

# 학생 주도성에 관한 고등학교 국어 교사의 인식 연구

— 협력적 주도 수업에서 교사의 역할 인식과  
역할 행동을 중심으로

이채윤 한양대학교 러닝사이언스학과 박사 수료(제1저자)

최인찬 한양대학교 러닝사이언스학과 박사 수료(공동저자)

김가은 한양대학교 러닝사이언스학과 박사 과정(공동저자)

장다희 한양대학교 러닝사이언스학과 석사 수료(공동저자)

이윤희 한양대학교 국어교육학과 박사 수료(교신저자)

- \* 이 논문은 제82회 국어교육학회 전국학술대회(2024.8.10.)에서 발표한 것을 수정·보완 한 것이다.

- I. 서론
- II. 연구 방법
- III. 협력적 주도 수업에 관한 국어 교사의 역할 인식
- IV. 협력적 주도 수업을 위한 국어 교사의 역할 행동
- V. 결론

## I. 서론

학생 주도성은 “학생들이 사회에 참여하고 사람, 사건, 상황에 더 나은 방향으로 영향을 미치는 것을 목표로 하는 책임감을 내포”하며, “그 목표를 구축하고 목표를 달성하기 위한 행동을 인식하는 능력을 요구”하는 포괄적이고 광범위한 개념이다(OECD, 2019a: 4). OECD의 Education 2030 프로젝트는 미래 사회의 학습자상으로서 학생 주도성을 구체화하면서, 그 실현이 교육 내용과 학습 과정 측면에서 모두 가능하다고 설명한다. 이러한 개념의 포괄성은 미래 교육의 지향점을 설정할 때 다양한 실행 방안을 상상할 기반이 되지만, 이를 곧바로 현장에서 활용하기에는 교육 주체들에게 다소 모호하게 받아들여질 수 있다는 한계가 있다. 교육의 비전을 실천으로 전이시키기 위해서는 개념의 본질과 적용 맥락을 세심하게 고려하되 개념이 내포하고 있는 실천적 국면을 세분화할 필요가 있다.

이와 관련해 학생 주도성 개념이 ‘교육 내용으로서의 학생 주도성’과 ‘학습 과정으로서의 학생 주도성’으로 구분될 수 있다는 논의(이채윤·최인찬·장다희·김가은·이윤희, 2023)는 유의미한 시사점을 제공한다. 교육 내용

으로서의 학생 주도성은 학생들이 미래 사회에 대비하기 위해 학교에서 습득 및 함양해야 할 능력·태도를 뜻하고, 학습 과정으로서의 학생 주도성은 학생들이 자신의 학습을 꾸려 나가는 과정에서 가져야 하는 능력·태도·맥락을 포괄한다.

〈표 1〉 학생 주도성의 개념적 구분(이채윤 외, 2023: 166)

학생 주도성(student agency)			
교육 내용		학습 과정	
개인적 주도성 (agency)	집단적 주도성 (collective agency)	자기 주도 학습 (agency)	협력적 주도 학습 (co-agency)

국어 수업의 설계와 실행의 맥락을 고려할 때, 교육 내용으로서의 학생 주도성은 학습 목표나 성취 기준 차원에서 활용된다는 점에서 교육과정 수준에서 논의될 수 있는 개념인 한편 학습 과정으로서의 학생 주도성은 협력적 주도 학습 수준에서 교사에 의해 수업에서 실현될 수 있는 개념이다. 그런데 교사의 역할 비중이 큰 협력적 주도 학습은 현행 국어과 수업 내에서도 충분히 이루어질 수 있으나, 학생의 역할 비중이 교사와 동등하거나 더 커지는 높은 단계의 협력적 주도 학습을 위해서는 그러한 환경을 마련하고 이끌어 줄 수 있는 학교와 교사의 역할이 더욱 중요해진다(이채윤 외, 2023). 이에 본 연구는 높은 단계의 협력적 주도 학습을 가능케 하는 데 핵심적인 역할을 수행할 국어 교사에 주목해, 학생 주도성 담론에 관한 교사들의 견해와 그 근거가 되는 신념, 태도, 경험 등을 분석해 보고자 했다. 논의의 초점을 분명히 하기 위해 먼저 ‘협력적 주도 수업’의 개념을 상세화하고, 연구의 목적과 필요성을 서술하고자 한다.

## 1. 협력적 주도 수업의 개념 정의

OECD는 학생의 삶 전반에서 일어나는 학생과 자원, 또는 학생과 성인 간의 협력적인 학습을 모두 포괄해 ‘협력적 주도 학습(co-agency)’이라고 보고, 학습자와 성인 간의 협력 정도에 따라 협력적 주도 학습을 9단계로 나누어 제시한 바 있다(OECD, 2019a: 9). 한편 다음의 <표 2>는 협력적 주도 학습을 국어 수업의 국면으로 좁혀 학습 목표, 내용, 방법을 구상하고 설계하는 과정에서 학생과 교사의 협력이 각 단계에서 어떻게 실현되는지를 구체화한 것이다(이채윤 외, 2023: 179).

본 연구에서는 논의의 초점을 명확히 하기 위해 <표 2>와 같이 학교 맥락에서 학생이 교사와 협력해 수업을 설계하거나 학습하는 것을 ‘협력적 주도 수업’으로 명명하고, 이를 OECD의 ‘협력적 주도 학습’과 구분하고자 했다.

<표 2> 국어 수업에서의 협력적 주도 단계(이채윤 외, 2023: 179)

단계		협력적 주도 단계의 특징·재정의
0	침묵	수업은 교사에 의해 설계되고 주도되며, 학생의 주도성이 발현될 여지가 없음.
1	조작	교사가 수업 목표, 내용, 방법을 모두 설계하고 이를 학생이 인지할 수 있도록 함.
2	장식	교사가 수업 목표, 내용, 방법을 모두 설계하고, 추가적으로 수업에 대한 학생의 요구사항을 질의함. 반영 여부는 교사가 결정함.
3	명목	교사가 수업 목표를 정하되, 수업의 제재를 한정된 범위 내에서 학생이 선택하도록 함. 다만 수업 방향은 크게 달라지지 않음.
4	안내되는 방식으로 역할이 주어짐	교사가 수업 목표를 정하되, 학생은 수업의 제재를 자유롭게 결정하는 역할을 부여받음. 학생의 결정에 따라 수업 내용이 달라질 수 있음.
5	교사 주도의 학생 참여	교사가 학생의 의견을 반영해 수업을 설계하거나 학생이 설계 단계 중 일부에 참여하도록 함. 학생의 의견에 따라 목표, 내용, 방법이 달라질 수 있음.
6	교사 주도의 의사 결정 공유	교사가 수업의 설계를 주도하되, 수업 설계 전반에 학생이 참여함. 학생은 의사 결정 과정의 일원으로서 수업의 목표, 내용, 방법을 정함.

7	학생 주도형	학생이 교사의 도움을 받아 수업의 설계를 시작하고 주도함. 모든 결정은 학생에 의해 이루어짐.
8	교사와 공유된 학생 주도형	학생이 수업의 설계를 시작하고 주도함. 그 과정에서 교사와 학생은 동등한 위치에서 협력함.

한편, 본 연구에서 정의하는 협력적 주도 수업은 2022 개정 교육과정에 명시된 ‘학습자 주도적 수업’과도 구별된다. 교육과정 문서에서 학습자 주도적 수업이란 국어과 내 다양한 영역에서 학습자가 주도성을 발휘해 적극적인 언어 활동을 수행하도록 하는 수업을 말한다(교육부, 2022).<sup>1)</sup> 과목에 따라 그 세부적인 내용이 조금씩 다르기는 하나, 공통적으로 학습자 주도적 수업은 다음 세 가지의 특징을 지닌다. 첫째, 학습자가 자신의 학습 목표와 동기, 학습 과정, 도달 결과 등을 주도적으로 조정하고 결정할 수 있도록 지원해야 한다. 둘째, 개인의 주관적 관심이나 경험, 역량에만 기반을 두지 않고 동료 학습자나 교사 등과의 상호작용을 통해 공동의 주도성을 형성해야 한다. 셋째, 교사의 체계적이고 계획적인 수업 구안 및 지도가 이루어져야 한다. 이처럼 2022 개정 국어과 교육과정에서 새로운 교수·학습 방법으로서 제시한 ‘학습자 주도적 수업’과 본 연구의 ‘협력적 주도 수업’은 모두 학생이 학교에서 자신의 학습 방향을 스스로 결정하되 어른인 교사와 협력해야 한다는 점에 주목한다.

하지만 교육과정에 명시된 학습자 주도적 수업은 협력적 주도 수업 중에서도 교사가 설계의 주체가 되며, 학생이 교사의 주도 하에 협력해 학습하는 양상에 국한된 개념으로 설명되고 있다.<sup>2)</sup> 앞서 제시한 <표 2>에 따르면,

1) 물론 중학교 국어 및 고등학교 공통국어의 교수·학습 방법에도 ‘주도적으로’, ‘학습자 스스로’, ‘교사와 협의하면서’와 같은 표현들이 나타나기는 하지만, 고등학교 일반선택 과목인 <화법과 언어>, <문학>, 진로선택 과목인 <주제 탐구 독서>, <문학과 영상>, 융합선택 과목인 <독서 토론과 글쓰기>, <매체 의사소통>, <언어생활 탐구>에서 ‘학습자 주도적 수업’이라는 용어를 유포화해서 제시하고 있다.

2) 이는 교육과정 문서의 주요 독자가 교사이고, 기본적으로 학교는 교육 전문가인 교사가

학습자 주도적 수업은 협력적 주도 수업의 일부라 할 수 있는 3단계에서 6단계까지에 해당한다. 따라서 교육과정의 학습자 주도적 수업은, 교사 주도로만 진행되는 0단계에서부터 학생으로부터 촉발되어 교사와 학생이 동등한 위치에서 협력하는 8단계까지의 학습을 모두 경험해 볼 필요가 있다고 강조한 OECD의 협력적 주도 학습과도 구분되고, 협력적 주도 학습의 모든 단계를 학교 국어 수업의 맥락에서 논의하려는 본 연구의 협력적 주도 수업 개념과도 차이가 있다.

본 연구에서는 이 세 용어를 구분하되, 협력적 주도 수업에 초점을 두고 논의를 진행하고자 한다. 각 용어의 개념을 정리하면 <표 3>과 같다.<sup>3)</sup>

<표 3> 협력적 주도 학습, 협력적 주도 수업, 학습자 주도적 수업의 구분

협력적 주도 학습	(OECD 보고서에서) 삶 전반에서 학생이 자원을 활용하거나 성인과 협력해 학습하는 모든 양상
협력적 주도 수업	(본 연구에서) 학교에서 학생이 교사 또는 학생의 주도로 교사와 협력해 수업을 설계하거나 학습하는 모든 양상
학습자 주도적 수업	(2022 개정 교육과정에서) 학교에서 학생이 교사의 주도로 교사와 협력해 수업을 설계하거나 학습하는 양상

## 2. 학생 주도성 담론에 관한 교사 인식 조사의 필요성

최근 학문적 담론(특히 현대 철학의 담론)에서 논하는 인간의 위치에 대한 감수성과 인간이 세계와 맺는 관계를 고려할 때, 학생 주도성을 위한 수

다수의 학생의 학습을 주도하고 이끌어 나가는 공간이라는 점에 기인하는 것으로 보인다.

3) 이러한 개념 구분은 유사한 의미를 지닌 용어들의 개념역을 비교해 본 연구에서 다루고자 하는 ‘협력적 주도 수업’의 정의를 명료히 하기 위해 잠정적으로 규정한 것이다. 하지만 ‘학습자 주도적 수업’과 ‘협력적 주도 수업’이 각각 ‘혼자’와 ‘함께’의 의미로 읽힐 여지가 있다는 점 등을 고려할 때, 이와 관련된 엄밀한 개념 논의 또한 필요하다. 이를 위해서는 용어 선택의 적합성에 대한 정치한 판단과 각 용어가 사용되는 맥락에 대한 분석 등 후속적인 연구가 필요할 것으로 보인다.

업이 학생에게 선택권을 제공하고 교사의 주도권을 넘기는 방식으로만 이해 되어서는 안 된다(최진, 2024). 또한 학생 주도성을 기준의 진보주의 교육의 틀과 단순히 연결 짓는 것은 학생 주도성 담론을 표면적으로 받아들이는 것과 다름없다(이상은, 2022). 다시 말해, 진정한 학생 주도성을 위한 수업이 이루어지기 위해서는 학습자 중심 교육 패러다임 속에서 이루어진 수업 목표나 목표 제시 방식의 수정, 학습자의 선택권 확대 또는 프로젝트 기반 수업 실행과 같은 공학적인 조작에서 나아가, 학문적 패러다임의 전환을 이해하고 학생의 삶과 암의 과정에 주목하는 인식의 변화가 필요하다.

학생 주도성이 근거하고 있는 행위성(agency) 담론은 정체성, 노력, 자질 등과 같은 개인적인 속성에 주목하기보다는 행위자가 환경이나 사회문화적 구조와 맺는 관계적인 속성에 주목한다(Archer, 1995; 이성희, 2021에서 재인용). 이는 학생 주도성 교육에서 학생 행위자는 이미 자신의 삶과 자신을 둘러싼 세계에 긍정적인 영향을 미치고자 하는 능력과 의지를 지니고 있다(OECD, 2019a: 2)는 관점과도 관련된다. 인간이라는 행위자는 이미 그 자체로 주변 환경과의 경계가 없는 관계적 존재이기 때문이다. 따라서 학생 주도성 교육에서 교육적으로 의미 있는 경험이란, 학생 행위자가 자신이 속한 환경에 학습이라는 행위가 미치는 영향을 인지하면서 학습을 지속하는 경험 그 자체이다. 얼핏 보면 학습자 중심 교육의 연장선처럼 보이는 학생 주도성 교육 담론이 기존의 학습자 중심 교육과 결정적으로 다른 점은 이러한 주체관의 변화에 있다. 주체관이 변화했다는 것은 교육의 주체인 학습자와 교사의 역할이 달라졌다는 것이며, 이는 교육 실행 전반의 혁신적인 변화가 필요함을 역설하는 것이기도 하다.

이와 관련해 최진(2024: 199)은 “이론적 수용과 달리, 교육 현장에서 agency를 이해하고 ‘적용’하려는 방안은 여전히 근대적 세계관에 머물러 있다”고 지적한다. 하지만 현장의 목소리를 배제한 채, 학계에서 이 문제를 단순히 이론과 현장의 괴리라고 진단하는 것은 섣부른 판단일 수 있다. 오히려 다소 급진적이라고 할 수 있는 패러다임의 전환을 교육 현장에 잘 안착시

키기 위해서는 교육 실행의 주체인 교사들의 인식을 파악하는 것이 선행되어야 한다. 협력적 주도 수업의 실행을 위해서는 학생만이 주도성을 함양하는 것이 아니라 교사 또한 주도성을 함양해 공동의 주도성을 형성해 가야 하며(박상준, 2021: 133), 교사는 자신의 경험, 신념, 지식을 바탕으로 교육과정을 이해, 해석, 재구성해 학교에서의 수업과 직무를 수행하기 때문이다(김종윤·이미경·최인선·배화순·유금복·박일수, 2021).

이제까지 국어교육에서 교사 인식에 관한 연구는 주로 설문지법을 활용한 양적 연구가 많았으나(변숙자·박종찬, 2024; 전은주, 2017), 본 연구에서는 예비조사 결과를 토대로 학생 주도성 담론에 대한 교사들의 인식을 정확히 이해하기 위해서는 심층 인터뷰가 필요하다고 판단했다.<sup>4)</sup> 심층 인터뷰는 연구자와 연구 참여자 간의 직접적인 상호작용을 바탕으로 하기에 비교적 합의된 이해를 담보할 수 있기 때문이다. 또한 학생 주도성 담론을 둘러싼 교사들의 다양한 인식을 확인함으로써 교육 실천의 방향을 보다 구체적으로 제시할 수 있을 것이라 판단했다.

이상의 전제와 필요성 하에 본 연구는 ‘학생 주도성’ 및 ‘협력적 주도 수업’에 관해 고등학교 국어 교사들과 심층 인터뷰를 진행했다.<sup>5)</sup> 우선 학생 주

- 
- 4) 본 연구는 사전 연구로서 32명의 중·고등학교 교사들을 대상으로 협력적 주도 수업의 필요성과 가능성에 관한 간단한 설문조사를 진행했다. 설문 결과, 가능성과 필요성에 대한 교사들의 응답이 대체로 비슷했음에도 그러한 판단이 도출된 이유나 생각에는 차이가 있었다. 또한 교사들이 학생 주도성 패러다임 또는 그 개념을 달리 이해하는 경향도 나타났다. 그리고 이러한 차이는 개별 교사가 가지는 교사로서의 신념이나 교육 경험의 다름에 기인한다는 것을 확인할 수 있었다.
- 5) 심층 인터뷰는 고등학교 국어 교사를 대상으로 진행했다. 왜냐하면 예비 조사 응답에서 학습자가 수업의 설계와 진행 전반을 주도적으로 이끌어가는 것을 강조하는 학생 주도성의 개념상 중학생 수준의 학습자를 대상으로 논의하는 데에는 한계가 있다는 다수의 의견이 있었기 때문이다. 또한 앞서 밝혔듯 2022 개정 교육과정에서 중학교급에서 보다 고등학교 선택과목 수준에서 협력적 주도 수업의 개념에 기반한 ‘학습자 주도적 수업’을 유포화하고 있다는 점에서, 현직 고등학교 국어 교사를 대상으로 협력적 주도 수업에 관해 논의하는 것이 그러한 수업의 실현 가능성을 보다 구체적으로 탐색할 수 있을 것이라 판단

도성 패러다임과 협력적 주도 수업의 필요성 및 가능성에 대한 견해를 확인 했다. 그리고 응답을 분석하는 과정에서 해당 견해와 관련된 교사의 경험이나 신념, 인식이나 태도 등을 심층적으로 조사하고자 했다. 이를 통해 학생 주도성 교육 담론에 대한 교사 인식의 다양성을 탐색하고, 협력적 주도 수업의 실현 가능성을 제고하고자 했다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 참여자

본 연구에서는 현재 고등학교에 재직 중인 총 6명의 국어 교사를 대상으로 심층 인터뷰를 실시했다. 연구 참여자는 1) 중·고등학교에서 근무한 경력이 5년 이상이며, 2) 자신의 국어 수업을 위해 꾸준히 성찰하고 개선을 위해 노력하고 있으며, 3) 2022 개정 교육과정의 변화에 대해 알고, 4) OECD 보고서에서 제시한 ‘학생 주도성’의 취지에 동의하는 국어 교사’로 선정했다. 연구 참여자 정보는 <표 4>와 같다.<sup>6)</sup>

<표 4> 연구 참여자 정보

교사	지역	학교 유형	경력
김일기	경기	사립 특목고	22년

6) 이는 학생 주도성을 주제로 한 심층 인터뷰 연구들(유은정·정수임, 2024; 차조일·김미지·김재홍·우연경·유은정·이인태, 2022)이 중학교 교사를 대상으로 한 점과 차별점을 가진다.

6) 연구 참여자는 가명으로 표기했으며, 연구 결과로서 발화 내용을 인용함에 있어서도 어투를 통일해 기재하여 연구 참여자의 개인 정보 노출을 최소화하고자 했다.

최송강	경기	사립 인문계	16년
이철욱	강원	공립 인문계	10년
이나루	경기	공립 인문계	8년
김빛나	세종	공립 인문계	7년
박현오	서울	사립 인문계	6년

총 6명의 연구 참여자 중 김일기, 최송강,이나루, 박현오 교사는 예비 설문에 참여한 교사 중 심층 인터뷰 참여에 동의한 교사들이다. 이들은 모두 학생 주도성 취지에 동의하고 2022 개정 교육과정의 변화에 대해서도 이해하고 있었으며, 자신의 국어 수업을 발전시키기 위해 대학원에 재학하며 국어교육 학계의 이론적, 실제적 논의를 적극적으로 탐색하고 있었다. 한편, 이 철욱과 김빛나 교사는 눈덩이 표집 방법을 활용해 섭외했다. 김빛나 교사의 경우이나루 교사의 추천으로 섭외했는데, 대학원 석사 과정에 재학 중이며 이 연구의 대상자 선정 기준에 모두 부합했다. 또한 이철욱 교사는 연구자 지인의 추천을 받은 참여자로, 학교 교육과 관련한 기고를 통해 학교 현장의 변화에 힘쓰고 국어 교육에 관한 외부 연수에 적극적으로 참여하는 등 자신의 수업을 발전시키기 위해 지속적으로 노력하는 교사이다.

## 2. 자료 수집 방법

이 연구에서는 반구조화된 인터뷰 방식을 활용해 학생 주도성 및 협력적 주도 수업의 필요성과 가능성에 관한 국어 교사의 견해를 들어 보았다. 인터뷰는 두 차례로 나누어 진행했다. 첫 번째 인터뷰에서는 OECD 보고서의 ‘학생 주도성’에 관한 견해를 묻고, 학생 주도성이 학교에서 실현되어야 한다고 생각하는지에 대한 생각을 확인했다. 두 번째 인터뷰에서는 논의의 초점을 국어 수업으로 좁혀서, 0~8단계의 협력적 주도 수업을 국어과에 반

영하는 것의 필요성과 가능성에 대한 판단을 질의했다. 그리고 그 응답을 중심으로 관련된 수업 사례나 경험을 떠올리도록 요청했다. 인터뷰에서 활용한 질문의 범주와 예시는〈표 5〉와 같다.<sup>7)</sup>

〈표 5〉 인터뷰 질문 범주 및 예시

	대범주	중범주	질문 예시
1차 인터뷰	학생 주도성 담론	학생 주도성 개념에 관한 인식	-OECD에서 제시한 학생 주도성의 정의에 대해 어떻게 생각하시나요?
		학교에서 학생 주도성 실현의 필요성에 관한 인식	-학교에서 학생 주도성을 키워주는 것이 중요하다고 생각하시나요?
2차 인터뷰	협력적 주도 수업	국어 수업에서 학생 주도성 실현의 필요성과 가능성에 관한 인식	-국어 수업에서 학생 주도성을 실현할 필요가 있다고 생각하시나요? -협력적 주도 수업의 모든 단계가 국어 수업에서 이루어져야 한다고 생각하시나요?
		국어과에서 0~8단계의 협력적 주도 수업의 필요성 및 가능성에 관한 인식	-협력적 주도 수업의 몇 단계까지 국어 수업에서 실현 가능하다고 생각하시나요? -각 단계의 설명을 읽으셨을 때, 선생님이 실제로 하신 수업 중 떠오르는 사례가 있으신가요?

인터뷰는 연구 참여자의 일정 및 여건을 고려해 대면 또는 비대면 방식으로 약 1시간에서 1시간 30분가량 진행했다. 대면 면담은 방해 요소가 없는 공간에서 진행하고 전자 기기를 활용해 면담 내용을 녹음했다. 비대면 면담은 온라인 화상 회의 플랫폼인 Zoom을 활용했으며 화면 녹화를 통해 자료를 수집했다. 두 차례의 심층 인터뷰 이후에는 연구자들이 인터뷰 자료를 함께 분석하면서 추가적인 의견이 필요하다고 생각되는 부분에 대해 온라인 채팅 플랫폼이나 음성 통화를 통해 연구 참여자의 의견을 구했다.

7) 인터뷰는 총 4명의 연구자가 진행했다. 인터뷰 내용 및 방법의 일관성을 유지하기 위해 연구자들은 연구 참여자가 아닌 다른 교사를 섭외해 각자 예비 인터뷰를 실시했고, 예비 인터뷰의 경험을 바탕으로 세 차례의 협의를 통해 인터뷰 질문지 및 프로토콜을 구성했다. 각 연구자는 협의된 예시 질문을 적절히 변용하고 추가 질문을 제시하는 방식으로 연구 참여자의 풍부한 응답을 이끌어내고자 했다.

한편, 연구 참여자의 충분한 생각과 경험을 이끌어낼 수 있도록 연구 참여자와 라포가 형성되어 있는 연구자가 인터뷰를 진행했으며, 한 명의 연구 참여자에 대한 인터뷰는 모두 동일한 연구자가 연속적으로 진행해 1차 인터뷰에서 논의되었던 내용을 바탕으로 2차 인터뷰를 이어갈 수 있도록 했다. 모든 인터뷰는 연구자와 연구 참여자가 일대일로 참여하는 방식이었는데, 2차 인터뷰 중 이나루 교사와 김빛나 교사의 인터뷰만 동시에 진행되었다.<sup>8)</sup> 구체적인 인터뷰 일정 및 방법은 <표 6>과 같다.

<표 6> 심층 인터뷰 일정 및 방법

1차 심층 인터뷰 일자		연구자	연구 참여자	면담 방식
1	2024. 5. 7. (화)	이윤희	이철욱	대면
2	2024. 5. 12. (일)	김가은	김일기	비대면
3	2024. 5. 13. (월)	장다희	최송강	비대면
4	2024. 5. 22. (수)	이윤희	이나루	대면
5	2024. 5. 25. (토)	이윤희	김빛나	비대면
6	2024. 5. 31. (금)	이채윤	박현오	대면
2차 심층 인터뷰 일자		연구자	연구 참여자	면담 방식
1	2024. 5. 21. (화)	이윤희	이철욱	비대면
2	2024. 5. 28. (화)	김가은	김일기	비대면
3	2024. 6. 11. (화)	장다희	최송강	비대면
4	2024. 6. 11. (화)	이윤희	이나루	대면
5			김빛나	
6	2024. 6. 18. (화)	이채윤	박현오	대면

- 8) 눈덩이 표집 과정에서 이나루 교사는 김빛나 교사를 연구 참여자로 추천했는데, 1차 인터뷰 이후 두 명의 연구 참여자를 함께 면담하면 더 풍성한 의견을 구할 수 있을 것이라는 연구진들의 판단하에, 연구 참여자들의 동의를 얻어 동시에 진행했다.

### 3. 자료 분석 방법

대면 및 비대면 면담을 통해 음성 파일로 수집된 인터뷰 자료는 모두 전 사해 문서로 옮기고, 인터뷰 내용을 여러 차례 정독하면서 에믹 코딩(emic coding)과 에틱 코딩(etic coding)의 방법으로 분석을 진행했다.<sup>9)</sup>

1차 분석 단계에서는 학생 주도성에 관한 연구 참여자의 견해를 확인하기 위해, 연구자의 관점을 적용하지 않은 채 에믹 코딩을 진행했다. 본 연구는 학생 주도성과 협력적 주도 수업에 관한 현장 교사의 인식과 그에 영향을 미친 교사의 경험이나 신념 등을 면밀하게 살펴보고자 했기에, 에믹 코딩을 통해 연구 참여자의 개별 특성과 견해를 파악하는 데에 집중했다. 아울러 이를 바탕으로 연구 참여자 간의 공통점과 차이점을 정리한 뒤, 학생 주도성과 관련한 현장 교사의 인식을 잘 보여줄 수 있는 주제어에 따라 그룹화를 진행했다. 이 과정에서 국어과에서의 협력적 주도 수업의 가능성에 대한 견해, 협력적 주도 수업을 위해 필요한 요건에 대한 생각이 연구 참여자마다 다름을 알 수 있었다. 그리고 그 기저에 각각 ‘협력적 주도 수업에 관한 국어 교사의 역할 인식’과 ‘협력적 주도 수업을 위한 국어 교사의 역할 행동’에 대한 인식의 차이가 있음을 확인할 수 있었다.

먼저, 협력적 주도 수업에 관한 국어 교사의 역할 인식은 개별 교사들이 국어 교사로서 자신에게 주어진 역할을 어떻게 이해하고 받아들이고 있는지, 평소 국어 수업에서 자신의 역할을 어떻게 상정 또는 해석하고 있는지에 관한 것이다. 연구 참여자들은 협력적 주도 수업이 국어과에서 이루어질 수

---

9) 에믹 코딩은 기준 전제나 이론을 유보하고 자료에 드러난 참여자의 시선에 따라 자료를 분류하는 작업이고, 에틱 코딩은 연구자의 관심 질문에 따라 학문적 틀에 비추어 자료를 분류하는 작업이다. 에믹 코딩과 에틱 코딩은 대조적 성격을 갖는 것처럼 보이지만, 질적 연구의 특성상 연구자의 관심과 지향은 배제될 수 없고 자료 자체가 연구 주제와 목적을 가지고 수집된 것이기에, 본질적으로 에믹 코딩과 에틱 코딩은 상호보완적으로 이루어지는 작업이다(전기일, 2021).

있는지에 대해 응답할 때, 국어 수업의 기능이나 의미에 대해 설명하면서 자신이 국어 교사로서 어떠한 역할을 하고 있는지에 관한 자기 인식을 나타냈다. 다음으로, 협력적 주도 수업을 위한 국어 교사의 역할 행동은 협력적 주도 수업이 실현되기 위해 교사가 구체적으로 어떠한 행동을 수행해야 하는지, 교사에게 어떤 행동과 태도가 요구되는지에 관한 것이다. 연구 참여자들은 학교에서의 협력적 주도 수업의 실현 가능성에 대해 응답하면서 그에 필요한 조건들을 설명했고, 그 과정에서 협력적 주도 수업을 위한 교사의 역할 행동에 대한 연구 참여자들의 생각을 도출할 수 있었다.

따라서 2차 분석 단계에서는 이 두 가지 주제를 중심으로 다시 전사 자료를 읽으며 에티 코딩을 진행했다. 에티 코딩은 각 연구 참여자가 교사의 역할 인식과 역할 행동에 대해 언급한 내용들을 의미 단위로 쪼개고, 주제별로 분류하는 방식으로 진행했다. 그리고 그러한 인식이 국어과에서의 협력적 주도 수업의 가능성에 대한 견해와 협력적 주도 수업을 위해 필요한 요건에 대한 생각, 연구 참여자의 경험이나 신념과 어떻게 연결되는지를 분석했다. 최종적으로 각 주제 안에서 유사한 인식을 가진 연구 참여자들을 각각 2인씩 3개의 그룹으로 분류할 수 있었고, 그들의 견해와 인식을 심층적으로 탐구해 볼 수 있었다.<sup>10)</sup>

---

10) 이때 각 주제 안에서 동일한 유형으로 분류된 2인의 연구 참여자들은 다른 연구 참여자들에 비해 상대적으로 공통된 인식을 가지고 있다고 판단된 것일 뿐, 해당 연구 참여자들이 모든 면에서 동일하거나 다른 연구 참여자들과 독립적인 인식을 가진 것은 아니었다. 물론 개별 발화 단위에서는 연구 참여자들의 역할 인식과 역할 행동이 중첩되거나 경계가 모호한 경우도 있었으나, 수집된 자료를 반복적으로 살피고 추가 자료를 확보함으로써 해당 연구 참여자의 ‘상대적으로 두드러진’ 특성을 더욱 잘 드러낼 수 있는 방향으로 분석 결과를 제시했다.

### III. 협력적 주도 수업에 관한 국어 교사의 역할 인식

학생 주도성과 협력적 주도 수업에 관한 질의에 6인의 연구 참여자는 모두 ‘학교’라는 공간에서 학생 주도성을 고려하는 것이 필요하며, 협력적 주도 단계를 두루 경험하는 것이 필요하고 가능하다는 의견을 보였다. 그러나 국어과에서 협력적 주도 수업을 실현하는 것과 관련해 학생의 역할 비중이 커지는 7, 8단계에 대해서는 전반적으로 회의적인 반응을 보였다. 이에 국어 수업에서 6단계까지의 협력적 주도 수업의 가능성에 대한 연구 참여자들의 인식을 분석한 결과, 최송강과 박현오, 이철우과 이나루, 김일기와 김빛나 교사가 각각 유사한 인식을 공유하고 있었다. 그리고 이는 각각의 연구 참여자가 평소 자신의 수업에서 국어 교사로서 자신의 역할을 어떻게 인식하는지와 관련되었다.

#### 1. 학생을 발전시키는 전문가로서의 교사

송강과 현오는 모두 5, 6단계의 협력적 주도 수업의 가능성에 대해 회의적인 태도를 보였다. 또한 이들은 교육 목표와 내용 설정 등 수업 설계에서 학생들의 참여 정도가 커지는 높은 단계의 협력적 주도 수업에 대해 다소 조심스러운 태도를 보였다. 이러한 태도는 다른 연구 참여자에 비해 송강과 현오가 국어 수업에서 학생들이 교육과정상의 기본적인 교과 지식을 습득하는 것을 중요하게 생각한다는 점에서 비롯되었다.

물론 송강과 현오 모두 교과 수업에서 학생들이 지식을 얻는 것만이 중요한 것은 아니라고 응답하기는 했으나, 높은 단계의 협력적 주도 수업의 가능성에 관해 논의하는 과정에서 반복적으로 국어 교과 지식을 언급했다.

최송강: 그러면 5, 6단계도 쉽지 않을 것 같아요. 왜냐하면 목표를 반영해서 바꾼다는 게 우리가 기본적으로 이제 교육과정이 있으니까. (...) 정규 수업에서 수업의 목표를 바꾼다는 것 자체가 굉장히 부담스럽고 그러니 까 애매하지 않을까 약간 그런...

박현오: 그러니까 사실 학생들이 무언가를 배워가야 되는데, 아까 말한 것처럼 지식이라는 게 반드시 그런 교과적인 지식이라면 당연히 자기보다 더 아는 사람한테 배워가야 되는 게 맞는 거고요.

박현오: 학업적인 것에만 초점을 두는 건 아니지만 그래도 그거를 무시할 수는 없겠다. 왜냐하면 그거(학업적인 것)를 학교 아니고서는 사실 배우기 힘들다고 생각을 하거든요.

송강에 따르면, 국어과 교육과정에 국어 수업을 통해 배워야 하는 교육 내용인 성취 기준이 요목화되어 있음을 고려할 때, 학생들의 요구에 따라 수업의 목표와 내용 및 방법이 변경될 여지가 있는 5, 6단계의 협력적 주도 수업은 교과 수업으로 전이되기 어렵다. 현오는 교과 수업에서 교육과정의 성취 기준의 중요성을 고려할 때, 교과 지식을 갖춘 교사가 이러한 내용을 학생들에게 잘 알려주는 수업 방식이 불가피하다는 인식을 드러냈다. 그리고 이러한 수업 내에서는 부득이하게 교과 지식을 이미 더 잘 알고 있는 교사가 중심이 될 수밖에 없기에 높은 단계의 협력적 주도 수업에 대해서는 선뜻 동의하기 어렵다는 인식을 보였다.

한편, 송강과 현오는 학생들이 수업 설계에 요구되는 다양한 능력이 부족하므로 높은 단계의 협력적 주도 수업의 실현 가능성에 의문을 제기했다.

최송강: 그러니까 8단계를 한다라는 거는 애들이 그 주도성을 가져야 한다는 거예요. 이건 너무 이상적인 얘기잖아요. 그럼 아이들이 교과서 분석을 할 줄 알아야 된다는 거죠. 교육과정이랑.

박현오: 수업이라는 게 (...) 교수학적인 그런 방법이라든지 아니면 교육 심리학

적인 모든 것들이 사실은 복합적으로 녹아 있는 게 수업인데, 만약에 이 학생 주도적으로 수업을 하려면 (...) 그것부터 배워야 된다는 전제가 깔려야 되는 거라고 생각을 하거든요.

송강은 국어 교과 수업에서 높은 단계의 협력적 주도 수업을 실현하기 위해서는 학생들이 교과서와 교육과정을 분석할 줄 알아야 함을 강조한다. 송강은 교육과정을 분석해 배워야 할 내용이 무엇인지 파악하는 것이 학생들에게는 인지적으로 높은 부담을 요구하는 작업이라고 여기며, 그렇기에 높은 단계의 협력적 주도 수업을 실현하는 데에 현실적인 제약이 있다는 인식을 갖고 있었다. 현오는 높은 단계의 협력적 주도 수업에서 교수·학습과 관련해 요구되는 또 다른 능력이 있음에 주목한다. 이는 국어 교과를 구성하고 있는 내용 지식이 아닌, 교수학습 방법이나 교육공학적 차원에서 필요한 교수학적 지식을 언급한 것이라고 볼 수 있다.

그리고 이러한 인식 안에서 송강과 현오는 자신들을 교사로서 역량 및 경험 등을 기반으로 학생들을 발전시키고 도움을 주는 존재로 설정하고 있었다.

최송강: 일단 애들한테 항상 얘기해요. “선생님보다 수업 잘하는 사람 인터넷 찾아봐라. 널리고 널렸다. 1타 강사 얼마나 많냐. 근데 너희들 수준에 맞춰서 수업해 주는 사람은 나다. 그리고 너희들이 느끼는 어려움 이런 것들에 대해서는 그 누구도 공감해 줄 수 없다.”

박현오: 일단 지식적으로는 내가 그들보다 많이 알고 있는 거를, 그러니까 내가 알고 있는 거를 좀 그들에게 잘 전달하는 것도 하나의 제가 하고 있고 해야 된다고 생각하는 일이고요.

송강과 현오는 모두 교사로서 자신의 존재에 대해 학생들의 수준에 맞추어 자신들이 알고 있는 교과 지식을 잘 전달해 주는 사람으로 설정한다.

이들은 교사가 학생들 보다 전문성을 갖추어 학생들이 더 나은 방향으로 발전할 수 있게 도와야 한다고 간주하기에, 높은 단계의 협력적 주도 수업과 같이 교사와 학생이 동등하게 협력하는 형태의 수업에 대해서는 주저하는 태도를 보일 수밖에 없다.

최송강: 그러니까 어쨌든 처음에 하는 아이들은 약간 마루타 같은 그 느낌에 조금 불편함이 있어요. (...) 내가 제대로 잘 수행할 수 있을까? 약간 교사 전문성에 대한 어떤 부담감이 이런 게 좀 있죠.

박현오: 그러니까 (높은 단계의 협력적 주도 수업이) 필요한 것과 이게 여기서 원하는 만큼의 효과성이 있는지는 별개의 문제라고 생각을 하는데, 그 효과성이 이 품을 들인 거에 비해 크게 높지는 않을 수 있다라는 생각이에요.

송강과 현오는 교사와 학생이 함께 수업을 설계할 때 그 수업 결과에 대한 우려를 표했으며, 높은 단계의 협력적 주도 수업에서는 새로운 교사의 전문성이 요구될 것이라고 판단한다. 이는 교과 수업이 교사의 전문성을 바탕으로 성공적으로 수행되어야 하며, 교사는 전문가로서 충분한 학습 결과를 도출해 학생을 발전시킬 수 있는 수업을 설계해야 한다는 인식에서 비롯하는 것으로 보인다.

## 2. 학생의 잠재력을 실현시키는 촉진자로서의 교사

먼저, 철육과 나루는 학생들을 학습에 있어 충분한 잠재력을 갖춘 존재로 인식하고 있었다.

이철우: 그래서 아이들이 (...) 2년 내지 3년 내지 혹은 그냥 몇 년을 노력하고 자기가 트레이닝이 된다면 좋은 사람으로 자랄 가능성이 또 있다고 생각

해요.

이철욱: 만약에 아이들이 낸 의견이 좋다면 얼마든지 수용하죠. (...) “선생님 이 건 좀 이게 낫지 않아요?”라고 그냥 직설적으로도 얘기를 하는 친구들이 있었어요. 그러니까 그런 것들을 제가 그 자리에서 막 적어가지고 바꿔 오기도 했거든요. “이건 진짜 좋다. 선생님 생각 못했다.” 이렇게 얘기하면서 넣었던 경험도 있어요.

이나루: 저에게 그런 기회가 주어진다면, 애들은 아마 따라오기에는 충분하다고 생각하는데요. (...) 왜냐면 애들이 생각을 못하는 건 아니거든요. 다 생각할 수 있는 능력이 있고, 사고력도 충분하고...

철욱과 나루는 모두 학생들이 가지고 있는 잠재력에 대한 믿음을 보였는데, 지금의 학생들이 당장 무엇을 이뤄낼 수는 없을지라도 교사가 좋은 환경을 조성해 주거나 잘 이끌어 준다면 그러한 잠재력을 좋은 방향으로 잘 펼쳐낼 수 있다는 인식을 보였다. 그렇기에 높은 단계의 협력적 주도 수업의 가능성에 대해 앞선 송강과 현오에 비해 긍정적인 견해를 보였다. 특히 철욱은 실제로 학생의 의견을 반영해 수업 내용을 수정한 경험을 언급하면서 높은 단계의 협력적 주도 수업의 실현 가능성을 전망했다.

다만, 철욱과 나루가 생각하는 학생들의 잠재력은 곧바로 유의미한 학습 경험이나 삶의 문제로 전이되기에는 아직 거친 상태였다. 그렇기에 교사가 이를 다듬어 주거나 유의미한 방향으로 나아갈 수 있도록 이끌 필요가 있음을 전제로 두었다. 이러한 견해에 더해 철욱과 나루는 스스로를 학생들의 잠재력이 발현되도록 도와주는 조력자이자 촉진자로 설정하고 있었다.

이철욱: 진짜로 조력자가 맞죠. (...) 피드백을 줄 때도 “이거 이렇게 해 가지고 이렇게 해” 이런 선생님들 솔직히 있거든요. (...) 그게 아니라 진짜 말 그대로 조력자로 내가 혹시나 그 수를 알더라도 얘기해 주지 않고 그냥 그런 거 “그쪽으로 한번 좀 더 한번 알아봐.”하는 거. 그래서 스스로 알

### 기회를 주는...

연구자: 수업에서 그러면 교사가 역할이 “견인해 준다”라고 표현을 쓰셨잖아  
요. (그렇다면 교사가) 맨 앞에 있는 사람인가요?

이나루: 네, 맨 앞에 있어야 돼요. 그리고 수시로 왔다 갔다 하면서 돌아다녀야  
해요. (...) 왜냐하면 못 따라온 애들이 있으니까요. (...) 어쨌든 전체를  
볼 수 있는 건 저밖에 없잖아요. 애들은 어쨌든 자기의 그 문제나 자기  
학습 상황만 쳐다보지, 전체를 볼 수 있는 사람은 나니까. 전체의 방향을  
제시해 주는 사람은 저잖아요. 그러니까 제가 맨 앞에 서 있어야 해요.

연구자: 애들 다 할 수 있다고 하셨잖아요.

이나루: 애들 다 할 수 있어요. 폐달은 구를 수 있죠.

연구자: 근데 핸들을 바른 방향으로 가는 건 못한다는 생각이 드세요?

이나루: 지도는 쥐어줘야 된다는 거죠. 강남으로 갈지 강북으로 갈지 정도는...  
(...) 그게 이제 조금 더 잘 되면, “네가 찍어봐.” (...)

철육과 나루는 학생들이 잠재력을 갖춘 존재이기에 교사는 그 잠재력을  
끌어내주는 역할을 해야 한다고 본다. 그래서 이들은 교사를 학생들의 상태  
와 수준을 파악하고 적절한 방향이나 방법을 간접적으로 제시할 수 있는 존  
재로 인식한다. 송강과 현오의 비해 교사의 역할이 직접적이지는 않지만, 학  
생의 성장을 위해 교사의 역할이 필수적이라고 여기는 점은 공통된다. 그렇  
기에 철육과 나루가 긍정적으로 인식하는 높은 단계의 협력적 주도 수업은  
지금 당장 가능한 일은 아닌 것을 확인할 수 있었다.

이철육: 어찌 보면 교사들이 5, 6단계 이상 7, 8 이상으로 아이들에게 주도권을  
넘겨줘 보고 싶어도 현재의 아이들이 그런 것들이 너무 낯설고 이질적  
이라고 생각할 수 있을 것 같아요.

이나루: 근데 저는 이 학생이라는 말이... 이게 한 명이 아니잖아요. 그게 가장  
큰 걸림돌이 될 수도 있겠다는 생각이 들어요. (...) 그러니까 근데 애들

마다 다 다를 거 아니에요, 생각이? 그러면 제일 입김 센 아이가 끌고 가지 않을까요?

먼저 철욱은 현재의 학생들이 교사와 함께 수업을 설계하는 것을 힘겨워하거나 낯설어할 것이라 우려한다. 이는 학생들의 수업 설계 능력 자체가 부족해서가 아닌, 실제로 그런 경험을 한 번도 해본 적이 없기에 소위 상위권 학생들도 어려울 것이라는 판단에 따른다. 나루는 청소년기 학생들의 관계적 특성이 국어 수업에서 높은 단계의 협력적 주도 수업을 실현하는 데에 걸림돌이 될 수 있다고 보았다. 나루는 교사로서 자신의 경험에 비추어 청소년기의 학생들은 주체적으로 사고하고 판단하기보다, 대체로 교우 관계 안에서 활발하거나 학업 성적이 좋은 소수의 학생들의 의견에 동조하는 경향이 있다고 판단한다. 그렇기에 다수에 학생이 함께 있는 학교의 국어 수업에서 높은 단계의 협력적 주도 수업을 실행한다고 할 때, 영향력이 큰 소수의 의견만 반영될 여지가 크다고 보았다.

또한 높은 단계의 협력적 주도 수업이 실현되기 위해서는 학생과 교사가 동등한 위치가 되어야 하는데, 철욱과 나루는 모두 현재 학교라는 공간 안에서 교사가 학생에 비해 많은 권위를 지니고 있다고 느낀다.

이철욱: 교사가 되게 권위적으로 되기 쉬워요. (...) 정말 정말 쉬워요. 오히려 그 렇지 않은 게 너무 어려운 일 같아요. (...) 아이들의 성격이 앞으로의 모든 삶의 질을 결정해 버리니까요. 이거는 사실 학교 자체가 아니라 사회 구조상. 우리가 갖고 싶지 않아도 그것들에 대한 평가권자로서의 교사가 많은 권력을 쥐... 그걸 원하는 것도 아닌데.

이나루: (교사와 학생이) 동등한 위치라는 게 한국 사회에서 가능하지가 않아요. (웃음) 학교에서 교사가... 제가 가지고 있는 말이 좀 더 파워가 있잖아요. 똑같이 말해도.

철옥과 나루는 모두 현재 자신들이 학생들에 비해 많은 권한을 지닌 존재라고 인식한다. 이에 대해 철옥은 특히나 고등학교 교사의 경우에는 학생들에 대한 평가권을 가지고 있다는 것이 학생과 교사의 관계를 동등하지 않게 만드는 가장 주된 요인이라고 강조한다. 그리고 나루의 경우에는 애초에 교사라는 어른에 대해 학생들이 존댓말을 쓰는 한국 사회의 문화 안에서 학생과 교사의 관계가 동등할 수 없다고 설명한다. 이들이 의식하는 교사와 학생의 비대칭적인 관계는 앞서 살펴본 학생들에 대한 우려와 함께 지금의 학교에서는 높은 단계의 협력적 주도 수업의 실현이 힘들 것이라는 결론에 이른다.

### 3. 학생과 함께 성장하는 동반자로서의 교사

일기와 빛나는 모두 학생들이 교사가 예상했던 것 이상의 능력을 갖추고 있던 혹은 발휘했던 경험을 바탕으로 학생들에 대한 긍정적인 반응을 표출하는데, 이러한 반응은 학생들이 현재 가지고 있는 능력에 대한 교사의 강한 믿음으로 이어진다.

김일기: 고등학생들은 너무 훌륭한 애들이 많아서 제가 배울 때가 너무 많거든

요 (...) 문학 작품도 저보다 훨씬 많이 읽은 애들도 있고. 철학 공부도 저보다 훨씬 많이 하는 애들도 있고요. (...) 수업 시간에 그래서 제가 괜히 안다고 선불리 얘기했다가 그 아이들이 예의 바르게 “선생님 저는 이렇게 생각합니다.”라고 이야기할 수 있으니까. 그냥 “그런 게 있구나. 나 그런 거 잘 몰랐는데. 조금만 더 얘기해 줘. 이건 뭐니?” 물어보면 아이들이 가르쳐주거든요. 그래서 같이 공부하는 동료.

김빛나: 잘하고 있다 해야지 더 잘할 수 있으니까요. 실제로 잘하고 있기도 하고요. 실제로 진짜 잘하고 있기도 해요. 가끔 이렇게 보다 보면 진짜 깜짝 놀랄 때도 있어요. 제가 생각했던 이 아이의 가능성보다 더 많은 걸 하고 있는 걸 볼 때, 놀라기도 하고요. 그래서 얘가 할 수 있는 최대치가

뭔지 모르잖아요. 저는 항상 새로운 아이들을 보니까. 그래서 얘기 하게 두는 것 같아요.

앞서 철육과 나루는 학생들의 잠재적인 역량을 강조했다면, 빛나와 일기는 현재 학생들이 가지고 있으며 당장 발휘할 수 있는 능력에 관심을 둔다는 점에서 구분된다. 또한 빛나와 일기는 지금도 일부 수업에서는 이미 높은 단계의 협력적 주도 수업이 실행되고 있다고 설명한다.

김일기: 이게 지금 필수 과목에서는 조금 어려운데 지금도 선택 과목이 있거든요. (...) 그래서 국어 선생님들이 그 수업을 할 때 그 과목을 선택한 아이들이 많지 않으니까, 10명에서 20명 정도거든요. 그 학생들을 미리 만나시더라고요. 미리 만나서 이번 학기에 이런 너네가 수업을 신청했는데 어떤 의도로 신청했나 뭘 하고 싶나 어떤 책을 읽고 싶나 그래서 그렇게 짜는 건 봤어요. (...) 근데 선택 과목들은 사실 교과서가 없잖아요 대부분. 그러니까 이제 학생들과 함께 교과서 대신 교육과정을 좀 논의할 수 있는 거...

김빛나: 학교에서 실현될 필요요? 이미 실현되고 있지 않아요? (...) '언어와 매체'니까 언어를 강의식으로 하고, 매체를 수행평가로 하는데... 수행평가를 할 때 학생 주도적으로 할 수 있어요. 예를 들어서 이번에 했던 게 카드뉴스 만들기였어요. 그러면 카드뉴스 만들기를 할 때 학생들이 주도적으로 그 카드 뉴스에 담을 주제를 선정하고, 카드뉴스를 만들고자 할 때 사용할 수 있는 매체를 선정하고... 이런 것도 자기들 마음대로 할 수 있으니까. 그런 거에서는 주도성을 줄 수 있어요.

먼저, 일기는 실제로 높은 단계의 협력적 주도 수업이 이루어진 사례를 설명했다. 일기에 따르면, 소수의 학생이 수강하거나 정해진 교과서가 없는 선택 과목의 경우 오히려 학생들과 수업 내용에 대해 논의할 수밖에 없기 때문에 높은 단계라 하더라도 협력적 주도 수업이 충분히 실현될 수 있다. 빛

나는 자신이 현재 고등학교 3학년의 언어와 매체 과목을 담당하고 있다는 점에서, 수업 자체는 교사가 주도하는 강의식으로 진행할 수밖에 없지만 수행평가는 학생들이 주도적으로 설계하는 것이 가능하다고 설명했다.

학생들의 능력에 대한 믿음이 있고, 실제 수업에서 높은 단계의 협력적 주도 수업의 가능성을 엿본 일기와 빛나는 다른 연구 참여자에 비해서 비교적 높은 단계의 협력적 주도 수업까지 두루 실현될 수 있다고 판단했다. 그리고 이러한 판단에는 학생만이 교사를 통해 배우고 성장하는 것이 아니라, 교사 역시도 학생을 통해 새로운 배움을 얻고 성장하는 존재라는 인식이 작용하기도 했다.

김일기: 학생들이 학생들의 실생활 이야기니까, 오히려 사실 제가 잘 몰랐던 부분들도 훨씬 아이들한테 많이 들을 수 있었고요. 아이들이 실질적으로 많이 직접 경험, 간접 경험이 아니라 직접 경험한 내용들이라서 제가 들으면서 오히려 많이 배웠던 거 같아요.

김일기: 가장 중요한 건 내가 다 알지 못한다. '나는 모든 것을 알고 있지 못하'라는 생각이 가장 중요한 것 같고 학생들이 말할 때 경청하는 자세가 되게 중요한 것 같아요.

김빛나: 그때 이과반이 다 똑같은 책을 토요일 날 만나서 오전에 내리 읽었어요. 그리고 오후에 토론을 했는데 4명이 한 조가 되어서 질문을 만드는 거였어요. 그 질문들을 막 이렇게 포스트잇을 붙여 돌아다니면서 그 질문들 뽑아와 가지고 그 논제 만들고. (...) 네 팀이 동시 토론이었는데 네 팀의 문제가 달랐거든요. 근데 다 과학이었던 말이에요. '시간은 어떻게 정의할 수 있는가?' 이런 거예요. 제가 모르는 논제죠. 저는 돌아다니면서 그냥 "잘한다, 잘한다. 멋있다." (...) 나중에 아이들이 정리하면서 논쟁 후, 토론 후에 자기들이 이제 생각 정리한 걸 받아보고 '이런 식으로 흘러갔구나.' 그때 이제 알았죠. 그러니까 조별로 완전 다르게... 같은 시간이지만 다르게 나가고 그랬어요, 내용이. 괜찮았던 것 같아요.

일기와 빛나는 연구자와 함께 학생들의 능력에 관해 이야기를 나눌 때, 국어 수업이 아닌 특정 학습 상황에서 학생들이 자신보다 뛰어난 능력을 보였던 경험에 대해 자주 언급했다. 그리고 그 과정에서 일기와 빛나는 ‘(학생들은 알고 있지만) 나(교사)는 모르는 것이 있다’라는 표현을 자주 사용했다. 이처럼 일기와 빛나는 실제로 학생에게 배웠던 경험, 학생이 자신보다 더 많은 것을 알고 있었던 경험을 토대로 이미 학생을 교사인 자신과 동등하게 바라보고 있었으며, 그러한 인식을 바탕으로 협력적 주도 수업의 가능성을 다른 교사들에 비해 가장 높이 평가했다.

이상의 교사들이 생각하는 협력적 주도 수업의 실현 가능성과 그 기저가 되는 학생과 교사의 관계, 국어 교사의 역할 인식을 정리하면 <그림 1>과 같다.

국어 교사의 역할 인식	전문가	촉진자	동반자
학생과 교사의 관계	↑ 교사가 학생을 발전시킴	↑ 교사가 학생의 잠재력을 실현시킴	↑ 교사가 학생과 함께 성장함
높은 단계의 협력적 주도 수업 실현 가능성	교육해야 할 교과 지식이 정해져 있기 때문에 어려움.  교사 전문성 중시	교사와 학생이 완전히 동등한 위치가 될 수 없기 때문에 어려움.  학습자 경험 중시	이미 일정 수준 실현되고 있음.  학습자 자율성 중시

<그림 1> 협력적 주도 수업에 관한 국어 교사들의 역할 인식

국어 교사로서 수업에서 자신의 역할을 ‘전문가’와 ‘촉진자’로 인식하고 있는 네 명의 교사는 협력적 주도 수업의 실현에 대해 회의적인 입장은 보였다. 이때 교사의 전문성을 중시하며 교과 지식을 전수하는 것에 중점을 두는 송강과 현오는 학습자를 외부 자극에 반응하는 존재로 보는 행동주의적 학습자관에 가까운 한편, 학습자의 학습 및 생활 경험을 중시하며 학생과 교사 간의 비대칭적 관계를 인지하는 철육과 나루는 학습자 중심의 경험주의적 학습자관에 가깝다고 볼 수 있다. 다시 말해, 교사의 인식 속에 있는 기존의

교육 패러다임이 국어과에서의 협력적 주도 수업의 상을 떠올리는 데에도 관여하고 있으며, 이는 높은 단계의 협력적 주도 수업의 실현 가능성에 대한 회의적인 견해로 이어지게 된 것이다.

반면, 국어 교사로서 수업에서 자신의 역할을 ‘동반자’라고 인식하고 있는 일기와 빛나는 학생과 교사가 서로 소통하고 조력하며 함께 성공의 경험을 만들어 나가는 관계적 자아관(조현희·홍원표, 2022: 234)을 염두에 두고 있으며, 협력적 주도 수업의 실현 가능성에 대해서도 낙관적이었다. 하지만 학교에서 이미 높은 단계의 협력적 주도 수업이 실현되고 있다는 견해에 대해서는 재고의 여지가 있다. 왜냐하면 두 교사가 그리고 있는 협력적 주도 수업의 상은 교사 주도성과 학생 주도성이 상호 결합되어 유기적으로 작동하는(박상준, 2016: 15-16) 수업보다는 학습자의 자율적 참여와 적극성에 더욱 방점을 두고 있다는 점에서 한계가 있기 때문이다.

#### IV. 협력적 주도 수업을 위한 국어 교사의 역할 행동

연구 참여자들은 협력적 주도 수업의 가능성에 관해 연구자와 대화하는 가운데 높은 단계의 협력적 주도 수업 실현을 위한 요건들을 언급하고는 했다. 그 과정에서 각 교사들이 자신의 수업의 발전에 있어 무엇을 중시하는지, 높은 단계의 협력적 주도 수업과 같은 수업 혁신을 위해 무엇을 필요로 하는지를 분석할 수 있었다. 분석 결과, 김일기와 이철욱, 김빛나와 박현오, 이나루와 최송강 교사가 각각 유사한 인식을 공유하고 있음을 확인할 수 있었다. 그리고 협력적 주도 수업을 위한 요건에 대한 견해의 차이는 학교의 역할과 기능에 대한 인식, 나아가서는 교사로서의 역할 행동에 대한 생각의 차이에 근거함을 발견할 수 있었다.

## 1. 개인의 노력과 동기에 기반한 도전가로서의 교사

일기와 철육은 다른 네 명의 교사와 달리, 높은 단계의 협력적 주도 수업을 위해 필요한 요건이 무엇인지 생각하기보다는 일단 시작해 보는 의지가 필요하다고 설명했다. 즉 이들은 수업을 위한 환경 변인보다는 교사 개인의 노력과 동기를 주요한 요건으로 생각한다는 점에서 공통적이었다. 특히 학생이 수업 설계에 참여하는 5~8단계 수업의 가능성에 관한 대화 속에서 학생이 배워야 하는 어떤 특성이든 교사가 먼저 가지고 있어야 한다고 보았다.

김일기: 내가 못 해봤다고 못 하는 건 아니잖아요. 근데 어떤 새로운 도전 정신, 도전 정신이 없는 사람이잖아요. 그거는 사실 근데 우리가 학생들한테 항상 너네가, 미래 사회는 이렇게 이렇게 해야 돼라고 하면서 정작 교사들은 안 그럴 때가 많거든요. 교육을 하다 보면 학생들한테 가르쳐야 되는 것들을 여러 가지 연수를 통해서도 배우고 책을 읽으면서도 배우게 되니까, 이런 거를 애들한테 해보면 좋겠다 생각할 때 애들한테 하기 전에 내가 먼저 해봤을 때 좋아야 애들한테 할 수 있는 거잖아요. 그래서 애들한테 해보기 전에 ‘내가 먼저 해보자’라는 마음으로 좀 하는 것 같아요.

이철육: 이런 (높은) 단계들을 냉소하면서 “이건 절대 못하죠.”라고 하는 사람 이 어떻게 주도적인 아이들을 기르겠어요? 마찬가지로 그런 생각이 들어서 이미 교사 스스로가 주도성에 대해서 긍정하고 호감을 갖는 것부터가 이 수업의 단계를 올릴 수 있는 어떤 것이 아닐까 생각이 들어요.

인용한 발화에서처럼, 일기와 철육은 모두 학생들이 수업 설계에 참여하는 장면을 떠올리면서 (철육의 표현에 따르면) ‘냉소적인 교사’들을 떠올렸다. 그리고 그에 대한 거부감과 반대 의견을 제시했다. 또한 이들은 모두 높

은 단계의 협력적 주도 수업을 실현하기 위해서는 교사가 먼저 주도적이어야 한다고 보고, 이를 위한 노력을 지속하고자 하는 태도를 보였다.

그와 동시에 일기와 철육은 학교라는 공간을 ‘실패할 수 있는 곳’으로 보는 유사한 인식을 공유하고 있었다.

김일기: 저는 학교가 좀 안전한 공간이었으면 좋겠거든요. 학교는 성공의 경험을 쌓는 곳이 아니라 안전하게 실패할 수 있는 곳, 안전하게 실패해도 되는 곳, 무엇이든 실패할 수 있는 곳이라고 저는 학생들한테 항상 얘기를 해요. 그래서 학교에서 꼭 성공하지 않아도 된다. 공부 좀 못해도 되고 프로젝트 하다가 실패해도 된다. 수행평가 좀 못할 수 있잖아요.

이철육: 실패를 할 수 있는 장을 마련해줘야 된다, 이런 얘기를... 제가 분명히 무슨 체인지 메이커든 아니면 거꾸로 캠퍼스에 갔다가 어떤 선생님이 거기서도 똑같이 체인지 메이커 같은 프로젝트를 하시고는, 이 얘기를 했는데 그게 저한테 좀 심어진 것 같거든요. (...) (사회에 나가면 학생들이  
이) 더 큰 실패를 겪을 거니까...

두 교사는 모두 학생들의 앞으로의 삶과 실패는 떼어놓을 수 없다고 전제한다. 그러한 인식 안에서 일기에게 ‘실패할 수 있는 곳’이란 학생들이 어떤 수행을 하든 그것이 낮은 점수라는 부정적 결과로 이어지지 않는 공간을 말한다. 일기는 학교에서 학생들의 능력에 맞게 많은 기회가 주어지기를 바랐기에 학교는 실패가 없는 안전한 공간으로 기능해야 한다고 본다. 철육은 실패가 잘 받아들여지지 않는 사회를 회고하면서, 그러한 사회와 달리 학교는 학생들이 실패를 하더라도 그것을 낙오나 탈락의 결과로 남기는 것이 아니라 하나의 경험으로서 너그럽게 받아들여 주는, 즉 ‘실패를 할 수 있는’ 공간이어야 한다고 설명한다. 사회에서 앞으로 겪게 될 실패에 더 잘 대처하기 위해 학교에서 실패를 해보는 경험이 중요하다고 본 것이다.

일기와 철육은 학교를 ‘실패를 경험하는 곳’으로 보면서 그런 환경에서

교사도 도전해야 한다는 점을 강조한다. 실패를 해도 되는 공간인 학교는 학생들뿐만 아니라 교사에게도 해당한다는 것이다. 학생들이 학교에서 마음껏 도전하고 실패하려면 학생들에게 다양한 상황과 경험이 제공되어야 하고, 이를 위해서는 교사의 도전이 필요하기에 교사도 자신의 역량을 기반으로 수업에서 다양한 시도를 할 수 있어야 한다고 설명한다.

김일기: 그거는 애들이 사실 지금까지 학교에 다니면서 교과서를 아이들이 선정한 적도 없고 수업 시간에 읽을 책을 아이들한테 우리가 물어본 적도 없고 하니까 그걸 너무나 당연하게 생각했던 것 같아요. 근데 이제 만약에 문학 교과서에서 이런 이런 작품이 실려 있는데 이 중에 우리 전문을 뭘 읽을까 애들한테 물어봐서 애들이 이야기하면 그거를 정할 수는 있을 것 같다는 생각이 드네요. (...) 초등학교 때부터 학생들에게 주도권을 많이 줘야 될 것 같아요. 우선은 질문을 좀 많이 해야 될 것 같아요.

이철육: (학생들이) 수동적이라기보다는... 걔네가 이 사회를 어떻게 바꿀니까? 갑자기. 내가 교사인데 나 어른이고 나도 아무것도 못 하고 냉소에 빠질 때가 있는데. (...) 사실 제가 솔직한 말씀을 드리면... 주도성을 길러주는 수업 내지 평가 전반은 한 개도 효율적이지 않다고 생각해요. 효율적일 수가 없는 일 같아요. 그만큼 주도성을 길러주는 일이 너무 어렵고, 명확하지도 않고, 그러니까 효율적이지도 않고, 그 효과도 명백하게 알 수 없으니까 선생님들도 잘 안 하게 되는 것 같은데.

이철육: 수업 설계 측면에서 아이들을 그럼에도 지금 형식적이라고 하더라도 투입하는 것이 더 좋은 이유는, 이 자체가 주는 이점까지는 완전히 뭐랄까, 공감하고 받아들이지는 못하겠지만... 아까 얘기했던 그런 주도성이라는 그 개념이 너무 좋으니까. 그러니까 ‘이것도 계속해야 합니다’라고 제가 좀 당위적으로 얘길 한 것 같아요. (...) ‘효율이 있고 효과가 있다’라고는 사실 솔직하게 생각이 안 들기는 하지만, 그런데도 해본다.

위의 발화에서 확인할 수 있듯이, 일기는 교사들이 ‘당연하게 생각했던’ 것에서 벗어나, ‘질문을 좀 많이 해야 될 것’이라고 말한다. 앞서 높은 단계의 협력적 주도 수업을 실행하기 위해서는 교사부터 도전 정신을 가져야 한다는 생각과 연결해 볼 때, 교사 스스로가 동기나 의지를 가지고 새로운 수업 방법을 시도해 보는 태도가 필요하다고 인식한 것이다. 철육은 교사 개인들이 ‘잘 안 하게 되’는 현실을 지적하면서도 ‘그런데도 해’보는 태도가 필요하다고 설명한다. 이 역시 일기와 동일하게 교사의 변화와 의지가 중요하다는 인식을 나타낸다.

이처럼 일기와 철육은 학생에 앞서 교사부터 해야 한다는 실천적 태도를 기반으로, 교사의 의지와 노력이 실제 수업에서 가장 크게 작용한다고 여긴다. 그래서 교사가 학생 주도성 패러다임에 동의하고, 그것이 학생들에게 도움이 된다고 여기면 스스로 도전하고 시도해 봐야 한다고 말한다. 결과적으로 높은 단계의 협력적 주도 수업의 실행에 있어 교사 개인에 초점을 두고, 도전하는 교사로서의 역할 행동이 가장 선행되어야 한다고 여기는 것이다.

## 2. 학생의 성향과 맥락을 고려하는 설계자로서의 교사

일기와 철육이 일단 해봐야 한다는 도전적인 태도를 강조했다면, 빛나와 현오는 수업 실행 이전에 더 많은 요건을 고려해야 한다고 설명하면서 비교적 신중한 모습을 보였다. 이들은 학생들이 수업 설계에 참여했던 경험을 들어 학생과 관련된 요건들의 충족 여부를 따져 봐야 높은 단계의 협력적 주도 수업의 가능성을 타진할 수 있다고 보았다.

김빛나: 근데 애들이 고전 소설을 많이 몰라요. (...) 가장 대표적인 고전 소설을 주고, (...) “여기서 선택해도 된다. 근데 이 외의 것도 해도 된다.” 이 정 도였던 것 같아요. (...) 애들이, 이렇게 주면 그 안에서 선택하는 제한성이 있는데... 근데 안 주면 못하니까, 줄 수밖에 없는 것 같아요.

박현오: 약간 그냥 토론하는 거에 대한 기대감. 그리고 여기 선발된 학생들은  
면접을 보고 들어왔는데 대부분이 약간 변호사 이런 법조인을 희망하  
는 친구들도 많았고 그러다 보니까 아마도 이런 쪽에 관심을 많이 가지  
지 않았을까라는 생각을 해요.

앞서 일기와 철육이 교사 개인의 노력이나 동기가 중요하다고 본 것과 달리, 빛나와 현오는 학생들의 상황이나 능력을 더욱 고려했다. 이에 빛나와 현오 모두 다수의 학생이 4단계의 협력적 주도 수업에 참여하는 것이 어려운 일이라고 보았다. 그럼에도 학생들에게 특정 환경이나 맥락이 주어지면 가능하다고 판단했다. 협력적 주도 수업에 있어 빛나는 학생들의 지식이 부족한 면을 들어 어느 정도의 정보와 범위를 제공해 주어야 한다고 보았고, 현오는 학생들의 진로와 관심에 따라 적극성의 차이가 있을 것이라는 견해를 드러냈다.

실제로 학생 주도성 개념에 관해 대화를 하던 중에도 빛나와 현오는 모두 '성적이 좋은 학생들'을 떠올리는 경향이 있었다.

김빛나: 그런 비판적 사고 능력은 기초적인 사고 능력이 돼야 비판적 사고 능력  
까지 나온다고 생각을 하거든요. 근데 내가 조금 이렇게 대화를 통해서  
이렇게까지 생각할 수 있다고? 이렇게 사고한다고?(와 같이) 똑똑하다  
고 느끼는 친구들은 사실 다 높은 점수를 받는 친구들이기는 해요.

박현오: 대부분 성적이 좋은 학생들이 이런 쪽으로 뭔가 좀 진취적이고 자기주  
도적인 측면이 강한 성향이 있는데, 그런 학생들이 많이 모여 있는 학  
교에서는 당연히 이게 가능할 것 같은데. 그냥 교사가 제시하는 수업도  
따라가기 힘든 학생들이 너무나 많고 그런 학생들에게 뭔가 새로운 수  
업을 조직하고 기획하게 한다는 것 자체가 좀 쉬운 일은 아닌 것 같다  
라는 생각이 들었어요.

빛나는 학생 주도성의 정의를 보면 떠올린 ‘똑똑한’ 학생들을 ‘비판적 사고 능력’을 갖춘 학생들이라고 보았는데, 이런 학생들은 모두 성적이 좋은 학생들이라고 설명한다. 현오는 ‘성적이 좋은 학생들’과 ‘교사가 제시하는 수업도 따라가기 힘든 학생들’을 대비하면서 성적이 좋은 학생들이 갖춘 적극적이고 주도적인 성향에 집중한다. 빛나와 현오는 특히 높은 단계의 협력적 주도 수업은 ‘비판적 사고 능력’이 있거나 ‘진취적이고 자기주도적인 측면이 강한’ 일부 학생들을 대상으로만 가능한 일이라고 여겼다. 즉, 두 교사는 공시적인 맥락에서 특정 학생들의 특성을 개별화해서 파악하고 있음을 알 수 있다.

또한 빛나와 현오는 성적과 같은 학업 능력 이외에도 동기, 의지 등 학생들의 정의적 요인에 의해서도 협력적 주도 수업의 가능성이 달라질 것이라고 보았다. 또한 고등학생의 경우, 어떤 전형으로 대학 입시를 준비하고 있는지와 같은 매우 구체적인 상황 맥락이 관여할 수 있다는 점을 언급하기도 했다.

김빛나: 믿음이 가는 거는 고3 정도 돼야 하는데... 고 3은 이런, 이거 할 여력이 없죠. 사실 이런 수업이 막 일어날 수 있는 시간적인 역량... 시간적인

그런 거는 중학교 때 하기 되게 좋은데, 중학생한테는 이런 거를 뿌릴 여력이... 애들이 힘이 약하고요. 조금 그래도... 나이가 있는 고등학생이 하기에는, 이렇게 하려면 시간이 진짜 많이 들 것 같은데... 이걸 할 수 있을까요?

김빛나: “샘 이거 왜 해야 돼요?” 이런 거요? (...) “샘 저희보고 수업 설계하라고요? 이렇게 저희가 하는 대로 진짜 수업 되는 거예요?” 막 이렇게...  
애들이 얘기를 (할 것 같아요).

박현오: 쉽게 말해서 수시로 가는 학생들, 특히 학종으로 가는 학생들은 어쨌든 실질적으로 생기부에 그런 내용이 적혀야 되니까 조금 더 같이 참여하려고 하고, 그런 것들이 많았다면. 나 정시로 갈 거야 그럼 “선생님 생

기부 뭐 하려 필요해요?” 그러면 그냥 모둠이 구성되어도 “니네끼리 알아서 해” 이런 태도를 보인 친구들도 있어서...

이처럼 빛나와 현오는 협력적 주도 수업에 있어 학생의 인지적, 정의적, 상황적 맥락을 모두 고려한다. 고등학생이라는 특성상 중학생보다는 수업 설계에 참여할 역량이 더 있겠으나, 입시로 인해 충분한 시간 확보와 동기 부여가 어려울 것이라고도 설명한다.

한편, 빛나와 현오는 학교를 학생들이 성인이 되어 사회에 진입하기 전에 미리 사회를 체험해 볼 수 있는 공간이라고 인식했다. 그래서 학교에서 타인과의 협력이나 공동체 의식을 배우는 것도 중요하다고 설명한다. 주목 할 만한 것은 두 교사가 강조하는 학생 주도성은 자신의 학습에서 어른이나 주변 환경과 같은 자원을 활용하는 역량보다는 또래 학생들과의 상호작용을 통해 배우는 역량이라는 점이다.

김빛나: ‘사회 일원으로 얘네가 커나갔으면 좋겠다’라고는 생각해요. 근데 그 사회 일원이 되기 위한 전 단계의 과정을 사실 그냥 모둠학습 같은 그냥 얘들끼리의 관계에서 배우길 바랐지, 얘와 나(교사)의 관계에서 배울 거라고 생각을 잘 안 했어요.

박현오: 나 혼자만의 지식으로 무언가 문제 상황을 해결하기보다는 내가 주도적으로 뭔가 문제를 해결하려고 하되 다른 사람과의 협력이 여기서 나온 것처럼 더 효과적이다라는 거를 아는 게 중요하고, 그게 아마 그래도 여러 공동체원들이 모인 학교에서 좀 실행하기가 제일 좋지 않을까요. (...) 협력이라는 단어 자체가 두 명 이상의 구성원을 전체로 할 것 같다는 점에서 좀 그렇게 공동체에서만 할 수 있는 영역을 좀 더 강조해야 된다고 생각해요.

이처럼 빛나와 현오는 학교를 하나의 공동체로 인식하는 한편, 그 안에

서 교사로서 해야 할 역할 행동이 있다고 설명했다. 학생 개개인의 성향과 맥락을 중시하는 두 교사는 협력적 주도 수업을 위해서는 교사가 학생을 잘 파악해 주도성을 발휘할 수 있도록 그에 맞게 ‘판을 깔아 주’어야 한다고 여겼다.

김빛나: 수업은 애들이 아무리 주도적으로 하려고 해도 어쨌든 제한적인 상황이 조금 주어지잖아요. 그러니까 완전히 자유로울 수 없는 것 같아요, 아이들이. 어쨌든 제한된 환경 안에서 주도성을 발휘하는 느낌? (...) 틀을 주고 그 안에서 놀아 약간 이렇게 한 느낌이에요. (...) 완벽한 주도성을 부여한 건 아니고 약간 내 손아귀 안에서 너네의 주도성을 발휘해봐라고 한 느낌이네요. (...) 학교 현장은 어쩔 수 없이 주도성을 주면서도 그 기준을 출 수밖에 없는 것 같아요.

박현오: 저는 좀 큰 그냥 기회를 좀 만들어줘요. 판을 깔아주고 일단 학생들이 일단 잘 할 수 있는지 한번 지켜는 보자, 그리고 제가 안 되면 개입을 해야 되지만, 일단은요. (...) 일단은 애들이 뭔가 의미 있게 참여하려면 자기네들이 필요성을 느껴야 된다라고 생각을 했고 그러다 보니까 제가 뭔가 메인이 돼서 하기보다는 약간 뒤로 빠져서 그냥 의견을 수렴하고 그런 정도로 남아야겠다라는 생각을 했었어요.

빛나와 현오는 학생들의 인지적, 정의적, 상황적 요인이 충족되면 높은 단계의 협력적 주도 수업도 가능하다고 보았으나, 자신들이 교사라는 위치에 있기 때문에 학생들에게 ‘큰 틀’을 제시하거나 ‘기회’를 만들어 주는 역할을 수행해야 한다고 여겼다. 특히 현오는 교사가 만들어 놓은 범위 내에서 학생들이 어려움을 느낄 경우 교사의 개입이 필요하다고 말한다. 이는 철육과 일기가 이야기했던 교사가 적극적으로 학생들에게 기회나 과제를 제시하는 방식보다는 소극적이며, 학생들이 자유롭게 도전하고 실패하는 경험을 권장했던 것과도 차이가 있다. 빛나와 현오가 협력적 주도 수업을 위해 필요

하다고 생각하는 교사의 역할 행동은 학생들이 교사의 예측 가능 범위 내에서 자율적으로 활동하고 이를 통해 주도성을 발휘하는 것이 가능하도록 수업을 설계하는 것이라 할 수 있다.

### 3. 사회적·제도적 변화를 요청하는 지원가로서의 교사

앞서 살펴본 네 명의 교사가 학생이 수업 설계에 참여하는 것이 제한적 이더라도 가능하다는 입장을 밝혔다면, 나루와 송강은 거시적인 차원에서 근본적인 변화가 선행되어야만 가능하다는 가장 회의적인 태도를 보였다. 이들의 이러한 생각에도 교사의 역할 행동과 학교의 기능에 관한 관점이 반영되어 있었다. 나루와 송강은 수업에서 학생 주도성의 실현 가능성 높이기 위해서는 교사 개인의 노력이나 학생들의 수준만을 고려할 것이 아니라, 교사들의 인식 변화와 교사 공동체의 합의가 필요하며 공교육 시스템과 정책의 혁신적인 변화가 선행되어야 한다고 주장했다.

이나루: 우리는 제도적이고 집단적인 환경에서 수업을 구성하다 보니 그걸 저...

하나의 교사의 힘으로만은 부족하죠. (...) 아무튼 각각의 교사가 가진 가치관이 다 너무나 다르고 (...) 그래서 뭇가 그런 합의가 과연 이루어 질 수 있을까요? 그게 무엇이든 간에. 학생 주도성이든, 고교학점제든...

최송강: 그러니까 이게 현실적으로 가능한지부터 벌써 왜 생각이 드냐면 (...) 결국에는 어떤 이런 평가 시스템이나 교육과정에 의거해서 수업을 진행하는 어떤 방식의 변화가 있다고 생각이 드는 게 아니라, 계속 그냥 고교학점제하고 맞물려서 계속 그런 위주의 연수만 듣거든요. (...) 이게 OECD에서 제시했다고 하니까 다른 나라들은 평가 시스템이 우리랑 좀 다른가 이런 생각이 먼저 들어요, 사실. 그러니까 그래서 이게 가능 한 건가. 근데... 우리나라 입장에서 이게 될까...라는 게 일단 물음표가 되게 많이 달렸고요. 필요하냐라고 했을 때 필요하다고는 느껴지는데...

인용된 발화에서처럼, 나루는 ‘하나의 교사의 힘으로만은’ 부족하다고 여기며 교사 공동체의 합의가 선행되어야만 가능하다고 여겼고, 송강은 학생 주도성이라는 담론이 ‘평가 시스템이나 교육과정에 의거해서 수업을 진행하는 어떤 방식의 변화’를 일으키기에는 우리나라 실정에 맞지 않으므로 교육 시스템과 정책적 변화가 선행되어야만 가능하다고 여겼다. 그런데 이러한 거시적인 교육 개혁에 대한 효능감은 교사 개인이 갖기는 아무래도 어려운 것이므로, 결국 높은 단계의 협력적 주도 수업의 실현 가능성에 대해서는 다소 회의적인 의견을 내비쳤다.

이와 같은 맥락에서 나루와 송강은 모두 학교를 실제 사회와 동일시하고 있었다. 이는 학생 주도성 논의의 기반이 되는 철학적 전제와 동일선상에 있는 인식이라 볼 수 있다. 학생들이 자신의 학습을 주도적으로 이끌기 위해 주변 환경과 사회의 지원을 활용할 수 있어야 한다는 학생 주도성의 관점에 따르면, 교사들이 학교에 대해 그 자체로 ‘학생들과 함께 이루고 있는 하나의 사회’라는 인식이 필요하기 때문이다. 이는 학생 주도성을 단순히 학생들이 미래 사회에 대비하기 위해 갖추어야 할 능력이나 태도로서만 보는 것과는 그 궤를 달리 한다.

이나루: 전 학교에서는 애들이 같이 사는 법을 좀 배웠으면 좋겠어요. 그건 학교만이 가지는 거잖아요. 아주 아주 다양한 사람들이 하루 종일 같이 생활하는 거잖아요. (...) 학급도 사실은 사회라고 생각하거든요. 아주 작은 사회. 거기서 애들이 자기의 생각을 가지고 문제를 발견하고, 그런 것들이 더 필요하다고 생각해요. 그래서 저는 사실 처음에는 학급 운영에 좀 더 많이 에너지를 많이 썼고...

연구자: 나루샘을 움직인 게 어떤 친구가 와서 “어떻게 공부해야 될지 모르겠어요”라는 요청이라고 했잖아요.

이나루: 그죠. 개는 이제 자기가 하고 싶은 마음이 있어서 어른을 찾아온 거잖아요. 그건 도와줘야죠. 저도 어쨌든 그 학급의 공동체 일원이잖아요.

저도 그 사회의 일원이고, 근데 우리 반 아이가 도움을 요청하면, 당연히 도와줘야죠. 제가 먼저 도와줬어야 되는 건데.

최송강: 그러니까 기숙사 학교라서 좀 그런 생각이 더 많이 드는 것 같아요. 애들이 집을 떠나 있으니까 좀 약간 생활, 정서 이런 쪽에 있어서... 특히 이제 사회생활을 애들이 직접적으로 경험을 하는 거예요. 얘네들이 타인과의 삶을 살게 되니까.

나루는 ‘다양한 사람들이 하루종일 같이 생활’하는 곳으로서 학급과 학교를 강조했고, 송강 또한 ‘사회생활을’ ‘직접적으로 경험’하는 곳으로서 학교의 기능을 강조했다. 그리고 나루는 학교에서 교사 자신 또한 공동체 구성원으로서, 다만 또래와는 다른 역할을 할 수 있는 사람으로서 학생들과 상호 작용했던 경험을 언급했다.

나루와 송강이 높은 단계의 협력적 주도 수업을 위해 사회적 변화가 필요하다고 한 것은 학교를 하나의 사회로 보는 인식에 기반한다. 즉, 학생 주도성과 협력적 주도 수업에 관한 논의가 학교를 중심으로 논의될지라도 그것이 실제로 실행되기 위해서는 사회에 대한 고려가 필수적이라고 여기는 것이다. 이러한 인식은 나루와 송강이 교사로서의 역할 행동을 어떻게 보고 있는지와도 관련된다.

이나루: 교사의 역할은 뭐냐면요... 일단 첫 번째는 우리 아기들이 자기가 뭘 못 하는지 몰라요. 첫 번째. 그걸 (알아야) 배우고 싶다는 마음이 들 것 아니에요? 근데 자기가 뭘 못하는지도 모르고 자기가 뭘 잘하는지도 모르니까... 어쨌든 저는 알 수 있잖아요, 얘를 보면. 그럼 그걸 얘기를 해주는 거죠. 그리고 두 번째는, 얘가 주변을 둘러볼 줄을 몰라요. (...) 그러면 제가 봤을 때는 얘한테 도움을 줄 수 있는 얘가 보이죠. 그러면 저는 이제 “너네 둘이 같이 뭐 해봐. 쟤한테 가서 물어봐 봐, 쟌가 똑같

아.” 이렇게 얘기를 해보는 것도 전 교사의 역할이라고 생각해요. 근데 얘네들이 자기들끼리 해결책을 했는데 안 돼, 그럼 이제 절 찾아오겠죠.  
더 좋은 교사라면, 제가 먼저 발견할 수 있어야 되는 거고요. 그래서 그 때 도움을 주는 거.

나루는 학생 주도성이 발현되는 맥락을 현재 학생들의 삶에서 가장 중요한 과업인 ‘학습’과 연결 짓는다. 그리고 교사는 학생들이 어떤 것을 필요로 하는지 발견하고 그에 적절한 도움을 주는 조력자로서의 역할을 수행해야 한다고 본다. 앞선 네 명의 교사가 수업 전반의 설계에 있어서 자신의 역할 행동을 떠올린 것과 달리, 나루는 학생의 개별적인 수행에 주목하고 있다는 점에서 차이가 있다. 또한 나루는 학교를 학습에 관해 유사한 고민을 공유하는 또래 학생들이 모여 있는 공간이라고 설명하면서, 학생들끼리 서로 배울 수 있도록 지원하는 것도 교사의 역할 행동이라고 본다.

최송강: 저는 일단은 교과 지식 전달은 아니고. 그렇다고 생기부 써주고 뭐 이런 것도 아니고요. (...) 그냥 인생의 선배가 되는 느낌... 선생님이잖아요. 진짜 먼저 태어난 사람, 그냥.

최송강: 저도 한 20대 처음 빌령받았을 때부터 30대 초중반까지는 잘 가르치는 선생님이 최고라고 생각했어요, 진짜로. (...) 그나마 연락되는 애들은 내가 애를 어떻게 막 공부를 잘 시켜 가지고 이런 애들이 아니라 그 아이가 갖고 있던 어떤 그 영역을 건드려 준 아이들인 것 같아요. 어떤 결핍이나 이런 걸 건드려 준 애들. (...) 뭔가 이렇게 자기 인생의 전환점 같은 역할을 해줬을 때는 나는 진짜 기대도 안 했는데 찾아오고 이런 애들이 있어요. 그러니까, 그게 진짜 역할인 것 같더라고요.

송강은 학생 주도성과 관련해 교사의 역할을 묻자 ‘교과 지식 전달’을 넘어 ‘인생의 선배’라는 넓은 범주로 교사의 역할을 확장했다. 이는 앞서 3장

에서 송강이 수업에서 교과 지식의 전달을 중시했다는 점과 다소 상반되는 데, 위의 발화가 인터뷰 후반부에 나온 것임을 고려할 때 송강은 협력적 주도 수업 자체가 실행되는 구체적인 맥락을 초점화하기보다는 학생과 교사의 관계에 있어 교사의 역할 행동에 주목한 것으로 보인다. 나루는 학습에, 송강은 학습을 넘어선 전인적 발달에 초점을 맞추고 있기는 하나, 결국 두 사람 모두 현재 학생들의 삶에 도움을 주는, 학교생활 전반에서의 지원자로서 교사의 역할 행동을 강조하고 있다는 점에서 공통적이었다.

이상의 교사들이 생각하는 협력적 주도 수업을 위한 요건과 그러한 생 각의 기저가 되는 학교의 기능과 교사의 역할 행동에 대한 인식을 시각화하면 <그림 2>와 같다.

국어 교사의 역할 행동	도전	설계	지원
학교의 기능	↑ 안전한 곳	↑ 사회 체험장	↑ 사회 그 자체
높은 단계의 협력적 주도 수업 실현을 위한 요건	교사 개인의 노력과 동기  학교 안 교육적 개입	개별 학생의 성향과 맥락에 대한 고려  학교 밖 정책적 변화	교육 주체의 집단적 합의와 제도적 변화  학교 밖 정책적 변화

<그림 2> 협력적 주도 수업을 위한 국어 교사의 역할 행동

학생 주도성의 형성과 발현에 영향을 미치는 요인은 학교 안 교육적 개입과 학교 밖 정책적 지원으로 나누어 살펴볼 수 있다(차조일 외, 2022: 141). 이러한 구분에 따르면, 협력적 주도 수업에서 교사의 역할 행동으로 ‘도전’과 ‘설계’를 언급한 네 명의 교사는 학교 안 교육적 개입이, ‘지원’을 언급한 두 명의 교사는 학교 밖 정책적 변화가 필요하다고 보고 있었다. 한편, 학교 안 교육적 개입의 필요성을 언급한 네 명의 교사는 교사의 역할을 더욱 고려하는 입장과 비교적 학생의 성향이나 맥락을 중시하는 입장으로 다시 나뉘었다.

여기에는 학교의 기능에 관한 교사의 인식도 관여했다. 학교를 실패해도 괜찮거나 오히려 실패를 경험해 보아야 하는, 사회로부터 어느 정도 분리된 ‘안전한 곳’으로 인지하는 교사들은 높은 단계의 협력적 주도 수업의 실현에 있어서도 교사 자신도 일단 도전해 보는 것이 중요하다고 여겼다. 한편, 학교를 사회에 나가기 위한 준비 공간으로서 ‘사회 체험장’으로 인지하는 교사들은 개별 학생들에 대한 세심한 고려를 바탕으로 한 수업 설계를 강조했다. 그리고 학교라는 공간이 학생과 교사가 현재 참여하고 있는 ‘사회 그 자체’라고 인식하는 교사들은 교육 주체 간의 합의나 근본적인 제도적 변화가 선행되어야 한다고 판단하기에, 교사로서 학생들이 학교라는 사회에 적응할 수 있도록 지원해 주는 다소 소극적인 역할 행동을 수행해야 한다고 보는 관점이 나타나기도 했다.

## V. 결론

제도적이고 집단적인 환경에서 시행되는 공교육 내 협력적 주도 수업을 위해서는 교사의 역할이 강조된다. 학생 주도성 논의를 바탕으로 교사들과 심층 인터뷰를 진행한 결과를 종합하면, 협력적 주도 수업에 관한 국어 교사의 역할 인식과 역할 행동을 어느 정도 유형화해 볼 수 있다. 3장과 4장에서 서술한 교사들의 특성을 바탕으로, 본 연구에서 확인한 교사들의 역할 인식 및 역할 행동의 유형은 다음 <표 7>과 같다.<sup>11)</sup>

---

11) 이때 <표 7>과 같은 구분은 교사의 역할 인식과 역할 행동에 있어 서로 배타적이거나 상보적인 양상을 드러내고자 한 것이 아니라, 서로 다른 유형에 따라 학생 주도성에 대한 매우 다양한 관점과 견해가 있을 수 있다는 점을 제시하기 위한 것이다.

〈표 7〉 협력적 주도 수업에 관한 국어 교사의 역할 인식 및 역할 행동

역할 행동 역할 인식	전문가	촉진자	동반자
도전하는	도전하는 전문가 (예) 이철욱	도전하는 촉진자 (예) 이철욱	도전하는 동반자 (예) 김일기
설계하는	설계하는 전문가 (예) 박현오	설계하는 촉진자	설계하는 동반자 (예) 김빛나
지원하는	지원하는 전문가 (예) 최송강	지원하는 촉진자 (예) 이나루	지원하는 동반자

〈표 7〉에서 ‘전문가, 촉진자, 동반자’라는 분류는 3장에서 살펴본 협력적 주도 수업에 관한 국어 교사의 역할 인식과 관련된다. ‘전문가’는 현오, 송강과 같이 교과 수업을 통해 학생들이 배워야 할 지식의 틀이 어느 정도 정해져 있으며, 이를 잘 전수하는 것을 교사의 책무라고 여긴다. ‘촉진자’는 철욱, 나루와 같이 학생들의 잠재력에 대한 믿음을 바탕으로 교사로서의 전문성을 향상하기 위해 학습을 지속하며 학생들에게 더 좋은 영향력을 미치고자 노력한다. ‘동반자’는 일기, 빛나와 같이 교사가 학생들에게 배우는 것이 있다고 여기며, 그렇기에 학생과 동반자적인 관계에서 교과 수업을 진행하고자 하는 태도를 지닌다.

한편, ‘도전하는, 설계하는, 지원하는’이라는 분류는 4장에서 살펴본 협력적 주도 수업을 위한 국어 교사의 역할 행동과 관련된다. ‘도전하는’ 교사인 철욱과 일기는 학교에서 학생 주도성을 위한 새로운 방식의 수업이라면 일단 시도해 보고자 하는 적극적인 태도를 보이는데, 이와 관련해 교사 개인의 노력과 동기에 따라 협력적 주도 수업이 가능하다고 본다. 이러한 태도는 학생들에게 다양한 수업 및 학습 경험을 제공하는 밑거름으로 기능한다. 행위 주도성은 예측하고 행동하고 성찰하는 과정의 반복을 통해 형성되고 발휘된다는 점에서(OECD, 2019b), 교사의 도전하는 태도는 협력적 주도 수업의 실행과 학생들의 주도성 계발에 있어 긍정적인 결과를 가져올 수 있다.

‘설계하는’ 교사인 현오와 빛나는 학생들에 대한 높은 관심을 바탕으로 높은 단계의 협력적 주도 수업의 가능성을 탐색한다. 현오와 빛나는 협력적 주도 수업의 필요조건으로 학생의 인지적, 정의적, 상황맥락적 요인을 이야기하면서 학생 개개인의 특성과 맥락에 주목해 그에 맞는 수업 설계가 필요하다고 강조한다. 즉, 현오와 빛나는 미래 사회에 적합한 주도적인 학생의 구체적인 특징을 미리 설정하고 그러한 학생을 만들기 위한 교육을 지향하기보다는, 개별 학생들에게 맞는 다양한 학습의 기회와 상황을 제공해야 한다는 관점(김종훈, 2022: 196-197)을 견지한 것으로 볼 수 있다.

‘지원하는’ 교사인 송강과 나루는 학생 주도성의 실현을 수업에만 한정하지 않고 또래 집단의 역학 관계와 학교생활 전반으로 확장해 생각한다. 이와 관련해 협력적 주도 수업을 위해서는 교사 집단의 합의와 제도적 변화가 선행될 필요가 있다고 본다. 이는 학생 주도성 담론이 패러다임의 변화임을 설명하면서 교사도 학생이 스스로 학습하도록 지원하는 역할로 변모해야 한다는 논의(Leadbeater, 2017; 박상준, 2021 재인용)와 맥을 같이 한다. 다만 기존의 논의들은 교사의 역할 변화에 있어 대체로 학생이 능동적으로 배울 수 있는 수업 환경을 조성하는 것만을 강조하는데, 송강과 나루는 이에 더해 학교생활 전반에서 학생의 학습과 성장을 고려하고 있다는 점에서 보다 발전된 교사의 역할 행동을 상정하고 있는 것으로 보인다.

교사들은 정책적으로 시행되는 교육과정을 단순히 실행으로 옮기는 수동적인 존재가 아니라 각자의 인식과 태도에 따라 교육과정을 적극적으로 해석하고 다양한 방법을 모색하는 역동적인 행위 주체들이다. 이들은 학생 주도성의 개념과 협력적 주도 수업의 필요성과 가능성에 대해서도, 수업에서 교사의 역할과 사회에서 학교의 역할에 대해서도 각자 다른 인식을 가지고 있다. 심지어 교사들의 인식은 단편적이지 않고 다층적이다. 협력적 주도 수업의 실현 가능성이나 요건에 관한 교사들의 견해가 표면적으로만 다른 것이 아니라, 그 기저에 교사들이 그러한 인식을 가지게 된 실제적인 경험, 현실적인 상황, 학교의 기능에 관한 인식, 교사의 역할에 대한 신념 등 여러

가지 요인들이 복잡하게 얹혀 있음을 확인할 수 있었다. 그러므로 학생 주도성이 현장에서 실현될 가능성을 제고하기 위해서는, 교육 주체들의 다양한 인식을 고려하는 가운데 구체적인 방안을 마련해야 한다.

다만 본 연구에 참여한 교사들의 역할 인식은 협력적 주도적 수업을 실현하기 위해 필요한 관계적 자아관이나 행위적 주체관과는 다소 거리가 있었다는 점은 특기할 만하다. 이는 학생 주도성의 구체적인 실행 방안뿐만 아니라 학생 주도성이 전제하고 있는 자아관이나 주체관에 대한 심층적인 이해가 필요함을 보여 준다. 또한 학교 밖 정책적 지원이 필요하다고 여기는 교사들의 경우 교사 자신의 역할은 다소 소극적으로 여기게 된다는 점도 협력적 주도 수업의 실현을 위한 교사 및 학교 대상 지원 방안을 논의할 때에 충분히 고려되어야 할 것이다.

한편, 본 연구에서는 높은 단계의 협력적 주도 수업을 중점적으로 논의하는 가운데 국어과의 영역별 내용이나 구체적인 수업 방법에 대해 다루지는 못했다. 이는 높은 단계의 협력적 주도 수업에 있어 학습자가 수업의 설계에 참여한다는 관념이 교사들에게 익숙하지 않았기 때문이다. 실제로 인터뷰에 참여한 교사들은 4단계까지의 협력적 주도 수업에 대해서는 자신의 국어 수업 경험을 적극적으로 예시를 들어 설명한 반면, 5단계 이상의 협력적 주도 수업에 대해서는 그것의 구체적인 상 자체가 잘 그려지지 않는다고 언급하기도 했다. 따라서 본 연구에서 분석한 교사들의 인식을 참고하면서도 실제 현장으로 전이될 수 있는 높은 단계의 협력적 주도 국어 수업 방안이 제안될 필요가 있다.<sup>12)</sup>

---

12) 이러한 이유로 인해 본 연구에서 인용된 교사들의 발화 속에 국어 수업의 구체적인 내용과 방법이나, 다른 교과의 교사와는 차별화되는 국어 교사만이 독특하게 가지고 있는 특성이 두드러지지 않은 면이 있다. 그러나 국어 교사는 자기 위치에서 요구되는 가치의 창출자로서 자기 정체성을 형성한다는 점(구영산, 2011: 182)을 고려할 때, 인터뷰 과정에서 연구 참여자들이 스스로 국어 교사로서 자신의 정체성을 확고히 하고 있음을 확인할 수 있었다는 점을 밝힌다.

협력적 주도 수업과 관련된 학계의 담론이 이론적인 논의로만 끝나지 않기 위해서는, 교사와 같이 교수-학습에 참여하는 교육 주체들, 나아가 국어교육 현상에 참여하는 학부모, 학교 관리자, 지역사회 구성원 등의 인식과 역할에 대한 논의도 지속되어야 할 필요가 있다. 따라서 후속 연구를 통해 OECD Education 2030 보고서에서 교육 주체로서 설정하고 있는 학생, 학부모, 지역사회 구성원의 인식에 대해서도 더욱 심층적으로 탐구할 필요가 있다. 학생 주도성이 아무리 철학적이고 이론적인 담론에서 시작된 패러다임이라 할지라도 교육과 학습이 행위 주체들의 관계 속에서 일어나는 일이라는 점에서, 학생 주도성의 실현에 관한 탐구는 그 중심에 있는 행위 주체에 대한 이해로부터 출발해야 할 것이다.

\* 본 논문은 2024.11.7. 투고되었으며, 2024.11.14. 심사가 시작되어 2024.12.12. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 교육부(2022),『국어과 교육과정(제2022-33호)』, 세종: 교육부.
- 구영산(2011),「국어 수업에서의 가치의 실현 방식에 관한 연구- 가치의 인격적 속성과 국어 교사의 자기 정체성의 관계를 중심으로-」,『문학교육학』36, 153-186.
- 김종윤·이미경·최인선·배화순·유금복·박일수(2021),『OECD Education 2030 프레임워크에 기반한 우리나라 교사의 역량 개발 방향 탐색: 학생주도성 및 협력적 주도성을 중심으로』, 진천: 한국교육과정평가원.
- 김종훈(2022),「미래교육 담론에 나타난 학생 행위주체성 개념 탐색: OECD Education 2030 프로젝트에 대한 (재)해석」,『교육과정연구』40(2), 181-202.
- 박상준(2016),『거꾸로 교실을 넘어 거꾸로 학습으로: 우리나라 교실에 맞는 거꾸로 교실 모델을 찾아서』, 파주: 교육과학사.
- 박상준(2021),『코로나 이후 미래교육』, 파주: 교육과학사.
- 변숙자·박종찬(2024),「미래사회 대비 교수학습 및 평가에 관한 국어교사의 인식 분석」,『청람 어문교육』98, 73-118.
- 유은정·정수임(2024),「학생 주도성이 발현되는 맥락과 수준에 대한 중학교 교사의 인식」,『학습자중심교과교육연구』24(7), 841-862.
- 이상은(2022),「학생 주체성 담론의 이론적 지평 및 쟁점 탐색」,『교육과정연구』40(1), 79-103.
- 이성희(2021),「생태학적 “교사 행위주체성”의 한계와 대안: 비판적 실재론에 기반한 ‘관계적 교사행위자성’ 개념모델 탐색」,『교육사회학연구』31(1), 129-154.
- 이채윤·최인찬·장다희·김가은·이윤희(2023),「국어 수업의 설계와 실행에서 학생 주도성 실현의 가능성 탐색」,『우리말교육현장연구』17(1), 157-197.
- 전기일(2021),『질적연구, 계획에서 글쓰기까지』, 서울: 학이시습.
- 전은주(2017),「자유학기의 수업 운영과 의사소통 활동에 대한 국어 교사의 인식 연구」,『국어 교육학연구』52(2), 97-125.
- 조현희·홍원표(2022),「OECD Education 2030에 내재된 학생 주도성의 다면적 의미: 신자유주의에 대한 비판적 관점을 중심으로」,『교육학연구』60(6), 215-242.
- 차조일·김미지·김재홍·우연경·유은정·이인태(2022),『중학생의 학습자 주도성 향상을 위한 교수·학습 방안』, 진천: 한국교육과정평가원.
- 최진(2024),「‘앎’과 ‘존재함’의 얹힘: 캐런 바라드의 agency에 대한 교육적 합의를 중심으로」,『초등교육연구』37(1), 189-211.
- Archer, M. S.(1995), *Realist social theory: The morphogenetic approach*, Cambridge: Cambri-dge University Press.
- Leadbeater, C.(2017), 'Student Agency' in OECD, *Education 2030-Conceptual learning framework: Background papers*, Paris: OECD Publishing.
- OECD(2019a), *OECD future of education and skills 2030 concept note: Student agen-*

*cy for 2030*, Paris: OECD Publishing.

OECD(2019b), *OECD future of education and skills 2030 concept note: Anticipation-action-reflection cycle for 2030*, Paris: OECD Publishing.

## 학생 주도성에 관한 고등학교 국어 교사의 인식 연구

— 협력적 주도 수업에서 교사의 역할 인식과 역할 행동을 중심으로

이채윤 · 최인찬 · 김가은 · 장다희 · 이윤희

본 연구에서는 고등학교 국어 교사들의 학생 주도성에 관한 인식을 확 인하고자 6명의 교사를 대상으로 심층 인터뷰를 진행했다. 학생 주도성 담론과 학교에서의 협력적 주도 수업의 필요성 및 가능성에 관한 교사들의 견해를 인터뷰의 주요 내용으로 삼았다. 이를 통해 높은 단계의 협력적 주도 수업의 실행의 가능성을 진단하는 데 관여하는 교사의 역할 인식과, 높은 단계의 협력적 주도 수업의 실행을 위해 필요하다고 생각하는 교사의 역할 수행을 도출할 수 있었다. 먼저, 역할 인식 측면에서는 평소 국어 수업에서 자신이 국어 교사로서 어떤 역할을 수행하고 있다고 인식하는지에 따라 전문가, 촉진자, 동반자로 구분됐다. 다음으로, 역할 수행 측면에서는 협력적 주도 수업의 실현을 위해 교사가 어떤 역할을 수행해야 한다고 생각하는지에 따라 도전가, 설계자, 지원가로 구분됐다. 연구 결과, 협력적 주도 수업에 관한 교사들의 다층적인 인식이 있음을 확인할 수 있었다. 이를 고려할 때, 실제 국어 수업에서 높은 단계의 협력적 주도 수업이 실행되기 위해서는 교사와 교육 시스템 전반에 대한 지원과 개선이 요구된다.

핵심어 학생 주도성, 협력적 주도 학습, 협력적 주도 수업, 학습자 주도적 수업, 교사 인식, 역할 인식, 역할 행동

## **ABSTRACT**

# The Study on High School Korean Language Teachers' Awareness of Student Agency

— Focusing on Teachers' Role Recognition and Role Behavior for  
'Co-agency in the Classroom'

Lee Chaeyun · Choi Inchan ·

Kim Gaeun · Jang Dahee · Lee Yunhee

This study aimed to investigate high school Korean language teachers' awareness of student agency. In-depth interviews were conducted with six teachers to gain insights into their perspectives on student agency, the need for co-agency in the classroom, and the feasibility of implementing such approaches in school settings. The findings revealed the teachers' awareness of their roles in terms of both role recognition and behavior. Regarding role recognition, teachers perceived themselves as an expert, a facilitator, or a partner depending on their understanding of their role as Korean language educators. Regarding role behavior, teachers were identified as a challenger, a designer, or a supporter based on the actions that they believed were necessary to implement co-agency in the classroom. This multilayered analysis of teachers' recognition underscores the importance of comprehensive support and systemic improvements to effectively implement high levels of co-agency in the Korean language classroom.

**KEYWORDS** Student Agency, Co-Agency, Co-Agency in the Classroom, Teachers' Awareness, Teachers' Role Recognition, Teachers' Role Behavior