

## 2022 개정 읽기 교육과정 실행의 쟁점 탐색 — ‘의도된 변화’를 ‘실현’하기 위한 보강 요소를 중심으로

편지윤 한라대학교 교양과정부 조교수(제1저자)

권순희 이화여자대학교 국어교육과 교수(교신저자)

- + 본 논문은 제51회 한국독서학회 학술발표대회(2023.4.22.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것임.

- I. 머리말
- II. 2022 개정 읽기 교육과정의 특징과 의의
- III. 2022 개정 읽기 교육과정 실행의 쟁점
- IV. 맺음말

## I. 머리말

2022 개정 국어과 교육과정이 고시되었다. 개정의 방향은 ‘1) 미래 사회가 요구하는 역량 함양이 가능한 교육과정, 2) 학습자의 성장을 지원하는 교육과정, 3) 기초 교과로서 책임 교육을 구현하는 교육과정, 그리고 4) 미래 사회에 대비하는 교수·학습 및 평가를 지원하는 교육과정’(노은희·정혜승·민병곤·서수현·서영진·최숙기 외, 2022년)으로의 변화로 정리된다. 읽기 교육과정 역시 이러한 개정의 취지를 고려해 “한글 해득 교육 강화, 문식 환경의 변화 고려, 진로와 적성을 고려한 진로 독서 강화”(노은희 외, 2022년: 76)를 개정의 중점으로 제시하였다. 달라진 문식 환경을 고려한 변화된 읽기, 학생들이 삶 속에서 필요로 하는 읽기를 반영함으로써 읽기 학습의 실제성을 제고하고, 불확실성으로 특징지어지는 미래 사회를 살아갈 학습자들이 갖추어야 할 기초 능력에 대한 책임을 실현하고자 기초 문식성 및 주도적 독서에 대한 교육을 강화한 것이라 해석된다.

‘내용 체계’에서도 큰 변화가 있었다. 가장 두드러지는 변화는 읽기 방법 및 전략 학습에 해당하는 ‘과정·기능’ 범주에서 확인된다. 기초 문식성

교육의 일환으로 ‘읽기의 기초’라는 하위 범주가 생성되었고, 2015 개정 읽기 교육과정에서 ‘읽기의 방법’하에서 다루어졌던 ‘사실적·추론적·비판적·창의적 이해’ 및 ‘읽기 과정의 점검’이 ‘내용 확인과 추론’, ‘평가와 창의’, 그리고 읽기 과정의 ‘점검과 조정’으로 재조직되는 변화를 보인 것이다. 이상의 변화는 비단 용어를 정교화하는 차원을 넘어, 기초 읽기부터 읽기 이해에 이르기까지 읽기 교육에서 다루어야 할 읽기의 수준과 국면을 총체적으로 제시하고자 한 시도라는 점에서 의미가 있다. 또한 매체 영역이 신설됨에 따라 읽기 영역의 독자성과 특수성을 명료히 하려는 방향에서 성취기준이 정돈되었다.

변화의 양상을 정확히 파악하고 그 의의와 한계를 면밀하게 검토해 보는 것은 그 변화를 실행하기에 앞서 필히 이루어져야 할 일이다. 이에 본고에서는 2022 개정 읽기 교육과정이 어떠한 변화를 의도했는지, 그러한 의도된 변화를 실현하는 데 있어 어떠한 쟁점이 예측되는지, 그리하여 의도된 변화를 온전히 실현하기 위해 현장 적용에 앞서 무엇이 보강되어야 하는지를 탐색해 보고자 한다. 다만, 2022 개정 교육과정의 변화 폭이 광범위하므로, 분석 대상을 ‘읽기 교육과정’(공통 교육과정 및 ‘공통국어(10학년)’ 읽기 영역의 교육과정)으로 한정하고자 한다. 또한 분석의 주안점을 교육 목표에 해당하는 독자관(학습자관), 그리고 교육 내용의 범위와 위계 설정 양상에 두고, 각각을 심도 있게 살펴보고자 한다.

## II. 2022 개정 읽기 교육과정의 특징과 의의

### 1. 독자관: 전략적 독자와 주도적 독자

2022 개정 읽기 교육과정에서는 읽기 학습의 주체인 학생을 ‘독자’로 제시함으로써(노은희 외, 2022) 읽기 교육이 ‘독자로의 성장’을 목표로 하는

독자 교육의 성격을 지님을 분명히 하였다. 그렇다면 2022 개정 읽기 교육과정은 어떠한 독자를 길러내고자 하는가? 교육과정 문서의 ‘내용 체계 및 성취기준’과 ‘교수·학습 및 평가’를 종합적으로 살펴본 결과, 2022 개정 읽기 교육과정에서는 ‘전략적 독자’와 ‘주도적 독자’로의 성장에 중점을 두고 있는 것으로 보인다.

#### ■ 전략적 독자: ‘인지적 능숙함’과 ‘정의적 능동성’을 두루 갖춘 독자

2022 개정 읽기 교육과정에서는 ‘핵심 아이디어’에서 “독자는 다양한 상황 맥락과 사회문화적 맥락 속에서 자신의 읽기 목적을 달성하기 위하여 다양한 유형의 글을 읽는다.”라고 밝히며 읽기가 ‘목표지향적 행위’임을 강조했으며, 읽기 과정과 전략에 대한 ‘점검과 조정’을 내용 체계의 하위 범주로 명시하고 관련 교육 내용을 초등학교 3~4학년부터 제시하는 등 상위인지 관리 교육을 강화했다. 또한 읽기 흥미 외에 효능감, 동기 등 다양한 정의적 요인을 학습 요소로 제시하고, 이를 간의 관계를 ‘읽기 흥미 → 효능감 → 긍정적인 읽기 동기와 적극적인 읽기 참여’로 위계화하는 등(노은희 외, 2020 ↗: 78) 정의적 영역을 체계화하는 데 많은 공을 들이며, 읽기 동기를 가진 독자로의 성장을 표방했다. 이는 읽기의 정의적 요인으로 ‘읽기 흥미’만을 제시했던 2015 개정 읽기 교육과정과 뚜렷하게 구분되는 점으로, 독자로의 성장에 정의적 요인이 중요한 축을 차지한다는 점을 고려한 것임과 동시에 읽기 교육의 목표로 읽기 동기를 바탕으로 자발적이고 능동적으로 읽기에 참여하는 독자, 이른바 내재적 읽기 동기를 가진 독자로의 성장을 강조한 것이라 할 수 있다.

이상의 특징들은 2022 개정 읽기 교육과정이 다양한 읽기 기능을 능숙하게 활용하는 숙련된 독자(skillful/proficient reader)의 차원을 넘어, 인지적·정의적 측면의 균형적 발달을 이룬 전략적 독자(Paris, Lipson, & Wixson, 1983)로의 성장을 추구하고 있음을 분명히 보여준다. 자신의 읽기 목표를 달성하기 위해 상위인지를 작동하여 읽기 과정 전반을 점검 및 조정하

는 자기조절적 독자(self-regulated reader)(Pressley, 2002)이면서 내재적 읽기 동기를 바탕으로 능동적으로 읽기에 참여하는 관여적 독자(engaged reader)(Guthrie, Cox, Anderson, Harris, Mazzoni, & Rach, 1998)의 특성을 두루 갖춘 독자로의 성장을 지향하는 것이다.

이러한 점에서 2022 개정 읽기 교육과정은 ‘기능 중심 교육’을 넘어 독자로의 성장을 지원하는 ‘독자 교육’에 걸맞은 변화를 보여주고 있으며, 무엇보다도 ‘읽을 수 있음에도 읽지 않는 독자[aliteracy]’, ‘비독자’를 양산해 왔다는 학교 독서 교육의 한계를 극복하기 위한 근본적 변화를 시도했다고 볼 수 있다.

#### ■ 주도적 독자: 선택권을 가진 독자

2022 개정 교육과정의 키워드가 ‘학생 주도성(student agency)’임에 따라 읽기 교육과정에서도 ‘주도적 독자’로의 성장을 도모하려는 시도들이 엿보인다. 학생 주도적인 독서 계획과 실천을 요구하는 진로 독서를 강화할 뿐 아니라, 이와 연계하여 ‘자기 선택적 읽기’와 관련된 교육을 전면화한 것이 대표적인 사례이다.

자기 선택적 읽기(Self Selected Reading, SSR)는 학생이 자신의 흥미나 수준에 맞는 책을 스스로 선택하여 읽도록 하는 읽기 활동이자 지도법으로, 책 선택의 자율성이 읽기 동기 및 효능감 신장에 기여한다는 점에 주목하여 학생의 책 선택권을 강조한다(박영민·최숙기, 2008; Wutz & Wedwick, 2005). 2022 개정 읽기 교육과정에서는 진로 연계 학기와 관련하여 중학교와 고등학교 1학년에 자기 선택적 읽기와 관련된 성취기준을 각각 2개, 1개씩 배정하였다. 초등학교급에서도 [4국02-06]의 ‘성취기준 적용 시 고려사항’<sup>1)</sup>

1) [4국02-06]에 대한 ‘성취기준 적용 시 고려사항’ 내용을 발췌하여 제시하면 다음과 같다.  
“이 시기는 학습자가 바람직한 독서 습관을 형성하고 읽기에 대한 효능감을 형성하도록 함으로써 지속적으로 읽기에 참여할 수 있는 태도를 형성하는 데 매우 중요한 시기이다. 교사는 학습자가 자신의 수준과 흥미에 맞는 읽을거리를 스스로 찾고, 독서 시간과 분량

에서 학생에게 책 선택권을 부여할 것을 강조하는 등 자기 선택적 읽기와 직간접적으로 관련된 성취기준을 다양하게 마련하였다.

〈표 1〉 자기 선택적 읽기 관련 성취기준 비교(음영 처리: 직접적 관련)

2015 개정 읽기 교육과정(교육부, 2015)	2022 개정 읽기 교육과정(교육부, 2022)
(9국02-08) 도서관이나 인터넷에서 관련 자료를 찾아 참고하면서 한 편의 글을 읽는다.	(9국02-07) 진로나 관심 분야에 대한 다양한 책이나 자료를 <u>스스로 찾아 읽는다</u> .
(9국02-09) 자신의 읽기 과정을 점검하고 효과적으로 조정하며 읽는다.	(9국02-08) <u>자신의 독서 상황과 수준에 맞는 글을 선정하고</u> 읽기 과정을 점검·조정하며 읽는다.
	(10공국1-02-02) <u>자신의 진로나 관심 분야에 관련한 다양한 글이나 자료를 찾아 주제 통합적으로 읽고 읽은 결과를 공유한다</u> .
	(4국02-06) 바람직한 읽기 습관을 형성하고 읽기에 대한 자신감을 기른다.

이상의 시도는 진로와 관심사(흥미)를 기반으로 한 자율적인 책 선택 권한을 학생에게 부여함으로써 독자의 주도성을 계발해 나가려는 의도로 풀이된다. 학생 주도성 교육의 원리로 ‘학생에게 선택할 수 있는 권한과 기회를 확장적으로 부여하는 것’이 강조된다는 점을 고려했을 때(차조일·김미지·김재홍·우연경·유은정·이인태, 2022; Bray & McClaskey, 2017), 책 선택권 부여는 주도적 독자 형성의 측면에서 매우 의미가 있으며 주목할 만한 변화이다. 더욱이 [9국02-08]에서는 ‘책 선정하기 전략’을 중요한 학습 요소로 제시하고 ‘성취기준 적용 시 고려사항’에서 “학습자가 책 선정 과정과 결과를 공유하도록 하여 책 선정 시의 어려움을 진단하고 이를 해결하기 위한 방법 등을 피드백” 할 것을 명시하는 등 학생들이 실제로 자신의 흥미와 수준에 맞

---

등을 고려하여 독서 계획을 세움으로써 한 권의 책을 완독할 수 있는 습관을 형성할 수 있도록 지도한다. (중략) 또한 교사는 수업 상황을 고려하여 학급 전체가 같은 책을 읽거나, 모둠끼리 같은 책을 읽거나, 학습자 개인별로 원하는 책을 읽도록 할 수 있다.

는 책을 선택할 수 있도록 이끄는 방안을 세심하게 마련하였다. 이러한 책 선정에 대한 직접적 지도는 학생의 선택을 실질적으로 지원하려는 교육적 개입인바, 주도적 독자를 형성하려는 교육의 의도에 부합하는 긍정적 변화라 하겠다.

## 2. 읽기 교육의 범위: 읽기 교육의 실제성 제고를 위한 노력들

2022 개정 읽기 교육과정에서는 읽기 학습의 실제성을 제고하는 차원에서 읽기 교육의 범위를 확장하려는 노력을 다각도로 진행하였다. 우선, 다문서 읽기가 전통적 읽기와 디지털 읽기 모두에서 ‘일상적인 것’이며 ‘필요한 것’이라는 점을 고려하여, 다양한 목적과 양상의 다문서 읽기를 읽기 교육의 범위로 포함하였다(최숙기, 2023). 이와 관련하여서는 2015 개정 읽기 교육과정부터 다루어 온 ‘주제 통합적 읽기’를 강화했다는 점이 두드러지는 변화이다.

〈표 2〉 주제 통합적 읽기 관련 성취기준 비교

2015 개정 읽기 교육과정	2022 개정 읽기 교육과정
(9국02-06) 동일한 화제를 다른 여러 글을 읽으며 관점과 형식의 차이를 파악한다.	(9국02-06) 동일한 화제를 다른 여러 글이나 자료를 주제 통합적으로 읽는다.
	(10공국1-02-02) 자신의 진로나 관심 분야와 관련한 다양한 글이나 자료를 찾아 주제 통합적으로 읽고 읽은 결과를 공유한다.
	(10공국2-02-02) 동일한 화제의 글이나 자료라도 서로 다른 관점과 형식으로 표현됨을 이해하며 읽기 목적을 고려하여 글이나 자료를 주제 통합적으로 읽는다.

〈표 2〉에서 확인할 수 있듯이, 2022 개정 읽기 교육과정에서는 관련 성취기준을 증설했을 뿐 아니라 ‘선택 과목’으로 〈주제 탐구 독서〉를 신설하는

등 주제 통합적 읽기를 전면적으로 강조하였다. 또한 학습 내용으로 ‘글이나 자료의 정보 통합하기, 관점이나 형식이 다른 다양한 글이나 자료를 비교·분석하기, 읽기 목적을 고려하여 유의미한 정보 선별하기, 서로 다른 관점과 형식의 글을 자신의 관점을 토대로 통합하기, 자신의 관점에 따라 의미를 구성하고 표현하기(공유하기)’ 등을 제시하며, 주제를 중심으로 여러 글과 자료의 관계를 읽어내는 것뿐 아니라, 학생이 주체적으로 자신의 관점 및 의견을 형성할 것을 강조하였다.<sup>2)</sup> 이는 2015 개정 읽기 교육과정에서 다문서 읽기 관련 성취기준의 학습 내용을 ‘동일한 화제의 글 비교하며 읽기’ 정도로 다룬 것과 비교했을 때 발전된 부분으로, 2022 개정 읽기 교육과정이 ‘지금의 학생들’에게 진짜 필요한 읽기 능력, 즉 목적에 맞게 양질의 정보를 선별 및 재구성하여 자기 견해를 형성하는 능력을 함양할 수 있는 교육으로의 변화를 도모하고 있음을 보여준다.

또한 2022 개정 읽기 교육과정에서는 ‘개인적 독서에서 사회적 독서’로의 심화·확대를 표방하며, 사회적 독서와 관련된 성취기준을 신설하였다. 이는 독자가 ‘책을 읽는 개인’을 넘어 ‘독서 공동체의 일원으로서 사회적 독서 활동 및 담론 형성에 적극적으로 참여하는 주체’임을 강조함으로써 읽기 교육의 외연을 확대하고자 한 시도라 할 수 있다.

- [9국02 - 01] 읽기는 사회 문화적 맥락에서 의미를 구성하는 과정임을 이해하며 사회적 독서에 참여하고 사회적 독서 문화 형성에 기여한다.
- [10공국2 - 02 - 03] 의미 있는 사회적 독서 활동에 참여함으로써 타인과 교류하고 다양한 지식이나 정보, 삶에 대한 가치관 등을 이해하는 태도를 지닌다.

---

2) 이는 공통 교육과정 ‘교수·학습의 방향’에서 ‘(마) 학습자가 다양한 담화, 글과 자료, 작품 등을 주제 통합적으로 이해하여 자신의 관점과 의견을 주도적으로 생성하며 이를 효과적으로 표현할 수 있도록 교수·학습을 계획하고 운용한다.’라고 밝힌 부분에서도 분명하게 드러난다.

성취기준 해설 및 성취기준 적용 시 고려사항 등의 내용을 종합해 봤을 때, 2022 개정 읽기 교육과정에서 강조하는 사회적 독서란 읽기 과정 및 결과 전반에서 독서 공동체와 적극적으로 교류하는 읽기, 그리고 읽기를 통해 사회적 담론 형성에 참여하는 실천을 뜻한다. 사회적 독서의 강조는 ‘독서 공동체 및 문화의 발전’에 대한 책임감을 가진 독자를 길러내고자 하는 읽기 교육의 자체적 필요를 실현하려는 시도(노은희 외, 2022 ㄱ)임과 동시에 ‘사회의 다변화에 비판적으로 대응하고 사회적 갈등에 유연하게 대처할 수 있는 시민 역량을 함양하는 “민주시민교육”에 대한 요구’를 독서 교육의 맥락으로 풀어낸 시도(노은희 · 정혜승 · 민병곤 · 서수현 · 서영진 · 김현정 외, 2022 ㄱ)라 할 수 있다. 2022 개정 읽기 교육과정에서 사회적 독서의 학습 요소로 ‘다양한 매체에 기반한 독서 토론 공간 등에서 다른 사람들과 독서 활동의 결과를 공유하는 경험’을 마련함으로써 타인에 대한 이해의 폭을 확장하고, ‘독서를 계기로 사회적 문제를 인식할 뿐 아니라 이를 구성원 간의 연대와 협력을 통해 해결해 나가는 경험’을 마련함으로써 사회적 담론 형성 주체로서의 참여 경험과 역량을 함양하도록 한 것은 이러한 맥락에 바탕한다. 읽기 교육을 통해 민주시민이 갖추어야 할 포용적 태도를 함양하고, 공동체에 대한 성찰을 토대로 바람직한 사회적 가치가 무엇인지 고민하고 이를 실천하는 ‘시민’을 길러내고자 한 것이다.

더욱이 2022 개정 읽기 교육과정에서는 사회적 독서를 ‘가치와 태도’ 범주에서 다룸으로써, 국어교육에서 민주시민교육의 요소를 기능 측면에서 한정적으로 다루어왔다는 지적을 해소하고자 하였다(노은희 외, 2022 ㄱ). 사회적 독서가 그저 ‘함께 읽는 활동 또는 그 활동에 필요한 기능’이 아니라 한 사람의 독자로서, 민주시민으로서 익히고 내면화해야 할 ‘가치’이자 ‘태도’임을 분명히 한 것이다. 이처럼 사회적 독서를 읽기의 한 방법이 아니라 독자가 살아가는 방식이자 그 근간의 태도로 다루는 방식은 학생들이 사회적 독서를 ‘일상의 것’으로 수용하고, 독자로서 지녀야 할 사회적 책무감을 내면화하는 것을 효과적으로 견인해낼 수 있을 것으로 보인다.

마지막으로 2022 개정 읽기 교육과정에서는 복합양식의 글과 자료를 읽는 능력에 대한 교육을 본격화·전면화하였다. 이러한 ‘복합양식 텍스트 읽기’의 본격적 수용은 단순히 읽어야 할 텍스트의 범위가 확장됨에 따른 것 이기보다는 그 근간에 해당하는 언어관이 변화된 결과라는 점에서 의미가 있다. “오늘날에는 문자언어로만 구성된 단일한 텍스트가 읽기의 주 대상으로 한정되지 않음을 고려하여, 현실의 읽기 자료를 반영할 수 있도록 ‘글이나 자료’ 등으로 내용 요소를 명시(노은희 외, 2022 ㄴ: 78)”했다는 진술이 시사하듯, 2022 개정 읽기 교육과정은 문자언어 중심의 전통적 언어관에서 탈피하여 다양한 시청각 양식의 언어적 작용을 인정하는 기호 중심의 언어관(정혜승, 2008; 편지윤·변은지·한지수·서혁, 2018)으로의 변화를 보인다. 이러한 변화는 읽기 영역의 핵심 아이디어에서 “언어를 비롯한 다양한 기호나 매체로 표현된 글”이라고 명시함으로써 텍스트를 구성하는 양식이 언어 이외에 다양한 시청각적인 기호임을 분명히 했을 뿐 아니라, 내용 요소와 성취 기준 전반에서 ‘복합양식의 글과 자료’라는 용어를 직접적으로 노출하기 시작했다는 점에서도 분명하게 드러난다. 2015 개정 읽기 교육과정에서 복합양식 텍스트를 ‘매체’ 또는 ‘매체 자료’로 지칭하거나 그래프나 그림 등 하위 양식을 직접 언급하는 등 ‘우회적으로 지시’하는 방식을 취했던 것과 비교했을 때, 확연히 달라진 부분이라 하겠다.

이에 따라 복합양식 텍스트 읽기 관련 성취기준 역시 2015 개정 읽기 교육과정에 비해 확대되거나 정교화된 양상을 보인다.

〈표 3〉 복합양식 텍스트 읽기 관련 성취기준 비교

2015 개정 읽기 교육과정 성취기준	변화 양상	2022 개정 읽기 교육과정 성취기준
<p>(6국02-04) 글을 읽고 내용의 타당성과 표현의 적절성을 판단한다. (6국02-05) 매체에 따른 다양한 읽기 방법을 이해하고 적절하게 적용하여 읽는다.</p>	수정 보완 (통합)	<p>(6국02-03) 글이나 자료를 읽고 내용의 타당성과 표현의 적절성을 평가한다.</p>

[9국02-07] 매체에 드러난 다양한 표현 방법과 의도를 평가하며 읽는다.	수정 보완	[9국02-04] 복합양식으로 구성된 글이나 자료의 내용 타당성과 신뢰성, 표현 방법의 적절성을 평가하며 읽는다.
[10국02-02] 매체에 드러난 필자의 관점이나 표현 방법의 적절성을 평가하며 읽는다.	수정 보완	[10공국2-02-01] 복합양식으로 구성된 글이나 자료에 내재된 필자의 관점이나 의도, 표현 방법을 평가하며 읽는다.

성취기준 [2022-6국02-03]은 성취기준 [2015-6국02-04]와 [2015-6국02-05]를 연계·통합하여 마련된 것으로, 기존의 ‘매체에 따른 다양한 읽기’가 ‘복합양식의 자료 읽기’로 초점화·구체화된 것이라 할 수 있다. [2022-9국02-04]와 [2022-10공국2-02-01] 역시 2015 개정 읽기 교육과정에서 ‘매체’라는 용어로 포괄했던 부분을 ‘복합양식으로 구성된 글이나 자료’로 구체화하는 식으로 마련되었다. 이는 “단순한 매체의 표현 방법과 의도가 아니라, 매체의 표현 방법상의 특성을 복합양식성으로 특정하려는 의도(노은희 외, 2022)”가 반영된 결과로, 변화된 언어관에 따라 복합양식 텍스트에서 기호의 작용을 읽어내는 것, 특히 비판적으로 수용하는 것이 변화된 문식 환경에서 요구되는 중요한 읽기 능력임을 고려한 결과로 풀이된다.

### 3. 읽기 교육의 계열과 위계: 읽기 교육 체계화를 위한 노력들

2022 개정 읽기 교육과정은 교육 내용을 체계화·위계화하는 데 있어서도 많은 발전적 변화를 보였다. 나선형적 심화의 원리가 잘 구현될 수 있도록 성취기준의 선정 및 계열성을 개선하고, ‘글의 유형’의 기준과 위계화 논리를 재정비한 것이 두드러지는 변화라 하겠다.

전자와 관련하여서는 나선형적 심화의 원리가 강조됨에 따라, 이전 교육과정에서는 충분히 다루어지지 못했던 ‘추론적 읽기’와 ‘창의적 읽기’ 관련 성취기준이 양적으로 보강되었을 뿐 아니라, 학년(군) 간 계열성이 개선되었다.

〈표 4〉 추론적 읽기와 창의적 읽기 관련 성취기준

2015 개정 읽기 교육과정 성취기준	변화 양상	2022 개정 읽기 교육과정 성취기준	관련 법주
[2국02-04] 글을 읽고 인물의 처지와 마음을 짐작한다.	수정 보완 (확대)	[2국02-04] 인물의 마음이나 생각을 짐작하고 이를 자신과 비교하며 글을 읽는다.	추론, 창의
[4국02-03] 글에서 낱말의 의미나 생략된 내용을 짐작한다. [9국02-02] 독자의 배경지식, 읽기 맥락 등을 활용하여 글의 내용을 예측한다. (하향 이동)	수정 보완 (확대)	[4국02-03] 질문을 활용하여 글을 예측하며 읽고 자신의 읽기 과정을 점검한다.	추론, 상위 인지
[4국02-04] 글을 읽고 사실과 의견을 구별한다.	수정 보완 (확대)	[4국02-04] 글에 나타난 사실과 의견을 구분하고 필자와 자신의 의견을 비교한다.	비판, 창의
	신설	[6국02-02] 글에서 생략된 내용이나 함축된 표현을 문맥을 고려하여 추론한다.	추론
	신설	[6국02-04] 문제 상황과 관련된 다양한 관점의 글을 읽고 이를 문제 해결에 활용한다.	창의
	신설	[9국02-03] 독자의 배경지식과 글에 나타난 정보 등을 활용하여 글에 드러나지 않은 의도나 관점을 추론하며 읽는다.	추론
	신설	[10공국1-02-01] 다양한 글이나 자료를 읽으며 논증의 타당성을 평가하고 자신의 관점을 바탕으로 논증을 재구성한다.	비판, 창의

특히 글이나 화제에 대한 자신의 견해를 형성하고 이를 필자와 비교하는 등 창의적 읽기 관련 성취기준이 증설되었다(〈표 4〉의 밑줄 부분). 그간의 읽기 교육에서 글의 내용 및 형식에 대한 평가를 중심으로 비판적 읽기를 강조해 온 것에 비해 독자의 주체적인 견해 형성 및 창의적 반응 등을 상대적으로 소홀히 다루어왔다는 점을 고려했을 때, 주목할 만한 변화라 하겠다.

한편, 후자와 관련하여서는 ‘글의 유형’ 분류 기준으로 전통적으로 택해

왔던 ‘소통 목적’이 아닌 ‘화제의 친숙성과 분야별 확장성, 정보의 명시성과 함축성, 형식의 다양성과 복잡성’ 등 글 자체의 특성(노은희 외, 2022: 77)에 주목했다는 점이 특징적이다. 각 교육과정의 내용체계표에 제시된 ‘글의 유형’ 부분을 비교하면 다음과 같다.

〈표 5〉 학년(군)별 ‘글의 유형’ 위계화 양상

학년	2015 개정 읽기 교육과정	2022 개정 읽기 교육과정
1-2학년	• 글자, 낱말, 문장, 짧은 글	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 친숙한 화제의 글</li> <li>• 설명 대상과 주제가 명시적인 글</li> <li>• 생각이나 감정이 명시적으로 제시된 글</li> </ul>
3-4학년	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정보 전달, 설득, 친교 및 정서 표현</li> <li>• 친숙한 화제</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 친숙한 화제의 글</li> <li>• 설명 대상과 주제가 명시적인 글</li> <li>• 주장, 이유, 근거가 명시적인 글</li> <li>• 생각이나 감정이 명시적으로 제시된 글</li> </ul>
5-6학년	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정보 전달, 설득, 친교 및 정서 표현</li> <li>• 사회·문화적 화제</li> <li>• 글과 매체</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 일상적 화제나 사회·문화적 화제의 글</li> <li>• 다양한 설명 방법을 활용하여 주제를 제시한 글</li> <li>• 주장이 명시적이고 다양한 이유와 근거가 제시된 글</li> <li>• 생각이나 감정이 함축적으로 제시된 글</li> </ul>
7-9학년	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정보 전달, 설득, 친교 및 정서 표현</li> <li>• 사회·문화적 화제</li> <li>• 한 편의 글과 매체</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 인문, 예술, 사회, 문학, 과학, 기술 등 다양한 분야의 글</li> <li>• 다양한 설명 방법을 활용하여 주제를 제시한 글</li> <li>• 다양한 논증 방법을 활용하여 주장을 제시한 글</li> <li>• 생각과 감정이 함축적이고 복합적으로 제시된 글</li> </ul>
10학년	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 인문·예술, 사회·문화, 과학·기술 분야의 다양한 화제</li> <li>• 한 편의 글과 매체</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사회·문화적 맥락</li> <li>• 인문, 예술, 사회, 문학, 과학, 기술 등 다양한 분야의 글</li> <li>• 다양한 설명 방법을 활용하여 주제를 제시한 글</li> <li>• 다양한 논증 방법을 활용하여 주장을 제시한 글</li> <li>• 생각과 감정이 함축적이고 복합적으로 제시된 글</li> </ul>

이러한 변화는 ‘소통 목적’이 글(또는 필자)의 목적이지 읽기(독자)의 목적은 아니라는 문제 제기(길호현, 2018; 김혜정, 2016)를 고려한 것으로 풀이된다. 아울러, 이는 읽기의 맥락에서 ‘글의 유형’이 분류되는 기준을 명료화했다는 점, 그리고 ‘과정·기능’ 범주의 내용 요소들이 나선형적으로 심화·반복되는 가운데 학년(군)별 교육 내용을 차별화·위계화하는 근거를 체계적

으로 마련한 것이라는 점에서 유의미한 변화라 하겠다.

### III. 2022 개정 읽기 교육과정 실행의 쟁점

#### 1. ‘책 선택권’만으로 주도적 독자를 길러낼 수 있는가?

앞서 2022 개정 읽기 교육과정에서 자기 선택적 읽기를 강화함으로써 주도적 독자를 길러내기 위한 노력을 본격화했음을 확인했다. 다만, 교육과정의 실행을 고려했을 때, 학생에게 선택권을 부여하는 것만으로 주도적 독자를 길러낼 수 있을지, 무엇보다 학생 선택이 ‘책 선정’ 차원에서 강조되는 것으로 충분할지에 대해서는 검토가 필요해 보인다.

##### 1) 학생 선택권 부여만으로 주도적 독자를 길러낼 수 있는가?

선택 권한을 갖는 것(선택권)과 유의미한 선택을 할 수 있는 것(선택 능력)은 다르다. 읽기 목표를 달성하고 의미 있는 읽기 경험을 만드는데 도움이 되는 선택을 스스로 행할 수 있는 학습자에게 선택권을 부여하는 것은 분명 독자로서의 주도성을 ‘실현’하게 하는 주요한 방편이 될 것이다. 그러나 독서와 관련된 많은 통계 결과는 학생들이 ‘읽지 않는 중요한 이유’ 중 하나가 ‘무엇을 읽어야 할지 몰라서’임을 보여준다(문화체육관광부, 2021). 굳이 통계 자료에 기대지 않더라도 우리는 어떤 책이 나에게 맞는지 또는 필요한지를 모르는 학생, 그 외 다양한 이유로 책 선택을 망설이고 주저하는 학생들을 주변에서 어렵지 않게 볼 수 있다. 이러한 현실은 ‘모든 학생이 자신의 수준과 흥미에 맞는 책을 적절하게 선택할 수 있는 능력을 갖추고 있는 것은 아님’을 시사한다. 교육의 책무성을 고려했을 때, 읽기 교육이 더 많은 관심을 기울여야 할 대상은 바로 이 학생들이다. 어떤 책을 선택해야 할지부터

고민하는 평범한 학생들도 유의미한 책을 선택할 수 있도록, 그러한 능력을 갖춘 독자로 성장할 수 있도록 지원하는 데 중점을 둘 필요가 있는 것이다.

그러나 2022 개정 읽기 교육과정은 학생에게 책 선택 권한을 적극적으로 부여하는 것에 비해 적절한 책을 선택할 수 있는 능력을 신장하려는 교육적 노력은 소략한 편이다. 전술한 바와 같이, 학생이 스스로 책을 선정할 수 있는 능력을 함양하는 데 중점을 두는 ‘책 선정하기 전략’을 학습 요소로 포함하는 [9국02-07]과 같은 성취기준이 마련되어 있기는 하나, 이 성취기준의 배당 학년은 9학년이다. 이전 학년에 배당된 성취기준인 [4국02-06]이나 [9국02-08](8학년 배당) 모두 학생의 자율적 책 선택을 권장하지만, 어떤 책을, 어떻게, 왜 선택해야 하는지 등 책 선택 방법에 대한 학습을 포함하지는 않고 있다.

〈표 6〉 자기 선택적 읽기 관련 성취기준(학년 배당 순서에 따른 재배열)

2022 개정 읽기 교육과정 성취기준	배당 학년
(4국02-06) 바람직한 읽기 습관을 형성하고 읽기에 대한 자신감을 기른다.	3-4
(9국02-08) 자신의 독서 상황과 수준에 맞는 글을 선정하고 읽기 과정을 점검·조정하며 읽는다.	8
(9국02-07) 진로나 관심 분야에 대한 다양한 책이나 자료를 스스로 찾아 읽는다.	9

이는 2022 개정 읽기 교육과정에서 학생들을 모두 ‘이미 읽고 싶은 책이 있는 학생’, ‘선택권이 부여되면 무리 없이 선택할 수 있는 학생’으로 보고 있는 것은 아닌지 의문을 갖게 한다. 책을 읽고는 싶으나 자신의 읽기 흥미가 무엇인지, 그래서 무엇을 읽어야 할지 모르는 학생, 읽고 싶지 않은 학생 등 다양한 ‘현실의 학생들’에 대한 고려가 충분치 않은 것이다.

책 선택 방법에 대한 충분한 학습이 이루어지지 않은 상태에서 이루어지는 선택권 행사는 부적절한 책 선택으로 이어져 학생의 읽기 동기를 저하시키는 등 의도하지 않은 결과를 초래할 수 있다. 무엇보다 이는 이미 주도

성을 갖춘 학생들이 그것을 ‘발현’하는 교육일 수는 있으나, 그 주도성을 ‘계발’하는 교육이라고 보기 어렵다(편지윤·정혜승, 2023). 진정한 학생 선택을 지원하기 위해서는 선택권을 올바르게 행사하는 데 필요한 지식과 전략을 알고 익혀 유의미한 선택을 행할 수 있도록 하는 교육이 병행되어야 할 것이다. 책 선택 권한 부여와 함께 자신의 목적과 수준에 걸맞은 책을 선택할 수 있는 방법을 익히고 맥락에 맞게 적용하도록 지원하는 교육이 병행되어야 하는 것이다.

물론 성취기준 개수가 제한된 상황에서 책 선택 능력을 위한 성취기준을 무조건 증설하는 것은 불가능할 뿐 아니라 바람직하지도 않다. 이보다는 자기 선택적 읽기와 직간접적으로 관련된 ‘성취기준 해설’ 또는 ‘성취기준 적용 시 고려사항’ 등에서 ‘책 선택’을 위해 학생들이 무엇을 알고 익혀야 하는지, 이를 지원하기 위해 교사가 어떠한 방법으로 지도해야 하는지 등에 대한 상세한 설명을 보강하는 방안이 실효성 있는 접근일 것이다.

아울러, 학생 주도성 계발과 관련하여 ‘초등학생일수록 선택권 부여보다는 선택 능력을 계발하는 데 중점을 둘 필요가 있다는 현장 교사들의 의견’(조현희·홍원표, 2022)을 고려했을 때, 책 선택 방법에 대한 학습 시기를 앞당기거나 교수·학습 차원에서 관련 내용을 지도하는 방안을 강화하는 것에 대한 검토가 필요하다. 특히 청소년 독자들이 ‘비독자로 전환되는 시기’가 초등학교에서 중학교로 넘어가는 시기이며, 그 전환 시기가 더욱 이른 시점으로 변해가고 있다는 점을 고려했을 때(이순영, 2021), 읽기 동기와도 밀접하게 관련된 자기 선택적 읽기 학습의 시기를 지금보다 앞당길 필요가 있어 보인다.<sup>3)</sup>

---

3) 이는 책 선택 전략 교육이 독자 발달 단계를 고려해 위계화할 필요가 있음을 의미한다. 자기 선택적 읽기의 일차적인 목적은 학생이 스스로 읽고 싶은 책을 선정하여 읽도록 함으로써 읽기에 대한 내재적 동기를 형성하는 데 있다. 그러나 독자 발달 단계에 따라 독자에게 요구되는 글의 유형이나 수준이 달라지고, 때로는 원하지 않는 글이나 책을 읽어야 하기도 한다. 특히 ‘학습 독서’가 본격화될수록 더욱 그러하다. 이러한 점을 고려했을 때, 독

## 2) 학생 선택이 ‘책 선정’에서 강조되는 것으로 충분한가?

독자의 주도성 계발 측면에서 학생 선택권이 ‘책 선정’에 한정된 점도 검토가 필요하다. 공통 교육과정의 ‘3. 교수·학습 및 평가’에서는 학생 주도성을 계발하기 위해서는 “나) 학습자의 다양한 능력 수준, 관심과 흥미, 적성과 진로, 언어와 문화 배경 등 개인차를 고려하고 학습자가 교수·학습의 과정에서 자신의 학습 방법이나 학습 소재 등을 주도적으로 선택할 수 있도록 함으로써 학습자 개개인의 발달과 성장을 지원할 수 있는 학습자 맞춤형 교수·학습 및 자기 선택적 교수·학습을 계획하고 운용”하는 것이 중요함을 강조한다. ‘책 선택’은 이중 ‘학습 소재’에 대한 선택에 해당된다.

그러나 독자가 읽기에서 주도적으로 선택권을 행사할 수 있는 영역은 책 선정 외에 읽기 목적을 무엇으로 설정할 것인지, 어떤 읽기 전략을 사용할 것이며, 어떤 읽기 활동을 언제, 어떤 방식으로 계획 및 실행할 것인지, 무엇보다도 텍스트를 어떻게 의미화할 것인지 등 읽기 방법 전반을 아우른다 (편지윤, 2022). 그럼에도 2022 개정 읽기 교육과정에서는 독자의 선택권을 읽기 방법 차원, 특히 텍스트의 의미구성까지 확장하고 있지는 않다.

물론 ‘창의적 읽기’와 ‘주제 통합적 읽기’ 등에서 독자의 견해 형성 또는 정보의 재구성과 관련된 성취기준이 보강되었지만, 이는 텍스트의 ‘화제’나 ‘필자의 관점 또는 의견’에 대한 견해 형성에 초점을 둔다는 점에서, 텍스트를 의미화하는 방식 자체를 자율적으로 선택하는 것과는 차이가 있다. 텍스트로부터 어떠한 문제(issue)를 발견하여 텍스트와 자신을 연결할 것인지, 텍스트를 읽는 자신의 입장(stance)을 어떻게 위치 짓고 어떤 방식으로 텍스트와의 상호작용을 전개해 나갈 것인지 등을 스스로 선택하며, 텍스트의 의미 또는 텍스트를 읽는 경험 자체를 자기화해내는 것, 즉 개성적 읽기를 실

---

자의 책 선택은 보다 다양한 이유와 맥락을 고려해서 이루어져야 할 것이다. 그러므로 책 선택 전략을 위계화하여 다양한 학년군에서 나선형적으로 심화·반복하는 방안도 생각해 볼 법하다.

천하는 것은 또 다른 차원의 읽기이기 때문이다.

이러한 견지에서 ‘질문하며 읽기’에 대한 교육의 공소함은 새삼 아쉬움을 남긴다. 읽기에서 질문이 중요하다는 데에는 이견이 없을 것이다. 질문은 읽기뿐 아니라 학습 전반에서 학생의 사고력을 길러주는 기제이며(김혜정, 2016; 박정진·윤준재, 2004) 학생 주도적 학습을 견인하는 핵심 요소라는 점에서(송지언, 2014; 정혜승, 2021) 매우 중요하다. 이러한 질문의 중요성에 비추어 봤을 때, 학생의 주체적 견해 형성 및 주도성을 강조하는 2022 개정 읽기 교육과정에서 ‘질문’과 관련된 교육 내용이 강화되지 않은 것은 분명 아쉬움이 남는 부분이다. 질문과 직접적으로 관련된 성취기준이 단 1개에 그치고 있다.

**[4국02 - 03] 질문을 활용하여 글을 예측하며 읽고 자신의 읽기 과정을 점검 한다.**

이 성취기준은 글을 읽으며 글에 대한 질문을 만들고 이에 대한 답을 예측하면서 글을 읽는 추론적 읽기 능력을 기르기 위해 설정하였다. 읽기 전이나 읽기 중에 이루어지는 질문을 통해 자신의 배경지식이나 경험을 글과 관련짓기, 배경지식이나 경험을 활성화하여 글의 의미 추론하기, 제목이나 글의 차례, 사진이나 그림 등의 자료를 통해 글의 의미 추론하기, 질문을 통해 단어의 의미, 이어질 내용이나 사건의 전후를 예측하기, 질문을 통해 글을 이해한 정도를 점검하거나 읽기 과정에서 겪는 어려움을 점검하기 등을 학습한다.

더욱이 성취기준 [4국02-03]은 ‘예측하며 읽기’에 관한 것으로, 질문하기를 ‘글 이해에 필요한 추론적 읽기 전략’ 또는 ‘능숙한 독자들이 글의 의미를 꼼꼼하게 파악하기 위해 활용하는 전략’으로 다루고 있다. 이는 성취기준 해설에서 질문의 대상(방향)이 ‘글’ 자체 또는 ‘글 이해의 정확성’으로 초점화되어 있는 것에서도 드러난다. 이와 같은 기조는 2015 개정 읽기 교육과정에서부터 이어져 온 것으로 보인다.

〈표 7〉 ‘질문하며 읽기’ 관련 성취기준들

구분	성취기준 및 성취기준 해설
2015 개정	<p><b>(9국02-02) 독자의 배경지식, 읽기 맥락 등을 활용하여 글의 내용을 예측한다.</b></p> <p>① 예측하며 읽기를 지도할 때에는 읽기 전과 읽기 중에 적절한 질문을 하여 학습자가 자신의 배경지식을 글과 관련지을 수 있도록 하며, 경우에 따라서는 관련 경험을 활성화하도록 사진이나 그림, 신문 기사나 글 등의 여러 가지 관련 지식을 제공해야 한다. (하략)</p>
2009 개정	<p><b>3-4학년군 (3) 읽기 과정에서 지식과 경험을 적극적으로 활용하여 글을 읽는다.</b></p> <p>...독자는 자신의 배경지식이나 경험을 적극적으로 활용하여 글 속의 내용을 확인, 해석, 추론, 비판, 반응한다. 이는 읽기 전체 과정 즉, 읽기 전, 읽는 중, 읽은 후 과정에서 필수적이다.</p> <p>독자의 배경지식과 경험을 적극적으로 활용하기 위해서 예측하기, 미리보기, 질문 만들기 등의 활동을 할 수 있다. (후략)</p> <p><b>중1-3 (6) 글의 내용을 토대로 질문을 생성하며 능동적으로 글을 읽는다.</b></p> <p>글과 독자가 깊이 있게 상호 작용하려면 글 내용을 단순히 수용하는 데서 나이가 글과 독자에게 관련된 다양한 질문을 생성해 낼 수 있어야 한다. 질문은 읽기 과정에 따라 읽기 전, 읽는 도중, 읽은 후에 생성할 수 있다. 그리고 질문은 대답하는 내용에 따라 글에 관련된 질문, 필자에게 관련된 질문, 독자 자신에게 관련된 질문, 글과 독자에게 서로 관련된 질문, 맥락에 관한 질문 등을 해 볼 수 있다. 글을 토대로 다양하고 창의적인 질문을 하면서 글을 읽도록 지도한다.</p>

주목할 만한 점은 ‘학생 질문’이 처음 학습 내용으로 명시된 2009 개정 읽기 교육과정(교육과학기술부, 2011)과 비교했을 때, 2015 및 2022 개정 읽기 교육과정의 질문하기는 그 목적과 기능이 축소되는 양상을 보인다는 점이다. 2009 개정 읽기 교육과정에서는 ‘교사가 질문을 제기하면서 학습자의 읽기를 도울 수도 있지만, 학습자 스스로 질문을 제기함으로써 보다 능동적이고 창의적인 읽기를 할 수 있음을 고려하여’(송지언, 2014), 질문하기와 관련된 성취기준 2개를 신설하였다. 또한 성취기준 해설에 따르면 질문하기는 ‘예측하기, 미리보기 등과 함께 독자가 글을 확인, 해석, 추론, 비판, 반응하는 등 능동적으로 의미를 구성해 나가는 것을 촉진하는 활동’(3-4학년군 해설)일 뿐 아니라, ‘독자가 글과 깊이 상호작용하기 위한 과정이자 방법’(중학교 해설)이다. 질문의 방향(대상)이 글, 필자, 독자 자신, 글과 독자의 관계, 맥락 등 다양한 국면으로 설정된 것도 이 때문이다. 이는 2009 개정 읽기 교육과정에서 ‘학생 질문’을 능동적 읽기, 개성적 읽기의 실천 기제로 들여왔음을 짐작케 한다. 이에 비추어 봤을 때, 2015 및 2022 개정 읽기 교육과정에서 질

문을 ‘예측(추론의 한 유형)’으로 한정한 것은 읽기 교육과정에서 ‘질문의 다양한 목적과 기능’을 충분히 구현해내는 방안에 대한 연구의 필요성을 제기한다.

학생이 직접 생산한 질문은 해당 학생의 삶에 기반을 두는바, 질문에는 학생의 관심사, 목적, 의도, 직면한 문제 등이 반영되기 마련이다. 이러한 점에서 질문은 학생이 자신을 드러내고, 또 자신과 글을 결부 짓는 과정이자 행위이다. 이는 질문의 목적 또는 기능이 “글을 더 잘 이해하기 위해서”일 뿐 아니라 “글을 다르게(개성적으로) 이해하기 위해서” 또는 “글을 나답게 읽기 위해서” 등으로 다양화되어야 하며, 주도적 독자를 길러내기 위한 교육의 구체적, 실천적 방법의 일환으로 질문하며 읽기가 강화되어야 할 필요를 제기한다.

2022 개정 읽기 교육과정에서는 교수·학습 방법 차원에서 “읽기 과정에서 학습자가 스스로 질문을 생성하는 것”을 강조하고 있다. 그러나 질문하는 독자를 위해서는 질문의 중요성을 선언하는 데서 나아가 질문을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 상세한 설명이 보강되어야 할 것이다. 질문은 ‘그저 해 보는 데 의의를 두는 활동’이 아니며, 특정 학년에서 한두 번 학습한 후 저절로 길러지는 것이 아니기 때문이다. 학생의 비판적·창의적 사고를 촉진하는 질문이 따로 있다는 점이 시사하듯(박정진·윤준채, 2004), 질문 교육의 목적은 학생이 스스로 ‘유의미한 질문’을 창출해낼 수 있도록 이끄는 데 있다. 학생이 스스로 질문을 하기 위해서는 질문의 개념, 가치, 종류, 목적에 맞게 질문을 활용하는 법, 질문을 토대로 소통하는 방법 등을 충분히 학습할 수 있도록 교육이 이루어져야 한다(정혜승, 2021). 단순히 ‘질문 만들어 보기’식의 활동을 제공하는 것만으로는 질문을 통해 텍스트와 깊이 상호작용하는 독자, 스스로 질문하며 자신만의 읽기 경로를 주도적으로 구축해 나가는 독자를 길러내기 어렵다. 그러므로 무엇을 질문해야 하며, 질문을 왜, 어떻게 해야 하는지에 대한 충분한 이해와 실천 능력을 함양하도록 이끄는 교육 방안이 구체화되어야 할 것이다.

## 2. 복합양식 텍스트 읽기 능력은 어떻게 발달하는가?

2022 개정 읽기 교육과정에서 복합양식 텍스트 읽기를 강화한 것은 읽기 교육의 실제성 제고 측면에서 매우 필요한 변화였다. 그러나 성취기준에서 의도하는 수준의 학생 성취를 실질적으로 이끌어 내기 위해서는, 즉 복합양식 텍스트 읽기 능력의 실질적 발달을 견인하기 위해서는 성취기준의 구성 및 배치, 즉 계열성 면에서 보다 섬세한 접근이 필요해 보인다.

전술한 바와 같이, 2022 개정 읽기 교육과정에서는 문자 중심의 언어관으로부터 탈피하는 등의 변화를 보였다. 이러한 변화의 취지에 맞게, 복합양식 텍스트를 매체 자료 중 하나가 아니라 ‘일상적으로 읽고 해석해야 할 텍스트’로 다루기 위해서는 문자 텍스트 읽기와 마찬가지로, 복합양식 텍스트 읽기와 관련된 교육 내용 역시 그 수준과 국면을 ‘총체적으로’ 마련해야 할 것이다. 복합양식 텍스트 읽기와 관련된 교육 내용 역시 ‘내용 확인과 추론’ 그리고 ‘평가와 창의’의 측면에서 균형적이면서도 단계적으로 다루어질 필요가 있다.

2022 개정 읽기 교육과정에서는 복합양식 텍스트 읽기 관련 성취기준을 초·중·고 모든 학년군에 고루 배치하여 단계적 체계성을 피하였으나, 3개의 성취기준이 모두 ‘평가와 창의’ 범주에서 마련됨에 따라 균형성 면에서는 다소 아쉬움이 남는다.

〈표 8〉 복합양식 텍스트 읽기 관련 성취기준의 학년(군)별 배열

범주		내용 요소		
		초등학교	중학교	고등학교
		5~6학년	1~3학년	10학년
과정 · 기능	내용 확인과 추론			

과정 · 기능	<b>평가와 창의</b>	<p>(6국02-03) 글이나 자료를 읽고 내용의 타당성과 표현의 적절성을 평가한다.</p>	<p>(9국02-04) 복합양식으로 구성된 글이나 자료의 내용 타당성과 신뢰성, 표현 방법의 적절성을 평가하며 읽는다.</p>	<p>(10공국2-02-01) 복합양식으로 구성된 글이나 자료에 내재된 필자의 관점이나 의도, 표현 방법을 평가하며 읽는다.</p>
---------------	-------------------	---	--	---

복합양식 텍스트의 내용 및 표현 방법을 평가하며 읽기 위해서는 텍스트에서 기호로서 작용하는 양식이 무엇이며 그것이 전달하는 정보를 확인하는 것, 그리고 이를 양식이 어떠한 의미 관계로 얹혀 있으며, 그 복합적 작용을 통해 어떠한 의미가 만들어지는지, 양식 사용에 함축된 의도가 무엇인지 등을 추론해내는 것이 우선되어야 한다. 이러한 점에서 교육과정이 의도한 ‘복합양식 텍스트를 정확하고 효과적으로 읽어내는 능력의 실질적 발달’을 견인하기 위해서는 ‘내용 확인과 추론’ 범주의 교육을 보강하려는 노력이 필히 요구된다.

한편, 성취기준이 ‘평가와 창의’ 범주로 편중된 원인은 해당 성취기준 모두 2015 개정 읽기 교육과정의 성취기준을 ‘수정·보완’하는 방식으로 개발되었다는 점에서 찾아볼 수 있다. 이전 교육과정에서 ‘매체 읽기’로 다루었던 성취기준을 새로운 언어관에 맞게 재구성하기보다는 ‘매체’라는 용어를 ‘복합양식으로 구성된 글과 자료’로 대체하고, 성취기준 통합 시에 사실적·추론적 읽기에 해당하는 성취기준을 비판적 읽기의 일부로 포함시킨 결과인 것이다(〈표 3〉 참고).

### **[2015 - 6국02 - 05] 매체에 따른 다양한 읽기 방법을 이해하고 적절하게 적용하며 읽는다.**

이 성취기준은 매체의 유형을 고려하여 적절한 읽기 방법을 선택하고 효과적으로 읽는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 예컨대, 애니메이션이나 영화와 같은 매체 자료는 인물의 표정이나 몸짓, 목소리의 변화, 음악 등이 내용을 파악하는데 중요한 요소가 되며, 인터넷에 실린 기사문을 읽을 때에는 글을 읽는 것은 물

론 사진, 동영상 등도 함께 이해해야 하는 경우가 많고, 경우에 따라서는 맷글도 내용을 파악하는 데 중요한 요소가 된다. 이 성취기준에서는 문자뿐 아니라 그림, 표, 그래프, 사진, 동영상 등의 매체가 내용을 전달하는 데 중요한 역할을 한다는 것을 알고, 이러한 매체의 유형에 따라 내용을 어떻게 파악하는 것이 효과적인지를 생각하여, 그에 맞는 적절한 읽기 방법을 찾아 적용하며 읽도록 하는데 중점을 둔다.

이 과정에서 “매체의 유형에 따라 내용을 어떻게 파악하는 것이 효과적인지를 생각하여 글에 맞는 적절한 읽기 방법을 찾아 적용하며 읽는 것”과 같은 복합양식 텍스트에 대한 사실적, 추론적 읽기 능력을 계발하는 데 중점을 두는 교육 내용이 축소되었다. 물론 ‘평가’를 위해서는 ‘내용 확인과 추론’이 전제되어야 하므로, 내용 확인 - 추론 - 평가를 모두 가르칠 수 있다고 볼 수도 있다. 그러나 변화된 언어관이 의도하는 수준에서 복합양식 텍스트 읽기 능력을 신장하기 위해서는 복합양식 텍스트 읽기의 여러 층위와 국면을 총체적으로 다루며 능력의 점진적 발달을 꾀해야 할 필요가 있다. 복합양식 텍스트를 정확하고 효과적으로 읽어내기 위해 해당 텍스트에서 무엇이 양식으로 기능하고 있는지를 파악하는 것, 양식들의 의미 작용을 분석하여 그것들이 만들어 내는 내용과 의미를 확인하는 것, 그리고 양식 간의 의미 관계를 추론해 내는 것 등에 대한 학습부터 단계적·총체적으로 이루어질 필요가 있는 것이다. 이러한 학습이 전제될 때라야 ‘이미지는 문자언어로 제시되는 정보를 보완하는 것, 그래서 문자언어에 비해 부수적인 것’이라는 전통적 언어관의 고정 관념을 탈피하여, 복합양식 텍스트를 복합양식 텍스트답게 읽을 수 있는 능력을 신장해 낼 수 있을 것이다(Jewitt & Kress, 2003). 이를 위해서는 성취기준 차원은 물론이고 교수학습 방법 및 평가에서도 ‘내용 확인 및 추론’과 ‘평가와 창의’ 범주를 어떻게 가르칠 것이며, 무엇을 평가해야 하는지에 대한 논의가 충분히 보강되어야 할 것이다.

### 3. 읽기 목적은 누가, 언제, 어떻게 설정하는가?

2022 개정 읽기 교육과정에서는 전략적 독자로의 성장을 강조한다. ‘전략’의 특성이 ‘문제 해결, 의도성’이라는 점을 통해 짐작할 수 있듯이, 전략적 독자의 읽기는 ‘목표지향적’이다. 읽기 영역의 ‘핵심 아이디어’에서 “독자는 자신의 읽기 목적을 달성하기 위해 다양한 유형의 글을 읽는다.”라고 명시한 것도 모름지기 전략적 독자라 함은 자신의 읽기 목적을 달성하려는 뚜렷한 의도를 바탕으로 일련의 읽기를 계획 및 실행할 수 있어야 함을 강조하고자 한 의도로 풀이된다.

그러나 교육 내용 차원에서 ‘독자의 읽기 목적 설정과 그에 따른 읽기 실천’, 즉 목표지향적 읽기에 대한 교육은 전면적으로 다루어지지 않은 편이다. 우선 ‘읽기 목적’이 무엇인지, 어떻게 ‘유형화’될 수 있는지, 읽기에서 어떠한 ‘기능’을 하는지 등 읽기 목적 자체에 대한 논의가 충분하지 않다. ‘글의 유형’을 구분하는 기준으로 ‘소통 목적’을 배제한 것은 글의 목적과 독자의 읽기 목적이 다름을 고려한 것이라는 점에서 타당한 처사였다. 다만, 이 과정에서 독자의 읽기 목적이 내용 체계에서 아예 사라짐에 따라 읽기 목적의 의미, 기능, 유형에 대한 정보 자체가 소략해진 것은 분명 아쉬움이 남는 부분이다. 읽기 목적의 유형에 대한 언급은 ‘성취기준 적용 시 고려사항’에서 ‘교과 학습, 진로 탐색, 여가’(5-6학년) 또는 ‘진로 탐색 및 진로 개발, 관심 분야에 대한 깊이 있는 이해’(7-9학년) 정도로 제시되고 있을 뿐이다. 일련의 읽기 수행의 구심점이 되는 읽기 목적에 대한 교육 담론의 부재는 전략적 독자로의 성장을 강조한 2022 개정 읽기 교육과정의 시도를 ‘개별 읽기 전략’ 학습을 강화한 정도로 오독하게 할 우려가 있다. 그러므로 교수·학습 차원에서 교육과정의 본래 의도를 온전히 실현해 내기 위한 방법을 적극적으로 강구해야 할 것이다.

읽기 목적은 읽기 주체인 독자가 직접 설정해야 하는 것이라는 점에서 현재의 내용 체계상 ‘기능·과정’ 범주에서 다루는 것이 적절할 것이다. 그러

나 읽기 영역의 성취기준 29개 중 ‘목적’이라는 말이 포함된 경우는 다음 2 개가 전부이다.

[9국02 - 02] 읽기 목적과 글의 구조를 고려하며 글을 효과적으로 요약한다.

[10공국2 - 02 - 02] 동일한 화제의 글이나 자료라도 서로 다른 관점과 형식으로 표현됨을 이해하며 읽기 목적을 고려하여 글이나 자료를 주제 통합적으로 읽는다.

두 성취기준 모두 ‘읽기 목적을 고려하여’ 읽을 것을 강조하고는 있으나, 읽기 목적이 무엇이며, 또 ‘언제, 왜, 어떠한 맥락에서’ 설정한 목적인지, 읽기 목적은 어떻게 설정해야 하며, 그 목적을 달성하기 위해 독자가 무엇을, 어떻게 해야 하는지 등의 측면에 주목하고 있지는 않다. 또한 [9국02-02]의 ‘성취기준 적용 시 고려사항’에서 “학습자의 읽기 목적을 고려하여 필요한 정보가 무엇인지를 확인한 후 이에 부합하는 중심 내용을 요약할 수 있도록 한다.”고 제시되어 있다는 점, ‘읽기 목적’을 [10공국2-02-02]과 같이 주제 통합적 읽기 관련 성취기준에서 인표화했다는 점을 종합해 봤을 때, 교육 과정에서 읽기 목적의 유형이 ‘정보 습득 또는 학습’ 차원에 한정되어 있으며, 이에 따라 읽기 목적의 기능 역시 ‘글에서 어떤 정보를 취사선택할 것인지’를 판단하는 기준 정도로 제한적으로 다루어지고 있는 것으로 보인다.

그러나 읽기 목적은 ‘독자가 읽기를 하는 의도’<sup>4)</sup>라는 점에서, 독자의 수 만큼이나 다양하다. 가령, 어떤 독자에게는 ‘완독 경험’ 자체 또는 ‘독서에 흥미 갖기’가 목적일 수도 있다. 물론 해결해야 할 읽기 과제의 구체적인 내용이 독자의 읽기 목적이 될 수도 있다. 더욱이 ‘전략적 독자’가 읽기를 행하는

---

4) 이때의 ‘의도’는 ‘이유’와는 다르다. ‘의도’의 사전적 정의는 ‘무엇을 하고자 하는 생각이나 계획. 또는 무엇을 하려고 꾀함’이라는 점에서, 다분히 ‘행함의 실천, 이를 위한 의식적 계획’을 전제한다. 반면, ‘이유’는 행함을 설명할 수는 있지만 전략적 읽기에서 중요한 ‘계획적 실천’을 다루지는 못하므로 구분하고자 한다.

이유는 매 순간, 매 상황마다 달라질 것이다. 이는 전략적 독자로의 성장을 견인하기 위해 읽기 목적의 유형과 기능을 독자 차원에서 개별화하여 다루는 것의 중요성을 시사한다.

물론 모든 유형의 읽기 목적을 교육과정에서 다룰 수는 없다. 전통적으로 ‘읽기 목적’을 ‘학습 목적과 여가 목적’ 정도로 범박하게 다루어 온 것도 이러한 현실적 측면을 고려한 결과일 수 있다. 그럼에도 읽기 목적은 독자가 읽기를 행하는 의도라는 점에서, 개인화되고 다양화될 필요가 있다. 더욱이 전략적 독자로의 성장을 표방하는 읽기 교육이라면, ‘상황에 맞게 자신만의 읽기 목적을 설정하거나 주어진 읽기 목적을 자기 맥락에 맞게 구체화하는 등’ 독자 스스로 자신만의 읽기 목적을 설정하는 것과 관련된 교육이 강화되어야 할 것이다.

주지하듯, 읽기 목적을 ‘고려하는 것’과 ‘설정하는 것’은 다르다. 더욱이 읽기 목적이 유의미한 읽기 경험으로 이어지기 위해서는 학생 수준에 걸맞은 읽기 목적, 사회문화적으로 가치 있고 타당한 읽기 목적을 설정할 수 있어야 한다. 부적절한 읽기 목적은 읽기 실패 또는 좌절 경험을 초래하여 독자의 인지적, 정의적, 그리고 사회적 성취를 저해하는 결과로 이어질 우려가 있기 때문이다.

아울러, ‘읽기 목적’은 읽기 동기 및 의지 형성과도 밀접하게 관련되는 바 (길호현, 2018), 교육과정이 의도한 전략적 독자로의 성장을 실현해내기 위해서는 독자가 스스로 읽기 목적을 설정할 수 있도록 지원하는 교육은 필히 강조되어야 할 것이다.

그러므로 ‘성취기준 적용 시 고려사항’ 또는 ‘교수·학습 방법’ 차원에서 ‘읽기 목적을 고려하는 것’과 함께 ‘읽기 목적을 설정하는 과정과 방법’에 대한 학습을 강화하는 방안, 그리고 이를 어떻게 교실 수업에서 실현할 수 있는지에 대한 설명을 구체화하려는 노력이 이루어져야 할 것이다. 특히 읽기 목적이 학생마다 다를 수 있고 또 달라야 한다는 점을 고려해, 학생들이 자신만의 읽기 목적을 설정하고 이를 토대로 일련의 읽기를 계획 및 실천해

나가는 경험을 충분하게 마련해 주려는 교육적 개입을 강화하려는 노력이 필요하다 하겠다.

#### 4. 사회적 독자는 어떻게 형성되는가?

2022 개정 읽기 교육과정은 독자의 활동 반경을 ‘개인’에서 ‘사회’로 확장했다. 독서를 매개로 사적 문제를 해결하는 개인적 독자를 넘어, 협력하는 가운데 타인과 공동체에 대한 이해를 확충하고([9국02-01] 성취기준 해설) 사회적 이슈를 해결하는 데 적극적으로 참여하는([10공국2-02-03] 성취기준 해설) 민주시민, 즉 사회적 주체로서의 독자로의 성장을 강조한 것이다.

이처럼 교육과정에서는 사회적 독자를 읽기 활동을 매개로 사회적 이슈나 공동체의 가치를 이해하는 것은 물론이고, 여러 타자와 의미구성 결과를 공유하며 사회적 이슈에 대한 새로운 의미를 발견해 나가는 데 적극적으로 ‘참여’하는 존재로 설명한다. 이때의 새로운 의미는 개인의 맥락을 넘어, 사회문화적 맥락에서도 가치 있는 ‘합당한’ 의미, 즉 공동체의 문화 형성 및 발전에 기여하는 ‘타당하고 가치 있는’ 의미일 것이다. 바로 이 지점에서 개인적 독서에서 사회적 독서로의 전환에 있어 ‘책임’의 중요성이 강조된다.

읽기에서 독자의 책임은 ‘성찰’이라는 행위로 실현된다. 자신의 읽기에 대한 책임을 실현하는 독자는 읽기 과정을 인지적, 동기적, 행동적 측면에서 점검 및 조정할 뿐 아니라, 읽기의 결과, 즉 읽기를 통해 형성한 자신의 관점과 견해가 타자에게, 그리고 공동체에 어떠한 영향을 미칠지에 대해 끊임없이, 그리고 치열하게 성찰한다. 성찰 행위는 독자의 참여 행위가 사회적 차원에서도 실제로 힘을 가진 의미 있는 목소리가 되도록 한다는 점에서 의미가 있다.

이러한 견지에서 2022 개정 읽기 교육과정에서 사회적 독서 활동에의 ‘참여’를 강조하는 것에 비해, 독자의 ‘책임’ 실현은 상대적으로 소략하게 다

루었다는 점은 주목을 요한다. 사회적 독서 활동 참여의 전제 또는 그 결과가 되어야 할 ‘독자 자신(의미구성 결과)’에 대한 치열한 검토와 비판, 즉 성찰 행위의 측면이 부각되지 않는 것이다.

### [10공국2 - 02 - 03] 성취기준 적용 시 고려사항

의미 있는 사회적 독서 활동에 참여하기를 지도할 때는 수업뿐 아니라 독서 동아리나 외부 독서 모임 등에 자유롭게 참여하거나 사회관계망 서비스(SNS), 라디오, 온라인 독서 모임 플랫폼 등의 다양한 매체에 기반한 독서 토론 공간 등에서 다른 사람들과 독서 활동에 대한 결과를 공유하는 기회를 갖도록 함으로써 지식이나 정보를 교류하고 다양한 삶의 방식과 가치관을 이해하도록 한다. 예를 들어, 독서를 통해 가정이나 학교 등 일상생활에서 나타나는 불평등 사례나 차별 사례를 통해 특정 집단에 대한 고정 관념과 편견으로 인한 문제를 인식함으로써, 타인에 대한 이해의 폭을 넓혀 갈 수 있다. 또한 사회적 독서 활동에 참여함으로써 다양한 구성원들이 연대하고 협력하면서 사회적 문제를 해결할 수 있는 방안을 마련할 수도 있다. 이처럼 독서는 독자 개인의 성장을 이끄는 동시에 사회 구성원들을 통합하고 사회 문화를 유지 발전시키는 주요한 원동력임을 이해할 수 있도록 지도한다. 이를 위해 교사는 글이나 자료를 읽고, 생각을 나누고, 자신의 생각을 표현하는 통합적 독서 활동을 바탕으로 한 사회적 독서에 참여하여 타인과의 교류와 사회 통합에 미치는 독서의 영향력에 대해 성찰하는 경험을 할 수 있도록 지도한다. (하략)

인용문에서 드러나듯이, 사회적 독서의 구체태로 제시한 ‘읽기 결과를 다른 독자와 공유’하는 활동의 목적은 ‘지식, 정보, 의미의 교류 및 이를 통한 타자 이해’에 초점화되어 있다. 그러나 전술한 사회적 독서의 본질과 도입 취지를 고려했을 때, ‘읽기 결과 공유’ 활동의 교육적 의의를 확장적으로 정립 할 필요가 있다.

주지하듯, 의미구성 결과를 공유하는 과정은 일종의 해석 공동체 참여

활동이다. 학생들은 공유 과정에서 독자 간의 ‘의미 차이’를 확인할 뿐 아니라 ‘새로운 의미’, ‘보다 합당한 의미’를 인식하게 된다. 이는 공유 활동의 의의가 ‘타자에 대한 이해’는 물론이고, ‘자기 발전의 계기’에도 있음을 시사한다. 읽기 결과를 공유하는 과정을 통해 자기 관점과 견해를 정교화·타당화해 나갈 수 있는 것이다.

이러한 견지에서 ‘읽기 결과 공유’ 활동은 상호 교류의 결과를 바탕으로 독자가 ‘자신의 읽기 결과를 점검하고 조정’하는 측면이 강화될 필요가 있다. 학생들이 자신의 관점과 의미를 다른 독자의 그것과 ‘견주며’ 치열하게 검토하는 가운데, 자신의 관점과 의미가 사회문화적으로 타당하고 의미 있는지, 혹시나 사회적 갈등이나 편견 등의 문제를 촉발할 요소를 포함하고 있는 것은 아닌지 등을 치열하게 점검하고 조정하는 성찰 행위에 대한 지도가 강조되어야 하는 것이다.

요컨대, 학생의 주체적 ‘참여’에 독자로서의 ‘책임’이 수반될 때, 학생의 목소리는 공동체의 변화를 견인하고 독서 문화 형성에 기여하는 진짜 ‘힘 있는 목소리’가 될 수 있다. 이러한 점에서 ‘성찰’은 사회적 독서의 본질과 의의를 실현하는 데 있어 필히 고려되어야 할 요소이다. 글과 필자를 향한 독자 의 검토와 비판과 달리, 성찰은 독자 자신을 향한 치열한 검토와 비판에 해당한다. 사회적 독자 형성은 타자에 대한 치열한 비판, 타자와의 협력적 연대, 그리고 자신에 대한 성찰이 균형을 이룰 때 비로소 실현될 수 있을 것이다. 그러므로 2022 개정 읽기 교육과정이 의도한 ‘개인적 독자를 넘어 사회적 독자로의 성장’을 실현하기 위해서는 자기 관점과 견해를 다른 독자의 그것과 견주며 그 타당성을 점검하고 사회적 가치를 실현할 수 있는 방향으로 자신의 의미를 재구성하는 등 독자의 성찰 과정과 그 실천에 대한 교육적 관심이 강화될 필요가 있다 하겠다.

## IV. 맷음말

2022 개정 읽기 교육과정은 ‘보다 실제적인 읽기 교육, 한 사람의 독자를 길리내는 읽기 교육’을 위해 그간의 읽기 교육 및 연구의 성과를 충실히 반영하며 변화를 추구하였다. 이러한 변화의 취지와 의의에 깊이 공감할수록 교육과정이 실행됐을 때의 간극과 공백이 무엇일지, 이를 극복하기 위해 무엇이, 어떻게 보강되어야 하는지에 대한 고민이 깊어지는 것이 사실이다.

본고는 이러한 고민의 결과물로서, 2022 개정 읽기 교육과정이 실행되었을 때 예측되는 쟁점을 주도적 독자 형성 방안 측면, 복합양식 텍스트 읽기 능력 발달 측면, 목표지향적 읽기 실천 측면, 그리고 사회적 독자 형성 측면 등에서 살펴보고 개선 방향을 다음과 같이 제안하였다.

첫째, 학생 선택권 부여와 함께 선택 능력을 계발하기 위한 교육이 병행되어야 하며, 학생 선택을 ‘책 선정’과 같은 읽기(독서) 학습의 소재 차원에서 나아가 텍스트를 의미화하는 방식 등 읽기 학습의 방법 차원으로 확장 할 수 있도록 하는 교수·학습 방안을 강구해야 할 것이다. 둘째, 변화된 언어 관에 부합하는 새로운 읽기 능력의 실질적 발달을 꾀하기 위해서는 복합양식 텍스트 읽기에 대한 교육도 ‘내용 확인 및 추론’, ‘평가와 창의’ 등 ‘과정·기능’ 범주의 전반에서 단계적으로, 총체적으로 계열화·위계화되어야 할 필요가 있다. 셋째, 2022 개정 읽기 교육과정이 목표로 하는 전략적 독자로의 성장을 견인하기 위해서는 ‘목표지향적 읽기’를 실천할 수 있는 교육 내용이 보강되어야 한다. 특히, 읽기에서 ‘질문’은 독자가 주체적으로 읽기 목적을 설정하고 자신만의 읽기 경로를 주도적으로 설계해 나가는 것을 촉진하는 유의미한 기제가 될 수 있다는 점을 고려하여, ‘질문하기’ 관련 성취기준 및 교수·학습 방법을 정교화·구체화해 나가야 할 것이다. 마지막으로, ‘사회적 독서’의 본질과 교육적 의의를 고려해, 독자의 ‘참여’와 함께 ‘책임’을 강조할 필요가 있다. 이를 위해서는 사회적 독서 활동(또는 그 참여)의 교육적 의의

가 서로의 읽기 결과를 공유하는 차원을 넘어, 자신의 읽기 결과에 대해 치열하게 성찰하는 차원으로 확대·심화되어야 할 것이다.

본고는 2022 개정 읽기 교육과정을 살펴보며 예상되는 실행상의 쟁점을 살펴보고, 이를 해소하기 위해 보강되어야 할 요소를 밝혀내는 데 중점을 두었다. 해당 요소들을 교육과정 차원 또는 읽기 교수·학습 차원에서 구체화·실제화하는 방안은 별도의 연구와 공론화의 과정을 통해 구체화되어야 할 것이다. 이 논문을 계기로 2022 개정 읽기 교육과정이 보여준 팔목할 만한 변화, 그 심층의 의도가 읽기 교육 현장에 온전히 실현될 수 있도록, 더 많은 연구 성과물이 쌓이길 기대한다.

\* 본 논문은 2023.05.09. 투고되었으며, 2023.05.18. 심사가 시작되어 2023.06.11. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 교육과학기술부(2011),『국어과 교육과정 (제2011-361호)』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2015),『국어과 교육과정 (제2015-74호)』, 세종: 교육부.
- 교육부(2022),『국어과 교육과정 (제2022-33호)』, 세종: 교육부.
- 길호현(2018), 「‘목적에 따른 독서’의 교육 내용 재구조화 연구」,『한국언어문화』66, 61-100.
- 김혜정(2016), 「2015 개정 읽기/독서 교육과정의 내적 논리와 몇 가지 쟁점들」,『국어교육연구』62, 171-196.
- 노은희·정혜승·민병곤·서수현·서영진·김현정·최소영·남가영·최숙기·김정우·옥현진·  
가은아·정현선·서현석·김종윤·김정영·김희동·박유란·문해원·김광희·오리사·박은  
희·김영아·서규창·김잔디·황인정·이명섭·한상아·이귀영·배현진(2022 ㄱ),『2022 개  
정 국어과 교육과정 시안 개발 연구』, 충북: 한국교육과정평가원.
- 노은희·정혜승·민병곤·서수현·서영진·최숙기·서수현·남가영·김정우·옥현진·최소영·  
박종임·김현정·박혜영·정진석·조재윤·가은아·김종윤·이경남·김광희·김정은·김희  
동·문해원·박유란·나혜정·서규창·오윤주·장은주·정형근·김잔디·김현숙·박현진·  
배현진·이귀영·이지나·이지은·한상아(2022 ㄴ),『2022 개정 국어과 교육과정 시안(최  
종안) 개발 연구』, 충북: 한국교육과정평가원.
- 문화체육관광부(2021),『국민 독서 실태 조사』, 세종: 문화체육관광부.
- 박영민·최숙기(2008), 「읽기 동기 신장을 위한 자기 선택적 독서 프로그램 구성 방안」,『독서연  
구』19, 201-228.
- 박정진·윤준채(2004), 「읽기 수업에서의 질문 들여다보기」,『독서연구』12, 119-144.
- 송지언(2014), 「학습자 질문 중심의 독서 교육 연구 - 현행 교과서의 관련 단원 검토를 바탕으  
로」,『독서연구』32, 131-158.
- 이순영(2021), 「청소년 비애독자의 현황과 지원 방안 연구: 2018-2020 독자개발연구의 결과  
종합」,『독서연구』60, 63-92.
- 정혜승(2008), 「문식성(Literacy)의 변화와 기호학적 관점의 국어과 교육과정 모델」,『교육과정  
연구』26(4), 149-172.
- 정혜승(2020), 「국어과 교육과정은 어떤 독자를 길러내고자 하는가?: 독자 역할 모델로 2015  
개정 국어과 교육과정 읽기 영역 성취기준을 분석한 결과를 중심으로」,『독서연구』57,  
9-40.
- 정혜승(2021), 「한국과 호주 국어과 교육과정의 학생 질문 비교」,『국어교육연구』77, 51-91.
- 조현희·홍원표(2022), 「초등 교육과정 연구학교 교사가 인식하는 학습자 주도성의 의미」,『교  
육문화연구』28(1), 319-342.
- 차조일·김미지·김재홍·우연경·유은정·이인태(2022), 「중학생의 학습자 주도성 함양을 위한  
교수·학습 방안」, 충북: 한국교육과정평가원.
- 최숙기(2023), 「2022 개정 국어과 교육과정 읽기 영역 개발의 방향」,『청람어문교육학회 제66

- 회 정기학술대회 자료집』, 174-192.
- 편지윤(2022), 「행위주도적 독자(Agent Reader) 형성을 위한 읽기 교육 연구」, 이화여자대학  
교 박사학위논문.
- 편지윤·변은지·한지수·서혁(2018), 「복합양식 텍스트의 텍스트성 재개념화를 위한 시론」,  
『학습지중심교과교육연구』18, 493-522.
- 편지윤·정혜승(2023), 「학생 주도성의 의미와 교육의 방향」, 『교과교육학연구』27(2), 235-249.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2017), *How to personalize learning: A Practical Guide for Getting Started and Going Deeper*, California: Corwin Publishers.
- Guthrie, J. T., Cox, K. E., Anderson, E., Harris, K., Mazzoni, S., & Rach, L. (1998), "Principles of integrated instruction for engagement in reading", *Educational psychology review* 10(2), 177-199.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003), *Multimodal Literacy*, New York: Peter Lang.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983), "Becoming a strategic reader", *Contemporary educational psychology* 8(3), 293-316.
- Pressley, M. (2002), "Metacognition and self-regulated comprehension", *What research has to say about reading instruction* 3, 291-309.
- Wutz, J. A., & Wedwick, L. (2005), "BOOKMATCH: Scaffolding book selection for independent reading", *The Reading Teacher* 59(1), 16-32.

## 2022 개정 읽기 교육과정 실행의 쟁점 탐색 — ‘의도된 변화’를 ‘실현’하기 위한 보강 요소를 중심으로

편지윤·권순희

새로 고시된 교육과정의 성과를 살피고 실행상의 쟁점을 탐색하는 것은 교육과정의 실행성을 제고하기 위한 준비 작업에 해당한다. 본고 역시 이러한 취지에서 2022 개정 읽기 교육과정이 어떠한 변화를 의도했으며, 교육과정을 실행하는 데 있어 예측되는 쟁점이 무엇인지, 의도된 변화를 온전히 실현하기 위해 현장 적용에 앞서 무엇이 보강되어야 하는지를 살펴보았다. 구체적으로 교육과정의 목표에 해당하는 독자관(학습자관), 그리고 교육 내용의 범위와 위계 설정 양상을 중심으로 2022 개정 읽기 교육과정의 특징 및 의의를 분석하였다. 교육과정 실행의 쟁점은 2022 개정 읽기 교육과정의 주요 변화 지점을 중심으로, 주도적 독자 형성 방안 측면, 복합양식 텍스트 읽기 능력 발달 측면, 목표지향적 읽기 실천 측면, 그리고 사회적 독자 형성의 측면에서 도출하였으며, 각 지점에서 어떠한 요소들이 보강되어야 하는지를 논하였다.

핵심어 2022 개정 읽기 교육과정, 교육과정 실행, 학생 주도성 교육

## ABSTRACT

# Issues in Implementing the 2022 Revised “Reading” Curriculum

— Focus on what needs to be supplemented to realize the intended change

Pyun Jiyun · Kwon Soonhee

To improve the newly promulgated curriculum's implementation, it is necessary to systematically conduct preparatory work, such as reviewing the curriculum's features and implications and exploring curriculum implementation issues. Thus, this study examined what changes are intended in the 2022 revised “Reading” curriculum, what are the foreseen issues in the curriculum implementation, and what must be improved before it can be implemented in the field to fully realize the intended changes. Specifically, this study analyzed the features and implications of the 2022 revised “Reading” curriculum along three dimensions: What kind of readers does the reading curriculum intend students to become? How does the reading curriculum establish the scope and sequence of education contents? Issues of the 2022 revised “Reading” curriculum implementation were derived from four aspects: fostering “Agentic Readers,” developing the ability to read multimodal texts, practicing goal-oriented reading, and growing as a “Social Reader.” The study also discussed what elements should be supplemented concerning these four aspects.

**KEYWORDS** 2022 Revised “Reading” Curriculum, Curriculum Implementation, Student Agency Education