

텍스트의 깊은 이해를 지원하는 질문 생성 틀 개발 — Q-TARC를 중심으로

정혜승 경인교육대학교 국어교육과 교수(제1저자)

서수현 광주교육대학교 국어교육과 교수(교신저자)

- * 이 연구에서 제시하는 'Q-TARC'는 '한국, 핀란드, 이스라엘 교과서의 질문 방식 비교 연구'(정혜승 외, 2016)에서 제안된 것을 전면적으로 수정, 보완한 것이다.

- I. 서론
- II. 텍스트 이해와 질문의 관계
- III. Q-TARC의 요소와 체계
- IV. Q-TARC의 적용 가능성 탐색
- V. 결론

I. 서론

읽기는 성찰적 존재로서 인간이 인간답게 살아가는 데 반드시 필요한 능력이다(서혁, 2023). 교과서를 비롯한 다양한 자료를 읽고 쓰는 활동이 중심인 학교에서의 효과적이고 성공적인 학습을 하기 위해서뿐만 아니라, 직무 수행과 같은 직업 생활 및 타인과 원활한 의사소통을 하며 공동체 구성원으로서 삶을 영위하는 데에도 읽기는 결정적인 역할을 하기 때문이다. 또한 읽기는 시민으로서 주어진 의무를 다하고 권리를 적극적으로 행사하고 사회에 참여하는 데에도 필수적이다(정혜승·서수현, 2024; Graham & Hebert, 2011). 특히 ChatGPT와 같은 생성형 인공지능 시대에 비판적 읽기 능력은 인공지능이 가진 오류나 편향성 등의 문제를 정확하게 파악하여 정확하고도 균형적인 정보와 지식 습득에 결정적인 요소이다. 또한 생성형 인공지능을 통해 다양한 문제를 효율적으로 해결하기 위해서도 적절한 질문을 생성하고 원하는 답을 판별하는 비판적 읽기 능력은 필수적이라고 할 수 있다(정현선, 2020; 편지윤, 2022).

이는 읽기가 단지 텍스트를 정확하게 이해하여 필요한 정보를 수용하는

능력을 넘어 텍스트를 통해 성장하고 삶의 문제를 해결하는 능력으로 그 개념역이 확장되었음을 시사한다. 2022 개정 국어과 교육과정의 읽기 영역 핵심 아이디어에서 “독자는 읽기 경험을 통해 읽기에 대한 긍정적 정서를 형성하고 삶과 공동체의 문제 해결을 위해 공동체 구성원과 함께 독서를 통해 소통함으로써 사회적 독서 문화를 만들어 간다.”(교육부, 2022: 8)라는 진술을 통해 삶과 공동체의 문제를 해결하기 위한 읽기가 필요함을 제안한 것도 이러한 확장된 읽기 개념을 함의한다.

읽기에 대한 확장된 관점에 따라 학생들의 읽기 능력을 평가하는 여러 시험들도 변화하고 있다. 일례로 미국의 대표적인 문해력 평가인 NAEP(National Assessment Governing Board, 2021)는 2026년 평가 틀을 제시하면서 기존 평가 틀의 읽기 목적에 ‘이해를 위한 읽기(Reading to Develop Understanding)’와 ‘문제 해결을 위한 읽기(Reading to Solve Problems)’ 두 가지를 추가하였다. 텍스트를 읽고 습득한 정보나 이해한 내용을 바탕으로 공동체에 기여하거나 실제 문제를 해결하는 읽기를 강조한 것이다. 2019년까지의 NAEP 읽기 평가가 읽기의 주체인 독자와 대상이 되는 텍스트를 중심으로 읽기를 정의한 반면, 2026년에 시행되는 평가에서는 읽기가 이루어지는 ‘맥락’과 독자의 ‘활동’까지 평가 영역을 확대하였다. 읽기는 독자가 텍스트를 읽고 능동적으로 의미를 구성하는 과정이라는 인지적 활동으로서의 정의에서 더 나아가, 이해한 내용을 적용, 활용해 실생활의 문제를 해결하거나 사회 활동에 기여하는 것으로 읽기 개념을 확장하고 문항 구성을 의도한 것이다.

읽기 개념이 확장된다면 읽기 교육 역시 학생들을 텍스트를 정확하게 독해하는 독자로서만이 아니라 읽기를 통해 성장하는 독자로 길러내는 것을 목표로 삼고 교육적 지원 방안을 모색해야 한다(정혜승, 2020). 특히 학생을 능동적이고 성찰적인 독자로 길러내기 위해서는 질문을 적극적으로 활용하는 것이 필요하다. 그간 읽기 교육에서는 학생의 텍스트 독해를 촉진하고 메타인지 능력을 계발하는 도구로 질문과 관련된 연구와 실천이 지속되어 왔

다. 그런데 지금까지 읽기 교육에서 질문과 관련된 논의의 초점은 대부분 교사나 학생의 질문 빈도와 수준이라는 양적 측면에 맞춰져 있었다. 즉, 교사나 학생이 질문을 얼마나 하는지, 텍스트를 처리하도록 요구하는 질문의 인지적 수준이 얼마나 높고 낮은지 등을 판단하여 문제를 제기하고 개선 방안을 도출하는 데 관심을 기울여 왔던 것이다. 그리하여 질문의 빈도나 수준을 기준으로 학생이 글을 읽으면서 또는 읽기 수업에 참여하면서 좀처럼 질문을 하지 않거나 질문을 하더라도 유의미하지 않은 질문을 주로 한다거나, 교사가 읽기 수업에서 텍스트의 사실적 이해를 요구하는 질문 빈도가 비판적 또는 창의적 질문 빈도보다 높다는 등의 문제를 제기하면서 주로 질문을 사고 수준별로 유형화하여 지도하는 방안이 모색되어 왔다(박수자·임미경, 2018; 박정진·윤준채, 2004; 조민아, 2017; 조재운, 2005; Green, 2016; Joseph et al., 2016; Taboada & Guthrie, 2006; Day & Park, 2005).

그러나 이러한 교육적 처방과 연구는 질문의 초점이 인지적 처리 과정으로서 텍스트 독해에 국한되어 있어 확장된 읽기 개념에 온전히 부합하지 못한다는 점에서 한계를 가진다. 텍스트 자체에 대한 이해를 넘어 다양한 상황에서 다양한 목적을 가지고 텍스트를 이해하고 생산하는 독자와 저자, 그리고 이들을 둘러싼 맥락을 체계적으로 질문하는 것에 대해서는 충분한 논의나 연구가 이루어졌다고 보기 어렵다. 이러한 한계에 대한 대안으로 이 연구는 텍스트만이 아니라 독자, 저자, 맥락을 아우르는 읽기를 구성하는 요소 전반에 대해 체계적으로 질문을 생성하는 데 참조할 수 있는 틀인 이른바, Q-TARC를 개발하고자 한다. 그리고 개발된 틀을 초등학교 국어 교과서 질문을 분석하고 보완하는 데 적용해 봄으로써 그 교육적 적용 가능성을 탐색하고자 한다.

II. 텍스트 이해와 질문의 관계

텍스트 이해 과정에서 확장된 읽기 개념을 실현하기 위해서는 무엇이 필요한가? 질문은 독자가 텍스트, 저자, 맥락을 통합적으로 이해하도록 지원하는 데 있어 결정적인 역할을 할 수 있다. 텍스트를 읽는 독자의 의미 구성은 저절로 이루어지지 않으며, 의미 구성이 이루어진다고 해서 그것이 항상 양질의 이해로 이어지는 것도 아니다. 독자는 의미 있는 다양한 질문을 접하고 이에 답하는 경험을 통해 텍스트를 다층적이고 통합적으로 이해할 수 있게 된다. 이때 질문이 텍스트뿐만 아니라 독자, 저자, 맥락을 함께 다루게 된다면 독자는 읽기 경험을 통해서 성장하고 삶의 문제를 해결하는 능력을 갖추게 될 것이다.

국어 수업에서 학생이 텍스트와 만나는 경험은 대체로 교사의 질문이나 교과서에 제시된 질문을 통해 안내된다. 교사의 질문이나 교과서의 질문은 학생의 독해를 안내하고 촉진하는 방향으로 구성되는 것이 일반적이다. 이들 질문이 학생의 독해를 지원하는 차원은 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 질문은 학생이 전략적 사고를 활용하여 독해를 용이하게 수행할 수 있도록 돕는다. 교사의 질문이나 교과서의 질문의 흐름에 따라 사고를 전개하는 과정은 학생의 고등 사고를 촉진할 수 있도록 유도한다. Hattie(2008)의 메타분석에 따르면 효과적인 교사 질문은 효과 크기 0.41로 보고되고 있는데, 이는 교육적 처치의 여러 국면 중 중간-높음 수준의 영향력이라 할 수 있다. 흔히들 높은 차원의 질문만이 효과적일 것이라 생각하지만 낮은 수준의 질문 역시 표면적 정보를 학습하는 데에 도움이 되며 낮은 수준과 높은 수준의 질문을 혼합하여 제시할 때 심층적 이해와 정보 습득 모두에 효과적인 것으로 보고되고 있다. 교사가 질문을 효과적으로 제공할수록 학생의 성취도는 뚜렷하게 향상되는 것으로 나타나, 교사 질문과 학생 성취도는 정적 상관을 보이는 것으로 확인된다.

National Reading Panel(2000)에 따르면 학생의 질문 생성 전략은 독해력 향상에 있어 중간 수준의 효과 크기를 보이는 것으로 보고되고 있다. 27개 연구를 메타분석한 결과, 교사가 제공하는 구조화된 질문과 학생의 자기 질문 생성은 모두 학생의 독해를 유의미하게 향상시키는 것으로 나타났다. 이에 따라 National Reading Panel(2000)에서는 “이 텍스트에서는 무엇을 찾아야 하는가?”와 같이 목적 설정을 위한 질문, “이 다음에 어떤 일이 일어날 것인가?”와 같은 예측 질문, “저자의 의도는 무엇인가?”와 같은 추론 질문 등 학생의 독해를 돕는 질문을 보다 적극적으로 활용할 것을 권고하고 있다. 이들 연구 결과는 양질의 질문을 통해 독해가 원활하게 이루어질 수 있음을 함의한다. 또한 독해가 원활하게 이루어질 때에 텍스트에 대한 깊이 있는 이해가 가능해질 수 있음을 보여 주는 것이기도 하다.

둘째, 질문은 학생이 독해 과정에서 자기 점검을 할 수 있도록 돕는다. 질문은 학생에게 직접적으로 지식을 제시하는 것이 아니라 아직 계발되지 않은 학생의 앎을 확인하는 과정이다. 이 과정에서 학생은 자신이 알고 있는 것과 알고자 하는 것에 대해 인식하게 된다. 질문에 답하며 텍스트를 읽을 때 독자는 자신의 이해에 대해 지속적으로 판단하는 과정을 경험하게 되기 때문이다. 특히 학생은 스스로 질문을 만드는 전략을 사용하면서 텍스트를 읽거나 자신의 읽기 과정을 점검하면서 읽을 때 텍스트에 제시되어 있는 핵심적인 정보에 집중할 수 있다.

자기 생성 질문(Self-questioning)은 텍스트, 아이디어, 개념에 대해 깊이 있게 몰입할 수 있도록 지원하는 방법으로 알려져 있다. 자기 생성 질문과 관련된 35개의 실험 연구를 분석한 연구에 따르면, 학생의 수준과 교육 환경에 관계없이 학생 생성 질문은 독해에 효과적인 것으로 보고되고 있다(Joseph et al., 2016). 또한 Hattie(2008)의 메타분석에 따르면 자기 질문은 효과 크기 0.64를 보이는 것으로 보고하고 있는데, 이는 전통적 암기법 대비 1.7배 높은 영향력으로 메타인지적 활동을 촉진하는 학습에 있어 매우 높은 영향력에 해당한다. Hagaman & Reid(2008)에서는 읽기 부

진을 겪고 있는 3명의 6학년 학생을 대상으로 글 읽기, 중심 내용과 뒷받침 내용에 대해 스스로 질문하기, 다른 말로 바꾸어 표현하기로 이루어진 RAP(Read-Ask-Paraphrase) 전략을 지도하였는데, 그 결과로 설명적 텍스트에 대한 독해력이 향상되었음을 보고하고 있다.

이러한 현상은 자기 생성 질문이 갖는 메타인지적 특성에 기인한 것으로 해석할 수 있다. 자신이 알고 있는 것과 모르는 것이 무엇인지, 더 알기 위해 무엇을 하는 것이 필요한지를 인지하고 이를 질문이라는 형태로 언어화함으로써 학생들은 메타인지를 실제적으로 재현하는 경험을 하게 된다. 이러한 메타인지는 곧 학생의 학습 자체에 대한 점검의 기능을 하게 되기에, 질문은 그 자체로 양질의 학습 경험을 담보하는 역할을 수행하게 된다.

셋째, 질문은 독해 과정의 자기 주도성, 텍스트에 대한 학생의 흥미와 몰입을 유도함으로써 텍스트를 자발적으로 읽고자 하는 내재적 동기를 촉진한다. 독자는 자신이 알고자 하는 내용에 대해 질문을 하며 텍스트를 읽음으로써, 텍스트를 일방적 수용의 대상이 아닌 자신이 탐구할 수 있는 대상으로 인식하게 된다. 텍스트를 탐구의 대상으로 바라보면서 독자는 읽기에 대한 주인의식을 경험할 수 있게 된다.

학생이 스스로 질문을 만들며 텍스트를 읽을 때는 물론 주어진 질문에 대해 답을 하면서 텍스트를 읽을 때에도 학생의 읽기 동기는 증진된다. 사전 질문을 활용한 읽기 수업에서 학생의 수업 참여는 더욱 활발해진다고 알려져 있다(Roediger & Marsh, 2023). 텍스트를 읽은 후에 스스로 질문을 만들며 답하는 수업 방식은 학생의 능동적 읽기를 촉진하며(Schumaker et. al., 2006) 읽기 동기 특히 자율성을 지원하는 데에 효과적이라고 보고되고 있다(van der Sande et al., 2023). 학생들은 질문을 만들면서 텍스트와 적극적으로 상호작용할 때 텍스트에 더욱 몰입하게 되었다는 연구 결과(Lewis, 2024)는 질문이 비단 인지적 측면에서만뿐만 아니라 정의적 측면의 성장을 유도하는 데에도 기여할 수 있음을 시사한다. 이러한 점에서 텍스트를 읽는 과정에서 스스로 질문을 만드는 경험은 학생에게 읽기에 대한 주도성을 기르

는 데에도 도움을 줄 수 있다.

그간 읽기 교육에서 질문 관련 연구가 축적한 성과에도 불구하고, 질문의 체계적 구성 방안에 대한 접근은 미흡하다. 질문이 어떻게 구성되어야 독자가 텍스트의 의미를 다층적으로 이해하고 해석하며 텍스트를 둘러싼 전체적인 맥락을 조망할 수 있는지에 대해서는 충분한 논의가 이루어지지 못하였던 것이다. 기존의 질문에서도 저자의 의도 파악하기, 독자로서 반응하고 공유하기, 텍스트가 생산되는 시대적 상황 파악하기 등 저자, 독자, 맥락과 같은 텍스트 이외의 요소들을 다루고 있으나, 이들을 유기적으로 결합하여 제시하지 못한다는 한계를 보인다. 즉, 읽기를 구성하는 이들 네 요소를 각각 개별적으로 질문하는데 그치는 경우가 대부분이라 둘 이상의 요소를 엮어서 질문하여 저자 및 독자, 그리고 맥락과 연결하여 텍스트의 의미를 다면적으로 이해하고, 텍스트를 활용하여 삶의 다양한 문제를 해결하고 성장해 나가는 데에 지원하는 질문은 미흡하다고 볼 수 있다.

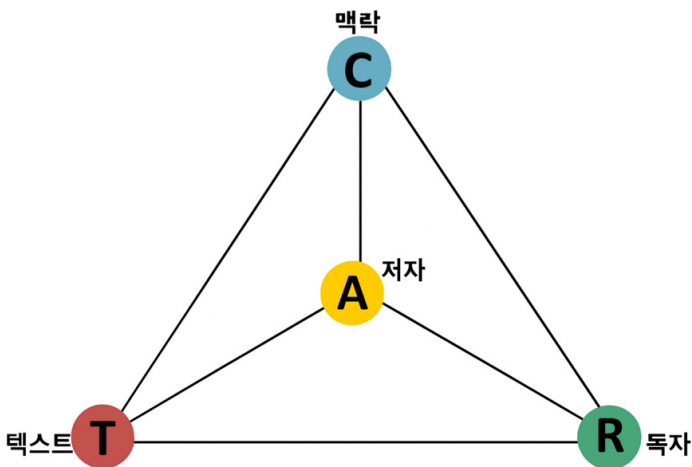
이러한 방식으로는 저자가 텍스트의 내용과 표현을 선택한 이유는 무엇인지, 독자의 입장에서는 저자의 의도를 어떻게 받아들여야 하는지, ‘지금 현재’ 이 텍스트를 읽는 독자에게 텍스트의 의미는 무엇인지 등과 같은 텍스트를 둘러싸고 있는 맥락에 대해 충분히 생각할 기회를 제공하는 데에는 한계가 있다. 더욱 문제적인 것은, 이러한 경험이 누적된다면 독자가 텍스트를 둘러싸고 있는 복잡한 맥락을 인식하지 못한 채 텍스트만을 단편적으로 수용하게 될 수도 있다는 점이다.

질문은 단순한 인지적 처리를 위한 도구가 아니라 읽기를 구성하는 요소들 간의 관계를 조망함으로써 통합적 이해를 촉진할 수 있는 도구로 자리매김될 수 있다. 따라서 읽기를 구성하는 네 가지 요소를 각각 독립적으로 질문하기보다 이들을 유기적으로 연결하여 텍스트에 대한 깊은 이해를 지원하는 질문 교육 방안을 마련하는 것이 시급하다. 이를 위해서는 읽기의 구성요소를 체계적으로 연결하여 질문을 만들어낼 수 있는 구체적인 틀이 필요할 것으로 보인다.

III. Q-TARC의 요소와 체계

이 연구는 확장된 읽기의 개념 및 텍스트 읽기와 질문의 관계에 주목하여 텍스트, 저자, 독자, 그리고 이들을 모두 둘러싼 맥락을 포괄하면서 체계적으로 질문하는 데에 참조 틀로 기능할 수 있는 Q-TARC를 제안하고자 한다. 이는 이해의 대상으로서 텍스트에 초점을 맞춘 질문을 넘어 텍스트를 매개로 소통하는 저자 및 독자, 이 모두를 둘러싼 맥락을 질문의 대상으로 포괄하는 것이 독자를 깊이 있는 이해로 안내할 수 있다는 판단에서 출발한다.

Q-TARC는 질문과 읽기의 네 가지 요소인 ‘question - text, author, reader, context’의 첫 글자를 조합한 약자로, 읽기를 구성하는 네 가지 요소를 체계적으로 연결하여 질문을 생성할 수 있는 틀이다. Q-TARC는 ‘텍스트, 저자, 독자, 맥락을 질문하기’ 정도의 뜻을 가지며, 이들의 관계는 <그림 1>과 같이 도식화할 수 있다.



<그림 1> Q-TARC

먼저 Q-TARC에서 ‘텍스트’는 읽기의 대상이 되는 텍스트 자체에 대한 질문으로, 텍스트의 내용과 형식, 그리고 텍스트의 내용과 형식의 관계를 묻는 요소이다. ‘저자’는 텍스트를 생산한 사람에 대한 질문으로, 저자의 생애나 가치관, 정체성과 같은 개인적 특성, 문체, 전문성, 작품 경향과 같은 텍스트를 생산하는 작가로서의 특징 등을 묻는 요소이다. ‘독자’는 텍스트를 읽는 독자 자신에 관한 질문으로, 성, 나이, 생애, 경험이나 지식 수준, 정체성 등과 같은 개인적 특성, 독서 선호나 태도, 독서 습관이나 방식, 읽기 능력, 독서 관련 경험 등과 같은 읽는 사람으로서의 특징 등을 묻는 요소이다. ‘맥락’은 읽기에 영향을 미치는 다양한 요인에 대한 질문으로, 텍스트 이해와 생산에 직간접적 영향을 미치는 상호텍스트적 맥락, 독서 시간, 공간, 매체 등과 같이 읽기에 직접적으로 관여하는 상황적 맥락과 보다 거시적으로 영향을 미치는 사회적, 문화적, 역사적, 경제적, 정치적인 맥락¹⁾ 등을 아우르는 요소이다.

Q-TARC는 읽기를 구성하는 이들 네 요소와 관련된 질문 중 텍스트에 초점을 맞춘 질문, 텍스트에 다른 세 요소 중 하나를 결합한 질문, 텍스트에 다른 세 요소 중 두 개를 결합한 질문 그리고 네 요소를 모두 결합한 질문으로 구성된다. 단독 질문보다는 두 개 이상의 요소를 결합한 질문이 정보의 통합이나 메타인지적 사고를 요구하여 난도와 사고 수준의 측면에서 높다고 보아, 다음 <표 1>과 같이 4개의 수준으로 위계화가 가능하다.

-
- 1) 해석 공동체(interpretative community) 또는 독자 공동체는 사회적, 문화적 규범이나 관습, 가치와 신념 등을 공유하는 독자들의 집단으로, 개별 독자의 텍스트 이해만이 아니라 저자의 텍스트 생산에도 영향을 미친다는 점(Fish, 1980)에서 사회적, 문화적, 역사적, 경제적, 정치적인 맥락 등과 같은 거시적 맥락에 포함되는 요소로 간주하였다.

(표 1) Q-TARC의 수준별 질문 요소와 질문의 예²⁾

수준	질문 요소	질문의 예
1	Q - T	• 이 글의 중심 내용은 무엇인가요? • 이 글의 형식(표현, 구조)상의 특징은 무엇인가요? • 이 글의 ~와 같은 표현은 주제와 어떤 관련이 있나요?
2	Q - T A	• 저자는 이 글을 통해 어떤 정체성을 드러내고 있나요? • 이 글이 A라는 저자의 글인 것을 어떻게 알 수 있나요? • 저자는 이 글을 쓸 만큼 전문성을 가지고 있나요?
	Q - T R	• 여러분이 이 글을 선택하고 읽는 이유는 무엇인가요? • 여러분은 이 글과 관련하여 어떤 경험이나 지식을 가지고 있나요? • 이 글은 여러분에게 유용한가요? 유용하다면 왜, 글의 어떤 점(부분) 때문인가요?
	Q - T C	• 이 글이 쓰인 시대를 알 수 있는 글 속 증거(표지)는 무엇인가요? • 이 글이 우리 사회(역사, 정치, 문화, 학문 등)에 어떤 영향을 미쳤으며, 어떤 변화를 초래하였나요? • 이 글은 어떤 글의 영향을 받았나요? 혹은 어떤 글에 영향을 주었나요?
3	Q - T A R	• 저자가 어떤 독자를 위해 이 글을 썼는지를 알 수 있게 하는 글 속 증거는 무엇인가요? • 글이나 저자 특성을 고려할 때 어떤 읽기 전략이나 방법을 사용하는 것이 효과적인가요? • 이 글에 대한 독자로서 여러분의 반응(감정이나 의견)에 저자는 어떤 반응을 할까요? 그렇게 생각하는 글 속 증거는 무엇인가요?
	Q - T A C	• 저자가 이 글을 쓸 때에 영향을 받은 사람(집단)은 누구이며, 그의 영향을 받았다는 것을 어떻게 알 수 있나요? • 이 글에서 저자는 시대적 상황을 어떻게 인식하여 표현하고 있으며, 그것이 시대에 어떤 영향을 미쳤나요? • 저자가 이 글을 다른 매체로 생산(발표)한다면 글의 내용이나 형식이 달라질까요?
	Q - T R C	• 읽기 목적이나 독자로서 놓인 여러분의 상황에 비해 이 글에서 인상 깊거나 의미 있는 부분이 있나요? 있다면 왜, 어떤 부분인가요? • 만약 여러분이 이 글을 지금보다 어린 시절에 읽었거나 또는 20년 후에 읽는다면 글에 대한 감상과 평가가 달라질까요? 글의 어느 부분에서, 왜 달라질까요? • 이 글이 쓰였을 당시의 독자가 이 글을 읽었을 때와 여러분 또는 요즘의 독자들이 이 글을 읽을 때 차이가 있을까요? 있다면 무엇일까요?
4	Q - T A R C	• 저자의 의도나 목적이 이 글에 어떻게 나타나 있으며, 이는 독자인 여러분의 삶이나 여러분이 살아가는 시대에서 일어나고 있는 일과 어떤 연관이 있을까요? • 저자가 시대적 상황을 해석하고 대처한 방식이 글에 어떻게 드러나 있으며, 독자로써 그에 대해 어떤 평가를 내릴 수 있나요? • 저자가 이 글을 쓸 때에 살았던 시대와 여러분이 이 글을 읽고 있는 시대가 다른데도 불구하고, 이 글이 고전으로 평가받으며 현재 상황에서도 독자들에게 읽히는 까닭은 무엇일까요?

2) Q-TARC는 교사나 학생이 모두 주체가 되는 질문 생성의 틀로 기능할 수 있지만, 여기서는 교사 질문을 중심으로 예를 제시하였다.

이처럼 Q-TARC가 1수준을 텍스트 중심으로, 2~4수준을 텍스트를 매개로 하여 저자, 독자, 맥락과의 상호작용을 점진적으로 확대하는 방식으로 질문을 위계화한 것은 읽기가 이루어지는 실제적 상황을 고려해서이다. 저자와 독자 요소는 특정한 텍스트를 생산하고 이해하는 사람에 대한 것이기 때문에 텍스트와 독립된 질문을 만들기 어렵고, 맥락 역시 텍스트, 저자, 독자와 분리된 개별적 질문을 구성하기 어렵다. 이러한 점을 고려하지 않고 1수준에 텍스트 단독 질문과 2-4수준에 텍스트를 매개로 하는 질문을 구성한다고 하여 텍스트가 다른 요소들과 독립적으로 존재한다거나, 읽기에서 텍스트만 중요하다고 오해하여서는 안 된다. Q-TARC는 읽기를 구성하는 요소를 포괄적으로 고려하면서 텍스트를 보다 세밀하게 이해하기 위한 의도에서 설계된 체계이기 때문이다.

Q-TARC의 1수준은 텍스트, 저자, 독자, 맥락 요소 중 텍스트에 초점을 둔 **T**로 구성된다. **T**는 텍스트의 내용, 형식, 그리고 내용과 형식을 연결하는 질문으로 텍스트 자체에 대한 꼼꼼한 이해를 유도한다. 이 질문에는 ‘이 글의 중심 내용은 무엇인가요?’나 ‘이 글의 형식(표현, 구조)상의 특징은 무엇인가요?’ 등과 같이 텍스트 내용과 형식을 각기 파악하는 것은 물론 ‘이 글의 ~와 같은 표현은 주제와 어떤 관련이 있나요?’와 같이 내용과 형식을 관련지어 이해하도록 요구하는 질문도 포함된다.

Q-TARC의 2수준은 텍스트에 저자, 독자, 맥락 요소를 각각 결합하여 두 개의 요소를 연결하여 묻는 **T A**, **T R**, **T C**로 구성된다. 이는 텍스트에 다른 요소를 결합하여 읽는 과정을 통해 독자의 이해를 확장하는 기능을 한다. **T A**는 텍스트와 저자를 연결하는 질문으로, ‘저자는 이 글을 통해 어떤 정체성을 드러내고 있나요?’나 ‘이 글이 A라는 저자의 글인 것을 어떻게 알 수 있나요?’와 같이 저자의 특성 등을 텍스트의 구체적인 증거를 바탕으로 파악하고 해석하도록 요구한다. 정보적 텍스트의 경우 ‘저자는 이 글을 쓸 만큼 전문성을 가지고 있나요?’와 같이 저자와 관련지어 텍스트를 비판적으로 읽도록 돕는 질문도 가능하다. **T R**은 텍스트와 독자를 연결하는

질문으로 ‘여러분이 이 글을 선택하고 읽는 이유는 무엇인가요?’나 ‘여러분은 이 글과 관련하여 어떤 경험이나 지식을 가지고 있나요?’와 같이 텍스트를 읽는 독자로서 자신을 인식하고 이해하도록 지원하는 질문이 해당된다. ‘이 글은 여러분에게 유용한가요? 유용하다면 왜, 글의 어떤 점(부분) 때문인가요?’ 등과 같은 질문도 가능한데, 이러한 질문은 텍스트가 독자 자신에게 어떤 의미가 있는지 등을 텍스트와 연결지어 구체적으로 판단하는 데 유용하다. **T C**는 ‘이 글이 쓰인 시대를 알 수 있는 글 속 증거(표지)는 무엇인가요?’나 ‘이 글이 우리 사회(역사, 정치, 문화, 학문 등)에 어떤 영향을 미쳤으며, 어떤 변화를 초래하였나요?’와 같이 텍스트를 맥락과 연결지어 꼼꼼하게 이해하도록 요구하는 질문이 해당된다. 맥락에는 상호텍스트적 맥락이 포함되므로 ‘이 글은 어떤 글의 영향을 받았나요? 혹은 어떤 글에 영향을 주었나요?’와 같이 상호 관련된 텍스트를 연결함으로써 텍스트의 맥락적 위치를 파악하여 텍스트를 이해하도록 돕는 질문도 가능하다.

Q-TARC의 3수준은 텍스트에 저자, 독자, 맥락 요소 중 두 개씩을 결합하여 세 개의 요소를 연결하여 묻는 **T A R**, **T A C**, **T R C**로 구성된다. 이는 텍스트를 둘러싼 다양한 관계를 입체적으로 탐색하도록 하는 기능을 한다. **T A R**은 텍스트에 저자와 독자를 연결하여 물음으로써 텍스트를 매개로 독자가 저자와 소통하도록 지원하는 질문이다. 예를 들어, ‘저자가 어떤 독자를 위해 이 글을 썼는지를 알 수 있게 하는 글 속 증거는 무엇인가요?’와 같이 저자의 독자와의 소통 의도나 전략을 텍스트에 근거하여 파악하거나, ‘글이나 저자 특성을 고려할 때 어떤 읽기 전략이나 방법을 사용하는 것이 효과적일까요?’와 같이 독자가 텍스트나 저자 특성을 파악하면서 자신의 읽기를 능동적으로 조절하도록 요구하는 질문을 할 수 있다. 또한 ‘이 글에 대한 독자로서 자신의 반응(감정이나 의견)에 저자는 어떤 반응을 할까요? 그렇게 생각하는 글 속 증거는 무엇인가요?’와 같은 질문은 독자가 텍스트를 매개로 저자와 보다 적극적인 소통을 하도록 지원할 수 있다. **T A C**는 텍스트에 저자와 맥락을 연결하여 물음으로써 텍스트와 저자를 다양한 맥

락 속에서 이해하도록 도울 수 있는 질문이다. ‘저자가 이 글을 쓸 때에 영향을 받은 사람(집단)은 누구이며, 그의 영향을 받았다는 것을 어떻게 알 수 있나요?’나 ‘이 글에서 저자는 시대적 상황을 어떻게 인식하여 표현하고 있으며, 그것이 시대에 어떤 영향을 미쳤나요?’와 같은 질문은 저자의 텍스트 생산에 영향을 미친 맥락을 분석하여 텍스트를 넓게 이해하고 텍스트와 맥락의 관계를 파악하게 한다. ‘저자가 이 글을 다른 매체로 생산(발표)한다면 글의 내용이나 형식이 달라질까요?’와 같은 질문도 가능한바, 텍스트가 저자의 매체 선택에 따라 다른 내용과 형식으로 생산되거나 발표될 수 있음을 생각하도록 할 수 있다. **TARC**는 텍스트에 독자와 맥락을 연결하여 물음으로써 맥락 속에서 독자가 자신의 읽기를 성찰하고 텍스트를 맥락과 관련지어 독자의 관점에서 비판적으로 이해할 수 있도록 지원할 수 있다. ‘읽기 목적이나 독자로서 놓인 상황에 비춰 이 글에서 인상 깊거나 의미 있는 부분이 있나요? 있다면 왜, 어떤 부분인가요?’나 ‘만약 여러분이 이 글을 지금보다 어린 시절에 읽었거나 또는 20년 후에 읽는다면 글에 대한 감상과 평가가 달라질까요? 글의 어느 부분에서, 왜 달라질까요?’와 같은 질문이 그 예이다. ‘이 글이 쓰였을 당시의 독자가 이 글을 읽었을 때와 여러분 또는 요즘의 독자들이 이 글을 읽을 때 차이가 있을까요? 있다면 무엇일까요?’와 같은 질문은 텍스트에 대한 독자의 해석이나 반응이 맥락에 따라 달라질 수 있음을 인식하도록 도울 수 있다.

Q-TARC의 4수준은 읽기를 구성하는 네 개의 요소를 모두 연결하여 묻는 **TARC**로 구성된다. 이 질문은 텍스트, 저자, 독자, 맥락 요소를 엮은 질문이어서 내용이 다소 복잡하고 답하는 데 난도가 높아질 수 있지만, 다양한 맥락 속 의미 구성 행위이자 텍스트를 통한 독자와 저자의 대화적 행위로서 읽기를 수행하도록 지원할 수 있다. 예를 들어, ‘저자의 의도나 목적이 이 글에 어떻게 나타나 있으며, 이는 독자인 여러분의 삶이나 여러분이 살아가는 시대에서 일어나고 있는 일과 어떤 연관이 있을까요?’와 같은 질문은 저자와 독자 및 텍스트를 연결하고, 텍스트를 독자의 삶이나 시대적 맥락과 관

런지어 이해하도록 도울 수 있다. 또한 ‘저자가 시대적 상황을 해석하고 대처한 방식이 글에 어떻게 드러나 있으며, 독자로서 그에 대해 어떤 평가를 내릴 수 있나요?’나 ‘저자가 이 글을 쓸 때에 살았던 시대와 여러분이 이 글을 읽고 있는 시대가 다름에도 불구하고, 이 글이 고전으로 평가받으며 현재 상황에서도 독자들에게 읽히는 까닭은 무엇일까요?’와 같은 질문은 독자로 하여금 텍스트의 의미와 가치를 저자 그리고 맥락 요인을 고려하여 파악하고 판단하도록 지원할 수 있다.

Q-TARC는 읽기를 구성하는 텍스트, 저자, 독자, 맥락 요소를 결합하여 위계적으로 질문할 수 있도록 설계함으로써 기존의 질문들이 담아내지 못했던 읽기의 총체적 특성을 반영하는 데에 중점을 둔다. 이는 읽기가 개인의 인지적 차원에서 머무르는 것이 아니라 특정한 저자와 독자, 그리고 그들을 둘러싼 사회·문화적 맥락이 상호작용하면서 이루어지는 사회적 실천의 차원에서 이루어질 필요가 있음을 보여 주는 것이다. 또한, 텍스트 자체에 대한 이해에서 출발하여 저자, 독자, 맥락을 유기적으로 연결하는 질문으로 확장되는 구조는 질문에 포함된 요소가 증가함에 따라 사고의 폭과 깊이가 확대되고 정교화되는 인지적 위계성도 반영한 것이라 할 수 있다. 이처럼 Q-TARC는 읽기를 구성하는 요소들을 유기적이고 체계적으로 연결함으로써 학생이 텍스트를 깊이 이해하고 나아가 삶의 문제를 해결할 수 있는 독자로 성장하는 데 필요한 질문들을 생성하도록 지원한다는 점에서 기존의 질문 생성 방식과 차별성을 지닌다.

IV. Q-TARC의 적용 가능성 탐색

Q-TARC를 학생들이 읽는 교과서 텍스트에 적용하면 어떤 질문이 생성될 수 있을까? 이 장에서는 초등학교 국어 교과서에 수록된 텍스트를 대

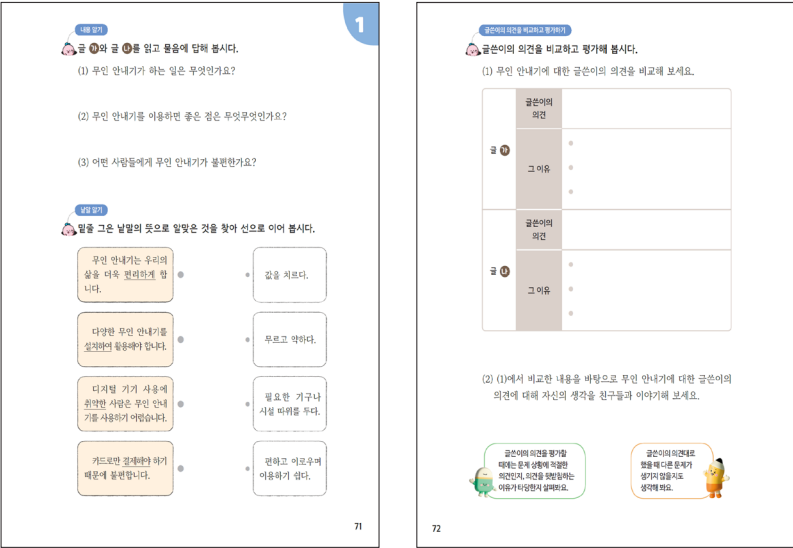
상으로 Q-TARC의 적용 가능성을 탐색하고자 한다. 이를 위해 이 연구에서는 적용 대상으로 2022 개정 교육과정에 따라 개발된 초등학교 국어 교과서 4학년 2학기 1단원 ‘비교하며 읽어요’를 선정하였다. <표 2>에서 확인할 수 있듯이, 이 단원은 읽기 영역 성취기준 ‘[4국02-04] 글에 나타난 사실과 의견을 구분하고 필자와 자신의 의견을 비교한다.’라는 성취기준을 다루고 있다. 성취기준 해설에 따르면, 이 성취기준은 텍스트를 사실적으로 이해하는 데에 초점을 두었다기보다 필자의 의견을 일방적으로 수용하지 않고 글을 비판적으로 읽는 데에 초점을 두고 있다(교육부, 2022: 22). 이 연구에서는 이 성취기준이 텍스트를 비롯하여 독자나 텍스트 안팎을 넘나드는 맥락의 관계 등을 두루 고려하여 텍스트를 깊이 있게 이해하고 이를 통해 세상을 살아가는 힘을 기르게 하는 데에 목적이 있다고 보았다. 따라서 Q-TARC에서 개발한 다양한 성격의 질문을 적용하는 데에 유용한 단원으로 판단하였다.

<표 2> 4학년 2학기 1단원 ‘비교하며 읽어요’ 단원 개요(교육부, 2025b: 48)

단원 성취기준	단원 학습 목표	차시 학습 목표	
[4국05-02] 자신의 경험을 바탕으로 작품 속 세계와 현실 세계를 비교하여 작품을 감상한다. [4국05-05] 재미나 감동을 느끼며 작품을 즐겨 감상하는 태도를 지닌다. [4국02-04] 글에 나타난 사실과 의견을 구분하고 필자와 자신의 의견을 비교한다. [4국01-06] 주제에 적절한 의견과 이유를 제시하고 서로의 생각을 교환하며 토의한다.	현실 세계와 비교하며 작품을 감상하고, 다른 의견이 담긴 글을 비교하며 읽는다.	준비	배운 내용을 살펴볼 수 있다.
		1. 현실 세계와 비교하며 작품 감상하기	2~3. 작품에서 현실 세계를 어떻게 나타내고 있는지 안다.
			4~6. 이야기의 세계와 현실 세계를 비교하며 이야기를 감상할 수 있다.
		2. 다른 의견이 담긴 글 비교하며 읽기	7. 글쓴이의 의견을 비교하며 글을 읽으면 좋은 점을 안다.
			8~9. 서로 다른 글쓴이의 의견을 파악할 수 있다.
			10~11. 글쓴이의 의견을 비교하고 평가하며 글을 읽을 수 있다.
	실천		12~13. 배운 내용을 실천할 수 있다.
			14. 배운 내용을 마무리할 수 있다.

Q-TARC를 적용한 텍스트는 ‘비교하며 읽어요’ 단원의 10~11차시 수업 제재인 ‘편리한 무인 안내기’, ‘무인 안내기, 누구에게는 큰 불편’이다.³⁾ 이들 텍스트는 무인 안내기라는 동일한 화제에 대해 서로 다른 의견을 제시하는 글로, 학생들은 해당 텍스트를 읽으며 서로 다른 필자의 의견을 비교하고 필자와 자신의 의견을 비교하는 경험을 함으로써 성취기준에서 의도하는 학습 활동을 수행하게 된다.

국어 교과서에서는 무인 안내기와 관련된 두 편의 글을 대상으로 내용을 파악하기 위한 질문과 필자와 자신의 생각을 비교하기 위한 질문을 제시하고 있다(〈그림 2〉).



〈그림 2〉 국어 교과서에 제시된 질문(교육부, 2025a: 71-72)

3) 이 연구는 Q-TARC의 적용 가능성을 탐색하는 데에 목적이 있으므로 전체 소단원을 총체적으로 분석하기보다 목적 표집(purposive sampling)의 방법을 취하여 해당 성취기준이 직접적으로 구현되는 차시인 10~11차시를 분석 대상으로 삼았다.

〈그림 2〉에서 보는 바와 같이 ‘(1) 무인 안내기가 하는 일은 무엇인가요?, (2) 무인 안내기를 이용하면 좋은 점은 무엇인가요?, (3) 어떤 사람에게 무인 안내기가 불편한가요?’(교육부, 2025a: 71)라는 질문은 텍스트 내용을 파악하고 있는지를 묻는 질문이며, ‘(1) 무인 안내기에 대한 글쓴이의 의견을 비교해 보세요. (2) (1)에서 비교한 내용을 바탕으로 무인 안내기에 대한 글쓴이의 의견에 대해 자신의 생각을 친구들과 이야기해 보세요.’(교육부, 2025a: 72)와 같은 질문은 학습 목표에 도달하는 데 필요한 질문이다. 이러한 교과서의 질문들은 학생이 텍스트 내용을 파악하고 해당 단원의 학습 목표에 도달하는 데 일정 부분 기여할 수 있다. 그러나 저자가 해당 텍스트를 작성하게 된 맥락은 무엇인지, 텍스트의 어떤 내용과 형식에 주목해야 저자의 의견을 효과적으로 파악할 수 있는지, 독자 자신은 어떤 입장에서 저자의 생각을 수용하거나 거부하는지 등에 대한 충분한 안내가 부재하다는 점은 문제적이다. 텍스트의 내용을 파악하고 자신의 의견과 텍스트의 내용을 단순히 비교해 보는 질문만으로는 학생의 풍성한 읽기 경험을 보장하기 어렵다. 특히, 학생들이 텍스트에 담겨 있는 내용과 텍스트에서 보여 주는 사회의 모습에 대해 꼼꼼히 살피며 자신이 실제 살아가는 삶의 맥락에서 발생할 수 있는 문제를 해결하기 위한 비판적 읽기를 경험하기에는 불충분할 수 있다.

이에 이 연구에서는 이들 텍스트를 활용하여 Q-TARC를 적용한 질문을 개발한 사례를 제시함으로써 동일한 텍스트라 할지라도 질문에 따라 학생이 깊이 있는 읽기를 경험할 수 있도록 안내하는 지원이 달라질 수 있음을 살펴보고자 한다. 〈표 3〉은 ‘편리한 무인 안내기’, ‘무인 안내기, 누구에게는 큰 불편’이라는 두 편의 글을 대상으로 Q-TARC를 적용한 결과이다.

〈표 3〉 국어 교과서 텍스트를 활용한 Q-TARC의 질문 사례

수준	질문 요소	'편리한 무인 안내기' '무인 안내기, 누구에게는 큰 불편'
1	Q - T	• '편리한 무인 안내기'에 제시된 무인 안내기의 세 가지 장점은 무엇인가요? • '무인 안내기, 누구에게는 큰 불편'에 제시된 무인 안내기의 세 가지 단점은 무엇인가요? • 두 글에서 제목은 글의 내용을 어떻게 요약하고 있나요?
2	Q - T A	• 두 글의 저자는 무인 안내기에 대해 각각 어떤 입장을 갖고 있나요? • 두 글의 저자가 누구인지 알 수 없지만, 우리가 글을 읽으며 저자의 생각을 알 수 있는 이유는 무엇일까요?
	Q - T R	• 무인 안내기를 직접 사용해 본 적이 있나요? 어떤 점이 편리하고 어떤 점이 어려웠나요? • 두 글 중 무인 안내기에 대한 여러분의 생각에 더 가까운 글은 무엇인가요? • 우리 학교나 동네 상점에 무인 안내기가 도입된다면 어떤 점을 고려해야 할까요?
	Q - T C	• 두 글이 발표된 시대나 상황을 반영하는 단서는 글 속 어디에서 찾을 수 있나요? • 사람의 안내를 대신하여 무인 안내기를 사용하는 기관이나 상점이 늘어나고 있는 사회적 배경은 무엇인가요?
3	Q - T A R	• 저자가 글을 쓰면서 생각한 독자는 어떤 사람일까요? 그렇게 생각한 글 속 증거는 무엇일까요? • 두 글의 저자에게 반대 의견을 제시한다면 글 속 어떤 부분을 문제로 지적해야 할까요? • 여러분이 글을 읽고 '이 글에 있는 사례는 실제와 다르지 않나요?'라고 반응한다면, 저자는 어떻게 답할 것 같나요? 저자가 그렇게 반응할 것 같다고 생각한 글 속 증거는 무엇인가요?
	Q - T A C	• 두 글에서 기술 발전과 사회적 약자에 대한 배려는 어떤 방식으로 논의되고 있나요? • 두 글에서 다루고 있는 사회 현상이 다른 나라에서도 나타날까요? 그렇게 생각한 이유는 무엇일까요? • 저자가 이 글을 10년 후에 다시 쓴다면 달라지는 내용이 있을까요? 그렇게 생각한 이유가 무엇인가요?
	Q - T R C	• 우리 동네 상점이나 공공기관에서 무인 안내기를 이용할 때 겪은 불편이나 편리함은 두 글 중 어느 쪽과 비슷한가요? • 우리나라를 여행하는 외국인이 두 편의 글을 읽는다면 여러분과 생각이 비슷할까요, 다를까요? 그렇게 생각한 이유는 무엇인가요? • 여러분이 무인 안내기 도입 정책을 만들어야 한다면, 두 글의 내용을 종합하여 어떤 방안을 제안할 수 있을까요?
4	Q - T A R C	• 두 글의 저자가 모두 강조하는 수용과 배려의 가치를 여러분의 생활에 어떻게 적용할 수 있을까요? • 무인 안내기 기술을 발전시키면서도 사회적 약자와의 격차를 줄이기 위한 방법은 무엇이라고 생각하나요? • 무인 안내기가 지금보다 보편화된다면 어떤 문제가 새롭게 발생할 수 있을까요? 그리고 그 문제는 어떻게 해결할 수 있을까요?

〈표 3〉의 1수준 질문은 글의 내용이나 구조 등 텍스트 자체에 대한 질문으로, 제시된 두 편의 글에 나타난 정보를 기본적으로 이해하고 있는지를 파악하는 데에 중점을 둔다. 2수준의 질문은 텍스트와 저자, 텍스트와 독자, 텍스트와 맥락을 연결한 질문으로, 텍스트에서 추론할 수 있는 저자의 의견이나 생각, 텍스트에 내포된 관점에 대한 독자의 입장, 텍스트와 연결되는 사회 현상을 이해하는 데에 중점을 둔다. 3수준의 질문은 1수준이나 2수준에 비해 텍스트에 대해 확장적으로 접근하고 있다. 이들 질문은 텍스트를 통해 알 수 있는 저자의 입장에 대해 반론을 제기하거나 텍스트를 읽은 독자가 이러한 상황에 대해 어떠한 실제적인 제안을 할 수 있는지 등으로 나타나는데, 이는 텍스트와 저자, 독자, 맥락을 교차로 연결하며 분석하고 비판하며 읽는 방식으로 구현된다. 4수준의 질문은 텍스트, 저자, 독자, 맥락 모두를 연결함으로써 텍스트의 안팎을 넘나드는 논점을 통합적으로 조망하는 성격을 보인다.

물론 〈표 3〉에서 제시하고 있는 모든 질문을 학생에게 제시해야 한다거나 또는 이 질문들이 언제나 타당하고 적절하다고 주장하는 것은 아니다. 다만, 〈표 3〉의 질문과 교과서 질문을 견주어 볼 때, Q-TARC는 텍스트의 내용을 파악하고 단원 성취기준에 초점을 둔 1~2개의 질문을 제시하는 데 그쳤던 기존 교과서 질문의 한계를 보완하는 데에 기여할 수 있을 것이다. 이처럼 Q-TARC를 적용한 질문은 읽기를 구성하는 다양한 요소를 유기적으로 결합함으로써 독자가 텍스트를 다층적이고 통합적으로 이해하도록 실질적으로 지원할 수 있을 것으로 보인다.

V. 결론

주지하는 바와 같이 읽기는 단순히 표면적인 의미를 파악하는 것을 넘어 독자가 자신의 배경지식이나 경험 등을 활발하게 동원하여 텍스트와 끊임

임없이 상호작용하며 다양한 맥락에서 더 높은 수준의 의미로 확장하고 재구성하며, 삶의 문제를 해결하는 행위이다(Pressley & Afflerbach, 1995). 이처럼 텍스트 독해를 넘어서 텍스트를 활용하여 문제를 해결하는 등의 사회적 역량을 포함하는 것으로 읽기를 이해한다면(NAEP, 2021), 능숙한 독자가 텍스트 독해 과정에서 수행해야 할 과업은 더욱 복잡다단해진다.

그간 읽기 교육에서는 이러한 독자의 과업을 효과적으로 돕기 위한 다양한 방안을 모색해 왔으며 그중에서도 질문은 중요한 방안으로 비중 있게 다루어져 왔다. 그러나 기존 질문에 대한 논의가 질문의 빈도나 사고 수준 측면에서 주로 이루어져 독자의 텍스트에 대한 깊은 이해를 지원하는 방안을 실효적으로 마련하는 데에는 한계를 보인 바, 이 연구는 독자가 텍스트를 깊이 있게 읽는 과정을 돕기 위한 방법으로 읽기의 구성 요소를 연결하여 질문 체계로 구안한 질문 생성 틀인 Q-TARC를 개발하여 제안하였다. Q-TARC는 텍스트 자체의 내용 파악을 넘어 저자, 독자, 맥락과 연결지어 텍스트를 깊이 이해하도록 돕는 질문으로 구성되며, 읽기를 구성하는 이들에 요소의 결합을 위계적으로 제시하여 독자의 읽기 과정과 수준을 체계적으로 지원하는 데 기여할 수 있다.

그러나 Q-TARC가 학교 현장에서 원활하게 사용되어 읽기를 통한 성장을 실질적으로 지원하기 위해서는 이를 단계적으로 적용하여 학생의 인지적 부담을 최소화할 필요가 있다. 텍스트 질문만 독립적으로 제시하는 1수준을 충분히 학습한 후에 텍스트를 포함하여 질문의 폭을 넓혀 위계화한 2~4수준을 단계적으로 안내함으로써 모든 요소를 단기간에 다루기보다 점진적으로 확장해 나가는 학습 방식을 취할 필요가 있다. 물론 이 과정에서 텍스트 특성과 독자 수준에 따라 각 수준을 선택적으로 적용하는 것도 가능하다.⁴⁾ Q-TARC를 활용하여 동일한 텍스트를 반복해서 읽는 경험을 정교화하

4) Q-TARC는 텍스트와 학생 특성에 따라 맥락화하여 사용할 수 있다. 이러한 점에서 Q-TARC는 고정된 틀이 아니라 질문 생성을 위해 유연하게 활용할 수 있는 참조 틀의 성격을 지녔다 할 수 있다.

는 데에 활용할 수도 있다. Q-TARC의 질문 수준을 달리하여 동일한 텍스트를 반복적으로 읽을 수 있도록 안내한다면 학생은 질문에 답하는 과정에서 자신의 사고 과정을 지속적으로 점검할 수 있기 때문에 깊이 있는 독해를 경험할 수 있게 될 것이다.

이 연구는 그간 축적된 읽기와 질문 교육 관련 연구 검토를 바탕으로 Q-TARC를 구안하고, Q-TARC를 교과서 텍스트에 적용함으로써 질문 생성 틀의 실현 가능성을 탐색했다는 점에서 의의를 지닌다. 다만, 실제 수업에서의 효과성 검증은 이후의 중요한 과제로 남아 있다. 특히, Q-TARC를 적용한 질문이 실제 수업 맥락에서 학생의 독해 과정이나 정의적 반응 등과 어떻게 결합되는지에 대해서는 후속 연구가 요청된다 하겠다. 이와 함께 다양한 텍스트 유형과 학년 수준에 대한 적용 연구 또한 이루어져야 할 것이다. 이러한 후속 연구를 통해 Q-TARC가 학생들의 깊이 있는 읽기 경험을 실질적으로 지원할 수 있는 틀로 자리 잡을 수 있기를 기대한다.

* 본 논문은 2025.10.30. 투고되었으며, 2025.11.10. 심사가 시작되어 2025.12.03. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2022), 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2022-33호 [별책 5].
- 교육부(2025a), 『국어 4-2 가』, 세종: 교육부.
- 교육부(2025b), 『국어 4-2 교사용 지도서』, 세종: 교육부.
- 박수자·임미경(2018), 「질문생성전략 강화 국어 수업이 초등학교 독해력과 질문에 미치는 효과」, 『한국초등국어교육』 64, 39-63.
- 박정진·윤준채(2004), 「읽기 수업에서의 질문 들여다보기 - 비판적, 창의적 질문을 중심으로」, 『독서연구』 12, 119-144.
- 서혁(2023), 「독서 사회의 변화와 새로운 독서 교육: 독서 환경의 변화와 교육적 대응을 중심으로」, 『독서연구』 68, 9-33.
- 정현선(2020), 「인공지능 시대의 미디어 리터러시의 오래된 과제와 새로운 과제」, 『새국어교육』 125, 7-37.
- 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·박창균·이선영·박치범(2016), 『한국, 핀란드, 이스라엘 교과서의 질문 비교 방식 연구』, 교육부·한국교과서연구재단.
- 정혜승·서수현(2024), 『문해력 특강』, 서울: 노르웨이쑈.
- 조민아(2017), 「질문 생성 강화 수업이 초등학생의 질문 유형 변화 및 창의적 인재 역량에 미치는 효과」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조재윤(2005), 「질문생성전략 훈련이 독해력에 미치는 효과에 대한 메타분석」, 『국어교육』 116, 125-149.
- 편지윤(2022), 「AI 알고리즘 기반 텍스트 환경에서 비판적 리터러시에 대한 단상」, 『국어교육연구』 79, 37-76.
- Day, R. R. & Park, J. S. (2005), "Developing Reading Comprehension Questions", *Reading in a foreign language* 17(1), 60-73.
- Fish, S. (1980), *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge: Harvard University Press.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011), "Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading", *Harvard educational review* 81(4), 710-744.
- Green, S. (2016), "Two for one: Using QAR to increase reading comprehension and improve test scores", *The Reading Teacher* 70(1), 103-109.
- Hagaman J. L. & Reid R. (2008), "The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading", *Remedial and Special Education* 29(1), 10-18.

- dial and Special Education* 29, 222-234.
- Hattie, J. (2008), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016), "The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review", *Reading & Writing Quarterly* 32(2), 152-173.
- Lewis III, D. R. (2024), "To Teach Is to Learn? The Effects of Student-generated Questioning on Reading Comprehension", *European Journal of English Language Studies* 4(4), 211-228.
- National Assessment Governing Board(2021), *READING FRAMEWORK for the 2026 NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS*. U.S. Department of Education (<https://www.nagb.gov/content/dam/nagb/en/documents/publications/frameworks/reading/2026-reading-framework/naep-2026-reading-framework.pdf> 2025년 2월 18일 검색)
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000), *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*, National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995), *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, London: Routledge.
- Roediger, H. L. & Marsh, E. J. (2023), "Prequestioning and pretesting effects: A review of empirical studies", *Educational Psychology Review* 35, 973-995.
- Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Woodruff, S. K., Hock, M. F., Bulgren, J. A., & Lenz, B. K. (2006), "Reading strategy interventions: Can literacy outcomes be enhanced for at-risk adolescents?", *Teaching Exceptional Children* 38(3), 64-68.
- Taboada, A. & Guthrie, J. (2006), "Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text", *Journal of Literacy Research* 38(1), 1-35.
- van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023), "Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis", *Educational Psychology Review* 35(1), 21.

텍스트의 깊은 이해를 지원하는 질문 생성 틀 개발

— Q-TARC를 중심으로

정혜승·서수현

이 연구의 목적은 텍스트의 깊은 이해를 지원하는 질문 생성 틀인 Q-TARC를 개발하고 그 적용 가능성을 탐색하는 데에 있다. 그간 읽기 교육에서의 질문은 주로 텍스트의 내용을 파악하는 데에 중점을 두고 사고 수준별로 질문을 제공하는 방식으로 이루어졌다. 이러한 접근은 텍스트의 내용 자체를 이해하는 데에 도움이 될 수 있으나, 확장된 읽기 개념을 반영하여 텍스트에 대해 깊이 있는 이해를 이끌 수 있도록 돕는 질문을 체계적으로 제공하는 데에는 한계를 보인다. 이에 이 연구에서는 읽기를 구성하는 네 가지 핵심 요소인 텍스트(Text), 저자(Author), 독자(Reader), 맥락(Context)을 체계적으로 연결하여 질문을 생성할 수 있는 틀인 Q-TARC를 제안하였다.

Q-TARC는 4개 수준으로 위계화되어 있다. 1수준은 텍스트만을 대상으로 하는 질문(Q-T), 2수준은 텍스트에 저자, 독자, 맥락 중 하나를 결합한 질문(Q-T-A, Q-T-R, Q-T-C), 3수준은 텍스트에 두 요소를 결합한 질문(Q-T-A-R, Q-T-A-C, Q-T-R-C), 4수준은 네 요소를 모두 결합한 질문(Q-T-A-R-C)으로 구성된다. 이를 2022 개정 국어과 교육과정에 따라 개발된 초등학교 국어 교과서에 제시된 지문에 적용하여 질문을 개발한 결과, 텍스트의 내용 파악을 위한 질문과 학습 목표와 직접적으로 관련되는 질문으로 이루어지는 기존의 교과서 질문과 달리, Q-TARC를 적용한 질문은 독자가 텍스트를 저자, 독자, 맥락과 연결하여 텍스트를 보다 넓고 깊이 있

게 이해할 수 있도록 지원하는 것으로 확인되었다. Q-TARC는 기존의 텍스트 중심의 질문을 넘어, 저자, 독자, 맥락과의 유기적인 연결을 통해 텍스트의 깊이 있는 이해를 촉진하는 체계적 틀로 기능한다. 이를 통해 학생들은 단순히 텍스트를 독해하는 것을 넘어 텍스트를 통해 성장하고 삶의 문제를 해결하는 독자로 성장할 수 있을 것으로 기대된다.

핵심어 읽기 교육, 질문 생성 틀, Q-TARC, 텍스트, 저자, 독자, 맥락

Designing a Framework for Question Generation for Deep Reading Comprehension:

Focus on Q-TARC

Chung Hyeseung · Seo Soohyun

This study aimed to develop the Q-TARC, a systematic questioning framework designed to foster deep reading comprehension, and to explore its pedagogical applicability. Traditionally, questioning in reading instruction has largely focused on eliciting surface-level comprehension of textual content, often guided by hierarchical cognitive-processing models. While such approaches support basic comprehension, they fall short of promoting expansive and profound engagement with texts, particularly in light of increasingly multifaceted understandings of reading.

To address this gap, the Q-TARC was developed by integrating four foundational components of reading: Text, Author, Reader, and Context. The framework is organized hierarchically across four levels: Level 1 includes questions that engage solely with the text itself (Q-T); Level 2 combines the text with one additional element—Author, Reader, or Context (Q-T-A, Q-T-R, Q-T-C); Level 3 incorporates two of these elements alongside the text (Q-T-A-R, Q-T-A-C, Q-T-R-C); and Level 4 synthesizes all four components into a single complex inquiry (Q-T-A-R-C).

Applying Q-TARC to texts from the 2022 revised Korean language curriculum revealed distinct differences from conventional textbook questions, which primarily emphasize factual recall and alignment with predetermined learning objectives. In contrast, Q-TARC-based questions prompt more holistic and interpretive engagement by situating texts within broader communicative and contextual frameworks.

Ultimately, Q-TARC has potential as a pedagogical tool that not only

supports students in achieving textual comprehension but also cultivates their capacity as reflective, critical readers capable of applying textual insights to personal growth and real-world problem solving.

KEYWORDS Reading instruction, framework for question generation, Q-TARC, text, author, reader, context