

우리말교육현장연구

Field Studies in Korean Language Education

제17집 1호(통권32호 2023.5)

Vol.17. No.1 2023.5



우리말교육현장학회

<차례>

학습자의 논증 도식 활용에 대한 질적 메타 분석	서영진	7
2022 개정 교육과정 ‘문법’ 영역에 대한 비판적 검토	방유진	51
피동 표현에 대한 고등학생들의 학습자 내용 지식 연구	이해숙	79
김수영의 「눈」에 대한 비판적 분석을 통한 문학 교육에서의 대안적 해석 모색	변영민	115
국어 수업의 설계와 실행에서 학생 주도성 실현의 가능성 탐색 - OECD Education 2030에 제시된 Student Agency 개념을 중심으로	이채윤 최인찬 장다희 김가은 이윤희	157

부록

회보	200
우리말교육현장학회 회칙	214
편집위원회 규정	223
논문 투고 규정	225
우리말교육현장연구 심사 규정	231
연구윤리 규정	235
투고 안내	238

<Contents>

A qualitative meta-analysis of learners' use of argumentation schema	Seo Youngjin	7
A Critical Review of Grammar Area in the 2022 Revised Korean Language Curriculum	Bang Yujin	51
High School Students' KCS of Korean Passive Expressions	Lee Haesuk	79
Exploring alternative interpretations in literary education through a critical analysis of Kim Soo-young's "Snow"	Byeon Yeongmin	115
Exploring the Possibilities of Student Agency in the Design and Implementation of Korean Language Classes - Focused on Student Agency in the OECD Education 2030 Project	Lee Chaeyun Choi Inchan Jang Dahee Kim Gaeun Lee Yunhee	157

Appendix

Bulletin ...	200
Regulations of Association ...	214
Regulations on Editing Commission ...	223
Regulations on Contribution ...	225
Regulations on Review ...	231
Regulations on Research Ethics ...	235
Guidelines on Contribution ...	238

국어 수업의 설계와 실행에서 학생 주도성 실현의 가능성 탐색

- OECD Education 2030에 제시된 Student Agency 개념을 중심으로 -

이채운*·최인찬**·장다희***·김가은****·이윤희*****

<차 례>

1. 서론
2. 학생 주도성(Student Agency) 개념 이해의 쟁점
3. 학습자 중심 수업에서의 학생 주도성 실현 양상
4. 결론

1. 서론

우리 교육과정은 사회 변화와 시대적 요구에 따라 지속적으로 개정되고 있다. 2022년에도 7년 만에 새로운 교육과정이 발표되었다. 2015 개정 교육과정 총론과 비교할 때 2022 개정 교육과정 총론에서 변화된 부분 중 하나는 ‘주도적인 사람’이라는 표현이 등장했다는 것이다.

* 이채운: 한양대학교 러닝사이언스학과 박사 과정, 주저자

** 최인찬: 한양대학교 러닝사이언스학과 박사 수료, 공동 저자

*** 장다희: 한양대학교 러닝사이언스학과 석사 수료, 공동 저자

**** 김가은: 한양대학교 러닝사이언스학과 석사 과정, 공동 저자

***** 이윤희: 한양대학교 러닝사이언스학과 박사 수료, 교신 저자

<표 1> 2015 개정 교육과정과 2022 개정 교육과정에서 추구하는 인간상 비교

2015 개정 교육과정 총론	2022 개정 교육과정 총론
미래 사회가 요구하는 핵심역량을 함양하여 바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재 를 양성하는 데에 중점을 둔다.	미래 사회가 요구하는 핵심역량을 함양하여 포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람 으로 성장하게 하는 데 중점을 둔다.

‘주도적인 사람’이 제기된 맥락으로는 미래 교육에 대한 비전을 제시한 OECD의 Education 2030 보고서를 들 수 있다. Education 2030 보고서는 2018년에 학령기에 진입하는 학생들이 성인이 되는 시점인 2030년을 염두에 두고, 세계화와 급속한 기술 발전에 따른 사회적·경제적·환경적 위기(OECD, 2018: 2)에 대응하기 위한 교육 방향을 제시하는 것을 목표로 한다. 그리고 이를 위한 교육 설계 방향을 ‘OECD Learning Framework 2030’(OECD, 2018: 6)이라고 명명하고, 그 핵심 개념으로 학생 주도성(Student Agency)과 교사 주도성(Teacher Agency)을 제시한다. 다음 해인 2019년에는 학생 주도성만을 주제로 한 보고서(OECD, 2019)를 발표함으로써 그 중요성을 강조하고 있다.

이 연구는 OECD Education 2030 보고서의 내용을 중심으로 하여 학생 주도성의 개념을 면밀히 파악하고, 학습자 중심 교육이 실현된 국어과 수업을 살펴 국어 수업의 설계와 실행에서 학생 주도성 실현의 가능성을 탐색해보고자 한다. 여기서는 이 연구의 두 가지 목적에 대한 설명을 덧붙임으로써 연구의 범위를 명확히 제시하고자 한다.

1.1. 연구 목적 1: OECD의 학생 주도성 개념에 대한 면밀한 이해

학생 주도성(student agency) 혹은 학습자 주도성(learner agency)은 OECD Education 2030 보고서에서 새롭게 제안된 개념은 아니다. 학습심리의 관점에서 이미 오래전부터 인간을 학습 행위의 주체로 인식해 왔으며, OECD 또한 행위주체 심리학(agentive psychology)의 대표적인 저서인 Bandura(1989: 1179)의 말을 인용함으로써 이들의 관점을 적극적으로 수

용하고 있다(김종훈, 2022: 190-191). 학생 주도성 개념의 이론적 토대를 탐색하고자 했던 연구에서는 듀이(Dewey, J.), 프레이리(Friere, P.), 센(Sen, A.), 누스바움(Nussbaum, M), 덕워쓰(Duckworth, A.) 등의 다양한 교육학 논의를 인용하여 설명하기도 한다(Leadbeater, 2017: 71-73; 이상은, 2022에서 재인용). 그러나 OECD는 이러한 주도성 개념의 토대가 되는 이론적 논의들을 종합하고 Education 2030 프로젝트의 자체 연구를 통해 미래 사회의 학습자 상을 구체화함으로써 학생 주도성의 개념을 재구성하고 있다.

현재 국어교육 담론에서 학생 주도성과 관련된 선행 연구들(오윤주, 2021; 김태호, 2022; 오윤주, 2022b; 장성민, 2023)은 OECD에서 제시한 학생 주도성 개념 자체에 주목하기보다는, 학습심리학 등 기존의 이론적 토대를 바탕으로 하거나 OECD Education 2030 보고서의 후속 연구들을 참조하여 학생 주도성 개념을 이해하고 있다. 이들 연구에서 OECD에 대한 언급은 학생 주도성에 관한 연구의 필요성을 논할 때만 등장하고 있다. 하지만 2022 개정 교육과정 총론 주요 사항에서 OECD Education 2030 보고서를 명시적으로 활용하고 있다는 점에서(교육부, 2021: 2) OECD에서 제시하고 있는 학생 주도성 개념을 더욱 세심하게 이해할 필요가 있다. 다시 말해서 교육과정의 ‘주도적인 사람’의 의미를 이해하기 위해서는 주도성, 주체성, 행위주체성 등으로 다양하게 번역되고 있는 ‘agency’와 관련된 개념들을 전반적으로 검토하기 이전에, OECD에서 제시한 학생 주도성(student agency) 개념 자체를 이해하는 과정이 필요하다. 따라서 이 연구의 첫 번째 목적은 OECD Education 2030 보고서의 관점에 한정하여 학생 주도성의 개념을 면밀히 따져보고, 이를 바탕으로 학생 주도성 개념을 논의할 때 고려해야 할 쟁점들을 제시하는 데에 있다.

1.2. 연구 목적 2: 국어 수업에서의 학생 주도성 실현 범위와 방안 탐색

학생 주도성은 국어교육의 다양한 국면에서 실현될 수 있다. 그러나 이 연구는 특히 학교에서 이루어지는 국어과 수업의 설계와 실행 측면에 주

목하여 교실에서 학생 주도성이 어떻게 실현될 수 있는지를 확인한다. 학습자의 국어 학습은 다양한 환경에서 이루어지기에 평생학습이나 학교 밖 학습에 대한 관심을 바탕으로 국어교육 연구의 외연은 점점 넓어지고 있다. 하지만 이 연구는 OECD에서 제시한 학생 주도성의 개념을 그 자체로 이해하고, 국어과 교육과정의 개정 내용을 바탕으로 이루어지는 국어 수업의 설계와 실행에 논의의 초점을 한정한다. 이와 관련해 OECD Education 2030 보고서는 주도성 개념의 이론적 고찰을 위한 논의라기보다 정책적이고 실천적 방안을 도모하기 위한 논의라는 점을 상기할 필요가 있다. 우리 교육과정 또한 국가 차원의 정책적 문서이며, 학교에서의 교육 실천을 염두에 두고 작성된 것이다. 따라서 2022 개정 교육과정의 현장 적용을 코앞에 둔 지금 시점에서, 이 연구의 초점은 학생 주도성 개념을 활용하여 현장에서 수업을 설계하고 실행할 때 필요한 지점들을 짚어보는 데에 있다.

국어과 교육은 국가 수준 교육과정을 기반으로 하여 일차적으로 교과서로 구현되고, 이를 매개로 교사에 의해 국어 수업으로 실현되는 구조를 지닌다. 하지만 이러한 구조는 다소 ‘느슨하다’. 교사는 선행하는 교육과정 문서나 교과서 제재 및 학습 활동을 각자의 이론적·실천적 지평에 따라 해석 및 재구성하고, 결과적으로 수업 행위로 구현한다. 따라서 국어과 교육과정에 특정 교육 내용이 제시되었다고 해서 그 자체로 그대로 국어 수업에서의 목표나 내용으로 구현되는 것이 아니며, 이는 교수·학습의 설계와 진행에서 또한 마찬가지이다. 즉 국어과 교육은 교사의 전문성과 자율성을 일정 수준 요하는 방식으로 이루어지고 있다.

그러나 학생 주도성이 미래 교육의 목표로 충분히 강조되고 있음에도 현장 교사들은 자신의 교육 행위가 어떻게 주도성과 관련되는지 인식하지 못하며, 연구자들도 주도성에 대한 정확한 정의를 규명하지 못하고 있다(Vaughn, M., 2021: 46-47). 특히 학생 주도성의 개념은 얼핏 보면 국어교육뿐만 아니라 우리나라 교육 전반에서 주장되어 이미 실천되어 온 학습자 중심 교육과 유사해 보인다는 점에서 이는 더욱 문제적이다.¹⁾

개정된 교육과정을 실천해야 하는 학교 현장에서 학생 주도성이 학습자 중심 교육과 어떻게 대별되는지 혹은 완전히 새로운 것이 아니라도 기존 학습자 중심 교육의 양상 중에서 어떤 점이 강조되어야 학생 주도성으로 나아갈 수 있는지에 대한 충분한 논의가 필요하다.

학교에서 국어 수업이 실행되는 구조를 염두에 둘 때, 교육과정에서 제시하는 새로운 개념에 대한 충분한 고찰과 명료한 이해 없이 기존의 개념과 유사하다는 속단 아래 실행으로 옮기기에만 급급해진다면, 2022 개정 교육과정이 의도했던 교육 개혁의 기회를 놓쳐버릴 수도 있다.²⁾ 이와 관련해 학생 주도성이 교육 현장에서 실현되기 위해서는 교사의 역할 변화와 교사 주도 수업의 재구조화가 선행되어야 하며, 이를 통해 학생들이 목표 의식을 가지고 시간과 노력을 투자하여 책임감 있게 학습에 임할 수 있도록 해야 한다는 주장(박상준, 2020: 159-160) 또한 주목할 만하다. 이 연구는 이러한 맥락에서 기실행된 학습자 중심 수업 사례들을 분석하여 국어 수업의 설계와 실행에서 학생 주도성이 어느 정도의 범위에서 어떤 방식으로 실현 가능할 것인지를 탐색하는 데에 그 목적이 있다.

2. 학생 주도성(Student Agency) 개념 이해의 쟁점

OECD Education 2030 보고서에 따르면 학생 주도성(Student agency)은 학생들이 사회에 참여하여 사람, 사건, 환경에 더 나은 영향을 미치고자 하는 책임감을 뜻하며, 이때 주도성(agency)은 목표를 설정하고 이를

-
- 1) 학생 주도성이 학습자 중심 교육을 대체하는 것이 아니라, 학습자 중심성의 의미망 속에 포함되며 학습자의 선택권과 주도권에 가치를 부여하는 시대적·사회적 맥락이 강조된 개념이라고 보는 견해도 있다(오윤주, 2021: 203).
 - 2) 마이클 풀란은 ‘잘못된 명확성’을 교육 개혁이 실패하는 주요 원인 중 하나로 꼽는다. 잘못된 명확성이란 충분한 탐색과 논의 과정 없이 특정 개념을 아는 것으로 간주하고 바로 실행에 옮기는 데 급급한 사태를 의미한다(Fullan, M., 2015: 62; 김란주, 2019: 3에서 재인용).

달성하는 데 필요한 행동을 파악하는 능력을 요구한다(OECD, 2018: 4). 이를 위해 학생들은 수리력이나 리터러시와 같은 기반 역량(OECD, 2018: 4)과 함께 정체성, 소속감, 동기, 희망감, 효능감, 성장 마인드셋(OECD, 2019: 5)을 갖추어야 한다.

OECD Education 2030 보고서의 내용을 바탕으로 하는 선행 연구들을 검토하면서 학생 주도성의 개념과 관련된 쟁점들을 발견할 수 있었다. 이는 학생 주도성의 개념이 충분히 논의되지 않은 상황에서 OECD 보고서가 학생 주도성의 다층적인 요소들을 일괄적으로 나열하고 있기 때문으로 보인다. 이 장에서는 학생 주도성과 관련해 현재 학술 담론에서 나타나는 개념 이해의 쟁점들을 정리하여 OECD Education 2030 보고서가 제시한 학생 주도성 개념을 더욱 명료하게 이해하고, 교육 실천의 장면에서 학생 주도성 개념의 다층성이 어떤 방식으로 활용될 수 있을지 탐색해 본다.

2.1. 교육 내용으로서의 주도성과 학습 과정에서의 주도성의 구분

학생 주도성 개념은 수업에서 실현될 때 두 가지 측면에 활용될 수 있다. 학생 주도성 자체를 수업의 결과로서 학생들이 습득해야 하는 역량으로 볼 수도 있고, 수업의 설계와 진행 과정에서 학생들이 발휘하는 역량으로도 볼 수 있다. 전자는 교육의 목표나 내용과 관련되며, 후자는 학생의 학습 과정과 관련된다. 학생 주도성이 교육 내용이자 학습 과정이라는 것은 OECD 보고서에서부터 제시되고 있는 관점이다(OECD, 2019: 5). 그럼에도 이 쟁점에 주목하는 이유는 국내 교육학 담론에서 학생 주도성의 개념을 탐구할 때 이러한 두 측면을 혼용하고 있거나(유상희, 2021; 조윤정·박세진·정우진, 2022; 김종훈, 2022), 둘 중 하나만을 논의하고 있기 때문이다(이상은, 2018; 박상준, 2020; 신철균·김지혜·유경훈, 2021; 이상은, 2022).

교육 내용으로서의 주도성과 학습 과정에서의 주도성의 구분은 과학교육 담론과 국어교육 담론을 비교할 때 더욱 두드러지게 나타난다. 학생 주

도성을 가장 활발하게 논의해 온 과학교육 분야에서는 학습 과정에서의 학생 주도성에 중점을 둬으로써 단순히 지식을 전달하고 습득하던 교수·학습 방법을 극복하고자 한다(김현애·강은희·김희백, 2015; 이민주·김희백, 2019; 하희수·김희백, 2019; 하희수·하민수, 2022). 반면 학생 주도성에 대한 논의가 비교적 최근에 시작된 국어교육 분야에서는 교육 내용으로서의 학생 주도성을 중점에 둬으로써 교육과정의 방향이나 성취기준을 구안하는 데 초점을 두고 있다(김운정·변경가, 2018; 편지윤, 2019; 김준용·옥현진·조재윤, 2020; 김용재, 2021; 김정우, 2021; 오윤주, 2022a).

학생 주도성을 교육 내용으로 삼느냐 학습 과정에서 발휘되는 역량으로 보느냐는 근본적으로 서로 연관되어 있다. 학습 과정에서 학생이 주도적으로 학습을 이끌어나가는 경험을 할 때 그 결과로 학생 주도성이라는 교육 내용을 학습하게 되기도 하고, 반대로 학생 주도성을 교육 내용으로 삼을 때 수업의 설계와 진행 과정에서 학생 주도성이 실현될 수 있는 수업이 이루어지기도 하기 때문이다. 그러나 이를 교수·학습의 실천으로 옮겨올 때 우리는 전혀 다른 두 가지 질문을 하게 된다. 하나는 학생 주도성을 어떻게 국어과의 교육 내용으로 설정할 것인가이고, 다른 하나는 어떻게 국어 학습자들이 학생 주도성을 가진 채 학습 과정에 참여하게 할 것인가이다.

그러므로 교실 현장에서 학생 주도성을 논할 때는 학습의 결과로 학생이 미래에 주도성을 가지도록 의도하는 차원인 ‘교육 내용으로서의 학생 주도성’과 교사와의 협업이나 동료 및 외부 자원과의 교류를 통해 주도적으로 자신의 학습을 꾸려나가는 차원인 ‘학습 과정에서의 학생 주도성’을 구분할 필요가 있다.

2.2. 협력적 주도 학습과 집단적 주도성을 포괄하는 개념

OECD가 제시하고 있는 학생 주도성 개념은 개인의 주도성을 넘어 협력적 주도 학습(co-agency)³⁾과 집단적 주도성(collective agency)을 포

3) co-agency는 일반적으로는 ‘협력적 주도성’으로 번역되지만, OECD Education

관한다. 협력적 주도 학습은 효과적인 학습 환경의 기반이 되는 교사, 부모, 지역사회와 학생 간의 교류를 뜻하고, 집단적 주도성은 학생이 공동체, 사회 변화 또는 세계화되는 사회를 위해 함께 행동하는 것과 관련된 개념이다(OECD, 2019: 7-9). 학생 주도성이 협력적 주도 학습과 집단적 주도성을 포괄하는 개념이라는 점이 중요한 이유는, 학생 주도성을 사회 맥락적 차원으로 확장하여 이해해야 복잡한 사회 환경과 학생들이 상호 작용하는 방식을 구체적으로 그려낼 수 있기 때문이다. 협력적 주도 학습과 집단적 주도성의 차이를 명료하게 이해하는 데에, 학생 주도성에 대한 해석을 ‘주권적 접근, 관계적 접근, 사회-생태학적 접근’으로 유형화한 연구(이상은, 2022: 86-87)를 참조할 수 있다. 개인의 특정 행동을 견인하는 심리적 특성과 학습자의 권한 강화를 중요시하는 주권적 접근을 두 가지 다른 방향으로 확대한 것이 관계적 접근과 사회-생태학적 접근이며, 이는 각각 협력적 주도 학습, 집단적 주도성과 관련된다.

먼저 협력적 주도 학습은 주권적 접근을 타인과의 관계로 확대한 관계적 접근과 관련된다. 협력적 주도 학습은 학생의 주도성 감각(sense of agency)에 영향을 미치는 환경들을 함의하는 개념인데(OECD, 2019: 10), 이러한 환경을 구성하기 위해서는 자신의 학습과 관련된 타인들과의 협의를 거쳐야 하기 때문이다. 따라서 협력적 주도 학습은 자기 주도 학습이 확장된 것으로 볼 수 있으며, 자기 주도 학습의 실천이 자기조절 능력에 달린 것과 달리 협력적 주도 학습의 실천은 보다 권한이 많은 타인과 협상하고 자신의 목표를 설득하는 사회적 능력과 관련된다. 특히 수업이라는 형태로 교과를 학습하는 학생에게 협력적 주도 학습은 수업에 있어서 자신보다 상대적으로 많은 권한을 가진 어른, 즉 교사와의 관계를 기

2030 보고서에서는 co-agency를 학생이 함양해야 하는 역량이나 태도로 파악하기보다는 주도적인 학습을 위해 학생이 협력해야 하는 대상들(교사, 부모, 동료, 지역사회)을 중심으로 학습의 과정이 어떠한 방식으로 이루어질 수 있는지에 대해 제시하고 있다. 따라서 이 연구에서는 co-agency를 학습의 방식으로 파악하고, ‘협력적 주도 학습’으로 번역하여 사용하고자 한다.

반으로 실현될 수 있다. 이러한 협력적 주도 학습이 실천으로 이어지기 위하여 교사들은 학생이 주도성을 발휘할 수 있는 환경과 분위기를 제공해야 하며, 이는 국어 수업에서 또한 중요한 과제가 된다. 따라서 협력적 주도 학습(co-agency)은 학습의 과정에서 학생이 교사와 협력하며 자신의 학습을 꾸려나가는 과정을 강조하는 개념이며, 이를 위해 교사들은 학생들에게 그들이 주도적으로 임할 수 있는 학습 상황과 환경을 제공해 줄 필요가 있다. 물론 협력적 주도 학습은 전생애에 걸쳐 계속되고 발전되는 학습의 과정(OECD, 2019: 10)이라는 점에서 학교 수업과 교사에게 한정된 것이 아니며, 부모·동료·지역사회와의 협력적 주도 학습으로 확장될 여지가 있다는 점을 간과해서는 안 된다.

다음으로, 집단적 주도성은 개인적 주도성이 공동체의 규범이나 준거와 밀접한 관련을 맺는 방식으로, 사회-생태학적 접근으로 확대한 것이라 할 수 있다. 집단적 주도성은 공유된 책임감, 소속감, 정체성, 목적, 성취 등을 포함하는 더 넓은 범위에서 실천되는 것으로, 학생들은 개인적 주도성을 확대하는 동시에 스스로 공동체의 구성원임을 인식함으로써 견고하고 통합된 사회를 지향해야 한다(OECD, 2019: 9). 이는 학생들이 공동체가 직면한 문제 상황을 해결하거나 공동체 내에서 공유되는 목표를 함께 달성하기 위해 노력하는 방향이 필요하다는 것이다. 따라서 집단적 주도성은 “타인을 존중하고 협력적으로 의사소통”함으로써 “민주시민으로서 공동체 구성원과의 의사소통에 능동적으로 참여”하는 사람을 기른다는 국어과 공통 교육과정의 목표(교육부, 2022)와 관련된다. 미래 사회에 대응하기 위해서는 개인이 자신의 삶을 주도적으로 꾸려나가는 개인적 주도성도 필요하지만, 국가적·세계적 위기나 변화에 대처할 수 있는 공동체적 노력 또한 필요하다. 따라서 집단적 주도성은 학생 주도성의 교육 내용으로서 다가올 미래에 대비하기 위해 학생들이 지향해야 하는 주도성을 공동체적 차원으로 확장한 것이다.

<표 2> 학생 주도성의 개념적 구분

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

이상의 내용을 종합하여 이 연구에서는 교육 내용으로서의 학생 주도성은 개인적 주도성과 집단적 주도성을, 학습 과정에서의 학생 주도성은 자기 주도 학습과 협력적 주도 학습을 포괄하는 것으로 보고, <표 2>와 같은 학생 주도성의 개념적 구분을 분석에 활용하였다.

3. 학습자 중심 수업에서의 학생 주도성 실현 양상

이 연구에서는 『우리말교육현장연구』 1집(2007년 발행)부터 16집(2022년 발행)에 게재된 논문 중 ‘학습자 중심 수업’에 대해 논의하고 있는 논문들을 분석 대상으로 선정하였다. 우리말교육현장학회는 국어교육 연구가 현장 교육자의 목소리를 담아내야 한다는 기치 아래 설립된 학회로 교사 연구자의 참여가 높다. 연구의 목적이 국어교육에서 학생 주도성 실천의 가능성을 탐색하는 것인 만큼, 실제 수업 현장을 가장 잘 담아내고 있다고 판단되는 학술지를 분석 대상으로 삼았다. 연구자 5인의 숙의를 통해 중·고등학교의 학습자 중심 수업을 다루고 있다고 판단한 논문을 선별하였다. 이때 실제 수업의 진행이 논문에서 명시되지 않더라도 학습자 중심 수업과 관련하여 수업의 방향성을 제시한 논문도 분석 대상에 포함하였다. 이 과정을 통해 선정된 논문은 총 21편이었다.

국어 수업에서 학생 주도성이 발현될 수 있는 국면은 두 지점이다. 하나는 교사가 수업의 목표로 주도성을 갖춘 인간상을 설정하는 경우이고, 또 다른 하나는 학습자가 주도적으로 수업의 계획과 진행에 참여하는 경우이다. 수업 목표와 수업 설계 및 방법에 대한 분석에 앞서, 먼저 분석

의 기준을 설정하였다. 수업 목표에 대한 분석을 위해서는 조윤정·박세진·정우진(2022)에서 제시한 ‘주도성의 하위 요소’를 활용하였다. 다만 이 연구가 국어 수업에서의 학생 주도성에 주목하고 있다는 점에서 국어과 교육과정의 내용 체계 범주를 활용하여 분석 틀을 수정하였다. 한편 학습 과정에서의 학생 주도성은 협력적 주도 학습만을 그 분석 대상으로 삼았다. 협력적 주도 학습의 구체적인 양상을 확인하기 위해서 ‘협력적 주도 단계(OECD, 2019)’를 분석 기준으로 활용하였다. 다만 이 기준을 번역하는 과정에서 연구자들은 각 단계가 더욱 명확히 구분되어야 한다는 필요성을 인식하였고, 각 단계에 대한 공통된 이해를 갖춘 후 국어과 수업에서의 협력적 주도 학습 실현 양상을 파악하였다.

3.1. 수업 목표에 대한 분석: 학생 주도성의 하위 요소를 중심으로

3.1.1. 국어 수업 목표로서 학생 주도성의 하위 요소 재구성

현재 타당화된 학생 주도성 측정 도구(조윤정·박세진·정우진, 2022)는 ‘주도적 태도, 주도적 행동, 공동체 주도성’을 학생 주도성의 세 영역으로 제시한다. 주도적 태도는 자신을 돌아보고 개선하고자 하며 적극적·능동적으로 배우고 성장하려는 것이고, 주도적 행동은 스스로 목표를 세우고 목표를 이루기 위해 삶을 계획하고 노력하는 것이다. 이처럼 주도적 태도와 주도적 행동은 개인적 주도성과 관련된다. 한편 공동체 주도성은 집단적 주도성과 집단적 주도성의 함양을 위해 필요한 역량들을 포괄하는 영역으로 설정되었다.

<표 3> 학생 주도성의 영역과 하위 요소(조윤정·박세진·정우진, 2022)

영역	하위 요소
주도적 태도	동기
	자기 효능감
	자기 성찰
	성장 마인드셋

주도적 행동	목표 설정
	주도적 실행
	노력 지속
공동체 주도성	의사소통
	배려
	협력
	공동체 의식
	참여

교사가 국어 수업 목표로 학생 주도성을 설정하고자 할 때, 각 수업의 목표는 국어과 교육과정의 내용 요소를 고려하여 구성된다. 2022 개정 국어과 교육과정의 내용 체계에서는 ‘지식·이해’, ‘과정·기능’, ‘가치·태도’ 영역을 제시하여 학습자의 역량을 향상하는 것을 목표로 설정하고 있다. 이 중에서 ‘지식·이해’는 학생 주도성 함양의 바탕이 될 수는 있으나, 이 연구가 초점을 두고 있는 학생 주도성과는 거리가 있다. 국어과의 특성상 ‘지식·이해’에 해당하는 내용 요소는 국문학 및 문법 지식 등을 이해하는 것과 관련한 성취기준으로 구현되기 때문이다. 따라서 국어과의 수업 목표에 맞게 재구성한 학생 주도성의 하위 요소는 ‘지식·이해’를 제외하여 설정되었다. 더불어 학생 주도성의 개념적 구분에서 제시한 대로 개인적 주도성과 집단적 주도성을 나누어 <표 3>의 하위 요소들을 재구성하였다. 이상의 논의를 종합하여 국어과 수업의 목표로 재구성한 학생 주도성의 하위 요소는 <표 4>와 같다.

<표 4> 국어 수업 목표로 재구성한 학생 주도성의 하위 요소

	개인적 주도성	집단적 주도성
과정·기능	목표 설정 문제 해결 자기 성찰	협력 공감 참여
가치·태도	동기 자아 효능감 성장 마인드셋	관용 공동체 의식

먼저, 개인적 주도성의 과정·기능에는 ‘목표 설정, 문제 해결, 자기 성찰’을 배치하였다. 개인적 주도성 측면의 과정·기능은 조윤정·박세진·정우진(2022)에서 제시한 주도적 행동에 해당한다. 이는 자신의 삶에 주체적으로 영향력을 행사하고자 하는 의도적인 행동과 실천에 필요한 과정이나 기능을 뜻한다. 국어과에서 다루는 것이 곧 언어 활동이고, 주도적 행동의 하위 요인인 ‘목표 설정, 문제 해결, 자기 성찰’은 각각 언어 활동의 전·중·후에서 필요한 기능에 대응된다. 이때 목표 설정은 기존에 설정된 개념을 그대로 활용하였으나, 문제 해결의 경우 국어교육 담론에서 읽기와 쓰기를 ‘문제 해결 과정’으로 보는 관점을 채택하여 주도적 실행과 노력 지속을 포섭할 수 있는 용어로 설정하였다.⁴⁾ 자기 성찰의 경우 태도로 분류되었으나, 성찰이 언어 활동의 과정에서 혹은 그 결과에 대하여 일어난다는 점을 고려하여 과정·기능으로 분류하였다. 개인적 주도성의 가치·태도는 기초 자료의 자기 성찰을 과정·기능으로 옮긴 것을 제외하고 주도적 태도의 하위 요소를 그대로 활용하였다.

다음으로, 집단적 주도성은 조윤정·박세진·정우진(2022)에서 제시한 공동체 주도성의 하위 요소 5개를 과정·기능과 가치·태도로 구분하고, 국어교육 담론과 언어 활동을 염두에 둔 용어로 수정하였다. 먼저 ‘의사소통’의 경우 국어과 교육 내용으로서의 의사소통이 학생 주도성에서 요구하는 의사소통의 방식과 크게 다르지 않을 것으로 판단하여 학생 주도성의 하위 요소에서는 제외하였다.⁵⁾ ‘협력, 참여, 공동체 의식’은 기초 자료의

4) 이때 ‘문제 해결’은 인지적 문제의 해결을 뜻하는 언어 활동의 과정적 측면과 학습자의 실제적 삶의 문제 해결을 뜻하는 실천적 측면을 포괄하는 의미로 사용하였다. 즉 학습자가 해결해야 할 문제는 실제적 삶의 문제와 관련되지만, 이를 위해 읽기·쓰기·말하기 과정에서 지속적으로 실행하고 노력하는 인지 행위의 과정적 측면까지 포함하기 위한 용어 선택이다.

5) 학생 주도성 신장을 위해 의사소통은 매우 중요한 요소 중 하나이다. 그러나 기존의 국어과 교육 내용을 고려할 때, 학생 주도성을 신장할 수 있는 의사소통의 방식은 이미 다루어지고 있다. 예컨대 조윤정·박세진·정우진(2022)에서도 ‘의사소통’ 측면의 학생 주도성 측정을 위한 질문으로 ‘다른 사람의 이야기를 잘 경청한다.’, ‘내가 말하고자 하는 것을 근거를 통해 명확하게 표현한다.’ 등으로 제시

개념을 그대로 활용하되, ‘협력, 참여’는 구체적인 집단적 주도성 실천의 과정을 지시한다는 점에서 과정·기능으로 분류하였고, ‘공동체 의식’은 집단적 주도성 실천의 기저가 되는 태도라는 점에서 가치·태도로 분류하였다. 한편 ‘배려’는 과정·기능적 측면과 가치·태도적 측면이 공존하는 개념이라고 판단하여 국어교육 담론에서 많이 논의된 ‘공감’과 국어과 교육과정에서 반복적으로 제시된 ‘관용’으로 구분하였다.⁶⁾

이상의 내용을 종합한 <표 4>를 분석틀로 하여 연구자(혹은 교사)가 의도한 수업 목표가 논문상에 명시적으로 표현된 경우만을 대상으로 삼아 분석하였다. 교사는 교수·학습의 과정을 전반적으로 고려하여 수업의 목표를 설정하고 수업 내용을 선별하는 과정을 거치므로, 한 수업의 목표가 교육과정상의 교육 내용과 완전히 일치하는 경우는 드물다. 그러므로 기존 교육과정에서 학생 주도성이 다루어지지 않았더라도 학습자 중심 교육을 실천하는 과정에서 어느 정도 학생 주도성을 고려하고 있다고 판단되는 수업 목표를 찾고자 했다. 이 연구에서 설정한 11개의 하위 요소를 기준으로, 관련된 수업 목표를 제시한 연구 대상 논문을 정리하면 <표 5>와 같다. 분석 내용을 바탕으로 각 수업 목표들이 학생 주도성을 더욱 반영하기 위해 어떤 방향으로 나아가는 것이 바람직할지 숙의하였다.

분석 결과, 수업 목표의 내용에 관한 시사점과 수업 목표 설정 및 제시 방법에 관한 시사점을 얻을 수 있었다. 분석 과정에서 학생 주도성이 수업 목표로 설정될 때 기존의 학습자 중심 수업의 목표와 어떤 점에서 유사한지, 어떤 점에서 변별되는지를 파악함으로써 학생 주도성 개념을 수업 목표에 반영할 수 있는 방안을 다각도로 모색하였다. 그리고 수업 목

하고 있다. 즉 국어과에서 기실행되고 있는 교육 내용을 고려한다면, 의사소통의 방식 자체가 학생 주도성의 하위 요소가 되기보다는 <표 4>에서 제시한 다른 하위 요소들을 의사소통에 활용될 수 있도록 교육 내용이 구성될 필요가 있다.

- 6) 예컨대 조운정·박세진·정우진(2022)의 측정 도구 문항에서 ‘나는 상대방의 입장을 잘 이해할 수 있다.’의 경우 배려를 실천할 수 있는 기능으로서 공감을 제시한다고 보았고, ‘다른 사람의 의견이 내 생각과 다르더라도 내 의견만 고집하지 않는다.’의 경우 공감을 위해 가져야 할 태도로서 관용을 제시한다고 보았다.

표를 설정하는 방법이나 학생들에게 제시하는 방법 측면에서 시사점을 주는 수업들은 별도로 정리하였다.

<표 5> 연구 대상 논문의 수업 목표 분석 결과

영역		하위 요소	해당 논문	수업 목표 중 학생 주도성 개념과 관련된 부분
개인적 주도성	과정· 기능	목표 설정	장성민(2016)	자신의 진로를 개발하고 이를 공유하는 글 쓰기 능력을 신장한다.
		문제 해결	오윤주(2020)	삶의 다양한 문제에 대처할 수 있는 교양을 함양한다.
			이안정 외(2020)	부정적인 자아관념을 자각하여 바꾸려는 노력을 통해 반성적·비판적 판단 능력을 기른다.
		자기 성찰	구자행(2013)	자라온 이야기 쓰기를 통해 자신의 삶을 성찰한다.
			권진희(2018)	성찰시 감상 및 패러디를 통해 자기를 이해한다.
			송여주 외(2018)	자기주도적 탐색을 통해 자신을 총체적으로 바라볼 수 있는 기회를 제공하여 자기 이해 능력을 신장한다.
	오윤주(2020)		고전을 바탕으로 자아를 이해한다.	
	가치· 태도	동기	장성민(2016)	건강한 직업의식을 바탕으로 자신의 진로를 개발한다.
		자아효능감	장성민(2016)	긍정적인 자아 개념을 바탕으로 자신의 진로를 개발한다.
		성장 마인드셋	-	-
집단적 주도성	과정· 기능	협력	송여주 외(2018)	협동과 체험을 통해 하나의 주제를 깊이 탐구한다.
		공감	이안정 외(2020)	시를 통해 자신의 감정을 이해하고 나아가 타인의 감정을 공감한다.
		참여	양경희(2020)	쓰기 활동이 사회적 상호작용으로 연결되어 실제 삶으로 확장되도록 연결 고리를 마련한다.
	가치· 태도	관용	-	-
		공동체 의식	이호형(2010)	인터넷 신문의 댓글 쓰기에 능동적으로 참여하는 태도를 지닌다.
오윤주(2020)	고전을 바탕으로 세계를 이해한다.			

3.1.2. 수업 목표의 내용에 관한 시사점

수업 목표의 내용에 관해서는 우선 하나의 하위 요소에 해당하는 수업이 여러 개인 경우를 중심으로, 각 수업에서 제시한 수업 목표들의 공통적인 경향과 차이를 확인하였다. 복수의 수업에서 설정하고 있는 학생 주도성의 하위 요소로는 ‘자기 성찰’, ‘문제 해결’, ‘공동체 의식’이 있었다.

먼저 개인적 주도성의 과정·기능과 관련하여 ‘자기 성찰’을 목표에 포함하고 있는 수업이 총 21편 중 5편으로 가장 많았다(구자행, 2013; 권진희, 2018; 송여주·김석윤, 2018; 오윤주, 2020; 이안정·윤재웅, 2020). 이는 2015 개정 국어과 교육과정에서 ‘성찰’이 문학 영역 성취기준에 직접적으로 등장하는 것과 관련된다. 그러나 학생 주도성의 개념에 비추어 볼 때, 자기 성찰은 단순히 텍스트를 매개로 자신을 이해하거나 삶을 돌아보는 것을 넘어 목표를 달성하기 위해 자신의 행위를 반성하고 나아갈 방향을 탐색하는 구체적인 방법으로 제시될 필요가 있다. 이와 관련하여 2022 개정 교육과정에서는 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 영역의 ‘점검·조정’, 문법 영역의 ‘국어 실천 양상 분석 및 국어생활 성찰’, 매체 영역의 ‘제작 과정 성찰’을 강조하고 있다. 특히 분석 대상 논문 중 송여주·김석윤(2018)은 ‘자기 이해’를 ‘개인의 맥락을 반영하여 자기주도적인 탐색을 통해 자신을 총체적으로 바라보는 능력’으로 정의하고 있는데, 이는 성찰을 태도가 아니라 학생 주도성을 실현하기 위한 과정이자 기능으로 수업 목표에 적용하고 있다는 점에서 특기할 만하다.

다음으로, ‘문제 해결’의 경우 총 21편 중 2편의 수업에서 나타나고 있다(오윤주, 2020; 이안정·윤재웅, 2020). 오윤주(2020)에서는 ‘삶의 다양한 문제에 대처할 수 있는 교양 함양’을 목표로, 이안정·윤재웅(2020)에서는 ‘자신의 부정적인 자아관념을 지각하여 바꾸려는 노력’을 목표로 하고 있었는데, 이는 문제 해결을 실제 삶에서의 문제나 스스로 가지고 있는 부정적 태도에 대처할 방법으로 두고 교과 내용을 재구성한 것이다. 이처럼 학생 주도성의 하위 요소로서 문제 해결을 수업 목표로 제시하기 위해서는, 읽기나 쓰기 자체를 문제 해결 과정으로 보는 관점에서 나아가

언어 활동을 통해 삶의 문제를 해결하는 경험을 제공하고 이러한 역량을 함양할 수 있도록 하는 목표가 설정되어야 할 것이다. 그런 점에서 이안정·윤재용(2020)은 단순히 수업의 결과로 문제 해결을 강조하는 것이 아니라, ‘자신에 대한 고정관념’, ‘내 안의 분노’, ‘자신이 가진 통념’과 같은 구체적인 삶의 문제를 해결하는 것을 교육 내용으로 두고 있어 학생 주도성의 개념이 더욱 잘 반영된 목표를 제시했다고 판단되었다.

마지막으로, ‘공동체 의식’은 총 21편 중 2편의 수업에서 나타났다(이호형, 2010; 오윤주, 2020). 이호형(2010)은 수업의 목표로 ‘인터넷 신문의 댓글 쓰기에 능동적으로 참여하는 태도’를 설정하였는데, 이는 구체적인 과정·기능이 아니라 태도로 제시되고 있다는 점에서 ‘참여’ 대신 ‘공동체 의식’으로 분류하였다. 오윤주(2020)는 이상적인 사회와 공동체의 모습을 상상해보게 함으로써 ‘고전을 통한 세계 이해’를 목표로 하고 있었다. 두 수업 모두 태도의 측면만을 강조하고 있기에 학생 주도성이 온전히 실현될 수 있는 수업 목표라고 보기에는 부족한 면이 있다. 이와 관련해 송여주·김석운(2018)에서 ‘협력’을, 양경희(2020)에서 ‘참여’의 방법을 수업 목표로 설정하고 있는 것을 참고해 볼 수 있다. 공동체 의식 함양의 방법을 구체적인 과정·기능과 함께 목표에서 제시한다면, 이호형(2010)은 댓글을 분석하고 고쳐보는 것에서 나아가 실제 인터넷에서 이루어지는 논쟁에서 협력·참여하는 방법을 제시해주는 것이 가능하며, 오윤주(2020)는 단순히 이상적인 공동체를 떠올려보는 것에서 나아가 이상적인 공동체를 만들기 위해 노력해야 할 구체적인 방안을 논의해보는 교육이 가능할 것이다.

이상의 내용을 종합하면 학생 주도성을 수업 목표로 삼을 때, 가치·태도보다는 과정·기능이 구체적으로 제시될 필요가 있다는 것을 확인할 수 있다. 물론 특정한 과정·기능 요소가 학생의 미래 삶에서 지속적으로 이루어지기 위해서는 수업의 궁극적 목표가 가치·태도 함양에 있어야겠지만, 가치·태도는 한 차시의 수업을 통해 도달할 수 있는 범위의 목표가 아니므로 실제 수업의 목표는 과정·기능과 같은 행위적인 측면에 방점을

두어야 할 것이다.

한편 ‘목표 설정’은 하나의 하위 요소 아래에 여러 수업이 해당하지는 않았지만, 2022 개정 교육과정을 함께 검토함으로써 학생 주도성의 실현 가능성이 모색되었다. 이는 ‘진로 계발’을 수업의 목표로 둔 장성민(2016)의 경우인데, 2022 개정 교육과정에서는 ‘[9국02-08] 진로나 관심 분야에 대한 다양한 책이나 자료를 스스로 찾아 읽는다.’, ‘[10공국-1-02-02] 자신의 진로나 관심 분야와 관련한 다양한 글이나 자료를 찾아 주제 통합적으로 읽고 읽은 결과를 공유한다.’와 같이 진로에 초점을 둔 성취기준이 제시된 바 있다. 진로는 학생들의 현실과 밀접한 관련이 있다는 점에서 목표 설정을 위한 과정·기능을 학습하는 데에 적합한 교육 내용이다. 다만 학생 주도성 실현을 위한 수업 목표를 설정하려면, 진로 탐색 자체가 목표가 되는 것이 아니라 진로에 대한 탐색을 제재로 하여 주도적인 목표를 설정하고 이와 관련된 전략을 구체적인 교육 내용으로 삼는 방식이 바람직할 것이다.

3.1.3. 수업 목표 설정 및 제시 방법에 관한 시사점

연구 논문에서 제안하는 수업은 교과 내용을 충실히 전달하는 것을 넘어 연구자의 전문성과 이론적 토대를 바탕으로 구성된다. 때문에 학생 주도성을 본격적으로 고려하지 않았더라도, 수업 목표 속에 학생 주도성의 하위 요소들이 동시에 나타나는 수업들이 있었다. 이러한 수업 사례들을 통해 학생 주도성 실현을 위한 국어 수업의 목표 설정 방안을 다방면으로 탐색해 볼 수 있었다. 학생 주도성이 다층적·포괄적인 개념이라는 것을 고려하면, 수업에서 가능한 한 다양한 하위 요소들을 많이 포함하는 것이 바람직할 것이다. 이안정·윤재웅(2020)과 오윤주(2020)는 여러 차시로 구성된 일련의 수업 모델을 제시하였기에 다양한 하위 요소를 포괄할 수 있었다. 이들 수업은 개별 수업(차시)의 목표로 하위 요소들을 병렬적으로 다루되, 학기 단위의 목표로 학생 주도성을 설정하는 방식이 가능성을 보여준다. 이는 고교학점제의 도입이나 방과후학교 활성화 등의 정책

적 변화와 함께 교사의 교육과정 설계의 자율성이 높아지고 있는 현실점에서 충분히 실천될 수 있으리라 본다.

한편 수업 목표를 서술하는 데에 있어 학생 주도성의 하위 요소가 서로 관련된다는 것을 학습자에게 주지시키는 방식 또한 가능하다. 장성민(2016)은 수업의 목표를 “긍정적인 자아 개념과 건강한 직업의식을 바탕으로 자신의 진로를 계발하고, 이를 다른 사람에게 소개하는 글쓰기 능력을 신장”하는 것이라고 서술하고 있다. 이러한 수업 목표의 진술은 ‘긍정적인 자아 개념’이라는 자아 효능감과 ‘건강한 직업의식’이라는 동기가 ‘진로를 계발’하는 목표 설정과 관련될 수 있음을 명시한다. 즉 개인적 주도성을 갖추기 위해 함양해야 할 가치·태도를 바탕으로 두고, 구체적인 과정·기능으로 나아가는 방향성을 제시하면서도 두 가지 영역을 통합하고 있는 것이다. 이와 같은 방식으로 수업 목표를 제시한다면 개인적 주도성에 대한 학습을 더욱 체계적으로 유도할 수 있을 것이다.

장성민(2016)의 예시를 참고하면, ‘공감’을 수업 목표에 포함하고 있는 이안정·윤재웅(2020)이 학생 주도성을 더욱 잘 실현하기 위해 어떤 방향으로 나아가야 할지 확인할 수 있다. 이안정·윤재웅(2020)은 ‘자신의 감정’과 ‘타인의 감정’이라는 표현을 통해 개인 간의 관계에서 일어나는 공감만을 목표로 하고 있다. 물론 공감은 본질적으로 개인 간의 관계와 관련되는 개념이지만, 더욱 확장된 집단적 주도성 발현의 토대가 되는 하위 요소이기도 하다. 따라서 ‘공감’이 보다 넓은 범위의 집단적 주도성을 위한 수업 목표로 활용되기 위해서는 집단적 주도성의 다른 과정·기능 요소들이나 가치·태도와 연계될 필요가 있다. 예컨대 문학 텍스트에 대한 공감을 바탕으로 사회의 타자들까지 포용하는 ‘관용’으로 나아가도록 하거나, 대화에서의 경청과 공감을 바탕으로 사회 문제에 ‘참여’하는 방법을 교육 내용으로 제시하여 ‘공동체 의식’을 함양하는 방식이 필요하다.

위 사례들이 교사의 자율적인 교육과정 설계를 전제로 한다면, 양경희(2020)에서는 교육과정상의 성취기준을 수업의 목표로 삼으면서도 학생 주도성을 실현할 수 있는 또 하나의 방안을 모색하고 있었다. 양경희

(2020)는 수업의 목표를 일차적 목표와 이차적 목표로 세분하고 있다. 일차적 목표로는 ‘[9국03-02] 대상의 특성에 맞는 설명 방법을 사용하여 글을 쓴다.’라는 2015 개정 교육과정의 성취기준과 관련해 쓰기 능력의 신장을, 이차적 목표로는 ‘쓰기 활동이 사회적 상호작용으로 연결되어 실제 삶으로 확장되도록 연결 고리를 마련하는 것’을 설정하였다. 일차적 목표와 학생 주도성 사이의 관련성은 미미하지만, 이차적 목표를 통해 글 쓰기를 통해 사회 문제에 참여하도록 하고 있어 학생 주도성을 수업 목표 차원에서 실현하고 있다고 볼 수 있다. 이는 결국 수업에서 주로 다루는 교육 내용이 반드시 학생 주도성과 관련되지 않더라도 교사가 설계하는 학습 활동에 따라 얼마든지 학생 주도성을 목표로 하는 수업으로 바뀔 수 있음을 시사한다.

한편 송여주·김석윤(2018)은 교사가 설계한 학습 과정을 통해 학생 주도성을 실천하도록 유도하면서도 이를 목표에서 명시하고 있다는 점에서 참고할 만하다. 사실 송여주·김석윤(2018)은 분석 과정에서 교육 내용으로서의 학생 주도성과 학습 과정에서의 학생 주도성을 구분하기 어려운 수업 사례였다. 그런데 수업이라는 교육 행위에서 교육 내용과 방법의 유기성이 중요하다는 점을 상기할 때, 이 수업은 수업의 목표에 학습 내용을 실현하기 위한 학습 과정을 명시하고 있다는 점은 눈여겨볼 만하다. 이처럼 학습 과정에서의 학생 주도성을 교사가 의도했다면, 이를 수업 목표로서도 명확하게 제시하는 것이 보다 바람직한 방향일 것이다.

정리하면 국어 수업의 목표로 학생 주도성을 실현하기 위해서는 먼저 학생들의 실제 삶과 연관되는 교육 내용을 선정하되, 그 구체적인 기능과 전략이 제시되어야 한다. 또한 수업 목표를 설정할 때 학생 주도성의 다양한 하위 요소들을 연결하여 체계적으로 제시하거나, 국어과 교과 내용을 학생 주도성의 하위 요소로 연결하는 방식이 가능하다. 이때 교육 내용과 방법이 유기적으로 결합된 수업을 위해 학생 주도성과 관련된 목표를 구체적이고 명확하게 학생들에게 제시할 필요가 있다.

3.2. 수업 설계와 방법에 대한 분석: 협력적 주도 단계를 중심으로

3.2.1. 국어 수업에서의 협력적 주도 단계 재정의

학습 과정에서의 학생 주도성은 자기 주도 학습과 협력적 주도 학습으로 실현된다. OECD Education 2030 보고서는 협력적 주도 학습에 참여하는 주체로 학생과 성인(adult)을 이분법적으로 제시하고 있다. 이는 학생이 주도적으로 학습하는 가운데 협력할 수 있는 대상을 성인, 즉 학교 교육의 맥락에서는 교사라고 보는 것이다. 따라서 OECD Education 2030 보고서가 제시하는 협력적 주도 학습은 교사와의 협력을 기반으로 하여 실현되는 주체적인 행위라는 점에서 자기 주도 학습과 구분된다.⁷⁾ 앞서 학습 과정에서의 학생 주도성이 자기 주도 학습과 협력적 주도 학습으로 나뉜다고 논의한 바 있으나 자기 주도 학습은 학생과 교사와의 협력이 배제된 것으로, 학교에서 이루어지는 국어과 수업의 특성상 드러나기 어렵다고 판단했다.⁸⁾ 학교는 교사라는 교육 전문가가 학습자의 학습을 견인하는 곳이므로, 학교에서의 국어 수업은 필연적으로 교사가 주도적으로 수업을 설계하고 학습 내용과 방법을 결정한다. 그러나 수업의 설계와 실행 전반에서 학습자가 교사에게 협력하거나 교사로부터 학습 내용 및 방법을 선택할 권한을 위임받는 경우, 협력적 주도 학습이 실현될 수 있다.

협력적 주도 학습은 학생이 교사와 동등한 위치에서 수업의 시작부터 설계까지 주도적인 역할을 수행함으로써 이루어질 수 있다. 이때 학생이 주변의 인적·물적 자원을 적극적으로 활용하고 협력할 수 있도록 하는 학

7) 자기 주도 학습은 교사의 안내나 지시가 없는 학교 내외 환경에서 스스로 학습 목표를 세우고, 그 목표를 달성하기 위해 학습 과정을 계획하고 학습 자원을 선택하고 활용하는 방식으로 나타난다. 즉 교사의 영향력이 미치지 않는 범위에서 이루어질 수 있다.

8) 물론 국어 학습의 전반으로 보면 자기 주도 학습 또한 학교라는 공간에서는 충분히 나타날 수 있으나, 이 연구에서는 학교에서 이루어지는 ‘수업’을 분석하고자 했으므로 수업에서 발휘될 수 있는 학생과 교사의 협력에 주목하였다.

습 상황과 학습 환경의 조성이 필수적이다. 학교 수업의 맥락에서 학생의 학습 환경을 조성하는 것은 교사의 수업 설계로 치환된다. 이 연구에서는 학습자 중심의 국어 수업에서 어떤 방식의 수업 설계와 실행이 협력적 주도 학습을 촉진할 수 있는지 논의함으로써 실제 중·고등학교 교실 환경에서 학생 주도성 실현의 가능성을 확인하고자 했다.

이를 위해 OECD(2019)에서 제시한 ‘협력적 주도 단계’를 분석의 틀로 설정하되, 각 단계를 학교 국어 수업에 적합한 방식으로 재정의하였다. 단계 간의 경계를 분명히 하기 위해 ‘수업 설계의 주체’와 ‘수업 설계에 학생 의견이 반영되는 정도’를 기준으로 두고 단계를 구분하였다.

<표 6> 협력적 주도 단계(OECD, 2019, 한국교육개발원, 2019: 73에서 재인용)

단계		특징
0	침묵	학생과 교사 ⁹⁾ 모두 학생이 도움이 될 것이라고 믿지 않으며, 교사가 모든 결정을 주도적으로 내리는 동안 학생은 침묵함.
1	조작	교사는 학생으로부터 시작된 것처럼 보이기 위해 근거를 제시하는 데 학생을 활용함.
2	장식	교사는 원인을 뒷받침하기 위해 학생을 활용함.
3	명목	교사는 학생에게 선택의 기회를 주는 것처럼 보이지만, 대체가 능성과 참여 방식에 대한 대안이 없음.
4	안내되는 방식으로 주어짐	학생에게 특정 역할이 주어지는 동시에 어떻게 해야 하는지에 대해 안내함. 학생이 의사결정에 주도적으로 참여하지 않음.
5	교사 주도의 학생 참여	학생은 프로젝트를 설계하는 단계에 참여하고 결과에 대해 설명 받지만, 교사가 주도하고 의사결정함.
6	교사 주도의 의사 결정 공유	학생이 프로젝트의 의사결정 과정에 일원으로 참여하되, 그것은 교사에 의해 주도됨.
7	학생 주도형	학생이 교사의 도움을 받아 프로젝트를 시작함. 교사는 상담하고 의사결정 시 조언할 수 있으나, 모든 결정은 궁극적으로 학생들에 의해 이루어짐.
8	교사와 공유된 학생 주도형	학생이 프로젝트를 주도하되, 의사결정은 학생과 교사 간에 공유됨. 프로젝트의 운영은 학생과 교사 간의 동등한 파트너십을 바탕으로 함.

9) 이 연구에서는 협력적 주도 단계를 학교 수업의 맥락에서 활용하고 있으므로, 한국교육개발원(2019)에서 ‘성인’으로 번역한 ‘adult’를 ‘교사’라고 수정하였다.

<표 7> 협력적 주도 단계의 재정의

단계		협력적 주도 단계의 특징 재정의	수업 설계의 주체	학생 의견 반영 여부
0	침묵	수업은 교사에 의해 설계되고 주도되며, 학생의 주도성이 발현될 여지가 없음.	교사	X
1	조작	교사가 수업 목표, 내용, 방법을 모두 설계하고 이를 학생이 인지할 수 있도록 함.	교사	X
2	장식	교사가 수업 목표, 내용, 방법을 모두 설계하고, 추가적으로 수업에 대한 학생의 요구사항을 질의함. 반영 여부는 교사가 결정함.	교사	△ 반영될 수도 있고 안 될 수도 있음
3	명목	교사가 수업 목표를 정하되, 수업의 제재(텍스트나 주제)를 한정된 범위 내에서 학생이 선택하도록 함. 다만 수업 방향은 크게 달라지지 않음.	교사	O 교사가 제시한 범위 내에서 학생의 선택
4	안내되는 방식으로 역할이 주어짐	교사가 수업 목표를 정하되, 학생은 수업의 제재(텍스트나 주제)를 자유롭게 결정하는 역할을 부여받음. 학생의 결정에 따라 수업 내용이 달라질 수 있음.	교사	O 학생의 자유로운 의견
5	교사 주도의 학생 참여	교사가 학생의 의견을 반영하여 수업을 설계하거나 학생이 설계 단계 중 일부에 참여하도록 함. 학생의 의견에 따라 목표, 내용, 방법이 달라질 수 있음.	교사	O 학생 의견의 일부만 반영
6	교사 주도의 의사 결정 공유	교사가 수업의 설계를 주도하되, 수업 설계 전반에 학생이 참여함. 학생은 의사 결정 과정의 일원으로서 수업의 목표, 내용, 방법을 정함.	교사	O 교사와 공유된 학생의 의견
7	학생 주도형	학생이 교사의 도움을 받아 수업의 설계를 시작하고 주도함. 모든 결정은 학생에 의해 이루어짐.	학생	O 학생의 전반적인 결정
8	교사와 공유된 학생 주도형	학생이 수업의 설계를 시작하고 주도함. 그 과정에서 교사와 학생은 동등한 위치에서 협력함.	학생	O 교사와 공유된 학생의 의견

<표 6>과 <표 7>에서 주목할 부분은 8단계인데, 협력적 주도 학습의 가장 높은 단계라고 해서 학생이 자유롭게 모든 것을 결정하는 방식으로

수업이 이루어지는 것이 아니다. 협력적 주도 학습 개념에서 중요시하는 것은 학생 개인의 역량이나 주도성의 발휘가 아니라 학생이 어른의 위치에 있는 사람, 즉 교사와 동등한 위치에서 협력하면서 수업이나 프로젝트를 설계하고 이끌어어나가는 것이다. 따라서 8단계는 학생이 주체가 되어 수업을 시작하고 설계하며 학습 과정에는 교사와 공유된 의견이 반영된다. 또한 협력적 주도 단계는 수업 설계와 방법에 있어서 학생의 참여가 어느 정도 고려되었는지에 따라 위계화된 것일 뿐, 높은 단계일수록 더 좋은 수업을 의미하는 것은 아니다. 학생의 주도성 신장을 위해서는 무조건 높은 단계의 수업을 지향할 것이 아니라, 학생이 모든 수준의 수업을 경험해볼 수 있도록 해야 한다(OECD, 2019). 따라서 이 연구에서는 국어과 수업들이 수업 설계와 방법에 있어서 학생 주도성을 어떻게 고려하고 있는지 단계에 따라 분류해 보고, 학생 주도성 실현의 가능역과 관련된 시사점을 도출하였다.

3.2.2. 단계별 협력적 주도 학습 실현 양상과 시사점

먼저, 협력적 주도 학습의 0단계는 수업이 교사에 의해 설계되고 주도되어 학생의 주도성이 발휘될 여지가 없는 경우이다. 분석 대상 논문 총 21편 중 6편에서 제시하고 있는 수업이 이에 해당했다(박안수, 2008; 이호형, 2010; 함성민, 2010; 이안정·윤재웅, 2020; 이성균, 2021; 김규훈, 2022). 0단계의 수업은 교수·학습의 모든 과정이 교사에 의해 설계된다. 학생에게 어떠한 선택권도 부여하지 않기 때문에 학생의 자율성이 개입될 여지가 없다. 이안정·윤재웅(2020)은 학습자 수준에 적합한 문학작품과 관련된 영상, 도서, 음악뿐 아니라 해당 내용을 학습한 후 나누는 질문까지도 교사가 일방적으로 제공한다는 점에서 0단계에 머문다. 김규훈(2022)은 광고에 대한 비판적 수용을 목표로 한 수업으로, 텍스트와 활동의 구체적인 지침이 교사에 의해 제시된다. 학생은 부여받은 텍스트를 기준에 따라 충실히 분석하고 평가하는 역할을 수행하게 된다. 이와 같은 수업들은 학생들이 직접 읽고, 쓰고, 분석하는 학습 활동을 수행한다는

점에서 학습자 중심 수업이라고는 할 수 있다. 그러나 수업 설계와 학습 과정의 진행에 있어서 학생의 의견이 반영되지 않기 때문에 협력적 주도 학습 측면의 학생 주도성이 실현되었다고 볼 수 없다.

1단계는 0단계와 마찬가지로 수업의 목표와 내용, 방법을 모두 교사가 설계하지만, 이 내용을 학생이 인지할 수 있도록 한다는 점에서 차이가 있다. 이현정(2014)은 교사가 정해놓은 수업의 목표인 ‘설명하는 글 읽기와 쓰기’의 필요성을 모둠 토의를 통해 확인하도록 하며, 이를 통해 수업 참여에 대한 동기를 부여하고자 한다. 양경희(2020)에서 제시한 글쓰기 과제 중 하나는 글의 주제, 유형, 사용해야 하는 설명 방법 등을 모두 교사가 제시하지만, 학생이 글쓰기 활동에서 기대하는 점을 적도록 하여 교사가 정한 범위 내에서 학생이 목표에 대해 한 번 더 생각해볼 수 있도록 한다. 교사가 설계한 수업에 대해 학생이 스스로 이해하도록 독려하는 단계를 거친다는 점이 0단계와 가장 큰 차이라 할 수 있다.

학생이 목표에 대해 인지하고 그 의도를 이해하도록 하는 것은 매우 간단한 것처럼 보이지만, 그 중요성은 사소하지 않다. Vaughn, M.(2021)은 “학생의 목적에 대한 감각을 길러주는 것이 중요함에도 불구하고, 그렇게 하지 못하고 실패하는 학교가 점차 늘어나고 있다”라고 설명한다. 학생들이 목적에 대해 인식하고 감각할 때 비로소 자신의 의견과 아이디어를 제시하고 실천하는 것의 필요성을 느낄 수 있기 때문이다. 따라서 수업의 목표가 교사로부터 안내된 것이라 해도, 학생과 목표를 공유하고 학생이 충분히 목표에 대해 공감하고 인식하도록 하는 것은 수업 과정에서의 학생 주도성을 실현하기 위한 선결 조건이 될 수 있다.

2단계는 학생의 의견이 수업에 반영될 가능성이 생기는 지점으로 여전히 수업의 설계는 교사가 하지만, 수업에 대한 학생의 요구사항을 확인하는 등 학생의 의견을 확인하는 과정을 거친다. 1단계에서는 교사가 설계한 수업을 학생이 확인하고 이해하는 방식이었다면, 2단계는 수업의 설계와 시작 단계에서 명시적으로 학생의 의견을 확인한다. 장성민(2016)은 고등학교 2학년 학습자를 대상으로 진로 계발을 위한 대입 자소서 쓰기

수업을 진행하였다. 교수·학습 설계의 경우 동일 교사가 3년간 해당 강좌를 담당한 만큼 일관성 있는 기본 틀을 유지하고 있으나, 학습자 요구 조사를 통해 학습자의 의견을 교수·학습 과정에 반영하는 모습을 확인할 수 있었다. 다만 학생의 의견을 수업에 반영하는 것을 결정하는 권한은 오직 교사에게 있다는 점에서 2단계에 해당하는 수업도 학생의 협력적 주도 학습이 실현될 수 있는 폭은 어느 정도 제한된다.

수업에 학생의 의견이 반영되어 협력적 주도 학습이 실현되는 장면은 학생에게 수업의 제재를 선정할 수 있는 권한을 부여하는 것으로부터 시작되며, 이는 3-4단계로 분류된다. 문학과 고전 읽기 영역에서 자신이 읽고자 하는 텍스트를 선택하는 것(정은균, 2011; 박안수, 2012; 김재령·김일방, 2017; 권진희, 2018; 이영창·오현아, 2019), 작문 영역에서 글쓰기 주제를 선택하는 것(구자행, 2013; 양경희, 2020), 학습 활동의 제재로 사용되는 토론의 주제나 핵심 질문 등을 학생이 선택하는 것(김규훈, 2010; 이호형, 2010; 박희영·전윤갑·황지영, 2017; 장은주·정현선·길호현·김아미, 2017; 김미숙, 2019)의 형태로 나타난다. 그런데 박안수(2012)는 학생이 시 텍스트를 선택할 수 있도록 하기는 하지만 수업의 과정은 교사가 계획한 대로 진행되었고, 김규훈(2010)도 자음과 모음의 특성을 파악하기 위해 학생이 자신이 좋아하는 대중가요를 선택하지만 단순 분석의 대상으로만 활용되는 수준에 머물렀다. 이는 교사가 학생에게 선택권을 제공하는 것처럼 보이나, 학생은 수업에 참여하는 데에 있어서 텍스트 선정 이외의 영향력을 발휘하지 못하고 있는 것이다.

이처럼 학생들에게 제재의 선택권을 주는 수업은 그 선택권의 범위에 따라 세분화하여 3단계와 4단계의 경계를 지어볼 수 있다. 가령 박안수(2012)는 학생이 교사가 제시한 시 텍스트 목록 중 하나를 선택하도록 했으며, 김재령·김일방(2017)는 수업 중 10분 독서 시간에 읽을 책을 교사가 제시한 목록 중 선택할 수 있도록 했다. 권진희(2018)는 성장과 성찰을 유도하는 시 교육을 위해 학생들의 삶과 연계할 수 있는 운동주 시 6편을 제시하고 학생들이 이 중 하나를 선택하여 패러디 혹은 창작하도

록 했다. 반면 정은균(2011)은 학생이 자신이 학습하고 싶은 시를 자유롭게 선택하도록 했고, 양경희(2020)는 글쓰기 주제를 제한 범위 없이 학생이 자유롭게 결정하도록 하였다. 이 수업들은 앞선 수업들에 비해 학생의 영향력이 미치는 범위가 확장된 것으로, 전자의 수업들을 3단계, 후자의 수업들을 4단계로 분류할 수 있었다.

4단계로 분류된 수업들은 수업 진행에 있어서도 학생이 선택한 제재가 꾸준히 사용되며 협력적 주도 학습의 면모가 지속적으로 실현되는 모습을 보였다. 이호형(2010)은 교사에 의해 수업의 목표가 제시되지만, 수업 과정에서 학생이 선정한 학습 자료가 제재로 활용되며 이를 중심으로 토의가 진행된다. 이는 학생의 선택 결과가 수업에서 꾸준히 유지되는 것이다. 김미숙(2019)은 교사에 의해 텍스트가 제시되지만, 수업의 내용은 학생들이 텍스트를 읽고 스스로 만든 질문을 중심으로 구성된다. 이호형(2010)과 마찬가지로 학생들이 제시한 질문을 주요 학습 내용으로 사용함으로써 학생이 주도적으로 수업의 내용을 구성해나가는 방식을 채택한 것이다. 4단계는 수업 자체를 학생이 설계하는 것은 아니나, 제재 및 수업 내용 선정에 있어 학생에게 특정 역할이 부여된다는 점에서 3단계와 확연히 구분된다.

물론 학생들에게 수업의 내용과 방법에 대한 선택권을 부여했다고 해서 무조건 학생의 주도성이 발현되는 것은 아니다. 그러나 수업을 진행하는 데에 있어 학생의 요구나 의견이 반영될 수 있는 공간을 마련하고, 학생의 자율성과 책임감을 고려하고 있는 이러한 수업 방식은 협력적 주도 학습의 실현을 촉진하는 데에 기여할 수 있다. 따라서 다양한 유형과 수준의 선택권을 제공하는 방식은 학생을 수업 설계에 참여하도록 함으로써 주도성을 발현할 수 있도록 한다.

한편 수업 설계에 있어서 학생들에게 어느 정도의 선택권을 줄 것인지를 학습자의 특성에 따라 달리한 수업들도 있었다. 이호형(2010)은 매체 수업으로, 토의토론을 준비하기 위해 제재가 되는 뉴스 텍스트를 선정할 때 학습자의 인지적 수준에 따라 그 방법을 달리하였다. 보통 수준은 토

의·토론에 사용되는 텍스트를 교사가 제시하는 반면, 심화 수준의 경우 뉴스 텍스트를 직접 고르고 학생들이 스스로 토의·토론을 준비하는 방법으로 수업을 설계하였다. 보통 수준의 수업은 모든 결정을 교사가 내리므로 0단계의 수업이지만, 심화 수준의 수업은 학생에게 텍스트 선택권을 보장하고 학생이 토의·토론을 준비하는 역할을 맡게 한다는 점에서 4단계로 볼 수 있었다. 이처럼 같은 수업 내에서도 학생의 수준에 따라, 개별 학생이 선택권을 어느 정도로 발휘할 수 있도록 설계하는지에 따라 학생들이 경험하는 협력적 주도 학습의 정도가 달라질 수 있다.

이호형(2010)이 학생의 인지적 특성을 고려하여 학생의 선택권과 영향력을 달리했다면, 양경희(2020)는 학습자의 정의적 특성을 고려하여 긍정적인 필자 정체성의 형성을 목표로 자발적 쓰기가 이루어질 수 있는 쓰기 과제를 설계하였다. 과제의 구조화 정도에 따라 ‘안내형’과 ‘주도형’으로, 학생의 선택 정도에 따라 ‘고정적 완성형’과 ‘선택적 구성형’으로 구분하여 총 4가지 방식의 과제를 제안하였는데, 이는 각각 1, 3, 4, 4단계로 분류할 수 있었다. 1단계로 분류된 과제(안내 중심의 고정형)는 앞서 설명한 바와 같이 학생이 스스로 글쓰기 활동을 통해서 얻고 싶은 목표를 설정하도록 하고 있으나, 교사에 의해 글의 주제 및 종류 그리고 설명에 사용하는 방법 등이 모두 고정되어 있다는 점에서 협력적 주도 학습이 실현될 여지는 극히 제한적이었다. 반면에 3단계로 분류된 과제(안내 중심의 선택형)는 교사가 제공하는 선택지 내에서 글의 주제나 내용 전개 방식 등을 학생이 스스로 선택할 수 있다는 점에서 비교적 협력적 주도 학습이 실현될 여지가 높았다. 4단계로 분류된 주도적인 고정형 과제와 주도적인 선택형 과제는 모두 교사가 제공하는 선택지 없이 학생 스스로 글의 주제와 설명 방법을 정하도록 설계하였다.

이 수업에서 학생에게 과제를 제시하는 방식은 교사가 학생의 특성을 파악하여 4개의 과제 중 하나를 선택해 부여하는 방식과 학생이 스스로 자신의 수준을 파악하여 과제를 결정하는 방식으로 나눌 수 있다. 전자의 경우, 전문가인 교사에 판단에 의해 좀 더 적합한 과제를 부여받을 수 있

다는 장점이 있으나 교사가 과제를 선택해 부여한다는 점에서 학생의 주도성이 축소된다는 단점이 있다. 후자는 학생의 선택권을 보장해 주지만, 주도성이 낮은 학생들은 선택에 있어서 부담을 느낄 수 있다는 우려가 있다. 이처럼 학생의 특성을 고려하여 여러 유형의 수업 혹은 과제 방식을 고안한 후에도 이를 교사가 자신의 판단에 의해 결정할지, 학생들이 스스로 선택할 수 있게 해줄지에 따라 한 번 더 협력적 주도 학습의 정도를 따져볼 수 있다. 이 지점에서 학생 주도성을 중심으로 수업 설계를 논하는 것은 단순히 학생에게 선택권이 있는지 없는지의 문제가 아니라, 수업 전반에 걸쳐 다양한 시점에서 각기 다른 방식으로 학생들의 선택권과 영향력의 정도와 범위를 고민하는 매우 섬세한 과정이라는 것을 알 수 있다.

장은주·정현선·길호현·김아미(2017)는 뉴스 리터러시 교육을 위한 중학교 교과서 단원 모형을 개발하였는데, 단원의 기본 체제에 따라 주도성 발현 정도에 차이가 있었다. 해당 연구에서는 단원을 ‘준비학습부’, ‘이해학습부’, ‘프로젝트학습부’로 나누고 있다. 먼저, 준비학습부와 이해학습부는 3단계로 볼 수 있었다. 준비학습부에서는 학생이 관심 있는 미디어 주제를 스스로 선택하고 탐색하게 하지만, 수업의 진행은 교재와 교사가 정해놓은 대로 이어진다는 점에서 3단계로 분류되었다. 이해학습부는 학생이 각 소단원에서 바라는 학습 결과를 설정하도록 한다는 점이 특징적이거나, 이 역시 설계된 범위 내에서 이루어지는 활동일 뿐, 수업 전체의 설계와 흐름에 학생의 목소리가 반영되지는 않는다는 점에서 준비학습부와 같이 3단계로 분석되었다. 그러나 프로젝트학습부는 이해학습부나 준비학습부와 달리 5단계로 분류할 수 있었다. 프로젝트학습부는 프로젝트 기반 학습(Project-based learning)으로, 하나의 사건을 선정해서 뉴스를 만드는 활동으로 구성되었다. 이 활동에서 학생은 뉴스의 내용뿐 아니라 뉴스 전달 방식과 예상 독자까지 스스로 선택할 수 있었으며, 이에 따라 수업 목표와 내용에도 변화가 있었다. 프로젝트 기반 학습은 학생 주도성 지원을 위해 교실에서 구조화할 수 있는 수업의 전략으로 논의되기도

한다(Vaughn, M., 2021: 179). 학생이 프로젝트의 주제와 진행 방식을 결정하므로 학생의 선택권이 일정 수준 이상 보장되며, 학생 개인의 삶의 맥락을 교실 현장으로 끌어와 협력적 주도 학습 실현에 동기를 부여하기 때문이다.

마찬가지로 오윤주(2020)의 ‘고전의 창조적 재구성’ 활동도 학생이 스스로 작품을 고르고 원하는 방식으로 작품을 재구성하는 수업을 설계하였다는 점에서 5단계로 분류할 수 있다. 다만 이 연구에서는 교사의 안내나 학생이 활용할 수 있는 학습 자원에 대한 구체적인 설명이 포함되어 있지 않아 실제 수업에서 협력적 주도 학습이 실현될지는 학생들의 적극성에 따라 편차가 클 것으로 판단된다. 교사가 학생 주도성을 염두에 두고 수업을 설계했는지라도 학생의 성향에 따라 실제 주도성의 실현 여부는 달라질 수 있다. 따라서 교사는 수업 구조를 설계하고 학습 환경을 마련하는 것 외에 학생 반응을 꾸준히 관찰하고 성찰할 필요가 있다.

이 연구에서 살핀 수업 사례 중 협력적 주도 학습이 가장 높은 수준으로 실현될 수 있는 수업은 송여주·김석운(2018)이었다. 대안 학교의 주제 연구 과목으로, 학생이 스스로 탐구 주제를 선정하고 주제를 심화 및 확장하는 과정을 거치는 방식의 수업이다. 교사가 발표나 심사와 같은 절차를 마련하지만, 탐구 주제의 선택을 포함한 일련의 과정이 학생 주도적으로 진행된다. 장은주·정현선·길호현·김아미(2017)와 오윤주(2020)에 비해 학생의 선택권과 영향력의 범위가 더 넓다는 점에서 6단계에 해당한다고 판단하였다. 그러나 학교에서 운영하는 교육 체계 내에서 교사에 의해 설계된 수업에 참여하는 방식이기 때문에 7단계나 8단계로 보기에 한계가 있었다. 7~8단계로 분류되는 경우는 수업이나 프로젝트 혹은 활동의 시작이 학생의 내적 혹은 외적 동기에 의해 촉발되며, 학생이 스스로 목표를 설정하고 그 과정을 교사와 협의해나가는 것이기 때문이다. 이를 위해서는 학생들의 학습 동기를 이끌어낼 수 있는 환경 및 분위기의 조성, 다양한 자원의 제공이 필요하다. 학교 안팎에서 학생들의 경험을 확장하는 것, 교사와의 협력적 관계가 가능하다는 인식을 심어주는 것, 활용 가

능한 다양한 자원을 제공하는 것 등의 노력이 요구된다.

송여주·김석윤(2018)에서 또 하나 논의해 볼 수 있는 지점은 교사가 학습자의 필요에 따라 학습 자원을 선택할 수 있는 환경을 조성해 주었다는 것이다. 이 수업에서 학생은 자신의 필요에 따라 학교 안팎의 멘토를 섭외하여 자신의 학습에 도움을 받을 수 있다. 함께 살펴본 다른 수업 사례들에서는 학생의 필요와 무관하게 교사에 의해 모둠 활동이 설계되었고, 학생은 정해진 대로 동료 학습자를 학습 자원으로 활용하게 되는 경우가 대부분이었다(박안수, 2008; 김규훈, 2010; 이호형, 2010; 함성민, 2010; 박안수, 2012; 장성민, 2016; 박희영·전윤갑·황지영, 2017; 장은주·정현선·길호현·김아미, 2017; 김미숙, 2019). 물론 모둠 활동은 학습자의 수업 참여를 촉진하는 데 있어 효과적이고, 학생들에게 특정 역할을 부여함으로써 자기 주도 학습이나 동료와의 협력적 주도 학습을 실현할 기회를 제공할 수 있다. 그러나 학생 주도성이 학생이 자신이 속한 학습 맥락에 반응하고 의문을 가지면서 영향력을 발휘하는 것, 이를 통해 학습에 책임감을 가지는 형태로 드러난다는 점(Vaughn, M., 2021: 33)을 고려할 때, 협력적 주도 학습은 텍스트나 글감을 선택하는 정도를 넘어 자신의 필요와 목적에 따라 동료 학습자뿐만 아니라 다양한 학습 자원을 선택하고 활용할 것인가를 포괄할 수 있는 범위로까지 나아가야 한다.

이상의 논의를 종합하면 수업에서 학생의 목소리가 반영되고 학생이 참여할 수 있는 환경이 조성되어야 협력적 주도 학습의 실현이 가능해진다는 사실은 자명하다. 교사의 적절한 계획과 안내에 따라 학생의 영향력과 선택권이 확장될 수 있기 때문이다. 이 연구에서는 협력적 주도 학습이 실현되지 않은 0단계부터 협력적 주도 학습의 정도가 점차 증가하는 방식으로 실현된 1단계에서 6단계까지의 국어과 학습자 중심 수업 양상을 확인해 볼 수 있었다. 그러나 대부분의 수업에서 ‘학생을 중심에 두는’ 설계는 학생이 직접 읽고, 쓰고, 말하는 학습 활동에 참여하는 것에 그쳤다. 학생은 학습 목표나 내용 설정, 수업 과정 구성에까지는 영향력을 미치지 못했으며, 특히 수업 설계 단계부터 교사와 동등한 위치에서 학습

내용과 방법에 대해 논의하고 진행하는 수업은 찾아보기 힘들었다.

그럼에도 학습자 중심 수업은 학생의 목소리를 다양한 방식으로 수업에 담고자 노력하고 있다는 점에서 학생 주도성을 고려한 국어 수업을 탐구하고 설계하는 데에 디딤돌이 될 수 있다. 기본적으로 학습자 중심 수업은 수업에서 학생의 주체적인 참여를 염두에 두고 다양한 수업 방법을 구안하고 실천해 왔기 때문이다. 이 연구에서도 학교 현장에서 교사가 학생의 의견을 어떻게 수업에 반영하고 있는지, 학생이 수업에서 어느 수준까지 선택할 수 있고, 학생의 자율성이 어느 정도 보장되며, 학생이 수업에 능동적으로 참여할 수 있도록 어떤 수업 방법을 활용하고 있는지 등 실제 수업 설계와 과정에서 다양한 수준의 학생 참여 방식과 그 구체적인 양상을 확인해 볼 수 있었다. 학생 주도성이 실현되기 위해서는 학생의 요구와 지향을 반영할 수 있는 유연한 교실 환경을 구성하는 것이 필수적이다. 따라서 국어 교실에서 이루어지고 있는 이와 같은 다양한 노력들은 국어교육에서 학생 주도성, 특히 협력적 주도 학습이 실현되는 데에 충분한 기반이 될 것이다.

4. 결론

이 연구는 학생 주도성이 학습자 중심 수업이 이루어지는 과정에서 부분적으로 나타날 것이라는 가정에서 시작하였다. 그러나 학생 주도성 개념과 관련된 쟁점을 파악하고 개별 수업 사례를 분석하는 과정에서 학생 주도성이 교육 내용의 설계에서부터 교수·학습 실천 전반에 걸쳐 실현될 수 있는 개념이라는 것을 확인할 수 있었다. 학생 주도성을 국어 수업의 목표, 즉 교육 내용으로 실현하기 위해서는 교과 내용에 국한되지 않되 교과 내용과 연계될 수 있는 실제 학습자의 삶의 문제를 고려하여 행위 중심의 목표를 제안해야 한다. 또한 수업의 설계 및 과정에 있어서 학생

주도성이 실현되기 위해서는 학생들이 수업의 설계와 진행에 참여할 수 있는 환경을 조성하고 적절한 내용과 방식의 학습 활동을 제공해야 한다. 이는 결국 국가 차원의 교육과정을 교사 차원의 교육과정으로 재구성하고, 학생들과 상호 협력하여 수업을 꾸려나가는 교사 전문성과 관련된다. 그러므로 학생 주도성의 실천은 결국 OECD(2018)에서 제시했던 교사 주도성(Teacher Agency)과도 긴밀히 연관된다.

이 연구는 국어과의 학습자 중심 수업을 통해 수업의 목표를 제시하고 수업을 설계하고 진행하는 과정에서 학생 주도성 실현의 가능성을 다양한 유형과 수준에서 확인하였다. 다만 실제 수업을 직접 관찰한 것이 아니라, 수업을 참관 혹은 진행하거나 수업을 개발한 연구자의 논문을 중심으로 분석했다는 점에서 한계가 있다. 연구자의 논문을 중심으로 분석한 것은 학생 주도성의 개념을 탐색하고 타진하고자 했기 때문이지만, 후속 연구로서 사회 맥락적인 요소들을 고려하여 개별 수업 사례를 분석하는 작업이 필요하다. 학생 주도성은 다양한 교육 주체들의 인식과 지향성, 학교나 지역사회의 사회적 여건과 분위기 등을 배제하고는 논의될 수 없기 때문이다. 특히 학교 현장과 학생에 대한 이해도가 높은 교사들의 의견을 수렴하면 그 실효성을 높일 수 있으리라 판단된다. 학생 주도성에 대한 교육 주체들의 실제 목소리를 청취함으로써 국어교육이 나아가야 할 구체적이고 현실적인 학생 주도성 실현 방향을 모색할 수 있을 것이다.

더하여 이 연구는 학생 주도성 개념을 명료화하고, 이에 근거하여 가능성을 탐색하는 데 주안을 두었기에 비교적 소수의 국어 수업만을 분석 대상으로 두었다. 그러므로 이 연구의 결과를 토대로 다양한 수업 사례를 추가로 분석하여 학생 주도성을 실현할 수 있는 새로운 교육 방안의 설계 또한 계속해서 연구되어야 할 것이다. 한편 국어과 내 영역 구분을 중심에 두고 논의하지는 않았지만, 분석 대상을 검토하는 과정에서 하위 영역별로 학생 주도성 실현 범위에 차이가 있을 수 있는 지점을 일부 발견하였다. 후속 연구에서 국어과 영역별 특성을 고려한 수업 설계 방안과 개별 교육 내용들에 대한 구체적인 교육 방안이 꾸준히 제시된다면, 국어

교육 공동체는 학생 주도성에 대한 명료한 이해를 얻을 수 있을 뿐 아니라 구체적인 실천의 방향까지 공유할 수 있을 것이다.

* 이 논문은 2023년 3월 31일에 접수하여 2023년 5월 4일에 심사를 완료하고 2023년 5월 19일에 게재를 확정함.

<참고 문헌>

[저자명 앞에 ‘*’ 표시가 되어 있는 논문은 분석 대상 논문임]

- 교육부(2021), “2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안)”, 교육부 보도 자료, <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=89671&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>(2023.05.18.).
- 교육부(2022), 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2022-33호 [별책 5].
- *구자행(2013), 「자라온 이야기 쓰기 지도」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 7(2), 41-69.
- *권진희(2018), 「성장파 성찰을 위한 시 교육-윤동주의 시를 중심으로」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 12(2), 121-148.
- *김규훈(2010), 「텍스트 중심 문법교육의 실행 방안-‘음운과 음운 체계’의 교수·학습을 중심으로」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 4(2), 203-236.
- *김규훈(2022), 「광고의 비판적 수용을 위한 학습 활동 구안-복합양식 담화분석(MDA)을 바탕으로」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 16(2), 71-100.
- 김란주(2019), 「‘심미적 감성 역량’의 개념 탐색」, 『교육과정연구』(한국교육과정학회) 37(3), 1-28.
- *김미숙(2019), 「소설의 ‘상상적 읽기’와 공감-이청준의 「눈길」 읽기를 예로」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 13(1), 35-85.
- 김용재(2021), 「‘학생 주도성’을 고려한 글쓰기 교사교육과정의 개발과 적용」, 『초등교육연구』(전주교육대학교 초등교육연구원), 32(2), 63-82.
- 김윤정·변경가(2018), 「고등학교 대상 소논문 쓰기 수업 사례 연구-다중사례 연구방법 활용을 중심으로」, 『새국어교육』(한국국어교육학회) 116, 85-112.
- *김재령·김일방(2017), 「‘국어수업 중 10분 독서’ 활동이 중학생의 독서태도에 미치는 영향-제주 지역 중학교 1학년 학생을 중심으로」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 11(1), 119-161.
- 김정우(2021), 「한국현대시문학사 교육의 현황과 과제-고등학교 <문학> 교과서의 문학사 단원 분석을 중심으로」, 『우리말글』(우리말글학회) 90, 121-148.

- 김중윤·옥현진·조재윤(2020), 「2015 개정 국어과 교육과정의 OECD Education 2030 역량 반영 양상 분석」, 『교육과정평가연구』(한국교육과정평가원) 23(3), 1-22.
- 김중훈(2022), 「미래교육 담론에 나타난 학생 행위주체성 개념 탐색 - OECD Education 2030 프로젝트에 대한 (재)해석」, 『교육과정연구』(한국교육과정학회) 40(2), 181-202.
- 김태호(2022), 「학습자 주도성 신장을 위한 초등학교 국어과 교과서 개발 방향」, 『한국초등국어교육』(한국초등국어교육학회) 74, 101-122.
- 김현애·강은희·김희백(2015), 「초등학교 과학 수업에서 드러나는 학생의 행위주체성 - 교수-학습 맥락을 중심으로」, 『생물교육』(한국생물교육학회) 43(3), 289-301.
- 박상준(2020), 「학생 주도성과 교육 패러다임의 전환」, 『초등교육연구』(전주교육대학교 초등교육연구원) 31(2), 153-166.
- *박안수(2008), 「글쓰기 협력학습 원리에 따라 분석한 고등학교 교사의 논술 수업 설계 사례」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 2(2), 161-220.
- *박안수(2012), 「문화교육적 관점에서 실천한 중학교 시낭송 교육」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 6(2), 185-227.
- *박희영·전윤갑·황지영(2017), 「전문(全文) 읽기」를 통한 「흥부전」 가르치기」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 11(2), 79-91.
- *송여주·김석운(2018), 「청소년의 자기 이해 신장을 위한 교육과정 - 수업·평가 사례 연구」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 12(2), 85-120.
- 신철균·김지혜·유경훈(2021), 「학생 시선으로 미래교육 바라보기 - 학생 주도성 프로젝트를 중심으로」, 『교과교육』(한국교원대학교 교육연구원) 37(2), 535-565.
- *양경희(2020), 「필자의 긍정적 정체성 형성을 위한 쓰기 과제 설계 방안」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 14(2), 7-33.
- *오윤주(2020), 「국어 교과에서 교과서의 활용 양상에 대한 내러티브 탐구」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 14(2), 63-101.
- 오윤주(2021), 「원격 수업 환경에서 학습자 주도성의 발현 가능성과 한계 - 국어과 원격 수업 사례를 중심으로」, 『국어교육』(한국어교육학회) 173, 195-234.
- 오윤주(2022a), 「시민교육으로서의 문학사 교육 연구 - 학습자 주도성(student

- agency)을 중심으로, 『문학교육학』(한국문학교육학회) 75, 85-113.
- 오윤주(2022b), 「생태적 전환에 대한 국어교육적 응답의 모색 - 학습자 주도성을 중심으로, 『새국어교육』(한국국어교육학회) 132, 67-106.
- 유상희(2021), 「학생의 주도성(agency)을 고려한 국어과 교육과정의 방향」, 제74회 국어교육학회 전국학술대회 자료집(국어교육학회), 79-94.
- 이민주·김희백(2019), 「학생 주도의 R&E 활동에서 드러나는 연구 활동의 주요 단계 및 학생의 인식적 행위주체성」, 『한국과학교육학회지』(한국과학교육학회) 39(4), 511-523.
- 이상은(2018), 「미래지향적 교육과정 담론에 나타난 학생 주체성의 재개념화 - 레비나스의 타자철학을 바탕으로, 『교육철학』(한국교육철학회) 68, 119- 145.
- 이상은(2022), 「학생 주체성 담론의 이론적 지평 및 쟁점 탐색」, 『교육과정연구』(한국교육과정학회) 40(1), 79-103.
- *이성균(2021), 「토론을 활용한 어우야담 교육 방법의 모색」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 15(2), 35-63.
- *이안정·윤재웅(2020), 「2015 개정 교육과정 핵심역량기반 창의·인성 국어수업 방안 모색」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 14(1), 39-78.
- *이영창·오현아(2019), 「자유 작문과 유도 작문의 개별화 교수·학습 방법 적용 사례 연구 - 독서 감상문 쓰기를 중심으로」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 13(1), 117-168.
- *이현정(2014), 「코칭 기반 수업설계 프로세스 개발 - 교사 수준 교육과정 설계 도구」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 8(2), 163-191.
- *이호형(2010), 「인터넷 신문 읽기와 댓글 쓰기 교수·학습 방안」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 4(2), 129-174.
- *장성민(2016), 「고등학생의 진로 계발을 위한 학급 단위 글쓰기 프로그램 개발」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 10(1), 205-241.
- 장성민(2023), 「학습자 중심 교육에 대한 예비 국어교사의 주관적 인식 분류 - '학생 주도성(student agency)'의 이론적 관점에 기초하여」, 『청람어문교육』(청람어문교육학회) 92, 149-192.
- *장은주·정현선·길호현·김아미(2017), 「뉴스 리터러시 교육을 위한 중학교 교과서 단위 모형 개발 연구」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 11(1), 79-117.

- *정은균(2011), 「자기 주도와 협력의 원리에 따른 시 학습 모형 탐색」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 5(1), 159-183.
- 조윤정·박세진·정우진(2022), 「중·고등학생용 학생주도성 측정 도구 개발」, 『학습자중심교과교육연구』(학습자중심교과교육학회), 22(11), 189-211.
- 편지윤(2019), 「청소년 독자의 읽기 활동체제(activity system) 분석」, 『독서연구』(한국독서학회) 51, 169-210.
- 하희수·김희백(2019), 「학생 중심의 과학 학습 공동체 이해를 위한 행위주체성에 대한 이론적 고찰」, 『한국과학교육학회지』(한국과학교육학회) 39(1), 101-113.
- 하희수·하민수(2022), 「중등 과학교육에서 학생의 인식적 행위주체성 측정 문항 개발」, 『생물교육』(한국생물교육학회) 50(1), 81-89.
- 한국교육개발원(2019), 『OECD 교육 2030 참여 연구: 미래지향적 역량교육의 실행 전략 탐색』, 연구보고 RR 2019-06.
- *함성민(2010), 「「처용설화」를 통한 전승 중심 문학교육 시론」, 『우리말교육현장연구』(우리말교육현장학회) 4(2), 237-267.
- Bandura, A.(1989), Human agency in social cognitive theory, *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- OECD(2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, Position paper, [https://www.oecd.org/education/2030-project\(2023-03-31\)](https://www.oecd.org/education/2030-project(2023-03-31)).
- OECD(2019), *Conceptual learning framework, STUDENT AGENCY FOR 2030*, [https://www.oecd.org/education/2030-project\(2023-03-31\)](https://www.oecd.org/education/2030-project(2023-03-31)).
- Vaughn, M.(2021), *Student agency in the classroom: Honoring student voice in the curriculum*, NY: Teachers College Press, 김영민·최진·박소영·최윤성 역(2023), 『학생 주도성 교사와 함께 성장하는, 자기 주도적 학습을 넘어 학생 행위 주체성으로』, 학지사.

<국문 초록>

이 연구는 OECD Education 2030 보고서에 제시된 학생 주도성의 개념을 면밀히 탐구하여 그 개념과 관련된 쟁점을 정리하고, 국어교육 관련 학술지에 게재된 논문의 학습자 중심 교육이 실현된 양상 속에서 학생 주도성의 면모를 확인함으로써 국어 수업의 설계와 실행에서 학생 주도성 실현의 가능성을 탐색해 보고자 하였다. 학생 주도성은 교육 내용으로서의 주도성과 학습 과정에서의 주도성으로 나뉠 수 있었으며, 협력적 주도 학습과 집단적 주도성을 포함하는 넓은 개념임을 확인할 수 있었다. 이를 국어 수업에 실현할 수 있는 가능성을 탐색하기 위해 『우리말교육 현장연구』의 학습자 중심 교육을 실천한 수업 사례 21건을 분석한 결과, 수업 목표 측면에서의 시사점과 수업 방법의 설계 및 실행 측면에서의 시사점을 얻을 수 있었다. 학생 주도성 실현을 위해서는 국가 차원의 교육과정을 교사 차원의 교육과정으로 재구성하고, 학생들에 대한 충분한 이해를 바탕으로 학생들과 상호 협력하여 수업을 꾸려나가는 교사 전문성이 필요하다.

□ 주제어

2022 개정 국어과 교육과정, 학생 주도성, 학습자 중심 교육, 개인적 주도성, 협력적 주도 학습, 집단적 주도성, 교사 전문성

<Abstract>

Exploring the Possibilities of Student Agency in the Design and Implementation of Korean Language Classes

- Focused on Student Agency in the OECD Education 2030 Project -

Lee Chaeyun, Choi Inchan, Jang Dahee,
Kim Gaeun, Lee Yunhee

This study aimed to explore the possibilities of student agency in Korean language classes by summarizing issues related to the concept of student agency in the OECD Education 2030 project and examining various aspects of learner-centered education in previous research on Korean language education. Student agency can be divided into agency as teaching content and agency in the learning process. Also, it is a broad concept that includes co-agency and collective agency. To explore the possibility of realizing student agency in Korean language classes, 21 cases that practiced learner-centered education in an academic journal, “Field Studies in Korean Language Education” were analyzed, and implications in terms of class goals, class design, and progress were obtained. Findings confirmed that teacher professionalism is required to reorganize the national curriculum into a teacher-level curriculum, and it is essential that teachers cooperate with students based on an adequate understanding of their needs.

□ **Keywords**

2022 revised Korean language curriculum, student agency, learner-centered education, individual agency, co-agency, collective agency, teacher professionalism