

## 초등 저학년 문해력 수업 딜레마의 탐색과 교사교육용 시나리오 개발

편지윤 청주교육대학교 국어교육과 조교수

\* 이 논문은 2023년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 인문사회분야 신진연구자지원사업의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2023S1A5A8080521).

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 결론

## I. 서론

초등 저학년은 읽기·쓰기의 기초 기능이 본격적으로 형성·숙달되며, 이후 교과 학습을 뒷받침하는 문해 기반이 마련되는 시기이다. 초기 역량은 이후 학습과 발달의 토대가 된다는 점에서 발달 초기에 충분한 기반을 마련하는 것이 중요하다(OECD, 2026). 국내에서도 학교 입문기의 문해력 격차가 이후 학습의 어려움으로 이어질 가능성에 주목하며 초기 문해력 교육에 대한 공교육의 책무가 강조되어 왔다(엄훈, 2019; 이경화, 2022).

이러한 책무는 ‘저학년 교실에서 학생의 문해력 발달을 어떻게 지원할 것인가?’라는 구체적인 수업 문제로 이어진다. 저학년 문해력 수업에서 교사는 아동의 발달 수준과 인지적·정의적 특성, 학생 간 개인차를 고려하면서 기초 기능의 습득과 의미 있는 문해 경험, 적극적인 비계 제공과 학생의 독립적 수행, 학급 전체 수업과 개별화 지원 등 여러 교육적 요구를 동시에 고려해야 한다. 이러한 점에서 저학년 문해력 수업에 관한 교사의 어려움·갈등은 전문 지식이나 교수법 부족의 문제로 단순화하기보다, 복수의 교육적 요구와 수업 조건 사이에서 무엇을 어느 정도 우선할 것인지를 판단하고 조

정해야 하는 문제로 이해할 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 저학년 문해력 수업에서 교사가 경험하는 어려움과 갈등을 ‘수업 딜레마’의 관점에서 탐구하고자 한다. 수업 딜레마란 서로 다른 교육적 요구가 충돌하거나 이러한 요구가 현실적 조건과 맞물리는 가운데 교사의 판단과 선택이 요구되며, 어떤 선택을 하더라도 일정한 긴장이나 문제가 남아 지속적인 성찰과 조정이 필요한 상황을 의미한다(김주영, 2011; 편지윤, 2024; Lampert, 1985). 이 관점은 교사가 직면하는 수업의 어려움을 하나의 정답을 찾아 종결할 수 있는 문제로 보기보다, 학생의 반응과 구체적인 수업 맥락에 따라 지속적으로 판단하고 조정해야 할 문제로 바라보게 한다.

이와 같은 수업 문제를 교사교육에서 다루기 위해서는 효과적인 교수법을 모색하는 차원을 넘어, 예비교사가 실제 수업과 유사한 맥락에서 문제 상황을 해석하고, 가능한 대응의 근거와 각 대응이 가져올 수 있는 결과를 비교·검토하며 자신의 교수적 판단을 형성하도록 하는 경험을 제공할 필요가 있다. 실제 교사의 경험을 이야기 형태로 구성한 딜레마 사례는 이론적 지식을 구체적인 수업 맥락과 연결하고, 서로 다른 대응 가능성을 검토하며 교수적 판단을 탐구하는 데 활용될 수 있다(윤혜경, 2005, 2022; 편지윤, 2025). 특히 학생의 발달 상태와 수행 수준에 따라 교수적 지원의 시기와 방식, 수준을 조정해야 하는 저학년 문해력 수업에서는 이러한 판단을 연습하는 경험 이 중요하다.

그동안 초등 저학년 문해력 지도와 관련하여 교사가 경험하는 어려움과 지도에 대한 인식이 논의되어 왔으나(김유정, 2025; 박나현, 2014; 정은주·양정실, 2022), 이를 교사의 판단과 성찰적 조정을 강조하는 수업 딜레마의 관점에서 체계적으로 탐색한 연구는 충분하지 않다. 문해력 수업 딜레마를 교사교육용 시나리오로 개발한 연구가 이루어진 바 있으나(편지윤, 2025) 초등 저학년의 문해력 발달과 수업 맥락에 초점을 두어 실제 교사의 딜레마를 발굴하고 이를 예비교사교육용 사례로 개발한 연구는 찾아보기 어렵다. 이에

본 연구에서는 초등교사가 저학년 문해력 지도에서 경험하는 수업 딜레마를 탐색하고, 이를 예비교사교육에 활용할 수 있는 ‘초등 저학년 문해력 수업 딜레마 시나리오’ 형태의 교육 자료로 개발하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 초등 저학년<sup>1)</sup> 문해력 교육의 발달적 특성

초등 저학년은 문자언어를 본격적으로 학습하면서 이후 문해력 발달의 토대를 형성하는 중요한 시기이다(Duke & Block, 2012; Snow & Matthews, 2016; Snow, 2017). 읽기 발달의 측면에서 이 시기는 기초 기능을 새롭게 습득 및 공고화하는 동시에, 획득한 기능을 실제 읽기에 활용하며 보다 유창하고 전략적으로 읽는 수준으로 나아가는 발달적 전환기에 해당한다.

Slavin, Lake, Chambers, et al.(2009)에서는 초등 읽기 프로그램들의 목표와 내용을 검토하면서 K~1학년의 경우 아동이 인쇄물을 의미로 전환하는 기초 기능을 습득하며 독자로의 변화를 경험하는 데 교육적 중점이 있다면, 2학년 이후에는 기초 기능을 공고히 하면서 유창성, 어휘, 독해를 발달시키고, 점차 복잡한 텍스트를 이해하는 전략적 이해자(strategic comprehender)로 성장하는 과제가 중요해진다고 보았다. 이러한 구분은 국내 교육

---

1) 초등 저학년의 범위는 연구 전통과 교육 제도에 따라 상이하게 설정되어 왔다. 국외에서는 유치원부터 초등 3학년까지를 초기 문해력(early literacy) 발달과 초등학교 초기 학년(primary grades)의 읽기 교육을 논의하는 주요 구간으로 다루는 경우가 많다(Duke & Block, 2012; Snow & Matthews, 2016). 본 연구에서는 국내 학제와 교육과정의 학년군 구분을 고려하여 초등 저학년을 초등학교 1~2학년으로 한정한다.

과정에서 하나의 학년군으로 묶이는 초등 1~2학년 안에서도 기초 기능의 습득과 이를 활용한 보다 능숙한 읽기로의 이행이라는 발달 과업이 맞물려 나타날 수 있음을 시사한다.

이러한 발달적 전환에 복잡성을 더하는 요인은 이 시기에 함께 다루어야 할 읽기 기능들의 발달 궤적이 서로 다르다는 점이다. Paris(2005)는 읽기 기능을 음운 인식, 자모 지식, 해독 등 학습 범위가 한정되어 비교적 짧은 기간에 숙달될 수 있는 기능인 제한적 기능(constrained skills)과 어휘나 독해 등 학습 범위와 발달 기간에 뚜렷한 상한이 없는 비제한적 기능(unconstrained skills)으로 구분하였다. 이러한 구분에 비추어 보면, 초등 저학년의 문해력 교육에서는 제한적 기능의 안정적인 습득을 지원하는 동시에 비제한적 기능이 장기간에 걸쳐 발달하도록 토대를 닦아야 한다. 이에 따라 해독의 안정화를 위한 기초 기능의 명시적이고 체계적인 지도와 언어 이해 및 의미 구성 능력의 발달을 위한 풍부하고 의미 있는 언어·텍스트 경험 제공이 병행되어야 한다(Apriliana, Hartati, & Sunendar, 2022; Duke & Block, 2012; Snow & Matthews, 2016; Snow, 2017; Stahl & Yaden, 2004). 이처럼 발달 궤적이 상이한 기능들을 함께 지원하되, 학생의 수행 수준과 발달 상태에 따라 지도 내용과 교수적 지원의 구성 및 비중을 조정해야 한다는 점이 저학년 문해력 교육의 중요한 특성이다.

또한 초기 문해력의 여러 요소는 서로 독립적으로 분리되어 발달하지 않는다. 어휘, 구문 및 담화 능력과 같은 구어 능력은 문자언어 학습과 읽기 이해의 중요한 기반이 되며(Snow, 2017), 능숙한 읽기는 단어 재인과 언어 이해를 이루는 여러 하위 능력이 점차 숙련되고 긴밀하게 결합되면서 발달한다(Scarborough, 2001). 초기 읽기와 쓰기 역시 여러 언어적 지식과 인지적 과정을 공유하면서 상호 관련되어 발달한다(Fitzgerald & Shanahan, 2000). 이러한 점에서 저학년 문해력 수업에서는 구어와 문어, 읽기와 쓰기를 별개의 기능으로 다루기보다 각 요소에 필요한 기초 지식과 기능을 지도하면서 이들 간의 관계와 연계 정도를 함께 고려할 필요가 있다.

한편, 저학년 학급에서는 입학 이전의 언어 및 문해 경험과 발달 속도의 차이로 인해 학생 간 문해력 격차가 크게 나타날 수 있다(엄훈, 2019). 특히 기초 기능이 빠르게 형성되는 시기에는 동일 학년에서도 학생에 따라 필요한 연습의 양과 교수적 지원의 수준이 달라질 수 있다. 따라서 저학년 수업에서는 학생의 수행과 반응을 지속적으로 살펴면서 지도 내용과 방식, 지원 수준 등을 탄력적으로 조정하는 것이 특히 중요하다(Apriliana et al., 2022; Morrow, Tracey, Woo, et al., 1999).

요컨대, 초등 저학년 문해력 교육은 기초 기능의 형성과 숙달이 특별히 강조되는 동시에 언어 이해와 의미 구성 능력을 함께 발달시켜야 하는 특수성을 갖는다(노명완, 2010). 또한 학생 간 서로 다른 발달 속도와 수행 수준에 대응해야 한다. 저학년 문해력 수업에서 교사는 이러한 다양한 발달적·교육적 요구를 동시에 고려하여, 지도 내용과 비중, 교수적 지원의 수준을 수업 맥락에 따라 지속적으로 판단·조정해야 한다.

## 2. 저학년 교사의 문해력 수업 딜레마와 교사교육적 접근

초등 저학년 교사에게는 아동의 발달과 학교생활 적응을 세심하게 고려하면서 교과 학습도 이끌어야 하는 복합적인 전문성이 요구된다(염정은·이윤형, 2020). 특히 1학년 담임교사는 이른바 ‘학교 엄마’로서 아동의 발달적 특성과 개별 상황까지도 민감하게 고려하여 교육적 대응을 마련할 것을 요구받는다(김수현, 2022). 저학년 문해력 수업 딜레마는 이러한 저학년 교사 역할의 특수성과 앞서 살펴본 문해력 교육의 발달적 특성이 복합적으로 작동하는 조건에서 발생한다.

수업 딜레마는 교사의 신념과 교수적 판단, 교사와 학생의 역할 및 교실 문화, 학교 공동체의 규범과 이해관계 등 여러 차원과 관련되어 나타날 수 있다(Windschitl, 2002). 이에 따라 수업에서 교사가 직면하는 딜레마는 반드시 교육적으로 바람직한 두 가치가 충돌하는 형태로만 나타나는 것은 아

니다. 수업 딜레마는 교사가 추구하는 교육적 가치와 이를 제약하는 현실적 요구 및 조건 사이에서도 발생할 수 있다(김주영, 2011; 김희경·이봉우, 2016; 진용성·장은섭, 2019). 그러므로 수업 딜레마를 교사 개인의 내적 갈등이나 전문성 부족으로만 이해하기보다 여러 교육적 요구와 수업 조건이 맞물리면서 발생하는 상황적·실천적 문제로 볼 필요가 있다.

특히 저학년 문해력 수업에서는 아직 발달 과정에 있는 어린 아동을 대상으로 한다는 점과 이 시기에 이루어지는 문해력 발달 과업이 복합적이라는 점에서 교사의 판단이 더욱 중요해진다. 또한 같은 학년 안에서도 문해 경험과 발달 속도에 따라 학생의 수행 수준과 필요한 지원의 정도가 크게 다를 수 있다(엄훈, 2019; Clay, 1998). 따라서 저학년 문해력 수업에서는 특정 문해력 발달 과업이나 지도 원리에만 초점을 두기보다, 아동의 현재 발달 상태와 여러 문해력 발달 과업 간의 관계를 함께 고려하면서 지도 내용과 교수적 지원의 비중 및 수준을 조정해야 한다. 이때 교사는 자신의 선택 이후 나타나는 학생의 반응과 수업의 전개를 성찰적으로 살피고, 그에 따라 교수적 대응을 지속적으로 조정해야 한다.

이 지점에서 교사의 전문성 부족에서 비롯된 어려움과 수업 딜레마의 차이가 두드러진다. 전문 지식이나 경험의 부족에서 비롯된 문제는 관련 지식을 보완함으로써 적절한 대응이 보다 분명해질 수 있다. 반면 수업 딜레마에서는 관련 전문 지식이 상황을 해석하고 판단하는 데 유용한 근거가 되더라도, 그것만으로 적절한 대응이 결정되지는 않는다. 수업 딜레마는 여러 교육적 요구와 수업 조건이 함께 작용하여 그 우선순위와 지원 정도를 판단해야 하는 수업 문제이다.

이러한 점에서 수업 딜레마에 대응하는 교사의 전문성은 비단 이론이나 교수법을 알고 적용하는 능력에 국한되지 않는다. Lampert(1985)가 교사를 수업에서 발생하는 딜레마를 인식하고 책임감 있게 관리하는 ‘딜레마 조절자’로 보았듯이, 교사에게는 복합적인 수업 맥락을 해석하고 가능한 대응을 비교하며 그 결과에 따라 자신의 판단을 조정하는 성찰적 능력이 요구된

다(편지윤, 2024, 2025). 특히 실제 수업 경험이 제한적인 예비교사에게는 이러한 판단과 조정이 더욱 어려울 수 있다. 교원양성과정에서 습득한 이론과 교수 지식은 실제 교실 속 학생의 특성과 수행 수준, 교육과정과 수업 관행 등 구체적인 조건에 따라 선택·재구성되어야 하기 때문이다(Pomerantz & Condie, 2017; Sundh, 2020). 따라서 교사교육에서는 이론 및 교수법의 습득과 함께, 교사의 위치에서 여러 교육적 요구를 구체적인 수업 상황에서 해석하고, 비교·조정해 보는 경험을 제공할 필요가 있다.

딜레마 사례에 대한 탐구는 교사의 판단을 간접적으로 경험하며 수업 전문성을 기르는 한 방법이 될 수 있다. 윤혜경(2022)에서는 초등 예비교사들이 과학 수업 딜레마를 탐구하면서 실제 학생의 사고와 수업 상황에 대한 이해를 확장하고, 여러 교수 방안을 비교하는 과정에서 상황에 따라 교사의 대응이 달라질 수 있음을 학습한 것으로 나타났다. 편지윤(2025)에서도 국어교사의 실제 경험을 반영한 문해력 수업 딜레마 시나리오가 수업 상황을 다각적으로 분석하고 문해력 교육 이론을 구체적인 맥락에서 탐구하는 자료로 활용될 가능성을 제안하였다. 이러한 점에서 초등 저학년 문해력 수업의 전형적인 딜레마를 반영한 시나리오를 개발하는 것은 예비교사가 문해력 교육 이론을 실제 수업과 연결하고, 가능한 대응의 근거와 한계를 비교하며 교수적 판단을 연습하도록 하는 한 방안이 될 수 있다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 참여자

본 연구에서는 초등교사가 저학년 문해력 수업에서 경험하는 전형적인 딜레마 사례를 발굴하고 이를 교사교육용 시나리오로 개발하기 위해 초등교사 4명으로 연구 협력진을 구성하였다.

〈표 1〉 문해력 수업 딜레마 시나리오 개발 협력진 정보(2024년 기준)

| 구분   | 학력       | 교직경력   | 지역 | 비고                                                                           |
|------|----------|--------|----|------------------------------------------------------------------------------|
| 교사 A | 교육학 석사   | 21년 이상 | 경기 | • 문해력 교육 관련 교사 연수 운영<br>• 초등 문해력 관련 연구 및 도서 출간 참여<br>• 초등 읽기 지도 관련 교사 연구회 활동 |
| 교사 B | 교육학 박사   | 16~20년 | 서울 | • 초등 문해력 교육 관련 대학 강의 운영<br>• 초등 문해력 관련 교사 연수 운영<br>• 초등 저학년 국어 교과서 및 지도서 집필  |
| 교사 C | 교육학 석사과정 | 16~20년 | 충북 | • 초기 문해력 지도 교사 연수 참여 다수<br>• 초등 문해력 평가 문항 개발 참여                              |
| 교사 D | 교육학 석사과정 | 6~10년  | 전남 | • 초기 문해력 지도 교사 연수 운영 및 수업 컨설팅 참여<br>• 초기 문해력 관련 도서 출간 및 교육 자료 개발             |

협력진은 연구 당시 초등 저학년 학급을 담당하고 있으면서 저학년 담임 경험이 풍부하고, 초등 국어교육 관련 대학원에 재학 중이거나 관련 학위를 취득한 교사로 목적 표집하였다. 또한 특정 지역의 교육 환경과 경험에 편중되지 않도록 서로 다른 지역에 근무하는 교사를 선정하였으며, 문해력 관련 교사 연수 운영, 교육 자료 개발, 교사 연구회 활동 등 초등 저학년 문해력 교육과 관련한 전문적 경험도 함께 고려하였다. 이러한 선정 기준은 다양한 수업 맥락에서 축적된 저학년 문해력 지도 및 딜레마 대응 경험을 수집하

기 위한 것이었다.

협력진 대상의 자료 수집은 2024년 4월부터 2025년 2월까지 약 11개월 동안 이루어졌으며, 개별 서면 조사 3회와 협력진 전원이 참여한 FGI 3회를 순차적으로 실시하였다. 각 회차에서는 앞선 조사에서 도출된 내용을 다음 조사에서 재검토·구체화하는 반복적 개발 방식을 적용하였다. 먼저 개별 서면 조사를 통해 각 교사의 경험과 판단을 수집한 뒤, FGI에서 교사들의 경험을 비교하고 사례의 공통점과 차이점을 검토하여 딜레마의 발생 맥락과 딜레마 상황별 가능한 대응 방식들을 구체화하였다.

개발된 시나리오의 현장 타당성을 검토하기 위해 협력진과 별도로 초등학교사 123명의 검토진을 구성하였다. 검토진은 저학년 담임 경험이 있거나 기초학력 지원 업무 등을 통해 저학년 문해력 지도 경험을 축적한 교사들로 모집하였으며, 협력진 추천 등을 통해 모집 범위를 확장하였다.

〈표 2〉 시나리오 검토진 정보(2026년 기준)

| 구분           |        | 명(n) |
|--------------|--------|------|
| 성별           | 남      | 8    |
|              | 여      | 115  |
| 초등 저학년 담임 경력 | 3년 미만  | 21   |
|              | 3-5년   | 47   |
|              | 6-10년  | 40   |
|              | 11-15년 | 10   |
|              | 16-20년 | 4    |
|              | 21년 이상 | 1    |
| 학력           | 학사     | 68   |
|              | 석사     | 53   |
|              | 박사 수료  | 2    |

## 2. 문해력 수업 딜레마 시나리오 개발 및 분석 절차

본 연구의 시나리오 개발은 ‘저학년 문해력 수업 경험과 딜레마의 탐색, 딜레마 사례의 구체화 및 시나리오화, 협력진 검토에 따른 시나리오 수정, 검토진 중심의 현장 검토와 내용 타당화’의 단계로 이루어졌다. 초등교사가 저학년을 지도하면서 반복적으로 경험해 온 다양한 딜레마를 발굴하는 것이 목적이므로, 수업 관찰보다는 개별 서면 조사와 FGI를 반복적으로 실시하여 누적된 경험과 판단의 맥락 정보를 수집하였다.

서면 응답과 FGI 전사 자료는 질적 내용 분석의 절차에 따라 분석하였다(Elo & Kyngäs, 2008). 자료를 반복적으로 읽으며 교사가 어려움이나 갈등을 경험한 수업 장면, 상충하는 교육적 요구와 맥락적 조건, 가능한 대응, 특정 대응을 선택하거나 주저한 이유, 선택에 따른 결과를 중심으로 의미 단위를 추출하였다. 유사한 의미 단위를 문해력 요소와 수업 쟁점에 따라 묶어 예비 딜레마 사례를 구성하고 이후 FGI에서 사례의 발생 맥락과 선택 구도를 재검토하였다. 또한 1~3차 자료에서 반복적으로 나타난 딜레마의 발생 조건과 교사의 판단 근거를 도출하고, 이를 최종 시나리오의 딜레마 구도와 대조하여 내용을 정교화하였다. 이와 함께 123명의 검토진이 시나리오를 평가하고 수정 의견을 제시하도록 하여 사례 발굴, 시나리오 개발, 현장 검토 및 타당화의 단계별 검토 절차를 마련하였다. 전체 연구 절차는 다음과 같다.

| 회차 | 방법          | 내용                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1차 | 서면 조사       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 문해력과 문해력 수업에 대한 인식: 초등학교 문해력 실태, 초등학교급 문해력의 의미와 수준, 이상적인 초등학교 문해력 수업에 대한 상</li> <li>• 문해력 수업 실행(운영) 양상: 문해력 지도 요소, 문해력 수업의 내용·방법·평가의 양상, 지도하지 않는 문해력 요소와 이유, 이상적인 수업의 방해 요소와 대응 양상</li> <li>• 문해력 수업의 실행 주제와 수업 시간 포함 양상, 문해력 수업 관련 초등교사의 전문성 요소와 이유</li> </ul> |
|    | F<br>G<br>I | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 초등학교 특성에 맞는 문해력의 정의와 문해력 이슈(격차 양극화)에 대한 인식과 경험</li> <li>• 저학년 문해력 수업 이상·현실 괴리의 구체적 사례, 발생 맥락, 교사별 대응 방식의 이유와 결과 사례</li> <li>• 저학년 문해력 수업 전문성에 대한 필요와 내용</li> </ul>                                                                                              |
| 2차 |             | • 초등 1·2학년군 문해력 관련 국어과 교육과정 성취기준 선정                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|    | 서면 조사       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 성취기준 14개에 대한 어려움/곤란함 평정(9점 척도)</li> <li>• 가장 어려운 성취기준 3가지에 대한 어려움의 구체적 내용, 이유, 수업 맥락 설명</li> <li>• 문해력 요소별(어휘, 한글 해독, 읽기 유창성, 읽기(독해력), 독서, 글쓰기, 읽기·쓰기 태도) 수업 설계와 실행, 평가 관련 어려움·갈등의 내용과 구체적 사례</li> </ul>                                                        |
|    |             | √문해력 요소별 지도상의 핵심 쟁점 도출<br>√예비 딜레마 사례 발굴 및 교사 대응 방식 기반 선택지 도출                                                                                                                                                                                                                                             |
|    | F<br>G<br>I | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 딜레마 사례별 상황 맥락 구체화: 교사 어려움의 구체적 내용과 이유, 교사의 선택 맥락 중심</li> <li>• 딜레마 상황 속 교사, 학생, 동료 교사, 학교 경영자, 학부모의 전형적 반응 예시 수집</li> </ul>                                                                                                                                     |
| 3차 |             | • 문해력 수업 딜레마 시나리오 초안 15편 개발                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|    | 서면 조사       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 시나리오 초안 검토               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 실제성 및 중요도 평정</li> <li>- 시나리오의 쟁점(핵심 문제)에 대한 진술</li> <li>- 딜레마 상황에 대한 대응(선택) 방안과 이유</li> </ul> </li> <li>• 딜레마 시나리오의 개선 방향 및 구체적 방안 제시</li> </ul>                                              |
|    |             | √검토 의견 분석 및 시나리오 수정(1차)                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|    | F<br>G<br>I | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 시나리오 수정본 15편 재검토</li> <li>• 교사교육 자료로서의 실제성 및 타당성 제고를 위한 장면 예시 보강, 표현 정교화</li> </ul>                                                                                                                                                                             |
| 최종 |             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 딜레마 선택지별 장단점 분석</li> <li>• 수업 딜레마 시나리오별 교사교육 내용 연계 방안 상세화</li> <li>• 시나리오 수정(2차): 2편 통합(소재 중복 문제 해소)</li> </ul>                                                                                                                                                 |
|    |             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 시나리오 13편에 대한 내용 타당도 검토: 현장 교사 123명</li> <li>• 교사교육용 자료로서의 활용도 측면에서 검토 의견 수렴</li> </ul>                                                                                                                                                                          |
|    |             | √내용 타당도(CVR) 및 반응 결과 분석<br>√시나리오 수정(3차): 1편 제외 및 12편 수정·보완                                                                                                                                                                                                                                               |
|    |             | 초등 저학년 문해력 수업 딜레마 시나리오 최종본 개발                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|    |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

〈그림 1〉 초등 저학년 문해력 수업 딜레마 시나리오 개발의 절차

## 2.1 1차 조사: 문해력 수업 경험과 딜레마의 탐색

1차 조사에서는 교사마다 ‘문해력’과 ‘문해력 수업’에 대한 이해가 다를 수 있음을 고려하여 문해력 수업의 의미와 범위를 공유한 뒤, 저학년 문해력 수업에서 경험하는 어려움과 갈등을 폭넓게 탐색하였다. 서면 조사에서는 문해력 수업을 ‘일상생활 및 학교 공부(교과 학습)에 필요한 읽고 쓰는 능력을 신장시키기 위한 목적으로, 학교 수업 시간에 문해력과 관련된 요소들(①~⑤)을 가르치는 모든 활동을 총칭하는 것’으로 명시하고, 문해력 요소를 ① 한글 해독 및 유창하게 소리 내어 읽기, ② 어휘력(일상 어휘, 교과 어휘 포함), ③ 글을 읽고 이해하는 능력(사실적, 추론적 읽기 중심), ④ 글쓰기 능력, ⑤ 읽기 및 쓰기에 대한 긍정적 태도/흥미/동기 등으로 제시하였다. 이를 바탕으로 저학년 학생의 문해력 수준, 지도 내용과 방법 및 평가, 수업 실행의 제약 요인, 교사에게 요구되는 전문성 등에 대한 경험과 인식을 기술하도록 하였다.

특히 ‘수업 딜레마’라는 용어가 현장 교사에게는 생소할 수 있으므로, 선행 연구에 따라(김희경·이봉우, 2016; 진용성·장은섭, 2019) 이상적으로 필요하다고 판단하는 지도와 실제 실행 사이에서 괴리를 경험한 사례, 여러 대응 가운데 선택을 주저하거나 갈등한 사례, 실제로 선택한 대응과 그 이유를 구체적으로 기술하도록 하였다. 후속 FGI에서는 서면 응답에서 확인된 사례를 중심으로 어려움과 갈등의 발생 맥락, 관련된 학생과 학교의 특성, 교사의 대응과 그 결과를 추가로 확인하였다.

## 2.2 2차 조사: 문해력 수업 딜레마 사례의 구체화

2차 조사에서는 1차 조사에서 확인한 문해력 수업의 어려움과 갈등을 구체적인 수업 장면과 교육적 대응을 선택하는 상황으로 정교화하였다. 1차 조사에서 협력진이 교과서 단원이나 교육과정 성취기준을 중심으로 학생 반응과 수업 경험을 회상하는 경향이 확인됨에 따라, 이전 수업 상황을 구체적

으로 환기할 수 있도록 한글 해득, 단어(어휘), 읽기 유창성, 기초 독해, 문장 및 짧은 글쓰기, 읽기·쓰기 태도 등 저학년 문해력과 직접 관련되는 국어과 교육과정의 1~2학년군 성취기준 14개를 제시하였다.<sup>2)</sup>

협력진은 각 성취기준을 지도할 때 느끼는 어려움의 정도를 9점 척도로 평정하고, 특히 어려움이 큰 3개의 성취기준에 대해 어려움의 구체적인 내용과 원인, 실제 수업 사례를 기술하였다. 이와 함께 한글 해득, 어휘, 읽기 유창성, 독해, 독서, 글쓰기, 읽기·쓰기 태도 등 문해력 요소별로 수업의 설계-실행-평가 과정에서 경험한 고민과 갈등을 기술하도록 하였다. 교사 개인의 능력 부족에서 비롯된 어려움에 한정되지 않도록 “수업을 설계하거나 진행할 때 고민이 되는 부분과 그 이유를 교사 측면, 학생 측면, 학부모·가정 측면, 학교 문화 측면, 학교장 또는 동료 교사와의 관계 측면, 제도 측면(교과서, 지도서, 인프라) 등 다양한 측면에서 생각해 보신 후 답변해 주십시오.”라고 요청하여 딜레마의 발생 양상과 원인을 다각도로 검토하도록 요청하였다.

서면 자료를 분석하여 문해력 요소별 주요 쟁점과 예비 딜레마 사례를 도출하였으며, FGI에서는 각 사례에 내재된 교육적 요구, 교사가 선택할 수 있는 대응과 그 이유, 각 대응에 수반되는 우려를 검토하였다. 또한 시나리오의 실제성 제고를 위해 딜레마가 구체적으로 드러나는 사건과 교사·학생·학부모 등의 전형적 말과 행동 반응 정보를 수집하였다.

### 2.3 3차 조사: 시나리오 초안 개발 및 정교화

3차 조사에서는 1·2차 조사 자료를 종합하여 주요 딜레마를 시나리오

---

2) 구체적으로 2015 개정 국어과 교육과정의 1~2학년군 읽기, 쓰기, 문법 영역 성취기준을 제시하였다. 2022 개정 교육과정에서 관련 핵심 지도 내용이 대체로 이어지면서 일부 성취기준이 통합·재구조화되었음을 고려하여, 본 조사에서는 보다 세분화된 2015 개정 성취기준을 수업 경험 회상을 위한 자극 자료로 활용하였다. 제시한 성취기준 14개의 코드 번호는 [2국02-01~05], [2국03-01~05], [2국04-01~04]이다.

로 구성하고, 협력진 검토를 바탕으로 정교화하였다. 먼저 서면 조사와 FGI 자료를 반복적으로 비교·분석하여 수업 딜레마의 소재를 선정하고, 딜레마 구도를 이루는 쟁점을 구체화하였다. 이후 편지윤(2025)에서 제시한 문해력 수업 딜레마 사례의 6가지 조건(실제성, 이야기 형태, 양자택일의 선택 구도, 교육적 필요성, 문제 해결의 복잡성, 선택에 대한 탐구 촉진)을 참고하여 총 15 편의 초안을 개발하였다. 이때 양자택일의 선택 구도는 실제 수업 상황이 반드시 두 가지 선택지만으로 구성된다고 전제한 것이 아니라, 해당 문제 상황에 대한 대표적인 교수적 대응을 중심으로 예비교사가 각 대응의 교육적 근거와 한계를 비교·탐구하도록 쟁점을 구조화하기 위한 시나리오 구성 방식으로 활용하였다.

개발된 초안은 협력진이 개별적으로 검토하였다. 윤혜경(2005)의 딜레마 일화 검토 방법을 참고하여, 각 시나리오의 실제성과 중요도, 교사교육적 필요도를 5점 척도로 평정하고, 핵심 쟁점, 자신이 선택할 대응 방식과 그 이유, 사례의 현장성과 교사 공감도를 높이기 위한 수정 의견을 자유롭게 기술하도록 하였다.

서면 검토 결과를 반영하여 시나리오를 1차 수정한 후, FGI에서 수정본을 한 편씩 검토하면서 딜레마 구도의 적절성과 명료성, 상황과 등장인물 반응의 실제성, 교사의 고민과 선택 맥락을 재검토하여 정교화하였다. 필요한 경우 교사와 학생의 발화 및 행동, 동료 교사의 반응 등을 보강하였다.

FGI 이후, 1~3차 조사에서 축적한 자료를 종합하여 <표 3>에 따라 분석 및 정리하여, 시나리오를 정교화하였다. 이때 ‘딜레마 소재’는 각 사례에서 딜레마가 발생하는 핵심적인 수업 쟁점을 압축적으로 나타낸 것으로, 관련 문해력 지도 요소와 해당 요소의 지도 장면에서 교사의 판단이 요구되는 지점이 드러나도록 명명하였다. ‘딜레마 구도’는 해당 쟁점에 대응하는 서로 다른 두 교수적 방향을 대비하여 제시한 것이며, 이를 바탕으로 교사가 실제로 취할 수 있는 대응을 양자택일의 선택지로 구체화하였다. 각 선택지의 장점과 한계는 협력진이 제시한 대응 방식과 판단 근거를 토대로 정리하되, 어

는 한쪽을 정답으로 전제하지 않고 각 대응이 지니는 교육적 가능성과 한계가 함께 드러나도록 하였다. 또한 ‘교사교육 내용’에는 해당 딜레마를 해석하고 선택의 근거를 검토하는 데 필요한 문해력 교육 이론과 교수학습 관련 쟁점을 제시하였다. 이는 딜레마에 대한 해결책을 제공하기 위한 것이 아니며, 예비교사가 서로 다른 대응의 교육적 의미와 한계를 검토하고 자신의 판단 근거를 형성하는 데 활용할 수 있는 전문 지식을 구체화하기 위한 것이다.

〈표 3〉 문해력 수업 딜레마 시나리오 분석표 예시(시나리오 ①)

| 제목       | 문장 쓰기, 많이 써야 늘까? 말로 먼저 다져야 늘까?                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                     |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 딜레마 소재   | 문장 쓰기 지도의 중점                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                     |
| 딜레마 구도   | 직접 문장 쓰기 연습 vs 구어 기반 문장 구성                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                     |
| 선택지      | <b>①</b> 전사 자동화와 쓰기 유창성을 위해 짧은 문장을 자주 써 보는 연습을 늘린다.<br><b>②</b> 문장 구성 능력의 토대를 다지기 위해 말로 문장을 완성하고 확장하는 경험을 충분히 제공한다.                                                    |                                                                                                                                                                                     |
| 비교       | <b>①</b> 직접 문장 쓰기 연습                                                                                                                                                   | <b>②</b> 구어 기반 문장 구성                                                                                                                                                                |
| 장점       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 학생이 말한 내용을 실제 글로 옮겨 보며 구어를 문어로 전환하는 경험을 쌓을 수 있다.</li> <li>• 짧은 문장을 자주 써 보면서 글자로 옮기는 전사 부담을 줄이고 문장 쓰기 유창성을 기를 수 있다.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 학생이 쓰기 부담으로부터 벗어나 말로 생각을 정리하고 문장의 골격을 갖추어 표현하며 문장 구성 능력을 기를 수 있다.</li> <li>• 글자 쓰기 부담이 큰 학생도 말하기를 통해 문장 구성과 내용 확장 경험에 참여할 수 있다.</li> </ul> |
| 한계       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 발췌, 띄어쓰기, 문장부호에 대한 부담이 생기면 문장 쓰기를 어렵고 부담스러운 활동으로 느낄 수 있다.</li> <li>• 쓰기 실패 경험이 반복되면 쓰기 흥미와 자신감이 낮아질 수 있다.</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 말로 문장을 구성하는 경험만으로는 실제 글로 옮겨 쓰는 부담이 충분히 줄어들지 않을 수 있다.</li> <li>• 문어로 표현하는 연습이 부족하면 문장 쓰기를 주저하는 어려움이 지속될 수 있다.</li> </ul>                    |
| 교사 교육 내용 | 1. 구어 능력과 문장 쓰기의 관계<br>2. 문장 쓰기 유창성: 전사 자동화와 문장 구성 능력의 관계<br>3. 구어 기반 문장 구성 지도 방법<br>4. 말하기에서 문장 쓰기로 이행하는 비계 제공 방법                                                     |                                                                                                                                                                                     |

협력진 검토와 연구자의 분석을 종합하여, 시나리오의 상황 및 선택지

구성 등을 2차 수정하였다. 또한 딜레마 소재나 쟁점, 수업 장면, 교사교육 내용 등이 중복되는 2편을 다른 시나리오와 통합하여 13편의 예비 시나리오를 확정하였다.

#### 2.4 예비 시나리오의 현장 검토 및 내용 타당화

협력진의 반복적 검토를 거쳐 마련한 13편의 예비 시나리오에 대해서는 현장 타당성과 교사교육적 활용 가능성을 검토하기 위해 초등학교사 123명을 대상으로 서면 조사를 실시하였다. 조사는 2026년 6월 17일부터 7월 5일까지 진행하였다. 검토 항목은 각 시나리오의 실재성, 중요도, 교사교육적 필요도의 세 준거로 구성하고, 각각 5점 척도로 평정하도록 하였다. 또한 교사교육용 자료로 활용하기 위해 수정·보완할 사항과 유사한 현장 경험을 자유롭게 기술하도록 하였다. 각 시나리오 하단에 ‘교사교육 내용의 예’를 함께 제시하여 검토자가 해당 사례의 교사교육적 활용 맥락을 고려하여 판단할 수 있도록 하였다.

평정 결과에 대해서는 평균(M)과 표준편차(SD)를 산출하고, 세 준거에 대한 검토진의 긍정적 합의 정도를 확인하기 위해 내용 타당도 비율(CVR)을 산출하였다. CVR 임계값<sup>3)</sup> 충족 여부는 시나리오의 채택 여부를 판단하는 주요 양적 기준으로 활용하되, 이를 자동적인 삭제 기준으로 적용하지는 않았다. 교사는 인식하지 못하지만 전문적 관점에서 검토할 필요가 있는 수업 딜레마가 존재할 수 있기 때문이다(김주영, 2012). 이에 임계값을 충족하지

3) 각 준거의 5점 평정에서 4점 또는 5점으로 응답한 경우를 긍정적 판단(‘타당하다’고 판단)으로 이분화하고, Lawshe(1975)의 내용 타당도 비율을 정확 이항분포에 근거하여 재검토한 Ayre & Scally(2014)의 계산 방식을 적용하였다. N=123에서 단측 이항검정( $\alpha=0.05$ ,  $p = .50$ )을 적용한 결과,  $P(X \geq 71) = .052$ ,  $P(X \geq 72) = .035$ 였으므로 최소 긍정 응답자수를 72명으로 설정하였다. 이에 따른 CVR 임계값은 .171이었다.

$$CVR_{critical} = \frac{n_{critical} - N/2}{N/2} = \frac{72 - 123/2}{123/2} = .17073 \approx .171$$

못한 시나리오에 대해서는 자유 서술 의견을 함께 검토하여, 기준 미충족의 원인이 시나리오 자체의 적합성이나 교사교육적 중요성에 기인하는지, 또는 상황 설정이나 딜레마 구도 등 수정 가능한 구성 요소에서 비롯된 것인지를 판단한 후 최종 채택 여부를 결정하였다. 자유 서술 응답은 여러 검토자가 반복적으로 제기한 수정 요구와 시나리오의 실제성 및 딜레마 구도를 명료화하는 데 필요한 의견을 중심으로 검토하였다. 검토자 간 의견이 상이한 경우에는 각 의견의 판단 근거를 비교하여, 상황 설정과 표현, 딜레마 구도, 선택지 및 교사교육 내용의 수정 여부와 방향을 결정하였다.

## IV. 연구 결과

### 1. 최종 시나리오의 확정 및 구성

13편의 예비 시나리오에 대한 검토진 123명의 준거별 평정 결과와 자유 서술 의견을 종합하여 시나리오의 채택 여부를 판단하고, 상황 설정과 딜레마 구도, 선택지 및 교사교육 내용을 수정하였다. 총 403건의 검토진 의견이 수집되었으며, 시나리오당 평균 31건이었다. 각 시나리오의 평정 결과는 <표 4>와 같다.

CVR 임계값 .171을 기준으로 검토한 결과, 11편은 실제성, 중요도, 교사교육적 필요도 등 세 준거에서 모두 기준을 충족하였다. ‘책 읽어주기에 서 장르 편중’ 시나리오는 실제성(CVR=.252)은 기준을 충족하였으나 중요도(CVR=.106)와 교사교육적 필요도(CVR=.073)는 기준에 미치지 못하였다. ‘읽기-쓰기의 연계와 기초 기능 집중 지도’ 시나리오는 실제성(CVR=.268)과 중요도(CVR=.187)는 기준을 충족하였으나 교사교육적 필요도(CVR=.154)가 임계값에 다소 미치지 못하였다.

〈표 4〉 예비 문해력 수업 딜레마 시나리오의 현장 적합성 검토 결과

| 딜레마 소재                             | 실제성            |      | 중요도            |      | 필요도            |      | 채택  |
|------------------------------------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|-----|
|                                    | M<br>(SD)      | CVR  | M<br>(SD)      | CVR  | M<br>(SD)      | CVR  |     |
| 문장 쓰기 지도의 중점                       | 4.48<br>(0.73) | .789 | 4.41<br>(0.76) | .772 | 4.41<br>(0.72) | .789 | 채택  |
| 쓰기 피드백의 초점                         | 4.28<br>(0.84) | .626 | 4.03<br>(0.87) | .447 | 3.98<br>(0.93) | .415 | 채택  |
| 수학 문제·교과 지시문 읽기의 지원 수준             | 4.50<br>(0.81) | .756 | 4.28<br>(0.90) | .675 | 4.16<br>(0.87) | .577 | 채택  |
| 어휘 지도의 범위와 초점                      | 4.10<br>(0.95) | .415 | 3.95<br>(1.00) | .285 | 3.93<br>(0.99) | .236 | 채택  |
| 발아쓰기에서<br>떠어쓰기의 평가 방식              | 4.46<br>(0.77) | .789 | 4.10<br>(0.94) | .463 | 4.07<br>(0.95) | .496 | 채택  |
| 쓰기 수업의 비계 조절                       | 4.56<br>(0.65) | .854 | 4.33<br>(0.80) | .691 | 4.19<br>(0.86) | .577 | 채택  |
| 책 읽어주기에서 장르<br>편중                  | 3.90<br>(0.99) | .252 | 3.68<br>(1.07) | .106 | 3.62<br>(1.06) | .073 | 미채택 |
| 입학 초기 문해력 부진의<br>조기 발견과 지원 판단      | 4.72<br>(0.57) | .886 | 4.63<br>(0.63) | .902 | 4.47<br>(0.78) | .740 | 채택  |
| 소리와 표기가 다른 단어<br>읽기·쓰기 지도 방식       | 4.21<br>(0.97) | .642 | 3.80<br>(1.08) | .203 | 3.76<br>(1.11) | .236 | 채택  |
| 교실 읽기 유창성 지도의<br>방식                | 4.41<br>(0.81) | .756 | 4.16<br>(0.95) | .496 | 4.06<br>(0.99) | .415 | 채택  |
| 학년 내 읽기 수준<br>차이에 따른 텍스트<br>활용과 지원 | 4.24<br>(1.01) | .593 | 4.07<br>(0.96) | .368 | 3.98<br>(0.97) | .301 | 채택  |
| 읽기·쓰기의 연계와<br>기초 기능 집중 지도          | 3.82<br>(1.14) | .268 | 3.76<br>(1.12) | .187 | 3.71<br>(1.09) | .154 | 채택  |
| 가정 연계 문해력 지도의<br>필요와 한계            | 4.45<br>(0.72) | .756 | 4.15<br>(0.92) | .512 | 3.94<br>(1.03) | .350 | 채택  |

CVR 기준을 충족하지 못한 두 편의 시나리오에 대해서는 자유 서술 의견을 함께 검토하여 최종 채택 여부를 결정하였다. 먼저 ‘책 읽어 주기에서 장르 편중’ 시나리오에 대한 자유 서술 의견을 분석한 결과, 교사들은 이야기 글과 정보 글을 균형 있게 경험하게 할 필요성에 공감하면서도 저학년에서는 장르의 균형 자체보다 학생의 관심과 독서 흥미를 우선적으로 고려할 필요가 있다는 의견을 반복적으로 제시하였다. 또한 장르별 읽기 경험의 균형은 독립적인 읽기가 확대되는 중학년 이후에 보다 본격적으로 다루는 것이 적절하다는 의견도 확인되었다. 본 연구가 초등 저학년 문해력 수업에서 우선적으로 다룰 전형적 딜레마를 선정하는 데 목적이 있다는 점과 해당 시나리오의 중요도와 교사교육적 필요도 모두에서 내용 타당도 기준을 충족하지 못하였다는 점을 종합하여 이 시나리오는 최종 목록에서 제외하였다.

반면, ‘읽기-쓰기의 연계와 기초 기능 집중 지도’ 시나리오는 교사교육적 필요도의 CVR이 .154로 임계값에 다소 미치지 못하였으나 실제성과 중요도에서는 기준을 충족하였다. 자유 서술 의견에서도 읽기와 쓰기를 연계하여 지도하는 것과 각 기능을 집중적으로 지도하는 것 사이의 고민 자체에는 공감도가 높은 것으로 확인되었다. 다만 읽기와 쓰기를 한 차시 안에서 모두 수행하도록 설정한 부분이 연차시 구성이 일반적인 실제 수업 운영과 다소 차이가 있다는 지적이 제시되었으며, 학생의 짧은 집중 시간과 쓰기 부담, 기초 기능의 숙달 정도에 따라 두 기능의 연계 정도나 활동 방식을 고민하는 경우가 많다는 의견도 있었다. 이에 ‘한 차시’라는 조건을 삭제하고, 읽기와 쓰기의 연계를 유지하되 학생의 수행 부담을 고려하여 활동 범위와 비중을 조정할 것인지, 기초 기능의 숙달을 위해 두 기능을 일정 기간 분리하여 집중적으로 지도할 것인지의 문제로 딜레마 구도를 수정하여 최종 시나리오에 포함하였다.

나머지 시나리오도 자유 서술 의견을 바탕으로 제목과 상황 표현, 학생과 교사의 반응, 선택지의 범위 등을 수정·보완하였다. 특히 특정 선택지가 지나치게 당위적으로 제시되지 않도록 각 선택지가 갖는 교육적 근거와 그에

수반되는 한계가 함께 드러나도록 조정하였다. 또한 해당 딜레마를 해석하고 각 선택지의 교육적 의미를 판단하는 데 직접적으로 필요한 문해력 교육의 이론과 교수·학습 쟁점을 교사교육 내용에 반영하였다. 이상의 과정을 거쳐 13편의 예비 시나리오 가운데 1편을 제외하고, 12편을 수정·보완하여 최종 시나리오로 확정하였다. 최종 시나리오의 제목과 소재, 딜레마 구도, 선택지 및 교사교육 내용은 <표 5>와 같으며 시나리오 전문은 부록에 제시하였다.

**<표 5> 최종 수업 딜레마 시나리오 목록과 내용 구성**

| 구분 | 구성 요소    | 내용                                                                                                                                                 |
|----|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①  | 제목       | 문장 쓰기, 많이 써야 늘까? 말로 먼저 다져야 늘까?                                                                                                                     |
|    | 소재       | 문장 쓰기 지도의 중점                                                                                                                                       |
|    | 딜레마 구도   | 직접 문장 쓰기 연습 vs 구어 기반 문장 구성                                                                                                                         |
|    | 선택지      | <b>①</b> 전사 자동화와 쓰기 유창성을 위해 짧은 문장을 자주 써 보는 연습을 늘린다.<br><b>②</b> 문장 구성 능력의 토대를 다지기 위해 말로 문장을 완성하고 확장하는 경험을 충분히 제공한다.                                |
|    | 교사 교육 내용 | 1. 구어 능력과 문장 쓰기의 관계<br>2. 문장 쓰기 유창성: 전사 자동화와 문장 구성 능력의 관계<br>3. 구어 기반 문장 구성 지도 방법<br>4. 말하기에서 문장 쓰기로 이행하는 비계 제공 방법                                 |
| ②  | 제목       | 주제 글쓰기, 고쳐 줄까? 답장해 줄까?                                                                                                                             |
|    | 소재       | 쓰기 피드백의 초점                                                                                                                                         |
|    | 딜레마 구도   | 기능 개선 중심 피드백 vs 공감·반응 중심 피드백                                                                                                                       |
|    | 선택지      | <b>①</b> 주제 글쓰기를 쓰기 기능 지도 자료로 보고, 맞춤법·띄어쓰기·표현·내용 구성에 대해 적극적으로 피드백한다.<br><b>②</b> 주제 글쓰기를 학생과 소통하는 자료로 보고, 교정은 최소화하면서 학생의 생각과 경험에 공감·반응하는 데 중점을 둔다. |
|    | 교사 교육 내용 | 1. 저학년 쓰기 발달 특성과 발달적 해석<br>2. 쓰기 피드백 유형: 교정 피드백과 반응 피드백<br>3. 저학년 글쓰기 피드백의 설계 및 실천 원리<br>4. 저학년 쓰기 흥미 신장 방안                                        |

|   |                |                                                                                                                                                                   |
|---|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ③ | 제목             | 수학 문제를 읽어 줄까? 직접 읽게 할까?                                                                                                                                           |
|   | 소재             | 수학 문제·교과 지시문 읽기의 지원 수준                                                                                                                                            |
|   | 딜레마<br>구도      | 교사의 읽어 주기 비계 제공 vs 학생의 직접 읽기 중심 지원                                                                                                                                |
|   | 선택지            | <p>❶ 수학 개념과 문제 해결에 집중할 수 있도록 교사가 문제와 지시문을 읽어 주고, 필요한 경우 교과 어휘나 표현을 쉬운 말로 풀어 설명한다.</p> <p>❷ 수학 교과 언어에 익숙해지도록 학생이 직접 문제와 지시문을 읽게 하고, 어려움을 보이는 부분에 필요한 지원을 제공한다.</p> |
|   | 교사<br>교육<br>내용 | <p>1. 초등 교과 문해력의 개념과 지도 원리</p> <p>2. 교과 어휘 및 문장의 언어적 특성</p> <p>3. 교과 문해력 지도 방법: 수학 문장제 문제 읽기 중심</p> <p>4. 교과 학습에서 언어적 비계 제공과 책임 이양의 원리</p>                        |
| ④ | 제목             | 단어의 뜻부터 넓힐까? 읽기와 쓰기로 바로 연결할까?                                                                                                                                     |
|   | 소재             | 어휘 지도의 범위와 초점                                                                                                                                                     |
|   | 딜레마<br>구도      | 의미·사용 중심의 폭넓은 어휘 확장 vs 핵심 어휘의 의미·발음·표기 통합 지도                                                                                                                      |
|   | 선택지            | <p>❶ 다양한 단어를 문맥과 경험 속에서 자주 접하고 말로 사용하게 하여 어휘의 폭과 사용 경험을 넓힌다.</p> <p>❷ 핵심 단어의 의미·발음·표기를 함께 다루고, 읽기와 쓰기에 정확하게 활용하도록 연결하여 지도한다.</p>                                  |
|   | 교사<br>교육<br>내용 | <p>1. 어휘 지식의 개념과 범위</p> <p>2. 구어 어휘 발달과 읽기 이해의 관계</p> <p>3. 초등 저학년 어휘 지도 방법</p> <p>4. 어휘 학습 흥미와 태도 지도 방안</p>                                                      |
| ⑤ | 제목             | 찍어쓰기도 틀린 걸로 채점해야 할까?                                                                                                                                              |
|   | 소재             | 받아쓰기에서 찍어쓰기의 평가 방식                                                                                                                                                |
|   | 딜레마<br>구도      | 찍어쓰기 점수화 vs 피드백 중심 처리                                                                                                                                             |
|   | 선택지            | <p>❶ 찍어쓰기를 채점 항목에 포함하여 어절 단위와 문장 표기를 정확히 익히도록 한다.</p> <p>❷ 글자 표기 중심으로 채점하고 찍어쓰기는 후속 문장 쓰기 활동에서 점진적으로 지도한다.</p>                                                    |
|   | 교사<br>교육<br>내용 | <p>1. 초기 문해력 발달에서 어절 인식과 찍어쓰기의 의미</p> <p>2. 문장 표기 지도 방법</p> <p>3. 받아쓰기 평가의 목적과 채점 항목 설정 원리</p> <p>4. 받아쓰기 피드백 및 후속 지도 방법</p>                                      |

|   |                |                                                                                                                                                                                      |
|---|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ⑥ | 제목             | 이제 혼자 써 보자고 해도 될까?                                                                                                                                                                   |
|   | 소재             | 쓰기 수업의 비계 조절                                                                                                                                                                         |
|   | 딜레마<br>구도      | 충분한 교수적 비계 유지 vs 학생 독립적 쓰기 수행 확대                                                                                                                                                     |
|   | 선택지            | <p>❶ 독립적으로 글을 구성하기 어려운 학생들이 글을 완성하는 경험을 충분히 쌓도록, 예시글, 질문, 내용 틀 등의 비계를 계속 제공한다.</p> <p>❷ 글이 마흡하더라도 수업에서 익힌 내용 생성 방법을 스스로 적용하도록 비계를 줄이고 독립적으로 쓰는 기회를 확대한다.</p>                         |
|   | 교사<br>교육<br>내용 | <p>1. 저학년 쓰기 발달의 특성: 연상적 쓰기</p> <p>2. 내용 생성 전략의 개념과 지도 방법</p> <p>3. 예시글, 질문, 내용 틀의 비계 기능</p> <p>4. 점진적 책임 이양의 원리와 쓰기 수업 적용 방법</p> <p>5. 저학년 수업에서 쓰기 자신감과 학생 주도성 형성 방안</p>            |
| ⑦ | 제목             | 빨리 도와야 할까, 조금 더 지켜봐야 할까?                                                                                                                                                             |
|   | 소재             | 입학 초기 문해력 부진의 조기 발견과 지원 판단                                                                                                                                                           |
|   | 딜레마<br>구도      | 즉각적인 개별 지원 vs 관찰·협의에 기초한 단계적 지원                                                                                                                                                      |
|   | 선택지            | <p>❶ 학생의 실패 경험과 문해력 격차가 누적되지 않도록 학기 초에 문해력 어려움을 진단하고 신속하게 개별 지원을 시작한다.</p> <p>❷ 정규 수업에서 필요한 지원을 제공하면서 학생의 수행을 충분히 관찰한 뒤, 그 결과를 바탕으로 학부모와 협의하여 개별 지원을 단계적으로 제안한다.</p>                 |
|   | 교사<br>교육<br>내용 | <p>1. 발생적 문해력과 초기 문해력 발달의 특성</p> <p>2. 초기 문해력 발달의 격차와 문해력 부진의 행동 징후</p> <p>3. 초기 문해력 '진단' 및 '조기 개입'의 원리와 방법</p> <p>4. 정규 수업 내 보편적 지원과 개별 지원의 방법과 특징</p> <p>5. 문해력 지원에서 학부모 소통 전략</p> |
| ⑧ | 제목             | '합니다'는 왜 '합니다'예요? : 외우게 할까, 원리를 가르칠까?                                                                                                                                                |
|   | 소재             | 소리와 표기가 다른 단어 읽기·쓰기 지도 방식                                                                                                                                                            |
|   | 딜레마<br>구도      | 표기 안정성을 위한 빈출 단어 반복 학습 vs 전이 가능성을 위한 표기 원리 명시적 지도                                                                                                                                    |
|   | 선택지            | <p>❶ 자주 쓰는 단어를 묶어 반복해서 읽고 쓰게 하여 정확한 철자 표상을 안정적으로 형성하도록 한다.</p> <p>❷ 낯선 단어에도 적용할 수 있도록 소리와 표기가 달라지는 원리를 저학년 수준에서 명시적으로 지도한다.</p>                                                      |
|   | 교사<br>교육<br>내용 | <p>1. 자모 대응과 받침 표기 발달</p> <p>2. 단어 읽기 지도의 원리와 방법</p> <p>3. 철자 표상과 일견단어 형성의 원리</p> <p>4. 소리와 표기 관계 이해를 돕는 교사 설명과 지도 전략</p>                                                            |

|   |                |                                                                                                                                                  |
|---|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ⑨ | 제목             | 소리 내어 읽기, 활동일까 지도일까?                                                                                                                             |
|   | 소재             | 교실 읽기 유창성 지도의 방식                                                                                                                                 |
|   | 딜레마<br>구도      | 부담 없는 소리 내어 읽기 활동 vs 명시적 유창성 지도                                                                                                                  |
|   | 선택지            | <b>❶</b> 부담 없는 소리 내어 읽기 활동을 중심으로 하고 직접적 피드백은 부진 학생 위주로 개별 제공한다.<br><b>❷</b> 교실 수업에서 전체 학생에게 읽기 모델링과 피드백을 제공하여 의미 단위 읽기를 지도한다.                    |
|   | 교사<br>교육<br>내용 | 1. 읽기 유창성의 개념과 구성 요소<br>2. 해독·읽기 유창성과 읽기 이해의 관계<br>3. 읽기 유창성 지도 방법<br>4. 읽기 유창성 평가 및 수준별 피드백 방법                                                  |
| ⑩ | 제목             | 같은 책을 함께 읽어도 될까?                                                                                                                                 |
|   | 소재             | 학급 내 읽기 수준 차이에 따른 텍스트 활용과 지원                                                                                                                     |
|   | 딜레마<br>구도      | 공통 텍스트 기반 지원 조절 vs 수준별 텍스트 기반 소집단 지도                                                                                                             |
|   | 선택지            | <b>❶</b> 공통 읽기 자료를 함께 읽되 학생 수준에 따라 활동과 지원을 조절한다.<br><b>❷</b> 학생 수준에 맞는 텍스트를 제공하고 소집단 지도를 병행한다.                                                   |
|   | 교사<br>교육<br>내용 | 1. 학생의 읽기 수준 진단과 텍스트 선정의 원리<br>2. 텍스트 이독성 기준과 읽기 자료 분석 방법<br>3. 공통 읽기 자료를 활용한 활동 조절 및 지원 방법<br>4. 수준별 지도에서 낙인 예방과 읽기 성취감 형성 전략                   |
| ⑪ | 제목             | 읽고 쓰기, 바로 이어야 할까? 나누어 다져야 할까?                                                                                                                    |
|   | 소재             | 읽기-쓰기의 연계와 기초 기능 집중 지도                                                                                                                           |
|   | 딜레마<br>구도      | 학생 부담 완화를 위한 제한적 연계 vs 기능 숙달을 위한 기초 기능별 분리·집중 지도                                                                                                 |
|   | 선택지            | <b>❶</b> 읽기와 쓰기를 연계하여 지도하되, 학생의 수행 부담을 고려하여 활동 범위, 읽기와 쓰기 지도의 비중을 조절한다.<br><b>❷</b> 읽기와 쓰기의 기초 기능을 충분히 익히도록, 읽기와 쓰기 활동을 분리하여 필요한 기능을 집중적으로 지도한다. |
|   | 교사<br>교육<br>내용 | 1. 문해력 수업 설계 원리로서의 '실제성'<br>2. 저학년 읽기·쓰기 기초 기능의 숙달과 수행 부담<br>3. 읽기·쓰기 기초 기능 집중 지도의 원리와 방법<br>4. 읽기-쓰기 연계 수업의 설계 원리와 사례                           |

|   |                |                                                                                                                                         |
|---|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ⑫ | 제목             | 가정 문해력의 딜레마: 읽기 속제는 격차를 줄일까, 키울까?                                                                                                       |
|   | 소재             | 가정 연계 문해력 지도의 필요와 한계                                                                                                                    |
|   | 딜레마<br>구도      | 가정 연계를 통한 반복 연습 기회 확보 vs 가정 의존을 줄인 학교 중심 지원                                                                                             |
|   | 선택지            | <b>①</b> 학교에서 배운 내용을 반복 연습하도록 쉽고 간단한 문해력 속제에 대해 가정의 협조를 구한다.<br><b>②</b> 가정 여건에 따른 격차를 고려하여 과제는 최소화하고 필요한 반복 연습을 학교 수업과 지원 시간 안에서 제공한다. |
|   | 교사<br>교육<br>내용 | 1. 기초 문해 지도에서 반복 연습과 자동화의 의미<br>2. 가정 문해력과 문해 환경의 중요성<br>3. 기초 문해 기능의 숙달을 위한 학교 활동 설계 원리와 사례<br>4. 가정 연계 문해력 지도의 전략과 사례                 |

최종 12편은 단어 읽기·쓰기, 어휘, 문장 쓰기, 읽기 유창성 등 개별 문해 기능의 지도에서부터 쓰기 피드백, 받아쓰기 평가, 비계 설계, 교과 지시문 읽기, 수준별 텍스트 활용, 읽기-쓰기 연계, 문해력 부진의 조기 지원 및 가정 연계에 이르기까지 저학년 문해력 수업에서 교사가 직면하는 다양한 판단 상황을 포함하였다. 이는 저학년 문해력 수업의 딜레마가 특정 문해 기능을 어떻게 가르칠 것인가의 문제에 한정되지 않고, 교수적 지원과 평가, 교과 학습, 학생 간 수준 차이에 대한 대응, 학교와 가정의 지원 등 수업 안팎의 여러 문제와 관련되어 있음을 보여 준다.

먼저 시나리오 ①, ④, ⑧, ⑨는 개별 문해 기능을 지도하는 과정에서 서로 다른 교육적 목표와 지도 원리를 함께 고려해야 하는 문제를 다룬다. ①에서는 직접 문장 쓰기를 통한 전사 기능의 숙달과 구어를 바탕으로 한 문장 구성 능력의 발달 사이에서 지도 비중을 판단하도록 구성하였다. ④는 다양한 어휘의 의미를 알고 사용 경험을 확장하는 것과 핵심 단어의 의미·발음·표기를 연결하여 지도하는 것을 대비하여, ‘단어를 안다는 것’의 다층적 구조를 알고 저학년 어휘 지도의 범위와 지도 비중을 탐구하도록 하였다. ⑧은 교사들이 가장 어려움이 크다고 지적한 ‘소리와 표기가 다른 단어

의 읽기·쓰기'를 소재로 하여, 빈출 단어의 반복 학습을 통해 정확한 표기를 익히게 하는 것과 소리-표기 관계의 원리를 명시적으로 지도하여 새로운 단어에 적용하도록 하는 것 사이의 판단 문제를 부각하였다. ⑨는 교실 단위 읽기 유창성 지도 시 발생하는 실행상의 부담과 명시적 지도의 필요성을 함께 제시하여, 유창성 지도의 목표와 방식, 지도 범위를 검토하도록 하였다.

시나리오 ②, ⑤, ⑥은 학생의 수행에 대한 피드백, 평가, 비계 등 교수적 대응의 방식과 수준을 어떻게 조절할 것인가를 다룬다. ②는 저학년 교실에서 자주 이루어지는 '주제 글쓰기'를 소재로 하여, 쓰기 기능 개선을 위한 직접적 피드백과 학생의 생각과 경험에 공감적으로 반응하는 피드백을 어떻게 조정할 것인가를 탐구하도록 하였다. ⑤는 받아쓰기에서 어절 인식과 관련된 띄어쓰기를 채점 항목에 포함할 것인가의 문제를 중심으로, 교사가 문해력 교육의 관점에서 받아쓰기를 어떻게 활용하고 평가할 것인가를 탐구하도록 하였다. ⑥은 예시글이나 내용 틀과 같은 비계를 통해 글 완성 경험을 지원하는 것과 비계를 점차 줄여 학생에게 책임을 이양하는 것 사이에서 적절한 지원의 수준을 탐색하도록 구성하였다.

시나리오 ③, ⑩, ⑪은 문해력 교육에서 강조되는 지도 원리와 목표를 실제 저학년 수업 조건에서 어떻게 구현할 것인가에 초점이 있다. 구체적으로 ③은 수학 문제와 지시문을 교사가 읽어 주어 교과 내용 학습을 지원하는 것과 학생이 직접 교과 텍스트를 읽도록 하여 교과 문해력을 기르는 것 사이에서 지원의 정도를 판단하도록 하였다. ⑩은 '학생 수준에 맞는 텍스트 제공'이라는 문해력 교육의 핵심 원리를 실제 교실 수업에 적용하는 데 있어, 개별화 지도의 교육적 당위와 수업 운영의 현실적 여건과 지속 가능성을 함께 고려하도록 구성하였다. ⑪은 읽기와 쓰기를 연계하여 문해 활동의 실제성을 높이는 것과 기초 기능의 충분한 숙달을 위해 두 기능을 분리하여 집중적으로 지도하는 것 사이에서 연계의 정도와 방식을 판단하도록 구성하였다.

마지막으로 시나리오 ⑦과 ⑫는 교실 밖 교육 주체와 지원 조건을 문해력 지도와 어떻게 연계할 것인가에 대한 판단을 다룬다. ⑦은 문해력 부진 학생에게 조기에 개별 지원을 연결하는 것과 학부모와의 신뢰 관계를 고려하여 단계적으로 지원을 제안하는 것 사이에서 개입의 시기와 방식을 판단하도록 하였다. ⑫는 가정 연계를 통해 반복 연습의 기회를 확보하는 것과 가정 여건에 따른 격차를 고려하여 학교 수업의 책임을 확대하는 것을 대비하여 학교와 가정의 역할을 검토하도록 구성하였다.

이상의 12편의 시나리오는 현장 교사들이 실제 수업에서 경험한 어려움과 갈등을 중심으로 발굴된 사례이므로, 초등 저학년 문해력 지도의 모든 요소와 쟁점을 포괄하는 것은 아니다. 따라서 쓰기 관련 시나리오가 상대적으로 많이 포함된 것을 해당 영역의 중요도나 실제 수업 비중으로 해석해서는 안 된다. 그럼에도 최종 시나리오는 개별 문해 기능의 지도, 교수적 지원의 비중과 개입 시기의 조절, 문해력 교육 원리의 수업 구현, 학교 안팎의 지원 연계라는 서로 다른 장면과 층위에서 저학년 교사의 전문적 판단이 요구되는 상황을 구체화하였다는 데 의미가 있다.

## 2. 초등 저학년 문해력 수업 딜레마의 형성 요인

협력진의 1~3차 서면 조사와 FGI 자료, 검토진의 평정 및 자유 서술의 견, 최종 12편의 시나리오를 종합하여 분석한 결과, 초등 저학년 문해력 수업에서 교사의 판단을 복합적으로 만드는 네 가지 형성 요인이 확인되었다. <표 6>에는 각 형성 요인이 어떠한 판단 문제로 구체화되는지를 정리하고, 관련 시나리오를 예시하였다. 하나의 시나리오에는 둘 이상의 형성 요인이 함께 작용할 수 있다.

〈표 6〉 초등 저학년 문해력 수업 딜레마의 형성 요인과 주요 판단 쟁점

| 형성 요인                    | 주요 판단 쟁점                                                                                                                          | 관련 시나리오                                                 |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 문해력 발달의 전환기적 성격          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 발달 중인 미숙한 수행의 허용과 정확성 요구</li> <li>• 교수적 비계의 유지와 축소</li> <li>• 독립적 수행으로의 이행 시점</li> </ul> | ⑤ 받아쓰기에서 띄어쓰기의 평가 방식<br>⑥ 쓰기 수업의 비계 조절                  |
| 문해 요소 간 상호관련성            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 구어와 문어의 관계</li> <li>• 의미·발음·표기의 연결</li> <li>• 관련 요소의 연계와 개별 기능의 발달</li> </ul>            | ① 문장 쓰기 지도의 중점<br>④ 어휘 지도의 범위와 초점                       |
| 문해 기능 발달과 정의적 경험의 동시 고려  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 직접적 피드백과 정서적 반응</li> <li>• 명시적 지도와 수행 부담</li> <li>• 기능 향상과 흥미·자신감의 유지</li> </ul>         | ② 쓰기 피드백의 초점<br>⑨ 교실 읽기 유창성 지도의 방식                      |
| 문해력 수준의 개인차 및 지원 조건의 다양성 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 수준 차이에 따른 지원 조절</li> <li>• 개별화 지원과 교실 수업 운영</li> <li>• 학교와 가정의 지원 역할 조정</li> </ul>       | ⑩ 학급 내 읽기 수준 차이에 따른 텍스트 활용과 지원<br>⑫ 가정 연계 문해력 지도와 학습 격차 |

첫째, 문해력 발달의 전환기적 성격이 저학년 문해력 수업에서 딜레마를 형성하는 주요 요인으로 나타났다. 초등 저학년은 기초 문해 기능을 형성·숙달하는 동시에 점차 정확하고 독립적으로 읽고 쓰는 수행으로 나아가는 시기이다. 협력진 역시 저학년에서 다루는 문해 기능 자체는 기초적인 것이지만, 이를 안정적으로 수행하기까지 상당한 시간과 반복적인 연습, 개별적 지원이 필요하며, 학생마다 기능의 숙달 속도에 차이가 있음을 강조하였다. 이에 교사는 아직 미숙한 수행을 발달 과정의 일부로 인정하고 필요한 지원을 제공하면서도, 어느 시점부터 어느 정도의 정확성과 독립성을 요구할 것인지를 판단해야 했다. 가령, 받아쓰기에서는 아직 발달 중인 띄어쓰기 능력을 채점 항목에 언제부터, 어느 정도 반영할 것인지의 문제, 쓰기 수업에서는 글쓰기를 돕는 비계를 어느 시점부터 줄여 독립적 수행을 확대할 것인지의 문제가 쟁점이 되었다. 이처럼 저학년의 전환기적 성격은 현재 수행에 필요한 지원과 보다 정확하고 독립적인 수행으로의 이행 사이에서 교수적 지원의 시기와 수준을 조정하도록 함으로써 딜레마를 형성하였다.

둘째, 문해 요소 간 상호관련성은 특정 요소를 지도할 때에도 관련 요소를 함께 고려하도록 하여 교사의 판단을 복합적으로 만들었다. 협력진 논의에서는 구어와 문어, 단어의 의미·발음·표기 등 저학년 문해력 발달의 여러 요소가 서로 관련되어 있어, 특정 요소를 지도할 때에도 관련 요소를 함께 고려하여 지도 범위와 초점을 정해야 한다는 어려움이 반복적으로 제기되었다. 문장 쓰기에서는 직접 문장을 써 보며 전사 기능을 숙련하는 것과 구어를 바탕으로 문장 구성 능력을 발달시키는 것 사이에서 지도의 비중을 조정해야 했다. 어휘 지도에서는 단어의 의미와 사용 경험을 넓히는 것과 의미·발음·표기를 연결하여 정확한 읽기와 쓰기로 이어 가는 것 사이에서 지도 범위와 비중을 결정해야 했다. 이처럼 문해 요소 간 상호관련성은 특정 요소의 발달을 지원하면서 관련 요소와의 연결을 지도에 어떻게, 어느 정도로 반영할 것인지를 판단하게 하며 딜레마를 형성하였다.

셋째, 저학년에서는 문해 기능의 발달과 함께, 발달 특성상 읽기와 쓰기에 대한 긍정적인 정의적 경험을 형성하는 것도 중요하게 고려해야 한다는 점이 교사의 판단을 복합적으로 만들었다. 협력진과 검토진은 기능 발달뿐 아니라, 읽기와 쓰기에 대한 흥미와 자신감, 수행 부담과 실패 경험 등 정의적 측면이 저학년 문해력 지도에서 중요하게 고려되어야 한다고 보았다. 이에 문해 기능의 향상을 위해 명시적인 지도와 직접적인 피드백, 충분한 연습을 제공하면서도, 이러한 개입이 과도한 부담이나 반복적인 실패 경험으로 이어져 문해 활동에 대한 흥미와 참여를 약화시키지 않도록 해야 했다. 가령, 쓰기 피드백에서는 맞춤법이나 표현, 내용 구성의 개선을 위한 직접적인 피드백과 학생의 생각과 경험에 대한 공감적 반응을 어떻게 조절할 것인가, 읽기 유창성 지도에서는 모델링과 피드백을 통한 명시적 지도와 소리 내어 읽기 및 피드백에 대한 학생의 부담을 어떻게 함께 고려할 것인가가 쟁점이 되었다. 이처럼 문해 기능 발달과 정의적 경험을 동시에 고려해야 한다는 요구는 학생의 수행과 반응에 따라 교수적 개입의 강도와 방식을 조절하도록 함으로써 딜레마를 형성하였다.

넷째, 문해력 수준의 개인차와 지원 조건의 다양성은 동일한 지도 원리나 지원 방식을 모든 학생과 교실에 일률적으로 적용하기 어렵게 하였다. 협력진과 검토진은 입학 초기부터 학생 간 문해력 격차가 크게 나타나며, 개별화 지원의 필요성과 학급 전체 수업 운영을 동시에 고려해야 하는 점을 수업 설계와 운영을 어렵게 만드는 주요한 요인으로 언급하였다. 읽기 수업에서는 학생의 수준에 맞는 텍스트를 제공하고 소집단 지도를 병행할 필요가 있지만, 전체 학급 수업을 유지하면서 수준별 자료와 지원을 함께 준비하고 운영해야 하는 현실적 부담은 오롯이 교사가 감당해야 했다.

이러한 지원의 어려움은 교실을 넘어 가정 연계의 문제로도 이어졌다. 기초 문해 기능의 숙달에는 충분한 반복 연습이 필요하지만, 학교 수업만으로 필요한 연습 시간을 확보하기 어려운 경우에는 가정과의 연계가 요구될 수 있다. 그러나 가정마다 문해 환경과 지원 가능성이 달라 가정 연계에 대한 의존이 오히려 학생 간 격차를 확대할 가능성도 있었다. 이처럼 문해력 수준의 개인차와 지원 조건의 다양성은 학생에게 필요한 지원을 결정하는 것을 넘어, 그 지원을 교실 안팎의 지원 여건 속에서 어떻게 조직하고 제공할 것인지까지 판단하도록 하며 딜레마를 형성하였다.

이상의 네 가지 요인을 종합하면, 저학년 문해력 수업의 딜레마는 특정 교수법이나 원칙을 적용함으로써 해결되는 문제라기보다, 학생의 발달 상태와 문해 요소 간 관계, 기능 발달과 정의적 경험에 대한 요구, 학생의 개인차와 지원 조건 등 여러 요인이 맞물리는 상황에서 지도 내용과 교수적 대응의 비중, 시기, 방식을 지속적으로 판단하고 조정해야 하는 문제라 할 수 있다.

물론 일부 사례에서 드러난 바와 같이, 문장 쓰기 유창성, 어휘 지식, 읽기 유창성, 소리와 표기의 관계 등 문해력 교육에 관련된 전문 지식은 딜레마 상황을 정확하게 해석하고 가능한 대응을 검토하는 데 중요한 전제가 된다. 그러나 이러한 전문 지식만으로 딜레마 상황에 대한 적절한 대응이 결정되는 것은 아니다. 동일한 전문 지식을 바탕으로 하더라도 학생의 발달과 수행 수준, 정의적 반응, 수업 및 지원 조건에 따라 서로 다른 대응이 요구될 수

있기 때문이다. 이러한 점에서 저학년 문해력 수업에서 요구되는 교사의 전문성은 문해력 교육에 관한 지식을 실제 수업 맥락에 비추어 해석·활용하고, 적절한 교수적 대응을 판단·조정하는 실천적 전문성이라고 할 수 있다.

## V. 결론

본 연구는 초등교사가 저학년 문해력 수업에서 경험하는 딜레마를 탐색하고, 이를 교사교육을 위한 사례 시나리오로 개발하는 데 목적이 있다. 이를 위해 저학년 지도 경험과 초기 문해력 교육 전문성을 갖춘 초등교사 4명을 대상으로 11개월간 반복적인 서면 조사와 FGI를 실시하여 딜레마 사례를 발굴·구체화하였다. 이후 초등교사 123명의 현장 검토를 거쳐 최종 12편의 문해력 수업 딜레마 시나리오를 개발하였다.

최종 시나리오는 개별 문해 기능 지도의 초점과 방식, 교수적 대응의 방식 및 수준의 조절, 문해력 교육 원리의 실제 수업 적용, 학교 안팎의 지원 연계와 관련된 다양한 판단 문제를 다루었다. 또한 시나리오와 조사 자료를 종합하여 분석한 결과, 문해력 발달의 전환기적 성격, 문해 요소 간 상호관련성, 문해 기능 발달과 정의적 경험의 동시 고려, 문해력 수준의 개인차 및 지원 조건의 다양성이 저학년 문해력 수업 딜레마의 주요 형성 요인으로 나타났다. 이러한 요인들은 실제 수업에서 서로 맞물리며, 관련 전문 지식에 대한 이해는 물론이고 학생의 발달과 수행, 수업 및 지원 조건에 따라 지도 내용과 교수적 지원의 비중, 시기, 방식을 지속적으로 판단하고 조정할 것을 요구하였다.

이러한 결과는 저학년 문해력 교사교육에서 개별 교수법의 습득을 넘어, 학생의 발달과 수행, 교육적 요구와 수업 조건을 종합적으로 해석하여 교수적 대응을 판단·조정하는 경험을 중요하게 다룰 필요가 있음을 시사한다.

본 연구에서 개발한 시나리오는 이러한 교육적 판단을 실제적인 수업 상황 속에서 탐구해 볼 수 있도록 구성했다는 점에서 의의가 있다. 딜레마 사례를 활용한 토론을 통해 각 대응의 근거와 예상되는 결과뿐 아니라, 특정 선택으로 인해 상대적으로 충분히 충족하지 못할 수 있는 교육적 요구와 가치까지 검토한다면, 예비교사가 문해력 교육에 관한 지식을 실제 학생과 수업 조건에 맞게 해석하고 자신의 교수적 판단을 근거 있게 설명·성찰하는 데 도움이 될 수 있다.

다만, 본 연구는 개발된 시나리오와 교사교육 내용을 실제 예비교사교육에 적용하여 그 적절성과 교육적 효과를 검증하지는 못하였다. 후속 연구에서는 이를 실제 교사교육에 적용하여, 예비교사가 딜레마 상황을 어떻게 해석하는지, 서로 다른 교육적 대응의 근거와 한계를 비교하며 자신의 판단을 어떻게 형성·조정해 가는지, 이 과정에서 어떤 배움이 이루어지는지를 구체적으로 분석할 필요가 있다.

본 연구는 초등 저학년 문해력 수업을 특정 교수법의 적용 문제로만 보지 않고, 학생의 발달과 수행, 복수의 교육적 요구와 수업 조건을 종합적으로 고려해야 하는 교사의 실천적·성찰적 문제로 조명하고 이를 교사교육용 자료로 구체화하였다는 데 의의가 있다. 이 연구를 바탕으로 실제 수업 맥락에서 교수적 판단을 탐구하고 연습할 수 있는 교사교육 방안에 대한 논의가 더욱 활성화되길 기대한다.

\* 본 논문은 2026.07.31. 투고되었으며, 2026.08.14. 심사가 시작되어 2026.09.09. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 김수현(2022), 「초등학교 1학년 교사로 살아가기」, 서울교육대학교 박사학위논문.
- 김유정(2025), 「2022 개정 국어 교과서 한글 교육의 수업 적용에 대한 교사 인식과 개선 방향 탐색」, 『한국초등국어교육』 81, 199-240.
- 김주영(2011), 「초등교사의 국어수업 딜레마에 대한 사례연구」, 『국어교육학연구』 42, 313-345.
- 김주영(2012), 「초등교사의 ‘국어수업 어려움’ 유형에 따른 교사교육 개선 방안」, 『국어교육학연구』 44, 203-227.
- 김희경·이봉우(2016), 「교육실습에서 예비과학교사들이 경험하는 딜레마의 유형과 대처 방법」, 『한국과학교육학회지』 36(4), 657-668.
- 노명완(2010), 「초등 저학년용 위한 문식성 교육」, 『한국초등국어교육』 42, 5-50.
- 박나현(2014), 「초등 교사가 1학년 국어 수업에서 겪는 어려움과 원인」, 『한국초등국어교육』 55, 185-214.
- 엄훈(2019), 「아동기 문해력 발달 격차에 대한 문제해결적 접근」, 『독서연구』 50, 9-39.
- 엄정은·이윤형(2020), 「예비 초등 교사들의 저학년 아동교육실습 경험과 그 의미」, 『아동과 권리』 24(1), 1-24.
- 윤혜경(2005), 「딜레마 일화를 활용한 과학 교사 교육」, 『Journal of The Korean Association For Science Education』 25(2), 98-110.
- 윤혜경(2022), 「과학 수업 딜레마 사례에 관한 탐구를 통해 초등 예비교사는 무엇을 학습하는가?」, 『초등과학교육』 41(2), 338-355.
- 이경화(2022), 「교육격차 해소를 위한 기초 문해력과 국어과 교육과정의 대응」, 『교원교육』 38(1), 5-26.
- 정은주·양정실(2022), 「초등학교 1~2학년 국어, 수학 교과서 어휘 지도에 대한 교사의 인식」, 『한국교육』 49(2), 65-89.
- 진용성·장은섭(2019), 「예비 국어교사의 수업전문성 ‘성장’과 딜레마」에 관한 사례연구」, 『리터러시연구』 10(3), 521-568.
- 편지윤(2024), 「문해력 수업과 딜레마-교사들이 고백한 ‘문해력 수업 딜레마’ 사례를 중심으로」, 『국어교육학연구』 59(2), 205-239.
- 편지윤(2025), 「국어교사의 문해력 수업 딜레마 시나리오 개발 연구 - 교육 자료 개발을 통한 교사교육 담론의 방향 모색」, 『국어교육』 190, 33-86.
- Apriliana, A., Hartati, T., & Sunendar, D. (2022), Literacy Learning in Early Grades: Teacher Thought on Teaching Literacy, *Journal Ilmiah Sekolah Dasar* 6(4), 592-602.
- Clay, M. M. (1998), *By different paths to common outcomes*, Stenhouse Publishers.
- Duke, N. K. & Block, M. K. (2012), Improving reading in the primary grades, *The Fu-*

- ture of Children, 55-72.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008), The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing* 62(1), 107-115.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000), Reading and writing relations and their development, *Educational psychologist* 35(1), 39-50.
- Lampert, M. (1985), How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice, *Harvard Educational Review* 55(2), 178-195.
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D. G., & Pressley, M. (1999), Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction, *The reading teacher* 52(5), 462-476.
- OECD. (2026), *Building Strong Foundations for Life: Results from the 2025 Early Learning and Child Well-being Study*, OECD Publishing.
- Paris, S. G. (2005), Reinterpreting the development of reading skills, *Reading research quarterly* 40(2), 184-202.
- Pomerantz, F. & Condie, C. (2017), Building bridges from pre-service experiences to elementary classroom literacy teaching: Challenges and opportunities. *Teaching and teacher education* 64, 211-221.
- Scarborough, H. S. (2001), Connecting early language and literacy to later reading (Dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson(Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009), Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis, *Review of educational research* 79(4), 1391-1466.
- Snow, C. E. (2017), Early literacy development and instruction: An overview. In N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver, & C. McBride-Chang(Eds.), *The Routledge international handbook of early literacy education* (pp. 5-13), Routledge.
- Snow, C. & Matthews, T. (2016), Reading and language in the early grades, *The Future of Children* 26(2), 57-74.
- Stahl, S. A. & Yaden, Jr., D. B. (2004), The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades: Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement, *The Elementary School Journal* 105(2), 141-165.
- Sundh, S. (2020), Establishing Sustainable Teacher Education with Weekly School Practice: Identifying Teacher Students' Experiences of Didactic Dilemmas in the Swedish Primary School Classroom, *Journal of Teacher Education for Sustainability* 22(1), 37-48.
- Windschitl, M. (2002), Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers, *Review of Educational Research* 72(2), 131-175.

### ① 문장 쓰기, 많이 써야 늘까? 말로 먼저 다져야 늘까?

김 교사는 2학년 학생들의 문장 쓰기를 지도할 때마다 마음이 복잡하다. 학생들은 말로는 하고 싶은 이야기를 곧잘 표현한다. “어제 동생이랑요, 놀이터에 갔어요.”, “친구 때문에 화났어요. 친구가 지우개를 빌려 갔는데요, 안 돌려줬어요.”처럼 경험과 감정을 제법 자세히 말한다. 그런데 “지금 한 그 얘기를 글로 써 볼까?”라고 하면 조금 전까지 신나게 말하던 학생들이 연필을 쥔 채 머뭇거린다. 어떤 학생은 “어떻게 써요?”라고 묻고, 어떤 학생은 한두 단어만 쓰고 멈춘다.

처음에 김 교사는 학생들이 쓸 내용이 없어서 그런 줄 알았다. 그래서 “그 일을 언제 했어?, 누구랑?, 기분이 어땠어?”처럼 질문을 던지며 쓸 내용을 떠올리게 했다. 쓰기 전에 그림을 보며 이야기 나누거나 짝에게 경험 말하기 활동도 충분히 했다. 학생들은 말로 문장을 만들어 표현하는 활동에는 적극적으로 참여했다. 그러나 쓰기 공책을 펼치면 다시 주춤했다. “강아지가 꼬리를 흔들어서 귀여웠어요.”라고 말을 만들었던 학생도 글로는 “강아지 귀여다.”라고 겨우 쓰고 멈췄다. 뜻대로 되지 않는지 썼다 지우기를 반복하기도 했다.

김 교사는 학생들이 멈추는 이유가 단순히 쓸 내용이 없어서만은 아니라는 것을 깨달았다. 문장 하나를 쓰려면 말하고 싶은 내용을 떠올리고, 누가 무엇을 했는지를 문장으로 정돈한 뒤, 그것을 글자로 옮겨야 한다. 그 과정에서 받침, 띄어쓰기, 문장부호까지 생각해야 한다. 글자로 옮기는 데 시간이 오래 걸리면 말하러던 문장을 잊어버리기도 한다. 학생들이 문장 쓰기를 어려워하는 데에는 생각을 문장으로 구성하는 어려움과 그 문장을 글자로 옮기는 어려움이 함께 얹혀 있었다.

김 교사는 문장을 유창하게 쓸 수 있으려면 짧은 문장이라도 직접, 자주 써 보는 연습이 필요하다고 생각했다. 말을 글자로 옮기는 과정이 익숙해져야 학생들이 글자 쓰기에 덜 매달리고 내용 생성이나 문장 이어쓰기에 더 집중할 수 있기 때문이다. 그래서 “오늘은 주말에 있었던 일을 세 줄로 써 봅시다.”라고 말해 보지만, 학생들의 반응에 곧바로 멈칫하게 된다. “세 줄이나요? 너무 길어요.”, “뭐라고 써요? 어떻게 시작해요?”, “받침 이거 맞아요? 맞춤법 틀려도 돼요?”라는 말이 여기저기서 나오고, 틀릴까 봐 아예 쓰기를 시작하지 못하는 학생도 있다. 글로 쓰기만 하면 틀리고 버거운 상황이 반복되면서 학생들에게 쓰기가 어렵고 불편한 일이 되어 버린 것 같았다.

한편, 저학년 쓰기 발달에서 구어 능력은 중요한 기반이다. “놀이터”라고 단어로만 말하거나 “놀이터 갔어요.”처럼 문장의 주요 요소를 빼고 말하는 학생에게 “저는 어제 동생과 놀이터에 갔어요.”처럼 기본 골격을 갖추어 말하게 하고 “재밌었어요.”에서 끝나지 않고 이유나 마음을 덧붙여 말하게 하는 것은 문장 쓰기의 토대가 된다. 말할 때도 ‘-해서, -는데’를 계속 쓰며 만연체로 말하는 등

문장 구조를 정돈하지 못하는 저학년 학생들을 보면 먼저 말로 문장을 완성하고, 점차 확장해 나가는 경험을 충분히 제공하는 것이 더 적절해 보이기도 한다.

그러나 말로 문장을 만들 수 있다고 해서 그 생각을 곧바로 글로 유창하게 쓸 수 있는 것은 아니다. 구어로 문장 구조에 대한 감각과 문장 구성 능력을 기르는 일은 필요하지만, 실제로 글자로 옮겨 쓰는 경험이 부족하면 학생들은 공책 앞에서 계속 멈춰 설 수밖에 없다. 김 교사는 다음 쓰기 활동지를 앞에 두고 고민한다. 문장 쓰기 유창성을 기르기 위해 짧은 문장을 직접 반복해서 써 보는 연습을 늘려야 할까? 아니면 문장 구성 능력의 토대를 다지기 위해 말로 문장을 완성하고 확장하는 경험을 먼저 충분히 제공해야 할까?

## ② 주제 글쓰기, 고쳐 줄까? 답장해 줄까?

김 교사는 저학년 담임을 맡으며 학생들의 쓰기 지도를 어떻게 해야 할지 자주 고민한다. 쓰기 능력이 자라려면 짧은 글이라도 자주 써 보아야 하지만, 수업 시간에 쓰기 방법을 설명하고, 직접 써 본 뒤 다시 고쳐 쓰는 과정까지 충분히 다루기란 쉽지 않다. 그래서 김 교사는 수업에서 다룬 내용이나 일상 경험과 관련된 주제 글쓰기를 숙제로 내 왔다. 학생들이 자신의 경험이나 생각, 상상한 내용을 짧게라도 꾸준히 쓰면 쓰기 습관을 기르는 데에 도움이 될 것이라고 생각했다.

김 교사에게 글쓰기 숙제는 단순한 과제가 아니었다. 학생이 쓴 글은 교사와 학생이 대화를 나눌 수 있는 통로이기도 했다. 저학년 학생들은 교사의 피드백을 두려워하기보다 자신의 글에 대한 '답장'처럼 받아들이는 경우가 많았다. "선생님, 제 글에 뭐라고 써 주셨어요?"라고 묻거나 교사의 답글을 기대하며 글쓰기 숙제를 해 오는 학생도 있었다. 김 교사는 학생들의 기대를 알기에, "정말 신났겠구나. 선생님도 거기 꼭 가보고 싶네.", "친구에 대한 ○○이의 마음이 잘 느껴져요."처럼 학생의 경험과 마음에 공감하는 등 반응 중심의 피드백을 써 주었다. 교사의 피드백을 읽고 기뻐하는 학생들을 보며 김 교사는 학생 글에 대한 교사의 피드백이 수업에서 충분히 다루지 못한 쓰기 지도를 이어 가는 통로가 될 뿐 아니라, 학생들이 쓰기를 즐거운 소통 경험으로 느끼게 하는 중요한 기회가 될 수 있다고 생각했다.

하지만 시간이 지나면서 김 교사는 피드백의 방향이 마음에 걸렸다. 학생들은 교사가 댓글을 달아 주었는지, 몇 줄이나 써 주었는지에 관심이 많았지만, 그 피드백을 바탕으로 자신의 글을 다시 고쳐 쓰거나 더 자세히 쓰려는 모습은 드물었다. 공감과 반응 중심의 피드백이 저학년 학생들의 쓰기 동기를 높이는 데에는 도움이 되었지만, 학생들의 글이 실제로 나아지고 있는지는 확인하기 어려웠다.

저학년 학생들의 글을 읽어 보면 지도할 부분이 많았다. 어떤 학생은 늘 '오늘도 재밌었다.', '좋았다.'와 같은 표현만 반복했고, 어떤 학생은 수업 시간에 배운 '마을'이라는 주제에 대해 '우리 마을은 크다. 우리 마을에는 큰 마트가 있다.'처럼 단순한 정보를 나열하기만 했다. 맞춤법과 띄어쓰기

오류도 계속 반복되었고, 어휘 사용이나 문장 표현이 어색한 경우도 많았다. 김 교사는 이런 부분을 그냥 지나치면 학생들이 자신의 생각을 더 구체적이고 정확하게 표현하는 방법을 배우기 어려울 것이라고 생각했다. 더욱이 맞춤법 오류 등은 직접적으로 알려 주지 않으면 쉽게 고쳐지지 않기 때문에 교사의 직접적인 피드백이 필요하다고 생각했다.

그래서 맞춤법, 띄어쓰기, 어휘 사용, 문장 표현, 내용 구성에 대해 더 적극적으로 피드백했다. “마트에서 어떤 경험을 했는지 써 보세요”, “왜 그렇게 생각했는지 한 문장 더 써 볼까요?”처럼 내용을 생성하도록 이끄는 피드백을 적고, 반복되는 오류도 표시해 주었다. 주제 글쓰기는 학생의 실제 글을 바탕으로 개별 쓰기 지도를 할 수 있는 중요한 지도 자료라고 생각했기 때문이다.

그러나 교정 피드백이 늘어나자 또 다른 고민이 생겼다. 몇몇 학생은 쓰기 흥미를 잃고 글의 양이 현저하게 줄어들었으며, 쓰기를 어려워했던 학생은 글쓰기 숙제를 더 부담스러워하며 회피하는 모습을 보였다. 학부모 상담에서도 선생님에게 칭찬받기 위한 글을 쓰려다 보니 힘들어하고, 부모에게도 부담이 된다는 이야기가 나왔다. 김 교사는 학생들의 글을 더 나아지게 돕고 싶지만, 저학년 학생들에게는 쓰기 흥미와 즐거움 역시 놓쳐서는 안 될 중요한 지점이라고 생각했다.

김 교사는 오늘도 학생들의 글쓰기 자료를 앞에 두고 펜을 들었다 내려놓는다. 주제 글쓰기를 쓰기 기능 지도 자료로 보고 맞춤법이나 문장 표현, 내용 구성에 대해 적극적으로 피드백해야 할까? 아니면 학생들이 쓰기를 즐거운 소통 경험으로 느낄 수 있도록 공감과 반응 중심의 피드백에 중점을 두어야 할까?

### ③ 수학 문제를 읽어 줄까? 직접 읽게 할까?

김 교사는 수학 수업을 하다 보면 저학년 학생들에게 어느 정도의 읽기를 기대해야 하는지 혼란스러울 때가 많다. 국어 시간에는 글자, 단어, 짧은 문장을 차근차근 읽고 쓰는 중인데, 수학 교과서에는 이미 학생들이 문장과 지시문을 읽고 활동할 수 있다는 전제에서 문제가 제시되는 것처럼 보이기 때문이다. “사과와 귤의 수만큼 나타내 비교해 보세요.”, “노란색 사탕은 6개, 빨간색 사탕은 7개이므로, 사탕은 모두 13개야.”와 같은 문장을 이해하는 것은 저학년 학생들에게 쉽지 않다. 특히 1학년 1학기에는 교사가 문제를 읽어 주고 뜻을 풀어 주어야 수업이 진행되는 경우가 많다. 2학년이 되어도 숫자나 그림만 보고 바로 식을 세우려는 학생들이 적지 않다. “천천히 읽고 무엇을 묻는지 생각해 보자.”라고 안내해도, 문제가 길어질수록 학생들은 문장을 읽기보다는 바로 계산을 하려고 했다.

수학 문제의 문장은 짧아도 단순하지 않다. “8보다 1만큼 더 큰 수입니다.”, “8 더하기 4는 12와 같습니다.”, “2씩 4묶음은 2의 4배와 같습니다.”와 같은 문장에는 ‘-보다’, ‘더 큰’, ‘-와 같다’, ‘몇씩 몇 묶음’처럼 수량 사이의 관계를 나타내는 표현이 들어 있다. 학생들은 단순히 단어를 읽는 것이 아니라, 수학적 표현과 문장 구조에 대한 이해를 바탕으로 무엇과 무엇을 비교하는지, 무엇이 같은지, 어떤

수를 구해야 하는지를 파악해야 한다. 글자를 읽을 수 있어도 문장이 요구하는 수학적 관계와 지시 사항을 이해하지 못하면 문제를 풀기 어렵다.

처음에 김 교사는 학생들의 문해력 수준을 고려해 문제를 직접 읽어 주고 쉬운 말로 풀어 설명했다. “2씩 4묶음은 2가 4번 있다는 뜻이야. 사탕 2개가 들어 있는 봉지가 4봉지 있는 거야.”, “-와 같다’는 양쪽이 같다는 말이야. ‘=’으로 바꿀 수 있어.”라고 설명하면 학생들은 그제야 문제를 풀 수 있었다. 아직 읽기가 느린 학생이나 글로 된 문제를 부담스러워하는 학생도 교사가 입말로 설명해 주면 수학 활동에 참여할 수 있었다. 글 읽기는 어려워해도 수 감각이 좋아 그림이나 구체물을 보고 문제를 해결하는 학생도 있었다.

하지만 교사가 계속 문제를 읽어 주고 해설하다 보니 걱정도 생겼다. 학생들은 교사가 읽어 주면 문제를 풀 수 있었지만, 같은 내용이 글로 제시되면 무엇을 묻는지 스스로 파악하지 못하는 경우가 있었다. 문제 풀이 경험을 늘리고 자신감을 높이기 위해 “모두가 나오면 더하기, ‘남은’이 나오면 빼기”처럼 문제 풀이 요령을 알려 주고 싶을 때도 있었다. 하지만 그런 방식만으로는 문장에 담긴 수량 관계를 정확히 읽어 내기 어렵다. 학년이 올라갈수록 수학적 개념과 그것을 나타내는 언어에 익숙해져야 하므로, 수학 문제의 단어와 문장 표현을 직접 읽고 정확히 이해하여 사용해 보는 경험도 필요해 보였다.

그래서 김 교사는 문제를 읽는 단계와 푸는 단계를 나누어 지도하기 시작했다. 국어 수업처럼 먼저 문제를 소리 내어 읽고, 그 문장에서 답을 구하기 위한 핵심 내용과 문장의 뜻이 무엇인지 말해 보도록 한 뒤 문제를 풀도록 한 것이다. 그러자 수업은 확실히 느려졌고, 학생 간 격차도 커졌다. 어떤 학생은 문장을 읽는 데 애를 쓰느라 계산이나 수학적 관계를 생각하지 못했고, 어떤 학생은 문장을 읽었지만 무엇을 구해야 하는지 몰라 헤맸다. 문장제 문제에서는 여러 문장을 연결해서 읽어야 하므로 부담이 더 컸다. 수학 개념을 익히고 문제를 해결해야 하는 시간에 읽기 지도가 길어지면, 정작 수학적으로 생각하고 조작하며 연산 연습을 충분히 할 시간이 줄어드는 것도 걱정되었다.

김 교사는 저학년 수학 시간에 수학적 개념 이해와 문제 해결을 놓칠 수 없다고 생각한다. 교사가 읽어 주고 쉬운 말로 풀어 설명하면 학생들이 수학 활동에 참여할 수 있지만, 스스로 수학 문장을 읽고 해석하는 경험은 부족해질 수 있다. 반대로 학생들이 직접 읽고 해석하게 하면 수학 교과 문해력은 자라겠지만, 읽기 부담 때문에 수학적 사고와 문제 해결이 막힐 수도 있다. 김 교사는 내일 있을 수학 수업을 준비하며 고민에 빠진다. 교사가 수학 문제를 읽어 주어야 할까, 아니면 다소 시간이 더 걸리더라도 학생들이 수학 교과서의 단어와 문장 표현을 직접 읽고 이해하도록 해야 할까?

#### ④ 단어의 뜻부터 넓힐까? 읽기와 쓰기로 바로 연결할까?

김 교사는 저학년 어휘 지도가 가장 어렵다. 학생들은 교과서나 책을 읽다가 모르는 단어가

나오면 곧잘 “이거 무슨 뜻이에요?”라고 묻는다. 김 교사는 그때마다 단어의 뜻을 문맥 속에서 자연스럽게 이해하도록 돕는 데 중점을 두어 지도해 왔다. 그림을 보여 주거나 단어가 사용된 다른 문장을 제시하거나 학생들의 경험과 연결해 말해 보게 하는 식이다. 새 단어를 자기 말로 설명하고 예문을 만들어 사용하는 학생들을 보면, 단어가 학생들의 실제 말과 생각 속으로 들어가는 것 같아 뿌듯했다.

김 교사는 저학년 시기에는 일단 아는 단어를 많이 늘리는 일이 중요하다고 생각한다. 아는 단어가 많아질수록 학생들은 ‘좋아요, 무서워요, 싫어요’에 머무르지 않고 ‘궁금해요, 조심스러웠어요, 서운했어요’처럼 인물의 생각과 감정을 더 분명히 이해하고 표현할 수 있다. 어휘는 많이 만나고 자주 사용하면서 자기 것이 된다. 그래서 김 교사는 단어의 뜻을 알고 싶어 하는 호기심과 말로 직접 사용해 보는 즐거움을 살리는 일이 저학년 어휘 지도의 출발점이라고 보았다.

어느 날 김 교사는 그림책을 읽다가 ‘넓다’라는 단어를 다루었다. 넓은 운동장 그림을 보여 주며 “우리 학교에서 넓은 곳은 어디일까요?”, “넓은 마음이라는 말은 무슨 뜻일까요?”하고 물었다. 학생들은 “운동장이 넓어요”, “실수한 친구한테 괜찮다고 하면 넓은 마음이에요.”라고 잘 대답했다. 김 교사는 학생들이 단어의 뜻을 자기 경험과 연결해 잘 이해한 것 같아 만족스러웠다.

하지만 며칠 뒤 학생들이 쓴 글을 보던 김 교사는 아차 싶었다. 여러 학생이 ‘운동장이 넓다’를 쓰면서 ‘넓따’, ‘너따’로 적었다. 뜻을 말로 설명할 수는 있지만, 그 단어를 글자로 어떻게 읽고 써야 하는지는 정확히 알지 못한 것이다. 책 속에서 ‘넓은 바다’라는 표현이 나왔을 때에도 몇몇 학생은 바로 읽지 못하고 더듬거렸다. 김 교사는 단어를 안다는 것이 뜻을 이해하는 데서 끝나지 않는다고 느꼈다.

그래서 김 교사는 어휘를 가르칠 때 단어의 뜻만 다루지 않고 발음, 글자 형태, 표기도 함께 살피기 시작했다. “이 낱말은 ‘넓다’라고 쓰지만 읽을 때는 [넙따]로 소리 나요”, “받침을 잘 보고 다시 읽어 봅시다. 이번에는 손가락으로 따라 써 볼까요?”, “책 속에 ‘넓다’가 어디에 쓰였는지 찾아볼까요?”하고 지도했다. 단어 카드를 보며 여러 번 읽고, 따라 써 보고, 책 속에서 같은 단어를 다시 찾아보게 했다. 이렇게 다룬 단어는 학생들이 글에서 더 잘 알아보고 자기 글에서 사용하는 경우도 늘었다.

그러나 수업 분위기는 조금 달라졌다. 단어의 뜻을 이야기하고 자기 경험과 연결해 말할 때에는 활발하던 학생들이, 글자의 발음과 형태를 확인하고 써 보는 시간이 길어지자 흥미를 잃어 가는 모습을 보였다. 특히 단어 읽기와 쓰기에 어려움이 있는 학생들은 단어를 쓰는 행위 자체에 부담을 느끼는 듯 소극적으로 변했다. 단어를 여러 번 읽고 쓰게 하는 반복하는 과정이 어휘 학습의 흥미를 오히려 떨어뜨리는 것 같았다. 김 교사는 단어를 알아가는 즐거움을 살리면서도 읽기와 쓰기로 연결하려면 어느 정도 발음과 표기를 다루어야 할지 고민이 깊어졌다.

김 교사는 어휘는 자주 보고 사용하면서 자기 것을 만들 수 있다고 생각한다. 특히 저학년

시기에는 일단 아는 단어가 많아야 말이든 글이든 소통이 가능해진다. 그러므로 먼저 단어의 뜻을 이해하고 사용하는 즐거움을 느끼도록 하는 데 중점을 둘 필요가 있다. 그러나 학생들이 책을 읽고 글을 쓰는 과정에서는 결국 단어를 글자로 만나게 된다. 글 속에서 단어를 알아보지 못하거나 자신이 아는 단어를 문자로 정확히 쓰지 못하면 그 단어는 읽기와 쓰기에서 충분히 활용되기 어렵다. 저학년 어휘 지도는 구어 능력과 읽기 이해를 넓히는 일이면서 동시에 단어를 읽고 쓰는 힘을 길러 주는 일이기도 하다.

저학년 어휘 지도에서 단어를 문맥과 경험 속에서 자주 만나고 말로 사용하게 하며 어휘량과 어휘 학습 흥미를 넓히는 데 우선 비중을 두어야 할까? 아니면 단어의 뜻과 함께, 발음, 표기 등을 명시적으로 다루어 읽기와 쓰기로 연결하는 데 더 비중을 두어야 할까?

### ⑤ 띄어쓰기도 틀린 걸로 채점해야 할까?

김 교사는 저학년 학생들의 받아쓰기를 채점할 때마다 띄어쓰기를 어디까지 보아야 할지 고민한다. 학생들은 단어의 소리를 듣고 글자로 옮기는 데에는 조금씩 익숙해지고 있지만, 문장을 쓸 때 어디에서 띄어 써야 하는지는 여전히 헷갈려 한다. “나는 V 먹을 것이 V 좋다.”나 “놀이공원에 갔다.”처럼 붙여 쓰는 식이다. 김 교사는 이런 오류가 단순한 형식 문제가 아니며, 문장을 어절 단위로 인식하고 의미 단위로 읽고 쓰는 감각과 관련된다는 조언을 들은 적이 있다.

처음에 김 교사는 받아쓰기에서 글자만 맞으면 맞는 것으로 채점했다. 저학년 학생들에게는 소리와 글자를 대응하여 정확히 쓰는 것만으로도 큰 과제라고 생각했기 때문이다. 그러나 학생들이 쓴 문장을 보다 보면 띄어쓰기 오류가 계속 마음에 걸렸다. 학생들은 문장을 소리 나는 흐름대로 이어 쓰거나, 단어와 조사, 단어 간 경계를 민감하게 구분하지 못했다. 어떤 학생은 국어 시간에 배운 띄어 읽기 단위대로 띄어쓰기도 했다. 띄어 읽기 단위가 항상 어절 단위와 같지는 않다 보니 오히려 혼란스러워하는 모습이었다. 김 교사는 띄어쓰기를 계속 가볍게 다루면, 학생들이 글자 표기만 중요하게 여기고 문장을 덩어리로 나누어 쓰는 데 주의를 기울이지 않을 것 같아 걱정되었다.

그래서 받아쓰기 문장을 불러 줄 때 “오늘 / 학교에서 / 책을 / 읽었다.”처럼 어절 단위가 드러나도록 조금씩 쉬어 읽어 주고, 채점할 때도 띄어쓰기 오류를 교정부호(∨)로 표시하기 시작했다. 학생들이 자주 틀리는 띄어쓰기는 칸 공책을 활용해 연습하도록 했다. 받아쓰기를 거듭할수록 몇몇 학생은 “여기서 띄어 써야 하구나”, “아! 띄어쓰기 까먹었다!”라며 조금씩 띄어쓰기를 의식했다. 김 교사는 채점 항목으로 명확히 포함해야 학생들도 띄어쓰기가 문장 표기의 중요한 요소라는 점을 배울 수 있다고 느꼈다.

그러나 띄어쓰기까지 오답 처리하자 받아쓰기 점수가 크게 낮아졌다. 글자는 모두 맞았는데 띄어쓰기 때문에 여러 개가 틀린 것으로 표시된 학생도 있었다. 어떤 학생은 “저 글자 다 맞았는데,

맞다고 해 주시면 안 돼요?”라며 시무룩해했다. 학생들에게 받아쓰기는 자신의 쓰기 능력을 드러내는 평가 활동 중 하나인데, 띄어쓰기까지 점수에 반영하면 학생들이 쓰기를 지나치게 어렵고 엄격한 활동으로 느낄 수 있어 고민이 되었다.

김 교사는 띄어쓰기가 중요하다는 생각에는 변함이 없었지만, 이를 채점 항목에 바로 반영하는 것이 적절한지는 확신하기 어려웠다. 띄어쓰기는 반복적으로 지도해야 할 요소이지만, 저학년 학생들에게는 아직 발달 중인 능력이기도 하다. 띄어쓰기를 채점에 포함하면 글자 쓰기를 힘들어하거나 쓰기에 흥미를 보이지 않는 학생은 쓰기도 전에 ‘아, 받아쓰기 너무 싫어!’부터 생각할 수도 있다. 그래서 옆 반 선생님은 띄어쓰기를 점수화하지 않고 교정부호로만 표시하거나 별도의 문장 쓰기 활동에서 점진적으로 지도한다고 했다. 이렇게 하면 저학년 학생의 쓰기 부담을 줄일 수 있겠지만, 학생들이 띄어쓰기를 문장 표기의 중요한 요소로 인식하는 시점이 늦어질 수도 있다. 또한 문장 쓰기 시간에 띄어쓰기를 충분히 지도할 기회를 확보하기도 쉽지 않다.

김 교사는 다음 받아쓰기 채점 항목을 정하며 고민한다. 띄어쓰기를 채점 항목에 포함하여 학생들이 어절 단위와 문장 표기를 분명히 익히도록 해야 할까? 아니면 저학년 발달 수준과 쓰기 부담을 고려하여 띄어쓰기는 교정부호로 피드백하고 별도 문장 쓰기 활동에서 점진적으로 지도해야 할까?

## ⑥ 이제 혼자 써 보자고 해도 될까?

김 교사는 저학년 쓰기 수업을 할 때마다 교사가 어디까지 도와주고, 언제부터 학생에게 맡겨야 할지 고민한다. 저학년 학생들은 말로는 하고 싶은 이야기가 많지만, 막상 글을 쓰라고 하면 금세 멈추거나 한두 문장만 쓰고 끝내는 경우가 많다. 김 교사는 학생들에게 필요한 것은 흥미로운 글감을 주는 것만이 아니라, 쓸 내용을 스스로 떠올리고 고르며 글로 이어가는 방법을 배우게 하는 일이라고 생각했다.

그래서 김 교사는 쓰기 수업에서 여러 비계를 제공해 왔다. ‘내가 아까는 물건 소개하기’ 수업에서는 “제가 소개할 것은 ○○입니다. ○○의 특징은 □□□□입니다. 제가 이것을 좋아하는 까닭은 △△△이기 때문입니다.”와 같은 내용 틀을 제시했다. ‘운동회에서 있었던 일 쓰기’ 수업에서는 운동회 사진을 보며 “가장 기억에 남는 장면은 무엇인가요?”, “그때 무슨 일이 있었나요?”, “어떤 생각이나 느낌이 들었나요?”와 같은 내용 생성을 돕는 질문을 제공했다. 그러자 무엇을 써야 할지 몰라 멈춰 있던 학생들도 짧은 글을 쓰기 시작했다.

김 교사는 예시글, 질문, 내용 틀이 학생들이 글을 시작하게 하는 중요한 발판이라고 느꼈다. 특히 쓰기를 어려워하는 학생에게는 이러한 비계가 없으면 시작조차 쉽지 않았다. 저학년 학생들에게는 먼저 틀을 따라 써 보며 글의 기본 형식과 흐름에 익숙해지는 경험도 필요해 보였다. 틀을 활용해 글을 완성해 본 학생들은 ‘나도 글을 썼다’는 성취감을 느끼기도 했다.

그러나 학생들이 쓴 글을 발표할 때면 김 교사의 마음은 복잡해졌다. 소개하는 글에서는 내용 틀의 단어만 바꾸어 쓰는 경우가 많았고, 겪은 일 쓰기에서는 교사 질문의 순서대로 답을 적는 데 그치는 모습이 자주 보였다. 소재가 달라도 글의 흐름이나 구성이 비슷했다. 비계가 있을 때는 글을 쓰지만, 비계를 조금 줄이면 “선생님, 뭐 써요?”, “이렇게 쓰면 맞아요?”, “보기를 주세요.”라고 말하는 등 어떻게 써야 할지 몰라 멈추는 학생도 많았다. 김 교사는 학생들이 쓸 내용을 스스로 떠올리는 방법을 배운 것이 아니라, 교사가 제시한 틀을 채우는 방식에 익숙해진 것은 아닐까 걱정되었다.

그렇다고 비계를 성급하게 줄이기도 어려웠다. 내용 생성을 충분히 함께 한 후에도 “뭘 써야 할지 모르겠어요.”라고 말하는 학생이 있었고, 학생 간 쓰기 수준 차이가 컸다. 어떤 학생은 교사가 제시한 틀을 넘어 자기 방식으로 글을 확장할 수 있었지만, 어떤 학생은 틀이 없으면 한 문장도 시작하지 못했다. 처음에는 틀을 따라 쓰다가도 익숙해지면 스스로 쓸 것으로 기대했지만, 교사가 제시한 틀을 넘어서는 학생은 많지 않다.

쓰기 능력이 자라려면 학생 스스로 쓸 내용을 고르고, 수업에서 익힌 내용 생성 방법을 적용하며, 자기 방식으로 글을 구성하는 경험이 필요하다. 그러나 쓰기에 어려움이 있는 학생에게 비계는 단순한 도움을 넘어 글을 시작하고 완성하게 하는 안전장치이기도 하다. 비계를 충분히 제공하면 학생들이 글쓰기 형식에 익숙해지고 완성 경험을 쌓을 수 있지만, 틀에 의존하게 될 우려가 크다. 반대로 비계를 줄이거나 열린 형태로 바꾸면 학생의 주도성을 기를 수 있지만, 준비가 부족한 학생에게는 쓰기 실패감으로 이어질 수 있다.

틀에 의존한 글이더라도 저학년 학생들이 글의 기본 형식에 익숙해지고 글을 완성하는 경험을 안정적으로 쌓도록 비계를 충분히 유지해야 할까? 아니면 글의 완성도나 형식적 안정성이 다소 낮아지더라도 수업에서 익힌 내용 생성 방법을 적용해서 자기 방식으로 내용을 구성하도록 비계를 줄이고 글쓰기 책임을 점차 학생에게 넘겨야 할까?

### ⑦ 빨리 도와야 할까, 조금 더 지켜봐야 할까?

김 교사는 1학년 학생들의 문해력 격차가 학교생활 전반에 장기적으로 영향을 미친다고 생각한다. 글자를 읽고 쓰는 데 어려움이 있으면 수업 시간뿐 아니라 또래와의 상호작용에서도 크고 작은 어려움이 생긴다. 그래서 김 교사는 1학기 초에 학생들의 낱자 읽기와 단어 읽기·쓰기 수준을 살펴보고, 어려움이 큰 학생에게는 방과 후 지도나 협력교사 지원을 빠르게 시작하려고 했다. 늦게 발견할수록 학생은 수업 속에서 계속 실패를 경험하고, 그 사이 격차가 더 커질 수 있기 때문이다.

김 교사는 조기 개입의 효과를 여러 번 경험했다. 저학년 학생들은 따로 지도를 받는 일도 ‘선생님과 특별히 공부하는 시간’처럼 받아들이는 경우가 많았고, 교사가 충분히 설명하면 다른 학생들도 이를 놀리거나 특별하게 여기지 않았다. 학기 초에 필요한 지원을 빠르게 시작하면 읽고

쓰는 데서 분명한 변화가 나타났고, 학생의 자신감도 비교적 빨리 회복되었다.

그러나 진단과 지원을 시작할 때면 학부모와의 소통에서 난관에 부딪히곤 한다. 일부 학부모는 “우리 아이만 따로 하는 거지요? 아이가 친구들 눈치 보며 주눅 들 것 같아서 안 하고 싶어요.”, “큰아이도 그랬는데 금방 나아지더라고요. 조금 느려서 그렇지, 괜찮아요.”라고 말하며 방과 후 지도에 선뜻 동의하지 않았다. 학교에서 한글과 문해력의 기초를 책임지고 가르쳐 줄 것이라고 믿고 아이를 보냈는데, 학기 초부터 별도 지도를 권하는 것이 성급하게 느껴진다고 말하는 학부모도 있었다. 김 교사는 조기 진단이나 개입이 낙인을 찍기 위한 것이 아니라 학생에게 필요한 도움을 제때 제공하기 위한 것이라고 설명하려 했다. 그러나 학부모가 이를 ‘선생님은 이미 우리 아이를 부족한 아이로 보고 있구나’라고 받아들이면 이후 협조를 구하기 어려워질 수 있었다. 특히 문해력에 어려움이 있는 학생에 대한 지도는 학교의 지원뿐 아니라 가정에서의 연습과 정서적 지지가 함께 필요하다. 그러므로 학부모가 교사의 판단을 신뢰하고 지원의 의미를 이해하는 일은 매우 중요했다.

동료 교사는 먼저 정규 수업에서 충분히 지도하고 관찰하면서 학부모와 신뢰를 쌓은 뒤 개별 지원을 제안하는 편이 낫다고 조언하기도 했다. 1학년 초에는 학생들의 출발점이 매우 다르므로, 가정 문해 경험의 차이에서 비롯된 일시적 차이와 지속적인 어려움을 구분할 시간이 필요하다는 것이다. 정규 수업에서 낱자나 단어 읽고 쓰기, 짧은 문장 소리 내어 읽기 등을 꾸준히 지도하며 학생의 변화를 기록해 두면, 이후 학부모에게도 더 설득력 있게 설명할 수 있다.

하지만 마냥 기다리자니 수업을 따라오지 못하는 학생들이 눈에 밝힌다. 교과서는 어려움이 있는 학생을 오래 기다려 주지 않는다. 낱자와 단어 읽기·쓰기를 지도할 때 몇몇 학생은 소리와 글자를 연결하지 못해 교사의 눈치만 보고 있다. 친구들이 문장을 쓰는 동안 한 글자도 쓰지 못한 채 앉아 있는 학생들도 있다. 이런 학생을 ‘조금 더 지켜보자’라고 하며 기다리기에는 하루하루의 수업에서 실패 경험이 쌓이고 있을 것 같아 걱정되었다.

김 교사는 문해력 발달에서 조기 개입이 필요하다는 점에 확신이 있다. 다만 그것을 언제, 어떤 방식으로 시작해야 할지가 고민이다. 학기 초에 빠르게 어려움을 진단하고 별도 지원을 연결하면 학생의 실패 경험과 문해력 격차가 누적되는 것을 줄일 수 있다. 그러나 학부모가 이를 낙인이나 성급한 판단으로 받아들이면 지원 자체가 거부될 수 있다. 반대로 정규 수업에서 먼저 지도하고 관찰하며 학부모와 신뢰를 쌓으면 지원에 대한 수용성은 높일 수 있지만, 도움이 절실한 학생에게는 개별 개입이 늦어질 수 있다. 정규 교실 수업만으로 교실 내 문해력 격차를 효과적으로 줄이기 어렵다는 점도 김 교사의 고민을 깊게 한다.

김 교사는 두 가지 선택지를 두고 고민에 빠져 있다. 학생의 실패 경험과 문해력 격차가 누적되지 않도록 학기 초에 문해력 어려움을 진단하고 빠르게 개별 지원을 시작해야 할까? 아니면 학부모의 신뢰와 수용성을 높이기 위해 정규 수업에서 먼저 지도하고 관찰한 뒤 개별 지원을

단계적으로 제안해야 할까?

### ㉔ ‘합니다’는 왜 ‘합니다’예요? : 외우게 할까, 원리를 가르칠까?

5년 차 김 교사는 1학년 2학기 단어 읽기-쓰기 활동을 준비하다 고민에 빠진다. 국어 교과서는 소리와 표기가 일치하는 단어에서 시작해 점차 소리와 표기가 다른 단어로 나아가도록 구성되어 있다. 그러나 실제 교실에서 학생들이 만나는 단어는 그렇게 순서대로 나타나지 않는다. 학생들은 국어 시간뿐 아니라 통합교과, 수학 교과서, 학급 게시물 등에서 이미 ‘합니다’, ‘없어요’, ‘같이’, ‘했어요’ 같은 단어를 자주 접한다. 소리 나는 대로 적는 데 익숙한 학생들은 ‘합니다’를 ‘함니다’로, ‘없어요’를 ‘업서요’로, ‘같이’를 ‘가치’로 쓰곤 한다.

처음에 김 교사는 틀린 단어를 볼 때마다 바로 고쳐 주었다. “‘합니다’가 아니라 ‘함니다’로 써야 해. 이 낱말은 읽을 때랑 쓸 때가 달라. ‘함’으로 써야 해.” “‘없다’에는 받침이 두 개야. 이건 약속이니까 꼭 기억해야 해.” 그러나 비슷한 오류는 계속 반복되었다. ‘합니다’를 고쳐 주어도 ‘갑니다’에서 틀리고, ‘없어요’를 익힌 뒤에도 ‘없다’나 ‘없습니다’에서 다시 막혔다. 단어를 하나하나 고쳐 주는 방식만으로는 학생들이 스스로 표기를 점검하는 힘을 기르기 어려워 보였다.

그래서 김 교사는 학생들이 자주 틀리는 단어들을 비슷한 표기 양상끼리 묶어 반복해서 읽고 쓰게 했다. ‘합니다, 갑니다, 옵니다’, ‘없다, 없어요, 없습니다’, ‘있습니다, 없습니다’처럼 교과서와 학생 글에 자주 나오는 단어를 공책에 모아 두거나 단어 게시판에 붙여 두었다. 헛갈릴 때마다 보고 적게 하자 학생들도 비교적 잘 따라왔다. 직접 다루고 반복적으로 본 단어는 확실히 안정적으로 읽고 썼다. 김 교사는 저학년에게는 단어의 모양을 눈에 익히고 자주 쓰는 단어나 표현을 외우는 과정도 필요하다고 느꼈다.

하지만 직접 다루지 않은 단어에서는 오류가 다시 나타났다. 자주 본 단어는 형태를 외워서 쓰지만, 조금만 달라지면 다시 소리 나는 대로 쓰는 것이다. 또한 시간이 흐를수록 학생들 글에는 ‘실타, 월래, 줄렁기, 씌는다, 조아요, 해따/햇따’처럼 다양한 단어에 대한 각양각색의 표기 오류가 나타났다. 앞으로 학생들이 읽고 쓸 단어는 계속 늘어날 텐데, 자주 틀리는 단어를 모두 외우게 할 수는 없었다. 김 교사는 빈출 단어 묶음을 반복해 익히는 방식이 수업에서 실행하기 쉽고 효과도 있지만 학생들이 왜 그렇게 써야 하는지 모른 채 외워야 할 단어 목록만 늘어나는 것은 아닐지 걱정되었다.

그렇수록 김 교사는 소리와 표기가 달라지는 원리를 저학년 수준에서라도 명시적으로 다루어야 한다고 느꼈다. 그래야 학생들이 처음 보는 단어를 쓸 때에도 “틀리는 대로 써도 될까?” 하고 점검할 수 있을 것 같았다. 예를 들어, ‘걸음’을 설명할 때 “받침이 뒤로 이사 가서 소리 나기도 해.”처럼 쉽게 설명하면 학생들은 소리와 표기가 항상 같지는 않다는 것을 비교적 자연스럽게 이해했다.

음운변동 규칙의 명칭을 직접 가르치지 않더라도, 학생들이 알아들을 수 있는 말로 원리를 간단히 짚어 주는 것은 가능해 보였다.

그러나 소리와 표기가 다른 낱말을 읽고 쓰는 원리를 본격적으로 가르치기도 쉽지 않았다. 된소리되기, 비음화, ㅎ 탈락 규칙을 저학년이 이해할 수 있도록 쉽게 풀어 설명하는 일은 교사에게도 어렵다. 또한 어떤 원리를, 어떤 순서로, 어디까지 가르쳐야 할지도 판단하기 쉽지 않다. 또한 아직 기본적인 자모 대응이 빠르지 않고 받침 있는 단어를 어려워하는 학생들에게 소리와 표기가 다른 단어를 읽고 쓰는 원리를 자세히 설명하면, 오히려 ‘글자는 소리와 연결된다’는 기본 원리마저 흔들릴 수 있다. 교사들 사이에서도 고빈도 단어는 반복해서 익히고, 나머지는 글을 읽고 쓰며 자연스럽게 조금씩 고쳐 가면 된다는 의견이 많다.

김 교사는 학생 글에서 ‘해따’, ‘썬는다’를 고치다 멈춘다. 학생들이 자주 쓰는 단어를 정확하고 안정적으로 읽고 쓰게 하기 위해 빈출 단어와 비슷한 단어 묶음을 반복해서 익히게 해야 할까? 아니면 학생들이 낮은 단어에서도 소리와 표기의 차이를 점검할 수 있도록, 소리와 표기가 달라지는 원리를 저학년 수준에서 명시적으로 설명하며 지도해야 할까?

### ⑨ 소리 내어 읽기, 활동일까 지도일까?

김 교사는 저학년 읽기 수업에서 학생들이 문장이나 짧은 글을 유창하게 소리 내어 읽는 힘을 길러 주어야 한다고 생각한다. 초임 교사 시절에는 유창성 지도를 더듬더듬 읽고 읽기를 어려워하는 학생에게 필요한 보충 지도 정도로 여겼다. 그러나 저학년 학생들의 읽기를 관찰하면서 생각이 달라졌다. 어떤 학생은 글자는 비교적 정확하게 읽지만 어절마다 끊어 읽어 문장의 뜻을 잘 살리지 못했고, 어떤 학생은 한 문장을 한 호흡으로 읽어 버려 읽고 나서도 무슨 내용인지 말하지 못했다. 김 교사는 저학년 문해력 수업의 목표가 글자를 소리로 바꾸어 읽는 데서 끝나는 것이 아니라, 문장의 의미가 잘 드러나도록 자연스럽게 읽는 데까지 나아가야 한다고 느꼈다.

그래서 김 교사는 수업 시간에 짧은 글을 소리 내어 읽는 활동을 자주 넣었다. 그러나 돌아가며 한 문장씩 읽는 윤독을 하면 모든 학생이 차례로 읽을 수는 있지만, 한 학생이 실제로 읽는 시간은 매우 짧고 틀린 부분을 다시 연습할 기회도 충분하지 않았다. 합창독은 부담이 적고 모두가 함께 참여하는 느낌을 주지만, 학생별 읽기 수준이나 어려움을 파악하기는 어려웠다. 또한 학생마다 읽는 속도가 달라, 학생들이 의미를 생각하며 읽고 있는지 확인하기 쉽지 않았다.

김 교사는 소리 내어 읽기 활동만으로 유창성 지도가 충분하지 않다고 느꼈다. 유창성을 지도하려면, 학생이 어떻게 읽는지 듣고 필요한 피드백을 주어야 했다. 같은 문장을 읽어도 학생마다 필요한 도움이 달랐다. 어떤 학생에게는 단어를 정확히 읽는 것이 먼저였고, 어떤 학생에게는 어절 단위로 끊어 읽는 연습이 필요했다. 또 어떤 학생에게는 두세 어절을 의미 덩어리로 묶어 읽거나

쉬어야 할 곳과 이어 읽어야 할 곳을 조절하는 피드백이 필요했다. 잘 읽는 학생에게도 문장의 분위기나 인물의 마음이 더 잘 드러나도록 읽어 보도록 하는 피드백이 필요했다. 김 교사는 유창성 지도가 일부 ‘못 읽는 아이’를 위한 보충 지도가 아니라, 해독에서 이해로 넘어가는 ‘저학년 학생 모두’에게 필요한 읽기 지도라고 느꼈다.

하지만 교실 수업에서 학생별 피드백을 직접 제공하는 일은 쉽지 않았다. 공개적으로 피드백을 주면 학생에 따라 자신이 ‘못 읽는 아이’로 지적받았다고 느낄 수 있었다. 특히 읽기가 느리거나 소극적인 학생은 친구들 앞에서 소리 내어 읽는 일을 부담스러워했다. 저학년 학생에게 소리 내어 읽기는 읽기 능력을 기르는 기회이지만, 동시에 자신감과 읽기 태도에 큰 영향을 줄 수 있기 때문에 김 교사는 더욱 조심스럽다. 또한 같은 문장이라도 학생마다 필요한 끊어 읽기 단위가 다르다 보니, 한 학생에게는 “여기에서는 잠깐 쉬어 읽어도 돼”라고 말하고, 다른 학생에게는 “그 부분은 앞부분과 이어서 한 호흡으로 읽어 볼까?”라고 말해야 했다. 이렇게 학생별로 다른 피드백을 제시하면 “선생님, 둘 중에 어떻게 읽어야 해요?”라고 물으며, 혼란스러워하는 학생도 있었다.

결국 김 교사는 읽기 어려움이 큰 학생을 따로 불러 일대일로 지도했다. 개별 지도에서는 학생이 어느 단어에서 막히는지, 어디에서 끊어 읽는지, 의미가 드러나도록 읽는지 파악하기 쉬웠고 바로 피드백도 줄 수 있었다. 학생들도 친구들 앞에서 읽을 때보다 덜 긴장했다. 이런 경험이 쌓이자 김 교사는 교실 수업에서는 운독, 합창독, 짝 읽기, 목소리 연극처럼 학생들이 부담 없이 접근할 수 있는 소리 내어 읽기 활동을 충분히 제공하고, 직접적인 유창성 피드백은 개별 지원 상황에서만 제공하는 편이 현실적이라고 느꼈다.

그러나 그렇게 하다 보면 소리 내어 읽기가 학생들이 부담 없이 참여하는 읽기 활동으로는 의미가 있지만, 의미 단위로 띄어 읽는 방법을 직접 배우는 기회로 이어지지 못할 때가 있었다. 학생들은 여러 번 소리 내어 읽어도 어디에서 쉬고 어디에서 이어 읽어야 하는지, 문장의 뜻이 잘 드러나게 읽으려면 어떻게 해야 하는지를 배우지 못할 수 있다. 피드백 기반의 지도는 다시 읽기 어려움이 큰 일부 학생을 위한 개별 지도가 되고, 다른 학생들은 자신의 수준에 맞게 더 유창하게 읽는 방법을 배울 기회를 놓칠 수 있다.

김 교사는 다시금 고민한다. 교실에서는 소리 내어 읽기를 부담 없는 활동으로 운영하고 직접적인 피드백은 읽기 어려움이 큰 학생에게 개별적으로 제공해야 할까? 아니면 소리 내어 읽기를 유창성 지도로 다루며 학생들이 의미 단위로 읽는 방법을 교실 수업에서 명시적으로 배우도록 모델링과 피드백을 제공해야 할까?

## ⑩ 같은 책을 함께 읽어도 될까?

저학년 학생 간에는 문해력 수준 차이가 매우 크다. 이미 한글을 깨쳐 스스로 책을 읽는 학생이

있는가 하면, 자기 이름 외에는 단어 하나를 읽고 쓰는 데에도 많은 지도가 필요한 학생도 있다. 김 교사는 수업은 모든 학생이 참여할 수 있어야 한다고 생각하기 때문에, 한 교실 안에서 서로 다른 수준의 학생들을 어떻게 함께 가르쳐야 할지 늘 고민한다.

신규 교사 시절, 김 교사는 교과서와 공통 읽기 자료를 중심으로 수업을 운영했다. 저학년 학생들은 아직 스스로 읽고 활동을 수행하는 데 익숙하지 않기 때문에 교사가 읽기 활동의 흐름을 잡아 주는 일이 필요하다. 그림이 풍부하고 반복 표현이 많은 자료를 활용하면, 한글 해득이 미숙한 학생도 그림 단서와 교사의 읽어 주기를 발판 삼아 내용을 이해하고 활동에 참여할 수 있었다. 김 교사는 같은 책을 함께 읽는 경험은 읽기 수준이 낮은 학생도 학급의 읽기 대화 안에 들어오게 하는 중요한 발판이라고 생각했다.

그러면서도 김 교사는 같은 읽기 자료만으로는 학생별 문해력 수준에 맞는 읽기 연습을 충분히 보장하기 어렵다는 점이 마음에 걸렸다. 그래서 공통 읽기 자료를 활용하되, 학생들이 하는 활동을 조금씩 달리해 보았다. 같은 그림책을 읽더라도 글을 잘 읽는 학생에게는 인물의 마음에 공감하는 말을 짧게 쓰거나 뒷이야기를 상상해 보게 했고, 단어 읽기를 어려워하는 학생에게는 반복해서 나오는 단어를 찾아 읽거나 그림을 단서로 문장을 읽어 보도록 했다. 같은 자료 안에서, 질문, 활동, 과제, 교사의 지원 수준을 달리하는 방식이었다.

이 방식은 비교적 지속하기 쉬웠다. 읽기 자료를 여러 벌 준비해도 되지 않아도 되었고, 학급 전체가 같은 책을 함께 읽기 때문에 학생 간 차이도 덜 드러났다. 문해력이 부족한 학생에게 교사와 동료 학생이 도움을 주어 함께 읽고 쓰는 활동에 참여하도록 이끄는 것도 더 용이했다. 김 교사는 문해력 수준 차이가 큰 저학년 교실에서는 완전히 다른 읽기 자료보다는 공통 읽기 자료 안에서 활동과 지원을 조절하는 방식이 더 현실적일 수 있다고 느꼈다.

하지만 같은 읽기 자료로 활동만 달리하는 방식에도 한계가 있었다. 한글 해득이 미숙한 학생은 계속 그림 단서나 교사의 읽어 주기에 의존했고, 자신에게 필요한 단어나 문장을 읽고 쓰는 연습을 충분히 하기 어려웠다. 이미 읽기가 가능한 학생에게는 읽기 자료의 수준이 낮아 독해 능력을 기르는 데 충분한 도전이 되지 않았다. 김 교사는 수준별 지도의 핵심에는 활동 조정뿐 아니라, 학생이 읽을 수 있으면서도 도전할 만한 읽기 자료를 제공하는 일도 포함된다고 생각했다. 학생의 읽기는 교사의 지도를 통해서도 자라지만, 자기 수준에 맞는 글을 직접 읽어 보며 스스로 읽는 힘을 길러 가기도 하기 때문이다.

그래서 김 교사는 학생의 문해력 수준에 따라 다른 읽기 자료와 과제를 제공하고, 소집단 지도를 병행하는 방식도 시도했다. 한글 해득이 부족한 학생들에게는 그림이 많고 쉬운 단어와 반복되는 문장으로 구성된 짧은 글을 제공했고, 이미 읽기가 가능한 학생들에게는 조금 더 긴 글을 스스로 읽고 생각을 정리하게 했다. 학생의 읽기 수준에 맞는 자료를 고르니 과제도 자연스럽게

달라졌고, 도움이 필요한 학생에게 직접적인 지원을 주고 스스로 읽을 수 있는 학생에게는 조금 더 도전적인 읽기 경험을 제공할 수 있었다.

문제는 수준별 읽기 자료를 고르고 준비하는 일이었다. 문해력은 수학처럼 학생 수준을 몇 단계로 명확히 나누기 어려웠고, 읽기 자료의 난이도 판단도 확신하기 어려웠다. 자료 공유 사이트에서 여러 읽기 자료를 찾아보아도, 우리 반 학생들에게 적합한 텍스트인지 판단하기가 쉽지 않았다. 다른 교사가 만든 읽기 자료와 활동도 어떤 기준으로 수준을 나누었는지 분명하지 않아, 그대로 가져다 쓰기 망설여졌다. 또한 학생들은 자신이 어떤 모둠에 속하고 어떤 읽기 자료를 받는지 민감하게 살폈다. 쉬운 글을 받는 학생은 '우리 모둠은 잘 못하는 애들이구나'라고 느끼며 위축되기도 했다.

김 교사는 교실 내 문해력 격차를 '어쩔 수 없는 것'으로 넘기고 싶지는 않다. 그러나 매일 지속할 수 없는 복잡한 수준별 수업을 계획하는 것도 부담스럽다. 모두가 같은 읽기 경험에 참여할 수 있도록 공통 읽기 자료를 중심으로 수업을 운영하되, 학생 수준에 따라 활동과 지원만 달리해야 할까? 아니면 준비 부담과 읽기 자료 수준 판단의 어려움이 있더라도 학생의 실제 읽기 수준과 흥미를 고려한 텍스트와 과제를 제공하며 소집단 지도를 병행해야 할까?

#### ⑩ 읽고 쓰기, 바로 이어야 할까? 나누어 다져야 할까?

김 교사는 문해력 지도에서 읽기와 쓰기를 연계하는 것이 중요하다고 배웠다. 읽기와 쓰기는 따로 떨어진 기능이 아니라, 글을 읽고 의미를 구성한 후 생각을 말이나 글로 표현하는 과정에서 함께 발달한다는 것이다. 교과서 활동도 대체로 읽기와 쓰기가 이어지도록 구성되어 있다. 글을 읽은 뒤 생각이나 느낌을 글로 쓰거나, 글을 쓰기 위해 다른 글을 읽어 보는 활동은 학생들이 읽은 내용을 다시 생각하고 자기 언어로 표현해 보게 한다는 점에서 문해력 발달에 도움이 되는 실제적인 경험이다.

그러나 실제 저학년 수업에서는 읽기와 쓰기를 연결하는 일이 말처럼 쉽지 않다. 저학년 학생들은 읽고 쓰는 기초 기능이 아직 충분히 자동화되지 않았기 때문에, 짧은 글을 읽거나 자기 생각을 문장으로 표현하는 데에도 시간이 많이 걸린다. 교사가 글을 읽어 주고, 단어의 뜻을 확인하고, 인물의 마음이나 중요한 내용을 묻고 답하다 보면 쓰기 활동으로 넘어갈 때 이미 집중력이 떨어져 있다. 연 차시로 수업을 구성해도, 읽기에서 막히면 쓰기로 이어지기 어렵고 쓰기에서도 속도가 느려 활동을 끝내지 못하는 학생이 생긴다.

무엇보다 학생들이 느끼는 부담이 컸다. 어떤 학생은 한글 해득이 미숙하여 글을 읽는 데 한참이 걸렸고, 읽은 내용을 쓰기로 옮기기까지는 더 많은 도움이 필요했다. 어떤 학생은 글의 내용은 이해했지만, 문장을 직접 쓰는 일을 어려워해 한두 단어만 쓰고 멈추었다. 김 교사는 읽기와 쓰기가 연계된 활동이 실제적인 문해 경험이라는 점에는 동의하지만, 저학년 학생들에게는 오히려 읽기

부담과 쓰기 부담을 한꺼번에 지우는 일이 될 수도 있겠다고 느꼈다.

고민하는 김 교사에게 동료 교사는 저학년 시기에는 읽기와 쓰기를 무리하게 한꺼번에 요구하기보다, 학생들이 감당할 수 있는 범위 안에서 활동의 크기와 비중을 조정하는 것이 중요하다고 조언했다. 그래서 김 교사는 읽기와 쓰기의 연계는 유지하되, 활동의 부담을 줄이고 날마다 읽기와 쓰기의 비중을 달리하는 방식을 시도해 보았다. 어떤 날은 글을 듣고 읽는 데 집중하고, 쓰기는 말하기로 대신하거나 교사가 함께 정리한 짧은 문장 쓰기 정도로 이어갔다. 또 어떤 날은 짧은 문장 쓰거나 생각 만들기에 집중하기 위해, 교사가 글을 먼저 읽어 주고 핵심 내용을 간단히 확인한 뒤 쓰기 활동을 시작했다. 이렇게 하면 읽기와 쓰기가 완전히 끊어지지는 않으면서도 학생들이 느끼는 인지적, 정서적 부담을 줄일 수 있었다.

하지만 이렇게 수업을 운영하다 보면 쓰기가 자꾸 우선순위에서 밀렸다. 학생들이 쓰기를 어려워하니 읽기와 말하기 중심으로 수업이 흘러가고, 쓰기는 한두 문장을 완성하거나 교사가 정리해 주는 정도로 끝나는 경우가 많았다. 김 교사는 학생들의 부담을 낮춘다는 이유로 쓰기 지도가 소홀해지는 것은 아닌지 마음에 걸렸다. 읽은 내용을 말로 표현하는 것도 중요하지만, 저학년 학생에게는 자기 손으로 단어와 문장을 써 보는 경험도 필요하기 때문이다.

반대로 읽거나 쓰기 기능을 따로 집중해서 지도하려고 하면 또 다른 고민이 생겼다. 짧은 글 유창하게 읽기, 문장 완성하기 등을 별도 활동으로 다루면 학생들이 각 기능을 차분하게 익힐 수 있었다. 특히 한글 해독이 미숙하거나 문장 쓰기를 어려워하는 학생에게는 필요한 기능을 더 직접적으로 지도할 수 있었다. 그러나 각 기능에 집중하다 보면, 수업이 글을 읽고 자신의 생각을 쓰는 실제적인 문해 경험이라기보다 기능을 훈련하는 시간처럼 느껴질 수 있었다.

김 교사는 저학년 시기에 읽기와 쓰기의 기초 기능을 충분히 익히도록 집중적으로 지도하는 일이 중요하다고 생각한다. 그러나 읽기와 쓰기를 기능별로 나누어 지도하는 데 중점을 둘수록, 읽은 내용을 바탕으로 말하고 쓰며 의미를 구성하는 실제적 경험은 약해질 수 있다. 김 교사는 다시 갈등한다. 저학년 학생들의 부담을 낮추기 위해 읽기와 쓰기를 연계하되 활동의 범위와 비중을 조정하며 지도해야 할까? 아니면 읽기와 쓰기의 기초 기능을 충분히 익히도록 각 기능을 별도 활동이나 차시로 집중적으로 지도해야 할까?

### ⑩ 가정 문해력의 딜레마: 읽기 숙제는 격차를 줄일까, 키울까?

김 교사는 초등 저학년 시기에는 문해력 발달을 위해 꾸준한 학습과 반복적인 연습이 필요하다고 생각한다. 단어와 문장을 유창하게 읽고 쓰는 힘은 한두 번의 수업만으로 길러지기 어렵다. 특히 해독이나 읽기 유창성 같은 기초 기능이 아직 자동화되지 않은 학생에게는 학교에서 배운 내용을 여러 번 다시 읽고 써 보는 시간이 필요하다. 그러나 제한된 학교 수업 시간만으로 모든

학생에게 각자의 발달 수준에 맞는 충분한 연습 기회를 제공하기란 쉽지 않다.

그래서 김 교사는 학교에서 배운 내용을 학생들이 집에서 한 번 더 익히고 연습할 수 있도록 가정의 협조를 요청해 왔다. 단순히 “집에서 읽기 연습을 도와주세요.”라고 안내하기보다, 수업에서 무엇을 배웠는지, 왜 반복 연습이 필요한지, 가정에서는 어느 정도만 확인하면 되는지를 구체적으로 설명했다. 또한 숙제가 ‘부모 숙제’가 되지 않도록, ‘오늘 배운 문장을 부모님 앞에서 5번 소리 내어 읽기’, ‘배운 노트에 쓴 낱말과 문장을 부모님께 보여 드리고 칭찬받기’처럼 학생이 스스로 할 수 있는 활동을 중심으로 제시했다.

가정에서 꾸준히 연습한 학생들은 확실히 빠르게 성장했다. 처음에는 더듬거리며 읽던 학생도 반복 연습을 통해 자신 있게 소리 내어 읽기 시작했다. 김 교사는 가정 연계 지도야말로 문해력 기초 기능의 자동화를 위해 학교와 가정이 함께 학생의 성장을 지원하는 협업일 수 있다고 느꼈다.

하지만 가정 연계를 확대하려 하자 김 교사는 곧 어려움에 부딪혔다. 어떤 학부모는 ‘아이가 물어보면 뭘 어떻게 설명해야 할지 모르겠어요. 선생님이 해 주시면 안 될까요?’라고 연락했고, 다른 학부모는 퇴근 시간이 늦어 매일 숙제를 봐 주기 어렵다고 했다. 김 교사는 학부모에게 더 자세히 숙제 지도 방법을 안내하고 싶다가도, 그것이 또 다른 부담으로 받아들여질까 걱정되었다. “하루에 10분만 글을 함께 읽어 주세요.”라는 말이 어떤 가정에는 간단한 부탁이지만, 어떤 가정에는 지키기 어려운 요구일 수 있다. 정작 더 많은 연습이 필요한 학생일수록 가정의 도움을 받기 어려운 경우가 많다는 점도 마음에 걸렸다. 가정 연계 숙제가 학생의 문해력 성장을 돕기보다, 부모의 시간과 지원 정도에 따라 격차를 더 벌리는 것은 아닌지 걱정되었다.

그렇다고 가정 연계를 줄이고 학교 수업으로만 해결하려고 하니 한계도 분명했다. 문해력 발달이 더딘 학생은 반드시 학교에서 배운 내용을 여러 번 반복하며 읽고 써 보아야 하는데, 충분한 연습이 뒷받침되지 않다 보니 다음 수업에서도 같은 부분에서 계속 막혔다. 김 교사는 핵심적인 문해력 지도는 학교가 책임 있게 해야 하지만, 학교 수업 시간만으로 모든 학생에게 필요한 반복 연습량을 충분히 확보하기는 어렵다는 점이 아쉬기만 하다.

김 교사는 가정으로 보낼 안내장을 앞에 두고 고민한다. 학생들이 학교에서 배운 내용을 충분히 익히고 반복 연습할 수 있도록 가정 활동을 구체적으로 안내하고 협조를 요청해야 할까? 아니면 가정 여건에 따른 격차와 학부모 부담을 고려해 과제는 최소화하고 학교 수업 내에서 문해력 지도를 최대한 해결해야 할까?

## 초등 저학년 문해력 수업 딜레마의 탐색과 교사교육용 시나리오 개발

편지윤

본 연구는 초등 저학년 문해력 지도에서 교사가 경험하는 딜레마를 탐색하고, 이를 교사교육용 사례 시나리오로 개발하는 데 목적이 있다. 이를 위해 저학년 문해력 교육 전문성을 갖춘 초등교사 4명을 대상으로 반복적인 서면 조사와 FGI를 실시하여 딜레마 사례를 발굴·구체화하였으며, 초등교사 123명의 현장 검토를 거쳐 최종 12편의 시나리오를 개발하였다.

최종 시나리오에는 개별 문해 기능 지도의 초점과 방식, 교수적 대응의 방식과 수준의 조절, 문해력 교육 원리의 수업 적용, 학교 안팎의 지원 연계 등 저학년 문해력 수업의 다양한 쟁점을 다루었다. 또한 자료를 종합적으로 분석한 결과, 문해 발달의 전환기적 성격, 문해 요소 간 상호관련성, 문해 기능 발달과 정의적 경험의 동시 고려, 문해력 수준의 개인차 및 지원 조건의 다양성이 딜레마 형성에 주요하게 작용하는 요인으로 확인되었다.

본 연구에서 개발한 시나리오는 예비교사가 문해력 교육에 관한 지식을 실제 수업 맥락에서 해석하고, 서로 다른 대응의 근거와 결과를 비교하며 교수적 판단을 연습하는 교사교육 자료로 활용될 수 있다.

**핵심어** 초등 저학년 문해력 지도, 수업 딜레마, 딜레마 시나리오, 교사교육, 초기 문해력 지도

## ABSTRACT

# Exploring Teaching Dilemmas in Early Elementary Literacy Instruction and Developing Scenarios for Teacher Education

Pyun Jiyun

This study explored teaching dilemmas encountered in early elementary literacy instruction and developed case-based scenarios for teacher education. Dilemma cases were identified and further developed through repeated written surveys and focus group interviews with four elementary teachers with expertise in early-grade literacy instruction. Following a field review by 123 elementary teachers, 12 scenarios were finalized.

The scenarios addressed a range of issues in early elementary literacy instruction, including the focus and approach to teaching specific literacy skills, the adjustment of instructional responses, the classroom enactment of literacy education principles, and the coordination of support within and beyond school. Analysis of the data identified four major factors contributing to the formation of teaching dilemmas: the transitional nature of literacy development, the interrelatedness of literacy components, the simultaneous consideration of literacy skill development and affective experiences, and individual differences in literacy levels and support conditions.

The scenarios developed in this study can be used as teacher education materials to help preservice teachers interpret classroom situations through their knowledge of literacy education, compare the rationales and consequences of different teaching responses, and practice pedagogical judgment.

**KEYWORDS** Early elementary literacy instruction, teaching dilemma, dilemma scenario, preservice teacher education, early literacy instruction