

독해력 증진을 위한 초인지적 관점의 독해수업에 관한 고찰

황 희 숙

(부경대학교)

I. 서 론

대부분의 학습은 학습할 내용이나 정보들이 그림이나 글의 형태로 인쇄된 자료들을 읽음으로써 진행된다. 글을 효과적으로 읽고 이해하며 기억하는 것은 모든 학습의 필수적인 요소이기 때문에 독해(reading comprehension)는 학교학습에 있어서 매우 중요한 영역이라 할 수 있다. 이러한 독해에 대한 과학적인 탐구는 이미 20세기 초엽부터 시작되었는데 독서할 때의 눈동자의 움직임에 관한 연구(Woodworth, 1938)나 읽은 내용의 기억에 관한 연구(Bartlett, 1932)에서 비롯되었다.

그런데 1960년대부터 나타난 인지심리학의 대두는 독해 성취도를 측정하는데 초점을 둔 결과 중심(reading achievement)의 연구에서 독해의 과정을 연구하는데 초점을 둔 과정 중심(reading process)의 독해연구로의 전환을 가져오게 하였다. 즉, 과거의 행동주의적 접근의 독해 연구는 독해 과정보다는 독해력을 측정하는 다양한 검사 도구의 개발에 관심을 둔 반면에 최근의 인지심리학적 관점은 독자(reader)가 어떠한 과정을 거쳐서 글의 의미를 이해하고 학습하고 기억하는 지에 관심을 두므로 이해, 학습, 기억을 하나의 통합적 관점에서 탐구한다.

특히 인지에 대한 지식과 통제활동인 초인지(metacognition)라는 지적 기능을 처음으로 기술하고 예증한 Flavell(1979)의 연구 이후 초인지가 다양한 인지활동에 어떻게 개입되는지를 밝히려는 다양한 연구가 진행되었는데, 그 중 독해학습에 있어서 초인지의 역할에 대한 많은 연구들이 시도되었다(예를 들면, Baker & Brown, 1982 ; Cross & Paris, 1988 ; Myers & Paris, 1978 ; Palinscar & Brown, 1984).

독해에 대한 초인지 연구자들은 능숙한 독자(skilled reader)와 서투른 독자(unskilled reader)간의 차이를 초인지의 결함(deficit of metacognition)여부로 설명한다. 즉, 서투른 독자는 읽기의 목적이나 읽기 과제의 요구에 따라 읽기 활동을 점검하지 못한다든지, 혹은 독해에 실패했을 때 이에 대처할 수 있는 효율적인 독해전략에 대한 지식 등이 부족하다는 것이다. 따라서 독해에 관한 초인지적 접근은 독해의 목적이나 독해전략에 대한 인식을 증진시키거나, 독해과정에 대한 계획, 점검 및 평가 활동을 교수함으로써 독해력을 향상시킬 수 있다고 주장한다.

그러므로 본 연구에서는 초인지와 독해학습에 관한 이론적 및 경험적 연구를 검토해 보고 이에 토대를 둔 독해수업에 대한 고찰을 통하여 실제 교육현장에서의 효율적인 독해수업의 원리에 대한 시사점을 도

출하고자 한다.

Ⅱ. 초인지의 개념

초인지의 개념정의는 학자에 따라 다양한데, 대부분의 학자들은 초인지를 다음의 두 범주로 나누고 있다. Flavell(1979)은 초인지를 초인지적 지식(metacognitive knowledge)과 초인지적 경험(metacognitive experience)으로 나누고 있으며, Brown (1978)은 인지에 관한 지식과 인지에 대한 통제활동으로 분류하며, Cross와 Paris (1988)는 인지에 관한 자기평가적 지식(self-appraised knowledge about cognition)과 자신의 사고에 관한 자기관리(self-management of one's thinking)로 나누었다.

먼저 초인지적 지식의 개념에 대해 살펴보면, 초인지적 지식이란 과제와 전략에 대한 지식으로 특정전략을 언제, 어디서, 왜 사용하는지에 대한 지식을 일컫는다(Paris, Lipson, & Wixon, 1983). Paris 등 (1983)은 초인지란 표출될 수 있고, 의사소통될 수 있고, 조사될 수 있고, 논의될 수 있는 인지적 상태나 과제에 대한 지식이라고 정의하였다. Flavell과 Wellman(1977)은 초인지적 지식은 개인의 사고에 영향을 미치는 변인들에 관한 인식으로서 개인변인, 과제변인 및 전략변인으로 구성된다고 하였다.

첫째, 개인(person)변인이란 인지적 과정으로서의 자신 또는 타인의 성질에 관한 것, 즉 인지적 유기체로서 자신에 관해 개인이 획득한 지식, 신념과 관련되어 있다. 예를 들면, 자신의 기억력과 타인의 기억력이 다르다든가, 또는 자신의 읽기 속도가 다른 사람보다 빠르다든가 하는 것 등을 아는 것이다. 둘째, 과제(task)변인이란 수행에 영향을 미치는 준거에 관련된 변인들이다. 예를 들면, 재인을 요하는 과제는 재생을 요하는 과제보다 쉽다든가, 또는 이야기를 이해하는 것은 논설문을 이해하는 것보다 쉽다는 것을 아는 것이다. 세째, 전략(strategy) 변인이란 학업수행을 증진시키기 위한 전략들의 서로 다른 효과에 관한 지식이다. 예를 들면, 단어를 반복적으로 외우는 것보다 단어간의 연상을 생각하는 것이 더 효과적이라는 것을 아는 것이다. 그런데 초인지적 지식은 이 세 가지 변인 중 두 가지 혹은 세 가지 변인간의 상호작용으로 구성된다고 주장하였다.

한편 Wellman(1985)은 초인지란 자신의 정신상태와 과정에 대한 인식이라고 정의하면서, 초인지를 구성하고 있는 지식을 다음과 같이 다섯 가지로 구분하고 있다. 첫째는 내적 정신상태의 존재에 대한 인식으로서, 외적 행동이나 물리적 사건과는 상이한 사고나 정신상태가 인간의 내면에 존재한다는 것을 아는 것이다. 둘째는 다양한 인지과정들 예를 들면, 기억, 망각, 추측 등의 정신활동이 서로 구분되는 인지과정(distinct process)이라는 것을 인식하는 것이다. 세째는 정신적 과정의 통합에 관한 인식으로서, 각각의 정신적 과정은 서로 다르지만 유사성이나 상호관련을 갖고 있다는 것을 인식하는 것이다. 네째는 변인(variable)에 관한 인식으로서, 각각의 정신적 활동이 여러 가지 상이한 변인에 의해 영향을 받고 있다는 것을 뜻하는 데, 예를 들면 기억은 과제의 난이도, 기억 항목의 특성이나 기억전략에 영향을 받는다는 것을 아는 것이다. 다섯째는 인지적 점검(cognitive monitoring)으로 자신의 인지체계내에 있는 지식이나 정보를 평가하는 능력이라고 하였다.

반면에 초인지의 두번째 범주인 초인지적 경험은 적절한 전략과 지식을 활성화하고 통합하는 데 필요 한 고등수준의 자기통제(self-control), 자기규제(self-regulation)기제를 말하는 것으로 자신의 인지 과정에 대한 조정, 관리, 통제 등의 집행적 기능이다.

Paris 등(1984)은 초인지의 집행적 과정에는 계획(planning), 규제(regulation), 평가(evolution)가 포함된다고 설명하였다. 계획이란 과제해결을 최적의 상태로 하기 위해 시간과 노력을 배분하며, 적절한 목표와 방법을 모색하는 것이며, 규제란 자신이 선택한 계획을 따르고 그 효과를 점검하는 능력으로 때로는 새로운 목표와 새로운 계획이 수립되기도 한다고 보았다. 평가는 자신의 능력과 관련된 과제에 대해 난이도와 서로 다른 전략들의 상대적 효율성을 평가하는 것을 의미한다.

이상에서 초인지의 개념에 대한 여러 학자들의 다양한 관점을 고찰해 볼 때 초인지란 성공적인 문제 해결이나 학습을 위해 개인이 사용하는 인지전략 그 자체가 아니라, 인지전략의 가치, 중요성, 효과 등에 대한 지식이라는 점에서 인지전략과 구분되는 개념이다. 그러므로 초인지는 자신의 인지적 능력, 인지적 상태 그리고 다양한 전략들의 가치와 유용성에 대한 지식과 인지에 대한 계획, 조정, 평가 등의 규제 활동을 의미한다고 정의할 수 있다.

Ⅲ. 초인지와 독해

1960년대 이후, 인지심리학의 발전과 더불어 독해에 대한 관점이 요소주의에서 전체주의로 전환됨에 따라 교재의 이해는 명제들에 대한 표상을 통해서가 아니라, 정신적 모델에 의한 표상을 통해서 이루어 진다고 가정하고 있다(Mandler & Johnson, 1977). 요소주의적 관점에서 볼 때 의미는 교재 그 자체에 있으며, 독해의 목표는 의미를 재생산하는 것이므로, 위계적으로 조직화된 하위기술을 획득하도록 학습자들을 훈련시키는 데 역점을 두게 된다. 그러나 독해에 대한 전체주의적 관점은 독해의 상호작용적 특성(Rumelhart & Ortony, 1977) 및 구성적 특성(Anderson 등, 1977 ; Spiro, 1980)을 강조한다. 즉, 독자들은 전문가든 초보자든 상관없이 그들의 선행지식을 사용하며, 교재로부터 많은 단서와 상황적 정보를 추출하면서 교재로부터 의미를 구성한다(Dole, Duffy, Rohrer et al., 1991에서 재인용).

Gagné(1985)는 능숙한 독해는 여러 가지 과정을 포함하는 복합적 활동으로 다음과 같은 4단계로 이루어져 있다고 하였다. 즉 해독단계, 축어적 이해단계, 추론적 이해단계 및 이해점검단계이다. 그런데 능숙한 독자와 서투른 독자는 이 4가지 단계의 활동에 있어서 차이가 난다는 것이다. 해독단계에서는 해독을 하는 속도가 다르며, 축어적 이해단계에서는 단어를 예측하거나 문장 내의 명제를 통합하기 위해 문맥(context)을 이용하는 능력에 있어서 차이가 있다는 것이다. 또한 추론적 이해단계에서는 문장을 이해하기 위해 문장의 구조를 사용하는 능력에 있어서 차이가 있으며, 이해점검단계에서는 이해의 실패를 인식하고 그것을 해결하기 위한 전략을 수립하는 데 차이가 있다는 것이다. 특히 초인지 연구자들은 독해에 있어서 능숙한 독자와 서투른 독자간의 차이를 초인지의 결합여부로 설명하고 있는데, 이는 적절한 교수를 통해 변화가능하다고 주장한다. Baker와 Brown(1982)은 어린 독자나 서투른 독자의 초인지

결함을 다음과 같이 제시하였다.

- ① 읽기를 의미 파악이라기 보다는 문자 해독으로 생각한다.
- ② 읽기 목적이나 과제 요구에 따라 읽기 활동을 점검하지 못한다.
- ③ 글의 주제나 주요 정보를 파악하지 못한다.
- ④ 이야기의 구조나 논리적 관계를 찾지 못한다.
- ⑤ 자신의 지식과 새로운 정보를 효율적으로 관련시키지 못한다.
- ⑥ 글의 명료성 및 일관성을 평가하지 못한다.
- ⑦ 이해에 실패했을 때 이에 대처할 수 있는 효율적인 전략에 대한 지식이 부족하고, 이러한 전략을 잘 활용하지 못한다.
- ⑧ 글을 잘 이해하고 있는지, 질문에 옳은 대답을 했는지 스스로 인식하지 못한다.

능숙한 독자의 특징에 대한 경험적 연구를 살펴 보면, 먼저 Paris와 Myers(1981)는 능숙한 독자들은 서투른 독자에 비해 읽기전략에 관해 잘 알고 있었고, 오류를 잘 탐색하였으며, 교재재생이 뛰어났다고 하였다. 또한 전략 사용에 관한 독자의 인식을 증진시킨 결과 독해력이 향상되었다고 하였다. 또 August, Flavell과 Cliff(1984)는 독해점검능력과 독해력간의 관계를 조사하였다. 지능이 동일하고 5학년인 능숙한 독자와 서투른 독자에게 불완전한 이야기를 제시한 후 독자들에게 이야기가 완전한지, 정보가 어디에 빠져있는지를 대답하도록 하였다. 연구결과, 능숙한 독자는 생략정보를 의미있게 찾아내고, 자신의 이해과정을 잘 점검했지만, 두 집단 모두 자신의 이해실패를 교정하는데 어려웠다고 하면서 독해전략에 대한 교수가 필요하다고 주장하였다.

이러한 여러 학자들의 논의를 종합해 볼 때, 독해에 대한 초인지적 관점은 독해에 관한 인식을 증진시키거나, 독해과정에 대한 규제활동인 계획, 점검, 평가 활동 등을 훈련시킴으로써 독해력을 향상시킬 수 있다는 주장을 포함하고 있다고 볼 수 있다.

IV. 초인지적 독해수업

앞에서 살펴보았듯이 독해에 있어서 능숙한 독자와 서투른 독자간의 차이를 초인지의 결합 여부라고 주장하는 초인지연구는 독해수업에 새로운 전환을 가져오게 되는 계기가 되었다. 특히 독해수업에 대한 참여관찰을 통해 전체 수업의 1%만이 진정한 의미의 수업에 할당되고 있고 나머지 대부분은 학습자 스스로 연습문제지를 푸는 반복적 연습에 해당되므로 독해수업에 있어서 정말 수업적인 요소는 없다고 비판한 Durkin(1978~1979)의 지적이후 독해수업에 관한 연구들이 활발하게 진행되었다.

이에 본 논문에서는 초인지적 관점의 독해수업을 직접적 수업, 상보적 수업, 정보제공적 수업의 세 가지 유형으로 나누어 고찰해 보고자 한다.

1. 직접적 수업

독해에 있어서 직접적 수업(direct instruction)은 독해전략에 대한 초인지적 지식을 강조하는 수업이다. 즉, 독해수업에 있어서 연습을 통한 반복학습을 지양하고 독해전략을 사용하는데 내포된 요소나 단계들을 보다 충분한 설명을 통해 구체적이고 명시적으로 가르치는 데 중점을 둔다.

그러나 이러한 직접적 수업모형은 고전적 직접 수업모형(Becker, 1977 ; Rosenshine, 1979)과 몇 가지 점에서 차이가 있다(Pearson & Dole, 1987). 첫째, 직접적 수업에서는 복잡한 전략들을 분리하고 이를 위계적으로 분류하여야 한다는 가정을 하지 않는다. 기능을 세부적인 여러 하위 기능으로 분류하여 가르치는 고전적 수업모형과는 달리, 직접적 수업에서는 기능을 여러 하위 기능으로 분석하는 것이 아니라 전체적 이해를 여러 가지로 세분하는 것이다. 따라서 과제가 수행될 때마다 전체 과제가 수행되는 것이다.

둘째, 이 모형은 어떤 질문에는 오직 한 가지의 정답만이 있으며, 전략을 적용시키기 위해서는 한 가지의 최선책만이 있다는 종래의 정답관을 배척한다. 한 가지 질문에는 여러 가지의 정답이 있을 수 있다고 보기 때문이다. 그리고 학생들이 그 답에 대한 합리적인 이유를 제시할 수 있는 한, 학생의 답은 권장되어야 한다고 본다. 이러한 점에서 직접적 수업모형은 정답을 가정하는 고전적 수업모형과 대조되며, 학생의 질문, 요약 혹은 전략의 적용행동을 적극적으로 권장하며, 그것을 점검할 책임도 학생에게 점차적으로 이양한다.

세째, 직접적 수업모형은 교사가 학생의 반응을 적극적으로 피드백하도록 권장한다. 그러나 여기서의 피드백은 학생의 답이 틀렸을 경우에는 정답이나 전략을 가르쳐 주고 맞았을 경우에는 칭찬을 하는 정 오의 피드백이 아니라, 학생들이 자신의 지식과 전략을 적극적으로 활용하도록 권장하는 피드백이다.

Winograd와 Hare(1988)는 직접적 수업에 있어서 교사의 설명에 포함되어야 할 요소를 다음과 같이 제시하였다.

① 어떤 전략인지에 대한 설명이다. 교사는 전략의 특징과 전략에 대한 개념 정의를 제공해 주어야 한다.

② 왜 전략이 학습되어야 하는지 설명한다. 즉, 수업의 목적과 그 효용성에 대해 설명하는 것이 교사 주도적 수업에서부터 학습자 통제로 이행되는데 필요하다.

③ 전략을 어떻게 사용해야 하는지 설명한다. 즉, 전략의 각 부분을 분명하게 설명하며, 전략의 각 부분간의 논리적 관계를 보여준다.

④ 언제 어디서 그 전략을 사용해야 하는지 설명한다.

⑤ 전략사용의 평가방법에 대해 설명한다.

이러한 교사의 명시적 설명을 강조하는 직접적 수업의 단계를 분석해 보면 다음과 같다. 먼저 Pearson과 Dole(1987)은 직접적 수업의 단계를 다음과 같이 시범단계, 안내된 연습단계, 공고화단계,

독립적 연습단계 및 적용단계의 5단계로 제시하였다.

① 시범단계 : 교사는 독해전략을 소개하고 어떻게 과제에 적용하는지를 강조한다. 교사들은 학생들에게 전략의 적용방법을 시범해 보여주는데 종종 생각을 소리내어 말하는 방법(think aloud)을 사용한다.

② 안내된 연습단계 : 이 단계에서 교사의 역할은 학생들이 어떤 정보를 왜 거부하고 다른 정보를 채택하는지, 무엇이 어렵고 혼란스러운지를 학생들과 토론한다.

③ 공고화단계(consolidation) : 교사는 학생들에게 전략의 특성이 무엇이며 어떻게 적용해야 할지를 확실하게 제시한다. 이때 교사는 왜 학생들이 그 기술을 사용해야 하며, 언제 그것을 사용할 것인지를 물어 볼 수 있다.

④ 독립적 연습단계 : 학생들은 이 단계에서 연습문제(workbook)를 푼다. 이때 학생들은 전략의 사용과 적용에 대해 전적인 책임을 지게 된다.

⑤ 적용단계 : 교사는 학생들로 하여금 전략을 연습문제에 적용하게 할 뿐만 아니라, 실제 교과서나 학습과제에 적용하도록 요구한다.

한편 Baumann(1984)은 중심내용전략을 가르치기 위한 독해수업의 단계를 다음과 같이 제시하였다. 첫째 단계는 안내단계로 수업의 목적을 인지시킨다. 둘째 단계는 실례 제공단계로 무엇에 대해 배울 것인가를 확실하게 한다. 실례를 줌으로써 의미관계를 나타내는 용어가 어떻게 글 속에 존재하며, 그것이 읽기자료에 대한 이해에 어떻게 영향을 미치는지 보여준다. 세째 단계는 직접적 교수단계로 교사가 목표 기능에 대해 보여주고, 설명하며, 모델링과 예시활동을 능동적으로 수행한다. 학생은 교사의 질문에 적극적으로 반응하며, 글을 이해해 나간다. 네째 단계는 교사 주도적 교수단계로 교사가 수업을 주도하지만 교사의 감독하에 학생들이 목표기능이 포함된 글을 읽어가고, 교사는 학생의 활동을 점검하고 교정해 준다. 다섯째 단계는 독립적 연습단계로 학생 스스로 교사의 도움없이 혼자서 글을 읽고 목표기능을 수행한다.

직접적 수업에 대한 경험적 연구들(Baumann, 1984 ; Duffy et al., 1986 ; Pearson & Dole, 1987 ; Raphael & Pearson, 1985)에서는 독해력 증진의 효과가 입증되었다. 예를 들면, Baumann(1984)은 6학년 학생들을 대상으로 중심내용 파악 전략의 내용, 효용성, 적용법 및 적용상황을 상세히 설명하는 직접적 수업을 통하여 독해력 증진의 효과가 나타났다고 보고하였다.

2. 상보적 수업

상보적 수업(reciprocal teaching)은 Palinscar와 Brown(1983,1984)에 의해 전문가 지원(expert scaffolding)의 한 형태로서 개발된 수업이다. 전문가 지원이란 학생이 문제를 풀거나 과제를 수행할 때 이를 성공적으로 성취할 수 있도록 교사, 학생, 부모 등이 수업적 지원을 하는 것으로, 학습이나 인지발달에 있어서 사회적 상호작용을 강조하는 이론에 기초를 두고 있다. Vygotsky(1978)는 아동들은 성인과의 상호작용 상황에서 능숙한 문제해결과정을 경험하는데 이 때 성인의 역할은 능숙한 사고의 모델이 됨과 동시에 아동 스스로 문제를 풀지 못할 때 단서를 제시함으로써 문제해결을 도와주어야 한다는 것이

다. 아동은 성인과의 이러한 상호작용과정을 통해 성인의 사고과정을 자신의 것으로 내면화하게 된다고 하였다.

이러한 원리에 따라 상보적 수업은 독해력이 낮은 학생들에게 자신의 독해를 점검하고 증진시키기 위한 독해점검전략(comprehension - monitoring strategies)을 가르치기 위하여 교사와 학생이 교사의 역할을 교대로 맡으면서 그들이 읽고 이해한 교재에 대해 대화하는 상호작용을 강조한다.

상보적 수업에서 사용되는 독해점검전략은 다음의 요약, 질문, 명료화 및 예언의 4가지 하위전략으로 구성되어 있다. 첫번째 전략은 요약(summarization)으로, 내용을 이해했는지 알아보는데 목적이 있다. 만일 개요를 진술하지 못하면 다시읽기(rereading)와 같은 교정 활동이 필요하다. 두번째 전략은 질문(questioning)으로, 읽은 글과 관련되며 대답이 가능한 중요 질문을 생성하는 활동이다. 세번째 전략은 명료화(clarifying)로, 글이 모호하거나 학생의 해석에 혼동이 있을 때 교정하는 활동이며, 네번째 전략인 예언(prediction)은 교사와 학생이 앞으로 읽을 과제를 예고하는데 도움이 되는 단서를 인식하는지 알기 위한 목적으로, 글쓴이가 다음 글에서 논의할 내용을 예언하는 활동이다.

상보적 수업은 일반적으로 다음과 같은 절차로 진행된다. 먼저 교사는 학생들에게 읽을 글을 나누어 준다. 만약 그 글이 새로 나온 글이면 교사는 학생들에게 제목에 주의를 기울이게 하고, 제목과 관련지어 학생들의 배경 지식을 유도하거나 내용을 예언하도록 요구한다. 지난 시간과 연결된 내용이면 배웠던 글의 주제와 몇 가지 중요한 점에 대해 회상할 수 있도록 유도한다. 두번째 단계로 교사가 교사역할을 할 학생을 지적하면 교사역할을 담당한 학생이 글의 중요내용과 관련된 질문이나, 요약, 예언, 명료화 등의 활동을 포함한 수업을 진행한다. 교사는 교사역할을 담당한 학생이 활동을 잘 수행할 수 있도록 적절한 안내를 한다. 예를 들면, “이 글에서 선생님은 어떤 질문을 할 것 같아요?” “제목과 관련지어 생각하세요”라고 이야기한다. 한편 다른 학생은 학생 교사의 인도에 적극적으로 반응하도록 한다.

따라서 상보적 수업에서의 교사는 수업초기에는 많은 시범을 보이나, 점차적으로 학생들의 역할에 대한 요구 수준을 높인다. 그런 후에 학습자들이 독자적으로 학습을 수행할 수 있을 때, 학습에 대한 책임은 전적으로 학생들에게 이양된다. 즉, Vygotsky(1978)가 주장하는 타인규제(other-regulation)에서 자기규제(self-regulation)로 이행되는 것이다.

이러한 사회적 학습이론에 근거한 상보적 수업의 일반적 원리를 제시하면 다음과 같다(Palinscar & Brown, 1984).

- ① 교사는 명확하고 구체적으로 독해활동을 시범해야 한다.
- ② 교사는 적절한 맥락내에서 행위를 시범하여야 한다.
- ③ 학생은 전략의 활용범위에 대해 교사로부터 충분한 설명을 들어야 한다.
- ④ 학생은 전략의 필요성과 중요성을 인식해야 한다.
- ⑤ 독해 활동에 대한 책임은 학생들이 스스로의 학습에 대한 책임을 질 수 있는 한, 가능한 한 빨리 학생에게 이양되어야 한다.
- ⑥ 이러한 책임감의 이양은 점진적이어야 하며, 학생들이 편안하게 의욕을 가질 수 있도록 제시되어

야 한다.

- ⑦ 피아드백은 학생의 현재 수준에 맞추어 더 나은 단계로 발전될 수 있도록 격려되어야 한다.

상보적 수업에 대한 Palinscar와 Brown의 일련의 연구들(1982, 1984)에서는 매우 성공적인 결과가 제시되었는데 연구결과들을 종합해 보면 다음과 같다. 첫째, 학생들의 요약, 질문, 예언 그리고 명료화하는 능력이 명확히 향상되었으므로 독해검사의 수행이 높게 나타났다. 둘째, 학생들은 소극적인 관찰자에서 독지적으로 대화를 이끌어 갈 수 있는 적극적인 교사로 발전했다. 세째, 수업 효과는 지속적이었으며 훈련상황에서 교실 상황으로의 일반화 가능성을 보여주었으며, 훈련이나 평가에 사용되었던 글과는 다른 내용의 과제에서도 상당한 전이효과가 나타났다.

3. 정보제공적 수업

독해에 대한 초인지 연구자들은 능숙한 독자가 갖고 있는 인지적, 정의적 특성들을 밝혀내려고 노력한다. Pressley, Goodchild, Fleet 등(1987)은 다음의 5가지 요소로 능숙한 전략사용의 성분을 밝혔다.

첫번째 요소는 전략(strategy)이다. 전략이란 과제의 요구사항에 일치될 때 수행을 촉진시키는 처리과정(process)이다. 능숙한 전략가는 특정교과, 특정상황에만 사용될 수 있는 과제 특정적 전략(task-specific strategies)과 다양한 영역에 걸쳐 사용될 수 있고, 또 다양한 특정전략을 병행해서 적용될 수 있는 영역 일반적 전략(across-domain strategies)을 함께 소유하고 있다.

두번째 요소는 특정전략지식(specific strategy knowledge)이다. 특정전략지식이란 특정전략에 관한 초인지적 지식으로 전략의 가치, 유용성에 대해 아는 것이며 언제 어디서 전략을 사용해야 하는가에 관한 지식이다. 특히 특정전략지식은 전략의 자발적 사용(autonomous use of strategies)에 매우 중대한 영향을 미치며(Paris, Lipson, & Wixson, 1983), 특정전략지식과 전략사용간의 관계는 역동적인 양방적 관계(bidirection)이다(Pressley, Borkowski, & O'Sullivan, 1984).

세번째 요소는 일반적 초전략지식(general metastrategic knowledge)으로 자신의 능력에 대한 신념이 포함된다. 이러한 신념은 수행을 증진시키기 위해 전략을 사용하려는 성향과 동시에 영향을 미친다. 따라서 능숙한 전략가는 노력이 성공의 열쇠라는 믿음과, 어떤 과제의 성공 여부는 과제에 적절한 전략을 사용하느냐에 달려 있으며 실패는 부적절한 전략의 선택때문이라는 믿음을 갖고 있다(Pressley et al., 1989 ; Swanson, 1989). 또한 능숙한 전략가는 학교에서 배우는 전략은 사회의 유능한 구성원이 되는데 중요한 것이라고 생각하며(Brophy, 1986), 충동적이지 않고 사려적이다(Swanson, 1989).

네번째 요소는 지식기반(knowledge base)이다. 지식기반은 특정영역에 관한 광범위한 지식과 일반적인 세상 지식을 일컫는다. 지식기반은 다음 3가지 기능을 한다.

- ① 익숙한 학습과제인 경우, 학습과제를 지식기반과 동화시킬 수 있다.
- ② 어떤 자료의 자동적인 부호화(coding)는 지식기반과 일치함으로써 다른 자료에 대한 전략사용을 촉진시킨다.
- ③ 지식은 많은 전략들의 사용을 가능하게 한다.

황 회 숙

다섯번째 요소는 전략과 지식의 조화, 협응으로 전략에 대한 지속적이고 끈기 있는 연습은 수행에 있어서 증진을 가져온다고 하였다.

위에서 살펴 본 것처럼 능숙한 전략사용은 매우 복합적이다. 왜냐하면 전략과 초인지, 동기적 신념 및 지식기반의 조화로운 사용을 요구하기 때문이다. Paris, Cross 와 Lipson(1984)은 독해에 관한 인지적, 초인지적 및 동기적 요소들에 대한 종합적 정보를 제공하기 위해 ISL(informed strategies for learning)을 개발하였다. ISL의 기본목표는 다음의 3가지이다. 첫째는 독해과제, 독해목표, 독해전략에 대한 인식을 증진시킨다. 둘째, 초인지와 수행간의 관계를 검증한다. 즉 초인지적 독해 수업을 통해 학습자의 독해 기술과 독해수준이 증진될 수 있는지를 검증한다. 세째, 초인지적 독해 수업모형을 개발하는 것이다.

이러한 ISL은 독해에 관한 선언적, 절차적, 조건적 지식을 명시적으로 제공해 줄 뿐만 아니라, 스스로 자신의 독해과정을 계획, 점검, 평가하도록 함으로써 독해에 관한 인식을 증진시키기 위한 수업으로 국민학교 3학년 및 5학년 아동을 대상으로 30분씩 1주일에 2번, 4개월 동안 실시되었는데, 다음의 세 가지 단계로 구성되었다. 1단계는 독해의 목적, 전략, 계획에 대한 인식을 증진시키는 단계로, 독해의 목적, 독해전략, 과제 평가, 계획 수립에 관한 내용이 포함되었다. 2단계는 글의 의미를 이해하는 데 관련된 특정전략을 강조하는 독해와 의미(comprehension and meaning)단계로 독해의 목표 및 의미의 종류, 정보의 추출, 모호성과 추론, 요약으로 구성되었다. 3단계는 독해에 대한 평가와 규제를 강조하는 단계로 평가, 독해점검, 독해 실패를 해결하는 방법, 독해의 속도 및 정확성, 교재로부터 정보 추출하기, 최종 복습으로 구성되었다.

그런데 ISL에서는 학생들에게 독해에는 중요한 초인지적 전략이 있다는 것을 강의를 통해 명시적, 직접적으로 설명할 뿐 아니라, 학생들의 인식을 증진시키기 위해 질문, 대화, 유추, 모델링 등 다양한 방법이 수업에 사용되었고 학생들과의 토론을 통해 전략사용 목적과 가치, 유용성이 논의되었다. 또한 각 전략의 특징을 소개할 때는 은유적으로 표현하여 기록한 게시판을 수업에 활용하였다. 예를 들면, 과제평 가전략을 “독해탐정가(reading detective)가 되어 보아라”, 독해점검전략은 “멈추어 서서 자신의 말로 의미를 이야기해 보라”라고 은유적으로 표현함으로써 다양한 독해전략에 대한 인식을 증진시키려고 하였다.

ISL에 관한 실증적 연구 결과, ISL에 참여한 피험자들은 통제집단에 비해 독해전략에 관한 지식을 더 많이 획득하였을 뿐만 아니라, 종결형 검사(close test)와 오류탐색 검사에서 독해력이 향상되었다 (Paris et al., 1984).

V. 결 론

일반적으로 수업활동은 교사중심적으로 수행되므로 학생들은 왜 교사가 어떤 활동을 하도록 지시하는지, 혹은 자신의 현재 학습활동이 학습의 목표를 얼마나 잘 수행하고 있는지에 대한 고려없이 반복적인 연습이 학습활동의 대부분을 차지하고 있는 실정이다.

독해력 증진을 위한 초인지적 관점의 독해수업에 관한 고찰

그러나 앞에서 고찰한 것처럼 초인지적 교수학습이론에서는 학습자는 교사가 제시하는 자극의 수동적인 수용자가 아니라 보다 적극적인 해석자 및 정보처리자의 역할을 담당하고 있다고 간주하므로, 학습자가 능동적이고 적극적으로 정보를 획득하고 저장하고 인출하는 학습행동 및 사고체계가 중시된다.

이러한 관점에서 볼 때 독해는 단순히 기계적으로 문자를 해독하는 활동이 아니라, 글 속에 담긴 정보를 찾아내며 새로운 정보를 자신의 선행경험과 관련시키며 정보를 통합, 조직화하고 독해과정을 점검하는 능동적이고 복합적 학습활동이다.

학습자의 자기주도적 학습과 자기규제적 학습을 강조하는 초인지적 관점의 독해수업에 대한 고찰을 통해 독해력을 증진시킬 수 있는 수업의 원리에 대한 시사점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 교사는 독해에 관한 학습자의 인식(awareness)을 증진시켜야 한다. 교사는 독해의 목적, 독해를 증진시킬 수 있는 다양한 독해전략의 효용성 및 언제, 어디서, 어떻게 전략을 적용해야 하는지에 관한 직접적이고 명시적인 설명을 제공해 주어야 한다.

둘째, 독해에 있어서 계획, 점검, 평가 활동의 자기규제 학습을 강조해야 한다. 학습자 스스로 글을 읽기 전 독해의 목표를 수립하며, 목표에 따라 학습활동을 수행해 가면서 자신의 학습과정을 주기적으로 점검하며, 전체적인 독해과정에 대한 평가를 하는 것은 독해력을 증진시킬 수 있다.

세째, 교사는 독해학습에 있어서 성패는 학습자 자신의 적절한 독해전략 사용에 달려 있다는 것을 강조해야 한다. 학습의 성공을 학습자의 노력에 귀인시킴으로써 학습의 내적 동기를 높이고, 지속적으로 독해전략을 사용하게 하는 효과를 가져올 수 있다.

네째, 교사로부터 학습자에게로 독해학습의 책임감이 점진적으로 이양되어야 한다. 교사는 독해수업을 이끌어 나가면서 학습자에 대한 지원활동을 점차적으로 줄이고 학습자 스스로가 교사의 도움을 받지 않고 독립적으로 독해활동을 할 수 있는 기회를 증가시킴으로써 자기 주도적 학습을 촉진시켜야 한다.

마지막으로, 이상과 같은 초인지적 관점의 독해수업이 학교현장에서 성공적으로 실시되기 위해서는 교사들에게 초인지적 독해수업의 필요성을 이해시키고 수업의 관리자나 평가자가 아닌 지원자 혹은 중재자로서의 역할을 촉진시키는 재교육 프로그램이 효율적으로 실시되어야 하겠다.

참 고 문 헌

- August, D. L., Flavell, J. H., & Clift, R., Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers, *Reading Research Quarterly*, 20, 1984, pp. 39 - 53.
- Baker, L., & Brown, A. L., Metacognition and the reading process. In D. Pearson(Eds.), *A handbook of reading research*, New York : Plenum, 1984.
- Baumann, J. F., The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20, 1984, pp. 93 - 115.
- Becker, W. C., Teaching reading and language to the disadvantaged : What we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47, 1977, pp. 518 - 543.

- Brophy, J., On motivating students. Occasional Paper, No. 101, East Lansing : Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1986.
- Brown, A. L., Knowing when, where, and how to remember : A problem of metacognition. In R. Glaser(Ed.), Advance in Instructional Psychology, Vol. 1, New York : Halsted Press, 1978.
- Cross, D. R. & Paris, S. G., Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 2, 1988, pp. 131 – 142.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D., Moving from the old to the new : Research on reading comprehension instruction. *Review of Education Research*, 61, 2, 1991, pp. 239 – 264.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Book, C., Putnam J., & Wesselman, R., The relationship between explicit verbal explanations during reading skill instruction and student awareness and achievement : A study of reading teacher effects, *Reading Research Quarterly*, 21, 3, 1986, pp. 238 – 251.
- Durkin, D., What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 1978 – 9, pp. 481 – 533.
- Flavell, J. H., Metacognition and cognitive monitoring : A cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 1979, pp. 906 – 911.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M., Metamemory. In R. V. Kail, Jr. & J. W. Hagen(Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum, 1977.
- Gagné, R. M., The condition of learning and theory of instruction(4th ed.), NY : Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1985. Mandler, J. M., & Johnson, N. S., Remembrance of things parsed : Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 1977, pp. 111 – 115.
- Myers, M., & Paris, S. G., Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Education Psychology*, 70, 5, 1978, pp. 680 – 690.
- Palinscar, A. S., Improving the reading comprehension of junior high students through the reciprocal teaching of comprehension – monitoring strategies. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, 1978.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L., Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 1984, pp. 117 – 175.
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y., Informed strategies for learning. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1984, pp. 1239 – 1252.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E., The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 1987, pp. 2083 – 2093.
- Paris, S. G., Lipson, M., & Wixson, K., Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 1983, pp. 293 – 316.
- Paris, S. G., & Myers, M., Comprehension, monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 1981, pp. 5 – 22.
- Pearson, P. D., & Dole, J. A., Explicit comprehension instruction : A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88, 1987, pp. 151 – 165.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & O'Sullivan, J., Memory strategy instruction is made of this : Metamemory and durable strategy use. *Educational Psychologist*, 19, 1984, pp. 94 – 107.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., Evans, E. D., The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89, 3, 1989, pp. 301 – 343.

독해력 증진을 위한 초인지적 관점의 독해수업에 관한 고찰

- Raphael, T. E., & Pearson, P. D., Increasing student's awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22, 1985, pp. 217 - 235.
- Rosenshine, B. V.. Content, time, and direct instruction. In P. L. Peterson, & H. J. Walberg(Eds.), *Research on teaching : Concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA : McCutchan, 1979.
- Swanson, H. L., Strategy instruction : Overview of principles and procedures for effective use. *Learning Disability Quarterly*, 12, 1, 1989, pp. 3 - 14.
- Vygotsky, L. S., *Mind in society*. Cambridge, Mass : Harvard Univ. Press., 1978.
- Wellman, H. A., The origins of metacognition. In D. L. Forrest - Pressley, G. E. Mackinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance*. Vol. 1, Orlando : Academic Press., 1985.
- Winograd, P., & Hare, V. C., Direct instruction of reading comprehension strategies : The nature of teacher explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander(Eds.), *Learning and study strategies*, N. Y. : Academic Press., 1988.
- Woodworth, R. S., *Experimental Psychology*, New York : Henry Holt, 1938.

The Metacognitively Based View of Reading Comprehension Instruction

Hee - Sook HWANG
(Pukyong National University)

In the last 20 years, educators have made significant advances in their thinking about how students learn and what it is that teachers ought to teach. They attempted to teach thinking skills and designed instructional programs to facilitate learning.

The purpose of this study was to review metacognitive approaches in reading comprehension instruction, and to provide some practical implications to school teachers. First, this study reviewed the concept of metacognition. Metacognition can be divided by metacognitive knowledge and metacognitive experiences. Metacognitive knowledge consists of knowledge or beliefs about what factors interact to affect the outcome of cognitive enterprises. Metacognitive experiences are executive control of one's own cognitive process, which include planning, monitoring and evaluating.

Second, this study attempted to investigate the processes of reading comprehension in the metacognitively based view. Third, this study reviewed three kinds of reading comprehension instruction.

In the metacognitive approaches, instruction is viewed as constructive process in which teachers and students mediate and negotiate meaning from the instructional environment. In order to enhance reading comprehension, teachers should use examples, explicit instruction, modeling, and elaboration to provide sufficient scaffolding to students. The scaffolding gradually diminishes as students learn to use and apply the reading strategies on their own. Also, students should be encouraged to attribute successful reading to the use of appropriate strategies.