

일 시

2021년 04월 24일(토), 10:30~17:00

장 소

실시간 온라인 학술대회(Zoom)

주 최

한국작문학회

인하대BK 글로컬 다문화 교육연구단

2021년 봄 국제학술대회

세계시민사회의 작문, 교육, 문화



세계시민사회의 작문, 교육, 문화


2021년 봄 국제학술대회

한국작문학회&인하대BK 글로벌 다문화 교육연구단



감사인사






2021년 봄 국제학술대회 개회사

안녕하세요?

2021년 봄, 한국작문학회와 인하대학교BK 글로컬 다문화 교육연구단에서 공동으로 주최하는 온라인(Zoom) 국제학술대회에 참가하시는 국내외의 발표자와 토론자 여러분을 진심으로 환영합니다. 저는 한국작문학회의 회장을 맡고 있는 연세대학교의 김성수입니다.


2020년 초부터 시작된 코로나-19의 팬데믹 상황이 일년 이상 이어지면서 한국을 포함하여 전세계 국가의 많은 사람들이 어렵고 힘든 시기를 보내고 있습니다. 이와 같은 상황에서 한국작문학회와 인하대BK 글로컬 다문화 교육연구단에서 ‘세계 시민사회의 작문, 교육, 문화’(Writing, Education, Culture of Global Civil Society)라는 주제로 온라인 국제학술회의를 마련하여 세계 주요 국가와 시민사회의 작문 교육을 중심으로 뜻깊은 학술 행사를 치를 수 있게 되어 기쁘게 생각합니다. 아울러, 국제학술대회를 기획하고 준비하는 데 애써 주신 한국작문학회의 학술이사님들과 인하대BK 교육연구단 및 관계자 선생님들께 감사의 인사를 드립니다. 또한, 코로나-19의 확산세가 꺾이지 않고 있는 힘든 상황에서도 이번 국제학술대회에 참가해주시는 국내의 발표자와 토론자, 그리고 진행을 맡아 발표와 토론을 주재해주시는 교수님들께도 감사의 말씀을 드립니다. 무엇보다도 온라인으로 진행되는 이번 국제학술대회를 위해 중국과 베트남, 미국과 영국 등 해외 대학에서 참가해주신 외국의 발표자 교수님들께 특별히 감사의 뜻을 전합니다.



이번 국제학술대회는 앞서 말씀드린 바와 같이 ‘세계 시민사회의
작문, 교육, 문화’라는 주제로 온라인 화상 회의로 준비하여 치르게
되었습니다. 한국을 비롯하여 중국, 베트남, 미국, 영국 등 5개 국가
의 연구자들이 참여하고 있는 이번 국제학술대회에서는 각각 6개 세
션의 주제 발표와 개인 발표로 구성하여 관심 분야의 다양한 연구
주제 발표와 토론이 진행될 예정입니다.

다른 분야와 마찬가지로 작문 교육 분야도 4차 산업혁명과 디지털
융복합 시대에 ‘나’와 ‘세계’ 사이의 대화를 통해 세상의 관심과 이슈
에 호응하고 교섭하며 세계 시민사회의 교육적 주체들과 교류하고 소
통하면서 작문 교육의 새로운 패러다임을 모색해 나가야 하는 상황에
직면해 있습니다. 이와 같은 시기에 세계 여러 나라의 작문 교육에
관한 국내외의 전문가들이 함께 모여 세계 시민사회의 작문, 교육, 문
화에 대해 학술적으로 논의하고 소통하는 자리를 가지는 일은 무척
의미 있는 일이라고 생각합니다. 이번 국제학술대회의 진행 방식에서
공간이 다른 장소에서 참가하는 각국의 발표자들과 같은 시간에 만나
온라인 화상으로 소통하는 회의 방식은 앞으로 우리가 자주 경험하고
익숙해져야 할 장면이어서 각별한 관심사항이 아닐 수 없습니다.

여전히 지속되고 있는 코로나-19 상황의 어려움 속에서도 이번 국
제학술대회를 준비하는 데 노고를 아끼지 않으신 한국작문학회와 인
하대학교 BK 교육연구단의 관계자 여러분, 특히 온라인 화상회의를
준비하고 연결하는 데 실무적으로 많은 역할을 해 주신 스태프(간사)
선생님들께도 감사의 뜻을 전합니다. 아무쪼록 ‘세계시민사회의 작문,
교육, 문화’를 주제로 펼쳐지는 오늘의 국제학술대회 온라인 현장에서



국내외 연구자들 간의 활발한 학술적 토론과 교류의 장이 이루어져
작문, 교육, 문화에 관한 풍성한 성과를 거두는 소중한 시간이 되기를
함께 기대하겠습니다.


감사합니다.

2021년 4월 24일(토)

한국작문학회 회장 김성수

(Sung-soo Kim, President of Korean Writing Association &
Professor of Yonsei University, Republic of Korea)






Opening Address of the Spring 2021 International Conference

Hello.

I am Sung-Soo Kim from Yonsei University, and I am also the president of the Korean Writing Association. It gives me great pleasure to welcome all the presenters and debaters joining us today from home and abroad for this digital edition of the Spring 2021 International Academic Conference. The Conference is co-hosted by the Korean Writing Association and Inha University's Research Division for Global Multiculture Education.


It has been more than a year since the outbreak of the coronavirus pandemic, with many people worldwide, including in Korea, encountering unprecedented challenges. Under these circumstances, the Korean Writing Association and Inha University's Research Division for Global Multiculture Education have organized an online edition of the international academic conference with the theme, "Writing, Education, and Culture of Global Civil Society." We are pleased to host a meaningful academic event that is focused on writing education in major countries and civil societies globally. I would like to take this opportunity to thank the academic directors of the Korean Writing Association, Inha University's Research Division for Global Multiculture Education, and the teachers involved, for their efforts in planning and



preparing for this conference. I would also like to thank the presenters, debaters, and professors who have kindly agreed to host various presentations and discussions in this international academic conference, despite the ongoing disruption caused by the virus. Above all, I would like to express my special thanks to the professors joining us from foreign universities across China(Zhang Jiaying, Ludong University), Vietnam(Le Thu Nguyen, Vietnam National University), the United States(Jennifer VanDerHeide, Michigan State University; Allison Wynhoff Olsen, Montana State University; Theresa Siemer Thanos, The Ohio State University; Seok-bae Jang, Vanderbilt University)and the United Kingdom(Suk-yeon Cho, The University of Sheffield).

As mentioned earlier, this international conference on “Writing, Education, and Culture of Global Civil Society” is, this year, being hosted via an online video conference. Researchers from five countries—Korea, China, Vietnam, the United States, and the United Kingdom—will present and discuss various research topics in their fields of interest. The Conference consists of six sessions of topic presentations and individual presentations.

Like other fields, the field of writing education is witnessing an ongoing dialog between “I” and “the world” in this era of the 4th industrial revolution and digital convergence. Consequently, we are in a situation in which we must respond to and negotiate with the world's interests and issues, exchange and communicate with the educational subjects of the global civil society, and seek a new paradigm for writing education. At this time, I think it is very meaningful for writing education experts from home and abroad to



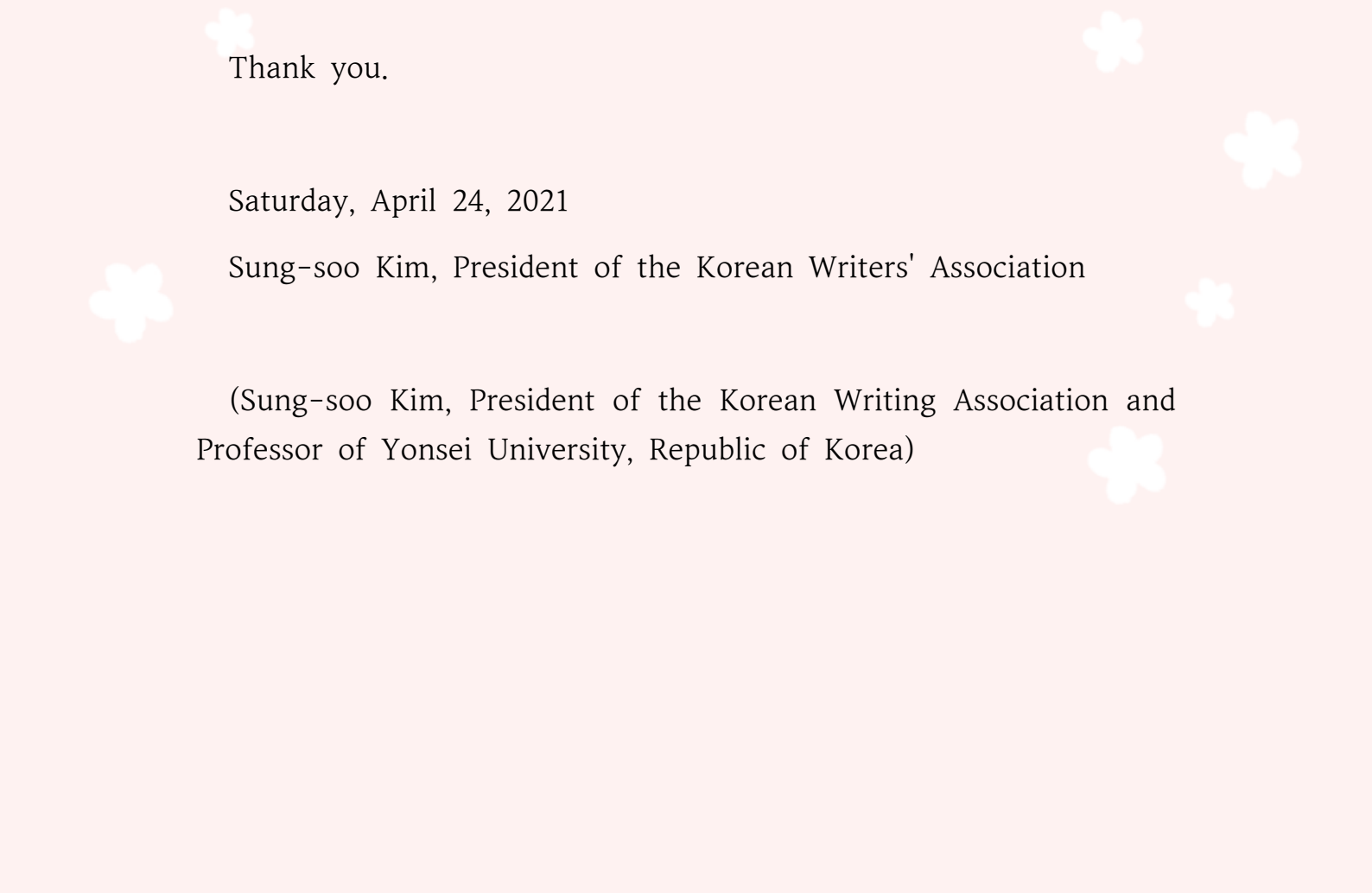
engage in academic discussions and communications about the writing, education, and culture of the global civil society. How we conduct this international academic conference, where we meet and communicate online at the same time as speakers from different places, is a scene that we should experience and get used to in the future. I would like to thank the Korean Writers Association and Inha University's BK Education Research Group staff for their hard work in preparing for this conference, despite the difficulties that they undoubtedly encountered. We hope the conference will be a valuable medium for active academic discussions and exchanges between researchers, both those from home and abroad, and that we can achieve great feats in writing, education, and culture.

Thank you.

Saturday, April 24, 2021

Sung-soo Kim, President of the Korean Writers' Association

(Sung-soo Kim, President of the Korean Writing Association and Professor of Yonsei University, Republic of Korea)



■ 한국작문학회&인하대BK 글로컬 다문화 교육연구단 공동 국제학술대회 ■

- ▶ 주 제: 세계시민사회의 작문, 교육, 문화
- ▶ 일 시: 2021년 04월 24일(토) 10:30 ~ 17:00
- ▶ 장 소: 실시간 온라인 학술대회(Zoom 온라인)
- ▶ 주 최: 한국작문학회, 인하대BK 글로컬 다문화 교육연구단
- ▶ 참여코드: 1분과 오전-오후: 회의 ID(477-707-9572, 암호 0424)
2분과 오전-오후: 회의 ID(606-056-4864, 암호 1019)

개인 발표

	1분과 사회: 유리(공주대)	2분과 사회: 박성석(춘천교대)
10:30-11:10 (40분)	[개인 발표 1] 공동체 역량 강화를 위한 국어교육 방안 <ul style="list-style-type: none"> • 발표: 김민정(경남연구원) • 토론: 김수미(제주대 부설고) 	[개인 발표 1] Teaching Listening Arguments: Listening across perspectives through dialogue and writing <ul style="list-style-type: none"> • 발표: Jennifer VanDerHeide(Michigan State University) Allison Wynhoff Olsen(Montana State University) • 토론: 이수진(청주대)
11:10-11:50 (40분)	[개인 발표 2] 베트남내 한국 문학 교육의 효과적인 모델 구축: 하노이국립대학교 외국어대학을 중심으로 <ul style="list-style-type: none"> • 발표: Le Thu Nguyen(하노이국립대 외국어대학) • 토론: 조형일(한국산업기술대) 	[개인 발표 2] 실험적 구성 텍스트에 대한 현직교사와 예비교사의 평가 특성 분석 <ul style="list-style-type: none"> • 발표: 백유진(이리고), 가은아(공주대), 박영민(교원대) • 토론: 박종임(평가원)

11:50- 12:30 (40분)	<p>[개인 발표 3]</p> <p>부모 전기 쓰기 방법 연구</p> <p>- 박종채의 <과정록>을 중심으로</p> <ul style="list-style-type: none"> • 발표: 이영호(계명대) • 토론: 주재우(전북대) 	<p>[개인 발표 3]</p> <p>작문의 복잡한 의사 전달력을 평가하는 자동평가엔진 개발을 위한 기초연구:</p> <p>부트스트래핑을 접목한 적합모형 선택 방식 소개</p> <ul style="list-style-type: none"> • 발표: 신선희(교원대) • 토론: 박찬홍(전주대)
--------------------------	---	--

주제 발표
세계시민사회의 작문, 교육, 문화

13:30- 13:40 (10분)	<p>[개회식]</p> <ul style="list-style-type: none"> • 개회사: 김성수(한국작문학회 회장) 	
	1분과 사회: 옥현진(이화여대)	2분과 사회: 전제응(제주대)
13:50- 14:30 (40분)	<p>[주제 발표 1]</p> <p>Dialogic Literary Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • 발표: Theresa Siemer Thanos(The Ohio State University) • 토론: 곽수범(국민대) 	<p>[주제 발표 1]</p> <p>세계 시민사회에서의 자기주도적 질문생성 중심의 작문교육</p> <ul style="list-style-type: none"> • 발표: 유상희(서울대) • 토론: 이정찬(평가원)
14:30- 15:10 (40분)	<p>[주제 발표 2]</p> <p>중국의 대학입학교사 어문 영역의 시험 체제 소개</p> <ul style="list-style-type: none"> • 발표: 장가영(산동노동대학 국제교육학원) • 토론: 김승현(홍익대) 	<p>[주제 발표 2]</p> <p>미국 밴더빌트 대학교에서의 한국어 작문 교육</p> <ul style="list-style-type: none"> • 발표: 장석배(Vanderbilt University) • 토론: 김성숙(연세대)
15:10- 15:50 (40분)	<p>[주제 발표 3]</p> <p>고등학생 학습자의 국어과 상호문화 교육 경험에 대한 인식 조사</p> <ul style="list-style-type: none"> • 발표: 장성민, 장현정(인하대) • 토론: 김혜연(동국대) 	<p>[주제 발표 3]</p> <p>영국 Sheffield 대학에서의 한국어 작문 교육</p> <ul style="list-style-type: none"> • 발표: 조숙연(The University of Sheffield) • 토론: 이수진(대구교대)
15:50- 16:00 (10분)	휴식	
16:00-	연구 윤리 교육 학회 총회	

C O N T E N T S

[주제발표]

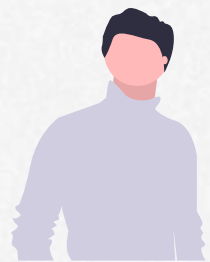
[주제발표 A-1] Dialogic Literary Argumentation	2
[주제발표 A-2] 중국의 대학입학고사 어문 영역의 시험 체제 소개	14
[주제발표 A-3] 고등학생 학습자의 국어과 상호문화 교육 경험에 대한 인식 조사	44
[주제발표 B-1] 세계 시민사회에서의 자기주도적 질문생성 중심의 작문교육	60
[주제발표 B-2] 미국 밴더빌트 대학교에서의 한국어 작문 교육	80
[주제발표 B-3] 영국 Sheffield 대학에서의 한국어 작문 교육	98

[개인발표]

[개인발표 A-1] 공동체 역량 강화를 위한 국어교육 방안	108
[개인발표 A-2] 베트남내 한국 문학 교육의 효과적인 모델 구축	124
[개인발표 A-3] 부모 전기 쓰기 방법 연구	136
[개인발표 B-1] Teaching Listening Arguments	152
[개인발표 B-2] 실험적 구성 텍스트에 대한 현직교사와 예비교사의 평가 특성 분석	160
[개인발표 B-3] 작문의 복잡한 의사 전달력을 평가하는 자동평가엔진 개발을 위한 기초연구	174

2021년 봄 국제학술대회

세계시민사회의 작문, 교육, 문화



Dialogic Literary Argumentation

- Warranting & Answerability -

Theresa Siemer Thanos(The Ohio State University)

Dialogic Literary Argumentation: Warranting & Answerability

Theresa Siemer Thanos
The Ohio State University

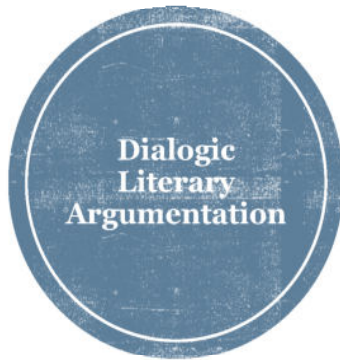
South Korean Writing
Association
International Conference
April 2021



Acknowledgments

- The research reported here was supported by The Argumentative Writing Project at The Ohio State University, an Institute of Education Sciences sponsored grant led by Dr. George Newell, principal investigator. The opinions expressed are those of the authors and do not represent views of the Institute or the U.S. Department of Education.
- We gratefully acknowledge support from the Center for Video Ethnography and Discourse Analysis (CVEDA) and the Department of Teaching and Learning at The Ohio State University (OSU). The content of this presentation does not necessarily reflect the policies of the CVEDA or the OSU Department of Teaching and Learning.
- We acknowledge the teachers and their students mentioned in the research presented here- all names are pseudonyms. I have enjoyed a collaborative relationship with them and admire their professionalism and teaching.





- A framework for students and teachers to meaningfully engage with literature. DLA asks students and teachers to engage in **active inquiry** about how they and others make meaning out of literary texts, what that meaning says about what it means to be human together, and how we might act in and on the worlds in which we live.
- Centrality of the Social
- Emphasis on shift from **learning to argue** to **arguing to learn**

Structural Epistemology

Bridge to connect the evidence and the claim

Toulmin Model (1958): warrants as rules or statements that explain the relationship between the claim and the evidence

Often implied (implicit) underlying rationality when making and defending a claim

Social Process Epistemology

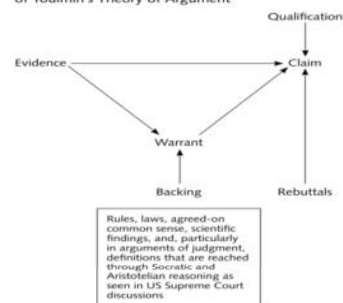
Making warrants explicit in talk and in writing

Consideration of context / audience

Unpacking of underlying rationality in discourse and in writing, cultivated from our unique experiences, values, and beliefs

WARRANTING

FIGURE 1. A Schematic Representation of Toulmin's Theory of Argument



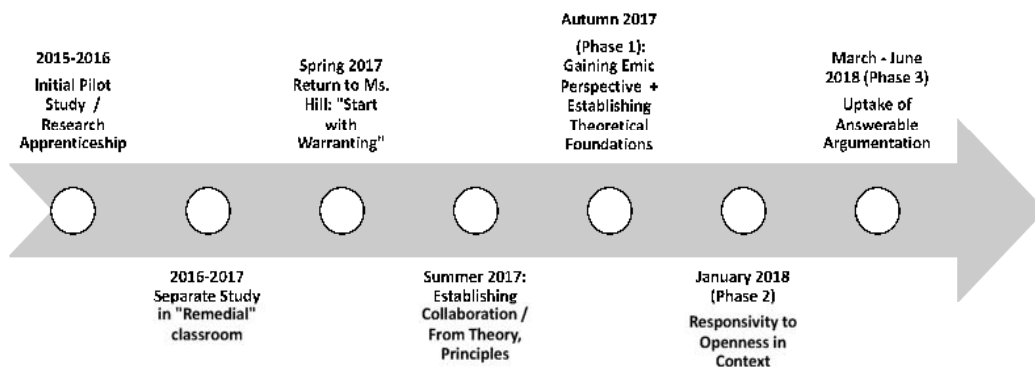
G. Hillocks, Oct. 2009. Based on Stephen Toulmin, *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge UP, 1958.



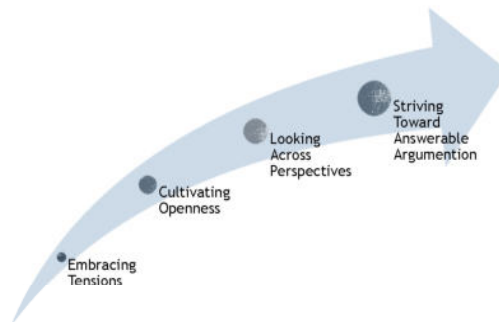
Warranting & Rationality

- Toulmin, Janik, & Reike (1984) describe rationality as “**argumentative conduct**”
- Habermas (1984) emphasizes rationality as **argumentative behavior** / communicative rationality
- Toulmin explains that he developed this model to counter the too rigid, acontextual scheme proposed by traditional syllogistic logic, and he emphasizes his model’s **dependence on contexts** (Lunsford, 2002, pp. 111-112)
- “Contextualized definitions of rationality assume that **what counts as rational depends on the situation...**” (Newell et al., 2015, p. 143).

Collaborative Ethnographic study: Foregrounding Warranting



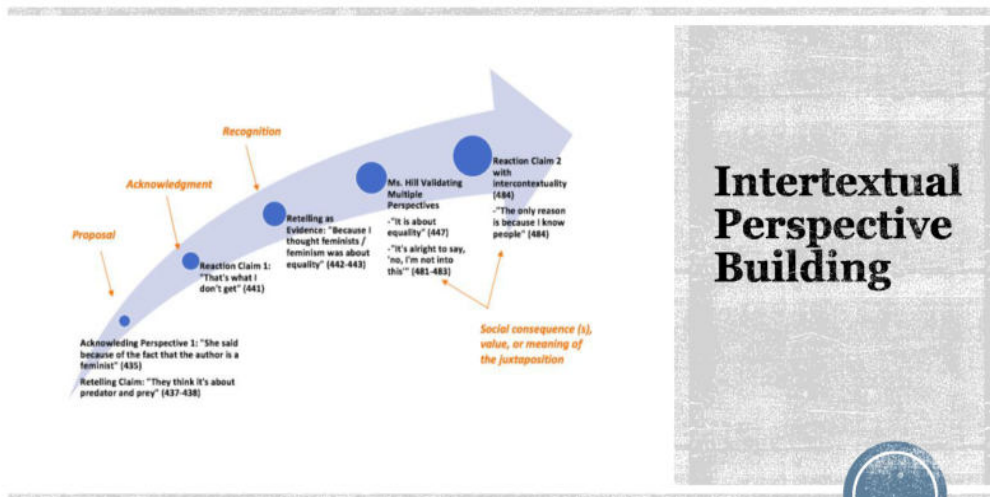
CONTEXT	METHODOLOGY & DESIGN
<p>11th Grade Standard Level International Baccalaureate English classroom in center of large Midwestern City</p> <p>Teacher: Ms. Hill - 15 years of teaching experience / 4th year with Argumentative Writing Project / self-identified as African American</p> <p>Students: 17 students / self-identified as female (10), male (6), gender non-conforming (1) / self-identified as African American (9), white (3), African American and white (2) African American and Arab (1), Latin American/Hispanic (1), Czech/Irish (1).</p>	<p>Ethnographic methodology (Blommaert & Jie, 2010) and microethnographic perspective for discourse analysis (Bloome et al., 2005) informing collaboration, principles, and cyclical design</p> <p>Principles of design-based research (Reinking & Bradley, 2008; Design-based research collective, 2003) to inform collaboration</p>



From Theory, Principles

Phase 1

- The explicit nature of Ms. Hill’s emphasis on “being influenced” and her promotion of **bringing in knowledge, values, biases, and tensions** from individual contextualized rationalities to use for inquiry and for relation building
- An intertextual pattern in the discourse that has both Ms. Hill and her students building upon *retelling claims* and *reaction claims* to engage in DLA, expanding the specific contextualized rationality within the context
 - The social construction of intertextuality (Bloome & Egan-Robertson, 1993)
 - Double-voicing (Bakhtin, 1981)



WHERE TO RESPOND?



Students generating Criteria for Openness (Phase 2)

- Empathizing (line 4)
- Putting yourself in the other person's shoes (line 10)
- Don't dismiss others' opinions because they are not the same as yours (line 12)
- Don't be dismissive... even in your mind (line 14)
- It is OK to have a gut reaction (line 25)
- Argue respectfully (line 32)
- Arguing vs exchanging ideas (lines 36, 39)
- Understand why [people] think the way they do (line 43)
- Acknowledge that it is hard to change your core beliefs (line 47)
- Don't be hypocritical (lines 89, 95)
- Always listen and be aware of your own bias (line 97; line 106)
- Don't be dismissive, whether you believe you are right or wrong (line 95)



Striving Toward Answerability

- Responsive and Responsible Acts (Bakhtin, 1993)
- “An answerable act of deed is precisely that act which is performed on the basis of an acknowledgement of my **obligative (ought-to-be) uniqueness**. It is this affirmation of my non-alibi in Being that constitutes the basis of **my life being actually and compellingly given as well as its being actually and compellingly projected as something yet-to-be-achieved.**” (p. 12)
- Bakhtin’s theory of answerability focuses on the **everyday processes of becoming a certain kind of person and the good or harm that comes to oneself through responding to others in certain ways**. More desirable—producing greater good to the individual self in question—is to become the kind of person who actively responds to classroom literacy events **as a co-creator of the emerging lesson, through the unique ‘outside’ position that one occupies in the relational matrix of the classroom.** (Juzwick, 2004, p. 553)



Phase 3 Striving Toward Answerability

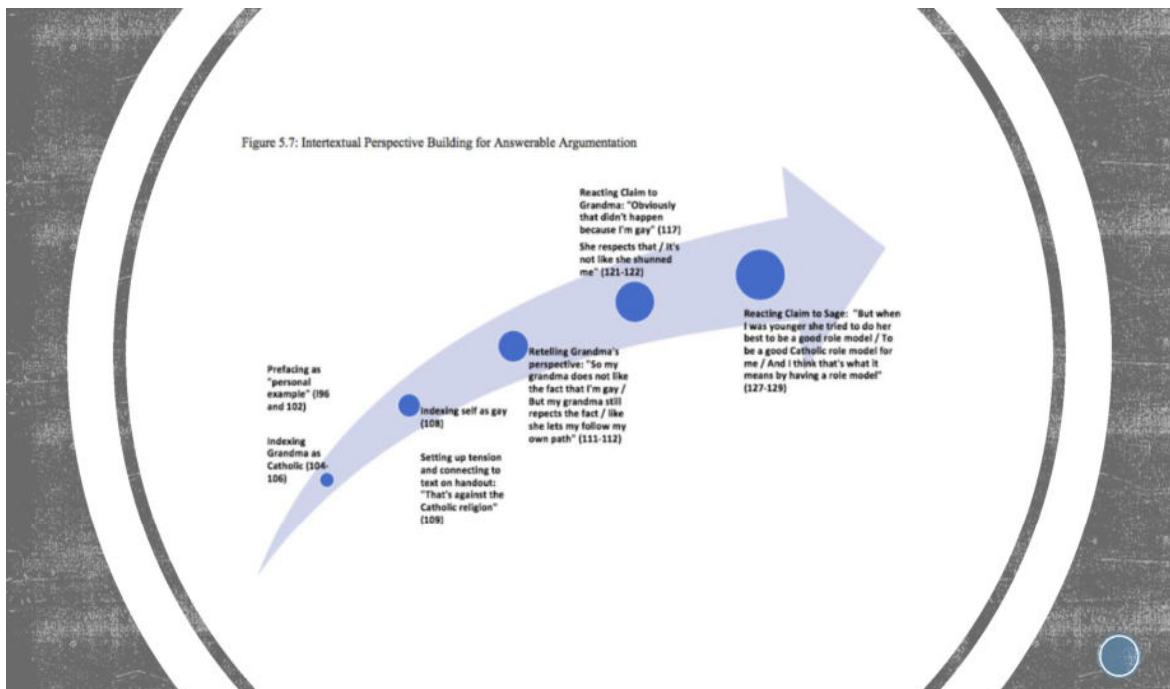
- The reciprocal nature of openness- not just responsive, but responsible to the self and the other
- Answerability (Bakhtin, 1993) through argumentation
- An intertextual perspective building employed in students’ and Ms. Hill’s talk, which shows them building on *retelling claims* and *reaction claims*.
 - Post “collaborative responsivity’s” focus on openness, a shift in the intertextual perspective building done by students was shown in the discourse.
 - Two criteria that were added were: 1) the naming of (prefacing with) a personal story or anecdote to aid the inquiry, 2) warranting with dark funds of knowledge (Zipin, 2009), stressing the responsibility to oneself as well as to those within the interaction.
- Not moving toward consensus, but instead working together to move toward the answerable act through argumentation, stressing responsivity and responsibility.



Warranting with Personal Experience

Curricular context:

- Within Phase 3, students began the existential novel *The Stranger by Albert Camus (1942)*
- IB requires oral presentations on contextual background.
 - Topics were Christianity, Colonialism, and Existentialism
- Main character is Meursault
 - Two students share about being estranged from family members to warrant claims about the Meursault's lack of emotion at his mother's death
- During the presentation on Christianity, Sage problematizes a portion of the handout on Christianity, **stressing the contradiction between being obedient toward parents and also following your own path.** A classmate, Beda, offers up a personal warrant to explain contradictions in Christianity.
 - Beda's example shows argumentative inquiry is both responsive and responsible (to the self and to her fellow classmate)





Focal Student: Abdil, self-identified as African American, had expressed importance of his Islamic faith in written assignment, reluctant to speak in class

Data: Interview about his writing process for a supervised timed writing (IB assessment).

Prompt: Examine the physical world as presented in the novel. What is the function of the sun, heat, and light? Is it merely to set the mood? Or is its use more symbolic? Consider its use in various scenes throughout the text. Be sure to use specific examples and textual evidence.



Transcript 6.1: Honestly, like this is a personal experience of mine

Line	Speaker	Transcript
6-9	Theresa	Um hm / the next piece of paper is um / this graphic organizer / and Ms. Hill has used this many times / so tell me about what this graphic organizer is / and how you use it
6-10	Abdil	Alright so for one side is the evidence for quotes / so usually uh I look for examples of like when in the story when they talk about the sun or light and I put the quote down / and the warrants is supposed to be like uh / like the general rules / that the quote kinda compares to
6-11	Theresa	Um hm / so this one you have one written out so you have like / the piece of evidence is "It seemed to me as if the sky split open from one end to the other to rain down fire" / um and your warrant is / "If it's incredibly hot outside with the shining sun, people will get uncomfortably hot and exaggerate the scenario" / that's a really good warrant so tell me a little about what you were thinking here
6-12	Abdil	Alright so / honestly like this is a personal experience of mine

Follow the directions below:
 Step 1: Find several examples of evidence from the text and then for each piece of evidence, write a warrant. You may write on this paper or your own paper.
 Step 2: Read through each piece of evidence and warrant and choose the best pieces of evidence, the pieces of evidence that have some type of commonality, or are most significant.
 Step 3: Write your claim based on the pieces of evidence you picked.
 Step 4: Be proud of yourself for taking the time to complete the prewriting. The task of writing is now going to be breezy!

Title of text: The Stranger Author/Poet: Albert Camus

Evidence (specific details and/or quotations from short story)	Warrants/Rules/Explanations (If...then...) General rules or principles you believe to be true
Example: "My smile confuses him" (24). From "Standing Female Nude"	This shows the model is dominant over the painter because when someone is in a state of confusion he become vulnerable.
"The sun was beginning to bear down on the earth and it was getting ... (15).	On sun symbol worksheet.
"It seemed to me as if the sky split open from one end to the other to rain down fire." (59)	If it's incredibly hot outside with a shining sun, people will get uncomfortably hot and exaggerate the scenario.



6-12	Abdil	Alright so / honestly like this is a personal experience of mine
6-13	Theresa	ok
6-14	Abdil	Because last summer I went to / I went to Saudi Arabia
6-15	Theresa	Oh wow
6-16	Abdil	For / um / like / religious purposes
6-17	Theresa	Um hm
6-18	Abdil	And then when I went there it was like 115 degrees / like every day
6-19	Theresa	Oh my goodness
6-20	Abdil	And then like I remember when I was there / like me and my brother / (smile, shift in tone) / we both like talked about how hot it was / and then we were like / we had to always squint our eyes / because like we thought that / the sun was going to like burn our eyes out
6-21	Theresa	Uh huh
6-22	Abdil	That's how hot it was / so yeah / that's not going to happen / that's a clear exaggeration but that's how I saw it / yeah like that's how I saw a personal experience of mine in the story so I used it was a warrant
6-23	Theresa	Oh wow / that is incredible / how you just described that because I think / that's what's so cool about warranting / is that you take your experiences and your prior knowledge / whether it is from another class or from an experience you've had yourself / but to help you understand the story

17 Apr 2018

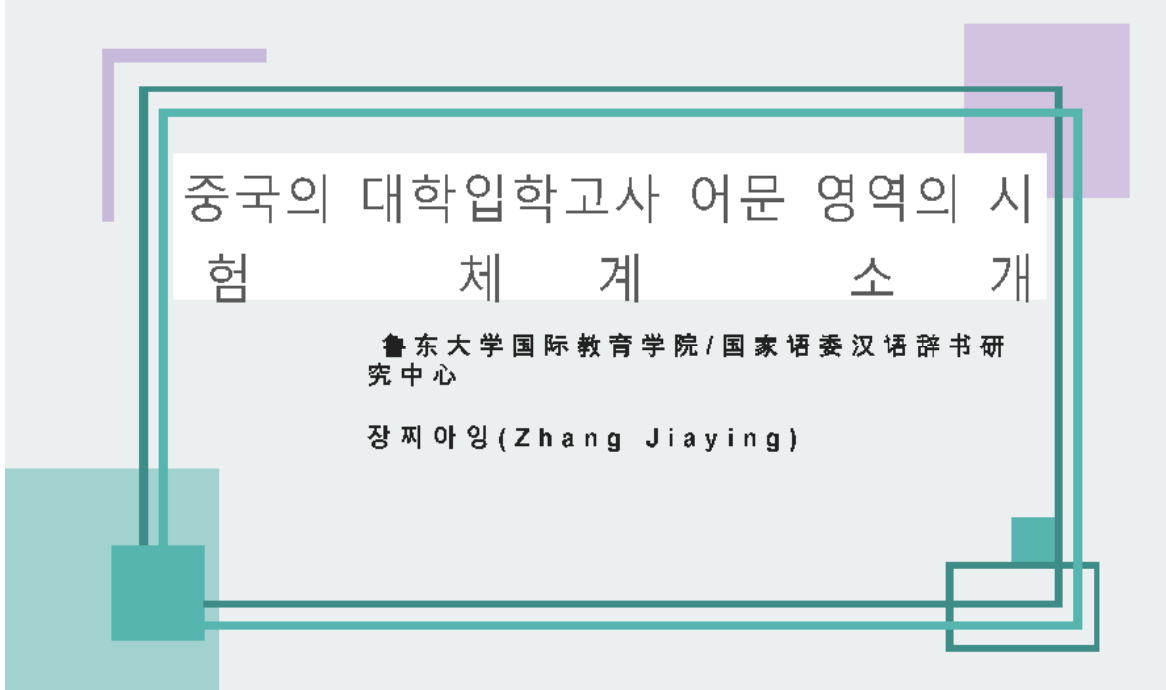
In "The Stranger" by Albert Camus, the sun/light is displayed throughout the short story as a nuisance and even causes Meursault to commit actions without thinking. Meursault declares the sun to be "firesome" and at times wishes it was night so the sun can be gone.

In the short story, Meursault is at his mother's funeral and says "I asked him if he could turn off one of the lights, the glare on the white walls was making me dizzy." (11). The hot sun is able to make people tired, but artificial light generally does not. This shows the reader that Meursault is able to get tired from light, which in actuality, light keeps people awake. The hot sun also bothers Meursault, most likely because he lives in Algeria. Algeria is a northern African country, and is a French colony during the story so it's extremely hot and humid there. In the story, before Meursault shoots and kills an Arab he says "It seemed to me as if the sky split open from one end to the other to rain down fire." (39). People generally exaggerate the scenario when something insane is about to occur, as seen here, and Meursault blames the sun completely for the murder he has committed. When asked about the death of an Arab man in court, Meursault says it is the sun's fault for why he did it. Of course no one believes that statement because it makes no sense, so he's sentenced to execution.

"It is the living fact of a primordial act or deed which produces for the first time the **answerably performed act**—produces its actual heaviness, compellentness; ...for to be in life, to be actually, is to act, to be **unindifferent** toward the once-occurrent whole." (Bakhtin, 1993, p. 12)

중국의 대학입학교사 어문 영역의 시험 체제 소개

장찌아잉(산둥노동대학 국제교육학원)



차례

1. 중국 대학입학교사 개요
2. 까오카오 채점 과정
3. 작문 출제 변화 및 특징
4. 까오카오 작문의 역류 효과(washback effect)
5. 까오카오 어문 시험에 대한 사고

1. 중국 대학입학고사 개요

- 명칭: 普通高等学校招生全国统一考试
(Nationwide Unified Examination for Admissions to General Universities and Colleges)
- 약칭: ‘高考’ (까오카오)
- 역사: 1952년부터 실시. 1966-1977년 중단. 1978-현재
- 출제: 교육부 및 省級 교육 행정 부서

과목:

3 : 語文, 수학,
외국어(영어, 일본어,
독일어, 프랑스어,
러시아어, 스페인어)

'3+X'

X : 이과종합(물리, 화학, 생물)
문과종합(정치, 역사, 지리)
중 택일

• 날짜: 6월7일-8일

6月7日

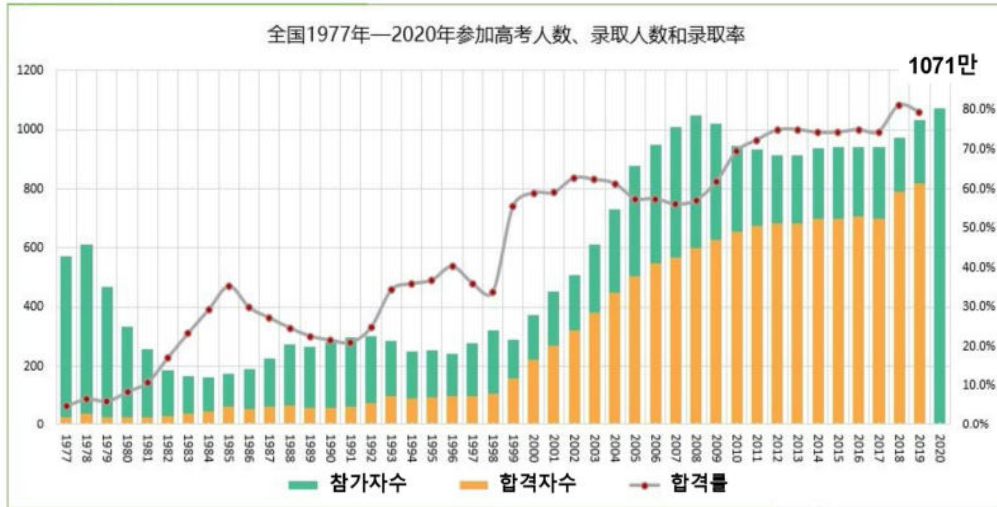
- 09:00—11:30(150분) 어문(150점 만점)
- 15:00—17:00(120분) 수학(150점 만점)

6月8日

- 09:00—11:30(150분) 종합(문과종합/이과종합)(300점 만점)
- 15:00—17:00(120분) 외국어 (150점 만점)

총 750점

1977년-2020년 중국 까오카오 참가자수, 합격자수 및 합격률 추이



<https://zhuanlan.zhihu.com/p/157309869>

까오카오 시험장 입장 전 검사



부정 행위 예방 차원에서
입장전 검사

카오카오 시험 현장



<https://news.jxnews.com.cn/system/2013/10/21/012732739.shtml>

카오카오 시험 현장





2019년 어문(전국권 I) 문항구성

	문항 구성			합계
	객관식(선택형)	주관식(서답형)		
		단답형, 서술형	논술형	
문항수	13개 (4지선단형)	8개	1개 -직문	22개
점수	39점	51점	60점	150점
난점에서 차지하는 비율	26%	34%	40%	100%

- 2019년 어문(전국권 I)은 총 22개의 문항이 있고, 그 중 객관식 문항은 13개가 있으며 모두 4지선단형이다. 이 부분은 39점으로 전체 150점의 26%를 차지한다.
- 주관식 문항 9개가 있는데 그 중 8개는 단답형과 서술형이고 점수가 51점으로 전체의 34%를 차지한다. 나머지 하나는 논술형 직문이고 점수가 60점으로 전체의 40%를 차지한다.

2019년 어문(전국권 I) 기출문제

2019年普通高等学校招生全国统一考试 语文

本试卷共10页, 22题, 全卷满分150分, 考试时间150分钟。 答卷前, 考生务必将自己的姓名、准考证号填写在试卷和答题卡上, 并将准考证号贴在答题卡上的指定位置。 2. 选择题作答时, 每小题选出答案后, 用2B铅笔把答题卡上对应题目的答案标号涂黑, 草稿纸和答题卡上的非答题区域均无效。 3. 非选择题作答时, 用黑色签字笔直接答在答题卡上对应的答题区域内, 写在草稿纸和答题卡上的非答题区域均无效。 4. 考试结束后, 请将本试卷和答题卡一并上交。

一、现代文阅读(36分)

(一)论述类文本阅读(本题共3小题, 9分) 阅读下面的文字, 完成1-3题。 对文艺家创作要求, 或早或晚, 都会遇到这个问题——为谁创作, 为谁立传, 为谁说话? “文艺家创作, 哲学社会科学首先要接受党的领导, 为党创作, 这是一个根本问题。人民是创作的源泉活水, 只有扎根人民, 创作才能取之不尽, 用之不竭的源泉。”

目前, 文艺界普遍认识到, 只有与身处时代和群众, 深刻回应时代重大社会现实, 文艺创作才能获得丰厚滋养。然而, 在创作实践中, 还有许多作家、艺术家固守个人狭小天地, 以完全超越个人的认识和表现能力, 我们曾看到这样的状况: 他们创作了, 但是远远达不到人民群众的期待。同时, 我们许多生活在前线, 但创作时, 却与时代有着不可调和的冲突, 这使创作者、艺术家不自觉地, 理解生活却又远离生活, 对于他们而言, 生活深藏地涌动着, 但生活却像, 唯唯唯在理解生活本身的结构, 理解隐藏在表象之下那些更深层的东西, 那“更深处的东西”是行不通吗?

姜文在门厂创作时, 一定会对矗立在广场上的人民英雄纪念碑印象深刻, 除了纪念碑上的碑文——“三年以来, 在人民解放战争和人民革命中牺牲的人民英雄们永垂不朽! 三十年以来, 在人民解放战争和人民革命中牺牲的人民英雄们永垂不朽! 自从一九四九年十月中华人民共和国成立, 中国人民从此进入了新纪元。在历次斗争中牺牲的人民英雄们永垂不朽!”在新年钟声敲响, 人民英雄纪念碑前, 姜文说, 我们就看过去, 过去英雄们的牺牲是人民创造的, 人民是无畏的, 英雄, 是人民的创造者。只有认识到人民是历史的主体, 才能感受到奔涌的时代背后深藏的不竭力量, 才有可能从整体上把握一个时代, 认识事物的本质。

语文试题第1页(共10页)

认识人民创造历史的主体地位, 是为了从理性和情感上把自己放到人民中间, 是为了理解人民, 我属于谁的问题, 新文化运动以来, 无论是启蒙者与保守者的现代性斗争, 还是左翼与右翼现代性斗争, 都是与人民为伴的。我们内心不只有自己一方情感, 都有第一义土地上人民建立起来的客观的情感。这些情感是来自于整个情感共同体, 这个共同体特别敏感, 他的生命和创作与世界上更广大的人群休戚相关, 一个普通劳动者的劳动者, 也许不是我们的读者, 但是这并不妨碍我们借他以及其他用代表的广大人民作为我们认识现实, 理解时代的桥梁。

以人民为中心, 就是要坚持以精品奉献人民。在新的时代条件下, 我国文化产品供给的主要矛盾已经不是数量, 不够的问题, 而是好不好, 精不精的问题。诚然, 娱乐和消费也是人民群众精神文化需求的一部分, 但是, 有责任感的艺术家会深深感到, 我们更应该思考为美好生活, 为民族复兴而奋斗的人们中间, 理论对我们的共同奋斗更有责任。我们应当通过作品的塑造, 从精神上予以认同, 这种认同, 是对国家和民族未来的认同, 是新时代伟大历史进程的认同。作家和艺术家不要把自己看成人文的大手, 而投身于人们争取美好生活的洪流中, 才能创作出引领着未来生活的文艺, 照亮和雕刻一个民族的灵魂。

(摘编自铁凝《照亮和雕刻民族的灵魂》)

- 1. 下列关于原文内容的理解和分析, 正确的一项是(3分) A. 作家树立了与时代共振互动的理念, 在创作实践中就能做到以人民为中心。 B. 对人民的情感认同, 是文化创作以来很多作家创作取得成功的重要原因。 C. 与人民认识现实, 理解时代的桥梁, 因为普通劳动者才是文艺家理想的读者。 D. 真正扎根时代, 富有责任感的艺术家, 无论考虑人民群众的娱乐和消费需求。 2. 下列对原文论证的相关分析, 不正确的一项是(3分) A. 文章采用提出问题、分析问题的方式展开论证, 在逻辑上也是层层递进的。 B. 文章论证逻辑现实与历史, 既有对当下创作的分析, 也有对历史经验的总结。 C. 文章引入人民英雄纪念碑碑文内容, 既增强了说服力, 也深化了主题。 D. 文章最后论证了正面人物的塑造是新时代文艺“以人民为中心”的重要体现。 3. 根据原文内容, 下列说法不正确的一项是(3分) A. 对于那些认为现实是在小说家想象面前的作家而言, 困难在于如何把握生活的复杂结构和本质内容。 B. 对艺术家而言, 日新月异的时代, 既意味着巨大挑战, 也意味着创作热情, 促使他们投身创作的生活。 C. 姜文曾说: “不与人民团结为真正的友谊, 是写不出扎扎实实的作品的。”这与文中情感共同体的理念相悖。 D. 我国当下文化产品供给的主要矛盾已由数量的问题转向质的问题, 艺术家的创作也应少而精, 精益求精。 语文试题第2页(共10页)

(二)实用类文本阅读(本题共3小题, 12分)

阅读下面的文字, 完成4-6题。

材料一: 可移动文化遗产的保护是运用各种方法延长可移动文化遗产寿命的专业性活动。保护技术建设的核心是找到与遗产变化状况相适应的保护方法, 以便及时对藏品进行预警、干预, 使藏品保持健康的状态。在此过程中, 预防、治理、修复三个方面的技术运用起着至关重要的作用。预防是指所有的藏品文化遗产保存和预防的行为总称, 它涉及光照、环境、安全、防火和突发事件的准备等方面。治理是通过外界的直接干预作用于可移动文化遗产的保护行为, 是为了消除正在进行的危害因素, 从而使遗产恢复到健康的状态。根据可移动文化遗产“病症”情形的差异, 治理技术可以分为去毒、去酸、脱水清洁等类型。修复是对已经发生变形或变性的遗产进行处理, 使恢复到原有形态的程度。修复的内容大致分为两个方面: 一是清洁文物和标本上的一切附着物; 二是修补文物和标本的残缺部分。

(摘编自周志刚《可移动文化遗产保护策略研究》)

材料二: 以温度25℃, 相对湿度50%为标准寿命(设其指数为1.00), 计算在温度15℃, 35℃和湿度10%, 30%, 70%条件下, 纸张的寿命和标准寿命的倍数关系, 结果见下表:

寿命指数	温度(℃)	一年平均湿度(%)		
		70	50	30
35	0.14	0.19	0.30	0.68
25	0.74	1.00	1.56	3.57
15	2.74	5.81	9.05	20.70

(摘编自李晨仁等《图书档案保护技术手册》)

材料三: 毛里求斯是非洲一个岛国, 位于赤道南部的西印度洋上, 气候温暖多雨, 毛里求斯和修文的档案文件, 形成于18世纪, 文件纸张多为布浆机制纸, 字迹为酸性碳素墨水, 双面书写, 以手书为主, 柔性较差。几乎一触即碎。通过测试数据可知, 文件纸张严重酸化, 应毛里求斯大使馆的要求和委托, 国家图书馆图书保护组和图书修复组的技术人员, 对部分档案文件进行了实验性去酸和修复。方案如下:

语文试题第3页(共10页)

(1)去酸方案 酸是纸张降解发生化学降解的催化剂, 能加快纤维素的水解反应, 使纸张酸化变黄, 机械强度下降, 直至粉碎。不能使用时, 为避免酸性对文物造成的损害, 人们研究了各种去除酸性的方法。传统毛里求斯档案文件的酸环境复杂, 技术人员认为采用氯化钙溶液去酸法比较合适, 以氯化钙溶液去酸, 可根据纸张酸化的程度调节去酸溶液的浓度和去酸时间, 去酸彻底, 可操作性强。在操作处理过程中也不会使文件出现新的污染。

(2)修复方案 纸张书芯与边纸、局部糊补结合的修复法, 用纸张补书芯修补书页, 既不破坏字迹又能增强纸张强度。但纸张补书芯法也有其不足, 如对书页的边纸残缺和书口的糊补对应的强度不够, 主要原因是书口的糊补及书页上的糊补层过薄, 使得纸张难以通过, 边纸残缺处的纸张与书页的连接方式呈垂直连接, 不够牢固, 为了弥补这一缺陷, 纸张书芯与边纸、局部糊补结合显然是必要的。

档案文件修复后, 纸张的强度和韧性有了很大程度的提高, 原来一触即碎的文件纸张, 现在不但可以正常翻阅, 甚至可以拿起揉搓。对于文件修复前后的变化, 毛里求斯大使馆人员表示惊讶, 称之为“魔术般的变化”。

(摘编自周志刚等《关于毛里求斯档案文件的去酸与修复》)

- 4. 下列不属于可移动文化遗产“修复”工作的一项是(3分) A. 使用真空干燥法对受潮的古代文献进行处理。 B. 使用盐酸、硝酸等化学试剂给青铜器除锈。 C. 使用纸浆补书芯对破损的古籍进行修补。 D. 使用树脂黏合剂粘接破碎的古陶瓷器。 5. 下列对材料相关内容的理解和分析, 不正确的一项是(3分) A. 预防是为了减缓可移动文化遗产遭受损害而采取的必要措施和行动, 其侧重点主要在于可移动文化遗产的外部环境。 B. 如果将温度25℃, 相对湿度50%下纸张的寿命定为标准寿命, 当湿度不变, 温度降低10℃时, 纸张的寿命指数会达到5.81。 C. 纸张补书芯法对于修复纸张的酸性特别理想, 这种方法既可以增加纸张的强度, 又不会影响字迹的清晰。 D. 国家图书馆的技术人员对毛里求斯形成的18世纪的档案文件的修复工作是可移动文化遗产保护的典型案例。 6. 请结合材料, 分析毛里求斯档案文件的受损原因。(6分) 语文试题第4页(共10页)

三、语言文字运用 (20分)

阅读下面的文字,完成17-19题。
中国传统音乐包括民间音乐、宗教音乐、文人音乐、宫廷音乐等类别,其中文人音乐的代表主要是古琴艺术。但随着传统文人阶层的消失,古琴艺术逐渐...
古琴艺术... 这种过去对文化有着深刻影响的艺术形式,才重新... 了生机。
... 但我认为这恰恰是它的一个特点。正因为古琴音量小,使得它是直接和你的心进行交流的乐器,是最个人化的乐器。我国古代就有“琴者,心也”“琴者,禁也”的说法,“琴者,心也”即弹琴是为了和自己的心灵对话,与大自然交流,与三五“知音”互相欣赏;“琴者,禁也”即弹琴是为了... 自己,也说明在古人心中,琴不仅是一种乐器,也是... 的工具。

- 17. 依次填入文中横线上的词语,全部恰当的一项是 (3分)
A. 边缘化 获得 制约 放松身心
B. 私人化 获得 制约 修身养性
C. 私人化 焕发 约束 放松身心
D. 边缘化 焕发 约束 修身养性
18. 下列填入文中括号内的语句,衔接最恰当的一项是 (3分)
A. 古琴的缺点是音量小,这是很多人的看法
B. 音量小作为古琴的一个缺点,被很多人所批评
C. 音量小是古琴的一个缺点,但人们都是这么认为的
D. 古琴音量小,很多人认为这是它的一个缺点
19. 文中画横线的句子有语病,下列修改最恰当的一项是 (3分)
A. 正因为古琴音量小,所以使得它是直接和你的心进行交流的最个人化的乐器。
B. 正是古琴音量小,使得它是直接和你的心进行交流的乐器,是最个人化的乐器。
C. 正是音量小,使得古琴成为直接和你的心进行交流的乐器,是最个人化的乐器。
D. 正因为音量小,使得古琴成为直接和你的心进行交流的最个人化的乐器。
20. 在下面一段文字横线处补写恰当的语句,使整段文字语意完整连贯,内容贴切,逻辑严密,每处不超过12个字。(6分)
研究发现,人们所受压力会增加血液中糖皮质激素的含量,而糖皮质激素可将前体细胞变为脂肪细胞,所以... 但人们过去不清楚,为什么白天压力大一定会变胖,而夜晚的压力则常与肥胖相联系。最近一项研究揭开了谜底:健康人的糖皮质激素水平在24小时内呈节律性涨落,早上8点最高,凌晨3点最低。如果打破节律,在糖皮质激素水平... 糖皮质激素的增加就会导致更多前体细胞变为脂肪细胞。如果顺应节律,在糖皮质激素水平... 即使增加很多糖皮质激素,也不易引起脂肪细胞增加。可见,... 非常重要,夜间长期经历慢性压力体重会明显增加。

21. 请对下面这段新闻报道的文字进行压缩,要求保留关键信息,句子简洁流畅,不超过50个字。(5分)

传统观点认为,中国和欧洲的陶瓷贸易始于明代。近日英国伦敦大学证实,该校考古学家与中国故宫博物院考古所,联合整理研究了在西班牙萨拉曼卡出土的十套件中国唐代至宋代早期的陶器残片,表明这些陶器是当时随阿拉伯商人经印度洋与红海贸易到达地中海地区的。这便将中欧陶瓷贸易的起始时间大大向前推进了,证明了“海上丝绸之路”早在唐代就已延伸西溯。

四、写作 (60分)

22. 阅读下面的材料,根据要求写作。(60分)

“民生在勤,勤则不匮”,劳动是财富的源泉,也是幸福的源泉。“夙兴夜寐,洒扫庭内”,热爱劳动是中华民族的优秀传统,绵延至今。可是现实生活中,也有一些同学不理解劳动,不愿意劳动,有的说:“我们学习这么忙,劳动太占时间了!”有的说:“科技进步这么快,劳动的事,以后可以交给人工智能啊!”也有的说:“劳动这么苦,这么累,干嘛非得自己干?花点钱让别人去做好了!”此外,我们身边也还有着一些不尊重劳动的现象。

这引起了人们的深思。

请结合材料内容,面向本校(统称“复兴中学”)同学写一篇演讲稿,倡议大家“热爱劳动,从我做起”,体现你的认识与思考,并提出希望与建议。要求:自拟标题,自选角度,确定立意;不要套作,不得抄袭;不得泄露个人信息;不少于800字。

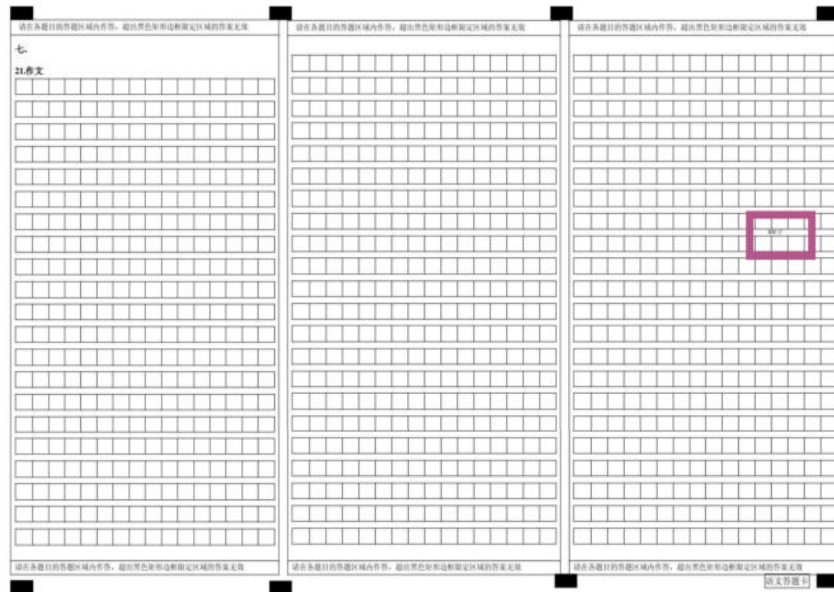
문제지의 전체 글자수(시험 설명 제외)는 9029자(한국어로는 15000자 정도).

语文试题第10页(共10页)

답안지

2019年普通高等学校招生全国统一考试 语文 答题卡 1
姓名: 准考证号:
第I卷 阅读题
一、(一) 文学类文本阅读(11分)
7 (4分) [A] [B] [C] [D] [E]
8 (4分)
9 (6分)
二、(一) 文言文阅读(19分)
13 (1) (5分)
(2) (5分)
(二) 古代诗歌阅读(11分)
14 (5分) [A] [B] [C] [D] [E]
第II卷 表达题
15 (6分)
16 (5分)
(1)
(2)
(3)
20 (5分) (每处不超过15个字)
①
②
③
21 (6分)

답안지(작문 원고지)



최근 5년간 문항 구성 분석

	문항 구성		만점	주관식 문항의 비중
	객관식 (선택형)	주관식(단답형/서술형+논술형)		
2020	39	111(51+60)	150	74%
2019	39	111(51+60)	150	74%
2018	39	111(51+60)	150	74%
2017	43	107(47+60)	150	71.3%
2016	32	118(58+60)	150	78.7%

논술형 작문이 해마다 60점이 고 변함이 없다. 작문을 포함한 주관식 문항이 차지하는 비중이 최근 5년간 모두 70% 이상이 된다.

| 2.카오카오 채점 과정

2019년 베이징 카오카오 수학 채점 현장



<http://www.zhouceng.com/jb/301327.html>

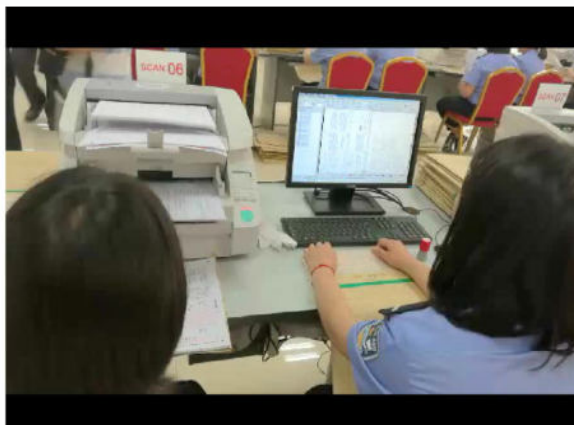
채점 현장



CCTV 24시간 가동

https://www.sohu.com/a/149279950_498080

카오카오 답안지 스캔



https://www.sohu.com/a/149279950_498080

문제별 분할

채점자는 자기가 채점하고 있는 한 문제만 볼 수 있다.

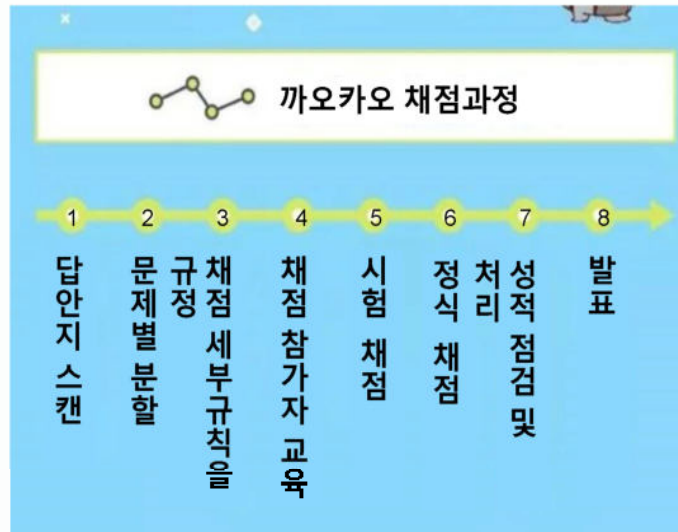


x.itunes123.com

채점 현장



공정 채점을 격려하는 현수막이 걸려 있다.



<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1636144760931735211&wfr=spider&for=pc>

- 1. **답안지 스캔**: 답안지를 모두 전자화한다.
- 2. **문제별 분할**: 객관식 문제는 기계가 읽도록 하고, 주관식 문제를 문제별로 분할한다. 채점자가 한 문제의 답안만 보게 하기 위해서이다.
- 3. **채점 세부규칙을 규정**: 채점 기준을 근거하여, 실제 학생 답안을 분석한 다음에 전문가 팀의 단체 토론을 거쳐서 채점의 세부규칙을 정한다.
- 4. **채점 참가자 교육**: 엄격한 채점 인원 교육과 평가 제도를 수립하고, 필요한 법기 교육을 실시하여, 채점 임무와 절차를 명확히 하며, 채점 기준과 채점 세칙을 숙지하게 한다.
- 5. **시험 채점**: 전문가 팀이 시험 채점 대상 답안지를 뽑고, 채점자는 이들 답안지를 시험평가 한다. 이 과정을 통해 채점자로 하여금 채점 기준과 채점 세칙을 파악하게 한다. 그중에서 채점 기준을 정확히 파악할 수 있는 채점자를 골라 주관성이 강한 문제를 채점하도록 한다.
- 6. **정식 채점**: 주관식 문제에 대해 모두 “四評制”를 실시한다. 답안마다 임의로 각기 다른 채점자 2명에게 나눠 줘 독립적으로 평가하게 한다. 두 사람의 평점 격차가 전문가팀이 설정한 한계 범위 내에 있으면 두 사람이 매긴 점수의 평균치를 취한다. 한계 범위를 초과하면 제3의 채점 교사에게 제출하여 평가한다. 여전히 한계 범위를 초과하는 경우는 전문가팀에 제출한다. 재조사팀은 임의로 평가된 시험지에 대해 재조사를 진행하며, 재조사 수량은 총수의 20%를 밑돌지 않을 것이다.
- 7. **성적 점검 및 처리**: 총 3단계, 17개 큰 항목, 90여 개 작은 항목의 세부 점검을 거친다. 선택형과 비선택형 문제의 성적을 합성해 처리한다.
- 8. **발표**: 일반적으로 6월25일 전후 성적을 발표한다.

- 2019년 까오카오 어문 15번째 문항의 채점 세칙(일부)
- 韵致深长, 回味无穷 (1分)
- 운치가 심오하여 뒷맛이 무궁무진하다.(1점)
- ②赞美/赞叹/欣赏/喜欢/赞赏/佳作/妙作/言有尽而意无穷 (1分)
- 찬미하다/찬탄하다/감상하다/좋아하다/찬미하다/가작/묘작/말이 끝이 있으나 뜻이 무궁무진하다.(1점)



채점에 해한 사회 각
계의 신뢰를 얻기 위
한 노력

1

개별 시에서는 학생과
학부모를 초청하여 채점
현장을 참관하게 한다.

2

채점 미디어데이를 설정하여
채점 상황을 언론계에 공개한
다.



上海考生家长参观高考阅卷点

수험생 학부모가 까오카오 채점 현장을 참관하다.
채점자가 한 학부모(앞줄 오른쪽)의 질문에 답하고 있다.

http://zqb.cyol.com/content/2010-06/15/content_3280026.htm

상해 수험생 학부모는 까오카오 채점 현장을 참관한 다음, 채점이 공정하게 진행돼 안심된다고 털어놓았다.

<http://sh.eastday.com/m/20170614/u1ai10649354.html>



2020년 베이징 까오카오 채점 미디어데이

<http://www.gaokzx.com/c/202007/44554.html>

채점자 수

- 베이징 2020년 가오카오 시험응시생수: **49225**人
- 수학 채점자: **240**名
- 어문 채점자: **306**명 (대학91명, 고등 교사 215명)
- 평균 160장/人

<http://www.gaokzx.com/c/202007/44554.html>

| 3.작문 주제의 변화 및 특징

변화

1970년대: 명제작문이나 간추려 쓰기. 이데올로기에 주목. 정치적 색채가 강함.
문제는 주로 서술문

ex: '나의 전투적인 1년'(1977년, 명제 작문),
'속도의 문제는 정치문제이다'(1978년, 간추려 쓰기)

1980년대: 재료 작문 위주. 사회생활에 관심. 작문과 삶의 연계를 강조. 문체는
논설문과 서술문.

ex: 중학생 작문에 대한 견해(1984년)
환경오염 문제를 해결하자고 호소하는 편지(1985년)

변화

1990년대: 재료 작문을 위주. 사회생활에 관심을 가지면서 수험생의
변증법적인 사유능력을 테스트. 자기발전에 관심. 문체는 논설문 위주.

ex: 장미꽃의 가시에 대한 두 소녀의 서로 다른 의견(1990년)
근묵자흑(近墨者黑)vs 꼭 그렇지 않다(1991년)
약함을 이겨내자(1998년)

21세기: 다원, 다양. 표현이 자유로워진다. 학생의 개성을 중요시.
창의적이고 깊이 있는 사고를 요구.

ex: 마음의 선택(2002년), 경험과용기(2013년전국)

공통점

1. 사회적 이슈에 관심

- ex: 지진 재난 구제(2008년, 그해 사천汶川 지진)
- 중국 키워드(2017년)

2. 과학적이고 이성적인 정신을 배양, 변증법적인 사유를 요구.

2017 어문(전국 I) 작문 기출문제

写作 (60分)

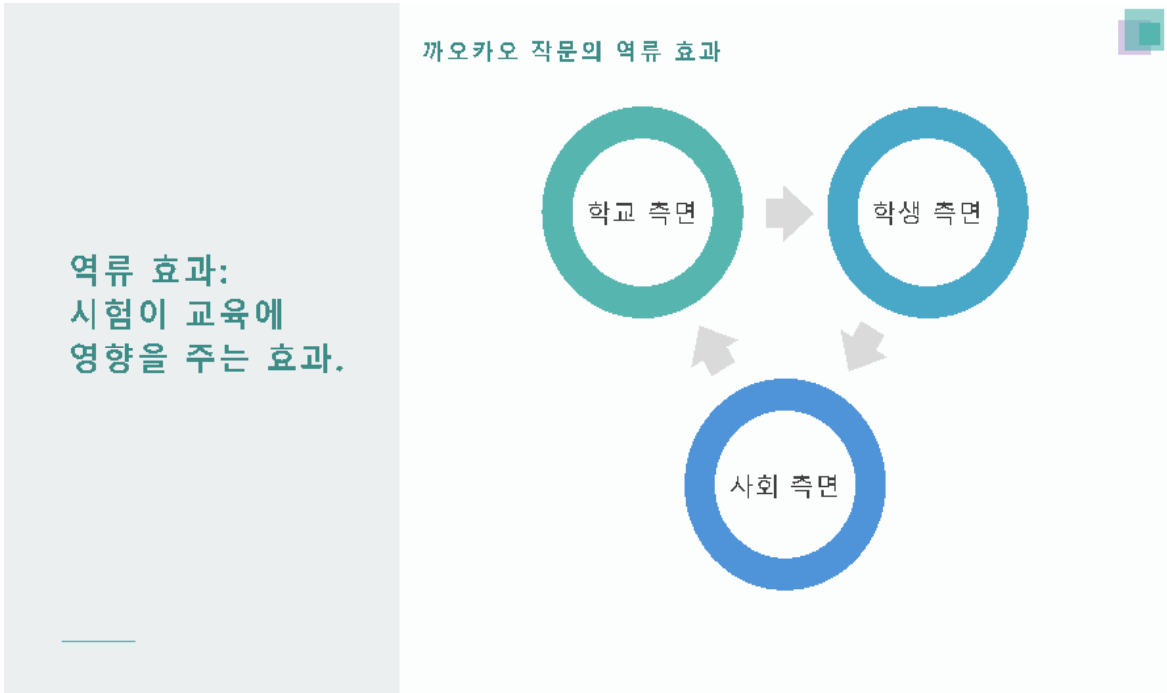
- 据近期一项对来华留学生的调查,他们较为关注的“中国关键词”有:一带一路、大熊猫、广场舞、中华美食、长城、共享单车、京剧、空气污染、美丽乡村、食品安全、高铁、移动支付。
- 请从中选择两三个关键词来呈现你所认识的中国,写一篇文章帮助外国青年读懂中国。要求选好关键词,使之形成有机的关联;选好角度,明确文体,自拟标题;不要套作,不得抄袭;不少于800字。
- 최근 중국에 온 유학생들을 대상으로 한 조사에서 이들이 가장 주목하는 중국 키워드는 다음과 같다. 일대일로(一帶一路), 판다, 광장무(廣場舞), 중화음식, 만리장성, 공유자전거, 경극, 공기오염, 아름다운 시골, 식품안전, 고속철도, 모바일 결제등이다.
- 이 중 두세 가지 키워드를 선택해 당신이 아는 중국을 보여주고, 외국 청년들이 중국을 이해할 수 있도록 돕는 글을 써주세요. 키워드를 잘 선택하여 유기적인 관련을 형성하도록 하고, 각도를 잘 선택하여 문체를 명확하게 하여 스스로 제목을 작성하십시오. 표절은 금합니다. 분량은 800자 이상입니다.

카오카오 작문 채점 기준




		1등급(20~16점)	2등급(15~11점)	3등급(10~6점)	4등급(5~0점)
기초 등급	내용 (20점)	주제가 문제에 적합하다 의견이 명확하다 내용이 풍성하다 사상이 깊건하다 감정이 진지하다	주제가 문제에 적합하다 의견이 명확하다 내용이 비교적 풍성하다 사상이 깊건하다 감정이 진지하다	주제가 문제에 기본적으로 적합하다 의견이 비교적 명확하다 내용이 부실하다 사상이 기본적으로 온건하다 감정이 기본적으로 진지하다	주제가 문제에 적합하지 않다 의견이 명확하지 않다 내용이 적절하지 않다 사상이 깊건하지 않다 감정이 진지하지 않다
	표현 (20점)	문체가 문제에 적합하다 구성이 짜임새 있다 언어가 다양하다 원칙이 능숙하다	문체가 문제에 적합하다 구성이 원숙하다 언어가 비교적 풍부하다 원칙이 뚜렷하다	문체가 문제에 기본적으로 적합하다 구성이 기본적으로 원숙하다 언어가 비교적 네거티브하다 원칙이 기본적으로 뚜렷하다	문체가 문제에 부합하지 않다 구성이 조잡스럽다 언어가 네거티브적이고 빈약하다 원칙이 혼란스럽고 알아보기 힘들다
발전 등급	특징 (20점)	선묘가 있다 풍부하다 신경이 있다 창의성이 있다	비교적으로 선묘가 있다 비교적으로 풍부하다 비교적으로 신경이 있다 비교적으로 창의성이 있다	어느정도 선묘가 있다 어느정도 풍부하다 어느정도 신경이 있다 어느정도 창의성이 있다	특별적인 부분에 깊은 묘가 있다 개별적인 시가 비교적 좋다 특별적인 문구기 비교적 훌륭하다 개별적인 문에 창의성이 보인다

<https://wenku.baidu.com/view/02a493e6336c1eb91b375d7e.html> 全国新概念作文等级评分标准

4. 카오카오 작문의 역류 효과(washback effect)



학교 측면

-  어문 교학 요강에서 초등학교 1학년부터 작문 수준에 대한 요구가 제시되어 있다.
-  초등학교 1학년부터 정기적인 작문 수업을 통해서 학생의 언어 표현 능력을 배양하고, 글쓰기의 기교를 향상시킨다.
-  숙제 등 수단을 통해서 꾸준한 글쓰기 훈련을 하게 한다.

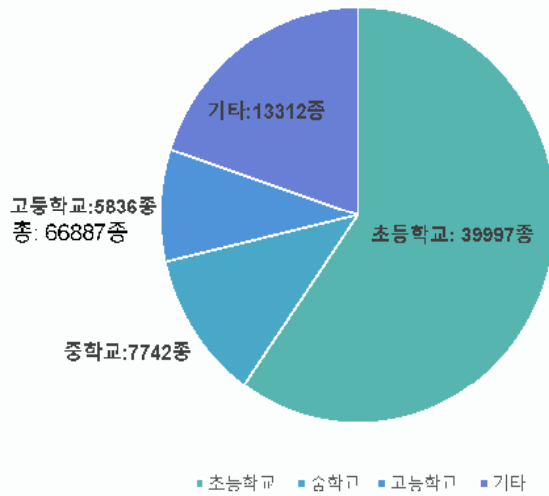
학생 측면

- 긍정적인 사고와 올바른 가치관을 기른다.
- 변증법적이고 논리적이고 창의적인 사고를 기른다.
- 언어 표현 능력을 중요시하며 일기를 쓰는 습관, 그때 그때 좋은 표현을 쌓아 두는 습관을 기른다.
- 글쓰기의 기교를 획득하기 위해 폭넓은 읽기를 한다.
- 작문 소재를 축적하기 위해 사회 이슈에 관심을 기울인다.
- 글자를 가지런하고 예쁘게 쓰기 위해 노력한다.
- 작문 학원 다닌다.(어문 영역 관련 학원의 주요 교학 내용이 바로 작문)
- 작문 관련 보조 도서를 구입해서 독학한다.(학습책 시장 형성)

중국 최대 규모의 인터넷 서점 'dangdang'

The screenshot shows the Dangdang.com website interface. At the top, there is a search bar and navigation links. Below the search bar, a large red banner advertises a promotion: "BOOK多得, 奇遇开启" (More Books, Unexpected Discoveries) and "百万图书 每满100减50" (1 million books, every 100 off 50). The main content area is divided into several sections: a sidebar on the left with "图书分类" (Book Categories) including "特色书单" (Special Book Lists), "电子书 网络文学" (E-books, Network Literature), "教育" (Education), "小说" (Fiction), "文艺" (Arts and Literature), "青春文学/动漫·游戏" (Youth Literature/Anime/Games), "童书" (Children's Books), and "人文社科" (Humanities and Social Sciences); a central area with "最新动态" (Latest News) and "新书预售" (New Book Pre-sale); and a bottom section for "新书上架" (New Arrivals) featuring various book covers.

‘dangdang(자체판매)’에서 검색된 작문책 종수 및 분포



사회 측면



해마다 까오카오가 끝나기만 하면 사회 각계에서 기출 문제에 대한 토론이 끊이지 않다. 그 중에서 어문 영역, 특히 작문 주제가 가장 관심을 끌다.

다른 영역은 어느 정도 전문성이 있는 반면에 어문 영역이 모국어에 관한 영역으로 누구나 접근할 수 있기 때문이다.

따라서 첫 시험인 어문 시험이 끝나자마자 매체에서 각지 작문 주제를 총정리한다. 이러한 글은 즉시 인터넷을 타고 수 많은 사람들이 읽고 리트윗하고 평론을 남긴다.

이 과정을 통해 사람들이 자신의 학창시절을 그리워하고, 사회 공감대를 형성한다. 작문 주제의 우열에 대한 품평은 역으로 작문 명제에 영향을 주기도 한다.



5. 까오카오 어문 시험에 대한 사고



1년에 한번인 까오카오는 사회 전체의 큰 화제이다. 수 많은 학생의 미래가 달려 있고, 수 많은 가정의 희망이 담고 있기 때문이다. '까오카오는 교육의 지휘봉' 이란 말이 널리 알려져 있는 만큼 이 시험이 전체 교육 과정에 미친 영향도 매우 크다. 따라서 까오카오의 공정성과 신뢰도는 어느 정도 중국 공교육의 공정성과 신뢰도를 반영한다고 할 수 있다.

이러한 맥락에서 까오카오 어문 영역, 특히 주관식 문제의 문제점도 많이 지적되어 왔다. 그 주요 내용을 정리하면 다음과 같다.

1. 작문 주제가 지향성이 강하고 학생이 자유자재로 발휘할 수 있는 공간이 적다.
2. 짧은 채점 시간 내에 800자이상의 글의 우열을 정확하게 판단하기 어렵다.
3. 채점 과정에서 주관성이 지나치게 강하다.
4. 주관식 문제의 표준 정답은 기계적이어서 융통성이 부족하다.

“

어러한 문제점이 있음에도 불구하고, 어문 영역을 포함한
카오카오 각 영역의 명제, 시험, 채점 전 과정에서 그 공평성과
신뢰도는 사회 전반적인 인정을 받고 있다.

완벽한 시험 체계가 없다. 시험 대상자의 실제 모국어
응용능력을 측정하는 데 타당도, 신뢰도, 역류 효과, 시간 및
인력 비용 측면에서의 효율성 등 여러 차원을 골고루 고려하여
균형을 잡도록 노력할 뿐이다.

”

참고문헌

- 중국 대학입학시험 문항 분석, 한국 교육과정 평가원, 2019.
- 30年高考作文之“变”与“不变”, 王立英, 评价与考试, 2008(01).
- 2007-2017年高考作文试卷(全国卷)研究, 孙珊, 河北师范大学硕士论文, 2018.
- 国内外小学作文教学现状及我们的应对策略, 杨世碧, 课程·教材·教法, 2008(03).
- 迈进高考新时代——2018~2019年中国高考改革实践分析与预测(中国高考报告2019主报告), 《中国高考报告》课题组.
- 2019年普通高等学校招生全国统一考试大纲(语文), 教育部考试中心, 2019.
- www.dangdang.com

감사합니다!



‘중국의 대학입학고사 어문 영역의 시험 체제 소개’에 대한 토론문

김승현(홍익대)

세계 각국에서는 미래 사회에 필요한 역량을 갖춘 인재를 양성하는 데 큰 관심을 기울이고 있고, 이는 교육 분야에도 많은 변화를 요구하고 있습니다. 특히 대학입학시험은 대입에서 중요한 전형 자료로 활용될 뿐 아니라 고등학교를 비롯한 학교 교육 전반에 영향을 미친다는 점에서 교육의 변화와 방향을 가늠하는 중요한 지표로서 기능하고 있습니다. 우리나라의 대학수학능력시험은 도입 이후 25년간 출제가 이루어지고 있는데, 교육과정의 변화나 사회의 요구에 따라 체제의 변화를 꾀기도 하였지만 문항의 유형이나 출제 경향의 기조는 지속되고 있는 상황입니다. 그러나 지금은 새로운 교육과정의 적용과 고교학점제의 시행, 서술형 평가 문항의 도입 등을 앞두고 있어 큰 변화가 예고되고 있기도 합니다. 이러한 상황에서 우리나라와 교육 환경, 대입 제도 등이 유사한 중국의 대입시험을 살펴볼 수 있어 수능의 개선 방향을 찾는 데 시사점을 얻을 수 있었습니다.

중국의 대학입학시험인 보통고등학교초생전국통일시험, 가오카오(高考)의 체계 및 시행 방식 그리고 채점에 이르기까지 전반적인 내용을 알 수 있었던 귀중한 발표였던 것 같습니다. 본 발표를 들으며 떠오른 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

우선, 대학수학능력시험은 사고력 중심의 독서 기반 검사를 본질로 하여 대학에서 수학(修學)할 수 있는 능력을 평가하는 것을 목표로 하고 있으나, 학교 교육의 충실한 이수 등 여러 요인들을 반영하여 현재는 교육과정과의 관련성, 교육내용의 반영 및 연계 여부 등이 출제의 주요한 지침으로 작용하고 있습니다. 이에 가오카오의 경우에는 교육과정과의 관련이 어떻게 이루어지고 있으며, 가오카오가 학교 현장에 미치는 영향은 어떠한지 여쭙습니다. 더불어 가오카오의 경우 지역에 따라 차이는 있지만, 시험 과목이 많고 난도도 상당히 어려운 것으로 알려져 있는데 이와 관련한 학교 현장의 대응이나 시험에 대한 학생들의 준비 등은 어떻게 이루어지고 있는지도 궁금합니다.

다음으로 가오카오의 어문(語文) 과목의 문항 유형은 선다형, 서술형, 논술형 등 다양한 유형으로 출제되며, 선다형의 경우에도 3~5개의 답지를 구성하고, 2개의 정답을 요구하는 등 문항 유형이 매우 다양한 것으로 알고 있습니다. 특히 독해(읽기)에 서술형 문항을 포함하여 출제하는 부분이 인상적인데, 서술형 평가의 도입 방안을 마련하고자 하는 수능에서도 참고할 만한 요소가 많을 것으로 생각합니다. 이에 독해에서 출제되는 서술형 평가의 특징 및 유형, 출제 시 유의점 등에는 어떤 것들이 있는지 소개해 주시면 좋을 것 같습니다. 또한 대규모 평가에서 서술형 평가를 출제했을 때 가장 우려가 되는 부분이 채점의 어려움과 채점에서 타당성을 확보하는 방안일 것입니다. 발표에서 언급해 주기는 하셨지만 실제 서술형 평가의 채점 과정에서 발생하는 문제점 및 타당성 확보를 위해 기울이는 노력에 어떤 것이 있는지도 말씀해 주시기를 부탁드립니다.

더불어 작문 영역에서는 논술형 문항이 출제되고 있으며, 이러한 논술형 문항 평가를 위한 채점기준에 대해 소개해 주셨습니다. 이를 보면 기초 등급에 ‘내용’과 ‘표현’의 항목이, 발전 등급

에 ‘특징’이 각 하위 항목으로 제시되고 그 아래에 구체적인 평가기준이 각 4~5개 정도 제시가 되어 있습니다. 이러한 채점 기준은 문항별로 다르게 적용되는 것인지, 아니면 해당 기준이 논술형 문항 채점에는 일반적으로 적용되는 것인지 궁금합니다. 또한 1~4등급을 평가하는 기준 예를 들어 ‘내용’의 1등급 하위 항목을 보면 ‘주제가 요구에 부합하다, 핵심이 명확하다, 내용이 충실하다, 사상이 건전하다, 감정이 진지하다’가 제시되어 있고, 2등급의 하위 항목은 이 중 ‘내용이 비교적 충실하다’는 항목을 제외하면 1등급의 기준들과 동일합니다. 그렇다면 1등급과 2등급의 평가는 내용의 충실성 여부로 나뉘는 것인지, ‘비교적’의 기준은 다소 모호한 것으로 여겨지는데 이 기준은 어떻게 적용되는 것인지도 설명해 주시면 이해에 도움이 될 것 같습니다.

우리나라보다 먼저 대학입학시험에 서술형 및 논술형 평가 문항을 적용하고, 다양한 문항 유형을 개발하여 시행하고 있는 가오카오에 대해 자세히 알 수 있어서 개인적으로 매우 흥미롭게 발표문을 읽었습니다. 혹 토론자가 미흡하여 오독한 내용이 있을 수 있음을 널리 양해해 주시기를 바라며 토론을 마치겠습니다.

감사합니다.

고등학생 학습자의 국어과 상호문화 교육 경험에 대한 인식 조사

장성민(인하대학교 국어교육과 교수)

장현정(인하대학교 다문화교육학과 박사과정)

1. 서론

이 연구는 국어과 교실에서 상호문화 교육이 어떻게 실행되고 있는지를 고등학생 학습자들의 경험 인식을 통해 살펴 보고, 그 교육적 시사점을 도출하는 데 목적이 있다. 이 연구는 상호문화 교육의 입장에서 국어과 교실이 어떻게 각자의 문화적 정체성을 존중하고, 타자를 이해하고 배려하며 공존하는 바람직한 공동체 문화를 모색할 것인지를 탐구하고자 한다.

한국적 다문화 현상은 미국이나 유럽의 소수자들이 투쟁의 결과로 얻은 다문화 정책과 달리 정부 주도하에 소수자에 대한 배려로부터 시작되었다는 특징이 있다(윤여탁, 2008). 한국 다문화 정책의 출발은 미국의 동화주의 정책과 유사하게 시작해 소수의 이주민에 대한 한국어와 문화를 교육하는 동화주의, 차별·배제주의 성향에 가까웠다. 그러나 점점 유럽의 상호문화주의에 입각해 정책이 변화했으며, 이는 2014년부터 교육의 대상을 소수의 다문화 학생에 국한하지 않고 “모두를 위한 교육”으로 확장했다는 점에서 알 수 있다(김기영, 2017).¹⁾ 다시 말해 다문화 사회에 대한 교육의 국가적 방향이 소수자의 ‘적응 단계’로부터 서로의 문화를 이해하고 함께 하는 방법을 모색하는 다수자에 대한 ‘의식의 변화’로 옮겨 갔다고 할 수 있다(오영훈, 2009).

이 연구에서는 이러한 실태를 반영하여 상호문화 교육으로 용어를 통일하여 사용하고자 한다. 상호문화 교육이란 문화적 다양성을 존중하며 문화 간의 역동적 관계에 대한 이해를 높여 일반 학생과 다문화 학생 사이의 편견과 거리감을 줄이고, 현재 일어나는 문화적 불평등에 대해 비판적 시각을 견지할 수 있도록 하는 교육을 의미한다. 대다수 일반 학습자에 대한 교육을 통해 상호문화적 능력을 키우고, 인종, 문화, 성, 장애 등에 관계 없이 “더불어 더 잘 살기”(장한업, 2014: 133)를 실천할 수 있는 바람직한 공동체의 모습을 실현할 수 있도록 돕고자 한다.

다문화 학생의 연령대가 주로 유치원, 초등학교급에 국한되어 존재하던 2000년대 초반과 달리, 현재는 다문화 학습자의 비율이 중·고등학교급에서 빠르게 증가하고 있다. 그러나 중·고등학교급에서의 상호문화 교육에 대한 연구는 유·초등학교급을 대상으로 하는 연구에 비해 매우 부족한 실정이다. 국어교육 분야에서 유·초등학생을 대상으로 상호문화 교육의 가능성을 탐색한 연구로는, 상호문화적 감수성 향상을 위하여 온라인 그림동화 프로그램의 효과를 분석한 김하나·이인재(2014), 초등 국어 교과서의 제재와 활동에 다문화 문식성이 어떻게 반영되어야 하는

¹⁾ 상호문화주의와 다문화주의는 모두 문화 간 대화를 강조하고, 동화주의를 비판하며, 사회의 다원성을 인정하고, 서로 다른 문화 사이의 대화를 통해 새로운 역동적 문화를 창출하고자 한다는 공통의 인식을 내포한다. 반면 상호문화주의가 다문화주의와 변별되는 차이점은, 상호문화주의가 문화적 다양성을 보다 개방적으로 지지하고 문화 간 상호적 행동과 교류 활성화를 통해 서로 다른 인종 간의 의사소통, 그중에서도 상호이해를 강조한다는 데 있다. 상호문화주의에 기초한 교육은 소수 이주민에 대한 교육을 넘어서 모두에 대한 교육을 통해 낯선 타자와의 공존을 어떻게 이룰 것인가를 함께 탐구하는 방법이라 할 수 있다. 이를 통해 다문화 사회에서 토착민이 자신에게 돌아올 세금과 혜택이 이주민에게 부당하게 돌아간다고 생각하는 역차별 문제나, 이주민에 대해 사회적 편견을 적용하여 구분짓고 타자화하는 부작용을 줄일 수 있다(김성진, 2015; 김영순, 2017).

가를 살핀 권혁준(2017), 원진숙(2015) 등이 대표적이다.

이 연구는 고등학생 학습자를 대상으로 하여 국어과 교실 내 상호문화 교육 경험에 대한 인식을 조사하고, 그 대안에 대한 목소리에 귀 기울이고자 한다. 2018년 여성가족부에서 실시한 청소년 다문화 수용성 조사에 따르면, 청소년의 다문화 수용성 평균 점수는 100점 만점에 71.22점으로, 다문화 현상에 대한 보편성 점수가 상대적으로 높은 반면 다양성, 관계성 점수가 떨어지는 것으로 나타난 바 있다. 이에 따르면, 우리 나라의 청소년들은 이주민 집단에 대한 거부·회피 정서와 고정관념, 차별의식 등이 적고 이주민 집단과 교류하고자 하는 의지가 적극적이거나, 한국에 사는 이주민은 한국문화에 동화되어야 한다는 인식과 출신국에 따라 달리 평가해도 된다는 인식을 지니고 있어 개선의 필요성이 제기된다.

이러한 문제의식 위에 이 연구에서는 고등학생 학습자들의 인식 형성에 있어 국어과 상호문화 교육이 어떻게 영향을 미쳤는지를 탐색하고, 학습자들이 생각하는 기존 교육의 대안을 분석함으로써 국어과 상호문화 교육의 방향성을 제안하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 국어과 상호문화 교육 담론의 흐름

다문화 교육에 대한 내용이 국가 수준 교육과정에 공식적으로 처음 등장한 것은 2007년 개정 교육과정에서이다. 범교과적 학습 주제로 다문화 교육이 언급되고, 교육과정 총론 및 국어, 사회, 도덕 과목 등의 교육과정에서 다문화 교육의 필요성이 제시되어 왔다. 국어과에서는 다문화 교육의 내용으로 소수자 적응, 소수자 정체성 교육뿐 아니라 다수자 대상의 소수자 이해 증진도 포함되어야 함을 강조하며, 소수자에 대한 교육 외에 다수자에 대한 교육의 필요성과 중요성을 강조하며 담론을 형성하여 왔다(윤여탁, 2008).

상호문화적 소통을 바탕으로 한 국어 능력은, 다양한 문화적 현상에서 발생하는 복합적 관계에 대하여 인지적, 정의적, 행동적으로 작용하는 실제적 능력으로 규정되어 왔다(김규훈·김혜숙, 2014). 선행 담론에서는 기존에 존재하던 언어문화와 다문화 사회의 도래에 따라 새롭게 유입된 언어문화를 균형 있게 바라보고, 다양성에 공감할 수 있어야 한다고 지적하여 왔다. ‘하이브리드적 사고’, ‘(문화적) 의미 교섭’, ‘공감과 배려’, ‘협력적 체험 활동’ 등은 상호문화적 소통에 기반한 국어 능력을 신장시키기 위해 고려해야 할 주요 개념의 예이다.

다양한 사회·문화적 배경을 지닌 구성원들이 서로를 이해하고 공존하기 위한 도구로서 국어교육의 역할에 주목하며 “다문화 배경 국어 공동체”의 중요성이 강조되기도 하였다(원진숙, 2017). 학습자들은 다문화 문식성을 바탕으로 문화적 다양성과 다원적 가치를 수용하고, 서로 다름을 인정하며 존중, 소통하는 공동체를 구성할 수 있다. 다문화 배경 국어 공동체에서는 공동체 역량을 바탕으로 하여 다문화 배경의 소수 학생뿐 아니라 다수의 일반 학생이 함께 소통하고, 비판적 관점에서 현실적 문제를 검토하여 사회 정의와 평등을 실천하도록 도와야 한다. 나아가 (예비)교사의 다문화 감수성을 함양하고 다문화 교수역량을 강화함으로써 사회 통합을 위한 국어교육의 책무를 다할 수 있다.

최근에는 상호문화적 감수성(intercultural sensitivity) 개념을 적용하여 국어과 안에서 상호 문화 교육을 효과적으로 구현하기 위한 실천적 논의들이 전개되고 있다(선주원, 2017; 장현정·우신영 2019). 선주원(2017)에서는 상호문화적 감수성이 다문화 사회의 평화·인권 증진, 타자 이해, 공동체 형성 등에 중핵적 역할을 수행하며, 이에 대한 개념 학습과 이해 증진을 통해 인간다움이 형성될 수 있다고 보았다. 이 연구에서는 상호문화적 감수성 신장을 위한 문학교육의 내용을 인식적, 작용적, 구성적 측면으로 나누고, 각각을 뒷받침할 수 있는 학습활동의 예를 제시하고 있다. 장현정·우신영(2019)에서는 상호문화적 감수성 신장을 위한 국어과 교수·학습을 설계하고, 교육적 처방 전후의 상호문화적 감수성 수준을 측정하기도 하였다.

2.2. 교육적 지향으로서의 상호문화적 감수성

이 연구는 상호문화적 감수성 개념을 바탕으로 국어과 상호문화 교육의 지향을 설정하고자 한다. 상호문화적 감수성은 접두사 ‘상호’를 통해 짐작할 수 있듯 집단, 개인, 정체성 간의 상호 작용 과정과 절차를 중요하게 생각하는 개념이다. 이에 따르면 다른 문화를 받아들이는 것은 지식을 정태적으로 축적하는 것이 아닌, 서로 다른 문화 간 차이를 이해하고 타자를 인정하며 변화를 추구하는 역동적 관계로 해석하는 과정이라 할 수 있다. 상호문화적 감수성은 둘 이상의 문화가 만나 문화적 차이를 인식하고 반응하는 과정에서 형성되는 인지적, 정의적, 행동적 특성의 결합으로 규정되어 왔다(Bennet, 1993; Chen & Starosta, 1997).

이 연구에서는 고등학생 학습자의 국어과 상호문화 교육 경험에 대한 인식을 살피고 이를 범주화하기 위하여 Bennett & Bennett(2004)의 상호문화적 감수성 발달 모형(Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)을 참조하였다. Bennet의 모형에서는 상호문화적 감수성 발달을 ‘부정(denial), 방어(defense), 최소화(minimization), 수용(acceptance), 적응(adaptation), 통합(integration)’의 여섯 수준으로 나누어 위계화하고 있다.

첫 번째 수준인 ‘차이에 대한 부정(denial of difference)’은 문화적 차이에 대해 무관심하거나 이에 대하여 회피하는 단계이다. 이 수준에 해당하는 사람들은 문화적 차이에 대한 경험이 부족하고, 차이를 인지한다 하더라도 그것이 자신 또는 타인의 삶에 미치는 영향을 고려하지 않는다. 심지어 자신의 고유문화에 대한 이해가 부족할 수도 있고, 다른 문화를 지닌 타인을 경시하거나 부정적으로 비하하기도 한다. 스스로가 문화적 충격을 경험한 적이 없다고 생각하며, 서로 다른 문화가 공존하는 상황에서도 자신이 어떠한 노력 없이 적응할 수 있다고 믿는다.

두 번째 수준인 ‘차이에 대한 방어(defense of difference)’가 문화적 차이를 인지하되, 이에 대한 반응이 주로 우월감, 비하, 반전 등의 형태로 나타나는 단계이다. 이 수준이 첫 번째 수준과 변별되는 지점은 서로 다른 문화 사이의 차이를 구분한다는 데 있다. 그러나 이 수준에 해당하는 사람들은 ‘우리’와 ‘그들’로 양극화하여 자신의 문화가 우월하고 타인의 문화가 그렇지 못하다는 자문화 우월주의적 입장을 보이거나, 이와 반대로 자신의 문화를 경시하고 타문화를 무조건 숭상하는 문화 사대주의적 입장을 보인다. 가령 자신의 문화가 전 세계의 모델이 되어야 한다고 말하거나, 그와 정반대로 스스로의 문화적 배경을 포기하고 다른 문화의 사람이 되

고 싶다고 이야기하는 것은 이 수준에 속한다.

세 번째 수준인 ‘차이에 대한 최소화(minimization of difference)’는 문화적 차이의 존재를 인지하되, 여러 문화가 공유하는 공통의 특성, 보편성을 강조하는 단계이다. 이 수준에 해당하는 사람들은 인류 보편적으로 존재하는 공통의 특성을 강조하며, 자문화와 타문화의 차이를 최소화하여 인식함으로써 자신의 문화적 패턴 안에서 타문화를 이해하고 적응하고자 한다. 가령 다른 문화를 지닌 타인에 대하여 자신과 동일한 인류이므로 그들 또한 자신과 유사하게 사고할 것으로 생각하며 자신의 문화적 세계관을 유지하고자 하는 것은 이 수준에 속한다.

네 번째 수준인 ‘차이에 대한 수용(acceptance of difference)’은 서로 다른 문화적 맥락 속에서 발생하는 행동과 가치의 차이에 대해 존중하는 단계이다. 이 수준에 해당하는 사람들은 자신의 사회 문제에 대한 대안을 타문화에서 찾거나, 그들의 세계관을 있는 그대로 받아들여야 한다. 다양한 문화에 대해 더 많이 이해하고 배워갈수록 더 나은 비교를 할 수 있다고 말하거나, 이렇게 문화마다 가치관이 서로 다르다는 사실이 때로 혼란스럽다고 말하는 것은 이 수준에 속한다. 이들은 문화 상대주의적 입장에 바탕을 둔 이해를 통해 문화적 범주를 차별화하고 다양한 형태로 변화시키고자 한다.

다섯 번째 수준인 ‘차이에 대한 적응(adaptation of difference)’은 문화적 차이를 실제로 체험하며 자신의 상황에 적용하는 적응의 단계이다. 이 수준은 다른 문화의 사람들과 실제로 소통하며 능력을 기르는 단계이기도 하다. 이 수준에 해당하는 사람들은 스스로의 문화적 정체성을 유지하면서도 상황에 따라 타문화의 관점에서 경험을 재구성하여 행동할 수 있는 상호문화적 공감 능력을 갖추고 있다. 타문화와의 접촉을 통해 공감과 행동 변화가 일어나고, 앞의 네 번째 수준보다 문화적 범주의 차이에 대한 경계가 유연해지며 이질적 문화 사이의 호환성이 높아진다. 가령 타문화 사람들이 자신의 문화에 적응하기 위해 열심히 노력하는 것을 알고 있고 자신이 그들과 타협하기 위해 노력하는 것이 당연하다고 받아들이거나, 자신의 가치관을 유지하되 문화적으로 적절한 방법으로 변화하여 행동할 수 있다(즉, 다원주의)고 생각하는 것은 이 수준에 속한다.

마지막으로 여섯 번째 수준인 ‘차이에 대한 통합(integration of difference)’은 “맥락적 평가”, “문화적 매개자” 등으로 표현되는 상호문화적 감수성의 최상위 단계이다. 이 수준에서 개인의 경험은 특정한 문화의 단일한 관점으로만 정의되지 않으며, 동일한 개인이 서로 다른 문화적 정체성을 동시에 지닌 것으로 간주된다. 이 경우 개인은 상호문화적 관계를 내면화하여 어디에도 속하지 않는 혼란을 경험하기도 한다. 그러나 실제로 교육을 통해 상호문화적 감수성이 이 수준으로까지 함양되기는 어려우며, 이 수준에 속한 개인의 경우도 매우 드물다.

Bennett & Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모델은 문화적 차이에 대한 인식 범주를 포착하고 교육적, 실천적 대안을 구획하기 위한 인식론적 틀을 제공하여 준다. 상호문화적 감수성에 대한 이론적 토대에 기반하여 상호문화 교육 경험에 대한 학습자 인식을 분석함으로써 상호문화주의 관점에서 국어교육이 지향해야 할 바를 체계적으로 탐색할 수 있을 것이다.

3. 연구 방법

이 연구는 2021년 3월 첫 주에 수도권 소재 한 고등학교의 3학년 학습자 178명(6개 학급)을 대상으로 하여 국어과 상호문화 교육 경험에 대한 인식을 조사하였다. 고등학교 3학년 학습자의 경우 국어뿐 아니라 사회, 도덕 등의 여러 교과목에서 국가 수준 교육과정을 이수하며 상호문화와 관련된 공식적인 교육적 경험이 풍부하게 존재할 것으로 기대된다. 해당 고등학교에 다문화 가정 청소년들이 재학 중이며 다수의 일반 청소년 학습자와 같은 학급에서 함께 수업을 듣고 있다는 점 또한 참여자로서 상호문화 교육 경험에 대한 이들의 관여도를 높일 것으로 예상된다.

참여자에게는 소설가 김려령의 청소년 소설 “완득이”와 관련된 과거의 학습 경험을 바탕으로 자신의 생각을 표현할 수 있도록 자료 수집을 설계하였다. “완득이”는 한국의 다문화 현실에서 일어나는 사건들을 밝고 경쾌하게 다루면서도 가볍지 않게 다룬 작품이다. 다수의 국어 교과서에 수록되어 있어 정규 교육과정을 거치며 학습하였을 가능성이 높을 뿐 아니라 영화로도 제작되어 흥행에 성공한 바 있어 참여자들이 다양한 형태로 직·간접적 경험을 하였을 것으로 판단된다. “완득이”에 대한 학습 경험과 참여자 인식을 살핌으로써 고등학생 학습자가 생각하는 상호문화 교육의 전형성을 확보할 수 있을 것으로 기대한다.

참여자에게 자료 수집을 위한 활동지(A4 양면 1장)를 제공할 때에는 “완득이” 가운데 일부를 발췌하여 원문을 제시하고, 고등학교 참고서에 제시된 작품의 해제를 함께 제시하였다. 작품의 원문을 발췌하여 직접 제시한 것은, 문학의 형상성을 통해 문화적 차이에 대한 참여자 개인의 의식을 촉진하는 데 기여할 수 있을 것으로 판단하였기 때문이다. 다수의 학습자가 소수자의 관점에서 그들을 이해하도록 돕는 상호문화 교육의 장에서 다수자로 하여금 소수자의 입장을 직접 체험해 보도록 하는 것은 쉽지 않다. 문학 작품을 매개로 하여 간접 체험의 기회를 제공함으로써 이러한 난점을 극복할 수 있을 것으로 보았다. 발췌된 부분은 주인공(완득이)이 어린 시절 집을 나갔던 어머니의 존재를 알게 된 후 1인칭 주인공 시점을 사용하여 자신의 감정을 직접 서술하는 부분과 대화를 통해 아버지, 친구 삼촌 등 사회적 약자와 소외계층의 삶을 보여주는 부분이다.²⁾ 발췌된 부분은 총 1,009자로 배부된 활동지의 뒷면에 정리하여 제시하였다.

한편 이전에 소설 원문을 접해 보지 못하였거나 독해력, 배경지식이 부족한 참여자를 배려하기 위하여 고등학교 참고서에 포함된 작품의 해제를 함께 제시하였다. 해제를 접함으로써 참여자들은 발췌된 원문 텍스트만으로 파악하기 어려운 작품의 전체 맥락과 주제, 인물, 특징 등에 대한 정보를 얻을 수 있을 것이다. 작품의 해제로 구성된 정보는 총 1,078자로 배부된 활동지의 앞면에 정리하여 제시하였다.

참여자가 작성해야 할 답안의 과제는 문제 해결적 사고에 따라 문제, 원인, 대안에 대한 인식을 드러낼 수 있도록 세 개의 프롬프트로 구안하였다. 답안 작성은 고등학교의 수업 시간을 고려하여 40분 내외로 설정하되, 분량은 별도로 제한하지 않았다. 자료 수집을 담당할 해당 학교의 협력교사는 과제를 소개할 때 바람직한 공동체 문화, 사회적 약자를 다룬 문학 작품이

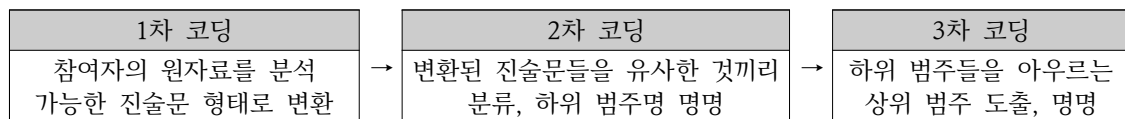
²⁾ 우리 나라에서는 ‘다문화’라는 단어를 인종적 의미에 한정하여 생각하는 경우가 많으나, Banks & Banks(2010)에 따르면 다문화 안에는 다양한 층위가 있으며 이는 민족, 계층, 언어, 종교, 성적 가치관 등을 모두 포함하는 개념이다.

존재한다는 점에 대해 간략히 설명하고, 참여자로 하여금 프롬프트와 관련된 생각을 자유롭게 작성하도록 안내하였다.

다음은 참여자에게 제시된 세 개의 프롬프트 목록이다.

- (1) 이 작품이 교과서에 실린 다른 문학 작품을 접할 때와 어떻게 다르다고 생각하는지 자유롭게 적어 주세요.
- (2) 이 작품을 학교에서 어떻게 접하였는지 적고, 이에 대한 자신의 생각이나 느낌을 자유롭게 적어 주세요.
- (3) 이 작품의 취지를 살리고 더 나은 사회를 만들기 위해 학교에서 문학을 어떻게 지도해야 한다고 생각하는지 자유롭게 적어 주세요. 위의 (1), (2)를 작성하며 더 생각나거나 느낌 점을 있는 그대로 작성하셔도 됩니다.

수집된 자료는 반복 코딩을 통해 질적으로 분석하고 범주화하되, 최종적인 범주를 설정할 때에는 Bennett & Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모형을 염두에 두었다. 1차 코딩은 참여자의 원자료를 분석 가능한 진술문의 형태로 변환시키는 방식으로 진행하였다. 동일한 의미를 내포하는 진술문은 하나의 진술문으로 통합하여 처리하였다. 2차 코딩은 변환된 진술문들을 유사한 것끼리 묶어 범주화하고 하위 범주명을 명명하는 방식으로 진행하였다. 2차 코딩을 진행할 때에는 하위 범주별로 해당되는 진술문 코드의 빈도를 산정하였다. 마지막으로 3차 코딩은 하위 범주들 간의 관계를 분해하고 연결하여 이들을 아우르는 상위 범주를 도출하고 명명하는 방식으로 진행하였다. 국어과 상호문화 교육 경험에 대한 인식을 범주화할 때에는 Bennett & Bennett의 분석틀을 참조하였으며, 대안에 대한 인식을 범주화할 때에는 앞서 분석된 문제의식에 대응시켰다.



[그림 1] 자료 분석 절차

4. 연구 결과

4.1. 국어과 상호문화 교육 경험에 대한 인식

참여자 178명의 자료에 대해 반복적인 질적 코딩을 귀납적으로 실시한 결과, 국어과 상호문화 교육 경험에 대한 인식을 보여주는 진술문은 총 85개가 도출되었다. 이는 다시 13개의 하위 범주와 5개의 상위 범주로 분류되었다(<표 1> 참조).

<표 1> 국어과 상호 문화 교육 경험에 대한 인식의 범주

상위 범주	하위 범주(해당하는 진술문 개수)	진술문 예시
㉑ 표면적 정보를 활용한 피상적 이해	㉑ 요약된 줄거리에 기반한 피상적 이해(9)	평소 문학 작품이 어려워서 이해하지 못할 때가 많아 작품 해제를 보고 내용을 파악함.
	㉒ 인물과 사건에 기반한 피상적 이해(6)	주인공과 등장인물들이 고난을 거쳐 성장하는 서사 구조에 주목함.
	㉓ 형식, 표현상의 특징에 기반한 피상적 이해(5)	등장인물들의 대화를 통하여 내용을 전개하는 독특한 표현상의 특징에 주목함.
㉒ 문화적 차이에 대한 무관심, 회피	㉒ 문화적 차이에 대한 무관심(8)	작품 속 문제를 일상에서 흔히 발견되는 단순한 경험으로 인식함.
	㉓ 문화적 차이에 대한 의식적 주의 부족(6)	문화적 차이에 대한 의식이 부재한 채 주인공의 성장을 지켜보며 자신의 과거와 미래를 고민함.
㉓ 문화적 차이에 대한 최소화	㉒ 보편적 현상으로서의 이해(9)	다문화 사회가 된다고 하여 우리가 살고 있는 현재의 사회와 크게 다를 바 없다고 생각함.
	㉓ 다문화 사회의 문제에 대한 인지(5)	작품 속 문제를 인식하되, 다문화 사회 고유의 특수한 문제로 고민하기보다 사실적 표현에 의한 간접 체험임에 주목함.
	㉓ 다문화 사회의 문제에 대한 감정이입(7)	사회적 편견으로 인해 문제가 발생함을 느끼고, 편견과 오해가 사라지기를 희망함.
	㉓ 다문화 사회의 문제에 대한 부정적 인식(3)	아직 해결하지 못한 우리 사회의 문제를 다루고 있어 불편함.
㉒ 문화적 차이의 수용	㉓ 스스로의 상호문화적 감수성 성찰(10)	다문화 가정에 대해 잘 모르고 처음부터 부정적인 감정이나 거리감을 가졌던 자기 자신을 반성함.
	㉓ 공동체에 대한 성찰(6)	현실적인 생활 모습과 평소 접하기 쉬운 사회 이슈를 다루고 있어 더 쉽게 이해하고 수용하며, 문제 해결 방안을 고민함.
㉒ 문화적 차이에 대한 상호문화적 공감	㉒ 상호문화성 구현을 위한 실천(8)	지역아동센터에서 다문화 가정 아동을 가르치거나, 비슷한 사회 문제를 다룬 다른 자료를 더 찾아 봄.
	㉒ 공동체의 상호문화적 공감대 인식(3)	작품 속 문제에 대한 간접 체험을 바탕으로 이를 해결하기 위한 복지 제도나 정책에 대해 더 고민함.

“㉠ 표면적 정보를 활용한 피상적 이해”는 상호문화 교육 경험에 대한 인식이라기보다 자료 수집을 위해 참여자에게 제공된 활동지의 내용을 단순하게 받아들이고 그와 관련된 일차원적인 이해를 보여주는 진술문의 범주라 할 수 있다. 이는 상호문화주의와 관련된 내용 스키마가 부족하여 발생한 결과로서, 겉으로 드러나지 않은 의도나 맥락을 추론하지 못하고 주어진 정보에 대한 피상적 이해에 그치는 특징을 공통적으로 보여준다. 이는 소설 텍스트의 독해와 관련된 내용으로 국어과의 특수성을 반영한 사례이다.

㉠에는 ‘㉡ 요약된 줄거리에 기반한 피상적 이해, ㉢ 인물과 사건에 기반한 피상적 이해, ㉣ 형식, 표현상의 특징에 기반한 피상적 이해’ 등이 포함된다. ㉡은 평소 문학 작품에 대한 이해 부족으로 인해 작가의 의도나 주제를 파악하지 못했던 학습자가 활동지에 제공된 작품 해제를 보고 이해하기 쉬웠음을 밝힌 범주이다. ㉢과 ㉣에서도 주인공과 등장인물이 겪는 문제에 대한 본질적 이해에 도달하지 못한 채 인물, 사건, 형식, 표현상의 특징 등에 제한적으로 주목하고 있다. ㉠의 경우 문화적 차이와 무관한 인식의 범주를 보여주고 있어, Bennett & Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모형과 직접적으로 연관성을 지니지 않는다.

“㉤ 문화적 차이에 대한 무관심, 회피”는 현재 우리 사회가 다문화 사회에 진입했으며 문화, 인종, 종교 등의 차이로 인해 문제와 갈등이 발생하고 있다는 사실에 대해 관심이 없거나, 이를 인지하더라도 학습자 자신과는 상관 없는 일로 치부하는 특징을 보이는 진술문의 상위 범주이다. 여기에는 ‘㉥ 문화적 차이에 대한 무관심, ㉦ 문화적 차이에 대한 의식적 주의 부족’ 등이 포함된다. ㉥은 다문화 사회에서 일어나는 문제나 갈등의 특수성을 인지하지 못하고 일상적으로 존재하는 현상과 별반 다를 바 없다는 인식을 보여주는 범주로서, 참여자들은 공동체에서 흔히 발견되는 경험의 한 종류로 생각한다. ㉦은 다문화 사회에서 소수자들이 겪고 있는 문제나 갈등이 존재한다는 점을 제한적으로 인지하되, 다른 사회적 문제에 보다 관심을 가지고 이를 심각하게 받아들이지 않는 인식의 범주이다.

이러한 인식의 양상은 Bennett & Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모형 가운데 가장 낮은 수준에 해당하는 ‘차이에 대한 부정’(1수준), ‘차이에 대한 방어’(2수준)과 연결지어 해석해 볼 수 있다. 참여자들이 다문화 사회에서 발생하는 문제 자체에 대해 관심이 부족하고, 이를 인지하더라도 모호한 대략적 범주로만 생각하기 때문이다. 이러한 점은 과제 프롬프트 (2)의 답안을 통해서도 확인되는데, “소설 속에서 가족들이 헤어져 사는 모습을 보며 현실 속에서는 사람들이 차별하지 않고 살기를 바람.”이나 “완득이가 베트남 엄마를 부끄러워하다가 나중에 어머니에게 호감을 느끼는 부분이 좋았음.”이라고 표현한 부분을 예로 들 수 있다. 다문화 사회에서 일어나는 문화적 차이에 대해 관심이 부족하고 의식적으로 주의를 기울이지 않기 때문에 작품 속 문제를 단순한 가족 이산의 문제로 규정하거나, 주인공이 어머니를 부끄럽게 여기는 행동이 왜 잘못된 것인지, 왜 그럴 수밖에 없었는지에 대해 깊이 생각하지 않은 것이다.

“㉧ 문화적 차이에 대한 최소화”는 다문화 사회에 문화적 차이가 있고 이로 인해 문제와 갈등이 발생한다는 점을 인지하지만, 인류의 공통성을 부각하고 차이를 최소화하여 이를 해석하는 특징을 보이는 진술문의 상위 범주이다. 전체 진술문 가운데 가장 높은 빈도를 보인 범주이기도 하다. ㉧에 속한 하위 범주와 진술문은 고등학생 학습자들의 상호문화적 감수성이 현재 어느 수준에 머물고 있으며, 이를 극복하기 위해 어떤 교육적 대안이 필요한가를 가늠케 해 주

는 중요한 단서가 된다.

㉠에는 ‘㉠ 보편적 현상으로서의 이해, ㉡ 다문화 사회의 문제에 대한 인지, ㉢ 다문화 사회의 문제에 대한 감정이입, ㉣ 다문화 사회의 문제에 대한 부정적 인식’ 등이 포함된다. ㉠은 주인공이 다문화 가정 청소년이기 때문에 겪는 내적 갈등과 문제를 일반적 사회 문제와 다르지 않은 보편적 문제로 생각하는 인식의 범주이다. ㉡과 ㉢ 또한 문화적 차이로 인한 문제의 특수성을 이해하지 못한 것으로부터 비롯되는 인식의 범주이다. 특히 ㉢의 하위 범주명으로 사용된 ‘감정이입’은 흔히 상호문화적 감수성의 정의적 요인으로 분류되는 ‘공감’과는 다른 의미로, 타자의 입장이 되어 느끼는 단순한 감정, 즉 시혜적인 이해나 동정의 관점에 그친다. ㉣은 문화적 차이를 인지하되 이를 특수하게 바라보아야 할 필요성을 느끼지 못할뿐더러 불편한 문제를 직접 마주하거나 고민하고 싶어하지 않음을 보여주는 인식의 범주이다. ㉠에 속한 하위 범주와 진술문들은 드러내 놓고 타문화를 경시하거나 비하하지는 않지만 그들에 대한 관심과 주의가 부족하며, 문화적 차이에 대한 고민과 성찰이 부족하다.

이러한 인식의 양상은 Bennett & Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모형 가운데 세 번째 수준에 해당하는 ‘차이에 대한 최소화’와 연결지어 해석해 볼 수 있다. 참여자들은 문화적 차이를 인지하더라도 차이에 집중하기보다 어느 사회에서나 일어나는 일반적 사회 문제로 치부하고 보편적 해결책을 찾으려 한다. 문화적 차이로부터 발생하는 갈등이나 사회적 문제를 단순하게 바라보며, 이에 대해 진지하게 고민한다거나 성찰의 과정이 드러나지 않는 것이다. 다시 말해 문화적 차이로 인해 발생하는 편견이나 비하, 차별 등이 문제라는 점에 대해서는 인식하지만 이에 대한 대안을 제시하지 못하거나 자신이 어떠한 행동을 취하는 것이 바람직한가에 대한 고민이 부족한 인식의 범주라 할 수 있다.

“㉠ 문화적 차이의 수용”은 이와 달리 문화적 차이로부터 기인하는 다문화 사회의 문제와 관련하여 자신이 어떻게 인식하여 왔는지, 앞으로 어떻게 해결해야 하는지에 대한 성찰을 포함하는 진술문의 상위 범주이다. ㉠의 인식을 보여준 참여자들은 문화적 차이에 대한 단순 인지에 그치지 않고 공동체가 나아갈 방향이나 그 안에서 자신이 어떻게 해야 하는가에 대해 고민하고 있다.

㉠에는 ‘㉤ 스스로의 상호문화적 감수성 성찰, ㉥ 공동체에 대한 성찰’ 등이 포함된다. ㉤은 자신이 타자에 대해 어떻게 이해하여 왔는가를 성찰하며 스스로의 행동을 반성하고 앞으로의 행동에 대해 다짐하는 인식의 범주이다. 실제 다문화 가정 청소년과 함께 공부했던 과거의 경험을 떠올리며 그때의 자신은 어떠한지, 앞으로 어떤 태도와 마음가짐을 지녀야 하는지에 대해 설명한 경우가 이에 해당한다. ㉥은 ㉤의 자아 성찰을 넘어서 공동체에 대한 성찰을 포함하는 인식의 범주이다. 이 범주의 인식을 보여준 참여자들은 현재 우리 사회가 문화적 차이로부터 기인하는 문제와 갈등을 어떻게 해결하고 있는지를 반성하고 구체적인 대안을 고민한다. 학교에서 공동체의 그러한 문제를 함께 고민하는 시간을 가져야 한다고 말하거나, 편견의 무서움을 느끼고 사회 구성원들의 다문화 가정에 대한 인식이 어떠한가를 살펴보려는 경우가 이에 해당한다.

이러한 인식의 양상은 Bennett & Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모형 가운데 네 번째 수준에 해당하는 ‘차이에 대한 수용’과 연결지어 해석해 볼 수 있다. 이 수준에서는 행동과 가

치의 차이를 존중하는 것이 주요한 특징인데, 이러한 특징은 참여자들이 자신과 공동체의 모습을 성찰하는 과정을 통해 타문화와의 차이를 존중하며 사회적 맥락 안에서 이해하고자 한다는 점에서 일맥상통한다. 참여자들은 성찰을 통해 타문화를 존중하는 역지사지의 자세를 드러내며, 상대방의 입장에서 생각하는 모습을 보인다. 그리고 서로 다르다고 해서 틀린 것이 아님을 이야기하며, 대등한 입장에서 문제를 생각할 것을 주장한다.

마지막으로 “㉞ 문화적 차이에 대한 상호문화적 공감”은 문화적 차이에 대한 공감과 다원주의적 사고를 포함하는 진술문의 상위 범주이다. 여기에서의 공감은 ㉜의 ㉝에 제시된 감정이입과는 달리, 단순한 시혜나 연민으로서가 아니라 타자의 입장에 공감하며 실제 소통을 통해 다양성을 보존하려는 의미를 내포한다. 여기에는 ‘㉞ 상호문화성 구현을 위한 실천, ㉟ 공동체의 상호문화적 공감대 인식’ 등이 포함된다. ㉞은 상호문화성 구현을 위해 자신이 어떤 행동을 해야 하는가를 고민하는 것을 넘어 실제로 경험한 사례를 예로 들며 앞으로의 행동 변화를 다짐하는 인식의 범주이다. ㉟은 상호문화 교육의 현상이나 문제점을 인식하는 차원을 넘어서 제도나 정책과 같은 거시적 대안을 제안하는 인식의 범주이다.

이러한 인식의 양상은 Bennett & Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모형 가운데 다섯 번째 수준에 해당하는 ‘차이에 대한 적응’과 연결지어 해석해 볼 수 있다. Bennett & Bennett은 문화적 차이로부터 기인하는 문제를 해결하기 위한 실제적 소통 과정을 통해서만 이 수준의 핵심 개념인 상호문화적 공감이 구현될 수 있다고 지적한 바 있다. 실제로 이 단계의 진술문에는 참여자들의 과거 경험에 대한 반성, 현재 과정에서의 깨달음뿐 아니라 미래에 대한 구체적 대안과 행동도 포함하고 있다. 따라서 경험에 대한 인식임에도 불구하고 ㉞의 진술문에는 상호문화 교육의 대안을 함의하는 문구나 표현이 수반되기도 한다. 교사로 성장하기를 희망하는 참여자가 기존의 국어과 교실에 대해 공동체가 나아갈 방향을 제안하는 작품들을 자세히 가르치지 못하여 왔음을 지적하거나, 거시적 차원에서 바람직한 교육 방향을 설정하기 위해 이러한 인식 탐구의 과정이 필요하다고 진술한 것은 상호문화 교육의 대안을 시사하는 대표적인 예이다.

4.2. 국어과 상호문화 교육의 대안에 대한 인식

참여자 자료 가운데 국어과 상호문화 교육의 대안에 대한 인식을 보여주는 진술문은 총 64개가 도출되었다. 이는 다시 7개의 하위 범주와 3개의 상위 범주로 분류되었다(<표 2> 참조).

<표 2> 국어과 상호문화 교육의 대안에 대한 인식의 범주

상위 범주	하위 범주(해당하는 진술문 개수)	진술문 예시
㉠ 문제의식의 실제성(authenticity) 고양	㉠ 보편주의의 극복(9)	현실 사회의 문제를 통해 경각심을 갖고 구체적인 행동과 마음가짐을 체화하도록 도와야 함.
	㉡ 문제의식의 협력성 강화(13)	토의와 토론 등을 통해 바람직한 공동체를 만들기 위한 방안에 대해 함께 고민하는 “모두가 말하는 수업”이 되어야 함.
㉢ 상호문화적 문제 해결	㉢ 현재의 가치관과 신념에 대한 성찰(13)	단순히 공부한다는 느낌으로 배우는 것이 아닌, 우리가 사는 사회를 이해하고 바꾸어 나가는 느낌으로 학습해야 함.
	㉣ 상호문화적 감수성 발달을 위한 가치관 변화(7)	다른 문화적 배경을 지닌 사람이나 소외계층, 장애인 등과 같은 사회적 약자, 소수자에 대해 색안경을 벗고, 서로의 차이를 이해하며 존중하도록 도와야 함.
㉣ 대안적 방식을 활용한 지도	㉤ 상호문화 교육을 위한 지원(11)	다양한 시선으로 세상을 바라볼 수 있도록 여러 배경을 주제로 한 작품을 접하게 해야 함.
	㉦ 다양한 매체의 활용(9)	작품의 취지가 비슷하게 담긴 그림, 영상 등 다른 매체를 보여주며 생생하게 이해하고 다양하게 해석하도록 도와야 함.
	㉧ 다양한 교육 방법의 활용(20)	문학 작품을 한정적인 틀에서만 가르칠 것이 아니라, 다양한 방법을 통해 몰입할 수 있도록 기회를 제공해야 함.

“㉠ 문제의식의 실제성 고양”은 현재 우리 주위에 존재하는 다문화 사회의 현실과 유사한 상황을 대상으로 실제적인 문제 인식과 대안 마련이 이루어질 필요가 있음을 보여주는 진술문의 상위 범주이다. 이는 앞에서 참여자들이 작품 속 문제를 다문화 사회와 무관하게 이해되는 일반적 현상으로 간주하여 온 것에 대응한다(㉠의 ㉡). 이러한 인식은 학습자로 하여금 다문화 현상에 대해 인류의 보편성에 기인한 것으로 보는 대신, 각자의 문화적 특수성과 차이로부터 비롯된 문제와 갈등으로 규정하려는 대안적 인식으로 볼 수 있다. 상위 범주명의 ‘실제성’은 현실적 맥락을 구체적으로 고려하는 학습의 필요성을 지적한 것이다.

㉠에는 ‘㉠ 보편주의의 극복, ㉡ 문제의식의 협력성 강화’ 등이 포함된다. ㉠은 Bennett & Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모형 가운데 ‘차이에 대한 최소화’(3수준)을 극복하고 상위 수준으로 이동하기 위한 대안적 인식의 범주이다. 이 범주의 인식을 보여준 참여자들은 문화적

차이로 인해 발생한 문제가 인류 공통의 보편성만으로 극복되기 어려운 문제이며 상호문화적 이해가 수반되어야 함을 지적하고 있다. ㉞는 상호문화적 이해에 도달하기 위한 과정에 주목한 인식의 범주로서, 이 범주의 인식을 보여준 참여자들은 혼자서 대안을 생각하는 데 그치지 않고 협동학습이나 토의, 토론 등의 협력적 과정을 거침으로써 공동의 문제 해결에 도달할 수 있다고 보았다. 상호문화적 소통을 위한 국어 능력의 하위 요소로 하이브리드적 사고, (문화적) 의미 교섭 능력, 공감과 배려, 협력적 체험 활동 등을 제안한 김규훈·김혜숙(2014) 등의 논의는 이러한 방향과 맥락을 함께 한다.

“㉞ 상호문화적 문제 해결”은 상호문화적 감수성을 바탕으로 하여 문화적 차이로 인한 문제를 해결할 수 있음을 보여주는 진술문의 상위 범주이다. 여기에는 ‘㉜ 현재의 가치관과 신념에 대한 성찰, ㉝ 상호문화적 감수성 발달을 위한 가치관 변화’ 등이 포함된다. 참여자들은 상호문화적 감수성에 대한 이론적 지식을 직접적으로 배운 바 없음에도 불구하고, 다문화 사회에서 문화적 차이에 대한 상호 이해와 존중, 배려, 공감 등이 필요하다는 점에 대해 공감대를 형성하고 있었다. 이는 앞에서 참여자들이 개인과 공동체에 대한 성찰을 통해 대안을 생성하고자 한 것에 대응한다(㉞의 ㉞, ㉟).

상호문화적 감수성 개념을 적용하여 국어과 안에서 상호문화 교육을 효과적으로 구현하기 위한 실천적 방안을 탐색하는 논의들은 이러한 방향성과 맥락을 공유한다(선주원, 2017; 장현정·우신영, 2019). 국가 수준 교육과정에서도 문학에 대한 태도의 핵심 개념으로 ‘자아 성찰’, ‘타자의 이해와 소통’ 등을 주요하게 포함하는 것은 이러한 문제의식이 더욱 강조될 수 있음을 시사한다.

마지막으로 “㉜ 대안적 방식을 활용한 지도”는 국어과 교실에서 상호문화 교육을 할 때 교사가 어떤 역할을 담당해야 하는가에 대한 논의를 포함하는 진술문의 상위 범주이다. 이 범주의 인식을 보여준 참여자들은 상호문화 교육을 실천하는 교사의 자질과 가치관에 대해 지적하며, 교사 또한 일정 수준 이상의 상호문화적 감수성을 갖추어야 한다고 이야기하고 있었다. 여기에는 ‘㉞ 상호문화 교육을 위한 지원, ㉟ 다양한 매체의 활용, ㊱ 다양한 교육 방법의 활용’ 등이 포함된다. 이는 앞에서 참여자들이 구체적인 실천을 통해 행동 변화를 지향하거나 제도, 정책 등의 거시적 대안을 마련하고자 한 것에 대응한다(㉞의 ㉞, ㉟).

다문화 문식성 함양을 위한 제재 구성 원리를 제안하거나(김미혜, 2010; 원진숙, 2015) 온라인 그림동화와 같은 미디어 콘텐츠의 가능성을 탐색한(김하나·이인재, 2014; 정현선, 2011) 연구들은 이러한 방향성과 맥락을 공유한다. 학습자 경험의 전형성을 담보하는 자료 수집을 위하여 이 연구에서 제공한 “완득이” 또한 영화, 연극, 뮤지컬 등 다양한 매체로 변용되어 대중화되었음을 염두에 둘 때, 국어과 상호문화 교육에서 교수·학습 환경의 변화를 어떻게 수용할 것인가에 대해서는 지속적으로 논의가 확장될 필요가 있어 보인다.

5. 결론

이 연구는 고등학생 학습자가 국어과 교실 안에서 상호문화 교육을 어떻게 경험해 왔는가에 대한 인식 양상과 이들이 생각하는 기존 교육의 대안을 살펴 보려는 목적으로 수행되었다. Bennett & Bennett(2004)의 상호문화적 감수성 발달 모형을 염두에 두어 반복적인 질적 코딩을 실시한 결과, 참여자들의 인식은 1~5수준 내에 다양하게 분포하고 있었다.

주목할 만한 결과 가운데 한 가지는, 현재 고등학생 학습자의 인식 수준이 “㉠ 문화적 차이에 대한 최소화”에 집중되어 있다는 점이다. 이는 참여자들의 상호문화적 감수성이 자문화 중심주의에서 벗어나지 못하고 있음을 함의하며, 2018 청소년 다문화 수용성 조사에서 나타난, 청소년들이 이주민이 한국 문화에 동화되어야 한다는 인식을 높게 가지고 있다는 것과도 같은 맥락의 인식을 보여주는 것이라 할 수 있다.

또 한 가지 주목할 만한 결과는, 참여자 스스로가 자신들의 인식 수준을 끌어올릴 수 있는 대안을 이해하고 이를 구체적으로 제시하고 있다는 점이다. Bennett & Bennett에서는 주체의 상호문화 수준이 3수준(차이에 대한 최소화)에서 4수준(차이에 대한 수용)으로 발전하려면 문화적 보편성과 특수성을 조화롭게 가르쳐야 함을 강조한다. 문화의 정의, 민족주의와 같은 큰 담론과 더불어 개별 문화마다 지니고 있는 주관적 차이까지도 함께 가르칠 것을 주문하는 것이다. 상호문화 교육의 대안으로 참여자들이 “㉠ 문제의식의 실제성 고양”이라는 상위 범주와 ‘㉡ 보편주의의 극복, ㉢ 문제의식의 협력성 강화’ 등을 제시한 것은 이러한 맥락에서 이해될 수 있다. 그러한 점은 현재의 고등학생 학습자가 능동적인 존재로 다문화 사회의 주체로 성장하기 위한 토대를 보여준다는 점에서 고무적이다. 급속하게 진행되는 다문화 시대에 이들이 더 나은 공동체로 가는 디딤돌이 될 수 있기를 희망한다.

참고 문헌

- 김이선·최윤정·윤지소·이재경·문희영·이명진·양계민(2018), 2018년 국민 다문화수용성 조사, 여성가족부.
- 권혁준(2017), 다문화 사회와 문학교육의 과제: 초등문학교육을 중심으로, 새국어교육 112, 7-35.
- 김규훈·김혜숙(2014), 다문화 사회에 적합한 국어 능력의 개념 탐색: 상호문화적 소통 능력을 이론적 근간으로, 국어교육 144, 307-340.
- 김기영(2017), 한국 다문화 교육 정책의 변화과정에 관한 연구, 입법과 정책 9(1), 371-393.
- 김미혜(2010), 다문화 교육을 위한 문학 제재 선정 원리 탐색, 한국언어문화학 7(2), 23-46.
- 김성진(2015), 상호문화주의와 세계문학 교육, 문학교육학 49, 35-58.
- 김영순(2017), 다문화교육의 이론과 이론가들, 북코리아.
- 김하나·이인재(2014), 초등학생의 상호문화적 감수성 함양을 위한 온라인 그림동화 프로그램의 효과, 윤리교육연구 33, 1-25.
- 선주원(2017), 상호문화적 감수성 증진을 위한 문학교육의 내용과 학습 활동, 국제이해교육연구 12(1), 89-120.
- 오영훈(2009), 다문화 교육으로서 상호문화교육, 교육문화연구 15(2), 27-44.
- 윤여탁(2008), 다문화 교육으로서의 한국어 교육: 현실과 방법론, 국어교육연구 22, 7-34.
- 원진숙(2015), 초등학교 국어 교과서에서의 다문화 문식성 함양을 위한 다문화 제재 텍스트 구성 방안, 한국초등교육 26(3), 197-218.
- 원진숙(2017), 다문화 시대 사회통합을 위한 국어교육의 역할과 과제, 청람어문교육 63, 7-40.
- 장한업(2014), 이제는 상호문화 교육이다, 교육과학사.
- 장현정·우신영(2019), 상호문화적 감수성을 위한 소설교육 연구, 교육문화연구 25(5), 759-788.
- 정현선(2011), 미디어 시대의 문학교육: 다문화 교육을 위한 미디어 콘텐츠 “올리볼리 그림동화”에 관한 연구, 문학교육학 36, 55-87.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of Intercultural sensitivity, *Human Communication*, 1, 1-16.

“고등학생 학습자의 국어과 상호문화 교육 경험에 대한 인식 조사”에 대한 토론문

김혜연(동국대)

학습자들이 가치관과 경험의 다양성을 이해하고 이를 통해 바람직한 다문화적 시각을 기르는 일은 민주 사회의 일원인 물론 세계 시민으로 성숙해나가기 위한 필수적인 과정일 것입니다. 특히 국어과 교육은 의사소통 능력의 신장 및 문화의 창조와 전승을 그 근본적인 목표로 삼고 있다는 점에서, 다문화 교육의 관점에 따른 접근이 매우 중요한 의미를 지닌다고 생각합니다. 그러한 점에서 고등학생의 국어과 상호문화 교육 경험에 대한 인식을 조사하고자 하는 이 연구의 취지는 시의적절하면서도 실질적인 가치를 지닐 수 있다고 여겨집니다. 또한 이와 같은 조사 연구는 추후 국어과 교육에서 관련 현황을 확인하고 개선 가능성을 타진하기 위한 기초 연구로서도 충분한 의의를 지닌다고 생각합니다. 그러므로 국어교육 분야에서의 관련 연구 확장 가능성을 염두에 두고 궁금한 점 위주로 질문을 드리는 방식으로 토론을 진행하고자 합니다.

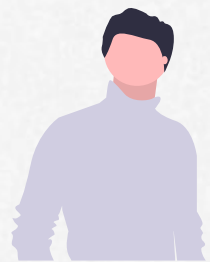
1. 이 연구에서는 고등학생의 상호문화적 인식의 현황을 분석하기 위하여 소설 ‘완득이’를 활용하였다는 점에서 흥미롭고 신선한 접근이라고 생각하였습니다. 학생들이 직설적으로 자신의 인식을 언급하기보다는 문학 작품에 대한 이해를 보여주는 간접적인 방식을 통해 오히려 더욱 진실성 있는 인식 조사가 가능할 수도 있다고 여겨졌기 때문입니다. 그런데 한편으로는 바로 그러한 점 때문에 연구의 대상(특히 제목에서 드러나는)과 관련하여 혼동이 생기기도 하였습니다. 이 연구에서 직접 해당 작품에 대한 교수학습이 이루어지지 않은 상황에서 ‘국어과 교육 경험 분석’이라고 명명할 수 있을지 다소 의문이 생긴 것입니다. 소설 ‘완득이’를 직접 교수학습 한 경험에 대한 분석이 아닌 한, 이 연구는 ‘국어과 상호문화 교육 경험’을 대상으로 삼는다고보다는 ‘문학 제재 이해를 통한 상호문화적 인식의 확인’이라고 볼 수 있지는 않을까요?

2. 다음 질문은 자료 분석 과정의 절차와 관련된 내용입니다. 발표문 6-7쪽에 나타난 코딩 절차 소개에 따르면, 수집된 자료에 대해 귀납적 코딩을 실시한 것으로 여겨집니다. 그러나 이 연구에서는 Bennett & Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모형에서 제시한 여섯 수준을 최종 분석 결과 도출을 위한 틀로서 활용하였다는 점에서 온전한 귀납적 도출이라기보다는 연역과 귀납의 복합적 활용이라고 여겨집니다. 물론 발표문에서 온전히 귀납적으로 도출하였다고 말씀하신 바가 없기에 이 부분은 독자로서의 혼란에 불과한 것일 수 있으나, 7쪽 [그림 1]의 코딩 절차는 다소 온전히 귀납적인 것으로 독해할 여지가 있어 보여서 질문을 드리게 되었습니다. 혹시 [그림 1]의 절차에서 실제 연구의 코딩 절차를 더욱 구체적으로 확인할 수 있도록 그러한 연역적 차원의 개입을 표현해주실 수 있으실까요? 이 부분은 이후 연구 결과를 더욱 깊이 이해하는 데에도 도움이 될 것 같습니다. 덧붙여 말씀드리자면, 연구 주제와 대상은 물론, 문학 작품의 이해를 통해 인식을 확인하고자 하였다는 점 등을 고려할 때 연역과 귀납의 복합적 체제로 자료를 분석하신 점은 매우 좋은 선택이었다는 생각이 듭니다.

저는 국어교육계에 몸담고 있는 일원으로서 다문화 교육에 대한 지식이나 실천 모두 부족한 사람이라는 점에서 토론자로서의 자질이 부족하지는 않을까 염려하면서 토론문을 작성하였습니다. 우문으로 인해 도리어 혼란을 초래하지는 않았을까 염려되지만, 제 이해를 도와주신다는 취지에서 설명해주시면 감사하겠습니다.

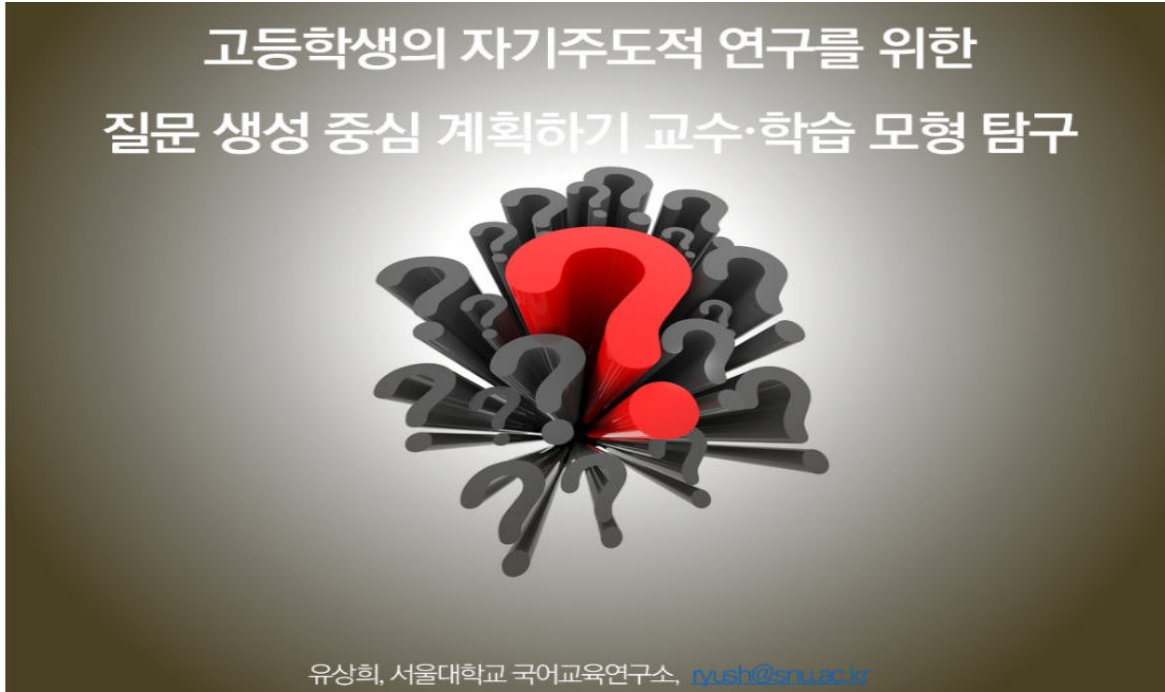
2021년 봄 국제학술대회

세계시민사회의 작문, 교육, 문화



세계 시민사회에서의 자기주도적 질문생성 중심의 작문 교육

유상희(서울대)



목 차

- I. 연구의 필요성과 연구의 목적
- II. 국내외 자국어 교육과정에서 학생의 자기주도적 연구
- III. 연구방법
- IV. 연구결과
- V. 연구의 시사점

I 연구의 필요성과 연구의 목적

연구의 필요성: 미래 교육에서 학습자의 행위주체성 강조



○ OECD '교육 2030' 프로젝트의 핵심: 학생의 행위주체성(agency)

- OECD '교육 2030' 프로젝트는 **복잡하고 불확실한 세계(a complex and uncertain world)를 항해(navigating)하는 학생들이** 함양해야 할 핵심(core)으로 **행위주체성(agency)**을 제시했다.
- 여기서 먼저 OECD '교육 2030' 프로젝트가 가정한 '세계'의 모습을 생각해 볼 수 있다. 복잡한 세계란 무엇일까. 이전에 학생은 자신의 속한 지역 및 국가 내에서 소통하며 살아갔다면, 세계화의 물결 속에 오늘을 살아가는 학생은 세계와 온·오프라인 공간에서 다층적으로 소통하며 살아간다. 불확실한 세계란 무엇일까. 이전에 학생은 어느 정도 예상가능한 세계에서 살아갔다면, 오늘을 살아가는 학생은 급진적으로 변화하는 세계에 살아간다.
- OECD '교육 2030' 프로젝트에서 학생의 행위주체성이란 "학생이 세계에 참여하려는 책임의식이자 이러한 책임의식으로부터 사람, 사건(events), 상황(circumstances)이 더 나은 방향으로 나아가는 데 기여하는 것을 의미한다 (OECD, 2018: 4). 이 개념에서 주목할 점은 학생을 이미 구성된 세계에서 기존의 체계와 요구를 인식하고 분석하여 적용하는 존재가 아니라, 세계가 더 나은 방향으로 나아가도록 기여하는 존재로 접근한다는 점이다. 세계는 복잡하고 불확실한 공간이자 학생의 행위에 따라 더 나은 방향으로 변화될 수 있는 공간으로 상정된 것이다.

☞ OECD '교육 2030' 프로젝트에서 학생과 세계에 대한 이러한 접근은 기존 교육에서 당연하게 가정했던 학생과 세계의 상(像)과 상이(相異)한 부분이 작지 않다. 이러한 미래 교육의 방향은 우리 작문 교육에서도 세계의 학생을 어떻게 상정할 것인지 질문하게 한다. 특히 복잡하고 불확실한 세계와 주체적으로 변화를 탐색하고 창조하는 학생의 상을 어떻게 작문 교육에 반영할 것인지 질문하게 한다.

I 연구의 필요성과 연구의 목적

연구의 필요성: 미래 교육에서 학생의 행위주체성이 높은 수업 강조

	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
	전통적 교사 주도 전달 수업	교사 주도의 탐구 수업	교사의 안내 기반 탐구 수업	학생 주도의 탐구수업	학생의 연구
주제(topic)	교사	교사	교사	교사	교사/학생
질문 (Question)	교사	교사	교사	교사/학생	학생
질문/설계	교사	교사	교사/학생	학생	학생
자료/재료	교사	교사	학생	학생	학생
분석	교사	교사/학생	학생	학생	학생
결론	교사	교사/학생	학생	학생	학생

〈그림 1〉 학생의 행위주체성 관련 수업 구분 (Windschitl, 2002; Koomen et al., 2014)

- 미래 교육에서 학생의 행위주체성이 높은 수업이 강조되고 있다(Koomen et al., 2014). 〈그림 1〉에서 좌측에서 우측으로 이동할수록 학생의 행위주체성이 높은 수업 방식이다. 1단계는 전통적인 수업 방식으로 교사가 수업의 모든 내용을 결정하고 학생은 전달을 받게 되어 학생의 행위주체성이 가장 낮은 수업이다. 2~3단계는 교사 주도의 탐구 수업으로, 교사가 설계한 상황에서 학생이 탐구를 수행한다. 4~5단계는 학생 주도의 탐구 수업으로 질문 및 주제 선정에 학생이 주체적으로 참여한다는 특징이 있다. 특히 5단계 '학생의 연구' 수업은 탐구 주제와 질문을 학생이 스스로 생성한다는 점에서 학생의 행위주체성이 가장 높은 수업이라 할 수 있다.

☞ 미래 교육이 점차 학생의 행위주체성이 높은 4단계와 5단계 수업으로 나아가려 할 때, 우리 작문 교육은 이러한 미래 교육의 변화 흐름에서 어떠한 역할을 담당해야 하는지 고민하게 한다. 이 연구는 기본적으로 5단계인 학생의 자기주도적 연구 수업을 중심으로 접근한다. 이 수업에서 학생의 자기주도적 연구에 초점을 맞추는 것은 이러한 수업이 점차 중등 교육에서 그 중요성이 강조되고 있지만, 우리 작문 교육에서 연구가 미진하다고 판단했기 때문이다.

I 연구의 필요성과 연구의 목적

연구의 목적 및 연구질문

○ 연구의 목적

이 연구는 고등학생의 자기주도적 연구 진행 및 연구보고서 작성을 위해, 연구질문 생성 중심 계획하기 교수·학습 모형을 형성적 설계 연구방법론에 기반을 두어 설계하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 이 연구는 다음과 같은 연구질문을 탐구하고자 한다.

○ 연구질문

- 1 교육 현장에서 탐구하고자 하는 문제점과 달성하고자 하는 목표는 무엇인가?
- 2 교육적 목표를 달성하기 위해 고려할 선행 연구는 무엇인가?
- 3 초기 설계한 연구질문 생성 중심 계획하기 교수·학습 모형은 무엇인가?
- 4 학생의 반응 양상을 분석하며 보완한 교수·학습 모형은 무엇인가?



목 차

II. 국내외 자국어 교육과정에서 중등 학생의 자기주도적 연구

- 1) 우리나라 2015 개정 국어과 공통 교육과정
- 2) 미국의 공통 핵심 자국어 교육과정(CCSS)
- 3) 우리나라 2015 개정 국어과 선택 교육과정 ‘심화 국어’ 과목



II 국내외 자국어 교육과정에서 중등 학생의 자기주도적 연구

국내외 중등 교육과정에서 학생의 자기주도적 연구

○ 학생의 자기주도적 연구

- 본고가 초점을 맞춘 '고등학생의 자기주도적 연구'란 학생이 자신의 삶과 관련하여 스스로 생성한 연구질문과 연구 목적을 바탕으로 자료를 수집하고 분석하여 근거에 기반을 둔 주장을 제시하는 일련의 탐구 활동을 의미한다.
- 학생의 탐구는 교사 주도로 전개될 수 있는데, 학생의 '자기주도적 연구'에서 핵심은 학생이 주체적으로 자신의 탐구를 진행하는 것이다. 이 연구는 학생이 스스로 탐구할 주제나 연구질문을 생성하는 것에 초점을 맞춘다. OECD(2018)에서 복잡하고 불확실한 세계를 향해하는 학생을 가정한 바와 같이 교사가 특정한 방식으로 제시한 세계나 과제가 아닌 학생이 스스로 자신이 경험하는 세계에서 연구 주제 및 연구질문을 생성하는 과정이 학생의 자기주도적 연구의 핵심이라 보았기 때문이다.

○ 국내외 교육과정에서 학생의 자기주도적 연구 관련 분석의 초점

- 이 장에서는 자국어 공통 및 선택 교육과정을 바탕으로, 학생이 주체적으로 자신이 탐구할 주제나 연구질문을 탐색하거나 생성하는 것과 관련된 성취기준이 나타나는지 살펴보고자 한다. 이 발표에서는 우리나라 국어과 공통 및 선택 교육과정에서 관련 성취기준을 살펴보고, 이와 대비되는 대표적인 국외 교육과정으로 미국 공통 핵심 교육과정(Common Core State Standards, 이하 CCSS)의 성취기준을 간단히 제시하고자 한다.

II 국내외 자국어 교육과정에서 중등 학생의 자기주도적 연구

국내외 중등 교육과정에서 학생의 자기주도적 연구

〈표 1〉 2015 개정 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역에서 '학생의 자기주도적 연구' 관련 성취기준

학년	성취기준
고등학교 1 학년	[10국03-02] 주제, 독자에 대한 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글을 쓴다. [10국03-04] 쓰기 맥락을 고려하여 쓰기 과정을 점검·조정하며 글을 고쳐 쓴다.

- 우리나라 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역에서 학생의 자기주도적 연구를 위한 주제나 연구질문 생성과 관련하여 명시적으로 제시된 성취기준은 찾기 어렵다.
- [10국03-02] 관련 작문 수업은 교사가 제시한 작문 과제에 특정한 주제와 독자가 제시되고, 학생은 해당 과제에서 주제와 독자를 분석하는 방식으로 전개될 가능성이 크다. 작문 과제에서 주제나 독자가 제시되어도 학생은 자신의 글을 쓰기 위해서는 세부 주제나 초점을 둔 독자 등을 선정할 수 있고 이러한 접근도 학생의 상황과 수준에 따라 유용성을 갖는다. 더 나아가 조금 더 학생의 행위주체성이 높은 작문 수업으로 학생 스스로 자신이 살아가는 삶에서 작문 주제나 독자를 탐색하고 설정하는 것을 강조하는 성취기준도 고려할 만하다.
- [10국03-04]에서는 쓰기 맥락이 강조되는데, 성취기준 해설은 "소재가 같은 글이라도 주제, 목적, 독자, 매체에 따라 글의 내용이나 형식이 달라질 수 있음을 이해하도록 한다."라고 제시되었다. 해당 성취기준은 교사에 따라 특정 장르를 기반으로 고정된 내용과 형식이 강조될 수 있다. 성취기준 해설에서 맥락의 역동적 관점, 특히 학생들이 작문을 해야 하는 실제 세계 맥락이 복잡하고 불확실하다는 점을 드러내는 것도 고려할 만하다.

^{*)} 위 성취기준들은 학생이 스스로 작문의 목적과 주제를 설정하는 주제로 접근하는지 명료하지 않다. 위 성취기준 관련 작문 수업에서는 교사가 제시한 쓰기 과제에서 학생이 주제, 독자 등 쓰기 맥락을 분석하고 고려하여 글을 쓸 가능성이 크다. 학생이 실제 세계에서 주체적이고 능동적으로 작문의 목적과 주제를 설정할 수 있는 존재라는 점을 성취기준이나 성취기준 해설 등에서 반영하는 방안을 고려할 필요가 있다.

II 국내외 자국어 교육과정에서 중등 학생의 자기주도적 연구

국내외 중등 교육과정에서 학생의 자기주도적 연구

〈표 2〉 CCSS 자국어 교육과정 범교과 리터러시 학생의 자기주도적 연구 관련 중핵 성취기준

학년	중핵 성취기준
6-8학년	7. 자신이 생성한 질문(self-generated question)을 포함하여 질문에 응답하기 위하여 간단한 연구 프로젝트(research project)를 진행한다. 그 진행 과정에서 여러 자료(sources)들을 가져오고, 탐구의 다양한 방법을 허락하는 관련되고 초점화된 추가적인 질문들을 생성한다.
9-10학년 (11-12학년과 동일)	7. 자신이 생성한 질문을 포함하여 질문에 응답하기 위하여 또는 문제를 해결하기 위하여, 간단한 연구 프로젝트를 진행한다. 필요할 때 탐구를 좁히거나 확장한다. 주제에 대한 다양한 자료들을 결합시킨다. 탐구 아래 주제에 대한 이해를 증명한다.

- 〈표 2〉에 제시된 CCSS 자국어 교육과정 범교과 리터러시 관련 중핵 성취기준에는 6학년부터 12학년까지 모든 학년 학생에게 “자신이 만든 질문을 포함하여 질문에 대답하기 위하여 간단한 연구 프로젝트를 진행한다.”라고 제시되어 있다. 이 성취기준은 명시적으로 “자신이 만든 질문”이라 제시하면서, 〈그림 1〉에서 4~5단계에 제시된 학생 중심 탐구가 진행될 것을 드러내고 있다. 동시에 학생 주도 연구 프로젝트 관련 성취기준에서 학생의 주도적 질문 생성을 명시적으로 강조하고 있다.

※ CCSS는 중학생인 6-8학년 성취기준부터 ‘학생의 연구 프로젝트’와 이를 위해 학생이 스스로 생성한 질문을 명시적으로 제시하고 있다. 위 성취기준에서 학생은 연구 프로젝트를 진행하기 위해 스스로 질문을 생성하는 존재이자 탐구를 진행하면서 초점화된 추가 질문을 생성하는 존재로 제시된다는 점에 주목할 만하다.

II 국내외 자국어 교육과정에서 중등 학생의 자기주도적 연구

국내외 중등 교육과정에서 학생의 자기주도적 연구

〈표 3〉 2015 개정 국어과 선택 교육과정 ‘심화 국어’ 과목에서 학생의 자기주도적 연구 관련 성취기준

성취기준	
[12심국01-01]	학업에 필요한 정보를 수집하고 분석한다.
[12심국01-02]	대상과 목적을 고려하여 정보를 체계적으로 조직한다.
[12심국01-03]	정보를 정확하고 논리적으로 전달한다.
[12심국02-01]	타인의 의견을 비판적으로 이해한다.
[12심국02-02]	자신의 생각으로 논점을 구성한다.
[12심국02-03]	문제 해결에 필요한 방안을 탐색하여 합리적으로 의사 결정한다.
[12심국03-01]	언어 예술의 아름다움을 향유한다.
[12심국03-02]	자신의 생각과 느낌을 창의적이고 아름답게 표현한다.
[12심국03-03]	공동체의 언어문화 발전에 능동적으로 참여하는 태도를 지닌다.
[12심국04-01]	쓰기 윤리의 중요성을 인식하고 책임감 있는 태도로 글을 쓴다.
[12심국04-02]	협력적이고 비판적인 태도로 문제를 탐구한다.
[12심국04-03]	매체 이용과 표현의 윤리를 준수하는 태도를 지닌다.

국어과 선택 교육과정에서 ‘심화 국어’ 과목의 목표는 “학문 분야에서 학습과 연구를 하는 데 필요한 고급 수준의 국어 사용 능력을 기른다.”라고 제시되었다(교육부, 2015: 154). 이러한 과목의 목표는 고등학생에게 연구라는 목표를 제시했다는 점에서 주목할 만하다.

- ‘심화 국어’ 과목은 ‘학생의 연구’를 목표로 하기에, 이 과목에서 제시된 성취기준은 모두 학생의 연구와 관련되어 있다고 할 수 있다. 그런데 성취기준 중 학생의 연구 주제나 연구질문 생성과 명시적으로 관련된 성취기준은 찾기 어렵다. 이 과목에서 학생이 연구 주제나 연구 질문을 스스로 생성하는 수업을 상정한 것인지는 명료하지 않다.

※ 자기주도적 연구를 위해 학생 스스로 연구 주제나 연구질문을 찾고 구체화하는 것은 쉽지 않은 과정이다. 우리 작문 교육에서는 자신의 연구 및 연구 보고서를 위해 스스로 목적과 주제를 설정하는 학생을 위한 교육 방안을 고민할 필요가 있다.

목 차

III. 연구방법

- 1) 형성적 설계 연구방법론
- 2) 교육 현장 및 연구 참여자
- 3) 연구 절차

III 연구방법

형성적 설계 연구방법론

○ 실제 교육 현장을 기반으로 한 중간단계 이론 제시

- 형성적 설계 연구는 특정한 교육적 환경에 투입(intervention)할 바를 설계하고, 연구참여자들의 반응을 분석하여 실제 교육의 현장에서 무엇이 작동하고 작동하지 않는지 이론적인 이해를 발전시키고 확장하려 한다 (Mishra, 2005).
- 형성적 설계 연구방법론은 중간단계 이론(mid-level theory, Geertz, 1983) 제시를 목표로 한다. 중간단계 이론이란 우리가 보편적으로 생각하는 추상적이고 간결한 거대 이론(grand theories)과 실제 교육적 실행을 연계해주는 이론으로, 실제 교육 현장 자료를 바탕으로 구성되는 이론이다. 실제 교육 현장 및 관련 맥락에 기반을 둔 자료를 바탕으로 좀더 구체적인 교수·학습의 메커니즘에 관해 정보를 제공하는 것을 중간 단계 이론이라 부르기 시작한 것이다.

^{E3*} 따라서 이 연구에서 형성적 설계 연구방법론을 바탕으로 도출된 모형은 이러한 모형이 도출된 교육 현장의 맥락과 긴밀히 관련되어 있다. 이 연구는 도출하는 모형을 일반화하는 것을 목적으로 삼지 않으며, 유사한 교육 환경에서 고려될 수 있는 교수·학습 관련 내용과 방안을 제시하고자 한다.

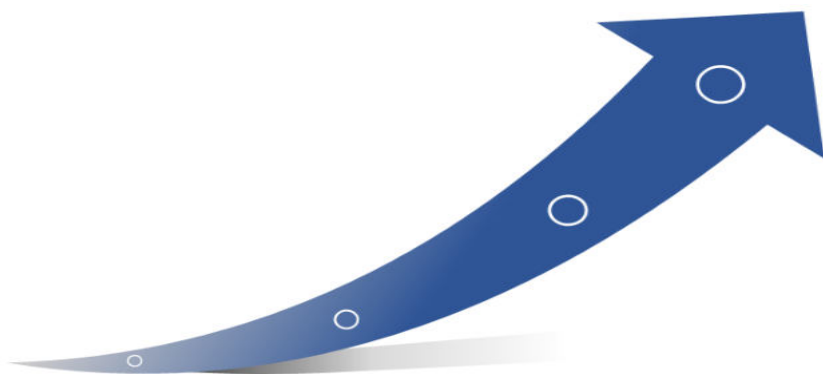
III 연구방법
교육 현장 및 연구 참여자

- 선정된 교육 현장: 연구자는 대학-고등학교 연계 수업에 지원을 받는 서울시 일반 고등학교 한 곳에서 1학년을 대상으로 팀별 연구 수업을 진행한 바 있음. 이 연구는 동일한 고등학교 2학년 학생을 대상으로 수업 참여자를 모집. 참여를 위한 다른 조건은 없었고, 참여 인원을 16명으로 제한한 뒤, 선착순으로 마감.
- 연구 참여자: 선착순으로 모집된 16명 중 연구 참여에 동의한 14명
- 수업 진행 일정: 해당 수업은 오리엔테이션과 6차시 수업(각 차시 수업은 2시간 반으로 구성된 온라인 실시간 수업)으로 진행

<표 4> 수업 차시 관련 연구 진행 사항

연구 진행 사항	수업 차시									
	0	1	2	3	4	5	6	5	6	
초기 교수학습 모형 실행	→									
학생의 반응 발전과 어려움 양상 중심 분석	→									
3차시 추가 투입 실행 및 학생의 반응 분석				→						
4차시 추가 투입 실행 및 학생의 반응 분석					→					

III 연구방법
연구 절차



교육 현장에서 탐구하고자 하는 문제점과 달성하고자 하는 목표 설정

달성하고자 하는 목표와 관련된 선행 이론이나 연구 분석

선행 연구를 바탕으로 한 초기 교수·학습 모형 설계

학생의 반응 양상 분석을 바탕으로 보완한 교수·학습 모형 설계

목 차

IV. 연구결과(1)

연구질문 1. 교육 현장에서 탐구하고자 하는 문제점과 달성하고자 하는 교육적 목표는 무엇인가?

- 탐구하고자 하는 문제점
- 달성하고자 하는 교육적 목표

연구질문 2. 선정한 교육적 목표를 달성하기 위해 고려할 선행 이론이나 연구는 무엇인가?

- International Baccalaureate Diploma Programme(이하 IBDP) 확장적 에세이 과목
- OECD에서 진행하고 있는 '연구자로서 젊은이(Youth as researchers, 이후 YAR)' 프로젝트

연구질문 3. 초기 설계한 연구질문 생성 중심 교수·학습 모형은 무엇인가?

- 초기 설계한 모형의 핵심 요소 및 교수·학습 방법
- 초기 설계한 모형과 선행 연구의 관계

IV 연구질문 1과 연구결과

1. 교육 현장에서 탐구하고자 하는 문제점과 달성하고자 하는 교육적 목표는 무엇인가?

* 형성적 설계 연구는 교육 현장에 나타나는 실제적인 문제점을 발견하는 것에서 시작하고, 문제를 해결하기 위하여 의미 있고 성취 가능한 목표에 초점을 맞춘다 (Reeves, 2006).

○ 탐구하고자 하는 문제점

- 우리나라 고등학생의 자기주도적 연구는 아직 국어과 공통 교육과정에 명시적으로 제시되지 않았다. 해당 고등학교의 경우, 선택과목으로 '심화 국어'를 채택하지 않았기에, 참여 학생들이 연구의 경험이나 자신의 관심을 가진 주제에 대해 주체적으로 탐구할 기회나 경험이 부족할 것으로 예상했다.

○ 해당 수업에 참여한 고등학생에게 달성하고자 하는 교육적 목표

- 연구에 참여한 학생들이 스스로 연구질문을 생성하고 이를 중심으로 자기주도적으로 연구를 진행하여 연구보고서를 작성할 수 있다.

○ 해당 수업에 참여한 고등학생에게 주어진 미션

- 오리엔테이션부터 자신이 하고 싶은 연구 주제가 무엇일지 진지하게 고민하고 탐색하기. 6차시 수업에서 자신이 진행한 연구를 발표하고, 6차시 수업 후 자신이 진행한 연구에 대한 연구 보고서 제출. 연구 보고서에는 이 수업에서 학습한 연구의 핵심 요소(연구질문, 연구의 필요성, 연구 설계, 연구질문에 대한 자신의 주장과 근거)를 포함하되, 분량과 형식은 자유롭게 구성.

IV 연구질문 1과 연구결과

1. 교육 현장에서 탐구하고자 하는 문제점과 달성하고자 하는 교육적 목표는 무엇인가?

- 연구참여자료부터 초기 자료 수집
- 참여 고등학생의 등급: 1등급(4명), 2등급(5명), 3등급(2명), 4등급(2명), 6등급(1명)

〈표 4〉 수업 시작 전 간단한 설문에 대한 응답 결과

질문	응답 (14명 대상)	응답자의 주관식 기술
1) 보고서를 작성해본 경험이 있나요?	- 긍정적 응답자 수: 5명	
*1번 질문에 '그렇다' 라고 응답한 학생은 2번~4번 질문에 응답해 주세요.	- 과학 실험 보고서	① 보고서는 실험보고서 정도 해본 적 있습니다. 과학 실험을 해보고 실험 결과를 정리한 보고서였습니다. ②물리 토론 대회를 준비하려고 실험하고 보고서를 작성한 적이 있다
2)보고서를 작성해본 학생의 경우, 어떤 보고서를 작성했나요?	학교 수행평가나 과제 및 실험 보고서	③학교 수행평가 과제나 초등학교 때 과학탐구대회 보고서, 그리고 중학교 때 실험 보고서 등을 작성해본 적 있다
	학교 수행평가	④세특이나 학교 수행평가때 간단히 보고서 같은 것을 쓴 적이 있습니다 그 외 따로 교육을 받지 않았습니다.
	사실 학원	⑤사실 학원에서 방학에 보고서를 작성해본 적이 있습니다.
3) 보고서를 작성할 때 보고서 주제를 스스로 결정해본 적이 있나요?	긍정적 응답자 수: 1명	위 응답 중 ⑤번의 사실 학원에 다녀본 학생이 긍정적으로 응답
4) 보고서를 작성할 때, 연구 주제나 연구질문(자신이 탐구하고자 하는 질문)을 정해본 경험이 있나요?	긍정적 응답자 수: 0명	

※ 설문에는 '연구' 라는 용어대신 학생들에게 보다 익숙한 보고서라는 용어를 사용했다. 이 연구에 참여한 고등학생 중 자신이 관심을 가진 주제에 대해 보고서를 작성해본 학생이 1명이었고, 자신의 보고서를 위해 연구 주제나 연구 질문을 정해본 경험은 모두 없다고 응답했다. 예상한 바와 같이 학생들의 자기주도적 연구 경험 및 연구 주제나 질문 생성 경험이 전반적으로 부족했다.

IV 연구질문 2와 연구결과

2. 선정한 교육적 목표를 달성하기 위해 고려할 선행 이론이나 연구는 무엇인가?

☞ 이 연구는 청소년의 자기주도적 연구와 관련하여, 연구질문 생성 관련 선행 연구를 탐색하고, International Baccalaureate Diploma Programme(이하 IBDP) 확장적 에세이 과목과 OECD에서 진행하고 있는 '연구자로서 젊은이(Youth as researchers, 이후 YAR)' 프로젝트를 중점적으로 수업 설계에 적용할 선행 연구로 선정하였다. 위의 프로그램들이 학생이 연구질문을 생성하는 것과 관련된 구체적 방안을 제시하였기 때문이다.

- IBDP 확장적 수업에서 연구질문이란?
 - 연구질문(research question)은 연구 주제(research topic)를 중심으로 분명하고 초점화된 질문(clear and focused question)을 말한다(BO, 2018: 78).
- IBDP 확장적 에세이 수업에서는 연구질문 작성 의무화
 - IBDP 확장적 에세이 수업에서 모든 학생은 자신이 선택한 연구 주제와 관련 없이 그들의 연구질문을 반드시 의문문(questions)의 형식으로 구성해야 한다 (BO, 2018: 78). IBDP는 "must frame"이라 하여 연구주제를 의문문으로 제시하는 것을 선택이 아니라 필수로 제시하고 있다.
- IBDP 확장적 에세이 수업에서 제시하는 연구질문의 기능
 - BO(2018: 78)은 연구질문의 기능으로 학생이 연구와 작문 과정을 수행할 수 있는 노선(path)을 제공함으로써 연구를 초점화하는 데 기여한다고 설명한다. 연구에서 설정한 목적을 위해 명료하고 초점화된 연구 질문은 학생이 질문을 중심으로 정한 범위 내에서 합리적인 주장(reasoned argument)을 제공하도록 하라한다는 것이다.

IV 연구문제 2와 연구결과

2. 선정한 교육적 목표를 달성하기 위해 고려할 선행 이론이나 연구는 무엇인가?

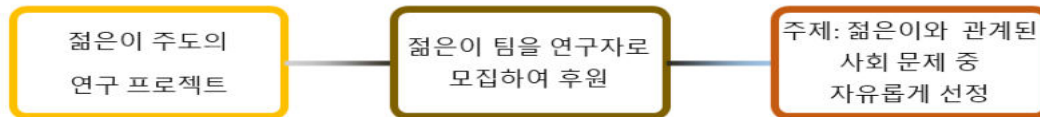
<표 5> IBDP 확장적 에세이 수업에 제시하는 연구질문 생성의 다섯 단계(BO, 2018: 79-80)

단계	핵심	설명
1	학생이 흥미를 가진 주제 선택.	- 학생이 개인적으로 탐구하는 것이 중요하다고 느끼는 주제를 선택. (학생이 개인적으로 탐구하는 것이 중요하다고 느끼는 주제를 결정하는 것이 그들의 동기 부여가 과정 내내 지속되어야 할 때 매우 중요) - 학생은 흥미를 느낀 주제가 무엇이고 왜 그 주제에 흥미를 느끼고 있는지 밝힐 수 있어야 함.
2	초기 읽기 수행	- 학생은 자신이 관심을 가진 주제를 결정한 후에 관련 주제에 대해 읽기를 시작 - 이 과정에서 다음의 질문 고려 - 이 주제에 대해 지금까지 무엇이 알려졌는가? 이것과 관련된 자료를 찾기 쉬운가? 찾기 어려운 종류의 자료들이 있는가? 주제에 대해 어떠한 관점들이 있는가? 읽기를 하면서 어떻게 흥미로운 질문들이 시작되는가?
3	떠오르는 질문 고려하기	- 학생은 선정한 주제에 대해 열린 질문 제시 - 이 질문은 보통 "어떻게(how)" "왜" 또는 "어떤 범위에서(to what extent)"로 구조화
4	질문을 평가	- 연구질문이 제안되면, 다음의 기준을 바탕으로 연구질문 평가 - 명료성: 독자는 나의 연구의 특성(the nature of my research)을 이해할 수 있는가? - 수행가능성: 연구는 바로 수행 가능한가? - 초점화: 연구질문은 과제의 범위를 탐구하도록 허락할 만큼 구체적인가? - 논쟁 가능성: 연구 질문은 자료의 분석과 평가를 바탕으로 타당한 주장을 발전시킬 수 있는가? - 잠재적 연구 질문이 결정되면, 학생은 연구가 수행될 방향 고려
5	연구 결과 고려	- 이 과정에서 연구의 결과를 가정해보고, 이 연구를 바탕으로 제안할 수 있는 주장의 윤곽을 그려보고, 어떻게 연구가 이러한 주장을 뒷받침할 수 있을지 생각 - 만약 연구가 지속된 주장(sustained argument)을 지지하기 충분하지 않다면, 추가 자료 탐구

IV 연구문제 2와 연구결과

2. 선정한 교육적 목표를 달성하기 위해 고려할 선행 이론이나 연구는 무엇인가?

- YAR(Youth as researcher - 연구자로서 젊은이) 프로그램은 2014년 아동·청소년 및 시민 참여 관련 유네스코 의장(chair)이 설립했다. 이 프로그램은 젊은이들에게 연구 기술과 워크숍을 진행하여, 젊은이들이 스스로 연구를 수행하여 사회에 목소리를 내는 과정에 참여하는 것을 목적으로 한다. 처음에 유럽을 중심으로 실행된 이 프로그램은 북미, 아프리카, 아시아 등지에서도 실행되고 있다. 설립 초기에는 10-12개의 젊은이 중심 연구 팀이 진행되었는데, COVID-19 대유행 시기에는 6,000명 이상의 지원자를 받아, 현재 37개의 팀에서 총 300여 명의 젊은이들이 연구에 참여하고 있다. (<https://en.unesco.org/news/official-launch-youth-researchers-exploring-impact-covid-19>).



젊은이들은 우리 사회의 중요한 구성원이고 그들의 미래와 사회의 복지에 중요한 공헌을 한다. 우리는 지금까지 지역사회 발전과 정책, 권력에서 배제되어 왔던 사회 집단인 젊은이들을 포용할 필요가 있다. 젊은이의 문제는 자신들이 더 잘 이해할 수 있기 때문에 청소년들을 연구 실무자(예: 청소년 컨설팅, 연구 및 프로그래밍 개시, 촉진)로 참여시키고 (소셜 미디어와 디지털 미디어를 통해) 연구 및 인식 제고 활동의 적극적인 전달자로 참여시켜야 한다. (OECD, 2018?)

IV 연구질문 2와 연구결과

2. 선정한 교육적 목표를 달성하기 위해 고려할 선행 이론이나 연구는 무엇인가?

○ YAR에서 연구(research)란 무엇인가?

- 연구는 우리가 무엇인가에 대해 발견하는(find out) 과정이다(Dulan 외, 2015: 15)

○ YAR에서 제시하는 연구질문의 기능 (Dulan 외, 2015: 15)

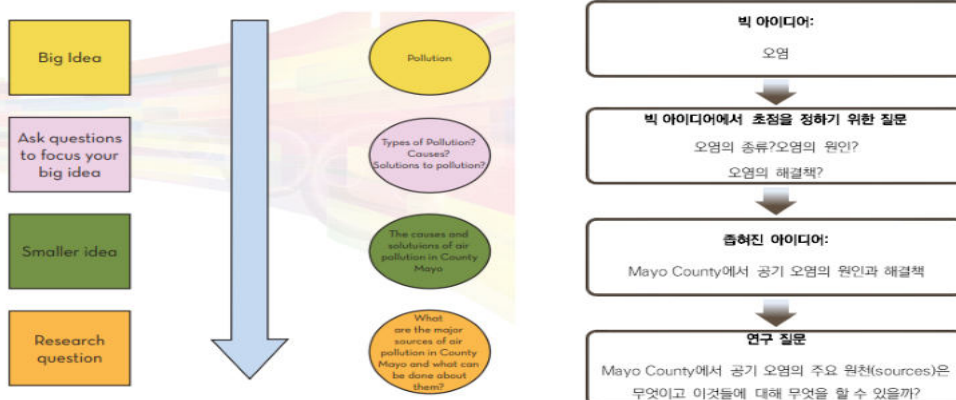
- 연구의 초점화: 예를 들어 '젊은이들이 원하는 것은 무엇인가?'라고 묻기보다 "North Dublin에서 젊은이들이 원하는 방과 후 시설은 무엇인가?"라고 묻는 것이 중요한 것처럼 연구질문도 연구에서 중점적으로 탐구하고자 하는 것을 명료하게 한다.
- 실행 가능성 탐색: '연구질문에서 제시한 모든 것을 당신의 일정(timeframe)에서 조사하는 것이 가능한가?'와 같이 연구질문은 연구의 실행 가능성을 생각하도록 돕는다. 예를 들어, 실행 가능성을 생각한 뒤, 연구질문의 초점을 좁힐 수 있다. 여러분은 당신의 연구에 연령층을 고려하면서 이러한 작업을 수행할 수 있다. 예를 들어 "Noth Dublin에서 12~15세의 청소년들이 원하는 방과 후 시설은 무엇인가?"
- 동기 부여 유지: 여러분은 자신의 연구질문을 자신의 연구에 유용하지 않은 정보에 분산되지 않도록 하는데 사용할 수 있다.

IV 연구 결과 2

2. 선정한 교육적 목표를 달성하기 위해 고려할 선행 이론이나 연구는 무엇인가?

○ 연구질문의 프레임링 (Dolan 외, 2015: 15)

- 연구질문의 프레임링(은 큰 아이디어(big idea)로부터 여러분의 연구를 수행하면서 응답할 수 있는 더 작고 초점화된 질문으로 가는 것을 의미한다.



IV 연구질문 2와 연구결과

2. 선정된 교육적 목표를 달성하기 위해 고려할 선행 이론이나 연구는 무엇인가?

〈표 6〉 YAR 연구질문 생성 관련 절차 제시

절차	관련 질문	관련 전략
1 연구 주제 정하기	<ul style="list-style-type: none"> 아이디어 탐색 <ul style="list-style-type: none"> 나는 무엇에 관심이 있는가? 나는 무엇에 대해 강하게 느끼는가? 나는 무엇에 대해 호기심을 느끼는가? 나는 무엇을 바꾸고 싶은가? 질문을 던지며 주제 좁히기 <ul style="list-style-type: none"> 주제와 관련된 다른 부분은 무엇인가? 이 주제에서 특별히 어떤 부분이 나에게 흥미로운가? 어디에서 또는 어떻게 이것에 대해 찾을 수 있을까? 	<ul style="list-style-type: none"> 아이디어를 브레인스토밍하기 여러분 자신의 흥미를 고려하기, 만약 팀과 함께 일한다면 공통적인 관심을 찾기 자신의 삶에 영향을 미치는 것에 대해 생각하기 (예: 시설의 부족, 친구·부모님·형제와의 관계 등)
2 주제에 대한 문헌 조사	<ul style="list-style-type: none"> 어떤 정보가 이미 나와있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 자신이 선택한 주제와 관련된 정보 찾기 이 과정에서 다음 필요가 있는 격차(gaps)나 문제를 찾아 주제를 좁히기
3 변화를 위한 계획	<ul style="list-style-type: none"> 여러분은 어떤 변화를 왜 원하는가? 여러분은 정책과 실행 중 무엇에 또는 둘 다에 영향을 미치기 원하는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 연구가 타겟으로 삼는 독자가 누구인지 알기 또는 정하기
4 연구질문 작성	<ul style="list-style-type: none"> 우리가 알아내려고 하는 것은 무엇인가? 	<ul style="list-style-type: none"> 연구질문 작성은 연구의 목적을 프레임하는 방법 독자가 연구보고서를 읽었을 때 연구질문에 대한 응답을 알 수 있도록 하고, 연구질문을 너무 모호하게 두지 않기
5 연구 설계	연구 질문에 응답하기 위해 최선의 방법을 찾아 연구질문 작성	

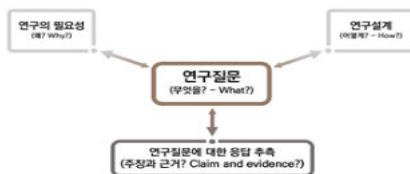
IV 연구질문 3과 연구결과

3. 초기 설계한 연구질문 생성 중심 교수·학습 모형은 무엇인가?

* 형성적 설계 연구방법론에서 어떤 이론이나 선행 연구를 바탕으로 교육적 실행을 설계할 것인지 중심 내용과 방법을 결정한 후, 교육적 실행의 핵심적인 요소(essential elements)를 설정해야 한다. 교육적 실행의 핵심요소란 설계된 수업에서 필수적으로 포함되는 요소이자, 교육적 실행을 순환적이고 형성적으로 구성해가는 과정에서도 유지하는 요소이다 (Reinking & Watkins, 2000).

〈표 7〉 초기 설계한 모형의 핵심 요소 및 교수·학습 방법

차시	핵심 요소	핵심 요소의 교수·학습 방법
오리엔테이션	연구주제(키워드) 선정	① 핵심 요소 관련 주요 개념과 전략 설명
1차시	연구질문을 초점화하여 프레임 & 연구질문에 대한 상호 피드백 및 자기 성찰	② 예시 활동지에서 조별로 학습한 전략 적용
2차시	연구질문을 중심으로 연구의 핵심 요소 연계하기	③ 개별로 자신의 연구에 학습한 전략 적용



- 선행 연구에서 도출한 교수·학습 모형의 핵심 요소는 크게 세 가지로 '연구 주제 선정, 연구질문을 초점화하여 프레임, 연구질문을 중심으로 연구의 핵심 요소 연계하기'이다. 각 핵심 요소는 동일한 방식으로 교수·학습이 전개되는데 ①→②→③의 순서로 진행된다.
- 연구질문을 중심으로 무엇을 탐구할 것인지 명료화하고, 무엇을 왜 탐구할 것인지 연구의 필요성과 연계하고, 무엇을 어떻게 탐구할 것인지 연구설계와 연계하도록 안내한다. 연구결과를 연구질문인 '무엇'에 대한 응답으로 연구설계를 통해 수집될 '근거'를 바탕으로 어떠한 주장이 도출될 수 있을지 다양한 시나리오를 생각해 보도록 안내한다.

IV 연구결과 3과 연구결과

3. 초기 설계한 연구질문 생성 중심 교수·학습 모형은 무엇인가?

<표 8> 초기 설계한 모형과 선행 연구의 관계

	중심 내용 (핵심 요소)	관련 선행 연구	핵심 요소를 이 연구에서 어떻게 활용	선행 연구에서 변형된 부분	변형의 이유
오리엔테이션	연구 필요성 이해 및 연구자로서 정체성 부여	YAR- 연구 소개	고등학생들이 연구를 자신의 삶에서 가까이 느낄 수 있도록 소개하고 연구자로서 정체성 부여하기		
	연구 아이디어 탐색	IBDP - 연구 주제 탐색 YAR - 연구 아이디어 탐색	자신이 관심을 가진 주제 탐색하기 자신이 관심을 가진 분야에 대해 아이디어를 탐색하도록 안내하기. 무엇보다 '자신'이 관심을 가진 것이 무엇인지 마음의 목소리를 들어보도록 강조하기.		
	(중요미 가진 연구 주제 선정)	IBDP - 연구 주제 선정 YAR - 연구 주제 선정	자신이 관심을 가진 어떠한 주제든 선정 가능	IBDP는 학습했던 특정 학문 분야와 연계하여 연구 주제 선정 필요 YAR는 질문이의 생각은 질문이가 가장 잘 이해한다는 생각 아래, 질문이 관련 연구를 독려.	이 연구는 기본적으로 기본 수준을 대상으로 함. 따라서 IBDP와 달리 특정 학문 분야와 연계하여 연구 주제 선정을 요구하지 않음. 이 연구에서는 질문이 관련 연구로 주제를 제한하지 않음.
1차시	연구질문의 개념과 기능 (연구질문을 초점화하여 프레임)	IBDP 연구질문의 의미와 기능 YAR 연구질문 프레임	연구질문의 의미와 기능을 안내함 연구의 핵심이 흡이면서 연구질문 구성		
	연구질문 평가	IBDP 연구질문 평가	자신과 동료기 구성한 연구질문을 '명료성, 초점화, 실행 가능성, 논쟁 가능성'을 바탕으로 평가해보는 활동 및 서로에게 피드백 제공		
2차시	(연구질문을 중심으로 연구의 핵심 요소 연계하기)	YAR '변화를 위한 계획' 및 '연구 설계' IBDP 연구 결과 고려	연구질문(WHAT)을 왜 연구할 것인가(WHY), 연구의 필요성과 연계. 더 나아가 연구질문에 대해 어떻게 연구할 것인지 연계하여 생각해보기 연구질문에 대해 어떻게 응답할 것인지 주장과 연구 결과에 기반을 둔 근거의 관계로 제시, 연구 설계는 근거를 제시할 수 있는지 연계하여 검토)	이 연구에서는 YAR '변화를 위한 계획' 부분을 '변화'로 한정하지 않고 '연구의 필요성'으로 접근. 연구의 필요성은 변화를 위한 것일 수도 있고, 현용 파악 등 기초적인 조사에 집중할 것일 수 있음. - IBDP '연구 결과 고려'를 포함하여 연구 질문을 중심으로 한 연구의 핵심요소 연계하여 제시	YAR은 질문이 연구를 바탕으로 한 사회 변화를 가장 중요한 목적으로 제시. 이 연구에서는 이러한 가능성을 제시하지만, 학생들이 처음 시도하는 연구 주제 및 연구의 필요성을 자유롭게 설정할 수 있도록 '변화'를 두드러지게 강조하거나 한정하지 않음. IBDP는 연구질문과 연구 결과의 관계 고려. 이 연구에서는 YAR의 접근도 추가하고 좀더 연구질문을 중심으로 연구의 핵심 요소를 연계

목 차

IV. 연구결과 (2)

연구질문 4. 학생의 반응 양상을 분석하여 보완한 교수·학습 모형은 무엇인가?

1) 오리엔테이션

- 학생들의 1차시 수업 전에 선정한 연구 주제

2) 1차시

- 수업 중 학생들이 생성한 연구질문
- 투입된 수업의 예시: 연구질문에 대한 상호 피드백 및 자기 성찰
- 수업 후 학생의 반응 분석

3) 2차시

- 수업에서 조별 활동 결과의 예시: 연구질문을 중심으로 연구의 핵심 요소를 연계
- 수업 후 학생의 반응 분석

4) 3차시

- 추가 투입 설계: 연구질문을 핵심 연구질문과 하위 연구질문으로 구체화·체계화
- 수업 후 학생의 반응 양상 분석

5) 4차시

- 추가 투입 설계: 연구의 핵심 요소와 보고서의 연계
- 수업 후 학생의 반응 양상 분석

IV 연구 결과 2

1) 오리엔테이션. 학생들이 1차시 수업 전에 선정한 연구 주제

<표 9> 연구참여자 유사 주제 기반 배열 및 1차시 수업 전 각 학생이 관심을 가진 연구 주제

연구 참여자	연구 주제
A	자기주도학습
B	학습 동기
C	코로나로 인한 교육의 변화
D	대한민국의 공교육
E	우리나라의 교육 제도
F	환경 보호
G	대기 오염
H	코로나 방역 대책
I	코로나 의료 대책
J	내 습관
K	GMO 발전 방향
L	시각 매체의 장단점
M	진로 탐색 방법
N	기업이 우리의 무의식에 침투하는 과정

○ 내가 연구하고 싶은 연구 주제 탐색하기! 마음의 소리를 듣기!



IV 연구 결과 2

1) 1차시. 1차시 수업 중 학생들이 생성한 연구질문

<표 10> 연구참여자 학생들이 1차시 수업 중 생성한 연구질문

관심 주제 탐색	초기 질문	
A	자기주도학습	나의 자기주도학습 패턴 분석하기
B	학습 동기	나의 학습 동기를 어떻게 높일 수 있을까?
C	코로나로 인한 교육의 변화	코로나로 인한 우리 교육의 변화에 어떻게 대비하고 포스트 코로나 시대에서 요구하는 교사와 학생의 자세는 무엇일까?
D	대한민국의 공교육	대한민국 중고등 교육 실태는 어떠한가?
E	우리나라의 교육 제도	우리나라 자유학기제 정책의 현황은 어떠한가?
F	환경 보호	우리가 정말 환경을 위해 할 수 있는 일이 있을까?
G	대기 오염	대기오염의 주범인 화석에서지를 대체할 신재생에너지
H	코로나 방역 대책	전세계의 코로나 19 방역 정책은 무엇이 있고 장단점은 무엇일까?
I	코로나 의료 대책	코로나19로 인해 선진국들은 어떠한 의료대책을 내세웠나?
J	내 습관	자유시간이 주어졌을 때 나의 습관은 어떤 게 있을까?
K	GMO 발전 방향	GMO 식품은 어떻게 나아가야 하는가?
L	시각 매체의 장단점	시각매체를 이용하여 말을 전달할 때 장단점을 무엇이고, 그 외의 매체를 활용했을 때와 어떤 차이가 있을까?
M	진로 탐색 방법	진로 탐색의 어려움과 해결 방법은 무엇인가?
N	기업이 우리의 무의식에 침투하는 과정	기업이 우리의 무의식에 침투하는 과정은 어떠한가?

☞ A, G는 연구 주제를 조금 더 구체화하여 제시하고, 이외의 학생들은 초기 연구질문 구성

IV 연구 결과 2

3) 2차시. 수업에서 조별 활동 결과의 예시: 연구질문을 중심으로 연구의 핵심 요소를 연계



*과제: 닭광정 연구소에서는 어떤 연구를 진행할까요? 우리 탐은 닭광정 연구소의 연구원입니다. 이번 달에 2주 동안 우리 팀이 진행할 진행할 연구를 계획해 보세요.

☞ <표 10>에서 제시된 학생들이 조별 응답을 보면 개별 학생마다 차이가 있을 수 있지만 학생들이 연구질문과 연구의 필요성, 연구 설계, 연구질문에 대한 응답(주장과 근거)의 관계를 어느 정도 이해하고 있다는 점을 알 수 있다.

<표 11> 학생들이 2차시 수업 중 제출한 조별 활동지 (우리 팀의 연구 계획)

요소	1조	2조	3조
연구 주제 (핵심어)	닭강정의 양념	닭강정의 매운 정도	닭의 신선도와 질
연구질문 (What) 어떻게 만들까?	최고의 닭강정 양념을 어떻게 만들까?	사람들이 어느 정도의 매운 닭강정 양념을 선호하는가?	우리 연구소에서 닭의 신선도를 유지하기 위해 무엇을 하고 있고, 앞으로 어떻게 해야 하나?
연구의 필요성 (Why)	소비자에게 만족스러운 닭강정을 제공하기 위해	사람마다 선호하는 맵기가 다양함 - > 그 중에서 가장 많은 사람들이 선호하는 맵기를 선택하는 것이 닭강정 맵기 개선에 효과적임.	닭의 맛과 양보다 닭의 질과 위생을 향상시키는 것이 더 중요하다.
연구 설계 (How)	실험자 100명 을 대상으로 양념 5가지를 주고 어떤 양념이 가장 닭강정과 잘 어울리는지 실험	단체 손님에게 배달 시 각종 맵기가 다른 닭강정들을 사은품 형식으로 상품에 제공 및 리뷰 작성 요청 -> 자료 수집 후, 가장 많이 선택한 맵기 선별	현재 우리가 닭의 신선도를 어떻게 관리하고 있는가를 조사해야겠다. 현재 닭을 보관하고 있는 냉장고의 온도는 어떠한가? 그리고 같이 보관되고 있는 음식들의 냄새나 상태가 닭의 위생과 질에 어떠한 영향을 주는가? 음식의 위생과 관련된 전문가의 의견이나 솔루션을 받는다.
연구질문에 대한 주장 (Claim) 추측	가장 높은 응답을 받은 닭 강 정 양 념 으 로 만들어야 한다.	다수가 선택한 맵기의 순위를 제시	현재 우리 냉장고에서 닭의 옆에 있는 음식이 냄새가 날 수 있으므로 닭만 보관할 수 있는 냉장고를 마련한다. 닭을 보관하는 냉장고의 온도가 적절하지 않다고 판명 되었으므로 온도를 조절한다. 전체적인 주방의 환경이 문제가 된다고 말씀하셨으므로 주방의 환경을 개선해야 한다.
주장에 대한 근거 (Evidence) 추측	실험 응답 닭강정 판매 요소 중에는 양념의 맛도 큰 비중을 차지한다	사람들에 대한 리뷰 작성 참고	우리가 조사한 음식의 냄새 간에 대한 영향과 닭을 보관하고 있는 냉장고의 온도의 적절성과 전문가가 언급한 닭을 조리하는 주방의 환경에 대한 솔루션

IV 연구 결과 2

3) 2차시. 수업 후 학생의 반응 분석

<표 12> 2차시 수업 후 학생들의 어려움 양상 분석

어려움 양상	해당 학생	예시 사례
연구질문과 연구설계의 불일치	K, E	<ul style="list-style-type: none"> •K의 연구질문:현재 GMO는 어떻게 발전하고 있고, 어떻게 발전해나가야 하는가? •연구설계:마트 3곳을 지정하여 선정된 GMO 농수산물 5종의 수량 조사 나의 식사에서 사용되는 GMO 조사 -> GMO의 일상생활 사용 빈도 정도를 예측 가능
모호한 연구질문과 설계	C, G, H, L	<ul style="list-style-type: none"> •C의 연구질문:코로나로 인한 우리나라의 교육 변화와 포스트 코로나 시대에 요구되는 교사와 학생의 자세는 무엇일까? •연구설계:코로나로 인해 변한 우리나라의 교육에 대해 알아본다. 인터넷, 신문기사, 유튜브 등을 이용하여 미래 교육을 예측한다.
불명료한 연구의 필요성	G, H, L	<ul style="list-style-type: none"> •H의 연구질문:전세계의 코로나 19 방역 정책은 무엇이 있고 장단점은 무엇일까? •연구의 필요성: 앞으로 이런 전염병의 확산이 발생할 때 보다 적은 피해로 상황을 종식시키기 위해 지금의 경험을 바탕으로 조사를 해서 보다 나은 방역 정책과 예방책을 만들 필요가 있다. 그래서 나는 인터넷 기사나 정부 홈페이지 등을 통해서 한국과 다른 나라들의 방역정책을 살펴보고 한국과 다른 나라의 장단점 비교해 보기로 했다.
연구질문에 대한 응답 추측에 어려움	학생 대부분	대부분 학생들은 연구질문에 대한 응답(주장과 근거) 추측 부분을 빈 공간으로 제출했다.

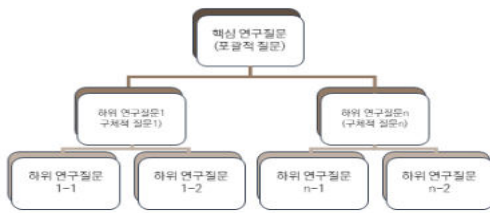
☞ 2차시 수업 후 학생들의 반응을 분석한 결과, 어려움 양상을 볼 수 있었다. 첫째, 연구질문과 연구 설계의 불일치로, 자신이 묻는 것과 하고자 한다고 하는 것이 정확히 일치하지 않는 학생들이 있었다. 둘째, 연구질문에 대한 모호한 연구설계로 구체적으로 무엇을 할 계획인지 제시하지 않는 학생들이 있었다. 셋째, 연구의 필요성을 매우 일반적으로 제시하여, 고등학생인 자신이 이 연구를 실행하고자 하는 이유를 구체적으로 제시하지 못한 경우였다. 연구의 필요성을 자신의 흥미나 정체성과 관련하여 구체화하여 제시하지 못한 학생들의 경우, 연구 설계도 인터넷 자료 검색 등으로 모호한 수준으로 제시하는 경우가 많았다. 마지막으로 대부분의 학생들은 자신의 연구질문에 대한 응답(주장과 근거) 추측 부분을 빈 공간으로 제출했다. 아직 자신의 연구가 어떠한 방향으로 진행될 수 있을지 시나리오를 예측하는 데 어려움을 보였다.

IV 연구 결과 2

4) 3차시. 추가 투입 설계: 연구질문을 핵심질문과 하위질문으로 구체화·체계화

〈표 13〉 3차시 수업을 위한 추가 투입 설계

	핵심 요소	통찰의 출처	해당 요소들이 연구에서 어떻게 활용	선행 연구에서 변형(수정 추가, 또는 삭제)된 부분	변형의 이유
3차시	연구질문을 핵심 질문과 하위 질문으로 구체화·체계화	연구 참여자 학생들의 어려움 양상 분석	- 학생들에게 자신의 연구질문을 핵심질문과 하위질문으로 구분하여, 가장 핵심적으로 묻고자 하는 바가 무엇이고 이러한 질문에서 탐구하고자 하는 구체적 내용이 무엇인지 명료하게 하도록 돕기	선행 연구에서는 해당 과정이 구체화되어 제시되지 않았는데, 관련 내용 추가	우리나라 고등학생이 자기주도적으로 탐구해본 경험 부족과 연관된 어려움이라 추측
	연구질문을 중심으로 연구의 핵심 요소 연계하기	YAR - '변화를 위한 계획' 및 '연구 설계' & IBDP- '연구 결과 고려'	- 학생들에게 자신의 연구설계와 긴밀히 연계된 핵심질문과 하위질문을 구성하고, 구성된 하위질문을 바탕으로 다양한 응답의 시나리오를 예상해보라고 안내	비계를 제공하는 활동인 3차시-(1)을 추가한 후 보완된 2차시 투입 재실행	선행 연구에서 제시된 바에 학생들이 어려움 양상을 보였기 때문에 비계를 제공하는 활동이 추가될 필요가 있다고 판단



- 연구질문을 핵심 연구질문과 하위 연구질문으로 나누어, 연구질문을 구체화하고 체계화할 수 있는 방안을 안내하고자 했다. 이 수업에서 핵심 연구질문이란 하위 연구질문을 모두 포괄하는 질문으로, 이 연구에서 궁극적으로 탐구하고자 하는 바이다. 하위 질문이란 핵심 연구질문을 여러 질문으로 구체화한 것으로, 이 연구에서 무엇을 어떻게 탐구할 것인지 대상과 방법 등 탐구의 흐름을 드러낸다.
- 연구가 일관성과 통일성을 갖기 위해서, 궁극적으로 핵심 질문에 대해 의미 있는 핵심 주장(thesis)을 증거에 기반을 두어 제시해야 한다고 안내했다. 하위질문마다 하위 주장을 도출하여 연계하면, 핵심 질문에 대해 하나의 긴밀히 연계된 핵심 주장이 제시될 수 있어야 한다고 강조했다. 따라서 아무리 좋은 하위 질문이라 하여도 핵심 질문과 연계되지 않으면 후속 연구를 생각하고, 한 연구에서는 긴밀히 연계된 하나의 질문 탐구를 강조했다.

IV 연구 결과 2

4) 3차시. 수업 후 학생 반응 양상 분석 및 예시 사례 제시

- 발전 양상: 3차시 수업에서 많은 학생들이 큰 발전 양상을 보였다. 학생들은 이전에 어려움을 보였던 연구질문의 구체화, 연구설계의 구체화, 연구질문과 연구설계의 긴밀한 연계, 하위 연구 질문을 바탕으로 다양한 응답의 시나리오 추측, 핵심질문에 대한 핵심주장(thesis)을 고려한 부차적 내용 삭제 등의 모습을 보였다. 예를 들어, 옆에 제시한 K의 사례를 볼 수 있다.
- 어려움 양상: 여전히 큰 어려움을 보인 학생들은 4명으로 이 중에 1명은 넓은 범위의 내용을 유지했고, 다른 3명은 인터넷 검색으로 쉽게 탐색이 가능한 연구 주제를 설정하고 자신 연구의 필요성을 자신과 관련하여 명료하게 설정하지 못했다.
- 어려움 양상: 대부분 학생들이 표출한 어려움으로는 이렇게 구체화한 연구 질문과 연구의 요소를 보고서와 어떻게 연계할지 어려움을 표현했다.

〈표 14〉 3차시 수업에서 발전을 보인 학생(K) 사례 예시

연구의 핵심 요소	핵심 연구질문과 하위 연구질문을 중심으로 연구의 핵심 요소 연계
연구질문 (What?)	- 상위 연구 질문: GMO 식품의 표기 방식의 문제점은 무엇이고, 대처 방안으로는 무엇이 있는가? - 하위 연구 질문: 1. GMO 식품의 문제점은 무엇인가? 1-1. GMO 식품이 우리 생활에 얼마만큼의 비중을 차지하는가? 1-2. GMO 식품이 우리 생활에 미치는 영향(인체, 환경, 경제)은 무엇인가? 2. GMO 식품 표기 현황은 어떠한가? 2-1. 우리나라의 GMO 식품 표기 방식은 어떠한 한계점이 있는가? 2-2. 외국과 우리나라의 GMO 식품 표기 방식에는 어떠한 차이점이 있는가? 2-3. 외국의 GMO 식품 표기 방식 사례는 어떠한 시사점을 주는가? 3. 어떻게 GMO 식품에 대처해야 하는가? 3-1. 개인적으로 이루어질 수 있는 방안으로 무엇이 있는가? 3-2. 사회적으로 이루어질 수 있는 방안으로 무엇이 있는가? 3-3. 국제적으로 이루어질 수 있는 방안으로 무엇이 있는가?
연구의 필요성 (Why?)	GMO 식품은 긍정적인 목적을 위해 개발되었지만, 많은 문제점이 있는 것으로 밝혀졌다. GMO 식품에 대한 우려가 지속되는 와중에, 정확하지 못한 GMO 표기 방식 때문에 시민들은 자기 스스로 알아차리지 못한 채로 GMO 식품을 구입하고 섭취하며 GMO에 무방비하게 노출되고 있다. 실제로 현재 우리의 식탁에는 GMO 식품이 대부분을 차지하고 있기에, 이러한 문제점을 개선할 필요성이 있음을 느꼈다.
연구 설계 (How?)	1. GMO에 대한 정의와 유전자변형 식품의 종류를 알아본다. 2-1. 마트 3곳을 지정하여 선정된 GMO 식품 5종의 수량을 조사한다. 판매 중인 GMO 식품의 제품 표기 방식을 조사한다. 2-2. 외국 GMO 식품 표기 방식을 조사한다.
핵심 주장과 하위 주장 다양한 시나리오 추측	핵심 주장 GMO 식품을 정확히 구별하기 위한 표기 방법이 필요하다. 하위 주장 1. 우리가 인지하지 못한 채로 식탁에 올라가는 GMO 식품이 많다. 2. 우리나라 GMO 식품 표기 방식은 시민들에게 충분한 정보를 제공하지 않는다.
주장을 뒷받침할 수 있는 수렴 가능한 증거 예시 추측	1. 우리가 인지하지 못한 채로 식탁에 올라가는 대표적인 GMO 식품들 2. GMO 식품 안전성 여론 조사 응답 * 출처 : https://biog.kepco.co.kr/799

IV 연구 결과 2

5) 4차시. 추가 수입 설계: 연구의 핵심 요소와 보고서의 연계

〈표 15〉 4차시 수업을 위한 추가 투입 설계

차시	핵심 요소	동찰의 출처	해당 요소들이 연구에서 어떻게 활용
4	연구질문과 보고서 서론과 목차 연계 방안 제시	학생들의 핵심 연구문제와 하위 연구문제 분석, 학생들의 연구질문과 연구의 핵심 요소 연계 분석	- 서론을 구성하는 아이디어로 연구질문, 연구의 필요성, 연구설계 연계 제시 - 본문의 목차를 구성하는 아이디어로 체계화한 하위 연구질문의 핵심어 중심 구성 제시 - 결론을 구성하는 아이디어로 핵심 연구질문에 대한 핵심 주장과 주요 근거 제시

□ 서론, 본문, 결론 구성 방안의 예시

서론 구성

Why? (왜 이 연구를 하는가?) - 자신이 이 문제에 관심을 가진 이유나 배경을 제시하고, 이 글을 작성하는 이유나 이 연구의 필요성을 구체적으로 제시합니다. **What? (그래서 무엇을 연구하는가?)** 이어서 이 연구에서 무엇을 연구하고자 하는지 연구 주제를 밝히고 핵심 연구질문을 중심으로 제시합니다.

How? (그래서 어떻게 연구할 것인가?) 앞에서 밝힌 무엇을 어떻게 연구할 것인지 연구의 주요 설계 내용을 제시합니다. 예를 들어, 관련 증거(자료)를 어떻게 수집(선정)하고 분석할 것인지 제시합니다

본문 구성

본문의 목차는 체계화한 하위 연구질문의 핵심어를 중심으로 구성하되, 추가할 내용이 있는지 검토

- 본문의 하위 절에서는 각 하위 연구질문에 대한 핵심 주장과 근거로 구성

결론 구성

- 결론은 핵심 연구질문에 대한 핵심 주장과 뒷받침하는 증거를 정리
- 연구의 한계점과 의의 제시

IV 연구 결과 2

5) 4차시. 수업 후 학생의 반응 분석 및 예시 사례 제시

○ 학생의 최종 연구 보고서 분석

- 6차시 수업에서 14명의 학생 중에 1명의 학생(이)을 제외한 13명의 학생이 성공적으로 자신의 연구를 발표하고 완성된 연구 보고서를 제출했다. 1는 4차시 수업까지 개별 활동을 꾸준히 제출했는데, 최종 보고서를 제출하지 않았다. 의료 정책이란 주제를 고수했는데, 관련 정보를 찾거나 근거에 기반을 둔 자신의 주장을 도출하는 데 어려움을 겪었다.
- 연구 보고서는 한 명은 ppt. 파일이었고, 형식이었고 다른 학생들은 한글 파일로 제출했다. 연구 보고서의 분량은 A4 3장에서 10장으로 다양했다. 연구 보고서를 제출한 모든 학생은 수업에서 제시된 연구의 핵심 요소(연구질문, 연구의 필요성, 연구 설계, 연구질문에 대한 주장과 근거)를 제시했다. 단, 연구의 필요성을 자신의 삶과 관련하여 구체화하지 못한 학생 세 명의 경우, 의미 있는 주장을 도출하는 것에 어려움을 보였다.

〈표 16〉 4차시 수업에서 학생 사례 예시(k)

목차	서론 핵심어 설명
1. 서론	<p>서론 핵심어 설명 GMO(유전자변형생물)는 농수산물의 생산성과 질을 높이기 위해서 탄생한 것으로 기존의 생물체 속에 다른 생물체의 유전자를 끼워 넣음으로써 새로운 형질을 갖게 한 생물체이다. 실제로 유전자 변형 목적과 같은 개량종을 인도 농민들에게 판매하여 수확량을 높이고자 한 사례가 있다. Why? 하지만 우리의 식탁을 차지하고 있는 GMO 식물은 이런 긍정적인 목적과는 다르게 많은 문제점들과 논란이 있다. 그 중에서 우리나라는 '식품용 GMO 수입 세계 1위국' 라는 타이틀을 가진 만큼 GMO 식물의 영향력에서 무방비하게 노출되고 있기에 아직 GMO의 안정성이 확실하게 검증되지 않은 지금, GMO 식품에 대한 올바른 대처 방안이 절실하다. What? 이에 이 연구는 현재 GMO 식품의 문제점을 살펴보고 주위에 안전한 GMO 식품에 우리가 대처할 수 있는 방식에 대해 제안하고자 한다.</p> <p>How? 과학 기술의 발달에 따른 GMO의 발달로 인해 생겨난 문제점이 무엇인지 알아보기 위해 GMO 식품이 인체, 환경, 경제 분야에서 미치는 영향을 살펴보고 우리 생활에 얼마만큼 비중을 차지하고 있는지 GMO 식품 표기 현황을 조사하고자 한다. 현재 우리나라에 얼마나 유전자변형 식품이 유통되는지를 파악하기 위하여 마트 3곳을 지칭하여 대표적인 GMO 농수산물 5종을 선정하여 조사하고, 선정된 GMO 식품에 대한 제품 표기 현황을 확인하였다. 또한 나의 식탁에 GMO 식품이 얼마나 올라오고 있는지 조사하였다. 이후 부분별 GMO 식품에 대한 노출을 감소시키기 위한 대처 방안을 개인적, 사회적, 국제적으로 나눠 제시하고자 한다.</p>
2. GMO 식품의 필요성과 문제점	
2-1. GMO의 정의	
2-2. GMO의 필요성	
2-3. GMO의 문제점	
3. GMO 식품 표시법 현황 분석	
3-1. GMO 식품 표시	
3-2. 우리나라 GMO 식품의 표시법	
3-2-1. GMO 식품 표기 기준	
3-2-2. GMO 식품 표기 현황	
3-3. 외국 GMO 식품의 표기 현황	
3-3-1. 유럽	
3-3-2. 중국, 일본	
4. 미래 GMO 식품의 대처방안	
4-1. 개인적 대처 방안	
4-2. 사회적 대처 방안	
4-3. 국제적 대처방안	
5. 결론	

IV 연구 결과 2

5) 수업 종료 후 학생들의 성찰의 예시

○ 이번 수업은 나의 성장에 어떤 영향을 끼쳤나요?

K: 비록 2주라는 짧은 시간 동안 강의를 진행되었음에도 불구하고, 이번 강의를 통해서 앞으로의 학업에 큰 도움이 될 유의미한 지식들을 얻을 수 있었다. 나 자신이 주체가 되어 내가 설정한 연구질문으로 나만의 보고서를 작성하며, 이를 선생님과 친구들에게 피드백을 받는 활동은 논리적인 사고의 성장에 도움이 되었다. 또한, 연구라는 활동이 연구자들의 전유물만이 아니라, 우리 같은 고등학생도 할 수 있다는 생각을 가지게 되었다.

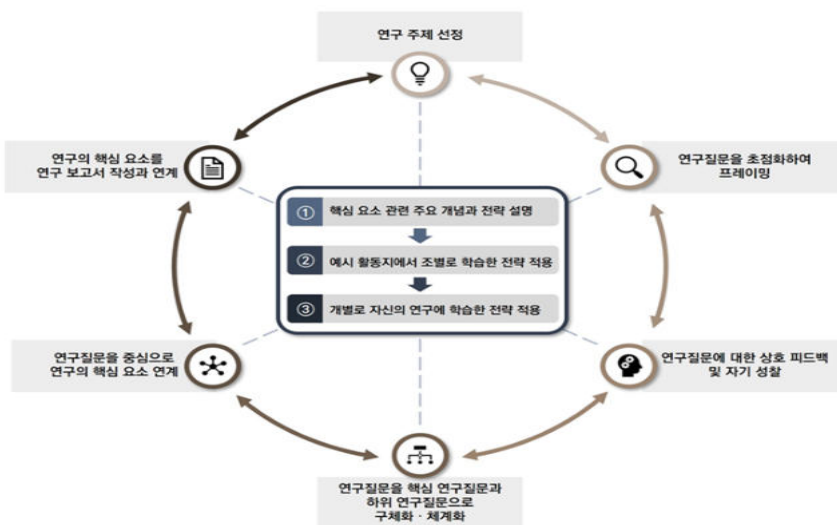
A: 글을 쓰는 방법이 무엇인지에 대하여 알아볼 수 있었습니다. 평소에는 별다른 생각이나 구조 없이 글을 썼던 반면에, 이번 활동에서는 핵심질문과 하위질문, 핵심질문의 하위질문까지 적어보면서 구체적으로 글을 쓰는 활동을 해볼 수 있었습니다. 이를 통해 글에 논리를 적용하는 능력, 체계적으로 글을 쓰는 능력, 체계적인 글에 논리를 적용하는 방법을 배울 수 있었습니다.

H: 이 강의를 통해서 주제를 연구하는 데 있어서 내가 연구하고자 하는 것을 하나의 핵심 연구질문으로 초점화 시킨 후에 이것을 하위 연구 질문들로 체계화 시켜서 연구를 시행하는 법을 배우게 되었는데 이것은 단순히 연구나 보고서에 대해서만이 아니라 내 진로에 대해서도 생각해보면서 큰 하나의 목표로 초점을 맞추고 하위 목표로 체계화해보는 것은 어떨까하고 생각해보는 계기가 되었다.

☞ 이 수업에 참여한 대부분의 학생들은 자신이 관심을 가진 주제에 대해 연구를 진행한다는 것에 대해 신기함과 흥미를 표현했고, 연구 보고서를 제출하며 기쁨과 성취감을 표현했다.

IV 연구 결과 2

4. 학생의 반응 양상을 분석하여 보완한 교수학습 모형은 무엇인가?



- 이 모형은 학생들의 반응에 긍정적으로 영향을 미친 요소들을 중심으로 구성되었다.
- 요소 간 순서의 경우, 이 연구에서는 요소 간 순서를 차별화하여 투입을 구성하지 않았기에 요소들 간에 선형적 순서를 제안하지는 않는다.
- 학생들에게 익숙하지 않은 개념과 전략들이 많았기 때문에, 각 요소마다 동일하게 ①, ②, ③의 순서로 교수·학습을 진행했다. 조별 활동을 분석하였을 때 대부분 학생들이 주요 개념과 전략을 이해한 모습을 보였다. 이러한 교수학습 방법은 질문 생성 중심 계획하기를 지도할 때에는 적합한 것으로 보인다.

<그림 2> 고등학생의 자기주도적 연구를 위한 질문 생성 중심 계획하기 교수·학습 모형

IV 나가며
나가며

- 이 연구는 우리 작문 교육에서 논의를 찾아보기 어려운 질문 생성 중심 계획하기에 대한 초기 연구로, 학생이 스스로 자신이 연구할 주제 및 연구질문을 생성해야 하는 자기주도적 연구를 위해 '질문 생성 중심 계획하기 교수학습 모형'을 형성적으로 설계하였다.
- 연구에 참여한 대부분의 학생들은 자신이 관심을 가진 주제에 대해 탐구하는 것에 높은 흥미와 관심을 보이고, 3주라는 시간 동안 자기주도적 연구를 진행하여 연구 보고서를 제출했다. 이 부분은 우리 교육에서 교사가 설정한 주제 내에서 학습하는 것도 중요하지만, 학생 스스로 자신이 살아가는 세계에 대해 스스로 생각하고 탐색할 수 있도록 학생이 관심을 가진 주제로부터 탐구를 진행하게 돕는 방안을 고려하게 한다.
- 이 연구에서는 국외 선행 연구에서 제시된 연구질문 생성 관련 요소들을 바탕으로 초기 교수학습 모형을 설계하였다. 관련 요소들은 어느 정도 긍정적 효과를 보였지만 이 요소로 충분하지 않았다. 학생들은 자신의 연구 주제 및 연구질문을 초점화하고 구체화하는 데 여러 어려움을 보였다. 이러한 학생들의 반응 양상은 학생의 자기주도적 연구의 계획하기를 위한 다양한 교육 방안이 구체화될 필요를 보여준다.
- 이 연구에서 제시한 모형은 연구 현장의 맥락 속에서 도출된 것이기에 일반화를 목적으로 하지 않지만, 유사한 맥락의 교육 현장에 적용될 수 있을 것이다. 단, 교육 현장마다 고유한 변인을 파악하여 해당 모형을 변형하는 맥락화 과정이 필요할 것이다.

☞ 미래 교육에서 학생의 행위주도성 강조 흐름은 학생 중심 탐구 수업 및 학생의 자기주도적 연구 및 연구 보고서 작성 수업을 가속화할 것이다. 우리 작문 교육에서 학생의 행위주체성을 증진하는 교육 방안 및 교육을 지원하는 방안이 구체적으로 탐구되어서 미래 세계를 주체적으로 살아가는 학생을 길러낼 수 있길 기대한다.



‘세계시민사회에 주기주도적 질문 생성 중심의 작문 교육’에 대한 토론문

이정찬(평가원)

1. PPT는 주요 정보 중심의 간명한 텍스트를 지향하는데, 이 발표는 PPT 형식을 차용한 연구보고서에 가깝습니다. 반칙!

2. 인지주의 작문 이론이 도입되고, 의사소통 교육에서 기능과 전략이 중요한 요소로 부각되면서 작문 교육은 ‘목적 달성을 위해 효과적으로 작동하는 언어 사용 기술’을 ‘쓰기 과정별로 구획’하여 가르치는 것에 치중해왔다고 생각합니다. 이러한 일련의 과정에서 ‘나’라는 존재와 문자를 통해 소통하는 ‘세계’는 어떤 관계이며 그러한 소통 행위는 어떤 의미를 갖는가에 대한 물음은 주목받지 못했던 것은 아닌가 하는 생각도 듭니다. 이 연구는 바로 자신과 세계에 대한 탐구가 글쓰기와 무관하지 않다는 것을 보여준다는 점에서 무척 반가웠습니다.

3. 이하 질문은 토론자로서 소임을 다하고, 더 좋은 연구로 발전하는 데 보탬이 되었으면 하는 바람에서 부족하나마 적어봅니다.

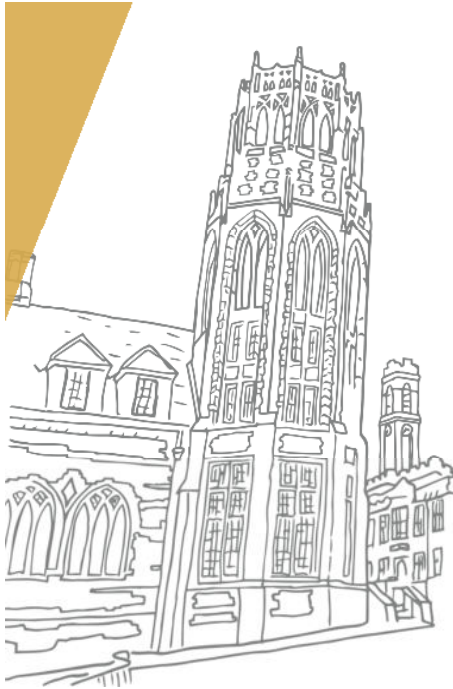
4. 4쪽에 제시한 5단계 행위주체성 도식은 수업의 각 단계에서 학생의 주도적인 역할을 강조한다는 점에서는 의의가 있지만 모든 것을 학생에게 일임한다는 것을 의미하지는 않을 것입니다. 즉, ‘학생 주도’란 우리가 교육에서 지향해야 하는 목표이지 축자적인 실천은 아니라고 생각합니다. 이런 측면에서 보면 28쪽에 있는 학생의 연구 질문들(특히 29쪽의 답 강정 사례)은 과연 자기와 세계에 대한 탐색의 결과인지, 단순 호기심에 기인한 것인지 점검할 필요가 있습니다. 어쩌면 학생 주도는 교사의 치밀한 계획 속에서 더 많은 안내와 도움의 결과로 학생이 문제를 발견해가는 일련의 과정을 의미하는 것은 아닐까 하는 생각이 듭니다.

5. 35쪽에 있는 학생들의 성찰 사례를 보면, 비록 제시된 것이 일부이긴 하지만 왜 이러한 연구 주제를 선택하게 되었고, 글쓰기를 통해 자신의 가치관이나 인식에 어떤 변화가 있었는지 등에 대한 소감보다는 논리적 사고, 쓰기 방법, 연구 실행 방안 등에 대한 내용이 많아 다소 아쉬운 생각이 듭니다.

6. 어쩌면 이 연구의 결론은 기존의 좋은 글에 대한 통념을 뒤집는 것이 되지 않을까 하는 기대감(?)을 갖게 합니다. 비록 구성이 성글고, 논리가 서툰 글이더라도 자신을 탐색하고 세계와의 관계맺음을 성찰하는 것이 쓰기 교육에서는 보다 의미있는 글임을 증명하는 연구가 되기를 바랍니다.

미국 밴더빌트 대학교에서의 한국어 작문 교육

장석배(Vanderbilt University)



미국 밴더빌트 대학교에서의 한국어 작문 교육

장석배

Vanderbilt University, USA
Department of Asian Studies
2021. 4. 24.

VANDERBILT  UNIVERSITY

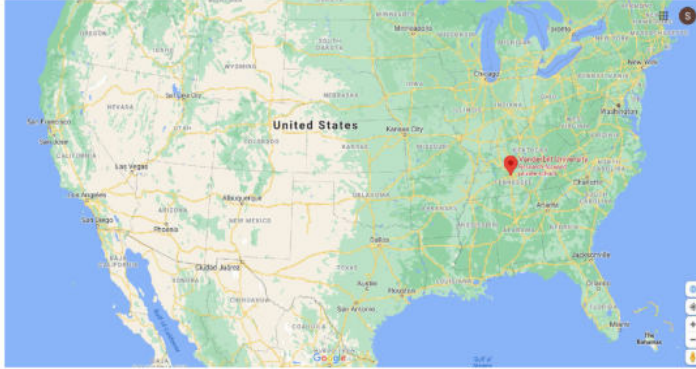
차례

- Vanderbilt University 소개
 - Writing Requirement for A&S Students
- Vanderbilt University의 외국어 교육
- Vanderbilt 한국어 프로그램 소개
- 외국어로서의 한국어 작문 교육 현황
 - 1st-year, 2nd-year 한국어 수업의 작문 샘플
 - 3rd-year 한국어 수업의 작문 샘플
- 외국어로서의 한국어 작문 교육의 어려움
- 외국어로서의 한국어 작문 교육 개선 방안
- Q&A

VANDERBILT  UNIVERSITY

Vanderbilt University 소개

- 설립 연도: 1873년
- 위치: Nashville, Tennessee, USA



- The 2021 edition of Best Colleges is National Universities, #14.

ENROLLMENT (FALL 2020 기준)

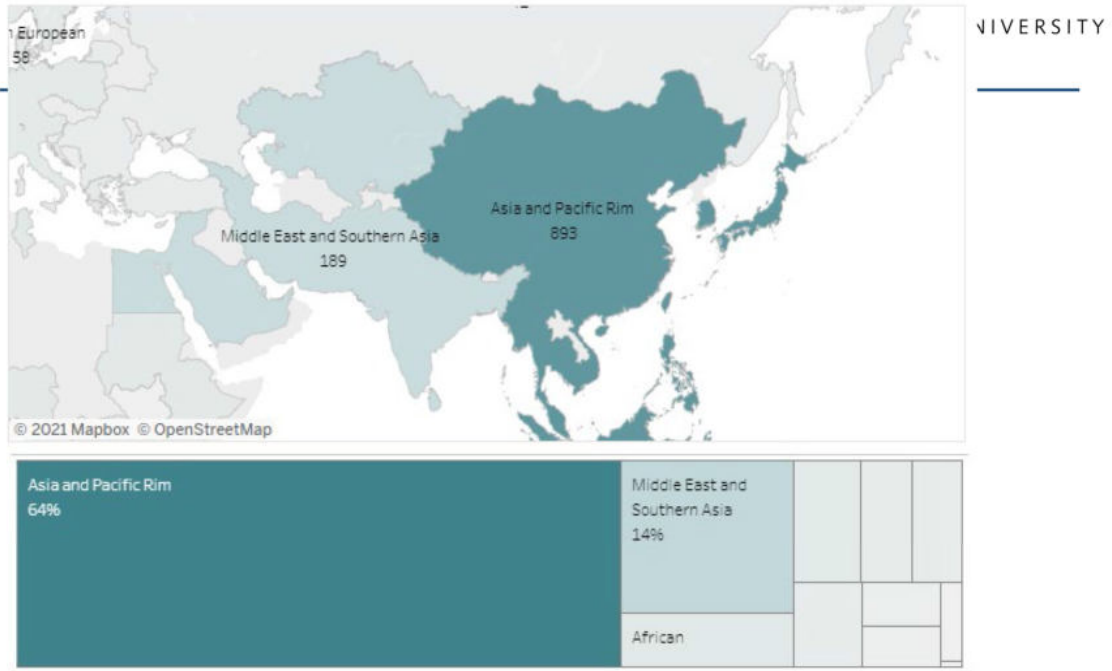
- **Undergraduate:**
 - Men: 6,021 (44%)
 - Women: 7,516 (56%)
- **Total: 7,057**
 - Full-time: 6,983
 - Part-time: 74
- **Graduate and professional:**
 - Percentage of undergraduates receiving some sort of financial aid: 65%
- **Total: 6,480**
 - Undergraduate student-to-faculty ratio: 7:1
 - Number of first-year students: 1,698
- **Total full-time students: 12,309**
 - Men: 49% of the class
- **Total part-time students: 1,228**
 - Women: 51% of the class
- **Total enrollment: 13,537**

Race and Ethnicity

- White: 39.5%
 - Asian/Pacific Islander: 18.8%
 - Black: 11.5%
 - Hispanic: 11.1%
 - International: 8.8%
 - Two or more races: 5.7%
 - Race unknown: 4.1%
 - American Indian: 0.4%
- 한국계 학부 학생 약 200명 추정 (교포 및 한국 유학생)
 - 한국에서 온 유학생: 학부 29 대학원 33 총 62

Ethnicity/Race - Over Time: All Students

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
White	63.5%	62.4%	61.3%	60.3%	58.7%	56.8%	54.9%	53.4%	52.1%	52.2%
Students of Color	22.2%	23.6%	24.0%	25.3%	26.6%	28.5%	30.8%	32.1%	32.7%	34.2%
International	9.1%	9.5%	9.5%	9.5%	10.0%	10.5%	10.8%	11.0%	11.9%	10.3%
Race Unknown	5.2%	4.5%	5.2%	4.9%	4.7%	4.1%	3.5%	3.5%	3.4%	3.3%



VANDERBILT UNIVERSITY

	U	GR	Total
Asia and Pacific Rim			
Australia	1	0	1
China	423	324	747
Hong Kong	1	3	4
Indonesia	1	4	5
Japan	2	8	10
Korea, Republic of	29	33	62
Malaysia	0	3	3
Mongolia	1	0	1
Myanmar	0	2	2
New Zealand	5	0	5
Philippines	2	1	3
Singapore	3	5	8
Taiwan, Province of China	4	4	8
Thailand	3	3	6
Viet Nam	15	13	28

Writing Requirements for A&S Students

1. English Composition (English 100)

- For students who score less than 500 on the Critical Reading section, who score less than 500 on the Writing section, or who score less than 1220 combined on the Critical Reading and Writing sections of the new SAT examination or who do not have the relevant Advanced Placement (AP) or International Baccalaureate (IB) credit in English.

2. First Year Writing Seminars

- All A&S students must take one First-Year Writing Seminar by the end of their second semester.

3. 100-level Writing Course

- All A&S students must take one 100-level Writing course by the end of their fourth semester at Vanderbilt to retain their class standing.

4. Further Writing Instruction

- All A&S students must take a second 100-level Writing Course or a 200-level Writing Course or an Oral Communications Course by graduation.

Vanderbilt 대학의 외국어 교육

- 16개 외국어 강좌 개설
- 일부 외국어 Advanced Level 수업은 Writing Class로 지정되어 있음.
- 졸업 요건에 최소 1년의 외국어 학습 수준에 준하는 외국어 요구.

- | | |
|-------------------|--------------|
| • Arabic | • Hindi |
| • Catalan | • Italian |
| • Chinese | • Japanese |
| • Classical Greek | • Latin |
| • French | • Portuguese |
| • German | • Russian |
| • Haitian Creole | • Spanish |
| • Hebrew | • Korean |

Vanderbilt 한국어 프로그램 소개

- 2018년 8월부터 시작
- 한국어 과목: 3년 과정까지 개설되어 있음
 - 1st-year, 2nd-year, 3rd-year Korean Language classes
 - 매 학기 수강생 80명 정도
 - Heritage, Non-Heritage 구별 없이 수업 진행
- 한국학 과목: 매 학기 1-2과목, 영어로 수업 진행
- 2019년 가을 학기부터 한국학 (Korean Studies) 부전공 개설
 - 한국어 및 한국학 관련 총 18학점 이수
 - 한국어 과목 13학점까지 인정
 - 3rd-year Korean 첫 번째까지 수강해야 함.

외국어로서의 한국어 작문 교육 현황

- 1st-year (Elementary) Korean: 하루 1시간, 주 5일 수업
 - 제한된 단어와 문법 지식으로 인해 봄학기부터 쓰기 숙제가 주어짐.
 - 매 학기 2-3회 쓰기 숙제
 - 가족 소개, 고향 소개, 친구 및 가족 소개 등 교재와 관련된 주제
- 2nd-year (Intermediate) Korean: 하루 1시간, 주 5일 수업
 - 매 학기 2-3회 글쓰기 숙제
 - 취미, 방학 계획, 여행 경험 등 교재와 관련된 주제
- 글쓰기 과제와 시험에 쓰기가 포함되어 있으나, 작문이라기에는 미흡한 수준.
- 내용에 대한 평가보다 학습한 단어, 표현 및 문법을 제대로 사용할 수 있는지에 초점. (철자, 조사 및 어미 사용의 정확성이 평가 기준)
- 단어 및 문법 학습 내용이 많으므로, 글쓰기에 집중할 시간이 많지 않음.

외국어로서의 한국어 작문 교육 현황

- 1st-year (Elementary) Korean: 하루 1시간, 주 5일 수업, 3 sections
 - 제한된 단어와 문법 지식으로 인해 봄학기부터 쓰기 숙제가 주어짐.
 - 매 학기 2-3회 쓰기 숙제
 - 가족 소개, 고향 소개, 친구 및 가족 소개 등 교재와 관련된 주제
 - 35-40명: 중국 유학생 40%, 교포 30%, 30% 기타 (백인, 흑인, 히스패닉계 등)
- 2nd-year (Intermediate) Korean: 하루 1시간, 주 5일 수업, 2 sections
 - 매 학기 2-3회 글쓰기 숙제
 - 취미, 방학 계획, 여행 경험 등 교재와 관련된 주제
 - 20-25명: 교포 45%, 중국 유학생 30%, 기타 25%

1st-year 작문 샘플 1

제 이름은 [redacted]입니다. ~~제 고향이 [redacted]입니다.~~
 제 집에는 ~~종~~ ~~집~~ ~~을~~ ~~근~~ ~~거~~ ~~에~~ ~~가~~ ~~나~~ ~~무~~ ~~위~~ ~~꽃~~ ~~이~~ ~~있~~ ~~습~~ ~~니~~ ~~다~~.
 나무위 꽃이 아주 아름답습니다. 집 안에는 의자와
 책상 많습니다. 음식을 없습니다. 집 옆에 골프 코스 (golf course)
~~있습니다.~~ ~~골프~~ ~~코스~~ ~~는~~ ~~예~~ ~~쁘~~ ~~니~~ ~~다~~. ~~크~~ ~~고~~ ~~예~~ ~~쁘~~ ~~니~~ ~~다~~.
 집 앞에는 기차 있습니다. 기차는 북잡하고
 시끄럽니다.

1st-year 작문 샘플 2

제	이	름	은			입	니	다	,		저	는		미	국	에	세										
왔	습	니	다	.		제	고	향	은		테	네	시	주		멤	피	스	입	니	다	.					
제	고	향	에			강	하	고			호	수	는		있	습	니	다	.		델	피	스	에			
산	과	바	다	는		없	습	니	다	.	제	고	향	은		한	가	할	니	다	.						
부	잡	하	지			않	습	니	다	.	저	는		고	향	에	서		고	조	과	고	향				
친	그	들				만	나	습	니	다	.		델	피	스	는		재	미	있	고		중	습	니	다	.
저	는					날	마	다			고	향	여		가	고		싶	습	니	다	.					

1st-year 작문 샘플 3

제 이름은 []입니다. 저는 미국에서 왔습니다. 제 고향은 캘리포니아 산타 바바라입니다. 산타 바바라는 날씨가 좋습니다. 날씨가 나쁘지 않습니다. 산타 바바라는 바다와 산이 아름답습니다. 저는 바다에서 수영을 하고 싶습니다. 제 고향 친구들은 재미있고 친절합니다. 고향 공기가 더럽지 않습니다. 제 고향 친구들이 저를 보고 싶어합니다.

2nd-year 작문 샘플 4

이	번	여	를	방	학	에	는	저	는	작	한	국	에	갔	어	요.		
한	국	에	가	분	적	이	는	않	지	만	항	상	에	도	가	고	싶	어
예	전	에	는	서	용	만	갔	어	요.									
군	데	이	번	에	는	부	산	에	도	갔	어	요						
바	다	가	너	우	아	름	다	위	서	기	분	이	정	만	잘	았	어	요.
바	닷	가	에	수	열	도	하	고	산	책	도	많	이	했	어	요.		
친	구	가	해	산	물	문	아	주	를	아	췌	해	서	맛	있	는	해	물
많	이	억	었	어	요.													
부	산	에	다	녀	오	고	서	용	에	도	갔	어	요.					
콜	아	하	는	해	퍼	공	면	은	보	러	갔	어	요.					
그	날	에	사	람	이	너	우	많	아	서	아	주	시	고	러	했	어	요.
해	퍼	분	인	을	잘	볼	보	이	지	않	으	니	가	화	였	어	요	기
이	나	바	졌	어	요.													
환	중	국	에	돌	아	가	고	가	족	학	을	만	났	어	요.			
엄	마	랑	즐	이	여	기	저	기	소	풍	공	을	많	이	갔	어	요.	
아	빠	가	직	접	만	든	음	식	도	많	이	먹	었	어	요.			
가	족	들	과	같	이	있	으	니	가	정	만	행	복	했	어	요.		

2nd-year 작문 샘플 5

여름방학에 한 것을

이	름	방	학	에	시	작	했	을	때	저	는	차	도	고	함	으	로		
돈	아	갔	어	요.															
너	생	망	은	5	월	13	일	이	고	20	살	이	되	어	서	가	족	과	
친	구	하	고	생	일	과	티	를	했	어	요.								
저	는	엄	마	에	게	서	뉴	욕	해	밀	던	브	로	드	웨	이	프	레	이
디	켓	하	고	뉴	저	리	방	탄	소	년	단	콘	시	트	티	켓	을	받	았
두	우	스	에	가	려	고	우	리	엄	마	는	돈	은	많	이	벌	었	어	요.
K-Pop	도	좋	아	하	는	사	훈	만	너	가	뉴	저	리	에	오	고	저	는	
목	갔	는	데	너	우	행	복	했	어	요.									
해	밀	던	과	방	탄	소	년	단	콘	시	트	는	여	중	를	기	었	어	요.
콘	시	트	에	서	방	나	려	질	OTS	를	중	아	하	는	아	미	들	은	
많	이	만	났	어	요.														
연	마	와	사	훈	만	너	가	여	중	에	정	만	고	아	있	어	요.		
제가	뉴	욕	하	고	뉴	저	리	에	서	돌	아	문	후	에	엄	마	, 아	빠.	
남	동	생	하	고	지	미	국	동	쪽	문	가	로	퀵	러	여	행	을	했	어
우	리	는	매	사	주	세	츠	, 버	지	니	야	, 사	우	스	캐	를	라	이	나
남	부	주	지	아	, 플	로	리	다	메	었	는	도	시	에	갔	어	요.		
저	는	여	행	문	중	간	거	않	차	에	타	기	를	정	만	않	았	어	요.
차	가	중	작	아	서	4	명	이	탈	수	없	어	요.						

㉓	그	리	고	내	남	동	생	성	격	은	종	고	방	지	만	시	끄	럽	고
	말	이		많	아	요	.												
㉔	학	교	가	시	작	하	기	일	주	일	전	에	저	는	자	메	이	카	를
	원	주	일	등	만	.	방	문	했	어	요	.							
㉕	자	메	이	카	에	서	부	모	님	의	고	향	에	가	서	처	음	으	로
	친	척	들	물	안	샀	어	요	.										
㉖	엄	마	는	항	상	미	국	에	서	자	메	이	카	음	식	을	만	드	는
	자	메	이	카	에	서	는	시	장	에	서	진	짜	자	메	이	카	음	식
	맛	있	게	먹	었	어	요	.											
㉗	미	국	음	식	보	다	확	선	맛	있	어	요	.						
㉘	두	번	째	깎	는	데	미	국	문	화	보	다	다	르	는	길	및	어	요
㉙	다	음	번	에	는	두	어	리	스	트	생	활	을	하	고	싶	어	요	.
㉚	저	는	여	즘	은	잔	보	내	고	선	생	님	도	종	은	여	즘	을	
	보	내	셨	으	면	종	겠	어	요	!									

한국어 작문 교육 현황

- 3rd-year (Advanced) Korean은 1주일에 3시간
 - 자신의 의견을 반영한 글쓰기 수업은 3rd-year 한국어 수업에서 시작.
 - 한국어 교재 4급 또는 5급 사용
- 짧은 글쓰기 (2-3회)
- 영화 및 독서 감상문 (1-2회)
- 기말 연구 보고서 (1회)

한국어 작문 교육 현황

- Fall 2018 –Spring 2020: 수강생이 모두 Korean Heritage
 - 가을 학기:
 - 5급 교재
 - 영화 감상문 2회 (4쪽 분량)
 - 기말 과제로 연구 프로젝트 발표 및 보고서 (7쪽 분량)
 - 봄 학기:
 - 신문기사, 수필 등 2-3쪽 분량의 다양한 읽기 자료.
 - 짧은 글쓰기 3편 (2쪽 분량)
 - 단편 소설 (영문 번역이 된 단편 소설 선정) 2편 읽고 감상문 (5쪽 분량)
 - 기말 과제로 연구 프로젝트 발표 및 보고서 (7쪽 분량)

한국어 작문 교육 현황

- Fall 2020 –Spring 2021: **Non-heritage, Heritage 각 50% 비율**
 - 1st-year Korean 수업부터 시작한 Non-heritage 학생들이 3rd-year 수업 수강 시작.
 - 3rd-year 수업의 난이도 하향 조정.
 - 이전 수준의 Heritage 학습자 수용 불가
- 가을 학기:
 - 4급 교재
 - 영화 감상문 1회 (Heritage 4쪽, Non-heritage 3쪽 분량)
 - 기말 프로젝트 발표 및 보고서 (Heritage 5쪽, Non-heritage 4쪽 분량)
- 봄 학기:
 - 4급 교재
 - 단편 소설 1편 읽고 감상문
 - 기말 프로젝트 발표 및 보고서 (Heritage 5쪽, Non-heritage 4쪽 분량)

3rd-year 작문 샘플 1

영화 "그대를 사랑합니다,"는 강풀 작가의 인기 웹툰을 원작으로 한 로맨스 영화입니다. 만약 당신이 "그대를 사랑합니다," 라는 영화의 제목을 들었다면 이 영화가 로맨틱 코미디, 혹은 20-30 대의 사랑 이야기라고 생각할 수도 있을 겁니다. 하지만, 젊은 세대의 사랑을 그리고 있는 흔한 멜로 영화들과는 달리, 이 영화는 노인들의 사랑에 대한 영화입니다. 그렇다고 해서 이 영화가 ^{??} 온전한 로맨스 영화는 ^{??} 아니고, 이 영화에는 ^{순전히} 사회복지 문제 그리고 변화된 부모와 자식의 관계 ^{만은} 문제들을 담고 있습니다. 영화는 김만석 할아버지, 장군봉 할아버지, 군봉 할아버지의 부인, 그리고 송이뿐 할머니를 통하여 이 무거운 문제들을 ^이 관객들에게 ^{쉽게} 이해하게 하고 공감을 하게끔 이끌어 냅니다.

3rd-year 작문 샘플 2

"그대를 사랑합니다"는 두 노인 부부의 사랑 이야기를 ^{???} 따른다. 이 영화의 주인공들은 송이뿐 할머니와 김만석 할아버지이다. 이 두 분은 주차장에서 일하는 장군봉 할아버지와 그의 ^{엔 걸린} 치매 있는 아내와 친해진다. 영화는 이 ^네 내분을 통해서 한국 사회에 ^해 대환 논평을 하고 사회적인 문제들을 강조한다. 이야기 아 보여 주고

3rd-year 작문 샘플 3

하지만 자식들이 부모를 안 챙겨 주는 것은 사고 방식에 변화보다 재정 문제가 더 큰 이유일 수도 있다. 자기만 먹고 사는게 힘든데 부모까지 챙겨주는 게 만만치 않다. 이것 때문에 나이 많은 분들이 은퇴를 못하니까 일자리가 모질라다. 게다가 일을 못 찾아서 돈을 못 벌면 부모를 돌보아주는 게 더 가망이 없다. 이 사이클은 건설 한 경제로만 깨질 수 있다.

그러므로 출생률이 올라가면 이 문제도 저절로 풀릴 수도 있다.

Handwritten notes:
 혼란, 의, 것, one pronoun, 자란, 돌보는, 리고, 가, English-style sentence ↓ 이 사이클은 경제가 전실하면 깨질 수 있다.

3rd-year 작문 샘플 4

힘들 때, 항상 나를 따뜻하게 해주고 기분을 좋게 만드는 음식은 김치 찌개였다.

부모님들이 하루 종일 일해서 잘 못 보고 서글플 때, 그 저녁에 내 어머니가 만들어준 따뜻한 김치 찌개를 먹으면서 항상 나는 기분이 좋아졌다.

나는 어렸을 때부터 한식을 먹고 자랐다. 그 속에서 나는 김치 찌개를 사랑하게 됐다. 김치 찌개에 대한 나의 가장 어린 기억은 내 7 살 생일 때 일어난 일이다. 대부분의 사람들은 생일 때 미역국을 먹을 때 나는 어머니에게 김치 찌개를 달라고 했다. 그 기억이 is better.

내가 이 음식에 대해 가장 좋은 기억이다. 가족과 같이 모여서 내 생일 때 먹었던 그 김치 찌개를 먹는 느낌은 이 세상에서 가장 기분 좋았다.

Handwritten notes:
 할, 에, 가리고 있는, 세

-에 대한 (o)
 -의 대한 (x)

외국어로서의 한국어 작문 교육의 어려움

- 학습자 개개인의 수준에 맞는 맞춤 피드백 필요 (언어 능력 및 사고 능력)
- 3rd-year 수준 이상의 작문 교육 불가
- 좋은 읽기 예문 부족
 - 학습자의 단어 및 문법 능력 고려
 - 다양한 주제 및 장르
- 목적에 맞는 글쓰기 예제 부족
 - 설명, 주장, 비교 등
- 학습자의 언어로 기술된 교재 부족

외국어로서의 한국어 작문 교육 개선 방안

- 현재 Vanderbilt에서는 외국어 교육 전반에 대한 개선 방안 연구 중
 - Heritage Learner Education
 - Language for Profession
 - Language for Immersion
- 새로운 수업 개설의 필요성
 - 3rd-year Korean 수업을 Heritage와 Non-heritage로 분리
 - 4th-year Korean 수업
 - 현재 수용할 수 없는 학습자를 위한 수업 개설 필요
 - Language와 Content가 결합된 한국어 수업
 - Vanderbilt Writing Class Requirement를 충족하는 수업 개발
- 외국어로서의 한국어 글쓰기에 적합한 교재 개발

Q&A

‘미국 밴더빌트 대학교에서의 한국어 작문 교육’에 대한 토론문

김성숙(연세대)

장석배 선생님 덕분에 미국 밴더빌트 대학교에 대한 견문을 넓히고 또 그 명문대학교 학부생을 대상으로 외국어로서의 한국어 작문 교육을 잘 수행하고 계신 노력들을 알게 되어 대단히 유익한 시간이었습니다. 미국 대학의 학제에 익숙하지 않은 저로서는 미국 대학의 신입생 작문 교육 체계에 대해 많은 것을 새로 알게 되었으나 미리 받아본 발표문만으로는 이해되지 않는 부분도 있어서 궁금한 것들을 여쭙고 넉넉지 않은 시간에 쫓겨 다 하지 못한 선생님의 발표를 더 청해 듣는 것으로 토론자의 소임을 갈음하려고 합니다.

먼저, 2020년 기준 밴더빌트 대학교 소개를 보면 풀타임 학생이 12,309명, 파트타임 학생이 1,228명인데 후자의 개념이 어떤 것인지요? 인구 절벽 현상으로 인해 신입생 정원을 채우지 못한 곳이 적지 않은 한국 대학의 현실에 어떤 새로운 돌파구가 될 정책이 있을까 싶어서 여쭙습니다.

둘째, 밴더빌트 대학교의 외국어 교육을 소개하시면서 16개 외국어 중 한국어를 마지막에 적으셨는데 거기에는 어떤 순위 개념이 적용된 것인지요? 아니라면 16개 외국어의 전반적 개설 강좌 수나 학생들의 요구 정도, 미국에서 정책적으로 중시하는 외국어의 순위 등을 소개해 주셨으면 합니다. 외국어로서의 한국어가 미국의 명문 사학에서 어느 정도의 위상을 갖고 있는지가 궁금합니다.

셋째, 2018년 한국어 과정이 시작되고 1년 만인 2019년 가을학기부터 한국학 부전공이 개설되었다니 정말 반가운 소식입니다. 이렇게 빨리 부전공 과목이 된 데에는 장석배 교수님의 노력도 컸을 것 같은데요. 다른 외국어학 전공도 이와 유사한 속도로 부전공 과목으로 승격되는지, 한국학이 부전공으로 개설된 데에는 어떤 것들이 더 영향을 미쳤는지가 궁금합니다. 또한 외국어로서의 한국어 글쓰기 수업을 담당하시면서 생긴 고민들을 나눠 주셨는데 다른 아시아 전공 학문의 글쓰기 수업에서도 이와 유사한 문제를 이미 겪었거나 겪을 것으로 예상되는데 성공적으로 해결한 사례가 있는지 말씀해 주시면 한국학 연구자로서 보다 초점화된 연구를 설계하는데 도움이 될 것 같습니다. 고맙습니다.

영국 Sheffield 대학에서의 한국어 작문 교육

조속연(The University of Sheffield)



The
University
Of
Sheffield.

영국 셰필드대학교의 한국어 작문 교육

조속연

발표 순서

교육
과정

작문
교육
방법

예시

토론

세필드대학교 한국어 교육 과정



어휘

번역과 예문이 포함된 목록 제공

문법

플립트 러닝, 자료를 블랙보드에 탑재

듣기

교과서, 유튜브, 신문, 언론 자료 등 다양한 자료

읽기와 번역

말하기

브레인 스토밍, 잼보드나 화이트 보드에 기록하여 수업 후 학생들과 공유

**입력
(input)
교육**



쓰기 전 과정

입력 교육

쓰기 중 과정

Turnitin으로 초고를 제출

학습한 어휘, 문법에 밑줄

교수자의 피드백

쓰기 후 과정

포트폴리오 제출 - 수정본, 오류 정리

**출력
(output)
교육**



예시 1학년 [1]

네	아니요
한국 사람입니다.	아니요, 한국 사람이 아닙니다.
자입니다	아니요, 의사 아닙니다
생년입니다	아니요, 선생님 아닙니다
학생입니다	아니요, 대학생 아닙니다

보다 to see	보니까?	봅니다
일하다 to work	일하니까?	일합니다
공부하다 to study	공부하니까?	공부합니다
운동하다 to exercise	운동하니까?	운동합니다
좋다 to be good	좋습니까?	좋습니다
나쁘다 to be bad	나쁘습니까?	나쁩니다

Make sentences as shown in the example using an appropriate place word and 가다.

[보기] 오늘 한국어 수업이 있어요. 그래서 학교에 가요.

- 냉장고에 음식이 없어요. 그래서 냉장고에 식당에 가요
- 다음 주부터 시험이에요. 그래서 도서관에 가요

예시 1학년 [2]

1. A: Where are you going now?
 어디에 지금 무엇을 가요?
 어디에

B: I am going to the supermarket.
 저는 마트에 가요.

여기는 제 방이에요. 제 책상 위에 노트북과 필통이 있어요. 필통 안에 연필이 있어요. 책상 위에 에프 공책어도 있어요. 의자가 책상 밑에 있고 쓰레기통도 책상 옆 밑에 있어요. 그제 침대가 벽 옆에 있어요. 그리고 구두가 침대 아래에 있어요. 향문이 침대 옆에 있어요. 조단의 차가 방 밖에 있어요. 텔레비전이 없고 프린터 ~~책~~도 없어요.

예시 2학년 [1]

번역 연습

주어진 문법을 사용해서 한국어로 번역하세요.

- Online shopping(온라인 쇼핑) is not only convenient, but also it saves time and money. -(으)ㄹ 뿐만 아니라
온라인 쇼핑이 편리할 뿐만 아니라 시간과 돈을 절약하기도 해요.
- According to data, by 2050, 16% of world's population will be over age 65. -에 의하면
자료에 의하면 2050 까지 세계 인구의 16%가 65 세 이상이 될 거라고 한다.
- I am afraid that I will get scolded by my mum, so I can't tell her. -(으)ㄹ까 봐서
엄마에게서 혼날까 봐서 엄마에게 말할 수 없어요.
- Today we invited Professor Han in order to learn positive and negative aspects of SNS. -고자
오늘은 SNS 의 긍정적인 것과 부정적인 것을 배우고자 한 교수님 초대했습니다.
- The room is as big as a playground. -만 하다
그 방이 놀이터만 해요.

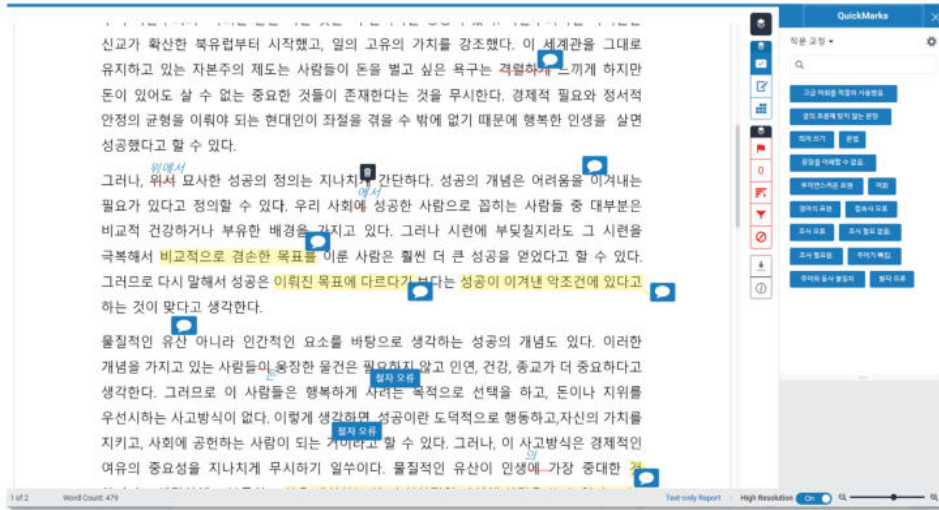
예시 2학년 [2]

여러분은 건강을 지키려고 어떤 노력을 하고 있습니까? 아래 문법을 모두 사용해서 글을 써 보세요.

-(으)로 인해(서)	-았/었더니	(으)ㄹ 정도로
-(으)ㄴ/는데도	-든지 -든지	

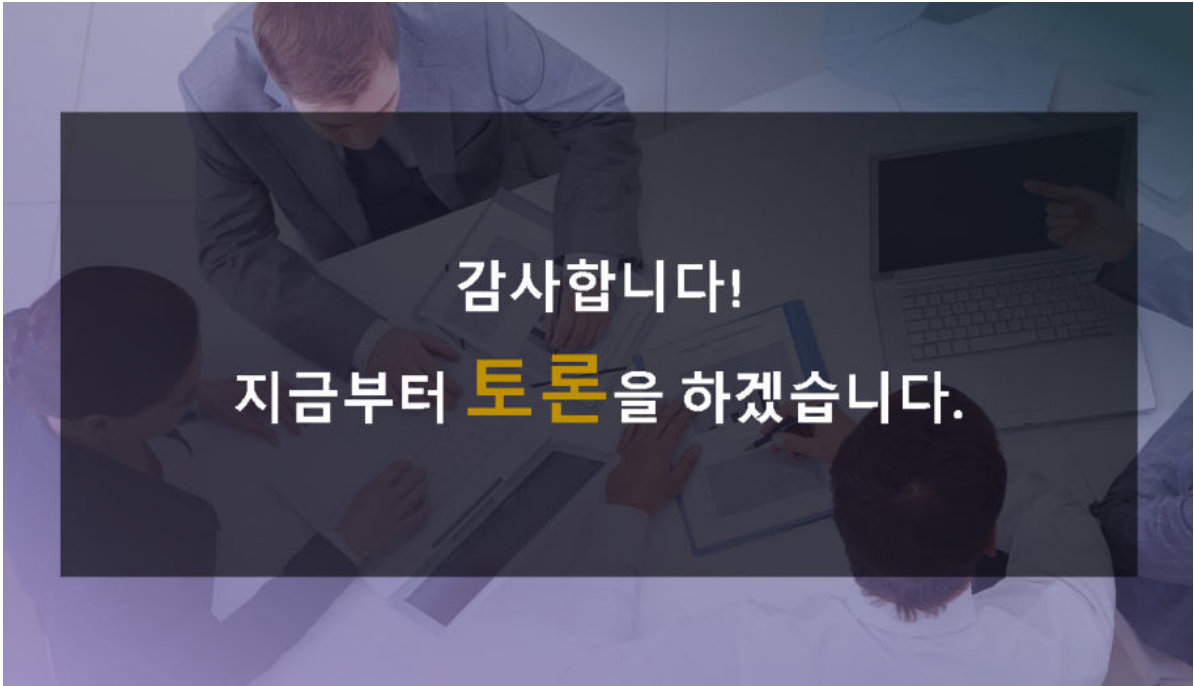
인스턴트 음식을 먹어도 **되지만** 자주 먹지 말고 인스턴트 음식을 대신에 건강에 좋은 음식을 자주 먹지 않으면 안 돼요. 저는 과일을 너무 좋아해서 달콤한 음식을 먹고 싶으면 사탕이 대신에 과일을 먹어요. 운동도 정말 **중요**하니까 그것도 자주 해야지요. 근데 저는 운동을 했더니 **힘들 것 같았어요**. 운동을 **즐거움**을 위해서 자주 안 하지만 춤을 추는 것을 아주 좋아해서 **힘든 것 같았어요** 춤을 춰요. 춤을 **즐거움**을 추 때는 음악을 들 수 있고 친구들과 안무를 만들 수 있어서 운동하는 걸 **하고 있다는** 정도로 재미있어요. 그리고 **즐거움** 매일 먹고 싶은 정도로 초콜릿을 너무 좋아하지만 건강에 안 좋아서 일주일 한 번만 먹어 봐요. 운동을 하든지 건강에 좋은 음식을 먹든지 그것을 하면 건강을 지킬 수 있을 것 같아요.

예시 4학년 [1]



예시 4학년 [2]

원문	교정본	교정 이유
내가 소개하고 싶은 책의 시각속의 의미를 부트레아를 칩어다.	내가 소개하고 싶은 책의 시각속의 의미를 부트레아를 칩어다.	이/가/조서! 주어를 강조한 때 시용로그 옮김 / 조서! 내용을 강조한 때 음.
국내외 해외에서도	국내 뿐만 아니라 해외에서도	나 시 연스... 유 구분으로 리뷰.
온상 속의 여권 노력을 하는지에 달려 있다	온상 속의 여권 노력을 하는지에 달려 있다	조사 오류
이 때문이다	이 때문이다	맞은 문법. 이이기 때문에
자연의 속에서	자연 속에서	어색한 표현
자기를 시도한다	심을 자도록 노력한다	ㄱ 적절함 표현
있겠지만	있겠지만	출자 오류
반역 시제도 갖춰지지 않았다	반역 시제도 갖춰지지 않았다	ㄱ 적절함 이피
학교에서 같이서 가는다	학교에 같이 서간다	받침이 없어서 '간다'를 써야 된다.



‘영국 Sheffield 대학에서의 한국어 작문 교육’에 대한 토론문

이수진(대구교대)

글쓰기는 학생들에게나 성인들에게나 가장 어렵고 힘든 언어 활동이라고 생각합니다. 모국어 작문도 어려운데 한국어를 외국어로 배우는 학습자들이 한국어 작문을 할 때는 더 복잡하고 다양한 제약이 있을 것입니다. 이들을 위한 한국어 작문 교육이 어떤 식으로 이루어지는지 항상 궁금하였는데, 영국 셰필드 대학교의 한국어 작문 교육 현장을 생생하게 전달해주신 조숙연 교수님께 감사드립니다. 발표문을 보고 더 자세히 설명 듣고 싶은 것들이 많았지만 시간 관계상 몇 가지만 추려서 질문드리려 합니다.

첫째, 설명해주신 ‘한국어 교육과정’은 한국어를 전공하는 학생들만을 위한 교육과정인지, 교양 과정으로 듣는 학생들을 포괄한 교육과정인지 궁금합니다. 대학에 따라 한국어 초급 과정은 교양 선택으로 운영하여 훨씬 다양하고 많은 수강생이 참여하고 중급부터 전공 수업이 이루어지는 경우도 있다고 들었습니다. 또 ‘한국학’ 전공에서 한국어 교육이 차지하는 비중이나 중요성도 궁금합니다.

둘째, 작문 교육 방법의 특징으로 통합 교육과 과정 쓰기 교육을 들어주셨습니다. ‘과정 쓰기 교육’이 구현되는 방식은 자세히 설명해 주셨는데 ‘통합 교육’에 대하여 추가 설명해 주시면 좋겠습니다. 듣기, 말하기, 읽기와의 언어 활동 통합인지 한국어 교육에서 다루는 텍스트 내용과의 통합 교육인지 혹은 둘 다를 의미하는지 궁금합니다.

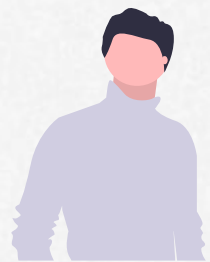
셋째, 초, 중급의 작문은 문법 요소를 학습하기 위한 수단으로 많이 이루어진다고 이해하였으며 이는 셰필드 대학뿐 아니라 한국어 작문 교육 전체의 특징이라고 생각합니다. 이 수준에서는 문장 완성하기, 번역 등 어느 정도 정형화된 교수법이 예상되는데 고급 수준의 작문 교육에서는 주로 어떤 교수법을 활용하는지 알고 싶습니다. 고급 단계는 학습자 수준도 다양하고 교재나 교육 내용의 수준이 급격히 높아져서 강의시 어려움을 겪는다는 말을 들었습니다.

넷째, 학생들의 한국어 작문 과제에 대한 피드백시 형식적인 오류뿐 아니라 내용적인 피드백도 중요하게 생각하는지, 그렇다면 어떤 식으로 이루어지는지 궁금합니다. ‘한국학’이라는 전공 고유의 내용과 관련해서도 내용적 피드백이 이루어질 수 있을지 생각해 봅니다.

해외에서 이루어지는 한국어 작문 교육을 이해할 수 있는 기회를 주신 학회와 발표자에게 감사드립니다. 견문이 부족하여 엉뚱한 질문을 드렸더라도 널리 양해해주시길 부탁드립니다.

2021년 봄 국제학술대회

세계시민사회의 작문, 교육, 문화



공동체 역량 강화를 위한 국어교육 방안

김민정(경남연구원)

I. 서론

기술 발전을 토대로 국제사회는 지구촌이라는 개념 아래, 국가 영토를 구분지은 ‘선’으로서의 국경의 개념을 없애고, 근대적 시민성을 벗어나 전 세계적으로 공생할 수 있는 방안을 모색하고 있다. 이는 교육 패러다임의 전환에도 영향을 미쳐, 최근 학교교육을 통한 ‘세계시민(global citizen)’ 양성을 목표로 하는 “세계시민교육(global citizenship education)”에 대한 요구가 높아지고 있다(한경구 외, 2015). “세계시민교육”은 세계시민성을 바탕으로 ‘지구촌 시대에 세계시민으로 살아가는 데 필요한 자질로, 세계 공동체 구성원으로서의 역할 수행을 위한 역량을 기르는 교육’을 의미한다(조대훈, 2016). 즉, 세계시민교육은 인류 보편적 가치를 지향하는(변종현, 2001) 세계시민성 함양을 목적으로 하는 교육이다. 그런데 이와 관련하여 탈국가적 시민성(설규주, 2001)으로서 세계시민성이 단일국가 시민성과 조화를 이룰 수 있을 것인가라는 문제가 남아 있다.

한편 작년 우리 일상을 완전히 뒤바꾼 COVID-19는 현재 진행형이며, 전 지구적 위기상황에 우리는 여전히 놓여 있다. 화석연료 사용, 산림 파괴 등은 경제 성장이라는 긍정적인 면을 가져다주었으나, 이는 생태계 질서 혼란으로 COVID-19와 같은 인수공통감염병 발생이라는 문제를 야기하였다. 또한 인간 활동에 의한 탄소 배출은 지구온난화로 이어지고, 이는 폭염, 폭설, 집중호우, 산불 등 자연재해를 발생시키고 그 피해는 고스란히 인간에게 돌아온다. 기후변화에 대한 위기 인식은 1997년 교토의정서, 2015년 파리협정 등으로 나타나며, 피할 수 없는 기후위기 상황 속에서 현재 전 세계적으로 탄소 순배출 0(Net-Zero)을 목적으로 기후위기에 적극적으로 대응하고 있다.

기후위기는 한 국가를 넘어선 전 지구적 문제로, 단일 개념으로서의 개인, 사회, 국가의 이기심이 지구 전체 공동체에 영향을 미치는 파급 효과가 매우 크다. 세계시민으로서 세계적 연대 및 확장을 통한 지구적 난제 해결이라는 그 역할(에듀인뉴스, 2016)¹⁾을 충실히 수행하기 위해서는 공동체 역량 함양이 핵심임을 알 수 있다. 이에 본 발표에서는 세계시민교육의 목표를 달성하기 위해서는 공동체 역량이 기본적이라고 생각하였으며, 이를 함양하기 위한 접근 방법으로 ‘국어교육’과 ‘기후위기’를 전략으로 설정하였다. 기후위기로 인해 발생할 수 있는 여러 문제를 더 이상 화이트 스완²⁾이 되도록 해서는 안 된다. 세계시민교육이 현재 인류 전체가 공통적으로 처한 절실한 환경 속 공동체의 지속가능성을 담보할 수 있는 기제로 작동할 수 있도록 교과교육에서도 이에 대한 방안을 모색해야 한다. 이에 본 발표에서는 국어교육 내에서 공동체 역량 향상을 위한 방안으로 기후위기를 주제로 한 교육 방안을 제안하고자 한다.

1) 에듀인뉴스(2016). “[기고] 왜 세계시민교육을 해야 하는가?”. 박환보 충남대학교 교육학과 교수. 서혜정 기자 (2016.11.15.). <https://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=7036>(검색일: 2021.03.11.).

2) 화이트 스완(White Swan)이란 과거 경험상 충분히 예측이 가능하고, 이의 예방 가능성도 있었으나, 제때 적절한 대응책을 마련하지 못해 문제가 발생하는 경우를 뜻함.

출처: 조선일보. “[경제용어] 블랙 스완, 화이트 스완, 그레이 스완”. 김윤기 기자(2019.03.28.). <http://news.imaail.com/Economy/2019032811430602658>(검색일: 2021.03.11.).

II. 이론적 배경

1. 세계시민교육과 공동체 역량

세계시민교육이란 세계시민 양성을 목표로, 세계시민성(global citizenship)을 함양하기 위한 교육으로(이성희 외, 2015), UNESCO에서는 이를 ‘보다 정의롭고 평화로우며, 포용적이고, 관용적이며, 안전하고, 지속가능한 세상을 만드는 데 학습자에게 요구되는 기술, 지식, 가치, 태도를 함양하는 패러다임’으로 정의하고 있다(UNESCO, 2014). 이는 세계 차원에서의 집단 정체성, 연대감 등의 가치를 지지한다는 점에서 전통적 시민교육과 차이가 있다(조대훈, 2016).

<표 1> 전통적 시민교육과 세계시민교육 비교(조대훈, 2016)

전통적 시민교육	세계시민교육
수동적인 수용자로서의 학습자	능동적인 교육 주체로서의 학습자
기존의 사회 가치·규범의 전수	변혁적인 교육
지식·내용 이해 중심의 교육	과정·문제해결 중심의 교육
국가가 정한 학교 지식의 습득 강조	실제 세계에서의 행동 및 참여 강조
시민성에 대한 간접적인 교수·학습	시민성의 반성적 실천 중심의 교수·학습
단기적·공식적 교육과정 위주의 교육	평생교육적·다면적 형태의 교육

위와 같이 세계시민교육은 학습자의 권리와 의무를 깨달을 수 있는 기회를 제공해 줌으로써, 실천을 통해 세계시민성을 배우는 교육이다. 이처럼 세계시민교육에서의 핵심은 ‘세계시민성’ 혹은 ‘세계시민의식’으로, 연구자마다 정의한 세계시민의식 구성요인은 매우 다양한데,³⁾ 이들의 논의를 종합해 보면, “세계시민의식”이란 ‘문화적 다양성을 인식하고, 존중하고, 포용하며, 행동에 대한 책무성과 연결시켜 사회적 정의와 지속가능성을 향상시키는 것’으로 볼 수 있다(Reysen & Miller, 2013; Siner et al., 2013; 윤성혜, 2017: 20 재인용). 한편 이는 Morais & Ogden(2010)에서 제시한 세계시민의식 개념 모형을 통해서도 알 수 있다.

3) 연구자마다 정의한 세계시민의식의 구성요인은 다음과 같음(박경희·박환보·김남순, 2018: 47 재인용).

연구자	구성 요인
Reysen & Miller(2013)	세계에의 관심, 다양성에 대한 인정, 사회정의, 지속가능성, 타인을 도우려는 실제적 행동, 행동에 대한 책임
Schulz et al.(2017)	성인지, 이민자에 대한 태도, 국가 및 역사의식, 국제관계에 대한 관심
윤철경 외(2010)	사회정의 및 평등, 환경보전 및 지속가능한 발전, 타문화 수용 및 다문화 감수성
신인순·김옥순(2012)	인간의 보편적 가치, 다양성에 대한 가치 존중, 세계문제에 대한 흥미와 관심, 문제해결에 대한 참여의지, 세계지향성
김태준 외(2016)	성인지, 이민자에 대한 태도, 국가 및 역사의식, 국제관계에 대한 관심, 글로벌 의사소통



[그림 1] 세계시민의식 개념적 모형(Morais & Ogden, 2010)

이처럼 세계시민의식은 지식, 기능, 태도로 구성되어 있으며, 각각은 다음과 같이 정의할 수 있다(윤성혜, 2017: 7 재인용).

- 지식: 국가사회를 넘어서 더 넓은 세계가 있다는 것을 알고(Gogan, 2000), 세계의 상호의존적 체제를 이해하는 것(송민경, 2014)
- 기능: 세계적·지역적 참여 행동에 필요한 기능으로, 세계화 현상에 대해 주제적으로 접근하여 비판적·창의적으로 생각하고, 스스로에 대해 반성적으로 인식할 수 있는 역량을 포함함. 또한 여기에는 타인들과 의사소통하고, 네트워킹할 수 있는 능력 등이 포함됨(월드비전, 2015; Oxfarm, 2015)
- 태도: 인간의 존엄성과 권리, 다른 사람의 견해와 감정, 다양성 등 인류 보편 가치를 추구하고 이러한 가치에 헌신하는 태도를 말함(Cogan, 2000; Oxfarm, 2015)

지금까지 살펴본 세계시민교육과 세계시민의식의 개념을 종합하면, ‘공동체 역량’이 핵심 역량을 확인할 수 있다. “공동체 역량”이란 2015 개정 교육과정에는 ‘지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 역량’으로 정의되고 있다. 이처럼 “세계시민교육”이 ‘하나의 인류 공동체라는 의식, 지구와 지구 공동체에 대한 참여의식과 책임감, 자신의 공동체보다 상위 도덕법칙을 준수하고 수용하는 태도, 세계 정부에의 헌신(지구적 문제 공동 대응)과 기여를 가르치는 교육’일 때 Heater(1990), 공동체 역량은 그 핵심임이 명백하다.

2. 기후위기 대응을 위한 공동체 역량

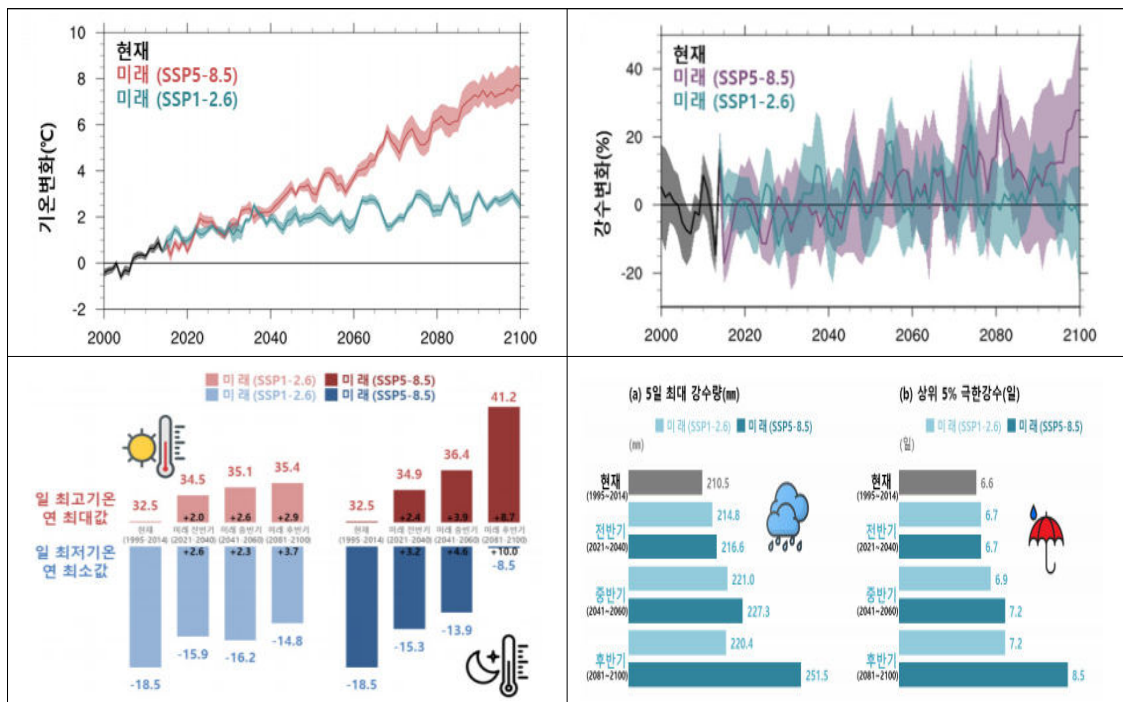
기후변화는 이제 더 이상 ‘변화’가 아니라 ‘위기’라고 불릴 정도로, 최근 몇 년간 나타는 폭염, 한파 등 극심한 이상기후 현상은 오히려 일상화가 되었다. 기상청 보도자료(2021.01.28.)에서 알 수 있는 것과 같이 2020년 우리나라에는 역대 가장 긴 장마철, 연이은 태풍, 겨울철 이상고온 등과 같이 일상적이지 않은 이상기후 현상이 발생하였다. 이러한 경고는 2018년 폭염, 2019년 태풍과 같이 매년 다른 방식의 ‘재난’ 상황으로 나타났다(최우리, 2020). 기후변화는 자연적으로 발생할 수밖에 없지만(이나미, 2016), “지금의 기후위기”는 인간 행동에 의한 것이다. 긴 시간 동안 평균값을 기준으로 조금씩 변화를 보이는 자연적인 기후 움직임인 ‘기후변동성’과 달

리, 현재의 기후위기는 산업발달로 인해 증가한 화석연료의 사용으로 인한 결과이다. 이는 1992년에 UN에서 발의하고, 1994년 우리나라에서 발효한 ‘기후변화에 관한 국제연합 기본협약’ 제1조제2항에서 정의한 “기후변화”의 개념을 통해서도 알 수 있다.⁴⁾

제1조(정의)

2. “기후변화”라 함은 인간활동에 직접 또는 간접으로 기인하여 지구대기의 구성을 변화시키는 상당한 기간 동안 관측된 자연적 기후가변성에 추가하여 일어나는 기후의 변화를 말한다.

이처럼 기후위기의 원인은 인간행동에 의한 것으로, 인위적 요인에 의한 기후변화 전망은 매우 심각한 양상을 보인다. 산업혁명 이후 인간의 화석연료 사용에 의해 배출된 온실가스는 지표 기온, 해양 온도, 해수면 상승, 강수량 증가 등의 문제를 일으켰다. 아래는 한반도의 SSP 시나리오에 따른 연 평균 기온, 강수, 극한기후지수를 보여준다.⁵⁾



[그림 2] SSP 시나리오에 따른 한반도 기후변화 양상(국립기상과학원, 2020)

이처럼 인간에 의한 기후위기는 자연현상에서의 변화를 야기할 뿐 아니라, 사회변화의 원인이 되기도 한다(이나미, 2016). 기후위기는 원인과 결과 간의 시간적 괴리 뿐 아니라 가해자와 피해자가 다르다는 점에서 기후정의(Climate Justice)라는 문제를 야기한다. “기후변화 취약계층”

4) 국가법령정보센터. www.law.go.kr(검색일: 2021.04.01).
 5) IPCC 5차 평가보고서까지는 RCP(Representative Concentration Pathways) 시나리오(대표농도경로)가 사용되었는데, 이는 2100년 지구의 복사강제력을 기준으로 한 온실가스 대표농도경로 시나리오이다. 한편 해당 시나리오는 사회경제학적 요소를 반영하지 못한다는 한계가 있어 IPCC 6차 평가보고서부터는 SSP 시나리오(RCP 시나리오에 미래 인구 수, 토지이용 등 사회경제학적 요소까지 고려한 시나리오; 공통사회경제경로: Shared Socioeconomic Pathways)를 활용함.

이라는 용어가 학계에서 논의될 정도로⁶⁾ 기후위기는 취약계층에게 불평등하게 작용하고 있다. 일례로 전 세계적으로 보자면, 북반구 선진국이 전 세계 이산화탄소 배출량의 약 70%를 배출하고 있다. 하지만 이로 인한 피해는 사회·경제적 입지가 약한 국가 및 개발도상국에 그 피해가 집중되고 있다(DARA, 2012; Kreft et al., 2015; 홍은경, 2016: 74 재인용). 우리나라로 지역을 한정짓는다면, 폭염으로 인한 취약계층은 65세 이상 노인, 장애인, 직업상 노출이 많은 사람으로, 특히 도시 야외노동자의 경우에는 실내에 머무르는 사람에 비해 폭염에 대응할 수 있는 장비 없이 직접적인 더위에 노출된다는 점에서 이들의 취약성은 매우 높다고 볼 수 있다(그린피스, 2020). 이처럼 기후위기는 개인 뿐 아니라 전 세계적으로 영향을 미친다는 점에서 개별적 단위가 아니라 모두가 공동체적 인식을 바탕으로 노력해야 한다. 특히, 가해자와 피해자가 다른 기후위기 문제를 해결하기 위해서는 “지구 공공재(Global Public Goods)”라는 인식이 바탕이 되어야 한다(고문현, 2020).

이처럼 기후위기는 우리 모두에게 시급한 문제이며, 이의 해결을 위한 핵심 역량은 공동체 역량이다. 이에 본 연구에서는 세계시민교육 목표 달성의 일환으로서 공동체 역량이 잘 발휘되기 위해서는 전 세계적으로 모두가 공감할 수 있을 만한 문제를 상정하는 것이 중요하다고 판단하였으며, 그것이 바로 ‘기후위기’라고 정의하였다.

Ⅲ. 공동체 역량 향상에서의 국어교육 역할

지식 정보화 사회로의 진입, 제4차 산업혁명 시대 도래 등은 일상에서의 예측을 어렵게 하였고, 이러한 현실은 COVID-19로 인해 더욱 강화되었다. 불확실성을 기반으로 하는 변화하는 사회에 대응할 수 있는 개인의 능력과 관련된 개념이 바로 ‘역량’이다. 여러 연구자마다 그 정의는 다양하나, “실제적 맥락 내에서 개인의 수행과 관련된 능력으로 여러 영역에 걸친 전이가능성”이라는 공통점이 있다(이정우 외, 2016). 이러한 “핵심역량”이라는 개념은 2015년 개정 교육과정에서 처음 명시되었으며, 이후 이는 담론 수준을 넘어, 이미 각 국가의 교육 정책으로 실행되는 단계에 들어섰다(서영진, 2019). 한편 교육과정 상에서는 이를 다음과 같이 정의하고 있다(교육부, 2015a; 한혜정 외, 2015).

핵심역량은 교육과정이 추구하는 인간상을 구현하기 위해 교과교육을 포함한 학교교육 전 과정을 통해 중점적으로 길러져야 하는, 누구에게나 보편적인 능력으로, 이는 공동체의 일원으로서 살아가고, 학습하고, 일하고, 공헌하는 데 필요하다.

6) 기후변화 취약계층에 대한 정의는 연구자마다 다양한데, 명수정 외(2012)에서는 다음과 같은 기준에 따라 분류할 수 있음.

기준	취약계층 항목
연령	고령층 인구, 영·유아 인구
에너지	저소득층 에너지 효율 개선 사업 대상자, 저소득층 난방연료 지원 사업 대상자, 저소득층 전기요금 지원 사업 대상자
거주지	비닐하우스 및 판잣집 거주자
사회적 소외계층	장애인, 국민기초생활보장 수급자, 노숙인, 독거노인 가구, 외국인, 외국인 근로자, 결혼 이민자, 비정규직 근로자, 단순노무 종사자(야외 근로 종사자)

2015 개정 교육과정에서의 핵심역량은 ‘자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적사고 역량, 심미적감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량’의 총 6가지를 제시하고 있으며, 이 중 “공동체 역량”은 ‘지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 역량’으로 정의된다(교육부, 2015a).

한편 국어는 사고와 의사소통의 도구로서, 학습자는 국어를 활용하여 자아를 인식하고 타인과 교류하며 세계를 이해한다(교육부, 2015b). 즉, 국어교과는 학습자의 공동체 역량 향상을 위한 도구 교과로서의 성격을 지니고 있으며, 이는 교육부(2015b)에서 설정하고 있는 국어과 핵심역량 중 하나가 ‘공동체·대인관계 역량’인 것을 통해서도 알 수 있다. 교육부(2015b)에서의 “공동체·대인관계 역량”은 ‘공동체의 가치와 공동체 구성원의 다양성을 존중하고 상호 협력하며 관계를 맺고 갈등을 조정하는 능력’으로 정의된다. 앞서 교육과정 총론에서의 ‘공동체 역량’과 국어과 교육과정에서의 ‘공동체·대인관계 역량’을 종합하였을 때, “공동체 역량”은 ‘구성원의 다양한 가치를 존중함으로써 궁극적으로 협력적인 관계를 맺는 것’으로 정의할 수 있다. 박선화 외(2018)에서는 국어과 ‘공동체·대인관계 역량’ 하위 요소와 그 의미를 다음과 같이 정의하였다.

<표 2> 국어과 ‘공동체·대인관계 역량’ 하위요소 및 그 의미(박선화 외, 2018)

교과 역량	하위요소	의미
공동체·대인관계 역량	다양성 존중 및 상호 협력	공동체 구성원 각자의 개별적 특성이 갖는 다양성을 인정하고 상호 존중하는 능력
	관계 형성 및 발전	관계를 형성하고 발전시키는 능력
	갈등 관리 및 조정	공동체 구성원의 다양한 입장 차로 인해 발생하는 갈등을 관리하고 조정하는 능력

이처럼 국어과 ‘공동체·대인관계 역량’은 총론의 핵심역량으로서의 ‘공동체 역량’과 큰 틀에서 밀접하게 관련되어 있으나, 세부적으로는 관점이나 내용의 차이가 있음을 알 수 있다(김혜련, 2019).

<표 3> ‘공동체 역량’과 ‘공동체·대인관계 역량’의 요소(김혜련, 2019)

공동체 역량	①[내용 요소]지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 ②[수행 요소]참여하는 역량	공동체·대인관계 역량	①[내용 요소]공동체의 가치와 공동체 구성원의 다양성을 ②[수행 요소]존중하고 상호 협력하며 관계를 맺고 갈등을 조정하는 능력
--------	--	-------------	--

위 표와 같이 총론과 달리 국어과 핵심역량은 ‘대인관계’와 ‘공동체’를 병렬 조합함으로써 ‘공동체 역량’에서 구성원 간의 ‘관계’에 대한 요구를 강조하고 있다(김혜련, 2019). 이는 두 역량에 포함되어 있는 내용과 수행요소를 통해서 확인할 수 있는데, 국어과 핵심역량인 ‘공동체·대인관계 역량’에서는 ‘구성원’, ‘상호 협력’, ‘관계’라는 단어를 통해 앞서 언급하였듯 ‘대인관계’적

역량을 강조하고 있음을 알 수 있다. 박선화 외(2018)에서의 2015 개정 국어과 교육과정 중학교 성취기준 중 ‘공동체·대인관계 역량’을 함양하기에 적합한 교과 역량에 대한 국어교사 20명의 1, 2차 응답 중 그 비율이 40%가 넘는 성취기준을 제시하면 다음과 같다.

- [9국01-02] 상대의 감정에 공감하며 적절하게 반응하는 대화를 나눈다.
- [9국01-04] 토의에서 의견을 교환하여 합리적으로 문제를 해결한다.
- [9국01-06] 청중의 관심과 요구를 고려하여 말한다.
- [9국01-12] 언어폭력의 문제점을 인식하고 상대를 배려하며 말하는 태도를 지닌다.
- [9국04-09] 통일 시대의 국어에 관심을 가지는 태도를 지닌다.
- [9국05-03] 갈등의 진행과 해결 과정에 유의하며 작품을 감상한다.

‘공동체·대인관계 역량’ 관련 중학교 성취기준을 토대로 국어과에서는 공동체 역량 향상을 위해 ‘타인과 협력적 관계 형성’을 목표로 교수·학습을 계획해야 함을 알 수 있다. 한편 이를 근거로 2015 개정 고등학교 1학년 국어 성취기준 중 ‘공동체·대인관계 역량’과 관련된 성취기준을 도출하면 다음과 같다.

- [10국01-01] 개인이나 집단에 따라 듣기와 말하기의 방법이 다양함을 이해하고 듣기·말하기 활동을 한다.
- [10국01-02] 상황과 대상에 맞게 언어 예절을 갖추어 대화한다.
- [10국01-04] 협상에서 서로 만족할 만한 대안을 탐색하여 의사 결정을 한다.
- [10국01-05] 의사소통 과정을 점검하고 조정하며 듣고 말한다.
- [10국01-06] 언어 공동체의 담화 관습을 성찰하고 바람직한 의사소통 문화 발전에 기여하는 태도를 지닌다.
- [10국02-01] 읽기는 읽기를 통해 서로 영향을 주고받으며 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 읽는다.
- [10국03-01] 쓰기는 의미를 구성하여 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 쓴다.
- [10국03-04] 쓰기 맥락을 고려하여 쓰기 과정을 점검·조정하며 글을 고쳐 쓴다.
- [10국03-05] 글이 독자와 사회에 끼치는 영향을 고려하여 책임감 있게 글을 쓰는 태도를 지닌다.
- [10국05-01] 문학 작품은 구성 요소들과 전체가 유기적 관계를 맺고 있는 구조물임을 이해하고 문학 활동을 한다.

국어는 우리가 일상생활에서 의사소통을 통해 타인과 관계를 맺고, 유지하고, 발전시켜 나가는 데 기본적인 도구이다. 특히 듣고 말하는 구어적 의사소통은 화자와 청자가 상호교섭을 통해 의미를 공유하는 과정이라는 점에서 기인해 볼 때, 특히 ‘듣기·말하기’와 관련된 성취기준이 ‘공동체·대인관계 역량’과 많은 관련이 있는 것은 당연하다고 볼 수 있다.

한편 박선화 외(2018)에서는 중학교 교사 474명을 대상으로 국어과 교수·학습 및 평가에서의 핵심역량에 대한 중요성 인식 정도를 물어본 결과, ‘의사소통 역량’에 대한 평균이 4.79로 가장 높게 나타났으며, ‘공동체·대인관계 역량’은 4.69로 차순위로 그 평균이 높았는데, 이는 대부분의 국어교사는 학습자가 국어교과를 통해 ‘공동체·대인관계 역량’을 향상할 필요가 있음을 인식하고 있다는 것을 보여준다. 그러나 해당 역량을 수업에서 함양하기 어렵다고 인식하는

정도가 3.20점으로 나타나, 6가지 국어과 핵심역량 중 수업의 어려움 인식 정도가 높은 핵심역량 3번째로 나타났다.⁷⁾

<표 4> 국어과 핵심역량에 대한 국어교사의 수업 어려움 인식 정도

국어과 핵심역량	평균	표준편차
비판적·창의적 사고 역량	3.38	0.84
자료·정보 활용 역량	2.89	0.83
의사소통 역량	2.99	0.87
공동체·대인관계 역량	3.20	0.90
문화 향유 역량	3.14	0.87
자기 성찰·계발 역량	3.32	0.88

종합하면 국어교육에서의 ‘국어’는 표현 및 이해라는 의사소통 활동의 도구로, 국어교육은 ‘소통’을 본질로 하고 있음을 알 수 있다. 이처럼 국어는 그 자체가 ‘공동체(·대인관계) 역량’과 밀접하게 관련되어 있으나, 국어교사는 실제 국어 수업 맥락에서 이를 함양함에 어려움을 느끼고 있다. 이는 수행성, 총체성, 맥락성이라는 특성에 기인한 것으로 판단된다. 사회적 맥락 내에 내재하여 있는 가치와 기준을 고려하여 발휘되는 능력인 역량(윤정일 외, 2007)을 실질적으로 평가하기 위해 다음과 같이 평가를 수행해야 한다.⁸⁾

- [지침 1] 핵심역량의 평가요소를 교과와 교육과정을 고려하여 구체화한다.
- [지침 2] 핵심역량의 총체성을 고려하여 지식, 기능, 가치/태도를 종합적으로 평가할 수 있도록 한다.
- [지침 3] 핵심역량의 수행성과 맥락성을 고려하여 학생들이 배운 내용을 적용하여 무엇을 할 수 있는지를 평가한다.
- [지침 4] 학습의 과정과 결과를 평가하며, 평가의 과정에서 핵심역량의 신장이 이루어질 수 있도록 한다.
- [지침 5] 핵심역량의 복합성과 학습 가능성을 고려하여 다양한 방법으로 핵심역량의 다양한 측면을 여러 차시에 걸쳐 평가한다.
- [지침 6] 핵심역량의 복합성을 고려하여 평가의 주체가 다양화될 수 있도록 한다.
- [지침 7] 핵심역량의 특성을 고려한 수행 과제를 개발한다.
- [지침 8] 핵심역량의 학습가능성 및 발달적 특성을 고려하여, 학생들의 핵심역량 신장을 위한 피드백 계획을 수립한다.

핵심역량 함양을 위한 평가 방식의 전환은 교수·학습의 변화를 야기하였다. 즉, 이는 지식 전달이 아닌 학생이 실제성을 지닌 사회적 맥락 내에서 지식, 기능, 태도를 종합적으로 향상시킬 수 있도록 수업 설계 방향 전환에 영향을 미쳤다. 이처럼 핵심역량 향상을 위한 교수·학습은 ‘①학생의 총체적 역량 향상’, ‘②실제 수행 능력 제고’, ‘③실제성 있고 도전적인 과제’라는 조건을 만족해야 하기에 교사 입장에서는 수업 운영을 어렵게 인식하게 되는 것으로 판단된다.

7) 해당 문항에 응답한 교사는 총 457명으로, 점수가 높을수록 수업에서 핵심역량 함양을 위한 수업이 어렵다고 인식하는 것을 뜻함(박선화 외, 2018).

8) 에듀인뉴스(2017). “[기고] 핵심역량을 어떻게 평가할 것인가?”. 이정우 한국교육과정평가원 연구위원. 지성배 기자 (2017.06.05.). <https://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=8456>검색일: 2021.04.15.).

이에 본 연구에서는 국어교사의 ‘공동체(·대인관계) 역량’ 향상을 목표로 한 실제 수업에서 목표 달성 용이성 제고를 위한 수업 설계 예시(안)를 제공하고자 한다. 이때 더욱 실제성 있는 과제 제시 및 목표 달성을 위한 전 지구적 협력이 필요한 문제 제기를 위해 교수·학습의 큰 내용적 주제를 ‘기후위기’로 설정하였다. ‘기후위기’는 지금 현재 우리 눈앞에 닥친 매우 시급한 문제이며(실제성, 맥락성), 그 피해는 누구에게나 영향을 미치며,⁹⁾ 이를 해결하기 위해서는 공동의 노력이 필요하기 때문이다(공동체 역량이라는 목표 달성).

IV. 공동체 역량 향상을 위한 국어교육 방안

지금까지 세계시민교육 및 국가 교육과정에서의 핵심 역량으로서의 공동체 역량의 위치를 살펴보았으며, 또한 기후위기라는 우리 앞에 놓인 현실을 타개하기 위해서도 공동체 역량이 얼마나 중요한지 역시 확인할 수 있었다. 이에 여기에서는 ‘①교육 목표로서의 공동체 역량 향상, ②목표 달성을 위한 교육 주제로서의 기후위기’를 전제로 한 교육적 방안의 예를 제시하였다.

기술 발전은 교육의 전반(내용, 교수·학습 방법, 평가 등)에도 영향을 미치게 된 현 시점에서 국어교육은 타인에 대한 공감 능력, 상상력에 기반한 창의성, 협업 능력 등과 같이 인간 고유의 능력을 발전시키는 방향으로의 전환에 대비하여야 한다(서영진, 2019). 여기서는 인공지능과 대비하여 인간만이 지닌 “협업” 즉, 공동체 역량을 향상을 위한 교육 현장에서 직접적으로 적용할 수 있는 교수·학습(안)으로 ‘①공동체적 관점에서 기후위기 문제 해결 방법에 대한 자신의 생각쓰기, ②기후소설을 읽고, 대응방안 토의하기, ③「기후위기 특별법」 제정하기’의 3가지를 제시하였다.

첫째, ‘공동체적 관점에서 기후위기 문제 해결 방법에 대한 자신의 생각쓰기’와 관련된 국어과 성취기준은 다음과 같다.

[중학교 1~3학년]

[9국02-06] 동일한 화제를 다른 여러 글을 읽으며 관점과 형식의 차이를 파악한다.

[9국03-01] 쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다.

[9국03-06] 다양한 자료에서 내용을 선정하여 통일성을 갖춘 글을 쓴다.

기후위기는 이를 바라보는 시각에 따라 크게 2가지 관점으로 구분되는데, 하나는 기후위기 부정론자의 관점이 그것이고, 다른 하나는 기후위기의 심각성을 인지하고, 문제 해결을 위한 노력을 촉구하는 관점이다. 기후위기는 지금 우리 일상에서도 경험하고 있는 문제이지만, 당사자의 이익과 결부되어 이를 부정하는 관점이 있다. 그러나 기후위기를 거짓말이라고 믿는 입장은 앞서 살펴본 바와 같이 거짓말임을 알 수 있다. 또한 이를 해결하기 위해서는 전 지구가 하나가 되어 문제를 해결해야 한다는 것 역시 당연한 사실이다. 본 수업의 목표가 ‘공동체 역량 향상’이라는 점에서 학생은 우선 기후위기에 대한 사실적 이해를 통해, 기후위기가 거짓이 아니라는 지식을 갖추어야 한다. 이후 기후위기 문제에 대한 찬/반 양론의 입장이 담긴 글을 읽고, 왜 논제에 대한 입장 차이가 발생했는지 이해하고, 이를 좁힐 수 있는 해결 방안에 대한 한 편의 글

⁹⁾ 앞서 언급하였듯이, 선진국(부유층)-개발도상국(빈곤층), 여성-남성 등에 따라 그 피해의 영향 정도에는 차이가 있지만, 이 문제를 해결하지 못하면 결국에는 모두가 피해자가 될 수밖에 없다는 점에서 ‘기후위기’의 피해는 누구에게나 영향을 미친다고 볼 수 있음.

을 쓰는 과정으로 수업을 진행해야 한다. 이에 대한 교수·학습 과정안 예시는 다음과 같다.

<표 5> 교수·학습 과정안 예시(1)

국어과 교수·학습 과정안

차시	1-2차시	학습 방법	강의 및 실습 (개별 학습)
학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 동일한 화제에 대한 다양한 관점을 이해한다. ▪ 자신의 생각을 한 편의 글로 표현할 수 있다. 		
단계	학습 요소	교수·학습 활동	자료 및 유의사항
도입 (5')	<ul style="list-style-type: none"> □ 분위기 조성 □ 학습동기 유발 □ 학습 목표 확인 	<ul style="list-style-type: none"> □ 인사 및 출석 확인하기 □ 동일 화제에 대한 관점의 차이가 드러나는 글 읽기 <ul style="list-style-type: none"> - 한국의 COVID-19 대응 방안에 대한 관점이 다른 두 신문기사 이해 <ul style="list-style-type: none"> → (긍정) “국민 5명 중 4명 “정부 코로나19 대응 잘한다”” → (부정) “코로나 이후-큰 정부의 함정” □ 학습 목표 확인하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 신문기사 ✓ 동일한 화제에 대한 입장 차이가 발생하게 된 이유를 설명한다.
전개 1 (35')	<ul style="list-style-type: none"> □ 화제에 대한 다양한 관점 파악 	<ul style="list-style-type: none"> □ 기후위기의 심각성 이해하기 <ul style="list-style-type: none"> - 기후위기 심각성에 대한 과학적 근거 이해 - 기후위기가 인류에 미치는 영향 이해 □ 기후위기에 대한 두 관점의 글 읽기 <ul style="list-style-type: none"> - 기후위기에 대한 두 관점 이해 - 입장 차이가 발생한 이유 파악 - 입장을 좁힐 수 있는 방법 모색 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 학습 PPT 혹은 동영상 ✓ 이때 기후위기에 대한 과학적 근거를 기반으로, 기후위기 심각성을 이해할 수 있도록 한다. ✓ 개인과 개인, 개인과 기업, 기업과 정부 등 다양한 주체별 입장 차이가 발생할 수 있음을 이해하고, 이들 간 문제를 해결한 사례를 제공한다.
전개 2 (35')	<ul style="list-style-type: none"> □ 문제 해결적 글 작성 	<ul style="list-style-type: none"> □ 쓰기 단계 이해하기 <ul style="list-style-type: none"> - 글 작성 단계(계획하기→글쓰기→고쳐쓰기)에 대한 이해 □ 화제에 대한 한 편의 글쓰기 <ul style="list-style-type: none"> - 기후위기 문제 해결을 위한 방법에 대한 자신의 생각을 나타내는 글 작성 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 기후위기의 심각성을 바탕으로, 이를 해결할 수 있는 방법적 측면에서 접근하는 글을 쓸 수 있도록 한다.
정리 (5')	<ul style="list-style-type: none"> □ 요약 및 정리 □ 형성평가 □ 차시 예고 	<ul style="list-style-type: none"> □ 학습 내용 정리하기 <ul style="list-style-type: none"> - 화제에 대한 다양한 관점 이해 - 글 작성 단계 이해 □ 형성평가 문항 풀기 □ 다음 차시 확인하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 학습 PPT ○ 형성평가지

둘째, ‘기후소설을 읽고, 대응방안 토의하기’에 대한 교수·학습 방향을 제안하면 다음과 같다. 기후소설(Cli-fi)은 기후위기로 인해 변화된 일상을 소재로 하는 새로운 문학 장르로, 그 예시로는 「안녕, 아빠! 여기는 지구」, 「스노볼 드라이브」, 「드라이」 등이 있다. 각 소설의 배경은 햇빛이 강해져 밖에 나갈 수 없는, 끊임없는 폭우가 쏟아지는 상황, 녹지 않는 눈이 내리는 겨울 등 기후위기로 인해 완전히 달라진 세상이다. 이러한 기후소설의 배경에서 등장인물은 다양한 문제를 경험하고 이를 해결하는 과정에서 등장인물 간 갈등이 발생한다. 이들의 갈등은 기후위기가 궁극적인 원인으로 작용한다. 이에 아래와 같은 국어과 성취기준을 바탕으로 ‘기후위기에 대응하기 위한 해결 방안 모색하기’라는 학습 목표 달성을 위한 교수·학습 방안을 계획해 볼 수 있다.

<표 6> 교수·학습 과정안 예시(2)

국어과 교수·학습 과정안

차시	1-2차시	학습 방법	강의 및 토의 (모둠 학습)
학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> 소설 속 갈등의 원인과 해결 과정을 이해한다. 문제를 해결하기 위해 협력적 의사소통을 할 수 있다. 		
단계	학습 요소	교수·학습 활동	자료 및 유의사항
도입 (5')	<ul style="list-style-type: none"> 분위기 조성 과제 확인 학습동기 유발 학습 목표 확인 	<ul style="list-style-type: none"> 인사 및 출석 확인하기 모둠별 소설 읽기 활동 확인하기 매체 속 인물 간 갈등 해결 과정을 담은 자료 시청하기 학습 목표 확인하기 	<ul style="list-style-type: none"> 동영상 자료
전개 1 (35')	<ul style="list-style-type: none"> 소설 속 갈등 이해 	<ul style="list-style-type: none"> 소설 속 갈등 학습하기 <ul style="list-style-type: none"> 갈등의 개념 및 유형 갈등의 기능 및 중요성 모둠별 과제 소설 속 갈등 파악하기 <ul style="list-style-type: none"> 소설 속 갈등의 원인 파악 등장인물의 갈등 해결 방안 확인 모둠별 과제 소설 속 갈등 해결 방안 평가하기 <ul style="list-style-type: none"> (공동체적 관점에서) 등장인물의 갈등 해결 방안 평가 	<ul style="list-style-type: none"> 학습 PPT, 학습지 이때 소설 속 갈등의 근본적인 원인이 기후위기라는 점을 설명한다. 학습지
전개 2 (35')	<ul style="list-style-type: none"> 문제 해결을 위한 의사소통(토의) 	<ul style="list-style-type: none"> 기후위기 현상 이해하기 <ul style="list-style-type: none"> 기후위기 현상 이해 소설 속 기후위기 현상 이해 기후위기 상황에서의 문제 해결 방안 토의하기 <ul style="list-style-type: none"> 기후위기 상황 대처 방안 토의 모둠별 토의 결과 발표하기 	<ul style="list-style-type: none"> 학습 PPT 기후위기 현상에 의해 소설 속 갈등의 다양한 갈등이 발생할 수 있음을 설명하고, 그러므로 이를 해결하는 것이 중요함을 인지시킨다. 학습지
정리 (5')	<ul style="list-style-type: none"> 요약 및 정리 형성평가 차시 예고 	<ul style="list-style-type: none"> 학습 내용 정리하기 <ul style="list-style-type: none"> 소설 속 갈등 개념, 유형 등 기후위기 상황에서의 공동체적 관점의 중요성 형성평가 문항 풀기 다음 차시 확인하기 	<ul style="list-style-type: none"> 학습 PPT 형성평가지

[중학교 1~3학년]

[9국01-04] 토의에서 의견을 교환하여 합리적으로 문제를 해결한다.

[9국05-03] 갈등의 진행과 해결 과정에 유의하며 작품을 감상한다.

셋째, 「기후위기 특별법」 제정하기의 경우에는 사회과와 통합하여 수업을 운영할 수 있으며, 관련 국어과·사회과 성취기준은 다음과 같다.

[고등학교 1학년]

[10국02-03] 삶의 문제에 대한 해결 방안이나 필자의 생각에 대한 대안을 찾으며 읽는다.

[10통사02-03] 환경 문제 해결을 위한 정부, 시민사회, 기업 등의 다양한 노력을 조사하고, 개인 차원의 실천 방안을 모색한다.

[10통사04-02] 인간 존엄성 실현과 인권 보장을 위한 헌법의 역할을 파악하고, 준법 의식과 시민 참여의 필요성에 대해 탐구한다.

위의 성취기준에서와 같이 고등학교 통합사회 성취기준을 살펴보면 우선 「10통사02-03」 성취기준은 국내외 환경 문제 해결을 위한 정부의 제도적 노력, 시민단체 캠페인, 기업 차원의 시설 정비 및 기술 개발 등을 포함하여 개인적 차원에서 할 수 있는 실천 방안을 탐색함으로써 결론적으로 환경 문제 해결을 위한 다양한 주체의 역할을 확인하는 데 그 목적이 있다. 즉, 기후위기의 상황에서 개인, 단체 및 기업, 정부는 어떠한 노력을 해야 하는지가 「기후위기 특별법」상에 포함될 수 있을 것이다. 다음으로 「10통사04-02」 성취기준은 인권 보장을 위한 헌법의 역할을 파악함으로써 시민 참여의 의미와 필요성에 대해 인식하는 것을 목표로 한다. 이때 사회 변화로 인해 새롭게 요구되거나 등장하는 인권 내용 학습이 활동 예시로 교육과정상에 제시되어 있는데, 기후위기로 인해 등장한 인권의 위기에 대한 내용을 다룰 수 있다. 즉, 이는 「기후위기 특별법」에 대한 목적 및 이의 제정 이유에 대한 근거로 기능할 수 있다.

<표 7> 교수·학습 과정안 예시(3)

국어과 교수·학습 과정안

차시	1-2차시	학습 방법	토의 및 실습 (모둠 학습)
학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> 인간의 존엄성을 이해하고, 이를 보장하기 위한 방법을 모색할 수 있다. 주체별(개인, 사회, 국가 등) 환경 문제 해결 방안을 설명할 수 있다. 		
단계	학습 요소	교수·학습 활동	자료 및 유의사항
도입 (5')	<ul style="list-style-type: none"> 분위기 조성 학습동기 유발 학습 목표 확인 	<ul style="list-style-type: none"> 인사 및 출석 확인하기 환경 문제 해결을 위한 다양한 주체의 노력 이해하기 <ul style="list-style-type: none"> 개인, 기업, 국가별 환경 문제 해결을 위한 해결 방안 확인 학습 목표 확인하기 	<ul style="list-style-type: none"> 학습지
전개 1 (35')	<ul style="list-style-type: none"> 환경 문제 해결을 위한 노력 이해 	<ul style="list-style-type: none"> 각 주체별 환경 문제 해결을 위한 노력 조사하기 <ul style="list-style-type: none"> 개인, 기업, 정부, 세계의 환경 문제 해결을 위한 노력 조사 조사 결과 발표 환경 문제 해결을 위한 노력의 중요성 이해하기 	<ul style="list-style-type: none"> 모둠별로 하나의 주체의 노력을 조사하도록 안내한다.
전개 2 (35')	<ul style="list-style-type: none"> 헌법, 환경 관련 법 등 이해 	<ul style="list-style-type: none"> 헌법 및 환경 관련 법 이해하기 <ul style="list-style-type: none"> 헌법 개념 및 제정 이유 이해 환경 문제와 헌법 연관성 이해 환경 관련 법에서의 제정 이유 이해 환경 관련 법에서의 주체별 책무 파악 	<ul style="list-style-type: none"> 학습 PPT 환경 관련 법 예시 <ul style="list-style-type: none"> 「물환경보전법」 「자연환경보전법」 「해양환경관리법」 「친환경산업법」
	<ul style="list-style-type: none"> 법 제정을 통한 환경 문제 해결 방안 도출 	<ul style="list-style-type: none"> 환경 관련 특별법(「기후위기 특별법」) 제정하기 <ul style="list-style-type: none"> 환경 관련 법에서의 시민, 지자체, 정부 등 책무 이해 조사 내용, 환경 관련 법에서에서의 책무 등을 종합하여 환경 관련 특별법(「기후위기 특별법」) 제정 모둠별 법 제정 내용 요약 발표 	<ul style="list-style-type: none"> 학습지
정리 (5')	<ul style="list-style-type: none"> 요약 및 정리 형성평가 차시 예고 	<ul style="list-style-type: none"> 학습 내용 정리하기 <ul style="list-style-type: none"> 환경 문제 해결을 위한 다양한 노력 이해 헌법 및 환경 관련 법 제정 이유 이해 형성평가 문항 풀기 다음 차시 확인하기 	<ul style="list-style-type: none"> 학습 PPT 인간 존엄성 실현에 초점을 두고 법 제정 이유를 설명한다. 형성평가지

지금까지의 논의는 하나의 교수·학습 방안을 제시하는 것으로, 이에 대한 실질적인 효과성 검증은 물론, 타당성에 대한 논의 역시 이루어지지 않았다는 점에서 제안적 성격을 지닌다는 한계가 있다. 하지만 향후 본 논의의 핵심어인 세계시민교육, 국어교육, 기후위기를 융합한 교육적 담론의 계기로 작용할 수 있을 것으로 기대된다.

V. 결론 및 제언

생략

<참고 문헌>

- 고문현(2020). 기후변화와 환경의 미래. 제21차 KIPA 공공리더십 세미나. 한국행정연구원.
- 교육부(2015a). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-74호. [별책 1].
- 교육부(2015b). 국어과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호. [별책 5].
- 국립기상과학원(2020). 한반도 기후변화 전망보고서 2020. 국립기상과학원.
- 그린피스(2020). 기후변화의 경고: 폭염과 건강피해. 그린피스.
- 기상청(2021). 사회·경제적 피해로 본 2020년 기후위기. 기상청 보도자료기후위기 공동체 (2021.01.28.).
- 김혜련(2019). 2015 개정 국어과 교육과정의 ‘문학’ 영역 검토: ‘공동체·대인관계 역량’을 중심으로. 돈암어문학. 36. 349-383.
- 명수정·이영준·이정호·김나영·구유성(2012). 기후변화 적응정책 평가 및 인벤토리 구축: 기후변화 취약 지역 및 취약층 실태조사. 환경정책평가연구원.
- 박경희·박환보·김남순(2018). 세계시민교육 참여 청소년의 세계시민의식에 미치는 영향 분석. 국제이해교육연구. 13(1). 41-70.
- 박선화·문영주·장근주·임윤진·한금영(2018). 교과 역량 함양을 위한 교수학습-평가 연계 연구: 중학교 국어, 역사, 수학, 기술·가정, 음악 교과를 중심으로. 한국교육과정평가원.
- 변종현(2001). 세계시민교육의 방향과 과제. 아시아교육연구. 2(2). 65-85.
- 서영진(2019). 4차 산업혁명 시대의 국어교과 역량 탐색. 국어교육학연구. 54(4). 67-103.
- 설규주(2001). 탈국가적 시민성의 대두와 시민교육의 새로운 방향: 세계시민성과 지역시민성의 조화로움 함양을 위한 후천적 보편주의 시민교육. 시민교육연구. 32(1). 151-178.
- 윤정일·김민성·윤순경·박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. 교육학연구. 45(3). 233-260.
- 이나미(2016). 기후변화로 인한 사회적 위기와 공동체의 대응. 인문과학. 60. 5-40.
- 이성희·이상원(2019). 지속가능발전목표(SDGs) 5~8 영역에 근거한 지속가능발전교육 프로그램 개발 및 적용. 한국초등교육. 30(1). 37-55.
- 이정우·구남욱·이인화(2016). 핵심역량 신장을 위한 교실수업에서의 학생평가 방안: 의사소통 역량과 공동체 역량을 중심으로. 한국교육과정평가원.
- 조대훈(2016). 세계시민교육이란 무엇인가. 서울교육. 63(242). 서울특별시교육청교육연구정보원. <https://url.kr/a4gt9q>(검색일: 2021.03.09.).
- 최우리(2020). 일상화된 폭염과 집중호우, 기후위기 시대의 경고음. KDI 경제정보센터.
- 한경구·김종훈·이규영·조대훈(2015) SDGs 시대의 세계시민교육 추진 방안. 서울: 유네스코아시아태평양국제이해교육원.
- 한혜정·김영은·이주연·곽상훈·김광하·김기탁·김용진·박지만·진동섭·최동선·한중희·황유진(2015). 2015 개정 교육과정 총론 해설서9중·고등학교) 개발 연구. 한국교육과정평가원.

- 홍은경(2016). 개도국의 기후변화 취약계층에 대한 논의. 국제개발협력. 73-96.
file:///C:/Users/%EC%A0%95%EB%AF%B8%ED%9D%AC/Downloads/jidc-2016-4-73.pdf(검색일: 2021.04.05.).
- Duarte B. Morais & Anthony C. Ogden(2010). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. Journal of Studies in International Education. 1-22.
- Heater, D(1990). Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education. London & New York: Longman.
- UNESCO(2014). Shaping the future we want: Un decade of education for sustainable development(2005-2014). Final Report. Paris: UNESCO.

‘공동체 역량 강화를 위한 국어교육 방안’에 대한 토론문

김수미(제주대학교 사범대학 부설고등학교)

2015 개정 교육과정을 기점으로 ‘핵심 역량(key/core competencies)’이라는 개념이 강조되어 왔음에도 불구하고, 기존 담론에서 중요시해 왔던 지식과 기능 중심의 교수·학습이 더 익숙한 상황에서 이러한 ‘역량’ 중심의 교육적 방안을 다루고 있는 발표문을 접하니 매우 반가운 마음이었습니다. 그중에서도 국어교사들이 다루기 어려워하는 영역인 ‘공동체 역량’을 ‘기후 위기’라는 내용적 주제를 바탕으로 구체적인 교수·학습 과정안을 제시함으로써 일선 학교 현장에서 바로 적용할 수 있도록 했다는 점에서, 국어교육을 공부하고 있는 연구자로서뿐만 아니라 학교 현장에서 근무하고 있는 교사의 입장에서 이번 연구가 매우 유용하고 의의가 있다고 생각합니다. 본 연구를 읽으면서 들었던 궁금함은 다음과 같습니다.

학습자가 진정 공동체 역량을 함양하고 있는지를 알 수 있으려면 결국 ‘평가’의 과정을 통해 학습자의 상태와 능력을 검증하는 절차가 있어야 하기 마련입니다. 연구자께서 제안하신 교수 학습 과정안의 ‘정리’ 단계에는 ‘형성평가지’의 문항을 푸는 교수·학습 활동이 제시되어 있습니다. 형성평가가 학습 목표 도달도를 확인하기 위한 평가이니만큼, 공동체 역량을 함양하였는지에 대해 확인할 수 있는 문항이나 피드백 방법은 어떤 것을 생각하고 교수·학습 과정을 구안 하셨는지 알고 싶습니다. 아울러 ‘공동체 역량’과 관련된 부분을 국어교육에서 어떻게 평가할 수 있을지에 대한 연구자님의 생각이 궁금합니다.

또한 연구자께서는 ‘세계시민교육’의 목표를 달성하기 위해 밑바탕이 되는 ‘공동체 역량’을 기르기 위해서 ‘기후 위기’라는 주제를 별도로 선정하셨습니다. 즉, 세계시민교육을 위해 국어교육을 전략으로 사용하셨다고 서두에 언급하셨는데, 지금처럼 국어교육 안에서 간접적인 방식으로 공동체 역량을 함양할 것이 아니라, 좀 더 적극적인 방식으로 세계시민교육이 각 교과교육에서 이루어져야 한다고 생각하시는지가 궁금합니다. 기존의 국어교육에서는 공동체·대인 관계 역량을 기르는 것이 주로 토의, 토론, 논술 등의 활동을 수행하며 자연스럽게 이를 간접적으로 함양하는 방향으로 이루어졌다고 생각합니다. 연구자께서는 이러한 기존의 방식에 한계가 있다고 느껴, 마치 우리가 ‘작문의 실제’라는 영역을 익히기 위해 ‘정보 전달의 글, 설득의 글’ 등을 내용 요소로 다루는 것처럼, ‘공동체 시민 교육’이라는 영역을 추가하여 ‘기후 위기’와 같은 직접적 내용 요소를 다루는 것이 필요하다고 보고 국어교육에서도 이러한 방안을 좀 더 적극적으로 확대하여 수용하여야 한다는 입장을 취하고 계신 것인지가 알고 싶습니다.

말하고자 하는 바가 잘 전달되었는지 모르겠습니다. 세계시민교육, 공동체 역량 등에 대한 이해가 부족하여 오독이 있었다면 양해해주시기 바라면서 토론을 마치도록 하겠습니다. 감사합니다.

베트남내 한국 문학 교육의 효과적인 모델 구축:

- 하노이국립대학교 외국어대학을 중심으로 -

응웬레투(하노이국립대학교 외국어대학)

1. 서론

베트남에서의 한국어교육은 거의 30년이란 역사를 가지고 있다. 1992년 한베 수교를 계기로 바로 1993년에 한국어는 베트남에서 제2외국어로 가르치게 되었다. 그 후 베트남에서의 한국어 교육은 꾸준히 확대되어 현재 어느때보다 활발히 이루어져 왔다. 최근 10년동안 양국 사이의 정치, 경제, 문화, 역사 분야에서의 긴밀한 교류관계와 함께 한국어 통·번역, 한국 기업의 한국어 인력에 대해서도 한국어 전문 인재가 많이 요구되기 시작했다. 이에 따라 베트남에서의 한국어 교육도 급속하게 발전하며 베트남 정부에서도 한국어 교육을 적극 추진해 왔다. 2016년부터 한국어는 베트남의 국민교육에서 제2외국어로 채택되었는데 5년이 안된 시간내에, 즉 최근 2021년 2월에는 한국어가 제1 외국어로 편입된 것은 베트남 정부의 열의를 보여주는 확실한 근거이다.

현재 베트남에서 한국어를 교육하는 대학은 국립대와 사립대, 대학교 및 전문대를 포함한 모두 약 30개가 있으며, 한국어학과의 대학생수는 약 16,000명에 달하고 있다. 또한 비정규교육인 세종학당, 한국어학원 등의 수는 이보다 몇 배 더 많은 것으로 볼 수 있다. 그동안 베트남내의 한국어교육은 규모적으로 빠른 발전의 성과를 얻었지만 교육과정, 강사 및 교재 등 질적 면에서 아직도 문제점들이 많이 있다. 이에 따라 앞으로 베트남에서 한국어 교육의 체계적인 발전에 대해서 본격적인 평가와 지표를 모색하는 작업이 필요하다.

현재 한국어 교육과 관련 연구 주제를 살펴보면 학습자의 의사소통 능력 향상을 위해, 문법 위주의 언어 학습에만 편향되지 않도록 한국 문화에 대한 교육도 함께 해야 한다는 견해가 다수 제기되고 있다. 문학은 언어의 예술이며, 언어는 문학의 기본이고, 또한 문학은 문화와 그 민족의 정서를 이해하는 데 가장 쉬운 통로이기 때문에 언어 교육에서는 실질적인 의사소통 능력을 향상시키는 데 그 나라의 문화 또는 문학에 대한 이해가 선행되어야 한다. 따라서, 언어 교육에 있어서 문학 교육의 역할도 부인할 수 없을뿐만 아니라 앞으로 문법 중심적 교육보다는 문학을 통해 의사소통 능력을 향상시키는 것은 필연적이고 효과적인 방법이라 볼 수 있다.

현재 베트남에서의 한국어 교육 현장에서 이루어지는 한국 문학 교육은 단편적이고 빈약한 실황은 사실이다. 한국어 수업의 대부분은 문법을 비롯한 언어 기능 위주로 진행되고 있다. 최초로 한국어 교육하는 기관에서도 기본적인 의사소통을 배우는 초·중급 수준을 지나 고급 수준으로 갈 때 주로 통번역 기술 교육을 중심으로 진행하고 있고 한국 문화 교육 및 문학 교육은 많이 관심을 받지 못하고 있다. 이러한 문제의식을 갖고 본 연구에서는 한국어 교육을 위한 한국 문학 교육의 필요성을 전제로 하여 한국어교육에서 한국문학교육의 실재와 방향을 제시하고자 한다. 이에 본고는 베트남 하노이국립대학교 외국어대학 (이하 “하

노이국립외대”라고 함)을 대표적 사례로 베트남에서의 한국 문학 교육의 교육적 효과와 의의를 정리해보고자 한다.

2. 하노이국립대학교 외국어대학의 한국 문학 교육의 실재

2.1. 교육 현황 및 필요성

하노이국립대학교 외국어대학은 하노이국립대학교에 속하는 기관이므로, 1955년에 설립되어 베트남에서 외국어 및 지역학에 대한 교육연구의 전통을 가지고 있는 명문 교육기관 중의 하나이다. 베트남에서 최우수한 외국어인력을 배출해왔으며 특히, 베트남의 일반 교육 체계에서 외국어 교사를 많이 양성해 왔다. 현재 학교는 11개의 학부, 5개의 교육센터 그리고 6개이 연구소를 가지고 있으며, 외국어 교육을 중심으로 하고 있다.

하노이국립대학교 외국어대학은 1994년에 한국어 교육을 처음으로 시작하였고, 베트남에서 하노이인문사회대와 함께 한국어 교육을 최초로 실시했다. 1994년도에 제2외국어로 시작되었다가 1997년에 한반의 규모(대학생 33명)로 한국어학과를 개설하여 본격적으로 한국어 전공자를 교육하기 시작했다. 그리고 2012년에는 한국어문화학부로 격승되어 본격적으로 한국어와 한국의 역사, 문화, 사회에 대한 교육 및 연구를 진행하기 시작했다. 이는 베트남에서 한국어도 능통하면서 한국의 역사, 문화 또한 사회에 대해 깊이 이해하는 베트남의 최우수 한국어인력을 배출하고자 하는 학교의 목표이다.

한국어 교육은 한국문학을 빼놓을 수 없다는 것은 하노이국립외대 한국어과가 설립되었을 때부터 이미 인식되었다. 이는 초기 단계에서부터 한국문학이란 과목이 개설된 것을 통해 확인될 수 있다. 현재 하노이국립외국어대학 한국어문학부에서 한국어교육에서의 문학교육 활용은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 한국문학작품을 한국어 교육의 보조 자료로 사용하는 것이다. 즉, 외국인을 위한 한국어 교재에서 수록된 한국문학작품들을 통해서 한국어를 배우는 것이다. 이는 주로 중·고급 수준의 교재에서 확인될 수 있다. 둘째, 한국어 향상 및 한국문학에 대한 지식을 제공하고자 하는 목표로 개설된 단독적 과목으로써의 문학 수업을 통해서 한국문학을 배우는 것이다.

우선, 한국어 교재에서 수록된 문학작품을 통해서 한국어 교육 현황에 대해서 살펴본다. 지금까지 하노이국립대학교 외국어대학 한국어문학부의 한국어 교육시간에 활용하는 주 교재는 두 가지가 있다. 첫째, 고려대학교 한국어문화교육센터에서 나온 <외국인을 위한 한국어>이며, 1권-5권까지 가르치고 있다. 둘째, 하우 출판사에서 나온 <경희 한국어> 교재 시리즈이다. 이밖에 한국국제교류재단, 국민은행, 국제한국어교육학회와 베트남인 한국어 교수들이 공동 개발한 <베트남인을 위한 종합한국어 교재>(전 6권)는 부교재로 사용되고 있다. 하노이국립대학교 외국어대학은 베트남 학생을 위한 한국어교재를 개발하고 있으나, 초급 1,2권까지만 집필하고 있다. 현재 하노이국립대학교 외국어대학에서 사용하고 있는 교재의 문학 텍스트와 그 텍스트를 활용하는 실태는 다음과 같이 요약할 수 있다.

<표-1> 하노이국립대학교 외국어대학에서 사용하고 있는 한국어 교재

한국어 교재	수록 작품	학습 목표	학습활동	담당교사	대상
고려대 한국어5	김소월의 <진달래꽃>, 윤동주의 <서시>, 김춘수의 <꽃>, 조지훈의 <승무>, 이양하의 <나무>(수필)	문학작품 감상하기, 함축적 표현 이해하기	읽기& 쓰기: 시 낭송 후 감상하기, 수필 낭독 후 감상하기	한국어문학부 교사(전체) 및 원어민 강사	2학년
경희 한국어 4 (읽기)	도종환의 <바람이 오면>(시), 손석희의 <지각 인생>(수필)	<문학과 삶>이란 주제로 문학작품 읽고 감상하기	-시어가 무엇을 상징하는지 생각하며 읽기. 시를 읽은 후 자기의 생각이나 느낌을 쓰기 - 글쓴이의 심정을 이해하며 읽어보기	한국어문학부 교사(전체) 및 원어민 강사	2학년
경희 한국어5 (읽기)	이방원의 <하여가>, 정몽주의 <단심가>, 황진이의 시조	시조를 감상하고 이해할 수 있다.	시조 읽기	한국어문학부 교사(전체) 및 원어민 강사	2학년
종합한국어 6 (pp.71~pp. 87)	- 작품 일부: 김소월의 <진달래꽃>, 윤동주의 <서시>, 김광균의 <설야>, 천상병의 <귀천>, 황순원의 <소나기>, 박경리의 <토지>, 이순신 장군의 <한산섬 달 밝은 밤에>(시조), 박원서의 <엄마의 말뚝>(내용 언급), 김수영의 <풀>(내용 언급) - 서정주의 <국화 앞에서>, 김춘수의 <꽃>	한국문학의 일부 대표작가 및 대표작품을 이해하기	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기: <보기>와 같이 작품에 대해 이야기하기, 감상 내용을 듣고 말하기, 읽고 <보기>와 같이 쓰기 등	한국어문학부 교사(전체) 및 원어민 강사	2학년

위의 표에서 볼 수 있듯이, 한국어 교재에서 수록된 한국 문학 텍스트는 한국어 의사소통 능력 향상 및 한국 문학작품 이해와 감상이란 두 가지의 목표를 두고 있다. 문학 텍스트는 주로 읽기 활동을 중심으로 전개되고 말하기, 듣기, 쓰기도 함께 진행하는데 주로 <보기>와 같이 연습하는 것으로 문학 작품을 감상하는 것이다. 또한, 교재에서 활용하는 문학 텍스트도 매우 단편적이고 주로 소설의 1부분 또는 외국인학생이 쉽게 감상할 수 있는 시 또는 소설이다. 이렇듯 한국어 교재는 한국문학을 이해하는 것보다 의사소통 능력을 확고하고 이에 학생들의 한국어 능력을 향상하는 목표가 더 명확한 것으로 볼 수 있다. 이는 수업 담당교사도 한국문학 전공자가 아니므로 거의 작품을 간략하게 소개하는 단계에 머물고 있고, 의사소통능력 연습을 중심으로 강의 진행하고 있다.

다음은 하노이국립대학교 외국어대학에서 단독적 과목으로써 강의하고 있는 한국 문학 수업의 현황에 대해서 살펴본다.

1994년부터 2005까지 하노이국립대학교 외국어대학에서 진행해온 한국문학 수업은 주로 한국교류재단에서 파견해온 원어민 강사들에게 맡겼다. 2006년부터 한국문학을 전공하는 교사를 채용하여 그때부터 베트남 교사가 지속적으로 문학수업을 맡았다. 하노이국립대학교 외국어대학에서 진행하고 있는 문학수업은 다음의 표로 요약할 수 있다.

<표-2> 하노이국립외국어대학교 한국문학수업 현황(2021년 3월까지)

과목명	학점	강의학기	필수/선택	교수진	대상
한국문학1	3	6	선택	현지인/한국문학 전공자 1명	3학년/한국학 전공
한국문학2	3	7	선택	현지인/한국문학 전공자 1명	3학년/한국학 전공

<표-2>에서 볼 수 있듯이, 현재 하노이국립대학교 외국어대학에서 한국문학수업은 <한국문학1>과 <한국문학2>로 나뉘어 있으며, 3학년때부터 강의된다. 하노이국립대학교 외국어대학 한국어문학부의 3년 학생의 한국어 능력수준은 한국어능력평가시험(TOPIK)의 4급과 상당하다. <한국문학 1>과 <한국문학2>는 모두 선택과목이고, 전체 이수학점 131점 중에서 6학점밖에 차지하지 못하고 있지만, 학부에 의해서 지정 선택이라 필수과목인 만큼 거의 매학기마다 진행되어 왔다. 특히, 다른 교육기관과 달리 문학 텍스트는 번역본이 아닌 원본을 활용하고 있고, 베트남 한국문학전공자 교사에 의해 진행된다. <한국문학1>의 내용은 한국문학의 형성기부터 현대까지의 한국문학의 전체적인 흐름을 다루고 있다. 이에 한국문학의 개념, 특징, 한국문학이 겪어온 성장과 발전과정의 흐름을 개괄하면서 각 시기의 대표작들을 통해 한국문학의 전체적인 흐름을 제공한다. 한편, <한국문학2>의 경우 한국문학사에 대한 기본적 이해를 기반으로 하여, 한국 근현대 시사와 소설사를 시기별로, 이를 다시 특징별로 또는 작가 및 작품별 서술을 통해 한국근현대문학의 전체적인 흐름을 다룬다. 두 강의는 모두 한국문학사에서 활발히 이루어졌던 시나 소설 장르를 중심으로 하여 뛰어난 업적을 남긴 작가와 그들의 대표작품의 특징을 통시적으로 살펴본다. 이에 학생들이 한국 문학사의 중심적인 흐름을 구체적으로 이해할 수 있다. 다시 말하면 <한국문학1>과 <한국문학2>의 주된 교육 방향은 학생들에게 한국문학에 대한 지식을 제공하고 학생들의 한국어구사능력을 보다 한층 향상시키는 것이다.

이상으로 하노이국립외국어대에서의 한국 문학 교육에 대해서 살펴보았고, 다음과 같이 몇 가지를 지적할 수 있다.

첫째, 외국인을 위한 한국어 교재에서 수록된 문학 텍스트를 통해 한국문학 교육하는 데 아직 큰 효과를 보지 못하고 있다. 한국어 교재에서 수록된 작품들은 단편적이면서 한국문학을 이해시키는 것보다 문학에 관련된 일부 어휘 또는 문법적 표현들에만 중점을 두고 있다. 또한, 베트남인 강사들은 대부분 한국문학 전공자가 아니므로 학생들에게 문학작품을 설명하는 데 어려움이 적지 않다. 따라서 한국어 교재를 통해 문학교육의 효과가 많이 떨어진다고 볼 수 있다.

둘째, 한국어 교재에서 수록된 문학 작품들은 주로 한국어 문법 학습과 읽기 능력 향상이란 목표에 의해 선정되고 있기 때문에 문학 작품분석 또한 감상하는 부분이 매우 빈약하다. 또한, 강의분량은 1,2과밖에 안되기 때문에 문학 작품을 통해서 문학 언어가 내재하는 한국식 표현, 한국인의 정서와 문화적 표현, 또한 한국 역사와 사회의 배경에 대한 지식을 익히는 데 여전 소개의 수준에만 머물고 있다. 따라서, 외국인을 위한 한국어 교재를 통

해서 한국문학교육은 문학 텍스트 읽기 연습의 수준에만 그치고 있으며 교재에 한국 문학 작품과 작가 선정, 교수요목 설계, 등급별 언어 고려하는 문제 등 여러가지 문제점들이 존재한다.

셋째, 한국문학을 단독적 과목으로 교육하는 경우에는 위 표에서 볼 수 있듯이 하노이국립대학교 외국어대학은 한국어 교육에서의 한국문학 교육의 가치를 상당히 인식하고 있다는 사실을 알 수 있다. 한국문학은 2과목으로 비교적 다른 기관보다 더 많이 설계하고 선택과목이지만 매학기 진행하는 것을 보면 교육과정에서 한국문학은 빠질 수 없는 과목으로 인식되고 있다. 또한, 학생들이 직접 원본으로 작품을 이해하고 감상하기 때문에 번역본을 통해 한국문학을 공부하는 다른 기관에 비해 문학을 심도 있게 강의되고 있다는 사실을 알 수 있다. 그럼에도 한국문학전문 인력의 부족, 개별적으로 베트남 학생들을 위한 한국문학교재의 부족, 기업들의 과다한 수요로 인해 한국어통번역 기능에 관한 수업에만 집중 개설하는 등의 이유로 문학수업은 제대로 관심을 받지 못하고 있다. 따라서 하노이국립대학교 외국어대학에서 한국어/한국학 교육의 질을 높이기 위해 강의계획, 교재, 전문인력 등은 개선되어야 한다.

2.2. 하노이국립대학교 외국어대학에서의 문학교육의 방향

이상으로 하노이국립대학교 외국어대학에서의 문학교육 현황 검토함으로써 한국어 교육에서의 한국문학교육의 필요성을 전제로 하여, 앞으로 한국어능력 향상 및 한국문학 교육의 효과 강화하기 위해 한국문학교육의 뚜렷한 방향을 제시해보고자 한다. 문학텍스트를 통해 한국어 교육의 질을 높이기 위해 교사들이 기존 교재만 의존하기보다는 적합한 문학 텍스트를 활용하고 확장내용으로 강의 진행해야 한다. 또한, 한국문학을 단독적인 문학수업에 있어서 학생들이 한국문학에 대한 관심과 애정을 유발시키기 위해 기존 강의방법을 벗어나서 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 등 기능교육방법과 함께 활용해야 한다.

이에 앞으로 하노이국립대학교 외국어대학에서 한국 문학 교육의 효과를 높이기 위해 다음과 같이 몇 가지의 요점들을 강조한다.

첫째, 의사소통능력 교육이든 문학수업이든 문학 텍스트 활용이 필요하고 가능하다는 것이 사실이다. 따라서, 교사가 초급학생 대상 수업에도 적합한 문학 텍스트를 선택하고 다양한 외국어 학습활동과 함께 수업을 진행할 수 있다. 이에 학생들이 초급부터 고급까지 문학적 어휘와 표현, 문어체 문장 및 표현들을 체계적으로 습득할 수 있다.

둘째, 작품 전체 또한 일부만 활용할 수 있는데 학습자의 수준에 따라 분량 또한 내용의 난이도를 고려해야 한다. 언어 중심적 수업의 경우, 수업의 진도 및 계획에 따라 맞는 어휘와 문법을 문학텍스트를 통해 실용적 또한 문체적 활용사례를 제시함으로써 일상생활의 대화만 집중 교육이란 일반 한국어 교재의 한계를 극복할 수 있다. 문학 수업의 경우, 다양한 장르를 선정할 수 있으나, 학생들의 흥미를 유발시키는 데 시, 단편소설, 수필 또는 현대문학작품이 더 적합하다. 그러나, 한국문학의 대표적 작품들을 체계적으로 소개하기 위해서 장편소설의 일부, 고전문학의 작품들도 함께 활용해야 한다.

셋째, 기존 언어 중심적 수업의 틀을 벗어나서 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 수업에도 문학 텍

스트를 활용해야 한다. 또한, 문학수업의 경우, 문학텍스트만 의존하는 것보다 문학 텍스트와 관련된 다양한 콘텐츠(동영상, 노래, 그림, 작품 낭독 파일 등), 그리고 다양한 학습활동(편지쓰기, 낭송, 연극하기 등)을 통해서 수업의 흥미를 일으킨다.

넷째, 문학적 언어는 외국어능력평가기준에 따라 고급적 언어이기때문에 가능하면 베트남인의 정서와 베트남 문화와 비슷한 내용을 선정해야 한다. 또한, 한국인의 독특한 정신과 문화도 함께 언급해야 학생들의 한국어뿐만 아니라 한국인의 정서 및 생활도 함께 이해할 수 있다.

3. 베트남 학습자를 위한 한국문학 교육의 모델

3.1. 한국어 교재에서 수록된 한국문학 작품 활용

이상의 내용을 바탕으로, 하노이국립대학교 외국어대학 한국어문학부 학습자를 대상으로 문학작품을 활용한 한국어 교수-학습 지도안을 제시하여, 문학 텍스트를 활용한 한국어 교육의 유용성을 제시해보고자 한다. 문학 텍스트는 김소월의 <진달래꽃>으로 선정한다. 본 연구에서는 문학 작품에 대한 시작으로 하여 어휘와 표현 학습 활동을 함께 병행하는 수업으로 구성해 봤다. 이에 한국문학에 대한 이해까지 이끌어보고자 한다.

본고는 외국인을 위한 한국어 교재를 통해 한국문학 교육의 모델을 제시하고자 한 사례로 김소월의 <진달래꽃>의 교수-학습 지도안은 아래와 같이 구성하였다.

<표-3> 한국어 교재에 수록된 문학 텍스트를 통한 한국문학 교육의 모델

작품명	진달래꽃	강의 시간/대상	1 교시/2학년
학습 목표	1. 어휘 확장: ‘역겹다’, ‘아름’, ‘즈러 밟다’ 등 2. 문법 표현 ‘-오리다’ 배우기 3. 김소월의 <진달래꽃> 이해하고 한국문학사에서 김소월은 왜 ‘민족의 시인’이라고 하는지 이해하게 한다.		
단계	학습내용	학습활동	
도입 (5분)	학생들의 흥미 유발	‘진달래꽃’에 대해 함께 토론탈기	
제시 (10분)	<진달래꽃> 낭송 영상 시청	<진달래꽃>과 김소월에 대해 간략하게 소개한다. 1920년대 한국문학사에서 빼놓을 수 없는 시인은 바로 김소월이다. 김소월은 ‘민족의 시인’이라 불린 만큼 너무나 익숙한 시인이다. 그의 시는 민요와 결합한 가장 우수한 사례라고도 알린다. 그중 <진달래꽃>이란 시가 있다. 시 낭송을 듣고 우리가 함께 낭송해 보자. - <진달래꽃> 낭송 (학생 2명 정도)	
학습 (15분)	어휘, 문법 설명 및 작품 내용 감상	‘역겹다’: 역정이 나거나 속에 거슬리게 싫다. 아름답: 두 팔을 둥글게 모아서 만든 둘레. 즈러 밟다: (평안도 방언) 먼저 밟다. 오리다:(예스러운 표현으로) 하십시오할 자리에 쓰여, 자신이 할 동작의 의향이나 약속을 나타내는 종결 어미. * 시의 문장 설명 및 작품의 주제: 이별의 상황을 가정하고 ‘님’에게 사랑을 표시하는 것 --> 한국의 전통적인 여성의 연약한 모습뒤에 강력한 모습 (맹목적인 사랑이 아닌 매우 현명적인 사랑)	
연습 (15분)	문장을 만들기/시에 대해 토론하기	학생들에게 배운 어휘와 문법 표현들을 문장 만들도록 한다. 활동을 마친 학생들은 교사가 올마른 문법을 사용하였는지 확인하여 피드백을 해준다.	

		확인이 끝난 후에 작품에 대해 토론하다. (베트남 문학과 비교하기)
정리 (5분)	학습내용 정리 과제 제시	오늘 배운 내용 정리 과제: 시에 대한 감상문 쓰기 (한국어, 10-15문장) 다음 차시 예고 정리 및 인사

위의 지도안은 2학년학생의 대상으로 하고1교시정도 강의를 위한 분량으로 설계된다. 이 에 학생들이 언어 기능 학습과 작품에 대한 이해와 감상을 바탕으로 한국문학 및 한국문화 에 대해 학습할 수 있도록 구성하였다. 학생들이 일반 교재에서 쉽게 보지 못한 문학적 표 현이나 확장 어휘를 이해할 수 있다. 또한, 시 의 문장을 통해서 배우기 때문에 학생들이 오래 기억할 수 있다. 또한, 작품을 감상하는 과정을 통해 자연스럽게 한국인의 정서와 문 화를 이해할 수 있다. 더불어 과제로 제시한 학습자의 쓰기 능력도 함께 교육할 수 있다.

3.2. 단독적 문학과목을 통해 한국문학 교육

하노이국립대학교 외국어대학은 최초로 설립되었을 때 외국어 사범대학교였고, 1993년에 는 하노이국립대학교 산하대학인 외국어대학으로 명칭을 바꿨지만, 여전 외국어 교육을 중 심으로 발전해왔다. 따라서 지역 연구소나 인문사회대보다 언어의 이론 연구 및 활용(통번 역 기능)에 관한 과목이 더 많은 것이다. 그럼에도 외국어 교육에 있어서의 문학의 중요성 에 대한 인식을 오래전부터 가져왔다.

본고는 외국인을 위한 한국어 교재를 통해 한국문학 교육의 모델을 제시하고자 한 사례 로 김유정의 <동백꽃 >의 교수-학습 지도안은 아래와 같이 구성하였다.

<표-3> 단독적 문학수업을 통한 한국문학 교육의 모델

작품명	동백꽃	강의 시간/대상	3 교시/3학년
학습 목표	1. 김유정의 <동백꽃>을 이해하고 감상하기 2. 어휘 확장 및 문법 표현 익히기		
단계	학습내용	학습활동	
1차시			
도입 (10분)	학생들의 흥미 유발	동백꽃의 뜻을 무엇인지 물어보고 설명하기 한국의 1930년대 배경 및 문학에 대해 토론하기	
제시 (15분)	<동백꽃>의 동영상 감상	동영상을 보고 노트하기 (어휘, 문법적 표현, 내용 등) 학생들이 서로 노트를 교환하고 의논하는 시간	
학습 (20분)	작가 및 그의 작품 세계 이해	작가의 생애 및 작품 세계의 특징에 대해 설명하기	
2 차시			
학습 (50분)	어휘, 문법 설명 및 작품 읽기	작품 읽기 (학생들을 돌아가기면서 작품(원본)을 크게 읽게 하도록 한다) 교사가 작품의 주제, 인물들의 특징 등에 관련 중요한 키워드를 설명한다. (마름, 소작인 등...)	
	작품 요약하기	학생들이 팀별로 작품 요약 발표.	
3 차시			
학습	작품 감상	작품의 핵심내용 토론 (등장인물들의 성격, 작품의	

(45분)		갈래, 특징, 시점, 주제 등...) 팀활동: 인상적인 대화 또한 행동을 모방하고 연극하기.
정리 (5분)	학습내용 정리 과제 제시	오늘 배운 내용 정리 과제: 작품에 대한 감상문 쓰기 (한국어, 10-15문장) 다음 차시 예고 정리 및 인사

이렇듯 하노이국립대학교 외국어대학에서 진행되는 문학수업의 특징을 몇 가지로 나열해 볼 수 있다. 첫째, 문학수업은 모두 원본을 활용하고 있다. 문학 수업은 한국문학에 관한 기본적 이해를 제공하고 한국어능력을 향상하는 목표를 두고 있기 때문에 어휘 확대 및 작문능력도 함께 고려하도록 원본 텍스트는 우선되고 있다. 둘째, 수업의 내용은 연도별 대표작가 및 대표작품을 비평적인 안목과 비교문학적인 시각을 함께 형성하는 방향으로 이루어져 있다. 셋째, 강사진들은 모두 한국문학을 전공하는 베트남인 한국문학 전공자이며, 전공 상관없이 한국인 강사에 의해 수업 진행되는 다른 기관과 차이를 두고 있다. 넷째, 교사의 창조적 능력에 따라 작품마다 감상활동을 다양하게 전개하는데, 토론이나 연극을 통해서 학생들의 집중을 유도한다. 이에 앞으로 한국문학을 단독적 과목으로 효과적으로 진행하기 위해서 한국문학 교사 양상 또한 한국문학 교육의 교재 편성 문제도 함께 고려해야 할 것이다.

4. 결론

이상으로 본고는 하노이국립대학교 외국어대학에서 진행하고 있는 한국어 문학 교육의 실태를 검토하면서 앞으로 한국 문학 교육의 효과적인 모델을 구축해왔다. 이 모델은 무엇보다 한국어 교육에서 한국 문학 교육이 가능하고 효과적인 방법이라 보여주고 있다. 그동안 베트남에서의 한국어 교육은 문법적 교육 또는 의사소통 기능에만 중심으로 두고 왔지만, 그 입문기는 이미 지나 한국문학을 이해하고 강의에 활용할 수 있는 한국어 사용 능력을 갖추는 강사들 양성의 조건들이 충분히 마련되어 있다. 앞으로 한국어 교육의 질을 높이기 위해 한국인의 정서와 문화생활을 같이 교육해야 한다. 한국 문학은 한국인의 사유, 한국 문화를 반영할 수 있는 가장 분명한 거울이다. 특히, 한국어는 베트남의 일반 외국어 교육 체계에서 제1외국어로 채택된 오늘의 상황에서 베트남 대학에서의 한국어 교육은 기존에 의사소통만을 목표로 하던 학습에서 나아가, 한국 문화에 대해 이해하고 이를 언어 생활에 반영하여야 한다. 또한 한류의 열풍으로 인해 한국 문화 자체에 관심을 갖는 학습자도 분명히 늘어나고 있어 문학과 결합한 한국어 교육이 가능하다고 볼 수 있다.

참고문헌

- 김지혜, 한국어 교육에서 김유정의 소설 교육이 지평, 우리말교육현장연구, 제14집, 1호, 2020.5, 207 ~ 240 쪽.
- 신영지, 외국인 유학생을 위한 한국어 문학 교육의 방법 연구, 우리말교육현장학회, 2016, 제10집 1호, 89~115쪽.
- 이동환, 문학과 문학교육의 의미: 영미권의 문학교육 연구와 외국어로서의 영어교육, 영미문

학교육, 제16집 1호, 2012, 107~130쪽.

정병현, 외국인을 위한 한국문화교육의 현황과 개선 방안, 어문연구학회, 제44집, 2004, 327~350쪽.

하채현, 외국인을 위한 한국 문화교육의 한 방법 - 해외 한국 문화 교육의 사례를 중심으로, 언어와 문화, 제6권 3호, 311~331쪽.

하노이국립대학교(영어: Vietnam National University, Hanoi; 베트남어: Đại học Quốc gia Hà Nội/河內國家大學)는 베트남의 수도 하노이에 위치한 대학이며, 21개의 대학, 학부와 연구소를 지녔다. 하노이국립대학교는 총리의 직속 기관이며 통상 국립대학이 교육부의 관할 하에 있는 것과 달리 국가대학으로서 베트남에서 최상위의 대학이자, 국제적 수준을 갖춘 교육·연구대학이다. 2016년에 QS 대학 순위로 아시아에서 하노이 국립 대학교는 전체 139위, 아시아에서 52위를 차지했다.

‘베트남내 한국 문학 교육의 효과적인 모델 구축’에 대한 토론문

조형일(한국산업기술대)

베트남의 발전 속에 한국어가 큰 역할을 하면서 자리 잡혀 가는 모습에는 박수를 보내지 않을 수 없습니다. 하지만 한국어교육의 성장과정 속에는 부족해 보이는 부분이 있을 수밖에 없고 응웬레투 선생님의 이번 발표는 베트남 내 한국어교육의 문제점에 대한 인식 재고와 함께 문학 교육의 방향성을 제시해 주고 있다는 데에 큰 의미를 둘 수 있겠습니다. 선생님이 제시하고 계신 문제점에 크게 공감하면서 문법뿐만이 아닌 문화 교육에 집중될 수 있는 확장의 단계가 필요하다는 것에 동의하지 않을 수 없습니다. 토론자의 소임을 다하기 위해서 몇 가지 드는 생각을 여쭙고 선생님의 고견을 청해 듣도록 하겠습니다.

1. 2000년 초반 한국어교육계에는 문학교육 무용론이 팽배했습니다. 언어의 기능 측면에 초점이 맞춰지던 시절이었기에 그 당시에는 꽤나 당연해 보이던 논의였기도 했지만 언어의 존재 이유에 어떤 새로운 프레임을 씌우더라도 한 나라의 언어가 지니는 본연의 역할과 정체성이 변하지는 않을 것이라는 당연한 논제 덕분에 문화와 문학의 교육은 점점 그 중요도를 더해갈 수 있었습니다. 지금은 그 누구도 한국어교육에서 문학 교육이 필요하지 않다는 견해에 동의하지 않을 것입니다. 그런데 이것을 어느 단계에서 어떻게 할 것이냐는 아직도 진행형인 물음표를 달고 있는 것도 사실일 것입니다.
2. 발표에서 논의되었듯 한국어 교재에 담긴 문학 작품들은 다분히 듣고, 읽고, 쓰기 위한 자료의 역할에서 벗어났다고 보기 어렵고, 이는 문학교육은 여전히 의사소통이라는 추상적 목적하에 기능적 수준으로 수렴되는 구조에 갇혀 있는 것으로 보입니다. 이는 발표문에서도 “한국어 교재는 한국문학을 이해하는 것보다 의사소통 능력을 확고하고 이에 학생들의 한국어 능력을 향상하는 목표가 더 명확한 것으로 볼 수 있다. 이는 수업 담당교사도 한국문학 전공자가 아니므로 거의 작품을 간략하게 소개하는 단계에 머물고 있고, 의사소통능력 연습을 중심으로 강의 진행하고 있다.”처럼 진단되고 있습니다. 게다가 하노이 국립 대학교 외국어 대학에서 이루어지고 있는 한국문학 수업은 “<한국문학1>의 내용은 한국문학의 형성기부터 현대까지의 한국문학의 전체적인 흐름을 다루고 있다. 이에 한국문학의 개념, 특징, 한국문학이 겪어온 성장과 발전과정의 흐름을 개괄하면서 각 시기의 대표작들을 통해 한국문학의 전체적인 흐름을 제공한다. 한편, <한국문학2>의 경우 한국문학사에 대한 기본적 이해를 기반으로 하여, 한국 근현대 시사와 소설사를 시기별로, 이를 다시 특징별로 또는 작가 및 작품별 서술을 통해 한국근현대문학의 전체적인 흐름을 다룬다. 두 강의는 모두 한국문학사에서 활발히 이루어졌던 시나 소설 장르를 중심으로 하여 뛰어난 업적을 남긴 작가와 그들의 대표작품의 특징을 통시적으로 살펴본다.”에서 나타나듯, 국문학과 개론 수업 또는 고등학교 문학 수업과 같은 양상을 보이고 있습니다. 그런데 이러한 방식은 언어교육의 중점을 오해했기 때문으로 볼 수 있을 듯합니다. 제2 언어 또는 외국어로 배우는 언어의 기능적 측면을 문학적 언어로 달성하기 위해서는 어느 정도

기초적 언어 구사 능력이 확보되어야 하는데, 그 지점은 모호할 수밖에 없고 그에 따라 교수자에게 제한된 메타언어의 간극을 그 누구도 속 시원히 규명하지 못하고 있는 실정입니다. 따라서 이제 ‘한국어’와 ‘한국문학’, ‘한국문학을 활용한 한국어’ 교육을 구분해야 하리라 생각합니다. 이때 한국문학 교육은 베트남어로 번역된 한국문학 작품의 이해를 중점에 두고, 언어 표현 때문에 문학 작품이 갖는 내용이 제한되지 않도록 교수학습될 필요가 있다고 할 수 있습니다. 이는 우리가 ‘셰익스피어, 마크트웨인, 괴테, 빅토르 위고’ 등과 같은 세계적인 작가들의 작품을 원어로 보지 않고 문학 작품으로 접하며 그들의 문화와 생활, 사고를 이해하는 것과 같은 것입니다.

3. 이러한 인식하에 보면 현재 발표문에서 제안하고 계신 한국문학 교육 모델은 한국문학교육을 중점에 두고 한국문학을 활용한 한국어 교육까지 적용되는 것으로 해석할 수 있습니다. 타당하고 당연해 보이는 교육 방안이지만 학습자의 언어능력(단계와 수준)이 조금 불명확해 보이고, 이 수업의 연계성은 어떻게 유지 확장해야 할 것인지 궁금해집니다.

개인적인 생각이어서 성글고 조약합니다만 이러한 생각들에 대한 선생님의 고견을 조금 더 청해 듣고 싶습니다. 고맙습니다.

부모 전기 쓰기 방법 연구

- 박종채의 <과정록>을 중심으로-

이영호(계명대)

1. 문제제기

최근 쓰기 행위가 지닌 가치 측면에 주목하여 작문 교육의 방향을 새롭게 모색하는 논의가 제기되고 있다. 이는 기존의 작문 교육이 실용적 가치를 중시하고 이를 실현하기 위해 기능과 전략을 강조한 경향에 대한 반성적 성찰에서 비롯되었다. 즉 작문 교육이 인지과학 중심의 패러다임을 받아들여 쓰기 기능(전략)을 정교화해 왔지만 글쓰기 주체가 지닐 수 있는 인문적 가치를 종속시킴으로써 전도 현상을 초래했다는 것이다.¹⁾ 이러한 문제를 해결하기 위해서는 쓰기 행위가 지닌 본질적 가치를 회복하는 일이 필요하다.

쓰기의 가치를 회복하는 일은 쓰기 행위가 실용적 수단인 필자 스스로에게 의미를 지닐 수 있도록 하는 데 있다. 이와 관련해서 우선 글쓰기의 자기성찰적 측면에 주목한 논의가 있다. 여기에서는 개인의 삶을 이해하기 위해서는 서사화가 필요한데, 현재의 자기성찰적 글쓰기는 과거를 되돌아보고 표현하는 것에 그치고 있어 전통적 가치에 대한 대타적 탐구를 통해 윤리적 지향점을 발견해야 한다고 주장하였다.²⁾ 또한 필자가 지닌 고유성에 대한 강조를 통해 필자의 위상을 회복하고자 하는 논의도 제기되었다. 여기에서는 누구나 가지고 있는 고유성을 부각시켜 쓰기의 중심에 필자를 세우고, 이를 통해 글쓰기가 자아실현과 창조를 돕는 활동이 되어야 한다고 강조하였다.³⁾ 쓰기가 지닌 인문교육적 측면에 주목하여 삶에 대한 질문 제기과 이에 대한 탐구 활동을 강조한 논의도 제시되었다. 여기에서는 문학 작품을 가치 있는 타자 역할로 상정하고 필자가 비평적 에세이 쓰기를 수행함으로써 삶에 대한 다양한 지향과 탐색을 할 수 있다고 보았다.⁴⁾

이들 논의에서는 쓰기의 가치와 관련하여 필자, 고유성, 자기성찰, 가치 탐구, 인문교육(인성 교육) 등의 요소가 부각되었다. 즉 글쓰기의 가치는 필자가 삶의 문제를 인식하고, 고유한 질문을 제기하며, 새로운 의미를 탐구해 나가는 과정에 있는데, 이러한 행위를 통해 필자는 인성의 계발이나 인문학적 가치를 내재화하게 된다는 것이다. 본고에서는 이러한 가치를 실현할 수 있는 글쓰기의 하나로 부모 전기 쓰기를 상정하고 이와 관련된 쓰기 방법을 탐구하고자 한다.

글쓰기의 대상은 수없이 존재할 수 있지만 인간 삶에 대한 기록은 쓰기와 더불어 시작된 것으로 그 역사와 전통이 길고도 넓다. 인간의 삶은 소통과 협력 없이는 이루어질 수 없기에 삶에 대해 많은 관심을 가지는 것은 자연스러운 일로 여겨진다. 이런 이유로 인간은 역사의 초기부터 다양한 인물의 삶에 관심을 가져왔으며 영웅적 업적을 이룬 사람이나 특이한 개성을 가진 인물, 자기 자신의 삶을 기록하고 전하려는 강한 욕구를 보여왔다. 즉 인간과 삶에 대한 쓰기 욕

1) 박인기(2014), 「글쓰기의 미래적 가치」, 『작문연구』 20, 13, 한국작문학회.

2) 이원봉(2015), 「글쓰기 교육을 통한 대학에서의 인성교육 가능성 모색」, 『작문연구』 27, 29-42, 한국작문학회.

3) 이재기(2020), 「새로운 시대 저자의 고유성과 타자성」, 『한국작문학회 제50회 학술대회 자료집』, 3-10, 한국작문학회.

4) 장지혜((2020), 「인성 교육을 위한 작문 교육의 방향」, 『국어교육연구』 46, 서울대 국어교육연구소.

구는 본능적이라고 할 수 있는 측면을 지니고 있다.

인간은 수많은 사람들과 관계를 맺으며 살아가지만 관계의 밀도에 따라 그 영향력은 달라질 수밖에 없다. 인간을 둘러싼 존재 가운데 가장 밀접한 관계를 지니며 많은 영향력을 끼치는 존재가 부모라 할 수 있다. 부모는 존재의 근원이자 인격 형성의 바탕이 되기에 부모의 삶을 이해한다는 것은 자기 형성의 근원을 탐색하는 통로에 해당한다. 즉 부모의 삶을 서술하는 것은 부모를 이해하는 작업일 뿐만 아니라 자신에 대한 깊은 이해를 가능하게 한다. 이처럼 부모 전기 쓰기는 그 자체로 인문학적이고 인성교육적인 가치를 내포한 쓰기 대상이 될 수 있다. 전통사회에서 가장 강조해 온 윤리 덕목이 효라는 것을 고려하면 부모 전기 쓰기는 문화적 측면에서도 가치를 지닌다.

이러한 가치에도 불구하고 중등 국어과 교육과정에서는 따로 부모 전기 쓰기를 반영하고 있지 않다. ‘2012 교육과정’에서는 성취기준의 하나로 자서전 쓰기를 제시하였는데⁵⁾ 이는 부모의 보호 아래에 있다가 자아정체성을 찾아가는 청소년기의 발달적 특성을 고려한 결과로 보인다. ‘2015 교육과정’에서는 이마저도 제외하여서 전기 쓰기와 관련된 성취기준 자체를 채택하고 있지 않다. 이는 전기 쓰기가 전통적으로 지녀왔던 장르적 위상을 고려하면 아쉬운 부분이라 할 수 있겠다.

부모 전기 쓰기가 정규 교육과정의 대상으로 도입되지는 않았지만 이와 별개로 그 가치에 주목하여 이를 고취하려는 일련의 노력이 있었다.⁶⁾ 이러한 시도는 흔히 자식들에게 부모의 사랑을 깨닫게 하고 감사와 존경의 마음을 불러일으키려는 의도를 내세우는 경향이 있다.

솔직히 아버지와 어머니가 열심히 일하신 덕분에 우리는 어려움 없이 온실에서 자라기만 했다. 따뜻한 온실에서만 있어서였을까. 난 그만 내가 가진 앞으로 아버지 마음에 상처를 낸 적이 있다. 하지만 늘 웃으면서 자연스럽게 우리의 잘못을 스스로 깨닫게 만들어주시는 분이 나의 아버지이다. 아버지의 인생을 보면 항상 굳건한 신념이 있었다. 나는 좇대없이 픽픽 쓰러지지만 그런 아버지의 신념을 배우고 싶다는 생각이 들었고, 자연스럽게 다른 사람을 웃음으로 동화시켜 버리는 교육자로서도 아버지는 존경받을 만하다고 생각한다.⁷⁾

부모 전기 쓰기에서 학생 필자들이 흔히 보이는 모습 중의 하나는 인용문에 나타난 것처럼 부모에게 감사와 존경을 표하고 효도하겠다는 다짐을 제시하는 것이다. 이는 윤리적 측면에서 보면 효 의식을 고취한다는 측면에서 의미가 있지만 전기 양식의 관점에서 보면 쓰기의 초점이 부모의 삶이 지닌 의미가 아니라 필자의 입장을 내세운다는 점에서 문제가 있다. 즉 부모 전기

5) (7) 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다. 글쓰기에는 자신의 체험에 대해 거리 두기를 통해서 반성적으로 성찰하게 하고, 건강한 자아를 형성할 수 있게 해 주는 힘이 있다. …… 자서전 쓰기와 같은 활동을 통해서 이제까지 살아온 과거의 경험을 현재의 시간 속으로 편입시켜 성찰의 대상으로 삼고, 앞으로의 삶을 진지하게 계획해 보는 쓰기 경험을 갖도록 지도한다. 관련 성취 기준은 교육과학기술부 고시 제 2012-14호, 국어과 교육과정.

6) EBS에서는 전국 중등학생을 대상으로 부모님 전기 공모전을 시행하였다. 관련 내용은 ‘박주현 외 지음(2002), 『EBS TV 전기문 나의 부모님』, 대산출판사’ 참조 바람. 대학 신입생을 대상으로 한 시도는 ‘송실대학교 베어드학부대학 학사지도실 엮음(2014), 『부모님 평전: 부모님에게는 무언가 특별한 것이 있다』, 송실대학교 출판국’ 참조 바람. 대학생을 대상으로 한 부모 평전 쓰기 교육의 사례는 ‘이은미(2016), 『자기성찰을 위한 평전 쓰기 교육의 사례 연구』, 『어문연구』 44권 2호, 한국어문교육연구회’ 참조 바람.

7) 박주현 외 지음(2002), 같은 책, 64-65.

는 부모의 삶을 서술의 중심에 두어야 하는데 필자의 입장을 내세우다 보면 자칫 수필화되는 양상을 보일 수 있다. 이는 청소년 시기에 부모의 삶을 총체적으로 파악할 수 있는 안목이 형성되기 어렵다는 점을 고려하면 자연스러운 현상으로 이해할 수 있다.

부모 전기 쓰기는 중등학교 교육과정에서 한시적으로 다룰 수 있는 과제의 성격을 넘어선다. 중등학교 시기에 부모 전기 쓰기를 수행하는 것은 부모의 삶에 관심을 가지고 그 의미를 생각하게 하는 계기가 될 수 있지만 진정한 의미의 부모 전기 쓰기는 성인으로서 삶의 역정을 경험하고, 부모의 삶을 이해하는 안목이 형성되었을 때 가능하다.⁸⁾ 그러나 부모의 삶에 대한 이해가 그대로 글쓰기로 이어지는 것은 아니어서 그 의미를 되새기는 작업이 어떻게 이루어져야 하는가에 대한 방법적 탐색이 요청된다. 본고에서는 이러한 문제를 해결하기 위해 전통 글쓰기에 주목하여 부모 전기의 대표작으로 평가받는 박종채의 <과정록>에 나타난 쓰기 방법을 분석해 보고자 한다. 비록 부모에 대한 인식이나 글쓰기 관습 등 시대적 거리에서 오는 차이는 존재하겠지만 전통 글쓰기가 이룩한 성과를 파악함으로써 오늘날의 부모 전기 쓰기와 관련된 시사점을 살피나가도록 하겠다.

2. 전기 쓰기의 전통과 박종채의 <과정록>

전통 한문학 양식에서 인물의 평생 사적을 기록한 것을 전기체(傳記體) 산문이라 한다. 사마천의 <사기> 이후 전기는 독립된 산문 문체로서 위상을 확보하고 발전하기 시작하였는데, 사실에 충실하고, 인물의 성격에 주목하는 등의 특성을 나타낸다. 전기체 산문은 입전 대상이나 서술 맥락 등에 따라 자신의 일생을 기술한 자전(自傳), 정사에 기록되지 않은 일사를 기록한 외전(外傳), 가까운 이가 고인의 일을 서술하여 시호 제정이나 묘지명 작성의 자료로 삼는 행장(行狀) 등의 유형이 존재한다.⁹⁾

전기체 산문 가운데 전통사회에서 가장 많이 생산된 것은 가전(家傳) 혹은 사전(私傳)이라 불리는 개인 문집 속에 실린 실존 인물의 전이다. 여기에서 작자는 준역사가적인 태도를 견지하면서 대상 인물을 표창하여 후세에 전한다는 목적의식을 드러내었다. 이러한 의식으로 인해 사전에는 규범적 이념을 고취하려는 의도와 함께 재주나 덕성을 지니고도 불우한 생을 보낸 인물에 대한 연민의 감정이 나타나는 경향이 있다.¹⁰⁾ 본고가 다루고 있는 ‘과정록’ 또한 정사의 인물이 아닌 부모의 행적을 기술하여 후대에 전함으로써 그 자취를 잊지 않으려는 의도를 지닌다는 점에서 사전과 비슷한 성격을 지닌다고 하겠다.

‘과정록(過庭錄)’이라는 명칭은 『논어』에서 공자가 뜰 앞을 지나가는 자신의 아들에게 시와 예를 배웠느냐고 물었다는 일화에 기원을 둔 것으로 자식이 아버지의 언행과 가르침을 기록한 글을 의미한다. 우리나라에서 ‘과정록’이라는 명칭을 사용한 글들이 나타나기 시작한 것은 18세기 전반의 일로 이때의 작품은 인물에 대해 요약적으로 진술하거나 어록을 제시하는 등 비교적 짧은 분량으로 구성되었으며 독립된 책의 형태를 띠지 않았다. 그러던 것이 19세기 들어 인물의

8) 최근 병마와 싸우는 어머니의 마지막 모습들을 지켜보면서 남긴 말씀을 기록하고 그 의미를 되새긴 기록물이 출간되었다. 전통적인 의미에서의 전기 형태와는 거리가 있지만 과거와 현재를 넘나들며 어머니 인생의 의미를 탐구하고 구성했다는 점에서는 전기로서의 특성을 지닌다고 할 수 있겠다. 관련 내용은 “박희병(2020), 『엄마의 마지막 말들』, 창비” 참조.

9) 진필상 저/ 심경호 역(2001), 『한문문체론』, 87-100, 이회.

10) 박희병(1993), 『조선 후기 전기의 소설적 성향 연구』, 14-35, 성균관대학교 출판부.

형상이 구체화 되면서 분량이 늘어나고 독립된 책을 이루게 되는 변화를 나타내게 되었다. 본고에서 분석의 대상으로 삼고 있는 박종채의 <과정록>은 조선 후기 들어 발달하기 시작한 ‘과정록’ 양식의 문학적 성취를 대표하는 작품으로 평가받고 있다.¹¹⁾

박종채의 <과정록>은 조선 후기 사회를 대표하는 문장가이자 실학과 지식인으로 평가받는 연암 박지원(1737~1805)을 대상으로 차남인 박종채(1780~1835)가 9년의 시간을 들여 완성한 전기에 해당한다.¹²⁾ 연암은 <열하일기>를 통해 당대의 지배적 담론인 화이론을 비판하고 북학론을 주창하였으며, <양반전> 등의 작품을 통해 당대 지배층의 무능과 위선을 풍자하여 사회적으로 큰 반향을 일으킨 비판적 지식인에 해당한다. <과정록>을 집필하는 데 걸린 9년이라는 시간이 말해주는 것처럼 박종채는 사회적 논쟁의 중심에 있었던 아버지 연암의 일생을 서술하기 위해 심혈을 기울인 것으로 평가할 수 있다.

자식이 부모의 삶을 전기 형식으로 서술하는 것은 효가 절대적인 가치로 여겨졌던 전통사회의 분위기를 고려하면 쉽지 않은 일이었을 것으로 여겨진다. 초기의 ‘과정록’이 짙막한 형식의 부교를 전하는 형태로 구성된 것은 이러한 부담을 덜어내려는 의도를 반영한 것으로 보인다. 그러던 것이 조선 후기 산문의 장편화 경향과 맞물려 ‘과정록’은 아버지의 삶을 형상화하는 전기로서의 형태를 갖춰나간 것으로 추측된다. 특히 연암의 경우처럼 그 삶의 궤적과 저술들이 사회적으로 알려져 있고, 또 많은 사람들에게 의해 언급이 되는 공적 측면이 강한 삶을 서술하는 것은 매우 조심스러운 측면을 지닐 수밖에 없었을 것이다. 본고에서는 이러한 제반 사항을 고려하여 박종채가 아버지의 삶을 어떻게 형상화해 나갔는지 그 방법적 전략들을 분석해 나가도록 하겠다.

3. 전기 쓰기의 쟁점과 부모 전기 쓰기의 문제

부모 전기 쓰기를 수행할 때 필자가 부딪치게 되는 문제에는 어떤 것이 있을까? 이러한 측면을 살펴보기 위해서 먼저 전기 쓰기에서 필자가 직면하게 되는 쓰기의 어려움을 살펴보고 그에 비추어 부모 전기 쓰기의 특수성을 생각해 보고자 한다.

전기는 인물의 일생을 대상으로 필자가 그 의미를 재구성하는 작업에 해당한다. 먼저 전기의 필자가 부딪치게 되는 문제에는 인물의 삶과 관련된 정보를 수집하는 과제가 있다. 정보를 수집한 후에는 인물의 일생을 필자의 의도에 맞게 형상화하기 위해 자료에 대한 선택과 배제의 과정이 뒤따라야 한다. 자료에 대한 선별 작업이 완료되면 선택된 자료를 배치하고, 이를 독자에게 효과적으로 전달하기 위한 서술의 문제를 고려해야 한다. 마지막으로 대상 인물에 대해 필자가 어떤 태도를 취할지와 관련된 관점과 정서 등의 조정이 필요하다.

본고에서는 전기 쓰기에 따르기 마련인 이러한 제반 문제를 자료의 선택과 배제, 인물형상화, 필자 노출의 측면으로 나누어 살펴보고자 한다.

전기는 우선적으로 인물에 대한 정보를 독자에게 알려준다는 측면에서 보면 정보 전달적 성격을 지니고 있다. 따라서 필자는 독자에 비해 정보의 측면에서 압도적인 우위를 차지할 필요

¹¹⁾ 홍아주(2005), 「박종채의 <과정록> 연구」, 106-107, 서울대학교 석사논문.

¹²⁾ 박종채는 1822년부터 1826년에 이르는 4년의 기간 동안 초고를 완성하고, 이후 1831년까지 5년의 시간 동안 초고를 수정하여 <과정록>을 완성한 것으로 파악되고 있다. 관련 내용은 ‘이현정(1996), 「과정록 연구」, 9-12, 계명대학교 석사논문’ 참조 바람.

가 있다. 전기를 쓰기 위해서 필자는 대상 인물에 대한 각종 정보-생애와 관련된 연대기적 사실, 저술, 회고담, 주위의 평가-를 최대한 수집하는 작업을 수행해야 한다. 이러한 자료 수집이 충실하게 이루어질 때 전기 쓰기를 위한 기초 작업이 완료될 수 있다.

자료가 확보되었다고 해서 전기 쓰기가 곧바로 이루어질 수 있는 것은 아니다. 수집된 자료는 필자의 집필 의도에 따라 선택과 배제 및 배치되는 과정을 거쳐야 한다. 전기 쓰기는 대상 인물의 삶의 면모를 드러내고 이를 평가하는 서술이 드러나기 마련이므로 민감성을 지니게 된다. 이 과정에서 대상 인물이 드러내고 싶지 않을 법한 사생활과 관련된 부분이 노출되거나 부정적 평가 등이 나타날 수 있다. 이러한 부분은 전기 필자들의 작업을 억제하는 힘으로 작용하며, 필자의 입장에서는 특정 정보를 생략하면 인물의 삶이 더 긍정적으로 보일 수 있다는 유혹에 빠질 수 있다. 즉 정보의 선택과 배제에는 대상 인물에 대한 배려의 문제가 작용하게 되며, 이는 진실과 거짓의 문제로 비화돼 전기 자체에 대한 신뢰의 문제와 연결될 수 있다.¹³⁾

부모 전기 쓰기의 경우 정보 수집의 측면에서 보면 다른 인물을 대상으로 한 전기보다 용이한 측면을 지닐 수 있다. 부모와 자식은 생의 많은 시간을 함께하고, 그 유대 관계를 지속하는 것이 일반적이기 때문이다. 그러나 자료의 선택과 배제에 작용하는 필자의 의도 측면에 있어서는 그 신뢰성을 담보하기가 쉽지 않다. 부모를 대상으로 한 전기는 부모에 대한 긍정적 측면을 부각시키기 마련이므로 독자가 그 내용을 신뢰하며 수용하도록 만드는 것은 어려운 일에 해당한다. 따라서 부모 전기를 쓰는 필자는 이 점을 어떻게 극복해 나갈 수 있을지에 대해 고민하는 작업이 필요하다.

전기는 인물이 어떤 삶을 살았는지를 독자에게 효과적으로 보여줄 수 있어야 한다. 이를 위해서 필자는 전기의 대상 인물을 독자가 실감할 수 있게 만드는 형상화 노력을 기울여야 한다. 전기는 사실에 대한 설명이 중심이 될 때 과학적인 것에 가까워지고, 인간의 체험을 포착하기 위해 언어를 활용하게 될 때 예술적인 것에 가까워진다. 이러한 기준에서 보면 전기는 크게 연대기적 전기, 초상화적 전기, 소설적 전기의 세 유형으로 구분될 수 있다. 연대기적 전기는 대상 인물과 관련된 자료를 나열하는 모습을 띠며, 초상화적 전기는 최소한의 배경만 사용하여 주어진 위치에서 중심인물에 초점을 맞춘 형상화 방식을 나타내고, 소설적 전기는 기록의 진실을 외면하지 않으나 세부적인 일을 적절히 활용하여 인물과 장면을 부각하는 기법을 활용하는 양상을 나타낸다.¹⁴⁾ 전기가 인물과 관련된 사실을 단순 전달하는 것이 아니라 인물의 삶을 생동감 있게 그려내는 글이 되어야 한다는 점을 고려하면 소설적 기법의 적절한 활용은 전기 쓰기에서 중요한 역할을 한다.

부모 전기의 경우도 소통 맥락을 고려하면 인물에 대한 형상화가 중요한 문제가 된다. 자식인 필자의 경우는 부모의 형상을 일정 정도 생생하게 체감한 경험을 소유하고 있다. 그러나 독자가 될 수 있는 후손이나 제삼자의 경우 그 모습을 필자만큼 느끼기에는 어려움이 있다. 따라서 부모 전기 쓰기의 경우에는 필자가 체감한 부모 형상을 독자에게 생생하게 전달해야 하는 과제가 놓이게 되고, 이를 해결하기 위해서는 소설적 기법으로 대변되는 인물형상화의 방법이 적절하게 활용될 필요가 있다.

전기 쓰기와 관련해 마지막으로 고려할 것은 필자 노출의 문제라 할 수 있다. 전기는 다른

¹³⁾ Alan Shelston 저/ 이경식 역(1984), 『전기 문학』, 67-75, 서울대학교 출판부.

¹⁴⁾ 에델 저/ 김윤식 역(1994), 『작가론의 방법(-문학 전기란 무엇인가-)』, 21-27·185-197, 삼영사.

문학 형식과 같이 필자 자신의 감수성을 표현한 것으로, 필자는 일반적으로 공감하는 인물을 집필 대상으로 삼기 쉬우며 이로 인해 그만큼 자신을 노출하기가 쉽다.¹⁵⁾ 전기는 타인의 체험을 자신 속에서 융합시키는 작업을 수행한다는 측면에서 ‘영혼의 연금술’로 비유될 수 있는데 이 과정에서 필자는 대상 인물에 대해 애정을 지녀야 하는 동시에 거리감도 유지해야 하는 어려운 과제를 안게 된다. 따라서 전기 쓰기의 필자는 자기 인식에 철저할 필요가 있으며 타인이 자신의 모습으로 재형상화되지 않도록 끊임없는 주의를 기울여야 한다.¹⁶⁾

부모 전기 쓰기의 경우 필자인 자식과 대상인 부모 사이의 거리 유지는 더 어렵기 마련이다. 필자는 부모와 삶의 일부를 공유해 왔기 때문에 그에 대해 객관적 태도를 취하기 힘들다. 부모 전기 쓰기의 목적이 자족적인 회고담을 서술하는 데 있다면 자신을 적극적으로 노출하고 거리 조정에 힘쓰지 않아도 될 것이다. 그러나 전기 쓰기의 목적이 부모의 삶을 온전하게 서술하는 데 있다면 자신의 시각만으로 이를 재단하는 일은 주의를 기울여야 한다. 이러한 거리 조정이 적절하게 이루어질 때 부모 전기가 독자에게까지 의미를 지닐 수 있게 된다.

이상에서 살펴본 자료의 선택과 배제, 인물형상화, 필자 노출의 측면은 일반적인 전기 쓰기보다 부모 전기 쓰기를 수행할 때 더욱 세심한 접근이 필요한 문제에 해당한다. 이는 내용의 신뢰성, 전달의 효과성, 수용의 보편성과 관련되는 것으로 부모 전기 쓰기를 수행할 때 필자가 적극적으로 고려해야 하는 사항에 속한다. 아래에서는 이러한 문제를 박종채의 <과정록>에서는 어떻게 해결해 나가는지를 구체적인 작품 분석을 통해 파악해 나가도록 하겠다.

4. 박종채의 <과정록>에 나타난 부모 전기 쓰기의 방법

1) 자료의 연쇄적 제시를 통한 인물 생애 구성

박종채의 <과정록>은 4권 1책, 216개의 조목으로 구성되어 있다. 권1에서 권3까지는 연암의 생애를 일대기적으로 조명하고 있으며, 권4에서는 연암의 특징적 면모를 제시하는 내용을 담고 있다. 이는 필자가 먼저 연암의 생애를 시간 순으로 살펴보고 나서 보충적 서술을 통해 이를 정리하는 방식의 서술 체제를 취한 것으로 파악할 수 있다. 각 부분에서 다루고 있는 내용은 아래와 같다.

구분(해당 시기)	서술 내용
권1 (1737~1788)	출생, 기질과 재능, 과거 포기, 저작물, 교우 관계, 권력의 탄압과 개성 생활, 가족 내 사건 및 상사, 관직 등용
권2 (1789~1796)	중앙 관직 생활, 안의현감직 수행
권3 (1796~1805)	중앙 관직 생활, 면천군수직 수행, 정조 승하, 양양부사직 수행, 관직 정리, 산변 사건, 사망
권4	문장론, 경세론, 가풍, 풍류, 훈계, 인물평, 성격, 작시법, 서체·그림 등

먼저 권1에서는 연암의 출생부터 관직에 진출하기까지의 50여 년의 시간을 다루고 있다. 여

¹⁵⁾ Alan Shelston 저/ 이경식 역(1984), 같은 책, 66.

¹⁶⁾ 에델 저/ 김윤식 역(1994), 같은 책, 28-31.

기에서 필자는 성장기, 과거 포기, 교우 관계, 가족사 등 연암의 생애와 관련된 여러 일들을 사실 중심으로 제시하는 데 초점을 맞추고 있다. 권2~권3에서는 연암이 10여 년간 관직을 수행하면서 겪은 사건과 면모, 정조와의 관계, 유씨 가문과의 갈등 등을 보여주는 데 힘을 쏟고 있다. 권4에서는 일대기 서술에서 미처 드러내지 못한 연암의 문장론, 경제론, 자식에 대한 훈계, 성격적 특성, 예술적 재능 등을 종합적으로 제시하여 그 인물됨을 부각하고자 하였다.

이처럼 박종채는 <과정록>에서 연암의 일생과 다양한 면모들을 독자에게 전달하고자 혼신의 힘을 기울이고 있다. 이를 위해서 필자는 연암과 관계된 자료를 총동원하여 그 삶을 형상화하는 모습을 보여주었는데, <과정록>의 서문에는 필자가 추구한 이러한 방향이 잘 드러나 있다.

일찍이 옛사람이 자기 부친에 대해 쓴 글, 이를테면 소백온(邵伯溫)의 『문견록』(聞見錄)이나 여씨(呂氏)의 『가숙기』(家塾記) 등을 읽어보니 자잘한 일이라도 버리지 않고 모두 기록하였는데 고인의 모습을 상상하기에는 근엄한 글보다 도리어 나왔다. 이에 그것을 본떠 집필하여 조각글이나 짧은 메모라도 쓰는 대로 다 모았으니, …… 자못 들은 대로 기록하여 신중함이 결여된 듯도 하지만, 감히 함부로 덜거나 깎아내지 않은 것은 아버지의 풍채와 정신이 오히려 이런 곳에서 잘 드러난다고 생각했기 때문이다.¹⁷⁾

제시된 글에서 잘 드러나듯이 박종채는 <과정록>을 집필함에 있어 자잘한 일도 버리지 않고 기록하여 함부로 덜어내지 않았다는 진술을 하고 있다. 이는 자신이 확보한 자료를 있는 그대로 제시하는 데 방점을 두었다는 의미로 여겨지는데, 필자는 그 목적을 아버지의 풍채와 정신을 밝히기 위해서라고 제시하고 있다. 인용문에 나타난 것처럼 박종채는 <과정록>에서 수많은 자료를 동원하여 연암의 형상을 그려내고 있다. 그 자료로는 연암의 직접적인 언급과 남긴 글들, 주변 인물들의 증언과 각종 기록, 자신이 직접 목격한 일과 들은 말 등이 활용되고 있다.

아버지는 늘 우리들에게 다음과 같이 훈계하셨다. “젊은이들이 정공부(靜工夫)를 하느라 혼자 있는 것은 좋은 일이지는 하다. 그러나 고요히 혼자 있는 중에 사악하고 편벽된 기운이 끼여들기 쉬운 법이다. …… 상고시대 사람들이 젊은이들로 하여금 학교에 모여 공부하게 한 뜻은 단지 공부에 서로 도움을 주고자 해서만이 아니었다.”¹⁸⁾

7월에 큰아버지께서 돌아가시자 연암골 집 뒤의 자좌(子坐) 자리에 장사지냈다. …… 그 시는 다음과 같다. “우리 형님 얼굴은 누굴 닮았나? 아버지 생각나면 형님을 봤지. 이제 형님 생각나면 그 누굴 보나? 시냇물에 내 얼굴을 비추어보네.”¹⁹⁾

17) 박종채 지음/ 박희병 옮김(2002), 『나의 아버지 박지원』, 13-14, 돌베개. 『나의 아버지 박지원』은 박종채의 <과정록>의 완성본에 해당하는 『열상고전연구』 8집 수록본을 번역한 것이다. 이하 작품 인용은 페이지 수만 표시하도록 하겠다.

18) 『나의 아버지 박지원』, 225.

19) 『나의 아버지 박지원』, 61.

송원(松園) 김이도(金履度)는 늘 사람들에게 이렇게 말했다고 한다. “연암처럼 매서운 기상과 준엄한 성격을 지닌 사람이 만일 우스갯소리를 해대며 적당히 얼버무리지 않았다면 아마 지금 세상에 위태로움을 면하기 어려웠을 게야.”²⁰⁾

아아, 형벌이 혹독하건만 굳게 견뎌 꿈쩍도 않던 자가 단 한마디 타이르시는 말에 깊이 뉘우쳐 눈물을 흘리다니! 참된 학문이 아니라면 어찌 깊이 미혹된 자를 이토록 빨리 깨우쳐서 바른 데로 돌아가게 할 수 있겠는가? 내가 당시 아버지를 모시고 있어서 그 시말을 직접 목도했으므로 이 일을 펴 자세히 알고 있다.²¹⁾

<과정록>은 연암과 관계된 각종 자료들이 연쇄적으로 제시된 글이라 할 수 있다. 첫 번째 인용문은 자식들에게 다른 사람과 어울려 다양한 경험하기를 강조하는 연암의 교육관을 드러내는 말인데 <과정록>에서는 세상사나 스스로에 대한 연암의 언급들이 빈번하게 나타나고 있다. 두 번째 인용문은 형님을 여의었을 때 연암이 자신의 심정을 드러낸 시를 인용한 부분으로 많은 글을 남긴 문장가인 만큼 <과정록>에서는 연암의 생각을 엿볼 수 있는 편지, 제문, 시 등을 적지 않게 인용하고 있다. 세 번째 인용문은 연암이 우스갯소리를 자주 사용한 연유를 타자의 언급을 통해 밝힌 부분으로 연암의 주변 인물들이 남긴 평가나 회고담 또한 <과정록> 서술의 주요 원천이 되고 있다. 네 번째 인용문은 연암이 면천군수 시절에 천주교 신자를 타일러 깨우친 일을 박종채가 목격담 형식으로 보고한 부분으로 필자의 증언 또한 <과정록>의 자료로서 역할을 하고 있다.

이처럼 <과정록>은 전기의 서술 방법 측면에서 보면 대상 인물과 관련된 자료를 끊임없이 이어나가며 인물을 형상화하는 방식을 취하고 있다. <과정록>의 조목은 대개 이러한 자료를 제시하는 형태로 이루어져 있으며, 이러한 것들이 하나하나의 조각이 되어 대상 인물의 전체 형상을 그리는 효과를 나타내고 있다. <과정록>을 보면 연암의 생애를 밝혀내기 위해 자료를 발굴하고, 필요한 질문을 제기하며 집요한 취재를 이어나가는 저널리스트 같은 박종채의 모습을 발견하게 된다. <과정록>에서 독자가 우선적으로 느끼게 되는 것은 박종채가 축적한 연암과 관련된 방대한 자료에 대한 경탄의 감정이라 할 수 있다. 박종채는 <과정록>에서 연암의 다양한 면모를 독자에게 보여주기 위해 자료 위주의 서술을 통해 자신의 창작 의도를 구현해낸 것으로 파악할 수 있겠다.

2) 극적 기법을 활용한 인물형상화

웨인 부스는 <소설의 수사학>에서 ‘보여주기’와 ‘말하기’를 서술 양식을 양분하는 방법으로 제시하고, 이는 서술자의 중립적 역할과 적극적 개입의 정도와 밀접한 연관을 맺고 있다고 주장하였다. 그는 기존에 강조되던 극적 제시 기법의 우위를 비판하면서 서술자의 논평적 진술과 극적 제시는 서사적 상황에서의 적합성 여부에 따라 효과가 달라질 수 있다고 지적하였다.²²⁾

20) 『나의 아버지 박지원』, 79.

21) 『나의 아버지 박지원』, 133.

22) 웨인 C. 부스 지음/ 최상규 옮김(1999), 『소설의 수사학』, 예림기획.

이러한 관점에서 보면 박종채의 <과정록>은 극적 기법을 활용하여 연암이 지닌 면모를 잘 드러내는 장면을 부각하는 방법을 주로 활용하고 있다. 이는 필자가 대상 인물인 아버지에 대해 논평적 진술을 하기 어려운 상황을 반영한 결과로 여겨진다.

<과정록>에서 극적 기법을 활용한 인물형상화는 주로 연암이 관직에 진출한 1780년대 후반의 생애를 다루는 부분에서 본격화된다. 이전 시기를 주로 다룬 <과정록> 권1에서는 50여 년에 이르는 연암의 생애를 사실 관계 위주로 직접 제시하는 형태를 취하고 있는데 비해 권2부터는 극적 기법을 활용한 연암의 면모 부각이 두드러지고 있다.

안의현은 비록 조그만 산골마을이었지만 환곡(還穀)과 향곡(餉穀) 및 호조(戶曹)의 저치미(儲置米)가 총 9만여 휘나 되었다. 그러나 아전들이 부정과 농간을 부려 포흠(逋欠)이 날로 늘어났다. 아버지는 새로 부임하시자 가까이 있는 창고를 점검해보셨다. 그때 아버지는 아전들을 닦달해 곤궁에 몰아넣어서 될 일이 아니라고 판단하셨다. …… “이제 6만 휘나 되는 막대한 포흠을 적발하였거늘 오늘 당장 감영에 보고하여 관찰사가 임금님께 이 사실을 알린다면 형법에 의하여 처벌받게 될 것이다. 그렇게 되면 몇 개의 목이 달아나고 몇 개의 무릎뼈가 바스러져 앞에서 당장 결판나고 말 것임을 알렸다?” “예이.” …… 포흠한 곡식을 다 갚고 장부를 완전히 정리하던 날 못 아전들은 기뻐서 발을 구르고 춤을 추면서 이렇게 말했다. “우리는 이제 살았다!”²³⁾

제시된 인용문은 연암이 안의현감으로 부임한 1791년 경의 일로 고을의 양곡 운영 실태와 관련된 일화를 다루고 있다. 여기에서 박종채는 연암이 고을 양곡과 관련된 아전들의 농간을 인식하고, 이를 추궁한 후 문제를 해결해 나가는 과정을 하나의 완결된 서사로 구현해내고 있다. 안의현감으로 재직하던 시기에 연암은 아들들에게 서간을 자주 보내 소식을 전했고, 박종채가 가끔씩 안의현에 왕래했다고 추정이 가능하지만²⁴⁾ 그가 인용된 장면을 직접 목격했다고 보기는 힘들다. 아마도 박종채는 안의를 방문한 시기에 위 사건을 아버지인 연암에게 전해 듣고, 인용문에서 보듯이 연암과 아전의 대화를 제시한다든가 문제를 해결한 아전들의 모습을 묘사한다든가 하는 추론적 작업을 통해 장면을 서술한 것으로 판단된다.

극적 기법을 활용한 장면 구성은 박종채가 연암으로부터 직접 들은 것에만 의존하지는 않는다. 필자는 연암의 면모를 생생하게 드러내기 위해서라면 간접적으로 얻은 정보도 적극적으로 활용하는 모습을 나타내고 있다.

정해년(1767)에 할아버지 상을 당하셨다. 이전부터 할아버지는 병환이 위중하셨는데, 이 해 삼월 초이튿날에는 하마터면 돌아가실 뻔했다. 당시 아버지는 화로에서 약을 달이고 계셨다. 온 집안이 난리가 났지만 아버지는 돌아앉아 솥돌에 칼을 갈

23) 『나의 아버지 박지원』, 81-85.

24) 연암이 큰아들에게 보낸 서간 내용을 보면 “초여름 보름에서 20일 사이 만일 다른 우환이 없거든 내려왔으면 좋겠다. 네 동생하고 같이 와도 좋고, 오고 싶어 하는 다른 사람이 있으면 함께 와도 무방하다.”고 하여, 아들이 안의현에 방문하기를 요청하고 있다. 자세한 내용은 ‘박지원 지음/ 박희병 옮김(2005), 『고추장 작은 단지를 보내니』, 35, 둘째 개’ 참조.

았다. …… 그런데 당시 이 일은 아무도 본 사람이 없고 아홉 살 난 나의 큰누이만이 곁에서 목도했다. 그러나 어려서 영문을 몰라 아버지께서 왜 그러시는지 알지 못하고 울음을 터뜨렸다. …… 당시 아버지는 남들이 그 일을 알기를 바라지 않아 다친 곳을 감싸매지 않고 손을 꼭 움켜쥔 채 며칠동안 다니셨는데, 그 사이 상처는 저절로 아물었다.²⁵⁾

제시된 인용문은 <과정록> 권1에 나오는 것으로 연암이 부친인 박사유가 병환 중일 때 탕약에 손가락의 피를 흘려 넣어 차도가 있게 했다는 내용을 담은 일화에 해당한다. 앞서 언급한 것처럼 연암 생의 초반 50여 년의 시간을 다루는 권1에는 대부분의 서술이 사실 관계를 요약적으로 설명하는 경향을 보인다. 그러나 여기에서도 필자는 연암의 면모를 특징적으로 드러내고 싶은 부분이 있으면 인용문처럼 극적 기법을 활용하는 양상을 나타내고 있다. 인용문의 일화는 박종채가 태어나기 13년 전의 일이지만 필자가 이후에 관련 사건을 큰누이에게서 전해 들었고, 당시 상황을 추론하여 장면화한 것으로 추측할 수 있다.

이처럼 <과정록>에는 극적 기법을 통해 장면화된 연암 관련 일화들이 빈번하게 제시되고 있다. 조선후기 전의 변모 양상을 살펴본 연구에 의하면 전 양식은 시대의 흐름에 따라 소설적 성향을 강화한 것으로 나타났다고 한다. 이는 전통적인 전이 자료의 범위 내에서 소극적으로 상상력을 발휘하는 데 그쳤다면 조선후기 전은 세부의 허구적 재현, 대화의 확장 등을 통해 작자의 허구적 상상력의 개입을 확대해 나갔다는 것이다.²⁶⁾ <과정록>에서 박종채는 이러한 조선후기 전의 변화된 경향을 적극적으로 반영하여 연암의 성격과 면모를 독자가 실감할 수 있도록 부각시키고 있다. 박종채의 이러한 시도는 자신이 서문에서 밝힌 대로 독자에게 연암의 풍채와 정신을 효과적으로 전달하고자 하는 의도에 따른 것으로 <과정록>에서는 소기의 성과를 거둔 것으로 판단된다.

3) 상황 맥락을 반영한 거리 조정

연암은 18세기 조선 사회에 큰 영향을 끼치고 사회적 논쟁의 중심에 섰던 인물이라 할 수 있다. 별열 가문의 일원으로 태어났지만 양반의 허위의식을 비판하는 저작들을 창작하고, 문장론에 있어 새로움을 강조하는 법고창신을 주창함으로써 사회적 논쟁을 낳기도 하였다. 이러한 이유로 당대에 많은 이들이 연암이 궤변인 우언과 해소를 써서 세상을 농락하고 조롱한다고 비난하였다.²⁷⁾ 이런 점에서 보면 연암의 삶은 공적인 측면이 강조될 수밖에 없는 특수성을 지니며, 박종채는 <과정록>을 저술할 때 연암에 대한 사회적 평가를 염두에 두었을 것으로 여겨진다.

<과정록>을 살펴보면 전반적으로 박종채는 아버지의 삶을 평하는 데 있어서 직접적인 언급을 자제하는 태도를 취하고 있다. 이는 아버지의 인품이나 행동을 평가하기 어려운 아들의 입장에 의한 자연스러운 행위로 인식할 수 있다. 그러나 <과정록>은 한 인간의 생애 전체를 다루는 전기 문학에 해당하기 때문에 대상 인물에 대한 논평을 피하기는 어렵다. 박종채는 이와 관련해 크게 세 가지 방법을 활용하고 있는 것으로 파악된다.

25) 『나의 아버지 박지원』, 27-28..

26) 박희병(1993), 같은 책, 95-103.

27) 정재철, 「연암 문학에 대한 당시대인의 인식」, 『열상고전연구』 57, 57-61, 열상고전연구회.

먼저 박종채는 <과정록>에서 연암에 대한 논평을 자제하는 대신에 연암 본인이나 타자의 언급을 활용하는 양상을 보이고 있다. 이는 필자가 대상 인물의 자평이나 주변 인물의 입을 빌다는 점에서 ‘대신 말하기’ 전략이라 할 수 있을 것이다.

그리하여 한번 누구를 위선적이거나 비루한 자로 단정하시면, 그 사람을 아무리 정당하게 대하려고 해도 마음과 입이 따라주지 않았다. 한번은 이런 말씀을 하셨다. “이것은 내 기질에서 연유하는 병통이라 고쳐보려고 한 지 오래지만 끝내 고칠 수가 없었다. 내가 일생 동안 험난한 일을 많이 겪은 것은 모두 이 때문이었다.”²⁸⁾

죽촌(竹邨) 이공(李公: 이우신)이 언젠가 이런 말을 했다고 한다. “지금 사람은 연암 어른의 문장을 알지 못하고들 있소이다. 그 어른은 대상의 모습을 찡찡하게 그렸으며 진부한 말을 절대 쓰지 않아요. …… 하지만 시간이 흐르면 흐를수록 더욱더 그 글을 알아주는 사람이 나올 거외다. 더군다나 그 글은 실용적인 면에 힘썼으니 후세에 가장 오래도록 전해질 겁니다.”²⁹⁾

첫 번째 인용문은 연암이 자신의 성격에 대해 스스로 언급한 내용을 담고 있다. 여기에서 연암은 자신이 특정 인물에 대해 부정적 판단을 내리면 그것을 숨기지 못해 화를 자초했다는 자평을 하고 있다. 보기에 따라서 유연성이나 융통성이 부족하다는 성격적 단점으로 인식될 수 있는 부분으로 박종채는 연암의 말을 직접 제시함으로써 독자에게 그 판단을 맡기고 있다. 두 번째 인용문은 연암의 글에 대한 타자의 평가를 제시한 부분으로 <과정록>에서 연암에 대한 평가는 이처럼 대부분 타자의 언급으로 이루어지며 박종채는 이를 통해 객관성을 확보하려는 의도를 드러내고 있다. 또한 타자 가운데는 정조나 순조와 같은 국왕의 언급도 제시함으로써³⁰⁾ 평가의 권위도 확보하려는 모습을 나타내고 있다.

다음으로 박종채는 연암을 향한 사회적 비난에 대해서는 적극적인 변호의 자세를 취하고 있다. 연암은 당대 지배층에 대한 비판적 시각을 나타낸 여러 저작들을 창작하고, 북학론으로 대변되는 이용후생의 학문적 경향을 보임으로써 세상을 조롱한다거나 오랑캐의 습속을 숭상한다는 등의 비난을 받았다. 박종채는 연암의 생애에 대한 일반적인 평가는 대신 말하기의 방법을 활용했지만 부당하다고 인식하는 사회적 비난에 대해서는 자신의 생각을 드러내고 있다.

여행의 도정을 기록한 글로는 「도강록」(渡江錄)으로부터 「환연도중록」(還燕途中錄)에 이르기까지 여러 편의 글들이 있다. 이들 글에서 아버지는 지나온 길을 기록하는 한편 산천, 성곽, 배와 수레, 각종 생활도구, 저자와 점포, 서민들이 사는 동네, 농사, 도자기 굽는 가마, 언어, 의복 등 자질구레하고 속된 것을 가리지 않고 모두 기록하여 하나도 빠뜨리지 않으려 했다. 대개 풍속이 다름에 따라 보고듣는 게 낮

28) 『나의 아버지 박지원』, 174.

29) 『나의 아버지 박지원』, 252-253.

30) 효명세자나 순조의 평가는 글의 마지막인 추기에 제시되어 필자의 저술 의도를 명백히 하는 효과를 나타내고 있다. 관련 내용은 『나의 아버지 박지원』, 270-271.

설였으므로 인정물태(人情物態)를 곡진히 묘사하려다 보니 부득불 우스갯소리를 집어넣을 수밖에 없었다. …… 그러나 『열하일기』의 독자들은 이 책의 본질을 알지 못한 채 대개 기이한 이야기나 우스갯소리를 써놓은 책 정도로만 인식하고 있다. 비록 자신이 이 책의 애독자라고 자부하는 사람들조차도 이 책의 진수를 깊이 파악하고 있는 건 아니다. 그러므로 지계공은 아버지 제문에서 이렇게 쓰셨다. …… 아아, 이들이 어찌 우리 아버지를 제대로 알았다 하겠는가! 나는 이를 비통하게 생각한다.³¹⁾

인용문은 연암의 대표적 저작인 『열하일기』와 관련된 사회적 비난에 대해서 박종채가 자신의 생각을 밝히면서 연암의 입장을 변호하는 부분에 해당한다. 즉 우스갯소리로 세상을 조롱한다는 비난에 대해서는 인정물태를 드러내기 위한 불가피한 선택이었음을 밝히고, 역으로 당대의 독자들이 『열하일기』의 진수와 연암의 의도를 제대로 읽어내지 못한다는 비판적 입장을 드러내고 있다. 박종채의 이러한 의견 개진은 <방경각외전>의 9편의 작품이나 오랑캐의 연호를 쓰고 그 습속을 숭상한다는 세간의 비난 등에 대해서도 유사한 방식으로 나타나고 있다.

마지막으로 박종채는 <과정록>에서 연암의 삶에 대해 아들로서 지닐 수밖에 없는 안타까운 감정을 표출하는 방식을 활용하고 있다. 이는 주로 연암이 자신의 경륜을 마음껏 펼치지 못했다거나 의도했던 저술 활동을 마무리하지 못했다거나 아버지가 남긴 자료들을 제대로 보존하지 못했다고 자책하는 부분에서 두드러지게 나타난다.

아아! 세상을 경륜하고 구제하는 학문을 지닌 아버지께서 글을 숭상하는 임금님을 만났으니, 만약 경신년(1800)에 임금님께서 돌아가시지 않아 아버지로 하여금 서국(書局)에서 책을 저술케 하는 임무를 맡기셨다면 백성의 삶에 도움이 되는 방안을 강구하여 태평성대의 문헌으로 남긴 것이 어찌 이처럼 적막한 데 그쳤겠는가. 아아! 애통한 일이다.³²⁾

훗날 아버지는 벼슬에서 물러나 연암골에 다시 들어가 당시의 글들을 꺼내보셨는데 이미 눈이 너무 어두워져서 잔 글씨를 알아보실 수 없었다. 아버지는 슬피 탄식하시며 말씀하셨다. “안타깝구나! 벼슬살이 10여 년에 좋은 책 하나를 잃어버리고 말았구나.” 이윽고 또 이렇게 말씀하셨다. “세상에 도움도 되지 않고 사람 마음만 어지럽힐 테지.” 마침내 시냇물에 세초(洗草)해 버리게 하셨다. 슬프다! 우리들이 그 때 곁에 모시고 있지 못한 탓에 그 글을 챙기지 못했으니.³³⁾

첫 번째 인용문은 정조의 급작스러운 죽음으로 연암이 자신의 뜻을 펼칠 수 있는 기회를 잃은 것과 관련된 내용을 담고 있다. <과정록>에서 박종채는 연암에 대한 정조의 각별한 관심과 연암의 정조에 대한 충심을 공들여 서술하고 있는데, 정조의 죽음으로 연암이 경륜을 펼칠 수 있는 기회를 상실한 것에 대해 애통한 심정을 토로하고 있다. 두 번째 인용문은 연암이 벼슬살

31) 『나의 아버지 박지원』, 48-49.

32) 『나의 아버지 박지원』, 143.

33) 『나의 아버지 박지원』, 45-46.

이 전에 기록해 둔 자료를 끝내 글로 엮지 못하고 세초해 버린 일과 관련된 내용이다. 박종채는 그 당시에 자신이 곁에 없어서 연암의 원고를 지키지 못한 것에 대해 아쉬운 심정을 슬프다는 말로 표출하고 있다. <과정록>을 지배하는 주된 정서는 연암의 못다 펼친 경륜과 유실되거나 미완된 저작들에 대한 아쉬움이라 할 수 있는데, 박종채는 해당 부분에서 이런 심정을 적극적으로 표현하는 모습을 나타내고 있다.³⁴⁾

<과정록>에서 박종채는 연암의 삶을 평가하는 거리 조정과 관련해 세 가지 방법을 활용하고 있다. 먼저 연암의 생애에 대한 전반적인 평가는 주로 타자의 말을 빌린 ‘대신 말하기’를 활용하나 그에 대한 부당한 비난은 필자가 적극적으로 변호하는 방식을 취하고 있다. 또한 연암의 삶에 대한 안타까운 심정은 직접적인 정서 표출을 통해 자식으로서의 입장을 분명히 드러내고 있다. 즉 <과정록>에서 박종채는 상황 맥락에 따라 서로 다른 세 가지 접근법을 활용함으로써 대상 인물과 관련된 필자의 자기 노출과 거리두기를 적절히 조정해 나간 것으로 판단된다.

5. 맺음말

- 생략

³⁴⁾ <과정록>의 마지막 조목이 연암이 계획했으나 저술하지 못했던 『삼한총서』와 관련된 사항으로 마무리 되는 것은 이러한 심정을 대변하는 것이라 할 수 있겠다.

‘부모 전기 쓰기 방법 연구’에 대한 토론문

주재우(전북대)

위 발표문은 오늘날 작문교육이 ‘인성교육이나 인문학적 가치’에 대해 주목하지 못하는 점을 반성하고 이를 극복하고자 전통 글쓰기의 성과를 교육적으로 탐색하였다. 고전 전범 자료에서 표현 원리를 발견하고자 하는 고전표현론의 연구 방향은 토론자의 평소 연구 주제이기도 해서 관심있게 발표를 들었다. 부모 전기 쓰기의 전범으로 박종채의 <과정록>이라는 연구 자료를 선택한 것도 참신했고 논문의 전개도 논리적이어서 전체적으로 흥미로운 발표였다. 토론자의 소임을 다하기 위해 몇 가지 질문을 함으로써 토론을 대신하고자 한다.

1.

발표자는 전기 쓰기의 쟁점을 ‘①선택과 배제, ②인물 형상화, ③필자 노출의 측면’ 3가지로 구분하여 살폈다.

①과 관련해서 박종채의 전략은 ‘아버지의 평소 언행, 그의 작품, 타인의 말, 목격담’을 빠짐 없이 ‘연쇄적’으로 제시하는 것이라고 정리할 수 있다. 그렇다면 ‘①의 선택과 배제’에서 ‘배제’에 해당하는 것은 없다고 볼 수 있나? 또한 권1~권3까지는 시간 순서에 따라 전개된 반면, 권4의 경우는 이와 별개의 내용으로 구성되어 있는데 이를 모두 ‘연쇄(連鎖)’라고 말할 수 있나?

②인물 형상화와 관련하여 박종채의 전략은 소설적 기법 혹은 극적 기법이라고 했는데, 이는 <과정록> 전체에서 보면 극히 일부에 불과하다. (대체로 ‘아버지는 이렇게 말씀하셨다’가 많다.) 그럼에도 불구하고 이런 전략을 사용할 때는 특별한 목적이나 의도가 있었다고 보아야 하는가? 즉 극적인 기법을 사용하지 않았다면 무엇이 달라졌을까? 왜 일부에서만 사용되었나?

③필자 노출 측면에서 ‘타자의 대신 말하기’, ‘본인의 적극적 변호’, ‘직접적 정서 표출’ 3가지를 적절하게 활용하고 있다고 보았다. 그렇다면 이러한 세 가지 전략을 취사선택하는 표현원리가 있다고 보이는가? 앞서 부모 전기 쓰기는 일반인 전기 쓰기와 다르게 신뢰성이나 공정성에서 의구심을 살 수 있다는 문제를 제기했는데 이러한 문제를 돌파하기 위한 핵심이 되는 표현 원리는 무엇이라고 말할 수 있나?

위 ①~③의 쟁점은 ‘필자의 의도’와 관련이 있고, 부모 전기 쓰기를 하는 필자는 “부모의 삶을 온전하게 서술”하는 데 있다고 하였다. 그러나 한 사람의 생애를 ‘온전하게’ 서술한다는 것은 사실상 불가능하며 따라서 일정한 관점이 반영되는 게 아닌가 한다. 이를테면 시호를 받거나 사관(史官)에게 채택되거나 신원(伸冤)하거나 등등. 이에 따라 전략도 변한다고 본다.

2.

박종채의 전기 쓰기 방법이 오늘날 쓰기교육에 어떻게 적용될 수 있는지 의견을 묻고 싶다. 앞서 예시한 것처럼 중등학교 학생 혹은 대학생의 전기 쓰기 교육을 한다고 할 때 어떠한 내용으로 교육이 가능할지 설명을 듣고 싶다.

박종채의 <과정록>은 일반인의 전기 쓰기와는 거리가 있다고 느꼈다. <과정록>을 읽으며 이 작품에서 재미를 느꼈던 이유는 다른 데 있기 때문이다. 평소 많지는 않지만 연암의 작품을 읽었고 부분적인 전기적 사실을 알고 있었는데, 그러한 내용들과 <과정록>의 내용이 하나로 엮기면서 연암을 더 입체적으로 이해할 수 있었다.(문체반정에 대처했던 연암의 처세라든지, 그의 교유 관계, 작품에 대한 뒷이야기 등) 이는 현대적으로 호원숙 작가가 쓴 어머니 박완서의 전기 <엄마는 아직도 여전히>와 많이 대비가 되었다. 유명한 작가의 그늘 밑에서 자란 아버지의 아들과 어머니의 딸로서 말이다. 호원숙 작가도 어머니 사후에 그간 어머니가 쓴 글을 정리해 전집을 내고 있고 틈틈이 어머니에 대한 기록을 책으로 출간하고 있다. 그들의 글은 유명세를 탄 부모님의 일상적인 삶에 초점이 놓여 있고 그러한 부분이 독자들로 하여금 평소에 관심있었던 작가와 작품을 더 입체적으로 이해할 수 있게 한다.

3.

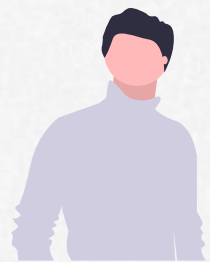
박종채의 <과정록>에는 연암의 평소 글쓰기에 대한 원칙과 방법 등이 소개되어 있는데, 다음과 같은 구절이 눈에 띈다.

“요즘 사람들은 당송 8대가의 문장을 배운다 하면서 그 정신과 이치는 터득하지 못하고 거칠게 그 겉모습만을 배울 뿐이다.(박종채, 박희병 옮김(1998: 184~185))”

조선시대 사람들이 전범으로 삼고 있던 당송팔대가의 글을 공부하면서 ‘겉모습’이 아닌 ‘정신과 이치’를 터득해야 함을 강조했다. 발표문에서 제시한 ‘부모 전기 쓰기의 방법’이 글쓰기의 인문학적 가치를 추구한다면 구체적이고 세부적인 표현 방법보다는 그렇게 글을 쓰는 인간에 초점이 놓여 있어야 하지 않을까 한다. 즉 ‘과거의 글쓰기 방법 = 오늘날 글쓰기 방법’이라기보다는 ‘부모 전기를 이해하는 안목’을 갖출 수 있는 교육적 탐구가 필요하지 않을까 한다.

2021년 봄 국제학술대회

세계시민사회의 작문, 교육, 문화



Teaching Listening Arguments:

- Listenign across perspectives through dialogue and writing -

Jennifer VanDerHeide(Michigan State University)

Allison Wynhoff Olsen(Montana State University)



Exigency



Echo Chambers

Polarized society in the US

Ideological isolation & echo-chamber effects (Mirra, 2018)

The systems of school and Common Core State Standards define argument in a simple, claim-based way to do argument with required components: claim, evidence, counter-claim.

Schooled arguments = built TO WIN

Writing listening arguments creates time and space for students to be civil actors whose experiences and values matter and simultaneously coexist within a varied collective.

Listening Constructs

“listen from a space of emptiness and unknowing” (p. 99)

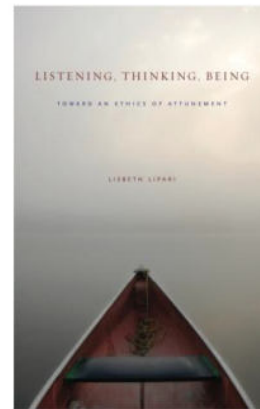
“listening can be a kind of dwelling place from where we offer our hospitality to others and the world. It is an invitation--a hosting” (p. 102)

“*listening being*, where when you are listening...*you are* that listening” (p. 102).

“Interlistening expresses the dialogic simultaneity of listening, thinking, and speaking, which coalesce in the polyphonic, polychronic choral of human communication” (p. 158).

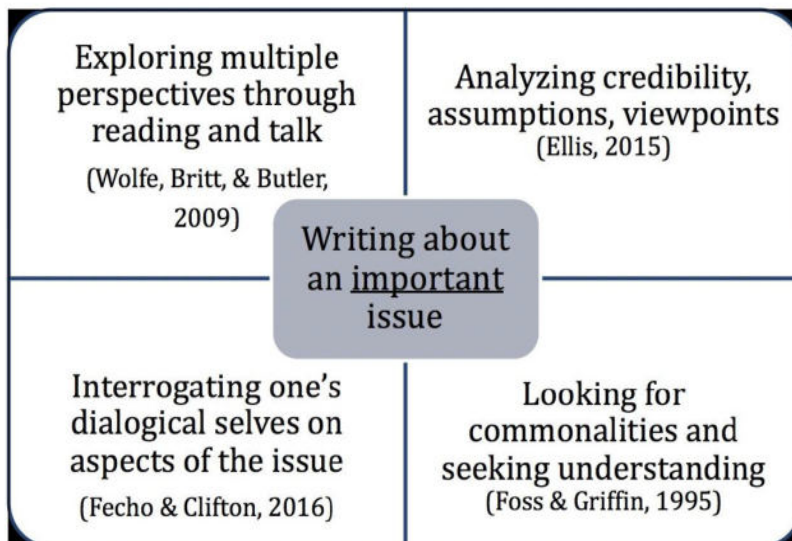
Listening takes place in the body: vibrations, pitch, resonance

Resonance might be the key to deciphering an argument. Any argument must resonate with the audience; otherwise it falls on deaf ears. If two sides only talk about the differences, they miss the chance to create resonance by finding some common ground.



Lipari, 2014

Listening Argument Framework



A Classroom Example from our Research:

Exploring and analyzing multiple perspectives with the “Heads Sheet”

Building Empathy Within Arguments // Social Injustice Research Articles

<p>Who is Reader X? What type of people might be on “this side” of your issue?</p> <p>What kinds of experiences might have brought them to “this side?” (Consider each of the following that apply: social, cultural, economic, historical, geographic, religious, political, etc.)</p> <p>Keeping these experiences in mind, what does this group value? What do they care about? What is important to them?</p>	<p>Who is Reader Y? What type of people might be on “that side” of your issue?</p> <p>What kinds of experiences might have brought them to “that side?” (Consider each of the following that apply: social, cultural, economic, historical, geographic, religious, political, etc.)</p> <p>Keeping these experiences in mind, what does this group value? What do they care about? What is important to them?</p>
--	--

Classroom Discourse Using the “Heads Sheet”

Student’s paper topic: Current death row practices are not humane for incarcerated people

TEACHER: Are there people who are saying, oh gosh, they got electrocuted once, so it’s okay, they got electrocuted again. Who might say that? Calvin?

CALVIN: The person’s family, the one murdered.

TEACHER: So, if it’s the victim’s families, what do they value?

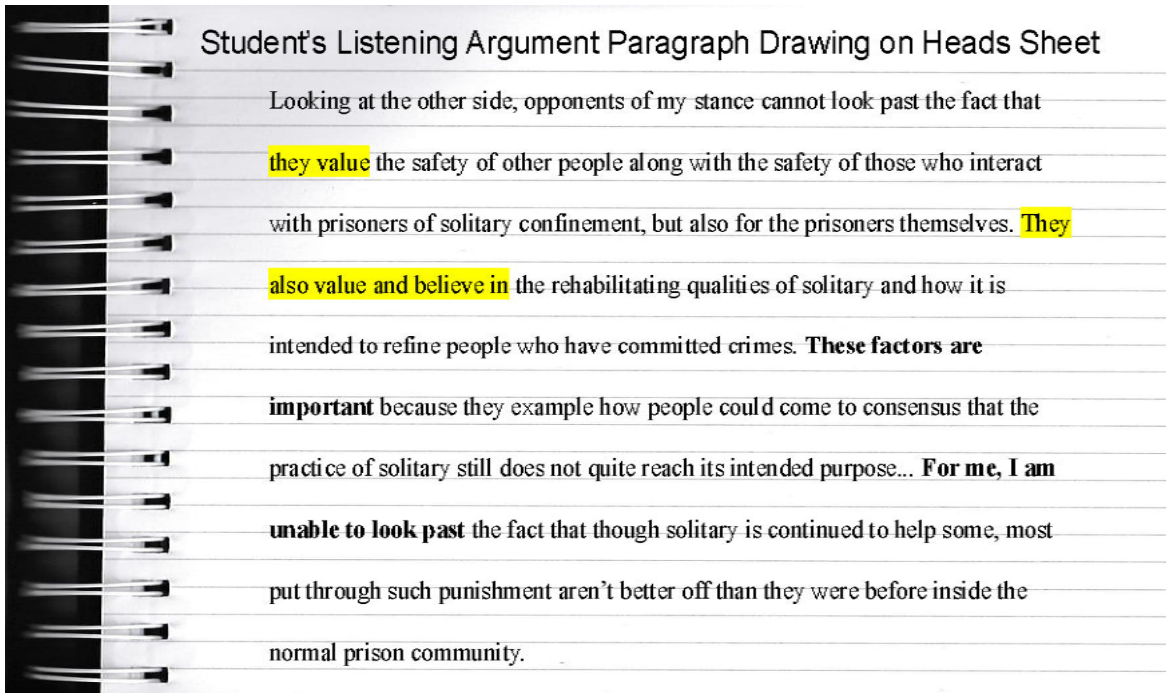
KAYLA: The victim’s life.

CALVIN: Justice.

TEACHER: They value justice, compassionate or not, if they were sentenced to death, they say it needs to happen. They value the idea that justice is sentenced. So maybe the things they value is that they trust that the justice system will do their job and they know how to do their job, that they have knowledge and experience.

Building Empathy Within Arguments // Social Injustice Research Articles

<p>Who is Reader X? What type of people might be on “this side” of your issue?</p> <p>What kinds of experiences might have brought them to “this side?” (Consider each of the following that apply: social, cultural, economic, historical, geographic, religious, political, etc.)</p> <p>Keeping these experiences in mind, what does this group value? What do they care about? What is important to them?</p>	<p>Who is Reader Y? What type of people might be on “that side” of your issue?</p> <p>What kinds of experiences might have brought them to “that side?” (Consider each of the following that apply: social, cultural, economic, historical, geographic, religious, political, etc.)</p> <p>Keeping these experiences in mind, what does this group value? What do they care about? What is important to them?</p>
--	--



Listening Argument Applications

Building on the "heads sheet," a high school teacher built a worksheet to help students think across perspectives more regularly as they read new information.

Building Empathy Within Arguments

Prompt:

Side A:	Side B:
What type of people might be on "this side" of the issue?	What type of people might be on "that side" of the issue?
What kinds of experiences might have brought them to "this side" of the issue? <small>(Consider each of the following that apply: social, cultural, economic, historical, geographic, religious, political, etc.)</small>	What kinds of experiences might have brought them to "that side" of the issue? <small>(Consider each of the following that apply: social, cultural, economic, historical, geographic, religious, political, etc.)</small>
Keeping with these experiences in mind, what does this group value? What do they care about or is important to them?	Keeping with these experiences in mind, what does this group value? What do they care about or is important to them?

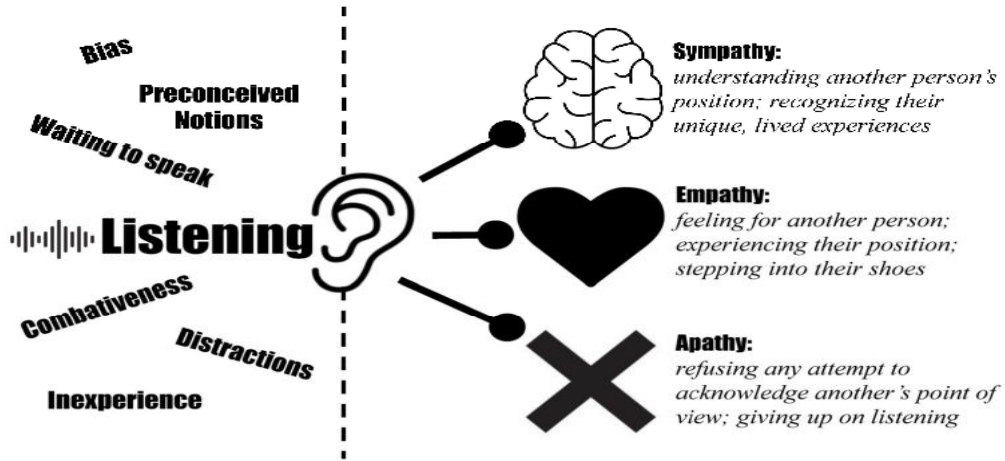
Summation:

What did you learn from this text(s)?

Did it change your mind on anything? Why/why not?

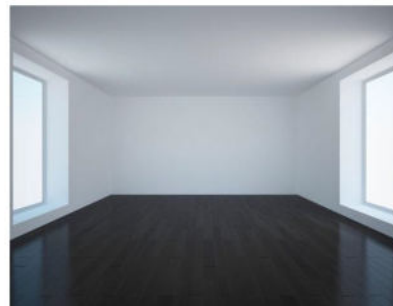
Where could you probably find more information about this topic?

Listening Argument Applications



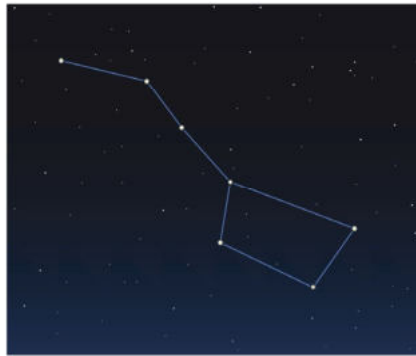
Coming to a conversation “empty”

A mini-lesson for high school students in Montana



Essential Question: What kinds of contexts influence our opinions about debatable topics?

- Where you live?
- Home life?
- Parents?
- Culture?
- Language?



What constellation do you see?

The Big Dipper?

The Elk constellation?

1. We all have confirmation bias/cognitive biases.

Confirmation bias: A tendency to interpret information in a way that affirms what we already believe

Cognitive bias: Limitations in our thinking caused by perceiving information through our personal experiences and preferences

2. We all have multiple contexts or "schema" that influence our perceptions of reality.

So, come to conversations . . .



... ready to listen, not to just your opinions or experiences.

... knowing your biases/contexts.

...with the idea that you may not know everything there is to know about the subject.

...ready to learn and evolve your understanding.

When we build empathy within arguments....



...we consider points of view **and** their contexts.

...**we come ready to learn** more about the topic and have our **understandings evolve** based on research and context analysis.

...as we lessen our need “to win” we shift toward **one another relationally**

...we add **complexity** to our writing and indicate **listening**.

Select References

- Ellis, L. M. (2015). A critique of the ubiquity of the Toulmin model in argumentative writing instruction in the USA. *Scrutinizing argumentation in practice*, 201-213.
- Fecho, B., & Clifton, J. (2016). *Dialoguing across cultures, identities, and learning: Crosscurrents and complexities in literacy classrooms*. Taylor & Francis.
- Foss, S. K., & Griffin, C. L. (1995). Beyond persuasion: A proposal for an invitational rhetoric. *Communications Monographs*, 62(1), 2-18.
- Lipari, L. (2014). *Listening, thinking, being: Toward an ethics of attunement*. University Park, Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Mirra, N. (2018). *Educating for empathy: Literacy learning and civic engagement*. New York: Teachers College.
- VanDerHeide, J., Beaton, E., & Wynhoff Olsen, A. (in press). Making others' perspectives present: Arguments that listen. *English Journal*.
- Wolfe, C. R., Britt, M. A., & Butler, J. A. (2009). Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written Communication*, 26(2), 183-209.

‘Teaching Listening Arguments’에 대한 토론문

이수진(청주대)

실험적 구성 텍스트에 대한 현직교사와 예비교사의 평가 특성 분석

백유진(이리고) · 가은아(공주대) · 박영민(교원대)

1. 서론

학교에서 학생들의 학습 성취를 평가를 하는 일은 쉽지 않다. 그중에서도 쓰기의 학습 성취, 즉 쓰기 능력을 평가하는 일은 더욱 그렇다. 쓰기 능력에 대한 정확한 정보를 얻기 위해서는 직접평가가 이루어져야 하는데, 학생의 글을 하나하나 읽어내는 것도 힘이 들지만 타당한 점수를 부여하고 능력 수준을 확정하는 일도 매우 어렵다. 평가 목적에 부합하는 평가 계획을 세우고 평가도구를 구안하는 일에서부터 학생의 수행 과정과 결과물을 면밀하게 읽고 그 특성을 밝혀내는 일, 평가 결과를 해석하고 피드백하는 일에 이르기까지 쓰기 평가에는 고도의 전문성이 요구된다. 실제로 쓰기평가에 들이는 시간이나 노력이 상당함에도 불구하고 평가 과정과 결과에 대한 타당성과 신뢰성 시비에서 자유롭지 못하기 때문에 국어교사가 느끼는 부담은 클 수밖에 없다.

쓰기평가 전문성에 대한 최근의 논의에서는 평가 과정에 개입하는 다양한 변인을 평가자 스스로 통제하거나 조절하는 능력을 갖추고 있는지 살펴볼 것을 권장한다. 그중 평가자의 개별적 특성에 주목하여 이루어진 선행 연구에서는 평가자가 학생 글을 제대로 변별해 낼 수 있는지, 평가를 진행하는 동안 자신의 엄격함 정도를 일관되게 유지할 수 있는지를 탐색함으로써 쓰기평가 전문성 확보를 모색하고 있다(백유진, 2020a; 박영민, 2012; 박영민·최숙기, 2010; 박종임·박영민, 2011). 학생 글을 일관성 있게 변별한다는 것은 곧 학생의 작문 능력의 차이를 일관성 있게 올바르게 읽어낸다는 뜻이기 때문(박영민, 2011:90)에 평가 일관성에 주의를 기울일 필요가 있다.

이 연구에서는 쓰기평가 전문성에 대한 모색의 일환으로 평가자의 엄격성과 일관성에 주목하여 현직교사와 예비교사의 평가 특성을 탐색하고자 한다. 이를 위해 실험적으로 구성된 텍스트(이하, 실험 텍스트)와 학생이 직접 작성한 텍스트(이하, 일반 텍스트)로 구성된 총 60편에 대한 분석적 평가 결과 및 피드백 양상을 기초 자료로 활용한다. 학생의 실제 텍스트를 대상으로 하여 국어교사의 특성을 밝혀낸 선행연구와는 달리 이 연구에서는 현직교사와 예비교사가 실험적으로 구성된 텍스트를 변별해 내는 데 차이가 있는지, 평가 과정 중에 엄격성 수준을 유지하는 데 두 집단의 차이가 있는지에 주목하여 탐색하고자 한다.

이 연구는 평가의 실행 국면에 관여하는 쓰거나 쓰기평가 방법에 대한 지식, 쓰기평가 효능감이나 쓰기평가에 대한 가치 인식, 그리고 피로나 신체적 불편함 등과 같은 평가자의 인지, 정서, 신체적인 변인들을 세밀하게 고려하지 못했다는 제약이 있다. 그럼에도 불구하고 이 연구는 현직교사의 예비교사의 쓰기 평가 특성을 비교함으로써 교원 양성 과정에서의 쓰기 평가 교육이나 현직교사 대상의 쓰기 평가 연수에 대한 실질적인 정보를 제공했다는 점, 특히 실험 텍스트를 구성하여 텍스트의 분량 요인을 현직교사와 예비교사가 어떤 식으로 평가에 반영하는지를

구체적으로 분석했다는 점에서 의의가 있다. 이 연구의 결과는 예비교사와 현직교사의 쓰기 평가 전문성 신장에 기여할 것이며, 더 나아가 학교의 쓰기 평가나 대규모·교부담 쓰기 평가가 타당한 방식으로 이루어지게 하는 데 기여할 것이다.

2. 이론적 배경

2.1. 현직교사와 예비교사의 쓰기 평가 특성 차이

쓰기 평가의 타당성과 신뢰성을 확보하기 위해 현직교사는 쓰기 평가에 대한 전문성을 갖추고 있어야 한다. 만약 그렇지 않다면 학생의 쓰기 능력을 정확하게 진단하지 못할 뿐만 아니라, 학생에게 적절한 피드백을 제공해 줄 수도 없게 된다. 이러한 맥락에서 많은 연구들에서는 현직교사의 쓰기 평가 특성을 분석하여 쓰기 평가의 신뢰성과 타당성을 확보할 수 있는 방안에 대해 제안하였다. 박종임(2013)에서는 현직교사의 쓰기 평가 결과와 쓰기 평가 과정을 분석해 부적합·과적합 경향을 보이는 평가자들의 문제점을 포착하였고, 평가 특성에 따른 평가자 교육 방안을 제안하였다.

현직교사가 쓰기 평가 전문성을 갖추게 하기 위해서는 교원 양성 과정에서부터 쓰기 평가 교육을 충실하게 제공할 필요가 있다. 즉, 예비교사의 쓰기 평가 특성을 분석하는 일은 현직교사의 쓰기 평가 전문성을 신장하기 위한 선행 과제라고 할 수 있다. 일련의 연구에 따르면 교원 양성 과정에서의 쓰기 평가 교육이 충실하게 시행되지 않고 있음을 알 수 있다(최미숙, 2017; 이운빈, 2015). 이러한 맥락에서 예비교사의 쓰기 평가 특성을 분석한 연구에서는 교원 양성 과정에서 적용할 수 있는 쓰기 평가자 교육 방안을 제안하였다. 백유진·박영민(2021)에서는 예비교사 133명의 논설문 쓰기 평가 결과를 분석하여 이들이 현직교사와 유사하게 엄격성을 적절하게 유지하지 못하는 문제, 평가 척도의 등간을 유지하지 못하는 문제, 중앙집중경향화의 문제 등을 보인다는 사실을 파악해냈다. 이를 토대로 실제 쓰기 평가 경험의 축적, 평가자 워크숍 형태의 평가자 교육, 평가 예시문 활용 등을 교원 양성 과정에서의 평가자 교육 방안으로 제안하였다.

현직교사와 예비교사의 쓰기 평가 경험 여부의 차이를 고려하면, 쓰기 평가를 할 때 유사한 문제를 보이더라도 그 문제의 원인은 다를 가능성이 있다. Freedman & Calfee(1983)과 Lumley(2005)는 평가 초기에 형성되는 텍스트에 대한 직관적인 인상이 채점자의 경험에 큰 영향을 받는다고 설명하였는데, 이는 텍스트에 접근하는 방식에 있어 현직교사와 예비교사의 차이가 상이할 가능성이 있음을 시사한다. 따라서 현직교사와 예비교사의 쓰기 평가 전문성을 신장하기 위해서는 이들이 공통적으로 겪고 있는 문제 뿐 아니라 각 집단의 평가 특성의 차이를 비교·분석하여 집단 특성에 맞는 평가자 교육을 제공할 필요가 있다.

2.2. 평가자의 판단에 영향을 미치는 텍스트 요인

텍스트의 수준을 평가하는 일은 인간 평가자의 주관적 판단에 의존하며, 이러한 특성은 평가 결과의 차이를 유발하는 주요 요인으로 작용한다(서수현, 2012; McNamara, 1996). 따라서 그동안의 선행 연구에서는 쓰기 평가에 영향을 미치는 여러 요인에 대해 논의해 왔으며, 특히 쓰기 평가의 대상이 되는 텍스트 요인이 평가자의 주관적 판단에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 밝히고자 노력해 왔다.

선행 연구 결과에 따르면, 평가자마다 주의를 기울이는 텍스트의 특징은 상이하며, 해당 특징에 부여하는 가중치도 다르다(백유진 2021; Eckes, 2008). 평가자의 판단에 영향을 미치는 텍스트의 표면적 요인 중 가장 빈번하게 다루어진 것은 ‘텍스트의 분량’이다. 특히 텍스트의 분량이 평가 기준에 포함되어 있지 않을 경우 평가자마다 다른 방식으로 평가에 반영해 평가 결과의 차이가 발생하게 된다. Nold & Freedman(1977)에서는 여러 텍스트의 특징 중 ‘짧은 텍스트’와 ‘긴 텍스트’ 요인이 텍스트에 부여된 점수와 강한 상관을 갖는 것으로 나타났는데, 이는 텍스트의 분량이 평가 결과에 영향을 미치는 중요 요인임을 의미한다. 또한 Lumley(2002)에서는 텍스트의 분량이 적지만 내용이 타당한 경우에 평가자들이 평가 기준을 자의적으로 해석하거나 척도를 적용하는 데 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 마지막으로, 백유진(2020b)에서는 채점 편향 분석을 통해 텍스트의 분량이 매우 많거나 적은 경우에 평가자들이 엄격성을 일관적으로 유지하지 못할 가능성이 높으며, 평가자마다 텍스트의 분량에 따른 채점 편향의 경향이 상이한 것으로 나타났다.

3. 연구 방법 및 절차

3.1. 연구 참여자 및 자료 수집 방법

실험 텍스트에 대한 현직교사와 예비교사의 평가 특성을 살펴보기 위해 현직교사 8명과 예비교사 9명을 연구 참여자로 선정하였다. 현직교사는 5년 이하의 초임 교사 4명, 6년 이상의 교사 4명이 참여하였으며, 예비교사는 사범대학 국어교육과에 재학 중인 학생들로 1학년 학생 5명 3학년 학생 4명이 참여하였다. 현직교사는 남녀의 비율이 같았으며 예비교사는 남학생이 5명 여학생이 4명이었다. 연구 참여자 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자

구분		성별	경력	구분		성별	학년
현직교사 (I)	I1	남	20	예비교사 (P)	P1	남	3
	I2	남	6		P2	남	3
	I3	여	6		P3	남	1
	I4	여	10		P4	여	3
	I5	남	1		P5	여	3
	I6	남	2		P6	남	1
	I7	여	2		P7	남	1
	I8	여	2		P8	여	1
					P9	여	1

이 연구에서 사용한 평가 자료는 2가지로 구분된다. 하나는 인문계 고등학교 2학년 학생들이 쓴 논설문으로, 학생들에게 제시한 쓰기 과제는 ‘과학 연구를 위해 동물실험을 하는 것에 대한 자신의 생각을 밝히고 자신과 다른 생각을 가진 사람을 설득하는 글을 쓰시오’였다. 다른 하나는 연구자가 실험적으로 구성한 텍스트 6편(7번, 20번, 33번, 42번, 51번, 59번)이다. 실험 텍스트는 동일한 쓰기 과제에 따라 국어교육을 전공하고 있는 대학원생들이 쓴 것으로 학생들이 쓴 글에 비해 분량은 다소 많거나 비슷하지만 주제에서 벗어나는 내용을 상당 부분 포함하여 작성한 글이다. 학생들이 쓴 글 중에서 54편을 선정하고 실험적으로 구성한 글 6편을 학생 글 사

이에 임의로 배치하여 총 60편을 평가 자료로 삼았다. 평가 자료는 모두 워드프로세서로 전환하여 글씨체로 인한 영향 요인을 통제하였다.

평가 기준은 글의 유형이 논설문임을 고려하여 내용, 조직, 표현, 어법의 4개 범주, 7개의 평가 항목을 포함하였다. 내용 범주에는 주장의 명확성, 논거의 타당성을 평가 항목으로 설정하였으며, 조직 범주에는 내용의 통일성, 내용 조직의 유기성을 설정하였다. 표현 범주에는 표현 전략과 독자 인식을 설정하였고 어법 범주에는 어법의 정확성을 평가 항목으로 설정하였다. 평가자에게 분석적 채점 후 총평을 적도록 하였으며, 평가 척도는 리커트 5점 척도를 사용하였다.

<표 2> 평가 기준표

평가 범주	평가 항목	평가 기준	점수				
			1	2	3	4	5
내용	주장의 명확성	주장을 명확하게 제시하였는가?	1	2	3	4	5
		화제에 대한 문제의식을 적절하게 제시하였는가?	1	2	3	4	5
	논거의 타당성	주장을 타당한 근거로 뒷받침하였는가?	1	2	3	4	5
		예상되는 상반된 주장에 대해 타당한 반론을 제시하였는가?	1	2	3	4	5
조직	내용의 통일성	글이 전체적으로 통일성이 있는가?	1	2	3	4	5
	내용 조직의 유기성	서론, 본론, 결론이 유기적으로 조직되어 있는가?	1	2	3	4	5
표현	표현 전략	독자를 설득하기 위해 적절한 표현전략을 사용하였는가?	1	2	3	4	5
	독자 인식	독자를 고려하여 적절한 어휘나 문장 표현을 사용하였는가?	1	2	3	4	5
어법	어법의 정확성	어법(맞춤법과 문장 호응 등)에 맞게 썼는가?	1	2	3	4	5
총평							

3.2. 연구 절차 및 분석 방법

실험적 구성 텍스트에 대한 현직교사와 예비교사의 평가 특성을 분석하기 위해 연구 참여자들에게 실험 텍스트 6편이 포함된 논설문 60편과 평가 기준표를 제공하고 5점 척도로 분석적 채점을 해 줄 것을 요구하였다. 또 간단한 개인 정보와 함께 채점이 이루어진 방식과 채점 소감을 적어 채점 기준표와 함께 회신하도록 부탁하였다. 이 연구에서는 별도의 예비조사를 실시하지 않았으며 연구 목적을 고려하여 연구 참여자인 현직교사와 예비교사 모두 평가자 훈련을 거치지 않고 개별적으로 평가를 진행하였다. 채점 자료의 회신은 2020년 9월 3일부터 10월 5일까지 약 한 달 동안 이루어졌다.

수집한 평가 결과는 Excel 프로그램으로 정리하였고, Python 3.7.9를 활용하여 평균, 표준편차, 최솟값, 최댓값 등의 기술 통계를 분석하였다. 또한 평가 자료가 다국면 Rasch 분석에 적합한지 살펴보기 위해 모형 적합도 그래프를 살펴보고, 대부분의 관찰치가 95% 신뢰 구간 내에 위치해 있음을 확인하였다. 이후 FACETS Version 3.80.0 통해 평가자의 엄격성과 일관성, 텍스트 유형에 따른 채점 편향 결과를 분석하였다. 다국면 Rasch 모형이 산출하는 logit을

통해 평가자의 엄격성과 텍스트의 수준을, 내적합 제공평균값을 통해 평가자의 일관성 수준을, 내적합 표준화값을 통해 텍스트에 부여된 점수의 적합도를, t 통계치과 유의확률을 통해 편향의 경향과 편향의 정도를 살펴보았다.

4. 연구 결과 및 논의

4.1. 평가 결과의 기술 통계 분석

학생 논설문 60편에 대한 현직교사와 예비교사의 평가 특성의 차이를 살펴보기 위해 평가 자료의 기술 통계를 분석하였다. <표 3>은 현직교사 8명과 예비교사 9명이 부여한 점수의 평균 점수, 표준편차를 정리한 것이다. 실험 텍스트의 기술 통계 분석 결과는 음영을 표시하였다.

<표 3> 현직교사와 예비교사의 평가 결과 기술 통계

텍스트	현직교사		예비교사		텍스트	현직교사		예비교사	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차		평균	표준 편차	평균	표준 편차
1	44.50	4.3	42.56	4.6	32	31.38	6.8	39.33	6.6
2	33.00	7.5	33.22	8.1	33	32.88	5.7	36.89	8.0
3	26.25	6.4	28.56	6.2	34	34.50	8.6	37.67	7.7
4	48.88	1.4	49.11	1.2	35	30.13	7.3	35.44	8.5
5	32.88	8.4	39.67	8.1	36	30.63	10.5	38.67	7.4
6	26.13	5.6	33.78	8.4	37	32.50	9.4	37.00	9.1
7	30.00	5.5	34.22	9.8	38	29.50	9.2	38.78	9.1
8	29.88	6.7	36.22	7.6	39	39.00	7.5	42.67	5.5
9	32.00	6.2	37.00	7.4	40	36.13	6.3	38.33	8.3
10	22.13	6.9	30.11	5.5	41	47.50	2.4	47.44	3.2
11	34.38	5.8	40.78	8.3	42	21.63	7.3	29.22	6.3
12	34.13	8.1	36.78	9.1	43	35.13	7.3	41.44	5.9
13	40.88	7.2	43.22	3.5	44	27.50	8.0	33.56	8.1
14	32.88	6.3	38.78	9.1	45	42.63	6.7	43.78	7.2
15	28.75	8.5	35.33	6.7	46	34.13	6.9	39.56	6.8
16	28.88	9.7	38.33	5.9	47	35.25	7.4	42.22	7.5
17	29.38	9.0	37.67	6.7	48	36.88	8.7	40.78	7.0
18	38.88	5.7	42.56	5.2	49	43.38	4.8	43.33	6.2
19	37.63	8.1	42.00	7.0	50	40.75	3.6	41.67	7.5
20	31.75	12.6	33.11	6.9	51	21.13	7.8	25.56	10.9
21	27.13	7.2	34.22	7.8	52	30.25	10.5	36.22	7.6
22	43.13	4.7	45.89	5.6	53	30.88	7.0	37.44	8.2
23	26.38	8.7	33.22	8.2	54	33.88	5.0	37.22	7.7
24	32.63	6.2	38.44	7.0	55	32.50	6.3	38.22	8.4
25	35.75	7.1	41.00	6.7	56	30.63	5.2	37.56	7.2
26	34.38	8.7	42.11	6.2	57	35.38	7.4	41.44	6.2
27	35.50	8.0	40.89	7.5	58	19.63	7.7	31.78	7.1
28	31.63	7.0	39.11	6.2	59	27.00	6.1	31.22	8.0
29	35.00	7.7	42.67	6.0	60	38.13	9.5	38.44	8.4
30	25.75	8.0	32.89	7.2	전체	33.18	6.1	38.18	4.6
31	39.38	5.3	44.22	7.1					

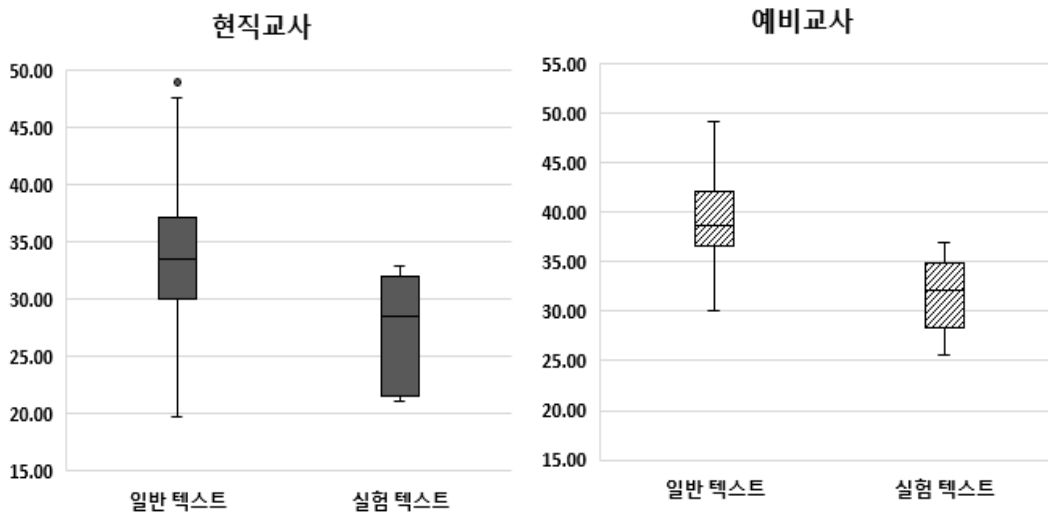
<표 3>에 따르면, 현직교사가 부여한 점수는 19.63점에서 48.88점에 분포하며, 예비교사가 부여한 점수는 25.56점에서 49.11점에 분포한다. 각 텍스트의 평균 점수를 텍스트의 점수로 지정하고 평균을 산출했을 때, 현직교사가 부여한 점수의 평균은 33.18점(SD=6.1)이고 예비교사

가 부여한 점수의 평균은 38.18점(SD=4.6)인 것으로 나타났다. 이는 현직교사가 예비교사에 비해 전반적으로 엄격한 점수를 부여했고, 예비교사는 상대적으로 관대한 점수를 부여했음을 의미한다. 이러한 결과는 예비교사가 현직교사보다 엄격하게 평가하는 경향이 있는 것으로 나타난 박영민·최숙기(2009)와는 상반된 결과이다. 따라서 실제적인 평가 경험이 평가자의 엄격성에 미치는 영향에 대해서는 더 많은 연구가 이루어질 필요가 있다. 한편, 표준편차는 현직교사가 예비교사보다 더 큰 것으로 나타났는데, 이는 현직교사들의 텍스트에 대한 판단 차이가 예비교사들보다 더 크다는 것을 의미한다. Pula & Huot(1993)에 따르면 평가를 할 때 평가자가 주의를 기울이는 텍스트의 특징에 대한 심리적 표상은 채점 경험이나 교육 등에 따라 평가자마다 다르게 표상되는데, 예비교사보다는 현직교사 간의 경험 차이가 더 크기 때문에 텍스트에 대한 판단의 차이도 더 상이하게 나타난 것으로 볼 수 있다.

실험 텍스트에 대한 현직교사와 예비교사의 평가 차이를 보다 구체적으로 분석하기 위해 <표 3>의 결과를 일반 텍스트와 실험 텍스트로 구분하여 정리하였다. 그 결과는 <표 4>와 같다. 유형 1은 일반 텍스트, 유형 2는 실험 텍스트를 의미한다.

<표 4> 텍스트 유형에 따른 현직교사와 예비교사의 평가 결과 차이

유형	현직교사				예비교사			
	평균	표준편차	최솟값	최댓값	평균	표준편차	최솟값	최댓값
1	33.82	5.9	19.63	48.88	38.90	4.1	28.56	49.11
2	27.40	4.7	21.13	32.88	31.70	3.6	25.56	36.89



[그림 1] 텍스트 유형에 따른 현직교사와 예비교사의 채점 결과 차이

<표 4>와 [그림 1]에 따르면, 현직교사와 예비교사 모두 일반 텍스트보다는 실험 텍스트에 낮은 점수를 부여한 것을 알 수 있다. 이는 두 집단의 평가자 모두 실험 텍스트의 수준을 제대로 변별했음을 의미한다. 하지만 실험 텍스트의 표준편차와 [그림 1]의 점수 분포를 보면 현직교사가 예비교사보다 더 다양한 점수를 부여했음을 알 수 있다. 이는 실험 텍스트에 대한 현직교사들 간 판단의 차이가 예비교사에 비해 상이했음을 의미한다. 분량은 갖추었지만 내용이 최하 수준인 실험 텍스트의 특성을 고려하면, 예비교사들보다는 현직교사들이 텍스트의 분량을

더 다양한 방식으로 평가에 반영한 것으로 볼 수 있다.

4.2. 텍스트 유형에 따른 채점 편향 분석

채점 편향은 특정 국면 간의 상호작용을 의미하며, 채점 편향이 나타났을 경우 다국면 Rasch 모형이 예측한 값과 실제 관찰된 값의 차이가 유의하다는 것을 의미한다. 즉, 채점 편향이 나타났을 경우 평가자가 특정 국면에 대해 예측값에서 벗어나는 점수를 부여한 것으로 해석할 수 있다(백유진, 2021). 우선, 실험 텍스트에 대한 현직교사와 예비교사의 평가 특성을 구체적으로 분석하기 위해 일반 텍스트와 실험 텍스트에 대한 채점 편향의 빈도와 산출 확률을 살펴보았다. 유형 1은 일반적 텍스트를, 유형 2는 실험 텍스트를 의미하며, 괄호 안의 숫자는 평가자 1인 당 텍스트 1편에 편향을 산출할 확률을 의미한다.

<표 5> 텍스트 유형에 따른 현직교사와 예비교사의 채점 편향 산출 빈도 및 확률

유형	현직교사			예비교사			합계
	엄격한 편향	관대한 편향	계	엄격한 편향	관대한 편향	계	
1	54 (0.13)	35 (0.08)	89 (0.21)	35 (0.07)	18 (0.04)	53 (0.11)	142 (0.15)
2	6 (0.13)	5 (0.10)	11 (0.23)	4 (0.07)	2 (0.04)	6 (0.11)	17 (0.17)
계	60	40	100	39	20	59	159

<표 5>에 따르면, 일반 텍스트에 대한 채점 편향은 현직교사 89개, 예비교사 53개인 것으로 나타났고, 실험 텍스트에 대한 채점 편향은 현직교사 11개, 예비교사 6개인 것으로 나타났다. 일반적 텍스트와 실험 텍스트의 수, 현직교사와 예비교사의 수를 고려하면, 평가자 1인 당 일반적 텍스트 0.15편에 채점 편향을, 실험 텍스트 0.17편에 채점 편향을 보인 것으로 볼 수 있다. 이는 평가자들이 일반적 텍스트보다는 실험 텍스트에 채점 편향을 보일 가능성이 높음을 시사한다. 실험 텍스트는 수준이 매우 낮지만 분량은 갖추도록 인위적으로 구성한 텍스트이므로, 수준과 분량의 괴리 때문에 평가자들이 해당 텍스트를 평가할 때 어려움을 겪을 가능성이 있다. 이러한 이유로 실험 텍스트를 평가할 때 평가자가 자신의 일반적인 엄격성에서 벗어나는 점수를 부여할 가능성이 높았던 것으로 판단된다.

평가자 집단별 채점 편향을 살펴보면, 현직교사는 1명 당 일반적 텍스트 0.21편에 채점 편향을, 실험 텍스트 0.23편에 채점 편향을 보이고, 예비교사는 1명 당 일반적 텍스트와 실험 텍스트 0.11편에 채점 편향을 보인 것으로 나타났다. 즉, 이러한 결과는 현직교사가 예비교사보다 실험 텍스트에 편향을 보일 가능성이 더 높다는 것을 의미하며, 수준은 낮지만 분량이 갖춰진 텍스트를 평가할 때 현직교사가 더 어려움을 겪을 가능성이 있음을 시사한다.

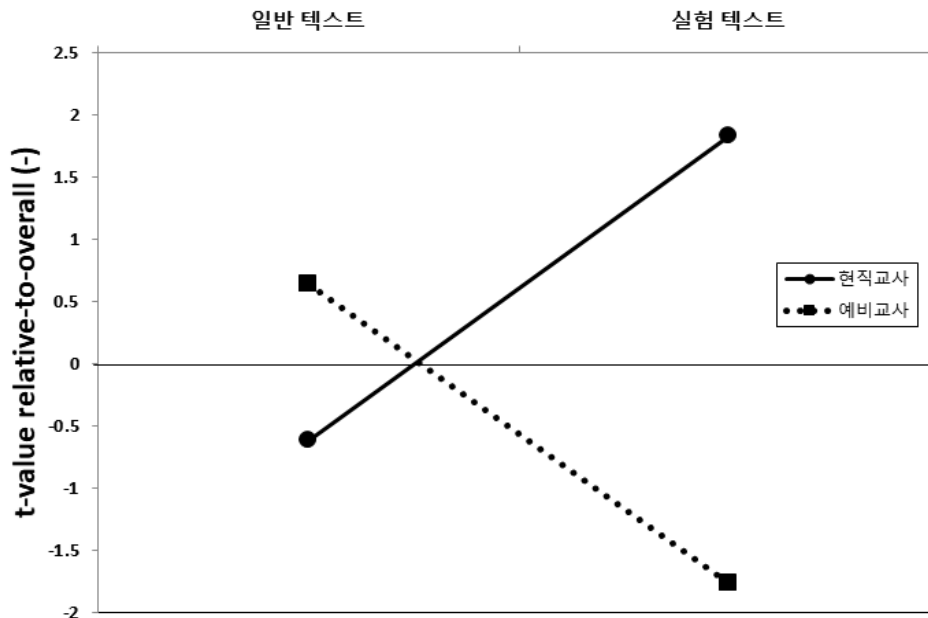
편향의 경향별로 살펴보면, 현직교사 1명 당 실험 텍스트 0.13편에 엄격한 편향을, 0.10편에 관대한 편향을, 예비교사 1명 당 실험 텍스트 0.07편에 엄격한 편향을, 0.04편에 관대한 편향을 보인 것으로 나타났다. 즉, 현직교사와 예비교사 모두 실험 텍스트에 대해 관대한 편향보다는 엄격한 편향을 보인 것으로 나타났다. 엄격한 편향을 보인 경우는 실험 텍스트의 분량에 큰 영향을 받지 않고 텍스트의 수준이 매우 낮다는 점에 초점을 맞춰 더욱 엄격한 점수를 부여한 것

으로 볼 수 있으며, 관대한 편향을 보인 경우는 실험 텍스트의 수준이 매우 낮음에도 불구하고 분량을 고려해 상대적으로 관대한 점수를 부여한 것으로 볼 수 있다. 실험 텍스트에 대한 관대한 편향 확률이 현직교사가 예비교사에 비해 약 2.5배 높은 것은 상대적으로 예비교사에 비해 현직교사가 분량에 영향을 더 받는 것으로 해석할 수 있다.

이러한 결과는 집단별 편향 분석을 실시했을 때도 유사하게 나타났다. <표 6>과 [그림 2]는 평가자를 현직교사와 예비교사 집단으로 그룹핑하고, 텍스트를 일반적 텍스트와 실험 텍스트로 그룹핑한 후 bias/interaction 분석을 실시한 결과를 나타낸다.

<표 6> 텍스트 유형에 따른 현직교사와 예비교사의 채점 편향 통계치

유형	현직교사					예비교사				
	관찰치	예측치	편향 크기	t 통계치	유의 확률	관찰치	예측치	편향 크기	t 통계치	유의 확률
1	14609	14646.38	-0.01	-0.62	0.5357	18903	18866.03	0.01	0.64	0.5238
2	1315	1277.78	0.09	1.83	0.0674	1712	1749.23	-0.08	-1.76	0.0791



[그림 2] 텍스트 유형에 따른 현직교사와 예비교사의 채점 편향 경향

<표 6>, [그림 2]는 현직교사와 예비교사의 일반적 텍스트와 실험 텍스트에 대한 편향 분석 결과를 나타낸다. <표 6>에 따르면, 현직교사와 예비교사 모두 t 통계치 ±2 이내에 있어 유의한 채점 편향은 없는 것으로 나타났다. 하지만 [그림 2]를 참고하면, 일반적 텍스트보다는 실험 텍스트에 대한 현직교사와 예비교사의 t 통계치 차이가 매우 크게 나타난 것을 확인할 수 있는데, 이는 <표 5>에 나타난 것처럼 일반 텍스트보다는 실험 텍스트를 평가할 때 현직교사와 예비교사 모두 자신의 일반적인 엄격성 수준에서 벗어난 점수를 부여할 가능성이 높다는 것을 의미한다. 현직교사는 실험 텍스트를 평가할 때 자신의 일반적인 엄격성 수준보다 상대적으로 관대하게, 예비교사는 상대적으로 엄격하게 평가하는 경향이 뚜렷하게 나타났다.¹⁾ 즉, 현직교사는

¹⁾ 관찰치와 예측치 자체는 예비교사가 더 관대한 것으로 나타난다. 이는 기술 통계 분석 결과에서도 나타난 결과이다. 하지만 이 항에서 중점적으로 다루고 있는 것은 현직교사와 예비교사의 실험 텍스트에 대한 엄격성 차이가 아니라, 실험

예비교사보다 엄격한 점수를 부여한 경향이 있지만, 실험 텍스트를 평가할 때는 자신의 일반적인 엄격성 수준보다 관대하게 평가한 것으로 볼 수 있다. 이는 전술했듯이 현직교사가 예비교사에 비해 분량의 영향을 더욱 크게 받는다는 것을 의미한다. 반면, 예비교사는 분량이 갖춰져 있는 글이더라도 수준이 낮은 점에 초점을 맞춰 자신의 엄격성 수준보다 더욱 엄격한 점수를 부여한 것으로 볼 수 있다.

종합하자면, 실험 텍스트와 같이 분량은 갖추고 있으나 수준이 매우 낮은 텍스트를 평가할 때는 일반적인 텍스트를 평가할 때보다 채점 편향이 나타날 가능성이 높아진다. 이는 실험 텍스트를 평가할 때 평가자들이 어려움을 겪는다는 것을 의미한다. 또한 이 연구에서는 현직교사의 경우 이러한 글에 자신의 엄격성 수준보다 관대한 점수를, 예비교사의 경우 자신의 엄격성 수준보다 엄격한 점수를 부여하는 것으로 나타났는데, 이는 학생 글을 평가해 본 경험이나 교육 경력에 따라 실험 텍스트와 같은 특징을 지닌 글을 바라보는 관점이 다를 수 있음을 시사한다. 경력이 많은 국어교사일수록 학생 글이 웬만하다 싶으면 관대한 점수를 주는 경향이 있는데(최숙기·박영민, 2011:215), 현직교사들이 예비교사들보다 실험 텍스트에 관대한 점수를 부여한 것은 이러한 맥락에서 설명할 수 있다.

텍스트의 분량 요인은 평가 과정에 영향을 미치는 주요 요인 중 하나이다(백유진, 2021; Nold & Freedman, 1977). 특히 텍스트의 분량 요인이 평가 기준에 반영되어 있지 않을 경우, 평가자들은 분량이 갖춰진 글이지만 텍스트의 수준이 낮은 텍스트를 평가할 때 판단의 어려움을 겪을 수 있다. 따라서 평가 계획 단계에서부터 분량 요인을 반영할 것인지, 반영한다면 어느 정도의 가중치를 부여할 것인지에 대한 구체적인 지침을 마련할 필요가 있으며, 이러한 특징을 보이는 글에 대한 평가 예시문을 제공해 평가자들이 일관성 있게 평가할 수 있도록 도울 필요가 있다. 또한 평가자의 경력에 따라 분량 요인의 영향을 받는 양상이 다르므로, 평가자 교육 단계와 텍스트를 배분하는 단계에서 평가자의 경력을 고려할 필요가 있다.

5. 결론

이 연구의 목적은 현직교사와 예비교사의 평가 차이를 분석하여 국어교사의 평가 전문성을 신장하고 평가 결과의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위한 방안을 제안하는 것이다. 특히 분량은 적절하게 갖추고 있으나 내용 수준이 낮은 실험 텍스트를 구성하여 각 집단의 평가자들이 텍스트의 표면적 특성인 분량 요인에 어떠한 방식으로 영향을 받는지를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 실험 텍스트 6편과 일반 텍스트 54편에 대한 현직교사 8명과 예비교사 9명의 평가 결과를 수집하여 분석하였다. 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 현직교사가 예비교사에 비해 더욱 엄격한 점수를 부여한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 예비교사가 현직교사보다 엄격하게 평가하는 경향이 있는 것으로 나타난 선행 연구의 결과와 상반되기 때문에, 쓰기 평가 경험과 평가 결과의 관계를 일반화하기 위해서는 더 많은 연구 결과가 축적될 필요가 있다.

둘째, 현직교사가 예비교사에 비해 평가 결과의 차이가 더 큰 것으로 나타났다. 이는 쓰기 평

텍스트를 평가할 때 자신의 엄격성 수준에서 벗어나는 점수를 부여하느냐에 초점을 맞추고 있으므로 전반적 엄격성(global severity)가 아닌 t 통계치를 중심으로 논의를 전개한다.

가 경험이 없는 예비교사에 비해 현직교사들은 평가자마다 다양한 쓰기 평가 경험을 지니고 있기 때문인 것으로 판단된다. 평가자가 평가를 수행할 때 주의를 기울이는 텍스트의 특징이나 평가 전략 등은 쓰기 평가 경험에 영향을 받기 때문에, 쓰기 평가 경험이 있는 현직교사들의 평가 결과가 더 상이했던 것으로 볼 수 있다. 따라서 쓰기 평가자 교육을 시행할 때는 평가자의 쓰기 평가 경험별로 차별화된 교육을 제공할 필요가 있다.

셋째, 현직교사와 예비교사 모두 일반 텍스트보다는 실험 텍스트에 낮은 점수를 부여한 것으로 나타났다. 이는 두 집단의 평가자들 모두 실험 텍스트의 수준을 제대로 변별했음을 의미한다. 하지만 실험 텍스트에 대한 평가 결과 역시 예비교사보다는 현직교사가 더 상이한 것으로 나타났다. 이는 텍스트의 분량 요인을 현직교사들이 예비교사보다 더 다양한 방식으로 평가에 반영했음을 의미한다. 따라서 쓰기 평가를 수행하기 전에 텍스트의 분량 요인을 평가 기준으로 구성하거나 아예 제외하는 방안에 대해 협의할 필요가 있다.

넷째, 평가자들은 일반 텍스트보다 실험 텍스트에 더 많은 채점 편향을 보이는 것으로 나타났다. 이는 실험 텍스트를 평가할 때 평가자들이 자신의 엄격성 수준을 일관적으로 유지하지 못할 가능성이 높은 것으로 해석할 수 있으며, 수준과 분량의 괴리가 평가의 어려움을 유발할 수 있음을 의미한다. 또한 예비교사보다는 현직교사들이 실험 텍스트에 더 많은 편향을 보이는 것으로 나타났으며, 특히 현직교사들은 예비교사에 비해 실험 텍스트에 관대한 편향을 2.5배 더 많이 보이는 것으로 나타났다. 이는 현직교사가 분량에 영향을 더 받으며, 쓰기 평가 경험이 쌓여감에 따라 분량 요인을 평가에 반영하는 경향이 평가자마다 상이해진다는 것을 의미한다. 따라서 현직교사를 대상으로 평가자 교육을 실시할 때는 평가자 협의를 통해 텍스트의 분량 요인을 평가에 어떠한 방식으로 반영할 것인지에 대한 구체적인 합의를 할 필요가 있다.

다섯째, 현직교사가 예비교사보다 전체적으로 엄격하게 평가하는 경향이 있지만, 실험 텍스트를 평가할 때는 이러한 경향이 뒤바뀌는 것으로 나타났다. 즉, 현직교사는 실험 텍스트를 평가할 때 자신의 일반적인 엄격성 수준보다 상대적으로 관대하게, 예비교사는 상대적으로 엄격하게 평가하는 경향이 나타났다. 이는 전술했듯이 현직교사가 쓰기 평가를 수행할 때 분량 요인을 가점 요인으로 반영한다는 것을 의미하며, 예비교사는 이러한 요인을 반영하지 않고 더욱 낮은 점수를 부여한다는 것을 의미한다. 따라서 현직교사를 대상으로 한 평가자 연수를 진행하거나 교원 양성 과정에서의 쓰기 평가 교육을 시행할 때는 텍스트의 분량에 대한 평가자별 특성을 고려할 필요가 있다.

이 연구는 쓰기 평가에 영향을 미치는 평가자의 인지적·정서적·신체적 변인들을 세부적으로 고려하여 통제하지 못했다는 점에서 한계가 있다. 하지만 쓰기 평가자의 판단에 영향을 미치는 ‘텍스트 분량’ 요인이 어떠한 방식으로 쓰기 평가 결과에 영향을 미치는지, 특히 ‘텍스트 요인’을 평가에 반영하는 양상에 있어 현직교사와 예비교사가 어떠한 차이를 보이는지를 구체적으로 살펴보기 위해 실험 텍스트를 구성하여 연구를 수행했다는 점에서 의의가 있다. 따라서 후속 연구에서는 다양한 평가자 요인을 통제함으로써 연구 결과의 일반화 가능성을 높이기 위한 방안을 모색할 필요가 있다. 이는 예비교사와 현직교사의 쓰기 평가 전문성을 신장하기 위한 평가자 교육을 구성하는 데 실질적인 정보를 제공함으로써 쓰기 평가가 타당한 방식으로 이루어지게 하는 데 기여할 것이다.

참고문헌

- 박영민(2011), 「국어교사의 작문평가 전문성 신장 방안」, 『작문연구』 13, 89-116, 한국작문학회.
- 박영민(2012), 「예비 국어교사의 중학생 논설문 평가에서 발견되는 엄격성 및 일관성의 특성」, 『국어교육학연구』 43, 253-283, 국어교육학회.
- 박영민·최숙기(2009), 「현직 국어교사와 예비 국어교사의 쓰기 평가 비교 연구」, 『교육과정평가연구』 12(1), 123-143, 한국교육과정평가원.
- 박영민·최숙기(2010), 「라쉬 모형을 활용한 국어교사의 쓰기 평가 특성 분석」, 『국어교육학연구』 37, 367-391, 국어교육학회.
- 박종임(2013), 「국어교사의 쓰기 평가 특성 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 박종임·박영민(2011), 「라쉬모형을 활용한 국어교사의 채점 일관성 변화 양상 및 원인 분석」, 『우리어문연구』 39, 301-335, 우리어문학회.
- 백유진(2020a), 「일관성 수준에 따른 논설문 평가 과정의 인지적 차이 분석」, 『작문연구』 44, 37-72, 한국작문학회.
- 백유진(2020b), 「논설문 채점에 나타난 국어 교사의 채점 편향의 특성 분석: 텍스트 특징에 따른 채점 편향 분석을 중심으로」, 『청람어문교육』 76, 67-101, 청람어문교육학회.
- 백유진(2021), 「국어교사의 사고기술 분석을 통한 학생 논설문 채점 편향의 원인 탐색」, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 백유진·박영민(2021), 「중학생 논설문 평가에 나타난 예비국어교사의 평가 특성 분석」, 『학습자중심교과교육연구』 21(1), 1119-1146, 학습자중심교과교육학회.
- 서수현(2012), 「쓰기 평가 협의 과정에 나타난 쓰기 평가자의 인식 연구」, 『국어교육학연구』 44, 335-367, 국어교육학회. DOI: 10.20880/kler.2012..44.335
- 이윤빈(2015), 「쓰기 평가 워크숍이 예비 교수자의 쓰기 평가 전문성 신장에 미치는 효과」, 『작문연구』 27, 83-117, 한국작문학회.
- 최미숙(2017), 「중등 국어과 교원양성 교육과정과 임용시험」, 『국어교육학연구』 52(4), 47-76, 국어교육학회. DOI: 10.20880/kler.2017.52.4.47
- 최숙기·박영민(2011), 「논설문 평가에 나타난 국어교사의 평가 특성 및 편향 분석」, 『교육과정평가연구』 14(1), 201-228, 한국교육과정평가원.
- Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing*, 25(2), 155-185.
- Freedman, J. R. & Calfee, R. C. (1983). Holistic assessment of writing : Experimental design and cognitive theory. In P. Mosenthal, L. Tamor, & S. A. Walmsley (Eds.). *Research on Writing : Principles and methods* (pp. 75-98). New York, NY: Longman.
- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters?. *Language Testing*, 19, 246-276.
- Lumley, T. (2005). *Assessing Second Language Writing: The Rater's Perspective*. Frankfurt: Peter Lang.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring Second Language Performance*. NY: Longman.
- Nold, E. W. & Freedman, S. W. (1977). An analysis of readers' responses to essay. *Research in the Teaching of English*, 11(2), 164-174.
- Pula, J. J. & Huot, B. A. (1992). A model of background influences on holistic raters. In M. M. Williamson & B. A. Huot (Ed.). *Validating holistic scoring for writing assessment: Theoretical and empirical foundations* (pp. 237-265). Cresskill, NJ: Hampton Press.

‘실험적 구성 텍스트에 대한 현직교사와 예비교사의 평가 특성 분석’에 대한 토론문

박종임(평가원)

국어수업의 달인은 많이 들어보았지만 글 채점의 달인은 들어보지 못했습니다. 경력이 많은 국어교사들도 글 채점에 있어서는 일관성이 없거나 편향을 보이는 경우가 많습니다. 그만큼 글을 채점한다는 것이 어려운 일이기 때문입니다. 더불어 연구를 통해서 글 채점과 관련한 다양한 양상을 밝혀내는 것 또한 매우 어려운 주제라는 생각이 듭니다. 이에 본 연구를 수행하신 선생님들께 존경을 표하면서 독자의 입장에서 본 연구를 보다 잘 이해하기 위한 몇 가지 질문을 드리면서 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. ‘실험적 구성 텍스트’의 개념 제시

본 발표문을 읽으면서 처음에는 제목의 ‘실험적 구성 텍스트’가 어떤 의미인지 파악이 어려웠습니다. 그러다가 ‘3. 연구 방법 및 절차’에 가서야 ‘실험적 구성 텍스트’의 의미를 파악할 수 있었습니다. 이에 서론이나 이론적 배경에서도 독자가 ‘실험적 구성 텍스트’를 이해할 수 있도록 미리 언급할 필요가 있어 보입니다. 또한 연구자께서는 ‘분량은 길지만 수준이 낮은 텍스트’에 대해서 ‘실험적 구성 텍스트’라는 용어를 사용하고 있습니다. 그러나 ‘실험적 구성 텍스트’라는 명칭이 의도하신 텍스트의 특성을 잘 드러내는 명칭인지 다소 고민이 들었습니다. ‘실험적 구성 텍스트’는 의미 그대로 해석하면 실험을 위해 인위적으로 구성된 텍스트라고 이해될 뿐, 일반 텍스트와의 변별 특성이 무엇인지가 잘 드러나지 않습니다. 예를 들어 ‘분량-수준 불일치 텍스트’라든가 텍스트 자체가 가진 특성을 드러낼 수 있도록 명칭을 고민해보면 어떨까합니다.

2. 현직교사들의 평가 엄격성이 더 높게 나타난 이유 관련

발표자께서는 현직교사들이 예비교사들보다 평균적으로 엄격하게 채점을 하였고, 이러한 결과는 박영민·최숙기(2009)의 결과와 상반되는 것으로 해석하셨습니다. 그러나 이러한 해석에서 참여자들의 경력 특성을 추가적으로 고려할 필요는 없을까요? 선행 연구들에 의하면 저경력(1~5년)의 교사들이 가장 엄격하게 채점하는 것으로 보고되고 있습니다. 본 발표문의 연구 참여자들 중 현직교사들의 경력은 8명 중 4명인 50%가 경력 1~2년에 해당하고, 박영민·최숙기(2009)에서는 현직교사 49명중 10명인 20%만이 경력 5년 이하에 해당합니다. 따라서 박영민·최숙기(2009)와 비교할 때 본 발표문의 교사 참여자들이 평균적으로 보다 엄격한 평가를 했을 것으로 예상됩니다.

3. 실험 텍스트에 대한 편향 관련

결과적으로 실험 텍스트에 대해서는 현직교사의 관대한 편향이 나타나고 예비교사의 엄격한 편향이 나타나는 것으로 나타났습니다. 그런데 이러한 편향이 채점에 참여한 채점자들에게 전

체적으로 나타나는 경향지, 특정 채점자에게서 두드러지게 나타나는 경향인지가 궁금합니다. 혹시 편향이 나타난 건수 중에서 특정 채점자가 다수의 편향을 보인 경우는 없었는지 추가적으로 설명을 부탁드립니다.

작문의 복잡한 의사 전달력을 평가하는 자동평가엔진 개발을 위한 기초연구: 부트스트래핑을 접목한 적합모형 선택 방식 소개

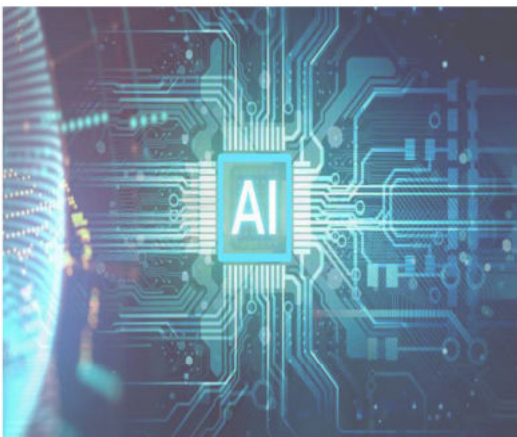
신선희(교원대)

작문의 복잡한 의사 전달력을 평가하는 자동평가엔진 개발을 위한 기초연구 : 부트스트래핑을 접목한 적합모형 선택 방식 소개

발표자 : 신선희

1

목 차



01. 연구 배경

02. 연구 목적

03. 선행 문헌

04. 연구 방법

05. 결과

06. 논의

07. 시사점

2

01. 연구 배경

- 학생이 글로 작성한 과제물을 평가하여 적절한 피드백을 제공함으로써 학습의 효율을 높일 뿐만 아니라 동기 부여를 하고, 교수자에게는 수업자료 및 방식을 개선하는데 도움 : 형성평가는 혁신학습환경(innovative learning environment; ILE)을 구성하는 일곱 가지 핵심 원칙 중 하나(OECD, 2015)
- 복잡한 인지적 능력, 예컨대 비판적 혹은 창의적 사고력(critical or creative thinking), 자기 성찰(self-reflection), 분석력(analytical skills) 등을 평가하는 일은 교수에게 노동집약적이고 많은 시간이 요구되는 업무이기 때문에 학생 수가 많으면 실행하기 힘든 교수학습 활동
- 인공지능 기술 선진국에서는 기계학습과 자연어처리의 이론과 기술을 탑재한 최첨단(state of the art) 자동평가엔진을 활용하여 형성평가 및 총합평가 서비스 제공
- 자동평가서비스 상품 : Intelligent Essay Assessor(IEA), Apex, e-rater, IntelliMetric, c-rater-ML, Select-a-Kibitzer 등

3

01. 연구 배경

인공지능(Artificial Intelligence; AI)은 4차 산업혁명 시대의 핵심 동력

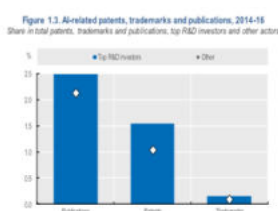
국내외 AI 관련 움직임



민간 및 공공기관의 AI 온라인 유·무료 강좌제공 활발



27 South Korea
AI 혁명으로부터 이득을 취할 나라와 도시를 세계달란트경쟁력 지표 (Global Talent Competitiveness Index; GTCI)로 비교 - **한국-27위**



세계 상위 2,000 R&D 투자기업 AI 특허, 상표권, 학술논문 수가파른 증가



포스트 코로나와 AI시대의 국가 대응
- 불확실성과 경제적 디커플링 가속화
- 한국판 뉴딜 정책시동
- 디지털 뉴딜 추진모멘텀
2020 추경 - 2025까지

4

01. 연구 배경

- 초창기 자동평가엔진은 구나 문장 수준의 표면적 평가 요소들 예컨대 문법, 철자나 구문의 표현, 문세, 적절한 어휘의 사용 횟수 등에 집중하여 평가했었으나 근래에는 문서 수준의 심층적 의미구조(latent semantic structure)를 찾아내어 글의 구성력, 논리 전개의 일관성 등 복잡한 인지적 능력도 평가할 수 있도록 진화(Miller, 2003).
- 미국의 민간 평가기관인 ETS가 개발한 에세이 작문 자동평가엔진 e-rater는 독립적인 평가 모듈들로 이루어져 있어서 변화에 유연하게 대처할 수 있는 구조를 지닌다고 알려져 있음(Burstein & Marcu(2000).
- 글의 표면적 특성을 평가하는 모듈, 심층적 의미구조를 평가하는 모듈 등으로 모듈화되어 있는 구조

5

01. 연구 배경

작문의 심층적 의미 구조

- 잠재의미분석 기술들의 공통적인 믿음 : ‘한 문서는 내용적으로 구별되는 테마 혹은 시사성을 나타내는 내재적인 주제들의 조합으로 이루어져 있다’
- 확률적 잠재의미분석 모형들을 통해 출현한 주제들(themes or topics)은 심층적인 의미 전달에 필요한 시사성(topicality)을 지니기 때문에 이 모형(들)을 사용한 알고리즘이 한 모듈로 탑재된 자동평가엔진은 학생의 점수만 제공하는 것이 아니라 드러난 잠재주제들을 해석함으로써 내용적 피드백도 함께 제공할 수 있음.

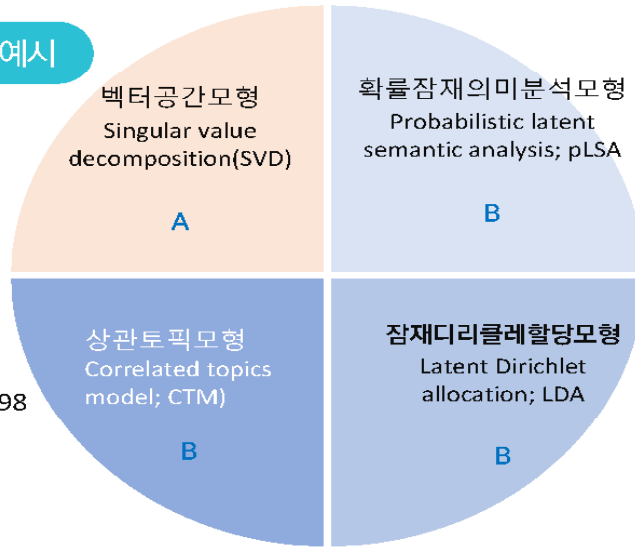
6

01. 연구 배경

잠재의미분석방법의 대표적 예시

A = 말뭉치-기반 방식
 B = 확률이론-기반 방식

- Blei, Ng., & Jordan, 2003
- Blei & Lafferty, 2007
- Hofmann, 1999
- Grün & Hornik, 2011
- Landauer, Foltz, & Laham, 1998
- Ponweiser, 2012 Wallach, Murray, Salakhutdinov, & Mimno, 2009



02. 연구 목적

LDA 모형 적용 시 적절한 잠재주제 수를 찾아내는 새로운 지표 개발

- 확률적 잠재의미분석에서 잠재주제들의 적합한 수를 찾아내는 것은 중요한 과제
- 우도-기반 수량화 지표 : Perplexity, Empirical likelihood, Harmonic mean 등 사용
- 최대우도-기반의 모형적합도 지표 : AIC와 BIC 등
- 데이터에서 출현한 주제들의 내용을 검토하여 적합모형을 판단하는 해석력(interpretability)
- 우도-기반 지표들의 경우, 불안정한 수행을 보인다는 상반된 보고 존재 (Ponweiser, 2012; Wallach, Murray, Salakhutdinov, & Mimno, 2009)

- ➔ 부트스트래핑을 접목한 최대우도-기반의 새로운 그래픽 지표를 개발하여 소개
- ➔ 체계적이고 정확한 비교를 위하여 실제 모수치를 알 수 있는 시뮬레이션 연구 수행

03. 선행 문헌

심층적인 의미 전달력 평가와 잠재의미분석모형의 연관성 : PLSA 활용 예시

- 교육, 마케팅, 소프트웨어 엔지니어링 분야 수업에서 학생들이 작성한 에세이를 평가한 연구
- 교수가 채점한 에세이들과 평가하고자 하는 내용과 연관이 깊은 수업교재를 학습데이터로 학습
- 학습 단계에서 각 에세이와 수업교재 사이의 유사성을 이들의 θ 벡터를 사용한 코사인 값을 산출
- 유사성의 정도에 따라 점수 구간을 인간평가자 연구진(전문성-기반)가 결정
- 검사 단계에서 교수 점수가 없는 에세이들을 PLSA의 검사용 데이터로 사용하여 θ 벡터를 얻은 후 이 벡터와 수업교재의 θ 벡터 사이의 코사인 유사도를 산출하여 이 값의 정도에 따라 이미 설정한 점수 구간에 맞추어 기계채점 점수를 배정
- 참고 문헌 : Kakkonen, Myller, Timonen, & Sutinen, 2005

9

03. 선행 문헌

심층적인 의미 전달력 평가와 잠재의미분석모형의 연관성 : LDA 활용 예시

- 두 단계로 이루어진 좀 더 복잡한 기계학습 틀에서 LDA를 사용
- 학습데이터를 인간평가자에게서 높은 점수를 받은 작문들과 낮은 점수를 받은 작문들로 구별하여 각각 다른 LDA 모형을 학습시켰음.
- 높은 점수를 받은 작문들에서 출현한 잠재주제들은 높은 점수와 연계된 의미구조를 반영한다고 보았으며 낮은 점수를 받은 작문들에서 출현한 잠재주제들은 실수의 특성을 반영한다고 보았음.
- LDA가 제공한 확률분포 벡터인 θ 와 작문별 용어 분포—즉 각 작문 내의 총 단어 수 대 특정 단어 수 비율—사이의 Kullback-Leibler divergence라는 유사도 지표를 산출
- 이 통계량을 비교-쌍 학습-대-순위(pair-wise learning-to-rank; LTR) 알고리즘이라는 기계학습 틀의 예측변수로 입력하여 자동평가시스템을 학습시켰음.
- 학습이 끝난 자동평가시스템에 평가가 이루어지지 않은 새로운 과제들 속 검사데이터를 적용하여 자동평가를 수행
- 참고 문헌 : Kuzi, Cope, Ferguson, Geigle, & Zhai, 2019

10

03. 선행 문헌

LDA 모형

- LDA는 위계적 구조를 가진 확률모형
- 잠재주제들의 수가 K일 때 LDA 모형은 3 단계로 구성

$$p(w|\alpha, \beta) = \int p(\theta|\alpha) \left\{ \sum_{z_r} \left[\prod_{i=1}^N p(w_i|z_i, \beta) p(z_i|\theta) \right] \right\} d\theta$$

- 문서의 심층적인 의미구조 특성을 반영하는 모수치들은 β 와 θ 벡터들
- 잠재주제 내 용어들의 분포 β 는 δ 를 모수치로 하는 디리클레 확률분포를 따른다고 가정
 $\beta \sim \text{Dirichlet}(\delta)$
- 각 문서 내 잠재주제들의 분포 θ 는 α 를 모수치로 하는 디리클레 확률분포를 따른다고 가정
 $\theta \sim \text{Dirichlet}(\alpha)$

11

03. 선행 문헌

LDA 모형의 모수치 벡터 : θ

- 연구자의 관심은 θ 와 β 에 집중
- 이들은 확률값들로 0~1 사이 값
- 가령 4개의 잠재주제를 가지는 LDA 모형이 말뭉치에 적합한 모형이었다고 하면,
 j 번째 문서의 잠재주제 분포인 θ_j 가 {0.94, 0.02, 0.03, 0.01} 이었고 $(j+1)$ 번째 문서의 잠재주제 분포인 θ_{j+1} 가 {0.01, 0.01, 0.96, 0.02} 이었다면 두 문서의 내용이 집중해서 다루는 주제가 각각 다르다고 볼 수 있음.
 j 번째 문서의 경우 첫 번째 주제가, $(j+1)$ 번째 문서는 세 번째 주제가 중점 주제임을 알 수 있다. 따라서 이론적으로 θ 분포 패턴의 유사한 정도를 통해 동일한 의미구조를 가진 문서들을 같은 집단으로 분류할 수 있음.
- 각 잠재주제 분포 벡터 간 코사인 유사도를 산출하는 수식

$$\text{Cos}(\theta_j, \theta_{j+1}) = \frac{\theta_j \cdot \theta_{j+1}}{\|\theta_j\| * \|\theta_{j+1}\|}$$

12

03. 선행 문헌

LDA 모형의 모수치 벡터 : β

- 잠재주제 별로 추정할 수 있는 β 분포는 해당 주제가 어떤 내용을 다루는지 판단하는데 유용한 질적 정보를 제공
- 가령 어떤 잠재주제의 β 분포의 값을 내림차순으로 정렬한 후 상위 8개의 용어를 산출해 보니 다음과 같았다고 하면,
 $\beta = \{\text{평가, 글쓰기, 과정, 내용, 작문, 글, 중심, 학생}\}$, 이 주제는 작문 평가나 교육 관련 주제라고 짐작해 볼 수 있음.
- β 분포 패턴의 유사한 정도를 통해 동일한 의미구조를 가진 문서들을 같은 집단으로 분류할 수 있음.

13

03. 선행 문헌

LDA 모형의 잠재주제 수 선택을 위한 준거

- Perplexity, Empirical likelihood, Harmonic mean 등
- 문서의 의미구조가 유사한 것들로 실제로 묶이는지 살펴본다든지 각 모형이 문서를 잠재주제들별로 분류한 것과 사람이 분류한 것이 얼마나 일치하는지 등으로 판단
- 해석력(interpretability) : PLSA와 외견상 매우 유사한 잠재집단분석(latent class analysis)이라는 다변량 분석에서도 해석력은 모형 선택의 중요 준거 중 하나
- 참고 문헌 : Collins & Lanza, 2010 ; Grün & Hornik, 2011; Ponweiser, 2012; Wallach, Murray, Salakhutdinov, & Mimno, 2009

Perplexity 산출 방식

- 데이터를 무선적으로 10 세트로 분할하여 하나는 검사용 데이터로 나머지는 훈련용 데이터로 사용 (Grün & Hornik, 2011)
- 각 잠재주제 수별로 무선적인 검사용-훈련용 데이터 쌍이 10개가 생성되어 10개의 Perplexity를 구할 수 있음.
- 각 값을 산출하기 위하여 학습데이터를 사용하여 LDA-VEM과 LDA-Gibbs sampling을 학습시킨 후 검사데이터에 훈련이 완료된 모형을, β 를 추정하지 않고 고정한 상태로 적용

14

03. 선행 문헌

부트스트랩 표집(bootstrap sampling) 을 통한 로그우도차이 검정

- 복합모형(complex model) 과 단순모형(simple model) 간 차이를 통계적 유의도 검정 실시
- 단순모형이 복합모형에 포함될(nested) 때, 검정통계치인 로그우도차이(log likelihood difference) 검정을 할 수 있음:

$$LR = -2[\log L(\hat{\phi}_s) - \log L(\hat{\phi}_c)] \sim \chi_d^2; \text{ 자유도가 } d \text{인 카이제곱분포}$$

$\hat{\phi}_s$ = 단순모형의 최대우도추정치
 $\hat{\phi}_c$ = 복합모형의 최대우도추정치
 m_s = 단순모형의 모수치 수
 m_c = 복합모형의 모수치 수
 $d = m_c - m_s$

- 하지만, 비교를 위하여 한 모형의 모수치를 허용 가능한 범위의 경계(border)에 놓는 경우 위의 일반적인 로그우도차이 검정을 수행할 수 없음.
- 잠재주제 수가 서로 다른 LDA 모형들의 경우, LR의 표집분포가 자유도가 d 인 카이제곱분포가 아님. 따라서 카이제곱분포를 이용한 통계적 유의도 검정 불가능
- 부트스트랩 표집을 사용하여 임상적 표집분포를 얻어 통계적 유의도 검정 가능

15

03. 선행 문헌

부트스트랩 표집(bootstrap sampling) 을 통한 로그우도차이 검정 절차

- ① 잠재주제 수가 $k-1$ 개와 k 개인 모형을 이용하여 -2 *로그우도차이(log likelihood difference)를 계산
 - ② 부트스트랩 표본을 생성하여 -2 *로그우도차이를 계산
 - ③ 위의 2번 과정을 독립적이고 반복적으로 실시하여 -2 *로그우도차이의 표집분포를 추정
 - ④ 위의 1번 단계에서 산출한 -2 *로그우도차를 위의 3번 단계에서 얻은 표집분포에 비교하여 p 값을 추정
- 만일 $k=3$ 이 참이면 $k=3$ 인 모형과 $k=2$ 인 모형에서 산출한 -2 *로그우도차이는 큰 양의 값이 나올 가능성이 큼. 이 경우, p 값이 유의도수준 $\alpha = 0.05$ 보다 작으면 통계적으로 유의미한 차이
 - 만일 $k=3$ 이 참이면 $k=3$ 인 모형과 $k=4$ 인 모형에서 산출한 -2 *로그우도차이는 작은 양이나 음의 값이 나올 가능성이 큼. 이 경우, p 값이 유의도수준 $\alpha = 0.05$ 보다 크면 통계적으로 유의미하지 않은 차이
 - -2 *로그우도차이에 대한 부트스트랩 표집분포의 평균을 BLRT로 명명

16

04. 연구 방법

시뮬레이션 실험 조건

- 모수치 α 와 δ 를 0.1로 하는 디리클레분포에서 β 와 θ 를 무선 추출
- 말뭉치의 용어 수 $V=3,000$
- 문서 수 $D=240, 300, 510$
- 한 문서의 단어 수 $N=30, 70, 100$ (모든 실험조건에서 각 1/3로 고정)
- 모집의 잠재주제 수 $K=5, 7$
- 각 실험조건외 반복 시행 수 $R=5$
- 부트스트랩 표본의 수 $B=100$ (모든 실험조건에서 고정)

모수치 추정 방식 및 모형 비교 준거

- LDA 모형의 모수치 추정방식 중, 변분근접(VEM) 방식과 Gibbs sampling 방식 사용 : LDA-VEM, LDA-Gibbs sampling
- R version 3.5.3 과 RStudio version 1.3.959 사용
- 'topicmodels' R library 사용
- LDA-VEM의 경우, LDA 모형의 디리클레분포 모수치 $\alpha=0.1$ 로 고정하거나 모수치를 자유롭게 추정하도록 선택함에 따라 고정 vs. 자유로 구분
- 모형 비교의 준거 : Perplexity, AIC, BIC, BLRT

17

05. 결과

모수치 복구(Parameter recovery)

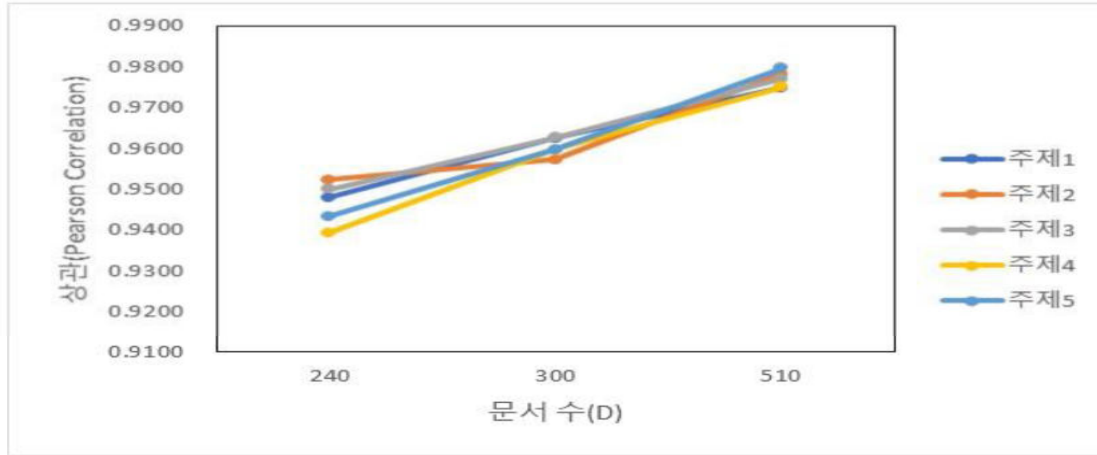
		문서 수			
		D = 240	D = 300	D = 510	
모집의 잠재주제 수	K = 5	주제1	0.9481	0.9625	0.9749
		주제 2	0.9523	0.9572	0.9782
		주제 3	0.9501	0.9628	0.9771
		주제 4	0.9394	0.9598	0.9750
		주제 5	0.9435	0.9597	0.9797
	K = 7	주제 1	0.9182	0.9283	0.9656
		주제 2	0.9408	0.9505	0.9692
		주제 3	0.9153	0.9221	0.9476
		주제 4	0.8981	0.9526	0.9631
		주제 5	0.8794	0.9338	0.9700
	주제 6	0.9488	0.9566	0.9662	
	주제 7	0.8865	0.9310	0.9623	

<표 1> 모집과 표본의 β 벡터의 피어슨 상관

18

05. 결과

모수치 복구(Parameter recovery) : β

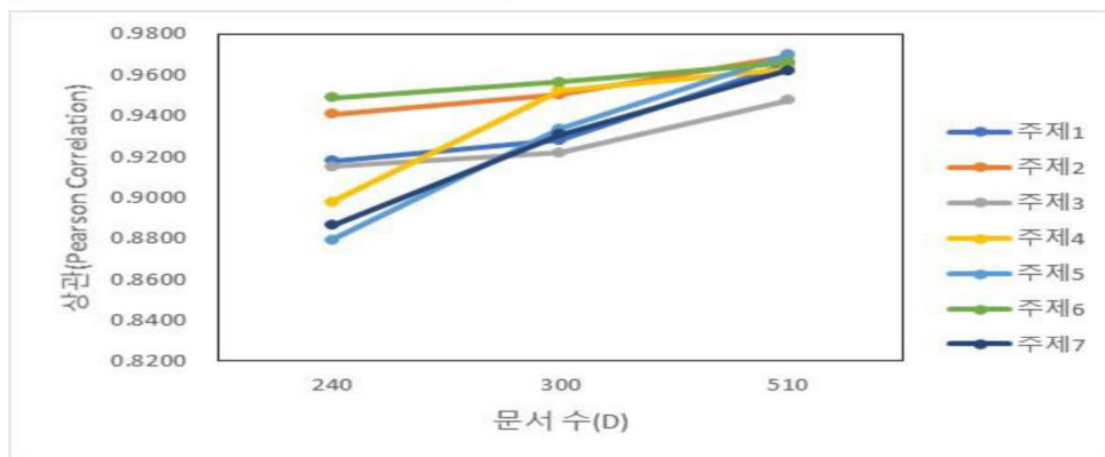


[그림 1] $k = 5$ 일 때 β 벡터의 피어슨 상관

19

05. 결과

모수치 복구(Parameter recovery) : β

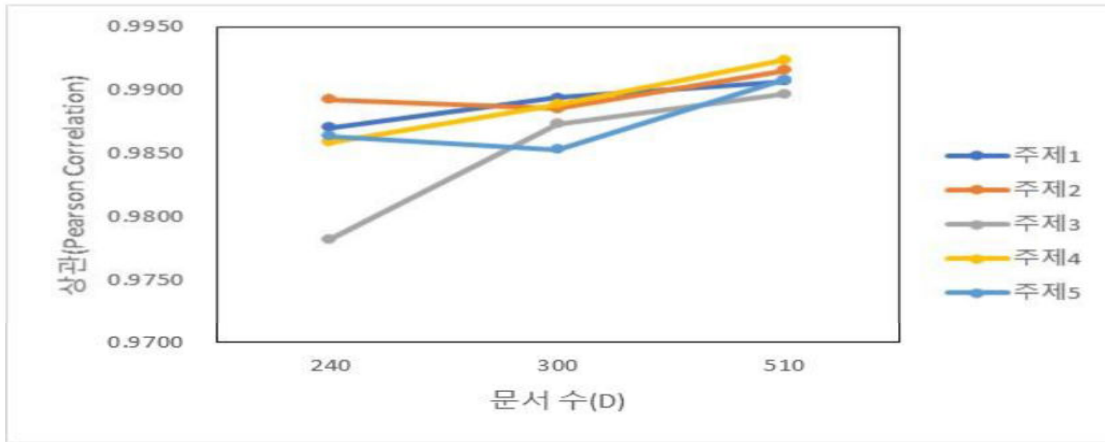


[그림 2] $k = 7$ 일 때 β 벡터의 피어슨 상관

20

05. 결과

모수치 복구(Parameter recovery) : θ

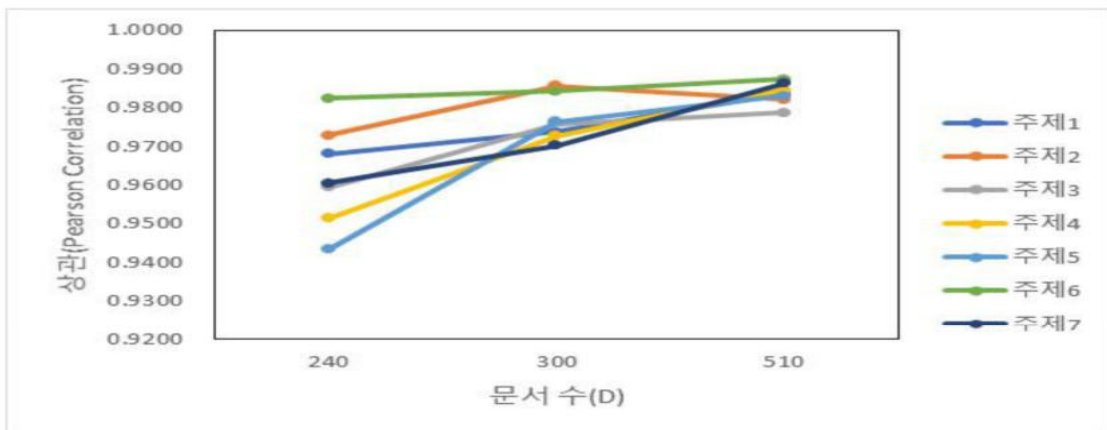


[그림 3] $\kappa = 5$ 일 때 θ 벡터의 피어슨 상관

21

05. 결과

모수치 복구(Parameter recovery) : θ

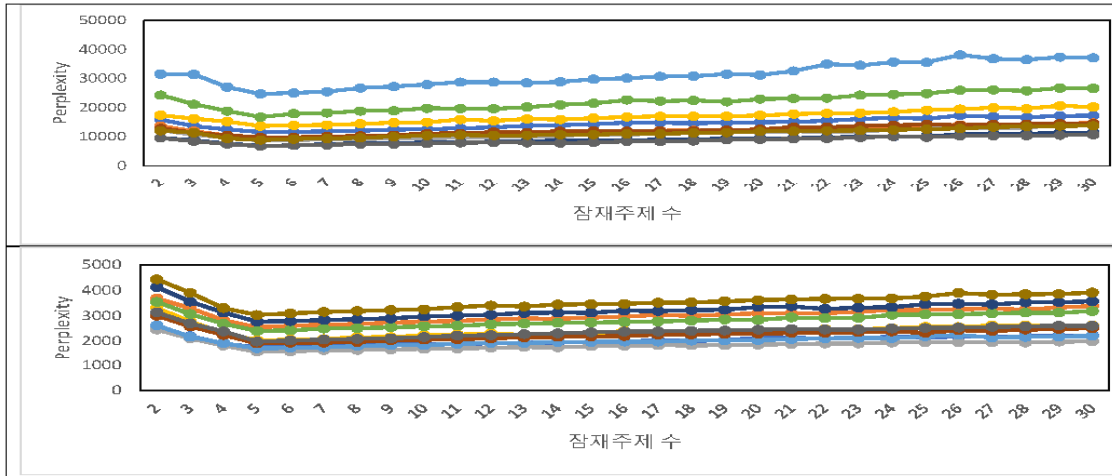


[그림 4] $\kappa = 7$ 일 때 θ 벡터의 피어슨 상관

22

05. 결과

K= 5일 때 Perplexcity 도표 : LDA-VEM 자유

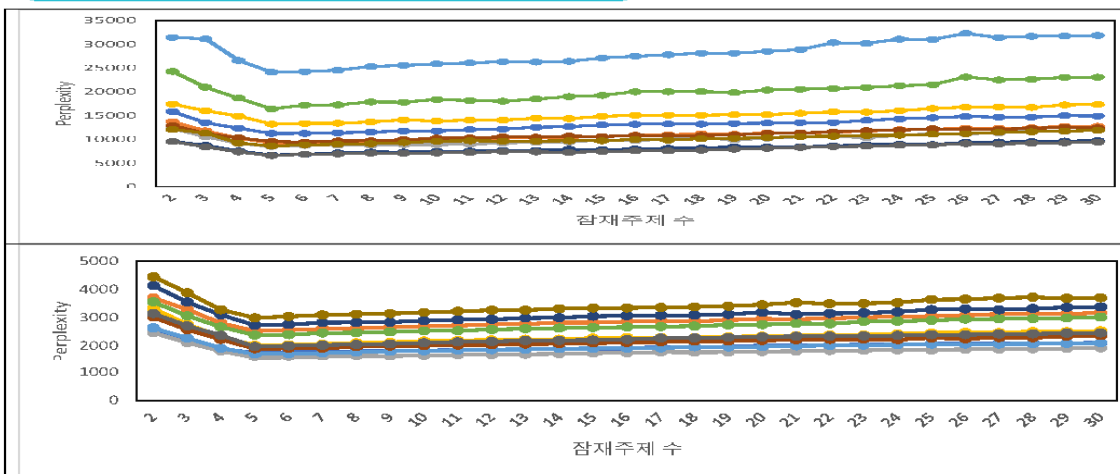


[그림 5] K = 5일 때 Perplexcity 추이 : LDA-VEM 자유, D = 240(상) D = 510(하)

23

05. 결과

K= 5일 때 Perplexcity 도표 : LDA-VEM 고정

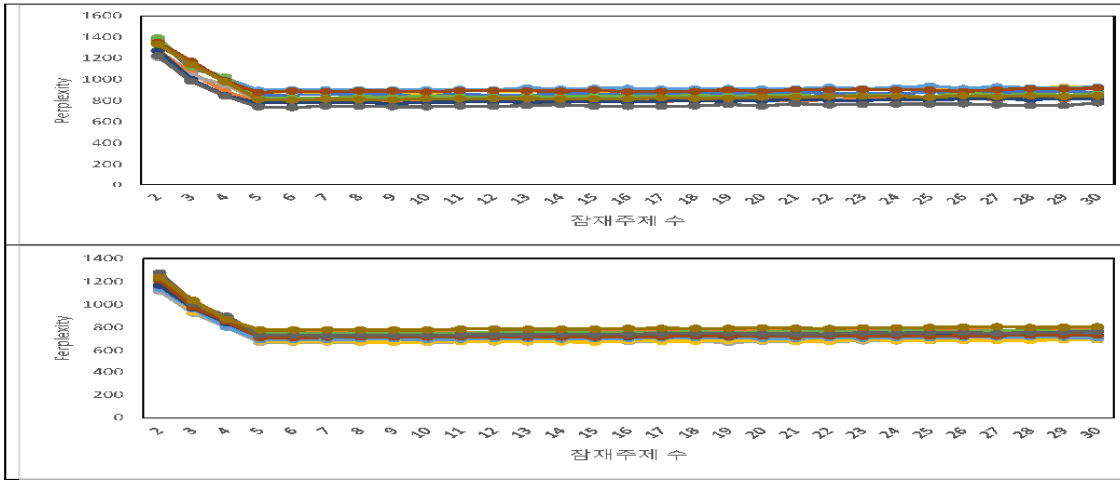


[그림 6] K = 5일 때 Perplexcity 추이 : LDA-VEM 고정, D = 240(상) D = 510(하)

24

05. 결과

K= 5일 때 Perplexcity 도표 : LDA-Gibbs sampling

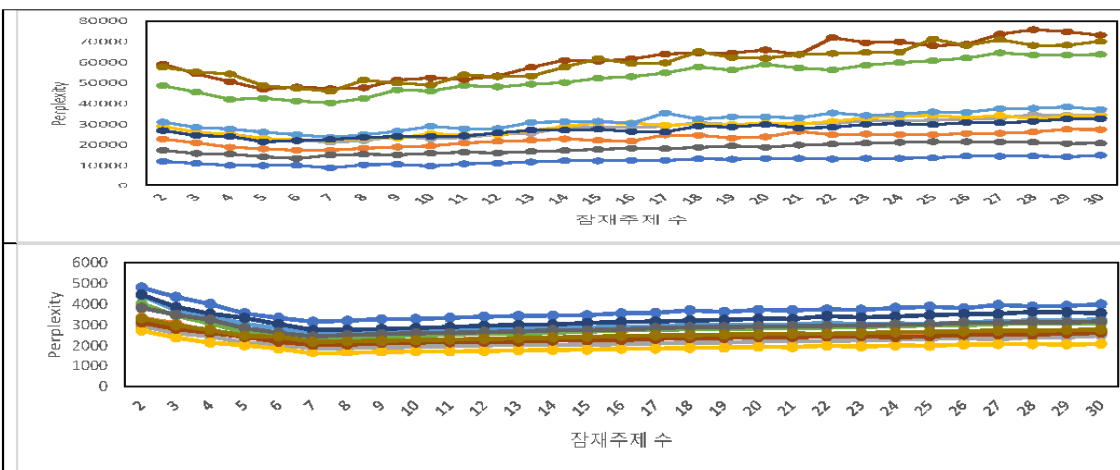


[그림 7] K = 5일 때 Perplexcity 추이 : LDA-Gibbs sampling, D = 240(상) D = 510(하)

25

05. 결과

K= 7일 때 Perplexcity 도표 : LDA-VEM 자유

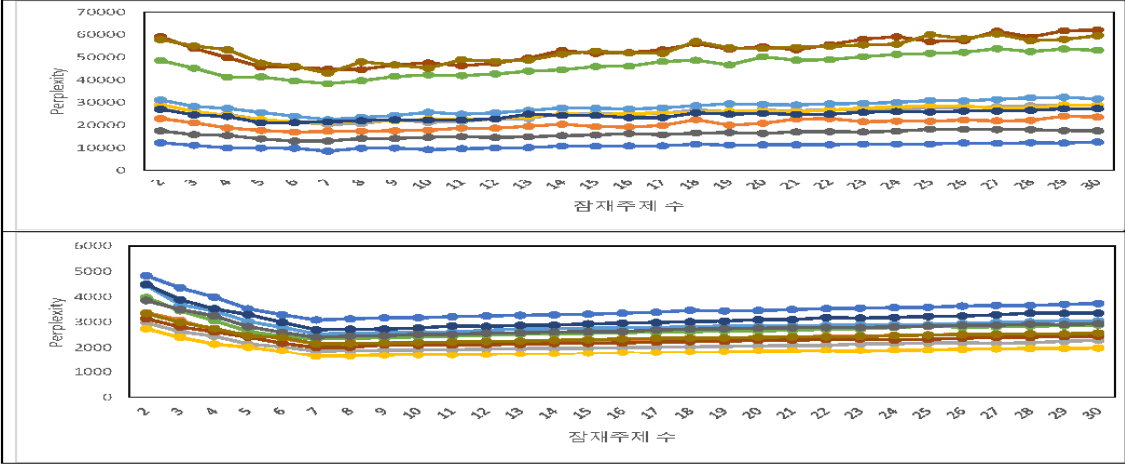


[그림 8] K = 7일 때 Perplexcity 추이 : LDA-VEM 자유, D = 240(상) D = 510(하)

26

05. 결과

K= 7일 때 Perplexcity 도표 : LDA-VEM 고정

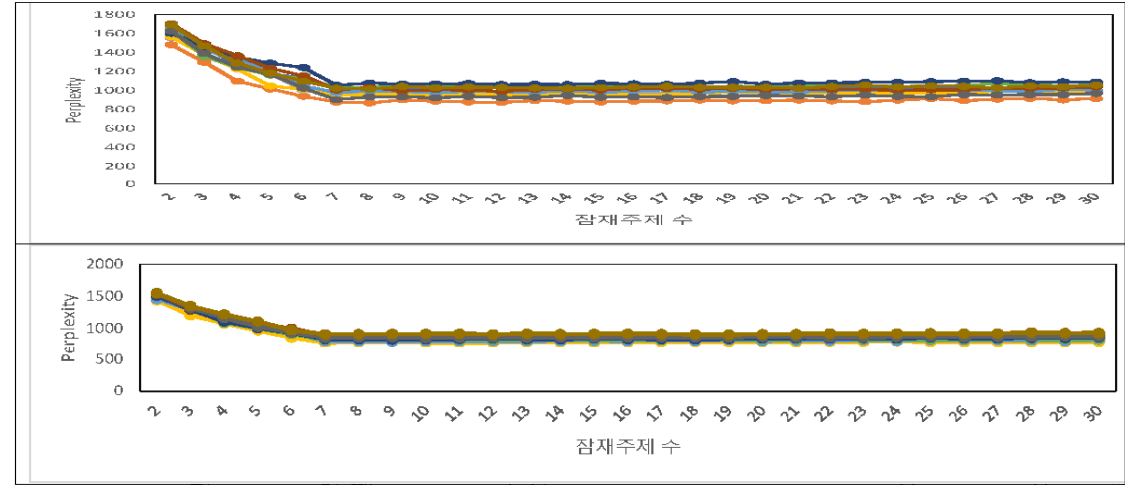


[그림 9] K = 7일 때 Perplexcity 추이 : LDA-VEM 고정, D = 240(상) D = 510(하)

27

05. 결과

K= 7일 때 Perplexcity 도표 : LDA-Gibbs sampling

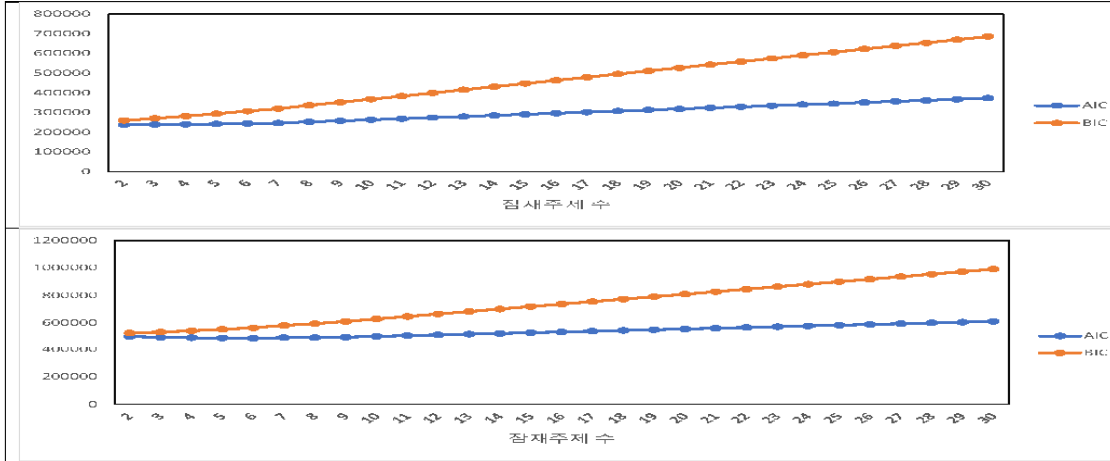


[그림 10] K = 7일 때 Perplexcity 추이 : LDA-Gibbs sampling, D = 240(상) D = 510(하)

28

05. 결과

K= 7일 때 AIC & BIC 도표

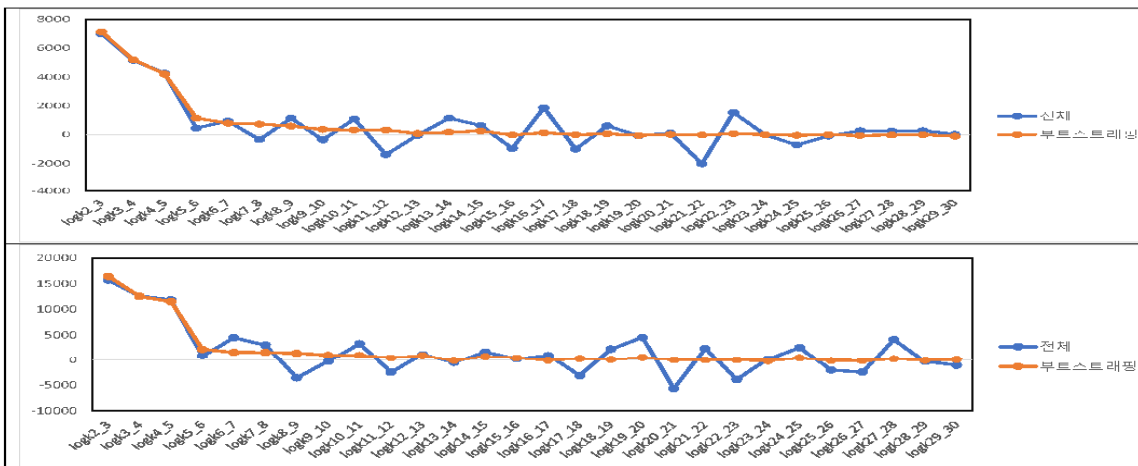


[그림 11] K = 7일 때 AIC와 BIC 추이 : D = 240(상) D = 510(하)

29

05. 결과

K= 5일 때 BLRT 도표

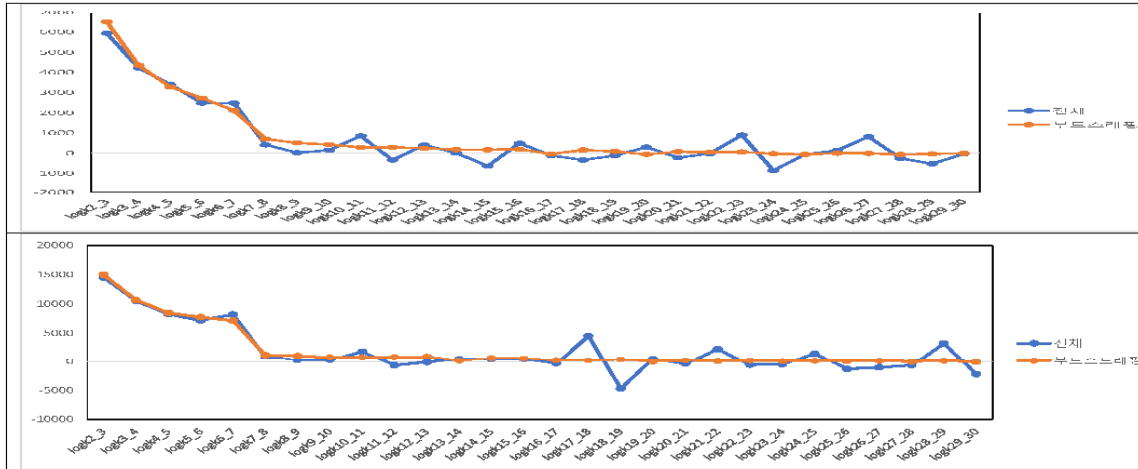


[그림 12] K = 5일 때 BLRT 추이 : D = 240(상) D = 510(하)

30

05. 결과

K=7일 때 BLRT 도표



[그림 13] K = 7일 때 BLRT 추이 : D = 240(상) D = 510(하)

31

06. 논의

생성된 데이터의 품질

- 모집의 LDA 모형의 모수치 벡터 θ 와 β 를 성공적으로 복구함.
- 모수치와 모수치 표본추정치 간 피어슨 상관: β 평균 $r=0.95$, θ 평균 $r=0.98$
- 표본크기가 클수록 상관이 증가
- 잠재주제 수가 증가할수록 상관은 감소

실제 잠재주제 수를 가려내는 정확도 비교

- Perplexity의 경우, LDA-VEEM 보다 LDA-Gibbs sampling의 결과가 더 안정적이었음.
- LDA-VEEM의 경우, 모수치 α 를 0.1로 고정했을 때 더 안정적인 결과를 제시함.
- Perplexity의 경우, 표본크기가 클수록, $D=240 \rightarrow D=510$, 더 안정적인 수행을 보임.
- AIC와 BIC의 경우, 대부분의 조건에서 실제 잠재주제 수를 찾아내지 못했음.
- BLRT의 경우, 부트스트랩 표집을 통해 얻어진 평균값이 표집 없이 전체데이터를 사용한 $2 * \text{로그우도차이값}$ 보다 안정적인 수행을 보임.
- BLRT의 경우, 통계적 유의도 검정의 검정력(Power)은 최고 약 60%로 비교적 낮았음.
- BLRT의 경우, 표본크기(D)가 감소하거나 실제 잠재주제 수(K)가 증가하여도 안정적인 수행을 보임.
- BLRT의 경우, 부트스트랩 표집의 수가 100이어도 충분히 안정적인 수행을 보임.
- BLRT의 경우, 그래프의 변곡점이 시각적으로 확인하였음.

32

07. 시사점과 제한점

시사점

- 실제 잠재주제 수를 가려내는 우도-기반 지표들의 수행을 체계적으로 비교할 수 있었음.
- AIC와 BIC는 실제 잠재주제 수를 찾는 데 상대적으로 매우 취약함.
- Perplexity는 Gibbs sampling 추정방식과 함께 사용할 때 가장 효과적임.
- 본 연구에서 제시한 BLRT지표는 Perplexity+Gibbs sampling과 유사하거나 더 안정적인 수행을 보임.
- 본 연구는 BLRT기 실제 분석 상황에서 모형선택을 위해 사용될 수 있는 믿을 만한 증거임을 임상적으로 증명함.

제한점과 추후 연구

- 본 연구의 결과는 시뮬레이션 실험 조건들과 유사한 상황에 한해 결과를 일반화할 수 있음.
- Empirical likelihood, Harmonic mean 등 다른 지표들도 포함하는 추후 연구 필요
- 실제 잠재주제 수(K)를 7 이상으로 증가하는 조건을 포함하는 추후 연구 필요
- 실제 작문평가 데이터를 분석하여 해석력도 포함하는 추후 연구 필요

‘작문의 복잡한 의사 전달력을 평가하는 자동평가엔진 개발을 위한
기초연구’에 대한 토론문

박찬홍(전주대)

별지 첨부

2021년 봄 국제학술대회

세계시민사회의 작문, 교육, 문화

