

제78회 국어교육학회 전국학술대회 자료집

팬데믹 이후 언어 환경 변화와 국어교육의 방향: 교육격차와 교육 회복

- 일시 : 2023년 4월 15일(토) 10:00~18:00
- 장소 : ZOOM 화상 회의실(www.zoom.us/join)
- 주최 : 국어교육학회, 한국교육과정평가원
- 주관 : 국어교육학회
- 후원 : (주)사회평론아카데미, (주)천재교육, (주)한국학술정보

국어교육학회
KOREDU · NET

국어교육학회
KOREDU · NET

제78회 전국학술대회 자료집

팬데믹 이후 언어 환경 변화와 국어교육의 방향: 교육격차와 교육 회복

2023. 4

국어교육학회

제78회 국어교육학회 전국학술대회 자료집

팬데믹 이후 언어 환경 변화와 국어교육의 방향: 교육격차와 교육 회복

- 일시 : 2023년 4월 15일(토) 10:00~18:00
- 장소 : ZOOM 화상 회의실(www.zoom.us/join)
- 주최 : 국어교육학회, 한국교육과정평가원
- 주관 : 국어교육학회
- 후원 : (주)사회평론아카데미, (주)천재교육, (주)한국학술정보

국어교육학회
KORED U · NET

□ 모시는 말씀 □

국어교육학회 회원 여러분

안녕하십니까?

유난히 추웠던 겨울이 지나고 따뜻한 봄소식이 들려오는 3월입니다.

우리 국어교육학회는 제78회 학술대회부터 내년 겨울 학술대회까지 총 6회에 걸쳐 국어교육 이론 세미나를 기획하여 회원님을 모시고자 합니다. 학술대회 개최 하루 전날 국어교육 이론 세미나를 기획하고 있으며 국어교육에 제반이 되는 다양한 이론을 심층적으로 살펴보는 자리를 마련하고자 합니다. 제78회 학술대회에서는 ‘체계기능언어학’으로 이론 주제를 정하였고, 이 분야에 탁월한 전문가 세 분을 모시고 세미나를 진행하려고 합니다. 국어교육 이론 세미나는 국어교육 전공 대학원생 및 신진 연구자 여러분께 많은 도움을 드릴 수 있을 것이라 기대합니다. 많은 참여와 관심을 부탁드립니다.

2023년에 개최하는 세 번의 국어교육학회 학술대회는 ‘팬데믹 이후 언어 환경 변화와 국어교육의 방향’이란 대주제를 바탕으로 준비하였습니다. 대주제는 2023년이 COVID-19가 엔데믹으로 전환하는 기점이 되는 해인 것을 고려하여 준비하였습니다. 그중에서 제78회 학술대회는 ‘교육격차와 교육 회복’이란 주제를 중심으로 다양한 전문가분들의 발표와 토론을 기획했습니다. 그동안 팬데믹이 우리의 언어 환경에 어떤 영향을 주었는지 성찰하고 언어 환경의 변화에 따라 우리 국어교육에서 발생한 교육격차와 엔데믹 시점에서 우리가 관심을 가져야 할 교육 회복의 방향에 대한 깊이 있는 논의를 준비했습니다.

이번 국어교육학회 학술대회에서는 광주교대 교육학과 박남기 교수님의 기조 강연 ‘교육 회복과 국어교육의 과제’를 시작으로, ‘학습격차와 교육 회복’, ‘교사 격차와 교육 회복’, ‘교실 격차와 교육 회복’이란 세 개의 주제로 주제 발표 4편, 그리고 오전 세션의 개인 발표 9편을 준비했습니다.

이번 학술대회가 지난 팬데믹으로 인해 발생한 교육격차를 줄이기 위해 국어교육에서 관심을 가져야 할 교육 회복의 방향을 함께 고민하고 생산적인 대안을 찾을 수 있는 자리가 될 수 있도록 회원 여러분의 많은 참여와 좋은 고견을 나누어 주시기를 부탁드립니다.

감사합니다.

2023년 3월 20일

국어교육학회 제18대 회장 천경록 배상

- ◇ 주제: 팬데믹 이후 언어 환경 변화와 국어교육의 방향: 교육격차와 교육 회복
- ◇ 일시: 2023년 4월 15일(토) 10:00~18:00
- ◇ 장소: ZOOM 화상 회의실 (www.zoom.us/join, 분과별 해당 주소로 접속)
- ◇ 주최: 국어교육학회, 한국교육과정평가원
- ◇ 주관: 국어교육학회
- ◇ 후원: (주)사회평론아카데미, (주)천재교육, 한국학술정보(주)

□ 일정 □

<ZOOM 화상 회의실 접속>

- 1분과: <https://us06web.zoom.us/j/4084843455?pwd=aHB6YVI4SHdtWi9vcFBYcERCOWg1Zz09> 회의 ID 408 484 3455
- 2분과: <https://us06web.zoom.us/j/6465490228?pwd=SzdGWUFjY2NqYW9BOFhDaE1IZzdRZz09> 회의 ID 646 549 0228
- 3분과: <https://us02web.zoom.us/j/5748573223?pwd=ZlI0cjdORzhjU2oyYkF2OEJMHFjZz09> 회의 ID 574 857 3223
- ※ 개회사, 기초 강연, 주제발표, 종합 토론, 연수, 폐회사는 1분과에서 진행되며, 모든 회의실 비밀번호는 0415입니다.

개인 발표	1분과 기초 읽기와 쓰기 교육 [사회] 편지운(한라대)	2분과 문학 교육 현상과 학습자 분석 [사회] 이은홍(순천대)	3분과 디지털 문식성과 교육 [사회] 김승현(홍익대)
10:00 ~ 10:30	초등학생 필자의 자료 활용 쓰기 과정에 대한 연구 - 초등학교 4학년 필자를 중심으로	문학 수업의 학습 과정에 대한 성찰 양상 - NVivo14를 활용한 질적 분석을 중심으로	디지털 격차 해소를 위한 초등 국어과 매체 영역 교육 중재 방안
	[발표] 권수완(고려대), 송미진(남양주 양지초) [토론] 김세연(고려대)	[발표] 김정은(서울 송전초) [토론] 문장원(고려대)	[발표] 신윤경(서울교대) [토론] 류수경(평가원)
10:30 ~ 11:00	초등학교 1학년 학생의 단어 읽기 수준에 따른 단어 읽기 발달 양상	집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할과 문학교육적 함의	랜덤포레스트 기반의 에세이 자동채점 모델 적용 방안
	[발표] 안부영(대구 구지초), 윤준채(대구교대) [토론] 강동훈(교육부)	[발표] 김금내(서울교대) [토론] 이운영(세종 대동초)	[발표] 박종임(평가원), 최속기(한국교원대) [토론] 박강윤(도비스에듀)
11:00 ~ 11:30	문학반응이론을 활용한 한글 해독용 '낱말 읽기' 문항의 난이도에 대한 연구 - 「한글 또박또박」의 전국 규모 진단 데이터를 활용하여-	국어교육 전공 외국인 대학원생의 '연구자 되기' 경험과 의미에 대한 질적 사례 연구 - 세부 전공별 중국인 박사과정생 3명을 중심으로	초·중·고 학생들의 온라인 읽기 동기 경향 탐구 - MORQ를 활용하여
	[발표] 김승주(한국교원대), 김지영(평가원), 조명근(호서대) [토론] 신지연(인현고)	[발표] 오춘지(고려대) [토론] 최예슬(경기과학고)	[발표] 이용준(매홀고) [토론] 김경환(브니엘예술중)

<점심> 12:30 ~ 13:30

13:30 ~ 13:40	개회사	국어교육학회 회장 천경록(광주교대)	
13:40 ~ 14:20	기초 강연	교육회복과 국어교육 과제 박남기(광주교대)	[사회] 이경남(평가원)
<휴식> 14:20 ~ 14:30			
	주제발표 I	기획 주제 1. 학습격차와 회복	
14:30 ~ 15:10	주제발표 1	원격수업에서 드러난 교수·학습 문제 양상과 그 원인 분석 [발표] 박준홍(평가원) [토론] 류보라(목원대)	[사회] 박치범(경인교대)
15:10 ~ 15:50	주제발표 2	교육회복을 위한 교사의 역할과 과제 - 기초학력 전담교사를 중심으로 [발표] 김미혜(청주교대) [토론] 정진석(강원대)	
<휴식> 15:50 ~ 16:00			
	주제발표 II	기획 주제 2. 교사 격차와 회복	
16:00 ~ 16:40	주제발표 3	교육 격차 회복을 위한 국어 교사 교육 방안 탐색 [발표] 최숙기(교원대) [토론] 이향근(서울교대)	
	주제발표 III	기획 주제 3. 교실 격차와 회복	[사회] 장성민(인하대)
16:40 ~ 17:20	주제발표 4	엔데믹 시대 교실 회복과 디지털 문해 교육의 방향 - 부모 인터뷰를 중심으로 [발표] 정현선(경인교대) [토론] 옥현진(이화여대)	
17:20 ~ 18:00	연수	연구윤리교육	[사회] 이경남(평가원)
	폐회사	국어교육학회 회장 천경록(광주교대)	

차례

기초 강연

- ▶ **교육회복과 국어교육 과제**
[발표] 박남기(광주교대) 3

주제발표 I

- ▶ **원격수업에서 드러난 교수·학습 문제 양상과 그 원인 분석**
[발표] 박준홍(평가원) 33
[토론] 류보라(목원대) 48
- ▶ **교육회복을 위한 교사의 역할과 과제**
- 기초학력 전담교사를 중심으로
[발표] 김미혜(청주교대) 51
[토론] 정진석(강원대) 63

주제발표 II

- ▶ **교육 격차 회복을 위한 국어 교사 교육 방안 탐색**
[발표] 최숙기(교원대) 67
[토론] 이향근(서울교대) 80

주제발표 III

- ▶ **엔데믹 시대 교실 회복과 디지털 문해 교육의 방향**
- 부모 인터뷰를 중심으로
[발표] 정현선(경인교대) 83
[토론] 옥현진(이화여대) 91

1분과

- ▶ **초등학생 필자의 자료 활용 쓰기 과정에 대한 연구**
- 초등학교 4학년 필자를 중심으로
[발표] 권수완(고려대), 송미진(남양주 양지초) 95
[토론] 김세연(고려대) 104

▶ 초등학교 1학년 학생의 단어 읽기 수준에 따른 단어 읽기 발달 양상	
[발표] 안부영(대구 구지초), 윤준채(대구교대)	107
[토론] 강동훈(교육부)	116
▶ 문항반응이론을 활용한 한글 해득용 ‘낱말 읽기’ 문항의 난이도에 대한 연구	
- 「한글 또박또박」의 전국 규모 진단 데이터를 활용하여-	
[발표] 김승주(한국교원대), 김지영(평가원), 조명근(호서대)	119
[토론] 신지연(인현고)	134

2분과

▶ 문학 수업의 학습 과정에 대한 성찰 양상	
- NVivo14를 활용한 질적 분석을 중심으로	
[발표] 김정은(서울 송전초)	137
[토론] 문장원(고려대)	149
▶ 집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할과 문학교육적 함의	
[발표] 김금내(서울교대)	151
[토론] 이운영(세종 대동초)	169
▶ 국어교육 전공 외국인 대학원생의 ‘연구자 되기’ 경험과 의미에 대한 질적 사례 연구	
- 세부 전공별 중국인 박사과정생 3명을 중심으로	
[발표] 오춘지(고려대)	171
[토론] 최예슬(경기과학교)	192

3분과

▶ 디지털 격차 해소를 위한 초등 국어과 매체 영역 교육 중재 방안	
[발표] 신윤경(서울교대)	197
[토론] 류수경(평가원)	213
▶ 랜덤포레스트 기반의 에세이 자동채점 모델 적용 방안	
[발표] 박종임(평가원), 최숙기(한국교원대)	215
[토론] 박강운(도비스에듀)	227
▶ 초·중·고 학생들의 온라인 읽기 동기 경향 탐구	
- MORQ를 활용하여	
[발표] 이용준(매홀고)	231
[토론] 김경환(브니엘예술중)	242



기조 강연

교육회복과 국어교육 과제

박남기(광주교대)

차례

- I. 서론
- II. 교육회복의 의미
- III. 교육회복 전략
- IV. 교육회복을 위한 국어교육 과제

I. 서론

국어교육학회가 ‘교육회복’에 대해 관심을 가진 것에 대해 감사를 표한다. 더구나 국어교육학자가 아닌 저에게 이러한 주제의 기초 강연을 요청하여 부담스럽기까지 하다. 학부는 국어교육과를 졸업하였으나 교육학을 복수전공으로 공부하였고, 대학원부터는 교육학을 공부하였기에 이번 기초 강연을 통해 국어교육학계가 기대하는 것이 무엇인지를 짐작하는 것부터 힘들었다. 교육 관련 학회 세미나 때 다른 분야의 학자를 초대하여 강연을 들었던 때를 회상해보면 기대한 이상으로 새로운 관점을 접하는 행운을 누렸던 때와 반대의 경험을 했던 때가 있다. 오늘 강연이 진자가 되기를 기대하며 내 생각을 정리해보았다.

이 글에서는 먼저 ‘교육회복’이라는 용어가 등장하게 된 배경을 분석하고, 이어서 교육부가 제시한 ‘교육회복 종합방안(2021.07)’을 바탕으로 교육회복의 의미를 밝힌다. 이어서 교육회복을 위한 전략을 제시한다. 마지막으로 교육회복 전략을 바탕으로 국어교육의 과제를 간략히 제시하고자 한다. 이 글은 그동안 수행했던 ‘원격수업으로 인한 취약계층 학생의 학습부진 해결방안’(박남기, 2021.03), ‘포스트 코로나 시대 교육 새 패러다임 탐색’(박남기, 2021.06), ‘교육회복의 의미와 과제’(박남기, 2022.10) 등을 비롯한 연구자의 여러 연구를 바탕으로 하고 있다. 오늘의 기초강연이 국어교육계와 교육회복의 의미를 공유하고, 국어교육학계가 기대한 국어교육의 과제를 도출하는데 작은 보탬이라도 되기를 기대한다.

II. 교육회복의 의미

1. ‘교육회복’ 용어 등장 배경

‘교육회복’이라는 용어는 교육부가 제시한 ‘교육회복 종합방안’(2021.7.29.)을 통해 공식화되었다. 이 용어는 코로나 19로 인한 원격교육 결과 학생들의 실력이 전반적으로 저하되고, 실력 격차 또한 커지면서 등장하였다. 여기서는 온라인학습이 학생들의 실력에 미치는 영향을 간단히 살펴보면 국어교육이 나아갈 방향에 대한 시사점을 찾아보고자 한다.

가. 온라인학습 약자

온라인학습에 문제가 되는 것은 단지 가정 형편이 어려운 취약계층 자녀만이 아니다. 코로나 19로 인해 갑작스럽게 진행된 온라인교육 실험을 통해 크게 부각된 것이 온라인학습 약자 문제이

다. 대표적인 온라인학습 약자는 재택 온라인학습을 하는 데 필요한 인터넷과 기기 그리고 공간을 갖추지 못하고 있고, 온라인 학습을 지원할 학습도우미(부모)도 갖고 있지 못한 취약계층 자녀들이다. 그런데 이들만이 아니라 혼자서 학습이 어려운 초등학교 저학년, 특수교육 대상자 및 특수교육 경계선 학생들, 기초학력이 부족한 학생들, 학습동기와 집중력 및 자기 관리력이 부족한 학생들도 모두 온라인 학습 약자로 포함시키는 것이 타당하다. 코로나 19로 인해 강요된 온라인 대실험 결과 학업 수준에서 중위권이 줄어들고 있다는 보도(김영수·강려원, 2020.09.18.; 이덕영, 2020.10.10; 이유진, 2020.07.08; 전승엽·김정후, 2020.08.22.)가 이어지는 이유는 이러한 원격 온라인학습 약자들이 방치되었기 때문이다.

원격 온라인학습이 가지고 있는 시간과 공간의 제약 탈피를 비롯한 여러 강점에도 불구하고 학생의 특성, 학습의 특성, 에듀테크 기술 수준, 온라인 콘텐츠 제작 및 온라인 실시간 수업에 대한 투자 수준에 비춰볼 때 많은 한계를 가지고 있다.

비대면 온라인학습의 효과를 믿으며 추진해왔던 사람들도 그 한계를 느껴서 비대면 온라인학습이 효과가 있으려면 반드시 교사와 함께 하는 대면학습이 병행되어야 함을 인정하는 혼합학습(blended learning)을 주창하고 있다. 공교육기관에 재학 중인 연령대의 학생들이 하루 종일 조그마한 모니터를 들여다보며 혼자서 집중하는 것은 불가능하다. 혹자는 학교가 여지껏 자기주도 학습 역량을 길러주지 못한 탓이라며 자기주도 학습 역량을 길러주면 해결될 것처럼 이야기한다. 물론 온라인 학습 역량과 자기주도 학습 역량을 길러주면 조금은 더 낫겠지만 성인인 우리 스스로를 돌아보아도, 즉 자기 통제와 집중의 한계를 가진 인간의 특성에 비춰볼 때 타당한 주장이 아니다. 많은 예산과 인력을 투입하여 만든 오락 프로그램도 집중을 이끌어 내는 데 한계가 있다. 본래 재미있기 힘든 학습 프로그램은 오히려 저예산, 저인력으로 제작되고 있어서 학생들을 붙잡기가 더욱 어렵다.

원격교육으로 인해 교육격차가 생기는 이유는 세 가지이다. 하나는 여건을 제대로 갖추지 못한 채 갑작스럽게 진행되었던 원격교육으로 인해 나타난 혼란과 부작용에 의한 것이다. 다른 하나는 원격교육 시스템과 프로그램이 가지고 있는 한계에서 비롯되는 것이다. 이는 에듀테크가 발달하면 어느 정도 극복될 것이다. 따라서 시간이 좀 더 필요하지만 수년 내로 극복될 수 있을 것으로 생각된다. 세 번째 이유는 교육과 인간의 본질 및 특성에 기인하는 것이다. 이에 의한 격차는 에듀테크가 뛰어난 인간(바이오컴) 교사 수준으로까지 발달하거나 학생의 뇌를 직접 조작할 수 있을 때까지 기다려야만 완화될 것으로 보인다.

첫 번째 문제를 완화시키기 위해 우리 정부는 우선 급하게 스마트 기기가 필요한 학생들에게는 모두 관련 기기들을 대여했다. 대여가 완료된 이후에도 교육청 단위의 지원 태세를 유지하며 문제를 해결해가고 있다. 그리고 학교와 교사의 온라인 수업 기기 및 접속에 의한 격차를 줄이는 데에도 많은 투자를 하고 있다. 여건 미비에 따른 격차는 크게 줄 것으로 보인다.

현재의 에듀테크 수준에서는 물리적 환경과 여건 격차에 의한 것보다 교사와 부모의 도움 차이로 인해 발생하는 온라인 학습격차가 더 크다. 에듀테크는 AI 기반 개인 맞춤형 프로그램 등을 통해 학습 열의를 가진 학생에게 날개를 달아줄 수 있다. 하지만 학습 의욕이 없는 학생을 학습하도록 이끄는 것에서는 한계를 보인다. 교육 약자들이 제대로 학습하게 하려면 아직까지는 학교·교사 및 학부모의 접촉 기반 지원 시스템 구축, 이들의 지원 열정과 역량을 필요로 한다. 부모가 직접적으로 온라인 학습 도우미 역할을 할 수 없는 경우에는 자녀를 학원에 보내 온라인 학습 관리를 받도록 하는 이유는 이 때문이다. 부모의 직간접적 도움을 받을 수 없는 교육약자를 위해서는 학교나 교육청 차원에서 이들을 대면·비대면으로 도움 프로그램과 인력을 추가로 마련해야 학습결손을 줄일 수 있을 것이다.

뇌과학의 관점에서 보면 학습이란 학습자가 직간접 경험을 통해 뇌를 새롭게 구성해가는 활동이다. 교육이란 학생들의 뇌 재구성 활동을 지원하는 활동이다. 온라인 학습 경험을 통해 우리 사회는 교사들이 단순히 학생들의 지식 관련 활동만 지원만이 아니라 지덕체를 포함한 전인적 성장을 돕고 있었음을 절감하고 있다. 향후 온라인 교육 비중이 더 높아질 경우에도 이번 실험을 통해

연은 교훈을 잘 새겨야 온라인 교육에 따른 교육격차 심화 문제를 완화시킬 수 있다. 오프라인 교육에서보다도 더 섬세하게 교육약자를 배려하고 투자해야만 이 목적을 달성 할 수 있다. 학계와 교육부(청)는 사상초유의 교육실험을 잘 기록하고 분석하여 교육과 학교의 의미를 재발견하고, 온라인과 오프라인 교육의 강점과 약점을 파악하며, 이 양자를 결합하기 위해 구축해야 할 인프라를 도출하는 데에 관심을 가져야 한다. 교육계·정부·민간기업이 힘을 모아 실험 결과를 바탕으로 스마로그형 교육 중장기 발전 계획을 수립하고 사회적 관심과 투자를 끌어내야만 교육회복의 궁극적인 목적 달성이 가능할 것이다.

나. 코로나 19 상황에서의 기초학력 미달 및 학습 격차 실태

영국은 2개월 학교를 닫은 결과 중학생 ‘쓰기’ 교과 실력이 22개월 퇴보한 것으로 나타났다(이상민, 2021: 30). 취약계층 학생 학습부진 해결 방안을 제시하고 이를 실행에 옮기기 전에 해야 할 것이 진단이다. 국책연구소, 교육청 산하 연구소, 혹은 대학 연구소 등에서 학습결손과 학력 격차 상황, 발생 원인 등을 과학적으로 분석하는 것이 선행되어야 한다. 그러나 우리의 경우에는 여러 이유를 들어 개별 학생에 대한 객관적 학력 평가 자체를 하지 못하고 있어서 체계적인 진단이 불가능한 상황이다.

하운수 한국교원단체총연합회(한국교총) 회장은 2021년 2월 22일 기자회견을 열고 “코로나19와 비대면 수업으로 학력저하가 심화하고 있는데 학생들의 기초학력이 얼마나 떨어졌는지는 ‘깜깜이’ 상황”이라며 “기초학력 부진은 학교 부적응과 학업중단으로 이어질 수 있는 만큼 국가 차원의 진단·평가체제를 구축하고 종합적인 지원 대책을 마련해야 한다”고 주장했다(전민희, 2021.03.02.). 박남기 광주교대 교수도 “신학기가 시작되면 학생들이 정상적인 교육과정을 소화할 수 있는 상태인지부터 점검해야 할 것”이라며 “기초학력 진단을 교사 자율에 맡길 것이 아니라 최소한의 객관적 진단 시스템을 마련할 필요가 있다”고 말했다(장지훈·정지형, 2021.03.01.).

코로나 19로 인한 기초학력 미달자 증가, 학력 격차 심화, 교육 양극화에 대한 국가나 교육청 차원의 체계적인 분석은 아직 이뤄진 것이 없다. 교육부와 시·도 교육청들이 학습격차 관련 조사 결과를 내놓았지만 대다수가 설문조사 등을 통한 인식조사에 그쳤다. 부산시교육청 등에서 중간고사 채점결과를 비교하는 등 제한적으로 실태조사가 이뤄진 정도다. 정확하게 (학습격차) 데이터를 내고 지난해 실시한 정책에 효과가 있었는지 봐야 한다.

여기서는 설문조사, 언론의 실태 보도, 그리고 개별 연구를 바탕으로 학력격차 및 기초학력 미달 증가 실태를 재구성해보고자 한다.

교육부는 2020년 10월 27일~11월 2일 '2020 2학기 원격수업 관련 설문조사'를 시행하였다. 이 조사는 전국 초중고 교사와 초3~고3 학생, 학부모 등 총 75만2천460명을 대상으로 교육행정정보시스템(NEIS) 팝업창 등을 통해 온라인으로 실시됐다. 그 결과 교사와 학부모 10명 중 6~7명은 원격수업으로 학습격차가 더 커졌다고 우려한 것으로 나타났다. '2학기 개학 이후 원격수업이 학생 간 학습 수준 차이에 변화를 가져왔다고 생각하느냐'는 질문에 교사의 68.4%, 학부모의 62.8%가 원격수업으로 학습격차가 커졌다고 대답했다.

학습 격차 해소를 위한 방법으로는 교사는 '학생의 자기 주도적 학습능력 지원'(24.2%)과 '소수 학생 등교를 통한 대면 보충 지도'(17.8%)를 요구했다. 학부모는 '주기적인 형성평가 실시 및 피드백 수업'(16.9%)과 '수준별 맞춤형 콘텐츠 제공'(16.3%) 등이 필요하다고 밝혔다. '코로나19 종료 이후에도 원격수업 등 디지털 기기를 활용한 수업을 받는 것이 좋다고 생각하느냐'는 질문에는 교사 69.2%, 학생 56.7%가 '그렇다'며 긍정적으로 반응했다(박성진, 2021).

경기도교육연구원(이정연 외 3인, 2020)은 2020년 7월 경기도 내 800곳의 학생(2만1064명)에게 코로나 19 상황에서의 온라인 수업 환경에 대해 설문조사를 실시했다. 설문조사는 실태가 아니라 인식에 관한 것이므로 실제와는 차이가 있을 수 있으나 실체를 유추해볼 수는 있다. 설문 결과, 경제적 수준이 낮은 가정 학생의 22.6%는 '온라인 수업에 집중하기 어려운 장소에서 학습한다'고 답했다. 10명 중 3명은 '기기가 낡아 방해받고 있다(29.3%)'거나 '인터넷 속도가 느려 불편

을 느꼈다'(35.9%)고 응답했다. 이 비율은 경제적 수준이 높은 학생들보다 2~3배 높은 것이다(경제적 수준이 높은 학생들은 같은 질문에 각각 6.2%, 11.5%, 18.3%만 '그렇다'고 답했다.). 학교 온라인 수업 내용을 이해하기 어려울 때 소득수준이 높은 학생은 보호자에게 도움 받는 비율이 34.2%였지만, 소득수준이 낮은 학생은 혼자 해결하거나(26.5%), 해결하지 못하고 넘어가는 비율(22.4%)이 상대적으로 높았다. '평일 등교수업하지 않는 날에 같이 시간을 보내는 사람'에 대한 질문에도 소득 수준이 높은 학생은 보호자와 함께 보내는 비율이 절반 이상(52%)이었지만, 소득수준이 낮은 학생은 35%로 상대적으로 낮았다. "맞벌이라 아이를 할머니가 봐주시는데, 갑자기 컴퓨터가 잘 안돼 수업을 못 듣는다고 연락이 오면 어찌할 방법이 없어 발만 동동 굴렀다... 못 챙겨주는 부모나 컴퓨터를 잘 모르는 할머니나 모두 죄인이 된 기분"이라는 신문 기사는 환경 격차를 잘 보여준다(이정연 외 3인, 2020).

학력격차는 2020년 6월의 대학수학능력시험 모의평가에서도 나타났다. 국회 교육위 강민정 의원이 6월 모의평가 3년치 성적을 분석하여 발표한 것에 따르면 각 영역 중위권 비율 감소 뚜렷했다(임지연, 2020.07.28.). 2년 전과 비교하면 국어영역과 수학영역 (나)형에서 90점 이상 상위권의 비율이 각각 1.8%, 5.47%p 늘어났다. 반면 40점 미만 하위권 비율도 국어 1.87%, 수학은 7.86% P 늘어났다. 60점 이상 90점 미만의 중위권이 상위권과 하위권으로 각각 이동하는 현상이 뚜렷해졌다(한국교육과정평가원, 2020.10.13.).

한국교육학술정보원이 전국 초·중·고 학생, 학부모, 교사를 대상으로 코로나19에 따른 원격교육 실태와 인식을 조사한 결과에서 유사한 차이가 드러났다(계보경 외, 2020). 교사들의 79%는 원격수업으로 인해 학생 간 학습격차가 커졌다고 인식하고 있었다. 학습격차 심화 이유로는 학생의 자기주도 학습능력의 차이(64.9%)를 가장 많이 선택 하였다. 상위권 학생들은 학습 관리력이 뛰어나지만 중위권 이하의 학생들은 독자적으로 자기 학습을 관리하는 데 어려움을 겪는다. 이로 인해 개인 특성과 가정배경에 따른 학습 격차는 확대되게 된다.

고등학교는 석차를 내기 때문에 학력 격차 심화가 눈에 보이지만 초등과 중학교에서는 짐작만 할 뿐이다. 2020년 7월 국회에서 열린 「코로나19 이후, 우리 교육에 무엇을 담을 것인가」라는 토론회에서 경기 다운로드의 이충일 교사는 학력 격차 심화를 기정사실화 하면서 "원격수업이 이뤄지는 공간인 가정 환경의 차이가 교육적 차별을 유발하는 주된 원인이 된다. 다문화나 조손 가정, 장애 학생들이 가장 취약한 고리에 있다"고 말했다(이유진, 2020.07.08.).

기초학력 미달, 학습부진 및 학습격차 심화 문제는 비대면 교육 상황에서 피할 수 없는 현상이다. 비대면 상황에서의 학습부진 문제는 온라인학습 약자에게서 두드러지게 나타난다. 온라인학습 약자라고 하더라도 부모가 직접 혹은 학원 등 제3자에게 의뢰하여 학습할 수 있도록 이끈다면 어느 정도 학습부진 문제를 완화할 수 있지만 그렇지 못하면 그 결과는 누적적으로 커지게 된다. 한 언론사가 학부모를 대상으로 한 인터뷰에 그러한 불안감과 현실이 잘 드러나 있다.

초등 3학년 딸을 키우는 직장맘 이모(39·서울 은평구)씨는 매일 퇴근 후 아이에게 받아쓰기를 시키느라 쉴 틈이 없다. 보통 2학년 때 학교에서 받아쓰기하면서 한글 실력을 키우는데, 코로나19로 학교에 제대로 못 가면서 맞춤법을 가르치는 건 부모 일이 됐다. 이씨는 "정부학교에서 손 놓고 있는 동안 결국 부모가 모든 문제를 떠안을 수밖에 없다"며 "사교육에 의지하는 것 외에는 방법이 없는 것 같다"고 말했다.(전민희, 2021.03.02.).

한국교육정책연구소(박남기 외 6인, 2020.12)가 2020년 10월 20일부터 2020년 10월 27일까지 724명의 초중등교사를 대상으로 진행한 온라인 수업과 학력문제에 관한 설문 조사 결과 온라인 수업이 학생 학습 결손을 유발한다고 생각한 비율은 '매우 그렇다'는 응답이 31.6%, '대체로 그렇다'는 응답이 34.3%로 총 65.9%로 나타났다. 특히 학교급별로 유의미한 차이가 나타났는데, 초등학교(3.94)가 중학교(3.74)와 고등학교(3.72)에 비해 학습결손 유발 효과가 크다고 응답하였다. 온라인 학습이 기초학력 미달학생의 학습에 기여하고 있는지를 묻는 질문에 대해 전체 평균

2.88로 나타나 그렇지 못하다고 생각하는 교사가 좀 더 많음을 알 수 있다. ‘전혀 그렇지 않다’는 응답이 14.9%, ‘별로 그렇지 않다’는 응답이 26.0%로 총 40.9%로 나타났다. 이 질문에 대해서는 학교급별 과목별 차이가 나타났다. 온라인 학습이 기초학력 미달 학생의 학습 기여에 대해 긍정적 응답경향이 중학교(3.09)>고등학교(2.89)>초등학교(2.73)으로 나타나, 초등학생들의 경우 중고등학생들에 비해 온라인 학습이 원활하지 않고, 이에 따라 기초학력 미달학생들을 더욱 어렵게 할 것임을 짐작해볼 수 있다. 중등의 경우 교과별로는 수학·과학(2.71)이 가장 부정적인 것으로 나타났다.

한국교육정책연구소 연구결과 알게 된 것은 원격 수업이 진행되는 상황에서 학교급별로 보면 초등학생의 학습 결손이 가장 심각하다는 것이다. 그리고 초등의 경우에는 온라인 학습이 기초학력 미달 학생의 학습에도 별로 기여하지 못함을 알 수 있다. 과목별로 보면 원격 수업 상황에서 중등 수학과 과학의 기초학력 미달이 더 두드러짐을 알 수 있다. 그러나 이는 교사 대상 인식 조사 결과이므로 실제 상황에 대한 진단은 별도로 진행되어야 할 것이다.

국어교육학회가 주도하여 학생들의 국어실력을 매년 조사하고, 그 결과를 바탕으로 국어교육 정책 방향을 제시한다면 정부도 학회의 권위에 의존하여 제대로 된 국어 교과 부진학생을 조기에 발굴하여 필요한 지원을 해줄 수 있을 것이다.

2. 교육회복의 의미

교육회복의 의미는 회복이 지향하는 시점, 그리고 여기서 교육이 의미하는 바에 따라 달라진다. 회복의 사전적 의미는 “원래의 상태로 돌이키거나 원래의 상태를 되찾음(네이버 국어사전)”이다. 지향하는 시점이 코로나 시작 직전인 2019년인지, 아니면 교육격차가 아주 커지기 직전인 2000년대 초반인지에 따라 교육회복이라는 단어가 뜻하는 바와 정책 목표는 달라지게 된다. 교육회복에서 ‘교육’이 지적·정적·신체적인 것을 총괄하는 전인교육으로서의 교육을 의미하는 개념인지, 아니면 지적인 데에 초점을 맞춘 개념인지에 따라 정책 목표는 달라질 것이다. 기초학력 부진 학생들의 부진 원인을 살펴보면 단순한 지적 역량 혹은 기초 지식 부족의 문제가 아니다. 기초학력 부진의 바탕에는 학습의욕 부진, 이와 관련된 미래 꿈 부재, 부모의 무관심과 가정 환경 어려움 등이 깔려 있다. 그리고 신체 건강과도 관련이 되어 있다. 따라서 여기서 의미하는 교육은 전인교육으로 보는 것이 타당하다.

또한 교육의 의미를 가르치는 것으로 사용하는지, 아니면 교수-학습을 포괄하는 개념으로 사용하는지에 따라라도 정책목표가 달라지게 될 것이다. 실령 가르치는 것으로 한정해서 사용한다고 하더라도 궁극적으로 지향하는 바는 학생들의 학습력 회복이므로 교육회복에의 의미하는 교육은 교수-학습을 포괄하는 개념으로 보는 것이 타당할 것이다.

이 글에서는 교육회복의 의미를 2021년에 교육부가 제시한 ‘교육회복 종합방안’(2021.7.29.)을 토대로 밝혀보고, 거기에 제시된 정책목표를 재해석함으로써 국어교육 과제 제시에 보탬이 될 교육회복의 의미를 탐색해보고자 한다.

가. ‘교육회복 종합방안’ 개요

교육부가 제시한 ‘교육회복 종합방안’(2021.7.29.)은 말 그대로 종합방안이다. 기존의 정책을 교육회복에 맞춰 보완한 정책이 주를 이루지만 새로운 정책도 추가되었다. 종합방안 추진은 즉시 시행이 가능하고 효과적인 방법부터 적기 지원하는 ‘적시성’, 학습, 심리·정서, 사회성 결손을 면밀히 파악하고 개인별 상황에 맞는 종합적 회복을 지원하는 ‘종합성’ 그리고 미래세대에 대한 책임감을 가지고, 중앙 및 지방정부가 협업하여 교육 회복에 총력을 기울이는 ‘책무성’ 등의 3대 원칙에 따라 추진되고 있다. 그리고 지역 특성에 따른 탄력적 대응을 위해 시도교육청별 자율 추진을 기본 방향의 하나로 삼고 있다. 상당히 체계적인 종합방안이다. 더구나 2021년 하반기부터 2022년까지

교육부는 국고보조금 및 특별교부금 약 8천억 원 이상을, 시도교육청은 2021년 하반기에 지방비를 약 5.3조 원 이상 투입하는 등 중앙과 지방이 협력해 가용자원을 적극 투입하고 교육회복을 총력 지원하겠다고 밝혔다.

교육부의 방침에 따라 충북교육청은 1,082억원의 교육회복지원 사업 예산을 편성했다(충북교육청, 2021). 2022년에는 1103억원을 편성하여 학습회복, 심리정서 사회성 회복, 신체회복 등의 교육회복 프로그램을 방학중에도 운영하였다(이성기, 2022.07.28.). 하지만 2023년부터는 예산안에서 교육회복이라는 용어가 사라졌다. 이 용어가 사라졌다고 해서 관련 예산이 모두 사라진 것은 아니지만, 교육부 정책 방향에 따라 교육청 예산의 초점도 바뀐 것을 알 수 있다(충북교육청, 2022.11.11.). 교육회복이라는 관점에서 지속적으로 교육청 예산을 수립하고, 성과를 분석할 필요는 있어보인다.

나. 교육회복의 목적 재해석 필요

종합방안을 살펴보면 교육회복이라는 의미가 코로나 19 발생 직전 수준으로 돌아가는 것을 의미하는 것으로 보인다. 잘 아다시피 교육결손 발생 원인이 코로나 19로 인한 비대면 교육 탓만은 아니다. 코로나 19 이전에도 학습환경 및 열악한 성장 여건에서 생활해온 학생들의 교육결손은 심각했다. 코로나 19로 인해 기저질환자들의 증세가 더욱 악화된 것처럼 비대면 수업으로 인해 사회적 약자들의 학습결손이 더욱 커지고 사회에 드러나게 된 것뿐이다. 따라서 교육회복은 단순히 코로나 19 이전의 교육결손 수준으로 돌아가는 것을 목표로 할 것이 아니라, 보다 근본적으로 교육결손이 진행되고 있는 개인과 집단의 기본 역량 강화를 목표로 해야 할 것이다. 교육회복이 궁극적으로 지향해야 할 것은 모든 학생, 그중에서 특히 교육약자들의 ‘전인적 학습력 강화’가 되어야 한다. 즉, 교육회복이란 한편으로는 코로나 19로 인해 떨어진 기초학력과 학습역량을 회복시키는 것이고, 더 나아가서는 10여년 이상의 시간동안 심화되어온 학생간의 실력 격차를 줄여주는 것까지를 의미한다. 이 경우 교육회복 개념은 필연적으로 교육격차(학습격차)를 포함하고 있음을 알 수 있다. 이러한 적극적인 의미의 교육회복 노력이 결실을 맺으면, 계층간·개인간 학습, 정서, 사회성 격차가 줄어들고, 나아가 모든 학생이 건전한 민주시민으로 살아가는 데 필요한 최소한의 역량을 갖추게 될 것이다.

다. 학습약자를 위한 방안의 근본적 전환 필요

종합방안은 원격교육 기간에 교육(학습, 심리·정서, 사회성, 체력)을 제대로 받기 어려운 여건에 놓여 있는 원격학습 약자에 초점을 맞추으로써 정책 타겟 그룹을 잘 선정된 것으로 평가된다. 종합방안에 유아교육, 다문화·탈북 학생, 특수교육 대상자에 대한 상황별 맞춤형 지원책을 포함시킨 것이 그 예이다. 그런데 기존에 해오던 정책을 약간 보완한 정도에 그치고 있다. 교육회복을 위해서는 정책의 근본적인 전환이 필요하다.

‘놀이와 씬’ 중심의 유아교육은 초등학교 출발단계에서의 학습격차를 심화시킬 수 있다. 교육회복에서 문제가 되는 아이들은 주로 부모가 관심을 갖지 않는 아이들이다. 이 아이들을 위해서는 유치원과 초등학교 저학년 단계에서 문해력과 수리력 함양에 더 관심을 가져야 할 것이다. 그래서 호주는 문해력과 수리력에 대한 학습을 유치원 단계에서부터 시행하고 있다. 이렇게 할 때 자녀교육에 대해 무관심한 가정의 아이들도 일정 수준의 문해력과 수리력을 갖추게 될 것이다.

이와 함께 초등학교 1학년 출발점에서 그리고 1학년을 마치는 단계에서 학생들의 기초학력을 평가하고, 부진학생들의 경우 그 원인을 밝혀 개인 맞춤형 지원을 시작할 필요가 있다. 그렇지 않으면 격차가 더욱 커져 끝내 교육회복이라는 정책목표에 도달하지 못하는 학생들이 늘어나게 될 것이다.

특수교육의 경우 보다 근본적인 전환이 필요하다. 교육회복 목표의 하나인 기초학력 미달, 문해력 문제는 특수교육 제도에 닿아 있다. 2015년 국립특수교육원 제공 통계에 의하면 우리나라 특수교육 대상자는 전체 학생의 1.3%이다. 반면 미국은 7%, 캐나다는 10.8%, 덴마크는 13%, 그리

고 우리가 자주 예로 들고 있는 핀란드는 17.1%이다. OECD 평균은 약 6% 정도 이다. 기초학력 부진 학생들, 교육회복 대책의 목표 대상 학생 중 상당수는 취약계층 자녀일 뿐만 아니라 넓은 의미에서의 특수교육 대상자인 경우가 많다. 미국이나 다른 나라의 경우처럼 학습장애, 학습지체가 들도 특수교육 대상에 포함시키고, 특별한 개인 맞춤형 지원을 제공함으로써, 특수교육 대상자가 되었을 때 얻는 효과가 낙인효과보다 훨씬 더 크도록 특수교육 정책을 재설계해야 한다. 그렇지 않으면 교육회복을 위한 단기적인 시도는 수포로 돌아가게 될 가능성이 높다.

라. 일회성 단기적 회복 방안의 한계 극복 필요

종합방안을 마련할 때 기억해야 할 다른 하나는 교육회복이 결실을 맺는 데에는 교육결손이 심화되는 데 걸렸던 시간보다 훨씬 더 긴 시간을 필요로 한다는 점이다. 유독가스에 노출되어 호흡기에 손상을 입은 사람은 노출된 시간의 수십배에 해당하는 시간동안 치료를 해야 회복할 수 있다. 이 정도는 아니지만, 기초 위에 새로운 것을 쌓아 가는 누적 활동의 특성을 가진 교육의 경우, 기초가 만들어지지 않으면 성장이 중단되거나 오히려 퇴보하게 된다. 그 결과 학습 영역의 작은 결손 발생은 그 다음 단계의 학습을 방해함으로써 학습결손이 눈덩이처럼 커지게 된다. 그리고 지적, 정의적, 신체적 활동이 상호작용을 하기에 어느 하나가 퇴보하거나 제대로 성장하지 못하면 다른 영역에도 바로 부정적인 영향을 미치게 된다. 지적 결손은 지적 결손으로만 끝나는 것이 아니라 정의적, 신체적 성장에도 영향을 미치므로 결손의 파급력은 커지게 된다. 교육회복 종합방안이 교육결손의 이러한 특성을 제대로 감안하지 못하고 있다면, 그 방안은 형식적인 것이 되고 말 것이다.

교육결손 학생들을 담당하는 교사는 일반 교사보다 더 뛰어난 전문성을 갖춰야 한다. 그런데 튜터링 프로그램은 자격을 갖추지 못한 교·사대생 등 대학생과 지역 교수자원을 활용하고 있어서 그 효과가 의심된다. 학기 단위로 담당 교수자원이 바뀌는 이러한 프로그램보다는 차라리 민간교육기관 중에서 역량을 갖춘 기관을 선정하여 교육결손이 회복될 때까지 장기적으로 개인맞춤형 책임 지도를 하도록 하는 것이 더 바람직할 것이다.

일반 교사를 투입하는 방과후와 방학중에 운영하는 학습 도움닫기 프로그램은 오히려 교사들을 소진시킬 수 있다. 이러한 다양한 프로그램보다 더 바람직한 것은 기초학력 부진 학생을 제대로 지도할 수 있는 전문성을 가진 정규 교사자원을 확보하는 것, 그리고 학급당 학생수를 줄여 교육약자들도 함께 이끌어 갈 수 있도록 하는 것이다. 한 교사의 바람은 이를 잘 보여준다.

학생수를 줄여서 교사의 에너지가 오롯이 아이들에게 투여될 수 있게 하고 교원업무정상화해서 수업과 생활지도에 집중할 수 있도록 하는 형태로 예산이 집중되면 참 좋겠다. 교육을 회복하자는 것은 근본적으로 학교가 제대로 교육하는 공간이었느냐고 고민에서부터 출발해야 한다. 아이들과 부대끼고 만날 수 있는 시간. 이것 이외에는 왕도가 없다는 생각이 든다. 결국 시간이 문제다. 아이들과의 만남을 복원하고 교사들끼리의 만남도 회복해야 한다(교육부, 2021).

현재 학급당 28명 이상인 학급은 2020년 기준, 40,439학급(전체학급의 18.6%)이나 된다. 수업 중에 맞춤형 교육이 가능하고, 교육결손이 심화되지 않게 하려면 학급당 학생수가 20명 정도 되어야 한다. 물론 초등학교 1-2학년은 15명 정도 되는 것이 바람직하다. 회복 종합방안에는 연 1조원 수준의 투자를 통해 과밀학급 문제를 일부 완화하겠다는 안이 포함되어 있다. 그런데 기획재정부, 행정안전부, 교육부는 내년도 공립교원 정원을 늘리는 것이 아니라 올해 대비 2,982명 줄이겠다고 발표함으로써 교육회복 종합방안을 무력화시켰다(박경담, 2022). 제시된 종합방안의 지속적인 집행이 담보되지 못하고 있다. 교육회복의 핵심은 발표된 정책이 지속적으로 추진되도록 담보하는 체제 구축이 아닌가 싶다.

Ⅲ. 교육회복 전략¹⁾

1. 접근 전략

기존의 교육정책은 주로 여건 마련 쪽에 초점이 맞춰져 있었다. 그러나 교육의 특성상 여건이 마련된다고 하여 성과가 나지는 않는다. 여기서는 교육 대책을 ‘교육관련대책’과 ‘교육적대책’으로 나누어 교육 대책이 나아갈 방향을 새롭게 모색한다.

우리는 주로 문제점에만 초점을 맞춰 해결책을 찾고자 했으나 해결하기 어려운 경우가 많았다. 발상의 전환이 필요하다. 여기서는 새로운 접근 대안으로 밝은점 찾기 전략을 제시한다.

가. 교육관련대책과 교육적대책 병행

우리는 대책을 제안할 때 보통 필요한 여건을 만들어주면 된다고 생각한다. 가령 원격교육 상황에서 발생한 기초학력 미달 문제를 완화시키기 위한 취약계층 학생 지원책으로 보통 생각하는 것은 인터넷 기기와 인터넷 망 제공, 그리고 이들에게 AI 프로그램을 제공하는 것 등이다. 그러나 이보다 더 중요한 것은 기초학력 미달 학생들의 학습 동기 자체를 불러일으키는 것이다.

박남기(2008)는 교육대책을 ‘교육관련대책(혹은 교육에 관한 대책)’과 ‘교육적대책’으로 구분하고 있다. 교육관련대책이란 교육을 받을 수 있도록 기회를 제공하거나 교육을 받는 데 필요한 여건을 조성하는 대책을 의미한다. 이러한 교육관련대책이 갖추어야 할 기본 요소는 지속성이다. 교육관련대책은 교육대책이 성공하도록 하기 위한 필요조건이지 충분조건은 아니다. 교육대책은 여건 조성이므로 즉각적이고 가시적인 변화가 나타난다. 하지만 필요조건에 불과하므로 궁극적인 목표 달성을 보장하기가 어렵고, 대책 마련 기대와 달리 부작용이 속출하는 문제를 가지고 있다. 교육격차 해소라는 목표 달성을 위해 도입한 컴퓨터지원, 학비지원 등 기존의 많은 소외계층 지원 대책은 교육관련대책에 머물러 있었다.

교육적대책이란 사람들이 교육에 관심을 갖고 교육을 받고자 하는 열의를 갖도록 유도하는 데 기여하는 대책, 그리고 사람들의 관점과 행동을 변화시키는 데에 초점을 둔 대책이다. 그리고 교육으로부터 소외된 가정과 아이들이 교육에 관심을 갖고 교육을 받고자 하는 열의를 갖도록 유도하는 데 기여하는 대책을 의미한다. 박남기의 교육전쟁론(2003)에 따르면 교육 양극화란 교육 전쟁에의 참여를 포기하는 사람들이 증가하는 현상을 의미한다. 따라서 교육적대책은 교육전쟁에의 참여를 포기하는 사람들이 줄어들도록 유도하는 것, 즉 사람들이 학교나 기타 교육을 통한 성장 혹은 지위상승에의 신념을 버리지 않고, 교육을 받고자 하는 열의를 유지하도록 유도하는 대책이다. 가령 대학입시에서 부모의 직접적 영향 차단, 부모의 영향 비중을 축소할 수 있는 대책, 소외된 계층 자녀의 대학입학과 공공기관에의 취직 보장, 사회적 멘터링시스템 구축 등을 그 예로 들 수 있다.

가령 교육대책이 단순히 교육관련대책으로서의 역할을 할 뿐 교육적대책으로서의 역할을 할 수 없다면 ‘개별화된 맞춤형 프로그램을 지원하여 전인적 성장이 가능하도록 하겠다’는 목표를 달성할 수 없게 될 것이다. 따라서 교육대책이 교육관련대책과 함께 교육적대책으로서의 요소를 함께 갖추어야 하는데 도입 성과가 나타나는 데 시간이 걸리고, 성과 측정도 곤란하다보니 교육관련대책에 그치는 경우가 많다. 여기서 제시하는 교육적대책이라는 개념은 교육대책의 타당성과 효율성을 새로운 차원에서 평가할 수 있게 할 것이다. 그리고 교육적대책이라는 개념은 어떤 교육대책이 교육관련대책에 그친다면 동 대책이 교육적대책으로서의 요건을 동시에 갖추도록 유도할 수 있을 것이다.

교육적대책의 가장 핵심은 열의와 능력을 가진 교사를 확보하는 것이다. 하지만 단순한 유인책

1) 이하의 내용은 박남기(2021.03)의 ‘원격수업으로 인한 취약계층 학생의 학습부진 해결방안’을 토대로 함.

을 제공할 경우 그 유인책을 바라보고 오는 교사들만 늘어나 오히려 역효과가 날 수도 있다. 따라서 소외계층의 교육에 헌신하고자 하는 진정한 열의와 능력을 가진 교사를 가려내고, 이들이 목적 달성을 위해 헌신하도록 하는 여건과 제도적 장치를 마련하는 것에 교원정책의 초점이 맞추어져야 할 것이다. 기초학력미달 학생을 도울 교사를 배치할 때 이들의 역량과 열의가 교육적대책의 관점에 부합한지를 반드시 따져보아야 한다. 그렇지 않으면 교사를 추가로 배치하더라도 교육관련 대책으로 전락하고 말 것이다.

나. 밝은 점 찾기 전략

교육부나 교육청 차원의 정책을 추진할 때 각 학교나 교사 차원에서 성공적인 사례를 발굴하여 이의 확산을 시도하는 것도 좋은 방법이다. 이를 ‘밝은 점 찾기’ 전략이라고 한다. 시간 부족, 전문성 부족, 지원 부족 등 여러 이유를 들어 기초학력 미달 학생들을 방치하는 경우와 달리 이러한 제반 어려움 속에서도 이러한 학생들의 기초학력을 성공적으로 올리는 교사가 현실 속에 존재한다. 제반 어려움 속에서도 현실을 극복하며 문제를 해결하고 있는 사례를 찾아 이를 보편화시키는 전략을 밝은 점 찾기 전략이라고 한다. ‘밝은 점’ 해결책은 ‘NIH 증후군(Not Invented Here Syndrome: 외부에서 들여온 해결책에 대해서는 우리지역 실정에 맞지 않는 비현실적인 해결책이라며 무조건 회의적으로 반응하는 태도를 보이는 증후군)’ 문제까지 해결해준다(Heath & Heath, 2010: 53-55).

밝은 점 찾기 전략을 활용하기 위해서는 먼저 유사한 상황에 놓인 동일한 지역이나 학교 안에서 다른 교사들과 달리 기초학력 미달 문제를 성공적으로 해결하고 있는 교사를 찾는다. 이들에 대한 집중적인 관찰과 면담 등을 통해서 어려운 상황 속에서도 그렇게 좋은 결과를 만들어낸 요인이 무엇인지를 찾아낸다. 그 중에서 의미가 있고, 확산 가능한 요인을 선별하여 다른 교사들이나 학교에서 이 요인을 내재화 할 수 있는 프로그램을 만든다. 만들어진 프로그램에 의거하여 연수를 실시하고 실행에 옮기도록 교사네트워크 형성을 지원한다.

밝은 점 찾기, 밝은 점을 내재화할 프로그램 만들기, 프로그램 확산을 위한 연수 운영하기, 네트워크 형성하기까지를 모두 교사와 학교가 스스로 주도하도록 기회를 제공한다면 그 성과는 더욱 클 것이다. 그동안에 하향식으로 내려온 방안들은 실제로 실정에 맞지 않기도 했지만 ‘NIT 증후군’으로 인해 학교현장에서 거부된 경우도 있었다. 단순히 지원만 한다고 기초학력 미달 학생 문제가 해결되기는 어렵다. 여기에서 제시한 ‘밝은 점 찾기’는 교사와 단위학교 주도적 문제 해결 위한 훌륭한 전략의 하나가 될 것이다.

2. 근본적 장기적 대안

전국교직원노동조합(전교조) 서울지부 관계자는 "학습격차 대책끼리도 서로 연계성 없이 일회성으로 시도되고 예산이 끝나면 폭파되는 방식으로 지속됐다"라고 밝혔다. 기초학습부진 학생을 대상으로 꾸준한 학습지원이 필요한데 기한이 반년도 되지 않는 지원들도 있어 지속적으로 학생들을 책임 있게 지도하기에는 한계가 뚜렷하다는 것이다(정지형, 2021.01.20.).

OECD, UNESCO, 여러 선진국에서는 코로나 기간 동안 관리가 필요한 정서적·사회적 문제에 대한 가이드라인을 제시하였다(이상민, 2021: 30). 우리 교육현장을 위해서도 체계적인 가이드라인을 제시해야 할 것이다. 그러나 이보다 더 근본적인 접근이 필요하다.

학습부진 발생 원인의 하나는 학습의 토대가 제대로 만들어져 있지 않은 것이다. 노블(Noble)의 연구에 따르면 부모의 교육 수준은 아동의 대뇌 피질 표면적 크기와 선형적 상관관계를 보인다.). 빈곤이 미치는 영향도 유사하다. 학습에 영향을 미치는 뇌의 주요 부위가 부모의 학력이나 경제 수준으로 인해 부정적 영향을 받게 되면 발달이 지체되고 이것이 성인기까지 영향을 미칠 수 있다. “아동의 학습에 부정적 영향을 주는 환경을 개선하고 학습을 담당하는 뇌 기능의 향상에

도 신경을 쓸 필요가 있다. 가르치기 전에 아동의 정서적 건강을 돌보고 배울 수 있는 역량(learning capability)부터 키울 때 기대하는 학습도 일어날 수 있다”(이찬승, 2021.03.03.).

학습의 기초가 되는 토대를 아들러(Adler)는 ‘삶의 틀’이라 명명하고, 원동연(2000)은 ‘5차원 전면교육학습법’ ‘수용성 틀’이라는 개념으로 설명한다. 학습부진이 이러한 토대가 깨져 있거나 제대로 만들어지지 않아서 발생한 것이라면 토대부터 만들어야 할 것이다. 학습부진 완화를 위한 근본적인 대안으로 아들러의 관점과 원동연의 관점을 소개한다.²⁾ 학습부진 학생을 지도하는 교사는 이하에서 언급하는 삶의 기초를 다져줄 수 있는 역량과 의지를 가지고 있어야 한다. 정책 관점에서 본다면 교사를 배치할 때 그러한 역량을 갖춘 사람으로, 아니면 그러한 역량과 의지를 갖추도록 충분한 연수를 제공하고, 필요한 여건을 갖춰줘야 한다. 그렇지 않으면 교사를 추가로 배치하더라도 크게 성과를 내기 어렵다.

가. 아들러의 삶의 틀

아들러는 삶의 틀(life style)을 세 가지 개념으로 정리한다. 첫째는 자기개념 - 내가 어떤 방식으로 존재하는지 의미부여를 하는 것, 둘째는 세계상 - 세상이 나에게 어떤 곳인지 의미부여를 하는 것, 셋째는 자기이상 - 내가 마땅히 그래야 하는 어떤 모습이 그것이다. 아들러의 ‘교육을 말하다’에서 역자는 아들러가 부모와 교사에게 던지는 메시지를 다음과 같이 정리하고 있다.

아들러가 아이들을 위한 교육과 관련해 부모와 교사에게 던지는 메시지는 아주 간단하다. 아이에게 용기를 불어넣어주고 사회적 감정을 키우도록 이끌면 문제가 저절로 해결된다는 것이다. 자신만 아니라 남도 의식하며 동시에 어떤 문제든 똑바로 직시할 용기를 갖고 있는 아이는 건전하게 성장하지 않을 수 없다는 견해다. 아들러는 “행동이 바르지 않거나 정상에서 벗어난 아이들은 틀림없이 낙담한 아이”라는 점을 강조한다. 아이들이 낙담하지 않도록 이끄는 최고의 방법은 아이들이 스스로 소중하고, 의미 있고, 능력 있는 존재라고 느낄 수 있도록 도와주는 것이다(Adler 저 김세영 역, 2015: 6).

아들러는 삶의 틀은 어려서 결정된다고 한다. 그만큼 어린 시기가 중요하다는 의미이지 청소년기에는 그 틀을 전혀 바꿀 수 없다는 의미는 아닐 것이다. 학생 교육과 삶의 틀의 관계는 곡식 기르기와 논밭 지력(地力)의 관계와 같다. 곡식을 심어 잘 자라도록 하기 위해서는 먼저 논밭의 지력을 튼실하게 해주어야 한다. 아무리 좋은 씨앗을 골라 심고 최고의 농법으로 기른다고 하더라도 척박한 땅에서는 풍성한 수확을 얻을 수 없다. 그래서 농부들은 곡식을 심기 전에 논밭에 퇴비를 주고, 쟁기질을 하는 등의 노력을 먼저 기울인다. 학생 교육과 관련해서도 좋은 교육내용을 선택하고 다양한 교수법을 동원해 학생들을 가르치려고 해도 삶의 틀이 깨져 있는 학생들의 경우에는 그 가르침을 제대로 받아들이지 못한다.

우리나라가 선택하고 있는 초등학교 학급담임제는 아들러 교육학의 관점에서 보아도 바람직한 제도이다. 한 선생님이 아침부터 저녁까지, 한 학년 첫날부터 마지막 날까지 학생들과 함께 생활하기 때문에 선생님은 삶의 틀이 취약한 학생들을 파악하는 것이 쉽다. 그리고 1년 내내 같이 생활해야 하기 때문에 이를 바로잡는 데 시간과 노력을 투자할 필요성과 의지도 커진다. 이는 1년간 한 경작지를 혼자서 사용하는 농부의 마음 자세와 비슷할 것이다.

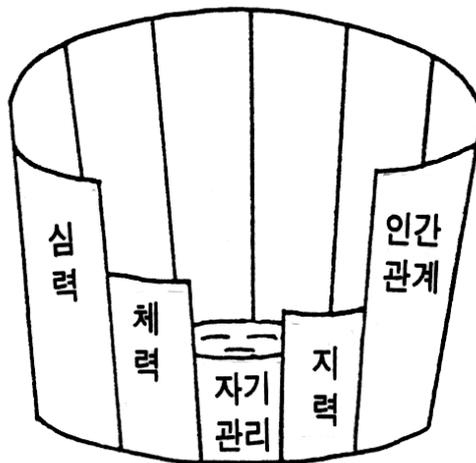
하지만 대학 교수나 중등학교 교과 교사의 경우에는 수업시간에만 만날 뿐이어서 삶의 틀이 깨진 학생이 누구인지 파악하는 것이 쉽지 않다. 설령 눈에 보인다고 하더라도 초등학교 담임과 달리 하루 종일 함께 생활하는 것이 아니기 때문에 크게 문제가 되지 않는다면 방치하고 싶은 생각이 커질 수 있다. 그런데 삶의 틀이 깨진 학생들의 경우에는 누가 애착을 가지고 바로 잡아주기 전에는 교육이 이루어지기 어렵다. 기노시타 하루히로(2004: 210)는 냉철한 ‘상태’에서는 아무리 멋진 ‘방식’을 실시해도 결국 그 ‘방식’은 멋지지 않은 결과를 낳는다.”라고 말한다. 여기서 말하는

2) 박남기(2017)의 ‘최고의 교수법’에서 가져옴.

냉철한 상태란 학생이 가지고 있는 삶의 틀에 대해서, 그리고 학생의 성장과 미래에 대해서는 별로 관심을 기울이지 않고 자신에게 맡겨진 과목만 일방적으로 전달하면 된다는 생각을 의미한다. 이렇게 할 때에는 어떤 교수법을 동원하더라도 별로 효과를 낼 수 없다. 가르침이 성공하기 위해서는 수업 중에서 혹시 문제가 있어 보이는 학생은 없는지를 살피고, 그 학생과의 만남을 통해 그 학생이 가진 삶의 틀을 바로잡아주는 노력을 병행해야 한다. 단순한 교수법 변화만 가지고서는 그러한 학생을 배움의 길로 이끌 수는 없다.

나. 원동연의 ‘수용성 틀’

원동연(2000)이 창안한 ‘5차원 전면교육학습법’은 아틀러의 심리학과 맥을 같이한다. 아틀러가 삶의 틀을 강조하는 것처럼 원동연 박사는 5 가지 수용성 요소(틀)를 강조한다. 그가 밝힌 인간의 능력을 구성하고 있는 5 가지 수용성 요소는 지력, 심력, 체력, 자기관리능력, 인간관계능력이 다. 인간의 능력을 극대화하기 위해서는 이 다섯 가지의 본질적 요소들을 골고루 길러줘야 한다는 것이다. 그는 이 다섯 가지 요소를 ‘수용성 틀’이라는 개념으로 발전시켰다(카이스트, 2015: 210-211). 수용성 틀이란 학습과 성장을 하기 위해 갖추어야 할 기본적인 틀(요소)을 의미한다. 혀의 미각 수용체가 망가지면 맛을 느낄 수 없게 되는 것처럼 수용성 요소가 망가지면 학습과 성장이 어려워진다. 그는 리비히의 최소량의 법칙³⁾에 근거하여 다섯 가지 수용성 요소 중에서 가장 부족한 것이 학생의 학습 성과를 결정한다고 주장한다.



자료: 원동연 제공

[그림 1] 수용성 다섯 가지 틀과 학습 성과간의 관계

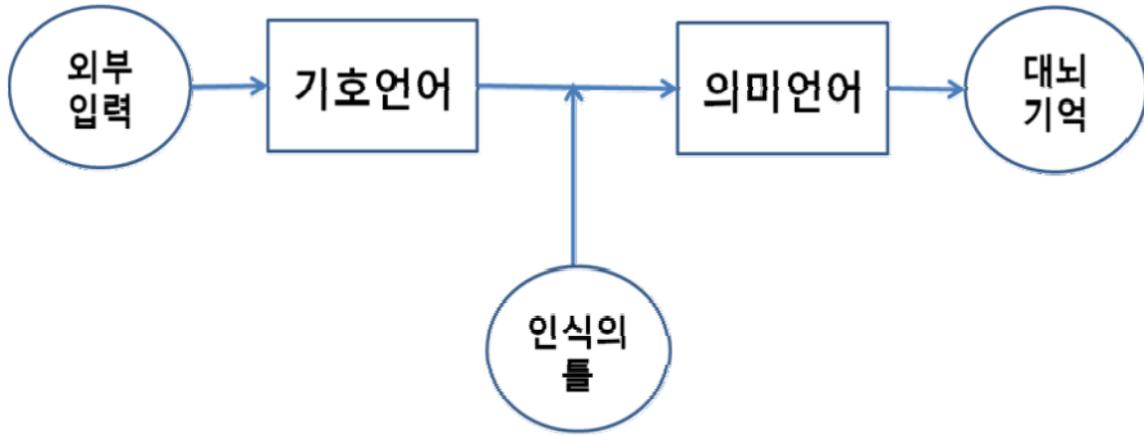
각각의 요소를 간단히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 지성의 틀(지력)이란 전달되는 지식을 재해석하는 가치관과 세계관을 의미한다. 지성의 틀이 왜곡되어 있으면 전달되는 지식에 바르게 반응할 수 없으며 창조적 지성을 발휘할 수도 없다. 원동연은 우리 교육의 현실을 제대로 이해하기 위해 학교를 자주 찾았다. 그 과정에서 그는 같은 선생님께서도 같은 강의를 들지만 시험에 나오는 중요한 것을 알아차려 더 잘 기억하는 학생이 있는가 하면, 중요하지 않은 내용이나 선생님의 농담은 잘 기억하면서도 정작 중요한 내용은 잘 기억하지 못하는 학생이 있다는 것을 알게 되었다. 이러한 차이는 그들이 가진 지성의 틀 때문에 발생한다.

학습이란 ‘외부에서 들어오는 정보를 처리하여 자신의 지식체계에 연결하여 기억하고 구조화시키는 것’이다. 매순간 우리의 오감이 받아들이는 정보는 1천1백만 개에 달한다.⁴⁾ 그 정보 중에서 교

3) 최소량의 법칙은 ‘필수 영양소 중 성장을 좌우하는 것은 넘치는 요소가 아니라 가장 부족한 요소’라고 주장하는 법칙으로 독일 식물학자 유스투스 리비히(Justus Liebig, 1803-1873)가 1840년에 주창하였다.

수학습과정과 가장 관계가 높은 것은 시각과 청각을 통한 기호언어(syntactic language)정보이다. 학습자는 들어오는 기호언어 정보를 자신의 방식으로 재해석하는데, 재해석한 내용은 의미언어(semantic language)로 재구성되어 대뇌에 기억된다. 기호언어를 의미언어로 재해석하는 과정은 사물 인식방식 즉, 개인이 가지고 있는 ‘인식의 틀’에 따라 달라진다. 동일한 내용이라 하더라도 사람마다 다르게 이해하고 기억하는 이유는 이 때문이다(이광형 제공자료 ‘인식의 틀과 인성교육’).



자료: 이광형 제공

[그림 2] 외부입력, 인식의 틀, 기억 사이의 관계

인식의 틀은 재해석 방식에만 영향을 미치는 것이 아니라 인식 초점에도 영향을 미친다. 가령 여자와 남자는 인식 틀의 차이로 인해 동일한 드라마를 함께 보더라도 기억하는 내용에서 차이를 보인다. 남자는 주로 줄거리를 인식하는 반면 여자는 의도하지 않아도 등장인물의 옷과 장신구, 배경이 된 공간의 각종 가구와 심지어 그릇의 색깔, 모양, 종류까지 자연스럽게 기억하는 차이를 보이기도 한다. 앞의 예에서 본 것처럼 수업시간에 동일한 내용을 배웠어도 기억 내용이 다른 것은 인식 틀의 차이가 인식 초점, 즉 관심의 차이로 이어지기 때문이다.

지성의 틀은 이하의 다른 틀과도 서로 연결 되어 있으므로 다른 틀과의 동시적인 회복을 시도할 필요가 있다. 원동연은 일반 교수법 주창자나 심리학자들과 달리 수용성 틀 회복을 위한 프로그램과 교재를 직접 만들어 오랜 기간 실험을 하면서 발전시켜오고 있다. 그가 주창하고 있는 수용성 교육은 단순한 교수법이 아니라 학생이 가지고 있는 수용성 틀을 바꾸는 데에 초점을 두고 있다는 점에서 아德勒의 주장과 궤를 같이 한다.

지성의 틀을 회복시키기 위한 하나의 방법은 삶의 목표를 갖게 하는 것이다. 아德勒(Adler 저 김세영 역, 2015:30)는 “목표는 절대적인 힘을 지닌다. 목표는 사람의 삶의 라이프 스타일을 결정하고 행동의 모든 측면에 반영된다.”고 주장한다. “교사가 해야 할 가장 중요한 역할이면서도 수행하기 어려운 것이 아이들에게 삶의 목표를 갖게 하는 것이다. 이를 위해 교사가 할 수 있는 가장 훌륭한 가르침 중의 하나는 학생들이 인생의 목적을 찾아가는 길을 발견하도록 돕는 것이다.”(edutopia.org). 교과를 가르치는 지식전달자가 아니라 학생이 꿈을 찾아가도록 돕는 스승이라는 생각을 잊지 않고 실천하는 것, 그 것이 바로 인간교사가 해야 할 핵심 역할을 여기에에서도 다시 확인할 수 있다.

둘째, 심적 틀(심력)이란 어떤 일에 부딪혔을 때 이에 대응하는 마음의 힘이다. 만일 마음으로 포기하고 부정적으로 보기 시작하면 그 것을 받아들이는 것이 어려워진다. 교사가 해야 할 역할은 긍정적인 심근을 갖도록 유도하고 이를 강화시켜주는 것이다. 아德勒(아德勒 저 김세영 역, 2015:

4) 과학자들은 각각의 감각기관이 가진 수용기세포(receptor cell)와 이 세포에서 뇌로 가는 신경의 수를 헤아려 이런 수치를 제시하고 있다. 눈이 매초 우리의 뇌에 보내는 신호만을 따져도 1천만 개가 넘는다(Wilson, 2004: 51).

60)는 “아이가 야망을 품도록 훈련시키는 것보다는 용기를 갖고, 인내심을 발휘하고, 자신감을 갖도록 훈련시키는 것이 훨씬 더 중요하다. 또 아이가 실패 앞에서 낙담하지 말고 실패를 하나의 새로운 문제로 여기며 해결해 나가도록 자극하는 것도 중요하다.”고 강조한다. 교사는 가르침을 통해 지식만 전달하는 것이 아니라 가르치고 배우는 과정을 통해 심적 틀을 강화시켜주어야 한다. 한 과목의 성공을 바탕으로 다른 과목을 향상시킬 수 있도록 용기를 불어넣는 것이 중요함을 아 들리는 주장한다.

셋째, 몸의 틀(체력)이란 자신의 몸을 제어하고 통제하는 능력을 의미한다. 원동연에 따르면 뒤 틀린 몸이 뇌파에 영향을 미치는 동시에 지적능력에도 악영향을 준다. 건강하지 못한 사람, 체력이 부족한 사람은 교육내용을 제대로 받아들이기 어렵다. 바른 인성이 학생을 이끌어 갈 수 있도록 스스로의 몸을 제어하고 통제할 수 있게 훈련시켜야 한다.

우리나라 중고등학교 수업 중에 자는 학생이 많다는 것은 다른 나라에도 알려져 있다(Riply, 2013). 원동연도 학교를 방문하여 이 모습을 보면서 우리 학생들이 학습시간 과다로 인해 잠이 부족하고 너무나 피곤해서 그러한 것 같다는 생각을 하였다. 그래서 쉴 수 있는 여유를 주는 것이 해결책이겠다는 생각하는 순간 신기한 일이 눈앞에 전개되었다. 끝 종이 울리자 자고 있던 학생들 중 상당수는 모두 깨어나 친구들과 이야기하며 신나게 떠들었다. 그런데 시작종이 울리고 수업이 시작되자 그 학생들이 다시 잠을 잤다. 수업 중에 잠을 자던 학생들 중에는 심지어 선생님이 재미 있는 이야기를 할 때에는 잠시 깨어 웃다가 공부를 시작하면 다시 자는 학생들도 있었다.

그는 이러한 학생들을 대상으로 뇌파 검사를 한 결과 뇌파에서 특이한 점을 발견했다. 이를 바탕으로 내린 결론이 수업 중에 늘 자는 학생 즉, 몸의 틀에 문제가 생긴 학생은 지성의 틀에도 문제가 생긴다는 것이었다. 그러므로 이 학생들이 수업에 참여하도록 유도하기 위해서는 몸의 틀 회복뿐만 아니라 지성의 틀 회복에도 관심을 가져야 한다. 단순한 수업 방법 개선을 통해 이 학생들이 수업에 흥미를 갖도록 유도하기 어려운 이유는 이 때문이다.

넷째, 자기관리능력이란 원하는 목표를 향해 자신을 통제하여 실행에 옮기는 능력이고, 개인이 가진 시간, 물질, 적성 등의 에너지를 융합해서 바르게 분포시킬 수 있는 융합적 역량을 의미한다. 아무리 많은 계획을 세우고 목표를 정해도 자기관리능력이 결여되면 교육 수용성은 떨어질 수밖에 없다.

다섯째, 인간관계 회복 능력(인간관계능력)이란 살면서 어쩔 수 없이 생기는 갈등과 불신 그리고 미움을 해결하는 능력을 의미한다. 사람은 자기가 신뢰하고 사랑하는 사람의 말은 쉽게 받아들이지만, 신뢰하지 않는 사람의 말은 잘 받아들이지 않는다. 그런데 학생들은 사랑하는 사람만이 아니라 싫어하는 사람으로부터도 가르침을 받아야 한다. 인간관계 회복 능력을 갖추지 않으면 불안정한 청소년기에 제대로 교육 받기 어렵다.

원동연은 대안학교 등에서 교육을 받고 있는 학생들 중에 문제가 많은 학생들과의 만남을 통해 이들이 좋은 말을 듣지 못해서 망가진 것이 아니라 하필이면 좋은 말을 자신들이 가장 미워하는 부모나 선생님으로부터 들어 망가진 것임을 알게 되었다. 자기가 미워하는 사람들에게 대처하는 방법은 그들이 하라는 것을 무시하거나 오히려 정반대로 하는 것이다. 문제 학생들은 갈등과 미움을 해결하는 능력이 부족했던 것이다. 원동연은 이들의 인간관계능력이 회복되도록 하는 수용성틀 회복 기법을 개발하여 적용하고 있다.

원동연의 ‘인간관계능력’은 아德勒의 ‘사회적 감정(공동체적 감정)’과 맥을 같이 한다. 사회적 감정은 정상적인 성격 발달에 중요한 요소이다. 개인 심리학은 이 사회적 감정이라는 원칙을 바탕으로 아이들을 교육시키는 기술을 개발해왔다(Adler 저 김세영 역, 2015: 21).

학급담임(지도교수)이 되었던 교과목만을 가르치는 교사(교수)가 되었던 학생들을 가르칠 때 잊지 말아야 할 것은 가르침의 과정에서 교과내용만이 아니라 학생들이 5가지 수용성의 틀도 함께 갖추도록 배려해야 한다는 점이다. 어떤 교수법에 택해 수업을 하든 그 교수법과 이 글에서 소개한 삶의 틀 및 수용성의 틀은 서로 보완적인 관계에 있음도 기억해야 할 것이다.

3. 제도와 법 개선

가. 기초학력 부진 지원 대상 확대

1) 유아교육 단계 학습 재검토 및 지원

아일랜드와 호주 등에서는 미취학 아동 및 초등학생에 대한 문해력과 수리력 지원(학교, 교육청, 지역사회 및 국가 차원의 지속적인 평가와 관리 등)을 강화하여 이 시기의 아동들이 문해력과 수리력을 갖추도록 노력하고 있다. 아일랜드의 경우는 초등학교 입학 전 아동들은 모두 국가에서 무상으로 제공하는 프리스쿨에서 문해력과 수리력을 집중적으로 학습하도록 하고 있다(김유리 등, 2020: 120).

우리나라의 경우에는 유치원 누리교육과정이 도입되면서 교육과정이 놀이중심으로 바뀌었다. 유아교육학회장에 따르면 학습 과열에 대한 우려, 놀이를 통한 자연스러운 습득 등을 강조한 탓에 읽고 쓰고 셈하기를 하지 못하도록 하고 있다. 아울러 교안도 쓰지 못하도록 하고 있어서 상당수 유치원은 경우 놀이 중심의 돌봄 기능을 주로 하고 있다. 반면에 학습 기능을 수행하고 있는 유치원, 심지어 영어유치원까지 있어서 유치원을 마치는 단계에서 원생들 간의 격차가 크게 벌어진다. 유아 시기의 기초학력 부진은 이후 학령기 또래관계에 부정적인 영향을 미친다는 연구(이애진·양민화, 2015), 아동기 초기 문해력은 출생 직후부터 나타나기 시작해 취학 전까지 지속적으로 발달하는데, 아이가 살아가는 문해력 환경 차이에 따라 발달 격차가 크게 벌어질 수 있다는 연구(엄훈, 2019) 등 관련 연구도 많다.

2) 초등학교 1학년 교육 재검토 필요

유치원 아동들이 초등학교에 입학하면 국어, 수학, 통합교과(즐거운 생활, 슬기로운 생활, 바른 생활)를 배우게 되는데 이미 출발점이 크게 다른 상황이다. 초등교사와의 면담에 따르면 교육과정 상으로는 국어시간에 ㄱ ㄴ 등 한글 자모음부터 배우게 되어 있다. 그러나 전혀 한글을 모르는 학생이 짧은 기간에 바로 읽고 쓸 수 있는 수준에 이르는 것은 어렵다. 그러다보니 유치원 교육 단계에서의 기초 문해력과 셈하는 능력 등의 격차가 초등학교 1학년 입학과 동시에 눈에 띄는 학력 격차 모습으로 나타나게 된다. 초등교사가 제대로 해야 한다고 하지만 현행 교육과정에 비춰볼 때 기초가 되어 있지 않은 초등학교 1학년 학생들이 수업만 듣고서 혼자서 읽고 쓰고 셈하는 능력을 제대로 갖추기 어렵다. 한 두 달이 지나면 이미 기초가 되어 있다고 가정하고 초등학교 1학년 대상 수업은 진행된다.

더구나 초등학교 1학년 수학책은 질문이 문자로 되어 있어서 한글을 읽을 줄 모르는 학생들은 문제를 이해할 수 없게 되어 있다. 즉, 교사나 부모의 지속적인 도움을 받아야만 가능한 상황이다. 그러다보니 유치원 단계에서 유치원이나 부모의 도움으로 읽고 쓰고 셈하는 능력을 어느 정도 갖춘 아이와 그렇지 못한 아이는 초등학교 1학년 시작단계부터 곧바로 학력 격차가 발생하여 시간이 흐를수록 커지게 되는 것이다.

오랫동안 초등학교 1학년 담임을 했던 교사로부터 한 아이의 사례를 들 수 있었다. “읽고 쓰고 셈하기는 초등학교 1학년부터 배워야 한다는 원칙에 따라 자녀에게 아예 그러한 기회를 제공하지 않았던 부모가 있었다. 그 아이는 입학하여 1년 내내 따라가는 데 어려움을 겪었다. 그 어려움이 4학년 때까지도 이어지고 있었던 것을 기억한다.”

지금처럼 유치원단계에서 아예 학습의 기초를 다져주지 않을 계획이라면 초등 1학년 교육과정의 내용과 학습 진도를 지금보다 훨씬 더 여유 있게 진행하도록 구성해야 한다. 읽고 쓰고 셈하기 기초 역량이 두어 달 만에 딱딱 길러질 수 있는 것이 아니기 때문이다. 그렇다고 하더라도 이미 기초를 다지고서 그를 바탕으로 폭발적으로 학습을 하는 아이와 기초를 다지는 데 시간을 쏟고 있는 아이 사이에 발생하는 격차를 줄일 수는 없을 것이다. 즉, 이러한 노력을 하면 기초학력 미달 학생을 조금 줄일 수는 있겠지만 그렇다고 하여 학력 격차까지 줄일 수 있는 것은 아니라는 의미이다.

나. 초등학교 1학년 단계에서의 기초학력 진단 실시

다른 하나는 초등학교 1학년 출발점에서 그리고 1학년을 마치는 단계에서 학생들의 기초학력을 평가하고, 그 격차도 알아볼 필요가 있다(이대식, 2019; 조운정 외, 2019). 만일 기초학력 미달자가 많거나 격차도 크다면 그 원인이 1학년 교육과정, 교수법, 교사의 역량, 혹은 부모의 지원, 학생 개인 특성 차 중에서 무엇이 주 원인인지 밝혀야 한다. 혹시 이 문제를 완화하기 위해 유치원 교육의 목적 안에서 유치원이 할 수 있는 것이 있을지, 유치원이 초등학교 1학년 학력 격차의 핵심 원인은 아닌지 등에 대해서도 분석할 필요가 있다. 기초학력 미달 문제 해결이나 학력 격차 완화에 유치원의 기여 가능성이 발견되면 유아교육 전공자들과 유치원 교사, 학부모, 초등학생들이 모여 유치원 교육의 목적과 내용을 다시 만들 필요가 있다.

다. 특수교육 정책 재설계

기초학력 부진 학생들 중 상당 수는 취약계층 자녀일 뿐만 아니라 넓은 의미에서의 특수교육 대상자일 경우가 많다. 미국이나 다른 나라의 경우처럼 학습장애, 학습지체아들도 특수교육 대상 범위에 포함시키고 특별한 지원을 제공함으로써 부모와 학생들이 특수교육 대상자가 되고 싶어 하도록 특수교육 정책 재설계가 이뤄져야 한다.

김중훈 한국과학창의재단 연구원에 따르면 우리나라 기초학력 미달 문제의 핵심은 특수교육에 닿아 있다. 2015년 국립특수교육원 제공 통계에 의하면 우리나라 특수교육 대상자는 전체 학생의 1.3%이다. 반면 미국은 7%, 캐나다는 10.8%, 덴마크는 13%, 그리고 우리가 자주 예로 들고 있는 핀란드는 17.1%이다. OECD 평균은 약 6%정도이다.

우리나라의 특수교육 대상 학생 비율이 다른 나라에 비해 현저히 낮은 이유는 우리 학생들이 그만큼 뛰어나기 때문이 아니라 특수교육을 필요로 하는 학생들이 여러 이유로 인해 특수교육을 받지 못 하기 때문이다. 미국 특수교육 대상자의 60% 정도가 특정학습장애아이거나 의사소통장애아이다. 이에 비춰볼 때 우리나라에서 단순히 기초학력 미달 학생으로 분류했던 학생 중의 상당수가 이른 시기부터 특별 지원을 지속적으로 받아야 하는 특수교육 대상 학생일 것임을 미뤄 짐작할 수 있다.

학습장애 중에서 난독증과 같은 읽기장애는 초등학교 3학년 이전부터 전문적 지도를 하면 학습을 따라갈 수준으로 크게 개선시킬 수 있다고 한다. 이 때문에 미국에서는 공부를 힘들어 하는 학생들을 초등학교 저학년 단계에서 미리 파악하여 기초적인 도움부터 주기 시작하고 있다. 그 과정 중에 수집한 근거를 기반으로 필요한 집중지도를 실시하고 학습 발달 정도를 점검하여 단계적으로 특별지도가 필요한 학습장애아를 선별함으로써 부모의 심리적 거부감을 줄여주고 있다.

핀란드는 초등학교 1학년 때부터 교실에서 어려움을 겪는 학생을 대상으로 교사가 주당 한 시간정도 비공식 지도를 하면서 부모에게 이 사실을 알린. 이것이 충분하지 않으면 담임교사가 전문성을 가진 특수교사에게 상담을 요청한다. 이 학생을 대상으로 추가 관찰, 테스트, 개별지도를 실시하고 충분하지 않을 경우 학습장애 가능성을 염두에 두며 특수교사가 집중지원을 시작한다. 개별적 안내와 상담, 가정과의 협력, 필요한 복지서비스 등의 집중지원을 실시해도 효과가 나지 않으면 보다 강화된 특별지원을 실시한다. 이러한 일련의 과정은 담임교사만이 아니라 교장(감), 심리학자, 보건교사, 특수교사, 학교복지사, 학생상담교사 등으로 구성된 학생복지팀이 주도하여 진행한다.

이 과정에서 기억할 것은 핀란드와 미국 모두 집중지원 단계부터는 일반교사만이 아니라 이들을 지원할 특별 지원교사, 읽기전문교사를 별도로 두고 있다는 점이다. 지속적이고 전문적인 도움을 필요로 하는 이 학생들을 일반 교사나 일시적으로 채용한 비전문 보조강사에게 맡기는 우리의 방식이 크게 도움이 되지 않는 이유를 알 수 있다.

또하나 유의할 것은 미국이나 핀란드 모두 학생들이 실패하기를 기다렸다가 뒤늦게야 돕기 시작하는 우리와 달리 조기에 도움을 주기 시작하는 시스템을 도입하고 있다는 점이다. 초등학교 3학년부턴 진단하고 도움을 주기 시작하겠다는 서울시교육청의 시도는 더 이른 시기로 옮겨져야

한다. 대안은 영유아발달검사와 연계하여 초등학교 입학 초기에 모든 학생을 대상으로 아동발달검사를 시행하는 것이다. 이 검사는 담임, 특수교사, 소아정신과 의사, 심리전문가, 언어발달 전문가 등이 함께 해야 한다.

최근 학생 수 감소에도 불구하고 교육예산은 줄지 않는다는 주장이 제기되고 있다. 유아는 크게 줄어들지만 유아지원 예산은 크게 늘고 있다. 이처럼 제대로 된 기초학력 대책을 수립·집행하려면 학생이 줄더라도 예산과 정규 인력은 늘어야 한다. 이럴 때 학교와 교사도 기초학력 미달 학생 지도에 적극 나설 수 있을 것이다. 교육부와 교육청도 이러한 특별 지도 예산과 정규 인력 확보에 우선순위를 두어 교육예산이 남아돌아 쓸데없는 곳에 낭비된다는 비판을 받지 않도록 해야 할 것이다.

나아가 다른 나라처럼 단계적 지원 시스템을 구축하여 부모와 학생의 거부감을 줄이고 협조와 이해를 높일 필요가 있다. 어느 날 갑자기 부모에게 자녀가 특수교육대상자임을 받아들이라고 하면 이는 말기 암 진단을 받은 것과 유사한 충격으로 다가온다고 한다. 부모가 거부하지 않도록 하기 위해서는 우리나라에서도 단계적 지원 시스템을 도입할 필요가 있다. 이러한 과정을 통해 특수교육 지원이 필요함이 밝혀졌음에도 불구하고 부모가 거부하는 경우에는 일종의 아동 방치 및 학대로 간주하여 국가가 개입하는 방안도 고려할 필요가 있다. 단계적 접근을 하면 조기 진단이 낙인효과를 가져온다며 반대하는 교직원들도 충분히 공감하게 될 것이다. 낙인효과를 우려하여 조기 진단과 지원을 막는 것 또한 일종의 아동 방치 및 학대가 될 수 있음을 기억해야 할 것이다.

라. 학업 중단 학생 관련 정책 방향

학업 중단 청소년은 관심 밖으로 밀려나고 있다. 실제로는 학습부진과 학력 격차의 극단적인 사례가 학업 중단이다. 학업 중단 가능성이 있는 학생들에게는 일반 학생들보다 훨씬 더 많은 예산과 인력을 투입하여야만 이들이 학교 밖 청소년이 되는 비율을 줄일 수 있다. 형식적으로 운영되고 있는 학업중단 숙려제의 내실화에 필요한 인력과 재원을 마련할 필요가 있다.

4. 교사(교수자) 관련 정책

가. 교사 역할 강화

1) 교사 역량 강화

긴급돌봄이나 방과후 학습지도, 대학생, 마을 강사를 활용한 멘토링 등 다양한 노력이 이루어지고 있지만, 교사가 학생에 대한 종합적인 진단과 지원을 총괄하는 핵심 역할을 해주어야 한다(김위정, 2020.12). 학생들의 전반적인 자기 주도(자기 관리) 학습능력을 향상시키기 위한 방안과 함께 특히, 취약계층 학생에게 학습 동기를 부여하고 자기주도 학습능력을 키우기 위한 방안을 고민해야 한다. 나아가 도구주의적 관점에서 자기주도 학습이 아닌 교육의 내재적 가치에 기반한 자기주도적 배움으로 학생들을 이끌어줄 필요가 있다. 이를 위해서 무엇보다 학생이 학교에서 배우는 교과와 내용을 자신의 삶, 그리고 자신을 둘러싼 사회와 연결시킬 수 있도록 도와줄 필요가 있다. 개인 맞춤형 교육과정 운영, 개별화 교육은 모두 이런 차원에서 의미가 있을 것이다.

교사는 문자·음성·화상 접촉을 통해 교육약자들과 지속적으로 소통하고, 학생이 어려움을 겪는 것으로 파악될 경우에는 온오프라인을 통한 직접 지도 방안을 모색해야 한다. 어려울 경우에는 학교에 알려 이 학생들이 인간조력자의 도움을 받을 수 있도록 해야 한다. 일반 학생을 포함한 전체 학생들의 학습 효율성 제고를 위해서는 등교 이후에도 온라인 학습을 통해 학생들과 지속적으로 소통하며 만남을 이어가는 스마트로그(smart+ analogue)형 수업 및 학습경영을 할 필요가 있다(박남기, 2020.05).

2) 과정 중심 피드백

학습 결손 최소화 방안의 하나는 학습 과정 중에 제대로 된 피드백을 제공하는 것이다(Hattie, 2012). 특히 중요한 것은 과정중심 피드백이다. 과정중심 피드백은 교사와 학생이 상호작용하면서 학습 목표를 향해 나아가도록 돕는 활동이다(김선, 2021: 33). 의사 역할의 하나가 병의 원인을 진단한 후에 환자가 스스로 치유하는 과정에 도움을 주는 것이듯, 교사의 역할은 학습 결손 상황에 놓인 학생의 상황과 원인을 제대로 진단하고 스스로 학습하여 결손을 줄여가도록 돕는 것이 되어야 한다. 교사의 피드백을 바탕으로 학생 스스로 '현재 상태와 목표 사이의 간격'을 줄이기 위한 학습활동을 해야 한다. 국가와 교육청은 교사 혹은 학습도우미가 학습자 맞춤형 효과적인 피드백 방법과 기법을 터득할 수 있도록 필요한 연수를 제공해야 한다.

나. 교사의 집단지성 활용을 위한 온라인 허브 구축

학습부진 대책은 학년, 과목과 내용, 지역, 가정환경 등에 따라 다양하게 마련되어야 한다. 중앙정부가 각각의 상황에 적합한 구체적인 대책을 마련하고 필요한 지원을 하는 것은 불가능하다. 중앙정부는 큰 틀, 진단도구, 일반적 대응책과 필요한 지원 체계를 만드는 역할 정도를 할 수 있다.

한 교사가 필요한 지식과 노하우를 모두 가지고 있기를 기대하는 것도 무리다. 일반 교사들의 업무가 과중하고 학습부진 학생을 지도할 전문적 역량이나 관련 자료 제작 역량이 서로 다른 상황을 감안할 때 하나의 방안은 교사들이 축적해온 노하우를 공유할 수 있는 학습부진 학생 허브를 구축·제공하는 하는 것이다. 읽기와 쓰기, 수학, 과학 등 과목별 분야별 학습부진 학생 자료 제작 및 지도 전문성을 가진 교사들이 자신만의 노하우가 담긴 동영상 수업, 지도에 활용할 자료, 학습부진 학생 지도 사례 등을 제작하여 허브에 공유하게 하는 것은 암묵지를 실현지로 만드는 것이다. 교사들의 지도 경험을 토대로 하여 제시되는 성공적인 방법, 실패했던 사례와 이유 및 극복 방안 등은 외국 이론이나 자료를 활용하는 것보다 우리나라 학생들의 학습부진 지도에 훨씬 더 효과적일 것이다. 교사들이 서로의 자료를 공유하면 수업 동영상 및 자료 제작에 사용하는 시간을 크게 줄일 수 있다. 그 대신 나머지 시간을 학습부진 학생의 학습 동기 부여 등 학습의 토대가 되는 학생 심리 지원에 사용할 수 있을 것이다. 디지털 온라인 허브를 만들어 노하우를 탑재하게 하면 암묵지가 실현지가 되면서 교사들의 집단지성이 발휘될 것이다.

다. 협력교사제 내실화 조건 충족

1) 학년 말의 진단 평가

협력교사제가 성공하려면 조건을 갖춰야 한다. 학년제인 우리나라에서 교육과정은 모든 학생이 동일한 출발선(교육과정에서 요구하는 최소 성취기준을 충족한 상태)에 서 있다고 가정하고 설계되어 있다. 최소 성취기준을 충족하지 못한 상태에 있는 학생들은 수업을 따라갈 수 없다. 학습격차, 기초학력, 기본 학력 부진의 문제는 기초학력을 위한 특별 사업만이 아니라 교육과정-수업-평가-기록의 일반 수업 속에서 관련된 기초학력 지도 보완조치가 함께 이뤄져야 한다(고성근, 2021: 38-39).

출발점 행동에 대한 진단 평가는 학년이 시작된 3월이 아니라 그 이전 학년 말인 12월에 실시되어야 한다. 12월에 진단검사를 실시하고 이를 토대로 학급을 편성하고 이에 맞춰 교육과정을 수립할 필요가 있다. 아울러 진단검사 결과를 바탕으로 겨울 방학 중에 지도를 한다면 학습부진 학생의 학습결손 완화에 도움을 줄 수 있다.

2) 배이스캠프(배우고 이루는 스스로 캠프, <https://www.plasedu.org/plas/>) 활용 지원

배이스캠프는 기초학력진단 보정 시스템의 자매 사이트이다. 배이스캠프에서는 초등학교 3학년에서 고등학교 1학년까지 학년별, 교과별(국어, 사회, 수학, 과학, 영어), 학습주제별로 성취기준에 맞춰 학습 여부를 확인할 수 있는 문제도 제시하고 있다. 그리고 학생들을 가상학급에서 관리할 수 있는 공부방 기능도 갖춰져 있다. 정규교사와 협력교사가 학습부진 학생들을 지도할 때 이 사

이트를 적극 활용하도록 안내할 필요가 있다. 학습부진 학생들의 이 사이트 활용 실태, 성과와 한계 등에 대한 연구를 통해 실질적인 효과를 거둘 수 있도록 변화시켜간다면 학습부진 학생을 줄이는 데 보탬이 될 것이다.

3) 효과 제고 여건 마련

협력교사 지원도 지속성, 충분한 예산, 전문 인력 확보 등이 중요하다. 교육과정 재구성을 통해 기초학력 미달학생들을 위한 선수학습 수업시수 확보, 협력교사의 지도 여건 확보, 필요한 교재 확보 등이 이뤄져야 협력교사제는 효과를 볼 수 있다(고성근, 2021: 40).

라. 취약계층 학생 대상 대학생 멘토제

학습부진 학생은 학습 역량이나 학습 동기 자체가 낮은 경우가 대부분인데 이 학생들이 학기 중에 학교 진도를 따라가면서 추가 학습을 기초학력 부진 부분도 메워가는 데에는 한계가 있다. 이 학생들이 긴 방학이라는 시간을 활용해서 학습부진 문제를 완화할 수 있도록 지원한다면 더 효과적일 것이다.

하나의 방안은 대학생 등을 활용한 기초학력 보조강사제를 운영하는 것이다. 아무 대학생이나 활용하는 것이 아니라 역량과 의욕을 갖춘 교대와 사대생을 선발하여 기초학력 미달과 학습부진 학생 1 대 1 멘토로 활용하는 것이 바람직하다. 이들이 방학 때만이 아니라 지속적으로 학습부진 학생들의 삶과 학습을 지도하도록 하는 멘토제도로 발전시킨다면 효과는 더 클 것이다.

멘토제가 성공하게 하려면 멘토로서의 역량을 갖추도록 필요한 연수를 제공하고, 그 연수를 이수한 후에 면접을 거쳐 선발할 필요가 있다. 물론 일반 대학생 멘토 프로그램보다는 더 많은 수당을 제공해야 한다. 그렇다고 하더라도 정규 교사를 활용하는 것보다는 더 적은 비용으로 더 큰 효과를 볼 수 있을 것이다. 교대와 사대생을 활용하기 때문에 이들이 투자한 시간의 일부를 교육봉사시간으로 인정할 필요도 있다. 더 나아가서는 교육청, 학교, 교대(사대)가 협력하여 일종의 부진학생 지도 실습 시간으로 활용할 수도 있을 것이다. 예비교사들이 대학시절에 학습부진 학생을 집중 지도하며 삶의 멘토 역할도 한다면 교사가 되었을 때 학생 지도에 크게 보탬이 될 것이다.

마. 기초학력 부진 전담 교사 확보

1) 학습 결손(부진) 보완의 한계

학습부진 혹은 학습 결손 극복은 두 가지 방향에서 이뤄진다. 하나는 예방이고 다른 하나는 학습 결손을 보완해주는 것이다. 학교에서 학습 결손을 보완해주려고 할 경우 수업 중에는 더 높은 수준의 내용을 공부하면서 정규 수업시간이 아닌 별도의 시간에 더 낮은 기초 부분을 보완해야 하는 문제가 생긴다. 학습부진 학생을 별도로 모아놓고 수업을 한다면 그 사이에 또래 학생들은 진도를 나가기 때문에 결손이 더 커진다. 학습 결손은 가정환경, 인지능력, 학습동기 등 다양한 이유가 중첩되어 발생하는 경우가 대부분이기 때문에 해결이 용이하지 않다(이대식, 2020). 그렇지 않아도 공부를 싫어하는 학생들, 학습 속도가 느린 학생들을 대상으로 학기 중에 진도를 따라가면서 부족한 기초를 다지도록 유도하는 것, 즉 공부를 더 많이 하도록 하는 것은 쉽지 않은 일이다.

2) 학습부진 지도 전문 교사제

임시직인 보조교사나 협력교사의 수업력이 정규 교사보다 뛰어나거나 이들이 열정과 애착을 가지고 지속적으로 학습부진 학생을 지도하기는 주어진 여건상 어렵다. 이들의 근무 기간이나 여건에 비춰볼 때 이들이 학습부진 학생들에게 아들러가 말한 ‘삶의 틀’이나 원동연이 말한 ‘수용성 틀’을 심어주기를 기대하기도 어렵다. 물론 일반 교사들도 이 역할을 제대로 수행하기가 어렵다 따라서 학습부진 학생의 원인을 제대로 진단하고, 필요한 토대를 만들어주며, 학습을 할 수 있도록 동기를 부여할 전문성을 가진 교사 양성과 배치가 무엇보다도 중요하다.

Carroll(1963, 이대식, 2021: 44에서 재인용)은 학습 정도를 결정짓는 변인으로 학습에 허용된 시간, 학습자 이해력, 수업의 질, 학습자의 학습 지속력, 학습자의 적성 등을 들고 있다. 학습에 허용된 절대적 시간이 학습량에 영향을 미친다. 학습 결손 학생들의 결손을 보충하려면 방과 후, 주말, 방학 등의 시간을 활용하여 학습 시간을 늘려주어야 한다. 학습 시간을 늘린다고 하더라도 학생들의 특성 - 학습 이해력, 지속력, 적성 -에 따라 학습 효과는 달라진다. 대부분의 학습부진은 학습에 허용된 시간이 부족해서 발생하는 것이 아니라 이러한 학생 특성 때문에 발생한다.

학습 이해력에 영향을 미치는 것은 타고난 학습 역량과 배우는 내용을 이해하는 데 필요한 기초학력 정도이다. 학습부진 학생들은 대부분 학습 역량도 낮고, 이에 기초학력도 부족하여 새롭게 배우는 내용 이해도가 상대적으로 떨어진다. 그 결과 학년이 올라갈수록 학력 격차는 커지게 된다. 또 다른 변인인 학습 지속력(집중력과 끈기)은 타고난(유전적) 부분과 길러진(어려서 좋은 부모와 환경 속에서) 부분으로 구성된다(박남기, 2018). 가정환경이 어려운 학생들의 경우 학습 지속력이 낮을 가능성이 상대적으로 높고, 그 경우 학습에 허용된 시간이 많더라도 학습 효과가 낮아 학습 결손이 발생할 가능성이 높아진다.

이러한 악조건을 극복하면서 학습부진 문제가 갈수록 악화되지 않도록, 가능하다면 개선되도록 하려면 수업력이 뛰어나며 열정적인 교사가 학습부진 학생에 대한 공감과 애착을 가지고 지속적으로 지도해야 한다. 이러한 교사가 학습부진 학생의 강한 학습 동기를 불러일으킬 때 이 학생들은 악조건을 극복하며 학습부진 문제를 조금씩 완화해갈 수 있을 것이다. 학습은 교사와 학생의 심적 만남이 선행되어야 한다. 학생이 교사를 신뢰하고 좋아하며 마음의 문을 열어야 학습이 가능해진다(박남기, 2017).

단발성 임시적 조치는 오히려 학력 격차 심화로 이어지게 될 수 있다. 기간제 대신 전문교원을 충원하거나 기존 교원이 그 역할을 계속 맡을 수 있게 해야 한다. 특히 학습부진 학생은 학습동기가 낮은 경우가 많아서 학습동기를 갖게 하는 것부터가 과제다. AI 학습 프로그램을 제작해 지급한다고 해도 학생이 활용하지 않으면 학습부진에서 벗어나기 힘들다. AI 프로그램을 도입하더라도 옆에서 도와줄 인간 학습 도우미는 필요하다.

3) 자격증 신설

가능하면 빠른 시일에 핵심 과목 별로 기초학력미달 학생들을 전문적으로 지도할 교사 자격증을 신설할 필요가 있다.

4. 범사회적 협력 및 지원 시스템 구축

가. 부모 역할 확대 및 역할 수행 역량 강화

기초학력 미달 및 학습부진 해결을 위한 핵심 주체의 하나는 학부모이다. 그런데 취약계층의 경우 자녀교육열이 냉각상태인 경우가 많다. 교육열 양극화가 심한 상황에서 교육열 냉각 집단의 부모들이 자녀의 학력에 관심을 갖고 지원하도록 관련 제도를 보완하는 것이 필요하다.

1) 부모교육 이수 의무화 방안도 검토 필요

유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 입학처럼 새로운 학교 입학 시기에는 의무적으로 관련 학부모 연수를 듣도록 의무화(최소한 강력 권고)하는 방안을 검토할 필요가 있다. 가령 부모가 자녀의 학습 동기를 북돋우기는 현실적으로 매우 어렵다. 아이들은 부모의 말을 잘 듣지 않는다. 똑같은 말을 해도 선생님, 심지어 옆집 아빠의 말을 더 잘 듣는다. 관련 연수를 받고 역량을 길러야 어느 정도 역할을 할 수 있다.

원격 수업 상황에서는 학교가 책임지던 시간이 모두 부모에게로 넘어오면서 부모의 역할이 중요해지고, 부모의 관심과 역할 정도에 따라 학습 격차는 더욱 커지게 된다. 오랜 시간 자녀와 함

게 있으면서 부모로서 감정을 조절하고 대화하는 방법, 체력을 길러주고 인성을 살피는 법을 배워야 조금이라도 도움을 줄 수 있다. 온라인 교육시대 부모의 역할에 대해 학습하고 익혀야 한다.

2) 부모교육 플랫폼 활성화

부모교육 플랫폼이 있지만 활성화되어 있지 않다. 부모가 자녀와 함께 하면서 생기는 고민에 대한 각계 교육 전문가의 답을 쉽게 찾을 수 있는 앱, 필요시 직접 전문가의 상담을 받을 수 있는 시스템이 활성화되어야 한다. 시중에 있는 다양한 부모교육서와 사이트, 온라인 강연을 활용할 수도 있을 것이다.

3) 교사의 부모교육자 역할 및 역량 강화

학생과의 소통에서 중요한 것이 학부모들과의 적극적인 소통이다. 학부모들과의 소통이 중요한 이유는 온라인 재택 학습 기간에는 학생 교육에서 부모의 역할이 더욱 중요해지기 때문이다. 평소에 그나마 그러하지만 원격 수업 시기에는 부모들이 교사의 지원 하에 자녀교육 도우미로서의 역할을 제대로 할 수 있게 교사가 부모교육자의 역할도 함께 해야 한다.

나. 지역사회의 교육기능 강화

이미 언급한 것처럼 온라인 학습과 관련된 가장 큰 문제는 부모의 관심과 온라인교육 지원 역량이라는 심리적·가정적 격차이다. 원격 온라인 교육 시스템을 설계할 때 각별히 유의하지 않으면 원격 온라인교육 강화는 교육적·사회적 불평등 심화로 이어지게 된다. 온라인교육에서는 오프라인 교육에서보다도 더 섬세하게 학습 약자를 배려하고 투자해야 한다.

원격교육 상황에서 학교가 이들을 모두 챙길 수는 없다. 국가, 교육청, 학교, 학부모만이 아니라 지방정부와 시민단체까지 함께 나서서 미래 시민인 이들의 학습과 기본생활 습관 형성을 위해 노력해야 한다.

1) 특수교육 대상자를 위한 학습 및 생활지도 방문 도우미 제도

등교가 어려운 특수교육 대상자를 위한 학습 및 생활지도 방문 도우미 제도를 적극 실시해야 한다.

2) 기초학력 부진 학생 부모 근로시간 단축

취약계층 출신 온라인 학습 약자들의 학습 도우미를 할 수 있도록 부모의 아침과 오후 근로시간 단축을 허용하고, 이에 따른 개인사업자 손실은 국가가 보전해주어야 한다.

3) 소규모 온라인 학습방 설치

지역사회에 소규모 온라인 학습방을 다수 설치하여 가정 환경의 어려움을 보완해주어야 한다. 온라인 학습방에는 성인 학습 도우미가 배치되어 있어야 한다.

4) 전 사회의 교육기관화 정책 추진

스마트로그교육이 지향하는 공교육은 학교가 주도하는 사회 제반 기관 참여형 융합교육이다. 장기적으로는 오전에는 교실이라는 가상현실에서, 오후에는 학교 밖의 학교, 교실 밖의 교실인 지역사회의 다양한 센터를 포함한 실제 현실에서 동아리 활동, 삶의 기술 체득활동, 진로 탐색 활동, 직업체험 등등의 프로그램에 참여하며 학습해야 한다. 전 사회의 교육기관화 정책이 뿌리를 내리기 위해서는 제반 기관이 교육기관 역할을 수행하는 데 필요한 시스템 구축, 인력과 프로그램 확충 등을 하도록 유도하는 세제 혜택 혹은 관련 예산 지원 등의 유인책 마련이 필요하다. 전 사회의 교육기관화 정책을 추진할 때 학습부진 학생 지원을 핵심 사업의 하나로 포함시키도록 하면 성과를 거둘 수 있을 것이다.

다. 기존 공공 기관의 참여 유도

1) 지역아동센터의 역할 강화

학습부진 문제 해결에는 교육부만이 아니라 범 부처 및 지자체가 힘을 모아야 한다. 학습부진 학생 대다수가 가정에서 부모 도움을 받기 힘든 점을 고려해 방역수칙을 철저히 지키는 선에서 지역아동센터 등에 학생들을 불러모아 학습을 도와주는 방안도 검토할 필요가 있다. 이를 위해서는 지자체 예산으로 운영되고 있는 지역아동센터가 단순한 돌봄 기능만이 아니라 기초학력 미달 및 학습부진 학생을 지도할 수 있는 역할을 수행할 수 있도록 지원해야 한다. 지역아동센터 인력의 역량 강화 - 학습 지도 및 상담, 동기부여 역량 등등 -, 행·재정 및 시설 지원 등도 함께 이뤄져야 한다.

2) 공공 도서관 기능 확대

공공 도서관은 학습부진 중에서 읽기와 쓰기 등의 분야를 집중적으로 지원하는 기관으로서의 역할을 수행할 수 있다. 공공 도서관 관련 제도 보완 및 지원 확대를 통해 그 기능을 성공적으로 수행할 수 있게 한다면 취약계층의 학습부진 해소에 크게 보탬이 될 것이다.

라. '사회적 부모' 체제 구축

취약계층 부모가 자녀의 학습부진 해소 지원 역할을 제대로 수행하기 어려운 경우가 발견되면 그 학생이 방치되지 않도록 교사는 바로 필요한 조치를 요청해야 한다. 부모가 취약계층이어서, 혹은 무관심해서 자녀를 방치하는 경우가 발생하면 학교(장)가 주도하여 교육청, 지방자치단체, 지역시민단체, 학부모단체 등과 협력하여 그 학생을 돌볼 수 있는 사회적 부모를 지정하고 지원하는 체제를 구축을 해야 한다. '사회적 부모'란 친부모와 협력하여 혹은 친부모를 대신하여 취약계층 자녀의 학습부진, 선장 등을 주도적으로 관리하는 성인을 의미한다. 동 학년 자녀를 두고, 희망하는 적극적인 학부모, 혹은 시민단체가 추천하는 성인이 그 역할을 맡도록 한다.

마. 민간교육기관의 학습부진 문제 해결 참여 지원: 교육 상품권(바우처) 제도 활성화

1) 교육 바우처 필요성

에듀테크 및 민간교육기관이 기초학력 미달 및 학습부진 해소 기관 역할 하도록 유도할 필요가 있다. 현 정부도 에듀테크 발전에 초점을 맞추고 지원책을 마련하고 있다. 에듀테크기관은 다른 표현으로 하면 사교육기관이다. 코로나 19 상황에서 공공의료원과 민간병원이 협력하듯이 동원되었듯이 학교 수보다 많고, 효율성이 훨씬 뛰어난 사교육기관이 기초학력 미달 학생 지도, 학습부진아 지도의 협력 기관이 되도록 유도할 필요가 있다. 그 하나의 방안이 기초학력 미달 및 학습부진아들에게 민간교육기관에서 사용할 수 있는 교육바우처를 제공하는 것이다.

2) 교육 바우처 사례

중기청 에듀테크 활용 멘토링 사업의 경우 학교단위에서 멘토를 채용하게 하다 보니 신청교가 많지 않아 예산 불용액 발생하고 있다. 업무 추가를 꺼려한 학교와 교사들이 신청하지 않아 발생한 문제이다. 그러나 광주교육청에서 조사한 바에 따르면 이 사업에 대한 학생들의 만족도는 아주 높다. 정책 수립 기본 방향에서 언급한 것처럼 학교에게 멘토 채용 등의 업무를 추가하는 방식이 아니라 업무를 줄여주어 교사들이 학생지도에 전념할 수 있도록 하는 '빨쌈 정책'이 되게 추진해야 한다. 방과후학교 자유수강권도 교육바우처의 일종이다.

3) 교육 바우처 제도 운영 방식

온라인 학습방에도 접근이 어려운 온라인 학습 약자에게는 교육 상품권을 주어 인근 학원교사

의 도움이라도 받도록 할 필요가 있다. 교육청에서 민간교육기관 인증업무 및 성과 평가만 하고 해당 학생들에게 직접 바우처를 주는 방식은 뺄셈 정책으로 간주될 것이다.

현재 방과후학교 바우처제도는 교육의 질적 한계로 인해서 예산이 남아도는 실정이다. 광주교육시교육청에 따르면 방과후학교 자유수강권을 교내의 방과후학교만이 아니라 민간교육기관에서 사용할 수 있도록 하고자 해도 책임 및 여러 업무 증가로 시행하지 못하고 있다고 한다. 차라리 민간교육기관(사교육기관) 중에서 교육청이 정한 기준에 부합하는 곳을 학습부진아 지원 기관으로 선정하고 여기에서 교육상품권 사용하도록 하는 것이 더 효과적일 것이다.

IV. 교육회복을 위한 국어교육 과제

1. 국어교육 과제

국어교육학계는 교육회복의 개념을 코로나 직전으로의 회귀가 아니라 교육약자들의 국어교육 결손을 줄여주는 넓은 의미로 규정하여 국어교육의 과제를 도출할 필요가 있다. 이 경우 앞에서 밝힌 것처럼 국어교육학계는 아동기 초기의 문해력 격차 해소에 더 많은 관심을 가져야 한다. 그리고 교육결손이 눈에 드러나는 초등학교 1학년 단계에서의 국어교육 결손을 줄이는 데에도 힘을 모아야 한다.

교육회복의 대상을 재학 중인 학생에 국한시키는 것이 아니라 학업 중단 청소년으로까지 확대하여 과제를 도출해야 한다. 앞에서 밝힌 것처럼 학력 격차와 학습부진의 극단적인 사례는 학업 중단 청소년 중에서 나타나는 경우가 많기 때문이다.

교육회복과 관련한 국어교육의 과제를 도출할 때 국어교육의 궁극적인 목적과 목적 달성에 필요한 대안적 교수법에 대해서도 관심을 가져야 한다. 당신은 뭘 하는 사람이냐는 질문을 들었을 때 중등교사는 “저는 국어를 가르치는 교사입니다.”라고 답하고, 초등교사는 “저는 아이들을 가르치는 사람입니다.”라고 답을 한다는 농담이 있다. 자신을 어찌 규정하고 교단에 서느냐에 따라 관심사와 행동은 바뀌게 된다. 국어라는 교과를 가르치는 교사라고 규정할 경우에는 국어교육에 대해 정통하면 된다고 생각하여 국어 교과 내용, 그리고 국어교과 내용을 보다 잘 가르칠 수 있는 국어과 교수법 정도에 관심을 갖게 될 것이다. 그리고 관심의 핵심은 학생들의 국어실력 향상이 될 것이다. 하지만 그렇게 접근하면, 설령 국어 교과 내용과 해당 내용에 특화된 교수법에 통달한 교수(교사)라 하더라도, 공부에 관심이 없거나, 국어 기초학력이 부족한 학생, 교과 부진 학생들을 대상으로 하는 국어교육에서 실패를 경험할 가능성이 높아진다. 국어교사는 국어를 가르치는 사람이 아니라 국어라는 교과를 매개 삼아 학생들을 만나고, 학생들의 성장을 돕는 사람이다. 특히 교육회복 대상 학생들을 상대로 할 경우에는 학생 성장 지원 관점에서 접근해야 한다.

학생 성장 지원 관점에서 보면 국어교과 기초학력 미달, 교과 부진 학생들을 지도하는 교사는 일반교사보다 더 뛰어난 교직 전문성만이 아니라 높은 열정과 헌신하는 자세도 가져야 한다. 공부에 무관심하거나 공부를 싫어하는 학생들도 행복한 개인으로 살아가는 데 필요한 최소한의 국어 역량을 갖추도록 교육시키기 위해서는 이들의 처지를 이해하고, 학습동기를 부여할 수 있는 역량을 갖춘 교사를 배출해야 한다. 특수교육 대상은 아니지만 경계선 상에 있는 학생, 특수교육대상이지만 부모의 동의를 얻지 못해 일반교실에 방치되고 있는 학생들에 대한 국어교육 방법에 대한 연구와 교수법 개발도 필요하다.

국어 교과 부진학생을 도와 국어 역량을 키워주고자 한다면 학습의 기초가 되는 ‘삶의 틀(Adler)’과 ‘수용성 틀’(원동연, 2000) 관점에 의거하여 학습 토대를 만들어주는 작업부터 시작해야 할 것이다. 그러한 토대를 만들어가면서 동시에 국어 교과 역량을 키워줄 때 국어교육은 목적을 달성할 수 있다. 이처럼 국어교육과에서는 국어교육 전문성만이 아니라 국어교과 부진 및 기초

학력 미달 학생들 교육에 대한 열의와 전문성을 갖춘 교사를 배출할 수 있도록 교육내용을 보완할 필요가 있다.

‘밝은 점 찾기 전략’ 관점에서 보면 국어교육학계가 해주어야 할 역할의 하나는 제반 어려움 속에서도 현실을 극복하며 국어 기초학력 부진과 미달 및 국어 교과부진 문제를 성공적으로 해결하고 있는 사례를 발굴하는 것이다. 이 사례를 토대로 성공의 요인과 성공 전략을 발굴하여 인근 지역 학교에 적용한다면 ‘NIH 증후군’⁵⁾ 문제까지 해결하며, 널리 확산시킬 수 있을 것이다.

또 하나 관심을 가져야 할 것은 학부모들과의 적극적인 소통이다. 부모들이 자녀교육 도우미로서의 역할을 제대로 할 수 있도록 국어교사는 부모교육자의 역할도 함께 해야 한다. 이 과정에서 부모가 그 역할을 제대로 수행하기 어려운 경우가 발견되면 그 학생이 방치되지 않도록 필요한 조치를 취해야 한다. 부모가 취약계층이어서, 혹은 무관심해서 자녀를 방치하는 경우가 발견되면 학교, 지역사회, 교육청과 함께 그 학생을 돌볼 수 있는 체제를 구축하는 데에도 일조를 해야 한다.

국어실력 회복을 위해서는 교사와 학생이라는 미시적인 교실 상황만이 아니라 디지털 시대에 적합한 국어교육 방향, 국어교육 정책 결정 구조(소위 거버넌스), 교사 양성과 교사 연수를 비롯한 교사교육, 국어교육과 직간접적으로 관련된 제반 정책 등의 거시적 구조에 대해서도 관심을 가져야 한다.

2. 국어 기초학력 및 교과부진 진단 체제 구축 방향

기초학력 부진 대책 마련을 위해 먼저 해야 할 것이 기초학력 미달 여부에 대한 진단이다. 이보다 선행되어야 할 것은 국어교과에서의 기초학력 개념, 교과부진 개념을 명확히 하는 것, 그리고 각 영역별로 세분화하여 구체적으로 그 기준을 제시하는 것이다. 다음으로 필요한 것은 개별 학생의 현 수준, 성장을 확인하기 위한 표준화된 진단도구를 개발하는 것이다. 이미 잘 되어 있음에도 불구하고 기초학력 및 교과 부진 학생이 제대로 파악되지 않고 있다면 그 원인을 분석하여 방향을 제시해야 할 것이다.

다음으로 필요한 것은 장기간 이어진 비대면 원격 수업에서 학생이 소화하지 못한 부분은 무엇인지 밝혀내야 할 것이다. 2020년 서울시교육청은 중학교에 1학기 중간고사 취소를 권고했지만 이는 바람직한 방향이 아니다. 시험을 봐야 학생과 학부모 자신의 위치와 부족한 부분을 알 수 있고 채울 수가 있다. 원격교육 기간에도 수업 진도는 계속 나가고 있었다. 한국교육과정평가원이 운영하는 기초학력 향상지원사이트(basics.re.kr)에서 초등 3학년부터 무료로 기초학력을 체크하는 진단평가를 제공한다. 우선은 모든 학생들이 이 진단평가를 받고, 그 결과를 개인(부모와 학생)과 교사가 공유하도록 유도할 필요가 있다. 이 사이트가 기초학력 개념에 부합하는지, 세분화된 영역별 진단이 가능한지 등을 살펴 보완할 필요가 있다.

학습결손은 하나의 원인이 아니라 여러 가지가 복합하여 발생한다. 그리고 학습 결손 내용과 정도도 개인마다 다르다(김선 외, 2019). 이러한 결손이 학습 격차로 이어진다. 학습 결손의 원인 분석 이전에 필요한 것이 학습 결손, 학습부진, 학력 격차 상황 진단이다.

이러한 진단체제를 만들 때 유념할 점은 전체 학생들을 대상으로 시행되는 일제 평가에 대해 거부감을 가지고 있는 교사, 학부모, 학생들과의 소통이다. 그렇지 않으면 지난 10여년의 경험에서 보듯이 의도와 달리 반대에 부딪혀 진단을 할 수 없게 된다. 실제로 이러한 거부감으로 인해 기초학력 진단 정책이 지속적으로 변해왔다. 그리고 이러한 정책 변화는 결국 기초학력 및 교과부진 학생의 비율을 높이는 역할을 하였다.

국어교육학자와 교사들은 자연어 인식이 가능한 생성 AI를 활용한 작문 평가, 학생 맞춤형 국

5) NIH 증후군(Not invented here syndrome)은 말 그대로 '여기서 개발한 것이 아니다.'(Not invented here)라는 의미로, 제3자가 개발한 기술이나 연구 성과는 인정하지 않는 배타적 조직 문화 또는 그러한 태도를 말한다.

어학습 프로그램 개발 등에 관심을 갖고 적극적으로 참여할 필요가 있다. 이러한 회사가 직면하는 문제는 데이터 축적이다. 영어와 수학 등은 그러한 데이터가 잘 축적되고 있다. 국어교육계도 민간교육기관(학원 포함), 생성 AI 회사들과 협업하여 우리 한글의 특성, 한국어의 특성에 적합한 질높은 국어교육 AI 개발에 박차를 가할 필요가 있다. 그리하면 유치원 단계에서부터 발생하는 교육격차 완화에 크게 기여할 수 있을 것이다. 나아가 개인 맞춤형 국어교육 프로그램이 개발된다면 더 적은 노력으로 교육회복을 이뤄낼 수 있을 것이다.

3. 국어과 교수법 새로운 패러다임: 스말로그 교육⁶⁾

스말로그교육(smart+ analogue)이라는 용어는 디지털 기반 스마트 교육과 전통의 대면 아날로그식 교육을 조합한 용어이다. 스말로그교육에서 말하는 스마트교육의 핵심은 스마트 기기, 다양한 앱을 포함한 첨단 디지털 기반 에듀테크를 활용하는 교육이다. 스말로그 수업은 교실 내의 대면 수업의 경우에도 타 지역의 학생들과 함께 수업을 들으며 소통할 수도 있다. 참여하는 교사들은 협동 수업 형태로 수업을 진행할 수 있다. 지역사회, 전국, 세계 수준의 전문가를 초청하여 수업과 관련하여 짧은 강의를 듣거나 질의 응답 시간을 가질 수도 있다. 이처럼 교사 혼자서 수업을 하는 것이 아니라 교사가 주도하면서 다양한 자원 인사를 활용하는 역동적인 수업을 만들 수 있다. 이 때 중요한 것은 학교 및 교사의 폭넓은 인적 자원 네트워크 형성 능력이다. 스말로그교육은 이처럼 세계와 연결된 열린 교실에서 다양한 전문가와 함께 학생들이 배우며 성장하도록 돕는 교육을 지향한다. 교실에 몇 개의 컴퓨터 워크 스테이션이 마련되어 있다면 필요 시 학생들은 그 워크 스테이션을 활용하여 소집단 활동을 하거나 개인 맞춤형 AI 기반 학습을 할 수도 있다.

학생들의 학습과정과 결과물을 SNS를 통해 세계와 공유하게 함으로써 학생들이 학습을 하면서 동시에 세상에 도움이 되는 자료를 축적하는 역할도 하도록 유도할 수 있다. 이는 오전의 모습이다.

스말로그 교육에서는 학생들이 삶의 현장으로 직접 들어가서 성인 멘토(학습조력자)의 도움을 받으며 미래 직업을 탐색하고, 필요한 역량을 기르며, 삶의 원리를 터득하는 활동을 권장한다. 동시에 미네르바 스쿨 학생들이 하듯이 학생들이 파견되어 직업과 삶을 배우는 기관이나 학교가 속한 지역사회의 문제를 해결하는 프로젝트 수행 등을 통해 현실 개선에 참여하는 활동을 할 수도 있다. 학생들은 가정의 부모, 학교의 선생님, 외부사회 멘토라는 3 주체의 도움을 받으면 자신의 기초 역량을 키우고, 오늘을 삶을 영위하며, 미래를 향해 나아갈 수 있어야 한다. 스말로그 교육 패러다임은 디지털 시대 우리 교육, 국어교육, 특히 기초학력 미달 및 부진, 국어 교과 부진 학생들을 교육하는 데 필요한 비전을 제시해줄 것이다.

6) 구체적인 내용은 박남기(2021.06)의 ‘포스트 코로나 시대 교육 새 패러다임 탐색’ 참고.

참고 문헌

- 계보경 외(2020). COVID-19에 따른 초·중등학교 원격교육 경험 및 인식 분석 : 기초 통계 결과를 중심으로, 한국교육학술정보원.
- 고성근(2021). 학습부진 탈출, 협력교사는 성공할까. 새교육, 797, 38-41.
- 교육과학기술부(2008.04). '08년 초중고 학생 대상 국가수준 기초학력 진단 및 학업성취도평가 기본 계획(안). 교육과학기술부 학력증진지원과.
- 교육부(2013). 2013년 국가수준 학업성취도 평가 기본계획 발표. 2013.4.23. 교육부 보도자료.
- 교육부(2017.11.30.). 2017년 국가수준 학업성취도 평가 결과 발표. 교육부 보도자료.
- 교육부(2021.07). 교육회복 종합방안」 기본계획: “ 모든 학생의 코로나 19 극복지원. 교육
- 교육부(2022.03). 모든 학생의 교육결손 해소를 위한 「교육회복 종합방안」 안내자료. 교육부.
- 교육부 국민서포터즈(2022.06.15.). 온전한 학교 일상회복, 그리고 교육회복 어떻게 이루어지고 있을까? 교육부공식블로그. <https://if-blog.tistory.com/13342>
- 교육희망(2021.09.07.). [특별좌담] 교사, 교육회복을 말하다. 교육희망 <https://news.eduhope.net/23673>
- 국가별교육동향(2021.02.03a). [중국] 융합교육으로 기초학력 부진학생의 학문 난관 극복하도록. 교육정책네트워크 정보센터. <https://bit.ly/3qafRMJ>
- 국가별교육동향(2021.02.03b). [덴마크] 코로나19 원격수업으로 인한 기초학교(0~10학년) 시험 취소 건의. 교육정책네트워크 정보센터. <https://bit.ly/3stcG42>
- 김범주(2021.03.03.). 전교조 "올해 학급당 학생수 20명 상한제 법제화 추진". 뉴스핌. <https://bit.ly/3tcE9Y9>
- 김선(2021). 학습부진 극복, 교사 피드백 역량에 달렸다. 새교육, 797, 33-37.
- 김선·반재천·김수진·이재성(2019). 2016-2018 학년도 초등학교용 기초학력 진단검사에 나타난 기초 미달패턴 및 교과 간 기초학력 도달 관계 탐색. 교육평가연구, 33(1), 245-269.
- 김양분 외(2010). 학력격차의 변화 추이 및 해소 방안. 서울: 한국교육개발원.
- 김영수·강려원(2020.09.18.). [뉴스큐] 보육도 학력도 '코로나 양극화'...저학년일수록 심각 우려. YTN. https://www.ytn.co.kr/_ln/0103_202009181641337584
- 김원진(2019.01.04.). 박경현 교사가 만든 유튜브 채널 '꼬마 TV' 초등생 눈높이 맞춘 덕에 시교육청도 뵈히~. 인천일보. <https://bit.ly/3pBGUky>
- 김위정(2020.12). 코로나19가 던진 교육격차 문제와 과제. 서울교육, 241. <https://bit.ly/3rsDlhl>
- 김유리·신혜진·배현순·권순정·심유나(2020). 기초학력 진단 및 지원 방안 연구: 해외사례 분석을 중심으로. 서울특별시교육청교육정보연구원.
- 김현섭(2020.05.25.). [에듀인 제안] 한국형 블렌디드 러닝 모델을 찾아라. 에듀인뉴스. <http://a.to/21r298m>
- 박경담(2022.09.19.). 내년 교사 정원 3,000명 줄인다... 저출산에 사상 첫 감축. 한국일보. <https://www.hankookilbo.com/News/Read/A2022091813110005132>
- 박남기(2003). 교육전쟁론. 서울: 장미출판사.
- 박남기(2008). 유·초등교육의 발전 과제: 교육전쟁을 넘어 교육평화로. 한국교육학회, 이명박 정부의 교육정책 과제와 방향(47-76). 한국교육학회 2008 춘계학술대회 자료집.
- 박남기(2017). 최고의 교수법. 경기도: 쌤앤파커스.
- 박남기(2018). 실력의 배신. 경기도: 쌤앤파커스.
- 박남기(2020.05). 원격수업과 교육격차, 그리고 새로운 도전. 행복한 교육, 454, 32-33. <https://bit.ly/2ZRKtZP>
- 박남기(2020a). 감염병 위기 상황에서의 교육 주체별 대응 방안. 한국교육개발원 이슈페이퍼 3호.
- 박남기(2020b). 온라인교육의 가능성과 한계. 임승규·박남기 외 5인, 포스트 코로나(297-352). 서

출: 한빛비즈.

- 박남기(2021). 저출산 시대 대응을 위한 초중등교육 관련 이슈와 정책 방향 탐색. 열린교육연구, 29(1), 189-216.
- 박남기(2021.02). 포스트 코로나, 교육의 방향을 모색하다. 서울교육, 242, 14-21.
- 박남기(2021.03). 원격수업으로 인한 취약계층 학생의 학습부진 해결방안. 서울: 여의도연구원.
- 박남기(2021.06). 포스트 코로나 시대 교육 새 패러다임 탐색. 서울교육대학교 초등교육연구, 32(2), 17-32.
- 박남기(2022.10.19). [교육시론] 교육회복의 의미와 과제. 교육정책네트워크, 교육정책포럼, 352, 4-9. <https://nyti.ms/3CfRcyf>
- 박남기·박영숙·전제상·임수진·박승란·박정현·김승래(2020.12). 미래 학교에서의 교사 역량과 정책 방향: 온라인 학습생태계 구축을 중심으로. 한국교육정책연구소.
- 박남기·임수진(2015). 스마트 학급경영의 개념과 방향 탐색. 한국교원교육연구, 32(1), 371-394.
- 박남기·임수진(2015). 스마트 학급경영의 개념과 방향 탐색. 한국교원교육연구, 32(1), 371-394.
- 박성진(2021.01.28.). 학생 81% "원격수업 만족"...교사·학부모 "학습격차는 더 커져". 연합뉴스 <https://www.yna.co.kr/view/AKR20210128073700530>
- 성시윤·윤석만·박혜리(2018.10.03.). [교실의 종말] 호주 교실 한복판에 심장 뛰고 달이 돈다. 중앙일보. <https://news.joins.com/article/23015227>
- 엄기호(2020.11.29.). 지옥 같던 그때, 차라리 코로나19 이전이 천국이였다. 한겨레. <http://a.to/21aRu0u>
- 엄훈 (2019). 아동기 문해력 발달 격차에 대한 문제해결적 접근. 독서연구, 50, 9-39.
- 원동연(2000). 5차원 전면교육학습법. 서울: 김영사.
- 유정희(2019.01.03.). 학생들과 소통하는 유튜버 선생님... '꼬마 TV' 화제. 중앙일보. <https://news.joins.com/article/23261123>
- 이대식(2019). 학습 어려움, 어떻게 이해하고 대처할 것인가?: 학습장애 교육 발전을 위한 과제와 방향. 학습장애연구, 16(1), 1-32.
- 이대식(2020). 학습부진 및 학습장애 교육: 교수·학습이론과 모형의 조건. 서울: 학지사.
- 이대식(2021). 벌어진 학습 공백, 최적의 교수법은? 새교육, 797, 42-49.
- 이덕영(2020.10.10.). '그냥 듣기만' 원격수업에 사라진 중간...학력 양극화. MBC. <https://bit.ly/38vKoyv>
- 이상민(2021.03). 코로나 학습부진, 선진국은 진단부터 우리는 처방부터. 새교육, 797, 28-31.
- 이성기(2022.07.28.). '학생 4만8000명에 교과보충·심리정서 지원'...충북교육청, 교육회복 성과. 뉴스1. <https://www.news1.kr/articles/?4756341>
- 이애진·양민화(2015). 학습부진 아동의 기초학습능력과 초기 또래관계의 관계 특성: 사회망 분석을 활용하여. 학습장애연구, 12(3), 157-171.
- 이유진(2020.07.08). 원격수업 속 '교육 양극화'...중위권 성적 추락. 한겨레. <https://bit.ly/3cqlPE6>
- 이정연·박미희·소미영·안수현(2020). 코로나19와 교육: 학교구성원의 생활과 인식을 중심으로. 경기도교육연구원 이슈페이퍼 2020-08.
- 이찬승(2021.03.03.). 학습과학의 이해와 적용(6) - <원리5> 빈곤층 아동의 뇌는 부유층 아동의 뇌와 달라 특별한 지원이 필요하다. 교육을바꾸는사람들. <https://21erick.org/column/5935/>
- 임지연(2020.07.28.). 코로나 탓 '학력 양극화' 현실되나...6월 모평 중위권 '실종'. e-대학저널. <https://bit.ly/3e1GFwc>
- 장지훈·정지형(2021.03.01.). '개학 D-1' 등교 늘리고 쌍방향 확대...'격차 논란' 수그러들까. news 1. <https://www.news1.kr/articles/?4226169>
- 전민희(2021.03.02.). "초3인데 맞춤법도 몰라"...기초학력 미달, 등교가 겁난다. 중앙일보. <https://news.joins.com/article/24002510>

- 전승엽·김정후(2020.08.22.). [이슈 컷] '일등과 꼴찌만 있다'...코로나로 심화하는 교육 양극화. 연합뉴스. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20200821058600797?input=1195m>
- 정지형(2021.01.20.). 갈 길 먼 '코로나禍 학습격차' 해소..."실태조사 한 번 없어". news 1. <https://bit.ly/3kvgkYs>
- 정지형(2021.01.20.). 갈 길 먼 '코로나禍 학습격차' 해소..."실태조사 한 번 없어". news 1. <https://bit.ly/3kvgkYs>
- 조윤정 외(2019). 기초학력 재개념화 및 실행방안 연구, 경기도교육연구원. 주주자 외(2017). 고교 무학년 학점제 구현 방안 연구, 경기도교육연구원.
- 카이스트 미래전략대학원(2015). 대한민국 국가미래전략 2016. 서울: 이콘.
- 충북교육청(2021.11.10.). 충북교육청 2022년도 예산안 3조 1,820억 원 편성. 충북교육소식(보도자료). <https://bit.ly/3Jj9u5l>
- 한국교육과정평가원(2020.10.13.). 2021학년도 대학수학능력시험 9월 모의평가 채점 결과. 보도자료.
- 황지현(2022.05.27.). 경북교육청, 사회적 회복으로 교육회복 디딤돌 놓는다: '교육회복 우수 학교 탐방 시리즈'2. 구미봉곡초등학교. Daily대구경북뉴스. <http://www.dailydgnnews.com/mobile/article.html?no=127061>
- Adams, Richard.(Jan. 28, 2021).Primary schools: pandemic causing 'significant' learning loss in England. The Guardian. <https://bit.ly/3bG51ss>
- Adler, A.(1930). Kindererziehung. 김세영(역).(2015). 알프레드 아들러, 교육을 말하다. 서울: 부클박스.
- Bush, B. & Watson, E.(2019). The science of learning. 신동숙 역(2020). 모든 교사, 학부모가 꼭 알아야 할 학습과학 77. 서울: 교육을바꾸는사람들
- Dorn, E. and others.(June 2020). COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime. McKinsey & Company.
- Hattie, J.(2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. London: Routledge.
- Heath, C., & Heath, D.(2010). Switch. 안진환 (역)(2010). 스위치. 서울: 웅진하우스.
- Hobbs, Tawnell D.(July 15, 2020). 'Are They Setting My Children Up for Failure?' Remote Learning Widens Education Gap. The Wall Street Journal. <https://on.wsj.com/3aYJFaG>
- Minecraft.net. <https://www.minecraft.net/ko-kr/>
- Sparks, Sarah D.(Feb. 02, 2021). How Much Real Learning Time Are Students Losing During the Pandemic? Education Week. <https://bit.ly/2ZX991J>



주제발표 |

원격수업에서 드러난 교수·학습 문제 양상과 그 원인 분석*

박준홍(평가원)

차례

1. 서론
2. 이론적 배경
3. 연구 방법
4. 연구 결과
5. 결론

1. 서론

교육은 백년지대계(百年之大計)라는 말이 무색하게 우리에게 갑작스럽게 들이닥친 COVID-19 상황은 교육의 모습을 하루아침에 바꾸어 놓았다. 대면수업에서 원격수업으로의 전환이 제대로 된 준비 과정도 거치지 못한 채 이루어진 것이다. 이로 인해 출결을 관리하는 것에서부터 많은 혼란을 겪어야 했으며, 원격수업을 가능하게 해 줄 기기 및 소프트웨어를 마련하고 그 사용법을 익히는 과정만으로도 상당히 많은 시간을 소요해야만 했다.

이와 같은 상황은 모든 학생들에게 부정적 영향을 끼쳤을 수 있다. 이는 모든 학생이 ‘공평하게’ 새롭게 맞이해야만 했던 상황이기 때문이다. 그러나 그 결과는 그렇지 않았다. 성적을 상위권, 중위권, 하위권으로 분류해 교사를 대상으로 원격수업 이후 학생들의 실력이 어떻게 변화하였는지를 조사한 연구(장시준 외, 2021)에서는, 상위권의 75.7%가 실력이 유지되고 11.7%는 오히려 향상된 것으로 나온 반면, 중위권의 60.9%, 하위권의 77.9%는 실력이 떨어진 것으로 보고된 바 있다. 이러한 결과는 2020년 국가수준 학업성취도 평가 결과로도 그대로 입증되었다. 2020년 11월에 시행된 학업성취도 평가 결과, 3수준 이상은 중학교 국어에서 75.4%로 전년 대비 7.5%p 감소하였고, 고등학교 국어에서는 69.8%로 전년 대비 7.7%p 감소한 데 반해, 1수준은 중학교 국어에서 6.4%로 전년 대비 2.3%p 증가하였고, 고등학교 국어에서는 6.8%로 전년 대비 2.8%p 증가한 것으로 나타난 것이다(교육부, 2021).

이와 같이 학습 격차가 심화된 원인으로는 학생의 자기주도적 학습 능력 차이(64.92%), 학부모의 학습 보조 여부(13.86%), 학생-교사 간 피드백(소통) 한계(11.26%), 학생의 사교육 수강 여부(4.86%) 등이 조사된 바 있으나(계보경 외, 2020), 구체적으로 어떠한 맥락에서 이와 같은 요인들이 학습 격차를 심화하고 있는지에 대해서는 심도 있게 연구되어 오지 못하였다. 이에 본 연구에서는 원격수업에서 드러난 교수·학습 문제 양상을 질적인 접근을 통해 구체적으로 파악한 후 이를 토대로 그 원인을 분석하고자 한다.

2. 이론적 배경 (생략)

* 본 연구는 한국교육과정평가원 연구보고서 “초·중학교 원격수업에서의 학습 격차 완화를 위한 지원 방안 탐색”(권유진·박준홍 외, 2021)의 일부 내용을 수정·보완한 것임을 밝힌다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상

본 연구에서는 서울, 광주, 청주 소재의 초등학교 3개교와 중학교 4개교, 총 7개교를 중심으로 원격수업에서 드러난 교수·학습의 문제 양상을 파악하고 그 원인 분석을 시도하였다. 2021년 1학기에 초등학교의 1학년과 2학년은 전원 등교수업을 실시하고 있었고, 400명 이하의 소규모 학교는 재량으로 등교수업을 실시하고 있었기 때문에 수업 관찰 및 면담을 위한 학교를 섭외하는 것이 쉽지 않았다. 이에 교육청 소속 장학사나 본 연구에서 실시한 전문가 협의회에 참여했던 교사들로부터 추천을 받는 방식으로 해당 학교를 섭외하였다. 연구 대상 및 연구 방법을 정리하여 제시하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상 및 연구 방법

학교	지역	일시	방법	면담 대상자	
				교사	학생
㉠초등	청주	2021.6.22	학생 면담	-	5학년
㉡초등	서울	2021.4.27	수업관찰(실시간 쌍방향 수업) 및 교사 면담(서면 면담 병행)	초등교사	-
		2021.7.1	학생 면담	-	6학년 2명
㉢초등	광주	2021.3.15	교사 면담	초등교사	-
㉣중등	서울	2021.3.29	교사 면담	국어교사	-
㉤중등	서울	2021.4.20	교사 면담	국어교사	-
㉥중등	서울	2021.4.14	수업 관찰(실시간 쌍방향 수업) 및 교사 면담	국어교사	-
		2021.7.8	학생 면담	-	3학년
㉦중등	서울	2021.3.18	수업관찰(실시간 쌍방향 수업) 및 교사 면담	국어교사	-

3.2. 분석 방법

본 연구에서는 원격수업에서 드러난 교수·학습의 문제 양상을 살펴보기 위해 면담 내용을 주된 분석 대상으로 삼았다. 이때 원격 수업의 실태 및 양상을 직접적으로 확인하고, 이를 바탕으로 면담 질문을 생성 및 보완하기 위해 수업 관찰을 보조적인 방법으로 활용하였다.

모든 면담 내용은 전사 처리하였으며, 전사된 내용을 여러 차례 읽어가며 중요 내용을 중심으로 엑셀을 활용하여 코딩 처리하였다. 코딩의 범주는 ‘학교’, ‘학년’, ‘교과’, ‘면담 대상자 성명’, ‘수업 관찰 혹은 면담 내용’, ‘요약’, ‘영향 요인’, ‘영향 요인의 영역’, ‘학습 결과 및 지원 요구’, ‘연구자의 해석과 견해’로 설정하였다. 이 중 ‘영향 요인’에는 특정한 학습 양상이 나타나도록 영향을 미친 요인명을 기재하였으며, 해당 영향 요인을 보다 큰 차원에서 유목화한 범주명을 ‘영향 요인의 영역’에 기재하였다.

이후에는 이상의 코딩 결과를 바탕으로 원격수업에서 드러난 교수·학습 문제 양상을 원격수업 특성, 가정환경, 정책 및 학교 환경의 세 가지 영역으로 구분하여 도출하고 이에 대해 논의하였다.

4. 연구 결과¹⁾

4.1. 원격수업 특성에 따른 교수·학습 양상

(1) “진짜로 알려주는 게 아니잖아요.”

㉞초등학교 5학년 아연이는 원격수업보다는 등교수업 때 수업 내용에 대해 더 잘 이해할 수 있다고 말한다. 원격수업 때에는 자신의 이해도와 무관하게 선생님이 계속 수업을 진행하시지만 등교수업 때에는 선생님이 자신의 이해도를 계속 확인하시면서 수업을 해 주신다는 것이다.

연구자: 등교 수업을 해서 수업을 들으면 이해가 되는데 원격 수업을 했을 때는 이해가 안 된다고 생각하는 이유가 뭘까?

정아연: 제가 가서 진짜로 말해주는 게 아니잖아요.(중략)

정아연: 제가 만약에 대답할 때 대답을 계속하고 있는데 선생님이 자꾸 다음으로 넘어가고 다음으로 넘어가고 다음으로 넘어가고 그러니까 저도 뭐가 문제인지 잘(중략)

연구자: 실제로 할 때도 아연이는 지금 뭔가 대답하고 이거 끝나지가 않았는데 선생님이 바로바로 넘어간다고?

정아연: 네.

연구자: 그런데 등교 수업 때는 선생님이 아연이 그걸 기다려 주셔?

정아연: 말할 때까지는 기다려주세요.

〈2021. 6. 22. ㉞초등학교 5학년 정아연 학생 면담 기록〉

원격수업 때 수업 이해도가 낮아지는 것은 비단 아연이만의 문제는 아니다. 면담에 참여한 많은 학생들이 대면수업보다 원격수업 때 수업 내용을 이해하는 것이 더 어렵다는 점을 토로하였다. 원격수업에서 수업 이해도가 낮아지는 원인에는 여러 가지가 있겠으나, 아연이의 경우 원격수업 상황에서의 상호작용이 이해도를 증진하는 데 별다른 기여를 하지 못하기 때문이었다.

연구자: 아연이는? 물어볼 때 편해? 채팅으로 충분히 해결이 됐어 지금까지?

정아연: 아니요.

연구자: 너무 어렵지?

정아연: 네.

연구자: 전화를 했어 그럼?

정아연: 아니요 그냥 아니면 숙제를 아예 안 해서 별점을 받거나, 이해가 안 되니까 학교로 가서 선생님한테 물어본 적도 있고. 선생님이 숙제를 안 하면 별점을 주거든요. 별점을 줬다가 선생님이 오늘 안 하면 내일 한 번 더 기회를 줘요. 그래 가지고 그러면 갔다가 선생님한테 물어봤다가 내일 다시 하면 돼요.

〈2021. 6. 22. ㉞초등학교 5학년 정아연 학생 면담 기록〉

물론 원격수업에서 상호작용이 이루어지지 않는 것은 아니다. 원격수업을 위해 활용하는 LMS(learning management system)에 채팅 기능이 있을 뿐만 아니라, 실시간 쌍방향 수업 때에는 등교수업에서와 마찬가지로 손을 들어 질문을 할 수도 있고, 전화로 모르는 내용에 대해 질문할 수도 있다. 교사들 역시 원격수업에서의 상호작용을 증진하기 위해 과제물에 대한 피드백을 제공하거나, 학습 취약점이 확인된 학생에 대해 온라인상에서 피드백을 제공하는 등의 노력을 기울

1) 이하 제시한 면담 내용 전사 자료에서 교사와 학교의 이름은 기호로, 학생의 이름은 가명으로 익명 처리한 것임을 밝힌다.

이고 있었다. 그러나 이러한 노력에도 아연이는 원격 상황에서의 피드백은 이해하기 어렵다고 말했다.

연구자: 근데 왜 어쨌든 다른 선생님한테. 왜 이모한테 물어보고 선생님한테는 왜 전화하지 않아?

정아연: 선생님이요? 선생님한테 어차피 전화를 해봤자 이해가 안 돼요.

연구자: 그래? 왜 왜?

정아연: 전화로 해주면 이해가 안 돼요. 카톡으로 해줘도 이해도 안 돼요.

연구자: 어 그래. 그럼 이모가 해주면은 이해가 돼?

정아연: 네. 저는 그 뭐지. 진짜로 만나가지고. 진짜로 뭐지. 풀이를 해줘야지. 그때 그제서야 이해가 잘 돼요.

〈2021. 6. 22. ㉞초등학교 5학년 정아연 학생 면담 기록〉

이로 인해 아연이는 모르는 것이 있을 때에는 가까운 곳에 사는 중학교 교사인 이모를 찾아가 묻는다고 하였다. 학교 선생님에게 채팅이나 전화를 통해 질문할 수도 있지만 그러한 방식으로는 이해가 되지 않기 때문이다. 이에 대해 아연이는 ‘진짜로 만나서 알려주는 것이 아니다.’라는 표현을 자주 사용하였는데, 이는 그러한 교수·학습 방식이 평소 수업 이해도가 높지 않은 아연이에게는 적합하지 않은 방식임을 잘 드러내 주고 있었다. 즉, 아연이에게 원격수업은 ‘수업의 모습을 띠고 있으나 실제 이루어지는 수업과는 거리가 먼, 무늬만 수업’이었던 것이다.

(2) “질문하기가 힘들어요.”

㉞초등학교 6학년 한나는 원격수업에서 질문하는 것이 어렵다. 원격수업 시 줌을 기반으로 하여 실시간 쌍방향 수업을 하고 있는데, 25명이 줌에 들어 가 있을 때 손을 들어 질문을 하더라도 교사가 그것을 바로 확인하기가 용이하지 않기 때문이다. 등교수업에서는 손만 들면 바로 질문하고자 하는 의사를 쉽게 전달할 수 있는 데 반해 원격수업에서는 교사가 수업을 하면서 학생들의 상태를 한눈에 살펴보는 것이 쉽지 않은 것이다.

연구자: 그런데 그거는 등교 수업 때도 네 질문만 대답할 수 없고 이렇게 전체를 다 지도해 주셔야 되는 건 똑같잖아. 근데 어떤 차이가 그러면. 그게 나는 잘 이해가 안 돼서.

강한나: 살짝 여기 선생님 있으시면 이 다 하면 딱 손 들면 보이니까 보이는데 거의 원격 수업에서는 애들이 다 이렇게 일렬로 있으니까 제가 손 든 게 안 보일 수도 있고 그래서.

〈2021. 7. 1. ㉞초등학교 6학년 강한나 학생 면담 기록〉

㉞중학교 3학년 미진이도 원격수업에서 질문을 잘 하지 않게 된다고 말한다. 등교수업에서는 주변 친구들의 웅성웅성하는 소리와 그 외 여러 가지 소음이 있는 상황에서 질문을 하는 데 반해, 원격수업에서는 오롯이 자신의 목소리만으로 정적을 깨며 질문을 하게 되기 때문에 부담스럽다는 것이다.

배미진: 왜냐하면 다 이렇게 조용한 상황에서 갑자기 채팅을 하는 것도 그렇고. 마이크를 켜고 질문을 하라고 하시는 선생님 분들이 계신데 진짜 조용하게 선생님 이렇게 수업하고 있는데 갑자기 마이크 켜고 선생님 저 질문이 있습니다. 하기가 조금 조금 부담스러울 때가 있는 것 같아요.

〈2021. 7. 8. ㉞중학교 3학년 배미진 학생 면담 기록〉

미진이의 경우 성적이 최상위 수준의 학생이었는데, 미진이와 달리 이해 수준이 높지 않은 학생에게는 원격수업에서 질문을 하는 것은 더 큰 용기를 요하는 일일 수 있다. 단순히 이목이 집중되는 것에 대한 부담을 넘어 ‘저것도 몰라서 질문을 하느냐.’라는 비난 섞인 시선을 감수해야 하는 일이 될 수도 있기 때문이다. ㉞초등학교 6학년 진규는 바로 이러한 우려로 인해 원격수업에서

질문하기가 꺼려진다고 답하였다.

서진규: 등교 수업할 때는 선생님한테 쉬는 시간이나 혼자 가서 물어 볼 수 있는데 그 원격 수업할 때는 마이크 저 혼자 켜고 말해야 되니까. 그 약간 웬지 마음이 이것도 모르고 딴 애들은 뭐라 그래야 되지.

(2021. 7. 1. ㉠초등학교 6학년 서진규 학생 면담 기록)

자신의 수준이 드러날 것이 두려워 질문을 하기 어려운 것은 사실 등교수업에서도 마찬가지이다. 그러나 등교수업에서는 선생님께 일대일로 물어볼 수 있는 상황이 많기 때문에 질문을 통해 자신의 이해도를 확인하고 즉각적인 피드백을 받기가 훨씬 수월하고, 원격수업에서는 이것이 상대적으로 더 어려운 것이다. 물론, 원격수업에서는 매체를 활용하기 때문에 매체 기능을 통해 개별적 질문을 하는 것이 불가능한 것은 아니다. 오히려 개별적 채팅 기능을 활용할 수 있는 원격수업에서 개별적으로 질문을 하는 것이 더 용이할 수도 있다. 그러나 실제로 개별적 채팅 기능을 통해 질문을 하는 것이 원활하게 이루어지지 못하는 경우도 많다.

연구자: 채팅으로 할 수 있는데 아무래도 그것도 불편해?

서진규: 선생님이 가끔 가끔 못 보셔가지고.

(2021. 7. 1. ㉠초등학교 6학년 서진규 학생 면담 기록)

위의 진규의 사례에서처럼 원격수업에서 채팅 기능을 활용하여 질문을 할 수는 있지만 교사의 즉각적인 피드백을 듣는 것이 쉽지는 않다. 교사가 쉬는 시간에도 줌과 같은 매체를 꺼 놓지 않기도 하고, 실시간 매체가 꺼져 있는 상황에서도 팀즈와 같은 LMS를 통해 언제든지 질문을 할 수 있으나, 교사가 질문을 바로 바로 확인하지 못할 때가 많기 때문이다. 특히, 중학교 교사와 같이 매시간 자리를 옮겨야 하는 경우, 쉬는 시간에 매체 기기를 옮겨 놓고 실시간 쌍방향 수업이 가능한 대화창을 미리 개설해 놓아야 하는 등 쉴 시간도 제대로 확보를 할 수 없기 때문에 온라인상에 올라와 있는 질문을 바로 바로 확인하기란 여간 어려운 일이 아니다.

(3) “20개 필요하던 책이 이제 80개가 필요해요.”

학교마다 교과에 따른 특색 사업 혹은 프로그램을 실행하는 경우가 있는데, 국어 교과에 경우에는 주로 독서에 관한 사업이나 활동이 강조되는 경우가 많다. ㉡중학교 국어교사도 독서를 중시하여 한 학기에 적어도 두 권 이상은 읽히게 하고, 독후 활동을 통해 책을 심도 있게 읽어낼 수 있는 능력을 신장하는 데 많은 노력을 기울이고 있었다. 특히 이 국어교사는 독서력이 모든 학습의 기초를 이룬다고 생각하고 있었는데, 원격수업 상황에서 가정환경에 따라 독서 격차가 심해지는 것 같아 이에 대해 우려하고 있다고 말하였다.

K교사: 학교에 나오면 어쨌든 모두가 한 학기 두 권 이상은 읽혔거든요. 근데 집에 있으니까 잘 읽어 오던 애들은 계속 잘 읽죠. 그리고 부모님이 챙겨주는 애들은 잘 읽죠. 근데 그렇지 않은 대다수의 아이들은 독서하고 너무 멀어져서 사실 저는 작년에 ‘학력 격차보다 독서격차가 더 심하다.’ 라고 생각을 했어요.

(2021. 4. 14. ㉡중학교 K교사 면담 기록)

이 교사의 우려대로 원격수업 상황에서는 가정환경에 따라 지속적으로 독서를 할 수 있도록 지원을 받는 학생이 있는가 하면, 그렇지 못한 학생이 발생할 수 있다. 공교육에서 독서 수업이 강조될수록 이와 같은 가정환경에 따른 격차는 줄어들겠지만 공교육의 역할이 줄어들 경우 그 격차는 학년이 올라갈수록 더 커질 것임은 자명하다. 그런데 문제는 원격수업을 하게 되면서 학교에서

독서 수업을 운영하기가 쉽지 않아졌다는 것이다. 우선 이전에는 한 반의 학생 수만큼만 책을 구매하면 됐으나 이제는 한 학년의 학생 수만큼 책을 구매해야 하는 문제가 발생한 것이다.

K교사: 제 교실에 가면 20권짜리 책이 대 여섯 종류가 있어요. 그리고 날권들도 있고 그러면 우리 교실에 와서 아이들이 1반이 수업할 때는 그 책을 읽고 가고 2반이 오면 또 그 시간에 그 책을 읽을 수가 있는데 아이들에게 독서를 시키는 부분이 문제가 되는 거예요. 20권만 있으면 됐는데 애네들한테 책을 읽히려면 적어도 80권이 있어야 되는 거죠. 저희가 책을 나눠 준다면.

〈2021. 4. 14. ㉞중학교 K교사 면담 기록〉

이와 같은 상황에서 ㉞중학교 국어교사는 오디오북을 활용한 독서 수업으로 이 난관을 해결해 보고자 하였다. 오디오북은 비효율적인 예산 집행을 하지 않으면서도 독서 수업을 이어나갈 수 있는 한 가지 방안이 될 수 있기 때문이다. 그러나 막상 오디오북을 통해 수업을 진행하다 보니 문제점이 도출되었다고 한다. 오디오북으로는 이전 내용을 쉽게 확인할 수도, 이해가 되지 않은 부분을 다시 찾아 읽기도 쉽지 않기 때문에 독서 활동을 하는 데 보다 많은 시간이 소요될 수밖에 없었다는 것이다. 또한 듣기와 읽기 모두 이해라는 측면에서 유사점을 보이나, 듣기를 통해 읽기 능력을 신장하는 데에는 한계가 있다는 점에서 오디오북을 통한 독서 수업의 효과는 한계가 있을 것이다.

물론 원격수업 상황이 독서 활동에 단점으로 작용한 것만은 아니었다. 독서 중 활동, 즉 텍스트를 읽는(듣는) 활동은 기존 등교수업에 비해 원활하게 이루어지기 어려웠으나, 독서 후 활동은 매체가 지닌 이점을 통해 효과적으로 운영되는 측면도 있었다. 가령, 마이크로소프트 팀즈 내 전자 필기장을 통해 학생들이 독후 활동을 하는 과정을 확인할 수 있었고, 학생들의 학습 결과를 PDF 파일로 다운 받아 이를 누적·정리하는 데에도 장점을 가질 수 있었다.

그러나 이러한 장점은 독서 교육의 본질에 관련되는 것은 아니며, 등교수업에서도 적용 가능한 것들이기에 원격수업 상황에서 학교 혹은 가정환경에 따른 독서력의 차이, 그리고 그것이 영향을 미치는 전반적인 학습 결과의 차이는 더 커질 수 있어 보였다.

4.2. 가정환경에 따른 교수·학습 양상

(1) “아이들이 방치되고 있는 거죠.”

㉞중학교 K교사는 새롭게 도전하게 된 원격수업에서 자신의 교수 역량을 발휘하기 위해 여러 가지 노력을 하였다. 학교 교육공동체에서 원격수업에 필요한 매체 기기를 다루는 것을 배운 것은 물론이고, 원격수업에서도 학생들에게 최대한 많은 피드백을 해 주기 위해 학생들의 학습 결과물을 꼼꼼히 살펴보는 데에도 많은 시간을 할애하였다. 그런데 정작 다른 학교에 재학 중인 자신의 중학생 딸이 원격수업을 제대로 따라가지 못하는 것을 보며 딸에 대한 미안함과 함께 아쉬움을 토로하였다. 동시에 딸의 학교에서 원격수업에 알맞은 지도가 이루어지지 않아 자신의 딸을 포함한 학생들이 방치되게 된 점에 대해 강하게 비판하였다.

K교사: 저희 딸을 보니까 애는 2학년 처음에 원격하면서 되게 흔들리더라고요. (중략) 제가 한 4월쯤에 중간 점검을 한 번 했는데 애가 책이 필기도 안 돼 있고, 정말 개는 성실한 편이거든요. 근데 필기도 전혀 안 돼 있지 막. 그래서 제가 너무 놀래가지고, 이거는 너의 문제가 아니구나. 이걸 나의 문제구나. 그러니까 아이들도 모두 원격 수업이 익숙하지 않은데다가 근데 게다가 저희 딸의 학교는 그냥 e학습터 연결하고.

연구자: 아 중학교인데?

K교사: 네 다 그냥 그랬었어요 선생님들. (중략) 그러니까 선생님들이 뭘 해라 이렇게 안내도 없고 그냥

뭘 하세요 하고 영상 딱 보여주고 그러니까 애들이 아 이게 아무나 여기서 살아남을 수 있는 구조가 아니구나를 제가 느낀 거예요.

〈2021. 7. 8. ㉔중학교 K교사 면담 기록〉

K교사는 원격수업이 자기주도성이 높은 학생들에게는 오히려 학습하기에 효과적인 학습 환경이 될 수 있지만, 그렇지 않은 대부분의 학생들에게는 살아남을 수 없는 구조가 됨을 강조하였다. 자기주도성은 등교수업에서도 물론 중요한 학습 영향 요인이지만 원격수업에서는 보다 큰 영향을 미친다는 것이었다. K교사는 특히 교사의 역량 혹은 의지에 의해 원격수업의 질이 확보되지 못할 경우, 자기주도성은 학습의 성패에 더 큰 영향을 미칠 수 있음을 지적한다.

K교사: 왜냐하면 자기는 자기 주도가 되어 있고 학교에 안 와도 선생님 수업만 원격으로 들어도 충분히 이걸 할 수 있는 거예요. 그리고 시간이 세이브가 되니까 그걸 자기 나름대로 더 활용할 수 있고. (중략) 미진이 같은 애는 학교에 안 나와도 충분히 할 수 있거든요. 그러니까 자기 주도 능력이 되어 있는 아이들은. (중략) 그러면은 애들 입장에서 공부 잘하는 애들은 학교 나갈 필요가 있다. 저희 딸이 그 얘기를 이제 하더라고요.

〈2021. 7. 8. ㉔중학교 K교사 면담 기록〉

가령 좋은 콘텐츠를 통해 원격수업의 질을 확보하더라도 K교사는 여전히 자기주도성이 원격수업에서의 성패를 가를 수 있음을 지적한다. 학습에 대한 관리 및 피드백, 상호작용이 제한을 받는 원격수업에서 자기주도성이 낮은 학생들이 능동적으로 수업을 듣는다는 것은 사실상 매우 어렵기에 수업의 질보다는 자기주도성이 더 큰 영향 요인이 될 수 있다는 것이었다.

K교사: 그러니까 그게 그 MOOC가 처음에 엄청 한 4, 5년 전에 처음에 나올 때 되게 어머 이제 모든 전 세계에서 석학들의 강의를 들을 수 있어 그랬는데 그걸 제대로 이수한 사람은 5프로 미만이에요. (중략) 어른들도 힘들다는 거예요. 그러니까 이제 아이들에게 콘텐츠를 제공해 줄 테니 너희가 해라.

〈2021. 7. 8. ㉔중학교 K교사 면담 기록〉

자기주도성 못지않게 원격수업에서 학습에 큰 영향을 미치고 있는 요인은 부모의 관심과 지원 등의 가정환경임을 K교사 딸의 사례를 통해 확인할 수 있었다. 교사의 학습 관리와 피드백이 제대로 이루어지지 않은 상황에서 교사 딸이 다시 학습을 효과적으로 할 수 있게 된 데에는 어머니인 K교사의 영향이 절대적이었다. 일일이 학습 과정을 점검하고 피드백을 주며, 학습의 방향을 제시해 준 K교사 덕분에 그 딸은 원격수업 상황에 적응할 수 있었고, 이제는 혼자서도 원활히 수업을 들을 수 있는 수준까지 올라올 수 있었다.

K교사: 제가 어떻게 했냐면 시간표 놓고 시간표대로 교과서를 짚 봤어요. 근데 시간표대로 그 진도표대로 보니까 국어 진도가 70페이지까지 나가야 된다. 나갔다. 근데 애는 필기가 20쪽까지밖에 안 됐다. 그러면 어떤 수업에서 안 되는지 수업을 다 체크를 했어요.

〈2021. 7. 8. ㉔중학교 K교사 면담 기록〉

그러나 모든 학생들이 K교사의 딸과 같이 학습에 대한 가정의 관심과 지원을 받을 수 있는 상황에 놓여 있지는 못하다. 가정의 사회경제적 상황에 따라 원격수업 시 아이의 옆에 함께 있어주지 못하는 경우도 많으며, 도움을 주고 싶어도 부모나 보호자의 교육 수준에 따라 적절한 지원이 가능하지 않은 경우도 많다. 원격수업에서는 등교수업에 비해 가정의 역할이 부각될 수밖에 없지만, 이와 같은 점을 고려할 때, 여전히 공교육을 통한 문제 해결의 방향을 탐색할 필요가 있다.

이와 관련하여 K교사는 원격수업 역량 강화에 대한 교사의 자세 혹은 신념의 중요성을 강조한다. EBS 강사가 자신보다 수업을 더 잘하는데 자신이 굳이 수업을 할 필요가 있겠냐는 생각을 갖고 있는 교사의 예를 들며, 이와 같은 교사들로 인해 학생들이 제대로 된 수업도, 피드백도 받지 못한 채 방치되게 된다고 지적하였다.

(2) “가정 형편이 어려운 집에서는 뒷배경이 보이는 걸 싫어해요.”

우리나라가 IT 선진국임은 자명한 사실이다. 그러나 이러한 사실이 개별 가정의 차원에까지 적용되는 것은 아니다. 개별 가정의 형편에 따라서는 스마트폰이나 인터넷 환경이 갖춰져 있는 컴퓨터를 사용하는 것이 어려운 경우도 많다. 이러한 점은 대면수업에서는 크게 문제가 되지 않을 수 있으나 원격수업에서는 학습격차를 더 크게 만드는 직접적인 요인이 된다. 이와 같은 점을 고려하여 학교에서는 적극적으로 여러 가지 IT 기기를 제공해 주는 노력을 기울이기도 한다. 그러나 인터넷 사용 환경이 어려운 가정에서는 기기를 사용하는 방법을 옆에서 알려줄 수 있는 가족의 도움을 기대하기 어려운 경우도 많다. IT 기기를 대여해 주더라도 이를 원활하게 사용하지 못할 수 있는 것이다. 원격수업을 위한 인터넷 접속에서부터 시작하여 여러 가지 기능을 손쉽게 활용할 수 있도록 도움을 줄 수 있는 가정의 학생과 그러한 지원을 받지 못하는 학생 간 학습격차가 발생하는 것은 어찌 보면 자연스러운 귀결일 것이다.

P교사: 전혀 이렇게 스마트폰 활용이 안 되는 가정에는 스마트폰 보급을 하고 인터넷 설치도 해주고 그 다음에 교사가 가정 방문해서 사용법도 알려주고 이런 식으로 처음에 참여를 할 수 있게 유도를 했었어요.

(2021. 3. 15. ⊕초등학교 P교사 면담 기록)

Zoom과 같이 실시간 쌍방향 수업을 가능하게 해 주는 도구를 사용할 때 학생들이 감수해야 하는 불편함은 여러 가지가 있다. 대면수업에서는 시선이 교사와 칠판을 향하게 되지만 실시간 쌍방향 원격수업에서는 자신의 얼굴을 수업 시간 동안 지속적으로 교사와 동료들에게 노출하게 된다. 이로 인해 원격수업 시 카메라를 잘 켜지 않으려고 하거나 얼굴의 일부분만 카메라가 비추도록 하는 모습도 많이 관찰된다. 그런데 이러한 피로감 외에 원격수업으로 인해 집안 환경까지 자연스럽게 노출되는 것이 어떤 학생들에게는 심한 불편함을 준다. ⊕초등학교의 P교사는 특히 가정 형편이 어려운 학생의 경우 자신의 집안이 노출되는 것을 싫어하기 때문에 본인의 실시간 쌍방향 수업을 단체 대화방을 통해 진행하였다고 한다. 물론 줌 배경을 흐릿하게 하거나 그림 파일로 변경하는 방식을 사용하여 이러한 점이 문제가 되지 않도록 할 수도 있다. 그러나 이와 같은 사례는 이러한 간단한 조작조차 어려워하는 학생이 있을 수 있고, 이들을 고려하기 위해 사실상 제대로 된 교수학습이 이루어지기 어려운 방식으로 수업이 이루어질 수도 있음을 알게 해 주는 사례로 볼 필요가 있다.

P교사: 실시간 쌍방향을 저희는 카카오톡으로 했어요. (중략) 줌을 선호를 하지 않더라고요. 부모들도 그렇고 학생들도 그렇고 가정 상황이 어려운 집들이 있어서 뒤로 보이는 그게 싫다고 하는 집도 있었고. 그다음에 참여 방법이 어려울까 봐 비선호하는 집들도 있었고.

(2021. 3. 15. ⊕초등학교 P교사 면담 기록)

4.3. 정책 및 학교 환경에 따른 교수·학습 양상

(1) “원격수업 하면서 평가가 엄청 위축됐어요.”

원격수업을 하게 되면서 크게 변화된 영역 중 하나는 평가이다. 교육부의 평가 지침상 원격수업

에서도 교사가 직접 관찰할 수 있는 경우는 평가가 가능하였지만, 수업 후에 이루어지는 과제의 주체는 확인할 수 없기 때문에 평가가 불가능한 경우가 많았다. 이로 인해 이전까지 교육부 차원에서 강조해 온 과정 중심 평가와 수행평가 중심의 평가가 많이 위축되기도 하였다.

K교사: 애네가 가정에서 어떤 환경에서 어떻게 학습하고 있는지에 대한 어떤 이해도 없으면서 그냥 ‘나는 컨텐츠 올렸어. 그니깐 년 시험 봐.’ 이 아이들에게서 학습이 일어났는지 안 일어났는지를 교사가 모른 상태에서 그냥 평가를 하는 거잖아요. 그것이 과연 정당한가에 대한 고민이 있었어요.
(중략)

K교사: 지침이 그거였어요. 교사가 관찰 가능한 것만 평가할 수 있다.

〈2021. 4. 14. ㉞중학교 K교사 면담 기록〉

그러나 K교사의 고민처럼 수행에 대한 직접적인 관찰이 어렵다고 하여 100% 지필고사만으로 평가할 수만은 없는 노릇이다. 지필고사만으로는 아는 것을 토대로 실제로 무언가를 할 수 있는 능력이 있는지는 평가할 수 없기 때문이다. 이로 인해 ㉞중학교에서는 며칠 되지 않는 등교수업 때 하루 종일 수행평가를 시행하느라 제대로 등교수업을 운영하지 못한 경우도 많았다고 한다. 공정성 시비를 피해가기 위해서는 온전히 수행을 관찰할 수 있는 등교수업 때 평가를 하지 않을 수 없었기 때문이다.

K교사: 작년에는 애들이 학교에 나오면 평가를 해야 되는 거예요. 그래서 애들이 학교에 나오면 1교시부터 7교시까지 다 평가인 거예요. 수행평가.

〈2021. 4. 14. ㉞중학교 K교사 면담 기록〉

K교사는 평가에 관한 이와 같은 일련의 상황을 보며 이러한 지침이 평가 주체로서의 교사 전문성을 인정해 주지 않는다는 점에서 문제가 있다고 말한다. 물론 작년에 비해 올해 평가 지침이 많이 완화되기는 하였으나, 평가의 공정성에 대해 가장 큰 책임을 질 뿐만 아니라 이에 대해 가장 치열하게 고민하는 위치에 있는 사람이 교사임에도 개별 교육 현장의 맥락에 대한 고려 없이 일괄적으로 지침을 제시하는 것은 교사의 전문성을 무시하는 행위라는 것이다.

(2) “매 교시마다 상을 한참 차려야 돼요.”

원격수업에서는 인터넷 연결이 필수적이다. 물론 콘텐츠 활용 중심 수업을 하거나 과제 수행 중심 수업을 할 때에는 실시간으로 교사와 학생이 인터넷으로 연결될 필요가 없으나, 학생들의 이해도 증진을 위해 가장 권장되는 실시간 쌍방향 수업 시 인터넷 사용 환경은 수업의 질에 직결된다. 그러나 모든 학교가 인터넷 사용 환경이 편리한 것은 아니다. 학교에 따라서는 인터넷 사용 환경이 열악하여 원활하게 수업을 진행하는 것이 어려운 곳도 있다. 이런 학교에서는 오히려 교사가 재택근무 시에는 인터넷 사용 환경에 별다른 문제가 발생하지 않으나, 학교 근무 시에는 교사가 개별적으로 데더링을 통해 수업을 하게 되는 경우도 발생한다고 한다.

물론 대부분의 학교에는 인터넷 연결망이 갖추어져 있다. 그러나 무선 인터넷망이 아닌 랜선을 통한 연결 방식인 상황에서는 교무실과 교실의 IP 주소가 다른 경우 교무실에서 사용하던 교사 자신의 노트북을 각 교실의 랜선에 연결하는 것만으로도 많은 시간이 소요되기도 한다. 또한 실시간 쌍방향 수업을 하기 위해서는 하나의 노트북만이 사용되기보다 2~3대의 노트북 혹은 태블릿이 사용된다. 필기를 하면서 설명을 하는 동시에 학생들의 반응을 살펴보기 위해서는 여러 대의 컴퓨터를 활용할 필요가 있기 때문이다. 즉 여러 가지 기기를 수업하는 교실로 들고 가야 하는 상황으로 인해 원격수업을 준비하는 시간은 대면수업에 비해 훨씬 길어질 수밖에 없다.

H교사: 대면 수업 때는 말 그대로 교과서 가지고 들어가고 뭐 그 실에서 활용할 무언가를 보여주기 위한

본인의 노트북을 들고 들어가면 되는데 쌍방향 수업을 할 때는 말 그대로 인터넷을 연결해야 하고 저희 학교는 교무실과 교실의 IP 주소가 달라요. 그래서 교실에서 교무실에서 업무를 하다 관두고 이제 올라와서 다시 이걸 쫓고 여러 가지 이거는 선생님들께서 그냥 상을 차린다라고 하시는데 상을 한참 차리고 IP 주소를 바꾸고 해야 해서 쉬는 시간을 설 수가 없어요.

〈2021. 4. 20. @중학교 H교사 면담 기록〉

물론 원격수업 중 일부를 콘텐츠 활용 중심 수업이나 과제 수행 중심 수업으로 운영할 경우, 이와 같은 이동과 준비에 따른 시간을 일정 정도 확보할 수 있다. 그러나 교육부뿐만 아니라 학교장과 학부모 등이 대부분 가급적이면 실시간 쌍방향 수업을 실시하기를 권고하기 때문에, 모든 원격 수업을 실시간 쌍방향 수업으로 해야 하는 경우도 많으며, 이런 경우에는 교사가 자신이 맡고 있는 수업을 하는 것만으로도 체력적인 부담을 느낄 수밖에 없는 상황이 된다.

G교사: 그래서 이제 이동 시간이나 이런 것들도 약간 생각을 하면 그냥 수업시간이 쉬는 시간이 아예 없다고 보면 되고.(중략) 그러다 보니까 약간 체력적으로도 오히려 온라인인데 실시간을 그 해야 되겠다라는 마음을 먹고 나면은 체력적으로는 부담이 네, 더 많이 되는 부분도 있더라고요.

〈2021. 3. 29. @중학교 G교사 면담 기록〉

이러한 상황은 대면수업 시 쉬는 시간에 개별적으로 학생들이 교사에게 궁금한 것을 질의할 수 있는 시간이 원격수업 시에는 확보되기 어려울 뿐만 아니라, 교사가 자신에게 주어진 수업을 소화하는 것 외에 학생들의 학습 상태를 일일이 점검하고 그에 대한 피드백을 주기에는 체력적으로 어려울 수밖에 없다는 점을 의미한다.

(3) “수업 중인데 계속 연락이 와요.”

원격수업에서는 교사가 담당해야 하는 일이 대면수업에 비해 더 많아진다. 그러한 일 중 대표적인 것이 바로 출석 관리이다. 특히 매 교시 담당 교사가 달라지는 중등학교에서는 교사가 자신의 수업을 하고 있는 와중에 자신이 담임을 맡고 있는 반 학생의 출석과 관련된 연락을 계속 받게 된다고 한다. 인터넷 연결이 원활하지 않아 특정 교과 시간에 접속을 하지 못할 때 학생이 해당 교과 담당 교사가 아닌 담임 교사에게 연락해 출석 문제에 대해 물어보기 때문에 본인의 수업에 집중하기 어렵게 되는 경우가 자주 발생한다는 것이다.

P교사: 우리 반 애가 대여섯 명이 자기 수업에 못 들어가고 있으면 개는 저한테 다 연락이 오고, 저는 이걸 하고 있으면서 우리 반에 연락을 ‘왜 안 들어와지니’ 이런 것을 해야 되고.

〈2021. 3. 18. @중학교 B교사 면담 기록〉

앞서 ‘매 교시마다 한 상을 차려야 한다.’고 할 정도로 원격수업에서는 대면수업에 비해 수업 준비에 더 많은 시간이 할애될 수 있는데, 이같이 교사가 본격적으로 수업을 시작한 이후에도 수업에 매진하지 못하는 상황이 발생하는 것은 수업의 질을 크게 떨어뜨릴 수 있다. 또한 이러한 상황에서 교사가 학생 개개인의 학습 상태를 파악하고 이에 대한 피드백을 주는 데에는 한계가 있을 수밖에 없기 때문에, 이러한 상황은 특히 중하위권 학생들의 수업 이해도에 악영향을 미칠 가능성이 크다.

5. 결론

여기에서는 앞서 살펴본 양상을 토대로 원격수업에서 학습 격차가 발생할 가능성이 더 심화되

는 원인을 크게 3가지로 보고 이에 대해 논의하고자 한다.

첫째, 원격수업에서의 낮은 교수 실재감이 학습 격차를 심화하는 원인인 것으로 해석된다. 앞서 ㉔초등학교 5학년 아연이는 원격수업은 ‘진짜로 만나서 알려주는 것이 아니다.’라는 표현을 써 가며 원격수업에서는 대면수업에 비해 이해도가 크게 떨어진다는 점을 강조하였다. 또한 담당 교사가 문자나 전화로 알려주기도 하지만 그러한 방법으로는 이해가 되지 않기 때문에 중학교 교사인 이모를 찾아가 물리적으로 대면을 한 상태에서 자신이 모르는 것을 질문한다고 하였다. 한편, ㉕초등학교 한나와 진규, ㉖중학교 미진이 등은 대면수업에서와는 달리 교사가 질문을 하는 학생의 존재를 바로 파악하기 어려울 때가 있고, 정적을 깨며 해야 하는 질문 방식으로 인해 질문을 하는 것이 더 어렵다고 말한 바 있다. 한편, ㉗초등학교 P교사는 가정환경을 공개하기 꺼려하거나 참여 방법을 어렵게 느낄 학생을 고려하여, 단체 대화방을 통해 실시간 쌍방향 수업을 진행하게 되었다고 말한 바 있다. 마지막으로 ㉘중학교 K교사는 자신의 딸의 학교에서 원격수업에 알맞은 지도가 이루어지지 않아 학생들이 원격수업 기간 동안 방치되고 있는 것과 마찬가지로 지적한 바 있다. 이러한 양상들은 갑작스럽게 원격수업으로 전환되면서 원격수업 상황에서 교수 실재감을 높이는 방식으로 수업을 설계하고 운영하는 데 많은 어려움이 있었음을 알려 준다.

원격수업의 학습 성과에 영향을 미치는 요인에 관한 여러 선행연구들에서는 대면수업에 비해 낮은 교수 실재감이 학습 성과를 떨어뜨린다는 점을 지적한다(강명희 외, 2011; 조윤경, 2022; 주영주 외 2010). 가령, 강명희 외(2011)에서는 교수 실재감이 학업성취도에 직접 효과를 보일 뿐만 아니라, 인지적 실재감을 통해 학업성취도에 간접 영향을 미친다는 점을 규명한 후, 이와 같은 연구 결과를 바탕으로 원격 수업에서 학습자들이 자신의 활동에 대한 피드백을 원할 때 즉각적인 피드백을 받을 수 있도록 하는 교수 과정을 제공할 필요가 있음을 제안한다.

앞서 살펴본 원격수업 양상 역시 이와 같은 선행연구 결과와 맥을 같이 한다. 학습자들이 교수·학습 과정에서 교사에게 적절히 지도받지 못하고 방치된다는 느낌을 받게 된다면 학습 성과가 낮아질 수밖에 없는 것이다. 따라서 중요한 것은 원격수업 상황에서도 학습자들의 학습 과정이 점검되고 그에 따른 피드백이 언제나 제공되는 방식으로 교수·학습이 이루어지도록 하는 것이다. 그러나 대면수업을 그대로 카메라에 담는다고 하여 그것이 곧 원격수업이 되는 것은 아니다. 이와 같은 방식으로는 의도한 교수·학습 효과를 거둘 수 없다. 원격수업은 면대면에서 인터넷으로 매체 하나가 달라지는 것으로 볼 수도 있지만, 실제로는 그에 따라 학습자의 학습 상태를 확인하는 방식, 학습자들 간의 협력 방식, 교사의 피드백 제공 방식 등이 모두 달라지기 때문에, 변화된 매체에 맞는 효과적인 수업 방식을 탐색하고 적용해야 한다.

그러나 이번 COVID-19 상황에서는 모든 학교에서 갑작스럽게 원격수업으로 전환을 해야 했기 때문에, 변화된 환경에서 효과적으로 교수실재감을 제고하는 방법을 익히고 준비하는 과정을 거치지 못하였다. 이로 인해 원격수업에서 얻을 수 있는 여러 가지 이점을 활용하기보다는 가령 LMS의 기초적인 사용 방법을 익히고, 원격수업의 구현을 가능하게 하는 기본적인 환경 구축에 집중해야 했다. 그리고 그것만으로도 시간이 부족하였다. 이와 같은 문제로 인해 피해를 보게 되는 대상에는 상위권 학생들도 포함되지만, 더 큰 피해를 받거나 이를 회복할 기회를 얻기 힘든 대상은 성적이 낮거나 자기주도적인 학습 능력 혹은 가정의 지원이 부족한, 교육적·경제적 취약 학생들임은 불문가지일 것이기에, 이것이 학습 격차 심화의 원인으로 작용한 것으로 보인다.

둘째, 원격수업 지원 체제의 사각지대가 학습 격차를 심화하는 원인인 것으로 해석된다. 앞서 ㉙중학교 G교사와 ㉚중학교 H교사는 원격수업을 위한 IT 기기들을 받을 이동할 때마다 가져가 설치해야 해 쉬는 시간을 확보하기 어렵다고 하였다. 또한 ㉛중학교 B교사는 타 반 수업 중에도 자신이 담임으로 있는 반 학생들의 인터넷 접속 문제와 관련하여 계속해서 연락을 받아야 해 자신의 수업에 집중하기 어렵다고 하였다. 이러한 양상들은, 원격수업으로의 전환에 따라 여러 가지 지원이 이루어져 왔으나, 여전히 원격수업 지원 체제에 대한 사각지대가 존재함을 알려 준다.

계보경 외(2020)에 따르면, 디지털기기 및 와이파이 등의 원격수업 인프라 부족을 원격수업의 어려운 점으로 꼽은 교사는 6.54%에 그쳤다. 이 연구에서는 이와 같은 조사 결과를 토대로 초기

교육부의 디지털 기기 등 인프라 확충 및 온라인 교육 플랫폼 확대 정책의 효과가 나온 것이라 해석하고 있다. 그러나 이 연구에서는 원격수업의 어려운 점으로 선택지 중 2개만을 선택하도록 요구하였기 때문에, 응답자들이 인프라에 비해 더 심각하다고 인식한 ‘학습 동기 부여’ 및 ‘수업 준비 부담’, ‘학생과의 소통 및 피드백 제공’ 등을 선택하였을 수 있다. 따라서 이와 같은 조사 결과를 근거로 디지털 기기에 관한 인프라 확충이 충분한 상태라고 단정하기는 어렵다.

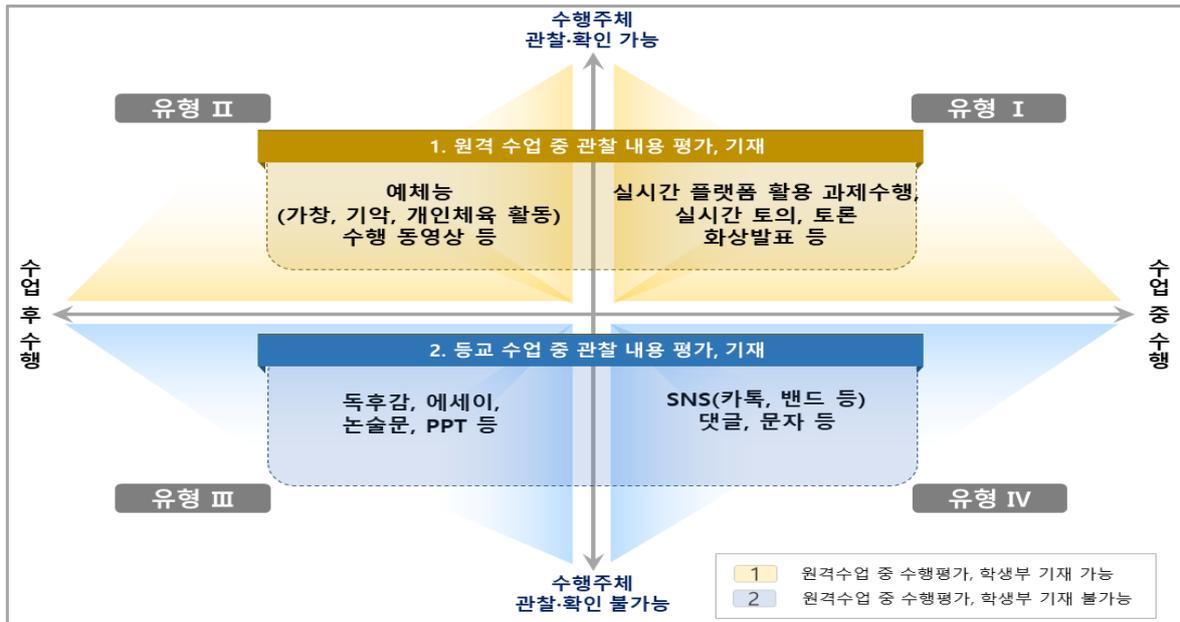
실제로 경미선 외(2021)에서는 원격수업에 관한 수업 환경 측면의 어려움을 지적하면서 학생에 따라서는 개인 컴퓨터나 태블릿이 없어 휴대전화와 같은 매체를 이용해 참여하는 경우도 많아 수업에 효과적으로 참여하지 못하는 경우가 있음을 지적한 바 있다. 또한, PISA 2018 측정 결과 중 ICT 친숙도에 관한 분석 내용을 제시하고 있는 한국교육학술정보원(2020)에서는 학교에서의 디지털 기기 접근성과 관련하여, 우리나라 학교의 ‘인터넷이 연결된 컴퓨터’, ‘데스크톱 컴퓨터’, ‘USB’의 활용 비율이 OECD 평균과 비교해 상대적으로 높게 나타난 데 반해, 태블릿 PC, 노트북, 무선 인터넷의 활용 비율은 OECD 평균과 비교해 상대적으로 낮다는 점을 지적하고 있다. 앞서 중학교에서 교사들이 매시간 여러 가지 기기들을 가지고 이동을 하면서도 무선 인터넷 환경이 갖춰져 있지 않아 수업 준비에 오랜 시간을 써야 했던 사례에 비춰봤을 때, 2018년의 이 같은 조사 결과 중 일부는 여전히 유효한 것으로 볼 수 있다.

한편, 물적 지원의 부족 못지않게 인적 지원의 사각지대도 존재한다. 가령, 백병부(2020)에서는 수업, 평가, 기록에 관한 가이드라인을 개발하는 것보다 가정배경이나 지역 여건에 따른 교육 격차를 해소할 방안을 마련할 필요가 있다는 응답이 초등학교 교원에서 많이 나왔음을 제시하며, 초등학생의 경우 원격수업을 듣는 과정에서 부모의 지원이 많이 필요하다는 점을 지적하고 있다.²⁾ 이와 같은 결과는 앞서 살펴봤듯이 가정에서 부모의 지원을 기대하기 힘든 경우, 이에 대한 업무가 교사, 그 중에서도 담임에게 집중될 수 있음을 의미한다. 그럼에도 원격수업으로 전환되면서 원격수업과 관련된 지원 인력이 충원된 경우는 찾기 어렵다. 교사들은 새로운 교수 설계 방식을 적용해야 하고, 방역 업무도 맡아야 하며, 출결 관리에 더 많은 시간을 써야 하는 상황에 놓이게 되었는데도 아무런 인적 지원을 받지 못하고 있는 것이다.

이와 같은 물적·인적 지원 체제의 사각지대가 지속되는 상황은 수업의 질을 저하시키고, 그러한 여파를 교육적·경제적 취약 학생이 가장 크게 받게 된다는 점에서, 이러한 원격수업 지원 체제의 사각지대가 학습 격차의 주요 원인으로 작용한 것으로 해석된다.

셋째, 하향식(Top-down)으로 마련되는 원격수업 시의 평가 지침이 학습 격차를 심화하는 원인인 것으로 해석된다. 앞서 ㉞중학교 K교사는 원격수업 시의 평가 지침이 현장 교사의 전문성과 공정성을 인정하지 않은 채 중앙에서 일방적으로 하달되어, 과정 중심 평가나 수행평가와 같이 현재 교육계에서 지향하는 교육 활동을 실시하기 어려웠다고 지적한 바 있다. 이와 같은 양상은 교육 정책을 수립하는 기관이 일선 학교 현장의 의견이나 요구를 제대로 파악하지 않은 채 행정 편의에 따라 쉽게 정책을 수립할 때 그에 따른 부정적인 영향을 학생들이 받게 될 수 있음을 시사한다.

2) 본 연구에서도 ㉠초등학교 C교사는 초등학생 저학년의 경우 원격수업 기기를 활용하는 데 어려움을 겪는 데 반해, 고학년의 경우 수업 중 채팅을 하거나 수업과 무관한 인터넷 사이트 활용하는 문제를 보이고 있다며, 이와 같은 문제를 해결하기 위해서는 교사와 학부모 간 지속적인 상담과 소통이 필요하다는 점을 지적하였다(2021. 4. 27. ㉠초등학교 C교사 서면 면담 기록).



[그림 1] 학생평가, 학생부 기재 개념도(교육부, 2020a)

교육부에서 2020년 4월에 제시한 “코로나-19 대응을 위한 원격수업 출결·평가·기록 가이드라인”(교육부, 2020a)을 보면, 원격수업 중 수행평가와 학생부 기재가 가능한 활동은 [그림 1]의 유형 I 과 II에 해당하는 활동들로 제한되었으며, 유형 III과 IV에 해당되는 활동들은 원격수업 중 수행평가와 학생부 기재가 불가능하였다.

이와 같은 원격수업 평가 지침은 2020년 2학기부터 다소 완화되었다. 유형 II의 교과목이 1학기에는 예체능 과목만 가능하였으나, 2학기부터는 학교급에 따라 다소 차이가 있으나 여러 과목으로 확대된 것이다(교육부, 2020b).

【원격수업 기간 중 수행평가, 기록 가능 유형(II유형(동영상 제출) 교과(목) 확대(안)]

- (1학기) 예체능 과목만 가능(인정)
- (2학기) (초등학교) 모든 교과 가능(인정)
- (중 학교) 국·영·수·사·과를 제외한 모든 과목 가능(인정)
- (고등학교) 기초·탐구 교과(군)를 제외한 모든 과목 가능(인정)

*교육부 보도자료(2020. 8. 6)

그러나 위에서 확인할 수 있는 바와 같이, 중등학교에서 국어를 비롯한 여러 교과는 이와 같은 개정안에서 제외되어 원격수업 시기에 평가를 실시하기가 쉽지 않았다. 이로 인해 등교수업일에 하루 종일 수행평가만을 실시하는 경우도 있었다. 원격수업에서 다루기 어려운 단위이나 영역의 수업을 등교수업에서 하여 블렌디드 수업에 따른 시너지 효과를 높이기보다 등교수업을 수행평가를 위한 기회로만 사용한 것이다. 계보경 외(2020)에서는 ‘원격/등교수업 병행 시 등교수업 평가 완화를 위한 효과적인 조치’에 관해 조사한 바 있는데, 이와 같은 질문을 한 배경이 바로 이러한 상황에 연유한다. 이 질문에 대해 가장 높은 비율을 보인 답변은 단위 학교 평가 자율권 확대(수행평가 비율, 영역 수, 횟수 등)로 46.69%의 교사가 이를 가장 효과적인 조치로 여기고 있었다.³⁾ 이러한 결과는, 학교에서 평가의 공정성과 신뢰성을 가장 고민하고 이를 가장 잘 실천할 수 있는 주체는 바로 해당 학교의 교사라는 @중학교 K교사의 답변과 일맥상통한다.

3) 두 번째로 높은 응답은 원격수업 수행평가 예시 자료 개발·보급 및 연수(22.0%)였고, 그 다음으로는 원격수업 가이드라인 변경을 통한 원격수업 중 수행평가 유형(과목) 확대(19.69%), 과목 이수제 도입(10.77)의 순이었다.

또한 교육부(2020b)에서는 사회적 거리두기 단계에 따라 수행평가와 지필 고사 중 하나만 선택하여 실시하거나, 아예 평가를 시행하지 않을 수 있도록 한 바 있다. 교육부에서 하향식으로 전달한 지침을 적용하기 어려운 경우에는 시행이 용이한 지필 고사로 대체하거나 아예 평가 기회를 박탈하도록 한 것이다.

이상의 상황을 종합할 때, 이와 같이 하향식으로 마련된 원격수업 시의 평가 지침은 평가 횟수의 감소와 평가 질의 저하를 불러왔고, 이는 다시 평가 결과에 따른 피드백 제공 기회의 감소로 이어져, 학습 격차 심화의 원인으로 작용한 것으로 보인다.

지금까지 코로나로 인해 갑작스럽게 시작하게 된 원격수업의 양상을 살펴보고, 이를 토대로 원격수업에서 학습 격차가 발생할 가능성이 더 심화되는 원인에 대해 논의하였다. 동일한 문제 상황을 겪더라도 회복할 힘, 기회, 지원 받을 여건 등이 부족한 학생들이 입는 피해와 그렇지 않은 학생들이 입는 그것의 크기는 비교하기 어렵다. 한 아이도 놓치지 않는 교육이 되기 위해서는 이런 상황일수록 교육적·경제적 취약 학생들을 기준으로 현재의 교육이 어떠한지를 점검해 보아야 하는 이유이다. 원격수업을 다시 해야 할 가능성은 항존한다. 그 이유는 이전과 같은 바이러스에 따른 사회적 격리를 위한 것이든, 블렌디드 수업과 같은 방식을 통한 교수·학습의 효율성 제고를 위한 것이든 달라질 수 있겠으나, 다시 이와 같은 문제를 겪지 않기 위해 지금부터 미리 앞서 논의한 원인에 대한 해결책을 강구해 나가야 한다는 점은 변하지 않을 것이다.

참고 문헌

- 강명희, 김나연, 김민정, 김지윤, 임현진(2011), “사이버대학생이 인식하는 교수실재감, 학습실재감, 학습성과 간의 구조적 관계 규명”, 『교육정보미디어연구』 제17권 제2호, 한국교육정보미디어학회, pp.153-176.
- 경미선, 진용성, 김갑성(2021), “COVID-19 에 대응하는 초등교사들의 원격수업 경험과 의미”, 『교원교육』 제37권 제1호, 한국교원대학교 교육연구원, pp.221-243.
- 계보경·김혜숙·이용상·김상운·손정은·백송이(2020), 『COVID-19에 따른 초·중등학교 원격 교육 경험 및 인식 분석 -기초 통계 결과를 중심으로(연구자료 GM 2020-11)』, 한국교육학술정보원.
- 교육부(2020a), “코로나-19 대응을 위한 원격수업 출결·평가·기록 가이드라인”, 교육부.
- 교육부(2020b), “교육부 보도 자료(2020. 8. 6.)”, 교육부.
- 교육부(2021), “교육부 보도 자료(2020년 학업성취도 평가 결과 및 학습 지원을 위한 대응 전략 발표)(2021. 6. 2)”, 교육부.
- 백병부(2020), 『코로나19와 교육: 온라인 교육을 중심으로』, 경기도교육연구원.
- 장시준, 이두휴, 오승용, 송승훈, 김준호(2021), 『디지털 전환 대응 포용적 미래교육 거버넌스 구축 방안(연구보고 KR 2021-1)』, 한국교육학술정보원.
- 조윤경(2022), “온라인 환경의 한국어 수업에서 교수실재감이 인지된 학업성취도에 미치는 영향 분석”. 『문화와융합』 제44권 제5호, 한국문화융합학회, pp.367-384.
- 주영주, 하영자, 김은경, 유지원(2010), “사이버대학에서 교수실재감, 인지적 실재감, 사회적 실재감과 학습성과와의 구조적 관계 규명”, 『정보교육학회논문지』 제14권 제2호, 한국정보교육학회, pp.175-187.
- 한국교육학술정보원(2020), 『OECD PISA 2018을 통해 본 한국의 교육정보화 수준과 시사점』, 한국교육학술정보원.

‘원격수업에서 드러난 교수·학습 문제 양상과 그 원인 분석’에 대한 토론문

류보라(목원대)

이 연구에서는 원격수업에서 나타난 교수·학습의 문제 양상을 3가지 범주로 묶어 보여 주고, 그 원인에 대해 3가지로 분석하고 있습니다. 부족한 준비 상황에서 갑작스럽게 시작된 원격수업으로 학습 격차가 심화된 것은 참으로 안타까운 결과입니다. 이 연구의 중요성과 필요성에 대해 공감하며, 부족하나마 토론자의 소임을 다하고자 몇 가지 질문을 드리겠습니다.

1. 연구 방법에 대해

우선 연구의 과정에 대한 이해를 위해 면담과 자료 분석 과정에 대해 질문 드립니다. 연구 방법과 관련하여 면담 방식에 대한 설명이 없는데, 면담을 할 때 질문지는 있었는지, 질문은 무엇이었는지 간략하게 소개 부탁드립니다. 그리고 자료의 분석 과정 중 코딩과 관련하여 질문 드립니다. 일반적으로 질적 연구에서는 귀납적인 방식으로 자료를 분석하는데, 코딩 과정에 대한 설명을 보면 자료에서 주제를 추출하고 범주화하는 과정이 잘 드러나지 않습니다. 코딩 범주 중 자료의 내용과 관련 있는 범주는 ‘영향 요인’, ‘영향 요인의 영역’, ‘학습 결과 및 지원 요구’로 보이고, 연구 결과에서는 원격수업 특성, 가정환경, 정책 및 학교 환경의 세 가지 영역으로 구분하고 있습니다. 수집한 자료를 통해 범주화를 하는 과정에 대해 추가 설명을 부탁드립니다.

2. 연구의 주요 내용과 관련하여

이 연구에서는 원격수업의 상황에서 교사와 학생들이 어떤 경험을 하였는지 수업의 양상을 구체적으로 잘 보여주었습니다. 원격수업에서 드러난 교수·학습 문제 양상을 원격수업 특성, 가정환경, 정책 및 학교 환경에 따른 양상으로 범주화하였는데, 4.1.원격수업 특성에 따른 양상과 4.3의 정책 및 학교 환경에 따른 양상에서 중복되는 부분이 있어 보입니다. ‘학교 환경’이라는 영역이 ‘원격 수업 특성’과 분리될 수는 없는 범주화라고 생각됩니다.

그리고 4.1.에서 보여준 세 가지 양상이 문제 상황을 잘 보여주는 사례들이지만 이 양상들이 각각 어떠한 원격수업의 특성에서 비롯된 것인지는 뚜렷하게 드러나도록 서술되고 있지는 않습니다. 원격수업의 특성은 공간의 공유가 되지 않아 발생하는 맥락의 단절, 의사소통의 간접성 등을 찾을 수 있을 것 같습니다. 그리고 교수·학습은 학생과 교사의 상호작용 속에서 이루어지는 것이므로 원격수업이라는 새로운 상황 속에서 교사와 학생의 입장에서는 많은 어려움이 있었었을 것입니다. 결론에서 원인으로 분석하고 있는 ‘원격수업에서의 낮은 교수 실재감’으로 이어지기 위해서 각 사례들 속에서 문제의 원인이 되는 원격수업의 특성들이 분석되어지는 것이 필요할 것으로 생각됩니다.

원격수업에서 발견되는 문제점들을 보면서 안타까운 마음과 함께, 한편으로는 이러한 양상들이 원격수업이라는 일반적 특성에서 비롯된 것이 아니라 원격수업 실시에 있어서 필요한 선제 조치들이 이루어지지 않거나 준비가 부족하여 발견된 양상들이라고 생각되는 측면들도 있습니다. 예를 들어 질문하기가 힘들다는 점, 가정형편이 드러나는 점들은 매우 중요한 문제점들이면서 또한 기기들의 활용에 익숙했다면 겪지 않았을 어려움이기도 합니다. ‘원격수업’이라는 특성에 객관적으로 접근하기 위해서는 문제점들이 왜 발생했는지에 대해 면밀하게 접근하는 것이 필요하지 않을까라는 생각도 듭니다.

3. 연구 주제의 확대와 관련하여

이 연구에서는 원격수업에서 발견되는 문제점에만 중심을 두고 연구가 이루어졌는데, 원격수업

이 학력 격차를 해소할 수 있도록 기여할 수 있는 장점 차원의 특성은 없었는지, 또는 이 연구가 포함된 전체 연구에서는 이러한 주제가 다루어진 것인지 궁금합니다. 교육 현장에 갑작스럽게 다가온 원격수업은 다양한 방식으로 유용하게 활용할 수 있는 가능성이 있습니다. 그리고 그 활용의 성공은 이러한 문제 양상을 어떻게 보완하느냐, 원격수업의 장점을 어떻게 살리는가가 핵심이 될 것입니다. 연구 주제에서는 벗어나는 질문이지만, ‘원격수업’이라는 주제의 확대라는 차원에서 이에 대한 연구자의 의견을 부탁드립니다.

연구 내용에 대한 이해가 충분하지 못하여 연구에 대한 오독을 하였을지 염려가 되며 이에 연구자의 너그러운 이해를 바랍니다. 3년 동안 학교 현장에서 겪었던 어려움을 공유할 수 있는 기회가 되었고, 중요한 연구 주제에 대해 공부할 기회를 주신 연구자에게 감사의 말씀을 드리며 토론을 마칩니다.

교육회복을 위한 교사의 역할과 과제

- 기초학력 전담교사를 중심으로

김미혜(청주교대)

사례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 교육회복과 출발선 평등 2. 기초학력 전담교사의 필요성과 현황 3. 초기 문해력 개별화 수업의 성과와 교사의 전문성 : 전남 지역의 사례를 중심으로 4. 교육회복을 위한 교사교육의 과제
----	---

1. 교육회복과 출발선 평등

2021년 7월 교육부는 「교육회복 종합방안」 기본계획을 발표했다. 코로나19로 인한 학습결손이 국가경쟁력에 부정적인 영향을 끼칠 우려가 있고 학습결손뿐 아니라 아동·청소년의 심리·정서 건강과 사회성, 신체 건강 악화도 우려된다는 점, 일상의 복원을 넘어 미래 교육으로 도약하기 위한 교육여건을 구축할 필요가 있다는 점이 추진 배경으로 작용했다(교육부, 2021). 「교육회복 종합방안」의 추진 원칙으로는 적시성, 종합성, 책무성이 제시되었으며, 교육결손 회복, 맞춤형 지원, 교육여건 개선 등이 주요 과제로 설정되었다.

교육부가 제시한 세 가지 주요 과제 중 교육결손 회복은 학습결손을 겪는 학생에 대한 실질적 교육 기회를 확대해 코로나19로 인한 교육결손을 회복하는 것을 목표로 한다. 이를 위해 학기 초에 모든 학생을 대상으로 학습, 심리·정서, 사회성 및 신체 건강 등을 학교 여건에 맞춰 자율적으로 진단하고, 진단 결과를 바탕으로 학생 맞춤형 회복 프로그램을 다양하게 제공하는 것이 정책의 방향이다. 학습결손과 격차 해소를 위해서 방과후와 방학 중에 교사가 운영하는 교과 보충 집중 프로그램, 초·중등 예비교사와 지역의 교수 자원을 활용하는 튜터링, 고등학생을 대상으로 자기주도적 학습 능력의 신장을 지원하는 학습 컨설팅 등의 프로그램을 지원한다. 기초학력 향상을 위해서는, 초등학교의 경우 1개 수업에 2교(강)사를 배치하는 협력수업 운영학교를 확대하고 희망하는 모든 학교에 두드림학교¹⁾를 전면 운영하는 것으로 방침을 정했다. 읽기곤란 학생이나 전문상담치료 등 특별 지원이 필요한 학생을 위해서는 교육(지원)청에 학습종합클리닉센터 또는 기초학력지원센터를 설치하도록 했다. 이 밖에 교육부는 학생의 심리·정서 안정을 위한 상담 및 교육, 사회성 함양과 신체활동 활성화를 위한 여러 프로그램도 지원하고 있다.

맞춤형 지원은 더 많은 도움이 필요한 학생들을 더 촘촘하게 지원하는 것을 목표로 한다. 세부 과제로는 상담 지원, 발달 지원, 신체 건강 회복, 교원의 정서 지원, 교육환경 조성을 포함한 유아 맞춤형 지원, 원격수업 지원, 취업 역량 강화, 채용 연계 직무교육을 포함한 직업계고 취업 지원 강화, 그리고 취약계층 맞춤형 지원이 제시되었다. 취약계층 맞춤형 지원을 위해서, 다문화 학생을 대상으로는 진입형(한국어교육 등 초기 지원), 적응형(교과학습 지원, 멘토링 등), 성장형(이

1) 두드림학교는 2014년부터 교육부 기초학력향상 지원 사업의 일환으로 추진되어 왔으며 2021년 기준 5,193개교가 두드림학교를 운영하고 있다. 두드림 학교는 영어 “Do-Dream”(기초학력 부진학생들의 꿈과 끼를 실현할 수 있는 여건을 만들어주는 학교)의 의미와 우리말 “두드리다”(아이들의 단한 마음을 두드려 활짝 열게 하는 학교, 학교 구성원의 마음을 두드려 소통과 협업을 가능하게 하는 학교, 정책 사업 간 칸막이를 두드려 학생 중심의 서비스가 가능하게 하는 학교)의 의미를 담고 있다. “학습 부진을 초래한 원인을 다각적으로 분석해 적절한 맞춤형 프로그램을 제공하고 학생 스스로 성장 동력을 회복할 수 있도록 지원”하는 것이 사업의 목표이다(<https://if-blog.tistory.com/126190>).

중언어 및 진로지도) 등 학생별 상황에 따른 맞춤형·단계별 프로그램을 제공한다. 탈북학생의 결손 회복을 위해서는 멘토링을 확대하고, 장애 학생을 위해서는 맞춤형 집중 지원 프로그램과 대학 생활 체험 프로그램, 취업 지원 및 가족 지원 프로그램을 운영하고 있다. 또한 저소득층 가정 학생의 교육격차 완화를 위해 교육비 지원 및 교육 기회 보장을 위한 사업을 추진하고 있으며, 취약 계층을 대상으로 한 맞춤형 프로그램의 실효성을 높이기 위해 지역사회의 자원을 활용하고 있다.

교육여건 개선을 위해서는 과밀학급 해소를 첫 번째 과제로 제시했다. 학생별 맞춤형 교육 및 정서 회복 지원을 위해서는 과밀학급을 해소하는 것이 중요한 과제로 꼽히고 있으며, 이를 위해 학교 신·증축을 위한 재정 지원 확대 등의 방안을 마련했다. 중장기적으로는 적정한 수준으로 교원을 수급하고 인력을 재배치하는 것도 중요한 과제로 꼽혔다. 교원의 심리·정서 회복과 업무 효율화, 미래교육으로의 혁신 준비 또한 교육여건 개선의 세부 과제이다. 미래교육으로 도약할 수 있는 기반을 마련하기 위한 과제로는, 미래형 교육과정과 교과서 마련, 지속 가능한 미래를 위한 기후·생태 교육 및 더불어 살아가는 포용적 시민으로의 성장을 위한 민주시민교육 강화, 지능정보 기술 활용도 제고 및 교수·학습 방법 혁신 지원, 디지털 인프라 구축, 탄소중립 실현, 스마트 교실 환경 구축 등을 제시했다.

이처럼 체계적으로 설계된 「교육회복 종합방안」은 “모든 학생의 코로나19 극복 지원”이라는 부제를 달고 있으며, 코로나19로 인해 증폭된 학습결손 문제를 해소해야 한다는 사회적 합의를 반영하고 있다. 그러나 교육회복을, 우리 교육을 코로나19 이전으로 되돌리는 차원에서 논의하는 것은 적절하지 않다. 교육에서의 격차 문제는 오래된 과제이며, 사회 전반적인 계층 간 격차와 같듯이 심화되면서 교육격차²⁾의 한 형태인 교육 양극화 이슈 또한 확대되어 왔다(김경애 외, 2020). 코로나19 이전으로 돌아가더라도 학습결손에 따른 격차 문제가 완전히 해결되지 않는다는 것이다. 현시점에서 교육회복의 목표는 “보다 근본적으로 교육결손이 진행되고 있는 개인과 집단의 기본 역량 강화”, 즉 “교육약자들의 ‘교육력 강화’”가 되어야 한다(박남기, 2021: 5).

코로나19 이전에도 우리나라는 국가적 차원에서 교육격차를 해소해야 하는 과제를 인지하고 1997년 학습부진아 지원 대책 도입을 시작으로 기초학력 보장법 도입(2021년)에서 시행(2022년)에 이르기까지 기초학력 정책을 추진해 왔다(<표 1> 참조). 기초학력은 국민의 기본권이며 모든 학생의 기초학력을 보장하는 것은 국가의 책무이다.³⁾ 그래서 최근 기초학력 관련 정책은 수업 내 지원, 학교 내 지원, 학교 밖 지원 등 3단계 안전망을 구축하고 있다. 1단계 안전망인 ‘수업 내 지원’은 수업 내에서 학습부진을 예방, 보정할 수 있도록 지원하는 것을 의미하며 각 시도 교육청이 구축한 기초학력 진단-보정시스템, 정규 수업 내 맞춤형 지도를 강화하기 위한 협력교사제 도입 등이 이와 관련이 있다. 2단계 안전망인 ‘학교 내 지원’은 수업 내 지원만으로 학습부진을 해결하기 어려운 학생들을 위해 담임교사, 상담교사, 특수교사, 보조강사 등 학교 구성원들이 협력하여 학생별로 맞춤형 프로그램을 지원하는 것으로 ‘두드림학교’가 대표적인 제도이다. 3단계 안전망인 ‘학교 밖 지원’은 학교와 교사의 노력만으로는 해결이 어려운 학습부진 학생을 지원하는 데 초점을 두며, 학습종합클리닉센터가 그 역할을 담당하고 있다(민윤경 외, 2020: 25-26).

2) 교육격차는 “권력과 자원의 소유수준의 차이에 따른 교육기회와 결과의 차이와 그 정도에 주목”하는 용어로서(김경애 외, 2020:30)로서 상대적인 결핍의 문제와 관련이 있다.

3) 기초학력을 기초학력보장법에서는 “학교 교육과정을 통하여 갖추어야 하는 읽기, 쓰기, 셈하기와 이와 관련된 교과목의 최소 성취수준을 충족하는 학력”으로 정의하고 있으나 넓은 의미에서 “삶을 영위하고 학습을 지속해 나가는 데 기반이 되는 학습력이며, 이를 위해 갖추어야 할 문해력, 기초수리력, 자기인식 및 관계 능력”(김태은 외, 2019)으로 보는 견해도 있다. 기초학력을 어떻게 규정하느냐에 따라, 최소 성취수준을 어느 정도로 설정하느냐에 따라 정책의 방향이나 지원의 내용이 달라질 수 있을 것이다. “일상생활에서 삶을 영위하고 학습을 지속하기 위하여 학교 교육과정을 통해 갖추어야 하는 문해력과 수리력의 최소 성취기준을 충족하는 능력”(박선화 외, 2020)이라는 중재안도 있으나 여기에는 자기인식 및 관계 능력이 기초학력과 일정한 상관관계를 맺는다는 고려가 빠져 있으며, ‘최소 성취기준’을 어느 정도로 상정하느냐에 따라 지도 대상이나 방법이 크게 달라질 수 있다. 학업성취도 평가에서는 기초학력의 범위를 20~50%로 매우 넓게 잡고 있어 20%가 교육부가 제시한 최소한의 성취수준이냐는 비판(이찬승, 2019)을 받기도 했다. 싱가포르의 경우 초등학교 3학년까지 반드시 보장해야 하는 수준이 교육과정 목표의 50%, 캐나다 온타리오 주의 경우 모든 학생이 달성해야 할 학력의 기준을 성취수준의 70%로 설정하고 있는 점을 감안하면, 교육과정 목표의 차이가 있다는 점을 감안하더라도 ‘최소 성취기준’에 대한 사회적 합의는 필요해 보인다.

<표 1> 기초학력 관련 정책의 변화(민윤경 외, 2020: 19-20에서 발췌·재구성)

구분	기초학력 관련 정책	관련 법률 및 시행령	관련 정부 계획
도입기 (1997년 ~2006년)	- 1997년 단위학교 중심 학습부진 학생지도 처음 시행 - 1999년 학습부진 학생을 위한 국가적 대책 본격 논의		- 1997년 학습부진아 교육 지원 대책 - 1999년 기초학력 책임지도 시행 기본계획
체제 구축기 (2007 ~2012년)	- 2008년 기초학력 책임제 도입 - 2009년 학력향상 중점학교 도입 - 2011년 학습부진 원인별 맞춤형 지원 시작 - 2011년 기초학력 우수교육청 지원 사업 - 2012년 기초학력 진단-보정시스템 구축(5개 시·도 교육청)	- 교육관련 기관의 정보공개에 관한 시행령(대통령령 제 21119호, 2008.11.17.)	- 2007년 생애 초기 기본학습능력 지원계획 - 2008년 학습부진 학생 지도, 지원정책 기본계획 - 2008년 기초학력 미달 학생 제로 플랜 - 2010년 기초학력 지원 기본계획 - 2012년 기초학력 향상 지원 방안
시·도 교육청 중심으로의 전환기 (2013 ~2016년)	- 2014년 두드림학교 도입 - 2014년 학습종합클리닉센터 운영 활성화, 기초학력 진단-보정시스템 콘텐츠 개발 및 활용 - 2015년 전국 17개 시·도 교육청 기초학력 진단-보정시스템 구축	- 2016년 「기초학력 보장법」 발의	- 2013년 기초학력보장체제 구축 기본계획 - 2014·2015·2016년 기초학력향상 지원사업 기본계획
재정비 및 내실화기 (2017년~) 4)	- 2018년 기초학력 보장 맞춤형 선도·시범학교 도입 - 2021년 국가기초학력지원센터 설치	- 2017·2020년 「기초학력 보장법」 발의 - 2021년 「기초학력 보장법」 제정 - 2022년 「기초학력 보장법」 시행	- 2017·2018년 기초학력향상 지원사업 기본계획 - 2019년 행복한 출발을 위한 기초학력 지원 내실화 방안

「교육회복 종합방안」은 이러한 정책의 연장선 위에 있다. 지금까지 기초학력 보장을 위한 제도적 장치들을 체계적으로, 촘촘하게 구축해 왔다면 코로나19 이후의 교육회복은 이러한 교육 시스템이 성과를 내도록 하는 데 초점을 맞추어야 한다. 코로나19 팬데믹 기간에 학습결손을 더 크게 겪은 학생들이 학습, 심리·정서, 사회성 등의 격차를 극복할 수 있도록 지원하는 것이 교육회복의 근본적인 목표가 되어야 하는 것이다. 교육소외 계층에 대해 더 많은 자원을 제공할 수 있는 시스템을 구축하고 이것이 실질적으로 기능할 수 있도록 하는 것은 교육 선진국의 조건이기도 하다.⁵⁾

우리 사회의 교육소외와 격차 문제를 해소하기 위한 노력은 교육의 출발선 평등 논의와 밀접한 관련이 있다. 취학 전의 가정 배경과 교육 경험의 차이는 초등학교 입학 이후 아이들이 학업 수행에 영향을 미치는 원인으로 작용한다. “유아기 언어 능력과 학습 태도 점수가 가장 낮았던 초등학교

4) 권희정(2022)는 교육부에서 교육청으로 이동했던 기초학력 관련 정책 실행의 중심이 이 시기부터 학교로 변화했다고 분석했다.

5) 30여 년 동안 가장 성공적인 교육 시스템을 보유한 국가들이 사용한 전략을 연구해 온 마크 터커는 자신의 저서에서 높은 성과를 내는 교육 시스템의 구성 요소를 9가지로 정리했다. 그중 첫 번째가 취학 전 아동과 가정을 전폭적으로 지원하는 것이고, 두 번째가 위기에 처한 학생에게 더 많은 자원을 제공하는 것이다(M. Tucker, 2022: 70-83).

교 1학년 아동이 평균 이하의 국어 능력을 갖출 확률은 53%, 수학의 경우 39%에 이”른다(윤민중, 2018)는 연구 결과는, 공교육의 시작 단계에서부터 학습에 어려움을 겪는 학생들에 대한 개입이 필요하다는 것을 말해 준다. 교육의 출발선 평등을 실현하고 교육격차 문제를 해결하는 해법은, 학습능력의 빈익빈 부익부 현상이 심각해지기 전에, 가능한 한 이른 시기에 학생을 선별하고 지원하는 것이다. 노원경 외(2021)에서는 3년에 걸친 연구 성과를 토대로 초등학교 1~2학년 시기를 적기로 보고, 교육의 출발선 평등을 “모든 학생이 초등학교 저학년(1~2학년) 시기를 거치면서 학습에 필요한 기초학습능력(읽기, 쓰기, 셈하기 등)과 긍정적 심리·정서(유능감, 관계성, 자율성 등) 경험을 확보하게 되는 상태”로 정의한다. 여기에는 “인종, 신분, 성별에 관계없이 학교에 다닐 수 있도록 공평한 기회를 부여하고자 하는” 교육 기회의 평등, “누구나 일정수준 이상으로 성취할 수 있도록 하여 최종적인 학습 결과에서도 차이가 발생하지 않도록 하는” 교육 결과의 평등, “학교나 교실 수준에서 학생들이 일상적으로 경험하는 학습 기회, 과정, 결과에서의 평등을 의미하는” 교수·학습에서의 평등을 포함한다(노원경 외, 2021: 83).

최근 각 시·도 교육청에서는 교육의 출발선 평등과 관련하여 “① 초등학교 입문기 시점의 진단 강화, ② 초등학교 저학년 교실의 수업 내 협력 수업 실시, ③ 정규 수업 중 풀 아웃 수업 지원, ④ 학급당 학생 수 감축 또는 과밀학급 지원 교사 지원, ⑤ 단기간 집중 지원 프로그램 운영, ⑥ 방과 후 또는 방학 중 보충학습 지원, ⑦ 특별한 요구가 있는 학생 지원, ⑧ 교수학습 자료 및 프로그램 지원, ⑨ 초등학교 저학년 담당 교사의 전문성 강화” 등의 노력을 기울이고 있다(노원경 외, 2021: 42~49). 기초학력 전담교사제는 그 정점이라 할 수 있다. 이 연구에서는 기초학력 전담교사를 중심으로 교육회복을 실질적으로 실현할 수 있는 실천적 방법을 모색해 보고자 한다.

2. 기초학력 전담교사의 필요성과 현황

2.1. 기초학력 전담교사제 도입의 배경

우리 교실(2학년)에는 ‘나’와 ‘다’도 구분을 못 하는 난독증이 의심되는 K가 있었다. 달리기를 할 때, 그림을 그릴 때, 친구랑 딱지치기를 할 때 그렇게 반짝이던 K는 수업 시간이 되면 선생님과 친구의 눈치를 보느라 바빴다. ... 간절한 마음으로 난독증 전문가를 찾아 매칭하고 학교 예산을 지원 하였지만, K는 한 달을 겨우 넘기고 포기했다. ..., 그때부터였다. 아무리 좋은 시스템이 있어도, 아이를 돕는 실제적인 과정이 충실하지 않으면 아무 소용이 없다는 것을 알게 된 것이다(최영주, 2019: 140).

위의 교사는, 초등학교에서 기초학력 연구학교 주무를 맡아서 학습부진⁶⁾ 학생을 위한 지원 시스템을 학교에 정착시키기 위해 노력했고 다른 시도까지 사례 발표를 하러 다닐 정도로 성과를 거두었지만 결국 “아이를 돕는 실제적인 과정이 충실”해야 한다는 결론에 도달했다고 이야기한다. 학생을 실제로 지도하는 과정이 체계적이고 충실하지 않으면 아무리 좋은 지원 시스템을 만들어 많은 예산을 투입해도 K처럼 학습부진 문제를 안은 채 다음 학년으로, 다음 학교급으로 올라가는 학생이 있을 수밖에 없다는 것이다. 『학교 속의 문맹자들』을 도울 실질적인 해법을 탐색해 온 엄훈(2012)과 홍인재(2017)을 비롯해 현재 기초학력 전담교사로 활동하고 있는 많은 교사들이 ‘아픈 손가락’으로 남은 아이들에 대한 기억을 고백한다. 학생을 돕기 위해 고군분투했으나 실패했던 경험을 해 본 교사들은 학습부진 학생을 가르치는 데는 더 높은 수준의 전문성과 책무성이 필요

6) 학습부진 학생들 중 많은 수가 읽기부진을 가지고 있으며, 공교육의 출발점에 선 아이들은 더더욱 그렇다. 읽기에 있어서의 격차를 해결하는 것은 학습격차 해소의 열쇠가 된다. 그래서 전국의 기초학력 전담교사 중 수해력 전담교사가 일부 있지만 대부분의 전담교사가 문해력 지도를 맡고 있다. 이 연구에서 ‘학습부진’과 ‘읽기부진’이라는 용어를 엄밀히 구분해 사용하지 않은 것은 이 때문이다.

하다고 입을 모은다. 정규교사도 해결하지 못한 학습부진 문제를 협력강사 또는 예비교사가 해결해 줄 것으로 기대하거나 학교 밖 전문가들에게 의존하는 시스템은 성공하기 어렵다.

학습부진 학생을 지도하는 데 있어 교사의 전문성이 매우 중요하다는 점은 선행연구에서도 강조되어 왔다(엄훈, 2017; 민윤경 외, 2020 등). 학습부진 학생을 성공적으로 지도하는 데 영향을 끼치는 요인으로는 (1) 조기 개입, (2) 정기적이고 지속적인 지도, (3) 가정의 관심과 지원, (4) 교사와 학생의 긍정적인 상호작용, (4) 학습에 대한 아동 개인의 태도와 성격, (6) 교사의 전문성과 관련기관의 지원, (7) 교사와 아동의 1:1 지도, 수업에 집중할 수 있는 별도의 공간(김현주 외, 2017)을 꼽을 수 있다. 학습부진 학생을 지도할 수 있는 전문성을 갖춘 교사의 1:1 개별화 지도가 교육회복을 위한 효과적인 방법이라는 것이다. “교사가 학생의 특성을 파악하여 개인의 필요에 맞는 학습이 이루어지도록 할 때 더 많은 아동이 성장할 기회를 얻을 수 있”고, “모든 학생이 자신의 수준과 특성에 맞는 자료로 학습할 기회를 얻는 차별화된 교수학습을 실현할 수 있게 하는 것이 출발선에 놓인 학생의 성공을 담보할 수 있는 지름길이라”는 주장(Perry et al., 2007. 노원경 외, 2021: 39에서 재인용) 또한 이를 뒷받침한다. 전라남도교육청에서 국내 최초로 기초학력 전담교사를 도입하게 된 배경도 교실에서 이루어지는 “정규수업을 전혀 따라갈 수 없는 학생들”을 조기에 발견해 “개별화된 최적의 교육방법으로” 가르칠 수 있는 전담교사가 필요하기 때문이었다(홍윤비, 2020).

2023년 1월 전국시도교육감협의회는 코로나19로 인해 발생한 학습결손 보충을 위해 기초학력 전담교사제를 확대할 필요성을 제기하면서 초등 교원 정원의 증원과 기초학력 전담교사 정원을 별도로 배정할 수 있는 법령 개정을 요구했다. 이러한 사실은, 실현 가능성과는 별도로 기초학력 전담교사의 필요성과 성과를 방증한다.

2.2. 지역별 기초학력 전담교사 운영 현황

기초학력 전담교사제는 2020년 전라남도교육청이 문해력 전담교사 34명, 수해력 전담교사 6명, 총 40명의 기초학력 전담교사(이하 전담교사)를 선발, 운영하면서 처음 시행되었다. 전남은 기초학력 전담교사를 2021년 48명, 2022년에는 50명으로 점차 확대해 왔다. 2021년에는 충청북도교육청, 경상북도교육청⁷⁾, 울산시교육청⁸⁾도 기초학력 전담교사제를 도입했고, 2022년에는 강원도교육청, 경상남도교육청, 광주시교육청, 대구시교육청, 충청남도교육청 등이 제도를 도입했다. 그러나 인사의 기준이나 수업 모델, 담당 업무는 지역마다 다양하며, 정규교사가 아닌 기간제 교사를 전담교사로 배치하거나 기초학력 전담 강사를 채용하는 지역도 있다. 2021년을 기준으로 기초학력 전담교사제의 시행 현황을 비교하면 <표 2>와 같다.⁹⁾

<표 2> 2021년 전국 기초학력 전담교사제 시행 현황 비교(신은희, 2021에서 발췌·재구성)

	전남	충북	경북	울산
인원	48명	40명	57명	10명
인사 기준	정규 교사	정규 교사(신규 불가)	정규 교사(5년 이상)	정규 교사(5년 이상)
대상	초 1, 2학년	초 1~3학년	초 1, 2학년	초 1, 2학년
영역	문해력, 수해력 별도	읽기, 수학 부진	국어, 수학 교과	국어, 수학 교과
학생 선정	진단도구 및 관찰(성취도 20% 미만)	진단도구 및 관찰(성취도 20% 미만)		배움이 느리거나 학습격차 심한 학생

7) 경북은 ‘두레교사제’라는 제도를 두어 정규 수업 시간에 기초학력 전담교사와 협력수업 강사를 지원하고 있다.

8) 울산의 기초학력전담교사제는 ‘채움교사제’로 명명된다.

9) 전남은 2020년과 2021년에, 충북은 2021년에, 경북은 2022년 3월에 전담교사제 운영과 관련한 정책연구 보고서를 발행했다. 경북은 2022년 3월에 울산은 보고서를 별도로 작성하지 않았다. 교육감 선거가 치러진 이후인 작년의 운영 실태 및 성과에 대해서는 별도의 보고서를 찾을 수 없어 2021년에 발행된 보고서를 자료로 연구를 진행하였음을 밝혀 둔다.

수업 모델	개별지도 우선, 협력수업 또는 방과후	1학기: 개별지도 협력수업 및 방과후 2학기: 연수 이수 여 부 따라 시간 차등 운영	담임과 협력수업, 개별지도	개별지도
전담 선정	1) 문해력, 수해력 연 수 2) 학교 협의	1) 읽따 ¹⁰⁾ 기본/전문 가과정 2) 기초실행, 관련 연 수 3) 저학년 담임, 학교 협의	교직원협의회	1) 읽따 연수 2) 학교 협의(수해력, 평가연수)
업무	학생 지도 중심(부장 지양), 교사연수	두드림학교, 기초학 력 관련 업무	기초학력 업무, 학교 장 부여 업무	학생 지도, 교내 연 수 등

충북, 경북, 울산은 2021년 전담교사제를 도입하면서 ‘처방에서 예방으로의 정책기조 변화’, ‘기초학력 지원강화로 기초학력 책임교육 실현 필요성 증대’, ‘학습부진 학생 조기 발견 및 개별 맞춤형 지원 방안 필요’, ‘코로나19로 등교·원격 수업 병행에 따른 학습격차 우려’ 등을 제시했다. 그리고 기초학력(학습) 보장, 격차 해소, 교육의 공공성 강화, 교사 전문성 강화 등을 목적으로 한다고 밝혔다(강에스더 외, 2021: 55). 그리고 전남과 충북, 울산은 전문성 신장을 지원할 수 있는 연수에 참여할 것을 강조하고 있다. 전남과 울산은 전담교사의 수해력과 문해력 지도를 지원하는 연수를 진행하며 충북은 문해력 관련 연수만 진행한다.¹¹⁾

2023년 현재 전남은 50명, 충북은 75명, 경북은 57명, 울산은 10명의 전담교사가 배치되어 학습지원 대상 학생들을 지도한다. 2022년부터 제도를 도입한 강원도 정규교사 중에 전담교사를 선정하며 올해 24명이 “문해력·수리력 고위험군 학생”¹²⁾을 전문적으로 지원한다. 광주 2022년에 동·서부교육지원청 내에 설치된 학습종합클리닉센터에서 8명(동부 3명, 서부 5명)의 전담교사가 초등학교 1~2학년 기초학력 학습지원 대상 학생에 대한 순회 개별화 지도를 담당했다. 올해는 전담교사를 68명으로 대폭 확대했고 현 교육감 임기 내에 전체 초등학교에 1명의 전담교사를 배치한다는 목표를 밝히고 있다. 충남의 전담교사는 교육지원청에 배치되어 신청 학교로 순회하며 학생을 지도하고, 올해 14개 교육지원청에 30명의 전담교사가 배치된다. 이들 지역은 모두 정규교사만 전담교사로 배치하고 있다. 대구는 2022년 ‘기초학력 채움교사’라는 이름으로 특별교육을 이수한 정규교사를 초등학교 10개교에 각 1명 배치했으나 「2023. 초등 기초기본학력 향상 지원 계획」에 전담교사에 대한 별도의 언급이 없다. 기초학력 연구학교와 기초학력 향상 선도학교, 초등 문해력 돈움학교 등 기초학력 연구학교 및 선도학교 운영을 통해 학교 단위의 프로그램 개발과 운영을 지원하는 것으로 보인다. 한편 경남은 기초학력 전담 강사를 주로 활용하고 있다. 초·중학교에서 올해 457명이 담임교사와 협력해 개별 수업을 수업을 지원하거나 방과 후에 학습을 지원한다. 2022년 초등학교에 전담교사를 70명 배치했으나 올해는 학교별로 학습지원 담당 교원을 지정 운영하면서 교육청의 운영 계획에 전담교사에 대한 별도의 언급이 없는 상태이다. 대신 초등뿐 아니라 중등까지 폭넓게 전담 강사를 활용하고 있는 것이 특징이다.

이 밖에 전라북도교육청은 ‘두리교사제’를 운영한다. 두리교사는 1수업 2교사 운영을 위해 만든 명칭으로, 정규교사 중 희망하는 학교에 배치되어 주로 2학년 교실에서 담임교사와 협력 수업을 진행하고 1~2학년 아이들의 초기문해력 개별화 수업을 지원한다. 협력교사제에 기초학력 전담교사제를 결합한 형태로 볼 수 있다. 세종시교육청은 별도의 전담교사를 두고 있지는 않지만 기초학

10) ‘읽기 따라잡기’의 준말이며, 전남의 경우에도 문해력 연수의 심화과정에 읽따 연수가 포함되어 있다(<표 3> 참조).

11) 세 지역 모두에서 읽기 따라잡기 연수(전남과 충북은 90시간, 울산은 60시간)가 운영되는데 이 연수에 전담교사만 참여하는 것은 아니다. 이들 지역 외에 세종에서도 읽기 따라잡기 연수(60시간)가 진행된다.

12) 강원도교육청의 「2023학년도 기초학력 전담교사제 운영 계획」에서 발췌했다.

력지원센터를 설치하고 학습상담사 2명과 과건교사 8명(문해력 6명, 수해력 2명)이 학습부진 학생을 전담해 지원하도록 하고 있다. 세종의 경우, 전담교사라는 명칭을 사용하지는 않지만 정규교사인 과건교사가 사실상 전담교사의 역할을 하고 있다. “찾아가는 한글, 수해력 지도 지원”이라는 명목하에 관내 학교를 순회하면서 수업 중 별도의 공간에서 개별적으로 지도하거나 방과 후에 지도하는 방식으로 운영된다는 점에서 그렇다.

3. 초기 문해력 개별화 수업의 성과와 교사의 전문성 : 전남 지역의 사례를 중심으로¹³⁾

공교육에 진입하는 학생들에게 평등한 출발선을 보장하기 위해 2020년 국내에서는 처음으로 기초학력 전담교사제를 도입한 전남의 사례는, 2021년 교육 분야 정부혁신 우수사례 경진대회에서 대상을 수상했고 이후 이 제도가 전국적으로 확산되는 데 큰 역할을 했다. 전남의 기초학력 전담교사제는 초등 1~2학년 문자 미해득, 기초 수해력 부진 학생에 대해 전담교사가 1:1 개별화 지도로 기초학력 향상을 지원하는 것을 목적으로 하고 있다. “정규수업을 전혀 따라갈 수 없는 학생들이 조기에 개별화된 최적의 교육방법으로 제 학년의 보통 수준을 따라잡도록 돕기 위해서” 정규교사가 정규수업 시간에 별도 공간에서 1:1로 문해력과 수해력 부진 학생을 지도하는 풀 아웃(pull out) 방식을 채택했다. 그리고 제도를 도입한 첫해 40명의 전담교사가 2020년 초등 1~2학년 학생 230명(교사 1인당 6~8명)을 지도해 78.8%(181명)을 기준 점수에 도달시켰다. 이어 2021년에는 48명의 교사가 324명(1학기에는 교사 1인당 3~6명, 2학기에는 3~10명)¹⁴⁾을 지도해 73.5%(238명)를 기준 점수에 도달시켰다. 2022년부터는 인원을 50명으로 늘렸고 올해도 같은 수의 교사가 전담교사로 활동하고 있다.

전남의 기초학력 전담교사제는 부진 정도가 심한 학생의 경우 일반적인 교육과정과 교실 수업만으로는 학습격차를 따라잡기 불가능하다는 진단을 토대로 추진되었다. 문해력 전담교사와 수해력 전담교사로 구성되어 있으며 2020년에는 40명 중 34명, 2021년에는 48명 중 37명이 문해력 전담교사였다. 전담교사는 초등 정규교사 중에서 희망자를 조사하여 선발하며, 희망자가 많을 경우 초기 문해력 및 수해력 연수 이수자에게 우선 순위를 부여한다. 이 제도의 운영 방침은 (1) 담임교사의 개별화 책임 지도를 원칙으로 하되 1:1 개별지도가 어려운 경우에 지원, (2) 초등 저학년(1~2학년) 지원 학생을 수업시간에 별도 공간에서 1:1 개별지도, (3) 개별지도 및 학습 과정을 기록하고, 담임교사와 공유하여 필히 협력 지도, (4) 전담교사 전문성 신장을 위한 집중 연수 개설과 연수 이수 의무, (5) 교육지원청에서는 관내 학교 상황을 고려하여 순회 교육 실시 등으로 제시되었다(강에스터 외, 2021: 45). 전담교사들은 전문성 신장을 위해 <표 3>에 제시된 것과 같은 연수와 전문적 학습공동체 활동에 참여했다.

<표 3> 2021. 전남 기초학력 전담교사 연수 과정(강에스터, 2021: 51)

구분	기본과정	심화과정
문해력	<ul style="list-style-type: none"> ○ 기초학력 전담교사제 직무연수(18시간) ○ 티처빌 연수원(원격/15시간) ‘기초학력 높이는-모두 깨치는 한글’ ○ 중앙교육연수원(원격/15시간) ‘선생님이랑 찬찬히 배우는 한글공부’ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 읽기 따라잡기 기본 및 전문가과정 연수(90시간) ○ 모두 깨치는 한글(10시간/집합)

13) 전남의 기초학력 전담교사제 현황은 홍윤비(2020), 김은희 외(2020), 강에스터(2021)을 토대로 정리하였다.

14) 2학기에 학생 수가 많은 것은 1학기에 개별화 수업을 종료하지 못한 학생들이 포함되었기 때문이다.

수해력	<ul style="list-style-type: none"> ○ 수해력 교육의 이해(원격)(15시간) ○ 기초학력 전담교사제 직무연수(18시간) ○ 수해력 교육 기본과정 직무연수(30시간) 	○ 수해력 교육 심화과정 직무연수(30시간)
-----	---	--------------------------

학생 선정은 학기 초(3월)에는 2학년 학생을 대상으로 하며 담임교사가 먼저 한글 또박또박 프로그램으로 진단한 후 ‘한글 미해득’ 또는 ‘보충’에 해당되는 학생에 대하여 전담교사가 표준화된 진단 도구를 이용하여 최하위 수준(초기 문해력 진단검사 결과 구분점수 평균 1~2.0 이하 해당) 학생을 선정한다. 2학기에는 1학년 학생을 대상으로 담임교사가 한글 또박또박 프로그램으로 진단한 후, ‘한글 미해득’에 해당하는 학생에 대하여 전담교사가 표준화된 진단 도구를 이용하여 최하위 수준(초기 문해력 진단검사 결과 구분점수 평균 1~2.0 이하 해당)의 학생을 선정한다. 지도 대상 학생이 많을 경우에는 최하위 수준의 학생부터 순서를 정하여 1:1 맞춤형으로 지도하는 것을 원칙으로 하고 있다.

2021년 전남의 문해력 전담교사들이 활용한 지도 방법은 <표 4>와 같다.¹⁵⁾

<표 4> 문해력 지도 방법 활용 순(홍윤비, 2020: 9)

순	프로그램(교재)	내용	학생수(%)
1	읽기 따라잡기	균형적 접근	71(47%)
2	찬찬한글+읽기 따라잡기	발음중심 → 균형적 접근	40(27%)
3	모두 깨치는 한글+읽기 따라잡기	발음중심 → 균형적 접근	19(13%)
4	모두 깨치는 한글	발음중심	14(9%)
5	찬찬한글+모두 깨치는 한글	발음중심	4(3%)
4	교과서 지문	절충식	2(1%)
총계			150명

기초학력 전담교사제 운영의 효과로는 지도 대상 학생들의 문해력과 수해력 역량이 길러졌고 태도적인 면에서 학습 동기와 자신감을 찾은 것이 꼽힌다.¹⁶⁾ 교육의 출발선 평등과 관련된 학습에 필요한 기초학습능력인 3R이 길러짐과 동시에 긍정적인 심리·정서 경험이 제공되었다는 점이 매우 고무적이다.¹⁷⁾ 교사의 성장과 관련해서는 문해력과 수해력을 지도하는 교사의 역량이 강화되었고, 배움의 주체가 학생임을 인식하게 되었으며, 교사 연구자로서 성장하는 데 긍정적인 영향을 끼친 것으로 나타났다. 교육공동체 전체로 보면 기초학력에 대한 인식이 확대된 점이 성과로 평가된다(홍윤비, 2020). 한편 아래 인용문처럼 전담교사제 도입 첫해에 문해력과 수해력 전담교

15) 충북의 경우, 2021년을 기준으로 대부분 읽기 따라잡기 수업 패턴을 기준으로 삼고 교사와 학생 상황에 맞게 수정해 운영한 것으로 나타났다. 발음중심접근법을 활용할 때는 『찬찬한글』, 『읽기 자신감』 교재를 사용했고, 그림책, 한글카드, 말놀이 동시, 『손바닥 그림책』 등을 다양하게 수업에 적용했다(신은희, 2021).
 16) 이는 충북의 운영 성과를 통해서도 확인할 수 있다. 2021년 충북의 기초학력 전담교사 지도 대상은 1학기에 182명, 2학기에 136명이었다. 이들의 문해력 발달 정도는 아래 표와 같다. 3월과 7월의 학생 수가 차이가 나는 것은 개인 사정이나 난독증, 특수학급 입학 등으로 별도 지도를 받게 되거나 목표를 조기에 달성해 학급으로 돌아간 학생 등이 있었기 때문이다(신은희, 2021: 74).

구분	한글미해득	한글해득		학년 평균 수준 도달	계
		한글해득(보충)	한글해득(완성)		
3월	105	57	18		182
7월	14	58	52	12	136

17) “수업 시간에 책을 읽으라고 해도 굼벵이처럼 힘없이 더듬거리며 읽던 OO이 힘있게 편지를 읽는 모습을 보고 저도 놀라고 옆에 있던 할머니께서도 놀라셨다.”(홍윤비, 2021: 18)는 후기에 담긴 변화는 읽기 따라잡기 교사들의 수업 사례에서도 흔히 등장한다. 전담교사의 진정한 의의는 학습적인 면보다는 1:1 개별화 수업 과정에서 학생의 심리·정서적인 측면에서 일어나는 변화일 수도 있다. 개별화 수업이 끝나고 난 후 다시 교실에 돌아간 아이들이 스스로, 적극적으로 학습을 해 나가려면 자존감과 학습 효능감 같은 정서가 긍정적으로 형성되어 있어야 하기 때문이다.

사들은 개별 학생에 맞는 지도법을 찾기 위해 고군분투했으며 전문성 신장을 위한 지속적인 노력이 필요하다는 것은 체감했다. 또한 제도 운영 결과에 대한 면담 결과를 보면, 전담교사뿐 아니라 담임교사의 전문성을 강화할 필요성을 제기하기도 하는 등 전담교사로 참여한 교사들이 학습부진 학생 지도에 관한 전문성 신장의 필요성을 확인하게 되었음을 알 수 있다.

1년차 기초학력 전담교사의 전문성이 부족해 여러 가지 방법을 적용하고 있지만, 아이의 특성에 맞는 지도법을 찾아야 하는 숙제는 항상 고민이고 과제인 것 같다. 현재 아이의 특성과 한글 해득 수준을 파악하여 아이에게 맞는 지도법을 찾아내야 한다. 때문에 교사의 전문성 신장을 위한 노력이 더욱 요구된다(A교사의 수기 중에서, 홍윤비, 2020: 89).

출발선에서 조기 개입하는 것이 학습격차를 예방하고 최소화하는 데 효과적임을 보여준 점, 일과시간 내 풀 아웃 형식의 1:1 개별화 수업의 사례를 만들고 확장될 수 있는 가능성을 열었다는 점에서 전담교사제는 충분히 의의가 있다. 전남에서 2022년 기초학력 전담교사제 운영과 관련해 실시한 설문조사에서는 전담교사 활동이 학생들의 기초학력 향상에 어느 정도 도움이 된다고 생각하는지 묻는 문항에 대해 응답자의 96.8%가 도움이 된다(‘매우 도움이 된다’ 70.8%, ‘도움이 된다’ 26%)고 답했을 정도로 이 제도에 대해 긍정적으로 평가했다(강에스터 외, 2022: 88).

그러나 여전히 보완해 나가야 할 과제들도 있다. 전담교사와의 수업이 종료된 후 학생들에 대한 사후관리제도가 필요하다는 점, 기초학력 전담교사제에 대한 인식이 확대되어야 한다는 점, 학생 수 감축과 담임교사 업무 경감을 통한 교실수업 개선이 병행될 때 제도의 실효성이 높아질 수 있다는 점이 정책적으로 보완해 나가야 할 과제로 꼽혔다(강에스터, 2022). 기초학력 전담교사제를 실시하고 있는 학교의 교원과 전담교사를 대상으로 한 면담을 통해서는 학년을 확대하고 지속적인 학습 활동이 이어질 수 있도록 해야 한다는 의견, 특수교사처럼 전담교사를 따로 선발을 해야 전문성이 생기고 제도가 정착될 수 있을 것이라는 의견도 제기되었다.

충북에서는 제도 시행 첫해에 법률 규정이 마련되어 있지 않아 제도 자체가 불안정하고 기초학력 개념에 대한 명확한 규정이 없고 사업을 추진하는 데 내몰려 기초학력과 관련한 현장의 역량이 체계적으로 축적되지 않는 것이 문제로 지적되었다. 대상 학생의 선정과 지원 종료 기준, 지도 교과목의 수, 담임교사와 전담교사의 소통 및 협력 방안, 전담 수업의 환경 조성, 전담교사 역량 강화 등이 앞으로 보완되어야 할 점으로 꼽힌다(신은희 2021: 164~165).

4. 교육회복을 위한 교사교육의 과제

지금까지 기초학력 전담교사제의 운영 현황과 성과를 통해 살펴본 바와 같이, 교육 소외와 격차 문제 해소라는 진정한 의미에서의 교육회복을 위해서는 문해력을 비롯한 기초학력에 대한 정확한 진단을 토대로 조기에 지원을 시작하는 것이 필요하다. 공교육의 출발점에서 문해력 격차를 해소하기 위해서는 아이들을 지도하는 교사의 전문성을 확보해야 한다. 그러나 현재 정규교사가 기초학력 전담교사 업무를 담당하는 일부 지역을 제외하고는 대부분 비정규직 강사가 수업을 담당하고 있으며 이들에게 충분한 연수 기회가 주어지지 않아 강사 개인의 역량에 따라 수업의 질이 달라지는 문제를 근본적으로 해결하지 못하고 있다.¹⁸⁾ 교·사대에 재학 중인 예비교사들에게 기초학력 관련 멘토링을 담당하게 하는 것도 같은 문제를 가지고 있다. 학습부진 학생을 지도하는 것은 경력 교사들에게도 어려운 과제인데 전문적인 연수도 없이 예비교사나 강사를 투입하는 것이 교

18) 경북과 전남, 충북의 기초학력 전담교사제 운영 보고서를 살펴보면 전담교사가 이수해야 하는 연수가 가장 적었던 경북에서 제도에 대한 만족도가 상대적으로 낮았다. 전담교사 스스로 학습부진 학생 지도에 대한 효능감을 갖는 것이 제도 자체에 대한 평가에 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 경북의 전담교사들이 두레교사제 개선 사항을 묻는 설문 문항에 응답한 결과를 바탕으로 한 워드클라우드에서도 ‘연수’가 ‘교재’와 더불어 가장 크게 표시되었다(김경호 외, 2022: 66).

육회복이라는 과제를 해결하는 최선의 방법은 아니라는 것이다. 지역의 여건에 따라 부득이하게 이들에게 학습부진 학생 지도를 맡겨야 한다면 학습부진 학생 맞춤형 지도에 관한 전문성을 쌓을 수 있는 연수의 기회를 제공해야 할 것이다.

장기적으로 보면 기초학력이 중요하게 부각되고 있음에도 교사교육을 담당하고 있는 교육대학교와 사범대학의 교육과정이 더 큰 도움을 필요로 하는 학생들을 가르칠 수 있는 예비교사의 역량을 길러내지 못하고 있는 것은 개선해야 할 문제이다. 현재 대부분의 교원양성대학 교육과정에는 기초학력 관련 교과목이 별도로 개설되어 있지 않으며, 충청권 교원양성대학 국어교육과와 수학교육과 학과장을 대상으로 한 서면 인터뷰 결과에 따르면, 향후 기초학력 관련 내용을 교육과정에 포함하는 것에 대해서도 현실적으로 어렵다는 의견이 지배적이었다. 해당 내용을 다룰 필요성은 있지만, 교육대학교와 사범대학 모두 교원자격검정령에 포함되어 있는 교직 과목과 교양 과목, 전공필수 과목을 개설하고 나면 사실상 현재의 교육과정에 새로운 과목을 더하는 것이 사실상 불가능한 상황이라는 것이다(염은열 외, 2023). 그러나 공교육이 모든 학생들의 기초학력을 실질적으로 보장하기 위해서는 교사의 기초학력 관련 교육 전문성을 신장시킬 수 있는 방안을 마련해야 하며, 교원양성과정에 그러한 내용을 적극적으로 포함시켜야 한다. 그래야 예비교사들이 현장에 나가서 학습부진 학생을 가르치면서 겪는 어려움을 줄일 수 있고 현장 교사들이 초기 문해력 지도에 필요한 실질적인 역량을 기르기 위해 민간 연수에 의존하는 문제를 해결할 수 있다. 만약 새로운 교과목을 개설하기 어렵다면 기존 교과목에서 다루거나 교원자격검정령에 필수 이수 교과목이나 교육 내용으로 포함하는 것도 고려할 수 있을 것이다.

덧붙여 「교육회복 종합방안」에서 제시된 것처럼 교육격차가 발생하기 시작하는 유아기부터 이를 막기 위한 지원을 시작한다면 교육의 출발선 평등을 위한 여러 정책들이 더 실질적인 효과를 거둘 수 있다. 현장에서 학습부진 학생을 지도해 본 교사들은 초등학교 입학 전에 누적된 격차에 대해 우려한다. 유아기부터 가정 배경과 문해 환경, 교육 경험의 차이로 인해 초등학교 입학 시점에 드러나는 격차를 줄이기 위해서는 취학 전 아이를 위한 교육복지 안전망의 보완도 필요하다. 그런 의미에서 문해력과 수해력 등 기초학력과 관련해 유치원 교사의 인식과 누리 교육과정을 벗어나지 않는 범위 내에서 취약계층 아이들을 지원할 수 있는 전문성을 제고하기 위한 지원도 고려해 볼 만하다.

지금까지 전남의 기초학력 전담교사제를 중심으로 현재 여러 지역에서 시행되고 있는 전담교사제가 거둔 성과와 한계를 살펴보고 교육회복을 위한 교사교육의 과제도 거칠게나마 점검해 보았다. 교육의 질이 교사의 질을 뛰어넘을 수 없다는 명제는 교육회복이라고 하는 어려운 과제 앞에서 그야말로 참이다. 2022 개정 교육과정은 개별 학생에 대한 맞춤형 교육을 할 수 있는 역량을 교사들에게 요구하고 있다. 전담교사들에게 요구되고 있는 전문성은 그러한 역량의 핵심에 자리한다. 지금은 보다 근본적인 의미에서의 교육회복을 위해 교사교육을 개선하는 작업을 시작해야 할 시점이다.

참고 문헌

- 강에스더, 이병곤, 신왕식, 백지아, 김정은(2021), 「기초학력 전담교사제 운영 실태 분석 및 개선방안」, 전라남도교육연구정보원 전남교육정책연구소.
- 교육부(2021), 「『교육회복 종합방안』 기본계획: 모든 학생의 코로나19 극복지원」, 교육부 보도자료 (2021.07.29.).
- 권희청(2022), 「기초학력정책의 집행과정 분석」, 충남대 박사학위논문.
- 김경애, 류방란, 이성희, 이승호, 이희현, 장명림, ... 윤종원(2020), 「교육 분야 양극화 추이 분석 연구(I): 기초연구(RR2020-22-01)」, 한국교육개발원.
- 김경호, 권광배, 박호규, 안수민, 유진호, 이수민, 임지만, 조다미, 최문희(2022), 「두레교사제 운영 현황과 개선 방안 연구: 기초학력 전담교사제를 중심으로」, 경상북도교육청연구원.
- 김민숙, 김주루, 김청미, 김혜련, 오현옥, 홍인재(2022), 『말글 공부: 한글 깨치기에서 문해력까지』, 에듀니티.
- 김성식(2019), 「초등학교 저학년 학생의 학업수행에 대한 가정 배경, 유아시기 교육 경험, 학생-교사 관계 변인의 영향」, 『초등교육연구』 제32권 제1호, pp.15~36.
- 김은희, 김정은, 김혜원, 백지아(2021), 「『기초 학력 전담교사제』 들여다보기: 문해력 전담교사를 중심으로」, 『초기 문해력 교육』 2호, 청주교대 문해력지원센터, pp.6~30.
- 김태은, 양정실, 노원경, 이승미, 오택근, 이화진(2019), 「4차 산업혁명시대에 요구되는 광의의 기초학력 개념 정립연구(CRI 2019-7)」, 교육부.
- 김현주, 이형빈, 이준희(2017), 「강원도 초등협력교사제 운영 실태 분석 및 개선 방안」, 강원도교육연구원.
- 노원경, 김경주, 김성경, 김태은, 김경령, 윤선인, 황매향(2021), 「교육의 출발선 평등을 위한 교수학습 지원 체제 구축(I)(연구보고 RRI 2021-1)」, 한국교육과정평가원.
- 민윤경, 정미경, 허주, 권순형, 고재천(2020), 「기초학력 향상을 위한 교원 전문성 강화 방안(현안보고 OR 2020-06)」, 한국교육개발원.
- 박남기(2022), 「교육회복의 의미와 과제」, 『월간 교육정책포럼』 352호, 한국교육개발원, pp.4~9.
- 송경오, 박주성(2015), 「한국과 미국의 기초학력보장정책 비교 분석: 책무성전략을 중심으로」, 『공공사회연구』 제5권 제1호, 한국공공사회학회, pp.36~68.
- 신은희, 김수미, 류영주, 정다연(2021), 「충북 기초학력 전담교사 제도 운영실태 및 발전 방안 연구」, 충청북도교육연구정보원 충북교육정책연구소.
- 엄훈(2012), 『학교 속의 문맹자들: 한국 공교육의 불편한 진실』, 우리교육.
- 엄훈(2017), 「초기 문해력 교육의 현황과 과제」, 『한국초등국어교육』 제63집, 한국초등국어교육학회, pp.83~109.
- 엄훈, 염은열, 김미혜, 박지희, 진영준(2022), 『초기 문해력 교육: 읽기 따라잡기로 시작해요』, 사회평론아카데미.
- 염은열, 권성룡, 김미혜(2023), 「기초학력 제고를 위한 교원양성기관의 교육과정 개선 방향」, 청주교육대학교.
- 윤민중(2018), 「생애 초기 교육 격차: 만 3세 유아의 어휘력과 학습 태도가 아동의 언어 발달 및 학업 수행 능력에 미치는 영향」, 『교육학연구』 제56권 제4호, 한국교육학회, pp.317~342.
- 이찬승(2019), 「기초학력보장법, 실효성 낮고 대상 학생들에게 독이 될 가능성 커」, 『교육을 바꾸는 사람들』(<https://21erick.org/column/805/>).
- 최영주(2020), 「서로를 마음껏 사랑하는 법」, 『초기 문해력 교육』 창간호, 청주교대 문해력지원센터, pp.140~142.
- 홍윤비(2020), 「2020. 기초학력 전담교사 운영보고서」, 전라남도교육청.
- 홍인재(2017), 『읽고 쓰지 못하는 아이들: 문맹과 문해맹 아이들을 위한 한글 수업』, 에듀니티.

Tucker, M. (2022), 『교육의 미래와 학교 혁신』, 전국교원양성대학교총장협의회 옮김(역), 살림터 (원서출판: 2019).

‘교육회복을 위한 교사의 역할과 과제’에 대한 토론문

정진석(강원대)

이 발표는 교육 소외 및 격차의 문제를 교육의 출발선 평등 실현을 위한 주요 과제로 전제하면서 이를 실질적으로 해결할 방안으로 기초학력 전담 교사제를 제안하고 그 역할과 과제를 논의하고 있습니다. 코로나19의 팬데믹과 기초학력 보장법의 제정으로 크게 두드러진 측면은 있지만 교육격차를 문제적 현상으로 인식하고 이를 해결하는 것은 교육계의 오랜 과제이며 국어교육도 마찬가지입니다. 특히 기초학력의 미비는 해당 시기의 성장에 국한하지 않고 이후의 학습과 일상생활의 영위에 지속적 영향을 미쳐 학습의 역량과 성과, 삶의 만족도를 악화시킬 수 있다는 점에서 간과하기 어려운 문제입니다. 이런 점에서 이 발표가 제기하는 기초학력 전담교사의 필요성, 소개하는 현황과 실제 사례들, 제안하는 교사교육의 과제 등은 학습결손, 교육 격차의 문제를 새롭게 인식하고 교육적 해결의 동기와 방안을 숙의하는 중요한 계기가 될 것이며 토론자로서 발표자 선생님의 논지에 적극적으로 공감하고 동의합니다. 국어교육 연구자이자 교사교육자의 관심을 중심으로 이 논문을 읽으며 떠오른 궁금함과 의문점을 여쭙는 것으로 토론의 소임을 다하고자 합니다.

1. 국어교육의 맥락에서, 기초학력 보장 및 전담교사의 지원을 위해 국어교육이 할 수 있는 역할과 과제는 무엇일까요? 기초학력의 저하는 교육격차와 불균형에 대한 우려 속에 더욱 대두되는 문제라는 점에서 그 관심은 교육 전반에 걸쳐 있습니다. 국어교육의 책무성도 요구되는바, 이 주제와 관련된 역할과 기여의 구체적인 방향을 설정하는 것이 교육과 지원의 출발점이 될 것입니다. 기초학력의 범위를 3Rs로 보는 전통적인 관점에서 국어교육의 역할은 특별합니다. 읽기와 쓰기는 국어교육의 주요 내용에 해당한다는 점, 국어교육이 다른 교과와 기초가 된다는 도구 교과 또는 기본 교과의 성격은 국어교육이 기초학력 보장 및 향상에 있어 핵심적인 역할을 맡을 수 있고 맡아야 한다는 점을 의미합니다. 반면 3Rs를 넘어 학교 교육과정을 통해 갖추어야 할 최소한의 성취기준 등 기초학력 개념의 변화, 그 범주를 문해력, 사회·정서 역량, 디지털 리터러시 등으로 확대하려는 기초학력 담론의 확장은 국어교육의 역할과 과제에 대한 재점검을 요구합니다. 이에 대해 선생님의 고견을 청합니다.

2. 교사교육의 차원에서, 예비교사가 기초학력 관련 전문성을 갖추 수 있도록 교과목을 개설하거나 재구성하기 위해 고려해야 할 기준 중 하나는 기초학력 보장 전담 교사의 역량일 것입니다. 기초학력을 진단하거나 측정하고 개인별 맞춤 지도 방법과 전략에 대한 지식과 경험이 먼저 떠오릅니다. 그런데 발표문에서 지적한 것처럼, 기초학력에 미치지 못하는 학습 능력은 가정배경, 문해 환경, 개인 경험, 교육 경험 등과 관련도가 높습니다. 이는 기초학력의 문제와 이에 대한 개입과 지원이 학습 능력의 미비에만 국한되는 것은 아니라는 점을 시사합니다. 실제 기초학력 전담 교사의 경험담에서는 기초학력 학습자의 동기, 주의집중, 인지적 역량, 심리적 불안 등이 보고되며 이러한 전담 교사의 개입과 조치는 학력 신장을 위한 교수를 넘어 심리적 안정 등의 상담 등을 포괄하는 것으로 보입니다. 이와 관련하여 교사교육에서 염두에 들어야 할 기초학력 보장 전담 교사가 갖추어야 하거나 더욱 보완해야 할 역량을 무엇일까요?

3. 학교급별 차이의 측면에서 기초학력 전담 교사의 역할 등을 학년별 또는 학교급별로 단일하게 적용할 수 있을지 궁금합니다. 지역별 기초학력 전담교사 운영 현황을 살펴보면 대부분 지역에서 전담 교사가 대하는 학생은 초등학교 저학년 수준에 집중되어 있습니다. 이는 학습 부진을 포함한 기초학력 개입의 적기와 시급성 등을 고려할 때 우선순위를 반영한 적절한 선택으로 보입니다. 다만 기초학력의 문제가 초등학교급에만 국한된 과제는 아니라는 점, 기초학력 미비와 관련된 기준 요인뿐만 아니라 학교급 전환으로 인해 중학교나 고등학교의 진입기에도 기초학력 부진 학생이

다수 확인될 수 있다는 점에서 기초학력 지원 사업이나 전담 교사는 중등학교급으로 확대되어야 할 것입니다. 다만, 학교급별 교원의 서로 다른 전문성, 교육내용의 수준, 기초학력 부진 학생의 특성으로 인해 기초학력 전담 교사의 운영 및 지원 모형을 수립하고 역할을 설정하는 데 있어 각각의 특수성이 반영되어야 할 것입니다. 기존의 운영 사례 등에 비춰 중등학교의 기초학력 전담 교사제를 도입하고 운영할 때 고려해야 할 지점에 대해 선생님의 의견을 청합니다.

선생님의 발표문을 읽으며 교육 소외와 격차, 기초학력 등에 좀 더 관심을 가질 필요성을 느끼고 제반 현황과 사례에 대한 이해도를 높일 수 있었습니다. 고민과 숙의의 기회를 주신 발표자와 학회에 감사합니다.



주제발표 II

교육 격차 회복을 위한 국어 교사 교육 방안 탐색

최숙기(교원대)

차례

1. 들어가며
2. 연구 방법
3. 연구 결과
4. 나가며

1. 들어가며

2020년 1월 국내 코로나 최초 확진자 발생 이후 코로나 확진자 수의 급증에 따라 2020년 4월 9일 우리나라 교육 사상 초유로 온라인 개학을 실시하였고, 코로나 확산세에 따른 사회적 거리두기의 일환으로 교육부는 학생들의 건강과 안전, 학습권 보장을 위하여 비대면 원격 수업을 도입하고자 하였고, 4월 9일 중학교와 고등학교 3학년을 시작으로 학년별 원격 수업을 순차적으로 시행되었다(교육부 보도 자료, 2020. 3. 31). 교육부는 「초중등교육법」 제23조(교육과정 등), 제24조(수업 등) 및 동법 시행령 제48조(수업운영방법 등)를 근거로 한 「원격수업 운영 기준안」에 따라(교육부 보도 자료, 2020. 3. 27), ① 실시간 쌍방향 수업, ② 콘텐츠 활용 중심 수업, ③ 과제 수행 중심 수업의 원격 수업을 실시하였고, 「2020학년도 2학기 학사운영 세부 지원방안」(교육부 보도 자료, 2020. 8. 6)을 통해 원격 수업과 등교 수업이 연계 가능한 블렌디드 수업이 이루어졌다.

그러나 코로나 19 확산으로 등교 수업의 제한과 가정 내 온라인 수업을 통한 원격 수업이 장기화되는 상황에서 학습 격차의 문제는 교육적 쟁점으로 부상하였다. 실제 코로나 19 장기화로 인해 대면 수업을 대체한 원격 수업은 교육 결손과 공백을 해소해주는 대안으로 도입되었으나 그 안에서 학습 격차의 문제는 심화된 것이다(계보경 외, 2020; 김경애, 2020; 박미희, 2020; 전국교육노동조합, 2020; 한국교원단체총연합회, 2021). 교육부와 한국교육학술정보원(KREIS)이 2020년 8월 실시한 조사에 따르면, 교사 중 79%는 원격 수업으로 인한 학생 간 학습 격차가 커졌다고 응답하였고, 전국교직원노동조합(2020)이 2020년 8월 전국 초·중·고등학교 교사 4,010명을 대상으로 한 설문 조사에서 원격 수업의 가장 큰 문제를 학습 격차(61.8%)라고 응답하였으며, 한국교원단체총연합회(2021)이 5월 실시한 전국 유·초·중·고·대학 교원 7991명을 대상 설문 조사에서도 응답한 교사 중 절반에 해당하는 3938명(49.3%)은 코로나 19로 인한 학습 격차의 문제가 가장 심각하다고 응답하였다.

with 코로나가 본격화되었던 2021년 시기에 각 시도 교육청 단위에서 이루어진 조사에서 경기교육연구원이 실시한 경기도 교원 80%는 원격 수업으로 인해 학력 격차가 심화되었다고 보고하였다(이정연 외, 2020; 백병부 외, 2021). 서울시교육청이 실시한 결과 역시 84.0%(1101명)은 이에 이르는 교사들이 원격 수업으로 인한 학력 격차의 심각성을 보고하였으며, 충북교육청의 조사에서도 교사 중 77.2%가 학력 격차 문제를 인식하고 이에 대한 심화 문제를 지적하였다.

이러한 학습 격차의 주원인으로는 온라인 원격 수업 환경 구축 및 지원에 대한 가정 배경 변인, 온라인 원격 수업 참여도와 몰입, 자기 주도 학습 역량 등에 대한 학습자 변인, 사회적 실재감이나 교수 실재감 등의 학습자 실재감(presence) 인식 등의 원격 수업 자체의 변인 등이 논의되었

다. 이에 교육부는 원격 수업의 장기화로 인해 발생하는 학생들의 학습 격차 등의 문제 해결을 위해 ‘교육 회복’이라는 국가적 추진 전략을 구체화한 「교육회복 종합방안」을 2021년 7월 29일 발표하였다. 학습 격차와 교육 회복이라는 주요 어젠다를 교육의 정책 차원에서 수립함으로써 국가 수준 및 각 시도 교육청 차원에서 포괄적인 학습, 심리·정서, 사회성 결손 회복을 포함하는 다양한 교육 회복 정책을 실현하는 근간으로 자리 잡게 되었다.

이는 코로나 19 이후 2020년 11월 시행된 중고등학생들의 학업성취도 평가의 결과로부터 기초 학력 미달의 비율이 유의미하게 증가하고, 이에 비해 보통학력의 비율은 반대로 감소하는 양상을 보임으로써 원격 수업으로 인한 실제적인 학습 격차와 학습 결손의 문제가 평가 데이터를 통해 확인되었기 때문이다. 교육부는 2021년 6월 2일자로 「2020년 국가수준 학업성취도 평가 결과 및 학습 지원 강화를 위한 대응 전략 발표」를 발표한 이후에 추진된 상세화된 교육 회복의 교육 정책적 대응 방안이라 할 수 있다.

이후 교육부는 코로나 19로 인하여 가속화된 전반적인 기초학력 저하의 문제를 해소하고 교육적 책무성을 강화한 형태로 「기초학력 보장법」에 따라 2022년 10월 11일 「제1차 기초학력 보장 종합계획(2023~2027)」을 발표하였다. 교육부는 모든 학생의 기초학력을 보장하는 국가 교육책임제 실현을 위해 이와 같은 종합 계획을 발표하였고 ‘진단-지원-예방-기반’의 차원에서 진단을 통한 기초학력 지원 대상의 선정, 기초학력 향상을 위한 다중 안전망의 구축, 코로나 19 대응 교육 결손 해소 집중 지원, 학습 지원 교육 기반 내실화의 차원에서 세부 추진 방안을 마련한 바 있다.

코로나 19 이후 가속화된 학습 결손과 그에 따른 격차의 문제 해소는 기초학력 향상과 관련한 일련의 교육 정책으로 일관되면서 사회적 차원에서 기초 학력 향상이 주요한 문제로 부각되었다. 그리고 기초학력의 핵심에 해당하는 문해력과 관련하여 ‘심심한 사과’와 관련한 사건을 중심으로 언론을 통해 확산되었고 청년 세대 혹은 학령기 세대의 학생들의 문해력 저하의 문제가 해소되어야 할 교육적 방안을 마련하여야 한다는 사회적 여론이 폭넓게 제기되기 이르렀다.

이에 대응하여 국어 교육 차원에서 기초학력 지도와 문해력 강화를 위한 교육이 강화될 필요성이 논의되면서 「2022 개정 국어과 교육과정(교육부 고시 제2022-33호)」에서도 기초 문해력 강화를 위해 교육과정의 내용 체계와 성취기준에 이를 적극적으로 반영하였고, 교수 학습 및 평가의 측면에서 기초학력 진단과 교수적 지원, 맞춤형 지도에 대한 방안이 상세히 제시되었다. 더욱이 개정 교육과정의 경우, 고교학점제의 본격 시행과 관련하여 최소 성취수준을 보장하는 지도가 이루어져야 한다. 고교학점제는 최소 성취기준 이상의 학업성취율로 과목 이수 기준을 충족해야만 학점을 취득할 수 있는 체제이기 때문이다. 만약 최소 성취기준에 도달하지 못한 학습자라면 과목 이수에 실패하고 학점을 인정받을 수 없게 되어 장기적으로는 진급과 졸업에 영향을 받게 된다. 이 때문에 최소 성취기준 보장에 대한 책임 교육 역시 2022 개정 국어과 교육과정에 포함되어 제시된 바 있다.

Covid-19의 출현으로 지난 4년간 국어 교육 현장은 원격 수업 혹은 원격 수업과 대면 수업을 혼합한 블렌디드 수업을 통해 대면 수업의 제약을 극복하면서 학습관리시스템(LMS), 교육 기술 수업 도구, 실시간 쌍방향 수업 플랫폼, 메타버스 등을 활용하여 실시간과 비실시간 비대면 원격 수업을 실천하면서 원격 수업에 요구되는 수업 역량과 교사 전문성을 개발하는 데 노력을 기해왔다. 다만, 코로나 19 이후 실시된 비대면 원격 수업의 장기화로 인해 발생한 기초 학력의 저하와 문해력 저하의 문제는 현행의 교육 격차를 형성한 주 원인이 된 바, 교육 회복과 교육 격차 해소를 위한 국어 교사의 역량과 교사 전문성 개발을 위한 국어 교사 교육의 방안이 새롭게 모색될 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 2022년 학기 초 기초학력 진단 결과 국어 부진 혹은 읽기 부진의 수준을 보이거나 혹은 국어 교과 성취평가 E 등급 이하(40% 기준)에 속하는 학습자를 대상으로 진단 평가, 관찰과 면담을 실시하고 국어 기초학력 향상을 위한 수업을 별도로 진행한 중등 국어 교사 10명을 대상으로 하여 FGI를 실시하고, 결과를 바탕으로 하여 국어 교과의 기초학력과 문해력 교

육을 성공적으로 실행하기 위한 목적의 국어 교사의 교육 방안을 모색하고자 한다.

2. 연구 방법

2.1. 연구 대상 선정

본 연구에서는 2022년 학기 초 기초학력 진단 결과 국어 부진 혹은 읽기 부진의 수준을 보이거나 혹은 국어 교과 성취평가 E 등급 이하(40% 기준)에 속하는 학습자를 대상으로 진단 평가, 관찰과 면담을 실시하고 국어 기초학력 향상을 위한 수업을 별도로 진행한 중등 국어 교사 10명을 표집하여 초점집단면담(FGI) 참여자를 선정하였다. 연구 참여자 표집 방법으로는 의도적 표본 추출 전략 중 하나인 편의 표본 추출법을 사용하였다. 위의 방법을 통해 선정한 참여자 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상

구분	소속 학교	교직 경력	성별
교사 A	중학교	6년	여
교사 B	중학교	8년	여
교사 C	중학교	8년	남
교사 D	중학교	8년	여
교사 E	고등학교	7년	남
교사 F	고등학교	7년	남
교사 G	고등학교	8년	남
교사 H	고등학교	8년	여
교사 I	고등학교	10년	여
교사 J	고등학교	11년	여

초점집단면담(FGI)이란, 연구자들이 관심 주제에 대해 잘 알고 있는 유사한 배경의 참여자간의 상호작용을 통해 생성한 자료를 수집하고 결론을 도출하는 질적 분석 방법 중 하나로(Krueger & Casey, 2009), 연구 목적에 적합한 대상자 선정 후 적정 규모의 집단을 구성하여 연구 목적에 관련한 초점 주제에 따라 참여자들이 상호 경험을 공유하면서 진행하는 인터뷰 방식을 의미한다. 초점집단면담(FGI)에서 가장 중요한 것은 바로 연구 주제와 목적에 관하여 최적의 정보를 제공해줄 수 있는 참여자를 선정하는 것이다(Morse & Field, 1995). 본 연구에 참여한 중등 국어 현장 교사들은 2022년 이후 학기초 기초학력진단평가를 실시하고 기초학력 부진으로 선별된 학습자 혹은 국어 교과의 성취평가 E등급 이하(40%) 수준의 학습자, 읽기 부진의 특성이 관찰된 학습자를 대상으로 별도의 읽기 어려움, 난독증, 읽기 부진 진단 검사, 관찰, 면담을 실시하고 기초학력 향상을 위한 별도의 수업을 실시한 중등 국어 교사들로 본 연구의 주제에 대한 논의에 적합한 대상자 들이라 할 수 있다.

2.2. 자료 수집

자료 수집은 2023년 2월 4일 K 대학 ○○ 회의실에서 약 3시간 동안 비대면 온라인 화상 프로그램인 Zoom을 통한 비대면 실시간 면담을 진행하면서 이루어졌다. FGI를 위한 질문은 Krueger

& Casey(2009)의 질문 구성 방식을 참조하면서, <표 2>와 같이 도입 질문, 전환 질문, 주요 질문, 마무리 질문을 구성하였다. 참가자들에게는 사전에 메일 등을 통해 질문을 안내하였고, 모든 면담 과정에 대한 내용의 녹음과 전사를 위하여 네이버 클로바 노트를 활용하였다. 면담 과정 시 중요 정보를 담고 있는 단어나 아이디어는 별도 메모로 기록하였고, 2-3일내에 참여자 개별로 ZOOM 등을 활용하여 이후 심층 혹은 추가 자료 수집을 실시하였다.

<표 2> 질문 구성

구분	질문
도입 질문	코로나 19 이후 실제로 학력 하향과 학력 격차 문제가 심화 되었다고 생각하십니까?
전환 질문	국어 교과 혹은 문해력 저하나 학력 격차 발생의 원인은 무엇이라 생각하십니까?
주요 질문	- 원격 수업이나 혼합 수업 등에서 국어 학습 격차 해소를 위해 필요한 교수 역량은 무엇이라 생각하십니까? - 국어 수업에서 문해력 문제 해소를 위해 필요한 교수 역량은 무엇이라 생각하십니까?
마무리 질문	국어 교과 혹은 문해력 저하나 학력 격차 해소를 위한 교수 역량 강화를 위해 어떤 지원이 필요하다고 생각하십니까?

2.3. 자료 분석

본 연구에서는 Krueger와 Casey(2009)의 자료 분석의 절차를 참조하면서, 1) 전사 텍스트 자료와 현장 작성한 노트를 참조하여 1차 의미 자료를 구축, 2) 1차 의미 자료와 전사 텍스트 자료를 상호 비교하며 상위 주제를 분류하고, 3) 상위 주제의 영역과 의미 범위를 추출하고 이를 명명하는 작업을 거쳤으며, 4) 상위 주제 영역과 의미 범위 간의 상호 배타성을 검토하는 과정을 거쳤다. 다만 질적 자료 분류의 신뢰도와 타당도 제고를 위하여 질적 분석 방법에 해당하는 외부 전문가 1인과 기초학력 관련 연구 전문가 1인의 감수를 거쳐 내용을 확정하였다. 이때 일부 영역 분류의 불일치 혹은 재명명과 관련한 부분에 대한 협의와 해당 발언의 참여자에게 대한 상세 확인을 통해 최종 분류와 의미 범주를 확정하였다.

3. 연구 결과

3.1. 원격 수업 환경에서의 국어 학습자의 참여 촉진을 위한 교수 전문성 신장

3.1.1. 국어 학습자 주도성 촉진을 위한 국어 교수 역량 개발

일반적으로 코로나 19 이후 원격 수업이 장기화됨에 따라 원격 수업으로 인한 학습 격차 발생, 기초 학력 저하, 중위권 학생들의 학력 하향 등 학력 양극화 현상의 주 원인으로 학습자의 자기 주도 학습 역량이 탐색되었다. 2020년 교육부·한국교육학술정보원(2020)에 의해 실시된 전국 단위 교사, 학부모, 학생 대상의 설문 결과에서도 원격 수업에 따른 학습 격차의 주요 변인으로 학

습자의 자기 주도 학습 능력이 도출된 바 있다. 자기 주도 학습 역량(self-directed learning)을 학습자가 스스로 학습에 대한 주도권을 갖고 학습 과정을 주도할 수 있는 능력을 의미하며 (Knowles, 1975), 이는 학습자 주도성(learner agency)과 밀접한 관련을 맺고 있다. 코로나 19 이후 시행된 국어과 원격 수업에서 역시 학생들의 자기 주도 학습 능력과 같은 국어 학습자의 주도성이 국어 학업 격차의 주 원인으로 현장의 국어 교사들에게서 동일하게 보고되었다.

“공부 잘하는 학생들은 수업 형태에 좌우되지 않지만, 그렇지 않은 학생들은 수업에 덜 집중하게 되죠. 학습에 관심도 부족하고, 스스로 공부하려는 의지나 동기가 부족한 학생들은 수업에 어차피 참여하지 못해요. 대면 수업에서는 이런 학생들의 참여나 집중을 독려할 수도 있고...관찰이 가능하지만...대면 수업에서는 그나마 천천히 따라오던 학생들도 온라인 수업에서는 아예 따라오지 못하는 경우가 많이 발생했던 것 같습니다. 결국 이러한 학생 개인의 자기 주도 학습 역량이 나 마음 가짐의 차이가 큰 영향을 미쳤고 결국 학습 격차가 발생한 것이 아닌가 생각합니다.” (국어 교사 A)

“학교에 나왔다면 그나마 국어 공부를 했을 것 같은 중간층 학생들의 학습량이 줄어들었다고 느꼈고..... 자기 주도 학습이 잘되지 않는 학생들은 그나마 하던 공부를 놓아버린 것 같았다는 느낌이 들었습니다. 원격 수업 중에서 국어 교사도 국어 수업 중에 이런 학생들이 어디까지 따라오는지 소외되는지를 확인하기 어려웠고 피드백을 주기도 쉽지 않았습니다. 결국 필기를 해야 하거나 숙지해야 할 강의는 10-15분 콘텐츠 영상 수업으로 실시간 수업 중 영상을 송출하고 학생들이 실시간으로 강의를 듣는지 확인한 이후에 학생들과 피드백하고 소통하면서 점검하는 방식으로 수업 중 이러한 문제를 해결하는 방안을 찾고자 했습니다.” (국어 교사 B)

“원격 수업이라 해도 평소 학습에 관심이 있는 학생들은 강의를 들으며 정리도 하고, 궁금한 것도 묻고, 과제 수행을 열심히 하는 등 자기주도적 학습을 하는데, 보통의 학생들은 틀어만 두고 멍하니 있거나 보이지 않게 다른 일을 하는 경우도 있어 국어 수업에 참여는 하는데 제대로 이해하지 못하는 상태로 넘어가는 경우가 많았습니다. 그런 것들이 누적되어서 결국 학습 격차가 심화된 것이 아닌가..... 더 큰 문제는 중위권 학생들이 사라졌다는 것입니다. 자기 주도성이나 자발성이라 할까요. 그런게 다소 떨어지지만 오프라인 수업에서는 친구들 학습을 관찰하면서 함께 노력하고 했는데 아무래도 원격 수업은 혼자 강의식 수업을 따라오는 방식이다 보니 학생들의 국어 참여도나 흥미도가 떨어진 것 같았습니다.” (국어 교사 C)

“코로나 초기에 원격 수업을 실시하기 위해 필요한 기술을 익히느라 고생했고.... 퇴근 이후나 주말까지 수업 콘텐츠를 겨우 제작하면 또 저작권 문제가 터지고... 정말 쉽지 않았습니다. 그런데 이렇게 원격 수업을 공들여 준비하면 막상 쌍방향 실시간일지라도 대면 수업의 상호작용을 완전히 대체하는 것도 불가능했고, 학생들이 수업에 적극 참여 하지 않아요. 학생들이 수업에 몰입하는데도 한계들이 있고, 자기 주도적 학습 능력이 낮은 학습자들은 원격 수업의 효과성이 낮다고 봅니다. 국어 수업중에 학생들 학습 상황을 점검하고 학습을 독려하는 일도 한계가 있구요. 결국 학업 격차는 더 벌어지는데 이를 해결하는데는 한계가 있고... 그러다가 지금 상황이 된 것이 아닐지 싶습니다.” (국어 교사 D)

원격 수업에서는 현실 국어 수업 상황에 존재하는 교사나 동료 학습자가 실재하지 않기 때문에,

학습자가 스스로 학습의 과정을 선택하고, 독립적으로 학습을 수행하고 학습의 다양한 문제를 결정해야 한다. 이에 학습자 주도성은 온라인 수업의 성공을 예측하는 중요 변인에 해당한다. 온라인 교육학(online pedagogy)의 관점에서 개발된 온라인 교육의 표준 지침에 해당하는 온라인 학습 질 관리를 위한 국가 성취기준(National Standards for Quality Online Learning, 2019)에서는 5가지 온라인 교육의 요소 중 하나로 학습자 주도성(learner agency)을 강조하였다.

Carter et al. (2020)은 온라인 수업 환경에서 교사들은 학생들이 학습 방법을 고려하게 하도록 하고, 수업 진도를 따라 잡을 수 있도록 지원하고, 다양한 교육 자료를 바탕으로 온라인 참여를 점검하도록 교사는 지원해줄 필요가 있다고 보았으며 Dignath(2021)는 온라인 수업에서 학습자 주도성 신장을 위해 교사는 자기 주도 학습을 활성화하기 위한 교육 전문성(professional development) 개발이 필수적이라고 보았다.

온라인 수업 상황에서 학습자 주도성과 관련하여 학습자의 자기 조절 학습(self-regulated learning)의 영향 역시 주요하다. 학업 성취 수준이 낮거나 학업 준비도가 낮은 학생들은 자기 조절 학습 수준이 일반적으로 낮은 특성을 보이며(Spencer & Temple, 2021), 자기 조절 학습 수준이 낮을수록 학습자 주도성 역시 낮아지게 된다. 이에 따르면, 원격 수업으로 이루어지는 국어 수업 상황에서 낮은 학업 성취 수준을 보이는 학습자일수록, 학습자 주도성이 낮기 때문에 비대면의 온라인 수업 환경에서 스스로 학업 과정을 진행하거나 국어 학습 과정에서의 어려움을 인식하고 이를 해결하기 위해 노력하지 않을 가능성이 높다.

따라서 국어 교사들은 국어 학습자의 주도성을 촉진하기 위해 교수적 비계를 제공해주고 이를 실천할 수 있는 교수적 역량을 갖출 필요가 있다(Broadbent & Poon, 2015). 이를 위해 국어 교사는 학습 과정과 과제에 대해 명확하고 일관된 일정을 안내해주고, 큰 단위의 수행 평가 과제나 학습 활동이 큰 경우 전체 활동을 더욱 세분화된 활동 단위로 체계화하고, 세분화된 활동에 대한 명확한 목표 지시, 마감일에 대한 안내와 수시 알람을 통해 국어 학습에 대한 손실이 일어나지 않도록 하는 교수적 지원 방안을 이해하고 실천할 수 있어야 한다. 또한 국어 학습자들이 국어 학습 목표와 과제에 대해 스스로 확인하고, 학습 목표를 설정하고 계획하며, 국어 학습 자원과 전략을 효과적으로 수행하고 학습 결과를 평가하고 개선하려는 국어 학습자의 자기 주도성을 신장시키기 위한 교수적 역량을 개발할 필요가 있다.

3.1.2. 국어 학습자의 상호작용 촉진을 위한 국어 교수 역량 개발

코로나 19 이후 국어 수업의 특성 상 원격 수업이 이루어진 후 교수 학습적 변화가 이루어진 것 중 하나는 학생 활동 중심 수업과 상호작용을 기반으로 한 수업의 제한적 운영에 있다. 실제로 국어 교과는 지식 전달 중심의 강의식 수업 이외에 발표나 토의 토론을 바탕으로 한 수업이 학생들의 깊이 있는 학습을 위한 효과적인 교수법으로 널리 활용되어왔으나 원격 수업이 이루어지는 기한 내에 이러한 수업 방식의 적용에 제약이 있었고, 이에 따른 국어 교과 학습 간의 격차 역시 발생할 수 있음에 대해 현직 국어 교사들은 보고하였다.

“국어 교과의 특성상 지식 전달 수업 중심이 아니라 발표나 토론을 통한 소통과 공유가 중요한데.... 활동 중심 수업을 실시하기가 쉽지 않았습니니다. 모둠 활동, 발표, 토의 형태의 수업이 한계가 있고 원격 수업과 관련하여 어떻게 수업을 진행해야 할지도 어려움이 있었습니다. 이러한 상황에서 학생들이 실시간 수업 중 활동에 참여한다고 하더라도 사회의실에서 활동이 잘 이루어지는지를 점검하고 관찰하고 피드백 주기는 어려움이 많았구요. 학생들이 활동을 하다가 멈추거나 소통이 끊어진다는 느낌도 들었습니다.” (국어 교사 C)

“국어 수업에 적합한 기술적 접근에 한계를 느꼈습니다. 저는 국어 수업 중 토의, 토론을 통한 학생들끼리의 상호작용을 가장 중요시하였습니다. 실제 국어 수업의 중요한 요소라고도 생각하고

요. 하지만, 원격 수업으로 어떤 부분에서 어떤 방법으로 이러한 대면 수업의 방식을 효과적으로 적용해야할지 확신이 없었고 또 실제 대면 수업과 다르게 상호작용이 이루어질 때 대처 방법도 모호했지 않나 생각이 들었습니다.” (국어 교사 E)

“문학 작품을 감상한 후에 모둠 토의를 통해 의견을 나누는 활동이 자주 있어야 하는데 원격 수업에서는 상호 소통의 기회가 부족해 작품 감상이 깊이 있게 이루어지기 어려웠습니다. 실시간 쌍방향 수업 등이나 원격 수업에서 토의, 토론을 할 때 이를 효과적으로 운영하는 방법에 대해서는 교사들 사이에 공유되어 있지 않은 것도 문제라고 할 수 있을 것 같습니다.” (국어 교사 H)

“국어 수업에서 모둠 활동을 통해 소통하고 반응을 나누고 하는 것은 중요합니다. 하지만 대면 수업에서도 어떻게 보면 학생들 간의 참여 수준이 천차만별이었고 이런 수업을 구성하고 운영하는데 있어 쉽지 않은데, 원격 수업은 이보다 학생들이 더 몰입하거나 참여하기 쉽지 않았습니디. 강의식 수업만이 효과적이지도 않은데...그런데 모둠 토론이나 토의, 자유롭게 이야기 나누고 상호작용하는 수업 방식이 원격 수업이나 실제 대면 수업이 시작된 상황에서조차 쉽지 않습니다.” (국어 교사 I)

온라인 환경에서 교사는 학습 효과를 높이기 위해 사회적, 인지적, 교수적 실재감(presence)를 구축해가야 한다. 이때 교사는 학습을 위한 공동체 형성과 학생들의 이러한 학습 공동체 내에서의 상호작용을 촉진하도록 하는 교수적 역량을 갖추어야 한다(Borup et al., 2020). 이때 사회적 실재감은 교실 공간 내에 교사와 동료 학습자가 함께 실재하며, 유의미한 학습이 이루어지는 상황에 학습자가 놓여 있음을 인지하는 것과 관련된 것으로 이는 동료 간 공동체 구축과 소통을 통한 관계 구성과 의미 구성의 과정에서 촉진될 수 있다(Garrison & Arbaugh, 2007),

앞서의 온라인 학습 질 관리를 위한 국가 성취기준(National Standards for Quality Online Learning, 2019)에서도 학습 공동체의 형성을 통한 효과적인 온라인 교육의 접근의 중요성을 강조하면서 온라인 실재감(Moore, 1989), 탐구 공동체(Community of Inquiry)(Garrison et al, 1999), 사회적 실재감 모델(Social Presence Model) (Garrett Dickers et al.,2013), 학습 공동체 참여(Academic Communities of Engagement) 프레임워크(Borup et al. 2020) 등의 논의 맥락 내에서 학습 참여자 간의 상호작용이 온라인 교수 학습에 미치는 유의미한 영향에 대해 밝힌 바 있다.

이를 고려할 때, 국어 교과는 특히 이러한 모둠 간의 토의, 토론을 통한 상호 의미 구성과 공유, 협력적 모델링의 과정을 통해 더욱 깊이 있는 이해로 나아가는 교수 학습 활동의 설계가 중요한 바를 고려하면(Friesen & Kuski, 2013), 국어 학습자 간의 학습 공동체 내의 상호작용을 촉진하도록 하는 역량을 계발할 필요가 있다. 구체적으로는 효과적인 학습 공동체의 구성과 동시적 혹은 비동시적 온라인 토론(asynchronous online discussions)의 효과적 운영 방법 등에 대한 국어 교사의 역량을 계발하고, 이러한 온라인 토의, 토론 활동에 적극적으로 참여하지 않는 국어 학습자들의 상호작용과 참여를 촉진할 수 있도록 하는 다양한 교수적 전략에 대해 숙지할 필요가 있다.

<2022 개정 국어과 교육과정>의 경우, ‘국어’를 통해 다양한 정보를 분석·평가·종합하여 대안을 제시하는 문제 해결 능력을 신장하고 학습자의 적극적인 참여와 상호 작용을 독려하기 위해서는 ‘토의·토론’ 및 ‘협동 수업’을 활용할 수 있음을 교수 학습 방법 차원에서 명시화하고 있다. 더불어, 공통 국어과 교육과정의 읽기 영역 등의 교수 학습 방법과 관련하여서도 학습관리시스템(LMS), 교육 기술 수업 도구, 실시간 쌍방향 수업 플랫폼, 메타버스 등을 활용하여 실시간과 비실시간으로 독서 토론, 대화, 발표, 질의응답 등을 수행하고 독서 과정과 결과에 대한 피드백을 나눌 수 있음을 강조한 바 대면 수업 상황에서의 ‘토의·토론’ 및 ‘협동 수업’ 등에 관한 공동체

상호작용에 관한 역량 계발과 더불어 원격 수업, 혼합 수업 등의 맥락 내에서 국어 학습자 간의 학습 공동체 내의 상호작용을 촉진하도록 하는 역량 계발이 필수적으로 이루어질 필요가 있다.

3.2. 국어과 기초학력 및 문해력 교육을 위한 교수 전문성 신장

3.2.1. 심각해진 어휘력 저하와 독서 격차 문제 해소를 위한 국어 교수 역량 계발

코로나 19 이후 원격 수업을 진행하면서 현장 교사들이 인식한 국어과 기초 학력 저하와 격차의 문제 중 다수는 어휘력과 독서 격차의 문제를 지적하였다. 코로나 19로 인한 사회적 거리두기의 일환으로 실제 학교나 지역 도서관 활용 등의 한계나 국어 수업 중 읽기 체재를 기반으로 수업하거나 독서를 활용하여 수업을 진행하는 것과 관련하여 학습자의 읽기 경험의 격차가 점차 심화되면서 전체적인 수준의 어휘력 저하나 개별적인 학습자 간의 읽기 수준 차이에 따른 읽기 격차의 문제가 심화된 것으로 분석하였다.

“코로나 이후 아이들의 독서 능력인 정말 심각할 정도로 떨어졌으며, 온라인 수업 도구로 제공한 태블릿 피씨를 시간이 날 때마다 보며 글을 읽는 경험을 하려 하지 않습니다. 재밌는 자극이 많은데 비해 독서 수업에서 제공하는 글은 아이들의 흥미를 끌기에 부족하며 긴 글을 읽는데 집중하기도 힘들어합니다. 책을 안 읽어 버릇하니 교과서에 조금만 긴 글이 나와도 힘들어합니다. 수능 독서 영역은 점점 교사도 읽기 어려운 글을 갖다 놓고 아이들에게 풀기를 강요하니 국어에서 가장 먼저 포기하는 부분은 독서일 정도입니다.” (국어 교사 B)

“국어 수업에서 아이들의 학업 격차가 심해졌습니다. 코로나로 인해 가정에서 케어를 받을 수 있는 학생과 그렇지 못한 학생의 격차가 심해지면서..... 특히, 독서 교육이 너무 힘들어졌구요. 중 1 교실의 경우 하나의 글을 읽고 활동을 할 때 어떤 학생은 비판적 사고까지 이루어지는가 하면 어떤 학생은 어휘에서부터 막혀요.” (국어 교사 D)

“국어 수업을 통해 아이들 관찰하며 느낀 바는 기초적인 어휘력이 정말 부족하다는 점입니다. 책을 읽으면서 손을 들고 어휘에 대해 질문합니다. 모르는 어휘를 질문할 수 있다고 생각합니다. 하지만 질문하는 어휘 자체가 너무나도 기초적인 어휘임을 확인했을 때는 저도 모르게 힘이 빠지는 경험을 하곤 합니다. 매체의 발달과 더불어 읽기에 대한 흥미가 떨어지고 어휘력이 부족해지는 악순환의 고리가 있다고 생각합니다.” (국어 교사 I)

“문자에 대한 인식만 있을 뿐 내용은 전혀 이해하지 못하는 학생들이 많습니다. 고 3학생들에게도 읽기의 어려움을 질문하면 전부 기본적인 사실적 이해도 어려워하는 경우가 많습니다. 어휘력도 문제지만 기본적으로 학생들에게 소리내어 읽기를 시켜도 문자를 읽는 느낌으로 읽어 나갈 뿐, 글을 이해하면서 자연스럽게 읽어 나가는 아이들이 흔치 않습니다. 고차원적 사고로 읽기를 하는데에는 부담을 느끼는 학생이 많습니다. 특히, 읽기 수준에 격차가 점점 커지는 느낌입니다.”

(국어 교사 E)

“학교 현장에서 국어 수업을 하다가 가장 당황스러울 때는 학생들이 심각할 정도로 어휘를 모

를 때입니다. 모르는 단어를 발견하면 그 단어를 찾거나, 문맥상 유추하거나, 한자를 통해서 유추하는 등의 행동을 하지 않습니다. 그냥 모르는 단어를 넘기고 읽어 나가는 등의 모습을 보입니다. 그러다 보니 더욱 명확하게 내용을 파악하지 못하는 것 같습니다. 게다가 글을 읽을 때 짧은 글은 괜찮지만 글이 길어지면 글에서 말하는 바를 파악하지 못하고, 글을 처음부터 다시 여러 번 읽어야 하는 등 사실적 읽기도 제대로 되지 않습니다. 사실적 읽기가 제대로 되지 않자 추론적, 비판적 읽기까지 나아가기 힘든 상황입니다. 비판적 읽기를 할 때도 '그냥 잘 쓴 것 같다', '그냥 좋다'라고 하는 등 명확한 근거를 제대로 제시하니 못하는 경우도 많습니다. 결국 깊이 있는 독해는 안된다고 볼 수 있구요. 포기하는거죠.” (국어 교사 F)

특히, 읽기뿐 아니라 국어 교과의 학습과 타 교과 학습 전반에 영향을 미치는 어휘력 저하의 문제를 해소하기 위한 국어 교사의 어휘력 향상을 위한 전문성 신장 방안이 적극적으로 모색될 필요가 있다. 어휘의 교육은 일반적으로 국어 교과 내에서 문법 교육과정에서 유관 성취기준과 관련한 학습으로 일부 다루어지며 읽기의 경우는 명시적인 성취기준 수준이나 교수 학습 차원에서 연속성있게 다루어져온 바가 없다. 특히, 어휘 교육은 그 중요성이 분명하나 특정한 영역으로 다루어지지 않았고, 성취기준 수준에서 충실히 체계화되어 있지 못하다보니 국어 교사의 어휘력 지도 역량에 관한 교사 교육 및 연수가 다소 제한적이다.

그러나 미국 캘리포니아주의 경우 교사 자격 역량과 관련하여 예비 교사들이 필수적으로 갖추어야 할 읽기 교수 역량을 평가할 수 있도록 California Commission on Teacher Credentialing(CTCC)는 "효과적인 읽기 교육과 관련된 개인의 지식, 기술 및 능력을 측정하기 위해... 읽기 교육 역량 평가를 개발, 채택 및 관리"하기 위한 목적의 읽기 지도 역량 평가인 RICA®(Reading Instruction Competence Assessment®)를 실시하면서 5가지 평가 영역 중 어휘 지도에 관한 역량을 명시적으로 설정하고, 단어의 어원, 어근, 접사 분석을 통한 지도, 의미론적, 형태론적 의미 지도 구성을 통한 지도 등을 포함하여 세부적이고 실제적인 어휘 지도 전략을 예비 교사 교육이나 연수 등의 재교육을 통해 학습하도록 함으로써 이와 관련한 교수 역량을 함양하고 그 역량을 평가하고 검증할 수 있도록 하는 체제를 구축하기도 하였다.¹⁾

이와 관련하여 2022 개정 국어과 교육과정에서도 읽기 영역의 성취기준 적용 시 고려 사항 등에서 읽기 학습의 과정에서 학습자의 어휘력을 기르기 위해 글을 읽으면서 연관 어휘를 익히거나, 의미 관계를 중심으로 비슷한 말이나 반대말 등 찾기, 연상 활동이나 말놀이, 어휘망 그리기, 나만의 단어 사전이나 그림 사전, 단어 기록장 등을 만들어 다른 학습자들과 공유하도록 지도하기, 학습자들이 글을 읽으면서 모르는 단어가 있는 경우 단어 자체의 요소나 문맥을 고려하여 단어의 의미를 추론하거나 국어사전을 활용하여 모르는 단어의 의미를 찾도록 지도하기, 국어사전 등의 의미를 그대로 옮기기보다 본래의 의미가 드러나되 이를 자신의 말로 풀어 쓰거나 용례 등을 새롭게 떠올려 써보는 등의 활동을 통해 단어의 의미를 학습자가 내면화할 수 있도록 지도하기 등 상세화된 어휘 지도 전략을 제시한 바 어휘 지도에 관한 국어 교사의 역량 강화의 필요성이 제기된다.

“국어과 기초 학력 부진 학생들이 돌봄이 안 된 코로나19 이후에 늘어났습니다. 이 학생들은 국어 성취도가 낮고, 타 교과 성취도가 함께 낮습니다. 저는 1학기 기초 학습 부진 수업을 했었는데, 국어 수업에 오는 학생들은 타 수업도 모두 들어야 했습니다. 부진 원인은 다양했으나, 코로나 19와 연관 짓는다면 학습 결손과 미디어 노출 시간과 빈도의 영향이 크다고 볼 수 있습니다. 독서 수업을 많이 했는데, 이 학생들을 온전히 한 명씩 데리고 차근차근 함께 읽고 과제를 해결해 보면 느리지만 따라옵니다. 속도가 다를 수 밖에 없는 학생들에게 정해진 속도 안에서 결과를

1) https://www.ctcexams.nesinc.com/PageView.aspx?f=GEN_AboutRica.html.

도출해야 하니 결손이 심화될 수 밖에 없습니다.” (국어 교사 H)

“저는 최근 '피드백, 이렇게 한다'라는 책을 읽고, 학생들의 읽기 수준을 진단하고 그에 맞는 독서 교육을 하고, 또 학생들이 읽기를 하면서 오독을 하거나 어려움을 겪으면 무엇이 문제인지 파악 후 그에 맞는 피드백을 주고 싶다는 생각을 최근 하였습니다. 하지만 현실은 읽기 수준을 진단하는 것도 어렵고, 학생들의 어려움 및 그 원인을 파악하는 것도 어렵게다가 그것에 적절한 대응 전략 또한 찾기 어려운 것이 현실입니다. 교사 스스로 이런 것들을 훈련하며 전문성을 길러야 한다고 생각하면서도 현실적으로 버겁게만 느껴지기도 합니다. 그러면서도 이렇게 수준별로 독서 지도를 할 경우 개별화 수업이 이루어져야 하는데...이 경우 평가, 특히 점수는 어떻게 나가야 할지도 고민입니다.” (국어 교사 C)

이외에도 학생들의 심화된 읽기 격차에 따른 수준별, 맞춤형 교수 역량 강화의 필요성 역시 제기된다. 읽기 수준의 진단과 개별화 수업의 설계와 운영에 관한 국어 교사의 역량 역시 강화되어야 한다. 이를 위해서는 읽기 진단을 위한 평가 도구의 활용이나 개발 역량, 평가를 통한 진단 및 피드백 역량, 개별화 수업을 위한 수준별 읽기 교육 제재의 선정과 개발, 읽기 수준에 따른 교수 학습 활동의 설계와 운영의 역량이 필수적이다. 특히, 이러한 개별화 수업 중 교사들은 학생들의 수준과 흥미를 고려한 수준별 제재 선정에 관한 어려움을 보고하면서 읽기 교육용 제재 선정과 활용 역량의 개발 필요가 명시적으로 확인되었다.

3.2.2. 기초 문해력 향상을 위한 인지적, 정의적 요인을 고려한 국어 교수 역량 개발

본 연구에 참여한 교사들은 2022년 학기 초 기초학력 진단 결과 국어 교과 부진을 보이는 학생 혹은 성취도를 기준으로 하여 교과 성취평가 E 등급 이하(40% 기준)에 속하는 학습자, 읽기 부진의 수준이나 특성을 보인다고 판단된 학습자를 대상으로 진단 평가, 관찰 및 면담을 실시하고, 기초 학력 향상 수업을 별도로 실시한 중등 국어 교사들이었다. 학생들의 평가와 관찰, 면담 결과의 과정에서 학생들이 기본적인 해독이나 기본적인 유창성 수준에서 낮은 특성을 보이거나 사실적 독해를 포함하여 기본적인 독해 수준조차 갖추지 못하고 해당 학년 수준을 훨씬 하회하는 문해력 수준을 보이는 것으로 나타났다. 이 밖에도 읽기 과정에서의 집중력 저하, 읽기 불안과 회피 등의 부정적 정서의 양상이 나타났다.

“글의 전반적인 내용 이해도가 떨어지고 주제 파악도 당연히 잘하지 못했습니다. 어휘력도 낮고 지문 추론 및 해석 능력도 떨어지구요. 무엇보다 글 읽기에 대한 두려움. 그게 정말 컸어요. 집중해서 독서를 하지 못할 뿐 아니라, 소리 내어 글을 읽을 때도 발음이 불명확하거나 다음 문장을 그냥 건너뛰고 읽는 경우 등도 있었구요.” (국어 교사 A)

“제가 관찰한 고1 학생들을 보면 김철수(가명) 학생의 경우 읽기 경험이 또래에 비해 많이 부족하여 읽는 행위에 집중을 하지 못하여 주어진 글을 이해하지 못했어요. 읽는 행위에 집중을 하지 못하다 보니 못읽고, 또 그러다보니 읽기에 대한 자신감이 없어 읽기를 멀리하게 되고 ... 이루리(가명) 학생의 경우 읽기에 대한 부정적인 인식으로 인해 본인의 기준에 긴 글이면 일단 어려워하고 집중 당연히 못하고. 고길동(가명) 학생의 경우 주어진 음절을 단어로 인식하는 속도가 느려 글을 읽는 속도가 또래에 비해 현저히 느렸구요. 또한 글을 읽으며 입력되는 정보들을 체계적이고 논리적으로 정리하지 못하고 스스로의 사고의 틀에 따라 받아들여 왜곡되게 기억하는 경향

이 강했어요. 정보를 정확히 파악하지조차 못하는 것으로 보였습니다.” (국어 교사 G)

“읽기 불안이 정말 심합니다. 공포나 긴장감, 두려움을 느끼거나 일부 학생들은 다른 학생들 앞에서 책을 읽는 경우 복통, 두통 등의 신체적 불편함을 느낀다고도 했습니다. 그리고 저희는 특성화고 학생들이라 기본적으로 읽기 저성취 학생들이 많았고 10명 조사한 학생들 공통적으로 일단 집중력이 엄청 짧아서 글을 읽을 때 멈추거나 다른 주변을 둘러보거나 끊어지는 경우가 많았고, 고2인데 제시문에 나타난 ‘집단 지성’이라는 단어를 해당 글을 통해 처음 안 학생도 있었고 4명의 학생은 인터넷에서 사용하는 유행어라 생각하였다고 답했습니다. 평소 수업 시간에도 배경 지식이 부족해서 소설 내용을 거의 이해하지 못하는 친구들이었구요. 또 분명 모르는 단어는 없다고 답했는데, 짚어서 물어보면 단어의 의미는 알지만 문장으로 연결되면 전혀 이해를 못하는... 예를 들어 ‘기본’과 ‘전제’, ‘형성’ 각 단어는 알고 있지만 ‘기본 전제가 형성된다’라는 문장은 기억하고, 이해하지 못하였습니다. 10명의 학생은 모두 글을 소리 내어 읽는 데는 문제가 없었으나 글을 읽으며 내용을 이해하고 추론하는 등의 사고 활동을 하지 않았습니디. 기초적인 문해력 지도가 필요한 아이들에게요. 그런데 구체적으로 어떻게 지도해야하는지 알 수 없어 어려움을 많이 느끼고 있습니다. 다양한 연수에 참여해 독서행사와 활동을 실시해 보았지만 한번 즐겁고마는 이벤트성 지도가 되었던 것 같습니다. 구체적으로 아이들의 문해력 수준을 진단하고, 그 수준에 맞는 자료나 지도 방법이 공유되면 좋겠습니다.” (국어 교사 F)

“저희는 인천 소재에 있는 신설 중학교입니다. 학기초 기초학력 진단평가를 실시했고, 기초학력 부진으로 판정된 10명 대략 전교생 중 4%에 해당하는 학생들을 대상으로 관찰, 면담을 실시했습니다. 일단 중1이지만 해독과 읽기 유창성이 좀 낮아 보입니다. 음운론적으로 인식하는 것이 문제로 보이는 수준의 학생도 있었는데 대다수는 한자어나 겹자음의 발음에 어려움을 겪고 있었어요. 또한 의미 단위로 끊어 읽지 못하여 조사를 생략하거나 첨가하는 경우가 많았습니다. 그리고 일단 독서를 너무 힘들어하고 어려워하고 싫어합니다. 어려워서도 회피한다고도 했구요. 그리고 자기 객관화가 좀 떨어진다고 보이는데, 모르는 단어가 거의 없다고 했는데 물어보면 거의 대답을 못해요. 그리고 그 문장을 읽어주고 받아쓰기하는 과제할때는 ‘맞이하다.’는 단어에서 철자를 아예 못쓰거나 혹은 단어의 자음, 모음을 분류하지 못한 학생들이 있었어요. 근데 해독과 관련해서는 본인이 전혀 어려움이 없다고 응답해서 독서에 대한 상위인지가 부족한 것으로도 보이고...” (국어 교사 D)

기본적으로 중등 국어 교사들의 경우, 문해력의 측면에서는 사실적 독해를 포함하여 추론적 독해, 비판적 독해 등의 독해 교육으로부터 읽기 교육이 구체화된다. 교원 양성 과정 시기에 물론 해독과 독해의 기능, 읽기를 구성하는 요소, 읽기 발달의 단계에 따른 지도 요소를 다루기는 하지만 보다 더 중점은 독해 교육으로부터 출발하기 때문에 해독과 유창성 등의 읽기 기본 기능에 해당하는 지도 방안을 체계적으로 다루지 않는 편이다. 그럼에도 불구하고 기초 문해력 수준에서 해독과 유창성 수준에서 읽기 기능 숙달부터 충실히 이루어지지 않은 기초 학력이 낮은 학습자나 문해력의 수준이 낮은 학습자들을 접하게 된다.

정규 국어 교과 수업 중에 이러한 문제를 가진 학생들을 지도하기에는 어려움이 있지만, 최근 기초학력향상법에 근거하여 별도의 기초학력 보정을 위한 다양한 프로그램을 학교 차원에서 운영하고 국어 교사와 1:1 멘토-멘티 결연, 국어 교과 방과후 프로그램 운영, 기초학력향상반, 교육회복 교과맞춤형 수업, 두드림 학교 등의 다양한 방법 등을 통해 기초 학력 및 문해력이 매우 낮은 학습자를 대상으로 한 특화된 수업을 진행할 수 있다. 이에 중등 국어 교사라 하더라도 기본적인

해독과 유창성 등의 기초 문해력 지도에 관한 교육 방안, 사실적 독해 등의 핵심어 찾기, 중심내용 파악하기, 요약하기 등의 기본 독해 기능에 보다 더 초점화된 지도가 가능할 수 있도록 수업 설계, 교육용 제재 개발과 선정, 평가 및 피드백에 관한 국어 교사의 역량을 강화할 필요가 있다.

이에 더하여 기본적으로 기초학력 저하 혹은 문해력 저하의 특성을 보이는 학습자의 경우 읽기에 대한 강한 회피, 낮은 동기, 높은 읽기 불안의 정서적 특성을 보이는 바 이를 고려하여 친숙하고 흥미있는 제재의 선정, 학습자 수준을 고려한 도전 가능한 수준의 제재 개발과 구성, 학생 읽기 동기를 촉진시켜 줄 수 있도록 과제 부담을 낮추고, 점진적이고 체계적인 문해력 지도 내용을 설계하고 운영할 수 있도록 하는 국어 교사의 역량 역시 강화될 필요가 있다.

4. 나가며

코로나 19 이후 사회적 거리두기 일환으로 이어진 온라인 기반의 원격 수업 운영의 장기화로 인하여 전통적 대면 수업으로 이루어져왔던 국어 수업을 통해 학습자들에게 제공되었던 국어 수업의 총체적인 경험적 손실과 이에 따른 학력 격차의 문제를 촉발시켰다. 코로나 19와 학업 격차의 문제 원인과 그 해소 방안을 마련하기 위한 차원에서 교육부 등은 정부 부처는 교육 회복을 필두로 한 각종 기초학력 보장 정책과 교육 회복을 위한 중장기의 정책을 마련하고 있으나 본질적으로 이를 수행해갈 주요 주체인 교사의 역량 강화와 지원 체제에 대한 논의는 충분하지 못한 실정이다.

2022년은 기초학력 미달 학생 비율 증가에 따른 국가 차원의 기초학력 보장의 법적 근거인 ‘기초학력보장법[법률 제18458호, 2021. 9. 24. 제정]’과 관련하여 기초학력 보장 종합계획 및 시행계획의 수립, 기초학력 보장위원회의 구성·운영, 기초학력진단검사의 실시 방법, 학습지원대상학생의 선정 및 학습지원 담당교원의 연수 등 법률에서 위임된 사항과 그 시행에 필요한 사항을 정하려는 후속적인 법안 제정 마련 필요에 따른 ‘기초학력보장법 시행령 [대통령령 제32554호, 2022. 3. 25., 제정]’에 의한 학교 기초학력 교육의 시행 원년이라 할 수 있다. 코로나 19로 인한 원격 수업의 해체와 대면 수업으로의 전환, 그리고 현장의 교육 회복을 위해 학교 현장에서는 현장의 교육을 정상화하고 학력 격차의 문제를 해소하기 위한 본격적 시행이 이루어진 해로도 볼 수 있다.

이 과정에서 사회적으로 쟁점화된 문해력 저하의 문제는 특히 학업성취도 평가 등으로 통해 확인된 국어 교과 기초학력 저하와 문해력 저하의 문제 해소를 위한 국어 교과 차원에서의 적극적 대응책을 마련하도록 이끌었다. 본 연구에서는 이러한 국어 교과 차원의 대응책 마련을 위해 국어 교사 교육을 통해 국어 교육의 격차 문제를 해소하고 현재 대두된 국어 교과 내 학력 격차와 문해력 저하의 문제를 해소하기 위한 방안을 마련하고자 하였다. 이를 위해 코로나 19로 원격 수업을 통한 국어 수업을 실행하고, 2022년 국어 기초학력 미달 혹은 저성취에 해당하는 학생 대상의 진단 평가, 관찰, 면담, 기초학력 향상을 위한 국어 교과 수업을 실제 운영한 교사 10명을 대상으로 하여 조사를 실시하고 교사 교육적 차원에서 역량 강화를 위한 방안을 마련하고자 하였다.

본 연구에서는 온라인 상에서 운영되는 원격 수업에 관한 디지털 기술 역량을 제외하고, 국어 교과의 학력 격차의 문제 발생의 주 원인을 찾고, 국어 교과 교사가 갖추어야 할 교수 역량과 이에 대한 교육 방안에 대한 논의를 탐색하고자 하였다. 그 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 원격 수업 환경에서 발생한 국어 학습자의 학습 격차 문제의 원인으로 학습자의 참여 촉진의 문제로 접근하고 이를 해소하기 위한 참여 촉진을 위한 교수 전문성 신장 방안의 필요성을 논의하였다. 학습자 주도성의 문제는 원격 수업에서 주요 변인으로 다루어져 왔고, 자기 조절 학습이나 자기 주도 학습 역량의 촉진이 학습 격차 문제 해소의 주 방향임을 고려하여 이에 대한 교수 역량 강화 필요를 논의하였다.

둘째, 원격 수업 환경에서 학습자 참여 촉진의 문제로 접근하고 해소하기 위하여 국어 교과가 학습자 간의 공동체를 형성하고 토의, 토론 등의 소통과 공유 활동을 통해 의미 구성이나 깊이있는 이해의 촉진을 이룰 수 있음을 고려할 때 원격 수업을 통해 제한적으로 운영된 온라인 학습 공동체 간 상호작용을 촉진하기 위한 교수 역량 강화의 필요를 논의하였다.

셋째, 국어 교과의 기초학력 저하의 원인과 문제를 진단하는 과정에서 어휘력 저하와 독서 격차의 문제가 도출됨에 따라 이에 따른 국어 교사의 어휘력 지도를 위한 역량 강화, 독서 격차 회복을 위하여 수준별, 맞춤형 독서 교수 역량 강화 필요성을 제안하였다. 이를 위해 읽기 진단을 위한 평가 도구의 활용이나 개발 역량, 평가를 통한 진단 및 피드백 역량, 개별화 수업을 위한 수준별 읽기 교육 제재의 선정과 개발, 읽기 수준에 따른 교수 학습 활동의 설계와 운영의 역량에 대한 필요성 역시 논의하였다.

넷째, 기초 문해력 향상을 위하여 해독과 유창성, 독해 지도를 포괄할 수 있도록 하는 문해력 지도 역량을 강화할 필요가 있으며, 사실적 독해 부진의 문제를 본질적으로 해소하면서 단계적으로 상위 독해 지도로 나아갈 수 있도록 하는 방안, 짧은 주의 집중력과 읽기 불안과 회피의 문제를 포함한 읽기 부진의 인지, 정의적 요소의 문제를 해소해갈 수 있도록 하는 국어 교사 전문성에 대한 교육적 필요성을 모색하였다.

참고 문헌

<분량 상 생략>

‘교육 격차 회복을 위한 국어 교사 교육 방안 탐색’에 대한 토론문

이향근(서울교대)

최근 학력 격차 문제는 교육계 전반의 쟁점이며, ‘교육 회복’을 위한 국어교육계의 노력이 무엇보다 중요한 상황입니다. 코로나 19 팬데믹을 통과하며 발생한 학습 결손을 회복하고, 학습자의 기본적인 국어능력을 향상시키는 일은 교사의 역량 강화로부터 그 해결 방안을 모색해야 할 것입니다. 따라서 이 연구에서 논의하고 있는 교사 교육의 방향과 방안에 대해 동의하고 공감하는 바가 큼니다. 토론자의 소임으로 몇 가지 질문을 드립니다.

1. 국어과 학습 결손의 원인 파악과 대안 모색에 대하여

이 연구의 참가자들은 중등 국어교사 10명입니다. 이들은 2022년 학기 초 기초학력 진단 결과 국어 부진 혹은 읽기 부진의 수준을 보이거나 혹은 국어 교과 성취평가 E 등급 이하에 속하는 학습자를 대상으로 진단 평가와 면담을 실시하고, 국어 기초 학력 향상을 위한 수업을 별도로 진행한 경험이 있습니다. 그런데, 연구결과 1에서 제시한 내용은 국어과 교육 현장에서 벌어지고 있는 교육 격차의 현황 즉 국어과 수업이나 학습자의 국어 학습 및 문해력에 집중되어 있기 보다는 원격수업에 대한 언급들이 중점적으로 보고되고 있습니다. 대안으로 제시된 학습자의 참여 촉진(학습자 주도성, 학습자 상호작용 촉진)의 논의도 국어과 학습 상황이나 국어 학습자에 특화되어 있기 보다는 원격수업 상황에서의 효과적인 접근 방안에 관한 내용으로 보입니다. 학습자에게 발생한 국어과 학습 결손을 회복하는 일은 코로나19로 인한 원격 수업에서만 원인을 찾기보다는, 근본적으로 국어과 교육 결손이 진행되고 있는 국어 학습자 개인이나 국어 학습자 공동체의 국어능력을 향상시키는 방향으로 진행되어야 하며, 이는 국어 학습 약자들을 위한 대안이 되어야 할 것입니다. 교사들과 진행한 FGI에서 국어과 학습 결손의 원인이나 대안에 관한 내용, 교사 교육의 새로운 방안에 대한 언급이 있었다면 말씀해 주시기 바랍니다.

2. 교사들의 교사 교육 및 정책에 대한 요구에 대하여

이 연구에서 언급된 교사들의 담화를 보면, 학습자의 학습 결손의 원인(대상과 수준)을 파악하고 그것을 해결하는 과정이 자주 등장합니다. 특히 어휘력 저하나 독서 격차 문제, 학습자의 인지적·정의적 요인 등에 대한 파악이 잘 드러나 있습니다. 하지만, 교사들이 요구한 교사 교육 방안이나 지원 정책 등은 소략하게 다루어진 것 같습니다. FGI에서 진행된 마무리 질문(국어 교과 혹은 문해력 저하나 학력 격차 해소를 위한 교수 역량 강화를 위해 어떤 지원이 필요하다고 생각하십니까)에서 언급된 교사들의 요구 사항이 있었다면 추가 설명 부탁드립니다.

3. 후속 연구에 대하여

이 연구는 국어과 교육격차 회복을 위한 기초 연구로서 가치가 높다고 생각합니다. 발표문에서 언급해 주신 교수 역량 강화 방안이 있기는 하지만, 이 연구를 근간으로 진행하고자 하시는 추가 연구가 있다면 말씀해 주시기 바랍니다.

발표문을 읽으면서 중등학습자들의 국어교육 결손이 얼마나 심각한지, 이를 바라보는 국어교사들의 안타까움과 수업 실행의 어려움이 무엇인지 체감할 수 있었습니다. 짧은 소견으로 오독한 부분이 있다면 양해 부탁드립니다. 감사합니다.



주제발표 III

엔데믹 시대 교실 회복과 디지털 문해 교육의 방향

- 부모 인터뷰를 중심으로

정현선(경인교대)

차례

1. 머리말
2. 이론적 배경 및 선행 연구
3. 연구 방법
4. 부모가 경험한 원격수업의 '교실'과 교실 '회복'에 대한 바람
5. 맺음말

1. 머리말

코로나19로 인한 감염병 대유행 상황에서 2020년과 2021년에 걸쳐 전 세계적으로 최소 15억 명 학생들의 등교가 일정 기간 중단되면서, 중단 없이 학교 교육을 이어 나가기 위해 디지털 기술과 미디어를 활용한 다양한 형태의 원격 교육이 시행되었다(Vincent-Lancrin, Romani & Reimers, 2022). 학습 공간이 기존의 학교 교실에서 가정과 디지털 공간으로 급격히 이전되는 변화를 겪으며, 부모들은 원격 교육 형태로 이루어지는 학교 교육의 '협력자'로서, 기존보다 훨씬 높은 강도로, 보다 많은 시간과 노력을 들여 자녀교육에 참여할 것을 요구받았다. 부모들이 가정에서 스크린 미디어와 디지털 기술을 통해 이루어진 원격 학교 교육을 어떻게 인식하고 경험했는지를 파악하는 것은 엔데믹 시대의 교실 회복을 논의하는 데 있어 학교 교육의 중요한 협력자인 부모들의 목소리를 반영하는 차원에서 의미가 있다. 이러한 논의는 코로나19 상황이 드러낸 기존 교실의 문제를 직면하는 가운데, 적어도 가까운 미래에는 디지털 기술로 해결하기 어려운 수업 참여자들 간의 원활한 상호작용과 의사소통 방식을 뒷받침하기 위해 기존의 교실 공간이 어떻게 '회복'되어야 할지, 그리고 스크린 미디어가 매개하는 새로운 디지털 '공간'으로서의 교실이 어떻게 구성되어야 할지를 상상하는 데 도움이 될 수 있을 것이다.

2. 이론적 배경 및 선행 연구

2.1. 디지털 육아와 자녀교육에 대한 부모의 '책임 떠안기'

지속적으로 진화하는 디지털 미디어 환경에서 부모는 자녀의 신체적, 정신적 건강과 발달을 고려하며 연령에 적합한 방식으로 온라인 세상의 삶을 안전하게 시작할 수 있도록 안내하고, 디지털 미래 사회에 필요한 기술을 배워 사회적 기회와 혜택을 누릴 수 있도록 도와야 할 책임도 갖게 되었다(정현선, 2017; 유니세프한국위원회, 2021). 그러나 한국의 학교 교육과 입시 체제에서 '디지털 육아(digital parenting)'를 고민하는 부모들은 여전히 교실 수업과 평가에서 중심적 위치에 놓여 있는 인쇄 매체와 문자 중심의 문화와 학습 방법에 자녀가 잘 적응할 수 있도록 디지털 기기와 프로그램 사용을 제한, 허용, 조절하고, 오락이나 문화적 활용보다는 학습 목적의 활용을 강조하는 것을 우선순위에 두는 경향이 있다(정현선, 조병영, 권은선 외, 2021). 그러나 코로나19

상황의 원격수업은 디지털 욕아에 관한 부모들의 신념과 행동을 지키기 어려운 상황을 만들었다.

Livingstone과 Blum-Ross의 디지털 욕아에 대한 최신 연구(Livingstone & Blum-Ross, 2020)는 현대 사회의 부모들의 인식과 실천이 디지털 기술이 자녀의 미래에 가져올 기회와 위험에 대해 예상하며, 자녀가 디지털 미디어를 창의적이고 생산적인 방식으로 가치 있게 사용하는 것은 적극 ‘수용(embrace)’하되, 자녀의 일상이 지나치게 스크린 미디어 이용 시간에 의해 잠식당하거나 온라인 위험에 노출되는 것에 대해서는 ‘저항(resist)’하고, 자녀에게 허용하는 미디어 이용 방식과 허용하지 않는 미디어 이용 방식을 구분해 ‘균형(balance)’을 유지하는 세 가지 ‘장르’의 담론으로 구성되어 있음을 보여주었다. 디지털 욕아에 대한 이러한 복잡한 실천 방식은 코로나19로 인해 늘어난 자녀의 스크린 미디어 이용 시간을 조절하며 원격 학습을 도와야 했던 학교 교육의 협력자로서 부모의 역할에서도 확인된다(Kim, Jeong, Willett et al, 2022).

고밀도의 사교육 시장이 공교육의 ‘그림자 교육(shadow education)’으로 존재하는 한국, 일본, 중국 등에서는, 경쟁적인 입시 제도 하에서 부모가 학생 교육에 대한 책임을 떠안고 교육 서비스의 소비자로서 ‘자율적’ 선택을 하도록 위치지워지는 부모의 ‘책임 떠안기(responsibilisation)’가 지배적인 교육 현상으로 자리잡고 있다(Doherty & Dooley, 2018). 한국의 부모에게 사회적 압력으로 작용하는 자녀교육의 ‘책임 떠안기(responsibilisation)’에는 학업 목적의 사교육뿐 아니라 놀이와 돌봄을 위한 사교육도 포함되며(Chung, 2020), 이는 자녀교육에 대한 부모 자신의 인식, 동원 가능한 부모의 지식과 시간 및 소득을 포함한 경제적 자원을 투자해야 하는 불평등한 과정이다.

2.2. 코로나19로 인한 원격수업 상황의 부모 인식과 경험

코로나19로 인한 원격수업이 시작된 직후인 2020년 4월 교육부에서 부모 2,000여 명을 대상으로 실시한 긴급 전화 조사에서는 원격수업이 학습 결손 예방에 어느 정도 도움이 되었지만, 가정 내에서 자녀의 생활과 학습을 지도할 사람이 부족하고, 접속 지연 등의 오류 발생 시 즉각적인 해결이 어려운 점 등 부모와 양육자들의 학생 학습 지원에 어려움이 있는 것으로 파악되었다(계보경, 2020). 엄지연, 홍은정(2020)의 연구에서는 감염병 상황에서 자녀의 학습 관리에 대한 부담이 오롯이 주 양육자에게 전가되고, 학생들의 사회적 교류의 장으로서 학교의 기능이 위축된 점을 드러내면서, 부모들은 소규모 체험 학습과 사회적 교류를 위한 등교 및 점심 도시락 제공과 긴급 돌봄 확대를 원하고 있음을 보여주었다.

이보람, 이강이(2021)의 연구는 자녀의 원격수업을 지도하는 것은 물론 별도의 과제를 내서 공부 시키고 식사를 챙겨주는 등의 구체적인 원격수업 지원 행동을 가장 많이 한 부모 유형은 부모가 직접 자녀를 양육하는 것을 중요하게 여기고 자녀를 중심으로 가족의 자원을 집중시키는 ‘집중 욕아(intensive parenting)’ 방식의 부모 유형이었던 반면, ‘불안형 부모’나 ‘스트레스형 부모’ 가운데에는 맞벌이 비율이 높아 자녀의 원격수업 지원의 어려움에 사회경제적 차이가 존재함을 제시하였다. 강희주 외(2021)에서는 부모들이 ‘삼시 세끼 설거지와 밥하기’를 반복하며 쉬는 시간이 없어진 ‘탈출구 없는 일상’을 경험하고 있는 것으로 나타났고, 잔소리의 원인 및 아이와의 트러블이 된 ‘자녀의 늘어난 미디어 사용 시간’, ‘없어진 운동 시간’, ‘변화된 수면 패턴’ 등 무너진 생활 습관 등에 대한 염려와 더불어, ‘온라인 교육에 대한 불만족’, ‘학습 지도의 어려움’, ‘학습 격차에 대한 걱정’ 등 가정에서 자녀의 학습을 지도하며 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다.

3. 연구 방법

이 연구는 코로나19 상황의 초등학교 부모가 경험한 자녀의 가정 내 미디어 이용과 원격 학습

지원에 대한 국제 병렬 연구를 위해 수집된 질적 인터뷰 결과의 일부를 분석하는 방법으로 이루어졌다. 인터뷰 참여자 모집은 2020년 코로나19 감염병이 시작된 시기를 기준으로 만 4~11세 자녀를 둔 부모를 대상으로 하였으나, 다자녀 부모의 경우 중고등학생 자녀가 있어 초등학생 자녀의 경험과 비교하는 내용이 다소 포함되었다. 자료 수집은 연구 참여자가 작성한 온라인 설문 응답, 'Zoom'을 활용한 40~50분간의 반구조화 인터뷰, 팬데믹 기간의 경험을 요약하는 이미지를 선택하고 설명하는 시각적 방법을 활용하는 방법으로 이루어졌다. 자료 분석은 클라우드 협업 기반의 질적 자료 분석 프로그램인 'DeDoose'를 활용해 미디어 교육 분야에서 박사학위를 받은 2명의 연구자가 개별 코딩 후 협의하여 확정하는 과정을 거쳤다.

인터뷰는 2021년 10월부터 2022년 1월까지 총 18명의 자발적 부모 참여자를 대상으로 이루어졌고(어머니 16명, 아버지 2명), 이들은 눈덩이 표집과 소셜미디어 게시물을 사용해 모집되었다. 참여자의 사회경제적 배경은 소득 수준의 측면에서 총 18명 중 2명이 '상', 11명이 '중', 5명이 '하'에 해당한다고 답했고, 가족 구성의 측면에서는 한부모 가정의 부모가 2명, 신경 발달 장애 및 발달 장애로 인해 특수 교육 요구를 지닌 자녀의 부모가 4명, 본인 또는 배우자의 모어가 한국어가 아닌 이민자 가정의 부모가 2명 포함되었다. 연구 참여자들의 자녀가 다닌 학교 대부분이 2021년 7월까지 원격 교육과 대면 교육을 혼합해 실시한 가운데, 부모가 원격수업으로 학업 또는 돌봄을 지원하기에 어려움이 있어 지속적인 등교를 학교에 요청한 부모가 2명 있었고, 공교육의 원격수업 방침을 거부하며 소규모 대안학교로 자녀를 전학 보낸 부모도 1명 있었다. 팬데믹 기간의 학습 결손 또는 돌봄을 위해 대면 또는 온라인으로 자녀의 사교육을 지속한 참여자는 모두 15명이었다. 이 연구에서는 인터뷰 참여자 전체 가운데 자녀가 초등학교 입학 이후 팬데믹 기간의 원격수업을 경험한 15명의 자료를 중심으로 분석했다.

본 연구에서는 주제 분석의 방법으로 코딩해 확정된 총 9개의 주제 범주 가운데, 교실 회복 및 디지털 문해 교육에 관련된 논의에 보다 밀접하게 관련된 '팬데믹 기간의 학교 교육 관련 미디어 이용', '팬데믹 이후에 바라는 점', '부모의 역할 변화' 범주에 해당되는 자료들을 연구자가 다시 읽어가며 세부 주제를 추출하는 방식으로 이루어졌다. 이 과정에서 국제병렬연구에 참여하고 있는 해외 연구자들 가운데 원격수업에 대한 부모의 인식과 경험에 특히 관심을 가진 미국과 영국의 연구자 총 2인과 함께 각 나라가 경험한 팬데믹 기간의 감염병 확산 정도 및 사회적 거리두기 정책, 원격 교육 정책과 실태, 부모의 인식과 경험 등을 비교하며 논의하는 과정을 거쳤다.

이렇게 해서 추출된 부모가 경험한 원격수업의 교실과 교실 회복에 대한 바램에 관련된 다섯 가지 주제와 세부 주제들은 다음과 같다.

번호	주제	세부 주제
1	스크린 미디어에 지속적으로 노출되는 디지털 환경	디지털 기기 사용 수업, 스마트폰/게임 이용 시간과 빈도, 미디어 이용 조절/제한 규칙, 스크린 매개 의사소통, 미디어 이용의 장단점
2	원격수업 지원을 위한 부모의 책임 영역	아이의 일과, 잠 깨우기, 수업 태도 관리, 기기 구입, 기술적 문제 해결, 숙제 제출, 점심 준비, 야외활동/운동, 돌봄, 부모 과외, 사교육/학원
3	스크린 미디어 기반 교수학습과 수업 문화	이학습터, 동영상 강의, 줌, 실시간 상호작용, 에듀테크, 학습 결손/격차, 지루함/집중/땀짓, 침묵, 교사/학교의 차이, 자기주도학습
4	대면 만남과 다양한 도구 활용을 위한 교실 공간의 필요성	손/몸을 쓰는 학습, 눈빛, 사회적/정서적 상호작용, 또래 관계, 질문과 토론, 체험 학습, 함께 있음, 개별 지도
5	미디어 의사소통에 기반한 새로운 학습의 가능성	영어 교육, 메타버스, 거리두기/접촉 제한, 교육 내용과 접근성 확대, 따돌림/학교폭력 감소, 디지털 기술 매개 사회적 상호작용

4. 부모가 경험한 원격수업의 '교실'과 교실 '회복'에 대한 바람

4.1. 스크린 미디어에 지속적으로 노출되는 디지털 환경

부모들은 디지털 기기를 사용하는 원격수업이 시작되면서 자녀가 스마트폰과 게임 등 미디어 이용 시간과 빈도가 증가한 점, 이에 따라 기존의 가정 내 미디어 이용 조절 및 제한 규칙을 지키고자 기울인 노력 혹은 그것을 지키기 어려웠던 상황, 사회적 거리두기로 인해 자녀가 스크린 미디어를 매개로 친척이나 친구들과 의사소통을 하는 모습, 자녀의 미디어 이용을 관찰하며 느낀 긍정적인 측면과 부정적인 측면 등에 대해 다양한 인식과 경험을 보여주었다. 원격수업으로 인해 자녀가 학교에서도 스크린 미디어에 지속적으로 노출되는 것이 바람직하지 않다고 여기며, 미디어 이용을 허용하지 않는 소규모 대안학교로 자녀를 전학시키며 원격수업과 디지털 환경에 적극 저항한 부모도 있었다. 그러나 대부분의 부모들은 제도 학교에 자녀를 보내지 않는 선택을 하기가 쉽지 않았다.

부모 인터뷰는 변화된 상황에서 기존의 전문가들의 조언을 따라 자녀의 스크린 미디어 이용 규칙을 따르기 어려워진 상황에서 지속적으로 자녀와의 '실랑이'와 '딜(deal: 거래)'을 하는 모습, 지나친 제한에 따른 부작용을 예방하기 위해 자녀의 미디어 이용을 허용하되 부모의 기기로 이용하게 하는 전략을 구사하는 모습, 유튜브의 추천 알고리즘 등 통제하기 어려운 스크린 미디어에 지속적으로 노출되는 자녀의 디지털 환경에 대한 부모의 인식과 개입 노력을 보여준다.

4.2. 원격수업 지원을 위한 부모의 책임 영역

부모들은 학교 교육의 협력자로서, 등교를 하지 않고 가정에서 이루어지는 자녀의 원격수업을 지원하기 위해 아이의 일과를 계획하고 확인하며, 원활한 수업 참여를 위해 수업 태도를 관리하고, 인터넷 연결을 포함한 디지털 기술의 활용에 있어 문제가 발생하면 이를 해결하고, 돌봄 및 학업 유지와 보완을 위해 부모가 직접 자녀를 가르치거나 학원이나 온라인 학습 프로그램 등 사교육을 제공하는 등 다양한 책임을 떠안고 있었다. 인터뷰는 아이의 원격수업을 위해 부모가 아이의 수업 태도 관리, 기술적 문제 해결, 숙제 제출 등을 책임지고 있었음을 보여준다.

자녀 돌봄에 전적으로 매달릴 수 있는 '전업맘'과 달리 직장에 출근해야 하는 '워킹맘'의 경우 조부모나 배우자에게서 자녀 돌봄에 대한 조력과 분담 없이는 자녀의 원격수업을 지원하는 학교 교육의 협력자로서 역할을 수행하기 어려웠다고 했다. 또한 원격수업을 위해 사용해야 할 디지털 기술을 능숙하게 다루지 못하는 부모들은 디지털 격차로 인한 수업 지원의 어려움을 경험하며 스트레스에 시달리고 있었다. 교사가 전화로 학생 한 명 한 명을 지도하는 경우에도 부모가 옆에서 함께 도와주지 않으면 처음 사용하는 기술을 익히기 어려웠다. 부모들의 인터뷰 결과는 코로나19 상황의 원격수업을 넘어 디지털 기술이 수업에 활용되는 모든 학습 과정에서 학생들이 기술을 익히는 과정에서 일대일 도움을 필요로 하는 상황이 지속적으로 발생한다는 점, 따라서 학생들 사이의 디지털 격차를 줄이기 위한 세심한 디지털 문해 교육이 필요하다는 점, 그리고 다수의 학생들을 교사 한 사람이 가르치는 수업 상황에서 필요한 도움을 제때 받지 못하는 학생들이 생길 수 있다는 점에서 디지털 기술 활용 수업에 있어 보조 교사의 활용 등 보다 섬세한 학생 지원이 필요하다는 점을 보여준다.

4.3. 스크린 미디어 기반 교수학습과 수업 문화

부모들은 원격수업 첫째는 특히 이학습터에 올려놓은 동영상 강의를 보는 방식으로 수업이 이루어졌는데, 자녀들이 동영상 강의를 집중해서 보고 학습하기가 매우 어려웠다고 말했다. 인터뷰에 참여한 많은 부모들인 영어와 수학의 경우 별도로 대면 혹은 온라인으로 사교육을 통해 교육하고 있었고, “엘리하이”, “홈런” 등 태블릿 기반 온라인 교육 서비스를 구독해 학습 관리를 받는 방식으로 자녀의 학습 결손이 일어나지 않도록 도움을 주고 있었다. ‘줌(Zoom)’과 같은 실시간 화상회의 프로그램을 활용해 수업을 하는 경우 교사와 학생 간 상호작용이 동영상 강의에 비해 보다 잘 이루어질 수 있기 때문에 이를 활용한 수업을 확대하도록 교육청에 민원을 제기한 부모들도 있었다. 부모들은 대체로 동영상 콘텐츠 탑재 방식에 비해 줌을 활용한 실시간 상호작용이 가능한 화상회의 방식의 수업에 대해 선호하는 모습을 보였다. 그러나 줌을 활용한 수업도 대면 수업에 비해서는 질문과 토론이 활발히 일어나기 어려운 ‘침묵’의 수업 문화가 있다는 의견도 있었다.

인터뷰 내용들은 줌을 활용한 실시간 상호작용 수업을 하는 경우에도 교사의 디지털 기술 활용 능력과 학생을 참여시키는 교수법을 어떻게 적용하느냐에 따라 원격 수업의 질에는 차이가 있음을 보여준다. 줌을 활용한 수업이 동영상 강의에 비해 상호작용의 수준이 기술적인 차원에서는 높을 수 있으나, 대면 수업에 비해 줄어든 원격수업 시간에 다수의 참여자들이 활발하게 질문과 토론을 하기 어려웠고, 이에 따라 줌을 활용한 경우에도 교사가 내용 전달을 주도하고 학생들은 침묵하며 듣는 수업 문화가 형성되었다는 비판도 제기되었다. ‘언제 어디서나 원하는 시간과 장소에서 접속해 학습이 이루어질 수 있다’라는 원격교육의 이상은 대면 수업 장소로 이동할 시간을 절약하는 등 효율성의 측면에서 장점이 있으나, 어린 나이의 학생들의 집중력과 자기주도학습을 이끌어내기 어렵고 이해를 위한 적극적인 질문과 토론을 하는 데에는 기술적인 한계와 수업 문화의 측면에서 한계가 있다는 의견들이 제시되었다.

4.4. 대면 만남과 다양한 도구 활용을 위한 교실 공간의 필요성

기존의 교실 대신 가정과 디지털 공간에서 수업이 이루어지는 것을 가정에서 자녀와 함께 경험한 부모들은 대면 상호작용이 가능한 기존의 교실 공간이 여전히 필요하다는 점에 대체로 공감하며, 다양한 시각의 구체적인 이유들을 제시했다. 우선 스크린 미디어를 통해 매개되는 의사소통 방식의 특성으로 인해 학생이 손글씨 쓰기로 수행해야 하는 “받아쓰기” 등의 활동이 제대로 이루어지기 어려웠다는 지적이 제기되었다. 이는 수업 참여자들이 같은 공간과 시간 속에 존재하면서 서로가 텍스트를 생산하고 공유하는 도구와 공간이 화면 하나에 한정되지 않고 다양하게 활용될 수 있는 공간이 필요함을 말해준다. 즉, 노트북이나 태블릿과 같은 디지털 기기의 화면 하나로 의사소통의 도구와 공간이 한정되는 것이 아니라, 이러한 기기를 포함해 종이, 연필, 칠판 등의 도구도 다양하게 동시에 함께 사용할 수 있는 물리적 교실 공간이 효과적인 학습을 위해 필요하다는 것이다.

‘줌(Zoom)’과 같은 화상회의 기술을 통해 이루어지는 수업의 경우 동영상 강의 위주의 수업에 비해서는 원칙적으로는 교사와 학생 간 상호작용의 여지가 더 있었으나, 질문과 토론이 활발히 일어나기에는 원격수업으로 인한 피로도를 고려해 40분에서 20분으로 줄어든 수업 시간의 제약, 기술적 한계 및 질문을 꺼리는 ‘침묵의 문화’가 생겨나 적극적인 상호작용을 촉진하는 데 어려움이 있었다. “모둠 활동 같은 게 많이 없어서 혼자 해결하는 것이 많아졌다”는 지적은 교사와 학생들이 온라인 수업과는 다른 방식으로 시간과 공간을 공유하며 사용하는 방식이 필요함을 강조하는 것으로 해석할 수 있다.

온라인 수업 방식은 미리 계획된 내용을 학습하는 데 초점이 있어, 교사가 학생들을 같은 공간에서 지켜보며 학생에게 필요한 사항을 즉각적으로 개입하기 어려운 특성이 있었다. “선생님이 지나

가면서 한마디 한마디 하는 것의 교육적 효과”를 “플러스 알파”라고 보는 것은 이와 관련된다. 교사가 학생들과 같은 시간과 공간 속에 존재하면서 생기는 이러한 “플러스 알파”는 “학습적인 측면에서는 온라인으로도 다 배울 수 있지만 인간적인 교류를 위해 학교에 가야 한다.”고 막연하게 표현된 생각 중 “인간적인 교류”가 실제 학습에서도 얼마나 중요한지를 보여준다. 인간적인 교류 없이 정보를 습득하는 방식으로는 마음을 움직이고 생각을 바꾸는 학습이 일어나기 어렵기 때문이다.

어린 시절에 언어 발달 지연이 있었던 발달 장애 자녀의 부모는 비록 팬데믹 이전의 상황이기도 하지만 “매체를 통해 언어를 가르치면 안 되는” 시기가 있었다고 말했다. 언어 발달의 결정적 시기에서 아이들이 사람과의 일대일 대면 상호작용을 통해 언어를 배울 수 있는 것처럼, 언어 발달 장애로 인한 특수 교육 요구가 있는 학생에게는 대면 공간에서 교사와의 일대일 상호작용을 통해 배우는 것이 반드시 필요하다. 이와 비슷하게, 이학습터에서 제공하는 잘 만들어진 교수학습 자료를 학교에서 부모에게 안내해 주었음에도 불구하고 “거의 실제적으로 활용을 하지 못했다.”는 말은 매우 기초적인 수준의 한국어 능력을 지닌 중도 입국 자녀를 학교에 보내는 다문화 가정의 부모가 한 말이었다. 이 경우 온라인 학습 자료를 다양하게 제공하는 것만으로는 학습이 이루어지기 어렵고, 학습자가 필요로 하는 도움을 파악하고 제공하기 위해서는 교사가 학생과 일정 시간 이상을 보내며 진단하는 과정이 필요했다.

다행히 이 부모는 코로나19 상황에서도 이러한 특수 교육의 필요성을 인정한 담임 교사의 배려로 자녀를 학교에 매일 등교시켜 한국어 학습에 도움을 받고 있었다. 이러한 사례들은 효율성을 추구하는 온라인 학습 방식에서 제거되는 교사와 학생 간의 대면 상호작용과 이를 통해 일어나는 “플러스 알파”의 중요성을 보여준다. 마치 의사가 환자를 진료하며 수많은 증상과 치료법에 대한 지식을 참고하며 진단하고 치료 방안을 제안하는 것처럼, 교사가 학습자를 만나는 상황에서 전문성이 발휘될 수 있는 대면 접촉을 위한 공간과 그 공간에서 함께 보내는 시간을 보내며 나누는 의사소통과 노력이 학생 맞춤형 교육을 위해 자료를 선별하고 활용하여 학습을 촉진하는 데 매우 중요한 요인이기 때문이다. 교실 공간은 무엇보다도 학생이 교사를 개별적으로, 그리고 소규모 그룹 활동을 하며, 자신의 몸과 다양한 도구를 사용하며 만날 수 있는 공간이어야 함을 알 수 있다.

4.5. 미디어 의사소통에 기반한 새로운 학습의 가능성

대부분의 부모들은 학교의 원격수업 방식, 교사의 디지털 기술 활용 능력과 교수법의 개선이 단기간에 이루어지기는 어렵다고 보고 있었고, 그 가능성을 매우 부정적으로 바라보는 경우도 있었다. 그러나 학교 안에서 “특별한 선생님”을 만나거나 학교 밖의 다양한 공공기관과 사교육 프로그램에서 제공하는 효과적인 원격수업을 경험한 부모들은 스크린 미디어에 의해 매개되는 의사소통의 장점을 살린 새로운 학습의 가능성을 긍정적으로 바라보기도 했다. 특히 특수 교육 요구가 있으나 장애의 정도가 비교적 경미해 일반 학교에 다니고 있는 자녀의 부모들 가운데에는 복지관에서 제공하는 치료 목적의 연극, 요리, 운동 등의 다양한 활동 위주의 수업을 소규모 화상회의 방식으로 경험하거나, 자녀에게 필요한 독서, 토론, 글쓰기 등의 사교육을 소규모 화상 수업 방식으로 경험할 수 있었던 것에 대해 긍정적으로 평가한 경우가 있었다.

한편 자폐 스펙트럼 장애로 인해 말하기 충동을 억제하기 어려운 특성을 가진 자녀의 부모는 강사가 적절히 음소거와 마이크 권한 주기 기능을 활용할 수 있는 줌 활용 화상회의 수업에 참여한 자녀가 대면 수업과는 달리 다른 학생들의 수업을 방해하지 않고 즐겁게 수업을 받을 수 있었던 점, 외부 자극에 의해 쉽게 집중력이 흐려질 수 있는 자녀가 자기 방에서 스크린 미디어를 통해 수업을 받으면서 집중할 수 있었던 점 등을 긍정적으로 평가했다. 이와 유사한 경험을 공유하는 장애 학생의 부모들, 그리고 원격 수업의 장점을 경험한 부모들 중에는 체험 수업 팬데믹 이후의 학교 수업이 기존의 전면 등교 방식으로 전면 회귀하지 않고 온라인 원격수업과 등교 수업의 병행을 지속하게 되기를 바란다는 목소리를 내는 부모들도 있었다. 교사와 학생, 학생과 학생 간

만남, 상호작용, 의사소통이 대면 방식이 아니라 스크린 미디어를 통해 이루어짐으로 인해 발생하는 제약이 기존의 교실 공간에서 경험한 부정적 만남과 상호작용을 감소시키기도 했기 때문이다.

코로나 상황의 비대면 수업에 대한 대학생들의 경험에 대한 최근 연구에서는 비대면 상황으로 인해 이전에 경험했던 인간관계 갈등이나 관계 피로가 줄어들어 타인에 대한 예민한 감정에서 벗어날 수 있는 기회가 되었고, 오히려 이로 인해 기존의 느슨하고 깊은 관계에서 벗어나 좁고 깊은 관계를 추구하게 되고, 기존 대면 상황에서 더욱 중요했던 시선과 행동을 대체할 수 있는 적극적이고 깊은 소통을 추구하는 경향도 나타났다는 점을 보여주었다(임윤서, 2021). 김용찬(2020)은 포스트매스미디어 시대를 맞아 흔들리는 미디어의 개념, 역할과 작동 방식을 역사적으로 고찰하며, '도구', '내용', '제도', '사람', '공간/장소'의 다섯 가지 차원을 가진 다면적, 다층적 인프라로 이해하는 새로운 미디어 개념을 제안한 바 있다. 이러한 미디어의 개념을 적용해 설명하면, 원격교육을 위해 사용된 다양한 '도구'로서의 미디어들이 온라인 혹은 대면 '공간'으로서의 교실인 미디어 안에서 '사람' 미디어인 교사를 어떻게 만나게 해서 '내용'을 배울 수 있게 할 것인가가 중요하다고 볼 수 있을 것이다. 이를 위해 교실이라는 공간과 교실 내에서 사용될 수 있는 도구를 어떻게 구성하여 사람과 만나게 할 것인지에 대한 논의가 더 필요할 것이다.

5. 맺음말

교실 회복이라는 주제를 부모의 인식과 경험을 통해 살펴본 결과, 엔데믹 시대의 교실은 기존의 교실 회복만을 필요로 하는 것이 아니라 기존의 교실에서 가능하지 않았던 다양한 학습자의 포용, 새로운 교실 공간과 문해 교육의 재구성을 필요로 한다는 점을 이끌어낼 수 있었다. 다양한 '도구'를 사용해 특정한 '내용'을 학습할 수 있도록 소통하는 교사인 '사람'을 만날 수 있는 '공간'인 교실은 학교 교육의 '제도'에 의해 구축된다. 교실 안에 들어와 있는 도구로서의 미디어, 기존 교실을 대체하는 새로운 공간으로서의 미디어는 결국 '사람'과 '내용'을 만나게 하는 제도로서 존재한다. 코로나19 상황의 원격교육의 협력자로서 부모들의 자녀 교육 지원은 다양한 상황과 자원의 격차에 따라 다르게 이루어졌다. 이러한 격차에는 부모 자신의 교육 정도, 디지털 기술 활용에 대한 자신감, 동원 가능한 사회경제적 자원, 자녀의 장애 유무와 정도 및 한국어 능력을 포함한 특수 교육 요구, 자녀 돌봄을 위한 부모의 유연 근무/휴직/조부모와 친척 및 공적 돌봄 이용 가능 여부 및 구체적인 방식, 자녀의 학교 및 학급에서 이루어진 원격 수업의 구체적인 형태와 지원 방식, 사교육 이용 여부와 정도 등이 포함된다.

학교 교육의 협력 주체인 부모들의 지원 없이 원격 교육은 이루어질 수 없었고, 부모 지원의 격차는 학생의 학습 격차로도 이어질 수밖에 없었을 것이다. 부모들의 인식과 경험은 점차 더 강화되고 있는 디지털 교육이 원활하게 이루어지기 위해서는 개별 학생들에 대해 기술만으로는 부족한 실제 사람들의 도움이 필요하고 이를 위한 비용 지출이 적절히 이루어져야 한다는 점을 직시하게 한다. 이러한 도움과 비용이 공교육에서 체계적이고 제도적으로 지원되지 않는다면 이것은 부모의 책임 떠안기로 이어지고 부모 지원의 격차는 고스란히 학생의 격차로 이어질 것이다.

엔데믹 시대에 우리는 어떤 교실을 '회복'해야 할까? 그리고 어떤 새로운 '교실'을 상상해야 할까? 기존 교실로의 전면 복귀가 아니라 교육을 '회복'하기 위한 교실의 재구성에는 경험에 대한 성찰을 바탕으로 한 상상이 필요하고, 교실의 회복은 가정의 회복을 함께 고려해야 한다. 또한 디지털 기술로 할 수 있는 것과 할 수 없는 것, 디지털 도구 및 공간과 비디지털 공간 및 그 안의 다양한 도구들의 사용을 함께 고려해야 하며, 도구로서의 미디어를 활용하는 데 중심을 두는 것만이 아니라 디지털과 비디지털을 오가는 교실 공간을 구성해 제대로 사람을 만나 학습하게 하는데 도움이 될 디지털 문해 교육의 방향 설정이 필요하다. 이런 점에서 다양한 학습이 이루어지는 미디어로서의 교실이 소규모의 대면 소통과 스크린 미디어 매개 소통을 슬기롭게 오가는 공간으로서 섬세하게 구축될 필요가 있음을 강조하는 부모들의 목소리에 귀기울일 필요가 있다.

참고 문헌

- 강희주, 구슬이, 윤은영, 정익중(2021), “아동과 부모의 경험을 통해 본 코로나19 이후 아동 일상 변화에 대한 질적 연구”, 『사회과학연구』, 제32권 제4호, 충남대학교 사회과학연구소, pp.95~120.
- 계보경(2020). “언택트 시대, 그리고 우리 교육의 균형점”. 『행복한교육』 2020년 6월호. https://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticleImg.do?nttId=9953&bbsId=BBSMSTR_000000000191 (접속일자: 2023.3.29.)
- 김용찬(2020). 미디어, 흔들리는 개념. 『한국방송학보』 제34권 제6호. pp.115~150.
- 엄지연, 홍은정(2020). 『코로나19 위기 상황에서의 가정 내 돌봄과 교육 부담 완화를 위한 탐색적 연구: 초등생을 둔 가정을 중심으로』. 서울연구원.
- 유니세프한국위원회(2021). 유엔아동권리위원회 일반논평 제25호: 디지털 환경에서의 아동권리.
- 이보람, 이강이(2021), “코로나바이러스감염증-19로 인한 공교육 원격수업에 대한 학부모의 인식과 자녀교육 지원현황”, 『Journal of Families and Better Life』 제39권 제2호, pp.63~78.
- 임윤서(2021). 비대면 시대의 관계맺기: 대학생들을 통해 본 청년들의 인간관계 변화와 공감교육을 위한 질적 탐색. 『사회과학연구』. 29(2), 서강대학교 사회과학연구소, pp.126~181.
- 정현선(2017). 『시작하겠습니다, 디지털 육아』. 우리학교.
- 정현선, 조병영, 권은선, 김광희(2021). 청소년 미디어 이용 실태 및 대상별 정책대응방안 연구 2: 10대 청소년 - 청소년 미디어 교육 지원을 위한 부모 참여 중심 소셜리빙랩 운영 방안』. 한국청소년정책연구원.
- Beck, U./홍성태 역(1986/1997). 『위험사회: 새로운 근대성을 향하여』. 새물결.
- Chung, N. (2020) Social topography of children’s play: focusing on the middle-class parenting practices in South Korea, *British Journal of Sociology of Education*, 41:5, 670-684, DOI: 10.1080/01425692.2020.1776595
- Doherty, C. & Dooley, K. (2018) Responsibilising parents: the nudge towards shadow tutoring, *British Journal of Sociology of Education*, 39:4, 551-566, DOI: 10.1080/01425692.2017.1377600
- Kim, A., Jeong, H.S. Willett, R., Lim, J., Yoon, M. & Kim. G. (2022), Pandemic Screen Time: An Analysis of Parenting Practices Connected with Children’s Use of Media in South Korea and the United States during the COVID-19 Pandemic. 『교육논총』 제42권 제3호, 경인교육대학교 교육연구원. pp.81~96.
- Lareau, A. (1994). Parent Involvement in Schooling: A Dissenting View. in Fagnano, C.L., & Werber, B. (eds.). *School, Family, And Community Interaction: A View From The Firing Lines (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429305375>
- Livingston, S. & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a Digital Futures: How Hopes and Fears about Technology Shape Children’s Lives*. Oxford University Press.
- Vincent-Lancrin, S.C. Cobo Romani & F. Reimers (eds.) (2022). *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bbeca162-en>.
- Yoon, J., Jeong, H.S. & Kim, A. (2022), “K-Education” during the Pandemic: What Covid-19 has revealed about schooling in the world’s most wired country“, in Friesem, Y., Raman, U., Kanizai, I. & Choi, G. *The Routledge Handbook of Media Education Futures Post-Pandemic*. Abingdon & New York: Routledge.

‘엔데믹 시대 교실 회복과 디지털 문해 교육의 방향’에 대한 토론문

옥현진(이화여대)

20세기의 스푸트니크처럼 코로나19는 21세기 교육사에서 결코 빠트리기 힘든 일대 사건으로 기록되리라 예상합니다. 아마도 미래의 교육사가들은 우리가 이 사건을 어떻게 정리하고 해석했으며 이를 토대로 어떠한 미래 교육 계획을 수립했었는가를 비판적 관점에서 분석할 것입니다. 우리에게 이 낯설고 힘들었던 경험을 후회하지 않을 미래로 변혁해 나가야 할 책무가 있고 이 발표 또한 그러한 문제의식을 담고 있다고 생각합니다.

이 발표의 주축은 교실 회복에 관한 것이지만 저는 이 발표가 부모의 역할에 대한 미래 교육 담론으로 더 확장되는 계기가 되기를 기대합니다. 코로나19를 ‘빨리 온 미래’의 관점에서 본다면 지난 몇 년간 부모들의 경험은 단지 이국적이고 일회적인 방문이기보다 곧 마주할 미래를 앞당긴 것으로 인식되어야 할 것 같습니다. 진로의 다양성, 개별화 교육 등 학습자 맞춤형 교육의 필요성은 갈수록 커지고 디지털 기반의 원격·비대면 학습 환경도 빠른 속도로 고도화될 것이란 점(각 가정에서 교실 환경이 실제에 가깝게 재현되는 기술의 발전)을 고려할 때 미래의 교실을 코로나19 이전의 교실로 상정하기는 어려울 것이며, 그만큼 가정과 부모의 역할은 새로운 국면으로 전환하고 기여율 부담도 높아질 것으로 예상됩니다. 인쇄 매체 환경에서도 학교에 모든 것을 맡겨두지 않고 가정의 인쇄 문식 환경을 강조했던 것처럼 디지털 학습 능력(digital inquiry)이 강조되는 디지털 매체 환경에서는 가정의 디지털 문식 환경이 새롭게 강조될 것입니다.

이 발표를 통해 부모 역할의 어려움을 다시 한번 떠올리게 됩니다. 자녀들에게 든든한 배경이 되어 주고 따듯한 격려만 보내면 되는 존재가 아니라 갈등하고, 다투고, 책임지고, 공부해야 하는 역동적 존재로서의 모습이 발표 내용에서 잘 그려지고 있습니다. 이 장면을 보면서 OECD가 제안한 미래교육 모형(OECD Learning Compass 2030)에 등장한 협력적 주도성(co-agency)을 떠올리게 됩니다. 협력적 주도성은 한 학습자를 둘러싸고 있는 여러 주체(동료 학생들, 선생님, 가족, 지역사회)에게 필요한 특성으로 그 학습자와 지속적으로 상호작용하며 그 학습자가 웰빙을 지향할 수 있도록 안내해주는 능력 또는 태도로 읽힙니다. 한 학습자가 자신을 둘러싼 사회문화적 맥락 속에서 성장한다는 것이 그리 새로운 발견은 아니지만 이를 정태적 배경(background)을 넘어 학습을 공동으로 수행해나가는 역동적 존재로 부각한 것은 눈여겨볼 대목이라고 생각합니다.

문제는 부모들의 준비도입니다. 이들은 급변하는 매체 환경, 새로운 학습 환경을 자녀들과 동시에 경험하고 있습니다. 부모 세대로부터 물려받은 또는 자신의 학창 시절 경험이 자녀들의 교육 지원에 잘 작동하지 않는다는 것은 감지했지만 새로운 부모 역할에 대해서는 체계적으로 교육받지 못한 세대이기도 합니다. 이 발표에서도 그러한 세대가 겪고 있는 혼란이 잘 드러나고 있습니다. 앞서 언급한 OECD 모델의 경우에도 교사의 주도성에 대해서는 상대적으로 많은 후속 담론이 생산되고 있지만 부모의 주도성이나 전문성에 대한 논의는 잘 이루어지지 않고 있는 것으로 보입니다. 이에 발표자께서 이 연구를 통해 발견한, 특히 자녀 학습 지원의 맥락에서 부모 주도성, 부모 전문성의 핵심 요소들이 있다면 무엇이라고 생각하시는지 궁금합니다. 더 나아가 부모들이 특히 스스로 취약하다고 인식하는 주도성 또는 전문성의 요소가 있다면 무엇인지도 궁금합니다.

가정의 구성 방식이나 교육에 대한 인식도 가정의 전반적인 역할이나 효과적인 학습자 지원 방식을 규명하는 과정에서 중요한 변수로 작용할 듯합니다. 부와 모의 경제 활동 여부, 교육에 대한 철학 및 조력의 정도, 부모 외 조력자의 존재 여부, 자녀의 수 등이 원격 학습 상황에서 학습자를 지원하는 데 중요한 변수로 작용할 것으로 보입니다. 이러한 측면과 관련하여 더 공유해 주실 내용이 있으신지 궁금합니다.

이 연구의 대상들에게 전통적인 의미의 디지털 격차(digital divide), 즉 경제적인 측면에서 가

정의 디지털 환경은 어느 정도의 어려움으로 인식되었는지도 궁금합니다. 이는 가정의 디지털 문식 환경을 논의하는 미래 담론에서 기기 및 소프트웨어의 보급이나 인터넷 환경의 지원을 어느 정도의 중요도로 고려해야 할 것인가를 판단하는 데 중요한 기초자료가 될 것으로 보입니다.

교실의 회복이라는 애초의 주제로 돌아가서 학교와 교사의 역할에도 한번 초점을 맞추어 볼 필요가 있겠습니다. 학교(교사), 가정(부모), 지역사회가 학습자를 둘러싼 협력적 주체라고 했을 때 이는 학교-가정-지역사회 간의 유기적인 연대를 강조하는 것으로 읽힙니다. 그런 점에서 포스트 팬데믹 시대에 학교가 주도적으로 부모들과 상호작용한다고 할 때 특히 어떤 점에 주목하고, 어떠한 접근 방식을 취하는 것이 필요하다고 보시는지 궁금합니다. 또한 학교가 그러한 역할을 원활하게 수행할 수 있도록 학교를 둘러싼 외곽의 기관들이 학교를 어떻게 지원해야 할 것인지도 궁금합니다.

온축되지 않은 단상을 펼쳐 놓은 것에 대해 헤량해 주시기를 바라고, 좋은 연구를 먼저 읽고 생각해 볼 기회를 주신 발표자와 학회 측에 감사의 마음을 전합니다.



개인발표 1분과

초등학생 필자의 자료 활용 쓰기 과정에 대한 연구

- 초등학교 4학년 필자를 중심으로

권수완(고려대)

송미진(남양주 양지초)

차례

1. 머리말
2. 자료 활용 쓰기의 개념과 양상
3. 연구 방법
4. 연구 결과
5. 맺음말

1. 머리말

지식정보사회에서 태어나 살아가고 있는 오늘날의 학생들은 수많은 정보 가운데 적절한 것을 선택하여 비판적으로 이해하고, 이를 토대로 효과적으로 의사소통할 수 있는 개인으로 성장할 것을 요구받는다. 2022 개정 국어과 교육과정의 쓰기 영역 내용 체계에서는 초등학교 3~4학년부터 목적과 주제를 고려한 계획하기와 내용 생성하기, 문장 및 문단 수준의 고쳐쓰기를 포함하였고, 쓰기 수행의 맥락을 고려한 쓰기 활동이 이루어지도록 하였다. 특히 절차와 결과를 보고하는 글에 대한 학습을 내용 요소로 명시하여, 학습 맥락에서 이루어지는 쓰기 활동에 대한 교육의 필요성이 강조되는 모양새이다. 단순히 자신의 감정이나 생각을 표현하는 쓰기를 넘어, 여러 자료를 토대로 학습한 정보들로부터 쓰기의 목적을 고려하여 의미를 구성해내는 쓰기가 초등학생 필자들이 배워야 할 쓰기 학습의 내용으로 자리잡게 된 것이다. 그러나 자료 활용 쓰기 연구를 살펴보면 필자에게 자료를 제공해주는 것만으로는 쓰기의 질적 수준 향상을 기대할 수 없음이 보고되어 왔다 (Spivey, 1989). 이는 초등학생 필자들의 자료 활용 쓰기 과정을 구체적으로 들여다보고 이해하고자 하는 노력이 필요함을 보여준다.

2. 자료 활용 쓰기의 개념과 양상

2.1. 자료 활용 쓰기의 개념

자료 활용 쓰기관 쓰기를 위한 목적으로 쓰고자 하는 주제와 관련된 자료들을 읽고 적절한 내용을 선택, 활용하여 글을 쓰는 것을 말한다(심유나, 2014). 자료 활용 쓰기는 일반적인 쓰기와는 다른 쓰기 과정을 거친다. 일반적인 쓰기는 필자의 머릿속에 있는 지식이나 경험에 의존하여 내용을 생성하지만, 자료 활용 쓰기는 필자의 지식이 아니더라도 다양한 자료에 접근하여 많은 정보를 수집하고 쓸 내용을 선택, 종합하여 내용을 생성한다.

자료 활용 쓰기는 많은 양의 정보에 접근하는 과정이 필요한 정보전달 목적의 설명글이나 설득

목적의 주장글 쓰기 등에서도 이루어진다. 이때 자료를 읽고 자신만의 텍스트로 재구성하는 과정은 학습의 과정과도 매우 유사하기 때문에, 필자가 자료를 활용하여 쓰는 과정에 대해 구체적으로 연구하고 이를 문식성 교육의 내용으로 다루어야 할 필요가 있음이 지속적으로 논의되어 왔다(박수자, 2002; Plakan, 2008; 심유나, 2014 등). 초등학생 필자들에게 자료 활용 쓰기는 교과서를 비롯한 교재를 읽고 새롭게 알게 된 내용을 전달하는 일상적인 활동이라고 볼 수 있기 때문이다. 다시 말해, 초등학생 필자들은 자료 활용 쓰기를 여러 교과 학습 맥락에서 수행하는 쓰기 활동(writing to learn)이자, 국어 시간에 쓰기 학습(learning to write)의 내용으로 접하는 실제적인 쓰기 활동으로서 경험하고 있는 것이다.

2.2. 자료 활용 쓰기의 양상

국내의 선행 연구들은 초·중등학생의 자료 활용 쓰기 양상을 검토한 바 있다. 먼저, 이정우(2011)는 Bereiter & Scardamalia(1987)의 지식 변형 모형(knowledge transforming)을 이론적 기반으로 하여, 초등 4, 6학년 학생들의 설명글 쓰기에 드러난 자료의 변환 양상을 ‘전재, 인용, 재진술, 창안, 무관’으로 유형화하고 쓰기 수행 결과와의 관계를 살펴보았다. 분석 결과, 좋은 평가를 받은 글은 자료의 내용을 그대로 옮겨 쓴 것이 아닌 주제 관련 새로운 정보를 통합하여 진술한 문장이 많았다. 이를 통해 자료를 자신의 것으로 이해하고 자신의 표현으로 바꾸어 표현하는 교육의 필요성을 논의하였다. 한편, 6학년에 비해 4학년의 경우 자료를 그대로 옮겨오는 경우보다 ‘재진술’의 형태가 많았는데, 자료의 내용을 임의로 이해하여 재구성한 경우였다는 점에서 재진술이 쓰기 수행 평가 결과에 반드시 좋은 영향을 미치는 것만은 아님을 시사하였다.

이에 더하여 안상희·유승아(2018)는 초등학생과 중학생의 자료 활용 쓰기에서 정보의 선택 양상을 함께 살펴보았다. 초등학생에 비해 중학생은 자료의 정보를 변환하는 빈도가 뚜렷하게 높았을 뿐 아니라, 주제 관련성이 높은 자료 내용을 선택하는 경향도 확인되었다. 특히, 중학생의 자료 활용 쓰기 수행에서는 자료를 선택하고 변환하는 과정에서 정보를 비판적으로 활용하는 양상까지 드러났다는 점에서 의미가 있다. 이로부터 초등학생과 중학생의 자료 활용 쓰기 발달의 과정을 확인하고 교육적 시사점을 얻을 수 있으며, 특히 초등학교의 쓰기 교육 맥락에서는 학생들이 겪고 있는 자료 활용 쓰기의 어려움에 더욱 세심한 관심을 두는 것이 필요함을 함의한다.

한편, 심유나(2014)는 자료 활용 쓰기에서 초등학생의 쓰기 수준별 의미 구성 양상을 탐색하였다. 우선 초등학생 필자를 미숙한 필자와 능숙한 필자로 구분하고, 이들이 자료 활용 쓰기를 수행하며 자료를 읽고 이를 토대로 쓰기를 수행하는 과정에 각각 어떠한 차이가 있는지를 모두 살펴보았다. 읽기 과정에서 초등학생들은 나름대로 ‘훑어 읽기, 중요한 내용 찾기, 알고 있는 내용과 비교하기’ 등의 읽기 전략을 사용하고 있으나, 필자마다 전략을 사용하는 양상이 다양하였다. 쓰기 과정에서는 능숙한 필자의 경우 전략적으로 자료를 변형한 반면, 미숙한 필자는 구체적인 전략을 사용하지 못하는 양상을 보였다. 서로 다른 전략 사용 양상을 보이는 학생들의 모습을 통해 초등학생 대상 자료 활용 쓰기 연구가 지속될 필요가 있음을 제시하였다.

지금까지의 선행 연구들은 학생들의 자료 활용 쓰기 수행을 확인할 수 있는 연구로서 쓰기 교육 연구 분야의 귀중한 기초 연구일 뿐만 아니라, 실증적인 자료를 토대로 교육적인 시사점을 끌어내었다는 점에서도 의의가 있다. 다만 주로 쓰기의 결과물에 집중하여 자료 활용 쓰기의 유형과 수행 빈도를 살펴보았다는 점에서, 학생들이 경험한 쓰기의 과정을 들여다볼 수 있는 연구가 함께 수행되는 것도 필요하다. 학생의 쓰기 수행 경험을 탐색한 연구도 있었지만, 자료를 읽고 초고를 쓰는 과정을 넘어서 고쳐쓰기까지 포함하여 쓰기의 순환적 과정을 총체적으로 살펴볼 필요성이 남아 있다. 이 연구에서는 초등학교 4학년 학생들의 목소리에 집중하여, 이들이 자료를 읽고, 초고를 쓰고, 이를 고쳐 쓰는 과정에서 어떠한 경험을 하고 있는지를 드러내고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 참여자

이 연구에는 경기도에 위치한 Y초등학교 4학년 학생 12명이 참여하였다. 학생들의 자료 활용 쓰기 경험의 특징을 보다 풍부하게 포착할 수 있도록, 참여자의 성별과 평소 쓰기 수준의 균형을 고려하여 표 1과 같이 참여자를 구성하였다. 모든 참여자는 인터뷰에 응할 때에 인터뷰 내용을 녹음하고 연구에 활용하는 것에 구두로 동의하였다.

(1) 참여자 구성

학생코드	성별	평소 쓰기 수준	학생코드	성별	평소 쓰기 수준
S01	남	하	S02	여	상
S03	남	상	S04	여	하
S05	남	상	S06	여	상
S08	남	하	S07	여	하
S11	남	하	S09	여	상
S12	남	하	S10	여	하

3.2. 자료 수집 절차

이 연구는 초등학교 4학년 학생들의 자료 활용 쓰기 과정을 관찰하는 것을 목적으로, Y초등학교의 교육적 맥락을 고려하여 자료 수집을 계획하였다. 이를 위해 평소 학생들의 쓰기 경험을 고려하여 자료 활용 쓰기 활동을 디자인하였으며, 2022년 2학기에 이루어진 사회과 <창업 활동> 프로젝트와 연계하여 해당 활동을 시행하였다. 자료 수집은 2022년 11월에 2주간 진행하였다. 자료 활용 쓰기 활동에는 Y초등학교 4학년 전체가 참여하였으며 모든 활동은 국어 및 사회 시간에 진행하였고, 연구 참여자들은 소속된 학급에서 쓰기 활동을 수행한 뒤 별도의 공간에서 인터뷰에 참여하였다. 인터뷰는 학생의 쓰기 활동 경험에 대한 회상 구술을 이끌어내는 것을 목적으로 반구조화된 면담으로 진행하였다. 활동 진행과 인터뷰는 모두 연구의 2저자에 의해 수행되었으며, 쓰기 활동 결과물과 인터뷰 녹음 파일을 자료로 수집하였다. 자료 수집 절차는 표 2와 같다.

(2) 자료 수집 절차

수집 일정 \ 단계	활동1(40분)	활동2(40분)	인터뷰(20분)
1주차	<u>자료 읽고 쓰기 계획하기</u> - 세 편의 읽기 자료 제공 - 계획하기 활동지 제공	<u>초고쓰기</u> - 1단계 자료 모두 제공 - 활동지&연필 사용	<u>일대일 면담</u> - 반구조화된 면담 - 면담 내용 녹음 실시
2주차	<u>고쳐쓰기 계획하기</u> - 1주차 결과물(읽기 자료, 계획하기 활동지, 초고) 제공	<u>고쳐쓰기</u> - 1단계 자료 모두 제공 - 개별 크롬북 사용	<u>일대일 면담</u> - 반구조화된 면담 - 면담 내용 녹음 실시

Y초등학교 학생들은 평소 국어 시간에 글을 읽고 인쇄된 활동지에 정리한 내용을 구글독스에 입력하여 학급 또는 학교 구성원에게 공유하는 활동을 수행하였다. 이를 고려하여 연구에서 활용한 쓰기 과제는 먼저 활동지에 연필로 초고를 쓰고, 일주일 이 지난 뒤에 구글 독스로 초고를 고쳐 쓰는 것으로 흐름을 구성하였다. 또한, <창업 활동> 프로젝트와의 연계를 위해 기업의 핵심 전략에 대한 세 편의 읽기 자료를 제시하고 ‘영화를 만드는 기업이 성공할 수 있는 방법’을 설명하는 글을 쓰도록 하였다. 읽기 자료는 Y초등학교 4학년 교사들의 검토를 거쳐 학생들의 평균 읽기 수준에 맞추어 약 750자 분량으로 수정하였다. 과제의 실제성을 높이기 위한 방안으로 예상 독자와

쓰기 수행 맥락을 프롬프트에 명시하였는데, 그 내용은 자신이 쓴 설명글을 3학년 친구들에게 전달하여 그들이 내년에 4학년이 되어 수행할 <창업 활동> 프로젝트에 도움을 줄 예정이라는 것이다.

3.3. 분석 방법

이 연구에서는 초고쓰기와 고쳐쓰기 직후에 수행된 인터뷰 녹취록을 주요 분석 대상으로 삼고, 학생들이 작성한 글과 인터뷰 내용을 교차 검토하여 분석 내용의 타당성을 확보하고자 하였다. 이를 위해 먼저 인터뷰 녹음 파일을 네이버 클로바노트를 활용하여 전사한 뒤, 전체 녹음 파일을 다시 듣고 학생 글과 비교하며 전사된 텍스트 자료를 점검하였다. 다음으로 점검이 완료된 인터뷰 녹취록으로부터 1차 의미 자료를 구축하고, 이를 다시 녹취록 및 학생 글과 비교하며 주제 분류를 실시하였다. 이후 분류된 주제의 영역 구분을 진행하였다. 자료 분석의 접근법으로는 과정 코드 구축에 초점을 맞추어 자료 활용 쓰기의 수행 과정에서 어떠한 전략들이 사용되는지를 기술하고자 하였으며, 학생들이 자료 활용 쓰기 수행을 통해 경험한 바를 포착하고자 하였다. 자료 분석의 각 단계는 먼저 1저자가 수행하여 초안을 마련한 뒤, 2저자와 함께 검토 및 협의를 거쳐 분석 결과를 확정하고 다음 단계로 이행하였다.

4. 연구 결과

4.1. 자료 활용 쓰기 전략

학생들은 자료를 읽고, 내용을 생성하고 조직하여 글을 생성해 내며, 생성한 글을 수정하는 쓰기 과정 전반에 걸쳐 다양한 전략들을 사용하였다. 전략을 사용한 학생들이 왜 해당 전략을 사용하였고 이를 통해 자신의 쓰기 수행을 어떻게 경험하였는지를 밝히는 데에 초점을 두고 자료를 분석하였다. 분석 결과, 학생의 수준이나 전략을 사용하는 목적에 따라서 동일한 전략이라도 이를 사용하는 구체적인 양상이 다를 수 있음을 확인하였다.

쓰기 수행이 회귀적으로 이루어짐에 따라 쓰기 전략 역시 사용 순서나 사용 시점이 정해져 있는 것은 아니지만, 이 연구의 자료 수집 절차상 초고쓰기와 고쳐쓰기가 1주일의 기간을 두고 순차적으로 수행되었고 각 쓰기 과제의 수행 방법에도 차이가 있으므로 이를 고려하여 초고쓰기와 고쳐쓰기 수행에서 학생들이 주로 사용한 전략을 구분하여 제시하고자 한다. 먼저, 초고쓰기 전략과 각 전략의 사용 양상을 표 3과 같이 정리하였다.

(3) 초고쓰기 전략

전략 \ 사용	전략 사용 시점	전략 사용 양상
밑줄긋기	계획하기	“중요한 것 (찾으려고)” // “집중이 더 잘 될 것 같아서”
메모하기	계획하기	“핵심 내용 (찾으려고)” // “외워서 적으면 까먹어서”
쉬운 방법 택하기	계획하기, 초고쓰기	“쉬워서요” “(다른 것은) 이해도 안 되고”
자료 다시 읽기	계획하기, 초고쓰기	“어떻게 써야 될지 몰라” // “기억이 안 나서”
표현 바꾸기	계획하기, 초고쓰기	“아는 거라서” // “(바꾸면) 이해하기 쉬울 것 같아서”
내용 삭제하기	초고쓰기	“(계획이) 너무 많아요”
내용 추가하기	초고쓰기	“(분량이)너무 짧기도 하고” // “그냥 보이는 문단 먼저”

학생들은 주어진 세 편의 자료를 활용하여 ‘영화를 만드는 기업이 성공하는 방법’을 설명하는 글을 쓰면서 ‘밑줄긋기’, ‘메모하기’, ‘쉬운 방법 택하기’, ‘자료 다시 읽기’, ‘표현 바꾸기’, ‘내용 삭제하기’, ‘내용 추가하기’ 전략을 사용하였다. 학생들이 전략을 사용하는 양상을 살펴보면, 전략 사용을 통한 쓰기 경험은 전략 자체의 구분보다는 학생이 전략을 사용한 목적에 의하여 유사성을 보인다는 것을 알 수 있다. 예를 들어, S02 학생은 “중요한 것”에 밑줄을 그었고, S09 학생은 “핵심 내용”을 메모하였다. 이들은 사용한 전략은 달랐지만, 공통적으로 읽기 자료의 중심 내용을 파악하기 위해서 전략을 사용한 것이었다. 그런가 하면, 중심 내용을 찾는 것과는 무관하게 밑줄긋기 전략을 사용하는 학생들도 있었다. “집중이 더 잘 될 것 같아서” 밑줄을 그으며 자료를 읽는 경우이다. 실제로 이 유형에 해당하는 학생이 사용했던 읽기 자료 인쇄본을 보면 글 전체에 빠짐 없이 밑줄을 그어 놓은 것을 확인할 수 있다. 이처럼 자료를 읽을 때 집중하기 위해 밑줄긋기 전략을 사용했다고 응답한 학생들은 모두 평소 쓰기 수준이 낮은 필자들이었으며, 인터뷰에서 쓰기 과제를 수행하는 목적을 물어보았을 때 과제 프롬프트에 제시된 핵심 단어를 하나도 말하지 못하였다.

자료 활용 쓰기 관련 선행 연구에서는 표현이나 내용의 변화 양상에 많은 관심을 두어 왔는데, 이 연구에 참여한 학생들도 이와 유사하게 ‘표현 바꾸기’, ‘내용 삭제하기’, ‘내용 추가하기’ 전략을 사용하고 있었다. 그렇지만 이들 전략도 학생이 전략을 사용하는 목적에 따라서 그 양상을 몇 가지 세부 유형으로 구분할 수 있었다. 예를 들어, 자료의 표현을 바꾸었다는 S02 학생과 S10 학생은 서로 상반되는 이유로 표현의 변형을 시도하였다. S02 학생은 “아는 거라서” 바꾸어 썼다고 하였는데, 자신이 잘 이해한 부분을 자신의 말로 설명했음을 뜻한다. 반면, S10 학생은 자신에게 어려웠던 부분을 쉽게 이해하려고 ‘표현 바꾸기’ 전략을 사용한 것이었다.

다음으로, 초고를 고쳐 쓰는 과정에서 학생들이 주로 사용한 전략은 표 4와 같다. 가장 많은 학생들이 사용한 전략은 읽기 자료를 활용하여 자신의 초고를 고쳐 쓰는 것이었다. 반대로 자료 다시 읽기 전략을 사용하지 않고 초고에만 집중하여 고쳐쓰기를 수행하였다는 학생들도 있었다. 그런가 하면, 초고쓰기 단계에 세웠던 쓰기 계획까지 고쳐쓰기 과정에서 다시 살펴보았다는 학생들, 크롬북에서 검색을 하여 새롭게 얻은 정보를 고쳐쓰기에 활용하고자 한 학생들도 있었다. 학생들은 자신이 쓴 초고를 토대로 서로 다른 전략을 사용하였으며, 그에 따라 자료를 선택적으로 고려하여 ‘표현 바꾸기’, ‘내용 삭제하기’, ‘내용 추가하기’ 전략을 사용하였다.

고쳐쓰기 단계에도 학생들이 실제로 전략을 사용하는 양상에는 그들의 전략 사용 목적과 과제 인식 그리고 평소 쓰기 수준이 복합적으로 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 예를 들어, S12 학생은 “내용 비교를 위한 예시”를 더하고자 내용 추가하기 전략을 사용하였다고 말했다. 이 학생이 전략을 사용한 목적을 들으면 전략 사용을 통해 성공적으로 고쳐쓰기를 수행하였을 것으로 보이지만, 실상은 자신의 관심을 끌었던 읽기 자료의 세부 정보에 관련된 내용을 추가한 것이었다. 이 학생은 평소 쓰기 수준이 낮은 편이고, 과제 인식 측면에서는 “뭔가를 지우고, 추가하고, 고치는 방법으로 고쳐쓰기 과제를 수행해야 한다는 인식은 있었으나 설명해야 하는 주제가 무엇인지를 정확하게 파악하지 못하고 있었다. 결국 이 학생은 자신이 흥미를 느끼는 소재에 집중하여 자신의 글을 고치게 되었으며, 이를 위해 내용 추가하기 전략을 사용하였던 것이다.

(4) 고쳐쓰기 전략

전략 \ 사용	전략 사용 시점	전략 사용 양상
자료 다시 읽기	고쳐쓰기	“정확한지 확인하려고” // “생각이 안 나서”
계획 점검하기	고쳐쓰기	“이해하기 더 쉬워서” // “이게 눈에 띄니까”
검색하기	고쳐쓰기	“궁금해요” // “모르는 단어를 써서”
표현 바꾸기	고쳐쓰기	“연결을 잘해줄 수 있는 문장으로” // “맞춤법과 띄어쓰기”
내용 삭제하기	고쳐쓰기	“뭔가 이상했어요” “쓸데없는 내용 같아서”
내용 추가하기	고쳐쓰기	“비교하려고 예시를 썼어요” // “그냥 보여서 쓴 거예요”

자신이 쓴 글을 고쳐쓸 때 가장 중요하게 생각한 것이 무엇인지를 물었을 때, 학생들의 응답은 독자 고려부터 내용의 정확성 및 일관성, 문장 이하 단위의 표현 측면에 이르기까지 다양하였다. 대체로 학생들의 고쳐쓰기 우선 순위는 평소 쓰기 수준과 무관하게 여러 영역에 분포하는 경향을 보였으나, 예외적으로 글 내용이 정확한지를 점검하는 것은 능숙한 필자들만이 중요하게 고려하는 것으로 나타났다. 미숙한 필자들은 주어진 자료를 다시 읽어보거나 크롬북을 활용하여 검색하는 등 고쳐쓰기 과정에서 적극적으로 쓰기 전략을 사용하고 있었지만, 그 과정에서 글에 담긴 정보들의 정확성을 확인하는 것은 고려되지 않았다고 볼 수 있다.

4.2. 자료 활용 쓰기 경험

자료 활용 쓰기는 초등학교 학생들에게 도전적인 과제인 것으로 알려져 있으며, 특히 미숙한 필자들은 자료 활용 쓰기에서 쓰기 전략을 사용하는 데에 어려움을 보인다는 경향이 확인되기도 하였다(이정우, 2011; 안상희·유승아, 2018; 심유나, 2014). 초등학교 중학년 학생들에게 자료 활용 쓰기는 피할 수 없는 일상적인 문식 활동의 유형이라는 점에서, 학생들이 구체적으로 자료 활용 쓰기의 어떤 지점에서 왜 어려움을 경험하는지를 확인해 볼 필요가 있다. 나아가 학생들이 자료 활용 쓰기에서 긍정적인 경험을 하는 사례가 있다면 이를 촉발한 자료 활용 쓰기의 요인은 무엇인지를 살피는 것도 필요하다. 이를 위해 연구에 참여한 학생들이 풀어낸 자료 활용 쓰기 경험에서 드러나는 정서·태도 측면의 특징을 분석하였다.

연구에 참여하여 자료 활용 쓰기를 수행한 학생들은 대부분 자신이 경험한 쓰기 활동에 대하여 “어렵다” 또는 “재밌다”는 응답을 하였다. 그런데, 표면적으로는 ‘어렵다’, ‘재밌다’라는 어휘로 표현되었지만 실제로 학생들이 전하고자 하였던 구체적인 경험의 양상을 살펴보면 다양한 유형들이 뒤섞여 있었다. 이를 분석한 결과를 대표적인 유형들 중심으로 소개하면 표 5와 같다. 쓰기의 어려움은 쓰기 과제 수행의 구성 요인 가운데 ‘자료, 쓰기 과정, 독자 고려’ 영역으로 묶어낼 수 있다. 반면 쓰기의 재미에 대한 학생의 응답은 매우 다양한 경험들로부터 기인하는 것을 확인할 수 있었다.

(5) 자료 활용 쓰기 경험

학생의 경험	세부 유형
쓰기가 어렵다	자료 이해 // 내용 생성 // 구조화 // 독자 고려
쓰기가 재밌다	주제 흥미 // 표현이 웃겨서 // 쉬워서 // 새로운 사실을 알게 되어서

자료 활용 쓰기에 대한 긍정적인 정서적 반응은 자신의 글에 대한 자신감으로도 표현되었다. “글이 마음에 든다”는 응답은 자료 활용 쓰기가 학생들에게 고군분투하고 좌절하는 경험만을 만들어 주는 것이 아님을 보여준다. 그렇지만, 어떤 학생들은 글의 질과 무관하게 “주어진 빈칸을 꼭 채우는 것”만으로 뿌듯함과 충족감을 느끼는 경우가거나, “다른 친구들보다 많이 써서” 자신의 글이 마음에 든다거나, 심지어는 “제가 잘 썼다고 생각하면 잘 쓴 것”이라는 과도한 자신감을 드러내 보이는 학생도 있었다. 즉, 학생들이 자신의 글에 자신감을 표현하는 정도가 실제 쓰기 결과의 질과 반드시 일치하는 것은 아니며, 이러한 학생의 인식과 실제 수행의 괴리는 과제를 잘못 인식하고 있기 때문이거나 자신의 쓰기 수행에 대한 자기-점검에 어려움을 겪기 때문일 수 있다.

지금까지의 연구 결과는 학생들의 다양한 수준과 성향을 교육적으로 섬세하게 해석하여 교수·학습적인 지원을 제공해야 할 필요성을 실감하게 한다. 그런데 이 연구에서 유일하게 모든 학생들이 만장일치로 긍정적인 쓰기 경험을 보고하였던 쓰기 활동의 구성 요소가 있었다. 그것은 바로 쓰기 과제에 읽기 자료가 함께 제시되었다는 점이다. 연구 참여자들은 초고를 쓸 때 자료를 볼 수 있었기 때문에 내용 생성에 도움을 받았으며, 앞으로는 학교에서 쓰기를 할 때 자료를 주었으면 좋겠다고 응답하였다. 물론 희망하는 자료의 개수나 난도, 자료를 스스로 탐색하거나 교사가 제공하는

등 학생마다 이상적으로 생각하는 자료 제시 방식에는 조금씩 차이가 있었다. 이는 초등학생의 수준에 맞는 자료 활용 쓰기 교육이 이루어질 필요성을 시사한다(박혜림, 2022). 이때, 자료 활용 쓰기 자체가 초등학교 4학년 학생들에게 어렵고 힘들기만 한 활동은 아니라는 것에 주목해 보아야 한다. 학생들은 자료 활용 쓰기 활동을 수행하면서 자료로부터 부족한 배경 지식을 보충하였고, 그 과정에서 자신이 몰랐던 것을 알게 되었다는 성취감과 성공적으로 내용을 생성했다는 뿌듯함을 느끼는 등 긍정적인 쓰기 경험을 축적하였다. 따라서 학생들의 수준을 고려하여 적절한 자료를 선정하고 이를 활용한 쓰기 과제를 설계하는 것은, 학생의 쓰기 어려움을 고려하는 것뿐만 아니라 학생들이 경험할 수 있는 쓰기 학습의 기회를 확장한다는 관점에서 이루어질 필요가 있다.

5. 맺음말

이 연구는 학교교육에서 자료를 활용한 쓰기 활동이 본격적으로 시작되는 시기인 초등학교 4학년에 초점을 맞추어, 학생들이 자료 활용 쓰기를 어떻게 수행하는지를 살펴보는 것을 목적으로 수행되었다. 이를 위해 학생들이 자연스러운 교육적 맥락 속에서 쓰기 과제를 수행하도록 하여 자료 활용 쓰기 과정의 볼 수 있도록 연구 방법을 설계하고, 초등학교 4학년 학생 12명의 자료 활용 쓰기 경험에 대한 회상 구술 인터뷰 녹취록과 쓰기 결과물을 질적으로 분석하였다. 분석 결과를 토대로 초등학생 필자들이 자료 활용 쓰기 수행 과정에서 어떠한 전략을 왜 사용하며, 이에 대한 어려움 인식 및 긍정적 경험의 양상은 어떠한지를 드러내고자 하였다.

연구 결과, 학생들의 적극적인 쓰기 전략 사용이 반드시 과제에 적합한 쓰기 수행으로 이어지는 것은 아니라는 점을 확인하였다. 연구에 참여한 학생들의 자료 활용 쓰기 전략 사용은 학생의 쓰기 과제에 대한 인식 및 평소 쓰기 수준에 따라 상이한 쓰기 수행 양상으로 이어지곤 하였다. 이는 초등학생 필자들의 평소 쓰기 수준에 따라 자료 활용 쓰기 전략 사용 양상에 차이가 있고(심유나, 2014), 특히 초등학교 4학년 학생들이 자료를 충분히 이해하지 못한 채로 자신의 말로 바꾸어 쓰는 경향이 있다는(이정우, 2011) 연구들과 맥을 같이 하는 결과이다. 여기에 덧붙여, 초등학생 필자가 주어진 쓰기 과제의 목적을 얼마나 명료하게 인식하고 있는가에 따라라도 쓰기 전략의 실제 수행 양상이 서로 다르게 실현된다는 것이 드러났다. 이는 초등학생 필자들의 자료 활용 쓰기에 대한 후속 연구에서 학생의 개인차 요인과 과제의 특성을 함께 주목해야 할 필요성을 보여준다. 나아가 초등학교에서 자료 활용 쓰기를 교육할 때 학생의 평소 쓰기 수준과 과제에 대한 인식 유형을 종합적으로 고려하여 적절한 비계를 제공하는 것이 중요하다는 것을 알 수 있다.

한편, 이 연구에서는 학생이 단순히 미숙한 필자로서 기능의 숙달 부족과 쓰기 어려움만을 경험하고 있는 것이 아니라 자신에게 주어진 과제를 수행하기 위해서 나름의 전략을 사용하고 능동적으로 쓰기에 참여한다는 것을 보여주었다. 무엇보다도, 자료를 활용하여 글을 쓴다는 사실이 초등학교 4학년 필자들의 쓰기에 대한 부담을 오히려 덜어준다는 긍정적인 반응을 통해 자료 활용 쓰기 교육의 가능성을 확인할 수 있었다. 특히 연구에 참여한 초등학생 필자들은 평소 쓰기 수준과 무관하게 쓰기 활동에서 자료를 활용하는 것을 반기고 있었으며, 그 이유에는 내용 생성에 도움을 준다는 것뿐만 아니라 “새로운 사실을 알게” 되었다는 점도 포함되었다. 이와 같은 초등학생 필자의 특성은 자료 활용 쓰기가 학습 쓰기와 연계되는 활동이라는 점에서 그 필요성과 중요성을 더하게 된다.

이 연구는 초등학교 4학년 필자들이 자료 활용 쓰기를 어떻게 수행하고 있으며, 그 과정에서 어떠한 경험을 하였는지를 살펴보고 이를 토대로 초등학교에서의 자료 활용 쓰기 교육에 대한 시사점을 제안하였다. 이 연구는 학생들의 자료 활용 쓰기 양상을 질적으로 분석한 기초 연구로서의 의의가 있다. 그러나, 이 연구는 반구조화된 인터뷰를 통해 학생의 회상 구술을 유도하고 이를 통해 학생의 전략 사용과 쓰기 수행에 대한 경험을 간접적으로 관찰하였다는 점에서 한계가 있다. 특히 학생이 읽은 자료와 학생이 쓴 초고 및 재고 간에는 어떠한 닮은 점과 다른 점들이 있는지,

이것이 학생이 회상한 자신의 자료 활용 쓰기 경험과 어떻게 연결되는지를 다면적으로 분석하는 것이 필요하다.

참고 문헌

- 이정우(2011), “정보전달 텍스트 쓰기에서 필자의 정보 변환 양상”, 『국어교육』 제136권, 한국어교육학회, pp.257~295.
- 안상희, 유승아(2018), “초·중학생의 자료글 활용 쓰기 양상 비교 연구”, 『리터러시 연구』 제9권 1호, 한국리터러시학회, pp.313~340.
- 박혜림(2022), “초등학생의 자료 활용 쓰기에서 자료 활용 양상과 텍스트 질의 관계”, 『교원교육』 제38권 5호, 한국교원대학교 교육연구원, pp.245~260.
- 심유나(2014), “자료 활용 글쓰기에 나타난 초등학생 필자의 의미 구성 양상 연구”, 『국어교육』 제146권, 한국어교육학회, pp.251~274.
- Austin, J. L. (1962), *How to do Things with Words*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Blair, C. (1987), The Statement: Foundation of Foucault's Historical Criticism, *Western Journal of Speech Communication* 51: 364~383.
- Crystal, D. (1997), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press.
- Plakans, L. (2008), Comparing composing process in writing-only and reading-to-write test task, *Assessing Writing* 13(2): 111~129.
- Spivey, Nancy N & King, J. R. (1989), Readers as writers composing from sources, *Reading Research Quarterly* 24(1): 7~26.

‘초등학생 필자의 자료 활용 쓰기 과정에 대한 연구’에 대한 토론문

김세연(고려대)

‘초등학생 필자의 자료 활용 쓰기 과정에 대한 연구’는 자료 활용 글쓰기 과정에 초점을 맞춰 초등학교 4학년 학생들이 어떠한 전략을 사용하는지와 함께 어떠한 쓰기 경험을 하는지를 세심하게 들여다보고 있습니다. 특히, 초등학생들에게 도전적인 활동으로 인식됐던 자료 활용 글쓰기가 긍정적인 읽기쓰기 경험이 될 수 있다는 것을 제시함으로써 자료 활용 글쓰기에 대한 인식 전환과 앞으로의 문식성 교육 방향을 제시하고 있다는 데 큰 의의가 있습니다.

실제적인 문식성 교육을 위해 쓰기 과정에서 학생들이 무엇을 하는지 또는 무엇을 어려워하는지 살펴보는 작업이 필요함에도 불구하고 여러 가지 제약으로 쉽게 연구가 이루어지지 못하는데, 이 연구는 자료 활용 글쓰기 과정에서 사용하는 전략과 쓰기 경험을 보여주면서 초등학교 4학년 필자를 이해하는데 중요한 자료를 제공하고 있습니다. 어려운 연구를 수행해주신 발표자 두 분의 노고에 감사를 드립니다.

연구를 좀 더 깊이 이해하고자 발표자에게 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 자료 활용 글쓰기에서 초고쓰기 전략이란 무엇을 의미하는가?

이 연구에서는 초고쓰기와 고쳐쓰기를 자료 활용 글쓰기를 위한 하위 전략으로 구분하였습니다. 초고쓰기 전략을 자료 활용 글쓰기 전략의 하나로 보기 위해서 여기서의 초고는 무엇이고 초고쓰기란 무엇인가에 대한 정의가 먼저 필요해보입니다. 실제 고쳐쓰기는 글을 쓰는 과정 내내 행해지는 것이지만 쓰기 과정의 하나로 굳이 떼어 내어 설명한다면 ‘생성한 글을 다듬는 과정 또는 전략’이라 할 수 있습니다. 이러한 고쳐쓰기 이전에 생성된 내용, 또는 쓰기 결과물이 바로 초고이며, 초고를 쓰기 위한 전략이라 함은 쓰기 전략이라 바꿔 말할 수 있습니다.

이러한 맥락에서 제시한 자료 활용 글쓰기 전략과 초고쓰기 전략 즉, 자료 활용 글쓰기 전략과 쓰기 전략의 관계를 되짚어 보면, 자료 활용 글쓰기 전략 안에 쓰기 전략이 포함되는 것이 아니라 쓰기 전략 안에 자료 활용 글쓰기가 포함되는 것은 아닌지 의문이 생깁니다.

발표자가 상정하신 자료 활용 글쓰기에서의 초고쓰기 전략이 무엇을 의미하는지 설명해주신다면 이해에 도움이 될 것입니다.

2. 초등학교 4학년 학생들의 초고쓰기와 고쳐쓰기 전략 사용 양상의 특징은 무엇인가?

발표자는 자료 활용 글쓰기가 “다양한 자료에 접근하여 많은 정보를 수집하고 쓸 내용을 선택·종합하여 내용을 생성”한다는 점에서 일반적인 글쓰기와 다르다고 보고 있습니다. 선행 연구들이 자료(정보) 변환 또는 통합 양상 분석에 집중한 반면 이 연구는 자료 활용 글쓰기 과정에서의 초고쓰기와 고쳐쓰기 전략 사용 양상에 주목하고 있습니다. 그 이유는 초등학교 4학년 학생들의 초고쓰기 전략이나 고쳐쓰기 전략 사용이 자료 변환 및 통합과 관련되었다고 보기 때문일 것입니다.

그러나 제시된 각각의 전략 사용 양상은 단문서(단일 문서) 활용 글쓰기와 비교했을 때, 큰 차이점이 드러나지 않는 것 같습니다. 연구에서는 3개의 자료가 제공되었는데도 불구하고 큰 차이가 없었던 이유는 무엇이라 생각하시는지 궁금합니다.

3. 필자 특성에 따른 자료 활용 쓰기 전략 사용과 쓰기 경험의 양상은 어떠한가?

자료 수집 절차를 보면 쓰기 수준의 상 수준의 남학생 2명, 하 수준의 남학생 4명, 상 수준의 여학생 3명, 하 수준의 여학생 3명이 참여하였습니다. 자료 활용 쓰기 전략에서는 쓰기 수준에 따른 양상 차이를 살펴볼 수 있었는데, 쓰기 경험에서는 학생들의 응답 유형과 구체적인 의미에 대해서만 기술되고 있습니다. 쓰기 경험에서 쓰기 수준에 따른 응답 유형의 차이는 없었는지 궁금합니다. 아울러 인터뷰 표본의 성비가 동일하게 구성이 되어 있는데, 성별에 따른 전략 사용이나 쓰기 경험의 차이가 있었는지, 있었다면 이에 대해서도 자세히 듣고 싶습니다.

이 연구는 초등학교 4학년 학생들의 자료 활용 쓰기가 성취감과 성공적인 경험을 느끼게 해주는 활동이라는 것을 보여주면서 읽기쓰기 통합의 의의와 앞으로의 문식성 교육 방향을 제시한 소중한 작업이라 생각합니다. 좋은 논문으로 꼭 다시 만날 수 있기를 기대합니다. 연구에 참여한 학생들과 두 분의 발표자께 다시 한번 깊은 감사를 드리며, 토론을 마칩니다.

초등학교 1학년 학생의 단어 읽기 수준에 따른 단어 읽기 발달 양상

안부영(대구 구지초)

윤준채(대구교대)

차례

1. 머리말
2. 선행 연구 검토
3. 연구 방법
4. 자료 분석 및 논의
5. 맺음말

1. 머리말

단어 재인(word recognition) 혹은 단어 읽기(word reading)는 시각적으로 제시된 단어를 부호화(encoding)하고, 그것을 말소리로 바꾼 후, 말소리에 해당하는 어휘를 머릿속에 저장되어 있는 심상어휘집(mental lexicon)에서 탐색하여 의미와 연결하는(Stanovich, 1991) 인지적 과정을 의미한다. 이것은 단어 해독(word decoding) 혹은 단어 인식(word identification)으로 불리기도 하는데, 읽기에 있어 단어는 기본적인 의미 단위이므로 독해에 가장 큰 영향을 주는 요소이다. 단어를 빠르고 정확하게 읽지 못한다면 그것에 대한 의미 추출에 많은 시간이 소요되어 그로 인해 읽기를 수행하는 최종적인 목적에 도달하기 어렵다.

우리의 읽기 교육도 입문기 학습자들의 단어 읽기 능력 발달을 위해 많은 관심을 기울이고 있다. 2022 개정 국어과 교육과정에서 제시된 ‘[2국02-01] 글자, 단어, 문장, 짧은 글을 정확하게 소리 내어 읽는다.’ 나 ‘[2국04-02] 소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 단어를 바르게 읽고 쓴다.’ 등을 성취기준으로 설정하였다는 점이나 입문기 학습자의 한글 책임 교육을 지원하기 위해 한국교육과정평가원에서 개발한 ‘한글 또박또박’ 웹 기반 한글 학습 프로그램 중 대체로 많은 요소가 단어로 이루어진 것 등은 한글 학습에 있어 단어 읽기 능력이 중요한 요소임을 드러낸다.

그러나 이와 같은 노력에도 불구하고 입문기 학습자들의 단어 읽기 유창성에 대한 도달도가 여전히 만족할만한 수준에 이르지 못하고 있다. 이와 같은 결과가 초래된 이유 중 하나는 입문기 학습자, 그중에서도 단어 읽기 유창성에 어려움을 겪는 학습자들이 어떠한 단어를 읽는 것에 어려움을 가지는지에 대한 실증적 연구가 충분히 확보되지 못하였기 때문이다. 다시 말해, 초기 문식성을 습득해야 하는 학생이 여러 유형의 단어 읽기 중 주로 어려움을 느끼는 단어의 유형이 무엇인가를 밝히고 이를 토대로 다양한 해결 방법을 제시하는 연구가 수행되고 이를 바탕으로 한 적용이 실제 교육에서 일어날 때 입문기 학습자들의 단어 읽기 능력을 향상될 수 있을 것이다.

본 연구는 이러한 문제의식을 바탕으로 초등학교 1학년 학생을 대상으로 단어 읽기 양상을 살펴보고자 한다. 초등학교 1학년 학생들이 겪는 단어 읽기의 어려움을 구체적으로 분석하고 이를 바탕으로 입문기 학습자들이 읽기를 효율적으로 수행하는데 도움이 되고자 한다.

2. 선행 연구 검토

서울, 경기, 강원, 전남, 경남, 충청 지역의 1~6학년 각 50명씩 총 300명의 읽기 검사 학력지수 95이상의 평균이상 속하는 학생을 대상으로 자소-음소 일치형과 자소-음소 불일치형(된소리화, 비음화, 구개음화, 설측음화, ㅎ탈락, 기식음화)의 음운해독력을 조사한 김미배, 배소영(2011)은 1~2학년은 전체 음운 해독력이 약 75%정도였음을 보고하였다. 이들의 연구에 따르면 1~2학년 학생들은 자소-음소 일치형 낱말의 경우 약 94%의 정확율을, 자소-음소 불일치형 낱말의 경우 약 55%의 정확율을 보였으며 특히 구개음화와 설측음화의 오류가 가장 많이 나타났다.

초등학교 1학년 학생 101명을 대상으로 자모 인식, 단어해독, 읽기 유창성 검사를 실시한 정종성(2014)은 김미배, 배소영(2011)의 연구에서 사용한 단어 해독 검사 도구에서 추출한 의미 단어 24개, 무의미 단어 24개를 활용하여 자소-음소 일치 의미단어, 자소-음소 불일치 의미단어, 자소-음소 일치 무의미 단어, 자소-음소 불일치 무의미단어로 나누어 단어 해독 검사지를 구성하였다. 3월 말 실시한 검사 결과에 따르면, 자소-음소 일치 단어에 대한 해독이 자소-음소 불일치 단어에 대한 해독의 정확도에 비해 높게 나타났으며 자소-음소 일치형 의미단어 해독의 정확도가 자소-음소 불일치형 의미단어 해독의 정확도에 비해 유의미하게 높게 나타났다. 또한 된소리화 적용의 정확성이 모든 음운 규칙들 중에서 가장 높은 정확도를 보였으며 구개음화가 가장 어려움을 느끼는 음운 규칙이라고 밝혔다. 그는 연구의 결과를 정리하면서 자소-음소의 대응관계가 불규칙한 단어 중에서 구개음화, 설측음화, 기식음화가 있는 단어는 50%이상의 오류율을 보였다고 하면서 자소-음소 대응이 불규칙한 단어를 읽을 때 학습자들이 글자 하나하나에 대응관계를 적용함으로써 두 음절 이상의 글자를 읽을 때 적용되는 음운 변동 규칙을 적용하지 못하였음을 그 원인으로 꼽았다.

이후 정종성(2017)은 충청북도 C시 소재 초등학교 재학생을 대상으로 한 2014년 연구와 달리 연구 참여자의 범위를 인구 60만 명 이상의 중소 도시 두 곳과 인구 10만 명 정도의 읍면 지역 두 곳의 초등학교 네 곳의 학생 대략 200여 명으로 확대한 연구를 진행하였다. 2014년 연구와 마찬가지로 총 24개의 단어를 활용하였으나 자소-음소 대응의 규칙성을 규칙 의미단어, 음운변동 의미단어, 규칙 무의미 단어로 나누고 규칙 의미단어는 받침 유무에 따라 받침 있는 규칙 의미단어와 받침이 없는 규칙 의미단어로 나누는 등 좀 더 세밀한 검사 도구를 사용한 이 연구에서 그는 가장 많은 읽기 오류가 나타난 것은 음운변동 의미단어, 규칙 무의미단어 순이었으며 2차례 실시한 검사에서 설측음화와 기식음화의 순위가 바뀐 것으로 제외하고 ㅎ탈락, 기식음화, 설측음화, 구개음화, 비음화, 경음화 순으로 오류가 많았다고 밝혔다.

서울 광진구 A 초등학교 1학년 21명 중 특수한 경우인 2명을 제외한 19명을 대상으로 단어 읽기 검사를 수행한 윤준채(2020)는 배소영 외(2015)가 개발한 ‘한국어 읽기검사’ 도구에서 제시된 40개 의미단어 중 20개를 추출하여 4차례에 걸친 자료를 수집하였다. 이 연구에서 그는 검사를 수행할수록 학생들의 단어 읽기 정확률이 높아지고는 있으나 그 향상 정도가 크지는 않다고 하였다. 특히 자소와 음소의 대응이 규칙적인 단어는 비교적 정확하게 읽는 반면, 자소와 음소의 대응이 불규칙적인 단어는 정확하게 읽지 못하지만 4차 검사에서는 이의 정확률이 93%로 나타나므로 자소와 음소의 대응이 규칙적인 단어 읽기 발달은 1학년을 마칠 즈음에는 완성된다고 보았다. 음운 변동 단어에 대해서는 경음화, 구개음화, 비음화, 기식음화, 설측음화, ㅎ탈락 순으로 읽기에 어려움을 보인다고 밝혀 기존의 연구와는 다른 결과를 도출하였는데 이에 대해 윤준채는 음운 변동이 일어나는 원리는 동일하지만 단어가 출현하는 빈도가 서로 같지 않았기 때문으로 추정하며 단어 읽기 능력의 발달은 음운 변동뿐만 아니라 단어 출현 빈도도 함께 고려되어야 함을 제언하였다.

서울, 경기도에 위치한 초등학교에 재학 중인 2, 5학년 학생 총 82명(학년별로 41명)을 대상으로 단어 읽기 과제 수행에서 있어 음운규칙 적용능력을 비교한 임유진·김영태(2008)는 장애음 뒤 경음화, ㄹ 뒤의 ㄷ, ㅂ, ㄸ 경음화, 연음화, 장애음의 비음화, 유음의 비음화, 장애음의 비음화+

유음의 비음화, 격음화, 유음화 등 8개의 음운규칙이 적용되는 명사형 유의미 단어, 무의미 단어 각 48개(총 96개)를 선정한 후 연구 참여 대상자들에게 적용한 결과 2개 학년 모두 유의미 단어가 무의미 단어보다 더 정확도가 높았음을 보고하였다. 그러나 무의미 단어의 경우 5학년 학생이 2학년 학생보다 더 정확도가 높았고, 유의미 단어에서 격음화 규칙이 2학년보다 5학년 학생들에게 더 높은 정확도를 나타내었다고 하면서 학년에 따라 더 잘 적용되거나 덜 적용되는 음운규칙이 있음을 밝혔다.

임유진·김영태의 연구가 학년성에 따른 단어 읽기 능력을 비교분석한 것이라면 양유나(2017)는 읽기 능력의 차이에 따른 단어 읽기 능력을 비교 분석한 연구를 수행하였다. 그는 초등학교 1학년 학생 중 해독부진 학생과 일반 아동의 낱말 해독 능력의 차이를 비교하기 위해 강원도 홍천군 소재 초등학교 1학년에 재학 중인 일반 아동 18명, 해독부진 아동 18명 총 36명을 대상으로 연구를 수행한 결과 자소-음소 일치 낱말의 경우 해독 수준과 낱말의 의미 유무 간의 상호작용 효과가 나타났고, 자소-음소 불일치 낱말에서는 해독 수준과 의미 유무에 따라 주효과가 관찰되지는 하였으나 상호작용 효과는 나타나지 않았다고 보고하였다. 이 연구에 따르면 해독부진 아동은 의미 낱말보다 무의미 낱말 해독에 더 어려움을 느끼며, 자소-음소 불일치 낱말의 해독은 1학년 학습자 수준에서는 어려운 읽기임을 알 수 있다.

선행 연구물들이 입문기 학습자의 경우 대체로 자소-음소 일치 유의미 단어 읽기를 정확하게 하는 반면 자소-음소 불일치 무의미 단어 읽기에 대해서는 어려움을 느낀다는 점을 보고하고 있는데 원상은(2019)은 이러한 결과가 발생하게 된 원인을 분석한 연구물을 보고하였다. 그는 강원도, 경기도의 유치원 및 어린이집 7세 유아 70명을 대상으로 낱말 읽기와 낱말 쓰기를 수행하고 이 수행 결과가 빠른이름대기, 음운인식, 음운기억, 이야기구성, 어휘, 형태소인식, 자소지식, 복사기술 수행력 중 어떠한 것과 더 깊은 상관성이 있는지를 분석하였다. 그 결과 낱말 읽기에 가장 큰 영향을 설명하는 변인은 자소지식으로 의미낱말읽기 수행력에서는 42%, 무의미낱말읽기 수행력에서는 52.9%임을 밝혔다. 이 연구는 의미유무에 상관없이 낱말읽기에 가장 높은 설명력을 가지는 요인은 자소지식능력임을 실증적으로 밝혔는데 따라서 입문기 학습자의 한글 지도 학습에 있어 자소에 대한 명확한 지식을 가지게 하는 교육 내용이 꼭 필요함을 제안하였다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 참여자

이 연구에 참여하고 있는 초등학생은 대구광역시 달성군 ○○면에 위치하고 있는 ○○초등학교에 재학하고 있다. 이 학교는 공립 초등학교로서 1928년에 개교하여 2023년 1월 현재 513명의 학생들(남학생 253명, 여학생 260명)이 재학하고 있다. 학급 수는 1학년 4학급, 2학년 4학급, 3학년 3학급, 4학년 4학급, 5학년 3학급, 그리고 6학년 4학급으로 총 22학급으로 구성되어 있다.

이 학교는 대구광역시 달성군 내에서도 주변 편의 시설이 상대적으로 잘 갖추어지지 않은 곳에 소재하고 있고, 학교 주변에는 학원이 거의 없고 아파트 인근 상가를 제외하면 상가도 없는 편이다. 학교 주변에는 논이 많으며 학생들은 2년 전까지만 해도 농로를 이용하여 통학하였다. 2019학년도만 하더라도 이 학교의 전교생은 280명(학년당 46명 수준)에 불과하였으나, 최근 1~2년 사이 학교 주변에 아파트가 신축되면서 현재는 513명의 초등학생이 재학하고 있다. 현재 이 학교의 재학생 중 절반 이상이 전학생이며 다문화 가정의 자녀도 많은 편(학급당 2~4명)이다.

주변 환경이 열악함에도 불구하고 전학을 오는 이유는 대부분은 경제적인 것에서 비롯된다. 경제적으로 운택하지 못하는 부모들은 자녀의 교육에 큰 열의가 없으며 부모의 문해 능력이 떨어져 학교의 안내를 이해하지 못하거나 부모가 기기 조작을 하지 못하여 학생의 원격 수업을 도와주지

못하는 사례도 많은 편이다. 1학년의 경우 입학 초기 자신의 이름을 못 쓰는 경우가 학급당 3~5명 정도에 달하고, 초기 한글 지도에 무관심한 경우도 많다.

다음은 이 연구에 참여하고 있는 초등학교 1학년 학생들에 대한 정보이다. <표 1>에 나타나 있듯이, 초등학교 1학년 학생들은 총 89명이 참여하였고, 그 중에서 남학생은 42명(47%) 여학생은 47명(53%)이었다.

<표 1> 참여 학생들의 분포

학년	남학생	여학생	계
1학년	42명(47%)	47명(53%)	89명(100%)

3.2. 검사 도구와 자료 수집

초등학교 1학년 학생들의 단어 읽기 기준을 개발하기 위하여 사용된 검사도구는 <대구교육대학교 단어 읽기검사(대구고대, 2019)>이다. 이 검사도구는 초등학교 1학년 학생들의 단어 읽기 능력을 평가하기 위하여 개발되었다. 구체적으로 이 검사도구는 30개의 의미 단어로 구성되어 있는데, 이러한 단어들은 4가지로 분류된다.

첫째, 낱자-소리가 일치하는 고빈도 단어(2개)는 초등학교 1학년 국어 교과서에 나오는 단어들이다. 여기에 해당하는 단어는 ‘나무, 공부’이다.

둘째, 낱자-소리가 일치하는 저빈도 단어(2개)는 초등학교 1학년 국어 교과서에 나오는 단어에 대한 지식을 활용하면 읽을 수 있는 단어들이다. 여기에 해당하는 단어는 ‘제초, 갯도’이다.

셋째, 낱자-소리가 일치하지 않는 고빈도 단어(13개)는 초등학교 1학년 국어 교과서에 나오는 단어이거나 1학년 국어 교과서에 나오는 단어에 대한 지식을 활용하면 읽을 수 있는 단어들이다. 여기에 해당하는 단어는 ‘무엇, 바깥, 국민, 받는다, 줄넘기, 같이, 굳이, 잡다, 입술, 값, 앳다, 좋아, 국화’이다.

넷째, 낱자-소리가 일치하지 않는 저빈도 단어(13개)의 경우, 일부 단어는 초등학교 1학년 국어 교과서에 나오는 단어이거나 낱자-소리가 일치하지 않는 고빈도 단어에 대한 지식을 적용하면 읽을 수 있는 단어들 혹은 초등학교 1학년 국어 교과서에 나오는 단어를 활용하면 읽을 수 있는 단어들이다. 여기에 해당하는 단어는 ‘시옷, 동녘, 학문, 곁는다, 물난리, 밭이, 만이, 집다, 엽서, 샳, 훑다, 찢은, 업히다’이다.

종합하면, 이 검사도구에 사용된 대부분의 단어들은 초등학교 1학년 국어 교과서에 나오는 단어이거나 초등학교 1학년 국어 교과서에 나오는 단어들에 대한 단어 읽기 지식을 활용하면 바르게 읽을 수 있는 단어들로 초등학교 1학년 학생들이 반응하기에 적절한 난도를 가진 단어들이라고 하겠다.

이 검사도구에 사용된 30개의 단어들을 음운 규칙에 따라 분류하면 다음과 같다.

<표 2> 음운 규칙에 따른 검사도구 단어 분류

			고빈도 단어	저빈도 단어
낱자-소리 일치 단어(4개)			나무, 공부	제초, 갯도
낱자-소리 불일치 단어 (26개)	교체(18개)	음절 끝소리 규칙(4개)	무엇, 바깥	시옷, 동녘
		비음화(4개)	국민, 받는다	학문, 곁는다
		유음화(설측음화)(2개)	줄넘기	물난리
		구개음화(4개)	같이, 굳이	밭이, 만이
		된소리되기(4개)	잡다, 입술	집다, 엽서

탈락(6개)	자음군 탈락(4개)	값, 았다	쌈, 훔다
	ㅎ 탈락(2개)	좋아	짙은
축약(2개)	거센소리되기(2개)	국화	업히다

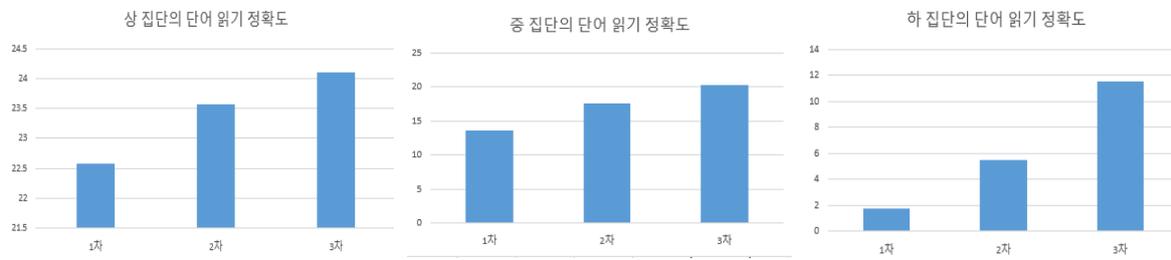
한편, 초등학교 1학년 학생들에 대한 자료 수집은 3차례 이루어졌다. 1차 자료 수집은 2022년 5월 초에, 2차 자료 수집은 2022년 7월 초에, 그리고 3차 자료 수집은 2022년 12월 중순에 진행되었다. 자료 수집은 공동연구자의 안내에 따라 학생들의 단어 읽는 소리를 핸드폰으로 녹취하는 방식으로 이루어졌다. 제시된 단어를 두 번 모두 정확하게 읽은 경우에만 정확하게 읽은 것으로 간주하였다. 반면에 한 번은 잘못 읽고 한 번은 제대로 읽은 경우에는 다시 한 번 단어를 읽도록 하여 잘 읽었을 때에만 정확하게 읽은 것으로 평가하였다.

4. 자료 분석 및 논의

4.1. 전반적인 단어 읽기 양상

1차에 수집된 자료 분석을 토대로 학습자의 수준을 세 유형으로 분류하였다. 연구에 참여한 학생 89명 중 단어 읽기의 정확도가 비교적 높은 대략 20%의 학생을 상 집단으로, 비교적 낮은 대략 20%의 학생을 하 집단으로, 나머지를 중 집단으로 분류하였다. 각 집단의 학생 수는 상 집단의 경우 17명, 하 집단의 경우 18명이며 54명의 학생은 중 집단으로 분류되었다.

집단별 전반적인 단어 읽기 정확도는 다음과 같다¹⁾.

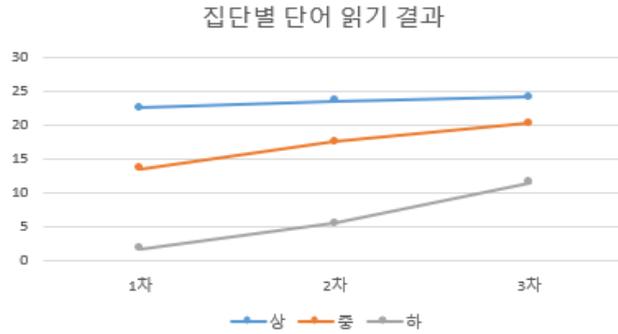


[그림 1] 집단별 단어 읽기 정확도

상 집단의 경우는 1차 검사에서는 22.58²⁾개, 2차 검사에서는 23.58개, 3차 검사에서는 24.11개를 정확하게 읽었다. 중 집단의 경우는 1차 검사에서는 13.61개를 읽어 검사로 제시한 단어 30개 중 절반이 못 되는 단어만 정확하게 읽었다. 그러나 2차 검사에서는 17.5개, 마지막 3차 검사에는 20.22개를 읽어 상 집단과 약 4개 단어 정도의 차이만 보이는 것으로 나타났다. 하 집단의 경우 1차 검사에서는 1.79개를 정확하게 읽었다. 이는 검사 단어 30개 중 5.96%에 해당하는 것이다. 2차 검사에서 하 집단은 30개 단어 중 5.51개 정도를 정확하게 읽었다. 그런데 1차 검사는 5월에, 2차 검사는 7월에 이루어졌다는 점을 감안하면 단어 읽기 능력 하 수준의 학습자들은 1학년 1학기의 교과서에 제시된 문장을 거의 제대로 읽지 못하고 수업에 임하였음을 짐작할 수 있다. 하 수준의 3차 검사에서는 11.55개를 읽었는데 12월에 실시한 검사임을 감안하면 하 수준의 학습자들은 12월이 되어도 정확하게 단어 읽기가 매우 떨어지는 수준임을 알 수 있다.

1) 하단 그래프의 세로축은 모두 단어의 수이다.

2) 소수 둘째 자리이하 버림함. 이하 동일한 방식으로 데이터 처리함.



[그림 2] 집단 간 단어 읽기 정확도

집단 간 단어 읽기 정확도를 비교하면 상과 중 집단의 경우 1학과 2학기 검사 사이에서 단어 읽기 능력이 크게 발달함을 볼 수 있다. 다시 말해, 입학 초기 적응 기간이 지나고 본격적인 한글 학습이 시작된 이후부터 1학기 종료 시점까지 단어 읽기에 대한 능력이 많이 향상됨을 알 수 있다. 이에 비해 하 집단 학생들의 경우는 2차와 3차 검사 사이에 더 큰 변화가 있음을 감지할 수 있다. 또한 상 집단의 학생들이 단어 읽기의 정확도가 크게 변하지 않는 반면, 그 외 집단의 학생들은 시간이 지남에 따라 단어 읽기 정확도가 눈에 띄게 변화함을 알 수 있다.

그런데 좀 더 주의깊게 살펴보아야 할 집단은 하 집단 중에서도 최하 수준의 능력을 보인 학생들이다. 이 학생들은 1차 검사에서 0~1개 정도만 정확하게 읽은 집단이다.

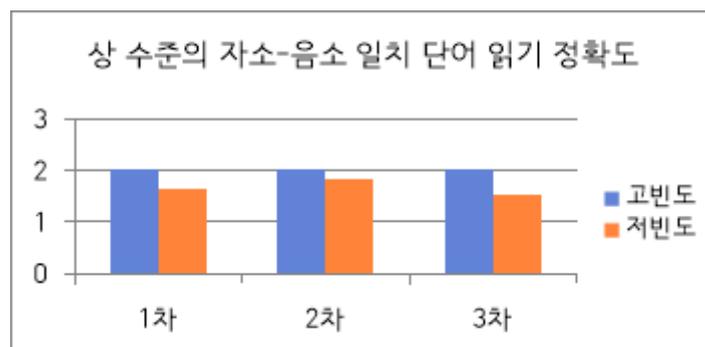
<표 3> 최하 수준 학생들의 단어 읽기 정확도

검사시기	1차	2차	3차
정확히 읽은 단어 수(개)	1.09	3.9	10.45

<표 3>에서 보는 바와 같이 이 수준의 학습자의 경우 1차에서는 1개를 겨우 읽었고, 2차에서도 4개 정도밖에 읽지 못했다. 이는 하 수준의 다른 학습자가 1차에서 4개, 2차에서 10.57개를 읽었다는 점과 비교하면 거의 두 배 가량 차이가 난다. 그런데 3차에 가서는 최하 수준의 학습자들은 10.45개를 읽었다. 하 수준의 다른 학습자가 15개를 읽은 것과 비교하면 그 간극이 점차 줄어들고 있음을 확인할 수 있는데, 이는 최하 수준의 학습자 다시 말해 학습의 속도가 매우 느린 학습자들에게 꾸준한 한글 교육이 필요함을 보여준다.

4.2. 단어 특징별 읽기 발달 양상

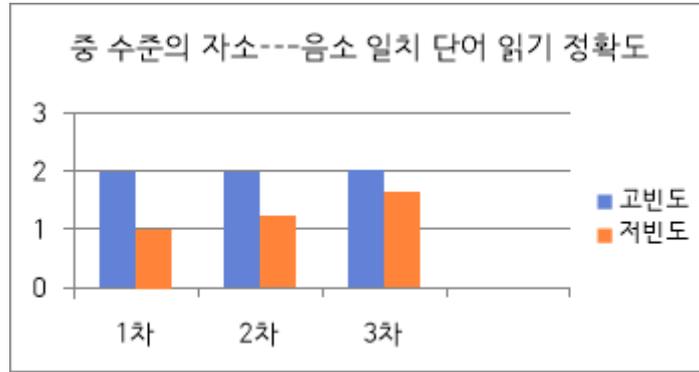
연구에서 제시된 단어 중 자소-음소 일치 단어의 경우 상 집단은 다음과 같은 정확도를 보였다.



[그림 3] 상 수준 학습자의 자소-음소 일치 단어 읽기 정확도

자소-음소 일치 단어 중 고빈도 단어 2개, 저빈도 단어 2개가 제시된 검사에서 상 수준의 학습자는 고빈도 단어는 모두 정확하게 수행하였다. 그런데 저빈도 단어의 경우 3차 검사에서 1.52개의 정확도를 보여 1차 1.64개, 2차 1.82개보다 낮은 수치를 나타내었다.

중 집단은 고빈도 단어의 경우 1차, 2차에서는 1.96개 읽었으나 3차에서는 모두 정확하게 수행하였다. 그런데 저빈도의 단어의 경우 1개, 1.22개, 1.64개로 시간이 지날수록 더욱 정확하게 수행하게 되었으며 3차 검사에서는 상 집단보다 더 높은 정확도를 보였다.



[그림 4] 중 수준 학습자의 자소-음소 일치 단어 읽기 정확도

하 집단의 경우 1차 검사에서 고빈도 단어를 1.03개 정도 읽었는데 이는 다른 집단에 비하면 절반 수준이다. 그러나 2차에서는 1.55개, 3차에서는 1.79개 정도를 읽어 자소-음소 일치 단어 중 자주 제시되는 단어는 1학년 말에 가서는 거의 정확하게 읽을 수 있음을 알 수 있다. 저빈도 단어의 경우 1차에서는 0.06개로 확인되었는데, 하 수준의 학습자 18명 중 2명을 제외하고는 모두 읽지 못하였고, 이 2명도 1개만 정확하게 읽었다. 2차에서는 0.48개, 3차에서는 0.96개로 여전히 1개를 정확하게 읽지 못하였는데, 이와 같은 결과는 단어 읽기 능력이 떨어질수록 단어가 자주 노출되는 방식의 학습이 필요함을 드러낸다.

<표 4> 하 수준 학습자의 자소-음소 일치 단어 읽기 정확도

검사시기	1차	2차	3차
정확히 읽은 단어 수(개)	0.06	0.48	0.96

자소-음소 불일치 단어에 대한 각 집단별 읽기 정확도는 다음과 같다.

<표 5> 집단별 자소-음소 일치 단어 읽기 정확도

	집단 유형	단어 유형	검사 시기		
			1차	2차	3차
정확히 읽은 단어 수 (개)	상 집단	고빈도(13개)	11	11.47	12.11
		저빈도(13개)	7.94	8.29	8.47
	중 집단	고빈도(13개)	6.90	8.77	9.85
		저빈도(13개)	3.74	5.53	6.62
	하 집단	고빈도(13개)	0.41	2.31	5.10
		저빈도(13개)	0.27	1.17	3.68

집단별도 단어 읽기 정확도가 다르기는 하나, 모든 집단이 고빈도 단어 즉 학습자들에게 자주 노출이 있었던 단어는 비교적 정확하게 읽었다는 점과 저빈도 단어의 경우는 대체로 그렇지 않다

는 점이 공통적으로 나타났다. 특히 상 집단에서도 저빈도 단어는 8개 정도 정확하게 읽었으며 이 수치는 1년 동안 큰 변화가 없었다. 이와 같은 결과로 미루어 보아 입문기 학습자들의 단어 읽기 능력에 영향을 주는 요소 중 하나는 단어의 빈번한 노출임을 알 수 있다. 그러므로 초등학교 저학년 학습자들에게 읽기 교육과 함께 다양한 어휘 교육이 반드시 이루어질 필요가 있다.

5. 맺음말

한글 학습에 대한 국가의 책임을 강조한 ‘한글 책임교육’이 등장하면서 한글 교육에 대한 논의가 매우 활발하게 진행되고 있다. 본 연구는 그 중에서 가장 기초적인 능력, 다시 말해 단어를 정확하게 읽을 수 있는 능력을 실질적으로 측정하였다. 본 연구에 참여한 학습자들이 대체로 낮은 단어 읽기 정확도를 보이고 있는데 이들이 한글 교육에 직접적으로 노출이 적은 환경에서 양육되었다는 점을 차치하더라도 입문기 학습자들의 단어 읽기 정확도가 낮다는 점은 한글 교육에 대한 체계적이고 구체적인 방법이 더 세밀하게 마련되어야 함을 의미한다.

연구 결과, 단어 읽기 수준이 높은 학습자의 경우 입학 초기 적응 기간이 끝나 실질적인 한글 학습이 진행되는 4월부터의 학습에 큰 무리 없이 참여할 수 있으나 단어 읽기 수준이 매우 낮은 학습자의 경우 단어 읽기 발달이 12월 말에 가서야 형성된다는 점을 확인하였다. 따라서 현재 국어교과서와 같이 1학년 1학기의 절반 정도를 한글학습으로 구성한 체제에서 크게 벗어나 전체적으로 한글학습 내용으로 구성할 필요가 있다. 또한 학습자의 수준과 관련 없이 학습자들에게 노출이 적은 단어에 대한 읽기 능력이 매우 떨어지므로 초등학교 저학년 국어 교과서에서는 다양한 단어 읽기 학습을 마련해야 한다. 특히, 자소-음소의 대응이 일치하지 않는 단어에 대한 자소지식을 갖출 수 있도록 지금보다 훨씬 더 많은 교육 활동이 제공되어야 하는데 이와 같은 단어를 교과서에서 집중적으로 다루는 코너를 마련하는 것이나 현재 사용하고 <국어활동>에도 이러한 내용이 포함되어 개발하는 것도 필요해 보인다.

참고 문헌

- 김미배, 배소영(2011), “낱말읽기에서의 초등학생 음운 해독력 발달”, 『언어청각장애연구』, 한국언어청각임상학회, 16, pp.143~153.
- 배소영, 김미배, 윤희진, 장승민(2015), “한국어 읽기검사”, 학지사 심리검사연구소.
- 양유나(2017), “초등 1학년 해독부진 아동과 일반 아동의 낱말 해독, 자소 지식, 음운 지식, 빠른 이 름대기”, 한림대학교 대학원 석사학위논문
- 원상은(2019), “학령전기 아동의 낱말 읽기 및 낱말 쓰기에 대한 초기 문해 관련 능력의 설명력”, 한림대학교 대학원 석사학위 논문
- 윤준채(2020), “초등학생의 단어 읽기 발달 양상”, 『독서연구』 pp.61~82.
- 임유진·김영태(2008), “단어 읽기 과제에서 초등 2학년과 5학년 아동의 음운규칙 적용능력의 비 교”, 『언어청각장애연구』 제13권 제 4호, 한국언어청각임상학회, pp.635~653.
- 정종성(2014), “초등학교 입학 아동의 자모 인식, 단어 해독, 읽기 유창성 수행 수준 탐색”, 『초등교육연구』, 한국초등교육학회, 27(3), pp.119~136.
- 정종성(2017), “초등학교 1학년 학생의 단어 읽기 특성 분석: 단어 유형, 읽기 수준을 중심으로”, 『유아교육』, 한국아동교육학회, 26(1), pp.341~357.
- Stanovich, K. E. (1991). *Word Recognition: Changing Perspectives*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research (Volume 2)*, pp. 418-452). New York: Longman.

‘초등학교 1학년 학생의 단어 읽기 수준에 따른 단어 읽기 발달 양상’에 대한 토론편

강동훈(교육부)

이 연구에서 연구자는 독자들이 독해를 잘 하려면 단어 읽기 능력을 발달할 수 있도록 지원하는 것이 중요하다는 인식을 바탕으로, 초등학교 1학년 학생들의 단어 읽기가 실제로 어떻게 발달하는지 그 양상을 실제적으로 탐구하였다. 이 과정에서 단어 읽기 수준(3단계)과 단어의 특성(자소-음소 일치/자소-음소 불일치/고빈도/저빈도)과 같이 다양한 변인에 따른 발달 양상을 구체적으로 살핍으로써 읽기 교육 연구의 영역뿐만 아니라, 관련 정책 설계에도 긍정적인 시사점을 줄 수 있을 것으로 기대된다. 토론자 역시 연구자께서 제안하신 여러 가지 생각에 공감하며, 이 주제와 관련해 다음과 같이 함께 생각해 볼거리를 질문 드리는 정도로 맡은 소임을 하고자 한다.

첫째, 단어 읽기의 학생 수준별 발달 양상 분석 결과에서 중 수준 학생이 상 수준 학생의 성취를 뛰어 넘은 현상이 시사하는 바는 무엇인가?

이 연구에서는 초등학교 1학년 학생들의 단어 읽기 발달 양상을 입체적으로 살펴보기 위해, 단어 읽기 수준(3단계)과 단어의 특성(자소-음소 일치/자소-음소 불일치/고빈도/저빈도)을 변인으로 연구를 설계하고 그 결과를 분석하였다. 이 중에서 자소-음소 일치 단어/저빈도 낱말 읽기의 정확도를 3차에 걸쳐 검사한 결과를 보면, 상 수준 학생의 성취는 (1차) 1.64개 → (2차) 1.82개 → (3차) 1.52개로 나타난 반면, 중 수준 학생의 성취는 (1차) 1.00개 → (2차) 1.22개 → (3차) 1.64개로 나타났다. 3차 검사 결과만 놓고 보면 비록 큰 차이는 아닐지라도 중 수준 학생의 성취가 상 수준 학생을 넘어선 ‘기이한 역전 현상’이 나타난 셈이다. 이는 역으로, 의미 있는 시사점을 줄 수 있는 지점이라는 생각도 든다. 그 까닭은 상 수준 학생의 단어 읽기 정확도 발달이 상대적으로 지연된 원인이 무엇인지를 탐구하여 이를 보완하기 위한 지원 방안을 설계하는 토대가 될 것임과 동시에, 중 수준 학생의 지속적인 발달 원인을 밝혀 확장 가능성을 탐구하는 데 유용한 시사점을 줄 수 있기 때문이다. 이에, 연구자에게 본 연구에 참여하면서 실시한 관찰 평가와 질적 분석 등을 토대로 이와 관련한 추가 논의를 부탁드립니다.

둘째, 단어 읽기 발달 양상을 다각도로 분석하기 위해서, 한글해독 과정과 관련한 다양한 이론적 관점 중 어떠한 논의를 기본 토대로 활용하는 게 좋을지?

연구자는 Stanovich(1991)의 논의를 토대로 학습자의 단어 읽기 과정을 설명하였다. 즉, 시각적으로 제시된 단어를 부호화하고, 그것을 말소리로 바꾼 후, 말소리에 해당하는 어휘를 머릿속에 저장된 mental lexicon(심상·심성어휘집, 어휘망, 머릿속사전 등)에서 탐색하여 의미와 연결하는 단일경로모형을 토대로 인식한 것으로 보인다. 한편, Seidenberg(1985)는 단어 읽기를 포함한 한글해독 과정을 직접경로 모형과 간접경로모형으로 구분¹⁾하여 설명하기도 한다. 전자인 Stanovich(1991)의 연구는 읽기 과정을 단일경로모형으로 인식한 것인 반면, 후자인 Seidenberg(1985)의 연구는 읽기 과정을 이중경로모형으로 인식하였다. 읽기 과정에 관한 인식의 차이는 읽기 교육 방법의 측면까지도 직접적인 영향을 미치기에 교육의 연속선상에서 중요한 의미를 지니며, 이 연구에 참여한 학생들의 단어 읽기 발달 양상을 해석하는 데도 크고 작은 영향을 줄 것이라 판단된다. 예를 들어, 이중경로가설에 따르면, 능숙한 독자라도 저빈도 단어를 재인할 때에는 직접경로를 따르지 못하고, 음소 인식과 글자·소리 대응지식, 음운결합지식 등을 동원하는

1) ‘직접경로’는 단어의 의미를 이해하기 위해 음운 부호 처리 과정을 거치지 않고 글자·의미 관계를 통해 글자를 통째로 기억하거나 암기하여 바로 단어의 의미를 알게 되는 것이다. ‘간접경로’는 학습자가 단어의 의미를 이해하기 위해 시각적으로 제시된 문자 정보를 소리 정보로 바꾸는 음운 부호 처리 과정을 거쳐서 그것을 근거로 어휘망을 탐색하여 의미를 이해하는 과정을 말한다(이경화, 2018; 한글교육길라잡이).

간접경로를 거치게 된다. 이는 앞서 언급했던 결과 중 상 수준 독자가 저빈도 단어 읽기 발달에서 다소 지연되는 현상을 분석하는 데 일부 시사점을 줄 수도 있을 것이다. 즉, 이 연구에서 단어 읽기를 포함한 해독 경로를 어떠한 관점을 토대로 바라볼 것인지 등에 관한 논의를 부탁드린다.

셋째, 학생들의 단어 읽기 발달을 지원하기 위해 필요한 정책적 지원은 무엇인가?

1956년에 발표된 유명한 논문 "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information"에서 밀러는 1960-1970년대 연구를 통해 언어학 이론의 심리학적 실재를 논증하고, 인간 기억의 처리 능력을 제시면서 '어휘'가 언어처리의 기본 단위임을 주장하였다(윤애선, 2007 재인용). 즉, 연구자가 본 연구에서 거듭 강조한 것처럼, 어휘 교육이 독해교육의 기본이자 중요한 변인이 됨은 자명한 사실이다. 교육부에서도 이러한 인식을 토대로 어휘 학습 효과를 극대화하기 위해 게임화 기법(gamification)을 적용한 어휘게임 6종(짜 맞추기, 과일받기, 멀리달리기, 단어밀기, 단어탈출, 가로세로)을 개발하고, 어휘학습 이력 분석 결과를 제공하는 학습대시보드를 제공하는 등 많은 관심을 가지고 지원하려고 노력 중이지만, 여전히 부족한 점이 있을 것으로 보인다. 이와 관련해 연구자는 평소 학생들의 읽기 발달을 위해 많은 연구를 수행하고, 실제적인 교수·학습 방법의 개선에도 적극적으로 참여하고 있는 것으로 알고 있는데, 추가적인 정책 지원이 필요한 영역은 무엇인지 의견을 여쭙고자 한다.

읽기 능력의 기저에, 그리고 가장 중요한 위치에 어휘 교육이 있는 것은 분명하다. 그렇기에 연구자께서도 강조한 것처럼, 이에 대한 교육이 지속적으로 이어져야 한다고 본다. 토론자 본인 역시, 연구자가 제안한 연구의 당위성, 필요성에 적극 공감하기에, 대안을 제시하기보다는 자문을 구한다는 말로 질문만을 늘어놓은 것 같아 죄송한 마음이 든다. 부족한 토론자에게 좋은 주제로 함께 고민을 공유할 수 있는 기회를 주어서 진심으로 감사드린다.

문항반응이론을 활용한 한글 해득용 '낱말 읽기' 문항의 난이도에 대한 연구

- 「한글 또박또박」의 전국 규모 진단 데이터를 활용하여 -

김승주(한국교원대)

김지영(평가원)

조명근(호서대)

차례

1. 서론
2. 선행 연구 분석
3. 연구 방법
4. 한글해득용 낱말 읽기 문항의 난이도 분석 결과
5. 종합 및 제언

1. 서론

2015 개정 교육과정부터 시작된 '한글 책임 교육'은 2022 개정 교육과정에서도 이어져 한글 교육의 중요성은 여전히 강조되고 있다. 초등학교에서 학습자의 한글 해득 여부를 진단하는 데 활용되고 있는 '한글 또박또박'은 웹 기반 한글 해득 진단 도구로, '높은 신뢰도와 타당도를 유지하면서 한 학생당 5분 이내의 짧은 시간에 체계적인 분석과 결과지 출력이 가능'하다¹⁾는 장점이 있다. 이처럼 '한글 또박또박'은 학습자 진단을 위한 수단일 뿐 아니라 각 문항에 대한 학습자의 응답 결과로 초등학교 1학년 학습자의 한글 해득 실태를 가늠하게 하는 정보를 제공하기도 한다. 박순경 외(2018)에서도 '한글 또박또박'이 웹 기반으로 개발된 것과 관련하여 향후 결과 분석 자료가 교육과정 및 교과서 개발, 기초 학력 등의 다양한 정책 수립에 유용한 데이터로 활용될 것임을 언급한 바 있다. 본 연구는 '한글 또박또박'의 '낱말 읽기' 문항에 대한 학습자의 응답 결과를 바탕으로 개별 문항의 난이도를 분석해 보는 데 목적을 두었다. 특히 문항반응이론을 활용하여 학습자의 능력을 고려한 문항의 난이도를 분석함으로써 학습자가 느끼는 '낱말 읽기'의 어려움을 정도와 수준을 파악하여 관련 분야의 연구 및 교수·학습 자료 개발에 시사점을 제공하고자 한다.

2. 선행 연구 분석

'한글 또박또박' 진단에 참여한 학습자의 응답 결과를 확인할 수 있는 연구로 박순경 외(2018)가 있다. 해당 연구에서는 고전 검사 이론을 활용하여 '한글 또박또박' 문항의 정답률을 분석한 바 있는데, 그 결과는 <표 1>과 같다. '낱말 읽기'의 정답률은 '기본 자음'이 가장 높고, '기본 모음', '자모 단어(의미)', '다양한 자음', '대표 받침 글자', '대표 받침 단어(의미)', '복잡한 모음' 등의 순으로 나타난다. '복잡한 모음'이 글자, 단어보다 낮은 정답률을 보인 것을 확인할 수 있다.

1) '한글 또박또박'의 특징, 장점 및 이용 방법에 대해서는 '한글 또박또박' 이용 매뉴얼 참조.

<표 1> ‘낱말 읽기’ 영역별 평균 정답률(박순경 외, 2018 재구성)

	(가)형	(나)형
	평균	평균
기본 모음	98.2	98.9
기본 자음	98.3	98.6
다양한 자음	93.2	94.0
복잡한 모음	89.2	89.1
자모 단어(의미)	97.0	96.2
자도 단어(무의미)	93.2	89.6
대표 받침 글자	89.9	91.9
대표 받침 단어(의미)	89.7	84.3
복잡한 받침 단어(의미)	79.6	82.1
대표 받침 단어(무의미)	81.0	88.8

본 연구에서 분석한 ‘낱말 읽기’ 문항과 유사한 과제 수행의 결과를 제시한 연구로 김미배, 배소영(2011)이 있다. 해당 연구에서는 초등학교에 재학 중인 1~6학년 아동 300명을 대상으로 2음절로 이루어진 낱말 68개를 제시하여 아동의 음운해독력을 측정하였는데, 그 결과 무의미낱말보다 의미낱말에서, 자소-음소 불일치낱말보다 일치낱말에서 수행력이 높았으며, 불일치 낱말만 분석하였을 때에도 의미낱말에서 수행력이 더 높았음을 확인한 바 있다. 또한, 이 결과와 비슷하게 정종성(2014)에서도 자소-음소 일치형 무의미단어를 해독할 때의 정확성이 자소-음소 불일치형 의미단어 해독의 정확성보다 높은 것을 확인한 바 있다.

본 연구에서는 학습자의 응답 결과를 중심으로 문항의 수준을 구분하였는데, 기존의 선행 연구에서는 학습자 수준에 따른 한글 해독 양상을 비교한 경우를 확인할 수 있었다. 윤효진, 김미배, 배소영(2011)에서는 일반아동과 읽기 부진 아동의 해독 특성을 비교하였는데, 두 읽기집단 모두 의미낱말보다 무의미낱말에서, 자소-음소 일치형 낱말보다 자소-음소 불일치형 낱말에서, 자소-음소 일치형과 자소-음소 불일치형의 의미낱말보다 무의미낱말에서 더 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 특히, 읽기부진아동은 의미 유무와 자소-음소 일치 여부에 더 영향을 받으며, 무의미낱말과 자소-음소 불일치형 낱말에서 더 어려움을 보였음을 밝히고 있다.

정종성(2015)은 초등학교 입학 후 한 학기 동안 아동의 자모 이름대기, 단어 해독, 읽기 유창성 성취 수준의 변화 정도를 탐색한 연구로, 한글 해독 수준에 따라 상, 중, 하 세 집단이 보이는 향상 특징을 분석하였다는 점에서 주목된다. 해당 연구에서는 초등학교 1학년 아동 100명을 대상으로 3월과 7월에 자모 이름대기, 단어 해독, 읽기 유창성 검사를 실시하여 두 시점 간 읽기능력의 변화를 비교하였다. ‘낱말 읽기’와 관련해서 자소-음소 일치 단어 읽기에서 중, 하 집단의 성취 수준 향상이 두드러졌으며, 자소-음소 불일치 의미 단어 읽기에서는 중 집단이, 자소-음소 불일치 무의미단어 읽기에서는 하 집단의 향상이 두드러졌음을 보였다. 또한, 상 집단의 읽기 유창성은 3월에 비해 큰 변화가 없는데 반해, 중, 하 집단의 읽기 유창성은 유의미하게 향상되었음을 밝히고 있다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상

연구 대상은 2022년도 1월부터 10월까지 한글 또박또박 A형 검사 14만 7,175건(명)이며, 검사 대상자의 인구통계학적 정보는 다음과 같다. 1, 2학년이 검사 대상의 약 98% 이상을 차지하며, 다문화가 아닌 학생들이 전체의 약 95%로 검사 대상 중 다문화 학생은 약 5%이다. 성별은 남학생이 여학생보다 13%가량 많았다.²⁾

<표 2> 검사 대상의 인구통계학적 정보

구분		인원 수(명)	비율(%)
지역	대도시	65,948	44.8%
	중소도시	53,804	36.6%
	읍면지역	27,423	18.6%
	(결측)	0	0%
학년	1	114,265	77.6%
	2	30,492	20.7%
	3	1,164	0.8%
	4	442	0.3%
	5	249	0.2%
	6	192	0.1%
	(결측)	371	0.3%
다문화 여부	다문화 O	7,327	5.0%
	다문화 X	139,718	94.9%
	(결측)	130	0.1%
성별	남	83,447	56.7%
	여	63,717	43.3%
	(결측)	11	0.0%
합계		147,175	100%

3.2. 검사 도구

본 연구에서는 2022년도의 한글 또박또박의 전국 단위 데이터 중 낱말 '읽기' '가'형 검사 데이터를 활용하였기에, '가'형 '낱말 읽기' 영역을 중심으로 검사 도구의 문항을 살펴보고자 한다. 검사 도구는 '모음', '기본 자음', '다양한 자음', '복잡한 모음', '자모 낱말 읽기(의미)', '자모 낱말 읽기(무의미)', '대표 받침', '대표 받침 낱말(의미)', '복잡한 받침 낱말(의미)', '대표 받침 낱말(무의미)' 등의 10개 영역, 총 73문항으로 구성되어있다. 문항 구성과 관련한 구체적인 내용을 제시 하던 아래 <표 3>과 같다. '한글 또박또박'의 '낱말 읽기' 영역의 문항은 박사 학위를 소지한 초등 교사들을 포함한 9명~11명 내외의 교사들이 참여하여 세 차례의 델파이 조사와 더불어 10개교 200여명 학생들을 대상으로 한 예비 검사 과정을 거쳐 개발되었다(박순경 외, 2018: 34). 연구팀은 각각의 낱말을 구성하는 자모를 분석하여 자모가 고루 포함되도록 하였으며 국어과 교육과정에 나오는 어휘를 최대한 활용하되, 일부 실생활 어휘도 포함하여 문항을 구성하였음을 밝히고 있다.

2) 검사 과정에서 개별 교사가 검사 대상 학생의 인구통계학적 정보를 시스템상에 직접 입력하도록 되어있는데, 이 과정에서 결측치가 발생한 것으로 파악된다. 본 연구에서는 이들 데이터가 비교적 낮은 비율이나, 실 사용자에게 대한 유의미한 정보를 담고 있다고 판단하여, 결측이 발생한 데이터를 제외하지 않고 분석에 포함시켰다.

<표 3> 낱말 읽기 문항의 세부 영역 및 문항 구성(박순경 외, 2018: 54-61 재구성)

영역명	문항 수	문항 구성	설명	
1	모음	10	아, 요, 우, 여, 이, 유, 으, 어, 야, 오	<ul style="list-style-type: none"> 기본 모음에 자음 'ㅇ'을 넣어 함께 제시
2	기본 자음	9	다, 마, 가, 라, 자, 하, 바, 사, 나	<ul style="list-style-type: none"> 모음 'ㅏ'를 넣어 함께 제시 글자의 소리를 추측하기 쉬운 순서를 배제(예: 가, 나, 다...)
3	다양한 자음	9	차, 싸, 파, 카, 빠, 까, 타, 짜, 따	<ul style="list-style-type: none"> 가획된 자음과 병서로 쓰는 자음을 넣어 구성 글자의 소리를 발음하기 어려운 낱말(타, 따)는 떨어뜨려 배치
4	복잡한 모음	8	와, 외, 위, 예, 의, 애, 워, 왜	<ul style="list-style-type: none"> 이중모음으로 구성 비슷하게 발음될 수 있는 글자는 가능한 면 거리를 두어 제시
5	자모 낱말 읽기 (의미)	6	포도, 머리, 크기, 휴지, 배추, 사과	<ul style="list-style-type: none"> 교과서에 제시된 낱말을 중심으로 하되, 가능한 한 자음과 모음이 반복되지 않도록 구성 복잡한 모음(ㅟ, ㅞ, ㅝ)이 들어간 낱말도 함께 배치
6	자모 낱말 읽기 (무의미)	6	호무, 라보, 지두, 서투, 너기, 푸버	<ul style="list-style-type: none"> 음운규칙이 적용되지 않고 자소-음소가 일치하는 비낱말로 구성
7	대표 받침	7	각, 강, 갈, 갓, 간, 갑, 감	<ul style="list-style-type: none"> 음절체 '가'로 고정하고 표기와 소리가 일치하는 받침을 중심으로 구성
8	대표 받침 낱말 (의미)	6	새싹, 얼굴, 장갑, 연못, 음식, 돈보기	<ul style="list-style-type: none"> 교과서에 제시된 낱말을 중심으로 제시 최대한 음운변동 없이 자소-음소가 일치하는 낱말로 배치
9	복잡한 받침 낱말 (의미)	6	낮잠, 무릎, 날다, 동넙, 가마솥, 벚꽃	<ul style="list-style-type: none"> 교과서를 중심으로 소리와 표기가 일치하지 않는 낱말을 선정하여 구성
10	대표 받침 낱말 (무의미)	6	미늬, 루흔, 커봇, 금닥, 웅실, 주반	<ul style="list-style-type: none"> 되도록 음운 변동이 없고, 표기와 소리가 일치하는 받침을 중심으로 구성
합계		73		

‘한글 또박또박’ 검사 도구의 주요 목적은 초등학교 1학년 학생을 대상으로 한글 해득 진단 검사를 결과를 제공하는 것으로, 교사는 학생을 옆에 앉혀두고 20분 내외의 시간 동안 검사를 실시하며, ‘읽기’, ‘유창성’, ‘쓰기’ 등의 영역에서 검사 결과를 입력하면 시스템이 이를 종합하여 각 영역에서 한글 해득 수준을 진단하여 그 결과를 제공하도록 설계되어 있다.

교사가 학생들의 ‘낱말 읽기’ 검사를 실시하고자 하는 경우 다음과 같은 절차를 거쳐야 한다. 먼저 한글 또박또박 웹사이트(www.ihangeul.kr)에 접속하여 회원가입을 한 후 로그인을 통해 시스템에 접속한다. 시스템에 접속하고 난 뒤에는 처음 접속하는 경우에는 ‘학급 생성’ 버튼을 통해 학급을 생성하고 추가하고 싶은 학생 수를 입력하여 학생 데이터를 입력할 빈 행(row)을 추가해야 한다. 이후 학생의 번호나 생년월일, 성별, 다문화 배경 여부를 기록할 수 있도록 되어있으며, 각 학생 데이터 행에서 영역별로 ‘검사 시작’ 버튼을 눌러 검사를 시작할 수 있다. 검사 도구는 ‘가’형과 ‘나’형(동형 검사)이 개발되어 있으나, 여기서는 ‘가’형의 읽기 영역의 검사 시작을 눌러 낱말 읽기 검사를 시작해 보도록 한다. 읽기 검사를 시작하면 화면의 중앙에 낱말이 표시되고 교사는 학생이 해당 낱말을 보고 읽도록 하고, 정확하게 읽는 경우 키보드 화살표 위쪽 방향키(↑), 부정확하게 읽는 경우 아래쪽 방향키(↓)를 눌러 그 결과를 시스템에 입력하도록 한다. 방향키를 눌러 검사 결과를 입력하는 이유는 학생이 자신의 응답이 맞았는지 아닌지를 즉시 알게 되는 경우 받을 수 있는 부정적인 영향을 최소화하고자 함이다. 이어지는 문항에 대한 검사 결과를 모두 입력하면 교사가 자동으로 종료되고, 검사 결과는 ‘검사 결과’ 탭에서 즉시 확인할 수 있다.



[그림 1] '한글 또박또박'의 '날말 읽기' 검사 시행 과정

3.3. 문항반응이론

문항반응이론은 고전검사이론에 대비되는 개념이다. 검사의 총점으로 피험자의 능력을 추정하는 고전검사이론과 달리 문항반응이론은 문항 개별에 대한 응답으로 피험자의 능력을 추정한다. 문항 반응이론은 문항특성곡선을 통해 문항의 모수를 산출하므로 문항 특성(난이도, 변별도, 추측도 등)의 불변성과 피험자 능력의 불변성이 대표적인 특징이다. 문항 특성의 불변성이란, 피험자의 능력에 따라 문항모수가 결정되는 고전검사이론과 달리 문항의 고유한 문항모수를 가지고 있다는 의미이다. 고전검사이론에서는 난이도를 다음 (식 1)과 같이 계산한다.

$$P = \frac{R}{N} \quad (\text{식 1})$$

N : 총 피험자 수
 R : 정답을 맞춘 피험자 수

예를 들어 실력이 낮은 학생 집단 1,000명에게 문항을 출제하였을 때 200명이 정답을 맞췄다면 이 문항의 난이도는 0.2가 되지만, 실력이 높은 학생 집단 1,000명에게 동일한 문항을 출제하였을 때 500명이 정답을 맞추게 된다면 이 문항의 난이도는 0.5로 산출되어 문항 모수가 변하는 것을 확인할 수 있다. 이처럼 고전검사이론에서는 피험자에 따라 문항 모수(난이도, 변별도, 추측도)가 달라지며, 같은 논리로 문항에 따라 피험자의 능력이 달라지기도 한다.

반면 문항반응이론에서는 피험자의 능력에 따라 문항을 맞출 확률을 나타낸 문항특성곡선(item characteristic curve)에 의해 문항 모수를 추정하기 때문에 피험자의 능력과 무관하게 문항모수를 추정할 수 있으며 다음 (식 2)와 같이 계산된다. (식 2)는 문항의 난이도와 변별도 추측도를 모두 고려하는 3모수 모형을 예로 들었으나, 난이도만 고려하는 1모수 모형, 난이도와 변별도를 고려하는 2모수 모형, 난이도, 변별도, 추측도를 고려하는 3모수 모형이 존재하며 모형 적합도를 비교하여 더 적절한 모형을 선택하기도 한다.

$$P_i(\theta_j) = c + (1 - c) \int_{-\infty}^{a(\theta_j - b)} \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{z^2}{2}} dz \quad (\text{식 2})$$

i : 문항 j : 피험자
 a : 문항난이도 b : 문항 변별도 c : 문항 추측도

'한글 또박또박' 검사는 대개 초등학교 1, 2학년을 대상으로 한글 해득 수준을 측정하는 검사로, 초등학교 저학년 학생들 중 이미 한글을 해득한 상태인 경우가 많다는 점을 고려하면, 시험대상 피험자 대비 쉬운 검사라 볼 수 있다. 이때 고전검사이론만을 활용하는 경우 피험자 능력추정과

안정성에 있어서 불안정할 수 있다. 이에 본 연구에서는 문항반응이론을 통해 한글 또박또박의 검사 결과를 분석하였다.

3.4. 분석 방법

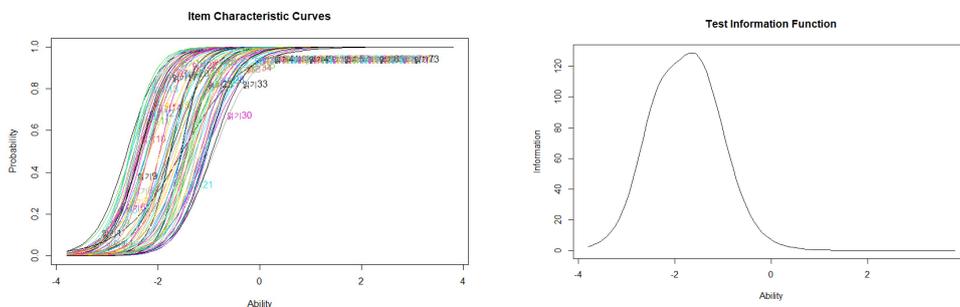
한글 해득진단 검사인 ‘한글 또박또박’의 읽기 영역 73개 문항의 특성을 분석하기 위해 문항반응이론 모형을 적용하여 문항 모수를 분석하였으며, 이를 통해 문항 모수 분석을 통해 문항의 난이도와 변별도가 검사의도를 잘 반영하고 있는지를 검토하고자 한다. 개별 문항의 모수추정을 위해서 통계분석프로그램인 R을 활용하였으며 ltm패키지를 활용하여 분석을 수행하였다.

먼저 전체 문항에 대하여 1모수 모형, 2모수 모형, 3모수 모형을 적용하여 분석하고 세 모형의 모형적합도를 비교하여 가장 적합한 모형을 선정하였다. 모형 적합도 중 AIC와 BIC는 낮을수록 좋은 모형으로 판단하며, LRT검정을 통해서도 더 복잡한 모델과 간명한 모델 간에 설명력 차이가 있는지를 확인한다. 검정 결과는 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 각 모형의 모형 적합도 비교

1모수 모형과 2모수 모형 비교						
	AIC	BIC	log.Lik	LRT	df	p.value
1모수 모형	3035976	3036699	-1517915			
2모수 모형	2435250	2436695	-1217479	600872.8	73	<0.001
2모수 모형과 3모수 모형 비교						
	AIC	BIC	log.Lik	LRT	df	p.value
IRT2pl	2435250	2436695	-1217479			
IRT3pl	2521723	2523892	-1260643	-86327.6	73	1

<표 3>에서 1모수 모형과 2모수 모형을 비교하였을 때 AIC와 BIC는 2모수 모형에서 더 낮게 나타났으며 LRT 검정도 유의하게 나와 1모수 모형보다 2모수 모형이 자료에 더 적합한 모형임을 확인할 수 있었다. 동일한 절차로 2모수 모형과 3모수 모형을 비교하였을 때 AIC와 BIC가 2모수 모형에서 더 낮았으며 LRT 검정도 유의하지 않아 2모수 모형이 자료에 더 적합한 모형임을 확인하여 2모수 모형을 통해 분석을 수행하였다. 이는 ‘한글 또박또박’ 검사의 특성상 학생이 읽으면 교사가 정답과 오답을 입력하는 형태로 검사가 수행되기 때문에 세 번째 문항 모수에 해당하는 추측도가 가지는 정보가 낮기 때문이라 유추할 수 있다.



[그림 2] 한글 또박또박 검사의 문항 특성 곡선과 문항 정보 함수

‘한글 또박또박’ 검사에 대해 문항반응이론을 적용하여 난이도와 변별도를 검토하였으며, 평가 문항이 피험자의 능력을 어떻게 추정하는지에 대해 문항특성곡선과 문항정보곡선을 확인하였다. 또한 검사 전체적으로 어떠한 능력범위의 학생들에게서 가장 많은 정보를 얻을 수 있는지 등을

검사정보함수를 통해 제시하였다.

검사정보함수는 문항정보함수의 합으로 산출되며 본 연구에서는 '한글 또박또박' 검사가 어느 수준에 있는 학생들에게서 가장 많은 정보를 얻을 수 있는지를 보여준다. 일반적으로 해당 문항의 난이도가 포함된 구간에서 가장 많은 정보를 가지게 된다. 본 검사의 경우 피험자의 능력이 -1.5에서 -2.0 사이에 있는 경우 가장 많은 정보를 얻을 수 있는 것으로 나타났으며, 이는 검사의 난이도가 '쉬움' 또는 '매우 쉬움' 정도(성태제, 2022:264)에 있는 학생들에게 효과적인 검사로 '한글 해득 진단'이라는 도구의 목적에 적합한 도구임을 말해 준다.

본 연구에서는 전체 낱말의 난도 분석 결과를 제시한 다음, 한글 해득용 낱말 읽기 문항의 난도를 상, 중, '하' 수준으로 나누어 분석을 진행하였다. 각 수준은 상위 30% 난도에 해당하는 낱말을 '상' 수준, 중위 40%에 해당하는 낱말을 '중' 수준, 하위 30%에 해당하는 '하' 수준으로 분류하고 분석을 진행하였다.

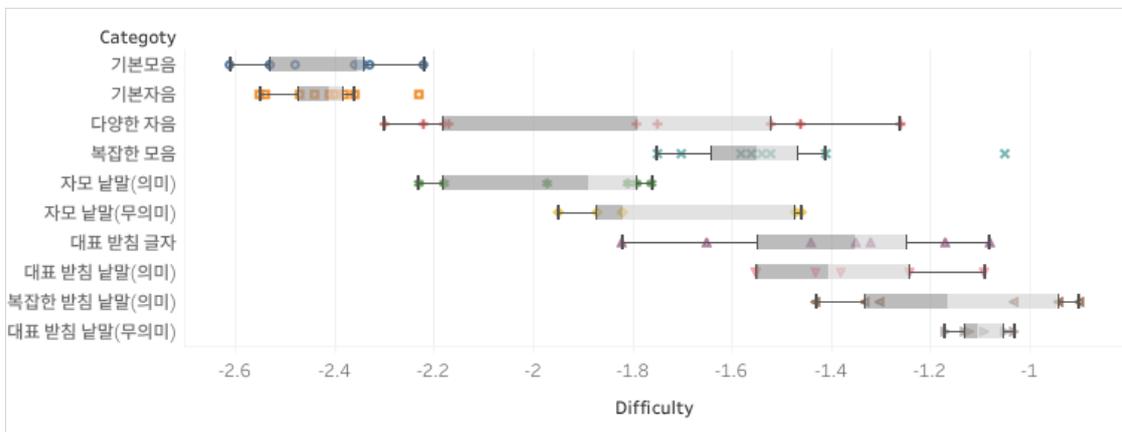
4. 한글해득용 낱말 읽기 문항의 난이도 분석 결과

4.1. 한글 해득용 낱말 읽기 문항의 전체 난도 분석 결과

전체 난도 분석 결과는 아래 [그림 3]에 제시된 것과 같다. 영역별 평균 난도의 순서는 ‘기본자음<기본모음<자모 낱말(의미)<다양한 자음<자모 낱말(무의미)<복잡한 모음<대표 받침 글자<대표 받침 낱말<복잡한 받침 낱말(의미)<대표 받침 낱말(무의미)’ 순으로 나타났다. 인접한 영역 간에는 낱말의 난도 분포에 일정 정도의 중첩이 있었다. 평균적으로는 ‘대표 받침 낱말(무의미)’ 영역의 난도가 제일 높았으나 가장 어려운 낱말은 ‘복잡한 받침 낱말(의미)’ 내에 있었다는 점, ‘다양한 자음’ 영역의 난도의 표준편차가 상대적으로 가장 높았고, ‘대표 받침 낱말(무의미)’ 영역이 가장 낮았다는 점이 특징적이다.

<표 5> ‘낱말 읽기’ 문항의 영역별 난이도 분석 결과

세부 영역	난도(logit)			
	평균	표준편차	최소	최대
1 기본모음	-2.41	0.12	-2.61	-2.22
2 기본자음	-2.42	0.10	-2.55	-2.23
3 다양한 자음	-1.85	0.38	-2.30	-1.26
4 복잡한 모음	-1.51	0.22	-1.75	-1.05
5 자모 낱말(의미)	-1.96	0.21	-2.23	-1.76
6 자모 낱말(무의미)	-1.73	0.21	-1.95	-1.46
7 대표 받침 글자	-1.40	0.26	-1.82	-1.08
8 대표 받침 낱말(의미)	-1.37	0.18	-1.55	-1.09
9 복잡한 받침 낱말(의미)	-1.16	0.23	-1.43	-0.90
10 대표 받침 낱말(무의미)	-1.10	0.05	-1.13	-1.03



[그림 3] 전체 난도 분석 결과 및 세부 영역별 난도 분포

4.2. 한글 해득용 낱말 읽기 문항의 수준별 난도 분석 결과

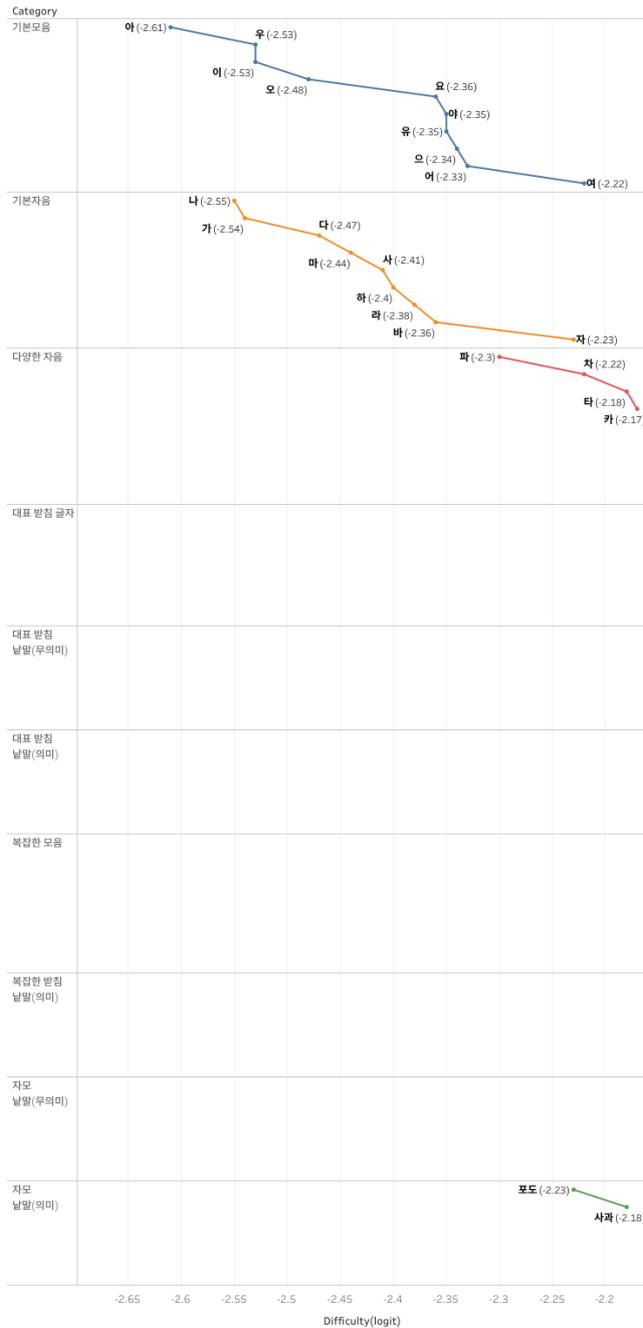
낱말 읽기 문항에 대한 수준별 분석 결과는 아래 <표 6>과 같다. ‘하’ 수준의 경우, 총 네 영역의 낱말들이 포함되며, ‘기본모음’ 및 ‘기본 자음’ 영역 내의 모든 글자들과 더불어 ‘다양한 자음’의 일부, ‘자모 낱말(의미)’의 일부 낱말들이 이에 해당한다. ‘중’ 수준의 경우, 총 일곱 영역의 낱말들이 포함되어 있으며, ‘다양한 자음’의 일부, ‘복잡한 모음’ 대부분, ‘자모 낱말(의미)’의 일부, ‘대표 받침 글자’와 ‘대표 받침 낱말(의미)’의 일부, ‘복잡한 받침 낱말(의미)’ 내의 특정 낱말(‘벗

꽃') 등이 이에 해당한다. '상' 수준의 경우, 총 여섯 영역으로 '다양한 자음' 내의 특정 글자('싸')와, '복잡한 모음'의 특정 글자('외'), 그리고 '대표 받침 글자' 영역과 '대표 받침 낱말(의미)'영역 내의 일부 낱말, '복잡한 받침 낱말' 영역의 대부분의 낱말, '대표 받침 낱말(무의미)'영역의 전체가 이에 해당한다. 아래 [그림 4]에도 나타나듯이, 대체로 낱말들이 다양한 난도에 분포하고 있음을 알 수 있다. 세부 영역별로는 두 수준에 걸쳐있는 영역이 제일 많았고, '기본 모음'과 '기본 자음'의 경우 '하' 수준, '자모 낱말(무의미)'의 경우 '중' 수준, '대표 받침 낱말(무의미)'의 경우 '상' 수준에 해당하는 낱말들로만 구성되어 있었다. '다양한 자음'에 속하는 글자들의 경우 상·중·하 세 수준에 모두 걸쳐있다는 점이 특징적이다.

<표 6> 수준별 난도 분석 결과

세부 영역 (logit 범위)	'하' 수준 (-2.61~-2.17)	'중' 수준 (-1.97~-1.43)	'상' 수준 (-0.9~1.41)	수준 범위
1 기본모음	아, 우, 이, 오, 요, 야, 유, 으, 어, 여			1
2 기본자음	나, 가, 다, 마, 사, 하, 라, 바, 자			1
3 다양한 자음	파, 차, 타, 카	빠, 까, 따, 짜	싸	3
4 복잡한 모음		와, 예, 애, 위, 왜, 의, 워	외	2
5 자모 낱말 (의미)	포도, 사과	머리, 휴지, 크기, 배추		2
6 자모 낱말 (무의미)		너기, 라보, 지두, 호무, 서투, 푸버		1
7 대표 받침 글자		강, 감, 각	갈, 간, 갑, 갓	2
8 대표 받침 낱말 (의미)		얼굴, 음식, 장갑	연못, 새싹, 돋보기	2
9 복잡한 받침 낱말 (의미)		벗꽃	가마솥, 무릎, 낫잠, 동녘, 날다	2
10 대표 받침 낱말 (무의미)			금덩, 미놈, 커봇, 옹실, 주발, 루흔	1
영역별 낱말 수	25	27	21	

4.2.1. '하' 수준 낱말



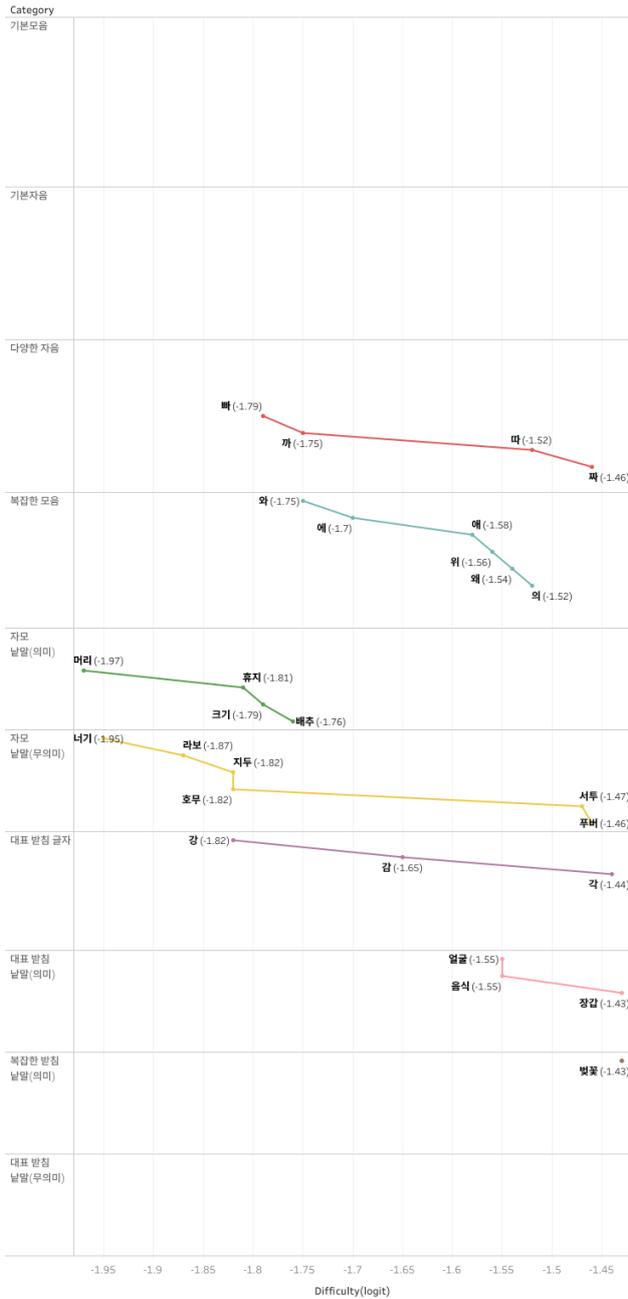
[그림 4] 하 수준 낱말의 영역별 읽기 난도

연구 대상 낱말 읽기 문항 중 하위 30%인 '중' 수준에 해당하는 낱말은 총 25개이다. '하' 수준 낱말을 영역별로 나타내면 [그림 4]와 같다. '하' 수준 낱말은 난도 -2.61~-2.17범위에 해당하는 낱말이었기 때문에 '기본모음' 및 '기본 자음' 영역 내의 모든 글자들과 더불어 '다양한 자음' 내의 일부 글자들과 그리고 '자모 낱말(의미)' 내의 일부 낱말들이 이에 해당한다.

주요 특징으로는 '다양한 자음'내에서 거센 소리에 해당하는 '파', '차', '타', '카' 등의 낱말들이 '하' 수준으로 나타났다는 점(된소리 발음이 나는 여타의 낱말들은 '중' 수준에 해당) 그리고 '자모 낱말(의미)'의 경우, '중' 수준의 다른 낱말들('머리', '크기', '휴지', '배추')에 비해 '포도'와 '사과'는 낮은 수준을 나타내었으며 특별히 '사과'보다는 '포도'가 쉬운 낱말인 것으로 나타났다는 점이 특징적이다.

난도를 낮은 순서부터 높은 순서대로 낱말을 나열하면 '아<나<가<우=이<오<다<마<사<하<라<바=요<야=유<으<어<짜<자=포도<여=차<사과=타<카' 순이다.

4.2.2. '중' 수준 낱말



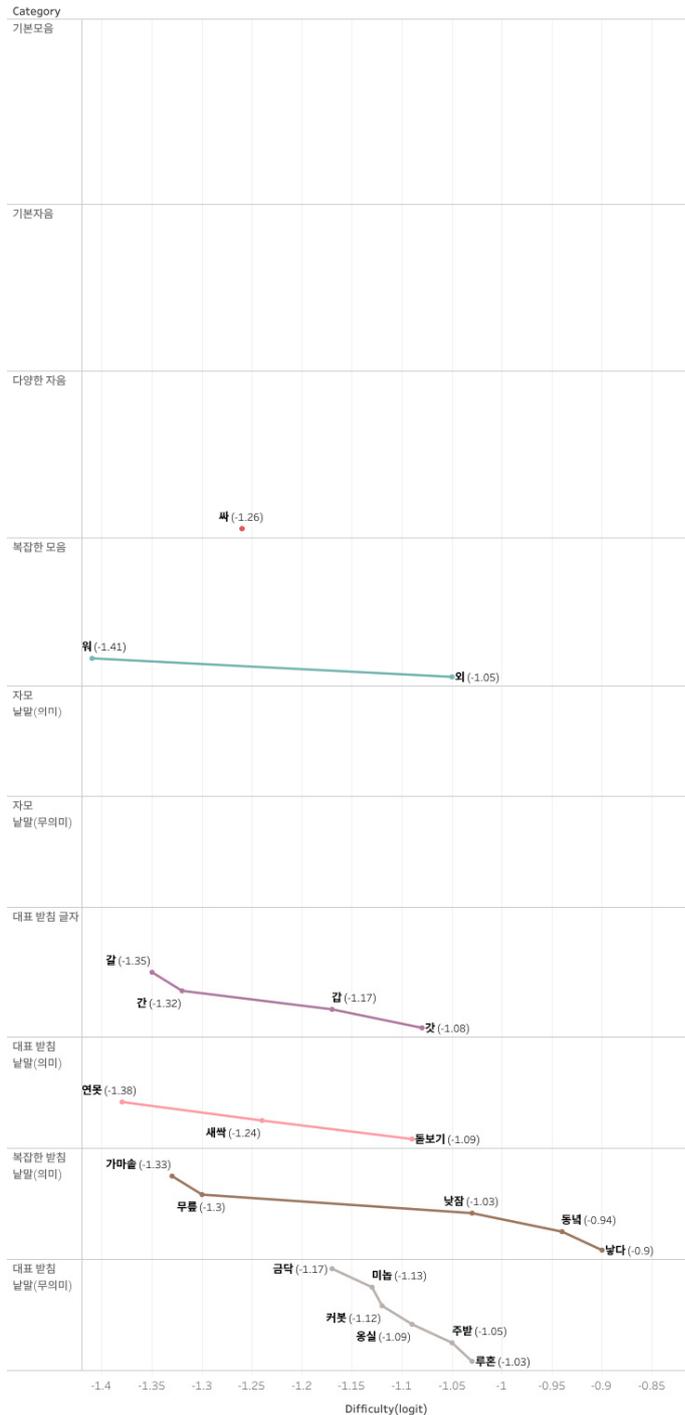
[그림 5] 중 수준 낱말의 영역별 읽기 난도

연구 대상 '낱말 읽기' 문항 중 중위 40% 인 '중' 수준에 해당하는 낱말은 총 27개이다. '중' 수준 낱말을 영역별로 나타내면 [그림 5]와 같다. '중' 수준 낱말은 난도 -1.97~-1.43범위에 해당하는 낱말이었기 때문에 '다양한 자음'의 일부, '복잡한 모음' 대부분, '자모 낱말(의미)'의 일부, '대표 받침 글자'와 '대표 받침 낱말(의미)'의 일부, '복잡한 받침 낱말(의미)' 내의 특정 낱말('벚꽃') 등이 이에 해당한다.

주요 특징으로는 '다양한 자음'의 글자들 중 'ㅅ'를 제외하고 된소리로 발음되는 글자들이 모두 '중' 수준으로 나타난 점, '와'를 제외한 '복잡한 모음'과 '자모 낱말(무의미)'들이 모두 '중' 수준에 해당한다는 점이다. 한편, '복잡한 받침 낱말(의미)' 내의 이외의 모든 낱말들이 '상' 수준에 해당하였으나 '벚꽃'의 경우 그보다 낮은 '중' 수준으로 분류되었다는 점은 특징적이나 사실 '상' 수준 구분의 경계에 위치하며 차이도 크지 않아 특징적이라 보기는 어렵다.

난도를 낮은 순서부터 높은 순서대로 낱말을 나열하면 '머리<너지<라보<강=자두=호무<휴지<ㅁ=크기<배추<까<와<예<감<애<위<얼굴=음식<왜<ㅅ=의<서투<ㅅ=ㅂ=ㅁ<각<벚꽃=장갑' 순이다.

4.2.3. '상' 수준 낱말



[그림 6] 상 수준 낱말의 영역별 읽기 난도

붓<돈보기=옹실<갓<외=주방<낮잠=루혼<동녘<낡다' 순이다.

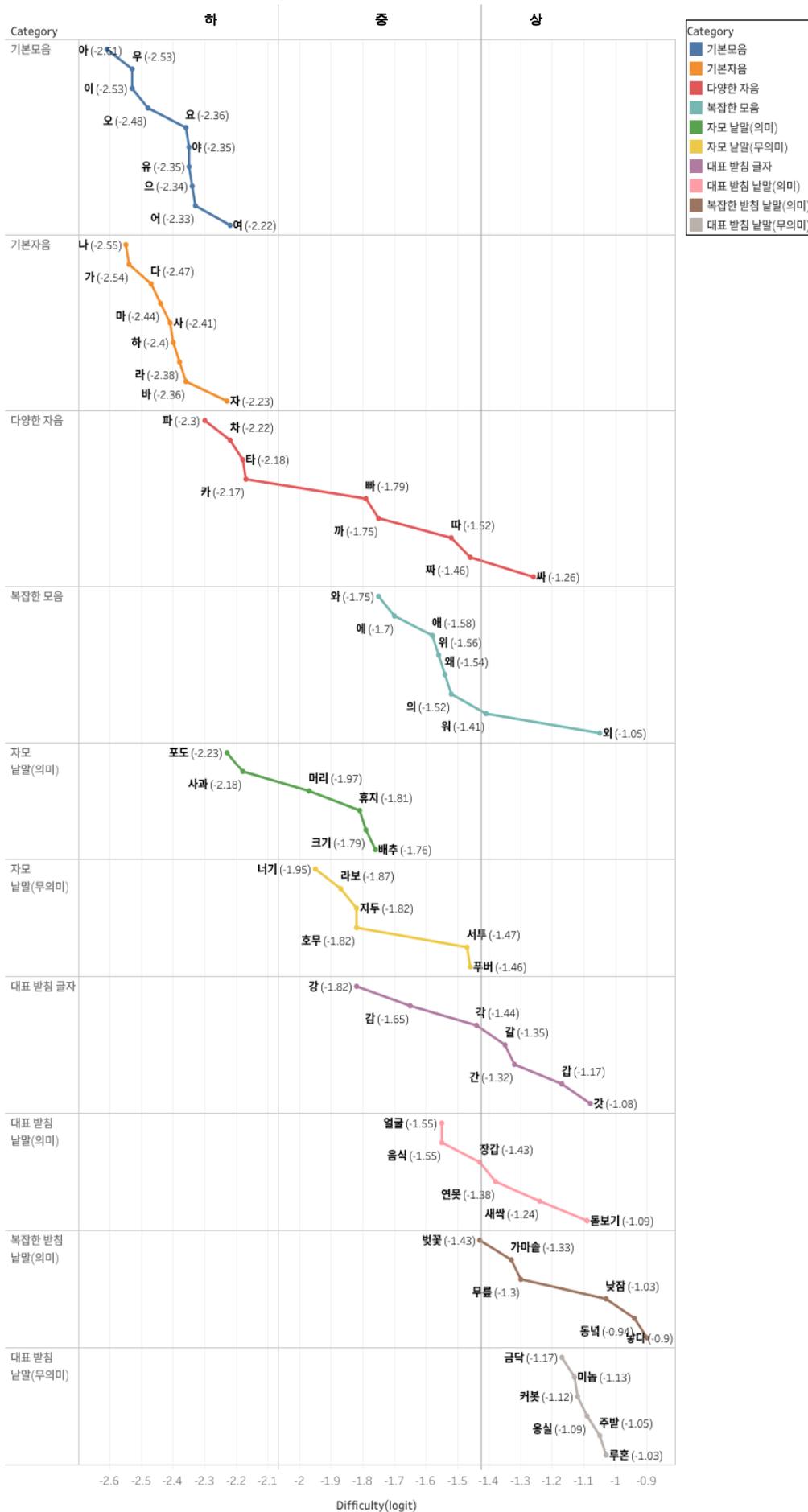
연구 대상 낱말 읽기 문항 중 상위 30%인 '상' 수준에 해당하는 낱말은 총 21개이다. '상' 수준 낱말을 영역별로 나타내면 [그림 6]과 같다. '상' 수준 낱말은 난도 -0.9~-1.41범위에 해당하는 낱말이었기 때문에 '다양한 자음'에 속하는 낱말 '싸(-1.26)'와, '복잡한 모음' 영역의 일부 낱말, 그리고 '대표 받침 글자', '대표 받침 낱말(의미)'의 일부 낱말과 더불어 '벚꽃(-1.43)'을 제외한 '복잡한 받침 낱말' 영역의 낱말들과, '대표 받침 낱말(무의미)'영역의 낱말 전체가 포함되었다.

주요 특징으로는 된소리를 나타내는 '다양한 자음' 중에서도 특별히 '싸(-1.26)'의 경우 높은 난도를 지닌 것으로 나타났다는 점이다. 이는 '중' 수준의 다른 된소리 글자들(빠, 까, 따, 짜)이 대략 -1.79~-1.46 수준의 난도를 나타낸 것과는 대조적이다. 한편 모음으로서 상대적으로 높은 난도를 나타낸 '위(-1.41)'와 '외(-1.05)'의 경우 또한 주목할 만하다. 특별히 '외'의 경우 다른 영역의 낱말들과 견주어 보았을 때도 특별히 높은 난도를 나타낸다는 점이 특징적이다. '복잡한 받침 낱말' 영역의 낱말들은 음운 변동을 일으키는 낱말들로 구성되어 있다. 이들은 '상' 수준 내에서도 넓은 난도 분포를 나타내나, 특별히 '낮잠(-1.03)'이나 '동녘(-0.94)', '낡다(-0.9)' 등의 경우 난도가 상대적으로 높게 나타났다는 점이 특징적이다.

난도를 낮은 순서부터 높은 순서대로 낱말을 나열하면 '위<연못<갈<가마술<간<무릎<싸<새싹<갓=금닥<미눔<커

5. 종합 및 제언

그간 대다수의 한글 해득용 낱말 읽기 검사도구에서는 전문가의 경험을 기반으로 개별 낱말의 난도를 추정하거나, 고전검사이론을 기반으로 타당화를 진행함에 따라 낱말 읽기 문항의 난도에 대한 타당하고 신뢰로운 정보를 획득하기 어려운 측면이 있었다. 이에 본 연구에서는 한글 또박또박 검사 도구의 2022년 1월~10월 간 사용자 데이터 15만여건을 기반으로 문항반응이론을 적용하여 낱말 읽기 문항의 난도를 분석하였다. 분석 결과 73개의 낱말 문항의 난도를 도출하였으며, 전체 난도 범위를 상중하 세 수준으로 나누어 영역별 낱말의 난도 분포 양상을 제시하였다. 이를 종합한 결과는 [그림 7]과 같다. 이러한 결과는 그 자체로 추후 타 검사 도구 개발에 활용될 수 있을 뿐 아니라, 이를 기반으로 학생의 낱말 읽기 능력에 대한 보다 정교한 측정, 나아가 국어교육연구 내에 낱말 읽기 수준 진단 및 발달 연구를 진일보할 수 있게 한다는 점에서 의의가 있다. 다만, 현재 한글 또박또박의 검사 문항은 나형을 포함한다고 하더라도 개별 어휘의 음운론적 특성과 연계하여 우리나라 학생들의 낱말 읽기 발달 특성을 도출하기에는 그 수가 매우 제한적이다. 현재 평가원에서는 고도화 사업의 일환으로 보다 다양한 동형 검사 문항을 개발하여 탑재를 추진하고 있는 만큼, 향후 이와 관련한 보다 심도깊은 논의가 가능할 것이라 기대한다.



[그림 7] 한글 해득용 낱말 읽기 어휘의 영역별 난도 분포

참고 문헌

- 성태제(2022). 교육평가의 기초. 서울:학지사.
- 교육부(2019). 초등학교 한글 책임지고 교육하다, 보도자료 2019.10.07.
- 교육부·한국교육과정평가원(2021), 「한글 또박또박」 활용방법(교사용), 교육부·한국교육과정평가원.
- 김중훈 외(2019), 교육과정 기반의 초등학교 1학년 한글 해독 진단 도구 문항 개발 연구. 교육과정 평가연구 22(2), 한국교육과정평가원, 31-60.
- 박순경 외(2018), 한글 해독 웹 진단 도구 (한글 또박또박) 개발 연구(연구보고 CRC 2018-14), 한국교육과정평가원.
- 이승미(2019), 초등학교 한글 해독 교육의 실태 분석 및 개선 방안 탐색 연구. 교육문제연구 32(2), 교육문제연구소, 155-180.
- 이승미 외(2018), 초등학교 1학년 한글 해독 교육 개선 방안 탐색 연구 -한글 해독 웹 진단도구 활용 결과 분석을 중심으로(연구자료 ORM 2018-39-21), 한국교육과정평가원.
- 조영미, 이옥영(2010). "다문화가정 학생 대상 언어·인지 진단도구 적용 결과 분석." 수학교육학연구 20.2, 103-119.
- 정종성(2014). 초등학교 입학 아동의 자모 인식, 단어 해독, 읽기 유창성 수행 수준 탐색. 초등교육연구, 27(3), 119-136.
- 정종성(2015). "초등학교 1학년 아동의 자모 인식, 단어 해독, 읽기 유창성 발달 양상 탐색." 초등교육연구 28.1, 113-131.
- 윤효진, 김미배, 배소영(2011). "읽기부진아동의 해독특성." Communication Sciences and Disorders 16.4, 582-596.
- 김미배, 배소영(2011). "낱말읽기에서의 초등학생 음운해독력 발달." Communication Sciences and Disorders 16.2, 143-153.

‘문항반응이론을 활용한 한글 해득용 ‘낱말 읽기’ 문항의 난이도에 대한 연구’에 대한 토론문

신지연(인현고)

‘한글 또박또박’의 ‘낱말 읽기’ 문항에 대한 학습자의 응답 결과를 바탕으로 개별 문항의 난이도를 분석함으로써 관련 분야의 연구 및 교수·학습 자료 개발에 시사점을 제공해 주신 김승주, 김지영, 조명근 선생님께 감사의 말씀을 드립니다. 선생님의 연구 필요성과 그 결과가 지닌 의미에 전적으로 동의하였기에 여기서는 선생님께서 연구하신 주요 내용을 정리하고 그에 대한 몇 가지 질문과 의견을 제시함으로써 미약하나마 토론자로서의 책무를 다하고자 합니다.

우선 본 연구는 대규모 데이터를 기반으로 문항반응이론을 적용한 분석을 실시하였다는 점에서 의미가 크기에 기존 고전검사이론으로 한글 또박또박의 문항 정답률을 분석한 박순경 외(2018)의 분석 결과와 본 연구 결과에 어떤 차이가 있었는지 자세히 알고 싶습니다. 발표문에 제시해 주신 <표 1>과 <표 2>에 드러나는 차이점을 살펴보면 박순경 외(2018)에서는 복잡한 모음 읽기가 대표 받침 글자와 대표 받침 단어를 읽는 것보다 정답률이 낮았는데 해당 연구에서는 받침 글자를 읽는 것보다는 난이도가 낮은 것으로 나타났습니다. 이것이 유의미한 차이인지, 그렇다면 그 이유는 무엇이라고 생각하시는지 궁금합니다.

또한 연구자께서는 해당 연구 결과의 특징으로 ‘대표 받침 낱말(무의미)’ 영역의 난도가 제일 높았으나 가장 어려운 낱말은 ‘복잡한 받침 낱말(의미)’ 내에 있었다는 점, ‘다양한 자음’ 영역의 난도의 표준편차가 상대적으로 가장 높았고, ‘대표 받침 낱말(무의미)’ 영역이 가장 낮았다는 점을 제시하셨습니다. 해당 분야에 대한 지식이 미천한 사람으로서 연구자께서는 이러한 특징이 나타난 이유가 무엇이라고 생각하시는지 궁금합니다. 또한 복잡한 받침 낱말(무의미) 영역에 해당하는 단어가 제시되지 않아 이에 해당하는 단어가 사용되지 않은 이유도 여쭙고 싶습니다.

그리고 가장 어려운 단어가 ‘낱다’인 것을 보아도 알 수 있듯이 단어의 난이도를 결정하는 것은 비단 받침의 유무가 아닐 듯합니다. 음운론적 정보만을 가지고 단어를 분류하는 것보다는 유의어 존재 여부, 글자와 발음의 차이 여부 등을 고려하여 낱말을 분류한다면 초기 한글 해득 수준의 학습자들이 어려워하는 지점이 어디에 있는지 더 확실하게 알 수 있을 듯한데, 연구 과정에서 이에 대한 고려가 있었는지, 음운론적 기준 외에도 다른 기준으로 단어를 구분하여 분석을 시도해 보았는지가 궁금합니다.

마지막으로 이 데이터에는 검사 대상의 인구통계학적 정보가 수집되어 있습니다. 그러다보니 교육자의 한 사람으로서 인구통계학적 구분에 따라 검사 결과에 유의미한 차이가 발견되었는지도 궁금합니다.

이 연구는 2022년도 1월부터 10월까지 한글 또박또박 A형 검사 14만 7,175건(명)이라는 대량의 데이터를 통해 한글 해득용 낱말 읽기 문항의 난이도를 분석하고 있습니다. 대규모의 데이터와 복잡한 분석을 요구하는 문항정보이론을 활용하여 낱말 읽기 문항에 대한 타당하고 신뢰할 수 있는 정보를 제시하였다는 점에서 이 연구의 의미가 더욱 크게 다가옵니다. 이 연구가 국어과 교육의 연구와 현장에 두루 쓰이면서 국어과 교육이 나아갈 방향을 제시하는 데 기여할 것이라는 기대와 함께 저의 부족함이 연구의 가치를 드러내는 데 방해가 되지 않기를 바라며 토론을 마칩니다. 감사합니다.



개인발표 2분과

문학 수업의 학습 과정에 대한 성찰 양상

- NVivo14를 활용한 질적 분석을 중심으로

김정은(서울 송전초)

차례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 문제 제기 2. 학습에 대한 성찰의 의미와 문학교육 3. 연구 방법 4. 연구 결과 5. 맺음말
----	--

1. 문제 제기

OECD 교육 2030을 비롯한 미래 교육 담론에서 ‘학습자 주도성(student agency)’에 대한 논의가 더욱 활발해지고 있다.¹⁾ 예견하기 어려운 사회의 변화를 앞두고 학습자 스스로가 자신의 학습의 주체가 되기 위해 요구되는 역량을 길러줄 필요가 있다는 것이 더욱 설득력을 얻고 있는 것이다(남미자 외, 2021). 학습자 주도성에 관한 논의에서 반복해서 등장하는 주요 표현들이 있다. ‘스스로의 선택과 결정’이 바로 그것이다. 다시 말해, 자신의 학습에 대한 계획, 내용과 방법에 대한 선택 등에서 의사결정의 주체이자 그를 실행하는 과정과 행동에 대해 책임을 질 수 있는 역량을 지닌 학습자의 모습이 강조되고 있는 것이다.

그렇다면 학습자 주도성, 학습 과정에서 학습자가 주체적으로 선택하고, 결정하며 행동할 수 있는 역량은 어떻게 길러질 수 있는가? OECD(2019)에 따르면 학습자 주도성은 학습자들이 학습에 능동적으로 참여하고 자신의 학습 활동에 대해 ‘성찰’할 때 발달할 수 있다(OECD, 2019). 리드비터(Leadbeater, 2017)는 이 문제에 대해 학습자가 단순히 학습에 지속적으로 참여하는 것으로는 충분하지 않음을 지적하며 학습자의 ‘성찰(reflectiveness)’에 주목하고 있다.²⁾ 스스로 학습의 내용과 방법을 선택하고 책임감 있게 행동하기 위해서는 단순히 학습에 참여하는 것을 넘어 자신이 무엇을 배우고 왜 배우는지 성찰함으로써 스스로에게 어떤 목표가 중요하며 자신이 어떤 기능과 능력을 가지고 있는지 이해할 수 있어야 하기 때문이다.

리드비터에 따르면 성찰은 우리가 결정(deciding)과 선택(choosing), 행동(acting)을 함에 있어 비판적인 입장을 취하기 위해 메타인지를 활용하는 것을 포함한다. 이미 어떠한 것이라고 가정된 것이나 알려지고 명백한 것, 받아들여진 것으로부터 한 발짝 물러나서 주어진 상황을 다른 관점에 비추어 보고, 당면한 상황을 넘어 어떤 행동의 장기적이고 간접적인 결과를 바라볼 수 있는 능력이 다. 학습자들은 성찰을 통해 자신의 목표를 추구하는 과정에서 스스로 세운 계획이 실제의 삶 속에서 의미가 있는 것인지 점검하고, 행동을 통해 학습한 것에 비추어 자신의 학습을 조정하는 방법을 배울 수 있다. 또한 성찰을 통해 사람들과 협력하는 방법이나, 자신의 필요와 공동체에 대한 공헌

1) 학습자 주도성은 OECD가 제시하는 미래 교육의 기본 체제에서 핵심적인 개념으로, 학습자 스스로 자기 삶의 목표를 설정하고 그것을 달성하기 위해 학습하며 책임 있게 결정하고 행동하는 역량을 의미한다(OECD, 2019).
 2) Leadbeater(2017)는 OECD Education 2030이 제안하는 학습자 주도성에 대한 아이디어를 제공하고 있다. 그에 따르면 주도성을 지닌 학습자란 목적적이고 반성적이며 책임 있는 학습자이며, 학습자 주도성을 이루는 구성요소(components)는 ①목적의식 ② 학습에 대한 성찰 ③ 시간과 노력의 투자 ④ 자기 학습과 행동에 대한 책임으로 구체화할 수 있다(Leadbeater, 2017: 74-76). 이 논의에 근거하여 「OECD 학습 나침반 2030」에서는 변혁적 역량과 학습자 주도성을 위한 학습 과정에 성찰을 강조하고 있다(OECD, 2019).

을 조절하는 방법에 대해서 배울 수 있다는 점에서 성찰은 학습자의 주도성을 자신의 계획을 실행하고 적용하는 개인적 차원에서 타인과 협력하고 소통하는 공적 차원으로 성장시킨다.³⁾ 이처럼 성찰은 유능한 행위자(agent)의 특성이자 학습자를 행위자(agent)로 성장시키는 학습 과정이라는 점에서 교육적 의의를 찾을 수 있다.

문학교육에서 성찰은 문학교육의 목표 차원에서 거론될 만큼 뿌리 깊다. 문학작품을 통한 삶에 대한 총체적 이해라는 문학교육의 중핵적인 목표 아래 문학작품이 학습자 자신에게 어떤 의미가 있으며 내 삶에 어떤 영향을 미치고 있는지에 대해 성찰하고, 나아가 자신의 둘러싼 타자와 세계에 대해 깊이 성찰할 수 있는 인간으로 성장하도록 교육할 필요가 있다는 것이다. 이러한 문제는 문학교육 연구에서 시나 서사의 속성이나 자기 정체성이나 인격, 해석과 정서의 문제 등과 관련하여 다양하게 접근되어 왔다. 그런데 삶의 총체적 이해나 자기 이해를 위한 성찰의 문제는 문학교육의 성취기준이나 학습 요소 등 직접적인 교육 내용으로 반영되어 있다기보다 문학교육의 지향에 가깝다.

다시 말해, 문학작품을 통해 자신을 이해하고 타인과 세계에 대한 이해에 이르기 위해 학습자들이 매일 직면하는 것은 문학적 언어 표현, 낭송, 인물의 이해, 플롯의 이해, 이야기의 특성 이해, 감상의 표현과 소통, 문학 창작, 문학 태도와 같은 구체적인 학습장면이다.⁴⁾ 이와 같이 문학교육이 학습자의 문학능력 신장을 위해 설정한 목표와 학습 내용, 방법 등에 대한 성찰도 앞서 언급한 해석적 행위로서 성찰만큼 중요성을 지닌다. 자신의 학습 행위와 과정에 대해 스스로 질문하고 숙고함으로써 텍스트 수용 및 창작에 있어 필요한 지식과 방법을 결정하고 점검해나가는 과정은 문학수업을 통한 배움이나 문학 경험의 질과 밀접한 관련이 있기 때문이다.

그럼에도 불구하고 성찰과 관련된 문학교육 연구들은 학습의 한 측면, 문학작품을 읽으면서 작품과 함께 재구성하거나 새롭게 발견한 인식이나 의미, 정서 등 자기이해의 측면에 집중되어 온 반면, 교과학습으로서 문학교육의 학습에 대한 성찰은 문학교육 연구에서 상대적으로 약화되어 있다. 그 원인으로 문학교육이 목표로 하는 학습 결과를 얻는 데 학습 성찰이 기여할 수 있는가하는 문제, 자발적인 행위인 성찰을 명시적 교육과정의 영역에 포함시킬 수 있는가에 대한 문제, 때문에 성찰이 학습자들의 학습 경험들이 축적되어감에 따라 자연스럽게 형성하게 될 태도로서 잠재적 교육과정에 편입되어 온 점 등을 짐작해볼 수 있다. 특히 초등학교 급의 경우, 학습자들이 문제해결 과정에 대한 탐구로서 메타인지를 비롯한 성찰이 가능한가라는 문제 자체도 미지수로 놓임에 따라 학습자 주도성과 성찰을 초등 문학교육에서 어떻게 수용할 것인가라는 문제도 제기된다.

이와 같은 모호함은 문학 학습 과정에서 학습자들이 실제로 어떤 내용과 수준의 성찰을 하는지에 대해 앎으로써 점차 분명해질 수 있다. 최근 문학교육 연구에서 연구자들이 학습자를 이상적인 독자로서 가정하고 있는 것에 대한 문제를 제기하고, 실제 학습자에 대한 연구⁵⁾들이 시도되고 있지만 학습자들이 어떤 성찰을 시도하고, 어떤 측면의 성찰은 약화되어 있는지 등에 대한 이해가 부족한 실정이다. 이상의 논의를 종합하여, 본고에서는 문학교육에서 학습자들이 수행하는 학습에 대한 성찰을 분석하고, 문학교육이 지원해나가야 할 방향에 대한 시사점을 얻고자 한다.

2. 학습에 대한 성찰의 의미와 문학교육

이 장에서는 학습에서 성찰의 개념과 유형 및 수준에 대한 선행연구를 살펴 학습 성찰을 둘러싼 논점들을 검토하고, 3장의 연구방법을 설계하기 위한 시사점을 얻고자 한다.

3) 이상의 개관에 대해서는 Leadbeater, C., Student Agency, OECD Education 2030-Conceptual learning Framework: Background Papers, 2017, 참조.

4) 국어과 교육과정 초등 문학 영역을 통시적으로 분석하였을 때 초등 문학 영역의 성취기준은 “문학적 언어 표현, 낭송, 인물의 이해, 플롯의 이해, 이야기의 특성 이해, 감상의 표현과 소통, 문학 창작, 문학 태도”로 범주화할 수 있다(이지영, 2022).

5) 이러한 경향은 실제 학습자의 문학 경험 및 해석 텍스트를 대상으로 하는 일련의 연구물에서 확인할 수 있다. 대표적인 연구물로는 진선희(2006), 양정실(2006), 이지영(2011), 우신영(2015) 등이 있다.

2.1. 학습에 대한 성찰의 개념과 의의

성찰의 개념은 연구자에 따라 다양하지만 교육학에서 성찰은 대체로 듀이(Dewey)의 성찰적 사고(reflective thinking)에 근거하고 있다(이희수·정미영, 2010; 심승환, 2012; 임경림·이상훈·오현석, 2019). 그에 따르면 성찰은 ‘어떤 신념이나 지식에 대해 근거를 가지고 그 원인이나 결과를 능동적이고 지속적으로, 세밀하게 사고하는 것’으로 문제해결을 위한 탐구의 과정에서 활동과 그 결과 간의 관련성을 파악하는 논리적이며 과학적인 사고이다(Dewey, 1933; 정희욱 역, 2011).⁶⁾ 슨(Schon, 1983)은 듀이의 성찰에 근거하여 전문가의 학습에서 “자신의 행동에 대해 스스로 의문을 가지고 깊이 생각함으로써 문제 상황에 필요한 지식을 정립해 나가는 과정”이 이루어지는 것에 주목하고, 구체적인 성찰 행위로서 ‘성찰적 실천(reflective practice)’을 강조하였다. 성찰이 사고라면, 성찰적 실천은 문제 상황을 인식하고 성찰을 기반으로 판단, 의사결정, 수행하는 등 문제 상황을 해결하는 실천행위를 강조한 개념이다.⁷⁾ 또한 성찰에서 다양한 관점의 개념과 상황을 이해하고 주의 깊은 관찰을 바탕으로 판단하는 ‘성찰적 관찰(reflective observation)’(Kolb, 1984)의 국면이 강조되거나, 높은 수준의 학습이 이루어지기 위해서는 성찰이 반드시 동반되어야 한다(Jarvis, 1987)는 주장도 제기된 바 있다(임경림·이상훈·오현석, 2019). 이와 같이 사고로서의 성찰과 그것의 실천에 이르기까지의 논의를 종합하였을 때, 성찰은 문제 상황의 해결과 학습을 가능하게 하는 중추적인 역할을 수행하며 혼란스러운 문제 상황을 논리적으로 이해하고 비판적으로 해석함으로써 학습 경험을 질적으로 변화시키고 지속시키는 사고 과정으로 정리할 수 있다.

중요한 것은 이와 같은 성찰이 학습에서 왜 중요한가이다. 듀이의 성찰과 학습의 연관성을 논의한 다수의 선행연구에서는 성찰이 학습에서 핵심적인 역할을 수행한다고 주장한다(임경림·이상훈·오현석, 2019). 성찰이 학습에 기여하는 바는 다음과 같다. 듀이(Dewey, 1933; 정희욱 역, 2011)에 따르면 학습자가 탐구의 결론을 얻는 과정에서 기존의 지식을 의심하거나 대상을 자세히 관찰하는 것, 기존의 배경지식을 활용해 적용해보는 것, 가정하고 추론하거나 실행과 실험을 통해 검증하는 것 등과 같이 생각을 하는 방법적 지식을 얻게 될 때 인지적으로는 다른 문제 상황에서 문제에 대처하는 능력을 키울 수 있게 되고, 정의적으로는 발견의 즐거움과 성취감, 자신감과 흥미, 의욕이 증대된다. 성찰을 통해 학습자의 호기심이나 학습에 대한 욕구가 자극되고 지적 탐구가 지속되며 학습자는 논리적 사유능력과 지적 호기심, 지적 탐구방법 등을 발달시켜나갈 수 있다. 이에 대한 다음의 설명을 보자.

“한 아이가 자전거를 탈 때, 아무 생각 없이 이렇게 저렇게 마음 내키는 대로 타보는 것과, 이런 방식으로 타면 어떤 결과(속도, 방향 등)가 나올지를 예측하면서 타는 경우는 분명히 다르다. 후자의 경우는 자전거 타는 방법(속도, 방향 조절 등)을 보다 정확하고 빠르게 습득할 수 있을 뿐만 아니라 지적인 과급 효과를 가지게 된다. 이 경우 아이는 약간의 방향을 틀어 계속 간다면 어떻게 하는 가정을 해보고 실행해본다. 이 때 자전거의 방향은 원을 그리며 원래의 자리로 돌아올 수 있다는 것을 알게 된다. 이것은 지적인 흥미를 야기하고 또 다른 가정을 해보게 만든다. 방향을 조금 틀어서 계속 가면 큰 원을 그리며 원래의 자리로 돌아오고 더 많이 틀면 작은 원을 그리며 원래의 자리로 돌아온다는 사실을 알게 된다. 이것은 또 다른 궁금증을 야기한다. 만약 똑바로 직진한다면 결코 원래의 자리로 돌아올 수 없을까?”

6) Dewey의 성찰적 사고가 문제 해결을 위한 탐구 과정으로 간주되는 것은 다음 성찰적 사고의 과정에 대한 설명에서 그 이유를 살펴볼 수 있다. 성찰적 사고의 과정은 다섯 단계로 이루어지는데, 먼저 성찰적 사고는 ‘어려움 혹은 불편함’을 깨닫는 것에서 시작된다(윤지영·윤정덕, 2022). 문제를 파악하고 이를 해결할 수 있는 방안을 모색하여 어떤 결론이 예상되는지 생각해본다. 이 과정에서 학습자들은 근거를 수집하고 가정이 더욱 정교화되며, 더 이상의 반증이 없을 때 잠정적인 결론을 내린다. 이는 어떤 지식이나 신념, 생각을 뒷받침할 수 있는 근거를 탐색하여 그것을 증명하는 것이며, 믿음이나 생각의 적절성을 탐구하는 것이라는 점에서 자발적이며 논리적인 사고이다. (Dewey, 1933; 정희욱 역, 2011)

7) OECD(2019)에서는 학습이 성찰과 행동의 역동성 속에 이루어진다고 보는데, 이와 관련하여 일찍이 DeSeCo 프로젝트(2007)에서는 성찰을 역량의 핵심으로 제시하였고 OECD(2019)의 학습 나침반에서는 인간의 전 행동에서 성찰이 이루어져야 한다고 보았다. 학생들은 자신이 배우는 것이 무엇이고, 그것을 왜 배우는지 성찰함으로써 자신에 대해서 배우게 된다. 그것은 자신에게 어떤 목표가 중요하고, 자신이 가지고 있는 기술이나 능력, 지식이 무엇인지 아는 것이다(Leadbeater, 2017).

이 아이는 관찰한 것, 자신의 모든 배경지식 등을 총동원하여 마음속으로 가정해본다. 이것은 지구의 모양까지 확산적 사고를 야기하고 만약 지구가 둥글고 자전거로 주행 가능한 땅으로 계속 연결만 되어 있다면 계속 직진했을 때 언젠가는 다시 원위치로 복귀 가능하다는 결론을 얻게 된다.” (심승환, 2012)

한 아이의 성찰과 학습에 대한 설명을 토대로 문학 학습에 대한 학습자들의 성찰이 어떠할지 그리 어렵지 않게 유추해볼 수 있다. 학습자들은 문학작품의 수용·창작이라는 문제를 해결하기 위해서 먼저 방법적 지식을 습득한 뒤 교사나 동료 학습자, 작가의 작업을 관찰하고, 자신의 경험이나 배경지식을 동원하여 여러 가지 가정을 해보고 배운 지식을 의심하고 점검하며, 지식을 적용해보는 과정에서 새로운 문제를 맞닥뜨리면서 문제를 해결해나갈 것이라고 예상해볼 수 있다. 그렇다면 이론이 아닌 실제 학습자의 실제 성찰을 모색해야하는 이유는 무엇인가? 첫째, 성찰의 이론적 개념을 학습자들에게 그대로 적용하기보다는 이론에서 논의된 학습자의 문학 학습을 지속시키며 인지적, 정의적 측면에서 모종의 성장을 이끌어내는 성찰의 실체가 확인되어야 한다. 둘째, 학습자의 현재적 불완전함을 출발점으로 하여 이를 비판적으로 개선시키는 방식으로 문학교육이 실행될 필요가 있다(양정실, 2007). 때문에 학습자들이 수행할 수 있는 자연의 성찰 방식 확인하는 것이 선행되고, 이를 통해 문학교육이 지향해야 할 바를 추출하는 것이 타당하다.

2.2. 학습에 대한 성찰의 유형과 수준

학습에서 성찰의 유형과 수준에 대한 논의를 살펴볼 필요가 있다. 먼저, 성찰은 그것이 일어나는 시점에 따라 행위 중 성찰(reflection in action)과 행위 후 성찰(reflection on action)로 나누어볼 수 있다(Schön, 1983). 행위 중 성찰과 행위 후 성찰은 행위에 대한 해석을 동반하며 “이전에 자신이 가지고 있던 앎을 표면화하고(surface) 비판하고(criticize) 재구성한(restructure)”한다는 점에서 공통적이다. 그러나 행위 중 성찰은 행위가 진행되는 상황 속에서 이루어지기 때문에 재구성한 앎을 후속 행위에 즉각적으로 구현(embody)할 수 있다는 차이가 있다(서경혜, 2005)는 점에서 특별하다. 반면 행위 후 성찰은 이미 지나간 일을 소급하여 떠올리고, 지나간 문제 상황을 해결하기 위한 사고를 수행하는 것이다. 손(Schön, 1983)은 전문성의 발달이 ‘행위 중 성찰’을 통해 이루어진다는 점에 주목했으며, ‘행위 후 성찰’보다 ‘행위 중 성찰’이 더 높은 수준의 어려운 성찰이라고 보았다. 그러나 행위 중 성찰에 대해 아렌트(Arendt, 1971)는 “지나친 의식작용이 신체 기능의 자동성을 마비시킬 수 있는 것처럼” 성찰은 행위의 흐름이 끊어지게 하고 멈추게 만든다고 본다. 그러나 행위 중 성찰과 행위 후 성찰에서 중요한 것은 단순히 성찰이 일어나는 시점에 대한 논쟁이 아니라 행위와 성찰이 상호적인 관계 속에서 일어난다는 것이다. 행위에 대해 성찰이 일어나고, 일어난 성찰이 행위에 영향을 미친다. 이처럼 현재의 경험은 이전에 이루어진 경험의 영향을 받으며 성찰을 통해서 재구성된다(OECD, 2019). 따라서 성찰이 이루어진 시점에 따라 어떤 성찰이 더 중요하냐를 판단하는 것보다 학습자의 행위와 성찰이 어떤 상호작용을 하는지를 포착하는 것이 중요하다고 볼 수 있다.

성찰은 개발 가능한 능력이라는 전제하에 그 수준이 구분되어 왔다. Mezirow(1990)는 학습자의 성찰 유형을 세 가지로 제시하였다. 내용 성찰(content reflection)은 ‘무엇’을 했는가에 대한 문제로 실제의 경험 자체에 대하여 인식하는 것이다. 과정 성찰(process reflection)은 문제 해결의 방식을 인식하는 것, 즉 ‘어떻게’와 관련하여 문제 해결에 활용된 전략을 돌아보고 평가하는 성찰을 의미한다. 비판적 성찰(premise reflection)은 사고의 과정이나 결과, 이미 명백한 것으로 수용된 지식이나 신념 등에 의문을 던지고 그것을 비판적으로 검토하는 가장 높은 수준의 성찰이다. 학습에 대한 이러한 성찰이 동반될 때 학습자들은 선입견이 반영되거나 왜곡된 지식이 아니라 선명하고 숙고된 판단과 개념, 태도를 형성해나갈 수 있다(박혜진, 2018; 서정현, 김영식, 2016).

한편, 학습 성찰은 인지적인 측면에 대해서만 일어나는 것은 아니다. 성찰은 스스로 자신의 학습 과정과 학습 내용에 대해 비판적으로 사고함으로써 인지적 문제 뿐 아니라 정의적 문제를 발

견하고 이를 해결해나가는 능동적인 과정이다(Song et al., 2006). 실제로 성찰인지를 활용한 선행연구들에서 성찰 내용의 측면으로 인지적, 정의적 영역 모두를 대상으로 삼아 왔음을 확인할 수 있다. 따라서 문학교육에서 학습 성찰에서는 인지적 영역으로서 학습의 내용 및 방법 성찰, 비판적 성찰 뿐 아니라 정의적 영역으로서 문학 학습의 과정에서 느낀 정서나 문학 학습에 대한 가치 등에 대한 성찰도 살펴본다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상 및 절차

본 연구의 연구 과정은 다음과 같다. 본 연구에서는 성찰이 이루어지는 데 기존에 학습자가 가지고 있는 지식과 비판적 사고력이 요구된다는 점에서 초등학교 급에서 누적된 문학 학습 경험이 가장 많은 5,6학년군 학습자를 대상 집단으로 선정하는 것이 가장 적절하다고 판단하였다. 또한 초등학생의 발달적 특성을 고려했을 때 초등학교 고학년은 자아의 성숙이 시작되고 비판적 사고가 점차 고양되는 시기라는 점에서 A초등학교 5학년 학습자 14명과 B초등학교 6학년 학습자 12명을 대상으로 구조화된 성찰일지를 제공하고, 학습자들의 동의를 얻어 성찰일지를 수집, 분석하였다.

두 집단 모두 2015 국어과 교육과정에 따라 국어 수업이 진행되는 과정에서 시 창작 활동을 수행하였으며, 이를 마친 뒤 성찰을 실시하도록 하였다. 대상 학급의 학습 수준에 대해 담임교사들은 두 학급 모두 평균 수준으로 판단하였다. A초등학교 5학년 학습자들은 5학년 1학기 2단원의 차시 학습목표 ‘경험을 떠올리며 시를 읽을 수 있다.’와 관련하여 동시 「출렁출렁」을 읽고 자신의 경험을 떠올려보고, 자신의 경험을 반영하여 시를 바꾸어 써보고, 친구들과 공유하는 학습 활동을 수행하였다. B초등학교 6학년 학습자들은 6학년 1학기 1단원의 차시 학습목표 ‘비유하는 표현을 살려 시를 쓸 수 있다.’와 관련하여 문서 작성 프로그램 캔바(Canvas)를 사용하여 시를 쓰고 이를 시화로 꾸며 패들렛(Padlet)에 올린 뒤 친구들과 공유하는 학습 활동을 수행하였다. 자연스러운 성찰 양상을 살펴보기 위하여 성찰일지를 작성하기 전에 학습자들에게 별도의 교육이나 피드백을 실시하지 않았다.

본 연구에서는 학습자들에게 적극적이고 구체적인 성찰을 유도하기 위하여 구조화된 성찰일지를 제공하였다. 성찰은 학습자들의 사고 과정이기 때문에 학습자들 어떤 과정을 거치는지 명확하게 파악하기 어렵고, 학습자 자신도 성찰 과정에 대해 인지하지 못할 가능성이 있다(노들·옥현진 2022). 이처럼 메타인지적 사고와 자발적인 성찰이 어려운 초등 학습자에게 구조화된 성찰일지는 이러한 문제를 보완하면서 학습자들의 성찰을 촉진할 수 있는 인지 도구로 작용하며, 초등 고학년 학습자들에게 자신의 경험이나 학습 과정을 객관적으로 바라볼 수 있도록 한다는 점에서 효과적이다(고한나, 박용한, 2021; 노들·옥현진, 2022). 이에 본 연구에서는 학습자들의 성찰을 수집하기 위하여 구조화된 성찰일지를 제공하였다. 질문은 총 8개로, 학습자들의 인지적, 정의적 부담을 고려하여 이틀에 걸쳐 두 차례로 진행하였다. <성찰 질문 I>에서는 시 쓰기 수업에 대한 학습 성찰을, <성찰 질문 II>에서는 학습의 목표에 대한 학습자들의 요구와 인식을 파악하고자 하였다.

그런데 학습자들이 시를 쓰는 명제적, 방법적 지식을 배우고, 시를 쓰는 학습 과정에는 상당한 인지적 부담이 따른다. 2장에서 논의했던 행위 중 성찰을 포착하기는 어려운 측면이 있다고 판단하여 행위 후 성찰을 수행하되, 학습 행위 중에 이루어진 성찰과 지나간 학습 행위를 소급하여 떠올리면서 이루어지는 성찰 모두가 포착될 수 있도록 의도하고, 학습자들의 성찰과 행위(학습 수행)가 연관되는 문제 상황에 대해 질문하였다. 1,2,3번 문항에서는 시를 쓰는 과정을 문제해결 과정으로 상정하고, Mezirow(1990)에 근거하여 성찰을 내용에 따라 내용 성찰, 방법 성찰, 비판적

성찰로 범주화한 뒤 다음과 같은 성찰 질문을 제시하였다. 다만 초등학교 급에서 가르치는 교육내용은 교과외의 기본이 되는 지식들을 습득하는 데에 초점이 있고 지식에 대한 비판적 태도보다는 “문학에 대한 흥미, 작품을 즐겨 감상하기, 작품의 가치 내면화하기”(교육부, 2015)와 같이 긍정적이고 수용적인 태도를 교육해움에 따라 비판적 사고만을 단독으로 묻기에는 학습자들에게 맥락이 부족하고 낮은 상황이라는 점, 주어지는 학습 내용을 이해하고 습득하는 것만으로도 일정한 인지적 부담이 있다는 점 등을 이유로 다소 무리가 있다고 판단하였다. 이에 문제 해결 과정에 대한 전반적인 성찰에서 내용, 방법 성찰과 함께 비판적 성찰이 포괄적으로 고려될 수 있도록 질문을 구성하였다.

<성찰 질문 I>

1. 수업 시간에 시를 쓰기 위해서 무엇을 했나요? (내용 성찰)
2. 내가 시를 쓰는 과정에서 사용한 방법 중에 가장 도움이 됐던 생각이나 방법은 무엇이고, 어떤 부분에 도움이 되었는지 써 봅시다. (방법 성찰)
3. 시를 쓰는 시간에 내가 고민했던 점이나 어려웠던 점에 대해 구체적으로 예를 들어 써 봅시다. (내용, 방법, 비판적 성찰)
 - 어떤 문제가 있었나요?
 - 왜 그런 문제가 생겼다고 생각하나요?
 - 나는 그 문제를 어떻게 해결했나요?
4. 친구들 앞에서 시를 발표하고 서로의 시에 대한 질문과 답을 하면서 든 생각이나 느낌을 써 봅시다. (방법 성찰)
5. 시를 쓰고 친구들과 함께 이야기하면서 내가 생각하거나 느낀 점을 자유롭게 써 봅시다.

<성찰 질문 II>

1. 시를 읽거나 쓰는 과정처럼 문학작품을 읽고 공부하면서 무엇을 배우거나 얻을 수 있다고 생각하나요?
2. 학교 ‘국어 수업시간’에 문학작품을 읽고 공부하면서 얻은 생각이나 배운 점들을 생각해보고, 적어봅시다.
3. 위에서 한 답이 첫 번째 질문에 대한 다르다면, 그 이유가 무엇이라고 생각하나요?

3번 문항까지가 주로 개인 내적 학습 상황을 전제한 질문이라면 4번 문항에서는 사회관계적 학습 상황에 대한 학습자의 인지적, 정의적 성찰을 파악하고자 하였다. 5번 문항에서는 1-4번까지의 성찰을 토대로 자신의 문학 학습에 대한 자유로운 성찰이 이루어지도록 하였다. <성찰 질문 II>의 1,2,3번 문항에서는 학습자들이 인식하는 문학교육의 의미와 학습의 결과를 파악하고자 하였다.

3.2. 분석 도구

분석 대상인 자료는 구조화된 성찰일지로서, 비정형적인 텍스트이므로 양적 분석 도구를 통한 통계적 분석 보다는 질적 분석 도구를 활용하는 것이 적합하다고 판단하였다. 성찰 질문 중 일부는 이론적 논의를 근거로 범주별로 생성되었으나, 연구의 목적에서 밝힌 대로 학습 성찰의 양상은 실제 학습자들의 응답으로부터 귀납적으로 범주를 도출하는 방식을 취한다. 질적 분석은 Nvivo14를 사용하였다. 이는 이론으로부터 도출한 범주를 전제로 하고 거기에 맞추어 자료를 분석하는 것이 아니라, 원자료를 도큐먼트 데이터로 전환하고 의미 있는 양상이 반복적으로 포착되면 이를 1,2,3차에 걸쳐 상위 의미로 코딩하고 전체 의미체계를 구조화하는 개방 코딩이다. 먼저, 원자료에서 성찰에 해당하는 것과 아닌 것을 구분하여 세그멘팅(segmenting)을 실시한다. 본 연구에서는 성찰을 ‘자신이 처한 문제 상황을 논리적으로 이해하고 자신의 학습 경험이나 학습 내용을 비판적으로 해석하는 사고’로 보고, 성찰 일지에 대한 응답에서 자신의 문제 상황을 인식하고 해결하거나 그럴 것으로 기대되는 경우를 분석 대상에 포함시킨다.

1차 코딩 단계에서는 연구자가 세그멘팅이 끝난 자료 중에서 유의미한 것으로 판단되는 것을 추출하고, 의미가 비슷하다고 판단되는 것들을 범주화하여 1차 코딩을 실시한다. 각 범주의 속성을 지속적으로 비교(constant comparison)하여 범주 간에 중첩되는 의미 영역이 없도록 여러 차

례 반복하여 코딩한다. 다음으로 2차 코딩 단계에서는 1차에서 코딩한 범주들을 다시 비교, 대조하여 재조직하고, 의미를 포괄할 수 있는 상위 범주를 도출한다. 마지막으로 3차 코딩 단계에서는 하위범주들 간의 관계를 명확히 하되 연구에서 살펴보고자 하는 성찰의 의미를 드러낼 수 있는 가장 포괄적인 범주로 체계화한다. 각각에 대한 분석은 다음 장에서 후술한다.

4. 연구 결과

본 연구에서는 구조화된 성찰일지에서 학습자에게 내용, 방법 성찰에 대한 질문을 제시함에 문제 해결 과정에 대해 학습자가 무엇을 수행했고, 어떻게 수행했는지에 대한 다양한 성찰이 수집되었다. 학습자들이 보인 성찰의 양상은 크게 두 측면으로 범주화되었는데 ‘안내된 길을 따르는 순응적 성찰’과 ‘새로운 길을 찾는 창조적 성찰’로 코딩되었다.⁸⁾

4.1. 안내된 길을 따르는 순응적 성찰

- “배운 것을 적용하니 문제가 해결 되었어요.”

학습자들은 주로 학습 목표 달성하기 위하여 학습한 내용을 적용하는 데에 관한 관심으로, 문제 해결을 위하여 자신이 가지고 있는 지식이 무엇인지 성찰하고 이를 기능적으로 적용하는 수준으로 분석된다. 학습자들은 교사로부터 주어진 문제이지만 이를 효과적으로 해결하기 위해서 스스로 배운 내용을 떠올리고, 그 방법을 문제 상황에 적용함으로써 문제가 해결된 경험을 성찰하고 있었다.

- 경험 생각을 해서 지적 상상으로 바꾸어 쓰는 활동을 했다. 어떤 경험이 있는지 고민해보고, 경험을 바탕으로 시를 바꾸어 썼다. 어떤 것을 써야 되는지를 나에게 경험이 있어서 그 경험으로 해결한 것이다.[5-9-1-1]
- 내가 간절하게 원하는 게 뭔지 생각해보고 간절히 원하는 것을 출렁출렁 시로 바꾸어 썼다.[5-13-1-1]
- 저는 태권도를 다녀요. 제가 시범단이어서 그런지 본 운동하기 전에 하는 운동들도 힘들고 죽을 것 같고 포기하고 싶어요. 그래서 그 때 힘들었던 기억을 떠올리면서 출렁출렁 시를 바꾸었을 때 있는 힘껏 길을 잡아당기면 출렁출렁 쉬는 시간이 나에게 온다라고 썼어요.[5-8-1-1]
- 무언가에 대해 비유하고 어떻게 비유해야 되는지 고민해서 썼다. [6-3-1-1] 친구들에게 물어봐서 도움을 받았고 내 경험에서 비유적 표현을 찾았다. [6-3-1-2]

이 수준의 성찰에서는 부여받은 학습 목표를 해결해야하는 문제라고 인식하며, 문제 해결 과정에서 새롭게 발생하는 문제를 능동적으로 모색하지 않는다. 이전의 학습 경험을 통해 자신이 가지고 있는 능력이나 지식의 유용함이나 적절성을 의심하기보다는 배운 것을 적용하여 문제를 해결했다고 밝히고 있다. [6-3-1-1]의 경우, 비유적 표현에 대한 학습이 완전히 습득되지 못한 상태에서 시 쓰기 학습이 진행되면서 기존 학습 내용에 대해 질문을 했고, 친구들이 도와주었다고 서술하고 있다. 스스로 기존 학습 내용을 더 충실히 이해할 필요가 있다고 판단하고 그것에 대해 도움을 받은 뒤 문제를 해결하였다고 인식하고 있다. 반면, [5-8-1-1]의 경우, 경험을 떠올리며 시를 써보는 방법에 대한 자세한 성찰 과정이 드러나는데 관련 경험을 어떻게 떠올리고 그 때 자신의 마음이 어땠는지를 시 바꾸기와 연결 시키는 모습, 즉 기존 학습 내용을 충실히 적용하는 보여준다.

실제로 문제가 발생할 때에도 문제가 있다고 인식하지 않기 때문에 목표를 달성했으나, 달성하지 못했느냐의 이분법적인 판단에서 나아가 문제에 대한 질적인 개선이 시도되기 어렵다. 이 경

8) 각 다큐먼트는 학습자의 이름을 가나다 순으로 정렬하고 그 순서에 따라 [학년-번호-성찰질문지 번호-문항 번호]로 부호화하였다.

우, 학습 결과에 대한 인지적, 정의적 측면에서의 판단은 목표 달성 여부에 따라 영향을 받았다. 예를 들어, 해당 학습의 경우 학습자가 한 편의 시를 썼다면 학습이 잘 이루어졌다고 판단하고, 더 알고 싶거나 보완할 점에 대한 성찰 보다는 자신이 가지고 있던 지식이나 해당 학습의 유용성, 기존에 자신이 가지고 있던 시 쓰기에 대한 인식을 강화하는 경향을 보였다.

한편, 시를 쓰는 과정이나 결과에서 스스로 인식한 문제가 없는 학습자의 경우, 동료 학습자가 시에 대한 수정의견을 주거나 긍정적이지 않은 피드백을 주는 것을 잘 수용하지 못하고 자신에 대한 비난으로 여기며 이를 문제 상황으로 인식하는 모습도 확인할 수 있었다. 학습 후 성찰을 통해 “자꾸 화가 났고 시를 쓸 때 방해받는 게 싫었다.”에서 한 걸음 나아가 “친구들이 나에게 왜 안 좋게 말하지?”([5-2-1-5])와 같은 의문을 가지게 되는 모습이 진술되기도 하였다. 그럼에도 불구하고 자신의 학습 과정을 되돌아보고 무엇이 문제인지 인식하는 과정에 이르지 못했기 때문에 문제 상황이 질적으로 개선되지 못하고 자신의 감정에 대한 정의적 성찰에 그친다. 학습 과정에서 주어진 학습 문제를 목표로 명확히 인식시키는 것도 중요하지만, 진정한 성찰이 이루어지기 위해서는 학습자가 자신의 학습과정에서 발생하는 다양한 ‘문제’를 인식할 수 있어야 한다. 이 문제는 학습 과정이나 결과에 대한 느낌과 같은 정의적 측면에 대한 성찰과도 연관되는데, 시를 쓰는 것에 자신이 평소 느껴온 문제나 자신 내면에 대한 문제의식이 해당 학습 경험과 만나 의미 있게 개선되었을 때 학습자들은 ‘재미있는 학습’ 이상의 의미화를 수행하였다.

4.2. 새로운 길을 찾는 창조적 성찰

- “배운 것만으로는 문제를 해결할 수 없어요.”

학습자들은 학습 목표 달성하기 위하여 학습한 내용을 적용하는 과정에서 새로운 문제를 발견하고, 문제 상황을 해결하거나, 개선하기 위해 새로운 방법을 모색하였다. 기존의 학습 경험을 통해 자신이 가지고 있는 지식을 적용하고 난 뒤 파생되는 다양한 문제들을 해결하기 위하여 교사나 친구 등 학습 공동체의 도움을 받거나 인터넷 자료 검색 등을 활용하는 등 자신 외부로부터 새로운 지식을 모색하는 경향을 보여주었다. 또한 이러한 경험이 동료 학습자나 교사와 협력적으로 학습하고 소통하는 과정을 유용하고 의미 있다고 평가하는 경향으로 이어지는 것을 볼 수 있었다.

- 가장 도움이 됐던 것은 친구들 의견 들어보기다. 시를 읽거나 쓰는 과정에서 친구들의 견을 들으면 어떤 뜻이 있나 다시 살펴볼 수 있고 시에 대한 깊을 뜻을 이해할 수 있다.[6-9-1-3]
- 제가 살짝 이상하게 했을 때 선생님이 도움을 많이 주어서 큰 힘이 되었어요.[5-12-1-3]

학습자들은 기존에 자신이 가지고 있던 지식의 유용성과 적합성을 판단할 뿐만 아니라, 새로 발생한 문제에 대해 스스로 모색한 방법의 유용성과 적합성에 대해서도 판단하고자 한다. 문제 상황에 직면하거나 어떤 결정을 내려야할 때 자신의 선택으로 인해 발생할 문제나 그것이 끼칠 영향을 생각해보는 사고과정을 거친 뒤 최종적으로 행동을 취하고, 그 결정의 적절성, 효과성에 대해 판단하고 싶어 하며 교사나 친구 등 타인과의 소통하고 이를 다시 학습 결과에 대해 스스로 인지적, 정의적 판단을 내리는 성찰에 반영한다.

이 수준에서 학습자들은 자신이 배운 것으로는 해결이 안 되는 상황을 문제로 인식한다. 예를 들어 ‘시의 일부를 바꾸어 쓰기 위해서 시의 상황과 비슷한 경험을 떠올려본다.’라는 방법적 지식에 대해 학습한 뒤 학습자들은 떠올린 수많은 경험 중 어느 것을 골라서 쓸지 선택하지 못하는 상황, 쓰고 싶은 경험을 골랐지만 이것을 시로 표현하는 방법을 모르는 상황, 시간이 제한적이라 충분히 생각하고 쓸 수 없는 상황 등을 문제로 인식하였다. 또한 이 수준의 학습자들은 3.1.과 달리 동료 학습자나 교사가 시에 대한 수정의견을 주거나 긍정적이지 않은 피드백을 줄 때, 피드백

의 내용을 통해 자신의 문제를 인식하거나 개선하는 계기로 삼고 타인의 평가 및 조언을 잘 수용하였다.

- 시를 쓴 후에 시를 바꾸어 쓴 게 처음이라 이게 잘한 걸까 고민을 했어요. 최대한 내 생각을 읽는 사람도 느낄 수 있게 쓰려고 했는데 그게 안 된 것 같아서 고민도 했어요. 그렇게 생각한 이유는 그냥 시가 이상하고 잘 못 썼다고 생각했어요. 이 문제는 해결하지 못했어요. [5-6-1-2]
- 감정 나무는 기분에 따라 썩은 사과도 생기고 신선한 사과도 생기고 큰 기쁨을 많이 느끼면 나무가 세어진다. 기쁨 때 한 그루가 심어진다고 해야 하나 세어진다고 해야 하나 결정을 못하겠어서 고민이 됐다. 친구들에게 의견을 물어보고 추천을 받아서 해결했다. [6-9-1-2]

스스로 자신의 시의 질에 대해 평가할 수 없는 것을 문제 상황으로 인식하기도 하였는데, 학습자는 “최대한 자신의 생각을 읽는 사람이 느낄 수 있도록 쓰고 싶었지만 잘 되지 못한 것 같아서 고민을 했다. 이 문제는 해결하지 못했다.”고 밝혔다. 자신이 인식한 문제를 기반으로 나에게서 친구가 시로 쓴 경험이 없어서 그 시가 잘 이해되지 않았는데, 다른 학습자들은 자신의 시가 이해가 되었는지 궁금해 했다. 자신이 인식한 문제가 해결되지 않자, 그것이 자신이 다른 사람의 시를 이해하는 데에도 적용이 되는지 의문스러워하고, 다른 사람이 자신의 시를 잘 이해할 수 있는지를 계속해서 궁금해 하는 모습이 나타났다.

- ○○의 시가 태권도에서 힘들 때 쉬는 시간이 왔으면 하는 시였는데 저는 태권도를 다녀본 적이 없어서 이해가 되지 않았는데 ○○는 제 시가 이해되었을까요.[5-6-1-2]

학습 결과 측면에서는 이 수준의 성찰에서는 3.1.과 달리 무엇을 배웠다에서 나아가 자신이 배운 지식이나 새롭게 모색한 방법이 어떤 면에서 유용했는지 알게 되었다와 같이 구체화된 양상을 보여주었다. 각각 수준에 대한 예는 다음과 같다.

- 경험을 생각하면서 시를 쓰면 좋다는 걸 배웠습니다. [5-13-1-5]
- 원래 제가 제 마음을 잘 표현하는 성격이 아닌데 이 시를 발표하고 제 생각을 좀 더 표현하게 되었어요. [5-6-1-5]

이는 자기 결정을 내리는 과정에서 지식의 유용성을 생각해보고, 그에 근거해서 결정을 내릴 경우를 가정해보고, 자신이 내린 결정의 효과성을 판단하는 과정에서 얻게 된 구체적인 앎이라고 할 수 있다. 해당 학습자들의 성찰에 다음 상황에서 시도해볼 점이라든가, 보완할 점, 더 노력하거나 알고 싶은 점 등에 대한 제언이 동반되는 이유를 여기서 짐작해볼 수 있다.

- 전에도 느꼈지만 시 쓰는 건 참 재미있는 것 같다는 생각을 했습니다. 사실 글 쓸 때 주제 떠올리는 게 되게 어려워서 다음 번 에 비슷한 공부 주제를 부면 미리 생각해 봐야 할 것 같았어요. 다음번에는 좀 더 밝게 써보고 싶어요. 시간이 무제한으로 있는 건 아니니까 아쉬운 부분도 많았고 상대적으로 이상해 보인다가나 좀 축 쳐져 보이기도 했지만 그래도 솔직히 쓴 것 같아 만족하려 합니다. 앞으로 시도 많이 써보며 나 자신을 알아보는 것도 좋을 것 같아요. [6-10-1-5]

한편, 문학교육의 목표와 관련하여 학습자들은 문학작품에 대한 이해, 삶에 대한 지혜와 이해를 포함한 지식의 습득이 가장 높은 빈도(52.5%)로 코딩되었다. 다음으로는 시 쓰기 능력 신장(15%), 사고력 향상(15%)이 나타났다. 정의적인 측면으로는 문학작품을 통해 얻는 즐거움(10%), 시인에 대한 관심(5%)으로 코딩되었다. 문학교육을 통해 얻을 수 있는 정의적 측면에 비해 인지적 측면에 대한 인식과 요구의 비중이 크다는 것 자체가 의미하는 것은 많지 않지만, 흔히 초등학교급 목표로 언급되는 문학작품에 대한 향유나 관심 뿐 아니라 문학작품에 대한 이해나 감상, 창작과 관련된 문학 능력 신장에 대한 학습자들의 욕구나 동기를 이해하는 것도 필요하다.

5. 맺음말

이 연구는 문학교육에서 실제 학습자의 학습 성찰의 양상을 살펴보고자 하였다. 분석 결과 학습자들의 성찰은 첫째, 교사가 안내하는 학습 과정 내에서 주어진 문제를 해결하기 위하여 자신이 가지고 있는 지식을 활용하기 위해 수행하는 성찰과 둘째, 새로운 문제 상황에 대해 스스로 인식하고 기존에 자신이 가지고 있던 지식의 유용성과 새로운 해결 방법의 탐색 등이 동반되는 창조적 성찰이라는 두 측면으로 범주화할 수 있었다. 이를 토대로 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다. 첫째, 진정한 성찰이 이루어지기 위해서는 학습자가 자신의 학습과정에서 발생하는 다양한 ‘문제’를 인식할 수 있도록 해야 한다. 둘째, 학습이 잘 이루어질 때 학습에 대한 성찰이 잘 이루어진다는 점을 간과해서는 안 된다. 문제 해결을 위하여 학습자가 가양정실 텍스트 해석지고 있는 지식이 분명하고 충분할 때, 해당 지식으로 해결되는 문제와 그렇지 않은 문제들이 인식될 가능성이 크기 때문이다. 셋째, 자신이 문학 학습을 통해 추구하고자 하는 목표가 자발적으로 구성되고 그것이 성찰에 연동되어야 한다. 외부에서 주어진 목표에 학습자의 몰입이 지속되고 성찰에 동기를 부여하는 것은 어렵다. 자신에게 어떤 목표와 학습이 의미있고, 현재의 학습에서 얻고자하는 바가 무엇인지 학습자가 자신의 목표와 욕구를 이해할 때 학습자는 문제해결의 과정에 몰입할 수 있다. 학습자의 성찰에서 학습자들이 문학교육을 통해 얻고자하는 바가 무엇인지, 문학을 통해 이루고자 하는 성장이 무엇인지, 문학 학습과정에서 겪는 문제가 무엇이고 그를 해결하는 과정이나 해결하지 못하는 과정을 보다 구체화시킬 필요가 있다. 그리하여 학습자들이 문학교육에 요구하는 것들을 통해 문학교육이 학습자들에게 요구해온 것들을 성찰하고 문학교육과 학습자의 관계를 점검할 수도 있을 것이다.

이 연구는 아직 미숙하지만 성찰의 주체로서 학습자의 실제 성찰에 주목하여 학습 과정에 대한 성찰을 살펴보고자 하였다. 학습자들의 실제 성찰의 양상을 질적으로 분석하여 드러난 성찰의 과정을 통해 학습 성찰과 학습 행위가 맺고 있는 다양한 관계와 양상들 간의 차이를 설명하고자 하였으며, 분석을 통해 얻은 시사점을 기반으로 문학교육에서 학습자들의 성찰을 촉진하고 지원하기 위한 방향을 모색해보고자 하였다. 그러나 다양한 연구대상 집단을 선정하지 못한 한계, 문학교육에 적용될 수 있는 구체적인 학습 성찰의 교육 내용 및 방법을 제시하지 못한 한계점이 있으므로 이에 대한 후속 연구를 지속하고 보완해나가고자 한다.

참고 문헌

- 고한나, 박용한 (2021), “성찰일지 쓰기가 초등 6학년 수학 학습에 대한 과제가치와 성취정서에 미치는 영향”, 『교육방법연구』 제33권 제4집, 한국교육방법학회, pp. 683~713.
- 교육부(2015), 『국어과 교육과정』, 교육부.
- 남미자 외(2021), 『학습자 주도성, 미래교육의 거대한 착각』, 학이시습.
- 노들·옥현진(2022), “성찰일지에 나타난 초등 학습자의 디지털 미디어 리터러시 활동 성찰 양상”, 『교육방법연구』 제34권 제2호, 한국교육방법학회, pp.457~480.
- 박혜진(2018). “성찰일지 분석을 통한 협동학습 효과 사례 연구”, 『교육혁신연구』 제28권 제3집, 부산대학교 교육발전연구소, pp. 225-250.
- 서정현, 김영식(2016), “성찰일지를 활용한 PBL 기반 초등학교 프로그래밍 교육 교수·학습 전략 개발 및 적용”, 『정보교육학회논문지』 제20권 제5호, 한국정보교육학회, pp.465-474.
- 심승환(2012), “사고의 교육적 의미에 대한 고찰”, 『교육문제연구』 제42권, 고려대학교 교육문제연구소, pp.177~201.
- 서경혜(2005), “반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고”, 『교육과정연구』 제 23권 제2집, 한국교육과정학회, pp.285~310.
- 이지영(2022), "국어과 교육과정 문학 영역의 통시적 분석을 통해 살펴본 초등 문학 교육의 항존성", 『문학교육학』 제74권, 한국문학교육학회, pp.175~208.
- 양정실(2006), "해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구", 서울대학교 대학원.
- 양정실(2007), "현실 인식의 해석 관여 현상에 대하여", 『한중인문학연구』 제20권, 한중인문학회, pp. 321~339.
- 우신영(2015), "현대소설 해석교육 연구", 서울대학교 대학원.
- 윤지영·온정덕(2022), "학습에서의 성찰 개념 및 교육과정에서의 적용 방안 고찰", 『교육과정연구』 제40권 제1집, 한국교육과정학회, pp.1~27.
- 이지영(2011), "아동독자의 이야기책 읽기 반응 연구", 고려대학교 대학원.
- 이희수·정미영(2010), "성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석", 『한국교육』 제 39권 제4집, 한국교육개발원, pp. 121~148.
- 임경림·이상훈·오현석(2019), "성찰의 재개념화: 역량중심 관점", 『기업교육과인재연구』 제21권 제4집, 한국기업교육학회, pp.117-143.
- 진선희(2006), "학습 독자의 시적 체험 특성에 따른 시 읽기 교육 내용 설계 연구", 한국교원대학교 대학원.
- Arndt, H.(1971), *Thinking*, volume 1 of *The Life of the mind*, Hmh Publishers LLC., 홍원표 역(2019), *정신의 삶*, 푸른숲.
- Dewey, J.(1933), *How we think: Lexington, MA, Heath*, 정희욱 역(2011), *하우 위 싱크 : 과학적 사고의 방법과 교육*, 학이시습.
- Jarvis, P.(1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
- Kolb, D.(1984). *Experiential learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- Leadbeater, C.(2017), *Student Agency, Education 2030 - Conceptual learning Framework: Background Papers*, 2017.10., 67~90.
- Mezirow, J.(1990). *How critical reflection triggers transformative learning*. In J. Mezirow(Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*(pp.1-20). San Francisco: Jossey Bass.
- OECD(2019), *Future of Education and Skills 2030: Concept note: Student agency for 2030*.
- Schön, D. A.(1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic books.
- SONG, HAE-DEOK, et al.(2006), *Patterns of Instructional-Design Factors Prompting*

Reflective Thinking in Middle-School and College Level Problem-Based Learning Environments, Instructional Science 34(1), 63-87.

'문학 수업의 학습 과정에 대한 성찰 양상'에 대한 토론문

문장원(고려대)

김정은 선생님의 발표문은 문학 수업에서 학습자의 자기주도성을 성취하기 위한 교육내용 중 하나로 '성찰'의 역할에 주목합니다. 학습자의 자기주도성은 (비단 미래교육에서뿐 아니라) 교육에서 오랫동안 중요한 덕목이었고, 특히 한국의 현실에서 유난히 강조될 수밖에 없음은 주지의 사실입니다. 또한 '성찰' 역시 이전의 문학교육연구에서도 중요하게, 그리고 빈번히 다루어진 화두 중 하나입니다. 그러나 이 글은 성찰과 자기주도성을 암묵적 당위보다 "직접적인 교육내용"으로 포섭할 것을 주장한다는 점, 그리고 성찰의 대상을 추상적인 '자기이해'가 아닌 '자신의 학습 자체'로 상정한다는 점에서 기존 연구와 변별됩니다. 즉 학습한 내용을 토대로 한 자기이해보다 "교과학습으로서 문학교육의 학습" 자체에 대한 메타인지를 강조한다는 점에서 독자적 의의를 찾을 수 있을 것 같습니다. 이 글의 의미를 보다 풍성하게 만드는 데 보탬이 되길 바라며 두 가지 궁금한 점을 여쭙고자 합니다.

1.

선생님께서서는 주로 1) 초등교육 2) 창작 교육의 사례에 초점을 맞추어 학습자의 성찰 양상을 관찰하셨습니다. 그렇다면 선생님께서 학습자의 성찰을 관찰하고 유도하기 위해 제시하신 내용을 심화하는 것이 가능한지, 가능하다면 어떠한 방식으로 위계화할 수 있는지 여쭙고 싶습니다. 정확한 비율을 검토해 보지는 못했지만, 아무래도 문학 자체에 대한 흥미를 이끌어 내는 데 중점을 두는 초등교육에 비해, 중등교육에서 창작 교육이 차지하는 비중은 상대적으로 낮은 것으로 압니다. 학습과정에 대한 성찰은 대상이 창작 경험일 때와 지식 학습 경험일 때 양상이 다를 것 같은데요, 창작(생산)보다 지식(수용)이 교육 내용의 주를 이루는 중등교육에서는 어떤 방식의 성찰이 가능할지, 그리고 학년급과 학생 수준에 따른 위계화가 가능할지 궁금합니다. 물론 교육 내용의 심화를 통해 위계를 설정할 수도 있겠지만, 선생님께서 제시하신 성찰이란 습득한 지식 내용의 확인이 아니라 '습득 과정'을 대상으로 하는 것이기에 결이 다를 것 같습니다. 아무래도 중등교육에 주로 관심을 두는 입장에서 혹시 이 부분에 대해 염두에 두고 계신 부분이 있는지 여쭙습니다.

2.

성찰이 "유능한 행위자(agent)의 특성이자 학습자를 행위자(agent)로 성장시키는 학습 과정"이라고 할 때, 후자(성찰을 학습하는 것)의 구체적인 방법이 무엇인지 여쭙고 싶습니다. 이는 학습자의 성찰을 평가하고 교육하기 위한 기준, 그리고 그 기준의 이론적 범주를 여쭙는 것이기도 합니다. 발표문에서 정의하는 성찰은 이를 테면 '학습에 대한 학습'으로 부를 수도 있을 것 같은데요, 그러한 학습이 단지 교수자의 관찰에 그치는 것이 아니라면, 즉 "잠재적 교육과정"이 아닌 실제적 교육으로 의미를 가지려면 학습자의 성찰에 대한 피드백, 그리고 이를 위한 범주와 기준이 필요하지 않을까 싶습니다. 가령 선생님께서 분석하신 사례를 살펴보면, 한편으로는 성찰일지에 문제 해결 과정의 "질적인 개선"이 드러나는 학습자들이 있는 반면, 다른 한편으로 목표(시 쓰기) 달성 여부만 판단해 학습 과정의 문제 자체를 파악하지 못하는 학습자들도 있습니다. 문제해결과정의 '질적인 개선' 여부가 성찰의 수준을 평가하는 기준일 뿐 아니라 그 자체로 목적이기도 하다면, 후자에 해당하는 학생들을 교육하기 위한 근거가 마련되어야 하지 않을까 싶습니다. 물론 이 발표문은 우선 성찰의 실제 양상에 대한 관찰을 통해 기존의 이론적 범주를 보완하고 재구성하는 것이 목표임을 분명히 전제하고 있습니다. 그리고 목표에 이르기에는 아직 사례 연구가 불충분함을 명시하며 분석 결과를 후속 작업에 대한 '시사점'에 제한하고 있습니다. 그러나 이 점을 감안하

더라도, 제시된 세 가지 시사점(특히 두 번째와 세 번째)이 분석 결과와 어떻게 연결되는지 저로서는 이해하기 조금 어려웠고, 그렇기에 구체적 방법이기보다 추상적 당위에 머무르는 것처럼 느껴졌습니다. 꼭 명확한 이론적 범주와 구체적 방법이 아니더라도, 현 단계에서 선생님이 생각하시는 성찰의 범주와 평가 기준을 대략적으로라도 설명해주시면 훨씬 이해하기 쉬울 것 같습니다.

과문한 탓에 선생님의 글을 잘못 이해한 것은 아닌지 염려가 되고, 또 분석 도구 등에 대한 의견도 드리지 못했습니다. 선생님의 답변으로 부족한 내용을 채울 수 있기를 바랍니다.

집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할과 문학교육적 함의

김금내(서울교대)

차례

1. 머리말
2. 집단 지성의 의미와 형성 조건
3. 독서 커뮤니티에서 집단 지성 형성을 위한 독자 역할의 수행 양상
4. 집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할 실현을 위한 문학교육의 방향
5. 맺음말

1. 머리말

문학교육에서는 텍스트와 작가 중심으로 이루어지던 기존의 패러다임을 벗어나기 위해 독자반응이론과 수용미학을 적극적으로 끌어들이며 신비평과 구조주의 비평에서 예술 작품의 존재를 위해 유행처럼 존재하였던 독자를 문학 텍스트를 비평하는 주체로 조명할 수 있도록 하였다. 그러나 독자의 반응을 어떻게 질적으로 변환할 것인가와 관련된 새로운 문제에 부딪히면서 이를 해결하기 위해 독자 반응과 함께 텍스트 자체의 구속력을 인정하는 중도적 관점을 취하게 되었다. 해석의 무정부 상태를 방지하기 위해 독자의 반응을 중심에 놓으면서도 텍스트 구속력을 인정해야 하는 딜레마적 상황이 연출된 것이다.

이런 이유로 독자 반응이론이나 수용미학에서 호명하는 독자는 “현실에 존재하는 독자가 아니라 이론상으로만 존재하는”¹⁾ 내포 독자²⁾이다. 독자는 텍스트와 분리된 일반적인 인격체가 아니라 개개인의 가치관, 지식, 경험, 생활환경 등을 문학 텍스트 읽기 과정에서 구조화해야 하는 인격체로 호명된다. 이때 독자는 텍스트의 구조를 기반으로 자신의 지식이나 경험을 활용하여 의미를 형성해야 하며 이를 위한 전략을 개발해야 하는 역할을 부여받는다. 이러한 내포 독자의 역할이 중심이 되면 독자 자체가 가지고 있는 사회·문화적 맥락은 그 자체로 가치 있는 것이 아니라 문학 텍스트를 읽는 과정에 활용할 수 있는 자원이 될 때만 가치를 가진다. 이런 이유로 독자 반응 이론과 이저를 비롯한 수용미학은 독자의 사회·문화적 맥락이나 공동체의 영향을 소홀하게 다룬다는 비판이 꾸준히 제기되어 왔다(강민규, 2020: 60)

텍스트를 수용하는 역할에서 도외시되어온 독자의 사회·문화적 맥락은 문학 읽기 행위에서 독자 역할을 다원화된 관점으로 바라볼 수 있는 주요한 요소이다. 이를 반영하여 문학교육에서는 내포 독자에서 비롯되는 수동적 위치를 벗어나기 위해 저자 입장에 서서 문학 텍스트와 관련된 질문을 생성하거나 피서술자나 내포 작가 위치에서 상호텍스트성을 기반으로 한 읽기를 시도하고, 문학 텍스트에 관한 평가적 반응을 형성하는 능동적인 독자 역할을 논의하여 왔다(이향근, 2013: 정진석, 2014: 강민규, 2019). 더 나아가 학습독자가 서 있는 사회·문화적 맥락을 반영하여 실제 작가와 관계를 맺으며 창작에 개입하는 능동적 협력자로서의 독자 역할에 대한 교육적 의의를 밝힌 논의도 등장하였다(박주형·진가연, 2022).

1) 김천혜(1998), “수용미학의 흥성과 쇠퇴에 대한 고찰”, 『독일어문학』 8, pp.245.

2) 내포 독자는 텍스트 안에 포함된 독자라는 뜻이면서 텍스트가 가진 속성이라는 의미를 가지고 있다. 실제 독자는 작가의 의도를 무시할 수도 있고 작가의 의도와 다르게 읽을 수도 있으나 텍스트 내포 독자는 작가의 의도를 존중하기 때문에 이상적 독자에 가깝다(김승환, 2018: 450~451).

그러나 이러한 연구들은 개인 독자에 초점을 맞춘 논의가 주가 되어 매체 환경 변화에 따른 ‘집단으로서의 독자’³⁾ 역할에 대한 논의로 이어지지 않았다. 오늘날 과학 기술의 발달은 “사용자 간의 자유로운 의사소통과 정보 공유, 그리고 인맥 확대 등을 강화해주는 온라인 플랫폼”(이정복 2018: 101)을 등장시켰다. 이러한 삶의 변화와 그에 대한 우려를 앞에 놓고 문학교육의 의미를 되새겨 볼 때, 문학은 본질적으로 문화공동체의 산물이라는 점을 상기해야 한다(윤영천 외, 2009: 113). 따라서 삶의 공간이 가상 공간으로 뻗어가는 현실을 반영하여 문화공동체 구성원으로서 독자의 문학적 소통에 주목할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 온라인 독서 커뮤니티 ‘트레바리’에 참여한 독자들과의 소통 양상을 통해 집단 지성(collective intelligence)을 형성하는 주체로서의 독자 역할을 논하고 문학교육적 함의를 탐색하고자 한다.

2. 집단 지성의 의미와 형성 조건

통상적으로 지성은 ‘이해하다’라는 어원적 의미를 지니며 인간이 무엇인가를 인식하기 위한 정신적인 능력을 지칭하고 있다(김운재, 2015: 307). 인간은 다양한 가능성 사이에서 선택을 요구받는 상황을 일상적으로 마주하게 되고 실제의 변화를 법칙적 차원에서 예측하도록 하는 지성을 발휘한다. 인간에게 지성은 세상에서 일어나는 일들을 ‘기억’하고 앞으로 일어날 패턴을 ‘예측’하는 과정으로서 의미를 갖는 것이다(조화순 외, 2011: 23). 특정 지식이나 정보는 성찰(réflexion), 결정(décision), 실천(pratique)의 힘인 지성에 의해 창출된다(Levy, 2003: 114). 즉, 인간의 지성은 잠재적 가능성을 가시화하고 행위로 표현할 수 있는 능력으로 구체적 대상을 인식하게 하면서 앎을 확장하도록 하는 힘으로 볼 수 있다.

인간이 지성을 형성하게 되는 과정에서 개개인의 단독적인 경험에서 기억되고 예측할 수 있는 지식이나 정보는 의식적 또는 무의식적으로 형성된 집단적인 의식이나 문화적 경험에 영향을 받는다. 본질적으로 “지성은 그 자체로서 하나의 사회 지성이자 감정 지성”⁴⁾의 복합적 산물이다. 지성의 복합적인 성격은 현대 사회에 이르러 인터넷이 등장하면서 다수의 지식이나 정보를 공유할 수 있는 환경이 조성되면서 두드러지고, 지식이 생산되고 작동하는 방식에 대한 인식 전환이 일어나면서 집단 지성에 대한 담론이 본격화되었다.

대표적으로 레비(Lévy)가 제안한 집단 지성은 “어디에나 분포하고 지속적으로 가치가 부여되며 실시간으로 조정되고 역량의 실제적 동원에 이르는 지성”을 뜻한다(피에르 레비, 2002: 38). 그의 관점에서 집단 지성의 개념을 이루는 요소들이 의미하는 바를 살펴보면, “어디에나 분포한다”라는 속성은 지성이 전문가의 전유물이 아니라 일반 사람들 즉 대중의 지혜에 대한 믿음을 전제로 한 인식론적 배경이 전제된다. ‘대중의 지혜’는 전문가 군에 들어가지 못한 평범한 이들도 그 나름대로 어느 정도의 지성을 보유하고 있으며 이들의 개별 능력이 합해질 때 전체에서 나오는 능력은 개별 능력의 산술적 합보다 훨씬 더 큰 힘을 갖는다는 인식에서 비롯된다(양미경, 2010: 9~10).

“어디에나 분포하는” 집단 지성은 전문가가 생산한 지식이나 정보가 일반 사람들에게 전달되는 중앙집권적이고 피라미드 구조로 지성이 분배되는 방식을 해체한다. 현대 사회에 나타나는 삶의 문제들은 소수 전문가가 문제를 예측하고 해결책을 제시할 수 없는 복잡계 형태를 띠고 있어 특정 전문가가 문제의 해결방안을 제대로 찾는다는 것은 거의 불가능해지고 있다는 인식이 공유되고 있다. 이러한 인식은 일반인이나 전문가 모두에게 협업의 형태를 받아들이도록 한다. 일반 사람들 간의 협업을 통한 지식이나 정보의 생산 행위가 증가하면서 전문가들의 권위가 하락한다는 위

3) 강민규(2020)에서는 문학교육에서 ‘집단으로서의 독자’ 역할에 주목하며 독자들과의 집단적인(collective) 성격이 독자 반응 이론이나 수용미학의 다양한 논의에서 도출될 수 있다고 보았다. 그러나 연구자도 언급한 것처럼 사회·문화적 맥락이라든가 이데올로기와 같이 독자를 거시적인 관점에서 조망하는 틀을 가지지 않는다는 비판에서 자유로울 수 없다. 이에 본 연구에서는 독자를 바라보는 새로운 관점을 도입하여 개개인의 독자가 관계를 형성하며 집단적 독자로 이행할 수 있도록 하는 역할을 집단 지성 이론에 토대로 탐색하고자 한다.

4) 조화순 외(2011), 『집단지성의 정치경제: 네트워크 사회를 움직이는 힘』, (주)한울, pp.45.

기의식은 전문가가 다른 영역의 전문가들과 협업하도록 한다. 이처럼, 집단 지성의 형성에 있어서 개인과 개인, 개인과 집단, 집단과 집단 간에 지식이나 정보가 교환되는 협력적 소통을 통해 문제를 해결하는 과정이 중요해진다.

“지속적으로 가치가 부여되며 실시간으로 조정”되는 속성은 현대의 기술 발전으로 인해 지식이나 정보가 공유되는 시·공간의 제약이 줄어드는 사회·문화적 환경을 반영한다. 집단 지성을 지식 생산 주체의 대중화나 협업화에 중점을 두고 있는 이론들과 다르게 피에르 레비는 새로운 의사소통의 장으로서 사이버 공간의 중요성까지 언급한다(김지연·강진숙, 2013: 39). 사이버 공간은 과학 기술의 발전이 만들어낸 가상 공간이다. 그 공간에는 새로운 지식이나 정보를 가능케 한 창조, 지식 속으로의 항해, 사회적 관계의 독창적 양식을 포함되어 있다(Levy, 2002: 143). 온라인 공간에서 활동하는 주체와 지식이나 정보 사이의 상호작용은 불특정 다수에 의해 구축되는 네트워크(network)로 인해 가치를 조정할 수 있게 된다.

네트워크(network)는 모든 위계적인 구조에 대한 경계의 시선을 보내면서 복수의 중심(multipolaire), 접점들(noeds), 흐름들(flux), 순환들(circulations), 상호교차들(interconnexions)의 속성을 가지며 수평적 관계를 형성하고, 개체의 특성 변화를 가져온다(최향섭, 2009: 297~298). 네트워크에 속한 개인은 분열된 복수적인 존재로서의 관계 속에서 자신의 정체성을 형성한다. 예를 들어, MZ 세대⁵⁾가 가지는 특성은 그 범위에 포함된 개개인의 특성의 전반적인 경향을 기술한 것이 아니라, 다른 세대들과 연결되면서 고유한 세대적 특성이 나타나게 된다. 네트워크 안으로 진입하게 된 주체들은 어떤 연결이 형성되는지에 따라 개별성을 가지게 되기 때문에 특정 공간과 집단에 속해 있는 상태로 규정되지 않는다. 오히려 어떤 대상 혹은 타자와 연결하고 접속하는지에 따라 차이를 형성하는 과정 중인 상태가 된다.

마지막으로 “역량의 실제적 동원”을 가능케 하는 집단 지성은 지식이나 정보를 공유하고 가치를 조정하면서 현실에서 관습적으로 중요하게 여겨져 오던 가치를 전복시키고 저항하는 힘으로 작용한다. 집단 지성은 윤리적이고 정치적인 차원까지 확장되는 성격을 갖는다. 개개인들이 형성하는 지성은 상호 간의 교류를 통해 단순히 혼합된 형태로 존재하지 않고 서로 간의 특이성이 상호 교류되면서 중심화되지 못했던 지성을 새롭게 조명한다. 인식의 전환과 관계의 형성은 현실에 저항하는 힘의 원천이 되며 실천적인 지식으로서 수행된다.

온라인에서 익명성을 담보로 접속이 활성화되면서 생겨난 방대한 최신의 지식이나 정보 자체는 실제적 역량을 동원하지 못한다. 역량이 실제적으로 동원되기 위해서는 지성이 형성되는 과정에 참여하는 구성원들이 어떤 문제의식과 관점을 가지고 상호작용하면서 숙의의 과정을 거치는지가 중요하다. 대표적인 사례로 위키피디아(Wikipedia)와 방탄소년단 팬덤인 아미(ARMY)가 있다. 위키피디아는 누구나 참여할 수 있다는 점에서 접속률이 높고, 다양한 개인들이 대상이나 현상에 대한 상이한 관점과 해석이 경합하면서 이전과 다른 지식의 장을 만들어내었다. 국제적인 팬덤을 형성하고 있는 아미는 방탄소년단의 곡이나 이미지에 대한 상이한 해석을 공유하면서도 미디어/자본/인종/언어적 주변부에서 권력적 소수자의 위치에 존재한 방탄소년단의 위치를 자각하고 그들의 성공을 위해 풀뿌리 문화 운동(grassroots cultural movement)이라 할 수 있는 수준의 집단적인 행동들을 조직하고 실행한다(이지영, 2021: 177-178).⁶⁾

“역량의 실제적 동원”을 가능하게 하는 집단 지성은 주체들 간의 협력이나 교환을 기반으로 한 소통이 밀도 있게 이루어지면서 현실에서 탈중심성을 가진 문화 자원을 복원해 내는 시너지

5) 1980년대 초~2000년대 초 출생한 밀레니얼 세대와 1990년대 중반~2000년대 초반 출생한 Z세대를 통칭하는 말이다. 디지털 환경에 익숙하고, 최신 트렌드와 남과 다른 이색적인 경험을 추구하는 특징을 보인다(<https://terms.naver.com/entry.naver?docId=5900733&cid=43667&categoryId=43667>).

6) 2019년 방탄소년단 앨범인 <Map of the Soul: Persona>가 큰 인기를 누렸음에도 불구하고 그래미 어워드의 어느 부문에도 후보지명이 되지 않자 아미들은 트위터에서 ‘방탄소년단의 가치는 미국 음악상에 의해 증명되는 것이 아니다. #This Is BTS’라는 해쉬태그를 공유하며 아이튠즈 차트를 점령하였다(이지영, 2021: 177~178). 그래미 어워드 에 대한 불만을 차트 역주행으로 표현한 사건은 방탄소년단에 지지를 보여주는 행위이자 기존의 음악 시상식 운영에 저항하는 행위로 해석할 수 있다.

(synergy)를 창출한다. 즉, 레비의 집단 지성은 단순한 인지적 대상으로 지식이나 정보를 취급하지 않고 사회적 유대 관계에 따른 공유와 협업을 통해 윤리적인 실천으로 개념이 확장된다. 개개인의 지성을 소통하고 공유하면서 사물이나 현상에 대한 심도 있는 이해와 더불어 나와 연결된 공동체의 문제에 천착하는 효과를 가져온다.

이처럼, 집단 지성을 형성하는 주체는 관계 속에서 정체성을 확립하게 되는 유목적 태도로 다양성을 지향하며 개인과 공동체가 상호 발전적인 방향으로 나아가게 된다. 즉 집단 지성은 “나는 생각한다. 고로 존재한다”에서 “우리는 함께 집단 지성을 이룬다, 고로 우리는 뛰어난 공동체로서 존재한다”에 이르게 하는 새로운 휴머니즘을 구현하는 의미를 갖게 된다(Lévy, 2002: 43).

레비의 이론에서 의거해서 집단 지성이 형성되는 조건은 두 가지로 정리될 수 있다. 먼저, 온라인 공간을 활용할 수 있는 주체의 활동이 기반이 되어야 한다. 온라인 공간은 지식이 특정한 집단에 의해서만 점유되는 것이 아니라 모두에게 개방되고 더 나아가 지식의 위상을 획득하지 못했던 다양한 문화적 현상들도 지식으로 인정할 수 있는 소통의 장으로서 기능하는 잠재력을 가진다. 따라서 기술적 산물로 창안된 새로운 공간에 개인 주체가 접속하고 불특정 다수와 연결되면서 실시간으로 지식이나 정보를 공유할 수 있어야 한다.

두 번째는 개인의 특수성과 개별성을 인정하는 상호적 관계를 통해 가변적인 집단이 구성되어야 한다. 집단 지성은 대중의 지혜에 대한 믿음이 전제되어 있기 때문에 지식을 생산하는 ‘집단’은 결코 전문가만을 지칭하지 않는다. 오히려 더 넓은 외연의 전문가를 포함하여 사람들의 견해와 관점까지 지식으로 포섭한다. 집단은 개인이 가진 역량을 존중한다는 점에서 전체주의와 어떤 유사점도 갖고 있지 않으며, 오히려 기존의 모든 사회적, 정치적 관계를 구성하는 권력에서 벗어나고자 한다. 지식이나 정보의 공유 아래 모두의 자유가 보장되고 역량이 존중되는 집단 지성의 시대는 새로운 방식의 정치체계를 도래하게 할 수 있다(김윤재, 2015: 312).

집단 지성은 지식에 대한 인식론적 전환과 온라인 공간에서 공유와 연결이라는 방법론적 시도를 바탕으로 형성되는 공동체의 산물로서 문학 독서에서도 유효하게 적용되는 개념이다. 문학 독서에서 집단 지성은 문학적 소통의 결과로 형성되는 독서공동체의 해석이나 감상을 포함한 반응으로 볼 수 있다. 전통적인 독서는 인쇄물을 읽고 저자의 의도를 파악하는 방식으로 소통이 이루어졌다. 그러나 현대에 다양한 미디어가 출현하면서 작가와 독자와의 직접적 소통과 독자들 간의 소통이 활성화되었고, 온라인 공간에서 이루어지는 문학적 소통 방식도 중요해졌다. 변화하는 문학적 소통 방식은 의미를 형성하는 메커니즘을 전환하는 계기가 된다.

특히 스마트 기기가 보편화 되면서 SNS(Social Network Services)의 이용률이 급속도로 증가하고 있는 환경에서는 작가가 일반 독자와 조우하기 위해 창작하는 과정을 공유하면서 독자의 참여를 통해 문학 텍스트를 완성하기도 한다.⁷⁾ 또한, 다른 독자가 게시한 감상문 등이 다수 독자에게 공유되면서 문학 텍스트를 이해하는데 결정적인 계기로 작용하기도 한다. 문학이 생산되고 수용되는 환경이 새롭게 재편되면서 소위 전문가군으로 일컬어지는 의미 생산자로서 작가와 수용자로서 독자의 관계는 독특하고 다원적으로 변모하고 있다. 독자는 작가 혹은 문학 텍스트를 수용하는 입장에서 다른 독자와의 협력적 관계를 통해 의미를 공유하면서 생산하는 입장까지 겸하게 되었다.

기존에 인쇄된 물질적인 문학 텍스트가 일종의 안정성을 간직하면서 저자의 전문성에 대한 권위를 가지고 있었다면, 디지털 하이퍼텍스트는 독서의 작용을 자동화·물질화하면서 독자의 영향력을 증폭한다(Lévy, 2002: 71). 편제한 사용자들 간의 즉각적이고 실시간적인 소통으로 인한 파급력은 문학 텍스트를 단순히 공유하고 전달하는 유통 개념을 넘어선다(임수영, 2016: 279). 뉴미디어 인터페이스에 기반을 두었을 때 문학적 소통은 불특정 다수와의 관계 형성으로 확장되면서 독자가 문학 텍스트를 향유하는 방식에 있어서 집단으로서의 성격이 강하게 작용하고 영향력 또

7) 소설가 이외수의 트위터 목상집 『아블류 시블류』(해냄, 2010)는 독자의 실시간 댓글을 반영하여 수정한 작품이며 『절대강자』(해냄, 2011)는 트위터에 올린 글을 다듬어서 출판한 산문집이다. 또한, 2013년 하상욱을 시작으로 최대호, 이환진, 글배우 등의 SNS 시인들은 시의 제목을 짓거나 제목에 어울리는 시의 내용을 독자와 함께 창작하기도 한다.

한 증대한다. 이에 본 연구에서는 성인 독자의 문학 독서 읽기 현상을 분석하여 문학교육에서 집단 지성을 형성하는 주체로서의 독자 역할의 수행 양상을 도출하고자 한다.

3. 독서 커뮤니티에서 집단 지성 형성을 위한 독자 역할의 수행 양상

3.1. 연구 대상 및 자료 수집 방법

본 연구에서는 온라인 독서 커뮤니티 중에서 집단 지성 형성 조건 두 가지를 토대로 ‘트레바리’⁸⁾를 의도적 표집 방법을 이용해 선정하였다. 먼저, 온라인 공간에서 주체가 활동할 수 있는 여건이 마련되어 있는지를 살펴보았다. ‘트레바리’ 커뮤니티에서 ‘멤버’로 참여하는 독자는 가입하고 싶은 독서 클럽을 선택하고 가입 절차가 완료되면 한 달에 한 번 대면으로 만나게 된다. 대면으로 만나기 전까지 독자들이 소통할 수 있도록 SNS에 초대되고 독후감을 써서 온라인 공간에 게시할 수 있는 역할이 부여된다. 독자들은 문학 텍스트를 읽고 독후감을 게시하고 다른 독자들과 실시간으로 소통할 수 있는 환경 안으로 들어오게 된다.

다음으로는 개인의 특수성과 개별성을 인정하는 상호적 관계를 통해 가변적인 집단이 구성되는 조건이 형성되어 있는지를 살펴보았다. 트레바리는 독서 모임의 종류가 ‘함께 만드는 클럽’, ‘클럽장 있는 클럽’으로 나뉘어진다. 이 중 함께 만드는 클럽의 모임의 기획자는 ‘파트너’로 불리고, ‘클럽장 있는 클럽’은 ‘클럽장’이라는 자격이 부여된 사람들에 의해 주도된다. 클럽장이 주도하는 독서 모임은 어떤 주제와 분야에 경험이 많은 사람이 책을 선정하여 그 분야에 관심 있는 혹은 종사하는 다른 독자와 함께 선정한 책을 읽고 대화하는 형식으로 진행된다. 파트너가 주도하는 독서 모임의 경우는 여가로서의 책 읽기를 함께 실천하며 책 선정부터 활동까지 다른 독자와 함께 논의할 수 있는 자율성이 부여된다. 본 연구에서는 책 선정부터 읽는 활동까지 협력의 폭이 넓은 ‘함께 만드는 클럽’이 개개인의 문학적 취향의 특수성을 인정하는 관계를 형성할 수 있는 조건이 형성되었다고 보았다.

독서모임 커뮤니티 트레바리는 카카오톡과 같은 SNS와 온라인 커뮤니티에서 독후감을 공유할 수 있는 장을 제공하여 독서 모임의 구성원을 온라인 공간에서 활동하게 하고, 연령과 성별이나 직업 등의 제한이 없어 다양한 사회·문화적 맥락을 가진 사람들이 4개월을 주기로 독서 모임을 구성하기 때문에 집단의 역동성을 가진다. 이에 온라인 공간에서 소통하는 환경과 이질적인 구성원들의 만남을 조성하는 독서 모임으로서 집단 지성을 형성할 수 있는 조건이 충족된다고 판별하였다.

한편으로 시나 소설과 같은 문학은 언어기호로 된 ‘살아있는 구조물’로서 근본적인 불완전성을 지니고 있다(박은희, 2017: 675). 독자는 문학 텍스트라는 견고한 구조물 속에서 불확실하고 모호한 지점을 발견해야 한다. 문학 텍스트는 ‘다의적인 기호’로서 다른 입장을 견지한 인물의 존재와 서로 통합되면서 차이를 발산하는 다양성을 지향하는 읽기 방식을 지향한다. 즉, 문학 텍스트의 지식이나 정보의 범주는 작가의 의도, 문학 텍스트의 주제적 의미, 해석, 독자의 생각이나 느낌, 경험 등이 혼재되어 있다. 이에 2023년도를 기준으로 ‘함께 만드는 클럽’ 중 문학 텍스트가 주가 되거나 혹은 문학 텍스트 읽기가 포함되어있는 클럽과 관련된 홈페이지상의 활동 자료를 수집하였다.

또한, 활동 참여자들을 통해 활동 수행 과정의 구체성을 확보하기 위해 면담을 실시하였다. 참여자 표본은 트레바리에 적어도 1회기(4개월) 이상 참여한 사람들을 1차 표집한 후, 이들에게 또

8) ‘트레바리’는 ‘이유 없이 남의 말에 반대하기를 좋아하는 사람을 얹잡아 이르는 말.’을 일컫는 순우리말이다.

다른 유경험자들을 소개받는 식으로 2차 표집을 진행하였다. 2차 표집 과정에서는 연구참여자의 특성이 편향되지 않도록 트레바리 활동 기간, 맡은 역할, 참여한 클럽 수, 현재 활동 유무, 문학적 소통을 위해 활용하는 매체 등을 고려해 최대한 다양한 조건을 가진 사람들을 표집하고자 하였다. 표집된 8명의 연구참여자에 대한 구체적인 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구참여자 정보

번호	이름	활동한 문학클럽	활동 기간	맡은 역할	문학적 소통을 위한 활용 매체
R1	박**	8개	2017~현재	파트너	인스타그램
R2	송**	5개	2018~현재	파트너	인스타그램
R3	이**	2개	2018~2019	멤버	없음
R4	신**	2개	2019	멤버	블로그
R5	장**	1개	2019	멤버	블로그, 노션
R6	신**	1개	2019	멤버	카카오톡
R7	전**	3개	2021~현재	멤버	인스타그램
R8	김**	1개	2023~현재	멤버	카카오톡

2017년부터 2023년까지 활동한 참여자들을 표집할 수 있었다. 트레바리의 함께 만드는 클럽에서 독자는 두 층위로 구분된다. ‘파트너’는 독서 모임의 장으로 활동하는 독자를 뜻하며 독서 모임에 참여하는 일반 독자는 ‘멤버’라고 부른다. 각각의 역할에 따라 집단지성 형성 주체로서의 발전 가능성을 살펴보고자 하였다. 또한, 트레바리에 참여한 후 문학 소통 양식이 어떻게 변화하였는지 살펴보고자 일상에서 문학 텍스트를 읽고 소통하는데 활용하는 매체를 고려하였다. 연구 참여자에게 1차로 제공한 설문 내용은 트레바리 활동 계기, 문학 클럽을 선택한 이유, 문학 독서 모임에서 소통한 내용, 트레바리 활동 후 문학 독서 방식의 변화 등으로 질문지로 구성하여 서면으로 자료를 수집하였다. 연구참여자들이 응답한 내용을 바탕으로 추가 질문을 구성하여 2차 면담을 수행하였다.

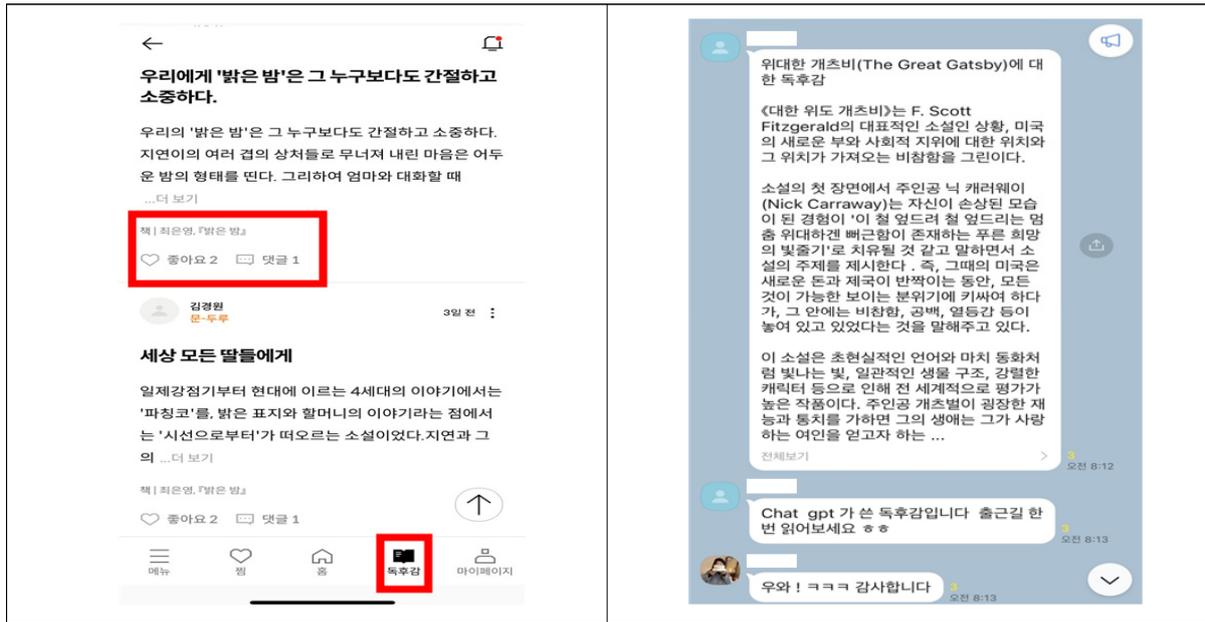
3.2. 집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할 수행 양상

1) 문학 텍스트를 매개로 온라인과 오프라인 공간의 횡단

레비의 집단 지성 이론은 인간이 호혜적 관계성을 이루고자 하는 존재라고 여긴다. 온라인 공간에서 지식과 정보의 유통 속도가 급속도로 확산하면서 최초의 정보가 잘못되었더라도 다수의 속의 과정을 통해 수정 가능한 체제를 갖추게 되면서 집단 지성이 형성될 수 있게 된다. 그러나 실제로는 잘못된 정보나 부족한 정보 외에도 의도적으로 거짓을 담고 있는 정보 등이 혼재되어 유통되면서 진위 여부를 가리기보다는 다수에게 알려진 정보가 사실이 되고 진실이 되는 현상이 발생한다. 이는 레비의 낙관적 전망과는 달리 집단 지성이 전체주의적 사고 혹은 집단사고로 변질될 수 있는 위험성을 보여준다. 온라인 공간이 다양한 지식이나 정보가 공존하게 할 수 있는 가능성을 내포하고 있는 공간임은 분명하나, 지식이나 정보가 어떻게 소통되면서 질적으로 발전할 수 있는지의 문제는 재고가 필요하다.

특히 문학 텍스트의 불완전성은 독자의 정서적 느낌, 상상과 해석이 주요하게 작용하기 때문에 지식이나 정보의 범주에서 정서적 소통이 진정성 있게 진행되어야 문학 텍스트를 읽으면서 집단 지성을 형성할 수 있다. 이를 위해 트레바리에서 독서 모임이 온라인 공간과 오프라인 공간을 연계해서 운영될 수 있도록 운영하는 측면에 주목할 필요가 있다. 먼저, 시·공간적으로 제약이 있는 오프라인 만남에서 이루어지는 문학적 소통의 질을 향상하기 위해 온라인 공간을 적극적으로 활

용한다. 온라인 공간의 문학적 소통은 [그림 1]과 같은 형태로 이루어진다.



[그림 1] ‘트레바리’에서 일어나는 온라인 공간에서의 문학적 소통 내용

온라인 공간에서 이루어지는 소통 환경의 장점을 활용하여 독자들은 독후감을 미리 올려서 공유하고, 서로의 해석이나 감상을 소통할 수 있도록 ‘좋아요’나 ‘댓글’과 관련된 기능을 활용한다. 또한, SNS에 개설된 소통 공간은 모임의 유대 관계를 공고히 하기 위한 만남의 자리를 마련하는 등 친교 관계의 목적으로 사용되기도 하지만, 문학 텍스트와 관련된 비평, 연관되는 책, 작가 소개 등 다양한 정보들이 소통되는 장으로서도 기능한다. 시·공간적 제약에서 자유로운 온라인 공간에서 일어나는 문학적 소통은 다양한 해석이나 감상을 실시간으로 공유하고 축적하며 다른 독자에게 읽어야 할 문학 텍스트를 상기해주거나 새로운 해석이나 감상을 충분한 시간을 두어 생각해 볼 수 있도록 한다.

R5: 코로나 시국에는 zoom을 활용하기도 하고, 독후감을 올리고 댓글을 달고, 카카오톡으로 책과 관련된 이야기를 하면서 서로 읽도록 격려해요. 일반 독서 모임은 장소를 물색하고 이런 작업이 수고로운데 여기는 장소가 제공되어 있으니깐 약간 사람들과 더 책 읽기가 편안하고 더 가까움을 느끼죠. 그런데 아무래도 직접 만나서 하는 대화가 더 인상적이예요.

연구자: 왜 더 인상적이었어요?

R5: 온라인 공간에서 문학작품과 관련된 다양한 정보를 활발하게 나눌 수 있지만 마주해야 알 수 있는 것도 있어서요. 직접 만나서 이야기하면 읽은 사람의 마음이 생생하게 느껴진다고 할까? ‘아, 정말 슬펐구나, 담담하게 말하시지만 힘드셨겠네.’ 이런 식으로요. 그리고, 작품에 대한 해석이 이렇게 달라질 수 있구나라는 걸 더 잘 느껴요. 온라인 공간에서는 공감을 많이 한다면 오프라인 공간에서는 서로 다르게 감상했던 부분에 대한 더 이해할 수 있었어요. 문학을 읽는 개인적 성향도 드러나고.

<R5-I>

면담 내용에서 알 수 있듯이, R5는 온라인 공간에서는 문학 텍스트를 읽는 과정을 공유하고, 서로의 읽기를 응원하며 함께 문학 텍스트를 읽는 독자로서 유대감을 형성하였다. 또한, 다른 독서 모임과 차별점은 ‘아지트’라는 물리적 공간에서 오는 소속감으로 인해 문학 텍스트 읽기에 더 집중하고 있다는 것을 확인할 수 있다. 트레바리는 압구정, 안국, 성수, 강남에 ‘아지트’라고 부르는

물리적 공간을 운영한다. ‘아지트’에서는 온라인 공간에서 형성된 모임의 정체성을 물리적 장소로 끌고 올 수 있도록 감각적으로 구성되어 있다. 온라인 공간과 오프라인 공간을 넘나들며 독자들은 서로 간에 유대감을 느끼게 되고 이러한 과정이 문학적 대화에 긍정적 영향을 끼치게 되는 사실을 참여자 면담을 통해 확인할 수 있었다.

또한, R5는 온라인 공간과 오프라인 공간을 넘나들면서 온라인 공간에서는 공감하는 태도로 오프라인 공간에서는 서로 간의 차이에 대해 집중하는 경향이 있음을 밝히고 있다. 오프라인 공간에서 이루어진 문학적 대화는 면대면 상황에서 느낄 수 있는 다른 독자의 정서적 느낌까지 체감하면서 문학 텍스트와 관련된 심연의 이야기를 주고받을 수 있다는 특징을 확인할 수 있었다. 온라인 공간은 다른 독자와 대면하지 않기 때문에 이질적인 측면을 이야기를 하기에 있어 적지 않은 부담이 작용하게 되는 것으로 추론할 수 있다. 온라인 공간에서 공감을 나누고, 오프라인 공간에서 서로 간의 차이를 나누는 문학적 대화가 연계되면서 문학 텍스트에 대한 이질적인 반응을 연결하며 공감적 반응이 확대되는 효과로 이어질 수 있다.

연구자: 여러 사람이 온라인에 올린 독후감이나 SNS 소통은 문학작품을 읽는데 어떻게 도움이 되었나요?

R4: ㉠ 시간이 갈수록 올라온 독후감에 그 사람이 보이는 느낌이 들었어요. 그래서 저도 책을 읽는데 그런 관점으로 다시 읽기도 하고, 그래서 그때 읽었던 문학이 더 기억에 남는 것 같기도 해요. 그리고 특방에는 여러 이야기가 오가는데, 그러면서 이 친구랑 나는 통하는 것이 있다는 생각이 들어요. 그래서 저는 이전 모임에서 지금도 여전히 만나고 있는 친구가 있어요.

연구자: 직장에서 보는 동료나 친구랑 다른가요?

R4: 달라요. 저는 동료랑도 독서 모임을 한 적이 있어요. ㉡ 그런데 트레바리에서 만난 사람들은 학창 시절에 만난 친구 같은 느낌? 문학 이야기를 하면서 나의 이야기도 자연스럽게 할 수 있고, 직장에서 잘 안하게 되잖아요. 그런 이야기를 하니깐 좋더라고요.

연구자: 트레바리에 참여하면서 독서 습관 중 바뀐 점이 있을까요?

R4: 인스타그램을 이용해서 감상문 쓰는 것? 독서 모임에서 독후감을 400자 정도로 올리면 되는데 그때 문득 현타가 오는 거예요. 내가 읽은 것은 수 천자가 넘는데 400자도 못 쓰니까요. ㉢ 그래서 책을 읽고 한 줄이라도 기록해야겠다는 다짐을 했고, 인스타그램을 시작했어요. 인스타그램이 휴대폰 어플로 접근도 쉽고 책 사진을 같이 올릴 수 있는 게 좋아서 책을 읽고 꼭 기록해요. 적게는 한 줄부터 많게는 한 쪽 분량 정도로. ㉣ 그리고 책을 읽는 다른 사람의 계정을 보며 자극을 받기도 해요. 접근성은 떨어져도 더 세밀하게 기록하고 싶을 때는 블로그도 이용해요.

<R4-I>

㉠의 경우를 살펴보면, R4는 온라인 공간과 오프라인 공간을 넘나들면서 문학 텍스트를 어떻게 해석했는지보다 누가 해석했는지를 생각하면서 의미를 조정하는 모습을 보인다. 문학이 인간의 삶을 형상화한 텍스트라는 본질은 의미를 형성하면서 파악될 수도 있지만 독자마다의 사회·문화적 맥락에 따라 달라지는 해석이나 감상의 차이를 생생하게 체험하면서도 파악될 수 있다.

㉡에서는 문학 텍스트를 매개로 형성되는 관계와 일상에서 맺은 관계의 차별점을 보여준다. 문학 텍스트에 내재한 이야기를 하며 맺은 관계는 특정한 경제적 이익이나 공통의 목표를 지향하는 사회적 관계와 다르게 서로의 취향을 통해 만들어지는 관계이다. 이러한 관계에 대한 지향점은 트레바리에서 상정한 독자상에서도 나타난다. ‘멤버’는 “독서 모임을 통해 새로운 생각을 만나고 서로의 세계를 넓혀가는 메인 주체”이고 “다양한 의견을 나누며 변화하는 세상을 이해하고 업데이트하는 ‘우리’를 만들어가는 사람들”이다. 즉, 멤버로서 독자는 개개인이 문학 텍스트를 읽고 반응을 형성하는데 그 반응은 서로의 세계를 넓혀줄 수 있는 역할을 한다. 독자의 반응은 문학 텍스트의

의미를 형성하는데 정박하지 않고 새로운 관계를 실천하는 주요한 자원이 된다.

R4는 평소 온라인 콘텐츠를 빈번하게 활용하는 편은 아니었지만, 온라인 공간에서 이루어지는 문학적 소통의 유용함이 개인의 독서 습관을 바꾸게 하였음을 밝히고 있다. 그는 문학 텍스트를 읽고 쓰는 행위가 연속적으로 이루어지면서 적극적으로 문학적 소통에 참여하게 되었다.(㉔) 다양한 온라인 플랫폼의 기능적 측면이 무엇인지에 따라 문학 텍스트를 읽고 쓰는 통합적 방식을 실현하는 양상도 다르며 이러한 플랫폼의 활용은 다수의 독자와의 관계를 고려하며 문학적 소통에 참여하게 되는 효과로 이어진다.(㉕)

이처럼, 트레바리의 독서 모임에 참여하는 독자들을 면담한 결과 온라인 공간에서만 문학적 소통을 시행하는 것보다 오프라인 공간과 연계하였을 때 소통의 질적 측면이 향상되었다. 문학적 소통이 문학 텍스트 의미를 재편하는 데 기여하기도 하지만 관계를 형성하는 즐거움과 결부되면서 온라인 공간을 자율적으로 횡단하는 효과도 산출하였다. 문학 텍스트를 읽는 가변적인 ‘상황’은 독자마다 다른 연령과 배경에도 불구하고 각자 삶의 맥락을 적극적으로 조희하면서 서로의 세계를 개방하도록 한다. 독자는 새로운 관계를 형성하면서 책을 읽어야 한다는 개인적 욕구 실현과 공동 독자와의 소통을 통해 형성되는 관계의 만족감을 얻게 되면서 ‘우리’의 인식을 토대로 집단 지성을 형성하는 주체로 거듭나게 될 수 있다.

2) 다수의 독자를 대상으로 한 문학적 소통의 장 기획

블레이치는 문학 텍스트 의미는 발견되지 않고 협상(negotiation)을 통해 밝혀지는 성질을 가지며 문학 텍스트를 읽고 형성한 반응은 공유되거나 비교되면서 독서 동기와 전략이 계발되고 다른 독자들 사이에서 더 나은 인간관계가 가능해진다고 본다(장도준, 2010: 241). 의미 협상을 통해 확보하게 되는 문학 텍스트에 대한 새로운 해석이나 감상은 전통적으로 강조되어온 의미, 장르, 작가의 의도 외에 독자들의 취향이 들어가며 가치를 재평가할 수 있도록 한다. 블레이치의 관점에서 문학 텍스트를 읽는 독자가 하는 기획은 협상이 일어나는 대화 상황을 만들어 운영하는 것이다.

트레바리 독서 모임에서 ‘파트너’는 독서 모임을 기획하는 독자이다. 이들은 불특정 다수의 독자를 대상으로 독서 모임을 운영하기 위해 계획을 세우고 트레바리 홈페이지에 홍보한다. 홍보 내용은 모임에서 읽을 책 목록과 간단한 소개, 자기소개와 모임이 추구하는 가치, 이 모임에 참여하기에 적합한 독자, 이 모임에 참여해야 하는 이유 등으로 구성되어 있다. 그들은 문학 텍스트를 읽는 역할에 한정되지 않고 불특정 다수의 독자를 대상으로 문학 텍스트를 통해 소통의 장을 구축하고자 한다. 독서 모임을 기획하는 과정에서 어떤 점에 신경을 쓰고 있는지를 파트너 독자와의 면담을 통해 살펴보았다.

독서모임을 처음 홍보할 때 어떤 책을 선정해야 독서 토론이 활발해질까를 고민합니다. 참 어려운 문제이고, 저도 아직 시행착오 중입니다. 실은 저는 현대에 동시대 작가의 문학을 별로 좋아하지는 않아요. 개인적인 취향이지만요. 그런데 여기서 책을 선정할 때는 고전과 현대 문학, 영미 문학, 아시아 문학, 유럽 문학, 라틴 아메리카 문학 등 작품의 시대와 공간의 다양성을 고려합니다. 독서 모임에 오는 분들 중 많은 분들은 문학을 편식한다는 고민이 있기 때문입니다. 그래서 금기에 도전하는 문학이나 너무 가볍지 않은 현대의 책도 골고루 선정하려고 합니다. 무겁거나 가벼운 문학의 경우는 발제문의 질문 같은 것 등을 조정하거나 다른 책이랑 연결 하거나 활동을 같이 하면서 균형을 맞출 수 있어요. 그래서 대중성이나 가독성이 얼마나 되는지, 작품 주제의 다양성과 깊이, 시의성 등을 함께 고려하면서 발제문처럼 질문을 만들거나 독서 중이나 후에 할 수 있는 활동 같은 것도 신경을 써요.

<R1-I-부분①>

위의 면담에서 R1은 다수의 독자가 문학을 편식하지 않기 위해 독서 모임에서 문학 텍스트를

읽고 싶어한다는 점을 중요하게 생각하고 있다. 개인적으로 선호하는 문학 텍스트를 선정하기보다는 다수 독자의 문학 편식을 고려하면서 문학 텍스트를 선정한다. 기획하는 독자는 한 편의 문학 텍스트를 선택하는 과정부터 다른 독자들을 적극적으로 고려하고 있다. 실제로 ‘멤버’인 독자가 특정 문학 클럽을 선택할 때, 평소에 읽고 싶은 문학 텍스트가 있는지가 기준이 될 수도 있지만, 평소 잘 읽지 않았던 장르에 도전하거나, 해당 클럽에서 기획한 문학적 활동 등이 선택 기준으로 작용한다.⁹⁾ 이러한 욕구를 충족하기 위해서 파트너인 독자는 문학적 대화가 활성화되는 ‘질문’ 생성에 신경을 쓰고, 문학 텍스트 한 권을 깊게 읽는 차원과 문학 텍스트를 통해 무엇을 할 수 있는지까지도 생각하고 있는 점을 확인 할 수 있었다. 다음으로 독서 모임을 기획하는 역할을 자발적으로 맡게 된 동기는 무엇일지 살펴보고자 하였다.

독서 모임을 하면서 다른 사람들의 추천이나 해석을 들으며 독서 스펙트럼이 더 넓어졌습니다. 이전보다 다양한 시대, 공간, 장르의 문학을 읽을 수 있게 되는 즐거움이 모임을 만드는 가장 큰 이유입니다. 매번 모임할 때마다 느끼는 것은, 혼자 읽을 때는 공감하지 않았던 인물의 행동이나 사건들이 다양한 가치관을 가진 사람들과 함께 읽으면 납득할 수 있는 경우가 많았습니다. 이렇게 풍성한 해석이 가득한 독서 모임을 하고 나면 개인적으로 충만하고 행복하다는 느낌도 들고, 인간관계도 좋아지는 느낌이 좋습니다.

<R1-I-부분②>

개인적으로 읽으면 질문하지 않고 수용적으로 공감적으로 읽기를 하는 편입니다. 책의 인물 중에 나와 비슷한 인물을 찾거나 그의 행동에 공감하는 식의 읽기를 합니다. 반면 클럽에서는 타인의 해석이나 감상평이 궁금하기 때문에 질문거리를 의도적으로라도 더 생성하려고 하는 편입니다. 독서모임을 하는 이유가 여기에 있지 않나 하는 생각을 해봅니다. 개인적 읽기는 스스로의 성찰이나 돌아봄, 공감 등의 사유를 한다면, 함께 읽는 모임에서는 좀 더 넓은 사유로 이야기가 뻗어갑니다. 함께 읽은 후 감상을 나누고 다시 이야기를 상기시키며 기존 사유를 확장하면서 문학을 또 찾게 된다는 것이죠.

<R2-I-부분①>

파트너로 활동하는 독자는 개인적인 독자로서 문학 텍스트를 읽고자 독서 모임을 찾은 후 함께 읽는 문학 독서의 가치를 직접 실현하기 위해 파트너에 자발적으로 지원하게 된다. 파트너 역할을 맡은 독자들의 응답에서 발견되는 공통점은 문학 텍스트의 산재된 독자를 집결하고 문학 텍스트를 함께 읽는 즐거움을 전파하고자 하는 태도이다. 이들은 문학 텍스트를 풍부하게 읽고자 하는 개인적인 독자로서의 정체성과 개개인의 독자가 읽은 것을 나누며 함께 읽는 책의 가치를 느끼고자 하는 공동체적 독자로서의 정체성이 공존하고 있다.

집단 지성은 흩어져있는 단순한 정보들을 축적하거나 종합하여 얻게 되는 성과물은 아니다. 오히려 분화와 통합 경쟁과 협력 등 혁신 기제를 통해서 고도의 복잡성과 조화를 향해 진화해가는 인간 공동체의 능력이다. 문학 텍스트 자체에 대한 새로운 해석이나 감상의 방대한 양이 가치를 창출해내는 것이 아니라 참여자들이 어떤 문제의식과 관점을 가지고 역동적 상호작용을 하면서

9) ‘멤버’로 참여한 독자들의 면담에서 독서 모임을 선택하는 기준을 확인할 있었다. R4는 “동아리 들어갈 때 홍보문 읽는 것처럼 다양한 정보를 고려했어요. 어떤 클럽은 문학작품과 관련해서 하는 활동은 마음에 들고 책은 별로고, 이런 식으로 후보를 추려서 고민을 많이 했어요. 그래서 저는 평소 생활 속의 이야기를 담은 소설 등을 좋아하는데, 혼자서는 절대 관심 안 가지는 약간 판타지 장르들이 있는 문학클럽을 골랐어요.”라고 응답했으며, R8은 “문학을 좋아해서 제가 좋아하는 문학작품이 있는 것을 골랐고, 문학과 비문학을 연결해서 읽으면 어떤 재미가 있을지가 궁금해서 그런 특성이 있는 모임을 골랐어요. 다른 사람들과 한 장르에 편중되지 않고 엇갈려 읽는 게 매력적라고 생각했어요.”라고 응답했으며, R3은 “저는 문학을 별로 읽지 않아요. 드라마나 영화를 볼 때 시간을 낭비하는 것 같다는 느낌도 받고, 실생활에 도움이 되지 않는다고 생각했거든요. 문학도 마찬가지로 실용적이지 않아서 잘 보지 않았어요. 그런데 문학이 가진 장점이 있잖아요. 감성을 풍부하게 만들어주거나, 생각의 폭을 넓혀주거나. 이런 것을 누리고 싶었고, 다른 사람과 함께 읽으면 읽을 것 같았어요.”라고 응답하였다.

새로운 시너지를 내는지가 중요하다. 즉, 집단 지성은 참여하는 독자 모두가 문학 텍스트를 읽으며 새로운 문제의식을 도출하여 부딪히고 통합되고자 하는 소통이 중요하다.

이를 위해 파트너인 독자는 읽기 전, 중, 후에 온라인 공간에서의 소통을 활성화한다. 읽을 책을 사서 인증 사진을 올리고 독후감을 쓰도록 격려하거나 사적인 관계를 형성하기 위한 만남을 추가로 기획하면서 문학 텍스트를 매개로 형성된 관계를 공고히 한다. 또한, 문학 텍스트와 관련된 질문을 생성하는 주체적인 모습을 보인다. 오프라인에서의 만남이 다가올 때 질문을 SNS에 발제문의 형식으로 사전에 다수의 독자에게 공유한다.

이러한 질문들은 문학 텍스트에 대한 범주, 독자 경험에 대한 범주, 문학 텍스트 자체의 평가나 사회적 문제의식과 관련한 내용 등으로 구성된다. 문학 텍스트에 대한 불확정적인 지점이나 여백을 초점화한 내용을 질문으로 생성하면서 불확정성을 다양한 대화를 유도하는 기제로 활용한다. 이처럼, 파트너인 독자는 지금까지 문학 텍스트와 독자의 상호작용이 주를 이룬 읽기 방식에서 다른 독자 혹은 다른 문학 텍스트와의 연결을 통해 읽는 방식을 보여주며 생산적인 지식이나 정보 형성을 주도적으로 이끌며 집단 지성을 형성할 수 있는 소통의 장을 구축하는 역할을 한다. 파트너 역할이 이후 다른 독자들에게 어떤 영향을 끼치는지 면담을 통해 확인하였다.

1회 모임 이후에 다들 부쩍 가까워져서 온라인 소통이 활발했던 것 같아요. 다른 사람들도 책과 관련된 이야기도 하면서 체험할 수 있는 아이디어도 내고 그랬어요. 기억나는 건, 다음 독서 모임에서 읽을 책이 독일이 배경이 되는 소설이었어요. 그래서, 독일 음식점에서 친목 모임을 했어요. 주인도 독일인인 곳에서.

<R5-I>

첫 모임에서 발제한 것을 보고, ㉠ 다른 사람들이 발제하는 것에 함께 참여했어요. 저도 했는데 다른 사람들이 인물이나 사건을 입체적으로 볼 수 있도록 만약의 상황을 덧붙였던 것 같아요. 현실과 책의 내용을 계속 연관시키려고 노력하기도 했어요. 개인적으로 다양하게 이야기할 수 있는 부분에 대해 이야기하면서 책 한 권에 대한 애정이 생겼던 것 같아요. ㉡ 문학 한 권이 내 삶에서 흘러가지 않고 머물러 있는 느낌, 그래서 책을 한 번 더 읽어봐야지 하고, 블로그나 노선에 올리기도 해요.

<R3-I>

R5의 면담 내용에서 확인할 수 있듯이, 기획하는 독자의 주도성은 ‘멤버’로 참여한 독자에게 체험을 통해 문학 독서 행위를 역동적으로 만들고 독자 간의 친목을 도모하며 문학 텍스트와 관련된 활동을 함께 구안해 내며 책을 읽는 재미를 만들어가는 분위기를 형성한다. R3의 경우는 질문을 만드는 과정에 참여하게 되고(㉠) 이러한 경험은 문학 텍스트에 독자가 더 오래 머물러 있게 하는 원동력으로 작용한다.(㉡) 이처럼, 독자가 다수 독자를 대상으로 모임을 기획하고 문학적 대화를 지속하는 운영하는 것은 다른 독자에게 수용하는 독자에서 능동적인 독자로 거듭나도록 자극을 주며 문학 텍스트에서 느낄 수 있는 가치와 의미가 지속적으로 조정되는데 기여한다. 독서 모임을 기획하고 운영하는 역할은 다수의 독자층과 문학 텍스트를 매개로 소통하고자 하는 의지를 주도적으로 실천한다는 의의가 있다.

3) 연대를 통한 문학적 권력에 대한 저항 실천

매체가 발전하면서 사회는 구술성에서 문자성으로 이동했고 문학은 인쇄 문화의 토대 위에서 ‘출판’이라는 유통 방식을 통해 독자들에게 대량 보급될 수 있었다. 이후 독자가 문학 텍스트를 읽게 되는 경로는 작가, 출판사, 비평가를 비롯한 신뢰할 만한 독자 등 사회적 권위를 갖는 주체들에게 영향을 받는다. 이러한 경향은 책 선정에서부터 나타난다. 대표적으로 권장도서 목록은 독자가 선정하지 않고 심의를 하는 상위계층 또는 출판사가 주체가 되고 독자는 수동적 객체가 된다

(이미은·김점섭, 2022: 167). 즉, 독자는 문학적 권력을 자각하지 못하고 관습적으로 이를 수용해야 하는 이데올로기적 기제에 놓여 있게 되며 권위 있는 주체에 의한 문화적 취향을 무비판적으로 따르게 된다.

이러한 현상은 ‘트레바리’에서도 볼 수 있다. 파트너가 책을 선정하는 기준이 베스트셀러(Bestseller)로 꼽히는 작가가 창작했다는 이유, 권위 있는 기관 추천했다는 내용이 다수 나타나기 때문이다. 레비는 기술과 거대 자본의 개입을 통해 상품의 물신화나 지식의 독점을 경고하였는데, 이를 탈피하기 위해서는 출판사의 이해 관계나 문학적 담론의 이데올로기에서 벗어날 수 있는 독서 행위를 실천하려고 노력해야 한다. 일부 트레바리의 문학 클럽에서는 모임 시작 이후 이야기를 나누며 4개월간 여정에서 읽어야 할 책을 함께 선정한다. 또한, 문학 독서 대화 과정에서 한편의 문학 텍스트를 감상하면서 떠오른 다수의 문학 텍스트를 SNS를 통해 공유하거나 영화와 페어링(pairing)하여 대중적으로 읽지 않는 문학 텍스트를 선정하는 등 다양한 제재를 발굴하고자 하는 시도를 확인할 수 있었다.

<p>1번째 모임 키워드: 인간이 창조한 인간</p> <ul style="list-style-type: none"> • 챗GPT가 세상에 나오지 녀달! "챗GPT만 잘 써도 연봉 4억", "챗GPT가 검색엔진을 대신한다"라는 기사가 나오고, "챗GPT가 일자리 위협할까요?" 하는 질문이 끊이지 않습니다. • 여러분이 생각하는 AI로 발달된 미래는 어떤 모습인가요? • 세계 최초의 SF 소설가 메리 셸리의 작품 『프랑켄슈타인』과 세공된 미장센이 돋보이는 SF 스릴러계의 문제적 천재 '가렌드' 감독의 데뷔작 『엑스 마키나』를 함께 보고 AI가 가져올 세상에 대해 이야기 나눠 봅시다. • 1818년과 2015년에 만들어진 두 작품 속 미래는, 현재와 얼마나 달라 있을지, 궁금하지 않으신가요? 	<p>3번째 모임 키워드: 무너짐, 인생에서 도피하고픈 마음</p> <p>□김혜진, 『경청』 X  알폰소 쿠아론, 『그레비티』</p> <ul style="list-style-type: none"> • 사람이 없는 곳으로 도망가고 싶다는 생각해 보신 적 있나요? • 만약 누군가가 그런 공간으로 이동시켜준다고 하면 여러분은 어떤 선택을 하실 건가요? • 사람도, 소리도, 산소도 없는 우주 한가운데 홀로 남겨진 사람과, 세상으로부터 철저하게 차단당한 뒤 인생이 멈춰 버린 한 사람의 이야기를 보고 인생과 도피에 대해 이야기 나눠봐요.
---	--

[그림 2] ‘복씨: 공상’ 모임의 문학 텍스트 선정 내용¹⁰⁾

위의 독서 모임에서는 책을 사전에 읽고 영화를 함께 보며 책과 영화에서 도출되는 공통 주제를 중심으로 대화가 이루어진다. 첫 번째와 세 번째 모임에서 ‘인간이 창조한 인간’, ‘무너짐, 인생에서 도피하고 싶은 마음’이라는 키워드를 정해 놓고 관련 영화와 책을 선정하였다. 이는 주제별 통합 독서의 형식으로 상호텍스트성에 근거한 읽기 방식을 지향하고 있다. 상호텍스트성은 주제, 화제, 필자 등에 의해 형성되는데, 주제를 선정한 후 통합 독서를 하는 방식이 주제별 통합 독서이다(박정진, 2014: 211). 선정 기준을 한 편의 문학 텍스트의 가치에만 초점화하지 않고 특정 주제를 고려하게 되면 상호텍스트성이 작동하면서 기준에 접하지 못했거나 소외되었던 문학 텍스트를 조명할 수 있는 여지를 준다. 또한, 온라인과 오프라인 공간에서 이루어지는 문학적 대화 과정에서 떠오르는 관련 문학 텍스트들을 온라인 공간에 공유하면서 상호텍스트적 연결이 활성화된다.

책을 읽고 감상을 말하면서 여러 책이나 영화 심지어 그림이나 노래까지 이야기해요. 만나서 모임을 한 이후에도 카카오톡에 오늘 읽은 문학과 관련된 다른 문학작품이나 그림, 작가 정보, 블로그의 감상이나 비평한 내용을 공유해요. 그리고 굿즈에 대한 정보도 주고받아요. 그때 새로운 작가나 소설을 발견하게 되기도 해요. 다른 분들이 말한 여러 작품이나, 처음보는 작가, 굿즈 이런 것들이 다음에 읽을 책을 선정하는 기준이 되기도 합니다.

<R2-I-부분②>

10) <https://m.trevari.co.kr/product?option=edbc6780-56f7-44fc-b806-70809203962d>(최종검색일: 2023. 4. 1.)

위의 면담을 살펴보면 한 편의 문학 텍스트와 관련된 다수의 지식과 정보가 ‘현재의 관심사’로 자리하며 취향 공동체를 형성하게 되는 양상을 확인할 수 있다. 취향 공동체(taste communities)는 취미에서 벗어나 적극적으로 개인의 가치관이 결합한 취향을 바탕으로 자발적인 선택으로 맺어진 일시적인 공동체이다(구선아·장원호, 2020: 74). 함께 생활하거나 정치적 혹은 경제적인 목적을 가지고 형성된 집단과는 다른 길을 내포한다. 취향 공동체에 소속된 개인은 특정한 신분이나 정체성을 지니지 않아도 되고 현재에 자신의 내면적 욕구에 집중하여 공동체의 구성원으로 편입될 수 있다.

트레바리 독서 모임은 온라인 공간과 오프라인 공간에서의 소통을 적극적으로 활용하면서 사회적 관계를 형성하지만, 이 관계는 단기간에 해체될 수도 있고 지속할 수도 있는 가변성을 가진다는 점에서 경제적인 이익이나 특정 목적을 위해 형성되는 사회적 관계와 차이가 있다. 개인 독자는 독서 모임을 통해 취향 공동체를 형성하면서 개인과 개인 혹은 개인과 소속 집단 간의 심리적 이면서 정서적 연결을 통해 사회적 연결감(social connectedness)을 형성한다. 사회적 연결감이 강화될수록 다수 독자 간에 협업을 통해 형성되는 집단 지성은 창작을 통해 문학적 저항을 실천하게 된다.

트레바리의 독서 모임을 통해 작가로서 책을 출판하는 사례까지 나아가는 경우를 살펴보면, 문학 텍스트를 비롯한 다양한 책을 읽고 질문을 만들어 대화하는 것에서 더 나아가 자신의 해석이나 감상을 쓰고 공유하며 다시 대화하는 방식으로 모임을 운영하였다. 레비는 디지털 공간에서의 협업적 글쓰기야말로 집단적 사유를 생산하고 의사소통하기 위한 가장 효율적인 방법이며, 집단 지성을 보다 효율적으로 이루기 위해서는 기술적 능력이나 협업 도구가 필요하다고 강조하였다(김지연·강진숙, 2015: 245). 독자들은 작가로서의 글쓰기를 직업으로 삼는 사람이 아니지만, 취향 공동체로서 독서 모임이 공고해지면서 공동 창작을 하게 된다. 트레바리에서 해당 독서 모임의 구성원을 인터뷰한 내용을 살펴보도록 한다.

<p>Q: 책에 담긴 스물한 개의 글은 그간 함께한 시즈에 걸쳐서 고르신 건가요?</p> <p>문용빈: 꼭 그런 건 아니에요. 책은 모임의 연장선에 있는 느낌으로 모임에서 했던 주제도 있고 새로 넣은 주제도 있어요. 이미 했던 주제도 책과 영화 페어링을 다 새로 했고 글도 완전히 다시 썼죠. 트레바리 모임에서는 파트너인 제가 페어링하거나 투표로 정했는데, 이번에는 주제만 같이 정하고 각자 페어링했어요. 같이 보고 같이 토론하고 글을 쓰지는 않았죠.</p> <p>김찬규: 스무 개가 넘는 주제를 올려놓고 이야기하고 싶은 주제 일곱 개를 투표로 골랐어요. 주제에 따라 나는 이 책과 이 영화에 대해 쓰겠다는 제안을 먼저 했어요. 트레바리에 독후감을 제출하면 같이 보는 것처럼 각자 쓴 초안을 함께 검토하고 글을 수정하면서 서로의 페어링에 대해 이야기했어요. “이 글과 이 페어링은 어떤 면에서 잘 연결되는 것 같고 어떤 면에서는 조금 더 개인의 이야기가 들어가면 좋을 것 같다.” 이런 얘기들을 나누었죠. 트레바리를 할 때 독후감을 쓰면 모임을 하고 끝이 나잖아요. 거기서 한 발짝 정도 더 나가는 형태로 진행이 됐어요.</p>	<p>Q: 트레바리를 하면서 이렇게 긍정적인 영향을 주고받은 게 감동적인데요. 각자에게 이 책이 어떤 의미인지 궁금해요. 멤버들과의 추억일 수도 있고 용빈 님처럼 인생 한 지점의 목표일 수도 있고 각자에게 중요한 부분이 조금씩 다를 것 같은데요.</p> <p>문용빈: 제가 원래 일 벌이기 대장이예요. 사람들이 저한테 일 좀 그만 들라고 하거든요. 근데 일을 계속 벌여야겠다 생각을 한 게, 시작해 놓으니깐 이 일이 하나의 생물체처럼 멤버들을 통해서 혼자 알아서 막 확장하더라고요. 그래서 그냥 이렇게 계속 살면 되는 거구나 확신을 얻었어요(웃음).</p> <p>김찬규: 저는 이게 저희가 했던 지난 셋토밤을 모은 축약본이자 새로운 형태의 셋토밤에 대한 제안이라고 생각해요. 기존 모임과 형태는 다르지만 각자가 선정한 주제에 맞는 책과 영화를 고르고, 그에 대한 글을 쓰고, 그걸 보면서 그 사람의 생각과 페어링을 궁금해하고, 내가 본 책이나 영화가 있으면 나도 같이 페어링을 해볼 수 있는 거죠. 개인이 더 주제적으로 참여하는 셋토밤, 개인이 다 파트너가 되는 거예요. 앞으로 이런 식으로 셋토밤을 이어 나갈 수 있겠다는 생각을 하게 됐어요. 더 좋은 멤버들을 조금씩 계속 끌어들이서 판을 키우면 더 재밌어지겠다는 야심 찬 꿈도 두고요. ‘셋토밤 유니버스’ 언젠가 되겠죠(웃음).</p>
--	--

[그림 3] 트레바리 클럽 [북씨-셋토밤]의 인터뷰 내용 일부¹¹⁾

인터뷰 내용에서 살펴보면, 독서 모임에서 ‘한 발짝’ 더 나아가는 협업이 진행되었다는 사실을 확인할 수 있다. 읽는 독자 간의 협업은 생산자의 위치에 독자를 자리하게 되는 계기로 작용한 것이다. 독자의 위치에서 생산자의 위치로 나아가게 되는 과정은 전문적인 작가의 삶을 살지 않았던 일반 독자라는 점에서 많은 어려움과 편견에 부딪힌다. 그럼에도, 이 작업이 가능했던 이유는 공동 창작의 형태로 진행된다는 점과 독자의 후원을 끌어내어 출판하게 할 수 있는 텀블벅(tumblbug)과 같은 플랫폼, 디지털 글쓰기 요소 등을 활용한 협업 도구들이 있었기 때문이다. 트

11) <https://trevari.co.kr/blog/show?id=b2ebf188-7af1-4d64-9bcf-2211b18b9563>(최종검색일: 2023. 4. 1.)

레바리는 인스타그램을 통해서 이들의 공동 창작의 결과물이 출판까지 가게 되는 도전을 지지하고 홍보하였다.

독자로서의 감상이 창작으로 전환되는 일은 연대를 통해 ‘생물체’처럼 확장되었다. 즉, ‘멤버’ 모두가 ‘파트너’로서 소통의 장을 기획하려는 노력과 읽고 쓰는 수용의 방식을 온라인 공간에서 지속적으로 공유하면서 수용하는 독자에서 기획하는 독자로 더 나아가 창작과 출판하는 독자 집단으로 진화하였다. 이러한 현상은 주체 간의 협업이 시너지를 내어 실제적 역량이 동원된 집단 지성의 결과로 볼 수 있다. 개인 독자에서 집단 지성 형성 주체로서의 독자 간의 이행 과정은 독립출판이라는 형태로 기존 문학장의 권위에 저항하였다.

문학은 본디 누구나의 것이었으며 작가와 독자의 구별이 따로 있지 않았으나, 문자가 등장하기 시작하면서 문학의 비민주화가 본격화 되었다(윤영천 외, 2009: 107). 그러나 매체와 기술의 발전으로 인해 온라인 공간에서 활용할 수 있는 협업 도구를 독자는 활용할 수 있게 되면서 “프로마추어(promateur) 작가”¹²⁾군이 다수 등장한다. 트레바리에서 프로마추어 작가군은 문학 텍스트에 대한 해석이나 감상의 공동 창출이 문학 텍스트의 의미를 조정하고 가치를 재평가하며 생산자의 위치로 이행하는 과정에서 등장한다. 이처럼 집단 지성 형성 주체로서의 독자는 기존의 문학적 권력에 대응하며 문학 텍스트의 생산과 수용의 경계를 허물며 역할을 확장한다.

4. 집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할 실현을 위한 문학 교육의 방향

온라인 커뮤니티 독서 모임인 트레바리에서 집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할을 수행하는 양상은 ‘문학 텍스트를 매개로 온라인과 오프라인 공간의 횡단’, ‘다수의 독자를 대상으로 한 문학적 소통의 장 기획’, ‘연대를 통한 문학적 권력에 대한 저항 실천’으로 나타났다. 이를 토대로 집단지성 형성 주체로서의 독자 역할을 실현하기 위한 문학교육의 방향을 세 가지로 제시하고자 한다.

첫째, 문학 텍스트를 선택하는 독자 역할이 강조되어야 한다. 학습독자가 문학 텍스트에 대한 취향을 기르는 교육은 그간 소홀하게 다루어져 왔다. 읽고 싶은 문학 텍스트를 선택할 수 있도록 하는 교육은 학습독자가 문학적 취미를 형성하게 할 뿐만 아니라 온라인 공간과의 연계를 통해 학습독자가 문학장에 참여하는 주체로 거듭나게 하는 차원으로 확장될 수 있다.

문학장은 개인이나 집단이 취하게 되는 여러 입장이 권력 관계 속에서 갈등과 투쟁이 끊임없이 일어나는 곳을 의미한다(라영균, 2004: 177). 좋은 문학 텍스트는 선택과 배제의 원리에 의해 가치가 결정되는 투쟁의 성격을 가지고 있다. 독자들은 문학상이나 다수의 독자가 선호하는 문학 텍스트에 눈길을 주는 특성이 강하다는 점에서 “정당한 평가”를 할 수 있는 문학적 취향을 길러야 한다.¹³⁾ 즉, 학습독자가 문학 텍스트를 선택하는 과정은 기존에 가치 있다고 여겨온 문학 텍스트의 권위를 간과하는 태도가 아니라 수동적으로 받아들이는 태도를 벗어나 취향에 대한 적극성을 함양하고자 하는 지향점에 초점을 맞추어야 한다.

구체적인 방법으로는 학습독자가 읽고 싶은 여러 문학 텍스트를 검색하고 찾아보는 과정을 실시간으로 공유할 수 있도록 SNS를 활용하고, 선정 기준과 관련한 의미 있는 질문을 생성하여 학교에서 문학적 대화를 나눌 수 있도록 할 수 있다. 학습독자 간에 이루어지는 문학적 대화는 해석

12) 프로마추어(promateur) 작가는 등단이라는 제도권 바깥에서 작가 정체성을 가진 이들을 뜻하는 용어로 추천인이나 신인상 심사위원회에 의해 작가라는 작위를 받는 등단제도와 달리 일상을 살아가는 개개인이 인스타그램에 올린 글을 보고 독자가 인정(중)해주는 특성을 가진다(우신영, 2019: 44).

13) 무라카미 하루키는 문학 텍스트의 질은 무형의 것으로서 그 가치는 작가 자신이 의미 있는 것을 만들어내고 있다는 실감과 그 의미를 정당하게 평가해주는 독자가 분명하게 존재한다는 실감이 중요하다고 언급하고 있다(무라카미 하루키, 2015: 72~73).

이나 감상과 함께 읽을 수 있는 책을 선정하는 기준 등을 동등한 비중을 가지면서 진행되어야 한다. 또한, SNS 등을 통해 문학적으로 권위 있는 주체인 서평이나 비평 외에도 불특정 다수 독자가 어떻게 문학 텍스트를 선택하고 읽고 있는지를 통해 자신의 문학적 취향을 발견하도록 해야 한다. 이를 통해 학습독자는 좋은 문학 텍스트를 읽는 수용자에서 좋은 문학 텍스트의 가치를 산출해 내어 집단 지성을 형성하는 주체로서의 면모를 갖출 수 있다.

둘째, 문학 텍스트를 읽는 경험이 다양한 온라인 플랫폼이나 콘텐츠 등을 도구로 활용해 창작과 출판의 경험을 구체화하는 것으로 나아가야 한다. 그간 문학교육에서는 학습독자가 문학 텍스트를 수용하고 생산하는 연계 과정에서 원본이 되는 작품의 위상은 여전히 공고히 유지되면서 창작 활동은 다분히 부가적인 활동으로 간주되기 쉬웠다(박주형·진가연, 2022: 320). 그러나 집단 지성을 형성하는 주체로서의 독자는 공동 창작을 통해 원본에서 추구하는 이상적인 문학 텍스트로서의 조건을 실현하고자 하는 부담을 덜어내기 위해 노력할 수 있다.

이러한 창작 활동은 형식적으로나 내용적으로도 문학적 양식을 실험하고 결합하며 복합매체양식 텍스트로서의 성격을 강화할 수 있도록 해야 한다. 즉, 다수의 독자가 저자로서 협력하게 되는 공동 창작 활동은 원본이 되는 문학 텍스트의 위상이 존재하고 있음에도 불구하고 독자들의 해석이나 감상이 새롭게 재편될 수 있는 자연스러운 문맥 속에서 “신선하고, 에너지가 넘치고, 그리고 틀림없이 그 사람 자신의 것”으로 만들어내는 “오리지널리티”를 체험하는 과정으로 구현되어야 한다.¹⁴⁾

온라인의 다양한 플랫폼에는 다수 독자와의 소통을 실현할 수 있는 다양한 콘텐츠들이 있다. 문학 텍스트를 읽고 감상을 기록하는 형식은 독자가 어떤 콘텐츠를 활용하느냐에 따라 다른 양상으로 나타난다. 트레바리에서 문학 텍스트를 읽고 해석이나 감상을 나누는 과정에서 축적된 내용을 한 권의 책으로 출판하는 사례를 상기해보면, 온라인 공간에 존재하는 다양한 콘텐츠들이 유용한 도구로 작용하면서 실제 출판의 형태까지 실현될 수 있다는 점을 알 수 있다. 학습독자는 불특정 다수의 독자와 소통할 수 있는 온라인 환경에서 다양한 콘텐츠를 도구로 사용하여 출판을 통해 작가로서의 경험을 완결할 수 있을 것이다.

따라서, 한 권의 책을 함께 읽고-쓰는 경험은 온라인 플랫폼에서 다양한 콘텐츠에 대한 탐색을 통해 불특정 독자 집단과의 소통을 견인하며 출판의 경험까지 실사화 할 수 있는 계기를 마련하는 것으로 나아가야 한다. 2022 개정 국어과 교육과정에서 ‘매체’ 영역이 새롭게 신설되었다는 점에서 문학교육과 매체 교육과의 접점을 다각화하고자 하는 노력이 필요하다. 문학의 텍스트성과 학습독자의 문학 텍스트 향유 방식의 변화를 고려하여 문학과 매체와의 접점을 다각화해야 한다.

셋째, ‘기획하는’ 역할이 강조될 수 있는 독자상을 정립하고, 독서공동체를 가변적으로 구성하여 운영할 수 있는 자질을 길러주어야 한다. 트레바리의 문학 독서 클럽에서 ‘파트너’는 개인적인 독자와 공동체적인 독자 정체성이 공존하면서 문학적 대화를 주도적으로 실천하고자 한다. 그들은 오프라인 공간에서만 아니라 온라인 공간에서 소통을 활성화하고자 한다. 기획하는 독자는 독서공동체의 요구를 반영한 다양성에 초점을 맞추며 문학 텍스트의 의미를 풍부하게 할 수 있는 대화를 지속해 나가야 하며 더 나아가 온라인 공간에서 일어날 수 있는 토론이나 감상 활동까지 주도할 수 있어야 한다. 따라서, 기획하는 독자는 온라인과 오프라인 공간에서 집단 지성 형성을 위한 소통의 장을 운영하는 역할이 주가 된다.

문학교육에서 기획하는 독자 역할을 실현할 수 있게 하기 위해서는 먼저, 가변적인 독서 모임을 구성할 수 있는 환경을 제공해야 한다. 동일 학급 내에서 ‘조’를 번갈아 구성하는 방식에서, 학년군 차원에서 동아리 형태로 독서 모임 구성원을 마주할 수 있는 장을 마련해 줄 수 있다. 한 학급에 있는 학습독자의 경우 다양한 이해관계가 얽혀 있으나 상대적으로 다른 학년 혹은 학급 구성원의 경우 상대적으로 학교생활과 학습을 함께 하는 경우가 드물기에 문학 텍스트가 주요한 연대의 기제로 작용하는 독서 모임을 구성할 수 있다.

14) 무라카미 하루키(2015)는 “오리지널리티”의 조건을 독자적인 스타일, 자발적·내재적인 자기 혁신력, 다음 세대의 풍부한 인용원이 되어야 함을 제시하였다. 학습독자는 “오리지널리티”를 가진 원본을 풍부한 인용원으로 간주하며 공동 창작을 통해 창작 과정에서 몰려오는 작가의 심적 상태를 추체험할 수 있다.

또한, 독서 모임을 운영하는 과정에서는 문학 편식증을 극복하기 위해 장르 간 균형을 맞추고 상호텍스트성을 기반으로 한 읽기 활동을 구안할 수 있도록 지도해야 한다. 트레바리에서 시행하는 문학 독서 모임은 대부분 서사 위주로 구성되어 있고 시와 관련된 문학 모임은 쉽게 찾아볼 수 없었다. 서정과 서사의 불균형적인 접근을 막기 위해 제재 측면에서 추와 미의 균형적 접근을 통해 인간의 삶을 가감 없이 드러내는 시 텍스트를 활용할 수 있도록 해야 한다. ‘미’의 범위 안에 갇힌 제재 선정은 실제의 학습독자가 느낄 수 있는 복합적 정서를 축소화 하여 실제 독자와 시문학과의 간극을 넓히게 된다. 정서 텍스트로서 시문학의 성격을 강화하면서 내면에 드러나지 못했던 정서를 깨울 수 있는 방향으로 진행될 수 있도록 제재의 다양성을 확보해야 한다.

또한, 독서 모임을 운영하는 과정에서 상호텍스트성을 전제로 한 활동이 구현될 필요가 있다. 상호텍스트성은 명시적 관련성이 드러나는 부분에서 학습독자 간에 어떤 체험적인 활동을 구안할 수 있는지로 문학적 대화를 활성화 할 수 있으며, 암시적으로 숨어 있는 요소를 통해 다른 문학 장르 혹은 비문학 장르 등 폭넓은 연결을 도모할 수 있도록 해야 한다. 이는 문학 분야의 개별 텍스트를 읽을 때는 일어날 수 없는 인식의 확장을 가져올 수 있으며 한 권의 읽기가 끝난 후에도 새로운 문학 텍스트를 읽는 동기로 작용할 수 있다. 따라서, 상호텍스트성을 기반한 활동에서 단일 텍스트 읽기에 따른 구심적 인식 수준이 통합적 읽기에 의한 원심적 인식 수준으로의 확장을 이끌며 서정과 서사를 넘나들며 다양한 장르의 문학 텍스트의 읽기를 촉진하는 함께 읽기 상황을 만들어 갈 수 있도록 해야 한다.

5. 맺음말

기관이나 한 개인이 온라인상에 공개한 것을 수용만 할 수 있던 웹 1.0과는 달리 웹 2.0은 ‘참여’의 가치를 내세워 정보의 제공과 확산, 재생산이 활발해지는 환경을 구축했다. 이는 생산자와 수용자 간 그리고 수용자들 간에 실시간 소통을 견인한다. 이로써 수용자들은 단순히 지식이나 정보를 공유하는 차원을 넘어서 다수와의 소통 상황과 관계를 맺으며 의미를 재생산하게 되어 생산자와 수용자의 역할이 혼합되는 결과를 가져온다. 온라인 공간에서 일어나는 소통 환경의 변화는 문학 텍스트를 향유하는 방식에도 영향을 미치게 된다. 이에 본 연구에서는 문학적 환경의 변화가 가속화되는 현실에서 독자가 문학 텍스트를 매개로 관계를 확장해 가는 소통이 중요하다고 보고 집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할을 조명하여 문학교육적 함의를 탐색하고자 하였다.

레비의 집단 지성은 “어디에나 분포하고 지속적으로 가치가 부여되며 실시간으로 조정되고 역량의 실제적 동원에 이르는 지성”으로 대중의 지혜에 대한 믿음을 전제로 한 인식론적 배경과 현대의 기술 발전으로 인해 지식이나 정보가 공유되는 시·공간의 제약이 줄어드는 온라인 공간에서의 소통 방식을 반영하여 형성되는 개념이다. 집단 지성은 지식이나 정보를 공유하고 가치를 조정하면서 관습화된 가치를 전복시키고 저항하는 힘으로 작용하고 개인과 공동체가 상호 발전적인 방향으로 공동체를 구성할 수 있도록 하는 특성을 갖는다.

이에 집단 지성을 형성하는 독자 역할을 온라인 독서 커뮤니티인 ‘트레바리’에서 분석하고자 하였다. 트레바리는 온라인 공간에서 독자가 소통할 수 있는 여건이 마련되어 있으며 개인의 특수성과 개별성을 기반으로 다양한 독서 모임으로 구성된다는 점에서 집단 지성이 형성될 수 있는 조건을 갖추고 있기 때문이다. 분석 결과, 집단지성 형성 주체로서의 독자 역할은 ‘문학 텍스트를 매개로 한 온라인과 오프라인 공간의 횡단’, ‘다수의 독자를 대상으로 한 문학적 소통의 장 기획’, ‘연대를 통한 문학적 권력에 대한 저항 실천’으로 나타났다. 집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할을 실현하기 위한 문학교육의 방향은 교실에서 이루어지는 문학 텍스트를 선택하는 독자 역할이 강조되어야 하며 문학 텍스트를 읽는 경험이 다양한 온라인 기능들을 활용해 창작과 출판의 경험으로 이어져야 한다. 또한, ‘기획하는’ 역할이 강조될 수 있는 독자상을 정립하고, 독서공동체를 가변적으로 구성하여 함께 읽는 상황을 운영할 수 있는 자질을 길러주어야 한다.

참고 문헌

- 강민규(2019), “시 교육에서 독자의 평가적 진술에 관한 연구”, 『국어교육』 166, pp.63~95.
- 강민규(2020), “문학교육 연구에서 독자 반응 이론의 행방(行方)과 향방(向方) - 1985년 이후 국내 연구를 중심으로 -”, 『문학교육학』 66, pp. 33~72.
- 구선아·장원호(2020), 「느슨한 사회적 연결을 원하는 취향공동체 증가 현상에 관한 연구」, 『인문콘텐츠』 57, 65~89.
- 김승환(2018), “내포독자의 개념과 존재 양상”, 『어문론총』 78, pp.445~470.
- 김윤재(2015), “사이버 공간과 레비의 집단 지성에 대한 철학적 해명”, 『동서철학연구』 76, pp.301~323.
- 김지연·강진숙(2013), “블로그와 트위터 이용자들의 소셜 미디어 출판에 대한 연구 : 피에르 레비(Pierre Lévy)의 집단지성을 중심으로”, 『한국출판학연구』 39(2), pp.35~61.
- 김지연·강진숙(2015), “SNS 독자 커뮤니티의 집단지성과 미메시스 실천에 관한 연구”, 『한국방송학보』 29(4), pp.225~259.
- 김천혜(1998), “수용미학의 흥성과 쇠퇴에 대한 고찰”, 『독일어문학』 8, pp.231~252.
- 라영균(2004), “문학장과 문학성”, 『외국문학연구』 17, pp.175~187.
- 박은희(2017), “문학적 담론과 텍스트 읽기 - 작가와 비평가의 존재론적 통합을 중심으로 -”, 『한국학연구』 47, pp.671~697.
- 박정진(2014), ““주제별 통합 독서(신토끼컬 리딩)”의 의미와 독서교육적 맥락”, 『독서연구』 32, pp.191~212.
- 박주형·진가연(2022), “능동적 협력자로서의 문학 독자 역할에 대한 고찰 -클라우드 펀딩 플랫폼에서의 문학 소통 양상을 중심으로-”, 『우리말 글』 93, 293~324.
- 양미경(2010), “집단지성의 특성 및 기제와 교육적 시사점의 탐색”, 『열린교육연구』 18(4), pp.1~30.
- 우신영(2019), “뉴미디어 시대, 문학, 놀이, 공동체”, 『독서연구』 53, pp.33~64.
- 윤영천 외(2009), 『문학의 교육 문학을 통한 교육』, (주)문학과 지성사.
- 이미은·김결섭(2022), “독서문화현상과 문화권력”, 『마인드 교육』 1(1), pp.165~184.
- 임수영(2016), “디지털 시대의 독자는 어떻게 서로 소통하는가?”, 『한국시학연구』 46, pp.267~295.
- 이지영(2021), “‘집단 지성’과 그 저항적 역할을 통해 형성되는 팬덤 정체성: 방탄소년단 아미를 중심으로”, 『인문콘텐츠』 63, pp.171~188.
- 이정복(2018), “소셜 미디어에 대한 텍스트 언어학적 접근”, 『텍스트언어학』 44, pp.97~122.
- 이향근(2013), “시 텍스트 이해 학습에서 ‘저자에게 질문하기 방법(QtA)’의 적용”, 『새국어교육』 95, pp.221~247.
- 장도준(2010), “독자반응이론에 대하여”, 『한국어문연구』 19, pp.207~245.
- 정진석(2014), “소셜 해석에서 독자 역할의 중층 구도와 소통 방식 연구”, 『문학교육학』 43, pp.385~416.
- 조화순 외(2011), 『집단지성의 정치경제: 네트워크 사회를 움직이는 힘』, (주)한울.
- 최항섭(2009), “레비의 집단지성 : 대중지성을 넘어 전문가지성의 가능성 모색”, 『사이버 커뮤니케이션 학보』 26(3), pp.287~322.
- 무라카미 하루키(2015), “직업으로서의 소설가”, (주)현대문학.
- 피에르 레비, 권수경 역(2002), 『집단지성 - 사이버 공간의 인류학을 위하여』, (주)문학과 지성사.
- 피에르 레비, 강형식 역(2003) 『지식의 나무』 (주)철학과 현실사.
- <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=5900733&cid=43667&categoryId=43667>(최종검색일: 2023. 4. 1.)

<https://m.trevari.co.kr/product?option=edbc6780-56f7-44fc-b806-70809203962d>(최종검색일:
2023. 4. 1.)

<https://trevari.co.kr/blog/show?id=b2ebf188-7af1-4d64-9bcf-2211b18b9563>(최종검색일:
2023. 4. 1.)

‘집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할과 문학교육적 함의’에 대한 토론문

이운영(세종 대동초)

이 연구는 문학교육의 장에서 집단 지성 형성 주체로서 독자에게 요구되는 역할을 소명하고자 하였습니다. 근래 문학교육에서는 문학 소통 환경의 변화에 따라 온라인 플랫폼에서의 소통을 중심으로 한 능동적이고 협력적인 독자상에 대해 활발히 모색하고 있지만, 개별 독자의 역할에 주목한 경향이 있었습니다. 이 연구는 개인과 공동체가 상호 발전적인 방향으로 나아가기 위한 독자의 역할에 주목하였다는 점에서 기존의 연구와 차별되는 점이 있다고 생각합니다. 연구의 의의에 깊이 공감하면서도 토론자의 소임을 다하기 위해 몇 가지 우문을 드리는 것으로 토론자의 역할을 갈음하고자 합니다.

첫째, 이 연구는 집단 지성 형성의 주체로서의 독자 역할과 문학교육적 함의를 논의하는 것을 목적으로 하며, 이를 위해 온라인 플랫폼에서 집단 지성 형성 주체로서 독자가 보이는 역할을 분석하였습니다. 이 연구의 핵심 키워드인 ‘집단 지성’은 레비가 주장한 개념으로, 그 어원이 디지털 네트워크의 결합에서 이루어지는 지성의 실시간 연결이라는 점에서 온라인 소통을 전제로 하고 있습니다. 그러나 근래의 실제 사용 맥락에서 집단 지성은 온라인, 오프라인과 무관하게 다수의 협력 및 협업으로 얻게 되는 능력으로도 통용되고 있어서 제목에서 이 연구가 상정한 소통의 층위를 가늠하게 어려운 면이 있었습니다. 이러한 점에서 이 연구의 참고 문헌에 제시한 논문의 제목을 참고하여 ‘온라인 집단 지성’, ‘레비의 집단 지성’으로 키워드를 구체적으로 제시하는 것이 어떨까요?

둘째, 본 연구의 연구 대상은 크게 두 가지로, 온라인 소통 커뮤니티에 탑재된 문학 소통 자료와 활동 참여자들과의 면담자료로 나뉩니다. 그런데 문학 소통 자료 수집을 위한 커뮤니티 선정 과정이 소략하게 설명되어 있습니다. 자료의 신뢰성 확보를 위해 커뮤니티 선정에 사용한 키워드, 선정한 커뮤니티의 수, 분석한 문학 소통 자료의 수 등에 대한 정보가 보충되었으면 합니다. 또한, 자료 처리에서 3장의 양상 분석으로 제시한 문학 소통 분석 자료와 면담 자료가 동일한 커뮤니티에서 표집한 자료인지요? 이에 대한 추가 설명과 동일 커뮤니티가 아니라며 자료 처리의 한계로 제시할 필요가 있겠습니다.

셋째, 연구자께서는 3장에서 집단 지성 형성 주체로서의 독자 역할 수행 양상을 ‘문학 텍스트를 매개로 온라인과 오프라인 공간의 횡단’, ‘다수의 독자를 대상으로 한 문학적 소통의 장 기획’, ‘연대를 통한 문학적 권력에 대한 저항 실천’으로 제시하였습니다. 그런데 이것을 집단 지성 주체로서의 실천 양태로 제시할 수 있는지 의문이 듭니다. 특히 온·오프라인의 횡단, 다수 독자를 상정한 소통의 장 기획은 기존의 온라인 소통공동체에서도 도출되는 양상입니다. 집단 지성 형성 주체로서 독자에게 요구되는 역할이 보충되면 좋겠습니다.

마지막으로 ‘왜 집단 지성인가?’에 대한 질문입니다. 이 연구에서는 개별 독자와 공동체의 상호 발전적 방향으로서 집단 지성의 의의를 제시하였지만, 이는 기존의 온라인 문학 소통공동체에서도 추구해 온 방향입니다. 따라서 문학교육에서 집단 지성에 주목해야 하는 당위성을 보다 강조할 필요가 있겠습니다. 레비는 사회적 유대 관계에 따른 지식 공유와 협업을 통한 ‘윤리적 실천’을 강조하는데, 문학교육에서 실천적 지식을 수행하게 하는 추동력으로써 집단 지성의 가치나 의의를 더 부각해보는 것은 어떨까요?

이 연구를 읽으며 매체의 변화에 따라 문학 소통에 참여하는 독자의 질적 변화와 역할의 확장에 대해 고민하고, 집단 지성 형성의 주체로서 강조되는 독자의 역할에 대해서도 생각해 볼 수 있었습니다. 공부할 기회를 주신 연구자와 학회 관계자분들께 감사드립니다. 제가 우둔하여 논문을 오독한 부분이 있으면 넓은 마음으로 양해해주시길 바랍니다. 이상으로 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

국어교육 전공 외국인 대학원생의 '연구자 되기' 경험과 의미에 대한 질적 사례 연구

- 세부 전공별 중국인 박사과정생 3명을 중심으로

오춘지(고려대)

사례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 머리말 2. 이론적 배경 3. 연구 방법 4. 연구 결과 5. 맺음말
----	---

1. 머리말

교육개발원 교육통계서비스에 의하면 2000년 이후 한국의 유학생 수는 꾸준히 증가하였는데, 최근 들어 대학원 과정에 재학하고 있는 유학생 수가 빠르게 증가하는 추세를 보인다. 집계된 수치를 참고하면 한국에 재학 중인 외국인 대학원생의 규모는 2010년 16,291명에서, 2022년 43,815명으로 12년 사이 약 2.6배 이상 증가하였는데, 이는 2020년 기준 국내 전체 대학원생(333,207명)의 약 13.15%에 해당하는 규모이다. 외국인 대학원생 수가 증가하는 것은, 한국의 국제적 위상을 제고(提高)하는 데 유리하고, 한국과 기타 국가의 국제 정치, 경제, 문화적 교류를 활성화할 수 있는 고급 인력이 증가한다는 점에서 긍정적이다. 그러나 외국인 대학원생이 한국인 대학원생과 평등하게 교육받고, 이들이 한국의 대학원에서 전문성을 갖춘 우수한 인력으로 성장할 수 있는 제도와 환경이 마련되기 위해서는, 한국의 정부와 대학, 행정가와 교수자들의 지속적인 지원과 관심이 필요하다.

그동안의 외국인 대학원생을 대상으로 한 연구는 주로 이들의 과제물이나 학위 논문을 분석한 연구(강민석, 2017; 전미화·황설운, 2017; 전형숙·전경선, 2019; 이지영, 2020; 민경아·박도형, 2021; 전미화·곽준화, 2021; 이지영, 2022; 최지영, 2022), '학술적(논문) 글쓰기'에서 겪는 어려움을 파악하고, 그 해결책과 지도 방안을 마련하고자 하는 연구에 초점이 맞춰져 왔다(김현진, 2011; 곽준화, 2018; 정다운, 2014; 박미숙·방현희, 2014; 이윤진, 2014; 정다운, 2016; 전미화, 2017; 최주희, 2017, 홍윤혜·신영지, 2018; 윤창숙, 2020; 유나·박성석, 2021; 채은경, 2022 등). 이러한 선행 연구들은 대학원생에게 있어 가장 중요한 능력이라고 할 수 있는 학술적 글쓰기를 중심으로, 외국인 유학생들이 학술적 글쓰기에서 겪는 어려움을 파악하고, 외국인 유학생의 학술적 글쓰기 지원 방안을 마련하는데 기초적 자료를 제공할 수 있다는 점에서 유의미한 성과이다. 하지만 이러한 연구성과는 외국인 대학원생을 이해하거나 그들에게 지원 방안을 마련하고자 때 '학술적 쓰기'라는 키워드에만 주목할 위험성이 있다. 따라서 정부와 대학, 행정가와 교수자들이 그들을 온전히 이해하고, 맞춤형 지원을 마련할 수 있게 해주기 위해서는 외국인 대학원생 개인의 전공별 특징, 성향, 과거·현재에 처한 상황과 미래의 계획 등 다양한 요소를 고려한 심층적 연구가 지속될 필요가 있다.

질적연구에서 많은 연구자가 개인적 관심에서 연구의 주제를 정하듯, 이 연구 역시 연구자의 개인적 경험으로부터 시작되었다. 연구자는 현재 국어교육 박사과정 3학기 재학 중인 외국인 대학원생이다. '국어교육' 석사과정에 입학한 후 연구자는 모국어 교육 연구자들이 모인 '국어교육' 대

학원 과정이 연구자와 같은 외국인 유학생에게 어떤 의미인지에 대한 답을 찾기 위해 고민하고 방황했다. 이러한 개인적 경험은 연구자와 같이 ‘국어교육’ 전공에서 공부하고 있는 박사과정생의 삶에 관한 관심으로 이어지게 되었으며, 그들이 어떻게 ‘국어교육’ 전공에 오게 되었고, 대학원에 입학 후 어떠한 경험을 하고 있으며, ‘국어교육’ 전공이 그들에게 어떤 의미인지를 탐색하여, 교수자들과 행정가들의 그들에 대한 이해를 도모하고, 향후 ‘국어교육’ 전공에 입학하고자 하는 외국인 대학원생에게 길잡이 역할을 해주고 싶은 목적에서 출발하였다. 본 연구의 질문은 다음과 같다.

- 첫째, 외국인 유학생의 국어교육 전공 대학원 선택 배경은 어떠한가?
- 둘째, 외국인 유학생의 국어교육 전공 대학원 입학 후 경험은 어떠한가?
- 셋째, 외국인 유학생에게 국어교육 전공이란 어떤 의미인가?

2. 이론적 배경

2.1. 국어교육과 한국어교육

‘국어교육’을 전공하는 외국인 유학생의 ‘연구자 되기’ 경험을 온전히 이해하기 위해서 우선 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’의 동질성과 이질성에 주목할 필요가 있다. ‘한국어교육’은 기존에 국어학과 국어교육의 하위 학문 분야로 설정되었던 데로부터, 2002년에 교육부의 학문분류체계에서 독립된 영역으로 인정받고, 2004년도부터는 한국학술진흥재단의 분류에서도 독립 영역으로 설정된다(서혁, 2007). ‘국어교육’의 하위 학문 분야에서 ‘한국어교육’이 독립된 역사에서 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’의 인접성과 차이점을 미루어 짐작할 수 있다.

김대행(2003:2)은 일찍이 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’의 동질성과 이질성을 구분할 필요성을 밝혔는데, 이 둘은 동일한 언어를 가르친다는 점에서는 그 본질이 같다고 언급한 바 있다. 교육 대상이 어떻게 변화하던, ‘한국어’라는 언어를 교육한다는 점은 달라지지 않기 때문이다. ‘한국어’의 세계화에 걸맞게 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’을 ‘한국어교육’이라는 용어로 통칭하는 것이 바람직하다는 주장(박영순, 1997; 박영순, 2001; 서혁, 2007 등)도 제기되어 왔다. 박영순(1997)은 ‘국어’라는 용어는 ‘국가의 언어’라는 뜻으로 사용되고 있는데, 언어의 원이름을 쓰지 않고 ‘국어’라는 명칭을 사용하는 나라는 한국과 일본뿐이라고 지적하면서, ‘국어교육’과 ‘한국어교육’ 모두 언어교육이므로, 궁극적 목표는 ‘그 언어에 통달하게 하는 것’에 있다고 설명한다. 이처럼 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’은 ‘언어교육’이라는 측면에서 동질성을 가지며, ‘한국어’라는 용어가 ‘국어’를 포괄할 수 있는 상위 개념으로도 적용할 수 있게 된다.

‘국어교육’과 ‘한국어교육’은 교육 대상이 누구냐에 따라 교육 목표, 내용, 방법 등이 모두 달라지기 때문에, 이질성 역시 동반(同伴)한다. ‘국어교육’과 ‘한국어교육’의 이질성을 설명할 때 일반적으로 교육 대상의 차이에 기대게 되는데, ‘국어교육’과 ‘한국어교육’의 개념적 차이를 명쾌하게 규명한 민현식 외(2005:13)의 논의를 참고하면, ‘국어교육’은 내국인을 위한 모국어 교육으로, ‘제2언어로서의 한국어교육’은 국외의 한인 공동체 후손 학습자를 대상으로 한 한국어교육으로, 외국인 학습자를 위한 한국어교육을 ‘외국어로서의 한국어교육’으로 설명될 수 있다. 즉 한국어를 모국어로 가르치는가, 외국어로 가르치는가, 제2언어로 가르치는가에 따라 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’¹⁾이 구분된다는 것이다(원진숙, 2013:26). 현행 ‘국어과 교육과정’의 목표와 ‘국제통용 한국어 표준 교육과정’에서의 목표를 비교하더라도, 이질성을 쉽게 확인할 수 있다.

‘국어교육’ 전공 외국인 유학생을 ‘국어교육’ 전공 입학 전과 후로 구분하여 살펴보면, ‘국어교

1) 본 연구에서 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’의 이분법적 구분을 적용하여, ‘국어교육’을 모국어 교육으로, ‘한국어교육’을 외국어로서의 한국어교육, 혹은 제2언어로서의 한국어교육을 포괄하는 용어로 사용한다.

육' 전공 입학 전 그들은 오랜 시간 동안 한국어교육을 받은 한국어 고급 학습자²⁾(정하라·윤여탁, 2020)로 볼 수 있는데, '국어교육' 전공 입학 후에는 한국의 모국어 교육의 이론과 실재를 탐구하는 연구 환경에 놓인다. 따라서 '국어교육' 전공 외국인 대학원생을 바라볼 때, 앞서 논의한 '국어교육'과 '한국어교육'의 동질성과 이질성을 고려한 다각적 시선이 필요한 것이다. '국어교육' 전공을 졸업한 외국인 석·박사 학위 논문 주제에서, 외국인 '국어교육' 연구자는 한국인 '국어교육' 연구자와 같으면서 다른 길을 걸어왔다. 학위 논문 주제는 크게 1) 한국과 자국의 국어교육(문학작품) 비교 연구, 2) 한국과 한민족 국어교육(문학작품) 비교 연구, 3) 한국어교육 연구로 범주화³⁾할 수 있다. 이러한 연구물을 놓고 볼 때 국어교육 전공 외국인 대학원생의 가장 큰 특징은 앞서 고찰한 '국어교육'과 '한국어교육'의 동질성(언어교육)과 이질성(교육 대상)을 모두 포함하고 있는 특징을 발견할 수 있으며, 이러한 동질성과 이질성은 주로 비교 연구 방법을 통해 학위 논문으로 완성된 것이다. 따라서 앞서 언급한 바와 같이 외국인 '국어교육' 연구자를 정의할 때, 한국인 '국어교육' 연구자와 다르게 정의할 필요가 있으며, '국어교육'과 '한국어교육'과의 동질성 및 이질성을 고려하여 외국인 '국어교육' 연구자를 바라봐야 함이 바람직할 것이다.

2.2. 외국인 대학원생의 경험 연구

최근에 외국인 대학원생을 중심으로 한 연구가 '집단' 특성에 기대기보다, 외국인 대학원생의 개인적 경험에 주목하는 흐름은 긍정적으로 평가할 수 있다. 대표적으로 박성원·신동일(2014), 정하라·윤여탁(2020), 임희진(2021), 유지윤(2021), 장샤오량 외 (2021)가 있는데, 모두 외국인 대학원생의 개인 경험에 주목한 질적연구이다.

박성원·신동일(2014)은 Lave와 Wenger(1991)의 '실행공동체' 이론⁴⁾을 토대로 외국인 대학원생의 학습을 공동체 안팎의 참여와 구성원들과의 상호작용을 통한 사회화 과정으로 본 것이다. 연구 결과 박성원·신동일(2014:146)은 아시아 지역에서 온 유학생들은 한국의 학문공동체 안에서 '합법적 참여자'로 온전한 사회화를 경험하기가 쉽지 않았다는 결론을 도출하게 되는데, 한국인 원어민 화자들이 외국인 유학생들과의 의미 협상에 의도적으로 참여하지 않으며, 외국인 유학생들과의 의사소통을 위해 일부러 시간을 내주지 않은 점, 외국인 유학생의 한국인과의 상호작용에서 출신 국가와 피부색 등에 의해 제한을 받는 점 등을 근거로 들고 있다. 임희진(2021)은 연구 중심

2) 국제통용 한국어 표준 교육과정에서는 한국어능력 등급을 초급(1~2), 중급(3~4), 고급(5~6)으로 구분하는데, 한국어 고급 학습자는 한국어능력시험(TOPIK) 5~6급 자격증을 취득한 학습자로 볼 수 있다. 최고급인 6급 자격을 취득한 한국어 고급 학습자는 덜 친숙한 사회적 맥락에서 요구되는 과제를 적절히 해결할 수 있으며, 자신의 업무나 학업과 관련된 의사소통 기능을 어느 정도 수행할 수 있으며, 친숙하지 않은 사회적추상적 주제 및 자신의 직업이나 학문 영역에 대해 비교적 유창하게 다룰 수 있고, 한국인이 즐겨 사용하는 담화텍스트 구조를 적절히 이용할 수 있으며, 한국의 다양한 행동 문화, 성취 문화, 관념 문화를 이해하며 자국의 문화와 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다(국제통용 한국어 표준 교육과정, 2017).

3) 본 연구에서는 Riss에서 2010년~2022년 고려대학교와 이화여자대학교 두 개 대학의 석, 박사 학위 논문 중 저자 이름이 외국어로 된 논문을 중심으로 정리하였다. 1) 한국과 자국의 국어교육/문학작품 (비교) 연구(Zhang, Yi, 2012; 馬衛華, 2013; 鄧惠彩, 2013; 方非, 2015; CHENG LILAN, 2016; JIAN ZITING, 2016; HU WENJING, 2021; Lu, Ting, 2020; Wen, Hongmei, 2019; TAN, SUDI, 2019; LI, YAN, 2021; ZHAO, QIDI, 2017; GONG, QIU, 2019; 2) 한국과 한민족 국어교육(문학작품) 비교 연구(朱玉, 2012; Quan, Xianshu, 2011; SUN, YUWEI, 2019; JIN, XIANYAN, 2021; 3) 한국어교육 연구(CHENG LILAN, 2021; Cai, Xiaoyun, 2022; 張思揚, 2016; WANG, DI, 2016; JINSIRIWANICH, WANITCHA, 2019; TIAN, YE, 2021; SUN, BIYANG, 2021; XU, SHIHAN, 2021) 범주화 할 수 있다. 학위 논문의 대부분 저자는 중국인으로 추정되며, 학위 논문 주제와 외국인 저자 성함을 중심으로 태국인 연구자가 작성한 논문도 확인하였다. Wang, Xiaocheng(2014)은 한국인 연구자와 구별되지 않는 특수한 경우인데, 한국 중학교 1, 2, 3학년 학생과 고등학교 1, 2학년 학생을 대상으로 그들의 독서 선정 과정과 준거를 연구하였다.

4) Lave와 Wenger(1991)의 '실행공동체' 이론은 '학습'을 개인의 머리 속에서 일어나는 것이 아닌, 공동의 참여 과정에서 일어나는 것으로 본다. 즉 '학습'을 명제적 지식을 획득하는 것으로 정의하는 것 보다는, 일종의 사회적 공동 참여의 형태로 본 것이다.

중국인 박사과정 유학생들의 학문사회화(academic socialization)⁵⁾ 경험을 이해하기 위한 연구인데, 박사과정생의 학문사회화 과정에서 겪는 어려움, 이를 해소하기 위해 사용하는 전략에 초점을 두었다. 연구 결과 연구중심대학 중국인 박사과정생은 지도교수와 동료와의 학술적, 정서적 상호작용 정도가 약함으로 공동체 소속감을 느끼지 못하며, 따라서 전공에서 수행하는 다양한 연구프로젝트 등에 참여하는 기회에서 배제되는 경험을 하기도 한다. 이러한 어려움을 극복하기 위하여 이들은 ‘혼자서’ 느리게 학업을 지속해가는 ‘각자도생’의 학업 전략을 펼치는 것이 특징적이다.

박성원·신동일(2014), 임희진(2021)에서 ‘실행공동체’, ‘학문사회화’와 같은 이론에 기대어 외국인 대학원생의 경험을 분석하였다면, 유지윤(2021)과 정하라·윤여탁(2020)은 ‘한국어교육’이라는 전공별 특성에 착안하여 연구를 수행하였다. 유지윤(2021)은 한국어교육을 전공하는 외국인 대학원생의 제2 언어 자아 변화 경험과 의미를 탐색한 연구이고, 정하라·윤여탁(2020)은 ‘한국어교육’을 전공하고 있는 외국인 대학원생이 ‘한국어 학습자’와 ‘한국어 예비교사’라는 이중정체성을 지닌 존재임에 주목한 연구인데, ‘한국어교육’을 전공하는 외국은 대학원생만이 경험할 수 있는 이중정체성 경험에 주목한 정하라·윤여탁(2020)의 연구가 ‘국어교육’ 전공 대학원생만의 경험에 초점을 둔 본 연구와 더 밀접한 관련을 갖는다고 할 수 있다. 이외 장샤오량 외(2021)는 중국인 유학생의 체육학 석사과정 경험에 관한 자문화기술지 연구를 수행하였는데, 연구자가 외국인 유학생이라는 점에서 본 연구와 유사성을 지니며, 그 외 김영순 외(2013)는 외국인 대학원생의 경험을 중심으로 탐색한 연구가 아니지만, 외국인 대학원생을 지도하는 한국인 교수자의 다문화 감수성의 역할을 밝혀, 대학 교육 현장에서 외국인 유학생과 교수자 간 원활할 상호 문화 이해가 이루어질 수 있는 장을 마련하였다는 점에서 의미가 있다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 방법 및 참여자

Miles(1994)는 사례 연구는 ‘제한된 맥락 안에서 일어나는 현상’이라고 정의하고, Stake(1995)는 사례 연구가 “구체적이고, 복잡하며, 현재 진행형의 것으로 정의한다. 이 연구는 외국인 대학원생의 국어교육 연구자 되어가기는 현재 경험의 구체적이고 복잡한 맥락을 파악하기 위하여 질적 연구 방법 중 사례 연구 방법으로 접근하였다(Creswell, 2007; Yin, 2009). 본 연구의 연구 참여자는 동 대학원에서 함께 공부하고 있는 중국인 박사과정생 3명이다. 연구자는 진행 중인 연구의 관심사와 목적을 알려주었으며, 그들의 동의를 구한 후 심층 면담의 방법을 이용하여 연구를 수행하였다. 이 연구의 연구 참여자는 의도적 표본 선정 방식을 적용하여 선정하였고, 연구 참여자 선정에 있어 다음과 같은 부분을 고려하였다. 첫째, 국어교육을 전공하고 있는 외국인 재학생 중에서도 세부 전공의 차이를 고려하여 연구 참여자 3명의 세부 전공을 다르게 선정하였다. 둘째, ‘국어교육 연구자 되어가기’의 경험은 석사과정보다는 박사과정에 재학 중인 유학생이 더 풍부한 정보를 제공할 수 있다고 판단하여 박사과정 재학생으로 한정하였다. 연구 참여자 3명 모두 중국 국적이다. 이는 연구자가 참여자의 국적을 ‘중국’으로 한정된 것이라기보다는, K 대학 국어교육 전공 박사과정의 국적은 모두 중국이기 때문에, 참여자의 국적을 다양화할 수 없었다. 이러한 기준을 고려하여 선정한 최종의 연구 참여자의 인적 사항은 <표 1>과 같다.

5) 학문사회화란 박사과정 학생들이 이들이 속한 학문공동체의 일원이 되어 독립적인 연구자가 되기 위해 필요한 지식, 기술, 행동규범, 가치 등을 내재화하며 성장해가는 일련의 과정을 의미한다(Austin, 2002; Weidman and Stein, 2003). 박사과정 학생들이 학문사회화 경험을 통해 획득해야 할 주요 사항은 첫째, 연구자로서 필요한 다양한 역량을 획득, 둘째, 학문 세계의 실체에 대한 이해, 셋째, 자신이 속한 학과 또는 전공 공동체와의 효과적인 통합(Gardner, 2008a)이다(임희진, 2021:453).

<표 1> 연구 참여자 인적 사항

구분	학부 전공 (국가)	석사 전공 (세부/국가)	박사전공 (세부/국가)	한국어 학습/ 한국 거주 기간
리모모, 남 (중국)	영어언어문학 (중국)	국어국문학과(외국어로서의 한국어교육/한국)	국어교육 (현대문법/한국)	8년/4년
진페이, 여 (중국)	한국어(중국)	한국어번역/중국	국어교육 (기능/한국)	9년/3년
천리앤, 여 (중국)	한국어 (중국)	국어교육/한국	국어교육 (고전문학/한국)	7년 반/3년 반

3.2. 자료 수집 및 분석

본 연구는 현상학적 심층 면담의 구조⁶⁾를 활용하여 면담을 진행하였는데, 이는 주로 연구자의 개방형 질문으로 구성되며, 연구 참여자의 반응을 탐색하고 확장해 나가는 방식으로 진행된다(Irving Seidman, 2022). 이 연구에서는 한 명의 연구 참여자마다 두 번의 심층 면담을 진행하였는데 1·2차시, 3차시 면담 구조를 사용하였다. 질문 방식은 개방형 질문으로 구성하여 연구 참여자가 자유롭게 생각하고 답하도록 하였다. 1·2차시 면담은 평균 120분, 2차시 면담은 90분 내외로 진행하였다. 1·2차시 면담에서는 연구 참여자의 생애사와 체험된 경험 재구성하기를 중심으로 '현재의 대학원 공부는 어떻게 되어 시작하게 되었는지 지금까지 살아온 삶에 대해 자유롭게 이야기하면서 말씀해주세요'와 같은 생애사 중심의 질문으로 시작해서 '국어교육 전공에 다니고 있는 외국인 대학원생으로서 어떤 경험을 하고 있는지 자유롭게 말씀해주세요'와 같이 자신이 체험된 경험을 재구성하게 하였다.

3차시 면담에서는 주로 1·2차시 면담 전사 내용에서 의미가 명확하지 않았던 부분을 재확인하면서 지금의 대학원 생활은 어떤 의미인지, 또 전공은 어떤 의미인지와 같이 연구자에게 의미를 반추할 수 있는 질문을 하였다. 면담 자료는 2022년 11월 4일~11월 16일에 진행되었고, 1·2차시 면담과 3차시 면담의 간격을 1주 이상 두었다. 면담은 중국어로 진행하였으며 연구자는 수집된 자료를 중국어로 전사한 뒤 한국어로 번역하여 코딩을 진행하였다.

자료 분석은 자료 수집 과정과 동시에 진행되었으며, 사례 내 분석을 중심으로 진행하였다. 사례 내 분석에서는 자료를 전반적으로 읽으면서 유기용 외(2012)에서 재구성하여 제시한 Strauss & Corbin(1990)의 반복적 비교 분석의 절차에 따라 개방코딩→범주화→범주 확인의 3단계 과정을 거쳤다⁷⁾. 다음 도출된 범주들을 1) 전공 선택 배경, 2) 전공 입학 후 경험, 3) 전공의 의미라는 세 개의 연구 질문에 따라 내러티브적으로 기술하는 방법을 적용하였다.

6) 현상학적 심층 면담이 가지고 있는 두드러진 특성은 세 번의 면담을 수행한다는 것인데, 첫 번째 면담은 연구 참여자의 생애사에 집중하기, 두 번째 면담은 체험된 경험 재구성하기, 세 번째 면담은 의미 반추하기인데, 세 번의 면담을 진행하기 어려운 경우 1·2차시 혹은 2·3차시 면담을 하나로 합쳐서 진행하기도 하며, 면담을 진행함에 있어 일반적으로 90분 체제를 사용한다.
7) 개방코딩은 연구 문제와 관련 자료에 표시 및 이름을 부여하는 것이고, 범주화는 코딩된 자료를 범주 및 하위 속성으로 분과하는 과정이며 범주확인인 구성된 범주를 코딩 전 원자료와 비교하면서 범주 확인 및 수정 작업을 거치는 것이다(유기용 외, 2012:328).

4. 연구 결과

4.1. 리모모의 사례

리모모는 중국 대학교에서 영어영문학과를 전공했는데, 영어에 흥미를 느끼지 못하여 과외로 한국어를 배우기 시작하였다. 리모모는 대개 중국 학습자와 달리 한류나 한국 드라마에는 관심이 없고, 외국어로서 한국어를 학습하면서 한국어 문법에 흥미가 생겨 유학까지 결심하게 되었다. 초반에는 한국어가 어렵게 느껴졌지만, 문법 하나하나를 깨우칠 때마다 성취감을 느꼈고, 외국어 학습에서 문법 학습의 중요성을 깨닫게 된다. 석사는 한국으로 유학을 와서 한국어교육을 전공하였고, 한국어 교수자의 꿈을 이루기 위하여 계속해서 박사과정에 입학하였다. 현재 k대학 국어교육 박사과정 3학기 재학 중이며 세부 전공은 문법이다.

1) 전공 선택 배경: 꿈을 위한 최선의 선택

사례에 대한 개방 코딩의 결과 리모모가 전공을 선택한 배경과 그 과정은 <꿈을 위한 최선의 선택>이라는 범주로 귀납할 수 있다.

“난 중국에 돌아가 대학에서 한국어를 가르치는 교수가 되고싶거든, 그래서 석사 때 전공도 외국어로서의 한국어교육이었고, 박사도 같은 전공을 하려 한거고...”

리모모는 한국어 교수의 꿈을 위해 석사과정에서 외국어로서의 한국어교육 전공하였고, 박사과정도 같은 전공으로 선택했다고 이야기한다. 그러나 선행 연구에서 고찰하였듯, 한국의 경우 “한국어교육’과 ‘국어교육’은 같은 전공이라고 이야기할 수 없다. 연구자는 리모모가 이야기하는 ‘같은 전공’이라는 의미에 궁금을 안고, 그의 이야기를 계속 경청하였다.

“k 대학의 한국어교육은 국어국문학과 세부 전공이야, 한국어문화교육...사실 국어교육 전공이 내가 석사과정에서 전공했던 한국어교육과 다르다는 것도 알긴 했어, 그런데 이 전공을 선택할 당시에는, 내가 머릿속에서 이 문제에 관해 의식적으로 회피하려고 했던 것 같아.”

“결국 졸업하고 중국에 가면 korean Language education으로 인증되는 것은 지금의 국어교육 전공이잖아, 교수 채용에서 석사와 박사 전공이 같은게 유리하고...”

리모모는 자신이 석사과정에서 다녔던 대학보다 순위가 높은 k대학 박사과정에 진학하고자 계획하였다. k대학의 한국어교육은 국어국문학과의 세부 전공으로 되어있었고, 세부 전공명은 ‘한국어문화교육’이었다. 리모모는 한국어문화교육이라는 전공명이 자신의 석사과정 전공명과 대응이 되지 않아, 중국으로 돌아간 후 교수 채용에서 흠집이 잡힐까 걱정하였던 것이다. 그러던 중 마침 korean Language education으로 1:1 번역이 되는 국어교육 전공을 발견하게 되었고, 이 전공명이야말로 중국에서 인정하는 한국어교육 전공이라고 확신하게 된 것이다. 즉 리모모가 앞서 이야기한 ‘같은 전공’이라는 말에는 ‘언어교육’이라는 측면에서의 같음, 전공명이 영어로 번역되었을 때의 같음을 모두 포괄하는 개념으로 해석할 수 있다.

“전공명이 중요하게 작용하기는 했지만, 전부는 아니야...학과 홈페이지 들어가서 지도교수의 연구 방향을 검색해보니, 지금 내 지도교수님의 연구 방향이 문법이었어, 다행이었지”

“난 외국인이 한국어를 학습할 때 문법이 가장 중요하다고 생각하거든, 교수가 되면 문법 교육에 대한 나의 생각도 펼치고 싶고...여러모로 국어교육 전공으로 가는 게 최선의 선택이었어...”

리모모가 국어교육 전공을 선택한 배경에는 전공명이 전부인 것은 아니었다. 리모모가 한국 유

학을 결심하기까지 가장 중요하게 작용했던 것은 한국어 문법에 대한 관심이었고, 한국어 문법 규칙을 하나하나 습득하고 깨우치면서 외국어로서의 한국어 학습에서 성취감을 맛본 리모모였다. 결국 리모모가 국어교육 전공을 선택한 배경 첫 번째는 중국에서 돌아가서의 취업-즉 한국이 아닌 중국의 대학 교수 채용 조건을 고려하게 된 것, 두 번째로는 한국어 문법 교육에 대한 열애(熱愛)이다. 즉 석사과정에서 한국어교육을 전공한 리모모는 자신이 선택한 국어교육 전공이 석사과정 전공과는 다른 것이라는 것을 인지하고 있음에도 불구하고 그것에 대해 의식적으로 회피하는 태도를 보였으며, 결국 그는 <꿈을 위한 최선의 선택>을 하였다고 볼 수 있다.

2) 국어교육 전공 입학 후 경험

리모모의 국어교육 전공 입학 후의 경험은 <상상과 현실의 괴리: 쓸모 없는 것>과 <이상과 현실의 타협: 쓸모 있는 것>이라는 두 개의 범주로 도출되었다.

<상상과 현실의 괴리: 쓸모없는 것>

“지금 생각해보면 내가 생각했던 국어교육은 그냥 내 머릿속의 것들이었어. 한국어교육을 경험해보니 이걸 확실히 외국인을 대상으로 진행하는 한국어교육이 맞아. 근데 국어교육? ...한국어를 모국어로 하는 화자들을 교육하는 그런 방식을 배우는 거잖아...내가 만약 중국 대학에 가서 한국어 선생님이 된다고 치자, 그러면 난 그들에게 한국어만 잘 가르치면 돼...한국의 교육사? 국어교육의 역량? 이걸 내가 배웠어...알게 됐어...그래서? 무슨 쓸모가 있어? 내가 어디에 써? 내가 그럼 이걸 또 배워서 뭐하냐...”

국어교육 전공에 입학한 후 리모모는 국어교육과 한국어교육의 차이를 직접 경험하게 된다. 전공의 차이를 머릿속 상상이 아닌 직접 체험하게 된 그는 외국어로서의 한국어교육과 모국어로서의 국어교육의 차이를 몸으로 느낀다. 그리고 회의감과 혼란에 빠진다. 외국어로서의 한국어교육학을 전공한 경험을 가진 리모모의 “쓸모가 없다”는 표현은 국어교육 전공에서 배우는 내용과 지식이 자신의 꿈인 외국인을 위한 한국어교육에는 적합하지 않다는 생각에서 비롯된 것이다.

“국어교육은 내가 생각했던 어문교육과도 완전히 다른거야, 너도 알잖아, 우리는 어렸을 때부터 한국인처럼 국어를 배우지 않았잖아, 이게 나를 제일 힘들게 했던 거야, 그런 당혹감 같은거...한국은 아이들에게 문법도 가르치고, 국내(중국)는 문학작품을 감상하는 것이 곧 어문교육인데...”

“난 우선 많은 시간을 들여서 한국의 국어교육이란 이런 것이구나에 대해 이해해야 했고 스스로를 납득시켜야 했어”

한국의 국어교육을 접하기 전 리모모는 어느 나라의 국어교육이든 비슷할 것이라고 상상했다. 그러나 중국의 모국어교육과 한국의 모국어교육 역시 다르다는 것을 느끼고 2차 당혹감에 빠지게 된다. 전공 부적합성과 상관없이 국어교육 전공에 입학한 그는 졸업 요건에 따라 전공 수업을 들어야 하는 상황에 처하였고, 한중 모국어 교육의 차이는 리모모가 전공 수업의 내용을 이해하기에 가장 힘든 요소로 작용하였다. 리모모의 머릿속 모국어 교육이란 글자를 익힌 후에는 문학작품 중심으로 이루어지는 그런 것이고, 한국의 국어교육도 비슷할 것이라 상상했다. 그러나 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법의 5영역, 즉 국어교육자에게는 익숙하기 그지없는 것들을 리모모는 긴 시간을 들여 스스로를 이해시키고 납득시켜야 했다. 그래야만 전공 수업에서 무슨 말을 하는지 이해라도 할 수 있으니 말이다.

“이 전공에는 한국인이 생각보다 너무 많아, 내가 석사 공부를 할 때는 중국인 비중이 컸어. k대학 한국어문화교육도 그렇잖아 중국인이 많고, 근데 국어교육 안에는 외국인이 너무 적어....갑작스럽게 같이 수업하는 중국인이 적어지니까 나도 수업에서 자신감이 없어지고, 한국인에게 둘러 쌓여 있고...날 이상한 사람으로 생각할까봐...”

“우리 전공 선생님들 말 엄청 잘해...한국어로 토론할 때면 내가 수업에 완전히 융합되지 못한다는 느낌이 들어...”

리모모는 자신이 이 전공에서 살아남기 힘든 이유 중 하나는 전공 변경에 따른 학습 환경의 변화라고 토로한다. 석사과정에서 경험한 한국어교육 전공에는 외국인이 많았지만, 국어교육 전공에는 한국인이 다수이기 때문에, 이러한 환경의 변화는 리모모에게 수업에서의 자신감, 전공 수업에 완전히 융합되지 못하는 것 같은 느낌을 주었다. 자신이 이상한 사람으로 낙인찍힐까 두렵다라는 그의 표현은 그가 한국인의 시선을 많이 의식하고 있음을 나타낸다. 또한 그는 국어교육을 전공하는 한국인 선생님들은 말을 너무나도 잘하는 것과 반대로 자신을 토론에 완전히 융합되지 못하는 느낌을 받으며, 이는 연구자에게 국어교육 전공 내에서의 자신을 이방인으로 취급하고 있다는 느낌을 주었다.

<이상과 현실의 타협: 쓸모있는 것>

“국어교육은 내가 좋아하는 한국어교육은 아니지만 언어의 교육에서 같은 것이라는 생각을 했어... 대상이 다를 뿐이지...”

“이 전공에 와서 나한테 도움을 제일 많이 주는 수업은 문법 방향의 수업인데, 대학원 수업보다는 학부 수업을 들었을 때 더 좋다고 생각해...학부 수업은 한국어교육에 조금 더 접근한다는 느낌이 들었어...조금 기초적인 수업이고, 이게 오히려 한국어교육과 밀접한 관련이 있어...국어교육이든 한국어교육이든 다 학부 단계에서는 한국어의 기초를 배운다는 생각이 들어...성취감도 좀 있었지”

인터뷰에서 연구자가 느낀 리모모는 스스로의 선택에 책임을 지려는 태도를 갖고 있었으며, 이러한 태도는 현실과 이상의 괴리를 좁혀주는 역할을 하였다. 시간이 지날수록 그는 두 학문의 차이점보다는 공통점에 주목하는 태도를 보인다. 즉 언어교육이라는 측면에서 점에서는 두 학문은 같다고 생각하게 된 것이다. 공통점을 인정한 그는 국어교육 전공에서 자신에게 도움이 되는 수업을 찾게 되면서 타협의 과정을 반복하는데, 그것은 대학원 수업이 아닌 학부 수업이었다. 리모모는 학부 단계에서 배우는 문법 지식은 국어교육이든 한국어교육이든 한국어의 기초를 배우기 때문에 비슷한 것이라고 인식한다. 학부 수업은 리모모의 한국어교육에 대한 욕구를 충족시켜 주었고, 성취감도 느끼게 해주었다.

“융합 수업도 처음에는 뭔지 몰랐어...결국 수능이 전부인데 융합이 왜 필요하다는건지... 다 끝나고 나니깐 쓸모가 있다는 생각이 들었어...한국어교육과 기타 학과를 융합시키는 것도 융합 교육이라고 생각했고...언어를 배우면서 자신의 전공과 관련된 어휘나 간단한 표현을 배울 수 있지, 한국어 수준이 일정 정도 도달했을 때에는 전공지식 관련한 한국어 학습은 굉장히 중요하잖아, 유학생들이 모두가 한국어학과에 오는 것도 아니고”

졸업 요건에 맞는 학점 취득을 위해 자신의 관심사 밖인 다른 세부 전공의 수업을 들을 때에도 처음에는 이 수업이 자신에게 왜 필요한지 납득할 수 없었지만, 한 학기 수업을 다 마치고는 수업의 필요성을 느꼈다고 고백한다. 자신이 듣고 있는 수업 내용과 한국어교육의 요소를 융합하고자 한 노력이 리모모에게는 전공 수업을 배워야 하는 필요성을 느끼게 해주고, 전공 수업에 대한 이해를 깊게 해주었다.

“대학원 수업에서는 외국어 교수법 수업도 좋았는데, 여러 가지 교수법에 대해 알려주니깐, 의사소통 중심 교수법, 문법 중심 교수법 이런 것들 되게 좋았어, 한국어학당의 경우 문법교육을 너무 소홀히 한다는 느낌이 들어”

인터뷰 도중 리모모는 외국인들이 한국어가 쉽다는 편견을 갖는 것이 불편하다고 여러 번 언급

한다. 한국어 문법 체계는 외국인이 생각하는 만큼 간단한 것이 아니고, 자신이 중국 대학에서 한국어를 가르치는 교수가 된다면 자신이 생각하는 외국어로서의 문법 교육을 펼치고 싶다고 이야기했다.

3) 국어교육 전공의 의미: 국어교육 안에서의 꿈 찾기

리모모에게 국어교육 전공의 의미는 <국어교육 안에서의 꿈 찾기>라는 범주로 도출되었다.

“국어교육은 한국어교육 위에 있다는 생각이 들어...결국 한국어교육을 포함한다는 이야기야. 이런 점에서 k대학의 전공 실계가 좀 이상하다고 생각해. 국어교육과 한국어교육을 분리시키지 말아야 한다는게 내 생각이고, 이미 분리시켜 놔으니깐 뭐...”

“한국어교육적인 측면, 이게 나에게도 이 전공이 외국인에게 주는 제일 큰 의미라고 생각해.”

국어교육과 한국어교육을 모두 경험한 리모모는 두 학과가 분리되어 있는 k대학의 시스템이 자신은 이상하게 느껴진다고 고백한다. 언어교육이라는 측면에서는 상호 보완적인 관계를 가져야 하는 두 학문이 분리되었다는 그의 말은 국어교육을 경험하고 난 그가 두 학문의 차이점보다는 공통점에 더 주목하고 있음을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 국어교육 전공에게 주는 가장 큰 의미는 결국 한국어교육 요소라고 고백한다.

“한국어를 쉽게 생각하면 안돼...의사소통교육 중심이라고 해서 그게 전부는 아니야...한국어 문법을 체계적으로 가르치지 않아서 외국인들이 한국어를 쉽다고 생각하는 거야...체계적인 문법 교육은 외국인에게 정말 필요해”

리모모의 유학 동기에서도 확인할 수 있었지만 한국어 문법에 대한 관심, 그리고 자신이 생각하는 한국어교육에서의 문법 교육관을 실현하는 것은 그의 최종 목적이다. 그는 이러한 목적을 위해 국어교육 내에서 부단히 한국어 교육적 요소를 찾고자 노력하였으며, 현재도 진행중이다.

“외국인 유학생들은 한국의 국어교육을 알아간다는 것, 한국의 국어교육의 방식들을 중국의 어문교육에 어떻게 적용해볼지 생각해 볼 수 있다는 것, 이런 것 역시 의미 있는 과정이라고 생각해.”

그 외 리모모는 자신처럼 한국어교육을 꿈꾸는 유학생이 아니더라도 국어교육 전공 내에서 외국인이 성취할 수 있는 것들에 대한 견해를 밝혔다. 결국 리모모는 국어교육이라는 틀 안에서 외국인이 자기만의 꿈을 위해 달려가는 것을 제일 중요하게 생각하고 있었으며, 리모모 자신도 꿈 찾기 과정 중에 있는 것이라 할 수 있다.

4.2. 진페이이의 사례

진페이이는 중국 대학에서 한국어를 전공하였고, 석사는 번역학을 전공했다. 성적 미달로 원하는 전공에 가지 못하여 무작위로 가게 된 곳이 한국어 전공이었다. 뭐든 주어진 것을 열심히 하는 태도에 원하는 전공이 아니었지만 한국어 공부를 누구보다 열심히 하였고, 번역학 석사학위까지 받았다. 꾸준히 좋은 성적을 유지한 덕분에 국비장학생으로 한국 유학의 기회가 주어졌고, 한국어 교육자의 꿈을 이루기 위해 한국어교육 박사과정을 신청하였으나 의도치 않게 국어 교육학 박사과정생으로 입학하게 되었고, 생애 처음 들어보는 '기능'이라는 세부 전공을 선택하면서 인생의 제2막을 연다.

1) 전공 선택 배경: <잘못된 선택과 블루오션 발견>

진페이이 전공 선택 배경은 <잘못된 선택과 블루오션의 발견>이라는 범주로 도출되었다.

“황당한건 난 내가 국어교육 전공에 입학한 사실조차 몰랐어...개강 전 학과 사무실에서 ot 관련해서 메일을 보내주잖아, 국어교육학과에서 메일이 온거야...혹시나 해서 다시 물어봤지, 내가 외국인인데 신청한 전공이 한국어교육이 맞냐고, 아니라는 거야”

“난 당연히 직원의 실수라 생각하고 몇 번이고 더 확인했는데 Korean Language Education은 국어교육이고, 내가 신청해야 할 한국어교육은 국어국문학과와 세부 전공으로 되어있다는 사실은 그 뒤에 알게 되고, 국어교육이 뭔지에 대해 찾아보기 시작했어”

개강 전까지 그녀는 자신은 한국어교육 전공을 신청하였다고 믿고 있었다. 외국인의 경우 입학 지원서는 영어로 작성하는 것이 원칙인데, 진페이는 한국어 교사가 되기 위해서 한국어교육학과에 가고 싶었고, 의심 없이 지원 학과에 Korean Language Education이라고 적고 신청한 것이다. 이는 박영순(1997)에서 지적하고 있는 ‘국어교육’이라는 명칭이 가져오는 혼란과 연계된다. 국어교육학과 사무실 메일 일을 받은 뒤 자신이 전공을 잘못 신청한 사실을 인지하게 되었고, 그때부터 자신이 신청한 학과에 대해 진지하게 알아보게 되었다.

“어렸을 때부터 내가 어문은 정말 잘 했거든...찾아보니 국어교육은 사범대학 아래에 있어 어문교육에 가깝다 생각했어”

“처음에는 막막했지...이걸 어떻게...입학하니깐 세부 전공을 선택하라 하더라고...세부 전공이라도 잘 선택해야겠다는 생각에 중국 사범대학 교육학과를 졸업한 선배한테 도움을 청했어...그 선배가 기능을 추천했어, 중국에는 기능 방향 연구가 없어서, 잘만 배우면 중국 시장에서 가능성이 있을 것이라고 조언해줬고, 난 그 조언에 따랐어”

국어교육 입학 통보를 받은 그녀는 사전 조사를 통하여 국어교육은 중국의 어문 교육 전공과 비슷한 것이라고 판단했고, 어문에 대한 자신감은 그녀가 국어교육 전공을 잘못 선택한 것에 대한 위안으로 작용했다. 한국어 교사가 되고자 한국 유학을 선택했던 진페이는 전공을 잘못 선택하게 되었지만, 잘못된 선택은 블루오션을 발견하는 기회로 작용하기도 하였다. 그녀는 ‘기능’이라는 두 글자의 함의도 잘 모르지만, 이 전공이 중국 어문 교육 시장에서 아직 개척되지 않았다는 선배의 조언을 듣고, ‘기능’을 세부 전공으로 선택하게 된다.

“중국에서 한국어 시장이 포화상태라고 할 수 있잖아, 그래서 난 아예 누구도 안하는걸 하려했던 것 같아...어문은 정말 내가 잘했어...”

전공 수업을 듣기까지 그녀는 자신이 받아온 어문교육과 한국의 국어교육에는 밀접한 관련성이 있다고 생각했고, 어문에 소질이 있었던 자신을 믿었다. 중국에서의 한국어교육 시장을 포화상태라고 표현한 그는 어쩌면 잘못된 선택이 새로운 기회가 될지도 모른다고 생각하였고, 그에게 블루오션을 발견할 기회를 주었다.

2) 국어교육 전공 입학 후 경험

진페이이 국어교육 전공 입학 후 경험은 <새로운 길: 좌절과 의심의 연속>과 <새로운 길: 신념과 확신> 두 개의 범주로 도출되었다.

<새로운 길: 좌절과 의심의 연속>

“아...초반에 너무 힘들었어, 지금도 기억이 생생해 2019년 가을 그해는 공부에 대한 부담이 너무

커서 저녁에 잠도 못 잘 때 였어...그냥 미쳐버릴 것 같았어, 이 전공을 배워서 할 게 많다고는 하지만 쉽지 않아...그냥 어렵다...내가 쓰레기 같다 라는 생각을 많이 했어”

선배의 조언과 앞으로의 미래를 위해 중국의 어문 교육에서 아직 개척되지 않은 '기능'이라는 블루오션을 선택한 진페이는 2019년 가을, 입학 초기에 정말 많이 힘들었다고 고백한다. “할게 많다”는 그녀의 표현은 전공지식을 잘 습득한 후 중국에서의 취업 기회가 증가를 의미하지만, 초반에 새로운 것들을 받아들이기에 어려웠던 그녀는 “쓰레기”라는 부정적 표현을 자신에게 쓰기도 한다. 그렇게 그녀는 잠이 오지 않는 무수한 밤을 홀로 지내야 했다.

“내가 연구하는 방향은 영어 논문을 정말 많이 읽어, 중국에서 태어나서 석사까지 과정에서 읽은 영어 논문 수보다 지금의 양이 더 많을걸? 이론이나 이런 것들이 모두 유럽 국가에서 기원한 거니깐 어쩔 수 없어...한국어 발표에 영어 논문에 정말 제정신이 아니었어...”

외국인으로서 한국어로 발표를 준비하는 것 자체로도 힘이 드는데, 방대한 영어 논문의 양은 진페이를 더욱 숨 막히게 했다. 자신의 전공에서 공부하는 이론이 국외를 중심으로 생성되고 발전된 것이기 때문에, 어쩔 수 없이 영어 논문을 읽어야 하는 상황에 처하게 되었고, 이는 자신이 전공 수업을 듣기 전까지는 예상하지 못한 어려움이었다.

“제일 힘든건 특히 문식성이라던가, 독자, 비독자 이런건 중국의 어문 교육에서도 한국어교육에서도 보지 못한 내용이었어...정말 그냥 새것 그 자체...이 선택이 진짜 맞나? 라는 생각을 정말 많이 했던 것 같아”

하지만 그녀를 제일 힘들게 했던 건 결국 전공지식의 부족이었다. 국어교육 안에서도 외국인이 적은 '기능' 전공에서 그녀는 문식성, 독자, 비독자 등에 관한 내용 지식을 접하게 되었고, 이러한 내용은 한국어교육에서도, 중국의 어문 교육에서도 접해보지 못한 새것 그 자체였다. 태어나서 처음 접한 지식, 그리고 기나긴 박사과정에서 이것을 받아들여야 할 운명에 처한 그녀는 자신이 선택한 이 길이 진짜 옳은 것인지를 부단히 의심하게 만들었다.

“한국의 수업 방식은 중국과 너무 달라. 토론도 많고, 수업에서 부족한 부분도 잘 지적해주지...내 전공에 대해 별로 아는 것이 없으니깐 많이 물어보고 그래야 하는데, 내가 성격이 내향적이어서 그런 것도 잘못하고...그래서 적응기가 남보다 길지 않았나”

“지도교수님도 그랬어...천천히 하나하나 하라고...내가 어렵다고 할 때마다 지도교수님은 어려운건 당연하다고 말해, 수업을 듣고 뭔가 아주 작은 것이라도 얻었다면, 그걸로 됐다고 이야기했어, 내가 선택했으니 끝까지 가야지”

중국에서의 강의식 수업 방식과 한국에서의 토론식 수업 방식의 차이 역시 진페이를 힘들게 한 요소 중 하나였다. 그녀는 새로운 것을 접할 때 중요한 것은 다른 사람에게 많이 묻고, 도움을 청하면서 성장해 가는 것임을 잘 알고 있었다. 그러나 내향적 성격인 그녀는 선뜻 다른 사람에게 도움을 청할 수도 없었고, 이러한 성격 때문에 자신이 새로운 것에 적응하기까지 남들보다 더 많은 시간을 들인 것이 아닐까 하는 자아 성찰의 태도를 보인다. 이 모든 것은 자신이 선택한 길이고, 스스로 선택한 길이기 때문에 끝까지 가야 한다는 신념을 보였으며, '작은 것'이라도 얻게 된 것에 감사함을 느낄 줄 알아야 한다는 지도교수님의 격려 또한 진페이가 학업을 견지할 수 있는 힘이 되어준다.

<새로운 길: 신념과 확신>

“교수님께서 정말 날 너무 많이 배려해주서, 유학을 경험이 있어서 그러신지...너무 좋은 분이시고,

정말...교수님을 실망시키고 싶지 않아...다른 말은 다 빈말이고, 그냥 내 전공에서 성과를 내서 교수님의 연구 방향을 중국에 가서 이루고 싶어”

진페이는 유학 경험을 지닌 지도교수님이 자신을 많은 배려를 해주고 있다는 느낌을 받았다고 이야기한다. 자신과 같은 유학의 어려움을 경험한 지도교수가 자신의 처지를 이해하고 공감해 준다는 느낌을 받은 진페이는, 그런 지도교수에게 실망을 안겨주고 싶지 않았다. 지도교수의 공감은 그녀가 자신의 세부 전공에 안착하여 공부를 이어갈 수 있는 동기로 작용한 것이다. 그녀는 현재 자신의 전공 분야에서 성과를 내고 싶고, 특히 지도교수의 연구 방향을 중국에 가서도 실천해보고 싶다는 욕구를 드러낸다.

“나는 기능 이 전공이 배우면 배울수록 국내에 정말 필요하다고 느껴, 이 방면이 연구되지 않은 거잖아...내가 국내 사범대학교육학과 커리큘럼을 봤는데 기능과 관련된 건 거의 없었어.”

자신의 전공인 ‘기능’을 공부하는 시간이 길어질수록 그녀는 전공의 필요성을 확신한다. 한국에서 국어교육을 공부하면서 중국에서의 어문 교육에도 관심을 갖게 되었으며, 실제로 중국의 사범대학 커리큘럼을 살펴본 결과 ‘기능’이라는 방향과 관련된 수업은 없다고 이야기한다. 잘못된 선택은 ‘기능’이라는 블루오션을 발견하게 해주었고, 초반에는 취업의 기회가 증가하기 때문에 그것을 선택하였으나 배우면 배울수록 학습의 필요성을 느끼게 된 것이다.

“***선생님, 지금 중국 사범대학에 재직 중인데, 우리 교수님 지도학생이었어, 읽기 교육이라던가 쓰기 교육 관련해서 많이 연구했고 논문도 많이 냈고, 그 선배님이 계시는 학교 빼고 다른 사범대학에는 완전히 기능 관련된 수업도 없고, 문식성 연구 같은 것들, 그러니깐 읽기 교육이나 쓰기 교육의 중요성을 인식할 수 없는 거고, 난 이 부분을 강조해서 학생들에게도 가르쳐야 한다고 생각해”

그녀가 자신의 전공에 대한 신념과 전공지식 학습의 필요성은 같은 전공을 졸업한 중국인 선배의 성취와도 연관이 깊다. 자신과 같은 중국인 유학생이었던 선배가 ‘기능’을 전공하여 중국의 사범대학에서 활약하는 모습은 그에게 이 길을 이어가야 할 큰 동력이 되어주었다. 비록 자신이 걸어가는 길이 힘들고 고달프더라도, 선배의 성공은 그녀에게 한 줄기의 빛이 되었고, 이 길의 끝에서 꿈이 이루어질 수 있다는 희망을 안겨주었던 것이다.

“지금까지 내가 별로 해낸 건 없지만, 천천히 가면 돼...앞으로 읽기 교육 방향으로 계속 연구해서, 국내 열독 교육의 발전, 내 박사논문 관련한 독자, 비독자 그런 연구를 이어가고 싶어, 이게 정말 중요하다고 느껴거든 중국 학생들에게도”

진페이는 세 명의 연구 참여자 중 ‘아직까지 이른 게 없다’와 같은 표현을 제일 많이 반복한다. 그러나 ‘천천히 가면 된다’라는 표현도 제일 많이 사용하는 참여자이다. 중국의 모어교육에서도, 외국어로서의 한국어교육에서도 접해보지 못한 내용들을 새로 접하기 때문에 자신의 전공에서 성과를 내는 데 시간이 오래 걸릴 수밖에 없다. 박사논문 주제를 이미 정하고 데이터를 수집하고 있는 그녀는 논문 작성 과정 중에서도 중국의 학생들에게도 ‘기능’이 꼭 필요한 것 같다는 소신이 느껴지는 발언을 한다.

3) 국어교육 전공의 의미: <인생의 전환점>

진페이의 국어교육 전공의 의미는 <인생의 전환점>이라는 범주로 도출된다.

“앞으로 하고 싶은 직업, 연구하고 싶은 것이 바뀌었고...내가 비교적 열애(热爱) 하고 있는 것이라 표현하고 싶어...인생에서 하나의 중요한 전환점이야...선택했으면 열애(热爱) 해야 하는 건 당연한 일

이라 생각해”

“국어교육을 모르던 데로부터 국어교육을 알게 해주고, 그 과정에서 내의 많은 고정관념을 깨주었어, 내가 이 전공에 서서히 몰들어 간다는 느낌을 받아, 전공지식 면에서 말이야, 이것도 결국 전환이지 시각의 전환”

그녀는 ‘국어교육’ 전공에 입학 후 자신이 하고 싶은 직업, 연구하고 싶은 것들이 다 바뀌었다고 이야기한다. 즉 ‘인생의 전환점’인 것이다. 한국어 교육자에서 중국의 어문 교육 연구자로 전환된 것이다. 그녀는 자신이 선택한 것을 사랑해야 박사라는 긴 여정을 끝까지 걸을 수 있기에, 꿈의 전환을 불가피한 결과로 받아들인다. 이밖에 ‘국어교육’ 전공을 경험하는 과정에서 많은 고정관념이 바뀌는 시각의 전환 역시 전공이 그에게 준 의미라고 볼 수 있다.

“불행하게 내가 원하는 직업에 종사하지 못하게 될 가능성이 있어... 난 내 후대에게 전해줄 거야... 가령 내가 알았잖아 국어교육이란 뭔지, 내가 직접 배웠고 여기에는 읽기 교육도 있고 그게 중요한 것도 알았고...그러면 난 내 아이들에게 알려줄 것 같아...책도 많이 읽게 할 것 같고...국어교육 전공인 것을 영광으로 생각해(以國語教育為榮)”

자신이 가고 있는 길에 대한 신념과 확신을 형성한 그녀 역시 졸업 후 자신의 진로에 대해서는 불확신한 태도를 드러낸다. 자신이 배운 것들을 자신의 후대에게도 전하고 싶다고 이야기한다. ‘以國語教育為榮’(국어교육을 전공하는 것을 영광으로 생각하다)라는 그녀의 표현은 이 전공에 입학한지 3년 반이 지난 지금, 국어교육, 기능 연구자라는 역할이 완전히 스며들고 있음을 확인할 수 있었다.

“국어교육을 전공하면 한국어교육은 당연히 가능하다고 생각해, 언어교육이잖아, 그런데 한국어교육을 전공해서는 국내(중국)에 가서 어문교육을 연구할 수는 없잖아, 거꾸로가 안돼. 물론 난 어문교육 연구를 하고 싶지만”

이밖에 그녀는 ‘국어교육’을 전공한 유학생은 중국으로 돌아가서 한국어 교육자로서의 역할도 충분히 수행할 수 있다고 확신한다. 그러나 한국어교육 전공자가 중국의 어문교육을 전공하는 것은 불가능하다는 그녀의 확신은 한국어교육은 국어교육학과의 하위 분류로 설정할 수 있다는 박영순(1997)의 입장과는 연결된다.

4.3. 천리앤의 사례

대학교 전공 선택을 할 때까지도 미래에 대한 계획이 없었던 천리앤은 많은 외국어 중에서 한국어가 듣기에 제일 재미로운 외국어라는 생각에 중국 대학에서 한국어를 전공하였고, 석사는 한국 유학의 길에 올라 국어교육을 전공을 선택하였다. 한국으로 교환학생을 온 경험은 그녀에게 색다른 경험을 선사하였고, 한국어 공부를 더 깊게 하고 싶다는 생각에 유학의 길에 올랐다. 석사 때 세부 전공은 문학이었다. 자유분방하고 틀에 박힌 것을 싫어하는 성격인 천리앤은 직장 생활에 적응하는데 어려움을 겪었고, 2022년 3월에 동 대학원 박사과정으로 재입학하였고, 현재는 고전 문학을 전공하고 있다. 지도교수가 왜 한시를 연구하느냐는 질문에 ‘문학이 적성에 맞아서’라고 답하는 천리앤은 앞으로 중국에 돌아가 회사가 아닌 연구원으로 재취업하고 싶다고 이야기한다.

1) 전공 선택 배경: <한국어 공부에 더 적합한 곳을 찾아>

천리앤은 세 명의 참가자 중 석사과정과 박사과정 모두 동 대학에서 국어교육학과를 전공한 사례이다. 전공 선택 배경은 처음 ‘국어교육’ 선택 배경으로 한정하여 기술하였고 <한국어 공부에

더 적합한 곳을 찾아>라는 범주로 도출하였다.

“내가 학부는 한국어 전공인데 학부 과정에서 한국어를 깊이 있게 배우기에는 부족하다고 생각했어...한국어 교사가 되든 한국어 관련해서 취업을 하든 한국어를 더 심도(深度)있게 배울 필요가 있다고 생각했어, 한국어를 계속해서 더 깊게 배우고 싶은 마음이었지”

천리안은 한국어교육에 종사하든, 한국어와 관련하여 취업을 하든 학부에서 배운 한국어 지식으로는 부족하다고 느꼈다. 전공에 대한 공부를 지속하고 싶은 마음에 한국 유학을 선택하였고, 대학원 과정에서는 한국어를 더 깊게 배우고 싶은 욕심이 있었다.

“난 국어교육 전공에 대해 잘 알지는 못했어, 아마 그냥 한국어교육과 가깝다고 생각했던 것 같아... 난 좀 다르게 DIY로 신청했거든”

“내가 느끼기에 국어교육이 어문 교육이기는 하지만 그래도 크게 다르진 않다고 생각했어. 중국어를 놓고 보면 중국어를 외국인에게 가르치냐, 중국인에게 가르치냐와 같은 거잖아... 그럼 대상이 다르다고 해서 큰 차이가 있을까? 아니라고 생각한게 내 결론이었어.”

유학생이 유학센터를 통하지 않고 스스로 모든 서류를 준비하는 과정을 DIY(do it yourself)라고 줄여 부른다. 인터뷰 도중 천리안은 유학센터를 통해 유학을 신청하는 유학생들의 학업 능력에 대한 불확신을 드러내기도 한다. 한국에서 학업을 이어가야 할 유학생이 스스로 유학을 신청하지 못할 정도라면, 본인의 한국어 능력을 의심해볼 필요가 있다고 보는 것이다. 따라서 스스로 유학을 신청한 자신의 한국어 능력에 대해서 매우 긍정적인 평가를 하게 된다. 이밖에 천리안은 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’이 교육 대상에 차이가 있다는 점을 인지하고 있었지만, 같은 언어를 교육한다는 점에서 큰 차이가 없을 것이라는 결론을 내린다.

“국어국문학과는 너무 크다고 느껴졌어...외국인 유학생도 많고...”

“그리고 국어국문학과 한국어문화교육이지 그 전공? 그것도 고려한 것 같은데, 문화가 들어가 있지 않냐 전문적이지 않다는 생각이 들었어, 신설된 것 같은 그런 느낌?...한국 문화를 가르치는 건가? 난 한국어에 관심이 있지 한국 문화에 별 관심이 없는데, 한류나 드라마나 이런 것들 말이야...지금 생각해보면 난 내 마음속에서 생각한 한국어교육과 가까운 것을 선택하려고 했었던 것 같아”

천리안은 ‘국어국문학과’가 너무 크기 때문에 선택하지 않았다고 고백한다. ‘학과가 크다’라는 표현은 K대학 ‘국어국문학과’의 ‘한국어문화교육’ 전공에 재학 중인 외국인 수가 많다는 뜻으로 해석이 가능하다. 따라서 ‘국어국문학과’에 가면 외국인 간의 학업 경쟁, 장학금 신청 등 다양한 측면에서 경쟁이 심할 것으로 예상한 것이다. 외국인이 많으면 당연히 한국인과 교류할 수 있는 기회가 적어지게 되는데, 유학을 선택한 그녀이기에 한국인과 더 많이 교류하고 싶은 욕구도 있을 수 있다. 그녀의 이야기에서 ‘한국어문화교육’이라는 전공에 대한 이해가 부족한 것으로 나타났다. ‘문화’라는 용어가 가져다주는 혼란으로 ‘국어교육’이 자신이 생각한 ‘한국어교육’과 더 가까운 것으로 여기게 된다.

“진짜 우연인데 학부 논문 주제가 운동주 시 분석이었어, 그때 되게 좋았었거든, 내 성격이 문학을 하기에 어울린다고 느꼈었지...그런거 있잖아 되게 자유분방하고, 생각이 틀에 갇혀있지 않고 자유롭고, 감성적이고, 문학이 그런 것 같아, 날 생각의 틀에 가두려 하지 않아...그래서 세부 전공은 문학 전공을 선택했어”

세부 전공을 문학으로 선택한 이유는 그녀가 학부 시절 우연히 <운동시 시인>의 시로 학위논문을 완성했던 경험과, ‘자유’를 추구하는 그녀의 성향이 문학과 어울린다고 생각했기 때문이다. 이러한 ‘자유’와 ‘틀에 갇힌 사고’를 거부하는 그녀의 성향은 향후 직업을 포기하고 박사과정에 재

입학하는 결정적 요인으로 작용한다.

2) 국어교육 전공 입학 후 경험

천리앤의 국어교육 전공 입학 후 경험은 <석사: 문외한(門外漢)>, <박사: 한국어 학습자에서 국어교육 연구자로>, <지금 여기, 적성에 맞는 곳>이라는 세 범주로 도출할 수 있다.

<석사: 문외한(門外漢)>

“학부때 배웠던 내용과 너무 달라서 놀랐지, 문법을 정의하는 개념이라든가, 대학교에서 우리에게 가르쳐주는 건 ‘은/는’, ‘이/가’를 어떻게 다르게 사용하는지였는데, 여기는 추상적이랄까? 어떻게 사용하는지를 알려주는 게 아니라 더 위에 있는 것들 있잖아, 언어학, 철학 이런 것이라 더 가깝다는 생각을 하게 됐어”

천리앤의 유학 동기는 한국어를 더 깊게 공부하고 싶어서였다. 그러나 ‘국어교육’ 전공에서 학습하는 내용 지식은 학부에서 학습하던 내용 지식과는 너무 다르다는 것을 느끼게 된다. 한국어 학습자로 공부할 때에는 한국어의 사용적 측면에서 기초 문법 위주의 교육을 받았지만, ‘국어교육’ 전공에 입학한 후에는 더 추상적인 문법 교육을 받는 느낌이 들었다고 표현한다. 그녀는 ‘국어교육’ 전공에서 다루는 내용을 더 위에 있는 것, 언어, 철학과 가깝다고 표현한다.

“개념적인 것도 많이 달랐어, 문법 교육의 정의라든가, 문학을 가르치는 방식이라든가”

“처음 여기 왔을 때 난 그냥 문외한이었어, 이 전공에 대해 아무런 장악도 없었고, 어디서부터 어떻게 손을 대서 이것을 배워야 할지 몰랐어, 한국어 공부만 4년을 했는데 더 깊은 것을 해야 하잖아 여기서는”

중국에서 오랜 시간 동안 충실한 제2언어 한국어 학습자로서 살아온 천리앤에게 모국어로서의 국어교육은 개념도, 교육하는 방식에도 차이가 있었다. 그녀는 석사과정의 자신을 ‘문외한’이라고 표현한다. 어디서부터 손을 대야 하는지도 몰랐고, 자신이 지금껏 배운 외국어로서의 한국어교육과 모국어로서의 국어교육의 차이를 인지하기 시작하였다.

“처음에는 이 전공에서 공부하는 방법을 몰랐던 것 같아...수업을 선택할 때도 다 선배의 말을 들었어...점수 잘 주는 수업...나의 개인 흥미를 고려해서 선택하는 방법을 몰랐었던 것 같아”

문학에 흥미를 느끼는 그녀는 석사과정에서 자신의 관심사를 고려하여 수업을 신청할 생각조차 하지 못했다고 한다. 선배들의 말을 듣고, 점수를 잘 주는 수업을 선택하게 되는데, 천리앤은 이러한 과정을 ‘전공을 공부하는 방법을 몰랐다’라고 성찰한다.

<박사: 제2언어에서 제1언어로의 전환>

“공부하면서 느낀건데 이 전공에서는 유학생이라 하더라도 제2언어의 개념은 존재하지 않아, 그냥 한국어를 제1언어다 생각하고...그렇게 접근을 해야 더 많은 것이 보이고, 더 많은 전공 지식들을 진짜 접촉할 수 있어...근데 초반에는 이런 돌파구를 찾을 수 없지”

“한국어 실력이 정말 중요하지...외국인이 우리 전공에 오려면 처음부터 마음의 준비를 단단히 해야 돼, 한국어 공부를 계속하면서 기타 전공 영역에 관한 지식 있잖아 교육, 문학교육 이런 것에 관한 지식들을 습득해야지, 둘 다 놓을 수 없어, 특히 나처럼 문학을 감상이 필요한 전공은 더구나 그렇고”

천리앤은 석사과정에서 찾지 못한 돌파구를 박사과정에서 찾은 것으로 보인다. 그녀가 말한 돌파구란 더 이상 자신을 제2언어로서의 한국어 학습자로 생각하지 않는 것이다. ‘국어교육’ 전공에

서는 자신이 한국어를 모국어로 배운 시각으로 접근해야만 터득할 수 있는 부분이 있다고 생각한 것이다. 이러한 맥락에서 천리앤은 ‘국어교육’ 전공 외국인 유학생은 한국인 수준과 대등한 실력의 한국어 실력이 필요하다고 보는 것이다. 그녀의 이야기 속에는 ‘국어교육’ 전공에 입학한 유학생은 이미 한국어 고급 학습자이지만, 모국어 화자와는 거리가 있다는 점에서 한국어 학습을 멈출 수 없는 존재이며, 전공 영역의 지식을 잘 소화하기 위해서는 한국어를 제1언어로 전환하는 노력을 해야 하는 존재라는 인식이 잠재되어 있다. 다시 말하면, 국어교육을 전공하는 외국인 유학생은 한국어 학습자 정체성과 국어교육 연구자 정체성을 함께 지녀야 하는 존재로 보는 것인데, 특히나 ‘문학’은 섬세한 언어로 구성되었기 때문에 더구나 깊이 있는 한국어 능력이 필요하다는 것이다.

“난 되게 영감형(灵感型) 인간이야, 창의적인 생각도 많고, 석사논문에서 한시 비교를 했는데 칭찬도 받고...석사 때는 이렇게 좋았는데 계속 연구하려면 우세가 그렇게 크지 않다는 생각을 하게되...많은 것들은 이론들이 바쳐줘야 하는데, 방대한 지식창고를 구축하려고 나도 많이 노력하고 있어...자신의 부족한 부분을 채워가는 것도 중요해”

천리앤은 스스로를 틀에 박히는 것을 싫어하는 자유분방한 성격 즉 영감형(灵感型) 인간이라고 평가한다. 그러나 그녀는 박사과정과 석사과정의 차이를 느끼면서, 석사과정에서는 틀에 박히지 않은 자유로운 생각이 많은 도움이 되지만, 타고난 기질로만은 부족하다는 것을 인식하게 된다. 연구자로서 논문을 쓸 때에는 많은 이론을 섭취하여 자신만의 방대한 지식창고를 구축해야 하는데, 이 과정에서 자신의 부족점을 인지하고 그것을 채워나가기 위해 많은 노력을 한다고 고백한다.

<지금 여기, 적성에 맞는 곳>

“일을 해보니깐 내 성격과 잘 안 맞는 것 같다는 생각이 계속 들어서 다시 왔지, 난 내 주장이 강한 편인데 령도자들의 지시에 복종하지 않으니깐, 령도자가 나한테 넌 자기만의 생각이 있고 개성이 있는데 직장에서는 나 같은 사람이 필요없다고 했지...그때 다시 한번 깨달았어, 석사 때보다 더 확신이 생겼지, 견고해지고”

석사를 졸업하고 중국에 가서 무역 회사에 취업한 그녀는 회사 일을 하면서 회사 일이 자신의 적성에 맞지 않는다는 것을 느끼게 된다. 직장생활의 경험은 박사과정으로의 재입학으로 이어졌고, 박사과정 입학 결정은 석사과정 입학 때보다 자신의 결정에 대해 더 확신이 생겼고, 연구자의 길에 들어서는 확신을 주었다.

“자신이 하는 영역에서 돌파구를 찾는게 정말 중요해, 키(key) 같은 거지, 너랑 안 맞다고 생각하면 넌 끝까지 걸어갈 수가 없게 되어있어, 내가 이 전공에 있는 건 이게 나한테 적합하다고 생각하기 때문이야”

또한 천리앤이 이야기하는 ‘돌파구’, ‘열쇠’라는 표현은 ‘국어교육’ 전공지식을 습득하는 방식과 자신의 흥미를 찾는 과정으로 설명될 수 있다. 천리앤에게 있어 첫 번째 ‘국어교육’ 전공자의 마인드로 자신을 세팅하는 것이다. 외국인 유학생으로서 한국어 학습자의 정체성을 갖고 있는 것과 맞지만, 이 전공에서 돌파구를 찾으려면 결국 제2언어 학습자의 정체성을 버리는 연습이 중요하는 것이다. 두 번째 돌파구는 자신이 연구하는 것이 적성에 맞아야 한다는 것이다. 직장 생활이 적성에 맞지 않고, 문학 공부가 적성에 맞다는 결론을 내린 것과 같은 것이다.

“대학원은 지도 교수님 스타일도 중요한 것 같아, 우리 교수님은 양을 풀어놓고 키우듯 그런 스타일이었는데, 난 자유로운 걸 좋아하는 사람이니깐, 나한테는 되게 맞았어...작품 해석할 때도 내가 발휘할 수 있는 충분한 공간을 주시고...그래서 내 생각을 더 자유롭게 표현할 수 있는 것 같고...그렇게

석사논문도 썼고”

국어교육 전공에서 적성에 맞는 또 다른 한 가지는 지도교수님의 지도 스타일이었다. 석사 시절 지도교수님의 지도 스타일을 ‘방임형(放任型)’ 스타일이라고 표현하는 천리앤은, 지도교수님이 자신의 개성을 고려한 지도를 해주었기 때문에 자신이 틀에 갇히지 않는 생각을 해낼 수 있었고, 독창적인 논문을 써낼 수 있었다고 이야기한다. 이 역시 그녀 또다시 ‘국어교육’ 전공을 선택한 중요한 이유로 볼 수 있다. 박사과정에 입학한 후 경험에 대한 질문에서 그녀는 박사과정을 견지할 수 있는가 없는가에 관한 문제는 그 사람이 얼마나 똑똑한가에 있다기보다는 마음가짐에 있다고 이야기한다. 무슨 일에서나 불평하지 않는 태도, 문제를 긍정적으로 해결하려는 자세가 중요하며, 본인 자신을 비교적 긍정적인 사람이라고 평가한다. 세 명의 연구 참여자 중에서 천리앤은 자신이 직면한 어려움에 대해, ‘국어교육’ 전공이 주는 확실성에 대해 가장 긍정적인 태도를 보이는 연구 참여자였는데, 모든 일에 불평, 불만하지 않고, 문제해결을 최종 목표로 삼는 그녀의 마음가짐과 관련이 깊다고 해석할 수 있다.

3) 국어교육 전공의 의미: 자유와 무한 가능성

천리앤의 국어교육 전공의 의미는 <자유와 무한한 가능성>이라는 범주로 도출될 수 있다.

“학부에서 한국어라는 언어만 공부했을 때는 취업하면 그냥 내 삶은 그렇고 그랬을 꺼라고 생각해, 지금의 모습이 아니겠지...지금은 좀 더 의미있는 걸 하고 있다 생각해...사람마다 원하는 가치가 다 있겠지만 그런데 내가 추구하는 가치는 아닌 것 같아”

“공부하는게 어렵지...너무 어려워. 그런데 과정을 견뎌낼 수 있는가의 문제는 지능이 얼마나 뛰어난가에 있기보다는 마음가짐(心态)에 있어. 그러니까 학업에서 불평불만(抱怨)이 가장 무의미한 거야. 회사는 다른 사람을 위해 일한다는 느낌이 강하지만, 공부는 자신을 위한 거니까 일종의 자유지. 스스로가 마음가짐을 굳게 하고, 긍정적인 태도로 어려움을 해결해 가는 자세를 갖는 게 중요하다고 생각해.”

한국어를 더 깊이 있게 공부하고자 국어교육 전공 대학원에 입학한 그녀에게는 회사 생활보다는 대학원 공부가 자신의 추구하는 가치에 부합되며 그것은 곧 <자유>와도 연관이 깊다. 그녀가 앞으로 견고하게 하는 연구자의 길이 갖는 가치와 일치하는 것이다. 틀에 박힌 회사 생활을 견디기 힘들어 <자유>를 선택한 그는 박사과정이 비록 힘들지만, 공부는 스스로를 위한 일이기 때문에 아무리 힘들어도 일종의 <자유>라고 바라본다. 공부를 지속함에 있어 필요한 것은 지능보다는 불평불만을 하지 않는 마음가짐, 문제를 해결하려는 자세가 중요하며, 본인 자신을 비교적 긍정적인 사람이라고 평가한다. 세 명의 연구 참여자를 인터뷰하면서 연구자는 유독 천리앤에게서 ‘여유’와 ‘평온함’을 느꼈는데, 앞서 언급한 마음가짐이 천리앤이 ‘국어교육’ 전공이 주는 불확실성에 대해 가장 긍정적인 태도를 보일 수 있는 결정적 원인으로 작용한 것으로 보인다.

“국어교육과는 되게 융합 학과라는 생각이 들지 않아? 교육과도 연관이 있고, 언어와도 연관이 있고...앞으로 내가 뭘 할지 모르겠는데, 한국어시장이 포화상태라면 그건 내가 좌우시킬 수 있게 아니니까, 지금까지는 연구원으로 들어가거나 좋은 대학에 들어가서 한국어를 가르치고 싶고, 박사가 끝난 후에는 난 다른 나라도 가서 문화나 분위기도 느껴보고 싶어”

천리앤은 ‘국어교육’이라는 전공이 자신은 융합적 성격을 지닌 학과라는 느낌을 준다고 이야기한다. ‘국어교육’ 전공은 외국인이 느끼기에는 한국어라는 언어교육 측면과도 연관이 되어있고, 더 큰 범위에서는 교육학이라는 전반과도 연관이 되어있기 때문이다. 앞으로 중국의 한국어 시장이 포화가 되지 않는다면 대학교에 들어가서 한국어를 가르치고 싶은 욕심도 있고, 시장이 포화상태라서 그게 불가능하다면 연구원으로 들어가 연구직을 하고 싶다고 이야기한다. 박사과정이 끝난

후에는 한국 외의 다른 나라 분위기도 느껴보고 싶다고 이야기한다.

“우리가 앞으로 하는 일은 되게 다양하지 않을까? 자신의 할 수 있는 것, 한국어라는 언어와 관련된 것과 대응되게 국내에서 뭘 해도 다 되지 않을까 싶어, 자신을 그렇게까지 국한할 필요가 없다고 생각해...중요한건 지금 공부하는 영역에 관한 능력이야”

천리앤은 ‘국어교육’ 전공을 졸업한 후 외국인 유학생이 할 수 있는 일은 다양하다고 생각하며, 자신이 현재 공부하고 있는 전공에서 최선을 다하여 전문성을 함양한다면, 앞으로 한국어라는 언어와 관련된 어떤 일을 해도 다 잘할 수 있을 것이라는 신념을 표출했다. 따라서 ‘국어교육’ 전공에 있는 외국인 유학생들이 자신의 가능성을 너무 한정시킬 필요가 없다고 강조한다.

5. 맺음말

본 연구는 ‘국어교육’을 전공하는 외국인 대학원생의 ‘연구자 되기’ 경험과 의미를 심층적으로 탐색함으로써, 대학 행정가와 교수자의 그들에 대한 이해를 도모하고자 하였다. 연구 결과를 바탕으로 대학 행정가, 교수자, 외국인 대학원생 세 측면에서 시사점을 제시하는 것으로 마무리하고자 한다.

첫째, 외국인 유학생 담당 행정가는 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’ 두 전공을 헷갈리지 않게, 자세한 입학 정보와 안내를 제공할 필요가 있다. 3명의 연구 참여자 중 한 명은 ‘국어교육’ 전공의 영어 번역이 ‘Korean Language Education’이기 때문에, ‘한국어교육’으로 알고 지원한 케이스고, 나머지 두 명은 ‘국어교육’ 전공이 한국인을 대상으로 하는 교육 이론과 실재를 다루는 곳임을 알고 있었으나, 내국인을 대상으로 하든 외국인을 대상으로 하든 모두 한국어를 가르친다는 점에서 별 차이가 없을 것으로 생각했다. 즉 3명 모두 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’에 대한 사전 이해가 부족한 것으로 해석할 수 있다. 한국인 대학원생도 대학원 진학 전 전공 영역에 대한 불충분한 정보 획득으로 입학 후 심한 혼란을 경험하는데(임희진 외, 2016), 한국의 실정을 잘 모르는 외국인 유학생의 ‘전공’ 영역 이해 정도는 더 심각할 것이다. 특히 ‘국어교육’과 ‘한국어교육’은 외국인 유학생에게 큰 혼란을 줄 수 있는 전공임으로, ‘입학 요강’에서 ‘(한)국어교육’, ‘(외)한국어교육’(서혁, 2007)으로 전공명을 구분하는 방법, 두 전공의 커리큘럼에 대해 자세한 정보를 제공하는 방법, 학과 내에서 입학 전 외국인 대학원생의 전공 이해를 도모할 수 있는 동영상 제작하여, 대학원 지원 홈페이지에 제시하는 것 등 다양한 방법을 생각해볼 수 있다.

둘째, ‘국어교육’ 전공 외국인 대학원생을 지도하는 교수자는 그들의 연구자 잠재력을 다양한 경로로 발굴해줄 필요가 있다. 연구 참여자 3명 모두 한국어 교육자의 길을 걸을 가능성을 열어놓고 있었는데, 이는 외국인 대학원생에게 ‘국어교육’은 언어교육이라는 면에서 ‘한국어교육’과 같은 역할로 작용하는 것이라 할 수 있다. 특히 리모모의 경우 중국으로 돌아가 한국어를 가르치는 교수의 직에 대한 꿈을 가장 확실하게 드러냈는데, 초반에는 자신이 계획한 미래와 ‘국어교육’ 전공에서 학습하는 내용이 상호 충돌하면서, ‘국어교육’ 전공에서 적응하는 데 어려움을 겪기도 했다. 진페이외의 경우 본인의 전공인 ‘읽기, 독자, 비독자 등’에 관한 연구성과를 중국의 어문 교육에 적용하고 싶은 꿈을 안고 있으며, 천리앤의 경우에는 외국인 유학생에게 ‘국어교육’은 무한한 가능성이라고 표현하며, ‘국어교육’ 전공 영역에서 본인의 역량을 키워간다면 앞으로 ‘한국어’와 관련된 모든 일을 잘 해낼 수 있을 것이라는 자신감을 표한다. 따라서 국어교육 전공에서 외국인 대학원생을 지도하고 있는 교수자들은 지도학생의 개인별 특성에 따라 그들의 연구자로서의 역량을 최대한으로 발휘할 수 있게 지원해 필요가 있으며, 그들의 관심사, 앞으로의 미래 계획 등을 존중하면서 지도의 방향을 설정할 필요가 있다.

셋째, 국어교육 전공에 입학한 외국인 대학원생은 적극적으로 한국인 대학원생과 학문적 네트워

크를 형성하기 위해 노력할 필요가 있다. 세 명의 연구 참여자 중 진페이는 동료 연구자와 함께 진행하는 스터디, 그들의 응원을 긍정적으로 평가하였고, 리모모와 천리옌은 한국인 동료 연구자에 대한 언급이 없었다. 임희진(2021)의 연구에서는 외국인 박사과정생이 전공 동료들과의 낮은 연대감 형성으로 공동체 내에서 소속감을 느끼지 못하고, 자신을 불편한 존재로 인식하는 경우가 있었는데, 본 연구에서의 3명 연구 참여자 중 2명은 한국인 동료들에 대한 부정적, 긍정적 언급이 따로 없었다. 이는 한국인 대학원생으로부터 의도적으로 '소외'를 당한 경험이 없었던 것으로 해석할 수 있는 한편, 그들과 학문적으로 밀접한 상호교류도 없었다는 것을 의미한다. Lave와 Wenger(1991)가 이야기하는 진정한 '학습'이나, 임희진(2021)에서 언급한 '학문사회화'는 외국인 유학생이 한국의 대학원 생활 중 한국인과 학문적 유대감을 형성하고, 구성원 간 상호작용을 통해서만 가능한 것이다. 형성해야만 가능한 것이다. 그러나 임희진(2021)에서 밝혀진 바와 같이 한국인 대학원생의 일방적인 지원은 한국인과 외국인의 불평등한 관계를 형성할 가능성이 있으며, 한국인 대학원생과 외국인 대학원생이 쌍방향으로 도움을 제공할 수 있을 때만이 상대적으로 '대등한' 관계 형성이 가능하다. 한국이 급속도로 다문화사회로 변화함에 따라 한국인만을 대상으로 하던 '국어교육'은 다양한 언어, 문화적 배경을 지닌 아이들까지 고려해야 하는 상황에 놓여있다. 이러한 맥락에서 훌륭한 고급 한국어 학습자로 성장한 '국어교육' 전공 외국인 대학원생의 경험이나 삶을 경청하면서, '국어교육'을 다른 시선으로 바라볼 가능성이 생긴다. '국어교육' 전공이 한국인 대학원생과 외국인 대학원생의 원활한 학문적 네트워크를 구성할 수 있는 장으로 작용할 수 있기를 기대한다.

본 연구는 국어교육 전공 박사과정생 3명을 중심으로 진행한 질적연구로서, 연구의 결과를 타 전공 외국인 대학원생이나, 모든 '국어교육' 전공 외국인 대학원생에게 일반화하여 적용할 수 없다. 또한 본 연구는 연구 참여자의 국적이 단일하다는 점, 다양한 학교의 '국어교육' 전공 연구 참여자를 선정하지 못했다는 점에서 한계를 지니는데, 향후 연구에서 다양한 학교, 다양한 국적을 지닌 연구 참여자를 선정할 수 있도록 노력할 것이다.

참고 문헌

- 김대행(2003), "국어교육과 한국어교육의 거리," 『국어교육』 112, pp.1-19
- 김민아(2021), "외국인 대학원생의 불안 경험에 관한 내러티브 연구 - 한국어교육 전공 중국인 박사과정생을 중심으로 -." 국제한국언어문화학회 학술대회 10, pp.254-268.
- 민현식(2005), "한국어 세계화의 과제." 『한국언어문화학』 2.2: pp.89-138.
- 박영순(1997), "국어교육과 한국어교육." 『한국어학』 6: pp.1-17.
- 박영순(2011), 『외국어로서의 한국어교육론』, 도서출판 월인.
- 박미숙·방현희(2014), "외국인 대학원생의 학술적 글쓰기 해결과정." 『문화교류와 다문화교육』 3.1: pp.67-84.
- 박성원·신동일(2014). "외국인 유학생의 학문공동체 참여에 관한 내러티브 연구." 『교육인류학연구』 17.1, pp.103-158.
- 서혁(2007), "한국어교육과 국어교육의 관계 설정," 『국어교육학연구』 제30집, pp.52~86
- 유기용 외(2012), 『질적 연구방법의 이해』, 박영스토리.
- 원진숙(2013). "다문화 배경 국어교육 공동체 구성원들의 언어 의식." 『國語教育學研究』 46: pp.111-138.
- 임희진 외(2016), "연구중심대학 석사과정 학생의 대학원 학습경험에 대한 연구." 『아시아교육연구』, 17.3: pp.379-408.
- 임희진(2021), '연구중심대학 중국인 박사과정 유학생들의 학문사회화(academic socialization) 경험에 대한 이해,' 『교육행정학연구』 39.1, pp.451-481
- 유지윤(2021). "한국어교육전공 외국인 대학원생의 제2언어 자아 변화 경험에 대한 내러티브 탐구." 『先淸語文』 48: pp.407-435.
- 정하라·윤여탁(2020). "한국어교육 전공 외국인 대학원생의 학습경험과 직업적 정체성에 관한 연구." 『언어와 문화』 16.3, pp.313-345.
- Irving Seidman, 박혜준·이승연 공역(2022), 『질적 연구 방법으로서의 면담』 5판, 학지사
- Maxwell(2014), 최옥 역, 『질적연구 설계』
- Robert K. Yin, 신경식 외 역(2016), 『사례연구방법』, 한경사
- John W. Creswell, 조홍식 외 역(2007), 『질적 연구방법론-다섯가지 접근』, 학지사.
- JEAN LAVE&ETIENNE WENGER, 전평국·방성선 역(1998), 『상황학습』, 교우사.
- <외국인 저자>
- Wang, Xiaocheng(2010), "대본 미리 읽기가 듣기에 미치는 효과." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.
- Quan, Xianshu(2011), "한국의 '국어'와 중국의 '조선어문' 교과서 비교 분석 연구." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.
- CHENG LILAN(2012), "체계기능언어학 기반 한국어 문법적 언어의 사용 양상과 의미 기능 연구." 국내박사학위논문 고려대학교 대학원.
- 朱玉(2012), "조선족 이중 언어교육에서 문학 텍스트에 관한 연구." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.
- Zhang, Yi(2012), "한국과 중국의 중학교 국어과 교육과정 내용에 대한 연구." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.
- 鄧惠彩(2013), "한국과 중국의 중학교 국어과 교과서 제재 분석." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원, 2013.
- 馬衛華(2013), 한국과 중국의 고등학교 국어과 교육과정에 대한 비교 연구." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.

- Cui, Wenjuan(2014), "한시 화답 문화 이해를 통한 한·중 문화간 소통 능력 신장 교육 연구." 국내 석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- Wang, Xiaocheng(2014), "청소년 독자의 도서 선정 과정과 준거에 관한 연구." 국내박사학위논문 고려대학교 대학원.
- 方菲(2015), "한·중 고등학교 국어 교과서 단어 단원의 구성과 내용에 대한 비교 연구." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.
- 張思揚(2015), "한국과 중국의 한국어 교재에 대한 비교 연구." 국내석사학위논문 고려대학교, 2016. 서울
- Cheng, Lilan(2016), "한국과 중국의 어문 규범에 대한 연구." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.
- JIAN ZITING(2016), "한·중 고전시가 교육 비교 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- WANG, DI(2016), "중국 조선어 기반 한국어 학습자를 위한 어휘 교육 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- ZHAO, QIDI(2017), "한·중 고전 여성영웅서사 교육 비교 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- GONG, QIU(2019), "한·중 고전소설 교육의 위계성 비교 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- Wen, Hongmei(2019), "한국과 중국의 국어과 교과서 제재 비교 연구." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.
- JINSIRIWANICH, WANITCHA(2019), "한국어 전공 태국인 대학생을 위한 한국 설화 교육 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- TAN, SUDI(2019), "한·중 대학입학시험 고전문학 문항 비교 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원
- SUN, YUWEI(2019), "중국 『조선어문』의 고전시가 교육 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원, 2019. 서울
- Lu, Ting(2020), "정지용(鄭芝溶)과 변지림(卞之琳) 시의 비교연구." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.
- HU WENJING(2021), "한·중 중학교 국어과 교과서 현대문학 제재 비교 연구." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.
- JIN, XIANYAN(2021), "다문화적 정체성 형성을 위한 중국 『조선어문』 교재 개선 방안 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- LI, YAN(2021), "한·중 고전 이별시가 교육 비교 분석 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- TIAN, YE(2021), "디지털 매체를 활용한 고전소설 <구운몽> 교육 방안 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- SUN, BIYANG(2021), "판소리계 소설 《화용도》를 활용한 한국어 문화 교육 방안 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- XU, SHIHAN(2021), "문화콘텐츠를 활용한 고려가요 <가시리> 교육 방안 연구." 국내석사학위논문 이화여자대학교 대학원.
- Cai, Xiaoyun(2022), "한·중 초급 한국어 워크북 비교 연구." 국내석사학위논문 고려대학교 대학원.

‘국어교육 전공 외국인 대학원생의 ‘연구자 되기’ 경험과 의미에 대한 질적 사례 연구’에 대한 토론문

최예슬(경기과학교)

본 연구는 대학원에서 국어교육을 전공하는 외국인 유학생들의 ‘연구자 되기’ 경험과 그 의미를 질적으로 탐구함으로써, 외국인 유학생들이 국어교육 분야의 전문성을 갖춘 연구자로 성장하게 하는 교육 환경에 시사점을 제공하고 있습니다. 시사점 자체만으로도 충분한 의의가 있지만, 본 연구의 결과가 더욱 진실하고 가치 있게 느껴지는 것은 다음과 같은 세 가지 이유 때문입니다.

연구자가 실제로 대학원에서 국어교육을 전공하는 중국 국적의 박사과정생들을 대상으로 심층 면담을 진행했다는 점, 연구자가 내담자와 같은 환경적 조건(중국 국적의 외국인, 동 대학원의 국어교육 전공 박사과정생)을 갖추고 있어 내담자의 상황과 정서에 대한 깊은 공감과 이해가 연구에 바탕이 되어 있으리라는 점, 연구자가 중국어뿐만 아니라 한국어 표현·이해 역량도 우수한 덕분, 면담은 내담자의 진솔한 감정 및 생각 표현이 가능한 내담자의 모국어(중국어)로 진행되고, 차후에 그 의미가 최대한 온전히 보존된 상태로 한국어 번역이 이루어질 수 있었던 점입니다.

저 역시 국어교육을 전공하는 연구자이지만, (현재의) 저로서는 결코 해낼 수 없는 연구를 연구자께서는 해내셨습니다. 본 연구를 토론자 자격으로 제가 먼저 살펴볼 수 있게 된 것에 다시 한번 감사의 말씀을 드리며, 연구의 완성도를 높이는 과정에 작은 보탬이 되었으면 하는 바람으로 몇 가지 말씀을 덧붙입니다.

첫째, 연구 방법에 대한 질문입니다. 연구 방법을 다양한 질적연구방법 중에서도 사례 연구로 하신 이유가 무엇일까요? 3.1.에서 사례 연구가 ‘제한된 맥락 안에서 일어나는 현상’을 다루고, ‘구체적이고, 복잡하며, 현재 진행형’의 성격을 갖는다는 점을 근거로, 본 연구를 사례 연구로 진행하였다고 밝히신 바 있지만 보다 구체적인 설명을 요청드리고자 합니다. 사례 연구의 연구 문제는 주로 ‘어떻게’와 ‘왜’로 시작되는 문제를 다루는 데에 적합하다고 알려져 있는데, 본 연구의 연구 문제가 ‘왜’에 관한 문제는 다루지 않는 이유는 무엇인지, ‘현상학적 심층 면담’을 본 연구의 자료 수집 방법으로 택하셨는데, 그렇다면 본 연구는 현상학적 연구와는 어떤 상관관계를 갖는 것인지 등이 궁금합니다. 한편으로는 연구 내용이 생애사 중심의 면담 자료를 바탕으로 하고 있어, 본 연구의 연구 문제를 해결하기 위한 연구 방법으로 내러티브 연구나 문화기술지 연구가 더 어울리는 것은 아닌가 하는 생각도 들었습니다.

더하여, 위의 문제는 차치하더라도 연구 방법 측면에서 본 연구의 타당성과 신뢰도를 높이기 위해 실천하신 구체적인 방안은 어떤 것이 있을까요? 사례 연구가 학문적 엄격성이 부족하다는 이유로 그 가치를 평가 절하하는 시각들이 있습니다. 특히, 토론문의 서두에서 제가 말씀드렸던 본 연구의 강점 요인(연구자와 내담자가 공유하는 공통의 환경적 조건, 연구자와 내담자 간에 형성되어 있는 레포 등)들은 동전의 양면처럼 약점 요인으로도 작동될 여지가 있습니다. 연구자의 주관적 편견이 연구에 충분히 개입될 수 있는 여건이기 때문입니다. 따라서 본 연구의 타당성과 신뢰성 확보를 위한, 연구자의 노력에 관한 기술은 글에 반드시 필요하다고 판단됩니다. 관련해 본 연구에서는 분석 대상 자료를 심층 면담 자료에만 기대고 있는데, 분석 대상 자료의 유형이 다양해지고 그 양도 풍부해질 수 있다면 이 또한 연구의 타당성과 신뢰성을 높이는 데 도움이 될 것이라 봅니다.

둘째, 연구자께서는 ‘한국어’, ‘국어’라는 용어의 포함 관계를 어떻게 바라보고 계신지 궁금합니다. 2.1.에서 연구자께서는 “‘국어교육’과 ‘한국어교육’은 ‘언어교육’이라는 측면에서 동질성을 가지며, ‘한국어’라는 용어가 ‘국어’를 포괄할 수 있는 상위 개념으로도 적용할 수 있게 된다.”라고 말씀하셨습니다. 그러나 ‘국어’가 ‘국가의 언어’라는 의미를 갖는다면 한국이라는 국가에서 사용하는 언어를 가리키는 말인 ‘한국어’는 ‘국어’라는 용어에 속한 하위어이고, ‘국어’가 ‘한국어’의 상위어

가 되는 것이 아닌지요. 리모모의 면담 내용에서 “국어교육은 한국어교육 위에 있다는 생각이 들어... 결국 한국어교육을 (국어교육이) 포함한다는 이야기야.”라는 말이 등장하는데, 이 맥락에서의 국어(교육)와 한국어(교육) 관계도 국어(교육)가 상위 개념, 한국어(교육)가 하위 개념인 것처럼 읽혔습니다.

셋째, 국어교육과 한국어교육을 구분 짓는 기존 학계의 상황을 수용한다고 할 때, 국어교육을 전공하는 외국인 학생들은 ‘한국어 학습자 정체성’과 ‘국어교육 연구자 정체성’을 동시에 요구받고 있는 것과 다르지 않다는 지적은 유의미해 보입니다. 연구자께서 생각하시는 ‘한국어 학습자 정체성’과 ‘국어교육 연구자 정체성’의 개념과 둘의 관계를 간략히 설명해주실 수 있을까요? 이 둘은 각기 다른 정체성일까요? 이 둘은 외국인 유학생들에게만 요구되는 정체성일까요? 관련된 이야기가 등장했던 천리앤의 면담 내용에 이어, 외국인 학생들에게 요구되는 이 두 가지 정체성의 혼란이 야기하는 문제가 더 다루어진다면 좋을 듯합니다. 전반적으로 면담 내용의 인용 뒤에 따르는 연구자의 글이, 인용한 면담 내용을 재진술하는 수준에 그치는 경우들이 많습니다. 재진술 그 이상의, 이론적 차원의 분석이 뒷받침된다면 본 연구의 깊이가 더해질 것이라고 생각합니다.

마지막으로는 맺음말 부분에서 세 번째 시사점으로 말씀해주신 내용에 대한 작은 의문입니다. 세 명의 연구 참여자 중 두 명의 연구 참여자가 면담 과정에서 한국인 동료 연구자에 대한 언급을 하지 않았습니다. 연구자는 연구 참여자들이 그들에 대한 언급을 하지 않은 것이, 연구 참여자들이 그들로부터 의도적인 소외를 당한 적이 없었다는 것, 그들과 학문적으로 밀접한 상호교류를 하지 않았다는 것을 의미한다고 분석합니다. 그러나 이 분석은 그리 타당하게 느껴지지 않습니다. 인과관계가 부족해 보입니다. 따라서, ‘이를 근거로 세 번째 시사점을 도출하는 것이 유의미한가?’에 대한 의문이 계속 남습니다.

이 사소한 의문뿐만 아니라, 이 토론문을 통해 제가 드린 모든 말씀에 대한 숙고 여부는 연구자께서 편안한 마음으로 판단해주시길 바랍니다.

감사합니다.



개인발표 3분과

디지털 격차 해소를 위한 초등 국어과 매체 영역 교육 중재 방안

신윤경(서울교대)

차례

1. 머리말
2. 디지털·미디어 역량과 초등학생 디지털 격차의 원인 탐색
3. 2022 개정 국어과 ‘매체’ 영역에서 비추어 본 디지털 격차
4. 초등학생 디지털 격차 유형과 중재 방안
5. 맺음말

1. 머리말

2022 개정 국어과 교육과정에서는 ‘디지털·미디어 역량’이 신설되었다. ‘디지털·미디어 역량’은 디지털 다매체 시대로 변화한 언어 환경을 고려하여 2015 개정 교육과정에서 설정한 ‘자료·정보 활용 역량’을 수정한 것이다. 디지털 미디어 리터러시 능력 함양을 위해 학습자는 음성 언어, 문자 언어, 시각 언어 등 다양한 양식의 기호와 매체가 활용되는 국어를 통하여 자아를 인식하고 타인과 교류하며 세계를 이해해야 한다. 국어과에서 ‘매체’ 영역의 신설은 디지털 미디어 환경에서 학생들이 반드시 갖추어야 할 필수요건을 체계적으로 학습할 수 있도록 하겠다는 취지를 담고 있다. ‘디지털·미디어 역량’ 강화의 배경에는 변화하는 디지털 문식 환경을 수용하고, 학생들의 미디어에 대한 접근 능력뿐만 아니라, 비판적 읽기, 창의적 표현, 참여와 소통 등 다층적인 의사소통 능력을 공교육에서 책임지겠다는 의지도 담겨있다고 볼 수 있다.

‘디지털·미디어 역량의 강화’는 디지털 미디어 리터러시 교육의 중요성을 학교 현장에서도 인지하고, 강화한다는 의미이기도 한다. 디지털 미디어 리터러시는 학생들의 한 사회의 구성원으로서 갖추어야 할 필수적인 능력이다. 그러므로 디지털 미디어 리터러시 교육은 학생들이 디지털·미디어 문해력을 갖추 수 있도록 안내하고, 디지털 환경과 미디어의 특성을 제대로 이해하고 인식하는 국어 능력을 기르도록 해야 한다.

디지털 미디어 리터러시는 디지털 환경과 미디어 특성을 제대로 이해하여 전달하고 있는 정보의 진위를 분별하고, 이를 통해 합리적으로 의사소통하며 사회참여를 할 수 있는 능력이다(교육부, 2022). 학습자는 디지털·미디어 자료의 주체적인 수용과 생산을 통해 정체성을 형성하고, 다양한 의미 구성, 의사소통 과정에 관여해야 한다. 즉, 인터넷을 매개로 한 매체 환경에서 정확한 정보에 올바르게 접근하고, 분석, 종합하여 당면하는 여러 가지 문제를 지혜롭게 해결하는 디지털 문해력을 갖추어야 한다. 이러한 역량이 점점 중요시 되는 가운데, 2022 개정 국어과 교육과정에서 ‘매체’ 영역의 성취기준이 초등학교 1-2학년군부터 새롭게 신설되면서, 매체 교육에 관한 논의와 방향에 관한 연구가 필요한 실정이다. 특히, 학생들의 각기 다른 디지털·미디어 역량의 차이를 극복하고, 디지털 격차의 원인을 탐색하여 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 교육해야 하는가의 문제는 중요한 쟁점이다. 학생들의 디지털 격차의 원인은 다양한 요인에 의해 일어나지만, 이러한 디지털 격차 속에서도 학교 교육 현장 안에서 매체 교육에 임하는 교사는 효율적인 중재 방안을 어떻게 모색하며 접근해야 하는지, 교수·학습의 내용과 방법을 어떻게 설계해야 하는지에 관한 불투명한 과제를 실제적으로 해결해야 하는 입장이기도 하다.

디지털 기기의 보급이 급속도로 진행되면서 디지털 격차의 배경은 디지털 접근의 문제보다 이

것을 얼마나 이해하고 활용하느냐의 문제, 즉 디지털 미디어 리터러시의 문제로 이해되고 있다(안정임 외, 2014).

디지털 격차에 대한 논의는, 정보통신기술의 사회적 확산과 함께 진화되어 왔다(이숙정 외, 2014:2). 교육 현장에서 디지털 미디어 리터러시 교육에 관한 중요성에 대한 논의는 다양하게 이루어졌음에도 불구하고, 학생들의 ‘디지털 격차 해소’를 위한 연구의 문제나 매체 교육과 관련하여 중재 방안에 대한 연구는 부족한 편이다. 학생들의 디지털 격차에 대한 원인을 탐색하고, 이에 따른 단계적 접근에 대한 구체적 연구가 필요하다. 특히, 초등학생들의 ‘디지털 격차의 발생 원인’에 대한 연구와 이러한 디지털 격차를 해소하고 디지털·미디어 역량을 강화할 수 있는 교육 방안에 대한 모색이 필요한 시점이다. 선행연구에서 디지털 격차의 개념은 정보에 대한 접근 여부뿐만 아니라, 정보매체에 접근하여 얻은 정보를 활용하는 격차, 개인들 간의 온라인 기술 수준의 차이 등 다양하게 논의되어 왔다. 본 연구는 디지털·미디어 역량 교육은 강화되어야 한다는 논의는 지속되어 왔으나, 학생들의 ‘디지털 격차 발생과 해소’에 대한 논의는 소홀하였다는 차원에서 ‘디지털 격차 해소’를 위한 교육의 방향과 접근을 점검하고 대처하는 방안을 탐구하고자 한다.

따라서 본 연구에서는 초등학생들에게 발생하는 디지털 격차를 어떻게 볼 것인가를 규명하기 위해 디지털 격차의 개념과 단계적 접근을 살펴볼 것이다. 이러한 과정에서 디지털 격차의 원인을 탐색하고자 한다. 다음으로, 2022 개정 국어과 ‘매체’ 영역에 비추어 본 디지털 격차의 논의점을 고찰하고, 디지털 격차의 유형과 효율적인 중재 방안을 제안하고자 한다.

2. 디지털·미디어 역량과 초등학생 디지털 격차의 원인 탐색

2.1. 디지털 미디어 리터러시와 디지털·미디어 역량의 특성

디지털 미디어 교육은 디지털 기기나 매체를 활용하여 필요한 정보나 자료를 탐색 및 검색하고, 검색한 정보를 필요에 맞게 선정하며, 선정한 정보를 정확하고, 비판적으로 이해하는 능력과 관련된다. 나아가 미디어를 직접 생산하여 공유하며 사회적으로 참여하는 역량을 기르게 해야 한다. 디지털 미디어 리터러시 교육은 디지털·미디어 텍스트를 대상으로 하는 문식성 교육을 의미한다. 즉, 디지털 미디어 환경에서 다양한 기호체계를 올바르게 인식하고, 복합양식으로 결합된 의사소통 양식을 이해하고, 해석하며, 타인과 올바르게 의사소통할 수 있는 역량을 기르는 교육을 뜻한다. 역량(competency)이 학습자가 세계화 시대의 사회 구성원으로서 살아가는 과정에서 자신의 역할을 주체적으로 수행하기 위해 반드시 갖추어야 할 일반적인 능력이라면, 디지털·미디어 역량은 디지털 미디어 세상에서 올바른 의미 구성을 능동적으로 할 수 있는 주체적이고, 창조적인 문식성 능력을 갖추는 것이다.

김소영(2021:8)에서는 ‘디지털 미디어 리터러시’의 개념을 미디어 리터러시와 디지털 리터러시가 통합된 개념으로 정의하였다. 현재까지 미디어 리터러시는 의사소통과 미디어 산업, 미디어 교육 등의 분야에서, 디지털 리터러시는 디지털 기술, ICT 활용 능력 등에서 논의되어 왔다. 디지털 미디어 리터러시라는 개념은 최근 대부분의 미디어가 디지털화, 스마트화로 전환되는 과정에서 중요한 개념으로 부각되었다(Hobbs, 2010).

르네 홉스(Renee Hobbs, 2021)는 디지털 미디어 리터러시의 핵심 개념을 텍스트에 담겨 있는 메시지를 보다 깊이 분석하고 성찰하기 위하여 메시지에 거기를 두고 ‘비판적으로 이해’해야 한다는 점을 제시하고 있다. 그녀가 제시하고 있는 디지털 미디어 리터러시의 핵심 개념은 크게 다섯 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 미디어 메시지는 ‘구성’된 것이라는 점, 둘째, 메시지는 경제적, 사회적, 정치적, 역사적, 심미적 맥락 속에서 ‘제작’된다는 점이다. 셋째, 미디어 ‘분석 과정’은 독자, 텍스트, 문화의 상호작용으로 이루어지고, 넷째, 미디어는 ‘소통하는 메시지’의 형태와 장르에

따라 코드와 규약(규칙, 절차 등)이 다르고, 그에 맞는 언어와 기호 시스템을 사용한다는 점이다. 다섯째, 미디어의 ‘재현’을 통해 사람들은 실제 사회를 이해하고 그에 ‘참여’한다는 점이다. 이러한 그녀의 논의를 통해, 디지털 미디어 리터러시를 형성하여 ‘디지털·미디어 역량’을 갖추기 위하여 학습자가 반드시 갖추어야 할 능력에 대하여 정리해 볼 수 있다.

우선, 학습자는 디지털 미디어 환경에서 다양한 기호체계가 복합적으로 결합된 텍스트 안에서 언어를 비롯한 다양한 기호나 매체로 표현된 메시지가 누군가에 의해 ‘구성’된 것이라는 점을 숙지해야 한다. 그러므로, 누군가에 의해 만들어 지고, 구성된 결과물이기 때문에 비판적으로 접근하고, 올바른 정보가 아닐 수도 있으며, 디지털 미디어 정보가 여러 자료나 정보 등이 얽여 만들어진 비판적으로 이해해야 하는 대상임을 인식하고 있어야 한다.

둘째, ‘맥락’의 중요성이다. 디지털·미디어 역량은 디지털 미디어 세상을 둘러싸고 있는 ‘맥락’을 이해하고 있는 것이 필요하다. 단일 언어나 인쇄 텍스트를 중심으로 한 리터러시에서는 인간이 심리적 기능, 인지적 기능을 발휘하는 것이 중요하였다. 물론, 그 안에서도 맥락의 의미를 고려하는 것은 필요하였다. 매체 환경에 점점 디지털 미디어 문식 환경으로 확대되면서 다양한 언어와 기호를 아우르고 있고, 디지털·미디어를 통해 이루어지는 복합적이고, 중층적인 의미 구성 행위에서 텍스트의 경제적, 사회적, 정치적, 역사적, 심미적 맥락을 다양한 층위에서 맥락적으로 접근할 수 있는 능력이 더 중요해졌다.

셋째, 디지털·미디어의 언어 및 다양한 기호 체계를 ‘분석하고 종합’하는 의미 구성의 과정에서는 독자와 텍스트, 문화와의 ‘상호작용’을 이해해야 한다. 학생들은 정보를 찾고, 올바른 정보를 판별하는 자세와 태도, 디지털 세상 안에서 타인과의 소통 과정에서 상대방을 이해하고, 바르게 인식하는 상호작용 능력이 핵심이 된다.

마지막으로, 디지털·미디어가 지니는 ‘소통하는 메시지’의 고유한 특성을 알아야 한다. 이는 인지적 측면, 즉, 지식적인 차원의 문제라고 볼 수 있다. 최근에는 디지털 기반의 미디어 환경의 변화에 따라 사회에서 요구되는 디지털 미디어 리터러시가 ‘사회 참여 역량 및 시민적 행동’을 포괄하는 역량으로 확대되어 나아가야 한다.

해외의 디지털·미디어 역량과 관련된 디지털 미디어 리터러시 교육의 방향을 보면 예를 들어, 미국의 워싱턴주의 사례를 살펴볼 수 있다. 워싱턴주에서는 2017년 미국에서 처음으로 ‘미디어 리터러시’ 교육 의무를 법제화하였다. 디지털 시민성을 고양하고, 미디어 기술을 올바르게 활용할 수 있는 능력을 함양하는데 초점을 두어, 공교육 부문에서 교육감에게 미디어 리터러시 교육 관련 자문위원회를 구성하고, 주내 각 학교를 지원할 의무를 명시하였다.¹⁾

디지털·미디어 역량의 특성은 단순히 디지털·미디어에 접근, 분석, 평가, 창조하는 능력을 뛰어넘어, 이제는 “모든 종류의 의사소통 수단을 기반으로 접근, 분석, 평가, 창조 그리고 행동하는 능력”으로 확장되고 있다는 점이다. 미국의 NAMLE(National Association for Media Literacy Education, 2022)에서는 미디어 리터러시의 개념으로 다양한 종류의 의사소통 수단에 접근, 분석, 평가, 창조하는 능력이자, ‘사회적인 행동을 하는 능력’으로, 또한 디지털 기술의 영역이 점점 확대됨에 따라 ‘디지털 미디어 리터러시’를 더욱 더 중요시하고 있다. 2022 개정 교육과정의 총론의 주요 사항에서는 미디어 리터러시를 민주 시민 교육의 필수 교육내용으로 지정하고, 모든 교과와 연계하여 교육이 이루어지도록 제시하고 있다. 특히, 국어과에서는 디지털 미디어에 대한 접근 및 활용 능력, 이해 및 비판 능력, 사회참여 능력, 민주적 소통 능력 향상을 위한 도구 교과, 사고력 신장의 교과로의 특성을 지니고 있다. 2022년 3월 26일 시행된 디지털 기반의 원격교육 활성화 기본법의 제10조(디지털 미디어 문해 교육 등)에서도 디지털 미디어 리터러시 교육의 중요성을 언급하며, 이는 초·중등교육법에 따른 학교 교육기관을 대상으로 하고 있어, 디지털 미디어 리터러시 교육의 중요성을 나타내는 교육의 근거가 된다.

1) 실제 미국의 워싱턴주에서는 디지털 미디어 리터러시 교육을 위하여 단순히 재정과 인력 등을 지원하는 것뿐만 아니라, 디지털·미디어 교육을 위한 성취 기준을 설정하는 한편, 학교에 따라 적합한 교육 과정을 수립하고, 자료를 선별하는 등 세부적인 지침이나 주의사항 등까지 자문을 제공하고 있다. (기사문 『미국의 미디어 리터러시 교육 ‘디지털 시민 양성’』, 뉴스로드(검색일: 2023. 4. 1))

디지털 미디어 리터러시를 위한 디지털·미디어 역량은 국어과 교육 안에서 두 가지 다른 방향성을 지니고 접근이 가능하다. 예방적 차원의 디지털 소양을 기르는 차원과 주체적인 디지털 시민성을 기르는 차원으로의 접근이다.²⁾ 먼저, 본 논의에서 제시하는 ‘예방적 차원의 디지털 소양을 기르는 차원’은 디지털 미디어 속성에 기반한다. 디지털 미디어의 속상 자체가 다양한 미디어의 특성을 통합하고 있기 때문에 학습자는 스스로 개인의 정보에 대한 관심, 욕구에 대한 지식과 정보를 올바르게 인식하고, 검색, 평가, 조직할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 다음으로, ‘주체적인 디지털 시민성을 기르는 차원’은 디지털 미디어 리터러시는 학생들이 현재의 자기 자신, 학교, 가정, 사회, 세계 등 자신의 주변의 환경에서 일어나는 다양한 이슈를 검토하고, 문제를 해결하기 위해 정보를 창조, 활용, 소통하는 능력, 이와 더불어 사회적으로 참여하는 능력이 중요한 시대가 되었다. 이러한 차원에서 국어과의 디지털·미디어 역량은 학생들이 디지털 시민의 지위에 걸맞은 자질과 행동 양식, 기질, 가치관 등을 형성할 수 있도록 디지털 문식성을 갖추어 줄 수 있도록 지원해야 한다. 요약하자면, 국어과의 디지털·미디어 역량은 미디어에 대한 올바른 접근과 비판적 이해, 표현뿐만 아니라, 디지털 미디어를 통한 사회적 네트워킹, 소통, 나아가 시민적 참여까지 포괄하는 차원의 역량으로 접근해야 한다.

2.2. 초등학생 디지털 격차의 원인 탐색

유엔 아동권리위원회에서는 ‘디지털 환경 관련 아동 권리에 대한 일반 논평 제25호’를 채택하여, 어린이들의 권리가 실제 세상에서 뿐만 아니라, ‘디지털 세상에서도 존중받고 보호받으며 실현되어야 한다’는 권고를 하였다(2021. 2. 4). 일반 논평 제25호에서 제시한 디지털 환경 관련 어린이의 권리 실현 보장에 필요한 네 가지 원칙을 살펴보면 다음과 같다(정현선, 2021, 한국언론진흥재단 재인용).

첫째, 협약 당사국은 모든 어린이가 그들에게 의미 있는 방식으로 디지털 환경에 공평하고 효과적으로 접근할 수 있도록 보장해야 하며, 어린이가 디지털 환경에서 배제되지 않도록 적절한 수단을 강구하여 교육 환경, 지역사회, 가정에서 디지털 기술에 자유롭고 안전하게 접근하고 사용할 수 있도록 지원하는 정책과 프로그램을 마련해야 한다는 점이다.

둘째, 디지털 환경은 본래 어린이가 아니라, 성인을 위해 설계된 것이 대부분이다. 그럼에도 불구하고, 디지털 환경은 어린이의 삶에 거대한 역할을 한다. 따라서 협약의 당사국은 디지털 환경의 이러한 속성을 고려하여 어린이 대상 디지털 환경을 제공, 규제, 설계, 운영, 사용하는 데 있어 어린이의 ‘정보 접근, 수용, 전달에 관한 권리 및 각종 위협으로부터의 보호 등 어린이의 이익을 최우선으로 하는 정책’을 추진해야 한다는 점이다.

셋째, 각 국가는 어린이의 삶과 생존, 발달의 권리로서 디지털 환경이 제공하는 기회를 보장하고 위협으로부터 보호해야 한다. 이러한 지점은 각 국가가 디지털 기기 사용이, 특히 유아와 사춘기 청소년의 뇌 발달에 미치는 영향에 대한 연구 결과들을 바탕으로, 디지털 기술이 어린이의 인지적, 정서적, 사회적 발달에 있어 유해한 영향을 미치지 않고 사용될 수 있도록 부모와 보호자에게 적절한 훈련과 조언을 제공해야 하는 부분을 권고하였다.

넷째, 국가에서 어린이를 위한 디지털 환경을 조성하기 위한 입법, 정책, 프로그램, 서비스와 교육 등을 마련할 때에는 반드시 어린이의 견해를 존중해야 하고, 어린이의 의견이 반영될 수 있는 방법을 마련하여 어린이의 의견을 청취해야 한다. 특히, 디지털 미디어 접근에 있어서 적절한 기

2) 강은진, 김아미, 이지운(2022:526)의 논의에 따르면, 영국, 호주, 캐나다, 미국 등의 미디어 교육의 이론적 틀은 크게 보호주의와 문화연구라는 두 가지 다른 방향을 지닌다고 볼 수 있다. 보호주의적 입장은 미디어가 아동에게 주는 악영향에 주목하며 미디어가 현실을 왜곡되게 재현할 수 있음을 이해하도록 도와 예방적 교육 효과를 얻는 것에 주목한다(de Abreu & Mihailidis, 2014). 반면 문화연구에 근거한 미디어 교육은 아동이 미디어를 경험하며 어떻게 즐거움을 얻고 해석하고 경험하는지에 초점을 두면서 아동의 비판적 성찰 능력을 키우도록 지원하는 것을 강조한다(Buckingham, 2003)

술 수단과 기능이 부족한 어린이의 견해도 포함하여 정책을 입안해야 한다는 점이다.

유엔 아동권리위원회의 일반 논평 제25호의 채택은 여러 가지 시사점을 제공한다. 특히, 어린이들의 ‘디지털 격차’로 인해 교육과 사회적 기회의 격차를 해소하고, 어린이가 디지털 환경에 적절히 접근하여 정보를 활용하여 디지털·미디어 역량을 발휘할 수 있는 권리를 보장해야 하는 것이 교수자와 부모, 연구자들의 몫이기도 하다.

본래 ‘디지털 격차’는 미국 클린터 정부의 1995년 NTIA(National Telecommunications and Information Administration) 보고서에서 정보를 가진 자(information haves)와 가지지 못한 자(information have - nots)가 언급되면서 주목받기 시작한 개념이다. ‘디지털 격차’라는 용어는 1995년 미국의 보고서에서 처음 등장하였고, 이 보고서에서 디지털 격차는 ‘새로운 기술에 접근할 수 있는 사람과 접근할 수 없는 사람 간의 분할’이라는 개념으로 정의되었다. 디지털 격차에 관한 일련의 미국 정보 보고서를 바탕으로, 디지털 격차는 다양한 집단들 간에 컴퓨터 소유와 인터넷 이용에서의 차이를 의미하는 것으로 인식되었다(Light, J. , 2001, 이숙정&육은희 2014:3).

국내의 ‘디지털 격차’의 논의도 비슷한 시기에 이루어졌다. 국내에는 디지털 격차보다는 ‘정보 격차’로 명명되었다. 한국전산원(2000)은 정보 격차를 정보의 접근과 이용이 여러 사회 집단 간 동등한 수준으로 진행되지 않는 현상을 지칭하는 용어로 정의하였다. 서이중(2000)의 경우, ‘디지털 정보격차의 구조화와 사회문제화’라는 논의를 통해, 정보에 대한 접근 여부뿐만 아니라 정보매체에 접근하여 얻은 정보를 활용하고 부가 가치를 만들어내는 과정을 포함하는 격차, 즉 ‘정보 접근 및 활용에서의 격차’를 의미하는 것으로 디지털 정보격차를 정의하였다. 즉, 2000년대에는 ‘디지털 격차’라는 개념이 디지털 기술의 의미 보다는 인터넷 환경에서 오는 ‘정보의 접근성’의 관점에서 정보 격차의 의미가 크게 개념적으로 사용되었다고 볼 수 있다.

컴퓨터와 인터넷 등 정보통신기술에 대한 접근에 대한 접근에 주목했던 ‘디지털 격차’의 논의는 접근의 의미를 세분화함으로써 점차 확대되었다. 예를 들어, Newhagen과 Bucy(2004)의 『Media access』의 논의에 따르면, 미디어 접근에 있어서 접근의 차원을 새로운 기술로의 접근에서 사회적, 심리적 차원을 언급하며 ‘접근의 차원’을 ‘기술과 내용’으로 구분하고, ‘분석의 기준’을 ‘개인적 집단’으로 구분하여 살펴보았다. ‘디지털 격차’를 기술적 차원에서 물리적 접근(physical access)과 체계적 접근(system access)으로, 내용적 차원에서 인지적 접근(cognitive access)과 사회적 접근(social access)으로 분류하였다. 이와 같이 ‘디지털 격차’의 접근을 세분화함으로써, 물리적 접근만으로는 디지털 격차를 해소하기 어렵다는 점을 강조하며 ‘사회적 수준’에서의 접근과 ‘내용적 차원’에서의 접근, 즉, 정보 활용의 동기와 정보 처리의 능력을 강조하였다. 이러한 지점은 현재 초등학생들의 디지털 격차에서 발생하는 다양한 문제를 해소하기 위해 물리적 접근뿐만 아니라, 디지털·미디어 정보의 활용 동기와 정보 처리의 능력으로의 접근 또한 중요하다는 시사점을 얻을 수 있었다.

2000년대 초반의 디지털 격차는 Hargirrai(2002)의 논의에서도 알 수 있듯이, 이용자들 간의 온라인 기술 수준의 차이가 곧 디지털 격차를 생산하는 원인임을 알 수 있다. Hargirrai(2002)는 인터넷의 웹이라는 온라인 상에서 정보를 효율적으로 찾는 능력을 ‘온라인 기술’로 정의하고, 개인들 간의 온라인 기술 수준의 차이를 이차적 수준의 디지털 격차(Second-level digital divide)라고 명명하며 디지털 격차의 논의를 제시하였다.

본 연구에서는 ‘초등학생 디지털 격차 원인’을 탐구하며 위에 같은 디지털 격차의 개념에 대한 논의의 시작에서 시사점을 얻고, 디지털 격차에 대한 단계적 접근(Selwyn, 2004)에서도 시사점을 얻을 수 있다. Selwyn(2004)은 디지털 격차를 다음과 같은 네 단계로 구분하였다. 첫 번째 단계는 디지털 격차는 정보통신기술과 내용에 대한 형식적·이론적 접근으로 명명하였다. 이는 각 개인의 가정이나 주거 지역, 생활 환경 등에 정보통신기술이 보급되는 단계를 의미한다. 두 번째 단계의 디지털 격차는 정보통신기술에 대한 효율적 접근으로 각 가정, 주거 지역, 생활 속에서 디지털·미디어 활용에 실질적으로 사용하고 접근하는 단계를 말한다. 세 번째 단계의 디지털 격차는 정보통신기술과 내용에 대한 관여의 단계로, 이용자가 기술과 내용에 대한 통제와 선택 권한을 가지

고, 의미 있게, 유용하게, 생산적으로 활용하는 단계를 의미한다. 마지막 단계의 디지털 격차는 결과적 차원에서의 디지털 격차로, 정보통신기술을 이용함에 따라 개인이 얻게 되는 결과를 의미한다. 이는 생산활동, 정치적 활동, 사회적 활동, 소비 활동 등의 차이를 예시로 들었다. 2000년대 중반 이후의 디지털 격차 연구는 대부분이 Selwyn(2004)이 언급한 ‘세 번째 단계’의 디지털 격차에 주목하여 이루어 지는 것을 발견할 수 있다.

즉, 인터넷, 컴퓨터 등 정보통신기술에 대한 ‘동일한 접근권’을 가지고 있을지라도, 교육 수준에 따라 인터넷을 의미 있게, 유용하게, 생산적으로 활용하는 능력 또는 활용 수준에는 차이가 있다는 것이다. 교육 수준이 높을수록 인터넷의 양적 이용과 질적 이용 수준이 높으며, 인터넷에서의 정보 생산 활동, 온라인 공간에서의 시민적, 정치적 연계 활동을 더 활발히 하는 것으로 나타났다(민영 외 2011). 이러한 연구 결과를 학생들의 상황에 접목해 보면, 학생들이 가정 환경이나 부모 등의 교육 수준에 따라 인터넷을 어떻게 하면 의미 있게, 유용하게, 생산적으로 접근하고 활용할 수 있을지에 대한 부분은 여러 가지 층위에서 통제 받고 있으며 조절 될 것이고, 학생에 따라 디지털 미디어에 접근하는 능력이 양적으로, 질적으로 차이를 지니고 있기에 디지털 격차가 발생할 것이라고 판단할 수 있다. Selwyn(2004)이 언급한 결과 차원에서의 ‘디지털 격차 논의’는 정보통신기술을 이용함으로써 얻게 되는 효과가 모든 이용자에게 동일하지 않음을 가정한다. Wei 외(2011)의 논의에서는 디지털 결과 격차(digital outcome divide)에 관심을 가지고, 이를 3차적 수준의 디지털 격차로 명명하였다.

이러한 선행 연구의 흐름은 초등학생의 ‘디지털 격차’의 원인을 규명하는데도 큰 시사점을 준다. 특히, 디지털 미디어 리터러시 격차의 세부요인 분석(안정임 외, 2014)에 따르면, 디지털 격차는 정보 생산과 공유 활동의 차이 뿐만 아니라, 참여 격차 또한 디지털 격차의 주요 원인으로 보았다. 학생들의 디지털 미디어 환경에 대한 양적, 질적 차이뿐만 아니라, 정보의 생산과 공유, 참여 등 인터넷을 매개로 한 다양한 디지털 문식 환경에 얼마나 참여하는지의 여부에 따라 디지털 격차는 다양하게 발생할 수 있는 것이다. 선행 연구를 통해 초등학생들에게 발생하는 디지털 격차는 그 양상이 디지털 미디어 리터러시의 다양한 요인들과 밀접하게 연관되어 있음을 도출할 수 있었다. 선행연구들에서 공통적으로 지목되어 온 격차의 원인은 경제수준, 성별, 교육 수준, 인터넷의 양적 이용과 질적 이용 수준의 차이 등이 있으며, 이는 초기 격차 연구에서부터 디지털 미디어 환경에서의 격차에 이루기까지 공통적으로 영향을 미치는 요인으로 나타났다.

선행 연구를 토대로, 본 연구는 초등학생들에게 발생하는 ‘디지털 격차(Digital divide)’의 단계를 다음 <표 1>과 같이 구분하고자 한다. 이를 기반으로 2022 개정 국어과 ‘매체’ 영역에서 비추어 본 디지털 격차의 발생 지점에서 어떠한 문제가 발생할 수 있는지 분석해보고자 한다. <표 1>로 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 초등학생 디지털 격차의 단계

분석 수준	1차적 수준: 접근 및 통제의 격차	2차적 수준: 양적·질적 활용의 격차	3차적 수준: 참여 및 순환의 격차
학습자 개인	디지털 미디어에 대한 접근, 소유 또는 (가정)통제의 차이	디지털 미디어의 활용 능력 또는 수준의 양적·질적 차이	디지털 미디어를 활용함으로써 긍정적으로 얻게 되는 참여 및 순환의 효과 차이
학년군별 특성			
집단적 수준			
사회적 수준			

3. 2022 개정 국어과 ‘매체’ 영역에서 비추어 본 디지털 격차

초등학생의 ‘디지털 격차’는 학생이 디지털·미디어에 대한 기술과 내용에 대한 통제와 선택 권한을 지니고 있지 않다는 점에서 출발한다. 안정임 외(2014)에서 제시한 어린이, 청소년, 성인, 고연령층의 총 2,171명을 대상으로 전국규모 설문조사의 결과에 따르면, 어린이와 청소년의 경우에는 가구별 월 평균 소득에 따라 응답자 스스로가 판단하는 경제수준을 10단계로 나누고, 이 중, 1-4단계는 하층, 5-6단계는 중층, 7-10단계는 상층으로 세대별 집단구성과 함께, 주요 변인으로 경제수준별 집단구분을 설정하여 디지털 미디어 리터러시 격차를 측정하였다. 본 연구의 결과, 학생들은 디지털 미디어 리터러시의 8개의 하위영역, 미디어 이용 기술, 미디어 속성 이해, 미디어 정보평가, 미디어 이용윤리, 표현능력, 표현기술, 소통과 공유, 시민성으로 자신의 능력을 측정하였다. 본 결과, 디지털 미디어 리터러시 요인 중, 어린이 집단의 경우, ‘미디어 속성 이해 수준’에서 디지털 격차가 다른 세대에 비해 문제가 됨이 나타났다. 반면, 미디어 이용 윤리적 측면은 오히려 어린이 집단의 평균이 가장 높은 것으로 나타났다.

특히, 경제적 수준이 높을수록 디지털 미디어 리터러시 수준도 높아지는 것을 알 수 있는데, 디지털 기기가 보편적으로 보급되고, 인터넷 보급 현황이 대부분의 가구에서 인터넷 접속이 99.96%³⁾ 가능하다는 우리나라의 인터넷 이용환경에서 각 가정의 디지털 미디어 리터러시 수준에 따라 ‘미디어 이용 기술, 미디어 정보평가, 표현 기술’ 등의 요인이 학생들의 디지털·미디어 역량에 영향을 미치고 있다는 점을 알 수 있다. 이 설문조사 결과, 저소득층 어린이나 청소년의 디지털 격차가 특히 높기 때문에 이를 해소하기 위한 정책의 필요성을 제언하며, 어린이들의 디지털 미디어 리터러시 능력은 청소년, 성인, 고연령층 모두에 비해 유의미하게 낮았다는 통계 수치를 볼 수 있다. 어린이들은 미디어 이용기술을 비롯하여 표현과 소통, 시민성 등 거의 모든 세부요인에서 격차를 보였는데, 이는 60대 이상의 고연령층에 비해서도 낮은 수준이었다. 즉, 디지털 네이티브라고 불리는 초등학생들에 대한 디지털 미디어 리터러시 교육을 강화할 필요가 있다. 이러한 선행 연구의 결과에서도 디지털 격차 해소를 위해 어린이에 대한 디지털 미디어 리터러시 교육의 강화를 언급하고 있다. 이들은 일반적으로 ‘디지털 네이티브 세대’라는 이름에 걸맞게 디지털 미디어 환경에 능숙하고, 디지털 리터러시 능력도 뛰어난 것으로 인식되고 있지만, 막상, 설문조사 결과는 실제 현황이 사뭇 달랐다는 점을 나타낸다.

즉, 초등학생의 디지털 격차는 디지털 기기의 보급과 인터넷 이용 환경 격차가 아닌, 그 배경을 디지털 접근의 가정 환경 내의 통제 방식과 접근의 문제, 디지털·미디어 환경을 얼마나 이해하고, 활용하느냐의 문제, 즉, 디지털 미디어 리터러시의 ‘접근’의 문제와 깊이 관련된다. 특히, 디지털 미디어에 아예 접근조차 할 수 없게 하는 상황이나 환경은 디지털 격차를 가장 크게 만들어 주는 요인으로 분석할 수 있다. 또한, 가정 환경에서 디지털·미디어 환경을 부정적으로 인식하고 보는 것은 학생들의 디지털 격차에도 영향을 미침을 알 수 있다. 기본적으로 초등학생의 경우, 가정에서 부모의 양육 방식에 따라, 부모의 디지털 미디어 리터러시 수준에 따라, 부모의 중재 과정 또한 디지털 격차에 중요한 요인이라는 점을 알 수 있다. 가정에서의 부모의 중재는 초등학생들의 디지털 미디어 리터러시에 영향을 미치고, 디지털·미디어의 접근, 활용, 결과 등의 격차에도 큰 영향을 주는 원인으로 삼을 수 있다. 그렇다면 다음에서 2022 개정 국어과 교육과정의 ‘매체’ 영역에서 살펴볼 수 있는 학생들의 디지털 격차 발생 지점과 관련된 쟁점을 살펴보고자 한다. 우선, <표 2>에서 국어과 초등학교 ‘매체’ 영역 내용 체계를 살펴보면 아래와 같다.

3) 과학기술정보통신부는 한국지능정보사회진흥원과 함께 국내 가구와 개인의 인터넷 이용환경 및 이용률, 이용행태 주요 서비스 활용을 조사한 2022 인터넷이용실태조사 결과를 2023년 3월 31일 발표했다. 조사 결과에 따르면 인터넷 보급 현황은 성숙 단계로 대부분의 가구에서 인터넷 접속(99.96%, 0.01%p↑)이 가능하며, 컴퓨터(81.0%, 7.4%p↑), 스마트폰(98.6%, 2.0%p↑) 등 기기 보유율도 소폭 증가했다. 개인 인터넷 이용률은 93.0%로 이용 시간(주평균 22.1시간, 1.4시간↑)이 늘고, 일상회복에 따라 외부에서의 인터넷 이용도 증가한 것으로 나타났다.

<표 2> 국어과 교육과정 초등학교 ‘매체’ 영역 내용 체계

핵심 아이디어		<ul style="list-style-type: none"> · 매체는 소통을 매개하는 도구, 기술, 환경으로 당대 사회의 소통 방식과 소통 문화에 영향을 미친다. · 매체 이용자는 매체 자료의 주체적인 수용과 생산을 통해 정체성을 형성하고 사회적 의미 구성 과정에 관여한다. · 매체 이용자는 매체 및 매체 소통의 영향력에 대한 이해와 자신과 타인의 권리를 지키기 위한 적극적인 노력을 통해 건강한 소통 공동체를 형성한다. 		
범주		내용 요소		
		초등학교		
		1~2학년	3~4학년	5~6학년
지식·이해	매체 소통 맥락		· 상황 맥락	· 상황 맥락 · 사회·문화적 맥락
	매체 자료 유형	· 일상의 매체 자료	· 인터넷의 학습 자료	· 뉴스 및 각종 정보 매체 자료
과정·기능	접근과 선택	· 매체 자료 접근하기	· 인터넷 자료 탐색·선택하기	· 목적에 맞는 정보 검색하기
	해석과 평가		· 매체 자료 의미 파악하기	· 매체 자료의 신뢰성 평가하기
	제작과 공유	· 글과 그림으로 표현하기	· 발표 자료 만들기 · 매체 자료 활용·공유하기	· 복합양식 매체 자료 제작·공유하기
	점검과 조정		· 매체 소통의 목적 점검하기	· 매체 이용 양상 점검하기
가치·태도		· 매체 소통에 대한 흥미와 관심	· 매체 소통 윤리	· 매체 소통에 대한 성찰

먼저, 초등학교 1-2학년군에서 디지털 격차의 ‘접근의 문제’에 대한 격차이다. 학생들이 이미 지니고 있는 디지털 미디어 정보에 대한 접근 능력은 상이하다. 가정 환경과 부모의 양육 방식에 따라 매체를 부정적으로 인식하고 있는 학생들도 있고, 매체에 너무 많이 노출되어 있는 학생들도 있다. 초등학교 1-2학년군에서는 글과 그림으로 표현되어 있는 그림책으로의 매체 교육의 접근으로 접근할 것이지만, 이러한 부분들이 동영상, 콘텐츠 등의 디지털 매체와의 어떠한 지점에서 교육 현장에 도입해야 할지, 논의되어야 할 것이다. 특히, 스마트 미디어나 유튜브 콘텐츠 등은 그것을 어떻게 사용하느냐의 방식에 따라 전혀 다른 양상을 보일 수 있다. 학생들이 관심 있는 정보를 얻기 위한 목적으로 유튜브를 사용하는 경우, 학생들이 스마트 의존적 특성을 보이지 않고 스마트 미디어 활용을 조절하며, 오히려 새롭고 유익한 정보를 얻기 위해 학교생활에서도 적극적으로 참여하는 등의 긍정적인 행동 특성을 보이기도 한다. 한국언론진흥재단(2023)⁴⁾에서 발표한 ‘어린이와 미디어 리터러시’ 연구 보고서에 따르면, 가정에서 미디어 이용 규칙을 둔 경우는 80.2%에 달했다. ‘어린이에게 좋지 않은 콘텐츠 이용을 금지하는 것(70.8%), 게임 이용 시간 제한(69.9%), 어린이에게 해로운 앱이나 사이트 이용을 금지하는 것(69.7%), 스마트폰 이용 시간 제한(68.3%)’ 등으로 나타났다. 대부분의 어린이들(73.5%)은 가정 내 디지털 미디어 이용 규칙에 만족하는 것으로 나타났으나, 불만족(26.5%)의 학생들은 ‘내 의견을 들어주지 않고 부모님(보호자) 마음대로 정하셔서(26%)와 이용 규칙이 없어도 스스로 잘 사용할 수 있어서(21.9%)’라는 의견을 지니고 있었다. 이렇게 서로 다른 디지털 미디어 환경에 노출되어 온 학생들의 디지털 격차는 학교 현장에서 교육과정을 구현해야 하는 교사 입장에서는 디지털 미디어에 관한 접근, 소유, 통제 등의 차이를 실태 조사 및 현황 등을 분석하여 디지털 미디어 교육을 제공해야 함을 시사한다. 또한, 초등학교 학생들의 디지털 격차 해소를 위해서는 아이들의 주체적인 미디어 이용에 대한 존중의 필요성과 지지적 중재의 필요성에 대한 시사점을 얻을 수 있다.

4) 설문조사는 한국언론진흥재단에서 리터시 전문회사에 대행하여 2022년 9월 13일-23일 이루어졌고, 초등학교 대상의 미디어와 뉴스 이용 경험, 가정 내 미디어 이용 규칙과 미디어교육 참여 경험 등으로 전국의 15개 초등학교 24개 학급을 선정하여 학생과 부모를 대상으로 진행하였다.

둘째, 초등학교 3-4학년군에서 학생들의 정보·디지털 활용 능력, 제작과 공유 능력에 대한 디지털 격차의 문제이다. 학생들이 디지털 미디어를 통해 정보를 활용하기 위해, 디지털 기술 활용 능력이 상이하다는 차원에서 국어 수업에서 이를 어떻게 조율하고, 다룰 것인가 하는 것에 관한 문제이다. 학생들의 디지털 격차 속에서도, 교사는 사전 준비를 통해 매체 교육을 위한 지정된 인터넷 사이트나 공간 등에 관한 사전 정보를 수집해야 할 것이다. 또한, 학생들의 각기 다른 디지털 문식 경험, 학교 밖에서의 디지털 문식 활동에 관한 참여 경험을 고려하여 학습자들의 실제 삶과 유기적으로 연계될 수 있는 수업을 준비하는 것이 중요한 이슈가 된다. 현재 교육과정 상에서는 학생들이 인터넷에서 학습에 필요한 자료를 탐색하고, 목적에 맞게 선택하는 활동을 제안하고 있다. 매체를 활용하여 간단한 발표 자료를 제작하는 활동을 연계하도록 하고 있으나, 학생들의 디지털 기술의 접근성이나 활용 역량에 따라, 제작의 과정에 임하는 능력 차이는 서로 다를 것이다. 그러므로, ‘제작과 공유’에 관여하는 과정과 기능, 전략에 대한 교수·학습 설계의 주안점, 참고 사항 등에 대한 논의가 확대되어야 할 것이다.

셋째, 초등학교 5-6학년군에서는 디지털 미디어 교육의 각 분야별 빈도에 관한 격차를 해소하는 문제가 중요하다. 한국언론진흥재단(2023)의 설문 조사 결과에 따르면, 어린이들의 미디어교육 참여 경험을 확인하기 위해서, “인터넷을 통해 원하는 정보를 찾는 방법에 관한 교육”이나 “동영상 촬영이나 편집 등 동영상 제작 교육”을 포함하는 대표적인 11개 영역의 미디어교육 경험을 측정하였다. 그 결과, 개인정보 보호를 위한 교육, 스마트폰 과의존 예방교육, 미디어 기기 작동법 및 서비스 이용 방법에 대한 교육, 온라인 예절(네티켓) 교육, 저작권에 대한 교육은 상대적으로 참여가 높았음을 확인할 수 있었다. 반면, 드라마나 영상에 대한 비판적인 시각을 갖는 교육(65.8%), 뉴스 기사가 공정하고 정확하게 취재되고 보도되었는지 판단하는 교육(72.0%), 온라인 상에서 제공된 정보가 사실인지, 아닌지를 구분하는 방법에 대한 교육(55.8%)은 참여 경험이 없는 것으로 나타났다. 이러한 설문 조사의 결과는, 초등학생들이 스마트폰 과의존 예방 교육이나 개인정보 보호를 위한 교육, 온라인에서의 예절 교육 등에 대한 ‘디지털 소양 교육’은 참여 경험이 많은 편이나, 상대적으로 실제적인 학생들의 삶과 연계된 미디어 재현이나 미디어 지식, 정보관별, 창의적 생산과 소통 등에 관련된 디지털 미디어 교육은 부족하였다는 시사점을 얻을 수 있다. 이러한 결과는 2022 개정 국어과 교육과정을 실현할 때, 학생들이 실제 디지털 미디어 사용 환경에서 당면하는 문제를 직접적으로 해결할 수 있는 ‘해석과 평가’ 층위의 교육 내용을 강화해야 한다는 점을 시사한다.

4. 초등학생 디지털 격차 유형과 중재 방안⁵⁾

4.1. 접근 및 통제의 디지털 격차 중재 방안

초등학생의 경우, 특히, 디지털·미디어 역량 강화를 위해 가정과의 연계 지도가 강화 될 필요가 있다. 초등교사 19년차인 A교사의 경우, 학생들의 미디어 교육과 관련된 질문에서 다음과 같은 응답을 하였다.

A교사: “학부모 상담을 할 때, 학생들의 미디어 사용과 관련해서 가장 고민하시는 부분들은 집에서 얼마나 스마트폰을 사용하게 하느냐와 관련된 미디어 노출 시간과 관련된 부분이었어요. 저도 상담을 하며 일정한 시간을 정해서, 규칙을 정해서 사용해야 한다고 말씀을 드리나, 지도 정확

5) 본 연구자는 초등학생의 디지털 격차 해소를 위한 중재 방안을 제안하기 위해 현장에서 디지털 미디어 리터러시 교육에 적극적으로 참여하고 있는 5인의 초등교사(A-D)를 인터뷰(2023. 2. 15- 4. 8)하였다. 추후, 인터뷰 내용을 정련하여 디지털 격차 중재 방안에 인터뷰 내용의 시사점을 추출하여 수정·보완하고자 한다.

히 어떻게, 어떤 부분에서 효과적으로 가이드 라인을 제시해야 하는지 궁금하고 잘 모르는 부분이 있습니다. 뭐.. 막상, 학부모 상담을 할 때는 전문가인 것처럼 말씀 드리긴 하지만 저도 제 말이 맞는지 스스로 반문할 때가 있어요. (...중략) 가정과의 연계 지도를 할 수 있는 지침이나 교사와 부모가 조율해야 할, 미디어 교육의 연계 방안... 뭐 지침 같은 것 등이 자료화되면 좋겠다는 생각을 계속 합니다. 예를 들어, 학부모님이 이러한 고민을 전해 주실 때, 프린트 해서 드릴 수 있는 가이드북 등에 대한 교사 접근성을 높이면 좋겠다는 생각이 들어요. 물론, 어딘가에 그런 자료가 있을 것 같기도 하지만 교사들이 워낙 학교 여러 가지 업무로 바쁘다 보니까, 대표적인 자료가 있으면 좋겠다는 생각도 들고, 가정과 협력할 수 있는 디지털 미디어 교육 방안 등이 실제적으로 나와 있는 자료가 있으면 좋겠어요.”

A교사의 인터뷰 내용을 살펴보면, 학생들의 디지털 격차 속에 교육 현장에서는 어떻게 교육해야 하는가의 문제가 고민인 것을 알 수 있었다. 또한, 가정에서 중재를 하고 있는 부모의 요구에 대응하고, 학부모 상담, 질문 등에 전문적으로 반응해야 하는 교사의 역할의 중요성도 생각할 수 있었다. 이러한 상황에서, 학생들의 디지털 격차를 해소할 수 있는 가정과의 연계 방안은 더욱 더 강화되어야 하며 교육과정의 실행 문제 또한, 학교 현장뿐만 아니라, 학부모와의 협력을 위한 방안을 구체화하여 적용하는 것이 필수적임을 제안한다. 디지털 미디어에 대한 접근, 소유 또는 (가정) 통제에 차이를 학교에서 중재하기란 쉽지 않다. 이러한 차원에서 디지털·미디어 역량을 강화할 수 있는 미디어 교육 자료를 지속적으로 개발하고, 계속적으로 변화하고 있는 디지털 미디어 환경을 반영한 역량 지원 자료를 제작하고 보급해야 한다. 이에 대해, 교사 8년차, C가 인터뷰한 내용도 의미를 지닌다.

C교사: “저희반 2학년, 태○이의 경우는 태○이와 이야기를 나누어 보니, 집에 TV도 없고, 주로 어머니께서 책만 읽게 하신다고 해요. 집에서 거의 TV도 보지 못하고, 인터넷 접속도 하지 않는다고 합니다. 원래 옛날에는 TV가 집에 있었다고 아이가 하는데, 공부하는데 방해가 된다고 부모님이 거실에서 TV를 없앴다고 합니다. 그래서 태○이는 쉬는 시간, 아이들이 게임 이야기를 하거나 유튜버에 등장하는 캐릭터 이야기를 하면 관심을 보이기도 하면서 심심해서 자리에 앉곤 해요. 집안 형편은 꽤 좋은 것 같은데...아무래도, 부모님께서 미디어에 노출되면 좋지 않다는 생각이 강하신 것 같아요. 그래도.. 아직 저학년이라서 괜찮지만 고학년이 되면 친구들이 좀 말이 통해야 할 것 같은데 가정에서 균형있는 미디어 접근에 대한 생각이나 무조건 미디어를 차단하는 것만이 좋은 것은 아니라는 생각을 가지셔도 좋을 것 같다는 마음이 살짝 들기도 했어요.”

C교사의 인터뷰 내용을 살펴보면, 가정에서 부모님이 디지털 미디어에 대한 부정적인 인식이 강한 경우, 아예 많은 부분에서 디지털·미디어 환경에 완전히 차단되어 있는 경우도 볼 수 있었다. 이러한 지점은 국어과에서 실시하고 있는 매체 교육에 있어서 고학년으로 가면 갈수록 접근 및 선택, 제작 및 참여 영역, 소통, 공유 등의 차원에서 학생이 흥미를 잃거나 기본적인 미디어 이해, 접근 능력에서 다른 학생들과 커다란 격차를 나타냄을 알 수 있었다. 또한, 이러한 가정의 중재 방식이 학교 현장의 교육에까지 영향을 미쳐 디지털 기술과 환경이 우리의 생활에서 뗄 수 없는 관계임에도 불구하고, 디지털 세상에 더 적응하지 못하고 방황하는 학습자를 양산할 수도 있다. 그러므로, 추상적인 모호한 접근으로의 자료가 아닌, 학생의 디지털 상황, 미디어 교육에 대한 자료를 개발하고, 강화하여 학교 교육과 연계할 수 있는 방안을 모색해야 한다. 예를 들어 핀란드의 국립시청각연구소에서는 가정교육 지원을 위한 미디어교육을 학교와 연계하여 강화하고 있다. 그 예는 다음 <표 3>와 같다.

<표 3> 핀란드 국립시청각연구소 ‘Children & Media(어린이와 미디어)’ 가정교육 지원 자료6)

	<p>‘어린이와 미디어’는 5-12세 아이와 그 부모가 미디어 이용 습관을 주제로 대화할 수 있도록 기본 지식과 질문 요령을 담고 있다. 그 예시 질문은 다음과 같다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 미디어에서 불편하거나 무섭고, 혐오스러운 것을 봤을 때, 어떻게 해야 할까요? - 가족과 영화, 게임, 사진, 블로그 등 미디어를 사용한 취미를 함께 하나요? - 오해는 직접 만나서 이야기할 때보다는 표정과 동작을 서로 볼 수 없는 메시지로 인해 더 많이 생깁니다. 누군가를 아프게 했다면 어떻게 해야 할까요? - 언제 미디어를 사용하고, 언제 사용하지 말아야 할까요? 어떤 행사에서는 기기를 쓰거나 무음 모드로 바꿔줘야 할까요?
---	---

4.2. 양적 . 질적 활용의 디지털 격차 중재 방안

디지털 격차는 디지털 기술에 대한 ‘접근성’과 ‘사용성’의 측면에서 가진 자와 가지지 못한 자간에 발생하는 정보와 서비스의 양적이거나 질적인 차이를 의미한다. 우리나라의 경우, 학습자들간의 디지털 기기에 대한 접근과 활용에 차이가 학생들의 디지털 격차의 문제로 이어지는 것을 볼 수 있다. 현재, 교사들은 디지털 미디어 교육의 중요성을 인식하지만, 실제 수업 실천의 차이 속에 고민하고 있다. 여전히 디지털 미디어 교육의 실천자로 교사들은 성공적이지 않았던 수업 경험, 낮은 테크놀로지의 접근성, 교사 연수 및 지원의 부족 등에 문제를 들고 있다.

학습자 간의 디지털 미디어 역량 차이로 인해 발생하는 디지털 기술 활용 수업의 경우, 어려움을 최소화하기 위해 국어과 모듈 수업이나 협력 수업을 고려할 필요가 있다. 교직 경력 25년차의 B교사의 인터뷰 내용에서 시사점을 도출해 보면 다음과 같다.

B교사: “먼저, 저는 디지털 역량이 많이 부족한 편이라 디지털 기술을 활용하는 수업, 제작이나 PPT 등을 학생들이 만들고 참여하는 수업을 진행할 때는 맨 처음에는 부담이 있었어요. 그런데, 5학년용 담임할 때였는데, 학생들이 스마트폰의 동영상 편집 앱이나 자막 넣기 등 저보다 넘 능숙하게 디지털 기기를 다루는 아이들이 저희반에 많다는 것을 알게 되었어요. 학생들이랑 같이 협력하고 조율하면서 매체 수업을 이끌어 가기로 했죠. 맨 처음에는 제가 준비해서 다 설계하고 투입하고, 학생들을 가르치려는 접근이 강하다 보니 스트레스도 많았구요. 학급을 보면 어떤 아이는 디지털 정보 활용 능력이나 생산 능력이 자신의 메일도 없고, 로그인 하는데도 너무 많은 시간이 소요되는 아이들이 있는 반면에, 스마트 패드로 동영상을 만들거나 PPT를 제작하는데 학교 밖에서 많이 배우고 경험해서 능숙한 아이들도 많더라고요. 그래서 저는 매체 교육을 할 때는 꼭 모듈 구성, 학생들끼리의 협력 수업이 무척 중요하다고 봐요. 혼자 개개인이 하는 것이 아니라, 아이들이 수업하면서 서로 배우는 것이 무척 많더라고요. 그래서 모듈 구성을 할 때, 디지털 역량이 우수한 학생과 부족한 학생에 균형을 생각하며 모듈 편성을 꼭 해요. 그래야 저도 학생 도움도 받으면서 매체 교육에서 중요한 점을 학생들에게 알려주고, 즐거운 수업이 되도록 설계할 수 있어요.”

B교사의 인터뷰 내용에서, 교사 스스로가 학습자 간 디지털 격차의 문제를 혼자 해결하겠다는

6) 핀란드 국립시청각 연구소(<https://kavi.fi/mediakasvatus/julkaisut-ja-materiaalit/>)

생각보다는 학생들의 다양성을 인정하며, 디지털 교육 경험을 통해 학생들이 서로 영향을 주고받으며 변화하고 성장할 수 있는 가능성을 지니고 있다는 존재로 인식하는 것이 중요하다는 시사점을 얻었다. 공교육 차원에서, 교육과정의 실행자인 교사가 적극적인 모둠 편성과 학생들의 협력학습 방법 등을 추진하여 학생들의 디지털·미디어 교육 참여의 경험을 다양하게 제공하고, 학습자에게 디지털 기반의 학습 경험을 충분하게 제공하여 교사와 학생 모두가 성장하고, 함께하는 즐거운 수업이라는 인식을 증대할 필요가 있다. 학생들의 디지털 격차 상황 속에서도, 디지털 격차를 해소하는 방안은 결국에는 디지털 미디어 리터러시를 함양하는 여러 경험과 활동을 강화하고, 분석적이고 종합적인 접근으로 나아가야 한다는 수업을 목적성을 지녀야 한다는 점이다.

특히, 학생들이 경험할 수 있는 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도 범주의 디지털 미디어 교육이 상세화되고, 편협적인 접근이 아니라, 다양한 주제를 광범위가 다루되, 학생들이 체계적이고 종합적으로 매체 교육을 받을 수 있도록 각 영역에 따른 균형적인 접근 방식이 선제되어야 한다. 또한, 교사들의 실천적인 디지털 미디어 교육을 지원할 수 있는 풍부한 정보, 학습 자료와 지침, 안내서, 실행 모형, 디지털 역량 지원을 위한 통로 등이 개설되어야 함을 시사한다.

4.3. 참여 및 순환의 디지털 격차 증재 방안

학생들의 디지털 격차를 해소하기 위해서는 결국에는 디지털 미디어 리터러시 교육을 강화해야 한다는 점은 앞서 밝혔다. 특히, 5-6학년군 매체 내용체계에서도 알 수 있듯이, 디지털·미디어 역량 차원에서 기술적 활용, 비판적 이해 역량, 의사소통 역량이 중요한 가운데, ‘매체에 대한 신뢰성 평가나 매체 소통에 대한 성찰 능력’ 지원 등이 중요한 이슈임을 알 수 있다.

디지털 미디어 교육에 있어서 디지털 격차를 해소하기 위해서는 학생들의 발달 수준에 맞는 수업 자료나 활동지, 교육 자료 등의 중요성에 대한 언급을 교사 6년차 D, 교사 14년차 E의 인터뷰에서 찾을 수 있었다.

D교사: “저는 국어 교과서를 6학년 아이들에게 가르치며, 학생들의 디지털 미디어 노출이나 경험 보다 교과서가 너무 쉽다는 생각을 한 적이 있어요. 학생들의 실제적인 문제를 해결해 주고, 디지털 미디어 활용이나 참여 상황에 직면하는 문제를 바로 해결할 수 있는 팁을 주고 싶은데 뭔가 에둘러 말하는 것 같은 느낌을 받기도 했어요. 그래서 다른 교과와 연계해서 지도할 수 있는 디지털 미디어 교육 주제나 주제별 교육 자료, 주별 교육 자료 등을 때나 시기에 맞게 얻으면 좋겠다는 생각을 합니다. 아이들도 자신이 재미있고 관심있고 궁금해 했던 내용에 더 집중하려는 경향이 커요. 그래서 학생들이 진짜 궁금하고 필요로 하는 디지털 미디어 교육 주제를 목록화하고 학교 현장에 보급하는 것이 너무 중요하다고 생각해요.

E교사: “저는 학생들이 창체 시간과 연계하여 에티켓이나 스마트폰 과의존 예방 교육 같은 것은 지금까지 많이 해왔다고 생각해요. 이번 개정 교육과정에서 디지털 미디어 역량이 중요하게 들어 온 것처럼 뭔가 학생들이 더 참여하고 제작하고, 발표하고, 소통하는 수업 방식이 들어났음 합니다. 그러기 위해서는 학교 현장의 재정적, 물리적, 환경적 지원... 필요한 기자재 준비 등 여러 가지가 있어야 한다고 봅니다. 특히, 학생과 교사들이 쉽게 쓸 수 있는 수업용 온라인 도구나 학년군별 수준에 적합한 미디어교육 프로젝트 방법 등이 지도사나 교수 자료로 제공되었으면 해요. 물론, 미디어교육이 중요해 지면서 한국언론진흥재단이나 미디어 리터러시 교사 연수 자료 등을 참고하고는 있어요. 그렇지만, 여전히 이러한 교육을 체계적으로 받을 수 있는, 실제적인 사이트나 인증을 받을 수 있는 연수 사이트 등이 제공되었으면 합니다. 디지털, 미디어 교육이 흐름이 넘 빠르기 때문에 미디어 교육 관련 연수를 받아도, 현재 제가 가르치고 싶은 내용 보다 과거의 내용인 것 같다는 느낌을 많이 받아요. 현재 흐름에 맞는 자료를 찾고, 활용해서 좀더 배워 교사

들이 전문성을 갖고 학생들에게 필요한 교육에 실제성을 더 가졌으면 좋겠어요.”

D교사와 E교사의 인터뷰를 통해 학생들의 디지털 격차를 해소하기 위해서는 결국에는 학생들의 서로 다른 디지털 미디어 역량을 조율하고 조정할 수 있는 세부적인 교육 프로그램이 자료의 개발이 필수적임을 다시 한번 인식할 수 있었다. 학생들의 각기 다른 가정 환경이나 정보의 접근성, 사용성에 대한 격차는 공교육 현장에서 수업과 교육이라는 층위에서 중재되고 해소되어야 하는 영역임을 생각하게 되었다. 이를 위해 매체 영역의 교육 실천을 지원할 수 있는 국가적, 정책적, 협력 기관 등의 지원이 적극적으로 이루어져야 함을 제안한다. 예를 들어, 미국의 경우, 미국의 공영방송사 PBS는 미디어 교육에 앞장서는 기관 중 하나이다. 미디어 교육을 위한 웹사이트(www.pbslearningmedia.org)를 운영하여 교사가 미디어교육에 활용할 수 있는 다양한 교육 자료와 학습 도구를 제공하고 있는 동시에 학생들이 직접 사이트에서 교육을 받을 수 있도록 하고 있다. 교사들이 학생들의 디지털 격차에서 궁급해 하는 ‘무엇을, 어떻게’ 가르칠 것인가에 대한 관심이 높아지는 가운데, 디지털 미디어 교육의 ‘체계적인 교수 학습 기준과 방법’이 선행되어야 한다는 시사점을 준다. 또한, 미국의 공영방송 PBS와 샌프란시스코 지역의 공영 라디오 방송국인 KQED가 공동으로 운영하는 미디어 리터러시 교육자 인증제(PBS Media Literacy Educator Certification by KQED)를 참고 <표 4>할 수 있다. 이러한 시도는 궁극적으로 디지털 미디어 정보가 만연한 상황에서 학생들이 균형적인 디지털 미디어 역량을 갖추며 윤리적이고 효율적인 의사소통 수행 능력에 도움을 주기 위함이다. 정교하고 체계적인 미디어교육은 다음과 같은 8개의 과정이 운영되고, 과정별 검증 내용을 거친다. 이는 ① 학생의 미디어 제작 능력 지도 및 평가 ② 미디어 선용을 위한 실천 강령 만들기 ③ 미디어 메시지에 대한 비판적 분석 ④ 온라인상의 정보 평가하기 ⑤ 온라인 도구 평가하기 ⑥ 미디어 프로젝트 실행하기 ⑦ 오디오 및 비디오 미디어 작품 만들기 ⑧ 이미지 및 인포그래픽을 활용한 미디어 작품 만들기 등이다. 이러한 시도는 학생들의 디지털 격차 해소를 위해, 학생들을 지도하는 교사들이 디지털 미디어 교육의 흐름과 변화를 명확하게 파악하고, 스스로 교습하며 학생들을 지도하고 평가할 수 있는 능력을 갖춰, 학생들의 디지털 격차에 적절하게 반응하고, 적절한 피드백을 제시할 수 있는 역할을 수행하게 한다. 이러한 노력을 통해 학생들이 디지털 미디어 환경에서 접근, 분석, 평가, 소통 능력뿐만 아니라, 참여 능력을 기르고 디지털 미디어를 활용함으로써 긍정적으로 연계 되는 상승 구조에 참여하여 선순환의 양상을 경험하도록 지원하는 체계를 마련할 수 있을 것이다.

<표 4> 샌프란시스코 공영 라디오 방송국(KQED)의 미디어 리터러시 교사 인증 사이트

The image displays the PBS Media Literacy Educator Certification website. The left side features a promotional banner with the text "PBS Media Literacy EDUCATOR CERTIFICATION by KQED" and a section titled "How it works" which includes three steps: 1. Complete micro-credentials to showcase your media literacy teaching abilities, 2. Earn 8 micro-credentials and become a PBS Certified Media Literacy Educator, and 3. Share your certification with school & district leaders with a letter of recognition from PBS. The right side shows a screenshot of the "KQED Teach" website interface, which includes a search bar and a grid of certification courses. The courses listed are: "Analyzing Media Messages: Bias, Motivation and Production Choices" by Rik Panganban (FREE), "Assessing Student Media Projects" by Rachel Roberson (FREE), "Evaluating Online Sources: Checking Facts and Identifying Misinformation" by Rachel Roberson (FREE), "Evaluating Online Tools for the Classroom" by Rachel Roberson (FREE), "Implementing Student Media Projects" by Angel Valero (FREE), and "Making Audio to Inspire Learning" by Rachel Roberson (FREE).

5. 맺음말

본 연구에서는 초등학생들에게 발생하는 디지털 격차를 어떻게 볼 것인가를 규명하기 위해 디지털 격차의 개념과 단계적 접근을 살펴 보았다. 초등학생들의 디지털 격차는 정보의 접근 기회를 가진 자와 갖지 못한 자의 차이에서, 가정 내의 부모의 통제와 미디어 중재 행위에 영향을 받고 있음을 알 수 있었다. 특히, 부모의 디지털 미디어에 대한 인식은 자녀에게 많은 영향을 미치며 자녀들의 가치관에도 영향을 미치고 있고, 미디어 이용 시간을 가정에 따라 다르게 통제하고 있음을 알 수 있었다. 선행연구를 고찰하며, 초등학생들이 일반적으로 ‘디지털 네이티브 세대’라는 이름에 걸맞게 디지털 미디어 환경에 능숙하고, 디지털 리터러시 능력도 뛰어난 것으로 인식되고 있지만, 막상, 2022년 실시한 설문조사 결과는 실제 현황이 사뭇 달랐다는 점도 인상 깊었다. 학생들의 디지털 미디어 리터러시 역량은 전 세대 중, 어린이 세대가 가장 저조한 것으로 나타났다. 물론, 이는 디지털 경험, 활용 능력 등이 다른 세대보다 상대적으로 적거나 낮을 수 있지만, 학생들에게 보다 체계적인 디지털 미디어 교육이 도입되어야 함을 시사한다.

본 논의에서는 국어과의 디지털·미디어 역량이 새롭게 핵심 역량으로 제시된 상황에서, 학습자가 디지털 미디어 환경에서 다양한 기호체계가 복합적으로 결합된 텍스트 안에서 언어를 비롯한 다양한 기호나 매체로 표현된 메시지가 누군가에 의해 ‘구성’된 것이라는 점을 숙지하고, 디지털 미디어 환경을 둘러싼 ‘맥락’을 중요하게 여겨야 함을 밝혔다. 또한, 디지털·미디어의 언어 및 다양한 기호 체계를 ‘분석하고 종합’하는 의미 구성의 과정에서는 독자와 텍스트, 문화와의 ‘상호작용’을 형성하고, 디지털·미디어가 지니는 ‘소통하는 메시지’의 고유한 특성을 알아야 하는 능력이 중요함을 밝혔다.

초등학생의 ‘디지털 격차’는 ‘접근’의 문제와 깊이 관련됨을 알 수 있었다. 초등학생의 디지털 격차는 디지털 기기의 보급과 인터넷 이용 환경 격차가 아닌, 그 배경을 디지털 접근의 가정 환경 내의 통제 방식과 접근의 문제, 디지털·미디어 환경을 얼마나 이해하고, 활용하느냐의 문제, 즉, 디지털 미디어 리터러시의 ‘접근’에 대한 관점의 차이에서 발생하였다.

본 논의에서는 초등학생의 디지털 격차의 원인을 탐색하며 그 단계에는 선행 연구 검토를 통해, 1차적 수준의 ‘접근 및 통제의 격차’, 2차적 수준의 ‘양적·질적 활용의 격차’, 3차적 수준의 ‘긍정적 참여 및 순환의 격차’의 특성을 밝혔다. 5인의 초등교사 인터뷰 내용에서 시사점을 도출하여 3단계의 디지털 격차에 따른 중재 방안을 제안하고자 하였다. 디지털 격차 해소를 위해서는 가정과의 연계 지도 강화, 국어과 매체 교육에서 모둠 수업, 학생 협력 수업의 강화, 교사의 체계적인 디지털 미디어 교육 지원을 위한 협력 기관의 체제적 지원 계획 등을 제안할 수 있었다.

본 연구에서 주목해야 할 점은 학생들의 디지털 격차를 해소하기 위해서는 결국에는 올바른 디지털 미디어 리터러시 교육을 더욱 강화할 필요가 있다는 것이다. 또한, 형식적이고 비일관적인 교육이 아닌, 실제적이고 학습자의 디지털 삶의 문제를 직접적으로 제기하는 문제 해결의 교육 목록 제시, 학습 자료 개발 등이 이루어져야 한다는 점이다. 이와 더불어, 디지털 미디어 환경에 빠르게 변화하고 있는 상황에서, 현장의 교사들이 체계적으로 참여 가능한 디지털 미디어 교육의 구체적인 방안이나 체계적인 교육적 접근을 도모하는 교육적 실천이 모색되어야 할 것이다.

참고 문헌

- 강은진, 김아미, 이지운(2022), “핀란드, 캐나다, 호주 유아교육과정의 디지털 미디어 리터러시 요소 탐색”, 『아동학회지』, 43(4), pp. 525~537.
- 교육부 고시 제2022-33호 [별책5], 『국어과 교육과정』
- 교육부(2022), “디지털 미디어 리터러시, 올바르게 미디어 사용하는 법”, 카드 뉴스, <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=340&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020201&opType=N&boardSeq=91879>(검색일 2023. 3. 20)
- 민영, 김성태, 나현정, 김여진(2011), “인터넷 이용과 정보격차”, 『언론정보연구』, 48(1), pp. 150~187.
- 박세진, 한예진, 조영환(2021), “초등학생의 디지털 역량과 디지털 격차에 대한 교사의 인식”, 『학습자중심교과교육연구』, 21(16), pp. 479~492.
- 박종임(2021), “디지털 미디어 리터러시 교육 개선을 위한 국어과 교육과정 현황 분석”. 『청람어문교육』, (81), pp. 7~36.
- 박종호, 이경화(2022), “소집단 토의 담화의 교육 내용 연구”, 『새국어교육』, 131, pp. 79~105.
- 서이중(2000), “디지털 정보격차의 구조화와 사회문제화”, 『정보사회와 미디어』, (2), 68~87.
- 손동욱, 임선아(2020), “초등학교 고학년의 유튜브 이용동기가 스마트미디어 과의존을 매개하여 학교생활적응에 미치는 영향: 성별 차이를 중심으로”. 『초등교육연구』, 33(3), pp. 79~100.
- 신윤경(2021), “학습자의 온라인 허위정보 대응 방안을 위한 읽기 교수·학습 모형 설계”, 『새국어교육』, (127), pp. 337~362.
- 안정임(2013), “연령집단에 따른 디지털 미디어 리터러시 수준 비교 연구”, 『학습과학연구』, 7(1), pp. 1~21.
- 안정임, 서윤경(2014), “디지털 미디어 리터러시 격차의 세부요인 분석-세대와 경제수준을 중심으로”, 『디지털정책연구』 제12권 제2호, pp. 69~78.
- 이숙정, 육은희(2014), “디지털 활용 격차와 결과 격차: 디지털 활용 능력과 정보적 지지를 중심으로”, 『한국언론학보』, 58(5), pp. 206~232.
- 이원섭, 조재희, 최지선(2022), 어린이와 미디어 리터러시, 연구서 2022-04, 한국언론진흥재단.
- 장의선, 권유진, 박종임, 이인태, 이철현(2021), “학교 미디어 교육을 위한 교과 교육과정 개선 방안 연구”, 연구보고 CRC 2021-1, 연구보고서, 한국교육과정평가원.
- 정현선(2021), “어린이의 권리는 디지털 세상에서도 중요하다!”, 한국언론진흥재단 사이트 (<https://dadoc.or.kr/2939>, 검색일:2023. 3. 21)
- 정현선, 장은주(2022), “디지털 미디어 문해력 교육의 국어과 교육과정적 함의”. 『청람어문교육』, 88, 7-39.
- 한국언론진흥재단(2020), 『핀란드 미디어 리터러시:국가 미디어교육 정책』, 핀란드 교육문화부 펴냄, 최원석 옮김.
- Bucy, E. P., & Newhagen, J. E. (Eds.)(2004), Media access: Social and psychological dimensions of new technology use. Psychology Press.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001), From the ‘digital divide’to ‘digital inequality’: Studying Internet use as penetration increases. Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University, 4(1), 4-2.
- Hargittai, E. (2001), Second-level digital divide: Mapping differences in people's online skills. arXiv preprint cs/0109068.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004), Digital inequality: From unequal access to differentiated use. Social inequality, 355-400.
- Hobbs, R. (2010), *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. A White Paper on the Digital

and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036.

Hobbs, R.(2021), 『Create to Learn: Introduction to Digital Literacy』, (번역본) “디지털·미디어 리터러시 수업”, 윤지원 역, 출판사: 학이시습.

National Association for Media Literacy Education. (2022), Media literacy defined. Retrieved from NAMLE website: <https://namle.net/resources/media-literacy-defined>

Light, J. (2001), Rethinking the digital divide. Harvard educational review, 71(4), 709-734.

Livingstone, S. (2004), What is media literacy?. Intermedia, 32(3), 18-20.

Dezuanni, M., Notley, T., & Di Martino, L. (2021), Towards a national strategy for media literacy: National consultation report. Retrieved from https://medialiteracy.org.au/wp-content/uploads/2021/10/AMLA-Consultation-Workshop-Report_UPDATE-25-10-2021.pdf

Selwyn, N. (2004), Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. New media & society, 6(3), 341-362.

Wei, K. K., Teo, H. H., Chan, H. C., & Tan, B. C. (2011), Conceptualizing and testing a social cognitive model of the digital divide. Information Systems Research, 22(1), 170-187.

Hargittai, E. (2010), Digital natives? Variation in internet skills and uses among members of the “net generation”. Sociological inquiry, 80(1), 92-113.

‘디지털 격차 해소를 위한 초등 국어과 매체 영역 교육 중재 방안’에 대한 토론문

류수경(평가원)

이 논문은 초등학생의 디지털 격차 해소를 위한 국어과 매체 교육 중재 방안을 연구하였습니다. 2022 개정 국어과 교육과정에서 매체 영역이 신설됨에 따라 매체 영역의 교수학습 방안에 대한 관심과 고민이 커지는 때에 매우 필요한 연구라 생각됩니다. 발표문을 먼저 읽고 배울 수 있는 기회를 주셔서 감사드리며, 토론자의 소임을 다하기 위해 몇 가지 궁금했던 부분을 질문 드리겠습니다.

첫 번째는 ‘중재’라는 용어에 대한 것입니다. 논문의 제목을 매체 영역 교육 방안이나 교수학습 방안이라고 하지 않고 ‘중재 방안’으로 접근하신 이유나 의도가 무엇인지 궁금합니다. 『특수교육학 용어 사전』에서는 중재(仲裁, intervention)에 대해서 ‘교과와 관련한 학교에서의 도움(수업)은 주로 교수라는 용어를 사용하는 데 반하여, 중재는 주로 교과 지식 이외의 부분에서 문제 행동의 수정 또는 긍정적 행동의 조성과 같이 외현적인 행동의 변화를 도모할 때 사용하는 경향이 있다.’라고 설명하고 있습니다. 여기서 설명하는 중재의 의미라면 디지털 격차를 해소할 때 학습자의 외적인 행동 수정에 더 방점이 있는 듯하여 디지털·미디어 역량을 기르기 위한 매체 교육을 포괄하기에는 다소 제한적으로 느껴지기도 합니다. 디지털 격차를 해소하는 데에 있어서 연구자께서 생각하신 특정한 관점이 있으신 것인지, 혹 이와 다른 의미의 용어로 쓰신 것이라면 어떤 의미인지 궁금합니다.

두 번째는 2022 개정 국어과 매체 영역의 내용 체계와 학년군별 디지털 격차의 문제를 짚어 주신 부분입니다. 연구자께서는 매체 영역의 내용 체계를 검토하여 디지털 격차의 문제가 발생할 수 있는 지점을 학년군별로 제시해 주었습니다. 1-2학년군에서 디지털 격차는 접근의 문제, 3-4학년군은 정보·디지털 활용 능력 격차의 문제, 5-6학년군은 디지털 미디어 교육의 각 분야별 빈도에 관한 격차 문제를 말씀해 주셨습니다. 2022 개정 교육과정에 따른 교과서가 개발되지 않았고 아직 학교 현장에서 실행된 것은 아니기 때문에 내용 체계만으로 학년군별 쟁점을 도출하는 것은 조심스러운 부분 같습니다. 디지털 격차 실태를 조사한 선행 연구 결과를 연결해서 설명해 주신 것이 이해하는 데에 도움이 되었습지만, 혹시 ‘성취기준’이나 ‘교수학습 및 평가’ 방법 등과 연결해서 좀더 분석하신 내용이 있으시면 보충 설명을 듣고 싶습니다. 또한, 연구자께서는 말씀해 주신 학년군별 디지털 격차의 문제를 교육과정 내용 위계화에 따른 문제로 보시는지 학생의 발달 단계나 학습 환경에 따른 문제로 보시는지 궁금합니다. 전자의 경우에는 교육과정의 내용 체계화가 필요하고, 후자의 경우에는 교수학습 방안을 마련하는 것이 필요하다는 생각이 듭니다.

세 번째는 초등학생 디지털 격차 중재 방안에 대한 것입니다. 이 연구에서는 특히 디지털 미디어에 부정적인 인식을 가진 부모님에 의해 통제되어 디지털 접근 격차가 생기는 문제에 주목해 주셨습니다. 학생들의 디지털 사용이 학교 밖의 일상생활에서 훨씬 많이 이루어지기 때문에 말씀해 주신 것처럼 가정과의 연계가 매우 중요한 부분이라는 생각이 듭니다. 그렇다면 교사가 가정에서 할 수 있는 디지털 교육을 안내할 때 어떠한 내용과 형식으로 제시하면 좋을지, 또 가정과의 연계 추진 체계는 어떠한지 궁금합니다. 핀란드 사례에서 그러한 시사점을 얻을 수 있는 부분이 있었는지, 혹은 연구자께서는 이에 대해 어떤 견해를 갖고 계신지 듣고 싶습니다.

2022 개정 교육과정 실행을 앞두고 초등학생의 디지털 격차의 문제를 심도 있게 고찰해 주신 연구자에게 감사드립니다. 앞으로도 학교 현장의 목소리가 담긴 다양한 매체 교육 방안이 마련되기를 저 역시 바랍니다. 혹 연구자의 의도를 충분히 파악하지 못하고 우문을 던진 부분이 있다면 양해 부탁드립니다. 감사합니다.

랜덤포레스트 기반의 에세이 자동채점 모델 적용 방안

박종임(평가원)
최숙기(한국교원대)

차례	<p>I. 서론</p> <p>II. 머신러닝 알고리즘과 채점 자질</p> <p>III. 연구 방법</p> <p>IV. 연구결과 및 논의</p> <p>V. 결론</p>
----	--

I. 서론

미래의 국어교육은 단순히 교과 지식 및 개념을 암기하고 회상하는 것을 넘어서 다양한 자료를 비교분석·활용하여 문제를 해결하고 이를 자신의 언어로 직접 구성하여 증명할 수 있는 에세이형 평가로 개선될 전망이다. 선택형 및 단답형 중심의 현행 평가 체제에 익숙한 학생들이 에세이를 작성하는 능력을 갖추고 에세이형 평가에 적응하기 위해서는 학생들의 학습 과정에서 다양한 연습과 피드백이 이루어져야 한다. 그러나 에세이형 평가는 채점 과정에서 많은 시간과 노력이 투입되어야 하므로 즉각적인 진단과 피드백이 어렵다. 또한 다수 응답을 채점하는 과정에서 채점자의 일관성을 확보하는 것이 쉽지 않다. 이와 더불어서 최근 교육부는 국정과제 ‘82.모두를 인재로 양성하는 학습혁명’에 따라 ‘학생 개별 맞춤형 교육’을 제안, 핵심정책으로 ‘디지털 기반 교육혁신’을 제시하였다. 이 정책은 ‘25년부터 국어·수학을 우선으로 인공지능 기반 코스웨어를 운영, 학생 개별 맞춤형 학습을 지원하고 인공지능 기술을 활용하여 수업과 평가를 혁신하고자 하는 정책이다(교육부, 2023년 주요업무 추진계획). 이처럼 AI 기반의 맞춤형 학습 구현 시, 선택형, 단답형 문항 위주의 평가를 개선하여 서술형, 에세이형의 평가 도입을 위해서는 한국어에 대해 AI 기반의 자동채점 및 피드백 기술이 필수적으로 요구될 전망이다.

이처럼 우리나라의 교육 환경을 고려할 때 향후에는 에세이형 평가와 한국어 자동채점 기술이 매우 중요하게 요구될 것으로 예상되지만 한국어 에세이 자동채점 기술 개발은 아직 미완성이다. 물론 한국교육과정평가원에서는 지난 2012년부터 한국어를 자동채점하기 위한 방안을 마련하기 위해서 2010년대에는 단답형 자동채점을 중심으로, 최근에는 에세이 자동채점을 중심으로 연구가 진행되어 왔다(노은희 외 2012, 2013, 2014, 2015, 2016; 박강윤·이용상, 2022; 박종임 외 2022). 그러나 2010년대에 이루어진 연구는 주로 단답형 답안에 나타나는 키워드를 중심으로 이진분류 방식의 채점이 이루어졌기 때문에 에세이와 같은 다문장을 채점하는 것에 한계가 있었다.

최근에는 인공지능망 기반의 딥러닝 알고리즘이 발달하면서 자동채점에도 이를 적용하는 연구도 수행되고 있다. 대표적으로 박강윤·이용상(2022)에서는 딥러닝 기반 학습 모델 비교를 통하여 한국어 에세이 문항 자동 채점을 위한 최적의 알고리즘을 탐색하였다. 딥러닝 계열의 알고리즘인 순환신경망(RNN, Recurrent Neural Network), 장단기 기억(LSTM, Long-Short-Term-Memory), 게이트 순환 유닛(GRU, Gated-Recurrent-Unit) 알고리즘을 적용하여, 한국어 에세이 답안 채점을 위한 채점 모델을 구축하여 그 성능을 비교하였다. 이러한 연구들이 등장하면서 한국어 자동채점 연구는 새로운 도약기에 들어서고 있다. 그러나 딥러닝 알고리즘 기

반의 자동채점은 대량의 학습 데이터가 있다면 머신러닝 방식보다 정교한 자동채점 모델을 개발할 수 있으나, 채점 과정에서 어떠한 변인이 점수에 영향을 주었는지를 파악하는 것이 불가능하다는 제한점을 가지고 있다. 이와 달리, 머신러닝 기반의 알고리즘은 딥러닝에 비해서는 상대적으로 필요로 하는 학습 데이터의 양이 적다. 그러나 머신러닝 기반의 알고리즘을 적용하기 위해서는 변인에 해당하는 채점자질(Scoring feature)을 선정하는 단계가 추가적으로 필요한데 이 과정은 매우 많은 시간과 노력을 필요로 한다. 그럼에도 불구하고 한국어 자동채점 기술 개발 시 채점자질을 탐색하는 기초 연구는 반드시 축적될 필요가 있다. 이러한 기초 연구가 이루어져야 평가의 목적에 따라서 ‘성능’과 ‘해석 가능성’ 사이에서 선택이 가능하기 때문이다.

한국어 에세이 자동채점 연구가 시작 단계인 현 시점에서는 학습 데이터의 양이 충분하지 않은 상황이므로 딥러닝 알고리즘에 적용하는 것이 한계가 있다. 또한 국어교육 학계에서는 글의 자동채점에 영향을 미치는 ‘채점자질’을 탐색하는 것이 중요한 연구 주제이기도 하다. 이에 본 연구에서는 에세이에서 점수에 영향을 미치는 변인에 해당하는 채점자질을 추출하여 머신러닝 알고리즘 기반의 자동채점 모델을 개발해보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 중등학생들이 작성한 약 400편의 글에 대해 자연어처리를 통해 채점자질을 추출하고, 이를 랜덤포레스트(Random Forest) 모델에 적용하여 자동채점 모델을 개발해보고자 한다. 본 연구에서 제시하는 자동채점 모델은 아직 시뮬레이션 단계에 불과하고 사용한 채점자질 또한 단순한 빈도 기반 자질을 사용하고 있다. 그러나 한국어 자동채점 모델이 개발되는 과정을 공유함으로써 한국어 자동채점 연구에서 국어교육 연구자들이 어떠한 역할을 할 수 있는지, 어떠한 후속 연구가 이루어질 수 있는지를 제안하고, 한국어 자동채점 연구의 방향을 제안하는 데에 목적이 있다.

II. 머신러닝 알고리즘과 채점 자질

1. 채점 자질의 개념과 기능¹⁾

자동채점 모델 개발에서 채점자질은 ‘글에 대한 특징을 나타내는 변수’를 의미한다. 한국어 자동채점 모델에서는 다양한 채점자질을 활용하여 글의 특징을 추출하고, 이를 바탕으로 학습된 모델이 글의 점수를 예측하는 원리이다. 채점자질은 기계학습 모델의 성능을 향상시키는 데 매우 중요한 역할을 한다. 컴퓨터는 특정 점수나 수준의 에세이 데이터에서 나타나는 특정 패턴을 찾아서 이 패턴과 점수와의 관련성을 학습하면서 채점 모델을 구축하고, 이 채점 모델을 활용하여 새로운 에세이에 점수를 예측한다. 이 때, 기계가 에세이의 특정한 특성에 주목하게 되는데 바로 이 특성을 ‘채점 자질’이라고 한다.

채점 자질을 설계한다는 것은, 채점 모델의 성능을 높이기 위해 영역 특수적인 지식을 활용하여 초기데이터로부터 채점 자질을 직접 추출하면서 에세이 데이터의 차원을 축소하기 위해 자질을 선택하고 정규화하는 일련의 과정이라고 할 수 있다. 그러므로 채점 자질 설계는 해당 영역의 전문적 지식, 직관, 창의성이 통합적으로 발휘되는 과정이다. 연구자가 설정한 채점 자질은 자동채점의 알고리즘의 학습과 수행 결과에 큰 영향을 미친다(Taghipour & Ng, 2016; Zhao et al., 2017). 그렇기 때문에 어떠한 채점 자질을 선택하고 어떻게 활용할지를 설계하는 과정은 에세이 자동채점 시스템 모델에 있어서 매우 중요한 과정이다.

에세이 자동채점 시스템의 시초는 1960년대인데, 에세이 자동채점 시스템을 처음으로 창시한 Page(1966, 1994, 2003)의 PEG(Project Essay Grade)가 대표적이다. Page(1966)는 초기 에세이 자동채점 시스템에서 사람이 직접 도출한 계량적 채점 자질을 회귀 모델에 적용하는 방식으로 에세이 자동채점 시스템을 개발하였다. 이때 사용한 계량적 채점 자질은 주로 총 단어 수, 문장

1) 박종임 외(2022)의 IV장 1절을 요약보완하였음.

수, 평균 단어 길이, 형용사 수 등의 빈도와 길이 자질이였다. 이후에 이러한 채점 자질이 텍스트의 의미론적 분석 없이 에세이의 표면적인 특징만을 포착했다는 점에서 비판을 받기도 하고 (Chung & O'Neil Jr, 1997) 이러한 계량적 채점은 매우 많은 시간과 노력이 필요하다는 점에서 어려움이 있기도 하다. 그러나 최근에는 자연어처리 분야의 연구가 활성화되면서 텍스트에서 의미나 구문적 채점 자질을 자동으로 찾을 수 있게 함으로써 보다 다양한 채점 자질을 자동으로 도출할 수 있게 되었고, 특히 자연어처리를 통해 임베딩 방식으로 텍스트를 정형화하는 기술들은 인공신경망 기반의 채점 모델을 개발하는 데에 매우 큰 공헌을 하고 있다.

최근에는 인간이 직접 채점자질을 엔지니어링하는 과정이 필요 없는 인공신경망 기반의 딥러닝 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 물론 기술적 측면에서는 딥러닝을 활용한 연구가 보다 최신의 연구들이긴 하나, 딥러닝 기반의 에세이 자동채점 시스템은 교육적 측면에서 근본적인 한계를 가지고 있다. 딥러닝 기반의 방법은 머신러닝보다 훨씬 정교한 방식으로 점수를 예측할 수는 있으나, 정교한 알고리즘을 생성해내야 하는만큼 수만건, 수십만건의 학습 데이터가 필요하고, 무엇보다 채점 과정에서 블랙박스과 같은 은닉층(hidden layer)을 활용하기 때문에 어떠한 채점 자질이 채점에 영향을 미쳤는지를 판단하는 것이 불가능하고, 이에 자동채점 결과를 교육적 해석과 피드백에 활용하는 것에 제한이 있다.

Page(1966, 1994, 2003)가 개발한 PEG 이후 가장 많이 사용되는 계량적 자질은 단어 수, 평균 길이, 철자 오류 수 등인데 이러한 값은 에세이에서 간단히 추출되면서도 에세이 자동채점 시스템의 성능을 높일 수 있기 때문에 널리 사용되고 있다(Dascalu et al., 2017; Nguyen & Litman, 2018). 이러한 계량적 자질은 간단한 채점 자질에 해당하지만 에세이 자동채점 시스템에서 매우 효과적인 채점 자질로서 기능한다. 이러한 채점 자질의 가장 큰 장점은 채점 결과에 대한 설명 가능성에 있다. 그러나 이러한 계량적 자질은 실제 인간이 작성한 에세이의 표층적 정보만 가지고 자동채점을 한다는 점에서 제한점을 가지기도 한다. 학교에서 학생들이 직접 작성한 에세이를 자동채점 하는 과정은 매우 정확하면서도 공정해야 하고, 동시에 기계를 속이기 어려워야 한다. 그러나 단어 수, 문장의 평균 길이, 철자 오류 수 등의 채점 자질이 활용되고 에세이의 나머지 데이터가 버려진다는 것이 명확히 공개되면 높은 점수를 받을수 있는 조건의 가짜 에세이를 작성하는 것이 쉬울 수 있기 때문이다.

그럼에도 불구하고 계량적인 채점 자질을 활용하는 에세이 자동채점 시스템은 매우 다양하다. 앞서 살펴본 PEG를 비롯하여, Intelligent Essay Assessor(IEA), e-rater, BETSY(Bayesian Essay Test Score sYstem), IntelliMetric 등 현재 사용되는 대부분의 상용화된 에세이 자동채점 시스템은 기본적으로 자연어처리를 통해 사람이 직접 생성한 채점 자질을 사용한다. 이들 시스템은 채점 자질을 활용하여 회귀 모델 또는 분류 모델(classification model)을 사용한다. 이들 시스템에서 사용된 채점 자질로는 간단한 채점 자질(예를 들어 단어 길이, 문장 길이 등)에서부터 좀 더 복잡한 채점 자질(예를 들어 이독성, 문법 오류 등)에 이르기까지 다양하다.

2. 채점 자질을 활용하는 최근의 연구 동향

채점 자질을 활용하는 연구는 딥러닝 기반의 알고리즘이 등장하면서 다소 과거의 연구 방식으로 인식되기도 하였다. 또한 딥러닝 알고리즘이 보다 우수한 성능을 낼 것이라고 기대되기도 하였으나 앞서 상술했듯이 딥러닝 기반의 알고리즘은 점수 예측 결과를 해석하기 어렵다는 제한점으로 인해 에세이 자동채점 분야에서는 새로운 관점을 모색해야 하는 시기이다. 이에 박종임 외(2022)에서는 교육 목적의 한국어 자동채점 기술 개발을 위해 채점 자질을 활용하는 머신러닝 기반의 접근이 우선되어야 한다고 제안하였다. 또한 이용상·박강윤(2022)에서도 인공지능 학습 데이터가 충분하지 않은 상황에서는 KoBERT를 기반으로 하는 딥러닝 채점 모델보다는 채점 자질을 활용하는 랜덤포레스트 알고리즘이 보다 높은 성능을 보인다고 보고하였고, 채점 자질을 활용

하는 모델이 형성 평가의 기능까지 확장 가능성이 있다고 제안하였다. 이어서 신동광(2022) 또한 채점 자질을 활용하는 랜덤포레스트 기반의 알고리즘을 적용하는 것이 딥러닝 계열의 모델보다 높은 성능을 보이는 것으로 보고하였다.

3. 랜덤포레스트 알고리즘

랜덤포레스트(Random Forest)는 머신러닝 기반의 알고리즘으로서, 의사결정나무(Decision Tree)를 개별 모형으로 사용하여 분류, 회귀 분석 등에 사용되는 앙상블 학습 방법의 일종이다. 여러 개의 의사결정나무를 만들고, 각각의 나무에서 나온 결과를 모아서 최종적인 예측 결과를 만들어 낸다. 이때 의사결정나무를 무작위로 선택된 일부 자질을 사용하여 노드를 분할하는데, 이러한 과정을 랜덤화(randomization)라고 한다. 랜덤화된 의사결정나무를 여러 개 만들어서 다수결 방식으로 예측하는 방식이기 때문에, 각 나무가 과적합(overfitting)되어도 전체 모형의 성능은 오히려 향상될 수 있다. 또한 랜덤한 자질을 사용하기 때문에, 특정 자질에 지나치게 의존하지 않고 다양한 자질을 활용하여 예측할 수 있다. 이러한 특성들로 인해 랜덤포레스트는 매우 안정적이면서도 강력한 분류 및 회귀 모델로 사용된다. 랜덤포레스트 알고리즘의 특징 중 하나는 분류 혹은 회귀문제에서 각 변수, 즉 채점 자질들의 중요성에 순위를 매길 수 있다는 점이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 모델 학습을 위한 에세이 데이터

가. 에세이 과제 및 평가 기준

본 연구에서는 최숙기(2018)에서 수집한 약 400여편의 글을 자동채점 모델 개발 및 검증에 위한 데이터로 활용하였다. 최숙기(2018)에서 수집한 글쓰기 과제는 학생들에게 ‘소년법에서 규정하고 있는 촉법 소년의 연령 기준을 만 14세 미만보다 낮추어야 한다’는 논제에 대하여 찬성과 반대의 입장 중 하나를 선정하고, 주어진 2편의 자료 글과 자신의 생각을 바탕으로 하여 논증적 글을 작성하도록 하는 과제이다. 학생들에게 제공된 자료 글은 ①소년법과 촉법 소년의 개념 정의를 포함한 기사문, ②촉법 소년의 범죄 현황 자료와 촉법 소년의 연령 조정 필요성을 제안한 논문, ③촉법 소년의 연령 조정이 불필요함을 제안한 논문이다.

[가]~[다]를 활용하여 ‘소년법에서 규정하고 있는 촉법 소년의 기준을 만 14세 미만보다 낮추어야 한다’는 논제에 대해 주장하는 글을 쓰세요. 단, <조건>을 고려하여 글을 완성해 주세요.

<조건>

- ① 논제에 대해 찬성과 반대의 입장 중 하나를 골라 글을 쓸 것.
- ② [가]~[다]의 내용을 활용하여 글을 쓰되 올바르게 인용할 것.
- ③ 인용 할 때에는, [가]~[다]에서 내용을 똑같이 가져와 쓸 때는 큰 따옴표(“ ”)로 표시하고, 내용을 가져와 쓰되 자신의 말과 문장으로 바꾸어 쓸 때는 원문의 의미를 왜곡하지 말 것.

※ 예시

본문 : 정근모 박사는 한국형 원자력 발전소 안전성에는 문제가 없다고 말했다.

똑같이 가져와 쓸 때 : 정근모 박사의 주장은 “한국형 원자력 발전소의 안전성에는 문제

가 없다.”는 것이다.
 바꾸어 쓸 때 : 정근모 박사에 따르면, 우리나라의 원자력 발전소는 안정성을 갖추고 있다.
 ④ 인용 할 때에는 반드시 출처를 표시할 것.

데이터 수집 규모는 <표 1>과 같다. 중1은 88명, 중2는 101명, 중3은 95명, 고1은 118명으로 학년별 분포를 유사한 수준에서 유지하고자 하였고, 남학생 198명, 여학생 204명으로 성별 비율 역시 유사한 수준을 유지하였다.

<표 1> 피험자 정보

성별 학년	남학생	여학생	합계
중 1학년	45	43	88
중 2학년	49	52	101
중 3학년	47	48	95
고 1학년	57	61	118
합계	198	204	402

이렇게 수집한 글은 아래 <표 2>와 같은 평가 기준표에 의하여 채점이 이루어졌다. 각 평가 영역별로 하위 평가 요소를 설정하였고, 각 평가 요소별로 구체적인 평가 기준이 제시되고 있다. 22개의 평가 기준에 대해서 1점과 0점으로 채점이 되어 평가 요소별로 3점~4점 만점이 되도록 구성한 기준표이다.

<표 2> 평가 기준표

평가 요소	평가 기준
논증 자료 분석 및 활용	1 제시된 자료를 왜곡하지 않고 정확한 이해를 토대로 활용하고 있다.
	2 필자의 주장과 근거에 적합한 자료를 선정하였다.
	3 반박을 위해 주장과 상반되는 자료라도 효과적으로 활용하였다.
	4 제시된 자료를 인용하되 해석 및 확장하여 논의를 전개하고 있다.
논증 구성의 타당성	5 주장을 뒷받침하는 근거를 논리적으로 제시하고 있다.
	6 주장을 뒷받침하는 근거를 다양하게 제시하고 있다.
	7 주장을 뒷받침하는 근거를 구체적으로 제시하고 있다.
	8 상반된 주장에 대한 반박을 활용하여 필자의 주장을 강화하고 있다.
글의 통일성	9 필자의 주장이 명료하게 제시되어 있다.
	10 필자의 주장과 세부 내용들이 통일성 있게 제시되어 있다.
	11 글은 이질적인 내용 없이 내용의 통일성을 갖추고 있다.
글의 응집성	12 '서론-본론-결론'의 구조를 활용하여 예상독자의 이해에 도움을 주고 있다.
	13 문단을 적절하게 구분하여 예상독자의 이해에 도움을 주고 있다.
	14 단순 나열이 아니라 전개 구조를 가지고서 글은 유기적으로 연결되어 있다.
	15 각 문장은 접속어나 지시어를 사용하여 자연스럽게 연결되어 있다.
표현 유창성과 다양성	16 필자가 사용하는 어조나 문체는 예상독자를 설득하는 데에 효과적이다.
	17 정확한 어휘를 사용하여 필자의 생각을 표현하고 있다.
	18 중복된 표현이 없이 간명하게 표현하고 있다.
	19 문장의 길이가 길지 않고 간명하여 이해하기 쉽게 표현하고 있다.
문법 및 인용 정확성	20 맞춤법이나 띄어쓰기가 정확하게 사용되었다.
	21 주술호응이나 종결표현이 정확한 문장으로 표현하고 있다.
	22 활용한 자료에 대한 출처 표시를 하여 정확히 인용을 하고 있다.

나. 에세이 데이터의 점수 분포

본 연구에 활용한 에세이 데이터는 22점 총점을 기준으로 다음 <표 3> 과 같은 점수 분포를

보이고 있다.

<표 3> 점수 분포(총점 기준)

점수	빈도	퍼센트
.00	8	2.0
1.00	1	.2
3.00	3	.7
4.00	7	1.7
5.00	3	.7
6.00	9	2.2
7.00	4	1.0
8.00	9	2.2
9.00	8	2.0
10.00	17	4.2
11.00	15	3.7
12.00	13	3.2
13.00	20	5.0
14.00	29	7.2
15.00	36	9.0
16.00	48	11.9
17.00	44	10.9
18.00	50	12.4
19.00	19	4.7
20.00	15	3.7
21.00	44	10.9
합계	402	100.0

또한 각각의 평가 요소별로 <표 4>와 같은 점수 분포를 보이고 있다.

<표 4> 점수 분포(평가 요소별)

평가 범주	논증자료 분석 및 활용		논증구성의 타당성		글의 통일성		글의 응집성		표현 유창성과 다양성		문법 및 인용의 정확성	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
점수												
0	39	9.7	58	14.4	23	5.7	70	17.4	14	3.5	21	5.2
1	30	7.5	38	9.5	21	5.2	133	33.1	17	4.2	52	12.9
2	128	31.8	65	16.2	14	3.5	83	20.6	35	8.7	146	36.3
3	129	32.1	155	38.6	344	85.6	116	28.9	83	20.6	183	45.5
4	76	18.9	86	21.4					253	62.9		
합계	402	100.0	402	100.0	402	100.0	402	100.0	402	100.0	402	100.0

2. 랜덤포레스트 알고리즘 적용 과정

본 연구에서는 구글 코랩(Google Colaboratory) 환경에서 파이썬(Python)을 사용하여 랜덤포레스트 알고리즘을 적용하였다. 자동채점 모델을 개발하기 위해 다음 <표 5>와 같은 과정으로 연구를 진행하였다.

<표 5> 랜덤포레스트 알고리즘 적용 절차

절차	설명
데이터 전처리	- 에세이 데이터에서 채점자질을 선택하고, 데이터를 전처리하여 머신러닝에 용이한 형태로 가공 - 이 과정에서 형태소 분석기를 활용하여 에세이를 문장, 단어 단위로 분할하고, 불필요한 정보(불용어)를 제거하여 데이터를 정제
↓	
데이터 분할	- 전처리된 에세이 데이터를 학습용(train) 데이터와 검증용(test) 데이터로 분할, 본 연구에서는 검증용 데이터는 20%로 설정 - 이 때, train_test_split 함수를 사용하여 데이터를 무작위로 섞은 후 지정된 비율에 따라 학습용 데이터와 테스트용 데이터로 분할하였고, stratify 옵션을 사용하여 범주 비율을 동일하게 유지
↓	
모델 학습	- scikit-learn에서 제공하는 RandomForestClassifier 클래스를 사용하여 랜덤포레스트 모델을 학습
↓	
모델 성능 평가	- 20%로 설정한 검증용 데이터를 이용하여 모델을 평가, 모델이 예측한 결과값과 실제 결과값을 비교하여 정확도, 정밀도, 재현율, F1-score 등의 성능 지표를 계산 - 성능 평가를 위해 confusion_matrix 함수를 사용하여 혼동 행렬 (Confusion Matrix)을 계산하고, classification_report 함수를 사용하여 정밀도(precision), 재현율(recall), F1 점수(F1-score) 등의 성능 지표를 출력
↓	
채점 자질 중요도 확인	- 투입한 각 채점 자질의 중요도를 확인

IV. 연구결과 및 논의

1. 채점 자질 추출

앞서 상술했듯이 채점 자질은 다양하게 선정할 수 있으나 본 연구에서는 형태소별 빈도 자질, 문장 수 자질과 같은 가장 기본적인 채점 자질만을 활용하였다. 후속 연구에서는 이들 채점 자질을 보다 정교하게 선정하면서 국어교육 관점에서 보다 유의미하고 해석 및 피드백에 활용 가능한 채점 자질을 도출하고자 한다.

가. 품사 기반 채점 자질

품사 기반의 채점 자질을 도출하기 위해서는 형태소 분석기를 활용하여 에세이를 형태소 단위로 분석하여 품사를 부착하고, 품사 부착된 결과를 활용하여 각 빈도를 도출해야 한다. 본 연구에서는 이러한 과정을 웹 기반으로 자동으로 도출할 수 있도록 개발한 AMA ver.1(박강운, 2022)을 활용하여 분석하였다. 이를 통해서 다음과 같은 품사 기반 채점 자질을 도출하였다.

의존적 연결 어미 대등 연결 어미 보조적 연결 어미 감탄형 종결 어미 평서형 종결 어미 의문형 종결 어미 존칭 선어말 어미 시제 선어말 어미 관형형 전성 어미 명사형 전성 어미 감탄사 접속 조사 보격 조사 관형격 조사 부사격 조사 목적격 조사 인용격 조사 주격 조사 보조사 접속 부사 일반 부사 수 관형사 일반 관형사	명사 일반 의존 명사 보통명사 단위 의존 명사 고유명사 대명사 수사 형용사 부정 지정사, 형용사 '아니다' 긍정 지정사, 서술격 조사 '이다' 동사 보조 용언 보조 형용사 보조 동사 체언 접두사 어근 형용사 파생 접미사 명사파생 접미사 동사 파생 접미사 접미사
---	--

나. 문장 수 채점 자질

문장 수는 파이썬을 활용하여 Konlpy 라이브러리로 분석하였다. 처음에는 Kkma 분석기로 분석하였으나 Kkma 분석기는 ‘~고 생각한다.’와 같은 간접인용문을 두 문장으로 분리하는 오류가 나타났다. 본 연구에서 사용한 예세이는 특히 간접인용문이 많은 특징을 가지고 있으므로 Kkma 분석기가 부적절하다고 판단하여 kss 분석기를 활용하였다. kss 분석기는 특히 문장 분리를 빠르고 정확하게 처리하는 데에 높은 성능을 보인다.

<표 6> kss 분석기를 활용한 문장 분리 예시

예세이 원본	문장 분리 예시
나는 촉법소년의 기준은 만 14세 미만보다 낮추어야 한다고 생각한다. 왜냐하면 현재만 1만여 건의 범죄가 일어나고 흉악 범죄는 400여 건이나 되는데 촉법소년법의 의해 강력한 처벌을 받지 못한다. 그러므로 촉법소년의 경우 12세 미만으로 낮추어야지 그 피의자들이 강력한 처벌을 받고 다시는 그런 일을 만들 수 없게 해야 된다.	[‘나는 촉법 소년의 기준은 만 14세 미만보다 낮추어야 한다고 생각한다.’, ‘왜냐하면 현재만 1만 여 건의 범죄가 일어나고 흉악 범죄는 400여 건이나 되는데 촉법 소년법의 의해 강력한 처벌을 받지 못한다.’, ‘그러므로 촉법 소년의 경우 12세 미만으로 낮추어야지’, ‘그 피의자들이 강력한 처벌을 받고 다시는 그런 일을 만들 수 없게 해야 된다.’]

그러나 <표 6>의 예시와 같이 “그러므로 촉법소년의 경우 12세 미만으로 낮추어야지 그 피의자들이 강력한 처벌을 받고 다시는 그런 일을 만들 수 없게 해야 된다.” 라는 문장을 두 문장으로 분리하는 오류가 나타나기도 하였다. 아직 한국어에 대한 형태소 분석 및 문장 분리 기술이 완벽하지는 않지만 그럼에도 불구하고 본 연구에서는 문장 분리에는 Kkma 보다는 kss가 적합하다고 판단하고 이를 활용하였다. 추후 연구에서는 Kkma(꼬꼬마), Hannanum(한나눔), Komoran(코모란), Mecab(메캡), Okt(Open Korean Text) 등 다양한 형태소 분석기의 성능을 비교 분석하면서 한국어 예세이 채점 자질의 추출 목적에 가장 적합한 형태소를 선택적으로 활용할 수 있을 것이다.

2. 랜덤포레스트 알고리즘 적용 결과²⁾

가. 1차 모델 학습

1차 학습에서는 402편의 데이터 모두에 대해서 22점 만점을 적용하여 분류하도록 하였고, 앞서 추출한 채점 자질 중 품사부착 기반의 채점자질만을 활용하였다. 그러나 1차 알고리즘 적용 시에는 아래와 같은 에러가 발생하였다.

```
ValueError: The least populated class in y has only 1 member, which is too few. The
minimum number of groups for any class cannot be less than 2.
```

이 에러는 분류(classification) 문제에서 타겟값(y)의 클래스(class) 중에서 적어도 하나의 클래스가 너무 적게 나타나서, 해당 클래스를 하나의 그룹으로 묶어주는 것이 불가능하다는 것을 나타낸다. 이러한 경우, 모델이 해당 클래스를 제대로 학습하지 못하거나 예측하지 못할 가능성이 크다. 이 경우, 문제를 해결하기 위해서는 타겟값(y)의 클래스 분포를 확인하고, 적어도 하나의 클래스에 대해서는 데이터의 수를 늘리거나, 해당 클래스를 다른 클래스와 합쳐서 새로운 클래스로 정의하는 등의 전처리(preprocessing)를 수행해야 한다.

본 연구에서 사용한 에세이 데이터는 22점 만점으로 특히 1점에 해당하는 데이터가 1건에 불과하였다. 이에 이러한 에러가 발생한 것으로 파악하였다. 이에 1건에 불과한 1점에 해당하는 데이터를 삭제하고 2차 시도를 진행하였다.

3. 2차 모델 학습

1차 학습에서 발생한 에러를 고려하여 빈도 1개에 해당하는 1점대 데이터를 삭제한 후 랜덤포레스트 알고리즘을 학습시켰다. 그 결과 다음 <표 7> 같은 성능이 도출되었다.

<표 7> 랜덤포레스트 모델 성능(2차 학습)

성능 지표	값			test 데이터수
accuracy			0.22	81
macro avg	0.11	0.16	0.12	81
weighted avg	0.15	0.22	0.16	81

<표 7>에서 정확도(Accuracy)는 전체 샘플 중에서 올바르게 분류된 샘플의 비율이다. 위 결과에서는 81개의 샘플 중에서 0.22 (약 22%)가 올바르게 분류되었다는 의미이다. 다음으로 macro avg는 각 분류 클래스별로 정밀도(Precision)³⁾, 재현율(Recall)⁴⁾, F1-score를 계산하고, 이들의 평균을 구한 값이다. 정밀도와 재현율은 상호 보완적인 관계를 가지고 있다. 즉, 정밀도를 높이면 재현율이 낮아지고, 재현율을 높이면 정밀도가 낮아지는 trade-off 관계이다. 따라서 정밀도와 재현율을 동시에 고려하는 평가 지표인 F1 Score가 사용된다. F1 Score는 정밀도와 재현율의 조화 평균이다. F1 Score가 높을수록 모델의 예측이 더욱 정확하다고 할 수 있다. 위의 결과에서는 정

2) 본 발표문에서는 알고리즘을 적용한 최종 결과 외에도 과정별로 어떠한 오류가 발생하였고 어떠한 변화를 시도하였는지를 구체적으로 공유하고자 학습 차수별로 제시하였음.

3) 정밀도(Precision)는 모델이 예측한 양성(positive) 샘플 중에서 실제 양성인 샘플의 비율. 다시 말해, 양성으로 예측한 것 중에서 얼마나 실제로 양성인지를 측정함.

4) 재현율(Recall)은 실제 양성인 샘플 중에서 모델이 양성으로 예측한 샘플의 비율. 다시 말해, 실제로 양성인 것 중에서 얼마나 많이 양성으로 예측했는지를 측정함.

밀도, 재현율, F1-score의 평균값이 각각 0.11, 0.16, 0.12로 도출되었다. 끝으로, weighted avg는 각 클래스별로 정밀도(Precision), 재현율(Recall), F1-score를 계산하고, 이들의 가중평균을 구한 값이다. 클래스별 샘플 수에 따라 가중치를 부여하기 때문에, 클래스의 크기가 큰 클래스에 더 많은 영향을 받습니다. 위의 결과에서는 정밀도, 재현율, F1-score의 가중평균값이 각각 0.15, 0.22, 0.16로 도출되었다.

이들 결과를 종합하면, 이 모델은 정확도가 매우 낮고, macro avg와 weighted avg의 값도 매우 낮아서 모델의 성능이 매우 낮은 것으로 판단할 수 있다.

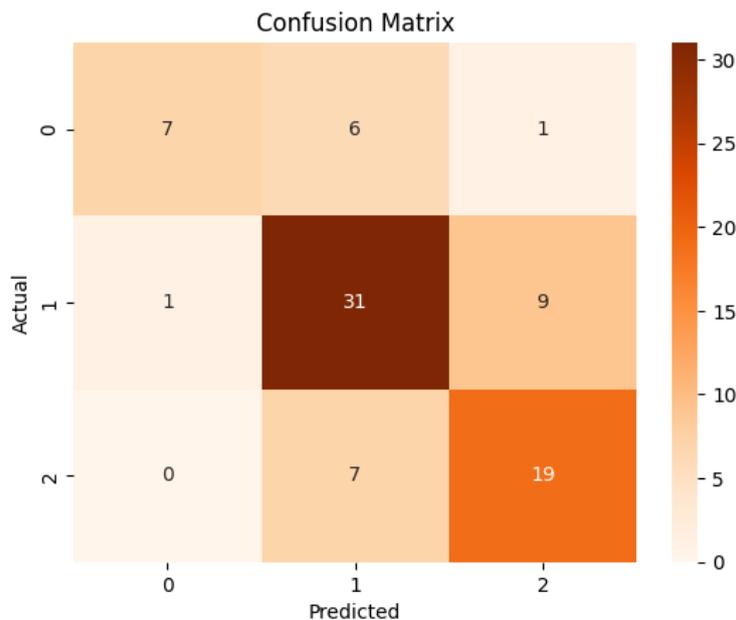
4. 3차 모델 학습

앞서 2차 모델 학습 시 매우 낮은 성능이 도출되었는데 이를 해결하기 위해서는 다양한 접근이 가능하겠지만 연구자는 무엇보다 22점이라는 값이 너무 많은 분류를 요구하여 성능이 저하된다고 판단하였다. 각 점수대에 해당하는 데이터 수가 매우 적어지기 때문에 학습에 사용할 수 있는 데이터가 너무 제한적이기 때문이다. 이를 해결하기 위해서는 분류 클래스를 줄여서 각 클래스에 해당하는 데이터를 늘려주는 방법이 가능하다. 이에 0~10점을 '1점'으로, 11~17점을 '2점'으로, 18~22점을 '3점'으로 재라벨링을 하였다. 이렇게 재라벨링을 한 결과 1점에 해당하는 데이터는 17%, 2점에 해당하는 데이터는 51%, 3점에 해당하는 데이터는 32%로 분포하였다.

또한 2차 모델 학습과 달리, 문장 수 자질을 추가하여 학습을 진행하였다.

<표 8> 랜덤포레스트 모델 성능(3차 학습)

성능 지표	값			test 데이터수
accuracy			0.70	81
macro avg	0.74	0.66	0.69	81
weighted avg	0.72	0.70	0.70	81



[그림 1] 각 점수별 예측 정확도 분포(3차 학습)

<표 8>에서 정확도(Accuracy)는 0.70으로 70%에 해당하는 데이터의 점수를 올바르게 예측하였다. 다음으로 macro avg에서 정밀도는 0.74, 재현율은 0.66, F1은 0.69로 나타났다. 끝으로,

weighted avg는 정밀도, 재현율, F1-score의 가중평균값이 각각 0.72, 0.70, 0.70으로 도출되었다.

영어권의 상용화 자동채점 시스템의 성능이 E-rater는 약 80-85%의 정확도, IntelliMetric은 약 95%의 정확도, Project Essay Grade (PEG)는 약 85-90%의 정확도로 알려져 있다. 이들 시스템은 수십년간의 연구를 통해 성능을 높일 수 있는 채점 자질을 수십개씩 도출하여 사용하고 있다. 그러나 이중 공개하고 있는 채점 자질은 빈도 기반의 십여 개 채점 자질에 불과하다. 이들 성능과 비교할 때, 품사별 빈도와 문장 수 자질만을 넣어서 단순하게 학습시킨 모델의 성능이 거의 70%가 도출되었다는 것은 상당히 의미가 있다고 판단할 수 있다.

다음으로는 이 모델에 대해서 활용한 채점 자질의 중요도를 분석하였다. 그 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 채점 자질별 중요도

순위	채점 자질	중요도 값
1	보통명사	0.089959
2	관형격 조사	0.064654
3	동사	0.047990
4	관형형 전성 어미	0.045409
5	주격 조사	0.039567
6	부사격 조사	0.038767
7	동사 파생 접미사	0.037304
8	목적격 조사	0.037025
9	의존적 연결 어미	0.035690
10	보조사	0.035301
11	대등 연결 어미	0.033877
12	보조 동사	0.032836
13	일반 부사	0.032168
14	문장 수	0.032117
15	명사파생 접미사	0.031338

랜덤포레스트 모델에서는 채점 자질들이 분류의 정확도에 기여하는 정도를 보여주는 MeanDecreaseAccuracy 값을 이용하여 채점 자질의 상대적 중요도를 제시한다. <표 9>에서는 상대적 중요도가 높은 상위 15개의 채점 자질을 보여주고 있다.

채점 자질들 중에서 보통명사가 가장 큰 영향력을 미쳤다는 것을 알 수 있다. 이어서 관형격 조사, 동사, 관형형 전성 어미 등이 순서대로 중요도가 높게 나타나며, 명사파생 접미사가 마지막으로 나타나는 것을 확인할 수 있다. 본 연구에서는 품사별 빈도수와 문장수만을 채점 자질로 활용하였기 때문에 이들 채점 자질이 어떠한 이유에서 점수 예측에 영향을 주었는지를 충분히 설명하기에는 불충분하다.

V. 결론

본 발표문에서는 중등학생이 작성한 402편의 에세이 데이터를 활용하여 랜덤포레스트 기반의 자동채점 모델을 생성하고 그 성능을 분석하였다. 사용한 데이터의 양이 적고, 무엇보다 매우 단순한 채점 자질만을 사용하였다는 한계가 있으나, 예상보다 우수한 성능이 도출되는 것을 확인할 수 있었다. 추후 연구에서는 각 평가 요소별로 모델 학습을 진행하고 각 채점 자질이 평가 요소별 점수 예측에는 어느 정도를 중요도를 보여주는지 살펴보고자 한다. 또한 문장의 복잡도나 논증의 질과 관련한 보다 심층적인 채점 자질을 도출하여 적용해보고자 한다. 이러한 연구를 통해서 한국

어 에세이 자동채점에 필요한 기초 연구들이 축적되고, 나아가 인공지능 기반의 채점과 피드백까지 가능한 수준의 채점 자질 및 채점 모델이 개발될 수 있기를 기대해 본다.

<참고 문헌 생략>

'랜덤포레스트 기반의 에세이 자동채점 모델 적용 방안'에 대한 토론문

박강윤(도비스에듀)

1. 국어교육에서 학생을 평가하는 방식과 개념이 중요 개념을 단순 암기하는 차원을 넘어 자료 분석, 문제 해결 시 활용 등으로 구성된 평가 형태로의 변화는 미래사회에서 더욱이 필요한 창의성과 문제 해결 능력 등을 기르기에 적합한 평가의 형태라고 할 수 있다. 이러한 평가 패러다임의 전환은 과거 객관식 문항과 짧은 서답형 문항을 통한 평가의 한계점으로 지적되는 고차원적인 사고 능력 측정의 어려움, 문제 해결 과정을 파악 불가능 등의 한계점을 극복할 수 있다. 에세이 활용 평가를 통해 학생이 주어진 문제를 해결하는 과정을 추적할 수 있으며 이러한 과정에서 학생이 가진 문제 이해력, 자료 분석력 등에 대한 정보를 파악할 수 있다. 또한, 교사가 학생이 수업을 통해서 전달하고자 하는 '개념'을 제대로 배우고 있는지 확인할 수 있다는 장점 등 매우 강력한 평가 도구이다. 에세이 활용 평가는 미래 교육의 필수적인 요소이며 성공적인 평가 체제 구축이 매우 중요한 과제로 전망된다.
2. 기존의 선다형 문항과 달리 에세이 형태의 평가는 채점과정에서 시간적, 경제적 비용이 크다. 에세이 문항은 정답이 정해져 있는 형태가 아니며 사전에 제작된 평가 루브릭에 의하여 전문가(교사, 교수 등)가 학생의 에세이를 평가한다. 소규모 단위의 시험이 아닌, 대규모 시험 현장에서는 학생이 작성한 에세이를 전문가가 평가하고 채점하기에는 시간과 경제적 비용이 막대하게 필요할 것이다. 또한, 채점 초기와 달리 채점 후기에는 채점자의 집중력 저하 등으로 채점 초기에 비하여 채점 결과의 신뢰도가 낮아질 수 있다. 또한, 에세이 평가는 채점자의 주관성이 개입되며 이는 평가의 공정성 등의 문제가 발생할 수 있으며 이러한 한계점들은 에세이 채점에서 해결해야 하는 문제이다.
3. 에세이 활용 평가의 한계점으로 지적되는 채점자의 주관성 개입, 평가의 신뢰도 등을 해결하기 위해 국내외에서는 에세이 자동채점을 시도하였다. 인간 채점자와 비슷한 수준으로 채점을 할 수 있도록 상세한 평가 루브릭 구축, 자동채점 모델 개발 및 성능 향상을 위하여 다양한 도메인 전문가들이 투입되어 연구를 수행하고 있다. 국외의 경우 다양한 학계에서 에세이 자동채점 연구를 진행하였으며 미국 대학/대학원 입학용 시험 및 영어 시험을 제작하고 관리하는 회사인 ETS 등 다양한 분야에서 관련 연구를 진행하였다. Page의 PEG, ETS의 e-rater 등 정량적 지표를 채점에 활용하였으며 Kaggle의 Automatic Essay Scoring Competition과 같이 기관에서 데이터 분석, 모델링 경진대회를 통하여 일반인부터 데이터 엔지니어, 분석가, 인공지능 개발자 등이 참여하여 자동 채점 모델 개발에 관한 토론을 진행하는 등 활발한 시도가 있었다. 이에 반해, 국내에서 에세이 활용 평가는 2010년대에 한국교육과정평가원을 필두로 시작되었다. 최근에는 다양한 개인 연구자가 에세이 자동채점에 관한 연구를 진행하였다. 그러나, 대다수의 연구는 영어를 기반으로 진행이 되었으며 에세이와 같이 긴 글이 아닌 단답형 문항처럼 짧은 문항에 관한 채점에 관한 연구가 주를 이룬다. 따라서, 한국어로 구성되어 있으며 에세이와 같이 비교적 긴 글을 평가할 수 있는 채점 및 평가 시스템에 관한 전문성 있는 연구가 필요하다.
4. 본 발표자가 진행한 연구는 에세이 자동채점의 한계점을 극복하기 위하여 머신러닝 알고리즘을 활용한 에세이 자동채점 모델을 개발하고 이를 실제로 적용하였으며 본 연구 결과는 후속 연구에 큰 도움이 될 것이다. 먼저, 국내의 교육영역에서 최근에 진행된 에세이 자동채점과 관련한 연구는 딥러닝을 활용하여 진행되었으나, 이는 채점 결과를 타당하게 설명할 수 없다는

단점이 존재한다. 하지만, 본 연구에서 사용된 머신러닝 알고리즘은 채점 결과에 대한 설명이 가능하며 이로써 에세이 자동채점 및 평가의 신뢰성, 타당성 등을 확보할 수 있다.

5. 인공지능의 모델을 학습시키기 위해서는 대규모 데이터가 필요한 것은 사실이나, 본 연구에서 사용된 데이터는 비교적 적은 수량인 400개이지만 괄목할만한 모델 성능을 보인다. 다양한 이유가 존재하지만 가장 높은 확률로 데이터의 품질이 매우 높다고 볼 수 있다. 이는 곧 채점 루브릭이 섬세하고 정교하다는 의미이며 데이터를 수집하는 과정에서 채점에 대한 전문성 확보 및 채점자의 자질이 매우 높다고 판단된다. 또한, 문항을 구성하는 구성요소(조건 등)가 매우 명확하기에 학생이 에세이를 작성할 시 혼란이 적었을 것이다. 단순하게 에세이를 수집하고 전처리, 모델 구축의 프로세스가 아닌, 데이터를 수집하기 전, 높은 수준의 도메인 전문가가 참여하여 명확한 문항 개발, 매우 정교하고 섬세한 채점 루브릭 구축, 일반인이 아닌 높은 수준의 도메인 전문가의 채점(라벨)은 한국어 에세이 자동채점 연구에서 필수적이다.
6. 본 연구의 성공적인 수행을 위한 제언은 다음과 같다. 먼저, 본 연구에서 사용된 머신러닝 모델의 구축을 위해 투입된 데이터는 Kkma 형태소 분석기에서 추출된 채점 자질이며 빈도를 기반으로 하였다. 단순 빈도를 피쳐로 사용했음에도 비교적 높은 성능이 나오지만, 더 다양하고 의미 있는 피쳐가 필요하다. 예를 들어, 문장복잡도, 단어의 수준 등을 측정하는 피쳐들을 추가하여 채점 결과에 대한 풍부한 해석이 필요하다. 단순 빈도를 활용하여 만든 모델은 모델 자체의 설명력(성능)은 높을 수 있으나 채점 결과에 대한 설명력은 떨어지기에 채점 결과의 설명력을 높이기 위하여 의미 있는 채점 자질을 구현할 필요가 있다.
7. 본 연구에서 사용한 Kkma 형태소 분석기는 상당히 높은 수준 정확도를 보장하는 품사 태깅을 수행할 수 있으나 코드 수행시간이 매우 길다. 이러한 점은 대규모 데이터에서 품사를 추출하는 경우 자질(품사 등)을 추출하기에 비효율적이다. 형태소 분석기를 새롭게 구축하기에는 물리적인 어려움이 많으며 이를 해결하기 위하여 다양한 형태소를 비교하는 작업이 선행해야 한다. 이에 관한 패키지는 Konlpy 패키지가 대표적이며 본 패키지에는 5가지의 형태소 분석기가 존재한다. 또한, Mecab, Kiwi 등 다양한 형태소 분석기가 존재하며 형태소 분석이 불가능한 신규 단어, 또는 합성어 등은 반드시 확인하여 형태소 분석기 튜닝, 동의어 사전, 유의어 사전 활용 등 훨씬 더 높은 수준의 자연어처리 과정이 필요하다.
8. 본 연구의 랜덤포레스트 알고리즘은 총 1, 2, 3차로 진행을 하였고 각 단계에서 확인할 수 있는 특징은 매우 중요한 연구 결과를 도출하였다. 먼저, 1차 진행 결과, 학습 불가 오류가 반환되었다. 먼저, 타겟 클래스의 분포를 확인한 결과 채점 결과의 범위가 0-22로 매우 넓다. 또한, 각 클래스의 빈도는 매우 낮은 수준이기에 머신러닝 학습이 어렵다. 머신러닝은 방대한 양의 데이터에서 유의미한 패턴을 찾아 학습하여 새로운 값이 입력되었을 때 학습된 패턴에 의하여 분류, 회귀의 작업을 진행하는 알고리즘이기에 알고리즘의 원리를 고려하였을 때, 모든 클래스를 학습시키고 모델을 구축하는 것은 옳지 않다. 2차 진행 결과도 낮은 수준의 모델 성능을 보이는 이유도 위와 같다.
9. 1, 2차 실험에서의 결과를 바탕으로 수정 보완을 한 결과 3차 실험에서는 매우 유의미한 결과를 보였다. 정확도가 70, 정밀도, 재현율이 70, F1 Score가 70으로 1, 2차 실험이 비교하여 높은 수준의 결과를 보였으며 정밀도와 재현율이 높은 것으로 보아 완전히 데이터 불균형을 해소한 것은 아니나 완화된 것을 의미한다. 또한, 재라벨링의 결과로 성능의 상승은 한국어 에세이 자동채점에서 큰 의미가 있다. 본 연구 결과에 따르면 자동채점과 관련한 연구 및 과제 설계 시, 타겟 클래스의 분포 설정, 범위 설정 등이 필요하다는 점을 확인할 수 있다. 하지만,

각 클래스의 분포를 설정할 때는 단순 비율이 아닌 구간을 설정하는 타당한 근거가 필요하며 이러한 근거를 찾고 증명하는 것이 한국어 에세이 자동채점이 발전하기 위한 하나의 요소이다.

10. 랜덤 포레스트에서 채점 자질 즉 피처의 중요성을 확인할 수 있다. sklearn의 분류 모델은 기본적으로 MDI 값을 이용하여 확인하며 이는 각 중요도 값이 에세이 평가 결과의 중요 근거가 될 수 있다. 하지만 피처 중요도는 불순도를 얼마나 낮추는지에 대한 지표이며 이는 피처의 영향이 정적(+)인지 부적(-)인지 나타내는 지표는 아니다. 따라서 불순도를 낮추지만 피처의 영향이 마이너스로 영향을 미치는 경우를 확인할 수 없기에 특정 피처의 삭제/유지에 대한 정보를 파악하기는 어렵다. 하지만, 본 연구에서 사용한 MDA는 특정 피처의 데이터를 무작위로 섞은 후 검증용 데이터 셋에 대한 모델 성능을 확인한 후, 피처 중요도를 계산하는 Permutation Importance를 측정한다. 이는 주요 피처를 점검한 후 삭제/유지를 하는 판단을 하는 과정을 수행할 수 있으며 무작위로 섞은 후 모델의 성능이 떨어지면, 중요 피처이며 성능 변동이 없거나 오히려 좋아지는 경우 중요하지 않은 피처라는 정보를 확인할 수 있는 장점이 있다. 따라서 이러한 피처 중요도를 확인한 후 중요도를 활용하여 특성을 선택하는 작업이 필요하다.
11. 모델 구축 시 사용한 피처가 상호작용이 있는 경우 반드시 피처 간 상호작용을 고려한 계산이 필요하다. 랜덤포레스트, XGBoost 등에서 사용하는 피처 중요도는 피처 간의 상호연관성이 높을 시, 상호연관된 피처의 중요도 또한 매우 높게 나와 결과가 편향된다. 이러한 점을 고려하여, 피처 간 상관관계가 일정 수준이 넘어가면 피처 중요도 함수가 아닌 SHAP 알고리즘을 사용하여 중요도를 산출해야 한다.
12. 한국어 에세이 자동 채점은 인공지능, 4차산업혁명 시대의 미래 교육에 큰 의미가 있다. 단순히 최신 인공지능 모델, 방대한 양의 데이터를 투입한다고 해서 무조건 좋은 결과를 도출하지는 않으며 모델 성능이 좋다고 가정하여도 모델이 예측한 결과를 신뢰할 수 없는 상황에 발생한다. 좋은 모델은 좋은 데이터에서 구축이 되며 좋은 데이터는 높은 수준의 도메인 전문가로부터 설계가 된다. 이러한 점을 고려하여, 국어, 교육 등의 전문가들이 적극적으로 참여하여 한국어 에세이 자동채점에 관한 연구 생태계를 활성화하기를 기대한다.

초·중·고 학생들의 온라인 읽기 동기 경향 탐구

- MORQ를 활용하여

이용준(매홀고)

차례

1. 들어가는 말
2. 이론적 배경 및 선행 연구 검토
3. 연구 방법
4. 연구 결과
5. 논의 및 결론

1. 들어가는 말

인터넷 및 디지털 기술의 발달이 사람들의 일상 생활과 교육 현장에서의 교수·학습 과정에 많은 영향을 미치고 있다는 점은 이제 놀랄 만한 변화가 아니다. 과거 20여 년 전에 인터넷이 보급된 이래로 각종 디지털 기기와 도구들이 발전하면서 읽기 텍스트에도 많은 변화를 나타냈다. 예를 들어, 인쇄물 형태의 텍스트가 아니라 e-book이나 PDF 형태의 텍스트들이 많아졌고, 이에 따라 태블릿 PC 등을 활용하여 이러한 형태들의 텍스트들을 읽는 경우를 주변에서 쉽게 찾아볼 수 있다. 또한, 인터넷 상에서 비선형적 텍스트들을 탐색하며 읽는 것이 일상 생활이 되어 가고 있다. 즉, 전통적 텍스트들이 단순히 하이퍼미디어 기술을 통해 전달되는 것을 의미하는 디지털 방식으로 읽기(reading digitally)와 하이퍼텍스트와 웹페이지 등을 찾아가며 읽는 것을 의미하는 디지털 읽기(digital reading) 모두 빈번하게 이루어지고 있다(Singer & Alexander, 2017).

온라인 혹은 디지털 읽기가 학생들의 삶 속에 깊숙하게 들어와 있다는 점은 여러 연구들을 통해서도 쉽게 확인할 수 있다. 문화체육관광부에서 실시한 2021 국민독서실태조사에 따르면 학생들의 전자책이나 오디오북에 대한 독서율이나 독서 시간 등이 이전 조사에 비해 상승했다는 점을 보여주고 있고(백원근 외, 2021), 김혜정·허모아(2021)에서도 웹툰과 웹소설과 같이 온라인 매체를 통한 읽기의 비율이 학년이 올라갈수록 증가하는 현상을 확인하였다. 이에 따라 온라인 혹은 디지털 읽기에 대한 연구도 국내·외를 막론하고 증가하는 추세에 있다. 국내만 보더라도 최근 20여 년간, 인쇄 매체와 디지털 매체 등 매체에 따른 읽기 양상 및 독해력 차이의 비교, 디지털/온라인 읽기에서 전략 사용 양상, 인쇄·디지털·하이퍼 텍스트의 특성, 디지털/온라인 읽기에 영향을 미치는 환경적 요인 등 다양한 주제로 관련 연구들이 수행되어 오고 있다(김성엽, 2022).

그러나 온라인 읽기에 관한 많은 관심과 연구 속에서 주의 깊게 살펴보아야 할 점은 상당수의 연구물들이 온라인 읽기 상황에서의 독자의 인지적 특성이나 그 계발에 관해 다루고 있고, 상대적으로 읽기 동기 및 태도와 같은 정의적 영역에 관한 연구물의 비중은 작다는 것이다. 주지하다시피 읽기 동기는 읽기 전략의 사용 및 읽기 능력과 성취에 유의미한 영향을 미침에도 불구하고(문병상, 2010; 박성석·민병곤, 2020; Anmarkrud & Bråten, 2009; Barber & Klauda, 2020 등), 온라인 맥락에서의 읽기 동기에 관한 연구는 찾아보기 힘들다. 물론 학생들의 디지털 리터러시 태도(서수현 외, 2016)나 인터넷 독서 성향(기세령, 2013)을 측정 및 분석하는 등(등) 정의적 측면을 탐구하고자 한 연구들이 있지만, 온라인 읽기의 정의적 영역을 살피는 연구들의 확충이 여전히 시급할뿐더러 온라인 읽기 동기에 보다 초점을 둔 연구가 요구되고 있다.

이렇게 오늘날 인터넷 및 온라인 읽기는 학생들의 일상 생활 및 학습에서 깊숙이 관여하고 있고, 이에 따라 학생들의 온라인 읽기 동기에 대한 연구자의 깊은 관심과 참여가 요구된다. 특히,

이전의 여러 연구에서도 보고된 바와 같이, 전통적인 인쇄물 읽기 상황에서 학생들의 학교급이 올라갈수록 읽기 동기가 낮아지고 있고, 여학생에 비해 남학생의 읽기 동기가 전반적으로 낮다는 점 등을 고려할 때(김혜정·허모아, 2021; 최숙기, 2010 등), 이러한 경향이 온라인 읽기 동기 측면에서는 어떠한 양상을 나타낼지를 살펴볼 필요가 있다. 이러한 인식과 필요성 아래, 본 연구는 학습을 위한 온라인 읽기 동기를 측정하는 도구인 Motivation for Online Reading Questionnaire(MORQ, Forzani et al., 2021)를 활용하여 초등학생, 중학생, 고등학생의 온라인 읽기 동기 경향을 탐구해 보고자 한다. 이를 통해 학교급, 성별, 읽기 동기 요인에 따른 온라인 읽기 동기 경향을 비교 분석하고 그에 따른 교육적 시사점을 도출하는 것을 목적으로 한다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 학생들의 전반적인 온라인 읽기 동기 경향은 어떠한가?
2. 학교급과 성별에 따른 온라인 읽기 동기 경향은 어떠한 차이가 있는가? 학교급과 성별에 따른 상호작용 효과가 있는가?
3. 온라인 읽기 동기 요인별로 학생들의 동기 경향은 어떠한 차이가 있는가?

2. 이론적 배경 및 선행 연구 검토

2.1. 읽기 동기와 온라인 읽기 동기

읽기 동기의 개념, 구인, 영향 요인 등은 거의 대부분 포괄적인 읽기 상황이나 전통적인 인쇄물 형식의 텍스트 읽기를 전제로 하고 있다. 그러나 최근 여러 연구자들은 하이퍼미디어와 다양한 소셜미디어를 포함하는 디지털 환경 속 문식성(literacy)에 보다 관심을 두고 있다(옥현진, 2013; 조병영, 2020; Coiro, 2021; Leu et al., 2015 등). 이 과정에서 여러 연구자들은 온라인 혹은 디지털 환경에서의 문식성에 대해 정의를 내리고 있다. 예를 들어 McKenna et al.(2012: 285)에서는 디지털 리터러시를 “전자 환경에 접한 텍스트들이나 텍스트와 다른 매체의 조합에 관련된 실천들”이라고 정의하였고, Coiro(2021: 12)에서는 디지털 읽기를 “독자가 다양한 디지털 맥락 속에서 특정한 목적들을 달성하기 위해 많은 텍스트들에 관여하는 다양하고 다층적인 의미구성 경험들”이라고 정의하였다.

이러한 정의들에서도 알 수 있듯이, 온라인 읽기 혹은 디지털 읽기는 전통적 읽기와도 많은 유사한 특징들을 공유하기도 하지만 분명히 다른 부분들도 존재한다(Afflerback & Cho, 2009). 이에 따라 온라인 읽기와 오프라인 읽기 맥락에서 동기의 차이가 발생할 수밖에 없는데, Forzani et al.(2021)은 그 이유를 몇 가지로 정리하였다. 첫째, 온라인 읽기에서는 오프라인 읽기에서보다 많고 다양한 유형과 질의 텍스트들을 접할 수 있는 등 읽기 과정에 영향을 미치는 온라인 맥락의 독특한 특성들이 있다. 둘째, 다양한 목적으로 실시되는 오프라인 읽기와 비교하여 온라인 읽기는 특정 정보 탐색의 목적이 강하다는 점에서 온라인 읽기의 목적은 보다 구체적이라 할 수 있다. 셋째, 온라인 읽기는 디지털 도구나 장치를 통해 이루어진다는 점에서 그에 대한 접근성이 온라인 독해와 밀접한 관련을 맺는다. 넷째, 전통적으로는 여학생이 남학생보다 높은 읽기 동기를 가진다는 점을 드러내는 연구들이 많은데, 디지털 맥락에서의 연구들은 남학생이 온라인 읽기에 보다 긍정적인 관련성을 가지고 있어서 이는 전통적 읽기 동기 경향과 어느 정도 다른 면모를 낳을 수 있다.

2.2. 온라인 및 디지털 읽기의 정의적 측면에 관한 연구

온라인 혹은 디지털 읽기 동기를 구체적이고 본격적으로 탐구한 연구들은 국내·외를 막론하고 찾기 어렵다(이용준, 2020; Forzani et al., 2021). 다만, 보다 폭넓게 온라인 혹은 디지털 읽기의 정의적 측면에 관한 연구들은 찾아볼 수 있다. 예를 들어, 도구 개발과 관련하여 기세령(2013)은 Putman(2014)이 온라인 읽기 태도 및 행동을 측정하기 위해 개발한 도구(Survey of Online Reading Attitudes and Behaviors and Skills, SORAB)를 번역하고 이를 우리나라 학생들에게 활용해보으로써 한국판 SORAB의 적용가능성을 탐구하였다. 옥현진 외(2016)에서는 기존의 선행 연구 및 전문가들의 의견을 검토하여 가치, 자기효능감, 정서, 참여, 자기 조절이라는 다섯 가지 구인을 포함하는 디지털 리터러시 태도(DLA) 측정 도구를 개발하였고, 이 도구를 활용하여 연구 대상의 DLA를 측정하려는 연구들도 여럿 수행되었다(김민정·박영민, 2021; 서수현 외, 2016 등).

위와 같은 측정 도구를 개발 및 활용한 것은 아니지만, 이순영·권이은·김별희(2013)에서는 설문 문항을 활용하여 학생들이 읽기 및 쓰기 활동에서 인쇄 텍스트보다 디지털 텍스트에 대한 선호가 뚜렷함을 확인하였다. 이와는 결이 다르게, 우리나라 학생들이 디지털 텍스트보다 인쇄 텍스트 읽기에 보다 높은 긍정적인 인식을 가지고 있다는 연구 결과도 있다(Seok & DaCosta, 2016). 이외에도 최숙기(2014)는 McKenna et al.(2012)에서 개발된 도구를 차용하여 읽기 태도의 학교급별 양상을 분석한 결과 디지털 매체를 포함한 읽기 매체나 읽기 목적, 학교급에 따라 학생들의 읽기 태도에 일정 부분 유의미한 차이가 있음을 확인하였다.

국외에서도 온라인 읽기 동기를 직접적으로 측정 혹은 탐구하기보다는 온라인 및 디지털 텍스트 읽기에 대한 태도나 선호를 조사한 연구들이 주로 수행되어 온 것으로 보인다. Singer와 Alexander(2017)는 비록 선호도와 독해 예측 정도가 서로 일치하지는 않았지만 학생들은 디지털 텍스트 읽기에 대한 뚜렷한 선호를 보이는 것을 발견했고, Jones와 Brown(2011)의 연구에서도 또한 학생들이 전반적으로 e-book 형태의 텍스트 읽기를 선호하는 것으로 나타났다. 다만, 국외의 연구에서도 다른 연구 결과 경향을 보이기도 하였는데, Loh와 Sun(2019)의 연구에서 학생들은 학습 상황에서 인쇄물을 더 선호한다는 것을 보여주었고, 이와 유사하게 Jeong과 Gweon(2021)의 연구에서도 학생들은 인쇄물 텍스트 읽기에서 상대적으로 높은 자신감과 몰두를 보고하였다.

디지털 텍스트 읽기에 대한 태도와 읽기 성취와의 관련성에 관한 연구도 수행되었는데 대표적인 연구로 Lupo, Jang, McKenna(2017)의 연구가 있다. 연구 결과에 따르면 학업적 디지털 읽기 태도와 읽기 성취 사이에는 낮은 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 여가적 디지털 읽기 태도와 읽기 성취 사이에는 상관관계가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 전반적으로 디지털 읽기 태도는 읽기 성취와 큰 관련이 없다는 결론으로 이끌 수 있다.

종합해 보자면, 현재까지의 연구들은 대개 온라인 읽기보다는 온라인 읽기 태도나 선호도에 보다 초점을 두어 왔음을 알 수 있고, 전통적인 인쇄물 읽기와 비교하였을 때 그 태도나 선호 또한 혼재된 결과를 보이고 있음을 알 수 있다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상

본 연구의 목적이 초등학생, 중학생, 고등학생의 온라인 읽기 동기 경향을 분석하는 데에 있기 때문에 다양한 지역에 있는 각급 학교 학생들을 연구 대상으로 삼고자 하였다. 다만, 학교급별 경향을 보다 명확하게 비교해보기 위하여 학년에 관계없이 각 학교급에 해당하는 학생들을 연구 대

상으로 삼는 것 대신에, 초등학생의 경우 5학년, 중학생의 경우 2학년, 고등학생의 경우 2학년을 연구 대상으로 삼고 설문 자료를 수집하였다. 각급 학생들의 구체적인 참여 분포를 보면, 초등학생의 경우 경기, 강원, 충청권의 4개 학교에서 169명, 중학생의 경우 서울, 경기, 부산권의 3개 학교에서 146명, 고등학생의 경우 경기 및 충청권의 3개 학교에서 195명 등 총 10개 학교에서 510명의 설문 자료를 수집하였다. 구체적인 참여자 분포는 <표 1>과 같다.

<표 1> 학교급 및 성별에 따른 연구 참여자 분포

성별 \ 학교급	초등학교	중학교	고등학교	합계
남	83	83	82	248
여	86	63	113	262
합계	169	146	195	510

3.2. 측정 도구

서두에서 밝힌 바와 같이, 학생들의 온라인 읽기 동기를 파악하기 위해 Forzina et al.(2021)에서 개발된 MORQ를 활용하고자 하였다. MORQ는 대표적인 읽기 동기 검사 도구로 알려진 Motivations for Reading Questionnaire(MRQ, Wigfield & Guthrie, 1997)와 온라인 읽기 태도 및 행동 조사 도구인 SORAB(Putman, 2014)에 바탕을 두고 개발되었다. 다만, 온라인에서 검색하고 얻는 정보가 대부분 학습 독서 상황에 사용된다는 점을 고려하여(Killi et al., 2018 등), MORQ의 문항들은 학습 독서에 보다 초점을 두고 개발되었다. 최초로 설정한 요인 차원에 대한 탐색적 요인분석 및 확인적 요인분석을 거쳐 최종적으로 호기심/가치, 자기효능감, 자기계발신념의 3요인 구조를 도출하였다.

구체적으로, MORQ는 호기심/가치 항목 8문항, 자기효능감 5문항, 자기계발신념 4문항 등 총 17문항으로 이루어져 있다. 본 도구를 학생들에게 사용하기 위해 사전 단계로 장봉기(2014)가 제시한 외국 검사 도구의 번역 및 타당화 과정을 고려 및 적용하였다. 먼저, MORQ를 개발한 대표 저자인 Elena Forzani 교수에게 이메일로 연락하여 본 연구의 취지를 설명하고 MORQ의 한국어 번역과 그 사용에 대한 허가를 받았다. 다음으로, 본 연구자와 한 명의 고등학교 영어 교사가 함께 MORQ의 설문 문항들을 국문으로 번역하였다. 이후 또 다른 고등학교 영어 교사에게 역번역을 요청하고 초기 국문 번역본의 적합성을 검토하였다. 이 단계에서 일부 오해의 소지가 있을 수 있는 일부 표현을 수정하였다. 이렇게 수정된 국문 MORQ를 연구 참여 대상과는 다른 초등학교 5학년, 중학교 2학년, 고등학교 2학년 학생 각각 1명에게 읽어보게 하고, 이해하는 데에 어려움이 있는지 물어보고 확인하는 과정을 거쳤다. 이 과정에서 학생들이 특별한 어려움을 보고하지는 않았다.

다만, 본래의 도구에서는 호기심/가치, 자기효능감, 자기계발신념이라는 3요인을 제안하였으나 본 연구를 위해 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis)을 실시한 결과 3요인 모델보다는 호기심과 가치 요인을 나눈 4요인 모델에 대한 적합도가 좀더 나은 것으로 나타났다¹⁾. 그래서 본 연구에서는 4요인 모델을 사용하였다. 구체적으로, Comparative fit index(CFI)=.94, root-mean-square error of approximation(RMSEA)=.06, standardized root mean square residual(SRMR)=.05의 수치를 확인할 수 있었다. 이 수치들은 본 설문 문항들이 비교적 좋은 적합도를 보이는 도구임을 보여준다(홍세희, 2000; Hu & Bentler, 1999). 신뢰도 계수(Cronbach's alpha)도 확인한 결과, 호기심 요인 .87, 가치 요인 .80, 자기효능감 요인 .80, 자기계발신념 요인

1) 3요인 모델에 대해 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis, CFA)을 실시해 본 결과, comparative fit index(CFI)=.91, root-mean-square error of approximation(RMSEA)=.08, standardized root mean square residual(SRMR)=.06의 수치를 확인할 수 있었다.

.85였다. 이러한 통계적 검증 결과들을 토대로 MORQ를 본 연구에서 번역하여 활용하는 것에 문제가 없다고 판단하였다. 조사를 위해 6점 척도로 학생들의 반응을 수집하였고, 본 연구에서 활용한 문항들은 '부록'에 제시하였다.

3.3. 자료 분석

학생들의 설문 반응을 분석하기 위해 오픈소스 통계프로그램인 R 4.1.2버전과 R Studio를 활용하였다. 학생들의 전반적인 온라인 읽기 동기 경향을 살펴보려는 첫 번째 연구 문제를 위해서 기술통계 방식을 통해 각 설문 문항들에 대한 총점을 학교급별, 성별로 나누어 보고하고자 하였다.

학교급과 성별에 따른 온라인 읽기 동기 경향에 어떠한 차이가 있는지, 그리고 학교급과 성별에 따른 상호작용 효과가 있는지를 살펴보려 한 두 번째 연구 문제를 위해서 측정 도구의 총점을 학교급별, 성별로 범주화하여 2-way ANOVA(이원분산분석)를 통해 분석하고자 하였다.

끝으로, 온라인 읽기 동기 요인별로 학생들의 동기 경향에 어떠한 차이가 있는지를 살펴보려 한 세 번째 연구 문제를 위해서 측정 도구의 총점을 각 요인에 따라 학교별 및 성별로 나누어 1-way ANOVA(일원분산분석) 방식을 통해 분석하고자 하였다.

덧붙여, 학교급별이나 성별에 따른 온라인 읽기 동기 반응 평균 점수가 전반적으로 정상 분포를 따르는 것으로 보이고, 등분산성 가정도 충족하는 것으로 나타나 분산분석을 실시하기 위한 통계적 가정을 크게 위배하는 요인은 없는 것으로 판단하였다.

4. 연구 결과

본 장에서는 서론에서 밝힌 연구 문제의 순서에 따라 그 결과를 분석 및 보고하고자 한다.

4.1. 전반적인 읽기 동기 경향

초·중·고등학교 학생들의 온라인 읽기 동기의 전반적인 경향을 살펴보기 위해 기술통계 분석을 실시하였다. 그리고 전체 학생뿐 아니라 학교급과 성별에 따른 총점도 살펴보고자 하였다(표 2).

<표 2> 전체, 학교급, 성별에 따른 읽기 동기 반응 점수

범주	집단	평균(M)	표준편차(SD)
전체	전체	4.20	0.89
학교급	초등학교	3.82	0.98
	중학교	4.50	0.79
	고등학교	4.30	0.76
성별	남자	4.19	0.90
	여자	4.20	0.88

본 연구에서 6점 척도를 사용하여 학생들의 온라인 읽기 동기를 조사하였다는 점을 고려할 때 그 중간이 3.5점이 되므로, 전체 평균이 4.20이라는 점은 초, 중, 고등학교 학생들은 전반적으로 온라인 읽기 동기 경향이 약간 높은 수준에 있음을 보여준다. 보다 구체적으로 몇 가지 지점에서 흥미로운 결과를 보여주고 있다. 먼저 학교급 측면을 보면, 전통적인 인쇄물 형태의 텍스트에 대한 학생들의 읽기 동기가 대개 초등학교 수준에서 가장 높고 학교급이 올라갈수록 떨어진다고 하는 여러 연구 결과와 달리 본 연구 결과는 오히려 초등학교 학생들의 온라인 읽기 동기 수준이

가장 낮음을 보여준다. 또한, 초등학생보다는 그 상위학교급에 있는 중학생과 고등학생의 평균 점수가 높지만, 이러한 경향이 일관된 방향성을 띤 것이 아니라 중학생들의 평균 점수가 가장 높고 고등학생은 소폭 하락하는 모습을 보인다.

성별 측면에서 보더라도, 인쇄물 형태의 텍스트 읽기를 주로 상징하고 수행된 여타의 많은 연구들에서 남학생의 읽기 동기가 여학생의 그것보다 낮다는 것을 보고하였지만, 본 연구에서는 남학생과 여학생의 온라인 읽기 동기가 거의 차이가 없음을 보여준다. 절대적인 수치상으로는 남학생의 동기 수준이 여학생보다 낮지만 그 차이는 아주 미미한 차이임을 알 수 있다.

또한, 괄목할 정도로 큰 차이는 아니지만 초등학생들의 온라인 읽기 동기 문항에 대한 표준편차가 중학생이나 고등학생에 비해 상대적으로 크다는 점을 확인할 수 있다. 이로 볼 때, 중·고등학생들에 비해 초등학생들 사이에서의 온라인 읽기 동기 수준 차이가 보다 큼을 예측할 수 있다.

4.2. 학교급과 성별에 따른 온라인 읽기 동기 경향

앞 절에서는 학생들의 학교급별, 성별에 따른 전반적인 온라인 읽기 동기 경향을 살펴보았다. 본 절에서는 보다 구체적으로, 학교급별·성별에 따른 학생들의 온라인 읽기 동기 경향에 유의미한 차이가 있는지, 그리고 두 범주의 상호작용 효과가 있는지를 살펴보려고 한다. 이를 위해 3×2 이원분산분석(2-way ANOVA)을 실시하였다.

<표 3> 학교급과 성별에 따른 온라인 읽기 동기에 대한 분산분석

종속변인	범주	제곱합	자유도	F	p
온라인 읽기 동기 평균	절편	8750.3	1	12121.5157	0.000***
	학교급	38.6	2	26.7065	0.000***
	성별	.1	1	0.0775	0.7809
	학교급*성별	1.1	2	0.7724	0.4624
	잔차	363.8	504		

*** $p < .001$

분석 결과(표 3), 학교급에 따른 주효과($F(2, 504)=26.707, p<.001$)가 유의한 반면, 성별에 따른 주효과($F(1, 504)=.078, p=.781$)는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 초등학생, 중학생, 고등학생들 사이에서 유의미한 온라인 읽기 동기 경향 차이가 있지만, 남학생과 여학생 사이의 유의미한 차이는 있지 않았다. 이는 성별에 앞 절에서 성별에 따른 온라인 읽기 동기 차이가 거의 없었다는 점과도 맞닿아 있다. 그리고 이들 학교급과 성별 범주 사이의 상호작용 효과는 유의하지 않았다($p=.462$).

학교급에 대한 주효과가 유의한 것으로 나타났기 때문에 학교급 범주에 대한 사후검정을 실시하였다. Fisher LSD 사후검정보다 상대적으로 엄격하고 보수적인 방법으로 여겨지는 Bonferroni 방식을 통한 사후검정을 실시한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 학교급별 온라인 읽기 동기 수준에 대한 Bonferroni 사후 검정 결과(p -value)

학교급	고등학생	중학생
중학생	.13	
초등학생	.000***	.000***

*** $p < .001$

사후검정 결과에서 알 수 있듯이, 초등학생들의 온라인 읽기 동기는 중학생이나 고등학생들의 온라인 읽기 동기 수준보다 유의미하게 낮다는 점을 확인할 수 있었던 반면, 중학생과 고등학생의

차이는 통계적으로 유의미하지 않은 수준으로 나타났다²⁾. 이렇게 본다면 전반적으로 볼 때, 학교급이 초등학교급에서 중등학교급(중학교, 고등학교)으로 올라갈 때 학생들의 온라인 읽기 동기 수준도 높아지는 것으로 여길 수 있다.

4.3. 온라인 읽기 동기 요인별 경향

앞 절들에서는 학생들의 온라인 읽기 동기 도구 문항들 모두의 평균점을 바탕으로 분석을 실시하였다. 그러나 학생들의 온라인 읽기 경향은 그 세부 하위 요인에 따라서도 차이를 보일 수 있다는 점을 고려하여 본 절에서는 본 연구에서 활용한 도구의 호기심, 가치, 자기효능감, 자기계발신념의 4개 요인 각각에 대해 각 학교급별로 그 수준을 살펴보고자 하였다. 이 분석 과정에서 일원 분산분석(1-way ANOVA)을 활용하였다.

<표 5> 온라인 읽기 동기 요인별 학생 반응 점수

요인	집단	평균(M)	표준편차(SD)
호기심	초등학교	4.15	1.17
	중학교	4.85	0.87
	고등학교	4.64	1.00
	전체	4.54	1.06
가치	초등학교	3.58	1.21
	중학교	4.21	1.03
	고등학교	4.19	0.95
	전체	3.99	1.10
자기효능감	초등학교	3.59	1.05
	중학교	4.25	0.91
	고등학교	4.01	0.87
	전체	3.94	0.98
자기계발신념	초등학교	3.86	1.08
	중학교	4.56	0.94
	고등학교	4.33	0.84
	전체	4.24	0.99

위 <표 5>와 같이, 4요인 중 호기심 요인의 평균 점수가 가장 높고, 다음으로 자기계발신념 요인, 가치 및 자기효능감 요인 순으로 학생들의 반응 점수가 높은 것으로 나타났다. 특히 초등학교의 경우 다른 요인에 비해 가치 요인과 자기효능감 요인에서 3.5점 정도로 중간 정도만의 동기 수준을 보여주었다는 점에 주목할 필요가 있다. 그리고, 초등학교, 고등학교, 중학교 순으로 각 요인에 대한 평균 점수가 높아지는 것으로 분석되었다. 또한, 이미 전술한 바와 같이 전반적으로 학교급이 올라갈수록 각 동기 요인에 대한 학생들의 평균적인 편차가 줄어들고 있음도 알 수 있다.

이미 학교급별 전체적인 차이 분석을 실시하였지만, 각 요인들에 대한 학교급별 차이도 통계적으로 확인해보기 위해 Bonferroni 검정을 실시하였다. 먼저 호기심 요인의 경우, 중학생과 고등학생의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타난 반면($p=.19$), 초등학생과 중학생, 초등학생과 고등학생은 모두 유의미한 차이를 나타냈다($p<.001$). 가치 요인의 경우에도 중학생과 고등학생의 유의미한 차이를 보이지 않는 반면, 초등학생과 중학생, 초등학생과 고등학생 사이에서는 유의미한 차이를 보였다($p<.001$). 자기효능감 요인의 경우도 호기심 및 가치 요인과 마찬가지로 중학생과 고등학생 사이에서는 유의미한 차이가 확인되지 않는 반면($p=.06$), 초등학생과 중학생, 초등학생과 고등학생 사이에서는 유의미한 차이를 보였다($p<.001$). 끝으로, 자기계발신념도 이러

2) 다만, Fisher LSD나 Benjamini-Hochberg 검정 결과는 중학생과 고등학생의 평균 차이가 .05 수준에서 유의미한 것으로 나타났다($p=.045$).

한 경향에서 벗어나지 않고, 중학생과 고등학생 사이에서는 유의미한 차이가 확인되지 않고 ($p=.09$), 초등학생과 중학생, 초등학생과 고등학생 사이에서는 유의미한 차이를 보인다는 결과를 도출할 수 있었다($p<.001$). 다만, 자기효능감 요인에서 중학생과 고등학생 사이의 차이를 나타내는 p 값이 .06으로 주변적(marginal)한 수준에 있기 때문에 다른 세 요인에 비해서는 상대적으로 중학생과 고등학생의 차이가 날 가능성이 크다는 점을 보여주었다.

5. 논의 및 결론

학교 안팎에서 인터넷을 활용한 온라인 읽기는 학생들에게 매우 자연스러운 일 중의 하나이자, 학업 활동에도 지대한 영향을 미치는 요인 중 하나가 되었다. 이러한 상황에서 본 연구는 초·중·고 학생들의 온라인 읽기 동기 실태를 살펴보고, 나아가 향후 학생들의 읽기 교육을 위한 시사점을 제공해 줄 수 있다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 본 장에서는 연구 결과들을 토대로 도출할 수 있는 여러 논의점 및 제언점들을 제시하면서 결론을 갈음하고자 한다.

5.1. 논의

본 연구 결과를 통해 생각해볼 수 있는 논의점들에는 여러 가지가 있겠지만, 본 절에서는 주목해볼 만한 몇몇 논의점들 위주로 살펴보고자 한다.

첫째, 우리나라 학생들의 온라인 읽기 동기 수준은 전반적으로 평균적으로 중상 이상의 수준을 보이는 것으로 나타났다. 본 연구에서의 측정 도구가 각각의 설문 문항에 대해 1~6점 척도로 반응하도록 만들어졌다는 점을 고려한다면, 전체 학생들의 전체 문항에 대한 평균이 4.2점이라는 것은 학생들이 전반적으로 온라인 읽기에 대해 비교적 좋은 동기 수준을 보이는 것이라 생각할 수 있다. 이는 전통적인 인쇄물 형태의 텍스트 읽기에 대한 학생들의 동기 수준보다는 상대적으로 높다고 볼 수 있는데, 온라인 자료의 가독성, 흥미, 복합양식성 등 여러 요인들이 결합한 결과일 수 있다.

둘째, 학생들의 읽기 동기 경향이 학교급이 올라갈수록 낮아지는 경우가 많다는 선행 연구 결과들과는 다른 경향을 본 연구에서 확인할 수 있었다. 구체적으로, 초등학생들의 온라인 읽기 동기 수준이 가장 낮고, 중등학교급(중학생, 고등학생)에 올라가면서 그 수준이 높아지는 경향을 보였다. 비록 통계적으로는 유의하지 않은 것으로 나타났지만, 중학생과 고등학생들의 차이를 보면 중학생 때 가장 높고, 고등학생 때 다시 약간 낮아지는 경향을 보였다. 특히, 초·중·고로 학교급이 올라가면서 일정한 경향을 보이는 것이 아니라 중학교 시기의 학생들에게서 가장 높은 동기 수준이 나타났다는 점이 주목할 만하다. 다만, 이와 같이 중·고등학생들의 읽기 동기 경향도 높아진다는 연구 결과도 있기 때문에 이에 대한 심층적인 연구가 필요하다(최숙기, 2014).

셋째, 학생들의 읽기 동기 경향을 분석한 대다수의 읽기 동기 선행 연구들에서는 성별에 따른 차이가 있다는 점을 보고하였지만, 본 연구 결과는 온라인 읽기에 대해서는 성별에 따른 차이가 나타나지 않는다는 점을 보여주었다. 이는 온라인 읽기에 대해서 여학생의 동기 수준이 낮아졌기 때문이라기보다는, 인터넷 자료에 대한 흥미나 재미, 호기심, 텍스트 특성(상대적으로 짧은 길이 등) 등으로 인해 남학생들의 동기 수준이 높아졌기 때문일 수 있다. 다만 성별에 따른 이러한 결과는 완전히 새로운 것은 아니다. 비록 초등학생들만을 대상으로 하기는 하였지만, 서수현 외(2016)의 연구에서는 우리나라 초등학생의 디지털 리터러시 태도(DLA)가 성별에 따른 차이가 거의 나타나지 않는 것을 확인하였다. 물론 이 연구는 ‘태도’를 살펴본 것으로 ‘동기’와는 차이가 있을 수 있다.

넷째, 본 연구에서 사용된 측정 도구의 4개 요인별로 분석을 실시한 결과, 호기심 요인의 평균

점수가 가장 높고, 자기계발신념 요인이 그 다음, 끝으로 가치 및 자기효능감이 서로 비슷하면서도 가장 낮은 수준을 보여주었다. 이는 우리나라 학생들의 온라인 읽기 동기를 견인하는 가장 큰 이유가 인터넷 상의 다양한 정보와 그에 따른 정보 탐색과 읽기에 재미나 흥미, 즐거움 등을 느끼는 데에 있다는 점을 알 수 있다. 학교급에 관계없이 전반적으로 각 요인에 대한 평균 점수가 낮지는 않았지만, 상대적으로 가치 요인과 자기효능감 요인에 대한 초등학생들의 반응 점수가 낮았다. 후속 연구를 필요로 하지만, 초등학생들의 이러한 반응 경향은 아마도 인터넷을 보다 본격적으로 접하고 활용하는 시기이다보니 인터넷 자체의 특성으로 인한 호기심이 보다 크다보니 그 활용 가치에 대해서는 보다 생각하지 않았거나 아직 인터넷 활용과 읽기 능력이 미흡하다고 스스로 생각했기 때문일 수 있다.

다섯째, 측정 도구에 대한 학생들의 표준편차를 보면 그 차이가 크다고는 할 수 없지만, 전반적으로 학교급이 올라갈수록 학생들의 편차가 줄어들고 있음을 알 수 있다. 이는 초등학생에서 고등학생으로 가면서 온라인 읽기 동기 수준이 보다 고정화되고 동질화되는 것이라고도 생각해 볼 수 있다.

5.2. 제언

몇 가지 제언점에 대해서도 살펴볼 수 있는데, 무엇보다도 보다 많은 학생들을 대상으로 연구가 진행될 필요가 있다. 본 연구에서 여러 학교들에 있는 500명이 넘는 학생들을 대상으로 설문 반응을 수집하고 분석하였지만 개별 학교급에 속한 학생들의 인원수는 200명이 채 되지 않기 때문에 일반화하기에는 당연히 어려움이 있다. 특히, 사후 검정 방법에 따라서 중학생과 고등학생의 온라인 읽기 동기 수준이 유의미한 차이를 보이는가에 대해 다른 결과가 나왔는데 후속 연구에서는 보다 많은 학생들을 대상으로 연구를 수행함으로써 이러한 결과들에 대해 보다 면밀하게 탐구 및 분석할 필요가 있다.

둘째, 온라인 읽기 동기가 전통적인 인쇄물 기반 읽기 동기와는 어떠한 차이가 있는지, 그리고 읽기 성취 수준과는 어떠한 관계를 맺고 있는지에 대해 연구할 필요가 있다. 요즘에는 거의 대부분의 학생들이 스마트폰을 가지고 있고 많은 학교에 태블릿 PC 등이 제공되어 있다보니 수업에서도 인터넷을 활용한 읽기 활동들을 많이 구안하고 실시하고 있다. 비록 선행 연구들에서도 인쇄물 혹은 디지털 기반 읽기의 태도에 관해 비교하거나(예: 최숙기, 2014 등) 디지털 읽기 태도와 읽기 성취에 관해 분석해오고 있지만(예: Lupo, Jang, & McKenna, 2017 등), 이에 관한 연구물의 수가 적을뿐더러 읽기 태도와 읽기 동기는 차이가 있을 수 있다는 점 등을 고려할 필요가 있다. 다만, 온라인 읽기 동기와 읽기 성취 수준과의 관계를 조사 및 분석할 때 학생들의 읽기 성취를 전통적인 인쇄물 평가에 바탕을 두고 판단하는 것이 적절한지에 대해서도 숙고해야 할 것이다.

셋째, 온라인 읽기 동기는 여러 개인적·사회적 상황이나 맥락 등에서 영향을 받을 수 있다는 점에서 학생들의 반응들을 질적 연구 방법을 통해 수집하고 분석할 필요가 있다. 척도를 통한 학생 반응 수집을 통해서 학생들의 전반적인 경향성을 파악할 수는 있지만 개개의 학생들이 왜 어떠한 상황에서 온라인 읽기 동기가 발현되는지를 깊게 파악하기 위해서는 인터뷰나 관찰 등의 자료 수집 방법을 활용할 필요가 있다. 즉, 양적 연구를 넘어 질적 혹은 혼합 연구를 수행할 수 있다.

끝으로, 우리나라 학생들의 특성과 교육 상황에 맞는 온라인 읽기 동기 도구 개발이 필요하다. 본 연구에서는 MORQ를 활용하였는데, 우리나라의 실정에 따라 다른 읽기 동기 요인을 구안 및 활용할 수 있다. Forzani 외(2021)의 연구에서는 호기심과 가치 요인을 합한 3요인 모델이 적합한 것으로 나타났지만, 본 연구에서는 이 둘을 각각으로 나눈 4요인 모델이 상대적으로 더 높은 적합도를 보였다는 점 또한 우리나라 학생들의 특성과 상황을 고려한 도구 개발의 필요성을 높이는 요인이라고 볼 수 있다.

참고 문헌

- 기세령(2013), “한국판 인터넷 독서 성향 검사 도구의 타당도 검증”, 『독서연구』 제30호, 한국독서학회, pp.227~260.
- 김민정, 박영민(2021), “대학생의 디지털 리터러시 태도가 디지털 리터러시 수준에 미치는 영향 분석”, 『학습자중심교과교육연구』 제21권 6호, 학습자중심교과교육학회, pp.495-507.
- 김성엽(2022), “디지털/온라인 읽기의 개념과 국내 연구 동향 : 2000년에서 2022년까지 연구물을 바탕으로”, 『독서연구』 제65호, 한국독서학회, pp.81-109.
- 김혜정, 허모아(2021), “청소년기 독서 수행 및 인식에 관한 실태 조사: 비독서의 이유와 스마트폰 사용 양상을 중심으로”, 『독서연구』 제59호, 한국독서학회, pp.9-50.
- 문병상(2010), “초등학생의 읽기 동기, 읽기 활동 및 읽기 능력 간의 구조적 관계”, 『초등교육연구』 제23권 3호, 한국초등교육학회, pp.133-152.
- 박성석, 민병곤(2020), “읽기 동기의 자기결정성에 따른 독해력 차이: 중학교 1~3학년을 중심으로”, 『독서연구』 제57호, 한국독서학회, pp.83-106.
- 백원근, 이순영, 이기재, 강현철, 이정수, 안찬수, 조영수, 김정명, 전상현, 주선미(2021), 『2021년 국민 독서 실태 조사』 문화체육관광부.
- 서수현, 조병영, 김중윤, 김지연, 김희동, 고진아, 오은하, 옥현진(2016), “우리나라 초등학생의 디지털 리터러시 태도 양상”, 『한국초등국어교육』 제61호, 한국초등국어교육학회, pp.153-188.
- 옥현진(2013), “디지털 텍스트 읽기 능력과 디지털 텍스트 읽기 평가에 대한 일고찰”, 『새국어교육』 제94호, 한국국어교육학회, pp.83-108.
- 옥현진, 조병영, 김중윤, 김지연, 김희동, 고진아, 오은하, 서수현(2016), “디지털 리터러시 태도 평가 도구개발 및 타당화 연구”, 『국어교육』 제152호, 한국어교육학회, pp.251-283.
- 이순영(2006), “독서 동기와 몰입에 영향을 주는 요인에 관한 이론적 고찰”, 『독서연구』 제16호, 한국독서학회, pp.357-379.
- 이순영, 권이은, 김별희(2013), “인쇄 텍스트와 디지털 텍스트 문식 활동에 대한 초·중·고등학생들의 인식 연구”, 『교육종합연구』 제11권 4호, 교육종합연구원, pp.115-136.
- 이용준(2020), “국내 읽기 동기 연구 경향 분석”, 『청람어문교육』 제77호, 청람어문교육학회, pp.119-156.
- 조병영(2020), “뉴리터러시와 전환적 의미 디자인-융복합 문식 환경 속 국어교육의 실천 방향 탐색-”, 『국어교육』 제171호, 한국어교육학회, pp.31-70.
- 최숙기(2010), “한국과 중국 중학생의 읽기 동기 비교 연구”, 『교육과정평가연구』 제13권 1호, 한국교육과정평가원, pp.113-142.
- 최숙기(2014), “우리나라 청소년들의 읽기 태도 양상에 관한 연구-읽기 목적과 읽기 매체 변인을 중심으로-”, 『국어교육학연구』 제49권 1호, 국어교육학회, pp.733-765.
- Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2009), Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading, In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*, New York, NY: Routledge, 69-90.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009), Motivation for reading comprehension. *Learning and individual differences* 19(2): 252-256.
- Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020), How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 7(1): 27-34.
- Coiro, J. (2021), Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy, *Reading Research Quarterly* 56(1): 9-31.

- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014), Motivation terminology in reading research: A conceptual review, *Educational Psychology Review* 26(1): 127–164.
- Forzani, E., Leu, D. J., Yujia Li, E., Rhoads, C., Guthrie, J. T., & McCoach, B. (2021), Characteristics and validity of an instrument for assessing motivations for online reading to learn, *Reading Research Quarterly* 56(4): 761–780.
- Jeong, Y. J., & Gweon, G. (2021), Advantages of print reading over screen reading: A comparison of visual patterns, reading performance, and reading attitudes across paper, computers, and tablets, *International Journal of Human-Computer Interaction* 37(17): 1674–1684.
- Jones, T., & Brown, C. (2011), Reading engagement: A comparison between e-books and traditional print books in an elementary classroom, *International journal of instruction* 4(2): 1308–1470.
- Kiili, C., Leu, D.J., Ultriainen, J., Coiro, J., Kanniainen, L., Tolvanen, A., Lohvansuu, K. & Leppanen, P. H. T. (2018), Reading to learn from online information: Modeling the factor structure, *Journal of Literacy Research* 50(3): 304–334.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2015), The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap, *Reading Research Quarterly* 50(1): 37–59.
- Loh, C. E., & Sun, B. (2019). "I'd Still Prefer to Read the Hard Copy": Adolescents' Print and Digital Reading Habits, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62(6): 663–672.
- Lupo, S., Jang, B. G., & McKenna, M. (2017), The relationship between reading achievement and attitudes toward print and digital texts in adolescent readers, *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* 66(1): 264–278.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012), Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey, *Reading research quarterly* 47(3): 283–306.
- Putman, S. M. (2014), Exploring dispositions toward online reading: Analyzing the survey of online reading attitudes and behaviors, *Reading Psychology* 35(1): 1–31.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012), Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence, *Reading Research Quarterly* 47(4): 427–463.
- Seok, S., & DaCosta, B. (2016), Perceptions and preferences of digital and printed text and their role in predicting digital literacy, *Asian Social Science* 12(5): 14–23.
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017), Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal, *Review of educational research* 87(6): 1007–1041.
- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014), Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions, *Reading Psychology* 35(3): 260–284.

‘초·중·고 학생들의 온라인 읽기 동기 경향 탐구’에 대한 토론문

김경환(브니엘예술중)

이 연구의 주제는 학생들의 온라인 읽기 동기 탐구입니다. 연구자께서도 밝히고 있듯이 온라인 읽기에 대한 관심과 연구 성과에 비해 온라인 읽기의 정의적 영역에 대한 연구 비중은 여전히 낮습니다. 이러한 사실은 본 연구의 의의를 더해 준다고 할 수 있습니다. 읽기 교육에 의미 있는 영향을 줄 수 있는 소중한 연구 결과를 공유해주신 연구자에게 감사드리며 발표문을 읽으면서 들었던 몇 가지 의문을 중심으로 질문을 드리고 합니다.

첫째, 이 연구에서 상정하고 있는 ‘온라인 읽기’의 개념이 무엇인지요? 연구의 초반부에 언급된 것처럼 온라인에는 자료의 형식, 접근 경로, 읽기에 활용하는 매체 등에 따라 다양한 읽기 자료가 존재하고, 그에 따라 온라인 읽기에 대한 인식이 상이하게 나타날 수도 있습니다. 또한, 연구자와 연구 참여자들이 인식하고 있는 온라인 읽기에 따라 연구 결과와 해석에 차이가 있을 수 있습니다. 이에 연구자께서 상정하신 ‘온라인 읽기’의 개념과 그것이 연구에 도구와 방법에 어떻게 적용되었는지 상세하게 제시될 필요가 있다는 생각이 듭니다.

둘째, 연구 대상으로 초등학교 5학년, 중학교 2학년, 고등학교 2학년을 선정한 이유가 궁금합니다. 초, 중, 고등학생들의 차이를 비교하기 위해 해당 학년을 선정하신 것으로 보입니다. 이에 연구 대상으로 선정된 학년들이 해당 학교급을 대표할 수 있는지 고민해 볼 필요가 있습니다.

또한, 연구 대상으로 선정된 학년이 읽기 발달이나 온라인 읽기 능력 측면에서 유의미한 변화나 특징이 나타나는지 선행 연구를 통해 분석하고 이를 바탕으로 연구 대상 선정 및 결과 해석이 이루어져야 할 것 같습니다. 예를 들어, 초등학교 5학년이 읽기 유창성이 확보되는 시기라고 한다면 그렇게 확보된 읽기 유창성이 분명 온라인 읽기에도 유의미한 영향을 미칠 것이기 때문입니다. 이처럼 읽기 유창성이나 온라인 읽기 매체 활용 등과 같은 유의미한 특징이 연구 대상 선정의 근거로 제시 될 필요가 있다고 봅니다.

셋째, 연구 결과에 대한 연구자의 해석과 논의가 필요합니다. 연구 결과를 살펴보면, 통계 분석 중심으로 제시되어 있습니다. 예를 들어, 인쇄 텍스트 읽기와 달리 초등학생들의 온라인 읽기 동기 가장 낮은 것으로 나타났는데, 이러한 연구 결과가 나타난 이유를 살펴볼 필요가 있습니다. 마찬가지로 온라인 읽기 동기 요인별 경향이 호기심, 자기계발신념, 가치 및 자기효능감 순으로 나타난 이유에 대해서도 연구자의 해석이 필요하다고 생각합니다.

넷째, 연구 도구에서 제시된 호기심, 가치, 자기효능감, 자기계발신념이 무엇을 의미하는지 궁금합니다. 요인별 의미는 4장 3절의 온라인 읽기 동기 요인별 경향을 해석할 수 있는 근거가 되는데, 발표문의 내용이나 단어의 일반적으로 뜻만으로 각 요인의 의미를 파악해야 하는 상황입니다. 연구자께서 사용하신 검사 도구의 일부 또는 검사 도구에 사용된 요인별 의미가 제시된다면 연구 결과를 이해하는 데 도움이 될 것입니다.

토론자의 오독으로 인해 연구 결과나 의도를 파악하지 못하고 드린 질문이 있다면 너그러이 양해해 주시기를 바랍니다. 학생의 응답에 기반한 실증적인 자료로 온라인 읽기 동기를 분석하고, 소중한 연구 결과를 나누어 주셔서 진심으로 감사합니다.