

독서 교육을 위한 사회적 독서의 개념 연구 — 국어 교사의 인식을 중심으로

김은혜 | 이화여자대학교 국어교육학과 박사 수료

* 이 논문은 제80회 국어교육학회, 한국국어교육학회, 서울대학교 국어교육연구소 전국학술대회(2023.12.02.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 결론 및 제언

I. 서론

최근 독서의 패러다임은 개인적 독서에서 사회적 독서로 전환되었다. ‘제3차 독서문화진흥 기본계획’(문화체육관광부, 2019)의 보고서에서는 독서의 양, 독서의 즐거움을 강조하던 이전의 것과 달리 독서의 질, 그리고 사회적 독서를 강조하고 있다. 이는 독서가 인간의 삶과 사회적 문제를 해결하는데 기여할 수 있다는 믿음을 전제로, 독서에 참여함으로써 공동체의 긍정적 변화를 이끌어 내기를 지향하고 있는 것으로 보인다. 독서는 국가와 사회의 경쟁력을 높이고, 공동체 위기에 대응할 수 있는 힘을 가진 행위이며, 그것은 혼자가 아닌 여럿이 함께할 때 가능하다는 관점의 투영이라고 하겠다.

새롭게 고시된 2022 개정 국어과 교육과정(교육부, 2022)에서도 이전과 다르게 ‘사회적 독서’라는 용어가 제시되었다. 이전의 독서 교육과정에서 사회적 차원의 독서, 혹은 사회적 속성을 지닌 독서를 다루지 않은 것은 아니다.¹⁾ 그러나 새로운 교육과정에서 ‘사회적 독서’라는 하나의 용어가 명시적

1) 예를 들어, 2015 개정 국어과 교육과정 [10국02-01]의 성취기준 해설을 살펴보면 다음과

으로 개념화되고 규정된 것은 이전과 다른 교육적 조치를 수반하게 만든다. 그 용어가 함의하는 교육의 목적과 방향의 강조점이 더 분명하게 드러나게 되고, 교수학습과정의 내용과 방법에도 변화가 생길 수밖에 없기 때문이다.

2022 개정 교육과정에서 ‘사회적 독서’라는 용어가 관련 내용이나 풀이에서 직접적으로 명시되어 있는 성취기준은 ‘[9국02-01], [10공국1-02-02], [10공국2-02-03]’의 세 가지이다. 이를 통합적으로 살펴보면, ‘새로운 의미 구성을 위한 소통과 상호작용, 학습자의 삶과 연계된 문제에 대한 비판적 인식, 연대와 협력을 바탕으로 한 대안의 마련’을 핵심 내용으로 추출할 수 있다. 이를 통해 새 교육과정에서 제시하고 있는 사회적 독서는 ‘나’라는 개인보다는 ‘타자와 공동체’를, 삶과 사회의 문제를 해결하기 위한 ‘협력과 지속가능성’을 교육의 목표와 내용으로 부각시키고자 했음을 확인해 볼 수 있다.

그러나 교육과정은 거시적인 차원에서 그 목적과 방향을 제시해 주는데 의의가 있기 때문에 교육적 차원에서 다루어져야 하는 사회적 독서의 개념과 핵심 요소들이 구체적으로 드러나지 않는다는 한계를 지닌다. 이로 인해 실제 교육 현장에서 교사가 학습 상황과 맥락에 맞게 교육과정을 재구성하기가 쉽지 않을 것으로 예상된다. 사회적 독서와 관련하여 체계적 교육을 수행해나가기 위해서는 사회적 독서 교육이 기존의 독서 교육과 어떠한 개념적 차이를 가지고 있으며, 그 교육의 주안점은 무엇인지에 대하여 더 구체적이고 분명하게 밝힐 필요가 있는 것이다.

따라서 본 연구에서는 독서 교육에서 다루어야 할 사회적 독서의 개념에 대해 관심을 갖는다. 그리고 교육과정의 재구성에 가장 깊게 관여하는 교육 주체 중 하나인 교사를 대상으로 한 질적연구를 통하여 사회적 독서에 대해 깊이 고찰해본다. 교사가 가장 중요하다고 판단하는 사회적 독서의 개념

같이 기술되어 있다. “즉, 독자는 읽기를 통해서 자신이 속한 사회의 맥락을 이해함으로써 그 사회에 참여하고 그 사회에 속한 다른 사람과 서로 영향을 주고받는 것이다.”(교육부, 2015: 59-60).

과 교육 방향을 토대로 사회적 독서 교육의 체계화를 위한 주춧돌을 세우기 위함이다.

II. 이론적 배경

독서 교육은 근대적 학교 교육이 생겨나기 시작하면서부터 학생들에게 꼭 가르쳐야 할 교육내용으로서 다루어져 왔고, 시대의 변화와 흐름에 따라 강조점이 달라지며 사회 발전을 견인해 왔다(천경록, 2014; Mason, 2014). 그렇기 때문에 독서 교육을 위한 사회적 독서의 개념을 밝혀 나가는 일은, 현대사회의 인간에게 필요한 삶의 요소는 무엇인지를 가늠해보고, 채워 나가는 과정이라고 할 수 있다. 특히 독서가 텍스트를 매개하여 삶과 사회를, 자신의 내면을 통찰해 나가는 일이라면 더욱 그렇다. 우리가 무엇을 어떻게 읽어야 하는가의 문제는, 어떤 삶과 사회를, 어떤 자아를 일구어갈 것인가 하는 삶과 생존의 문제이다.

사회적 독서의 개념을 밝히고자 한 논의들 중에서는 사회적 독서를 개인적 독서와 구별하여 서술함으로써 그 특성을 부각시키고자 한 시도들이 있다. 일례로 김지영·이지연(2023)에서는 개인적 독서를 개인적 차원의 지식과 견문을 확장하는 독서로, 사회적 독서를 여럿이 모여 독서 토론과 같이 다양한 독서 활동을 하면서 상호작용하는 독서로 설명한다. 사회적 독서는 상호작용을 통해 타자와 세계에 긍정적 영향을 미치는 독서라는 점에서 가치 있다는 것이다.²⁾ 그러나 사회적 독서가 최근에 새롭게 발생한 현상이 아

2) 김지영·이지연(2023: 26)에서는 사회적 독서에 대해 “다른 사람과 사회에 긍정적인 영향을 주는 것을 목적으로 하고 있으며 여럿이 독서 토론 및 다양한 독서 활동을 하는 상호작용하면서 책을 읽는 것”이라고 정의하고 있다.

니며, 독서는 개인적으로 수행하더라도 본질적으로는 사회적 속성을 지니고 있다는 점을 고려해 보았을 때,³⁾ 개인적 독서와 구분하는 방식으로만 사회적 독서를 구분하는 것은 한계를 지닌다. 독서의 본질은 개인적이면서 사회적인 것으로, 그 경계를 나누는 것은 인위에 의한 형식적 구분일 수밖에 없기 때문이다. 또한 함께 ‘모여서’ 읽는다는 물리적인 속성을 강조함으로써 사회적 독서의 개념과 특성을 정립하고자 하는 시도는 독서가 지닌 고유한 효능감을 설명하기 어렵다. 한자리에 모임으로써 발생하게 되는 상호작용만으로는 독서가 친교와 정서 표현을 넘어 어떻게 사회를 발전시키는 데 기여하는가에 대해 충분히 설명해주지 못하기 때문이다.

따라서 사회적 독서는 오히려 방법적 측면보다 그 목적에 주목할 필요가 있다. 이러한 점에서 사회적 독서를 독서의 목적에 주목하여 ‘사회 변혁적 독서’라고 제시한 Irwin의 논의는 유의미한 부분이 있다. Irwin에 따르면, 사회적 독서는 즐거움이나 깨달음을 목적으로 하기보다는 사회 변혁을 우선적인 목표로 삼는 독서이다. 이에 따르면 사회적 독서는 사회·문화적 맥락 안에서 서로 연결되어 있는 타자에 대해 이해하게 함으로써 주체로서의 개인이 더 큰 공동체와 연결될 수 있도록 돕는다. 또한 개인의 비판적 이해를 바탕으로, 자신의 가치관과 신념을 구현하기 위해 새로운 문화를 창조해내도록 하는 동인이 된다. 독서가 삶과 공동체의 변화를 촉발시키는 촉매이자 동력이 되는 것이다(Irwin, 2006/2013).

안부영(2012)의 ‘사회적 읽기’ 개념에서도 독자가 자신의 읽기 과정과 결과를 적극적으로 사회 문제와 연결시켜 해석하는 읽기를 지향한다. Irwin

3) 사회적 독서는 최근에 새롭게 발생한 현상이 아니다. 인간은 별의 움직임을 읽고, 동굴의 벽화를 읽으며 생존하였다. 문명이 시작된 곳에는 인류 최초의 문자인 수메르어가 있었고, 이를 활용하여 서사시를 쓰고, 법전을 만든 흔적들이 발견되었다(Griep, 2005/2006). 인간은 자신의 직감이든, 그림이든, 문자든 동원할 수 있는 다양한 수단들을 활용하여 끊임없이 타자와 소통하였고, 세계가 지닌 의미를 읽어내어 질서를 확립하고자 한 것이다. 이처럼 역사를 통찰해볼 때 독서는 본질적으로 사회적 속성을 지니고 있으며, 인류는 사회적 독서 행위를 통해 문명과 국가를 발전시켜 왔음을 알 수 있다.

의 입장보다는 조금 더 개인 내적 변화에 초점을 둔다는 점에서 차이가 있지만 사회적 독서의 과정에서 변혁적 역량을 효과적으로 함양할 수 있고, 우리 사회를 ‘행복하고 살기 좋은 곳’으로 만드는 데 기여할 수 있다는 설명에서 독서의 목적을 중요시하고 있음을 알 수 있다(안부영, 2022).

이처럼 사회의 변혁을 이끌어 낼 수 있는 독서에 주목하는 것은, 독서가 지닌 역동적인 힘에 대한 관심이라고 할 수 있다. 그리고 그 역동적인 힘은 텍스트를 읽어나가는 독자에 의해 발현된다. 즉 독서는, 텍스트를 매개로 상황 맥락과 시대를 관통하는 사회적 의미 구성의 과정에 적극적으로 참여하고자 하는 주체의 태도와 의지를 수반하는 행위인 것이다. 따라서 이미 사회적 속성을 지니고 있는 독서의 앞에 ‘사회적’이라는 수식어를 붙임으로써 다시금 그 본질을 상기하게 만드는 것은 단순히 혼자 읽느냐, 여럿이 읽느냐의 물리적 숫자의 문제가 아니다. ‘사회적 독서’라는 용어의 명시에는 독서가 인지적 차원의 능력에서 더 나아가 세계와 공동체의 문제 해결에 기여하는, 곧 삶을 살아가는 데 꼭 필요한 역량이라는 인식으로의 전환이 반영되어 있는 것이다.

이러한 맥락에서 서혁(2023)의 논의에 주목해볼 수 있다. 서혁(2023)에서는 개인적 독서와 사회적 독서를 구분하기보다는 독서가 지닌 사회적 속성이 무엇인지에 대해 통찰하고 있다. 이에 따르면 개인이 홀로 하는 독서이든 물리적으로 사람들이 모여 함께 읽는 독서이든, 독서 행위 자체는 새로운 세계를 만나는 행위이다. 읽는 행위를 통해 인간은 자기 내면과 세계에 대해 성찰하고, 이 성찰을 바탕으로 사유를 확장시킴으로써 ‘호모-콘리디쿠스(Homo-Conreadingicus)’⁴⁾로서 존재해 왔다는 설명이다. 이러한 설명은 ‘함께 읽기’의 의미를 물리적 차원에서 존재론적 차원으로 확장시켜 준다. 즉 함께 읽는다는 것은 한 공간 안에서 모이는 것만을 의미하지 않는다. 오히려 다양

4) 호모 콘리디쿠스(Homo Con-readicus)란 “내면적 자아나 타인과의 소통과 관계를 열망하는 ‘함께 읽는 존재’”를 의미한다(서혁, 2022).

한 시·공간 속에서 책(텍스트)이 매개해주는 사유의 세계를 공유함으로써 함께 성장하는 것을 의미한다. 삶과 세계의 의미를 새롭게 디자인해 나가는 전 과정이 바로 함께 읽는 과정이라고 할 수 있는 것이다(서혁, 2022). 이런 점에서 사회적 독서는 인간 존재의 성찰과 성장을 담보할 수 있는 본질적인 힘을 지닌, 역동적 독서 행위라고 할 수 있다.⁵⁾

그렇다면 사회적 독서가 지니고 있는 이러한 역동성을 교육과정에서 어떻게 추구해나갈 것인지에 대한 고민이 필요하다. 실제 교육의 장면에서 사회적 독서 교육을 설계할 때 가장 실질적인 기준점이 되어줄 교육과정을 살펴보면, 2022 개정 교육과정에서도 성찰과 사유, 공동체의 성장과 발전을 강조하고 있음을 알 수 있다.

… 이처럼 독서는 독자 개인의 성장을 이끄는 동시에 사회 구성원들을 통합하고 사회문화를 유지 발전시키는 주요한 원동력임을 이해할 수 있도록 지도한다.

(교육부, 2022: 92; ‘공통국어2’ 성취기준 적용 시 고려사항)

2015 개정 독서 교육과정과 달리,⁶⁾ 2022 개정 교육과정에서는 관련 성취기준이나 그 해설 및 고려사항에서 타자와의 상호소통을 통하여 ‘타인의 삶’, ‘공동체가 지향해야 할 가치’ 등을 발견할 것을 독려하고 있다. 특히 [10

-
- 5) 과거로부터 현재까지, 독서의 본질에 대한 거시적 통찰은 미래를 준비하고 변화에 대응해 나갈 수 있게 만든다는 측면에서도 매우 중요한 의미를 갖는다. 서혁(2023)에서는 인간이 ‘성찰적 경험을 통해 체득(體得)하며 성장하는 주체’라고 보며, 인공지능 시대에 인간 스스로의 존엄함을 유지해나가기 위한 교육적 대응으로서 ‘사회적 독서’를 제안하고 있다.
- 6) 2015 개정 독서 교육과정에서는 ‘자신의 생각을 형성’하고, ‘자신이 속한 사회의 맥락을 이해’하는 차원에서 독서의 사회적 속성을 설명하고 있다. 가령, [10국02-01] 성취기준을 살펴보면 다음과 같다. “[10국02-01] 읽기는 읽기를 통해 서로 영향을 주고받으며 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 읽는다(교육부, 2015: 59).” 성취기준 해설을 참고해볼 때, 읽기를 통한 의미 구성 과정에서 사회·문화적 맥락이 지대한 영향을 미치는 요소임을 강조하고 있는 것이다.

공국2-02-03]의 성취기준 적용 시 고려사항을 살펴보면, 사회적 독서를 통해 ‘불평등 사례, 차별 사례, 고정관념, 편견’ 등의 사회적 문제를 인식하고, 이에 대한 해결 방안의 마련을 교육내용 및 방법으로 제시하고 있다.⁷⁾

독서 교육을 통해 학습자가 자신을 둘러싼 세계에 대해 비판적으로 이해하고, 이를 바탕으로 더 좋은 공동체로 나아가기 위한 성장의 방향을 모색해볼 수 있다는 제안이자 권고인 것이다.

이는 독서가 사회의 건설적 변화를 견인해낼 수 있다는 믿음이 교육과정에 반영된 것이며, 실천 중심의 독서 교육이라는 지향점이 드러나는 지점이라고 할 수 있다. 사회적 독서 교육은 개인의 읽기 능력의 신장뿐만 아니라 현존하는 사회적 문제를 해결하고, 지속가능성을 고려한 교육을 실현하고자 하는 것이다. 그리고 이러한 지향점은 시시때때로 변화에 대응해야 하는 4차산업혁명의 시대에 인류의 생존을 위한 하나의 방편으로서 독서의 목표와 양상이 변화했음을 방증하는 것으로 볼 수 있다.

그러나 교육과정은 거시적인 차원에서 그 목적과 방향을 제시해주는 데 의의가 있으며, 실제 교육 현장에서 그 이상이 실현되기 위해서는 학습 주체들의 상황과 맥락에 맞게 교육과정을 재구성하는 과정이 필요하다. 그렇기 때문에 기존의 교육과정에서 수행해 온 독서 교육과 비교했을 때 사회적 독서는 어떤 개념적 차이를 가지고 있으며, 그 교육의 방향은 무엇인지에 대해 더욱 구체적이고 분명하게 밝히기 위한 적극적인 논의가 필요하다.

이 연구는 그에 대한 시론적 성격을 갖는다. 주지하다시피 사회적 독서가 현대사회의 독서 교육에서 갖는 의의는 크지만, 그 교육내용과 방법에 대

7) 2022 개정 교육과정의 성취기준인 [10공국2-02-03] 관련 내용을 간추려보면, 다음과 같다. “의미 있는 사회적 독서 활동에 참여하기를 지도할 때는 … 독서를 통해 가정이나 학교 등 일상생활에서 나타나는 불평등 사례나 차별 사례를 통해 특정 집단에 대한 고정관념과 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(교육부, 2022: 91-93; ‘공통국어2’ 성취기준 적용 시 고려사항).”

한 고유의 영역과 체계성은 이제 막 갖추어 나가야 하는 단계이다. 따라서 사회적 독서 교육에 대한 체계적 구상을 논의하기에 앞서, 교육과정을 가장 가까이에서 대면해야 하는 교사들의 목소리를 먼저 들어보고자 한다. 현장의 목소리를 기반으로 추후 이론적 논의를 쌓아나감으로써 보다 실제성 높은 사회적 독서 교육을 이루어 나가기 위함이다.

III. 연구 방법

본 연구에서는 교사가 인식하는 ‘사회적 독서’의 개념이 무엇이며, 그 교육내용과 방법에 대해 어떻게 상상(설계)하는가에 대해 관심을 갖는다. 그리고 이를 파악하기 위해 중·고등학교 교사를 대상으로 1회의 설문조사와 심층 면담, 수차례의 질의응답을 실시하였다.

1. 연구 참여자

본 연구에서는 총 7명의 교사를 대상으로 설문조사와 심층 면담을 실시하였다. 본 연구에 참여한 총 7명의 교사는 서울, 경기, 순천 지역의 중·고등학교 교사이다. 교사 경력은 2년~27년으로, 열정과 연륜이 모두 묻어나는 다양한 의견을 경청할 수 있었다.

〈표 1〉 연구 참여자 개요

교사	지역	학교급	연령대	경력(년)	참고사항
A	서울	고등	50대	25	• 석사학위
B	경기	고등	40대	17	• 박사수료

C	순천	고등	30대	11	• 3개의 독서 모임 참여/활동
D	경기	고등	30대	2	• 박사과정 • 1개의 독서 모임 참여/활동
E	서울	고등	20대	2	• 매일 독서
F	서울	중학	30대	4	• 석사수료 • 1개의 독서 모임 참여/활동
G	서울	중학	20대	2	• 박사과정

2. 자료 수집 방법

본 연구에서는 설문조사와 반구조화된 면담의 방식을 활용하여 교사의 목소리를 들어보고, 그에 대한 질적연구를 수행하였다. 우선 설문조사는 ‘교사의 교육적 신념, 교사 개인의 독서 태도와 습관, 교사가 인식하는 사회적 독서의 개념, 교사가 구상하는 사회적 독서의 교육내용과 방법’이라는 네 가지 큰 틀 안에서 세부 질문으로 나누어 구성하였다.

반구조화된 면담을 수행할 때에는 사전에 면담의 목적과 핵심 질문들을 정리해놓은 사전 면담 질문지를 공유하였다. 피면담자인 교사가 생각을 미리 정리하고, 면담 상황에서 자신의 생각을 더욱 자유롭게 이야기할 수 있도록 진행하기 위함이다. 한 차례의 심층 면담이 진행된 후, 자료를 분석하면서 생기는 질문들은 온라인 채팅 플랫폼을 활용하거나 통화를 하며 수시로 논의하였다.

전체적인 과정을 종합한 내용은 다음의 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 본 실험 참여자 및 자료 수집 과정

연구 참여 인원	• 면담자: 김은혜(이화여대) • 피면담자: A~G교사(총 7명)
----------	---

설문조사		• 일시: 2023.11.01.(수)~2023.11.08.(수) • 이메일로 설문지 전송 및 회신 • 설문에 대한 질의 사항은 이메일과 온라인 채팅 플랫폼을 활용하여 수시로 논의됨.			
1차 심층 면담 일시		교사	면담 방식	면담 시간	면담 내용
1	2023.11.06.	F	온라인	21:00~22:34 (총 94분)	사전 면담 질문지 기반 질문과 답변
2	2023.11.07.	C	온라인	14:58~15:56 (총 58분)	사전 면담 질문지 기반 질문과 답변
3	2023.11.07.	B	온라인	21:10~21:57 (총 47분)	사전 면담 질문지 기반 질문과 답변
4	2023.11.11.	A	온라인	10:00~10:51 (총 51분)	사전 면담 질문지 기반 질문과 답변
5	2023.11.11.	E	온라인	15:00~15:43 (총 43분)	사전 면담 질문지 기반 질문과 답변
6	2023.11.11.(토)	D	온라인	19:56~20:59 (총 63분)	사전 면담 질문지 기반 질문과 답변
7	2023.11.12.(일)	G	온라인	10:40~11:37 (총 57분)	사전 면담 질문지 기반 질문과 답변
2차 추가 면담(질의응답)		일시: 2023.11.07.(화)~2023.11.18.(토) 온라인 채팅 플랫폼을 활용하거나 전화 통화로 수시 진행함.			

※ 면담 방식 중 '온라인'은 '온라인 화상 회의'를 의미함.

3. 자료 분석 방법

본 연구에서는 비대면 설문과 면담의 방법을 취하고 있기 때문에, 자료를 분석하는 과정에서 연구자의 자의적 해석으로 인해 연구 참여자의 의견이 왜곡되지 않기 위해 여러 가지 노력을 기울였다. 우선 설문조사의 경우에는, 1차로 수합된 응답에 대해 연구자가 이해한 바를 중심으로 다시 한번 질문지를 재구성하여 면담 과정에서 연구 참여자들에게 재차 의견을 구했다. 화상 면담을 진행할 때에는 연구 참여자의 동의를 구하여 화면 녹화를 진행

함과 동시에 연구자가 관찰한 연구 참여자의 핵심적 표현들을 모두 텍스트(text) 파일에 기록하였다.

심층 면담을 통해 수집된 자료의 내용은 ‘자료 수집(면담내용 녹취) → 녹취내용 전사 → 핵심어의 추출 및 범주화 → 의미 혹은 주제 단위로 진술 통합 → 기술 및 해석’의 과정으로 분석되었다. 이는 질적연구의 현상학적 연구 방법 중 Giorgi의 방법(김석우·구경호·문영주·유희정·이승배·장재혁, 2022)을 차용한 것이다. 구체적으로 살펴보면, 먼저 면담 대상인 A~G교사에게 사전 양해를 구해 면담 내용을 녹취하였고, 이후 녹취내용을 전사함으로써 그 기록을 문서로 옮기는 과정을 거쳤다. 그다음 면담 내용을 수차례 정독하면서 의미 있는 내용을 추출하고, 코딩 목록의 작성, 주제별 분류화 작업을 진행하였다. 코딩 과정에서 코드화된 핵심어를 면담 내용에 반복적으로 적용해 보며 정돈하였고, 연구자의 심층적 이해와 직관을 바탕으로 범주화하고자 하였다.

본 연구에서는 ‘사회적 독서’의 개념에 대한 교사의 인식과 그것을 발견하고 해석하는 연구자의 관점이 중요하다. 이에 따라 본 연구는 인간 행동의 본질이 인간의 경험을 이해하는 데서부터 시작하며, 그 내면의 의미와 본성을 탐구하는 것이 중요하다고 보는 van Manen과 Giorgi의 관점을 이론적 기반으로 삼는다(김석우 외, 2022). 따라서 연구참여자인 A~G교사가 교육 활동으로서 접하는 사회적 독서뿐만 아니라 실제 자신의 삶 속에서 수행하고 있는 사회적 독서의 경험도 면담 내용에 포함하였다.

또한 교사는 사회적 독서 교육이라는 개념이 정립되기 전부터 이미 자신이 소속된 독서 모임에서, 혹은 자신이 담당하는 독서동아리, 한 학기 한 권 읽기 프로그램 등을 통해서 상호작용에 기반한 독서 혹은 독서 교육 경험을 가지고 있다. Bakhtin에 따르면 의미란 개인의 머릿속이 아니라 집단의 대화적 상호작용에 의해 구성되며(Morson & Emerson, 1990/2020), Joas에 따르면 개별 주체는 상호작용을 통해 자아·타자·세계와 지속적으로 새로운 관계를 맺으며 의미를 창조한다(Joas, 1992/2002). 따라서 독서를 통한 상호

작용의 과정에서 교사들이 새롭게 발견한 의미 구성의 과정이나 내용이 있는지에도 주목하고자 하였다. 이를 바탕으로 A~G교사가 필요하다고 생각하는 사회적 독서 교육에 대한 인식을 총체적으로 조망하여 분석하고자 한 것이다.

IV. 연구 결과

본 연구에서는 실제 독서 지도 경험이 있는 교사들을 대상으로 질적연구를 시행하였다. 팬데믹 이후 화상 강의 플랫폼을 활용한 온라인 수업이 증가하긴 했지만, 여전히 학교 현장은 대면 강의 중심의 교육과정을 운영하고 있다. 그렇기 때문에 연구에 참여한 교사들은 학교와 교실에서의 대면을 전제로 한 사회적 독서를 상상하고, 이를 바탕으로 교육과정에 명시된 사회적 독서의 개념을 정립하고 있음을 미리 밝힌다. 그러나 동시에 교사들이 소통의 상황을 온라인 공간까지 확장하여 생각하는 경향 역시 확인되었다.⁸⁾

이러한 맥락하에서 연구자는 현장 전문가로서 교사들이 느끼고 감지하는 사회적 독서에 대해 심층적인 대화를 나누며, 다음의 <표 3>과 같이 핵심어를 수합하고 범주화하였다. 그리고 이를 바탕으로 사회적 독서의 개념과 교육 방안에 대한 교사들의 인식을 종합하고 도출해볼 수 있었다.

8) 관련해서는 '9번 각주'를 참고해 볼 수 있다. 추후 대면과 비대면 상황에 따른 사회적 독서 교육의 내용이나 효과에 대한 비교·분석 연구가 이루어진다면, 다양한 상황 맥락을 고려한 맞춤형 교육 체계를 마련하는 데 유용할 것으로 판단된다.

〈표 3〉 교사 면담 결과: 사회적 독서 관련 핵심어의 분류

전제	대법주	중법주	소법주
텍스트 매개 + 타자와의 소통 ⁹⁾	자기와 세계의 변화와 성장	성찰	• 가치관의 선택 및 재정립 • 몰랐던 부분에 대한 인식 • '왜'에 대한 사유 • 자기 관점의 구체적 근거 마련 및 타당화
		확장	• '나'가 사회에 연결된다는 느낌 • 마음의 움직임 • 공동체의 문제 해결에 대한 관심 • 다른 세대·연령·집단의 고려
	삶과 연계된 담론의 형성과 실천	담론의 형성	• 지식과 정보의 공유 • 필자의 생각에 대한 경청 • 시의성 있는 의제(agenda)의 설정 • 언론 등에서 제시한 화제와 텍스트의 연결
		담론의 실천	• 자기 목소리를 내는 토론과 질의응답 • 게시물에 반응하기/자기 의견 게시하기 • 여론 형성하기 • 좋은 사회 만들기에 동참/참여 • 실제 삶과 일상을 변화시키려는 행동하기
	독서 문화의 창조와 생활화	즐거움 독서	• 평생 독자, 평생 작가의 양성 • 책이 일상적으로 노출되는 문화 • 독서 동기를 일으키는 문화
		진지한 독서	• 독서를 매개로 한 진지한 사색을 수시로 나누는 문화(그것이 어색하지 않은 문화) • 수많은 의제가 생성되고 공유되는 문화 • 책을 통해 함께 해결책을 모색하는 문화

위의 내용을 토대로 했을 때, 교사들이 인식하고 있는 사회적 독서는 '텍스트를 매개로 타자와 소통함으로써 자기와 세계를 변화 및 성장시키고, 삶과 연계된 담론을 형성하고 실천하게 하는 독서, 혹은 그러한 독서 문화'를 의미한다고 정의 내릴 수 있다. 그 구체적인 설명은 다음과 같다.

9) 이때 '소통'이란 대면 상황에서 물리적으로 이야기를 나누는 것뿐만 아니라 온라인 공간에서 타인의 댓글을 읽고, 반응하고, 자신의 글을 게시하는 등의 행위를 모두 아우르는, '함께 읽는' 행위를 말한다.

1. 자기와 세계의 변화와 성장을 촉발시키는 사회적 독서

교사의 면담 과정에서 가장 많이 등장하고 설명되었던 단어는 바로 ‘변화’와 ‘성장’이다. 교사마다 ‘바뀌다’, ‘달라지다’, ‘나아가다’, ‘좋아지다’ 등의 다양한 표현으로 설명되었지만, 그 핵심 내용을 살펴보면 사회적 독서를 통해 학생들이 변화를 경험하고, 성장하게 된다는 것이다. 독서가 필자와 소통하며 끊임없이 새로운 의미를 구성해 나가는 과정이라고 할 때, 사회적 독서가 학습자의 변화와 성장을 담보할 수 있는 사유의 장이라는 사실은 독서에 대한 기존의 설명과 다른 점이 없어 보인다. 그러나 면담 과정에서 교사들이 사회적 독서 교육을 통해 기대하게 되는 변화와 성장은 인지적, 심리적 측면 뿐만 아니라 사회적 측면의 질적 성장을 도모한다는 점에서 차이를 확인할 수 있다.

이때 사회적 측면이란 학습자 개인이 공동체 구성원으로서의 정체성과 가치관을 정립하고, 공동체의 발전에 기여하고자 하는 의지와 열망을 갖게 되는 것을 뜻한다. 사회적 독서의 과정에서 학습자들은 텍스트에 대한 수많은 타자의 의견과 충돌하는 경험을 하게 된다. 동시에 타자와 협력함으로써 갈등을 해결하는 경험도 하게 된다. 이는 자기와 다른 타자의 존재에 대한 체득적 인식의 경험이자 개인의 정체성이 사회적 정체성¹⁰⁾으로 전환되는 국면이라고 할 수 있다. 사회적 독서는 개인의 행복과 안녕이 사회 공동체와 긴밀히 연결되어 있음을 생생하게 깨달을 수 있는 소통의 장으로서, 학습자가 사회적 존재로서 성장하도록 질적 변화를 추동하는 것이다.

구체적으로 살펴보면, 사회적 독서로 인해 촉발되는 변화와 성장에 대

10) 사회적 정체성(social identity)이란 “자신이 어떤 사회적 집단(들)의 일원이라는 지식과 그러한 멤버십에 부여되는 가치와 정서적 의미로부터 생기는 개인의 자기 개념의 일부”로 정의된다(Tajfel, 1978; 김성훈, 2017: 28 재인용). 즉 개인적 차원을 넘어 공동체 내에서 자신이 차지하고 있는 개인의 위치를 확인하고 인식함으로써 부여될 수 있는 사회적 차원의 정체성이라고 할 수 있다.

한 논의는 다시 ‘성찰’과 ‘확장’이라는 중범주로 분류된다. ‘성찰’은 학생이 스스로 자신의 신념과 가치관, 삶의 태도에 대해 돌아보며 그동안 간과하거나 묵시해왔던 자기 논리의 근거를 타당화하는 과정이라고 할 수 있다. 그런데 사회적 독서의 과정에서 이루어지는 성찰은 ‘무엇(what)’에 대한 것이 아니라 ‘왜(why)’에 대한 사유라는 점이 눈에 띈다.

D교사 ... 아이들이 (난민에 대한) 이런 이야기들을 보면 되게 불편해하고 속에서 찢불이 나거든요. 그런 모습을 많이 보게 돼요. 근데 그런 것들을 교사가 “왜 이런 게 불편할까? 너는 왜 이런 것에 힘들어하고, 왜 이런 것에 짜증이 날까?”라고 질문을 할 때 아이들이 **‘내가 왜 불편하지? 왜 화가 나지? 이게 진짜 화가 날 일인가?’라는 걸 사유**할 수 있게 되더라고요. 그래서 저는 이 사회적 독서 교육을 할 때 그런 질문들이 정말 중요하다고 생각합니다. (강조는 인용자)

즉 교사들의 인식에서 사회적 독서가 견인하는 변화와 성장은 잘못된 점을 인지하고 반성하기 위한 성찰이 아닌, 그동안 당연하다고 여겨왔던 것에 대해 회의와 의문을 발생시키는 성찰을 중요시한다는 점에 주목해야 한다. 이는 자기 삶의 저변에 대한 사색, 진실에 대해 확인하고자 하는 욕구 등을 이끌어 내는 독서로서 사회적 독서 교육이 비판적 문식성 교육과 연결될 수 있는 가능성을 시사해 준다.¹¹⁾

그리고 이러한 성찰의 과정을 통해 기존에 지니고 있던 자신의 신념과 가치관에 혼란과 갈등이 빚어지면서, 학습자 개인의 사색은 사회에 대한 사유로 확장될 수 있다. 내 생각에 대해 던지는 ‘왜(why)’라는 질문은 텍스트를 매개로 자기와 얹혀 있는 사회의 다양한 맥락과 요소들, 혹은 그 요소들

11) 사회적 독서의 과정에서 ‘왜’ 혹은 ‘저변’에 대한 사유와 소통은 읽기의 영역과 범주를 텍스트의 내부에서 외부로 전폭적으로 확장시킬 수 있다. 타자와의 소통을 통해 학습자는 언어(혹은 텍스트)에 구현되어 있는 이데올로기와 권력관계, 그것을 드러내고 감추는 양상을 읽어낼 수 있도록 다양한 렌즈를 제공받을 수 있는 것이다(김은성, 2013).

간의 관계에 대해 고민하게 만든다. 이러한 고민을 토대로 학습자 개인의 관심과 시선이 점차 사회로 확장되는 것이다. 즉 학습자는 사회적 독서의 과정에서 공동체라는 하나의 범주 안에서 나와 직접적인 관계를 형성하고 있지 않은 다른 세대나 집단까지 고려하게 된다. 사회적 독서는 개인의 삶을 바탕으로 한 ‘나’의 정체성을 공동체의 역사와 문화를 바탕으로 한 ‘사회 구성원으로서의 나’로 전환시키며 ‘나’와 사회(공동체)를 연결시키는 것이다.

2. 삶과 연계된 담론을 형성하고 실천하는 사회적 독서

교사들은 사회적 독서 교육은 독서를 통해 학습자가 자기에게 의미 있는 가치를 구성해 나가는 것에서 더 나아가 직접적인 ‘실천’의 수행을 목표로 해야 한다고 피력했다.

E교사 (사회적 독서란) 사회적으로 공동체 구성원들이 함께 관심을 기울이고 있는 주제와 관련하여 **글을 읽고 여론을 형성하는 독서**라고 생각합니다. ... 사회적인 주제 시의성 있는 주제를 담은 글을 읽더라도 학생들이 별로 인식하지 않고 ‘그냥 이런 내용이네’ 하고 그냥 넘겨버린다면, 그것에 대해서 **학생들의 깊이 있는 생각의 변화가 이루어지지 않는다면, 사회적 독서 교육의 의미가 많이 퇴색되는 것 같아요.** (강조는 인용자)

C교사 책을 읽고 깨달음을 얻는다 하더라도 (개인적으로 독서하게 되면) 이것을 후기나 감상평을 남겨서 다른 사람들에게 이 책을 보게 해야 한다는 마음은 잘 먹지 않잖아요. ... **그런데 사회적 독서를 통해 가벼운 실천부터 시작하면서 자신의 독서가 힘이 있음을 느낄 수 있다고 생각해요. 사회적 독서를 통해 어떤 지점을 만나게 되고, 마음의 움직임이 생기면 그렇게 되는 것 같아요.** (강조는 인용자)

앞서 밝힌 것처럼, 교사들은 사회적 독서의 전제를 ‘함께 읽기’라는 소통의 과정으로 파악하고 있다. 자기와 타자가 텍스트를 매개로 생각과 대안을 나누는 것이다. 그것은 지식과 정보의 공유일 수도 있지만 더 나아가 타자의 의견을 경청하고, 현재의 삶과 시대에 필요한 의제(agenda)를 설정하는 것이기도 하다. 중요한 것은 사회적 독서를 통해 실제 삶과 연계된 담론을 형성하고 실천하는 것이 자연스럽게 활성화될 수 있다는 기대와 믿음이다.

담론의 실천과 관련해서는 다양한 의견이 있었는데, 가장 많이 거론된 것이 바로 ‘토론’이다. 그런데 사회적 독서 교육을 위해 교사들이 제시한 토론은 기존의 논쟁적인 찬반 토론이 아니었다. 오히려 ‘비경쟁 토론’, ‘협력적 토론’이라는 표현을 사용하였다. 교사들이 상상하고 설계하는 사회적 독서 교육에서의 토론은 논리의 정합성이나 설득력을 갖추는 것보다는 학생이 스스로 자기의 목소리를 낼 수 있는 기회를 갖는 것이 중요하였다. 학습자가 자기의 목소리를 인지하고, 의도를 갖고 필요한 상황에 자기의 목소리를 내는 것이 사회적 독서 교육에서 추구하고자 하는 실천의 핵심이 될 수 있는 것이다.

이런 점에서 사회적 독서 교육은 주도성(Agency)을 함양시키는 교육으로 이어질 수 있다. 학습자가 스스로 자기 목소리를 낸다는 것은 단순히 자신이 생각한 바를 주장하고 설득하는 것에 머무르지 않는다. E교사가 말한 ‘깊이 있는 생각’이나 C교사가 말한 ‘마음의 움직임’은 학생 개인의 내적 변화이면서 동시에 공동체를 지향하는 외적 변화를 수반하는 것이다.

실제로 사회적 독서를 통한 실천에 대해 교사들은 수업 시간을 활용한 토론과 질의응답, 게시물에 반응하기, 자기 의견을 게시하기 등을 이야기할 뿐만 아니라 여론 형성하기, 좋은 사회 만들기에 대한 동참(혹은 참여), 자기의 실제 삶과 일상을 변화시키려는 행동하기(차별의 언어 사용하지 않기 등) 등을 제시하였다. 사회적 독서를 통해 작게는 나의 학습 상황, 내가 소속된 학교, 내가 터전으로 삼는 지역사회로부터 나아가 크게는 전 세계와 시공간을 뛰어넘는 다른 세대까지 고려한 담론이 생성되고 실천될 수 있는 것이다.

이 과정에서 학생이 자기의 목소리를 직접 내어보고, 그것이 반영되는 경험을 쌓아나가는 것은 학습자가 자기 삶의 주체로서 성장하도록 도울 수 있다. 학생 목소리(Student Voice)¹²⁾의 반영은 자기 삶과 사회의 변화를 주도적으로 이끌어가는 주체로서의 목소리라고 할 수 있으며(Brasof & Levitan, 2022; Fielding, 2001), 사회적 독서는 그 목소리를 이끌어 내는 통로가 되어줄 수 있는 것이다.

3. 독서 문화를 창조하고 생활화하는 사회적 독서

교사들은 독서가 기본적으로 ‘이야기’하는 활동이라고 인식하고 있었다. 독서에서 읽기란 이해하기에 앞서 경청하는 행위라는 설명이다. 독자들은 책을 펼침과 동시에 타자(필자)의 이야기를 들어야 한다. 그리고 그 과정에서 의미 구성이란 독자가 자기 삶과 결부된 이야기를 다시금 주고받을 때 가능한 일이다.

그런데 전술한 바와 같이 사회적 독서는 텍스트를 매개로 한 타자와의 소통이 전제된다. 그렇기 때문에 다른 과목에서와 달리 사회적 독서 교육은 공동체가 공유할 수 있는 문화를 창조하고 생활화하기에 유리한 측면이 있다. 끊임없는 의사소통의 과정이 쌓여 언어 양식, 생활양식으로서 독서 문화를 형성할 수 있는 것이다.

사회적 독서 교육을 통해 형성할 수 있는 독서 문화의 방향은 크게 두 가지로 나뉘었다. 하나는 즐거운 독서와 관련한 것으로 평생 독자이자 평생 작가를 양성하고자 하는 목표를 지닌다. 이를 위해서는 책이 일상적으로 빈번하게 노출됨으로써 학습자가 일상생활 속에서 텍스트를 익숙하고도 자연

12) 이와 관련하여 학생 목소리 연구(SVR; Student Voice Research)에서는 ‘학생의 목소리’를 단순히 음성과 관련된 소리가 아니라 학생이라는 존재로서의 주체, 공동체에 참여하고자 하는 적극적 행위, 문화적 변화를 이끌어 내는 힘 등을 모두 포괄하는 개념으로 본다 (Cook-Sather, 2006).

스럽게 만나는 환경이 조성되어야 한다는 의견이 다수 제시되었다. 독서에 대한 동기와 효능감이 높아짐에 따라 독서를 즐기는 문화가 형성될 수 있다는 것이다.

다음으로는 진지한 독서와 관련된 것으로, 교사들은 사회적 독서를 통해 내가 가진 생각에 대해 진지하게 이야기하고, 그런 진지한 사색과 고민을 나누는 것이 어색하게 느껴지지 않는 문화를 형성할 수 있을 것이라고 기대하였다. 이것은 짧은 호흡의 미디어에 익숙한 학생들이 조금은 더 긴 호흡으로 텍스트를 읽어 내려갈 수 있는 힘을 갖기를 바라는 교사들의 바람이 담긴 것으로 해석된다. 타자와 이야기를 주고받는 사회적 독서의 과정에서 다양한 의제를 공유하고, 문제 해결을 위한 방안을 모색해보는 등 학습자는 조금 더 깊이 있는 소통의 기회를 얻을 수 있다. 그리고 이러한 진지한 소통이 일상에서 자연스럽게 이루어지기 위한 방법으로서 사회적 독서가 유의미할 수 있다는 것이다.

V. 결론 및 제언

독서는 본질적으로 사회적이다. 그럼에도 불구하고 21세기의 현대사회에서 다시금 사회적 독서가 주목받으며 부상하고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 이는 사회·문화적 환경과 맥락이 달라졌음을 의미하며, 이러한 변화에 따라 독서에 대한 요구 역시 바뀌었음을 짐작해볼 수 있게 만든다.

사회적 행위이자 실천으로서의 독서가 강조되며 ‘사회적 독서’라는 용어가 부상한 배경에는, 독서를 통해 사회 문제를 해결하고 공동체의 발전적 변화를 이끌어 낼 수 있을 것이라는 기대감이 전제되어 있는 것으로 보인다. 특히 현대사회의 인류는 인공지능의 발달로 인해 AI와 대별되는 자기의 존재 가치를 스스로 증명해 보여야 하는 위기에 직면해 있다. 따라서 현대사회

는 사회적 독서를 통해 자기와 세계를 함께 읽어나감으로써 자기의 존재적 가치를 획득하고 더 좋은 사회 공동체를 만들어 나가는 것이 중요시되는 것이다.

실제로 최근 2022 개정 교육과정에도 ‘사회적 독서’가 하나의 용어로서 명시되고 있다. 그럼에도 불구하고 사회적 독서와 그 교육에 대한 연구는 아직 부족하고, 교육과정에 제시된 내용도 거시적이고 추상적인 차원에 머무르고 있다. 따라서 본 연구에서는 현장에서 실제로 독서 교육을 담당하고 있는 교사들을 대상으로 질적연구를 시행하였다. 그 결과 교사들은 사회적 독서가 텍스트를 매개로 타자와 소통한다는 점을 전제로 삼고, ‘자기와 세계의 변화와 성장’, ‘삶과 연계된 담론의 형성과 실천’, ‘독서 문화의 창조와 생활화’를 지향하는 독서가 되어야 한다고 인식하고 있음을 밝혔다.

이렇게 최근 2022 개정 교육과정에 제시된 ‘사회적 독서’의 개념과 교육 방향을 밝히는 것은, 지금 시대의 인간에게 필요한 삶의 요소는 무엇인지 가늠해 볼 수 있게 만들어 준다는 점에서 의의가 있다. 향후에는 사회적 독서에 대한 독서 교육의 이론적 근거를 토대로 그 개념을 더욱 명료하게 정립하고, 실제 교육 현장에 적용 가능한 교육내용 및 방법에 대한 아이디어가 적극적으로 제시될 필요가 있다. 특히 사회적 독서가 주도성(agency) 교육이나 비판적 문식성 교육과 어떠한 내용과 방식으로 맞닿을 수 있는지 고민해봄으로써 그 교육적 효용성을 높일 수 있다. 이를 바탕으로 사회적 독서 교육을 체계적으로 설계함으로써 현대사회를 살아가는 학습자에게 꼭 필요한 교육을 제공해 줄 수 있을 것이다.

* 본 논문은 2024.2.4. 투고되었으며, 2024.2.14. 심사가 시작되어 2024.3.11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2015), 『국어과 교육과정 (제2015-74호)』, 세종: 교육부.
- 교육부(2022), 『국어과 교육과정 (제2022-33호 [별책5])』, 세종: 교육부.
- 김석우·구경호·문영주·유희정·이승배·장재혁(2022), 『한 권으로 끝내는 교육 & 사회과학 연구방법론』, 서울: (주)학지사.
- 김성훈(2017), 「대학생의 사회정체성 및 외국인유학생과의 집단 간 접촉이 통합적 갈등을 매개하여 글로벌역량에 미치는 영향」, 숭실대학교 박사학위논문.
- 김은성(2013), 「비판적 언어인식과 국어교육」, 『국어교육학연구』 46, 139-181.
- 김지영·이지연(2023), 「노인과 청년이 함께하는 독서모임의 세대교류 및 사회적 독서 경험 연구」, 『정보관리학회지』 40(1), 23-50.
- 문화체육관광부(2019), 『제3차 독서문화진흥 기본계획』, 서울: 문화체육관광부.
- 서혁(2022. 3.), 독서의 즐거움, 오래된 사유의 메타버스, 월간 국회도서관(2022년 3월호), 검색일자 2023. 1. 14., 사이트 주소 <https://www.nanet.go.kr/libintroduce/etc/monthLib-View.do>.
- 서혁(2023), 「독서 사회의 변화와 새로운 독서 교육: 독서 환경의 변화와 교육적 대응을 중심으로」, 『독서연구』 68, 9-33.
- 안부영(2012), 「사회적 읽기 주체 형성 교육 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 안부영(2022), 「변혁적 역량 함양을 위한 읽기 교육 방법으로서의 사회적 읽기」, 『새국어교육』 133, 109-135.
- 천경록(2014), 「사회적 독서와 비판적 문식성에 대한 고찰」, 『새국어교육』 101, 7-35.
- Brasof, M. & Levitan, J. (2022), *Student voice research: Theory, methods, and innovations from the field*, New York: Teachers College Press.
- Cook-Sather, A. (2006), "Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform", *Curriculum inquiry* 36(4), 359-390.
- Fielding, M. (2001), "Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?", *In Forum for promoting 3-19 comprehensive education* 43(2), 100-109.
- Griep, H. (2006), 『읽기와 지식의 감추어진 역사』, 노선정(역), 경기: 도서출판 이른아침(원서출판 2005).
- Joas, H. (2002), 『행위의 창조성』, 신진옥(역), 경기: 한울아카데미(원서출판 1992).
- Irwin, J. W. (2013), 『독서교육론』, (3판), 천경록·이경화·서혁(역), 서울: 박이정(원서출판 2006).
- Mason D.(2014), "Social Reading: Platforms, Applications, Clouds and Tags", *Online Information Review* 38(6), 838-839.
- Morson, G. S. & Emerson, C. (2020), 『마호친의 산문학』, 오문석·차승기·이진형(역), 서울:

앨피(원서출판 1990).

Tajfel, H. (1978), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*, New York: Academic Press.

독서 교육을 위한 사회적 독서의 개념 연구

— 국어 교사의 인식을 중심으로

김은혜

본 연구는 독서 교육에서 다루어야 할 사회적 독서의 개념에 대해 관심을 갖고, 국어 교사가 인식하고 있는 사회적 독서의 개념에 대해 질적연구를 수행하였다. 교사들은 사회적 독서가 텍스트를 매개로 한 타자와의 소통을 전제한다고 인식하였다. 이를 토대로 사회적 독서는 ‘자기와 세계의 변화와 성장’, ‘삶과 연계된 담론의 형성과 실천’, ‘독서 문화의 창조와 생활화’를 가능하게 한다는 것이다. 이는 사회적 독서가 사회적 차원에서 학생의 질적 성장을 견인하며, 더 좋은 사회 공동체를 지향하도록 만드는 실천으로 이어질 수 있다는 기대감이 반영된 것이다. 또 이를 통해 비판적 문식성 교육, 주도성 교육으로 나아갈 수 있는 가능성을 시사해 준다.

핵심어 사회적 독서, 독서 교육, 사회적 소통, 변화와 성장, 담론의 형성, 담론의 실천, 독서 문화의 창조, 독서 생활화

Examining the concept of social reading for education

— Focusing on teachers' perceptions

Kim Eunhye

This study focused on social reading in education. A qualitative approach was utilized to analyze the concept of social reading as perceived by teachers. Teachers perceived that social reading presupposes communication with others through text. Based on this, they believed social reading enables “transformation and growth of self and the world,” “formation and practice of life-connected discourse,” and the “creation and practice of reading culture.” This indicates that social reading helps students develop into social members. It also reflects the expectation that social reading can lead to actions that improve well-being in society. These findings suggests that critical literacy and agency can be taught through social reading.

KEYWORDS Social Reading, Reading Education, Social Communication, Transformation and Growth, Discourse Formation, Discourse Practice, Creating and Practicing a Reading Culture, Fostering a Reading Habit