

<https://dx.doi.org/10.20880/kler.2023.58.3.203>

2015 초등 국어 교과서에 대한 비판적 분석 — 학생 주도성 교육 관점에서의 가능성과 한계를 중심으로

정혜승 경인교육대학교 국어교육과 교수(제1저자)

편지윤 청주교육대학교 국어교육과 조교수(교신저자)

* 이 논문은 (주)미래엔의 지원을 받아 수행한 연구에 기반하여 작성되었음.

- I. 들어가며
- II. 학생 주도성 교육의 의미와 특징
- III. 학생 주도성 교육의 관점에서 본 2015 초등 국어 교과서의 기능성과 한계
- IV. 나오며

I. 들어가며

OECD 2030 Education project에서 미래 교육의 지향으로 학생 주도성(Student agency)을 제시하고, 2022 개정 교육과정에서도 ‘자기 주도성을 갖춘 학생’을 인간상으로 표방하면서, 국내에서도 학교(교실)에서 학생 주도성을 계발 및 실현하기 위한 교육 담론이 활발하게 전개되고 있다(백영신·임재일, 2021; 신철균·김지혜·유경훈, 2021; 차조일·김미지·김재홍·우연경·유은정·이인태, 2022; 편지윤·정혜승, 2023).

학생 주도성의 개념은 연구자마다 상이하긴 하나, 학생을 학습의 실질적 주체로 자리매김하도록 하는 학습 전반에 대한 학생의 관여(engagement)를 강조한다는 점은 공통적이다. 주어진 방식대로의 학습을 충실히 이행하기보다는 학생이 스스로 학습 목표를 비롯하여 학습의 내용과 방법, 심지어는 평가에 이르기까지 학습 전반을 설계 및 실행하는 데 책임감을 가지고 참여하는 것을 중시하는 것이다(OECD, 2019). 이러한 견지에서 학생 주도성은 ‘학생이 자신과 세계에 대하여 영향력을 행사하고자 학교 안팎에서 학습의 설계 및 실행 전반에 의도적으로 관여하는 등 학습 주체로서의 역할’

을 책임감 있게 실천하는 능력(편지윤·정혜승, 2023: 237)'이라고 정리해 볼 수 있다. 불확실성으로 특징지어지는 미래 사회를 살아갈 학생들에게 자기 학습의 경로를 구축하고 실행해 나가는 능력은 일종의 생존 역량이라는 점에서, 학생 주도성 교육의 필요성과 중요성은 분명하다.

2022 개정 교육과정에서 학생 주도성을 교육과정 개정의 핵심 요소로 제시한 것도 이러한 맥락을 고려한 것으로 보인다. 주지하듯, 학생 주도성의 계발은 학생 개인의 노력이나 역량의 문제이기보다는 이를 촉진하고 견인하는 다양한 교육 주체의 노력이 얼마나, 어떻게 이루어지는가의 문제이다 (Manyukhina, 2022; Vaughn, 2021). 학생 주도성 논의에서 교육의 혁신적 변화를 요구하는 것도 이 때문이다(박상준, 2020).

문제는 이러한 교육 변화의 필요성과 취지에 공감하면서도, 이를 교실 수업 수준에서 어떻게 구현해야 하는지에 대한 논의가 충분하지 않다는 점이다. 국어 교육의 경우, 학생 주도성의 맥락에서 수업 방향 및 원리를 제안하거나(오윤주, 2021; 이채윤·최인찬·장다희·김가은·이윤희, 2023), 교과서 개발의 방향을 탐색한(김태호, 2022) 연구 정도가 있을 뿐이다. 이중 본고의 주요 관심사인 초등 국어 교과서 차원에서 학생 주도성 교육에 접근하고자 한 김태호(2022)에서는 1) 학생들이 다양하고 개성적으로 사고할 수 있도록 하는 다중 텍스트의 적극적 활용, 2) 텍스트-활동-평가 등 학습 전반에서의 학생의 선택권 확대, 그리고 3) 학생 주도의 학습 계획 수립-실천-평가를 교과서 개발의 방향으로 제안하였다.

주지하듯, 교과서는 교육과정을 실행하기 위해 교수·학습을 염두에 두고 구체화한 자료(정혜승, 2002)로서 교실 수준의 교육에 강력한 영향을 미친다. 이러한 점에서 교실 수업의 실질적 변화를 위해서는 필히 교과서의 변화가 동반되어야 한다. 더하여, 2022 개정 교육과정 고시와 함께 교과서 개발이 본격화된 시점임을 고려했을 때, 관련 연구가 보다 활성화될 필요가 있다.

본고는 교육 담론을 교실 수업 수준에서 실현하는 실질적 매개가 교과서라는 점에 착목하여 학생 주도성을 계발하기 위해 초등 국어 교과서의 변

화 방향을 탐구해야 할 필요를 확인하였다. 이에 기존 2015 초등 국어 교과서의 특징적 구성과 장치들이 학생 주도성 교육의 관점에서 어떠한 함의를 지니는지를 살펴보는 것으로부터 탐구를 시작해 보고자 한다.

물론 2015 초등 국어 교과서는 학생 주도성 계발을 고려하거나 목표로 하여 개발된 것이 아니다. 그럼에도 해당 교과서는 학생의 질문 생성과 해결을 강조하는 등 학생 참여, 학생 중심 교과서를 표방하고 자기 주도 학습 능력의 신장을 도모하였다는 점(교육부, 2019: 28-32)¹⁾에서 학생 주도성 교육 담론과 접점을 찾아볼 수 있다. 무엇보다 2015 초등 국어 교과서는 향후 2022 개정 교육과정에 기반한 국어 교과서 개발 시 주요한 참조점이 될 것인 바, 학생 주도성 교육의 관점에서 2015 초등 국어 교과서의 가능성과 한계를 따져보는 것은 의미가 있을 것이다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본고는 2015 초등 국어 교과서의 특징적 구성과 장치 등이 학생 주도성 계발에 어떻게 기여할 수 있는지, 보완점은 무엇이며 그 방향은 어떠해야 하는지를 살펴보았다. 구체적으로 학생 주도성 교육의 의미와 특징을 바탕으로 4개의 질문을 제기하고 이에 답하는 방식으로, 2015 초등 국어 교과서 2권(6-1 가, 나)을 분석하였다.²⁾ 분석 대상은 6학년 교과서로 특정한 것은 학생 발달 수준을 고려했을 때, 학생 주도성의 실현 범위가 가장 폭넓게 설정된 것이 6학년 교과서일 것임을 고려한 결과이다.

-
- 1) 2015 초등 국어 교과서는 단원의 도입부터 정리까지 다양한 학생 활동을 통해 학습 목표에 도달하도록 구성하는 등 학생 활동 중심의 수업을 고려하여 개발되었다. 또한 단원 도입 단계에서 '단원 학습 계획'을 설계하는 활동을 제시할 뿐 아니라 마지막 정리 및 평가 단계에서 그 계획의 실천 여부를 확인하도록 하였으며, '자기 점검 질문으로 학습을 위한 출발점을 이해하고 학습에 대한 흥미와 필요성을 느낄 수 있도록(교육부, 2019: 39)' 하는 등 학생의 자기 주도 학습 능력을 증진하기 위해 다양한 장치를 마련하였다.
 - 2) 본고에서 2015 초등 국어 교과서를 분석한 주요 목적은 학생 주도성 계발에 효과적인 교과서 구현 사례를 탐색하는 데 있기보다는 학생 주도성 교육의 관점에서 해당 교과서를 구성하는 기본적인 학습 장치나 구성 방식 등이 어떠한 함의를 지니는지 확인하는 데 있다. 이에 기본 단위에 해당하는 한 학기를 기준으로 분석 교과서를 선정하였으며, 연극 및 독서 단원 등 특수 단원은 분석 대상에서 제외하였다.

II. 학생 주도성 교육의 의미와 특징

학생 주도성 교육은 학생의 주도성을 ‘계발’하기 위한 교육, 학생들이 이미 가지고 있는 또는 잠재된 주도성을 ‘발현’하도록 지원하는 교육을 모두 아우른다. 전자는 학생 주도성을 체계적인 교육을 통해 길러져야 할 능력으로 보는 반면, 후자는 주도성을 인간 본연의 특성으로 보고 학교 교육이 이를 발현할 수 있는 장이 되어야 한다고 본다. 기존의 학생 주도성 교육 담론은 이러한 두 가지 관점이 혼재되어 왔다. 그러나 학생 주도성이 자기 학습을 주도해 나가기 위해 학생이 갖추어야 할 ‘능력’을 뜻한다면, 교육은 이러한 능력을 길러주는 단계에서부터 이루어져야 할 것이다. 학생 주도성의 계발을 다루지 않은 상태에서 그 발현을 촉진 및 지원하는 교육은 자칫 학생 간의 능력과 특성, 위치의 차이를 배려하지 못하고 고착화할 가능성이 있다. 그러므로 학생 주도성 교육 담론은 주도성의 발현을 지원하는 차원과 이를 계발하는 차원 모두에서 균형적으로 마련되어야 하며, 순서상 전자보다는 후자가 선행되어야 할 것이다. 본고에서 학생 주도성 계발을 위한 교육 담론을 교과서 차원에서 모색하는 것은 이러한 맥락에 터한다.

한편, 학생 주도성 교육 담론은 기존의 학생 중심 교육, 자기 주도 학습 등 유관 개념과 비교함으로써 그 특징을 명료화할 수 있다. 여러 선행 연구를 종합적으로 분석한 결과를 토대로 도출한 학생 주도성 교육의 특징을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학생 주도성 교육은 학생 중심 교육처럼 학생을 학습의 중심에 두고 학생을 위한 교육을 모색하는 것에서 나아가, 학습의 주체로서 학생이 직접 자신의 학습을 주도해 나가는 데 필요한 능력과 태도를 함양하는 교육을 중시한다(남미자·김영미·김지원·박은주·박진아, 2019; 백영신·임재일, 2021). 이는 학생 주도성이 단순히 어떤 속성이나 상태를 의미하기보다는 ‘실제 수행을 강조하는 개념’(조현희·홍원표, 2022)이라는 점과도 관련된다.

학생 중심 교육에서는 학습을 설계하고 주도해 나가는 주체가 교사일 수 있지만, 학생 주도성 교육에서는 학생이 교사와 협의하여 교육의 목표, 내용, 방법, 평가 등을 직접 설계하고 실행한다(Bray & McClaskey, 2017). 학생을 교사와 함께 학습에 대하여 의사결정을 내리며 학습 전반을 이끌어가는 존재로 자리매김하는 것이다. 이에 학생 주도성 교육에서는 학생들이 학습을 주도해 나가기 위해 무엇을 할 수 있어야 하는지에 주목한다. 이때 학생 주도성의 핵심 요소로 다루어지는 것이 ‘선택’과 ‘책임’이다.

우선, 학생 주도성 교육에서 가장 빈번히 언급되는 키워드는 단연 ‘학생 선택’이다. 학생 주도성 교육에서는 학습 목표-내용-방법-평가에 이르기까지 학습의 모든 국면에 대한 의사결정에 학생이 관여하는 것을 보장하고 지원한다(박상준, 2020; 박진희·김빛나·박운재·조현영, 2020; 신철균 외, 2021; 차조일 외, 2022; Bray & McClaskey, 2017; Leadbeater, 2017). 국어 교육의 경우로 초점화해 보면, 제재 및 학습 자료, 문제 해결을 위한 언어 사용 전략 등 학습의 중요한 국면들을 학생이 직접 선택하도록 권한을 부여하는 것이다(김태호, 2022; 오윤주, 2021).

또한 학생 주도성 교육에서는 학생에게 선택권을 부여하는 것뿐 아니라 그 선택권을 실질적으로 행사할 수 있도록 인지적·정의적 비계를 제공하는 것을 중시한다. 즉, 선택권의 유무를 넘어 학생이 유의미한 선택을 할 수 있는 능력을 신장하는 교육(조현희·홍원표, 2021; 편지윤·정혜승, 2023), 자신이 의미를 부여하는 것을 직접 선택할 수 있다고 느끼는 교육(Reeve & Shin, 2020)을 강조하는 것이다. 같은 맥락에서 이민혜(2022)에서는 현실적인 이유로 학생에게 선택권을 넘길 수 없거나 학생이 반드시 해야 하는 일을 전달해야 하는 경우가 많은 학교 현장의 특성을 고려했을 때, 선택권의 여부보다는 학생에게 이 일이 어떤 의미를 지니며 왜 해야 하는 것인지에 대해 충분히 설명하고 설득하여, 학생이 스스로 자신을 설득할 시간을 부여하는 것이 선택의 핵심임을 강조한다. 중요한 것은 학생이 실질적으로 학습에 얼마나 관여할 수 있는가이지 선택권의 유무가 아닌 것이다.

한편, ‘학생 선택’에의 강조가 학생에게 학습의 모든 권한을 이양하는 것을 뜻하는 것이 아님을 분명히 할 필요가 있다. 학생 주도성 교육은 학생의 흥미를 교육적 의사결정의 최우선적 가치로 두고 학생이 배우고 싶은 것을 선택하여 학습하는 것을 표방하지 않으며, 오히려 학습 과정과 결과에 대한 학생의 책임을 강조한다(OECD, 2019). 목표를 달성하기까지의 시행착오 자체를 교육적 계기로 보고, 상위인지 기반의 자기조절, 성찰을 통한 자기 평가 등을 강조하는 등 책임감 있게 행동하는 것을 중시하는 것이다(차조일 외, 2022; Leadbeater, 2017; OECD, 2019).

학생 주도성 논의에서 학생의 책임감 있는 행동은 자기조절, 상위인지, 성찰 등으로 다루어져 왔다. 특히 Bandura(2001)에서는 주도성이 스스로 설정한 목표, 목표 달성을 위한 자기조절과 결과에 대한 성찰적 자기 평가가 수반될 때 비로소 달성될 수 있는 것이라고 말할 정도로 성찰을 강조하였다. 성찰은 자신의 학습 과정과 결과에 대한 충실한 이해를 도모할 뿐 아니라, 이후의 학습을 어떻게 설계하고 실행할지에 대한 근거를 수집하고 피드백하는 과정인바(이민혜, 2022), 학생이 자신의 학습을 주도해 나가기 위해 갖추어야 할 핵심적인 능력으로 본 것이다. 이처럼 학생 주도성 교육에서는 학생이 교사와 함께 수업을 설계하고 운영하는 주체로서의 선택권은 물론이고 그에 따른 책임까지 나누어 가지는 것을 표방한다(박상준, 2020).

둘째, 학생 주도성 교육에서는 주도성의 계발 또는 실현을 학생 개인의 문제로 보지 않고 사회적·공동체적 차원의 문제, 즉 ‘관계’의 문제로 본다(남미자 외, 2019; 오윤주, 2021; Vaughn, 2021). 이는 주도성을 학생 개인의 문제로 볼 경우, 결과에 대한 모든 책임을 학생 개인에게로 전가하는 이른바 ‘신자유주의적 부작용’을 야기할 수 있다는 우려와 관련된다(이상은, 2022). 선택과 판단에 대한 책임이 개인 문제로 치부될 경우, 개인의 행동에 영향을 미친 구조적 모순이나 사회 차원의 문제는 간과되고, 교육 역시 개인 간 경쟁으로 변질될 위험이 있기 때문이다(조현희·홍원표, 2022).

이에 학생 주도성 교육에서는 학생의 주도성을 지원하는 관계, 그리고

이를 지탱하는 힘으로서 ‘협력’을 강조한다. 협력은 특히 어린 학생을 대상으로 하는 주도성 논의일수록 중요한 교육 원리이자 방법으로 여겨진다. 협력은 교사와 학생, 학생과 학생 간 상호 관찰과 모델링, 긴밀한 대화 등 다양한 상호작용을 형성하여 학습의 계기를 창출하기 때문이다(최한울, 2023). 조현희 · 홍원표(2022)에서 학생 주도성 교육이 초등학교 현장에서 실행되기 위한 전제로 학생과 교사가 공동 주체로서 학습의 과정을 설계하는 ‘협력적 교수 설계’ 제시한 것도 이와 같은 맥락이다.

학생 주도성 교육에서 강조하는 협력은 학생 간 협력은 물론이고 교사와 학생 간 협력을 아우른다. 전자와 관련하여서는 학생들의 실제 삶과 호기심에 기반한 프로젝트 학습이(Vaughn & Parsons, 2013; Vaughn, 2021), 후자와 관련하여서는 주도성 실천 모델로서 교사의 역할 수행 및 협력적 주도성(co-agency)이 강조된다(남미자 외, 2019; OECD, 2019).

학생의 주도성을 계발하는 과정에는 교사와 부모, 때로는 미디어 등의 유의미한 타자가 학생에게 유용한 비계와 피드백을 제공하는 등의 적극적 조력이 필수적으로 요구된다(이민혜, 2022; Zeiser, Scholz, & Cirks, 2018). 학생이 주도성을 형성하고 발휘하는 데에 유능한 타자를 모방하고, 여러 타자와 상호작용함으로써 건설적으로 문제를 해결하는 경험 자체가 유용한 자원이 되기 때문이다(Bandura, 2001). 이에 학생 주도성 교육에서는 주도성 실천의 모델로서 교사의 역할 수행, 그리고 학생이 주도성을 실현하는 과정과 결과에 대한 교사의 피드백 제공을 중시한다. 학생이 경험하는 시행착오의 과정이 유의미한 학습의 과정이 될 수 있도록 교사의 적극적 조력을 강조하는 것이다.

이처럼 학생 주도성 교육에서는 교사의 개입을 무조건적으로 배제하기보다는 오히려 개입을 지향하고 필요로 한다. 물론 이때의 교사 개입은 학습 내용이나 방법에 대하여 정답을 알려주는 것이기보다는 학생이 주도성을 실현하는 과정에서 직면하는 시행착오를 해결해 나가는 과정과 방법에 대하여 시범과 모델링을 제공하는 것을 뜻한다. 그리고 이러한 교육의 기본 전제는 학생을

교사로부터 일방적 도움을 받는 수혜적·수동적 존재가 아니라, 교사와 협력하여 학습을 이끌어 나가는 실질적 주체로 바라보는 관점의 형성이다(박상준, 2020). 학생을 교사와 함께 자신의 학습을 설계하고 실행하는 데 관여하고 그 책임도 같이 지는 학습의 파트너로 상정하는 인식의 전환이 요구되는 것이다.

셋째, 학생 주도성 교육은 학습에 필요한 기초 지식과 기능을 함양하는 교육의 필요성을 강조한다. 이는 학생이 자기 학습을 주도해 나가기 위해서는 학습을 수행하는 데 기본적으로 요구되는 지식과 기능을 갖추고 있어야 한다는 것과 관련된다(박진희 외, 2020; 백영신·임재일, 2021). 학생이 학습에 대한 목적의식과 의도를 가지고 있다 하더라도, 이를 달성하는 데 필요한 기초 능력이 부족하다면 학생 주도성을 실현할 수 없을 뿐 아니라, 자칫 학생에게 학습 실패와 좌절을 경험케 할 우려가 크기 때문이다.

이러한 기초 교육의 중요성은 학교급이 낮을수록 강조되는 경향이 있다(최한율, 2023). 이러한 경향은 학생 선택 및 개별화 교육을 강조하는 학생 주도성 교육하에서 자칫 일부 학생들의 기초 학력 감소 문제를 소홀히 다룰 우려가 있으며, 이는 기초 교육으로서의 초등교육의 지향과는 모종의 긴장을 형성하는 지점인바, 초등학교에서의 학생 주도성 교육은 주도성을 발휘하는데 필요한 기초 능력을 함양하는 데 중점을 두어야 한다는 현장의 목소리에 바탕한다(조현희·홍원표, 2022). 이렇듯 기초 능력의 함양을 강조하는 경향은 결국 학생 주도성 교육이 그저 학생에게 주도성 발휘 기회를 양적으로 많이 제공하는 차원을 넘어, 주도성 신장에 필요한 능력 요소들을 체계적으로 갖추어 나가도록 하는 차원의 교육이어야 함을 강조한 것이라 하겠다.

요컨대, 학생 주도성 교육은 학생이 학습을 주도하는 데 필요한 수행 능력의 요소로 학생의 ‘주체적 선택’, 이에 따른 ‘책임과 성찰’, 그리고 목표 달성을 위한 ‘협력’과 그 상호작용에 강조점을 둔다. 그리고 학생 주도성 교육의 실질적이고 온전한 실현의 전제 조건으로 ‘기초 능력’ 교육의 병행을 강조하고 있다.

III. 학생 주도성 교육의 관점에서 본 2015 초등 국어 교과서의 가능성과 한계

1. 학생의 선택을 어떻게 지원하고 촉진하는가?

학생 주도성 교육의 관점에서 ‘학생 선택’은 선택권 부여 및 선택 능력 신장의 두 차원을 아우른다. 이를 교과서 측면에서 생각해 보면, 전자는 학습의 목표, 내용, 방법, 평가의 전 과정에서, 특히 학습 제재나 자료, 문제 해결 전략에 대한 의사결정 과정에서 학생에게 선택권을 얼마나, 어떻게 부여하는지와 관련되며, 후자는 유의미하고 좋은 선택을 만들 수 있는 능력을 함양하도록 하는 학습 계기나 요소를 제시하고 있는지와 관련된다.

분석 결과, 초등 국어 교과서는 단원 학습 목표를 교육과정 성취기준을 풀어 서술하는 식으로 일괄 제시함에 따라 학생이 스스로 학습 목표를 설정(또는 재구성)하는 권한을 부여하지는 않았다. 다만, 단원 도입 면에서 단원 학습 계획을 세우는 활동을 제시하여 학생들이 학습 내용에 대해 자신만의 목적의식과 의도를 형성할 수 있는 계기를 마련했다는 점은 주목할 만하다.



〈그림 1〉 단원 도입 면 ‘단원 학습 계획을 세워요’ 활동

‘단원 학습 계획을 세워요’는 “학생들의 자기 주도 학습 능력의 증진을 목표로 단원 준비 학습에서 자신의 배경지식이나 경험을 점검하고 스스로 학습 계획을 세우는 것”(교육부, 2019 ㄴ: 29)을 의도한 활동이다. 구체적으로 KWL차트를 변형하여, 단원 학습 목표와 관련하여 자신이 무엇을 1) 알고 있는지, 2) 알고 싶은지, 3) 하고 싶은지를 작성하도록 한다. 이 세 항목에 답하는 과정에서 학생들은 단원 학습과 관련하여 자신의 학습 수준 및 동기를 점검하게 되며, 비록 주어진 학습 목표라 하더라도 자신만의 관심 영역을 구체화할 수 있다.

다만, 활동의 구조가 단편적이고 모든 단원에서 동일한 형태가 단순 반복됨에 따라, 학생의 답변이 천편일률적으로 구성될 가능성성이 크다. 무엇보다 KWL 항목에 답을 적는다고 해서 해당 단원에 대한 자신만의 학습 목표가 명료하게 설정되는 것은 아니다. 흥미를 가질 만한 관심 영역의 마련이 곧 학습 목표의 설정으로 이어지는 것은 아니기 때문이다. 학생 주도성 교육이 무조건적으로 학생 흥미 위주의 학습을 표방하는 것이 아님을 고려했을 때, ‘무엇을 알고/하고 싶은지’와 같은 학생의 개인적 요구를 학습 목표 차원으로 정련해 나가는 절차가 별도로 마련될 필요가 있다. 그러므로 KWL 항목에 답하여 형성한 개인적 관심사를 바탕으로, 해당 단원에 대한 자신만의 학습 목표와 의도를 명료하게 설정할 수 있도록 활동 설계가 정교화될 필요가 있어 보인다.

또한 초등 국어 교과서는 학생들에게 학습 활동의 내용과 방법 면에서 다양한 선택지를 제공하지 않고 있다. 즉 활동의 내용, 방법, 절차(순서) 등이 모두 ‘이미 정해져’ 제시됨에 따라 학생들이 활동을 어떻게 전개해 나갈지, 어떤 문제 해결 전략을 사용할지 등을 스스로 선택할 수 있는 여지가 많지 않은 편이다.

4. 「버들이 사랑한 죄」의 인물들이 추구하는 다양한 가치를 비교해 봅시다.

- (1) 몽당깨비와 버들이 한 말과 행동을 정리해 보고 인물들이 추구하는 가치가 무엇인지 파악해 보세요.

인물의 말	<ul style="list-style-type: none"> ● “버들이는 착한 여자라 그럴 리가 없어.” ● “위독하신 어머니께 생사를 좀 더 드리고 싶으니 생가에 오두막을 짓고 살겠어.”
인물의 행동	<ul style="list-style-type: none"> ● 버들이에게 기와 길을 만들어 주려고 돈을 만들고 부자들의 보복도 쟁쳤다. ● 점점 더 삶값을 쉽게 얻을 수 있는 방법을 원했다.
인물이 추구하는 가치	 

“버들이를 사랑한 죄는 몽당깨비가 어마에게 자신이 했은 일을 둘러주는 방식으로 어마가 전해네요. 따라서 인물들이 추구하는 가치를 파악하려면 몽당깨비가 들려주는 이야기에서 인물들이 한 말과 행동을 찾아봐야 해요.”

8

(2) 그림을 보며 몽당깨비와 버들이에 대한 생각을 이야기해 보세요.



“버들이를 사랑한 죄는 도깨비 꿈틀을 들리라고 벌여지는 이야기예요. 도깨비 꿈틀을 쉽게 얹으려는 버들이의 멀리 행복지니 사건 조건에 영향을 줘요.”

〈그림 2〉 8. 인물의 삶을 찾아서'의 학습 활동

가령, 〈그림 2〉는 글을 읽고 등장인물이 추구하는 가치와 삶을 파악하고 이를 자기 삶과 관련지으며 작품을 향유하는 능력의 신장을 강조하는 단원의 학습 활동이다. 이 활동의 제재는 〈버들이를 사랑한 죄〉로, 주인공 몽당깨비가 자신의 이야기를 인형 미미에게 들려주는 형식의 글이다. 글의 주요 내용이 몽당깨비와 버들이 사이의 이야기이므로, 두 주인공의 가치에 대해 생각해 보는 활동 구성은 일면 타당하다. 그러나 학생 중에는 몽당깨비의 이야기를 들으며 다양한 감정의 변화를 보이는 인형 미미나 몽당깨비의 결정을 반대한 파랑이가 추구하는 가치에 대해 흥미를 느끼거나 주목하는 경우가 있을 수 있다.

더욱이 인물이 추구하는 가치와 자신의 삶을 연결 짓는 것이 단원의 학습 목표임에 따라, 학생들은 그 취지에 맞게 자신이 지향하는 가치와 유사한 삶의 양태나 반응을 보이는 인물에 집중하게 될 것이다. 그러나 〈그림 2〉 활동에서는 학생들이 주목해야 할 인물을 ‘특정’하고 있다. 물론 이러한 활동 구성은 처음부터 스스로 인물을 선택하여 자기 나름의 방식으로 과제를 수행하라고 할 경우, 과제 수행에 실패하는 학생이 발생할 수 있음을 고려한 것으로 보인다. 교사와의 상호작용을 비계로 제공하여 학생들의 성공적인 학습 경험을 견인하려는 교육적 의도가 반영되어 있는 것이다. 그러나 이러한 ‘안내된 학

습’에의 의도는 다양한 인물의 가치를 두루 살핀 후 자신과 유사한 인물을 선택하도록 함으로써 실현할 수도 있다. 그럼에도 이와 같은 후속 활동이 제시되지 않았다는 점은, 2015 초등 국어 교과서가 학생들에게 학습 활동에 대한 선택지를 다양하게 제공하는 데 적극적이지 않은 편임을 시사한다. 이러한 활동 구성하에서는 파랑이나 인형 미미의 입장에 공감하거나 관심을 가진 학생이 후속 활동으로 제시되는 ‘자신의 삶과 관련짓기’를 수행하는 것에 제약이 있을 뿐 아니라, 학생이 자신에게 의미 있는 학습을 위해 활동을 주도적으로 설계하는 경험이 제한될 가능성이 높다는 점에서 문제적이라 하겠다.

한편, 초등 국어 교과서는 학생의 선택 능력 신장을 이끄는 학습 요소도 부족한 편이었다. ‘유의미한 선택’을 행할 수 있는 능력을 계발하는 효과적인 방법 중 하나는 학생이 자기 선택의 결과와 그로 인한 변화를 직접 체감해 보는 것이다. 이를 위해서는 선택권 부여를 넘어, 무엇이, 얼마나, 왜 좋은(또는 좋지 않은) 선택이었는지를 직접 확인하고, 더 나은 방향으로 선택을 발전 시켜 나가는 경험, 즉 시행착오의 과정 자체가 학습 경험으로 다루어질 필요가 있다. 그러나 초등 국어 교과서 속 학습 활동들은 이러한 시행착오의 과정을 상정하지 않고 있었다.

(2) 우리말 사용 실태를 어떻게 조사하면 좋을지 생각해 보고 모둠별로 계획을 세워 보세요.

- 조사 날짜와 시간:
- 조사 장소:
- 준비물:
- 조사 방법:
- 조사 자료:
- 주의할 점:

(2) 발표할 내용에는 어떤 자료가 어울릴까요?

부분	발표 내용	자료
처음		
가운데		
끝		

3. 계획에 따라 조사해 봅시다.

(1) 우리말 사용 실태를 조사한 내용을 정리해 보세요.

조사 주제	
조사 내용	
조사 결과와 출처	
조사한 뒤 드는 생각이나 느낌	

4. 발표할 때 주의할 점을 생각하여 친구들 앞에서 발표해 봅시다.

(1) 발표할 때 무엇을 주의해야 할까요?

(2) 다른 모둠의 발표 내용은 어떠한가요?

모둠 이름	발표 내용	자료	발표 태도 (□ ○ △)

◀ 매우 잘함: □ 잘함: ▢ 보통함: △



〈그림 3〉 7. 우리말을 가꾸어요’ 단원의 프로젝트성 학습 활동

〈그림 3〉은 프로젝트성 학습 활동임에도 ‘계획 – 수행 – 결과 발표 및 평가’의 단선적 흐름으로 짜여 있어, 학생들이 조사 방법이나 자료 등에 대한 자기 선택의 결과를 확인하고 더 나은 선택을 위해 이전 단계로 회귀하며 활동을 반복하는 등의 과정이 상정되어 있지 않다. 또한 수행 결과를 평가하는 활동 역시 학생들이 자신의 선택이 어떤 결과 또는 변화를 불러왔는지를 따져보고 확인하는 등의 ‘체감 과정’을 촉진하기에는 부족함이 있다. 수행 결과 평가 시, 앞서 배운 ‘발표 시 유의사항’의 준수 여부(또는 누락 여부)를 확인하는 데 그칠 뿐, 학생 선택이 효과적이었는지, 얼마나 유의미했는지 등을 면밀하게 따져보며 선택 자체를 곱씹어 볼 수 있는 계기가 마련되어 있지 않은 것이다. 그러나 학생 스스로 ‘왜 이러한 학습 결과가 도출될 수밖에 없었는지(가령, 나의 어떠한 선택이 학습 목표 달성을 기여 또는 저해했는지 등)’를 고민하는 과정을 거칠 때라야, 보다 타당하고 유의미한 선택을 할 수 있는 능력을 함양할 수 있을 것이다.

선택 능력을 계발하는 또 다른 방법에는 학생들이 직접 선택지를 구성하도록 하는 것을 생각해 볼 수 있다. 활동 내용이나 방법을 스스로 개발하여 행하도록 하는 것이다. 이는 국어 교육이 한 사람의 언어 주체를 길러내는 것을 목표로 하는 교과이며, 이에 따라 학생의 개성적인 언어 사용과 그 전략의 활용을 중시하는 교과라는 점에서 특히 주목할 만한 부분이다. 그러나 초등 국어 교과서에서는 학생들이 스스로 문제 해결의 방법(또는 언어 사용 전략)을 ‘개발’하거나 ‘선택’하도록 하는 기회를 충분하게 마련하고 있지 않았다. 대부분의 활동이 학생에게 자신만의 전략이나 학습 자원을 활성화하거나 끌어오도록 하는 기회나 절차 없이, 곧바로 문제 해결 전략이나 방법을 ‘먼저 알려주고’ 이를 다른 상황에 ‘적용’하여 ‘연습’해 보는 식으로 구성되어 있었다.³⁾

3) 또한 2015 초등 국어 교과서에서는 학습 자료나 도구 역시 학생 수준이나 상황에 따라 선택, 변형, 생성할 수 있도록 선택지를 제공하고 있지 않았다. 이는 교과서가 인쇄 책자 형

더욱이 특정한 문제 해결의 방법을 ‘선택’하여 ‘사용’하는 데 있어 이유나 목적 등을 사고하는 과정이 배제되어 있다. 즉, 왜 이 방법을 선택했는지를 탐색하거나 생각하는 등의 활동이 마련되어 있지 않은 것이다. 이 과정에서 학생들은 문제 해결의 방법을 ‘선택’하기보다는 그저 ‘주어진 방법’을, ‘주어진 대로 연습’하는 경험을 반복하게 될 뿐이다. 이는 학습 방법에 대한 학생들의 선택권을 제한하는 것일 뿐 아니라, 학생들이 자신의 학습을 위해 무엇을, 어떻게, 왜 선택해야 하는지, 즉 선택 능력을 기를 수 있는 기회를 제한하기도 하는 것이라 할 수 있다. 이러한 경향성은 <그림 4>와 같은 단원 정리 부분에서도 분명하게 드러난다.

되돌아보기

드러나지 않은 내용을 추론할 때 알맞은 방법을 골라 색칠해 봅시다.

인물의 말, 행동, 표정 따위를 보고 알 수 있는 사실을 자세히 살펴본다.	자신과 주인공의 마음은 다르기 때문에 비교하지 않는다.	자신이 평소에 아는 사실을 바탕으로 하여 어떤 사실을 더 알 수 있는지 생각해 본다.
인물이 하는 말과 행동보다 인물의 모습에 집중한다.	인물과 같은 상황이라면 마음이 어떨지 자신의 경험을 떠올려 추론해 본다.	글에 드러난 정확한 사실만을 살펴봐야 글 내용을 추론할 수 있다.
들은 내용을 차례대로 요약하여 정리해 본다.	글쓴이나 말하는 사람에 정해 놓은 사실에는 주의를 기울이지 않는다.	다의어 또는 동형어가 어떤 뜻으로 쓰였는지 국어사전에서 알맞은 뜻을 찾아본다.

<그림 4> '6. 내용을 추론해요.'의 '되돌아보기' 활동

학생들은 추론하며 글을 읽는 과정에서, 자신이 본래 자원으로 가지고 있던 내용 추론 전략을 정교화하거나 학습 과정에서 스스로 내용 추론 전략을 개발했을 수 있다. 그러나 ‘되돌아보기’ 활동의 구성 양상을 보면, 모든 칸이 교과서에서 제시한 지식과 기능에 대한 내용으로 채워져 있다. 이러한 구

태입에 따라 자료의 다양성을 담보하거나 학습 자료나 도구를 학생별로 선택 및 변형하는데 제약이 많은 구조라는 데 기인한 결과로 풀이된다. 이러한 구조의 문제는 추후 보강되어야 할 부분이나, 선택지가 아예 마련되어 있지 않다는 점은 재고가 필요해 보인다.

성하에서는 학생들이 개발하거나 스스로 선택한 추론 전략이 유용한 학습 자원으로 인정받기란 불가능하다. 자기 선택의 결과를 온전히 이해하지도, 평가받지도 못하는 것이다. 이러한 활동의 반복은 학생들이 교육적으로 유의미한 시행착오를 경험하는 것을 저해할 뿐 아니라, 학생의 선택 의지를 저하시킬 가능성이 높다.

2. 학생에게 어떠한 책임을 요구하며, 책임의 실현을 위해 무엇을, 어떻게 지원하는가?

학생 주도성 교육에서 강조하는 책임감 있는 행동은 학습의 과정 및 결과에 대한 점검과 조정으로 구체화된다는 점에서, 평가 활동과 밀접하게 관련된다. 학생이 평가의 주체로서 참여하는 과정은 자기 자신 또는 동료 학습자가 만들어낸 특정한 선택의 결과 및 그 영향력을 객관적으로 따져보는 절차를 수반하는바, 성찰적 사고를 추동하기 때문이다.

분석 결과, 초등 국어 교과서에서는 학습의 과정 및 결과에 대한 성찰을 견인하는 데 효과적인 ‘평가’가 학생 활동 차원으로 구현된 경우가 많지 않았다. 학생 평가 활동에 해당하는 동료 평가와 자기 평가 활동의 사례가 모두 부족한 편이었으나 특히 상위인지에 기반한 자기 평가 활동의 수가 적었다. 제시된 자기 평가 활동 역시 학생이 무엇을, 어떻게, 왜 평가해야 하는지에 대해 실질적으로 고민하도록 하기보다는 형식적인 활동에 그치는 경향을 보였다.

가령, 단원을 정리하는 단계에서 ‘자기 평가’ 활동이 제시된 경우가 더러 있었으나, 대부분 그 내용이 학습한 지식이나 기능의 습득 여부를 확인하는 데 그치는 경향을 보였다. <그림 5>에서 확인할 수 있듯이, 교과서에 구현된 자기 평가는 학생이 스스로 평가 항목을 추가 및 변형할 수 있는 형태가 아니었다.



- ❸ 마음을 나누는 글을 쓸 수 있는지 생각해 봅시다.

자신이 경험한 일을 떠올릴 수 있나요?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
마음을 나누는 글을 쓰는 방법을 알고 있나요?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
마음을 나누는 글에 알맞은 내용을 정할 수 있나요?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
글쓰기 과정에 따라 자신의 마음을 표현하는 글을 쓸 수 있나요?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

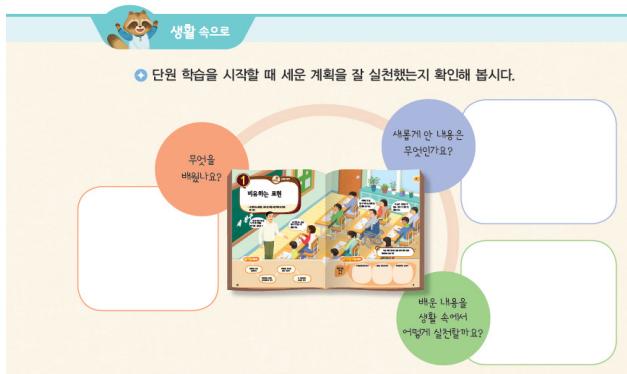
자신 있어요: ●●●, 할 수 있어요: ●●, 다시 해 볼게요: ●

〈그림 5〉 단원 ‘정리’ 부분의 ‘되돌아보기’에 제시된 자기 평가 활동

이러한 방식의 자기 평가 활동은 학생들이 학습 ‘결과’를 확인할 수 있을 뿐, 자신의 주도적 선택에 따른 학습 결과의 의의 및 의미에 대해 성찰할 수 있는 계기를 마련해주지 못한다. 즉 학생들이 학습 과정에서 사용한 인지 전략의 효과성, 동기부여 및 유지 전략의 사용 여부와 효과, 학습을 지속하고 집중하기 위해 학습에 방해되는 행동에 대한 통제 시도와 효과 등을 따져보기 어려운 구조이다. 이러한 상위인지 활동의 부재는 학생들이 학습 성공 또는 실패의 발생 이유를 이해하고, 이를 발전적으로 개선해 나가는 기회를 차단하는 것으로 학생들이 자신의 인지, 동기, 행동에 대한 점검 및 조정 방법, 즉 자기조절 능력을 익히고 연습할 수 있는 계기를 제한한다.

한편, 학습 결과를 성찰할 수 있는 장치와 관련하여, 매 단원의 마지막 부분에 제시된 ‘생활 속으로’ 활동은 주목할 만하다. 이 활동은 학생들이 단원 도입에서 제시한 ‘단원 학습 계획’의 실천 여부를 점검함으로써 학생들에게 자기 학습의 과정과 결과를 목표 달성을 측면에서 되돌아보고, 온전히 완결 짓는 경험을 강조한다는 점에서 의미가 있다. 다만, 그 실현 양상이 단원 학습 계획의 실천 여부를 단편적으로 확인하는 수준에 그치는 식으로 단순 반복된다는 점은 다소 아쉬운 부분이다. 자신의 학습에 대한 책임을 강조하

기 위해서는 구체적으로 어떠한 학습을, 어느 정도의 수준으로 마무리 지었는지, 마무리 짓지 못했다면 그 이유는 무엇이며, 향후 어떻게 학습할 것인지에 대한 추가 계획 등을 작성하도록 하는 식으로 활동이 정교화되어야 할 것이다.



〈그림 6〉 단원 ‘정리’ 부분의 ‘생활 속으로’ 활동

이외에도 초등 국어 교과서에는 학생들이 자신의 선택이나 행동이 자신의 학습, 나아가 타인의 학습이나 세계의 변화에 미칠 영향에 대해 검토하거나 생각해 보는 취지의 활동이 부재하였다. 성찰의 계기와 기회를 풍부하게 마련하기 위해서는 학생의 선택이나 수행의 결과가 지니는 사적, 공적 의미와 가치를 분석하고 판단하는 계기를 활동 차원에서 제공해 주어야 할 것이다.

3. 어떠한 협력, 어떤 타자와의 만남을 강조하는가?

학생 주도성 교육에서는 학생이 자신의 학습 목표를 달성하기 위해 ‘혼자’ 고군분투하기보다는 촉진자이자 지원자로서의 교사, 그리고 동료 학생들과 협력하며 문제를 해결해 나가는 것을 강조한다. 교과서상에 이러한 협

력 학습이 어떻게 구현되어 있는지를 살피기 위해, 학생들이 타자와 협력하는 기회와 계기가 얼마나 풍부하게 마련되어 있는지, 그리고 이러한 교류가 협력적 관계를 만들어 나가는 힘(능력)의 신장을 촉진하는 방향으로 설계되었는지 등을 검토해 보았다.

분석 결과, 초등 국어 교과서에는 짹 활동이나 모둠 활동 등 여러 타자와 상호작용하며 협력적으로 문제를 해결하거나 ‘대화’를 통해 의견을 교류하는 활동이 매우 많은 것으로 나타났다. <그림 7>과 같이, 학생 혼자 문제를 해결하기보다는 동료 학생의 생각이나 반응을 확인하고 함께 ‘이야기를 나누는’ 과정을 거쳐 협력적으로 문제를 해결해 나가는 것을 강조하는 활동이 매 단원에 포함되어 있었다. 이러한 협력적 상호작용을 요구하는 학습 활동에 참여하는 과정을 통해 학생들은 타자의 존재를 자각할 수 있을 뿐 아니라, 함께 문제를 해결해 나가는 과정에서 협력의 자세와 가치, 그리고 방법 등을 함양할 수 있을 것이다.

(2) 주고받은 질문에 대해 친구들과 이야기를 나누어 보세요.



<그림 7> 6-1(가) 2단원 교과서 학습 활동

분석 과정에서 드러난 특징적인 점은 대부분의 활동이 “친구들과 이야기해 봅시다.”의 형태로 제시되는 등 교과서에서 상정하고 있는 ‘타자’의 범위가 ‘동료 학생’에 제한된다는 점이었다. 이러한 활동하에서 학생들은 같은 교실에서, 같은 목적을 공유하는 타자, 즉 ‘특별히 노력하지 않아도 이미 협

력할 의지가 있는 친구'로서의 타자만 경험하게 될 가능성이 크다. 이 과정에서 교실 밖의 다양한 타자, 특히 협력할 의지가 없는 실제의 다양한 타자의 존재를 고려하고, 이들과 협력적 관계를 형성해 나가는 힘을 기르는 학습을 경험하기는 어려울 것이다.

맥락의 연장선에서 교과서에서 상정하는 동료 학생과의 상호작용은 대체로 '협조적' 방향을 상정하고 있다. 문제 해결 방안이나 가치를 중심으로 갈등이나 딜레마에 빠질 상황을 상정하기보다는 '대화'나 '논의' 또는 '발표'를 통한 공유의 방식으로 함께 문제 해결 방안을 모색하거나 가치를 탐색하는 등의 활동이 대부분인 것이다. 2015 개정 교육과정 성취기준에 따르면, 5·6학년(군)에서 토론에 대한 학습이 다루어짐에도 불구하고, 6학년 국어 교과서에서 상정하는 학생 간 상호작용이 '토론'과 같은 설득적(또는 경쟁적) 목적을 띤 경우를 찾아보기 어려웠다는 점은 동료 학생과의 상호작용이 협조적 방향성을 띠는 것이 초등 국어 교과서에서 나타나는 하나의 경향임을 시사한다.

물론 상호 협조를 중심으로 하는 상호작용의 경험 역시 타자에 대한 이해, 타자와 상호작용하는 능력을 계발하는 데 긍정적으로 기여할 것이다. 그러나 협력적 관계를 구축할 수 있는 능력을 계발하기 위해서는 이미 협조적 관계가 형성되어 있는 상황뿐 아니라 설득과 상호작용을 통해 협력 관계를 창출해 나가야 하는 상황을 경험하는 것 역시 필요하다. 자신과는 다른 관점이나 입장을 가진 타자와 마주하여 그 차이를 확인하고, 나아가 조율하는 등의 상호작용을 경험하는 것이야말로 진정한 의미의 '협력의 힘'을 신장해 나가는 학습의 과정이 될 것이기 때문이다.

한편, 협력의 목적은 상호작용을 통한 목표 달성을 또는 문제 해결 등으로 구체적이고 분명하다. 이러한 협력의 목적을 달성하기 위해서는 학생 간 상호작용의 과정이 협력의 목적을 달성할 수 있도록 정교화될 필요가 있다. 즉 타자와의 소통이 자신의 학습에 유의미한 도움을 제공하는 방향이 되도록, 특히 서로 가르치고 배우는 등의 상보적(相補的) 상호작용을 지원하는 형태

로 구체화될 필요가 있는 것이다.

분석 결과, 초등 국어 교과서는 짹 활동이나 모둠 활동 등 동료 학생들이 함께 논의하며 문제를 해결하거나 서로의 생각을 공유하는 활동을 비중 있게 다루고는 있으나, 대체로 ‘친구들과 이야기해 봅시다.’, ‘친구들 앞에서 발표해 봅시다.’ 등 학생들끼리 협의를 해 보거나 자신의 생각을 공유해 보는 것으로 활동이 마무리되는 경향이 강했다. 즉 친구들과 협의하고 상호 생각을 공유하는 것은 강조되나, 협의와 공유의 목적이 서로를 가르치거나 학습에 도움이 될 조언을 제공하는 것을 의도하는 경우는 많지 않은 것이다. 이는 동료 학생과의 상호작용 이후, 그 결과를 바탕으로 자신의 생각이나 반응을 점검하거나 수정하는 등의 후속 활동이 제시되지 않는다는 점에서도 분명하게 드러난다.

가령, ‘2. 이야기를 간추려요’의 마지막 학습 활동은 “5. 자신이 요약한 것과 친구들이 요약한 것을 비교해 보고, 잘된 점과 보충할 점을 친구들과 이야기해 봅시다.”이며, ‘9. 마음을 나누는 글을 써요.’의 마지막 학습 활동은 “고쳐 쓴 글을 친구들과 바꾸어 읽고 의견을 나누어 봅시다.”이다. 이처럼 학생들이 자신의 활동 결과에 대해 친구들과 상호 지도의 목적으로 소통하는 활동의 경우에도 소통의 결과를 바탕으로 자기 학습의 결과를 개선하거나 변형하는 등의 후속 활동이 마련되어 있지 않았다.

이는 교과서 속 ‘학생 간 상호작용’ 활동이 서로의 학습과 발전을 실질적으로 지원할 수 있을 정도로 정교화·조직화되어 있지 않음을 여실히 보여 준다. 이와 같은 학생 간 상호작용을 ‘활동을 위한 활동’에 그치게 할 가능성 이 크므로, 학생 간 상호작용이 실제 학습에 기여할 수 있고, 또 학생이 직접 이를 체감할 수 있는 형태로 구체화되어야 할 것이다.

4. 어떻게 기초 지식 및 기능의 증진을 도모하는가?

학생 주도성 교육에서 길러내야 할 능력에는 학생 주도성의 주요 요소

들뿐 아니라, 주도성 발현의 토대가 되는 기초 지식과 기능도 포함된다. 학습에 필요한 기초 지식과 기능을 갖추고 있어야 주체적으로 선택 및 협력할 수 있으며, 진정한 책임을 실현할 수 있기 때문이다. 이때의 기초 지식 및 기능은 단순히 쉽고 단순한 수준의 것이기보다는 모든 학습에 공통적으로 요구되는, 그리하여 모든 학습의 도구가 되는 지식과 기능을 뜻한다. 자기 학습을 이끄는 주체가 반드시 갖추어야 할 토대인 것이다. 이러한 기초 지식 및 기능에의 함양은 학생 주도성 계발의 조건인바, 학생 주도성 계발을 위한 교과서는 이러한 기초 능력을 충실히 학습하도록 지원하는 역할까지도 수행할 필요가 있다.

분석 결과, 초등 국어 교과서에는 학생들이 기초 지식을 구체적으로, 또한 충분히 학습하도록 이끄는 장치들이 부족한 것으로 나타났다. 가령, 본격적인 학습이 이루어지기 전, 학습의 토대가 되는 배경지식을 습득 및 활성화하는 것을 목적으로 하는 활동이나 교과서 장치가 충분하지 않은 편이었다. 특히 학습에 필요한 지식을 획득할 수 있는 자원 확보의 경로가 대체로 학생의 기존 경험이나 지식으로 한정되는 경향이 두드러졌다.

기본

발표할 내용 준비하기

1. 서우네 반에서는 우리의 미래에 대해 발표하려고 합니다. 우리의 미래와 관련해 무엇을 조사해 발표할지 생각해 봅시다.

우리 반 친구들이 가장 원하는 직업
원하는 까닭
우리 반 친구들이 원하는 직업을 조사하면 좋을 것 같아.

미래에 서로 생길 직업을 발표할지 어울까?
친구들이 모르는 여러 가지 직업을 알 수 있을 거야.

우리의 미래

미래의 직업
사라질 직업
새로 생길 직업

2. 친구들과 의논해 우리의 미래에 대해 모둠에서 발표할 주제와 내용을 정해 봅시다.

발표할 주제
•
•
•

발표할 내용

3. 발표에 필요한 자료를 어떻게 찾으면 좋을지 생각해 봅시다.

(1) 발표할 내용에 따라 필요한 자료는 어떻게 달라질까요?

(2) 우리 모둠 발표에 필요한 자료를 어떻게 찾으면 좋을까요?

필요한 자료의 종류	자료를 찾는 방법

(3) 여러 가지 자료 가운데서 꼭 필요한 자료는 무엇인지 골라 보세요.

자료를 찾을 때 사진이나 해설이 같이 같은 여러 가지 경색 방법을 활용할 수 있으요.

〈그림 8〉 '3. 짜임새 있게 구성해요.'의 초반부 학습 활동

〈그림 8〉은 발표 능력 함양을 목표로 하는 단원 학습이 본격적으로 시작되는 초반부의 학습 활동으로, 발표 내용을 생성하도록 하는 부분이다. 주목할 만한 점은 기초 지식 습득을 견인할 수 있는 ‘내용 생성’ 과정을 학습하는 단계임에도, 발표 주제의 선정이나 발표 준비를 위한 활동 구성의 양상 등이 지식 학습을 촉진하지 못하는 형태로 조직되어 있었다는 점이다.

구체적으로 발표 주제가 ‘우리의 미래’와 같이 학생들이 특별한 자료 조사나 학습의 과정 없이 기존 지식이나 경험을 활용하는 차원에 그쳤으며, 내용 생성에 필수적인 자료 조사의 과정을 상정하고 있긴 하나 조사한 자료에 대한 충실한 이해나 학습의 과정을 견인하는 활동이 부재한 채 ‘필요한 자료의 종류와 해당 자료를 찾는 방법’을 정리하는 활동만 제시되어 있다. 물론 전자는 활동(과제)의 실제성을 높인다는 점에서, 후자는 목표로 하는 성취기준에 부합하는 활동 구성이라는 점에서 의미가 없다고는 할 수 없다. 그러나 ‘발표’는 화제나 주제에 대하여 다양한 정보를 직접 탐색하고 학습함으로써 심화된 이해와 주체적 사고를 경험하는 계기를 충분히 마련해 줄 수 있는 언어 활동이다. 모든 학습 활동에서 기초 지식을 학습하는 계기를 마련할 수는 없겠으나, 발표 활동과 같이 지식 학습에의 가능성을 지닌 부분에서도 학생들이 학습에 필요한 지식을 수집하고 익히는 기회가 제한적이라는 점은 아쉬움이 남는 부분이라고 할 수 있다.

이 외에도 초등 국어 교과서에서는 국어 교과의 명제적 또는 방법적 지식의 직접적 제시를 최소화하려는 경향을 보였다. 관련하여, 초등 국어 교과서에서 학습에 필요한 개념이나 지식을 전달하는 장치인 ‘학습 도우미’에 주목해 볼 필요가 있다.



‘봄비 내리는 소리’를 ‘교향악’으로 비유한 것처럼
‘~은/는 ~이다’로 빗대어 표현하는 방법을 **은유법**이라고 해요.



저작권은 문학, 예술, 학술에 속하는 창작물에 저작자나
그 권리를 이어받은 사람이 행사하는 권리를 말해요. 다른 사람의
창작물을 사용할 때에는 반드시 허락을 구하거나 출처를 밝혀야 해요.

〈그림 9〉 ‘교사 학습 도우미’(위), ‘학생 학습 도우미’(아래)

이러한 학습 도우미(교사 학습 도우미, 학생 학습 도우미)는 학습 활동이 더 잘 일어날 수 있도록 돋는 메타 텍스트(이성영, 2006)의 일종으로, 학습과 관련한 주요 개념이나 학습 활동에 필요한 지식을 명료하게 제시하는 역할을 한다. 그러나 학습 도우미가 국어 교과에서 학습해야 할 개념(명제적 지식)의 정의를 간략하게 제시하거나 전략 사용(방법적 지식)에 대한 부분적 지침을 제시하는 방식으로 구성됨에 따라, 학생들이 학습에 필요한 지식을 충분히 습득하는 데 많은 제약이 있다. 학습 도우미가 실제적인 지식 학습의 장치로 역할을 하지 못하는 것이다.

한편, 기초 기능의 획득을 위해서는 해당 기능을 배우고 활용하는 과정을 반복적으로 경험하는 것이 중요하다. 더욱이 기초 기능은 범교과 학습의 도구라는 점에서, 단원 학습 목표나 성취기준과 직접적으로 관련되지 않더라도, 학습 활동의 유형이나 방법론 차원에서 활용할 수 있는 여지가 크다. 기초 기능에는 ‘독해력이나 요약 능력 등의 언어 기능을 비롯하여 질문하고 답하기, 자료 검색 및 활용(변환), 관찰 및 탐색, 계산 및 측정, 추론 및 판단 능력 등의 학습 기능 일반’(편지윤·정혜승, 2023: 247)이 두루 포함될 수 있다.⁴⁾

4) 관련하여, 국어 교육에서는 언어 기능이 기초 기능이자 교과 기능이기도 하다는 점, 학습 기능 목록에 대한 합의가 이루어져야 한다는 점 등에서 기초 기능의 종류에 대한 논증이

분석 결과, 초등 국어 교과서에서는 <그림 10>처럼 대표적인 기초 기능인 ‘질문하기’ 활동을 매 단원에 걸쳐 반복적으로 제시하였다. 학생에게 답을 요구하는 질문만이 아니라 스스로 질문을 만드는 활동까지 강조하는 것이다(이수진·이경화, 2018).

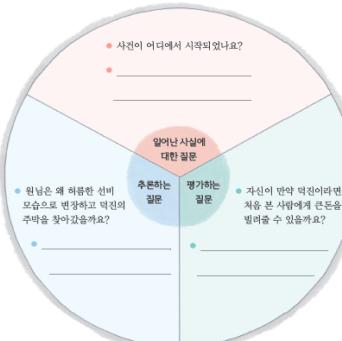
2. 「황금 사과」를 읽고 질문을 만들어 친구들과 묻고 답해 봅시다.

(1) 이 글에서 무슨 일이 있었는지 생각하며 질문을 만들어 묻고 답해 보세요,

글에서 답을 찾을 수 있는 질문	<ul style="list-style-type: none"> ● 이 글에 나오는 등장인물은 누구 누구인가요? ● _____ ● 윗동네와 아랫동네 사람들은 왜 싸웠나요?
친구를 생각을 알고 싶은 질문	<ul style="list-style-type: none"> ● 황금 사과를 사이좋게 나누려면 어떻게 하는 것이 좋을까요? ● _____ ● _____

답이 여러 개인 질문을 만들려면 ‘왜’ 질문, ‘만약’ 질문,
‘어떻게’ 질문을 활용할 수 있어요.
• ‘왜’ 질문: 왜 이런 일이 일어났을까요?
• ‘만약’ 질문: 만약 자신이라면 어떻게 했을까요?
• ‘어떻게’ 질문: 어떻게 하면 문제를 해결할 수 있을까요?

2. 「처승」에 있는 공간을 읽고 질문을 만들어 친구들과 묻고 답해 봅시다.



질문에는 사실 질문, 추론 질문, 평가 질문이 있어요.
• 사실 질문: ‘사건이 언제, 어디에서 일어났나요?’와 같이 사실을 묻는 질문
• 추론 질문: ‘왜 … … 했을까요?’ , “어째서 무었니까요?”와 같이 이미 아는 사실을 바탕으로 하여 드러나지 않은 내용을 짐작하도록 하는 질문
• 평가 질문: “만약 자신이라면 … … 했을까요?”와 같이 사실에 대한 가치 판단을 묻는 질문



<그림 10> ‘2. 이야기를 간추려요.’ 단원 속 질문 활동의 예

이는 학생 활동 중심 교과서를 지향하고자 ‘학생의 질문 생성과 해결을 강조한 교과서’를 표방함에 따른 결과로 풀이된다.

〈표 1〉 질문 활동 설명 부분(교육부, 2019 ━: 31-32. 밑줄은 인용자)

(4) 학생의 질문 생성과 해결을 강조한 교과서

- 질문은 학생들이 학습 내용을 익히고 배우는 주요한 방식이며, 학생과 학생 사이, 교사와 학생 사이에 이루어지는 중요한 의사소통 행위이다.

필요하겠으나 이 부분은 본고의 범위를 넘어서므로 별도의 논의가 이루어져야 할 것이다.

- 학생이 자신의 배경지식과 새로운 지식이나 기능에 대한 호기심과 흥미를 바탕으로 하여 질문을 생성할 수 있는 학습 전략을 제시한다.
 - 단원 도입 면에서 단원 전체 학습 내용을 관통하는 핵심 질문을 제시한다.
 - 학생이 지속해서 질문을 생성하고 해결하는 능력을 기를 수 있도록 다양한 질문 생성 및 해결 전략을 제시한다. 질문은 질문 주체에 따른 유형(교사 주도 질문, 학생 주도 질문), 질문 대상에 따른 유형(교사의 학생 대상 질문, 학생의 자기 점검 질문, 학생 상호 질문), 사고 수준에 따른 유형(사실적 질문, 추론적 질문, 비판적·감상적 질문)으로 나누어 제시했다.
-

다양한 유형과 수준의 질문을 직접 만들고 답해 보는 활동은 학생들이 학습에 참여할 수 있는 계기를 마련해준다는 점에서 의미가 있을 뿐 아니라, 핵심적인 기초 기능인 질문하기를 반복적으로 익히고 사용해 보는 경험을 제공해 준다는 점에서 긍정적이라고 평가할 만하다.

그러나 글을 읽고 질문을 해야 하는 목적과 이유, 방법에 대한 상세한 설명 없이, 그저 다양한 질문의 유형을 구분하여 소개하는 데 그치는 경향을 보였다. 각기 다른 유형의 질문이 언제 유용한지, 왜 다양한 유형의 질문하기를 수행해야 하는지에 대한 설명이나 방법에 대한 안내가 없는 것이다. 무엇보다도 교과서 예시들은 대체로 쉽게 떠올릴 수 있는 예시여서, 학생들이 직접 질문을 생성하는 데 참고할 실질적인 참조점으로서 기능하지 못하고 있었다. 또한 정혜승(2019)에서 지적한 바와 같이, 학생들에게 질문하는 방법을 가르치지 않고 질문을 만들라고 요구하는 경우가 많았으며, 학생에게 생성하도록 요구한 질문의 수준이 초등학생의 수준에 비하여 높고, 예시로 제시한 질문이 정확하지 않거나 적절하지 않은 경우도 있었다.

요컨대, 학생의 질문 생성 활동은 의미가 있으나, 질문하기 기능에 대한 설명과 안내가 구체적이지 않아 학생들이 해당 기능을 정확하고 타당하게 이해하고 익힐 수 있도록 지원하지 못하는 것으로 나타났다. 이로 인해 질문하기 활동을 여러 차례 경험하기는 하나, 그 경험 가운데 질문하기 기능에 대한 체계적이고 반복적인 학습이 이루어질 것이라 기대하기 어려운 실정이다. 이러한 정보와 활동 구성 방식은 학생들이 질문하기 기능의 효과 및 방법에 대하여 구체적으로 이해하고 필요한 앎을 획득하는 것을 견인하지 못

할 가능성이 높으므로 재고가 필요하다.

IV. 나오며

2022 개정 교육과정에서 학생 주도성 교육을 전면화하였지만, 이를 교실 현장에 어떻게 반영 및 구현할 것인지에 대한 교육 담론은 아직 본격화되지 못한 상황이다. 교과서는 교육과정의 재현물이자 교실 수업의 실질적 매개체라는 점에서, 학생 주도성 계발을 위한 교육 담론을 마련할 때에 교과서 개발의 문제를 간과해서는 안 될 것이다. 본고는 이러한 문제의식을 바탕으로, 학생 주도성 교육의 관점에서 2015 초등 국어 교과서의 가능성과 한계를 살펴보았다. 학생 주도성 교육 담론으로부터 도출된 4가지 질문을 중심으로 2015 초등 국어 교과서를 분석한 결과를 토대로 향후 교과서 개발의 방향을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 학생 선택의 폭을 확장하여 학생의 선택권을 강화하고, 학생의 선택 능력 증진에 도움이 되도록 학습 활동을 구성해야 한다. 분석 결과, 초등 국어 교과서에서는 학습 목표 및 학습 활동의 내용 및 전개가 이미 결정된 상태로 학생에게 그저 ‘제공되고’ 있으며 이에 대하여 학생들이 선택, 변형, 생성할 수 있는 여지가 없는 등 학생이 학습 과정에 대한 선택권을 행사하는 데 많은 제약이 있었다. 그러나 학생이 학습을 주도해 나가기 위해서는 학습의 내용 및 방법 전반에 대해 직접 선택하고 그에 따른 책임을 질 수 있도록 교과서가 구성될 필요가 있다.

구체적으로는 단원 학습의 의도와 계획을 통어하는 자신만의 학습 목표를 설정하는 활동을 명시적으로 제시해야 할 것이다. 또한 모든 학생에게 동일한 학습 내용과 방법을 일괄적으로 제시하기보다는 적어도 학생이 여러 선택지 중 자신의 맥락에 맞는 것을 고를 수 있도록 활동의 폭을 확대하는

방안을 검토해야 할 것이다. 물론 궁극적으로는 주어진 선택지에서 고르는 차원을 넘어, 학생이 직접 선택지를 구성하고 상황에 맞게 학습 내용 및 방법 전반을 설계 및 실천해 나가는 차원을 지향해야 할 것이다.

그리고 학생의 선택 능력을 신장할 수 있도록 선택의 결과를 체감하는 과정, 이를 바탕으로 자기 선택의 효과성을 판단하고 필요에 따라 더 나은 선택을 탐색하는 등 유의미한 시행착오를 경험할 수 있도록 활동을 설계하는 방안을 검토해야 할 것이다. 학생의 선택 능력은 무엇이 더 좋은 선택인지를 직접 깨달으며 길러지는 것인가, 자기 선택이 얼마나 유의미한 결과를 초래했는지를 따져본 후, 더 나은 결과를 위해 최선의 방법을 마련하는 일련의 과정을 반복하는 가운데 길러질 수 있기 때문이다. 이를 위해서는 학습 활동의 회귀성을 시각화·구체화하는 방안, 자기 선택의 결과를 따져보고 더 나은 선택을 위해 고민하는 절차 등을 교과서 활동 또는 장치 차원에서 마련하는 방안을 검토해야 할 것이다.

둘째, 학생이 자신의 학습을 책임감 있게 점검 및 관리해 나갈 수 있도록, 상위인지 기반의 학생 평가 활동을 강화해야 할 것이다. 초등 국어 교과서 활동 구성상의 특징 중 하나는 학생들이 평가를 설계하고 그 실행에 관여할 수 있는 기회나 권한이 부족하다는 점이었다. 이는 초등 국어 교과서가 학생이 주도성을 발휘할 수 있는 영역을 협소하게 상정하고 있으며, 성찰적 사고를 바탕으로 자신의 학습을 점검 및 관리하는 능력을 신장하는 것을 효과적으로 이끌지 못하고 있음을 방증한다. 주지하듯, 학생이 평가에 관여할 수 있을 때 진정한 의미에서 주도적인 학습 설계의 실현이 가능해진다. 무엇을, 어떻게 평가할지의 문제는 무엇을, 어떻게, 왜 공부할 것인지의 문제와 직결되기 때문이다.

교과서 속 학생 평가 활동을 강화하는 구체적인 방안으로는 자기 평가 활동의 확대를 생각해 볼 수 있다. 구체적으로는 학습 과정에서 자기 선택의 효과성, 활동 수준의 정도를 점검하고 그 결과를 토대로 이후의 학습 계획이나 활동을 조정하는 식의 자기 점검 목적의 활동을 마련하는 것에서부터 자

신이 설정한 학습 목표에의 달성 여부와 정도를 확인하거나 자신의 학습 과정을 정리해 보는 자기 성찰 목적의 활동을 마련하는 것에 이르기까지 다양한 활동을 구성해 볼 수 있을 것이다. 또한 〈되돌아보기〉 등의 정리 부분에서 학생이 평가 항목을 채워 넣는 식으로 평가에의 관여 기회를 확장하는 것도 한 방안이 될 수 있을 것이다.

셋째, 학습에 필요한 협력을 스스로 형성할 수 있도록 다양한 타자와의 만남을 교과서상에서 지원해 줄 필요가 있다. 학생이 직접 자신의 학습을 실질적으로 주도해 나가기 위해서는 자신에게 필요한 여러 타자의 협력을 직접 만들어 나갈 수 있어야 한다. 주어진 상황에서 충실히 협력하는 차원을 넘어, 어떤 상황에서든 협력의 관계를 만들어 낼 수 있어야 하는 것이다. 이를 위해서는 이질적인 타자, 협력이 전제되지 않은 다양한 타자와의 만남을 경험하는 것이 중요하다. 그러나 초등 국어 교과서에서는 이러한 다양한 타자와의 만남을 충분히 지원해 주지는 못하고 있었다.

물론 이는 교실 밖 세계와의 연계를 지원하는 교구나 디지털 기기 등의 활용이 원활하지 않은 교실 상황에 따른 것일 수 있다. 그럼에도 협력은 ‘다양한 차이’에 직면하고 이것과 상호작용하는 가운데 계발될 수 있다는 점에서, 학생들이 교실 밖 공동체와 세계 속 다양한 타자를 스스로 찾아 상호작용할 수 있는 계기들을 마련해 주어야 할 것이다.

또한 타자 이해를 전제한 존중 및 관용의 태도를 길러내기 위해서는 차이를 확인하는 것에서 나아가, 의견 교류를 통해 그 차이에 어떻게 대응할지 치열하게 고민하여 의사결정을 하는 수준으로 상호작용의 깊이와 폭을 심화·확대할 필요가 있다. 아울러, 학생들이 상호작용을 통해 서로 배우고 가르치며, 진정한 의미의 협력적 소통을 실현하도록 하기 위해서는 학습 활동 구성 시, 상호작용 결과를 바탕으로 자신의 수행을 점검 및 조정하는 등의 단계나 절차가 보강되어야 할 것이다.

넷째, 기초 지식과 기능 학습을 위해서는 관련 내용을 명료하고 구체적으로 설명하고 반복적으로 노출해야 한다. 앞서 초등 국어 교과서에서는 ‘학

습 도우미’ 등의 장치를 통해 주요 용어나 개념에 대한 정의를 제시하거나 활동 시 고려 사항(또는 유의 사항)을 안내하고 있음을 확인했다. 다만, 해당 장치의 구조상 많은 정보량을 담아내지 못해 학습에 필요한 지식이나 정보를 상세하게 제시하는 데에는 한계가 있었다. 그러나 학생 주도성의 토대가 되는 기초 지식 및 기능의 학습을 효과적으로 지원하기 위해서는 학생들이 학습 내용을 충실히 익히고 다양한 목적과 장면에서 직접 사용해 보는 경험을 제공해 주는 것이 중요하다. 가령, 국어 교과서에서는 학생들이 언어 활동 과정에서, 그리고 그 결과로서 기초 지식을 충실히 탐색, 수집, 학습할 수 있도록 활동을 구성해야 한다. 이러한 견지에서 ‘학습 도우미’와 같은 기존 교과서 장치를 충분한 정보량을 담아낼 수 있는 형태로 변형하는 방법에서부터 특정 화제나 주제에 대한 제재 글을 여러 단원에 걸쳐 제시함으로써 제재 글 이해 또는 활용 과정에서 자연스럽게 지식 학습을 견인하는 방법, 그리고 학생이 다양한 지식이나 정보를 직접 탐색하고 수집하여 정리하는 경험을 풍부하게 쌓을 수 있도록 활동의 화제와 내용을 구성하는 방법 등 다양한 방안이 적극적으로 모색되어야 할 것이다.

한편, 기초 기능에 대한 학습이 이루어지기 위해서는 단순히 해당 기능을 반복적으로 사용하도록 하는 차원을 넘어, 해당 기능을 언제, 왜, 어떻게 사용해야 하는지에 대해 학생이 이해하고 이를 바탕으로 해당 기능을 여러 상황에 적용해 보는 식으로 반복 학습이 이루어져야 할 것이다. 예컨대, 질문하기의 경우 학생에게 단지 질문을 하라고 요구하는 활동을 반복적으로 제시하는 것만으로는 학생이 질문하는 능력을 갖게 하기 어렵다. 교과서 차원에서부터 질문하기에 대한 상세한 설명과 친절한 지도가 충분하게 이루어질 필요가 있다. 학생에게 질문이 무엇이며, 질문의 가치와 목적이 무엇인지, 질문을 하기 위해서는 무엇을 고려해야 하고 어떻게 해야 하는지 등 질문하기에 대해 충분히 가르쳐야 하는 것이다(정혜승, 2019).

맥락의 연장선에서 교과서의 ‘예시’ 기능에 대한 재검토도 필요하다. 교과서 예시는 교사나 학생이 쉽게 생각할 수 없는 부분을 설명 및 안내할 수

있어야 한다. 교사나 학생이 조금만 생각해도 쉽게 떠올릴 수 있는 수준의 예시만을 제공하는 것은 학생의 의미 있는 학습을 견인하지 못한다. 가르치지 않은 상태에서 활동만을 강조하는 것은 학생에게 주도권을 넘겨주는 것이 아니라 학생을 방치하는 것이라는 점을 유념할 필요가 있다 하겠다.

이 연구는 학교 현장의 수업을 실질적으로 매개하는 교과서가 학생이 이미 가지고 있는 주도성을 실현하는 장을 넘어, 주도성을 학습하고 계발해 나갈 수 있는 학습의 장이 되어야 한다는 관점을 견지하고 있다. 이에 학생 주도성 계발을 지원할 수 있는 초등 국어 교과서의 개발 방안을 마련하기 위한 기초 작업으로, 현행 2015 초등 국어 교과서의 가능성과 한계를 살펴보았다. 분석 결과를 토대로 향후 학생 주도성 계발을 위한 교과서의 개발 방향을 제안하였으나, 교과서 개발의 원리를 마련하는 데까지는 나아가지 못했다. 학생 주도성 계발을 위한 교과서 개발의 원리는 관련 선행 연구에 대한 체계적 고찰 및 현장 교사들의 의견 수렴 등 보다 다양한 자료원을 기반으로 개발 및 타당화하는 과정을 거쳐 마련되어야 할 것이다.

* 본 논문은 2023.08.06. 투고되었으며, 2023.08.13. 심사가 시작되어 2023.09.15. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2019ㄱ),『국어 6-1(가, 나)』, 서울: (주)미래엔.
- 교육부(2019ㄴ),『국어 6-1 교사용 지도서』, 서울: (주)미래엔.
- 김태호(2022),「학습자 주도성 신장을 위한 초등학교 국어과 교과서 개발 방향」,『한국초등국어 교육』74, 101-122.
- 남미자·김영미·김지원·박은주·박진아(2019),『학습자 주도성의 교육적 함의와 공교육에서의 실현 가능성 탐색』, 경기: 경기도교육연구원.
- 박상준(2020),「학생 주도성에 기초한 교육의 혁신 방안」,『학습자중심교과교육연구』20(12), 765-787.
- 박진희·김빛나·박운재·조현영(2020),「과목선택권 확대를 통해 본 학습자 주도성의 의미 재고」,『교육과정연구』38(2), 81-104.
- 백영신·임재일(2021),「학습자 주도성 발현을 위한 교사의 역할에 대한 논의」,『한국교원교육 연구』38(4), 281-304.
- 신철균·김지혜·유경훈(2021),「학생 시선으로 미래 교육 바라보기: 학생 주도성 프로젝트를 중심으로」,『교원교육』37(2), 535-565.
- 오윤주(2021),「원격 수업 환경에서 학습자 주도성의 발현 가능성과 한계」,『국어교육』173, 195-234.
- 이민례(2022),「교실 내 학습자 주도성에 대한 교육심리학적 고찰」,『교육학논총』43(2), 65-82.
- 이상은(2022),「학생 주체성 담론의 이론적 지평 및 쟁점 탐색」,『교육과정연구』40(1), 79-103.
- 이성영(2006),「국어 교과서를 구성하는 텍스트들의 유형」,『한국초등국어교육』32, 283-305.
- 이수진·이경화(2018),「질문 중심 국어과 교과서의 개발 방안」,『학습자중심교과교육연구』18, 1125-1150.
- 이채윤·최인찬·장다희·김가은·이윤희(2023),「국어 수업의 설계와 실행에서 학생 주도성 실현의 가능여 탐색」,『우리말교육현장연구』17(1), 157-197.
- 정혜승(2002),「국어과 교육과정이 교과서에 반영되는 방식에 관한 연구: 중학교 국어과 교육과정 '내용'을 중심으로」,『한국어학』15, 229-258.
- 정혜승(2019),「질문 모델로 국어 교과서 보기 - 2015 개정 초등학교 국어 교과서를 중심으로」,『한국초등국어교육』67, 179-204.
- 조현희·홍원표(2022),「초등 교육과정 연구학교 교사가 인식하는 학습자 주도성의 의미」,『교육문화연구』28(1), 319-342.
- 차조일·김미지·김재홍·우연경·유은정·이인태(2022),『중학생의 학습자 주도성 함양을 위한 교수·학습 방안』(연구보고 RRI 2022-2), 충북: 한국교육과정평가원.
- 최한울(2023),「초등 저학년의 학생 주도성을 신장하는 교육과정의 특성과 교사의 역할」, 고려대학교 박사학위논문.
- 편지윤·정혜승(2023),「학생 주도성의 의미와 교육의 방향」,『교과교육학연구』27(2), 235-

- Bandura, A. (2001), "Social cognitive theory: An agentic perspective", *Annual Review of Psychology* 52, 1-26.
- Bray, B. & McClaskey, K. (2017), *How to personalize learning: A Practical Guide for Getting Started and Going Deeper*, California: Corwin Publishers.
- Leadbeater, C. (2017), *Student agency: Learning to make a difference*, Victoria: Centre for Strategic Education.
- Manyukhina, Y. (2022), "Children's agency in the National Curriculum for England", *Education 3-13* 50(4), 506-520.
- OECD (2019), *OECD future of education and skills 2030 conceptual learning framework: Concept note-student agency for 2030*, Paris: OECD.
- Reeve, J. & Shin, S. H. (2020), "How teachers can support students' agentic engagement", *Theory Into Practice* 59(2), 150-161.
- Vaughn, M. & Parsons, S. A. (2013), "Adaptive teachers as innovators: Instructional adaptations opening spaces for enhanced literacy learning", *Language Arts* 91(2), 81-93.
- Vaughn, M. (2021), *Student Agency in the Classroom: Honoring Student Voice in the Curriculum*, NY: Teachers College Press.
- Zeiser, K., Scholz, C., & Cirks, V. (2018), *Maximizing student agency: Implementing and measuring student-centered learning practices*, Washington DC: American Institutes for Research.

2015 초등 국어 교과서에 대한 비판적 분석 — 학생 주도성 교육 관점에서의 가능성과 한계를 중심으로

정혜승·편지윤

이 연구는 학생 주도성 교육 담론을 구체화하는 작업의 일환으로, 학생 주도성의 관점에서 2015 개정 교육과정에 따른 초등 국어 교과서의 가능성과 한계를 탐색하였다. 학생 주도성 교육의 의미와 특징을 토대로 도출한 4 가지 질문(초등 국어 교과서는 ‘학생의 선택을 어떻게 지원하고 촉진하는가?, 학생에게 어떠한 책임을 요구하며 책임의 실현을 위해 무엇을, 어떻게 지원하는가?, 어떠한 협력을, 어떤 타자와의 만남을 강조하는가?, 어떻게 기초 지식 및 기능의 증진을 도모하는가?’)에 답하는 방식으로 초등 국어 교과서를 분석하였다.

분석 결과를 토대로, 향후 교과서 개발의 방향을 학생의 선택권 및 선택 능력 강화, 자기 학습에 실질적으로 책임을 질 수 있도록 상위인지 기반의 학생 평가 활동 강화, 스스로 협력을 이끌어낼 수 있도록 다양한 타자와의 만남 제공, 기초 지식과 기능에 대한 설명의 구체성 제고와 반복적 노출 강조 등의 차원에서 논하였다.

핵심어 학생 주도성 교육, 초등 국어 교과서, 학생 주도성

ABSTRACT

A Critical Analysis of the 2015 Elementary Korean Textbooks

— Focusing on the Possibilities and Limitations from the Perspective of ‘Student Agency’ Education

Chung Hyeseung · Pyun Jiyun

This study explored the possibilities and limitations of the 2015 elementary Korean textbooks from the perspective of developing student agency to concretize the student agency education discourse. Based on the results of the analysis, the direction of future Korean textbook development was discussed from four perspectives. First, enhancing students' right and ability to choose. Second, promoting metacognitive-based student assessment activities so that students could assume the responsibility for their own learning. Third, facilitating encounters with other parties to encourage to collaboration. Fourth, improving the specificity of explanations of fundamental knowledge and skills and emphasizing repeated exposure.

KEYWORDS Student Agency Education, Elementary Korean Textbook, Student Agency