

문해력 수업과 딜레마

— 교사들이 고백한 ‘문해력 수업 딜레마’ 사례를 중심으로

편지윤 청주교육대학교 국어교육과 조교수

- I. 문제 제기
- II. 문해력 수업의 개념과 위상
- III. 문해력 수업 딜레마의 사례
- IV. 결론 및 제언

I. 문제 제기

연구자: 문해력이 중요하다고 생각하시나요?

교사들: 네, 당연하지요.

연구자: 그럼, 선생님들은 문해력 수업을 실행하고 계신가요?

교사들: 그럼요. 국어 수업 시간에 문해력을 가르치죠.

연구자: 문해력 수업은 국어 시간에만 이루어지는 걸까요?

교사들: ……

연구자: 문해력 수업은 누가(어떤 교사가), 언제(어느 수업에서), 어떻게 실행해야 하는 것일까요?

A교사: …… 근데요 교수님. 발음 중심 지도랑 의미 중심 지도 중에 뭐가 맞는 건가요?

위 에피소드는 연구자가 직접 경험한 교육대학교 강의 장면을 묘사한 것이다. 팬데믹 이후 ‘문해력’은 교사는 물론이고 일반 국민에게도 친숙한 ‘용어’가 되었다. 뉴스 및 신문 기사에서 ‘리터러시’ 키워드의 양상을 분석한

한승규(2022)에 따르면, ‘문해력’이라는 키워드는 2010년 이전에는 출현 빈도가 낮았지만, 2012년 이후 교육, 장애인, 독서 등과 관련하여 그 출현 빈도가 증가하기 시작하다가, 리터러시라는 용어가 폭증하기 시작한 2016년부터는 리터러시의 대체어로 쓰이면서 그 빈도가 증가하였다. 그러다가 2020년 이후 팬데믹의 영향으로 교육 영역에서 기초학력으로서의 문해력에 대한 관심이 높아지면서 문해력이 리터러시보다 높은 빈도로 나타나기 시작했다.

문해력에 대한 사회적 관심이 ‘교육’의 맥락에서 전개되는 상황은 자연스럽게 ‘문해력 수업’에 대한 논의가 풍부하게 이루어졌을 것임을 짐작케 한다. 그러나 아이러니하게도 문해력이라는 용어, 그리고 문해력 교육이 범국민적 이슈로 대두되는 상황에 대한 익숙함과는 별개로, 문해력 수업의 실상에 대한 논의나 합의는 부재한 상황이다. 실제로 ‘문해력 수업(literacy class)’을 키워드로 입력했을 때 검색되는 연구 문헌은 많지 않다. ‘문해력 교육, 문해력 지도’라는 용어를 사용하는 연구 문헌에 비해 그 수가 현저하게 적은 것이다. 문해력이 교육의 현안이 되었을 때, 교육 현상의 핵심인 수업은 이러한 변화에 어떤 식으로든 대응해야 할 것이다. 이러한 점에서 문해력 수업에 대한 논의가 부족한 현실은 관련 연구의 필요성을 시사함과 동시에 문해력 수업 논의가 본격화되지 못한 맥락에 대한 고찰을 요구한다.

더욱이 에피소드 속 교사들의 반응은 문해력 수업 논의의 부재가 학교 현장에 크고 작은 혼란과 어려움을 초래하고 있음을 방증한다. 문해력의 중요성에 공감하고, 그렇기에 문해력 수업을 실행해야 한다고 생각하지만, 문해력 수업이 무엇인지에 대한 개념적 혼란은 물론이고 문해력 수업을 어떻게 설계하고 운영해야 하는지 등 실천상의 어려움을 겪고 있는 것이다. A교사의 질문은 이러한 실상을 여과 없이 보여준다.

다만, 문해력 수업과 관련해 교사들이 겪는 혼란과 어려움을 전적으로 ‘전문성 부족’ 등의 교사 변인으로 귀인하는 것은 적절하지 않다. ‘수업’이라는 현상에는 교사와 학생을 포함한 다양한 교육 주체, 교육과정으로 대표되는 교육 제도, 수업의 물리적·문화적 환경 등 무수히 많은 변인이 개입되기

때문이다. 이러한 이유로 ‘문해력 수업’에 대한 이해를 제고하고 관련 논의를 활성화하기 위해서는 총체적이고 거시적인 접근법의 도입이 요구된다.

이에 본고에서는 ‘수업 딜레마(teaching dilemmas)’라는 접근법을 택하여 문해력 수업에 대한 고찰을 시도해 보고자 한다. 딜레마는 주체가 직면하는 어려움이나 혼란 등의 문제 상황을 가시화하는 데서 나아가, 딜레마의 발생 맥락, 그리고 딜레마 관리자로서 주체가 실천하는 ‘성찰적 사고’와 이에 기반한 ‘선택’에 주목하도록 한다(Lambert, 1985). 이러한 특성으로 인해 수업 딜레마는 ‘수업에서 교사가 처한 미묘하고 복잡한 문제 상황을 함축하는 분석의 틀(금미숙·곽승철, 2015: 130)’로 활용되어 왔다. 이러한 점에서 수업 딜레마 사례를 탐색하는 작업, 그리고 딜레마에 대응해 나가는 교사의 이야기를 청취하는 작업은 수업 현상에 대한 이해를 제고할 뿐 아니라, 수업의 실행 주체인 교사에 대한 심화된 이해를 도모하는 계기가 될 수 있다.

기존 논의에서 수업 딜레마의 개념역을 다소 포괄적으로 설정해 왔음을 고려해,¹⁾ 문해력 수업 딜레마를 “교사가 문해력 수업을 설계하고 실행하는 과정에서 수업 내·외적 요소들로 인해 어려움이나 갈등을 경험하는 상황

1) ‘수업 딜레마’라는 용어를 처음 사용한 Lambert(1985)는 딜레마의 일반적 의미를 고려하여 ‘상충되는 교육 목적 간 양자택일의 상황’을 강조했으나, 이후의 수업 딜레마 연구들에서는 Lambert의 개념을 수용하면서도 ‘수업’의 특수성을 고려해 그 개념역을 포괄적으로 정의해 왔다. 교사가 수업에서 직면하는 딜레마는 양자택일의 차원을 넘어서는 경우가 많으며(김주영, 2012), ‘대안들 사이에서 선택을 강요하는 문제’임과 동시에 ‘한 사람 내에서 반대되는 성향 간의 논쟁’이기도 하기 때문이다(조수진, 2016). 이러한 맥락에서 수업 딜레마는 교육적으로 바람직한 두 가지 선택 간의 갈등뿐 아니라 교사의 현실적인 갈등까지 포함하는 개념, 교사가 수업을 계획, 실행, 반성하는 과정에서 수업의 내·외적 요인들로 인해 겪는 갈등, 어려움, 곤란 등으로 개념역이 확대되어 왔다. 유관 개념이라고 할 수 있는 국어 수업 딜레마 연구에서 ‘국어 수업 어려움(김주영, 2012)’, ‘국어 수업 곤란’(박초희, 2012) 등의 용어가 사용되어 온 것도 이러한 맥락에 터한다. 포괄적 정의의 핵심은 ‘양자택일의 상황인가?, 어떠한 선택지도 완벽한 만족감을 주기 어려운 구조인가?’의 측면보다는 ‘딜레마 관리의 주체로서 교사의 선택과 성찰적 사고가 요구되는 상황인가?’에 있다(하정은, 2019). 결국 딜레마를 관리하고 이에 대응하기 위한 교사의 지속적 성찰과 이를 토대로 한 선택이 강조되는 상황인지가 수업 딜레마의 중요한 요건이라 하겠다.

또는 그러한 문제”로 정의하고, 교사들이 어떤 문해력 수업 딜레마에 직면해 있는지 탐색해 보고자 한다. 개념역을 포괄적으로 설정한 것은 교육적으로 바람직한 선택지 사이에서의 갈등뿐 아니라, 교사가 직면하는 현실적 어려움이나 갈등을 모두 포함하기 위함이다(김주영, 2012). 문해력 수업 딜레마라는 총체적 접근을 통해 문해력 수업과 관련하여 교사들이 어떠한 갈등, 곤란, 어려움을, 얼마나, 왜 겪고 있는지를 심층적으로 탐구할 수 있을 것이다.

II. 문해력 수업의 개념과 위상

문해력 수업 딜레마를 탐색하기 위해서는 ‘문해력 수업’에 대한 이해가 선결되어야 한다. 이를 위해 다음 2가지 질문을 제기해 볼 수 있다. 하나는 문해력 수업의 중요성에 대한 사회 전반의 공감대가 형성되어 있음에도 “왜 ‘문해력 수업’ 자체에 천착한 연구가 이루어지지 않았는가?” 하는 것이고, 다른 하나는 “문해력 수업은 어떤 모습으로 존재하며 그 특징은 무엇인가?” 하는 것이다. 전자는 문해력 수업의 개념을 고찰함으로써, 후자는 문해력 수업의 위상을 살핌으로써 답을 찾아보고자 한다.

1. 문해력 수업의 개념

문해력이 중요한 교육 내용이자 수업 대상이라는 데 이견은 없을 것이다. 문해력 교육이나 지도 방법에 관한 연구가 많은 이유이다. 그럼에도 왜 유독 ‘문해력 수업’에 천착한 연구는 많지 않은 것일까? 이는 ‘수업’의 본질, 특히 한국적 맥락에서의 ‘수업(학교 수업)’의 위상과 무관하지 않다.

수업의 사전적 정의는 ‘교사가 학생에게 지식이나 기능을 가르쳐 줌. 또는 그런 일’(표준국어대사전)이다. 수업의 대표적인 장면은 단연 ‘학교 수업’

이다. 그리고 우리나라에서 학교 수업은 국가 수준의 교육과정을 토대로 존립 근거를 갖춘 ‘교과’ 또는 ‘과목’ 단위로 실행된다. 즉, 해당 교과(또는 과목)에 대한 교육과정이 있어야 수업의 실행을 통제하는 ‘수업 시수’가 배정되고, 수업을 실질적으로 매개하는 ‘교과서’가 개발된다. 이와 같은 교육과정과 수업의 관계를 고려하면, ‘문해력 수업’을 전면에 내세운 국내 연구가 많지 않은 이유를 짐작해 볼 수 있다. 문해력 교육과정이 독립적으로 마련되어 있지 않음에 따라, 실제 학교에서 문해력을 가르치는 행위가 이루어진다고 하더라도 그것을 ‘문해력 수업’이라고 명명하는 경우가 적을 수밖에 없는 것이다.

한편, ‘문해력 수업’이라는 용어는 낯설기는 하지만 어색하지는 않다. 왜일까? 이러한 우리의 반응은 몇 가지 경험적 근거에 바탕하고 있다고 판단된다. 첫째는 문해력이 수업의 대상, 즉 수업 내용으로 다루어져야 한다는 현실적 필요에 대한 사회 구성원들의 동의가 분명하다는 점이다. 팬데믹 이후로 아동·청소년을 비롯하여 성인의 문해력마저도 심각한 수준이라는 언론의 보도가 쏟아지고 있으며(한승규, 2022), 문해력을 가르치는 교사뿐 아니라 일상의 문어 의사소통의 참여자들 역시 자신 또는 상대의 문해력 부족(또는 저하)을 체감하고 있다. 이러한 현실적 필요는 자연스럽게 교육, 특히 ‘수업’에 대한 요구로 이어진다.

둘째, 문해력 수업의 성립과 실행을 뒷받침하는 교육 연구 담론이 발전했다. 한글 및 초기 문해력 지도(엄훈, 2019; 이경화, 2018 등)에서부터 학문 문식성 교육(김영란, 2021; 김종윤·변태진·이해영, 2018; 편지윤, 2021 등), 문해력 교육 내용론이나 방법론(김혜정, 2015; 정혜승, 2019 등)에 이르기까지 다양한 문해력 교육 담론의 성과가 축적되어 온 것이다. 연구 성과의 축적은 문해력을 수업이라는 다분히 공적이고 제도적인 교육 활동의 차원에서 다루는 것을 가능케 하고, 나아가서는 촉구한다.

셋째, 문해력 수업에 대한 주목을 요하는 한국적 맥락도 존재한다. 팬데믹 이후 대두된 기초학력 저하 문제를 해결하기 위해 기초학력 보장법이 제

정되고, 2022 개정 교육과정에서 기초 소양이 강조되면서 기초학력의 핵심인 ‘문해력’에 대한 공교육의 책임론이 강하게 대두된 것이다.

이상의 논의는 ‘문해력 수업’이라는 용어의 성립 가능성을 뒷받침할 뿐 아니라, 문해력 수업 자체에 천착하는 연구가 활성화되어야 할 필요를 제기한다. 그리고 그 작업의 시작은 문해력 수업의 개념에 대한 명확한 이해일 것이다. 수업의 개념은 수업 실행에 영향을 미치기도 하고 그 실행에 의해 규정되기도 한다는 점에서(이혁규, 2010) 문해력 수업을 지탱하는 핵심 기제가 되기 때문이다.

그렇다면, 문해력 수업이란 무엇이며, 어떻게 정의될 수 있을까? ‘수업’의 사전적 정의에 준하면, 문해력 수업이란 ‘교사가 학생에게 문해력과 관련된 지식이나 기능을 가르쳐 줌. 또는 그런 일’이라고 범박하게 정리해 볼 수 있다. 그러나 이러한 정의는 지나치게 교사 중심의 서술이라는 문제를 차지하더라도, 여타의 교육 활동과 ‘수업’이 어떻게 같고 다른지, 그리고 수업을 통해 가르치고자 하는 ‘문해력’이 무엇인지에 대한 충분한 정보를 제공하지 못한다는 점에서 한계가 있다. 수업 대상의 속성에 대한 규명이 부재한 것이다. 이에 본고에서는 문해력 수업을 ‘일상생활 및 교과 학습에 필요한 읽고 쓰는 능력이자 방식인 문해력을 가르치고 배우는 체계적이고 공식적인 교육 활동’으로 정의하고자 한다. 여기서 ‘체계적’이라는 것은 ‘오로지 학생을 가르칠 목적으로 정해진 수업 내용’(김승호, 2019)인 교육과정 또는 그 기반 학문을 바탕으로 한다는 것이며, ‘공식적’이라는 것은 가르침을 베푸는 교사, 그로부터 배움을 얻고 학습해 나가는 학생 간의 상호작용을 학교라는 제도 교육 기관에서 이루어지는 경우로 한정한다는 것을 뜻한다.

2. 문해력 수업의 위상과 특징

문해력 수업의 위상과 특징을 탐색함으로써 문해력 수업에 대한 이해를 심화할 수 있다. ‘위상’은 다른 대상과의 관계 속에서 가지는 상대적 위치나

상태를 뜻하는바, 유관 개념 및 현상과의 비교를 통해 그 위상을 드러내는 작업은 문해력 수업의 존재태와 특징을 구체화·명료화하는 데 기여하기 때 문이다. 특별히 우리나라의 문해력 수업은 국가 수준 교육과정으로부터 그 존립 근거를 부여받은 교과 수업과의 관계에서 정체성을 정립해야 하는 상황이므로 상대적 위치에 대한 고찰이 더욱 필요하다.

문해력 수업의 위상과 특징은 유관 현상으로 여겨지는 국어 수업, 그리고 문해력 관련 논의가 활발하게 이루어지는 사회(역사) 및 과학 등 내용 교과 수업과의 차이를 구체화해 봄으로써 살펴볼 수 있다. 첫째, 문해력 수업은 ‘여러 교과를 넘나들며(또는 여러 교과에 걸쳐)’ 실현된다. 즉 문해력 수업은 국어 교과의 전유물이 아니며, 모든 교과 수업에서 문해력을 가르칠 수 있고 또 가르쳐야 한다. 이는 문해력 교육 연구가 발전하면서 학교에서 가르쳐야 할 문해력의 범위와 내용이 확장·정교화된 것에 기반한다. 가령, 범교과 학습에 필요한 문해력(content area literacy; 내용 영역 문식성)과 특정 교과 학습에 필요한 문해력(disiplinary literacy; 학문 문식성)을 구분함으로써, 후자를 중등 문해력 교육의 영역으로 특화하고 교과별 특성에 걸맞은 문해력 수업을 실행해야 한다는 교과 문해력 담론의 성장이 한 사례가 될 수 있다(김영란, 2021; 편지윤, 2021; Moje, 2008).

이러한 교과 문해력 관점하에서는 ‘문해력 수업 = 한글 학습 또는 초기 문해력 수업’이라는 인식, 즉 문해력 수업이 초등 저학년과 같은 특정 학년이나 학교급에서 집중적으로 이루어지는 현상이라는 인식 역시 부정된다. 문해력 발달이 그러하듯 문해력 수업은 모든 학교급에서 지속적으로 이루어지는 현상이다.

둘째, 문해력 수업에서는 방법(기능)과 내용(지식)에 대한 학습이 모두 강조된다. 이는 문해력 수업이 읽고 쓰는 기능 지도에 중점을 두어 온 국어 수업, 그리고 교과 지식의 체계적 이해를 강조해 온 내용 교과 수업과 분명하게 차별화되는 지점이다.

전통적으로 국어 수업에서는 해독, 단어 재인(능숙한 단어 읽기), 유창

성, 독해, 글쓰기 등 문해력을 구성하는 제반 기능 및 관련 전략을 주요 지도 내용으로 다루어 온 것과 달리, 읽고 쓰는 활동의 대상이 되는 내용 지식(어휘 지식, 세상사 지식, 교과 지식 등)을 직접적으로 가르쳐야 할 수업 내용으로 다루어 오지는 않았다. 가령, 읽기 수업에서는 내용 지식이 부족한 상황에서 글을 독해할 수 있도록 다양한 읽기 전략을 가르치는 데 중점을 두었다. 그러나 학생들이 읽고 써야 할 글의 수준이 높아질수록, 특히 학문 문식성과 같은 고등 수준의 문해력을 가르칠수록 지식의 중요성은 확대된다(김종윤, 2020). 이로 인해 문해력 신장을 목표로 하는 수업에서는 읽고 쓰는 기능과 같은 ‘방법’ 학습과 글 내용 이해와 관련되는 ‘지식(내용)’ 학습이 모두 주요한 수업 내용으로 다루어진다. 내용은 교과 수업에서, 방법은 국어 수업에서 가르치는 것으로 분리되는 것이 아니라, 내용에 기반해 방법을 익히고, 방법을 통해 내용을 심층적으로 학습하는 등 이른바 ‘내용과 방법의 이분 구조’가 허물어지는 것이다.

이러한 문해력 수업의 특징은 ‘어휘’ 지도의 장면에서 단적으로 드러난다. 어휘력은 문해력의 중요 요소임에도 불구하고, 국어 수업에서 어휘 학습의 비중은 공소한 편이다. 그러나 문해력 수업에서는 지식의 일종인 어휘에 대한 학습이 강조된다. 가르쳐야 할 수업 내용으로서 어휘에는 일상 어휘뿐 아니라, 교과 어휘가 중요하게 포함되는데, 이때 교과 어휘 학습은 단어의 사전적 정의를 이해하는 차원을 넘어, 개념적 이해의 차원을 표방한다. 가령, 과학 시간에 ‘고체’라는 어휘를 가르친다는 것은 고체의 사전적 의미(일정한 모양과 부피가 있으며 쉽게 변형되지 않는 물질의 상태 /표준국어대사전)를 아는 것을 넘어, 해당 단어의 개념적 의미(물질을 구성하는 입자들이 상호 인력에 의해 서로의 위치가 고정되어 일정한 모양과 부피를 갖는 상태 /Basic 중학생이 알아야 할 사회·과학 상식 사전), 즉 과학적 논리와 지식에 대한 이해와 학습을 목표로 한다. 개념적 이해가 뒷받침되어야 해당 분야의 글을 정확하게 깊이 있게 읽고 사고할 수 있다고 보기 때문이다.

동시에 문해력 수업에서는 방법을 통한 내용 학습도 강조한다. 가령, 과

학자/역사가처럼 읽고 쓰는 방법을 익혀야 해당 분야의 글을 제대로 이해할 수 있으며, 글을 매개로 하는 심층적 사고를 경험할 수 있다고 보는 것이다. 이처럼 내용과 방법 모두를 가르쳐야 할 내용으로 다룬다는 점에서 문해력 수업은 국어 및 내용 교과 수업과 다른 존재적 위치를 점한다.

이상의 2가지 특징이 ‘문해력’을 가르치는 수업이 가지는 보편적 특징에 해당한다면, 문해력 교육과정이 독립적으로 존재하지 않는 국내 맥락으로 인한 특징들도 있다. 국어 교육과정 외에 역사/사회 및 과학/기술 교과에서의 문해력 교육을 위한 교육과정이 별도로 마련되어 있는 미국 공통핵심기준(Common Core State Standards; CCSS)과 달리, 우리나라는 국어과 교육과정이 문해력 교육과정의 역할을 ‘부분적으로’ 대신하고 있다. 2015 개정 교육과정부터 의사소통 역량이 핵심역량으로 제시되면서 사회(역사) 및 과학 교육과정에서도 교과 특성에 걸맞은 읽기와 쓰기 학습의 중요성을 언급하긴 하나 여전히 실체가 모호하다.

김승호(2019)에 따르면, ‘교육과정’은 ‘교사’ 및 ‘학생’과 함께 수업을 지탱하는 근본 요소인 ‘수업 대상(내용)’을 객관화/체계화한 제도적 산물이라는 점에서 수업의 근간을 이룬다. 더욱이 우리나라에서 독립적인 교육과정의 부재는 수업 시수, 그리고 교과서의 부재로 연결됨으로써 수업에 결정적인 영향을 미친다. 구체적으로 우리나라에서는 문해력 교육과정이 부재함에 따라, 문해력 수업의 설계와 실행 모든 면에서 교사 의존도가 높은 편이다. 즉, 교사의 의지, 신념, 전문성 등에 따라 문해력 수업 여부와 실행 양상의 차이가 크다. 문제는 문해력 수업에 대한 교사 교육 담론이 시작 단계임에 따라 교사들의 ‘문해력 수업 전문성’이 천차만별이라는 점이다. 그럼에도 모든 교과, 그리고 모든 학교급의 교사들은 직간접적으로 문해력 수업에 대한 요구에 직면해 있다.

‘모든 교사가 읽기(문해력) 교사’라는 오래된 슬로건하에 교원 양성 과정에서부터 모든 교과 교사가 읽기(문해력) 수업 전문성을 함양할 수 있도록 교사 교육 전통을 구축해 온 미국의 사례와 비교했을 때, 우리나라의 문해력

수업 실행이 많은 부분에서 불안정적이고 혼란스러운 상황임을 짐작하기란 어렵지 않다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 한국의 문해력 수업은 학교 수업의 근간을 이루는 교육과정이 부재함에 따라, 수업 시수, 교과서, 그리고 교사 교육 등 많은 부분에서 불안정과 혼란을 배태하고 있다. 그럼에도 교사들은 교육적 필요와 사회적 요구를 이유로, 교과 수업 시간을 할애하여 ‘부분적으로나마’ 문해력을 가르친다. 그리고 전술한 문해력 수업의 본질적 특성 및 한국적 특성으로 인해, 수업의 설계 및 실행 전반에서 크고 작은 어려움 또는 갈등에 직면하게 된다. 이러한 현실은 문해력을 가르치는 장면에서 교사들이 경험하는 수업 딜레마에 주목해야 할 필요를 제기한다. 교사들이 실제로 경험한 문해력 수업 딜레마 사례를 살펴보는 것은 문해력 수업의 구체적 실상을 확인하고, 문해력 연구 및 실천 담론이 나아가야 할 방향을 모색하는 중요한 계기가 될 것이다.

III. 문해력 수업 딜레마의 사례

연구 및 실천 측면 모두에서 문해력 수업의 안정적 정착을 위해서는 문해력 수업과 관련하여 교사가 주로 경험하는 딜레마가 무엇인지에 대한 이해가 선결될 필요가 있다. 어려움을 미리 알면 대처 방안을 마련할 수 있고, 이러한 작업은 관련 연구를 활성화하여, 현장 안착을 효과적으로 견인하기 때문이다.

문제는 ‘문해력 수업 딜레마’를 직접적으로 다룬 연구를 찾아보기 어렵다는 데 있다. 그러나 문해력은 삶과 학습의 도구라는 점에서, 여러 교과 수업 시간에 문해력을 가르치는 행위가 이루어질 수 있으며, 또 이루어져 왔을 것이다. 실제로 수업에 대한 교사들의 이야기를 다룬 문헌들을 살펴보면 ‘문

해력 수업 딜레마’라는 용어를 사용하지 않았을 뿐, 문해력 지도와 관련해 교사들이 어떤 어려움과 갈등에 직면해 있으며, 딜레마 대응을 위해 어떻게 고군분투하고 있는지가 부분적으로나마 제시되어 있다.

이에 대표적인 국내 논문 검색 사이트인 학술연구정보서비스(<https://www.riss.kr/>)에서 검색어를 ‘수업 딜레마/어려움/곤란’, 또는 ‘읽기/쓰기/어휘 + 수업/지도/교사 인식’의 조합으로 입력해서 얻은 결과 중 제목 및 초록 내용을 통해 ‘교사의 딜레마’를 다루고 있다고 판단되는 문헌 51편을 수집하였다.²⁾ 다음으로, 사례 발굴을 위해 정교화한 문헌 선정 및 배제 기준³⁾을 적용하여 논문 전문을 검토하는 과정을 거쳤으며, 최종적으로 18편의 문헌을 분석 대상으로 확정하였다.

〈표 1〉 최종 분석 문헌의 개요

번호	연구자 (발행 연도)	학교급	교과 (문해력 요소)	연구 대상
1	김명순(2010)	중등학교	국어(독서)	교사 및 학생
2	김주연(2011)	초등학교	과학(쓰기)	교사

- 2) 최초 문헌 수집 과정에서 ① 영어 등 외국어 교과 관련 문헌, ② 문해력 지도와 무관한 체육, 미술 등 예체능 교과 관련 문헌, ③ 초·중·고등학교급 외 연구 대상(유아, 대학생, 탈북학생, 장애학생, 유학생 등)을 다룬 문헌, ④ 특수 상황(예: 온라인 수업, 팬데믹 상황, 협동 수업, 교육 실습 등)에서의 수업 딜레마를 다룬 문헌은 포함하지 않았다.
- 3) 학교 수업에서 교사가 문해력을 가르치는 것과 관련해 직면하는 어려움이나 갈등 등 문해력 수업 딜레마의 일반적 사례를 발굴하기 위해 다음의 기준을 충족하지 않는 문헌은 배제하였다. ① 문해력(한글 해독, 유창성, 읽기/독서, 쓰기/작문, 어휘 등) 문제를 다루지 않은 문헌, ② 교수·지도의 맥락이 없이 문해력 자체에 대한 교사 인식을 조사한 문헌(예: 과학 교과서 읽기 자료에 대한 교사 인식), ③ 교과의 특수한 지식구조 지도 상황 또는 특정 단위 학습 상황에서의 어려움을 다룬 문헌(예: 초등 과학 ‘자기장’ 단위에서의 수업 딜레마), ④ 교과별 특정한 언어 표현이나 사용 양상에 초점을 둔 문헌(예: 과학 교사의 비유 사용, 역사 텍스트 독해에서 맥락화 지도의 어려움), ⑤ 디지털/미디어 문해력 관련 문헌, ⑥ 독서 토론 수업의 어려움에 주목한 문헌, ⑦ 동일 자료를 다른 관점이나 접근법으로 분석한 문헌 등.

3	김주영(2012)	초등학교	국어(쓰기 등)	교사
4	김주환·이순영·장봉기·박소희(2020)	중등학교	국어, 사회/역사, 과학(작문)	교사
5	김희경·이봉우(2023)	중등학교	과학(어휘)	교사
6	권이은(2018)	초등학교	국어(유창성, 읽기)	교사
7	류보라(2014)	중등학교	국어(독서)	교사
8	류보라(2017)	중등학교	국어(읽기)	예비 교사
9	박나현(2014)	초등학교	국어(한글 지도)	교사
10	박초희(2012)	초등학교	국어(한글 지도, 쓰기)	교사
11	안부영(2024)	초등학교	국어(어휘)	문헌
12	유정순(2005)	고등학교	역사(어휘)	교사 및 학생
13	이지영(2019)	초등학교	국어(독서)	교사
14	장은섭(2013ㄱ)	중등학교	국어(쓰기)	교사
15	장은섭(2013ㄴ)	중등학교	국어(읽기)	교사
16	최석환(2016)	고등학교	국어(읽기)	교사 및 학생
17	최현철(2012)	초등학교	과학(쓰기)	교사
18	하정은(2019)	초등학교	사회(어휘)	교사

이들 문헌을 분석한 결과를 종합하여, 문해력 수업 딜레마의 사례로 볼 수 있는 수업 장면 또는 내용을 다음과 같이 구체화하였다.

1. 정규 수업 시간 부재에 따른 딜레마: “단어 뜻 다 알려 주면, 수업 진도는 언제 나가나요?”

우리나라에서는 문해력 교육과정이 독립적으로 마련되어 있지 않아, 문해력 수업이 정규 수업으로 편성되지 못한다. 이로 인해 문해력 수업은 교사 개인의 필요와 의지에 따라 다른 교과 수업의 일부로 편입되어 이루어질 수밖에 없다. 이 과정에서 교사들은 ‘교과 진도 vs 문해력 지도’의 구도로 구체

화되는 딜레마를 경험하는 것으로 나타났다. 교과 진도만으로도 빠듯한 수업 시간 내에 문해력 수업까지 병행해야 하는 상황에 대한 어려움을 호소하는 것이다.

흥미로운 점은 이 딜레마에 대한 언급이 국어 교사보다 내용 교과 교사들에게서 더 빈번하게 나타났다. 학생들이 교과 어휘는 물론이고 일상 어휘도 잘 모르기 때문에 ‘수업 시간에 어휘 지도를 할 수밖에 없는데, 이로 인해 정작 중요한 학습 목표 달성을 위한 교과 수업에 집중할 수 없다’는 것이다.

… 기본적인 어휘를 가르치지 않는 것에 대해 걸리는 마음이 생기고 학생들의 낮은 학력을 더욱 부추기게 되지 않을까 우려되었다. (중략) 용어 학습에 많은 시간을 할애한 나머지 학습목표의 큰 맥락을 학습하는 것이 불가능하고 오히려 다른 고차적 사고력을 발달시킬 기회를 잃게 할 수 있다는 생각이 들었다. 수업을 계획하면서 가졌던 어휘를 가르쳐야겠다는 생각이 수업을 실행하면서 더욱 심화되었고, 수업이 끝난 뒤에도 ‘학생들의 이해를 고려하여 교과서의 어휘를 어느 수준으로 가르쳐야 하나?’는 여전히 해결되지 않은 딜레마로 남아 있었다.

(C교사의 수업 대화 및 인터뷰 결과에 대한 종합 분석

/ 하정은, 2019: 71-72에서 인용)

수업 전문성을 갖춘 고경력 교사들일수록 과학 수업에서의 ‘문해력 지도’를 중요하게 여기고(최현철, 2012) 이를 위한 구체적인 지원책을 적극적으로 마련한다(김희경·이봉우, 2023)는 조사 결과 역시 이 딜레마의 실재성을 뒷받침한다. 경력 교사들일수록 과학 수업의 원활한 진행을 가로막는 문해력 문제(주로 어휘 및 쓰기)에 대응하는 데 많은 관심이 있으며, 이를 해결하기 위한 자신만의 노하우를 가지고 있는 경우가 많다는 것이다.

이 딜레마는 학교급이 높아져도 유효하게 발생하는 것으로 나타났다. 고등학교 교과서 속 역사 용어에 대한 교사들의 인식을 조사한 유정순

(2005)에 따르면, 교사들은 역사 용어를 이해하는 것이 학생들의 역사 공부에 매우 큰 영향을 미치는데, 역사 용어는 물론이고 이를 설명하기 위해 사용되는 일반 어휘들도 학생들 수준에 지나치게 ‘어렵다’라고 지적했다. 문해력 수업과 관련하여 주목해야 할 점은 이렇게 어려운 역사 용어를 학생들에게 이해시키기 위해 교사들이 주로 활용하는 방법이 ‘말로 설명/풀이하기’라는 점이다. 수업 시간이 제한된 상황에서 교과서 속 역사 용어와 기초 어휘를 학생들이 이해할 수 있도록 일일이 말로 풀어 설명해 주다 보니, 정작 교과 진도를 나가지 못하는 문제가 발생하는 것이다.

교육과정의 존재는 수업 시수 문제와 직결되는바, 문해력 교육과정의 부재는 ‘시간 부족’ 문제를 야기할 수밖에 없다. 초등교사들이 과학 글쓰기와 관련하여 겪는 가장 큰 어려움이 구체적인 지도 방법의 부재와 함께 ‘시간 부족’이었다는 점 역시 문제의 실상을 분명하게 보여준다(김주연, 2011).

한편, 시간 부족으로 인한 딜레마는 국어 수업에서도 관찰된다. 어휘, 읽기, 쓰기와 관련된 학습이 이루어질 수 있도록 수업 시수가 배당된 국어 수업에서조차 ‘실질적인’ 문해력 신장에 필요한 시간을 확보하지 못해, 제대로 된 문해력 수업을 실행하는 데 어려움이 있는 것이다. 수업 시간 중 어휘 지도를 위한 별도 시간을 할애하는 경우가 많지 않으므로 수업 시간 외에 어휘 학습이 이루어질 수 있는 방안을 모색해야 한다는 교사들의 목소리(안부영, 2024), 초기 문해력 지도의 맥락에서 ‘소리 내어 읽기(읽어주기)’의 중요성 및 효용성을 인식하고 있지만, ‘물리적 시간의 부족’으로 막상 충분한 실행을 하지 못한다는 교사들의 호소(권이은, 2018)는 이러한 현실을 잘 보여준다.

이상의 사례는 문해력 수업 딜레마가 국어 수업뿐 아니라 여러 교과 수업에서 실재(實在)하는 현상임을 보여준다. 다만, 교과별로 주목하는 문해력 요소라든지(내용교과 수업: 어휘, 글쓰기 등, 국어 수업: 어휘, 읽기, 쓰기 등 문해력 요소 전반), 딜레마의 구체적 내용이나 양상(내용교과 수업: 어휘를 (어디까지) 가르쳐야 하는가?, 국어 수업: ‘제대로 된’ 어휘 지도를 위한 시간을 어떻게 확보해야 하는가?)이 상이하므로 교과 특성과 맥락을 고려한 별도의

연구가 이루어져야 할 것이다.

2. 문해력 수업 전문성 부족에 따른 딜레마: “발음 중심 지도랑 의미 중심 지도 중에 뭐가 맞나요?”

교사들이 직면하는 수업 딜레마 중 상당 부분은 ‘전문성 부족’에 기인한 경우가 많다(김주영, 2012). 수업의 실행 주체인 교사가 수업에 대해 잘 알지 못하면 문제가 발생할 수밖에 없다. 조사 결과, 문해력 수업 전문성 부족으로 인한 딜레마 사례는 주로 국어 수업의 맥락에서 제기되었다. 이는 문해력 수업을 국어 수업의 일부로 보고, 문해력 수업 전문성을 국어 교사에게만 요구해 온 기존의 인식 경향과 무관하지 않을 것이다.

문해력 수업 전문성의 부족으로 교사들이 직면하는 대표적인 딜레마는 초등학교 저학년 대상의 ‘한글 지도’ 맥락에서 보고되었다. 박나현(2014: 196)에 따르면, 초등교사가 국어 수업에서 ‘가장 먼저’ 겪는 어려움은 ‘한글 단위 지도’에서 발생하는데, 여기에는 ‘학생 요인(학생 간 한글 해득 수준의 격차)과 교재 요인(학생 간 수준 차이를 고려하지 못하는 획일화된 교과서), 교사 요인(교재 재구성 능력과 한글 지도 전문성의 부족), 환경 요인(가정과 연계의 어려움)’ 등이 복합적으로 얹혀 있다. 이중 교사들이 가장 좌절감을 느끼는 요인은 단연 전문성 부족과 같은 교사 요인으로, 저경력 교사일수록 관련 이론이나 전문 지식의 부족은 물론이거니와 입문기 문자 지도의 어려움을 지원해 줄 만한 조언자나 지원 자료조차도 마땅히 찾을 수 없어 좌절감과 이로 인한 효능감 저하를 겪고 있었다(박초희, 2012: 92-93).

학교마다 사정이 다르겠지만 우리 학교는 집안이 어려운 학생들이 많아서 부모님이 미리 한글 교육을 충분히 시키지 못하고 오는 경우가 많거든요… 저도 초기 문자 지도에 대해 아는 것이 부족하여 (학생 수준에 맞지 않는 것을 알지만) 그냥 교과서를 활용할 수밖에 없더라고요… 제 스스로도 도움이 필요한 건 알겠

는데 도움을 못 주니 교사로서 반성도 되고 한심하게 느껴질 때도 있어요.

(강 교사의 인터뷰 / 박초희, 2012: 90-91에서 인용)

인용문에서 확인할 수 있듯이, 초등 신규 교사들은 입문기 문자 지도와 관련하여 많은 어려움에 직면하지만, 적절한 지도법을 모를뿐더러 타개책을 찾지 못해, 문제 상황을 방치하거나 회피하는 식으로 대처하고 있었다.

문해력 연수를 운영하며 보고 들은 교사들의 이야기를 “사실 교사들은 한글 지도 방법을 잘 몰라요.”(홍인재, 2018)라는 한 줄로 정리한 어느 초등 교사의 고백이 시사하듯, 초등교사들은 문해력 자체, 그리고 문해력 교육 방법에 대한 전문성 부족으로 많은 딜레마를 경험하고 있다. ‘발음 중심 지도’와 ‘의미 중심 지도’ 중 무엇을 선택해야 하는지에 대한 A교사의 고민 역시 같은 맥락에서 접근해 볼 수 있다.

초기 문해력 지도 접근법과 관련된 이 딜레마는 비단 국내 초등교사들만의 고민은 아니다. 미국을 비롯한 영어권 국가에서는 오래전부터 ‘두 가지 접근법 중 어느 것을 선택해야 하는가?’를 두고 ‘읽기 전쟁(reading wars)’으로 일컬어질 정도로 치열한 논쟁을 전개해 왔다. 최근 들어, “읽기 전쟁은 파닉스의 승리로 끝이 났다.”라는 선언이 보고되고 있지만(김영숙, 2017), 이는 과학적 연구에 기반한 지도법을 강조하는 것이지 초기 문해력 교육의 유일한 방법이 파닉스 또는 발음 중심 지도라는 것을 뜻하는 것은 아니다.

이러한 견지에서 등장한 것이 ‘균형적 문해력 접근법’이다. 교사가 문해력 수업 전문성을 바탕으로, 가르치는 학생 및 학교의 특성에 맞게 적절한 지도법을 선택할 수 있어야 함을 강조하는 것이다. 그렇다면 대안적 접근인 균형적 문해력 접근법을 이해하고 적용하는 것으로 교사들의 딜레마가 해소될 수 있을까?

‘끊임없는 연구를 통해 학생에게 적합한 교육 방법을 탐색, 적용하며 계속 변화해 가는 것(Weaver, 1998)’을 추구하는 균형적 접근법의 본질상 교사들은 문해력 수업을 실행하는 과정에서 계속해서 크고 작은 딜레마를 경

힘하게 될 것이다. 높은 수준의 전문성이 요구됨에 따라 다양한 어려움이 수반될뿐더러, 매 순간 여러 대안 중 하나를 선택해야 하는 딜레마 상황에 봉착하기 때문이다. 하나를 선택함으로써 또 다른 가능성을 제한하게 되는 구조 속에서 교사는 어떤 선택을 하든지 (전문성이 부족할수록 더욱) 자신의 선택에 대해 고민하고 성찰하게 될 것이다. 이러한 점에서 교사의 딜레마는 존재론적이며, 딜레마 대응 과정에서 교사는 성장을 거듭한다(서근원, 2005).

문해력 수업 전문성 부재로 인한 딜레마는 내용 교과 교사들에게서도 확인된다. 최현철(2012)에 따르면 경력이 많은 교사일수록 과학 글쓰기의 필요성을 중요하게 여기지만, ‘지도 방법을 몰라’ 수업 도입에서만 관여하고 대체로 학생들에게 자유롭게 써 보라는 식으로만 수업을 진행하는 경우가 많은 것으로 나타났다. 그리고 이러한 전문성 부족은 글쓰기 수업을 어려운 수업으로 인식하게 하여, 교사 효능감을 저하시키고 결국에는 글쓰기 수업을 실행하지 않는 결과를 야기하는 것으로 나타났다.

한편, 수업의 본질이 ‘학생이 수업 내용을 내면화하는 과정’이라고 했을 때, 내면화 과정의 선결 조건은 ‘이미 그 교육 내용을 완전히 자기 것으로 만 들고 있는 존재로서의 교사’이다(김승호, 2019). 이것이 교사의 읽기/쓰기 수업 전문성의 한 요소로 교사의 읽기/쓰기 능력이 포함되곤 하는 이유이다.

그러나 많은 문헌에서 교사들은 직접 문해력을 가르쳐야 하는 위치이지만, 정작 자신의 문해력이 부족한 탓에 무엇을, 어떻게 가르쳐야 할지 막막함을 느낀다고 고백했다. 임성규(2006)에 따르면, 초등교사들은 글쓰기에 자신이 없고, 그러다 보니 무엇을 가르쳐야 할지 막연하다는 점을 쓰기 수업을 기피하는 첫 번째 이유로 꼽았다. 박초희(2012)에서도 초등교사들이 국어 수업 곤란의 원인으로 본인의 ‘언어 기능 부족’을 꼽았으며, 이로 인해 빚어지는 국어 수업의 곤란을 근원적으로 해결할 수 있는 교사 교육의 방안이 마련될 필요를 강하게 요구하였다고 밝혔다.

학교에서 글짓기 대회도 많고 쓰기 수업 시 어려움을 많이 겪거든요. 막연하니

가요, 학생들한테 그냥 원고지 나누어 주고 쓰라고 하기가 너무 미안한데 저도 어떻게 도와줘야 할지 모르겠어요. 참고 작품 주고 연습하라고도 해봤는데 별로인 것 같아요. 개인적으로 논술 진짜 배워보고 싶어요. 단순한 지도법을 넘어서 제가 쓰는 법을요. 대입 때 잠깐 공부하긴 했어도 그 후 체계적으로 공부한 적이 없는 것 같거든요.

(이 교사의 인터뷰 / 박초희, 2012: 78에서 인용)

교사의 문해력 부족에서 비롯되는 딜레마가 중등 교사들에게서는 더욱 문제가 될 것임을 예상하기란 어렵지 않다. 중등 교사일수록 높은 난이도의 글 또는 문해력 과제를 다루어야 하기 때문이다. 특히 중등 교사들은 교과와 관계 없이 ‘쓰기’ 지도와 관련해 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 김주환·이순영·장봉기·박소희(2020)에 따르면, 국어 교사를 포함하여 사회(역사), 과학 교사 등 모든 교과의 교사들이 쓰기의 중요성, 특히 학습 도구로서의 쓰기의 중요성을 인식하고 있으나, 쓰기 교육을 위한 교사 개인의 노력 수준은 낮은 편이며, 쓰기와 그 지도에 대한 선호도, 그리고 필자로서의 효능감도 낮은 편이었다.

이처럼 교사의 문해력 부족에서 비롯되는 딜레마는 비단 국어 교사에게 국한되지 않는다. 이러한 견지에서 김종윤 외(2018)에서는 역사/과학 교사의 문해력이 역사가/과학자의 문해력 수준이나 양상에 이르지 못할 가능성이 높다는 점, ‘교사 간 개인차가 크다’라는 점을 학문 문식성 교육 실행의 문제점으로 지적한 바 있다.

3. 교수 실행 시 ‘방법(기능) vs 내용(지식)’ 갈등으로 인한 딜레마: “읽기 기능을 가르쳐야 하지만, 글을 이해시키려면 배경지식을 강조할 수밖에 없어요.”

글 내용에 관한 지식은 글을 읽고 쓰는 데 매우 중요하다. 읽기 수업에

서 도입 활동으로 ‘배경지식 활성화’, 읽기 활동의 결과로 글에 담긴 지식이 나 의미를 정리, 내면화, 심화하는 등의 ‘읽기 후 활동’이 강조되는 것 모두 이러한 맥락에 바탕한다. 그럼에도 읽기 교육에서는 글의 내용이나 지식 자체를 가르치는 것보다는 글을 읽는 방법, 즉 읽기 기능과 전략을 가르치는데 중점을 두어 왔다. 글을 읽는 데 도움이 되는 지식의 중요성을 부정하는 것은 아니지만 교육의 중점은 읽기 방법 학습에 있음을 분명히 함으로써 교과 정체성을 분명히 하고자 한 것이다.

그러나 교사들의 고백에 따르면, 적어도 읽기 수업을 실행하는 장면에서는 ‘방법 vs 내용’의 갈등 구도가 여전히 유효한 것으로 나타났다. 수업에서 학생들이 글을 스스로 읽어나갈 수 있도록 읽기 방법을 가르쳐야 한다는 것을 알고 있으며 그렇게 생각하지만, 여러 가지 ‘현실적 여건상’ 글의 내용을 설명하거나 해설하는 식의 수업 방법을 선택하게 되면서, 이상과 현실의 괴리에서 비롯되는 딜레마를 경험하게 되는 것이다.⁴⁾

읽기 수업에 대한 국어 교사의 인식을 조사한 장은섭(2013_나)에 따르면, 교사들은 읽기 수업에서 주로 ‘텍스트의 의미를 수용 및 비판할 수 있는 이해 활동(읽기 기능 중심)’과 ‘텍스트의 정확한 해석을 위한 충실한 내용 파악(글의 내용 및 의미 파악 중심)’을 가르친다고 보고했다. 주목할 점은 1~3순위를 종합한 응답 빈도는 전자의 비중이 가장 컸지만, 1순위만 놓고 볼 때 후자의 비중이 가장 컸다는 것이다. 또한 교사들은 이상적인 읽기 수업을 읽기 기능을 가르치는 수업으로 인식하면서도 자주 사용하는 교수학습 방법으로

4) 교사의 읽기 교육관에 따라서도 ‘방법 vs 내용’ 갈등으로 인한 딜레마는 발생한다. 읽기(독서) 수업에서 읽기 방법을 가르쳐야 한다는 데 이견은 없지만, 글 내용의 이해와 활용 경험 자체도 중요한 교육 내용으로 볼 것인지, 내용 학습의 비중을 어느 정도로 다룰 것인지를 결정하는 양상은 교사의 교육관에 따라 상이할 수 있다. 가령, 제재 글을 학습 목표에 해당하는 읽기 기능을 가르치기 위한 수단으로만 활용하는 교사가 있는 반면, 글을 읽고 그 내용을 깊이 이해하고 사고하는 과정이나 경험 자체도 강조하는 교사가 있을 수 있다. 이와 같은 읽기 교육관의 문제는 교사 한 사람의 내적 가치 갈등, 같은 학년을 나누어 가르치는 교사 간 갈등 등 다양한 양상으로 나타날 수 있다.

기능 학습에 효과적인 ‘시범 보이고 따라하기’나 ‘토의토론 및 발표 수업’보다 글 내용 설명에 중점을 두는 ‘설명하고 질의 응답하기, 강의식 수업’ 등을 꼽았다.

수업방식요… 휴… 그게 참 어려워요. 저도 중·고등학교 시절에 강독식 수업을 받으며 밑줄 짚, 별표 몇 개, 수업시간에 따분함을 많이 느끼며 나중에 절대 저런 수업은 하지말자, 다짐도 많이 했는데……. 제가 수업을 해보니 막상 하고 싶은 수업을 하려고 해도 현실적인 여건이 도저히 학생들과 대화하고 토의하면서 수업하기엔 진도와 시험, 입시 때문에 한계에 부딪히게 되더라구요.

(교사C의 인터뷰 / 장은섭, 2013 L: 262에서 인용)

이처럼 국어 교사들은 읽기 수업의 이상과 현실 사이에서 ‘방법 vs 내용’의 구도로 설명되는 딜레마를 경험하고 있었다. 그리고 이러한 딜레마는 글의 난이도가 높아질수록, 즉 글을 이해하는 데 요구되는 배경지식의 양이 많아지고 전문화되는 고등학교에서의 읽기 수업일수록 그 경향이 강화되는 경향을 보였다.

주지하듯, 복잡하고 전문적인 내용의 글을 배경지식의 도움 없이 읽어 내기 위해서는 상당한 수준의 독해력이 요구된다. 그러나 수업을 듣는 다수 학생의 독해력은 이 수준에 미치지 못하는 경우가 많다. 이러한 상황에서 난이도 높은 글을 이해시키고 또 문제 풀이까지 해야 하는 고등학교 교사들에게 가장 손쉬운(또는 가장 현실적인) 읽기 수업 방법은 배경지식을 활용해 글의 내용을 이해하도록 이끄는 것일 수 있다. 고등학교 읽기 수업에서 교사들은 이러한 ‘현실적인 이유로’ 방법 중심 수업보다는 내용 중심 수업을 선택하였다.

지문을 어떻게 읽는지 방법에 대해서 따로 지도해 주신 건 없었고요. 설명하실 때 사례를 중심으로 이해가 되도록 설명을 많이 해주셨어요. 그래서 자기 경험

답과 아시는 것들을 많이 이야기 해 주시면서 이해를 도와주셔서. (중략) 그게 (내용에 대한 지식) 좀 많은 것 같아요.

(B교사에게 배운 학생1의 인터뷰 / 최석환, 2016: 47에서 인용)

우선 가르쳐야 할 내용들도 많으니까. 고3은 EBS 문제집을 하는데 문제집의 양도 많고 다루어 줘야 할 내용도 많은데 방법을 알려 주고 그 방법에 따라 학생들이 스스로 파악할 수 있게끔 하면 그게 이제 가장 이상적인 수업인데, 그러기에는 내가 마음이 너무 급한 것이고.

(B교사의 인터뷰 / 최석환, 2016: 52에서 인용)

B교사의 인터뷰에서 드러나듯이, 국어 교사들은 제한된 시간 내에 어려운 수준의 글을 가르쳐야 하는 상황에서, 읽기 방법 중심의 이상적인 수업보다는 글의 내용을 충실하게 이해하는 데 중점을 두는 현실적인 수업을 택하였다.⁵⁾

앞선 사례를 통해 확인할 수 있듯이, 과학기술 및 사회경제 분야의 글을 대상으로 하는 이른바 ‘비문학 독해’ 수업에서는 내용 학습의 비중이 방법 학습 못지않게 크다. 학생들의 지문 이해를 돕기 위해 글과 관련된 배경지식을 설명하는 데 수업의 상당 부분을 할애하게 되는 탓이다. 이러한 국어 교사들의 딜레마는 ‘분야별 글 읽기’ 수업이나 ‘학문 문식성’ 수업 맥락에서 더욱 강화될 것으로 보인다. 학문 문식성 관점에서는 학문 분야별 특성이 강한 텍스트를 읽거나 쓰는 데 있어 ‘배경지식’이나 ‘교과 어휘’ 등 내용(지식)에 해당하는 부분이 문해력 전략으로 다루어지기 때문이다(김중윤, 2020; Lee

5) 이 딜레마는 읽기 수업 전문성 측면에서도 해석해 볼 수 있다. ‘제재로서 글을 활용한다’라는 것의 의미를 〈학습 목표를 달성하기 위해 텍스트의 내용을 설명하는 것〉이 아닌 〈텍스트의 내용 자체를 가르치는 것〉으로 오독하는 것이다. 예비 교사들의 경우 읽기 수업 전문성이 부족함에 따라, 학습 목표로 상정된 읽기 기능에 대한 학습에 중점을 두지 못하고, 제재 글의 내용을 가르치는 것으로 읽기 수업을 마무리하는 경향을 보였다는 류보라(2017)의 연구는 이를 뒷받침한다.

& Spratley, 2010).

이러한 상황이 심화될 경우, 교사들은 ‘무엇을, 어떻게 가르쳐야 하는가?’에 대한 고민을 넘어, ‘누가 가르쳐야 하는가?’에 대한 딜레마에 직면하게 될 수도 있다. 읽기 수업에서 배경지식의 중요도가 커질수록, 국어 교사로서의 역할 수행에 어려움이 생길 수밖에 없기 때문이다(김중윤, 2020; 이순영, 2011; 편지윤, 2021). 교사 스스로도 잘 알지 못하는 내용을 가르쳐야 하는 것에 대한 부담이 있고, 준비해서 가르친다고 하더라도 이것이 과연 읽기 수업인지(또는 국어 수업인지) 혼란을 겪게 될 것이다. 읽기 교육의 정체성과 목표를 뚜렷하게 인식한 교사일수록, 동시에 학생을 위한 읽기 수업의 지향을 깊이 고민하는 교사일수록 이 딜레마에 직면할 가능성이 높다.

4. ‘문해력 vs 문해력 수업’ 선택에 따른 딜레마: “문해력을 가르치기 위해 교사가 개입하는 순간 ‘진짜 문해력 활동’이 아니게 되는 것 같아 고민이 돼요.”

문해력 수업에서 ‘문해력’을 강조할 것인지 ‘수업’을 강조할 것인지와 관련하여서도 교사들은 딜레마를 경험하는 것으로 나타났다. ‘실제성’이 좋은 수업의 한 요건이라는 점은 주지의 사실이다. 문해력, 즉 읽고 쓰는 능력은 일상에서의 활용도가 높다는 점에서 문해력 수업에서 실제성은 더욱 중요하다. 문해력 교육의 원리로 ‘실제적 상황에서 읽고 쓰는 경험의 풍부한 제공’이 강조되는 것은 이러한 맥락을 바탕으로 한다.

문제는 실제 글을 읽고 쓰는 과정과 읽기/쓰기를 가르치는 수업의 과정은 상이할 수밖에 없다는 점이다. 이때 교사들은 ‘자연스러운 읽기/쓰기 활동’과 ‘교사의 적극적 개입에 바탕한 수업다운 수업’ 중 무엇을 선택할 것인지에 대해 갈등하게 된다. 주목해야 할 점은 어느 한쪽을 선택하든 또 다른 문제 상황에 직면하게 된다는 것이다. 가령, 전자를 택한 교사들은 실제적인 읽기/쓰기 경험을 마련해 주기 위해 학생들이 스스로 글을 읽고 쓸 수 있도록

록 충분한 활동 시간을 마련하는 데 중점을 둘 것이다. 그러다 문득 ‘내가 아무것도 가르치지 않고 있는 것인가?’ 하는 고민에 빠진다. 이러한 교사의 고민은 애써 마련한 독서/작문 시간을 지루해하는 학생, 특히 활동이나 과제를 수행하지 못하는 학생들을 목도하는 순간 더욱 깊어진다. 이러한 이유로 교사들은 자연스러운 읽기/쓰기 과정을 중단하고 각종 활동을 제시하며 개입하기 시작한다. 이른바 ‘읽기 전, 중, 후 활동’ 또는 ‘쓰기 과정별 활동’을 제시하며 ‘수업다운 수업’을 실행하는 것이다.

책 읽기 중에 병행하는 내용 확인은 중요한 내용을 짚어주고 회상하게 함으로써 읽었던 내용을 기억하게 할 수 있으며, 이어질 내용을 추측하는 데에도 유용하다. 그러나 책 읽기 도중에 내용을 확인하는 것은 자연스러운 독서 행위가 아니며 읽기 몰입을 방해할 수 있다. 연구 참여 교사는 책 읽기 도중에 아무것도 하지 않을 것인가, 몰입에 방해되지 않는 수준으로 최소한의 활동(예: 포스트잇 붙이기)을 할 것인가, 내용 파악 및 확인하기 활동을 비중 있게 다룰 것인가에 대한 딜레마가 생겼다고 한다. 그러나 연구 참여 교사들은… 학생들이 책의 내용을 온전하게 이해하지 못할 것에 대한 우려 때문에 내용 파악 및 확인하기 활동을 병행했다고 하였다.

(읽기 지도 딜레마 관련 교사 인터뷰 결과 분석 / 이지영, 2019: 88)

위 인용문에서 확인할 수 있듯이, 교사들은 실제적인 읽기 활동에 몰입할 수 있도록 시간을 부여하다가도 여러 교육적 우려로 인해 자연스러운 독서를 중단하고, 교육적 개입을 시작한다. 어렵게 내린 결정이고 선택이었으나 교사들은 자신의 선택이 과연 적절한 것인지에 대해 또다시 고민한다.

이러한 교사들의 불안과 고민의 기저에는 ‘수업이란 교사가 무언가를 직접적으로 가르쳐야 하는 활동’이라는 인식이 자리 잡고 있다. 류보라(2014: 293)에 따르면, 수업 시간에 학생들이 직접 읽기를 할 시간을 확보하는 것과 읽기를 가르치는 교육 활동 사이에서 교사들이 딜레마를 경험하는 이유는

“독서를 하는 시간이 교육 활동이 이루어지는 것으로 인식되지 않기 때문”이다. 독서 지도에 대한 중등 학생과 교사의 인식을 조사한 김명순(2010)에서도 학생들과 달리 교사들은 읽기 활동을 위한 시간 제공을 읽기 지도로 인식하지 않는 것으로 나타났다. 이러한 인식의 영향으로 교사들은 읽기/쓰기 활동을 만들어 ‘수업다운 수업’을 진행하지만, 이를 통해서는 ‘진정한 읽기/쓰기’ 경험을 제공해 주지 못한다는 점을 고민하며 또다시 딜레마에 빠진다.

유사한 맥락에서 ‘강제성 vs 자율성’으로 구체화되는 문해력 수업 딜레마를 경험한 교사들도 있었다. 학생의 참여 의욕을 고취하고 문해력에 대한 가치 인식을 높이기 위해 약간의 강제성은 불가피하다는 관점과 자율적 참여가 중요하다는 관점 사이에서 갈등하는 것이다. 가령, 국어 교사들은 독서 지도 방식과 관련하여 ‘학생들에게 우선 읽을 기회를 주기 위해서 강제성이 필요하다는 입장과 교사가 독서를 지나치게 강조하는 것이 오히려 학생들에게 독서에 대한 거부감을 줄 수 있다고 우려하는 입장’(류보라, 2014: 292) 사이에서 긴장을 경험하고 있었다.

국어 수업 시간에 하는 독서는 강제성이 필요하기도 하고요. 독서는 싫은 거라
는 선입견이 있기도 한데 책을 5분 정도 읽게 하다 보면 빠져들어서 읽는 경
우도 보거든요. 좋아하는 것만 먹게 만들면 경험 이상을 벗어날 수 없으니까, 처음
에는 썩 내키지는 않았지만 해 보니까 할 만하다고 느낄 수 있는 정도의 강제성
은 필요하다고 생각해요...

(교사D의 인터뷰 / 류보라, 2014: 292에서 인용)

책을 읽어야 된다고 말을 하지 않는 이유는, 상황이나 학교 분위기에 따라서도
달라지는데, 공부를 안 하는 아이들에게는 책 이야기를 계속한다는 것이 거부감
을 가질 수 있어서, 적극적으로 권하기보다는 수업하다가 이런 책이 있다고 권
하는 것이 아이들이 관심을 갖는 거 같아서. 우선 읽어야 하니까 관심 있는 거부
터 읽으라는 식으로 하고.

(교사C의 인터뷰 / 류보라, 2014: 292에서 인용)

위 사례에서 확인할 수 있듯이, 이 딜레마는 교육 행위의 토대가 되는 교사 개인의 관점 또는 신념의 문제임에 따라 ‘교사 간’ 긴장과 갈등으로 이어질 수도 있다. 자율성을 지향하는 동료 교사의 지도 방식에 대해 “‘참 편하게 하는 수업’이라고 표현하며 교사가 학생의 독서에 대해 방임적 태도를 보인 것으로 평가(류보라, 2014: 293)”하는 등 심각한 긴장을 유발하는 것이다. 이 딜레마는 교사가 읽기(독서) 지도에 대한 관점을 정립함으로써 일면 해소될 수 있겠으나, 관점을 정립하기까지 교사 내적으로, 관점을 정립하더라도 동료 교사와의 관계에서 크고 작은 어려움을 지속적으로 유발할 가능성이 크다는 점에서 문제적이다.

5. ‘교사의 의지와 필요 vs 학생의 무관심’ 간 괴리로 인한 딜레마: “문해력 걱정은 교사만 하지, 정작 학생들은 관심이 없어요.”

문해력 수업 딜레마는 학생과의 관계로 인해 발생하기도 한다. 이는 교사와 학생이 수업을 지탱하는 핵심 축이라는 점을 고려했을 때 쉽게 예상되는 부분이다. 구체적으로 교사들은 문해력의 중요성을 절감함에 따라 교과를 막론하고 문해력을 가르치려 하지만, 막상 학생들이 흥미와 관심을 보이지 않는 데서 딜레마를 경험하고 있었다.

요즘 국가적인 차원으로 영어 교육에 공을 들이고 있지만 아이들 가르치면서 느끼는 것은 우리말과 글에 관심이 없다는 거예요. 기본적으로 (요즘 세대의) 국어에 대한 지식이 구세대들보다 떨어지고 있는 것 같아요. 마치 요즘 내 또래들이 한자를 모르는 것처럼 말이죠. 자신의 생각을 정확하게 효과적으로 표현하는 기능적인 면의 국어 교육이 가장 기본 중의 기본이라고 생각하는데...

(임 교사의 인터뷰 / 박초희, 2012, : 36에서 인용)

인용문에서 확인할 수 있듯이, 학생들의 문해력 수업에 대한 무관심은

다른 교과 학습과의 관계에서 문해력 학습이 비교우위를 차지하지 못함에 따라 발생한다. 영어 단어는 외워야 한다고 생각하지만, 우리말 단어의 뜻을 따로 공부하거나 외우는 것을 어색해하거나 학습의 필요성을 잘 인식하지 못하는 것이다.⁶⁾

이러한 딜레마는 중등 교사들의 이야기에서도 확인된다. 쓰기 및 읽기 수업에 대한 국어 교사들의 인식을 조사한 장은섭(2013 ㄱ, ㄴ)에 따르면, 국어 교사들은 쓰기 및 읽기 수업을 진행하는 데 있어 가장 어려운 점을 ‘학생의 무관심 및 읽기/쓰기 지식과 전략의 부족’으로 꼽았다. 교사가 인식하는 학생들의 문해력 지식과 능력은 상당히 부족한 편임에도 불구하고, 수업에 대한 학생들의 관심과 참여 의지가 현저하게 부족하다는 것이다.

가끔 제 자신에게 물어볼 때도 있죠. (읽기) 수업하면서 힘들다고 느끼는 것이 과연 학생들의 학력 수준이 점차 낮아지고, 수업 참여도와 집중력이 떨어져 그런 것인가 하구요…… 분명한 것은 학생들뿐만 아니라 저도 애들과 마찬가지로 수업에 무관심하고 소홀해서 가끔 학생들 탓으로 돌리는 경우도 있거든요.

(교사B의 인터뷰 / 장은섭, 2013 ㄴ: 263에서 인용)

인용문에 제시된 교사의 고백을 통해 확인할 수 있듯이, 문해력 수업에 대한 학생의 무관심이나 비참여적 태도는 결과적으로 수업을 이어나갈 수 없게 할 뿐 아니라, 교사의 수업 의지를 꺾는다. 이러한 견지에서 초등교사들이 과학 글쓰기의 필요성을 낮게 인식하게 된 가장 큰 원인이 ‘학생들이 과학 글쓰기에 소극적인 태도를 보이기 때문’이라는 결과는 시사하는 바가 크

6) ‘예전에 비해 우리말로 읽고 쓰는 능력인 문해력에 대한 요즘 세대의 관심이나 지식이 떨어진 것이 문제’라는 교사의 경험적 진단을 고려했을 때, 이 딜레마는 점점 더 심각한 문제로 대두될 가능성이 높다. 디지털 및 인공지능 기술이 읽고 쓰는 수고로움을 덜어주는 ‘편리한 세상’을 살아가는 현재의, 그리고 미래의 세대에게 읽고 쓰는 능력인 문해력은 점점 더 ‘관심 밖 대상’이 될 가능성이 높기 때문이다.

다(최현철, 2012).

문해력 수업이 정규 수업이 아니고, 교사의 자발적 의지에 의해 이루어지는 현실을 고려했을 때, 이러한 학생들의 무관심은 교사의 딜레마를 유발하는 주요 기제임이 분명하다.

IV. 결론 및 제언

이 연구는 문해력이 사회적 이슈로 대두되는 상황에서 문해력 수업에 대한 학교 현장의 혼란과 어려움이 만연한 이유가 ‘문해력 수업’에 대한 본격적 담론이 충분하게 마련되지 않은 것과 관련된다는 문제의식에서 출발하였다. 이에 국내 학교 교육의 맥락에서 문해력 수업의 개념과 위상을 고찰하고, 문해력 수업의 특성으로 인해 교사들이 직면하게 된 수업 딜레마의 여러 사례를 살펴보았다. 문해력 수업 딜레마를 발굴해 보려는 본고의 작업은 문해력 수업에 대한 심층적이고 입체적인 이해를 시도했다는 점에서 의의가 있다.

사례 분석에서 나타난 바와 같이, 문해력 수업 딜레마는 현장에서 교사들이 ‘이미’ 경험하고 있는 현안이며, 국어 수업을 비롯한 다양한 교과 수업에서 ‘실재’하는 현상이다. 한글 학습에서부터 학문 문식성에 이르기까지 다양한 범주와 수준의 문해력 수업에 대한 요구가 강화되고 있는 시점에서 문해력 수업을 그 실행 주체인 교사 입장에서 탐색하는 문해력 수업 딜레마 연구는 시의성을 가진다고 할 수 있다.

다만, 앞서 제시한 사례들은 교사들이 교과 수업에서 직면하는 딜레마를 조사한 기존 문헌에서 ‘문해력 수업 딜레마’라고 볼 수 있는 것들을 추려낸 것임에 따라, 충분하지도, 완전하지도 않다. 이외에도 교사들은 다양한 유형과 내용의 문해력 수업 딜레마를 경험했고, 또 경험하고 있을 것이다.

문해력 수업 딜레마 연구를 통해 교사들이 문해력 수업을 설계 및 실행하는 과정에서 어떤 어려움을 겪게 되는지 확인하는 작업은 문해력 수업을 실행하고자 하는 교사들이 어떤 준비를 해야 하는지를 밝히는 데 도움을 줄 수 있다. 그러므로 다수의 교사가 공감할 수 있고, ‘정말 가려운 곳을 긁어주는’ 수업 딜레마를 발굴 및 구성할 필요가 있다. 이러한 문제의식하에 향후 문해력 수업 딜레마에 관한 연구의 방향과 내용에 대한 제언을 제시하는 것으로 연구를 마무리하고자 한다.

첫째, ‘문해력 수업 딜레마’를 발굴하고 구성하는 것 자체에 천착한 연구가 진행될 필요가 있다. 전술한 바와 같이 문해력 수업은 국어 수업과 동일하지 않으며, 특히 우리나라에서는 교사의 의지와 열정에 기대어 교과 수업 중 일부로 전개되고 있다는 점에서 독특한 위치를 점한다. 더욱이 문해력 수업 딜레마의 발생에는 제도 변인(교육과정 및 수업 시수의 부재), 교사 변인(문해력 수업 전문성 등), 학생 변인(학생의 무관심과 비참여), 교수(실행) 변인(이상과 현실의 괴리, 교육적 개입으로 인한 실제성 저하) 등이 복잡하게 관여한다.

이처럼 관여하는 변인의 복잡성은 문해력 수업 딜레마의 층위, 구조, 범주 등의 복잡성을 시사하는바, 분석과 해석 전반에서 체계적인 접근과 심층적인 탐구를 요구한다. 문해력 수업 딜레마 자체에 주목한 연구가 심도 있게 이루어질 때라야, 교사들이 딜레마에 효과적으로 대응하기 위해 무엇을 알고 익혀야 하는지, 어떠한 방향과 방법으로 교육적 실천을 도모해야 하는지 등에 대한 답을 구하며, 문해력 교육 담론의 정교화를 꾀할 수 있을 것이다.

둘째, 학교급별 특성을 고려한 문해력 수업 딜레마 연구가 이루어져야 한다. 학교급에 따라 교사들이 경험하는 문해력 수업 딜레마는 상이하다. 목표로 하는 문해력의 범위와 수준이 다르기 때문이다. 그럼에도 기존 연구는 대체로 초등학교급을 중심으로 이루어졌다. 앞서 살펴본 바에 따르면, 중등 교사 역시 문해력 수업과 관련해 다양한 딜레마를 경험하고 있을 것임을 짐작해 볼 수 있다. 문해력의 수준이 심화·확장되면서 수업 시간을 확보하는

것부터 학생들의 흥미를 끄는 것에 이르기까지 많은 어려움이 발생할 것이기 때문이다. 그러므로 중등학교의 특성을 고려한 문해력 수업 딜레마 연구가 활성화되어야 할 것이다.

물론 초등교사들이 경험하는 문해력 수업 딜레마의 유형과 내용에 대한 탐색도 심화·확대될 필요가 있다. 초등교사는 모든 교과 수업을 실행한다는 점에서, 또한 문해력 발달이 급격하게 이루어지는 시기의 학생들과 마주한다는 점에서 중등 교사와는 다른 양상의 수업 딜레마를 경험할 것으로 추측된다. 초등 문해력 수업의 특수 국면을 고려한 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 교과별 문해력 수업 딜레마도 조사할 필요가 있다. 앞서 살펴본 바와 같이, 교과에 따라 교사들이 직면하는 문해력 수업 딜레마의 내용과 양상은 상이하다. 가령, 어휘 지도와 관련하여 국어 교사와 내용 교과 교사가 고민하고 갈등하는 지점과 이유는 다르다. 학문 문식성 논의를 통해 살펴본 바와 같이, 교과별로 요구되는 문해력의 내용과 수준이 상이하다는 것도 문해력 수업 딜레마를 교과별로 탐색해야 할 필요를 뒷받침한다. 교과별 특성을 반영한 문해력 수업 딜레마에 대한 탐구를 통해, ‘국어 수업 딜레마’와는 다른 ‘문해력 수업 딜레마’ 자체에 대한 심층적인 이해를 도모해 낼 수 있을 것이다.

문해력 수업 딜레마 연구는 교사의 시선에서 문해력 수업을 이해하고자 하는 시도이다. 교사가 문해력 수업과 관련하여, 무엇을, 얼마나, 왜 고민하고 갈등하는지에 대한 탐구는 자연스레 그 해결 방안에 대한 논의를 촉구할 것이며, 이는 곧 교사의 성장, 궁극적으로는 수업의 실질적 개선을 견인할 것이다. 문해력 수업 연구는 교사들의 목소리를 경청하는 것으로부터 시작될 필요가 있다.

* 본 논문은 2024.4.30. 투고되었으며, 2024.5.12. 심사가 시작되어 2024.6.7. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 권이은(2018), 「소리 내어 읽기 교수·학습 방법 연구-초등교사의 인식 조사 결과를 기반으로」, 『청람어문교육』 66, 85-112.
- 금미숙·곽승철(2015), 「초등 특수학습 교사가 겪는 수업 딜레마 사례 연구-국어과 수업 중심으로」, 『통합교육연구』 10(2), 129-150.
- 김명준(2010), 「중등학교 학생과 교사의 독서 지도에 대한 인식 양상」, 『새국어교육』 86, 57-84.
- 김승호(2019), 『수업이란 무엇인가』, 서울: 학지사.
- 김영란(2021), 「학문 문식성(disciplinary literacy)의 의미와 중등교육에의 시사점」, 『리터러시연구』 12(1), 367-401.
- 김영숙(2017), 『찬찬히 체계적, 과학적으로 배우는 읽기 & 쓰기 교육』, 서울: 학지사.
- 김종윤(2020), 「고등학교 수준에서의 정보 텍스트(비문학) 시험 및 읽기 교수학습 방향에 대한 소고」, 『우리말교육현장연구』 14(2), 135-165.
- 김종윤·변태진·이혜영(2018), 「역사 및 물리 교사의 텍스트 읽기 양상 비교를 통한 학문 문식성 개념의 교육적 적용 방안」, 『교육과정평가연구』 21(4), 43-72.
- 김주연(2011), 「초등학교 교사들의 과학 글쓰기에 대한 인식 연구」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김주영(2012), 「초등교사의 ‘국어수업 어려움’ 인식에 관한 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 김주환·이순영·장봉기·박소희(2020), 「중등 작문 교수·학습 실태조사 연구-교과 글쓰기를 중심으로」, 『리터러시연구』 34, 189-218.
- 김혜정(2015), 「문식성 발달 이론과 국어과 교육 내용으로서 문식성에 대한 검토」, 『국어교육연구』 36, 463-493.
- 김희경·이봉우(2023), 「과학 수업에서 교사의 적응적 실행의 특징 분석」, 『한국과학교육학회지』 43(4), 403-414.
- 류보라(2014), 「독서 교육에 대한 국어 교사의 인식 연구」, 『독서연구』 32, 279-298.
- 류보라(2017), 「예비 국어 교사의 수업 설계 양상-읽기 수업 설계를 중심으로」, 『새국어교육』 112, 37-70.
- 박나현(2014), 「초등교사가 1학년 국어 수업에서 겪는 어려움과 원인」, 『한국초등국어교육』 55, 185-214.
- 박소희(2012), 「초등 새내기 교사의 국어 수업 곤란과 대응 양상 연구」, 공주교육대학교 석사학위논문.
- 서근원(2005), 「교사의 딜레마와 수업의미」, 『아시아교육연구』 6(2), 1-40.
- 안부영(2024), 「기초 문식성 단계 학습자의 ‘우연한 어휘 학습’을 위한 교과서 수록 어휘 분석」, 『초등교육연구』 37(1), 55-77.
- 엄훈(2019), 「아동기 문해력 발달 격차에 대한 문제해결적 접근」, 『독서연구』 50, 9-39.

- 유정순(2005), 「고등학교 국사 교과서 역사용어 이해 실태와 개선방안」, 『역사교육논집』 35, 107-155.
- 이경화(2018), 「한글문해 교육 내용」, 『초등교과교육연구』 28, 147-165.
- 이순영(2011), 「교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식 연구-“정보 텍스트”에 대한 논의를 중심으로」, 『국어교육학연구』 42, 499-532.
- 이지영(2019), 「한 학기 한 권 읽기의 실천에서 드러난 초등교사의 딜레마 탐색」, 『아동청소년 문학연구』 24, 71-102.
- 이혁규(2010), 「수업 비평의 개념과 위상」, 『교육인류학연구』 13(1), 69-94.
- 임성규(2006), 「초등학교 글쓰기 수업의 문제점과 개선 방안」, 『작문연구』 3, 9-42.
- 장은섭(2013ㄱ), 「쓰기수업과 교육과정에 대한 국어교사들의 인식 연구」, 『청람어문교육』 48, 289-324.
- 장은섭(2013ㄴ), 「읽기 수업과 교육과정에 대한 국어교사 인식 연구」, 『국어교육』 142, 239-271.
- 정혜승(2019), 「문식성 교육의 성찰과 실천-학생, 교육과정, 경험, 공간을 중심으로」, 『국어교육연구』 44, 241-273.
- 조수진(2016), 「초등교사가 지리수업에서 겪는 딜레마와 대응 양상」, 『한국지리환경교육학회지』 24(2), 41-54.
- 최석환(2016), 「읽기 영역 내용교수지식(PCK)의 교수적 변환 연구-사실적 독해 관련 지식을 중심으로」, 서강대학교 석사학위논문.
- 최현철(2012), 「초등학교 교과서 내 과학 글쓰기에 대한 교사 인식 및 운영 실태조사」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 편지윤(2021), 「학문 문식성 교육 내용으로서 지식에 대한 시론」, 『새국어교육』 129, 9-48.
- 하정은(2019), 「딜레마 사례 분석을 통한 초등 사회과 교사의 수업전문성」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 한승규(2022), 「뉴스, 신문기사에서의 키워드 ‘리터러시’ 분석」, 『인문사회』 21 13(1), 3307-3318.
- 홍인재(2018), 『읽고 쓰지 못하는 아이들』, 서울: 에듀넷.
- Lambert, M. (1985), “How to teachers manage to teach? : Perspectives on problems in practice”, *Harvard Educational Review* 55, 178-194.
- Lee, C. D., & Spratley, A. (2010), *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*, New York, NY: Carnegie Corporation of New York.
- Moje, E. B. (2008), “Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(2), 96-107.
- Weaver, C. (1998), *Reconsidering a balanced approach to reading*, Urbana: National Council of Teachers of English.

문해력 수업과 딜레마

— 교사들이 고백한 ‘문해력 수업 딜레마’ 사례를 중심으로

편지윤

이 연구는 문해력 수업 자체에 대한 이해가 충분하지 못한 문제의 원인으로 ‘연구 전통의 부재’를 지적하고, 문해력 수업 연구 접근법의 하나로 ‘문해력 수업 딜레마’ 연구의 가능성과 필요성을 제안하였다. 이를 위해 문해력 수업의 개념을 고찰하고, 다른 교과 수업과의 비교를 바탕으로 문해력 수업의 위상을 탐색하였다. 또한 수업 딜레마를 조사한 연구 문헌에서 문해력 수업 딜레마의 사례를 발굴함으로써, 문해력 수업 딜레마가 교사들이 이미 경험하고 있는 현안이며, 국어 수업 외 다양한 교과 수업에서 실재하는 현상임을 확인하였다. 아울러, 문해력 수업 딜레마의 발생에는 사회문화적 제도, 교사, 교수(실행), 학생 및 환경 측면 등 다양한 요소가 복합적으로 작용하며, 교과별, 학교급별에 따라 문해력 수업 딜레마의 양상이 상이할 수 있다는 점도 확인하였다. 이상의 연구 결과를 바탕으로, 문해력 수업 딜레마 연구의 방향과 내용에 대한 제언을 제시하였다.

핵심어 문해력 수업, 문해력 교사, 딜레마, 문해력 수업 딜레마

ABSTRACT

Literacy Class and Teaching Dilemmas

— Cases of “Literacy Teaching Dilemmas”

Pyun Jiyun

This study identifies the “absence of research tradition” as the root cause of the insufficient understanding of literacy class and proposes investigating the “literacy teaching dilemma” as a vital approach to re-searching literacy class. Accordingly, this study examines the concept of literacy class and investigates their status in various subject’s classes. As a result of the analysis, diverse factors such as teacher factors, pedagogical factors, teacher-student relationships and institutional factors including social policies and culture intricately contribute to the occurrence of the literacy teaching dilemma. Additionally, the aspects of such dilemma vary by subject and school level. Building upon these research findings, recommendations are proposed for the direction and content of research on the literacy teaching dilemmas.

KEYWORDS Literacy Class, Literacy Teachers, Dilemmas, Literacy Teaching Dilemmas