

포스트 AI 시대 학교 교육 환경의 변화와 확장된 문해력 교육

서 혁 이화여자대학교 국어교육과 교수(제1저자)

김연지 이화여자대학교 국어교육과 박사 수료(공동저자)

* 이 논문은 제80회 국어교육학회 연합학술발표대회(2023.12.02.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 머리말
- II. 학교 교육 환경의 변화: 포스트 팬데믹, 포스트 AI
- III. 국어 교육의 패러다임 전환: 확장된 문해력
- IV. 국어 교육의 대응: 변혁성과 항존성
- V. 맺음말

I. 머리말

인류의 역사는 변혁의 역사이다. 이는 거시적 관점에서는 물론이고 미시적 관점에서도 그러하다고 볼 수 있다. 변혁의 핵심은 물리적 측면에서의 시간과 공간의 확장, 정신적 측면에서의 지식과 사고의 심화이다. 시간과 공간의 확장은 물리적 속도와, 지식과 사고의 심화는 정신적 심화와 밀접한 관련을 갖는다. 이러한 확장과 심화는 인류 역사에서 최근 들어 가장 가파른 상승 곡선을 보여준다고 할 수 있을 것이다.

그러나 이러한 확장은 인류의 집단적(공동체적) 차원과 개인적 차원에서 반드시 일치하거나 비례하는 것은 아니다. 즉, 인류의 역사가 변혁의 역사라 할지라도 생물학적 인간 개개인이 그 변혁에 비례하여 변화하거나 확장, 심화될 수는 없다. 인간은 태생적, 본원적 한계를 갖는 존재이기도 하기 때문이다.

과학기술 문명과 도구의 발전은 생물학적 존재로서의 인간이 수행하는 사유의 깊이를 근본적으로 변화시켰다고 보기는 어렵다. 그렇지 않고서야 인류가 2천여 년 전의 플라톤, 아리스토텔레스, 공자, 석가 등의 깨달음을 여

전히 논할 이유가 있겠는가? 다만 인간은 개인적 존재일 뿐만 아니라 지식과 기술, 문화를 축적하고 발전시켜 나가는 공동체적 존재라는 점에서 독보적인 생물학적 존재라는 특성을 가질 따름이다.

이는 학교 교육 환경의 변화를 통찰하는 데 있어서 매우 중요한 의미를 갖는다. 학교 교육의 역사는 근대적 의미역에서는 수 세기에 불과하겠으나, 본질적 측면에서는 유사 이후의 시대를 모두 포괄하며 수십 세기 전으로 거슬러 올라갈 수 있다. 수메르의 점토판 필경사 교습소가 남긴 기록들을 통해 이를 확인할 수도 있다.

한편, 변혁은 혁명적 변화의 다른 표현이라고도 할 수 있다. 그 변혁의 핵심에는 교육과 리터러시가 자리 잡고 있다. 인류의 역사를 리터러시¹⁾의 측면에서 보자면, 소통의 속도와 공간의 확장은 이루어졌으나 그 깊이가 얼마나 확장되었는지는 여전히 미지수다. 소통 행위의 속도와 넓이가 항상 깊이를 담보해 주는 것은 아니다. 즉, 외연의 확장이 심연의 확장을 지연시키기도 하고, 때로는 방해하기도 한다. 변혁의 역사는 그 시대와 공간에 따라 차이와 양상을 보여주면서도, 켜켜이 쌓인 인류 문화의 발자취 아래 깊숙이 자리 잡고 있다.

학교 교육 환경의 변화와 국어교육의 대응을 살펴보는 데 있어서도, 우리는 거시적 측면과 미시적 측면을 모두 고려할 필요가 있다. 구체적으로, 거시적 측면에서는 인간과 (언어)교육의 항존적(恒存的) 특성이 무엇인가를 고려할 필요가 있다. 미시적 측면에서는 최근 팬데믹 이후 급변하고 있는 학교 교육 환경의 변화와 다음 세대까지를 고려하는 국어교육의 대응 문제를 살펴볼 필요가 있다. 이는 매우 방대한 작업이 될 것인바, 본고에서는 국어교육의 목표, 내용과 방법, 평가의 측면에 초점을 두고 논의해 보고자 한다.

1) 본고에서는 '리터러시, 문식성, 문해력'이라는 용어를 혼용하는바, 그 의미 차이는 크게 다르지 않다.

II. 학교 교육 환경의 변화: 포스트 팬데믹, 포스트 AI

우리가 미시적으로 변혁의 역사를 경험했다면 그 중심에는 최근 몇 년 간의 팬데믹이 있을 것이다. 인류는 팬데믹으로 인해 소통 방식의 변화, 교수 학습 공간과 방법의 변화, 관계의 변화, 지식과 경험의 생산 및 수용의 변혁을 경험했다. 아울러 미래 세대가 지녀야 할 핵심역량이 무엇인지에 대한 논의가 심화되는 계기가 되었다.

사실 팬데믹 시기 이전에도 ‘불확실성(uncertainty)’으로 대표되는 미래 사회를 살아가는 데 필요한 역량에 대한 논의는 활발하게 진행된 바 있다. 기술·산업의 혁신, 기후 위기, 정치·경제의 불안 등 예측할 수 없는 변인에 유연하게 대처하고 적응할 수 있는 인간을 길러내기 위해 학습자들에게 무엇을 어떻게 교육해야 하는지가 급세기 들어 교육계가 직면한 가장 중요한 화두였다. 그중에서도 미래 사회에 필요한 ‘핵심역량’의 개념을 도입한 OECD의 DeSeCo(Definition and Selection Of Key Competency) 프로젝트(OECD, 2005)와 구체적인 교육 실천 방향을 제시한 OECD 교육 2030 프로젝트(OECD, 2019a)는 교육과정 개선 방향을 모색하는 교육 주체들에게 많은 주목을 받았다.

OECD 교육 2030 프로젝트는 ‘학습자들이 더 나은 삶을 위해 미래를 만들고 사회를 변화시키기 위해 필요로 하는 지식, 기능, 태도의 총체’로서 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’을 제시하였다. 또한 ‘학생 주도성(student agency)’ 개념을 통해 ‘스스로 학습 목표를 설정하고, 자원을 효과적으로 활용하며, 학습 과정을 평가하고 성찰하는 의지를 지닌 주체’로서 바람직한 학습자의 상(像)을 설정하였다.²⁾ 국어교육계에서도 이러한 비전을 공

2) 학생 주도성과 관련된 연구 성과를 종합적으로 검토하여 그 개념역을 규명하는 것을 시도한 편지윤·정혜승(2023)에서는 학생 주도성을 ‘학생이 자신과 세계에 대하여 영향력을

유하고 우리의 교육과정과 교육환경에 적합하게 전유하려는 노력(김종운·옥현진·조재윤, 2020; 민병곤, 2021; 서혁, 2022; 옥현진, 2022; 원진숙, 2023; 정혜승, 2020)이 꾸준히 전개되었다. 즉, 주체성, 능동성, 책임감과 공동체 참여 역량(정혜승, 2019, 2020), 비판적 이해와 실제 수행 능력(민병곤, 2021), 변혁적 역량(transformative competence), 학습자 주도성(agency)과 협력적 주도성(원진숙, 2023), 총체성, 수행성 및 반성 능력, 맥락성, 계속성(이인화, 2023) 등이 강조된 바 있다.

한편, 2020년 본격화된 코로나19 팬데믹 사태는 미래 교육에 대한 비전을 구체화한 ‘기획’에 가까웠던 이러한 담론을 거대한 실험의 장으로 이끌었다. 교육 생태계를 구성하는 모든 이들이 갑작스러운 재난에 대처하기 위해 고군분투하는 상황은 미래의 불확실성을 현실로 시연한 것이었다. 일상을 회복한 지금, 팬데믹 사태가 교육 분야의 디지털 전환을 앞당겼거나, 불가피한 상황에서도 유연한 학사 운영이 가능한 시스템을 갖추게 했다고 자축하는 것 이상의 논의가 필요하다. 다시 말해, 팬데믹 이전에 태동하여 무르익은 미래 교육 담론의 실효성을 재고하고, 보완해야 할 지점을 모색하는 기회로 삼아야 할 것이다.

먼저, 학교 교육 환경에서 소통의 양상에 대해 구체적으로 훑아보아야 한다. 원격 수업의 원활한 운영을 위한 물리적 인프라가 어느 정도 구축되자, 온라인 공간에서 이루어지는 수업에서의 소통 양상에 대한 논의가 본격화되었다. 무엇보다도 큰 염려는 교실 수업이 지니는 실재성(reality)을 온라인 수업에서 실재감(presence)만으로는 구현해 내기 어렵다는 것이었다. 실재감은 수업 참여자의 상호작용과 참여의 정도로 나타나며 교수적 실재감(teaching presence), 인지적 실재감(cognitive presence), 사회적 실재감(social presence)과 같은 하위 요소가 유기적으로 연결되어 나타나는 복합

행사하고자 학교 안팎에서 학습의 설계 및 실행 전반에 의도적으로 관여하는 등 학습 주체로서의 역할을 책임감 있게 실천하는 능력’이라 정리하였다.

적인 개념이다(Garrison, 2007). 학습자들은 ‘온라인 공간’에 있다는 인식으로 인해 기존에 가지고 있던 온라인 상호작용의 관례를 온라인 ‘수업’에서도 따르는 경향이 있다. 이는 온라인 수업 상황에서 카메라를 꺼두거나 교사와의 소통 과정에서 적절하지 않은 말투나 태도를 보이는 상황으로 이어지기도 했다(임선일·이정연·김성호·허은철·정재민·이용민, 2021). 온라인 수업에서 드러난 이러한 문제는 일방적 소통, 수업 참여도 저하, 나아가 학습 격차로 이어질 수 있다. 온라인 수업의 실제성 제고를 위해서는 온라인 수업에서 실재감에 영향을 주는 요인들을 파악하여, 온라인 수업에 적합한 소통 문화를 구축해 나가야 한다는 과제가 남는다.

학생 개개인이 온라인 교수·학습의 상호작용을 각기 다르게 경험한다는 것 또한 중요한 문제이다. 가령 코로나19 상황에서 초·중학생의 학교 교육 경험을 조사한 김현자·김경집·김도희·김혜경·남상희·이정화(2021)에 따르면, 교실 수업에서는 부끄러워서 질문을 잘 하지 않는 학생이 온라인 실시간 수업에서의 채팅 기능을 적극적으로 활용하는 경우가 있는가 하면, 교실 수업에서는 소통의 어려움을 느끼지 않는 학생이 온라인 수업에서는 마이크를 켜는 것이 부담스러워 질문하는 것을 주저하기도 하였다. 이처럼 학생들이 경험하는 소통의 양상이 다양할 수 있다는 것은 에듀테크 시스템 구축 그 자체보다는 개별 학습자에게 유의미하고 유목적적인 활용이 중요하다는 것을 시사한다.

더불어, 팬데믹 사태는 ‘타인과 소통하고 관계 맺는 공간’으로서의 학교 환경에 대해 새롭게 조망하는 계기가 되었다. 코로나 시기 교사들의 학교 경험을 분석한 임선일 외(2021)에서 연구에 참여한 교사들은 교육의 본질이 교사와 학습자 간의 관계 형성에 있으며, 기술적인 문제보다는 함께하고 참여하는 수업의 본령에 대해 먼저 생각해야 한다고 하였다. 이러한 관점은 코로나19로 인한 학습 결손을 해결하기 위해 인지적인 측면뿐 아니라 정·의적·심동적 측면 또한 함께 고려할 필요가 있다는 문제의식(이정연·이용민·이혜선·박혜연·권희림, 2021)에서도 드러난다. 학교가 수업과 평가가 이

루어지는 공간일 뿐만 아니라, 타인과의 소통을 통해 더불어 생활하며 관계를 맺고 공동체의 일원으로 살아갈 자질을 배우는 공간이어야 한다는 믿음이 등고 수업이 부재하게 된 상황에서 재조명된 것이다(김경애, 2020; 최성광, 2022).

이러한 논의는 제도화된 공간으로서 전통적인 학교의 가치와 역할을 성역화하는 방향이 아니라, 학습자들이 실제로 소통하고 학습하는 삶의 양태를 학교가 어떻게 포섭할 수 있을지에 대한 고민으로 나아가야 할 것이다. 학생들이 등교하지 못하게 되자 가시화된 문제들은 ‘학교 너머’에도 학생들의 삶이 있다는 것, 그리고 학생들의 실제 삶을 포용하지 못하는 제도는 위태로울 수밖에 없다는 것을 명징하게 드러낸 것이다. 따라서 학교 교육의 시공 확장을 위해서는 기술적인 인프라 구축뿐만 아니라, ‘공동체 안에서 소통하며 성장하는 주체로서의 학생’을 중요하게 고려할 필요가 있다.

이처럼 팬데믹을 통과하며 학습 환경의 안정성이 위협받을 수 있는 상황이 언제든 다시 일어날 수 있다는 것을 실감하자, 전술한 미래 교육 담론을 새로운 성찰의 눈으로 볼 수 있게 되었다. 무엇보다, 학습자가 변수로 가득한 환경에 유연하게 대처하면서 깊이 있는 학습을 스스로 이끌어가야 한다는 점에서 학생 주도성 개념은 학습자의 역할과 위상을 이해하는 데 여전히 유효하다. 학습의 범위와 공간이 학교 안팎을 아우르게 되면, 학생은 자신의 학습에 대해 스스로 책임을 부여하고 그 이행에 대한 평가까지 도맡아야 한다(편지윤·정혜승, 2023). 이뿐 아니라 학생이 온라인 수업과 같은 새로운 학습의 국면에서 교사와 함께 상호작용 방식을 조정하고, 나아가 소통 문화를 구성해 나가는 주체로 거듭나야 함을 확인해 주었다. 또한 학습자로서 자신과 학습 공동체에 대한 이해를 바탕으로 에듀테크를 효과적으로 활용할 수 있는 능력을 갖추어야 한다는 점도 팬데믹 사태가 증명해 주었다. 더불어 온라인 교실과 오프라인 교실에서 수업의 차이점을 파악하고 동료 학생, 교사, 학부모와 같은 이들과 상호지원하며 ‘협력적 주도성(co-agency)’을 실현하는 교육 공동체의 청사진을 그려볼 수 있게 되었다.

변혁적 역량 개념에서 복잡한 문제를 해결하고 갈등을 해소하기 위해 공동체의 협력과 행동을 성찰하고 평가할 수 있는 책임감을 강조한 것(OECD, 2019b) 또한 재난 상황을 통과하며 그 중요성을 입증하였다. 학생들은 위기 상황에서 통찰력과 협력을 바탕으로 다양한 사례를 대처하고, 갈등 상황을 해결할 수 있는 새로운 시나리오를 상상하는 과정에서 창의적 문제 해결 능력과 회복탄력성을 기를 수 있다. 또한 팬데믹 사태와 함께 두드러진 교육 불평등과 학력 격차 심화는 학생들의 수준이나 상황과 무관하게 학습권을 보장해야 한다는 학습복지의 필요성을 강화했다(이희현, 2021). 상호의존성이 미래 사회에서 공존해 나갈 수 있는 기본 전제임을 인식하고, 소외된 이들을 포용할 수 있는 주체를 길러내는 것으로 교육의 목표를 재편해 나가야 한다. 이러한 목표를 이루기 위해 학교는 안전하고 유연한 교육환경을 제공하는 동시에, 소통과 협력의 문화를 바탕으로 한 교육 공동체로서 기능해야 할 것이다.

이처럼 교육환경이 변화하고 그에 따라 교육의 역할이 재편되고 있는 지금, 국어교육은 어떠한 사유를 통해 발전 방향을 모색해 나가야 하는가? 이제는 포스트 팬데믹을 넘어서 포스트 챗GPT, 더 넓게는 포스트 AI 시대를 고민할 때이다. 이 질문에 대답하기 위해, 다음 장에서는 미래를 살아가는 데 필요한 역량으로서 문해력의 의미를 문해력 교육의 국면에서 논의해 보고자 한다.

III. 국어교육 패러다임의 전환: 확장된 문해력

팬데믹이 디지털 전환을 일십 년 앞당겼다는 이야기들이 회자된 바 있다. 그리고 곧바로 챗GPT와 함께 인공지능(AI)의 시대가 도래했다고 해도 과언이 아닐 것이다. 이제는 포스트 팬데믹을 넘어서 포스트 AI 시대를 열

두에 두어야 하는 시기가 되었다. 포스트 AI 논의는 인류에게 다가온 AI 시대를 기정사실화 하되, AI 완성 이후의 시기를 의미하기보다는 AI의 한계를 보완 혹은 극복하기 위한 측면에서 탐구되고 있다.

이러한 맥락에서라면 포스트 AI 논의는 교육의 국면에서, 특히 국어교육의 국면에서 가장 선도적으로 다뤄져야만 하는 주제라고 할 수 있다. 본고에서는 ‘확장된 문해력’의 관점에서 이 문제를 다뤄보고자 한다.

확장된 문해력이란 양식(mode)의 확장, 맥락(context)의 확장, 영역(분야)의 통합과 확장(융복합), 주체의 확장(개인에서 공동체로)으로 요약될 수 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1. 맥락통일성과 복합맥락을 고려한 의미 구성 능력

팬데믹이 미래 교육의 역할과 목표에 던진 질문에 대한 논의가 활발히 진행되고 있을 즈음, 교육 분야, 특히 문해력 교육 분야에 또 다른 과제가 도착하였다. 2022년 11월에 공개된 대규모 언어모델(Large Language Models, LLM) 기반의 대화형 인공지능 챗GPT가 그것이다. ‘기계를 지적으로 만드는 것’을 본령으로 하는 인공지능 기술(Nilsson, 2009)이 어느 정도 대중화가 된 것과는 별개로, 전 세계는 챗GPT에 열광하는 동시에(3개월 만에 월 사용자 1억 명에 도달하였다) 충격을 금치 못했다. 이는 우리가 ‘읽고 쓰는 행위’, 혹은 ‘언어로 사고하는 것’이 인공지능 기술이 침범할 수 없는 인간만의 고유한 영역이라 믿어 왔음을 방증한다.

하지만 챗GPT가 산출해 낸 결과물이 ‘언어로 사고하는 것’이라 할 수 있을까? 이 질문에 대해 답하는 과정에서 우리는 미래 교육에서 강조해야 할 ‘인간의 문해력’의 면모가 무엇인지에 대한 실마리를 찾을 수 있을 것이다.

디지털 전환 시대에 소통 환경의 변화는 이미 문해력의 개념 확장을 견인하였다. 특히 온라인 소통 환경에서 독자는 복수의 양식, 복수의 텍스트를 응집적인 의미 구성체로 직조해 내기 위해 텍스트와 텍스트의 맥락까지 생

성해내야 하는 위치에 선다. 필자는 이러한 ‘맥락(context)’과 ‘통일성(coherence)’의 융복합적 의미 구성 과업을 ‘contexerence(맥락통일성, 컨텍스터런스)’라 명명한 바 있다(서혁, 2023).

다음의 질문과 답변은 독자, 텍스트, 맥락이 복잡하게 상호작용하여 의미를 구성하고 문제를 해결하는 과제를 챗GPT가 수행해 낼 수 있을지를 알아보기 위한 것이다.

Suh) 서대문 버스 정류장에는 사람이 서른두 명 있는데 그중 여자가 열일곱 명이고 어린애는 다섯 명, 젊은이는 스물한 명, 노인이 여섯 명입니다(김승옥, <서울, 1964년 겨울>에서). 그렇다면 젊은 남자의 수는 몇 명일까?

ChatGPT) 문제에서 주어진 정보에 따르면 여자가 17명, 어린이가 5명, 젊은이가 21명, 노인이 6명이라고 명시되어 있습니다. 여기서 “젊은이”는 여자와 남자를 합한 수를 의미합니다. 따라서 젊은 남자의 수를 찾으려면 전체 젊은이 수에서 여자의 수를 뺀 값을 계산해야 합니다. $21\text{명(젊은이)} - 17\text{명(여자)} = 4\text{명}$. 따라서 젊은 남자의 수는 4명입니다.

일견 논리적으로 보이는 답변이지만, 정확하지 않다. ‘어린이’와 ‘노인’이 모두 여자라면 ‘젊은 남자’의 수는 최대 15명이 될 수도 있기 때문이다.³⁾ 챗GPT는 ‘노인’이나 ‘어린이’ 또한 ‘여자’일 수 있다는 사실을 고려하지 않았다. 이는 상의어, 하의어와 같은 단어의 의미 범주를 파악하지 못한 것에서 나온 결과일 수도 있고, ‘여자’를 ‘젊은이’로 처리하는 데이터를 주로 학습한 결과일 수도 있다. 전자의 경우라면 통사적으로 완벽한 결과물을 내놓는 것처럼 보이는 챗GPT가 초등학교 3-4학년 학생들이 국어 교과에서 학습하는 ‘단어 간의 의미 관계 파악’에서조차 어려움을 겪는다는 것이고(논리적 오

3) 참고로 대학생 30명을 대상으로 한 필자의 간이 실험에서 약 30%에 해당하는 학생들은 이러한 경우의 수를 분석하여 정확한 반응을 보여 주었다.

류), 후자의 경우라면 성별 편향이 있는 데이터를 통해 학습한 결과를 출력물로 내놓을 수 있다는 것이다(윤리적 문제). 양자의 문제점은 모두 챗GPT가 질문 텍스트에 대한 답변을 출력하는 과정에서 맥락적 의미 구성을 하지 못한다는 것에 기인한다. 다음의 질문 또한 살펴보자.

Suh) 파리를 사랑하십니까?

ChatGPT) 죄송합니다만, 저는 개인적인 감정이나 경험을 가지고 있지 않습니다. 따라서 사랑이나 선호에 대한 개인적인 의견을 표현할 수 없습니다. 하지만 파리는 세계적으로 아름다운 도시로 알려져 있고, 많은 사람들이 그 도시의 역사, 문화, 예술, 음식 등을 즐기고 있습니다. 파리에 대한 감정은 각 개인에게 따라 다를 것이며, 여러분의 경험과 인상에 따라 다를 것입니다.

질문에서 빌려온 원작 소설(<서울, 1964년 겨울>)에서 인물들이 주고받은 선문답과 굳이 비교하지 않더라도, 챗GPT는 ‘파리’를 ‘프랑스의 수도’로 해석하여 답변을 출력했다. 챗GPT는 대량의 데이터를 학습하여 ‘주어진 문맥과 질문에 가장 적절하다고 판단되는’ 정보와 언어 규칙을 활용하여 답을 생성한다. 여기에서 ‘가정 적절한’을 판단하는 기준은 대량의 훈련 데이터에서 학습한 ‘확률적 모델’을 기반으로 한다. ‘파리를 사랑하십니까?’라는 질문을 들었을 때, 곧장 ‘곧장’인 파리를 제외하고 ‘프랑스의 수도’로 답변을 출력해 낸 것은, 챗GPT가 한 문장으로 제시된 질문에서 그밖에 다른 맥락을 찾을 수 없었고, 따라서 학습 데이터에서 ‘확률적으로 가능성이 가장 높은’ 답변을 골라냈다고 할 수 있을 것이다(이는 챗GPT가 직접 밝힌 이유이다).

챗GPT가 겪은 곤혹스러움을 똑같이 인간에게 겪게 해 보면 어떨까? 앞뒤 맥락 없이 ‘파리를 사랑하십니까?’라는 질문을 들었을 때, 인간은 ‘그밖에 다른 맥락을 찾을 수 없다’라는 그 이유로 인해 오히려 더 다양한 가능성을

고려하게 된다. 혹은 질문으로 응수할 수도 있을 것이다.⁴⁾

이는 Hartman(1992)의 ‘잠재적 텍스트(potential texts)’ 개념과 연관 지어 볼 수 있는 측면이다. ‘잠재적 텍스트’란, 독자가 다양한 텍스트를 변형, 교차, 연결하면서 일종의 ‘잠재태’로서 의미 및 맥락 구성에 참여하고 있다는 것을 의미한다(오은하, 2020: 38 재인용).⁵⁾ 챗GPT가 답변을 출력하는 속도나 다룰 수 있는 분야의 광범위함을 인간이 따라갈 수 없다는 점은 부인할 수 없지만, 인간이 잠재적으로 가지고 있는 맥락적 의미 구성의 잠재태는 챗GPT가 출력하는 답변과 그 층위가 ‘질적으로’ 다르다고 할 수 있을 것이다.

전술한 사례를 통해 살펴본바, 챗GPT는 대량의 데이터를 통해 학습한 지식을 요약하여 기술적 오류가 없는 문장으로 출력해 낼 수 있지만, 주어진 텍스트에서 잠재된 맥락을 고려하는 의미 구성의 층위로 나아가지는 못한

-
- 4) 실제로 대학생 30명을 대상으로 한 필자의 간이 실험에서 절반 이상의 학생들이 곤충 ‘파리’와 도시 ‘파리’에 대한 의견을 모두 함께 보이거나, ‘파리’의 정확한 의미를 질문하는 반응을 보여 주었다.
- 5) ‘잠재적 텍스트(potential text)’에 대한 개념은 향후 좀 더 심층적인 연구가 필요하다고 판단된다. 요컨대, 기존에 인터넷 텍스트 읽기에서는 잠재적 텍스트를 ‘(탐색, 평가, 선택의) 대상으로서의 텍스트’라는 측면에서 주로 사용되어 오고 있다. 그런데, 다른 한편으로는 잠재적 텍스트를 독자의 목표와 생산(재구성)을 지향하는 ‘목표로서의 텍스트’ 차원에서 바라볼 수도 있다. 즉, 모든 독자는 정도의 차이는 있더라도 잠재적 텍스트를 가지고 있다고 볼 수 있다. 이러한 관점은 독자 주도성이나 읽기 목적, 과제의 측면에 훨씬 부합하고 시사하는 바도 크다. 참고로 Hartman(1992: 297)에서는 “텍스트는 본질적으로 확장 가능하고, 함축적이며, 다른 텍스트와 연결되어 있다. 그 결과, 텍스트는 다른 텍스트와 근접한 순간에만 실현되는 가상의 존재를 나타내는 잠재적 공간으로 존재한다”라고 언급하고 있다. 이는 인터넷 읽기 상황에서 다양한 사이트를 기반으로 하는 상호텍스트성의 특성을 잘 드러내 주기는 하나, ‘대상으로서의 잠재적 텍스트’ 관점을 보여준다. 조병영(2012) 등에서도 “복잡하고 광대한 인터넷 하이퍼텍스트 구조 안에서는 자신의 독서 목적에 부합하는 정보를 검색하고 선택하는 일의 중요성과 복잡성”을 언급하며 ‘잠재적 텍스트의 실현과 구축(realizing and constructing potential texts to read)’을 강조하고 있는바, 이 역시 ‘(읽어야 할) 대상으로서의 잠재적 텍스트’ 관점에 가깝다고 할 수 있다.

다. 주어진 자원이 부족한 상황에서 상상력을 발휘하여 새로운 지식을 창안하거나, 투입되는 자원이 없더라도 끊임없이 해결 방안을 창발하고자 하는 의지와 태도는 오롯이 인간에게 속한 것으로 보인다. 이는 일찍이 홀블트가 언어창조라는 측면에서 인간이 ‘유한한 수단들을 무한하게 사용’하고 있다고 말한 것과 공명한다(이성준, 2013).

또한 맥락적 의미 구성 능력은 ‘질문에 답변하는 능력’을 넘어서 ‘질문을 하는 능력’에서 빛을 발한다. 질문은 기존의 구조와 현상을 ‘당연한 것’으로 받아들이지 않는 비판적 자세와 주변 세계의 다양한 대상에 호기심을 가지는 탐구력과 상상력의 발현이다. 인류가 지금껏 기술과 정신세계의 발전을 이룩한 데에는 늘 질문하는 행위가 그 시발점이었다 해도 과언이 아닐 것이다. 학습자를 ‘질문의 대상’이 아닌 ‘질문하는 존재’로 봐야 한다는 관점(정혜승, 2018)은 질문이 언어적 사고 능력을 함양할 수 있다는 훌륭한 수단이자 그 결과물임을 강조하는 것이다.

대화형 인공지능 에이전트에게 ‘어떻게’ 질문을 하느냐에 따라 응답의 품질이 크게 달라질 수 있다는 사실이 ‘프롬프트 엔지니어링(prompt engineering)’이라는 새로운 분야를 낳은 것에 주목해 보자. 인공지능 모델이 반응할 수 있도록 가장 정확한 질문을 만들어내는 것, 이는 거대 언어모델이 잘 학습할 수 있도록 ‘주어진 맥락 속에서 단어, 상황, 예시 등을 고려하는 맥락적 의미 구성을 실천’하는 인간의 능력이다.

더 나아가서는 필요한 정보나 결과를 도출해 내기 위해 AI에게 과제를 정확하게 제시하고 설명하고 이해시킬 수 있는 지시(command) 능력을 갖추고 있어야 한다. 달리 말하자면, AI를 잘 활용하기 위해 인간이 AI를 잘 이해하고 비판적으로 바라볼 수 있어야 한다. 인간이 AI보다 더 똑똑해야 하는 이유가 여기에 있는 것이다.

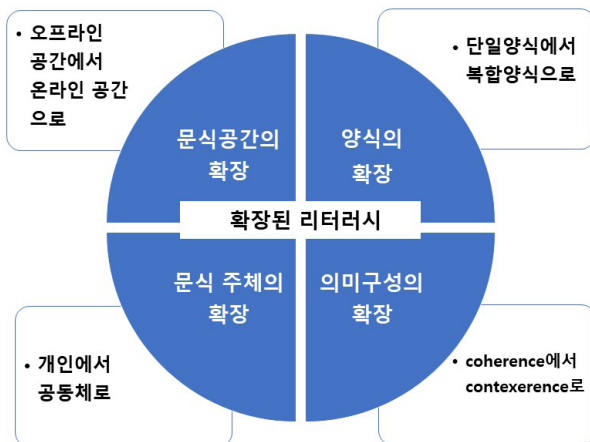
마지막으로 이 모든 과정을 통어하는 비판적 성찰 능력을 생각해 보자. 인공지능은 학습된 데이터를 바탕으로 결과물을 출력하는 과정에서 자신의 행위를 돌아보지 않는다. 질문에 특정한 함의나 의도가 없는지 탐색하거나,

질문에 답변하기 위해 검토하고 요약하는 자료에 편향이나 오류가 없는지, 출력한 답변을 내놓기 전에 질문자에게 이 답변의 내용이 어떠한 반응을 일으킬지 고민하지 않는 것이다. 이 또한 맥락적 의미 구성 능력의 핵심을 이루는 ‘인간의 고유한 문해력’일 것이다.

이 모든 것을 고려할 때, 챗GPT가 촉발한 ‘인간의 읽고 쓰는 행위란 무엇인가’에 대한 고민에서 핵심은 ‘결과물의 완성도’가 아니라 ‘결과물을 산출하기까지의 과정’이 되어야 한다. 읽기와 글쓰기라는 행위를 그럴싸한 결과물을 내는 수준에서 이해할 것이 아니라, 생각을 버리고 키우는 훈련의 일종이라고 볼 때(김재인, 2023), 그러한 훈련을 복돋는 것을 인공지능 시대, 좀 더 구체적으로는 포스트 챗GPT와 포스트 AI 시대 문해력 교육의 목표로 삼을 수 있을 것이다.

2. 국어교육 패러다임 전환을 위한 리터러시 외연의 확장

문자 언어를 매개로 이해하고 소통하는 능력을 의미했던 리터러시는 꾸준히 그 의미역을 확장해 왔다. 먼저, ‘양식(mode)’의 측면에서의 확장을 들 수 있다. 의미가 다양한 표상적, 소통적 자원을 통해 구성되며, ‘문자 언어’는 그러한 자원 중 하나일 뿐(Kress & van Leeuwen, 2001)이라는 복합양식 문식성 논의의 전제는 의미 구성을 위한 기호 자원의 다양화, 다층화, 다원화가 가속화되고 있는 현재와 미래에 여전히 유효하다. 무엇이 기호 작용을 하는 자원의 복합체인지, 즉 무엇이 양식인지를 판단하고 의미를 구성하는 능력은 미래를 살아가기 위한 리터러시의 핵심 요소가 될 것이다. 리터러시의 확장 양상에 대한 논의를 도식화하면 <그림 1>과 같다.



〈그림 1〉 확장된 리터러시의 요소

다음으로 문식 ‘공간’의 확장을 들 수 있다. 온라인 공간에서 문식 실천 주체들이 무엇을 어떻게 읽고 쓰는지, 누구와 어떠한 방식으로 상호작용하는지, 다양한 공간에서의 문식 실천이 어떻게 다르고 어떠한 영향을 주고받는지에 대한 고민은 앞으로도 지속될 것이다. 인공지능이 온라인 문식 공간의 소통 주체로 등장하면서 논의는 다시 한번 새로운 국면으로 나아가고 있기도 하다.

양식의 확장과 문식 공간의 확장은 전술한 ‘맥락적 의미 구성’으로의 확장과 긴밀히 연계되어 있다. 통합하면, ‘온오프라인의 문식 공간을 넘나들며 복수의 양식과 맥락을 맥락통일성(복합 맥락의 의미 구성)에 터하여 읽어낼 수 있는 능력’을 확장된 문해력으로 정의할 수 있을 것이다. 그렇다면, 이 능력을 발현하고 실천하는 주체는 누구인가? 이 질문에 대한 답변으로, 확장된 리터러시의 주요한 부면으로서 개인에서 공동체로의 소통 ‘주체’의 확장을 논할 필요가 있다. SNS 등을 기반으로 하는 디지털 네트워크의 일상화는 시간적으로나 공간적으로나 엄청나게 확장됨과 동시에 소통과 담화공동체라는 문식 주체의 확장도 동시에 가져왔다. 이는 소통의 주체, 방식, 내용의

측면에서 긍정적이면서도 동시에 부정적인 다양한 문제점들을 보여 주고 있기 때문이다.

앞서 학교 환경의 변화를 통해 미래 교육 담론을 되짚어 본바, 학습자가 실제 삶 속에서 ‘타인과 협력하고 연대하며 공존하는 주체’로 성장할 수 있도록 지원하는 것에 방점이 찍히고 있었다. 이는 리터러시의 본질과 맞닿아 있는 지점이기도 하다. 리터러시란 결국, 공동체 속에서 살아가는 개인이 행복한 삶이라는 궁극적인 지향을 이루기 위한 조건이자 토대이기 때문이다. 교육의 목표가 개인의 경쟁력을 길러 주는 것에서 공존의 감수성과 시민의식을 함양하는 것으로 전환되었다면, 응당 리터러시를 실천하는 주체도 ‘개인’의 차원에서 ‘공동체’의 차원으로 나아가야 한다. 이때의 공동체는 단지 실세계에 실존하는 인간 공동체뿐만 아니라, 현존하는 ‘실제 세계 + 가상 공간’ 속의 공동체를 비롯하여, 인류 역사상 존재해 온 지식과 담론의 문화·역사적 공동체를 포함하는 것이 타당하다.

주지하듯, 리터러시는 인간이 세계를 이해하는 데 핵심적인 능력이며 미래의 학습 및 사회참여의 가능성과 직결된다. 무엇보다도, 리터러시를 통해 개인은 인류가 성취해 온 다양한 지식에 접근할 수 있게 된다. 2021년 UNESCO 국제미래교육위원회에서 발표한 ‘함께 그려보는 우리의 미래: 교육을 위한 새로운 사회계약(이하 ‘UNESCO 교육의 미래’) 보고서’(UNESCO, 2021)에서는 이를 ‘공유지식(knowledge commons)’이라 하여, 인류가 공유하는 광대한 정보와 지식, 지혜라는 자원에 접근하고 그것에 기여할 권리를 교육받을 권리의 핵심으로 보고 있다. 하지만 지금까지 교육을 통해 전승된 지식에는 왜곡과 배제가 있음을 부인할 수 없다. 따라서 교육 공동체는 함께 기존의 지식을 성찰하고, 새로운 지식을 창조하여 적용해 보고, 다시 한번 성찰하는 과정을 통해 지식의 진화를 견인해야 한다. 이 과정에서 리터러시를 함양하고 실천하는 주체는 개인이 아니라, 개개인의 조합 그 이상인 공동체일 수밖에 없을 것이다.

요컨대, 확장된 리터러시를 실천한다는 것은, 무엇을 의미 구성의 자원

으로 삼든(복수의 양식, 특정한 미디어, 인공지능과 같은 최첨단 기술, 다양한 형태의 데이터 등) 맥락적 의미 구성을 적절하게 해내고, 그 과정에서 자신의 소통 행위를 적극적으로 성찰하고 평가하며, 협업을 통해 문식 실천 공동체의 문제를 해결하고 공유지식의 진화에 기여하는 행위가 될 것이다.

IV. 국어교육의 대응: 변형성과 항존성

1. 국어교육 목표의 변화

새로운 시대가 도래하고 학교 교육 환경이 변화한다면 응당 교육 목표도 변해야 한다. 다만, 교육의 본질, 인간의 본질까지 변할 수는 없을 것이다. 교육의 본질과 인간의 본질이 변한다면, 이를 ‘교육’, ‘인간’이라는 이름으로 부르는 것이 정확한 표현이라 할 수 없기 때문이다. 여기에서 ‘인간 교육’의 핵심은 공동체 속의 주체인 인간이 미래 문해력을 가질 수 있도록 체득적 성장과 성찰을 도모하는 것이라고 할 수 있다. 그리고 이를 위한 미래 국어교육의 핵심은 확장된 문해력을 길러주는 것이라 할 수 있다. 즉, AI의 발전에 맹목적으로 의존하지 않고, ‘체득적 성찰과 성장을 하는 존재’로서의 인간을 길러내는 것이 국어교육의 항존적 목표이다.

이는 ‘UNESCO 교육의 미래’에서 제시한 ‘미래 문해력(futures literacy)’ 개념과 공명한다. 미래 문해력을 실천하는 자, 즉 ‘미래 문해자(futures literate person)’는 ‘변동성(Volatility), 불확실성(Uncertainty), 복잡성(Complexity), 모호성(Ambiguity)’으로 설명되는 미래 사회(Fadel, Bialik, & Trilling, 2015)의 변화를 예측함으로써 미래에 대응할 수 있는 능력을 갖춘다. 즉 미래 문해자가 다양한 방식으로 ‘미래를 사용할(using the future)’ 수 있다는 것은 미래를 불가항력적 시간의 흐름으로 바라보지 않고, 의지와

의도를 가지고 구성해 나간다는 것을 의미한다(Miller, 2018). 미래 문해력(futures literacy)에서 ‘미래(futures)’가 복수로 표기된 것은, 개개인이 타인과 공존하며 다양한 미래를 상상해 볼 수 있다는 것, 그야말로 ‘가능성’을 암시한다.

미래 문해력의 핵심이라고 할 수 있는 문해력(Literacy), 수리력(Numeracy), 디지털 문해력(Digital literacy), 데이터 문해력(Data literacy)의 핵심은 문해력이다. 문해력이 없이는 다양한 분야의 리터러시에 성공적으로 안착하는 데에 커다란 도전에 직면한다. 이는 학습 맥락에서뿐 아니라 삶의 맥락에서도 마찬가지다. 그런 면에서 문해력은 학습 나침반(Learning Compass)일 뿐 아니라 삶의 나침반(Living Compass)이라 할 수 있을 것이다.

미래 교육의 이러한 비전을 지향하며, 국어교육에서는 함께 고민하며 공동체를 구축해 나갈 주체들로 성장시킬 수 있는 교육 내용과 방법론을 확보해야 할 것이다. 이를 위해 다음과 같은 내용들을 중요하게 고려할 필요가 있다.

무엇보다도 주도성(agency)을 갖춘 문해자로서의 능력을 신장시켜 주어야 할 것이다. 이와 관련하여 소통 환경의 변화에 대한 대응으로서 개인적 차원을 넘어서 공동체적 차원에서도 문제해결적·창의적·생산적 리터러시 능력을 길러주어야 할 것이다. 이를 위해 특히 삶의 맥락과 교과 학습의 맥락에서 통합적 접근이 필요하며 주체적·주도적으로 의미를 구성하고 실천할 수 있는 비판적 문해력을 중요하게 고려해야 할 것이다. 이를 바탕으로 대상이나 세계를 자신의 관점에서 새롭게 바라보고 해석하고자 하는 창의적 사고력이 요구된다. 특히 자신의 삶과 배경지식, 경험들을 통합적으로 적용하여 문제를 해결하는 사고 능력을 핵심에 둘 필요가 있다. 이를 토대로 궁극적으로 대상, 관점, 세계 등을 객관적이고 공감적 관점에서 이해하고자 하는 태도 역시 중요하게 고려할 필요가 있다.

2. 국어교육 내용과 방법의 변화

확장된 문해력을 실천할 수 있는 주체를 길러낸다는 목표를 국어교육에서 구현해 내기 위해서는 내용, 절차, 방법 등을 구체화하는 고민이 필요하다. 이는 국어교육이 위치한 독특한 학문 생태의 특성을 고려하면서도, 미래 교육 담론을 교육 현장에서 학습자들의 경험으로 안착시키는 길고도 어려운 과정일 것이다. 여기서는 앞 장에서 논한 확장된 문해력의 요소와 양상을 바탕으로 범박하게나마 앞으로 마련해 나가야 할 내용과 방법을 제안해 보고자 한다.

먼저, 양식의 확장은 복수의 양식, 복수의 텍스트를 다층적인 맥락 속에서 읽어낼 수 있는 능력을 국어교육의 핵심적인 내용으로 설계할 필요가 있음을 시사한다.⁶⁾ 문자 언어를 기반으로 학생들이 기호를 읽어 낼 수 있는 능력을 충분히 함양할 수 있게 지원하고(기초 문해력의 차원), 다양한 기호 자원을 인식하여 읽어 낼 수 있는 방법을 지도한 뒤, 이를 복합적으로 통합하여 읽어낼 수 있도록 교육의 내용을 심화·확대해 나가야 한다. 다만 확장된 양식을 읽어내는 교육이 단순히 기능적 성취에 그쳐서는 안 되며, 그것이 무엇이든 ‘의미 구성의 자원’으로 다양한 양식을 읽어내려는 태도와 성향을 길러줄 방법이 무엇일지에 대한 논의가 공존해야 한다.

다음으로, 디지털 전환기를 살아가고 있는 학습자들이 이미 확장된 문식 공간 속에서 살아가고 있다는 점을 고려해야 한다. 국어교육에서 고민해야 할 것은 에듀테크의 도입과 디지털 인프라 구축과 같은 논의를 넘어, 확

6) 2022년 맞춤형 학업성취도 자율 평가의 결과에 따라 초등학교의 교과별 학업 성취 특성을 분석한 박지현·백종호·곽혜정·이수정·최원경·박민호 외(2023)에 따르면, 읽기 영역 문항별 분석 결과에서 정답률이 가장 낮은(39.9%) 문항은 글, 표, 그림의 내용을 통합적으로 읽어낼 수 있는지를 평가하는 문항이었다. 이를 통해 초등학교 학생들이 표에는 제시되어 있지만 글에는 없는 정보, 표에는 없지만 글에는 제시되어 있는 정보 등을 확인하면서 다양한 자료를 복합적으로 읽어내는 데 어려움을 겪고 있다는 것을 짐작할 수 있으며, 복합양식을 읽어내는 능력을 국어 교과에서 중요하게 다룰 필요가 있음을 방증한다.

장된 문식 공간 속에서 학생들을 어떠한 문식 실천자로 길러내느냐의 문제이다. 새로운 세대의 학습자들은 이미 디지털 공간에서의 읽기에 익숙하다. 하지만 ‘익숙하다’라는 것이 그것의 원리를 이해하고 잘 부려 쓸 수 있다는 것을 담보하지는 않는다. 디지털 공간에서의 읽기의 특성을 파악하고 그것을 더 적절히 해낼 수 있는 능력뿐 아니라, 전통적으로 국어교육에서 강조해 온 ‘꼼꼼히 읽기(close reading)’ 능력 또한 함께 길러 주어야 하는 이유가 여기에 있다. 그리하여 읽기 상황과 맥락에 따라 적절한 방식을 취사선택하고, 유기적으로 연계하여 사용하며, 그 결과를 스스로 비판하고 성찰해 볼 수 있도록 이끌어야 한다.

나아가, 의미 구성의 확장 측면에서는 맥락적으로 의미를 구성해 낼 수 있도록 지원하는 동시에, 그러한 과정에서 학습자가 자신의 사고 과정을 메타적으로 점검하고 평가할 수 있는 내용을 마련해야 할 것이다. 이러한 관점에서, 챗GPT와 같이 언어처리를 중점으로 하는 인공지능 기술은 국어교육 현장에서 요긴하게 활용될 수 있다. 학생들은 인공지능 행위자에게 질문하는 과정을 통해 자기 질문의 적절성을 평가할 수 있고, 인공지능과 자신이 소통하는 방식을 돌아보며 소통 행위의 본질을 탐구할 수 있다. 인공지능이 출력한 결과물을 비판적으로 평가하는 과정에서 그러한 결과물이 나온 원인을 예측하며 수정·보완해 볼 수도 있을 것이다. 이러한 경험을 통해 학습자들은 인공지능의 수동적 사용자가 아니라, 어떠한 상황에서든 어떠한 과정으로 언어적 실천에 임할 것인가를 분석하고 설계하는 능력(김대행, 2002)을 갖춘 문식 실천의 주체로 성장할 수 있을 것이다.

마지막으로, 복수의 양식을 복합적으로 읽어내고, 상황에 따라 적절한 읽기 방식을 활용하며, 다양한 문식 실천의 상황에서 비판적·창의적으로 맥락적 구성에 임할 수 있는 능력은 타인과 더불어 살아가는 개인이 공동체와의 공존을 위해 발휘될 수 있어야 한다. 이를 위해 다양한 문식 실천 주체와 다양한 방식으로 소통 및 상호작용하는 경험을 국어교육이 제공해야 한다.

이때 ‘사회적 독서’는 국어 학습자가 공동체 안에서 연대하고 협력하는

문식 실천 주체가 되도록 지원하는 효과적인 교육 내용이자 방법이 될 수 있다. 사회적 독서란 사회와 연결된 주체로서의 독자가 실제 혹은 가상의 공간에서 텍스트의 의미를 구성, 공유, 실천하는 독서 활동이라고 할 수 있다. 즉 사회문화적 공동체 구성원으로서의 독자가 자신의 배경지식과 경험을 바탕으로 텍스트의 생산과 소통의 맥락을 이해하고, 이를 바탕으로 텍스트와 독자, 담화 공동체, 세상을 바라보는 새로운 안목과 렌즈를 형성하는 것이다(서혁, 2023). 이때의 실천이란 단지 행위로서의 실천만을 의미하는 것이 아니라 독자 자신과 대상, 세상을 바라보는 인지적·정서적, 사회적 변화, 그리고 그러한 변화를 향한 노력을 포함한다. 즉 사회적 독서는 텍스트와 사회문화적 공동체와의 역동적인 상호작용을 토대로 개인과 공동체가 성찰과 성장을 공유하는 과정이라고 할 수 있다. 이런 의미에서 ‘함께 읽는다’라는 것은 ‘잠재적 텍스트’의 의미역을 ‘공동체가 잠재적으로 가지고 있는 맥락적 의미 구성의 잠재태’로 확장하는 행위이며, 인류 전체가 지닌 ‘공유지식’의 발전을 도모하는 토대가 된다.

사회적 독서가 국어교육의 내용이자 방법으로 설계될 때, 학생들은 함께 맥락적으로 의미를 구성하는 과정에서 지식과 의견을 교환하는 동시에 크고 작은 갈등을 해결하고, 공동체가 직면한 문제에 대처하기 위한 다양한 시나리오를 구체화해 볼 수 있을 것이다.

3. 국어교육 평가의 변화

평가는 교육의 실효성을 점검하는 척도인 동시에 교육의 목표와 본질이 무엇인지 성찰하는 기회를 제공한다. 확장된 문해력을 실천하는 주체를 길러내는 것이 국어교육의 새로운 목표로 설정되었다면, 그러한 주체의 성장을 확인하고 견인하는 평가의 방법과 원리에 대한 고민이 수반되어야 할 것이다.

문해력 평가의 국제적 동향을 살핀 정혜승·김혜정·편지운(2023)에 따르면, 평가를 치르는 학생들의 ‘삶과 연계된’ 텍스트 이해 능력을 평가하는

것이 중요하다는 인식이 확장되고 있음을 확인할 수 있다. 시나리오 기반 평가를 통해 ‘읽기’가 특정한 맥락 속에서 이루어지는 유목적적인 활동임을 강조하고, 학생들이 삶 속에서 ‘실제로 접할 수 있는’ 텍스트를 선정함으로써 평가 지문의 실제성을 높이려는 노력이 이루어지고 있다.⁷⁾

또한 컴퓨터 기반 평가에서 학생의 응답 결과를 토대로 학생 수준에 적합한 문항을 제공하는 맞춤형 평가(tailored test design)는 평가 이후의 송환(feedback)뿐만 아니라 평가 과정에서의 송환을 구현하고 있다. 이는 다양한 수준의 학습자들이 끝까지 평가에 임할 수 있도록 도움으로써 평가의 타당도를 높이는 동시에, 평가 자체를 또 다른 학습의 기회로 구현하고자 하는 설계 방식이다. 더불어 기술을 적절하게 활용한 평가 방식은 개별화된 맞춤형 평가의 시행, 대량의 데이터 수집과 보관을 통한 지속적, 종단적 평가의 실현을 기대하게 한다(이소라·김용남·구남욱, 2022).

그러나 학습자들의 삶에 편재한 문해력 실천을 평가의 장면에서 포섭하려는 노력과 이를 뒷받침하는 기술의 발달이 고무적임에도 불구하고, 평가의 본질과 목적이 무엇인지에 대한 성찰이 무엇보다 중요한 시기임을 잊어서는 안 된다. 학생들이 글쓰기 과제를 챗GPT로 대신할 수 있다는 염려가 가득한 지금 가장 시급한 일은 문해력 실천의 ‘결과물’을 평가하는 것에 치우쳐 있던 평가 방식에 대한 성찰이다. 확장된 문해력을 행하는 학습자가 문식 실천 과정에서 고민하고, 성찰하고, 질문하고, 협력한 궤적을 두루 살필 수 있는 평가로의 전환이 필요한 시점이라 하겠다.

아울러 디지털 시대의 문해력 교육에 걸맞게 기존의 ‘사실적, 추론적,

7) 미국의 국가 수준 교육 성취도 평가(National Assessment of Educational Progress, NAEP)의 새로운 읽기 평가틀인 NAEP 2026 Reading Framework 개발에 참여한 Coiro(Coiro & Hicks, 2022)에 따르면, 읽기의 정의에서 맥락(독자와 독자가 가지고 있는 지식의 측면에서)이 강조되고 있으며, 이에 따라 새로운 읽기 평가 또한 ‘문제에 답하기 위해 읽는 것’ 이상을 행하도록 의도적으로 설계되었다. 즉, 모든 평가 문항은 명시적인 읽기 목적을 바탕으로 하며, 다양한 문제 상황을 이해하거나 해결하는 능력을 길러주기 위한 활동으로 틀지어져 있다.

비판적, 창의적’ 이해·표현의 분류를 갱신하여, 좀 더 구체적이고 명확한 교수학습 내용 및 방법을 반영할 수 있도록 평가 요소들을 정련할 필요가 있다. 예컨대 ‘탐색 및 확인, 통합 및 이해, 분석 및 평가, 적용 및 해결’과 같은 평가 요소들의 도입을 적극적으로 타진해 볼 수 있을 것이다.

V. 맺음말

시대와 환경의 변화는 패러다임의 변화를 동반한다. 학교 교육 환경의 변화 역시 그러할 수밖에 없다. 그리고 이러한 변화의 근본이자 핵심은 인간의 변화이다. 즉, 교육의 변화와 대응은 우리 자신인 인간의 변화에서 시작될 수밖에 없다는 점이다. 감지되지 못한 환경의 변화는 존재의 종말을 가져올 수도 있다.

변화는 크든 작든 변혁을 수반한다. 변혁의 주체는 인간이어야 하고, 학교 교육 역시 그러하다. 본고는 학교 교육 변혁의 핵심에 확장된 문해력이 위치하고 있다고 보았다. 교육환경의 변화 속에서 국어교육의 향방은 이러한 변혁을 감지해 내고 실천해 나가는 국어 교사들과 국어교육 연구자들의 손에 달려 있다고 해도 과언이 아니다.

다만 이러한 변혁 속에서도 국어교육의 항존성을 놓쳐서는 안 된다. 즉, 문해력의 본질이라고 할 수 있는, 기호와 상징을 바탕으로 ‘나’, ‘타자’, ‘세계’를 비판적으로 통찰하고 성찰하며, 자신과 세계를 변혁해 나가는 힘을 잊어서는 안 될 것이다. 아울러 인간 교육의 핵심인 체득적 성장과 성찰이라는 측면에 핵심적으로 기여할 수 있는 것도 확장된 문해력이 될 것이라는 점도 놓쳐서는 안 될 것이다.

* 본 논문은 2024.1.31. 투고되었으며, 2024.2.14. 심사가 시작되어 2024.3.11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김경애(2020), 재난의 불평등, 교육의 형평성, 『코로나 시대, 학교의 재탄생』, 서울: 학이시습.
- 김대행(2002), 「국어교과학의 과제」, 『청람어문교육』 25, 5-21.
- 김재인(2023), 챗GPT가 던지는 철학적 물음들 - 인간을 인간이게 하는 조건들은 무엇인가?, 조 기흠(편), 『포스트 챗GPT』, 서울: 한빛비즈.
- 김준용·옥현진·조재운(2020), 「2015 개정 국어과 교육과정의 OECD Education 2030 역량 반영 양상 분석」, 『교육과정평가연구』 23(3), 1-22.
- 김현자·김경집·김도희·김혜경·남상희·이정화(2021), 『코로나19 상황에서 초·중학생의 학교교육 경험』, 수원: (재)경기도교육연구원.
- 민병곤(2021), 「예비 교사의 ‘교육 의사소통’ 역량 제고를 위한 교과목 설계 및 운영 방안」, 『선 청어문』 49, 541-568.
- 박지현·백중호·곽혜정·이수정·최원경·박민호·차경미(2023), 『2022년 맞춤형 학업성취도 자율평가에 따른 초등학생의 교과별 학업 성취 특성 분석』, 충북: 한국교육과정평가원.
- 서혁(2022), 「국어교육 생태계 변화와 변혁적 역량 담론의 맥락」, 『한국어교육학회 제293회 학술발표논문집』, 233-263.
- 서혁(2023), 「독서 사회의 변화와 새로운 독서 교육: 독서 환경의 변화와 교육적 대응을 중심으로」, 『독서연구』 68, 9-33.
- 오은하(2020), 「다문서 이해 교육 내용 체계화 연구: 탐색, 통합, 비판을 중심으로」, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 옥현진(2022), 「리터러시와 변혁적 역량의 관계 탐색」, 『한국어교육학회 제293회 학술발표논문집』, 277-284.
- 원진숙(2023), 「변혁적 역량 시대의 국어 문식성 교육과 교사 교육 개선 방안 - 교육대학교 초등 예비 국어 교사 교육을 중심으로 -」, 『국어교육』 180, 1-35.
- 이성준(2013), 『홈볼트의 언어철학 3 (언어·교육·예술)』, 파주: 푸른사상.
- 이소라·김용남·구남옥(2022), 「국가수준 학업성취도 평가의 시행 매체 변화가 학업성취도에 미치는 영향」, 『교육과정평가연구』 25(1), 247-267.
- 이인화(2023), 「‘역량 함양을 위한 교육과정’으로서 2022 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 점검」, 『새국어교육』 134, 55-95.
- 이정연·이용민·이혜선·박혜연·권희림(2021), 『코로나19 이후 학교현장의 학습결손 인식 및 해소 방안』, 수원: (재)경기도교육연구원.
- 이희현(2021), 『교육 뉴노멀 시대의 학습복지 실현 방안』, 충북: 한국교육개발원.
- 임선열·이정연·김성호·허은철·정재민·이용민(2021), 『코로나19와 교사의 학교생활 경험 연구』, 수원: (재)경기도교육연구원.
- 정혜승(2018), 「깊은 배움을 위한 질문 개선 방안」, 『한국초등과학교육학회 학술대회 발표집』, 3-18.

- 정혜승(2019), 「문식성 교육의 성찰과 실천 - 학생, 교육과정, 경험, 공간을 중심으로 -」, 『국어교육연구』 44, 241-273.
- 정혜승(2020), 「국어과 교육과정은 어떤 독자를 길러내고자 하는가?: 독자 역할 모델로 2015 개정 국어과 교육과정 읽기 영역 성취기준을 분석한 결과를 중심으로」, 『독서연구』 57, 9-40.
- 정혜승·김혜정·편지윤(2023), 「문해력 평가의 국제적 동향-‘읽기’ 평가를 중심으로-」, 『한국독서교육학회 가을 연합 학술발표논문집』, 365-385.
- 조병영(2012), 「청소년 독자의 인터넷 독서 전략에 관한 문헌 연구」, 『국어교육학연구』 44, 483-515.
- 최성광(2022), 「현장 교사들의 코로나 19로 인한 학습격차 대응 경험에 대한 초점집단면담(FGI) 연구」, 『학습자중심교과교육연구』 22(5), 245-261.
- 편지윤·정혜승(2023), 「학생 주도성의 의미와 교육의 방향」, 『교과교육학연구』 27(2), 235-249.
- Coiro, J., & Hicks, T. (2022), "What to Learn Next?: An Interview with Julie Coiro", *Michigan Reading Journal* 54(2), 7-12.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015), *Four-dimensional education*, Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Garrison, D. R. (2007), "Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues", *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11(1), 61-72.
- Hartman, D. K. (1992), "Intertextuality and reading: The text, the reader, the author, and the context", *Linguistics and education* 4, 295-311.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, London: Arnold Publishers.
- Miller, R. (2018), Sensing and making-sense of Future Literacy: Towards Future Literacy Framework, In R. Miller(ed), *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*, London: Taylor & francis Group.
- Nilsson, N. J. (2009), *The quest for artificial intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2005), *Definition and selection of competencies(DeSeCo): Executive Summary*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019a), *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b), *OECD Future of Education and Skills 2030 conceptual learning framework: concept note-student agency for 2030*, Paris: OECD Publishing.
- UNESCO (2021), *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, Paris: UNESCO.

포스트 AI 시대 학교 교육 환경의 변화와 확장된 문해력 교육

서혁·김연지

이 연구는 학교 교육 환경이 큰 변화를 통과하고 있는 시기에 국어교육이 나아가야 할 대응의 방향을 모색하는 것을 목표로 한다. 먼저, 팬데믹 사태가 가속화한 학교 교육 환경의 변화를 성찰하면서, 이전부터 진행된 미래 교육 담론의 실효성을 재검토하였다. AI 행위자와 인간이 함께 협업해야 할 미래 세대에게 문해력은 변혁을 이끌어 갈 중요한 능력이다. 따라서 AI 행위자와 비교할 때 인간만이 지닌 언어적 사고 능력의 본질을 ‘맥락적 의미 구성 능력(contexerence)’를 중심으로 탐구하고, 이를 함양하기 위해 국어교육의 패러다임이 ‘확장된 문해력’을 포섭해야 함을 논하였다. 마지막으로 ‘확장된 문해력 교육’을 국어교육의 국면에서 구현하기 위한 변화의 방향을 목표, 내용과 방법, 평가로 나누어 제시하였다.

핵심어 국어교육, 포스트 팬데믹, 포스트 AI, 확장된 문해력, 맥락적 의미 구성

Changes in the School Education Environment and Extended Literacy Education in the Post-AI Age

Suh Hyuk · Kim Yeonji

This study aims to explore the direction in which Korean education should move in response to significant changes in the school environment. First, by reflecting on the accelerated pandemic-related changes in school environments, the effectiveness of ongoing discourse regarding future education was reexamined. Literacy is a crucial skill for future generations who will need to collaborate with AI agents. Thus, focusing on the essential nature of linguistic thinking abilities unique to humans, the study investigates “contexerence,” arguing that the Korean education system should embrace an “extended literacy” paradigm. Lastly, the study suggests a needed direction of change for implementing “extended literacy education” within the landscape of Korean language education.

KEYWORDS Korean Education, Post-Pandemic, Post-AI Age, Extended Literacy, Contexerence