

교육회복을 위한 기초학력 전담교사의 역할과 교사교육의 과제

— 문해력 개별화 수업 전문성을 중심으로

김미혜 | 청주교육대학교 국어교육과 교수

- * 이 논문은 제78회 국어교육학회 학술발표대회(2023.4.15.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다. 토론을 맡아 논의를 진전시키는 데 도움을 주신 정진석 교수님(강원대학교 국어교육과)께 감사드린다.

I. 서론

II. 교육회복과 기초학력 전담교사제

III. 기초학력 전담교사의 문해력 개별화 수업 성과와 보완점

: 전남 지역의 사례를 중심으로

IV. 문해력 개별화 수업 전문성과 교사교육의 과제

I. 서론

2021년 7월 교육부는 「교육회복 종합방안」 기본계획을 발표했다. 코로나19로 인한 학습결손이 국가경쟁력에 부정적인 영향을 끼칠 우려가 있을 뿐 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). “모든 학생의 코로나19 극복 지원”을 목표로 하는 「교육회복 종합방안」의 주요 과제로는 교육결손 회복, 맞춤형 지원, 교육여건 개선 등이 설정되었다. 교육부는 이 정책에 코로나19로 인해 증폭된 학습결손 문제를 해소해야 한다는 사회적 합의를 반영했으며, 이에 따라 세부 프로그램도 상당히 체계적으로 설계해 제시했다.

그러나 교육회복을, 우리 교육을 코로나19 이전으로 되돌리는 차원에서 논의하는 것만으로는 충분하지 않다. 학습결손과 교육에서의 격차 문제는 해묵은 과제이며, 사회 전반적인 계층 간 격차와 갈등이 심화되면서 교육격차¹⁾의 한 형태인 교육 양극화 또한 지속적으로 확대되어 왔다(김경애·류방

란·이성희·이승호·이희현·장명림 외, 2020). 게다가 코로나19 팬데믹은 문해력을 비롯한 기초학력에 관한 지원이 필요한 학습자들에게 더 큰 결손을 초래했기(이경남, 2022) 때문에, 우리 교육이 코로나19 이전으로 돌아가더라도 학습결손에 따른 격차 문제가 완전히 해결되기는 어렵다. 그렇다면 현시점에서 교육회복의 목표를 “모든 학생의 코로나19 극복 지원”을 넘어 “보다 근본적으로 교육결손이 진행되고 있는 개인과 집단의 기본 역량 강화”, 즉 “교육약자들의 ‘교육력 강화’”에 두는 것이 타당할 것이다(박남기, 2022: 5). 이 연구는 가정의 소득 차이, 사회·문화적 배경 등으로 인해 팬데믹 기간에 학습결손을 상대적으로 더 크게 겪은 학생들을 더 많이 지원해 교육격차를 줄여 나가는, 적극적인 의미에서의 교육회복이 필요하다는 관점을 취한다.

우리 사회의 교육격차 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 1학년 아동이 평균 이하의 국어 능력을 갖출 확률은 53%, 수학의 경우 39%에 이른다(윤민중, 2018)”는 연구 결과는, 공교육의 시작 단계에서부터 학습에 어려움을 겪는 학생들에 대한 적극적인 개입이 필요하다는 것을 말해 준다. 교육의 출발선 평등을 실현하고 교육격차 문제를 해결하는 방법은, 언어 및 학습 능력의 빈익빈 부익부 현상이 심각해지기 전, 가능한 한 이른 시기에 지원이 필요한 학생을 선별해 지원하는 것이다. 노원경·김경주·김성경·김태은·김경령·윤선인 외(2021)에서는 3년에 걸친 연구 성과를 토대로 초등학교 1~2학년 시기를 이러한 개입의 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) 경험

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

을 확보하게 되는 상태”로 정의한다. 여기에는 “인종, 신분, 성별에 관계 없이 학교에 다닐 수 있도록 공평한 기회를 부여하고자 하는” 교육 기회의 평등, “누구나 일정 수준 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 평등이 포함된다(노원경 외, 2021: 83).

최근 각 시·도 교육청에서는 교육의 출발선 평등과 관련하여 다양한 노력을 기울이고 있으며,²⁾ 기초학력 전담교사제는 그 정점이라 할 수 있다. 이 연구에서는 문해력과 수해력이 뒤쳐진 초등학교 저학년 학생들을 지도하고 있는 기초학력 전담교사의 현황과 역할을 문해력 지도를 중심으로 점검할 것이다. 또한 기초학력 전담교사의 문해력 개별화 수업 전문성을 신장하기 위해 해결해야 할 교사교육의 과제를 살펴볼 것이다. 이를 통해 임시방편을 넘어 더 근본적인 차원에서의 교육회복을 실현하기 위한 실천적 방법을 모색하고자 한다.

II. 교육회복과 기초학력 전담교사제

교육회복을 위한 여러 과제를 실질적으로 해결하기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하다. 학생의 학습이 이루어지는 수업은 교사에 의해 수행되며 교사의 전문성은 수업 효과성에 직접적인 영향을 미치기 때문이다(이혜

-
- 2) “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 교수·학습 자료 및 프로그램 지원, ⑨ 초등학교 저학년 담당 교사의 전문성 강화” 등이 구체적인 예이다(노원경 외, 2021: 42-49).

정, 2010: 84-85). 최근 여러 지역에서 기초학력 전담교사제가 도입, 확대되고 있는 것도 이러한 인식과 관련이 있다. 이 장에서는 학습부진을 겪고 있는 학생에게 교육의 출발선에서부터 일찍 개입해 문해력과 수해력 부진이 누적되는 것을 막고 학습결손과 격차를 해소하고자 도입된 기초학력 전담교사제에 대해 살펴보기로 한다.

1. 기초학력 전담교사제 도입의 배경

코로나19 팬데믹 이전에도 우리나라는, 국가적 차원에서 교육격차를 해소해야 하는 과제를 인지하고 1997년 학습부진아 지원 대책 도입을 시작으로 기초학력 보장법 도입(2021년)과 시행(2022년)에 이르기까지 기초학력 정책을 추진해 왔다(민윤경·정미경·허주·권순형·고재천, 2020: 19-20). 문해력을 핵심 요소로 포함하는 기초학력은 국민의 기본권이며, 모든 학생의 기초학력을 보장하는 것은 국가의 책무이다. 그래서 최근 기초학력 관련 정책은 수업 내 지원, 학교 내 지원, 학교 밖 지원 등 3단계에 걸친 안전망을 구축하고 있다. 1단계인 ‘수업 내 지원’은 수업 내에서 학습부진을 예방, 보정할 수 있도록 지원하는 것을 의미하며 각 시·도 교육청이 구축한 기초학력 진단-보정시스템, 정규 수업 내 맞춤형 지도를 강화하기 위한 협력교사제 도입 등이 이와 관련이 있다. 현재 기초학력 전담교사제는 정규 수업 시간 내에 기초학력이 부족한 학생을 지원하는 것을 목표로 한다. 2단계인 ‘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. 3단계인 ‘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).

그런데 기초학력을 어떻게 규정하느냐에 따라 정책의 방향이나 지원의

내용은 달라질 수 있다. 현재 기초학력보장법에서는 기초학력을 “학교 교육 과정을 통하여 갖추야 하는 읽기, 쓰기, 셈하기와 이와 관련된 교과와 최소 성취수준을 충족하는 학력”으로 정의하고 있다. 이와 달리 기초학력을 “삶을 영위하고 학습을 지속해 나가는 데 기반이 되는 학습력이며, 이를 위해 갖추어야 할 문해력, 기초수리력, 자기인식 및 관계 능력(김태은·양정실·노원경·이승미·오택근·이화진, 2019)”으로 넓게 규정하는 견해도 있다. “일상생활에서 삶을 영위하고 학습을 지속하기 위하여 학교 교육과정을 통해 갖추야 하는 문해력과 수리력의 최소 성취기준을 충족하는 능력(박선화·이명애·오상철·이영태·오택근·이경남, 2020)”이라는 중재안도 있으나 여기에는 자기인식 및 관계 능력이 기초학력과 일정한 상관관계를 맺는다는 고려가 빠져 있다. 학습부진의 원인은 매우 다양하고 심리·정서적인 면이나 사회성과 밀접하게 연결되어 있으므로 기초학력 부진 학생에 대해서는 학습 외에도 심리·정서적 성장을 지지할 수 있는 포괄적이고 지속적인 지원이 필요하다.

한편 ‘최소 성취기준’을 어느 정도로 설정하느냐에 따라서도 기초학력 지도 대상이나 방법이 크게 달라질 수 있다. 기초학력 보장법에는 이와 관련한 명확한 기준이 제시되어 있지 않은데, 학업성취도 평가에서 기초학력의 범위를 20~50%로 매우 넓게 잡고 있어 20%가 교육부가 제시한 최소한의 성취수준이라는 비판(이찬승, 2019)이 제기되기도 한다. 싱가포르의 경우 초등학교 3학년까지 반드시 보장해야 하는 수준을 교육과정 목표의 50%, 캐나다 온타리오주의 경우 모든 학생이 달성해야 할 학력의 기준을 성취수준의 70%로 정하고 있는 점을 감안하면, 국가 간 교육과정 목표의 차이를 고려하더라도 ‘최소 성취기준’을 납득 가능한 수준에서 제시할 필요가 있다. 개별적인 지원이 종료된 이후에도 학생이 동기를 잃지 않고 자기 주도적으로 학습에 임할 수 있게 하려면 평균 수준까지는 도달할 수 있도록 지원하는 것이 타당할 것이다.

지금까지 우리 교육이 기초학력 보장을 위한 제도적 장치들을 체계적으로, 촘촘하게 구축하는 데 노력을 기울여 왔다면, 이제는 기초학력과 관련한

교육의 목표와 지도 대상, 방법 등을 명확하게 설정하고 구축된 교육 시스템이 성과를 내도록 하는 과제에 당면해 있다. 적극적인 의미에서의 교육회복을 위해서는, 코로나19 팬데믹 기간에 학습결손을 더 크게 겪은 학생들이 학습, 심리·정서, 사회성 등의 격차를 극복할 수 있도록 지원하는 데 초점을 맞추어야 한다. 교육소의 계층에 대해 더 많은 자원을 제공할 수 있는 시스템을 구축하고 이것이 실질적으로 기능할 수 있게 하는 것은 교육 선진국의 조건이기도 하다.³⁾

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 지원하였지만, 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 학습부진⁴⁾ 학생을 위한 지원 시스템을 학교에 정착시키기 위해 노력했고 다른 시·도까지 사례 발표를 하러 다닐 정도로 성과를 거두었지만 결국 “아이를 돕는 실

3) 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(Tucker, 2019/2022: 70-83).

4) 학습부진 학생들 중 많은 수가 읽기부진을 가지고 있으며, 공교육의 출발점에 선 아이들은 더욱더 그렇다. 읽기에 있어서의 격차를 해결하는 것은 학습격차 해소의 열쇠가 된다. 그래서 전국의 기초학력 전담교사 중에는 일부 수혜력 전담교사를 제외하고는 대부분 문해력 지도를 맡고 있다. 이 연구에서 ‘학습부진’과 ‘읽기부진’이라는 용어를 엄밀히 구분해 사용하지 않은 것은 이 때문이다.

제적인 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)를 비롯해 또래에 비해 문해력이 뒤쳐진 학생을 돕기 위해 고군분투했으나 실패했던 경험이 있는 교사들은, 학습부진 학생들을 가르치는 데는 더 높은 수준의 전문성과 책무성이 필요하다고 입을 모은다. 정규교사도 해결하지 못한 학습부진 문제를 협력강사 또는 예비교사가 해결해 주기를 기대하거나 학교 밖 전문가들에게 의존하는 시스템은 성공하기 어렵다.⁵⁾

학습부진 학생을 지도하는 데 있어 교사의 전문성이 매우 중요하다는 점은 선행연구에서도 강조되어 왔다(민윤경 외, 2020; 엄훈, 2017 등). 학습부진 학생을 성공적으로 지도하는 데 영향을 끼치는 요인으로서는 (1) 조기 개입, (2) 정기적이고 지속적인 지도, (3) 가정의 관심과 지원, (4) 교사와 학생의 긍정적인 상호작용, (5) 학습에 대한 아동 개인의 태도와 성격, (6) 교사의 전문성과 관련기관의 지원, (7) 교사와 아동의 1:1 지도, 수업에 집중할 수 있는 별도의 공간(김현주·이형빈·이준희, 2017)을 꼽을 수 있다. 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 교수·학습을 실현할 수 있게 하는 것이 출발선에 놓인 학생의 성공을 담보할 수 있는 지름길”이라는 주장(Perry, Donohue, & Weinstein, 2007; 노원경 외, 2021: 39 재인용) 또한 이를 뒷받침한다. 전라남도교육청에서 국내 최초로 기초학력 전담교사

5) 같은 맥락에서, 영국의 경우에는 빈부격차에 따른 교육격차를 최소화하기 위해 우수한 교원이 취약한 지역에 배치될 수 있도록 정책을 시행하고 있다(이경남, 2022: 332).

를 도입하게 된 배경에도 교실에서 이루어지는 “정규수업을 전혀 따라갈 수 없는 학생들”을 조기에 발견해 “개별화된 최적의 교육방법으로” 가르칠 수 있는 전담교사가 필요하다는 인식이 있었다(홍윤비, 2020).

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

2. 지역별 기초학력 전담교사제 운영 현황

기초학력 전담교사제는 2020년 전라남도교육청이 문해력 전담교사 34명, 수해력 전담교사 6명, 총 40명의 기초학력 전담교사(이하 전담교사)를 선발, 운영하면서 처음 시행되었다. 이후 전남은 전담교사를 2021년 48명, 2022년에는 50명으로 점차 확대해 왔다. 2021년에는 충청북도교육청, 경상북도교육청,⁶⁾ 울산시교육청⁷⁾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 1>과 같다.⁸⁾

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

7) 울산의 기초학력전담교사제는 ‘채움교사제’로 명명된다.

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

〈표 1〉 2021년 전국 기초학력 전담교사제 시행 현황 비교(신은희·김수미·류영주·정다연, 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
수업 모델	개별지도 우선, 협력수업 또는 방과후	1학기: 개별지도 협력수업 및 방과후 2학기: 연수 이수 여부 따라 시간 차등 운영	담임과 협력수업, 개별지도	개별지도
전담 선정	1)문해력, 수해력 연수 2)학교 협의	1) 읽따 기본/전문가 과정 2) 기초실행, 관련 연수 3) 저학년 담임, 학교 협의	교직원협의회 ⁹⁾	1) 읽따 ¹⁰⁾ 연수 2) 학교 협의(수해력, 평가 연수)
업무	학생 지도 중심 (부장 지양), 교사연수	두드림학교, 기초학력 관련 업무	기초학력 업무, 학교장 부여 업무	학생 지도, 교내 연수 등

충북, 경북, 울산은 2021년 전담교사제를 도입하면서 ‘처방에서 예방으로의 정책기조 변화’, ‘기초학력 책임교육 실현 필요성 증대’, ‘학습부진 학생 조기 발견 및 개별 맞춤형 지원 방안 필요’, ‘코로나19로 등교·원격 수업 병행에 따른 학습격차 우려’ 등을 배경으로 제시했다. 그리고 기초학력(학습) 보장, 격차 해소, 교육의 공공성 강화, 교사 전문성 강화 등을 목적으로 한다

9) 2022년에는 경북에서도 기초학력 역량 강화 연수 이수 여부를 전담교사 지원 기준으로 제시하였다(김경호·권광배·박호규·안수민·유진호·이수민 외, 2022: 32).

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

고 밝혔다(강에스더·이병곤·신왕식·백지아·김정은, 2021: 55). 또 전남과 충북, 울산은 전담교사를 선정하는 과정에서 희망자가 많을 경우, 전문성 신장을 위한 연수를 이수했는지 여부를 고려하고 있다. 전남과 울산은 전담교사의 수해력과 문해력 지도를 지원하는 연수를 진행하며 충북은 문해력 관련 연수만 진행한다. 이들 지역에서는 문해력과 관련해서 읽기 따라잡기 연수가 대표적인 연수로 인식되고 있다.¹¹⁾ 2023년 현재 전남은 50명, 충북은 75명, 경북은 57명, 울산은 10명의 전담교사가 배치되어 학습지원 대상 학생들을 지도하고 있다.

2022년부터 제도를 도입한 강원도는 정규교사 중에서 전담교사를 선정하며, 올해는 24명이 “문해력·수리력 고위험군 학생”을 전문적으로 지원한다(강원도교육청 교육과정과, 2023). 광주는 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 각각 1명의 전담교사를 배치한다는 목표를 밝히고 있다. 충남의 전담교사는 교육지원청에 배치되어 신청 학교를 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 기초·기본학력 향상 지원 계획』에는 전담교사에 대한 별도의 언급이 없다. 다만 기초학력 연구학교와 기초학력 향상 선도학교, 초등 문해력 도움학교 등을 통해 학교 단위의 프로그램 개발과 운영을 지원하고, 교육청 차원에서 초등 교사

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. 전남과 충북, 울산, 세종에서 진행되고 있는 읽기 따라잡기 연수의 세부 내용은 심영택·박지희·김정은·박도현·백지아(2023)를 참조할 수 있다.

의 문해력 지도 역량을 제고하기 위한 ‘초등 문해력 향상 교사연구회’를 운영하고 있다. 한편 경남은 기초학력 전담 강사를 주로 활용하고 있다. 초·중학교에서 올해 457명이 담임교사와 협력해 개별 수업을 지원하거나 방과 후에 학습을 지원한다. 2022년 초등학교에 전담교사를 70명 배치했으나 올해는 학교별로 학습지원 담당 교원을 지정해 운영하면서 교육청의 운영 계획에 전담교사에 대한 별도의 언급이 없는 상태이다. 대신 초등뿐 아니라 중등까지 폭넓게 전담 강사를 활용하고 있는 것이 특징이다.

이 밖에 전라북도교육청은 2022년까지 ‘두리교사제’를 운영해 왔다. 두리교사는 1수업 2교사제 운영을 위해 만든 명칭으로, 정규교사 중 희망하는 학교에 배치되어 주로 2학년 교실에서 담임교사와 협력 수업을 진행하고 1~2학년 아이들의 초기 문해력 개별화 수업을 지원했다. 협력교사제에 기초학력 전담교사제를 결합한 형태로 볼 수 있다. 2023년에는 정규교사와 기간제교사로 이루어진 기초학력 협력교사를 교실에 배치해 1교실 2교사제를 운영하고 있다. 세종시교육청은 기초학력지원센터를 설치하고 학습상담사 2명과 파견교사 8명(문해력 6명, 수해력 2명)이 학습부진 학생을 전담해 지원하도록 하고 있다. 전담교사라는 명칭을 사용하지는 않지만 정규교사인 파견교사가 사실상 전담교사의 역할을 하고 있는 것으로 보인다. “찾아가는 한글, 수해력 지도 지원”이라는 명목하에 파견교사가 관내 학교를 순회하면서 수업 중 별도의 공간에서 개별적으로 지도하거나 방과후에 지도하는 방식으로 운영된다는 점에서 그렇다.

III. 기초학력 전담교사의 문해력 개별화 수업 성과와 보완점: 전남 지역의 사례를 중심으로¹²⁾

공교육에 진입하는 학생들에게 평등한 출발선을 보장하기 위해 국내 최초로 기초학력 전담교사제를 도입한 전남의 사례는, 2021년 교육 분야 정부혁신 우수사례 경진대회에서 대상을 수상했고 이후 이 제도가 전국적으로 확산되는 데 큰 역할을 했다. 제도의 도입 배경과 1, 2차년도의 운영 결과를 상세하게 담은 보고서가 발간되어 있고 1년 늦게 같은 제도를 도입한 충북과 울산 등이 전남의 사례를 모델로 삼았기 때문에, 이 연구에서는 전남의 사례를 중심으로 기초학력 전담교사제의 성과와 보완점을 분석하였다.

전남의 기초학력 전담교사제는 초등 1~2학년 문자 이해득, 기초 수해력 부진 학생에 대해 전담교사가 1:1 개별화 지도를 통해 기초학력 향상을 지원하는 것을 목적으로 한다. 부진 정도가 심한 학생의 경우 일반적인 교육과정과 교실 수업만으로는 학습격차를 따라잡기 불가능하다는 진단을 토대로, 정규교사가 정규 수업 시간에 별도 공간에서 1:1로 문해력과 수해력 부진 학생을 지도하는 풀 아웃(pull out) 방식을 채택했다. 이는 뉴질랜드, 미국 등 영어권 국가들에서 읽기 부진 문제에 관한 대표적인 조기 개입 프로그램으로 꼽히는 리딩 리커버리(Reading Recovery)의 철학과 운영 원칙을 참고한 것이다.

전남에서는 제도를 도입한 첫해 40명의 전담교사가 2020년 초등학교 1~2학년 학생 230명(교사 1인당 6~8명)을 지도해 78.8%(181명)를 기준 점수에 도달시켰다.¹³⁾ 이어 2021년에는 48명의 교사가 324명(1학기에는 교사 1

12) 전남의 기초학력 전담교사제 현황은 강에스더 외(2021), 김은희·김정은·김혜원·백지아(2021), 홍윤비(2020)를 토대로 정리하였다.

13) 2020년에는 문해력 지도의 경우, 표준화 검사 결과 학생이 취득한 원점수를 만점 대비 %로 환산했을 때 50%에 도달했는지를 개별화 수업 종료와 교실 복귀 여부를 판단하는 기준으로

인당 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. 문해력 전담교사와 수해력 전담교사로 구성되어 있으나 문해력 전담교사가 압도적으로 많다. 2020년에는 전담교사 40명 중 34명, 2021년에는 48명 중 37명이 문해력 전담교사였다.

전담교사들은, 협력교사제에서처럼 교실에서 이루어지는 모든 교과 수업에서 담임교사를 보조하는 역할을 담당하는 것이 아니라 기초학력의 핵심 요소인 문해력과 수해력이 부진한 학생을 별도의 공간에서 개별적으로 지도한다. 담임교사의 개별화 책임 지도를 원칙으로 하되 1:1 개별 지도가 어려운 경우에 지원하고, 전담교사가 개별 지도 및 학습 과정을 기록해서 공유하는 등 반드시 담임교사와 협력해서 지도하도록 하고 있다. 또한 전담교사의 전문성 신장을 위한 집중 연수 개설과 연수 이수를 의무화하였으며, 관내 학교 상황을 고려하여 필요한 경우 전담교사가 여러 학교를 순회하며 개별화 수업을 수행하고 있다(강에스더 외, 2021: 45). 시행 첫해에는 문해력 교육 관련 연수를 이수한 교사들을 우선 선발하고 미연수 교사들은 연내에 관련 연수를 이수하도록 했다. 그리고 2021년에는 전담교사들이 전문성 신장을 위해 <표 2>에 제시된 것과 같은 연수와 전문적 학습공동체 활동에 참여했다.

<표 2> 2021. 전남 기초학력 전담교사 연수 과정(강에스더 외, 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 친한하 배우는 한글공부' 	<ul style="list-style-type: none"> • 읽기 따라잡기 기본 및 전문가과정 연수(90시간) • 모두 깨치는 한글(10시간/집합)

로 삼았다(홍윤비, 2020: 23).

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

문해력 전담교사의 지도 대상 학생은 다음과 같은 방법으로 선정한다. 학기 초(3월)에는 2학년 학생을 대상으로 하며 담임교사가 먼저 한글 또박 또박 프로그램¹⁵⁾으로 진단한 후 ‘한글 이해득’ 또는 ‘보충’에 해당되는 학생에 대하여 전담교사가 표준화된 진단 도구를 이용하여 추가적인 진단검사를 실시한다. 이에 따른 검사 결과가 최하위 수준(초기 문해력 진단검사 결과 구분점수 평균 1~2.0 이하 해당)인 학생을 지도 대상으로 선정한다. 2학기에는 1학년 학생을 대상으로 담임교사가 한글 또박또박 프로그램으로 진단한 후, ‘한글 이해득’에 해당하는 학생에 대해 전담교사가 표준화된 진단 도구를 이용하여 추가 검사를 실시한다. 그런 다음 검사 결과가 최하위 수준(초기 문해력 진단검사 결과 구분점수 평균 1~2.0 이하 해당)인 학생을 지도 대상으로 선정한다. 지도 대상 학생이 많은 경우 최하위 수준의 학생부터 순서를 정하여 1:1 맞춤형으로 지도하는 것을 원칙으로 하고 있다.

전담교사는 학습부진 학생을 성공적으로 지도할 수 있는 전문성을 갖출 것을 요구받는다. 문해력 개별화 수업을 위한 지도 방법이 따로 정해져 있는 것은 아니다. 다만 문해력 전담교사는 자신이 담당하고 있는 학생에게 맞는 최적의 방법을 찾아 지도할 수 있어야 한다. <표 3>에서 알 수 있듯이, 2020년에 전남의 문해력 전담교사들은 균형적 접근법을 지향하는 읽기 따라잡기 프로그램을 가장 많이 활용했으나 『찬찬한글』과 『모두 깨치는 한글』 교재를 중심으로 한 발음중심접근법을 병행한 경우도 많았다. 특히 읽기 따라잡기 프로그램에 앞서 발음중심접근법을 활용한 교사들은, 한글 자모에 대한 기초적인 이해가 없는 상태에서 읽기와 쓰기를 시도하는 것이 적절하지 않다고 판단한 것으로 보인다.¹⁶⁾

15) 교사가 학생과 1:1 개별 활동으로 학생의 한글 해득 수준을 진단할 수 있게 설계된 웹 기반 프로그램이다. 5분 내외로 진단이 가능하고 진단 결과에 맞는 보충학습도 제공하기 때문에 초등학교 1~2학년 지도에 일반적으로 사용되고 있다.

16) 충북의 경우, 2021년을 기준으로 전담교사들 대부분이 읽기 따라잡기 수업 패턴을 기준으로 삼고 교사와 학생 상황에 맞게 수정해 운영한 것으로 나타났다. 발음중심접근법을

〈표 3〉 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.¹⁷⁾ 기초적인 학습 능력이 길러짐과 동시에 긍정적인 심리·정서 경험이 제공되었다는 점은 매우 고무적이다. “수업 시간에 책을 읽으라고 해도 굶뱅이처럼 힘없이 더듬거리며 읽던 ○○이 힘있게 편지를 읽는 모습을 보고 저도 놀라고 옆에 있던 할머니께서도 놀라셨다(홍윤비, 2020: 18).”라는 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 변화에 있다고도 볼 수 있다. 개별화 수업이 종료된 후 다시 교실에 돌아간 아이들이 스스로, 적극적으로 학습을 해 나가려면 자존감과 학습 효능감 같은 정서가 긍정적으로 형성되어 있어야 하기 때문이다. 교사의 성장과 관련해서는 학습부진을 겪고 있는 학생들에게 문해력과 수해력을 지도하는 교사의 역량이 강화되었고, 배움의 주체

활용할 때는 『찬찬한글』, 『읽기 자신감』 교재를 주로 사용했고, 그림책, 한글카드, 말놀이 동시, 『손바닥 그림책』 등을 다양하게 수업에 적용했다(신은희 외, 2021).

17) 이는 총복의 운영 성과를 통해서도 확인할 수 있다(신은희 외, 2021: 74-77).

가 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 제도 도입 첫해에 전담교사들은 개별 학생에 맞는 지도법을 찾기 위해 고군분투했으며 전문성 신장을 위한 지속적인 노력이 필요하다는 것을 체감했다. 또한 제도 운영 후에 이루어진 면담 결과를 보면, 전담교사뿐 아니라 담임교사의 전문성을 강화할 필요성을 제기하는 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 후기 중에서, 홍윤비, 2020: 89).

기초학력 전담교사제의 의의는 출발선에서 조기 개입하는 것이 학습격차를 예방하고 최소화하는 데 효과적임을 보여준 점, 일과시간 내 풀아웃 형식의 1:1 개별화 수업의 사례를 만들고 이러한 방식의 문해력 수업이 확대될 수 있는 가능성을 열었다는 점에서 찾을 수 있다. 문해력 개별화 수업 실행과 연수를 통해 교사의 전문성이 신장될 수 있고, 전문성을 갖춘 교사의 개별화 수업이 부진이 심각한 학생의 문해력 향상에 실질적인 효과가 있음을 확인하게 된 것이다. 전남에서 2021년의 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(강에스더 외,

2021: 88).¹⁸⁾

그러나 여전히 보완해 나가야 할 과제들도 있다. 전담교사와의 수업이 종료된 후 학급으로 돌아간 학생들에 대한 사후관리제도가 필요하다는 점, 기초학력 전담교사제에 대한 인식이 확대되어야 한다는 점, 학생 수 감축과 담임교사 업무 경감을 통한 교실 수업 개선이 병행될 때 제도의 실효성이 높아질 수 있다는 점이 정책적으로 보완해 나가야 할 과제로 꼽혔다(강에스터 외, 2021). 기초학력 전담교사제를 실시하고 있는 학교의 교원과 전담교사를 대상으로 한 면담을 통해서도 제도 적용 학년을 확대하고 지속적인 학습 활동이 이어질 수 있도록 해야 한다는 의견, 특수교사처럼 전담교사를 따로 선발해야 전문성이 생기고 제도가 정착될 수 있을 것이라는 의견도 제기되었다.

충북에서는 제도 시행 첫해에 법률 규정이 마련되어 있지 않아 제도 자체가 불안정한 것, 기초학력 개념에 대한 명확한 규정도 없이 사업을 추진하는 데 내몰려 기초학력과 관련한 현장의 역량이 체계적으로 축적되지 않는 것 등이 문제로 지적되었다. 대상 학생의 선정과 지원 종료 여부의 판단 기준, 지도 교과와 수, 담임교사와 전담교사의 소통 및 협력 방안, 1:1 개별화 수업의 환경 조성, 전담교사의 역량 강화 등이 앞으로 보완되어야 할 점으로 꼽힌다(신은희 외, 2021: 164-165).

IV. 문해력 개별화 수업 전문성과 교사교육의 과제

지금까지 기초학력 전담교사제의 운영 현황을 분석하고 문해력 개별화

18) 충북과 경북의 전담교사들을 대상으로 한 설문 결과에서도 제도 도입의 성과에 대해 긍정적으로 평가한다는 응답, 운영 확대에 찬성한다는 응답이 부정적인 응답보다 훨씬 더 많았다(김경호 외, 2022; 신은희 외, 2021).

수업을 중심으로 기초학력 전담교사제의 성과와 보완점을 살펴보았다. 전남을 비롯한 여러 지역의 성과를 통해서 확인할 수 있듯이, 교육 소외와 격차 문제 해소라는 진정한 의미에서의 교육회복을 위해서는 문해력을 비롯한 기초학력에 대한 정확한 진단을 토대로 지도 학생을 조기에 선별해 지도를 시작하는 것이 필요하다. 공교육의 출발점에서 문해력 격차를 체계적으로 해소하기 위해서는 또래 평균보다 문해력이 뒤처지는 아이들의 지도를 담당하는 교사의 전문성이 확보되어야 한다. 읽기 부진의 양상이나 원인은 매우 다양하기 때문에 한 학생에게 효과적이었던 지도 방법이 다른 학생에게는 그렇지 않을 수 있다. 따라서 교사는 문해력 개별화 수업이 진행되는 동안 학생의 발달 양상과 읽기 수준의 변화를 진단하고 자신의 지도가 적합했는지 성찰하면서 개별 학생에게 최적의 방법을 찾아나갈 수 있어야 한다(엄훈·염은열·김미혜·박지희·진영준, 2022: 112-117). 또한 학생의 수준과 특성에 맞는 지도 방법을 찾지 못해 교수자가 실패를 거듭하는 동안 학생에게 학습과 심리·정서적인 면에서 부정적인 경험이 누적되는 것을 경계해야 한다. 일반 교실에서 학생들에게 기초적인 읽기와 쓰기를 지도하는 방법으로는 또래와 비교해 최하위 수준의 문해력을 보이는 학생들을 지도하는 데 한계가 있기 때문에, 실패의 경험을 최소화하면서 부진에서 벗어날 수 있게 하려면 교사는 초기 문해력(early literacy) 지도의 내용과 방법을 이해하고 활용할 수 있어야 하는 것이다. 그래서 전담교사로서 개별화 수업을 담당했던 교사들은, 연수와 교사학습공동체 활동 등을 통해 전문성을 기르고자 했다. 앞으로도 이러한 활동에 대한 지원은 꾸준히 이루어져야 한다.

또래보다 문해력이 뒤처지는 학생이 빠르게 격차를 줄여나갈 수 있게 하려면 전문성을 갖춘 교사의 지도가 필요하지만, 현재 정규교사가 부진 학생 지도를 전담하는 일부 지역을 제외하고는 대부분 비정규직 강사가 방과 후에 문해력 개별화 수업을 담당하고 있다. 게다가 전담교사와는 달리 이들에게는 문해력 지도와 관련한 전문성을 기를 수 있는 연수 기회가 충분히 주어지지 않아 강사 개인의 역량에 따라 수업의 질이 달라지는 문제를 근본적

으로 해결하지 못하고 있다.¹⁹⁾ 교·사대에 재학 중인 예비교사들에게 멘토링 방식으로 기초학력 관련 프로그램을 맡기는 것도 같은 문제를 가지고 있다. 민윤경 외(2020)에 따르면, 교사들을 대상으로 한 설문조사 결과 교직 경력 및 기초학력 미달 학생 지도 경력이 많을수록 교사 전문성의 중요도에 대한 인식과 실행 정도 모두 통계적으로 유의미하게 높아지는 경향이 나타났다. 학습부진 학생을 실제로 지도해 본 경험이 많을수록 전문성이 향상된다는 것인데, 전문적인 연수도 없이 예비교사나 강사에게 경력 교사에게도 어려운 학습부진 학생의 문해력 개별화 수업을 맡기는 것이 교육회복이라는 과제를 해결하는 최선의 방법일 수는 없다. 지역의 여건에 따라 부득이하게 그들에게 학습부진 학생 지도를 맡겨야 한다면 개별 학생에게 적합한 방법으로 문해력 개별화 수업을 진행하는 데 필요한 지식과 지도 방법을 습득할 교육 및 연수의 기회를 우선적으로 제공하는 것이 바람직하다. 그래야 더 많은 문해력 개별화 수업이 학습지 풀이에 의존하는 전통적인 한글 지도에서 벗어나 개별 학생에 대한 진단과 이해에 기반한 수업 실천으로 변화해 나갈 수 있을 것이다.

장기적으로 보면, 교사교육과 재교육을 담당하고 있는 교육대학교의 국어교육 관련 교육과정에서 문해력 학습에 있어 더 큰 도움을 필요로 하는 학생들을 가르치는 데 필요한 지식과 지도 방법을 보다 비중 있게 다룰 필요가 있다.²⁰⁾ 최근 문해력을 중심으로 기초학력의 중요성이 크게 부각되면서 학습

19) 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 워드 클라우드에서도 ‘연수’가 ‘교재’와 더불어 가장 크게 표시되었다(김경호 외, 2022: 66).

20) 사범대학 국어교육과의 교육과정에도 문해력 부진 학생의 지도에 관한 교육과정이 필요하지만, 이 연구는 초등학교 1~2학년을 대상으로 한 개별화 수업 전문성을 중심으로 논의를 전개했기 때문에 사범대학의 교육과정은 논의에서 제외하였다.

부진 학생 지도에 관한 교사교육의 중요성에 대해 인식도 커졌지만, 현재 교육대학교의 교육과정에 이와 관련한 교과목이 별도로 개설되어 있는 경우는 드물다. 초등 예비교사들의 경우 자신이 속한 심화전공을 제외하고는 각 교과별로 꼭 필요한 교과목만 이수하기 때문에 ‘학습부진 학생’ 대상의 ‘문해력 교육’에 초점을 맞춘 이론 교과목이 있다고 해도 수강하기 쉽지 않고 실습을 통해 전문성을 기르기도 어렵다. 교육대학교 교육과정의 특성상 교원 자격검정령에 명시되어 있는 교직 과목과 교양 과목, 전공필수 과목이 조밀하게 배치되어 있기 때문에 새로운 과목을 더하는 것이 쉽지 않지만 향후 관련 내용을 교육과정에 포함할 수 있는 방안을 적극적으로 모색해야 한다(염은열·권성룡·김미혜, 2023).

임용 후에 전담교사를 희망하는 교사들만 추가적인 재교육 또는 연수를 받게 하는 현재의 방식을 보완해 대학원 수준의 재교육을 확대하는 것도 대안이 된다. 대학원 수준의 재교육이 확대된다면 현장 교사들이 문해력 부진 학생을 지도하는 데 필요한 실질적인 역량을 기르기 위해 민간 연수에 의존하는 문제도 해결할 수 있다. 초등학교 1~2학년 문해력 부진 학생을 대상으로 문해력 개별화 수업을 실행하는 교사의 전문성은 대학원 수준에서의 재교육을 통해서 더 안정적이면서도 체계적으로 기를 수 있다. 이 경우, 정부가 2020년부터 정책적으로 도입해 전폭적으로 지원하고 있는 인공지능(AI) 융합교육 전공을 모델로 삼아²¹⁾ 교육대학원의 석사과정을 통해 문해력 개별화 수업을 전문적으로 담당할 교사를 단기간에 필요한 수만큼 양성하는 것도 가능할 것이다.

그러나 기초학력 문제를 전담교사에게 일임하는 것이 타당한지는 검토해 보아야 한다. 문해력의 부진이 심각한 학생일수록 복합적인 원인을 안고

21) 교육부는 17개 시·도 교육청, 38개 교육대학원과 인공지능 융합교육 연합체를 구성하고 2020년부터 5년간 매년 1천 명 내외의 현직 교사를 선발해 교육대학원의 인공지능 융합 교육 석사과정을 통해 재교육하고 있다.

있을 가능성이 크기 때문에 이러한 학생을 지도하는 데는 담임교사와 전담교사, 때로는 상담교사까지 여러 교사들의 협업이 필요하다. 전담교사가 문해력 개별화 수업을 담당하더라도 학급 내에서 중재가 필요한 학생을 발견하는 것은 초등학교의 경우 일차적으로는 담임교사의 몫이다. 이들 학생을 개별화 수업 밖에서 지원하는 것 역시 담임교사에게 맡겨져 있으므로 학생의 발달을 촉진하기 위해서는 전담교사와 담임교사의 협력이 필수적이다.

또한 공교육이 모든 학생들의 기초학력을 실질적으로 보장하기 위해서는 국어 교과를 가르치는 교사가 학습자의 수준과 특성에 맞게 문해력 수업을 할 수 있는 기본 소양을 갖추어야 한다. 2022 개정 국어과 교육과정은, 국어과 교수·학습과 평가 전반에 걸쳐 학습자의 특별한 요구를 고려해 맞춤형 교육을 할 수 있는 역량을 교사들에게 요구하고 있다. 그런 점에서 앞서 살펴본 바와 같이 교육대학교의 교육과정에, 심각한 수준의 부진을 보이는 학생을 비롯해 문해력의 수준과 학습 속도 및 태도가 다양한 학습자를 고려하는 문해력 수업 전문성을 신장시킬 수 있는 내용을 적극적으로 포함시킬 필요가 있다. 그렇게 된다면 초등학교 교실에서 국어 수업을 담당하는 담임교사의 학습부진 학생에 대한 이해와 지도 역량을 높일 수 있고 저연차 교사들이 학습부진 학생을 가르치면서 겪는 어려움도 줄일 수 있다. 나아가 전담교사와 담임교사의 협력 강화에 따른 상승 효과도 기대할 수 있을 것이다.

덧붙여 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(이승미, 2023: 117). 유아기부터 가정 배경과 문해 환경, 교육 경험의 차이로 인해 초등학교 입학 시점에 드러나는 격차를 줄이기 위해서는 취학 전 아이를 위한 교육적 지원을 강화할 필요가 있다. 그런 의미에서 문해력에 관한 유치원 교사의 인식을 확대하고 누리 교육과정을 벗어나지 않는 범위 내에서 취약계층 아이들을 지원할 수 있는 전문성을 제고하는 방안도 고려해 볼 만하다.

교육의 질이 교사의 질을 뛰어넘을 수 없다는 명제는 교육회복이라고 하는 어려운 과제 앞에서 그야말로 참이다. 교육격차를 해소하기 위해서는 일차적으로 모든 학생들이 기본적인 문해력을 갖출 수 있도록 지원해야 하며, 전담교사들은 최하위 수준 학생들을 책무감을 가지고 지도하고 있다. 전담교사제는 이제 막 출발선을 벗어나고 있다. 전담교사들의 문해력 개별화 수업 전문성을 지원하고 존중하는 시스템이 정착될 때 보다 근본적인 의미에서의 교육회복이 가능해질 것이다. 나아가 국어과 교육을 담당하는 교사를 양성하고 재교육하는 교육과정에서 학습부진 학생의 문해력 신장을 지원할 수 있는 전문성이 더 중요하게 다루어지기를 기대한다.

* 본 논문은 2023.07.31. 투고되었으며, 2023.08.13. 심사가 시작되어 2023.09.15. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강에스터·이병곤·신왕식·백지아·김정은(2021), 『기초학력 전담교사제 운영 실태 분석 및 개선 방안』, 전남: 전라남도교육연구정보원 전남교육정책연구소.
- 강원도교육청 교육과정과(2023), 『2023학년도 기초학력 전담교사제 운영 계획』, 강원: 강원도 교육청.
- 교육부(2021. 7. 29.), 「교육회복 종합방안」 기본계획 발표, 교육부, 검색일자 2023. 9. 21., 사이트 주소 <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=85130>.
- 김경애·류방란·이성희·이승호·이희현·장명림·정동철·김성식·이삼호·이호준·한치록·김다숨·윤종원(2020), 『교육 분야 양극화 추이 분석 연구(I): 기초연구(RR2020-22-01)』, 충북: 한국교육개발원.
- 김경호·권광배·박호규·안수민·유진호·이수민·임지만·조다미·최문희(2022), 『두레교사제 운영 현황과 개선 방안 연구: 기초학력 전담교사제를 중심으로』, 경북: 경상북도교육청연구원.
- 김은희·김정은·김혜원·백지아(2021. 2.), 「기초 학력 전담교사제」 들여다보기: 문해력 전담교사를 중심으로, 『초기 문해력 교육』 4, 6-30.
- 김태은·양정실·노원경·이승미·오택근·이화진(2019), 『4차 산업혁명시대에 요구되는 광의의 기초학력 개념 정립연구(CRI 2019-7)』, 세종: 교육부.
- 김현주·이형빈·이준희(2017), 『강원도 초등학교교사제 운영 실태 분석 및 개선 방안』, 강원: 강원도교육연구원.
- 노원경·김경주·김성경·김태은·김경령·윤선인·황매향(2021), 『교육의 출발선 평등을 위한 교수학습 지원 체제 구축(I)(연구보고 RRI 2021-1)』, 충북: 한국교육과정평가원.
- 대구광역시교육청 초등교육과(2023), 『2023. 초등 기초·기본학력 향상 지원 계획』, 대구: 대구광역시교육청.
- 민윤경·정미경·허주·권순형·고재천(2020), 『기초학력 향상을 위한 교원 전문성 강화 방안 (현안보고 OR 2020-06)』, 충북: 한국교육개발원.
- 박남기(2022. 10.), 교육회복의 의미와 과제, 『월간 교육정책포럼』 352, 4-9.
- 박선화·이명애·오상철·이영태·오택근·이경남(2020), 『기초학력 보장을 위한 문해력, 수리력 진단도구 개발(I)(연구보고 RRI 2020-7)』, 충북: 한국교육과정평가원.
- 신은희·김수미·류영주·정다연(2021), 『충북 기초학력 전담교사 제도 운영실태 및 발전 방안 연구』, 충북: 충청북도교육연구정보원 충북교육정책연구소.
- 심영택·박지희·김정은·박도현·백지아(2023), 「초기 문해력 개발화 교육에 관한 교사 연수 프로그램 실태 조사 연구: 읽기 따라잡기 프로그램을 중심으로」, 『한국초등국어교육』 76, 126-151.
- 엄훈(2012), 『학교 속의 문맹자들: 한국 공교육의 불편한 진실』, 서울: 우리교육.

- 엄훈(2017), 「초기 문해력 교육의 현황과 과제」, 『한국초등국어교육』 63, 83-109.
- 엄훈·엄은열·김미혜·박지희·진영준(2022), 『초기 문해력 교육: 읽기 따라잡기로 시작해요』, 서울: 사회평론아카데미.
- 엄은열·권성룡·김미혜(2023), 『기초학력 제고를 위한 교원양성기관의 교육과정 개선 방향』, 충북: 청주교육대학교.
- 윤민중(2018), 「생애 초기 교육 격차: 만 3세 유아의 어휘력과 학습 태도가 아동의 언어 발달 및 학업 수행 능력에 미치는 영향」, 『교육학연구』 56(4), 317-342.
- 이경남(2022), 「우리나라의 기초학력으로서 문해력 지원 정책 현황 분석과 시사점: 영국과 핀란드의 정책 사례를 중심으로」, 『새국어교육』 133, 327-356.
- 이승미(2023), 「학교급 간 전환 시기의 교육적 요구와 국어과 교육의 방향 탐색」, 『제40회 한국초등국어교육학회 학술대회 자료집』, 94-120.
- 이찬승(2019. 4. 18.), 기초학력보장법, 실효성 낮고 대상 학생들에게 독이 될 가능성 커, 교육을 바꾸는 사람들, 검색일자 2023. 9. 19., 사이트 주소 <https://21erick.org/column/805/>.
- 이혜정(2010), 「공교육 내실화를 위한 교사 전문성 신장방안 탐색」, 『열린교육연구』 18(3), 77-102.
- 최영주(2019. 8.), 서로를 마음껏 사랑하는 법, 『초기 문해력 교육』 창간호, 140-142.
- 홍윤비(2020), 『2020. 기초학력 전담교사 운영보고서』, 전남: 전라남도교육청.
- 홍인재(2017), 『읽고 쓰지 못하는 아이들: 문맹과 문해맹 아이들을 위한 한글 수업』, 서울: 에듀니티.
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007), "Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade", *Journal of School Psychology* 45(3), 269-292.
- Tucker, M. (2022), 『교육의 미래와 학교 혁신』, 전국교원양성대학교총장협의회(역), 서울: 살림터(원서출판: 2019).

교육회복을 위한 기초학력 전담교사의 역할과 교사교육의 과제

— 문해력 개별화 수업 전문성을 중심으로

김미혜

2021년 교육부는 코로나19로 인해 증폭된 학습결손 문제를 해소하기 위해 「교육회복 종합방안」 기본계획을 발표했다. 진정한 의미에서의 교육회복을 위해서는 기초학력을 보장하고 교육격차를 해소하기 위한 국가적 책무를 이행해야 한다. 기초학력 전담교사제는 이러한 과제를 해결하기 위해 도입된 제도이다.

기초학력 전담교사제는 2020년 전라남도교육청이 문해력 전담교사와 수해력 전담교사를 선발해 운영하면서 처음 시행되었고, 이후 충청북도교육청, 경상북도교육청, 울산시교육청 등으로 확대되었다. 이 제도는 학습부진 학생을 조기에 발견해 개입하는 것이 학습격차를 예방하고 최소화하는 데 효과적이라는 것을 보여주었다. 또한 문해력 부진을 해결하는 데는 일반적인 수업 시간 내 풀 아웃 방식으로 1:1 개별화 수업을 담당하는 교사의 전문성이 매우 중요함을 확인할 수 있었다. 전담교사들은 문해력 개별화 수업 전문성을 신장하기 위해 노력했으며 교사 연수와 교사학습공동체 활동 등을 통해 전문성이 향상되었다.

이 제도의 정착과 교육회복을 위해서는 교사교육 차원에서 보완해야 할 점도 있다. (1) 문해력 개별화 수업을 담당하는 교사의 전문성을 확보해야 한다. 기존의 교사 연수 외에 대학원 수준에서의 재교육을 통해 전문성 신장을 지원하는 것이 적절한 방안이 될 수 있다. (2) 장기적으로는 교육대학교의

교육과정에 기초학력 관련 내용을 포함시킬 필요가 있다. 덧붙여 (3) 초등학교 입학 전에 발생하는 학습격차를 줄이기 위한 방안을 모색해야 한다.

핵심어 교육회복, 기초학력, 문해력, 기초학력전담교사, 교사 전문성, 교사교육

ABSTRACT

The Role of Teachers Dedicated to Basic Academic Ability for Education Recovery and The Tasks of Teacher Education

— Focusing on Individualized Literacy Teaching Professionalism

Kim Mihye

In 2021, the Korean Ministry of Education announced the “Comprehensive Plan for Education Recovery” to address the problem of learning deficits amplified by COVID-19. To truly recover education, it is necessary to fulfill the national responsibility to guarantee basic academic ability and bridge the educational gap. A system of teachers dedicated to basic academic ability was introduced to solve these problems.

The system of teachers dedicated to basic academic ability was first implemented in 2020 when the Jeollanam-do Office of Education selected and managed dedicated teachers for literacy and math skills, and later expanded to the Chungcheongbuk-do, Gyeongsangbuk-do, and Ulsan City Offices of Education. This system showed that early detection and intervention for underachievers is effective in preventing and minimizing learning gaps. In addition, it was confirmed that the professionalism of teachers in charge of individualized classes in a pull-out method during general class time is vital for improving literacy skills. Dedicated teachers strove to enhance the professionalism of individualized literacy classes, and professionalism was improved through teacher training and teacher learning community activities.

To establish this system and restore education, some points must be considered in terms of teacher education. (1) The expertise of teachers in charge of individualized literacy classes should be secured. In addition to the existing teacher training, it is possible to support professional development through re-education in graduate school. (2) In the long run, it is

necessary to include basic academic skills in the training and retraining process for Korean language teachers. In addition, (3) it is necessary to seek ways to reduce the learning gap that occurs before entering elementary school.

KEYWORDS Educational Recovery, Basic Academic Ability, Literacy, Teacher Dedicated to Basic Academic Ability, Teacher Professionalism, Teacher Education