

Analysis of Educational Interaction Types for Literacy Education

Taekkyun Yim*

Dongguk University WISE Campus

Abstract

The purpose of this study is to categorize the types of educational interactions in literacy education. In this study, the educational interaction types required in literacy education were derived by examining the essence and principles of education such as endogenous theory of education and constructivism learning theory. And the content of educational interaction was specified by considering intrinsic motivation theory and educational language. And 13 domestic and foreign studies and literature dealing with the language function of teachers used in Korean language classes were reviewed. As a result, the educational interaction required for literacy education is divided into three types: (1) to arouse the enthusiasm of the learner, (2) to induce and lead educational experience of learner, and (3) to give feedback on results and follow-up educational treatment. And by analyzing 139 educational language mentioned in those studies, sub-contents according to each type were categorized and specified. This study is significant in that it provided a framework for educational interaction that literacy educators should train. A follow-up study is needed to refine the educational interaction in detail by various situations of literacy education.

KEY WORDS Literacy Education, Educational Interaction, Educational Language, Endogenous Theory of Education

* **Corresponding to** Taekkyun Yim (Professor, Faculty of Liberal Arts, Dongguk University WISE Campus)

E-mail : ytcommuni@dongguk.ac.kr

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
Copyrights ©Korean Association for Religious Education

문해 교육을 위한 교육적 상호작용 유형 분석

임택균

동국대학교 WISE캠퍼스 교수

요 약

본 연구는 효과적으로 문해력을 향상시키기 위한 교육 방법에 대한 논의로, 학습자의 사고를 활성화하고 수행을 지원하는 교육적 상호작용의 유형을 범주화하고 정리하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 본 연구에서는 교육본위론, 구성주의 학습 이론 등의 교육의 본질과 원리를 고찰하여 문해 교육에서 요구되는 교육적 상호작용 유형을 도출하였고, 내적 동기 이론, 교육어에 대한 논의를 고찰하여 교육적 상호작용의 내용을 구체화하였다. 이후 실제 문해 교육에서 활용되는 교육적 상호작용의 양상을 파악하기 위해 국어 수업 대화를 분석하여 수업에 활용되는 교사의 언어 기능 및 형태를 다룬 국내외 연구 및 문헌 13편을 고찰하였다. 본 연구의 결과, 문해 교육에 요구되는 교육적 상호작용은 (1) 학습자의 상구의 열정을 불러일으키기 위한 교육어, (2) 교육의 소재에 대한 교육적 체험을 유도하고 이끄는 교육어, (3) 학습 결과에 대한 피드백과 교육적 처치를 위한 교육어의 세 가지 유형으로 구분하였다. 그리고 수업 대화의 실재를 분석한 연구들에서 언급된 139가지의 교육어를 분석하여 각 유형에 따른 하위 내용들을 범주화 및 구체화하였다. 본 연구는 문해 교육을 실천하는 교육자들이 훈련을 통해 길러야 할 교육적 상호작용의 틀을 마련하였다는 점에서 의의가 있다. 문해 교육의 다양한 소재별, 상황별로 교육적 상호작용과 교육어를 면밀하게 탐색하여 구체화 및 정교화 하는 것은 후속 연구의 과제로 남긴다.

주제어 문해 교육, 교육적 상호작용, 교육어, 교육본위론

I. 서 론

오늘날 고도의 정보화된 시대로 변화함에 따라 문해력의 중요성에 대한 사회적 관심과 요구는 높아지고 있다. 한편, 우리나라 학생들의 낮은 문해력에 대해서 지속적으로 문제가 제기되고 있다. 국제 학업성취도 평가(PISA)에서 우리나라의 읽기 관련 점수는 2006년 이후 계속해서 하락하여 왔다. 최근 한 보고서에 따르면 ‘주어진 문장에서 사실과 의견을 식별하는 능력’에서 우리나라 청소년들은 최하위를 기록했다(한겨레 기사, 2021. 5. 17).¹⁾ 글쓰기도 마찬가지이다. 2019년 서울대에서 인문대 신입생을 대상으로 글쓰기를 평가했는데, 약 3분의 1이 낙제점 수준의 글쓰기 능력을 보였다. 특히 논리 전개와 근거 제시 능력 등과 같은 능력이 매우 취약했다(매일경제 기사, 2019. 5. 3.)²⁾

이와 관련해서 주목할 문제 중의 하나는 여전히 초중등교육에서 국어 과목의 시수의 비중이 높다는 점이다. 문해 교육에 많은 시간을 할애하여 교육하고 있음에도 불구하고 이러한 결과가 나타난다는 점은, 현재의 문해 교육에 개선할 여지가 있음을 암시한다. 물론 이는 입시 위주의 잘못된 교육 문화나 디지털 매체의 발달로 인한 학습자들의 읽고 쓰는 환경 및 문화 전반의 변화 등의 여러 외부 원인들이 복합적으로 작용한 결과일 수 있겠지만, 본고에서는 교육 내적 측면, 그중에서도 교육 방법에 초점을 맞추어 논의하기로 한다.

많은 학문은 그 학문공동체에서 생산된 지식을 담은 언어를 창출하여 표현 및 전달한다. 그에 따라 오늘날 언어는 지식의 대명사로 받아들여지고 있다. 그리고 이러한 맥락은 고스란히 학교 교육 안으로 전이되었다. 지금까지 학교에서 이루어지는 대부분의 교육은 지식이 언어라는 객관적인 매체를 통해 전수될 수 있다는 믿음과 전제 하에 이루어져 왔다고 볼 수 있다. 교육의 소재는 교사의 말과 교과서의 글이라는 형식으로 언술화되어 학생들에게 전달되며, 교육의 성과를 확인하는 방법은 주로 학습자들이 그것을 기억하고 언어로 재생하는 것을 정확하고 타당하게 평가하는 것에 초점을 맞춘다(장상호, 2005). 이와 같은 현 교육 문화가 지배적인 상황에서 문해 교육을 담당하는 국어 과목의 교육도 그러한 교육 방식에서 크게 자유롭지 못하다.

하지만 이와 같은 언어적 전달만으로는 학생들의 문해력을 성공적으로 향상시킬 수 없다. 크게 두 가지 이유를 들 수 있다. 첫째, 기초 수준 이상의 문해력은 고차원적인 사고 능력과 밀접한 관련이 있다. 발산적 사고나 수렴적 사고 뿐 아니라 논리적 사고나 비판적 사고와 같은 고등정신 기능은 현대인이 갖추어야 할 문해력의 중요한 요소이다. 이러한 고등정신 기능은 결

1) 한겨레신문(2021. 5. 14.), “한국 청소년 ‘디지털 문해력’ OECD 바닥 충격”,

<https://www.hani.co.kr/arti/science/future/995403.html>

2) 매일경제신문(2019. 5. 3.), “서울대 인문대 신입생 중 하나는 ‘글쓰기 능력’ 60점도 안 돼”,

<https://www.mk.co.kr/news/society/view/2019/05/286649/>

코 ‘전달’하거나 밖에서 안으로 ‘주입’할 수 있는 성질의 것이 아니라, 학습하는 주체의 적극적인 노력과 수많은 시행착오를 통해 점진적으로 형성시켜가야 하는 대상이다. 이러한 점에서 언어로 전달하고, 그것을 기억하여 재인하는 것을 확인하는 것만으로는 문해력을 향상시키기 어렵다.

둘째, 문해력과 관련된 지식의 학습은 수행성이 강하다는 점이다. 사실과 의견을 구분하고, 듣거나 읽을 내용을 요약하고, 자신의 생각과 의견을 간결하고 명확하게 표현하는 것과 같은 문해 능력은 다양한 맥락과 상황에서 수행하는 경험을 통해 향상될 수 있다. 마치 자전거를 타는 원리와 지식을 개념적으로 이해하는 것만으로 자전거 타는 법을 익힐 수 없듯이, 문해 능력 향상과 관련된 지식과 전략 등은 다양한 체험과 시행착오를 통해 내면화하는 것이 필요하다. 이러한 점에서 언어적으로 전달하는 것만큼이나 학습자의 연습과 수행을 이끄는 상호작용이 문해력 교육에서 중요성을 갖는다.

따라서 성공적인 문해 교육을 위해서는 학습자의 사고를 활성화하고 수행을 지원하는 교육적 상호작용을 능숙하게 이끄는 것이 중요하다. 예비 교사들은 이러한 능력을 갖추기 위해 초점을 맞추어 교육과 훈련을 강화해야 하고, 현장의 교사들은 자신의 수업을 반성적으로 점검하고 보완할 필요가 있다. 이를 위해 먼저 선행되어야 할 것은 이러한 교육적 상호작용의 기준과 틀을 마련하는 것이다. 이에 본 연구는 문해 교육에서 필요한 교육적 상호작용의 유형을 범주화 및 정리하는 것을 목적으로 한다. 구체적으로 먼저 교육의 내재 원리에 따라 필요한 교육적 상호작용의 유형을 정리하고, 그것을 토대로 그동안 실제 국어과의 수업 대화를 개별적으로 분석한 연구들을 종합하여 지금까지 언급한 교육 대화의 실제들을 정리하고자 한다.

II. 문해 교육에 요구되는 교육적 상호작용

1. 교육의 내재율과 교육적 상호작용

교육은 지식을 전수하고 터득해가는 과정이다. 학습자는 교육을 통해 교육을 받기 이전과 다른 세계관을 구축하여 보다 높은 단계의 지식과 그에 따른 능력을 가질 수 있게 된다. 구성주의(constructivism) 이론은 지식과 능력이 발전하는 과정에서 학습자의 내적 변화를 잘 보여준다. 구성주의 관점에서 우리가 새로운 지식을 습득하는 것은 우리의 기억을 재조정하는 것과 관련이 있다. 지식은 단순히 정보의 집합이 아닌 구조의 형식을 취하고 있으며, 우리가 새로운 정보를 입수하게 되면 그 요소들을 분화시키고 재통합하는 가운데 지식이 발전하게 된다. 즉 지식이 더 높은 수준으로 발전하는 것은 그 이전 단계의 구조가 새로운 단계에서 전적으로 재구성되는 과정을 거쳐 이루어진다고 보고 있다(Piaget & Inhelder, 1968).

이러한 관점에서 교육은 학습자가 지식을 습득하고 내면화하여, 현재 보다 높은 수준의 지식과 능력을 가지는 것을 목표로 삼는 일련의 활동이라고 볼 수 있다. 여기에는 교수자와 학습자가 능동적으로 참여하여 협동적으로 상호작용하는 것이 필요하다. 장상호(2005)의 ‘교육본위론’은 교육의 본질이 후진이 선진의 품위에 도달하기 위해 상호 주체성을 가지고 참여하는 일련의 협동적인 상호작용 활동에 있음을 강조한다.³⁾

‘교육본위론’에 따르면 교육의 본질에 충실한 협동적 상호작용이 되기 위해 다음과 같은 교육의 내적 원리를 충족해야 한다. 즉, 교육은 마치 게임과 같이 그 자체의 고유한 내재율을 가지고 있다는 것이다. 모든 게임이 저마다의 규칙이 지켜져야 성립되고 그 규칙을 준수하여 진행되어야 게임의 본 목적을 달성할 수 있는 것처럼, 교육도 교육의 내재율에 충실할 때 교육의 본 목적을 달성할 수 있음을 주장한다.

이 이론에서 제시하는 교육의 내재율은 총 6가지 차원으로 구성된다. 첫째는 ‘행위의 동기’로 교육이라는 하나의 자율적 체계가 작동할 수 있는 에너지의 원천을 의미한다. 둘째는 ‘변형의 방향’으로 교육적 교섭 안에서 각 주체의 내적 변화에 대한 관점이다. 셋째는 ‘품차의 양해’로 두 주체의 품위의 수준 차이로 인해 발생하는 오해와 한계를 극복하기 위해 필요한 태도와 자세다. 넷째는 ‘단계의 배열’로 교육은 장기적인 관점에서 단계적으로 이루어져야 함에 대한 전제를 의미한다. 다섯째는 ‘협동 활동의 형식’으로 상구자와 하화자가 교육적 교섭 활동에 적극적으로 능동적으로 참여하는 방식을 의미한다. 마지막 여섯째는 ‘품차의 증명’으로 교육적 상호작용의 결과로 얻어진 품위의 변화와 차이를 체험적으로 깨달아 향유하는 것과 관련된다.

한편 이러한 교육의 내재율은 선진과 후진이 상호주체성을 가지고 참여하기 때문에, 하화자인 선진에게 적용되는 내재율과 상구자인 후진에게 적용되는 내재율은 서로 다르며, 이들은 상호 간에 대비되는 연합 관계를 갖는다(장상호, 2005). 즉, 상구활동과 하화활동은 대응의 짝을 이루어 연계성을 갖는 동시에 서로 구분되는 별개의 활동이며, 이 둘은 서로 주는 것과 받는 것이 공존하면서 교육적 결속력이 강화된다. 각 차원별 상구활동과 하화활동의 내재율은 <표 1>과 같이 요약된다.

이상 살펴본 ‘교육본위론’에서 설명하는 교육의 내적 과정은 문해 교육이 이루어지는 장면과 과정에 잘 부합한다. 먼저 교육이 목표하는 상위의 문해 능력은 눈에 보이지 않기 때문에, 교

3) ‘교육본위론’(장상호, 2005)에서는 교육의 각 구성 요인에 대해 다음과 같은 개념어를 사용하고 있다. 지식의 수준 차이를 보다 명확하기 위해 어떤 지식을 직접 체험을 통해 내면화하여 온전히 자기화한 상태를 ‘품위(品位)’로 명명하였고, 학교를 포함한 우리 삶 전반에서 교육이 이루어지는 상황 전반을 다루기 위해 스승과 제자라는 말 대신에 품위의 수준에 초점을 맞출 때에는 상대적으로 높은 단계의 품위를 달성하고 있는 ‘선진(先進)’과 그에 비해 낮은 단계의 품위에 머물러 있는 ‘후진(後進)’이라는 개념을 사용하였고, 교육적 상호작용에 초점을 맞출 때에는 품위 변화의 방향에 초점을 두어 ‘상구자(上求者)’와 ‘하화자(下化者)’의 개념을 사용하였다. 본 논의에서도 이러한 맥락과 의미를 담은 상황에서 이 개념을 그대로 활용하기로 한다.

<표 1> '교육본위론'의 교육 내재물 6가지 차원별 내용
 <Table 1> Contents by 6 dimensions of endogenous theory of education

차원	상구자 (학습자)	의미	하화자 (교육자)	의미
행위의 동기	자리(自利)	자신을 개선하여 지금보다 높은 상태로 놓으려는 동기/열정	이타(利他)	후진의 품위를 지금 것보다 향상시키는 것을 돕는 봉사/헌신
변형의 방향	혁신(革新)	현품의 한계를 자각하고 그것을 탈피하려는 방향	보수(保守)	자신의 품위를 확고히 하고 후진의 품위를 자신의 쪽으로 끌어 올리는 방향
품차의 양해	존현(尊賢)	선진을 선택해서 스승으로 받들어 모시는 예절과 태도	존우(尊愚)	상구자가 가진 현재의 낮은 품위를 이해하고 공감하는 태도
단계의 배열	순차(順次)	선진들이 거쳐 간 단계를 존중하여 차선의 단계를 목표로 한 단계씩 전진함	역차(逆次)	과거를 심도 있게 회고하고 후진이 위치한 곳까지 역진하여 그 곳에서부터 하화를 단계별로 추진함
협동활동의 형식	자조(自助)	현재의 품위를 파괴하고 그 위에 새로운 품위를 능동적이고 주체적으로 건설	원조(援助)	상구자의 촉매로 작용하여 상대방의 활동과 에너지를 활성화시키는 것
품차의 증명	자증(自證)	상구자가 한층 더 높은 품위를 획득하고 나서 이전의 품위가 갖는 어리석음과 새로운 품위의 고귀함을 스스로 깨닫는 것	타증(他證)	하화자가 선진으로서 후진을 자신의 품위수준에 가깝게 올려주고 그의 품위가 후진의 것보다 높은 것임을 추후에 깨닫게 하는 것

수자는 학습자에게 자신의 품위를 증명하는 것, 그리고 학습자는 교육을 통해 발전된 자신의 품위를 증명하는 일이 필요하다(‘품차의 증명’). 이 중 특히 교육의 결과인 학습자의 문해 능력의 향상을 증명하고 확인하는 것은 문해 교육의 평가에서 지속적으로 제기되는 중요한 과제다.

또한 문해 능력과 관련된 지식의 습득은 명제 형태로 표현되는 지식의 전달과 설명만으로는 어려운 수행적 성격이 강하기 때문에, 문해 교육이 수행되는 주요한 장면은 학습자의 수행을 중심에 둔 교수자와 학습자의 상호작용과 그 안에서 이루어지는 피드백으로 구성된다(‘협동 활동의 형식’). 예를 들어, 쓰거나 말하기에서 예시나 비유를 지도할 때 해당 소재의 의미와 명제적 지식을 전달하는 것보다 실제 예시와 실습 활동을 통해 학습자가 직접 체득하는 것이 중심이 된다. 그리고 그 과정에서 교수자와 학습자의 대화 및 질의응답, 그리고 수행에 대한 교수

자의 피드백을 통한 지도가 문해 교육에서 핵심적인 역할을 한다.

한편 문자해득(文字解得)과 같은 기초 수준 이상의 문해 교육에서는 학습자가 배움에 앞서 이미 나름의 문해 능력을 구성하고 있으므로, 상위의 문해 능력을 갖추기 위해서는 일부 기존 수준의 것을 해체하고 재구성하는 과정이 필요하다(‘변형의 방향’). 문해력의 낮은 수준에 있는 학습자가 지금껏 해 왔던 비효율적인 방법이나 전략을 일부 폐기하거나 전면 수정하여, 더 나은 방법과 전략을 배워 몸에 익히는 것이 문해 교육의 주요 학습 과정과 내용이다. 아울러 높은 수준의 문해력은 단번에 달성하기 보다는 장기간에 걸쳐 점진적으로 발전해 나가는 과정을 거쳐 도달할 수 있다. 따라서 학습자는 현재 참여하는 문해 교육에서 그 사이의 여러 스펙트럼 중에 한 지점에 지금보다 상위의 지점으로 변환을 꾀하는 것을 목표로 삼는다는 점은 ‘단계의 배열’이라는 교육 내재율에 잘 부합한다.

교육의 내재율에 대한 논의를 토대로 문해 교육이 이루어지기 위해 주목해야 할 교육적 상호작용은 다음의 세 가지로 정리해 볼 수 있다. 첫째 유형은, 학습자의 상구의 열정을 불러일으키기 위한 교육적 상호작용이다. 온전한 교육이 이루어지기 위해서는 교수자의 가르치려는 노력과 동등하게 학습자의 주체적이고 능동적인 참여가 필요하다. 장상호(2005)는 교육에 본질적으로 상구자인 학습자의 ‘청교(請敎)’가 전제되어야 함을 강조하고 있다. 이는 자신의 한계를 자각하고 스승에게 가르침과 교육을 적극적으로 요청하는 일체의 행위를 의미하며, 여기에는 스승에게 자신에게 맞는 과제를 요구하는 것, 시범 보이기를 청원하는 것, 자신의 수행이나 견해를 드러내고 검토를 받는 것 등이 포함된다.

특히 우리나라 학교에서 문해 교육은 대부분 필수 교과로 이루어지는 탓에 상구에 대한 열정이 제대로 준비되지 않은 학습자들이 다수 존재한다는 점은 이러한 유형의 교육적 상호작용의 필요성을 뒷받침한다. 교육은 상구자와 하화자의 서로에게 접근하여 만나는 지점에서 활발한 상호작용을 통해 품위의 발전과 진전이라는 결실을 맺는다. 상구자인 학습자의 내적 열망이 배제된 교육에서는 교수자의 하화에 대한 노력과 수고가 온전히 학습자의 문해 능력 향상으로 이어지기 어렵다. 따라서 문해 교육에서 학습자의 상구에 대한 열정과 동기를 불러일으키기 위한 교육적 상호작용은 중요하다.

둘째 유형은, 학습자의 교육적 체험을 안내하고 사고의 전환을 유도하는 교육적 상호작용이다. 교육 상황에서 학습자는 자신의 현재 한계를 뛰어넘는 불확실성에 대한 모험을 감행해야 한다. 세상의 관점에서 볼 때는 전혀 새로운 것이 아닐지라도 상구 활동에 임하는 학습자의 내면세계 안에서는 이전에 없는 새로움에 대한 도전이기 때문이다. 여기에는 좌절과 시련이 동반되며, 새로운 체험을 추구하기 위한 다양한 실험과 시행착오 등과 같이 자신의 잠재력을 모색하는 일도 포함된다. 하화를 하는 교수자는 학생이 자신의 현재 품위를 해체하고 그 위에 새로운 품위를 능동적으로 재건하는 이러한 과정에서 학습자가 자신의 수준에 부합하는 활동을 선택하고, 에너지를 갖고 사고를 활성화하여 활동에 임할 수 있도록 도움을 주는 역할을 수행하

는 것이 중요하다.

셋째 유형은, 학습자의 수행 결과에 대한 교수자의 타중 및 피드백과 관련된 교육적 상호작용이다. 문해력은 눈에 보이지 않는 내면의 것인 이유로 실현하고 입증해야 비로소 그것의 존재를 확인할 수 있다. 학습자의 수행 결과는 교육을 통한 품위의 향상과 변화에 대한 정보를 포함하고 있다. 이에 대한 교수자의 적절한 피드백과 해석을 통해 학습자는 자신에게 일어난 변화를 확인하여 스스로 달성한 품위의 가치를 깨닫게 된다. 이는 학습자로 하여금 교육을 통해 품위가 향상될 수 있다는 믿음을 공고히 하고 이후 더 적극적인 상구 교육을 위한 강력한 추진력을 제공한다. 또한 학습자에게 부족하거나 필요한 교육 소재를 파악하여 다음 단계의 교육 활동을 결정하는 근거를 제공하는 역할을 한다.

효과적인 문해 교육이 이루어지기 위해서는 이 같은 세 가지 유형의 교육적 상호작용이 필요하다. 교육적 상호작용의 구체적인 양상을 살펴보기에 앞서, 다음 절에서는 먼저 이러한 교육적 상호작용의 이론적 근거에 대해 살펴보기로 한다.

2. 내적 동기 이론과 교육적 상호작용

앞 절에서 논의한 바와 같이 학습에 대한 학습자의 능동적이고 적극적인 자세나 열망이 문해 지식을 습득하고 연습을 통해 내면화하는데 중요한 요소가 됨을 확인하였다. 주체의 능동성이 배제된 심리학의 ‘조건화(conditioning)’와 같이 일방적인 개입으로 이루어지는 행동 수정과 조형은 진정한 문해 교육이 될 수 없기 때문이다. 이 절에서는 이러한 학습자의 상구에 대한 열정과 동기를 불러일으키기 위한 교육적 상호작용을 이해하기 위한 이론을 살펴보기로 한다.

관련된 이론과 논의를 살펴보기에 앞서 먼저 짚고 넘어갈 것은 상구에 대한 열정은 단순한 ‘흥미’나 ‘관심’ 수준을 넘어선 지적 도전에 대한 ‘열망’이라는 점이다. 전자와 후자는 모두 주의를 환기하고 집중시킨다는 점에서 공통되지만, 그 지속성과 능동성에서 차이를 갖는다. 흥미나 관심은 일시적인데 반해, 열망은 그 지속성과 강도가 흥미와 관심에 비해 강하다(김용래, 1993). 실제 많은 교사들은 현재 교육 현장에서 학습 동기를 유발하기 위한 활동(동영상, 사진 등)들은 ‘흥미’나 ‘관심’을 불러일으키는 데에는 어느 정도 성공적이지만, 그것이 항상 학습에 대한 몰입으로 연계되지는 않는다고 고백한다. 즉, 순간적으로 눈을 반짝이지만, 그것이 수업 내내 지속되는 경우는 많지 않다는 것이다.

우리가 주목하는 이러한 상구에 대한 열정과 밀접한 관련을 맺는 심리학적 개념으로는 내적 동기(intrinsic motivation)가 있다. 사람들이 내적으로 동기화된 경우에는 활동을 수행함에 있어 어떤 외부의 보상이나 유인, 강제 등이 필요하지 않으며 그 활동 자체가 자신에게 보상이 되게 때문에 스스로의 만족감과 안정감을 갖기 위해 자기 주도적으로 행동하게 된다(Deci & Ryan, 1985).

문제는 내적 동기를 외부의 개입으로 발생시키는 것은 쉽지 않다는 점이다. 본질적으로 순수한 내적 동기는 흥미와 호기심, 즐거움과 같이 행위 자체가 주는 만족감에서 비롯된 개인의 내면에서 자율적으로 발생하는 것이기 때문이다. 외부의 개입이나 외적 동기가 내적 동기를 발생시키는데 효과가 미미하거나 부정적인 결과를 초래한다는 연구들이 이를 뒷받침한다(김아영, 2010).

하지만 외부의 개입을 통해 내적 동기를 불러일으키거나 그것에 긍정적인 영향을 미치는 것이 가능할 수 있음을 보여주는 연구도 있다. 그중 대표적인 것이 보상과 같은 외적 동기를 제공하는 요인들의 개입이 내적 동기에 미치는 영향 관계에 대한 데시의 실험 연구이다(Deci, 1971). 이 연구에서는 외적 보상과 내적 동기와의 관계에 대한 세 가지 실험을 진행하여 상반된 결과를 도출하였다. 먼저 내적 동기화된 행위(큐브 놀이, 학교 신문사 업무 등)에 금전적 보상과 같은 외적 동기를 유발하는 요소가 개입되었을 때는 부정적인 영향을 주어 내적 동기가 감소하는 결과를 보였지만, 세 번째 실험에서의 구두 칭찬이나 긍정적 피드백, 격려와 같은 외부의 개입과 보상은 오히려 내적 동기를 향상시키는 결과를 나타내었다. 이는 교사의 개입과 교육적 상호작용을 통해 내적 동기를 향상시킬 수 있는 가능성을 시사한다.

오늘날 심리학 분야에서 내적 동기를 설명하는 이론 중 가장 포괄적이면서 실증적 연구의 지지를 많이 받고 있는 이론은 데시와 라이언(Deci & Ryan)의 ‘자기 결정성 이론(self-determination theory)’이다. 자기결정성 이론은 학습자의 내적 동기를 유발시키고 외적으로 동기화된 행동을 내면화시키는 과정을 촉진시키기 위해서는 인간의 타고난 기본적인 세 가지 욕구를 충족시키는 것이 중요함을 강조한다. 이 세 가지 욕구는 자율성(autonomy)에 대한 욕구, 유능감(competence)에 대한 욕구, 그리고 관계를 유지(relatedness)하고자 하는 욕구이다. 그리고 이를 자극하고 충족시켜 줄 수 있는 환경을 구성하기 위한 방안에 대한 논의는 다음과 같이 요약된다(Deci & Ryan, 1985, 2008).

첫 번째, 자율성에 대한 욕구는 자신의 행위에 대한 독립된 통제력을 행사하려는 욕구이다. 이는 외부의 환경이나 사람으로부터 압박 또는 강요를 받지 않고 스스로 자신의 행동을 조절하고 자유롭게 선택하고자 하는 것 등을 포함한다. 이를 충족시키기 위해서는 행위에 선택권을 부여하고, 민주적 의사소통 규칙을 통해 결정 과정에 자신의 의견을 제시할 수 있게 하고, 스스로 자신의 행위의 과정과 결과를 평가하고 조정하는 기회를 제공하는 것 등과 같이 자율성을 지지하는(autonomy-supportive) 환경을 만드는 것이 중요하다(Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985).

두 번째, 유능감에 대한 욕구는 사람들이 자신의 능력을 지각하고 싶어 하는 욕구이다. 사람들은 자신의 능력을 표출하고 이를 통해 자신이 유능한 존재임을 지각하려고 시도한다(Deci, 1975; White, 1959). 또한 유능감은 개인 혼자서 충족하기 보다는 사회적 환경과 상호작용하는 가운데 충족될 수 있다. 다른 사람이나 집단과의 상호작용, 기술 수준에 적절한 과제나 활동의 제시, 그리고 그 안에서의 수행 결과에 대한 긍정적인 피드백 제공과 자율성에 대한 지지 등을

제공하는 것이 개인의 유능감을 충족시킬 수 있으며, 이는 외적으로 동기화된 행동의 자기조절을 촉진하여 내적 동기를 증진시키는 효과를 가져 온다(Deci & Ryan, 2008; Danner & Lonky, 1981).

마지막 세 번째, 관계를 유지하고자 하는 욕구는 다른 사람과 정서적 유대를 형성하고, 관계에서의 조화를 이룸으로서 사랑과 존중을 받으려는 안정성에 대한 욕구이다. 관계에 대한 욕구는 내적 동기를 확보하는 데 있어서 자율성이나 유능감에 비해 보조적인 역할을 수행하지만 외적 원인을 내재화하는 데 있어서는 핵심적인 역할을 수행한다. 예를 들어, 동기를 부여하는 타인이 자신에게 의미 있는 관계인 경우 관계에서 안정성을 획득하고자 하는 동기로 인해 내적 동기와 연계될 가능성이 높아진다. 이러한 이유로 긍정적인 존중과 배려, 경쟁적이지 않은 협동적인 분위기는 관계를 유지하고자 하는 욕구를 불러일으켜 결과적으로 내적 동기에 긍정적인 영향을 미친다(Deci & Ryan, 2008; Brophy, 1998).

이상의 내용을 토대로 문해 교육에서 학습자의 내적 동기, 즉 상구의 열정을 불러일으키기 위한 교수자의 역할은 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 학습자의 자율성을 존중하는 교육 환경을 제공하기 위해 노력하는 것이다. 예를 들어, 학습자가 문해 학습에 스스로 가치를 부여하고 판단하여 결정할 수 있는 기회를 제공하고, 문해 학습 대한 자신의 목표를 세우고 교육에 주체적으로 참여할 수 있도록 직간접적으로 지원하고, 문해 교육이 이루어지는 전 과정에서 의견을 제시할 수 있는 민주적인 분위기와 절차를 마련하는 것 등이 이에 해당한다.

둘째, 학습자의 문해력에 대한 유능감을 자극하고 그것을 충족시킬 수 있도록 노력하는 것이다. 유능감에 대한 욕구는 학습자가 자신의 능력에 비추어 최적의 수준의 과제를 선택하여 학습에 임하는 것을 돕고, 자신의 지식과 역량을 향상시키려 끊임없이 노력하게 하는 원동력이 되기 때문이다. 따라서 유능감은 학습자가 자기 주도적인 문해 학습에 임하는데 가장 중요하다고 볼 수 있다. 이를 위해 교수자가 지각한 학습자의 문해력에 대한 유능감을 설득적으로 전달하기, 학습자의 자율적인 교육 참여에 대한 지지와 격려하기, 학습자에게 적절한 수준의 과제를 제시하여 스스로 유능감을 체감할 수 있도록 교육 활동을 구안하기, 활동 수행에 대한 긍정적인 피드백과 격려하기 등의 역할을 수행하는 것이 필요하다.

셋째, 학습자가 교수자와 우호적이고 정서적인 유대를 갖는 관계를 형성하기 위한 노력이다. 관계성에 대한 욕구를 충족하는 것은 외적으로 부여되는 소재 학습의 필요성이나 당위성을 학습자 내면의 것으로 변환시키고 지속하는 데 결정적인 역할을 한다는 점에서 중요하다. 이는 앞서 살펴본 상구자와 하화자가 교육적인 협력 활동을 임함에 있어 서로에 대한 존경과 배려와 같은 긍정적인 태도와 자세가 필요하다는 것과 연관된다. 따라서 학습자와 적절한 래포(rapport)를 형성하고, 관계에 안정적인 조화를 갖기 위한 대화의 시간을 마련하기 등과 같은 노력을 수행할 필요가 있다.

정리하면 문해 교육에 대한 학습자의 내적 동기를 향상시키는 것을 직간접적으로 지원하는

교수자의 구체적인 개입의 방향은 크게 두 가지로 구분된다. 하나는 교육 환경과 같은 제반 여건을 마련하는 것이고 다른 하나는 학습자와의 교육적 상호작용에서 적절한 대화를 이끄는 것이다. 전자에는 필요한 적절한 분위기를 형성하고, 교육 절차와 단계를 마련하고, 수준별 과제를 구성하는 것 등과 같은 것이 포함되고, 후자에는 학습자를 격려하고 조언하고, 칭찬하고, 질문하고, 수행에 대한 긍정적인 피드백을 제공하는 것 등이 포함된다.

이 중 상구의 열정을 갖게 하는데 더 결정적인 역할을 하는 것은 학습자와의 교육적 상호작용이다. 적절한 교육적 대화가 생략된 채 적절한 환경과 여건만을 조성하는 것만으로는 학습자의 내적 동기를 향상시키는데 한계가 있지만, 반대의 경우는 그렇지 않기 때문이다. 따라서 교수자와 학습자가 어떤 대화를 주고받아야 하는지, 교수자가 학습자와의 대화를 어떻게 이끌어야 하는지, 어떤 언어적 상호작용해야 하는지가 중요해진다. 다음 절에서는 교육에서 활용되는 언어에 대해 구체적으로 살펴보기로 한다.

3. 교육적 상호작용과 교육어

교육이 이루어지는 의사소통 가운데 가장 많은 비중을 차지하는 것은 대화이다. 교실 수업 형태의 66%가 여러 형태의 말로 이루어져 있다(김중두, 2000). 교수자가 학습자에게 어떤 지식을 전달하고, 교육 수행을 조절하고, 학습 결과에 대한 평가하는 교육 활동의 전반은 언어적 소통을 중심으로 이루어진다. 이번 절에서는 학습 경험을 유도하고 교육적 소통에 활용되는 ‘교육어’라는 특수한 언어적 상호작용에 대해 살펴볼 것이다. 그에 앞서 ‘교육어’의 개념과 의미를 명확히 하기 위해 교육어와 구별되는 다른 종류의 언어적 소통에 대해 살펴보기로 한다.

교육의 소재가 되는 지식은 각 학문공동체에 생산된 고유한 개념과 언어로 표현된다. 그리고 대부분의 교육 상황에서 해당 지식과 경험은 학문적 개념 혹은 변환된 언어로 전달된다. 오늘날 학교 교육은 이와 같이 언어가 지식을 객관적으로 표현하고 전달할 수 있다고 보는 소위 ‘언어주의’⁴⁾라고 불리는 관점이 지배적이다. 장상호(1998)는 교육에서 이와 같은 경험주의 지식관에 입각한 언어가 교육에 활용되는 장면을 다음과 같이 설명한다.

“오늘날 학교는 언어의 이와 같은 효능에 의존하는 중심적인 세력의 하나가 되었다. 학생들이 배울 내용은 교과서라는 글의 형식으로 언술화된다. 교사는 그것을 말로 전하거나 혹은 칠판에 판서의 형식으로 전환한다. 학생들은 교사의 말과 글을 다시 노트에 기록한다. 이런 방식으로 대부분의 교과목의 내용이 전달되고 있다. 그것이 진정 전달되었는지 안 되었는지를 알아보는 방식 역

4) ‘언어주의’는 대부분의 지식이 언어로 표현되고 전달될 수 있다고 가정한다. 언어를 관념이나 감정, 또는 외부 세계를 표현하기 위한 하나의 투명한 매개체로 보기 때문이다. 이러한 관점은 지식이 우리 외부에 존재하는 객관적인 실체이며, 실제 세계를 어떤 왜곡 없이 있는 그대로 표상한 것으로 보는 경험주의 철학에 근거한다(Glasersfeld, 1995).

시 언어의 형식을 빌어 이루어진다. 주로 지필에 의존하는 시험의 형식은 대개 글이나 말로 배운 것을 얼마나 정확하게 언어로 재생할 수 있는가에 의해서 성적을 결정한다. 선생이 한 말을 잘 듣고 노트정리를 잘하고 그것을 잘 외운 학생에게 높은 점수가 부여된다.”(장상호, 1998:78)

하지만 구성주의 관점에서 따르면 지식은 어떤 대상에 대한 총체적인 관념이기 때문에, 모든 지식은 분리된 개별 정보로 존재하지 않고 그것에 포함된 요소와 그것들이 주변과 맺고 있는 관계에 의해서만 의미를 갖는다. 따라서 언어를 통해 전달되는 개별 정보들은 그것이 어떤 맥락에서 다른 지식과 연관되어 해석되거나 재조직되지 않는 한 지식이라고 할 수 없다. 왜냐하면 개별 진술들은 그것과 관련된 다른 지식과의 관계에서 차지하는 위치에 따라 전혀 다른 의미를 가지게 되기 때문이다. 예를 들어, ‘죽음’이라는 말의 의미는 생물학자나 의사, 혹은 철학자나 신학자에 따라 전혀 다른 의미를 갖게 된다.

이와 같이 지식은 단순히 정보의 집합이 아닌 구조의 형식을 취하고 있으며, 새로운 정보가 들어오면 기존의 요소들을 분화시키고 재통합하는 가운데 발전하게 된다. 따라서 우리가 새로운 지식을 습득한다는 것은 수많은 정보들을 선별하고 조직하여 자신의 체험 구조 안에서 어떤 주제에 대해 지식을 재조직하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 조직화가 이루어지지 않은 정보는 의미가 추상적이고 모호한 것에 불과하다. 또한 하나의 체계 속에서 연관성을 갖지 못하고 어떠한 맥락적인 의미도 가지 못하는 그러한 정보들은 다른 상황에서 적용이나 활용, 또는 다른 지식과 융합이 불가능하다.

지식의 수준 차이는 서로 다른 지식의 조직과 구조 체계를 의미한다. 해석학의 관점에 따르면 하나의 언어적 표현에 절대적이고 순수한 고정된 의미는 존재하지 않는다. 글이나 말을 전달받는 사람은 얼마든지 전달한 사람과 다른 방식으로 그것을 해석할 수 있다. 이러한 점에서 전달되는 말이나 글의 의미는 그것을 해석하는 사람의 지식과 경험의 수준에 따라 달라진다고 볼 수 있다.

피아제의 보존개념에 대한 연구는 이러한 특징을 잘 보여준다(Piaget, 1937). 그는 아동들이 경험을 통해 형성한 지식구조가 성인들의 그것과 다르기 때문에, 그들은 수, 양, 부피 등과 같이 같은 용어를 쓰더라도 그것이 그들 각자에게 주는 의미나 개념은 전혀 다른 것임을 밝혀내었다. 따라서 인간이 더 높은 수준의 지식으로 발전하는 것은 이전 단계의 지식 구조가 새로운 단계에서 전적으로 재구성되는 과정을 거쳐 이루어진다고 볼 수 있다(Piaget & Inhelder, 1968).

이와 같이 지식의 습득이 새로운 정보나 개념의 재통합, 재구성을 통해 달성된다는 점을 고려할 때, 언어적 전달만으로 지식을 전수하고 교육하려는 시도는 한계를 갖는다. 낮은 품위의 학습자는 상대적으로 높은 품위에 있는 선진인 교수자가 사용하는 단어와 용어의 의미를 온전히 받아들일 수 있는 지식의 구조를 가지지 못하기 때문이다. 장상호(1998)는 설명, 강의 등과 같이 교사의 일방적인 언어적 소통과 전달이 이루어지는 교육 상황에서 학생들이 자신의 수준

에 맞지 않는 교사의 언어를 해석하는 데 겪는 어려움을 극복하는 과정을 다음의 두 가지 경우로 예측하였다.

하나는 학생들이 자신의 낮은 지식수준에 맞게 언어의 의미를 축소해서 일부만을 기존의 인지 구조에 동화시켜 해석할 가능성이다. 학생이 교사의 말의 의미를 최대한 이해하려고 해도 현재 자신의 수준에서 받아들일 수밖에 없기 때문이다. 이 경우 교사가 전달하려는 지식 내용은 자연스럽게 학생들 각자가 가지고 있는 지식수준으로 축소, 변형되어 전달되며, 실제 교육의 결과는 학생들은 기존 지식수준에서 크게 벗어나지 못하고 머무르게 된다.

다른 하나는 충분한 이해 없는 단순한 언어적 모방에 그칠 가능성이다. 학생들은 교사의 말을 충분히 소화할 체험 과정이나 시간적 여유 없이 새로운 정보를 계속 전달받는 상황에서, 교사의 승인이나 칭찬을 얻기 위해서, 또는 당면한 시험에 답을 쓰기 위해서 충분히 내면화를 거쳐 이해하지 못한 언어 표현들을 그대로 외워서 저장하는 행동 전략을 취할 수 있다. 이렇게 학생들의 머릿속에 남는 단편적인 정보의 조각들은 학생들이 인지 구조에 동화를 거치지 않았기 때문에 ‘소외된 지식’으로 남게 되며, 이 경우도 학생들의 지식수준은 전혀 발전하지 못한다.

피아제를 비롯한 구성주의 학자들도 이와 비슷한 관점의 주장을 한다. 그들은 실제 아동들이 많은 경우 자신의 사고수준을 훨씬 뛰어넘는 말을 충분히 이해하지 않은 채 단순히 모방하여 사용하고 있음을 지적하고 있다. 그리고 이렇게 모방한 언어에 대해 그에 대응하는 지적인 이해 수준을 가진 것으로 오인할 수 있는 가능성을 경계해야 함을 주장하고 있다(Piget & Ingelder, 1968; Whitehead, 1929).

교육의 핵심은 학습하는 소재를 단순히 암기하거나 기억하는 것이 아니라 학습자가 그것들을 자신의 것으로 소화해내는가에 있다. 이를 위해 학습자는 소재의 의미를 그들의 경험을 통해 재구성하는 과정을 거쳐야 한다. 그 과정에서 여러 시행착오를 거치면서 의미가 수정되고 다듬어져야 비로소 학습자의 품위를 발전시키는데 온전히 기여할 수 있다. 창웰즈와 웰즈(Chang-Wells & Wells)도 “교육은 절대로 ‘지식의 전달(transmission of knowledge)’이라는 관점에서 이해될 것이 아니라 ‘교섭(transaction)’과 ‘변형(transformation)’의 관점에서 인식되어야만 한다.”고 주장한다(Chang-Wells & Wells, 1993: 59).

따라서 교육에서 우리가 주목하고 고민해야 하는 것은 지식을 전달하는 수단으로 삼는 언어적 소통이 아니라 학습자가 주체적으로 품위를 발전시키는 체험을 유도하고 지원하는 언어적 소통이어야 한다. 이러한 교육이라는 독특한 맥락에서 학습의 내면화 과정에 활용되는 언어의 특수한 기능에 주목한 언어적 소통이 ‘교육어’이다(장상호, 1998). 이는 교육 행위의 일부로 활용되어 그것을 보충하고 교육 주체간의 상호주관성을 교류하는 것을 돕는다.

아동의 혼잣말은 지식의 교섭과 변형에 활용되는 언어가 어떤 것인지를 잘 보여주는 예이다. 이는 아동이 문제를 해결하고 자기 자신의 행위를 계획하고 조정하는 역할을 한다. 아동은 목

표를 달성하기 위해 자신의 행동과 사고를 조절하기 위해 행동을 안내하고, 질문하고, 수행을 평가하는 등의 자기 행동을 스스로 지시하는 정신적 도구로서 혼잣말을 활용한다. 그리고 이러한 언어들은 대부분 성인과 협동으로 문제를 해결하는 동안 성인이 자신이 아직 숙달하지 못한 기능들을 보충하는 발화를 기억하고 자신을 위해 스스로 하는 말이다(Rogoff, 1990).

교육어는 언어행위(speech act) 이론의 관점에서 보면 언어의 기능 중 의미를 표현하는 기능보다 다른 기능을 주로 수행한다. 이는 언어학자 오스틴(Austin)이 언급했던 언어 행위의 세 가지 차원 중 발화수반행위(illocutionary speech)나 발화효과행위(prelocutionary speech)에 초점을 맞춘 언어에 해당한다(Austin, 1962)⁵⁾ 교육자는 학습자가 지식을 구성하는 것을 돕는 활동을 시범하고, 학습자의 수행을 관찰하여 실습을 지도하고 격려하고, 수행에 대한 피드백을 제공한다. 이와 같이 스승과 제자가 함께 참여하는 교육적 상황에서 교육 활동을 보충하는 범위에서 사용되는 언어가 교육어에 해당한다.

교육어의 특징에 대한 논의들을 정리하면 다음과 같다. 로고프(Rogoff)는 부모와 아동간의 교육적 상호작용에 주목하여 교육어에 해당하는 언어의 활용의 특징에 대해 다음과 같이 정리하였다. 첫째, 부모는 아동이 새로운 과제에 익숙하도록 함에 있어서 아동의 발달 수준에 맞게 상호작용한다. 둘째, 언어적 의사소통은 구체적인 상황 맥락을 단서로 활용하여 이루어진다. 셋째, 부모와 아동은 문제해결을 위한 계획, 결정, 평가의 전반에 공동으로 참여한다. 마지막으로 실천적인 요소를 포함, 즉 경험을 유도하는 말이 포함되는데 여기에는 다양한 정서적, 비언어적 소통이 포함된다(Rogoff, 1990).

장상호(1998)는 교육어가 갖는 네 가지 속성을 언급하였는데, 주요 내용은 다음과 같다. 첫째, 교육어는 교육적 상호작용을 하는 가운데 상대의 반응에 따라 역동적이고 즉각적으로 구사하는 음성 언어이다. 둘째, 교육어는 지식을 습득하고 이해하는데 필요한 교육 활동이나 처방에 대한 지시, 반응, 그리고 평가와 같이 교육의 과정과 관련된 말들로 구성된다. 셋째, 교육활동을 보충하는 기능을 한다. 예를 들어, 교육에서 교수자의 시범과 학습자의 직접 체험과 같은 교육 경험을 보다 깊이 있게 관찰하고 수행하기 위해 수반되는 질문과 상담, 토론 등에 활용되는 것들이다. 넷째, 교육어는 교육 맥락과 상황 안에서 그 의미가 주어지며, 교육적 상호작용이 교수자와 학습자에게 의미 있는 교육 활동이 될 수 있도록 활동을 조정하거나 통제하는 기능을 한다(장상호, 1998).

한편, 비고츠키(Vygotsky)가 주장한 선발달자의 ‘도움주기’의 의미를 갖는 ‘비계(scaffolding) 세우기’는 교육어와 맥락상 같은 의미를 공유한다. 이 중 언어와 관련된 내용은 다음과 같다

5) 오스틴(Austin)은 언어행위를 발화행위, 발화수반행위, 그리고 발화효과행위의 3가지 하위 행위로 구성된다고 주장한다. 발화행위는 문장의 뜻과 내용을 전달하는 행위이고 발화수반행위는 발화에 포함된 약속, 명령, 질문, 강요 등의 행위를 의미하며, 발화효과행위는 발화의 결과로 청자를 설득하고, 놀라게 하고, 기쁘게 하는 등의 효과를 의도하는 행위를 의미한다(Austin, 1962).

(Berk & Winsler, 1995; Rogoff, 1990; Wertsch, 1984). 첫째, 이미 아는 것으로부터 모르는 것으로 다리 놓기의 활동에서의 언어이다. 교육적 상호작용은 반드시 현재의 후발달자가 알고 있거나, 할 수 있는 것에서 새로운 상황을 해결할 수 있는 것으로 나아갈 수 있도록 ‘다리를 놓아주는 것’을 포함한다(Rogoff, 1990). 이를 위해 교수자는 학습자로 하여금 상황의 특질을 파악할 수 있는 단서를 제공하거나, 시범을 보이거나, 학습자의 행동이나 그들이 겪는 사건에 대한 의미를 올바르게 해석해 주는 것 등을 통해 학습자가 이미 할 수 있는 것과 새로운 상황을 연결 지을 수 있도록 도움을 준다.

둘째, 선발달자와 후발달자의 ‘상호주관성(intersubjectivity)’의 구축이다. 앞서 언급한 ‘다리놓기’를 위해서는 후발달자의 현재 관점을 이해하는 것이 필연적이다. 이를 위해 학습자의 현재 수준이나 관심을 파악하고 그의 수준으로 교수자의 수준을 낮추는 일이 요구된다(Wertsch, 1984). 이를 위한 대화와 질의응답을 통해 교수자와 학습자는 서로 다르게 이해하는 과제에 대해 공유된 이해의 상태에 도달할 수 있다. 교육활동에서 진정한 협동이 이루어지기 위해서는 참여자가 공동의 목표와 이해를 갖는 것이 필요하기 때문에 이는 매우 중요한 과정이다.

셋째, 따뜻함과 민감한 반응이다. 교육적 상호작용 가운데 학습자의 도전과 집중은 교수자가 따뜻하고 반응적일 때 최대화가 된다. 교수자의 따뜻하고 자상한 정서적 지원이 허용될 때 학습자는 자신의 잠재적 발달 수준 안에서 여러 활동에 적극적으로 도전할 수 있게 되며, 그 가운데 새로운 수준의 지식에 숙달될 수 있다(Berk & Winsler, 1995).

이상의 논의를 통해 다음과 같은 소결론을 내릴 수 있다. 교육 소재에 대한 언어적 전달로만은 학습자의 문해 능력을 효과적으로 키울 수 없다. 문해력을 위한 지식은 명제적 지식보다 방법적 또는 절차적 지식에 해당하기 때문이다. 따라 문해 교육은 해당 지식의 의미를 자신의 경험을 통해 재구성하는 경험을 유도하고 이끄는 교육적 상호작용, 즉 교육어가 중요한 역할을 한다. 문해 교육에서 중요한 교육어의 유형은 ‘학습자의 상구에 대한 열정을 불러일으키기’ 위한 교육어, ‘학습자의 교육적 체험을 안내하고 사고의 전환을 유도’하는 교육적 상호작용을 위한 교육어, 그리고 ‘학습자의 수행 결과에 대한 피드백’을 위한 교육어의 세 유형으로 나누어 볼 수 있다. 다음 절에서는 실제 수업 대화에서 이루어지는 교육어의 구체적인 양상을 살펴보기로 한다.

III. 문해 교육에서의 교육적 상호작용 유형

국어 수업에서 활용되는 교육어의 구체적인 양상을 살펴보기 위해 수업에서 활용되는 교사의 언어 기능 및 형태 범주에 대한 국내외 연구 및 문헌 13편을 분석의 대상으로 삼았다. 해당 연구 및 문헌은 <표 2>와 같다.

<표 2> 분석 대상 연구 및 문헌 목록

<Table 2> List of studies and literature for analysis

저자	제목
Palinscar, Brown & Campione(1993)	First-grade dialogues for knowledge acquisition and use.
Goldenber & Pattety-Chavez(1995)	Discourse processes in instructional conversations.
Greenleaf & Freedman(1993)	Linking classroom discourse and classroom content: Following the trail of intellectual work in a writing lesson.
Jarvis & Robinson(1997)	Analysing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning.
Mercer(1995)	The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners
박태호(2003)	오교사의 말하기 듣기 수업 목적 분석
임철성(2003)	교사의 화법: 수업 대화
이현진(2004)	국어과 수업 대화 분석을 통한 교수화법 양상 연구
하숙자(2004)	문학 수업에서의 수업대화 분석
변정민(2007)	국어교육: 교수 화법의 상호교섭적 전략 연구
백제은, 김경현(2010)	초등학교 우수 수업의 플랜더즈 언어상호작용 유형 분석
권순희(2014)	교실 대화 분석을 통한 바람직한 교사 화법 모색
하빛나(2014)	좋은 국어과 수업 담화 분석: 고등학교 국어과 수업 담화 양상

이상의 수업 대화 분석을 다룬 연구와 문헌을 검토한 결과 교육적 상호작용과 관련되어 언급된 총 139가지의 교육어를 확인할 수 있었다. 이를 앞서 설정한 교육적 상호작용의 목적에 따른 교육어의 세 가지 유형인 학습자의 상구에 대한 열정(내적 동기)을 불러일으키기 위한 유형, 교육적 상호작용을 위한 유형, 피드백을 위한 유형으로 구분하여 정리하면 다음과 같다.

1) 학습자의 상구에 대한 열정을 불러일으키기 위한 유형

문해 교육에서 학습자의 능동적이고 주체적인 태도와 자세를 갖는 것을 매우 중요하다. 교육에서 지식은 외부로부터의 주입받는 것이 아니라 학습자가 스스로 인지적 불균형을 해결하기 위해 재구성하여 내면화를 통해 획득된다. 따라서 학습자의 학습에 대한 능동적이고 적극적인 자세나 열망은 지식을 학습하는 데 중요한 요소가 된다. 하지만 안타깝게도 우리나라 문해 교육에서 학습자가 상구에 대한 열정이 항상 갖지는 않는다. 학습자는 이미 읽고 쓰는 기초 문해력을 갖추고 지금까지의 생활을 큰 무리 없이 영위해 왔기 때문이다. 따라서 교수자는 문해 교

육의 소재와 품위에 대한 학습자의 내면의 동기와 열정을 불러일으키기 위한 노력을 할 필요가 있다.

수업 대화 분석을 통해 도출한 교사의 발화와 행위 중 21가지가 이와 관련되어 있었다. 이들을 이론과 연관지어 ① ‘학습의 필요성을 설득하고 소재에 대한 관심을 불러일으키는 것’, ② ‘교수자와 학습자의 관계를 강화하고 우호적 분위기를 조성하는 것’, ③ ‘학습자의 학습 효능감을 올리기 위한 것’의 세 하위 유형으로 분류할 수 있었다.

첫째, ① ‘학습의 필요성을 설득하고 소재에 대한 관심을 불러일으키는 것’은 직접적으로 학습자가 교육 소재에 대해 상구의 열정을 불러일으키도록 유도하고 설득하는 것이다. 즉 교육 소재가 자신에게 어떤 의미를 갖는지 이해하고, 교육 소재를 학습해야 할 필요성을 인지하고, 또 교육을 통해 자신의 품위와 능력을 향상했을 때의 자신의 모습을 떠올려 보는 것 등과 같이 학습자가 현재 교육에 진지하고 성실하게 임하도록 유도하는 교수자의 언행은 학습자의 자발적인 태도 형성에 영향을 준다.

박태호(2003)에서 언급한 ‘흥미를 환기하여 주의를 집중시키기’, ‘학습자의 탐구심을 유발하기’와 양미경(2003)에서 언급한 ‘학생의 자신의 인식과 개념을 의심하도록 촉구하기’는 이러한 교육어의 유형에 해당한다. 다만 아쉬운 것은 소재에 대한 교육의 필요성을 학습자가 받아 들이도록 직접 교사가 설득적인 언어로 학습 동기를 유발하는 것이 실제 수업 대화의 도입 부분에서 강조되어 나타나지 않았다는 점이다. 대신 보통 가벼운 주의환기나 학습 목표 제시, 교사의 지시, 주의, 경고 등으로 바로 수업이 진행됨을 확인할 수 있었다(박태호, 2003, 임칠성, 2003, 백제은, 김경현, 2010). 한편, 박태호(2003)에서는 ‘동기유발적 피드백하기’를 언급하였는데, 이는 이전 교육의 수행에 대한 피드백이 자연스럽게 다음 단계의 교육에 대한 열정으로 이어질 수 있도록 교육의 선순환 고리를 형성하는 것을 유도하는 언어에 해당된다.

둘째, ② ‘교수자와 학습자의 관계를 강화하고, 우호적인 분위기를 조성하는 것’은 자기결정성 이론에서 내적동기를 형성하고 향상시키기 위해 중요하게 언급한 내용이다. 즉 학습자의 관계를 유지하고자 하는 욕구와 자율성에 대한 욕구를 충족하게 하여 내적 동기를 증진하는 것을 간접적으로 지원하는 것과 관련되어 있다. 무엇보다 이러한 관계와 분위기를 형성함으로써 교수자와 학습자가 인간적 관계와 서로에 대한 예의, 배려를 갖추어 교수자와 학습자가 원활한 교육적 상호작용에 협력적으로 참여할 수 있는 ‘교육본위론’의 전제를 마련하는 것이자 동시에 학습자가 여러 활동에 적극적으로 도전할 수 있는 환경을 제공하는 의미를 가진다.

수업 대화 분석 결과 도출된 교육어 중 14개가 이에 해당하였는데, 공통점을 기반으로 다음 세 하위 유형으로 범주화할 수 있다.

- (1) **긍정적이고 밝은 수업 분위기 조성:** 가벼운 유머나 한담 활용, 긍정적인 비언어와 태도로 반응, 학습 분위기 정돈 등(하숙자, 2004, 변정민, 2007, 백제은, 김경현, 2010, 권순희,

2014. 하빛나, 2014)

- (2) **학습자와 공감대 형성:** 공감대를 형성하기 위한 언어 사용, 공감하는 언어적 비언어적 표현, 우리와 같은 인칭 대명사 활용, 학생간의 상호작용을 격려하는 질문(변정민, 2007, 하빛나 2014)
- (3) **학습자를 존중하는 발화와 태도:** 상대 높임법 사용하기, 학생의 체면 세워주기, 오답에 대한 간접적으로 돌려 말하기, 인내심을 갖고 학생의 말을 끝까지 들어주기, 학생의 말을 존중하고 이해하기(임철성, 2003, 변정민, 2007, 권순희, 2014)

셋째, ③ ‘학습자의 학습 효능감을 올리기 위한 것’은 자기결정성 이론의 유능감에 대한 욕구를 충족시키는 것과 관련된다. 학습 소재에 대한 유능감을 갖게 하는 것은 학습자로 하여금 자신의 수준과 능력에 적절한 과제를 선택하고 수행을 조절하는 등과 같은 자기주도적이고 능동적인 학습을 하게 하는데 가장 중요한 원동력으로 작용한다. 그리고 학습자가 유능감을 형성하는 데 주변 사람과의 상호작용, 특히 교육 장면에서는 교사의 반응과 발화에 주로 영향을 받으므로 이를 위한 교수자의 발화와 행위는 학습자의 내적 동기 형성에 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다.

수업 대화 분석 결과 도출된 교육어 중 6개가 이에 해당하였는데, 주로 학습자의 발화나 행위, 또는 학습 결과에 대한 피드백 반응이 주를 이루었다.

- (1) **발화에 대한 긍정적인 반응:** 학생의 아이디어 수용 및 사용하기, 학생의 발화에 긍정적으로 반응하기(변정민, 2007, 백제은, 김경현, 2010)
- (2) **칭찬 및 격려하기:** 칭찬하기, 칭찬으로 선택적으로 사용하기, 격려를 활용하여 피드백하기(박태호, 2003, 백제은, 김경현, 2010, Palinscar, Brown & Campione, 1993, Greenleaf & Freedman, 1993)

2) 교육적 상호작용을 위한 유형

문해 교육에서 소재가 되는 지식은 명제적 지식이 아닌 방법적 지식 또는 절차적 지식에 해당하는 것이 대부분이기 때문에 정제된 언어로 전달하는 것만으로는 습득되지 않는다. 문해력과 관련된 지식을 온전히 내면화하기 위해서는 학습자가 직접 경험을 통해 여러 시행착오를 거치면서 그것을 재구성하는 것이 필요하기 때문이다. 따라서 교수자는 학습자의 이러한 주체적인 경험을 계획하고 시범을 보이고, 학습자의 수행을 지도하고 지원해야 한다. 여기에는 ① ‘학습자의 눈높이에 맞게 교육 소재의 의미와 내용을 전달’하고, ② ‘학습자의 수준에 부합하는 과제를 계획하여 절차와 방법을 안내하고 시범’을 보이고, ③ ‘학습자가 활동을 수행할 때, 학습자의 사고를 이끌고 유도하는 질문과 대화’를 하는 것이 포함된다.

수업 대화 분석을 통해 도출한 교사의 발화와 행위 중 71가지가 이와 관련되어 있었다. 이들

을 이 세 가지 유형, 즉 ① ‘학습자의 눈높이에 맞춘 안내와 설명’, ② ‘활동의 절차와 방법 안내 및 시범’, ③ ‘학습자의 사고와 반응을 유도하는 대화’와 관련된 내용들로 분류하여 살펴보면 다음과 같다.

첫째, ① ‘학습자의 눈높이에 맞춘 안내와 설명’은 교수자와 학습자의 지식수준의 차이에 기인하는 언어의 한계를 극복하기 위한 것이다. 이는 학습자가 아는 것으로부터 모르는 것으로 나아가는 ‘다리를 놓아 주는 것’(Rogoff, 1990)에 해당한다. 이를 위해 교수자는 학습자가 교육의 소재의 의미를 이해하는 것으로 돕기 위해 사용하는 언어를 학습자의 수준에 맞추어 바꾸고, 학습자의 경험과 연결 짓고, 교수자와 학습자가 공유하는 상황 맥락 단서를 활용하는 등의 하화를 위한 노력을 수행해야 한다. 또한 학습자의 현재 수준을 파악하기 위해 면밀히 관찰하거나 이를 위한 대화 등의 상호작용도 필요하다.

수업 대화 분석 결과 도출된 교육어 중 22개가 이에 해당하였는데, 공통점을 기반으로 다음 세 가지 하위 유형으로 범주화할 수 있다.

- (1) **학습자의 현재 수준 파악하기:** 학습자의 수준을 파악하기 위한 대화하기, 학생이 아는 것을 확인하기, 학생을 세심하게 관찰하기 및 예측하기(임철성, 2003, 박태호, 2003, 권순희, 2013, Palinscar, Brown & Campione, 1993)
- (2) **학습자의 수준에 맞추어 전달하기:** 간결한 문장과 평이한 용어 사용하기, 학생들이 개념을 익숙하게 이해할 수 있도록 단계적으로 개념어 사용하기, 학생들의 현재 단계의 것을 새 지식과 연결하기, 학생의 수준에서 친숙한 언어로 표현하기, 학습자의 스키마와 정보 연결시키기(임철성, 2003, 박태호, 2003, 양미경, 2003, 변정민, 2007, 하빛나, 2014)
- (3) **이해를 돕기 위한 다양한 설명 방법 활용하기:** 추상적인 내용을 그림으로 표현하여 설명하기, 자신의 일상 경험을 활용하여 구체적으로 설명하기, 비교하기, 사례나 예시 들기, 수업 맥락을 활용하여 정보 제시하기, 반복해서 다시 말하기, 요약 및 강조하기(임철성, 2003, 양미경, 2003, 이현진, 2004, 하빛나, 2014, Palinscar, Brown & Campione, 1993, Jarvis & Robinson, 1997)

둘째, ② ‘학습자의 수준에 부합하는 과제를 계획하여 절차와 방법을 안내 및 시범’은 학습자가 경험을 통해 내면화하는 것을 돕는 일체의 행위를 말한다. 이른바 듀이의 경험주의 교육 철학에서 주장하는 “행위에 의한 학습(learning by doing)”의 원리에 부합하는 교육 행위와 관련된 언어적 상호작용이 여기에 해당한다. 학습자는 새로운 정보를 자신의 기존 경험과 연결 지어 주어진 환경에 적용하면서 얼마간의 불균형을 조정하고 교정하는 ‘적응(adaptation)’의 과정을 거치며 성장한다. 교수자는 학습자가 이러한 체험을 통한 학습의 과정을 안내하고 참여를 유도하는 역할을 수행해야 한다.

수업 대화 분석 결과 도출된 교육어 중 14개가 이에 해당하였는데, 공통점을 기반으로 다음

세 가지 하위 유형으로 범주화할 수 있다.

- (1) **학습 활동의 맥락, 원리, 절차를 안내하기:** 학습활동의 맥락을 구조화하여 제공하기, 화제 제시하기, 절차 안내하기, 과제의 목적과 원리를 명료화하기, 정보 제공하기 및 설정하기, 활동의 화제 및 절차나 방법을 안내하기, 시범보이기, 시연하기(하숙자, 2004, 이현진, 2004, 박태호, 2003, 하빛나, 2014, Jarvis & Robinson, 1997, Greenleaf & Freedman, 1993)
- (2) **활동 참여를 요구하기:** 주의 환기하기, 지명하기, 활동을 지시하기, 격려하기(이현진, 2004, 임철성, 2003, 양미경, 2003, 백제은, 김경현, 2010, 하빛나, 2014)
- (3) **학생들 간의 협동학습을 지원하기:** 협동 과정을 조력하고 피드백하기, 과정을 체크하기, 힌트주기, 개념을 명확히 하기, 수정하고 질문하기, 토론에 참여하기(임철성, 2003)

셋째, ③ ‘학습자의 사고와 반응을 유도하는 대화’는 학습자가 체험 안에서 자유로운 실험과 시행착오 등을 통해 자신의 한계를 뛰어넘는 내면의 발전을 돕는 교수자의 역할을 의미한다. 학습자는 품위를 향상시키기 위해 새로운 과제에 직면하여 문제와 어려움을 해결하는 과정에 능동적이고 주체적으로 참여해야 한다. 교수자가 이를 대신해 줄 수는 없지만 학습자의 실수와 오류를 허용하고, 그러한 실수를 극복하기 위해 능동적으로 사고를 재구성하는 과정을 돕는 촉매 역할을 수행하여 학습자의 주체적인 상구 활동을 지원할 수 있다. 이를 위해 교수자는 학습자가 자신의 생각을 정리하고, 문제를 해결하기 위해 다른 방향으로 사고를 전개해 보고, 학습 경험과 자신의 지식을 연결하여 재구성하는 것 등을 돕는 상호작용이 반영된 교육적 대화를 이끌어야 한다.

수업 대화 분석 결과 도출된 교육어 중 36개가 이에 해당하였는데, 공통점을 기반으로 다음 세 가지 하위 유형으로 범주화할 수 있다.

- (1) **학생의 반응 이끌어내기:** 학생의 반응 유도하기, 의견이나 정보를 요구하는 질문하기, 단서나 힌트를 제공하기, 단서를 통해 이끌어내기, 학생의 반응 행동을 요구하는 지시하기, 부탁이나 요청하기, 다른 반응으로 확장하도록 촉구하기, 학습자가 침묵할 경우 인지적 요구 수준을 바꾸어 재질문하기(박태호, 2003, 하숙자, 2004, 이현진, 2004, 임철성, 2003, 하빛나, 2014, 권순희, 2014, 양미경, 2003, Palinscar, Brown & Campione, 1993, Greenleaf & S. W. Freedman, 1993, Mercer, 1995, Jarvis & Robinson, 1997, Goldenber & Pattety-Chavez, 1995)
- (2) **학생의 반응을 정교화하기:** 학생들의 생각을 정교화하도록 요구하기, 학생의 답론을 발달시켜 정교화하고 재형성하기, 개별 학생의 발표 내용을 전체 토론 안에 통합시키기 위해 발화 내용을 다시 작업하기(Mercer, 1995, Jarvis & Robinson, 1997, Palinscar, Brown & Campione, 1993)
- (3) **학생의 사고 유도하기:** 학생의 사고를 확장시키는 발문하기, 불완전한 답을 근거로 학생 스

스로 문제 해결할 수 있게 이끌기, 학생의 사고를 자극하는 질문하기, 학생 스스로 찾도록 유도하기, 학생의 사고력을 신장시키는 열린 질문하기, 배경지식 활성화시키기, 정보를 조직하고 추론하도록 제안하기, 토론의 방향 새롭게 고쳐나가기(변정민, 2007, 임철성, 2003, 백재은, 김정현, 2010, 하숙자, 2004, 박태호, 2003, Goldenber & Pattety-Chavez, 1995, Palinscar, Brown & Campione, 1993)

3) 피드백을 위한 유형

사실 피드백은 교육 전반에 걸쳐 일어난다. 교수자의 긍정적인 피드백은 학습자의 자기 효능감에 긍정적인 영향을 미쳐 다음 단계로의 교육에 대한 열정과 내적 동기 향상에 영향을 미치며, 교육적 상호작용이 일어나는 여러 장면은 학습자의 반응과 그에 대한 교수자의 피드백 발화로 이루어진다. 하지만 교수자의 피드백은 교육적 상호작용의 결과로 나타나는 학습자의 향상된 품위의 발전에 대한 타종의 역할을 수행하며, 교수자가 학습자에게 현재 부족한 것이 무엇인지를 파악함으로써 향후 교육의 방향에 대한 중요한 정보를 제공한다는 점 등과 같이 교육에서 차지하는 중요성을 고려하여 별도의 항목으로 구분하였다. 여기에는 ① ‘학습자의 말을 이해하고 정리하는 것’과 ② ‘그에 대한 긍정 및 부정 피드백 발화’가 포함된다.

수업 대화 분석을 통해 도출한 교사의 발화와 행위 중 45가지가 이와 관련되어 있었다. 이들을 이 두 가지 유형, 즉 ① ‘학습자의 말을 정리하여 이해하고 파악하는 것’, ② ‘긍정 및 부정 피드백 발화’와 관련된 내용들로 분류하여 살펴보면 다음과 같다.

첫째, ① ‘학습자의 말을 정리하여 이해하고 파악하는 것’은 교수자가 학습자의 응답과 반응을 적극적으로 이해하여 현재 학습자가 도달한 품위와 수준을 파악하려는 노력을 의미한다. 학습자는 교수자에 비해 상대적으로 낮은 수준에 있기 때문에 학습자의 응답은 교수자의 시각과 관점에서 볼 때 충분히 정리되지 않거나 오류가 포함되어 있다. 따라서 교수자는 학습자의 응답과 반응에서 학습자가 달성한 소기의 성취와 부족한 점을 파악하기 위해 추가 질문하거나 재구조화하여 명료화하기 위한 대화가 필요하다. 이를 면밀히 파악하고 이해하는 것은 학습자의 현재 수준과 품위에 대한 정보를 제공하고, 이후 이에 부합하는 후행 교육 행위를 할 수 있는 토대를 마련한다는 점에서 피드백 발화에 중요한 한 축을 담당한다.

수업 대화 분석 결과 도출된 교육어 중 25개가 이에 해당하였는데, 공통점을 기반으로 다음 세 가지 하위 유형으로 범주화할 수 있다.

- (1) **학생의 발화를 수용하기:** 학생의 발화에 대해 수락하는 표현하기, 학생의 관점에서 온전히 이해하려고 노력하기, 학생의 반응 확인하기, 학생의 발화를 인정하기, 학생의 궁금증이나 욕구를 읽어주기(박태호, 2003, 이현진, 2004, 변정민, 2007, 권순희, 2014, Mercer, 1995, Jarvis & Robinson, 1997)
- (2) **학생이 발화를 정교화하도록 유도하기:** 명료화하게 하기, 입증하게 하기, 부족한 반응에 대

해 정교한 반응 유도하기, 학생이 스스로 자신의 생각을 정리할 수 있도록 생각 부추기기, 이해한 바를 더 말할 것을 요청하기, 질문의 의미를 온전히 하기 위해 보충 질문하기, 초점에서 벗어난 학생의 반응을 다시 원점으로 초점화하기(박태호, 2003, 변정민, 2007)

- (3) **교사가 학생의 발화를 재정리하기:** 학생의 정리되지 않은 말을 재정리하여 공표하기, 교사가 요약이나 명료화하기, 학생의 말을 다시 언급하여 정리하기, 재진술하기, 학생의 말을 종합하기, 학생의 발화 맥락 안에서 재문장화하기(박태호, 2003, 하숙자, 2004, 변정민, 2007, Palinscar, Brown & Campione, 1993, Goldenber & Pattety-Chavez, 1995, Jarvis & Robinson, 1997)

둘째, ② ‘긍정 및 부정 피드백 발화’는 학습자에게 학습의 결과에 대한 교수자의 타증의 역할을 함과 동시에 학습자의 수준에 부합하는 후행 교육을 제시하는 교수자의 발화를 의미한다. 학습자는 학습을 통해 자신의 수준과 품위의 향상을 스스로 체감하여 자증을 통해 확인하기도 하지만, 그보다 많은 경우 자신보다 높은 수준과 품위를 가진 교수자의 타증을 통해 스스로의 발전된 수준을 확인한다. 이러한 교수자의 타증은 학습자의 자기 효능감 증진과 연계되어 향후 교육에 대한 내적 열망을 불러일으키는 데 중대한 영향을 미친다. 한편 교수자가 기대하는 수준에 미치지 못하는 학생에 대해서는 그에 적절한 후행 교육적 상호작용을 이끄는 발화를 진행하는 것도 온전한 교육의 되기 위해 반드시 필요하다.

수업 대화 분석 결과 도출된 교육어 중 18개가 이에 해당하였는데⁶⁾, 공통점을 기반으로 다음 세 가지 하위 유형으로 범주화할 수 있다.

- (1) **긍정적인 피드백 및 칭찬/격려하기:** 학생의 아이디어 수용 및 사용하기, 학생의 발화에 긍정적으로 반응하기, 칭찬하기, 칭찬으로 선택적으로 사용하기, 격려를 활용하여 피드백하기(박태호, 2003, 변정민, 2007, 백제은, 김경현, 2010, Palinscar, Brown & Campione, 1993, Greenleaf & Freedman, 1993)
- (2) **부정적인 피드백하기:** 거절하기, 무시하기, 부정하기, 평가 후 수정하기, 반박하기, 인정하지 않기(하숙자, 2004, 이현진, 2004, Greenleaf & Freedman, 1993, Jarvis & Robinson, 1997, Mercer, 1995)
- (3) **평가에 따른 후행 교육적 상호작용 이끌기:** 기대하는 답과 학생의 답이 다를 때 잘 처리하기, 응답이 틀린 경우 긍정 피드백으로 다시 답변 이끌어내기, 평가에 수반하는 학생의 질문에 교사의 대담하기, 학습자 반응 오류를 지적 후에 질문의 핵심 명시하기(임철성, 2003, 이현진, 2004, 변정민, 2007, 하빛나, 2014)

6) 이 중 6개는 앞서 (1) ‘학습자의 상구에 대한 열정을 불러일으키기 위한 유형’의 교육어 중 ③ ‘학습자의 학습 효능감을 올리기 위한 것’과 중복된다.

IV. 결 론

본 연구는 성공적인 문해 교육을 위한 교육 방법을 재고하기 위해 교육 장면에서 교수자와 학습자의 교육적 상호작용의 중요성에 주목하여 논의하였다. 이를 위해 먼저 교육의 내적 과정과 원리에 비추어 문해 교육에서 중요한 교육적 상호작용의 유형을 정리하였고, 동기, 교육어에 대한 이론을 토대로 교육적 상호작용의 구체적인 내용과 특징에 대해 살펴보았다. 이후에 이론적 논의를 통해 정리한 세 유형의 교육적 상호작용이 실제 수업 대화에서 이루어지는 양상을 살펴보기 위해 수업 대화를 분석한 13편의 국내외 연구를 검토하여 교육 장면에서 활

<표 3> 문해 교육을 위한 교육어 유형

<Table 3> Types of Educational Languages for Literacy Education

교육어의 유형	하위 목적과 내용	
1. 학습자의 상구의 열정을 불러일으키기 위한 교육어	(1) 학습의 필요성을 설득하고 소재에 대한 관심을 불러일으키기	- 흥미 환기 및 주의 집중 - 탐구심 유발하기 - 스스로 의심하도록 촉구하기
	(2) 교수자와 학습자의 관계 강화 및 우호적인 학습 분위기를 조성하기	- 긍정적/밝은 수업 분위기 조성 - 학습자와 공감대 형성 - 학습자 존중하는 발화/태도
	(3) 학습자의 효능감을 올리기	- 발화에 대한 긍정적인 반응 - 칭찬 및 격려하기
2. 교육의 소재에 대한 교육적 체험을 유도하고 이끄는 교육어	(1) 학습자의 눈높이에 맞춘 안내와 설명하기	- 학습자의 현재 수준 파악하기 - 학습자 수준에 맞춰 전달하기 - 다양한 설명 방법 활용하기
	(2) 활동의 절차와 방법 안내 및 시범보이기	- 활동의 맥락, 원리, 절차 안내 - 활동 참여를 요구하기 - 학생 간 협동학습 지원하기
	(3) 학습자의 사고와 반응을 유도하기	- 학생 반응 이끌어내기 - 학생 반응 정교화하기 - 학생의 사고 유도하기
3. 학습 결과에 대한 피드백과 교육적 처치를 위한 교육어	(1) 학습자의 말을 정리하여 이해하고 파악하기	- 학생의 발화 수용하기 - 발화를 정교화하도록 유도하기 - 교사가 재정리하기
	(2) 긍정 및 부정 피드백을 적절히 하기	- 긍정적 피드백, 칭찬/격려하기 - 부정적 피드백하기 - 평가에 따른 후행 교육 이끌기

용되는 구체적인 교육어의 유형을 분류 및 정리하였다. 이상 논의한 내용을 정리하면 <표 3>과 같다.

본 연구의 의의와 활용 방안은 다음과 같다. 첫째, 지금까지 개별 연구 단위에서 단편적으로 논의되어 왔던 수업 대화 안에서의 교육적 상호작용을 정리하였다는 점이다. 국어 교육의 수업 대화와 바람직한 교육적 상호작용에 대한 논의는 있어왔지만, 이론적 근거를 토대로 종합하여 문해 교육에 초점을 맞추어 전반적인 논의를 정리하고 방향을 제시한 연구는 없었다. 이러한 점에서 이와 같은 논의는 문해 교육에서 학습자의 실제 문해 능력을 향상시키기 위해 교수자가 어떻게 수업 대화를 이끌고, 학습에 개입해야 하는지와 같은 교육적 상호작용의 전체 상과 구성 내용의 틀을 정리하였다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 실제 문해 교육의 향상을 위한 구체적인 교육적 상호작용의 기준과 내용을 제시하였다는 점이다. 지식의 뿌리는 언어에 있지 않고 체험에 있기 때문에, 학생들의 문해 능력을 키우기 위해서는 직접 경험을 통해 스스로의 사고를 재구성하고 교정하는 기회가 반드시 필요하다. 따라서 학습자가 이러한 학습 경험에 참여할 수 있도록 지시 및 안내하고, 사고의 활성화와 생각의 변화를 돕는 것과 같은 교육적 상호작용을 능숙하게 이끄는 능력이 교사에게 중요하게 요구된다. 이러한 점에서 본 연구에서 제시한 기준과 내용은 교사가 자신의 문해 교육을 반성적으로 점검하고, 나아가 예비 문해 교사들이 연습과 훈련을 통해 향상시켜야 할 구체적인 능력에 대한 이정표의 역할을 할 수 있다.

셋째, 향후 교육어와 관련된 연구의 방향에 대한 함의를 제시하였다는 점이다. 현재까지 교육 현장에서 이루어지는 교육적 상호작용과 교육어에 대해 논의를 종합한 결과, ‘교육의 소재에 대한 교육적 체험을 유도하고 이끄는 교육어’(71개), ‘학습자의 학습 결과에 대한 피드백과 교육적 처치를 위한 교육어’(45개), ‘학습자의 상구에 대한 열정을 불러일으키기 위한 교육어’(21개)의 순으로 나타났다. 성공적인 문해 교육을 위해 세 가지 교육적 상호작용이 모두 중요하다는 점을 고려한다면, 이러한 결과는 상구의 열정을 불러일으키고, 피드백과 교육적 처치를 위한 교육어의 내용과 방법을 구체적으로 탐색하는 향후 연구가 필요함을 시사한다.

한편, 본 연구는 문해 교육의 현장에서 이루어지는 교육어와 교육적 상호작용을 정리하고자 하였지만, 관련된 연구와 문헌을 토대로 하였다는 점에서 한계를 갖는다. 학생들의 능동적인 사고의 재구성을 이끌어내는 교육적 상호작용 양상은 천차만별인 학생들의 수준과 각 교육 상황과 맥락만큼 다양하다. 따라서 문해 교육의 실제에 대한 보다 면밀한 고찰을 통해 본 연구에서 제안한 거시적인 틀 안에서 각 상황과 목적에 맞는 교육적 상호작용과 교육어를 구체화하는 후속 논의들이 필요하다.

듀이(Dewey, 1933)는 “어떤 상징은 그 의미와 실제로 유관한 어떤 사태의 경험을 그가 가졌을 때에만 의미를 대표한다.”(p. 236)고 주장하며 “활동에 의한 학습(learning by doing)”을 강조하였다. 문해 능력과 관련된 지식과 사고력 향상을 위해서는 경험을 기반으로 하는 학습이 중

요하다. 자전거를 직접 타는 경험을 통해 배울 수 있듯이, 생각하지 않고 생각하기를 배울 수 없다. 학생들이 자신의 문해 능력을 키우기 위해서는 현재 자신의 가진 문해 지식의 한계를 인식하고, 그것을 벗어나기 위해 직접 실습에 참여하고 시행착오를 하는 등의 체험을 통해 지식을 재구성하는 것이 필요하다. 문해 교육의 성패는 이를 이끌어내는 교육적 상호작용이 얼마나 활발하게 잘 이루어지느냐에 달려 있다.

References

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. New York: Oxford University Press.
- Baek, J. E. & Kim, K. H. (2010). Flanders language interaction type analysis of excellent classes in elementary school. *Educational Innovation Research*, 20(1), 79-98.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. 홍용희 옮김(1995). 어린이들의 학습에 비계설정: 비고스키와 유아 교육. 서울: 창지사.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. New York: McGraw Hill.
- Byun, J. M. (2007). The study on transactional strategies for instruction communication. *The Academy for Korean Language Education*, 77(0), 171-201.
- Chang-Wells, G. M. & Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge. In Forman, E. A., Minick, N., & Stone, C. A.(Eds.). *Contexts for Learning*. New York: Oxford University Press.
- Danner, F., & Lonky, E. (1981). A cognitive developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043-1052.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination Theory, In L. Berkowitz(ed.), *Advances In Experimental Social Psychology*; vol.6, New York: Academic Press
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*, Chicago: Henry Regnery Company.
- Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, London: The Falmer Press.

- Goldenberg, C. & Pattey-Chavez, G. (1995). Discourse processes in instructional conversations. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- Greenleaf, C. & Freedman, S. W. (1993). Linking classroom discourse and classroom content: Following the trail of intellectual work in a writing lesson. *Discourse Processes*, 16, 465-503.
- Ha, B. N. (2014). Good Korean language class discourse analysis -on high school Korean language class discourse aspect and teacher and learner's cognition for it. *Korean Language Education*, 16(0), 217-251.
- Ha, S. J. (2004). Class discourse analysis in literature class, *Korean Language Subject Education Research*, 7, 289-336.
- Jang, S. H. (1998). Verbal communication as an educational activity: exploring its limits and new possibilities. *The Journal of Educational Principles*, 3(1), 77-128.
- _____ (2005). 학문과 교육(중1): 교육이란 무엇인가, 서울대학교 교육학총서2, 서울대학교 출판부.
- (Translated in English) Jang, S. H. (2005). *Academics and Education (Middle I): What is Education*. Seoul National University Education Series2, Seoul: Seoul National University Press.
- Jarvis, J. & Robinson, M. (1997). Analysing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning. *Applied Linguistics*, 18, 212-228.
- Kim Y. R. (1993). Effect of affective characteristics and their antecedent variables on academic performance. *Hongik University Education Research Center Education Research*, 9.
- Kim, A. Y. (2010). Self-Determination theory: research and applications in educational settings. *Journal of Educational Psychology*, 24(3), 583-609.
- Kim, J. H. (2000). Vygotsky's 'language for the occupation of higher mental functions' in the light of the concept of educational language. *The Journal of Educational Principles*, 5(1), 1-48.
- Kwon, S. W. (2014). Suggestion of the desirable teacher's speech communication by an analysis of classroom dialogue. *Korean Language Education Research*, 49(2), 225-263.
- Lee, H. J. (2004) A study on the aspect of teaching method through conversation analysis in Korean language class. *Korean Language Subject Education Research*, 8, 189-229.
- Lim, C. S. (2003). Special issues: teacher's speech; instruction communication. *Korean Speech and Discourse Analysis*, 5(0), 49-105.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and*

- Learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Palinscar, A. S., Brown, A. L., & Campione, J. C. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. In Forman, E., Minick, N., & Stone, C. A.(Eds.). *Context for Learning*. New York: Oxford University Press.
- Park, T. H. (2003). A study on the characteristics of the teacher-Oh's instructional conversation in the speaking & listening. *The Academy for Korean Language Education*, 66(0), 35-65.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1968). *Memorie et intelligence*. (Pomerans, A. J., Trans.(1989) Memory and Intelligence. London: Routledge & Kegan Paul.)
- Piaget, J. (1937). *La Construction du reel chez lenfant*.(Cook, M., Trans.(1954) *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.)
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In Rogoff, B., & Wertsch(Eds.). *Children's Learning in the Zone of Proximal Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered The concept of competence, *Psychological Review*, 66. 297-333.
- Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*, New York: The Free Press.
- 김종두 (2000). 교육과 의사소통, 서울: 양서원. (Translated in English) Kim, J. D. (2000). *Education and Communication*, Seoul: Yangseowon.