

설명문 쓰기 수업에 대한 국어 교사의 실천적 지식 탐구

— 3년간의 설명하는 글쓰기 수업 및 평가를 중심으로

김은태 동대문중학교 교사(제1저자)

정혜린 고려대학교 박사과정(교신저자)

- I. 들어가며
- II. 설명문 쓰기 실태와 교사의 실천적 지식
- III. 연구 방법
- IV. 설명문 쓰기 수업에 나타난 A교사의 실천적 지식
- V. 우리에게 남겨진 문제

I. 들어가며

설명문은 “객관적인 사실이나 개념, 상황을 알리는 것에 초점을 맞추어 논리적인 구조로 서술한 한 편의 글(최승식, 2015: 16)”로 정보전달을 목적으로 하는 글이다. 내용 학습을 위한 교과서와 참고서, 대학 리포트, 인터넷 기사, 상품 설명서 등 일상생활에서 설명문을 쉽게 접할 수 있다는 점에서. 설명문을 읽고 쓰는 행위는 전 생애적 활동이자 학생들이 습득해야 하는 매우 중요한 역량이라 할 수 있다(이순영·김주환, 2023).

설명문을 읽고 쓰는 행위에 대한 중요성이 부각되면서, 최근에는 우리나라 학생들이 설명문을 어떻게 쓰고 있는지에 대해 학생의 글을 분석하는 등의 방식으로 연구가 이루어지고 있다. 학생들의 설명문 쓰기 실태를 살펴보면, 우리나라 중학교 학생들은 초등학교에서부터 지속적으로 설명 방법, 설명문의 특징, 설명문 쓰기 등에 대해 학습하고 있음에도 설명문에 대한 장르 지식 및 쓰기 수행에서 미흡한 수준을 보이고 있음을 알 수 있다(김주환, 2015; 송정윤·김주환, 2018; 이순영·김주환, 2023).

한편, 학생들의 설명문 쓰기 실태를 밝히는 연구가 이루어지고 있는 것

과 달리 교사가 설명문 쓰기 수업에 대해 어떻게 인식하고 있으며, 어떠한 방식으로 교수학습을 진행하고 있는지에 대한 연구는 아직 미비하다. 교사는 교과 내용에 대한 지식을 학생들에게 효과적으로 전달하기 위해 교수학습 방안을 마련하여 수업을 실천한다. 교수학습 방안은 이론을 기반으로 하되 현장의 실제적 사례들을 토대로 구성 및 변형되므로, 설명문 쓰기 연구에서도 교사의 현장 경험에 주목할 필요가 있다.

불안정하고 복잡한 수업 실천 상황에서 교사는 다양한 어려움을 겪지만, 그것이 무엇인지 규정하는 일은 쉽지 않다. Schön(1983/2018)은 전문가의 실천 상황에서 무엇이 문제인지 현상을 명명하고 맥락의 틀을 정하는 ‘문제 규정(problem setting)’에 주목할 필요가 있다고 하였다. 교사는 혼란스럽고 복잡한 수업 상황에서 몸소 모종의 탐구 활동을 이어가며 그 속에서 스스로 문제를 규정하고 행위 및 실천 중 성찰을 통해 이를 해결해 나가며 자신만의 실천적 지식을 형성해 나간다.

본고에서는 이러한 관점에 입각하여 3년간 설명문 쓰기 수업을 직접 진행한 교사가 해당 수업에서 스스로 규정한 문제 상황과 이에 대한 해결방안이 무엇이었는지 살펴보는 방식으로 교사의 실천적 지식을 제시하고자 한다.

II. 설명문 쓰기 실태와 교사의 실천적 지식

1. 설명문 쓰기 실태

설명문 쓰기는 2007 개정 교육과정 이후 작문 교육의 내용이 장르 중심으로 개편되면서 교육과정과 교과서에 등장하고 있다(김주환, 2015). 설명문 쓰기는 정보를 이해하고 분석한 뒤, 해당 내용을 요약해 객관적으로 전달해

야 하므로, 모든 학습 글쓰기의 기본 활동이자 학문 문식성과 정보 문식성의 근간이 된다(김경환, 2021; 김영란, 2021; 이순영·김주환·천해주, 2022). 이와 같은 설명문 쓰기의 중요성과 가치가 대두되면서 최근 우리나라 중학생의 설명문 쓰기 실태와 그 특징을 파악하는 연구가 활발하다.

〈표 1〉 중학생의 설명문 쓰기 실태

연구출처	대상	연구 내용
김주환 (2015)	중2	- 전반적으로 작문 능력 수준이 낮음. 여 > 남. - 설득글 > 정보전달 글(25.83/50점) - 정보전달 글의 작문 관습에 미숙함.
송정윤·김주환 (2018)	중2	- 김주환(2017)의 후속 연구로 질적 분석함. - 설명문의 장르적 특성 이해와 쓰기 능력 부족 (객관적 정보 생성 미흡, 조직 능력 부족)
이순영 외 (2022)	중2	- 설명문 쓰기 능력이 전반적으로 미흡함(중하위). - 내용 연결의 긴밀성, 3단 구성이나 형식 문단 미비 등 조직 측면이 매우 미흡함.

주요 선행 연구를 분석한 결과, 우리나라 중학생들의 설명문 쓰기 능력은 전반적으로 미흡한 수준으로 확인되었다. 특히 정보전달을 목적으로 하는 설명문의 장르적 특성에 대한 이해가 부족하며, 조직 측면에서도 3단 구성이나 형식 문단을 지키지 않는 등의 양상을 보인다. 초등학교 시기부터 설명문과 관련된 쓰기 지식을 교육과정에서 제시하고 있음에도 학생들의 설명문 쓰기 능력은 낮게 나타났다.

작문 교육에서는 쓰기 지식이 학생들의 글쓰기 능력 향상에 미미하지만 긍정적인 효과가 있다는 연구 결과가 지속적으로 보고되어 왔다(박영민, 2010; 정미경, 2011; 최일남, 2017). 쓰기 지식은 학생들이 자신만의 글쓰기 과정을 구성하고, 그 과정에 체계적인 글쓰기 방법을 적용하는 데 필수적인 역할을 한다. 그러나 이러한 긍정적 영향에도 불구하고 중학생들의 설명문 쓰기 능력은 전반적으로 낮게 나타나고 있는 것이 현 실정이다.

교사의 교수학습 과정이 이론과 실재를 매개한다는 점에서, 상술한 학생들의 실태는 쓰기 지식이 실제 교수학습 과정에서 어떻게 가르쳐지고 있으며, 학생들의 쓰기 능력에 어떻게 영향을 미치는지에 대한 연구가 이루어져야 함을 시사한다. 특히, 교수학습은 교사와 학생의 상호작용을 통해 발생하므로 학생뿐만 아니라 교수학습 과정에서 교육적 실천을 수행하는 교사에 대한 연구가 실행되어야 한다.

2. 교사의 실천적 지식

Elbaz(1983)에 따르면, 교사의 실천적 지식은 교사 개인이 가지고 있는 이론적 지식을 실제 교육 상황에 맞게 자신의 신념이나 가치관을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식을 말한다. Elbaz(1983)는 실천적 지식을 그 내용(교사 자신, 교수학습환경, 교과내용, 교육과정, 교수학습), 구조(규칙, 원리, 이미지), 형성 원인(상황적, 개인적, 사회적, 경험적, 이론적)의 차원에서 논의하였다. 한편, Clandinin(1985)은 실천적 지식을 교사 개인이 가진 배경과 특징으로 구성되며 특정 상황에 의해 표상되는 특별한 지식으로 정의하고, 이를 개인의 실천적 지식(Personal Practical Knowledge, PPK)이라 정의하였다.

한편, 수업 전문성 확보를 위해 교사는 자신의 교수학습 행위에 대하여 지속적인 반성과 성찰을 할 필요가 있으며(서경혜, 2005) 이러한 성찰은 실천적 지식을 구성하는 데 있어 중요한 역할을 한다(조덕주, 2006). 반성적 실천가로서의 전문가는 실천 중 성찰을 통해 새로운 앎을 축적해 나가며(Schön, 1983/2018), 교사 역시 복잡다단한 상황 속에서 수업을 실천하며 자신만의 지식을 형성해 간다. 그리고 이러한 반성적 실천은 Korthagen & Vasalos(2005)에 따르면 ‘문제 상황 경험-이상적 상황 및 제한점의 인식-핵심적 특성의 인식-핵심적 본질의 실현(방법 탐색)-새로운 행동의 시도’가 반복되고 확장되는 나선형의 순환 구조로 지속적으로 이루어질 수 있다.

국어교육 분야에서도 국어 교사의 실천적 지식에 대한 논의가 진행되

어 왔다. 최인자(2006)가 실천적 지식의 서사적 측면을 주목하여 초임 교사들의 실천적 지식을 분석한 이후, 후속 논의들은 주로 Elbaz의 이론을 직간접적으로 활용해 왔다. 김은태(2022)는 실천적 지식의 내용을 중심으로 문학 교사의 실천적 지식을 분석하였고, 김영란(2019)과 박상철(2014)은 각각 구조와 형성 원인의 관점에서 읽기 및 문학 교사의 사례를 분석하였다. 한편, 양수연(2021)은 Elbaz 외에도 교사 신념에 대한 논의를 참고해 읽기 수업을 진행하는 교사의 실천적 지식을 분석하였다. 그러나 장기간의 수업 실천을 통한 국어 교사의 반성적 성찰 및 그 과정에서의 지식의 확장이 어떻게 이루어지는지에 대한 논의는 부족한 편이다.

III. 연구방법

1. 실천적 지식 연구 방법으로서 협력적 자문화 기술지

교사가 자신의 수업 경험에 대해 내러티브적 설명을 구성하는 것은 교사의 실천적 지식을 구현하는 행위라 할 수 있으며(강현석, 2007), 실천적 지식의 서사적 속성을 고려할 때 이를 연구하는 방법으로 이야기와 내러티브를 사용하는 방법이 주로 채택되기도 한다(이선경·오필석·김혜리·이경호·김찬중·김희백, 2009). 한편, 자문화 기술지는 개인의 자전적 자료를 원자료로 사용해 자신과 사회의 문화적 관계성을 이해하고 해석하는 문화기술지적 방법으로, 문화적 관계에 대한 해석을 토대로 개인에 대한 문화적 성찰뿐만 아니라 타인과 사회의 문화에 대한 이해를 끌어낼 수 있게 한다(Chang, 2008). 지속적인 성찰과 반성이 실천적 지식과 관련이 있다고 할 때, 자신의 수업 실천에 대해 성찰하고 이를 내러티브의 형태로 재서술해 살펴보는 자문화기술지는 교사가 수업 현장에서 형성한 실천적 지식을 탐구하는 유용한

방법이 될 수 있다.

한편, 자문화기술지를 통한 연구의 이점에도 불구하고 해당 연구 방법이 자기 방만적이고(self indulgent) 엄격함이 부족하다는 지적이 제기되어 왔다(Lapadat, 2017). 또한 교사의 실천적 지식과 관련해 현장 교사를 통해 도출되는 교사의 경험을 모두 실천적 지식으로 간주할 수 있는지, 교사가 형성한 실천적 지식이 모두 적절한지에 대해 고찰이 필요하다는 논의가 있었다(김은주, 2010; 김자영·김정효, 2003). 이러한 논의들은 자문화기술지를 통한 실천적 지식에 대한 탐색이 객관성의 부족 문제를 겪을 수 있으며 연구 참여자로서의 연구자가 선입견 등으로 인해 자신의 경험을 적절하게 분석 및 해석해 내지 못할 수 있음을 시사한다.

위와 같은 문제의식에 입각하여 본고는 협력적 자문화기술지(Collaborative Autoethnography, 이하 CAE)를 연구 방법으로 채택하였다. CAE는 “연구자들이 커뮤니티를 이루어 활동하여 자전적 자료를 수집하고, 데이터를 집단적으로 분석 및 해석하여 자전적 데이터에 반영된 사회 문화적 현상에 대한 의미 있는 이해를 얻는 질적 연구 방법”(Chang, Ngunjiri, & Hernandez, 2013: 23)이다. 해당 방법은 연구자들 간의 상호주관성을 통해 연구자 개인이 스스로 살펴볼 수 없는 맹점(blind spot)을 조명할 수 있게 하며 개인의 경험을 다학문적인 렌즈를 통해 살펴봄으로써 더욱더 풍부한 경험의 의미를 도출할 수 있게 한다(Lapadat, 2017).

본고에서는 현장 교사와 작문 교육 전공자가 함께 연구 공동체를 이루고 수업에 대해 논의 및 연구를 진행함으로써 자문화기술지의 방법론적 한계를 보완하고자 하였다.

2. 협력적 자문화기술자로서의 우리

CAE는 협력의 범위에 따라 연구 팀의 모든 구성원들이 연구 과정의 모든 측면에 참여하는 완전 협력(full collaborataion)과 연구자들이 다른 단계

에 기여하지만 처음부터 끝까지 전체적으로 참여하지 않는 부분 협력(partial collaboration)으로 구분된다(Chang et al., 2013). 본고는 부분 협력의 방법으로 진행된 연구로, 연구 참여자 A는 연구의 모든 과정에 참여하였으며 연구 참여자 B는 자신의 자전적 자료를 더하지 않았으나 연구 목적 설정, 자료 분석, 글쓰기 등 연구 대부분의 과정에 참여하였다.^{1) 2)}

1) 연구 참여자 A

나는 5년차 중학교 국어 교사로 처음 발령받은 이후 중학교 2학년을 계속 가르치고 있다. 2022년 나는 학교에서 진행하고 있는 수업 사례를 학생들에게 발표해 달라는 전공 교수님의 요청을 받았다. 나는 항상 수업 진행 방식을 고민해 왔던 설명문 수업 사례를 발표하기로 하였다. 발표를 위해 수업 내용들을 정리하면서 나는 내 수업이 조금씩 바뀌고 있음을 눈으로 확인할 수 있었다. 하지만 이와 동시에 나는 내가 수업을 잘하고 있는 것인지, 내 수업은 앞으로 어떻게 변해야 하는지 고민하게 되었다.

한편, 연구자로서의 교사인 나는 대학원에서 국어교육학을 공부하고 있으며 국어 교사의 실천적 지식 및 내러티브와 국어교육의 연관성에 관심을

1) 본 연구를 위한 우리의 협력 과정은 다음과 같다.

기간	연구 내용
2024.1.	- 연구 주제 및 연구 방법과 관련된 문헌 고찰 - 연구의 개략적인 절차 수립
2024.2.	- 자료 수집(교사 보관 자료 및 자기 성찰·분석 자료 정리, 자기 회상 자료 작성) - 면담 실시(1차-2024.2.9, 2차-2024.2.27.)
2024.3.	- 자료 분석 방법 논의 및 연구참여자 개별 자료 분석
2024.4.~7.	- 자료 분석 결과 협의 및 자료 해석 - 글쓰기 및 글쓰기 결과 협의

2) Chang et al.(2013)은 협력적 자문화 기술지의 규모를 2인이 함께하는 경우와 더 많은 인원이 참여하는 경우로 제시한다. 협력적 자문화 기술지는 연구참여자들이 모두 자전적 경험을 제시하기도 하지만 김지영·주형일(2014), 박은영·김명찬(2018)의 사례처럼 연구참여자 한 명의 자전적 경험을 공동 연구참여자가 함께 분석 및 해석한다.

가지고 있다. 나의 관심 분야를 고려할 때 설명문 쓰기 수업을 분석하는 일을 혼자서 완수하기 어렵겠다는 생각이 들었으며 이러한 연유로 나는 평소 친분이 있으면서 해당 분야에 관심이 많은 연구 참여자 B에게 도움을 요청하였다.

2) 연구 참여자 B

나는 국어교육학을 공부하는 박사과정생으로 독서와 작문 교육을 전공하고 있다. 연구자로서 나는 주로 양적 연구 방법을 활용하여 학생의 독서와 작문 실태를 확인하거나 교수학습의 효과를 파악하는 연구에 관심이 있다. 한편 나는 대학교 졸업 이후 지속적으로 중·고등학생에게 독서와 작문을 가르치는 교수자로 일해왔다. 학생들을 가르치면서 나는 이론과 실제 사이에 간극이 있음을 체험하였고, 이러한 경험은 내가 교수학습 상황과 그 과정에서 형성되는 교사의 교육적 실천에도 관심을 갖게 하였다.

올해 초 연구 참여자 A가 3년간 설명문 수업을 진행한 자신의 사례를 함께 분석해 보는 것은 어떻겠냐고 제안하였다. A가 제안한 연구는 나의 관심을 충족하면서도, 질적 연구의 방법론을 취하고 있어 기존과 다른 새로운 시각으로 작문 교육 현상에 접근할 수 있으리라 생각해 A와 함께 연구를 시작하게 되었다.

3. 자료의 수집·분석

우리는 Chang et al.(2013)을 바탕으로 필요한 자료를 <표 2>와 같이 수집하였다. 교사의 교육적 실천과 전문가적 정체성은 여러 해에 걸친 긴 시간 단위에서 변화할 가능성이 높으므로(Handsfield, 2020), 다년간의 수업 경험을 자료로 수집하였다.

〈표 2〉 수집한 자료 유형

자료 종류	자료의 분량
자기 회상 자료	- 2020년~2023년까지의 교사 회상 자료 (35매/A4)
공동 연구자와 면담	- 연구 참여자 간의 면담 전사 자료 (2회 진행, 93매/A4)
보관 자료	- 수업용 교과서 및 지도서 (84매/A4) - 온라인 플랫폼 게시 자료 및 학습지 (93매/A4) - 설명문 수업 시 활용한 PPT 자료 (111매/슬라이드) - 설명문 쓰기 수행평가 활동지 (26매/A4) - 해당 학년 학교 교육과정 (27매/A4) *필요에 따라 교사가 학생들의 쓰기 결과물을 직접 제시함
자기 성찰 및 분석 자료	- 2022년, 2023년 수업 사례 발표 자료 (38매/슬라이드)

먼저 A는 2020년부터 2023년까지 중학교 2학년을 대상으로 진행한 수업 자료 및 활동지를 연도별로 정리하여 보관 자료(archival materials)를 형성하였으며 이후 개인의 기억과 보관 자료를 토대로 자기 회상 자료를 생성하였다. 또한 A는 2022, 2023년 자신의 수업 사례를 정리하여 학부 및 교육 대학원생을 대상으로 이를 발표한 경험이 있었는데, 이때 작성된 PPT 자료에는 자신의 수업에 대한 성찰과 분석이 담겨 있었으므로 이를 수집 대상에 포함했다. 한편 B는 A가 생성한 자료를 읽고 면담 질문을 구성하여 면담을 진행하였다. 면담은 총 2회 진행되었으며 자료를 통해 형성한 질문을 바탕으로 1회 면담을 진행한 후 1차 면담에서의 궁금점을 중심으로 추가 면담을 진행하였다.

자문화기술지의 자료 분석 및 해석에 있어서 정해진 분석 방법이 존재하는 것은 아니나(이동성, 2020; Ellis, 2004), 이동성(2020)은 Saldaña(2009)를 활용하여 자문화기술지의 자료분석 방법을 제시하고 있다. 우리는 해당 방법으로 1차 코딩 단계에서는 연구자가 각각 수집된 자료를 분석해 본 뒤, 분석 결과를 공유하고 코딩의 내용을 조정하였다. 이후 조정한 다양한 코드들을 재분류하여 범주를 형성하였다.

본 연구의 타당도를 확보하기 위해 연구 참여자 A는 자기 회상 자료, 교수학습 자료 및 활동지, 자기 성찰 및 수업 분석 자료, 공동 연구자와의 1:1 면담 전사 자료 등 다양한 자료를 수집해 내적 자료들의 진실성과 신빙성을 높이는 삼각검증(triangulation)(이동성, 2020)을 실시하였다. 또한 공동 연구자 B와 자료 분석 및 해석을 함께 수행하고, 주기적으로 면담을 이어 나가며 자료 해석에서 온전히 이해되지 않는 부분을 공유하며 연구의 타당성을 확보하고자 하였다.

IV. 설명문 쓰기 수업에 나타난 A 교사의 실천적 지식

1. 문제 인식

1) 설명 방법과 설명문 쓰기의 관계에 대한 문제 인식

A는 임용 준비 과정 및 학부에서 수강한 작문 교육론 수업을 통해 학생들이 실제적으로 글을 써보는 경험의 중요성을 인지하고 있었다. 하지만 이러한 인식은 2020년에 바로 수업으로 실현되지는 않았다.³⁾ 2020년 처음 부임한 A는 학생들이 한 편의 글을 실제로 써보는 대신 글 한 편을 제시하고 글에 사용된 설명 방법이 무엇인지 적거나 글에 나타난 오류의 일부를 고쳐 써보도록 하는 방식으로 수업을 진행하였다.

3) Korthagen, Koster, Lagerwerf, & Wubbels(2001/2007)가 지적하듯이 초임 교사는 발령을 받은 첫째 동안 학교의 관례에 적응하는 것에 집중하고 자신의 생각이나 최근의 연구 결과를 자신의 수업에 적용하지 않는 모습을 보이기도 한다. 더욱이, 코로나 19로 인해 원격 수업이 시작되고, 학생들의 등교 상황이 불투명했던 상황에서 다차시에 걸쳐 진행되어야 하는 설명문 쓰기 수업을 진행하는 것은 수업을 처음 도전에 보는 A 입장에서 큰 부담으로 작용하였다.

A가 설명문 쓰기 수업을 온전하게 실시할 수 있었던 것은 2021년부터였다. A는 2015 교육과정의 “[9국03-02] 대상의 특성에 맞는 설명 방법을 사용하여 글을 쓴다.”(교육부, 2015:47)가 반영된 교과서를 재구성하여 설명문 쓰기 학습지를 구성하고 이를 통해 설명문 글쓰기 수행 평가를 실시하였다.

〈표 3〉 2021학년도 A교사의 설명문 쓰기 수행평가 학습지의 내용

계획하기	- 주제: 학생들이 직접 선정 (제공된 예시: 한복의 역사와 종류, 축구와 농구, 빵의 종류와 만드는 법, 시의 정의와 활용사례, 자동차의 구조) - 목적: 정보 전달 / -예상 독자: 학급 친구들 및 독자		
생성하기	- 마인드맵 활용하기 · 주제와 관련하여 생각나는 것들을 마인드맵으로 나타내기 · 자신의 마인드맵을 다른 친구들에게 설명하며 마인드맵 풍성하게 하기 · 활동 후 설명문에 넣고 싶은 것과, 더 검색해 보고 싶은 것 적어보기 - 다양한 외부 자료 활용하기 · 6개 이상의 자료 수집하기, 출처를 반드시 기록하기 · 단순히 베껴쓰지 말고 설명문에 넣고 싶은 부분만 정리하기		
조직하기	- 개요 작성하기 · 처음 - 중간(1,2,3...) - 끝의 3단 구성을 할 것 · 위에서 찾아본 내용을 처음, 중간, 끝 어디에 적절히 배치할 것. · 처음 부분에는 주로 설명 대상의 개념, 흥미를 유발할 수 있는 이야기, 앞으로 무엇을 할지 예고를 함. · 끝 부분에서는 내용을 요약하고, 앞으로의 관심을 촉구하거나 전망을 이야기하는 경우가 많음. · 각 문단마다 어떠한 설명방법을 쓰는 것이 효율적일지 생각하면서 작성할 것. · 완벽히 글을 쓰는 것이 아니라, 어디에 무엇을 쓸지 간략히 쓰는 단계임.		
	주제		
	〈단계〉	〈대략적인 내용〉	〈설명 방법〉
	처음		
	중간		
끝			

표현하기	PPT로 문단을 바꿀 때마다 한 칸을 띄고 시작해야 함을 설명함
고쳐쓰기	- 학생의 자기 평가 항목을 제시함 · 다양한 자료들을 풍부하게 수집하여 설명문을 작성했는가? · 문단들이 통일성을 지키고 주제에 벗어나지 않았는가? · 문장의 흐름을 고려하여 문장을 썼는가? · 각 문장이 논리적으로 연결되어 있는가? · 문장을 길지 않고 간결하게 썼는가? · 글의 문맥과 관련하여 단어 사용이 적절한가? · 맞춤법이나 띄어쓰기를 잘 지켜서 글을 작성했는가?

위와 같은 방식으로 수업을 진행하면서 A는 설명 방법과 관련하여 다음 두 가지의 문제를 인식하게 된다. 첫 번째는 계획하기-생성하기-조직하기-표현하기-(고쳐쓰기)로 이어지는 글쓰기 과정에서 교육과정이 강조하고 있는 설명 방법이 위치할 곳이 모호하다는 것이다.

〈표 4〉 2021년 학생의 학습지 작성 사례

〈단계〉	〈대략적인 내용〉	〈설명 방법〉
처음	현재 게임의 다양한 이용 게임의 발전 과정에 대한 질문	예시
중간	비디오 게임의 정의, 게임의 발전 과정	정의 인과
	현재 게임 사업의 규모 소개	인과
	다양한 분야 속 게임의 이용	예시
끝	게임의 발전 과정 요약 미래의 게임 상상 유도	X

〈표 4〉는 2021년 한 학생이 작성한 조직하기 단계의 사례이다. 학생 필자는 계획하기 단계에서 마인드맵을 그리고 게임과 관련된 다양한 내용을 생성한 후 이를 바탕으로 개요를 작성했다. 그런데 학습지에 제시된 순서상, 학생이 어떠한 설명 방법을 활용할지 결정하는 순간은 개요의 각 내용을 작

성한 이후이다. A는 이러한 학습 과정을 ‘앞뒤를 바꿔버리는 현상’(2차 면담)이라고 설명한다. 즉, 학생들이 설명문에 작성할 정보와 개요를 모두 작성한 후에 자신이 작성한 내용과 맞는 설명 방법을 거꾸로 찾아서 빈칸을 채운다는 것이다.

이와 더불어 A가 발견한 두 번째 문제 상황은 학생들이 조사한 자료에 설명 방법이 이미 반영되어 있다는 점이다. A는 학생들이 스스로 설명 대상을 선정하고 이에 대해 자료를 찾아본 후 이들을 종합하여 설명문을 쓰도록 과제를 구성하였다. 그런데 학생들이 조사한 자료에는 이미 설명 방법이 반영되어 있었다. 가령, 학생이 축구의 종류와 관련하여 온라인 위키를 참고하여 자료를 수집하고 이를 설명문에 옮겨 적는 경우 학생은 자신이 인식하지 못한 채 ‘구분’이라는 설명 방법을 사용하게 된다. A는 이러한 상황을 성찰하면서 ‘아이들은 작성 과정에서 설명 방법을 의식하고 있지 않는 듯?’, ‘모든 설명문이 사실 써놓고 보면 설명 방법이 사용된 것은 아닐까?’(자기 성찰 및 분석 자료)와 같은 반응을 보이기도 하였다.⁴⁾

2) 사고와 쓰기 결과물의 차이에 대한 인식

A는 쓰기 교육의 목표로 학생들의 사고력 신장을 중요한 일부로 간주하고 있었으며, 학생들이 정보를 단순히 받아들이기보다는 쓰기 과정 중에 접하는 다양한 정보들에 대해 적극적으로 사고하고 이를 종합하여 자신만의 글을 쓰기를 원하고 있었다.(1차 면담) 이러한 A의 생각은 쓰기를 통해 인간의 체계적이고 분석적인 사고를 발달시킬 수 있다는 작문 교육의 입장과도 일치하는 부분이라고 할 수 있다(권순희·김경주·송지연·이영호·이윤빈·이

4) 최예슬·정재림(2021)에서는 설명 방법이 설명문 읽기에 실제적인 도움을 주는지, 도움을 준다면 이를 어떻게 교수하는 것이 더욱 효과적일지 고민하는 예비 교사의 사례가 드러나 있다. 해당 사례는 설명문 읽기와 관련된 논의라는 점에서 차이를 보이지만, 설명 방법이라는 지식이 실제 학생들의 수행과 어떠한 관련성을 가지고 있는지 묻고 있다는 점에서 A가 보인 문제의식과 연관되어 보인다.

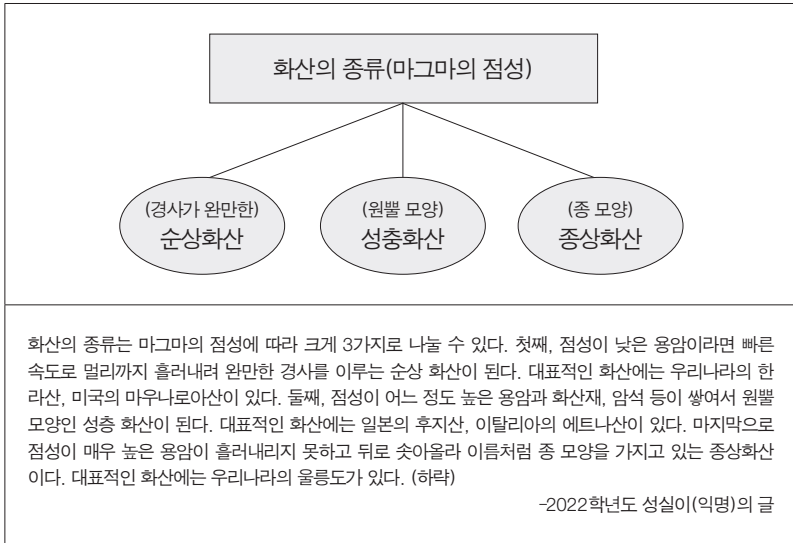
정찬 외, 2018).

근데 사실 우리가 머릿속으로 생각할 때 첫 문단에 뭐 쓰고, 두 번째 문단에 뭐 쓰고 세 번째 문단 뭐 쓰고 어떤 내용을 어떻게 해야지는 인지하면서 쓰잖아요. 근데 만약에 나는 내 쓰기 과정을 살펴봤을 때 다음 문장에 '정의를 써야 되겠어!' 이러지는 않잖아요. (2차 면담)

A는 다양한 자료를 활용하여 글을 쓸 수 있는 설명문 쓰기 과제에서 문장이나 문단 내에서 설명 방법을 활용하여 설명문을 작성하는 과정은 큰 인지적 사고를 수반하지 않지만, 글 전체 차원에서 각 문단에 어떠한 내용을 작성해야 하는지 생각하며 내용을 조직하는 활동은 학생들의 사고력 신장에 도움을 줄 수 있다고 보았다. 그리고 A는 이러한 생각을 바탕으로 2022년도부터 학생들이 설명 방법을 문장이나 문단 내에서 사용하는 차원을 넘어, 글 전체의 구조 차원에서 사용하도록 쓰기 과제를 수정하였다. 또한 쓰기 과제의 변경에 발맞추어 쓰기 평가 기준 역시 변경되었는데, A는 처음-중간-끝의 글 구조뿐만 아니라 정보들을 효과적으로 조직하여 '글 전체 구조에서도 설명 방법이 드러나었는가?'를 설명문의 점수 부여의 기준으로 설정하였다.⁵⁾

5) 김재은·김중수(2021)가 지적하듯이 설명 방법은 정보 전달 목적의 글을 쓸 때 사용되는 여러 기법인 동시에 글의 전개 방식 또는 전개 방법 차원으로도 혼용되어 사용되고 있다. 가령, '개는 주로 낮에 활동하는 데 반해, 고양이는 주로 밤에 활동한다.'는 문장 차원에서 대조의 설명 방법이 사용된 것이지만, 개와 고양이를 각각 문단으로 구성하고 차이점을 중심으로 글을 작성한 경우 대조를 글 구조 차원에서 활용한 것이다.

〈표 5〉 2022년 학생의 조직하기 및 표현하기 학습지 사례



하지만 변화된 평가 기준은 A에게 새로운 고민을 가져다주었다. 〈표 5〉의 사례를 살펴보면 해당 학생은 화산의 종류를 체계적으로 인식하고 이를 바탕으로 내용을 조직하고 있었음을 확인할 수 있다. 최종적으로 작성한 글에서도 해당 학생은 한 문단 내에서 ‘구분’의 설명 방법을 활용하여 화산의 종류를 설명하고 있다. 쓰기 과정 전반을 살펴볼 때 이 학생은 분명 화산의 종류를 체계적으로 사고할 수 있었으며 문단 내 차원에서이지만 글에서도 설명 대상의 발생 원리 및 종류를 조직적으로 소개하고 있다. 하지만 A는 평가 기준으로 문단에 걸친 설명 방법을 요구하였으므로 학생은 온전한 점수를 받기가 어려웠다.

왜냐면 성실이 같은 경우에는 분명히 제가 봤을 때 체계적으로 사고를 해서 글을 썼는데 이제 미스가 난 거는 문단 구분을 하지 않았다는 사실 하나예요. (중략) 내가 평가하고 싶은 거는 애네들이 머릿속에서 뭔가 정보를 조직적으로 잘

생각한 것인지, 그냥 어떤 걸 베끼거나 나열하는 게 아니라 애네들이 조직적이고 체계적으로 생각해서 글을 쓰는 걸 내가 평가하고 싶어요. 근데 그걸 평가를 하려면 검사 도구를 만들어야 되잖아요. 문단 간에 설명 방법을 썼냐가 이제 그 내가 평가하고 싶은 거를 이제 구체화한 도구인 거예요. 근데 문제는 이 도구가 평가하고 싶은 항목을 제대로 평가를 할 수 있는데 그렇지 않은 경우가 발생할 한 거죠. (1차 면담)

A는 채점 과정 중에서 자신이 평가하고 싶은 것(체계적 사고)과 평가 방법(문단 간의 설명 방법의 사용 여부)이 정확하게 일치하지 않는다는 점을 인식하였다. 내용을 조직하고 문단에 걸쳐 특정한 설명 방법을 활용하여 글을 전개하려고 할 때, 학생들은 체계적이고 조직적으로 사고할 가능성이 높다. 하지만 다양한 문단이 나열 구조로 조직되었다고 하더라도 그 과정에서 학생이 체계적인 사고를 하지 않았다고 단언할 수 없다. 이정찬(2012)이 인간의 사고는 단락 단위에 맞추어서 진행되지 않으며 단락을 구분하여 글을 쓰는 것은 글쓰기 관습과 관련된다고 지적한 것처럼 인간의 사고와 문단 구분은 항상 일치하지 않기 때문이다.

3) 소재 선택과 객관적 평가 사이의 문제 인식

근데 질문을 많이 했던 애들이……. 뚝뚝이(익명)! 복숭아 어떻게 나뉘야 될까요? (뚝뚝이는) 딱복(딱딱한 복숭아)하고 물복(물렁한 복숭아)으로 나누겠대요. (복숭아를) 딱복하고 물복으로 나뉘야 되는데 (그 것에 해당하는) 정보가 없어요. 어떤 애들은 구분 기준이 애매한 것들도 있어요. 만약에 한복, 한복인데 한복을 나누는 게 생각보다 쉬울 줄 알았는데 어려운 거예요. (1차 면담)

인용문에는 ‘구분’의 방법을 사용하여 글을 작성할 때 겪는 두 가지가 어려움의 사례가 나타난다. 첫 번째는 학생 필자가 특정 대상을 두 가지로

나누었을 때, 그 구분된 하위 대상에 대한 적절한 정보를 찾을 수 없는 경우이다. 두 번째로는 대상을 종류별로 나누려고 할 때 그 구분 기준 자체를 찾기가 힘든 경우다. 이처럼, A는 수업을 진행하면서 학생이 어떠한 소재를 선택하는지에 따라 과제의 난이도가 천차만별이 된다고 하였다.⁶⁾

샘(연구 참여자 B)이랑 인터뷰를 하면서 그래서 저는 개인적인 신념이 할 수 있는 것 안에서 하는 사람보다는 뭔가 도전을 해서 계속 뭔가 이렇게 궁구하는 아 이들이 조금 더 멋지다는 신념이 있는 것 같고 그래서 그것 때문에 계속 딜레마가 발생을 한다는 생각이 좀 들었어요. (2차 면담)

특히 A는 선택의 문제를 쓰기 과정 중에 겪는 인지적 어려움의 차원을 넘어서 동기나 태도의 문제와 관련지어 생각하였다. B와 인터뷰를 진행하면서 설명문 쓰기 수업 중 이상적인 학생에 대한 자신의 신념을 재확인한다.⁷⁾ A는 설명문 쓰기 과제를 수행하는 학생들 중 일부를 ‘도전하는 아이’와 ‘알미운 아이’로 나누어 설명하였다. A에게 도전하는 아이는 자신이 진정으로 관심 있는 소재를 주제로 선정하고 이에 대한 정보를 조사·정리 및 표현하는 과정에 적극적으로 참여하는 학생을 의미한다.⁸⁾ 그리고 A는 학생들이 자신이 편하게 쓸 수 있는 소재에 안주하기보다는 새로운 것에 도전하고 적극적으로 대상에 대해 궁구하여 자신만의 목소리가 담긴 글을 완성해 나가기

6) 더불어 A는 위키 등에서 설명 대상을 이미 체계적으로 정리해 놓은 경우가 있지만 반대로 선행된 내용 분류 틀이 없거나 이를 찾을 수 없어 학생이 직접 내용을 새롭게 조직해야 할 수도 있다고 밝혔다. 이 역시 소재에 따른 어려움을 유발하는 요인이라 할 수 있다.

7) 교사 신념이란 “학생, 교수·학습, 교실, 교과에 대한 교사들의 암묵적인 가정”을 의미한다 (백혜선, 2019:335).

8) A는 2023학년에 수업에 참여한 학생들 중에 자신들이 평소 관심을 가졌던 ‘화포(火砲)’와 ‘아날로그 시계’를 설명 대상으로 삼은 경우를 제시한다. A는 이들이 선정한 소재가 중학생들에게 익숙하지 않고 관련 정보를 쉽게 구하기도 어려운 주제였다고 인식하였으며 이러한 어려움에도 불구하고 해당 학생들이 관련 도서를 추가적으로 읽고 글쓰기 과정에 충실히 참여하여 매우 기분이 좋았다고 하였다.

를 바라고 있었다.

A: 그러니까 제일 쉬운 거는 선배가 펜싱으로 했으니까 나는 배드민턴, 나는 뭐 탁구를 해야지……. 그러면은 각이 보이잖아요. 예시글이 펜싱이었어. 펜싱 선수 아니면 펜싱 종목 3개만 찾으면 되겠다. 비슷한 게 뭐였을까, 배드민턴! 배드민턴, 3개 찾으면 되겠네. 끝!

(중략)

B: 그걸 욕할 수 없어요. 나도 글을 쓸 때 가끔 그러니까요.

A: 나도요. 내가 실질적으로 할 수 없는 일에 대해서 하는 것보다는 내 수준과 내 글쓰기 능력, 그러니까 맨날 독자만 고려하라고 하지만 사실 필자 수준하고 필자의 배경지식이 어느 정도 있는지, 필자도 자기가 스스로 그거를 초인지를 쓰는 것 같아요. 그래서 그렇게 하는 건데……. 사실 가치 개입적인 것 같기도 해요. 내가 그걸 별로 안 좋아하는 사람인 것 같아요. 나는 힘들더라도 도전했으면 좋겠다는 생각을 가지고 있는 사람인 것 같고, 그걸 더 쳐주는 것 같아요.

(1차 면담)

한편, A는 문식 능력이 우수한 학생들 중 일부가 자신이 탐구해 보고 싶은 대상을 설명 대상으로 삼기보다는 선배의 글에서 소재만을 바꾼다든지, 자신이 이미 잘 알고 있거나 설명 방법을 사용하기 적합한 대상을 글쓰기 대상으로 일부러 선택하는 모습을 목격했다. 이러한 이들을 A는 ‘알미운 학생’이라고 지칭하는데, 이들은 ‘귀신같이 평가 기준에만 맞춰서 쓰는’(1차 면담) 학생들로 적극적으로 사고하고 탐구하기보다 점수를 획득하기 위해 쉬운 소재를 선택하는 이들이라고 할 수 있다.⁹⁾

9) 주목할 점은 A가 이들을 ‘알미운’ 학생이라고 부르고 있으나 ‘미운’ 학생이라고는 하지 않는다는 점이다. 해당 학생들 역시 교사가 제공한 쓰기 과제를 나름대로 완수했다는 점에서 기본적으로 수업에 성실히 참여한 학생들이라고 할 수 있다. 또한 이들은 쓰기 과제를 이해하고 자신의 수준에 맞게 “적당한 주제”(1차 면담)를 선정할 수 있는 학생으로 초인지를 잘 활용할 수 있는 우수한 학생이라고 할 수도 있다.

두 부류의 학생 구분과 관련해 A는 학생들의 적극성이나 성실함을 교육 과정이나 평가 기준에 반영하기 어렵다는 점을 아쉬워하였다(2차 면담). A는 도전 의식을 바탕으로 어려운 소재를 선택하여 글을 작성한 학생이 약간의 실수를 한 경우를 언급한다. 평가 기준을 고려할 때 해당 학생의 점수를 감점해야 하지만 일부러 쉬운 소재를 선택하여 점수를 획득한 다른 학생들이 있다는 점을 생각해 보았을 때, 이는 불합리하다는 것이다.

2. 문제 해결하기

1) 지식과 읽기 경험이 쓰기와 관련되도록 하기

A는 설명 방법 학습이 설명문 쓰기에 어떠한 효과를 가지는지 의문을 가졌지만 이와 동시에 설명 방법을 가르치지 않을 수 없음을 인지하기도 하였다.¹⁰⁾ A는 이러한 딜레마 상황에서 자신이 가르쳐야만 하는 설명 방법이 쓰기에 연계될 수 있도록 여러 노력을 기울였다. A는 설명 방법을 처음 학습하는 과정에서 학생들이 해당 방법을 활용하여 짧은 문장을 직접 작성해 보도록 지도하였다. 또한 설명문 작성을 위해 자료를 수집하는 과정에서 학생들에게 ‘정보 검색 도움말’¹¹⁾을 제공하였는데, 도움말에 있는 내용들을 조사한 후 이를 글에 반영하면 학생은 자연스럽게 설명 방법을 활용하게 된다.

물론 이러한 방법으로 설명 방법과 설명문 쓰기의 문제가 일소되는 것은 아니다. 문제 인식 단계에서도 논의했듯이, A가 생각하기에 이 문제를 해

10) 이는 크게 두 가지 원인으로 보이는데, 먼저 설명 방법이 교과서와 교육과정에서 지속적으로 등장하고 있어 A가 임의로 이를 가르치지 않을 수 없다는 점이다. 또한 A는 설명 방법이 지필 평가 문제를 출제하기 용이한 내용으로 이를 가르치지 않는 경우 문항 출제가 어려워져 이를 꼭 가르쳐야 한다고 하였다.

11) <찾아보면 좋을 내용들>(2022년 글쓰기 평가지)

①~의 개념	②~의 예시	③~의 종류	④~와 비슷하거나 다른 것들	⑤~의 구성 성분
⑥~이 만들어진 이유, ~때문에 발생하는 현상	⑦~의 역사			

결하는 가장 효과적이고 합리적인 방법은 글의 구조 차원에서 설명 방법을 사용하는 것이었다. 더불어 이 경우 다양한 정보들을 파악하고 이에 부합하는 구조를 찾아 정보를 조직하는 과정이 수반되므로 A가 중시하는 학생들의 체계적인 사고 역시 향상될 가능성이 높다.

A는 학생들의 원활한 설명 방법 사용을 도모하기 위한 방법으로 설명문 읽기 지도를 강조하였다. 학생들이 다양한 설명문을 읽으면서 설명문의 장·단점 특징을 파악할 수 있을 뿐만 아니라 정보를 조직적으로 정리한다는 것이 무엇인지 두 눈으로 직접 확인할 수 있으므로, 이를 경험한 학생들이 설명문을 더욱더 잘 쓸 수 있다는 것이다. 그리고 이를 위해 A는 기존의 교육 과정 및 교과서를 재구성하였는데, 2022년까지 1학기 중간고사 이전에 실시되었던 설명문 수업을 2023학년도부터는 중간고사 이후로 이동하여 교과서에 수록된 설명문 외에도 다양한 설명문을 읽어볼 시간을 확보하였다. 또한 설명 방법이 글 전체에 걸쳐 잘 드러나 있는 글을 추가적으로 선별하여 학생들에게 제시하고 이의 내용을 도해 조직자를 통해 정리하도록 하였다.¹²⁾

한편 학생들과 설명문을 읽는 과정에서도 A는 학생들의 읽기가 쓰기로 연계될 수 있도록 지속적으로 노력하였다. 가령 A는 후배 학생들에게 선배가 작성한 글을 정리한 도해조직자를 보여주며, 이 글을 쓴 선배가 과제를 작성하기 위해 무엇을 조사했는지, 왜 글을 이렇게 썼을지, 이러한 구조를 활용하여 어떤 글을 쓰고 싶은지, 이 구조를 활용하여 설명문을 쓸 때 무엇을

12) A가 학생들과 함께 읽은 글들과 이에 대한 설명은 다음과 같다.

소재	사용된 설명 방법	출처
세금의 기능과 종류	- 대조, 구분(2가지 항목)	- 교과서 자료
인간과 동물의 얼굴	- 대조	- 학력 평가 자료
온도의 구조와 기능	- 분석	- 교과서 자료
펜싱의 종목들과 특징	- 구분(3가지 항목)	- 2022 학생 작성글
다양한 생체 인식 기술	- 예시	- 시중 문제집

더 찾아봐야 할지 등에 대해 질문을 던진다고 하였다.¹³⁾

2) 추상적인 이상을 구체적인 행동 요구를 통해 달성하기

A가 이상적으로 생각하는 바는 학생들이 다양한 정보 및 자신의 쓰기 과제에 대해 사고하고, 최선을 다해 성실히 글을 완성하는 것이다. A는 학생들이 자신이 원하는 바를 자연스럽게 행할 수 있도록 학습 과제를 지속적으로 변화시켜 오고 있었다.

〈표 6〉 3년간의 외부 자료 조사를 통한 내용 생성하기 안내의 변화

	2021	2022	2023
	핸드폰, 책, 컴퓨터 등을 통해서 설명문에 작성할 내용들을 더욱 조사해 봅시다.(총 6개)		
①	내용을 단순하게 베껴쓰지 말고 설명문에 넣고 싶은 부분만 정리하는 것이 좋습니다.		
②	내용의 출처도 적어봅시다.		
③	자료를 모으거나, 또는 모은 후에는 이러한 자료들을 어떻게 설명문에 넣으면 될지 생각해 봅시다.		
④	-	(추가)한 자료나 사이트에서 모든 내용을 찾으면 안되며, 적어도 3개의 서로 다른 자료를 사용할 것	(변경)책 한 개를 반드시 포함한 3개의 서로 다른 출처를 사용할 것(한 자료나 사이트에서 모든 내용을 찾으면 안 됨)

〈표 6〉은 쓰기 활동지에 제시된 내용 생성 조건을 시간의 흐름 순으로 정리한 것이다. 2021년 A는 찾아야 하는 정보의 최최선(default)을 6개로 제공하여 기본적으로 학생들이 자료를 풍부하게 조사하도록 학습지를 설계하였다. 하지만 자료 6개를 모두 찾았으나 이를 한 사이트(인터넷 위키)에서 성

13) 이러한 도해 조직자는 쓰기 과정에서 학생들이 언제든 다시 참고할 수 있다. A는 쓰기 과정에서 학생들은 무엇을 어떻게 써야 할지 모르겠다는 질문을 할 때, 무엇을 쓰라고 안내해 주기보다 여러 글과 이에 대한 도해조직자가 담긴 자료집을 참고해서 어떤 방식으로 글을 써 내려가면 좋을지 스스로 찾아보게 하여 ‘교사가 옆에서 다 해주’(1차 면담)는 상황을 방지한다고 하였다.

의 없이 찾아온 경우를 확인하자, 2022년부터는 서로 다른 3가지의 출처에서 자료를 찾을 것으로 조건을 변경하였으며 2023년에는 반드시 한 권의 책에서 정보를 수집할 수 있도록 하고 학교 도서관에서 수업을 진행하기도 하였다. 이러한 요구는 객관적이고 신뢰할만한 정보를 풍부하게 전달해야 한다는 설명문의 장르적 특징에 기인하는 것이지만, 정보를 쉽게 찾아볼 수 있는 인터넷 외에도 다양한 출처에서 자료를 찾아보는 적극성을 A가 학생들에게 기대하기 때문에 추가된 조건이라고 할 수 있다.

A는 학생들에게 자신이 원하는 바를 수행하도록 하는 방법을 넛지와 같아야 한다고 이야기한다. 넛지(nudge)는 팔꿈치로 옆구리를 슬쩍 찌른다는 뜻으로 자연스러운 상황을 통해 사람들의 올바른 선택을 유도한다는 의미를 가진다(Thaler & Sunstein, 2021/2022). 학생들에게 무엇을 하라고 강요하거나 특정 수행에 점수를 부여하는 방식 외에 사소한 부분을 조정하여 자신이 원하는 바를 학생들이 자연스럽게 행동하도록 해야 한다는 A의 생각은 이와 같은 넛지의 개념과 유사한 점이 있다.

특히 A는 학생들의 행위를 유도하는 것을 ‘선택’과 결부하여 설명한다.¹⁴⁾ A는 계획하기 단계에서 주제를 결정할 때, ‘무엇을 만드는 법 하나만 작성 불가’라고 학생들의 선택에 제약을 주었다. 이는 2021년에 ‘마카롱 만들기’를 작성한 한 학생의 사례 때문에 추가된 문구로, 학생이 인터넷에 이미 나타나 있는 레시피나 제조 방법을 단순히 나열하는 모습을 관찰하자 ‘만드는 법’으로만 글을 작성하는 것을 선택지에서 제외시킴으로써 학생들이 교사가 생각하는 이상적인 글쓰기를 할 수 있도록 한 것이다.

글 읽기와 쓰기를 연계하고자 할 때, 사실 상술한 읽기 제재의 선정 역시 A가 의도한 선택 설계의 일부라고 할 수 있다. A는 비교와 대조, 구분, 분

14) Thaler & Sunstein(2021/2022)은 사람들의 어떤 행위를 하도록 하려면 그들이 그것을 쉽게 할 수 있도록 할 필요가 있으며, 이를 위해 사람들의 선택을 설계할 필요가 있다고 보았다.

석, 예시가 글 전체 차원에서 체계적으로 드러난 글을 선별하고 학생들에게 이를 읽혔다. 자신이 원하는 사례로 선택 항목을 구성하고 이를 학생들에게 노출시킴으로써 학생들이 자신이 추구하는 형태의 글을 작성하도록 한 것이다. 이처럼 글 유형을 의도적으로 제시하여 선택지로 구성한 A의 행위는 설명하는 글 작성 시 중학생들의 내용 조직이 미흡하다는 쓰기 실태 연구 결과¹⁵⁾를 고려할 때 학생들의 부족한 점을 보완하는 동시에 교사 자신이 생각하는 목표로 학생들을 이끌 수 있게 한다는 점에서 긍정적으로 바라볼 여지가 있다.¹⁶⁾

3) 선택 완수의 기회 보장 및 똑똑한 선택자 만들기

A는 도전적인 과제를 선택했지만 이에 어려움을 겪는 학생과, 평가 기준의 충족만을 목적으로 과제에 임하는 학생들을 보며 고민했었다. A는 이 문제에 대해 자신이 느끼는 성실함, 알미움은 어찌할 수 없는 문제이지만 열심히 참여하는 학생들이 쓰기 결과물을 완성할 수 있도록 도움을 주는 것은 자신이 할 수 있는 일이라고 하였다. A는 이를 위해 어려움을 겪는 학생들이 쓰기를 완료할 수 있도록 수업의 차시를 넉넉하게 확보하였다. 또한 희망자에 한해 추가적인 피드백 및 글을 수정할 수 있는 기회를 추가적으로 제공하

15) 송정윤·김주환(2018)은 중학생 쓰기 학습자들의 경우 상위 수준의 학생일수록 거시구조(처음-중간-끝)의 형태를 나누어 글을 작성할 수 있지만, 내용적 측면에서는 학생들의 쓰기 수준과 상관없이 내용의 응집이 부족하고 대부분이 나열 구조만을 활용하고 있음을 지적했다.

16) A는 중위권, 하위권 학습자는 자신이 제시한 글 구조를 활용하면 체계적인 글을 좀 더 쉽게 작성할 수 있다고 설명한다. 다만, 우수한 몇 명의 경우 교사가 제시한 구조를 꼭 활용할 필요가 있다고 질문하기도 하며 이 경우 A는 학생이 자신이 제시한 예시 외에 다양한 방식으로 정보를 구조화하는 것도 허용해 준다고 하였다. (1차 면담) Thaler & Sunstein은 넋지가 제한된 합리성을 가진 사람들을 보호하고 사람들에게 더 좋은 선택을 할 수 있게 하는 역할을 할 수 있다고 주장하지만 이에 반대하는 이들은 넋지가 사람들의 자유의지를 침해할 수 있음을 지적하기도 한다(문경호, 2018). 쓰기와 관련하여 A교사의 행위가 어떠한 기능을 하며 이것의 윤리적 의미가 무엇인지 추가적인 논의가 필요해 보인다.

여 쓰기 중간에 어려움을 맞닥뜨렸더라도 성실히 참여한다면 학생들이 자신의 글을 완성할 수 있도록 한다고 하였다.(2차 면담)

한편 A는 눈치 빠른 학생들의 장점을 수용하여 많은 학생들이 쓰기 과제가 요구하는 것이 무엇인지를 미리 알게 하고 이에 부합하는 소재를 선택할 수 있도록 안내하는 과정이 필요하다고 하였다. 상술한 방법들이 어려움을 맞닥뜨린 학생을 도와주는 방법이라면, 이 방법은 학생들이 어려움을 겪지 않도록 처음부터 소재 및 주제를 똑똑하게 선택할 수 있도록 안내하는 것이라 할 수 있다. 예를 들어, 체계적인 구조가 사용된 글을 쓸 것을 요구하는 경우 설명문 읽기 단계부터 글을 함께 읽고 이러한 글을 작성할 것임을 학생들에게 지속적으로 안내하고 이를 적용하기 쉬운 소재를 미리 생각해 보도록 한다면 무심코 소재를 선택했다가 어려움을 겪는 경우를 줄일 수 있다는 것이다.

3년간의 수업에 이어 A는 2024년에도 설명문 쓰기 수업을 맡게 되었다. 그리고 2024년부터 A는 계획하기 및 자료 조사 전 사이의 과정을 한 시간에서 두 시간으로 조정하였다. 해당 차시 동안 학생들은 글로 쓰고 싶은 소재를 임시 선정하고 이에 대해 질문을 만들어 보거나 자료를 검색하며 훑어본다. 이후 학생들은 교사가 제공한 체크리스트 및 스스로 자료들을 살펴본 경험을 토대로 해당 소재를 선정하는 것이 괜찮을지 교사와 이야기해 보고 글의 세부 주제를 정한다. 본격적인 자료 조사 이전 과정에서도 스스로 선택한 소재가 향후 좋은 결과물로 이어질 수 있을지 학생들로 하여금 고민토록 하고 교사 역시 이에 피드백을 해주어 현명하게 쓰기 소재 및 주제를 선택하도록 한 것이다.

V. 우리에게 남겨진 문제

본 연구는 협력적 자문화 기술지 방법을 사용하여 중학교 2학년 학생들

을 대상으로 3년간 설명문 쓰기 수업을 진행한 교사가 형성한 실천적 지식을 살펴보았다.

3년간의 설명문 쓰기 수업을 통해 교사가 형성한 실천적 지식에 담긴 의미는 다음의 세 가지로 분석되었다. 첫째, 교사는 설명 방법과 쓰기 수행의 분절 현상을 목격하고, 설명 방법에 대해 문제의식을 갖게 되었다. 교사는 설명 방법을 가르치되 교사의 자율성을 발휘하여 교수학습 과정과 평가 방식을 조정하는 방식으로 문제 해결을 나름대로 시도하였다. 교육과정과 교과서에서 지속적으로 강조되고 있는 설명 방법에 대해 의문을 갖는 교사의 문제의식이 타당한지를 확인하기 위해, 설명문 쓰기에서 설명 방법이 어떠한 효과가 있는지 실제적으로 검토할 필요가 있다.

둘째, 쓰기 수업에 있어 교사의 신념¹⁷⁾과 실천 사이에 간극이 있음이 확인되었다. 교사는 설명문 쓰기 수업에서 학생들에게 주제 선택의 자유를 부여하고, 최대한 자율적으로 쓰기를 수행할 수 있도록 비계를 제공하는 한편 자료 수집의 개수와 조건을 정하거나 특정한 글 구조를 의도적으로 제시하여, 학생들이 해당 유형을 사용하도록 유도하였다. 하나의 완성된 글을 작성해야 한다는 점에서 쓰기 교육은 학생들의 주도적 참여를 필요로 하지만 글의 완성 및 교육 목표의 달성을 위한 교사의 중재와 개입 역시 요구된다. 학생의 자율성과 교육적 성취 사이의 균형을 잡기 위해, 쓰기 교육에서 학생과 교사 간의 관계와 상호작용에 대한 논의가 필요하다.

셋째, 교사는 지속적인 수업 실천을 통해 자신의 작문 평가 역량을 향상하는 동시에 평가의 한계를 체감하였다. 교사는 상황에 맞게 평가 기준을 변화시키며, 자신이 학생에게 기대하는 바를 평가하기 위해 노력해 왔다. 이는 학생들의 적극성이나 체계적인 사고 과정을 측정하기 위해 자료 수집 방법

17) A는 자신의 설명문 수업을 설명하는 동안 '자신만의 글', '자신만의 목소리가 담긴 글', '적극적으로 사고/탐구/궁구'와 같은 표현을 지속적으로 사용하였다. 이러한 표현은 학생들이 주체적이고 적극적으로 쓰기 과정에 참여해야 한다는 교사의 생각을 드러내는 표현들이라고 할 수 있다.

을 다원화했는지, 문단 간의 설명 방법을 사용했는지를 평가 기준에 포함하는 양상으로 드러난다. 하지만 수업을 진행하면서 교사는 자신이 설정한 기준이 스스로가 감지한 학생들의 몰입 및 적극적 태도를 온전히 나타낼 수 없다는 점을 인식하였으며 쓰기 평가에는 객관적으로 측정할 수 있는 요소와 측정 가능하지 않지만 그 나름대로 의미 있는 요소가 있다는 생각으로 이어진다. 그리고 평가의 한계에 대한 이러한 인식은 학생을 점수화하는 등급 산출 평가 방식으로서의 수행평가(추진아·박영민, 2021)를 넘어, 학생에게 성장 기회를 제공하는 일환으로 수행평가를 활용할 수 있다는 교사의 인식 확대로 발전되었다.

교사 자율성은 국가교육과정이나 교육 정책 등 교사를 둘러싼 물리적 조건과 더불어 교사 개인의 교육적 신념과 실천을 모두 고려하여 이해해야 한다(최유리·허예지·소경희, 2017). A는 교사가 가르쳐야 할 내용이나 방법에 상당한 영향력을 행사하는 교과서 및 교육과정, 객관적인 평가를 요구하는 교육 문화의 흐름¹⁸⁾과 자신의 생각이 충돌하는 지점을 발견하고, 그 사이를 조정하기 위해 노력하였다. 이는 교사가 표준화된 교육과정을 수용하면서도 교육 현장의 다양성과 학생의 개별성을 반영하여 교수학습과 평가를 재구성하는 능동적 역할을 수행할 수 있음을 시사한다.

교사는 이론적 지식과 학교라는 틀에서 요구하는 교육을 재해석하고 현장에 접목할 수 있는 교육적 재구성 능력을 요구받는 주체적인 존재이다(오영범·정영애, 2015). 교사는 자신의 교육 신념과 현실적 제약 사이에서 균형을 찾는 동시에, 지속적인 교육적 성찰을 통해 이론과 실제의 간극을 메우며

18) Biesta(2010/2023)는 현시대 교육에 대한 논의가 측정을 중심으로 이루어지고 있으며 이러한 문화가 교육 정책뿐만 아니라 실천의 영역까지 확산되고 있음을 지적한다. 특히, 그는 교육이 실제로 가치 있는 것을 측정하기보다 측정할 수 있는 것에 가치를 부여하고 있는 것은 아닌지 문제를 제기한다. 문단의 구분, 설명 방법의 활용, 정보의 체계적 조직 등은 쓰기 평가에서 평가되어야 하는 요소임은 분명하다. 다만 수업을 진행하면서 A가 감지한 학생들의 몰입 및 적극적 태도 역시 객관적으로 측정되기는 어렵지만 분명 가치가 있다.

교과에 대한 전문성을 키워간다. 학교 현장은 고정되지 않은 여러 상황 맥락 속에 놓여있으므로, 교사의 실천적 지식은 교육 현장에서 발생하는 문제를 인식하고 교수학습 과정을 개선하는 데 중요한 역할을 할 수 있다. 이러한 관점에서 현장의 특수성이 반영된 교사의 실천적 지식에 관한 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

- * 본 논문은 2024.7.31. 투고되었으며, 2024.8.9. 심사가 시작되어 2024.9.3. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강현석(2007), 「교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색」, 『교육과정연구』 25(2), 1-35.
- 권순희·김경주·송지연·이영호·이윤빈·이정찬·주재우·변경가(2018), 『작문교육론』, 서울: 사회평론 아카데미.
- 김경환(2021), 「중·고등학생 글에 나타난 작문 능력: 정보 전달 글을 중심으로」, 『한국어문교육』 37, 89-129.
- 김영란(2019), 「고등학교 국어교사의 책읽기 수업에 관한 실천적 지식 탐구」, 『청람어문교육』 71, 279-302.
- 김영란(2021), 「학문 문식성(disciplinary literacy)의 의미와 중등교육에의 시사점」, 『리터러시 연구』 12(1), 367-401.
- 김은주(2010), 「실천적 지식의 탐색: 교사교육에의 함의와 문제」, 『한국교원교육연구』 27(4), 27-46.
- 김은태(2022), 「국어 교사의 문학 수업에서의 실천적 지식 연구-국어 교사 집필 도서를 중심으로」, 『한국어문교육』 38, 387-420.
- 김지영·김정효(2003), 「교사의 실천적 지식에 대한 이론적 탐색」, 『한국교원교육연구』 20(2), 77-96.
- 김재은·김중수(2021), 「2015개정 국어과 교육과정 설명 방법 성취기준의 한 문제-구분, 분류, 분석을 중심으로-」, 『새국어교육』 129, 433-477.
- 김주환(2015), 「중학생의 정보전달, 설득하는 글쓰기 실태 분석」, 『청람어문교육』 54, 45-73.
- 김주환(2017), 「중학생들의 작문능력 실태 조사 연구」, 『교육과정평가연구』 20(1), 271-295.
- 김지영·주형일(2014), 「디지털 사진행위를 어떻게 이해할 것인가?」, 『한국언론정보학보』 67(3), 62-87.
- 문경호(2018), 「도덕교육에서 넋지의 활용 가능성에 대한 고찰」, 『교원교육』 34(4), 193-215.
- 박상철(2014), 「실천적 지식의 “정향”을 통한 문학 수업 재구성에 관한 사례 연구」, 『국어교육학연구』 49(1), 361-396.
- 박영민(2010), 「쓰기 지식과 쓰기 동기가 중학생의 설명문 쓰기 능력에 미치는 영향」, 『새국어교육』 84, 127-152.
- 박은영·김명찬(2018), 「관계적 표상으로서 기억의 형성과 변환과정에 관한 협력적 자문화기술지」, 『질적탐구』 4(2), 97-129.
- 백예선(2019), 「읽기 교육에서 교사 신념에 대한 연구 동향 고찰」, 『리터러시 연구』 10(6), 329-356.
- 서경혜(2005), 「반성적 교사교육의 허(虛)와 실(實)」, 『한국교원교육연구』 22(3), 307-332.
- 송정윤·김주환(2018), 「중학생들의 설명문 쓰기 능력과 특징 분석 연구」, 『교육과정평가연구』 21(1), 129-151.

- 양수연(2021), 「실천적 지식으로서 국어 교사의 신념에 관한 사례 연구」, 『국어교육학연구』 56(4), 119-164.
- 오영범·정영애(2015), 「한 교사의 실천적 지식에 담긴 의미 탐색: L교사의 교육 이야기」, 『평생 학습사회』 11(4), 83-113.
- 이동성(2020), 『질적 연구와 자문화기술지』, (2판), 서울: 아카데미프레스.
- 이선경·오피석·김혜리·이경호·김찬중·김희백(2009), 「과학 교사의 교수내용지식과 실천적 지식에 관한 연구 관점 고찰」, 『한국교원교육연구』 26(1), 27-57.
- 이순영·김주환(2023), 「한국과 미국 중학생의 설명글 쓰기 능력 비교 연구」, 『리터러시 연구』 14(6), 13-46.
- 이순영·김주환·천해주(2022), 「중학생의 설명글 쓰기 능력 평가 연구」, 『한국어문교육』 40, 71-99.
- 이정찬(2012), 「작문 교육에서의 'paragraph'의 번역과 적용에 관한 연구」, 『작문연구』 16, 49-75.
- 정미경(2011), 「쓰기 지식과 쓰기 수행의 상관성 연구」, 『국어교과교육연구』 18, 213-248.
- 조덕주(2006), 「교사의 반성적 교육실천을 위한 이론적 기초 탐구」, 『교육학연구』 44(2), 105-133.
- 추진아·박영민(2021), 「중학교 평가계획서에 나타난 국어과 수행평가의 특징」, 『청람어문교육』 80, 33-64.
- 최승식(2015), 「설명문 쓰기의 담화종합 과정 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 최예슬·정재림(2021), 「교육실습에서 국어과 예비교사가 겪는 수업의 어려움과 그에 대한 대응」, 『리터러시 연구』 12(1), 427-462.
- 최유리·허예지·소경희(2017), 「교육과정 자율화 논의에 가정된 교사 자율성 재개념화: Foucault의 '자기배려' 논의에 기초하여」, 『교육과정연구』 35(2), 119-141.
- 최인자(2006), 「문학교육의 양적, 질적 연구방법: 국어과 교사의 실천적 지식 성찰을 위한 방법론적 탐색 - '성찰적 내러티브 탐구' 방법을 중심으로」, 『문학교육학』 21, 77-111.
- 최일남(2017), 「2015 개정 국어과 교육과정의 쓰기 지식이 고등학생의 쓰기 수행에 미치는 영향」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- Biesta, G. (2023), 『우리는 교육에서 무엇을 평가하고 있는가: 알고리즘, 그 이상의 교육』, 이민철(역), 서울: 씨아이알(원서출판 2010).
- Chang, H. (2008), *Autoethnography as method*, CA: Left Coast Press.
- Chang, H., Ngunjiri, F., & Hernandez, K. C. (2013), *Collaborative autoethnography*, CA: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J. (1985), "Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images", *Curriculum Inquiry* 15(4), 361-385.
- Elbaz, F. (1983), *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, NY: Nichols.
- Ellis, C. (2004), *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*, MA: Allyn & Bacon.

- Handsfield, L. J. (2020), 『문해, 믿음과 편견 그리고 실천』, 정옥년·허준(역), 서울: 학이시습(원서출판 2015).
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2007), 『반성적 교사교육: 실제와 이론』, 조덕주·곽덕주·이지현·장경윤·진석연·최은식·최의창·홍진곤(역), 서울: 학지사(원서출판 2001).
- Korthagen, F. A. & Vasalos, A. (2005), "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth", *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(1), 47-71.
- Lapadat, J. C. (2017), "Ethics in Autoethnography and Collaborative Autoethnography", *Qualitative Inquiry* 23(8), 589-603.
- Saldaña, J. (2009), *The coding manual for qualitative researchers*, CA: Sage.
- Schön, D. A. (2018), 『전문가의 조건』, 배을규(역), 서울: 박영스토리(원서출판 1983).
- Thaler, R. A. & Sustain, C. A. (2022), 『넛지(파이널 에디션)』, 이경식(역), 서울: 리더스북(원서출판 2021).

설명문 쓰기에 대한 국어 교사의 실천적 지식 탐구

— 3년간의 설명하는 글쓰기 수업을 중심으로

김은태 · 정혜린

본 연구는 협력적 자문화기술지 방법을 통해 3년간 설명문 쓰기 수업을 진행한 중학교 교사의 실천적 지식을 살펴보았다. 연구 결과, 교사는 설명 방법 및 교과서 구성에 대해 문제의식을 가지고 자신만의 방식으로 이를 재구성하여 수업을 실천하였다. 또한 교사는 학생의 주도성을 강조하고 이를 위해 노력하였지만 한편으로는 이와 상충되는 모습을 보이기도 하였다. 교사는 학생들의 글쓰기 소재 선택 및 쓰기 수행을 관찰하면서 기존 평가의 한계를 체감하고, 학생에게 성장 기회를 제공하는 방식으로 수행평가를 활용할 수 있다는 인식의 확대를 경험하였다. 위와 같은 사례는 자신의 교육적 신념과 현실의 제약 사이에서 균형을 찾으며, 반성적 실천을 통해 문제를 해결하는 교사의 모습을 보여준다. 본고의 사례와 같이 교사는 수업에 대한 문제를 인식하고 해결하는 반성과 실천의 과정에서 자신의 전문성을 증진하고 실천적 지식을 형성한다. 작문 교수학습에 대한 교사의 실천적 지식 연구를 통해 현장에서 마주하는 이론과 실제의 간극을 줄이고자 하는 노력이 더욱더 필요하다.

핵심어 실천적 지식, 설명문 쓰기, 설명 방법, 작문 평가, 작문 교수학습, 교사 주도성, 반성적 실천, 협력적 자문화 기술지

Exploring Korean Language Teachers' Practical Knowledge about Writing Expository Texts

— Focusing on Three Years of Teaching Expository Writing Classes

Kim Euntae · Jung Hyerin

This study explores the practical knowledge of a teacher who taught an expository writing class for three years, using the collaborative autoethnography research method. As a result of the study, the teacher was aware of the problems in exposition methods and textbook composition, reconstructed them in his own way, and practiced classes. In addition, the teacher emphasized and endeavored to promote student agency, but simultaneously exhibited conflicting attitudes toward it. While observing students' writing material selection and writing performance, the teacher recognized the limitations of existing assessments and gained an expanded awareness that performance assessments could be used as a means to provide students with opportunities for growth. These examples illustrate how teachers find a balance between their educational beliefs and the constraints of reality and how they solve problems through reflective practice. In this context, teachers can enhance their expertise and develop practical knowledge by reflecting on their teaching practices and addressing classroom problems. More effort is required to bridge the gap between theory and practice in the field through research on teachers' practical knowledge of teaching and learning.

KEYWORDS Practical Knowledge, Expository Writing, Exposition Method, Writing Evaluation, Teaching and Learning of Writing, Teacher Agency, Reflective Practice, Collective Autoethnography