

미국 공통핵심기준의 가능성과 한계에 대한 비판적 고찰

—읽기 영역을 중심으로—

조병영 Iowa State University(주저자)

서수현 광주교육대학교(교신저자)

- I. 서론
- II. 공통핵심기준의 개관 및 내용 분석의 초점
- III. 공통핵심기준의 가능성과 한계
- IV. 결론 및 제언

I. 서론

학교 교육에 있어서 교육과정을 구안하고 개발하는 일은 ‘무엇을 가르칠 것인가?’라는 매우 중요한 교육적 질문에 답을 하는 과정이라 할 수 있다. 교육과정은 교사에게는 가르칠 내용을, 학생에게는 배울 내용을 의미하여, 학교 교육의 중핵적 기제로 작용하기 때문이다. 이러한 까닭에 한 나라의 교육을 계획하고 개선하기 위하여 양질의 교육과정을 마련하고 추진하는 것은 매우 중요한 과업이라 할 수 있다.

시대가 급변함에 따라 교육 환경과 교육에 대한 요구는 점차 다양화되고 있으며 그에 발맞춰 교육과정 또한 변화를 모색하고 있다. 국어과 교육과정은 교육연구공동체 내적 요구뿐만 아니라 사회적·시대적 요구에 의해, 지난 몇 년 간 부분·수시 개정이라는 말이 무색할 만큼 전면적이고 획기적으로 변화해 왔다. 그리고 새로운 교육과정에 익숙해지기도 전에, 국어과 교육과정은 ‘핵심 역량 기반’이라는 이름으로 또 한 번의 변화를 맞이하게 될 것으로 보인다(이근호 외, 2012; 서영진 외, 2013).

최근 국내 학계에서는 미래의 교육과정에 대한 기초적 논의의 일부로

미국, 영국, 호주, 캐나다, 핀란드 등 다른 나라의 관련 동향을 분석하는 연구들이 활발한데, 그중에서도 특히 국어교육학계의 주목을 받고 있는 것은 미국의 공통핵심기준¹(Common Core State Standards[이하 CCSS], National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2001)이다(천경록, 2010; 이순영, 2011; 이주섭, 2012). 이를 선행 연구는 CCSS가 사실상 미국의 국가 수준 교육과정으로 기능한다는 점에 주목하여 CCSS를 체계적으로 분석하고 이를 통해 얻은 통찰로써 우리의 국어과 교육과정을 개선하기 위한 방향성을 제안하고 있다는 데에 의의가 있다. 이 연구는 이를 선행 연구의 의도와 문제의식에 공감하며, 그 연장선상에서 CCSS에서 선택하고 있는 핵심 읽기 능력이 지금까지 축적된 읽기 및 문식성 분야의 연구 성과에 어느 정도 부합하는지 살펴보고자 한다.

교육과정의 내용을 관련 연구 분야에서 제안하는 지식기반과 비교하는 것은 교육과정 타당성의 한 측면을 평가하는 매우 합리적인 과정이다. 왜냐하면, ‘무엇’을 가르칠 것인가에 대한 대답은 그 ‘무엇’의 본질을 찾는 과정에서 출발하기 때문이다. 다시 말해, 읽기 교육과정의 내용을 결정하는 일은 기본적으로 읽기의 본질이 무엇이고, 읽기의 과정이 어떠하며, 읽기 능력이 어떻게 증진되고 발달하는지, 읽기 과정과 발달에 다양한 요인들이 어떤 방식으로 관련되는지에 관한 정확하고 세밀한 이해로부터 출발해야 하기 때문이다. 과학적 연구를 통하여 구축한 읽기에 관한 정치한 이해를 가장 잘 반영하는 교육과정의 내용을 선정하는 것은 효과적인 읽기 수업과 타당한 평가의 내용, 방법, 방향 등을 결정하는 기초가 된다(조병영, 2011; Afflerbach &

1 Common Core State Standards(CCSS)의 번역어에 대해서는 ‘중핵 성취 기준’(천경록, 2010), ‘국민공통표준’(민용성 외, 2010), ‘공통핵심기준’(이순영, 2011; 이주섭, 2012) 등 다양하게 사용되고 있다. 이 연구에서는 CCSS가 전국주지사협의회(The National Governors Association)와 교육감협의회(The Council of Chief State School Officers)의 주관에 의해 개발되었다는 점, 대다수의 주들이 이를 주 정부 교육과정으로 채택하고 있다는 점 등으로 인해 사실상 국가 수준 성취기준의 역할을 하고 있음을 고려하여 ‘공통핵심기준’이라는 용어로 번역하여 사용하고자 한다.

Cho, 2011; Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001). 따라서 이 연구는 교육과정 내용이 과학적 연구 결과에 기반하여 설정되었는지에 대한 질문을 교육과정 개발 과정에서 가장 우선적으로 고려해야 할 문제로 제기하고자 한다. 미국의 교육과정을 비판적으로 살펴보는 이러한 노정은 향후 개발될 우리나라 교육과정 개선 논의에 부분적으로 기여할 수 있다는 데에 의의가 있다.

II. 공통핵심기준의 개관 및 내용 분석의 초점

국가 수준의 공통핵심기준을 개발하고자 하는 시도는 ‘최근 미국 역사에서 가장 큰 사회·정치적 실험’(Tienken & Canton, 2009: 3)이라고 할 만큼 획기적인 사건으로 간주되고 있다. 미국 교육에서 국가 수준의 교육과정에 관심을 갖기 시작한 것은 1983년 발행된 ‘위기에 처한 국가(A Nation at Risk)’ 보고서에서 기인한다. 이 보고서는 당시의 미국 공교육이 제대로 이루어지지 않음을 지적하면서 교과별로 성취 기준을 만들어 제공할 필요가 있음을 권고하고 있다. 미국 교육의 위기를 국가 수준 교육과정을 통해 돌파하고자 하는 이와 같은 시도는 1989년 부시(George H. Bush) 정부가 출범하면서 구체화되기도 하였으나, 1995년 1월 미 상원이 99대 1로 교과별 국가 수준 기준의 제정을 반대하는 결의안을 채택함으로써 다소 주춤하게 된다(소경희, 2013: 59).

국가 수준에서의 성취 기준의 개발과 시행은 좌절되었지만, 클린턴 정부는 1994년 ‘Goals 2000: Educate America Act’를 통해 각 주들이 최소한 영어와 수학에 대해서는 보다 높은 수준의 기준을 정할 것을 요구하였다. 그리고 새로운 부시(George W. Bush) 정부는 2002년 연방초중등학교교육법인 ‘낙오아동방지법(No Child Left Behind)’을 공포하며 주 수준의 성취

기준 달성을 대한 학교와 교사의 책무성을 보다 강도 높게 요구하였다. 그런데 책무성을 강조하는 이와 같은 정책들을 시행하는 과정에서 또 다른 문제 가 발생하기 시작하였다. 각 주에서 마련한 성취 기준들 간의 차이가 발견되었을 뿐만 아니라, 각 주들에서 전반적으로 낮은 수준의 기준을 제시하였던 것이다. 이는 곧 미국의 국가 경쟁력을 위협하는 요인으로 지적되었으며, 이러한 인식의 확산으로 인해 국가 수준의 공통 기준의 필요성이 다시금 제기 되었다.

지난 몇십 년 동안의 역사적 흐름을 고려할 때에 CCSS는 국가 수준의 교과별 성취 기준을 마련하려는 국가의 의지를 이전보다 더욱 강력하게 드러낸 결과물이라고 할 수 있다(소경희, 2013). 이를 방증하듯 알래스카, 텍사 스, 네브라스카, 미네소타, 버지니아 주를 제외한 45개 주가 2013년 말을 기준으로 볼 때에 이를 공식적 주정부의 기준으로 채택했으며, 일부 주는 이 기준을 2012년 가을 학기부터 시행하고 있는 것으로 보고되고 있다(<http://www.corestandards.org/>).

그러나 CCSS가 시행된 지금 이 시점에도 여러 학자들 사이에서 찬반 의견은 여전히 엇갈리고 있다(McDonnell & Weatherford, 2013; Zhao, 2012). 이와 같은 쟁점은 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, CCSS가 고차원적인 인지 능력을 강조한다는 점은 고무적이지만 그 내용이 기존의 주정부에서 사용하던 성취 기준의 내용과 큰 차이를 보인다는 점이다. 이로 인하여 CCSS가 일선 현장의 행정가와 교사들에게 큰 도전이 되며 이를 대비하기 위한 준비가 필요함에도 불구하고, CCSS의 실행과 관련하여 체계적으로 준비된 교사 전문성 개발 프로그램이 충분치 않다는 지적이 끊임없이 제기되고 있다(Porter, Jennifer, McMaken, Hwang, & Yang, 2011). 둘째, CCSS가 통일성 있는 교육과정을 통해 글로벌 시대의 역량 있는 직업인 및 전문인을 양성하려는 목적을 내세우고 있지만(Phillips & Wong, 2010), 그 내용이 시대적 가치에 부합하지 않을 수 있다는 점이다. 통일성 있는 교육을 강조하는 교육 내용이 문화적 다양성을 강조하는 21세기의 시대적 가치에 걸맞지 않으며 오히

려 국가 수준의 획일적인 잣대를 교육 현장에 강요함으로써 학교 교육의 다양성을 저해할 것이라는 비판도 거세다(Zhao, 2009).셋째, CCSS가 기준의 연구 결과에 기반하고 있다고 보고하지만 개발자들의 이러한 주장을 뒷받침 할 만한 명확하고 충분한 근거가 제시되어 있지 않다는 점이다. 다시 말해, CCSS의 성취 기준 설정이 어느 정도의 학문적, 과학적 연구 결과에 기반하고 있는지에 대한 회의도 적지 않다(Gamson, Lu, & Eckert, 2013; Pearson, 2013).

이처럼 CCSS의 개발과 실행에 관련하여 다양한 의제들이 제기되고 있다는 점, 당사국인 미국에서도 현재 그 타당성과 과급 효과에 관한 연구가 시작 단계에 있다는 점, 그리고 CCSS가 근본적으로 영어와 수학과 같은 기본적이고 핵심적인 교과에 대한 학생들의 학업 성취도 향상을 목적으로 하고 있다는 점을 고려할 때, 우리나라 교육과정 개선에 이를 긍정적으로 수용하기 위해서는 CCSS에 대해 보다 정치하고 비판적인 분석이 필요하다고 할 수 있다. 특히, 교육과정의 기반이 관련 제반 학문에서 도출된 과학적 ‘근거’에 기초하여야 한다는 점을 염두에 둘 때, CCSS가 핵심적으로 상정하고 있는 읽기 및 문식 능력이 무엇인지 분석하는 일은 교육과정 관련 연구에 있어 기초적이고 본질적인 작업이 될 것이다.

그렇다면 CCSS는 과연 어떤 교육 내용을 담고 있는가? CCSS가 강조하는 핵심 읽기 능력에 대한 비판적 고찰을 위해서는 우선 읽기와 관련하여 어떤 내용이 CCSS에 기술되어 있는지 그 범위를 정리할 필요가 있다. 이를 위해 영어 교과 CCSS의 구성과 내용을 개괄하고 이 연구의 분석 대상이 되는 중핵 기준 내용을 정리하고자 한다.

CCSS는 수학과 영어 두 교과가 개발되어 있는데, 자국어 교과인 영어 교과 CCSS의 정식 명칭은 ‘영어 교과 및 역사/사회, 과학, 기술 교과의 문식 능력을 위한 공통핵심기준(*Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects*)’이다. 정식 명칭에서 확인할 수 있듯이, 영어 교과 CCSS는 크게 읽

기, 쓰기, 말하기, 듣기, 언어 영역(strands)을 포함하는 범교과적 문식 능력 기준과, 역사, 사회, 과학 및 기타 기술 교과에서 요구되는 문식 능력에 관한 기준으로 구성된다(표 1).

표 1. 영어과 공통핵심기준의 영역 및 내용 체계²

문식 능력	영역	핵심 내용	학년
영어(자국어) 교과 문식 능력	읽기	문학 텍스트 정보 텍스트	중심 생각과 세부 내용, 텍스트의 장치와 구조, 지식과 생각의 통합
		기초 기능	K-12 K-12
	쓰기	인쇄물 개념, 음운 지식, 자소-음소 대응, 단어 재인, 유창성	K-5
	말하기/듣기	텍스트의 유형과 목적, 글의 생산과 공유, 지식의 구성과 표현에 전제되는 연구 능력	K-12
	언어	이해와 협력, 지식과 생각의 표현	K-12
내용 교과 문식 능력	역사/사회 교과	언어	표준 영어 관습/문법, 언어 지식, 어휘의 습득과 사용
	과학/기술 교과	역사/사회 교과 과학/기술 교과	중심 생각과 세부 내용, 텍스트의 장치와 구조, 지식과 생각의 통합
	쓰기	텍스트의 유형과 목적, 글의 생산과 공유, 지식의 구성과 표현에 전제되는 연구 능력	6-12 6-12 6-12

위에서 제시한 영역의 명칭 및 내용 체계 구성에서 알 수 있듯이, CCSS에서는 크게 두 가지 형태의 문식 능력을 요구하고 있다. 하나는 전통적으로 영어 교과 내에서 다루어져 왔던 영역인 읽기, 쓰기, 말하기/듣기, 언어이며, 다른 하나는 역사/사회/과학/기술 교과 등 교과 학습에서 요구되는 읽기 능력(content area reading) 또는 학문적 문식성(disciplinary literacy)으로 통

2 표에서 음영 표시된 부분이 이 논문의 분석 대상이 되는 성취 기준 영역이다. 이 논문에서는 문식 능력의 여러 측면을 살피기보다는 ‘읽기’에 우선적인 관심을 두며, 그중에서도 ‘읽기’의 보다 핵심적인 측면을 주목하였다. 읽기의 본질적 측면을 고려한다면, 영어 교과에서 이루어지는 읽기뿐만 아니라 내용 교과의 학습에서 요구되는 핵심 읽기 능력도 분석의 대상이 된다. 또한, 같은 이유로 의미 구성을 위한 토대로서의 기초적 읽기 기능(예컨대, 자소음소대응능력, 음독 유창성 등의 초기 글 깨치기 기능)은 분석에서 제외하였다.

칭될 수 있는 것들이다. 그리고 이들 각 영역은 다시 6개 또는 10개의 중핵 기준(anchor standards)으로 구성된다.

그중에서 ‘읽기 능력’에 관한 기준들은 이 문서상에서 매우 복잡한 방식으로 직조되어 있다. 크게 네 가지로 범주화된 10개의 중핵 기준들이 문학 텍스트 읽기와 정보 텍스트 읽기, 그리고 역사/사회 교과 읽기와 과학/기술 교과 읽기 영역에 걸쳐서 텍스트, 학년, 교과에 따라 변형·반복 기술되어 있다. 그 중추가 되는 읽기 영역의 중핵 기준들과 그 속에 함의된 핵심 읽기 능력들을 범주화하면 다음과 같다(표 2).

표 2. 읽기 영역의 중핵 기준과 이에 함의된 핵심 읽기 능력

읽기 영역의 중핵 기준 개요		읽기 능력
핵심 내용과 세부 내용	1. 텍스트의 명시적 정보 파악(정보에 기초한 논리적 추론, 결론의 도출, 근거의 파악과 인용) 2. 텍스트의 논지와 주제의 파악(논지 전개 양상의 분석, 논거의 요약) 3. 텍스트의 주요 인물, 사건, 생각의 발달/전개 양상과 그 이유의 분석	* 자세히 읽기
텍스트의 장치와 구조	4. 텍스트에 사용된 언어의 분석(기술적, 암시적, 비유적 의미의 파악; 단어 선택에 따른 미묘한 의미 차이 분석) 5. 텍스트 구조의 분석(특정 문장, 단락, 부분 부분들의 전체적인 관련 양상) 6. 저자 시점과 글쓰기 목적이 텍스트의 내용과 형식에 미치는 효과의 평가	
지식과 생각의 통합	7. 다양한 매체와 형식(언어적, 시각적, 양적)으로 표상된 내용의 통합과 평가 8. 텍스트에 표상된 논증과 구체적 주장의 분석과 평가(사유의 타당성, 논거의 적합성과 충분함의 정도) 9. 둘 이상의 텍스트가 통일한 논제나 주제를 설명하는 방식의 분석(저자 관점 및 접근 방법의 비교, 지식의 구성)	* 다문서 읽기 * 디지털 매체 읽기
텍스트 복잡도의 수준과 범위	10. 복잡한 텍스트의 독자적이고 능숙한 이해	* 복잡한 텍스트 읽기

〈표 2〉에서 확인할 수 있듯이, 영어 교과 CCSS가 함의하는 핵심 읽기 능력은 크게 (1) 자세히 읽기, (2) 다문서 읽기, (3) 디지털 매체 읽기, (4) 복잡한 텍스트 읽기, 그리고 CCSS의 전체적인 구성에 포함된 (5) 내용 교과 읽

기의 다섯 가지로 범주화할 수 있다. 중핵 기준 1~6은 텍스트의 내용, 구조, 언어의 면밀한 분석을 요구한다는 점에서 CCSS가 강조하는 핵심 읽기 능력의 하나인 ‘자세히 읽기(close reading)’로 범주화할 수 있다. 중핵 기준 7은 인쇄 매체와 더불어 디지털 매체에서 생산되는 다양한 형식과 종류의 텍스트 읽기를 강조한다는 점에서 ‘디지털 정보 읽기(digital-text reading)’라는 별도의 읽기 능력으로 설정할 수 있다. 중핵기준 8과 9는 전통적 독해 관점에서 다루던 ‘단문서 읽기(single-text reading)’를 넘어서는 보다 복잡한 사유를 요구하는 ‘다문서 읽기(multi-text reading)’ 능력으로, 중핵기준 10은 CCSS가 가장 핵심적인 성취 기준 설계 원리로 제시한 것으로, 말 그대로 도전적인 수준의 글을 읽을 수 있는 ‘복잡한 텍스트 읽기(reading complex texts)’로 설정할 수 있다. 그리고 마지막으로 과학이나 역사 등의 다양한 교과 학습에 수반되는 글 읽기 능력인 ‘내용 교과 읽기(content area reading)’를 설정할 수 있다. 주지하다시피, 각각의 중핵 기준은 완전하게 분리되지 않으며, 이에 함의된 다섯 가지 읽기 능력들이 실제 읽기 상황(또는 읽기 수업 상황)에서 서로 배타적이고 변별적으로 사용되는 것은 아니다. 그러나 이 연구에서는 각 읽기 능력의 가능성과 한계를 명시적으로 살펴보기 위하여 이들을 구분하여 분석하고자 한다. 특히, 이 연구에서는 CCSS가 학생들이 초·중등 교육과정을 성공적으로 이수하여 ‘인지적’이고 ‘학문적’인 읽기 역량을 갖추기를 요구하고 있다는 점³에 주목하여, 읽기 영역의 기준들이 기존에

3 이는 다음과 같은 CCSS의 개발 원칙(NGA Center & CCSSO, 2009)을 통해서 확인할 수 있다.

- 학교 현장을 효율적으로 개선하기 위하여 고도로 엄선된, 가급적 소수의 명확한 내용을 담도록 한다.
- 모든 학생들이 고등학교 졸업과 동시에 준비될 수 있도록 대학 및 직업현장의 요구와 연계되도록 한다.
- 모든 학생들이 21세기 사회에 적응하기 위해 필요한 고도의 기술을 개발할 수 있도록 내용을 엄선하고 이를 활용하도록 한다.
- 모든 학생들이 글로벌 사회와 경제 환경에서 성공할 수 있도록 하기 위하여 국제 비교검토를 통해 개발한다.

축적되어 온 ‘연구와 증거에 토대’를 두고 있는지에 대해 비판적으로 고찰하고자 한다.

III. 공통핵심기준의 가능성과 한계

공통핵심기준이 기존의 읽기 연구의 성과를 제대로 반영하고 있는가에 대해서는 본질적으로 중요한 여러 가지 문제들이 제기될 수 있다. 이 장에서는 앞서 규정한 다섯 가지 읽기 능력이 지금까지의 읽기 연구를 통해 누적된 읽기 지식과 어떻게 부합하는지 살펴보면서 CCSS의 가능성과 한계에 대해 논의하고자 한다.

1. 자세히 읽을 수 있는 능력

영어 교과의 CCSS는 ‘자세히 읽기(close reading)’를 최우선적으로 강조한다. 다시 말해 텍스트의 세부적인 내용과 전체적인 의미를 면밀히 따져 가며 읽는 ‘텍스트에 기초한(text-based)’ 분석적 읽기를 고등 교육에 필요 한 중요한 읽기 능력으로 제시하고 있는 것이다. 관련 중핵 기준에 따르면, 독자는 텍스트의 명시적 내용을 빠짐없이 읽고, 그 의미를 분명하게 이해하며, 텍스트가 전달하는 중심 주제 및 논제와 이를 뒷받침하는 세부 근거를 파악할 수 있어야 한다. 또한 텍스트에 사용된 언어와 텍스트가 전달하는 정보의 얼개를 파헤침으로써 부분적 정보들이 표상하는 미묘한 의미의 차이와 그것들이 크고 작은 맥락 안에서 관련되는 양상을 이해할 수 있어야 한다.

-
- 연구와 증거에 토대를 두도록 한다.
 - 공통핵심 교육과정의 챕터에 동의한 주는 교육과정이 개발된 후 3년 이내에 주 교육과정의 85% 이상을 핵심공통 교육과정과 연계하기로 한다.

이와 같은 능력을 강조하는 것은 그간 국제 학업 성취도 비교 평가에서 미국 학생들의 독해력이 상당히 낮은 것으로 지속적으로 보고되고 있기 때문으로 보인다. CCSS가 미국 학생들의 학업 성취도 향상에 그 개발 의도가 있었음을 고려해 볼 때에, 자세히 읽을 수 있는 능력을 전면적으로 강조하는 것은 다분히 미국적 상황의 산물이라 할 수 있다. 역으로, 한국 학생들이 이미 자세히 읽기와 같은 명시적 정보에 대한 독해에 능하고 교육과정에서도 역시 텍스트에 기반한 읽기를 포함하고 있음을 고려한다면, CCSS의 자세히 읽기 능력을 수용하는 것에 보다 신중한 태도를 취할 필요가 있음을 시사한다고도 할 수 있다.

글을 자세히 읽을 수 있는 능력은 지금까지 읽기 연구 분야의 누적된 지식에 일면 부합한다고 볼 수 있다. 최근까지 인지 과학 분야의 연구 결과는 읽기 과정에서 요구되는 분석적이고 치밀한 의미 구성 과정에 대한 상세한 이론적 논의를 제공한다. 예컨대, 담화 처리 과정에 관한 연구는 독자가 글의 명제적 정보 표상 구조를 지엽적 또는 포괄적 수준에서 분석하여 응집성 있는 의미 표상 모형으로 수립하는 과정을 설명한다(Kintsch, 1998). 이에 따르면 능숙한 독자는 텍스트의 언어 정보를 분석하여 매우 기초적 수준의 텍스트 기반 모형(text base model)을 구축한다. 그리고 이와 동시에, 내용, 구조, 세상 등에 관한 자신의 지식과 텍스트의 정보를 통합하여 부분과 전체의 의미를 추론하고 불필요하거나 관련 없는 정보를 걸러냄으로써 유기적으로 통합된 상황 모형(situation model)을 수립한다. 이렇게 볼 때에 자세히 읽기는 그간의 연구 성과를 수용한 산물로 볼 수 있다.

그러나 자세히 읽기라는 개념은 인지 과학의 관점보다 1920년대 신비평의 관점에서 보다 잘 설명되는 것으로 보인다. 신비평의 관점에서 볼 때에 글을 읽는다는 것은 단어 상호간의 유기적 관계와 그에 내포된 세부적 의미의 이해, 특정 맥락 안에서 생성되는 미묘한 언어적 차이, 의미적 차이, 글 구조의 유기성과 그 구조가 함의하는 특정 의미 또는 메시지를 파악해 내는 과정에 가깝다. 이런 점에서 볼 때에 CCSS의 중핵 기준들은 읽기에 대한 관점

에 있어 상당 부분 신비평 이론과 일맥상통한다. 읽기를 텍스트의 언어를 풀어 내고 그 층층의 맥락 안에 ‘이미 내재된’ 의미를 도출하는 상향식 과정으로 가정하고 있기 때문이다. 읽기 과정에 대한 이와 같은 관점에서는 의미 구성 과정에 기여하는 ‘독자’의 역할이 상대적으로 축소될 수밖에 없다. CCSS의 중핵 기준들에서는 독자 지식과 글 정보의 연관 양상(Anderson & Pearson, 1984), 능동적 의미 구성을 위한 읽기 전략 사용(Pressley & Afflerbach, 1995), 텍스트 의미 과정에서의 적극적 참여를 통한 독자의 지적/심리적/정서적 반응(Rosenblatt, 1994), 독자가 읽기를 둘러싼 상황과 상호작용하면서 텍스트를 읽는 방식(Brown, Collins, & Duguid, 1989), 그리고 독자 지식의 적극적 활용을 통한 텍스트의 이해의 과정(Kintsch, 1988)이 ‘텍스트에 기초한’ 분석적 읽기에 비해 상대적으로 분명하게 드러나지 않는다. 이러한 점으로 인해 CCSS가 지난 수십 년간 인지 과학 분야에서 지지되어 온 구성주의적 읽기 관점을 토대로 도출된 것인지에 대해서는 의문이 따르게 되는 것이다.

CCSS에서 제시하고 있는 자세히 읽을 수 있는 능력은 텍스트 기반 읽기를 위한 중핵 능력으로, 성공적인 읽기를 위해 반드시 필요한 능력이라 할 수 있다. 그러나 이 능력이 최근의 읽기 이론을 온전하게 반영하지 못한다는 점, 이 능력을 강조하는 것은 다분히 미국 교육의 위기 상황에서 도출되었다는 점을 고려해 볼 때에, 이를 강조하는 것은 CCSS가 일정 부분 제한점을 가질 수밖에 없음을 합의하고 있기도 하다.

2. 여러 문서를 통합적으로 읽을 수 있는 능력

읽기 연구가 하나의 완결된 글을 읽는 과정에 대한 탐구라는 가정은 읽기 연구에 대한 가장 일반적인 인식 중 하나이다. 사실 기존의 읽기 이론과 모형들은 대부분 단일 문서 읽기에 대한 관찰과 분석에 근거한다. 그러나 학교 공부, 직무 과정, 그리고 일상에서 경험하는 읽기 상황은 대체로 여러 문

서들을 찾아 읽으면서 이해하고 분석하며 종합하는 능력들을 요구한다. 예컨대, 강의 시간에 부과된 과제를 작성하기 위해 여러 글을 참조하는 대학생의 모습은 여러 문서를 읽어야 하는 능력이 필요함을 단적으로 보여 준다.

CCSS는 하나 이상의 문서를 통합적으로 읽을 수 있는 다문서 읽기 능력을 강조한다. 특히, 동일한 주제 또는 논제를 다루고 있는 두 가지 이상의 텍스트를 읽고 각 텍스트가 어떤 방식으로 특정한 정보와 관점을 전개하는지를 비교·분석하는 능력을 성공적인 고등 교육 학습에서 요구되는 중핵 기준의 하나로 명시적으로 제시한다.

다문서 읽기는 최근 읽기 연구의 가장 주목받고 있는 연구 주제 중 하나이다(Goldman & Scardamalia, 2013). Hartman(1995)은 상호텍스트성의 관점에서 다문서 읽기의 인지 과정을 특정 문서 안에서 관련 내용들을 연결하는 일차 내성적(primary endogenous) 통합, 여러 문서들 간의 내용들을 결합하는 이차 내성적(secondary endogenous) 통합, 독자의 선행 읽기 경험과 문서 내용을 통합하는 외생적(exogenous) 통합으로 설명하였다. Rouet과 그의 동료들(Rouet, 2006; Rouet & Britt, 2010)은 Kintsch의 담화 처리 이론 관점을 발전시켰는데, 다문서 읽기 과정에서 능숙한 독자들은 개별 문서의 내용을 이해하는 것에서 더 나아가 상호 보완, 충돌, 불일치 등 문서들 간의 의미적 관련성을 표상하는 상호텍스트적 관계 모형(inter-text model)을 수립한다고 설명하였다. 다문서 읽기와 관련하여 특히 문서의 신뢰성, 일관성, 상호관련성 등을 검토하는 평가적·비판적 읽기 능력의 본질과 역할에 대한 연구가 다수 수행되었다(Braten & Stromso, 2009; McCradden & Schraw, 2007; Wiley *et al.*, 2009). CCSS에서는 이와 같은 연구 결과를 토대로 학생이 여러 문서를 읽고 각 문서에 드러나는 다양한 생각이나 관점을 분석해야 함을 제안하고 있다.

우리나라의 경우 다문서 읽기를 교육과정에서 명시적인 교육 내용으로 제시하거나 읽기 연구 분야에서 이를 실증적 결과를 토대로 직접적으로 다루고 있는 것은 드물다. 그러나 필자가 글의 내용을 마련하기 위해 여러 자

료를 읽게 된다는 점에 착안하여 필자의 자료 선택과 변형에 초점을 맞추어 다문서 읽기에 대한 논의가 부분적으로 진행되고 있는 것으로 확인된다. 초등학생이 정보전달적 글을 쓰기 위해 주어진 자료들을 어떻게 변형하는지 (이정우, 2012), 중학생이 정보전달적 글을 쓰는 과정에서 어떠한 담화 종합 양상을 보이는지(박소희, 2009), 여러 자료에 대한 모둠 토의를 하고 글을 쓴 고등학생 집단은 그렇지 않은 집단과 어떠한 차이를 보이는지(최건아, 2013) 등의 논의가 이루어지고 있다. 이와 같이 학교 급을 막론하고 다문서 읽기를 직·간접적으로 다루고 있다는 것은 다문서 읽기 능력이 읽기 능력 그 자체로도 중요하지만 더 나아가 자신의 생각을 표현하는 글을 쓰기 위해서도 필수적으로 요구되는 능력임을 함의한다.

이처럼 국내외를 막론하고 현대 사회에서 요구되는 중요한 읽기 능력의 하나로 다문서 읽기를 강조하고 있는 것은 고무적인 일이라 할 수 있다. 이러한 능력은 결국 학생들이 살아갈 미래의 삶에서 필수적으로 필요하기 때문이다. 다시 말해 현재의 학생들은 이전의 학생들에 비해 보다 많은 문서를 접하게 되기에, CCSS에서는 이를 분석적이고 비판적으로 읽을 수 있는 능력이 필요함을 제안하고 있는 것이다.

그러나 지금까지의 읽기 연구에서 설명해 온 복잡다단한 다문서 읽기의 과정들이 CCSS에 어느 정도로 구체화되어 있는지에 대해서는 논의의 여지가 있다. CCSS 전반에 걸쳐 다문서 읽기의 복잡성이 언급되어 있기는 하나, 대부분의 설명이 매우 일반적이고 피상적이다. 예컨대, CCSS의 중핵 기준에서는 주로 상이한 저자가 동일한 주제에 관하여 자신의 관점을 풀어나가는 방식에 대하여 비교·대조할 수 있는 능력이 필요함을 기술하고 있지만, 구체적으로 무엇을 어떻게 비교해야 하고, 비교의 과정에서 텍스트의 어떤 내적·외적 요인들을 고려해야 하는지에 대한 명확한 기술은 부족하다. 다문서 읽기가 필요하다는 구호적 진술에 그칠 뿐 실제로 교육을 위해 구체적으로 고려해야 할 지점에 대한 언급이 부족한 것이다. 하나 이상의 문서를 읽는다는 다문서 읽기의 일반적인 상황에 대한 설명만으로는 지금까지의 읽기

연구에서 축적된 다문서 읽기 과정과 관련 능력에 관한 연구 결과가 CCSS의 내용으로 온전하게 치환되었다고 말하기 쉽지 않다.

3. 디지털 매체 텍스트를 읽을 수 있는 능력

읽기의 대상이 되는 텍스트는 더 이상 전통적인 교과서, 신문, 잡지 등과 같은 인쇄물에 국한되지 않는다. 독자를 둘러싸고 있는 21세기의 대중-다중-전자 매체 환경의 급속한 팽창과 변화를 생각해 보면 다양한 형식의 디지털 텍스트를 읽고 소화할 수 있는 읽기 능력이 CCSS에서 강조되는 것은 매우 자연스러운 일이다. 디지털 텍스트 읽기와 관련하여 미래 사회의 성공적인 구성원에게 요구되는 능력은 세 가지로 범주화할 수 있다. 첫째로는 인터넷을 중심으로 한 다양한 매체를 통해 필요한 정보를 검색하고 선정할 수 있는 능력, 둘째로는 수많은 언어적, 시각적, 영상적 텍스트들에 의해 전달되는 정보를 유기적으로 이해할 수 있는 능력, 셋째로는 결과적으로 이렇게 증진된 지식을 학습 과제 상황에 사용할 수 있는 능력이다. CCSS의 목적에는 미래 사회에 대한 대비가 내포되어 있으므로, 이와 같은 능력을 포함한 디지털 텍스트 읽기 능력이 강조되는 것은 자연스럽다.

지금까지 의사소통 환경의 변화에 수반되는 읽기 과정과 읽기 능력에 관한 연구는 꾸준하게 확산되어 왔다. 특히 인터넷의 보급 및 그 급속한 팽창을 전후하여 인간, 인지, 언어를 다루는 다양한 학문 분야에서 웹 기반 매체에서 텍스트를 읽을 때에 요구되는 읽기의 복잡성을 조사한 연구들이 상당 정도 수행되었다. 예를 들면, 인터넷 하이퍼텍스트 환경에서 요구되는 비선형 읽기 행동과 상위 인지적 통제 능력(Azevedo, 2007; Graff, 2005), 전략적 정보 선택과 정보 선택 경로의 응집성(Salmeron, Kintsch, Canas, & Fajardo, 2005), 효율적 정보 검색 행동과 비판적 정보 평가의 준거(Kuiper, Volman, & Terwel, 2005), 디지털 다문서 읽기 능력(Goldman *et al.*, 2013), 복합 양식 텍스트의 통합적 이해(Zammit, 2012) 등이 깊이 있게 연구되어

왔다. 읽기의 관점에서 뉴리터러시(new literacies)⁴를 연구하는 사람들은 인터넷 환경이 인쇄 환경에 비하여 보다 복잡하거나 추가적인 전략을 요구한다고 간주하고, 이를 문제의 발견, 정보의 수집, 정보 분석·종합, 정보 평가, 정보 소통으로 제안하였다(Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004). 이와 같은 시대의 흐름과 학문적 성과를 비추어 볼 때에 CCSS에서 디지털 읽기 능력을 강조하는 것은 타당하다 할 수 있다. 또한, 교육이 학생들의 미래의 삶에 대비해야 함을 고려할 때에 그 타당성은 더욱 높아진다 할 수 있다.

국내의 논의도 이와 다르지 않아, 인터넷 환경 속에서 살아가는 청소년에게는 그 이전 시대의 청소년들과 다른 읽기 능력이 필요함을 전제하며 이를 더욱 강하게 요구하고 있다. 조병영(2012)에서는 청소년 독자들이 복잡한 하이퍼텍스트 공간 속에서 유용한 정보를 찾아 분석하고 정보의 질을 평가하면서 이를 깊이 있게 학습하는 전략이 부족함을 들어, 청소년 독자에게 필요한 전략 중 하나로 디지털 매체 텍스트 읽기 능력이 포함되어 있음을 언급하고 있다. 또한 서혁·오은하(2013)에서는 새롭게 다가온 스마트 교육 시대의 국어과 핵심 역량 중 하나로 다중담화텍스트 기반 의사소통 역량을 제시하고 있는데, 이 역시 디지털 매체 텍스트 읽기와 깊은 관련이 있다.

CCSS의 성취 기준이 디지털 읽기 능력의 중요성을 강조하고 이를 명시

4 ‘뉴리터러시’라는 용어에는 학문적 배경과 이론적 틀에 따라 상이한 개념들이 존재하는데, 크게 (1) 정보 처리 중심 인지심리학의 지배적 패러다임을 극복하는 ‘새로운 관점(사회문화주의)’으로서의 New Literacy(New London Group, 1996), (2) 전통적으로 교실에서 배제되어 왔던 문식 현상과 실천 양상에 대한 ‘새로운 관심과 탐구’로서의 new literacy(Lankshear & Knobel, 2003), (3) 기술적 진화에 기초한 문식 환경에서 요구되는 ‘새로운 능력’으로서의 new literacies(Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004)로 생각해 볼 수 있다. ‘인터넷’ 또는 ‘웹’과 관련된 다양한 문식 현상들에 대한 탐구는 이 세 가지 관점에서 공통적으로 중요한 연구 주제라 할 수 있다. 앞서 〈표 2〉에서 제시한 중핵 기준에서 확인할 수 있듯이, CCSS는 특히 (1)의 관점에서 설명하는 사회문화적 다양성에 기초한 텍스트의 이해와 수용 능력을 적극 설명하기보다는 (2)와 (3)에서 강조하는 새로운 매체, 기술, 환경에서 생산 소통되는 텍스트의 이해와 수용에 보다 주목하고 있는 것으로 보인다.

적으로 반영하고 있는 것은 부정할 수 없다. 중핵 기준을 통해 인쇄 자료뿐만 아니라 다양한 매체에서 효율적으로 핵심 정보를 추출할 것을 요구하거나 온라인 자료의 출처, 신뢰성, 정확성 등을 확인할 것을 요구하는 것은 디지털 읽기 능력의 중요성을 반영한 것으로 해석할 수 있다. 그러나 그 자체만으로 인쇄 문서 읽기 환경에 비하여 ‘보다’ 또는 ‘새롭게’ 그 역할과 중요성이 증대되는 읽기 능력들을 유기적이고 세부적으로 기술하고 있다고 보기는 어렵다.

최근의 읽기 연구들은 미로처럼 복잡하고 광대하게 펼쳐져 있는 인터넷 공간에서 자신의 읽기를 계획, 반성, 점검, 조절, 평가하는 능력, 수많은 정보들의 신뢰성, 타당성, 유용성 등을 판단하여 필요한 정보를 선택하는 능력, 선택된 자료들 사이의 의미적 연결 고리를 찾고 만들 수 있는 능력이 핵심적임을 설명한다(Cho, 2013; Goldman *et al.*, 2012). 그러나 앞서 지적한 바와 같이 CCSS가 중점을 두고 있는 텍스트 기반의 자세히 읽기의 관점에서는 이러한 반성적 읽기 능력, 비판적 읽기 능력, 유용한 텍스트의 탐색 능력, 상호 텍스트적 의미 구성 능력이 잘 드러나지 않는다.

물론 이는 성취 기준이라는 문서의 목적과 형식 자체가 이미 읽기 능력에 관한 통합적이고 포괄적인 설명을 제한하기 때문이라고 볼 수도 있다. 그러나 보다 근본적으로는 CCSS 자체가 인쇄 글 또는 디지털 문서라는 텍스트의 다양성에 크게 주의를 기울인 반면 그러한 텍스트 환경이 요구하는 사고 또는 사유의 복잡성은 간과했기 때문으로 보는 것이 타당하다.

4. 복잡한 텍스트를 읽을 수 있는 능력

단언컨대, 복잡한 텍스트 읽기(accessing complex text)는 CCSS가 가장 역점을 두고 있는 부분이다. 역사상 전례가 없었던 사실상의 국가 수준 성취 기준을 마련하게 된 동기 중 하나가 미국 학생들의 읽기 성취도 및 학업 성취도 저하에 있기에, 언어적, 구조적, 의미적으로 복잡한 글을 읽음으로

써 정보를 습득하고 지식을 구성할 수 있는 능력은 CCSS가 내세우는 가장 핵심적인 읽기 능력이다. 이는 학생들이 어렵고 복잡한 글을 읽을 수 있도록 읽기 능력을 향상시키면, 고차원적 학습 능력이 함께 증진되고, 따라서 학업 성취도도 향상될 것이란 가정에 기반한다.

그러나 최근의 연구는 과거 세대들에 비하여 오늘의 젊은 세대들이 전반적으로 점점 더 쉬운 글을 읽는 데에만 노출되어 왔다는 전제 자체가 근거 없는 가정일 수 있음을 보여 준다(Gamson, Lu & Eckert, 2013). 이 연구자들은 1905년에서 2004년 사이에 30개 출판사들에 의해 개발 보급된 117종의 교과서 시리즈를 수집하고, 이 교과서들에 사용된 말뭉치 자료를 구축하여 그 난이도를 분석하였다. 그리고 그중에서 텍스트 분석 준거에 부합하는 2,151종의 3학년 교과서와 1,718종의 4학년 교과서의 어휘 복잡도, 문장 난이도, 그리고 텍스트 이독성을 분석하였다. 그 결과, 지난 세기 동안 학생들이 사용한 교과서 텍스트의 복잡도는 줄곧 비슷한 수준을 유지하거나 오히려 증가하는 양상을 보였음을 확인하였다. 학생들이 읽는 텍스트가 더 쉽기 때문에 학생들의 읽기 능력이 저하되고 있다는 CCSS의 전제에 대해 연구 결과를 근거로 들어 의문을 제기한 것이다. 이 연구 결과는 CCSS가 표방하는 교육과정의 구성 원리를 뒷받침하는 연구 기반이 매우 취약할 수 있음을 보여 준다는 점에서 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

또한, CCSS에서는 복잡한 텍스트의 수준을 결정하는 것을 우선 과제로 설정하면서 이를 해결하기 위한 다양한 접근 방식을 취한다. CCSS는 복잡한 텍스트를 선정하기 위한 준거로 양적 준거와 질적 준거, 그리고 독자-과제 준거를 제안한다(서혁 외, 2011; 최숙기, 2012). 이때 양적 준거는 언어적 측면에서의 준거로 주로 Lexile 점수를 통한 문장의 복잡도와 단어의 난이도를, 질적 준거는 의미적 측면에서의 준거로 요구되는 지식의 수준, 글의 구조, 언어적 명확성, 명시적·암시적 의미의 수준 등을 의미한다. 그리고 독자-과제 준거는 독자의 지식, 경험, 동기와 같은 독자 변인과 부여된 과제에 따른 독서의 목적 등을 의미한다. 이 세 가지 측면은 지금까지의 읽기 연구

가 탐구하고 설명해 온 읽기의 중요 요인들을 비교적 잘 반영하고 있는 것으로 보인다. 가령, 전통적인 이독성의 개념을 토대로 보다 진전된 측정 도구를 제안한 것이나, 양적 이독성의 준거만으로 부족한 텍스트의 의미적 부분을 질적 준거로 보완한 점(Chall, Bissell, Conard, & Harris-Sharples, 1996), 그리고 텍스트를 이해하고 해석하는 ‘독자’ 그리고 독자가 글을 읽는 상황과 목적을 결정하는 ‘과제’에 관련된 요인들을 잊지 않았다는 점 등이 그러하다. CCSS가 텍스트의 ‘난이도’ 또는 ‘복잡도’를 분석하고 결정하는 비교적 큰 틀에서의 체계적 준거를 정한 것은 고무적인 일이다.

그러나 텍스트 복잡도 모형의 여러 가지 장점들에도 불구하고, 이와 같은 접근이 지금까지의 읽기 연구가 설명해 온 교육적, 발달적 관점에는 다소 부합하지 않는다는 점에서 몇 가지 문제점을 제기할 수 있다. 첫째, 내용과 형식면에서 기존의 학년 수준 난이도를 훨씬 상회하는 매우 어려운 수준의 ‘복잡한’ 글 읽기를 학생들의 개인차와 상관없이 일괄적으로 요구하고 있다는 점이다. 둘째, 세 가지 판단 준거 중에서 양적 준거인 Lexile 점수가 지나치게 강조되고 있다는 점이다. Lexile 점수는 텍스트 복잡도를 매우 수월하게 측정할 수 있는 방식이지만, 정작 수준 높은 텍스트를 선정하는 데에 있어 편향된 정보를 제공할 수 있다는 위험성을 내포한다(Williamson, Fitzgerald, & Stenner, 2013). 셋째, 어려운 글을 읽을 수 있는 능력이 중요하기 때문에 학생들이 스스로 어려운 글을 자세하게 읽는 독립적 묵독 활동을 강조하고 있다는 점이다. 물론 학생들이 스스로 어려운 글을 읽는 것은 읽기 교육의 장면에서 볼 때에 매우 강조되어야 할 일이지만, 이 과정에서 교사의 보조적, 안내적 읽기 지도의 중요성은 상대적으로 희석된다. 넷째, 학생들의 학업 성취도를 증진시키기 위한 목적의 국가 교육과정이 지나치게 어려운 기준을 제시하고 있다는 점이다. 학생들의 수준에 부합하지 않는 어려운 기준으로 인해 실제로 더 많은 비중의 학생들이 이 성취 기준에 도달하는데에 실패하게 되는 반여적 상황을 내포하게 된다. 이러한 문제점으로 볼 때에 CCSS가 제안하는 복잡한 텍스트 읽기를 성공적으로 실현하기 위해서는 학

생의 발달 수준과 읽기 수업 등에 대한 보다 정교한 교육적 고려가 수반되어야 할 것이다.

5. 학문적 텍스트를 읽을 수 있는 능력

과거의 성취 기준에 비해 CCSS에서 확연하게 달라진 점을 꼽자면 바로 내용 교과 텍스트 읽기를 미래 고등 교육 및 직능 사회에서 요구하는 중요한 문식 능력의 하나로 보았다는 것이다. 교과의 주요 개념, 이론, 논리, 원리, 절차 등의 정보는 텍스트를 통해 매개되고 소통된다. 이러한 점을 고려할 때에, 텍스트를 정확하고 분석적으로 이해하는 일은 교과 학습에서 요구되는 매우 근본적인 지적 능력임에 틀림없다. 내용 교과에서 다루는 텍스트, 보다 본질적으로는 배경 학문 분야에서 다루는 텍스트를 읽고 소화할 수 있는 능력은 해당 학문의 전문가가 갖추어야 할 덕목이다. 그리고 이는 사회에서 소통되는 학문적 지식을 요구하는 다양한 담화에 적극적이고 비판적으로 참여할 수 있는 건강한 시민의 소양이라는 점에서 더욱 중요하게 다루어져야 한다. 이 점에서 내용 교과 읽기는 새로운 시대가 보다 강하게 요구하는 읽기 역량을 설명하는 매우 중요한 능력이다(이순영, 2011; 이주섭, 2012).

교과 학습 또는 학문의 과정에서 요구되는 문식 능력은 주로 학습 과학(learning sciences) 분야에서 활발하게 연구되고 있다. 그 시발점 중 하나인 Wineburg(1991, 1998)의 연구는 역사 전문가인 역사가와 능숙한 고등학생 독자가 역사 교과서, 역사 소설, 사료, 신문 기사 등 역사 관련 글을 읽는 방식이 사뭇 다름을 밝혔다. 이 연구에서 고등학생 독자들은 역사 교과서 글을 가장 신뢰할 수 있는 텍스트로 간주하고 그로부터 정보를 습득하는 일반적 정보 글 읽기 수행을 보였지만, 역사가들은 역사적 사건을 이해함에 있어 교과서의 글을 신뢰하기보다는 관련된 다양한 문서의 출처를 먼저 확인하고, 텍스트를 특정 시·공간적 맥락에 대입하고, 문서들의 내용을 비교, 분석, 대조해 가며 연결 짓는 읽기를 수행하였다. 즉 역사 글 읽기에 있어서는 ‘역사

가처럼 읽기(reading like a historian)'가 그 어떤 것보다 중요한 전략이었던 것이다(Monte-Sano, 2010; Reiseman, 2012). 과학 교과에서는 과학적 논증(scientific argumentation)의 과정을 과학적 담화의 중요한 측면으로 본다(diSessa, 1995; Driver, Asoko, Leach, Mortimer, & Scott, 1994; Kelly & Chen, 1999; McNeil & Krajcik, 2009). 과학적 논증의 과정이 포함된 과학적 담화는 대개 특정의 연구 과정을 거쳐 자료를 수집하여 과학적 주장을 뒷받침할 수 있는 근거를 마련하고 그 논리적 관계를 관련 이론으로 설명한다. 따라서 과학적 읽기의 핵심은 과학적 지식을 사용하여 글의 논증 구조를 따져 읽고 그것이 설명하는 과학적 절차, 과정, 개념, 원리, 관점 등을 이해하는 것이라 하겠다. 이렇게 볼 때에 과학적 논증 또한 읽기 능력 또는 문식 능력과 긴밀하게 맞닿아 있는 부분이 존재한다고 볼 수 있다.

5차 교육과정 아래 '언어 사용 기능 신장' 혹은 '언어 사용 능력 신장'을 국어교육의 핵심 목표로 삼아온 것으로 미루어 볼 때에, 우리나라 연구에서도 이러한 흐름을 공유하고 있는 것으로 보인다(김봉순, 1997; 서혁, 2006; 박인기, 2006, 한철우 · 임택균, 2010). 특히, '각 교과가 자신의 기본 핵심 교육 내용으로 다루는 중요 개념 지식들이 언어적 지각의 수준에서 보다 정교하고도 합리적으로(언어적 합리성을 강화하여) 가르쳐져야 한다.'는 지적(박인기, 2006: 22)은 국어 교과에서 출발한 학문적 텍스트를 읽을 수 있는 능력이 국어 교과에만 국한되는 것이 아니라 다른 교과에까지 확산되어야 함을 강조한 것으로 볼 수 있다.

이러한 학문적 읽기 능력을 CCSS의 영역으로 마련한 것은 언어의 도구적 성격⁵을 분명하게 드러내고 있다는 점에서 매우 긍정적인 일이다. 그러나 보다 미래지향적인 교육을 생각해 보면 CCSS가 개념화하는 이러한 읽기 능

5 주지하다시피 이때의 '도구'는 심리적 도구이면서 사고의 도구를 의미한다. 같은 맥락에서, 노명완(1990)에서도 국어교육의 도구성이 '단순 기능'의 반복을 넘어서는 고차원적 개념임을 강조한 바 있다.

력이 범교과적 특징을 넘어 교과 특수적 읽기 능력으로 설명되고 있는지 점검해 볼 필요가 있다. 읽기 영역의 10개의 중핵 기준이 역사 및 사회과, 과학 및 기술과 영역의 중핵 기준으로 변형·반복되고 있다는 점은, 교과 읽기 능력의 기술이 일반적 전술에 그치고 있으며 교과 특수적으로 구체화되지 않았음을 보여 준다. 역사적 사고, 역사적 읽기에서 요구하는 문서 이해 전략들, 과학적 읽기에서 요구하는 논증의 구조 지식과 분석적 접근 방법에 관한 설명은 여전히 충분하지 않다. 문식성은 과학적 지식과 역사적 지식이 글로 전달되기 때문에 중요한 것이 아니라, 과학적 사고와 역사적 사고에는 고차원적인 영역 특수적(domain-specific)인 지식과 함께 언어와 문서를 다루는 능력이 반드시 수반되어야 하기 때문에 중요한 것이다(Moje, 2008; Monte-Santo, 2011; Norris & Phillips, 2002). 이러한 점에서 CCSS의 해당 성취 기준은 도구적 문식성의 개념을 넘어 학문적 문식성(disciplinary literacy)의 개념으로 진일보할 필요가 있다.

IV. 결론 및 제언

이 연구에서는 21세기 미국의 국가 교육의 개선을 위하여 설계된 CCSS가 함의하는 핵심 읽기 능력을 (1) 자세히 읽기, (2) 다문서 읽기, (3) 디지털 매체 읽기, (4) 복잡한 텍스트 읽기, (5) 내용 교과 읽기로 범주화하였다. 그리고 이들 핵심 읽기 능력이 그간 읽기 연구 분야의 성과를 충실히 반영하였는지를 비판적으로 검토하였다. CCSS의 가장 큰 장점이라면 무엇보다 성공적인 고등 교육과 직무 활동에서 요구되는 핵심 읽기 역량을 다양한 측면에서 강조하고 있다는 점이 될 것이다. 그러나 이 연구의 분석 결과, CCSS에서 강조하고 있는 읽기 능력이 지난 수십 년 간 쌓여 온 읽기에 관한 지식에 온전하게 부합하지 않거나 부족한 부분이 적지 않음을 확인하였다.

읽기란 다양한 형식과 종류의 복잡하고 어려운 텍스트를 면밀하게 분석하고 이해하는 과정이라고 말할 수 있다. 그리고 능숙한 독자는 텍스트가 전달하는 정보와 지식을 이해하고 구성해야 할 것이다. 그러한 점으로 볼 때에 CCSS에서 텍스트 요인을 강조하는 읽기를 전제하고 교육 내용을 설정하는 것은 일면 타당하다. 그러나 읽기라는 인지적·정의적·사회적 과정은 텍스트라는 하나의 핵심 요인만으로 충분히 설명되지 않는다. 읽기를 또 다른 측면에서 들여다보면, 텍스트라는 요인만큼 중요한 요인인 독자가 자리 잡고 있다. 독자는 읽기의 주체로 기능하기에, 그의 역할과 지식, 사고, 전략, 흥미, 동기 등에 대한 관심은 교육의 장면에 있어서 무엇보다 중요하다. 그러나 CCSS에서는 텍스트 중심적 읽기에 무게 중심을 두다보니 역으로 독자 중심적 읽기는 뒷전으로 밀려나게 되는 양상을 보이게 된다. 주지하다시피, 읽기 교육의 목적은 독립적이고, 사회적이며, 비판적이고, 능력 있는 전문가, 시민으로서의 독자를 키우는 일이 되어야 할 것이다. 읽기 교육은 곧 독자에 대한 교육이다. 이런 점에서 텍스트 요인을 크게 강조하고 독자 요인을 상대적으로 그다지 고려하지 않은 것은 CCSS가 갖는 제한점의 근본적인 원인이라고 말할 수 있다.

현재 CCSS에서 전제 또는 가정의 형태로 함축되어 있는 독자 요인을 보다 분명하게 고려한다면 다음과 같은 읽기 역량을 제안할 수 있을 것이다. 우선 첫 번째로 (독자의) 지식적 역량을 들 수 있다. 여기에는 독자가 글의 내용 및 구조와 관련하여 보유하고 있는 지식, 자신의 읽기 상황에 대한 지식, 학문 영역 특수적 지식, 인식론적 지식 등을 사용하여 읽기를 수행하고, 동시에 이들 지식을 지속적으로 증진하여 더 나아가서는 보다 정교한 지식을 창안할 수 있는 능력이 포함될 수 있다. 두 번째로 (독자의) 반성적 역량을 들 수 있다. 이는 읽기를 수행하는 독자가 자신의 독서에 대해 초인지적 점검을 할 수 있는 능력을 포함한다. 좀더 세부적으로 말하자면, 이 능력은 자신이 수행하고 있는 읽기의 목적, 초점, 상황 등에 관하여 포괄적으로 점검하고 평가하며, 읽기의 국면에서 발생하는 세부적인 과정과 절차들을 계획, 조정, 평가할 수

있는 능력을 뜻한다. 세 번째로 (독자의) 정의적 역량을 들 수 있다. 여기에는 특정 텍스트, 주제, 장르 등에 연관하여 읽기 동기, 태도, 흥미 등 정의적 반응을 보이고 합리화할 수 있으며, 읽기를 통해서 지속적으로 읽기 관심을 고양 할 수 있는 능력이 포함될 수 있다. 네 번째로 (독자의) 사회적 역량을 들 수 있다. 여기에는 텍스트의 생산 맥락에 대하여 비판적으로 고찰하고, 텍스트의 정보가 그 맥락 안에서 갖게 되는 의미를 분석하며, 텍스트에 숨겨진 의도, 목적, 동기를 파악함으로써 보다 큰 사회적 담화에 비판적으로 참여할 수 있는 능력이 포함될 수 있다. 다섯 번째로 (독자의) 발달적 역량을 들 수 있다. 여기에는 학교와 가정의 교육을 바탕으로 하여 읽기 능력을 함양하고, 스스로 평생 독자로서의 성장을 도모할 수 있는 역량이 포함될 수 있다.

다소 범박하기는 하지만, 이 연구에서 독자와 관련된 역량 요인을 제안하는 까닭은 읽기 연구의 역사와 깊은 관련이 있다. 지난 수십 년 간의 읽기 연구의 역사가 증명하듯, 읽기 과정을 설명하는 데에 가장 중요한 두 축은 ‘텍스트’와 ‘독자’이다. 그렇다면 그간의 연구 성과를 반영하여 읽기 교육을 설정하고 그러한 읽기 교육을 통해 보다 다차원적 방식으로 독자의 읽기 역량을 함양하기 위해서 이 둘 사이의 균형을 유지하는 것이 무엇보다 필요하고 중요하다는 점은 자명하다. CCSS는 바로 이러한 점을 간과하고 있기 때문에 가능성은 가진 동시에 한계점을 태생적으로 가질 수밖에 없는 것이다.

교육과정을 평가하고 새로운 방향을 제시하는 작업은 지난하다. 설사 그것이 타국의 교육과정이라 해도 마찬가지이다. 특히 ‘국어과 교육과정은 국어교과학이라는 영역과 교육과정론 일반 사이, 그리고 학문계와 교육현장 계 사이의 연계와 길항 속에서 이루어지는 다면적 실체이다. 국가적 사회적 요구와 교육 현장의 요구가 중첩되는 복합적 성격의 과제를 교과의 언어로 수렴하고 해결하기란 결코 쉬운 일이 아니’(정재찬, 2012: 83)기 때문이다. 이러한 이유로 여기에 더하여 교육과정이 학계의 논의를 얼마나 수렴하고 있는지 살펴보는 이 연구가 교육과정 개정에 있어 또 하나의 어려움을 더 추가한 것이 아닌지 다소 조심스럽다. 그럼에도 불구하고, 타국의 교육과정 내용

과 근거를 치밀하게 점검하여 우리 것으로 수용함에 있어 염두에 두어야 할 가능성과 제한점 모두를 균형적으로 도출하는 과정이, 국어과 교육과정 개정의 정합성을 찾기 위한 길에 작은 디딤돌이 될 수 있기를 기대한다.

* 본 논문은 2014. 1. 28. 투고되었으며, 2014. 2. 7. 심사가 시작되어 2014. 2. 28. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김명순(2007), 「내용 영역 문식력의 특징과 지도 방향」, 『새국어교육』 75권, 한국국어교육학회, pp. 91-120.
- 김봉순(1997), 「국어교육과 타교과 교육의 관계와 연구 과제」, 『한국초등국어교육』 13권, 한국초등국어교육학회, pp. 61-86.
- 노명완(1990), 「읽기의 개념과 읽기 지도의 문제점」, 『교육한글』 3호, 한글학회, pp. 5-44.
- 박소희(2009), 「중학생들의 담화 종합 과제 수행에서 나타나는 텍스트 변형 양상에 관한 연구」, 고려대학교 석사학위논문.
- 박인기(2006), 「국어교육과 타 교과교육의 상호성」, 『국어교육』 120호, 한국어교육학회, pp. 1-24.
- 서영진 · 이인제 · 조용기 · 박진용 · 양정실 · 가은아 · 민재원 · 민병곤 · 김주환 · 김주영 · 김보람(2013), 「미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색 - 국어」, 한국교육과정평가원, CRC 2013-19.
- 서혁 · 오은하(2013), 「학습자의 수준을 고려한 디지털 교과서의 읽기 비계 도구(Scaffolding tool for Reading) 개발 방안」, 『한국열린교육학회 학술대회 논문집』, 한국열린교육학회.
- 소경희(2013), 「미국의 교과교육에 있어서 국가공통 기준 도입 운동의 역사적 맥락과 주요 쟁점」, 『교육과정연구』 31권 1호, 한국교육과정학회, pp. 55-77.
- 이근호 · 곽영순 · 이승미 · 최정순(2012), 「미래 사회 대비 핵심 역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상」, 한국교육과정평가원, RRC 2012-4.
- 이순영(2011), 「차기 국어, 한문과 교육과정 내용 체계의 방향: 21세기 국어과 교육과정 개정의 방향 탐색: 미국의 공통핵심기준의 특성과 시사점 분석을 중심으로」, 『청림어문교육』 43, 청림어문교육학회, pp. 7-35.
- 이정우(2011), 「정보전달 텍스트 쓰기에서 필자의 정보 변환 양상」, 『국어교육』 136권, 한국어교육학회, pp. 257-295.
- 이주섭(2012), 「미국 공통핵심기준(Common Core State Standards)의 내용 제시 방식 고찰: 쓰기 영역을 중심으로」, 『청림어문교육』 46, 청림어문교육학회, pp. 192-219.
- 조병영(2011), 「구인 타당도와 결과 타당도 이론이 독서 평가의 해석과 사용에 주는 합의」, 『독서연구』 25, 한국독서학회, pp. 385-414.
- _____ (2012), 「청소년 독자의 인터넷 독서 전략에 관한 문헌 연구」, 『국어교육학연구0』 44, 국어교육학회, pp. 483-515.
- 정재찬(2012), 「2009 개정 교육과정에 따른 국어과 교육과정의 적용을 위한 고등학교 선택 과목 교과서 개발 방향」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, pp. 79-110.
- 천경록(2010), 「읽기 교육의 쟁점과 읽기의 중핵 성취기준 개발」, 『국어교육』 133, 한국어교육학회, pp. 83-107.
- 최건아(2013), 「자료 텍스트에 대한 모둠 토의가 글 내용 생성에 미치는 효과 연구」,

고려대학교 대학원 박사학위논문.

- 최숙기(2012), 「텍스트 위계화를 위한 텍스트 질적 평가 방안 연구: 2007 개정 국어교과서를 중심으로」, 『국어교육학연구』 43, 국어교육학회, pp. 487-522.
- Afflerbach, P. & Cho, B.-Y.(2011), "The classroom assessment of reading," In P. D. Pearson, M. L. Kamil, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach(Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 487-514), New York: Routledge.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D.(1984), "A schema-theoretic view of basic processes in reading," In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal(Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 1st, pp. 255-291), New York: Longman.
- Azevedo, R.(2007), "Understanding the complex nature of self-regulated learning processes in learning with computer-based learning environments: An introduction," *Metacognition and Learning* 2(2/3), 57-65.
- Bomer, R. & Maloch, B.(2011), "Relating policy to research and practice: The Common Core Standards," *Language Arts* 89(1), 38-43.
- Bråten, I. & Strømsø, H.(2009), "When law students read multiple documents about global warming: examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing," *Instructional Sciences* 38(6), 635-657.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P.(1989), "Situated cognition and the culture of learning," *Educational Researcher* 18(1), 32-42.
- Chall, J. S., Bissex, G. L., Conard, S. S., & Harris-Sharples, S.(1996), *Qualitative assessment of text difficulty: A practical guide for teacher and writers*, Cambridge, MA: Brookline Books.
- Cho, B-Y.(2013), "Adolescents' constructively responsive reading strategy use in a critical Internet reading task," *Reading Research Quarterly* 48(4), 329-332.
- Gamson, D. A., Lu, X., & Eckert, S. A.(2013), "Challenging the research base of the Common Core State Standards: A historical reanalysis of text complexity," *Educational Researcher* 42(7), 381-391.
- Goldman, S. R., & Scardamalia, M.(2013), "Managing, understanding, applying, and creating knowledge in the information age: Next-generation challenges and opportunities," *Cognition and Instruction* 31(2), 255-269.
- Goldman, S. R., Braasch, J. L. G., Wiley, J., Graesser, A. C., & Brodowinska, K.(2012), "Comprehending and learning from internet sources: Processing patterns of better and poorer learners," *Reading Research Quarterly* 47(4), 356-381.
- Graff, M.(2005), "Differences in concept mapping, hypertext architecture, and analyst intuition dimension of cognitive style," *Educational Psychology* 25(4), 409-422.
- Hartman, D. K.(1995), "Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages," *Reading Research Quarterly* 30(3), 520-561.
- Kintsch, W.(1988), "The role of knowledge in discourse comprehension: A Construction-Integration model," *Psychological Review* 95(2), 163-182.
_____(1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J.(2005), "The Web as an information resource in K-12 education: Strategies for supporting students in searching and processing information," *Review of Educational Research* 75(3), 285-328.
- Lankshear, C., & Knobel, M.(2003), *New literacies: Changing knowledge and classroom*

- learning*, Buckingham, UK: Open University Press.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W.(2004), "Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies," In R. B. Ruddell & N. J. Unrau(Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570-1613), Newark, DE: International Reading Association.
- McCradden, M. T., & Schraw, G.(2007), "Relevance and goal-focusing in text processing," *Educational Psychology Review* 19, 113-139.
- McDonnell, L. M., & Weatherford, M. S.(2013), "Organized interests and the Common Core," *Educational Researcher* 42(9), 488-497.
- McNeill, K. L. & Krajcik, J.(2009), "Synergy between teacher practices and curricular scaffolds to support students in using domain-specific and domain-general knowledge in writing arguments to explain phenomena," *Journal of the Learning Sciences* 18(3), 416-460.
- Moje, E. B.(2008), "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change," *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(2), 96-107.
- Monte-Sano, C.(2010), "Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing," *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
- _____, (2011), "Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write by focusing on evidence, perspective, and interpretation," *Curriculum Inquiry* 41(2), 212-249.
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers(2011), *Common Core State Standards for English Language Arts & literacy in history/social studies & science and technical subjects*, Retrieved August 20, 2013 from <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy>.
- _____, (2009), *Common core state standards- Memorandum of agreement*, www.edweek.org/media/commonstandardsmoa.doc.
- New London Group(1996), "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures," *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Norris, S. P., & Philips, L. M.(2002), "How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy," *Science Education* 87(2), 224-240.
- Pearson, P. D.(2013), "Research foundations of the Common Core State Standards in English language arts," In S. Newman & L. Gambrell(Eds.), *Quality reading instruction in the age of Common Core State Standards* (pp. 237-262), Newark, DE: International Reading Association.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R.(2001), *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*, Washington, DC: National Research Council.
- Phillips, V. & Wong, C.(2010), "Tying together the Common Core of standards, instruction, and assessment," *Phi Delta Kappan* 91(5), 37-42.
- Porter, A., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R.(2011), "Common Core Standards: The new U.S. intended curriculum," *Educational Researcher* 40(3), 103-116.
- Pressley, M., & Afflerbach, P.(1995), *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reisman, A.(2012), "Reading like a historian: A document-based history curriculum

- intervention in urban high schools," *Cognition and Instruction* 30(1), 86-112.
- Rosenblatt, L. M.(1994), *The reader; the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (Original work published 1978 ed.), Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rouet, J.-F. & Britt, M. A.(2010), "Relevance processes in multiple document comprehension," In J. P. Magliano & G. Schraw(Eds.), *Relevance instructions and goal-focusing in text learning* (pp. 19-52), Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Salmeron, L., Canas, J. J., Kintsch, W., & Fajardo, I.(2005), "Reading strategies and hypertext comprehension," *Discourse Processes* 40(3), 171-191.
- Stromso, H. I. & Braten, I.(2002), "Norwegian law students' use of multiple sources while reading expository texts," *Reading Research Quarterly* 37(2), 208-227.
- Tienken, C. H.(2011), "Common Core Standards: The emperor has no clothes, or evidence," *Kappa Delta Pi Record* 47(2), 58-62.
- Tienken, H. C. & Canton, D.(2009), "National curriculum standards: Let's think it over," *Journal of Scholarship and Practice* 6(3), 3-9.
- Wiley, J., Goldman, S. R., Graesser, A. G., Sanchez, C. A., Ash, I. K., & Hemmerich, J. A.(2009), "Source evaluation, comprehension, and learning in internet science inquiry tasks," *American Educational Research Journal* 46(4), 1060-1106.
- Wineburg, S. S.(1991), "Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence," *Journal of Educational Psychology* 83(1), 73-87.
- _____(1998), "Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts," *Cognitive Science* 22(3), 319-346.
- Zammit, K.(2011), "Moves in hypertext: The resource of negotiation as a means to describe the way students navigate a pathway through hypertext," *Linguistics and Education* 22(2), 168-181.
- Zhao, Y.(2009), "Comments on the Common Core State Standards," *AASA Journal of Scholarship and Practice* 6(3), 46-54.

미국 공통핵심기준의 가능성과 한계에 대한 비판적 고찰 —읽기 영역을 중심으로—

조병영 · 서수현

최근 미래 교육과정에 대한 관심과 함께 미국의 공통핵심성취기준에 대한 연구가 활발하다. 이 연구에서는 공통핵심기준이 설정하고 있는 10개의 읽기 영역 중핵 기준들을 근거로 하여, 그 기저 핵심 능력을 (1) 자세히 읽기, (2) 다문서 읽기, (3) 디지털 매체 읽기, (4) 복잡한 텍스트 읽기, (5) 내용 교과 읽기로 범주화하였다. 그리고 이 다섯 가지 읽기 능력에 대한 설명이 지금까지 읽기 연구를 통해서 쌓아 온 과학적 지식에 어느 정도 부합하는지 비판적으로 고찰하였다. 그 결과, 미국의 공통핵심기준은 최신의 연구 경향을 비교적 충실히 반영하고 있는 것으로 볼 수 있었다. 그러나 그 세부 내용을 따져보면, 읽기의 능력을 상당히 텍스트 중심적 분석 능력으로 국한하고 있었다. 이에 반하여 글을 읽는 주체인 독자와 관련된 다양한 요인들이 읽기의 과정에 작용하는 양상과 그 의미 구성 과정에서 요구되는 복잡다단한 과정들에 관해서는 간과한 부분이 없지 않았다(예, 선행지식, 상위인지, 동기와 흥미). 따라서 독자의 성장에 요구되는 다양한 인지적, 정의적, 사회적, 발달적 역량에 대한 전제가 성취 기준 문서에 충분하게 고려되어 있지 않았다. 이와 관련하여, 최신의 문식성 및 읽기 분야의 연구에 근거하여 미국 핵심공통기준의 읽기 역량이 함의하는 이론적, 실제적 가능성과 제한점을 논의하였다.

핵심어 미국 공통핵심성취기준, 읽기 연구, 읽기 능력

ABSTRACT

A Critical Review of the Promise and Limits of Common Core State Standards for English Language Arts

—Focused on the Reading Strand

Cho, Byeong-young · Seo, Soo-hyun

There is a growing interest in the Common Core State Standards among researchers and educators in Korea, along with increased attention to the future curricular standards for Korean language education. This study analyzes the core reading competencies that the CCSS anchor standards for reading represent. Five core reading skills are identified: close reading, digital text reading, multiple text reading, disciplinary reading, and complex text reading. This review, based on the state-of-the-art research in reading, suggests that while the CCSS standards reflect the role and importance of text in reading and the central themes of literacy research (e.g., new literacies, content area literacy, multiple text reading), the accounts of these five core reading skills do not fully honor the complexities of reading that research has explicated in the past decades. The CCSS standards lack consideration in reader factors (e.g., prior knowledge, metacognition, motivation, development): The CCSS standards heavily emphasize text-based reading skills, which are required for comprehending complex texts analytically. A consequence is that the CCSS standards describe reading as a text-driven cognitive enterprise and are silent about affective, social, and developmental competencies that are essential for student growth. Implications are discussed, in relation to what promises and limits should be considered in interpreting the CCSS as Korean educators attempt to envision future Korean language curricular standards.

KEYWORDS Common Core State Standards, Reading research, Reading Competency