

자산적 교육관 기반의 리토러시 교수·학습 활동 프로토타입 탐색

장성민] 인하대학교 국어교육과 조교수(제1저자)

김예원 서울대학교 국어교육과 박사 과정(공동저자)

박성석 춘천교육대학교 국어교육과 부교수(공동저자)

정민주 한남대학교 국어교육과 교수(공동저자)

최영인 서울교육대학교 국어교육과 부교수(공동저자)

백정이 경인교육대학교 국어교육과 강사(공동저자)

김동섭 서울대학교 국어교육과 박사 과정(공동저자)

음소현 서울대학교 국어교육과 석사 과정(공동저자)

민병곤 서울대학교 국어교육과 교수/국어교육연구소 겸무연구원(교신저자)

- * 이 논문은 2021년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2021S1A5A2A03 06054912).

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 리토러시 교수·학습의 원리와 활동 프로토타입
- IV. 리토러시 교수·학습 구현의 고려 사항
- V. 결론

I. 서론

이 연구는 자산적 교육관에 기반하여 리토러시의 교수·학습 활동 프로토타입을 탐색하는 데 목적이 있다.

이른바 ‘디지털 원주민(digital native)’으로 알려진 새로운 학습자 세대가 등장함에 따라, 문자언어와 음성언어 모두를 아우르는 교육적 접근의 중요성이 부각되고 있다. 사회관계망서비스(SNS)를 포함한 학교 밖 의사소통 활동의 증가는 의사소통 능력 향상을 위해 성인의 시야를 넘어선 교육적 존재의 필요성을 시사한다.

반면 표준화된 교육과정과 고부담 시험을 포함하여 기존 교육은 성인의 관점에서 학습자의 부족한 점을 찾아 이를 채우는 것에 주로 집중해 왔다. 이른바 ‘결핍적 교육관’이라 부르는 이러한 접근에서는, 학습자가 기존에 보유한 자신의 강점과 자원을 충분히 활용하기보다, 주로 부족한 점을 보완하는 데 초점이 맞추어졌다(Flint & Jagers, 2021). 그러나 문자언어, 음성언어 운용에 대한 교육적 중요성이 증대되고 학교 밖 의사소통 활동의 비중이 늘어남에 따라, 학습자의 잠재력을 발굴하고 그들이 보유한 강점과 자원

을 적극적으로 활용하여 후속적인 성장과 발달을 촉진해야 할 필요성이 높아지고 있다. ‘자산적 교육관’이라 부르는 이러한 관점에서는, 학습자가 기존 능력과 자원을 활용하여 모든 학습자가 자신의 잠재력을 최대한으로 발휘할 수 있는 생활과 교수학습 프로토타입학습의 맥락을 조성하는 데 중점을 둔다(López, 2024).

문자언어 운용 능력을 가리키는 ‘리터러시(literacy)’와 음성언어 운용 능력을 가리키는 ‘오러시(oracy)’의 합성어인 ‘리토러시(literacy)’는 자산적 교육관으로의 변화와 사회적 요구를 포함하는 용어라 할 수 있다(김예원, 2023; 민병곤, 2023; 박성석 · 백정이 · 장성민 · 최영인 · 정민주 · 김예원 외, 2023; Burn & Connolly, 2020). 이 용어는 뉴미디어 공간에서의 문자언어와 음성언어의 운용이 통합적으로 결합되는 실천 양태를 지칭하기 위해 영국의 미디어교육학자인 Burn(2009)이 최초로 제안한 개념이다. 특정한 의사소통 상황에서 문자언어를 운용하는 것과 음성언어를 운용하는 것 중 어느 것이 더 효과적인가, 하는 점은 의사소통을 둘러싼 개인 또는 공동체의 맥락에 따라 달라지며, 그 결정을 내리는 것은 의사소통 주체가 기존에 보유하고 있던 학습 자원과 당면 상황에서의 능동적 판단에 달려 있다.

이 연구에서는 자산적 교육관의 시각에서 리토러시 발달에 대한 이론을 개진하고, 이를 바탕으로 리토러시 신장을 위한 교수·학습 활동의 프로토타입과 그 실제적 구현을 위한 고려 사항을 탐색하고자 한다.¹⁾

1) 이 연구에서 탐색하는 리토러시 교수·학습 활동 프로토타입이란 문자언어와 음성언어 운용을 결합하여 구현 가능한 교수·학습 활동의 원형을 가리킨다. 프로토타입은 국립국어원 우리말샘에서 “새로운 시스템이나 소프트웨어의 성능, 구현 가능성, 운용 가능성을 평가하거나 검증하기 위하여 구현한 시제품”으로 풀이되며, 교육 분야에서는 ‘디지털 교과서 프로토타입’(주형미 · 가은아 · 남창우 · 안종우 · 박도영 · 윤지환, 2013), ‘평가 도구 프로토타입’(옥현진 · 조병영 · 서수현 · 김종윤 · 김지연 · 김인숙, 2016), ‘문항 프로토타입’(장성민 · 김동섭 · 남가영 · 권은선 · 이성준 · 김선희 외, 2024) 등의 용례에 사용된다.

II. 이론적 배경

1. 자산적 교육관

자산적 교육관은 결핍적 교육관에 대비되는 개념이다. 결핍적 교육관(결핍 이데올로기, deficit ideology)은 “소외되거나 배제된 개인 또는 공동체의 결함을 지적함으로써 집단의 교육적 실천과 기대의 우월성을 강조하는 것”(Flint & Jaggers, 2021: 254)을 가리킨다. 이 접근법에서는 학습에서의 실패를 사회나 구조의 문제로 보지 않고, 개인의 결핍으로 간주한다. 결핍적 교육관은 삶의 여러 차원에서 불평등(inequity)을 초래하는 조건들을 해소 하려 하기보다, 학습자의 현 상태에 내재된 문제점을 찾아 이를 교정하는 것에 집중한다. 표준화된 교육과정과 고부담 시험은 학습자의 개별 지원을 고려하지 않고, 낮은 성취의 원인을 개인의 부족함에 있음을 가정한다.

결핍의 교육관에 따라 학습자를 분석하면, 성취도가 낮은 집단은 ‘~하는 데 어려움이 있다.’, ‘~이 부족하다.’, ‘~을 할 수 없다.’ 등의 형태로 그 특성이 기술된다. 이는 엄밀히 말해 학습자의 시선이라기보다 외부자(교사)의 시선에 맞추는 방식이라 할 수 있다. ‘표준’을 설정할 때에는, 무엇을 포함할 것인가보다 어떤 ‘위반’을 배제할 것인가를 따지는 경우가 일반적이다 (Elbow, 2012: 188). 이러한 방식의 접근은 학습자의 부족한 점이나 교육적 지원이 필요한 부분을 찾는 데 일정 부분 도움을 줄 수 있으나, 학습자를 비교하고 평가하는 데 주로 사용되어 학습자들 사이의 격차가 부각되고 개별 학습자를 좌절과 회피로 이끄는 결과를 낳기도 한다.

이와 달리 자산적 교육관(asset-based pedagogy)은 “개별 학생의 지식, 강점, 언어, 가치관, 신념 등을 인정하고 이를 교실 학습의 제국면에 포함시키는 것”(Flint & Jaggers, 2021: 254)을 의미한다. 자산적 교육관에서는 학습자가 기준에 보유한 강점이나 잠재력 등을 새로운 학습을 위한 문화적

모형(cultural model) 또는 자원(resources)으로 활용하고자 한다. 자산적 교육관에 따라 학습자를 분석하면, 성취도가 낮은 집단도 ‘~을 할 수 있다’, ‘~이 가능하다’ 등의 형태로 그 특성을 기술할 수 있다. 이러한 방식의 접근은 학습자 각자가 지닌 능력과 가능성을 인정하고 존중하는 것에 초점이 놓이기 때문에 포용적이고 다양성을 지향하는 교육 환경을 조성하는 데 도움이 될 수 있다.

자산적 교육관의 이론적 기원을 거슬러 올라가면, ‘모두를 위한 교육 (Education for All, EFA)’과 문제의식을 공유하는 일련의 사회·문화적 패러다임과 연결된다.²⁾ ‘모두를 위한 교육’은 1990년에 태국 졸티엔에서 개최된 UNESCO 세계교육포럼 선언의 핵심 개념으로서 “모든 사람의 학습에 대한 기본적인 필요를 충족할 수 있도록 교육의 기회를 제공하는 것”을 궁극적인 목표로 한다(UNESCO, 1990). ‘모두를 위한 교육’의 개념에는 교육이 보편적 인권 가운데 하나로서 모든 사람이 성별, 나이, 지역, 언어, 문화 등으로 인해 차별받지 않고 양질의 교육을 공평하게 받을 수 있어야 한다는 입장이 반영되어 있다. 1990년의 태국 졸티엔, 2000년의 세네갈 다카르에 이어 2015년 인천에서 열린 세 번째 포럼에서는 포용적 교육, 공평한 교육, 양질의 교육, 평생 학습 등을 주요 키워드로 삼고 있다(UNICEF, 2015).

언어 교육에 있어 ‘모두를 위한 교육’은 다양한 배경과 입장을 포용하여

2) 자산적 교육관은 초기에 미국에서의 다인종, 다언어, 다문화 교육의 맥락에서 태동하였다. 이는 백인이 아닌 학습자가 마주하는 교육적 불평등 문제, 즉 백인 우월주의에 저항하기 위한 담론의 일부로 전개되었으며, 비판적 인종 이론(critical race theory; Decuir-Gunby, 2024), 평등 교수법(equity pedagogy; McGee Banks&Banks, 1995), 문화감응 교수법(culturally responsive teaching; Gay, 2015), 문화적으로 적합한 교수법(culturally relevant pedagogy; Ladson-Billings, 2014), 문화적 지속성 교육(culturally sustaining pedagogy; Paris&Alim, 2017) 등과 이론적 토대를 공유한다. 최근에는 비단 다인종, 다언어, 다문화 교육의 맥락에 국한되지 않고 소외되거나 배제된 학생에 대한 교사의 기대, 암묵적 편견, 학습자 정체성 등이 교수·학습에 미치는 영향에 주목하는 포괄적 담론으로 확대되고 있다(López, 2024).

모든 사람이 듣고 말하고 읽고 쓸 수 있도록 그 능력을 길러주는 것을 함의 한다(Barton, 2006). 이때 듣고 말하고 읽고 쓴다는 것은 단순히 소리를 듣고 말하거나 글자를 읽고 쓸 수 있는 것을 넘어, 고차원적인 사고력과 문제 해결 능력을 갖추는 것을 포함한다. ‘모두를 위한 교육’은 단 하나의 리터러시(literacy)가 아니라 여러 개의 리터러시들(literacies)을 전제로 한다. 여기에는 학교에서 가르치는 공식적이고 표준화된 언어 사용과 관련된 ‘지배적 리터러시(dominant literacy)’뿐 아니라 일상에서의 개인적인 경험과 문화적 배경에 바탕을 두고 형성되는 ‘일상어 리터러시(주변적 리터러시, vernacular literacy)’도 고려의 대상이라 할 수 있다.

서로 다른 문화권의 리터러시 교육학자 10명이 모여 결성한 The New London Group(1996)에서 ‘멀티리터러시(multiliteracies)’라는 용어를 제안한 것도 이러한 발상과 관련을 맺는다. 이들은 언어 사용 및 의사소통 실천에 영향을 미치는 두 가지 차원의 다양성을 인정해야 한다고 보았다(조병영, 2020 참조).

그 첫 번째는 언어 사용 주체의 다양성을 인정하는 것이다. 이는 학습자가 지닌 언어적, 문화적 다양성을 포용할 뿐 아니라, 학습자들의 언어 사용, 의사소통 실천이 각자 상이한 발달 경로를 거쳐 이루어질 수 있음을 교육적으로 고려하자는 것이다. 인지주의 패러다임 기반의 자율적 접근(autonomous approach)에서 가정하는 것과 같이 능숙한 언어 사용 주체가 사용하는 기능이나 전략을 그대로 사용한다고 해서 모든 주체가 유사한 수행 결과를 보이는 것은 아니다. 언어 사용 주체로서 학습자가 보이는 현 상태는 사회구성주의 패러다임 기반의 이념적 접근(ideological approach)에서 강조하는 개개인의 언어적, 문화적 배경과 의사소통의 사회·문화적 맥락, 기존에 받아온 교육적 지원의 특성 등이 복합적으로 작용한 결과이다. 교육적 맥락에서 언어 사용 주체의 다양성을 인정함으로써 학습자들은 효능감(efficacy), 주도성(agency), 힘(empowerment)을 갖고(Gay, 2015), 공동체 구성원으로서의 소속감(belonging)을 확립하며(Carter & Tipton, 2021), 건강

한(well-being) 의사소통 주체로 거듭날 수 있다(Flint & Jaggers, 2021).

두 번째는 언어 사용 채널의 다양성을 인정하는 것이다. 이는 전통적인 언어 중심주의, 문어 중심주의에서 벗어나 의미 구성에 관여하는 다양한 기호 체계들의 가치를 고려하자는 것이다. 주로 학교 교육을 통해 전수되는 문자언어의 규범과 관습을 익히고 사용하는 데 어려워하는 (이른바 포괄적 의미에서의) ‘느린 학습자(slow learners)’가 있다면, 그 학습자에게 보다 친숙한 언어 사용 채널(예컨대, 말하기나 디지털 공간에서의 상대적으로 덜 형식적인 의사소통)을 선택할 수 있도록 하여 그들이 일정 수준에 도달할 때까지 좌절과 회피에 이르지 않고 흥미, 동기, 효능감 등을 지속적으로 지닐 수 있도록 지원하는 것이 이에 해당한다. 이를 통해 느린 학습자들도 다른 학습자들과 마찬가지로 성공적인 학습 경험을 도모하고, 자신의 잠재력을 발휘할 수 있게 된다(Elbow, 2012).

2. 리토러시의 개념과 특성

리토러시는 “듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 고르게 잘 사용하는 상태 혹은 그렇게 할 수 있는 능력”(박성석 외, 2023: 70)을 가리킨다. 박성석 외 (2023)에서는 리토러시의 개념을 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력이 높은 정도’를 가리키는 제1정의와 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력이 고른 정도’를 가리키는 제2정의로 나누고, 이 두 가지가 동시에 충족되는(즉 ‘고르게 잘하는’) 것을 리토러시의 특성으로 제시하였다.

이 연구에서는 논지 전개 과정에서 그 개념역을 일관되게 유지하기 위하여 이 용어를 ‘능력’의 의미로 한정하여 사용하고자 한다. 이는 리터러시가 본래 ‘문자’를 뜻하는 라틴어 liter -에 ‘~을 할 수 있는 능력’이라는 뜻을 지닌 명사형 접미사 -acy가 붙어 형성된 개념이라는 점에 주목한 것이다. 이 경우 리토러시는 잠정적으로 음성언어와 문자언어의 통합적 운용 능력을 가리키게 된다. 다만 기존 문제의식과의 변별을 위하여 듣기 - 말하기 간 연결,

읽기-쓰기 간 연결과 같이 음성언어, 문자언어 각각에서의 이해-표현 기능 간 통합적 운용에 대해서는 논의의 범위에서 제외하였다.

문자언어 운용과 음성언어 운용 사이에는 다소 간극이 존재하며 (Biber, 1988; Chafe, 1982; Elbow, 2012; Halliday, 1987; Tannen, 1985), 대중의 인식에도 이러한 차이가 반영되는 것으로 알려져 있다(장성민, 2021). 문자언어 운용에서는 대부분 시·공간을 달리하는 원격의 필자와 독자를 상정하기 때문에 상황 맥락에 대한 공유 의식의 정도가 높지 않고, 순서 교대 (turn-taking)의 발생 가능성이 낮거나 없는 경우가 많다. 이로 인해 문자언어 운용이 잘 이루어졌는가에 대한 판단은 행위 산출물로서 텍스트의 정보성이나 언어적 표현의 명시성, 현저성 등에 기대어 이루어지곤 한다. 반면 음성언어를 운용할 때에는 시·공간을 함께 공유하는 근거리의 특정한 화자, 청자를 상정하거나 이에 준하는 높은 정도의 상황 맥락 공유 의식을 지니는 경우가 많다. 따라서 거시적으로는 언행적 목적과 관계적 목적이 동시에 고려되어야 하고, 미시적으로도 하나의 발화가 다양한 의사소통 목적(예: 정보 전달, 설득, 친교, 정서 표현 등)을 동시에 추구하기도 하며, 언어 그 자체뿐 아니라 이를 둘러싼 맥락적, 비언어적 요소 또한 음성언어 운용이 잘 이루어졌는가를 판단하는 데 있어 적지 않은 비중을 차지하게 된다.

리토러시 교수·학습을 설계할 때에는 문자언어와 음성언어 운용 가운데 학습자가 잘하고 선호하는 기능을 더욱 강화하는 방식을 선택할 수도 있고, 학습자에게 약하고 선호되지 않은 기능을 찾아 보완하는 방식을 선택할 수도 있다. 이 연구에서는 그중 하나의 가설로서 강점을 활용하여 약점을 보완하는 방식을 탐색해 보고자 한다.

이 경우 리토러시는 ‘모두를 위한 교육’, ‘멀티리터러시’ 등과 패러다임을 같이하는 자산적 교육관을 포함한 개념이 될 수 있다. 리토러시는 개인마다 잘하고 선호하는 의사소통 기능이 서로 다르게 존재할 수 있음을 고려하고(언어 사용 주체의 다양성), 개인이 보유한 기능 중 상대적으로 강점이 되는 기능을 활용하여 상대적으로 약하고 선호되지 않은 기능을 보완함으로써 궁

극적으로 발달의 균형을 지향하기 때문이다(언어 사용 채널의 다양성)(김예원, 2023; 민병곤, 2023; 박성석 외, 2023). 개인마다 의사소통 기능 발달이 어떻게 상이하게 존재하며, 그러한 차이가 개인의 어떤 원인으로부터 비롯된 것인지 진단하는 것은 교육의 공평성(equity)을 확보하기 위한 출발점이 될 수 있다. 또한 의사소통 기능 발달을 도모하기 위한 다양한 형태의 과제 환경을 조성하고 학습자가 자신에게 맞는 과제 환경을 스스로 선택하여 학습에 능동적으로 참여하도록 함으로써 각자 보유한 자산을 바탕으로 모두가 성공적인 학습 경험(mastery experience)에 이르도록 지원할 수 있다.

가령 말하기 상황에서 어려움을 크게 느끼지 않지만 쓰기를 수행할 때 어려움을 크게 느끼는 학습자가 있다면, 이 학습자에게는 쓰기를 수행할 때 말하기의 운용 기제를 활용하여 형식에 구애받지 않고 쓸 내용을 자유롭게 생성하게 하거나(말하듯이 쓰기, speaking onto the page), 자신이 쓴 글에 대해 소리 내어 읽음으로써 고쳐쓰기에 소요되는 인지적 주의의 부담을 줄이도록 지도할 수 있다(소리 내어 읽기, reading aloud)(Elbow, 2012). 또한 다른 사람에게 자신의 생각과 느낌을 드러내는 것을 좋아하지만 읽기를 통한 의미 구성에 어려움을 느끼는 학습자가 있다면, 이 학습자에게는 독서를 매개로 하는 협력학습이나 사회적 상호작용을 통해 실제 삶의 문제를 해결하는 행위, 사회·문화적 실천 행위로서의 읽기 능력을 기르도록 촉진할 수도 있다.

이처럼 이 연구에서 상정한 리토리시 교육은 학습자가 각자 보유하고 있는 강점을 균형 있는 언어 사용, 의사소통 학습의 자원으로 활용함으로써 기존 능력의 전이를 도모하는 것에 주요한 목적이 있다. 개인마다 보유한 강점이 동일하지 않은 만큼 리토리시 교육에서 개인이 도약하고자 하는 출발점이나, 그 도약의 구체적인 방안 또한 어느 한 가지 형태로 고정되지 않는다. 음성언어 운용은 잘하지만 문자언어 운용이 이에 미치지 못하는 경우, 문자언어 운용은 잘하지만 음성언어 운용이 이에 미치지 못하는 경우, 텍스트·담화의 공식성이나 장르별, 매체별 특성에 따라 음성언어 운용과 문자언

어 운용에 불균형이 나타나는 경우 등 다양한 경우의 수가 존재할 수 있다. 그러므로 리토러시 교수·학습의 원리를 큰 틀에서 설정하되, 그 구체적인 구현 방안에 대해서는 생태학적으로 접근하는 모듈화된 접근 방식을 고려해 볼 수 있다.

III. 리토러시 교수·학습의 원리와 활동 프로토타입

1. 리토러시 교수·학습의 원리 범주화

듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 고르게 잘한다는 것, 음성언어와 문자언어를 통합적으로 운용할 수 있다는 것은 무엇을 의미하는가? 다큐멘터리 영상을 시청하고(듣기) 감상문을 작성하여(쓰기) 이를 다른 학생들 앞에서 발표하는(말하기) 것은 음성언어와 문자언어를 통합적으로 운용한 것인가? 교장 선생님께 제출할 건의문을 작성하기 위한 목적으로 모둠별 토의를 진행하고(듣기·말하기) 이를 바탕으로 내용을 생성하여 건의문을 작성하는(쓰기) 것은 음성언어와 문자언어를 통합적으로 운용한 것인가? 국어 수업에서 한 편의 제재를 읽고(읽기) 그 감상을 다른 친구들과 공유하는(듣기·말하기) 것은 음성언어와 문자언어를 통합적으로 운용한 것인가? 이러한 통합은 국어교육 담론 내에서 새로운 내용으로서의 위상을 확보하는가, 아니면 하나의 의사소통 기능(영상 듣기, 건의문 쓰기, 제재 읽기)을 가르치는 수업에서 다른 의사소통 기능(감상문 작성, 발표, 토의)이 일종의 교수·학습 활동 또는 학습의 자원으로 활용되는 수준에 그치는가?

최미숙(2000: 112)에서는 교수·학습 내에서 통합이 가능한 경우를 활동의 성격에 따라 ‘활동의 동시성(①), 활동의 연속성(②), 활동 원리의 동일성(③)’ 세 가지로 들고 있다. ①은 “하나의 장면에서 두 개 이상의 언어 활동

이 동시에 이루어지는 경우”를 의미한다. Elbow(2012)가 제시한 ‘말하듯이 쓰기(speaking onto the page)’, ‘(자신이 쓴 글을) 소리 내어 읽기(reading aloud)’ 등은 그 대표적인 예이다. 이때의 음성언어 기능은 글을 쓰려는 목적을 달성하기 위한 하위 기능으로 활용되며, 전체 쓰기 과정 가운데 ‘내용 생성하기’와 ‘고쳐쓰기’의 효율성을 각각 극대화한 것이라 할 수 있다.

②는 “언어 자료나 주제를 중심으로 언어 활동, 특히 이해와 표현 활동이 연속적으로 이루어지는 경우”를 의미한다. 2009 선택과목 교육과정 개정에 따른 ‘화법과 작문’의 초기 교과서(송기한·정낙식·박진호, 2012)에 수록된 인터뷰와 기사문 쓰기(“글쓰기를 위한 말하기”, 228-233), 메모 내용을 보고 말하기(“말하기를 위한 글쓰기”, 234-239) 등이 이에 속한다. 일련의 프로젝트 기반 수업(프로젝트 학습, project-based learning, PBL)³⁾을 구현하는 2022 개정 교육과정의 고등학교 선택과목 ‘주제 탐구 독서’, ‘독서 토론과 글 쓰기’도 활동의 연속성이 반영된 통합 사례이다.

마지막으로 ③은 “언어 활동을 가능하게 하는 원리적 지식이 동일한 경우”를 의미한다. 설득 범주의 교육 내용을 음성언어와 문자언어 활동으로 개별적으로 제시하지만 ‘설득’이라는 목적을 위해 통합적으로도 구성한 박재현(2011)을 대표적으로 꼽을 수 있다. 2011 교육과정의 ‘화법과 작문’에서 ‘정보 전달/설득/자기표현과 사회적 상호작용의 원리’라는 항목을 설정하여 의사소통 목적에 따라 음성언어, 문자언어 운용에 공통으로 적용 가능한 교

3) 프로젝트 기반 수업이란 “학습자를 둘러싼 실생활의 문제나 탐구 문제를 해결하기 위해 학습자가 스스로 문제의식을 가지고 학습 주제를 선정하는 단계에서부터 조사 및 연구, 발표 및 공유, 평가에 이르는 전 과정에 적극적으로 참여하는 수업 방법”(노은희·정혜승·민병곤·서영진·최숙기·서수현 외, 2022: 513)을 가리킨다. 2022 개정 교육과정에서 ① 프로젝트 수업을 활용할 때 학습자의 삶과 관련된 실제적인 맥락을 고려하여 학습자에게 유의미한 학습 주제나 탐구 문제를 선정할 것, ② 프로젝트 수행 과정에서 학습자 개인별 활동과 협력적 문제 해결 활동을 조화롭게 구성할 것, ③ 프로젝트 수행 과정에서 적극적인 피드백을 통해 교사와 동료 학습자가 조력자의 역할을 수행할 것을 강조하고 있다.

육 내용의 범주를 제시한 것이 이러한 방식을 구현한 예이다.

이재승(2004: 277)에서도 이와 유사하게 의사소통 기능 간 통합적 운용에 대한 교수·학습 원리를 ‘연계 지도’와 ‘통합 지도’로 나누어 설명하였다. 이에 따르면, 연계 지도와 통합 지도는 서로 다른 의사소통 기능을 “독립된 실체로 인정하면서 지도하느냐, 아니면 이들을 기본적으로 하나로 보면서 지도하느냐”에 따라 구분된다.

이 연구에서는 앞의 두 연구자가 공통적으로 제안하고 있는 연계 지도(활동의 연속성)와 통합 지도(활동의 동시성)의 발상에 착안하여, 리토러시 교수·학습 활동의 프로토타입을 잠정적으로 구체화해 보고자 한다. 이 두 방식은 개인에게 강점이 되는 의사소통 기능 활동과 그렇지 않은 의사소통 기능 활동의 조직을 통해 자산적 교육관을 실현하는 데 기여할 수 있다. 예컨대 개인에게 보다 친숙하거나 스스로 강점이라고 여기는 의사소통 기능을 연계 활동의 전반부로 배치하거나, 목표가 되는 다른 의사소통 기능의 학습을 위한 통합 활동의 지원으로 활용해 볼 수 있을 것이다.

2. 리토러시 교수·학습 활동의 프로토타입 분류

앞선 두 원리에 따라 리토러시 교수·학습 활동의 프로토타입을 연계 활동과 통합 활동으로 구체화해 보고자 한다. 음성언어와 문자언어를 통합적으로 운용하는 방식에는 여러 가지가 존재할 수 있으나, 이해와 표현 간 대응을 염두에 두어 음성언어 운용을 ‘듣기’와 ‘말하기’로, 문자언어 운용을 ‘읽기’와 ‘쓰기’로 나누고 그 프로토타입을 크게 2×2 의 조합으로 단순화해 볼 수 있다.

1) 듣기-읽기의 연계 및 통합 활동

〈표 1〉은 듣기와 읽기가 결합한 활동의 범주이다. 듣기를 더 잘하면서도 이 기능을 친숙하게 여길 것으로 판단되는 학습자에게는 ①, ③을, 읽기를 더

잘하면서도 이 기능을 친숙하게 여길 것으로 판단되는 학습자에게는 ②, ④, ④'를 교수·학습 활동으로 제공할 수 있다.

〈표 1〉 듣기-읽기 간 연계, 통합 활동의 예

연계 활동 (() 속은 운용되는 기능의 순서)	통합 활동 (() 속은 중심이 되는 기능)
<p>① 영상을 시청하거나 발표(강연)를 듣고, 더 참고할 자료를 찾아 읽기 (듣→읽)</p> <p>② 텍스트를 읽고, 관련 영상을 찾아 시청하거나 발표(강연)를 듣기 (읽→듣)</p>	<p>③ 텍스트를 음성으로 재생하여 듣기 (읽기)</p> <p>④ 원고를 참조하며 영상을 시청하거나 발표(강연)를 듣기 (듣기)</p> <p>④ 참고 자료를 찾아 읽으며 영상을 시청하거나 발표(강연)를 듣기 (듣기)</p>

연계 활동의 예로는 음성언어 수용이 먼저 이루어진 다음 관련 주제로 문자언어 수용이 이루어지는 ①과, 반대로 문자언어 수용이 먼저 이루어진 다음 관련 주제로 음성언어 수용이 이루어지는 ②를 들 수 있다. 통합 활동의 예로는 TTS(Text-to-Speech) 기술의 도움을 받아 읽기 중 듣기를 통해 묵독의 인지적 부담을 줄이는 ③과, 문어 텍스트를 참조하며 구어 텍스트에 대한 이해 수준을 높이는 ④, ④'를 들 수 있다. 통합 활동 가운데 ③에 관여하는 구어 텍스트는 본질적으로 구어성이 아닌 문어성이 중심이 되고, ④에 관여하는 문어 텍스트는 본질적으로 문어성이 아닌 구어성이 중심이 된다.

(인터넷 검색 등을 통해) 문자언어로 된 참고 자료를 찾아 읽으며 영상을 시청하는 ④'는 연계 활동과 통합 활동이 서로 중첩되는 지점에 해당한다. 문자언어로 된 참고 자료를 찾아 읽는 행위와 영상을 시청하는(또는 발표나 강연을 듣는) 행위 사이에 시간적 간격이 존재하는 것으로 가정한다면, 본질적으로 ①, ②와 그 운용 기제가 크게 다르지 않을 수 있다. ④'의 범주에 관여하는 문어 텍스트에서 문어성이 고유하게 유지되는 것 또한 ③, ④ 등의 다른 통합 활동과 변별된다.

2) 듣기-쓰기의 연계 및 통합 활동

〈표 2〉는 듣기와 쓰기가 결합한 활동의 범주이다. 듣기를 더 잘하면서도 이 기능을 친숙하게 여길 것으로 판단되는 학습자에게는 ①, ④를, 쓰기를 더 잘하면서도 이 기능을 친숙하게 여길 것으로 의사소통 기능일 것으로 판단되는 학습자에게는 ②, ③을 교수·학습 활동으로 제공할 수 있다.

〈표 2〉 듣기-쓰기 간 연계, 통합 활동의 예

연계 활동 (() 속은 운용되는 기능의 순서)	통합 활동 (() 속은 중심이 되는 기능)
① 영상을 시청하거나 발표(강연)를 듣고, 관련한 글 쓰기 (듣 → 쓰)	③ 메모하며 영상을 시청하거나 발표(강연)를 듣기 (듣기)
② 주제와 관련된 생각을 글로 쓰고, 관련 영상을 시청하거나 발표(강연)를 듣기 (쓰 → 듣)	④ 영상이나 발표(강연)의 내용을 활용하여 글쓰기 (쓰기)

연계 활동의 예로는 음성언어 수용이 먼저 이루어진 다음 이를 바탕으로 문자언어 생산이 이루어지는 ①과, 반대로 문자언어 생산이 먼저 이루어진 다음 관련 주제로 음성언어 수용이 이루어지는 ②를 들 수 있다. 통합 활동의 예로는 문자언어를 사용하여 기억의 부담을 줄이는 ③과, 영상 또는 발표(강연) 내용을 활용하여 글의 내용 생성 부담을 완화하는 ④를 들 수 있다. ④의 경우 그 기능을 ‘듣기’가 아닌 ‘읽기’로 바꾸어도 대체로 유사한 운용 기제(이해)가 적용되는 것으로 볼 수 있으며, (‘자료 기반 쓰기’, ‘자료 통합적 쓰기’에서와 같이) ‘읽기’를 염두에 두었을 때 오히려 더 자연스럽게 느껴지기도 한다.

3) 말하기-읽기의 연계 및 통합 활동

〈표 3〉은 말하기와 읽기가 결합한 활동의 범주이다. 말하기를 더 잘하면서도 이 기능을 친숙하게 여길 것으로 판단되는 학습자에게는 ②, ③을, 읽기를 더 잘하면서도 이 기능을 친숙하게 여길 것으로 판단되는 학습자에게는

①, ④를 교수·학습 활동으로 제공할 수 있다.

〈표 3〉 말하기-읽기 간 연계, 통합 활동의 예

연계 활동 (() 속은 운용되는 기능의 순서)	통합 활동 (() 속은 중심이 되는 기능)
① 텍스트를 읽고, 발표하기 (읽 → 말) ② 주제에 대해 대화를 나누고, 관련 텍스트 읽기 (말 → 읽)	③ 반응 중심 읽기 (읽기) ④ 자료를 찾아 읽으며 말하기 (말하기)

연계 활동의 예로는 문자언어 수용이 먼저 이루어진 다음 이를 바탕으로 음성언어 생산이 이루어지는 ①과, 반대로 음성언어 생산이 먼저 이루어진 다음 관련 주제로 문자언어 수용이 이루어지는 ②를 들 수 있다. 통합 활동의 예로는 음성언어를 사용하여 질문을 생성하고 이에 답하면서 또는 사고구술(think-aloud)을 사용하며 글을 읽는 ③과, (토론 상황에서처럼) 문자언어로 된 자료를 찾아 읽으며 말할 내용을 즉각적으로 생성하는 ④를 들 수 있다. ③은 음성언어를 사용하여 기존의 독서 교육 이론에서 ‘읽기 중 전략’으로 꼽히던 일련의 행위가 통합 활동으로 반영된 것으로 볼 수 있다. 화법 담론에서 강조되던 ‘상호교섭(transaction)’이 독서 담론에도 주요하게 통용되는 것(Rosenblatt, 1994)은 이를 뒷받침한다. ④에서의 말하기는 ‘준비된 말하기(발표, 연설, 토론의 입론)’라기보다 ‘즉흥적 말하기(대화, 토의, 토론)’로서의 동시적 상황을 염두에 두는 점에서 ①과 구분된다.

말하기 학습과 읽기 학습의 관계는 의사소통 기능 간 통합적 운용을 다른 기준의 선행 담론에서 거의 다루어지지 않았다. 이는 ‘읽기’와 ‘쓰기’, ‘말하기’와 ‘쓰기’의 관계에서처럼 매체(양식)가 동일한 대신 ‘이해’와 ‘표현’의 운용 기제만 달리하거나 ‘표현’이라는 운용 기제가 동일한 채 매체만 상이한 것이 아니라, 매체와 운용 기제 모두에 차이가 있기 때문으로 짐작된다. 그러나 생태학적 접근 방식에 따르면, 이 두 가지는 본질적으로 거리가 먼 의사소통 기능이 아니다. 아동의 언어 발달과 일상 학습에 대한 연구를 통

해 사회구성주의의 생태학적 패러다임에 주요한 이론적 토대를 제공한 Vygotsky(1978)는 이를 뒷받침한다. 음성언어 기반의 사회적 지원이 일종의 비계(scaffolding)로 작용하면 아동은 스스로의 사상, 의식, 계획 등에 기반하여 능동적인 가설 생성자(hypothesis maker)가 되며, 이를 내면화(internalization)함으로써 이해와 학습이 일어나게 된다. “도움을 주는 타자(the supportive others)”(Brown, Palinscar, & Purcell, 1986), “리터러시 후원자(literacy sponsors)”(Brandt, 1998) 등은 이러한 사회적 지원을 지칭하는 용어들이다. 이때 추론, 정체성, 자각 등에 관여하는 내적 대화는 외부의 의사소통적 상호작용에도 반영될 수 있다(Barton, 2006). “말하기는 쓰기보다 빠르고 읽기보다 느린다.”(Chafe, 1982: 36)라는 선행 연구의 명제는, 읽기를 처음 배우거나 고차원적인 이해 수준에 도달하기 위해 읽기를 수행할 때 음성언어가 밀접하게 관련을 맺고 있음을 뒷받침한다.

4) 말하기-쓰기의 연계 및 통합 활동

〈표 4〉는 말하기와 쓰기가 결합한 활동의 범주이다. 말하기를 더 잘하면서도 이 기능을 친숙하게 여길 것으로 판단되는 학습자에게는 ①, ③, ④를, 쓰기를 더 잘하면서도 이 기능을 친숙하게 여길 것으로 판단되는 학습자에게는 ②, ⑤를 교수·학습 활동으로 제공할 수 있다.

〈표 4〉 말하기-쓰기 간 연계, 통합 활동의 예

연계 활동 (() 속은 운용되는 기능의 순서)	통합 활동 (() 속은 중심이 되는 기능)
① 발표나 면담 후 기사문 쓰기 (말 → 쓰) ② 원고/메모를 작성하여 발표하기 (쓰 → 말)	③ 말하듯이 쓰기 [쓰기] ④ 자신이 쓴 글을 소리 내어 읽으며 고쳐쓰기 [쓰기] ⑤ 쓰듯이 말하기 [말하기]

연계 활동의 예로는 음성언어 생산이 먼저 이루어진 다음 이를 바탕으

로 문자언어 생산이 이루어지는 ①과, 반대로 문자언어 생산이 먼저 이루어진 다음 이를 바탕으로 음성언어 생산이 이루어지는 ②를 들 수 있다. 통합 활동의 예로는, 이른바 표현주의 작문 이론가로 분류되는 Elbow(2012)가 음성언어를 활용한 쓰기 전략으로 제시한 “말하듯이 쓰기 (speaking onto the page)”(③)와 “(자신이 쓴 글을) 소리 내어 읽기(reading aloud)”(④), 그리고 자기조절학습 이론에 기반을 두어 체계적인 말하기 전략으로 장성민(2020)이 제안한 “쓰듯이 말하기”(⑤) 등을 들 수 있다.⁴⁾ 이들은 쓰기와 말하기 수행 중 취약할 수 있는 ‘내용 생성하기’와 ‘고쳐쓰기’, ‘내용 조직하기’의 부담을 완화하기 위해 다른 기능을 사용한 통합적 활동들로 볼 수 있다.

말하기 학습과 쓰기 학습은 여러 측면에서 서로 유사한 활동으로 다루어져 왔다. 이는 두 활동이 모두 언어를 생산하는 수단이라는 점에서 서로 유사한 심리적 운용 기제를 공유(Chomsky, 1971)할 뿐 아니라, 매체(양식) 차이에 관계없이 두 기능 모두에 공통으로 적용되는 의사소통 전략의 목록도 존재(Tannen, 1985)하기 때문으로 보인다. 경험적으로 보아도 좋은 글 쓰기에 ('파토스'와 같은) 음성언어 소통 전략이, 좋은 말하기에 ('로고스'와 같은) 문자언어 소통 전략이 부각된 경우가 적지 않으며, 이러한 점은 텍스트로지 발달에 힘입어 더욱 강화되고 있다. 음성언어로만 소통되던 “1차 구술성(primary orality)”과 전자매체(전화, 라디오, 텔레비전) 등장 이후 문자 문화에 잔존(residue)하던 “2차 구술성(secondary orality)”에 대한 논의(Ong, 1982)를 넘어서 (뉴)뉴미디어 생태계에서의 “3차 구술성(tertiary

4) ‘쓰듯이 말하기’는 “말하기가 마주하는 ‘조각조각의(fragmented)’ 가치를 쓰기와 같은 ‘통합된(integrated)’ 수준으로 제고함으로써 구어 담화를 체계적으로 구성하고 이를 통해 말하기에 대한 심리적 부담감을 줄이려는 전략”(장성민, 2020: 298)이다. 예컨대 설득 장르의 말하기를 수행할 때 ‘주제문(주장) 제시하기(Topic sentence), 이유 제시하기(Reasons), 근거 제시하기(Examples), 마무리하기(Ending)’의 절차(TREE)를 익혀 그에 따라 구어 담화를 체계적으로 조직하도록 하는 전략이 그 대표적인 예이다.

orality)"(이동후, 2010)에 대한 논의가 활발하게 전개된 것은 이러한 현상과 밀접하게 관련을 맺는다.

IV. 리토러시 교수·학습 구현의 고려 사항

이상에서는 학습자가 개인마다 보유하고 있는 강점이 동일하지 않아 그 교수·학습 구현이 어느 한 가지 형태로 고정되지 않을 수 있음을 들어, 리토러시 교수·학습 활동의 프로토타입을 2×2 의 연계, 통합 활동으로 큰 틀에서 제시하였다. 이러한 프로토타입을 실제 교수·학습 맥락에서 구현하고자 할 때 후속적으로 더 고려해 볼 지점들에 대하여 다음과 같이 논의해 볼 수 있다.

1. 의사소통 기능 고유의 속성에 대한 이해

의사소통 기능별로 상이하게 존재하는 고유의 속성에 대해 실제적으로 이해하는 것이 필요하다. 예컨대 음성언어와 문자언어의 운용을 개념적으로 '이해'와 '표현'으로 나누어 '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기'의 네 기능으로 세분하는 것이 실제적이지 않을 수 있다. 문자언어 운용 시 이해(읽기)와 표현(쓰기) 간 구분이 비교적 명료하게 이루어지는 것과 달리, 음성언어 운용 시에는 고유의 상호적 속성으로 인하여 이해(듣기)와 표현(말하기)을 염밀하게 구분하는 것이 도리어 실제에 부합하지 않는 인위적 분절일 수 있기 때문이다. 구어 텍스트 고유의 상호적 속성을 염두에 두지 않는다면, 앞선 활동 가운데 '듣기'를 '읽기'로 대체하거나("영상이나 발표(강연)의 내용을 활용하여 글쓰기" → "자료 통합적 쓰기"), '말하기'를 '쓰기'로 바꾸어 사용하더라도 ("주제에 대해 대화를 나누고 관련 텍스트 읽기" → "주제에 대해 한 편의 글을

쓴 다음 관련 텍스트 읽기”) 그 운용 기제에는 두드러진 차이가 나타나지 않는다.

이러한 점은, 실제 언어생활과 교육적 상황에서 음성언어와 문자언어의 운용이 서로 대등한 관계로 연결되지 않기 때문으로 볼 수 있다. 이른바 상호적 속성이 배제된 상태에서의 음성언어 운용(즉 ‘독화’)을 가르치는 것이 문자언어 운용을 가르칠 때의 효율성과 전이력에 미치지 못할 수 있는 것이다. 이는 문어 텍스트의 경우 맥락 의존도가 상대적으로 낮고 텍스트 자체의 내적 논리에 의해 자족적으로 의미가 결정되는 반면, 구어 텍스트의 경우 동일한 구절도 맥락에 따라 상이하게 소통되고 해석될 여지가 커서 이를 배우고 가르치기 위한 교육 내용을 설정하는 것이 보다 유동적이기 때문으로 파악된다(Barton, 2006). 따라서 음성언어와 문자언어를 통합적으로 운용하는 일련의 연계, 통합 활동 가운데 무엇을 교육의 대상으로 포함하고 무엇을 교육의 대상으로 포함하지 않을 것인가를 결정할 때에는, 매체별로 상이하게 존재하는 고유의 속성을 어떻게 수용할지에 대한 고민이 충분히 선행될 필요가 있다.

2. 구어성과 문어성의 점이지대에 대한 천착

구어성과 문어성의 점이지대에 대한 천착이 필요하다. 학교 교육에서의 지배적 규정 방식에 따르면, 구어 텍스트와 문어 텍스트에는 구어성과 문어성이 각각 전형적으로 포함된 것으로 느껴지기 쉽다. 하지만 실제 언어생활에서 소통되는 텍스트 가운데에는, 면대면 상황에 대한 의식이 전형적으로 두드러지는 ‘구어체 구어’와 그 반대의 극단에 존재하는 ‘문어체 문어’ 외에도 SNS에서와 같은 ‘구어체 문어’나 연설과 같은 ‘문어체 구어’도 존재한다. 중요한 것은, 실제 언어생활에 존재하는 점이지대의 텍스트 유형에 대해 그 교육적 가치를 인정할지, 만일 그렇다면 그 교육적 처방을 어떻게 도모할지 고민하는 일이 될 것이다. 특히 테크놀로지 발달에 따라 의사소통 환경이 변

화하고 있음에도 불구하고 의미를 전달하는 기호 양식(매체)의 역할을 고정된 형태로만 간주하고 가르치는 것은, 학습자에게 실생활과 괴리되는 경직된 사고를 심어줄 수 있을 것이다.

구어성과 문어성의 넘나듦에 대한 논의는, 특히 말하기와 쓰기 간 통합 활동의 운용 기제를 고려하는 과정에서 두드러져 왔다. 말하기 기능을 학습의 자원으로 삼아 쓰기 기능의 신장을 도모하는 것은, 쓰기와의 공유 지점이 큰 ‘내용 구성’과 말하기 고유의 속성이 두드러지는 ‘표현·전달’ 가운데 후자의 장점을 쓰기에 적용하려는 시도로 볼 수 있다. 이는 발화의 자연스러움과 표현적 속성이 두드러지는 ‘밀하듯이 쓰기’나, 낭독을 통해 마음 속으로 텍스트를 따라가는 의식적 주의의 부담을 줄이는 ‘소리 내어 읽기’ 등으로 구현될 수 있다(Elbow, 2012). 반면 쓰기 기능을 학습의 자원으로 삼아 말하기 기능의 신장을 도모하는 것은, 말하기에서 상대적으로 주의가 분산되는 ‘내용 구성’에 대하여 쓰기에 수반되는 구조적, 인과적, 분석적 사고의 도움을 받으려는 시도이다(Ong, 1982). 논증이나 스토리텔링에 대한 일정한 사고 체계를 습득하고 이를 자동화하여 말하기 내용을 생성, 조직하도록 하는 ‘쓰듯이 말하기’가 이에 해당하는 통합 활동의 사례가 될 수 있다(장성민, 2020).

3. 상위의 학습 목표와 맷는 관계에 대한 속고

상위 학습 목표와의 관계를 심도 있게 고민할 필요가 있다. 특히 기능 중심 접근과 의미 중심 접근 사이의 위계에 대한 고려가 중요하다. 예를 들어 “영상을 시청하거나 발표(강연)를 듣고, 관련한 글 쓰기”는 교실에서 실제로 듣기와 쓰기 간 연계 활동으로 구현될 수도 있고, 관련되는 글쓰기가 (비록 시간적으로 간격이 존재하나) 영상 시청하기, 발표(강연) 듣기에 종속되는, 이해를 목적으로 하는 수업의 심화 활동으로 구현될 수도 있다.⁵⁾

5) 감상문 쓰기를 (기존의 독서 교육 이론에서 ‘읽기 중 활동’과 대비되는 개념인) ‘읽기 후

이러한 문제는 비단 이해-표현 간 연계 활동에서만 나타나지 않는다. 가령 말하기와 쓰기가 연계된 “발표나 면담 후 기사문 쓰기”의 경우에도 표면적으로는 말하기, 쓰기 활동의 연결처럼 보이지만, 염밀히 말해 ‘순수한’ 의미에서의 말하기와 쓰기의 통합이라기보다 “학습을 위한 말하기”와 “학습을 위한 쓰기” 간 결합으로 보아야 할 수 있다. 즉 이러한 활동이 현실적으로 말하기, 쓰기 기능의 숙달을 궁극적인 목표로 설정하였다기보다, 그러한 활동을 통해 얻을 수 있는 소기의 이해, 즉 새로운 지식의 학습, 깨달음, 진로나 가치관의 변화에 초점이 놓여 있었을 가능성이 높다. 이는 일련의 표현 행위(말하기, 쓰기)가 이해 행위(읽기)에 후행하며(Chafe, 1982: 36), 도구교과로서 국어과가 타 교과 학습에 기여하는 것과 관련을 맺는 문제이기도 하다.⁶⁾

따라서 음성언어와 문자언어 간 통합적 활동을 교육 내용으로 설정할 때에는, 단순히 양식(매체)상의 차이뿐 아니라 보다 상위의 학습 목표와 맺는 관계에 대해서도 숙고할 필요가 있다. 특히 낱낱의 기능을 개별적으로 발달시키는 것을 넘어서 이를 사이의 통합 활동을 설계할 때에는, 표현 행위가 이해 행위에 묻히지 않고 그 고유의 교육적 가치를 발현할 수 있도록 의식적으로 고려하는 것이 필요하다. 그렇지 않을 경우, 표현 행위를 통해 겉으로 드러나는 의사소통적 상호작용은 표현의 심리적 기제에 기초한 운용 행위로서가 아니라, 이해의 심리적 기제에 해당하는 내적 대화의 전사(transliteration)에 그칠 수 있다.

활동’의 하나로 상정하여 그 속성을 떠올리면 그 장면을 더욱 쉽게 고려해 볼 수 있다. 활동의 동시성이 부각되는 통합 활동(메모하며 읽기)이 주로 ‘읽기 중 활동’에 해당한다면, 활동의 연속성이 부각되는 연계 활동(글을 읽고 감상문 쓰기, 쓰기를 통해 배경지식을 활성화한 다음 글 읽기)은 주로 ‘읽기 전, 읽기 후 활동’에 해당하는 것으로 볼 수 있다.

- 6) 프로젝트 기반 수업을 본격적으로 도입한 2022 개정 교육과정에서 이러한 흐름은 더욱 강화되고 있다. 이는 자율적 단위로서 의사소통 기능을 분절적으로 나누어 가르치는 ‘기능 중심 접근’에서 사회·문화적 실천으로서 의사소통 행위의 총체성에 주목하는 ‘의미 중심 접근’으로의 변화와 맥락을 같이한다.

4. 의사소통 기능의 정교한 진단을 위한 방법 모색

마지막으로 주목해야 할 한 가지는, 어떤 의사소통 기능이 ‘우수하다’, ‘그렇지 않다’에 대한 진단과 판단을 어떤 이론적 접근의 토대 위에서 어떻게 수행할 것인가 하는 점이다. 기준의 진단 방식에서는 주로 자율적 접근에 의존하여 통제된 실험실과 같은 고립적 환경에서 의사소통 기능을 측정하는 경우가 많았다. 그러나 이러한 진단 방식이 생태학적 맥락을 고려하는 이념적 접근에서도 유효할지에 대해서는 그 답을 명료하게 내리기가 쉽지 않다. 리토러시 향상을 위한 교수·학습의 효과를 평가할 때 이러한 불확실성은 더욱 부각된다.

예를 들어, 평소에 자신이 말하기보다 쓰기 기능이 더 우수하다고 생각하는 학습자라도, 의사소통 기능을 선택할 때 논술문 작성보다 발표를 더 선호할 수 있다(Min, Choi, Baik, Kim, & Eum, 2024). 여기에는 여러 요인이 작용할 수 있다.⁷⁾ 다른 친구들이 발표를 선택했기 때문에 자신도 발표를 선택했을 가능성, 발표는 ‘준비된 말하기’이기 때문에 말하기 기능이 부족해도 쓰기 기능으로 보완할 수 있다는 기대, 평소에 친숙하지 않은 의사소통 기능을 이번 기회에 도전해 보겠다는 시도, 사회·문화적 지향에 비추어 논술문 작성이 발표보다 더 복잡하고 어려울 것이라는 예상 등이 있을 수 있다. 이러한 선택은 성공과 실패에 얹매이지 않고 안전하게 도전할 수 있는 일반적

7) de Beaugrande(1997: 156-157)는 자원 제약에 영향을 미치는 요인을 크게 10가지로 나누어 소개한 바 있다. 여기에는 ① 운동의 정교성(motor precision): 정교함이 요구될 수록 자원 제약이 더 어려움, ② 주의(attention): 주의가 필요한 과제일수록 자원 제약이 더 어려움, ③ 직접적 인식(direct perception): 요구되는 작업기억이 많을수록 자원 제약이 더 어려움, ④ 피드백(feedback): 많을수록 자원 제약이 더 어려움, ⑤ 스트레스(stress): 많을수록 자원 제약이 더 어려움, ⑥ 소음(noise): 많을수록 자원 제약이 더 어려움, ⑦ 동기(motivation): 낮을수록 자원 제약이 더 어려움, ⑧ 흥미(interest): 낮을수록 자원 제약이 더 어려움, ⑨ 문제(problem): 심각할수록 자원 제약이 더 어려움, ⑩ 시간(timing): 부족할수록 자원 제약이 더 어려움 등이 포함된다.

인 학습 상황인지, ‘수행평가’와 같은 고부담 평가 상황인지에 따라서도 달라질 수 있다.

이로 미루어 문자언어와 음성언어 운용을 고르게 잘하도록 한다는 것은, 단지 인지적 차원뿐 아니라 정의적, 행동적 차원을 통해서도 규정될 수 있을 것이다. 각각의 의사소통 기능에 대해 고르게 ‘선효하게’ 하는 것, 고르게 ‘심리적 장벽을 갖지 않도록’ 하는 것이 이에 해당하는 대안적 판단 준거가 될 수 있다. 자산적 교육관에 부합하는 방식으로 의사소통 기능을 평가하기 위하여 보다 정교한 진단 방법을 개발하고, 실증적 데이터를 축적하여 교수·학습 논의의 근거를 마련하는 것이 필요하다.

V. 결론

이 연구는 자산적 교육관에 기반하여 리토리시 교수·학습 활동의 프로토타입을 탐색하기 위한 목적으로 수행되었다. 리토리시는 음성언어와 문자언어의 통합적 운용 능력을 가리키며, 교수·학습을 설계할 때 학습자가 보다 친숙하거나 스스로 강점이라고 여기는 의사소통 기능을 다른 의사소통 기능의 학습을 위한 자원으로 활용하고자 한다는 점에서 자산적 교육관이 두드러지게 반영된 개념이라 할 수 있다. 이 연구에서는 활동의 연속성, 동시성 등에 대한 선행 연구를 바탕으로 리토리시 교수·학습 활동의 프로토타입을 연계 활동과 통합 활동의 틀에 따라 개발하였다.

이 연구는 자산적 교육관에 기반하여 언어 사용 및 의사소통 교육에서 학습자가 기존에 보유하고 있는 강점을 후속 학습의 자원으로 활용하는 방안을 모색하였다는 점에서 의의가 있다. 의사소통 기능 고유의 속성, 구어성과 문어성의 점이지대, 상위의 학습 목표와 맷는 관계 등을 고려하여 프로토타입을 실제성 있게 구현하고 의사소통 기능의 정교한 진단을 위한 방법을

모색하는 것이 앞으로 남겨진 과제라 할 수 있다. 이 연구에 제시된 2×2 조합 외에 셋 이상의 영역을 결합하거나 디지털 미디어와 결합한 보기(viewing), 만들기/표현하기(presenting, representing) 등의 영역과의 통합 가능성에 대해서도 후속적으로 더 고려해 볼 수 있다. 일상생활에서 그 비중이 갈수록 커지는 테크놀로지의 영향과 교실 밖에서의 학습자 경험, 디지털 공간에서의 정체성 등을 진단하여 개인이 지닌 강점의 전이를 효과적으로 도모하는 것도 중요하다. ‘모두를 위한 교육’, ‘멀티리터러시’ 등과 패러다임을 같이하는 자산적 교육관이 우리의 교육 생태계와 의사소통 학습 문화를 건강하게 조성하는 데 기여할 수 있기를 희망한다.

* 본 논문은 2024.4.30. 투고되었으며, 2024.5.12. 심사가 시작되어 2024.6.7. 심사가 종료 되었음.

참고문헌

- 김예원(2023. 10. 28.), 「수업 참여 양상을 통해 본 언어 양식의 선택: 리토러시 개념 탐색을 위한 예비적 논의」, 제25회 서울대학교 국어교육연구소 국제학술회의 발표 논문, 서울대학교.
- 노은희·정혜승·민병곤·서영진·최숙기·서수현·남가영·김정우·옥현진·최소영·박종임·김현정·박혜영·정진석·조재윤·가은아·김종윤·이경남·김광희·김잔디·김정은·김현숙·김희동·나혜정·문혜원·박유란·박현진·배현진·서규창·오윤주·이귀영·이지나·이지은·장은주·정형근·한상아(2022), 『2022 개정 국어과 교육과정 시안(최종안) 개발 연구』, 세종: 교육부.
- 민병곤(2023. 5. 19.), 「중학생의 ‘리토러시(literacy)’ 운용 양상 연구 사례: 성과와 과제」, Ima-WELL 국제심포지엄 발표 논문, 한양대학교.
- 박성석·백정이·장성민·최영인·정민주·김예원·허묘아·음소현·민병곤(2023), 「리토러시 측정 및 진단 방법 개발」, 『국어교육』 180, 67-105.
- 박재현(2011), 「개정 교육과정 ‘설득’ 범주의 교육 내용 통합 연구」, 『국어교육』 134, 329-352.
- 송기한·정나식·박진호(2012), 『화법과 작문Ⅱ』, 서울: 교학사.
- 옥현진·조병영·서수현·김종윤·김지연·김인숙(2016), 디지털 리터러시의 인지적 영역 평가를 위한 평가도구 프로토타입 개발, 기초학문자료센터, 검색일자 2024. 6. 8., 사이트 주소 <https://www.krm.or.kr/>.
- 이동후(2010), 「제3의 구술성: ‘뉴 뉴미디어’ 시대 말의 현존 및 이용 양식」, 『언론정보연구』 47(1), 43-76.
- 이재승(2004), 「읽기와 쓰기 통합 지도의 방법과 유의점」, 『독서연구』 11, 275-299.
- 장성민(2020), 「“말하듯이 쓰기”와 “쓰듯이 말하기”: 말하기와 쓰기의 교육적 연결」, 『국어교육 학연구』 55(3), 283-311.
- 장성민(2021), 「좋은 글쓰기와 말하기에 대한 고등학생 인식의 주제어 네트워크 분석」, 『리터러시연구』 12(1), 403-426.
- 장성민·김동섭·남가영·권은선·이성준·김선희·오예림·이수진·정은선·송규민·민소연·홍태경·민병곤(2024), 「2023 국민의 글쓰기 능력 진단 체계 개발 및 시행 결과 분석: 성인 대상의 논증적 글쓰기 능력 진단을 중심으로」, 『국어교육』 185, 1-32.
- 조병영(2020), 「뉴리터러시와 전환적 의미 디자인: 응복합 문식 환경 속 국어교육의 실천 방향 탐색」, 『국어교육』 171, 31-70.
- 주형미·가은아·남창우·안종욱·박도영·윤지환(2013), 『교육내용, 교수학습, 교육평가가 연계된 디지털교과서 개발 방안 탐색: 영어 교과 사례를 중심으로』, 진천: 한국교육과정평가원.
- 최미숙(2000), 「국어교육 평가의 원리와 실제: ‘통합’의 원리를 중심으로」, 『국어국문학』 126, 101-121.
- Barton, D. (2006), *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, (2nd Ed.), Malden, MA: Blackwell.

- Biber, D. (1988), *Variation across speech and writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandt, D. (1998), "Sponsors of literacy". *College Composition and Communication* 49(2), 165-185.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Purcell, L. (1986), Poor readers: Teach, don't label. In U. Neiser (Ed.), *The academic performance of minority children: New perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burn, A. (2009), *Making new media: Creative production and digital literacies*, New York, NY: Peter Lang.
- Burn, A. & Connolly, S. (2020), Unable to go it alone: Re-stating the case for a strengthened English/media relationship, In J. Davison, & C. Daly(Eds.), *Debates in English Teaching*, London: Routledge.
- Carter, J. L. & Tipton, J. C. (2021), Classrooms built for belonging: Three keys to building reciprocal relationships in middle school classrooms, In C. B. Gaines, & K. M. Hutson(Eds.), *Promoting positive learning experiences in middle school education*, Hershey, PA: IGI Global.
- Chafe, W. (1982), Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature, In D. Tannen(Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, Norwood, NJ: Ablex.
- Chomsky, C. (1971), "Write first, read later", *Childhood Education* 47(6), 296-299.
- DeCuir-Gunby, J. T. (2024), Examining race in educational psychology: The need for critical race theory, In P. A. Schutz, & K. R. Muis(Eds.), *Handbook of educational psychology*, (4th Ed.), New York: NY: Routledge.
- de Beaugrande, R. (1997), *New foundations for a science of text and discourse: Cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*, Norwood, NJ: Ablex.
- Elbow, P. (2012), *Vernacular eloquence: What speech can bring to writing*, New York, NY: Oxford University Press.
- Flint, A. S. & Jaggers, W. (2021), "You matter here: The impact of asset-based pedagogies on learning", *Theory Into Practice* 60(3), 254-264.
- Gay, G. (2015), "The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities", *Multicultural Education Review* 7(3), 123-139.
- Halliday, M. A. K. (1987), Spoken and written modes of meaning, In R. Horowitz & S. J. Samuels(Eds.), *Comprehending oral and written language*, San diego: CA: Academic Press.
- Ladson-Billings, G. (2014), "Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix", *Harvard*

Educational Review 84(1), 74-84.

- López, F. A. (2024), Asset-based pedagogy, In P. A. Schutz & K. R. Muis(Eds.), *Handbook of educational psychology*, (4th Ed.), New York, NY: Routledge.
- McGee Banks, C. A. & Banks, J. A. (1995), "Equity pedagogy: An essential component of multicultural education", *Theory Into Practice 34*(3), 152-158.
- Min, B., Choi, Y., Baik, J., Kim, Y., & Eum, S. (2024, 6., 19.). Exploring students' language mode selection in literacy classes, Proceedings of 2024 ARLE-IFTE joint conference, The University of Melbourne.
- Ong, W. J. (1982), *Orality and literacy: The technologizing of the word*, London: Methuen.
- Paris, D. & Alim, H. S. (2017), What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In D. Paris & H. S. Alim(Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*, New York, NY: Teachers College Press.
- Rosenblatt, L. M. (1994), The transactional theory of reading and writing, In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer(Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (4th Ed.), Newark, DE: International Reading Association.
- Tannen, D. (1985), Relative focus on involvement in oral and written discourse, In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard(Eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequence of reading and writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- The New London Group (1996), "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures", *Harvard Educational Review 66*(1), 60-92.
- UNESCO (1990), *World declaration on education for all: Meeting basic learning needs*, Jomtien, Thailand: World Conference on Education for All.
- UNICEF (2015), *Education 2030: Incheon declaration and framework for action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

자산적 교육관 기반의 리토러시 교수·학습 활동 프로토타입 탐색

장성민·김예원·박성석·정민주·최영인·
백정이·김동섭·음소현·민병곤

이 연구는 자산적 교육관에 기반하여 리토러시 교수·학습 활동의 프로토타입을 탐색하기 위한 목적으로 수행되었다. 리토러시는 음성언어와 문자언어의 통합적 운용 능력을 가리키며, 교수·학습을 설계할 때 학습자가 보다 친숙하거나 스스로 강점이라고 여기는 의사소통 기능을 다른 의사소통 기능의 학습을 위한 자원으로 활용하고자 한다는 점에서 자산적 교육관이 두드러지게 반영된 개념이라 할 수 있다. 이 연구에서는 활동의 연속성, 동시성 등에 대한 선행 연구를 바탕으로 리토러시 교수·학습 활동의 프로토타입을 연계 활동과 통합 활동의 틀에 따라 개발하였다. 프로토타입 구현을 위한 고려 사항으로 의사소통 기능 고유의 속성, 구어성과 문어성의 점이지대, 상위의 학습 목표와 맷는 관계를 고려하고 의사소통 기능의 정교한 진단을 위한 방법을 모색할 것을 제안하였다.

핵심어 자산적 교육관, 리토러시, 모두를 위한 교육, 멀티리터러시, 일상어 리터러시(주변적 리터러시), 문자언어, 음성언어

ABSTRACT

Exploring Prototypes for Litoracy Instruction Based on Asset-based Pedagogy

Chang Sungmin · Kim Yewon · Park SeongSeog ·

Chung Minju · Choi Youngin · Baik Jeongyi ·

Kim Dongseop · Eum Sohyun · Min Byeonggon

This study explores prototypes for litoracy instruction based on asset-based pedagogy. Litoracy refers to the integrated ability to use written and oral language. The concept reflects asset-based pedagogy in that it seeks to utilize communicative skills that learners are more familiar with or consider to be strengths as resources for learning other communicative skills. Based on the literature on the continuity and simultaneity of activity, prototypes for litoracy instruction were proposed in accordance with the framework of linked and integrated activities. The results suggested that the inherent properties of communicative skills, the interface between oral and written language, and their relationships with higher-level learning goals should be considered. Methods for the elaborated diagnosis of communication skills should also be explored.

KEYWORDS Asset-based Pedagogy, Litoracy, Education for All (EFA), Multiliteracies, Vernacular Literacy, Written Language, Oral Language