

글 이해과정에서 흥미의 역할

김 성 일

광운대학교 산업심리학과

흥미는 자극의 해석 및 이해과정에서 발생하는 일종의 정서적 상태인 동시에 특정행동을 유발시키는 동기의 역할도 담당한다. 이처럼 흥미가 학습 및 정보처리 과정에서 정보의 선택과 처리의 우선 순위 및 주의할당 등을 결정하는데 매우 중요한 역할을 담당함에도 불구하고, 현재 인지심리학의 영역에서는 흥미와 관련된 인지과정에 관한 연구가 체계적으로 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 본 논문에서는 흥미의 종류 및 개념적 정의에 대해 살펴보고 흥미의 발생과정 및 흥미와 각종 인지 과정간의 관계에 관한 이전 연구의 종합을 통해 정보처리 과정에서 흥미라는 심리적 실재의 중요성과 흥미 연구의 필요성을 강조하고자 한다. 주로 글 이해과정에서의 인지적 흥미의 역할을 살펴보고 인지적 흥미(글에 근거한 흥미)의 발생과정에 관한 가설적 모형에 관해서도 논의하고자 한다.

1. 머리말

과거 수십년간 글 이해에 관한 대부분의 인지심리학적 연구는 글의 이해와 기억 및 학습을 설명하기 위해 명제-구조적 모형을 사용하여 왔다. 이러한 모형은 글 이해과정을 명제로 구성된 심성표상을 조작하는 것으로 가정하고 이러한 심성표상의 위계적인 구조를 강조하였다(예, 이정모와 이재호, 출간중; Kintsch & van Dijk, 1978; Meyer, 1975). 글의 구조적 특성을 강조한 수 많은 연구들을 통해 일관되게 밝혀진 점은 중요한 정보가 심성표상의 위계구조상 상위에 위치하고 작업기억 속에서 글의 이해에 관한 주도적 역할을 하며, 따라서 기억될 확률이 높다는 것이다. 이러한 구조적 모형이 학습 및 글이해와 기억에 관한 우리의 지식

을 확장시켜 주기는 하였으나 구조적 모형이 지닌 이론적 결점이 많은 연구자들에 의해 지적되었다(예, Bransford, 1979; Mandl, Stein, & Trabasso, 1984; Mandler, 1975; Sorrentino & Higgins, 1986; van Dijk & Kintsch, 1983). 가장 대표적인 비판은 구조적 모형이 인간의 글 이해과정에 관한 이론들을 구성하는 데 중심 역할을 하는 동안, 글 이해과정 중에 형성되는 각종 정서의 발생과정이나 인간의 동기 및 정서적 요인들이 이해와 기억에 미치는 영향에 관해서는 무시되어져 왔다는 점이다. 그 결과, 생태학적 타당도(ecological validity) 및 실용적(pragmatic)인 관점에서 볼 때 현재의 글 이해 및 인지과정에 관한 이론들은 매우 제한된 설명력을 지니고 있다고 하였다. 인간의 인지 과정에 관한 보다 명확하고 완전한 이해를 위

해서는 동기 및 정서 요인과 인지 요인간의 관계 및 상호작용 과정을 밝히는 연구가 진행되어야 할 것이다.

다행스럽게도 최근에 정서에 관한 연구가 활발해지면서 정서와 인지의 관계 및 각종 정서가 다양한 인지과정에 미치는 영향 등에 관해 많은 연구가 진행되고 있다(예, 이홍철, 1994; Christianson, 1992; Isen, 1993). 이러한 맥락에서 많은 연구자들의 주목을 받고 있는 정서 요인 중의 하나가 바로 흥미라는 개념이다. 흥미는 자극의 해석 및 이해과정에서 발생하는 일종의 정서적 상태인 동시에 특정행동을 유발시키는 동기의 역할도 담당할 뿐만 아니라 인간의 정보처리 과정에서 정보의 선택과 처리의 우선 순위, 주의할당 등을 결정하는데 매우 중요한 역할을 하므로(Hidi, 1990) 각종 인지과정을 이해하는데 있어서 반드시 다루어져야 하는 개념이다.

그러나 흥미라는 개념이 지극히 일상적인 용어인데다 매우 포괄적으로 사용되기 때문에 다양한 영역에서 서로 다른 의미로 다루어지는 등의 문제점이 있으므로 이 논문에서는 글 이해와 관련된 흥미에 제한하여 초점을 맞추고자 한다. 우선 흥미에 관한 이전 연구들을 살펴본 후, 흥미의 종류 및 정의, 인지적 흥미의 발생 과정, 그리고 글 이해에서의 흥미의 역할에 대해 살펴보려고 한다.

2. 흥미 연구에 관한 역사적 고찰

19세기 초 독일의 철학자 Herbart(1806)는 흥미가 사물을 정확하고 완전하게 재인하게 하며, 의미있는 학습을 유도하고, 지식의 장기적인 저장을 증진시킬 뿐만 아니라 학습 동기를 유발한다고 주장하였다. 그후로 Dewey(1913) 및 James(1890) 등의 초기 심리학자들은 흥미

가 인간의 행동을 조절하는 역할을 담당하며 개인과 환경간의 상호작용의 결과로 흥미가 발생한다고 생각하였다. Dewey(1913)는 다음과 같은 흥미의 세 가지 기본적인 특성을 가정하였다: (1) 흥미는 능동적이며 추진력있는 상태이다, (2) 흥미는 실제 대상에 근거를 둔다, (3) 흥미는 매우 개인적인 의미를 지닌다. 그의 견해에 따르면 흥미에 근거한 학습의 결과는 노력에만 의존한 학습의 결과와는 질적으로 다르다. 노력에 기초를 둔 학습은 기계적이며, 목적이나 가치를 상실한 훈련된 지식과 습관을 낳게 되는 반면 흥미에 기초한 학습은 즐거운 감정을 수반하고 심리적 욕구를 만족시키게 된다는 것이다. James(1890)는 흥미를 인간 마음의 핵심적이고 지배적인 힘이라고 보았으며, 외부 환경에서 수 많은 자극이 한 개인에게 제공되고 있음에도 불구하고 이러한 자극을 경험하지 못하는 근본적인 이유는 이러한 자극들이 개인의 흥미를 끌지 못하기 때문이라고 생각하였다. 또한 Dewey(1916)와 Thorndike(1935)는 학습이 개인적인 관심뿐만 아니라 과제나 학습 대상 자체의 흥미로움에 의해서도 영향을 받는다고 주장하였다. Bartlett(1932) 역시 흥미가 인간의 기억에 있어서 중요한 역할을 한다고 강조하였으나 행동주의가 지배적인 패러다임이던 이 시기에서는 흥미와 같은 개념에 대한 경험적인 연구는 거의 수행되지 못하였다.

인간 정보처리 이론 및 인지심리학의 발달로 인간의 인지과정에 대한 관심이 부활된 이후로 엄청난 연구결과가 축적되었으나 인지의 이성적, 구조적 측면만을 강조해온 탓에 흥미를 비롯한 여러 정서 요인들이 인지과정에 미치는 역할은 여전히 무시되었다. 흥미에 관한 연구가 진전되지 못한 또다른 이유는 흥미라는 개념이 명확히 정의되지 못하여 연구자마다 제각기 다른 의미로 흥미라는 개념을 사용하는데 있다. 흥미와 관련된 몇몇 연구를 살펴보면, 흥

미라는 용어 대신 다른 용어가 사용되기도 하고 흥미의 한 측면에만 초점을 맞춘 연구가 대부분이어서, 흥미를 적절히 개념화하기에는 연구간의 통합적인 관련성을 찾기 어렵다는 것을 알 수 있다. 이처럼 흥미의 한가지 측면에 초점을 맞춘 연구의 예를 들어 보면, 주의(Eysenck, 1982), 호기심(Berlyne, 1960), 정서(Izard, 1977), 태도(Evans, 1971), 가치관(Allport, Vernon, & Lindzey, 1960), 동기(Deci & Ryan, 1985), 몰입(flow: Csikszentmihalyi, 1988) 등에 관한 연구가 산발적으로 있었다.

그럼에도 불구하고 많은 연구자들이 순수히 인지적인 설명틀의 한계를 인정하고 정보처리와 역동적인 측면을 강조함으로써 인간 인지의 개념을 확대시키려는 노력을 계속해 왔다(Bereiter, 1990; Brown, Collins, & Duguid, 1989; Csikszentmihalyi, 1988, 1990; Piaget, 1981). 글 이해와 관련된 흥미에 대한 Schank (1979)와 Kintsch(1980)의 통찰력있는 사변적인 주장이 있는 이후, Anderson과 Asher 등을 중심으로 교육심리학적 연구가 진행되기 시작하였다. 80년대 후반에 들어와서 정서와 인지와의 관계에 관한 연구가 주목을 받으면서 주의, 학습, 글 이해 및 기억에 서의 흥미 역할이 다시 강조되기 시작하였으며, 북미와 유럽의 학자들을 주축으로 다양한 과제 상황에서 흥미의 역할에 관한 실험연구가 본격적으로 진행되기 시작하였다(Hidi & Baird, 1986, 1988; Hidi, 1990; Renninger, Hidi, & Krapp, 1992). 특히 Hidi와 Baird(1988)가 흥미를 개념적으로 서로 다른 개인적 흥미와 상황적 흥미로 구분한 이래로 흥미를 발생시키는 요인은 무엇이고, 흥미로운 정보에 의해 유도되는 심리적인 과정은 어떠한 것이며, 흥미가 학습에 미치는 효과 및 그 이유는 무엇인가 등의 중요한 질문들에 관한 연구들이 현재 활발하게 진행되고 있다.

3. 흥미의 정의

(1) 흥미의 종류

흥미에 관한 연구는 크게 개인적 흥미(individual interest)와 상황적 흥미(situational interest)의 두 가지 종류의 흥미에 초점을 맞추어 왔다고 볼 수 있다(Hidi, 1990; Hidi & Baird, 1988; Renninger, Hidi, & Krapp, 1992; 표-1 참조). 개인적 흥미란 특정 주제(topic)나 영역 혹은 활동 등에 대해 느끼는 비교적 지속적인 선호도라고 생각할 수 있다. 이러한 개인적 흥미는 개인의 성격이나 성향에 특징적인 것으로 개인차가 심하게 나타나고, 비교적 서서히 발달되고 일정하게 유지되며, 의식되지 않고서도 개인의 다음 행동에 직접적으로 영향을 주는 특성을 지닌다. 따라서 개인적 흥미는 개인의 지식이나 가치 및 후속 행동의 선택 및 지속성 등에 많은 영향을 준다. 특정 대상이나 활동에 개인적 흥미를 가지는 사람은 흥미의 대상이나 활동에 지속적으로 관여하고, 더 많은 주의 집중을 보이며, 의도적인 노력이나 주의가 덜 필요하며, 유쾌한 감정을 수반하는 경향이 있다. 또한 흥미의 대상과 개인과의 오랜 관계는 개인의 가치체계에 포함되어 개인의 자아개념의 한 구성요소로 발전하게 되는 경향이 있다는 점에서 개인적 흥미는 개인적 중요성을 갖는다.

이에 반해 상황적 흥미는 환경이나 자극 특성에 의해 즉각적으로 야기되어 단기적인 효과만 있으므로 개인의 지식이나 가치에는 많은 영향을 주지 못하며, 개인마다 다르게 나타나는 흥미가 아니라 여러 사람들에게 공통적으로 나타나는 특징이 있다(Krapp, Hidi, & Renninger, 1992). 상황적 흥미는 어떤 자극을 지각하거나, 특정행위에 참여하거나, 남의 대화를 듣거나, 혹은 글을 읽음으로서 야기될 수 있

[표-1] 개인적 흥미와 상황적 흥미의 비교

	개인적 흥미	상황적 흥미
대상	특정주제나 활동	특정 자극이나 상황
발생 원인	개인적 성향	자극의 정보처리 결과
발생 시기	사건의 결과를 알기전	사건의 결과를 알고 난 후
발생 속도	점진적	즉각적
개인차	개인차 심함	개인차 적음
지속정도	지속적	일시적
성적 정서 수반 여부	수반함	반드시 수반하지 않음
가치체계와의 관계성	밀접함	별로 없음

는데 특히 글을 읽을 때 발생하는 상황적 흥미를 글에 근거한 흥미(text-based interest)라고 한다(Hidi & Baird, 1988).

[표-1] 개인적 흥미와 상황적 흥미의 비교

이와 유사하게 Frick(1992)은 관심(interestedness)과 흥미(interestingness)를 구분하였다. 관심이란 한 사건의 결과를 알기 전에 느끼는 흥미로운 감정을 지칭하는 반면 흥미란 한 사건의 결과 다음에 생기는 흥미로운 감정을 말한다. Frick이 말하는 관심은 앞서 구분한 개인적 흥미와 유사하며 흥미는 상황적 흥미와 유사하다. 예를 들어, 어떤 사람이 복권 추첨 결과를 아는 데는 관심(개인적 흥미)이 있지만 당첨된 복권의 번호에는 흥미(상황적 흥미)가 없을 수 있다. 또한 이 사람은 누가 세계 헤비급 권투 챔피언인지에는 관심이 없지만 세계 헤비급 권투 챔피언이 대학에서 세익스피어를 강의 한다는 사실에는 흥미를 느낄 수 있다. 이처럼 흥미는 반드시 관심의 원인이 되지 않을 뿐만 아니라 관심의 결과도 아닐 수 있다.

이러한 구분은 흥미에 관한 연구가 두 가지 방향으로 진행되어야 함을 시사한다. 개인적 흥미에 관한 연구는 개인차나 개인의 특성에 초점을 맞추는 반면 상황적 흥미에 관한 연구

는 자극이나 환경의 특성에 초점을 맞춘다. 그러나 이러한 구분이 개인적 흥미와 상황적 흥미가 각각 독립적으로 작용함을 의미하는 것은 아니다. 아직까지 구체적으로 밝혀지지는 않았으나 개인적 흥미와 상황적 흥미는 서로 상호작용 할 가능성이 매우 높다. 예를 들어, 특정 주제나 영역에 개인적 흥미를 가진 사람은 그 주제에 개인적 흥미를 가지고 있지 않은 사람보다 감정적인 흥미유발 상황에 더욱 강하게 반응할 것이다. 이와 마찬가지로 특정 상황에 의해 야기된 상황적 흥미가 지속적인 개인적 흥미로 발달하거나 개인적 흥미의 변화에 영향을 줄 수도 있을 것이다.

(2) 흥미와 정서

개인적 흥미를 연구하는 많은 학자들은 흥미와 관련된 인지적 활동이 긍정적인 감정을 수반한다고 주장한다. 예를 들어, 만약 당신이 'X'라는 것을 좋아하고 'X'에 대해 더 알고 싶어한다면 당신은 'X'에 대해 흥미를 느끼고 있다고 관주할 수 있다는 것이다(Asher, 1979). Prenzel(1988)은 종단적 연구에서 개인적으로 흥미가 있는 대상(예, 컴퓨터 혹은 기타)과의 상호작용

은 유쾌한 감정을 일으킨다고 보고하였다. 이와 유사하게 Deci(1992)는 흥미의 질은 정적이고 쾌락적인(hedonic) 정서價를 지니며 흥분과 즐거움과 같은 감정과 밀접한 관련이 있다고 보았다. Izard(1977)는 흥미-흥분(즐거움-기쁨과는 구별됨)은 가장 자주 경험하는 정서이며 학습 및 창의적 노력에 대한 동기를 제공해주는 기본적인 긍정적 정서라고 주장하였다.

잘 발달된 개인적 흥미는 긍정적인 감정을 수반하나 상황적 흥미에 관한 많은 연구들은 흥미와 긍정적인 감정을 구분하고 있다. Berlyne(1974)은 지각적 처리과정중에 있는 피험자에게 흥미도 및 유쾌한 정도를 판단하게 한 결과 好感(liking) 혹은 유쾌함(pleasantness)은 중간 정도의 불확실성의 수준에서 최고점에 도달한 반면, 흥미도는 불확실성이 증가함에 따라 계속 증가되고 정점 이후에서도 감소되지 않음을 발견하였다. 또한 피험자는 유쾌하지는 않지만 흥미로운 자극을 보는데 더 많은 시간을 보내는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 흥미가 반드시 유쾌한 감정을 수반하지는 않으며, 이 두 가지는 서로 다른 독립적인 상태라는 것을 시사한다(Mandler, 1982). 일상생활의 예를 들어 보면, 뱀은 유쾌한 감정을 일으키지는 않지만 흥미로울 수 있으며 사과주스에 대한 별다른 흥미 없이도 사과주스를 좋아할 수 있다.

Iran-Nejad와 Cecil(1992)은 흥미와 정서를 일으키는 근본적인 원인이 서로 다르다고 보았다. 즉 흥미를 일으키는 직접적인 원인은 불일치의 해결이지만 불일치 해결은 호감을 유발하지는 않는다는 것이다. 오히려 호감은 불일치의 해결과는 상관없이 자극의 감정 특정적 속성(affect-specific properties)에 의해 야기된다(Zajonc, 1980, 1984). Iran-Nejad(1987)는 놀라움의 정도, 이야기 결과의 좋고 나쁨, 불일치의 해결 여부 등의 세 가지 요인들을 조작하여 이

야기들을 구성한 후 대학생에게 읽게 한 다음, 이야기의 흥미도와 호감도를 평정하게 하였다. 그 결과 놀라움의 정도는 호감도에는 아무런 영향을 미치지 못했으나 흥미도에는 영향을 주었으며, 이야기 결과의 좋고 나쁨은 호감도에는 상당한 영향을 미쳤으나 흥미도에는 영향을 미치지 못한 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 불일치 해결 여부는 호감도에 직접적인 영향 없이 흥미를 유발하였다. 이러한 결과는 흥미와 즐겁고 유쾌한 감정은 동시에 발생할 수 있으나 서로 다른 기제에 의해 유발되는 독립적인 현상이며, 흥미가 반드시 긍정적인 감정을 수반하지는 않는다는 점을 강하게 시사한다.

4. 흥미의 발생 과정

흥미에 관해 가장 먼저 체계적으로 연구한 사람으로는 Berlyne(1960, 1974)을 들 수 있다. 그에 따르면 흥미란 새로움, 복잡함, 놀람, 모호함과 같은 對照的(collative) 변인들의 함수라고 보았다. 대조적 변인이란 자극의 구조적 혹은 형식적 속성으로, 친밀함-새로움, 단순-복잡, 기대-놀람, 명확-모호, 그리고 안정-변화 등의 차원에서의 변화를 말한다. Berlyne에 따르면 이러한 변인들이 갈등과 불확실성을 유도함으로써 개인의 심리적 상태에 영향을 주게 되고, 심리적 상태의 변화는 각성(arousal)이라는 생리적 변화를 수반한다. 대조적 변인과 각성수준은 單調(monotonic)함수의 관계를 이루고 있다. 자극이 너무 새로우면 각성수준이 너무 높아져 과잉흥분이 되고, 자극이 이미 경험한 바 있는 친밀한 것이면 각성수준이 너무 낮아져 지루하게 된다. 한편 각성수준과 동기는 거꾸로된 U자 모양의 함수 관계를 이루고 있다. 즉 각성수준이 너무 높거나 낮지 않을 때 최적의 동기효과가 나타난다. 따라서 대조적 변인의 각 차원에서 중간수준의 값을 지닌 자

극(예, 적당히 새로운 자극)만이 최적의 동기를 유발하는 중간수준의 각성을 일으키고 흥미를 유발한다.

상황적 흥미에 관한 Berlyne의 연구는 주로 지각적 형태의 자극에 대한 판단을 다루었다. 그는 피험자들에게 시각적 형태나 미술작품, 혹은 음악 등의 흥미도를 평정하게 한 결과 대조적 번인들이 흥미도에 영향을 준다는 것을 발견하였다. 다시 말해서 자극이 적당히 새롭거나, 복잡하거나, 놀랍거나, 모호하면 자극에 대한 흥미도는 더 높아진다는 것이다(Berlyne, 1960, 1974). 비록 Berlyne의 연구가 지각적 상황에서의 흥미에 초점을 맞추고 있으나 의미적 혹은 글 이해 상황에서 발생하는 흥미에도 시사하는 바가 크다고 하겠다.

Schank(1979)는 글 의존적 흥미에 영향을 주는 몇 가지 요인을 제안하였다. 그는 기대하지 못하는 상황이나 개인적 관련정도가 높은 상황에서 흥미가 발생한다고 주장하였다. 즉 우리의 기대에서 벗어나는 이상한(unusual) 사건은 평범한 사건보다 더 흥미롭다는 것이다. 이는 어떤 정보에 대한 흥미는 그 정보가 비정상적이거나 비규범적인 정도에 비례한다는 것을 의미한다. 예를 들어 '철수가 창문을 기어올라 방으로 들어왔다'라는 문장이 '철수가 문을 열고 방으로 들어왔다'라는 문장보다 더욱 흥미롭게 여겨진다. 아마도 '철수가 문턱을 통해 방으로 들어왔다'라는 문장은 훨씬 더 흥미로운 것이다. 여기에다 개인적 관련정도를 높여서 '철수'를 '나의 아버지'로 대치한다면 위의 문장은 한층 더 흥미롭게 된다.

또한 그는 죽음, 위험, 권력, 性, 돈과 같은 주제는 보편적으로 본래부터(inherently) 흥미롭다고 가정하고 이를 절대적 흥미(absolute interest)라고 하였다. 이러한 주제들은 일반적으로 글의 중요한 토픽에 해당하며 독자의 내재적 흥미를 유발하는 극적인 상황(human

dramatic situation)으로 간주된다(Wilensky, 1983). 그러나 모든 사람이 이와 같은 주제에 흥미를 느끼는지 그리고 왜 이러한 주제가 다른 주제보다 더욱 흥미로운지에 대해서는 설명하지 못하고 있다.

요약하면, Schank는 독자에게서 흥미를 유발하는 세 가지 조건을 제안하였다: (1) 기대하지 않은 상황이 발생할 경우, (2) 개인적 관련정도가 높은 경우, 그리고 (3) 글의 내용이 절대적 흥미를 유발하는 특출한 주제에 관해 언급할 경우에는 흥미가 발생한다고 보았다. 그에 따르면 다음과 같은 내용의 글은 대단히 흥미로운 것이다: '내가 아는 진도 유망한 신학대학생이 돈을 벌기 위해 중년의 유부녀와 성관계를 갖는 도중 급사했다'. 이 문장에서는 절대적으로 흥미로운 주제(성, 죽음, 돈), 예기치 못한 사건(진도 유망한 신학생이 매춘을 함, 성관계 도중 사망함), 그리고 개인적 관련성(내가 아는 신학대생) 등의 세 가지 흥미유발 조건을 만족시킴으로서 독자의 흥미를 극대화시킨다고 볼 수 있다.

Schank와 유사하게 Mandler(1982)는 불일치(incongruity)에 의해 흥미가 야기된다고 주장했다. 불일치란 능동적인 기대의 붕괴(disruption)를 의미한다. Mandler는 글을 읽는 동안 스크립트와 일치하지 않는 정보가 나오게 되면 흥미가 발생한다고 보았다. 예를 들어, '동민은 마침내 식당을 발견하고는 식당 안으로 들어섰다'라는 문장을 읽으면 대부분의 독자들은 식당 스크립트가 활성화되어 식당 스트립트의 하위 정보(예, 테이블에 앉기, 주문하기, 먹기 등)를 기대하게 된다. 만약 이와 같이 기대하던 정보가 다음 문장에 나오게 되면 독자들은 별다른 흥미를 느끼지 못하지만, 만약 그 다음 문장이 '식당에 들어서자 동민은 입고 있던 옷을 모두 벗고 알몸으로 피아노를 치기 시작했다'라는 식으로 연결된다면 독자들은 흥미

를 느끼게 될 것이다.

Schank와 Mandler는 흥미를 야기시키는 글의 구조적인 측면에만 초점을 맞추었기 때문에 흥미라는 반응 자체의 구성요소가 무엇인지는 적절하게 설명하지 못했다는 제한점이 있다. 예를 들면, 스키마와 일치하지 않는 정보나 스키마와 관련된 정보가 생략되는 이야기를 읽은 경우에도 흥미가 발생하지 않는 상황은 설명할 수가 없다. 그러므로 이러한 구조적인 측면을 넘어서서 처리과정 자체에 대한 연구가 중요성을 띠게 되었다.

이러한 맥락에서 Kintsch(1980)는 지식구조뿐만 아니라 처리과정의 특성에 초점을 맞춤으로써 Schank와 Mandler의 주장을 한층 더 정교화시킨 설명들을 제시하였다. 그는 우선 글의 존재적 흥미를 정서적 흥미(emotional interest)와 인지적 흥미(cognitive interest)의 두 가지 종류로 구분하였다. 정서적 흥미란 폭력이나性と 같이 자동적인 각성효과나 직접적인 정서반응을 일으키는 사건을 통해 야기되는 흥미로 Schank가 주장하는 절대적 흥미와 유사한 개념이다. 반면 인지적 흥미란 입력정보와 사전 지식간의 관계에 의해 야기되는 것으로 다음의 세 가지 요인에 의해 결정된다. 첫째는 배경지식으로, 독자가 글의 주제에 대해 얼마나 많은 배경지식을 가지고 있는가이며, 둘째로는 글의 내용의 불확실성(혹은 놀람)의 정도이고 마지막으로 사후해결가능성(postdictability) - 즉, 한 정보가 글의 다른 부분이나 배경지식과 얼마나 의미적으로 잘 연결되는가 - 이다. 인지적 흥미를 일으키는 세 가지 요인중 가장 중요한 것이 배경지식이고 불확실성이나 사후해결가능성은 배경지식에 기초한 기대에 따라 결정된다. 즉, 불확실성이나 사후해결가능성 그 자체가 흥미를 유발시킨다기 보다는, 배경지식에 기초해서 발생하는 기대와 어긋나는 상황이 배경지식을 통해 해결되는 과정에서 흥미가 유발

된다는 것이다. Berlyne과 유사하게 Kintsch 역시 인지적 흥미가 배경지식과 불확실성 모두와 거꾸로된 U자 모양의 함수관계를 가지고 있다고 보았다. 즉 기대로부터 약간 벗어나는 정보는 불확실성을 적당히 증가시켜 흥미를 일으키는데 가장 적합하지만, 만약 어떤 사건이나 상황이 기대하는 것과 똑같으면 불확실성은 멀어지게 되고 따라서 흥미는 감소하게 된다. 반대로 어떤 상황이나 사건이 너무 새로운 경우에는 기존의 지식구조와 통합이 어려우므로 불확실성은 매우 높아지게 되고 흥미는 멀어지게 된다. 따라서 글이 흥미롭기 위해서는 독자들에게 너무 친밀하거나 너무 새롭지 않은 정보, 즉 약간은 친밀하면서도 새로운 정보를 제공해야 한다. 예를 들어, 아마추어 무선가들은 무선통신에 관한 대중 과학 잡지는 흥미롭게 읽지만 무선통신에 관한 아동용 서적이거나 전자 및 통신공학에 관한 전문 학술지에는 흥미를 느끼지 못할 것이다.

5. 글 이해에 있어서 흥미의 역할

(1) 글의 주제에 대한 개인적 흥미의 역할

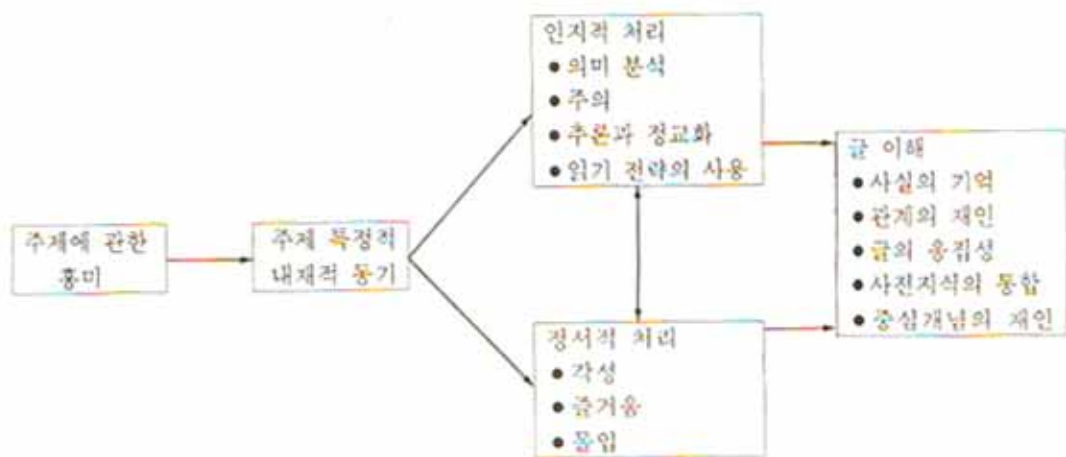
글 이해의 다양한 측면과 개인적 흥미와의 관계에 관한 대부분의 연구들은 글의 주제에 대한 개인적 흥미가 글 이해에 긍정적인 효과를 주는 것으로 결론짓고 있다(예, Asher, 1980; Baldwin, Peleg-Bruckner, & McClintock, 1985; Belloni & Jongmsma, 1978; Bernstein, 1955; Entin & Klare, 1985; Hidi & Baird, 1988; Osako & Anders, 1983). 이러한 개인적 흥미의 효과는 독자의 나이, 글의 종류(이야기글 혹은 설명글), 글의 제시 방식(口語 혹은 文語), 그리고 이해검사의 종류에 상관없

이 일관되게 나타난다. Groff(1962)는 글의 구조, 추론, 및 결론에 대한 재인에서 흥미의 효과를 발견하였고, Johnson과 Jacobson(1968)은 문자 그대로의(literal) 이해 및 해석적인(interpretive) 이해 모두에서, 그리고 Stevens(1979) 역시 추론적 이해에 있어서 흥미가 글 이해에 긍정적인 효과를 미친다는 것을 발견하였다.

흥미가 글 이해에 미치는 효과는 깊은 수준의 이해에서 더욱 강하게 나타난다. Fransson(1977)의 연구에 의하면 특정 주제에 흥미를 느낄수록 그 주제와 관련된 글을 더 깊게 처리하는 경향이 있다고 한다. 자유회상 및 면접을 사용한 그의 연구에서 흥미가 높은 피험자들은 흥미가 낮은 피험자들에 비해 글의 다른 부분간의 연결 뿐만 아니라 글의 내용과 사전지식 및 개인적 경험을 훨씬 많이 연결시키는 것으로 나타났다. 또한 흥미가 높은 피험자들은 글의 내용에 관해 보다 독립적인 사고를 하는 것으로 밝혀졌다. Schiefele(1992)는 전공에 흥미가 높은 대학생들이 흥미가 낮은 대학생들보다 주제와 관련된 단어와 더 많은 연결을 만들지는 못했으나 보다 적절한 연결을 하였으며 중심 개념에 대한 인지적 구조도 다르다는 등의 질적 차이를 발견하였다. 한편 흥미가 높은 학생이나 낮은 학생 모두 반복학습에 의해서 획득된 지식에 있어서는 차이가 없으나, 흥미가 높은 학생은 흥미가 낮은 학생보다 축어적인(verbatim) 글 처리는 적게 하는 반면 의미방향적(명제적)인 글 처리를 많이 하는 것으로 나타났다(Schiefele, 1992). 다시 말해서 글 속에 명백히 표현된 내용에 대한 피상적인 이해가 요구될 때에는 주제에 대한 개인적 흥미가 글 이해에 별로 영향을 미치지 못하나 글의 내용에 대한 깊은 이해가 요구될 때에는 흥미가 매우 중요한 역할을 한다.

(2) 개인적 흥미와 동기

특정 주제에 관한 개인적 흥미가 글의 이해를 촉진시키거나 깊은 이해를 유도하는 이유는 무엇일까? 인간의 동기에 관한 많은 이론들은 개인적 흥미가 내재적 동기(intrinsic motivation)를 유발한다고 본다(Csikszentmihalyi, 1975; Deci, 1992; Deci & Ryan, 1985). 내재적 동기란 외부적인 강화와 상관없이 특정 행동을 수행시키려는 심리적 욕구를 말한다. 사람들은 특정 행위를 하는 동안 자신들이 경험하는 즐거움 외에는 아무런 외재적 보상이 주어지지 않는 행위(예, 음악감상이나 독서)에 꼭 빠져 그 행위를 지속적으로 추구하는 경향이 있다. 어떤 사람이 특정 주제나 행위에 흥미를 느끼지 못하면서 내재적으로 동기유발된 행동을 수행한다고는 이야기할 수 없을 것이다. 이처럼 흥미는 내재적 동기와 밀접한 관계에 있다. 실제로 아동의 행동을 관찰해 보면 아동들은 자신들이 흥미를 느끼는 활동에 더 많은 시간과 노력을 투자한다는 것을 쉽게 알 수 있다. 그들은 아주 오랜 시간 동안 쉬지 않고 자발적으로 불력을 쌓고, 인형에게 옷을 입히고, 공을 던지는 놀이를 계속한다. 아동들은 자신들이 흥미를 느끼는 행동을 즐기고 이러한 행동을 통해 세상을 배워나간다. 만약 아동들이 흥미를 느끼는 대상이나 행동으로부터 주의를 분산시키거나 방해할 하게 되면, 아동들은 심하게 저항하거나 화를 내게 된다. 이러한 성향은 아동뿐만 아니라 성인의 경우에도 마찬가지이다. 성인은 아동에 비해 흥미의 동기적 성향이 사회적 비교(social comparison), 자아 관련정도(ego-involvement), 평가에 대한 불안(evaluation apprehension), 및 습관 등의 다른 동기요소와 혼합되어 있는 경우가 많으므로 아동보다는 흥미에 의해 내재적 동기가 유발되는 정도가 덜하다고 볼 수 있으나 취미나 직업선



[그림-1] 글의 주제에 관한 흥미와 글 이해와의 관계에 관한 모형 (Schiefele, 1992)

택에 있어서 흥미가 중요한 요인으로 작용하는 것만은 분명하다.

Schiefele(1992)은 글의 주제에 대한 흥미가 글 이해과정에 영향을 주는 과정을 설명하는 모형을 제안하였다(그림-1 참조). 그는 글의 주제에 대한 흥미가 주제와 관련된 내재적 동기를 유발하고, 이러한 동기가 글 이해과정의 인지적 변인(예, 추론 및 정교화 전략)과 정서적 변인(예, 즐거움 및 몰입)에 영향을 주어 글 이해를 촉진시킨다고 보았다. 또한 그는 인지적 변인과 정서적 변인이 서로 상호작용한다고 주장하였는데, 예를 들면, 정서적 상태가 학습전략의 사용, 주의, 및 추론발생 등의 인지적 과정에 영향을 주기도 하고 인지적 관여정도가 정서적 경험의 질을 결정할 수도 있다는 것이다.

동기에 관한 이전 연구들은 주로 동기와 글 이해과정의 매개 변인으로 글 처리 전략이나 주의 등의 인지적 변인에 초점을 맞추어 왔다(예, Benware & Deci, 1984; Deci & Ryan, 1985). 한 예로, Entwistle와 Ramsden(1983)은 내재적 동기가 깊은 처리 및 이해를 유도한다고 주장하였다. 그들의 연구에서 내재적 동기가

높은 학생들은 내재적 동기가 낮은 학생에 비해 사전지식, 유사한 주제, 구체적인 예, 개인적 경험 등과 새로운 정보를 연결하려는 시도가 많은 것으로 나타났다. 반면 외재적으로 동기유발된 학생들은 글의 특정부분을 반복해서 읽고 암기하는 등의 피상적이고 기계적인 학습을 하는 것으로 나타났다. 또한 Anderson 등(1984)은 주의과정의 변화를 흥미와 글 이해과정을 연결시키는 매개 과정으로 보았다.

그러나 몇몇 연구들은 정서적 변인 역시 글 이해에 중요한 영향을 준다고 보고하고 있다(Bloom, 1985; Bower & Cohen, 1982; Csikszentmihalyi, 1988, 1990; Isen, Daubman, & Gergolione, 1987; Mandl & Huber, 1983). 특히 Csikszentmihalyi(1988, 1990)는 개인이 소위 몰입(flow)이라는 상태를 경험할 때만 자신의 인지적 능력의 최적 수준에 도달할 수 있다고 보았다. 몰입이란 높은 활성화의 수준, 즐거움, 및 주의집중 등과 관련된 전체적인 경험의 상태를 말한다. 그는 한 개인이 특정 행위(예, 바둑두기)에 강한 흥미를 느끼거나 특정 행위에 참여하려는 내재적 동기가 매우 높은 경우에 종종 최적 경험(optimal experience)이

나 몰입의 상태를 경험한다는 것을 발견하였다. 몰입의 상태에 있을 때에는 시간이 빨리 경과되는 것처럼 지각되고, 주의집중이 잘 되며, 개인이 그 행위에 꼭 빠져 자신을 잊게 된다. 그럼에도 불구하고 현재 활동을 조절하고 있다는 느낌은 여전히 존재한다. 몰입이 발생하기 위한 한 가지 필요조건으로는 개인이 과제의 난이도 수준을 보통보다 더 높다고 판단해야 하고 과제와 관련된 자신의 능력 역시 보통보다는 높게 평가해야 한다. 글의 주제에 관해 높은 흥미를 보이는 독자는 읽기과정 중에 몰입을 경험할 가능성이 높다고 보아야 할 것이다. 실제로 몰입은 깊은 흥미의 상태로 간주할 수 있다.

그러나 현재로서는 몰입이 단지 주제에 관한 흥미의 부대현상(epiphenomenon)인지 아니면 몰입이 실제로 글 이해 과정에 미치는 흥미의 효과를 매개하는지는 불분명하다고 하겠다. Larson(1988)은 글을 쓰는 동안 몰입의 상태를 경험한 학생들의 글이 그렇지 못한 학생들의 글보다 더 흥미진진하고 잘 구조화되었으며 보다 창의적이었다고 보고하였다. 그러나 이러한 결과 역시 몰입과 글 이해간의 관계에 대한 간

접적인 정보만을 제공하고 있으므로 몰입이라는 경험적 상태가 글 이해에 미치는 흥미의 효과를 어떻게 매개하는지에 대한 보다 체계적인 연구가 있어야 할 것이다.

(3) 흥미를 유발하는 글의 속성

Hidi와 Baird(1986)는 캐나다의 초등학교 과학 및 사회 교과서에 실린 글에 대한 회상내용을 분석한 결과 글의 중요도와는 관계없이 매우 잘 회상되는 정보의 특성을 발견하고 몇 가지 범주로 나누었다. 첫째 목표 지향적인 행위와 관련된 부분이 잘 기억되었고, 둘째로는 놀랍거나 새로운 정보, 셋째로는 높은 심상가를 가진 정보, 마지막으로 사물의 목록, 속성, 나라, 숫자로 정량화된 정보 등이 잘 기억되었다. 각 범주에 해당하는 예가 표-2에 제시되었다.

Hidi와 Baird(1986)의 연구에서 제안된 이러한 특징들은 Anderson 등(1987)이 제시한 글의 흥미도를 증가시키는 속성과 거의 일치한다. Anderson 등(1987)은 글 의존적 흥미를 증가시키는 글의 속성으로 새로움(novelty), 등장인물과의 동일시(character identification), 생활의

[표-2] 흥미 유발 속성의 범주 및 예문

흥미 유발 속성의 범주	예 문
목표 지향적 행위	이글루나 새 등지를 만드는 법 오렌지로 지구본 만들기
놀랍거나 새로운 정보	곤충은 촉각을 통해 냄새를 맡고 맛을 본다. 여자들이 이글루를 만든다. 스웨덴에서는 소년들이 요리법을 배운다.
심상가가 높은 정보	북부지방의 전체 인구는 축구장에 알맞은 크기이다. 어떤 사람들은 인젠가는 도시가 플라스틱 거품으로 뒤덮일 것이라고 생각한다.

관심사(life theme), 활동수준(activity level) 등의 4가지를 제안하였다. 셰로송이란 Schank의 예기치 못한함과 같은 개념으로 일상적인 일들은 지루하게 느끼는데 반해 특이한 사건은 흥미롭게 여겨진다. 또 등장인물과의 동일시는 Schank의 개인적 관련정도와 유사한 개념으로 독자들은 자신이 동일시하는 등장인물에 보다 더 흥미를 느낀다. Anderson 등은 등장인물이 독자들의 성별, 나이, 생활양식, 및 가치관과 유사할수록 동일시가 크게 일어난다고 주장하였다. 생활의 관심사는 독자 자신에게 중요한 내용에 흥미를 느끼는 것을 말하며, 활동수준이란 강한 행위나 감정의 표현이 행위가 없는 정적인 상황에 대한 기술보다 더 흥미롭다는 것을 말한다. Hidi와 Baird(1988)는 글에 근거한 흥미를 유발하는 이러한 속성들을 사용하여 기존의 교과서를 수정하고 아동들에게 제시한 결과, 흥미유발 전략을 사용한 글에 대한 회상량이 기존의 교과서에 대한 회상량보다 유의하게 많음을 보고하였다.

(4) 중요도와 흥미

전통적인 글 이해에 대한 이론은 글 전체에서 정보의 구조적인 중요성이 이해를 결정짓는다고 본다. 즉, 중요한 정보가 중요하지 않은 정보보다 글의 위계구조상 상위에 위치하므로 학습과 기억이 잘 된다는 것이다. 한편 흥미에 관한 연구들은 흥미로운 정보가 흥미롭지 않은 정보보다 학습과 기억이 용이하다고 보고하고 있다. 그렇다면 글에서 중요한 정보와 흥미로운 정보가 일치하지 않는 경우, 흥미롭지만 중요하지 않은 정보와 중요하지만 흥미롭지 않은 정보 중에서 어느 것이 더 잘 기억되는가? 이 점에서는 글의 이해와 기억을 결정하는 두 요인, 즉 중요도와 흥미의 상호작용에 대해 살펴보고자 한다.

흥미로운 글이 기억이 잘 되므로 글의 이해와 학습을 향상시키기 위해서 글을 흥미롭게 작성하는 것은 매우 중요하다고 할 수 있다. 그렇다면 어떻게 글을 흥미롭게 만들 수 있을까? 독자로 하여금 글에 근거한 흥미를 유발시키기 위해 저자들이 흔히 사용하는 방식은 중요하지는 않지만 매우 흥미로운 일화나 사건을 글 속에 삽입하는 것이다(Hidi et al., 1982). 대중잡지에 실리는 대부분의 글은 이러한 방식으로 구성되며 일반적으로 흥미롭다고 간주된다. 한 가지 사례로 타임誌에 실린 베트남 전쟁에 관한 글을 보면 다음과 같은 내용의 글이 포함되어 있다: “베트콩들은 적의 정찰대를 막기 위해 터널 안에서 총을 쏘고, 오두막의 진흙바닥 밑에 지뢰를 매설하거나, 구멍을 파서 면도칼처럼 날카로운 대나무 창을 숨겨 놓았다”. 이처럼 매우 흥미롭기는 하지만 중요하지 않은 정보를 유혹적 세부정보(seductive details)라 한다(Garner, Gillingham, & white, 1989). 위의 예문에서 유혹적 세부정보는 생생한 이미지뿐만 아니라 두려움이나 분노의 감정도 유발한다. 일반적으로 유혹적 세부정보는 새롭고, 구체적이면서 개인적인 관련성이 높은 경향이 있다.

흥미로운 글의 작성과 관련된 중요한 불요는 유혹적 세부정보를 글 속에 삽입하는 것이 중요한 정보 및 글 전체 내용의 학습이나 기억에 도움을 줄 수 있는가 하는 것이다. 이러한 물음에 답하기 위해 Graves 등(1988)은 고등학교 교과서에 나오는 한국 전쟁과 베트남 전쟁에 관한 글을 세 분야의 전문가(언어학자, 작문 교사, 및 타임-라이프誌 편집자)에게 이해와 기억이 용이하게 수정하도록 하였다. 세 가지의 글을 대학생들에게 제시한 결과 타임-라이프誌의 편집자들이 수정한 글이 가장 회상이 잘 되었다. 타임-라이프誌 편집자들은 교과서에 나오는 글이 지나치게 무미건조하게 작성되었

다고 판단하고 글에 나오는 행동들을 보다 강하게 표현하고, 비유나 흥분요소 혹은 극적인 요소를 첨가하고, 생생한 일화 등을 삽입하였다. 다시 말해서 유혹적 세부정보를 글 속에 포함시킴으로서 글 의존적 흥미를 높여 하였다. 그러나 같은 글을 사용한 다른 연구에서는 작문 교사들이 수정한 글만이 학습을 증진시키는 것으로 밝혀졌으며(Britton, Van Dusen, Gulgoz, & Glynn, 1989; Duffy et al., 1989), Graves는 자신의 반복연구에서도 마찬가지로 결과를 얻었다. 더구나 Graves 등(1988)의 연구에서는 독자들이 직접 글의 흥미도를 평정한 것이 아니었으므로 타임-라이프誌 편집자들에게 의해 수정된 글이 정말로 더 흥미있었는지에 대해서는 정확히 말하기가 어렵다고 할 수 있다.

그러면 작문 교사들의 수정본이 학습이 잘 된 이유는 무엇인가? 이는 아마도 작문 교사들의 수정본에서는 타임-라이프 수정본에서처럼 관계없는 일화의 삽입을 통한 흥미도 증가보다는 중심 개념에 초점을 맞추어 글의 흥미도를 증가시켰기 때문으로 생각된다. 예를 들어 베트남 전쟁에 관한 글의 경우, 존슨 대통령을 전쟁을 확대시킨 인물로 묘사하고 미국 젊은이의 죽음이나 정치적 권력 다툼 등을 강렬한 어조로 표현함으로써 Schank가 언급한 절대적 흥미를 지닌 주제들(예, 논란, 죽음, 권력 등)을 적절히 사용하여 글의 흥미를 증가시켰다. 실제로 독자들은 작문 교사들의 수정본이 다른 수정본보다 훨씬 흥미롭다고 평정하였다(Duffy et al., 1989).

대부분의 흥미연구의 결과는 유혹적 세부정보가 중요한 정보의 학습이나 기억을 증진시키지 못할 뿐만 아니라 오히려 학습을 방해한다고 보고하고 있다. 그 한 예로 Hidi와 Baird(1988)는 추상적인 과학 개념을 이해시키

기 위해서 흥미있다고 평정된 세부 정보를 중요한 정보와 함께 제시했으나 과학 개념의 기억에는 아무런 영향을 미치지 못했고 다만 흥미있는 세부정보 자체만이 잘 기억됨을 발견하였다. 또 Garner 등(1980)은 유혹적 세부정보를 글 속에 삽입하는 것은 중심개념의 회상뿐만 아니라 중심개념과 관련된 중요한 세부정보의 회상에도 부정적 영향을 미친다는 연구결과를 보고하였다. Luftig와 동료들 역시 유혹적 세부정보가 매우 특출하기(salient) 때문에 글의 구조상 상위에 해당하는 개념(superordinate ideas)인 중요한 개념에 대한 독자의 주의를 분산시킨다고 주장하였다(Luftig & Greeson, 1983; Luftig & Johnson, 1982).

Hidi, Baird, 및 Hildyard(1982) 등은 흥미와 글의 중요도의 관계를 살펴본 결과 중요하지는 않으나 흥미로운 정보는 학습이 잘 된다고 주장하였다. 영국의 유명한 Nelson제독의 전기를 사용한 Wade와 동료들의 연구에서 각 정보의 흥미도와 중요도를 평정하게 한 후 평정결과를 토대로 정보를 다음과 같은 4가지 범주(표-3 참조)로 나누고 글의 내용에 대한 회상률을 비교하였다(Wade & Adams, 1990; Wade, Schraw, Buxton, & Hayes, 1993). 실험결과 중요도와 흥미도가 일치하지 않는 경우 글의

[표-3] 덩이글에서의 중요도와 흥미도에 근거한 정보의 4가지 범주.

중요도	흥 미 도	
	높 음	낮 음
높 음	중심개념 (main ideas)	중요한 세부정보 (important factual details)
낮 음	유혹적 세부정보(seductive details)	사소한 정보 (boring trivia)

구조적 중요도보다는 흥미도가 회상률을 더 잘 예측하는 것으로 나타났다. 흥미롭기는 하지만 중요하지 않은 정보(유혹적 세부정보; 예, Hamilton부인은 늙고, 외눈이고, 외팔이인 해전 영웅 Nelson과 사랑에 빠져 그의 情婦가 되었다)가 가장 잘 기억되었으며, 흥미롭지는 않으나 중요한 정보(예, Nelson은 Canary섬의 중요새화된 항구도시를 공격할 때 상륙부대를 지휘했다)가 가장 기억하기 어려웠다.

이상의 연구결과를 종합하면, 유혹적 세부정보 자체는 흥미를 유발하므로 매우 기억이 잘 되나 유혹적 세부정보를 글 속에 삽입하는 것은 중요한 정보의 기억을 증진시켜주지 못하고 오히려 방해가 된다. 이러한 결과는 독자의 나이나 읽기 능력에 상관없이 일관되게 나타나며 (Garner et al., 1989; Wade & Adams, 1990), 유혹적 세부정보가 구조적으로 중요한 정보가 제시되는 단락으로부터 분리되어 제시되는 경우 (Garner et al., 1991) 뿐만 아니라 글의 여러 부분에 무선적으로 제시되는 경우에도 마찬가지로 나타난다 (Hidi et al., 1982).

이야기글에서는 중요한 정보가 흥미도에서도 높게 평가되는 경향이 있으므로 기억될 확률이 높은 반면 논설문이나 설명문(expository text)에서는 중요한 정보가 대부분 흥미롭지 않다고 평가되어 기억하기가 용이하지 않다. 따라서 설명문의 경우 중요한 정보를 기억하게 하기 위해서는 중요한 정보자체를 흥미롭게 만드는 책략이 필수적이라 하겠다.

즉, 중요한 정보일수록 사전지식 및 다른 정보와의 적절한 연결을 유도해 기억을 향상시켜야 하며, 중요한 세부정보를 중심개념과 밀접히 연결시켜 글의 응집성을 높이는 한편 중요한 세부정보를 구체적으로 기술하고, 개인과의 관련성을 높이도록 하여 흥미롭게 만들어야 한다.

교과서가 매우 중요한 학습 도구라는 점을

감안할 때, 위의 연구결과는 몇 가지 중요한 공통적 시사점을 갖는다고 하겠다. 실제로 교과서에 실린 글을 보면 흥미로운 유혹적 세부정보가 거의 없이 글이 지루하고 무미건조하게 느껴지거나 아니면 주제와 관련없는 불필요한 정보가 많으면서 중요한 정보에 대한 표시(signal)가 잘 되어 있지 않기 때문에 독자가 불필요한 정보에 현혹되어 중요한 세부정보에 대한 학습이 어렵게 될 가능성이 매우 높다는 것을 알 수 있다. 독자(특히 아동독자의 경우)가 설명글을 읽는 동안 흥미로운 유혹적 세부정보에 현혹되지 않고 흥미롭지 않은 중심개념과 중요한 세부정보에 더 많은 주의를 두도록 중요한 정보를 표시하기 위해서는 (1) 글자모양 수준에서 중요한 정보의 글자크기나 형태에 변화를 주거나, (2) 어휘적 수준에서 저자가 중요한 정보를 "중요하다"라고 직접적으로 표현하거나, (3) 의미적 수준에서 정보를 잘 조직화하고 개관, 요약, 질문, 및 예 등을 사용하여 독자에게 중요한 정보에 대한 단서를 제공해 주어야 한다. 실제로 글 속에 유혹적 세부정보를 전혀 포함시키지 않는다는 것은 비현실적이므로 독자 스스로 자신의 정보처리 과정을 모니터링하고 자신의 인지과정을 조절할 수 있는 초인지(metacognition) 능력을 기르는 것 역시 매우 중요하다.

글의 이해와 학습을 향상시키기 위해 정서적 흥미를 야기시키는 정보를 삽입하는 방법은 저자의 의도와는 반대로 글을 길게 만들어 정보처리의 부담을 줄 뿐만 아니라 독자의 주의를 분산시켜 중요한 정보의 학습을 방해한다. 따라서 정서적 흥미보다는 인지적 흥미를 야기시키는 책략을 사용하여 글의 이해와 학습을 증진시켜야 할 것이다. 인지적 흥미를 높이기 위해서는 독자로 하여금 주어진 정보의 불완전한 이해를 해결할 수 있도록 유도해야 하는데 이를 위해서는 독자의 추론을 요구하도록 해야

한다. 독자는 추론 과정을 통해 상대적으로 많은 시간과 인지적 노력을 할당하게 되고, 수동적이고 자동적인 이해과정에서 통제적이고 효율적인 이해과정으로 전환할 수 있게 된다.

(5) 흥미와 주의

흥미로운 정보는 반드시 부가적인 주의를 필요로 하는가? 흥미로운 정보는 종종 생생하거나 극적이거나 혹은 개인적 관련성이 높으므로 처리하는데 많은 주의가 필요하지 않을지도 모른다. 반면에 흥미로운 정보는 독자의 기대에 어긋나거나 새롭고 놀라운 경향이 있으므로 독자의 주의를 더 많이 필요할 수도 있다. 만약 흥미로운 정보가 학습되기 위해서 부가적인 주의를 필요하지 않음에도 불구하고 독자들이 흥미로운 정보에 많은 주의를 할당한다면, 이는 학습목표를 성취하는데 꼭 필요한 정보에 선택적 주의 할당이 되지 않음을 의미한다. 게다가 만약 독자들이 중요하지는 않으나 흥미로운 정보에 많은 인지적 자원을 할당한다면 문제는 더욱 심각해진다. 이 절에서는 흥미가 선택적 주의에 어떠한 영향을 주는가를 살펴보고자 한다.

Asher와 그의 동료들은 국민학교 고학년 학생들을 대상으로 흥미있는 주제와 흥미없는 주제에 대한 평정을 받은 후 각 주제에 관한 이야기글을 읽게 하고 글의 내용에 대한 기억과 학습의 정도를 측정한 결과, 흥미있는 정보가 흥미없는 정보보다 회상과 학습이 잘된다는 것을 발견하였다(Asher, 1979; Asher, Hymel, & Wigfield, 1978; Asher & Markell, 1974). Asher(1980)는 이러한 결과를 설명하기 위해 두 가지 가설을 제안하였다. 첫째는 홈 가설(slot hypothesis)로서, 아동들은 흥미있는 주제에 관해 보다 정교하고 세분화된 지식 구조를 가지고 있으므로 각 정보는 이러한 스키마가

지니고 있는 홈에 채워지지만 하면 된다. 따라서 별다른 주의할당 없이도 흥미있는 정보는 잘 기억된다는 것이다. 그러나 이 가설은 개인적 흥미가 글의 학습에 미치는 효과를 설명하는데는 적합하나, 왜 글에 근거한 흥미가 학습이나 기억을 증진시키는가에 대해서는 적절한 설명을 제공할 수가 없다. 앞서서도 언급하였듯이 글에 근거한 흥미는 외부 자극의 특성 등에 의해 야기되므로 정교화된 인지적 구조들과 관련된 기존의 개인적 흥미와는 구분된다. 따라서 글에 근거한 흥미는 많은 지식량이나 정교화된 지식구조 혹은 진밀함 등과 같은 요인들에 의해 유발된다기 보다는 오히려 정보의 새로움, 독특함, 기대의 어긋남, 놀림 등에 의해 유발되므로, 지식구조 속에 존재하는 홈에 적합한 정보에 의해 학습이 촉진된다는 이 가설은 글에 근거한 흥미의 효과를 설명하기에는 부적합하다고 하겠다.

홈 가설에 대한 대안으로 선택적 주의 가설(selective attention hypothesis)을 들 수 있다. 원래 이 가설은 중요한 정보가 잘 학습되는 이유를 설명하기 위해 제안된 것이다. 이 가설에 따르면, 글을 구성하고 있는 각 정보들은 처음에는 최소한만 처리된 후 글 전체에 있어서의 상대적 중요성에 따라 평가되어 보다 중요한 정보일수록 더 많은 주의를 선택적으로 할당되기 때문에 중요한 정보가 잘 학습된다는 것이다(Anderson, 1982; Reynolds & Anderson, 1982). Anderson 등(1984)은 이 가설을 흥미로운 정보의 처리에 적용하여 흥미로운 정보가 잘 학습되는 이유를 설명하였다. 즉 각 정보들은 흥미도에 따라 위계가 정해지고, 보다 흥미로운 정보에는 부가적인 주의를 할당되므로 기억이 잘 된다는 것이다. 홈 가설과는 달리 선택적 주의 가설에서는 흥미로운 정보에 할당되는 부가적 주의를 기억 증진의 원인으로 본다. 실제로 Loftus와 Mackworth(1978)는 글의 흥미

있는 부분을 처리하는 데에 더 많은 시간이 소요됨을 밝혔다.

선택적 주의 가설을 검증하기 위해 Anderson과 그의 동료들은 초등학생을 대상으로 흥미와 주의 및 학습의 관계를 살펴보는 일련의 연구에서 흥미로운 문장이 잘 학습됨을 발견하였다 (Anderson, 1982; Anderson, Shirey, Wilson, & Fielding, 1987; Reynolds & Anderson, 1982). 이들은 주의를 측정하기 위해 읽기시간과 탐사반응시간을 기록하였는데, 탐사반응시간이란 글을 읽는 동안 이어폰을 통해 정기적으로 들리는 특정 소리에 반응하는데 소요되는 시간을 말한다. 이러한 탐사반응시간의 측정치에 대한 기본 가정은 독자들이 글읽기에 몰입할수록 외부 자극에 대한 반응시간이 길어진다는 것이다. 실험 결과 흥미로운 문장의 읽기시간이 흥미롭지 못한 문장의 읽기시간보다 짧며, 부가적인 탐사과제에서의 반응시간 역시 흥미로운 문장을 읽는 경우에 더욱 길어짐을 발견하였다. 이러한 결과는 흥미로운 정보에 많은 주의를 할당됨을 간접적으로 시사한다. 그러나 읽기시간이나 탐사반응시간의 효과를 제거한 후에도 흥미로운 문장은 여전히 학습이 잘 되는 것으로 나타났다. 따라서 흥미로운 문장이 학습이나 기억이 잘 되는 이유가 부가적 주의를 할당되기 때문이라는 설명은 설득력을 잃게 된다. 다시 말해서 주의를 흥미와 학습간의 매개변인이 아니며, 독자들은 부가적인 주의할당 없이도 흥미로운 문장을 잘 기억하고 학습할 수 있다는 것이다.

한편 Shirey와 Reynolds(1988)는 대학생들을 대상으로 한 연구에서 흥미있는 문장이 잘 기억되기는 하지만 흥미와 주의의 양과는 정적 상관관이 없음을 보고하였다. 이들의 연구에 참여한 대학생 독자들은 흥미롭지 않은 문장보다 오히려 흥미로운 문장을 더 빨리 읽었으며, 탐사반응시간 역시 흥미로운 문장을 읽고 있을

때가 더 짧았음에도 불구하고 흥미로운 문장은 흥미롭지 않은 문장보다 잘 기억되었다. 이러한 연구결과는 아동을 대상으로 한 Anderson 등(1987)의 연구결과와는 상치된다. 아마도 아동과 성인의 이러한 차이는 어떤 정보에 얼마나 주의를 할당하는가를 조절하는 초인지적 주의할당 전략의 차이에 기인하는 듯하다. 즉, 성인 독자들은 흥미로운 정보보다는 쉽게 기억하기 힘든 정보나 중요한 정보에 더 많은 주의를 할당하는 효율적인 전략을 사용하는 반면, 아동 독자들은 흥미로운 정보에 보다 많은 주의를 할당하는 비효율적인 주의할당 전략을 사용한다고 볼 수 있다(Shirey & Reynolds, 1988).

Hidi(1990)는 성인 독자들이 흥미로운 정보에 의식적이고 선택적인 주의를 할당하지는 않지만, 흥미로운 정보는 자발적인 주의(spontaneous attention)를 유도한다고 주장하였다. 자발적 주의란 유기체의 수의적인 통제를 벗어나 자율적으로 작동되는 주의기제로 불수의적이면서, 자동적이고 무의식적인 특징을 지니고 있어, 수의적이면서 의도적이고 의식적인 주의와는 구분된다(Kahneman, 1973; Neisser, 1976; Sokolov, 1963). 구분과 유사하게 Iran-Nejad와 Cecil (1992)은 학습에 있어서의 통제 요인을 능동적인 통제(active control)와 역동적인 통제(dynamic control)로 구분하고, 의식적이고 선택적인 주의의 할당은 능동적인 통제하에 있지만, 불안이나 흥분과 같은 정서적인 반응이나 학습을 유도하는 흥미는 역동적인 통제와 관련이 있다고 보았다. 따라서 흥미로운 정보에는 자발적으로 주의를 할당되므로 흥미롭지 않은 정보에 비해 상대적으로 인지적 노력이나 전반적인 처리부담이 적게 필요하다. 실제로 독자로 하여금 책을 읽을 때 필요한 주의집중 정도를 평가하도록 한 결과, 흥미로운 책을 읽는 경우가 지루한 책을 읽는 경우보다 주의집중하려는 노력이 현저하게 적게 필요한

것으로 밝혀졌다(Nell, 1988). 또한 Graesser와 Riha(1984)는 문장 읽기시간과 이에 영향을 주는 여러 변인들과의 관계를 중다회귀 분석한 결과 문장의 흥미도가 증가함에 따라 읽기시간은 감소하였다. 한편, 흥미롭지 못한 정보는 명제 수준에서 처리되는데 반해 흥미로운 정보는 상황모형(situational model)의 일부로 보다 상위수준에서 처리될 가능성도 있다. Schiefele(1992)의 연구결과, 개인적으로 감동을 받은 독자는 글의 상황모형을 쉽게 형성하는데 반해 아무런 감동을 받지 못한 독자들은 명제적 수준의 표상만을 형성하는 경향이 있었다.

그러나 앞서 언급한 대부분의 연구에서는 단일 문장이 실험재료로 사용되어 정보의 중요도 측면이 고려되지 않았으므로 각 문장이 흥미도와 중요도에서 모두 변하는 덩어리의 경우에는 다른 주의할당 기제가 관여할 수도 있을 것이다. 덩어리를 사용하여 대학생 독자의 선택적 주의 전략을 검토한 Wade와 Adams(1990)의 연구에서 성인 독자들은 중심개념이나 사소한 정보보다 중요한 세부정보에 두배 가량 더 많은 읽기시간을 소모하였음에도 불구하고 중요한 세부정보를 가장 적게 회상하였다. 이러한 결과로 보아 인지자원을 할당하는 성인 독자들은 중요한 세부정보를 처리하거나 기억하기가 어렵다는 것을 알고 이러한 정보에 더 많은 주의를 할당하는 것 같다. 이러한 전략적 주의 할당의 증거는 중심개념이나 사소한 정보의 처리에서도 잘 나타난다. 독자들은 이 두 가지 종류의 정보에 짧은 읽기시간을 할당하지만 그 이유는 서로 상이하다. 우선 중심개념의 경우 중요도와 흥미도가 모두 높으므로 독자들은 이러한 종류의 정보가 잘 기억될 것을 예상하고 최소한의 주의만을 할당하는 반면, 중요하지도 흥미롭지도 않은 사소한 정보의 경우는 굳이 학습할 필요가 없다고 생각하므로 별다른 주의

를 두지 않는다. 그러나 비록 읽기 능력이 뛰어난 성인 독자와 하더라도 유혹적 세부정보의 처리에 있어서만은 결코 전략적이고 효율적이지 못한 것 같다. 왜냐하면 중요하지도 않고 기억하기도 힘들지 않은 유혹적 세부정보를 읽는데 중심개념 읽기시간의 50% 이상을 부가적으로 할당하는 것으로 나타났기 때문이다. 독자들은 유혹적 정보에 현혹되어 필요이상의 시간을 할당하는 것이다. 독자들이 중요한 세부정보에 할당하는 주의와 유혹적 세부정보에 할당하는 주의는 질적인 면에서 차이가 난다. 중요한 세부정보의 경우 독자는 회상과 같은 특정한 목적을 이루기 위해 사전지식의 강한 활용화를 요하는 주의를 할당한다. 이와는 대조적으로 유혹적 세부정보의 경우 독자들은 다시 읽거나, 시각화하거나, 혹은 유혹적 세부정보에 의해 유도된 흥미나 놀람과 같은 정서적 반응을 감상하는데 많은 시간을 할당하는 것 같다.

그러나 덩어리에서의 문장 읽기시간은 문장에 포함된 정보의 처리시간과 이전 문장과 통합시간이 함께 반영되므로 흥미와 주의의 관계를 정확히 파악하기에는 다소 부적절한 측정치라 할 수 있다. 따라서 유혹적 세부정보를 읽는데 시간이 오래 걸리는 이유는 유혹적 세부정보가 흥미롭기 때문이 아니라 일반적으로 유혹적 세부정보는 화제의 전환(topical switch)을 수반하는 경향이 있으므로 문장간의 통합과정에서 더 많은 시간이 필요하기 때문일 수도 있다. 이러한 설명은 현재로서는 추측에 불과하므로 흥미와 주의와의 관계를 명확히 파악하기 위해서 읽기시간 이외의 다양한 측정치(think-aloud 방법을 사용한 protocol analysis, 인터뷰, 이차과제에 대한 반응시간 측정, 눈움직임 추적이나 기타 생리적 측정치 등)를 통해 경험적인 연구 결과가 축적되어야 할 것이다.

(6) 글의 구조와 글에 근거한 흥미

Kintsch(1980)가 이야기글의 주된 기능은 즐거움을 주는 것이라고 주장한 이후로 이러한 그의 주장은 이야기글 이론이나 연구의 기본 가정이 되었으며, 흥미가 바로 이야기의 즐거움을 결정짓는 주된 요소로 생각되었다(Brewer & Lichtenstein, 1981, 1982; Wilensky, 1983). 글에 근거한 흥미를 발생시키는 방법으로 흥미로운 주제에 관해 언급하거나 흥미로운 분장을 삽입하는 방법 외에 글의 구조적 변화를 통해 흥미를 유발시킬 수도 있다. 예를 들어, 추리소설 작가는 소설내의 사건이나 중요정보의 제시 순서의 조작을 통해 독자가 아는 것과 알지 못하는 것을 조절함으로써 독자의 흥미를 유발한다. Brewer와 그의 동료들은 글의 구조적 변화를 통해 서스펜스, 놀라움, 및 호기심 등의 특정 정서 상태를 유발함으로써 독자들로 하여금 즐거움을 느끼게 할 수 있다고 주장하였다(Brewer & Lichtenstein, 1981, 1982; Brewer, 1983). 예를 들어 아래와 같은 내용의 이야기에서,

- (a) 하인이 포도주에 독약을 넣었다.
- (b) 하인은 포도주를 주인에게 갖다 주었다.
- (c) 주인은 포도주를 한 모금 마셨다.
- (d) 주인은 그 자리에서 쓰러지면서 숨을 거두었다.

(a)의 내용에 해당하는 부분을 생략한 채 (b), (c), (d)만을 제시하면 독자가 느끼는 놀라움의 정도는 증가될 것이다. 놀라움이라는 정서는 독자가 눈치채지 못하도록 중요한 사건이나 정보를 생략함으로써 유도할 수 있다. 생략된 정보의 결과가 나중에 나타나게 되면 독자는 기대하지 않은 정보를 만나게 되고 그 결과 놀라게 된다. 또한 서스펜스라는 정서를 발생시키기 위해서는 다른 형태의 글의 구조가 필요하다. 즉 독자가 초기 사건에 의해 발생하는 결과

에 대해 관심을 가지게 되면 서스펜스가 유발되게 된다. 위의 이야기를 예로 들면 (d)를 생략한 채 (a), (b), (c)의 순서로 제시하면 독자는 서스펜스를 느끼게 될 것이다. 독자의 호기심을 끌러 일으키게 하기 위해서는 글의 중요한 사건이나 정보를 생략하되 독자로 하여금 어떤 정보가 빠져있다는 것은 알 수 있게 하여 생략된 정보에 대해 알고 싶도록 하면 된다. 즉, 위의 이야기에서 (d)만을 제시하면 독자는 주인이 왜 죽게 되었는가에 대해 궁금하게 될 것이다. 실제로 이야기의 놀라운 정도가 크면 클수록 이야기는 더욱 좋은 이야기로 평가되는 경향이 있으며, 이야기를 읽고 난 후 독자의 정서적 상태와 이야기의 선호도와는 밀접한 관계가 있는 것으로 나타났다(Stein, 1983). De Beaugrande(1982) 역시 흥미가 독자의 정서적 반응에 영향을 주는 결정적인 요인으로 보고 흥미로운 이야기는 메시지 없이도 잘 받아들여 지나 지루한 이야기는 메시지가 전달되기도 전에 독자를 놓치게 된다고 하였다.

Kintsch(1980)는 사후 해결가능성이란 개념을 제안하며, 흥미를 이상하거나 놀라운 정보가 이야기의 맥락 내에서 해결되는(resolved) 과정의 결과로 보았다. Iran-Nejad(1987)는 Kintsch의 이러한 주장을 지지하는 연구결과를 보고하였다. Iran-Nejad는 아래의 글과 같은 기본 이야기를 구성한 후, 이야기를 읽고 독자가 느낀 놀람의 정도(많이 놀람/약간 놀람)와 불일치 해결여부(해결/미해결)를 독립적으로 조작하여 피험자에게 읽게 한 후 흥미도를 평가하도록 하였다.

간호원인 마릴린은 야간 근무를 마치고 길로 돌아오는 길에 자동차의 기름이 다 떨어진 것을 발견하였다. 그녀는 기름을 넣기 위해 단골 주유소에 들었다. 주유소 직원인 가브리엘은 기름을 다 넣고 잔돈을 저술러 주었다. (1)가브리엘은 마릴린을 쳐다보고 있었다. 마릴린이

딱 떠나려는 순간 가브리엘이 자신의 생일선물을 보여주겠다고 그녀에게 사무실 안으로 들어갈 것을 권했다. 그녀는 순순히 그를 따라 들어갔다. 그녀가 사무실 안으로 들어오자 그는 문을 걸어 잠그고 서랍에서 총을 꺼냈다. 가브리엘이 마릴린을 바닥에 눕히자 그녀는 놀라서 기겁을 했다. (2)가브리엘은 마릴린에게 그녀의 차 뒤에 강도들이 숨어있는 것을 보았다고 마지막에 말했다. 그녀는 그가 경찰에 전화를 거는 소리를 듣고서 안도의 한숨을 내쉬었다.

이 이야기는 독자를 놀라게 하면서 글의 중간부분에서 발생하는 불일치를 결말 부분에서 해결시켜 주었다(많이 놀람-불일치 해결 조건). 그러나 다른 조건(약간 놀람 조건)에서는 (1)안의 문장대신 '그때 가브리엘은 마릴린의 차 뒤에 숨어 있는 강도 두명을 발견하였다.'를 삽입시켜 독자로 하여금 이야기의 전개를 어느 정도 예상하게 하여 놀라는 정도를 감소시켰으며, 불일치 이해결 조건에서는 (2)의 정보를 생략함으로써 어떻게 해서 이러한 이야기의 결말에 도달하게 되었는지에 대해 불분명하게 하였다. 실험결과 이야기상의 불일치가 해결되는 경우에만 많이 놀라게 하는 이야기가 조금 놀라게 하는 이야기보다 흥미롭다고 판단되었다. 이야기의 불일치가 해결되지 않는 경우에는 놀람의 정도가 이야기의 흥미도에는 아무런 영향을 미치지 못하였다. 그러므로 글 이해시 발생하는 흥미란 일치하지 않거나, 이상하거나, 혹은 기대하지 않은 정보가 글의 맥락 속에서 해결되는 과정에서 발생하는 지적활동(intellectual activity)의 결과로 볼 수 있다. Mandler(1982)가 이야기 읽기 동안 발생하는 기대와의 불일치 자체가 흥미를 일으키는 원인이라고 본 것과는 달리 Iran-Nejad(1989)는 불일치가 해결되거나 재해석 혹은 재개념화(reconceptualization) 되지 않는 이상, 기대와 불일치하는 정보 자체는 흥미를 유발할 수 없다고 보았다. 즉, 흥미의 유발 여부는 글 읽기

도중 발생하는 불일치에 대한 사후 해결의 성공여부에 달려있다는 것이다. 이처럼 흥미와 불일치에 대한 사후해결과 같은 지적활동의 결과라는 사실은 흥미의 발생과정에는 부가적인 인지적 작용이 관여함을 의미한다(Brittain, 1983).

(7) 글에 근거한 흥미와 추론

Schank는 특정 스키마의 일부분이 생략되어 있는 구조를 가진 글이 흥미롭다고 주장하였다. 이러한 글을 읽는 동안 발생하는 스키마의 활성화가 글에서 생략된 정보에 관한 흥미를 불러 일으킨다는 것이다. 예를 들어 살인사건에 관한 추리소설에서 희생자와 살인자의 신분에 관한 정보가 생략되어 있다고 하자. 이 경우 독자는 희생자와 살인자의 신원에 관한 흥미가 증가된다. 이러한 정보는 대개 이야기 구조상에서도 중요한 정보로 간주되는 것이 일반적이다. 따라서 Schank는 흥미와 이야기구조가 서로 밀접하게 관련되어 있다고 보았다.

Iran-Nejad의 지적활동이나 부가적 인지작용이라는 개념은 매우 광범위한 뿐만 아니라 상당히 모호한 개념이어서 조작적으로 정의하기가 용이하지 않기 때문에 경험적 연구의 수행에 어려움이 있다. 이러한 개념상의 모호성을 극복하기 위해 Kim(in press)은 불일치 해결을 위한 여러 형태의 지적활동 가운데 특히 글 처리와 밀접한 관련이 있는 지적활동인 추론발생 여부가 글에 근거한 흥미를 일으키는 한가지 원인인지를 살펴보았다. 추론과정이란 독자가 글에 직접적으로 명시되지 않은 메시지를 발해하여 글의 표상에 포함시키는 정신적인 조작으로 정의될 수 있으므로(조혜자와 이재호, 출간중; Singer, 1990), 독자가 글의 이전 맥락이나 사전지식과 불일치하는 정보를 만나게 되면 사전지식이나 이야기의 나중 부분에서

제공되는 부가적인 정보를 토대로 추론을 발생 시킴으로써 불일치를 해결할 수 있을 것이다.

Kim(in press)은 이야기글의 흥미도가 읽기 과정에서 독자가 발생시키는 추론의 정도에 의해 영향을 받는가를 검증하기 위해 두 종류의 이야기글 14개를 피험자에게 제시한 후 각 이야기의 흥미도에 대한 평정을 받았다. 실험재료로 사용된 이야기글의 한 종류는 4개의 인과적인 문장으로 구성된 이야기글(명시조건)이고, 다른 한 종류는 독자의 연결추론(bridging inference)을 유도하기 위해 원래 이야기글의 둘째와 셋째 문장이 생략된 채 첫째와 넷째의 두개 문장으로만 구성된 이야기글(생략조건)이었다(표-4 참조). 생략조건 글은 읽을 때 독자들은 글의 응집성(coherence)을 유지하기 위해서 문장간의 gap을 메우려는 연결추론을 하게 되지만, 명시조건 글은 읽을 때에는 추론이 발생할 여지가 적다(예, Keenan, Baillet, & Brown, 1984; Myers, Shinjo, & Duffy, 1987; Singer, Halldorson, Lear, & Andrusiak, 1992). 실험결과 생략조건에서 제시된 이야기글이 명시조건에서 제시된 이야기글보다 유의하게 읽기시간이 길었으며 흥미도 역시 높은 것으로 나타났다. 한편 추론에 관한 이전 연구에 의하

면 추론을 형성하는 데는 시간이 걸리므로 충분한 처리시간 없이는 추론 형성이 안되며(예, Kintsch, 1988), 시간 경과에 따른 추론과정에 관한 연구에서도 인과적 원인에 대한 추론은 RSVP 제시시간이 400ms 이상인 경우에만 나타났다(Magliano, Baggett, Johnson, & Graesser, 1993). Kim의 실험 2에서는 독자의 추론발생을 막고자 문장을 한 단어씩 제시하고 제시시간을 400ms 이하로 하는 RSVP(Rapid Serial Visual Presentation) 방법을 사용하였다. 그 결과 명시조건과 생략조건 간의 흥미도 평정점수에는 차이가 없었다. 즉, 추론이 발생되지 않는 경우에는 생략조건에서 제시된 이야기글의 흥미도가 증가하지 않았다. 이러한 연구결과는 추론발생 여부가 인지적 흥미의 발생 여부에 영향을 주는 중요한 요인임을 시사한다.

인지적 흥미에 영향을 주는 여러 요인(예, 사전지식, 기대, 놀람, 추론 등)들의 복잡한 관계를 밝히기 위해 Kim(in press)은 인지적 흥미의 발생과정에 대한 가설적 모형을 제안하였다(그림-2 참조). 이 모형에 따르면, 독자들은 사전지식이나 이전 맥락의 정보에 의거하여 후속 정보를 기대하게 되는데, 이때 기대하지 않

[표-4] Kim(in press)의 실험에서 사용된 실험재료의 예

명시 조건	며칠을 굶은 거지가 길을 건다 복권을 하나 주웠다. 거지는 호떡을 사먹고 호떡장수에게 복권을 주었다. 거지를 불쌍히 여긴 호떡장수는 복권을 받아 두었다. 거지가 호떡장수에게 준 복권이 일등에 당첨되었다. 거지는 호떡장수를 찾아 방방곡곡을 헤매고 다녔다.
생략 조건	며칠을 굶은 거지가 길을 건다 복권을 하나 주웠다. 거지는 호떡을 사먹고 호떡장수에게 복권을 주었다. 거지를 불쌍히 여긴 호떡장수는 복권을 받아 두었다. 거지는 호떡장수를 찾아 방방곡곡을 헤매고 다녔다.

거나 기대와 불일치하는 정보를 만나게 되면, 글의 이해정도는 떨어지게 되고 독자의 각성수준은 증가하게 되며 심리적으로 놀라게 된다. 따라서 독자는 증가된 각성수준을 최적의 수준으로 낮추고, 글의 이해를 위해 기대와 불일치하는 정보에 대한 가능한 설명을 찾게 된다. 이 과정이 바로 불일치 해결과정인데 불일치를 해결하기 위해서 독자는 추론을 형성하여 글의 응집성을 유지해야 한다. 만약 기대와 불일치하는 정보에 의해 야기된 간격(gap)이 추론이나 후속 정보에 의해 메워지면, 글은 이해하기가 쉬워진다. 따라서 높은 각성수준은 최적의 수준으로 변화되고 독자는 글에 흥미를 느끼게 된다. 그러나 사전지식이나 이전 맥락과 전혀 일치하지 않는 정보를 만나게 되면 독자는 추론을 통해서 불일치를 해결할 수 없게 되고 따라서 글의 이해도 완전하지 않아 **추이(bizarre)** 느끼며 각성수준은 계속 높은 상태로 유지될 수 밖에 없어 이 경우에는 심리적으로 불안을 느끼게 된다. 반면에 기대와 거의 일치하는 정보를 만나게 되면, 글의 이해가 용이하기 때문에 추론이 발생될 필요가 없을 뿐만 아니라 각성수준도 감소하게 되어 심리적으로 지루함을 느끼게 된다.

기대와의 불일치가 인지적 흥미 발생의 필요조건이기는 하지만 충분조건은 아니다. 다시 말해서 불일치가 발생하더라도 불일치가 해결되지 않으면 흥미는 발생하지 않는다. 그러므로 불일치를 해결하는 추론이 글에 근거한 인지적 흥미를 발생시키는 중요한 원인이라 볼 수 있는데 추론의 발생여부는 사전지식과 글의 구조간의 상호작용의 영향을 받는다. 일반적으로 사전지식이 많은 독자일수록 보다 그럴듯한 추론을 많이 하게 되어 불일치를 해결할 가능성이 높다. 예를 들어, 새로운 과학이론, 새로운 패션 스타일, 혹은

새로운 첨단 과학기술 등에 흥미를 느끼는

사람들은 대부분 이러한 분야에 적당한 양의 배경지식을 소유하고 있기 마련이므로 이러한 배경지식을 토대로 이전 것과 새로운 것간의 간격(gap)을 메울 수 있는 연결추론을 형성하기 때문에 흥미를 느끼게 되는 것이다. 그러므로 사전지식은 추론과정을 통해서만 간접적으로 흥미에 영향을 준다고 볼 수 있다. 비록 독자가 많은 사전지식을 소유하고 있더라도 매우 상세한 정보까지 포함하는 글을 읽는 경우 독자는 불일치 자세를 느끼지 못하므로 추론을 발생시킬 필요가 없게 되고 따라서 흥미를 느끼지 못하게 될 것이다.

6. 맺음말

흥미는 크게 개인적 흥미와 상황적 흥미로 구분될 수 있다. 개인적 흥미는 개인적 성향에 특정한 흥미를 말하며, 상황적 흥미는 자극의 특성에 의해 즉각적으로 유도되는 흥미를 말하는데, 상황적 흥미 가운데서도 글 이해과정에서 발생하는 흥미를 글에 근거한 흥미라고 한다. 특정 주제에 관한 개인적 흥미는 독자의 내재적 동기를 유발시키고, 주의할당이나 깊은 지리 등을 유도할 뿐만 아니라 즐거움과 몰입의 과정을 수반하여 학습 및 이해에 도움을 준다. 글에 근거한 흥미는 글의 내용과 구조에 의해 유도된다. 독자의 흥미를 유발시키는 글의 속성으로는 놀랍거나 새로운 정보, 심상가가 높은 정보, 독자의 관심사와 일치하는 정보, 그리고 죽음, 권력, 성과 같은 극적인 상황에 관한 정보등이 있다. 이러한 흥미로운 정보는 독자의 주의 할당을 유도하여 기억이 잘 되지만, 유혹적 세부정보와 같이 흥미롭지만 중요하지 않은 정보의 삼입은 오히려 중요한 정보나 글 전체 내용의 학습에는 방해가 된다.

또한 글 이해시에 발생하는 흥미는 글의 구조에 의해서도 유발된다. 글에 근거한 흥미는

추론을 비롯한 독자의 지적활동을 유도하는 글의 구조에 의해 발생한다. 즉, 글속에 기대하지 않은 정보나 사전지식과 일치하지 않은 정보가 포함되면, 독자는 글을 읽는 도중에 불일치를 느끼고 이해의 어려움을 겪게 된다. 이때 독자가 추론발생 등의 지적활동을 통해 글 이해중에 발생한 불일치를 성공적으로 해결하면, 인지적 흥미가 발생한다. 물론 글에 근거한 다양한 흥미의 발생 원인을 추론발생 정도에 의해서만 설명할 수는 없을 뿐만 아니라, 현재 제시된 모형도 하나의 가설적인 모형이므로 후속 연구에 의해 반증되거나, 수정되어야 할 것이다.

중요한 점은 흥미라는 심리적 실체가 글 이해와 학습 및 정보처리 과정 전반과 지속적인 상호작용을 하므로 이에 관한 구체적인 설명들이 필요하다는 점이다. 최근들어 각종 정서가 인지과정에 미치는 영향에 관한 연구가 많이 진행되고 있기는 하지만 대부분 인위적으로 정서상태를 유도하거나, 유도된 정서상태도 단순히 쾌-불쾌 수준에서의 단순한 분류에서 그치는 경향이 있다. 이러한 연구에서는 개인의 구체적이면서도 실제적인 정서상태의 발생과정이나, 정보처리과정에 미치는 구체적인 효과에 대해서는 이야기 할 수가 없게 된다. 따라서 이해와 기억 및 학습에서 매우 중요한 위치를 차지하는 흥미와 같은 구체적이면서 개별적인 변인에 관한 체계적인 연구가 절실하다고 생각된다.

흥미에 관한 후속 연구에서는 개인적 흥미와 상황적 흥미가 어떠한 방식으로 상호작용하며 발달되는지, 어떻게 흥미가 학습이나 기억에 영향을 주는지, 왜 그러한 영향을 주는지에 대해 초점을 맞추어야 할 것이다. 흥미에 관한 연구에 있어서 한 가지 문제점은, 흥미라는 개념이 일상적으로 사용되는 용어이기 때문에 재미, 호기심, 관심, 놀람, 흥분, 즐거움 등과 관련된 포괄적인 의미를 띄고 있어 조작적인 정의

가 어려울 뿐만 아니라, 연구자 마다 서로 다른 의미로 흥미를 정의하는 등의 개념적 모호성에 있다고 하겠다. 흥미에 대한 체계적인 연구가 진행되기 위해서는 우선 흥미라는 개념과 다른 유사한 개념간의 명확한 구분이 선행되어야 할 것이다. 또 한가지 흥미와 관련된 연구의 제한점은 연구 방법론에 있어서 흥미의 측정에 있다고 하겠다. 흥미도를 측정하는 방법으로 주관적인 평정척도가 주로 사용되고 있으나, 평정척도 외에 행동의 직접적 관찰이나 think-aloud 등의 언어보고 등을 통한 보다 심층적인 심리적 상태의 측정을 위한 다양한 측정방법이 필요하다. 특히 흥미와 각종 생리적 측정치(예, 자율 신경계, 눈운동, PET, ERP 등)와의 상관관계를 밝히는 등 흥미의 신경생리적 측면에 관한 연구가 함께 진행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 이정모, 이재호 (출간중). 글 이해의 심리적 과정. *인지심리학의 제 문제 II*. 서울, 학지사.
- 이흥철 (1994). 정서상태가 기억수행 및 주의 편향에 미치는 효과. *미발간 고려대학교 박사학위논문*.
- 조해자, 이재호 (출간중). 글 이해와 추론과정. 이정모(편), *인지심리학의 제 문제 II*. 서울, 학지사.
- Allport, G.W., Vernon, P.E., & Lindzey, G. (1960). *A study of values (3rd ed.)*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Anderson, R.C. (1982). Allocation of attention during reading. In A. Flammer & W. Kintsch (Eds.), *Discourse processing* (pp. 287-299). New York: North-Holland.

- Anderson, R.C., Mason, J., & Shirey, L. (1984). The reading group: An experimental investigation of a labyrinth. *Reading Research Quarterly*, 20, 6-38.
- Anderson, R.C., Shirey, L.L., Wilson, P.T., & Fielding, L.G. (1987). Interestingness of children's reading material. In R.E. Snow & M.J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction. Vol. 3: Cognitive and affective process analyses* (pp. 287-299). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Asher, S.R., Hymel, S., & Wigfield, A. (1978). Influence of topic interest on children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 10, 35-47.
- Asher, S.R., & Markell, R.A. (1974). Sex differences in comprehension of high- and low-interest reading material. *Journal of Educational Psychology*, 66, 680-687.
- Asher, S.R. (1979). Influence of topic interest on black children's and white children's reading comprehension. *Child Development*, 50, 686-690.
- Asher, S.R. (1980). Topic interest and children's reading comprehension. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 525-531). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Baldwin, R.S., Peleg-Bruckner, Z., & McClintock, A.H. (1985). Effects of topic interest and prior knowledge on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20, 497-504.
- Belloni, L.F. & Jongsma, E.A. (1978). The effects of interest on reading comprehension of low-achieving students. *Journal of Reading*, 22, 106-109.
- Benware, C.A. & Deci, E.L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*, 60, 603-624.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D.E. (1974). Novelty, complexity, and interestingness. In D.E. Berlyne (Ed.), *Studies in the new experimental aesthetics* (pp. 175-180). New York: Wiley.
- Bernstein, M.R. (1955). relationship between interest and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 49, 283-288.
- Bloom, B.S. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballentine.
- Bower, G.H. & Cohen, P.R. (1982). Emotional influences in memory and thinking: Data and theory. In M.S. Clark & S.T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition* (pp. 291-331). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bransford, J.S. (1979). *Human cognition:*

- Learning, understanding, and remembering.* Belmont, CA: Wadsworth.
- Brewer, W.F. (1983). Form, content, and affect in the theory of stories. *The Behavioral and Brain Sciences, 6*, 595-596.
- Brewer, W.F., & Lichtenstein, E.H. (1981). Event schemas, story schemas, and story grammars. In J.D. Long & A.D. Baddeley (Eds.), *Attention and performance IX* (pp. 363-379). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brewer, W.F., & Lichtenstein, E.H. (1982). A structural-affect theory of stories. *Journal of pragmatics, 6*, 473-486.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18*(1), 32-42.
- Britton, B.K. (1983). What makes stories interesting. *The Behavioral and Brain Sciences, 6*, 596-597.
- Britton, B.K., Van Dusen, L., Gulgoz, S., & Glynn, S.M. (1989). Instructional texts rewritten by five expert teams: Revisions and retention improvements. *Journal of Educational Psychology, 81*, 226-239.
- Chsitianson, S. (Ed.) (1992). *Handbook of emotion and memory: Research and theory.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Motivation and creativity: Towards a synthesis of structural and energistic approaches to cognition.* New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row.
- De Beaugrande, R. (1982). The story of grammars and the grammar of stories. *Journal of Pragmatics, 6*, 383-422.
- Deci, E.L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education.* Boston: Riverside Press.
- Duffy, T.M., Higgins, L., Mehlenbacher, B., Cochran, C., Wallace, D., Hill, C., Haugen, D., McCaffrey, M., Burnett, R., Sloane, S., & Smith, S. (1989). *Models for the design of text.* *Reading Research Quarterly, 24*, 434-457.
- Entin, E.B. & Klare, G.R. (1985). Relationships of measures of interest, prior knowledge, and readability to comprehension of expository passages. *Advances in Reading/Language Research, 3*, 9-38.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R.R.Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-52).

- New York: Plenum Press.
- Entwistle, N.J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Evans, K.M. (1971). *Attitudes and interests in education (2nd ed.)*. London: Routledge & Kegan.
- Eysenck, M.E. (1982). *Attention and arousal*. New York: Springer-Verlag.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV. Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Frick, R.W. (1992). Interestingness. *British Journal of Psychology*, 83, 113-128.
- Garner, R., Alexander, P.A., Gillingham, M.G., Kulikowich, J.M., & Brown, R. (1991). Interest and learning from text. *American Educational Research Journal*, 28, 643-659.
- Garner, R., Gillingham, M.G., & White, C.S. (1989). Effects of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adults and children. *Cognition and Instruction*, 6, 41-57.
- Groff, P.J. (1962). Children's attitudes toward reading and their critical reading abilities in four content-type materials. *Journal of Educational Research*, 55, 313-317.
- Graesser, A.C., & Riha, J.R. (1984). An application of multiple regression techniques to sentence reading times. In D.E. Kieras & M.A. Just (Eds.), *New Methods in reading comprehension research* (pp. 183-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, M.F., Slater, W.H., Roen, D., Redd-Boyd, T., Duin, A.H., Furniss, D.W., & Hazeltine, P. (1988). Some characteristics of memorable expository writing: Effects of revisions by writers with different backgrounds. *Research in the Teaching of English*, 22, 242-265.
- Herbart, J.F. (1806). General theory of pedagogy, derived from the purpose of education. In J.F. Herbart (Ed.), *Writings an education* (1965, Vol. 2, pp. 9-155). Dusseldorf: Kuepper.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S. & Baird, W. (1986). Interestingness - A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465-483.
- Hidi, S., Baird, W., & Hildyard, A. (1982). That's important but is it interesting?

- Two factors in text processing. In A. Flammer & W. Kintsch (Eds.), *Discourse processing* (pp. 63-75). New York: North-Holland.
- Iran-Nejad, A. (1987). Cognitive and affective causes of interest and liking. *Journal of Educational Psychology, 79*, 120-130.
- Iran-Nejad, A. (1989). A nonconnectionist schema theory of understanding surprise-ending stories. *Discourse Processes, 12*, 127-148.
- Iran-Nejad, A., & Cecil, C. (1992). Interest and learning: A biofunctional perspective. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 297-332). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Isen, A.M., Daubman, K.A., & Gorgoglione, J.M. (1987). The influence of positive affect on cognitive organization: Implications for education. In R.E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction. Vol. 3: Cognitive and affective process analyses* (pp. 143-164). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Johnson, J.C., & Jacobson, M.D. (1968). Some attitudinal and comprehension factors operating in the middle grades. *Educational and Psychological Measurement, 28*, 825-832.
- James, W. (1912). *The principles of psychology (3rd ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Keenan, J.M., Baillet, S.D., & Brown, E. (1984). The effects of causal cohesion on comprehension and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23*, 115-126.
- Kim, S. (in press). Inference: A cause of story interestingness. *British Journal of Psychology*.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text: levels of comprehension, or: Why would read a story anyway. *Poetics, 9*, 7-98.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*, 163-182.
- Kintsch, W., & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*, 363-394.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K.A. (1992). Interest, Learning and Development. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larson, R. (1988). Flow and writing. In M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 150-171). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Loftus, G.R., & Mackworth, N.H. (1976).

- Cognitive determinants of fixation location during picture viewing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 4(4), 565-572.
- Luftig, R.L., & Greeson, L.E. (1983). Effects of structural importance and idea saliency on discourse recall of mentally retarded and non-retarded pupils. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 414-421.
- Luftig, R.L., & Johnson, R.E. (1982). Identification and recall of structurally important units in prose by mentally retarded learners. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 495-502.
- Magliano, J.P., Baggett, W.B., Johnson, B.K., & Graesser, A.C. (1993). The time course of generating causal antecedent and causal consequence inferences. *Discourse Processes*, 16, 35-53.
- Mandler, F. (1975). *Mind and emotion*. New York: Wiley.
- Mandler, G. (1982). The structure of value: Accounting for taste. In M.S. Clark & S.T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition* (pp. 3-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandl, H. & Huber, G.L. (Eds.) (1983). *Emotion und kognition*. Munchen: Urban & Schwarzenberg.
- Mandl, H., Stein, N.L. & Trabasso, T. (Eds.) (1984). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B.J.F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Myers, J.L., Shinjo, M., & Duffy, S.A. (1987). Degree of causal relatedness and memory. *Journal of Memory and Language*, 26, 453-465.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: W.H. Freeman & Co.
- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 6-50.
- Osako, G.N. & Anders, P.L. (1983). The effect of reading interest on comprehension of expository materials with controls for prior knowledge. In J.A. Niles & L.A. Harris (Eds.), *Searches for meaning in reading/ language arts processing instruction* (pp. 56-60). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Piaget, J. (1981). Intelligence and affectivity: Their relationship during child development. In T.A. Brown & M. R. Kaegi (Eds.), *Annual Review Monographs*. Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse*. Opladen: estdeutscher Verlag.
- Renninger, K.A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In R. Fivush & J. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp.127-165). Emory Cognition Series (Vol. III). Cambridge: Cambridge University Press.

- Renninger, K.A. & Wozniak, R.H. (1985). Effect of interest on attentional shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21, 624-632.
- Renninger, K.A., Hidi, S., & Krapp, A. (Eds.) (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reynolds, R.E., & Anderson, R.C. (1982). Influence of questions on the allocation of attention during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74, 623-632.
- Schank R.C. (1979). Interestingness: Controlling inferences. *Artificial Intelligence*, 12, 273-297.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323
- Schiefele, U. (1992). Topic interest and levels of text comprehension. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 151-182). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shirey, L.L., & Reynolds, R.E. (1988). Effect of interest on attention and learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 159-166.
- Singer, M. (1990). *Psychology of language: An introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Singer, M., Halldorson, M., Lear, J.C., & Andrusiak, P. (1992). Validation of causal bridging inferences in discourse understanding. *Journal of Memory and Language*, 31, 543-572.
- Sokolov, E.N. (1963). *Perception and the conditioned reflex* (S.W. Waydenfold, Trans.). Oxford: Pergamon.
- Sorrentino, R.M., & Higgins, E.T. (Eds.) (1986). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*. Chichester: Wiley.
- Stein, W. (1983). What's the point? *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 611.
- Stevens, K. (1979). The effect of topic interest on the reading comprehension of higher ability students. *Journal of Educational Research*, 73, 365-368.
- Thorndike, E.L. (1935). *Adult interests*. New York: Macmillan.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Wade, S.E., & Adams, B. (1990). Effects of importance and interest on recall of biographical text. *Journal of Reading Behavior*, 22, 331-353.
- Wade, S.E., Schraw, G., Buxton, W.M., & Hayes, M.T. (1993). Seduction of the strategic reader: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 93-114.
- Wilensky, R. (1983). Story grammars versus story points. *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 579-623.
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zajonc, R.B. (1984). On primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 117-123.

The Role of Interest in Text Comprehension

Sung-il Kim

Department of Industrial Psychology Kwangwoon University

Interest can be conceptualized as an emotional state which results from stimuli interpretation and comprehension, and also as a motivator which leads an individual to a specific behavior. Although it is generally accepted that interest plays an important role in interpreting stimuli, selecting information, deciding processing priority, and allocating attention in the process of learning and cognition, there has been no systematic approach on the concept of interest within the field of cognitive psychology. To emphasize on the importance and necessity of research on interest, this review examines the conceptual definitions on interest, the overview for previous research, the interest generation process, and the relationship between interest and other cognitive components. This review focuses on the role of interest in text comprehension and a hypothetical model for the generation of cognitive interests(text-based interest).