

교과 독서의 기저 관점과 교육 방향

— Content-area literacy와 Disciplinary literacy에 대한 논의를 중심으로

이용준 전남대학교 국어교육과 조교수(제1저자)

장봉기 미국 시라큐스대학교 사범대학 부교수(교신저자)

* 본 논문의 핵심 내용은 한국리터러시학회 colloquium(26.08.28.)에서 발표되었다.

I. 서론	
II. 교과 독서의 개념과 기저 관점	
III. 교과 독서의 교육 방향	
IV. 결론	

I. 서론

최근 우리 교육계의 화두 중 하나는 학생들의 문해력 저하 현상이다. 이는 비단 우리나라에만 국한되는 문제는 아니고 미국 등에서도 심각한 문제로 지적되고 있다(Spires, Kerkhoff, Graham et al., 2018). 디지털 매체의 급진적 확산으로 인해 정보 접근성은 비약적으로 향상되었으나, 역설적으로 긴 글을 읽고 맥락을 파악하며 비판적으로 사고하는 능력은 점차 약화되고 있다. 실제 평가 지표에서도 이러한 징후는 명확히 포착된다. 먼저, PISA 2022 읽기 영역의 경우 PISA 2012 대비 분석 대상국 중 가장 크게 하락함과 동시에 성취 수준 ‘하’ 집단 비율이 증가하고 있다(박도영·김현우·김현정 외, 2025). 관련하여 2024년 5000명이 넘는 초·중·고 교원을 대상으로 한 설문 조사에서는 92%에 가까운 교사들이 학생들의 문해력이 과거에 비해 저하되었다고 응답하였다.¹⁾ 비록 교사들의 주관적 인식에 기반한 결과이지만, 앞선

1) 한국교원단체총연합회 보도자료: <https://www.kfta.or.kr/usr/wap/detail.do?app=16527&seq=270000370496>, 2026년 7월 1일 검색)

PISA 결과와 함께 검토해 볼 때 문해력 저하에 대한 교사들의 우려와 학생들의 실제 지표가 서로 같은 방향을 가리키고 있다. 문해력은 모든 교과 영역에 접근하기 위한 핵심적인 능력이라는 점에서, 이렇게 문해력 저하 현상이 심화되고 있다는 점은 공교육 차원에서의 문해력 제고 노력이 시급함을 시사한다.

읽기 성취에 대한 이러한 우려는 각 교과나 학문 분야에서 문해력을 어떻게 증진할 것인지에 대한 새로운 논의를 촉진하였는데(김영란, 2021; 이주연·조은별·주혜은 외, 2025; Draper & Siebert, 2010; Shanahan & Shanahan, 2008 등), 이러한 문해력 위기를 해결할 수 있는 여러 대안들 중 하나로 부상한 것이 바로 교과 독서이다. 교육계에서는 교과 연계 독서, 교과 학습 독서 등 다양한 명칭으로 독서 중심 수업을 강조하고 있는데, 특히 2022 개정 교육과정은 총론 수준에서 지식과 정보의 깊이 있는 이해 및 비판적 탐구와 처리 역량을 강조하고, 교과의 깊이 있는 학습에 기반이 되는 언어 소양을 모든 교과를 통해 함양할 것을 권장하고 있다(교육부, 2022). 또한 얼마 전 7월 초에 교육부에서 발표한 학교 독서교육 활성화 방안에서도 교과 연계 독서교육 운영, 전 교과 독서교육 활성화를 위한 교육과정 개정 등을 그 구체적인 방안으로 제시하고 있다.²⁾ 이는 독서를 단순히 국어과만의 영역으로 한정 짓지 않고, 학습자가 교과 지식을 생성하고 변형하는 전 과정에서 문해력이 기제로 작용해야 한다는 인식을 반영한 결과라고 볼 수 있다.

그러나 문해력 제고를 위한 정책적 요구가 곧바로 효과적인 교과 독서 교육으로 이어지는 것은 아니다. 교과 독서는 단순히 교과 수업에서 읽기 활동을 추가하는 차원을 넘어, 각 교과에서 지식이 어떻게 형성되고 탐구되는지에 대한 이해를 바탕으로 설계되어야 하기 때문이다. 이는 교과별로 교과

2) 교육부 보도자료(<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=106633&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>, 2026년 7월 8일 검색)

의 특성과 내용이 다르고 교과 간에 사용하는 텍스트의 종류와 독서 전략이 달라 교과별로 요구되는 독서 능력 또한 서로 다르다고 인식하는 교과 교사들이 많다는 천경록(2018)의 연구와도 맞닿아 있다. 그러나 교과 독서에 대한 관심은 국어과에서 가르치는 일반적 독서 전략이 타 교과 학습으로 실질적으로 전이되고 있는지, 타 교과 특유의 담화 관습에 대해 국어교육은 어디까지 관여해야 하는지 등과 같은 도전적 과제에 어떻게 접근해야 할지와 긴밀히 연관된다. 국어교육의 정체성 및 역할 범위와 함께 교과 독서의 방향을 논의하기 위해서는 내용 영역 문식성(Content-area Literacy, 이하 CL)과 학문 문식성(Disciplinary Literacy, 이하 DL)이라는 두 관점의 차이와 관계를 검토할 필요가 있다.

이에 본고는 국내의 선행 연구를 검토하여 교과 독서³⁾가 어떠한 관점에서 논의되어 왔는지를 CL과 DL이라는 틀을 통해 분석하고자 한다. 구체적으로 본고는 기존 교과 독서 관련 연구들을 CL 중심 관점, DL 중심 관점, 그리고 두 관점을 함께 고려하는 혼합 관점으로 분류하여 그 분포와 시기적 적용 양상을 분석하고, 필요성·주체·내용·시기·방법의 다섯 항목에 따라 두 관점을 비교·대조하고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 향후 교과 독서가 지향해야 할 교육 방향을 탐색하고자 한다. 이 과정에서 본고는 CL과 DL의 관계를 학교급에 따른 수직적 위계의 문제가 아니라, 범용 전략이 각 교과의 인식론적 토대에 맞게 재구성되는 수평적 변용의 문제로 재개념화하고자 한다.

3) 본고는 교과 독서가 쓰기·말하기·표상 활동과 밀접하게 상호작용하는 문식성의 일환임을 전제한다. 다만, 본고에서 굳이 '교과 문식성'이나 '교과 문해력'이라는 포괄적 용어 대신 '교과 독서'라는 용어를 핵심 개념으로 설정한 이유는 두 가지다. 첫째, 문식성의 여러 하위 영역 중 지식 습득과 탐구의 가장 기초적인 기제인 읽기 과정에 논의의 초점을 집중함으로써 분석의 심도를 높이기 위함이다. 둘째, 최근 2022 개정 교육과정 및 학교 현장에서 강조되는 '교과 연계 독서' 등 정책적 실천 담론과의 정합성을 고려하여, 이론적 논의가 현장의 실천적 용어와 유기적으로 연결되도록 하기 위함이다. 이에 따라 본고는 CL과 DL을 교과 독서의 하위 개념이 아니라, '교과 독서'라는 구체적 실천의 목표·내용·방법·주체를 분석하고 설계하기 위한 상위 이론적 관점으로 활용하고자 한다.

II. 교과 독서의 개념과 기저 관점

1. 교과 독서 용어의 사용 양상

교과 독서라는 개념은 국내 학계에서 이미 20여 년 전부터 논의되어 온 개념이다. 다만, 교과 독서, 내용 교과 독서, 교과 문해력, 교과 문식성, 교과 연계 독서 등 맥락에 따라 서로 다른 용어들이 사용되고 있고, 이와 같은 용어 자체의 차이에도 불구하고, 각 용어의 의미 구분은 그다지 명확하게 이루어지지 않고 있다(김남희, 2013). 한철우(2005)는 교과 독서가 교과서와 연계된 다양한 자료를 활용함으로써 학습자의 이해를 심화하고 지식 확장의 기회를 제공한다고 보았다. 특히 풍부한 배경지식을 형성하여 교과서 특유의 난해한 어휘나 개념에 대한 접근성을 높임으로써, 결과적으로 교과 독서가 내용 교과 학습의 성과를 극대화하는 중추적인 역할을 수행함을 강조하였다. 이와 유사하게 박수자(2005)는 독서교육이 비단 국어과 교육만의 문제가 아니라 내용교과에서의 학습과 지식 탐구에 필수적이라고 지적하면서 <표 1>과 같이 교과 독서(content literacy)가 국어과 읽기 수업과 내용교과 수업이 종합된 양상으로 나타난다고 보았다.

<표 1> 교과 독서의 전개 양상(박수자, 2005: 43)

지도 내용	국어과 읽기 수업	내용교과 수업
방법의 학습	읽기의 학습(learn to read) : 읽기전략의 학습과 이해	학습을 위한 읽기(read to learn) : 학습전략의 활용과 기억
지식의 학습	스키마의 동화와 조절	교과 지식의 학습, 보충 및 심화
생각의 훈련	생각을 위한 읽기(read to think)	지식의 재구성성을 위한 읽기
독서 범위	 범교과적 독서: 내용 문식성(content literacy)	

이러한 연구 흐름과 맥을 같이하여 김혜정(2006) 또한 교과 독서(content area reading)는 교과 학습과 연계된 독서 지도를 의미하는 말로, 각 교과의 내용 학습을 주된 목적으로 하되, 교과에서의 독서 습관 형성 및 교과와 독서 활동의 결합도 교과 독서의 목적이 될 수 있다고 보았다. 이러한 관점들은 결국 교과 독서를 CL 관점에서 바라보고 있는 것으로 이해할 수 있다. 그러나 이와는 달리 교과 독서를 DL 관점에서 바라보는 관점도 존재하는데 연구자에 따라 교과 독서가 다소 혼재되어 사용되는 양상을 보인다. 이는 특히 2000년대 후반 DL 관점이 대두된 시점과도 맞물려 있다.

본고는 국내 교과 독서 관련 연구에서 사용된 개념과 이론적 관점을 분석하기 위하여, 한국학술지인용색인(KCI)에서 교과 독서, 교과 문해력, 교과 문식성, 내용 교과 독서, 범교과 독서, 교과 리터러시를 주요 검색어로 하여 관련 선행 연구를 검색 및 검토하였다. ‘교과 독서’ 뿐 아니라 ‘교과 문식성’, ‘교과 문해력’ 등의 개념도 함께 검토한 것은, 서론에서 밝힌 바와 같이 교과 독서를 문식성(문해력, 리터러시) 차원의 CL과 DL의 개념적 틀을 통해 분석하기 위함이었다. 다만 본고의 목적이 ‘교과 독서(혹은 교과 문식성/문해력)’라는 개념 자체가 어떻게 활용되고 있는지를 초점화하여 보고자 한 것이라는 점에서 ‘내용 영역 문식성’이나 ‘학습 독서’, ‘교과 연계 독서’ 등의 검색어는 제외하였다. 특히, ‘교과 연계 독서’는 특정 교과 내용과 관련된 독서 활동이나 독서 프로그램을 지칭하는 경우가 많아, 교과 독서의 이론적 관점과 문식성 개념을 중심으로 한 본고의 분석 대상과는 성격이 다르다고 판단되어 제외하였다. 또한 본 검토는 체계적 문헌 고찰의 절차에 따라 모든 관련 연구를 엄밀하게 수집·분석한 것이 아니라, 전반적인 경향성을 살펴보기 위해 논문 제목과 초록을 바탕으로 연구자들의 논의에 따라 본고의 연구 목적과 CL 및 DL 관점의 개념적 틀에 부합하는 관련성 높은 주요 선행 연구를 중심으로 이루어졌다는 점에서 일정 부분 한계도 가진다.

수집된 연구물들은 <표 2>와 같이 연구에서 사용한 핵심 용어와 논의의 중심 내용을 기준으로 검토하였고, 본 연구자들의 충분한 논의 및 검토를 바

탕으로 그 이론적 지향에 따라 CL 관점, DL 관점, 그리고 두 관점을 통합적으로 활용하는 혼합 관점으로 분류하였다. 구체적으로, 교과 독서를 범교과적으로 적용 가능한 일반적 읽기 전략의 활용과 교과 내용 학습을 위한 도구로 설명 및 논의한 경우에는 CL 관점으로 분류하였다. 반면, 교과 독서를 특정 학문 분야의 고유한 사고 방식, 담화 관습, 지식 생성 과정을 익히는 활동으로 설명 및 논의한 경우에는 DL 관점으로 분류하였다. 또한 CL과 DL의 특성을 함께 활용하거나 두 관점의 조화를 강조한 연구는 혼합 관점으로 분류하였고, CL과 DL 관점이 명시적으로 드러나지 않거나, 교과 독서의 일반적 활동·지도 방법을 다루어 이론적 관점 분류가 어려운 경우는 기타로 분류하였다. 본고에서 국내 교과 독서 연구를 CL 중심, DL 중심, 혼합 관점으로 재구조화한 것은 단순한 연구 동향의 정리가 아니라, 이후 교과 독서의 교육 방향을 설정하기 위한 이론적 진단의 과정이다. 즉, 기존 연구들이 취하고 있는 관점의 분포를 확인함으로써, 우리 교육 현장에 적합한 교육의 방향이 무엇인지를 도출하기 위한 기초 자료로 활용하고자 하였다.

〈표 2〉 교과 독서 관련 연구에서의 교과 독서 개념 사용 양상

연구	사용 개념	관점 및 특징	핵심 관점
김남희 (2013)	교과 독서	- 교과 독서를 국어과 읽기 수업에서만 아니라 다른 내용 교과에서 이루어지는 폭넓은 독서를 지칭하는 의미로 사용함. - 예비 수학 교사의 교과 독서 지도 능력을 함양하는 방법으로 독서 토론을 활용함.	기타
김남희 (2018)	교과 독서	- 교과 독서는 교과 내용과 연계된 독서를 의미하며 교과를 이해하는 데 도움이 되는 독서 활동으로 바라봄. - 교과 독서의 한 방법으로 독서 노트 쓰기를 활용함.	기타
김진영 (2005)	교과 독서	학교에서 교과 학습과 관련된 책을 읽는 활동으로 교과 독서를 바라봄.	기타

김혜정 (2020)	교과 독서	- 교과 독서는 교과 내용 독서(content-area reading)로서 다른 교과나 학문 분야에서 그 영역의 학습을 위해 책을 읽도록 하는 범교과 학습 방법을 뜻한다고 봄. - 교과 독서 개념은 우리나라에서 독서 학습(learn to read)과 학습 독서(read to learn)의 의미가 혼재되어 있다고 봄.	CL
노들·서수현·옥현진 (2020)	교과 리터러시	- 타 교과 학습 상황에서 부각되는 의사소통 능력을 '교과 리터러시'로 명명함. - 교과 리터러시가 content literacy에 대한 번역어임을 밝힘.	CL
박윤경 (2022)	내용 교과 독서	내용 교과 독서는 content-area reading을 의미하고 학문 문식성(disciplinary literacy)과 다른 개념임을 설명함.	CL
박윤경·서혁 (2025)	교과 문해력	- disciplinary literacy의 번역에 해당하는 말로 교과 문해력을 제시함. - 초·중·고등학교 학습자들을 대상으로 하는 문해력 교육 차원에서는 '교과 문해력'을, 대학생이나 일반인을 대상으로 할 때는 '학문 문해력'이라는 용어로 구분하여 사용함.	DL
신지현·최영환 (2006)	교과 문식성	- 교과 문식성은 교과의 지식을 학습하기 위해 필요한 문식성을 활용할 줄 아는 능력으로 봄. - 교과 문식성은 국어교육의 대상으로, 교과 문식성을 가르친다는 것은 타 교과에서 활용할 문식성을 교육한다는 것을 의미한다고 봄.	기타
이경화 (2019ㄱ, 2019ㄴ)	교과 문식성	- 문식성 발달의 위계를 기초 문식성, 내용 문식성, 학문 문식성으로 구분함. - 교과 학습에서의 문식성 전이에 초점을 두고, 타 교과에서 적극적인 문식성 활용을 강조한다는 점에서 내용문식성과 학문 문식성을 합쳐 교과 문식성(Subject Literacy)으로 명명함.	혼합
이주연 외(2025)	교과 문해력	교과 문해력은 각 학문 분야에서 요구되는 특수한 읽기 전략과 사고 방식을 의미한다고 설명함.	DL
임성만 (2021)	교과 독서	- 특정한 교과 학습을 위해 교과서나 관련 도서를 읽고, 교과 학습에 필요한 개념이나 지식을 습득하도록 하는 독서활동을 교과독서로 보는 선행 연구를 인용함. - 예비 교사들의 독서감상문을 수집하여 교과독서의 의미를 파악하려 함.	기타
장성민 (2023)	교과 문해력	교과 문해력(disciplinary literacy)은 학문 분야별로 텍스트에 상이하게 존재하는 교과 특수적 문해력을 지칭한다고 봄.	DL
천경록 (2018)	교과 독서	- 교과 독서(disciplinary reading)를 학교교육에서 교과 학습을 위해 독서하는 것으로 정의하고 있음. - 교과 독서는 범교과 독서와 교과 특수적 독서를 모두 포함하는 개념으로 봄.	혼합

이러한 기준에 따라 국내 교과 독서 관련 연구를 검토한 결과, 연구자들은 동일한 ‘교과 독서’ 또는 ‘교과 문해력’이라는 용어를 사용하면서도 그 기저를 이루고 있는 이론적 차원이나 관점에는 차이가 있다는 점을 알 수 있다. 김혜정(2020), 노들 외(2020), 박윤경(2022)은 교과 독서가 CL 관점에 바탕을 두고 있음을 명시하고 있는 반면, 박윤경·서혁(2025), 이주연 외(2025), 장성민(2023)은 교과 독서를 설명함에 있어 DL 관점을 중심에 두고 있다. 이와는 궤를 달리하여 이경화(2019ㄱ, 2019ㄴ), 천경록(2018)은 교과 독서가 기존 CL과 DL의 성격을 포괄하는 개념으로 설명한다. 몇몇 연구들(김남희, 2013, 2018; 김진영, 2005)은 명확한 이론적 연원을 밝히기보다 교과 연계 독서 활동, 독서 토론 및 노트 작성 등 교과 수업에서의 읽기 활동 자체에 초점을 맞추는 경향을 보인다. 즉, 전략이나 인식론 등에 대한 명확한 언급 없이, 독서록 작성, 독서 토론 등 수업 활동 중심의 접근을 부각하고 있다.

‘기타’로 분류된 일부 연구물들을 제외하면, 전반적으로 교과 독서에 관한 선행 연구들은 어떠한 관점을 취하느냐에 따라 차이는 있지만 근본적으로는 CL 관점과 DL 관점의 스펙트럼상에서 논의를 전개하고 있다는 점을 알 수 있다. 더불어, 리터러시 연구 분야에서 CL과 DL을 구분하려는 논의가 점차 자리 잡고 있음에도 불구하고, 두 용어는 여전히 종종 혼용되고 있다는 점도 알 수 있다(Shanahan & Shanahan, 2008). 특히, 국내에서 교과 독서 개념에 CL과 DL 관점이 혼재되어 있는 이유는 크게 세 가지로 볼 수 있다. 첫째, 학자에 따라서는 CL과 DL의 개념적 범위가 중첩되는 부분이 존재한다. 예를 들어, McKenna & Robinson(1990)에서는 CL을 “주어진 학문 분야에서 새로운 내용의 습득을 위해 읽고 쓰는 능력”(p. 184)라고 정의하면서 CL은 일반적 문식성 기능(general literacy skills), 내용 특수적 문식성 기능(content-specific literacy skills), 내용에 대한 배경 지식(prior knowledge of content)으로 구성된다고 보았다. 이미 ‘내용 특수적 문식성 기능’이라는 설명 속에 이후에 등장하는 DL이 강조하게 될 교과 특수성의 단초가 내포되어 있다고 볼 수 있다. 둘째, 교과와 학문의 관계를 어떻게 설정 및 번역할

것인가와 관련된다(이용준, 2021). CL에서 말하는 내용 영역(content-area)은 수학, 과학, 역사 등 특정 지식 체계를 다루는 ‘교과’ 분야를 가리키므로, 이를 ‘교과 독서’로 옮기는 것은 자연스럽다. 반면, DL에서 말하는 ‘학문(discipline)’ 개념은 대학 이상의 고등 학문을 연상시켜 초·중등 교육 현장에는 다소 이질적으로 느껴질 수 있다. 그러나 학교의 교과란 본래 관련한 학문에서 파생되었거나 그에 기반을 두고 학교 교육에 맞게 재구성된 것이라는 점에서, DL의 문제의식 또한 ‘교과 독서’라는 용어로 수렴될 여지가 있다. 셋째, 역사적 형성 과정을 보면 DL은 CL의 한계를 극복하기 위해 진화된 형태 혹은 관점으로 등장했다는 점이다. 즉, 이 두 개념이 완전히 배타적이고 새로운 개념이라기보다는 CL에서 교과나 학문적 특성과 그에 따른 기능과 역할이 보다 강조된 개념이 DL이라는 점을 고려할 수 있다.

한편 분류 결과를 발표 연도와 함께 살펴보면 일정한 시간적 경향이 관찰된다. 이론적 관점이 명시적으로 드러나지 않는 ‘기타’ 연구들은 주로 2005년부터 2013년 사이에 분포하는 반면, DL 관점을 명시한 연구들은 모두 2023년 이후에 집중되어 있다. CL 관점을 표방한 연구들이 2020년을 전후하여 나타나는 것은, DL 개념이 국내에 본격적으로 수용되면서 기존의 교과 독서 논의가 자신의 이론적 위치를 CL로 명시하게 된 결과로 해석할 수 있다. 실제로 박윤경(2022)이 내용 교과 독서를 DL과 구별되는 개념으로 규정한 이후, 박윤경·서혁(2025)에서는 DL의 번역어로 ‘교과 문해력’을 제안하는 등 동일 연구자 내에서도 관점의 이동이 확인된다. 요컨대 국내의 교과 독서 논의는 이론적 관점을 명시하지 않은 활동 중심의 논의에서 출발하여, DL 관점의 수용을 계기로 연구자들이 자신의 이론적 입장을 명시적으로 표명하기 시작한 단계로 발전해 왔다고 볼 수 있다. 그럼에도 두 관점을 함께 고려한 혼합 관점의 연구는 천경록(2018)과 이경화(2019ㄱ, 2019ㄴ)에 그치고 있어, 관점의 분화에 비해 통합적 논의는 상대적으로 진전되지 못한 것으로 보인다.

종합하면, 국내 학계에서 ‘교과 독서’라는 용어는 단순히 교과 관련 텍

스트를 읽는 행위를 넘어 각 교과와 지식을 습득하고 학문적 사고력을 기르는 독서 행위까지 포함하는 개념으로도 사용되고 있음을 알 수 있다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이, 연구자에 따라 동일한 용어를 사용하면서도 그 지향점은 일반적 읽기 전략의 전이에 두기도 하고, 혹은 특정 학문 공동체 특유의 읽기나 쓰기 방식, 학문적 사고 방식에 두기도 하는 등 개념적 혼재가 관찰된다. 이러한 용어 활용의 중첩과 혼란은 근본적으로 교과 독서의 두 이론적 토대인 CL과 DL의 관계 설정이 명확하지 않은 데서 기인한다.

본고에서는 이상의 논의를 바탕으로 ‘교과 독서’는 학교 교과와 지식 구성 방식에 기초하여 교과와 학습과 탐구를 위해 문자 및 복합양식 텍스트를 이해·비판·활용하는 읽기 실천을 의미한다고 보고자 한다. 이는 교과 독서가 텍스트로부터 정보를 습득하는 보편적 학습 과정인 동시에, 해당 교과 특유의 지식 구성 및 탐구 실천에 참여하는 과정임을 의미한다. 다만 용어 자체의 외연을 정리하는 것을 넘어, 교과 독서가 교육 현장에서 실천적인 의미를 갖기 위해서는 CL과 DL 두 관점이 지닌 교육적 함의와 한계 등 본질적인 특징을 보다 정교하게 비교해볼 필요가 있다. 이에 다음 절에서는 교과 독서 논의의 핵심 축을 이루는 CL과 DL의 개념적 충위와 특징을 면밀히 비교 분석함으로써, 교과 독서의 교육적 방향 제안을 위한 밑바탕을 다지고자 한다.

2. 교과 독서의 기저 관점: 내용 영역 문식성과 학문 문식성

앞 절에서 기술하였듯, 교과 독서 교육의 방향을 논의하기 위해서는 그 기저를 관통하고 있는 CL과 DL에 대한 보다 체계적인 분석과 정리가 요구된다. 이에 본 절에서는 여러 항목으로 나누어 CL과 DL을 비교하여 살펴볼 것인데, 본격적인 비교에 앞서 각 관점에 대해 개괄적으로 살펴볼 필요가 있다.

CL과 DL은 기본적으로 교과 영역에서의 문식성 발달을 추구한다는 점에서 공통점을 지닌다. 또한 “내용이 과정을 결정한다(content determines process)”는 관점도 공통적이다(Vacca, Mraz, & Vacca, 2021: 19). 이러한

점에서 CL과 DL이 서로 유사한 개념인 것처럼 함께 논의되거나 각 개념이 상호교환적으로 사용되는 경우도 있지만, 실제로는 서로 다른 기원을 가지고 있고, 문식성의 서로 다른 측면을 강조하며 실천 방식에서도 차이를 보인다. 우선 CL은 100년 이상의 역사를 가진 접근인 반면(Mraz, Rickelman, & Vacca, 2009), DL은 상대적으로 최근에 등장한 개념으로 1990년대 CL 관점에 대한 비판적 논의(O'Brien, Stewart, & Moje, 1995 등)를 시작으로 2000년대 후반 Moje(2007), Shanahan & Shanahan(2008) 등의 연구를 통해 본격적으로 논의되기 시작하였다.

교과 영역에서의 문식성 발달을 추구한다는 점에서 공통적이지만, 이 두 관점의 가장 큰 차이는 어떤 측면의 문식성을 강조하느냐에 있다. CL은 읽기와 쓰기에 요구되는 인지적 과정이 교과에 관계없이 본질적으로 동일하며 학문 분야 간의 주된 차이는 내용(content)에 있을 뿐이라고 보고(Shanahan & Shanahan, 2012), 교과 텍스트로부터 학습하기 위한 일반적인 도구로서 읽기와 쓰기를 학생들이 효과적으로 활용하는 능력을 기르는 데 초점을 둔다(Been, Readence, & Baldwin, 2011). 이에 따라 CL 관점에서는 학생들이 모든 교과에서 일반적인 문식 기능과 전략을 활용하여 텍스트에서 정보를 추출하고 기억 및 이해할 것이 기대되고, 요약하기, 노트 필기, 개념도 작성, 비교·대조하기와 같은 범교과적으로 적용 가능한 일반적인 전략을 명시적으로 지도하는 것을 강조하게 된다.

반면, DL은 학문 분야 간의 차이를 강조함으로써, 학생들이 해당 교과나 학문 분야의 전문가들이 사용하는 사회적·기호적·인지적 실천에 참여할 수 있는 능력을 기르는 것을 목표로 한다(Fang, 2012; Moje, 2008). 다시 말해, 문식 기능과 전략, 그리고 교과의 내용이 서로 긴밀하게 얽혀 있으며, 문식 실천 없이는 교과나 학문 분야를 가능하게 하고 발전시키는 사회적·인지적 실천에 참여할 수 없다고 보고, 학생들은 각 학문 분야의 텍스트가 제기하는 고유한 문제를 해결하는 데 필요한 실천 방식을 배워야 한다고 본다. 특히 Fang(2012)은 각 학문 분야가 내용뿐 아니라 그 내용을 생산·전달·평

가·발전시키는 방식에서 서로 다르다고 보고 학교 교과는 교육 목적에 맞게 재맥락화된(recontextualized) 학문 분야의 담화라고 보았다. 또한, 학문 분야에서의 읽기와 쓰기 실천은 각 교과와 맥락 안에서 가장 효과적으로 배우고 가르칠 수 있다고 보았다. 요컨대, DL 관점에서는 독서 교육이 각 교과나 학문 분야를 중심으로 이루어져야 한다고 주장하며, 교과별 고유의 인지 전략, 언어 기능, 문식 실천, 그리고 사고 습관을 명시적으로 지도할 것을 강조한다.

아래에서는 몇 가지 항목들을 바탕으로 CL과 DL 관점을 좀더 구체적으로 비교 분석해 보고자 한다. 이러한 비교는 다음 장에서 논의할 교과 독서의 방향과 긴밀하게 연결되는 것으로, 단순히 CL과 DL 관점 중 하나를 선택하는 이분법적 사고에서 벗어나, CL과 DL에서 추구하는 여러 특징들 중에서도 누가 언제 무엇을 어떻게 왜 가르쳐야 할지를 선택하는 데 필요한 기준점의 역할을 할 수 있다.

1) 필요성·목적: CL과 DL 관점이 왜 필요한가?

초기 CL은 중등학생들의 부족한 읽기 및 쓰기 기술을 보완하거나 학습 요령을 가르치는 차원에서 시작되었지만, 이후 모든 교과 학습 과정 안에 문식성을 통합하려는 ‘총체적 철학’으로 진화했는데 이는 1970년대부터 1980년대 후반까지 지배적이었던 인지 중심의 실험 연구들이 토대가 되었다(O'Brien et al., 1995). 즉, 텍스트로부터 정보를 추출하는 인지적 과정에 주목하면서, 이를 돕기 위한 전략적 지도의 필요성이 강조된 것이다. 문식성을 단순한 개별 기능이 아닌 학습을 위한 핵심 도구로 개념화한다는 점에서, CL은 학생들이 ‘글자를 읽는 단계(Learning to Read)’를 넘어 ‘읽기를 통해 지식을 습득하는 단계(Reading to Learn)’로 성공적으로 진입할 수 있도록 돕는 기능적 토대가 된다.

또한 CL은 교과 간 경계를 넘나드는 범용적 독해 전략의 전이를 통해 학습자의 부족한 학습 기술을 보완하고 인지적 정보 처리 및 텍스트로부터

의 정보 추출 등을 돕는 등 학습의 인지적 효율성을 제고하는 중심적 역할을 한다(O'Brien et al., 1995). 요약, 추론, 자기 점검과 같은 보편적 독해 전략은 개별 교과 학습에서 공통적으로 요구되는 고등 사고 기술로서, 이를 명시적으로 지도하는 것은 학습자의 메타인지 역량을 강화하는 데 기여한다. 무엇보다 CL 관점의 명시적 전략 지도는 학습자의 배경지식이나 초기 문해력 차이로 인해 발생하는 학습 격차를 완화하는 보완적 교육 기제로서 작용할 수 있다. 결과적으로 CL은 모든 학습자에게 교과 지식에 접근할 수 있는 동등한 인지적 도구를 제공함으로써 교육적 형평성을 확보할 수 있다. 다만, 이러한 형평성은 CL만의 지향점은 아니라는 점에 유의할 필요가 있다. DL을 옹호하는 학자들은 전문가 수준의 학술적 담화에 접근하는 방법을 가르치는 것이 학문 담화에서 소외되어 온 학습자들에게 실질적인 학습권을 제공하고 비판적 시민으로 성장하는 길이라고 설명한다(Moje, 2007). 요약하자면, 두 관점은 모두 형평성을 지향하는데, CL이 ‘보편적 도구의 균등한 제공’을 통해 이를 추구한다면, DL은 ‘전문가 수준의 특수한 담화에 대한 접근성 제공’을 통해 형평성을 추구한다는 점에서 차이가 있다.

CL 관점에 대응하여 Moje(2008)와 같은 몇몇 연구자들은 중등 문식성 교육 분야에서 이제는 문식성보다 교과 내용을 우선시해야 할 때가 되었을지도 모른다고 제안하였다. 특히 Moje(2008)는 내용 영역 읽기의 일반적인 접근이 교과 수업에 문식성 교육을 포함시키는 데 초점을 두어 왔지만, 이러한 접근은 성공적이지 못했다고 지적하였다. 이러한 지적은 O'Brien et al.(1995)에서 교육과정, 교수법, 학교 문화의 복잡성으로 인해 교사들이 CL을 수업에 주입(infuse)하는 데 저항하거나 실패하였다고 주장한 것과 궤를 같이 한다.

이에 DL 관점이 보다 본격적으로 논의되기 시작하였다. DL에 대한 정의는 연구자별로 다소 상이하지만, 대체로 “각 교과나 학문 분야에서 사용되는 고유의 문식 도구와 문식 실천”(Lee, Lemanski, & Van Deventer et al., 2021: 221)으로 정의될 수 있다. 여러 연구자들이 DL에 관심을 갖고 이러한

관점을 주장하기 시작한 것은 교과 지식을 구축하는 과정이 해당 학문 분야의 문식 실천과 긴밀하게 얽혀 있다는 점과 관련된다. 즉, 교과 내용과 교과 고유의 문식 실천을 결합함으로써 학생들은 문학 비평가, 과학자, 역사학자, 수학자와 같은 학문 분야의 전문가들이 실제로 사용하는 사고와 탐구의 과정에 참여하게 된다는 것이다. 이처럼 DL을 통해 교과 지식을 구성하는 과정은 학생들이 해당 학문 분야의 내용을 이해하는 것을 넘어 비판적으로 탐구하고 창의적으로 지식을 생성하는 과정까지 함께 학습하도록 한다(Moje, 2015).

2) 주체: CL과 DL은 누가 가르치는가?

CL의 관점에서 문식성 교육의 주체는 특정 교과 교사에 국한되지 않으며, 국어 교사를 포함한 전 교과 교사가 독서 지도자의 역할을 공유한다. 이는 CL이 강조하는 읽기 전략이 텍스트의 내용이나 학문적 성격에 관계없이 보편적으로 적용 가능한 ‘범용성’을 가지고 있기 때문이다. 다만, 국어 교사는 중심 생각 찾기, 추론하기, 요약하기와 같은 핵심적인 인지 전략을 명시적으로 지도하는 주된 전문가로서 역할을 수행하고, 타 교과 교사들은 이러한 전략이 개별 교과 학습 상황에서 원활하게 작동할 수 있도록 지원하는 역할을 할 수 있다. 즉, CL 관점 아래서 모든 교사는 학생들이 텍스트로부터 정보를 효율적으로 추출 및 이해하고, 이를 바탕으로 교과 학습 목표를 달성할 수 있도록 돕는 역할을 하게 된다.

반면, DL은 교과 특유의 언어와 문식 실천을 가르치는 것을 강조한다는 점에 유의할 필요가 있다. 이러한 교과 문해력 중심의 지도로의 전환은 교과 교사들에게 새로운 요구를 제기한다. 교사들은 학생들이 단순히 교과 내용을 학습하도록 돕는 데 그치지 않고, 그 내용이 어떻게 생성·체계화·전달·지도·학습되는지까지 이해하도록 지원하는 독서 교육을 제공해야 하는 과제를 안고 있다는 것이다(Fang & Robertson, 2020). 이에 해당 교과의 학문적 배경을 깊이 있게 이해하고 있는 내용 전문가가 문식성 지도의 핵심적인

주체가 된다. 각 교과 교사들이 교과와 특성과 내용, 교과별로 사용하는 텍스트의 종류와 독서 전략이 다르다고 인식하는 경향이 있고(천경록, 2018), 실제로 역사나 물리 교사의 텍스트 읽기 양상에서 전략과 내용 특성의 차이가 있다는 점(김중윤·변태진·이해영, 2018) 등은 DL 관점의 존재 의의와 교육 가능성을 보여주는 근거가 될 수 있다. 즉 DL 관점에 따르면, 학문 특유의 사고 방식(habits of mind)은 해당 분야의 구성원으로서 학문 분야의 관습과 실천에 대한 이해로부터 출발하기에 학문적 배경과 맥락을 갖추지 못한 보편적 전략 전문가가 이를 대체하기에는 어려움이 존재한다. 따라서 DL 관점에서 중등 교사들은 단지 지식 전달자에 머무는 것이 아니라 자신이 가지고 있는 교과 학문에 대한 깊은 정체성을 바탕으로 학생들이 학문적 담화에 참여하도록 이끄는 주체적 역할을 수행한다(Moje, 2010).

3) 내용: CL과 DL에서는 무엇을 가르치는가?

CL에서 가르쳐야 할 핵심 내용은 텍스트의 종류와 관계없이 공통적으로 적용 가능한 보편적 인지 전략이다. 요약하기, 그래픽 조직자 활용하기, 중심 생각 찾기, K-W-L, SQ3R, DR-TA(Directed Reading-Thinking Activity), 개념 지도(concept mapping) 등과 같은 전략적 기술을 주요 지도 내용으로 삼는다(O'Brien et al., 1995; Shanahan & Shanahan, 2008; Unrau, 2004 등). 주로 인지 심리학에 기반을 둔 이러한 전략들은 학생들이 텍스트로부터 핵심 정보를 효율적으로 추출하고 이해하는 과정을 지원하는 데 목적이 있다. 즉, CL의 교육 내용은 특정 학문의 특수정보보다는 모든 교과 학습의 기초가 되는 범용적인 독해 기능을 강화하는 데 집중되어 있다.

이에 비해 DL에서 가르쳐야 할 내용은 각 학문 공동체가 지식을 생성하고 정당화하는 데 사용하는 학문 특수적 담화 관습과 인식론적 사고 기제이다. Fang & Coatoam(2013)은 DL이 단순히 글을 잘 읽는 법을 넘어, 개별 교과 고유의 언어적 특징과 사고 습관을 다루어야 함을 강조한다. 이는 DL 관점에서 내용 지식(content knowledge)과 학문 지식(discipline knowl-

edge)을 구분한다는 점과도 관련된다(Hynd-Shanahan, 2013). 내용 지식은 제2차 세계대전, 미토콘드리아, 평면기하학과 같은 특정 학습 주제에 관한 지식을 의미한다면, 학문 지식은 해당 학문 분야에서 지식이 어떻게 생성되고, 전달되며, 공유되는지에 관한 지식을 의미한다. 이는 우리가 흔히 역사학자를 생각할 때 단순히 객관적인 사실만을 발견 및 기록하는 사람이 아니라, 사료의 신뢰성을 검토하는 출처 확인(sourcing), 자료 사이의 모순을 확인하는 교차 검토(corroboration), 당시의 맥락을 고려하여 자료를 분석 및 평가하는 맥락화하기(contextualization) 등을 바탕으로 역사 자료의 분석과 검토를 통해 역사를 해석 및 역사적 지식을 생성해내는 사람이라고 이해하는 것과 맞닿아 있다(Wineburg, 1991).

교과별로 무엇을 가르쳐야 할지는 교과별 읽기 방식의 질적 차이를 실증한 Shanahan, Shanahan, & Misischia(2011)의 연구 결과에서도 확인할 수 있다. 연구 결과에 따르면, 역사학자의 경우 앞 문단에서 언급한 바와 같이 저자의 의도와 신뢰성을 평가하고, 여러 사료를 대조하는 것에 중점을 둔다. 이에 비해 수학자는 개념의 엄밀성과 논리적 무결성을 확보하기 위해 단어와 기호를 꼼꼼히 읽거나 다시 읽는 행위를 중점적으로 수행한다. 화학자는 텍스트와 시각 자료 사이를 유기적으로 오가며 정보를 처리하고, 정보가 과학적 법칙에 부합하는지를 검토하는 과정에 집중한다. 이러한 전략들은 ‘중심 내용 파악’과 같은 보편적 읽기 전략으로는 포착하기 어려운 교과나 학문 고유의 문식 실천으로, 학습자가 해당 학문의 전문가처럼 사고하고 소통하기 위해 반드시 체득해야 할 핵심 요소다.

각 학문에 따라 무엇을 가르칠 수 있는지 Goldman, Britt, Brown et al.(2016)의 연구를 통해서도 확인할 수 있다(표 3). 주목할 만한 점은 학문 영역에 관계 없이 텍스트를 면밀하게 읽는, 소위 꼼꼼하게 읽기(close reading)의 중요성이 드러난다는 점이다. Goldman et al.(2016)은 문학과 과학, 역사에서 각기 다른 학문 특수적 목표(DL)를 제시하면서도 텍스트 꼼꼼하게 읽기(close reading), 텍스트 내 및 텍스트 간 종합(synthesize within and

across), 주장, 증거, 근거를 갖춘 논증 구성(construct written arguments)과 같은 과정을 세 교과에 공통으로 적용하였다. 이는 학문 간의 차이(DL) 뿐만 아니라 학문을 가로지르는 공통 과정(CL)이 상호보완적으로 작용할 수 있음을 잘 보여준다. 특히 DL 관점이 많이 반영되어 있다고 여겨지는 공통핵심 교육과정(Common Core State Standards, CCSS)의 발표에 따라 미국에서도 꼼꼼하게 읽기가 핵심 읽기 방법으로 강조되기 시작하였다. 그러나 읽기 목적이나 학생 수준·흥미·배경 지식뿐 아니라 각 교과나 학문에 따라 꼼꼼하게 읽기의 대상이나 방식이 다르다는 점을 충분히 고려할 필요가 있다(Hinchman & Moore, 2013).

〈표 3〉 문학 읽기, 텍스트 기반 과학 탐구(inquiry), 역사 조사 탐구에서의 학습 목표의 예
(Goldman et al., 2016)

학문 영역	학습 목표의 예
문학 읽기 (Literary Reading)	• 문학 텍스트를 면밀하게 읽고, 독자가 플롯, 인물의 성격 묘사, 그리고 작가가 선택한 수사적·구조적 표현 방식과 관련된 중요한 세부 사항을 포착하기 위해 문학적 읽기 전략을 활용했음을 보여준다. • 문학 텍스트 내부와 여러 문학 텍스트 간의 패턴과 예외를 종합하여, 주제, 인물의 성격 묘사, 그리고 작가의 구조적·언어적 선택이 수행하는 기능에 관한 일반화를 구성한다. • 주장, 근거, 논거를 포함하고, 논리적으로 조직되며 명확하게 표현된 글을 작성한다. 이때 적절한 학문적 언어를 사용하며, 논증은 작가에 관한 일반화 및/또는 구조에 관한 일반화를 다룬다.
텍스트 기반 과학 조사 (Text-Based Science Inquiry)	• 여러 텍스트 출처로부터 과학 정보를 종합한다. • 과학 원리, 개념 틀, 지속적 이해, 범교과 개념, 그리고 과학적 증거를 활용하여 과학 현상에 대한 설명을 구성 및 정당화, 비판적으로 평가한다. • 탐구 지향적 성향과 개념 변화에 대한 인식 및 지향을 통해 과학의 인식론을 이해하고 있음을 보여준다.
역사 조사 (History Inquiry)	• 역사 자료를 면밀하게 읽고, 1차 자료, 2차 자료, 3차 자료를 포함한 다양한 역사 자료를 활용하여 교과 지식을 구성한다. • 비교, 대조, 상호 검증, 맥락화, 출처 분석의 과정을 활용하여 역사 자료의 내부와 여러 역사 자료 간의 정보를 종합한다. • 텍스트 증거를 활용하여 주장과 증거의 관계를 구성하고, 여러 증거들 간의 관계와 증거가 주장을 어떻게 뒷받침하는지를 설명한다.

지식을 중심으로 DL의 교육 내용을 바라보는 관점도 있다. 편지윤(2021)은 ‘학문 문식성 실천에 필요한 앎의 총체’를 학문 문식성 지식으로 보고, 교육 내용으로서 DL 지식의 성격과 유형을 탐색하고자 하였다. 그 결과 행위자, 언어, 행위 절차, 원리라는 문식성 실천의 구성 요소를 바탕으로 DL 교육에서의 지식을 인식론적 지식, 텍스트 지식, 절차적 지식, 개념적 지식으로 유형화할 수 있음을 제안하였다. 구체적으로, 인식론적 지식은 지식, 의미, 텍스트의 본성에 대한 신념과 지식 구성(의미구성)에 대한 윤리와 책임 의식을, 텍스트 지식은 학문 분야별 담화 관습을, 절차적 지식은 텍스트 이해/생산/의사소통 체계에 대한 방법론을, 개념적 지식은 학문 문식성 실천의 원리를 내용 요소로 포함할 수 있다고 보았다.

4) 시기: CL과 DL은 언제 가르치는가?

CL과 DL의 교수 시기는 학습자의 발달 단계와 교과 지식의 복잡화 과정을 어떻게 바라보느냐에 따라 연구자별로 다른 견해가 존재한다. 다만 CL은 여러 교과와 텍스트와 읽기 상황에 비교적 폭넓게 적용되는 일반적 독해 기능과 전략을 강조한다는 점에서, 초등 고학년에서 중등 초기의 ‘학습을 위한 읽기’로의 전환기에 특히 중요하게 다루어져 왔다. Shanahan과 Shanahan(2008)의 문식성 발달 모형에서 이러한 성격은 기초 문식성과 학문 특수적 문식성 사이에 위치한 중급 문식성(intermediate literacy)과 밀접하게 관련된다. 따라서 CL은 학습자가 본격적인 전문 지식을 다루기 전, 학문적 텍스트의 일반적인 특성을 처리할 수 있는 보편적 인지 능력을 확보해야 하는 단계에서 우선적으로 가르쳐야 한다고 본다.

이에 비해 DL은 교과별 지식의 구조가 고도화되고 담화 관습이 분화되는 중등 교육 후반부 및 고등 교육 단계에서 그 중요성이 부각된다. Fang(2012)에 따르면, 학년이 올라갈수록 교과별 텍스트는 해당 학문 고유의 언어적 특성과 인식론적 배경을 강하게 띠게 되며, 이때부터는 보편적 전략만으로는 텍스트의 심층적 의미에 도달하기 어려워진다. 따라서 DL의 본

격적인 지도는 개별 학문이 고유한 논증 방식과 증거 활용 체계를 갖추기 시작하는 중등 교육의 심화 단계에서부터 이루어지는 것이 적절하다고 본다. 이는 단순히 시기적인 분절을 의미하는 것이 아니라, CL을 통해 다져진 보편적 문식성의 토대 위에 학문 특수적인 DL을 쌓아가는 점진적이고 누적적인 전문화 과정이라 할 수 있다. 다만, Fang(2012), Shanahan & Shanahan(2014) 등은 DL을 초등학교 시기에도 적용할 수 있다고 주장하기도 하였다.

Moje(2008, 2010), Heller(2010) 간의 논쟁처럼, DL의 교육 목적과 시기에 대한 논의는 앞으로도 지속될 수 있겠지만, CL과 DL의 교수 시기를 결정하는 기준은 교과나 학문에 내재한 관습과 특성에 따른 텍스트의 특수성과 학습의 전문성이라고 볼 수 있다. 일상적이고 일반적인 정보 전달 중심의 텍스트를 다루는 시기에는 CL이 주된 지도 내용이 되고, 학문 공동체 내에서 지식을 정당화하거나 비판적으로 검토해야 하는 고등 사고 단계에서는 DL로의 전환이 필요하다. 이러한 맥락에서 CL에서 DL로의 전환은 점진적으로 이루어질 필요가 있다.

5) 방법: CL과 DL은 어떻게 가르치는가?

CL의 교수법은 그 특성상 범교과적으로 사용될 수 있는, 혹은 국어과에서 전통적으로 안내 및 강조되던 교수 모형이 사용될 수 있다. 예를 들어, 학습자가 독해 전략을 독립적으로 활용할 수 있도록 돕는 명시적 교수법(Explicit Instruction)을 활용할 수 있다. 구체적으로 Duke & Pearson(2009)은 예측하기, 생각 소리 내어 말하기, 텍스트 구조 활용, 시각적 재구성, 요약하기, 질문하기 등을 포함한 읽기 이해 전략이 독해 향상에 효과적임을 제시하고, 이러한 전략을 명시적 설명, 교사의 시연, 협동적 활용, 안내된 연습, 독립적 적용의 과정을 통해 지도할 것을 제안하였다. CL에서 교사는 특정 전략의 유용성을 설명하고, Pearson & Gallagher(1983)가 제안한 점진적 책임 이양 모델(Gradual Release of Responsibility)에 따라 교사 중심의 시연에서

학생 중심의 활동으로 교수적 주도권을 점진적으로 넘겨줄 수 있다. 즉, CL 관점에서의 교수 방법은 어떤 텍스트에도 적용할 수 있는 범용적 도구를 학습자가 체계적으로 내면화하도록 지원하는 일종의 표준화된 지도 과정이라 할 수 있다.

반면 DL의 교수법은 학습자를 해당 학문 공동체의 구성원으로 상정하고 전문가의 사고방식이나 습관에 접근할 수 있도록 만드는 데에 주된 목적을 둔다. 즉 DL의 목적은 반드시 학생들을 해당 분야의 전문가로 만드는 데 있는 것이 아니라, 각 교과에서 사용하는 탐구 방법과 실천 방식에 학생들을 노출시키는 것이다(Moje, 2010). 특히, 문식성을 단순한 기능적 숙달이 아닌, 특정 학문의 인식론적 토대와 담화 관습을 내면화하는 사회화 과정이라고 보면서(Moje, 2008), 도제식(apprenticeship) 학습이 DL 학습에서 제안되고 있다(Moje, 2007; Schoenbach, Greenleaf, & Murphy, 2012). DL에서 도제식 방법을 강조하는 이유는 문식성을 단순한 능력이 아니라 사회적 실천으로 보기 때문이다. 학습자가 과학자처럼 읽으려면 과학자들이 지식을 생산하고 비판하는 공동체의 문화를 배워야 한다는 것이다. 이는 전문가의 곁에서 그들의 사고 과정을 관찰하고 모방하며 배우는 도제 방식이 가장 효과적이라는 논리이다. 예를 들어, Schoenbach et al.(2012)는 중등 교실에 적용 가능한 읽기 도제(Reading Apprenticeship)를 제안하였는데, 학급 전체가 함께 어려운 학문적 텍스트를 해결해 나가는 공동체를 형성하고, 전문가의 독해 기법을 모델링하고 자신의 사고 과정을 공유하는 기회를 갖는 것이 필요하다고 주장하였다.

또한 DL의 교수 방법은 학습자를 수동적인 지식 수용자가 아닌 지식의 생산자로 변모시키는 ‘탐구(Inquiry)’에 초점을 둔다. Moje(2015)는 DL 지도를 위한 4Es(Engage, Elicit/Engineer, Examine, Evaluate) 모형을 제안하였다. 이 모델에서 교사는 학생들이 학문적 탐구와 실천에 직접 참여하도록 지원할 뿐 아니라, 교과 특유의 언어 사용과 담화 관행, 그리고 지식이 구성되는 방식을 비판적으로 검토하고, 이러한 담화 관행이 언제, 왜, 어떻게 유

용한지를 평가하도록 함으로써 학생들이 일상 담화와 다양한 학문 공동체의 담화 사이를 목적에 맞게 탐색하고 활용할 수 있는 역량을 기르도록 돕는다. Spires, Kerkhoff, & Graham(2016)이 제시한 ‘프로젝트 기반 탐구(PBI) 모델’에서도 이러한 탐구 중심 수업 방법이 구체화되고 있다. PBI 모델은 질문 던지기부터 자료 분석, 주장 합성, 비판적 검토, 공유에 이르는 5단계의 순환 과정을 통해 학문 문식성이 실제 수업 현장에서 어떻게 구현될 수 있는지를 보여준다. 특히 이 모델은 각 학문 분야의 전문가들이 지식을 생성하는 과정을 학생들이 그대로 경험하게 함으로써, 단순히 읽기 전략을 배우는 것을 넘어 학문적 사고의 핵심에 도달하게 하는 방법론적 틀을 제공한다.

다음 <표 4>는 위에서 기술 및 논의한 CL과 DL의 특징을 요약 정리한 것이다.

<표 4> CL과 DL의 교육 차원에서의 특징 비교

구분	내용 영역 문식성 (Content-area Literacy, CL)	학문 문식성 (Disciplinary Literacy, DL)
핵심 특징	문식성을 교과 내용 습득을 위한 보편적이고 일반적인 인지 도구로 간주	문식성을 특정 학문 공동체의 고유한 사회적·기호적·인지적 실천으로 간주
왜 (필요성/ 목적)	- 일반적 전략 지도를 통한 텍스트로부터 정보 추출 및 처리의 인지적 효율성 제고와 학습 격차 완화 - 보편적 문해 전략 지도를 모든 학습자들에게 제공함으로써 교육적 형평성 확보에 목적	- 학문 특유의 지식 구성 과정 참여, 전문가적 사고 및 탐구 방식의 내면화, 학문적 담화 공동체 입문에 목적 - 전문가 수준의 담화에 대한 접근성을 제공함으로써 교육적 형평성 추구
누가 (주체)	전 교과 교사 및 국어 교사(보편적 전략 전문가로서 국어 교사의 역할 강조)	해당 교과 내용 전문가 및 교과 교사(학문적 정체성을 가진 멘토로서의 역할 강조)
무엇을 (내용)	범용적 독해 전략(요약하기, 중심 생각 찾기, K-W-L, SQ3R, 그래픽 조직자 등)	학문 특수적 독서 전략과 담화 관습 및 인식론(출처 확인, 교차 검증, 맥락화, 교과·학문별 사고 방식 등)
언제 (시기)	주로 초등학교와 중·고등학교	주로 중·고등학교 및 고등교육기관(대학교 등)
어떻게 (방법)	국어와 및 범교과적 교수 학습 모형 활용(명시적 교수법, 점진적 책임 이양 모델에 따른 전략 시연 및 연습 등)	교과별 특성을 고려한 도제식 학습 및 탐구 기반 학습을 통한 학문적 사회화

이처럼 CL과 DL은 문식성을 바라보는 인식론적 토대부터 교수 주체, 지도 내용 및 방법에 이르기까지 비교적 뚜렷한 차이를 보이고 있다. 그러나 이러한 비교 분석이 어느 한 관점의 우월성을 입증하거나 이분법적인 선택을 강요하기 위한 것은 아니다. 오히려 두 관점의 주요 강조점을 비교하여, 독서 교육이 학생의 발달 단계와 해당 교과와 학문적 특성, 그리고 수업의 구체적인 목표에 따라 유연하게 설계되어야 한다는 점을 알 수 있다. 이는 실제 수업에서는 공통 전략의 명시적 지도와 교과 특수적 탐구가 함께 활용될 수 있다는 것을 의미한다. 즉, <표 4>에서 제시한 비교 항목들은 현장의 교사들이 교과 독서를 설계할 때 고려해야 할 일종의 전략적 준거이자 선택의 기준점이 될 수 있다.

논의를 잠시 되돌아가서, 앞선 1절에서의 분석 결과처럼 국내 교육 및 연구 현장에서 교과 독서라는 용어가 혼재되어 사용되고 있는 이유는 학교 현장이 CL의 보편적 효율성과 DL의 학문적 전문성이 동시에 요구되는 복합적인 학습 공간이기 때문이다. 따라서 이론적 비교를 넘어, 이제는 우리 교육 과정의 맥락 속에서 두 관점의 장점을 어떻게 조화시키고 실천적인 교육 방향을 정립할 것인지에 대한 논의로 나아가야 한다. 이에 3장에서는 앞선 비교 결과를 바탕으로 교과 독서의 교육적 방향을 구체화하고자 한다.

III. 교과 독서의 교육 방향

전술하였듯, 앞 장에서는 CL과 DL 관점의 특징을 항목화하여 비교해 봄으로써 교과 독서의 교육 방향을 설정하기 위한 기저를 살펴보았다. 이를 바탕으로, 교과 독서에 대한 관심이 높아지고 있는 이때에 교과 독서는 어떠한 교육적 관점에서 이루어져야 하고, 어떠한 목적을 가지고 누구에 의해 주도적으로 이끌어져야 하는지에 대해서 논의할 필요가 있다(그림 1). 본 장에서

는 CL과 DL의 발달적 연계성과 기능적 상보성을 고려할 필요가 있다는 인식 아래, 교과 독서를 위해서는 CL과 DL 관점의 조화, 지식 형성 및 탐구의 목적 명료화, 내용 교과 교사와 국어 교과 교사 간의 협력을 추구하는 방향으로 교과 독서가 이루어져야 함을 논의해 보고자 한다. 이는 향후 구체적인 실천 연구로 나아가기 위한 이정표로서의 역할을 할 수 있다.



〈그림 1〉 교과 독서의 방향⁴⁾

1. 관점: CL과 DL 관점의 조화

앞 장에서 확인하였듯 국내 연구들은 CL 또는 DL 어느 한 관점을 중심으로 논의되는 경우가 많았고, 일부 연구만이 두 관점을 함께 고려하고 있었다. 그러나 CL과 DL 관점은 각각 교육적 이점도 있지만 그 반대로 문제점도 가지고 있다. CL을 비판하는 입장에서는 소위 범용적 독서 전략만으로는 특정 학문에서 요구되는 사고방식·텍스트 처리를 충분히 설명하거나 가르칠 수 없다고 주장한다. 또한 교사들에게 이러한 일반적 전략을 맥락에 대한 고

4) 본 이미지는 AI를 활용하여 제작하였다.

려 없이 일률적으로 적용하도록 요구한다면 현장의 반발을 초래할 수 있다. 실제로 일반적인 독서 전략을 각 교과에 그대로 이식하려는 시도는 교과 교사들의 저항에 부딪혀 기대한 성과를 거두지 못했다는 점은 이를 잘 보여준다(O'Brien et al., 1995). 반면에 DL 관점을 비판하는 입장에서는 전문가처럼 읽게 하는 목표는 특정 학문이나 전공에 진입하려는 학생에게는 바람직하지만, 모든 중·고등 학생들이 그것을 목표로 삼도록 하는 것은 현실적이지 않을 수 있다고 본다(Heller, 2010). 특히 기초적인 읽기 능력이 부족한 학생들에게는 전문적 접근을 시도하는 것이 부적절하고, 일반 전략 교육이 여전히 필요하다고 주장한다. 결국 교과 독서에서 단순히 두 접근 중 하나만 선택하는 것은 실천적·교육적 문제를 야기할 수 있다.

이에 우리가 교과 독서에서 지향해야 할 방향은 두 관점의 조화를 도모하는 것이다. 이는 이경화(2019ㄱ, 2019ㄴ), 천경록(2018)의 인식과도 일정 부분 맞닿아 있는 것으로, 두 관점 중 하나를 선택하거나 혹은 두 관점을 분절적으로 인식하고 적용하기보다는 실용적·중도적 결합을 추구하는 것이다(Brozo, Moorman, Meyer et al., 2013). 두 관점을 조화시키는 것은 CL과 DL이 서로 배타적이라기보다는 상호보완적이라는 인식, 그리고 DL을 주장하는 연구자들도 CL의 필요성을 부정하지는 않는다는 인식으로부터 출발한다. 기본적으로는 CL의 보편적 기초 위에 교과별 특수성에 기반을 둔 DL을 엮는 혼합 모델이 학습자에게 보다 효과적일 수 있다(Dunkerly-Bean & Bean, 2016). 다만 그렇다고 하여 관점의 조화가 단순히 학교급이나 학년 수준에 따라 CL과 DL을 나누고 이렇게 수직적으로 위계화된 범주들을 교과 독서에서 모두 다루자는 것만을 의미하지는 않는다. CL과 DL의 유기적인 조화는 수평적 차원의 조정과 변화까지를 포함한다.

이는 CL과 DL에 따른 독서 전략은 구분되어 있고 이에 따라 독서 전략을 ‘채택(adopt)’하여 획일적으로 적용하기보다, 교과별 특수한 맥락이나 전문가의 사고 관행을 반영하여 ‘변형(adapt)’하여 적용할 수 있음을 의미한다(Gillis, 2014). 즉, DL에서 강조하는 차별화된 독서 전략들은 실상 기존 CL

관점에서의 독서 전략들이 사회, 과학, 기타 교과들의 핵심적 특수성을 고려하면서 다양한 학문의 학습 요구에 따라 수정 및 활용된다는 것이다(Jang, Henretty, & Waymouth, 2018). 다시 말해, 이러한 전략의 변화는 단순히 독서 전략이나 방법을 교과에 대입하는 수준을 넘어, 보편적 인지 도구를 학문 고유의 사고 방식으로 재구성하는 교과(학문)적 재구성이 필요하고, 또 가능하다는 것이다. 국어과에서 습득한 범용적 전략을 타 교과로 물리적으로 이동시키는 ‘전이’의 차원을 넘어, 해당 교과나 학문의 인식론적 토대에 맞게 전략의 활용 기준과 절차를 새롭게 규정하는 ‘적응적 변용’이 필요하다.

예를 들어, 요약하기는 일반적으로 범용적인 독서 전략으로 인식되지만, 교과에 따라 다르게 변형되어 사용되어야 하고, 또 그럴 수 있다는 것이다. 역사에서의 요약은 사건을 단순히 나열하는 것이 아니라 역사적 인과 관계의 틀로 요약하는 것이 필요하다. 과학에서의 요약도 일반적인 중심 내용 찾기와 같은 요약이 아니라 관찰, 추론이나 실험, 결론 등의 과학적 탐구 논리에 따라 정보를 범주화하여 요약하는 것이 필요하다. 결국 요약하기 그 자체는 범용적인 전략일 수 있지만, 그것이 어떤 방식이나 구조로 수행되느냐에 따라 교과 특수적인 전략이 될 수 있다는 것이다.

좀더 구체적으로, CL과 DL은 서로 보완적 역할을 할 수 있다. CL은 DL을 수행하기 위한 인지적 비계 역할을 할 수 있는데, 보편적인 요약하기 능력이 갖춰지지 않으면, 역사 사료에 대한 비판적 이해와 활용이라는 심화된 DL 수행이 어려울 수 있다. 반대로, DL은 CL의 보편적 전략을 정교화하는 역할을 할 수 있는데, CL에서의 꼼꼼하게 읽기 전략과 같은 보편적 전략을 바탕으로 정밀한 이해와 분석이 필요한 과학 텍스트 읽기로 깊게 나아갈 수 있다. 이러한 예들은 결국 교과 독서가 CL과 DL 관점의 유기적인 조화 속에 이루어져야 함을 보여주는 대표적인 예라 할 수 있다.

이와 같은 조화 관점을 취할 때, 앞 장에서 다룬 CL과 DL의 특성 등을 입체적으로 활용할 수 있게 된다. 하나의 관점을 택하고 그에 따라 목적, 주제, 내용, 방법 등을 일률적으로 적용하기보다는, 경우에 따라서는 CL이나

DL을 융통성 있게 활용하거나 각 지도 관점의 적용 시기를 달리할 수 있다는 것이다. 즉, CL과 DL은 특정 교과와 전유물이 아니라 학습자의 문해력 발달 단계와 텍스트의 특성에 따라 모든 교사가 공유 및 활용해야 할 연속적 스펙트럼상에 있다고 보아야 한다.

교과 독서를 CL과 DL 관점의 조화 속에 이루어지는 교육적 실천으로 보는 것은 Hinchman & O'Brien(2019)이 제안한 혼종성(hybridity) 접근으로 나아갈 수 있다. 이에 따르면 학생들의 수업은 교과별 담론, 문식 실천, 학교·지역사회의 문화적 신념과 자원 등이 교실에서 상호작용하며 교사와 학생이 함께 탐구 과정에 참여하여 각자의 시각을 합쳐 혼합적으로 형성된 학습 환경이다. 이러한 점에서 국어 교사와 같은 문식성 전문가가 교과 교사와 공동으로 수업을 구성하면서 서로의 관점과 전문성을 공유 및 수용하는 협업적 과정이 중시된다. 다양한 주체 간의 상호보완적 협력이 중시된다는 점에서 이는 주체 측면을 다룬 아래의 세 번째 절과도 연결된다.

2. 목적: 지식 형성 및 탐구의 목적 명료화

2장에서의 국내 연구 검토 결과는 연구자마다 교과 독서의 목적에 대해 다른 관점들을 가지고 있음을 보여주었다. 무엇보다도, 미국의 경우에 많은 내용 교과 교사들이 독서 지도를 자신의 수업에서의 핵심이 아닌 부수적인 과업으로 여겨온 이유는 기존의 CL 관점이 문식성을 교과 내용에 단순히 덧붙이는 것으로 접근했기 때문이다(O'Brien et al., 1995). 교사 양성 과정에서 문식성 지도 방법에 대한 수업과 훈련이 체계적으로 제공되지 못하는 경우가 많아서, 이들 교사들에게 수업의 최우선 순위는 교과 내용의 전달에 치중되었다. 따라서 국어과에서 활용하는 일반적인 독해 전략을 모든 교과에 일률적으로 적용하려는 시도는 현장에서 외면받을 수밖에 없었다. 이러한 한계를 극복하기 위해서는 교과 독서의 목적이 전략 지도 그 자체가 아니라, 독서 전략을 수단으로 하여 해당 교과 지식의 깊이 있는 이해와 탐구에 있음

을 분명히 하는 목적의 명료화가 선행되어야 한다.

교과 독서의 목적을 설정하는 핵심 원리는 ‘내용이 과정을 결정한다(Content determines process)’는 명제에 있다(Gillis, 2014; McKenna & Robinson, 1990 등). 국어 교과에서 독서 전략은 그 자체가 학습의 목적이 되기도 하고 여러 텍스트를 읽기 위한 수단으로서 교육되지만, 내용 교과에서 독서 및 그에 따른 전략은 특정 학문의 지적 체계에 도달하기 위한 도구이자 수단으로 기능한다. 즉, 과학 수업에서 글을 읽는 목적은 ‘예측하기’나 ‘요약하기’라는 기술이나 전략을 익히기 위함이 아니라, 텍스트에 제시된 증거를 통해 과학적 현상을 추론하고 지식을 구성하기 위함이다. 이처럼 독서를 교과 지식 형성의 본질적인 과정으로 인식할 때, 교과 교사는 자신의 전문성을 훼손하지 않으면서도 독서 지도의 필요성을 수용할 수 있게 된다. 다시 말해, 교과 독서 교육의 초점은 보편적 독서 전략이나 기능의 연습 및 학습이 아닌, 해당 교과의 지적 체계에 진입하기 위한 인식론적 도구로서의 독서에 맞추어져야 한다. 이러한 점에서 교과 독서를 통한 문해력 향상은 부수적으로 기대할 수 있는 것이지, 그 자체를 주된 목적으로 삼는 것은 교과 독서의 본질적 목적과 다소 거리가 있다고 볼 수 있다.

교과 내용 이해 및 지식의 형성을 궁극적인 목적으로 삼는 이러한 접근은 DL의 본질과 맞닿아 있다. Cervetti & Pearson(2012)에 따르면 DL의 목적은 특정 텍스트를 읽는 기술의 집합이 아니라, 교과 고유의 지식 생성 방식과 탐구 과정을 학생들이 실제로 수행하도록 읽기·쓰기·말하기를 활용하는 것이다. 예를 들어, 과학자는 실험 결과를 해석하기 위해 읽고, 역사가는 사료의 진위와 관점을 비판하기 위해 읽는다. 이러한 점에서 교과 독서 교육의 목적은 보편적인 독해 전략의 지도 및 전수가 아니라, 각 교과 고유의 지식 생성 방식과 탐구 과정을 학생들이 실제 수행하도록 돕는 데 두어야 한다. 여기서 독서 활동은 내용과 분리된 독립적인 교육 대상이 아니라, 해당 학문의 인식론적 탐구 과정 속에 유기적으로 통합된 활동이 되어야 한다.

결국 교과 독서 지도에서 ‘무엇을 목적으로 할 것인가’에 대한 답은 학

습자를 해당 학문 공동체의 구성원이 되도록, 혹은 그러한 기회를 가질 수 있는 기본적인 기회를 제공한다는 맥락에서 찾아야 한다(Moje, 2010, 2015). 단순히 교과 시간에 책 읽는 시간을 확보한다는 측면에서 접근하거나, 혹은 교과 특성에 대한 고려와 반영이 없이 독서 토론과 같은 독서 관련 활동을 교과 수업 시간에 활용해보는 정도의 접근은 피해야 한다. 무엇보다도 문식 활동이 교과 수업의 흐름을 방해하는 외적 요소가 아니라, 교과 특유의 사고 방식을 정교화하는 필수적인 내적 요소로 기능할 때 비로소 교과 독서의 목적이 달성된다고 볼 수 있다. 교과 교사는 학생들에게 ‘어떻게 읽는가’라는 일반적 독해 전략을 가르쳐야 한다는 부담에서 벗어나, 실생활 및 사회 속의 교과 관련 현상을 바라보고 지식을 정당화하는 방식을 읽기라는 도구를 통해 어떻게 학생들이 경험하게 할 것인지에 집중해야 한다.

3. 주체: 교과 교사의 의식화와 국어 교사와의 협력

교과 독서는 교과 수업 시간에 이루어지거나 교과와 관련된 독서를 다루는 활동이기 때문에 해당 교과의 내용을 가장 잘 이해하고 있는 해당 교과 교사가 수업 설계·운영·평가의 주된 역할을 맡는 것이 자연스럽다. 특히 각 교과가 특정 학문의 인식론적 토대와 담화 관습에 뿌리를 두고 있다는 점을 고려하면 더욱 그러하다. 다만, 앞서도 언급한 바와 같이 교과 교사들이 담당 과목 학습에서 독서가 중요한 영향을 미친다고 생각하고 있고 교과별로 요구되는 독서 능력이 서로 다르다고 인식하면서도(천경록, 2018), 정작 독서 지도는 기존 교육과정 기반 수업에 더해 추가적으로 실행해야 하는 부담으로 인식하는 경우가 많다(Fang & Robertson, 2020).

이러한 인식을 넘어서기 위해 내용 교과 교사는 읽기 과정이 단순히 글자를 읽는 행위가 아니라, 학생들이 텍스트 속에서 마주치는 특정 문제를 해결하고 해당 학문에 적합한 방식으로 사고하도록 돕는 필수적 도구임을 인식해야 한다. 또한 교과 교사는 본격적으로 교과 독서를 도입하기 전 스스로

에게 몇 가지 중요한 질문을 던질 필요가 있다. 교과 독서에서 다루고자 하는 지도 및 독서 전략이 교과 내용 이해에 도움이 되는지, 학문적 타당성이 있는지, 학문적 목표 달성에 기여하는지를 스스로 물음으로써 교육의 방향성을 점검해야 한다(Hynd-Shanahan, 2013).

교과 교사가 교과 독서의 중요성과 방향성을 인지하더라도, 이를 실제 수업에서 명시적으로 지도하는 데에는 여전히 현실적인 어려움이 따른다. 내용 교과 교사들은 자신의 분야에서 지식을 생성하고 소통하는 과정을 능숙하게 수행하지만, 정작 그 과정은 암묵적인 형태로 내면화되어 있기 때문이다(Hynd-Shanahan, 2013). 이는 마치 성인이 운전을 능숙하게 하지만 이를 가르치기 위해서는 자동화된 동작을 단계별로 분절하여 설명해야 하는 것과 같다. 대부분의 성인들이 학창시절 외에 자신의 문식성 과정을 명시적으로 배울 기회가 없었던 것과 마찬가지로, 교과 교사들 역시 자신이 가진 학문적 사고 방식을 문식성을 통해 언어로 풀어내어 가르치는 데 한계를 느낄 수밖에 없다. 이는 Polanyi(2009)가 말한 암묵지(tacit knowledge) 개념, 즉 우리가 말로 표현할 수 있는 것보다 더 많이 알고 있다는 삶의 속성과도 맞닿아 있다. 각 분야의 전문가들은 체화된 학문적 사고와 관습, 문식 행위는 그 자체는 능숙하게 수행할 수 있지만, 명시적 언어로 분절하여 타인에게 전수하는 것은 어렵다.

따라서 교과 교사가 독자적으로 독서 지도를 수행해야 한다는 부담을 지우기보다는, 독서 및 문식성 교육 전문가인 국어 교사와의 협력을 강화하는 방향으로 나아갈 필요가 있다. 국어 교사는 학문적 담화와 사고방식에 대한 깊이 있는 지식이 부족할 수 있고, 반대로 교과 교사는 텍스트의 언어적 요구사항이나 전략적 지도법에 대한 인식이 부족할 수 있다. 이 때문에 상호 보완적인 전문성을 바탕으로 협력할 때 비로소 진정한 교과 독서 및 문해력 교육이 가능하다. 구체적으로 국어 교사는 문해력 설계 및 재구성·맥락화 역량을 갖추으로써, 보편적 전략이 각 교과의 특수한 맥락에서 어떻게 변용되어야 하는지 분석 및 안내할 수 있어야 한다. 앞서 암묵지 개념을 언급한 것과 관련하여, 교과 교사는 학문적 담화의 내면화 및 명시화 역량을 갖추으

로써, 자신이 해당 교과나 학문 분야 전문가로서 무의식적으로 이해 및 수행하는 암묵적인 혹은 비가시적인 읽기 방식을 학생들에게 언어적으로 설명하고 시연할 수 있어야 한다.

두 교사 주체 간 협력에서 중요한 것은 국어 교사를 단순한 ‘보조자’로 한정하지 않는 것이다. 서로의 한계를 인정하되, 국어 교사가 가진 교수학적 자산과 교과 교사가 가진 내용 지식 자산이 서로 존중받는 ‘대등한 협력자’ 관계가 형성될 때 교육적 시너지가 발생할 수 있다(Fang & Coatoam, 2013; Wilder & Herro, 2016). 결국 교과 독서 교육은 교과 교사와 국어 교사가 대등한 상호 존중 속에 협력하되, 범교과적으로 표준화되고 일률적인 처방이나 모델을 기계적으로 적용하는 방식이 아니라 실제 수업 실천 속에서 지식과 자원을 공유하는 협력적 구성의 과정이 되어야 한다.

교사 간의 협력이 수업 지원, 교사 전문성 개발, 학문적 학습을 촉진하는 중요한 기제로 작용한다는 점을 고려할 때(Hinton & Suh, 2019), 교과 독서의 협력적 구성을 위해서는 교과 교사와 국어 교사가 단순히 역할을 분담하는 수준을 넘어, 공동 목표를 설정하고 수업 설계·실행·평가를 함께 조정하는 협력적 수업 체제를 구축할 필요가 있다. 예를 들어 역사 수업에서는 역사 교사가 사료의 맥락과 역사적 쟁점을 중심으로 학습 목표를 제시하고, 국어 교사는 해당 사료를 읽는 과정에서 필요한 출처 확인, 관점 비교, 증거 추출과 같은 읽기 전략을 지원할 수 있다. 이후 두 교사는 학생들이 작성한 주장-근거 글쓰기를 함께 검토하며, 역사적 타당성과 논증의 명료성을 동시에 평가하는 방식으로 수업을 구안할 수 있다. 이와 같은 협력은 교과 내용을 전달하는 수업과 문식성 지도를 분리하지 않고, 교과 지식 형성과 탐구 과정 속에서 읽기·쓰기 활동이 자연스럽게 통합되도록 한다는 점에서 의미가 있다. 또한 이러한 협력은 교과 교사의 내용 전문성과 국어 교사의 독서나 문식성 전문성이 상호 보완적으로 작동하는 구조를 형성하며, 교과 독서가 특정 교과의 부가 활동이 아니라 학문적 사고를 촉진하는 핵심 교수·학습 과정으로 자리 잡는 데 기여할 수 있다.

IV. 결론

본고에서는 국내의 선행 연구들에서 교과 독서를 어떻게 바라보고 있는지 분석하고, 그러한 관점들의 기저를 형성하는 CL과 DL의 특징을 검토하였다. 보편적 읽기 전략의 전이를 강조하는 CL과 학문 공동체의 전문가적 사고 과정을 중시하는 DL을 체계적으로 비교 및 대조함으로써 이론적 경향을 제시하였다는 점은 본 연구의 학술적 의의 중 하나이다. 이러한 분석을 토대로 본고에서는 교과 독서의 교육 방향을 CL과 DL의 조화, 지식 형성과 탐구 중심의 목적 설정, 교과 교사와 국어 교사의 협력이라는 세 가지 측면에서 제안하였다.

학생들의 문해력 향상 및 교과 독서에 대한 관심이 급격히 증대되고 있는 이 시기에 본고는 교과 독서의 기저 관점을 바탕으로 그 교육 방향을 제안하였다는 점에 그 의의가 있다. 다만 이론적 검토를 중심으로 한 연구이다 보니 각 방향에 따른 구체적인 실천 방안을 제안하는 데까지는 나아가지 못했다는 한계가 있다. 실제 어떻게 이러한 방향을 구현하고 또 그에 수반되는 조건이나 문제는 무엇이 있을지에 대한 후속 연구가 필요하다. 예를 들어, CL과 DL 관점이 실제 수업에서 어떻게 연결될 수 있는지, 어떠한 범교과적 전략들이 교과 특성에 맞게 어떻게 변형되어 사용될 수 있는지, 영역 특수적 독서 전략은 교과·과목·학문 중 어느 수준에서의 전략을 말하는 것인지, 교과 교사와 국어 교사의 협력을 위한 실행 모델에는 무엇이 있을지, 교원 양성 기관에서는 문식성과 관련하여 교과별로 어떠한 교육을 해야 하는지, 교과 독서 구현을 위해 교육과정은 어떻게 개정될 필요가 있는지 등이 이에 해당할 수 있다. 또한 본고에서는 교과 '독서'에 초점을 두었는데, 향후 연구에서는 교과 전반에서의 쓰기(Writing Across the Curriculum)나 교과(학문) 분야별 쓰기(Writing in Disciplines) 등도 함께 다룸으로써 교과 '문해력(리터러시)'에 관한 논의로까지 나아갈 필요가 있다.

특히 본고의 문제의식과 직결되는 후속 과제로, 최근 교육부와 각 시도 교육청에서 강조하는 ‘교과 연계 독서’가 본고에서 논의한 ‘교과 독서’와 개념이나 목적, 지도 방향에서 어떻게 같고 다른지도 심도 있게 규명해볼 필요가 있다. 최근 교육부가 배포한 ‘학교 독서교육 활성화 방안’에 따르면 2030년까지 매년 1,000여개의 독서 연계 교과수업 교수·학습모델을 공모 및 발굴한다고 한다. ‘교과 연계 독서’가 본고에서 논의한 ‘교과 독서’ 개념과 어떠한 관계를 가지는지 명확하게 분석한다면 실제 교수·학습 모형을 개발하는데 견고한 이론적, 실증적 토대가 될 수 있다.

종합하건대, 교과 독서는 내용 교과 교사(혹은 내용 교과 교사교육자)와 국어 교과 교사(혹은 국어 교과 교사교육자)가 공동으로 협력적 역할과 책임을 다해야 하는 영역이다. 내용 교과에서의 독서 교육의 궁극적 목표가 학생들의 일반적인 문해력 향상에 있는 것이 아니라 문식 전략을 통한 학생들의 학문적 학습과 탐구, 사회화를 지원하는 데 있음을 분명히 할 필요가 있다. 특히, CL과 DL을 대립적이거나 대체적인 관점으로 이해하기보다, 교과 독서 교육을 구성하는 상호 보완적인 관점으로 이해할 필요가 있다. 두 관점은 학습자의 발달 단계에 따라 공통 문식성에서 교과 고유 문식성으로 심화되는 연계성을 지니는 동시에, 동일한 학습 상황에서도 교육 목적과 과제의 성격에 따라 서로 다른 기능을 수행하며 함께 요구될 수 있다. 따라서 향후 교과 독서 교육은 어느 한 관점을 선택하거나 다른 관점으로 대체하는 방향이 아니라, 두 관점의 발달적 연계성과 기능적 상보성을 함께 고려하는 방향에서 설계될 필요가 있다. 그리고 이를 위해서 본고에서 제안한 바와 같이 문식성과 교과 내용의 관계, 국어 및 내용 교과 교사의 역할, 교과 독서의 방향 등은 재개념화될 필요가 있다.

* 본 논문은 2026.07.27. 투고되었으며, 2026.08.14. 심사가 시작되어 2026.09.09. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2022), 『초·중등학교 교육과정 총론』, 교육부 고시 제2022-33호[별책 1], 교육부.
- 김남희(2013), 「예비교사교육에서 수학 교과 독서 활동 지도 사례」, 『학교수학』 15(2), 405-427.
- 김남희(2018), 「교과 독서 활동을 통한 예비 교사의 수학에 대한 인식의 변화 탐색 - '독서 노트 쓰기' 실행에 기초하여 -」, 『한국교육연구』 35(1), 113-133.
- 김영란(2021), 「학문 문식성(disciplinary literacy)의 의미와 중등교육에의 시사점」, 『리터러시 연구』 12(1), 367-401.
- 김종윤·변태진·이해영(2018), 「역사 및 물리 교사의 텍스트 읽기 양상 비교를 통한 학문 문식성 개념의 교육적 적용 방안 탐색」, 『교육과정평가연구』 21(4), 43-72.
- 김진영(2005), 「초등학교 교과독서 지도 과정과 방법」, 『독서연구』 14, 125-147.
- 김혜정(2006), 「『교과 독서』의 수업 적용 원리」, 『한말연구』 18, 69-94.
- 김혜정(2020), 「주제 중심 교과 통합 독서의 재조명: 질문 기반 독서 프로그램 사례를 중심으로」, 『국어교육연구』 73, 185-214.
- 노들·서수현·옥현진(2020), 「디지털 기반의 교과 리터러시 교육을 위한 시론: 초등학교 교과서 사례 분석을 중심으로」, 『작문연구』 44, 145-176.
- 박도영·김현우·김현정·유은정·이기돈(2025), 「PISA/ICILS 상위국의 성취 특성 분석」, 『연구보고 RRE 2025-4』, 한국교육과정평가원.
- 박수자(2005), 「교과 독서의 본질과 과제」, 『독서연구』 14, 31-52.
- 박윤경(2022), 「교사와 학생의 인식 탐구를 통한 과학 교과 독서 교육의 방향 연구 - 국어 모의 교사 과학 제시문을 중심으로 -」, 『국어교육』 179, 53-99.
- 박윤경·서혁(2025), 「구조방정식 모형을 활용한 교과 문해력 함양과 복합양식 텍스트 독서 연구」, 『융합교육연구』 11(1), 197-233.
- 신지현·최영환(2006), 「교과 문식성을 통한 국어과와 타 교과의 관계」, 『한국초등국어교육』 31, 1-38.
- 이경화(2019ㄱ), 「한국과 미국의 사회 교과서에 반영된 교과문식성 연구」, 『학습자중심교과교육연구』 19(11), 991-1012.
- 이경화(2019ㄴ), 「한국과 미국의 과학 교과서에 반영된 교과문식성 연구」, 『학습자중심교과교육연구』 19(14), 707-728.
- 이용준(2021), 「학문 문식성(Disciplinary Literacy) 교육의 필요성과 과제」, 『한국어문교육』 37, 43-88.
- 이주연·조은별·주혜은·마탄산야(2025), 「디지털 시대의 과학 읽기 문해력 - 디지털 과학 텍스트 읽기 문해력(DSTRL)의 개념 및 핵심 역량 정립과 프로그램 개발 -」, 『초등과학교육』 44(4), 581-610.
- 임성만(2021), 「지구과학 예비교사와 초등 예비교사의 과학 독서감상문에 담긴 과학 교과독서

- 의 의미 비교, 『대한지구과학교육학회지』 14(1), 69 - 79.
- 장성민(2023), 「복합양식을 활용한 교과 문해력 검사 설계의 쟁점 탐색: 고등학교급 대상의 기초학력 관점에서」, 『독서연구』 68, 217 - 242.
- 천경록(2018), 「교과독서에 대한 고등학교 교사들의 인식 : 문학, 역사, 과학, 수학을 중심으로」, 『독서연구』 47, 97 - 124.
- 편지운(2021), 「학문 문식성 교육 내용으로서 지식에 대한 시론」, 『새국어교육』 129, 9 - 48.
- 한철우(2005), 「학교 독서 지도의 방향과 과제」, 『독서연구』 14, 9 - 33.
- Bean, T. W., Readence, J. E., & Baldwin, R. S. (2011), *Content area literacy: An integrated approach* (10th ed., rev.), Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Brozo, W. G., Moorman, G., Meyer, C., & Stewart, T. (2013), "Content area reading and disciplinary literacy: A case for the radical center", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56(5), 353-357.
- Cervetti, G. & Pearson, P.D. (2012), "Reading, writing, and thinking like a scientist", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55(7), 580-586.
- Draper, R. J. & Siebert, D. (2010), Rethinking texts, literacies, and literacy across the curriculum, In R. J. Draper (Ed.), *(Re)imagining content-area literacy instruction* (pp. 20-39), New York, NY: Teachers College Press.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2009), "Effective practices for developing reading comprehension", *Journal of education* 189(1-2), 107-122.
- Dunkerly-Bean, J. & Bean, T. W. (2016), "Missing the savoir for the connaissance: Disciplinary and content area literacy as regimes of truth", *Journal of Literacy Research* 48(4), 448-475.
- Fang, Z. (2012), "Language correlates of disciplinary literacy", *Topics in Language Disorders* 32(1), 19-34.
- Fang, Z. & Coatoam, S. (2013), "Disciplinary literacy: What you want to know about it", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56(8), 627-632.
- Fang, Z. & Robertson, D. A. (2020), "Unpacking and operationalizing disciplinary literacy", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 64(2), 240-242.
- Gillis, V. (2014), "Disciplinary literacy: Adapt not adopt", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(8), 614-623.
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C., & Project READi. (2016), "Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy", *Educational Psychologist* 51(2), 219-246.
- Heller, R. (2010), "In praise of amateurism: A friendly critique of Moje's "Call for Change" in secondary literacy", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(4), 267-273.

- Hinchman, K. A. & Moore, D. W. (2013), "Close reading: A cautionary interpretation", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56(6), 441-450.
- Hinchman, K. A. & O'Brien, D. G. (2019), "Disciplinary literacy: From infusion to hybridity", *Journal of Literacy Research* 51(4), 525-536.
- Hinton, K. & Suh, Y. (2019), "Foregrounding collaboration in disciplinary literacy: Implications from JAAL, 2008-2017", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 63(3), 279-287.
- Hynd-Shanahan, C. (2013), "What does it take? The challenge of disciplinary literacy", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(2), 93-98.
- Jang, B. G., Henretty, D., & Waymouth, H. (2018), "A pentagonal pyramid model for differentiation in literacy instruction across the disciplines", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62(1), 45-53.
- Lee, Y., Lemanski, L. M., Van Deventer, M. M., & O'Brien, D. G. (2021), "Leveraging collaborative expertise: Social studies teachers' perspectives of disciplinary literacy instruction", *Literacy research and instruction* 60(3), 220-241.
- McKenna, M. C., & Robinson, R. D. (1990), "Content literacy: A definition and implications", *Journal of reading* 34(3), 184-186.
- Moje, E. B. (2007), Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. In L. Parker (Ed.), *Review of research in education: Vol. 31. Difference, diversity, and distinctiveness in education and learning* (pp. 1-44), Washington, DC: American Educational Research Association; Los Angeles: Sage.
- 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.
- Moje, E. B. (2010), "Response: Heller's 'In Praise of Amateurism: A Friendly Critique of Moje's 'Call for Change' in Secondary Literacy'", *Journal of adolescent and adult literacy* 54(4), 275-278.
- Moje, E. B. (2015), "Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise", *Harvard Educational Review* 85(2), 254-278.
- Mraz, M., Rickelman, R. J., & Vacca, R. T. (2009), Content-area reading: Past, present, and future. In K. Wood & W. Blanton (Eds.), *Literacy instruction for adolescents: Research-based practice* (pp. 77-91), New York, NY: Guilford.
- O'Brien, D. G., Stewart, R. A., & Moje, E. B. (1995), "Why content literacy is difficult to infuse into the secondary school: Complexities of curriculum, pedagogy, and school culture", *Reading research quarterly* 30, 442-463.
- Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983), "The instruction of reading comprehension",

- Contemporary educational psychology* 8(3), 317-344.
- Polanyi, M. (2009), *The tacit dimension*, University of Chicago Press. (Original work published 1966)
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2012), *Reading for understanding: How Reading Apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008), "Teaching disciplinary literacy to adolescents: Re-thinking content-area literacy", *Harvard Educational Review* 78(1), 40-59.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012), "What is disciplinary literacy and why does it matter?", *Topics in Language Disorders* 32(1), 7-18.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014), "Does disciplinary literacy have a place in elementary school?", *The Reading Teacher* 67(8), 636-639.
- Shanahan, C., Shanahan, T., & Misischia, C. (2011), "Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry", *Journal of Literacy Research* 43(4), 393-429.
- Spires, H. A., Kerkhoff, S. N., & Graham, A. C. (2016), "Disciplinary literacy and inquiry: Teaching for deeper content learning", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 60(2), 151-161.
- Spires, H. A., Kerkhoff, S. N., Graham, A. C., Thompson, I., & Lee, J. K. (2018), "Operationalizing and validating disciplinary literacy in secondary education", *Reading and writing* 31(6), 1401-1434.
- Unrau, N. (2004), *Content area reading and writing: Fostering literacies in middle and high school cultures*, Pearson Merrill Prentice Hall.
- Vacca, R. T., Mraz, M., & Vacca, J. A. (2021), *Content area reading: Literacy learning across the curriculum* (13th ed.). Pearson.
- Wilder, P. & Herro, D. (2016), "Lessons learned: Collaborative symbiosis and responsive disciplinary literacy teaching", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 59(5), 539-549.
- 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.

교과 독서의 기저 관점과 교육 방향

— Content-area literacy와 Disciplinary literacy에 대한 논의를 중심으로

이용준·장봉기

본고에서는 국내의 선행 연구들에서 교과 독서를 어떻게 바라보고 있는지 분석하고, 그러한 관점들의 기저를 형성하는 CL과 DL의 특징을 비교 분석하였다. 이를 바탕으로 향후 교과 독서가 지향해야 할 방향에 대해 논의하였다. 구체적으로 교과 독서는 CL 관점과 DL 관점의 조화를 추구해야 하고, 지식 형성 및 탐구라는 목적을 명료화해야 하며, 교과 교사가 교과 독서의 필요성과 중요성을 인식하면서 국어 교사와 협력 체계를 구축해야 함을 제안하였다.

핵심어 교과 독서, 내용 영역 문식성, 학문 문식성, 법교과 문식성

Underlying Perspectives and Educational Directions of Subject-matter Reading

— Focusing on Discussions of Content-area and Disciplinary Literacy

Lee Yongjun · Jang Bonggee

In this study, we examined the conceptualizations of subject-matter reading within domestic research and conducted a comparative inquiry into Content-area Literacy (CL) and Disciplinary Literacy (DL) as the underlying paradigms. Building upon these findings, we explored normative directions for the future of subject-matter reading. Based on this analysis, we propose three educational directions: coordinating CL and DL in relation to specific learning tasks, integrating literacy development with disciplinary knowledge building and inquiry, and supporting collaborative planning and assessment by subject-matter and Korean language arts teachers.

KEYWORDS Subject-matter reading, content-area literacy, disciplinary literacy, literacy across the curriculum