· 115

Ⅴ. 결론 ····· 118
* 참고문헌 ····· 122

* 부록 ····· 129
* Abstract ····· 141

<표> 차례

<표 Ⅰ-1> 2011 개정 국어과 교육과정의 정보전달 텍스트 읽기 교육 관련 요소 ····· 2
<표 Ⅰ-2> 수집자료 ····· 12
<표 Ⅱ-1> 텍스트의 지배적 기능과 유형 ····· 14
<표 Ⅱ-2> 텍스트 거시 구조 유형 ····· 15
<표 Ⅲ-1> 텍스트 내용 설명하기 효과 검증을 위한 실험 설계 ····· 39
<표 Ⅲ-2> 사전검사 점수의 차이 검증 ····· 40
<표 Ⅲ-3> 통제집단 사전, 사후 검사 점수 차이 검증 ····· 40
<표 Ⅲ-4> 공변량분석 결과표 ····· 41
<표 Ⅳ-1> 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습 목표 ····· 99
<표 Ⅳ-2> 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습 내용 1 ··· 100
<표 Ⅳ-3> 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습 내용 2 ··· 102

[그림] 차례

[그림 Ⅳ-1] 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습 모형 ····· 105

Ⅰ. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

지식과 정보가 현대 사회의 핵심적인 가치로 떠오르면서, 이를 습득하는 능력을 키우는 것이 교육의 장에서 매우 중요한 문제로 대두되었다. 특히 현대 사회에서 다루어지는 지식과 정보의 경우 그 양 자체가 매우 많고 변환 주기가 빠르기 때문에, 그것을 끊임없이 갱신할 수 있는 학습 능력을 교육을 통해 발달시킬 필요가 생겼다.

이렇게 지식과 정보를 습득하고 학습하는 능력은 국어교육과도 매우 밀접하게 관련을 맺고 있다. 그것이 어떠한 영역의 지식, 정보이든지 간에 사람은 언어를 통해 그러한 지식과 정보를 학습하기 때문이다. 즉, 국어교육에서는 언어를 매개로 하여 각 사람이 지식과 정보를 학습하는 방법을 가르칠 수 있다.

국어교육의 하위 영역 중 읽기 영역은 문어로 된 텍스트에 담긴 지식과 정보를 학습하는 방법을 학습자에게 제공한다. 문어로 된 텍스트의 경우 텍스트에 담긴 지식과 정보가 시간과 장소에 제한 없이 동시에 여러 사람에게 전달될 수 있고 지식과 정보의 전파에 용이하다는 점 때문에 지식과 정보를 전달하는 주요 수단으로 많이 사용된다. 그 중에서도 정보전달 텍스트는 해당 텍스트가 수행하는 주요 기능 자체가 특정 정보를 독자에게 전달하는 데 있다. 이 때문에 정보전달 텍스트를 정확하고 깊이 있게 이해하는 방법을 교육하는 것은 지식과 정보의 습득과 매우 밀접하게 연결되어 있다. 정보전달 텍스트를 읽기 수업에서 다룰 때, 학습자는 텍스트가 전달하고자 하는 정보를 정확하게 파악하고 학습하여 자신의 지식으로 만들 수 있어야 하는 것이다.

이러한 정보전달 텍스트에 대한 이해를 높이기 위해 읽기 영역에서도 다양한 방법들을 교육해 왔다. 먼저 텍스트 유형에 대한 인식이 교육과정 상으로 드러난 것은 6차 교육과정이다. 6차 교육과정에서는 정보전달, 설득, 친교 및 정서 표현과 같이 언어 사용의 목적 즉, 텍스트 기능에 따라 텍스트 유형을 구분하였고 이러한 분류는 이후 7차, 2007 개정, 2009 개정, 2011 개정 교육과정에서도 유지되었다.[1)]

이러한 정보전달 텍스트에 대한 이해를 촉진시키는 방법은 교육과정에 드러난 성취기준에서 확인할 수 있는데, 2011 개정 교육과정의 읽기 영역에서 제시된 정보전달 텍스트에 대한 교육 방법은 다음 <표Ⅰ-1>[2]과 같다.

<표 Ⅰ-1> 2011 개정 국어과 교육과정의 정보전달 텍스트 읽기 교육 관련 요소

학년군	성취기준	교육 방법	언어자료의 예
1~2	(6) 글을 읽고 중요한 내용을 확인한다.	예를 들어 설명하는 글의 경우 설명의 대상, 곧 화제가 무엇인지를 알고, 화자에 대해 어떠한 설명하였는지를 파악하며, (후략)	흔히 접하는 일이나 사물에 관한 정보를 담은 글 대상의 특징이 드러나는 짧은 글
3~4	(2) 글을 읽고 대강의 내용을 간추린다.	설명하는 글, 의견을 제시한 글의 경우에는 문단의 흐름에 따라 정리하거나 간추릴 수 있다. 글에 반복하여 나타나는 핵심어 찾기, 문단의 중심 문장과 뒷받침 문장 파악하기, 각 문단의 중심 내용 파악하기, 문단과 문단의 연결 관계 파악하기, 문단의 중심	중심 내용이 잘 드러나는 문단이나 짧은 글 설명하는 대상의 특징이 나타나는 글

1) 7차 교육과정 시기에는 '친교 및 정서 표현'이 '사회적 상호작용'과 '정서표현'으로 나뉘어 교육과정 상에서 제시되었다. 그리고 2007 개정 교육과정에서는 특징적으로 텍스트 기능에 따라 유형 분류를 한 후 각 유형에 대한 텍스트 종류를 명시하여 교육과정을 구성하였는데, 정보전달 텍스트의 종류로는 설명문, 규약문, 기사문, 보고서, 전기문 등을 제시하였다.

2007 개정 교육과정의 텍스트 유형에 따른
텍스트 종류-정보전달 텍스트(김혜정, 2011: 44)

텍스트 유형	국어사용영역의 텍스트 종류
정보전달	여러 가지 소리, 설명, 안내, 발표, 뉴스, 수업, 강연, 텔레비전, 심층보도, 강의, 발표, 소개, 안내, 보고, 짧은 글, 설명문, 설명서, 사전, 실용서, 규약문, 낱말, 문장, 요약문, 기사문, 조사 요약문, 보고서, 홍보문, 전기문, 해석 글

그리고 2011 개정 교육과정에서는 이 중 '기사문'과 '보고서'가 직접적으로 다뤄지지 않고 있어 그 텍스트적 지위가 약화되었음을 확인할 수 있다(김혜정, 2011:44).

2) 읽기 영역 외에 2011 개정 국어과 교육과정에서 드러나는 '정보 전달'에 해당하는 부분은 김혜정(2011)을 참고할 수 있다.

		내용을 연결하여 대강의 내용 간추리기 등을 지도한다.	
	(4) 글을 읽고 중심 생각을 파악한다.	설명문이나 의견을 제시한 글에서는 글 전체의 중심 내용을 찾아 글쓴이의 중심 생각을 파악하고, (후략)	
5~6	(1) 문맥을 고려하여 낱말의 의미를 파악하며 글을 읽는다.	기사문, 전기문 등에 나온 모르는 낱말의 의미를 앞뒤 문맥을 활용하여 추측하게 하거나, 그 낱말을 비슷한 다른 낱말로 바꾸어 보게 함으로써 낱말의 의미를 파악하도록 한다.	글의 짜임이 잘 나타난 설명문, 논설문, 이야기 일의 절차나 방법, 둘 이상의 대상, 사건 등에 대해 설명하는 글 다양한 매체에서 조사한 내용을 바탕으로 쓴 글
	(2) 글의 짜임에 따라 글 전체의 내용을 요약한다.	글의 짜임은 글의 종류와 유형에 따라 조금씩 다를 수 있지만 대체로 일정한 짜임을 가진다. 설명문은 '머리말-본문-맺음말'로, (후략)	
중1~3	(3) 읽기 목적에 따라 적절한 방법으로 글의 내용을 요약한다.	중심 내용의 선정, 세부 내용이나 반복되는 내용의 삭제, 상위수준으로의 일반화, 중심 내용의 재구성 등의 전략을 적용하도록 지도한다. 설명하는 글이나 주장하는 글은 위계적으로 요약하기, 이야기로 된 글은 줄거리를 간추리며 요약하기 등의 활동을 할 수 있다.	학습자의 지식과 경험, 수준에 맞는 설명문 비교·대조, 분류, 분석, 정의 등의 설명 방식이 잘 나타난 설명문 관찰, 조사, 실험한 내용을 바탕으로 절차와 결과가 드러나게 쓴 보고하는 글
	(4) 설명 방식을 파악하며 설명하는 글을 읽는다.	설명하는 글에 사용된 구조를 이해하며 주요 내용을 파악할 수 있어야 한다. 설명하는 글에는 흔히 정의, 예시, 비교, 분류, 열거, 분석, 인과 등과 같은 방식이 사용된다. 먼저 필자가 사용한 설명 방식을 파악하고, 대상에 적합한 설명 방식을 사용하였는지 판단하도록 한다. 그리고 설명하는 글의 구조를 활용하여 설명의 주요 내용을 회상하고 재구성하도록 한다.	

<표Ⅰ-1>을 보면 정보전달 텍스트의 경우 (1) 중심내용 찾기, (2) 요약하기, (3) 구조 파악하기의 세 가지 측면 그 이해를 촉진할 수 있는 방법을 교육과정에

서 제시하고 있다. 그리고 이에 더해 '배경지식 활용하기', '내용 추론하기', '예측하기', '질문 생성하기', '읽기 과정 점검하기'와 같은 방법들이 교육과정 내에 제시되고 있는데, 정보전달 텍스트 이해를 위한 방법이라고 교육과정에 명시되어 있지는 않지만, 정보전달 텍스트의 이해를 촉진할 수 있는 방법으로도 교육할 수 있는 방법들이다.

그런데 교육과정에서 확인할 수 있는 방법들이 전제하는 이해의 수준이 정보전달 텍스트에서 독자에게 전달하고자 하는 지식과 정보를 파악하는 수준에서 그치고 이를 '획득'하고 '학습'하는 수준에까지는 나아가지 못하는 것으로 보인다. 정보전달 텍스트에서 도출할 수 있는 정보를 학습했다고 하는 것은 단순히 그러한 중요정보를 파악하는 데에 그치는 것이 아니다. 해당 정보를 다른 맥락에서도 능동적으로 활용할 수 있도록 부호화[3]해야 하는 것이다. 물론 요약하기를 통해 텍스트 정보를 자신의 언어로 정리한다는 점에서 정보를 부호화하고 해당 정보를 학습할 수 있다. 하지만 언어 심리학 분야에서 수행한 연구에 따르면 요약하기가 텍스트의 정보를 정확히 파악하는 데에는 효과가 있지만, 이를 학습하는 데에는 어느 정도 한계가 있다(Coleman et al., 1997).

언어심리학 분야의 다양한 연구에서는 이러한 요약하기 대신 텍스트 내용 설명하기를 텍스트 학습을 촉진하는 방법으로 제시하였다(Chi et al., 1994; Coleman et al., 1997; 강석민·한광희, 2001). 특히 이러한 설명하기 활동을 사회적인 맥락에서 수행하도록 하는 방법 즉, 텍스트의 내용을 다른 사람에게 설명하도록 하는 방법은 텍스트 정보에 대한 학습을 촉진시킬 수 있는 방법으로 제시되었다(Coleman et al., 1997; 강석민·한광희, 2001). 하지만 그 효과에도 불구하고 정보전달 텍스트에 대한 이해를 촉진하기 위한 설명하기 활동은 읽기 교육의 장에서 사용되지는 않았다. 또한 이러한 방법이 실제 교육 현장에 적용되기 위해서는 언어 심리학에서 수행한 양적인 분석을 통한 효과 검증에 더해 이해의 각 과정에 구체적으로 미치는 영향에 대한 분석이 있어야 한다. 따라서 본 연구에서는 설명하기 활동이 정보전달 텍스트에 대한 학습 수준의 이해에 미치는 구체적인 영향을 양적으로 먼저 검증한 후, 그 효과를 이해의 각 과정에 따라 분석하고, 여기에 영

3) 앗킨슨과 쉬프린(Atkinson & Shiffrin, 1968)은 지식습득을 촉진하기 위한 전략으로 암송, 부호화, 심상화를 제안하였는데 부호화는 '습득한 지식을 보다 쉽게 인출되는 맥락 속에 앉히려는 노력'을 일컫는다(한철우·임택균, 2010).

향을 미치는 요인 역시 분석하였다. 그리고 이러한 분석을 바탕으로 하여 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하였다.

2. 연구사

본 연구는 설명하기 활동이 정보전달 텍스트 이해를 촉진시키는 구체적인 효과를 확인하고, 이를 활용한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 정보전달 텍스트의 이해에 영향을 미치는 요인과 그에 따른 교수·학습의 내용 및 방법에 대한 연구를 살펴보았다.

정보전달 텍스트 이해에 있어 영향을 미치는 요인에 대한 연구는 주로 텍스트 요인과 독자 요인을 중심으로 이루어졌고, 이러한 요인을 고려한 교수·학습의 내용 및 방법이 마련되었다. 먼저 텍스트 요인의 측면을 살펴보면 정보전달 텍스트가 갖는 의미구조가 텍스트 이해에 미치는 영향에 대한 연구와 이를 바탕으로 하여 텍스트 의미구조에 대한 이해를 통해 텍스트 이해 정도를 높일 수 있는 교수·학습 내용 및 방법에 대한 연구가 있었다.

정보전달 텍스트는 논리성을 그 특징 중 하나로 삼고 있기 때문에 텍스트 구조가 비교적 뚜렷하게 드러난다(이삼형, 1994:7). 이 때문에 정보전달 텍스트의 의미구조에 대한 연구 및 이에 대한 이해를 위한 연구가 계속되어 왔다. 킨취(Kintsch, 1974), 메이어(Meyer, 1985)는 텍스트의 구조를 명제들의 위계구조로 파악하였으며 이러한 위계구조 내에서 하위수준에 있는 내용보다 상위수준에 있는 내용들이 더욱 회상이 잘 된다는 수준효과(levels' effect)가 나타남을 밝혔다. 이 때 텍스트의 명제적 위계구조 내의 상위구조는 글의 전체적인 의미를 표상하는데 킨취와 반다이크(Kintsch & van Dijk, 1978)는 이를 거시구조(macro structure)라 정의하였다. 거시구조는 명제 간의 배열로 나타나며 거시명제는 정보를 줄이고 구조화하는 거시규칙 즉, 삭제와 일반화 그리고 구성의 규칙을 통해 도출될 수 있음을 밝혔다. 이를 확인했을 때, 거시규칙을 통해 도출되는 거시명제는 텍스트의 핵심적인 정보에 해당하며 거시구조는 이러한 핵심 정보의 배열과 구조화를 통해 확립될 수 있음을 확인할 수 있다.

국내에서는 정보전달 텍스트의 명제적 위계구조가 갖는 수준효과에 대한 심리

학적 배경을 기반으로 하여 이를 교육의 장에 적용하기 위한 토대를 마련하는 데 초점을 둔 연구가 진행되었다(서혁, 1991; 1996; 이은희, 1993; 이삼형, 1994). 이삼형(1994)은 정보전달 텍스트 구조 분석과 그러한 텍스트를 이루는 문장들이 응집성 있는 문장의 구조를 이루어야 한다고 하였다. 따라서 정보전달 텍스트의 내용 구조 분석 역시 문장들이 서로 관련을 맺고 있는 관계 유형에 따라 이루어져야 한다고 했다. 그리고 이러한 텍스트의 내용 구조 분석이 텍스트 이해에 도움이 되며 교육적으로도 충분히 활용될 수 있음을 밝혔다.

서혁(1991; 1996) 역시 텍스트의 명제적 위계구조에 대한 분석이 텍스트 이해에 중요한 역할을 함을 밝혔다. 특히 단락의 주제문 파악(서혁, 1991)과 텍스트의 전반적인 주제 구성(서혁, 1996)에 있어 텍스트의 위계적 구조에 기반하여야 한다고 했다. 이는 상위구조 즉, 텍스트의 거시구조가 포함하는 정보가 텍스트에서 제시한 핵심적인 정보이며, 텍스트 구조에 대한 교육이 이러한 핵심정보 파악에 효과가 있음을 확인한 것이다.

이렇게 정보전달 텍스트에 대한 이해에 있어 텍스트의 구조에 대한 인식이 중요한 역할을 한다는 것이 확인되면서 읽기교육의 영역에서 정보전달 텍스트의 구조 이해를 위한 교수·학습 전략에 대한 연구가 수행되었다(천경록, 1995; 김봉순, 1996; 김유미, 2004; 박성희, 2007).

김봉순(1996)은 독자가 텍스트 구조를 재구성하는 데 중요한 단서로 사용할 수 있는 텍스트 구조 표지의 체계와 기능을 밝혔다. 그리고 이러한 텍스트 표지를 활용한 표현전략과 이해전략을 제시하였다.

천경록(1995), 박성희(2007)는 정보전달 텍스트의 구조 지도에 있어 도해조직자를 활용하였다. 천경록(1995)은 정보전달 텍스트의 구조에 대한 이해를 위해 도해 조직자를 직접교수법을 통해 교수·학습을 제공하였고, 이것이 실제로 독해 능력의 향상에 있어 의미있는 결과를 나타냄을 확인하였다.

박성희(2007)는 기존의 설명적 텍스트 의미 구조 지도가 도식조직자를 일정한 틀로 유형화하여 제시했다는 점과 구조파악 전략이 지나치게 학습자들의 인지적 영역에 치중한 경향이 있으며 그것이 주로 초등학교 수준에서만 이루어졌음을 문제로 들어 중학교 학습자들의 인지적·정의적 특성을 고려한 설명적 텍스트 의미 구조 이해 전략을 구안하였다. 이 연구에서는 설명적 텍스트의 교수·학습 과정을 크게 '구조 지식 형성' 단계와 '구조 지식 활용' 단계, '의미 구조 도식화' 단계의

세 부분으로 나누어 각 단계별로 의미 구조 이해 과정을 전략화했고 이에 따른 교수·학습이 갖는 효과를 확인하였다.

이렇게 정보전달 텍스트의 이해에 있어 텍스트 구조에 초점을 맞춘 연구들이 계속해서 이루어졌다면, 독자의 배경지식 측면에 초점을 맞춘 연구들 역시 계속해서 이루어졌다.

읽기 과정 중 읽기의 능동성에 강조점을 두면서 독자의 배경지식 즉 스키마에 대한 연구가 진행되었다. 일반적으로 독자는 자신이 친숙한 내용을 다루고 있는 텍스트를 더 쉽게 이해한다(Splich et al., 1979; McNamara & Kintsch, 1996).

맥나마라와 킨취(Mcnamara & Kintsch, 1996)는 독자가 친숙한 영역에 대한 쉬운 텍스트를 이해할 때, 실험에 의하여 인위적인 방해가 주어졌음에도 불구하고 배경지식을 통해 의미를 연결하여 이해할 수 있었음을 확인하였다. 이는 텍스트가 응집성이 떨어지는 구조를 가지고 있다고 하더라도 해당 텍스트에 제시된 내용이 독자에게 친숙할 때, 충분히 이를 이해할 수 있음을 확인한 롤러(Roller, 1990)의 연구 결과와도 상통하는 부분이다.

그런데 배경지식의 존재 자체가 능숙하고 깊은 이해를 보장해 주지는 않는다. 배경지식이 이해의 과정에서 적극적으로 활용될 수 있어야 하는 것이다. 모라브칙과 킨취(Moravcsik & Kintsch, 1993)는 배경지식, 텍스트 응집성, 읽기 능력의 세 요인이 텍스트 이해에 미치는 영향에 대한 실험을 수행하였는데, 배경지식의 활용 가능 여부가 텍스트 이해에 영향을 미친다는 점을 확인하였다. 해당 텍스트에 대한 배경지식을 활용할 수 없는 조건이 주어졌을 때, 피험자가 텍스트를 제대로 이해할 수 없었던 것이다. 또한 맥나마라E 킨취·송어·W 킨취(McNamara, E. Kintsch, Songer, & W. Kintsch, 1996)는 친숙한 영역 즉 텍스트를 이해하는 데 있어 응집성이 떨어지는 구조를 지닌 텍스트가 능동적이고 깊은 처리를 유도할 수 있음을 밝혔다. 이는 독자가 적절한 배경지식을 텍스트 이해 과정에서 적극적으로 활용하는 것이 더 깊은 이해와 텍스트 정보의 학습에 필수적임을 보여준다.

읽기 교육 역시 학습자가 자신이 가지고 있는 배경지식을 적극적으로 활용할 수 있는 데에 초점을 두고 연구가 진행되었다. 이에 따라 배경지식을 활성화하는 전략이 마련되었고, 읽기의 과정에서 이러한 전략이 사용될 수 있도록 하였다.

특히 읽기 전 활동의 유형으로 이러한 배경지식 활성화의 전략이 제시되었다(노명완 외, 1988; 박영목 외, 1995; Graves, 1974; 박태호, 2004). 박태호

(2004)의 경우 읽기 전 활동에서 배경지식 활성화를 위한 활동 유형으로 KWL, 예측안내, 미리보기, 마인드맵을 제시하였다. 이 중에서도 KWL의 경우 오글(Ogle, 1986)에서 설명문 즉, 정보전달 텍스트 읽기를 위해 처음 개발된 이후 배경지식과 텍스트에 제시된 정보를 연결지어 깊은 이해를 촉진할 수 있는 방법으로 읽기 교육의 영역에서 지속적으로 연구되었다(Conley, 1992; Miller, 1993; 송언희, 2001; 이성영, 2006; 2007).

그리고 읽기 전 과정 이외에도 읽기 전, 중, 후 과정 모두를 배경지식과의 관련성으로 파악하기도 하였으며(김국태, 2006), 김유미(2004)는 읽기 부진 양상을 보이는 학습자의 특성 중 논리적이고 연속적인 추론이 결여되어 있음을 밝혔다. 그리고 이러한 학습자의 추론 능력을 강화하기 위해 글을 읽으면서 자신의 배경지식과 관련지어 추론하는 습관을 갖게 해주는 것이 중요함을 주장하며, 이를 위해 문장막대로 글과 경험 잇기 등의 방법을 제안하였다.

텍스트 이해에 있어서 독자의 배경지식이 갖는 영향에 대한 이러한 연구를 살펴보았을 때, 읽기 과정 중에서 배경지식을 적극적으로 활용할 수 있도록 유도하는 것이 텍스트의 깊이 있는 이해에 있어 매우 중요하다는 점을 확인할 수 있다. 그리고 여기에서 말하는 깊이 있는 이해의 경우 궁극적으로 텍스트에 제시된 정보와 독자의 배경지식이 관련성을 맺으면서 해당 정보가 독자의 배경지식으로 통합되어 그 일부가 되며 이후 새로운 환경에 그러한 정보를 생산적으로 이용할 수 있게 되는 것을 의미한다(Kintsch, 1998). 이를 위해서는 앞서 살펴본 텍스트 구조 이해를 기반으로 한 텍스트 정보의 이해와 배경지식의 활용이 복합적으로 이루어져야 하며, '설명하기' 활동 역시 이러한 맥락 안에서 제시되었다.

'설명하기' 활동에 대한 연구는 자기에게 설명하기(Self-explaining)과 다른 사람에게 설명하기로 나누어서 연구가 진행되었다. 자기에게 설명하기(Self-explain)의 경우 사고구술(think-aloud)을 읽기 과정에 대한 연구가 아닌 읽기 방법으로 적용한 것으로 치·바속·루이스·리만·글라서(Chi, Bassok, Lewis, Reimann & Glaser, 1989), 치·레이오·추·라반처(Chi, de Leeuw, Chiu & LaVancher, 1994)가 대표적이고 국내 연구로는 이야기 텍스트에 적용된 연구이기는 하지만 박은주·이성은(2008)이 있다. 치·바속·루이스·리만·글라서(Chi, Bassok, Lewis, Reimann & Glaser, 1989)는 물리학에 관련된 텍스트를 독자가 읽는 과정에서 텍스트에 제시된 정보에 대해 이해한 것을 문제해결 과정에서 스스로 소리내

어 말하도록 지시받았다. 그 결과 문제해결을 잘 수행한 사람들이 문제해결을 잘 수행하지 못한 사람들에 비해 자기에게 설명하기(Self-explaining)를 더 많이 수행했음을 확인하였다.

치·레이오·추·라반처(Chi, de Leeuw, Chiu & LaVancher, 1994)는 텍스트를 기반으로 하여 학습을 한다는 것이 텍스트에 제시된 정보를 기존에 독자가 가지고 있는 배경지식과 통합하는 과정이며, 텍스트 이해 과정 중에서 그 내용을 자신에게 설명하는 것이 텍스트 정보와 배경지식을 통합하는 과정을 촉진시킨다고 보았다. 사람의 순환계에 대한 생물학 교과서를 읽고 학습하도록 요구받은 중학교 2학년 학생들 중, 기본적으로 설명하기를 수행한 학습자들이 그렇지 못한 학습자보다 더 많은 지식을 습득하였다. 또한 더 많은 설명하기를 수행한 학습자가 더 적은 설명하기를 수행한 학습자보다 추론을 필요로 하는 질문을 더 잘 해결하였고, 텍스트 내용을 더 깊게 이해하였다. 박은주·이성은(2008) 역시 이야기 텍스트를 학습하는 데 있어 자기에게 설명하는 사고구술활동이 텍스트의 추론적 이해 능력에 긍정적인 영향을 끼침을 확인하였다.

자기에게 설명하기 활동 외에 다른 사람에게 설명하기 활동에 대한 연구도 수행되었고, 다른 사람에게 설명하기 활동이 자기에게 설명하는 활동보다 더 깊은 이해를 촉진함을 확인하였다(Bargh & Schul, 1980; Coleman, Brown & Rivkin, 1997; 강석민·한광희, 2001; 정혜선, 2002). 콜맨·브라운·리브킨(Coleman, Brown & Rivkin, 1997)은 요약하기와 설명하기를 가르치기(teach; 다른 사람에게 설명하기), 혼자하기(self), 듣기(hear)의 세 조건에서 비교하여 그 상대적 효율성을 확인하였다. 진화에 대해 다룬 생물학 텍스트의 내용을 가르치기 조건에서는 다른 사람에게 내용을 요약하거나 설명하였고, 혼자하기 조건에서는 자신에게 설명하거나 요약하였으며 듣기 조건에서는 다른 사람들이 수행한 요약이나 설명을 듣기만 하였다. 그 결과 전반적으로 설명 조건의 피험자가 요약 조건의 피험자보다 텍스트에 제시된 정보를 더 잘 학습하였고, 나아가 가르치기 조건에서 설명을 수행한 즉, 다른 사람에게 텍스트 내용을 설명한 조건이 텍스트의 이해를 가장 깊게 촉진함을 확인하였다.

강석민·한광희(2001)는 텍스트를 단순히 크게 소리 내서 읽은 집단과 자기에게 설명한 집단, 다른 사람에게 설명한 집단을 비교하였는데, 다른 사람에게 설명한 집단이 해당 내용에 대하여 가장 깊은 이해를 보였다.

정혜선(2002)은 순환계에 대한 텍스트를 읽고 상호작용적인 상황에서 대학생들이 학습을 위해 사용한 방법의 효율성을 비교하였다. 학습에 있어 성공적인 결과를 보였던 학생들은 그리기(drawing)나 설명하기(explaining)와 같이 추론이 요구되는 방법을 더 많이 사용하였음을 밝혔다.

정보전달 텍스트의 성공적인 이해는 결국 텍스트에 제시된 정보를 독자가 자신의 배경지식과 통합하는 과정을 통해 학습하는 것이라 할 수 있다. 앞선 선행연구에서 확인할 수 있듯이 이러한 정보전달 텍스트의 성공적인 이해에는 텍스트의 의미 구조 파악과 독자의 배경지식 활용이 매우 중요하며 궁극적으로 텍스트 정보와 배경지식 간의 지속적인 관계맺음이 필요하다. 그리고 설명하기 활동을 통해 학습 수준에서 정보전달 텍스트에 대한 능동적이고 깊은 이해를 촉진할 수 있음을 보았다. 하지만 현재까지의 연구는 설명하기 활동의 단순한 수행을 통한 효과를 확인하였고, 실제 그러한 활동이 텍스트 이해의 각 과정에서 어떠한 효과를 갖는지 구체적으로 분석하지는 않았다. 교육의 장에서 이러한 활동이 활용되기 위해서는 그 효과에 대한 구체적인 분석에 기반해야 더욱 효율적이고 효과적일 수 있다. 따라서 본 연구에서는 설명하기 활동이 정보전달 텍스트에 대한 독자의 이해를 촉진하는 긍정적인 영향을 가짐을 양적으로 검증할 뿐만 아니라 이해 과정에서 갖는 구체적인 효과까지도 질적으로 분석하려 한다. 또한 설명하기 활동의 효과에 영향을 미치는 요인 역시 분석하려 한다. 그리고 분석결과를 바탕으로 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하려 한다.

3. 연구문제 및 방법

본 연구에서는 텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 활동이 텍스트 학습 수준의 이해에 미치는 구체적 효과와 이에 영향을 미치는 요인을 확인하여 정보전달 텍스트 이해에 있어 설명하기 활동을 활용할 수 있는 구체적 방안을 마련하는 데 그 목적이 있다. 이러한 목적과 연구사에 대한 검토 내용을 바탕으로 상정한 연구문제는 다음과 같다.

(1) 설명하기 활동이 정보전달 텍스트 이해의 각 과정에 미치는 구체적 효과는

무엇인가?

(2) 설명하기 활동이 정보전달 텍스트의 이해에 미치는 효과에 영향을 주는 요인에는 무엇이 있는가?

(3) 정보전달 텍스트의 이해에 있어 설명하기 활동을 활용할 수 있는 구체적인 교육 방안은 무엇인가?

이러한 연구문제를 해결하기 위해 본 연구에서는 설명하기 활동이 텍스트 학습 수준의 이해에 긍정적 효과를 보인다는 것을 실험을 통해 검증하고, 이러한 효과가 확인된 사례를 선정하여 면담을 통해 텍스트 이해 과정을 질적으로 분석하였다. 이를 위해 먼저 치 외(Chi et al., 1994)와 콜맨(Coleman, 1997)의 실험을 기반으로 하여 설명하기 활동이 정보전달 텍스트 이해에 미치는 효과를 요약하기를 수행한 비교집단[4]과 특정한 활동을 수행하지 않은 통제집단과의 비교를 통해서 검증하였다. 이 때 설명하기 활동을 수행하는 실험집단 학생들의 경우 자신이 설명하기를 수행할 때 그 내용을 녹음할 수 있도록 하였다. 해당 녹음 파일은 이후 학생들과의 면담을 위한 자료로 사용하였고, 또한 전사하여 연구에 활용하였다.

그리고 실험집단에 속했던 학생 30명 중 가장 큰 점수 증가를 보인 학생 10명을 선정하여 추가 면담을 진행하였다. 이 때 학생들이 녹음한 설명하기 파일을 함께 들으며, 특정 부분에 대하여 학생의 당시 생각들을 확인하였다. 이와 더불어 학생들의 기본적인 성향이나 학습특성을 확인하기 위한 면담 역시 함께 진행하였다. 학생들과의 면담에 더해 담당 교사와의 면담 역시 수행하였다. 담당 교사와의 면담에서도 학생들의 성향 및 학습특성을 파악할 수 있었다. 각 면담은 녹음하였고 이를 전사하여 연구에 활용하였다.

이러한 실험 및 면담을 통해 수집된 자료는 다음 <표Ⅰ-2>와 같다.

---

4) 요약하기 활동은 텍스트의 거시명제와 거시구조를 정확하게 파악하여 정확한 텍스트 기저의 형성을 촉진할 수 있다. 그 때문에 교육과정 내에서도 텍스트 정보를 요약하는 것은 매우 중요한 성취기준으로 제시된다. 그런데 선행연구에 따르면 텍스트 학습이 촉진되기 위해서는 적절한 상황모형의 형성이 반드시 필요한데, 요약하기 활동이 이러한 상황모형을 형성하는 데 있어서는 그것이 큰 효과를 갖지 못한다는 것을 확인할 수 있다(Coleman, 1997). 텍스트 정보와 독자의 배경지식이 지속적으로 관련되기 보다는 텍스트 정보에만 집중하도록 요약하기 활동이 유도하기 때문이다. 이러한 점을 고려하여 본 연구에서도 설명하기 활동이 요약하기 활동에 텍스트 학습에 더 효과가 있음을 검증하기 위하여 요약하기 활동을 수행하는 비교집단을 설정하였다.

<표 Ⅰ-2> 수집 자료

자료 유형		자료 수
사전검사 결과	실험집단(설명하기)	30개
	비교집단(요약하기)	30개
	통제집단	30개
사후검사 결과	실험집단(설명하기)	30개
	비교집단(요약하기)	30개
	통제집단	30개
설명하기 녹음 자료		10개
학생 면담 녹음 자료		10개
교사 면담 녹음 자료		10개

Ⅲ장에서는 먼저 사전검사 결과 및 사후검사 결과에 대한 통계분석을 통해 정보전달 텍스트 이해에 있어 설명하기 활동이 갖는 효과를 양적으로 검증하였다. 그리고 설명하기 녹음 자료 및 학생 면담 녹음 자료에 대한 질적 분석을 통해 텍스트 이해의 각 과정 즉, 킨취(Kintsch, 1998)의 구성과정과 통합과정에 있어 설명하기 활동이 갖는 효과를 분석하였다. 또한 설명하기 녹음 자료, 학생 면담 녹음 자료, 교사 면담 녹음 자료에 대한 분석을 통하여 설명하기 활동의 효과에 영향을 미치는 요인을 분석하였다. 그리고 Ⅳ장에서는 Ⅲ장의 이러한 분석 결과를 바탕으로 하여 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하였다.

Ⅱ. 정보전달 텍스트 이해 교육의 이론적 배경

1. 정보전달 텍스트의 개념 및 특성

1) 정보전달 텍스트의 개념

텍스트의 유형을 구분은 텍스트가 담당하는 기능을 기준으로 하는 것이 일반적이다(Brinker, 1985; Heinemann et al., 1991; 서혁, 1996). 그런데 엄밀히 말해 하나의 텍스트가 단 하나의 기능만을 담당하는 것은 아니다. 실제 소통 맥락에 따라 하나의 텍스트가 여러 가지 기능을 담당할 수 있는 것이다. 따라서 이렇게 기능을 중심으로 한 텍스트 유형 구분에는 한계가 존재한다. 이 때문에 텍스트에서 두드러지게 드러나는 우세한 기능을 중심으로 하여 텍스트 유형을 잠정적으로 구분한다(Heinemann et al., 1991; 서혁, 1996; 김혜정, 2011).

브링커(Brinker, 1985)는 텍스트의 기능을 필자와 독자의 의사소통이라 보고 그 하위 기능을 제보, 호소, 책무, 접촉, 선언의 다섯 가지로 구분하였다. 이 중 정보전달 텍스트와 관련이 있는 기능은 제보 기능으로 브링커(Brinker, 1985)는 정보전달 텍스트를 정보의 전달 기능을 수행하는 제보 텍스트라 명명한다. 이 때 정보전달 텍스트는 일정한 지식 또는 정보를 전달하려는 사실을 수용자에게 이해시키는 기능을 수행하게 된다(서지연, 1999). 이러한 기능을 수행하는 하위 텍스트로는 뉴스, 보도, 서평 등이 있다.

서혁(1991)에서는 텍스트의 소통양상을 기반으로 하여 담화적, 담화수반적, 담화효과적 주제로 텍스트의 주제 층위를 구분하고 이에 따라 각각 제보적 기능, 설득적 기능, 미적 기능을 수행한다고 하였다. 이 때 정보전달 텍스트에서 드러나는 지배적 기능은 제보적 기능으로 삼고 있었다. 제보적 기능이 지배적으로 수행되는 정보전달 텍스트의 경우 그 하위 유형으로 뉴스, 기사, 보고서, 설명문 등이 있으며, 텍스트에서 핵심적으로 나타나는 화제의 유형은 대상과 현상이다. 정보전달 텍스트에 대한 이해는 독자에게 이러한 대상과 현상에 대한 정보를 제시하여 이를 사실적인 수준에서 이해를 하도록 하는 것을 그 목표로 한다고 볼 수 있다. 이에 대한 자세한 논의는 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 텍스트의 지배적 기능과 유형(서혁, 1996:49)

소통양상 / 제국면	담화적	담화수반적	담화효과적
지배적 기능	제보적(정보, 태도)	설득적	미적
기능 수행 방식	텍스트 자체의 즉시적 수행	텍스트를 통한 단기적 수행	독자의 텍스트 수용을 통한 단기, 장기적 수행
텍스트 유형	뉴스, 기사, 보고서, 설명문	광고, 연설, 설교, 우화 등	시, 소설, 드라마 등
지배적 효과	고지(告知)와 변화	공감과 변화	감수(感受)와 변화
초점(지향점)	정보적 초점	대인(對人)적 초점	전언(傳言)적 초점
진술 태도	객관적, 과학적	주관적, 객관적	주관적
화제의 유형	대상, 현상	사안(事案)	사건, 인생, 가치관
화제의 명시성	명시적	명시적	비명시적
이해의 수준	사실적 이해	추론·비판적 이해	감상적 이해
주제 중심의 구성	텍스트	필자(의 의도)	독자

본 연구에서는 정보전달 텍스트가 담고 있는 특정 대상이나 현상에 대한 정보를 독자가 이해하는 데 초점을 두고 접근한다. 단 이 때, 정보에 대한 이해가 단순한 파악에 그치는 것이 아니라 해당 정보를 학습하여 그 자체를 자신의 배경지식의 일부로 정착시키는 것을 텍스트 정보의 이해로 본다.

2) 정보전달 텍스트의 특성

특정 대상이나 현상에 대한 정보를 전달하는 그 초점을 두고 있는 정보전달 텍스트에서 정보는 단순히 나열되어 제시되지 않는다. 대신 여러 정보가 위계적으로 조직되어 나타나는데, 이 때문에 정보전달 텍스트는 정보 간 연결에 따른 거시구조를 갖게 된다.

정보전달 텍스트의 거시구조는 정보가 갖는 논리적 의미 관계를 중심으로 구성된다. 이러한 거시구조에 대해서 암브러스터와 앤더슨(Armbruster & Anderson, 1981), 메이어와 프리들(Meyer & Freedle, 1984), 킨취(Kintsch, 1982)를 중심으로 살펴보겠다. 암브러스터와 앤더슨(Armbruster & Anderson, 1981)은 정보전

달 텍스트에서 사용되는 거시구조의 유형을 기술(수집) 구조, 시간 순서 구조, 설명 구조, 비교 대조 구조, 정의-예시 구조, 문제-해결 구조로 파악하였다. 그리고 메이어와 프리들(Meyer & Freedle, 1984)는 거시구조를 수사학적 관계에 따라 비교 구조, 문제-해결 구조, 인과 구조, 기술 수집 구조의 네 가지로 구분하였다.

킨취(Kintsch, 1982)는 텍스트 구조가 논리적으로 어떠한 의미를 가지는가에 따라 대상-대상 관계(비교-대조 구조), 일반-특수 관계(확인 구조, 정의 구조, 분류 구조, 예시 구조), 대상-부분 관계(분석 구조-구조적 분석, 기능적 분석, 인과적 분석)로 나누어 그 유형을 제시하였다. 서지연(1999)는 Kintsch(1982)의 이러한 분류를 재구성하여 구조 유형을 제시하였다. 서지연(1999)는 대상-대상 관계로 수집구조, 비교-대조 구조, 문제-해결 구조를 들었고, 일반-특수 관계로는 정의 구조, 분류 구조, 예시 구조를 제시하였다. 그리고 대상-부분 관계로는 분석 구조를 들었다. 킨취(Kintsch, 1982)가 제시한 대상-대상 관계, 일반-특수 관계 그리고 대상-부분 관계의 경우 정보 간의 상위 관계를 더욱 명시적으로 드러내 줄 수 있고 이에 따라 세부적인 하위 구조를 확인할 수 있다는 장점이 있다. 따라서 본 연구에서는 Kintsch(1982)와 이를 재구성한 서지연(1999)의 논의를 중심으로 정보전달 텍스트의 거시구조 유형을 파악하려 한다. 그 구체적 내용은 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> 텍스트 거시 구조 유형

정보 간 관계	세부 구조	
대상-대상 관계	비교-대조, 수집, 문제 해결	
일반-특수 관계	정의, 분류, 예시	
대상-부분 관계	분석	구조적 분석
		기능적 분석
		인과적 분석

본 연구에서 이러한 텍스트 거시 구조 유형에서 중요하게 생각하는 부분은 정보전달 텍스트에서 제시되는 정보가 서로 관련을 맺고 있고, 이러한 정보 간 관계에 대한 파악이 텍스트 이해의 과정에서 그리고 그 내용을 다른 사람에게 설명하는 과정에서 지속적으로 이루어져야 한다는 점이다. 텍스트 정보가 서로 밀접하게 관련을 맺고 있다는 것은 텍스트의 응집성이 높다는 것을 의미하며, 이는 독자의 텍

스트 이해에 긍정적인 영향을 준다. 또한 독자가 텍스트 내용을 설명하기 위해 자신의 배경지식에서 도출하는 다양한 정보들이 텍스트 정보와 이러한 관계를 바탕으로 연결될 때, 설명하기를 듣는 청자의 이해를 촉진할 수 있을 뿐 아니라 텍스트 정보가 독자의 배경지식 내에 더욱 쉽게 정착되게 된다.

2. 텍스트 이해와 텍스트 내용 설명하기의 관계

1) 텍스트 이해의 개념과 층위

텍스트 이해는 텍스트 내용을 독자가 자신의 배경지식을 활용하여 응집성 있게 재구성하는 것이다. 텍스트 이해의 과정에서 독자는 그 내용을 수동적으로 받아들이기만 하는 주체가 아니다. 독자 자신이 가지고 있는 배경 지식과 필자가 제시하는 단서를 사용하여 자신에게 유용한 의미로 그 내용을 재구성해 나가는 것이다(Irwin, 1991). 그리고 이러한 텍스트 이해의 결과는 글에 대한 응집된 정신 표상으로 나타나게 된다(조명한 외, 2003).

텍스트 이해가 텍스트 내용과 독자의 배경지식과의 상호작용을 통해 이루어진다는 특성 때문에 텍스트 이해는 수평적 그리고 수직적으로 다양한 차이를 보인다. 수평적 다양성은 하나의 텍스트가 다양한 의미로 읽힐 수 있는 가능성을 이야기하는데, 개개인의 독자가 자신의 읽기 목적과 배경지식을 토대로 텍스트 내용과 상호작용하기 때문에 독자에 따라 다양한 의미로 이해될 가능성이 존재한다. 수직적 다양성은 텍스트의 처리 깊이(Depth of Processing)와 관련이 있다. 텍스트 자체가 여러 층위를 가질 수 있고 독자의 목적 혹은 능력에 따라 다른 깊이로 텍스트를 읽어낼 수 있는 것이다(이성영, 2001).

본 연구에서는 텍스트 이해의 수평적, 수직적 다양성 중 수직적 다양성에 더 초점을 맞추어서 이해의 과정을 살필 것이다. 텍스트 이해의 수직적 다양성 즉 그 수준의 층위를 나누는 것에 대해서는 매우 다양한 논의가 존재하지만 여기에서는 킨취(Kintsch, 1998)가 제시한 텍스트의 표상 수준에 따라 이러한 텍스트 이해 수준의 층위를 살펴보려 한다. 킨취(Kintsch, 1998)는 텍스트 표상이 여러 수준에서 만들어진다고 가정하고 표면구조, 텍스트 기저 및 상황모형 세 수준의 담화 표상

을 제안하였다(조명한 외, 2003).

(1) 표면구조

표면구조는 실제 텍스트에 사용된 단어, 구, 문장의 언어적 관계로 이루어진 표상으로 이러한 단어와 어순 등에 관한 정확한 정보를 포함하며 이해자의 마음속에 아주 짧은 시간 동안 머무른 후 곧 텍스트 기저로 변환된다(조명한 외, 2003; Kintsch, 2005). 삭스(Sachs, 1977)는 이러한 표면구조에 대한 독자의 축어적 기억(verbatim memory) 여부에 대한 실험을 수행하였다. 피험자에게 특정 문장을 제시한 후, 이와 동일한 문장과 의미는 같지만 형태가 다른 문장을 제시하였을 때 전자를 더 빨리 판단하였음을 확인한 것이다(Singer, 1990). 이는 독자가 단어의 구조 및 형태 등으로 이루어진 표면구조를 표상하고 있음을 나타내며, 이를 통해 표면구조에 대한 축어적 기억이 독자가 텍스트를 이해하는 데 있어서 영향을 미친다는 점을 알 수 있다.

(2) 텍스트 기저

텍스트 기저(text base)는 텍스트 의미에 관한 표상으로, 텍스트에 의해 실제로 표현되는 바를 나타낸다. 텍스트 기저에서는 표면구조에 존재했던 문장의 통사적 정보나 단어의 사용에 관한 정보가 포함되지 않고 대신 텍스트에 사용된 단어나 문장이 담고 있는 정보(idea or message)을 나타내는 명제를 중심으로 그 표상이 이루어진다(Kintsch, 2008). 즉, 텍스트 기저에서 명제적 표상이 이루어진다는 것은 텍스트에 실제로 사용된 단어나 문장 등이 정보(idea) 수준의 형태로 변형된 것이라 이해할 수 있다. 이 때 명제는 동사, 형용사로 이루어진 술부(predicate)와 명사, 절 등으로 이루어진 하나 이상의 논항(argument)로 구성된다(조명한 외, 2003).

명제 수준의 표상으로 이루어진 텍스트 기저는 다시 미시구조와 거시구조로 나누어 살펴볼 수 있다. 먼저 미시구조는 명제가 서로 관련을 맺고 있는 관계망으로, 장기기억 정보에 의해서 보완되고 통합되며 각 문장의 정보에 대한 국소적 표상구조를 나타낸다(조명한 외, 2003; Kintsch, 2004). 이러한 미시구조의 형성 즉, 하

나의 명제가 다른 명제와 상호 관련성을 맺는 양상은 다양한 차원에서 일어난다. 먼저 명제 간 연결은 결속 표지(cohesion marker)를 통해 언어적으로 명시되는 명제 간 결속 구조에 대한 분석을 바탕으로 표상적 동일성을 확인함으로써 나타날 수 있다. 또한 이러한 명시적인 언어적 표지가 없더라도 둘 이상의 명제가 같은 개념을 공유하고 있을 때 즉, 특정 논항이 명제들 간에 겹쳐 반복적으로 나타남에 따라 명제 간 연결이 생길 수 있으며 함축된 인과관계에 따라 명제 간의 연결이 나타날 수 있다.

명제 간 연결을 통해 나타나는 국소적 표상구조인 미시구조와 달리 텍스트의 거시구조는 텍스트에 대한 총체적 구조로, 미시구조로부터 도출된 거시명제가 위계적으로 조직된 것이다(Kintsch, 1998; 2004; 조명한, 2004). 거시구조의 형성을 위해서는 먼저 거시명제가 미시구조로부터 도출되어야 하는데 이는 거시규칙(macrorules)을 통해 살펴볼 수 있다. 거시규칙에는 삭제(deletion), 선택(selection), 일반화(generalization), 구성(construction)이 있다(van Dijk, 1980; Brown & Day, 1983). 이를 각각 살펴보면 다음과 같다.

① 삭제(deletion): 일련의 명제들 중 다른 명제를 위한 이해(해석) 조건과 직접적으로든 간접적으로든 관련성이 떨어지는 명제는 삭제될 수 있다. 즉, 중요하지 않은 정보와 중복되는 정보는 삭제한다.

② 선택(selection): 중심내용이 명시적으로 주어졌을 때 그 명제를 선택한다.

③ 일반화(generalization): 일련의 명제들은 각각의 명제들의 확대집합(superset)을 나타내는 일반적인 명제로 대체될 수 있다. 이는 상위어 대체(superordination)으로도 표현할 수 있는데, 구체적인 개념이나 낱말을 더 일반적인 말로 대체함을 의미한다.

④ 구성(construction): 일련의 명제는 총체적인 사실을 나타내는 명제로 대체될 수 있다. 미시구조의 명제로부터 도출된 이 총체적 사실은 일반적인 조건과 구성요소 그리고 결과를 나타낸다. 다시 말해, 일련의 명제를 통해 나타내고자 하는 사건 혹은 상황을 포괄할 수 있는 명제를 생성하는 것이다. 이는 미시구조에 제시된 명제 내에서 중심내용이 명시적으로 나타나지 않을 때 이를 만들어내는 것을 의미한다.

(Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk, 1980; Brown & Day, 1983; Irwin,

1991).

이렇게 거시규칙을 통해 거시명제를 도출하는 것은 텍스트에 제시된 중심내용, 총체적 화제(global topic)를 중심으로 글을 파악하는 것이라는 점에서 텍스트를 요약하는 것으로 볼 수 있다. 거시규칙 역시 미시구조와 거시구조 간의 관련성을 드러내주는 규칙이며, 이를 통해 미시구조에서 제시된 정보를 줄이고 재구성하게 되는 것이다. 이 때문에 거시규칙은 요약규칙으로 불리기도 한다.

거시규칙을 통해 도출된 거시명제가 서로 관련성을 맺으며 위계적으로 조직되는 것은 수사학적 스키마를 통해 이루어진다. 텍스트의 장르적, 관습적 특성이 텍스트의 거시구조의 형성에 반영되는 것이다. 정보전달 텍스트에서 주로 드러나는 의미구조 역시 수사학적 스키마를 통해 양식화된 거시구조로 그 장르적, 관습적 특성을 나타낸다(Kintsch, 2004). 기존의 연구에서 많이 다루어졌던 정보전달 텍스트의 의미구조 이해는 결국 정보전달 텍스트의 장르적, 관습적 특성에 대한 수사학적 스키마를 기반으로 하여 해당 텍스트의 위계적 구조를 중심 화제 중심으로 파악하는 것이라 할 수 있다. 다시 말해 텍스트에 나타난 중심 화제를 파악하고 그러한 중심 화제에 대한 정보들 간의 관계를 바탕으로 하여 구조적으로 텍스트를 요약해 가는 과정이 바로 거시구조를 형성하는 것이다.

이렇게 텍스트의 거시구조를 형성하는 것은 텍스트에 명시적으로 드러난 신호를 통해 이루어질 수도 있지만, 그것이 명시적으로 드러나지 않고 독자가 추론해야 하는 경우가 더욱 많다. 거시규칙의 일반화 규칙과 구성 규칙은 거시구조의 형성이 독자의 배경지식과 텍스트에 드러난 정보를 기반으로 일어나는 추론의 과정임을 잘 보여준다.

(3) 상황모형

텍스트는 보통 실세계에 있는 실제 상황이나 가상 상황을 서술해준다. 독자는 이러한 상황이 제시된 텍스트뿐만 아니라 자신의 배경지식과 경험에 근거하여 상황을 구성하여 서술하고 표상하는데 이를 상황모형이라 부른다. 텍스트의 언어적 정보에 기초한 처리의 산물로 형성되는 표면구조 및 텍스트기저와는 달리, 상황모형은 텍스트에서 직접 유도된 명제뿐만 아니라 독자의 지식기반에서 텍스트와 밀

접하게 연결되는 명제들이 통합된 것이며 텍스트에 제시된 정보와 독자의 배경지식 간의 상호작용에 의한 추론을 통해 형성된다. 즉, 상황모형은 텍스트에 제시된 정보가 관련된 배경지식을 통해 정교화 되고 통합된 표상으로, 상황모형 수준에서는 텍스트 그 자체를 넘어선 표상이 이루어진다(조명한 외, 2003; Kintsch, 2004).

이렇게 독자가 텍스트로부터 도출한 요소와 자신의 배경지식으로부터 도출된 요소를 혼합하여 상황모형을 생성하는 것은 깊은 수준의 이해와 관련이 있다. 텍스트에 대한 깊은 수준의 이해는 텍스트 학습의 측면에서 살펴볼 수 있다. 독자가 텍스트로부터 새로운 지식이나 절차를 학습할 때 단순히 텍스트기저를 형성하는 것만으로는 그러한 학습이 적절하게 이루어지지 않는다. 성공적인 학습을 위해서는 텍스트에 제시된 정보를 이해하는 것에 더해 텍스트에 제시되지 않은 정보 역시 추론할 수 있어야 하며 텍스트로부터 도출된 정보를 기존의 지식 기반과 통합할 수 있어야 한다(조명한 외, 2003). 즉, 텍스트 기저의 형성을 넘어 상황모형의 형성이 텍스트 학습에 있어 필수적이라는 것이다. 킨취(Kintsch, 1998) 역시 텍스트 학습이 깊이 있는 이해를 요구하며, 이를 위해 적절한 상황모형의 형성이 요구됨을 밝히고 있다.

텍스트 학습(learning from text)과 텍스트 기억(memory for text)이 갖는 차이점에 대하여 살펴보면 텍스트 학습에서 요구되는 상황모형의 형성이 갖는 의미를 더욱 잘 확인할 수 있다. 텍스트 기억은 텍스트를 축자적으로 풀어주거나 또는 그것을 요약함으로써 재생하는 능력으로 텍스트에 대한 표면적 이해에만 토대를 두고서 얻어질 수 있다. 반면 텍스트 학습은 '텍스트로부터 얻어진 정보를 새로운 환경에서 생산적으로 이용하는 능력'으로 텍스트의 정보가 독자의 배경지식과 통합되어야 하며, 나아가 그것의 일부가 되어야 함을 요구한다. 단순한 텍스트 기억은 텍스트에 제시된 정보가 활성화되지 않은 지식으로 남아 인출단서가 주어지면 재생할 수는 있지만 독자의 지식기반에 대한 활성화된 구성부문은 아닌 반면, 텍스트 학습은 텍스트의 정보가 독자의 지식기반에 통합되어 새로운 상황에서 이해 및 문제해결을 뒷받침 할 수 있다(Kintsch, 1998; 2004). 결국 텍스트 기억은 텍스트의 표면구조 및 텍스트기저 수준에 대한 표상의 측면에서 이루어진다면 텍스트 학습은 텍스트기저에 더해 상황모형 수준에 대한 표상의 측면에서 이루어진다. 독자가 자신이 읽은 것을 유용한 지식으로 전환하기 위해서는 잘 통합된 상황모형의

구성이 반드시 필요한 것이다.

텍스트 학습에서 상황모형 구성의 필요성은 정보전달 텍스트의 이해에 있어서도 중요한 의미를 갖는다. 정보전달 텍스트는 특정한 지식과 절차를 담고 있고, 이를 전달하는 데 그 목적이 있다. 이러한 정보전달 텍스트를 읽는 독자 역시 텍스트에서 제공하는 정보를 획득하는 데 주된 목표를 둔다. 그런데 이 때 정보를 획득한다고 함은 텍스트에 제시된 정보를 독자가 단순히 기억하는 수준을 의미하지는 않는다. 그러한 정보를 자신의 배경지식과 관련지어 이해하고 나아가 자신의 배경지식의 일부로 만들어 이후 다른 맥락에서 이를 능동적으로 활용할 수 있는 것을 정보의 획득으로 보아야 한다는 것이다. 즉, 학습 수준의 이해가 정보전달 텍스트 이해에 있어 필수적이라는 것이다. 따라서 정보전달 텍스트의 이해에 있어서 의미연결이 잘된 텍스트기저의 형성뿐만 아니라 적합하며 정확한 상황모형의 형성이 반드시 필요하다.

2) 텍스트 이해의 과정 및 변인

(1) 텍스트 이해의 과정

텍스트 이해 과정은 이해의 대상인 텍스트와 이해의 주체인 독자 중 어느 것에 더 중점을 두느냐에 따라 상향식 모형과 하향식 모형으로 나뉜다. 그리고 이 두 모형이 실제로는 복합적으로 일어난다고 보는 것이 바로 상호작용식 모형이다.

먼저 상향식 모형은 텍스트에서 의미로 가는 과정을 나타내며, 하위 수준에 있는 요소에 대한 정보처리에서 시작해 상위 수준에 있는 요소에 대한 정보처리로 나아간다. 즉, 문자에 대한 해독에서 시작하여 단어, 문장, 문단, 텍스트 수준으로 차례차례 그 의미를 파악해 가는 것이다. 이러한 상향식 모형에서는 무엇보다 문자의 해독이 중요하며 의미는 문자의 해독을 통해 자동적으로 형성되는 것으로 본다. 그리고 텍스트의 의미는 문자에 담겨 있으며, 텍스트가 내포하고 있는 정확한 의미가 있음을 가정한다. 따라서 텍스트 이해 역시 텍스트가 내포하고 있는 정확한 의미를 파악해 가는 것으로 본다. 그러나 이러한 상향식 모형은 독자가 가지고 있는 배경지식과 읽기 목적 등에 따라 다양한 의미구성이 나타난다는 점을 설명하지 못한다는 단점을 가지고 있다(박영목, 2008; 최미숙 외, 2011).

하향식 모형은 의미에서 텍스트로 과정을 나타내며, 독자의 배경지식이 텍스트 이해에 있어 중점적 역할을 한다(최미숙 외, 2011). 독자는 자신이 가지고 있는 배경지식을 바탕으로 하여 텍스트에 대한 가정을 세우고 그 가정을 확인하기 위해 텍스트의 부분들을 사용한다(박영목, 2008). 이러한 하향식 모형에서 독자는 텍스트의 의미를 이해하는 데 있어 단순히 제시된 의미를 받아들이는 수용자가 아니라 자신의 배경지식을 바탕으로 텍스트의 의미를 예측하고 그것을 확인하고 수정하는 능동적인 의미 구성자이다. 하지만 하향식 모형의 경우 독자의 배경지식에 지나치게 초점을 맞추고 의존함으로써 텍스트 이해의 과정에 대한 구체적인 설명이 매우 부족하다는 단점을 가지고 있다.

상향식 모형과 하향식 모형 각각이 그 한계점을 가지고 있으며, 텍스트 이해에서 두 가지 모형이 모두 그 기능을 할 수 있다는 점에서 상호작용식 모형이 나타났다. 상호작용식 모형에서는 텍스트에 제시된 정보와 독자의 배경지식이 지속적으로 상호작용하면서 텍스트 이해가 이루어지게 된다. 텍스트 이해에 있어 여러 하위 과정들이 선조적으로 처리되는 것이 아니라 거의 동시에 처리되며 각각이 상호보완적으로 작용하게 된다. 이러한 상호작용식 모형은 상향식 모형과 하향식 모형이 갖는 한계를 극복하고 각각의 모형이 갖는 의미를 드러내었다는 점에서 의의가 있다. 하지만 텍스트 이해에 있어 실제로 어떠한 과정들을 거쳐 독자가 의미를 구성해나가는지에 대한 즉 역동적인 텍스트 이해 과정에 대한 설명이 부족하다.

이러한 점에서 Irwin(1991)이 제시한 다섯 가지의 독서 과정은 독자들이 실제로 텍스트를 읽는 과정을 설명하고 있다는 점에서 의미가 있다. Irwin(1991)은 미시과정, 통합과정, 거시과정, 정교화과정, 초인지과정의 다섯 가지로 독서 과정을 구분하여 제시했다. 먼저 미시과정에서 독자는 개개의 문장에서 그리고 개별적인 정보의 단위로부터 의미를 유도하고, 그 중에 어떤 내용을 기억할 것인지를 결정한다. 그리고 미시과정을 통해 유도되고 선택된 정보가 통합과정을 통해 응집된다. 즉, 통합과정에서는 개개의 절과 문장 사이의 관계를 이해하고 추론하는 것을 통해 텍스트를 응집성 있게 연결하게 되는 것이다. 텍스트 이해에 있어서 개개의 절과 문장 사이의 관계를 이해하고 추론한다고 해서 그것이 완전한 독해에 다다를 수는 없다. 개개 정보 단위들이 더 큰 단위로 종합되고 조직되어 요약문이나 중심내용을 찾는 과정이 필요한데, 이를 거시과정이라 부른다. 미시과정과 통합과정 그리고 거시과정이 필자에 의해서 어느 정도 의도되거나 축자적 해석(literal

interpretation)과 관련이 있었다면, 정교화과정에서 독자는 필자가 의도하지 않은 내용에 대하여도 추론한다. 이는 예측하기나 상상하기, 관련짓기와 같은 활동으로 나타난다. 마지막으로 초인지과정은 이해나 장기 회상을 조절하기 위해 자신의 전략을 선정하고 평가하며 통제하는 것을 의미한다.

앞서 살펴보았듯이 이러한 독서 과정은 독자들이 실제 텍스트를 읽을 때 나타나는 과정을 보여줄 수 있지만, 텍스트에 나타난 정보와 독자의 배경지식이 이해에 어떻게 반영이 되고 어떠한 작용을 하는지는 설명할 수가 없다. 반면 킨취(Kintsch, 1994; 1998; 2004)의 구성-통합 모형은 텍스트의 정보와 독자의 배경지식간의 상호작용으로 텍스트 이해를 설명하여 실제로 이러한 텍스트 정보와 독자의 배경지식이 텍스트 이해의 과정에서 반영되고 작용하는 양상을 보여주려 하였다.

킨취(Kintsch, 1998)는 텍스트가 독자의 머릿속에서 정신표상으로 변형되는 과정을 구성-통합 모형으로 설명한다. 이 모형에 따르면 텍스트 이해의 과정은 구성과정과 통합과정의 두 단계로 이루어져있다. 먼저 구성과정에서는 텍스트에 명시된 언어적 단서와 이러한 단서에 의해 활성화된 독자의 지식에 의해 미약하게 통제되고 대체로 연상적인 상향식 처리가 일어나면서 텍스트 기저를 형성한다. 그리고 통합과정에서는 맥락상 부적합한 구성을 무력하게 만들어 앞서 구성단계에서 형성한 텍스트 기저가 응집된 표상으로 통합된다.(Kintsch, 1998; 조명한, 2003).

구성과정은 다시 네 개의 단계로 이루어진다. 첫 번째 단계는 명제들의 구성을 위한 규칙으로 텍스트에 주어진 문장에 직접적으로 상응하는 개념과 명제가 형성되는 단계이다. 이 단계에서는 맥락을 고려하지 않은 연상적이고 상향적 처리가 일어나기 때문에 서로 모순되거나 배타적인 개념 혹은 명제가 함께 활성화 될 수 있다. 두 번째 단계에서는 첫 번째 단계에서 형성된 개념과 명제가 기존의 지식 그물망 안에서 밀접하게 연결되어 있는 요소들이 활성화 된다. 즉, 독자에게 입력된 언어 자극이 하나의 인출 단서가 되어 이와 연합되어 있는 정보를 독자의 배경지식에서 인출하는 과정인 것이다. 세 번째 단계에서는 두 번째 단계에서 생성된 무선적 추론 혹은 지식의 인출 이외의 추론이 생성되는데, 여기에는 이행관계(transitive) 추론과 거시명제의 추론이 포함된다. 두 번째 단계에서 생성되는 임의적인 추론과 달리 이행관계 추론이나 거시명제의 추론 등은 좀 더 목적을 가지고, 문제 해결식으로 이루어지게 된다. 구성과정의 마지막 단계에서는 앞선 단계에서

형성된 명제들 간의 연결 강도가 정해진다. 연결 강도는 텍스트기저 안에서의 근접성 혹은 지식 그물망 안에서의 연결 강도에 의해 결정된다(Kintsch, 1998; 조명한 외, 2003).

네 단계의 구성과정을 통해 텍스트에서 언어적으로 표현된 정보와 지식으로부터 도출된 개념과 명제 그리고 이들 간의 연결 강도가 명시된 그물망이 생성된다. 그런데 이렇게 구성과정을 통해 형성된 그물망은 텍스트의 맥락이 반영되지 않은 것으로 앞서 살펴보았듯이 서로 모순된 개념과 명제가 함께 존재한다. 이러한 모순된 개념과 명제는 통합과정에서 제거되어 응집된 표상이 형성되게 된다. 통합과정은 새로운 요소가 구성중인 그물망에 더해질 때마다 수행되며, 이 때 각 주기마다 구성과정을 통해 만들어진 새로운 그물망과 지난 주기에서 넘어 온 그물망이 통합과정에서 처리되어 부적절한 개념과 명제에 대한 활성화가 소멸되고 응집성 있는 표상이 형성되는 것이다. 이러한 통합과정을 통해 형성되는 표상이 바로 상황모형이다. 결국 구성과정을 통해 텍스트 기저가 형성되고, 통합과정을 통해 응집성 상황모형이 형성된다.

이처럼 텍스트 이해의 과정에 대한 연구는 텍스트를 중심으로 하는 상향식 모형, 독자를 중심으로 하는 하향식 모형에서 점차 텍스트와 독자 간의 상호작용을 강조하는 쪽으로 발전하였다. 그리고 실제 텍스트 이해의 과정에서 이러한 상호작용이 이루어지는 양상을 설명하려 하였다. 본 연구에서도 독자가 텍스트의 정보와 자신의 배경지식을 이해의 과정에서 어떻게 이용하고 상호작용을 시키고 있는지 확인하는 데 초점을 두고 킨취(Kintsch, 1998)의 구성-통합 모형을 기반으로 하여 그러한 독자의 텍스트 이해 과정을 살펴본다.

(2) 텍스트 이해의 변인

텍스트 이해에는 앞서 살펴보았듯이 텍스트의 특성과 독자의 특성이 큰 영향을 미친다. 구체적으로는 텍스트의 장르적 특성, 응집성, 길이 등이 텍스트 이해에 영향을 미치는 텍스트 측면의 변인이고, 독자의 배경지식과 읽기능력 그리고 동기와 같은 정의적 요소가 텍스트 이해에 영향을 미치는 독자 측면의 변인에 해당한다. 텍스트 이해에 영향을 미치는 이러한 다양한 변인 중 본 연구에서는 텍스트 정보의 정보를 독자의 배경지식과 연결시켜 그것을 궁극적으로 독자 자신의 배경지식

의 일부로 만드는 텍스트 학습과 관련이 있는 변인을 중심으로 살펴보았다.

텍스트를 읽고 제시된 정보를 학습하는 것은 텍스트 기저의 형성뿐만 아니라 텍스트 정보를 자신의 배경지식과 통합하는 상황모형을 형성할 수 있어야 한다(Kintsch, 1998). 텍스트 기저의 형성은 텍스트에 명시적으로 제시된 사실에 대한 질문을 해결하는 데 있어 중요한 역할을 담당한다. 하지만 텍스트 학습의 목표가 이러한 사실과 정보를 다른 맥락에서도 능동적으로 활용할 수 있도록 하는 데에 있기 때문에 텍스트 기저의 형성을 넘어 상황모형의 형성에 까지 나아가야 한다. 이러한 텍스트 기저의 형성과 더 나아가 상황모형의 형성에 영향을 미치는 변인으로 킨취(Kintsch, 1998)는 텍스트의 응집성과 독자의 배경지식 그리고 그 둘 간의 관계를 들고 있다.

먼저 텍스트의 응집성 즉, 의미연결 정도가 텍스트 학습에 영향을 미친다. 독자가 텍스트를 통해 학습을 한다는 것은 그 텍스트에 대한 의미 연결된 정신표상을 구성하고 이러한 표상이 독자의 배경지식의 일부가 됨을 의미한다. 따라서 텍스트로부터 독자가 학습하는 데 실패했다면 그것은 학습자의 배경지식과 연결되는 의미 연결된 텍스트 기저를 형성할 수 없었기 때문일 수 있다(Kintsch, 1998, 2004). 그리고 이러한 의미 연결된 텍스트 기저의 형성에 있어 기존 텍스트가 가지고 있는 응집성이 영향을 미치게 된다. 텍스트의 이해에 있어 필요한 모든 의미연결이 텍스트에 명시되는 것은 아니다. 교량추론과 같이 독자가 채워놓아야 하는 부분이 존재한다. 또한 텍스트의 전반적인 의미연결을 나타내는 거시구조와 이를 구성하는 거시명제 역시 텍스트에서 명시적으로 제시될 수도 있지만 실제로는 독자의 추론이 필요한 경우가 많다. 이러한 추론이 해당 텍스트에 대한 배경지식이 충분한 독자의 경우에는 큰 문제가 없지만 그렇지 못한 독자에게는 텍스트 이해에 큰 장애로 작용한다. 이에 따라 독자의 추론이 필요한 틈을 채워 미시적, 거시적 의미연결이 명시적으로 잘 드러난 텍스트를 제공하였을 때 텍스트 학습이 더욱 잘 이루어졌다(Britton & Gulgoz, 1991; Beck et al., 1991; Mcnamara et al., 1996).

하지만 텍스트 자체의 응집성이 떨어진다고 하더라도 독자가 해당 텍스트를 이해하는 데 있어 충분한 배경지식을 소유하고 있는 경우 텍스트 응집성의 영향력은 매우 작아진다(Kintsch, 1998). 그리고 또한 킨취(Kintsch, 1998)는 유능한 독자인지를 결정짓는 세 가지 요인으로 해독기능, 언어기능, 배경지식을 들면서, 그 중

에서도 배경지식이 낮은 해독기능과 언어기능을 보상해 줄 수 있다는 점에서 텍스트 이해에 매우 중요한 역할을 한다(Walker, 1987; Recht & Leslie, 1988)고 밝혔다. 그리고 앞서 살펴 본 텍스트의 응집성이 독자들에게 텍스트의 재생과 회상을 보장해주는 텍스트 기저를 형성해주는 데에는 큰 영향을 미쳤지만 추론 질문과 통합적 요약 질문 같이 텍스트에 대해 더 깊은 처리를 바탕으로 상황모형의 구성이 필요한 경우에는 오직 지식수준이 수준이 높은 독자만이 양호한 수행을 보였다(Yekovich et al., 1990; Moravcsik & Kintsch, 1993). 즉, 텍스트로부터 어떤 새로운 것을 학습하기 위해서는 텍스트에 제시된 정보를 우리의 장기기억에 붙들어 맬 걸쇠가 필요하고, 이 걸쇠가 바로 독자의 배경지식이 되는 것이다. 그리고 텍스트의 정보와 그에 대한 표상이 배경지식이라는 걸쇠를 통해 독자의 장기기억과 연결이 되려면 텍스트를 읽고 독자가 상황모형을 수립하는 데에 자신의 배경지식을 반드시 활용해야 한다.

그런데 이러한 독자의 배경지식의 유무 그 자체가 독자의 우수한 텍스트 학습을 보장해 주지는 않는다. 독자가 자신의 배경지식을 텍스트 이해의 과정에 적극적으로 사용하지 않는다면 그러한 배경지식과 새로운 텍스트 사이의 연결 역시 나타나지 않거나 매우 미약하게만 나타날 것이기 때문이다. 즉, 배경지식이라는 걸쇠가 실제 텍스트 이해의 과정에서 그 역할을 할 수 없다는 것이다. 실제로 지식수준이 높은 독자의 경우 응집성이 높은 텍스트보다 응집성이 낮은 텍스트로 학습했을 때 학습이 더 잘 일어난다(Mannes & Kintsch, 1987; E. Kintsch, 1990; Mcnamara et al., 1996, Voss et al., 1996). 이는 독자가 자신의 배경지식을 활용할 유인이 제공되지 않기 때문에 생긴 결과이다. 이러한 결과를 보았을 때, 텍스트가 독자에게 지나치게 어려울 때도 학습이 일어날 수 없지만, 매우 쉬울 때 역시 학습이 일어나기 힘들고 교육적 효과가 없는 것을 알 수 있다. 이는 학습자가 수행하는 과제의 난이도가 매우 낮을 때 학습자의 적극적인 학습을 유도할 수 없다는 것과 일치한다.

따라서 텍스트 학습이 적절하게 이루어지기 위해서는 독자의 배경지식을 고려한 텍스트 난이도가 설정이 되어 자신의 배경지식을 적극적으로 활용할 수 있는 유인이 마련될 수 있어야 한다. 또한 독자가 자신이 가지고 있는 배경지식을 적극적으로 활용할 수 있도록 유도할 수 있는 읽기 전략 혹은 활동이 제공될 수 있어야 한다. 본 연구에서는 이렇게 독자가 텍스트 정보와 관련된 자신의 배경지식을 적극

적으로 활용할 수 있도록 하는 데 초점을 맞추고 연구를 진행한다. 그리고 이를 위한 한 가지 방법으로 설명하기 활동을 제시하려 한다.

3) 텍스트 내용 설명하기 활동의 개념과 특성

텍스트 내용 설명하기는 독자가 텍스트를 읽으면서 깊이 있는 처리를 수행할 수 있게 하는 즉, 텍스트 학습을 촉진시킬 수 있는 방법이다(Chi et al., 1994; Coleman et al., 1997, 강석민·한광희, 2001; 정혜선, 2002). 일반적으로 '설명하기'는 자신이 이해하고 있는 바를 다른 사람이 이해할 수 있도록 하는 구어적 활동을 의미한다. 그러나 텍스트 학습에 있어서 설명하기는 단순히 타인의 이해를 도모하는 것이 아니라 자기 자신의 텍스트 이해수준을 높이는 데 더 초점을 맞추고 있다. 텍스트 내용에 대한 자신의 해석과 사고를 구어를 통해 발화함으로써 텍스트에 제시된 정보와 자신이 기존에 가지고 있었던 지식의 통합을 촉진하는 것이다. 즉, 언어적 세상사 지식을 사용하여 텍스트가 제시한 정보의 관계와 모형을 구성하고 더 큰 지식 구조와 부합하는 상황모형을 구성해 나가는 과정이 설명하기를 통해서 가능한 것이다(Pirolli & Recker, 1994; Renkl, 1997; 조명한 외, 2004).

텍스트 내용 설명하기는 설명을 제공하는 대상이 누구냐에 따라 그 유형을 나눌 수 있다. 텍스트의 내용을 자기 자신에게 설명할 수도 있고 타인에게 그 내용을 설명할 수도 있는데 그 대상이 누구냐에 따라 텍스트로부터 도출되는 정신표상이 달라진다(Coleman et al., 1997).

먼저 독자는 텍스트를 읽는 중 자기 자신에게 설명을 생성할 수 있다. 이러한 자기설명(self-explanation)은 독자가 읽기를 수행하면서 문장 혹은 그 이상을 하나의 단위로 하여 해당 단위에 대한 해석과 자신의 사고를 발화하는 것이다. 이는 읽기 과정 중에 일어나는 독자의 사고를 연구자가 직접 관찰할 수 없기 때문에 그러한 사고를 발화하여 텍스트 이해 과정을 연구하는 데 사용된 사고구술(think-aloud)을 텍스트 학습을 촉진시키는 전략으로 활용한 것이라 볼 수 있다. 이렇게 자기설명을 생성하는 동안 독자가 물론 정확한 설명만 생성해 내는 것은 아니다. 오히려 부정확한 설명 역시 많이 존재한다. 하지만 이러한 부정확한 설명이 오히려 독자의 지식을 객관화하고 이후 이에 반하는 정확한 정보가 텍스트에 제시될 때 그 갈등을 해소하기 위한 자기 수정을 촉발시키게 된다. 이에 따라 독

자는 더 정확하고 깊이 있는 이해를 할 수 있게 되는 것이다(Chi et al., 1994). 결국 독자는 자기설명을 통해 텍스트에 제시된 정보와 자신이 가지고 있는 배경지식을 적극적으로 연결시켜 텍스트를 적극적으로 그리고 깊이 처리할 수 있게 된다.

다른 사람에게 텍스트 내용을 설명하는 것은 텍스트를 읽은 후 자신이 이해한 바를 타인이 이해할 수 있도록 구어를 그 내용을 통해 표현하는 것을 의미한다. 기본적으로 텍스트 이해는 자기 자신의 이해를 목적으로 하기 때문에 앞서 살펴본 자기설명은 그 읽기의 목적 자체가 크게 달라지지는 않는다. 하지만 다른 사람에게 설명하기의 경우 타인의 이해가 읽기의 목적에 추가되면서 이를 둘러싼 맥락 역시 함께 변한다. 텍스트 이해의 목적과 맥락은 텍스트 이해 수준 중 상황모형의 형성에 영향을 미치기 때문에, 다른 사람에게 설명하기의 경우 일반적인 텍스트 읽기나 자기 설명하기와는 다른 상황모형을 구성하게 된다. 실제로 자기설명에 비해 다른 사람에게 설명하기는 독자에게 더 구체적이고 풍성한 상황모형을 생성하도록 유도한다(Coleman et al., 1997). 이렇게 다른 사람에게 텍스트내용에 대한 설명을 제공하는 것은 특정 내용에 대하여 가르치기(teaching) 경험을 하는 것으로도 해석할 수 있다. 특히 정보전달 텍스트를 읽고 다른 사람에게 설명하기를 수행하는 경우, 텍스트에 제시된 정보를 타인이 이해하고 학습하여 다른 상황에서도 사용할 수 있도록 유도한다는 점에서 가르치기 수행이라 볼 수 있다. 이러한 가르치기 경험이 텍스트 학습에 있어 효과가 있다는 점은 가르치기를 주로 수행하는 교사의 경우 그러한 행위가 교사 자신의 학습을 촉진시킨다는 점에서도 간접적으로 확인할 수 있다(Bargh & Schul, 1980). 그런데 한 가지 확실히 해야 할 점은 가르치기 역시 타인에게 특정 정보를 전달하여 이해시키고 학습하도록 하는 데 목적을 둔 과제임에는 분명하지만, 이것이 읽기 수업에서 활용될 때 그 궁극적인 목적은 독자 자신의 이해 수준을 높이는 데 있다는 것이다. 가르치기 즉, 다른 사람에게 텍스트 내용을 설명하기 위해 독자는 텍스트를 읽는 중에 혹은 설명을 하는 과정에서 텍스트로부터 도출한 정보를 더욱 정교화하고 효과적으로 처리할 가능성이 높아지며, 이것이 독자 자신의 이해 수준 역시 높아지게 하는 것이다.

텍스트 내용 설명하기의 효과는 요약하기와의 비교를 통해 더 잘 드러나게 된다. 요약하기는 텍스트에 대한 정확한 기억을 필요로 하지만 텍스트정보가 독자의 배경지식과 통합되어 더 높은 수준의 추론을 생성할 필요는 없다. 즉, 요약하기는 독자가 형성한 텍스트 기저의 수준을 평가하거나, 이러한 텍스트 기저를 형성할

수 있도록 촉진하는 데 효과적인 방법이다. 반면 텍스트 내용 설명하기는 독자가 텍스트의 정보를 자신의 배경지식과 통합하여 재구성하고 조직하여 응집성 있는 구조를 형성하는 것을 필요로 한다. 설명하기는 결국 텍스트 기저에 독자의 추론이 더해져 형성되는 상황모형의 수준을 평가하거나, 그러한 상황모형을 형성하는 것을 촉진하는 데 효과적인 방법인 것이다(Coleman et al., 1997). 그런데 텍스트 학습에 대한 평가가 텍스트에 명시적으로 제시된 정보에 대해서만 묻는다면 요약하기와 설명하기는 큰 차이를 가질 수 없을 것이다. 하지만 텍스트의 정보를 새로운 맥락에서 적용하는 등 독자가 텍스트를 바탕으로 더 많은 추론을 생성해야 하는 경우에는 요약하기와 설명하기는 큰 차이를 보인다. Coleman et al.(1997)은 텍스트 학습의 수준을 검사하는 문장 검증 과제에서 텍스트 내용과 그 거리가 가까운 검증 과제에 대해서는 요약하기 집단과 설명하기 집단이 큰 차이를 보이지 않았지만, 그 거리가 멀어 독자가 텍스트 내용을 바탕으로 추론을 생성해야 하는 경우에는 설명하기 집단이 요약하기 집단에 비해 우수한 결과를 보이고 있음을 확인하였다. 이는 결국 설명하기가 텍스트 기저의 형성뿐만 아니라 상황모형의 형성을 촉진할 수 있음을 보여주는 것이다. 특히 이러한 설명하기가 사회적 상황에서 타인을 상대로 실행되는 것 즉, 자신을 넘어 다른 사람에게 텍스트 내용에 대한 설명을 하는 것은 더욱 풍성한 상황모형을 형성하게 하고 텍스트에 명시된 내용에 대한 사실적 이해를 넘어 추론적 이해까지 촉진하는 효과를 갖는다(강석민, 한광희, 2001).

4) 텍스트 내용 설명하기 활동의 교육적 의의

(1) 능동적 텍스트 처리 유도

독자가 텍스트를 깊이 있게 이해하기 위해서는 텍스트 정보가 명확하게 표상되는 것에 더해 이러한 텍스트 정보와 자신의 배경지식을 통합할 수 있어야 한다. 즉, 텍스트 정보를 기반으로 하는 텍스트 기저의 형성에만 그쳐서는 안 되고, 텍스트 기저가 독자의 배경지식에 의해 정교화된 상황모형의 구성이 반드시 있어야 한다는 것이다(Kintsch, 1998). 적절하고 풍부한 상황모형의 구성을 촉진하기 위해서는 독자가 자신의 배경지식을 적극적으로 활성화하여 능동적이고 적극적으로 텍

스트를 처리하도록 해야 한다.

텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 것은 이러한 텍스트의 능동적 처리를 촉진시킬 수 있다. 먼저 설명하기 활동은 명시적인 읽기 목적을 학습자에게 제시한다. 정보전달 텍스트를 읽고 그 내용을 다른 사람에게 설명하기 위해서는 기본적으로 텍스트 내용에 대한 깊이 있는 이해가 필요하다. 텍스트에 제시된 정보가 독자의 배경지식과 통합되어 적절한 상황모형이 형성되고, 나아가 독자의 배경지식 중 일부로 정착될 수 있어야 한다. 즉, 텍스트 학습이 일어나 텍스트 정보를 다른 맥락에서도 활용할 수 있어야 하는 것이다(Kintsch, 1998). 이 때문에 독자는 텍스트의 정보를 정확하게 표상하여 텍스트 기저를 형성하고, 자신의 배경지식을 적극적으로 탐색하고 통합하여 적절한 상황모형을 형성하려고 노력하게 된다.

또한 청자의 이해라는 측면은 독자가 지속적으로 자신이 구성한 설명 내용을 점검하고 조정할 수 있도록 하는 상위인지를 촉진시킨다. 텍스트를 이해하는 과정에서 이러한 상위인지가 사용되지 않으면 초기에 독자가 구성한 텍스트 기저와 상황모형이 유지된다. 하지만 설명하기 활동은 자신이 재구성한 텍스트의 의미가 청자 역시 이해할 수 있어야 하기 때문에 그 정확성과 적절성을 텍스트를 읽는 과정에서 지속적으로 점검할 수밖에 없게 되는 것이다. 이러한 과정에서 독자는 자신의 배경지식을 더욱 적극적으로 탐색하게 되고 텍스트 정보와 이러한 배경지식을 통합한다. 이러한 과정을 통해 독자는 텍스트에 제시된 정보를 자신의 배경지식의 다양한 부분과 관련시켜 그것이 또 다른 맥락에서 쉽게 활용될 수 있도록 학습하게 되는 것이다.

읽기 목적의 설정과 상위인지 사용의 촉진 이외에도 설명하기 활동은 독자의 동기 등과 관련이 있는 정의적인 요소를 촉진시키는 역할을 한다.

> 연: 글 읽고 친구한테 설명해 보니깐 어땠어요?
> 학4: 처음에는 그저 그랬는데, 설명하다 보니깐 재밌기도 하고, 이거 제대로 설명 못하면 *팔리니깐 더 신경 써서 읽게 되더라고요. 짝이 제가 설명한 거 듣고 문제 푸는 거잖아요. 제가 제대로 설명 못하면 짝도 같이 문제 못 푸는 거니깐 진짜 열심히 읽었어요, 처음에 읽을 때부터.
> 연: 그렇게 신경써서 읽으니깐 이해할 만 했어요?
> 학4: 네, 그냥 읽었으면 대충 이해 안 되도 대충 이런 뜻이겠거니 하면서 넘어가서 문제 막 틀리고 그랬을 건데, 이거는 열심히 읽으니깐 이해

잘 되고 문제도 그래서 쉽게 풀리더라고요.

<학생 4 면담 자료>

위의 면담 자료를 살펴보면, 텍스트 내용을 다른 친구에게 설명하도록 했을 때, 텍스트의 깊이 있는 이해에 대한 학습자의 동기가 유발되었음을 확인할 수 있다. 박성희(2007)에서 확인할 수 있듯이 학습자들은 언제나 학습에 즐겁게 참여하지는 않으며 정보전달 텍스트와 같이 그 내용상 이해하기 어렵고 문체상으로도 건조하고 딱딱한 텍스트를 읽는 경우에는 학습을 향한 동기가 현저히 떨어지게 된다. 이 때문에 정보전달 텍스트를 이해하는 데 있어 학습자들이 능동적을 참여하는 것을 기대하기는 매우 어렵다. 이 때문에 학습자의 정의적 요소를 고려하여 동기를 유발시키는 것이 반드시 필요한데, 텍스트 내용을 동료 학습자에게 설명하는 것이 그러한 역할을 할 수 있다는 것이다.

학습자의 정의적 요인의 경우 개인적 흥미와 상황적 흥미가 있을 수 있다(이정모·이재호 1998). 개인적 흥미는 특정 주제에 대하여 학습자 개인이 지속적으로 가지고 있는 것인 반면, 상황적 흥미는 특정 상황이 주어졌을 때 그 순간 한 개인이 아니라 여러 사람이 공통적으로 가질 수 있는 흥미를 의미한다.[5] 설명하기 활동은 이 두 가지 유형의 흥미 중 독자들이 가지고 있는 개인적 흥미를 촉진시키기보다는 상황적 흥미를 유발하여 적극적으로 과제를 수행하도록 유도하는 것이다.[6]

정리하면 읽기 목적의 설정, 상위인지 사용 촉진 그리고 상황적 흥미의 유발을 통해 설명하기 활동은 독자가 자신의 배경지식을 적극적으로 활성화 시킨다. 그리

5) 개인적 흥미와 상황적 흥미의 비교(이정모·이재호, 1998; 박성희, 2007 재인용).

구분	개인적 흥미	상황적 흥미
대상	특정주제나 활동	특정 자극이나 상황
발생원	개인적 성향	자극의 정보처리 결과
발생시기	사건의 결과를 알기 전	사건의 결과를 알고 난 후
발생속도	점진적	즉각적
개인차	개인차 심함	개인차 적음
지속정도	지속적	일시적
정적 정서수반 여부	수반함	반드시 수반하지는 않음
가치 체계와의 관계성	밀접함	별로 없음

6) 박성희(2007)에서는 교수·학습 전략 내에서 상황적 흥미를 유발할 수 있는 방법으로 토의 학습이나 소집단 학습 등을 제시하였다. 설명하기 활동 역시 소집단 학습 중의 일부로 이해할 수 있다는 점에서 상황적 흥미를 유발하는 방법이 될 수 있다.

고 이를 통해 능동적 텍스트 처리가 이루어질 수 있도록 한다는 점에서 그 교육적 의의를 갖는다.

(2) 사회구성주의적 읽기 수업의 전제

읽기 수업을 바라보는 관점은 텍스트의 의미를 고정된 것으로 보는 지, 아니면 그것이 독자 개인 혹은 사회구성원에 의해 구성되는 것인 지에 따라 객관주의 관점과 구성주의 관점으로 나눌 수 있다. 그리고 구성주의는 이러한 의미가 개인의 인지에 의해 구성되는지와 사회적으로 공유되고 합의되면서 구성되느냐에 따라 인지 구성주의와 사회 구성주의로 나뉘게 된다. 최근에는 객관주의 관점이나 인지 구성주의 관점보다 사회 구성주의적인 시각으로 읽기 수업을 바라보는 것이 일반적이다. 객관주의 관점에서 읽기 수업을 보는 경우에는 학습자가 수동적으로 텍스트의 고정된 의미를 받아들이기만 한다는 점에서 학습자의 능동적 읽기를 강조하는 최근의 흐름과 맞지 않다. 인지 구성주의적 관점에서 읽기 수업을 바라보면 텍스트의 의미가 텍스트에서 독자에게 전달되는 것이 아니라 독자의 머릿속에서 구성된다는 입장을 취한다(서혁, 2007). 이에 따라 독자의 스키마와 경험을 텍스트 이해의 과정에 적극적으로 활용하도록 지도하며 읽기 수업을 통해 독자 개인의 인지적 능력을 확장하는 데 그 목적을 둔다. 하지만 이러한 인지 구성주의적 관점의 경우 텍스트의 의미를 개인의 배경지식을 통해서만 구성된다는 측면에서 사회적 맥락이 갖는 영향에 대하여 간과하였다는 단점이 있다.

사회구성주의적인 관점에서 텍스트 의미는 독자와 텍스트 그리고 읽기 환경의 끊임없는 상호작용을 통해 구성되며 이에 따라 매우 동적인 특성을 갖는다(Ruddell & Unrau, 1994). 이 때문에 집단 구성을 통해 보다 적극적이고 상호작용이 활발한 해석 활동이 이루어질 수 있도록 하는 것이 중요하며, 읽기 수업에서 학습자는 독자, 텍스트, 필자, 독해과제, 교실, 학교, 공동체, 사회 등으로 이루어진 사회 문화적 맥락을 고려하여 의미를 구성할 수 있도록 유도되어야 한다(서혁, 2007; Irwin, 2007).[7]

---

7) 서혁(2007)에서는 객관주의와 인지 구성주의 그리고 사회 구성주의의 차이점을 다음과 같이 제시하였다.

객관주의, 인지적 구성주의, 사회적 구성주의의 비교(서혁, 2007:35-36)

사회구성주의적 읽기 수업이 이루어지기 위해서는 기본적으로 집단을 구성하여 그 집단 내에서 텍스트의 의미에 대한 공유와 협의가 필요하다. 텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하기 위해서는 이러한 집단이 반드시 구성되어야 하고 그 집단 내에서 독자 개인이 자신이 이해한 바를 다른 사람과 소통하는 것을 통해 의미를 재구성하게 된다. 이 때 집단 내에 존재하는 '청자'라는 사회적인 맥락에 대한 고려가 독자의 텍스트 이해에 영향을 미치게 되고, 이에 따라 독자 자신의 이해를 점검하고 조정하는 것이다. 또한 텍스트의 의미가 집단과 같은 사회적 맥락 내에서 공유되어 구성되기 위해서는 독자 개인이 자신의 이해를 다른 사람에게 드러낼 수 있어야 함이 전제되어야 한다. 설명하기 활동 역시 독자가 자신의 이해를 다른 사람에게 드러내고 그 상호작용을 통하여 의미를 재구성해 나가는 것으로 볼 수 있다. 다시 말해 설명하기 활동이 텍스트 의미를 사회적 맥락을 바탕으로 구성되는 데 있어 주요한 역할을 할 수 있다는 것이다.

텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 과정 속에서 다른 사람의 반응을 기반으로 하여 자신의 이해를 점검하고 조정한다. 그리고 그 과정 중에서 텍스트의 정보

	객관주의 (~1960년대)	인지적 구성주의 (1960년대~1980년대)	사회구성주의 (1990년대~)
목표	지식의 폭넓은 획득	지식의 개인적 구성	지식의 사회적 구성
실재에 대한 가정	객관적, 단일적, 단편적인 실재	개인의 해석과 구성으로서의 실재	사회적이며 문화공동체적인 실재
인식론적 전제	객관주의	실용주의	해석주의
학습에 대한 관점	지식의 양적 확대	개인의 인재적 재구성의 과정	담화공동체의 참조와 동화
교수·학습 이론	행동주의, 인지정보처리이론, Gagné의 수업이론	교육기호학, Piaget의 발달이론, von Glasersfeldt, Bruner, 스키마 이론	Vygotsky의 ZPD이론, Lave & Wenger
교사와 학습자의 역할	교사: 지식의 전달자 학습자: 지식의 습득자, 수용자	교사: 학습자의 학습을 돕는 조언자이며 조력자 학습자: 자율적이고 적극적이며 책임감 있는 학습의 주체자	
강조점	개인, 반복 학습, 텍스트 정보의 기억	개인, 기능, 전략, 상위인지, 텍스트와 독자의 상호작용, 배경지식의 활용	담화공동체, 대화·협의, 토의토론, 사회적 텍스트

를 더욱 정확하게 인식하고, 이러한 정보들 간의 관계 역시 더욱 긴밀하게 연결된다. 또한 텍스트 정보가 독자의 배경지식과 지속적으로 연결되면서 깊이 있는 이해가 가능하게 된다. 이러한 측면을 고려해 보았을 때, 최근 그 중요성이 지속적으로 부각되고 있는 사회구성주의적 읽기 수업 내에서 설명하기 활동이 중요한 역할을 할 수 있을 것임을 알 수 있다.

(3) 통합학습의 가능성

설명하기 활동의 경우 텍스트 학습 수준의 깊이 있는 이해를 그 목적으로 하지만 읽기 교육의 요소와 말하기 교육의 요소를 모두 포함하고 있다는 특징이 있다. 이는 텍스트를 읽고 요약문을 작성하는 것이 읽기 교육의 요소와 쓰기 교육의 요소를 모두 가지고 있다는 점과 유사하다. 실제로 설명하기 활동이 이해에 영향을 미치는 구체적인 양상을 살펴보면, 단순히 텍스트를 읽는 과정에서만 이해가 촉진되는 것이 아니다. 설명하기를 실제로 수행하는 과정 중에서도 자신의 이해를 점검하고 조정하는 모습을 보이는데, 이는 정보전달적 말하기를 수행하는 내용과 과정에 대한 상위인지 작용을 통해 가능하게 되는 것이다. 상위인지의 지식 중 절차적 지식은 특정 전략이나 수행이 진행되는 과정을 학습자가 인식하는 것을 의미하한다. 설명하기의 수행 중에 이루어지는 상위인지는 말하기 수행 절차에 대한 인식도 포함하고 있다는 점에서 말하기 교육의 측면에서도 그 함의를 가질 수 있음을 알 수 있다.

또한 설명하기 과정 중에 이루어지는 청자에 대한 고려 역시 말하기 영역에서 다루고 있는 요소 중 하나라 하나이다. 말하기 상황에 있어 청자의 배경지식, 지적 능력, 흥미, 가치관 등과 같은 특성에 대한 고려는 발화 할 내용을 생성하고 그것을 전달하는 데 있어 매우 큰 영향을 미치기 때문이다.

그리고 설명하기 활동을 수행하는 과정 중, 이러한 내용을 효과적으로 전달할 수 있는 말하기 전략에 대한 교육 내용을 복합적으로 다룰 수 있는 가능성이 존재한다. 상황맥락에 적합한 표현방법은 단순히 그것만 제시되는 것이 아니라 표현되는 의미와도 관련성이 깊기 때문에 텍스트 정보에 대한 정확하고 적합한 인식 역시 높아질 수 있다.

이렇게 읽기와 말하기를 통합하여 교육하는 것을 기능 간 통합이라 할 수 있다

(이도영, 2004). 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 분절적으로 교육되는 경우 분명히 장점도 있겠지만 언어의 본질에 비추어서 자연스럽지 못한 측면도 분명히 존재한다. 또한 기능 간 통합 지도는 서로를 보완해 주는 역할을 함으로써 더 풍성하게 언어 기능을 습득하는 데 도움을 줄 수 있다(이도영, 2004). 1993년 세계 독서학회에서 학생들의 읽기 수준을 높이기 위해 7가지 영역에서의 균형을 맞추도록 제시한 내용 안에도 '문맥 안의 모든 언어활동 과정의 균형과 통합'이 포함되어 있다. 이 역시 읽기 수업에서 다양한 언어활동 즉, 읽기뿐만이 아니라 듣기, 말하기, 쓰기가 통합적으로 이루어질 때 학생들의 읽기 수준 역시 높아질 수 있음을 보여주는 것이다. 이러한 논의에 따르면 설명하기 활동은 텍스트 이해 즉 읽기의 측면과 말하기의 측면이 통합적으로 이루어져 더욱 풍성한 언어 기능 습득에 그 역할을 할 수 있다는 의미를 지닌다.

(4) 학습도구로서의 기능

국어교육은 모든 교과에서 읽고, 듣고, 말하고, 쓰는 활동을 위해 국어 문식성(literacy)을 길러 주어야 하는 도구적 기능을 수행하는 교과로, 다른 교과목의 지식을 이해하고 표현하는 데 필요한 언어적 문식성을 함양하도록 하는 모든 교육활동을 포함한다(민현식, 2011).[8] 사회나 과학과 같은 교과의 경우에도 교과에 특수한 지식이 언어를 통해 표현된다. 교사와 학습자가 언어를 통해 지식을 구성하고, 학습 자료 역시 그것이 문어로 되어 있든 구어로 되어 있든 언어를 통해 구성되어 있다. 이 때문에 각 교과 영역에서 학습자가 지식을 구성하기 위해서는 언어 능력이 반드시 뒷받침 되어 있어야 한다.

본 연구에서는 정보전달 텍스트를 독자가 깊이 있게 이해했다는 것을 독자가 텍스트에서 구성할 수 있는 정보를 학습하는 것으로 파악하였다. 즉, 텍스트 정보를 표상하고 이를 독자의 배경지식과 통합하여 궁극적으로는 해당 정보를 자신의 배

8) 김봉순(1997)은 도구교과라는 용어를 '방법교과' 혹은 '메타교과'로 변환하여 사용하는 경향이 존재하며, 여기에는 국어교과가 다른 교과 뒤에 수반되는 교과가 아니라 모든 교과의 상위 교과라고 생각하는 인식이 반영된 것으로 보고 있다. 즉, 국어교과가 능동적이고 적극적으로 작용하며 도구로서의 언어 기능이 '문자 해독'과 '일반적인 원리로서의 표현·이해' 수준을 넘어, 구체적이고 의미 있는 맥락에서 무엇인가를 '실제로 이루어내는 힘(방법)'으로 적용될 수 있는 개념임을 밝히고 있다.

경지식 중 일부로 만들어 내어, 이후 다른 맥락에서 능동적으로 그러한 정보를 활용할 수 있어야 텍스트를 깊이 있게 이해한 것으로 본 것이다. 이러한 점에서 설명하기 활동 특히 정보전달적 텍스트를 읽고 다른 사람에게 설명하는 것은 학습을 위한 도구, 학습 전략의 기능을 수행할 수 있게 된다. 실제로 읽기전략의 경우 '메모하며 읽기'와 같이 학습전략으로 제시되곤 한다. 이와 같이 설명하기 활동 역시 다른 교과에서 해당 교과의 지식을 학습하는 데 있어 매우 효과적인 방법이 될 수 있다는 것이다. 그리고 설명하기 활동의 경우 단순히 텍스트를 읽고 파악하는 것에 그치는 것이 아니라 그것이 생산적이고, 구성적이며 창조적인 도구로서의 가치(김선민, 2008)를 가질 수 있다. 타교과의 학습자료에 나타난 정보를 단순히 파악하고 이해하는 데 그치는 것이 아니라 이를 독자의 배경지식을 기반으로 하여 구체적인 상황에 적용하는 등의 활동이 자연스럽게 이루어지면서 해당 지식이 더욱 정교화되고 확장되어 독자의 머릿속에 저장되는 것이다. 이러한 점을 살펴보았을 때, 설명하기 활동은 국어교과가 갖는 도구적 특성이 매우 잘 드러날 수 있어 학습자의 실제 삶으로의 전이가 높게 나타날 수 있는 점에서 큰 의미를 갖는다.

Ⅲ. 정보전달 텍스트 이해에서 설명하기 활동의 효과 분석

본 장에서는 정보전달 텍스트의 이해에 있어 설명하기 활동이 갖는 구체적인 효과를 확인하고, 이에 영향을 미치는 요인을 분석하고자 한다. 이를 위해 먼저 기존 연구에서 수행했던 텍스트 내용 설명하기의 실험을 반복하여 그 효과를 양적으로 검증한다. 그리고 양적 효과 검증에 더해 텍스트 이해의 각 과정에 있어 설명하기 활동이 갖는 영향을 질적으로 분석하고 그에 영향을 미친 구체적 요인을 분석한다.

1. 설명하기 활동의 양적 효과 검증

1) 실험 가설

본 연구는 정보전달 텍스트 이해에 있어 설명하기 활동이 갖는 효과를 분석하고, 이를 바탕으로 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하는 데 그 목적이 있다. 따라서 정보전달 텍스트 이해에 설명하기 활동이 갖는 효과를 양적으로 먼저 검증하기 위하여 실험을 실시하였다. 이를 위해 세운 가설은 다음과 같다.

가설. 설명하기 활동은 정보전달 텍스트에 대한 학습자의 독해력 향상에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

2) 실험 대상

실험 대상은 서울 소재 고등학교 1학년 학생 90명으로[9] 연구 목적에 따라 무

9) 고등학교 1학년 학생을 대상으로 삼은 것은 학습자의 텍스트 이해에 영향을 미칠 수 있는 읽기 전략에 대한 학습의 영향을 최소화하기 위해서이다. 읽기 전략은 교육과정 상 중학교 수준에서 학습을 하고 있고, 특히 비교집단에서 수행하게 될 '요약하기' 역시 중학교 과정 내에 존재한다. 따라서 고등학교 1학년 학생이라면 요약하기를 포함한 읽기 전략에

선적으로 실험집단과 비교집단, 그리고 통제집단에 각각 30명씩 배정하였다. 이들 실험 대상은 읽기 능력에 있어 집단 간 큰 차이가 없도록 편성된 집단이기는 하나 세 집단 간의 동질성을 통계적으로 확인하기 위하여 사전 검사를 실시하였다.

3) 실험 설계

본 연구에서 사용한 실험 설계는 사전-사후 검사 설계(protest-posttest)이다. 설명하기 활동을 수행하는 실험집단(A)과 요약하기 활동을 수행하는 비교집단(B), 그리고 어떤 활동도 수행하지 않은 통제집단(C)의 세 집단으로 각각 30명씩 배정하였다.

먼저 사전검사로 5단락 정도의 텍스트[10]를 읽고(5분), 지문을 회수한 뒤, 텍스트에 대한 사실적 이해와 추론적 이해를 요하는 문제를 각각 10개씩 풀 수 있도록 하였다(10~15분).[11] 그리고 실험집단 (A)는 설명하기 방법에 대한 간단한 안내를 받은 후 15~20분 동안 다른 텍스트를 읽는데, 이 때 설명하기를 준비할 수 있는 활동지를 채워가며 텍스트를 읽을 수 있도록 하였고, 이후 텍스트는 회수한 후 짝활동을 통해 설명하기를 수행하도록 하였다(5~10분). 텍스트 설명하기를 수행하는 동안 휴대전화를 이용해 녹음할 수 있도록 안내하였다. 그리고 비교집단(B)는 요약하기 방법에 대한 간단한 안내를 받은 후 역시 같은 시간 동안 다른 텍스트를 읽으며, 요약하기를 준비할 수 있는 활동지를 채워가며 텍스트를 읽을 수 있도록 하였고, 텍스트를 회수한 후 각자 요약하기를 수행할 수 있도록 하였다(5~10분). 통제집단 (C)는 특별한 수행 없이 사전검사와 유사하게 텍스트 5분간

대한 학습 경험이 이미 존재하며, 이것이 미치는 영향을 최소화 할 수 있을 것이라 판단하여 연구 대상으로 선정하였다. 또한, 설명하기에 실질적으로 참여한 학생 수는 60명이다. 하지만 한 학생은 청자의 역할을 하도록 했기 때문에 실험 대상에는 포함하지 않았다.

10) 텍스트는 고등학교 2학년 수준의 학력 성취도 평가 지문을 추출하여 선정하였다. 고등학교 1학년 수준의 학력 성취도 평가의 경우 특정 학습자에게는 지나치게 쉽게 느껴질 수도 있어, 설명하기 활동이 갖는 효과가 명확하게 드러나지 않을 수 있을 것이라 판단하여, 모든 학습자의 수준보다 높은 수준의 텍스트를 제공하였다.

11) 학습자가 해결한 문제에 대한 채점을 수행할 때, 사실적 이해에 해당하는 문제는 각 문제당 1점씩 배점하고, 추론적 이해를 요하는 문제는 2점씩 배점하였다. 이는 본 연구가 텍스트 학습에 해당하는 이해의 수준을 궁극적으로 상정하기 때문에 이러한 이해를 반영할 수 있는 추론적 이해의 문제에 더 높은 배점을 하였다. 검사도구로 사용된 검사지는 경력 4년 이상의 국어 교사 세 명으로부터 안면 타당도와 신뢰도를 확인하였다.

읽었다. 각 활동을 수행한 후 사후검사로 각 집단 모두 해당 텍스트에 대한 사실적 이해와 추론적 이해를 묻는 문제를 다시 각 10문항씩 해결하였다(10~15분). 이를 표로 나타내면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-1> 설명하기 활동의 효과 검증을 위한 실험 설계

집단	사전검사	활동	사후검사
실험집단(A)	텍스트 1 텍스트 1 검사지	텍스트 2 설명하기	텍스트 2 검사지
비교집단(B)	텍스트 1 텍스트 1 검사지	텍스트 2 요약하기	텍스트 2 검사지
통제집단(C)	텍스트 1 텍스트 1 검사지	텍스트 2 활동 X	텍스트 2 검사지

4) 실험 자료

실험자료는 고등학교 2학년 수준의 학력 성취도 평가 지문에서 5년 이상의 국어 교사 경력을 지니고 있고 관련 연구를 수행한 교사의 검토를 통해 두 지문을 선정하였다. 그리고 각각 사전검사를 위한 텍스트 그리고 본활동 및 사후 검사를 위한 텍스트로 사용하였다. 고등학교 2학년 수준의 학력 성취도 평가 지문에서 실험 자료를 추출한 이유는 고등학교 1학년 수준의 학력 성취도 평가의 경우 특정 학습자에게는 지나치게 쉽게 느껴질 수도 있어, 설명하기 활동이 갖는 효과가 명확하게 드러나지 않을 수 있을 것이라 판단하였기 때문이다. 따라서 모든 학습자의 수준보다 높은 수준의 텍스트를 제공하였다. 그리고 검사에 사용한 도구는 추출한 지문에 대한 사실적 이해를 묻는 문항 10개와 추론적 이해를 묻는 10개를 개발하여 사용하였고, 이 역시 5년 이상의 국어 교사 경력을 지니고 있으며 관련 연구를 수행한 교사의 검토를 통해 그 타당도를 검증하였다.

5) 실험 결과

가설. 설명하기 활동은 정보전달 텍스트에 대한 학습자의 독해력 향상에 긍정적

인 영향을 미칠 것이다.

본 연구에서는 정보전달 텍스트 이해에 있어 설명하기 활동을 수행한 집단과 요약하기를 수행한 집단 그리고 특별한 활동을 수행하지 않은 집단 사이에서 유의미한 차이가 있는지를 확인하기 위하여 실험지단과 비교집단 그리고 통제집단을 무선 배정하였다. 먼저 실험 처치 전 세 집단의 동질성을 확인하기 위하여 사전검사를 수행하였으며, 독립표본 t-검정을 통하여 분석하였다. 그 결과는 다음 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 사전검사 점수의 차이 검증

구분	집단	사례수	평균	표준편차	자유도	t값	유의도
실험-비교	실험	30	18.3667	3.14570	58	-.274	.656
	비교	30	18.6	3.45014			
비교-통제	비교	30	18.6	3.45014	58	-.235	.906
	통제	30	18.8	3.12278			
실험-통제	실험	30	18.3667	3.14570	58	-.535	.695
	통제	30	18.8	3.12278			

독립표본 t-검정을 실시한 결과 사전검사 점수에서는 모두 유의도가 0.05보다 커서 점수 간 유의미한 차이를 보이지 않음을 확인할 수 있었다. 즉, 각 집단이 사전검사에서 유의미한 점수 차이를 보이지 않아 동질성을 지닌다고 할 수 있다.

그리고 각 집단의 사전, 사후 검사의 점수 차이를 확인하기 위해 집단별로 대응표본 t-검정을 수행하였다.

<표 Ⅲ-3> 통제집단 사전, 사후 검사 점수 차이 검증

집단	구분	사례수	평균	표준편차	자유도	t값	유의확률
실험집단 (A)	사전	30	18.3667	3.14570	29	-7.02	.000
	사후	30	22.8667	2.67470			
비교집단 (B)	사전	30	18.6	3.45014	29	-4.149	.000
	사후	30	21.0667	3.82310			
통제집단 (C)	사전	30	18.8	3.12278	29	.336	.739
	사후	30	18.6333	3.13471			

대응표본 t-검정을 수행한 결과, 먼저 통제집단의 경우 특별한 조치를 취하지 않았을 때 사전검사와 사후검사의 점수에서 그 차이가 존재하지 않았다(p=.742>.05). 이를 통해 사전검사와 사후검사의 동질성을 조작적으로 확인하였다. 그리고 실험집단과 통제집단에서 사전, 사후 검사의 점수에 있어 유의미한 차이(p=.000<.05)를 보이고 있었다. 이를 통해 실험집단에서 수행한 설명하기와 비교집단에서 수행한 요약하기가 학습자의 텍스트 이해 수준의 향상에 긍정적 영향을 끼쳤음을 확인할 수 있다.

또한 사전검사의 차이를 배제하였을 때 집단 간의 사후검사에 차이가 있는지를 검증하기 위해 공변량분석을 실시하였고, 그 결과는 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 공변량분석 결과표

소스	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
모형	40045.846(a)	4	10011.462	4625.131	.000
사전검사	15.913	1	15.913	7.351	.008
수행	1281.165	3	427.055	197.292	.000
오차	186.154	86	2.165		
합계	40232.000	90			

a. R 제곱=.995(수정된 R 제곱=.995)

그 결과를 살펴보면 먼저 사전검사의 F통계값은 7.351, 유의확률은 .008으로, 유의수준 .05에서 사전검사가 사후검사에 유의한 영향을 미치고 있으므로 공변량분석을 적용하는 것이 타당한 것으로 볼 수 있으며 사전검사에 미치는 영향을 통제한 후 사후검사의 F통계값은 197.292, 유의확률은 .000으로 유의수준 .05에서 집단 간 수행의 차이 즉, 설명하기의 수행과 요약하기의 수행 그리고 아무것도 하지 수행하지 않은 것에 따라 사후검사에서 유의미한 차이가 나타났음을 확인할 수 있다.

이러한 통계 분석 결과를 확인하였을 때, 설명하기 활동이 정보전달 텍스트에 대한 학습자의 독해력 향상이 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 가설은 긍정될 수 있다.

2. 설명하기 활동이 텍스트 이해의 각 과정에 미치는 영향 분석

정보전달 텍스트를 깊이 있게 이해했다는 것은 텍스트에 제시된 정보가 독자 자신의 장기기억에 저장되어 또다른 배경지식이 되고, 나아가 다른 맥락에서 그러한 정보를 능동적으로 활용할 수 있게 됨을 의미한다. 이는 킨취(Kintsch, 1998)에서 말하는 텍스트 학습(learning from text)과 같은 맥락으로, 텍스트 학습을 위해 독자는 먼저 필자가 전달하고자 하는 정보와 자신이 획득하고자 하는 정보를 텍스트에서 정확하게 파악할 수 있어야 한다. 그리고 이렇게 파악한 텍스트 정보를 독자 자신의 배경지식과 지속적으로 연결하여 그 둘 사이의 연결강도를 높여줌으로써 해당 정보가 독자 자신의 장기기억 속에 또다른 지식으로 정착할 수 있도록 해야 한다. 이는 다시 말해 독자가 텍스트를 읽고 정확한 텍스트 기저를 구성할 수 있어야 하고, 이러한 텍스트 기저를 자신의 배경지식을 활용하여 정교화 한, 적합한 상황모형을 형성할 수 있어야 한다는 것이다.

특정한 읽기 전략이나 방법이 텍스트 학습에 긍정적인 영향을 준다는 것은 독자가 정확한 텍스트 기저를 형성하고 적합한 상황모형을 형성할 수 있도록 한다는 것을 의미한다. 텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 활동 역시 정보전달 텍스트의 학습에 있어 매우 효과적인 방법임을 앞서 확인하였는데, 이 역시 텍스트 기저와 상황모형의 형성을 촉진할 수 있기 때문이다. 그런데 킨취(Kintsch, 1998)의 구성-통합모형에 따르면 이러한 텍스트 기저와 상황모형은 이해의 구성과정과 통합과정의 결과로 생성된다. 즉, 설명하기 활동이 텍스트 이해의 구성과정과 통합과정을 더욱 촉진시켜 텍스트 이해를 돕는다는 것이다.[12)]

구성과정은 앞서 확인하였듯이 텍스트의 정보에서 시작하여 독자의 지식이 활성화되는 상향식 연상과정이다. 구성과정에서 독자는 텍스트에 명시된 언어적 단서를 활용할 수 있어야 하며, 텍스트의 거시명제와 정보 간의 관계를 추론할 수 있

12) 요약하기와의 상대적인 효과에 있어 요약하기는 텍스트 기저의 형성에 효과적인 읽기 전략이고, 설명하기는 상황모형의 형성에 효과적인 읽기 전략이다. 하지만 Coleman et al.(1997)에서 확인할 수 있듯이 텍스트 기저의 형성과 관련이 있는 과제의 해결 즉, 텍스트에 명시된 내용을 확인하는 과제의 해결에 있어서 요약하기와 설명하기는 비슷한 수준의 효과를 나타내었다. 즉, 요약하기가 텍스트 기저 형성에 긍정적인 효과를 가지는 만큼 설명하기 역시 텍스트 기저의 형성에도 긍정적인 영향을 미친다는 것이다. 따라서 본 연구에서는 설명하기가 텍스트 기저에 미치는 영향 역시 분석의 대상으로 삼는다.

어야 한다. 그리고 그 결과로 미시구조와 거시구조로 이루어지는 텍스트 기저가 형성된다.

통합과정은 구성과정을 통해 형성된 텍스트 기저가 삭제, 대치, 재조직되는 과정이다(조명한 외, 2003). 통합과정에서 독자는 글의 문맥, 읽기 목적, 자신의 배경지식과 경험을 바탕으로 하여 부적절한 명제를 비활성화 시키는 제약만족 과정을 거치게 되고, 나아가 자신의 배경지식을 바탕으로 텍스트 기저를 정교화하게 된다. 이러한 통합과정의 결과로 응집성 있고 정교화 된 상황모형이 형성된다. 특히 통합과정을 통해 형성되는 상황모형의 경우 텍스트 정보와 독자의 배경지식이 지속적으로 연결되고 통합됨에 따라 둘 간의 연결이 더욱 긴밀해지게 된다. 이를 텍스트 학습의 측면에서 살펴보면, 독자의 배경지식과 긴밀하게 연결된 텍스트 정보는 그러한 정보가 독자의 장기기억 속에 정착되게 되면서 다른 맥락에서도 능동적으로 활용할 수 있게 되는 텍스트 학습이 이루어지는 것이다(Chi et al., 1994).

본 연구는 텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 이러한 활동이 정보전달 텍스트에 대한 깊이 있는 이해를 촉진하는 구체적인 효과를 분석하는 데 그 목적이 있다. 따라서 이러한 설명하기 활동이 텍스트 이해의 구성과정과 통합과정에 미치는 영향을 확인하고, 그것이 설명하기의 양상으로 어떻게 드러나게 되는지 제시할 것이다.[13]

1) 구성과정 측면

(1) 거시명제 추론 촉진

텍스트의 거시명제[14]는 미시구조로부터 도출되는데, 이는 텍스트의 정보를 줄여

13) 본 연구에서 활용한 텍스트는 [부록 1]에서 확인할 수 있고, 이를 바탕으로 설명하기를 수행한 결과의 예는 [부록 2]와 [부록 3]에서 확인할 수 있다.

14) 텍스트로부터 도출하는 거시명제는 중심생각 혹은 중심내용이라는 용어로 불리기도 한다(Irwin, 1991; 국어과교육과정, 2011). 그런데 거시명제가 중심내용으로 불리든, 중심생각으로 불리든 간에 그 의미에 대하여 많은 혼동이 있다. Cunningham & Moore(1986)은 능숙한 독자들이 제공하는 중심 생각에 9가지 다른 형태가 있음을 확인하였는데, '요지(gist), 해석(interpretation), 핵심어(key word), 선택적인 요약(도식), 주제(theme), 제목(title), 화제(topic), 쟁점(topic issue), 화제 문장(주제 문장), 기타'를 그 9가지로 제시하고 있다(Irwin, 1991 재인용). 이렇게 중심생각 혹은 중심내용이 갖는 다양한 형태는

놓는 일종의 추론으로 간주될 수 있다(Kintsch, 1993). 거시명제가 선택되면서 미시명제가 삭제되거나, 여러 가지의 미시명제가 상위 거시명제로 일반화되거나 재구성되면서 정보가 줄어들게 되는 것이다.

이러한 거시명제의 추론은 대체로 이해의 자동적 구성과정에 해당한다(Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1998). 텍스트에 제시된 정보가 독자의 장기기억과 연결될 수 있는 인출구조를 가지고 있으면, 독자는 이러한 정보를 단서로 하여 연결된 지식을 활성화하는 구성과정을 자동적으로 거치게 된다. 그리고 이러한 구성과정 중에 거시명제가 자연스럽게 도출된다.[15] 단, 해당 텍스트가 독자에게 낯선 영역이라 이러한 인출구조가 독자에게 존재하지 않는다면 거시명제를 생성하기 위해 관련 정보에 대한 의식적인 기억 탐색을 요구하게 되기도 한다(Kintsch, 1998). 즉, 단순한 관련 지식의 인출에 비해 의식적이고 통제적인 성격을 가지게 된다는 것을 의미한다.

중요한 점은 그것이 자동적으로 이루어지든 미약하게나마 통제적으로 이루어지든 간에 텍스트의 거시명제를 추론하는 것이 텍스트 이해의 필수적인 구성 부분이라는 것이다. 텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 것은 독자가 이렇게 거시명제를 추론하는 것을 더욱 촉진시키는 효과를 가지고 있다.

(2) 가. 문화가 전 세계로 빠르게 퍼져나가는 것 있잖아. 케이팝처럼. 그런데 이게 의도적으로 문화를 전파하는 게 아니지. 왜냐면 받아들이는 사람이 맘에 들면 받아들이는 거고 맘에 안 들면 안 받아들여도 되는 거잖아. 이런 걸 체험코드 이론이라고 해. …(중략)… 그래서 이런 체험코드 이론이 문화교류의 나아갈 방향을 제시해 주고 있어.

<학생 5 설명 자료>

텍스트로부터 도출하는 거시명제가 다양한 수준, 다양한 형태로 나타날 수 있음을 보여줄 수 있다. 텍스트 전반에서 드러나는 화제나 주제의 수준에서 거시명제가 나타날 수도 있고 특정 단락의 정보를 잘 드러내는 화제 문장(주제 문장)의 수준에서 거시명제가 나타날 수도 있는 것이다.

15) Kintsch(1998)는 이렇게 텍스트의 정보를 단서로 하여 장기기억의 지식을 활성화하는 인출구조를 장기 작업기억(long term working memory)로 설명한다. 독자가 텍스트에서 특정 문장을 읽고 구성한 명제는 작업 기억 내에서 다른 명제와 연결되어 있고, 그리고 이러한 명제는 독자의 장기기억에 존재하는 명제와 연결되어 있다. 따라서 독자가 구성과정에서 도출한 명제를 단서로 하여 장기기억의 명제를 인출할 수 있게 되는데 이것이 바로 장기 작업기억이 형성되는 것이다.

나. 연: 설명할 때 제일 중요하게 생각한 내용, 그러니깐 뭐를 주제라고 생각했어요?

학5: 저는 그 체험코드 이론이요. 체험코드 이론 개념, 사례 뭐 이런거 이야기 하려고 했어요.

연: 그러면 글 읽으면서도 그게 제일 중요한 내용이라고 생각한 거예요?

학5: 그렇죠. 체험코드 이론이 중심 주제? 화제? 그거라고 생각했어요.

연: 체험코드 이론이 중심 화제인거는 읽으면서 자연스럽게 알게 된 거예요?

학5: 그런가? 음, 그냥 이거 설명해야 된다고 하니깐 일단 뭐가 제일 중요한 내용인지? 그러니깐 이게 뭐에 대해서 이야기 하는 지 찾으려고 하면서 읽었던 것 같아요. 그러다보니깐 체험코드 이론이구나 알게 된 것 같아요.

<학생 5 면담 자료>

(2)의 (가)에서 제시된 학생 5의 설명 자료를 보면 '체험코드 이론이 새로운 문화 확산 현상을 설명할 수 있다'와 같이 체험코드 이론을 텍스트의 핵심 정보로 하여 거시명제를 도출하고 있다. 이는 (나)에서 제시된 학생 5와의 면담 자료에서도 확인할 수 있다. 체험코드 이론을 중심 화제로 하여 거시명제를 도출하고 있다. 그런데 설명하기 활동을 수행하는 경우 (나)의 면담 자료에서도 확인할 수 있듯이 거시명제의 도출이 목적성을 가지게 되고 의식적이고 통제적으로 이루어지게 된다. 즉, 거시명제의 도출이 이해의 과정 중에 자연스럽게 자동적으로 이루어지는 것이 아니라 반드시 도출해야 하는 하나의 목표가 되는 것이다. 이는 다른 학생들과의 면담 자료에서도 지속적으로 확인할 수 있다.

(3) 연: 설명하면서 중요하게 생각한 내용, 그러니깐 주제가 뭐라고 생각했어요?

학7: 체험코드이론이요. 체험코드 이론이 뭔지, 왜 나왔는지, 체험코드 이론이 나오려면 뭐가 있어야 되는지, 이런 게 중요하다고 생각했어요.

연: 그건 글 읽으면서 자연스럽게 알게 된 거예요? 아니면 일부러 좀 찾으려고 한 거예요?

학7: 일부러 찾으려고 했죠. 이거 설명해야 하니까.

연: 설명해야 하니깐?

학7: 네, 설명하려면 중요한 내용 가지고 해야 하니깐 뭐로 설명할지 찾으면서 읽게 되는 것 같아요.

<학생 7 면담 자료>

(3)의 학생 7과의 면담 자료에서도 거시명제의 도출이 의도적으로 이루어지고 있다. 기존에는 상대적으로 자동적인 구성과정으로 이루어지는 거시명제의 도출이 의도적인 구성과정으로 변화하는 데에는 '텍스트를 읽고 그 내용을 다른 사람에게 설명한다'는 읽기 목적이 주어졌기 때문으로 볼 수 있다. 이러한 읽기 목적이 주어지면 독자는 거시명제의 도출을 요구받았다고 인식하게 되고, 이것이 자동적으로 일어나기 보다는 과제 요구에 대한 반응으로 일어나게 되는 것이다. 이는 요약하기 과제를 제시했을 때와 유사한 반응으로(Kintsch, 1998), 궁극적으로는 텍스트 기저를 더욱 정확하게 형성할 수 있도록 그 구성과정을 촉진하게 되는 것이다.

설명하기 활동이 거시명제의 도출을 촉진하게 되면 그러한 거시명제를 중심으로 설명 수행 텍스트가 구성되며, 그 특성이 드러나게 된다. 여기에서는 문장의 정보를 축소하는 문장 단순화와 텍스트의 중요한 정보에 초점을 맞추어 선택하는 양상을 중심으로 살펴보겠다.

① 문장 단순화

독자는 설명하기 활동을 수행하면서 기존 텍스트 내에서는 복잡하게 제시되었던 문장을 더욱 단순하게 만들어 설명 수행 텍스트를 구성하고 전달한다. 텍스트에 제시된 문장이 복잡하다는 것은 해당 문장이 포함하고 있는 정보 즉, 명제의 수가 많다는 것을 의미한다. 그렇기 때문에 문장을 단순화 한다는 것은 그 문장이 포함하는 명제의 수를 줄이거나 복합명제를 단순화하여 문장수준에서 핵심적인 명제를 도출하는 것으로 볼 수 있다. 거시명제의 도출을 위해서는 먼저 각 문장 내에서 핵심적인 정보를 담고 있는 명제만 남기고 나머지 명제를 삭제하는 즉, 정보를 덜어내는 추론이 이루어져야 한다.

(4) 가. 현대의 문화는 커뮤니케이션 미디어에 담겨 문화 콘텐츠화되고, 세계화한 커뮤니케이션 미디어를 통해 소비된다.

<원천 텍스트>

요즘에는 미디어, 매체를 통해 세계적으로 문화가 소통이 되는 거지.

<학생 10 설명 자료>

나. 연: 여기에서 원래는 현대의 문화 커뮤니케이션부터 소비된다 이렇게

있는데 확 줄여서 설명했네요? 미디어, 매체를 통해 세계적으로 문화가 소통되는 거라고? 소통된다?

학10: 아 문화 콘텐츠화 뭐 이런 말도 너무 어렵기도 하고, 내용도 좀 복잡한 것 같아서요. 그냥 여기에서 말하는 핵심이 문화, 세계화, 미디어 뭐 이정도인 것 같아서 얘들 중심으로 이야기 했어요. 그래야 기억하기도 좀 쉽고, 알아듣기도 쉬울 것 같았어요.

연: 기억하기 쉽다는 것은 본인이? 알아듣기 쉬운 거는.

학10: 그건 듣는 애가요. 기억하기 쉽다는 것은 제가 쉬운 것도 있고 친구가 쉬운 것도 있고요.

<학생 10 면담 자료>

(5) 가. 'K-POP'은 전 세계적으로 동시에, 빠르게, 자연스럽게 퍼져나가 이른바 'K-POP 신드롬'을 일으켰다.

<원천 텍스트>

케이팝이 전 세계적으로 퍼져나가서 케이팝 신드롬이잖아.

<학생 4 설명 자료>

나. 연: 여기 케이팝 신드롬 설명에서 동시에, 빠르게 뭐 이런 건 다 뺐네요?

학4: 네, 별로 안 중요한 것 같아서요. 그냥 뭐지? 꾸며주는 거? 그거니깐 굳이 안 넣어도 된다고 생각했어요.

<학생 4 면담 자료>

(4)의 (가)에서는 기존에 '담기다[현대 문화, 커뮤니케이션 미디어-에]', '문화 콘텐츠화되다[현대 문화]', '세계화하다[커뮤니케이션 미디어]', '소비되다[현대 문화, 커뮤니케이션미디어-통하여]'와 같이 4개의 명제로 구성이 되어 있다. 하지만 학생 10의 설명은 소통되다[문화, 미디어와 매체-통해, 세계적-으로]와 같이 하나의 명제로 구성되어 문장이 포함하는 명제의 수를 줄였다. 이는 (나)의 학생 10과의 면담 자료에서 확인할 수 있듯이 핵심적인 정보를 담고 있는 명제만 남기고 나머지 부분을 삭제하여 문장을 단순화 시켰음을 알 수 있다.

(5)에서는 '[동시에[빠르게[자연스럽게[퍼지다[K-POP, 전세계적-으로]]]]]'와 같이 동사를 수식하는 여러 부사가 존재하여 복합명제를 구성한 것을 '퍼지다[케이팝, 전세계적-으로]'와 같이 단순화시켜서 설명하고 있다. (나)에서 볼 수 있듯이 학생 4의 경우에도 핵심적이지 않은 정보를 담고 있는 즉, 다른 정보를 수식하는 부분은 삭제하여 문장을 단순화하고 있다.

독자가 텍스트를 읽을 때, 텍스트가 포함하고 있는 명제의 수가 많을수록 그리고 복잡할수록 작업기억에서 이러한 명제를 처리할 때 드는 부담은 늘어나게 된다(Kintsch, 1998). 따라서 문장이 포함하는 명제의 수를 줄이고 복합명제를 단순화시키는 것은 이러한 작업기억의 처리 부담을 완화시켜 텍스트 이해를 돕는다. 이는 (3)의 학생 10과의 면담 자료에서도 확인할 수 있는데, 명제의 수를 줄이는 것이 해당 텍스트를 기억하는 데 있어 긍정적인 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다. 실제로 Kintsch(1998)의 구성-통합 모형에서는 구성과정과 통합과정이 주기적으로 반복된다. 즉, 새로운 정보가 입력될 때마다 구성과정을 통해 명제 간의 그물조직이 형성되고, 이것이 이전 주기에서 넘어온 텍스트에 대한 표상과 독자의 배경지식 등과 함께 통합과정에서 처리되는 것이다. 이 때, 텍스트의 문장을 단순화시켜 명제의 수를 줄이게 되면 새로운 주기로 넘어갈 때 그리고 통합과정에서 해당 명제가 처리될 때 더욱 적은 작업기억의 용량을 차지하게 된다. 이는 해당 정보를 처리하는 속도가 빨리질 수 있음을 의미하며, 처리할 수 있는 정보의 양도 많아짐을 의미해 그 이해를 촉진할 수 있다. 또한 더욱 단순화된 인출구조를 형성하게 됨으로써 이러한 정보와 관련이 있는 지식이 더욱 명료해져 더욱 빠르고 효과적으로 해당 명제와 지식을 이해의 과정에서 활용할 수 있게 되어 텍스트에 대한 이해를 촉진시킨다.

② 정보 초점화

텍스트의 거시명제는 해당 텍스트가 담고 있는 핵심적인 정보를 표상한 것이다. 설명하기 활동이 이러한 텍스트 거시명제의 도출을 촉진시킨다는 것은 텍스트가 담고 있는 핵심적인 정보에 초점을 맞추도록 유도한다는 것을 의미한다. 이러한 과정에서 거시구조 형성에 불필요한 잉여적 정보나 미시적 정보들은 상대적으로 독자의 주의에서 벗어나게 되면서 이후 거시구조 내에서는 나타나지 않게 된다.

그런데 텍스트의 거시명제는 모두 같은 수준으로 도출되지는 않는다. 텍스트 전체를 포괄할 수 있는 주제 수준의 거시명제가 있다면, 이러한 최상위 거시명제를 설명하는 정보를 담고 있는 세부 수준의 거시명제 역시 존재한다. 물론 거시구조가 형성될 때 다양한 의미관계를 보이는 구조를 통해 거시명제가 위계적으로 조직될 수도 있지만 기본적으로 거시명제가 담고 있는 정보의 수준이 차이를 보이면서 위계성을 가질 수도 있다.

최상위 거시명제는 중심화제에 대한 독자의 인식을 통해 도출된다. 특히 정보전달 텍스트의 경우 특정 대상이나 현상에 대한 정보를 독자에게 전달하는 데 그 목적을 두고 있기 때문에 독자는 텍스트가 어떠한 대상 혹은 현상을 주심으로 서술이 이루어지고 있는지 인식할 수 있어야 한다. 즉, 텍스트가 독자에게 전달하고자 하는 중심화제를 파악할 수 있어야 하는 것이다. 정보전달 텍스트의 경우 이러한 중심화제가 필자에 의해 텍스트에 명시적으로 드러나게 되며, 독자가 그것에 초점을 맞추어 거시명제를 도출하게 된다.

그리고 정보전달 텍스트에서 독자가 도출하는 세부 거시명제는 최상위 거시명제에 대한 구체적 정보로 이루어진다. 박성희(2007)는 텍스트 의미구조를 구성하는 거시명제를 그 의미의 크기를 중심으로 하였을 때 최상위 명제는 해당 텍스트의 중심 내용이 되고 각 상위 명제들은 내용 단락별 중심 내용이 됨을 밝혔다. 즉, 텍스트 세부 거시명제의 경우 최상위 거시명제에 대한 정보를 서술한 내용 단락의 핵심적인 정보를 담고 있는 것이다. 독자는 텍스트를 읽는 과정에서 확인한 중심화제를 기반으로 하여 각 단락마다 해당 중심화제에 대한 정보를 거시명제로 도출하게 된다. 그리고 이렇게 도출한 세부 거시명제는 설명 수행 텍스트의 구체적 내용으로 드러난다.

(6) 가. 케이팝이 전 세계적으로 확산이 됐잖아. 그런데 이런 걸 케이팝 신드롬이라고 하는데, 이것을 설명하기 위해서 기존에 있는 이론인 문화 확산론이 있는데, 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식시키기 위해서 일부러 문화를 전파한다는 뜻인데 이걸로는 설명을 할 수가 없잖아. 케이팝 신드롬이. 이러한 목적이 아니니깐. 그래서 다시 더 새롭게 나타난 이론이 체험코드 이론이래. …(중략)… 내가 이걸 나에 맞게 선택을 해서 체험을 한다는 거지. 그래서 이러한 체험을 통해서 일정한 코드가 형성된대. 이것을 체험코드라고 한대. 그래서 이런 체험코드 이론을 두 가지로 설명할 수 있는데 첫 번째는 커뮤니케이션 미디어의 발전을 전제로 하고 있다는 거지. 일단 문화가 디지털 콘텐츠에 담겨져 있어서 세계적으로 문화가 전파가 된다라는 거지. 그런 게 첫 번째고. 두 번째는 우리 판단으로 인해서 내 성향에 맞게. 우리 사회가 개인주의적인 성향이 강하잖아. 이런 개인주의적인 성향이 세계로 확대되면서 이런 체험코드 이론이 생겨 난거지. …(중략)…
그래가지고 다시 설명을 하자면, 앞부분에 설명했던 것을 생각해보면,

얘네 체험코드 이론에 코드가 되는 거는 딱 두 가지. 한 가지는 커뮤니케이션 미디어의 발달과 개인주의의 확대 이런 것을 선호하고 있었어.
…(중략)…
그래서 오늘날 사회는 과거와는 달리 체험하고 이해하고 공감하고 뭐 영토를 뛰어 넘는 탈영토적인 교류로 변화하게 돼서 이런 점에서 체험코드 이론이 문화교류에 있어서 나아가야 할 방향으로 확장이 되고 있대.

<학생 8 설명 자료>

나. 연: 설명하면서 생각했던 주제는 뭐였어요?
학8: 체험코드 이론이요.
연: 여기 같이 들어보면 기존 문화 확산론 이야기 하고 있는데.
학8: 아, 그거는 그 체험코드 이론이 왜 나왔는지, 이유? 배경? 그런거예요.
연: 그럼 나머지 부분도 어떤 내용이라고 생각했는지 들으면서 이야기해 줄래요?
학8: 네. 그 다음에는 여기, 체험코드 이론이 뭔지, 정의에 대해서 이야기 했고 그 다음은 전제요.
연: 전제.
학8: 네네, 체험코드 이론이 생겨나려면? 적용되려면? 꼭 있어야 되는 거 두 개. 커뮤니케이션 발달이랑 개인주의 성향. 그 다음은 사례고. …(중략)… 여기는 체험코드 이론이 앞으로 좋다? 미래? 발전? 뭐 이런 거라고 생각했어요.
연: 전반적으로 체험코드 이론 중심으로 설명한 거네요? 글 읽으면서 자연스럽게 알 수 있었어요?
학8: 체험코드 이론에 대해서 이야기 한 거라는 건 그냥 읽으면서 좀 알 수 있었고, 나머지도 뭐 체험코드 이론에 대해서 뭐라고 말하는지 확인하면서 읽으니깐 바로 알 수 있었어요.
연: 그래서 설명도 이런 내용 중심으로 한 거네요?
학8: 네, 이거 내용 설명하는 거니까요. 아, 그리고 설명해야 하니깐 좀 신경 써서 찾은 것도 있어요. 그냥 읽었으면 넘어갔을 수도 있는데 설명해야 하니깐 좀 중요한 내용? 설명할 내용 찾아가면서 읽었어요.

<학생 8 면담 자료>

(6)의 (가)는 학생 8이 생성한 설명 수행 텍스트이다. 이를 살펴보면 체험코드 이론이라는 개념을 중심화제로 하여 설명 내용을 생성하고 있다. 즉, 체험코드 이

론의 개념과 특성을 중심으로 최상위 거시명제가 도출되었다는 것이다. 그리고 이에 대한 구체적인 정보를 담고 있는 세부 거시명제가 도출되고 있는데 체험코드 이론의 등장 배경, 체험코드 이론의 정의, 체험코드 이론의 전제, 체험코드 이론의 미래가 바로 그것이다. 이는 원천 텍스트의 각 단락의 핵심내용에 해당하는 것으로 (나)의 면담 내용을 살펴보았을 때, 설명하기 활동을 위해 이러한 핵심내용을 의도적으로 탐색하며 읽기를 수행하였음을 알 수 있다.

이러한 최상위 거시명제의 도출과 세부 거시명제의 도출은 다른 학생의 설명 수행 텍스트에서도 잘 드러난다.

(7) 가. 그런 식으로 우월한 문화가 열등해 보이는 문화를 없어지게 한다고 생각을 했어. 그런데 지금 케이팝이 전 세계적으로 인기가 있잖아? 그렇게 된 케이팝신드롬이 이런 규칙이 적용이 안 된다고 사람들이 생각을 한 거야. 그래서 체험코드 이론이라는 새로운 개념을 만들어 낸 거야.

<학생 3 설명 내용>

나. 그 다음에 체험코드는 혼자만은 대두될 수가 없었어. 체험코드로 인해서 확산된 문화가 거의 미디어 때문에 그런 거라고 할 수 있단 말이야.

<학생 2 설명 자료>

다. 그러면 체험코드가 발전이 되려면 일단 예를 동영상이나 사진이나 음악을 들을 수 있는 전자기기가 필요하잖아. 그래서 전자 기술이나 미디어의 발전을 전제로 하고 있어.

<학생 4 설명 자료>

라. 그런데 여기서 중요한 게 자기가 좋아하는 걸 자기가 선택한다는 거야. 막 옛날처럼 엄마가 이거 보라고 해서 보고, 나는 뭐 양반이니깐 한자로 된 것만 봐야 돼 이런 게 없이 그냥 자기가 좋아하면 볼 수 있고, 그렇게 모인 사람들이 집단을 이루는거지. 이게 개인주의적인 성향이 확대가 되고 있는 거라고 할 수 있어.

<학생 3 설명 내용>

마. 이제 우리는 뭐 미국의 팝송을 좋아하는 사람들이 있고 미국에는 케이팝이 열풍이 불잖아. 그러면서 서로 문화를 체험하고 이해하고 공감하는 탈영토적인 문화의 교류의 장으로 변하고 있고, 체험코드 이론이 이런 문화교류를 잘 설명해 줄 수 있어.

<학생 6 설명 자료>

바. 옛날에는 문화를 즐기는 사람들만 즐기고, 못 즐기는 사람들은 못 즐기는 대립적인 게 있었잖아. 이런 거는 없어지고 디지털 미디어를 이용한

모든 코드를 공유하는 이런 게 발달되고 있어. 그래서 이런 체험코드 이론이 문화교류의 나아갈 방향을 제시해 주고 있어.

<학생 5 설명 자료>

사. 체험코드 이론은 개인이 그러니깐 선택적으로 tv, 인터넷 같은 걸로 전파한 문화가 일정한 틀이 지어진 것을 체험코드 이론이라 하는데. 여기서 예를 든 것은 케이팝이야.

<학생 9 설명 자료>

(7)의 (가)의 경우 체험코드 이론이 대두된 배경으로 케이팝 신드롬에 대한 설명에 있어 기존 문화 확산론이 갖는 한계를 세부 거시명제로 제시하고 있다. 그리고 (나)와 (다)는 커뮤니케이션 미디어의 발전이 체험코드 이론의 전제가 된다는 세부 거시명제를 도출하여 제시하고 있으며 (라)는 또 다른 전제로 개인주의의 확산을 제시한다. 그리고 (마)와 (바)는 체험코드 이론의 긍정적인 판단이 섞인 미래를 세부 거시명제로 도출하고 있다. 마지막으로 (사)는 케이팝이 체험코드 이론이 잘 드러나는 하나의 사례라는 점을 세부 거시명제로 도출하여 주된 설명 내용으로 제시하였다. 이러한 세부 거시명제는 학습자가 생성한 설명 수행 텍스트에서 전반적으로 모두 다 드러나고 있으며, 기본적으로 읽기를 수행하는 중 이러한 거시명제를 도출하여 자신의 설명하기 수행에서 주된 내용으로 선정하였음을 면담을 통해 확인할 수 있었다.

중요한 점은 '다른 사람에게 텍스트 내용을 설명한다'는 읽기 목적이 주어졌을 때, 독자가 자연스럽게 텍스트의 핵심 정보를 확인하는 데 그 초점을 맞춘다는 것이다. 이 때문에 텍스트의 최상위 거시명제와 세부 거시명제를 정확하게 도출하여 텍스트 기저를 구성할 수 있게 된다. 뿐만 아니라 설명하기 활동을 수행하는 과정에서도 거시명제에 해당하는 정보에 대한 초점화가 강화되는 경향을 보인다.

(8) 연: 이렇게 설명하기 해 보니깐 어땠어요? 어려웠어요?

학8: 그냥 뭐, 재밌었어요.

연: 그럼 설명 안 하고 문제 푸는 거랑 설명하고 문제 푸는 것 중에 뭐가 더 쉬웠던 것 같아요?

학8: 설명하고 푸는 거요. 설명하면 여기 글에서 중요한 내용이 뭔지 한 번 더 생각하게 되고 말하면서도 정리도 하는 거니깐 기억도 더 잘 났어요.

<학생 8 면담 자료>

설명하기 활동을 한 소감에 대하여 질문한 (8)에서 학생 8은 설명하기를 수행하면서 텍스트의 중요한 내용 즉, 핵심적인 정보에 대하여 더욱 초점을 맞추게 되었으며 그것이 설명 수행의 과정에서 더욱 강화가 되었음을 알 수 있다. 앞서 살펴보았듯이 설명하기 활동을 제시하였을 때 독자가 도출한 거시명제가 설명 수행 텍스트의 주된 내용이 된다. 그리고 이렇게 생성한 내용을 다른 사람에게 발화한다는 것은 텍스트의 거시명제에 대하여 한 번 더 정리를 하는 것이기 때문에 해당 정보에 대한 기억 역시 더욱 촉진되는 것이다.

(2) 정보 간 관계 추론 촉진

정보전달 텍스트의 경우 필자가 독자에게 전달하려고 하는 대상이나 현상에 관한 정보들이 서로 논리적 의미관계를 맺고 있다. 이러한 의미관계를 파악하는 것은 독자가 텍스트를 읽으며 의미 연결된 거시구조를 형성하는 것이라 볼 수 있다. 텍스트의 거시구조는 거시명제가 위계적으로 조직되어 구성되는데(Kintsch, 1982), 이러한 위계적 거시구조의 응집성이 높을수록 독자의 이해가 더욱 촉진된다(Beck, et al., 1991; McNamara, et al., 1996; 김봉순, 1996; 박성희, 2007).

설명하기 활동이 구성과정을 촉진하여 정확한 텍스트 기저를 형성하도록 한다는 것은 핵심정보에 해당하는 거시명제를 도출하는 것뿐만 텍스트에 제시된 정보 간의 관계 추론을 촉진시켜 응집성 있는 거시구조를 도출하게 한다는 것을 의미한다.

① 중심화제 중심의 거시구조 구성

정보전달 텍스트에서는 설명 대상이나 현상이 중심화제로 부각되고, 이 화제를 중심으로 거시구조가 형성된다. 이는 정보전달 텍스트를 읽고 그 내용을 설명하는 경우에도 마찬가지로 독자가 파악한 텍스트의 중심화제와 이에 대한 구체적 정보를 중심으로 설명 내용이 구조화 된다.[16] 이 때 정보전달 텍스트에서 사용되는 여

16) 이삼형(1994)는 텍스트의 기본자질을 응집성과 구조성으로 파악하였다. 그리고 이 두 가지 자질을 모두 포괄할 수 있는 분석 방법으로 내용 구조 분석을 제시하였다. 텍스트의 내용 구조는 문장의 의미 간 관계성과 이러한 관계성이 텍스트 전체 수준에서 구조화되는 것을 통해 나타난다. 이 때 문장의 의미는 문장이 내포하고 있는 정보를 의미한다는 점에서 결국 텍스트의 내용 구조는 텍스트가 전달하고자 하는 정보 간의 관계를 바탕으로 이

러 가지 수사학적 의미구조가 설명하기 활동의 과정에서도 나타나게 된다. 여기에서는 Kintsch(1991)가 제시한 정보 간의 관계인 '대상-대상 관계', '일반-특수 관계', '대상-부분 관계'를 바탕으로 하여 설명 수행 텍스트에서 드러난 정보 간 의미관계를 구체적으로 살펴보겠다. 특히 중심화제에 해당하는 정보와 이를 구체적으로 설명한 정보들 간의 관계를 중점적으로 살펴보도록 하겠다. 그리고 이렇게 설명하기 활동을 수행하는 데 있어 정보 간의 의미 관계를 그 내용 조직의 기반에 두는 것이 텍스트 이해에 미치는 효과를 확인하겠다.

먼저 대상-대상 관계에는 비교/대조 구조가 있으며, 서지연(1999)는 여기에 수집구조와 문제/해결 구조, 인과구조를 추가하여 제시하고 있다.

(9) 문화 확산론은 뭐냐면, 우월한 문화가 열등한 문화를 지배하기 위해 의도적으로 전파한다고 하는 건데. 예를 들면 일제강점기에 일본이 자기 문화가 우수하다고 생각해서 우리한테 억지로 전파하려고 한 것처럼 문화가 어떤 게 더 좋고 어떤 게 더 나쁘다고 생각해서 나쁘다고 생각한 문화를 좀 더 좋은 자기 문화가 지배해야 한다고 생각해서 억지로 문화를 강요하는 거지. 체험코드 이론은 개인이 그러니깐 선택적으로 tv, 인터넷 같은 걸로 전파한 문화가 일정한 틀이 지어진 것을 체험코드 이론이라 하는데. 여기서 예를 든 것은 케이팝이야. 그러니깐 케이팝이 더 좋은지 아니면 일본가요를 제이팝이라 하나? 그러니깐 jpop이 더 좋은지 우월성을 따질 수가 없잖아. 그러니깐 개인이 좋아하는 대로 자기가 좋아하면 케이팝이 좋으면 케이팝 듣는 거고.

<학생 9 설명 자료>

(9)에서는 중심화제인 체험코드 이론에 대한 정보와 기존의 문화 확산론에 대한 정보를 대조의 관계로 연결하고 있다. 기존의 문화 확산론이 문화의 수준에 대한 이분법적 사고에 의한 강요된 문화 전파라는 의미를 담고 있다면, 체험코드 이론은 개인의 취향에 의한 문화 체험의 측면에서 문화 전파를 설명하고 있다는 차이를 제시하였다. 이렇게 중심화제인 체험코드 이론에 대하여 기존의 문화 확산론에 해당하는 정보와 대조 구조를 형성함으로써 중심화제에 해당하는 정보의 특성이 더욱 잘 드러나게 된다.

루어진다고 할 수 있다.

(10) 요즘 케이팝이 엄청 인기 많잖아. 외국에도 그렇고. 이게 우리나라 문화가 외국에 퍼지는 건데, 옛날에는 좀 우월한 문화가 열등한 문화에 자기 문화를 강제로 전파하는 식으로 문화가 퍼졌는데, 케이팝은 그렇게 퍼지는 게 아니란 말이야. 그렇잖아, 우리가 동남아나 미국, 프랑스 이런 데 케이팝을 억지로 강요하는 건 아니잖아. 그래서 케이팝이 막 인기가 있는 거, 그러니깐 케이팝 신드롬을 설명하려면 새로운 이론이 필요했어. 그래서 나온 게 체험코드 이론이야.

<학생 3 설명 자료>

(10)는 케이팝신드롬의 확산을 설명하는 데 있어 기존 문화 확산론이 갖는 한계 때문에 체험코드 이론이 등장했음을 밝히고 있다. 이는 인과구조를 통해 정보 간의 관련성을 맺은 것으로 볼 수 있는데, 정보전달적 텍스트에서 인과구조는 선행사실(구정보)가 원인이 되고 후행사실(신정보)가 결과가 되어 제보 기능을 강조하는 제보형 인과구조가 나타난다(서지연, 1999:60). 즉, 케이팝신드롬의 확산의 설명에 있어 기존 문화 확산론이 갖는 한계가 선행사실로 나타나고, 이러한 한계를 극복하기 위하여 나타난 체험코드 이론이 후행사실이 되어 사실 정보를 전달하게 되는 것이다. 이렇게 인과구조를 통해 정보를 연결시키면 텍스트를 응집시키는 효과를 갖게 된다.

중심화제에 해당하는 정보와 이를 구체적으로 설명한 정보들 간의 관계는 아니지만 세부 거시명제들 간의 관계 역시 대상-대상 구조를 통해 나타날 수 있다.

(11) 그래서 이런 체험코드 이론을 두 가지로 설명할 수 있는데 첫 번째는 커뮤니케이션 미디어의 발전을 전제로 하고 있다는 거지. 일단 문화가 디지털 콘텐츠에 담겨져 있어서 세계적으로 문화가 전파가 된다라는 거지. 그런 게 첫 번째고. 두 번째는 우리 판단으로 인해서 내 성향에 맞게. 우리 사회가 개인주의적인 성향이 강하잖아. 이런 개인주의적인 성향이 세계로 확대되면서 이런 체험코드 이론이 생겨 난거지.

<학생 8 설명 자료>

(11)에서는 체험코드 이론의 전제로 '커뮤니케이션 미디어의 발전'과 '개인주의적 성향의 확대' 두 가지를 제시하고 있다. 최상위 거시명제인 체험코드 이론의 개념과 특성에 대한 세부 거시명제인 커뮤니케이션 미디어의 발전과 개인주의적 성

향의 확대라는 두 가지 정보는 수집 구조를 통해 서로 관련성을 맺고 있다. 이렇게 정보가 수집 구조를 통해 연결해 그 사실을 나열하게 되면 더욱 효과적으로 정보를 제보할 수 있게 된다(서지연, 1999).

다음으로 일반-특수 관계를 들 수 있는데, 여기에는 정의 구조, 분류 구조, 예시 구조가 있다. 서지연(1999)에서는 정의 구조를 일반적인 관계에서 구체적인 의미관계들을 상술하는 특수한 상황이 되는 구조로 설명하고 분류 구조는 경험이나 지식에 대한 내용을 질서화 하는 구조로 설명한다. 그리고 예시구조는 어떤 일반적인 사실이나 지식에 대해 구체적인 예를 드는 구조로 파악하고 있다.

(12) 가. 그러니깐 지금 케이팝이 그러니깐 케이팝이라는 일종의 문화가 막 전 세계적으로 좀 이슈는 되고 있잖아. 그런데 문화를 확산을 시키는 게 문화 확산론인데 그런데 기존의 문화 확산론은 다른 열등한 문화를 잠식시키려고 우월한 문화가 새로 등장한다는 거였어. 그런데 케이팝은 그런 게 아니잖아. 그래서 그거를 케이팝이 그 새로운 이론의 예시라고 할 수 있어. 그 새로운 이론의 이름이 체험코드 이론인데, 체험코드란 공통의 가치관이나 약속이야.

<학생 2 설명 자료>

나. 이렇게 체험을 하면서 코드가 형성이 된대. 어떤 가치관, 이런 체계를 말하는데 이걸 체험코드라고 해. 이거의 예로 든 게 케이팝이야.

<학생 4 설명 자료>

(12)의 (가)와 (나)에서는 모두 체험코드 이론에 대한 정의 구조와 예시 구조가 모두 드러나고 있다. 정의 구조는 특정 대상에 대하여 구체적인 의미를 상술하는 구조로, 그 의미를 더욱 명확하게 드러내 주어 이해를 높이게 된다. 예시구조는 일반적인 정보에 대한 특수한 사례를 통해 일반화를 시키고 그것을 검증하고자 하는 의미 구조이다(서지연, 1999:68). (12)의 경우 텍스트의 중심화제가 체험코드 이론의 개념과 특성으로 설정되고 이에 대한 구체적 정보가 세부 거시명제로 도출된 경우인데, 케이팝신드롬의 확산이라는 정보가 이러한 중심화제와 예시 관계를 통해 연결된 것으로 볼 수 있다.

마지막으로 대상-부분 관계에서는 분석 구조가 나타나게 되는데, 킨취(Kintsch, 1991)에 따르면 이러한 분석 구조는 구조적인 분석과 기능적 분석 그리고 인과적

분석으로 드러날 수 있다.

(13) 그런데 여기서 체험코드 이론의 전제가 있어. 전제가 뭐냐면 커뮤니케이션 미디어 기술이 발전을 해야 해. 커뮤니케이션 미디어가 뭐냐면 인터넷, 스마트폰, tv같이 의사소통을 할 수 있는 미디어를 말하는 거야 말 그대로. 그런데 이게 발전을 해야지 체험코드 이론이 설명될 수 있는 거야.

<학생 7 설명 자료>

(13)에서는 체험코드 이론의 개념과 특성이라는 중심화제를 기반으로 최상위 거시명제가 도출되었고, 이에 대한 세부 거시명제로 커뮤니케이션 미디어 기술의 발전을 도출하고 있다. 이 때, 최상위 거시명제와 세부 거시명제 간의 관계가 기능적 분석 구조를 통해 나타나게 된다. 체험코드 이론의 특성 중 그 전제가 되는 정보를 제시함으로써 최상위 거시명제와 세부 거시명제 사이의 관계를 분석적 구조를 통해 나타낸 것이다. 이러한 분석구조는 특정 대상에 대하여 자세하고 구체적으로 설명해 줄 수 있다는 점에서 제보의 기능을 효과적으로 수행할 수 있다(서지연, 1999:72).

(14)[17] 가. 연: 문화 확산론과 체험코드 이론을 대조해서 설명한 것 같네요?

학9: 네. 체험코드 이론이 핵심인 것 같은데 이렇게 비교? 대조해서 설명하면 더 이야기하기도 쉽고 더 알아들을 것 같아서요.

연: 그럼 그렇게 차이점 중심으로 설명하려고 일부러 노력한 거예요?

학9: 네, 처음에 읽으면서 설명 준비할 때도 그렇고, 읽으면서도 계속 차이점에 맞춰서 설명하려고 신경썼던 것 같아요.

<학생 9 면담 자료>

나. 연: 여기는 케이팝 신드롬이랑 문화 확산론이랑 체험코드 이론 사이에 관계를 이야기하고 있는 것 맞나요?

학3: 아, 맞는 것 같아요. 그러니깐 케이팝 신드롬이 기존에 있던 문화 확산론으로는 설명이 안돼서 그래서 체험코드 이론이 나왔다? 이게 무슨 관계지? 그냥 그렇게 설명한 건데.

연: 그럼 문화 확산론이 뭔가 한계가 있어서 그 결과로 체험코드 이

17) (13)의 (가)는 (8)의 학생 9 설명 자료를 중심으로 면담을 진행한 결과고, (나)는 (9)의 학생 3 설명 자료를 중심으로 면담을 진행한 결과이다.

론이 나왔다고 생각한 거라고 보면 되나요?

학3: 네, 네, 맞아요. 앞에 거가 원인이고 뒤에가 결과요.

연: 이렇게 원인이고 결과라는 거는 글 읽으면서 바로 알게 된 거예요?

학3: 아, 이거 할 때 그냥 체험코드 이론 이렇게 동그라미 쳐 두고 줄 그어가면서 내용 정리했거든요. 그래야 기억하기도 좀 쉽고.

연: 아, 평소에도 그렇게 자주 하는 편이에요?

학3: 아니요, 평소에는 그냥 읽는데, 이거는 설명해야 하니깐. 좀 이렇게 연결시켜놔야 설명하기도 좀 편하고, 이해하기도 쉬울 것 같아서 이렇게 했어요.

<학생 3 면담 자료>

(14)의 면담 자료를 보면, 설명하기를 수행하기 위해서 텍스트로부터 도출한 정보 간의 관계를 더욱 긴밀하게 만들려하는 것을 확인할 수 있다. 이는 다른 사람에게 설명을 수행하기 위해 그 내용을 조직할 때 정보 간의 관계가 응집성 있게 구조화되어야 함을 학습자가 인식하고 있기 때문에 나타나는 것이라 볼 수 있다. 즉, 기본적으로 청자의 이해에 도움이 될 수 있도록 설명하기 내용을 수사적 구조에 맞게 조직화하는 모습을 보이는 것이다.

그런데 (나)의 학생 3과의 면담에서 확인할 수 있듯이, 이렇게 설명하기 활동이 읽기의 목적이 되었을 때, 텍스트를 읽을 때 역시 더욱 적극적으로 거시구조의 도출하도록 유도할 수 있음을 알 수 있다. 그리고 이러한 거시구조의 기억하기가 쉽다거나 혹은 이해하기가 쉽다는 것은 정보 간의 연결이 긴밀해져 연결강도가 높아지고, 이로 인해 쉽게 다시 인출될 수 있는 구조를 형성하게 된다는 것을 의미한다. 그리하여 해당 정보들이 텍스트 이해의 과정 중 새로운 주기의 구성과정과 통합과정에서 쉽게 인출되어 텍스트 표상을 형성하는 데 구성요소로서 활용될 수 있으며, 나아가 설명하기와 같은 또다른 맥락에서도 능동적으로 활용될 수 있게 된다. 그리고 설명하기를 수행하는 중에도 지속적으로 정보 간의 관계 즉, 거시구조가 응집성을 가지고 있는지를 점검하는 과정을 거치면서 더욱 긴밀하게 의미연결된 거시구조를 형성할 수 있게 한다.

② 표지를 통한 거시구조 안내

특정 정보를 주된 내용으로 하여 글이나 발화를 통해 표현하는 경우 해당 텍스트의 거시구조를 안내하기 위하여 도입 표지나 구조 표지어와 같은 언어적 신호를 사용하게 된다. 이는 독자 혹은 청자가 텍스트의 거시구조를 인식할 수 있도록 한다. 킨취(Kintsch, 1998)에 따르면 언어 사용, 즉 표현에 있어 특정 주제에 관해 계속해서 표현할 것인지 혹은 새로운 주제로 전환하고 있는지 등의 여부를 신호해 주기 위해서 이러한 표지와 같은 언어적 신호를 사용한다고 이야기한다.

텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 경우에도 거시구조를 안내할 수 있는 표지를 활용하게 된다. 이 때 텍스트에 제시된 표지를 그대로 활용할 수도 있고, 텍스트에는 제시되어 있지만 추론을 통해 표지를 첨가할 수도 있다. 핵심은 이렇게 표지를 통해 거시구조를 안내하는 것이 단순히 청자의 이해를 촉진하는 데에만 효과가 있는 것이 아니라 이를 활용하는 독자 자신의 이해 역시 촉진할 수 있다는 것이다.

먼저 구조 표지어는 명제들 간의 관계양상을 나타내는 언어 요소(김봉순, 1996)로, 문항 혹은 단락 수준에서 사용된 정보 간의 의미 관계를 명시적으로 드러내주어 텍스트의 거시구조를 안내한다.

(15) 가. 이제는 '우리 가문은 뼈대가 있고, 전통과 체면이 있으니 너 또한 그에 맞게 행동하여라.'라는 부모의 혈연 코드적이고 신분 코드적인 말은 잘 통하지 않는다. 과거의 이념인 민족·계급·신분 의식 등이 문화 소비와 수용 행위에 큰 영향을 주었던 것과 달리 오늘날은 문화 소비자의 개별적인 동기나 취향, 가치관 등이 더 중요하기 때문이다.

<원천 텍스트>

나. 예를 들자면, 예전에는 뼈대가 있고 이런 우리 집이 뼈대가 있고 전통이 있으니깐 너네는 그대로 해 이렇게 아들하고 딸한테 하는 거지. 그건 예전 방식이잖아. 혈연적 코드, 신분코드 그러니깐 같은 핏줄 중요해. 엄마 말 따라서 결혼하고, 가문에 따라서 신분에 따라서 직업 정해지고. <u>그런데</u> 오늘날에는 거의 개인 중심이라는 말이지.

<학생 8 설명 자료>

(15)에서는 대조 관계를 나타내는 구조 표지어 '그런데'가 사용되었다. 혈연 코

드와 신분 코드의 영향이 큰 기존의 상황과 체험 코드 이론이 대두되는 현재의 상황에 차이가 있음을 드러내주기 위하여 '그런데' 가 사용되었다. (가)의 원천 텍스트 역시 기본적으로 이러한 차이점에 초점을 두고 정보 간 연결이 이루어졌지만, (나)의 설명 수행 텍스트에서는 그러한 관계를 더욱 구조 표지어를 통해 더욱 명시적으로 드러내고 있는 것이다.

(16) 연: 여기서 원래 글에는 없는데 '그런데'라고 써서 설명했네요?
학8: 맞지 않아요? 여기 혈연 코드랑 체험 코드랑 좀 반대되는 거잖아요.
연: 맞아요.
학8: 이거 반대되는 거라서 쓴 건데.
연: 아, 잘 한 거예요. 그런데 이거는 글 읽으면서 생각하고 설명한 거예요?
학8: 반대라는 생각은 미리 했죠. '그런데'라고 넣은 거는 설명하면서요. 여기 혈연 코드, 신분 코드 뭐 이런 말이 좀 어렵잖아요. 그런데 이게 체험 코드랑은 좀 다르다고 하니깐 중요한 것 같기도 하고, 이렇게 반대다 라고 표시해놔야 알기 쉬워서요. 그리고 이렇게 표시해 놓으면 설명할 때 생각도 더 잘 나는 것 같아요.

<학생 8 면담 내용>

(16)을 보면 확인할 수 있듯이, 구조 표지어를 활용하게 되면 정보들 간의 관계가 더욱 명시적으로 드러나 그 이해를 촉진하게 된다. 그리고 정보 간의 연결 고리가 생기는 것을 통해 특정 정보를 독자가 능동적으로 처리하고 활용하도록 촉진할 수 있다.

(17) 가. 오늘날의 사회는 서로의 문화를 체험하고 이해하고 공감하는 탈영토적인 문화 교류의 장(場)으로 변하고 있다. 이런 점에서 체험코드 이론은 앞으로 문화 교류가 나아가야 할 방향을 제시해주고 있다고 할 수 있다.

<원천 텍스트>

나. 그리고 체험코드 이론이 앞으로 문화 교류에 어떻게 쓰일지 알려주는 애야. 그러니깐 체험코드 이론이 무슨 말이냐면 우리가 앞으로 서로의 문화를 체험하고 이해하고 공감하면 우리나라의 영토를 벗어나서 저기 외국 애들이랑도 문화를 교류할 수 있다는 거지.

<학생 7 설명 자료>

다. 연: ‘그러니깐’이라는 말을 여러 번 쓰네요?

학7: 아, 습관인가? 그냥 좀 더 설명하려고 할 때마다 쓰는 것 같아요. 설명하면서 앞에 한 이야기 좀 더 설명하고 싶어서? 이렇게 시작하면 무슨 말 할지 좀 더 생각도 할 수 있고요.

연: 이게 앞에 내용이랑 뒤에 내용이 비슷하고 더 보충하려고 쓴다는 말이죠?

학7: 네 맞아요.

연: 이거는 설명하면서 자연스럽게 추가한 것 같네요?

학7: 네, 글 읽으면서는 별 생각 없었고, 설명할 때 여기에 대해서 이거 더 말해야지 생각 하면서 계속 쓰게 되는 것 같아요.

<학생 7 면담 자료>

(17)의 (나)에서 사용된 ‘그러니깐’이라는 구조 표지어는 두 정보가 동일한 대상에 대한 것임을 보여주며 좀 더 나아가 뒤따라 나오는 정보가 앞선 정보를 보충할 수 있음을 나타낸다. 이 경우, 원천 텍스트에 제시되지 않은 구조 표지어를 추론하여 첨가하였다는 점에서 (16)의 사례와 유사성을 갖지만 그것이 텍스트를 읽을 때가 아닌 설명하기 수행 과정 중에 추론되었다는 점에서 차이점을 보인다. 이렇게 설명하기의 과정 중에서 구조 표지어가 첨가되는 것은 읽기 수행 중에는 암묵적으로 형성되었던 정보 간의 관계가 설명하기의 과정 중에서 구조 표지어를 통해 명시적으로 드러나게 됨을 의미한다. 즉, 설명하기 활동이 그 과정 중에서 독자 자신의 이해를 메타적으로 보고 인식할 수 있는 기회를 제공할 수 있으며 그 때문에 의미 연결이 더욱 명시적으로 이루어진 거시구조를 형성하도록 촉진할 수 있는 것이다.

(18) 가. ‘K-POP’은 전 세계적으로 동시에, 빠르게, 자연스럽게 퍼져나가 이른바 ‘K-POP 신드롬’을 일으켰다. 그런데 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식하기 위해 의도적으로 문화를 전파한다는 기존의 문화 확산론으로는 이런 현상을 설명할 수 없었다. 그래서 새로 등장한 이론이 체험코드 이론이다.

<원천 텍스트>

나. 그런 식으로 우월한 문화가 열등해 보이는 문화를 없어지게 한다고 생각을 했어. 그런데 지금 케이팝이 전 세계적으로 인기가 있잖아? 그렇게 된 케이팝신드롬이 이런 규칙이 적용이 안 된다고 사람들이 생각을 한 거야. 그래서 체험코드 이론이라는 새로운 개념을 만들어 낸 거야.

<학생 1 설명 자료>

다. 연: 여기에 쓴 '그래서'는 글에 있어서 사용한 건가요?

학1: 네, 케이팝 신드롬에는 안 되는게 원인이고, 체험코드 이론이 나온 게 결과라고 글에서 이야기하는 것 같아서요.

연: 아, 그럼 글 읽으면서 '그래서'에 표시해 두고 한 거예요?

학1: 네네, 연결사라고 하나요? 접속사? 여기에 좀 집중하게 되는 것 같아요.

연: 글 읽으면서 원래 그렇게 집중하는 거예요?

학1: 아, 그렇기도 한데, 이게 케이팝은 알아도 체험코드 이론 이런 거는 잘 모르는 거니깐 더 신경쓰기도 하는 것 같고요, 잘 모르는데 설명도 해야 하니깐 더 표시해가면서 읽었던 것 같아요. 그래야 좀 차근차근? 연결되게 설명할 수 있을 것 같아서요.

<학생 1 면담 자료>

(18)에서는 (16), (17)과는 달리 텍스트에서 사용되었던 구조 표지어를 설명하기에 있어 그대로 활용하였다. 그리고 (다)의 면담 내용에서 확인할 수 있듯이, 실제 텍스트를 읽는 과정에서 텍스트에 명시된 이러한 구조 표지어에 주의를 기울이고 있음을 볼 수 있다. 이렇게 텍스트에서 구조 표지어를 통해 정보 간의 관계를 명시적으로 드러내게 되면 독자가 거시구조를 정확하게 형성할 수 있도록 촉진시킬 수 있다. 중요한 점은 이러한 구조 표지어의 효과를 독자가 제대로 인식하고 이해의 과정에서 활용할 수 있는가 하는 부분이다. 물론, 텍스트에서 언어 형식을 통해 거시구조를 신호해 주고 독자가 이것을 인식하는 것은 충분히 자동적으로 이루어질 수 있다. 하지만 설명하기 활동이 제시된 경우 (다)에서와 같이 그러한 인식이 더욱 의도적이고 목적을 갖고 이루어질 수 있게 된다. 텍스트에 대하여 정신표상을 만들기 위해 독자는 텍스트에 사용된 다양한 언어 정보와 자신의 배경지식을 활용하게 되는데, 설명하기의 목적이 제시되었을 때, 이해의 과정에서 사용되는 언어 정보에 대하여 더욱 초점을 맞추고 깊이 있게 처리할 수 있도록 촉진할 수 있다는 것이다.

다음으로 도입 표지는 이후 제시될 내용에 대하여 요약적으로 미리 제시함으로써 청자가 이어질 내용을 예측하게 하여 텍스트에 대한 구조적 이해를 촉진시킨다.[18)]

(19) 가. 오늘날과 같은 디지털 문화 사회에서 개인은 전 세계의 다양한 문화들을 커뮤니케이션 미디어*를 통해서 선택적으로 체험하게 된다. 이러한 체험을 통해 일종의 코드*가 형성되는데 이를 '체험코드'라고 말한다. 따라서 체험코드 이론은 커뮤니케이션 미디어 기술의 발전을 전제로 하고 있다.

<원천 텍스트>

나. 그런데 여기서 체험코드 이론의 전제가 있어. 전제가 뭐냐면 커뮤니케이션 미디어 기술이 발전을 해야 해. 커뮤니케이션 미디어가 뭐냐면 인터넷, 스마트폰, tv같이 의사소통을 할 수 있는 미디어를 말하는 거야 말 그대로. 그런데 이게 발전을 해야지 체험코드 이론이 설명될 수 있는 거야.

<학생 7 설명 자료>

다. 이것을 체험코드라고 한대. 그래서 이런 체험코드 이론을 두 가지로 설명할 수 있는데 첫 번째는 커뮤니케이션 미디어의 발전을 전제로 하고 있다는 거지.

<학생 8 설명 자료>

(19)에서는 앞으로 전개될 내용의 틀을 도입 표지를 통해 제시하고 있다. (나)에서는 체험코드 이론의 전제를 제시할 것이라는 점을 표시하는 도입 표지를 활용하고 있으며, (다)에서 역시 이러한 전제가 두 가지로 제시될 것이라는 점을 표시해주는 도입 표지를 사용하고 있다. (가)의 원천 텍스트 내용상에서는 이러한 내용이 도입 표지로서의 기능을 하지 않고 텍스트에 제시되었지만, (나)와 (다)와 같은 설명 수행 텍스트에서는 도입 표지를 사용함으로써 청자가 이어질 내용을 예측하면서 자신이 들은 내용을 구조화하게 되고 그 이해를 촉진할 수 있도록 하였다. 중요한 점은 이러한 도입 표지를 활용이 독자의 이해 역시 함께 촉진할 수 있다는 점이다.

(20) 연: 여기서 체험코드 이론의 전제가 있다고 미리 이야기하고 설명하네요?
학7: 그렇네요. 이 때 이렇게 하면 잘 이해할 수 있을 것 같아서 이렇게 했

18) 윤다운(2006)은 도입 표지 중 내용 전개 틀을 개략적으로 제시하는 경우 이러한 도입 표지가 오즈벨(Ausubel, 1960)이 주창한 선행조직자의 역할을 할 수 있다고 하였다. 즉 내용을 구조화하여 제시함으로써 청자의 이해를 더욱 촉진시킬 수 있는 역할을 도입 표지가 할 수 있다는 것이다.

어요.

연: 설명 듣는 친구가요?

학7: 네, 미리 이렇게 이야기 할 거야라고 하면 뒤에 내용도 좀 더 잘 이해 되잖아요.

연: 그렇죠. 이거는 근데 글 읽으면서 미리 생각해뒀던 거예요?

학7: 준비할 때는 그냥 전제는 이거다 이런 식으로 정리했는데 설명하려고 하다 보니깐 이렇게 말하게 된 것 같아요. 이거 먼저 이야기해 놓으면 저도 좀 그 다음에 이런 내용 이야기 하면 되겠지 생각도 좀 하게 되고, 어떤 내용이 뒤에 왔었는지 기억도 좀 잘 나고요.

<학생 7 면담 자료>

(20)의 학생 7과의 면담 내용을 살펴보면 설명을 수행하면서 해당 도입 표지를 추가하였음을 알 수 있다. 그리고 이러한 도입 표지의 추가를 통해 해당 텍스트 내용을 점검할 수 있고 또한 더욱 효과적으로 기억해낼 수 있었음을 확인할 수 있다. 이는 독자가 표상한 텍스트의 거시구조가 갖는 응집성을 점검하게 하여 더욱 긴밀하게 의미연결된 거시구조를 형성할 수 있도록 하며 이를 통해 해당 텍스트의 정보가 다른 맥락에서도 능동적으로 활용될 수 있도록 효율적인 인출구조를 형성하도록 한다.

2) 통합과정 측면

(1) 불필요한 명제 비활성화 촉진

통합과정은 기본적으로 제약만족의 과정이다(Kintsch, 1998). 구성과정을 통해 형성된 명제간의 그물망에서 모순되거나 부적절한 명제가 통합과정에서 비활성화 되어, 독자가 표상하는 텍스트의 상황모형에서 이러한 명제들이 삭제되는 것이다. 이렇게 불필요한 명제가 통합과정 동안 비활성화 되는 것에는 텍스트의 문맥과 독자의 배경지식 및 경험 그리고 읽기 목적과 같은 상황맥락이 영향을 끼친다. 즉, 독자가 구성과정을 통해 생성한 텍스트 기저가 텍스트 문맥과 독자의 배경지식 그리고 상황맥락의 영향을 받아 응집성 있는 상황모형으로 전환되는 것이다.

설명하기 활동을 수행할 때 독자는 텍스트를 읽고 그것을 바탕으로 응집성 있는

발화 텍스트를 생산할 수 있어야 한다. 독자가 텍스트를 읽는 과정 중에 그리고 설명하기를 수행하는 과정 중에서 설명 수행 텍스트의 응집성을 높이려는 노력을 하게 된다. 이는 설명하기 활동이 구성과정에서 도출된 명제 중 부적절하거나 불필요한 명제를 삭제하며 텍스트에 대한 의미연결된 상황모형을 형성해 나가도록 촉진할 수 있음을 보여준다.

① 문맥 기반 명제 비활성화

텍스트의 전반적인 의미 관계를 통해 드러나는 문맥은 특정 어휘나 문장의 의미가 확정되는 데 있어 매우 큰 영향을 미친다. 박수자(2008)는 문맥을 텍스트 내의 인접한 요소들로 이루어진 언어적 맥락으로 보았다. 그리고 이러한 언어적 맥락이 텍스트의 해석에 관여하는 정보가 되거나 또는 그러한 정보를 제공하는 언어적 요소임을 밝혔다. 즉, 독자는 텍스트를 읽으며 텍스트 내의 인접한 요소들을 바탕으로 하여 명제를 표상하게 되며 그 과정에서 부적절한 명제는 삭제하고 더욱 적절한 명제를 생성하게 되는 것이다. 이러한 과정을 통해 독자는 텍스트에 대한 의미연결 된 상황모형을 표상하게 된다.

설명하기 활동은 독자가 문맥 정보를 적극적으로 활용하도록 촉진한다. 이는 독자가 텍스트를 읽고 설명하기 활동을 수행할 때 원천텍스트에 제시된 다양한 어휘를 거시구조에 더욱 적합한 어휘로 대체하여 설명 수행 텍스트를 생산하는 것에서 매우 잘 드러난다.

(21) 가. 그런데 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식하기 위해 의도적으로 문화를 <u>전파</u>한다는 기존의 문화 확산론으로는 이런 현상을 설명할 수 없었다.

<원천 텍스트>

옛날에는 문화가 확산될 때 그러니깐 처음에 문화가 퍼질 때가 있었잖아. 퍼지기 시작할 때? 그럴 때는 문화가 좀 잘난 문화가 좀 못한 문화를 점점 사라지게 한다고 생각했어. 막 자기 문화를 <u>주입</u>하고 <u>강요</u>하는 거지. 그렇게 되면 둘 중 하나가 없어진다고 생각한 거야.

<학생 1 설명 자료>

나. 연: 원래 글에는 전파라고 돼 있는데, 주입이랑 강요라고 말했네요? 이건 일부러 바꾼 거예요?

학1: <u>이거는 그냥 말하다보니깐 바꾼건데.</u>

연: 이렇게 바꾸니깐 좀 더 이해하기 쉬운 것 같았어요?

학1: 네, 이게 체험코드 이론 이거는 좋은데 문화 확산론은 안 좋다 이런 이야기를 하는 거니깐, 좀 더 부정적으로 이야기해 주면 더 좋을 것 같았어요. 그래서 설명하면서 이렇게 바꿔서 이야기한 것 같아요.

<학생 1 면담 자료>

(21)에서는 독자가 읽고 설명하기를 수행한 원천텍스트에서는 우월한 문화에서 열등한 문화로의 의도적인 문화 전파를 통한 확산이라는 기존의 문화 확산 이론과 선택적 체험을 강조하는 체험코드이론을 대비하여 체험코드 이론이 갖는 의미를 대비하여 체험코드 이론이 갖는 의미를 설명하고 있다. 즉, 기존의 문화 확산 이론이 가지고 있는 한계에 대한 필자의 부정적 태도[19]가 원천텍스트의 거시구조에 포함되어 있다는 것이다. (가)의 학생 1이 생성한 설명을 살펴보면 원천 텍스트에서는 '전파'로 표현된 어휘를, 설명하기를 수행한 내용에서는 '주입'과 '강요'로 바꾸어 표현하고 있다. 원천 텍스트에서 사용된 어휘인 '전파'는 상대적으로 객관적인 태도를 함의하고 있는 어휘이기 때문에 기존 이론이 가지고 있는 한계를 제대로 드러낼 수 없다. 반면 이러한 '전파'를 '주입'이나 '강요'로 바꾸었을 때는 기존의 일방적인 문화 확산론이 갖는 한계에 대한 필자의 부정적 태도가 잘 드러나게 된다. (나)의 면담자료를 살펴보면 설명하기 수행 과정에서 이러한 부정적 태도를 인식하고 그에 맞게 어휘를 환언하고 있음을 알 수 있다. 설명하기의 목적이 제공되었을 때, 설명하기를 수행하는 독자는 자연스럽게 설명 수행 텍스트의 응집성을 강화하려는 시도를 보이게 된다. 그러한 과정에서 이렇게 거시구조의 측면에 더욱 적합한 어휘를 활성화시키게 되고 이는 독자가 표상한 텍스트 정보 간의 연결을 더욱 긴밀하게 만들 수 있다.

---

19) 정보전달 텍스트는 기본적으로 특정 대상이나 현상에 대한 정보를 독자에게 객관적으로 전달하는 데 그 목적이 있다. 이에 따르면 필자의 주관적인 판단이나 태도는 정보 전달 텍스트에서 배제되고 객관적인 사실이 정보전달 텍스트에서 제시되는 주된 정보가 되어야 한다. 하지만 정보전달 텍스트에서도 사실에 해당하는 정보뿐만이 아니라 필자의 판단이나 태도 역시 드러날 수 있다. 브링커(Brinker, 1985)는 필자가 독자에게 사태에 대한 자신의 (긍정적 혹은 부정적인) 평가를 (수용자의 태도에 영향을 미치려하지 않고) 알려주므로, 사실로서의 정보를 드러내는 언어 기술 방법뿐만 아니라 필자의 의견을 강조하는 언어 기술 방법과 양립할 수 있다(Brinker, 1985; 이성만 역, 2004:146-147)고 하여 정보 전달 텍스트에서 필자의 주관적 판단이나 정보가 드러날 수 있는 가능성을 제시하였다.

(22) 가. 이러한 체험을 통해 일종의 코드가 형성되는데 이를 '체험코드'라고 말한다.

<원천 텍스트>

이 체험코드 이론이 뭐냐면 사람들이 같은 문화를 체험하면 그 문화에 대해서 공감대를 형성한다는 거야.

<학생 1 설명 자료>

나. 연: 여기에서 코드가 형성된다는 걸 공감대가 형성된다고 표현했네요?

학1: 네, 이게 뭔가 같이 좋아하는 문화 체험하고 그러면 생각도 좀 비슷하지고 서로 이야기할 거리도 생긴다는 이야기 같아서 공감대 형성? 그게 맞다고 생각한 것 같아요.

연: 이렇게 바꾼 거는 설명하기 하면서 바꾼거예요? 아니면 읽고 준비하면서?

학1: 이거는, 읽고 준비하면서 바꿔 놨어요. 이게 체험코드가 좀 핵심적인 말인데 코드라고 하면 뭔가 좀 확실하지가 않아서 바꿔놓고 설명했어요.

연: 원래 이렇게 바꿔서 많이 생각하는 편이에요?

학1: 그런 건 아닌 것 같아요. 이거는 설명해야 하니깐 좀 더 잘 이해하려고? 다른 데 보면서 생각한 것 같아요.

<학생 1 면담 자료>

(22)의 경우, 원천 텍스트에서 '코드'로 표현된 어휘가 '공감대'로 환언되었다. 원천 텍스트에서 사용된 어휘인 코드는 특정 체험을 바탕으로 형성된 공통의 인식 체계와 가치관을 의미한다. 체험 코드에 대하여 공유된 체험 혹은 경험을 통해 서로가 공감할 수 있는 가치관과 인식 체계를 가질 수 있다는 점이 거시구조 내에 포함되어 있으며 독자는 텍스트를 읽는 과정에서 이를 추론해 낼 수 있어야 한다. 학생 1이 생성한 설명에서의 '공감대'는 거시구조 내에서 체험코드가 가지고 있는 의미를 더욱 잘 드러낼 수 있도록 어휘를 환언한 것이다. 그리고 (나)의 면담 자료를 살펴보면 앞선 사례와는 달리 텍스트를 읽고 설명 내용을 생성하는 과정에서 어휘가 거시구조의 의미를 더 잘 드러낼 수 있는 것으로 환언되었음을 알 수 있다. 이는 설명하기 활동을 제시하였을 때, 설명하기를 수행하는 과정에서 뿐만이 아니라 텍스트를 읽는 과정에서도 문맥 즉, 거시구조에 대한 인식을 촉진할 수 있도록 유도한다는 것을 확인할 수 있다.

② 상황맥락 기반 명제 비활성화

설명하기 활동을 독자에게 요구한다는 것은 기본적으로 독자에게 읽기 목적을 제시하는 것을 의미한다. 이는 독자가 처한 읽기의 상황맥락을 변화시키는 것을 의미한다. 특히, 설명하기 활동의 경우 '타인의 이해'가 읽기의 상황맥락에 추가되는데, 이에 따라 상황맥락에 부적합한 명제는 비활성화되고, 적합한 명제가 독자의 배경지식에서 인출되어 활성화되고 텍스트 표상에 남아있게 된다.

(23). 가. 오늘날의 사회는 서로의 문화를 체험하고 이해하고 공감하는 탈영토적인 문화 교류의 장(場)으로 변하고 있다.

<원천 텍스트>

그러니깐 체험코드 이론이 무슨 말이냐면 우리가 앞으로 서로의 문화를 체험하고 이해하고 공감하면 우리나라의 영토를 벗어나서 세계적으로, 저기 외국 애들이랑도 문화를 교류할 수 있다는 거지.

<학생 7 설명 자료>

나. 연: 탈영토적이라고 안 하고 우리나라의 영토를 벗어나서, 세계적으로 이렇게 이야기했네요? 나중에 문제 풀 때 탈영토적이라고 써야 했었는데 어렵지는 않았어요?

학7: 아, 탈영토적이라고 하면 무슨 말인지 대충은 알 것 같긴 했는데, 설명하는데 이렇게 말해줘야 더 쉬울 것 같았어요. 그냥 저도 이렇게 생각하는 게 더 편했어요, 더 확실한 것 같고. 그리고 문제 풀 때는 그냥 설명했던 거 생각나면서 바로 이 말도 생각났어요.

연: 그럼 이건 설명하면서 바꿔서 생각하고 말한 거예요?

학7: 아니요, 이게 딱 봐도 한자어 같아서 미리 바꿔놓고 설명했어요.

<학생 7 면담 자료>

(23)의 경우 원천 텍스트에서 한자어로 표현된 어휘인 탈영토를 우리말 표현으로 풀어서 제시하고 있다. 이는 청자가 낯설게 느낄 수 있는 한자어를 더욱 쉽게 표현하여 그 이해를 도우려고 한 것으로, 읽기를 수행하는 과정에서 이러한 청자에 대한 인식이 어휘의 의미를 표상하는 데 있어 영향을 미치고 있는 것이다. 본 연구에서는 텍스트를 읽고 설명하기를 수행한 화자와 설명을 들은 화자 사이의 기본적인 지식수준에 있어 큰 차이가 나타나지 않도록 하였다. 같이 공부를 하는 동료 학습자를 대상으로 설명을 수행하도록 한 것이다. 이는 설명을 듣는 청자에게

낯선 어휘는 실제 텍스트를 읽고 설명을 제공한 학습자에게도 낯설게 느껴질 수 있음을 의미한다. 따라서 설명의 수행을 위해 낯설게 느껴질 수 있는 한자어 어휘를 좀 더 친숙한 우리말 어휘와 표현으로 환언시키는 것은 어휘처리 및 기억의 부담을 줄여 독자의 이해를 더욱 명확하고 쉽게 할 수 있는 효과를 가지게 된다.

(24). 가. 그런데 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식하기 위해 <u>의도적으로</u> 문화를 전파한다는 기존의 문화 확산론으로는 이런 현상을 설명할 수 없었다.

<원천 텍스트>

우월한 문화가 열등한 문화를 잠식시키기 위해서 <u>일부러</u> 문화를 전파한다는 뜻인데…(후략)

<학생 8 설명 자료>

나. 연: 의도적이라고 안 하고 일부러 라고 했네요?

학8: 어, 진짜 그렇네요. 똑같은 말 아니에요?

연: 맞아요, 크게 다르지 않는 말인데, 이렇게 바꿔 쓴 이유가 특별히 있는 거예요? 설명할 때 이렇게 써야지라고 미리 생각해 둔 건 아닌가 봐요?

학8: 네, 읽을 때는 그냥 읽었는데 <u>설명하면서 바꿔서 이야기한 것 같아요.</u> 이 말 저도 그렇고 친구도 그렇고 자주 쓰거든요. 의도적 이렇게 이야기 하는 것보다 <u>일부러 라고 말하면 친구도 자주 쓰는 말이니깐 더 잘 이해할 거라고 생각한 것 같아요.</u>

<학생 8 면담 자료>

(24)의 경우 역시 원천 텍스트에서는 한자어로 표현 된 어휘를 우리말로 바꾸어서 제시하고 있다. 또한 청자의 이해 정도를 높이기 위해 어휘를 환언하여 설명하기를 수행하고 있다. 앞선 사례와의 차이점은 설명하기를 수행하느 중에 이러한 환언이 일어났다는 것이다. 다른 사람에게 텍스트 내용을 설명한다는 상황에는 문어 텍스트를 읽는 것이 구어 텍스트로 변환되는 것을 의미하며, 나아가 청자라는 고려대상이 추가되어 상황맥락이 형성됨을 의미한다. 따라서 구어 텍스트로의 변환 과정에서 텍스트를 읽고 설명하기를 수행하는 독자가 표현하기에 그리고 이를 듣는 청자가 이해하기에 친숙하고 이해하기 쉬운 어휘로 환언이 되는 것이다. 이러한 환언이 일어나게 되면 독자가 해당 내용에 대하여 접근할 때 인지적으로 그리고 정서적으로 그 부담을 줄여주는 효과를 갖게 된다.

(2) 텍스트 정보의 정교화 촉진

독자가 텍스트를 읽고 이에 관한 정신 표상을 형성할 때, 텍스트에 제시된 정보뿐만 아니라 다양한 종류의 지식요소를 바탕으로 추가적인 내용을 더해놓게 된다. 이렇게 텍스트 정보 외에 추가적인 내용을 더해놓는 것을 추론이라 하는데(Kintsch, 1993), 문맥이나 독자의 지식과 경험 등을 기반으로 한 추론이 통합과정에서 지속적으로 일어나게 된다. 그리고 이러한 추론의 생성이 통합과정에서 일어나면서 텍스트 기저가 더욱 정교화 되고 독자 중심의 텍스트 표상이 이루어진 상황모형이 생성된다.

텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 경우 텍스트에 제시된 정보만을 그 내용으로 설명의 내용으로 제공하지는 않는다. 청자의 이해를 돕기 위해 텍스트 정보를 보완할 수 있는 추가적인 설명 내용을 생성하는 것이 일반적이다. 이러한 추가적인 설명 내용을 생성하기 위해서는 텍스트를 읽는 과정 그리고 텍스트 내용을 설명하는 과정에서 지속적으로 문맥과 배경지식, 경험 등을 바탕으로 한 추론이 생성되어야 한다. 즉, 설명하기 활동이 의미연결 되고 적합한 상황모형을 형성할 수 있도록 통합과정을 촉진하게 되는 것이다.

(25) 가. ‘K-POP’은 전 세계적으로 동시에, 빠르게, 자연스럽게 퍼져나가 이른바 ‘K-POP 신드롬’을 일으켰다. 그런데 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식하기 위해 의도적으로 문화를 전파한다는 기존의 문화 확산론으로는 이런 현상을 설명할 수 없었다.

<원천 텍스트>

나. 싸이도 그렇고, 케이팝이 우월한 문화를 전파시키려고 한 목적이 아니라, 체험코드 이론으로 된 거로 그냥 공통으로 알게 돼서 즐기고 이렇게 돼서 뜬 거지.

<학생 2 설명 자료>

다. 그런데 우리가 케이팝을 우리 문화를 걔네 문화를 누르려고 의도적으로 전파를 하는 거니? 아니지? 그치? 그래서 기존의 문화 확산론으로는 케이팝 신드롬을 설명할 수가 없어서 새로운 문화 확산론이 필요했던 거야.

<학생 7 설명 자료>

(25)의 원천 텍스트를 보면 기존 문화 확산론이 케이팝신드롬이라는 새로운 문화현상을 설명할 수 없다는 한계를 그 정보로 제시하고 있다. 이에 대해 학생 2와 7은 케이팝의 전파가 기존 문화이론에서 이야기하는 문화 잠식의 목적을 가지고 있지 않고, 우월한 문화와 열등한 문화의 이분법적인 구분을 가지고 있는 것이 아니라는 정보를 추가적으로 생성하여 제시하고 있다. 학생 2와 7이 생성한 추론의 경우, 기존 문화 확산론의 한계와 케이팝신드롬을 설명하기 위한 체험코드이론의 등장이라는 두 정보의 관계를 형성하는 데 있어 반드시 필요한 것이다.

(26) 연: 여기에 케이팝이 우월한 문화 전파가 목적이 아니다 이렇게 설명했네요? 이건 어떻게 생각할 수 있었던 거예요?
학2: 여기 글에서 보면 케이팝, 케이팝 신드롬이 자연스럽게 퍼져나갔다고 하니깐, 의도적인 거랑 반대고 그럼 뭔가 목적을 가지고 하는 게 아닌 거라고 생각했어요. 그리고 싸이 강남스타일 이런 것도 생각해보면 이게 일부러 외국에 퍼뜨릴거다 이렇게 생각하고 퍼뜨린게 아니잖아요. 그거 생각해보면 또 목적 이런 것도 없고 여기 우월하다 뭐 그런 것도 없는 것 같았어요.

<학생 2 면담 자료>

(26)의 학생 2와의 면담 자료를 살펴보면 기본적으로 문맥을 기반으로 한 추론을 생성하고 있음을 확인할 수 있다. 학생 2는 텍스트에 제시된 케이팝 신드롬의 확산에 관한 정보와 기존 문화 확산론의 문화 전파 방식에 대한 정보를 통해 케이팝 신드롬에 문화 전파 및 확산의 목적이 존재하지 않았으며 우월 대 열등의 이분법적 구분 역시 존재하지 않았다는 정보를 추론해 냈다. 이렇게 문맥을 기반으로 하여 텍스트 정보를 정교화하게 되면 정보전달 텍스트에서 전달하고자 하는 정보들 간의 관계가 더욱 명확하게 드러나게 되어 텍스트에 대한 표상이 더욱 응집성 있게 이루어진다. 즉, 응집성 있는 상황모형의 형성이 이루어지는 것이다. 또한 독자의 배경지식 역시 텍스트 정보를 정교화 하여 상황모형을 형성하는 데 있어 중요한 역할을 하고 있다. 학생 2의 면담 자료에서 '싸이 강남 스타일'의 사례를 통해 케이팝 신드롬의 특성과 기존 문화 확산론의 한계를 더욱 정교하게 표상하고 있는 것이다. 이렇게 텍스트 정보와 독자의 배경지식 및 경험이 지속적으로 관련성을 맺게 되면 더욱 적합하고 풍성한 상황모형을 형성할 수 있도록 한다. 그리고

이는 궁극적으로 텍스트 정보와 독자의 지식기반 사이의 연결강도를 높여 해당 지식이 독자의 배경지식 중 일부가 될 수 있도록 만든다(Kintsch, 1998). 즉, 텍스트 정보가 학습되는 수준의 깊은 이해가 가능하게 되는 것이다.

여기에서는 문맥을 기반으로 한 정교화의 양상과 배경 지식을 기반으로 한 정교화 양상으로 나누어 설명하기 활동의 효과를 구체적으로 살펴보겠다. 그리고 그 중에서도 배경지식에 기반한 정교화 양상의 경우 텍스트 정보와의 관계가 구체성을 중심으로 할 때와 유사성을 중심으로 할 때로 나누어 살펴보도록 하겠다.

① 문맥에 기반한 정교화

텍스트에 사용된 어휘나 문장의 의미는 고정되어 있는 것이 아니라 텍스트의 문맥을 통해 구성되는 성격을 갖는다. 즉, 텍스트에 사용된 다양한 정보들 간의 관계를 바탕으로 독자가 어휘나 문장에서 필요한 정보를 도출하게 된다는 것이다. 특히 텍스트의 전반적인 맥락과 관련이 있는 거시구조의 경우 독자가 텍스트에 사용된 어휘 혹은 문장의 의미를 파악하는 데 있어 매우 큰 영향을 미치게 된다. 물론, 텍스트의 거시구조는 독자가 구성과정에서 텍스트에 사용된 정보를 바탕으로 형성하는 것이다. 하지만 이러한 거시구조는 통합과정 내에서 다시 텍스트의 세부적인 의미를 파악하는 데 있어 영향을 끼치게 된다.

(27) 가. 오늘날과 같은 디지털 문화 사회에서 개인은 전 세계의 다양한 문화들을 커뮤니케이션 미디어를 통해서 선택적으로 체험하게 된다.

<원천 텍스트>

디지털 사회에서 커뮤니케이션 미디어라고 해서 유튜브 같은 거 인터넷 동영상 이런 것을 통해서 우리가 직접 체험하게 된다는 거지. 내가 이걸 나에 맞게 선택을 해서 체험을 한다는 거지.

<학생 8 설명 자료>

나. 연: 여기에서 말한 '나에 맞게'는 원래 글에서는 없던 말이 추가된 것 같은데 맞나요?

학8: 그러네요. 이거는 체험코드 이론이 개인의 취향을 중요하게 생각한다고 나와 있어서 추가한 것 같아요.

연: 그 부분을 계속 생각하면서 글을 읽었던 거예요? 설명할 때도?

학8: 글을 읽을 때보다는 설명할 때 같아요. 설명하면서 체험코드 이론에서 중요한 게 이거 미디어 발달이랑 개인주의 성향이라고 하

고 두 개가 또 연결되는 것도 있는 것 같아서 설명할 때도 계속 두 개 생각하면서 했어요.

<학생 8 면담 자료>

(27)의 (가)에서는 원천 텍스트의 '선택'으로 제시된 어휘에 '나에 맞게'라는 의미를 보충하여 설명하기를 수행하고 있다. 이는 체험코드 이론이 개인주의적 성향의 확산을 기반으로 한다는 맥락에 기반하여 추론을 생성한 것으로 볼 수 있다. (나)의 면담 자료에서도 확인할 수 있듯이 설명하기 활동의 경우 설명을 수행하는 동안 지속적으로 거시명제와 거시구조를 인식하도록 유도한다. 독자가 텍스트를 읽으며 도출한 핵심적인 정보들이 설명의 주된 내용으로 생성되고, 텍스트에 제시된 정보들 간의 관계를 바탕으로 설명 내용이 조직된다. 이 때문에 거시명제와 거시구조를 계속해서 고려할 유인이 생기게 되며, 텍스트에 사용된 어휘 및 문장이 거시구조 내에서 갖는 의미가 지속적으로 보충되는 것이다.

(28) 가. 이제는 '우리 가문은 뼈대가 있고, 전통과 체면이 있으니 너 또한 그에 맞게 행동하여라.'라는 부모의 혈연 코드적이고 신분 코드적인 말은 잘 통하지 않는다.

<원천 텍스트>

예를 들어 우리 가문은 뼈대가 있고 전통과 체면이 있으니 너 또한 그에 맞게 행동하여라 이런 이유가 있고 강압적인 혈연 코드나 신분 코드적인 말은 이제 잘 안 통해.

<학생 5 설명 자료>

나. 연: 강압적이라는 표현은 일부러 쓴거예요?

학5: 네, 이거 보면 위에 뭐 뼈대가 있고 전통과 체면이 있으니 그에 맞게 행동해라 이런 식으로 무조건 하라고 강요하는 것 같아서요. 체험코드 이론은 좀 자기 취향에 맞게 하는 거랑 반대로. 그래서 설명하면서 추가해서 이야기한 것 같아요.

연: 설명하면서 추가했다는 건 읽으면서 준비했다기보다는 설명할 때?

학5: 네네, 읽으면서 생각은 하긴 했겠지만 설명할 때 체험코드 이론이랑 혈연코드 신분코드가 좀 반대다 이렇게 생각하면서 하다보니깐 '강압적' 이렇게 설명한 것 같아요.

<학생 5 면담 자료>

(28)의 (가)에서는 혈연 코드와 신분 코드에 '강압적인'이라는 정보가 추가되어 설명하기가 수행되고 있다. 이는 개인의 취향 및 가치관을 존중하는 체험코드와 기존의 혈연 코드 및 신분 코드가 대조되는 관계를 맺고 있다는 거시구조에 대한 인식을 통해 추론이 생성된 것이다. 이 경우에도 설명하기 활동이 정보 간의 관계에 해당하는 거시구조를 설명하기 활동에서 지속적으로 인식할 수 있도록 유도하고 있다. 이렇게 설명을 수행하는 과정에서 정보 간의 관계를 기반으로 하여 추론을 생성하고 텍스트 정보를 보충하면 그러한 관계가 더욱 명확하게 드러나게 된다. 특히, 설명하기를 수행하는 것이 아닌 일반적인 텍스트 이해의 상황에서는 이러한 추론이 독자의 머릿속에서 암묵적으로 이루어지는 경우가 많은데, 이렇게 암묵적으로 생성한 내용을 발화를 통해 명시적으로 드러냄으로써 정보 간의 관계가 더욱 명확하게 표상되는 효과를 갖게 된다.

② 구체적인 배경지식에 기반한 정교화

텍스트 이해의 과정에서 텍스트 정보는 그것과 관련된 독자의 배경지식과 지속적으로 관련성을 맺는다. 특히 통합과정에서는 텍스트에서 직접 유도된 명제뿐만 아니라 독자의 지식 기반에서 텍스트와 밀접하게 연결되는 명제들이 통합되고, 텍스트에 제시된 정보와 독자의 배경지식 간의 상호작용을 통한 추론이 생성된다(조명한 외, 2005). 즉, 통합과정에서 텍스트 정보가 독자의 배경지식을 통해 더욱 정교화 되어 표상되는 것이다. 그리고 이렇게 통합과정을 통해 적합한 상황모형이 형성되면 텍스트에 제시된 정보가 독자의 지식기반에 강하게 연결되고 그곳에 정착하게 되어 텍스트 정보가 학습되는 효과를 가지게 된다(Kintsch, 1998).

독자가 텍스트의 정보를 자신의 배경지식과 지속적으로 연결시킨다는 것은 다시 말해 자신의 배경지식을 기반으로 하여 텍스트 정보에 대한 구체적 사례를 생성하는 것이라 할 수 있다(Kintsch, 1998). 특정 대상이나 현상에 대한 정보를 독자에게 전달하는 것을 그 목적으로 하는 정보전달 텍스트(서혁, 1991)의 경우, 텍스트에서 초점을 맞추고 있는 대상 및 현상에 대한 구체적 사례를 독자가 자신의 배경지식을 활용하여 생성하는 것이다.

이렇게 구체성에 기반하여 텍스트 정보와 독자의 배경지식을 통합하는 것이 텍스트를 읽는 과정에서 자연스럽게 이루어질 수도 있지만, 독자에 따라서는 의식적인 노력이나 이를 촉진할 수 있는 유인이 필요할 수 있다. 설명하기 활동은 이러

한 통합을 촉진할 수 있는 방법 중 하나이다. 정보전달 텍스트를 읽고 그 내용을 다른 사람에게 설명하는 경우, 해당 텍스트가 초점을 맞추고 있는 대상이나 현상에 관한 정보가 추상적이고 낯설어서 청자가 이해하는 데 어려움을 겪는다고 판단될 때, 그 정보를 구체적으로 잘 드러내주는 사례를 들어 설명을 제시하게 된다. 따라서 설명하기 활동이 주어지지 않은 상태에서는 텍스트 정보와 연결되지 않을 독자의 배경지식들이 설명하기 활동 과정에서는 구체성을 기반으로 텍스트 정보와 지속적으로 통합되며 상황모형을 구성하게 된다.

(29) 가. 이제는 '우리 가문은 뼈대가 있고, 전통과 체면이 있으니 너 또한 그에 맞게 행동하여라.'라는 부모의 혈연 코드적이고 신분 코드적인 말은 잘 통하지 않는다. 과거의 이념인 민족·계급·신분 의식 등이 문화 소비와 수용 행위에 큰 영향을 주었던 것과 달리 오늘날은 문화 소비자의 개별적인 동기나 취향, 가치관 등이 더 중요하기 때문이다.

<원천 텍스트>

예전에는 뼈대가 있고 이런 우리 집이 뼈대가 있고 전통이 있으니깐 너네는 그대로 해 이렇게 아들하고 딸한테 하는 거지. 그건 예전 방식이잖아. 혈연적 코드, 신분코드 그러니깐 같은 핏줄 중요해. 엄마 말 따라서 결혼하고, 가문에 따라서 신분에 따라서 직업 정해지고. 그런데 오늘날에는 거의 개인 중심이라는 말이지. 자기의 동기, 가치관 이런 걸 더 중심으로 생각한단 말이야.

<학생 8 설명 자료>

나. 연: 여기 엄마 말 따라서 결혼하고, 가문에 따라서 신분에 따라서 직업 정해지고 이거는 민족, 계급, 신분이 문화 소비랑 수용 행위에 영향을 준다는 걸 보여주는 것 맞나요?

학8: 맞아요. 혈연 코드, 신분 코드에 따라서 행동한다 뭐 그런 거 이야기하려고 한 거예요.

연: 아, 그럼 이렇게 엄마 말 따라 결혼 이런 이야기는 읽는 중에 생각해 둔거예요? 아니면 설명하면서 생각나서 이야기한 거예요?

학8: 이거는 읽으면서 미리 생각 좀 해 뒀어요. 이게 말이 좀 어렵더라고요. 혈연 코드니 신분 코드니, 문화 소비랑 수용 행위 이렇게 말하는 것도 좀 어렵고요.

연: 그럼 평소에도 글 읽을 때 이렇게 쉬운 예들 생각하면서 읽는 거예요?

학8: 그건 아니에요. 보통 때 같으면 대충 이해하고 넘어갔을텐데, 이

거는 설명을 해야 하니깐 좀 더 꼼꼼하게 보게 되는 것 같아요. 그래서 신분코드, 혈연코드 이런거 관련된 거 생각해 보니깐 사극에서 막 점지해 둔 사람이랑 결혼해야 한다 이런 게 생각도 나고, 양반은 벼슬길 가고 이런 거 생각나서 이렇게 이야기했어요.

<학생 8 면담 자료>

(29)의 (가)에서는 원천 텍스트에 제시된 과거 이념인 민족, 계급, 신분 의식을 '엄마 말'과 '가문' 등으로 구체화하여 제시하였고, 과거에 문화의 소비와 수용의 측면을 '결혼'과 '직업 선택'으로 구체화하여 제시하고 있다. (나)의 면담 자료를 살펴보면 원천 텍스트에서 사용된 개념들의 경우 추상적인 성격이 강했고, 이러한 추상적인 개념이 서로 텍스트 내에서 관련을 맺고 있기에 독자가 해당 개념의 의미 및 개념들 간의 관계를 파악하는 데 어려움을 겪었음을 알 수 있다. 독자가 텍스트를 읽고 그 내용을 다른 사람에게 설명할 때, 특정 개념이 추상적이거나 낯설어서 청자가 이해하는 데 어려움이 있을 것이라 판단되면 해당 개념의 하위 개념을 배경지식에서 도출하여 구체적인 사례로 제시하게 된다. 즉, '설명하기'라는 목적이 주어지면서 독자가 텍스트 정보와 관련된 자신의 배경지식을 더욱 적극적으로 인출할 수 있도록 유인이 제공되는 것이다. (나) 면담자료의 학생 8의 경우에도 이러한 읽기 목적이 주어지지 않았을 때에는 자신의 배경지식을 통해 추상적인 개념을 구체화시키지 않았으나, 설명하기 활동이 제시됨으로써 관련되는 배경지식을 인출하게 되었음을 밝히고 있다.

(30) 가. 오늘날과 같은 디지털 문화 사회에서 개인은 전 세계의 다양한 문화들을 커뮤니케이션 미디어를 통해서 선택적으로 체험하게 된다.

<원천 텍스트>

이게 개인이 커뮤니케이션 미디어 이런 거 있잖아, 스마트폰이나 인터넷, tv 이런 걸로 자기가 선택적으로 체험을 하는 거야.

<학생 5 설명 자료>

커뮤니케이션 미디어가 뭐냐면 인터넷, 스마트폰, tv같이 의사소통을 할 수 있는 미디어를 말하는 거야 말 그대로.

<학생 7 설명 자료>

나. 연: 스마트폰, 인터넷, tv는 커뮤니케이션 미디어의 예로 든 것 맞나요?
학5: 맞아요, 요즘에 자주 쓰는 걸로 들었어요.

연: 이 예는 어떻게 들게 된 거예요? 설명하는 도중에 생각나서?
학5: 네, 맞아요. 설명하는데 커뮤니케이션 미디어 이러면 좀 못 알아들을 것 같아서요, 이렇게 이야기 해주면 더 쉬울 것 같아서 이야기했어요.

<학생 5 면담 자료>

(30)에서는 '커뮤니케이션 미디어'라는 개념에 해당하는 구체적인 사례로 스마트폰, 인터넷, tv를 제시하고 있다. 즉, 커뮤니케이션 미디어에 속하는 하위 개념들을 제시하여 해당 개념을 구체화하고 있는 것이다. 그런데 (나)의 면담 자료를 살펴보면, 이렇게 특정 개념에 대한 하위 개념을 생성하는 것이 (29)의 경우와는 달리 설명하기를 수행하는 과정 중에 일어나고 있음을 확인할 수 있다. 설명하기 활동이 제시되었을 때, 독자가 텍스트를 읽는 목적이 추가 되면서 텍스트 정보와 배경지식의 통합을 촉진할 수도 있지만 (30)에서처럼 설명하기를 수행하는 과정에서 청자의 이해 정도에 대한 지속적인 인식을 바탕으로 이러한 통합과정을 촉진시킬 수도 있다. 청자의 이해 정도에 대한 지속적인 인식은 자연스럽게 독자가 구성한 텍스트에 대한 표상을 점검하게 만들고, 이를 바탕으로 텍스트에 사용된 개념 및 정보를 더욱 구체화할 수 있는 정보를 자신의 배경지식에서 인출하여 그 이해를 더욱 정교하게 하는 것이다.

텍스트 정보가 독자의 배경지식과 구체성에 기반하여 통합될 때, 앞서 살펴보면 하위 개념을 도출하는 것에 더해 텍스트에 사용된 개념이나 현상이 적용될 수 있는 상황을 배경지식에서 인출하기도 한다.

(31) 가. 기존의 문화 확산론이 뭐냐면 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식하기 위해 의도적으로 문화를 전파한다는 건데, 이게 무슨 뜻이냐면 옛날에 영국 *들 유럽 *들이 아프리카 식민지를 막 할 때 의도적으로 종교 같은 걸 전파하고 그러는 거야.

<학생 7 설명 자료>

나. 요즘에는 혈연코드나 신분코드에 의해서 문화를 즐기는 게 아니라 자기 취향이나 가치관에 따라서 문화를 체험하는 게 중요하대. 예를 들면 옛날에는 출신지역 같은 거에 대한 의식이 엄청 강해서 향우회 이런 거를 중심으로 사람들이 모이고 그랬잖아. 그런데 요즘에는 지역주의 이런 과거 이념보다는 인터넷 카페 같은 데서 비슷한 취미나 가치관을

가지고 있는 사람들이 모여서 서로 정보도 나누고 소통하고 그러는 거지.

<학생 10 설명 자료>

다. 연: 여기 사례로 향우회랑 인터넷 카페 들었는데, 이건 어떻게 생각하게 된 거예요? 그냥 글 읽다 보니깐 자연스럽게 생각이 난 거예요?

학10: 아, 그건 아니에요. 혈연코드, 신분코드 이런 말이 좀 어렵잖아요. 처음 보는 말이기도 하고 해서요. 그냥 혼자 읽는 거고 굳이 설명 같은 거 안 해도 되면 대충은 이해 가니깐 그냥 넘어가도 되는데, 이걸 설명을 해 줘야 하니깐 일부러 좀 생각하게 되더라고요. 이게 무슨 말이지? 이러면서.

연: 아, 그럼 향우회, 인터넷 카페는 읽으면서 미리 이걸로 예를 들어서 설명해야지 이렇게 준비한 거예요?

학10: 네. 이게 뭐지 생각하다보니깐, 예전에 기사에서 읽었던 향우회 이것도 생각나고, 그러고 나니깐 요즘은 동호회 이런 게 다 인터넷 카페로 해서 만나고 그러잖아요. 그래서 이 두 개 예로 들어서 설명했어요.

<학생 10 면담 자료>

(31)의 경우에는 문화 확산론이나 혈연코드 및 신분코드와 체험코드에 의해 나타나는 문화 수용 현상에 대하여 구체적인 사례를 생성하여 설명을 제공하고 있다. (가)는 우열관계에 기반하여 문화를 의도적으로 전파하는 기존의 문화 확산론에 대하여 서구 열강의 식민지에 대한 강압적 종교 전파를 사례로 들어 설명하고 있다. 특히 단순히 문화 확산론에 해당하는 사례만 든 것이 아니라 문화의 하위 개념으로 '종교'를 제시하고 이에 따라 더욱 쉽고 구체적인 사례를 생성하고 있다. (나)에서는 혈연코드 중심이 아닌 자신의 취향 중심의 문화 체험 즉, 체험코드 이론이 나타나는 현상에 대해 지역주의적인 성격을 갖는 향우회에서 취향이나 가치관 중심의 성격을 갖는 인터넷 카페로의 변화를 사례로 들어 설명을 제시하고 있다. 일상적인 상황에서 독자가 텍스트를 읽을 경우, 이렇게 개념이나 현상이 적용될 수 있는 실제 상황을 배경지식에서 인출할 유인이 존재하지는 않는다. 독자의 특성에 따라 그러한 상황을 추론하여 상황모형을 구성할 수도 있고, 해당 배경지식이 존재함에도 불구하고 굳이 텍스트 이해의 과정에서 이를 추론하지 않을 수도 있는 것이다. 하지만 설명하기 활동이 제시되는 경우에는 새로운 읽기 목적과 이에 따른 청자의 이해라는 새로운 상황 맥락이 독자가 텍스트를 읽는 과정에 영향

을 미치게 된다. 즉, 설명하기라는 읽기 목적을 충분히 달성하기 위해 특정 개념이나 현상이 적용될 수 있는 구체적 사례를 배경지식에서 인출할 유인이 생기는 것이다. 그리고 이는 통합과정에 영향을 미쳐 텍스트 정보가 독자의 배경지식을 통해 정교화 되도록 촉진하게 된다. 궁극적으로는 해당 텍스트 정보가 독자의 지식 기반과 강하게 연결되면서 학습 수준의 깊이 있는 이해가 가능하게 되는 것이다. 특히 텍스트 학습(learning from text)의 결과가 텍스트로부터 독자가 파악한 정보를 다른 맥락에서도 활용할 수 있는 것이라 할 때, 이렇게 텍스트에 제시된 개념 및 현상이 적용될 수 있는 실제 상황을 추론하는 것은 이미 독자가 해당 정보를 다른 맥락에 적용하여 본 것이라 할 수 있다. 이러한 과정을 통해 텍스트의 정보는 독자의 배경지식 중 일부가 되고 이후 새로운 맥락이 주어졌을 때 능동적으로 활용이 가능한 인출구조를 형성하게 된다.

(32) 가. 체험코드 이론이 왜 나타났냐면 아까 말한 듯이 미디어가 확산이 되면서 <u>너가 권지용 노래 좋아하듯이 나는 권지용 별로 안 좋아하니깐 그냥 다른 노래 듣고 하는 것처럼</u> 자기가 좋아하는 것 마음대로 선택해서 듣잖아. 그러니깐 그냥 개별적인 동기나 취향에 따라 듣는 거래.

<학생 9 설명 자료>

나. 연: 짝이 권지용 노래를 좋아하는가 봐요?
학9: 네. 저는 별로 안 좋아하고요.
연: 이거는 개인의 취향에 대한 사례로 가지고 온 것 같은데, 어떻게 생각할 수 있게 된 거예요? 글 읽으면서 미리 준비했던 거예요?
학9: 아니요. 미리 준비한 건 아니에요.
연: 그럼 설명하면서?
학9: 네. <u>친구 보면서 설명하고 있으니깐 얘가 권지용 노래 좋아했지? 이런 생각이 들면서 이걸로 이야기하면 좀 더 쉽게 이해할 수 있을 것 같아서 이야기했어요.</u>

<학생 9 면담 자료>

(32)의 경우에도 개별적인 동기나 취향에 따른 문화 수용이라는 현상이 적용될 수 있는 구체적이고도 실제적인 사례를 들어 설명을 수행하고 있다는 점에서 (31)과 유사하다. 하지만 (31)은 어느 정도 사회적으로 공유된 사례를 배경지식에서 인출하여 활용했다면 (32)의 (가)에서는 화자와 청자 사이에서 공유된 경험을

기반으로 추론을 생성하고 설명을 수행하고 있다. 이렇게 화자와 청자 사이에서 공유된 경험의 경우 (나)의 면담 자료에서 확인할 수 있듯이 텍스트를 읽는 과정보다 설명하기를 수행하는 과정에서 텍스트 정보와 활발하게 연결된다. 이는 설명하기를 수행하면서 청자와 직접적인 상호작용이 존재하지는 않지만 독자의 머릿속에서 지속적으로 청자의 특성과 이해 정도 등에 대한 인식이 이루어지면서 텍스트 정보와 독자의 배경지식을 통합하여 그 이해가 정교화 되도록 촉진하고 있음을 보여준다.

(33) 가. 체험코드란 공통의 가치관이나 약속이야. 그런데 잘 모르겠지? 그러니깐 체험코드가 만약에 네 명의 친구가 있어. 그 중에 세 명의 친구가 브라질의 삼바 축제를 갔다 왔다고 쳐봐. 그러면 거기서 걔네들이 얻은 게 있을 거 아니야. 춤을 어떻게 춰야 한다든지 축제의 문화 등을 알고 왔을 거 아냐. 그럼 그 셋은 공통으로 배운 게 있어 그리고 그 셋은 서로 소통을 할 수가 있어, 얘기를 할 수가 있고 그거에 대해서. 그런데 다른 한 명은 그렇지 못해, 안 갔다 왔으니깐 아무것도 모르잖아. 그러니깐 그 세 명은 일종의 코드를 형성한 거라고 할 수 있어. 그거를 문화랑 접목시킨 게 체험코드란 거야.

<학생 2 설명 자료>

나. 연: 여기 브라질 삼바 축제는 체험코드가 공통으로 경험한 것을 바탕으로 소통하면서 만들어진다는 걸 설명하려고 가져온 거 맞나요?

학2: 네, 맞아요.

연: 아, 이건 어떻게 생각하게 된 거예요?

학2: 이거는 그 체험코드 이러는데 딱 떠오르는 게 없는 거예요. 그런데 설명을 하기는 해야 하니깐 생각하다 보니깐 같은 것 경험, 문화 이렇게 해서 브라질 삼바 축제 다녀왔다고 치면 될 것 같아서 이야기 했어요.

<학생 2 면담 자료>

(33)에서는 체험코드라는 개념이 적용될 수 있는 상황을 가정하여 사례로 제시하고 있다. 이는 앞서 살펴본 (31)이나 (32)과는 달리 독자가 개념이나 현상이 적용될 수 있는 구체적 상황에 대한 충분한 배경지식을 가지고 있지 않을 때 나타난다고 볼 수 있다. 일반적인 상황에서 이렇게 독자의 배경지식이 충분치 않으면, 텍스트에 제시된 정보가 정교화 되지 못해 적합하고 풍성한 상황모형이 생성되기 힘

들다. 하지만 설명하기 활동을 제시했을 때, 독자는 해당 내용을 다른 사람이 이해할 수 있게 설명해야 하기 때문에, 자신의 배경지식을 적극적으로 탐색하게 되고 텍스트 정보와 관련있는 상황을 생성하게 되는 것이다. 이렇게 가정적인 상황이라도 독자가 자신의 배경지식을 활용하여 생성하게 되면 텍스트의 정보가 배경지식의 다른 정보들과 연결되기 시작하여 해당 정보가 독자의 지식기반 내에 정착할 수 있도록 유도할 수 있게 된다.

③ 유사한 배경지식에 기반한 정교화

독자가 텍스트를 읽고 이해할 때, 텍스트 정보와 독자의 배경지식이 구체성에 기반하여 통합될 수도 있지만, 유사성에 기반하여 통합될 수도 있다. 즉, 텍스트 정보에 대한 구체적인 사례는 아니지만 유사한 구조 등을 갖는 정보를 배경지식에 기반하여 추론해 설명 내용으로 구성할 수 있는 것이다. 이렇게 독자가 유사한 배경지식에 기반하여 텍스트 정보를 정교화 하는 것에는 유추구조를 형성하거나 은유를 활용하는 것을 통해 이루어질 수 있다. 설명하기 활동이 앞서 독자가 텍스트 정보에 대한 구체적 사례를 배경지식을 통해 추론하는 것을 촉진시켰듯이 이렇게 유사한 정보를 배경지식을 통해 추론하는 것 역시 촉진시킬 수 있다.

(34) 가. 체험코드이론에는 두 가지 전제가 있는데, 그 중에 하나가 커뮤니케이션 미디어의 발달이고 다른 하나가 개인주의의 확산이야. 커뮤니케이션 미디어가 발달하기 전에는 그냥 자기가 볼 수 있는 것만 보고 듣고 그랬는데 이게 발달하면서 다른 나라 것 까지도 볼 수 있게 된 거지. 그리고 이렇게 막 볼 것도 많아지고 자기 취향이 중요한 개인주의도 발달하고 하니깐 자기 취향에 따라서 영상도 보고 음악도 듣고 그러니깐 문화를 체험하게 되는 거지. 이거를 다른 예로 들어보면 밥 먹는 거랑도 관련이 있는 것 같아. 옛날에는 교통 같은 게 발달이 안 되니깐 그냥 자기 지역에서 나는 것 정도만 구할 수 있는 거만 먹었고, 막 좋아하는 음식 이런 거 보다는 살려고 먹었는데, 교통이 발달하면서 다른 나라 꺼도 많이 들어오고, 교류도 할 수 있게 되고 하니깐 그냥 살려고 먹는 게 아니라 자기가 먹고 싶은 거 일부러 구해서 먹기도 하게 됐잖아.

<학생 10 설명 자료>

나. 연: 여기에서 식생활 변화를 예로 들어서 설명했네요?

학10: 네, 이게 뭔가 더 널리 퍼질 수 있게 되면서 선택할 수 있는 것

도 많아지고 이러는 게 비슷한 것 같아서요.

연: 아, 이거는 어떻게 생각해내게 된 거에요?

학10: 이게 커뮤니케이션 미디어 발달, 개인주의 발달 이렇게 하면 좀 말이 와 닿지가 않아서요, 뭐가 좀 비슷하지 생각하다가 맛집 탐방 이런 게 생각나더라고요. 그러니깐 옛날에는 맛집 탐방 이런 것도 어려웠겠구나 싶더라고요.

연: 이렇게 비슷한 거 평소에도 생각해 보고 하는 거예요?

학10: 아니요. 원래 읽을 때는 그냥 중요하다 싶은 것만 골라서 읽을 때가 더 많아요. 가끔씩 관심있는 내용이면 이것저것 생각해 보기도 하긴 하는데, 잘 그러지는 않아요. 이번에 그냥 설명하기 이거 하면서 해본 거예요.

<학생 10 설명 자료>

(34)의 (가)에서는 커뮤니케이션 미디어의 발달 및 개인주의의 확산을 통한 문화 체험의 변화와 이에 따른 체험코드 형성이라는 텍스트 정보를 교통의 발달 및 개인의 취향에 따른 식생활 변화와 관련시켜 설명을 제시하고 있다. 교통 발달 및 개인의 취향에 따른 식생활 변화가 기존 텍스트 정보와 직접적으로 관련이 있는 구체적 사례는 아니지만 전제 및 인과관계의 구조를 가지고 있다는 점에서 텍스트 정보와 유사한 형태를 보이고 있다. 즉, 관계의 유사성에 기반하여 유추구조를 형성함으로써 텍스트 정보와 독자의 배경지식이 통합되고 있는 것이다. 유추는 두 개의 사물 혹은 현상이 공통으로 가지는 특성이나 관계가 있고, 그 중 하나의 사물이나 현상이 또 다른 특성이나 관계가 있을 때 다른 사물이나 현상 역시 같은 특성이나 관계를 가질 것이라고 추리하는 것이다. 즉, 정보 간의 공통된 특성과 관계에 기반하여 이루어지는 것이다. 정보전달 텍스트의 경우 특정 대상이나 현상에 대한 구체적 정보와 정보간의 관계를 바탕으로 이루어지는데, 그 관계가 추상적이거나 낯선 경우 이와 같이 유추관계에 있는 정보를 배경지식을 기반으로 추론하게 되면 그에 대한 이해 정도를 높일 수 있게 된다. (나)의 면담 자료에서도 볼 수 있듯이 텍스트에 제시된 개념과 그 관계가 추상적이어서 이해에 어려움이 있는 경우 그와 유사한 정보를 배경지식에서 인출하여 새로운 정보를 생성하게 되는 것이다. 그리고 설명하기 활동은 독자가 텍스트 정보들 간의 추상적인 관계를 단순히 파악하는 데 머무르지 않고, 이렇게 유추관계에 있는 다른 정보를 추론할 수 있도

록 촉진시킨다. 이에 따라 기존 텍스트의 정보들 간의 관계를 더욱 부각시켜 더욱 정교한 이해가 가능하도록 만드는 것이다.

(35) 가. 요즘에는 혈연코드나 신분코드에 의해서 문화를 즐기는 게 아니라 자기 취향이나 가치관에 따라서 문화를 체험하는게 중요하대. 예를 들면 옛날에는 출신지역 같은 거에 대한 의식이 엄청 강해서 향우회 이런 거를 중심으로 사람들이 모이고 그랬잖아. 그런데 요즘에는 지역주의 이런 과거 이념보다는 인터넷 카페 같은 데서 비슷한 취미나 가치관을 가지고 있는 사람들이 모여서 서로 정보도 나누고 소통하고 그러는 거지. 그러니깐 '문화 뷔페?'에 와 있다고 생각하면 될 것 같아. 내가 원하는 것만 원하는 만큼 고를 수 있으니깐.

<학생 10 설명 자료>

나. 연: 문화 뷔페는 참신하네요? 이거는 어떻게 생각하게 됐어요?

학10: 이것도 앞에 향우회, 인터넷 카페 생각하다가 보니깐 이렇게 이야기하면 좀 쉬울 것 같아서 생각한 거예요. 그러니깐 뭔가 입맛대로 골라서 체험하는? 그러니까 뷔페에서 자기가 원하는 것만 딱 먹는 것처럼 문화도 그렇게 체험한다고 설명하면 좀 쉽지 않을까 했어요.

연: 그럼 이것도 평소에 한다기 보다는?

학10: 네, 이것도 이번에 설명하기 하면서 생각해 본 거예요. 이게 좀 좋은 것 같은 게 평소에는 그냥 좀 두루뭉술하게? 어렴풋하게? 그렇게 이해 되도 넘어가는데, 이거는 좀 더 쉽게 이해할 만한 것들을 생각하게 만드는 것 같아요. 이거처럼 문화 체험이 뷔페 같이 된다 이러면 좀 더 쉽게? 이해되고 저도, 그리고 설명할 때도 생각도 잘 나고요. 그리고 또 듣는 친구도 좀 더 잘 이해하게 되는 것 같아요.

<학생 10 면담 자료>

(35)의 (가)에서는 자신의 취향에 따라 문화를 체험하는 현상을 '문화 뷔페'라는 표현을 통해 설명하고 있다. 뷔페에는 여러 가지 음식이 있으며 개인에게 자신의 취향에 따라 음식을 선택할 권한이 존재하고, 이에 따라 자신의 판단과 선택에 따라 개인이 취할 음식의 종류가 달라지게 된다. 이러한 뷔페의 특성은 여러 가지 문화가 존재하고 있으며 자신의 취향과 판단에 따라 체험하는 문화가 달라진다는

점에서 유사성을 가지게 된다. 이는 텍스트 정보를 이해하는 데 있어 은유를 활용한 것으로 볼 수 있는데, 은유는 수사학자들이 비유(trope)라고 불렀던 장치들 중 하나로 암시적 비교(comparison)와 동일시 된 개념이다. 즉, 은유는 두 대상 혹은 범주의 비교에 기초를 두지만 그러한 비교가 명시적으로 드러나지 않는 것이다(Evans & Green, 2006: 임지룡, 김동환 역, 2008). 이러한 은유의 사용은 이해하는 이로 하여금 제시된 은유적 표현을 이해하기 위해 자신의 배경지식을 적극적으로 활용하도록 촉진한다. 이러한 과정을 통해 텍스트에 제시된 정보가 더욱 효과적으로 부각되고 이해될 수 있게 되는 것이다. 설명하기 활동의 경우 청자의 이해를 도울 수 있는 효과적인 은유의 사용을 촉진시키게 되는데, 이렇게 은유를 생성하는 과정에서 텍스트 정보와 독자의 배경지식이 효과적으로 통합된다. 이은희(2009)는 은유가 유사성에 근거하여 선택 가능한 대체항들의 선택을 통하는 방식임을 밝히고 있는데, 이는 다시 말해 텍스트 정보와 유사한 대체항들을 독자가 자신의 배경지식에서 탐색하고 선택하는 것이 은유를 활용하는 것이며, 이는 해당 정보에 대한 독자의 이해를 매우 정교하게 만들어 줄 수 있음을 보여준다.

또한 (나)의 면담 자료를 살펴보면, 유사성에 기반하여 은유를 생성하는 것이 독자 스스로 생성하는 비계(Scaffolding)의 역할을 하고 있음을 확인할 수 있다. 독자가 텍스트에 제시된 정보가 익숙하지 않아 명확한 이해가 이루어지지 않을 경우, 이와 유사한 정보를 스스로 생성하고 이를 발판으로 기존의 텍스트 정보를 이해하게 되는 것이다. 일반적으로 비계는 학습을 촉진하기 위해 교사나 다른 동료 학습자에 의해 생성되고 제공되는 것이지만 설명하기의 경우 독자 자신이 자신의 배경지식을 바탕으로 이러한 비계를 생성하고 이해에 있어서 겪은 어려움을 해결하도록 한다는 점에서 좀 더 능동적이고 적극적인 이해 및 학습을 가능하게 해 주는 효과를 갖게 된다. 그리고 이렇게 독자가 자신의 배경지식에 대한 적극적 탐색을 통해 은유를 생성하게 되면 그것이 하나의 인출구조가 되어 (나)에서 볼 수 있듯이 더욱 빠르고 효과적으로 기억할 수 있게 즉, 새로운 맥락에서 해당 정보가 인출될 수 있도록 해 준다. 이러한 인출구조의 형성을 통해 독자가 텍스트 정보를 자신의 지식기반에 포함시키게 되어 학습이 일어나는 것이다.

유사성에 기반하여 텍스트 정보와 독자의 배경지식을 통합하는 유추구조의 형성과 은유의 활용은 단순히 배경지식을 도출하고 텍스트 정보와 이를 관련시키는 수준에서 그치지 않는다. 유추구조와 은유를 통해 설명하기 활동을 수행하기 위해서

는 텍스트 정보와 배경지식이 갖는 관계 그 자체를 추론하고 생성해 낼 수 있어야 하는 것이다. 이는 텍스트 정보와 배경지식의 관계가 어느 정도 명확하게 정해져 있는 구체성에 기반한 사례의 구성과는 차이를 보인다. 이렇게 유사성에 기반하여 유추구조를 형성하고 은유를 활용하는 과정에서 독자는 텍스트의 정보도 더욱 정확하게 표상하여 인식할 수 있게 되고, 표상한 정보와 배경지식 간의 관계를 적극적으로 구성함으로써 둘 간의 통합을 이루어 낼 수 있게 된다. 이러한 통합의 과정은 독자의 이해를 정교하게 하며 궁극적으로는 텍스트 정보를 독자 자신의 배경지식 중 일부로 정착시키는 학습을 촉진하여 다른 맥락에서 능동적으로 해당 정보를 활용할 수 있도록 하는 것이다.

3. 설명하기 활동 효과의 영향 요인

1) 청자 수준 및 특성에 대한 인식 차이

독자가 텍스트를 읽고 그 내용을 다른 사람에게 설명하는 것은 기본적으로 특정 읽기 목적을 독자에게 제시하는 것으로 볼 수 있다. 읽기 목적은 독자의 읽기 과정을 조절하고 그 결과를 결정하는 하나의 요인이다(김봉순, 2002). 텍스트를 읽고 즐거움을 얻는 데에 그 목적이 있는 경우와 시험을 준비하는 데 있어 텍스트에 제시된 정보를 획득하는 데 그 목적이 있는 경우에 따라 독자가 적용하는 읽기 전략에도 차이가 나며 그러한 읽기를 통해 최종적으로 형성되는 결과에도 차이가 나게 된다. 이 때문에 독자가 독서의 목적을 명확하게 정하고 적절한 방법으로 텍스트를 읽는 것이 성공적인 독해에 매우 중요한 요소가 된다(Irwin, 1999).

본 연구에서는 텍스트를 읽기 전에 이미 독자에게 텍스트 내용 설명하기를 수행할 것임을 명시하였고, 청자가 이러한 설명을 듣고 문제를 풀게 될 것임을 밝혔다. 즉, 독자에게 명확한 읽기 목적을 제시하여 그러한 목적을 달성하기 위해 읽기를 수행하도록 유도한 것이다. 이러한 목적이 독자에게 제시되었을 때, ‘청자’에 대한 고려라는 추가적인 맥락이 읽기 수행에 영향을 미치게 된다. 청자의 특성을 고려하는 것이 독자가 텍스트를 바탕으로 형성한 텍스트 기저를 정교화하여 상황모형을 구성하는 데 영향을 끼치게 되는 것이다. 독자는 단순히 자신의 이해와 학습에

만 초점을 두는 것이 아니라 청자의 이해까지도 고려하여 텍스트 읽기를 수행하게 되면서 이러한 목적이 제시되지 않았을 때와는 다른 상황모형을 구성하게 된다.

텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하기 위해 그러한 텍스트를 읽는 경우 기본적으로 설명 내용을 듣게 될 청자의 수준을 가정하게 된다. 청자의 여러 가지 수준에 대한 정보가 읽기 맥락에 추가되어, 텍스트 이해에 영향을 미치는 것이다. 청자가 해당 텍스트의 내용을 이해할 만한 충분한 지식을 가지고 있는 지와 기본적인 이해능력이 어떠한지 등에 대한 고려가 텍스트를 읽는 동안 지속적으로 이루어지게 된다.[20] 권순희(2001)는 청자의 지식이 메시지에 미치는 영향을 제시하였다. 청자의 개인적인 특징이 화자와 공유하게 되는 공통지식(coommon ground)을 규정하는 데 영향을 미치며, 이에 따라 화자가 메시지를 구성할 때 사용하는 지식에도 영향을 미치게 된다는 것이다. 설명하기 활동에서도 마찬가지로 설명 내용을 구성하는 데 있어서 청자의 지식이 영향을 미치게 되는데, 이 경우 텍스트 내용을 기반으로 하여 설명 내용을 구성하기 때문에 청자의 지식이 독자가 텍스트를 읽고 그 의미를 재구성하는 과정에도 영향을 미치게 된다. 특히 청자 수준을 높게 인식하거나 이에 대한 인식 자체가 부족하면, '청자'라는 새로운 맥락에 적합하지 않은 명제를 비활성화하고 더욱 적합한 명제를 형성하는 데 한계를 갖는다. 또한 독자 자신의 배경지식을 활용하여 청자의 이해를 도울 수 있는 사례를 생성하는 데 역시 한계를 갖게 된다.

(36) 가. 오늘날의 사회는 서로의 문화를 체험하고 이해하고 공감하는 탈영토적인 문화 교류의 장(場)으로 변하고 있다.

<원천 텍스트>

나. 그러면서 서로 문화를 체험하고 이해하고 공감하는 탈영토적인 문화의 교류의 장으로 변하고 있고, 체험코드 이론이 이런 문화교류를 잘 설명해 줄 수 있어.

<학생 6 설명 자료>

다. 연: 여기 '탈영토'라는 말은 어떤 의미인지 이해가 잘 됐어요?
학6: 네, 이건 영토를 벗어나서 이런 이야기니깐, 세계화랑 연결도 되

20) 박재현(2006)에서는 설득 담화의 내용 조직에 있어 고려해야 할 청자 변인으로 기존 입장, 인지 능력, 사전 지식, 동기의 네 가지를 제시하였다. 본 연구에서 상정하는 청자의 다양한 수준은 이 네 가지 청자 변인 중 인지 능력과 사전 지식의 측면에 대한 고려라 할 수 있다.

고 해서 이해 잘 됐어요.

연: 설명 듣는 친구도 이 정도는 이해할 거라고 생각하고 그대로 이야기 한 거라고 생각하면 될까요?

학6: 아, 별로 깊게 생각은 안 해봤는데. 뭐, 이 정도는 이해할 수 있지 않을까요?

<학생 6 면담 자료>

(36)에서는 기존 텍스트에서 '탈영토'라 표현된 어휘를 그대로 설명 내용으로 생성하고 있는 모습을 보인다. 이는 앞서 '청자'라는 추가된 상황맥락에 기반하여 한자어로 사용된 어휘를 쉬운 어휘나 문장으로 대체하여 제시하는 것과는 다른 양상을 보인다. 이러한 양상이 나타나는 이유를 (다)의 면담 내용을 바탕으로 살펴보면, 설명하기를 수행하는 독자가 기본적으로 청자의 수준을 높게 잡고 있거나, 이에 대한 인식을 적게 하는 것 때문에 해당 어휘에 대한 점검이 일어나지 않는다는 것을 확인할 수 있다. 즉, 청자 수준이나 특성에 대한 인식 정도에 차이가 나타나면서 상황맥락에 기반한 명제의 비활성화와 적합한 명제로의 대체가 다르게 나타나게 되는 것이다. 이 뿐만 아니라 청자 수준 및 특성에 대한 인식의 차이는 구체적인 배경지식 혹은 유사한 배경지식에 기반한 정교화 정도에 영향을 미친다.

(37) 가. 그런데 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식하기 위해 의도적으로 문화를 전파한다는 기존의 문화 확산론으로는 이런 현상을 설명할 수 없었다.

<원천 텍스트>

나. 그런데 문화를 확산을 시키는 게 문화 확산론인데 그런데 기존의 문화확산론은 다른 열등한 문화를 잠식시키려고 우월한 문화가 새로 등장한다는 거였어.

<학생 2 설명 자료>

다. 기존의 문화 확산론이 뭐냐면 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식하기 위해 의도적으로 문화를 전파한다는 건데, 이게 무슨 뜻이냐면 옛날에 영국 놈들 유럽 놈들이 아프리카 식민지를 막 할 때 의도적으로 종교 같은 걸 전파하고 그러는 거야.

<학생 7 설명 자료>

(37)의 (나)를 보면 기존 텍스트에서 크게 변화된 모습을 보이지 않는 반면,

(다)의 경우에는 '기존 문화 확산론'에 대한 설명을 제공하면서 제국주의 열강의 식민지에 대한 종교 전파를 구체적 사례로 제시하고 있다. 설명하기 활동을 수행할 때, 청자의 이해를 돕기 위해 독자 자신의 배경지식을 활용하여 이러한 사례를 생성할 수 있으며, 이는 궁극적으로 텍스트 정보와 독자의 배경지식 사이의 긴밀한 연결을 촉진하게 된다. 하지만 설명하기 수행 과정에서 청자가 굳이 이러한 사례를 제시하지 않아도 이해할 수 있을 것이라 판단하거나, 청자에 대한 고려가 제대로 이루어지지 않는다면 이렇게 구체적 사례가 생성되기는 매우 힘들다.

(38) 가. 연: 기존 문화확산론은 이해가 잘 갔어요? 어떤 거라고 생각했어요?
학2: 억지로 강요하는 거요, 맞나요?
연: 맞아요, 맞아요. 그럼 이거 사례 같은 거 혹시 생각해 본 적 있어요? 읽을 때나 설명할 때.
학2: 아니요. 이건 굳이 예 같은 거 생각 안했어요.
연: 아, 그럼 듣는 친구도 굳이 예를 안 들어줘도 이해할 수 있을 것 같다고 생각한 거예요?
학2: <u>생각해보진 않았는데, 그렇지 않을까요? 이 정도는 그냥 이해할 수 있겠죠.</u>

<학생 2 면담 자료>

나. 연: 여기 기존 문화확산론의 예로 종교 전파 들었네요? 좋은데, 어떻게 생각하게 됐어요?
학7: <u>이게 좀 개념? 이런 거잖아요. 그래서 그대로 이야기하면 못 알아듣거나 나중에 문제 풀 때 까먹겠다 생각해서, 이렇게 예로 들어주면 더 잘 이해하고 기억할 수 있을 거라고 생각했어요.</u>

<학생 7 면담 자료>

(38)의 면담 자료를 살펴보면 학생 2의 경우 청자의 이해에 대한 인식이 제대로 이루어지지 않았고, 또한 기본적으로 청자의 수준을 어느 정도 높게 가정하고 있음을 확인할 수 있다. 반면 학생 7은 청자가 개념을 그대로 제시하였을 때, 이해 혹은 기억에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 인식하고 이를 고려하여 구체적인 사례를 생성하고 있다. 이처럼 청자 수준 및 특성을 어떻게 인식하고 있는지, 얼마만큼 인식하고 있는지에 따라 독자가 텍스트의 정보를 점검하고 자신의 배경지식과 이를 연결시키는 정도도 역시 차이가 나게 된다.

2) 설명하기 수행 중 상위인지 사용의 차이

텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 것은 기본적으로 독자가 텍스트를 읽는 동안 그 이해를 점검할 수 있도록 한다. 자신이 이해한 내용을 다른 사람에게 전달하기 위해서는 그 내용이 텍스트에 제시된 정보를 정확하게 담고 있는지 그리고 다른 사람의 이해에 적합하게 내용이 구성되었는지를 확인할 수 있어야 하기 때문이다. 이렇게 자신의 이해에 대하여 점검하는 사고활동을 상위인지(metacognition)[21]이라 부른다. 그런데 텍스트 내용 설명하기에서 나타나는 상위인지 활동은 독자가 텍스트를 읽을 때뿐만 아니라 설명하기를 수행하는 과정에서도 나타나게 된다. 자신이 설명한 내용이 정확하고 적합한지 그리고 청자가 이를 제대로 이해하고 있는지를 지속적으로 점검하면서 설명하기를 수행하게 되는 것이다. 하지만 이렇게 설명하기 과정 중에서 나타는 상위인지가 모든 사람에게 똑같이 나타나지는 않으며 이에 따라 설명하기의 수행에서 상위인지를 사용하는지의 여부가 텍스트의 의미를 재구성하는 데 영향을 끼치게 된다.

설명하기를 수행하는 과정 중에 드러나는 상위인지를 살펴보기 위해 먼저 상위인지가 갖는 의미와 그 구성요소를 살펴보겠다. 상위인지는 '사고에 대한 사고(Anderson, 2005)'로 자신의 인지 과정 혹은 사고 과정에 대하여 자각하고 의식적으로 통제할 수 있는 능력이다. 이러한 상위인지는 '지식(knowledge)'과 '통제(regulation)'로 나뉘는데, 지식은 개인 변인, 과제 변인, 전략 변인과 같은 인지적 결합의 결과로 수행에 영향을 미치는 이 세 가지의 변인과 관계된 인지적 처리 과정에 대한 지식을 의미한다(Falavell, 1976). 통제는 목표의 실현을 위해 인지적 처리과정을 조절하는 것을 의미하며, 상위인지 지식의 기반에서 작동한다. 상위인지 조절에는 계획하기, 조정하기, 평가하기, 조작하기 등이 있다(Flavell, 1979; 1987; Paris, 2002).

상위인지 구성요소를 살펴보았을 때, 설명하기를 위해 텍스트를 읽는 과정에서 상위인지 구성요소 유형은 설명 내용을 준비하기 위한 계획하기의 측면이 강하게 드러나 적절한 전략과 자원의 배분이 일어난다. 반면, 설명하기를 수행하는 과정에서는 인지 통제 중 점검하기와 평가하기가 강하게 일어나 설명 내용의 정확성과

21) 상위인지는 메타인지 혹은 초인지로 불리기도 한다.

적절성에 대해 인식하고 청자의 이해를 촉진하는 목적에 맞게 그러한 내용을 수정해 나간다. 텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 것이 기본적인 독자의 텍스트 이해에 대해 점검하고, 평가하며 설명 내용을 생성하는 측면에서 계획하는 상위인지를 촉진시킬 수는 있지만, 설명하기 자체를 수행하는 과정 중에는 독자 자신이 그러한 발화 내용에 대하여 지속적으로 점검하고 조정하는 노력을 해야 하는 것이다. 이에 따라, 설명하기 수행 중 상위인지 사용 여부가 텍스트 의미를 재구성하는 데 있어 영향을 미쳐 학습자 간 차이를 보이게 된다.

(39) 가. 그런데 우리가 케이팝을 우리 문화를 걔네 문화를 누르려고 의도적으로 전파를 하는 거니? 아니지? 그치? 그래서 기존의 문화 확산론으로는 케이팝 신드롬을 설명할 수가 없어서 새로운 문화 확산론이 필요했던 거야.

<학생 7 설명 자료>

나. 연: 설명하면서 계속 확인하는 것 같네요?

학: 아, 못 알아들었으면 다시 설명해줘야 하니깐 계속 물어보고 표정도 보고 그랬어요.

연: 그렇게 계속 확인하면서 설명하면 더 생각나는 것도 있고 그랬어요?

학: 네, 이 다음에 뭐 말할 지도 좀 생각하게 되는 것 같고, 원래는 그냥 설명하려고 했는데 이렇게 표정 보고 하면 예도 좀 들어야 할 것 같고 그래서 예도 들고 그렇게 되는 것 같아요. 어떻게 보면 짝한테 알아들었는지 물어보는 것도 맞는데 제가 알고 있는 거? 말해야 하는 거? 다시 생각해보려고 이렇게 말하는 것 같기도 해요.

<학생 7 면담 내용>

(39)의 (가)를 보면 설명하기를 수행하면서 청자의 이해 정도를 지속적으로 확인하는 모습을 보인다. 이렇게 청자의 이해 정도를 확인하는 것은 청자의 반응을 단서로 하여 자신의 설명하기 수행 과정을 점검하고 평가하여, 더욱 적합하게 조정하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 청자에게 직접적으로 그 이해 여부를 질문할 수도 있고, 비언어적인 요소에 대한 관찰을 통해 이해 정도를 확인할 수도 있다. 이렇게 설명하기 수행 과정에서 상위인지를 사용하게 되면 (나)의 면담 자료에서 확인할 수 있듯이 청자의 이해를 촉진하기 위해 텍스트 정보와 관련 있는 배

경지식을 더 많이 활성화시키고 통합하게 된다. 설명하기를 위하여 텍스트를 읽는 과정에서도 이렇게 텍스트 정보를 표상하고 배경지식을 통합하는 것이 나타났지만, 설명하기를 수행하는 중에 상위인지를 통해 이를 조정하여 더욱 정확한 텍스트 기저의 표상과 더 적절한 상황모형의 구성이 일어날 수 있는 것이다. 그 결과 텍스트에서 제시한 정보가 상황모형에서 독자의 배경지식과 많은 수의 연결고리와 강한 연결강도를 가지게 되면서 학습이 되어, 이후 다른 맥락에서 능동적으로 활용이 가능해 지게 된다.

(40) 가. 커뮤니케이션 미디어 발달은 tv나 스마트폰, 요즘 스마트 tv도 나오잖아? 아이패드랑? 핸드폰도 발달되면서, 예전에 우리가 정말 중요하게 따졌던 종교, 인종, 신분, 계급 이런 거에 관계가 없이 개인주의가 확대가 되면서 기존의 코드를 뛰어 넘은 거지.

<학생 6 설명 자료>

나. 그래가지고 다시 설명을 하자면, 앞부분에 설명했던 것을 생각해보면, 얘네 체험코드 이론에 코드가 되는 거는 딱 두 가지. 한 가지는 커뮤니케이션 미디어의 발달과 개인주의의 확대 이런 것을 선호하고 있었어.

<학생 8 설명 자료>

(40)의 (가)와 (나)를 비교해 보면 (나)의 경우에는 체험코드 이론을 설명할 수 있는 정보로 커뮤니케이션 미디어의 발전과 개인주의의 확대가 있음을 도입표지를 통해 미리 제시하여 이러한 정보들 간의 관련성을 명시적으로 드러내고 있다. 반면 (가) 역시 이러한 두 가지 정보를 체험코드 이론과 관련하여 제시하고 있는데, 문장 간의 연결이 제대로 이루어지지 않아 그 관계가 명확하게 나타나지 않는 양상이 나타난다.

(41) 가. 연: 여기 커뮤니케이션 미디어 발달부터 코드를 뛰어 넘은 거지라고 말하는 부분에서요.

학6: 어, 이거 왜 이렇게 말했지.

연: 어떤 이야기를 원래 하려고 했던 거예요?

학6: 커뮤니케이션 미디어 발달이랑 개인주의 확대가 체험코드 이론에 중요하다 그런 이야기 하려고 했었어요. 그런데 말을 잘 못 했네요.

연: 설명하면서 눈치 채지는 못했어요? 듣는 친구는 별 반응 없이 넘어갔어요?

학6: 이거 이야기 할 때는 그냥 막 설명하느라 아무 생각 없었어요. 첫부분이기도 하고 그래서요.

<학생 6 면담 자료>

나. 연: 여기에서 커뮤니케이션 미디어 발달이랑 개인주의 확대에 대해서 한 번 더 이야기 하네요? 앞에 이렇게 두 가지 있다고 말 하면서?

학8: 아 네, 앞에 개인주의적 성향이 확산된다 이런 이야기를 좀 길게 해서 그런지 바로 이야기 하면 이해 못 할 것 같더라고요.

연: 이해 못할 것 같다는 거는 본인 생각에?

학8: 그런 것도 있고, 표정 보니깐 좀 길게 얘기해서 이해 안되는 것 같아 보여서요.

연: 표정이 어땠길래.

학8: 좀 멍 한 것 같았어요.

<학생 8 면담 자료>

학생 6과의 면담 자료를 살펴보면, 자신이 생성한 설명 내용과 청자의 반응에 대한 점검이 부족하다는 것을 확인할 수 있다. 이 때문에 사실 설명 내용 자체가 응집성이 떨어짐에도 불구하고 조정하지 않고 그대로 지나치는 모습을 보이며, 도입 표지나 접속어와 같이 정보 간 관계를 드러낼 수 있는 표지의 활용 역시 나타나지 않았다. 반면 학생 8의 경우 설명을 수행하는 과정에서 청자의 표정을 단서로 사용함으로써 설명 내용을 지속적으로 점검하고, 이에 따라 도입 표지 등을 사용하여 텍스트 정보 간의 관계를 명시적으로 드러내어 응집성을 강화하고 있다.

이렇게 설명하기를 수행하는 과정에서 상위인지를 사용하는지의 여부는 표지를 활용한 거시구조의 강화 정도에 영향을 끼친다. 그리고 나아가 상황 맥락에 따른 명제의 비활성화 정도 차이, 문맥 기반 명제 비활성화 및 정교화 정도의 차이 등에도 영향을 끼친다.

(43) 가. 원래 문화 확산? 그러니깐 문화가 퍼지는 걸 설명할 때 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식하는, 그러니깐 지배하기 위해서 (중략) 케이팝이 이 이론으로는 설명이 안 되는 거야. 우리가 케이팝을 막 다른 나라 노래를 다 없애려고 일부러 퍼뜨리고 그러는 거는 아니잖아. 그냥 자연스럽게 퍼져나간 거잖아.

<학생 10 설명 자료>

나. 연: 여기서 문화 확산이라고 하고 문화가 퍼지는 걸 이렇게 바꿔서 설명한 이유가 특별히 있어요? 여기 지배하기 위해서라고 다시 말하는 것도 그렇고.

학10: 이거 이야기할 때 확산, 잠식 이런 게 다 좀 어려운 말이잖아요. 그래서 바꿔서 이야기 해야 이해하기 편할 거라고 생각했어요.

연: 이거는 그냥 본인이 판단해서 바로 바꾼 거예요?

학10: 확산 이거는 그냥 바로 바꾼 것 같은데, 여기 잠식하는 이거 바꿀 때는 듣는 애가 잠식? 이렇게 되물어서 이게 좀 어렵구나 생각하고 바꾼 거예요.

연: 아 그리고 여기 노래를 없애려고 일부러 퍼뜨리고 이 부분, 자연스럽게 퍼져나간 거잖아, 이거는 왜 추가로 이야기 한 거예요?

학10: 이게 케이팝이 이 이론으로 설명이 안 된다고만 하고 딱 끝내려고 하니깐 친구 표정이 별로 안 좋은 것 같아서 추가로 설명 했어요.

연: 그러니깐 잘 이해했어요?

학10: 네.

<학생 10 면담 자료>

다. 연: 그럼 이거 설명할 때 친구가 이해하고 있는지는 혹시 확인해 봤어요?

학2: 안 한 것 같아요. 이게 처음 부분이라 괜히 좀 떨리기도 하고, 다음에 할 거 빨리 해야겠다는 생각만 났던 것 같아요.

<학생 2 면담 자료>

(43)을 살펴보면 학생 10의 경우 지속적으로 청자의 반응을 파악하려 하고 이에 따라 그 이해를 점검하고 있음을 확인하고 있다. 그리고 그 결과로 더욱 적합한 어휘로 대체하고 문맥적 의미를 추가하는 모습을 보인다. 이렇게 설명하기를 수행하는 과정에서 상위인지를 적극적으로 활용하게 되면, 청자에게 효과적으로 그 내용을 전달할 수 있을 뿐만 아니라 자신의 이해를 점검하고 조정하며 문맥과 배경지식 등에 대한 추가적인 탐색을 할 수 있는 기회를 갖게 된다. 이에 따라 텍스트 정보의 정확성이 지속적으로 점검되고, 그것이 독자의 배경지식과 계속해서 관련을 맺으며 독자의 또다른 배경지식으로 정착할 수 있게 되는 것이다. 반면 (다)는 앞서 (38)의 (가)에서 확인한 학생 2의 면담자료의 후속 질문과 대답에

해당하는데, 상대적으로 청자의 이해 여부에 대한 상위인지 활동이 제대로 수행되지 않음을 확인할 수 있다. 기본적으로 청자의 수준과 특성에 대한 인식이 부족했지만, 이것을 설명하기를 수행하는 과정 중에 상위인지 활동을 통해 보충하여 자신의 이해 역시 촉진할 수 있는 기회가 있었지만 이 역시 제대로 이루어지지 않은 것이다. 그 때문에 다른 학습자에 비해서 상대적으로 청자라는 상황맥락을 고려한 명제의 비활성화나 정보 보충이 제대로 이루어지지 않은 것뿐만 아니라 문맥 기반 명제의 비활성화 및 이해 정교화 역시 드러나지 않는 양상을 보이게 되었다.

이러한 점을 고려하였을 때, 설명하기 활동을 실제 교육 현장에 적용하는 경우에는 설명하기를 수행하는 과정에서 청자와 더욱 쌍방향적인 소통을 수행할 수 있도록 유도하고, 이를 바탕으로 자신의 수행 자체를 점검할 수 있도록 하는 것이 필요하다.

3) 학습자의 성향 및 경험의 차이

텍스트 내용을 다른 사람에게 설명하는 것이 텍스트 이해를 촉진하기 위한 방법으로 많이 사용이 되지는 않지만, 설명하기 자체가 학습자에게 생소한 경험은 아닐 수 있다. 학습자에 따라 다른 사람에게 특정 내용을 설명할 수 있는 경험을 해보았을 수도 있으며, 이러한 경험은 설명하기 활동이 효과를 갖는 데 있어 영향을 미치게 된다.

또한 본 연구에서 설명하기 활동을 읽기의 측면에서 접근하였지만, 그 활동 자체는 말하기를 통해 다른 사람과 소통하는 것에 해당한다. 따라서 텍스트 이해에 영향을 미치는 요인 외에 말하기에 영향을 미치는 요인이 함께 텍스트 의미를 재구성하는 데 영향을 미칠 수 있다. 이는 특히 설명하기를 수행하는 과정 중에 텍스트 의미를 재구성하여 그 이해를 더욱 명확하게 하고 구조화하며 정교화하는 데에 영향을 미친다.

(39) 가. 연: 학생 10은 점수도 자체도 많이 올랐고, 설명 내용도 보면 구조도 딱 나오고, 사례도 다양하고 그렇던데 어떤 애예요?
교: 아, 걔는 공부를 엄청 잘하는 거는 아닌데 <u>그래도 평소에 책도 좀</u>

많이 읽는 것 같고. 수업 시간에 질문도 많이 해. 뭐든 알려고 하는 것 같고.

연: 친구들이랑도 잘 지내는 편이에요?

교: 그렇지, 생각해보면 뭐 말하고 이런 것도 좋아하는 것 같다 기본적으로.

연: 학생 4랑 7은 어때요? 얘들도 잘하던데.

교: 학생 7은 공부도 원래 좀 잘 하는 애고. 학생 4는 뭐 공부는 그럭저럭? 그런데 둘 다 활발하고 수업시간에도 적극적인 편이고. 다른 애들이랑도 잘 어울리고 그래. 생각해보면 셋 다 좀 비슷한 것 같기도 하고.

연: 어떤 면이요?

교: 그냥 뭐, 애들이 좀 적극적이지? 남들 앞에서 말하고 하는 거 부끄러워하는 편도 아니고.

<교사 면담 자료>

나. 연: 이거 글 읽고 설명하는 거 해보니깐 어땠어요? 어렵진 않았어요?

학10: 그냥 괜찮았어요.

연: 굳이 글 읽고 하는 건 아니라도 다른 사람한테 설명하고 이런 거 해 본 적 있어요?

학10: 아, 동생이 있어서요. 중학생인데, 집에 있으면 자기 모르는 거 물어보러 와요 이것저것.

<학생 10 면담 자료>

(39)의 (가)에 따르면 설명하기 활동을 잘 수행하였으며, 이해 정도가 높아진 학습자들의 경우 다른 사람과 말하기를 통해 상호소통하는 것에 불안감이나 거부감이 없음을 알 수 있다. 물론 본 연구에서 설명을 하는 대상이 동료 학습자라는 점에서 말하기에 대한 불안감과 거부감을 최소화하려고 했지만, 기본적인 성향 상 그러한 상호소통을 더욱 수월하게 수행하는 학습자들이 있었다. 이렇게 타인과의 상호소통에 거부감이 없는 학습자들의 경우 설명하기가 텍스트 이해에 갖는 효과가 더 크게 나타난 것이다. 이는 앞서 살펴보았듯이 상위인지의 사용과도 관련성을 맺을 수 있다. 텍스트 내용을 다른 사람에게 설명할 때, 그 상황 자체에 대한 부담감이 없으면 청자의 반응을 살펴 자신의 수행 자체를 점검할 수 있는 여유가 존재한다. 이러한 여유가 없는 학습자의 경우 설명하기 수행 자체가 상호소통적이라기 보다는 자신이 준비한 내용을 일방적으로 전달하는 양상을 보인다는 점에서

차이를 보이고 있었다. 그리고 학습에 있어 능동적인 모습을 보이는 학습자들이 더 나은 수행을 보였으며, 텍스트 이해 수준 역시 더 많은 향상을 보였다. 설명하기 활동은 결국 텍스트 이해에 더해 추가적인 과제를 제시하는 것이며, 이러한 과제를 적극적으로 수행할 때 그 효과가 날 수 있다. 학습자가 기본적으로 학습에 대해 능동적이고 적극적인 성향을 가지고 있을 때 그러한 과제의 제시가 효과를 가질 수 있는 것이다.

(나)에서는 학습자가 개인적으로 가지고 있는 경험이 설명하기의 수행과 효과에 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있다. 상대적으로 우수한 수행을 보이고, 텍스트 이해 수준도 향상된 학습자와의 면담에서 해당 학습자가 실제 상황에서 설명하기 자체를 수행한 경험이 있다는 것을 확인하였다. 학교에서 교사나 동료 학습자에게 이러한 설명하기를 수행하는 경우에는 지식의 수준에 차이가 없거나 교사가 월등히 높아 단순히 내용을 확인하는 수준에서 그칠 수 있다. 하지만 학생 10의 경우 자신보다 지식의 수준이 낮은 동생에게 자연스러운 상황에서 설명하기를 수행하는 경험을 가지고 있었다. 이 경우 자신이 가지고 있는 정보를 청자의 수준에 맞게 조정하고, 다른 정보와 관련을 지어 보완하는 등의 사고과정이 익숙하다는 것을 의미한다. 따라서 자신이 기존에 가지고 있던 정보가 텍스트의 정보로 전환된 것일뿐 나머지 사고과정은 학습자 자신에게 익숙하기 때문에 상대적으로 더 나은 수행과 효과를 보이고 있었다.

설명하기 활동을 실제 읽기 수업에 적용하기 위해서는 학습자의 이러한 특성에 대한 고려가 반드시 필요하다. 상대적으로 말하기 불안의 정도가 높은 학습자는 설명하기의 대상을 그러한 불안을 최소화 시켜줄 수 있는 친숙한 상대로 정해주어야 한다. 또한 학습자의 경험이 영향을 미친다는 것은 반대로 생각하면 이러한 학습 경험이 실제적인 맥락에서도 활용될 수 있어야 효과가 있다고 할 수도 있다. 따라서 학습자들이 실제 학습의 상황 혹은 텍스트를 읽는 상황에서도 이러한 설명하기 활동을 수행할 수 있도록 동기를 유발해 학습 경험이 실제 삶으로 전이될 수 있도록 유도해야 한다.

Ⅳ. 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습

앞의 Ⅲ장에서는 정보전달 텍스트 이해에 있어 설명하기 활동이 갖는 효과를 양적으로 검증하고, 텍스트 이해의 각 과정에 미치는 영향을 설명하기 수행 결과 및 면담을 통해 질적으로 분석하였다. 먼저 통계 분석 결과 설명하기 활동이 정보전달 텍스트에 대한 학습자의 독해력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 확인할 수 있었다. 그리고 설명하기 활동이 구성과정을 촉진하여 텍스트 정보를 표상하는 텍스트 기저를 효과적로 구성할 수 있도록 하고, 통합과정 역시 촉진하여 텍스트 정보와 독자의 지식이 통합되면서 이루어지는 상황모형이 적절하게 형성될 수 있도록 함을 확인하였다. 또한 청자 수준에 대한 인식 차이와 설명하기 상황에서 상위인지 사용 여부의 차이, 학습자의 성향 및 경험의 차이가 설명하기 활동의 효과에 영향을 미치는 요인임을 파악하였다. 이 장에서는 이러한 설명하기 활동의 효과와 그 영향 요인에 대한 분석을 바탕으로 설명하기 활동을 활용한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습이 어떤 목표와 내용 그리고 구체적 방법으로 이루어져야 할 것인지에 대해 논하고자 한다.

1. 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습의 목표

정보전달 텍스트는 기본적으로 특정 대상이나 현상에 대한 정보를 독자에게 전달하는 것을 주된 목적으로 한다. 이에 따라 독자 역시 정보전달 텍스트를 읽을 때, 텍스트에서 제공하는 정보를 정확하게 파악해야 한다. 그런데 앞서 살펴보았듯이 텍스트의 정보를 정확하게 파악했다는 것은 텍스트 이해의 결과로 습득한 정보를 다른 맥락에서도 능동적으로 활용할 수 있는 학습이 일어났음을 의미한다. 텍스트 학습(learning from text)을 위해서는 텍스트 정보를 정확하게 표상하고, 이러한 정보가 독자의 배경지식과 지속적으로 연결되어 궁극적으로는 해당 정보가 독자의 배경지식 중 일부로 자리 잡아야 한다. 설명하기 활동은 이러한 텍스트 학습을 촉진할 수 있는 전략이 되는 것이다.

텍스트 학습을 촉진하는 전략으로서 설명하기 활동은 기본적으로 독자에게 읽기

목적을 명시적으로 제시하는 것을 통해 읽기 과정에 영향을 미친다. 물론 본 연구에서는 정보전달 텍스트에 대한 학습자의 독해력 향상에 초점을 두기 때문에, 기본적인 읽기 목적은 텍스트에 제시된 정보를 정확하게 파악하는 것이다. 하지만 학습자에게 설명하기 활동이 학습자에게 제시되면 학습자에게는 단순히 정보를 파악하는 수준을 넘어서는 읽기 목적이 제시된다. 텍스트의 해당 정보가 독자에게 단순히 파악되는 것에 그치는 것이 아니라 다른 사람에게도 그것이 효과적으로 전달되어야 하는 목적이 제시되는 것이다. 이러한 추가적인 목적의 제시는 독자가 텍스트를 읽는 맥락을 변화시키고, 달라진 맥락은 텍스트를 읽는 방법과 텍스트 이해 수준에 영향을 끼치게 된다. 교수·학습의 상황에서 학습자가 이러한 읽기의 목적을 명확하게 인식하고 이에 따라 적절한 방법을 활용할 수 있을 때 성공적인 독해가 가능하게 된다(Irwin, 2007).[22] 따라서 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습에서는 이러한 설명하기 목적에 따른 텍스트 이해를 중심으로 그 목표와 내용 그리고 방법이 제시될 수 있어야 한다.

그리고 또한 설명하기 활동은 상위인지의 사용을 통해 독자 자신의 이해 정도를 점검하고 조정하도록 유도하여 읽기 과정에 영향을 미치게 된다. 2011 개정 국어과 교육과정의 중1-3학년군 읽기 영역 성취기준 중 '(10) 읽기의 과정과 원리를 이해하고 자신의 읽기 과정을 점검하고 조절한다'를 살펴보면, 학습자가 읽기 과정에서 상위인지를 사용하여 자신의 이해 정도와 읽기 기능 및 전략 사용 여부에 대한 점검 및 조정을 하도록 유도하는 것이 텍스트 이해에 중요한 역할을 한다는 것을 밝히고 있다. 교육과정의 성취기준의 경우 학습자가 텍스트 이해 과정에서 의

22) 2011 개정 국어과 교육과정에서도 이러한 읽기 목적에 대한 고려가 존재한다. 5-6학년군 읽기 영역 성취기준 중 '(4) 여러 가지 독서 방법이 있음을 알고 이를 적용한다'에서는 해당 성취기준에 대한 구체적인 설명에서 '독자의 읽기 목적, 글의 종류, 매체에 따라 독서 방법을 달리해야 함을 인식하고, 이를 자신의 읽기 상황에 활용함으로써 자기주도적인 읽기 능력을 기른다'라는 내용을 명시하고 있다. 이는 읽기 목적에 따른 적절한 읽기 방법의 사용이 성공적인 독해에 중요한 요인 중 하나임을 보여준다. 또한, 중학교 1-3학년군 읽기 영역 성취기준 중 '(3) 읽기 목적에 따라 적절한 방법으로 글의 내용을 요약한다'에서는 학습자가 상정하는 읽기의 목적에 따라 텍스트 내에서 중요한 정보로 파악해야 하는 내용이 달라질 수 있음을 보여준다. 이처럼 기존 교육과정 내에서도 학습자가 읽기 목적을 명확하게 인식하고 이에 따라 적절한 읽기 전략을 사용하고, 읽기 과정을 조정할 수 있어야 함을 성취기준으로 제시하고 있다. 설명하기 활동은 학습자에게 더욱 명확하고 구체적인 목적과 상황을 제공함으로써 학습자의 독해력을 향상시킬 수 있기 때문에, 이를 중심으로 한 교수·학습 목표의 설정 및 내용의 선정 그리고 적절한 방법의 선택이 필요하다.

식적으로 상위인지를 활용할 수 있어야 함을 제시하고 있는데, 설명하기 활동의 경우에는 이러한 상위인지의 활용을 상황적으로 유도하고 있다는 점에서 그 의미를 가진다. 텍스트 정보를 다른 사람에게 적절하게 전달하기 위해서 학습자가 자신의 이해 정도를 점검할 수 있는 자연스러운 상황을 제시하게 된다는 것이다. 이뿐만 아니라 설명하기를 수행하는 과정에서도 상위인지의 활용이 지속적으로 이루어진다. 학습자가 단순히 혼자서 읽기를 수행하는 경우, 상위인지의 활용에 대한 단서 역시 자기 자신에게 있기 때문에 이를 인식하지 못한 채로 지나칠 수 있다. 하지만 설명하기 수행 과정에서는 청자의 반응이 하나의 단서가 되어 자신의 이해를 점검하고 조정하는 상위인지의 활용을 촉진시킬 수 있게 된다. 혼자서 읽기를 수행하는 경우와 비교해서 텍스트 이해의 점검 및 조정의 단서가 명시적으로 드러나게 되어 더욱 효과적이고 효율적으로 상위인지를 활용할 수 있게 되는 것이다. 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습에서는 이러한 상위인지의 활용에 기반하여 목표를 세우고, 이를 촉진할 수 있는 교수·학습의 내용과 방법을 마련할 수 있어야 한다.

이러한 논의를 바탕으로 하여 본 연구에서 설정한 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습의 목표는 다음과 같다.

<표 Ⅳ-1> 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습 목표

교수·학습 목표
1. 설명하기 목적을 고려하여 정보전달 텍스트를 이해하고 그 이해 정도를 확장할 수 있다. 2. 설명하기 활동을 통해 자신의 이해를 점검하고 조정할 수 있다.

2. 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습의 내용

본 연구에서는 설명하기 활동이 텍스트 이해의 각 과정에 갖는 효과와 이에 영향을 미치는 요인을 분석하였다. 여기에서는 이러한 분석 내용을 바탕으로 하여 정보전달 텍스트에 대한 학습자의 독해력을 높일 수 있는 교수·학습의 내용을 앞서 설정한 교수·학습의 목표에 따라 분류하여 제시하였다.

먼저 학습목표 '설명하기 목적을 고려하여 정보전달 텍스트를 이해하고 그 이해 정도를 확장할 수 있다'를 달성하기 위한 교수·학습 내용을 살펴보면 다음과 같다.

<표 Ⅳ-2> 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습 내용 1

교수·학습 목표	1. 설명하기 목적을 고려하여 정보전달 텍스트를 이해하고 그 이해 정도를 확장할 수 있다.
교수·학습 내용	(1) 정보전달 텍스트의 특성 이해하기 · 정보전달 텍스트의 기능 · 정보전달 텍스트의 의미 구조
	(2) 설명하기 활동의 절차 및 효과 이해하기 · 설명 목적을 고려한 텍스트 읽기-설명 내용 생성 및 조직-설명 수행-설명하기 활동 점검 및 조정 · 정보전달 텍스트의 학습 수준의 이해 촉진 및 타교과 학습 전략으로서의 기능
	(3) 청자 분석 내용 이해하기 · 지적수준, 배경지식, 개인적 관련성
	(4) 설명 내용 생성 및 조직하기 · 텍스트 거시명제 및 거시구조 파악하기 · 사례 생성하기 · 청자 수준을 고려한 텍스트 환언하기 · 거시구조를 고려한 텍스트 환언하기

본 연구에서 주된 대상으로 삼는 텍스트는 정보전달 텍스트이다. 정보전달 텍스트의 경우 특정 대상이나 현상을 주된 화제로 하여, 해당 화제에 대한 정보를 독자에게 제공한다. 학습자는 정보전달 텍스트를 읽을 때, 텍스트에 제시된 정보를 정확하게 파악할 수 있어야 한다. 그리고 이렇게 정보전달 텍스트에서 파악한 정보가 자신의 배경지식에 포함되는 학습이 일어나는 것이 정보전달 텍스트의 이해에 궁극적인 목표임을 인지할 수 있도록 해야 한다. 또한 정보전달 텍스트는 특정 대상이나 현상에 대한 여러 정보가 서로 위계적으로 조직되어 나타난다. 이러한 특성 때문에 정보전달 텍스트의 학습에 있어서 이러한 정보 간 연결을 나타내는 텍스트의 거시구조는 학습자가 반드시 이해할 수 있어야 하는 내용 요소이다. 따라서 비교-대조, 수집, 문제 해결, 정의, 분류, 예시, 분석과 같은 텍스트의 거시구

조 유형을 학습자가 이해할 수 있도록 해야 한다.

다음으로 학습자에게 제공할 교수·학습의 내용에는 '설명하기 활동의 절차 및 효과'에 대한 것이다. 정보전달 텍스트에 대한 학습자의 독해력을 향상시키기 위해 사용되는 설명하기 활동은 '설명하기 목적을 고려하여 텍스트 읽기-설명 내용 생성하기-설명 수행하기-설명하기 활동 점검 및 조정하기'와 같은 절차에 따라 진행된다. 또한 이러한 절차에 대한 이해에 더해 설명하기 활동이 정보전달 텍스트의 학습 수준의 이해에 미치는 효과를 학습자가 명확하게 알 수 있도록 해야 한다. 앞서 Ⅲ장에서 설명하기 활동이 갖는 효과에 영향을 미치는 요인으로 학습자의 특성 및 경험 차이를 제시하며, 설명하기 활동이 실제 삶으로 전이되어 그 경험의 정도를 촉진시키는 것이 매우 중요함을 확인하였다. 정보전달 텍스트에 대한 독해력 향상뿐만 아니라 타교과의 학습을 돕는 하나의 학습전략으로 활용될 수 있는 설명하기 활동의 효과를 학습자에게 제시하게 되면 해당 활동을 활용하려는 학습자의 동기를 유발하여 실제 삶으로의 전이를 촉진할 수 있다.

또한 설명하기 활동의 경우 기본적으로 '청자'에 대한 고려가 읽기 맥락에 추가된다. 즉, 자신의 이해뿐만 아니라 청자의 이해 역시 고려하여야 하며, 이 과정에서 독자 자신의 이해가 확장되는 결과를 낳게 되는 것이다. 앞에서 살펴보았듯이 학습자가 청자의 수준을 지나치게 낮게 인식하거나 청자에 대한 인식이 부족한 상태에 있게 되면 설명하기 활동이 제대로 효과를 낼 수 없다. 따라서 청자 분석의 내용을 학습자에게 교수·학습 내용으로 제공하고 이에 따라 청자를 분석하여 학습자 자신의 이해 역시 확장할 수 있도록 해야 한다. 청자 분석 내용에는 청자의 요구, 지적 수준, 주제에 대한 배경 지식, 주제 관련 입장, 개인적 관련성 등이 있다(이창덕 외, 2010). 본 연구에서는 텍스트 내용을 다른 학습자에게 전달하도록 하기 때문에 청자의 요구는 미리 통제되어 있다. 그리고 주제 관련 입장은 정보전달 텍스트보다는 설득적 텍스트에 더욱 적합한 분석 내용에 해당한다. 따라서 정보전달 텍스트의 이해를 촉진하기 위한 설명하기 활동에서는 청자의 지적 수준, 주제에 대한 배경 지식, 개인적 관련성을 주된 청자 분석 내용으로 제시한다. 청자의 지적 수준과 배경지식 그리고 주제에 대한 청자의 흥미를 나타내는 개인적 관련성은 설명 내용을 생성하는 데 있어 매우 큰 영향을 미친다. 즉, 학습자가 텍스트 내용을 바탕으로 설명 상황에 맞게 조정하는 데 영향을 미치는 것이다. 학습자는 이러한 청자 분석 내용을 바탕으로 텍스트에 제시된 어휘의 난이도를 조정하거나,

문맥적 의미를 보충할 수 있고, 이해를 촉진할 수 있는 구체적 사례를 생성할 수 있다. 그리고 청자 분석을 통한 설명 내용의 생성 과정에서 학습자가 지속적으로 자신의 텍스트 이해 정도를 점검하고 조정하며, 자신의 배경지식을 탐색함으로써 그 이해를 더욱 효과적으로 촉진할 수 있다.

설명하기 활동이 제시되었을 때, 학습자는 설명 내용 생성을 위해 먼저 기본적으로 텍스트의 거시명제를 파악하고 거시구조를 확립하게 된다. 이는 구성과정을 촉진시켜 정확한 텍스트 기저를 형성하도록 촉진한다. 그리고 청자의 이해를 촉진할 수 있는 사례를 생성하게 된다. 또한 설명 내용을 생성할 때 청자의 이해를 돕기 위해 학습자는 텍스트 정보를 지속적으로 조정하는 과정을 거치게 된다. 설명하기 활동에서는 '청자' 맥락이 읽기 상황에 추가됨으로써 그에 적합하게 텍스트 정보를 조정하게 되는데, 이 때 청자 수준을 고려하여 텍스트에 사용된 어휘나 문장을 적절한 수준으로 대체하거나 그 의미를 보충하게 된다. 또한 거시구조에 더욱 적합한 어휘나 문장으로 대체하거나 그 의미를 보충하여 설명 내용의 응집성을 높일 수 있다. 이렇게 설명 내용을 생성하고 조직하는 과정에서 텍스트 정보들의 의미와 관계가 더욱 명확하게 드러나게 되고, 텍스트 정보와 학습자의 배경지식이 지속적으로 연결되면서 텍스트 학습이 촉진된다.

다음으로 학습목표 '설명하기 수행을 통해 자신의 이해를 점검하고 조정할 수 있다'를 달성하기 위한 교수·학습 내용을 살펴보면 다음과 같다.

<표 Ⅳ-3> 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습 내용 2

교수·학습 목표	2. 설명하기 활동을 통해 자신의 이해를 점검하고 조정할 수 있다
교수·학습 내용	(1) 이해 점검 기준 이해하기 · 어휘, 문장, 외적 일관성, 내적 일관성, 응집성, 통일성, 정보의 완전성
	(2) 청자 반응 유형 이해하기 · 언어적 반응 · 비언어적 반응
	(3) 텍스트 이해 점검하기 · 이해 점검 기준 적용하기

	· 청자 반응 파악하기
	(4) 텍스트 이해 조정하기 · 사례 추가하기 · 청자 수준 및 거시구조 고려한 설명 텍스트 환언하기 · 표지 사용을 통한 거시구조 응집성 강화하기

설명하기 활동은 학습자가 텍스트 정보를 청자에게 전달하기 위하여 자신과 청자의 이해 정도에 대한 점검을 지속적으로 하도록 유도한다. 학습자가 이러한 상위인지를 더욱 효과적이고 효율적으로 활용하도록 촉진하기 위해서는 자신의 이해를 점검하는 기준이 교수·학습 내용을 제공될 수 있어야 한다. Baker(1985)는 이러한 이해 점검의 기준으로 '어휘, 문장, 외적 일관성, 내적 일관성, 응집성, 통일성, 정보의 완전성' 7가지를 제시하고 있다(Irwin, 1991). 이 때 '어휘'와 '문장'은 개별 어휘 및 문장에 대한 이해 여부를 확인하는 것이다. 그리고 외적 일관성은 독자의 배경지식과 텍스트 정보 간의 일치 여부를 확인하는 것이며, 내적 일관성은 텍스트 정보들 간의 모순 여부를 점검하는 것이다. 응집성은 문장 간의 의미관계와 관련된 기준이며, 통일성은 내용들 간의 모순 여부를 점검하는 기준에 해당한다. 마지막으로 정보의 완전성은 이해에 필요한 모든 정보가 포함되어 있는지를 점검하는 기준이다. 이러한 7가지 이해 점검 기준이 제시되었을 때, 학습자는 텍스트를 읽는 과정 그리고 설명하기를 수행하는 과정에서 자신의 이해나 청자의 이해를 세밀하게 점검하고 조정할 수 있게 된다.

다음으로 학습자가 설명하기를 수행하는 과정에서 자신 및 청자의 이해를 점검하고 조정하는 데 사용할 단서로서 활용할 수 있도록 청자 반응 유형이 교수·학습의 내용으로 제공되어야 한다. 노은희(2002)에 따르면 청자 반응 유형은 크게 언어적 반응과 비언어적 반응으로 나눌 수 있다. 언어적 반응에는 담화표지나 반복 및 대용 표현 그리고 감정 표현 등이 포함되고, 비언어적 표현에는 고개 끄덕이기, 웃음, 표정, 손뼉, 신체적 접촉 등이 있다. 이러한 청자 반응은 단순히 듣고 있음을 나타내기 위하여 사용될 수도 있지만 이해 여부 역시 함께 나타낼 수 있다. 특히 청자 반응의 유형 중, 청자가 제대로 이해하지 못했음을 나타내는 반응을 보였을 경우 학습자에게 이를 바탕으로 자신의 이해를 점검하고 조정할 수 있는 동기가 생긴다. 그리고 그 과정에서 지속적으로 텍스트 정보와 관련된 자신의 배경지

식을 탐색함으로써 해당 정보가 독자의 배경지식 내에 긴밀하게 연결되도록 촉진하게 된다.

학습자는 설명하기 활동을 수행하는 동안 이해 점검 기준을 적용하고 청자 반응을 파악하여 텍스트에 대한 이해를 점검할 수 있어야 한다. 그리고 이러한 점검 결과를 바탕으로 텍스트 이해가 조정되는데 이는 학습자가 추가적인 사례를 구성하거나 청자 수준 및 거시구조를 고려한 어휘와 문장의 대체 그리고 정보 보충을 통해 이루어진다. 그리고 이 과정에서 단순히 청자의 이해만 촉진되는 것이 아니라 설명하기를 수행한 학습자 즉, 독자의 배경지식 탐색을 통해 상황모형이 더욱 정교화되면서 그 이해를 촉진하게 되는 것이다. 또한 설명하기를 수행하는 과정에서 청자의 이해를 돕기 위해 표지를 활용하여 설명 수행 텍스트의 응집성을 높이게 된다. 이 때 독자가 표상한 텍스트 정보들 간의 관계가 더욱 긴밀해지면서 더욱 응집성 있는 상황모형의 구성이 가능해진다.

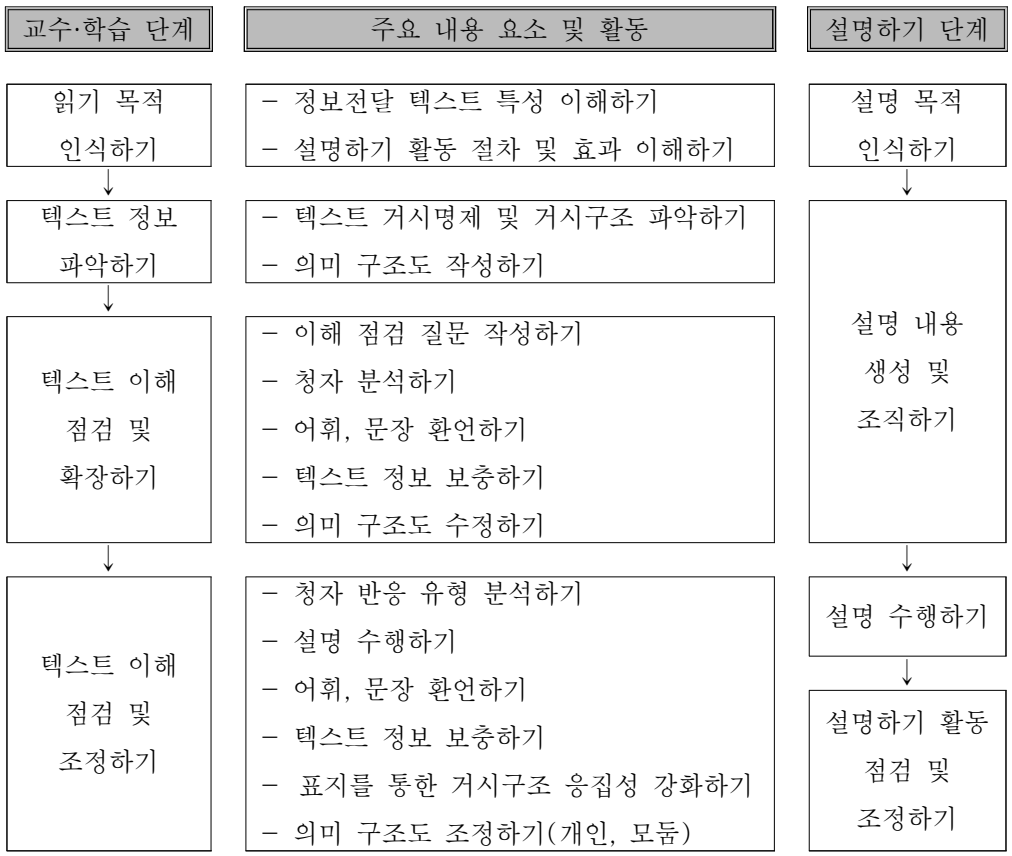
3. 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수・학습의 방법

1) 교수・학습 모형

설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습은 특정 정보전달 텍스트에 대한 깊이 있는 이해를 촉진하는 데 그 목적을 두고 이루어져야 한다. 그리고 이를 위해 읽기 목적에 대한 인식과 상위인지의 활용을 통한 이해의 점검 및 조정이 효과적으로 이루어 질 수 있어야 한다.

기존에 널리 사용되는 읽기 교수·학습 모형 중 GRP(Guided Reading Procedure)가 본 연구의 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습과 큰 관련성을 갖는다. 먼저 GRP의 경우 내용 교과적 성격의 글을 지도하는 데 있어 매우 유용한 모형이다(최지현 외, 2007). 이 때 내용 교과적 성격의 글이라는 것은 사회나 과학과 같은 영역의 지식을 담고 있는 텍스트를 의미한다. 그리고 이러한 텍스트를 지도한다는 것은 텍스트에 담겨 있는 내용 영역의 지식을 학습자가 효과적으로 학습할 수 있도록 촉진함을 의미한다. 학습자가 가장 쉽게 접할 수 있는 정보전달 텍스트가 바로 이러한 내용 영역의 학습에서 활용되는 텍스트라는 점

을 고려하여 보았을 때, 교수·학습의 목적 측면에서 매우 밀접한 관련성을 갖는다. GRP의 구체적인 과정을 살펴보면 ① 읽기 목적 설정하기, ② 글을 읽고 기억한 내용 회상하기, ③ 과제 제시하기, ④ 과제에 비추어 이해 내용 확인하기, ⑤ 학습자 배경지식 활용하여 이해 확장하기 등으로 나눌 수 있다.[23] 이 과정에서도 읽기 목적을 설정하고, 텍스트 이해를 점검하고 확장 및 조정하는 것이 나타난다는 점에서 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습과 유사한 모습을 보인다. 이에 따라 본 연구에서는 GRP를 적절하게 변형하여 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습의 모형을 제시하였고, 이러한 모형의 구체적인 모습은 다음과 같이 나타난다.



[그림 Ⅳ-1] 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습 모형

23) 최지현 외(2007)에 제시된 내용을 본 연구의 논의에 적합하게 변경하여 제시하였다.

설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습은 '읽기 목적 인식하기, 텍스트 정보 파악하기, 텍스트 이해 점검 및 확장하기, 텍스트 이해 점검 및 조정하기'의 네 단계로 이루어진다. GRP에서는 '이해 내용 확인하기, 학습자 배경지식 활용하여 이해 확장하기'의 순으로 나타났는데, 이 모형에서는 설명하기 활동의 내용 생성 및 조직의 단계에서 이해 확장하기가 이루어진다는 점을 고려하여 '텍스트 이해 점검 및 확장하기, 텍스트 이해 점검 및 조정하기' 순으로 단계를 제시하였다. 또한 텍스트 이해 점검하기의 경우 학습자가 텍스트를 읽고 그 이해를 확장하는 과정에서도 나타나고, 설명하기 수행하고 그 이해를 조정하는 과정에서도 나타날 수 있기에 두 단계에 모두 포함하였다. 단, 텍스트 정보를 파악하고 그 내용을 확장하는 과정에서 나타나는 텍스트 이해 점검하기는 학습자의 자기 점검 질문을 통해 이루어지고, 설명하기를 수행하고 그 이해를 조정하는 과정에서 나타나는 텍스트 이해 점검하기는 이러한 자기 점검 질문에 더해 청자의 반응을 분석하고 파악하는 것을 통해 이루어질 수 있도록 하였다.

그리고 앞서 살펴보면 설명하기 단계와의 관련성을 살펴보면, '읽기 목적 인식하기'는 '설명 목적 인식하기'와 연결되고, '텍스트 정보 파악하기'와 '텍스트 이해 점검 및 확장하기'는 모두 설명 내용을 생성하고 조직하는 단계와 연결된다. 그리고 마지막으로 '텍스트 이해 점검 및 조정하기'는 설명하기 단계의 '설명 수행하기'와 '설명하기 활동 점검 및 조정하기'와 관련성을 맺는다. 특히 설명 수행하기의 경우, 학습자가 청자에게 텍스트 정보를 전달하는 과정에서 지속적으로 자신의 이해와 청자의 이해를 점검하고 조정한다는 점에서 텍스트 이해 점검 및 조정하기의 단계에 포함하여 제시하였다.

각 단계에서 활용될 수 있는 구체적인 활동을 확인하기에 앞서, 이러한 교수·학습 모형이 효과적으로 적용되기 위하여 교수·학습 자료인 텍스트의 선정과 환경적인 조건으로 모둠 구성의 측면을 살펴보겠다. 무엇보다 앞서 Ⅲ장에서 살펴 본 설명하기 활동에 영향을 미치는 요인들을 고려하여 텍스트 선정과 모둠 구성이 이루어질 수 있도록 하였다.

먼저 텍스트의 선정은 학습자의 기본적인 수준과 특성 및 경험의 측면을 고려하여 이루어질 수 있다. 기본적으로 응집성 있게 구성되어 있는 텍스트는 텍스트 학습을 촉진할 수 있다(Britton & Gulgoz, 1991; Beck et al., 1991; Mcnamara et al., 1996; Kintsch, 1998, 2994; 김봉순, 1996). 하지만 독자가 텍스트로부터 추

론할 수 있는 많은 요소가 텍스트에 명시된 경우, 즉 독자가 자신의 배경지식을 사용할 기회가 적은 경우에는 오히려 학습이 제한되는 양상을 보였다(Mcnamara et al., 1996). 이러한 점을 고려했을 때 학습자의 기본적인 수준을 고려하여 텍스트의 응집성 정도를 조정할 필요가 있다.[24]

그런데 설명하기 활동의 효과를 촉진하기 위해 고려해야 할 텍스트의 요소는 응집성뿐만이 아니다. 해당 텍스트에서 전달하고자 하는 정보가 독자의 흥미를 유발할 수 있는 것도 매우 중요하다. 이는 학습자의 정의적 요인과 관련이 있는데, 독일의 철학자 허바트(Herbart, 1986)는 흥미가 사물을 정확하고 완전하게 재인하게 하며, 의미 있는 학습을 유도하고 지식의 장기적인 저장을 증진시킬 뿐만 아니라 학습 동기를 유발한다고 주장하였다(박성희, 2007). 그런데 설명하기 활동의 효과를 촉진하기 위해 고려해야 할 텍스트의 요소는 응집성뿐만이 아니다. 해당 텍스트에서 전달하고자 하는 정보가 독자의 흥미를 유발할 수 있는 것도 매우 중요하다. 이는 학습자의 정의적 요인과 관련이 있는데, 독일의 철학자 허바트(Herbart, 1986)는 흥미가 사물을 정확하고 완전하게 재인하게 하며, 의미 있는 학습을 유도하고 지식의 장기적인 저장을 증진시킬 뿐만 아니라 학습 동기를 유발한다고 주장하였다(박성희, 2007). 그리고 앞서 살펴보았듯이 흥미는 개인적 흥미와 상황적 흥미로 나뉘는데, 텍스트 선정을 통해 유발시킬 수 있는 흥미는 상황적 흥미인 것이다. 학습자의 상황적 흥미를 유발시킬 수 있는 텍스트의 선정은 학습자의 성향 상 상호작용에 부담을 갖고 있어 설명하기 활동의 수행에 어려움을 겪을 수 있는 점을 텍스트 정보에 대한 흥미를 통해 보완할 수 있다는 점에서 중요하다.

이렇게 학습자의 수준에 적절하고 학습을 촉진할 수 있는 정도의 응집성을 가진 텍스트의 선정 그리고 학습자의 상황적 흥미를 유발할 수 있는 텍스트의 선정은 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습에 특정된 것이 아니라 텍스트 이해 교수·학습에 있어 전반적으로 먼저 고려해야 할 부분이다. 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습에 사용될 텍스트의 경우 이러한 보편

24) Kintsch(1994)는 텍스트의 응집성이 독자의 학습을 촉진할 수 있는 정도에 대해 '학습 가능 영역(zone of learnability)'의 존재를 가정하였다. 이는 비고츠키의 근접발달영역(ZPD)에 대한 유추적 표현으로 학습자에게 지나치게 쉽거나 어렵지 않은 텍스트를 제공하는 것이 텍스트 학습에 있어 매우 중요함을 보여준다(Kintsch, 1998).

적인 고려사항 외에 학습전략으로서 학습자의 실제 삶에 전이되는 것을 높이기 위한 고려 역시 함께 필요하다.

설명하기 활동의 효과에 영향을 미치는 요인에서 학습자의 개인적 경험이 존재하였다. 즉, 학습자가 다른 사람에게 특정 내용을 설명해 본 경험이 많을수록 설명하기 활동의 효과가 높아진다는 것이다. 이는 교수·학습의 내용이 실제 삶과 밀접한 관련이 있음을 보여주는 것이고, 서로 간의 전이가 잘 이루어지는 것이 매우 중요함을 나타낸다. 이에 따르면 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습 경험이 실제 삶으로 지속적으로 전이가 되어야 그것이 의미를 가지고 설명하기 활동 자체의 효과 역시 함께 높아진다는 것을 알 수 있다. 설명하기 활동이 실제 학습자의 삶으로 전이되는 것을 촉진하기 위해서는 학습자가 실제로 학습하는 타교과의 내용과 밀접한 관련이 맺고 있는 정보전달 텍스트를 선정할 수 있다. 이는 국어교과가 가지고 있는 도구적 기능을 강조하는 것으로, 타교과의 학습에 국어교과가 학습자의 능력을 함양시켜 주는 것이다.[25] 학습자에게 타교과의 내용과 밀접한 관련이 있는 정보전달 텍스트를 제시하고, 설명하기 활동이 이러한 정보전달 텍스트의 정보를 학습하는 데 효과가 있음을 인식시키게 된다면 하나의 학습전략으로서 이러한 활동을 실제 삶에서도 활용하려는 동기를 고취시킬 수 있다.

설명하기 활동의 효과에 영향을 미치는 요인 중 청자 수준에 대한 차이, 설명하기 수행 중의 상위인지 활용 여부, 청자의 특성에 대한 고려는 모둠 구성을 통해서도 교수·학습에 반영된다.

설명하기 활동은 기본적으로 텍스트를 읽고 발화를 하는 학습자와 청자의 역할을 하는 학습자로 이루어져 최소 두 명의 학습자가 함께 활동을 할 수 있어야 한다. 이러한 점에서 두 명 이상의 모둠 구성을 교사가 어떻게 하느냐에 따라 설명하기 활동의 효과 역시 매우 달라진다. 교수·학습에서 함께 활동을 할 모둠을 구성하는 데 있어 교사가 고려해야 하는 부분에는 모둠 구성원 간의 수준 차이와 친밀

25) 김선민(2008)은 내용영역의 내용이 언어를 사용하지 않고 이해, 표현, 전달될 수 없다는 점에서 국어교육의 도구적 성격의 가치와 의미가 내용영역 교수·학습과의 깊은 관련성을 맺고 있음을 밝혔다. 언어가 문자를 상징하는 기호이자, 의미를 전달하는 매체이며, 지식 습득을 위한 교수·학습의 인지적 사고작용이기에 내용영역의 지식을 이해하고 그것을 표현하며 전달할 수 있게 하는 국어교육이 도구적 성격의 가치를 발현하게 된다는 것이다. 이러한 점을 살펴보았을 때, 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습은 내용영역 지식의 이해 및 표현 그리고 전달을 모두 촉진할 수 있는 교수·학습 전략이 될 수 있다.

도가 있다. 먼저 모둠 구성원 간의 수준 차이는 텍스트 정보를 확장하는 통합과정의 측면에 매우 중요한 영향을 미친다. 앞서 Ⅲ장에서 살펴보았듯이 청자의 수준을 낮게 인식하게 될수록 텍스트 정보에 대한 보충이 상대적으로 많이 일어난다. 물론 청자의 수준을 높게 인식한다 하더라도 새로운 읽기 목적이 부여된다는 점에서 능동적인 텍스트 처리가 가능하지만, 독자가 텍스트 정보와 자신의 배경지식을 활발하게 관련시켜 그 연결 강도를 높여야 하는 텍스트 학습의 측면에서는 청자 수준을 높게 인식하는 것은 한계를 갖는다. 설명하기 활동 중 청자의 이해 정도를 촉진하기 위해서 텍스트 정보와 관련된 독자의 배경지식에 대한 탐색이 이루어지기 때문에 청자 수준을 낮게 인식할수록 더욱 쉽고 적절한 배경지식으로 정보를 보충하려는 유인이 생기는 것이다. 최소한 자신과 수준이 비슷하다고 생각되는 청자가 존재해야 텍스트 정보와 배경지식의 통합이 더욱 활발히 이루어질 수 있다. 이러한 점을 고려하였을 때 생각할 수 있는 모둠 구성 방식은 학습자를 상, 중, 하로 나누어 상에 해당하는 학습자 1명, 중에 해당하는 학습자 1명, 그리고 하에 해당하는 학습자 2명 총 4명으로 모둠을 구성하는 것을 생각할 수 있다. 이렇게 구성하게 되면 각각의 학습자가 자신보다 낮거나 동등한 수준의 학습자를 고려하여 텍스트를 읽고 설명하기를 수행할 수 있기 때문에 텍스트 정보에 대한 확장을 촉진시킬 수 있게 되고, 따라서 효과적인 텍스트 학습이 이루어질 수 있게 된다.

이러한 학습자 수준을 고려한 모둠 구성에 더해 학습자 간 친밀도 역시 모둠 구성에 매우 중요한 부분이다. 특히 설명하기 활동의 경우 학습자 간의 면대면 소통이 이루어지는데, 학습자가 이러한 소통에 있어 부담을 느끼게 되면 설명하기 활동 자체의 효과 역시 감소되게 되는 것이다. 구체적으로 살펴보면 학습자가 자신과의 친밀도가 낮은 학습자와 해당 활동을 수행하게 되면 긴장에 의한 말하기 불안이 높아지고, 이는 말하기 수행 중에 이루어져야 하는 상위인지적 활동이 줄어들게 되는 결과를 낳게 된다. 이 때문에 다른 사람과의 상호소통을 통해 자신의 이해를 점검하고 이해 정도를 조정할 수 있도록 하는 설명하기 활동이 그 효과를 제대로 내지 못하게 되는 것이다. 학습자 간 친밀도가 높은 경우, 일반적으로 개인이 가지고 있는 배경지식에 더해 학습자들이 함께 공유하고 있는 지식 혹은 청자가 가지고 있는 경험이나 체험에 대한 지식 등이 더욱 활발하게 활성화 될 수 있다. 그리고 청자 역시 더욱 적극적으로 반응할 수 있는 환경을 조성해 줄 수 있어 설명하기 수행의 과정에서 상위인지적 사고를 촉진할 수 있는 가능성 역시 높아지

게 된다. 이러한 점을 고려하였을 때, 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하기 위해서는 학습자 간의 친밀도가 높은 모둠 구성이 이루어져야 하며, 학습자 중 다른 학습자를 잘 수용할 수 있고 적극적인 반응을 보여줄 수 있는 학습자가 각 모둠에 포함될 수 있도록 하는 것이 중요하다.

2) 교수·학습 활동

(1) 읽기 목적 인식하기

'읽기 목적 인식하기' 단계에서는 정보전달 텍스트 및 설명하기 활동에 대한 지식이 설명 및 시범을 통해 학습자에게 제공되고, 이에 더해 학습자가 '텍스트에 제시된 정보의 학습'과 '설명하기'라는 읽기 목적을 명확하게 인식하는 단계이다.

먼저 학습자는 정보전달 텍스트의 이해가 단순한 의미 파악에 그치는 것이 아니라 텍스트에 제시된 정보를 다른 맥락에서도 능동적으로 활용될 수 있도록 학습 수준으로 이루어져야 함을 이해할 수 있어야 한다. 즉, 정보전달 텍스트를 읽는 목적이 텍스트 학습에 있음을 인식해야 하는 것이다. 이러한 정보전달 텍스트의 학습 수준의 이해를 위해 텍스트 기능과 의미구조에 대한 학습이 이루어지게 된다. 그런데 본 연구에서는 고등학교 1학년에 해당하는 학습자를 주된 대상으로 상정하고 있다. 교육과정을 살펴보면, 정보전달 텍스트의 기능과 의미구조에 대한 학습은 중학교 1-3학년군에서 이미 이루어지게 된다. 따라서 특별한 활동을 추가하기 보다는 교사가 이에 대한 간단한 설명을 학습자에게 제공함으로써 선수학습 내용에 대한 환기가 이루어질 수 있도록 한다. 단, 학습자가 해당 내용을 정확하게 숙지하고 있지 못하거나 교사의 설명만으로는 이러한 선수학습 내용에 대한 환기가 제대로 이루어지지 않는 경우에는 기존에 학습자가 학습한 정보전달 텍스트를 활용하여 그 기능 및 의미구조의 전형을 제시하고 학습할 수 있도록 활동을 제시할 수 있다.

다음으로 학습자는 이러한 정보전달 텍스트의 깊이 있는 이해를 촉진하기 위한 방법으로 설명하기 활동이 갖는 의미를 이해하고 그 절차를 학습하게 된다. 앞서 살펴보았듯이 설명하기 활동은 텍스트의 정보를 학습하는 수준의 이해를 촉진하는 효과를 가지고 있다. 이러한 효과에 대한 인식은 읽기 전략 혹은 방법에 대한 지

식을 제공하는 것에 더해 이후에 이루어질 교수·학습에 대한 학습자의 동기를 불러일으킬 수 있다. 또한 교수·학습 상황뿐만 아니라 실제 삶에서도 설명하기 활동을 텍스트 이해의 방법 혹은 학습 전략으로 적극적으로 활용할 수 있도록 유도할 수 있다.

설명하기 활동의 효과에 대한 인식을 바탕으로 하여 학습자는 설명하기 활동이 텍스트의 내용을 청자에게 효과적으로 전달하는 데 그 목적이 있으며, 읽기 과정 중에서도 이를 계속해서 인식해야 함을 이해할 수 있어야 한다. 그리고 교사는 이러한 설명하기 목적에 따라 텍스트를 읽고 실제로 설명하기를 수행하는 과정을 시범을 통해 학습자에게 제시하고 이후 교수·학습의 단계에서 학습자의 수행으로 자연스럽게 전이되도록 유도해야 한다. 이렇게 교사가 시범을 통해 설명하기 수행 과정을 제시할 때, 학습자가 이전에 학습한 경험이 있는 정보전달 텍스트를 그 자료로 활용하면 텍스트 내용을 이해하는 데 필요한 학습자의 인지적 부담을 줄여줄 수 있어 설명하기 활동의 절차 그 자체에 더욱 초점을 맞추어 학습이 이루어지게 할 수 있다.

'읽기 목적 인식하기' 단계를 통해 학습자는 정보전달 텍스트 및 설명하기 활동에 대한 지식을 학습하고, 이후의 교수·학습 상황에서 접하게 될 텍스트를 읽는 목적을 명확하게 인식하게 된다. 학습자가 읽기 목적에 대하여 명확하게 인식하게 된다는 것은 텍스트 처리 및 교수·학습 활동의 참여가 더욱 적극적이고 능동적으로 이루어질 수 있음을 의미한다. 따라서 성공적인 정보전달 텍스트 이해 교수·학습을 위하여 '읽기 목적 인식하기' 단계가 반드시 적절하게 이루어져야 한다.

(2) 텍스트 정보 파악하기

'텍스트 정보 파악하기' 단계는 학습자가 읽기 목적을 인식한 후, 이를 고려하여 정보전달 텍스트가 다루고 있는 특정 대상이나 현상에 대한 정보를 정확하게 파악하는 단계이다. 이를 위해서는 해당 텍스트의 거시명제와 거시구조를 파악하여 정확한 텍스트 기저를 형성하는 것이 필요하다. 설명하기 목적을 학습자에게 제시하였을 때, 학습자들은 설명 내용을 생성하고 조직하기 위하여 텍스트의 거시명제와 거시구조를 더욱 정확하게 파악해야 할 동기가 생기게 된다. 즉, 텍스트 기저를 형성하는 구성과정을 촉진하게 되는 것이다. 이러한 구성과정을 학습자가 더욱 효과

적으로 수행하도록 유도하기 위해서는 설명하기 활동에 더해 의미 구조도의 작성을 함께 제시할 수 있다. 의미구조도는 텍스트 전체를 포괄하는 의미 도식으로 텍스트의 거시명제 및 거시구조 파악에 매우 용이하다.[26] 의미구조도의 작성은 요약하기의 한 방법으로도 이해될 수 있으며, 이는 텍스트 정보를 정확하게 표상하는 데 즉, 구성과정을 촉진하여 텍스트 기저를 정확하게 형성하도록 하는 데 효과적인 방법이다. 물론 이러한 의미구조도를 작성하는 경우, 통합과정 자체를 촉진하는 데에는 한계가 있다. 의미구조도의 작성이 텍스트 정보에 초점을 맞추도록 할 수는 있지만 해당 정보를 적극적으로 독자의 배경지식과 관련지어 상황모형의 형성을 촉진하지는 못한다는 것이다. 하지만 본 연구의 설명하기 활동의 경우 기본적으로 텍스트 정보를 다른 사람에게 설명하는 것이기 때문에 텍스트 정보에 대한 정확한 표상이 반드시 필요하다. 그리고 학습자가 기본적으로 작성해 둔 의미구조도에 문맥과 배경지식을 활용한 텍스트 정보의 정교화 내용을 추가하도록 이후의 교수·학습 단계에서 요구한다면 이는 설명하기를 수행하기 위한 개요작성의 역할을 할 수 있다. 또한 설명하기 활동의 수행에 따른 텍스트 이해의 점검과 조정 역시 이렇게 확장된 의미구조도를 활용하는 것을 통해 가능하다.[27]

본 연구에서는 학습자가 정보전달 텍스트를 읽고 거시명제와 거시구조를 중심으로 의미구조도를 작성하도록 활동을 고안하였다. 박성희(2007)에서는 텍스트의 상위 구조 프레임으로 처음-중간-끝의 3단 구조를 제시하고, 이를 기준으로 의미구

---

26) 의미구조도는 박성희(2007)에서 도식조직자를 바꾸어 표현한 것이다. 도식조직자 혹은 도해조직자는 글을 학습하는 과정에서 사용할 수 있는 시각적 도구로 특히 글의 구조를 잘 반영하며 아이디어의 위계적 조직을 보여준다(이경화, 2005). 즉 도식조직자의 활용은 텍스트의 거시명제 및 거시구조를 파악하는 데 효과적인 방법인 것이다. 그런데 박성희(2007)에서는 이러한 도식 조직자가 텍스트의 중간 부분만을 대상으로 그 의미 관계를 밝히는 경향이 많고, 매우 짧은 텍스트를 대상으로 하거나 지나치게 단순한 의미 구조를 대상으로 하는 경우가 많다는 점, 그리고 텍스트 전체를 포괄하는 의미 도식이라는 관점에서 도식 조직자 대신 의미구조도라는 용어를 사용했다. 본 연구에서도 이러한 박성희(2007)의 논의에 따라 의미구조도라는 용어를 사용하기로 한다.

27) 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습에서 이러한 의미구조도를 활용하는 것이 학습자의 학습 부담을 증가시킬 수 있다는 우려도 있을 것이다. 그러나 교육과정상 중학교 1-3학년군에 글의 짜임을 파악하는 내용 성취기준이 포함되어 있다. 따라서 의미구조도의 작성 자체를 수업에서 중점적으로 다루지 않아도 간단한 안내를 통해 큰 학습부담 없이 활용이 가능할 것으로 판단된다. 이러한 점을 고려하였을 때, 의미구조도가 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습에 효과적으로 활용될 수 있기에 각 단계에 맞게 의미구조도를 작성하고, 수정하는 과정을 거칠 수 있도록 하였다.

조도를 작성하도록 하였다. 하지만 정보전달 텍스트에서는 특정 대성이나 현상에 대한 여러 가지 정보가 서로 관련되어 나타난다는 점에서 본 연구에서는 핵심 대상 혹은 현상을 중심으로 각 정보의 관계가 드러날 수 있는 의미구조도를 작성하도록 했다. 또한 이러한 의미구조도가 궁극적으로는 설명하기 수행을 위한 개요작성의 역할을 한다는 점을 고려하였을 때, 텍스트의 상위 구조 프레임에 따라 그대로 의미구조도를 작성하는 것보다는 정보 간 관계 중심으로 의미구조도를 작성해야 학습자가 이후 자신의 의도에 따라 능동적으로 설명 내용을 조직하도록 유도할 수 있다. 학습자는 이 활동을 통해 설명 내용 생성을 위해 파악한 거시명제와 거시구조를 의미구조도를 통해 다시 정리함으로써 텍스트 정보를 더욱 정확하게 표상할 수 있게 된다. '텍스트 정보 파악하기' 단계를 위해 활용할 수 있는 구체적인 활동지는 [부록 4]에서 확인할 수 있다.

(3) 텍스트 이해 점검 및 확장하기

'텍스트 이해 점검 및 확장하기' 단계는 학습자가 청자의 이해 정도를 높이기 위해 자신의 배경지식과 문맥을 활용하여 기존에 파악한 텍스트 정보와 정보 간 관계를 수정하고 보충하여 그 이해를 확장하는 단계이다. 이 단계에서 활용되는 교수·학습 활동은 다음과 같다.

① 이해 점검 질문 작성하기
② 청자 분석하기
③ 의미구조도 수정하기

설명하기 활동은 기본적으로 그 내용 생성을 위해 학습자가 지속적으로 자신의 이해를 점검하도록 하는 상황을 형성한다. 이러한 상위인지의 사용이 촉진될수록 텍스트에 대한 학습자의 이해 정도가 향상된다. 이를 고려하여 이해 점검을 위한 질문 작성하기 활동을 학습자에게 제시하여 더욱 효과적으로 상위인지를 사용할 수 있게 유도하였다. 학습자가 '어휘, 문장, 배경지식, 추가, 충분, 일치, 응집성' 등의 단어를 활용하여 자신의 이해를 점검할 수 있는 질문을 작성하고, 모둠별 토의를 통해 다섯 가지의 질문을 선정해 보는 활동을 수행함으로써 궁극적으로는 자신

의 이해를 점검할 수 있는 기준을 마련하도록 하였다. 특히 이해 점검을 위한 질문을 모둠별로 토의하도록 하게 되면 학습자가 더욱 정교하고 풍부한 단서를 통해 자신의 이해를 점검할 수 있도록 유도할 수 있다.

또한 앞서 Ⅲ장에서 살펴보았듯이 학습자가 청자의 수준을 지나치게 높게 설정하거나 이에 대한 인식이 제대로 이루지지 않게 되면 설명하기 활동의 효과가 떨어지게 된다. 이를 고려하여 학습자가 청자의 지식수준, 배경지식, 개인적 관련성에 대하여 분석하도록 하는 활동을 고안하였다. 이 활동에서도 앞서 살펴 본 이해 점검 질문 작성하기와 마찬가지로 '어휘수준, 이해능력, 배경지식' 등의 단어를 제시하고 이를 활용하여 청자를 분석할 수 있도록 하였다. 이렇게 학습자가 활용할 수 있는 어휘를 미리 제시하는 것은 학습자가 해당 활동을 수행하는 데 도움이 될 수 있는 비계(scaffolding)로서 작용할 수 있도록 한 것이다. 이를 기반으로 하여 학습자는 자신의 이해를 점검하고 청자를 분석할 수 있는 기준을 마련할 수 있고 궁극적으로는 스스로 이러한 이해 점검 및 청자 분석을 수행할 수 있게 된다.

이 단계에서는 이렇게 학습자가 자신의 기존 이해에 대한 점검과 청자에 대한 분석을 바탕으로 텍스트에서 사용된 어휘나 문장을 더욱 적합한 것으로 대체하거나 그 의미를 보충한다. 또한 청자의 이해를 촉진할 수 있는 다양한 사례를 자신의 배경지식에 대한 탐색을 바탕으로 하여 구성한다. 그리고 이러한 활동을 통해 학습자는 텍스트 문맥에 해당하는 거시구조에 대하여 계속해서 인식할 수 있고, 텍스트 정보와 관련된 자신의 배경지식 역시 지속적으로 탐색할 수 있어 텍스트 학습이 촉진된다.

마지막으로 이렇게 자신의 이해 점검 및 청자 분석 과정을 통해 도출한 여러 가지 정보를 바탕으로 '텍스트 정보 파악하기' 단계에서 작성하였던 의미구조도를 수정하도록 하였다. 이는 텍스트에 대한 학습자의 이해가 확장된 결과를 명시할 수 있도록 한 것으로, 이렇게 수정된 의미구조도는 이후 설명하기 활동을 수행하는 데 있어 설명 내용의 생성과 조직을 표시한 하나의 개요로 활용된다. '텍스트 이해 점검 및 확장하기' 단계를 수행하는 데 활용할 수 있는 구체적인 활동지는 [부록 5]에서 확인할 수 있다.

(4) 텍스트 이해 점검 및 조정하기

'텍스트 이해 점검 및 조정하기'에서 학습자는 설명하기를 수행하면서 지속적으로 자신 및 청자의 이해를 점검하고 조정하게 된다. 이 단계에서 이루어질 수 있는 교수·학습 활동은 다음과 같다.

① 청자 반응 유형 분석하기
② 의미구조도 재작성하기-개인
③ 의미구조도 재작성하기-모둠

설명하기를 수행하는 과정에서 학습자는 청자가 보이는 여러 가지 반응을 단서로 하여 학습자 자신 및 청자의 이해 정도를 점검하는 상위인지 활동을 수행하게 되고, 이는 해당 텍스트에 대한 깊이 있는 이해에 매우 중요한 영향을 미친다. 따라서 이 단계에서는 설명하기 수행의 과정에서 청자 반응을 녹화한 자료를 통해 그 유형을 파악하는 활동을 제시하여 설명하기 활동이 갖는 효과를 높일 수 있도록 하였다. 이 활동에서 학습자는 영상을 통해 파악한 청자 반응 유형을 '언어적/비언어적' 그리고 '긍정적/부정적'의 두 기준으로 나누어 분류하게 된다. 그리고 그 중에서도 부정적 반응으로 분류된 것에 대하여 이러한 반응이 나타난 상황 및 원인을 분석하고 그 해결방안을 도출하도록 하였다. 이를 통해 학습자가 이후 실제 설명하기 상황에서도 적극적으로 청자의 반응을 이해 점검의 단서로 활용할 수 있도록 하였다.

이렇게 학습자가 청자의 반응을 단서로 한 상위인지 활용을 통해 자신 및 청자의 이해를 점검하고 나서는, 설명 상황에 더욱 적합한 방향으로 그 내용을 조정할 수 있어야 한다. 이 때, 텍스트 이해 점검 및 확장하기에서 이루어진 청자 수준과 문맥에 적합한 어휘, 문장으로의 환언이 설명하기 수행 중에 즉각적으로 이루어지고, 청자의 관심사 등을 고려한 구체적 사례의 생성과 같이 텍스트 정보의 보충 역시 설명하기 상황에서 이루어진다. 이렇게 설명을 수행하는 과정에서 텍스트에 제시된 정보가 변환되고 보충되는 과정을 통해 학습자는 더욱 응집성 있고 풍부한 상황모형을 형성할 수 있게 된다. 그리고 여기에 더해 설명하기를 수행하는 과정에서 학습자는 설명 내용의 응집성을 높이기 위해 다양한 표지를 사용하게 된다.

이러한 표지의 사용은 학습자가 표상한 텍스트 정보들 간의 관계를 명시적으로 드러내 주어 더욱 긴밀하게 연결된 상황모형의 형성을 가능하게 한다. 이를 통해 텍스트 정보와 배경지식 간의 연결강도 역시 높아져 이후 다른 맥락에서 해당 정보를 능동적으로 사용할 수 있게 되는 것이다.

이렇게 설명하기 활동을 통해 조정된 텍스트 이해 정도는, 학습자가 개인별 그리고 모둠별로 의미구조도를 다시 작성하는 과정을 통해 명시적으로 드러나게 된다. 먼저 학습자는 설명하기를 수행한 이후, 개인별로 의미구조도를 다시 작성하고 이를 기존에 자신이 작성한 의미구조도와 비교하는 활동을 수행한다. 이를 통해, 조정된 이해 정도와 설명하기 활동의 효과를 확인할 수 있게 된다.

그리고 나아가 설명하기 수행 시, 각 학습자의 수행과정을 녹화 혹은 녹음하도록 하고 이를 각 모둠에서 함께 듣고 텍스트 이해가 조정된 양상과 그 이유 및 효과를 분석할 수 있도록 하였다. 기본적으로 구어를 통해 수행되는 설명하기 활동의 경우 그 휘발성이 강하기 때문에 그 효과를 충분히 파악할 수 없는 경우가 생긴다. 이를 방지하기 위하여 녹화 혹은 녹음한 자료를 통해 이해 조정 양상과 설명하기 활동의 효과를 메타적으로 확인할 수 있게 한 것이다. 그리고 모둠 토의는 학습자 간의 상호작용을 촉발시켜 설명하기 활동의 효과를 더욱 풍부하게 인식할 수 있다. 개별 학습자가 놓칠 수 있는 부분을 점검할 수 있도록 하여 더욱 효과적인 텍스트 이해의 조정이 일어날 수 있게 되며 궁극적으로는 해당 텍스트에 대한 이해 역시 더욱 정교하고 풍부하게 만들 수 있게 되는 것이다.

마지막으로 이러한 토의 과정을 기반으로 하여 모둠별로 의미구조도를 다시 작성하게 하였다. [부록 4]와 [부록 5]의 활동지에서 확인할 수 있듯이, 앞선 '텍스트 정보 파악하기' 단계와 '텍스트 이해 점검 및 확장하기' 단계에서는 의미구조도를 작성하는 데 있어 한 가지 사례를 활동지 내에서 미리 제시하여 비계를 설정하였다. 하지만 '텍스트 이해 조정하기' 단계에서는 이러한 비계를 모두 제거하여 온전히 학습자의 수행을 통해 이루어질 수 있도록 하였다.

청자 반응 유형을 단서로 하여 이해 정도를 점검하며 설명하기를 수행하고, 텍스트에 대한 이해를 개별적으로 그리고 모둠별로 조정하는 활동을 통해 학습자는 제시된 텍스트를 더욱 깊이 있게 이해하여 해당 텍스트의 정보를 학습하게 된다. 또한 이에 더해, 설명하기 활동이 갖는 효과를 학습자가 명시적으로 확인하고 그 절차를 점검 및 연습함으로써 이후의 텍스트 이해 및 학습에 이를 적극적으로 활

용하려는 동기와 이를 활용할 수 있는 역량을 가질 수 있게 된다. ‘텍스트 이해 조정하기’ 단계에서 활용할 수 있는 구체적인 활동지는 [부록 6]에서 확인할 수 있다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 정보전달 텍스트의 이해에 있어 설명하기 활동이 갖는 효과와 이러한 효과에 영향을 미치는 요인을 확인하여 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하고자 하였다.

지식과 정보가 핵심적인 가치가 되는 현대사회에서 정보전달 텍스트를 읽는 방법에 대한 교육은 그러한 지식과 정보를 획득하는 능력을 기르는 것과 매우 밀접한 관련을 맺는다. 그런데 정보전달 텍스트를 읽고 이해하는 것은 텍스트가 전달하는 정보를 단순히 파악하는 수준에 그치는 것이 아니다. 대신 텍스트 정보를 자신의 배경지식에 정착시켜 다른 맥락에서도 능동적으로 활용할 수 있도록 학습하는 수준의 이해가 이루어져야 한다. 하지만 현재 이루어지고 있는 정보전달 텍스트 이해에 대한 교육은 정보의 파악 수준에 그치는 경우가 많다는 점에서 문제가 있다. 반면 언어심리학 분야의 연구에서는 설명하기 활동이 텍스트의 학습을 촉진할 수 있다는 결과를 양적인 분석을 통해 제시하였다. 이에 본 연구에서는 이러한 텍스트 내용 설명하기 활동을 교육의 장으로 가져오기 위해 그것이 정보전달 텍스트 학습에 미치는 영향을 이해의 각 과정에 따라 구체적으로 확인해야 한다고 보았다. 따라서 본 연구에서는 정보전달 텍스트 이해에 설명하기 활동이 긍정적 영향을 미쳤음을 양적 실험을 통해 검증하고, 질적 분석을 위한 사례를 표집하였다. 그리고 학습자가 생성한 텍스트 내용 설명 자료와 사후 면담 자료를 중심으로 설명하기 활동이 정보전달 텍스트 이해의 각 과정인 구성과정과 통합과정에 미치는 영향을 질적으로 분석하였다. 그리고 설명 자료와 학습자 사후 면담 자료에 더해 교사 면담 자료를 바탕으로 설명하기 활동의 효과에 영향을 미치는 요인을 확인하였다. 마지막으로 이러한 분석 결과를 바탕으로 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습을 구안하였다.

이를 위해 먼저 Ⅱ장에서는 정보전달 텍스트의 개념과 특성을 검토하여 정보전달 텍스트가 특정 정보를 전달하는 제보기능을 수행하고 있으며, 정보 간의 위계적 관계를 통하여 구성된다는 것을 확인하였다. 그리고 텍스트 이해의 개념과 층위를 검토하여 텍스트 학습이 갖는 의미를 확인하였다. 그리고 텍스트 이해 과정과 이에 영향을 미치는 변인을 살펴봄으로써 텍스트 정보와 독자의 배경지식이 연

결·통합되는 과정이 텍스트 학습에 있어 중요한 역할을 함을 논의하였다. 그리고 텍스트 내용 설명하기의 개념과 특성에 대한 검토를 통해 해당 활동이 텍스트 이해의 층위 및 과정과 맺는 관련성을 파악하였다. 또한 설명하기 활동이 갖는 교육적 의의를 확인하였다.

Ⅲ장에서는 먼저 설명하기 활동이 정보전달 텍스트의 이해에 미치는 긍정적인 영향을 실험을 통해 양적으로 검증하였다. 설명하기를 수행한 실험집단과 요약하기를 수행한 비교집단, 아무런 활동도 수행하지 않은 통제집단의 세 집단으로 나누어 사전-사후 검사를 수행한 결과 설명하기 활동이 정보전달 텍스트에 대한 학습자의 독해력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 검증하였다.

이러한 실험을 통해, 설명하기 활동의 효과가 검증된 사례를 표집하였다. 그리고 학습자가 생산한 설명 수행 텍스트와 사후 면담 자료를 바탕으로 구성과정과 통합과정으로 구성된 텍스트 이해 과정에 설명하기 활동이 갖는 구체적인 효과를 질적으로 분석하였다. 분석 결과 먼저 설명하기 활동이 텍스트의 정보를 표상하는 정확한 텍스트 기저의 형성을 촉진한다는 것을 확인하였다. 설명하기 목적이 학습자에게 제시되면 텍스트의 거시명제와 정보 간 관계 추론을 더욱 적극적으로 하도록 촉진시킨다는 것을 확인할 수 있었다.

또한 설명하기 활동은 텍스트 정보와 문맥, 배경지식을 통합하여 적합한 상황모형을 구성하는 통합과정 역시 촉진하는 효과를 가짐을 확인하였다. 통합과정은 기본적으로 제약만족 과정으로 불필요한 명제를 비활성화시킨다. 설명하기 활동에서는 설명하기 목적의 제시로 인해 청자 수준이 독자의 텍스트 정보를 표상하는 상황맥락에 영향을 끼치게 되었고 이에 따라 상황모형 구성에 용이하고 더욱 적합한 명제가 표상되는 효과를 낳았다. 또한 설명 수행 텍스트의 응집성을 강화하기 위해 텍스트 정보 간의 관계를 정확하게 파악할 유인이 생겼고, 이는 나아가 거시구조의 측면에서 불필요한 명제를 비활성화 시키고 더욱 적합한 명제로 이를 대체할 수 있도록 촉진하였다. 또한 설명하기 활동은 청자의 이해를 촉진하기 위하여 독자가 텍스트 정보를 문맥과 배경지식을 기반으로 보충하도록 유도하여 적합하고 정교한 상황모형의 형성을 촉진하는 효과를 가지고 있었다. 독자는 텍스트 내용을 효과적으로 전달하기 위해 텍스트 정보를 거시구조의 측면에서 그 의미를 보충하였다. 이를 통해 독자 자신이 응집성 있는 상황모형을 구성할 수 있었다. 또한 청자의 이해를 돕기 위하여 구체적인 사례를 생성하거나 유추구조 혹은 은유를 생성

하였는데, 이러한 과정을 통해 독자 자신이 파악한 텍스트 정보와 독자의 배경지식이 지속적으로 연결되고 그 연결강도가 높아짐에 따라 적합하고 풍부한 상황모형이 형성되었다. 이렇게 텍스트 정보와 독자의 배경지식의 연결강도가 높아진다는 것은 새로운 맥락에서 해당 텍스트 정보를 능동적으로 인출하여 활용할 수 있게 해 준다는 점에서 텍스트 학습(learning from text)를 촉진하였음을 알 수 있다.

이러한 질적 분석 결과에 더해, 설명하기 활동의 효과에 영향을 미치는 요인에 대한 분석을 수행하였다. 먼저 설명하기 활동의 효과에 영향을 미치는 요인에는 청자 수준에 대한 인식 차이, 설명하기 수행 중 상위인지 사용의 차이, 학습자의 성향 및 경험의 차이가 영향을 미쳤다. 독자가 텍스트 내용을 다른 사람에게 설명할 때 청자 수준을 낮게 인식할수록 텍스트 이해는 더욱 명확해지고 구조화되었으며, 정교해졌다. 그리고 자신의 설명 수행에 대하여 지식적으로 점검하고 조정하려는 상위인지를 사용하는 것이 텍스트 이해를 점검하고 조정하는 것을 촉진하여 독자가 더욱 응집성 있고 풍부한 텍스트 표상을 할 수 있도록 하였다. 마지막으로 학습자가 말하기 수행에 대한 부담감, 불안감과 실제 삶 속의 자연스러운 맥락에서 다른 사람에게 설명하기를 수행한 경험이 설명하기 활동의 효과에 영향을 미친다는 것을 확인하였다.

Ⅳ장에서는 이러한 분석 결과를 바탕으로 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습을 구안하였다. 설명하기 활동은 기본적으로 명확한 읽기 목적의 제시와 상위인지 활용의 유도를 통해 텍스트 이해를 촉진한다. 이에 따라 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해의 교수·학습 목표를 '설명 목적을 고려하여 정보전달 텍스트의 이해 및 확장'과 '설명하기 수행 중 이해 점검 및 조정'을 제시하였고, 각 목표에 따라 교수·학습의 내용을 구안하였다. 설명하기 활동을 통한 정보전달 텍스트 이해 교수·학습의 모형은 '읽기 목적 인식하기, 텍스트 정보 파악하기, 텍스트 이해 점검 및 확장하기, 텍스트 이해 점검 및 조정하기'의 네 단계로 구성하였고, 각 단계에 따른 교수·학습 활동을 구안하였다. 그리고 이러한 모형이 효과적으로 활용될 수 있는 조건을 설명하기 활동 효과의 요인을 고려하여 텍스트 선정과 모둠 구성의 측면을 제시하였다. 텍스트의 응집성에 대한 고려에 더해 상황적 흥미를 촉진할 수 있는 텍스트의 선정 그리고 타교과 내용과의 관련이 높은 텍스트의 선정이 이루어져야 함을 밝혔다. 그리고 모둠 구성에 있어 학습

자의 수준을 고려한 구성을 제안하였고, 높은 친밀도를 가지고 있도록 모둠을 구성하는 것을 통해 설명하기 활동의 효과를 높일 수 있음을 제시하였다.

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 기존의 양적인 접근을 통해 확인되었던 텍스트 내용 설명하기가 텍스트 이해에 갖는 효과를 양적 분석 뿐만 아니라 질적으로도 분석함으로써 그것이 텍스트 이해의 각 과정에서 갖는 구체적인 효과를 명확히 밝혔다.

둘째, 설명하기 활동의 효과에 영향을 미치는 요인을 질적으로 분석하여 실제 교육의 장에서 이것이 적용될 때 고려해야 하는 점을 밝혀 그 적용 효과를 높이고자 하였다.

본고에서 논의한 내용을 보다 생산적으로 발전시키기 위해서는 다음과 같은 후속 연구가 이루어져야 한다.

첫째, 텍스트 유형에 따라 독자가 텍스트로부터 표상하는 내용과 이와 관련된 배경지식이 달라질 수 있다. 이는 설명하기 활동과 그 효과에도 역시 차이를 보일 수 있음을 의미한다. 따라서 각 설명적 텍스트, 친교 및 정보전달 텍스트 각각의 유형별로 텍스트 내용 설명하기의 양상과 이에 영향을 미치는 요인을 분석함으로써 텍스트 내용 설명하기 활동이 확장될 수 있도록 하는 논의가 이루어져야 한다.

둘째, 본 연구에서는 텍스트 내용 설명하기를 수행하는 독자의 이해에 초점을 맞추어 연구를 수행하였다. 이에 따라 청자의 반응에 대한 구체적인 분석은 본 연구에서는 포함되지 않았다. 하지만 청자의 구체적인 반응에 따라 설명하기를 수행하는 독자의 이해가 조정될 수 있으며, 이를 통해 사회구성주의적 수업의 의미가 더욱 잘 드러날 수 있다는 점에서 청자의 반응에 대한 구체적인 논의 역시 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

강석민·한광희(2001). 서술지식의 획득에서 설명의 효과. 한국심리학회지: 실험 및 인지. 13(2), 133-145.

권순희(2001). 대화 지도를 위한 '청자 지향적 관점'의 표현 연구. 서울대학교 박사학위논문.

김국태(2006). 읽기 수업의 교수적 비계설정 양상 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.

김봉순(1996). 텍스트 의미 구조의 표지 연구. 서울대학교 박사학위논문.

_____(2002a). 국어교육과 텍스트구조. 서울: 서울대학교 출판부.

_____(2002b). 균형있는 읽기 교육의 가능성. 국어교육학연구 15. 국어교육학회. 169-199.

_____(2010). 국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 연구-읽기와 쓰기 영역을 중심으로-. 국어교육학연구 39. 국어교육학회. 169-209.

김선민(2008). 개념중심 읽기가 내용영역의 학업 성취에 미치는 효과. 고려대학교 박사학위논문.

김유미(2004). 읽기 부진의 양상과 지도 방안 연구. 서울대학교 석사학위논문.

김혜정(2011). '정보전달' 텍스트의 특성과 교수 학습 방법. 국어교육, 136. 한국어교육학회. 37-66.

노명완·박인기·신헌재·최명환·최현섭(1988). 국어교육론. 서울: 한샘.

노은희(2002). 청자의 맞장구 유형과 기능 연구. 화법연구 4. 한국화법학회. 245-269.

박성희(2007). 설명적 텍스트의 의미 구조 이해 전략 연구. 서울대학교 석사학위논문.

박수자(2009). 문맥의 특성과 읽기 지도. 한국초등국어교육 39. 한국초등국어교육학회. 158-188.

_____(2010). 국어과 수업설계 지도에서 학습과제 분석의 활용 방안. 국어교육 131. 한국어교육학회. 413-436.

_____(2011). 맥락 기반 읽기 지도의 관점과 반성. 한국초등국어교육 47. 한국초등국어교육학회. 69-92.

박영목·한철우·윤희원(1995). 국어과 교수 학습 방법 탐구. 서울: 교학사.

박영목(2008). 독서교육론. 서울: 박이정.

박은주·이성은(2008). 사고 구술 활동이 이야기 텍스트의 추론적 이해 능력에 미치는 영향. 한국초등국어교육, 37. 한국초등국어교육학회. 129-161.

박종훈(2007). 설명 화법의 언어 형식화 교수·학습 방안 연구. 서울대학교 박사학위논

문.
박태호(2004). 읽기 수업 분석 요소. 국어교육학연구, 19. 국어교육학회. 319-358.
서지연(1999). 설명적 텍스트의 문체 연구. 서울대학교 석사학위논문.
서혁(1991). 단락, 문장의 중요도 파악과 단락의 주제문 작성능력이 요약에 미치는 효과 . 서울대학교 석사학위논문.
____(1996). 담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구. 서울대학교 박사학위논문.
서혁·서수현(2007). 구성주의와 읽기 교수·학습의 방향. 독서연구, 18. 한국독서학회. 27-70.
송언희(2001). 배경지식 활성화 전략을 적용한 읽기 수업 양상 분석. 한국교원대학교 석사학위논문.
윤다운(2006). 바꿔말하기 교육 내용 연구. 서울대학교 석사학위논문.
이경화(2005). 교과학습독서와 독서교육의 방향. 학습자중심교과교육연구. 학습자중심교과교육학회. 145-162.
이기연(2006). 어휘 교육 내용 설계를 위한 낯선 어휘의 의미 처리 양상 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
이도영(2004). 국어과 교육과정에 대한 사적 고찰: 교육 내용을 중심으로. 교육연구. 춘천교육대학교 초등교육연구소. 33-57.
이삼형(1994). 설명적 텍스트의 내용 구조 분석 방법과 교육적 적용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
이성영(2001). 구성주의적 읽기 교육의 방향. 한국초등국어교육, 18. 한국초등국어교육학회. 57-80.
_____(2006). 읽기교육의 마당 넓히기: 내용교과에서의 읽기 지도. 독서연구, 15. 한국독서학회. 381-405.
이성영·신권식·이봉윤(2007). KWL 모형의 확대 적용 방안 개발 및 그 효과 검증 연구. 한국초등국어교육, 35. 한국초등국어교육학회. 179-205.
이은희(2009). 모더니즘 시의 수사학적 읽기 교육 연구. 서울대학교 석사학위논문.
이창덕·임칠성·심영택·원진숙·박재현(2010). 화법교육론. 서울: 역락.
임철일(2000). 교수설계이론: 학습과제 유형별 교수전략. 서울: 교육과학사.
_____(2010). 교수설계 이론과 모형. 파주: 교육과학사.
정혜선(2002). 협동 학습 동안의 학습 방략. 한국심리학회:실험 및 인지 겨울학술대회 논문집. 연세대.
조명한·이정모·김정오·신현정·이광오·도경수·이양·이현진·김영진·김소영·고성룡·정혜선

(2003). 언어심리학. 서울: 학지사.
천경록(1995). 도해조직자 지도가 독해에 미치는 효과. 한국국어교육학회. 국어교육 5.
최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화(2012). 국어교육의 이해: 국어 교육의 미래를 모색하는 열여섯 가지 이야기. 서울: 사회평론.
최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자·김혜정(2007). 국어과 교수·학습 방법. 서울: 역락.
한철우·임택균(2010). 지식 기반 사회의 핵심능력과 국어교육. 청람어문교육, 42. 청람어문교육학회. 363-395.
Anderson, J. R. (2005). *Cognitive Psychology and Its Implications (6th Ed.)*. NY: Worth Publishers.
Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text?. *Reading Research Quarterly, 22.* 331-346.
Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes, In K. W. Sence & J. T. Sence (Eds.)., *The Psychology of Learning and Motivation*(Vol, 2, pp89~195). Orlando, FL: Academic Press.
Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retension of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51. 267-272.
Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college student to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly. 20*, 297-313.
Bargh, J. A. & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology, 72.* 593-604.
Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Reseach Quarterly, 26.* 251-276.
Brinker, K. (1985), *Linguistische Textanalyse*; 이성만 역(2004), 텍스트언어학의 이해, 서울: 역락.
Britton, B. K., & Gulgoz, S. (1991). Using kintsch's computational model to

improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology, 83*(3). 329-345.

Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). *Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise*. Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading, University of Illinois.

Chi, M. T. H., Lewis, M., Reimann, P. & Glaser, R. (1989). Self-explanations : How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science, 13.* 145-182.

Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science, 18.* 439-477.

Coleman, E. B., Brown, A. L., & Rivkin, I. D. (1997). The effect of instructional explanations on learning from scientific texts. *The Journal of the Learning Sciences, 6*(4). 347-365.

Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics-an Introduction*. Edinburgh unversity press.: 임지룡·김동환 역(2008). 인지언어학의 기초. 서울: 한국문화사.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick. (Ed.) *The nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive: Developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.

Graves, M. F. & Graves, B. B. (1994). *Scaffolding Reading Experiences: Designs for Student Success*. MA: Christopher-Gordon.

Kintsch. W. (1974). *The Representation of Meaning in Meomory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Irwin, J. W. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes (2nd Ed.)*. MA: Pearson Allyn and Bacon.: 천경록·이경화 옮김(2003). 독서지도론. 서울: 박이정.

_____(2007). *Teaching Reading Comprehension Processes (3rd Ed.)*. MA: Pearson Allyn and Bacon.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psycholigical Review, 85*(5). 363-394.

Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction, 7*(3). 161-195.

Kintsch, W. (1982). Text representations. In Otto, W. & White, S. (Eds.), *Reading Expository Material*(pp 87-102). NY: Academic press.

_____(1994). Text comprehension, memory, and learning. American Psychologist, *49.* 294-303.

_____(1998). *Comprehension-A Paradigm for Cognition*. NY: cambridge university press.; 김지홍·문선모 역(2010). 이해: 인지 패러다임. 파주: (주) 나남.

_____(2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*(5th Ed. pp. 1270-1328). Newark, DE: International Reading.

Kintsch, W. & Rawson. K. A. (2008). *Comprehension. in the Science of Reading: A Handbook(Margaret J. Snowling, Charles Hulme Eds)*, 209-226. Blackwell Publishing Ltd.

Mannes, S., & Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction, 4.* 91-115.

McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch , W. (1996). Are good texts always beter? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction, 14*(1). 1-43.

Meyer, B. J. F. & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal, 21*(1). 121-143.

Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis : purpose, procedures and problems Ⅰ, Ⅱ. In BK Britton & JB Black(eds). *In Understanding Expository Text : A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Expository Text*(pp 11-62). Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Moravcsik, J. E., & Kintsch, W. (1993). Writing quality, reading skills, and domain knowledges as factors in text comprehension, *Canadian Journal*

of Experimental Psychology, 47. 360-374.

Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher, 39.* 564-570.

Paris, S. G. (2002). When is metacognition helpful, debilitating, or benign? In M. Izaute, P. Chambres, & P.-J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, Function, and Use*(pp. 105-120). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Pirolli, P., & Recker, M. (1994). Learning strategies and transfer in the domain of programming. *Cognition and Instruction, 12*(3). 235-275.

Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowldge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology, 80.* 16-20.

Rekl, A. (1997). Learning from worked-out examples: A study on individual difference. *Cognitive Science, 21*(1). 1-29.

Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (1994), Reading as a meaning-construction process: The reader, the text and the teacher, In R. B. Ruddell, M. R. & H. Singer. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading (4th Ed.)*, Newark, DE: International Reading Association.

Sachs, J., & Devin, J. (1976). Young children's use of age-appropriate speech styles in socialinteraction and role-playing. *Journal of Child Language, 3.* 81-98.

Singer, M. (1980). The role of case-filling inferences in the coherence of brief passages. *Discourse Processes, 3.* 185-201.

Spilich, G. J., Vesonder, G. T., Chiese, H. L., & Voss, J. F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal learning and Verbal Behavior, 18.* 275-290.

van Dijk, T. A. & Teun A. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Voss, J. F., & Silfies, L. N. (1996). Learning from history text: The interaction of knowledge and comprehension skill with text structure. *Cognition and Instruction, 14*(1). 45-68.

Walker, C. H. (1987). Relative importance of domain knowledge and overall aptitude on acquisition of domain related information. *Cognition &*

Instruction, 4. 25-42.

Yekovich, F. R., Walker, C. H., Ogle, L. T., & Thompson, M. A. (1990). The influence of domain knowledge on inferencing in lowaptitude individuals. In A.C. Graesser & G.H. Bower (Eds.), Inferences and text comprehension (*Psychology of learning and motivation, Vol. 25*, pp. 259-278). NY: Academic Press.

[부록 1] 본활동 텍스트

'K-POP'은 전 세계적으로 동시에, 빠르게, 자연스럽게 퍼져나가 이른바 'K-POP 신드롬'을 일으켰다. 그런데 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식하기 위해 의도적으로 문화를 전파한다는 기존의 문화 확산론으로는 이런 현상을 설명할 수 없었다.

그래서 새로 등장한 이론이 체험코드 이론이다. 오늘날과 같은 디지털 문화 사회에서 개인은 전 세계의 다양한 문화들을 커뮤니케이션 미디어*를 통해서 선택적으로 체험하게 된다. 이러한 체험을 통해 일종의 코드*가 형성되는데 이를 '체험코드'라고 말한다. 따라서 체험코드 이론은 커뮤니케이션 미디어 기술의 발전을 전제로 하고 있다. 현대의 문화는 커뮤니케이션 미디어에 담겨 문화 콘텐츠화되고, 세계화한 커뮤니케이션 미디어를 통해 소비된다.

또한 체험코드 이론은 문화 수용자 스스로의 판단에 의해 문화를 체험하는 개인주의적인 성향이 전 세계적으로 확대되고 있다는 점에 주목한다. 이제는 '우리 가문은 뼈대가 있고, 전통과 체면이 있으니 너 또한 그에 맞게 행동하여라.'라는 부모의 혈연 코드적이고 신분 코드적인 말은 잘 통하지 않는다. 과거의 이념인 민족·계급·신분 의식 등이 문화 소비와 수용 행위에 큰 영향을 주었던 것과 달리 오늘날은 문화 소비자의 개별적인 동기나 취향, 가치관 등이 더 중요하기 때문이다.

이처럼 커뮤니케이션 미디어의 발달과 개인주의의 확대는 기존의 코드를 뛰어넘어 공통 문화를 향유하는 소비자들만의 체험코드를 형성하는 토대가 되었다. K-POP이 그 대표적인 예이다. K-POP이라는 문화 콘텐츠가 '유튜브' 등과 같은 커뮤니케이션 미디어를 통해 전 세계의 사람들에게 체험되어 하나의 코드를 형성했고 쌍방의 소통으로 더욱 확대되었기에 그러한 인기가 가능했던 것이다.

지난 시대의 문화 중심부와 주변부의 대립적 패러다임은 설득력을 잃고 있다. 오늘날의 사회는 서로의 문화를 체험하고 이해하고 공감하는 탈영토적인 문화 교류의 장(場)으로 변하고 있다. 이런 점에서 체험코드 이론은 앞으로 문화 교류가 나아가야 할 방향을 제시해주고 있다고 할 수 있다.

[부록 2] 설명 수행 텍스트 사례 1-학생7

케이팝이 전 세계적으로 확산이 됐잖아. 그런데 이런 걸 케이팝 신드롬이라고 하는데, 이것을 설명하기 위해서 기존에 있는 이론인 문화 확산론이 있는데, 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식시키기 위해서 일부러 문화를 전파한다는 뜻인데 이걸로는 설명을 할 수가 없잖아. 케이팝 신드롬이. 이러한 목적이 아니니깐. 그래서 다시 더 새롭게 나타난 이론이 체험코드 이론이래. 체험코드 이론이 어떻게 생겨났냐면 오늘날 사회는 디지털 사회잖아. 디지털 사회에서 커뮤니케이션 미디어라고 해서 유튜브 같은 거 인터넷 동영상 이런 것을 통해서 우리가 직접 체험하게 된다는 거지. 내가 이걸 나에 맞게 선택을 해서 체험을 한다는 거지. 그래서 이러한 체험을 통해서 일정한 코드가 형성된대. 이것을 체험코드라고 한 대. 그래서 이런 체험코드 이론을 두 가지로 설명할 수 있는데 첫 번째는 커뮤니케이션 미디어의 발전을 전제로 하고 있다는 거지. 일단 문화가 디지털 콘텐츠에 담겨져 있어서 세계적으로 문화가 전파가 된다라는 거지. 그런 게 첫 번째고. 두 번째는 우리 판단으로 인해서 내 성향에 맞게. 우리 사회가 개인주의적인 성향이 강하잖아. 이런 개인주의적인 성향이 세계로 확대되면서 이런 체험코드 이론이 생겨 난거지.

예를 들자면, 예전에는 뼈대가 있고 이런 우리 집이 뼈대가 있고 전통이 있으니깐 너네는 그대로 해 이렇게 아들하고 딸한테 하는 거지. 그건 예전 방식이잖아. 혈연적 코드, 신분코드 그러니깐 같은 핏줄 중요해. 엄마 말 따라서 결혼하고, 가문에 따라서 신분에 따라서 직업 정해지고. 그런데 오늘날에는 거의 개인 중심이라는 말이지. 자기의 동기, 가치관 이런 걸 더 중심으로 생각한단 말이야. 그러기 때문에 이런 체험코드 이론은 개인주의적인 성향이 전 세계적으로 확산된다는 점에서 이런 게 생겨났다는 거지.

그래가지고 다시 설명을 하자면, 앞부분에 설명했던 것을 생각해보면, 얘네 체험코드 이론에 코드가 되는 거는 딱 두 가지. 한 가지는 커뮤니케이션 미디어의 발달과 개인주의의 확대 이런 것을 선호하고 있었어. 대표적인 예를 들면 싸이 있잖아. 강남스타일. 그거 유튜브로 인해서 걔가 미국까지 뻗어나갈 수 있게 된 거잖아. 유튜브라는 미디어 커뮤니케이션 미디어를 통해서 얘가 전 세계적으로 세계가 다 볼 수 있었던 거지. 유튜브 같은 것 덕분에 확산이 되어서 인기가 가능하게 된 거지. 싸이가 아니라 다른 가수들도 해외로 진출하고 있잖아. 그런 것처럼.

그래서 오늘날 사회는 과거와는 달리 체험하고 이해하고 공감하고 뭐 영토를 뛰어 넘는 탈영토적인 교류로 변화하게 돼서 이런 점에서 체험코드 이론이 문화교류에 있어서 나아가야 할 방향으로 확장이 되고 있대.

[부록 3] 설명 수행 텍스트 사례 2- 학생 10

체험코드 이론이라는 게 있는데, 이게 케이팝이 전 세계적으로 유명해지면서 같이 등장한 이론이래. 원래 문화 확산? 그러니깐 문화가 퍼지는 걸 설명할 때 우월한 문화가 열등한 문화를 잠식하는, 그러니깐 지배하기 위해서 의도적으로 문화를 전파하는 것이라고 해서 문화 확산론이라는 이론이 있었는데, 케이팝이 이 이론으로는 설명이 안 되는 거야. 우리가 케이팝을 막 다른 나라 노래를 다 없애려고 일부러 퍼뜨리고 그러는 거는 아니잖아. 그냥 자연스럽게 퍼져나간 거잖아. 그래서 이런 케이팝 신드롬을 설명하기 위해서 체험코드 이론이 등장했대.

체험코드 이론이 뭐냐면, 우리가 인터넷 같은 걸 통해서 다른 나라에 있는 문화 중에서 원하는 것만 골라서 체험할 수 있잖아. 미국 팝 음악 듣고 싶으면 들으면 되고 하는 것처럼. 이렇게 선택해서 체험을 하면 같은 걸 체험하는 사람끼리 코드가 형성 그러니깐 유대감이나 비슷한 가치관 이런 게 만들어진다는 거야.

그런데 체험코드이론에는 두 가지 전제가 있는데, 그 중에 하나가 커뮤니케이션 미디어의 발달이고 다른 하나가 개인주의의 확산이야. 커뮤니케이션 미디어가 발달하기 전에는 그냥 자기가 볼 수 있는 것만 보고 듣고 그랬는데 이게 발달하면서 다른 나라 것 까지도 볼 수 있게 된 거지. 요즘에는 미디어, 매체를 통해 세계적으로 문화가 소통이 되는 거지. 그리고 이렇게 막 볼 것도 많아지고 자기 취향이 중요한 개인주의도 발달하고 하니깐 자기 취향에 따라서 영상도 보고 음악도 듣고 그러니깐 문화를 체험하게 되는 거지. 이거를 다른 예로 들어보면 밥 먹는 거랑도 관련이 있는 것 같아. 옛날에는 교통 같은 게 발달이 안 되니깐 그냥 자기 지역에서 나는 것 정도만 구할 수 있는 거만 먹었고, 막 좋아하는 음식 이런 거보다는 살려고 먹었는데, 교통이 발달하면서 다른 나라 꺼도 많이 들어오고, 교류도 할 수 있게 되고 하니깐 그냥 살려고 먹는 게 아니라 자기가 먹고 싶은 거 일부러 구해서 먹기도 하게 됐잖아. 이거처럼 막 인터넷이 발달하고 하면서 미디어, 매체를 통해 세계적으로 문화가 서로 소통이 되고 그러니깐 자기가 선택할 수 있는 문화도 많아지게 된 거야.

그리고 이거 개인주의적 성향을 좀 더 이야기하면 요즘에는 혈연코드나 신분코드에 의해서 문화를 즐기는 게 아니라 자기 취향이나 가치관에 따라서 문화를 체험하는게 중요하대. 예를 들면 옛날에는 출신지역 같은 거에 대한 의식이 엄청

강해서 향우회 이런 거를 중심으로 사람들이 모이고 그랬잖아. 그런데 요즘에는 지역주의 이런 과거 이념보다는 인터넷 까페 같은 데서 비슷한 취미나 가치관을 가지고 있는 사람들이 모여서 서로 정보도 나누고 소통하고 그러는 거지. 그러니깐 '문화 뷔페?'에 와 있다고 생각하면 될 것 같아. 내가 원하는 것만 원하는 만큼 고를 수 있으니깐. 그렇게 자기 취향이나 가치관이 중요한 그러니깐 개인주의적 성향이 강해지니깐 아까 말한 체험코드가 형성이 될 수 있는 거지.

옛날에는 뭐 좀 우월한 문화도 있고 열등한 문화가 있어서 둘이 막 부딪힌다는 생각이 많았는데, 이제는 서로 좀 이해하고 공감하면서 영토, 나라 이런 개념에 상관없이 문화가 교류하는 경향이 있대. 체험코드 이론도 전 세계적으로 여러 사람들이 다른 나라 문화를 체험하고 서로 소통하는 거니깐, 앞으로 문화 교류가 나가야 할 방향을 제시해 줄 수 있다고 해.

[부록 4] 텍스트 정보 파악하기 단계를 위한 활동지

1. 본문을 읽고, 보기를 참고하여 의미구조도를 그려 봅시다.

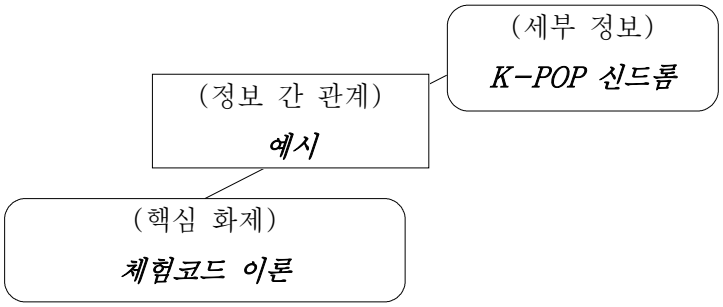
<보기> 의미구조도 그리기

(1) 글에서 다루고 있는 핵심 화제를 중심에 적는다.

(2) 핵심 화제에 대하여 설명하고 있는 정보를 핵심 화제와 연결하여 적는다.

(3) 핵심 화제와 이에 대한 세부 정보의 관계를 연결선 위에 적는다.

예) 비교-대조, 예시, 정의, 분석, 전제 등



[부록 5] 텍스트 이해 점검 및 확장하기 단계를 위한 활동지

1. <보기>의 단어를 활용하여, 자신의 이해를 점검할 수 있는 질문을 작성하고, 토의를 통해 각 모둠에서 5가지를 선정하여 발표해 봅시다.

<보기>

어휘 문장 배경지식 정보 연결

추가 충분 부족 일치 응집성 통일성

예) 글에 나타난 정보가 나의 배경지식과 일치하는가?

글을 이해하는 데 있어 텍스트에 나타난 정보가 부족하지는 않는가?

내가 추가할 수 있는 정보가 존재하는가?

(1) 이해 점검 질문 작성해 봅시다.

①

②

③

(2) 모둠 토의를 통해 선정된 이해 점검 질문을 적어 봅시다.

①

②

③

④

⑤

2. <보기>에 제시된 단어를 활용하여, 글과 청자를 비교하여 분석해 봅시다.

<보기>

어휘수준 이해능력 배경지식 관심사 공유된 경험

예) 글에 제시된 '탈영토'라는 어휘는 이해하기 어려울 것이다.

싸이의 '강남 스타일'의 인기에 대하여 알고 있을 것이기에 케이팝 신드롬의 사례로 제시할 수 있다.

①

②

③

④

3. 1과 2에서 분석한 내용 및 <보기>를 바탕으로, 기존에 작성한 의미구조도를 수정해 봅시다.

<보기> 의미 구조도의 확장

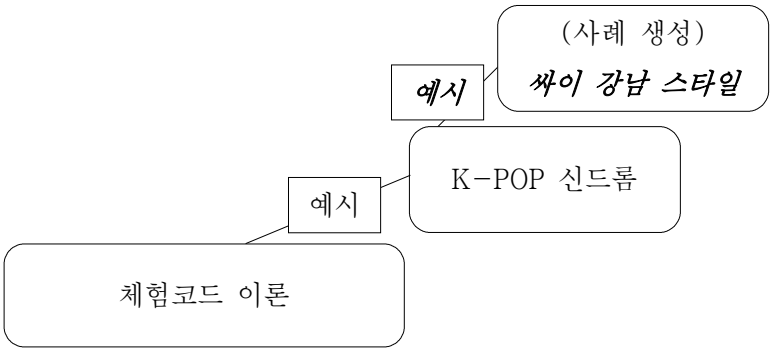
(1) 글에 제시된 어휘를 더욱 쉬운 어휘로 대체하거나 그 의미를 보충한다.

(2) 글에 제시된 어휘를 문맥상 더욱 적합한 어휘로 대체하거나 문맥적 의미를 보충한다.

(3) 청자와의 공유된 경험이나 청자의 관심사를 고려하여 특정 개념이나 현상에 대한 사례를 제시한다.

(4) 일반적으로 잘 알려진 지식이나 경험을 특정 개념이나 현상에 대한 사례로 제시한다.

(5) 유추구조나 은유와 같이 유사한 성격을 갖는 개념이나 현상을 제시한다.



[부록 6] 텍스트 이해 점검 및 조정하기 단계를 위한 활동지

1. 영상을 보고, '언어적/비언어적', '긍정적 반응/부정적 반응'으로 나누어 청자가 보인 반응을 분석하고, 부정적 반응이라 판단된 경우 토의를 통해 그 원인과 해결방안을 찾아 봅시다.

(1) 영상에서 찾을 수 있는, 청자의 반응에는 어떤 것이 있는지 확인하고, 다음 표를 완성하여 봅시다.

	긍정적 반응	부정적 반응
언어적 반응	예) '응', '그렇지'와 같은 표현의 사용	
비언어적 반응		예) 어깨를 들어 올린다.

(2) 부정적 반응이 나타난 원인과 해결방안을 모둠 간 토의를 통해 확인하여 다음 표를 완성해 봅시다.

부정적 반응 유형	상황 및 원인	해결방안
예) 어깨를 들어 올린다.	예) '잠식'이라는 용어와 '전파'라는 용어가 서로 어울리지 않아 이해에 어려움을 겪었다.	예) 문맥을 고려하여 '전파'를 '강요'로 바꾸어 설명하기를 수행한다.

2. 청자 반응에 유의하며, 앞서 작성한 의미구조도를 참고하여 글의 내용을 청자에게 설명해 봅시다. 설명 후, 해당 글에 대한 의미구조도를 다시 작성하고 기존의 의미구조도와 비교하여 봅시다.

(1) 설명하기 수행 후, 의미구조도를 다시 작성하여 봅시다.

체험코드 이론

(2) 앞서 작성한 의미구조도와 설명하기 수행 후 의미구조도를 비교하여 다음 표를 완성해 봅시다.

요소	비교 내용	조정 이유 및 효과
어휘		
문장		
사례 생성	예) 문화 향유에 개인적 취향이 중요해진 사례로 권지용 노래에 대한 취향 차이와 그로 인한 문화 수용 제시	예) 청자의 관심사를 고려하여 사례를 생성함으로써 그 이해를 돕기 위해 조정함
표지 활용		

3. 모둠별로 각 모둠원이 수행한 설명하기 결과의 녹음을 듣고, 이해가 조정된 양상과 그 원인 및 효과를 토의를 통해 확인하고, 그에 따라 의미 구조도를 모둠별로 작성해 봅시다.

(1) 설명하기 수행을 녹음한 파일을 듣고, 글에 대한 이해가 조정된 양상과 그 원인 그리고 효과를 모둠별로 파악하여 다음 표를 완성해 봅시다.

요소	비교 내용	조정 이유 및 효과
어휘		
문장		
사례 생성		
표지 활용	예) 표지 '그러니깐' 사용하여 커뮤니케이션 미디어 발달과 개인주의의 성장 연결	예) 인과적 연결 관계를 드러내는 표지를 활용하여 거시구조의 응집성 강화

(2) 모둠별로 토의를 통해 글의 의미구조도를 작성해 봅시다.

체험코드 이론

Abstract

A Study on the teaching expository text
: focused on the Explaining Contents of Text

Park, Ki-Soon

This study investigates effects of explaining contents of text on understanding expository text, analyzing results of pro-post test and explaining data performed by students and interview data collected from students and teachers. The meaning of understanding expository text is not to know what is written in the text, but to learn information derived from the expository text so that readers can use that information to other contexts. According to studies from linguistic psychology, explaining contents of text can promote these kinds of learning from text. These studies on effects of explaining contents of text are performed only thorough just quantitative approaches, so it is hard to apply this method on educational contexts. So this study delivers the effects of explaining contents of text thorough both quantitative and qualitative approaches. This study also analyzes which factors of explaining contents of text influences students' comprehension for expository text. Also this study constructs the instruction for comprehending expository text.

In Chapter 2, this study firstly identifies the definition and characteristics of expository text. In second, it reviews the meaning, levels, processes and factors of understanding text. So it finds the meaning of learning from text and the importance of integrating information from text with background knowledge of readers. Additionally, this study also identifies the definition and characteristics of explaining contents of text so that it finds the relations between levels, processes of understanding text and explaining contents of

text. Lastly, this study finds the educational meaning of explaining contents of text.

Based on the discussions in previous chapter, in chapter 3, this study verifies the effects of explaining contents of text compared with summarization. Also, this study analyzes the effects of explaining contents of text through the concepts of construction-integration models. Explaining contents of text can promote constructing process by accelerating to find macro-proposition and macro-structure. Additionally explaining contents of text can also promote integrating process by accelerating to inactivate irrelevant proposition and to draw background knowledge connected to text idea to complement textbase. Then this study analyzes the factors of the effects of explaining contents of text. The effects of explaining contents of text are influenced by differences of assuming levels of listener and using metacognition when students perform explaining. These effects are also influenced by differences of characteristics and learning experiences of students.

In chapter 4, this study constructs the instruction for comprehending expository text using explaining contents of text including objectives, contents and methods.

Key words: Korean language education, reading education, expository text, learning from text, explaining contents of text, construction-integration model

Students Number: 2011-21509