

한국, 핀란드, 이스라엘 교과서의 질문 방식 비교 연구

2016. 5.



한국, 핀란드, 이스라엘 교과서의 질문 방식 비교 연구

연구책임자: 정혜승 (경인교육대학교)

공동연구원: 박창균 (대구교육대학교)

이선영 (경인교육대학교)

박치범 (고려대학교)

연구협력관: 이지은(교육부 연구사)



이 연구는 2015년도 교육부의 지원으로 수행되었으며, 이 보고서에서
제시한 대안이나 의견 등은 한국교과서연구재단의 공식 의견이 아니라
연구진의 견해를 밝힙니다.

연구 협력진

김경화(경인교육대학교)	최영락(하중초등학교)
김미나(남동초등학교)	최윤희(별망초등학교)
김슬기(문학초등학교)	최인숙(울현초등학교)
김시래(해양초등학교)	최하람(이스라엘 Hebrew대학교)
김정도(핀란드 Helsinki대학교)	최효범(부현동초등학교)
김지용(이스라엘 Hebrew대학교)	황인혜(대방초등학교)
박소희(미국 Delaware주립대학교)	
서수현(광주교육대학교)	Hankala Mari
손수민(고잔초등학교)	(핀란드 Jyväskylä대학교)
신성윤(부산외국어대학교)	Kauppinen Merja
여정민(연성초등학교)	(핀란드 Jyväskylä대학교)
옥현진(이화여자대학교)	Or Groisman(연세대학교)
유상희(미국 Ohio주립대학교)	Tuula Merisuo-Storm
유정임(해양초등학교)	(핀란드 Turku대학교)
이경옥(호평초등학교)	
이선헌(병방초등학교)	
이유은((주)신세계)	
이정란(경인교육대학교부설초등학교)	
이혜진(황금초등학교)	
임연아(하중초등학교)	
정도상(언어과학사)	
정현선(경인교육대학교)	
조승연(송정초등학교)	

(이상 가나다순)

연구 요약

이 연구는 질문 연구 동향 검토, 국어 수업의 질문 분석, 국어 교과서와 교사용지도서의 질문 분석, 핀란드와 이스라엘 국어 교과서의 질문 분석, 국어 교과서 질문 개선을 위한 방안 제안을 주요 내용으로 한다. 주요 연구 내용을 요약하면 다음과 같다.

1) 질문 연구 동향

질문 능력은 인간만의 특성으로 개별 인간의 성장뿐 아니라 인류 문명 발전과 계승에 지대한 영향을 끼쳐 왔다. 선행 연구를 통해 질문은 ‘인지적’, ‘정서적’, ‘사회적’인 특성을 지님을 확인할 수 있다. 이와 같은 질문의 특성은 ‘사고 과정’과 ‘의사소통’의 장에서 기능하게 되는데 이 두 측면에 대해 밝혀진 질문의 효능으로 연합 기억의 활성화, 어휘력의 발달, 상위 인지 능력의 발달 등이 ‘사고 과정’으로서의 질문과 관련이 있으며, 문제해결 능력 발달, 동기 유발 활성화, 참여도 증가, 연습, 실습 평가 과정으로서의 질문이 ‘의사소통’으로서의 질문과 관련이 있다. 질문에 대한 언어학, 교육학, 토론학, 수업 및 교과서 연구의 선행 연구를 통해 분석 대상인 질문의 개념을 정의하고, 질문의 분석 단위를 정하는 데 시사점을 얻을 수 있었다. 이를 바탕으로 교과서, 지도서, 수업에서의 질문을 분석하기 위한 분석틀을 만들었는데, 분석의 세부 요소로는 질문의 기능과 위치, 구조, 사고 수준에 따른 유형화 및 분류 기준에 대한 협의 사항 등을 정리하였다.

2) 국어 수업의 질문 분석

수업을 잘하는 교사가 실제 교실에서 질문을 어떻게 하고 있는가를 분석하기 위해 초등 4~6학년 읽기, 토론, 문학 단원의 우수 수업 동영상들 각 1편씩 분석하였으며, 분석 결과는 다음과 같다.

○ 교사는 학생들에게 평균 23~28초에 1번꼴로 질문을 하였다. 교실에서 교사는 질문을 하지 않는 것이 아니라 너무 많은 질문을 하고 있었다. 그러나 학생의 답변을 기다리는 시간은 거의 없었으며, 질문의 유형을 ‘사고 유형’과 ‘수업 대화 진행’을 위한 질문으로 나누었을 때 절반 이상이 발표 학생을 지명하거나, 학생 발언을 확인하거나 반복하는 질문이었다.

○ 교사 질문을 ‘사고 유형’으로 분류하였을 때, 사실적 사고를 요구하는 질문이 가장 많았다. 학생 질문의 비중은 읽기 단원은 20%, 토론 단원은 38%, 문학 단원은 2%로 영역마다 큰 차이를 보였는데, 이는 학습 활동의 차이 때문인 것으로 보인다. 그러나 학생의 질문 역시 수업 대화 진행을 위해 자신의 발표 이후에 다른 학생을 지명하는 수업 진행을 위한 질문이 절반을 차지했다.

○ 질문 장면별로 문제 사례를 정리하면 ‘교사의 피드백이 동일한 질문 패턴으로 반복되는 사례’, ‘학생의 대답을 기다리지 않고 자문자답하는 사례’, ‘학생의 핵심 질문을 사적 맥락으로 해석한 사례’, ‘학생의 대답에 학습 내용과 무관한 피드백을 하는 사례’, ‘질문 내용은 창의적이지만 수렴적이고 경직된 대답을 유도하는 사례’로 유형화할 수 있었다.

○ 수업 전체에서 교사의 주요 질문의 흐름을 분석한 결과, ‘병렬 관계’ 수업 담화 구조가 빈번히 나타나 학습 문제에 대해 본격적인 탐구나 토의 활동이 이루어지지 못하였으며, 학생의 이해를 점검하고 안내하고 더 수준 높은 사고로 나아가도록 도와주는 기능을 하는 ‘삽입 관계 구조’의 횟수가 적었다. McNeill & Pimentel(2009)은 대화적인 교육을 지향하고 학생들의 반응에 수용적인 교사들조차 생각 없이 ‘IRF’구조를 습관적으로 재생한다고 하였는데 우수 수업 동영상 분석에서도 같은 현상을 발견할 수 있었다.

3) 국어 교과서 질문 분석

초등학교 5-6학년 국어 교과서 수록 단원 중 읽기, 토론, 문학과 관련된 단원을 각각 6개씩 골라 해당 단원에 수록된 질문의 양상과 특징을 분석하였다. 읽기 영역 365개, 토론 영역 404개, 문학 영역 340개로 총 1,109개의 교과서 질문이 분석 대상이 되었다. 국어 교과서의 질문 분석 결과 드러난 전반적인 특징은 다음과 같다.

○ 국어 교과서는 이해학습, 적용학습, 실천학습 세 국면으로 학습이 이루어지도록 구성되어 있다. 이러한 학습 국면에 따른 분석 결과 ‘이해학습’(약 40%)에 질문이 가장 많았고, 다음으로 ‘적용학습’(약 35%), ‘실천학습’(약 18%) 순으로 나타났다.

○ 문장 형식에 따른 분석 결과 ‘청유문’ 형태의 질문(약 64%)이 ‘의문문’ 형태의 질문(34%)보다 더 큰 비중을 차지하였다. 청유문의 비중이 높은 것은 학생들을 자연스럽게 학습에 끌어들이면서 답을 해야 하는 부담을 낮추기 위한 의도로 보인다.

○ 질문 요소에 따른 분석 결과 ‘무엇을’을 묻는 질문이 약 72%, ‘어떻게’를 묻는 질문이 약 16%, ‘왜’를 묻는 질문이 약 12%를 차지하였다. 이는 확산적 사고보다 폐쇄적 사고를 요구하는 질문이 다수를 차지하는 것으로 해석이 가능하다. ‘어떻게’와 ‘왜’에 해당되는 질문(28%)도 형식상 확산적 사고를 요구하는 질문에 해당하지만, 실질적으로는 폐쇄적 사고나 사실적 사고를 요구하는 경우가 많았다.

○ 질문 대상에 따른 분석 결과 ‘학습목표’ 관련 질문이 약 41%, ‘텍스트’ 관련 질문이 약 32%였다. 반면에 ‘학습자’ 관련 질문은 약 23%, ‘맥락’ 관련 질문은 약 4%에 불과하였다. 교과서에 수록된 질문의 상당수가 학습목표와 텍스트를 대상으로 한 질문으로, 학습자에 대한 질문은 상대적으로 적은 편이다. 학습자에 대한 질문을 다시 인지, 정서, 자기화로 나누어 보았을 때 인지 질문이 58%, 자기화 질문이 31%로 다수를 차지하였

고, 정서에 해당하는 질문은 11%에 불과하여, 학생의 정서적 반응을 요구하는 질문의 비중이 낮았다.

○ 사고 수준에 따른 분석 결과 ‘사실적 사고’(약 36%)를 요구하는 질문이 가장 많았고, ‘해석적 사고’(약 24%), ‘평가적 사고’(약 22%), ‘적용적 사고’(약 14%) 순이었다. 반면에 ‘창의적 사고’(약 4%)를 요구하는 질문은 상대적으로 매우 빈약하게 나타났다.

○ 해결 형태에 따른 분석 결과 개인 차원에서 혼자서 문제를 해결하도록 요구하는 질문이 대부분이었고(약 90%), 타인과의 협동을 통해 문제를 해결하도록 요구하는 질문은 상대적으로 적은 비중을 차지하였다(약 10%).

4) 국어 교사용지도서 질문 분석

초등학교 5~6학년군 국어 교과서 읽기, 토론, 문학 영역의 질문 분석 단위 중에서 각각 1단원씩 골라 그에 해당하는 교사용지도서를 분석 대상으로 선정하였다. 읽기 단위 78개, 토론 단위 51개, 문학 단위 75개로 총 204개의 교사용지도서 질문이 분석 대상이 되었다. 교사용지도서 질문 분석 결과 드러난 전반적인 특징은 다음과 같다.

○ 국어 교과서는 이해학습, 적용학습, 실천학습 세 국면으로 학습이 이루어지도록 구성되어 있다. 이러한 학습 국면에 따른 분석 결과 교사용지도서의 질문은 ‘적용학습’(약 53%)의 질문이 가장 많았고, 다음으로 ‘이해학습’(약 20%), ‘실천학습’(약 17%) 순으로 나타났다.

○ 질문 유형에 따른 분석 결과, 교과서에는 없지만 교사용지도서에 새롭게 추가된 질문이 가장 많았고(약 48%), 교과서 질문이 교사용지도서에서 그대로 반복되는 질문(약 39%), 교과서 질문이 교사용지도서에서 부분적으로 변형된 질문(약 13%) 순으로 나타났다.

○ 교사용지도서에서 교과서의 질문이 변형되는 방식으로는 교과서 질문이 교사용지도서에서 ‘구체화’(약 54%)되는 경우가 가장 많았으며, 다음으로 ‘단순화’(약 23%), ‘단계화’(약 12%), ‘통합’(약 12%) 순으로 나타났다.

○ 교사용지도서에 새롭게 추가된 질문은 ‘학습목표’(약 28%) 및 ‘수업 운영’(약 28%)과 관련된 질문이 가장 많았으며, 다음으로 ‘텍스트 이해 심화’(약 22%), ‘비계 지원’(약 14%), ‘자기화’(약 7%), ‘성찰 질문’(약 6%) 순이었다. 그리고 ‘반응 촉발’ 질문은 1회 뿐이었고, ‘상호텍스트적 질문’, ‘질문 생성’, ‘메타 질문’은 한 번도 나타나지 않았다.

면서 텍스트에 대한 다양한 해석을 요구하고 독자적인 ‘관점’을 가지도록 하는 질문을 제공하여 교실을 해석 주체의 다양한 목소리가 만나는 대화와 토론의 공간으로 만드는 데 기여하는 점, 5) 기존에 개발되어 있는 인터넷 사이트를 연계하거나 활용하는 질문을 제시하여 별도의 새로운 자료를 개발하는 등 시간과 비용을 들이지 않고도 학생들의 학습 공간을 교실을 넘어 인터넷으로까지 확장하게 하고, 학생들의 미디어 리터러시를 개발하는 효과를 거두고 있는 점, 6) 다양한 형태의 협동 학습을 제시하되, 그러한 학습이 실제적이고 실질적인 협력 속에서 수행되도록 질문을 제공하고 활동을 제안하는 점 등이다.

6) 국어 교과서 질문 개선 방안

질문 개선 방안은 기존 국어 교과서 질문을 재구성하는 소극적 방안과 질문 모형 및 질문 중심 단위 모형을 개발하는 적극적 방안으로 나누어 제안하였다.

○ 질문 중심의 국어 수업을 목적으로 국어 교과서의 질문 재구성을 위해 질문의 유형을 ‘핵심 질문’, ‘전개 질문’, ‘보조 질문’, ‘연결 질문’, ‘즉흥 질문’, ‘메타 질문’으로 구분하고, 교과서 질문 재구성의 원리를 도출하였다. 이러한 질문의 유형과 재구성 원리를 토대로 ‘핵심 질문 중심 재구성’, ‘수업 절차 중심 질문 재구성’, ‘텍스트 이해 중심 질문 재구성’, ‘정서적 반응 중심 질문 재구성’, ‘토의 중심 질문 재구성’, ‘토론 중심 질문 재구성’, ‘학생 질문 중심 재구성’ 방안을 제안하였다. 그리고 ‘핵심 질문 중심 재구성 방안’을 근간으로 하여 읽기, 토론, 문학 영역의 교과서 질문 재구성 사례를 제시하고, 그 적용 가능성을 검토하였다.

○ 적극적인 질문 개선 방안으로 텍스트가 소통되는 상황을 총체적으로 고려한 질문이 가능하도록 지원하는 ‘Q-TARC 모형’과 핵심 질문 중심으로 단원이 구성되도록 하는 ‘BRAVELY-Q 모형’을 제안하였다. 텍스트가 사용되는 모든 단위에서 그 소통에 관여하는 텍스트 자체, 독자, 저자, 맥락 요인을 다양한 층위에서 고려하여 질문하게 하는 ‘Q-TARC 모형’을 개발하고, 이를 구체화하기 위하여 정보적, 문학적 텍스트를 활용하여 샘플 단원을 만든 뒤, 3개 학교 5학년 학생들에게 투입하여 적용 가능성을 확인하였다. 교과서 단위 자체를 핵심 질문 중심으로 구성하는 ‘BRAVELY-Q 모형’은 ‘인성’을 주제로 국어과를 포함한 도덕과, 과학과 성취기준을 통합한 샘플 단원으로 구체화하였다. 샘플 단원을 3개 학교 6학년 학생들에게 투입하여 이 모형에 의한 단위 개발과 학생의 학습 가능성을 확인하고 효과를 분석하였다.

7) 제언

이 연구에서 제언은 후속 연구를 위한 제언, 교사를 위한 제언, 교육 유관기관의 정책 수립을 위한 제언으로 나누어 제시하였다.

○ 교실 수업에서 질문의 효용성을 검증하고 확산시킬 수 있는 장기적인 대규모 연구가 필요하다. 현재 진행되는 연구들이 대부분 단기적이고 소규모 학급 사례에 국한되어 교수-학습 방법으로서 질문에 대한 연구로 발전하기에 한계가 있다.

○ 수업, 교과서, 교사용지도서 분석을 통해 교사들에게 핵심 질문, 진짜 질문, 심화된 삽입 구조의 질문 설계가 필요하다는 것을 제안하였다.

○ 정책 제언으로는 학생, 텍스트, 교과서에 대한 관점 변화를 전제로 질문 중심으로 교과서와 교사용지도서 개발 지침을 마련할 필요가 있으며, 실제적인 교실 수업 변화를 위해 예비교사를 포함한 교사 교육 및 연수 프로그램 개발이 시급함을 논의하였다.

I	서론	1
	1. 연구의 목적과 필요성	1
	2. 연구 내용 및 범위	9
	3. 연구 방법	10
	4. 연구진 구성	14
II	질문 이론과 선행 연구 검토	15
	1. 질문의 개념, 중요성 및 효용에 대한 연구	15
	2. 질문 유형에 대한 연구	20
	3. 토론과 질문에 관한 연구	24
	4. 수업 및 교과서의 질문에 관한 연구	26
III	핀란드와 이스라엘 교육 연구 검토	35
	1. 핀란드 교육에 관한 연구	35
	2. 이스라엘 교육에 관한 연구	40
IV	우리나라 국어 수업의 질문 분석	46
	1. 분석 대상과 방법	46
	2. 분석 결과	50
	3. 시사점	75
V	우리나라 국어 교과서 질문 분석	78
	1. 국어 교과서 질문 분석의 틀	78
	2. 국어 교과서 질문 분석 결과(1): 읽기 영역의 특징과 개선 방안	81
	3. 국어 교과서 질문 분석 결과(2): 토론 영역의 특징과 개선 방안	92
	4. 국어 교과서 질문 분석 결과(3): 문학 영역의 특징과 개선 방안	100
	5. 국어 교과서 질문 분석 결과(4): 전체적인 특징과 개선 방안	110

VI	우리나라 국어 교사용지도서 질문 분석	116
1.	국어 교사용지도서 질문 분석의 틀	116
2.	국어 교사용지도서 질문의 특징	117
3.	시사점	133
VII	핀란드와 이스라엘 국어 교과서 질문 분석	137
1.	분석 대상과 방법	137
2.	핀란드 교과서 분석	138
3.	이스라엘 교과서 분석	150
VIII	우리나라 국어 교과서 질문 개선 방안	166
1.	국어 교과서 질문 개선의 원리와 방향	166
2.	국어 교과서 질문 재구성 방안과 사례	170
3.	국어 교과서 질문 모형 개발과 단위 구성 사례	209
IX	결론 및 제언	259
1.	결론	259
2.	제언	261
	참고문헌	267

표 차례

[표 IV-1] 분석 대상 수업의 영역과 학년 및 단원	47
[표 IV-2] 수업 분석을 위한 질문 유형 분류 기준	48
[표 IV-3] 읽기 수업에 나타난 질문의 사고 유형과 수업 대화 진행 양상에 따른 분류	50
[표 IV-4] 토론 수업에 나타난 질문의 사고 유형과 수업 대화 진행 양상에 따른 분류	52
[표 IV-5] 문학 수업에 나타난 질문의 사고 유형과 수업 대화 진행 양상에 따른 분류	53
[표 IV-6] IRF 구조를 중심으로 한 읽기 수업 주요 질문의 흐름	67
[표 IV-7] IRF 구조를 중심으로 한 토론 수업 주요 질문의 흐름	70
[표 IV-8] IRF 구조를 중심으로 한 문학 수업 주요 질문의 흐름	73
[표 V-1] 분석 대상 교과서의 영역과 단원 현황	78
[표 V-2] 읽기 영역 교과서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율	82
[표 V-3] 읽기 영역 교과서 질문의 문장 형식별 질문요소별 빈도와 비율	83
[표 V-4] 읽기 영역 교과서 질문의 질문 대상별 빈도와 비율	84
[표 V-5] 읽기 영역 교과서 질문의 사고 수준별 빈도와 비율	85
[표 V-6] 읽기 영역 교과서 질문의 해결 형태별 빈도와 비율	85
[표 V-7] 토론 영역 교과서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율	92
[표 V-8] 토론 영역 교과서 질문의 문장 형식별 질문요소별 빈도와 비율	93
[표 V-9] 토론 영역 교과서 질문의 질문 대상별 빈도와 비율	94
[표 V-10] 토론 영역 교과서 질문의 사고 수준별 빈도와 비율	95
[표 V-11] 토론 영역 교과서 질문의 해결 형태별 빈도와 비율	95
[표 V-12] 문학 영역 교과서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율	100
[표 V-13] 문학 영역 교과서 질문의 문장 형식별 질문요소별 빈도와 비율	101
[표 V-14] 문학 영역 교과서 질문의 질문 대상별 빈도와 비율	102
[표 V-15] 문학 영역 교과서 질문의 사고 수준별 빈도와 비율	102
[표 V-16] 문학 영역 교과서 질문의 해결 형태별 빈도와 비율	103
[표 V-17] 국어 교과서 질문 전체의 위치에 따른 빈도와 비율	110
[표 V-18] 국어 교과서 질문 전체의 문장 형식별 질문요소별 빈도와 비율	111
[표 V-19] 국어 교과서 질문 전체의 질문 대상별 빈도와 비율	112
[표 V-20] 국어 교과서 질문 전체의 사고 수준별 빈도와 비율	113
[표 V-21] 국어 교과서 질문 전체의 해결 형태별 빈도와 비율	113
[표 VI-1] 분석 대상 지도서의 영역과 단원 현황	116
[표 VI-2] 읽기 영역 지도서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율	118
[표 VI-3] 읽기 영역 지도서 질문의 유형에 따른 빈도와 비율	118
[표 VI-4] 읽기 영역 지도서 질문의 교과서 질문 변형 양상에 따른 빈도와 비율	119
[표 VI-5] 읽기 영역 지도서에 추가된 질문의 기능에 따른 빈도와 비율	120
[표 VI-6] 토론 영역 지도서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율	122
[표 VI-7] 토론 영역 지도서 질문의 유형에 따른 빈도와 비율	122
[표 VI-8] 토론 영역 지도서에 추가된 질문의 기능에 따른 빈도와 비율	124

[표 VI-9] 문학 영역 지도서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율	125
[표 VI-10] 문학 영역 지도서 질문의 유형에 따른 빈도와 비율	126
[표 VI-11] 문학 영역 지도서 질문의 교과서 질문 변형 양상에 따른 빈도와 비율	127
[표 VI-12] 문학 영역 지도서에 추가된 질문의 기능에 따른 빈도와 비율	129
[표 VI-13] 지도서 전체 영역 질문의 위치에 따른 빈도와 비율	131
[표 VI-14] 지도서 전체 영역 질문의 유형에 따른 빈도와 비율	132
[표 VI-15] 지도서 전체 영역 질문의 교과서 질문 변형에 따른 빈도와 비율	132
[표 VI-16] 전체 영역 지도서에 추가된 질문의 기능에 따른 빈도와 비율	133
[표 VII-1] 분석 대상 교과서와 단원	137
[표 VII-2] 핀란드 『방랑자』 5학년 교과서 1단원의 단원 요소와 내용	139
[표 VII-3] 핀란드 『방랑자』 5학년 교과서 1단원의 ‘이해하고 해석하기’ 질문의 예	143
[표 VII-4] 핀란드 『방랑자』 6학년 교과서 1단원에 제시된 ‘이해하고 해석하기’ 질문	144
[표 VII-5] 핀란드 『방랑자』 5, 6학년 교과서 1단원에 제시된 ‘수행하기’ 질문	144
[표 VII-6] 핀란드 『방랑자』 5, 6학년 교과서 1단원에 제시된 ‘글쓰기’ 질문	145
[표 VII-7] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 단원 요소와 내용	152
[표 VII-8] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 인지적 동기 유발 요소	153
[표 VII-9] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 학습 과정 안내 요소	154
[표 VII-10] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 질문의 위치와 기능	155
[표 VII-11] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 읽기 전 질문의 예	156
[표 VII-12] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 읽기 후 질문의 예	157
[표 VII-13] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원 쓰기 질문의 예	158
[표 VII-14] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원에 제시된 학생 독자와의 대화적 소통의 예	159
[표 VII-15] 이스라엘 『계절 그리고 즐기기』 6학년 교과서 봄 단원에 제시된 학생 독자와의 대화적 소통의 예	160
[표 VII-16] 이스라엘 『계절 그리고 즐기기』 6학년 교과서 봄 단원에 제시된 텍스트에 근거하여 적극적인 반응을 하도록 요구하는 질문의 예	161
[표 VII-17] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 텍스트에 쓰이지 않은 내용을 생각하고 대안을 제시하도록 요구하는 질문의 예	162
[표 VII-18] 이스라엘 『계절 그리고 즐기기』 6학년 교과서 봄 단원에 제시된 텍스트에 대한 다양한 해석과 관점을 요구하는 질문의 예	163
[표 VII-19] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』와 『계절 그리고 즐기기』 교과서 제시된 미디어 활용 질문의 예	164
[표 VII-20] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』와 『계절 그리고 즐기기』 교과서 제시된 협력 학습을 위한 질문의 예	165

[그림 I-1] 교과서 질문 개선을 위한 방안 도출 방법	10
[그림 II-1] 질문의 개념과 효용의 관계도	16
[그림 II-2] 질문에 대한 선행 연구	20
[그림 II-3] Hindelang(1981)의 질문 유형 분류	21
[그림 III-1] 핀란드의 학제(백경선 외, 2013)	36
[그림 III-2] 이스라엘의 학제(강선보(2004)에서 재인용)	42
[그림 IV-1] 수업 질문 분석의 기준 및 방법	47
[그림 VI-1] 『방랑자』 교과서의 단원 구성 체제	138
[그림 VIII-1] 다성적 텍스트에 대한 질문과 텍스트와 텍스트를 연결하는 질문	167
[그림 VIII-2] 질문의 위계와 예시	168
[그림 VIII-3] 핵심 질문, 전개 질문, 보조 질문, 연결 질문의 관계	172
[그림 VII-4] Q-TARC 모형	210
[그림 IX-1] 유관 기관 정책 수립을 위한 제언	262

I. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

1) 교육 변화와 질문의 가치

(1) 사회적 구성주의와 질문

○ 질문과 대답은 의사소통의 기본이자, 효과적인 수업을 위한 필수적인 전략이다. 질문은 사고를 촉진하는 원동력으로 비판적 사고와 실세계의 문제 해결 및 유의미한 학습을 위한 초석이다(Kellough, 2003). 교육에서 질문의 가치와 중요성에 대한 인식은 소크라테스의 질문법을 거론하지 않더라도 동서고금을 막론하고 충분하게 이루어져, 일찍부터 질문은 교육의 중요한 부분으로 자리매김해 왔으며, 강력한 교수·학습 도구로 간주되어 왔다. 교육에서 질문은 학생들의 동기 유발과 학습과정에 적극적인 참여를 유도하며 학업 성취와 학습 태도에 긍정적인 영향을 미친다는 점에서 중요성이 심대하다.

○ 교육에서 학습과 학생을 바라보는 관점의 변화는 질문의 가치와 기능에 대해 새롭게 인식하는 계기가 되었다. 지식이 개인의 고립적이고 독립적인 인지적 구성 구성물이 아니라 언어를 매개로 한 사회 구성원들 사이의 상호작용의 산물이라는 사회적 구성주의(social constructivism) 인식론의 등장은 학습을 교실 공간 속 구성원들 사이의 언어적 상호작용에 의한 협상의 결과로 보게 하고, 학생을 지식 구성의 주체로 인식하게 하는데 기여하였다.

○ 사회적 구성주의의 등장에 따라 질문의 중요성이 더욱 부각되기 시작하였다. 사회적 구성주의 관점에서 학습이 교실이라는 사회적 공간에서 수행된다고 할 때 학생의 지식 구성은 교사-학생, 학생-학생과 같은 공간 내 구성원 사이의 언어적 상호작용에 의해 이루어진다. 질문은 교실에서 이루어지는 언어적 상호작용에서 매우 중요한 요소로, 교사의 설명과 함께 교실에서 소통되는 대표적인 발화 유형이다. 특히, 아동을 지식 구성의 주체로 보는 구성주의 관점에서 질문은 아동의 지식 구성을 촉발하는 매개체로 이해된다.

○ 교실의 언어적 상호작용은 교사가 주도하거나 개입할 수밖에 없는 특징을 갖는다. 교사 발문-학생 응답-교사 피드백이라는 전통적인 교사-학생의 상호작용에서는 물론이고, 학생-학생 사이의 상호작용에서도 교사가 어떻게 이에 개입하고 중재를 하는가에 따라 상호작용의 양과 질이 달라지기 때문에 교실 상호작용에서 교사의 역할은 매우 중차대하다. 이때 교사가 어떤 질문을 하는지에 따라 상호작용의 질과 학생의 능동적인 지식 구성이 좌우된다.

○ 사회적 구성주의 관점에서 교사의 질문은 학생의 이해확인용, 주의집중용, 평가용으로만 사용되어서는 안 된다. 질문은 학생들의 이해를 확장하고, 학생들이 당연하게 여기는 것들에 의문을 품게 하고, 스스로 답을 찾게 하고, 자신의 지식 및 사고에 대하여 정교화하고 성찰하도록 견인하는 역할을 해야 한다(Chin, 2007: 818). 또 van Zee 등(1997)에서 좋은 질문의 특성을 ‘성찰적 던지기(reflective toss)’라는 비유를 사용하여 학생들이 성찰적으로 보다 깊은 사고를 할 수 있게 하는 질문이라고 주장한 것처럼 질문은 학생의 성찰을 추동하는 것이어야 한다.

(2) 대화적 학습(Dialogic learning)과 질문

○ Scott(1998)에서는 수업 담화를 권위적인 것과 대화적인 것으로 분류하였다. 전자는 교사가 정보를 전달하는 설명, 활동에 대한 지시, 제한적인 응답을 요구하는 질문과 같이 전달적인 기능을 수행하는 담화 중심으로 이루어지고, 후자는 학생들이 의문을 제기하고 자신의 의견을 펼치며 토론하고 탐구하는 담화 중심으로 이루어진다. 정보 전달 중심의 권위적 담화가 학생들이 기본적으로 갖추어야 할 지식을 효율적으로 습득하게 하는 데 기여하지만, 학생들이 주체로서 학습에 능동적으로 참여하여 지식을 구성하는 경험을 갖고 그러한 사고를 체화하기 위해서는 대화적 담화 또한 필요하다.

○ 질문은 대화적 담화를 구성하는 주요 요소로 대화적 학습에서 매우 중요한 기능을 수행한다. 물론 대화적 담화에서 질문은 권위적 담화에서의 질문과 다르다. 권위적 담화에서 질문은 교사가 전달한 지식을 학생들이 기억하였는지, 이해하였는지를 확인하는 목적으로 기능하며 대개의 경우 사실적 이해와 파지 수준의 질문이다. 이와 달리 대화적 담화에서 질문은 학생들이 스스로 문제를 구성하고, 문제를 해결할 방법을 찾으려, 그 방법을 적용하여 문제를 해결하고, 그 과정과 결과로 지식을 구성할 수 있도록 유도하는 탐색적이고 개방적인 성격의 질문이다.

○ 질문으로 교실을 학습 공동체, 탐구 공동체로 만들 수 있다. 질문의 기능이 학생 개인의 인지적 학습을 촉발하는 도구에 불과한 것은 아니며, 교실 구성원이 함께 질문을 공유하여 공동의 문제를 해결해 가는 학습 공동체를 구성할 수 있다.

○ 대화적 학습은 대화 주체 간 동등한 대화를 통하여 이루어지므로 교사가 항상 대화를 주도하거나 먼저 시작할 필요는 없다. 학생이 먼저 질문을 생성하고, 이에 대하여 교사 및 다른 학생이 응답하고 반응하고 재질문하는 과정을 거쳐 학습이 이루어질 수도 있기 때문이다. 이를 위해서는 교사가 학생이 질문을 생성하게 하는 질문을 하거나 질문을 생성하도록 지원할 필요가 있다. 좋은 질문은 답을 생각하게 하는 것이 아니라 학생들이 의문을 품게 하는 질문이다. 이는 탐구 생성형 질문이라고도 할 수 있는데, 학생이 스스로 대상이나 사태에 대한 탐구를 촉발하는 질문을 생성하여 학습 동기를 제고하고 학습을 주도하게 된다.

(3) 기존 질문 연구의 한계

○ 질문에 대한 기존 연구는 과정-산출의 패러다임(process-product paradigm) 속에서 이루어져 왔다. 질문을 좋은 질문과 그렇지 못한 질문, 수준 높은 질문과 낮은 질문으로 분류하고, 교사가 어떤 수준의 질문을 하였는가(‘과정’)에 따라 학생의 성취(‘산출’)가 어떻게 달라지는지를 본 것이다. 이와 같은 관점에 의한 연구는 질문의 종류와 그에 따른 기능을 살피고, 교사들이 수준 높은 질문을 해야 할 필요성을 강조하였다는 점에서 그 의의가 있다.

○ 그러나 질문은 다른 담화 형식과 마찬가지로 상황이나 맥락과 분리하여 독립적으로 존재할 수 없다. 이는 양미경(1999)에서 논의한 바와 같이 맥락 독립적으로 늘 좋은 질문, 수준 높은 질문이란 존재하지 않으므로, 학생의 인지적, 언어적, 정의적 수준이나 상태, 수업 목표와 성격, 학생과 교사의 관계 등을 포함하는 교실 수업 상황 등 담화를 구성하는 맥락을 고려하여 질문의 기능이나 수준을 파악해야 한다는 것을 의미한다.

○ 또한 질문이 학생에게 미치는 개별적이고도 실제적인 영향에 대한 고려 없이 질문의 빈도만을 계산하여 수업 효과를 평가하는 것도 문제이다. Dillon(1985)에 따르면, 교사가 IRE 형태의 수업에서 질문을 과도하게 할 경우 학생들은 오히려 학습에 능동적으로 참여하지 않는 경향이 있다고 한다. 교사의 질문에 기계적으로 응답하는 과정에서 적극적으로 보다 높은 수준의 생각을 할 기회를 잃을 가능성이 높아지기 때문이다.

○ 질문의 기능과 가치는 질문 자체보다 학생의 응답과 학생에게 미치는 유무형의 인지적, 정의적, 행동적, 사회적 변화를 초래하는가의 여부에 달려 있다. 교사가 고등 수준의 사고를 요구하는 질문을 하였다고 하더라도 학생들이 틀에 박힌 대답을 단순하게 한다면 그 질문이 가치 있게 작용했다고 보기는 어렵다. 또한 학생이 교사의 질문에 반응하는 것이 그 차시에만 국한되는 것은 아니기 때문에 그 질문을 학생이 어떻게 받아들이고 수용하는지를 지속적으로 살펴야 한다. 이는 학생의 응답이나 변화와 관련하여 질문을 맥락적으로 파악하여 그 효용성과 가치를 봐야 하는 이유가 된다.

○ 질문에 대한 응답 처리도 중요하다. 교사가 자신의 질문에 대하여 재질문을 하거나 의도와 다른 대답을 하거나 질문의 전제에 대하여 의심하거나 비판하는 질문을 제기할 때 어떤 태도를 보이고 어떻게 대처해야 하는지가 질문만큼이나 중요하다. 교사의 질문에 즉각적인 응답, 정확한 응답, 교사의 의도에 부합하는 대답을 하는 경우만이 아니라, 더 나아가 교사 질문이 가정하는 것에 대한 합리적인 의심과 비판, 다른 관점에서의 사고를 보여주는 접근을 하는 학생은 긍정적으로 평가받고 존중받아야 하며, 그러한 질문이 학습 과정 속에서 해결되어야 한다. 또한 교사는 학생들이 자신의 질문에 학생들이 그러한 반응을 보일 수 있도록 허용적이고 대화적인 담화 분위기를 조성할 필요가 있다. 그러나 기존의 질문 연구는 이러한 부분에 대하여 심도 있는 논의를 수행하지 못하였다.

2) 국어 교과서의 질문 개선의 필요성

(1) 국어 교과서의 질문을 분석하는 이유

○ 과거에 비하여 정도는 달라졌지만, 아직도 많은 교실에서 교과서는 매우 큰 영향력을 행사한다. 교과서를 중심으로 수업을 하고, 평가를 하는 교사가 적지 않은 상황에서 학생에게 미치는 교과서의 영향은 막대하다. 따라서 교과서에 어떤 질문이 제시되어 있는가는 학생의 학습 수준과 정도를 결정하는 데 큰 영향을 미친다.

○ 교육 활동으로 이루어지는 질문은 질문 주체에 따라 ‘교사 질문’, ‘학생 질문’, ‘교과서 질문’으로 구분할 수 있다. 최근 구성주의 교육관에서 학습자의 적극적이고 능동적인 학습 참여를 강조하면서 ‘질문 생성(question generation)’이나 ‘자기 질문(self-questioning)’과 같은 학생 질문에 대한 논의가 활발해지고 있다. 그러나 학교 현장에서 교과서를 기반으로 수업이 이루어지는 상황을 고려하면 ‘교과서 질문’은 여전히 중요하고 유효한 의미를 지닌다.

○ 수업 중 교사가 학생에게 던지는 대부분의 질문의 출처가 교과서이다. 교과서 질문은 학생들에게 직접 제시되기도 하지만, 동시에 교사의 발화를 통하여 그대로 또는 재구성된 형태로 학생에게 전달된다. 교과서의 질문은 수업 내용의 많은 부분과 교사 발화의 중요한 일부를 구성하기에 양질의 단계적 질문이 교과서에 제시될 필요가 있다.

○ 국어 교과서에는 많은 텍스트가 제시되어 있다. 국어 교과서에 제시된 질문은 교사와 학생으로 하여금 텍스트의 어떤 부분에 초점을 두어야 하는지, 혹은 텍스트의 어떤 부분을 보지 않게 할 것인지를 좌우한다. 교과서 저자는 제2의 교사로, 교과서를 사용하는 교실 공간 어디서나 학생들에게 텍스트에 대해 자신의 목소리를 들려준다. 더욱이 학생들은 인쇄물에 대한 환상을 가지고 있어 교사보다 교과서를 더 중요하고 권위를 지닌 존재로 인식하는 경향이 있어, 교과서를 통하여 전달되는 교과서 저자의 목소리가 학생들에게 미치는 영향은 심대하다. 따라서 국어 교과서에 비판적이고 창의적인 질문을 제공하여 학생들이 텍스트를 깊이 이해하고 자신의 목적에 맞게 창의적으로 ‘사용’할 수 있게 하는 것이 필요하다.

○ 국어교육에서 질문은 학생들이 학습해야 할 내용과 방향을 제시해 주는 단서로서 학생들의 사고나 행동을 특정한 방향으로 안내하며, 학생들이 의식하지 못했던 것에 대해 문제의식을 갖고 일정한 과정에 따라 사고할 수 있도록 유도한다는 점에서 매우 중요한 교육적 의미를 갖는다(박정진 외, 2004: 120). 이처럼 국어 교과서의 질문은 학생들의 사고를 자극하고 촉진시켜 비판적이고 창의적인 능력을 유도하고 발현시키는 데 필수불가결한 교수학습의 중요한 요소로 인식되고 있으며, 다른 교과에서와 달리 질문은 학습을 위한 수단으로서만 기능하는 것이 아니라 질문 그 자체가 목적이 되기도 한다는 점

에서 그 중요성이 더 크다.

○ 국어교육은 학생들의 토론 능력을 길러주어야 하는 바, 토론에서 질문이 중요한 만큼 교과서 토론 단원의 질문 개선이 요구된다. 주장과 반론의 연속으로 이루어지는 토론에서 질문은 핵심적인 역할을 담당한다. 우선, 논제 자체가 질문이다. 일상생활에서 문제가 되는 상황을 포착하고 이를 질문으로 만들어 쟁점화 하는 것은 개인적 질문을 사회적 문제 해결의 차원으로 확대시켜 나가는 과정으로 볼 수 있다. 토론은 문제를 확인하고 이를 정의하는 단계를 거친다. ‘어떻게 문제를 정의할 것인가?’는 문제가 의도하고 있는 목표와 관련이 있다. 문제를 구성하는 요소를 분해하고 기존 지식들과 비교하여 분석하고 통합 또는 재구성하는 과정 속에서 모든 방법이 질문을 통해 구체화될 수 있다. 또한 토론은 갈등하는 상대와 경쟁적, 협력적으로 문제를 해결하기를 요구한다. 따라서 질문의 내용뿐 아니라 질문을 받는 상대의 인지적, 감정적, 사회적 상태와 상황을 고려하는 질문을 해야 한다. 일방적인 질문이 아닌 문제해결이라는 목표를 향한 경쟁적, 협력적 질문의 교환 및 검증이 토론 활동의 핵심이다.

○ 국어교육은 언어능력을 길러주는 것을 목표로 하는 교과이다. 고등 수준의 언어능력에는 비판적이고 창의적인 질문을 수행하고 적절하게 대답하는 능력도 포함된다. 이러한 학생들의 질문 능력을 길러주기 위해서 국어 교과서는 질문 모델링의 역할을 수행할 필요가 있다. 교사의 질문과 마찬가지로 학생들이 직접 읽고 응답하는 국어 교과서가 어떤 질문을 던지는가 하는 것은 학생들에게 일종의 모델로서 역할을 할 수 있기 때문이다.

(2) 국어 교과서 질문의 문제점

○ 현행 국어 교과서는 여러 측면에서 개선되고 있음에도 불구하고, 질문 측면에서 개선해야 할 점이 적지 않다. 가장 큰 문제점은 국어 교과서 질문이 학생들의 창의적이고 비판적인 텍스트 이해와 생산을 촉진하는 데 미흡하다는 점이다. 정혜승(2012)에서는 교과서가 학생들에게 어떤 언어적 사고와 활동을 하게 하는지, 그것이 얼마나 유의미하고 교육적인지를 평가하는 방법으로 교과서에 제시된 질문의 성격이 무엇인지를 분석하고 제재에 대한 안내 역할을 하는 발문의 성격을 분석하였는데, 국어 교과서 질문은 학생들이 텍스트를 사실적인 수준에서 이해하도록 하는 데에는 비교적 적합하지만, 창의적이고 비판적인 이해를 하도록 지원하는 데까지는 이르지 못하는 문제가 있다고 보았다. 이러한 현상은 제7차 초등학교 6학년 국어 교과서의 질문 수준과 유형을 분석한 양무열(2004)에서도 확인된다. 그에 의하면 초등학교 국어 교과서는 지식 단계의 질문 비중이 가장 높게 나타났으며, 폐쇄형 질문이 비판적이고 창의적인 사고를 요구하는 개방형 질문에 비하여 높은 비중을 차지하였다.

○ 2009 개정 교육과정에 의한 초등학교 국어 교과서 문학 단원의 질문을 분석한 장혜진(2013)에 따르면 문학 단원의 교과서 질문은 서로 단계성을 가지고 제시되어 있으나

그 단계의 완결성과 연결성이 부족하며, 심화 학습에서는 활동 목표와의 연계를 고려하지 않은 채 단순히 내용 파악만을 위한 질문이 추가된 경우가 대부분으로, 활동의 심화가 아니라 학습 시간과 양만 늘린 결과를 초래하였다고 비판하였다. 이러한 지적은 이유허(2015)에서도 나타난다. 초등 3, 4학년 국어 교과서의 이야기 교수·학습 활동에 제시된 질문을 분석한 이 연구는 심미적 읽기를 위한 감상과 반응을 유도하는 추론적, 비평적, 감상적 질문이 단계적, 구체적으로 제시되지 않아 일차원적이고 단순한 감상만을 나열하는 데 그치고, 문학작품을 바탕으로 학습자가 스스로 정체성을 고민하고 삶의 방향을 탐색하게 유도하는 질문이 없다는 문제를 지적하였다.

○ 2009 개정 교육과정에 의한 초등학교 국어 교과서 읽기 단원의 질문 역시 이러한 비판에서 자유롭지 못하다. 박수자(2014)에 따르면 국어 교과서가 이해 학습보다는 적용 학습에 읽기 질문을 주로 배치하고, 읽기 전 질문은 전혀 제시하지 않고 있다. 또한 읽기 중 질문은 일부 제재에만 제시되고 읽기 후 질문이 상대적으로 많은 비중을 차지하고 있어 학생들이 읽기 과정 자체를 학습하는 데 교과서 질문이 기여하지 못하고 있다. 질문의 수준도 제재 명시적 질문(글에 명시된 질문, 사실적 질문)이 대부분으로, 읽기 과정의 조정하기 관련 질문은 전혀 제시되지 않으며, 질문의 형태(문장 표현)도 폐쇄형 질문(‘무엇’형, ‘어디’형)이 주를 이루는 문제를 안고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 국어 교과서에 보다 창의적이고 생산적인 질문을 제공해야 한다.

3) 우리나라 교과서 질문 개선을 위한 핀란드와 이스라엘 교과서 사례 분석의 필요성

(1) 핀란드 초등학교 교과서 분석의 이유

○ 우리나라와 핀란드 학생들을 대상으로 국어 수업에서 교사가 지원하는 정도에 대하여 설문 조사한 결과(박진용 외, 2008)에 따르면, 우리나라 학생들은 핀란드 학생들에 비하여 질문 활동을 소극적으로 한다. ‘선생님께서 나에게 질문을 하신다.’, ‘내 생각과 제안이 국어 수업 중에 논의된다.’, ‘나는 선생님께 질문을 한다.’는 항목에 대하여 우리나라 학생들이 5점 만점에 각기 2.74점, 2.35점, 2.65점의 반응을 보인 반면, 핀란드 학생들은 3.43점, 2.59점, 3.25점으로 우리나라 학생들보다 높게 나타났다. 이는 우리나라 학생들이 핀란드 학생들에 비하여 교사로부터 질문을 받을 기회가 적고, 자신의 생각과 제안을 국어 수업 시간에 펼치는 기회가 부족하며, 교사에게 질문을 던지고 있음을 뜻한다.

○ 핀란드는 세계적으로 읽기 성취가 높은 국가 중 하나이다. 이는 국제 수준의 대표적 평가인 ‘학업 성취도 국제 비교 연구(PISA: Programme for International Student Assessment)’와 ‘국제 읽기 발달 연구(PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study)’ 등의 결과를 통해 확인할 수 있다. 핀란드는 PISA의 2000년과 2003

년 평가 읽기 분야에서 평균 점수 1위를 차지한 이래, 2006년 2위, 2009년 1~2위, 2012년 3~5위(OECD 순위 기준)를 기록하며 상위권을 유지하고 있다.

○ 성취 수준별 비율을 중심으로 살펴보아도 핀란드는 상하이(중국), 뉴질랜드 등과 함께 하위 수준의 학습자 비율이 낮고 상위 수준의 학습자 비율이 높으며, 이러한 경향이 비교적 안정적으로 유지되는 국가 중 하나이다(옥현진, 2014; 83). 또 2011년에 시행된 PIRLS에서도 핀란드는 전체 49개 참여국 중 읽기 평균 점수에서 홍콩에 이은 2위를 차지했다(PIRLS, 2011; 38). 이러한 높은 성취 수준은 전 세계 교육 연구자들이 자국 학생들의 읽기 능력을 수준을 가늠하고 교육적 성과의 특징을 도출하기 위한 비교항으로 싱가포르와 더불어 핀란드를 선택하게 만드는 이유가 된다(Soh, 2014; Mikk, 2015).

○ 핀란드의 높은 교육적 성취는 자연스럽게 핀란드의 교육 제도 전반에 관한 관심으로 이어졌다. 한국에서도 핀란드의 교육과정과 교육정책, 학교 제도 등에 관한 연구가 꾸준히 이루어지고 있다. 그리고 많은 연구들은 핀란드의 통합 교육 이념, 종합학교 제도, 자율성과 책무성을 극대화한 교육과정, 학생 복지의 실현, 교사의 전문성과 자율성 확보 등(권충훈 외, 2009; 67-79)에 주목하면서, 핀란드 교육의 이러한 특징이 한국 교육에 시사하는 바를 도출하였다.

○ 핀란드 교육의 제도적 측면에 관심이 집중되고 있는 학술 연구들과 달리, 신문과 방송 등의 대중매체나 핀란드 학교 방문 보고서 등에서는 핀란드 학교 수업에서 이루어지는 토론 수업에 주목한다(동아일보, 2006; EBS, 2007; 서울특별시 교육청, 2010). 그리고 이들 논의에서는 수업에서 이루어지는 활발한 토론이 핀란드가 읽기뿐만 아니라 수학과 과학 등 국제 학업 성취도 검사의 다양한 영역에서 최상위권을 유지하는 요인임을 지적한다. 그러므로 핀란드 학생들의 성취를 가능하게 하는 중요한 요인으로 국어 교과서에 대한 분석은 의미가 있다고 판단된다.

(2) 이스라엘 초등학교 교과서 분석의 이유

○ 이스라엘은 핀란드처럼 국제 비교 검사에서 상위권을 유지하는 나라는 아니다. 그러나 이스라엘의 교육은 종교적 전통과 더불어 유대인이 정치, 경제, 사회, 학문 등의 다양한 분야에서 꾸준히 세계적 성공을 거두고 있다는데 주목하여 서구 학자들의 꾸준한 관심의 대상이 되어 왔다.

○ 최근 우리나라에서도 이스라엘 학생들의 높은 하버드대학 진학률과 영재교육의 성과 및 성공적인 창업률에 주목하면서 이스라엘 교육의 전통과 특징을 분석하고자 하는 연구가 수행되어 왔다. 대표적으로 ‘하브루타’라 불리는 이스라엘의 전통적 토론 중심 교육에 대한 관심이 높아지고 있다.

○ 이스라엘의 교육은 학생들의 적극적인 참여를 바탕으로 수업 시간에 대화하고 질문하는 것을 기본으로 이루어진다. 이에 따라, 교사는 얼마나 많은 지식을 전달하느냐가 아니라 얼마나 많은 학생들을 적극적으로 사고하게 만들고, 학습하고자 하는 동기를 부여했는가를 중요하게 생각한다(정선영 외, 2013; 168).

○ 수업에 대한 이러한 관점은 2인 1조로 짝을 지어 질문하고 대화를 나누며 토론하고 논쟁하는 방식인 하브루타에 집약적으로 나타난다. 그것은 장소를 불문하고 그들의 성경인 ‘토라’와 ‘탈무드’로부터 시작하여 서로가 관심을 갖고 있는 주제에 대해 끊임없이 질문하고 경청하는 유대인의 습관에서 비롯된 것이다(정선영 외, 2015). 오늘날 이스라엘의 학교에서 적극 활용되고 있는 하브루타는 일종의 텍스트 토론 중심의 학습 형태로서, 학습자들에게 해석학적·사회적·윤리적 참여의 기회를 확대시키고, 이를 통해 서로 다른 맥락이나 학습의 목적을 가진 다양한 사람들에게 좋은 기회를 제공해 줄 수 있는 교육 방법(Kent, 2010; 216)으로 평가받고 있다. 따라서 이스라엘 국어 교과서가 이와 같은 토론 중심 교육을 어떻게 반영하고 지원하는지를 분석하는 것은 우리 교과서 개선에 의미 있는 시사점을 제공할 것이다.

이 연구는 질문이 학생들의 대화적 학습과 의미 구성 및 비판적이고 창의적인 국어 능력을 계발하는 데 핵심적인 역할을 수행한다고 전제하고, 현행 국어 교과서가 지닌 한계를 극복하고 양질의 질문을 개발하기 위하여 질문 관련 문헌 연구를 검토하고 핀란드와 이스라엘의 국어 교과서를 분석하여 시사점을 도출한 것을 바탕으로 구체적인 개선 방안을 제안하는 것을 목적으로 한다.

2. 연구의 내용 및 범위

1) 질문의 개념, 기능, 유형 연구와 연구 동향에 대한 메타 연구

○ 선행 연구를 종합하여 질문의 개념, 기능, 유형을 정리한다. 특히, 사회적 구성주의와 대화적 학습 이론에서 질문에 대한 논의를 면밀하게 검토하여 국어 교과서에 제시할 질문의 성격을 탐구한다.

○ 기존의 국어 수업 및 교과서의 질문에 대한 연구를 포함하여 타교과(사회, 과학 등) 수업 및 교과서의 질문에 대한 연구도 함께 분석하여 시사점을 모색한다.

○ 질문 연구 동향 자체를 연구 대상으로 하는 메타 연구를 수행한다. 인식론 및 학습 이론의 변화와 함께 질문 연구도 변화가 있어 온 만큼 질문 연구에 대한 사적, 횡적 검토를 통하여 연구의 방향과 위치를 정하는 데 참조한다.

2) 우리나라, 핀란드, 이스라엘의 초등학교 국어 교과서 비교 분석

○ 선행 연구를 포함한 질문 관련 문헌 연구를 통하여 분석 기준을 수립하고, 그에 의거하여 우리나라, 핀란드, 이스라엘의 초등학교 국어 교과서의 질문을 분석한다. 단, 기존의 실증주의적 연구에서 수행해 온 것과 같이 질문의 빈도나 위치 등을 계량적으로 측정하는 데 그치지 않고, 전체 학습의 맥락 속에서 질문의 의미, 기능, 수준 등을 파악하도록 한다.

○ 핀란드와 이스라엘 국어 교과서 질문 분석을 통하여 우리나라 교과서 질문 개선에 필요한 시사점을 도출한다. 단, 이 과정에서 두 나라의 교육적, 사회문화적 맥락을 고려하고 교과서의 전반적인 특성을 감안하도록 유의한다.

3) 우리나라의 초등학교 국어 교사용지도서 분석

○ 국어 교과서에 제시된 질문은 지면이나 활동 특성 등의 이유로 제한이 있을 수 있으므로, 교사용지도서도 참고하여 함께 분석할 필요가 있다. 이는 질문의 세부 맥락을 재구성하는 데 도움이 되며 질문 전략을 상세화하는 데에도 의미가 있다. 분석 기준은 교과서와 동일하게 사용하되, 특이한 부분에 대해서는 변형하거나 재구성하여 적용한다.

4) 국어 수업의 질문 사례 분석

○ 질문은 궁극적으로 수업에서 학생들이 교과서를 읽고 질문에 답하거나 교사의 발문을 통하여 실현된다. 따라서 국어 교과서에 어떤 질문을 제공해야 하는지에 대한 실효성

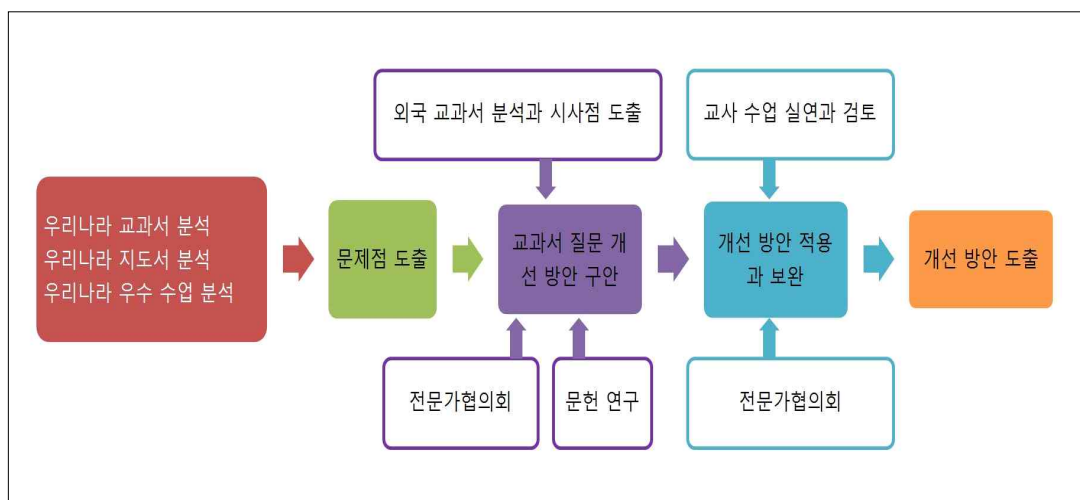
있는 방안을 마련하기 위해서는 실제 수업을 참조해야 한다. 이에 우수 수업으로 추천된 수업 동영상상을 선정하여 질문을 중심으로 분석한다. 질문의 기능과 종류를 수업 맥락에서 분석하여 교과서 질문 개선에 주는 시사점을 탐색한다.

5) 국어 교과서 질문 개선을 위한 제안

○ 이 연구는 궁극적으로 국어 교과서에 양질의 질문을 제시하는 구체적인 방안을 마련하는 것을 목적으로 한다. 능동적이고 창의적인 학습을 지원하는 질문을 교과서에 제공하기 위하여 구체적인 지침을 개발한다. 소극적 수준에서 기존 교과서를 핵심 질문 중심으로 재구성하는 방안과 보다 적극적인 수준에서 질문 모형과 질문 중심 단위 모형을 개발하는 방안을 제안한다. 또한 제안한 내용이 효과적인지, 학생 학습으로 가능한지 확인하기 위하여 샘플 단원을 개발하고 이를 교실 수업에 적용한다. 아울러 교과서 질문 개선에 대한 제안과 함께 수업에서 교사의 질문 및 국어 교사용지도서 질문 개선 방안도 마련하여 제안한다.

3. 연구 방법

우리나라 국어 교과서 질문 개선을 위한 제안이라는 연구 목적을 달성하기 위하여 이 연구에서 사용한 연구 방법을 구조화하면 다음과 같다.



[그림 I-1] 교과서 질문 개선을 위한 방안 도출 방법

1) 문헌 연구

(1) 언어학, 교육학, 토론학을 비롯한 관련 학문에서 수행된 질문의 개념, 기능, 성격에 대한 선행 연구 검토

○ 언어학, 교육학, 토론학 등에서 수행되어 온 질문 관련 논의를 종합한다. 질문의 개

념, 기능, 성격에 대한 논의에 주목하여 향후 국어 교과서에서 제시할 질문의 성격과 기능에 대한 시사점을 도출한다.

(2) 국어과 및 타교과의 수업과 교과서 질문을 분석한 선행 연구 검토

○ 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법 등 국어 수업에서 질문을 분석한 연구와 국어 교과서에 제시된 질문을 분석한 연구를 종합하여 그간 국어교육에서 이루어진 질문 연구 성과를 정리하고, 국어 수업 및 교과서 질문의 특징 및 한계점을 분석한다.

○ 사회, 과학 등 다른 교과의 수업 및 교과서 질문을 분석한 연구를 검토하여 질문에 대한 연구 동향을 범교과적으로 살펴본다. 특히, 초등학교의 경우 한 교사가 여러 과목을 함께 가르치는 만큼 다양한 교과에서 질문이 어떻게 제시되고 단계적으로 수행되는지를 분석할 필요가 있다.

(3) 핀란드와 이스라엘의 (국어)교육 및 질문에 대한 선행 연구 검토

○ 핀란드와 이스라엘 국어 교과서를 정확하게 분석하기 위해서는 두 나라의 교육 및 국어교육에 대한 종합적, 맥락적 이해가 필요한 만큼 관련 선행 연구 검토를 수행한다.

○ 핀란드와 이스라엘에서 이루어진 질문 관련 연구 및 두 나라 교과서의 질문 관련 연구에 대한 선행 연구를 검토하여 교과서 분석 및 비교에 참조한다.

2) 국어 교과서와 교사용지도서의 질문 분석

(1) 우리나라, 핀란드, 이스라엘 초등학교 국어 교과서의 질문을 분석한다.

○ 교과서 질문 분석 기준을 구성하여 우리나라, 핀란드, 이스라엘의 초등학교 5, 6학년 국어 교과서를 분석한다. 우리나라는 현재 사용 중인 2009 개정 교육과정에 의한 교과서를, 일종의 검정제를 실시하는 핀란드와 이스라엘은 가장 대표적인 출판사의 교과서를 선정하여 분석한다. 분석 시 질문의 위치, 사고 수준과 기능, 형태, 내용 등에 초점을 두되, 질문의 맥락을 고려한다.

○ 읽기, 문학, 토론 학습 내용을 포함하는 단원을 선정하여 세 나라 교과서 질문의 특성을 분석한다. 기초적인 수준보다 높은 수준에서 독서와 토론이 활성화될 수 있기 때문에 초등학교 5, 6학년 교과서를 분석 대상으로 한다.

(2) 우리나라 초등학교 국어 교사용지도서의 질문을 분석한다.

○ 우리나라 초등학교 국어 교사용지도서를 분석하여 교과서와 질문의 관계, 교사용지도서 질문의 특성과 기능, 다양한 질문을 위한 교사 안내 자료 및 전략과 관련된 방법의

내용과 특성을 파악한다.

3) 우수 수업의 질문 분석

○ 수업 질문 분석 기준을 문헌 연구를 통하여 세우고, 읽기, 문학, 토론 단원의 우수 수업 동영상을 선정하여 질문을 중심으로 분석한다. 이를 통해 현장에서 우수하다고 인정받는 수업에서 질문이 어떻게 이루어지고 있는지를 분석하고, 문제를 파악하여 대안을 모색한다.

4) 국내외 전문가협의회

(1) 핀란드 전문가협의회

○ 핀란드 Jvaskylä대학교의 Kauppinen Merja 교수 및 Hankala Mari 교수와 양국의 국어교육의 특징 및 교과서 제도, 체제 및 질문에 대해 논의한다. 이러한 논의를 통하여 핀란드 교과서에 대한 이해를 제고하고 질문을 맥락을 고려하여 분석할 수 있다.

○ 핀란드의 초등학교 및 중학교 국어 수업을 참관하고 교사협의회를 실시한다. 이를 통해 국어 교과서 사용 방식과 질문을 중심으로 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용을 파악하여 우리나라 국어 교과서 및 수업 질문 개선에 시사점을 도출한다.

(2) 이스라엘 전문가협의회

○ 이스라엘 교육에 능통한 연구자와 협의회를 개최하여 이스라엘 교육의 특징과 국어 교육의 성격 및 교과서 제도, 질문 중심 교육 방법에 대한 이해를 제고한다. 특히, 이스라엘 국어교육에 대한 정보가 빈약한 만큼 교육과정을 중심으로 이스라엘의 국어교육에 대한 이해를 제고하는 협의회를 개최하여 교과서 질문을 맥락을 고려하여 분석할 수 있게 한다.

○ 이스라엘 교육 경험을 가진 학부모와 학생 협의회를 개최하여 이스라엘 국어 수업에서 질문이 어떻게 이루어지고 있는지를 구체적으로 파악한다. 교과서 질문은 수업을 통하여 실현되는 만큼 이스라엘에서 교육을 받은 학생과 그 자녀를 둔 학부모와의 협의회를 개최하여 이스라엘 국어 수업 및 국어 교과서 질문의 특성을 구체적으로 파악할 수 있다. 특히, 이스라엘과 한국에서 국어 수업을 받은 학생 면담을 통해서 양국의 수업 문화, 수업 및 교과서 질문 특성을 ‘학생’ 입장에서 비교할 수 있다.

(3) 국어교육 전문가협의회

○ 국어교육 교수 전문가협의회를 개최하여 각 전공별로 질문 연구 동향, 교과서 질문의 문제점에 대한 의견을 교환하고 문제해결에 대한 논의를 진행하여 질문 개선 방안 마련

에 참조한다.

○ 미국의 국어교육 연구자들이 참석하는 전문가협의회를 개최하여 질문 연구 동향 및 이슈, 교과서 질문 특성 및 문제에 대해 정보를 수집하고 논의한다. 특히, 독서와 토론을 전공하는 연구자들로부터 우리나라 국어 교과서의 해당 영역 단위 질문에 대한 의견을 들어 문제 발견 및 해결에 참고한다.

(4) 교사 전문가협의회

○ 초등학교 교사 전문가협의회를 개최하여 기존 국어 교과서 질문의 문제점을 확인하고, 연구자가 구성한 질문 개선 방안에 대한 의견을 수렴, 반영한다. 문헌 분석이나 이론 연구만으로는 실효성 있는 개선 방안을 도출하기 어려운 만큼 교과서를 실제 사용하는 현장 교사들의 의견을 적극적으로 듣고 반영한다.

○ 학생을 직접 가르치는 교사만이 아니라 교사 수업을 장학하는 수석교사 협의회를 개최한다. 초등학교 현장에서 교사 수업 장학에 정평이 나 있는 수석교사들로부터 수업 중 질문의 문제점, 질문을 포함한 수업 개선을 위한 방안과 현장의 노력 등에 대해 듣고 질문 개선 방안을 마련하는 데 참조한다.

5) 질문 재구성 방안 수립과 질문 모형 및 샘플 단위 개발

○ 국어 교과서와 교사용지도서 및 수업 분석을 통하여 문제점을 파악하고, 핀란드와 이스라엘 교과서 분석 및 문헌 연구를 통하여 우리나라 국어 교과서 질문 개선에의 시사점을 도출한 다음 연구진과 현장 교사가 협력하여 질문 개선 방안을 마련한다.

○ 질문 개선 방안은 크게 두 가지로 이루어진다. 하나는 기존 국어 교과서의 질문을 핵심 질문을 중심으로 재구성하는 방안을 제언하는 것이고, 다른 하나는 질문과 질문 중심 단위 모형을 개발하는 것이다.

○ 개발한 질문 모형(Q-TARC 모형)과 질문 중심 단위 모형(BRAVELY-Q 모형)이 교과서 단원으로 구현이 가능한지 샘플 단위 구성을 통해 확인한다. 샘플 단원은 5학년 국어과 중심으로 한 단위, 6학년은 ‘인성’을 주제로 국어과가 포함된 교과 통합 한 단위를 개발한다.

6) 질문 개선 방안 현장 적용

○ 교과서 질문 재구성 방안은 연구진과 현장 교사가 처음부터 협력하여 개발한 후, 현장에 적용하여 가능성을 탐색하고 보완점을 도출한다.

○ 질문 모형(Q-TARC 모형)과 질문 중심 단위 모형(BRAVELY-Q 모형)은 각기 세 학교 5학년과 6학년 한 학급씩 적용하여 학생 반응을 분석하고 수업 교사의 의견을 듣는다. 기존 교과서와 비교하여 장단점을 분석하고 보완 사항을 점검한다.

4. 연구진 구성

○ 이 연구는 국어과 교육과정 및 교과서 전문가, 화법 교육 전문가, 토론 교육 전문가, 문학 교육 전문가가 고루 참여하도록 구성한다. 질문에 대한 심도 있는 이해를 바탕으로 국내외 국어 교과서 질문을 체계적으로 분석하고 개선 방안을 도출하여 독서(문학 포함)와 토론 교육 개선에 의미 있는 산물을 창출할 수 있다.

○ 국외 전문가 협력진을 구축하여 원활하고 수준 높은 연구를 수행한다. 핀란드 Jvaskylä대 대학의 Kauppinen Merja 교수와 Hankala Mari 교수 및 이스라엘 교육 관련 경험자가 연구 협력진으로 참여하여 해당 국가의 국어 수업, 국어 교과서 및 질문에 대한 자료와 정보를 제공하고 이 연구의 분석 내용에 대한 타당성을 검토한다.

○ 국내 전문가 협력진은 세 집단으로 구성된다. 먼저 초등학교 현장을 선도하는 교사 협력진은 연구진과 수업 공유, 교과서 분석, 질문에 대한 제언을 함께 수행하여 연구의 실제성을 제고한다. 국어교육 전문가 협력진은 연구진과 국어 교과서 질문에 대한 문제 의식을 공유하며, 연구진이 제안한 방안에 대해 조언, 검토하는 역할을 수행하여 연구의 이론적 정합성과 교육적 타당성을 높인다. 핀란드와 이스라엘 교육 전문가 협력진은 관련 연구를 수행한 연구자나 관련 경험이 있는 인사로 구성하여 이 연구에서 수행한 두 나라 교과서 분석에 대해 검토, 조언하는 역할을 수행함으로써 연구의 타당성을 확보하는 데 기여한다.

II. 질문 이론과 선행 연구 검토

1. 질문의 개념, 중요성 및 효용에 대한 연구

1) 질문과 인간, 문명, 교육

질문은 인간만의 특성으로 능동적으로 의문을 던지며 동시에 그 답을 구하는 과정인 ‘탐구’를 통해 개별 인간의 발달뿐만 아니라 인류 문명 발전과 계승인 교육 발전에 기여해 왔다.

(1) 질문하는 인간(Homo interrogatorius)

○ 인간은 태어나 30~40개월이 되면 성인과 대화가 가능하도록 말을 할 수 있게 되고 이때부터 질문을 통해 인간과 세상의 일을 배워나간다. 최초의 질문은 아마도 부모로부터 받게 될 가능성이 높으며 이후 세상의 여러 신기한 것들을 알아가는 과정에서 여러 사람들에게 끊임없이 질문을 하며 성장한다. 학교에서는 보다 체계적이고 의도적인 질문을 받게 되고 이러한 질문 경험을 통해 학생들은 세상 지식을 습득하고 자신을 세상 지식에 맞춰가거나 새로이 지식을 구성하고 문제를 인식하고 또한 문제를 해결해 나간다.

(2) 질문과 인류 문명의 발전

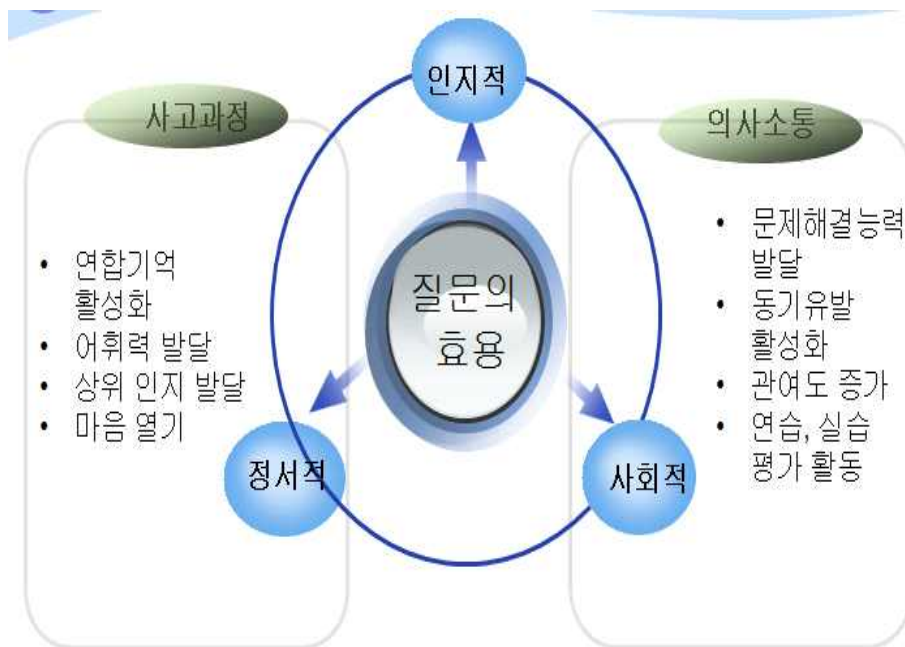
○ 인류의 역사를 되돌아보면 지식의 진보나 과학기술의 발전은 항상 위대한 질문에서 출발했다. 질문의 가치는 매우 놀라운데 태고부터 해결되지 못한 인간 삶의 본질적인 질문에서부터 감히 질문할 수 없었던 질문, 당연하고 사소하여 무시되기 쉬웠던 질문들은 인류 문명 발달에서 위대한 발견을 하는데 일조했으며 새로운 변화를 이끌어 왔다. 현재 미래창조과학부에서 진행 중인 ‘X-프로젝트: 세상을 바꾸는 위대한 질문’역시 이와 같은 질문에서부터 실생활의 변혁을 이끌어내고자 하는 의도를 반영한 것이다.

(3) 질문과 교육

○ 고대 그리스부터 중세까지 교육의 원형은 학자 혹은 교사와 학생이 서로 질문과 대답으로 논쟁하거나 가르치고 배우는 관습에서 왔다고 할 수 있다. 그 대표적인 예가 바로 유명한 소크라테스의 문답법이다. 소크라테스는 질문과 응답의 형식을 통해 개념을 규정하면서 탐구하는 방법의 전형을 보여주었다. 또한 아리스토텔레스도 변증론의 규칙을 분석하고 제시한 변증론(Topica)에서 ‘변증론’이라는 학문의 중요한 도구로써 질문과 대답을 거명한 바 있다.

2) 질문의 개념 및 특성

질문의 개념은 다양한 측면에서 정의될 수 있으며 개인의 사고 과정과 사회적인 맥락에서 수행되는 의사소통의 성격에 따라 다른 특성을 지닌다. 이를 도식화하면 [그림 II-1]과 같다.



[그림 II-1] 질문의 개념과 효용의 관계도

(1) 질문은 ‘어떤 것을 알지 못하는 사람이 알고 있다고 여겨지는 사람에게 묻는 행위’라고 단순히 정의할 수 있지만, 질문의 형식, 내용 그리고 행위를 분석해보면 매우 복잡한 개념이다.

○ 인간의 중요한 화행 중 하나인 질문 행위

박용익(2003)은 질문이 일상생활에서 사용 빈도가 높을 뿐만 아니라 사회적 존재, 제도적 교육의 형태로 오랫동안 이루어져 중요성이 크기 때문에 요구 화행의 한 하위 유형이 아니라 보편적 화행인 확인, 지시, 언약, 정표, 선언 화행과 마찬가지로 인간의 주요 화행의 한 범주로 꼽을 수 있다고 보았다.

○ 의문문과 질문 행위, 질문 의미

국어의 문장 유형은 5가지로 나뉘는데(평서문, 의문문, 감탄문, 명령문, 청유문), 그 중에서 의문문은 화자가 청자에게 질문을 던짐으로써 해답을 요구하는 문장 유형이다. 남기심 외(1985)는 의문문을 판정 의문문, 설명 의문문, 수사 의문문의 세 유형으로 구분하였다. 이 때 ‘질문에 답해 주십시오.’와 같은 문장은 질문 행위이기는 하지만 문

장 유형으로는 의문문이 아닌 평서문에 해당하며, ‘뚜껑 좀 열어 주시겠습니까?’와 같은 문장은 문장 유형으로는 의문문에 해당하지만 질문 행위에 해당하지는 않는다. 이와 같이 질문은 형식, 내용, 의미에서 서로 다른 대상을 포함하고 배제하기도 한다.

(2) 질문은 ‘인지적’, ‘정서적’, ‘사회적’인 개념이며, ‘사고 과정’으로서의 질문과 ‘의사소통’으로서의 질문으로 나눌 수 있다.

○ 인지적, 정서적, 사회적인 특성을 지닌 질문

질문은 인지적, 정서적, 사회적인 특성을 지닌다. 질문하면 자신이 모르는 지식이나 정보에 대해 알아가는 인지적 과정을 가장 먼저 떠올리게 되는데 지식, 정보뿐 아니라 대상의 정서, 심리 상태와 같은 정서적 측면에 대한 문제 역시 질문의 대상에 포함된다. 또한 질문은 자신의 머릿속에서 스스로에게 답하고 질문하는 경우도 있지만 주로 ‘질문하는 이’와 ‘답하는 이’처럼 상대적이기 때문에 사회적인 특성을 지닌다.

○ ‘사고 과정’으로서의 질문, ‘의사소통’으로서의 질문

질문을 만들어 내고 떠올리는 것은 개별 사고 과정으로 볼 수 있지만, 질문을 하는 행위는 대인 관계적 측면에서 상황과 맥락 속에서 발화되고 이해되기 때문에 질문하는 사람은 질문 받는 사람의 지식이나 경험에 대한 이해나 그 질문이 적절한지에 대한 상황적 요인에 대한 고려가 필요하다.

(3) 질문은 문제 경험, 필요 정보 결정, 질문을 통한 의사소통의 3단계를 거쳐 이루어진다.

○ Dillon(1988)은 질문을 3단계로 이루어진 활동으로 보았다.

Dillon(1988)은 질문의 단계를 (1)문제 경험, (2)필요 정보 결정, (3)질문을 통해 의사소통하기로 나누었다. 문제를 경험한다는 것은 기존에 자신이 가진 지식으로는 해결할 수 없는 지식의 틈을 발견하는 것으로, 이 과정에서 질문이 출발한다. 자신의 지식에 대해 확신할 수 없다는 느낌이 들었을 때 질문의 욕구가 생기는 것이다. 필요 정보를 결정한다는 것은 경험한 문제를 해결하기 위해 새로운, 그리고 보다 보편적인 정보가 필요하다는 사실을 인식하고 이를 고려하여 질문 자체의 내용을 결정하는 것을 의미한다. 필요 정보에 대한 판단이나 결정을 통해 질문의 유형이나 수준, 수가 결정된다. 마지막으로 질문하는 사람은 이를 질문으로 만들어 누구에게 물어보게 될지에 맞추어 질문을 조절하는데, 이것이 세 번째 단계인 질문을 통해 의사소통하기이다.

3) 질문의 효용

(1) 질문은 연합 기억, 어휘 발달, 지식의 획득, 지식의 활성화, 검증, 문제해결과 같은 인지적인 측면의 발달을 가져온다. 또한 질문은 교육에서 연습, 실습을 통한 평가 과정으로서 의미를 지닌다.

○ 연합 기억을 활성화하는 질문의 효과

Martin 등(1991)는 새로운 정보를 습득할 때 ‘왜?’라는 질문이 기존 지식과 새로운 지식을 연결하여 연합 기억을 활성화할 수 있음을 보여주었다. 질문은 학습자의 이전 지식과 일치하는 정보에 주의를 기울이게 됨으로써 의미관계를 만들고 저장되어 있던 정보들이 연합되어 있는 기억의 구조에 접근할 수 있도록 돕는다.

○ 언어와 사고 발달에 기여하는 부모, 교사의 질문 효과

Senechal 등(1995)는 아동에게 책을 읽어주고 나서 새로운 어휘를 어떻게 배우는지 살펴본 결과 질문을 통해 어휘를 습득하는 능동적 반응이 일어난다고 하였다. 부모나 교사가 이야기책을 읽어주면서 질문을 하면 아동의 능동적 반응이 증가하는 것이다. 또한 그들은 교사의 질문 유형에 따른 아동의 언어적 반응 분석을 통해 ‘이게 뭐지?’와 같은 내용 확인과 같은 낮은 수준의 사고를 요구하는 질문보다 ‘왜 그럴까?’, ‘네 생각은 어때?’와 같이 원인-결과 간의 관계를 묻는 높은 수준의 질문이 언어 능력 발달에 기여하며 특히, 평가형 질문이 가장 긴 언어적 반응을 이끌어낸다고 주장하였다. 이와 같이 부모, 교사의 질문은 어휘 발달을 포함한 언어 능력, 사고 능력의 발달을 가져오는 데 기여하며, 특히 질문의 유형에 따라 보다 고차적인 사고 발달을 자극한다는 것을 알 수 있다.

○ 상위 인지 능력 발달에 기여하는 질문의 효과

비고츠키의 사회 구성주의 사고 발달 이론에 근거하여 Palincsar 등(1984)는 학생과 교사간의 질문에 따른 독해 전략이 읽기 능력에 긍정적 영향을 미친다고 보았다. 특히, ‘왜 좋은지, 필요한지, 유익한지’와 같은 질문은 상위 인지와 관련하여 지식을 습득하고 이용하며 관련짓는 능력과 연관된다. 김익식 외(2004)는 질문의 효과를 타인의 질문과 자신의 질문으로 나누어 설명하면서 타인에 의한 수동적 질문뿐 아니라 적극적 사고활동으로서 자신이 만들어내는 질문의 효과 역시 중요함을 강조하였다.

○ 문제해결 능력 발달에 기여하는 질문의 효과

문제를 해결하는 과정은 문제를 확인하고, 대안을 찾고, 찾은 대안 중에서 최선의 대안을 선택하고, 이를 실행하고, 점검 및 조정을 하여 최종 선택한 해결책에 대해 평가를 내리는 것이다. 이 모든 과정에서 질문은 단계적으로 상황이나 사실을 확인하고 분석하며 판단하고 종합하는 일에 관여한다. Ciardiello(1998)는 인지적, 상위 인지적 능력을 활성화할 수 있는 질문의 전략을 언급하면서 문제해결에 있어서 적절한 질문은 문제 해결의 과정에서 겪는 어려움에 대처할 수 있는 길잡이 역할을 한다고 하였다.

○ 연습, 실습, 평가 과정으로서의 질문의 효과

질문은 학생이 지식을 습득하고 인지 구조와 개념 지도를 만드는 데 가장 효과적인 수단으로, 교실 수업에서 질문은 교육 내용에 대해 많은 연습과 실습을 유도하는 역할을 한다. 또한 학생의 학습 성취를 알아보기 위해서 질문법에 의존하는 상황을 떠올려

볼 때 질문은 평가와도 밀접하게 연관된다.

(2) 스스로 만들어 낸 질문은 자연스럽게 동기를 유발하며, 질문을 통해 초점화된 문제에 적극적으로 개입하게 만든다. 또한 상대의 마음을 열고 관심을 기울이는 등 정서적 측면의 발달을 가져온다.

○ 동기를 유발하고 참여도를 높이는 질문의 효과

학습자가 스스로 만들어 낸 질문은 손쉽게 학습자의 동기를 유발할 수 있을 뿐 아니라 자신이 스스로 답을 찾아내기 위해 지속적으로 관여하도록 하여 과제나 문제를 해결하기 위한 긍정적인 정서적 효과를 불러올 수 있다. King(1994)은 부모나 교사처럼 학습자보다 능력이 나은 사람의 안내를 받는 질문도 효과를 발휘하지만 스스로 만들어 내는 질문이 지속적인 문제해결의 태도를 형성한다고 보았다. 교육을 ‘받는’ 것이 아니라 ‘스스로 깨우쳐가는 과정’으로 디자인한다면 학생들이 스스로 질문을 만드는 과정을 거칠 필요가 있다.

○ 상대의 마음을 여는 질문의 효과

미국의 유명한 질문 전문가인 Leeds(2000)는 질문이 상대의 마음을 여는 효과가 있다고 보았다. 질문은 관심 받고 있다는 증거이며, 질문의 대답에 대한 피드백을 통해서 이와 같은 관계성은 더욱 긴밀해질 수 있다. 예를 들어, 질문은 학습 문제 제시를 통해 동기 유발에 관여하지만, 수업 중 교사가 제공한 피드백을 통해서도 학생의 학습 동기를 지속적으로 유발할 수 있다. 학생이 어떤 질문에 좋은 대답을 했다면 교사의 칭찬이 이어지고 이와 같은 경험은 학습자들에게 강화로 인식될 수 있기 때문이다.

(3) 질문은 답을 찾기 위한 부단한 노력을 기울이게 만들어 처음에 예상하지도 못한 혁신적 변화로 인류 사회의 발달을 가져온다.

○ 놀라운 변화를 불러일으키기는 질문의 효과

허영민(2014: 19)은 석학들의 질문을 소개하면서 아인슈타인이 질문을 바라본 관점을 소개하였다. 아인슈타인은 “가장 중요한 것은 질문을 멈추지 않는 것이다. 호기심은 그 자체만으로도 존재 이유를 갖고 있다. 영원성, 생명, 그리고 현실의 놀라운 구조에 대해 숙고하는 사람은 경외감을 느낄 수밖에 없다. 매일 이러한 비밀의 실타래를 한 가닥씩 푸는 것만으로도 충분하다. 신성한 호기심을 절대로 잃지 마라.”라고 하면서 새로운 탐구를 향한 호기심이 가져올 놀라운 변화에 대해 강조하였다고 한다.

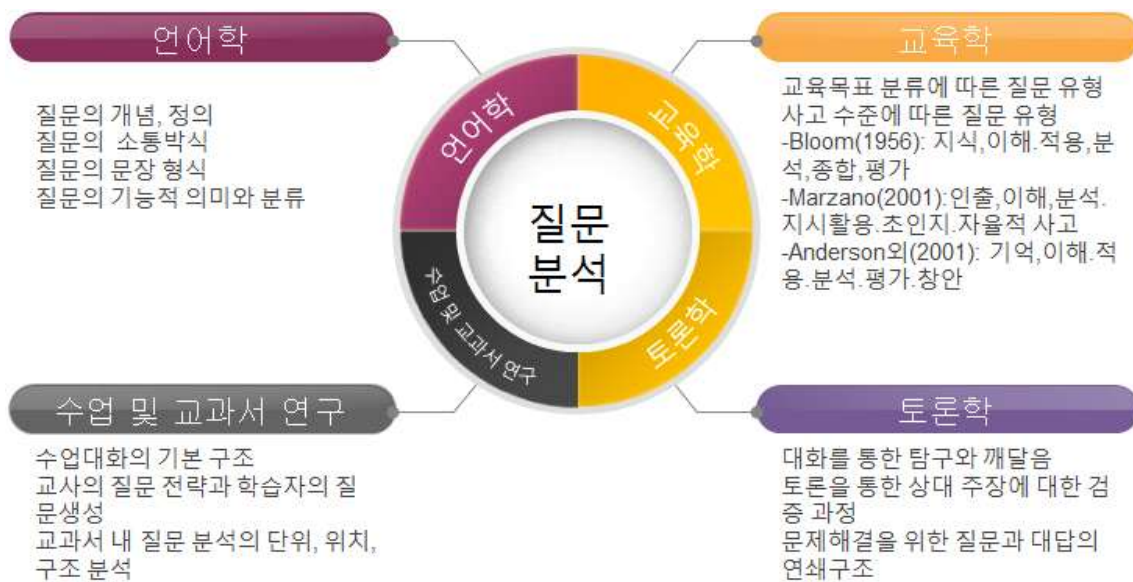
○ 세상을 바꾸는 질문의 효과

김경민(2015)은 세상을 바꾼 질문을 인류 역사와 각 영역에 따라 여러 가지로 나누어 조망하고 있는데 몇 가지 사례를 제시하면 다음과 같다. ‘왜 인체 해부학 연구는 실제 해부를 바탕으로 하지 않은 걸까?’라며 의학에 도전장을 내민 베살리우스, ‘군주는 만드

시 선하고 도덕적이어야만 하는가?’로 군주론을 집필한 마키아벨리, ‘혁명의 근본은 어디에 있는가?’라는 질문으로 민중의 혁명을 꿈꾼 로베스피에르, ‘딸은 왜 재산을 상속받을 수 없을까?’라며 여성의 권리를 옹호한 울스턴크래프트, ‘귀가 들리지 않으면 작곡할 수 없는 걸까?’라는 편견을 깬 베토벤, ‘인간은 정말 신이 창조했을까?’라며 진화론을 만든 다윈, ‘트로이 전쟁은 정말 책 속의 이야기일까?’에 의문을 품고 탐험을 떠난 솔리만 등은 질문에 스스로 답을 찾아 다른 사람들의 삶까지 변화시킨 인물들이다.

2. 질문의 유형에 대한 연구

질문은 모든 학문의 출발점이기 때문에 질문의 유형에 대한 분류도 분야마다 매우 다양하고 상이하다. 여기에서는 언어학, 교육학적 접근을 통해 질문의 유형을 제시한다. 이어서 3절과 4절에서 각기 토론학에서는 토론과 질문의 관계를 어떻게 다루었는지, 수업 및 교과서 연구에서는 질문을 어떻게 다루었는지를 구체적인 연구 사례 중심으로 분석한다. 이를 도식화하면 [그림 II-2]와 같다.



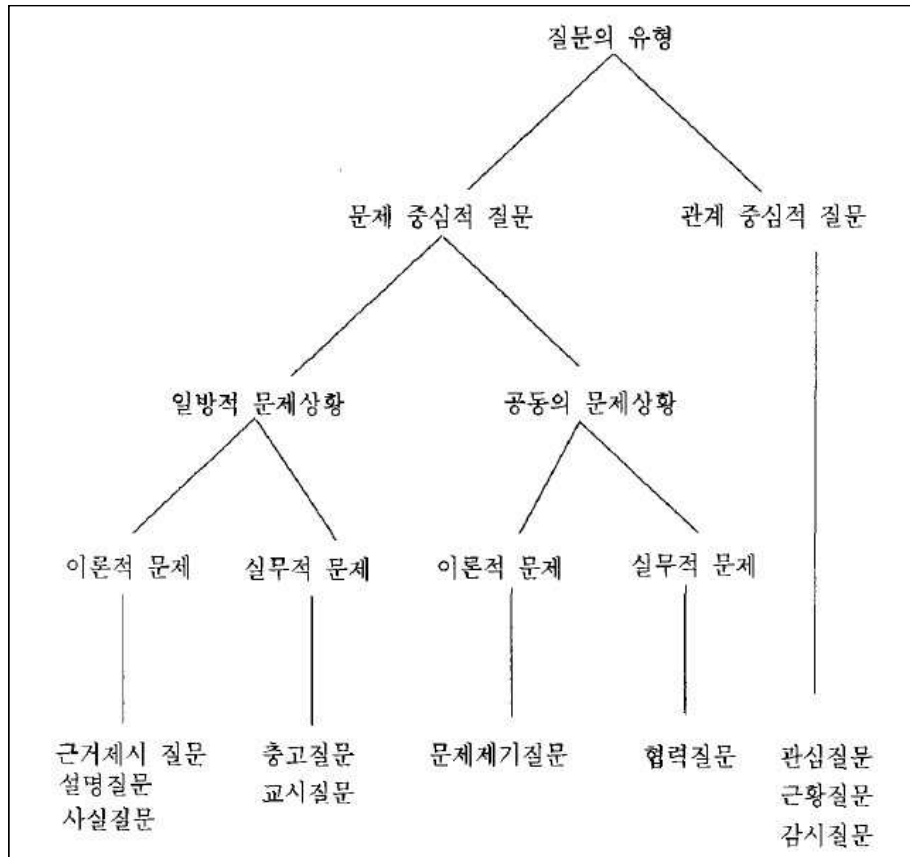
[그림 II-2] 질문에 대한 선행 연구

1) 언어학의 질문 유형 분류

○ 언어학에서는 주로 화행의 관점에서 일상적 상황에서 접하게 되는 질문을 중심으로 연구해 왔다. 이러한 관점에서 질문은 말하는 사람에게 결여되어 있는 정보를 상대방이 제공하도록 유도하기 위한 의사소통 목적으로 행해지는 것을 의미한다.

(1) Hindelang(1981)의 질문 유형 분류

○ Hindelang(1981)은 소통 방식을 고려하여 질문을 문제 중심과 관계 중심으로 구분하였다. 문제 해결을 위해 정보를 얻으려고 하는지, 또는 대화 상대자에 대한 관심이나 상대와의 관계를 시험, 조정, 회복하려는지에 따라 질문을 분류한 것이다. 그는 문제 중심 질문을 일방적 대답을 요구하는 상황인지, 공동으로 협력하여 문제를 해결하기를 요구하는 상황인지에 따라 다시 나누었다. 그리고 이를 다시 지식을 통해 해결할 수 있는 이론적 문제와 행동을 통해 해결해야 하는 실무적 문제로 구분하여 질문을 분류하였다(박용익, 2003: 312에서 재인용).



[그림 Ⅱ-3] Hindelang(1981)의 질문 유형 분류

(2) 박용익(2003)의 질문 유형 분류

○ 박용익(2003: 312)은 Hindelang(1981)의 분류 유형에 교사 질문이나 되묻기, 퀴즈 질문과 같은 유형이 포함되지 않은 문제를 해결하기 위해 보다 포괄적인 유형을 제시하였다. 그에 따르면 지식의 획득, 지식의 활성화, 지식의 검증과 같은 질문 하위 유형이 가능하며, 이는 질문의 의사소통적 기능에 주목한 분류로 볼 수 있다.

(3) 언어학 질문 분류의 시사점

○ 질문에 대한 언어학의 논의를 통해 우선 질문의 개념과 유형 분류에 질문의 의사소통적 상황이 배려되어야 함을 알 수 있다. 이러한 논의를 참고하여 이 연구의 질문 분석 기준에 '문장 형식', '질문 요소', '요구 형식'이 반영될 필요가 있음을 알 수 있다. '문장

형식'의 경우 문장 종결 방식이 '평서문', '의문문', '청유문', '명령문'으로 나타날 수 있으며, 각각은 문제 중심 상황인지 관계 중심 상황인지의 정도 차이를 드러낸다. '질문 요소'는 '무엇을', '어떻게', '왜'로 분류할 수 있으며, 이 역시 지식의 획득, 활성화, 검증 단계와 관련지을 수 있다. 마지막으로 '요구 형식'은 답변자에게 주는 부담의 정도에 따라 '단순 선택', '빈칸 메우기', '서술형 논술형' 등으로 나뉠 수 있다.

2) 교육 목표에 따른 분류

(1) 교육 목표 분류에 따른 범주로서의 질문 유형

○ 교육을 통해 성취하게 되는 지식이 위계적 구조를 지닌다고 가정할 때, 질문의 유형 역시 위계적 구조를 지닌다고 볼 수 있다. 교육 목표 분류는 Bloom(1956)을 기준으로 발전해왔다고 볼 수 있는데 목표의 범위나 강조점에 따라 특징이 달리 나타난다. Bloom의 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가의 6가지 분류는 갈수록 높은 인지적 수준을 요구하는 질문의 위계를 보여준다.

○ Bloom(1956)의 여섯 가지 분류: 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가

Bloom은 인지적, 정의적, 심동적 영역으로 교육 목표를 나누고 각 분야마다 지적 활동의 수준을 낮은 수준에서부터 높은 수준으로 분류하였다. 이는 학습의 결과로서 기대되는 목표이기 때문에 질문을 통해 얻은 결과라고 볼 수 있다. 이와 같은 체계는 지지자는 물론 비판자들에게도 많은 영향을 주었으며, 이후 Hauenstein(1998), Marzano(2001), Anderson 등(2001)에 의해 수정된 신교육목표분류학이 제시되었다.

○ Hauenstein(1998)은 행동적 측면을 추가하여 단기, 장기적인 측면에서 교육의 목표를 설정할 수 있도록 분류 체계를 보완하였다. Marzano(2001)는 인지적 처리 수준에서 초인지와 자율적 사고의 비중을 확대하였고, Anderson 등(2001)은 보다 창의적인 사고를 위해 창안과 절차, 메타인지에 대해 강조하여 분류 체계를 보완하였다.

Hauenstein(1998)의 분류 체계

	인지적	개념화	이해력	적용력	평가력	종합력
	정의적	수용하기	반응하기	가치화하기	조직화하기	행동화하기
	심동적	지각	시물레이션	적합화	산출	숙달
	행동적	획득	동화	순응	수행	포부
	단기 목표			장기 목표		

Marzano(2001)의 분류 체계

처리 수준 지식의 영역	인출	이해	분석	지식 활용	초인지	자율적 사고
정보						
정신적 절차						
심동적 절차						

Anderson 등(2001)의 분류 체계

인지 과정 지식 유형	기억	이해	적용	분석	평가	창안
사실적 지식						
개념적 지식						
절차적 지식						
메타인지적 지식						

(2) 교실 수업 분석을 위한 4가지 질문 유형

○ Bloom의 분류법에 기초하여 Aschner 등(1963)은 과학의 과정과 통합된 4가지 질문 유형으로 인지, 수렴, 발산, 확산, 평가적 질문을 제시하였다(변홍규, 1996 재인용).

-인지·기억 질문(Cognitive-Memory Question; C.M.) : 학생들에게 정보를 인식하고 재생할 것을 요구하는 좁고 폐쇄적인 질문으로 학생들은 재생하고, 인식하고, 정의하고, 반복하고, 인용하고, 확인하고 또는 ‘예, 아니오’로 답한다.

-수렴적 질문(Convergent Thinking Question; C.T.) : 학생들에게 기억하고 있는 정보를 분석하거나 결합하도록 요구하는 폐쇄적인 질문으로 학생들은 번역하고, 해석하고, 관계 짓고, 설명하고, 비교하고, 대조하고, 분석하고, 연합하고, 결론짓고, 요약하며 근거를 찾는다.

-확산적 질문(Divergent Thinking Question; D.T.) : 학생들로 하여금 새로운 관점으로 어떤 주제를 보거나 자신의 정보를 개발하도록 요구하는 넓고 개연적인 질문으로 학생들은 가정하고, 사색하고, 고안하고, 추론하고, 예견하고, 제안하고, 종합하고 또는 실생활의 문제를 해결한다.

-평가적 질문(Evaluative Thinking Question; E.T.) : 학생들로 하여금 내적 외적 자료의 도움을 받아 판단하고, 가치를 부여하고, 선택을 하도록 하는 넓고 개연적인 질문으로 학생들은 의견을 제시하고, 판단하고, 등급을 규정하고, 선택을 한다.

○ 이외에도 Aschner 등(1963)에서는 절차적 질문과 수사적 질문을 제시하였다(변홍규, 1996 재인용).

- 절차적 질문(Procedure Question; P.Q.) : 수업 과정과 토의를 촉진하는 질문이다.
- 수사적 질문(Rhetorical Question; R.Q.) : 요점을 강화하거나 반응을 기대하지 않는 질문이다.

(3) 교육학 질문 분류의 시사점

○ 질문의 유형에 따라 목표로 하는 지식의 수준, 사고의 수준이 달라진다고 할 때 질문자는 문제 해결에 활용되거나 동원되기를 원하는 사고 수준을 판단할 필요가 있다. 학자들마다 중요하게 여기는 영역의 가치를 드러내는 방식으로 분류 체계를 제시하였는데 실제 질문이 어떤 사고 유형에 해당하는지 판단하는 것은 어려운 일이다. Bloom(1956) 이후 수정된 신교육목표분류학으로 Anderson 등(2001)의 제안을 참고하여 사고 수준 분석틀을 제안할 필요가 있다.

○ 교실 수업 분석을 위해서는 사고 수준 및 인지 유형뿐 아니라 절차적, 수사적 질문의 위치와 기능을 고민할 필요가 있다. 질문은 사고 작용뿐 아니라 의사소통의 기능을 함께 수행하기 때문에 교실에서 교사와 학생간의 관계 및 수업 진행을 위한 절차적, 수사적 질문이 활발하게 오고간다. 따라서 이를 종합적으로 고려하여 수업 분석 틀을 설계하는 것이 필요하다.

3. 토론과 질문에 관한 연구

1) 토론에서 핵심적인 역할을 담당하는 질문

○ 토론은 공동으로 관심 있는 논제에 대하여 양측이 자신의 정당성을 주장하는 말하기이다. 주장과 반론의 연속으로 이루어지는 토론의 속성, 여러 토론의 형식에서 질문은 매우 중요한 역할을 담당하며 찬성과 반대가 서로의 주장을 검증하는 ‘상호 질의’나 청중의 ‘질의’ 시간은 토론에서 질문이 빛을 발하는 순간이다.

○ 아리스토텔레스는 반증을 위한 아이디어와 주제들이 마치 문서 카드처럼 보관된 창고로 토포스(topos)를 이야기하였는데, 토포스는 토론에서 아이디어를 찾기 위한 질문의 탐색 기준으로 작용한다. 토론에서 활용되는 수사학의 기본 질문 절차는 ‘논거를 발견하고, 배열하며 이를 문장 차원에서 표현하고 기억하여 실제로 연설하는’ 일련의 과정을 의미한다. Freeley 등(2014)은 토론은 질의와 옹호의 과정으로 어떤 명제에 대한 합리적인 판단에 도달하는 방법이라고 정의하였다.

2) 질문 형식의 체계적 도입으로 인한 문제 해결

○ 다양한 형식의 토론은 공정한 질문과 응답의 기회를 부여하여 찬성과 반대가 서로

갈등하지만 경쟁적, 협력적으로 문제를 해결하기를 요구한다. 또한 문제를 구성하는 요소를 분해하고 다른 입장과 비교, 분석하는 상호 질의 과정은 질문이 질적으로 발전하는 단계를 보여준다. 즉, 좋은 질문은 한 번의 피드백으로 끝나는 것이 아니라 여러 차례에 걸쳐 질적으로 발전하는 단계적 구성을 취한다.

○ 토론은 해결하려는 논제, 참여자에 따라 다양한 형식으로 진행된다. 그러나 연속적인 입론-반박의 과정을 거쳐 결론에 이른다. 이 과정에서 찬성과 반대는 공정하게 발언할 기회를 제공받게 되는데, 순서나 시간에 있어서 공평하게 자신의 주장을 펼칠 수 있다.

○ 미국 의회식 토론(American Parliamentary Debate)

역할	활동	시간
찬성1 입론	찬성 측 입론하기	7분
반대1 입론	찬성 측 입론을 공격하고 반대 측 입론을 위한 또 다른 쟁점 제시하기	8분
찬성2 입론	찬성 측 입론을 방어하고 반대 측의 새로운 쟁점에 대응하기	8분
반대2 입론	찬성 측 입론을 계속 공격하고 반대1에서 제시한 쟁점 발전시키기	8분
반대 반박	토론 요약 및 중요한 쟁점에 대해 비교·평가하기	4분
찬성 반박	토론 요약 및 중요한 쟁점에 대해 비교·평가하기	5분

○ 공정한 질문과 응답의 기회를 보장하기 위해 위에 제시한 의회식 토론의 경우 찬성과 반대에게 동등한 시간을 주되, 현재 상태의 변화를 입증해야 하는 찬성 측의 부담을 고려하여 상대적으로 불리함을 상쇄할 수 있는 처음과 마지막을 발언 순서로 배치한다.

○ 토론에서 상호 질의 시간은 논증과 입장의 충돌을 극적으로 보여 주기 때문에, 토론에서 가장 박진감 넘치는 부분이다. Snider 등(2006)은 토론에서 질문이 지녀야 하는 목적으로 ‘논점을 분명히 하기’, ‘오류를 지적하기’, ‘상대의 인정을 받아 내기’, ‘논증을 구성하기’, ‘청중에게 토론의 기술을 보여주거나 청중이 토론자를 지지하고 싶도록 만들기’로 나누어 제시하였다.

○ 토론에서 질문하는 시간은 찬성과 반대 양측을 대조하기에 가장 필요한 시간이기도 하다. 청중은 양측이 던지는 질문을 관찰하면서 어느 측이 더욱 날카롭고 즉각적으로 반응하는지를 알아차리게 된다. 이때 더욱 빈틈없이 재빠르고 날카로운 질문을 던지는 팀이 이기기를 바라는 청중의 보이지 않는 성향이 형성되기 마련이다.

4. 수업 및 교과서의 질문에 관한 연구

1) 교실 수업 의사소통과 질문에 대한 연구

(1) 수업 대화의 기본 구조로서의 질문에 대한 연구

○ 수업 대화는 일반적으로 ‘교사의 시작(initiate)-학생의 반응(response)-교사의 평가(evaluate) 혹은 피드백(feedback)’으로 이어진다. Sinclair 등(1975)은 영국의 초등학교 교실을 대상으로 한 연구에서 처음으로 시작-반응-피드백(IRF) 교환(exchange) 구조를 교사-학생 상호작용의 핵심이라는 것을 밝혀냈다. 이와 같은 ‘교사-학생-교사’의 삼원적 대화 구조(triadic dialogue)가 수업 대화의 가장 전형적인 형식이다.

○ 너무 많은 질문을 하지만 대답을 기다려 주지 않는 교사

Gall(1971)은 수업 대화 분석을 통해 교사가 15분에 평균 34개 정도의 질문을 하는 것으로 보고했다. 이는 1분에 2개꼴로 교사가 질문하는 것이며 교사는 질문 후에 대답의 여지를 주지 않음으로 교육에서 이루어지리라고 생각하는 의미 있는 ‘질의-응답’이 일어날 수 없는 교실 담화의 특성을 드러내었다.

○ 낮은 인지적 수준(사실, 회상)의 질문을 하는 교사

Gall(1984)은 교사가 던지는 질문 중에 20% 정도의 질문만이 높은 수준의 사고를 요구하는 질문이고 60%정도의 질문은 단순 사실 회상, 나머지 20%는 절차적 질문에 해당하는 질문이었다고 분석하였다. 하지만 학생의 사고 발달이나 인지 발달을 꾀할 수 있는 질문은 높은 수준의 질문이었으며 Redfield 등(1981)은 높은 인지적 수준의 질문이 학생의 인지 발달에 효과적임을 밝혔다. 높은 수준의 질문이란 학생들이 추측하고, 가정하고, 이유를 찾고, 평가하고 다양한 대답의 범위를 고려할 수 있게 ‘개방적’ 질문을 하여 반성과 자기 점검, 조사를 촉진하도록 질문을 말한다.

(2) 교사의 질문 전략과 학습자의 질문 생성에 대한 연구

교실 수업은 대부분 교사의 주도적인 질문으로 이루어진다. 이 때 교사는 학습 과정을 점검하여 단계적으로 유의미한 질문들을 잘 조직하여 수업을 운영할 필요가 있다. 마찬가지로 학습자 역시 능동적이고 주도적으로 질문을 생성하고 이를 바탕으로 문제를 해결할 수 있는 능력을 길러나갈 수 있다.

○ 교사의 질문 전략에 따른 수업의 변화

Nystrand 등(2003)은 실제성, 후속성, 평가의 수준, 인지적 수준, 질문 자원의 다섯 가지 지표를 중심으로 수업 대화에 나타난 교사의 질문 유형을 분석하고, 정량화하여 수업

대화의 양상을 기술하였다. 200개 이상의 다양한 학교를 조사한 결과 대부분의 교실에서 집단적 사고 교환에 있어 개방적인 전체 토의가 이루어지지 않았다. 전체를 대상으로 질문하는 구조의 경우 대답하는 학생들은 평균보다 3배 정도 더 많은 말을 했으며, 25%의 아이들은 교사의 질문에 전혀 참여하지 않기도 했다(Sadker et al., 1985).

○ 교사의 질문 전략에 따른 학생 반응, 학업 성취의 변화

-김재봉(2004)은 교사의 질문 전략에 주목하여, ‘지식, 정보 활성화 질문 전략’, ‘지식 정보 검증 질문 전략’, ‘가치 태도 형성 전략’을 구체적으로 유형화하였다.

-박재현 외(2010)에서는 우수 국어 수업 영상 17편을 수집 분석한 결과 학생 반응을 유도하는 질문이 제시되지 못하는 문제가 있음을 확인하였다. 그러나 닫힌 질문, 빈칸 메우기식 질문도 수업 대화를 효율적으로 이끌거나 학습자의 사고를 순차적으로 유도하는 기능을 담당할 수 있다고 보았다.

-Mercer 등(2006)은 교사가 학생들의 대답을 평가하는 방법에 좀 더 관심을 기울일 때 학생의 대답과 후속 질문을 통합하여 보다 고차원적인 평가를 할 수 있음을 발견하였다. 교사는 학생 응답의 중요성을 충분히 인정하며, 학생이 그 응답을 고쳐나갈 수 있도록 허용하고, 학생에 의해 시작된 생각이나 반응들이 보다 많이 이루어지도록 함으로써 학생의 고차원적 사고를 촉진할 수 있다.

○ 질문 유형뿐 아니라 질문의 순서에 따른 수업의 변화

-고차원적 질문도 중요하지만, 질문의 계열적 순서도 중요하다. Brown 등(1984)에서는, 일련의 질문 계열을 ‘연장(같은 주제에 대한 같은 유형의 질문 연속), 연장과 상승(초기 질문들은 같은 유형이나 다른 유형의 질문으로 도약), 깔때기(개방적 질문으로 시작하여 간단한 결론과 회상 또는 이유와 문제해결 방안 등으로 좁혀감), 씨 뿌리고 추수하기(문제 제시와 개방적 질문을 한 후에 보다 구체적인 질문 및 초기 문제의 재진술), 단계적 상승(회상에서 문제해결, 평가 또는 개방형 질문까지 체계적으로 상승함), 단계적 하강(평가하는 발문에서 시작하여 문제해결을 거쳐 직접 회상까지 체계적으로 하강함), 급하강(평가 및 문제해결에서 시작하여 단순 회상으로 바로 옮겨 감)’ 유형으로 나누고, 여러 수준의 인지적 복잡성에 부합되는 질문 계열 형성의 필요성을 강조하였다.

-노철(2008)은 Brown 등(1984)에서 제시한 유형을 바탕으로 문학 수업을 진행하고 어떤 유형의 질문을 먼저 하고 나중에 하느냐에 따라 수업 대화의 양상과 그에 따른 학생의 사고 전개 양상이 어떻게 달라지는지를 논의하였다.

○ 학습자의 질문 생성 전략이 학습에 미치는 효과

-King(1994)은 수업에서 학습자의 질문 생성 전략이 수업에 미치는 효과에 대하여 연구하였다. 초등학교 4학년, 6학년 학생을 대상으로 학습자가 짝과 함께 질문을 만들고 답을 하는 협력 활동이 학습에 어떠한 효과를 미치는가를 살펴본 결과 수업에서

제시한 정보에 대해 질문하고 대답한 집단과 수업 정보와 학습자의 사전지식을 연결·통합하여 질문하고 대답하는 집단이 통제집단에 비해 정보를 더 잘 이해할 수 있었다. -이운옥(2001)은 초등학교 5학년을 대상으로 수업 내용 질문 생성 집단과 사전지식 질문 생성 집단을 나누어 정보 이해도를 검증한 결과 사전지식 질문 생성 집단이 수업 내용 질문 생성 집단에 비해 높게 나타났다. 이 때 질문 촉진 카드를 사용했는데 질문을 만들 때 ‘~란 무엇인가?’, ‘~의 특징은 무엇인가?’, ‘~은 왜 중요한가?’와 같은 질문들을 보고 질문을 만들 수 있도록 하였다. 3개의 이해 질문들과 7개의 관계 질문들을 활용하였고, 개념 구조화 정도를 보기 위해서 개념 지도를 작성하여 평가하였다.

○ 수업의 질문 변화가 이끌어오는 변화

Alexander(2006)는 교사의 질문 전략, 학습자의 질문 생성 전략과 수업 구조의 변화를 시도하는 대규모 프로젝트를 진행하면서 질문이 가져온 교실 변화를 다음과 같이 정리하였다.

- 교사뿐만 아니라 학생들도 대화에 대해 더 많이 이야기함. 학생과 교사의 말차례 교환이 길어짐.
- 교사와 학생들이 토의 진행을 위한 기본 원칙을 구안함.
- 교사의 개방적이고 초점화된 질문 기술로 질문 전략이 변화함.
- 학생에게 생각할 시간을 주고 즉각적 반응을 유도하는 압력이 줄어들.
- 학생들의 더 크고 명확하고 확신에 찬 대답/대답의 길이도 증가
- 정답에 초점을 맞추기보다 서로 도와서 추측하고 생각을 말함.
- 교사와 학생들이 질문 전략을 활용하여 질문과 대답을 만들어감.
- 학생들은 주의 깊게 듣고, 서로 존중하고 공동의 목표에 대해 대화함.
- 성취수준이 떨어지는 학생들이 더 많이 참여하게 됨.
- 교사들이 질문 기술을 신중하게 구사함.
- 암송, 설명, 토의가 훨씬 융통성 있게 혼합됨.
- 질문하기와 설명기의 균형이 좋아짐.
- 학생들이 교사 질문에 보다 길게 반응하고 다양하게 반응함.
- 학생들의 자신감이 향상됨.

2) 교과서와 질문에 대한 연구

교육과정을 실행하는 또 하나의 요소로서 교과서도 질문의 구조로 제시되어 있다. 교재에 있는 질문 역시 학생의 학습 과정에 영향을 미친다.

(1) 국어 교과서의 질문 연구

○ 교과서 질문 연구는 다른 교과에 비해 국어 교과서를 대상으로 한 질문 연구가 현격히 많다. 국어 교과서의 질문 연구는 『읽기』 교과서나 읽기 영역을 대상으로 한 연구

가 주종을 이루며, 문학 영역이나 단원을 중심으로 한 연구들도 있다.

①『읽기』 교과서, 읽기 단원의 질문 분석

○ 김숙현(1992)의 연구는 5차 교육과정 『읽기』 교과서를 대상으로 질문의 방법과 수준을 분석한 것이다. 이 연구에서 질문의 방법은 ‘글을 읽고 나서 답하기’, ‘물음을 생각하며 읽기’, ‘글을 읽으며 답하기’의 순으로 높게 나타났다. 그리고 교과서 질문 수준은 ‘해석적 질문’, ‘사실적 질문’, ‘적용적 질문’ 순으로 높게 나타났다.

○ 김남덕(1999)의 연구는 6차 교육과정 『읽기』 교과서를 대상으로 하여 김숙현(1992)의 연구와 동일한 방식으로 질문의 빈도, 수준, 위치를 분석하였다. 다만, 분석 내용에서 다소 차이가 있다.

○ 이용(2003)의 연구는 7차 교육과정 『읽기』 교과서에 제시된 질문의 특성을 분석한 것이다. 이 연구는 질문을 주체에 따라 분류(교사 질문, 학생 질문, 학습 자료에 삽입된 질문)하고 교과서에 제시된 ‘질문’의 개념과 분석 대상을 명료하게 정의하고, 질문의 수준이나 위치뿐만 아니라 학습 영역에 따른 질문의 빈도 분석을 실시하였다는 점에서 선행 연구(김숙현, 1992; 김남덕, 1999)와 차별화된다. 특히, 이 연구에서는 질문 분석 단위에 ①의문의 기능을 지닌 문장(진술문 또는 명령문 형식을 나타내는 문장이지만 의문의 기능을 지닌 경우 포함/의문문의 형식을 지녔어도 여타의 기능을 나타내는 문장은 제외), ②정보를 요구하거나 청자에게 지식을 나타내도록 요구하는 문장(언어적 반응을 요구하는 명령형 형태의 문장 포함. 예: “어제 우리가 과수원에 가서 무엇을 보았는지 이야기해 보자.”)을 포함하였다.

○ 박수자(2014b)는 독해 과정의 조정까지 포함한 질문의 전략적 가치에 주목하여, 7차 및 2007 교육과정 읽기 단원과 2009 교육과정 읽기 단원 중 비문학 제재의 ‘중심 내용 파악’ 단원을 대상으로 읽기 단원 체제와 질문의 분포 양상의 관계를 분석하였다. 이 연구 결과를 살펴보면 이해학습보다는 적용학습에 읽기 질문이 주로 배치되고, 읽기 전 질문은 전혀 제시되지 않고 읽는 중 질문은 일부 제재만 제시되어서 읽기 후 질문이 상대적으로 많은 비중을 차지하고 있었다. 질문의 수준도 제재 명시적 질문(글에 명시된 질문, 사실적 질문)이 대부분이었고, 읽기 과정의 조정하기 관련 질문은 전혀 제시되지 않았다. 질문의 형태(문장 표현)도 폐쇄형 질문(‘무엇’형, ‘어디’형)이 주를 이루었다.

○ 읽기 영역 교과서의 질문을 분석한 선행 연구를 통해 사고 수준에 따른 질문의 유형을 살펴보는 것이 중요하며 질문의 빈도, 수준, 위치가 주요 분석 내용이 됨을 알 수 있다. 또한 질문의 개념을 정할 때 문장 형식의 범위를 논의할 필요가 있으며 읽기 전, 중, 후 이해학습, 적용학습 등의 위치에 따른 질문의 특성이 분석될 필요가 있음을 확인할 수 있다.

②문학, 비문학 단원의 질문 분석

○ 안은주(2009)의 연구는 7차 교육과정 국어 교과서의 읽기 제재에 삽입된 질문의 특성을 분석한 것이다. 교과서 질문에 대한 선행 연구가 읽기 교과서에 수록된 질문 전체를 대상으로 질문의 수준이나 위치에 따른 빈도를 밝히는 것이었다면, 이 연구는 교과서에 수록된 질문을 문학 단원과 비문학 단원으로 나누어 각각의 특징을 살피고 학교 현장에서 실현 가능성이 있는 절적인 질문인지를 비판적으로 고찰하였다.

○ 장혜진(2013)에서는 2007 개정 교육과정 읽기 교과서의 문학 단원의 질문과 활동을 분석하였다. 이 연구는 교과서의 질문을 성격과 수준에 따라 구분하여 그 양상을 분석하고 질문과 단원 활동의 관계를 밝혔다. 선행 연구에서는 주로 질문의 수준을 Pearson 등(1978)의 연구 결과를 적용한 반면, 이 연구에서는 Bloom의 인지 과정 단계를 기반으로 이야기 읽기의 특성을 고려하여 사실적 수준, 해석적 수준, 평가적 수준, 창의적 수준으로 질문의 수준을 위계화하였다.

○ 문학, 비문학 영역 교과서 분석 선행 연구를 통해 사고 수준에 따른 질문의 유형을 살펴보는 것이 두 영역 모두에서 중요하며 질문의 빈도, 수준, 위치가 주요 분석 내용이 됨을 알 수 있다. 특히, 문학 영역의 경우 관련 성취 기준의 특성상 ‘정서’와 같은 정의적 반응을 포함하여 분석할 필요가 있음을 시사한다.

(2) 타 교과와 교과서 질문 연구

과학, 수학, 영어 등 다양한 교과에서 교과서 제시 질문에 관한 연구가 활발하게 이루어져 왔다. 교과별 교과서 질문 연구의 공통점은 해당 교과와 관련하여 교과서 질문 양상(질문의 위치와 다양성)을 분석하였다는 점이다.

①과학 교과서 질문 분석

○ 류재인 외(2006)는 3~6학년 과학 교과서의 질문의 빈도, 형태와 질문이 요구하는 탐구 과정 요소 분포, 그리고 단위 차시 과학 수업 단계에 위치한 과학 교과서의 질문 유형에 대해 분석하였다. 이 연구에서는 교과서 질문 전략 평가 도구(Textbook Questioning Strategies Assessment Instrument; TQSAI)¹⁾를 변형하여 ‘비경험적 질문’과 ‘경험적 질문’ 중 경험적 질문을 대상으로 분석하였다.

②수학 교과서 질문 분석

○ 이기라(2014)에서는 교육과정 변화에 따른 수학 교과서 질문의 양적, 질적 특성을 분석하였다. 이 연구에서는 4학년 수학 교과서의 질문을 연구 대상으로 설정하였는데,

1) 이 도구는 교과서에 제시된 질문 빈도, 형태, 위치 등을 분석하여 각 교과서별로 어떤 질문의 형태와 탐구과정을 보이는가를 비교 분석할 수 있다(Lowery et al., 1978).

2007 개정 교육과정에서 따른 교과서를 기준으로 하되, 기존 교육과정에 따른 교과서와 공통 내용 영역 및 요소와의 공통성을 고려하여 분석 대상을 선정하였다. 이 연구는 해당 차시의 학습과 관련하여 질문의 목적을 ‘학습 맥락 설정’, ‘학습 내용 이해’, ‘숙달 및 확인’으로 구분한 점이 특징이다.

③영어 교과서 질문 분석

○ 장원선(2015)에서는 중학교 영어 교과서의 질문을 Bloom의 인지적 영역 질문 유형 분류와 Nuttall(1982)의 질문의 응답 내용에 대한 질문 유형 분류를 활용하여 분석하였다. 이 연구는 중학교 교과서의 질문이 지식 및 이해 영역에 편중되어 있으며, 보다 폭넓은 사고를 요구하는 질문 및 다양한 내용을 묻는 질문보다는 문자 그대로를 해석하거나 내용을 재구성하는 질문이 광범위하게 분포하는 것으로 나타났다고 보고하였다.

④<법과 정치> 교과서 질문 분석

○ 이동훈(2013)의 연구는 고등학교 『법과 정치』 교과서에 제시된 질문 수준의 분포와 양상을 밝혔다. 이 연구는 분석 대상 교과서에서 질문을 추출하고 분석하는 과정이 잘 드러나 있으며, 교과서에 제시된 질문의 수준을 사고 수준, 사고 폭, 질문과 답의 관계에 따라 질문 수준 분석을 3차원에서 조망했다는 점이 특징이다.

(3) 교과서 질문에 대한 비교 연구: 교과 간 비교 및 국제 비교 연구

①교과 간 교과서 질문 분석 연구

○ 양무열(2004)은 교과서의 질문을 수준과 유형에 따라 분류하여, 교과서에 제시된 질문이 어떠한 창의성 구성 요소들과 관련되어 있는지, 어떤 인지적 수준에 어느 정도의 질문들이 분포되어 있는지를 분석하였다. 교과서의 질문을 분석한 결과 교과서의 질문이 창의성 계발을 적극 지원하는 데는 미흡한 것으로 나타났다.

②교과서 질문에 대한 국제 비교 연구

○ 김재춘 외(2006a)는 한국, 일본, 미국, 프랑스의 초등학교 수학 교과서의 질문을 비교 분석하여, 우리나라 수학 교과서의 질문 방식 개선에 필요한 시사점을 제안하였다. 이 연구는 수학 교과서 ‘나눗셈’ 단원을 중심으로 수학 교과서의 특성을 반영하여 분석 기준을 체계적으로 설정하여 교과서에 제시된 질문을 국제 비교, 분석하였다는 점에서 다른 연구와 차별화된다.

○ 김재춘 외(2006b)는 한국, 싱가포르, 영국, 독일의 초등학교 수학 교과서의 질문을 비교 분석하여, 우리나라 수학 교과서의 질문 방식 개선에 필요한 시사점을 제안하였다. 이 연구는 대상 국가와 교과서를 달리해서 김재춘 외(2006a)의 연구와 동일한 방식으로 이루어졌다.

○ 이병민(2015)은 우리나라와 미국의 중학교 과학 교과서의 세포 단원을 중심으로 글의 구조, 어휘, 비유, 탐구형 질문을 중심으로 비교 분석하였다. 이 연구에서 교과서 질문을 분석 결과, 질문 내용의 개방성에서 뚜렷한 차이는 없었지만, 텍스트 내에서 질문 사용에서 차이를 보이는 것으로 나타났다.

3) 한국, 이스라엘, 핀란드 교과서 질문 연구에 주는 시사점

(1) 분석 대상과 범위

○ 선행 연구에서 교과서 질문 연구의 분석 대상은 연구자나 연구 목적에 따라 다양하게 나타난다. 해당 학교급 전 학년의 교과서를 분석 대상으로 삼기도 하고, 교육과정 변화에 따라 교과서의 질문을 분석하기도 하고, 특정 단위이나 영역을 중심으로 질문을 분석하기도 한다.

○ 이병민(2015), 김재춘 외(2006a, 2006b)의 연구처럼 교과서 질문에 대한 국제 비교 연구에서는 특정 단원을 중심으로 질문을 분석하였다. 따라서 이 연구에서도 한국, 핀란드, 이스라엘의 5~6학년 교과서 읽기(문학) 단원과 토론 단원을 중심으로 교과서 질문을 비교, 분석하는 것으로 연구 범위를 설정할 수 있다.

○ 초등학교 5~6학년은 기초적인 문식성을 습득한 상태에서 고차원적인 사고 수준의 질문을 이해하고 활용하기 시작하는 단계라는 점에서 분석 대상으로 적절하다고 할 수 있다.

○ 초등학교 5~6학년군 국어 교과서 수록 단위 중 ‘읽기’, ‘토론’, ‘문학’ 단원을 선정할 때는 5~6학년군 교육과정의 듣기·말하기, 읽기, 문학 영역의 성취 기준을 참고하되, 각 영역의 특징을 가장 잘 보여주는 단원으로 선정할 필요가 있다.

(2) 분석 내용 및 방법

○ 선행 연구에서 교과서 질문 분석 과정을 살펴보면, 먼저 질문의 개념을 규정하여 분석 단위를 결정하고, 분석 기준을 정하여 해당 교과서의 질문을 대상으로 질문의 수, 질문의 빈도, 질문의 위치, 질문의 수준, 질문의 형태, 질문의 요구 및 구조 등 다양한 내용을 분석한 것을 알 수 있다.

○ 분석 대상으로서의 질문 개념 정의

-교과서에서 질문을 분석할 때 ‘무엇을 질문으로 보느냐’하는 개념 규정이 필요하며, 이동훈(2013)의 연구처럼 어디까지를 질문에 포함하고 배제할 것인지 분석 대상과 단위를 결정하는 것이 중요하다. 교과서에 제시된 질문은 ‘문장 형태’에 초점을 두지 말고 ‘문장의 기능’에 주목하여 질문을 추출할 필요가 있다. 즉, 의문의 기능을 가진 문

장은 그것이 명령형이나 청유형 형태로 진술되었다고 하더라도 질문에 포함하며, 비록 의문형의 문장이지만 질문의 기능을 지니지 않는 경우는 질문에서 제외할 수 있다.

○ 언어학의 질문 유형 분류를 참조하여 질문의 개념을 정의하고 문장의 종결 형식에 따라 분류할 필요가 있다. 선행 연구를 참조하여 ‘문장 형식’을 ‘의문문’, ‘청유문’, ‘명령문’, ‘연결형’, ‘기타’로 나눌 수 있다.

○ 질문의 분석 단위

-질문이 ‘상위(큰) 질문’과 그에 포함된 ‘하위(작은) 질문’이 제시되어 있는 경우에는 작은 질문을 분석 단위로 삼는다.

‘팬츠아’를 읽고 글과 그림의 내용을 알아봅시다. (큰 질문)
 1) 그림에서 애벌레는 무엇을 보고 깜짝 놀랐나요? (작은 질문)
 2) 아이는 고슴도치를 보고 무엇이 많다고 하였나요? (작은 질문)
 3) 그림에서 사자는 어떤 표정을 지었나요? (작은 질문)
〈국어 1-1-나-5단원-155쪽〉

-또한 형식상 하나의 질문 안에 내용상 두 개 이상의 질문이 묶여 연속적으로 제시된 경우를 ‘연결형’으로 분류하고 두 개의 질문으로 나누어 분석하기로 한다.

선정한 토의 주제에 대한 자신의 의견을 정리하여 보고, 그렇게 생각한 까닭을 써 봅시다.
 1) 선정한 토의 주제에 대한 자신의 의견을 정리하여 보고,
 2) 그렇게 생각한 까닭을 써 봅시다.
〈국어 5-1-9단원 244쪽〉

○ 이용(2003), 박수자(2014b)에서 밝혔듯이, 읽기 과정에 따른 질문 위치가 국어 교과서에서 중요한 분석 기준이 될 수 있기 때문에 ‘질문의 위치’를 분석 요소에 포함한다. ‘질문의 위치’는 『국어』 교과서와 『국어활동』 교과서의 체계를 반영하여 ‘도입’, ‘이해학습’, ‘적용학습’, ‘정리’, ‘실천학습’으로 구분하였다.

○ 양무열(2004), 조영남(2006), 박수자(2014b)가 분석 기준으로 활용한 ‘대답 요구 방식’인 폐쇄적, 개방적 질문 분류를 참조하였다.

질문 유형	정의 및 예
폐쇄적 질문	‘인지기억 질문, 수렴적 질문’으로서 이미 질문의 답이 정해진 경우. 대개 ‘무엇, 어디, 누구, 언제’형의 의문사가 이 유형에 해당되는데 글의 이해를 돕는다. 예: 이 글의 주인공은 누구인가요?
개방적 질문	‘확산적 질문, 평가적 질문’으로서 학습자의 동기를 유발하거나 사고의 확산을 도모한다. 주로 ‘어떻게, 왜’형의 의문사를 사용한다. 예: 이 글에서 가장 기억에 남는 내용은 무엇인가요?

-그러나 이 연구에서는 폐쇄, 개방의 이분법적 분류를 그대로 따르기보다 ‘질문 요소’에 분석 대상이 포함될 수 있도록 분류 기준을 정하였다. ‘무엇을’(누가, 언제, 어디서 등을 포함), ‘어떻게’, ‘왜’의 세 가지 질문 범주를 정하되, 질문에 ‘무엇을’, ‘어떻게’, ‘왜’라는 표현이 포함되었는지 여부로 단순 분류하지 않고 질문이 목표로 하고 있는 요소가 무엇인가를 판단하여 분류하기로 하였다.

○ 이동훈 (2013), Brown 등(1984)의 질문 분석 기준 및 내용인 질문의 순서와 계열에 따른 ‘질문 구조’를 분석 대상에 포함하기로 하였다.

질문 구조	내용
단독 구조	제시된 자료에 대하여 단지 하나의 질문만이 제시되는 구조
나열 구조	제시된 자료에 대해 2개 이상의 질문이 제기되지만, 상호 간의 관계가 병렬적이고 무작위적으로 배열되어 위계적이고 논리적 포함 관계가 명확히 나타나지 않는 구조
계열 구조	제시된 자료에 대해 2개 이상의 질문이 제기되면서 복잡성의 원리에 따라 사고 작용의 점층적 위계와 논리적 포섭 관계가 명확히 나타는 구조

-‘질문의 구조’는 단독 질문과 계열 질문으로만 구별하였다. 교과서에 제시된 질문들은 나름의 활동 구조 속에 위치하기 때문에 무작위로 나열된 구조는 찾기 어렵다. 계열 구조의 경우 큰 질문에 묶인 작은 질문들이 이에 해당하며 순차적으로 나열된 것 뿐 아니라 추가적인 질문까지 계열 구조 질문에 포함하였다. 또한 수업 분석에서는 계열을 병렬과 삽입으로 구분하여 분석하였다.

Ⅲ. 핀란드와 이스라엘 교육 연구 검토

한국에서는 핀란드와 이스라엘의 교육에 대한 관심이 높지만, 이들에 대한 연구는 대체로 교육 제도나 정책, 교육과정 등의 측면에서 이루어져 왔다. 핀란드와 이스라엘 교육에 대한 관심이 주로 한국의 교육 정책 현황을 평가하고 개선점을 모색하기 위한 목적에서 비롯되었기 때문이다. 그래서 이들 국가의 교육을 국어나 언어 교육의 관점에서 들여다보고, 교육과정이나 교과서, 수업에 대한 미시적 분석을 수행한 연구는 충분하지 못하다. 이러한 점을 감안하여 핀란드와 이스라엘 교육의 전반적인 제도를 다룬 것부터 언어교육이나 토론교육의 관점으로 수행된 주요 선행 연구들을 검토하기로 한다.

1. 핀란드 교육에 관한 연구

○ 핀란드는 북유럽에 위치한 인구 560만의 국가로, 면적은 세계 65위(CIA기준), GDP는 41위(2015년 IMF 기준)를 차지한 비교적 작은 나라이다. 공용어는 핀란드어와 스웨덴어이며, 1990년까지만 해도 임업과 어업 등 전통 산업을 중심으로 하는 나라였다. 그러나 2000년대 이후 국가경쟁력 지수와 국제 학업 성취도 비교 연구에서 높은 순위를 차지하게 되면서 한국 교육계의 관심의 대상이 되었다.

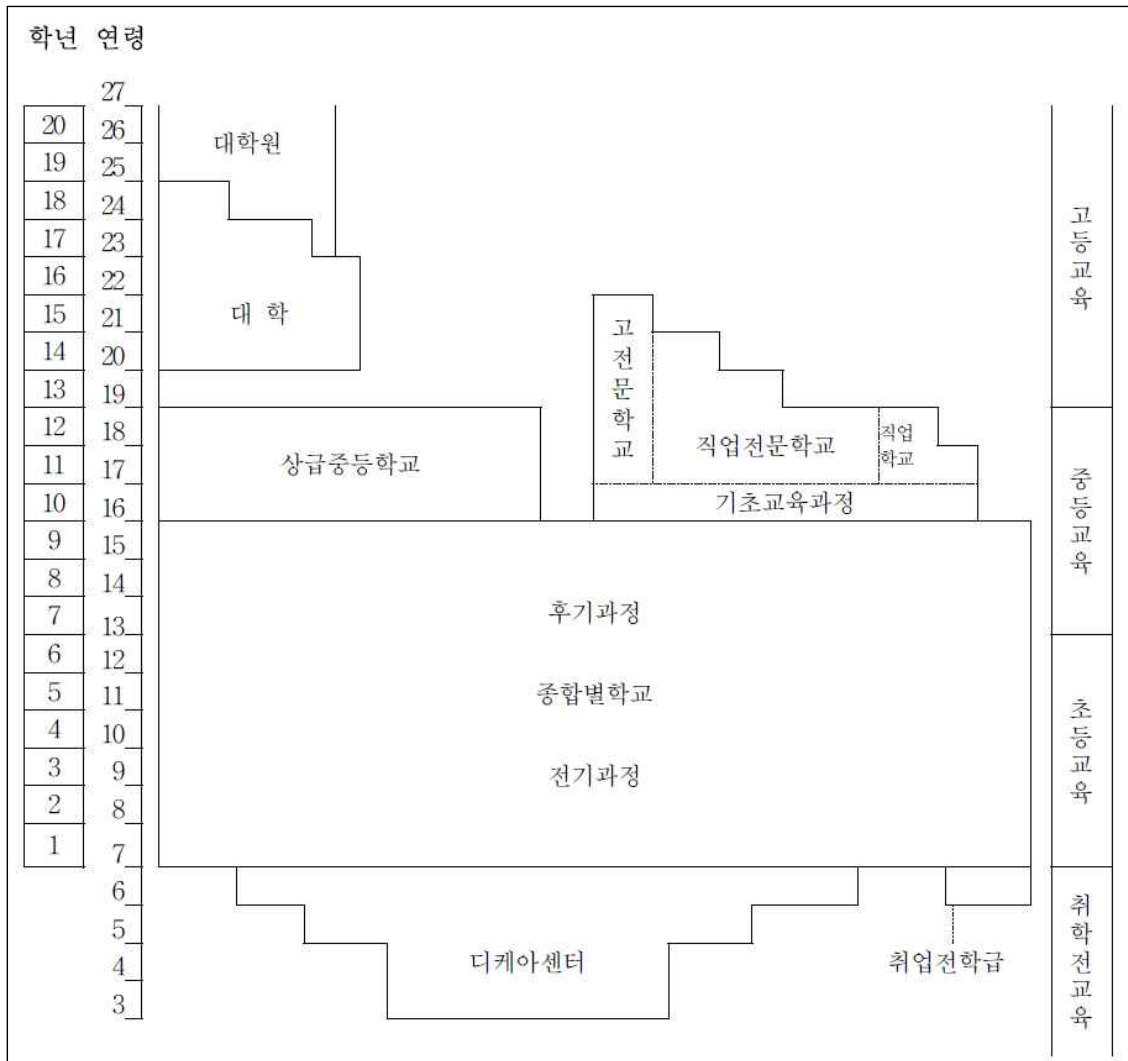
○ 지금까지 국내외에서 수행된 핀란드 교육에 대한 연구는 크게 학제에 관한 연구, 교육 이념과 제도 전반에 주목한 연구, ‘종합학교’에 주목한 연구, 교육과정 문서와 교사용 교사용지도서에 주목한 연구, 언어와 언어교육, 읽기 교육에 주목한 연구 등으로 나눌 수 있다.

1) 학제에 관한 연구

○ 핀란드의 학제는 기초교육에 해당되는 종합학교와 3년제 고등학교(상급중학교, 직업 고등학교), 대학(일반 대학교, 전문기술 대학교) 등의 고등교육으로 구성되어 있다(강영혜, 2007). 핀란드는 모든 국민들에게 동등한 교육 기회를 제공하기 위한 방편의 하나로 취학 전 과정부터 대학교까지 무상 공교육을 제공한다.

취학 전 과정은 6세 아동을 대상으로 하며 의무 교육과정은 아니지만 해당 연령 아동의 90% 이상이 이 과정에 등록하고 있다(백경선 외, 2013). 취학 전 과정을 마친 학생들은 종합학교에 진학하여 9년간의 교육을 받게 되는데, 종합학교는 우리나라의 초등학교 6년에 해당되는 전기과정과 중학교 3년에 해당되는 후기과정으로 나뉜다. 종합학교는 핀란드의 기초교육법에 의해 운영되는데, 기초교육법에서는 종합학교를 의무교육기관으로 규정하고 무상 운영을 원칙으로 정하였다. 이에 따라 종합학교에서는 교과서는 물론 점심식사도 무료로 제공한다. 아울러 모든 국민들이 사회·경제적 배경과 무관하게 균등한

교육을 받도록 하여, 학업 성적이 부진한 학생들과 이민자 학생들은 별도의 교육을 받을 수 있다(김정현, 2014).



[그림 Ⅲ-1] 핀란드의 학제(백경선 외, 2013)

○ 종합학교를 마친 학생들은 고등학교에 진학하게 되는데, 일반 고등학교인 상급중등학교와 직업고등학교 중 한 곳을 선택해야 한다. 고등학교의 수업 연한은 3년으로 정해져 있지만, 학생의 상황이나 수준에 따라 2년 만에 졸업할 수도 있고 4년에 걸쳐 수학할 수도 있다. 종합학교와 마찬가지로 고등학교 역시 교사나 학교장의 재량에 자율적, 탄력적으로 운영이 되며, 해당 학교가 속한 계열에 따라 서로 다른 교과 과정이 적용된다. 학생들은 전국적으로 실시되는 시험을 치러 졸업 요건을 갖추게 되거나 기술 관련 자격증을 취득할 수 있다.

○ 고등교육은 일반 대학교과 전문기술 대학교(폴리테크닉)로 구별되고, 일반계 고등학교 졸업생들은 주로 일반 대학교로, 직업고등학교 졸업생들은 주로 전문기술 대학교로

진학하게 되지만 진학의 통로는 서로 열려 있다(강영혜, 2007).

○ 김사훈 외(2014)에서는 초등학교 교육과정 편제를 비교하였는데, 한국을 대상으로 하고 캐나다, 프랑스, 핀란드, 일본을 비교항으로 설정하여 연구를 수행하였다. 연구의 결과를 한국과 핀란드의 경우로 좁혀 정리해 보면, 핀란드의 경우 1~2학년군의 교과목이 11개, 총 수업 시수는 599시간으로 배당되어 있으며, 이는 과목이나 시수 면에서 한국을 앞서는 결과이다. 또한 1학년 때부터 학교 선택에 따라 외국어 교육을 포함시킬 수 있다는 점도 한국과 다른 점이다. 또 국어의 경우 총 200시간을 배당하여 149시간의 한국을 크게 앞질렀다. 그러나 한국과 핀란드 간의 차이는 3학년 이후부터 좁혀져 과목이나 총 수업 시수 면에서 큰 차이가 없다.

2) 교육 이념과 제도 전반에 주목한 연구

○ 핀란드 교육 제도와 이념의 특징을 밝히고, 이러한 특징이 교육적 성공에 어떤 영향을 미쳤는가를 다룬 연구들은 주로 핀란드 교육의 ‘균등’과 ‘자율’, ‘통합’, ‘전문성’과 같은 이념에 주목하였다.

○ 권충훈·김훈희(2009)에서는 교육의 주요 구성 요소인 교육 이념, 교육 제도, 교육과정, 학생, 교사의 측면에서 핀란드 교육의 성공 요인을 분석하였다. 결과 연구자들은 핀란드의 ‘통합교육사상’, ‘종합학교 개혁’, ‘자율성과 책무성을 극대화한 교육과정’, ‘복지수혜자로서의 학생관’, ‘전문성과 자율성을 보장하는 교직원’을 교육 성공의 요인으로 꼽았다.

○ 핀란드 교육자치제도의 특징과 시사점을 다룬 김병찬(2012)의 연구에서도 앞선 결과와 유사하게 핀란드 교육의 성공 요인을 ‘통합’과 ‘자율’, ‘전문성’으로 정리하고 있다. 교육 권한의 집중도, 교육 행정과 일반 행정과의 관계, 교육 통치의 주체 등을 기준으로 교육 제도 전반을 살펴본 결과, 핀란드 교육자치제도는 중앙정부의 권한을 대부분 지방자치단체에 위임한 철저한 분권형 체제이며, 일반 행정과 교육 행정과의 관계에 있어서는 거의 완전한 통합형 체제이고, 교육 통치의 주체는 학교와 교원 중심의 전문가 통치형이라 할 수 있다.

○ 김왕준(2010)은 한국 교육에 주는 시사점을 도출하기 위하여 핀란드를 포함한 세계 4개국에서 시행 중인 교육 개혁의 비전과 주요 정책을 분석하였다. 그 과정에서 핀란드 정부가 추진 중인 교육 개혁의 내용을 다음과 같이 정리하고 있다. 핀란드 정부는 학교 단위 교육과정 개발의 혁신을 지원하고, 우수 사례를 발굴하여 보급하고, 정보 및 지원을 기반으로 한 네트워크를 구축한다. 교육과정 및 교수방법에서 심층적이고 광범위한 교수 학습을 강조하고 이와 동일한 정도로 개인의 인성, 창의성, 지식 및 기능의 발달을 강조한다. 책무성과 관련하여서, 학생들에게 최선인 것이 무엇이고 어떻게 그것들이 발

달되었는지에 대한 평가에서 교사와 교장의 전문적 판단을 중시하는 교육제도의 테두리 내에서 지성적인 책무성 정책을 채택하고 신뢰의 문화를 구축하였다.

○ Sahlberg(2007)는 핀란드의 교육 정책이 수많은 나라의 교육 시스템과 달리, 교부담 시험이나 외부에서 정한 교육과정에 따라 책임을 지는 방식이 아니라고 지적하였다. 그리고 이러한 방식은 학생들이 학교 교육의 일반적인 목표에 도달할 수 있도록 하는 최선의 학습 환경과 도구를 만들기 위한 교수·학습, 이성적 책무(intelligent accountability), 학교 교육의 활성화(encouraging schools) 등을 강조하도록 하였고, 이를 통해 지속 가능한 리더십을 구축함으로써 궁극적으로 학생의 성취를 높이기 위한 정책이 되었다고 설명하였다.

○ 성열관(2009)은 핀란드 교육 성공의 요인을 구조적으로 분석하고, 성공을 가능하게 한 사회적 조건을 살펴보았다. 이 연구에서는 핀란드 교육 성공의 근저 요인으로 경계국가로서의 공동운명체 인식, 급속한 사업화화, 사회민주당의 지속가능한 리더십, 복지국가에 대한 사회적 합의 등을 꼽았다. 또 정책 요인으로 1960년대 종합학교 정책, 1970년대의 중등후기 교육정책, 1980년대 이후의 다양한 학교교육 정책에 나타나는 우수한 교사의 양성과 제공, 석차 산출 없는 평가, 이질집단 편성((heterogeneous grouping)을 통한 수업 등을 들었다. 또한 지수화된 요인으로 학교 간 변량, 저성취 학생 비율, 학습 흥미도 등을 지적하였다.

3) '종합학교'에 주목한 연구

○ 김정현(2014)은 핀란드 종합학교 운영의 근간을 이루는 기초교육법에 대한 분석을 통해, 기초교육법이 모든 국민에게 동등한 기본적 교육을 받을 권리를 제공하겠다는 헌법의 정신을 구현함을 지적하였다. 기초교육법의 주요내용은 '무상교육'과 '소의 계층 지원 교육'인데, 그것은 종합학교 운영 방향의 기초를 제공한다. 아울러 1970년대 교육개혁의 결과 도입된 종합학교는 모든 국민들이 사회·경제적 배경과 무관하게 균등한 교육을 받을 수 있도록 하기 위한 목적을 가지며, 인적 자원에 대한 투자를 강화하기 위해 대학 진학자와 직업학교 진학자를 구별하지 않고 통합교육을 실시함으로써 기초능력과 소양을 기르는 데 역점을 둔다.

○ 신문승(2011) 역시 핀란드의 종합학교 교육의 성공 요인을 분석하였다. 그에 따르면 핀란드 교육의 성공 요인은 교육의 권리를 복지로 접근하는 관점, 기회의 평등을 보장하고 개별화된 학습을 실현함으로써 수월성을 추구해 나가는 학교 운영 방식, 교육과정의 분권화 및 자율성에 따른 책무성 등이다.

4) 교육과정 문서와 교사용지도서에 주목한 연구

○ 임현정 외(2011)는 한국의 국가 수준 교육과정 문서 개선 방안을 탐색하기 위해 핀란드를 포함한 4개국의 교육과정 문서를 대상으로 각각의 체제와 특징을 고찰하였다. 이 연구에 따르면, 핀란드의 교육과정 문서는 ①교육과정 체계, ②교육의 출발점, ③수업, ④교수학습 지원, ⑤학생 지원 사항, ⑥핀란드의 다문화 및 언어 권역별 지도, ⑦교과별 학습 목표와 주요 내용, ⑧학생 평가, ⑨특수 수업 목적, 그리고 부록의 체제로 구성되어 있다. 이러한 체제는 한국의 교육과정 문서 체제와 비교할 때, 총론과 각론을 통합적으로 제시하고, 교수·학습과 평가의 구체적이고 실질적인 사례를 적극 제공하며, 가르칠 내용을 규정하지 않고 교사 스스로 교육과정을 바탕으로 교수·학습을 설계할 수 있도록 하는 지침을 제공한다는 점에서 특징적이다.

○ 정혜승(2015)은 교사용지도서가 교사 전문성 개발을 위한 교사 교과서로서의 역할을 해야 한다는 점을 전제로 하여 미국과 핀란드의 교사용지도서를 분석하였다. 분석 결과 미국과 핀란드의 교사용지도서는 다양한 형태의 자료를 포함하는 교육 자료의 허브 기능을 수행하고, 내용 구성과 편집 면에서 사용자 편의적이며, 수업의 진행 과정을 고려한 구체적인 교수내용지식(PCK)을 제공하고, 다양한 평가 자료를 체계적으로 제공하는 특징이 있다.

5) 언어와 언어교육, 읽기 교육에 주목한 연구

○ 송향근(2005)은 핀란드의 이중 언어정책과 이에 따른 언어교육 정책에 관한 전반적인 사항을 다루고 있다. 이 연구에 따르면, 핀란드는 핀란드어와 스웨덴어를 공용어(official language)로 하고 있으며, 이는 13세기 무렵 스웨덴 영토의 일부로 편입되었던 역사가 배경으로 작용한 결과이다. 핀란드에서 스웨덴어를 사용하는 인구는 2004년 말 현재 전체 인구의 5.53%인 반면, 핀란드어를 사용하는 인구는 91.89%에 이른다. 그러나 핀란드어와 스웨덴어는 법에 의해 규정된 핀란드의 국가 언어이며, 대등 원칙에 근거하여 다루어지고 있다. 이에 따라 핀란드 학교에서 사용하는 교수 언어는 학생의 모국어에 따라 핀란드어나 스웨덴어가 선택적으로 사용된다.

한편 초등학교 과정부터 핀란드 사용 학생은 스웨덴어를, 스웨덴어 사용 학생은 핀란드어를 의무적으로 배우고 있다. 또한 1990년대 후반부터 늘어나고 있는 ‘언어 집중 훈련 프로그램’(language immersion program) 운영 탁아시설(취학 전 학교)에서는 4~6세의 핀란드어 단일 사용 가정의 어린이를 대상으로 스웨덴어를 집중 훈련시킨다. 이 프로그램의 목적은 해당 아이들이 기능적으로 스웨덴어와 핀란드어 이중언어인이 되게 하는 데에 있다.

○ 김영환 외(2014)는 핀란드의 영어교육 환경을 다루고 있는데, 연구자들은 정규 교육의 결과만으로 전 국민의 75%가 영어를 능숙하게 구사할 수 있도록 만든 핀란드 영어교육에 주목하였다. 이 연구의 결과 핀란드의 영어 교육은 첫째, 영어 수업이 의사소통 중심으로 초기부터 영어의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 네 기능을 균형 있게 다루고 있고,

둘째, 내용-언어 통합교육 방법의 도입으로 사회, 과학, 국어 등 다수의 과목에서 공통된 주제를 골라 영어로 가르치고 있다. 셋째, 핀란드에서는 영어를 쉽게 접할 수 있는 환경을 만들어 모든 사람들이 자연스럽게 영어에 노출되도록 하고 있으며, 넷째, 의사소통 중심의 영어 교육에 대한 평가 방식이 과정 중심, 서술식으로 이루어지고 있다. 마지막으로 핀란드에서 수준 높은 영어 교육의 전제 조건의 하나로서 양질의 교사 양성을 들 수 있다. 이 연구를 통해 핀란드 학교 교육의 교육관과 교수·학습 방법의 초점, 언어 교육관 등을 확인할 수 있다.

○ 고선주(2012)는 어린이 책읽기를 진작하기 위한 7개 국가의 사례를 소개하였는데, 그 중 한 국가로 핀란드를 다루고 있다. 연구에 따르면 핀란드에서는 ‘북모빌’이라고 불리는 도서관 버스가 마련되어 있고, 지방자치단체 등에서 운영하는 도서관, 공공시설 등이 인구 1만 명당 하나 꼴로 제공되며, 영유아 독서 지도와 관련된 다양한 프로그램을 무료로 제공한다. ‘책 할머니 프로그램’이라고 불리는 영아 읽기 프로그램이 활성화되어 10개월부터 첫돌 미만의 영아를 대상으로 하는 읽기 교육 프로그램이 적극적으로 제공되고 있다. 이를 통해 핀란드가 언어와 읽기 교육을 위한 사회적 환경 조성에 상당한 정책적 노력을 기울이고 있음을 확인해 볼 수 있다.

○ Välijärvi(2003)는 읽기 소양에 대한 국제 성취도 검사(PISA 2003) 결과에 영향을 미친 핀란드의 교육 체계에 대한 분석을 통해 핀란드가 최상위의 성적을 거둘 수 있었던 것은 읽기 활동에 대한 노출과 흥미가 높았기 때문이라고 분석했다. 이 연구에 따르면, 핀란드 학생들의 높은 읽기 수준에 영향을 미친 요인은 매우 다양한데, 그 중 가장 큰 영향을 미친 요인은 학생들의 태도와 활동이며, 그 중에서도 특히 읽기에 대한 참여(22%)와 흥미(18%)가 미치는 영향이 컸다. 또 부모와 자녀 간의 문화와 관련된 의사소통 등의 가족 배경, 집에 보유한 전통 문화 관련 물건, 부모의 직업, 학생의 독자로서의 자기 인식이 각각 6%를 차지하였다. 이러한 결과는 대부분의 OECD 국가에서 부모의 사회경제적 배경이 읽기 성취에 미치는 영향이 가장 큰 것과 대조를 이루는 것이다. 이는 핀란드의 종합학교가 단순히 학생들의 문식성 관련 기능을 연습시키는 데 집중하기보다, 교육과정의 유연한 운영을 통해 학생들의 읽기 동기를 높이고자 노력한 결과로 보인다.

2. 이스라엘 교육에 관한 연구

○ 이스라엘 역시 핀란드와 마찬가지로 인구나 경제력 측면에서 세계적인 수준의 국가는 아니다. 중동에 위치한 이스라엘은 인구가 780만 명이고, 면적은 세계 98위(CIA기준), GDP는 세계 37위(2015년 IMF 기준)이다. 공용어는 히브리어와 아랍어로 핀란드와 동일하게 이중 언어 사용 국가이다. 이스라엘은 핀란드처럼 국제 학업 성취도 비교 연구에서 주목할 만큼 높은 성취를 거두거나 국가 경쟁력의 비약적 상승을 통해 관심을 받게 된 나라가 아니다. 그러나 역사적 과정에 의해 전 세계 곳곳으로 흩어지게 된 이스라

엘인들이 오랜 세월동안 보여준 다양한 분야에서의 뛰어난 역량은 자연스럽게 이스라엘인들의 문화와 교육적 전통에 주목하도록 만들었다.

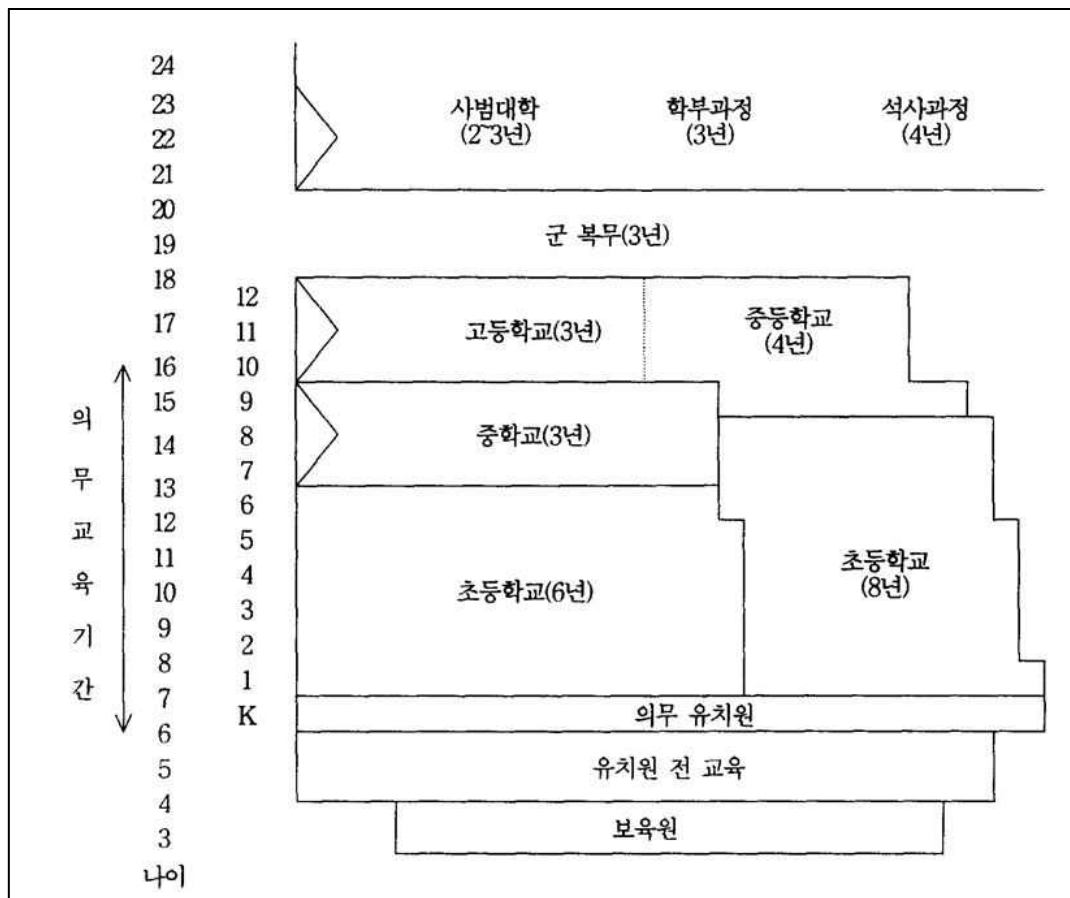
○ 지금까지 국내외에서 수행된 이스라엘 현대 교육에 관한 연구는 크게 교육 제도에 주목한 연구, 토론 교육에 주목한 연구, 창의성과 영재 교육에 주목한 연구로 나눌 수 있다.

1) 교육 제도에 주목한 연구

○ 강선보(2004)는 이스라엘의 학제와 학교 현황, 학생 현황, 교육과정 등을 개괄하고 1960년대 이후 이스라엘 교육 개혁의 내용과 앞으로의 방향을 소개한 바 있다. 연구에 따르면, 이스라엘의 학제는 3-5세까지 어린이들을 위한 유치원, 6-12세(또는 6-14세)를 위한 초등학교, 12-18세(또는 14-18세)를 위한 중등학교, 중등학교 이후의 대학교(사범대학, 지역사회대학, 종합대학)로 이루어져 있다. 이는 신·구 학제가 병존하고 있는 것인데, 기존의 8-4제(초등 8년, 중등 4년)가 1968년 이후 6-3-3제로 개정된 결과이다. 그러나 2000년대 이후에는 거의 대부분의 학교가 신형 학제를 채택하고 있다. 이 중 유치원부터 10학년까지가 의무교육 기간이지만 무상 교육은 18세까지 받고 있다. 초등학교는 학구제 중심으로 운영하며, 이웃 학생들에게도 개방한다. 중등학교는 인문계, 기술(직업)계, 농업계의 3개 과정으로 나뉘어 있다. 또 사립학교가 거의 없는 점은 이스라엘 학교의 특징이다.

○ 이스라엘은 중앙집권적인 교육 체제를 갖추고 있어, 국가에서 교육 내용, 교육 정책, 학교 장학, 초등학교 교사의 임용과 배치, 예산 수립, 교육 개발 등을 관장한다. 그러나 이스라엘의 중앙집권적 교육 체제는 앞서 지적한 신·구 학제의 변용이나 다양한 학교 형태의 유지 등과 어울리면서 ‘통제 속의 다양성’이라는 특징을 보여준다. 이는 다문화적 성격을 지닌 이스라엘의 사회적 통합과도 직결되는 것이다. 이러한 특징을 구체적으로 실현하기 위해 이스라엘은 학교 중심의 교육과정 존중, 교사의 질적 관리에 대한 과감한 지원, 학교 중심의 연구 강화, 교사들의 팀워크 활동 강화, 과학·수학교육의 강화, 실습 위주의 교육 강화 등을 교육 개혁의 방향으로 설정하고, 이에 걸맞은 교육 정책을 추진 중에 있다.

○ 정선영(2013)은 이스라엘의 창의·인성 관련 학교 교육과정의 특성을 분석하고, 한국과 이스라엘 청소년의 토론식 수업에 대한 실태와 인식을 비교하여 한국 교육에의 시사점을 도출하였다. 이 연구 결과에 따르면 이스라엘에서는 고등학교 졸업반의 과학 프로젝트 수업이나 10학년 학생들이 주당 2시간 연간 60시간의 지역사회 봉사활동이 적극적으로 수행되고 있으며, NGO 시민단체연합의 활동이 매우 활발하며 이스라엘 청소년 상 제도나 적극적 시민의식 프로그램 등이 체계적 및 지속적으로 보급되고 있다. 또한



[그림 Ⅲ-2] 이스라엘의 학제(강선보(2004)에서 재인용)

연구자는 이스라엘 현지 초등학교 방문을 통해 이스라엘 학교 교육의 특징을 뿌리가 확고한 교육, 각자의 능력을 기르고 타인을 존중하고 배려하는 태도의 교육, 가정·교우·교사와의 상호작용과 대화를 통한 교육으로 정리하였다.

한편, 이 연구에서는 이스라엘과 한국 청소년의 토론식 수업에 대한 실태와 인식 비교 연구도 수행하였는데, 이스라엘 청소년은 토론 능력이나 토론 시 발생하는 갈등을 원만하게 해결하는 능력 면에서 한국 청소년에 비해 뛰어났다고 보고하였다. 이는 이스라엘이 토론 수업을 위한 교사 교육이나 프로그램 개발을 한국에 비해 잘 수행하고 있는 점과 관련이 깊다고 볼 수 있다.

○ 김경희(2014)는 이스라엘의 학업성취도 평가 방법의 특징을 분석하였다. 이스라엘의 학교에서 이루어지는 학생 평가의 특징은 서술형 문항 중심, 준거지향 방식의 학업 성취표기, 학생의 수업 태도와 예절 등의 성적표 기술, 학교와 평가 재량권의 보장을 통한 다양하고 창의적인 평가 방식 채택으로 요약될 수 있다. 아울러 국가 수준에서는 고교 졸업 시험(Bhinot Bagrut)을 통해 학생들의 학력 수준을 신장시키고 전국 단위 시험인 메이짜브(Meitzav)를 통해 전국의 모든 학교의 학업 성취를 비교 평가하며, 대학수학능력시험(PET)을 통해 지원자의 대학 수학 능력을 측정하는 등 학생들의 학업 성취를 다

양한 방식으로 평가한다.

2) 토론 교육에 주목한 연구

○ Kent(2010)는 유대인의 전통적 토론 학습 방식인 하브루타(havruta)의 교육적 효과와 특징을 이론화하였다. 그는 실제 이스라엘 학교에서 이루어지고 있는 하브루타식 토론 학습 대화를 녹취하여 분석하는 방법을 사용하여 하브루타식 토론 학습의 듣기와 분명히 하기(listening and articulating), 질문하기와 초점화하기(wondering and focusing), 지지하기와 도전하기(supporting and challenging)와 같은 핵심 요소를 추출해 냈다. 이 연구는 이스라엘의 전통적 토론 학습 방식인 하브루타의 교육적 효과를 드러내고, 해당 토론 방식을 이론화함으로써 텍스트 기반으로 이루어지는 하브루타식 토론이 다양한 방식으로 응용될 수 있도록 하는 기초를 마련했다.

○ 정선영 외(2015)는 이스라엘의 하브루타식 토론 방법에 기초한 온라인 토론 활동이 대학생의 토론 능력과 사회적 문제해결 능력에 미치는 영향을 밝힌 것이다. 연구는 서울 소재 대학의 교직 과목을 수강하고 있는 대학생 32명을 대상으로 실시되었고, 14주에 걸쳐 6개의 토론 주제에 대한 온라인 토론을 실시하여 참여자들의 토론 전과 후의 토론 능력과 사회적 문제해결 능력을 비교하는 방식으로 진행되었다. 이 연구 결과에 따르면 하브루타식 토론 방법에 기초한 온라인 토론 활동에 참여한 실험집단의 토론 능력과 사회적 문제해결 능력이 통제집단보다 유의하게 높게 나타났다. 구체적으로는 토론 능력의 비판적 사고 능력과 듣기 능력에서 그리고 사회적 문제해결 능력의 문제 규정, 대안 산출능력에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 연구자들은 이를 하브루타식 토론법이 대학생의 토론 능력 향상에 효과가 있음을 의미하는 결과로 해석하였다.

3) 창의성과 영재 교육에 주목한 연구

○ 권순희(2009)는 언어·문학 영재 교육의 방향을 모색하기 위해 언어·문학 영재의 개념을 정리하고, 외국의 사례를 소개하였다. 연구에서는 미국, 호주, 싱가포르와 함께 이스라엘의 언어·문학 영재 교육 사례가 소개되어 있다. 이 연구에 따르면, 이스라엘에서는 1970년대부터 교육에 있어서의 평등 개념을 학생들 각자의 필요에 맞춘 교육으로 규정하고, 영재 아동의 요구에 맞는 교육 실천을 위한 방안을 내놓기 시작한다. 이스라엘 영재 교육의 목표는 인지적, 사회적, 정서적 측면들을 포함한 전인적 관점에서 설정되도록 하였으며, 이들 영역에 나타나는 개인의 능력을 향상시키고자 한다. 그리고 영재들의 특성을 고려하여 특별 학습을 편성하되 과외 활동이나 특별 프로그램 참여 또는 정규 학교 내 특별 학급 편성 등의 다양한 방법으로 교육이 이루어진다. 이 중 영재들을 위한 특별 학급은 전국적으로 10개 도시에서 개설되는데, 여기에 들어가기 위해서는 소정의 시험에 합격해야 한다.

○ 김경희 외(2014)는 이스라엘 영재 교육의 특징을 분석한 것이다. 이 연구에서는 이스라엘 영재 교육의 특징을 다음과 같이 정리하였다. 먼저 이스라엘은 영재 교육을 국가적 과제로 인식하고 정부가 판별 도구의 개발 및 제공, 선발 과정의 지원, 영재 교육과정 개발보급, 영재 교사의 질 관리 등을 통해 영재 교육에 적극 개입한다. 이는 영재 교육이 소수의 학생을 가려 그들에게만 교육적 특권을 부여하는 것이 아니라 능력에 따라 교육 받을 권리를 보장하는 관점을 보여주는 것이다. 또 영재 선발은 학업 적성 검사를 토대로 지역별로 실시하며, 일반학교의 영재 교육은 정규 교육과정의 일환으로 시행되도록 하고 있다. 이를 통해 영재 교육이 일반학교 현장에서 자연스럽게 이루어질 수 있도록 하였다. 아울러 영재 교육 담당 교원에 대한 자격증 제도를 운영함으로써 영재 지도 교사의 전문성 신장을 꾀하였다.

○ 김경희 외(2015)는 한국과 이스라엘 초등학생의 창의적 인성을 비교하였다. 이 연구에서 한국 학생들의 창의적 인성을 비교하기 위한 비교항으로 이스라엘 학생을 고른 이유는 이스라엘 학생들이 창의적 산출이나 문화적 측면에서 창의적인 특성을 많이 가지고 있다는 선행 연구의 결과 때문이다. 또한 영재 교육에 대한 국가적 관심과 지원이 세계적인 수준이라는 점도 고려되었다. 한국 서울지역 초등학교 3-4학년 학생 407명과 이스라엘 예루살렘 지역의 3-4학년 초등학교 84명을 대상으로, KEDI가 개발한 창의적 인성 검사 도구를 투입한 결과 과제 집착, 호기심, 심미성, 사고의 개방성 요인 중 호기심이 유의미한 차이가 있었으며, 한국 학생이 이스라엘 학생보다 높은 것으로 나타났다. 다른 3개 요인들은 유의미한 차이가 없었다. 이러한 결과를 통해 연구자들은 초등학교 수준에서 한국인들의 창의적 능력은 이스라엘인들의 그것과 큰 차이가 없었고, 이스라엘인들이 성취한 경제적, 학문적 분야 등의 창의적 성과는 초등학교 이후의 교육이나 창의성을 지지하는 문화적 차이에 의해 나타날 수 있을 것이라는 점을 추론해 볼 수 있다고 덧붙였다.

○ 류지춘 외(2012)는 미국, 영국, 싱가포르와 더불어 이스라엘의 영재 교육 담당 교원 양성과 임용 및 후속 지원 체제의 동향을 조사하고 비교 분석하였다. 연구자들은 이를 위해 문헌 연구와 현재 담당자 설문 및 인터뷰를 진행하였다. 이 연구 결과에 따르면, 이스라엘은 미국과 더불어 양성·임용 분야에서 영재 학생의 심리적 특성과 교육적 요구에 부합한 핵심 역량을 갖춘 교원을 학위 과정이나 직무 연수를 통해 양성하고, ‘영재 교육 담당 교원 자격증’을 부여하여 임용하며, 영재 교육 담당 교원으로 현장에 배치된 교사의 지속적인 역량 강화를 위하여 다양한 교육을 제공한다. 또 미국, 영국과 더불어 이스라엘에서도 영재 교육에만 전념할 수 있도록 영재 담당 교사에 대한 수업 및 행정 업무의 경감 또는 보조 교사 배치 등 인센티브를 제공하지만, 이스라엘은 이에 더해 차별화된 보수 규정, 보직 및 인사권, 주택 제공 등 가장 적극적인 인센티브를 제공하고 있는 것으로 나타났다.

○ 오대영(2014)은 이스라엘인들의 창의성 발달에 영향을 끼친 사회문화적 배경을 밝히는 작업을 수행하였다. 이를 위해 연구자는 한국인 4명과 유대인 16명을 대상으로 문화 기반, 능동적 지향, 부동적의 자유, 다양성, 개방성 등 이스라엘의 사회문화적 배경을 알아보기 위한 심층 인터뷰를 진행하였다. 이 연구 결과에 따르면, 이스라엘인의 창의성에 영향을 끼친 중요한 문화 기반으로는 학교의 이해 중심 학습, 능동적 지향은 자기 주도 학습 문화, 부동적의 자유는 활발한 질문과 토론 문화, 다양성은 문화적·인종적 다양성, 개방성은 하브루타 학습 문화였다. 그밖에 가정의 대화 문화와 절박한 생존 의식 등도 거론되었다. 이러한 요인들은 이스라엘의 역사적, 종교적 배경과 지정학적 환경과 큰 관련이 있으며, 가정·학교 등 사회 전체가 유기적으로 연결되어 있음을 보여주었다. 아울러 창의적 인재 양성은 정부 정책만으로는 한계가 있으며, 가정·학교·사회 등 전체 구성원들이 창의 인재를 중시하고 유기적으로 실천할 때 가능하다는 것을 시사한다. 이스라엘인들은 창의성 계발의 구체적인 방안으로 가정에서 대화 위주의 교육 강화, 학교에서 학생의 자기 학습 능력 강화, 학생들의 의견을 수용하는 열린 토론 문화, 학교 수업 및 평가 방식 개선, 학생들의 다문화 이해 교육 확대 등을 제시했다.

IV. 우리나라 국어 수업의 질문 분석

교수·학습의 중심에 질문이 있기 때문에 질문을 잘하는 교사는 수업을 잘하는 교사가 될 수 있다. 그러나 현재 수업을 잘한다고 인정받는 교사가 과연 질문을 잘하고 있을까? 물론, 수업 의사소통에 있어서 핵심적인 요소가 되는 질문과 응답을 수업 목표와 목적에 맞게 이끌어가는 것이 필요하기 때문에 수업을 잘하는 교사의 수업에서 의미 있는 질문을 발견할 수 있을 것이다. 그러나 수업 평가의 기준에서 질문은 전체가 아닌 부분이거나 하나의 항목으로 취급되는 경우가 많기 때문에 질문을 중심으로 수업을 분석할 경우 일반적인 교실 수업 평가의 기준과 질문 평가의 기준이 반드시 일치한다고는 볼 수 없다.

또한 질문을 중심으로 한 수업 분석은 질문을 수업 평가의 구성 요소로서 다루는 것이 아니라 수업을 이끌어가는 힘이 질문에 있다는 관점을 가지기 때문에 교사 질문의 의미와 기능을 전체적으로 조망할 필요가 있다. 이창덕(2008)은 수업 진행 과정에서 교사 질문의 중요성을 언급하면서 “교사가 어떤 질문을 하고, 어떤 주제를 다루는 시작 질문을 던진 후에 학습자들로부터 어떤 반응이 나오고, 각 반응에 대하여 교사가 어떤 피드백을 주는가는 수업의 성패를 가르는 결정적 요인이 된다.”고 하였다. 따라서 이 장에서는 우리나라 국어 수업 중에서 우수한 수업을 한다고 여겨지는 우수 수업 사례 동영상에 질문 중심으로 분석함으로써 현장에서 교사와 학생이 질문을 활용하고 있는지 살펴볼 것이다.

1. 분석 대상과 방법

1) 분석 대상

○ 에듀넷에는 초등, 중등 각 교과와 우수 수업 동영상이 탑재되어 있다.²⁾ 전국적으로 예비 교사와 교사의 수업 전문성 신장을 위해 공개하고 있는 에듀넷의 우수 수업 동영상 자료는 일반적인 우수 수업의 조건을 갖추고 있다고 판단된다. 이 중에서 초등학교 4-6학년 국어 교과서 단원 중 읽기, 토론, 문학과 관련된 수업 중에서 각 1편씩을 선정하여 질문 중심으로 수업을 분석하였다. 가능한 교과서, 교사용지도서의 질문 분석 내용과의 연관성을 짓기 위해 대상 단원을 동일하게 선정하려고 하였으나, 읽기 단원의 경우 교과서 분석 대상과 관련한 우수 수업 사례 동영상이 없어 4학년 수업 중에서 교과서, 교사용지도서 분석 대상과 관련한 성취기준을 다루고 있는 수업으로 대체하여 분석하였다.

○ 분석 대상으로 삼은 각 영역의 단원은 다음과 같다.

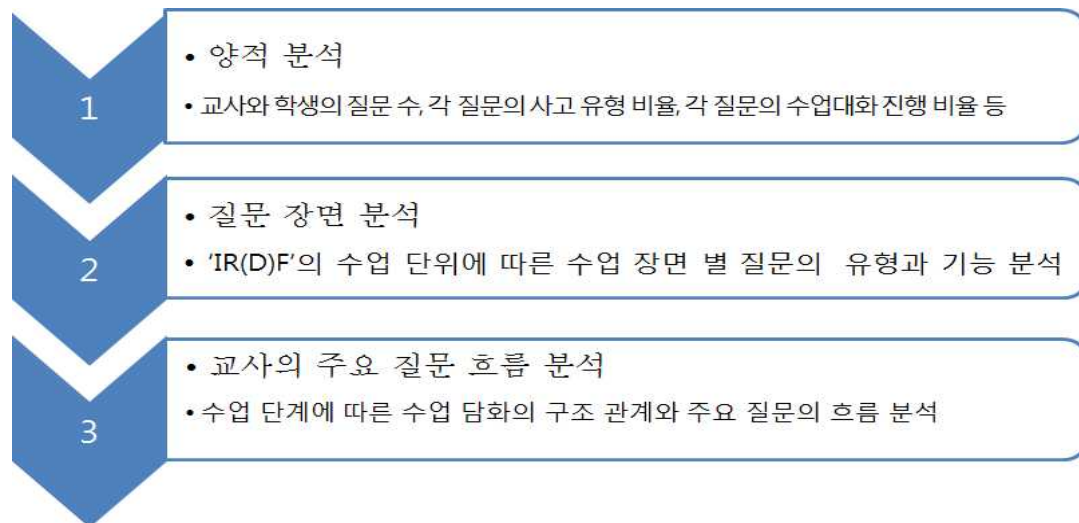
2) http://www.edunet.net/redu/contsvc/listGoodContForm.do?menu_id=0044

읽기 영역			토론 영역			문학 영역		
단원	단원명	수업	단원	단원명	수업	단원	단원명	수업
4-1-3	이 생각 저 생각	2012년 (44분 13초)	6-1-3	토의의 절차와 방법	2009년 (37분 39초)	5-2-1	문학이 주는 감동	2015년 (49분 14초)

[표 IV-1] 분석 대상 수업의 영역과 학년 및 단원

2) 분석 기준 및 방법

수업 분석의 기준과 방법은 양적 분석, IRF의 수업 단위에 따른 질문 장면 분석, 수업 전체 흐름에 드러난 교사의 질문 양상 분석의 3단계로 나누어 볼 수 있다. 이를 도식화하면 다음 [그림 IV-1]과 같다.



[그림 IV-1] 수업 질문 분석의 기준 및 방법

○ Sinclair 등(1975)은 영국의 초등학교 교실을 대상으로 교사-학생 상호작용의 언어적 패턴에 대한 연구를 진행했으며, 최초로 수업 대화의 기본 구조인 '시작-반응-피드백(IRF)'을 제시했다. 교실 대화는 기본적으로 3가지 대화 이동(move)으로 구성되는데, '시작(Initiation)'은 보통 교사의 질문으로 구성되고, '반응(Response)'은 학생이 그 질문에 대한 답을 시도하는 것이고, '피드백(Follow up)'은 학생 반응에 대한 교사의 피드백을 의미한다.

○ Mehan(1979)은 이를 'IRE' 구조로 명명하고, 전체 수업 담화는 교사가 학생에게 질문을 하여 초기 목표를 설정(Initiation)하면, 학생은 그 질문에 대답하고(Reply), 교사가 그 반응에 대해 평가(Evaluation)하게 된다고 보았다. 따라서 수업 분석에서는 기본적으로 수업 담화를 'IRF'구조로 분석하되, 학생들 간의 토의·토론이 이루어지는 경우에는

‘IR(D)F’의 구조로 세분하여 분석하도록 한다. 학생들 간의 원활한 토론이 이루어지기 위해서는 교사의 개입이 방해가 될 수 있기 때문에 ‘IRF’의 중간에 학생들의 토의(Discussion)가 자연스럽게 이루어지게 된다. (D)역시 반응의 일환으로 전개된다는 측면에서 R과 구분하지 않고 R의 하위 전개 형태 중 하나로 다루어 분석한다.

○ 질문 중심으로 수업을 분석하기 위하여 수업 대화를 전사한 후, 이를 진영은(2000)에서 제시한 기준³⁾을 참고하여 교사와 학생의 질문 수, 질문의 사고 수준의 유형, 교사의 학생 응답 대기 시간, 학생의 토의 시간 측면에서 분석한다. 그리고 교사와 학생의 질문 유형을 분석하는 데는 기본적으로 교사와 학생의 질문이 사고 중 어떠한 영역을 자극하거나 목표로 하는지에 초점을 두고자 한다. 이를 위해 Bloom(1956)의 인지적 사고 기준을 수정한 신목표 분류 체계를 바탕으로 질문 분석에 적합하게 재분류한 사고 유형 분류를 따르기로 한다.

○ 교실 수업에서 교사와 학생의 질문이 내용뿐 아니라 관계 중심으로도 진행되기 때문에 이를 수업 대화 진행의 관점에서 파악하고 사고 유형에 해당하지는 않으나 수업 대화의 진행을 위해 필요한 질문 유형을 목록화하여 따로 분류하고자 한다. 수업 대화 진행을 위한 질문은 주로 교사의 수업 절차 진행 및 운영과 관련된 질문에 해당하는 경우가 많았으며 본 수업에서는 발언권의 주거나 학생 질문을 다시 반복하는 경우가 대부분이었다.

○ 질문 유형 분류 기준을 정리하면 다음과 같다.

사고 유형	수업 대화 진행
-사실 -해석 -적용 -평가 -창의	-지명: 질문에 답할 사람을 지명하거나 질문할 사람을 가리킴. -반복: 학생의 질문이나 응답을 교사가 반복함. -확인: 질문이나 대답의 내용을 다시 확인함.

[표 IV-2] 수업 분석을 위한 질문 유형 분류 기준

○ 교실 수업 담화 전사 자료를 바탕으로 기본적으로 수업 담화를 ‘IRF’ 구조 단위로 나누어 장면화한 뒤 이를 질문 유형으로 재분류한 분석의 틀을 사례로 정리한 표는 다음과 같다(질문에 해당하는 발언은 밑줄로 표시함).

3)진영은(2000)에서는 교사의 질문을 분석하기 위해 아래 4가지 기준을 제시하였다.

1. 교사들이 전형적인 수업 시간 동안 질문하는 질문의 수는 얼마인가?
2. 상위인지 수준과 비교하여 하위인지 수준의 질문들의 수와 비율은 어떠한가?
3. 하위인지 수준과 상위인지 수준의 질문들을 교사와 학생들이 수업 시간 중에 토의하는 데 보낸 시간의 양과 시간의 비율은 얼마인가?
4. 하위인지 수준과 상위인지 수준의 질문에서 교사들이 답을 기다린 시간의 평균은 얼마인가?

시작(I)	응답(R)		피드백, 평가(F)	질문 유형	
		토의(D)		교사	학생
T: 어, 선생님을 보겠습니 다. 지금부터 여러분이 찾아 낸, 짝과 함께 찾아낸 해결 방안을 발표해 볼 거예요. 그런데 그 해결방안은 조금 전에 우리가 말했던 이러한 조건을 갖추고 있어야 되고 요, 또, 여기에 문제점에 관 련된 해결방안이었으면 좋 겠습니다. 여러분 책상 위에 는 초록색 노란색 빨간색의 깃발이 있죠? 그래서 친구 가 말한 해결방안에 찬성하 는 친구는 초록색 깃발을 반대하는 친구는 빨간색 깃 발을 자기 생각이 정해지지 않았을 경우에는 노란색 깃 발을 통해서 자신의 의견을 발표해 보도록 하겠습니다. 어, (칠판을 가리키며) 이러 한 문제점에 대한 해결방안, (손을 들며) 어떤 해결방안 이 있을까?	(학생들 세 개의 깃발을 모두 들며 손을 든다. 선생 님 한 학생을 가 리킨다.) S: 예, 저는 두 번째 문제의 불량 빼빼로는 국가에 서 생산을 못하도 록 하면 좋겠습니 다. <u>이 의견에 대해 어떻게 생각 하십니까?</u> (학생 들 각각 세 개의 깃발 중에 하나를 선택해서 든다.) <u>저와 의견이 다른 인하 발표해주십 시오.</u>	S: 네, 저는 상하 의 의견과 다른 생각을 가지고 있 습니다. 왜냐하면 우리나라에는 많 은 과자 회사들이 있는데, 그 많은 과자 회사들을 국 가에서 다 막을 수는 없다고 생각 하기 때문에 저는 상하의 의견이 실 천 불가능한 해결 방안이라고 생각 합니다. (학생 발 표하는 중 선생님의 호응하는 목소 리가 들린다.)	T: 오, 국 가에서 모 두 다 관리 할 수 없을 것이다!	교사 (사실) 교사 (창의)	학생 (평가) 학생 (지명)

○ 수업을 시간의 흐름에 따라 선형적으로 분석하는 것보다 ‘IR(D)F’구조를 활용하여 분석하게 되면 수업의 특정 장면에서 교사와 학생의 수업 대화 구조를 한 칸에서 이해할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 이러한 단위 구조 분석 역시 1차시 수업 분량으로 확대될 경우 여러 페이지에 걸쳐 서술되기 때문에 수업의 전체 흐름에서 질문이 어떠한 구조를 지니고 진행되는지 파악하기 어렵다.

○ 이를 보완하기 위해 Mehan(1979)을 바탕으로 한신 외(2011)에서 제시한 수업 대화 구조 분석틀을 교사 질문의 주요 흐름을 파악하는 틀로 참조하였다.⁴⁾ 이는 수업의 흐름

4) 짧은 시간의 수업이라고 하더라도 구어적인 수업 담화는 중층적이고 복잡하기 때문에 이를 입체적이거나 구조적으로 볼 수 있는 방법이 필요하다. Mehan(1979)의 수업 대화 구조를 바탕으로 제시한 기본적인 패턴은 독립, 병렬, 삽입, 재구성으로 나누어 볼 수 있다.

구조의 유형		기본적인 패턴
독립관계	앞의 질문-대답 계열과 위의 질문-대답 계열	교사의 질문-학생의 응답-교사평가

을 ‘IR(D)F’구조 기준으로 몇 개의 상위 단위로 나누어 전체 흐름을 살펴보는 데 유용하다. 즉, 특정 장면에서 교사와 학생의 질문과 응답의 상호작용에 주목할 수 있을 뿐 아니라 전체 수업의 흐름 속에서 교사가 질문을 어떻게 구조화했는지를 한눈에 보여줄 수 있다.

○ 수업 질문의 맥락을 살려 복원하는 것은 매우 힘든 작업이다. 그러나 이 장에서는 양적 분석과 질적 분석의 방법을 활용하여 다각도로 교사와 학생의 질문 사용 현상을 기술하였다. 우선, 교사와 학생 질문의 수, 각 질문을 ‘사고 유형’과 ‘수업 대화 진행’으로 코딩하여 통계 처리한 양적 분석, 수업 담화 전사 자료에 기초하여 ‘IR(D)F’의 수업 단위에 따른 사고 유형과 수업 대화 진행 유형의 장면 별 질문 양상 분석, 전체 수업의 흐름 속에서 교사 질문의 구조화 방식 분석의 세 가지 측면으로 나누어 교실 수업 질문을 분석하였다.

2. 분석 결과

1) 양적 분석 결과

(1) 읽기 수업 양적 분석 결과

○ 읽기 수업에서 교사와 학생 질문을 사고 유형과 수업 대화 진행에 따라 분류한 결과는 다음 표와 같다.

	사고 유형						수업 대화 진행				합계
	사실	해석	적용	평가	창의	합계	지명	반복	확인	합계	
교사 질문	14	-	13	10	-	37	41	6	24	71	108
학생 질문	-	1	-	10	6	17	11	-	-	11	28
합계	14	1	13	20	6	54	52	6	24	82	136

[표 IV-3] 읽기 수업에 나타난 질문의 사고 유형과 수업 대화 진행 양상에 따른 분류

구조	열이 각각 교사의 질문-학생의 응답-교사평가의 기본구조로 분리되는 구조	
병렬관계 구조	두 개의 인접한 질문-대답 계열이 구조적으로 서로 병렬 관계를 이루는 구조	교사질문-학생 대답- (교사평가)-교사의 학생지명-학생대답
삽입관계 구조	앞의 질문-대답 계열 속에 뒤의 질문-대답 계열이 포함되는 구조	교사질문-학생대답-(교사의 긍정적 평가)-앞 계열의 질문과 관련된 상세한 교사의 두 번째 질문-학생 대답-교사평가
재구성관계 구조	앞 계열의 질문을 다시 구성하여 뒤 계열에서 다시 질문하는 구조 (삽입과 병렬이 통합된 구조)	교사질문-학생대답(없거나 틀렸거나 불충분할 경우)-재구성한 추가 질문-학생 대답-교사평가

○ 질문 주체에 따른 질문의 수를 비교해 보면 총 136회의 질문 중에서 교사 질문이 108회, 학생 질문이 28회로 교사 질문이 학생 질문에 비해 압도적으로 많았다. 수업 시간 45분 동안 교사 질문이 108회 나왔으므로 25초에 1번꼴로 질문을 한 것으로 볼 수 있다. 그러나 수업에서 교사와 학생은 그 역할이 다르기 때문에 교사 질문과 학생 질문 횟수만으로 단순 비교하기 어려우며, 질문 주체에 따라 질문의 종류와 양상을 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

○ 교사 질문을 살펴보면, ‘사고 유형’과 관련된 질문이 37회, ‘수업 대화 진행’과 관련된 질문이 71회로 수업 대화 진행을 위한 질문이 훨씬 많았다. ‘사고 유형’과 관련된 질문이 전체 교사 질문의 35%를 이루며 나머지는 수업 대화 진행과 관련된 질문이었다. 교사 질문 중 특정 사고 유형에 초점을 둔 경우 사실(14회), 적용(13회), 평가(10회) 순으로 빈도가 높게 나타났으며, 해석적 질문과 창의적 질문은 없었다. 이러한 결과는 사실적 수준의 질문이 가장 빈도가 높긴 하지만 비교적 높은 수준의 사고 활동(적용적 질문, 평가적 질문)을 요구하는 질문이 다수를 차지하는 것은 이 수업에서 다루는 주제(여러 의견 비교하기)와 이 수업에 적용된 모형(가치 탐구 학습 모형)의 특징을 잘 살렸다는 점에서 긍정적으로 평가할 수 있는 부분이다. 반면에 수업 대화 진행을 위한 질문의 경우 지명(41회), 확인(24회), 반복(6회) 순으로 빈도가 높게 나타났다. 특히, 개별 학생을 지명하는 방식의 질문과 대답은 ‘일대다’의 대화 구조에서 이루어지는 수업 대화의 특성을 드러내는 것으로 볼 수 있다. ‘지명’이 교사와 개별 학생의 질문과 대답 구조라면, ‘확인’은 교사가 전체 학생들에게 질문을 하고 학생들이 일제히 ‘네’라고 대답하는 방식을 취한다는 점에서 구분된다. 그리고 ‘반복’은 학생의 반응에 대해 교사가 피드백 차원에서 반응을 질문 형태로 바꾸어 재진술하거나 명료화하는 경우이다. 이러한 세 가지 유형의 질문은 모두 교사가 대화의 주도권을 가지고 학생들의 반응을 유도하거나 평가하고 있음을 보여준다.

○ 학생 질문을 살펴보면, ‘사고 유형’과 관련된 질문이 17회이고 ‘수업 대화 진행’과 관련된 질문은 11회로 나타났다. 학생 질문은 모두 학생과 학생 사이에서 이루어진 질문으로 평가(10회), 창의(6회), 해석(1회)의 순으로 높은 수준의 사고 활동을 요구하는 질문이 다수를 차지한다는 점에서 무척 고무적인 부분이라 할 수 있다. 교사 질문에서 많이 나타난 평가적 질문은 이 수업의 주제나 수업 모형과 관련된다는 점에서 두드러진다고 볼 수 있지만, 특히 교사 질문에서는 나타나지 않은 창의적 질문이 학생 질문에 포함되어 있다는 점은 학생들이 스스로 높은 수준의 사고 활동을 요구하고 반응하는 과정을 통해 학습이 이루어진다는 측면에서 긍정적으로 평가할 수 있는 부분이라 할 수 있다. 학생 질문에서 수업 대화 진행을 위한 질문은 교사 질문에서와 마찬가지로 주로 질문 대상 학생이나 모둠을 지명하는 방식으로 사고 유형을 위한 질문에 포함되었다.

(2) 토론 수업 양적 분석 결과

○ 토론 수업에서 교사와 학생 질문을 사고 유형과 수업 대화 진행에 따라 분류한 결과는 다음 표와 같다.

	사고 유형						수업 대화 진행			합계
	사실	해석	적용	평가	창의	합계	지명	반복	합계	
교사 질문	21	8	-	7	10	46	32	1	33	79
학생 질문	-	-	1	29	-	30	20	-	20	50
합계	21	8	1	36	10	76	52	1	53	129
학생 간 토의시간	20초 내외(학생들에게 서로 토의하도록 부여한 시간)									
학생 대답 대기 시간	0.5초 내외(교사가 질문을 던지고 학생이 대답하기까지 대기한 시간)									

[표 IV-4] 토론 수업에 나타난 질문의 사고 유형과 수업 대화 진행 양상에 따른 분류

○ 토론 관련 단원의 특성상 교사 대비 학생 질문의 횟수가 강의나 설명 중심의 수업보다 많았다. 교사는 79회, 학생은 50회 총 129회의 질문을 했다. 수업 시간 38분 동안 교사가 79회의 질문을 했기 때문에 28초에 1번꼴로 질문을 한 것으로 볼 수 있다. 교사의 경우에는 질문의 대상이 ‘교사-전체 학생’, ‘교사-개별 학생’의 질문을 나타냈으며 학생 질문의 경우는 질문 대상이 ‘학생- 학생’의 유형만 나타났다.

○ 특이한 점은 특정 인물을 지명하여 의견 제시를 요구하는 질문의 유형인 ‘지명’이 가장 많았는데 이는 다인수 학급에서 전체를 토의·토론에 참여시키기 위한 절차라고 할 수 있다. 교사의 경우는 특정 학생을 지목하여 의견을 제시하도록 요청하였고 학생의 경우 역시 특정 학생을 지명하여 자신이 제시한 의견에 대한 반대나 찬성의 의견을 요청했다. 또한 교사 질문에서 1회 나타난 반복은 학생의 대답을 다시 확인하기 위해 학생의 대답을 다시 반복하여 제시한 경우이다.

○ ‘사고 유형’과 관련된 질문이 전체 질문의 45%를 이루며 나머지는 수업 대화 진행과 관련된 질문이었다. 질문 분석 결과, 교사는 다양한 사고의 유형에 해당하는 질문을 거의 다 하고 있는데 사실적 질문(21회), 창의적 질문(10회), 해석적 질문(8회), 평가적 질문(7회)순이었다. 학생은 평가(29회), 지명(20회), 적용(1회)의 질문 양상을 보였다. 평가는 다른 학생이 한 발언에 대한 찬성과 반대의 입장 표명과 이에 대한 이유를 서술하는 양식으로 거의 같았으며 돌아가며 말하기 위해 ‘누가 말해주겠습니까?’와 같은 질문을 주로 했다. 적용(1회)질문은 학생이 자발적으로 상황을 가정하고 이에 대한 반박을 요구하는 질문이었는데 실제 응답으로 연결되지는 못했다.

(3) 문학 수업 양적 분석 결과

○ 문학 수업에서 교사와 학생 질문을 사고 유형과 수업 대화 진행에 따라 분류한 결과는 다음 표와 같다. 그런데 문학 영역의 수업 분석에서는 다른 영역의 그것에서와 달리 ‘사고 유형’에 ‘정서’항목을 추가하였다. 이는 미리 정한 분석틀이 인지적 측면에 초점을 맞추고 있기 때문이다. 분석하고자 하는 수업에서도 그러하거니와 대개의 문학 작품 읽기 수업에서는 작중 인물이나 서술자, 독자(학습자) 등 다양한 관련 주체의 정서를 묻는 질문이 제시된다. 따라서 문학 수업의 이러한 특성을 반영하기 위하여 사고 유형에 별도의 자리를 만들어 정서 항목을 두고 분석에 활용하였다.

	사고 유형							수업 대화 진행			합계
	사실	해석	적용	평가	창의	정서	합계	지명	반복	확인 ⁵⁾	
교사 질문	7	1	4	5	10	4	31	31	11	29	73
학생 질문	-	-	-	2	-	-	2	2	-	-	2
합계	7	1	4	7	10	4	33	33	11	29	75
학생 간 활동시간	작품 내용 파악하기 7분 45초 인상적이거나 공감하는 부분 찾기 4분 52초 생각카드 작성 및 자기화하기 5분 56초										

[표 IV-5] 문학 수업에 나타난 질문의 사고 유형과 수업 대화 진행 양상에 따른 분류

○ 수업은 크게 ①‘동기 유발’, ②‘학습목표 및 학습 내용 확인’, ③‘작품 내용 파악하기’, ④‘인상적이거나 공감하는 부분 찾기’, ⑤‘작품 전체에 대한 느낌 정리 및 자기화’, ⑥‘정리’ 등의 6단계에 따라 진행되었다. 이 중 본시 학습에 해당되는 ③~⑤ 단계는 문학 교수·학습 모형 중 ‘반응 중심 모형’을 따라 반응의 형성, 반응의 명료화, 반응의 심화 등의 내용을 의도하여 진행되었다. 해당 모형은 문학 수업에서 학습자 개개인의 반응을 존중하고 이를 교육적으로 가치 있게 만들기 위한 목적으로 적용되는 것으로, 이러한 취지에 맞게 교사는 수업의 상당 시간(약 20분 33초)을 학생 간의 활동에 할애하였다. 그리고 학생들은 교사의 구체적인 지시가 없었음에도 불구하고 짝이나 앞뒤 학생과 자연스럽게 교사가 의도한 활동을 수행하였다. 학생 간 활동 시간을 제외한 수업 시간 29분 동안 73회의 질문이 나왔기 때문에 23초에 1번꼴로 교사가 학생에게 질문을 한 것으로 볼 수 있다.

○ 학급 전체를 대상으로 한 질문을 중심으로 살핀 수업의 양상은 크게 ‘학생 활동과 교

5) 수업 대화 진행을 위한 목적의 질문 중 ‘확인’ 유형은 “동영상 잘 봤습니까?”(교사1)와 같이 구체적인 대답을 듣기 위한 질문이 아니라 수업 진행을 위한 목적으로 학급 전체를 대상으로 제시된 질문을 뜻한다. 해당 질문 유형은 모두 학급 전체의 “네”라는 대답으로 이어졌으며, 학생들의 이견이나 부정(否定)으로 이어진 경우는 없었다. 확인 유형의 질문은 형식상 질문에 속하지만 구체적인 대답이 아니라 학생들의 동의를 요구한다는 점에서 실제적으로는 질문이라고 보기 어렵다.

사의 확인'으로 단순화되어 나타났다. 그리고 이 과정에서 학급 전체를 대상으로 제시된 교사와 학생의 질문은 각각 73번과 2번 나타났다. 학생 활동에서 학생 간, 그리고 교사와 학생 간에 더 많은 질문이 개별적으로 오갔을 것으로 추측되지만, 학급 전체를 대상으로 던지는 질문의 경우 동시에 여러 주체에 의해 제시된다는 점에서 별도의 장비 없이는 개별 질문의 양상이 기록될 수 없고, 전체 수업의 진행 맥락을 고려할 때 학생 간 활동은 학습 전체를 대상으로 진행되는 수업 장면을 준비하는 단계로서의 의미를 갖는다고 판단되므로 학생 간 활동은 분석에서 제외하였다.

○ 전체 질문의 양상을 정리해 보면 수업 전체를 통해 나타난 질문은 총 75회였으며 이 중 학생이 주체가 된 질문은 2회에 그친 반면, 교사가 주체가 된 질문은 73회 나타났다. 수업 시간을 통해 제시된 질문의 거의 대부분이 교사의 질문인 것이다. 이는 곧 수업의 거의 대부분이 교사의 질문과 학생의 대답으로 진행되었음을 의미한다.

○ 교사의 질문에서 빈도가 가장 높은 유형은 수업 대화 진행을 위한 지명(31회), 확인(29회), 반복(11회) 질문이었다. '사고 유형'과 관련된 질문이 전체 질문의 45%를 이루며 나머지는 수업 대화 진행과 관련된 질문이었다. 학생 질문에 비해 교사 질문의 비중이 압도적으로 높다는 점과 함께 생각해 보았을 때, 교사의 질문 중 지명과 확인이 가장 빈번하게 나타난 것은 수업이 '교사 질문-개별 학생(들) 대답', '교사 확인-전체 학생 동의'에 의존하여 진행되었음을 의미한다고 할 수 있다. 그리고 교사가 복수의 학생을 지명하여 질문을 하는 과정에서 반복의 유형이 자리하는 경우도 있었다. 또 교사의 질문 중 특정한 사고 유형에 속하는 질문 중 빈도가 가장 높은 유형은 창의(10회)였으며 평가(5회), 사실(7회), 적용(4회), 정서(4회), 해석(1회)이 그 뒤를 이었다. 사고 유형에 따른 질문 유형 분류 결과만 놓고 보았을 때, 해당 수업의 질문은 빈도가 낮기는 하지만 개방적이거나 창의적인 것으로 평가받을 수 있을 것 같다. 그러나 이어지는 절에서 보다 자세히 분석하겠지만 해당 수업에서 제시된 질문의 의미와 맥락을 고려하면 개방적이거나 창의적인 질문의 대부분이 본래 제 기능을 하지 못하는 것으로 보인다. 이는 교사의 질문에 대한 학생들의 대답이 모두 긍정적이거나 교사가 의도한 수업의 내용에 수렴하고 있는 상황을 통해 짐작해 볼 수 있다.

○ 반면, 학생 질문은 '질문 이어가기' 활동에서 총 2회 나타났으며, 교사의 질문에 학생이 답을 한 다음 "(자기가 발표한 내용에 대해) 의견 있습니까? 000 발표해 주십시오."와 같이 '평가+지명'의 동일한 형식을 취하고 있었다.

2) 교실 수업 질문의 주요 특징

(1) 읽기 수업 질문의 주요 특징

○ 수업의 흐름을 따라가면서 질문의 주체를 구분하고 이를 다시 사고 유형과 수업 대

화 진행 유형 중 어디에 속하는지를 보여줄 수 있는 분석표로 정리하였다. 그 중 유형별 질문의 특징이 잘 드러난 사례를 중심으로 정리한 것은 다음 표와 같다.

예시	시작(I)	응답(R)	피드백, 평가(F)	질문 유형	
				교사	학생
1	T: 그러면 이 도깨비들이 아까 얘기한 것처럼 부모님의 말을 듣지 않는 아이를 변화시키는 무엇을 냈겠습니까?	S: 의견	T: 의견, 의견을 내었겠쬬.	사실	
2	T: 도깨비의 입장이 되어서 왜 이런 의견을 냈는지 의견에 대해서 잘 알아보았습니까? 자, 그러면 우선 둥근 뿔 도깨비님들 앞으로 한번 나와 보세요. 자, 둥근 뿔 도깨비님께 질문할 것이 있으면 해 봅시다. 한나?	S1: 네. 둥근 뿔 도깨비님, 둥근 뿔 도깨비님들은 대나무 회초리로 종아리를 때린다고 하셨는데, 그렇게 때리면 종아리를 때려도 아이들이 부모님들이나 아이들에게 장난을 친다면 어떻게 하실 건가요?		확인 적용 지명	창의
		S2: 때리고 때리고 때리고... 우리는 말을 안 들으면 말을 들을 때까지 계속 때릴 거야!			
3	T: 그러면 만약에 내가 우리 친구들은 전체적으로 도깨비의 의견에 대해서, 두 도깨비의 의견을 비슷하게 생각한 것 같은데, 나는 이 도깨비의 어떤 의견이 가장 마음에 드는지 한 번 이야기해 볼 사람? 나는 이 도깨비의 의견이 답이 가장 마음에 든다. 한나? 한번 얘기해 보세요.	S: 제 생각에는 저는 큰 눈 도깨비가 가장 마음에, 지도자가 될 거라고 생각합니다. 왜냐하면 둥근 뿔 도깨비 같은 경우는 그 사람이 지도자가 된다면 맨날 말 안 듣는 사람들을 회초리로 때리기 때문에 폭력이 될 수도 있기 때문에 저는 안 된다고 생각하고, 오히려 큰 눈 도깨비는 때리지 않고 폭력을 쓰지 않고 하는 만큼 보상을 얻을 수 있도록 하기 때문에 그것은 사람들의 마음을 움직일 수 있다고 생각했습니다.	T: 아, 그랬구나.	평가 지명	
4	T: 어, 정현이 보충 있네?	S: 네. 제가 경호의 말에 보충 하겠습니다. 경호 말처럼 부모님이 하는 일을 똑같이 해보고 부모님이 얼마나 고생하는지를 알게 하는 것이라고 했습니다.	T: 어, 그런 의견도 있다.	지명	
5		S1: 둥근 뿔 도깨비님! 만약 대나무 회초리로 때리고 아이들을 회초리로 때려서 아이들이 멍이 들어서 부모님이 걱정하시면 어떻게 하실 거죠?	T: (교사가 질문을 다시 반복해 준다.)어, 때렸어 아이들이 멍이 들면 어떻게 할 거	반복	창의

예 시	시작(I)	응답(R)	피드백, 평가(F)	질문 유형	
				교사	학생
		S2: 멍이 들면 그냥 자기가 잘못 했으니까 멍이 든 것은 아무런 상관이 없지.	냐고?		
6	T: 그럼 우리가 지난 시간까지 의견을 비교하는 방법을 다 공부했죠?	SS: 네.		확인	

○ <예시 1>은 교사 질문 중 사실적 질문 유형에 해당하는 사례이다. 수업자 K교사는 예습 과제로 제재 글을 읽어 오도록 한 후에 사실적 질문을 통해 글에 대한 내용 이해를 확인한다. “도깨비들이 지금 무슨 시험을 보고 있었습니까?”, “무슨 시험을 보는데 그런 문제가 나왔지?”, “어떤 도깨비들이 마지막까지 남았습니까?” 등과 같은 사실적 질문에 대한 대답은 글의 문면에 드러나 있기 때문에 학생들은 쉽게 대답할 수 있다. 그리고 교사는 학생들의 대답을 수용하면서 다소 빠르게 수업을 전개한다. 이러한 질문은 세 도깨비의 의견을 찾아보는 과정에서도 이어지는데 글의 내용에 대한 보다 깊이 있는 이해를 요구하는 해석적 질문이 없다는 것이 아쉬운 부분이라 할 수 있다. 이와 같은 현상이 발생하는 것은 비교적 짧고 명료한 제재 글과 교과서(교사용지도서)에 제시된 질문에 주된 원인이 있지만, 텍스트에 대한 보다 깊이 있는 이해를 위해서는 교사가 사실적 수준의 질문에만 그칠 것이 아니라 해석적, 적용적 질문을 추가적으로 구성하는 것이 필요하다.

○ <예시 2>는 적용적 질문 유형에 해당하는 사례이다. K교사는 모둠별로 도깨비 입장이 되어서 왜 그러한 의견을 제시하였는지 그 근거를 모둠별 토의한 후에 대집단 토의로 나아가는 과정에서 학생들에게 반응을 요구하는 것이 아니라 질문을 요구하고 있다. 이러한 적용적 질문은 가치를 평가하는 활동에서도 “의견을 비교하는 모둠 토의 활동을 해 보았는데, 누가 한 번 모둠 토의 결과를 한번 발표해 봅시다.”와 같은 방식으로 유사하게 나타난다. 이처럼 K교사 수업에서 적용적 질문은 주로 모둠별 토의 활동 이후에 대집단 토의를 하기 위해서 질문을 요구하거나 발표를 요구하는 과정에서 나타난다. 이와 같은 수업 전개 방식은 수업 주제에 대해 학생들 스스로 탐구하는 과정이라는 점에서 긍정적으로 평가할 수 있는 부분이다. 이 질문은 모둠별 토의 활동과 대집단 토의 활동을 연결하는 가교 역할을 하는 것으로 수업 상황에서 즉흥적으로 등장하는 질문이라기보다 수업 전 단계에서 K교사의 치밀한 수업 구조화(설계) 방식에서 기인한 것으로 볼 수 있다.

○ <예시 3>은 평가적 질문 유형에 해당하는 사례이다. 이러한 평가 질문은 K교사가 이 수업에서 적용한 가치 탐구 학습 모형의 ‘가치 평가하기’와 ‘가치 일반화하기’ 단계에

서 집중적으로 나타난다. 위의 예시처럼 도깨비의 의견 중에서 마음에 드는 의견을 선택하는 과정뿐만 아니라 “도깨비 중에서 누가 지도자가 된다면 멋진 도깨비 나라를 만들 수 있을 것 같은지 한번 얘기해 볼까요?”와 같이 지금까지의 학습 내용을 토대로 가치를 일반화하는 과정에 학생들의 개인적 판단을 요구하는 평가적 질문이 제시되는 것이다. 이처럼 K교사 수업에서는 평가적 질문의 빈도가 다른 사고 유형에 비해 빈도가 높는데, 이는 수업 주제와 수업 모형의 특성을 잘 반영하였다는 점에서 의의가 있다. 또한 수업 정리 단계에서는 “우리가 이번 시간을 통해서 의견을 알아보는 공부와 비교해 보는 공부를 했는데 우리 일반은 이번 공부를 통해서 어떤 것을 느끼거나 알게 되었는지 한 번 이야기해 봅시다.”와 같이 학습 과정을 되돌아보며 학습 내용을 정리하고 성찰하는 평가적 질문도 있다.

○ <예시 4>는 교사 질문의 수업 대화 진행을 위한 지명을 통한 질문에 해당하는 사례이다. 예시 1-3이 질문의 내용(사고 유형)에 해당한다면, 질문 4-5는 질문의 형식(수업 운영)에 해당한다. 수업 대화 진행에서 가장 빈도수가 높은 것이 지명의 방식인데, 이는 다인수 학급에서 개별 학생을 호명하거나 모둠을 지칭하여 대답(발표) 순서를 정해서 차례대로 반응을 요구할 때 흔히 등장한다. 이와 같은 지명의 방식은 “의견을 비교하는 방법에는 어떤 것들이 있습니까? 재훈이?”와 같이 구체적인 질문과 함께 지명하는 방식도 있고, 위의 예시처럼 동일한 질문에 대해 여러 학생들의 대답이나 반응을 요구할 때는 질문을 다시 반복하지 않고 학생의 이름만 호명하는 방식을 취하기도 한다.

○ <예시 5>는 수업 대화 진행을 위해 학생의 말을 반복하는 질문에 해당하는 사례이다. 흔히 학생의 반응에 대한 피드백 차원에서 학생의 발화를 재진술할 때 질문 형태로 교사가 반응하는 것이다. 예를 들어, 교사가 이번 시간에 공부한 내용을 묻는 질문에 “저는 이번 시간을 통하여 의견을 잘 비교하게 되었습니다.”하고 대답하자 교사가 “잘 비교하게 되었습니까?”하고 학생의 반응을 반복하며 확인해 주는 경우이다.⁶⁾ 그러나 위의 예시는 학생의 질문을 다른 학생이 질문을 명료하게 이해할 수 있도록 다시 한번 교사가 질문을 요약하여 반복해 주는 경우도 있다.

○ <예시 6>은 수업 대화 진행을 위해 학생들의 의사를 확인하는 질문에 해당하는 사례이다. 위의 예시나 “어떤 고민인지 함께 살펴볼까요?”처럼 확인을 위한 질문은 주로 학급 전체 학생들을 대상으로 질문을 던지며 학생들은 일제히 “네/예”라고 대답을 한다. 구체적인 대답을 듣기 위한 질문이 아니라 수업을 이어가기 위해 학생들의 동의를 구하

6) 다음은 학생과 학생의 질문과 대답 과정에 교사가 개입하여 피드백을 제공하는데, 이 때 교사의 반복 질문은 학생의 반응을 확인하며 반문하는 역할을 하기도 한다.
 S1: 네, 왕발 도깨비님, 부모님이 하는 일을 똑같이 해도 말을 안 들으면 어떻게 합니까?
 S2: 계속 때리고 안 그러면 계속계속 시키면 되지 뭐 걱정이야.
 T: 때리고 시킨다? 때리는 의견은 아니었던 것 같은데요.

기 위한 형식적인 질문에 해당한다. K교사의 수업에서 특이한 것은 일반적으로 수업 대화를 시작하는 위치에서 학생들의 의사를 확인하거나 동의를 구하는 것뿐만 아니라 피드백 위치에서 학생의 반응을 확인해 주는 질문이 계속적으로 나타내기도 한다. 이처럼 피드백 위치에서 동일한 질문 패턴이 반복으로 등장하는 것을 보면 K교사의 개인적인 발화 습관으로 굳어져 있는 것으로 보인다. 이러한 언어 습관의 적절성에 대해서는 피드백이 효과 차원에서 재고가 필요할 것이다.

<교사의 피드백이 동일한 질문 패턴으로 반복되는 사례>

T: 그러면 우리 둥근 뿔 도깨비는 부모님 말씀을 듣지 않는 아이를 변화시키는 방법으로 어떤 의견을 제시했습니까? 어, 철민이?
 S: 네. 둥근 뿔 도깨비는 부모님의 말씀을 듣지 않는 아이에게 대나무 회초리로 종아리를 때린다고 하였습니다.
 T: 아, 그렇습니까? 대나무 회초리로 종아리를 때려야 된다고 했다. 그러면 큰 눈 도깨비는 어떤 의견을 냈습니까? 수빈이?
 S: 네. 큰 눈 도깨비는 부모님 말씀을 잘 듣는 아이에게 도깨비 나라에서 가장 재미있는 도깨비 놀이동산에 데려 가여 한다고 하였습니다.
 T: 아, 그렇습니까? 자, 그러면 마지막 왕 발 도깨비는 어떤 의견을 제시했습니까? 경호?
 S: 네. 왕발 도깨비의 의견은 부모님께서 얼마나 고생하는지 알게 하는 것입니다.
 T: 아, 그렇습니까? 어, 정현이 보충 있네?

(강조 및 밑줄 인용자)

(2) 토론 수업 질문의 주요 특징

○ 수업의 흐름을 따라가면서 질문의 주체를 구분하고 이를 다시 사고 유형과 수업 대화 진행 유형 중 어디에 속하는지를 보여줄 수 있는 분석표로 정리하였다. 그 중 유형별 질문의 특징이 잘 드러난 사례를 중심으로 정리한 것은 다음 표와 같다.

예시	시작(I)	응답(R)		피드백, 평가(F)	질문 유형	
			토의(D)		교사	학생
1	T: 자, 잠깐 손 내리고, 지난 시간에 배웠던 내용이 무엇이었습니까? (학생들을 바라보며 손을 든다) 지우한 번 이야기해보자.	S: (0초)지난 시간에는 방송을 듣고 문제에 대한 해결방안을 알아보았습니다.			사실 지명	
2	T: 아, 봅시다. (영상을 가리키며) 선생님이 대운이의 버릇을 고치지 못했죠? 왜 고치지 못했는지 여러분이 파악한 원인은 무	S: (0초) 선생님께서 실천 불가능한 해결방안을 낸 것이 잘못된 것이라 생각합니다.		T: 아, 선생님이 실천 불가능한 해결방안이 있었기 때문에, 해결하지 못했다	사실 해석 지명	

	엇이었을까? 어, 채은이 한번 이야기 해 볼까?			는 거였죠?	반복	
3	T:여러분은 최종적으로 이 해결방안은 어떻다고 생각합니까? (학생들 각각 세 개의 깃발 중에 하나를 선택해서 든다.)	S: (0초)네, 저는 두 번째 해결방안이 옳다고 생각합니다. 왜냐하면 뽀빠로를 받지 못하면 친구들이 나를 싫어한다고 생각해서 (후략)		T: (‘모든 친구에게 주자’를 가리키며) 음, 수련이의 마지막 최종 변론도 들어보았습니다.	평가	
4	T: 이 친구들은 단짝이어서 좋지만, 단짝이 아닌 우리 반 전체가 단짝처럼 지낼 수 있는 방법은 없을까? 그걸 여러분과 함께 해결해보자, 그 시간을 가지고 싶어요. 어, 그렇다면 이 단짝친구들처럼 우리 반 전체가 단짝이 될 수 있는 해결방안은 뭐가 있을까? 여러분의 의견을 한 번 생각해 보세요.	S: (0.5초)네, 저는 반 대항 게임 같은 것을 했으면 좋겠습니다. 그 근거로는 반 대항 게임은 팀워크가 필요한 것이기 때문에, 반 대항 게임을 통해서 친구들이 하나가 될 수 있을 것이라 생각합니다.	S: (0.5초)제 의견에 대해서 어떻게 생각하십니까? (학생들 각각 세 개의 깃발 중에 하나를 선택해서 든다.) 저와 반대의견을 가지고 계신 000 발표해 주십시오.	(학생 발표하는 중 선생님의 호응하는 목소리가 들린다.) T: 오, 반 대항 게임! 음!	창의 창의	평가 지명

○ <예시 1>은 교사 질문 중 사실적 질문 유형의 사례이다. “지난 시간에 배웠던 내용이 무엇이었습니다?”는 지난 시간에 배운 내용을 상기하는 질문으로 ‘사실적 사고’에 해당한다. 또한 “지우 한번 이야기해보자.”는 발언은 문장 형식으로는 명령형이기는 하지만 특정 학생의 의견을 묻는다는 점에서 질문으로 볼 수 있으며 수업 진행과 관련한 ‘지명’으로 분류하였다. 사실적 질문의 사례로는 이 외에도 “가사 내용 잘 들어보았죠?” “지난 22월 11일은 무슨 날이었습니까?”와 같이 ‘예/아니오’로 답할 수 있거나 단순한 지식을 묻는 질문이 대다수를 차지했다.

○ <예시 2>는 교사 질문 중 해석적 질문 유형의 사례이다. “선생님이 대윤이의 버릇을 고치지 못했죠?”라는 사실 확인 질문 이후에 “왜 고치지 못했는지 여러분이 파악한 원인은 무엇이었을까?”라는 해석적 질문을 던진다. 제시한 영상 자료의 정보를 확인하고 이들의 관계를 해석하여 원인을 파악하는 활동으로 학생들의 해석적 사고를 활성화하는 질문으로 볼 수 있다.

○ <예시 3>은 교사 질문 중 평가적 질문 유형의 사례이다. “여러분은 최종적으로 이 해결 방안은 어떻다고 생각합니까?”는 앞서 학생들이 제시한 해결 방안에 대한 평가를

요청하는 질문으로 수업의 맥락에서는 해결 방안에 대한 찬성과 반대의 평가적 사고를 하도록 교사가 발문하고 있다.

○ <예시 4>는 교사 질문 중 창의적 질문 유형의 사례이다. “단짝이 아닌 우리 반 전체가 단짝처럼 지낼 수 있는 방법은 없을까?” “그렇다면 이 단짝친구들처럼 우리 반 전체가 단짝이 될 수 있는 해결방안은 뭐가 있을까?”와 같은 질문은 문제의 해결을 위해 필요한 방안들을 자유롭게 논의하도록 논제를 제시하고 있는 교사의 질문이다. 문제를 제시하고 학생들이 생각할 시간을 주기 위해 반복하여 문제를 다시 제시하는 교사의 질문 전략이 보이며 이후 학생 발언도 이전의 발언보다는 약간의 시간을 두고 진행되었다.

○ 또한 <예시 4>는 학생 질문에서 평가적 질문의 유형 사례도 보여준다. 학생은 자신의 의견을 제시한 이후에 연속해서 “제 의견에 대해서 어떻게 생각하십니까?”라고 질문하여 다른 학생들에게 평가적 사고를 하도록 유도하고 있다. 이어서 토론의 활성화를 위해 “저와 반대의견을 가지고 계신 000 발표해주십시오.”라고 특정 학생을 지목하여 토의를 이어나간다.

○ 전체적으로 교사는 수업의 흐름 면에서 유창하고 자연스럽게 수업을 전개하고 있었으며, 학생 개별 발화에 대하여 학생의 발언을 한번 더 수용하여 재반복하는 피드백 전략을 활용하여 학생 반응을 적극적으로 경청하여 수용했다. 또한 토의·토론 수업의 특성을 살려 학생 주도로 의견 교환이 이루어지도록 이전에 합의된 학급 규칙에 따라 구조적으로 토론을 진행했다. 이와 같은 교사의 의사소통 전략은 학생들에게 발언 순서에 대한 학급 내의 잠재적 규칙이 있음을 인식하고 구조화된 방식과 패턴으로 토의에 참여하도록 하는 효과가 있었다.

○ 아쉬운 점은 수업 진행에 있어서 교사가 던진 질문들은 대부분 정해진 대답이 있었으며 학생의 대답을 기다리는 시간이 매우 짧았다. 또 다음과 같은 경우는 교사가 질문을 하고는 있지만 학생의 대답을 기다리지 않고 자신이 바로 대답하며 수업을 진행하는 사례를 보여주고 있다.

○ 교사는 해결 방안을 찾는 조건을 설명할 때 질문을 활용하고 있다. 그러나 다음 사례에서처럼 학생들은 자신이 생각한 해결 방안을 제시한다기보다는 교과서에 적혀있는 해결 방안을 차례대로 불러주고, 교사는 이를 전체 학생들에게 알려주기 위해 판서로 소통하고 있다. 27번 말차레에서 “동떨어진 이야기보다는 무엇과 관련되어야 한다고?”라고 교사가 질문한 뒤 학생의 대답을 기다리지 않고 바로 “문제”라고 교사가 대답하며 판서하는 모습에서 교사의 질문이 모두 학생의 사고나 응답을 요구하는 것은 아니라는 것을 알 수 있다.

<교사가 학생의 대답을 기다리지 않고 자신이 묻고 자신이 대답하고 있는 사례>

㉔T: 네, 오늘은 여러분과 함께 문제에 대한 해결방안을 토의를 통해서 알아볼 것입니다. 그러면 우리가 해결방안을 찾을 때도, 해결방안에 적절한 해결방안의 조건이 있었죠? 어떠한 해결방안이 가장 좋은 것인지 한 번 이야기 해봅시다. (손을 든다) 어, 대운이!

㉔S: 일단 올바른 해결방안은 실천 가능해야 한다고 생각합니다.

㉔T: 으음 그래요. 해결방안은 (‘㉑실천·실현 가능한 해결방안’ 판서하며) 실제 실천 또는 실현 가능한 해결방안이어야 되죠. (손을 들며) 어, 또 다른 해결방안의 조건은 뭘까? (학생을 손으로 가리키며) 어, 인하 보충해볼까?

㉔S: 네 저는 대운이의 말에 보충해보겠습니다. 많은 사람들이 수궁할 수 있는 해결방안이어야 한다고 생각합니다. (학생 발표하는 중 선생님의 호응하는 목소리가 들린다.)

㉔T: 으음, 많은 사람이 (‘㉒많은 사람이 수궁하는’ 판서하며) 수궁하는 해결방안이어야겠죠. (손을 들며) 어, 또 다른 해결방안 조건이? 어, 지수 보충해볼까?

㉔S: 저는 인하의 말에 보충해보겠습니다. 문제와 관련된 적절한 해결방안이어야 한다고 생각합니다. (학생 발표하는 중 선생님의 호응하는 목소리가 들린다.)

㉔T: 으음, 그래! 동 떨어진 이야기 보다는 무엇과 관련되어야 한다고? 문제와 (‘㉓문제와 관련된’ 판서하며) 문제와 관련된 해결방안이어야 한다는 세 가지 조건이 있습니다. (칠판을 짚으며) 오늘도 우리가 토의를 통해서 문제를 해결해 볼 건데, 이러한 해결방안의 조건에 맞는 문제 해결방안을 여러분이 찾도록 했으면 좋겠습니다.

(강조 및 밑줄 인용자)

○ 교사는 학생들의 의견을 듣고 다음 순서를 진행하는 역할은 수행하지만 학생들의 토의를 전체 토의의 맥락으로 가져오거나 조정하거나 더 깊이 생각하도록 추가 발문하는 역할에는 소극적임을 알 수 있다. 아래 장면은 유일하게 학생이 정해진 구조가 아닌 자발적인 기회를 얻어 질문한 사례이다. 학생이 자발적으로 반론이나 예외 상황에 대한 가정을 바탕으로 논박을 진행한다. 그러나 교사는 학생 질문의 의미를 이해하고 이를 수업 목표와 내용에 연결하여 진행하지 않고 이를 개인적인 맥락으로 인식하여 수업이 끝난 후에 사적으로 대답할 기회를 갖는 것이 좋겠다고 발언하며 토의를 종료하고 있다. 질문 중심 수업에 있어서 교사는 학생이 던진 질문의 의도와 가치를 맥락에 따라 해석하고 이에 대한 반응을 적극적으로 할 필요가 있다. 학급 문제에 대한 토의의 맥락을 수업 시간 부족의 문제나 기타 문제로 사적 맥락으로 만들어 버리는 것은 어떤 질문은 받아들이고 어떤 질문은 받아들이지 않는다는 인상을 줄 수도 있다.

<학생의 수업 관련 핵심 질문을 사적 맥락으로 해석한 사례>

122S: 저는 연주에게 질문하겠습니다. 만약 이야기를 할 때, 친구가 제대로 응하지 않거나 거짓으로 응하면 어떻게 합니까?

123S: 그 점에 대해서는 좀 더 생각해보고 답변 드리겠습니다. (1초)

124T: 오, 이 수업시간에는 연주가 답변을 못 하더라도, 이 수업이 끝나고, 어 그때는 내가 발표를 못했지만 너에게 나는 이러이러한 생각이 있다라고 꼭 전해줬으면 좋겠어요. 그래요, 오늘 수업시간에는 여러분과 함께 빼빼로데이 문제점을 해결하는 공부를 해봤었고, 또 여러분 우리 반과 관련된 단짝 친구가 될 수 있는 문제에 대해서도 공부를 해보았습니다.

(강조 및 밑줄 인용자)

(3) 문학 수업 질문의 주요 특징

○ 수업의 흐름을 따라가면서 질문의 주체를 구분하고 이를 다시 사고 유형과 수업 대화 진행 유형 중 어디에 속하는지를 보여줄 수 있는 분석표로 정리하였다. 그 중 유형별 질문의 특징이 잘 드러난 사례를 중심으로 정리한 것은 다음 표와 같다.

예시	시작(I)	응답(R)	피드백, 평가(F)	질문 유형	
				교사	학생
1	T: 이거 무슨 이야기죠? OOO.	S: 어, 가부와 메이, 늑대와 그 염소가 친구가 된 이야기를 광고로 만들어 낸 것 같습니다.	T: 여러분, 맞습니까?	사실 지명 확인	
2	T: 한번 생각해 봅시다. (3초) 자신이 받은 감동 한번 이야기해 봅시다. OOO, OOO.	S1: 가부는 염소를 먹어야 하는 늑대인데 염소 메이와 친하게 지내는 것을 보고 감동을 받았습니다. S2: 저는 메이가 쓰러졌을 때 가부가 정신 차리라고 한 것을 보고 슬픔을, 감동을 받았습니다.	T: 또? OOO, OOO.	해석 정서 지명	
3	T: 예, 자, 그러면, 여러분, 혹시 오늘 우리 송아지가 뚫어준 울타리 구멍 있죠, 이거와 비슷한 내용의 책 이름 들어본 적 있습니까?	S(전체): 네.		적용	
	T: 또는 자신의 경험 중에서 이와 비슷한 상황이 있는 경우, 있습니까?	S(전체): 네		적용	
	T: 생각 떠올려 봅시다. (5초) 한 번 이야기해 봅시다. 어! 저기 OOO.	S: 제가 OO(알 수 없음) 언니와 심한 말다툼을 했었는데, 그 때 가족과 다함께 속초에 가서 시민공원에 가서 백조와 같이 놀더니 화	T: 어, OOO와 언니의 화해를 누가 시켜준 겁니까?	반복 지명 사실	

예시	시작(I)	응답(R)	피드백, 평가(F)	질문 유형	
				교사	학생
		해가 되었습니다.			
4	T: 어, 재미있는 생각카드가 많이 붙었네요. 선생님이 쪽 보니까 ‘구만이와 엄지의 선물’, 이거 누가 했습니까? 000부터 한번 발표해 보도록 합시다.	<p>S1: 제가 구만이와 엄지의 선물이라고 한 이유는, 구만이와 엄지의 선물은 송아지입니다. 왜냐하면 송아지 때문에 싸우긴 하였지만 송아지덕분에 다시 화해를 한 이유도 있기 때문입니다. 그리고 이것을 보고 제가 느낀 점은 저도 다음부터 싸우면, 제가 OO(알 수 없음)이 없더라도 제가 먼저 화해를 하여, 어, 제가 먼저 미안하다고 말하고 화해를 하여야겠다고 말해야겠습니다. (박수)</p> <p>T: 의견. (발표자를 보고) ‘의견 있습니까?’ (라고 말하라는 유도)</p> <p>S1: 의견 있습니까? 000 말씀하여 주십시오.</p>	S2: 저도 000의 의견에 동의합니다. 왜냐하면 송아지 때문에 맨 처음에는 싸우게 됐지만 나중에는 송아지덕분에 다시 화해를 하기 때문입니다.	지명	평가 지명
5	T: 그러면 지금까지 선생님이랑 여러 친구들이 이야기를 나눠봤죠. 그것을 곰곰이 잘 생각해서 이번 시간 공부할 문제가 무엇인지 각자 생각해 봅시다. 자신의 생각을 말해 봅시다. 000.	S1: 생각정리나 공감하는 부분을 찾는 공부를 할 것 같습니다.		창의 지명	
	T: 000.	S2: 이야기를 읽고 내용을 알아보면서 갈 것 같습니다.		지명	
	T: 000.	S3: 이야기를 읽고 작품에서 받은 감동을 말하여 보는 공부를 합니다.	T: 자, 000가 말한 것은 앞에 있는 친구들이 말한 내용 다 포함이 됩니까?	지명 확인	
6	T: 자, 인상적이거나 공감하는 부분 찾아봤습니까?	S(전체): 네.		정서 확인	
	T: 자, 자신의 생각을 한번 발표해 봅시다. 000.	S: 저는 OO(알 수 없음) 할 때가 참 공감하는 부분이었습니다. 왜냐하면 저도 친구랑 싸웠, 제가 잘난 척을 해	T: 그래서 그게 인상적입니까? 또? 000, 000.	반복 지명	

예 시	시작(I)	응답(R)	피드백, 평가(F)	질문 유형	
				교사	학생
		서 친구랑 싸웠는데 갑자기, 그 친구가 갑자기 나쁜 말 을 해서 싸웠기 때문입니다.			

○ <예시 1>은 교사 질문 중 사실적 질문 유형의 사례이다. 교사는 동기유발 동영상을 보여주고 난 다음 학생들에게 “이거 무슨 이야기죠?”라고 물어 자료의 줄거리를 상기하도록 하였다. 전반적으로 분석 대상 수업을 진행한 교사는 질문의 뒤에 학생의 이름을 붙여 지명을 하고 있었다. 수업을 통해 교사는 “자부와 메이 이야기처럼 작가가 쓴 글을 우리 뭐라고 하지요?”처럼 용어를 떠올리도록 하거나, “먼저 이야기 속 인물이 있어요. 중요한 인물. 누가 있어요?”처럼 제재 작품의 요소를 지적하게 하거나, 위의 <예시 3>의 “OOO와 언니의 화해를 누가 시켜준 겁니까?”처럼 학생의 대답에서 중요한 내용을 물으며 사실적 사고를 의도한 질문을 제시하였다. 그러나 질문에 대한 학생의 답에 대한 교사의 피드백이 명확하게 이루어지지 않는다. 이는 수업 전반에 나타나는 문제로, 예시에서는 동기유발 자료의 내용에 대한 학생의 정리를 “여러분, 맞습니까?”와 같이 다른 학생들의 동의를 구하는 형식으로만 처리하였다. 물론 이 한 장면만을 놓고 보면 학생의 대답에 큰 이상이 없다는 뜻을 동의를 구하는 방식으로 완곡하게 돌려 표현한 것으로 볼 수도 있다. 그러나 수업 내내 학생의 대답에서 수업 내용과 관련하여 어떤 부분이 잘 되었고, 어떤 부분에 오류가 있으며, 어떤 부분이 구체화되었으면 좋겠다는 평가가 거의 이루어지지 않은 점은 문제라 할 수 있을 것이다.

○ <예시 2>는 해석적 질문 유형의 사례이다. 교사는 동기유발 자료를 보고 난 다음 “여러분 메이와 가부 이야기에서 여러분들이 받은 감동이 있습니까?”라고 감동을 받았는지 여부를 묻고 난 다음 “자신이 받은 감동을 한번 이야기해 봅시다.”라고 질문하여 어떤 감동을 받았는가에 대해 답하도록 하였다. 해당 질문은 일차적으로는 학습자의 정서를 묻는 질문이지만, 감동의 구체적인 내용을 말하기 위해서는 텍스트에 대한 해석의 과정이 동반되어야 한다는 점에서 해당 질문은 해석적 사고도 의도한 것이라고 말할 수 있을 것이다.

○ <예시 3>은 적용적 질문 유형의 사례이다. 여기에는 제재 작품과 관련된 다른 작품을 찾아보게 하는 상호텍스트성에 관한 질문과 작중 상황을 자신의 삶에 적용하게 하는 자기화에 관한 질문이 포함되었다. 예시에서 교사는 상호텍스트성과 자기화 등 두 가지에 관한 질문을 제시하는데, 이 과정에서 질문을 둘로 나누어 학생들의 이해나 동의를 구하면서 ‘상호텍스트성+자기화+지시’의 세 단계로 질문을 던진다. 학급 전체 학생들은 각 단계에서 교사의 질문에 동의를 표시하고 있었으며, 지시의 단계에서 지명을 받은 학생이 작중 세계의 내용과 관련된 자신의 경험을 말하였다. 그러나 앞에서도 지적했듯 교사는 학생의 대답에 대한 명확한 피드백 없이, 대답의 중요한 내용을 전체 학생들에게

상기하도록 하는 질문을 던지는 것으로 평가를 대신하였다. 이어지는 질문과 대답에서도 학생들은 상호텍스트성과 자기화에 관련된 대답을 이어 나갔지만, 교사는 “우리 응원의 박수.”, “그 언니에 대해서 지금 어떻게 생각합니까?”, “그래서 화해 노력 안 하고 가만히 있을 겁니까?”처럼 학습내용과 관련성이 적은 반응을 보일 뿐, 학습 내용과 관련된 피드백은 이루어지지 않았다. 아래에 제시한 사례에서 작품의 내용과 비슷한 자기 경험을 묻는 교사의 질문에 대해 학생은 사촌 동생과 닮고 자신이 양보한 일을 말하였지만, 교사는 학생 대답과 제재 작품과의 관련성이나 작중 인물의 행동이나 태도와 학생 자신의 비교 등 학습 내용과 관련된 반응을 보이지 않고, 학생의 도덕적 태도에 대해 되물은 뒤(①) 수업을 정리(②)하고 있는 것이다.

<학생의 대답에 학습 내용과 무관한 피드백을 하는 사례>

S: 어, 제가 예전에 사촌 동생이랑 게임을 하다가 싸운 적이 있습니다. 왜냐하면 제가, 제 사촌 동생도 게임을 시켜줘야 하는데 제가, 저만 게임을 독차지하고 하였기 때문입니다. 어, 그 다음 날 제가 그 사촌 동생에게 이 게임 재미있다고 추천을 하였더니 그 친구, 아니 그 사촌, 제 사촌동생이 재미있다고 하면서 형 고맙다고 하였습니다. 그래서 제가 느낀 점은 저도, 저도 다음엔, 다음에는 이렇게 싸우지 않고 다음, 다음에는 어, 싸우지, 싸우지 않겠다고 생각하였습니다.

T: ①싸우지 않고 동생이 하고 싶다고 하면 양보해 줄 생각이 있습니까?

S: 네.

T: ②아, 네. 자, 이번 시간 우리 무엇에 대해서 공부했습니까? OO.

(강조 및 밑줄 인용자)

○ <예시 4>는 평가적 질문 유형의 사례이다. 여기에는 학생의 질문이 포함되어 있다. 교사는 학생들이 작성한 생각 카드에 대한 상세한 설명을 요구하였고, 이에 학생은 자신이 적은 생각 카드의 내용을 설명한 다음 “의견 있습니까?”라는 말로 자기 발표에 대한 다른 학생들의 평가를 물었다. 그리고 손을 든 학생 중 한 명을 지명하여 발표를 잇도록 만들었다. 이러한 내용과 패턴의 발화는 두 명의 학생 질문을 통해 반복되었는데, 두 차례 모두 교사가 대답한 학생에게 “의견 있습니까?”라고 말하도록 유도하였다.

○ <예시 5>는 창의적 질문 유형의 사례이다. 앞에서 제시한 질문의 양적 분석 결과에서 확인할 수 있듯, 사고 수준에 따른 분류에서 가장 높은 빈도를 나타낸 것이 바로 창의적 질문이었다. 그러나 여기에 속한 질문은 모두 작품에 대한 창의적 이해나 해석이 아니라 학습목표나 학습활동을 추측해 보도록 하는 것이었다.⁷⁾ 이들 질문은 형식상 학

7) 창의적 질문에 해당되는 질문은 다음과 같다.

교사23 “그러면 지금까지 선생님이랑 여러 친구들이 이야기를 나눠 봤죠. 그것을 곰곰이 잘 생각해서 이번 시간 공부할 문제가 무엇인지 각자 생각해 봅시다. 자신의 생각을 말해 봅시다. 000.”

교사34 “각자 한번 생각해 보았습니까? 공부할 문제를 해결하려면 무슨 공부를 하면 좋다고 생각했습니까? 000.”

교사38 “또 어떤 것이 있을까요? 000.”

습목표와 방법을 학생들 스스로 세워 수업 진행의 내용과 방법을 구성할 수 있는 기회를 준다는 점에서 긍정적으로 평가할 수 있다. 그러나 분석한 수업의 경우 이러한 질문은 미리 짜인 각본에 대한 대답을 유도하는 수렴적이고 경직된 속성을 나타내었다. 교사가 미리 준비한 수업 자료와 수업의 전개 방향을 통해 판단하건대, 질문에 대한 학생들의 반응은 거의 대부분 교사의 의도에서 벗어나지 않으면서 교사의 수업 계획을 잘 알고 있거나 그것에 동의한다는 의미를 내포하는 것이다.

○ 교사는 다음 차시에 《마당을 나온 암탉》을 읽고 감상문 쓰기 활동을 할 것을 계획한 것처럼 보인다. 그리고 ‘감상문 쓰기’라는 학생들의 대답을 기대하면서 다음 시간에 어떤 활동을 하는 것이 좋을지 묻는다. 그러나 교사의 기대와 달리 맨 앞줄에 앉은 학생 한 명이 ①처럼 뜻밖의 대답을 한다. 이는 해당 학생이 다음 시간에 감상문을 쓸 것을 알고 있으며, 그러한 활동을 싫어함을 나타낸다. 이에 교사는 해당 학생에게 되물은 뒤, ②에서와 같이 학생의 의도를 ‘하기 싫음’에서 ‘할 줄 모름’으로 변형하여 자신의 해석이 맞는지 확인한다. 그러나 해당 학생은 물러서지 않고 고개를 저어 부정의 뜻을 나타내었지만(③), 교사는 이를 장난스러운 표정과 몸짓으로 무마한 다음 자신의 원래 계획과 의도를 일방적으로 전달(④)한다. 결과적으로, 다음 차시 학습 활동을 질문을 통해 학생들이 구성하도록 만들겠다(정확하게는 자신의 의도와 계획에 대한 동의를 얻겠다)는 교사의 의도가 어긋난 것이다.

<질문의 내용은 창의적이지만 수렴적이고 경직된 대답을 유도하는 사례>

T: 이야기를 한번 읽어보고, 감동을 받겠죠?

S: 네.

T: 오늘은 말을 해봤는데 다음 시간에는 어떻게 하면 좋을까?

S: ①감상문을 쓰지 맙시다.

T: 쓰지 맙시다?

S: 네!

T: ②쓰는 방법을 몰라서 그거 쓰지 말자고 하는 거죠?

S: ③(고개를 저음)

T: ④자, 쓰는 방법을 알아서 우리 독서 감상문을 한번 써보도록 하겠습니다.

S: 네.

(강조 및 밑줄 인용자)

교사42 “공부해야 될 거리 없을까? 000 한번 이야기해 보세요.”

교사44 “어떤 이야기를 나누면 좋을까? 000.”

교사54 “그러면 어떤 순서로 공부하면 좋을까? 자신의 의견을 말해 봅시다. 00.”

교사58 “아, 그러면 이걸 제일 먼저 해 봅시다. 그럼 두 번째로 무슨 공부를 하면 좋을까요? 00.”

교사62 “그럼 이걸 먼저 합시다. (판서) 마지막은 선생님이.....이렇게.....자, 그러면 공부할 거리를 다 찾았습니다. 그럼 어떤 방법으로 공부하면 좋을까? 한번 생각해 봅시다. 생각난 사람 발표해 봅시다. 00.”

교사68 “질문 이어가기는 어떻게... 어떤 방법으로 해결하면 좋을까? 00 이야기해 봅시다.”

교사188 “오늘은 말을 해봤는데 다음 시간에는 어떻게 하면 좋을까?”

○ <예시 6>은 정서적 질문 유형의 사례이다. 여기에 속한 질문은 말 그대로 작품에 대한 학생의 정서적 측면의 반응을 의도한 것들이다. 예시에서 교사는 ‘인상적이거나 공감하는 부분’을 찾아 왜 공감하였는지를 묻고 있다. 여기에 속하는 유형의 질문은 분석한 수업을 통해 총 3번 제시되었는데, “여기서 받은 감동을 한번 이야기해 봅시다.”, “이 이야기의 전체적인 느낌을 한번 조용히 떠올려 봅시다. 나한테 어떤 느낌을 줬지?”, “그걸 보고 뭘 느꼈습니까?”와 같은 형태도 제시되었다.

3) 교사의 주요 질문의 흐름

(1) 읽기 수업 주요 질문의 흐름

○ 수업 전체의 흐름을 고려하여 교사의 주요 질문의 흐름을 살펴보기 위해 ‘IRF’ 구조의 패턴을 유형화하고, 이를 한 단위로 분석한 표는 다음과 같다.

수업 단계	수업 담화의 구조 관계 유형		교사의 주요 질문 흐름	질문 유형
문제 분석하기	독립관계		어떤 고민인지 함께 살펴볼까요?	보조질문
	병렬관계		↳도깨비 대왕님의 고민은 무엇이었습니까? ↳어떤 도깨비가 지도자가 되면 좋은지 고민하는데 그때 무엇을 보면서 고민하지요? ↳그런데 우리 반 친구들이 고민을 해결해 줄 수 있다는데 어떻게 고민을 해결해 줄 수 있습니까?	보조질문
	독립관계		의견을 비교하는 방법에는 어떤 것들이 있었습니까?	연결질문
	독립관계		그러면 우리 이번 시간에는 지난 시간에 이런 방법을 알게 되었는데 이번 시간에는 어떤 공부를 해보면 좋겠습니까?	핵심질문
	독립관계		이렇게 글을 읽고 의견을 비교하는 공부를 해보려면 먼저 글을 읽고 의견을 어떻게 해보아야 되지?	연결질문
가치 확인하기	병렬관계	재구성관계	↳그러면 먼저 도깨비들이 지금 무슨 시험을 중 있었습니까?	보조질문
	삽입관계		→그럼 무슨 시험을 보는데 그런 문제가 나왔지? →보충 있습니까?	보조질문
	병렬관계		↳어떤 도깨비들이 마지막까지 남았습니까? ↳그러면 이 도깨비들이 아까 얘기한 것처럼 부모님의 말을 듣지 않는 아이를 변화시키는 무엇을 냈겠습니까?	보조질문
	병렬관계		↳그러면 우리 등근 뽀 도깨비는 부모님 말씀을 듣지 않는 아이를 변화시키는 방법으로 어떤 의견을 제시했습니까? ↳대나무 회초리로 종아리를 때려야 된다고 했	보조질문

수업 단계	수업 담화의 구조 관계 유형		교사의 주요 질문 흐름	질문 유형
			다. 그러면 큰 눈 도깨비는 어떤 의견을 냈습니까? ↳그러면 마지막 왕 발 도깨비는 어떤 의견을 제시했습니까? →정현이 보충 있네?	
	병렬 관계	재구성 관계	↳그러면 우선 등근 뿔 도깨비님들 앞으로 한번 나와 보세요. 자, 등근 뿔 도깨비님께 질문할 것이 있으면 해 봅시다.	전개질문
	삽입 관계		→어, 때렸어 아이들이 명이 들면 어떻게 할 거냐고? →잘못해서 그런 거니까 상관없을 것 같다. 또?	보조질문
	병렬 관계		↳큰 눈 도깨비님! 앞으로 한 번 나와 보세요. 네, 큰 눈 도깨비님께 물어 보고 싶은 질문이 있으면 한 번 해 봅시다. ↳자, 왕발 도깨비들의 의견에 궁금한 것이 있으면 질문을 한 번 해 봅시다.	전개질문
	삽입 관계		→어, 그런데 여기서 잠시만요. 중요한 것은, 아이들이 부모님의 일을 똑같이 잘해내는 것이 중요한 것이 아니고, 어떤 것이 중요한 것입니까?	보조질문
	단독관계		이렇게 도깨비의 입장에서 의견을 알아보니까 어떤 점이 좋았습니까?	연결질문
가치 평가하기	단독관계		우리 의견을 비교할 때는 크게 우리가 비교 하는 방법 몇 가지 있었습니까?	연결질문
	병렬 관계	재구성 관계	↳의견을 비교하는 모둠 토의 활동을 해 보았는데, 누가 한 번 모둠 토의 결과를 한 번 발표해 봅시다. ↳그러면 다른 모둠 토의 결과는? ↳그러면 노란 엽전 팀 한 번 이야기해 봅시다.	전개질문
	삽입 관계		→실천할 수 있는 내용인지에 대해서 한번 이야기해 봅시다. →그러면 혹시 왜 등근 뿔 도깨비에게 두 냥만 주었는지 이야기해 한번 해 줄 수 있을까?	보조질문
	병렬 관계		↳그러면 빨간 엽전 팀 한 번 이야기해 주세요.	연결질문
	삽입 관계		→그러면 선생님이 한번 도와줄게요. 대나무 회초리로 때릴 수 있을까? 없을까? →그러면 저기는 왜 한 냥을 했는지 한번 정리해서 이야기해 볼까?	보조질문
	병렬 관계	재구성 관계	↳그러면 다른 모둠 토의에 궁금한 점이 있으면 한번 질문해 보도록 합시다. 저 모둠에 저 값을 준 것을 이해할 수 없다가나 또는 왜 이러한 값을 주었는지 궁금한 점이 있으면?	전개질문
	삽입 관계		→대나무 회초리로 만약에 때리면 아이들이 변화할 수 있겠는지 한 번 얘기해 주세요. →어, 때리면 무조건 변할 수 있다고 생각했기	보조질문

수업 단계	수업 담화의 구조 관계 유형		교사의 주요 질문 흐름	질문 유형
			때문에 세 냇을 주었다. 그러면 상민이 얘기해 한번 보세요.	
	병렬 관계		↳또 다른 질문 있습니까? →어떤 부분을 질문 하고 싶습니까? 네, 목적에, 큰 눈 도깨비에게 질문을?	연결질문
	삽입 관계		→여기 대나무 회초리는 구하는 것은 쉬운데 왜 한 냇을 주었는지 얘기해 봅시다.	보조질문
	병렬 관계	재구성 관계	↳나는 이 도깨비의 어떤 의견이 가장 마음에 드는지 한 번 이야기해 볼 사람? ↳그러면 이 의견들 중에는 어떤 의견이 가장 마음에 드는지 한번 이야기해 봅시다.	전개질문
	삽입 관계		→왜 그렇습니까?	보조질문
	병렬관계		↳그러면 처음 생각했던 의견과 혹시 달라진 의견이 있습니까? ↳또 다른 사람 있습니까?	전개질문
가치 일반화하기	독립관계	우리가 만약 이 세 도깨비 중에서 지도자가 된다면 누가 지도자가 되면 멋진 도깨비 나라를 만들 수 있을 것 같은지, 한번 이야기해 볼 사람 없습니까?	전개질문	
	병렬관계	↳우리가 이번 시간을 통해서 의견을 알아보는 공부와 비교해 공부를 했는데 우리 일반은 이번 공부를 통해서 어떤 것을 느끼거나 알게 되었는지 한 번 이야기해 봅시다. ↳또 상민이? ↳철민이가 한번 또 얘기해 봅시다.	보조질문	

* ↳ 병렬관계 →삽입관계

[표 IV-6] IRF 구조를 중심으로 한 읽기 수업 주요 질문의 흐름

○ 교사의 질문은 주로 수업 과정 및 진행에 초점을 두고 있다. 이 수업은 가치 탐구 학습 모형(문제 분석하기-가치 확인하기-가치 평가하기-가치 일반화하기)을 적용하고 있지만, 교사 질문은 모형의 각 단계보다 ‘동기유발-학습목표 확인-내용 이해하기-소집단 토의 활동/대집단 토의 활동-수업 정리’의 일반적인 수업 과정에 따라 질문이 이루어짐을 알 수 있다. 수업의 각 과정에서는 교사가 질문을 통해 학생들의 반응이나 대답을 유도하고 다시 질문을 이어가는 방식을 취하고 있다. 이는 교사가 전반적으로 수업 대화의 주도권을 갖고 질문을 제시하고 학생들은 교사 질문에 따라 구조화된 반응을 보여야 한다는 점에서 이 수업뿐만 아니라 교사 주도형 수업의 일반적인 문제점이라 할 수 있다.

○ 문제점은 교사 질문의 ‘병렬관계’ 수업 담화 구조가 빈번히 나타나는 것은 학습 문제에 대해 본격적인 탐구나 토의 활동이 이루어지지 못함을 반증하는 것이기도 하다. 다인수 학급에서 많은 학생들의 수업에 참여시키기 위한 노력이 학습 문제에 대한 깊이 있는 탐구보다 학생들의 다양한 의견을 수렴하는 방향으로 수업이 전개되는 경향이 있다.

○ 교사 질문 중심으로 수업이 전개되지만 이 수업의 주된 활동인 ‘가치 확인하기’와 ‘가치 평가하기’ 활동에서 교사는 학생들의 소집단/대집단 토의와 발표 활동을 안내하고, 이에 학생들이 질문과 대답의 중심으로 이루어지는 토의 활동에 적절히 개입하여 추가적인 질문으로 학생들의 토의 활동을 돕는다는 점은 긍정적으로 평가할 수 있는 부분이다. 즉, 전반적으로는 교사 질문이 수업 진행에 초점을 두고 다양한 학생들을 참여시키는 방식을 취하고 있지만, 부분적으로는 학생들이 토의 활동을 조력하기 위해 교사의 질문이 추가되고 있다. 이는 ‘병렬관계’에 ‘삽입관계’가 추가됨으로써 ‘재구성관계’ 형태의 수업 담화 구조가 창출되는 결과를 낳는다.

(2) 토론 수업 주요 질문의 흐름

○ 수업 전체의 흐름을 고려하여 교사의 주요 질문의 흐름을 살펴보기 위해 ‘IRF’ 구조의 패턴을 유형화하고, 이를 한 단위로 분석한 표는 다음과 같다.

수업 단계	수업 담화의 구조 관계 유형		교사의 주요 질문 흐름	질문 유형
전시학습 상기	병렬관계		지난 시간에 배웠던 내용이 무엇이었습니까? ↳ 또 무엇을 배워보았습니까?	
도입 문제 제시	삽입관 계	재구 성관 계	그런데 그 상황이 해결되지 못했어요! 그런데 왜 해결되지 못했는지를 여러분이 그 원인을 한 번 알아보았으면 좋겠습니다. → 대운이는 아직도 채소반찬은 먹지 않고 고기만 먹고 있다고 합니다. 무엇이 문제였나요? →선생님이 대운이의 버릇을 고치지 못했죠? 왜 고치지 못했는지 여러분이 파악한 원인은 무엇이 였을까?	보조질문
	병렬관 계		↳ 또 다른 원인이 무엇이었을까? ↳ 또 다른 원인이 무엇이었을까? ↳ 또 다른 원인이 무엇이었을까?	연결 질문
학습 목표 제시	병렬관 계	재구 성 관계	이번 시간에는 무엇을 공부해 보면 좋을까?	핵심 질문
	삽입관 계		↳또 어떤 공부를 해 보면 좋을까?	
	병렬관 계		→어떠한 해결방안이 가장 좋은 것인지 한 번 이 야기 해봅시다.	
	삽입관계		↳어, 또 다른 해결방안의 조건은 뭘까?	연결 질문
	병렬관계		↳다른 해결방안은 뭘까?	
토의 주제	병렬관계		그런데 여러분들은 왜 빼빼로테이를 친구들과 함	전개 질문

제시		께 선물을 주는 날로 지키고 있습니까? → 그 이유는 뭘까? 어, 용우는 왜 친구들이 빼빼로테이를 지킨다고 생각합니까?	보조 질문
	삽입관계	→그렇다면 문제가 있다면, 이번에는 이 문제에 대한 원인을 한 번 알아봐야 할 것 같아요. 이렇게 네 가지 문제가 생기는 원인은 무엇일까? (손을 들며) 뭐 때문에 생길까? 어, 민우 말해볼까?	보조 질문
토의 활동 (짝토의)	병렬관계	여러분 짝과 함께 한 번 생각해보는 시간을 갖고 해결방안을 발표해보는 시간을 갖도록 하겠습니다. (20초)	전개 질문
토의 활동 (전체토의) -방안 제시		이러한 문제점에 대한 해결방안, (손을 들며) 어떤 해결방안이 있을까? ↳ 다른 해결방안 한 번 발표해 보겠습니다. 어, 찬수 어떤 해결방안이 있을까? ↳ 또 다른 해결방안, 어떤 해결방안이 있을까? (학생을 가리키며) 어, 우리 세린이 어떤 해결방안이 있을까? 말해봅시다.	연결 질문
		↳ 또 다른 해결방안을 선생님이 들어보고 싶어요. 또 다른 해결방안. (세 깃발을 들며) 어떤 해결방안이 있습니까? 대윤이, 어떤 해결방안이 있습니까?	
토의 활동 (전체활동) -방안 결정		병렬관계	그리고 또 상표를 표시해서 어, 불량 빼빼로를 만들 경우에는 처벌을 하자는 의견에 대해서 (손을 들어올리며) 여러분의 최종의견을 표현해주세요. ↳두 번째 모든 친구에게 빼빼로를 주자라는 의견에 대한 여러분의 의견 표시해주세요! ↳세 번째로 전화로 친구에게 생각을 의사를 알아보자, 이 의견에 대한 여러분의 생각, (손을 올리며) 표현해주세요!
적용 활동 (생활토의논제 제시)		오늘은 여러분과 함께 문제에 대한 해결방안을 찾아보았는데, 생활 속의 문제도 여러분이 해결해보았으면 좋겠어요.	전개 질문 보조 질문
		→어, 그렇다면 이 단짝친구들처럼 우리 반 전체가 단짝이 될 수 있는 해결방안은 뭐가 있을까?	
		↳우리 반 전체가 절친이 될 수 있는 해결방안을 한 번 (손을 들며) 어떤 의견이 있을까?	
수업 소감 나누기		오늘 이러한 공부를 하는 동안, 여러분이 느낀 점 (손 하나를 잡는다), 기억에 남는 점 (두 번째 손가락을 잡는다), 또는 더 해보고 싶은 점이 있다면 (세 번째 손가락을 잡는다) 한 번 발표해보도록 하겠습니다. 여러분 생각 한 번 발표해 볼까?	

		↳ 또 어떤 느낌이 있을까? ↳ 어, 또 다른 느낌? ↳ 어, 또 다른 느낌 한 번 이야기 해보자? ↳또 다른 또 느낌 있습니까?	
--	--	---	--

* ↳ 병렬관계 →삽입관계

[표 IV-7] IRF 구조를 중심으로 한 토론 수업 주요 질문의 흐름

○ 교사의 주요 질문은 수업에서 해결하고자하는 ‘문제 중심’이라기보다는 ‘수업 과정 및 진행’ 중심이라는 것을 확인할 수 있다. ‘전시학습 상기-도입 문제 제기-학습목표 제시- 토의문제 제시- 토의활동(작활동, 전체활동)-적용활동-소감나누기’로 진행되는 전체 수업의 흐름에서 교사는 진행자 역할을 맡고 있다.

○ 수업 진행에 있어서 교사가 주도적인 역할을 맡을 수 있다. 그러나 교사의 주요 질문이 수업 진행을 위해 활용되어 학습 문제를 탐구하는 목적으로는 적극적으로 활용되지 못하고 있다. 교실을 탐구 공동체로 만드는 데 필요한 조정자와 협력자 역할을 수행해야 하는 교사로서 질문의 가치를 제대로 살리고 있지 못한 것이다.

○ 전체 수업의 흐름을 보면 학생의 이해를 점검하고 안내하고 더 수준 높은 사고로 나아가도록 도와주는 기능을 하는 ‘삽입관계 구조’의 횟수가 적을 뿐 아니라 실제로 상세화하거나 추가 정보를 제시하여 학생들의 사고를 활성화할 수 있도록 하는 질문을 구성하지 못하고 있다. 학생들의 다양한 의견을 듣기 위해 ‘병렬관계 구조’를 수업의 단계마다 여러 차례에 걸쳐 활용하고 있지만 단순 나열일뿐 학생들의 의견의 차이를 드러내거나 학생들의 의견을 종합하여 문제를 해결하는 데 적용하는 등의 질문 구성 능력은 부족하다.

○ McNeill 외(2009)는 대화적인 교육을 지향하고 학생들의 반응에 수용적인 교사들조차 생각 없이 ‘IRF’구조를 활용하다 보면, 습관적으로 이를 재생하게 된다고 보았다. 즉, 고도로 구조화된 수업을 하는 것처럼 보이지만 다양성이 부족하고 기계적인 상호작용으로 수업이 변질될 수 있다는 것을 염려한 것이다.

○ 분석한 수업에서도 교사 질문과 학생 질문에서 관습적인 ‘IRF’구조가 재생되는 것을 확인할 수 있었다. 교사는 학습 문제를 질문으로 던지고 이에 대한 다양한 학생의 의견을 묻는 데 중점적으로 질문을 활용하는 경향을 보였고, 이는 학습 문제나 학습자들의 탐구를 돕기 위한 발문이라기보다는 수업 진행을 위한 질문 활용 양상으로 나타났다.

○ 특히, 토의·토론 수업의 핵심이라 할 수 있는 ‘학생 질문’의 구조가 “제 의견에 대해서 어떻게 생각하십니까?”, “00가 발표해 주십시오.”, “00가 질문해 주십시오.” 등의 한 가지 패턴으로 획일화되어 나타났다. 유일하게 패턴을 벗어난 학생의 좋은 질문(“만약

이야기를 할 때, 친구가 제대로 응하지 않거나 거짓으로 응하면 어떻게 합니까?”)이 있었는데, 수업에서는 수용되지 못하고 말았다.

(3) 문학 수업 주요 질문의 흐름

○ 수업 전체의 흐름을 고려하여 교사의 주요 질문의 흐름을 살펴보기 위해 ‘IRF’ 구조의 패턴을 유형화하고, 이를 한 단위로 분석한 표는 다음과 같다.

수업 단계	수업 담화의 구조 관계 유형		교사의 주요 질문 흐름	질문 유형
동기유발			이거 무슨 이야기죠?	전개질문
	병렬관계		↳ 여러분 메이와 가부 이야기에서 여러분들이 받은 감동이 있습니까?	연결질문
학습목표 및 학습 내용 확인			공부할 문제를 해결하려면 무슨 공부를 하면 좋다고 생각했습니까?	핵심질문
	병렬관계		↳또 어떤 것이 있을까요?	연결질문
	삽입관계		↳공부해야 할 거리 없을까? →어떤 이야기를 나누면 좋을까?	연결질문 보조질문
	병렬관계		↳그러면 어떤 순서로 공부하면 좋을까?	연결질문
	병렬관계		↳그럼 어떤 방법으로 공부하면 좋을까?	연결질문
작품 내용 파악하기			이제 송아지가 뚫어준 울타리 구멍, 내용 다 알겠습니까?	전개질문
인상적이거나 공감하는 부분 찾기	삽입관계		인터뷰를 해 봅시다. →중요한 인물 누가 있어요?	전개질문 보조질문
	병렬관계		↳인터뷰가 끝나면, 공감하거나 인상적인 부분을 메모하기 전략으로 간단하게 기록하도록 하겠습니다.	전개질문
	병렬관계		↳인상적이거나 공감하는 부분을 찾아봤습니까?	연결질문
작품 전체에 대한 느낌 정리 및 자기화			이 이야기는 나한테 어떤 느낌을 줬지?	전개질문
	병렬관계	재구성관계	↳재미있는 생각카드가 많이 붙었네요. 000부터 발표해 보도록 합시다. →000와 언니의 화해를 누가 시켜준 겁니까?	전개질문 보조질문
	삽입관계			
	병렬관계		↳ 또? 000. →그 언니에 대해서 지금 어떻게 생각합니까?	연결질문 보조질문
	삽입관계			
	병렬관계		↳ 또? 000. →그걸 보고 뭘 느꼈습니까? → 아 그래서 화해 노력 안 하고 가만히 있을 겁	연결질문 보조질문

수업 단계	수업 담화의 구조 관계 유형		교사의 주요 질문 흐름	질문 유형
	관계		니까, 000?	
	병렬 관계		↳ 어, 000. →싸우지 않고 동생이 하고 싶다고 하면 양보해 줄 생각이 있습니까?	연결질문 보조질문
	삽입 관계			
정리			이번 시간 우리 무엇에 대해서 공부했습니까?	전개질문
	병렬관계		↳그러면 더 공부해 보고 싶은 점 없습니까?	연결질문
	병렬관계		↳오늘은 말을 해봤는데 다음 시간에는 어떻게 하면 좋을까?	전개질문

* ↳ 병렬관계 →삽입관계

[표 IV-8] IRF 구조를 중심으로 한 문학 수업 주요 질문의 흐름

○ 교사의 질문은 대체로 병렬관계로 연결되며, 수업 과정 및 진행 중심으로 되어 있다. 수업은 크게 ‘동기 유발’-‘학습목표 및 학습 내용 확인’-‘작품 내용 파악하기’-‘인상적이거나 공감하는 부분 찾기’-‘작품 전체에 대한 느낌 정리 및 자기화’-‘정리’의 6단계로 구성되어 있는데, 각 단계에서 교사는 질문을 던지는 역할을, 학생은 대답을 하거나 동의하는 역할을 맡고 있었다. 이에 따라 수업에서 제시된 교사의 질문은 거의 대부분 병렬관계 구조를 띠고 있으며, 수업은 학생이 어떤 대답을 어떻게 하느냐가 아니라 교사가 어떤 질문을 어떻게 하느냐에 따라 진행되고 있다. 교사와 학생의 이러한 역할은 거의 고정되어 있으며, 다만 ‘작품 전체에 대한 느낌 정리 및 정리화’ 단계에서 학생이 동료에게 자기 발표에 대해 평가하도록 한 부분과 ‘정리’ 단계에서 다음 차시 학습 내용과 방법에 대해 학생이 동의하지 않은 장면에서 예외적으로 학생이 질문을 던지거나 동의하지 않는 역할을 할 뿐이었다.

○ 특히, 교사가 질문에 대한 학생의 반응에 따라 적절한 내용을 심화하여 묻거나 앞선 질문을 재구조화하여 되묻는 등의 삽입관계 구조나 재구성관계 구조의 질문은 제한적으로만 나타났다. 그나마 질문의 삽입관계 구조나 재구성관계 구조가 나타나는 대목에서도 교사에 의해 제시된 질문은 대부분 학습 내용과 무관하거나 예측이 가능한 답을 요구하는 것이었다. 이에 따라 학생들은 교사 주도로 이루어지는 작품 읽기와 수업 진행에 비판적이고 주체적으로 참여하지 못한 채 교사의 확인 질문에 “네”라고 답하거나 친구의 말에 ‘동의’하는 역할을 할 뿐이었다.

3. 시사점

○ 읽기 제재 글에 대한 질문이 ‘사실적 질문’에 한정되어 있다. 제재 글의 내용을 확인하는 차원에서 다소 바쁘게 글의 문면에 드러난 정보를 중심으로 묻고 답하는 데 그침

으로써 그 이면에 존재하는 함축적인 내용이나 글을 넘어서는 내용에 대한 반응이나 사고를 이끌어내지 못하였다. 텍스트의 내용을 보다 심도 있게 이해하기 위해서는 해석적 질문을 통해 텍스트의 내용을 추론하는 질문이나 학생들이 일상 경험이나 사전 독서 경험을 통해 텍스트의 이해를 보다 풍부하게 해석하고 다각적으로 바라볼 수 있는 질문이 필요할 것이다.

○ 읽기 텍스트나 수업 목표(내용)와 관련하여 학생들의 생각이나 반응을 요구하는 ‘순수 질문(진짜 질문)’보다 교사가 수업 진행을 위한 형식적인 질문이 많다. 수업 대화 진행을 위한 질문 중 ‘반복’은 피드백 제공이나 학생 질문의 명료화하거나 구체화한다는 측면에서 나름의 의미를 찾을 수 있다. 또한 개별 학생이나 모둠을 지명하면서 수업 참여를 유도하는 것은 다인수 학급의 수업 대화에서 필요한 질문 방식이라 할 수 있다. 그러나 교사가 전체 학생들을 대상으로 한 질문을 던지고 학생들은 일제히 “네”라고 대답하는 ‘확인’ 질문은 교사 입장에서는 수업을 원활히 이끌어 갈 수 있는 수업 운영 전략의 일환으로 볼 수 있지만, 학생 입장에서는 “네”라는 대답 이외에 다른 대답은 원천적으로 봉쇄한 질문이다. 때로는 이러한 확인 질문은 교사의 자문자답으로 이어지기도 한다. 결국 수업 진행을 위한 형식적인 질문이 많으면 수업 대화의 주도권은 교사가 가지게 되고 학생들은 지극히 수동적인 위치에 놓일 수밖에 없다. 따라서 수업 진행을 위한 질문은 최소화하고 학생들의 생각이나 반응을 요구하는 ‘진짜 질문’의 비중을 높여 학습자 중심의 수업을 지향할 필요가 있다.

○ 교사가 수업을 어떻게 설계하느냐에 따라, 즉 어떤 질문을 준비하고 계획하느냐에 따라 수업의 질이 달라진다. 읽기 수업을 한 K교사의 경우 학생들의 모둠별 토의 활동(질문-대답) 후에 대집단 토의 활동으로 수업을 구조화함으로써 학생들이 스스로 질문하고 대답할 수 있는 기회를 제공하였다. 이 때 학생들의 질문이 단순한 사실적 정보를 묻고 답하는 수준이 아니라 서로의 생각을 평가하거나(평가적 질문 10회) 창의적으로 생각할 수 있는 질문(창의적 질문 6회)이 다수를 차지한다는 점은 이 수업을 긍정적으로 평가할 수 있는 대목이다. 결국 교과서나 교사용지도서에 제시된 질문의 구조와 흐름을 그대로 따라가기보다 교사가 수업 상황이나 수업 의도에 따라 질문을 재구성할 때 보다 좋은 수업으로 나아갈 수 있는 가능성이 커질 것이다.

○ 수업 전 교사가 질문을 계획하고 준비하는 것 못지않게 수업 중에 학생들의 반응에 따라 즉흥적으로 생성되는 질문은 수업의 방향과 질과 직결된다. 이를 위해서는 교사는 학생들에게 질문을 어떻게 할 것인가에만 주목할 것이 아니라 학생들이 교사나 동료 학생들의 질문에 어떻게 반응하느냐에 주목하여 필요한 경우 반응을 수정하거나 조정할 수 있는 질문을 제공할 필요가 있다.

○ 수업을 잘한다고 인정 받는 교사의 질문 구조가 관습적으로 패턴화되어 재생되고

있다는 점을 확인할 수 있었다. 이는 자칫 자연스럽고 원활한 수업의 흐름을 보여준다고 생각될 수 있지만 과연 ‘처음에 교사가 제시한 질문이 어떠한 과정을 통해 해결되고 있는가?’와 같은 사고 중심이 아닌 수업 진행을 위한 질문으로 변질할 수 있는 우려가 있다.

○ 수업 분석 결과 제시된 질문 중 상당수가 명목상의 질문이었다. 앞서 ‘확인’으로 분류된 질문이 여기에 속하는데, 확인 질문은 “여러분 맞습니까?”, “여러분도 그렇게 생각합니까?”, “그러면 우리가 느낀 점을 이야기해 볼까요?” 등과 같이 학급 전체를 대상으로 “네”라는 질문을 염두에 둔 수업 진행을 위한 질문들이었다. 해당 수업에서 모든 학생들이 우연히 적절한 대답을 하게 되어 교사의 확인 질문에 “네”라는 대답했는지도 모르지만, 교사는 이러한 질문에 학생들이 “네”라는 질문을 할 것이라는 강한 확인을 가지고 있었다. 또한 질문의 진술도 “혹시 다르게 생각하는 사람 있습니까?”와 같은 방식이 아니라 동의하느냐의 방식을 취하고 있다는 점 역시 그러하다. 결국 교사가 던진 질문의 상당수가 질문의 형태를 띠 뿐, 실질적으로는 수업 진행을 위한 형식상의 절차인 것이다. 그러나 이러한 질문은 학습 내용과 문학 작품에 대해 비판적이고 능동적으로 사고할 가능성을 제한하는 것으로, 수업 중 교사의 질문은 언제나 ‘그렇지 않을 가능성’을 염두에 두어 제시되어야 하며, 수업 계획 역시 이러한 가능성을 포함하는 방식으로 구성되어야 할 것이다.

○ 창의적 질문으로 분류된 질문의 대부분이 학습 목표와 학습 내용 추측에 관한 것들이었다. 학생 스스로가 학습 목표와 내용을 추측하여 구성하고, 교사는 이를 바탕으로 수업을 진행하는 수업은 학생들의 참여를 높이고 학습 방법과 내용에 대한 이해를 높이는 데 효과적인 방법이라 할 수 있다. 그러나 이러한 활동이 애초에 교사가 정해놓은 틀에 맞게 진행될 것을 염두에 두고 진행된다면, 해당 부분에서 제시된 교사의 질문은 사실상 질문이 아니게 된다. 더욱이 학생들이 학습 목표와 내용을 합리적으로 추측할 수 있도록 하는 자료나 맥락이 충분히 제시되지 않은 상황에서, 학생들에게 이를 생각해 보라고 하는 발산적 형태의 질문은 학생들의 혼란을 가중할 우려가 크다. 분석의 대상이 된 수업에서 학생들의 대답은 마땅한 근거나 교사의 안내 없이 결국 교사가 생각하고 있는 ‘정답’으로 수렴되었는데, 실제로는 모든 학생들이 분석한 수업에서와 같이 반응하기 어려울 것이다. 따라서 교사가 학습자로 하여금 학습 목표와 내용에 대해 추측하게 하는 질문을 던질 때는 합리적 추측을 가능케 하는 자료나 맥락을 형성해 줄 필요가 있다. 나아가 교사는 자신이 던지는 질문의 목적이 수렴적 사고를 유도하기 위한 것인지, 발산적 사고를 유도하기 위한 것인지를 정확하게 가려 거기에 맞는 안내나 자료를 질문과 함께 제공해 주어야 한다.

○ 수업 분석 결과 교사는 학생들의 대답에 대한 적절한 피드백을 하지 않았다. 특히, 작품의 내용을 정리하도록 한 활동을 마치고 교사는 “내용 다 알겠습니까?”라는 확인 질문을 던지는 것으로 피드백을 대신하였고, 상당한 부분에서 학생의 발표에 대한 별다

른 언급 없이 다른 발표자를 지명하는 발화를 이어 나갔다. 또 학생 발문에 대한 피드백이 이루어진 부분에서도 교사는 “그래서 공감이 됐구나.”, “인터뷰를 통해서 공감하거나 인상적인 부분을 너무 잘 찾은 것 같아요.”와 같이 피상적이거나 형식적인 반응을 하거나 학습 내용과 무관한 피드백을 하고 있었다.

○ Mercer 등(2008)은 국제적인 맥락 안에서 교실 상호작용에 대한 연구를 진행하여 교실 수업에서 ‘교사의 질문-간단한 학생 대답과 최소한의 피드백 구조’로 학습자들이 ‘스스로 사고하기’보다는 ‘다른 사람의 사고를 보고하도록 요구하는 경우’가 많다는 사실을 발견했다. 즉, 교실 수업에서 질문이 부족한 것이 아니라 학생의 사고를 자극하는 ‘진짜 질문’의 활용이 부족하다는 것을 보고한 것으로 볼 수 있다. 이는 앞서 분석한 수업들에서도 공통적으로 나타나는 문제로 ‘진짜 질문’을 보다 적극적으로 활용하는 것이 필요하다.

○ Alexander(2006)는 대화적 교수의 원리로 “집단적(교사와 학생이 학습 과제에 집단적으로 접근함), 상호적(교사와 학생은 서로 들어주고, 아이디어를 공유하고, 대안적 관점을 고려함), 지지적(학생들은 자유롭게 아이디어를 표현하고 서로 공동이해에 도달하도록 도움), 집합적(교사와 학생은 그들의 아이디어를 모아 일관성 있는 사고의 흐름이 되게 함.), 목적적(교사는 구체적인 교육목표를 가지고 교실 대화를 계획하고 실행함.)” 기준을 제시하였다. 수업이 교사와 학생의 대화로 이루어진다고 가정한다면 교사와 학생의 질문이 위의 기준을 충족해야 할 것이다.

V. 우리나라 국어 교과서 질문 분석

1. 국어 교과서 질문 분석의 틀

1) 분석 대상

초등학교 5-6학년 『국어』 교과서 수록 단위 중 읽기, 토론, 문학과 관련된 단원을 각각 6개씩 골라 해당 단원에 수록된 질문의 양상과 특징을 분석하였다. 이 과정에서는 분석 대상이 된 단원에 해당되는 『국어 활동』 교과서의 단위 중 ‘생활 속에서’ 부분을 포함시켰다. 이 연구에서 분석의 대상이 된 단원은 다음과 같다.

읽기 영역		토론 영역		문학 영역	
단위	단위명	단위	단위명	단위	단위명
5-1-7	날말의 뜻	5-1-2	토의의 절차와 방법	5-1-12	문학에서 찾는 즐거움
5-1-9	추론하며 읽기	5-2-3	토론을 해요	5-2-1	문학이 주는 감동
5-1-11	여러 가지 독서 방법	6-1-9	주장과 근거	6-1-1	비유적 표현
5-2-4	글의 짜임	6-2-3	적절한 근거	6-1-7	이야기의 구성
6-1-2	다양한 관점	6-2-6	타당한 주장	6-1-12	문학의 갈래
6-2-7	다양한 생각	6-2-9	생각과 논리	6-2-5	이야기 바꾸어 쓰기

[표 V-1] 분석 대상 교과서의 영역과 단위 현황

○ 연구의 구체적인 대상이 되는 질문이란 학습자에게 응답을 요구하는 의문문 형태의 문장과 의미상 의문문으로 치환 가능한 청유문, 평서문, 명령문 등을 말한다. 예를 들어, “남자 아이가 ‘그러나’를 ‘그래서’로 고친 까닭은 무엇일까요?”(국어6-1-9)와 같이 통상적인 질문의 범주에 속하는 의문문 형태의 것은 물론 “제목과 그림, 차례를 통하여 책의 내용을 추론하여 보고 추론한 내용을 써 봅시다.”(국어5-1-9)와 같이 청유문으로 되어 있거나 “토론을 들으며 더 잘한 편에 0표를 한다.”(국어5-2-3)와 같이 평서문으로 되어 있더라도 의미상 학습자에게 응답을 요구하는 것이라고 판단되는 것을 모두 질문의 범주에 포함시켰다.

○ “다음 빈 칸에 알맞은 내용을 써 봅시다.”와 함께 표를 제시하고 여기에 답을 채워 넣도록 하는 경우나 몇 개의 문장으로 한 세트를 이루는 체크 리스트의 경우에는 학습자가 채우거나 답해야 하는 각각의 칸이나 항목을 질문으로 처리하였다. 왜냐하면 각각의 칸을 채우거나 몇 개의 체크리스트 각각에 답을 하는 것은 학습자의 개별적인 응답

행위로 판단되기 때문이다.

○ 이와 더불어 복문의 형태로 몇 개의 질문이 연결되어 있을 경우 학습자에게 요구하는 응답의 내용에 따라 각각을 하나의 질문으로 간주하여 분석하였다. 가령 “①155쪽의 붙임 딱지에서 이 글의 짜임에 알맞은 틀을 찾아 붙이고, ②그 내용을 정리하여 봅시다.”(국어 5-2-4)의 경우에는 ①과 ②를 각각의 질문으로 처리하여 분석하였다.

○ 이 연구에서는 위와 같은 교과서 질문을 대상으로 하여 읽기 영역 365개, 토론 영역 404개, 문학 영역 340개로 총 1,109개의 질문을 분석 대상으로 확정하였다.

2) 분석 기준

교과서의 질문 분석은 ‘질문의 위치’, ‘질문의 형식’, ‘질문의 대상’, ‘사고 수준’, ‘해결 형태’와 같은 5가지 범주와 범주별로 구체적인 분석 기준을 설정하였다. 아울러 교과서 질문을 범주별로 분석 기준에 따라 코딩할 때는 해당 질문과 함께 학년, 단위, 영역, 쪽수를 기입하였고, 분석 과정에서 나타난 특이점이나 문제점 등은 비고란에 기록하였다.

① 질문의 위치: 『국어』 교과서와 『국어 활동』 교과서의 단위 구성 체계를 고려하여 단원의 ‘도입’, ‘이해학습’(『국어』 교과서의 연두색 머리띠), ‘적용학습’(『국어』 교과서의 주황색 머리띠), ‘정리’, ‘실천학습’(『국어 활동』)으로 구별하였다.

- 도입: 단위 도입 학습면의 질문
- 이해학습: 이해학습 차시의 질문
- 적용학습: 적용학습 차시의 질문
- 정리: 단위 정리 학습면의 질문
- 실천학습: 『국어 활동』 교과서의 질문

② 질문의 형식: 문장 형식과 질문 요소 그리고 대답의 요구 형식을 분석하였다.

- 문장 형식: ‘의문문’, ‘청유문’, ‘명령문’, ‘기타’ 중 하나를 선택하여 표시하였다. 이와 함께 문장의 형식과는 별도로 하나의 질문 안에 내용상 두 개 이상의 질문이 묶여 연속적으로 제시된 경우를 ‘연결형’으로 따로 표시하였다.
- 질문 요소: ‘무엇을’(누가, 언제, 어디서 등을 포함), ‘어떻게’, ‘왜’ 중 하나를 선택하였으며, 문장의 내용보다는 ‘방법’, ‘어떻게’, ‘까닭’, ‘이유’ 등과 같이 문장에 사용된 어휘를 중심으로 구별하였다.
- 요구 형식: 낮은 수준의 반응(사실적 사고)을 요구하는 경우에 붙임딱지를 붙이게 하거나 항목을 제시하여 고르게 하는 형식일 경우 ‘단순 선택’으로, 문장의 일부를 비우고 빈 칸을 채우도록 요구하는 질문의 경우 ‘빈칸 메우기’로 구별하였다. ‘요구 형식’에 대한 판단 역시 질문의 내용보다는 형식을 중심으로 판단하였다.

③ 질문의 대상: 질문이 의도하고 있는 학습의 대상을 알아보기 위한 것으로, ‘텍스트’,

‘학습 목표’, ‘학습자’, ‘맥락’ 중 해당되는 것을 선택하였다. 그런데 두 가지 이상의 요소가 선택될 수 있다고 판단되는 질문의 경우에는 각각의 요소 중 보다 비중 있는 부분을 선택하였고, 그 비중을 판단하기 어려울 경우에는 복수 입력을 허용하되 2개를 넘지 않도록 하는 것을 원칙으로 삼았다.

- 텍스트: ‘어휘’, ‘언어 표현’, ‘내용’으로 구별하고, ‘내용’의 경우에는 다시 ‘부분’과 ‘전체’로 구별하여 총 4가지 항목으로 나눌 수 있도록 하였다. 이 중 ‘어휘’는 말 그대로 어휘 학습을 의도한 질문을, ‘언어 표현’은 문법 관련 질문, 표현 방식(수사의 방식)에 관한 질문, 문학 작품의 표현 방식이나 형식 관련 질문 등을 의미한다.
- 학습 목표: 질문에 학습 목표와 관련된 핵심어(개념)가 질문의 문면에 나타난 경우로 한정하였다.
- 학습자: ‘인지’, ‘정서’, ‘자기화’로 구별하였다. 이 중 ‘인지’는 텍스트와 무관하게 학습자가 알고 있는 것을 묻는 경우를 의미하고, ‘정서’는 학습자의 텍스트에 대한 다양한 정의적 반응을 표현하도록 하는 다양한 질문을 의미한다. 또 ‘자기화’는 “‘나’라면 어떻게 했을지(할지) 생각해 봅시다.”나 “.....와 같은 경우를 자신의(우리) 주변에서 찾아봅시다.”와 같이 학습자 자신을 텍스트의 상황이나 의미에 적용하도록 하는 질문을 의미한다.
- 맥락: 저자, 장르, 수업 상황 및 사회·문화적 맥락과 연결지어 생각하기에 해당되는 질문을 의미한다.

④ 사고 수준: 교과서의 질문과 교사용지도서에 제시된 답을 고려하여 해당 질문을 의도대로 답하기 위해 동원되는 사고의 수준을 알아보기 위한 것으로, ‘사실적 사고’, ‘해석적 사고’, ‘적용적 사고’, ‘평가적 사고’, ‘창의적 사고’ 중 하나를 선택하는 방식으로 처리하였다. ‘질문 대상’에서와 마찬가지로 두 가지 이상의 요소가 선택될 수 있다고 판단되는 질문의 경우에는 각각의 요소 중 가장 우세한 것을 하나 선택하였으며, 분석의 타당성을 높이기 위해 이 항목에서는 복수 선택을 하지 않았다.

- 사실적 사고: 텍스트의 문면에 나타나는 정보(표현, 어휘, 내용 등)를 있는 그대로 찾아 답할 것을 의도하는 질문으로, 텍스트로부터 직접적으로 정보를 기억하여 회상하는 사고의 수준을 말하며, 내용을 표상(representing the lines)하는 재인이나 회상이 여기에 속한다.
- 해석적 사고: 텍스트의 명시적 정보(표현, 어휘, 내용 등)를 바탕으로 텍스트 내의 비명시적 정보를 만들도록 하는 사고의 수준을 말하며, 내용과 내용 사이의 관계를 표상(representing between the lines)하는 이해나 분석이 여기에 해당된다.
- 적용적 사고: 텍스트 차원을 넘어서서 텍스트와 학습 목표와 관련한 다른 상황이나 사례에 넣어 생각해 보도록 하는 질문으로, 개인적인 배경지식(스키마)과 텍스트의 정보를 통합시키는 사고 수준을 말하며, 내용을 벗어나서 표상(representing beyond the lines)하는 적용이나 종합이 여기에 속한다.
- 평가적 사고: 텍스트/화자, 청자, 필자, 독자/학습자, 과정, 결과 등에 대하여 메타적

으로 생각해 보도록 하는 질문으로, 텍스트의 정보와 개인적 배경지식(스키마)을 활용하여 정보나 자신에 대해 가치 판단하는 사고 수준을 말하며, 내용이나 자신에 대한 표상(representing about the lines/the self)을 의미한다.

- 창의적 사고: 학습자에게 새로운 인지적, 정의적 반응을 요구하거나 새로운 텍스트를 생산하도록 하는 질문으로, 텍스트의 정보와 개인적 배경지식(스키마)을 활용하여 텍스트에 대한 인지적, 정서적 반응을 만들어 내는 사고 수준을 말하며, 정보를 변형하거나 자신을 표상함(representing the self/the character)을 의미한다.

⑤ 해결 형태: 질문이 요구하는 활동의 형태를 ‘단독’, ‘협동’으로 구별하였다. 학생 개인의 활동을 의도한 질문은 ‘단독’에, 짝이나 모둠원과의 활동을 의도한 질문은 ‘협동’에 해당되는데, “짝과 함께 말해 봅시다.”처럼 질문에 협동 학습을 명시한 경우에는 ‘협동’으로, 나머지는 ‘단독’으로 처리하였다.

- 단독: 학생이 개별적으로 질문을 해결하도록 요구하는 질문

- 협동: 짝이나 모둠별로 협력하여 질문을 해결하도록 요구하는 질문

3) 분석 방법

분석 기준에 의거하여 3인의 연구원이 각기 한 개 영역의 질문을 집중적으로 분석하였다. 각자 한 단원을 분석한 후 분석 기준이 적절한지, 분석자가 분석 기준을 동일하게 해석하고 적용하였는지를 점검하였다. 분석자 사이에 분석 기준의 해석과 적용이 일치하지 않는 부분에 대해 지속적으로 논의를 진행하여 분석의 신뢰도를 제고하였다.

1차적으로 분석을 완료한 이후 분석자 상호 검토를 수행하였다. 이 과정에서 의견이 다른 부분에 대해서 집중적인 토의를 하였고, 세 사람의 합의를 통하여 질문을 분류하였다. 2차로 완성된 분석 결과를 네 명의 연구원이 모두 모여 최종적으로 분석을 완료하였다.

2. 국어 교과서 질문 분석 결과(1): 읽기 영역의 특징과 개선 방안

1) 전반적인 특징

(1) 질문의 위치

학습의 성격에 따른 질문의 위치를 살펴보면 이해학습 39.18%(143개), 적용학습 35.34%(129개), 실천학습 18.90%(69개) 순으로 질문 빈도가 높게 나타났다. 그리고 각 단원의 도입 학습에는 1개, 정리 학습에서는 3개의 질문이 규칙적으로 나타났다.

구분	빈도(개)	비율(%)
도입	6	1.64
이해학습	143	39.18
적용학습	129	35.34
정리	18	4.93
실천학습	69	18.90
계	365	100.00

[표 V-2] 읽기 영역 교과서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율

먼저 도입 면의 질문을 살펴보면, 각 단원마다 1번씩 질문이 등장하는데 질문이 막연하거나 명료하지 않아 제 기능(단원 도입, 단원 안내)을 다하지 못하는 경우가 있다(예: 국-5-1-9. 어떤 내용의 이야기일까요?). 이해 차시는 글을 읽기 전이나 중 단계의 질문에 비해 읽은 후 단계에 질문이 집중된다. 특히, 읽기 중 단계의 질문은 전혀 없다. 이해 차시는 비교적 짧은 글을 대상으로 하기 때문에 텍스트 자체에 대한 이해보다 텍스트 특성이나 텍스트 이해 방법 등 학습 목표 관련 질문의 비중이 높은 것으로 보인다. 적용 차시는 이해 차시에 비해 읽기 전, 중 단계의 질문이 조금 증가하였지만, 여전히 읽은 후 질문의 비중이 높다. 이해 차시에서는 없었던 읽기 중 질문이 있는데, 이는 비교적 긴 호흡으로 읽어야 하는 텍스트에 대한 이해를 돕기 위한 것으로 의도로 보인다. 이해 차시와 적용 차시 모두 읽기 전 단계에서 학생들의 배경지식을 활성화시키는 질문이 부족하다. 특히, 읽기 중 단계(날개) 질문은 읽기 중 학생들의 사고 활동을 자극하는 질문보다 텍스트의 내용 이해를 위한 사실적 사고를 요구하는 질문이 대부분이며(예: 국-5-1-7. 아주머니께서 가져오신 물건에 대한 ‘나’의 생각은 어떠한가요?), 읽기 중 질문이 특정한 계열을 갖고 구성되었다고 보기 어려운 경우가 많다는 점이 문제라 할 수 있다. 정리는 매 단원마다 2가지 종류의 큰 질문이 있는데 그 중 첫 번째 질문은 학습 목표와 직접 관련된 질문이지만 학생들에게 학습 내용을 재인하는 수준에 그치는 단순 선택형 질문이나 빈칸 메우기 형태에 그치는 경우가 있다(예: 국-5-1-9. 이 단원에서 공부한 내용을 되돌아보며 ‘보기’에서 알맞은 말을 골라 빈칸에 써넣어 봅시다). 단원을 정리하는 차시에서 학습한 내용을 확인하는 질문은 필요하지만 질문에서 요구하는 내용이 명제적 지식을 단순 재인하는 형태에서 벗어나 그러한 지식을 제대로 활용할 수 있는지를 확인하는 질문이 필요할 것으로 보인다. 실천 차시는 이해나 적용 차시에 비해 실천 중 단계의 질문 빈도가 상대적으로 높게 나타났는데 이는 텍스트를 기반으로 한 『국어』 교과서와 달리 활동 중심의 『국어 활동』 교과서의 특성에서 기인하는 것이다. 다른 차시와 차별화되는 점은 실천 후 단계에 ‘되돌아보기’에서 학습 활동이나 학습 내용을 점검하는 자기 점검 질문이 있는데 학습 목표와 무관한 의례적이고 형식적인 질문이 있어 그 의도가 충분히 나타나지 못하는 경우가 있다(예: 국-5-1-7. 문맥을 살펴 어려운 낱말의 뜻을 짐작하며 글을 읽었다.(그렇다, 보통이다, 아니다).

(2) 질문의 형식

질문을 문장 형식별로 구분한 결과를 살펴보면, 청유문이 가장 많고(216개, 59.18%), 다음으로 의문문 형식의 질문이 많다(141개, 38.63%). 기타 형식으로는 2개의 질문이 하나의 문장에 포함되어 있는 연결형(8회, 2.19%)이 있다. 그리고 질문 요소별 분석 결과는 ‘무엇을’형(265개, 72.60%)이 가장 많았고, ‘어떻게’형(50개, 13.70%)과 ‘왜’형(50개, 13.70%)은 비슷한 빈도로 나타났다.

구분		빈도(개)	비율(%)
문장형식별	의문문	141	38.63
	청유문	216	59.18
	명령문	0	0.00
	기타	8	2.19
	계	365	100.00
질문요소별	무엇을	265	72.60
	어떻게	50	13.70
	왜	50	13.70
	계	365	100.00

[표 V-3] 읽기 영역 교과서 질문의 문장 형식별·질문요소별 빈도와 비율

질문의 문장 형식에서 주목할 것은 연결형 질문이다. 연결형 질문은 주로 사실적 사고를 요구하지만, 이어지는 후속 질문에 반응할 수 있는 토대가 된다는 점에 의의가 있다(예: 국-5-1-9. 선정한 토의 주제에 대한 자신의 의견을 정리하여 보고.). 그리고 질문 요소별 분석 결과에서 주로 폐쇄적 사고를 요구하는 ‘무엇을’형이 확산적 사고를 요구하는 ‘어떻게’형과 ‘왜’형 보다 많다는 것도 문제이지만, 표면적으로는 ‘어떻게’형과 ‘왜’형에 해당하지만 실제로는 실제로 폐쇄적 사고나 사실적 사고를 요구하는 경우도 많이 있다(예: 국-5-1-9. 백선행이 평생 모은 돈을 다른 사람들을 위해 쓴 까닭은 무엇입니까?)는 점에서 개선이 필요하다고 판단된다.

(3) 질문의 대상

질문의 대상 분석 결과를 살펴보면, 텍스트와 관련된 질문이 가장 많고(163개, 39.37%), 그 다음으로는 학습 목표 관련 질문(161개, 38.89%), 학습자 관련 질문(75개, 18.12%), 맥락 관련 질문(15개, 3.62%) 순이었다.

구분		빈도(개)		비율(%)
텍스트	어휘	20	163	39.37
	언어표현	7		
	내용_부분	91		
	내용_전체	45		
학습목표			161	38.89
학습자	인지	27	75	18.12
	정서	6		
	자기화	42		
맥락			15	3.62
계			414	100.00

[표 V-4] 읽기 영역 교과서 질문의 질문 대상별 빈도와 비율

텍스트에 관한 질문이 다른 대상에 비해 가장 빈도수가 높게 나타난 것은 읽기 영역의 특성을 반영한 것이라 할 수 있으나, 텍스트 내용에 대한 전체적 이해보다 부분적인 이해를 위한 질문이 더 많다. 학습 목표에 초점을 맞춘 질문은 텍스트 다음으로 빈도 수가 높지만, 복합 질문에 대부분 학습 목표 관련 내용이 포함되어 있으므로 이를 포함하면 텍스트 관련 질문만큼이나 많다고 볼 수 있다. 즉, 읽기 단위 질문은 텍스트에 대한 이해와 학습 목표 관련 질문에 집중되어 있음을 의미한다. 학습자에 관한 질문은 ‘자기화’에 해당하는 질문이 가장 많은데 『국어』 교과서보다는 『국어 활동』 교과서에서 주로 나타난다(예: 국활 5-1-9. 자신이 잘 읽는 책은 주로 어떤 종류입니까?). 그리고 학습자의 인지에 초점을 둔 질문에 비해 정서나 정의적 반응을 유발하는 질문의 빈도가 아주 낮다. 그리고 맥락 관련 질문은 ‘일상 경험’을 환기하는 질문은 거의 없고(예: 국활-6-2-7. 평소 관심 있는 주제에 대하여 친구들과 이야기하여 봅시다.), 주로 ‘학습 상황(활동, 내용)’을 대상으로 한 질문이 대부분이다.

(4) 사고 수준

질문의 사고 수준에 대한 분석 결과는 다음 표와 같다. 사실적 사고가 가장 많고(151개, 41.37%), 다음으로 해석적 사고(108개, 29.59%), 적용적 사고(49개, 13.42%), 평가적 사고(49개, 13.42%), 창의적 사고(8개, 2.19%) 순이었다.

사고 수준	빈도(개)	비율(%)
사실적 사고	151	41.37
해석적 사고	108	29.59
적용적 사고	49	13.42
평가적 사고	49	13.42
창의적 사고	8	2.19
계	365	100.00

[표 V-5] 읽기 영역 교과서 질문의 사고 수준별 빈도와 비율

텍스트를 벗어난 높은 수준의 사고를 요구하는 질문보다 텍스트 이해와 관련하여 사실적 사고와 해석적 사고를 요구하는 질문이 높은 비중을 차지한다. 이는 읽기 교과서의 질문에서 텍스트 내에서 사고하는 질문보다 텍스트를 벗어나서 독자가 능동적으로 사고하고 반응할 수 있는 질문이 부족함을 보여주는 것이다. 즉, 읽기 교육에서 지향하는 학습자의 비판적 사고와 창의적 사고를 신장시키기 위해서는 교과서에서 보다 높은 수준의 질문 비중을 높여야 함을 시사한다.

(5) 해결 형태

질문에 대한 문제 해결 형태는 개별 학습자 스스로 해결하는 경우가 대부분이며(335개, 91.78%), 동료와 함께 협동하여 해결하는 경우는 극히 적게 나타났다(30개, 8.22%).

해결 형태	빈도(개)	비율(%)
단독	335	91.78
협동	30	8.22
계	365	100.00

[표 V-6] 읽기 영역 교과서 질문의 해결 형태별 빈도와 비율

동료와 협동으로 대답을 하도록 요구하는 질문(예: 국-5-1-9. 추론한 내용에 대하여 친구들과 이야기하여 봅시다.)은 교사의 질문과 개별 학생의 대답으로 그치는 것이 아니라 교사의 질문을 매개로 ‘협력 학습’이나 ‘토의 토론’으로 이어질 수 있다는 점에서 가치로운데, 이런 질문의 비중이 낮은 것은 아쉽다.

2) 긍정적인 질문 사례 및 문제점

읽기 단원 질문 분석 결과 긍정적으로 평가할 수 있는 질문과 개선이 필요한 문제적 질문을 확인할 수 있었다. 이 연구는 개선이 필요한 문제적 질문만이 아니라 긍정적으로 평가할 수 있는 질문 사례를 구체적으로 제시하여 국어 교과서 질문이 가진 장점을 적극적

으로 발견하고, 향후 교과서 질문 개선에 활용되도록 하였다.

(1) 긍정적인 질문 사례

○ 학습 목표에 도달했는지를 확인하는 질문

-정리 활동에서 학습 목표에 도달했는지를 확인하는 경우(예: 국-5-2-4. 이 글의 짜임은 무엇입니까?)

-학습 활동을 되돌아보며 학습 목표에 도달했는지를 확인해 보도록 하는 경우(예: 국활-5-1-11. 글의 종류와 읽는 목적을 생각하며 읽기 방법을 달리하여 글을 읽었다.)

○ 명료하고 구체적인 질문

-질문 내용이 명료하고 구체적인 경우(예: 국-5-1-11. 글쓴이가 읽는 이에게 하고 싶은 말은 무엇입니까?)

○ 학습자의 이해를 돕는 질문

-비유를 활용하여 학습자가 쉽게 이해할 수 있도록 질문을 구성한 경우(예: 국-5-2-4. 글에서 집의 뼈대와 같은 역할을 하는 것은 무엇일까요?)

○ 읽기 전 학습자의 사고를 활성화하는 질문

-제재 글과 관련된 학습자의 배경지식을 활성화하는 경우(예: 국-6-1-2. 컬럼버스와 그의 항해에 대하여 알고 있는 내용을 떠올려 보고 친구들과 이야기하여 봅시다.)

-읽기 전에 책의 내용을 예측해 볼 수 있도록 도와주는 경우(국-5-1-9. 제목과 그림, 차례를 통하여 책의 내용을 추론하여 보고 추론한 내용을 써 봅시다.)

○ 읽기 중 사고를 촉진/확장하는 질문

-텍스트 옆 날개에 학습 목표와 관련된 비유적 표현의 의미에 대해 생각해 보며 읽도록 사고를 촉진하는 경우(예: 국-5-1-7. “책 속에 코를 처박고 있다.”는 어떻게 읽는다는 뜻일까요?)

-텍스트 내용 파악을 사실적 사고 수준에서 요구하지 않고 추론적 사고를 요구하는 경우(예: 국-5-1-9. 장이가 육조 거리를 지날 때 자신의 한쪽 팔을 잡은 가마꾼에게 아버지가 죽어 간다고 거짓말을 한 까닭은 무엇일까요?)

○ 학습자의 사고 활동을 구체적으로 도와주는(비계 설정) 질문

-주인공의 생각이 어떻게 변화했는지를 이해할 수 있도록 큰 질문 속에 작은 질문을 계열화한 경우(예: 국-5-1-7. 177(1)~117(3))

-학습자의 추론 활동을 구체적으로 도와주는 경우(예: 국-5-1-9. 제목을 읽어 봐요. 이 책은 어떤 내용일까요?)

-예시 자료(단서)를 통해 사고 과정을 안내하는 경우(국-5-1-9. ‘우주 대여행’은 자신이

읽기에 적당한 책인지 생각하여 봅시다.)

-글의 제목과 내용을 관련지어 생각해 보도록 하는 경우(예: 국-6-1-2. 글쓴이가 글의 제목을 ‘신발 수출 가능성에 대한 의문’이라고 한 까닭은 무엇인지 생각하여 봅시다.)

○ 학습자에게 확장적 사고를 유도하는 질문

-학습 목표와 관련되는 질문으로 학습자의 확장적 사고를 유도하는 경우(예: 국-5-2-4. 파란색으로 표시한 부분과 같이 이 글의 짜임을 드러내는 말을 더 찾아봅시다.)

-학습 목표(내용)와 관련한 토의를 유도하는 경우(예: 국-6-1-2. 글쓴이의 관점에 대한 자신의 생각을 친구들과 이야기하여 봅시다.)

-텍스트에 대한 정서적 반응을 이끌어내는 질문(예: 국-6-2-7. ‘난중일기’, ‘말하기 좋다 하고’, ‘마지막 숨바꼭질’을 가운데서 한 편을 골라 자신의 생각이나 느낌을 써 봅시다.)

○ 높은 수준의 사고를 요구하는 질문

-텍스트의 내용에 대한 개별 학습자의 창의적 반응을 요구하는 경우(예: 국-5-1-9. 백선행의 삶에서 가장 인상 깊은 점은 무엇입니까?)

-학습 목표와 관련된 높은 수준의 사고를 요구하는 경우(예: 국-5-1-11. 주장하는 글을 읽을 때에 글쓴이의 생각이 옳은지 따지며 읽어야 하는 까닭은 무엇입니까?)

-텍스트 내용에 대한 학습자의 상상력을 자극하는 경우(예: 국-6-1-2. 컬럼버스가 죽기 전에 새로 발견한 땅이 인도가 아니라는 사실을 알았다면 어떤 기분이 들었을까요?)

○ 읽기 전략을 학습할 수 있는 질문

-읽기 전략을 학습할 수 있는 구조화된 질문(예: 국-5-1-11. 글의 내용과 목적을 생각하며 ‘철새’에서 필요한 내용에 밑줄을 그어 봅시다.)

-그래픽 조직자를 활용하여 반응을 유도하는 구조화된 질문(예: 국-5-1-11. 철새의 내용을 요약하여 봅시다.(철새의 종류/철새가 이동하는 까닭/철새의 이동에 대한 주장)

-요약하기 방법을 구조화하여 반응을 통해 전략을 익히도록 하는 경우(예: 국-5-2-4. 정리한 내용을 한두 문장으로 간추려 써 봅시다.)

○ 학습자의 반응을 구조화한 질문

-글쓴이의 관점을 비교하도록 두 글의 글쓴이의 관점을 대비하여 반응을 유도하는 경우(예: 국-6-1-2. 글가와 글나의 글쓴이는 ‘이삭줍기’에 대하여 어떻게 생각하고 있습니까?)

-텍스트의 내용과 읽기 방법을 관련지어 생각해 보며 학습하는 경우(예: 국-5-1-11. 빈칸에 알맞은 말을 써 봅시다(설명하려는 내용은 무엇인가? -생각할 내용/글의 내용/읽는 방법).

○ 후속 질문의 반응을 도와주는 질문

-후속 질문에 대한 대답이 후속 질문에 적절히 반응할 수 있도록 토대를 마련해 주는 경우(예: 국-5-2-4. 이 글의 짜임을 드러내는 말은 무엇인지 찾고,)

○ 반응(대답)하는 방법을 구체적으로 안내하는 질문.

-읽기 전략에 대해 예시를 들어 학습자의 반응을 유도하는 경우(예: 국-5-1-7. 글을 읽을 때에 낱말의 뜻을 짐작하는 방법을 정리하여 봅시다.)

-읽기 전략을 생각하며 반응(대답)해야 하는지를 구체적으로 안내하는 경우(예: 국-5-1-7. 낱말의 뜻을 짐작하는 방법을 생각하며 파란색으로 쓴 다음 낱말의 뜻을 짐작하여 써 봅시다.)

○ 복수의 답이 존재하는 질문

-텍스트 내에서 답을 찾지만 특정 부분에서 정해진 하나의 답이 아닌 내용을 전체적으로 이해한 상태에서의 복수의 답을 요구하는 경우(예: 국-5-1-7. ‘나’는 왜 책을 읽게 되었습니까?)

○ 대답(활동)의 적절성을 학습자가 점검해 보도록 하는 질문

-학습자에게 대답(반응)을 요구하는 것에서 나아가 스스로 또는 동료와 함께 확인하거나 평가해 보도록 하는 경우(예: 국-5-1-7. 그리고 그 낱말을 파란색으로 쓴 ‘골똘히’와 바꾸어도 문장의 뜻이 자연스러운지 생각하여 봅시다.)

-학습자의 학습활동을 메타적으로 스스로 확인해 보게 하는 경우(예: 국-5-1-9. 자신이 토의 절차와 토의할 때에 지켜야 할 점을 잘 지키면서 토의에 참여하였는지 확인하여 봅시다.)

(2) 문제점

○ 구체적이지 못한 질문

-학습자에게 어떻게 대답(반응)해야 하는지를 구체적으로 알려주지 못하는 경우(예: 국-5-1-7. 글쓴이가 평소 즐겨 하는 것은 무엇입니까?)

-어떻게 이야기하여야 하는지가 구체적으로 드러나지 않은 경우(예: 국-5-1-7. 그리고 짐작한 뜻에 대하여 친구들과 이야기하여 봅시다.)

○ 명료하지 못한 질문

-학습자가 질문의 내용을 명료하게 이해하기 어렵거나 모호한 경우(예: 국-5-1-7-‘내가 책 아주머니가 아닌 책 아주머니의 말이 용감하다고 생각한 까닭은 무엇일까요?)

-질문이 막연하여 무엇을 물어보는지 초점화되지 않은 경우(국-5-1-9. 어떤 내용의 이야기일까요?)

-예시 답안과 같은 반응을 하기 어려운 경우(국-5-2-4. 파란색으로 표시된 부분은 글

에서 어떤 역할을 합니까?)

-어휘가 적절하지 못한 경우(국-5-2-4. 글의 짜임에 알맞은 틀을 그리고)

○ 학습 목표와 무관한 질문

-단원 목표나 정리면의 성격에 부합하지 않은 경우(국-5-1-7. 학급 누리집의 댓글 가운데서 오해가 생길 만한 내용이 있는지 살펴봅시다.)

-학습 내용과 무관한 형식적인 되돌아보기 질문(국-5-1-7. 문맥을 살펴 어려운 낱말의 뜻을 짐작하며 글을 읽었다.)

○ 단순 선택형/빈칸 메우기형 질문

-학습 목표와 관련된 주요 학습 내용을 담고 있는 핵심 질문이지만 단순 재인에 가까운 선택형 질문으로 낮은 수준의 사고를 요구하는 경우(예: 국-5-1-9. 1에서 파란색으로 쓴 문장의 뜻을 이해하기 위하여 영호가 떠올린 생각의 과정입니다. 어떤 방법으로 떠올렸는지 ‘보기’에서 찾아 빈칸에 써넣어 봅시다.)

-쉽게 답을 찾을 수 있는 예를 제시한 경우(예: 국-5-2-4. 155쪽의 붙임 딱지에서 이 글의 짜임에 알맞은 틀을 찾아 붙이고,)

○ 표면적으로 개방적 사고를 요구하지만 실제로 폐쇄적 사고를 요구하는 질문

-학습자에게 개방적 사고를 요구하는 ‘왜’형의 질문이지만 실제 질문 내용은 사실적 사고를 요구하는 경우(국-5-1-7-비행 학교의 훈련이 힘들어도 ‘내’가 행복했던 까닭은 무엇입니까?)

○ 대답(정답)을 제시해 주는 질문

-예시로 제시한 대답으로 학생들이 생각하고 대답할 여지를 제한한 경우(예: 국-5-1-9. 추론하며 글을 읽을 때에 좋은 점은 무엇인지 생각하여 봅시다.)

-학습 도우미가 답을 모두 제시하는 경우(예: 국-6-1-2. 글쓴이의 관점을 파악하는 방법을 정리하여 봅시다.)

○ 서로 관련되기보다 임의적으로 나열된 계열적인 질문

-읽기 중 텍스트 낱개에 제시된 질문이 유기적으로 관련되기보다 부분적인 내용 이해에 그쳐서 계열성을 드러내지 못하는 경우(예: 국-5-1-7-167(1)~174(6))

○ 선행 질문과 차별화되지 않는 반복 질문

-선행 질문과 차별화되지 않고 동일한 형식과 내용으로 다시 묻는 경우(예: 국-5-1-7. ‘꿈을 나르는 책 아주머니’를 다시 읽고 이해하기 어려웠던 낱말을 찾아 그 뜻을 짐작하여 봅시다.)

3) 읽기 영역 질문의 개선 방안

① 질문은 학습자들이 이해할 수 있도록 구체적이고 명료해야 한다.

질문의 의도가 무엇인지를 정확하게 파악하지 못하면 학생들이 제대로 반응(대답)할 수 없다. 질문 의도가 명확하게 드러나고 학습자들이 쉽게 이해할 수 있도록 적절한 어휘를 사용하고 문장을 구성해야 한다. 또한 질문에 대한 사전 설명이나 안내를 통해서 학습자들의 질문에 대한 이해 가능성을 높일 수 있다.

② 학습 목표와 관련되는 질문이어야 한다.

학습 목표와 직접적으로 관련된 핵심 질문이 있어야 하며, 이러한 핵심 질문이 교과서 질문의 중심이 되어야 한다. 그러나 학습 목표에 지나치게 초점을 둔 나머지 동일한 질문이 반복되는 것은 피해야 한다.

③ 학습자들이 질문에 대해 생각할 여지를 주어야 한다.

현행 교과서에는 질문에 대한 반응을 이끌어내기 위한 하나의 예시가 아니라 정답을 제시하는 경우가 있다. 이 경우 학습자가 생각하고 대답할 여지가 원천적으로 제한될 수 있다. 특히, 교과서에 등장하는 학습 도우미가 학생들이 말해야 할 대답을 내용을 미리 알려 주고 학생들은 그것을 보고 읽게 되는 경우 학생들의 생각이 끼어들 여지가 전혀 없다. 또한 학습한 내용을 재인하거나 회상하여 단순 선택형 질문도 학습자들이 질문에 대해 생각할 여지가 거의 없는 경우라 할 수 있다.

④ 읽기 전 학습자의 배경지식이나 사고를 활성화할 수 있는 질문을 강화해야 한다.

텍스트를 기준으로 읽기 전-중-후 질문의 위치를 보면 읽기 전 단계의 질문의 비율이 가장 낮다. 읽기 전 질문의 비중을 높이되 학습자가 학습 목표나 제재 글과 관련된 배경지식을 활성화하거나 글의 내용을 예측하고 추측해 볼 수 있는 질문을 통해 보다 능동적인 읽기를 유도할 필요가 있다.

⑤ 읽기 중 학습자의 사고를 유발하고 촉진할 수 있는 질문을 개발해야 한다.

읽기 중 질문은 주로 텍스트의 낱개에 등장하는데 학습자들이 읽는 과정에서 텍스트의 부분적인 내용에 대한 사실적인 이해에 그치는 경우가 많다. 문면에 드러난 내용에만 초점을 두지 말고 추론적, 해석적 사고를 통해 텍스트를 이해할 수 있는 질문이 필요하다. 그리고 이해 차시의 질문은 읽기 중 질문은 없고 주로 읽기 후 질문인데, 두세 개의 질문이라도 학습자의 사고를 유발하고 촉진할 수 있는 질문 제시가 필요하다.

⑥ 질문이 학습자의 학습(사고)을 도와주는 비계 역할을 할 수 있도록 구성한다.

질문은 학습자의 학습을 도와주는 효과적인 비계가 될 수 있다. 예를 들어, 큰 질문 속에 작은 질문을 순차적으로 조직하거나, 학습자의 추론 활동을 도와주는 삽입 질문을 추가하거나, 예시 자료나 단서를 제시하여 학습 과정을 안내하거나, 제목과 글의 내용을 관련

지어 생각해 보도록 하는 등 다양한 방식으로 질문을 통한 비계를 설정할 수 있다.

⑦ 텍스트에 대한 확장적/고등수준의 사고를 이끄는 질문의 비중을 높여야 한다.

읽기 교과서 분석 결과 텍스트 내에서 질문의 답을 찾는 비중이 70% 이상을 차지한다. 읽기의 궁극적 목표는 텍스트를 매개로 하여 학습자들의 비판적, 창의적 사고력 신장이므로 텍스트를 벗어나서 사고하고 반응할 수 있는 질문의 비중을 높일 필요가 있다. 학습내용과 관련한 학습자들의 토의를 유도하는 질문, 텍스트에 대한 평가하기 위한 질문, 학습자의 정서적 반응을 이끌어내는 질문, 개별 학습자의 창의적 반응을 유발하는 질문, 텍스트 내용에 대한 독자의 상상력을 자극하는 질문 등과 같은 질문의 비중을 더 높여야 한다.

⑧ 학습자의 반응을 이끌어 낼 수 있도록 질문을 구조화할 필요가 있다.

학습자의 반응을 효과적으로 이끌어 내기 위해서는 그냥 던지는 식의 질문으로는 어렵다. 질문과 예상되는/기대하는 반응의 관계를 고려하여 질문을 구조화할 때 학습자에게서 의도하는 반응을 이끌어낼 수 있다. 이를 위해서 질문에 대한 반응(대답) 방법을 구체적으로 안내해 주거나 구조화된 틀(양식) 속에서 학습자의 반응을 유도하는 방식이 가능하다. 또한 선행 질문과 후속 질문의 관계를 고려하여 질문을 절차적으로 구조화하는 방식도 가능하다. 예를 들어, 선행 질문의 반응이 후속 질문에서 반응하기 위한 토대가 되고, 반대로 후행 질문은 선행 질문과 관련하여 생각해 보고 반응할 수 있도록 질문을 구조화하는 것이다.

⑨ 질문에 대한 협력적 문제 해결 방식을 적극적으로 고려한다.

현행 읽기 교과서에서 대부분의 질문은 개별 학습자가 혼자서 문제를 해결하는 방식이다. 동료와 함께 협력적으로 질문에 대답하는 경우도 있지만 이런 유형의 질문 비중을 높여야 한다. 이와 같이 질문에 대해 짝과 함께, 또는 모둠별로 반응(대답)하는 것은 토의토론을 통한 협력학습으로 전개할 수 있다는 점에서 적극적으로 고려해야 할 질문 방식이다.

⑩ 학습자들이 스스로 질문을 생성할 수 있는 기회를 제공한다.

교과서 질문은 대부분 교사 입장에서 학생에게 던지는 질문이다. 이렇게 외부에서 주어지는 질문이 아닌 학습자 스스로 궁금증과 의문을 갖고 대답을 찾아볼 수 있는 기회와 장을 마련해야 한다. 학습자가 스스로 질문을 제기하고 이에 대한 대답을 찾고 나아가 그 대답의 적절성을 스스로 확인하고 평가할 수 있는 질문은 자기 주도적 읽기 학습을 가능하게 한다.

3. 국어 교과서 질문 분석 결과(2): 토론 영역의 특징과 개선 방안

1) 전반적인 특징

(1) 질문의 위치

교과서의 체제를 중심으로 살펴보았을 때, 『국어』의 경우 이해학습에 수록된 질문(197개)이 적용학습에 수록된 질문(115개)보다 더 많았고, 도입에는 단원별로 1개씩 총 6개, 정리에 총 23개의 질문이 수록되어 있었다. 또 『국어활동』의 ‘생활 속에서’에는 총 63개의 질문이 있었다.

구분	빈도(개)	비율(%)
도입	6	1.49
이해학습	197	48.77
적용학습	115	28.47
정리	23	5.69
실천학습	63	15.58
계	404	100

[표 V-7] 토론 영역 교과서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율

제재 글이나 자료를 기준으로 질문의 위치를 구별한 결과 제재 글이나 자료를 읽은 후 다음에 제시된 질문이 도입과 정리를 제외한 질문 전체의 70.67%를 차지한 반면, 읽기 전이나 읽기 중에 제시된 질문은 각 25%, 4%였다. 읽기 ‘전’에 해당하는 질문은 “00라는 말을 들어본 적이 있습니까(국6-2-9)”와 같이 배경지식을 환기하는 질문의 성격을 보였고 읽기 ‘중’에 해당하는 질문은 제재 글의 이해를 돕기 위한 낱개 부분의 질문으로 “의사와 아이는 어떤 관계일까요?(국6-2-9)”와 같은 질문이 해당된다. 토론 관련 단원 대부분이 제재 글이나 자료를 읽은 후 질문을 던지는데 이는 자료를 바탕으로 토론 활동을 진행해 나가도록 구성되었기 때문으로 보인다.

(2) 질문의 형식

문장 형식에 따른 분석 결과를 살펴보면 청유문이 66.58%로 가장 많았고, 의문문 형식은 27.23%로 나타났다. 그리고 질문 요소에 따라서는 ‘무엇을’에 해당하는 질문이 76.49%이고, ‘어떻게’에 해당하는 질문은 15.35%, ‘왜’에 해당하는 질문은 8.17%에 그쳤다.

구분		빈도(개)	비율(%)
문장 형식별	의문문	110	27.23
	청유문	269	66.58
	명령문	1	0.25
	연결형	15	3.71
	기타	9	2.23
	계	404	100.00
질문 요소별	무엇을	309	76.49
	어떻게	62	15.35
	왜	33	8.17
	계	404	100.00

[표 V-8] 토론 영역 교과서 질문의 문장 형식별·질문요소별 빈도와 비율

문장 형식별로는 청유문이 가장 많았고, 의문문이 그 다음이었다. 청유문은 “~해 봅시다.”로 활동을 안내하는 형식을 취하며 이는 학생들에게 친근하게 권유하는 느낌을 주기 때문에 교과서에서 가장 편하게 활용하는 발문의 형식인 것으로 보인다. 그러나 구체적인 행동인 “써 봅시다.”가 아닌 “생각하여 봅시다.”와 발문은 학습자가 구체적이고 직접적인 답을 해야 하는 것으로 인식하지 못하는 경향이 있기 때문에 인지적, 심리적 부담이 낮아 지는 결과를 보일 수 있다.

두 개 이상의 질문을 결합하여 이를 한 번에 순차적으로 제시하는 연결형은 두 가지 이상의 글이나 자료를 함께 정리하도록 유도하는 질문의 유형(예: “글 가의 주장과 근거를 정리하여 봅시다” 국6-2-9)이나 순차적으로 일어나는 활동을 묶어서 질문하는 유형(예: “학급규칙을 만드는 목적을 생각하며 제안하고 싶은 새로운 규칙과 그 규칙을 제안하고 싶은 까닭을 써 봅시다.” 국활6-2-3)으로 나눌 수 있다.

질문 요소별로는 ‘무엇을’에 해당되는 질문이 76.49%를 차지한 반면, ‘어떻게’와 ‘왜’는 각각 15.35%와 8.17%를 차지했다. ‘무엇을’에 해당하는 질문은 토론의 주제, 문제 상황, 주장, 근거 등의 사실적 정보가 무엇인가를 묻는 내용이 다수였으며, ‘어떻게’에 해당하는 질문은 문제 해결에 필요한 방법이나 절차를 묻거나 결과에 대한 평가를 목표로 하는 질문이 포함되었다. ‘왜’에 해당하는 질문은 문제의 발생 원인이나 그렇게 생각한 까닭을 검토하게 하는 질문이 있었다.

(3) 질문의 대상

질문 대상에 따라 텍스트, 학습 목표, 학습자, 맥락으로 나누고 필요한 경우에 복수 코딩(최대 2항목까지)하여 질문의 목표가 어디를 향하고 있는지를 분석하였다. 학습 목표와 관련된 질문이 191개로 전체의 39.22%를 차지했으며, 텍스트와 관련된 질문이 120개로 전체의 26.64%를 차지하였다. 학습자와 관련된 질문은 145개로 전체의 29.77%를 차지하

였으며, 맥락과 관련된 질문은 31개로 가장 적었다.

구분		빈도(개)		비율(%)
텍스트	어휘	3	120	24.64
	언어표현	14		
	내용_부분	65		
	내용_전체	38		
학습목표			191	39.22
학습자	인지	99	145	29.77
	정서	5		
	자기화	41		
맥락			31	6.37
계			487	100.00

[표 V-9] 토론 영역 교과서 질문의 질문 대상별 빈도와 비율

텍스트에 관한 질문은 거의 대부분 ‘내용_부분’에 해당되는 65개였으며 ‘내용_전체’에 해당하는 것은 38개였다. 또 학습자와 관련된 질문에서는 인지에 초점을 둔 질문이 99개로 가장 많았고 자기화에 해당하는 것이 41개였다. 토론 관련 단원의 특성 상 자신의 생각을 묻는 질문들이 많은데(예: “토론하고 싶은 주제와 그 까닭을 생각하여 봅시다.” 국 5-2-3), 이와 같은 경향이 반영되어 ‘자기화’하는 질문의 개수가 다른 영역에 비해 증가한 것으로 보인다.

그러나 다른 영역과 마찬가지로 ‘정서’와 관련한 질문은 5개로 매우 적었다. 내용 이해나 확인과 같은 인지에 초점을 둔 질문에 비해 학습 활동을 하며 느낀 다양한 감정이나 생각을 묻는 질문이 상대적으로 적다는 것을 알 수 있다. “새 규칙으로 놀이를 할 때 재미있었던 점, 어려웠던 점(국활6-2-9)”에 대한 질문을 예로 들 수 있다.

(4) 사고 수준

사고 수준에 따른 분류 결과 ‘사실적 사고(146개, 35.14%)’, ‘평가적 사고(92개(22.77%))’, 적용적 사고 90개(22.28%), ‘해석적 사고(66개, 16.34%)’, ‘창의적 사고(10개, 2.48%)순으로 나타났다.

구분	빈도(개)	비율(%)
사실적 사고	146	36.14
해석적 사고	66	16.34
적용적 사고	90	22.28
평가적 사고	92	22.77
창의적 사고	10	2.48
계	404	100.00

[표 V-10] 토론 영역 교과서 질문의 사고 수준별 빈도와 비율

사실적 사고와 질문 대상을 연결하여 분석해보면 사실적 사고의 질문 대상이 ‘학습 목표’이거나 ‘내용_부분’에 거의 해당한다. 즉, 사실적 사고에 해당하는 질문이 구체적인 정보나 사실을 확인한다기보다는 제시되어 있는 학습 목표를 정리하는 용도로 활용되는 경향을 보인다(예: “서론에 대하여 정리해 봅시다.”, “본론에 대하여 정리해 봅시다.”, “결론에 대하여 정리해 봅시다.”, “논설문의 특성을 정리해 봅시다.” 국 6-1-9).

다른 영역에 비하여 평가적 사고의 질문 개수가 많은 까닭은 토론 활동에 대한 동료 평가 활동을 하거나 주장과 근거의 적절성을 평가하는 학습 목표가 많았기 때문으로 보인다(예: “주장의 타당성을 판단하여 봅시다.”국활6-2-6, “친구들의 의견을 듣고 자신의 의견의 장단점을 생각하여 봅시다.”국5-1-2). 마찬가지로 적용적 사고 역시 토론에 대하여 배운 것을 바탕으로 실제적으로 토론 활동을 하는 경우가 많기 때문에 증가한 것으로 보인다.

그러나 다른 영역과 마찬가지로 창의적 사고에 관련된 질문은 10개(2.48%)로 적었다. 토론의 경우 다양한 관점과 의견에 대하여 수용적인 태도를 취한다는 목표와 관련지어 볼 때 평가적 사고가 창의적 사고에 비해 10배 더 많은 질문의 수를 차지하고 있는 것을 이해할 수 있다.

(5) 해결 형태

전체 질문의 91.83%(371개)가 개인 차원의 활동인 반면 타인과의 상호 작용을 의도한 질문은 8.17%(33개)였다.

구분	빈도(개)	비율(%)
단독	371	91.83
협동	33	8.17
계	404	100.00

[표 V-11] 토론 영역 교과서 질문의 해결 형태별 빈도와 비율

토론 관련 단원이 청자와 화자의 상호작용을 기반으로 한다는 점에서 문제 해결의 형태

의 비중이 단독이 많다는 것은 문제의 소지가 있다. 협동적 문제해결을 요구하는 질문은 ‘친구와’, ‘친구들과’ 라는 표지가 가장 많았다(예: “친구들과 의견을 주고받아 봅시다”, 국 5-1-2, “친구들의 댓글을 살펴 보면서 가장 좋은 의견이 무엇인지 생각하여 보고” 국 5-1-2).

2) 긍정적인 질문 사례 및 문제점

(1) 긍정적인 질문 사례

○ 학생들이 자신의 생각이나 느낌을 표현할 수 있도록 유도하는 질문

-토론에서는 주제에 대해 이해하고 자신의 입장을 정해 분명히 표현하는 과정이 중요하다. 자신의 주장이 무엇인지 알아가는 과정에서 학생의 온전한 생각을 자유롭게 표현할 수 있도록 질문할 필요가 있다. 이와 같은 유형의 질문은 ‘자신’, ‘스스로’라는 표지가 들어가며 자기 생각에 집중할 수 있도록 한다.(예: “자신의 주장을 뒷받침할 수 있는 적절한 근거를 마련하여 봅시다”, 국6-2-9, 자신이 문제로 생각한 상황은 무엇입니까?, 국6-1-9)

○ 학생이 스스로 질문할 수 있는 여지를 마련하는 질문

-토론과 같이 화자와 청자가 상호작용하며 의사소통하는 활동의 경우 교과서에서 모든 질문을 제시하기보다는 학습자가 스스로 생각하여 질문을 던지도록 할 필요가 있다. 토론 관련 단원에서 단 1개가 나타나기는 했으나 학습자가 자신의 질문을 스스로 떠올리게 했다는 데 의의가 있다. (예: “세상을 밝힌 꿈을 읽고 강영우 박사에게 물어보고 싶은 내용을 질문 목록으로 만들어 봅시다.”, 국6-2-9)

○ 학생이 자신의 생각을 점검하며 되돌아볼 수 있는 질문

-학습 과정에서 학생들은 자신이 무엇을 왜 하고 있는지에 대해 생각하기보다 주어진 과제를 해결하기에 바쁜 경우가 많다. 하지만 메타적으로 자신의 활동을 점검하고 되돌아볼 때 활동과 학습 목표를 유기적으로 연결해가며 자신의 지식으로 새롭게 만들어 갈 수 있다. 단순히 답에 초점을 둔 질문이 아니라 왜 그렇게 생각하는가를 함께 물어볼 수 있어야 한다.(예: “자신이 뽑고 싶은 후보를 결정하고 그 까닭을 친구들과 이야기하여 봅시다.” 국6-2-6, 다음 내용이 토의 주제로 적당한지 생각하여 보고 그렇게 생각한 까닭을 써 봅시다. 국5-1-2)

○ 학생들이 자신의 생각뿐 아니라 다른 학생들의 의견에도 귀 기울일 수 있도록 하는 질문

-의견 교환의 과정에서 초등학생들은 자신의 의견만 내세우기 쉬운데 질문과 대답이라는 구조를 이해하는 데 있어 상대방의 말을 귀담아 듣고 이를 받아 적거나 기록하게 하는 활동을 질문으로 만들었다. (예: “친구들과 의견을 주고받아봅시다.” “친구들의 의견

을 듣고 자신의 의견의 장단점을 생각하여 봅시다.” 국5-1-2)

○ 혼자가 아니라 협력하여 해결하도록 유도하는 질문

-교실에서 해결하는 과제는 단독인 경우도 있지만 서로 의견을 교환하고 검증하는 과정을 통해 더 나은 해결책을 찾아갈 수 있다. 질문에서 문제 해결을 위해 필요한 방법을 암시함으로써 협력적인 문제해결력을 기를 수 있다. (예: “친구들과 함께 다양한 규칙으로 문장 연결하기 놀이를 해 봅시다”, 국활6-2-9, “주장에 대한 근거가 적절하다고 판단할 수 있는 기준을 친구들과 이야기하여 봅시다”, 국6-2-3)

(2) 문제점

○ 토론 과정이나 절차를 소개하고 안내하는 수준에서 질문이 끝남

-토론 과정이나 절차는 제시문이나 설명을 통해서도 소개하고 있는데 이를 질문에서도 반복함으로써 토론 내용이나 문제 해결과 관련된 질문이 아닌 토론 절차의 안내 정도로 인식되는 경우가 있다. 예를 들어, 국5-2-3에서는 주장 펼치기의 방법, 반론하기 방법, 주장다지기 방법 순으로 차례로 정리하는 활동이 질문의 형식으로 나열되어 있다. 학습 목표가 토론의 절차를 이해하기 위한 것이기는 하지만 토론이라기보다는 방법만 정리하고 다시 확인하는 구조의 질의응답이 반복되고 있다.

○ 정답이 바로 아래 나와 있거나 생각하지 않고 바로 교과서를 보고 적을 수 있는 질문

-학습 목표나 내용을 다시 한번 정리해야 하는 단계에서 이를 질문으로 대신하는 경우가 있다. 정리 단계에서의 질문도 의미가 있지만 이 때의 질문은 분량을 채우기 위한 질문인 경우가 많다. 즉, 아래에 정답이 되는 정리된 내용이나 결정적 힌트를 서술하고 있어 학생들이 생각하고 질문에 답하도록 유도하는 것이 아니라 단순히 이미 익힌 내용을 다시 한번 쓰거나 말함으로써 정리하게 하는 것이 이와 같은 질문의 목적이다(예: “이어주는 말을 사용할 때에 주의할 점이 무엇인지 말하여 봅시다.” 국 6-2-9).

○ 학생 입장에서 대답하기 어렵거나 요구하는 사항이 모호한 질문

-모호하거나 지나치게 추상적인 질문은 하나마나인 경우가 있다. 특히, ‘어떻게’라는 방법이나 방식을 물어보는 경우 질문의 범위나 대상이 구체적이지 않으면 어떻게 대답해야 할지 막막해진다. 주장과 근거의 관계에 대해서 묻는 질문의 경우(예: “글 나의 근거가 주장을 어떻게 뒷받침하고 있는지 써 봅시다.” 국6-2-9 “주장에 대한 근거는 어떠하여야 할까요?” 국6-2-3) 질문의 초점이나 조건 제시가 없으면 학생 입장에서 ‘잘 연결되어야 한다’라는 하나마나한 대답밖에 할 수 없을지 모른다.

○ 학습의 흐름을 고려할 때 제시 순서가 부적절한 질문

-계열적인 질문의 경우에 질문의 내용뿐 아니라 질문의 제시 순서도 매우 중요하다. 질

문의 순서는 사고의 흐름을 안내하며 정보를 종합할지 분석할지 추론할지 등을 결정한다. 질문의 제시 순서가 잘못 되었을 경우 사고의 흐름을 방해할 뿐 아니라 중복되는 의미의 질문을 하게 되어 효율적인 수업이 이루어지기 어렵다. 국어6-1-9에서는 주장과 근거를 찾는 활동이 다음과 같은 순서로 제시되어 있다(도현이가 이 글을 쓴 목적을 말하여 봅시다→글의 짜임을 생각하며 빈칸에 중심문장을 정리하여 봅시다→이 글에서 도현이가 내세우는 생각은 무엇입니까?→이 글에서 도현이가 내세우는 생각을 뒷받침하는 내용이 제시된 문단은 무엇 무엇인지 찾아봅시다→도현이가 이 글에서 내세운 주장은 무엇입니까?). 언뜻 보기에 중복되는 의미의 질문들이 나열되어 있는 것을 확인할 수 있다. 학생들이 전체 글을 읽고 하는 활동임을 감안한다면 근거를 찾고 이를 종합해 주장을 추론하고 이로부터 이 글의 목적을 추론하도록 하는 방향이 타당한 전개의 한 방법이 될 수 있다. 그러나 제시 순서가 뒤바뀌면서 여러 질문의 관계가 오히려 모호해져 버리고 마지막 질문이 이전의 질문과 중복되어 버렸다.

○ 특정한 방향으로 답을 암시하는 질문

-질문에 의도가 반영되어 있을 수는 있지만 특정한 답을 하도록 미리 제한하거나 암시하는 질문은 지양되어야 한다. “어떤 문제이든 다수결로만 결정하는 것에 동의합니까?(국5-1-2)”라는 질문은 ‘무엇이든’, ‘~만’이라는 표지를 통해 특정한 답을 하도록 유도하고 있다. “고정관념은 일상생활에서 어떤 오해를 불러일으키나요?”(국6-2-9) 역시 ‘고정관념’과 ‘오해’가 부정적인 이미지를 환기하여 제한된 답을 떠올리도록 만든다.

○ 판단이나 결정을 요구하지만 왜 그러한지를 묻지 않는 질문

-토론 관련 단원을 통해 학생들은 자신의 주장이 타당한 이유와 근거에 의해 뒷받침되어야 한다는 것을 배운다. 그러나 질문에서는 어떤 주장이나 판정에 대한 이유나 까닭 그리고 그렇게 생각한 근거에 대해 묻지 않는 경우가 있다. “가와 나 가운데에서 토론의 근거 자료로 더 적절한 것은 어느 것일까요?(국5-2-3)”와 같은 질문의 경우 선택을 요구하지만 왜 그런 선택을 하게 되었는지에 대한 이유나 까닭을 묻는 후속질문이 없다. 또 “다음 장면에서 토론자들이 잘못된 점을 찾아봅시다.(국5-2-3)”라는 질문 역시 잘못된 점을 골랐을 때 그 이유도 함께 이야기하도록 해야 한다.

3) 토론 영역 질문의 개선 방안

① 협력적 문제해결을 요구하는 질문의 경우 협력의 방법과 과정을 보다 구체적이고 명시적으로 알려줄 필요가 있다.

토론 단원의 경우 찬성과 반대 양측으로 나누어 의견이 개진되고 이를 서로 평가하는 과정을 거치기 때문에 협력하여 문제를 해결하기에 적절하다. 그러나 앞서 살펴본 대로 협동을 요구하는 발문은 10%에도 미치지 못한다. 단순히 혼자 푸는 것이 아니라 “친구와 함께”, “짝과 같이”, “학급 친구들과 함께”라고 제시하기보다는 어떤 부분에서 누구와 어떻게 협력하여 문제를 해결할 것인지를 다채롭게 제시할 필요가 있다. 또한 혼자 해결하는

것보다 협력하여 해결했을 때 어떠한 점이 좋고 어떠한 점에서 문제가 있었는가에 대한 반성적, 비판적 질문 역시 필요하다.

② 학생들에게 맞는 질문의 수준을 유지하기 위해 질문을 이해할 수 있는 추가적인 질문으로 보충할 수는 있으나 정답이나 결정적 힌트를 바로 제시해서는 안 된다.

질문에 대한 답이 바로 밑에 제시되거나 여러 번 정리되어 생각하지 않고 답할 수 있다면 불필요한 질문이라고 할 수 있다. 학생들의 질문에 대한 이해 수준을 감안하여 더 구체적으로 사례를 들어 질문을 보충하거나 보완하여 단계적으로 물어볼 수는 있으나, 답을 찾는 노력을 하지 않게 되는 방법의 자료 제시나 정답 힌트는 지양해야 한다.

③ 선택이나 판단을 요하는 질문의 경우에는 결과뿐 아니라 이에 대한 이유를 함께 질문해야 한다.

토론에서 자신의 입장을 정하거나 더 설득적이거나 타당한 주장이나 의견을 말한 사람을 평가하거나 더 타당하고 적절한 근거나 이유를 선택해야 하는 경우에는 결정을 하게 된 이유나 까닭을 밝힐 수 있어야 한다. 선택이나 판단 자체보다 ‘왜 그렇게 했는지?’가 더 중요한 질문의 내용이 되며 이와 같은 질문의 과정을 통해 학생들은 주장과 근거 그리고 이유의 연결고리를 스스로 찾아낼 수 있게 된다.

④ 학습 목표나 주제에 대해 학생들이 지속적으로 탐구하고 관심을 갖도록 하기 위해서는 정서적인 측면을 활성화하고 공감할 수 있는 질문을 해야 한다.

지속적이고 발전적인 학습을 위해서는 인지적 측면뿐 아니라 학생들의 정서적인 반응에 관심을 기울이고 공감해줄 수 있어야 한다. 질문이 주는 심리적 부담감, 불안감은 질문의 효능이 제대로 발휘되지 못하도록 하는 심리적 방어막으로 작용하기도 한다. 학습 목표, 학습 내용에 대한 학생의 태도, 흥미, 가치, 선호, 존중, 귀인, 불안 등에 대한 반응을 살필 수 있는 질문을 함으로써 학습 문제에 대한 학생의 관여도를 높이고 학습에 있어서의 어려움을 파악하여 이에 알맞은 방법으로 대처해 나갈 수 있다.

⑤ 학생 입장에서 너무 당연하거나 너무 막연한 대답을 하지 않도록 질문해야 한다.

질문을 만들 때는 답을 하는 학생의 입장에서 가능한 다양한 대답들을 떠올린 이후에 조정을 해나가야 한다. 답을 포함하거나 암시하고 있는 질문은 너무 당연한 대답을 요구하기 때문에 가치가 없다. 마찬가지로 너무 막연하거나 추상적인 질문은 무엇을 어떻게 대답해야 좋을지 몰라 당황하게 만든다. 특히, ‘어떠한가?’ 라는 질문은 대상의 범위를 제한하거나 세부 조건을 주지 않을 경우 대답하기 어렵기 때문에 질문을 만들 때 주의할 필요가 있다.

⑥ 학습 과정과 목표, 사고의 흐름, 의사소통의 방향과 순서를 고려하여 짜임새 있는 질문을 해야 한다.

질문의 제시 순서는 문제 해결의 과정과 절차를 담고 있어야 한다. 짜임새 있는 질문은 하나의 질문을 단계로 나누어 길게 하는 것이 아니라 될 수 있으면 초점화하여 한 번에 하나를 묻되 연속되는 질문을 설계할 수 있어야 한다. 정해진 방법이나 순서가 있다기보다는 문제 해결에 이르는 일관되고 단계적인 방법을 선택할 필요가 있으며 질문들은 사전에 계획되고 짜인 흐름 속에 위치해야 한다.

4. 국어 교과서 질문 분석 결과(3): 문학 영역의 특징과 개선 방안

1) 전반적인 특징

(1) 질문의 위치

교과서의 체제를 중심으로 살펴보았을 때, 『국어』의 경우 적용학습에 수록된 질문(142개)이 이해학습에 수록된 질문(108개)보다 더 많았고, 도입에는 단원별로 1개씩 총 6개, 정리에는 총 19개의 질문이 수록되어 있었다. 또 『국어 활동』의 ‘생활 속에서’에는 총 65개의 질문이 수록되어 있었다.

구분	빈도(개)	비율(%)
도입	6	1.76
이해학습	108	31.76
적용학습	142	41.76
정리	19	5.59
실천학습	65	19.12
계	340	100.00

[표 V-12] 문학 영역 교과서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율

(2) 질문의 형식

문장 형식별로는 청유문이 207개로 전체의 60.88%를 차지하였고, 의문문이 121개(35.59%)로 그 뒤를 이었다. 또한 기타에는 주로 체크리스트 형태로 제시되는 평서형의 문장이 포함되었는데, 이러한 경우는 총 12개(3.53%)에 그쳤다.

구분		빈도(개)	비율(%)
문장형식별	의문문	121	35.59
	청유문	207	60.88
	명령문	0	0.00
	기타	12	3.53
	계	340	100.00
질문요소별	무엇을	223	65.59
	어떻게	64	18.82
	왜	53	15.59
	계	340	100.00

[표 V-13] 문학 영역 교과서 질문의 문장 형식별·질문요소별 빈도와 비율

문장의 형식과 별개로 두 개 이상의 질문을 결합하여 이를 한 번에 순차적으로 제시하는 연결형을 따로 기록하였는데, 여기에 속하는 질문은 총 33개였다. 여기에는 주로 ‘생각하기+쓰기’(예: “이 이야기의 배경을 바꾸고, 그 배경에 어울리게 사건 전개 과정을 새롭게 써 봅시다.”, 국6-2-111)나 ‘고르기+까답’(예: “「염소 탕」에서 감동을 받거나 공감하는 표현을 찾아보고 그 까답을 생각하여 봅시다.”, 국5-2-107), ‘듣기+생각하기’(예: “모듬 친구들의 문학 작품 소개를 듣고 자신이 읽고 싶은 작품을 골라 봅시다”, 국6-1-322) 등과 같은 질문이 포함되었다.

질문 요소별로는 ‘무엇을’에 해당되는 질문이 약 65.59%를 차지한 반면, ‘어떻게’와 ‘왜’는 각각 18.82%와 15.59%를 차지하였다. 이 중 ‘어떻게’의 경우에는 사고나 활동의 절차, 방법을 묻는 질문과 작중 인물의 행동 경과를 묻는 질문이 포함되어 있었고, ‘왜’에는 학습자의 활동이나 사고에 대한 까답을 묻는 질문과 작중 인물의 말이나 행동 등에 대한 추론을 의도한 질문이 포함되어 있었다.

(3) 질문의 대상

질문의 대상에 따른 분류의 결과 학습 목표와 관련된 질문이 206개로 전체의 44.78%를 차지했으며, 텍스트와 관련된 질문이 161개로 전체의 35.00%를 차지하였다. 그러나 학습자와 관련된 질문은 총 90개에 그쳐 전체의 19.57%를 차지하였으며, 맥락과 관련된 질문은 총 3개가 제시되는 데 그쳤다.

구분		빈도(개)		비율(%)
텍스트	어휘	0	161	35.00
	언어표현	29		
	내용_부분	90		
	내용_전체	42		
학습목표			206	44.78
학습자	인지	52	90	19.57
	정서	24		
	자기화	14		
맥락			3	0.65
계			460	100.00

[표 V-14] 문학 영역 교과서 질문의 질문 대상별 빈도와 비율

이 중 텍스트에 관한 질문은 거의 대부분 ‘내용_부분’에 해당되는 것(90개, ‘텍스트’ 전체의 55.90%)이었으며, 시나 소설에서 인물의 성격을 파악하거나 줄거리를 파악하여 정리하는 것과 관련된 질문이 대부분을 차지하였다. 또 학습자와 관련된 질문의 57.78%(52개)는 인지와 관련된 것이었으며, 학습자의 정서와 관련되거나 작중 인물이나 작중 상황을 자기화하도록 하는 질문은 각각 24개와 14개가 제시되는 데 그쳤다.

(4) 사고 수준

사고 수준에 따른 분류 결과 ‘사실적 사고’에 해당되는 질문이 가장 높은 비율을 차지(102개, 30.00%)한 가운데, ‘해석적 사고’(91개, 26.76%)와 ‘평가적 사고’(99개, 29.12%)가 그 뒤를 이었다. 그러나 ‘창의적 사고’에 해당되는 질문은 31개(9.12%), ‘적용적 사고’에 해당되는 질문은 17개(5.00%)가 제시되는 데 그쳤다.

구분	빈도(개)	비율(%)
사실적 사고	102	30.00
해석적 사고	91	26.76
적용적 사고	17	5.00
평가적 사고	99	29.12
창의적 사고	31	9.12
계	340	100.00

[표 V-15] 문학 영역 교과서 질문의 사고 수준별 빈도와 비율

이 중 사실적 사고와 해석적 사고에 해당되는 질문의 대부분은 작품 전체의 의미를 생각하는 것이 아니라 작품의 어떤 부분이나 요소에 대한 이해를 의도한 질문이었고, 평가적

사고에 해당되는 질문은 제재 작품에 대한 고차원적 처리를 의도한 질문보다 자기 점검이나 동료가 생산한 작품에 대한 평가를 의도한 경우가 주를 이루었다.

(5) 해결 형태

전체 질문의 86.18%(293개)가 개인 차원의 활동인 반면 타인과의 상호 작용을 의도한 질문은 13.82%(47개)였다. 그리고 협동하여 해결할 것을 의도한 질문들은 창의적 아이디어를 공유하는 질문이 대부분이었다.

구분	빈도(개)	비율(%)
단독	293	86.18
협동	47	13.82
계	340	100.00

[표 V-16] 문학 영역 교과서 질문의 해결 형태별 빈도와 비율

2) 긍정적인 질문 사례 및 문제점

(1) 긍정적인 질문 사례

○ 학습목표와 별개로 작품에 대한 이해를 묻는 질문

-현행의 국어 교과서 체계가 목표 중심으로 구성되어 있기 때문에 자칫 제재 작품에 대한 이해에 소홀해 질 수도 있지만, 현행의 국어 교과서에서는 작품에 뒤이어 내용을 얼마나 충실하게 이해했는가를 명확하게 묻는 질문이 수록되어 있어 이러한 문제를 어느 정도 해결하고 있다. 물론 작품의 부분의 의미를 묻는 질문이 대다수를 차지하고, 작품의 내용과 형식적 특징을 고려하지 못한 것 같은 질문이 눈에 띈다는 점은 아쉽지만, 이러한 질문이 체계를 이루어 제시되었다는 점은 긍정적이라고 할 수 있다.

○ 학습자의 자기 점검과 학습한 내용을 정리할 수 있도록 매 단원마다 체크 리스트를 마련해 둔 점

-자기 점검을 위한 체크 리스트는 능동적 학습을 촉진하고 흥미를 높일 수 있게 만드는 요인이 될 수 있는 교육적 장치가 될 수 있기 때문이다. 체크 리스트 항목의 명확화와 구체화라는 과제가 남아 있기는 하지만, 국어 교과서에 포함된 교육적 장치의 다양화라는 측면에서는 바람직한 점으로 지적할 수 있을 것이다.

○ 평가적 사고를 요구하는 질문

-여기에 해당되는 질문은 학습 목표에 해당되는 내용을 작품에 적용한 결과에 대한 판단이나 자신 또는 동료의 수행에 대한 판단, 작중 인물의 말과 행동에 대한 평가를 포함하는 것들이다. 작품의 내용에 대한 확인이나 재인 등의 사실적 사고나 추론 등의 해석적 사고에 해당되는 질문보다 평가적 사고에 해당되는 질문의 비중이 높다는 점은 교과서의 질

문이 문학 작품에 대한 학습자의 적극적인 참여를 의도하고 있음을 보여주는 것이다.

○ 질문의 위치가 차별화되어 구성된 부분

- 『국어』 교과서의 경우에는 이해학습과 적용학습 모두 제재 뒤에 제시된 질문의 비율이 85% 이상이었다(‘이해_후’ 89.81%, ‘적용_후’, 86.62%). 그러나 『국어 활동』 교과서에 수록된 질문의 경우에는 제재 뒤에 제시된 질문의 비율이 81.54%로 『국어』 교과서에 비해 낮았으며, ‘실천_전’과 ‘실천_중’에 해당되는 질문이 각각 4.62%와 13.85%를 차지하여 『국어』 교과서의 이해학습과 적용학습의 읽기 전과 읽는 중 질문보다 높은 비율을 나타내었다. 이는 교과서의 특성을 반영하여 질문이 배치되었음을 알 수 있다.

(2) 문제점

○ 구체성이 떨어져 질문의 의도를 알 수 없거나 학습자로 하여금 무엇을 어떻게 답하라는 것인지 알기 어려운 질문

-“수박돌이는 거인에게 잡혀가서 어떻게 하였습니다까?”(국6-2-108)의 경우처럼 ‘어떻게’라는 말이 어떤 인물의 다양한 말과 행동을 두루뭉술하게 가리키거나 글쓰기의 내용과 형식(절차) 중 무엇을 뜻하는지 알 수 없게 만드는 경우가 10군데에서 발견되었다(국5-1-315, 국5-2-31, 국5-2-34, 국6-1-12, 국6-1-17, 국6-1-28, 국6-1-36, 국6-1-321, 국6-2-97, 국6-2-108 등). 또 “방구 아저씨가 이장에게 화를 낸 까닭은 무엇인가요?”(국6-2-102)나 “세계가 / 한 덩이로 되었다.”는 무엇을 표현한 것일까요?”(국6-1-10))처럼 표면적 의미(이유)-이면적 의미(이유), 비유의 원관념-보조관념 등과 같이 대답의 층위가 갈릴 수 있는 경우를 고려하지 못한 질문도 있었다.

○ 내용이나 형식 측면에서 부적절하거나 오류라고 판단되는 질문

-“이 시에서 말하는이는 누구에게 말하고 있습니까?”(국5-1-304): 연시조의 내포 독자가 달라지고 있음에도 이를 구별하지 않고 질문한 경우. 이어지는 질문에서 시적 화자가 ‘우리’에게 말하고 있음을 드러내 간접이 일어남.

-“「빨강 연필」을 다시 읽고 말하는이가 다음의 대상에 대하여 어떤 관점을 가지고 있는지 이야기하여 봅시다.”(국5-1-320), “말하는이의 관점이 다음과 같이 바뀐다면 이야기가 어떻게 바뀔지 상상하여 봅시다.”(국5-1-320): 서술자에 관한 질문에서 말하는이와 보논이(초점자와 대상), 작중인물을 혼동한 질문. 작품의 서술자는 작품 밖에 위치하면서 ‘민호’의 내면에 초점을 맞추고 있는데, 질문에서는 작품의 서술자가 ‘민호’인 것을 전제로 하고 있음.

-“아이들은 엄지네 송아지를 어떻게 찾아낼 수 있었습니까?”(국5-2-21): 작품의 내용을 고려해 보건대 엄밀히 말해 아이들이 송아지를 찾은 것은 아님.

-“‘풀잎’ 같은 친구’가 좋다고 한 까닭은 무엇입니까?”(국6-1-18), “‘바람 같은 친구’가 좋다고 한 까닭은 무엇입니까?”(국6-1-18): 시적 진술은 내가 좋아하는 친구의 특징을 ‘풀잎 같은 친구’와 ‘바람 같은 친구’로 구체화하는 데 초점이 맞추어져 있는 반

면, 질문에서는 시적 화자가 ‘풀잎(바람) 같은 친구를 좋아하는 이유가 무엇인지 묻고 있음.

-“사건의 전개를 생각하며 「온양이」를 다시 읽고 시간적 배경과 공간적 배경에 따라 이야기를 정리하여 봅시다.”(국6-1-190): 질문에 답을 하도록 만든 표에서 시간적 배경을 6·25 전쟁으로 한정시켜 놓아 ‘시간적 배경=역사적 배경’이라는 오개념을 심어 줄 수 있음.

○ 작품의 핵심에서 벗어난 질문

-제재로 제시된 문학 작품의 의미나 미적 효과를 이해하고 감상하기 위해 꼭 물을 필요가 있을 것으로 판단되는 질문이 누락된 경우가 있다. 가령, 제재 작품인 《빨강 연필》에서 중심이 되는 서사는 스스로 멋진 글을 쓰는 빨강연필과 관련된 것이고 ‘민호’가 ‘수아’가 아끼던 ‘유리 천사’를 실수로 깨뜨리고는 이를 감춘 일, 떨어져 지내는 ‘엄마’와 ‘아빠’를 이해하는 일 등이 함께 포함되어 있다. 대상이나 양상은 조금씩 다르지만 각각의 사건들은 모두 ‘자신을 솔직하고 당당하게 드러내는 일’과 관련되어 있는데, 제재와 관련된 질문에서는 이와 관련된 것이 없고 오히려 “자신에게 소원을 이루어 주는 물건이 있다면 어떤 소원을 빌고 싶은지 말하여 봅시다.”(국5-1-316)와 같이 작중 상황이나 작품의 의미를 이해하거나 즐거움을 느끼는 데 별로 도움이 안 되는 질문만 제시되어 있는 것이다.

○ 작품 읽기나 학습 목표와 관련된 학습과 이를 정리하는 학습 사이의 괴리가 나타난 경우

-앞선 질문과 활동을 통해 학습한 내용을 정리할 의도로 제시된 질문이 앞서 배운 내용을 벗어났거나 그것의 핵심적인 내용을 담지 못하는 경우가 그것이다. 예를 들어, 국어 6학년 1학기 12단원에서는 시, 동화, 희곡 작품과 함께 작품에 대한 질문을 몇 개 던진 다음 장르의 특성을 정리하는 방식으로 학습의 과정이 구성되었다. 시의 경우에는 동시 「물새알 산새알」이 제재로 제시된 다음 “「물새알 산새알」에서 비유적 표현을 찾고 그렇게 비유한 까닭을 생각하여 봅시다.”, “다음 표현을 읽고 떠오르는 장면이나 느낌에 대하여 친구들과 이야기하여 봅시다.” 등의 질문과 함께 시의 리듬감을 느끼며 낭송하는 활동이 제시되었으며, 뒤이어 바로 정리 질문인 “시의 특성에 대하여 친구들과 이야기하여 봅시다.”가 제시되어 있는 것이다. 그러나 여기에서 정리 질문에 앞서 제시된 3개의 질문과 활동은 개별 작품의 의미와 형식에 관한 것이지만, 정리 질문에서는 장르의 특징을 묻고 있기 때문에 학습자가 어려움을 겪을 가능성이 크다.

○ 질문에 대한 답이 질문 문장이나 안내의 동어 반복인 경우

-예를 들어, “이야기에서 사건과 배경 사이의 관계를 파악하는 방법을 정리하여 봅시다.”(국6-2-106)의 경우 빈칸 메우기로 답지가 제공되어 있는데, 해설서에 제시된 답은 “이야기의 시간적 배경과 공간적 배경을 알아본다. / 이야기의 사건을 살펴본다 / 이야기의 배경이 사건 전개 과정에 어떤 영향을 주는지 생각하여 본다.”(교과서에서 밑줄 친 부

분은 공란으로 제시되어 있음)로 되어 있다. 이는 질문을 길게 풀어쓴 것에 지나지 않는 것이다. 또 “이 시에서 말하는이가 우리에게 말하고 싶어 하는 것은 무엇입니까?”(국5-1-304)의 경우에는 질문 바로 아래 토끼 캐릭터가 등장해 “이 시의 말하는이는 우리에게 부모님께 효도를 하고, 할아버지와 할머니를 도와드리자고 말하고 있어요.”라고 답을 말하고 있었다.

○ 질문과 함께 제시된 안내나 자료(사진 자료)가 답을 거의 알려주고 있어서, 질문이 당초의 의도와 달리 단순한 사실 확인 수준으로 되어 버린 경우

-“「목련꽃 그늘 아래서는」을 다시 읽고 비유적 표현을 찾아봅시다.”(국6-1-16)에서는 목련과 새알의 모양, 색깔, 기능 등의 유사성을 상상하여 찾아보게 만드는 질문인데, 질문 아래 목련과 새알의 사진을 제시함으로써 상상이 아니라 시각을 통해 공통점을 확인하는 수준의 질문이 되어 버린 것이다. 같은 단원에 수록된 “종이 할머니의 행동이 어떻게 달라졌습니까?”(국6-1-38)나 “벚꽃과 비유적 표현으로 나타난 대상의 공통점은 무엇입니까?”(국6-1-9)의 경우에도 질문 아래 제시된 삽화와 사진이 질문에 대한 답을 명시적으로 보여주고 있거나 시각적으로 확인 가능한 정보도 구성되어 있어, 질문을 당초의 의도로부터 멀어지게 만들고 있었다.

○ 독서의 과정이나 사고의 과정에 비추어 보았을 때, 질문이 어색한 순서로 제시됨

-예를 들어, 시 「딱정벌레」에 제시된 연속질문에서 “(2)이 시의 말하는이는 누구인가요?”(국5-1-301)는 “(1)이 시에서 말하는 이가 할 수 있다고 한 것은 무엇인가요?”(국5-1-301)의 뒤가 아니라 앞에 배치되어 시적 화자의 존재를 감지하고, 그 내용을 살펴 말한 내용의 의미와 의도를 생각하게 만드는 것이 더욱 자연스러울 것이다.

○ 구체적인 안내를 담지 못하는 체크 리스트

-학습자가 자신이나 동료의 학습이나 수행을 점검할 수 있도록 하는 체크 리스트가 수록되어 있는데, “(친구의 감상문을 통해) 작품의 등장인물을 알 수 있다.”(국5-2-36)처럼 의미가 모호(단순히 인물이 거론되었다는 것인지, 인물이 소개되어 있다는 것인지 인물의 개성이 특징이 잘 나타났다는 것인지, 친구의 글을 읽은 ‘나’가 알게 되었다는 것인지 등)하거나 “작품에서 받은 감동이 잘 드러나 있다.”(국5-2-36)처럼 학습목표나 작품 이해에 관한 구체적인 안내를 담고 있지 못한 경우가 많았다. 이는 곧 학습자가 체크 리스트를 통해 자신과 동료의 학습 과정 및 결과를 점검하기 어려울 수 있음을 의미하는 것이다.

3) 문학 영역 질문의 개선 방안

① 질문의 의도와 내용을 구체적으로 밝혀 교사와 학습자로 하여금 질문의 의도를 파악할 수 있게 하고 무엇을 어떻게 답해야 하는지 정확히 판단할 수 있도록 해줄 필요가 있다.

학습자의 창의적인 답을 요구하는 열린 질문과 질문의 의도에서 벗어난 대답이 여럿 나

을 수 있는 질문은 분명 교육적 효과가 다르다. 따라서 질문 문장의 구체성과 명확성을 높여 수업 시간을 통해 교육적으로 의미 있는 질문과 대답이 오갈 수 있도록 지원할 필요가 있다.

② 작품의 의미, 미적 효과나 문학 개념 등에 대한 정확한 이해를 바탕으로 질문을 구성하여 내용상 오류이거나 학습자에게 오개념을 심어줄 가능성이 있는 질문이 나오지 않도록 해야 한다.

③ ‘목표’와 ‘문학’의 균형을 잡는 질문의 구성이 필요하다.

현행의 국어 교과서 문학 영역의 질문은 ‘작품 이해를 위한 질문’(보통 3~4개의 연속 질문)과 ‘학습목표 관련 질문(활동)’, ‘정리’의 패턴으로 구성되어 있으므로, 이러한 체계를 바탕으로 구체적인 방안을 생각해 보면 다음과 같이 정리될 수 있다.

먼저, ‘작품 이해를 위한 질문’에서는 작품의 의미와 미적 효과를 감안하여 해당 작품에서 꼭 물어보아야 할 것들(중요한 것들)을 골라 물어야 한다. 또한 현재와 같이 줄거리에 치중하여 인물의 행동이나 장면의 변화를 사실적 수준에서 묻는 질문 위주의 체계를 탈피하여, 추론적 수준이나 해석적 수준의 질문을 적극 포함시킬 필요가 있다.

또 작품의 부분이 어떤 의미인가를 묻는 질문과 더불어 전체의 의미를 주체적, 능동적으로 해석하도록 요구하는 질문이 더욱 강조될 필요가 있다. 문학 작품은 부분에 대한 이해와 감상도 중요하지만, 그것 자체가 하나의 완결된 세계로서 창작되고 향유될 때 더욱 의미 있기 때문이다. 그리고 작품 전체에 대한 해석을 의도한 질문의 경우에는 작품의 주제가 무엇인지 직접 묻기보다는 작품 해석의 과정을 안내하는 질문이 단계적으로 제시되는 것이 좋다.

아울러 이전 학년이나 단원에서 다룬 문학적 지식이나 작품 읽기 방법에 관한 내용을 적극 반영하여 문학 작품에 대한 이해의 지평을 넓힐 필요가 있다. 예를 들어, 시에서 비유적 표현의 의미와 미적 효과를 따지게 하는 질문은 해당 단원 이외에 별로 적극적으로 제시되지 않는데, 이를 배운 뒤에 시 작품을 읽기를 하거나 비유적 표현이 작품의 의미와 미학의 핵심을 이룬다고 판단될 경우 이를 작품 이해를 위한 질문에 적극 포함시켜야 한다. 이렇게 함으로써 문학교육과정이 의도하는 교육 내용의 위계성을 실현할 수 있고, 학습자의 문학능력 향상에 도 체계적인 도움을 줄 수 있게 된다.

‘학습 목표 관련 질문(활동)’의 경우에는 학습 목표 관련 개념이나 활동을 작품에 단편적으로 적용하는 데 그칠 것이 아니라, 문학 작품을 더 잘 이해하고 감상하기 위한 방편으로 다루어야 한다. 즉, 어떤 개념이나 활동을 작품에 한번 적용해 보는 데 그치는 것이 아니라 한 발 더 나아가 작품에 대한 이해와 감상 활동으로 이어져야 한다는 것이다. 또한 학습 목표 관련 질문을 몇 개의 질문으로 나누어 제시하는 경우에는 마지막에 메타적 성격의 질문을 추가하여 지금까지의 활동이 해당 작품의 이해와 감상에 어떤 도움이 되었는지 살피게 하거나, 문학이라는 장르를 이해하는 데 어떤 의미가 있는지 점검할 수 있도록 하는 질문이 추가될 필요도 있다.

‘정리’와 관련된 질문의 경우에는 앞서 제시된 작품 이해를 위한 질문이나 학습 목표 관련 질문과의 관련성을 높여야 한다. 앞에서 다루지 않았던 내용을 정리에 새로 추가하거나 앞선 질문에서 충분히 다루어지지 못한 내용을 지식으로 정리하는 데 급급한 질문이 제시되어서는 안 된다.

④ 체크 리스트 형태의 질문을 구성할 때는 작품이나 학습목표 학습에 대한 실질적인 자기 점검이 가능하도록 해야 한다.

현재 교과서에 수록된 체크 리스트의 경우 ‘잘~하다’나 ‘적극적으로’ 등과 같은 모호한 표현을 사용하거나 여러 가지 의미로 해석될 수 있는 문장이 사용된 경우가 많다. 또 체크 리스트에 담고 있는 내용 역시 학습한 내용을 구체적으로 상기시키거나 적용하게 만들기보다 학습 참여 태도나 활동한 내용을 확인하는 수준에 머무는 경우도 있었다. 그러나 체크 리스트에 수록된 질문 역시 작품이나 학습한 내용에 대한 전체적인 이해라는 큰 맥락을 포함해야 하고, 교육적으로 의미 있는 질문이 되기 위해서는 구체적이고 명확한 문장으로 작성될 필요가 있다.

⑤ 현재의 구성보다 읽기 전, 읽는 중 질문을 의미 있게 적용할 필요가 있다.

물론 문학 작품을 읽는 데 있어서, 언제나 누구에게나 읽기 전, 읽는 중 질문이 필요하다고 말할 수는 없지만, 현행의 교과서 질문 구성에서는 대부분의 질문이 작품을 읽은 후에 제시되어 있는 반면 읽기 전, 읽기 중 질문은 명목상 포함되어 있는 것처럼 보인다. 특히, 읽기 전 질문의 경우에는 학습 목표나 작품 이해와 거리가 멀거나 막연한 질문이 대부분이며, 읽기 중 질문의 경우에도 거의 대부분 질문이 위치한 장면에 대한 이해를 의도한 것이 대부분이었다. 따라서 학습이나 작품 읽기에 대한 흥미와 관심을 높이고 스키마를 활성화시키기 위하여 필요하다고 판단될 경우, 학습 목표나 작품 이해와 밀접하게 관련된 다양한 형태의 읽기 전 질문과 작품 읽기 과정을 스스로 점검할 수 있도록 하는 읽는 중 질문이 제시될 필요가 있다.

⑥ 활동뿐만 아니라 사고의 과정까지도 포함하는 연속 질문의 구성이 필요하다.

연속 질문은 큰 질문을 구체적인 단계로 나누어 학습자가 여기에 따라 체계적이고 수월하게 학습할 수 있도록 할 것을 목적으로 구성되어 있지만, 현행의 교과서에 제시된 연속 질문은 작품 부분에 대한 이해를 위한 질문의 묶음이거나 활동의 가시적 양상에 대한 단계적 지시로서의 성격이 강하다. 그러나 문학 교육의 핵심은 작품 읽기 활동이며, 이 과정에서는 사고의 과정이 중요시되어야 하므로 작품의 이해와 감상의 과정을 구체적이고 단계적으로 안내하기 위한 질문이 더 많이 포함되어야 한다. 예를 들어, 작품을 읽고 인상 깊은 부분을 찾고 그렇게 생각하는 이유에 대해 쓰도록 하는 활동의 경우에는 ‘인상 깊은 부분 찾기’와 ‘까닭 쓰기’로만 제시하기보다, ‘인상 깊은 부분의 여부’, ‘없다면 내용적/형식적 측면의 점검’, ‘이유에 대해 생각해 보기’, ‘자신의 생각이 작품의 내용이나 형식으로 뒷받침될 수 있는지 점검’, ‘자신의 생각 정리’, ‘친구들과 의견 나누기’, ‘자신의 발표에 대한

친구의 반응 정리', '친구의 반응에 대한 자신의 생각 정리' 등과 같은 사고의 단계를 구체적으로 안내할 필요가 있다.

⑦ 질문 요소 중 사고나 활동 절차 관련 '어떻게'와 활동이나 사고에 대한 까닭 관련 '왜'를 묻는 질문이 확대될 필요가 있다.

이는 문학 작품 읽기 방법이나 문학 지식의 적용 과정, 그리고 자신의 문학 작품 읽기 활동에 대한 초인지 활동을 지원하는 질문이 늘어나야 함을 의미하는 것이다. 단순히 질문 문장에 '어떻게'나 '왜', '이유'나 '까닭'이라는 말이 포함되었는지 여부보다는 그러한 말이 가리키는 의도나 내용이 더 중요하다.

⑧ 독자의 감정을 묻는 질문이나 작품 속 상황이나 의미를 자기화하는 질문이 확대될 필요가 있다.

이러한 질문이 분석 대상에 전혀 포함되지 않은 것은 아니지만, 이는 문학 작품에 대한 감상을 의도한 단원(5학년 2학기 1단원 '문학이 주는 감동')이 분석 대상에 포함되었기 때문이다. 해당 단원 이외에서는 학습자의 정서나 자기화 관련 질문이 거의 제시되지 않았고, 제시되었다하더라도 작품 이해나 학습목표와의 관련성을 맺지 못한 채 제시되어 질문의 의도를 파악할 수 없었다. 문학 작품 읽기 행위는 인간의 감정과 밀접한 관련이 있고, 문학 작품을 잘 읽는다는 것은 인지와 정서적 과정이 동시에 적절하게 작동함을 의미하기 때문에 이러한 질문이 여러 단원을 통해 보다 적극적으로 제시되어야 한다.

⑨ 학습자의 정서적 반응이나 자기화를 의도한 질문의 경우에는 답을 작품이나 학습 목표, 그리고 학습자의 삶과 관련지어 구체적으로 형성할 수 있고, 이를 언어로 섬세하게 표현하도록 안내하는 후속 질문이 추가되어야 한다.

현재와 같이 무엇을 느꼈는지, 어떤 기분이 들었는지, 또는 자신이라면 어떻게 할 것인지를 묻고 다른 내용의 질문으로 넘어갈 것이 아니라 그러한 감정이나 생각이 타인(세계)에 대해 공감하는 데 얼마나 유익한가에 대해 따져볼 수 있도록 할 필요가 있는 것이다. 후속 질문이 없이 느낀 점이나 인상 깊은 점, 자신이라면 어떻게 할 것인지 등만을 묻는 데 그치게 되면 모든 답을 허용할 수밖에 없게 되고 학습자의 답에 대해 교사가 적절한 안내를 해주기 어렵기 때문에 이러한 구성의 질문은 교육적으로 유의미하다고 말하기 어렵다. 또한 학습자들은 보통 자신의 정서적 반응을 구체적으로 표현하는 데 어려움을 겪기 때문에, 이를 섬세하게 언어로 표현할 수 있도록 하는 추가 질문도 포함될 필요가 있다.

⑩ 동료나 교사와 생각을 나누어 작품에 대한 자신의 이해와 감상을 타인과 공유하거나 경쟁하고, 조정할 수 있게 만드는 후속 질문도 필요하다.

문학 작품에 대한 이해와 감상은 개인의 취향 문제이기 때문에, 이는 개인의 문제이자 토론할 수 없는 것이라는 통념이 강하다. 그래서 현행의 교과서 질문에서는 문학 작품에 대한 반응을 형성해 나가는 과정과 결과를 거의 대부분 개인 차원의 문제로 취급하고 있

다. 그나마 동료들과의 협동 형태의 질문도 타인과의 토론과 그로 인한 자기 생각의 조정 과정이 누락된 채, 각자의 생각을 한번 말하는 방식으로만 안내되어 있다. 그러나 문학 작품에 대한 이해와 감상 자체(생각이나 감정의 결과)가 토론의 대상이 될 수는 없지만, 자신의 감정이나 생각이 작품이나 상식에 의해 뒷받침될 수 있는지에 대해서는 토론할 수 있으며, 이러한 토론을 통해 타인에 대한 이해를 심화하는 한편, 자신의 생각을 조정할 수 있다. 그리고 이러한 학습의 과정이 문학작품에 대한 이해와 감상능력을 높이고, 문학작품 읽기를 자기 삶에 보다 유익하게 만드는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

5. 국어 교과서 질문 분석 결과(4): 전체적인 특징과 개선 방안

1) 전반적인 특징

(1) 질문의 위치

질문의 위치에 따른 분석의 결과, 도입에 위치한 질문은 총 18개 분석 대상 된 단원에서 모두 한 번 씩 나타났고, 정리에 해당되는 질문은 60개로 단위 당 평균 3개 가량이 제시되었다. 또 국어 교과서의 이해학습에 위치한 질문은 40.40%(448개), 적용학습에 위치한 질문은 34.81%(386개), 실천학습에 위치한 질문은 17.76%(197개) 순으로 나타났다.

구분	빈도(개)	비율(%)
도입	18	1.62
이해학습	448	40.40
적용학습	386	34.81
정리	60	5.41
실천학습	197	17.76
계	1109	100.00

[표 V-17] 국어 교과서 질문 전체의 위치에 따른 빈도와 비율

이러한 결과는 국어 교과서에 수록된 질문의 상당수(약 75%)가 이해학습과 적용학습에 위치하고 있음을 보여준다. 이는 국어 교과서의 단위 구성 체제와 무관하지 않다. 이는 교과서의 이해학습과 적용학습의 분량이나 비중이 크기 때문이다. 그러나 이해학습에 위치한 질문이 적용학습에 위치한 질문보다 빈도수가 높은 까닭은 명확하게 파악하기 어렵다.

(2) 질문의 형식

문장 형식에 따른 질문의 분류에서는 청유문 형태의 질문이 전체의 63.66%(706개)를 차지하였고, 의문문이 33.63%(373개)로 그 뒤를 이었다. 반면에 한 항목으로 처리된 질문이 문장으로 이어져 두 가지 이상의 내용을 묻는 연결형 질문은 6.13%(68개), 주로 체크리스트의 항목이 포함된 기타는 2.61%(29개)를 차지하였다. 그리고 질문 요소에 따른 분류 결과를 살펴보면, '무엇을'을 묻는 질문이 총 797개로 가장 많았고, 이는 전체 질문의

71.87%에 해당되는 것이다. 반면 ‘어떻게’를 묻는 질문은 176개(15.87%), ‘왜’를 묻는 질문은 136개(12.26%)를 차지하였다.

구분		빈도(개)	비율(%)
문장형식별	의문문	373	33.63
	청유문	706	63.66
	명령문	1	0.09
	기타	29	2.61
	계	1109	100.00
질문요소별	무엇을	797	71.87
	어떻게	176	15.87
	왜	136	12.26
	계	1109	100.00

[표 V-18] 국어 교과서 질문 전체의 문장 형식별·질문요소별 빈도와 비율

질문 요소에서 ‘어떻게’와 ‘왜’에 해당되는 질문(총 312개, 전체 질문의 28.13%)은 형식상 확산적 사고를 요구하는 질문에 해당지만, 여기에 속하는 질문의 상당수는 ‘어떻게’나 ‘왜’에 해당되는 표현을 포함하고 있을 뿐 실질적으로는 폐쇄적 사고나 사실적 사고를 요구하는 경우가 많았다. 그리고 국어 교과서에서 질문에 답하도록 하는 형식은 거의 대부분 서술형이나 구술형 방식을 택하고 있지만, 문장의 일부를 비워 놓고 단어나 구절을 채우도록 하는 ‘빈칸 메우기’ 형태가 제시된 질문이 81개, 배합형이나 선택형과 같은 ‘단순 선택’ 형태가 제시된 질문이 73개 제시되었다.

(3) 질문의 대상

질문 대상에 따른 분류 결과에서는 ‘학습 목표’와 관련된 질문이 558개(41.00%)로 가장 많았고, ‘텍스트’에 대한 질문도 444개(32.62%)로 그 뒤를 이었다. 이 둘을 합치면 전체 질문의 74%에 육박하는 비율이 되는데, 이를 통해 교과서에 수록된 질문의 절반 이상이 학습 목표와 텍스트를 대상으로 한 질문임을 알 수 있다. 반면 질문 대상에 따른 분류에서 ‘학습자’에 대한 질문은 310개로 전체의 22.78%를 차지하였고, ‘맥락’에 대한 질문은 49개로 전체의 3.60%를 나타내었다.

구분		빈도(개)		비율(%)
텍스트	어휘	23	444	32.62
	언어표현	50		
	내용_부분	246		
	내용_전체	125		
학습목표			558	41.00
학습자	인지	178	310	22.78
	정서	35		
	자기화	97		
맥락			49	3.60
계			1361	100.00

[표 V-19] 국어 교과서 질문 전체의 질문 대상별 빈도와 비율

‘텍스트’에 대한 질문을 다시 ‘어휘’, ‘언어 표현’, ‘전체 내용’, ‘부분 내용’으로 나누어 살펴보면, 부분 내용에 대한 질문이 246개로 텍스트에 대한 질문 전체의 55.41%를 차지하였다. 반면 내용 전체에 대한 질문은 125개(텍스트 전체의 28.15%), 언어 표현에 대한 질문은 50개(텍스트 전체의 11.26%), 어휘에 대한 질문은 23개(텍스트 전체의 5.19%)였다. 이러한 결과는 국어 교과서에 수록된 ‘텍스트’에 관한 질문이 텍스트의 부분에 대한 이해에 집중되어 있음을 의미하며, 텍스트를 바탕으로 한 다양한 측면의 학습이 이루어지지 못할 가능성이 큼을 뜻한다.

‘학습자’에 대한 질문을 다시 ‘인지’, ‘정서’, ‘자기화’로 나누어 살펴보면, ‘인지’에 해당되는 질문이 178개(학습자 전체의 57.42%)였고 ‘자기화’에 해당되는 질문이 97개(학습자 전체의 31.29%)로 그 뒤를 이은 반면, ‘정서’에 해당되는 질문은 35개(학습자 전체의 11.29%)에 그쳤다. 이러한 결과는 국어 교과서의 질문에서 학습자에 관한 내용을 물을 때 ‘정서’에 해당되는 것을 별로 묻지 않음을 보여주는 것이다. 특히, 읽기와 토론 단위에서는 학습자의 정서를 묻는 질문이 각각 5~6개에 그쳤고, ‘정서’에 대한 질문이 주로 속한 문학 단위에서도 5-1 ‘문학에서 찾는 즐거움’(19개)과 6-1 ‘비유적 표현’(5개) 등 특정 단원을 제외하면 여기에 해당되는 질문이 별로 없다는 점은 문제점으로 지적할 수 있을 것이다.

(4) 사고 수준

사고 수준에 따른 분류에서는 ‘사실적 사고’에 해당되는 질문이 전체 399개로 전체의 35.98%를 차지하였고, ‘해석적 사고’에 해당되는 질문이 265개(23.90%), ‘평가적 사고’에 해당되는 질문이 240개(21.64%), ‘적용적 사고’에 해당되는 질문은 156개(14.07%)로 그 뒤를 이었다. 반면 ‘창의적 사고’에 해당되는 질문은 49개(4.42%)에 그쳤다.

사고 수준	빈도(개)	비율(%)
사실적 사고	399	35.98
해석적 사고	265	23.90
적용적 사고	156	14.07
평가적 사고	240	21.64
창의적 사고	49	4.42
계	1109	100.00

[표 V-20] 국어 교과서 질문 전체의 사고 수준별 빈도와 비율

(5) 해결 형태

해결 형태에 따른 분류에서는 전체 질문의 89.95%인 976개가 개인 차원의 해결을 요구하는 것인 반면, 타인과의 협동을 통해 문제를 해결하도록 요구하는 질문은 10.05%(109개)에 그쳤다.

해결 형태	빈도	비율
단독	999	90.08
협동	110	9.92

[표 V-21] 국어 교과서 질문 전체의 해결 형태별 빈도와 비율

협동하여 해결할 것을 의도한 질문은 거의 대부분 협동 학습의 과정에 대한 구체적인 안내가 부족하거나 자신의 아이디어를 단순히 공유하는 등의 소극적인 방식으로만 구성되어 있었다. 협동 차원의 문제 해결을 요구하는 질문은 읽기나 쓰기 활동을 토의·토론 학습으로 자연스럽게 이끌어 갈 수 있고, 또래 집단과의 협동 학습이라는 학교 교육의 중요한 기능을 구현하기 위한 중요한 방식이라는 점에서 문제적이라 할 수 있을 것이다.

2) 교과서 질문의 개선 방향

① 학습 활동의 과정에 대한 구체적인 안내가 되는 질문의 비중을 강화해야 한다.

읽기 과정이나 학습 활동의 과정에 대한 구체적인 안내가 되는 질문이 늘어날 필요가 있다. 또한 단원의 도입에 제시된 질문이 단원에 대한 안내나 동기유발의 기능을 할 수 있도록 내용을 조정하고, 질문의 의도와 내용이 잘 전달될 수 있도록 명확한 형태로 제시할 필요가 있다.

② 사고 과정에 대한 안내가 포함된 질문으로 연속 질문을 계열화할 필요가 있다.

텍스트의 부분에 대한 이해를 묻거나 가시적 활동 양상을 끊어 묻는 방식의 연속 질문만이 아니라 학습 과정에서 이루어지는 사고 과정에 대한 안내가 포함된 연속 질문이 제시될 필요가 있다. 예를 들어, 문학 영역에서 문학 작품을 읽고 인상 깊은 부분을 찾고 그

렇게 생각하는 이유에 대해 쓰는 활동의 경우, 기존처럼 ‘인상 깊은 부분 찾기’, ‘그 까닭 쓰기’로만 제시하기보다 ‘인상 깊은 부분의 여부’, (‘있다면 어떤 부분인지 밝히기’, ‘인상 깊다고 생각한 이유 밝히기’), (‘없다면 작품에 대한 내용적·형식적 평가를 통해 이유 밝히기’), ‘자신의 생각이 작품의 내용이나 형식을 통해 뒷받침될 수 있는지 점검’, ‘자신의 생각 정리’, ‘친구들과 의견 나누기’, ‘자신의 발표에 대한 친구의 반응 정리’, ‘친구의 반응에 대한 자신의 생각 정리’ 등과 같이 사고의 단계를 구체적으로 안내하는 것이 바람직할 것이다.

③ 개방적이고 창의적인 답을 요구하는 질문의 비중을 높여야 한다.

개방적이고 창의적인 답을 요구하는 질문의 비중을 높여 학습자의 창의적이고 능동적인 학습을 도와줄 필요가 있다. 현행의 교과서 질문에서는 ‘어떻게’와 ‘왜’를 사용하여 묻는 질문이 적다고 말할 수는 없지만, 이것들의 상당수는 폐쇄적 사고나 사실적 사고를 묻는 것들이었다.

④ 학습자나 맥락을 대상으로 한 질문의 비중을 높여야 한다.

질문의 대상이 텍스트와 학습 목표인 경우에 비해 학습자나 맥락을 대상으로 한 질문이 상대적으로 적게 나타났다. 물론 학습할 내용이나 필요성에 따라 적절한 비율은 달라질 수는 있겠지만, 국어 교과의 목표와 성격을 감안할 때 현재보다는 학습자나 맥락에 대한 질문이 조금 더 늘어날 필요가 있어 보인다.

⑤ 텍스트 전체에 대한 질문의 비중을 높여야 한다.

텍스트에 관한 질문의 경우, 텍스트 부분에 대한 질문의 비중이 지나치게 높다고 판단되므로 텍스트 전체에 대한 질문 비중을 높일 필요가 있다. 특히, 문학 단원의 경우 작품 전체의 내용과 의미를 이해하여 해석하고 감상하는 과정이 중요한 학습 내용이 될 수 있으므로 텍스트 전체에 대한 질문의 비중을 높이는 것이 바람직할 것이다.

⑥ 학습자의 정서에 관한 질문의 비중을 높여야 한다.

학습자에 관한 질문의 경우, 학습자의 인지에 비해 정서에 관한 것의 비중이 매우 낮게 나타났다. 이러한 결과는 읽기, 토론은 물론 문학 단원에서도 별반 다르지 않았다. 학습자의 정서를 다루는 일은 언어활동의 주체성을 인정하는 일이 되고, 인지를 바탕으로 자신의 감정을 정확한 언어로 표현하는 것 또한 국어교육의 중요한 목표가 되므로 이에 대한 교육적 고려가 보다 적극적으로 이루어져야 한다.

⑦ 협동하여 문제를 해결하는 질문의 비중을 높여야 한다.

협동하여 해결하도록 하는 질문의 비중을 늘려 학습자 간, 학습자와 교사 간의 상호작용을 촉발할 수 있도록 해야 한다. 또한 이 과정에서 단순히 자신의 생각을 동료 학습자와 공유하는 것에 그치는 것이 아니라, 여러 사람의 생각을 평가하고 이를 바탕으로 자신의

생각을 조정할 수 있도록 하는 과정까지 질문에 포함시킬 필요가 있다.

⑧ 질문의 의도를 명확히 이해할 수 있도록 질문을 구성해야 한다.

질문 문장의 작성에 있어 질문의 의도와 내용을 보다 구체적이고 명확하게 드러낼 필요가 있다. 이는 교사와 학습자 모두에게 중요한 문제로, 질문이 어떤 의도에서 이루어졌고, 정확히 무엇을 어떻게 하라고 하는지 알 수 없을 경우 교과서가 의도한 교육적 효과를 달성하기 어렵기 때문이다.

VI. 우리나라 국어 교사용지도서 질문 분석

1. 국어 교사용지도서 질문 분석의 틀

교과서가 학생용 텍스트라면, 교사용지도서는 교사 독자를 위한 텍스트이다. 교사용지도서는 교사의 창의적인 수업 설계와 실천을 도와주기 위해 교육과정과 교과서, 그리고 수업 활동을 안내한다. 이러한 교사용지도서의 기능 측면을 고려할 때 교사용지도서에 어떤 성격의 질문이 어느 위치에 어느 정도로 제시되었는지를 분석하여 시사점을 도출하는 것은 교사의 질문 역량을 제고하고 교과서 질문을 보완하는 데 기여할 수 있다. 이에 이 연구는 교과서와의 관계 및 교사용지도서 성격을 고려하여 국어 교사용지도서를 분석하기로 한다.

1) 분석 대상

초등학교 5~6학년군 국어 교과서 읽기, 토론, 문학 영역의 질문 분석 단위 중에서 각각 1단원씩을 분석 대상으로 선정하였다. 각 영역의 해당 단원의 교사용지도서에 수록된 모든 질문을 대상으로 하였으며, 분석 대상이 되는 질문은 국어 교과서 질문 분석에서 정의한 질문의 개념과 동일한 범위에서 선정하였다. 그리고 국어 교과서 질문이 교사용지도서에 그대로 반복되는 경우도 분석 대상에 포함하였다. 이 연구에서 분석의 대상이 된 단원은 다음과 같다.

읽기 영역		토론 영역		문학 영역	
단원	단원명	단원	단원명	단원	단원명
6-1-2	다양한 관점	6-2-6	타당한 주장	6-1-1	비유적 표현

[표 VI-1] 분석 대상 지도서의 영역과 단위 현황

2) 분석 범주 및 기준

교사용지도서 질문 분석 범주는 ‘질문 위치’, ‘질문 유형’, ‘질문 방식’, ‘질문 기능’으로 설정하였으며, 각 범주별 구체적인 분석 기준은 다음과 같다.

- ① 질문의 위치: 학습의 성격에 따라 질문의 위치 구분
 - 도입: 대단원 도입에서 질문
 - 이해: 이해 차시 학습에서 질문
 - 적용: 적용 차시 학습에서 질문
 - 정리: 대단원 정리에서 질문
 - 실천: 『국어 활동』에서의 질문

- ② 질문의 유형: 교과서 질문을 기준으로 교사용지도서 질문의 유형 구분
- 생략 질문: 교과서에는 있는 질문이지만 교사용지도서에는 반영되지 않은 질문⁸⁾
 - 반복 질문: 교과서 질문과 형식이나 내용이 동일한 질문
 - 변형 질문: 교과서 질문을 형식이나 내용 측면에서 부분적으로 또는 전체적으로 수정한 질문(교과서 질문과 본질적인 의도는 동일하거나 유사)
 - 추가 질문: 교과서에는 없는 질문이지만 교사용지도서에 새롭게 등장한 질문(수업 설계 및 실행을 위해 교사용지도서에서 새롭게 수록된 질문)
- ③ 질문 방식: 교과서 질문을 부분적으로 또는 전체적으로 변형하는 방식 구분
- 통합: 교과서의 2개 이상의 질문을 교사용지도서에서 하나의 질문으로 통합한 질문
 - 단순화: 교과서 질문의 핵심적인 내용으로 요약하거나 단순화하여 제시한 질문
 - 구체화: 교과서 질문의 의미를 명료화하거나 구체화하여 제시한 질문
 - 단계화: 교과서 질문을 2개 이상의 과정으로 단계화하거나 절차화하여 제시한 질문
- ④ 질문 기능: 교과서에 없지만 교사용지도서에 새롭게 추가된 질문을 기능에 따라 구분
- 학습 목표 질문: 단원 목표 및 차시 학습 목표와 관련된 질문
 - 텍스트 이해 질문: 텍스트 내용, 표현, 어휘 등과 관련하여 텍스트 이해를 심화하기 위한 질문
 - 상호텍스트적 질문: 제재와 제재를 연결시키는 질문
 - 질문 생성 질문: 학생이 질문을 하게 만드는 질문(예: 알고 싶은 것 목록 적어 보기)
 - 반응 촉발 질문: 정서적 반응을 포함하여 텍스트에 보다 적극적으로 반응하기를 요구하는 질문
 - 자기화 질문: 자기 문제로 귀결시켜 더 생각해 보게 하는 질문
 - 수업 운영 질문: 동기유발, 전시학습 상기, 학습 활동 안내 등 수업을 진행하는 데 필요한 질문
 - 메타 질문: 질문에 대한 질문
 - 성찰 질문: 학습의 과정, 의미, 결과, 태도에 대해 성찰하게 하는 질문
 - 비계 지원 질문: 학습 과정이나 활동을 도와주는 질문

2. 국어 교사용지도서 질문의 특징

1) 읽기 영역의 특징

(1) 질문의 위치

초등학교 국어 교사용지도서 6학년 1학기 2단원 ‘다양한 관점’에 수록된 질문은 총 78

8) 교과서 질문과 교사용지도서 질문의 관계 측면에서 교과서 질문이 교사용지도서에서 생략되는 경우도 있지만, 교사용지도서에는 수록되어 있지 않으므로 질문 분석 대상에서는 제외한다.

개이다. 이는 교과서의 동일 단원에 수록된 58개의 질문보다 다소 추가된 수준이다. 이를 질문 위치에 따라 분류하면 ‘적용학습’(30개, 38.76%)과 ‘이해학습’(26개, 33.33%)의 질문이 많았고, ‘실천학습’(16개, 20.51%), ‘도입’(4개, 5.33%), ‘정리’(2개, 2.56%) 순이었다.

위치	빈도	비율(%)
도입	4	5.13
이해	26	33.33
적용	30	38.46
정리	2	2.56
실천	16	20.51
계	78	100.00

[표 VI-2] 읽기 영역 지도서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율

‘적용학습’과 ‘이해학습’의 질문이 많고, ‘도입’과 ‘정리’ 학습 면의 질문이 적은 것은 교과서 단위 구성에서 해당 학습면의 분량과 비중과 관련되기 때문이다. 즉, 적용학습과 이해학습이 교과서의 주된 학습 내용이기 때문에 교과서의 질문과 교사용지도서의 질문이 다른 학습 면에 비해서 다수를 차지할 수밖에 없다. 다만, 이 단원의 경우 이해학습이 3차시, 적용학습이 2차시⁹⁾인데도 불구하고 적용학습의 질문이 더 많게 나타난 것은 토의·토론 학습 모형을 적용하여 교과서 질문을 재구성해서 다양한 질문을 제시하였기 때문이다.

(2) 질문의 유형

교사용지도서 질문 중 교과서의 질문을 기준으로 제시된 유형을 살펴보면, ‘추가 질문’(35개, 44.87%)이 가장 많았고, ‘반복 질문’(24개, 30.77%), ‘변형 질문’(19개, 24.36%) 순이었다. 교사용지도서에서 교과서 질문이 반복되는 경우를 제외하면 약 69% 정도의 질문이 교사용지도서에서 변형되거나 새로운 질문이 추가된 것이다.

유형	빈도	비율(%)
반복	24	30.77
변형	19	24.36
추가	35	44.87
계	78	100.00

[표 VI-3] 읽기 영역 지도서 질문의 유형에 따른 빈도와 비율

교사용지도서의 질문이 교과서 질문을 반복하는 경우보다 변형하거나 새롭게 추가된 질문이 많다는 것은 교과서를 보완하는 역할을 한다는 점에서 긍정적으로 평가할 수 있는 부분이다. 단위 도입 학습면의 교과서 질문과 교사용지도서 질문은 다음과 같다.

9) 원래 이 단원은 이해학습 3차시, 적용학습 4차시, 실천학습 2차시로 구성되어 있다.

교과서: 같은 대상을 보고 쓴 두 글의 내용은 어떻게 다른가요?

교사용지도서: ① 두 학생은 그림을 보고 무엇을 하였나요? (추가)

② 같은 대상을 보고 쓴 두 글의 내용은 어떻게 다른가요? (반복)

③ 같은 대상에 대하여 글쓴이의 생각이 서로 다른 까닭은 무엇일까요?
(추가)

④ 이 단원에서 무엇을 공부하게 될까요? (추가)

위의 예에서 ②를 제외한 나머지 질문들은 교사용지도서에 새롭게 추가된 질문이다. ①은 교과서 질문을 하기 전에 교과서 내용 이해를 위한 보조 질문이다. 질문 ③은 질문 ②와 단원 목표를 관련짓기 위한 연결 질문에 해당한다. 그리고 질문 ④는 단원 목표를 안내하고 확인하는 질문이다. 교과서 질문이 텍스트의 내용을 확인하는 질문인데, 교사용지도서의 앞뒤 질문이 내용 이해를 도와주고 나아가서 학습 목표로 연결 짓는다는 점에서 교사의 수업 실행을 도와주는 의미 있는 질문 연속체로 보인다.

(3) 질문 방식

교과서 질문이 교사용지도서에서 변형되는 방식을 살펴보면, ‘구체화’(11개, 57.89%)가 가장 많았으며, ‘단순화’(4개, 21.05%), ‘단계화’(2개, 10.53%), ‘통합’(10.53%)의 순이었다.

교과서 질문과의 관계	방식	빈도	비율(%)
변형	구체화	11	57.89
	단순화	4	21.05
	단계화	2	10.53
	통합	2	10.53
계		19	100.00

[표 VI-4] 읽기 영역 지도서 질문의 교과서 질문 변형 양상에 따른 빈도와 비율

교사용지도서의 질문이 구체화되는 경우는 교과서가 가진 한계를 보완해 줄 수 있다는 점에서, 또 교과서의 질문을 단계화하는 것도 학생들의 학습 과정을 지원해 줄 수 있다는 점에서 긍정적으로 평가할 수 있다. 그리고 단순화는 수업의 흐름을 보여주기 위해 꼭 필요한 질문이지만 교사 독자임을 고려하여 간추려 핵심 내용만 제시하고, 통합은 수업 운영을 위해 질문을 변형한 것이라 추측할 수 있다. 다음은 각각의 예에 해당한다.

	교과서 질문	교사용지도서 질문	비고
구체화	<부자가 행복하다?>를 다시 읽고 행복에 대한 글쓴이의 관점을 생각하여 봅시다.	글쓴이는 행복에 대하여 어떤 관점을 가지고 있나요?	교과서 질문 의도를 살려 질문으로 명확하게 구체적으로 표현
단순화	이 단원에서 공부한 내용	글쓴이의 관점에 대하여	교과서 질문의 핵심 내용

	교과서 질문	교사용지도서 질문	비고
	을 되돌아보며 글쓴이의 관점에 대하여 바르게 설명한 문장을 찾아봅시다.	공부한 내용 정리하기	을 간략하게 제시
단계화	컬럼버스와 그의 항해에 대하여 알고 있는 내용을 떠올려 보고 친구들과 이야기하여 봅시다.	① 컬럼버스에 대하여 알고 있는 낱말을 떠올려 봅시다. ② 자신이 떠올린 내용으로 친구들과 함께 이야기를 나누어 봅시다.	연결형 질문을 활동의 과정을 중심으로 절차화하여 단계적으로 제시
통합	(2) 글 <가>와 글 <나>의 글쓴이는 그림 속 세 연인의 모습에 대하여 어떻게 표현하였습니까? (3) 글 <가>와 글 <나>의 글쓴이는 <이삭줍기>에 대하여 어떻게 생각하고 있습니까?	그림 속 세 연인의 모습과 <이삭줍기>에 대한 서로 다른 생각을 <국어> 45쪽 3번 (2), (3)의 표에 정리하여 봅시다.	교과서에서 두 개의 질문으로 통합하여 학습 활동을 개괄적으로 안내

(4) 질문의 기능

교사용지도서에 새롭게 추가된 질문을 살펴보면 ‘수업 운영’(10개, 28.57%)과 ‘비계 지원’(10개, 28.57%)을 위한 질문이 많았고, ‘자기화’(4개, 11.43%), ‘성찰 질문’(4개, 11.43%), ‘학습 목표’(3개, 8.57%), ‘텍스트 이해 심화’(3개, 8.57%) 질문 순이었다.

교과서 질문과의 관계	기능	빈도	비율(%)
추가	학습 목표	3	8.57
	텍스트 이해 심화	3	8.57
	상호텍스트적 질문	0	0.00
	질문 생성	0	0.00
	반응 촉발	1	2.86
	자기화	4	11.43
	수업 운영	10	28.57
	메타 질문	0	0.00
	성찰 질문	4	11.43
	비계 지원	10	28.57
계		35	100.00

[표 VI-5] 읽기 영역 지도서에 추가된 질문의 기능에 따른 빈도와 비율

‘두 농부는 반 정도 간 밭을 보고 각각 어떤 생각을 하였나요?’와 같은 동기유발 질문은

교사의 수업 운영을 지원하는 질문이다. 이와 같은 수업 운영을 위한 질문은 교사용지도서가 교사의 수업 설계와 실행을 지원하는 교재로써의 성격을 잘 보여주는 질문이다. 또한 ‘토론 주제를 무엇으로 하면 좋을까요?’, ‘찬성과 반대의 입장을 정하여 봅시다.’와 같이 교과서 질문을 상세화하고 구체화하여 토론 과정을 안내하는 질문은 학생들의 토론 활동을 도와주는 비계 역할을 한다는 점에서 의미 있는 추가 질문이라 할 수 있다. 그리고 ‘글 <가>와 글 <나>의 글쓴이의 관점에 어울리는 다른 제목을 붙여 봅시다.’(자기화 질문)나 ‘생각과 까닭이 잘 맞았는지, 다양한 관점에서 생각하여 보았는지 발표하여 봅시다.’(성찰 질문)는 교과서에는 없지만 수업에서 활용할 만한 가치가 있는 질문으로 판단된다.

그러나 텍스트 이해를 심화하기 위한 질문이나 학습자의 반응을 촉발하기 위한 질문의 빈도가 낮으며, 제재와 제재를 비교하거나 관련지어 보는 상호텍스트적 질문, 학생들이 스스로 질문을 생성하도록 하는 질문, 질문에 대한 메타 질문 등은 거의 발견되지 않았다.

(5) 읽기 영역 질문의 특징

교사용지도서의 질문이 교과서의 질문을 단순히 반복하는 경우보다 변형하거나 새롭게 추가된 질문이 많다는 점은 긍정적으로 평가할 수 있는 부분이다. 교과서 질문의 의도를 살려 질문을 구체화하거나 상세화하는 경우, 또 학생들의 학습 과정이나 반응을 고려하여 질문을 단계화하거나 절차화하는 경우도 교사용지도서에서 질문이 의미 있게 변형된 경우라 할 수 있다. 그리고 교사용지도서에 새롭게 추가된 질문이 교사의 수업 운영을 지원하는 질문, 교수-학습 과정을 도와주는 비계 역할을 하는 질문, 학생들이 학습 내용을 자기화할 수 있는 질문이나 학습 과정이나 내용을 되돌아보며 반성적으로 성찰할 수 있는 질문은 상당히 가치로운 질문이다. 이러한 교사용지도서의 질문들은 교과서 질문의 한계를 보완하며, 교사의 수업 설계와 실행을 위한 가이드로써 교사용지도서의 기능에 부합하는 경우라 할 수 있다.

그러나 영역의 특성을 반영한 질문, 즉 텍스트에 대한 이해를 심화하는 질문이나 읽기 과정을 지원할 수 있는 질문이 부족하다는 점은 개선하고 보완해야 할 사항이라 할 수 있다. 다른 영역과 달리 읽기 영역을 텍스트에 대한 꼼꼼한 읽기와 깊이 있는 이해가 전제가 되어야 하지만 교과서에도 그러하고 교사용지도서에서도 이러한 읽기를 도와줄 수 있는 질문은 부족한 편이다. 특히, 텍스트 읽기 전이나 읽고 난후의 다양한 질문에 비해 읽기 중 질문에 대한 안내와 수업 상황에서 활용할 수 있는 방안은 전무하다. 또한 교사용지도서의 질문과 예시 답안을 통해 정상적인 질문-대답 연쇄를 가정하고 있지만, 현실의 교실 수업은 그렇지 않은 때가 많기 때문에 학생들의 반응이 적절하지 않은 경우에 대한 대처 방안을 교사용지도서에 안내한다면 국어 수업에서 보다 유용한 지침서로서의 역할을 할 수 있을 것이다.

2) 토론 영역의 특징

(1) 질문의 위치

초등학교 국어 교사용지도서 6학년 2학기 6단원 ‘타당한 주장’에 수록된 질문은 총 51개이다. 이는 교과서의 동일한 단원에 수록된 44개의 질문에 약간 추가된 수준이다. 이를 질문에 위치에 따라 분류하면 ‘적용학습’에 해당되는 질문(20개, 39.22%)이 가장 많았고, ‘실천학습’(15개, 29.41%), ‘이해학습’(9개, 17.61%), ‘도입’(4개, 7.84%), ‘정리’(3개, 5.88%) 순이었다.

위치	빈도	비율(%)
도입	4	7.84
이해	9	17.65
적용	20	39.22
정리	3	5.88
실천	15	29.41
계	51	100.00

[표 VI-6] 토론 영역 지도서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율

적용학습 질문이 가장 많은 이유는 단원 구성에서 차지하는 분량이나 비중이 높기 때문이다. 그 다음으로 실천학습 질문의 비중이 높는데, 이는 토론 단원의 특성 상 토론 활동에 세부 평가 기준을 질문으로 반복 제시한 데서 기인하는 것으로 보인다.

(2) 질문의 유형

교사용지도서에 수록된 질문을 교과서 질문을 기준으로 ‘반복’, ‘변형’, ‘추가’ 등의 유형으로 나누어 정리해 보면, 반복에 해당되는 질문이 총 38개로 교사용지도서 전체 질문의 74.51%를 차지하였고, 추가 11개(21.57%), 변형이 2개(3.92%)순이었다.

유형	빈도	비율(%)
반복	38	74.51
변형	2	3.92
추가	11	21.57
계	51	100.00

[표 VI-7] 토론 영역 지도서 질문의 유형에 따른 빈도와 비율

교사용지도서 질문의 70% 이상이 교과서 질문의 내용이나 형식을 그대로 반복하고 있다는 점에서 교사용지도서와 교과서 질문이 차별화되지 못함을 알 수 있다. 추가의 경우 도입학습, 적용학습, 실천학습에서만 나타났으며 이해학습과 정리학습에서는 교과서 질문

을 반복하는 질문만 나타났다. 도입학습의 경우 교과서에는 주로 1개의 질문만 제시되어 있는데 교사용지도서에서는 이를 상세화하여 추가한 질문들이 보인다.

교과서: 연설을 들을 때에는 어떤 생각을 하며 들어야 하나요?

교사용지도서: ① 그림에서 아이들은 무엇을 하고 있나요? (추가)

② 아이들은 어떤 생각을 하고 있나요? (추가)

③ 연설을 들을 때에 주장에 대하여 생각하며 들으면 어떤 점이 좋을까요?
(변형)

④ 이 단원에서 무엇을 공부하게 될까요? (추가)

교과서의 질문과 교사용지도서의 질문을 비교하여 살펴보았을 때 ①, ②, ④는 추가된 질문이며, ③은 변형된 질문으로 볼 수 있다. 교과서의 질문이 학생 입장에서 무엇을 대답해야 할지 초점화하는 데 부족한 점이 있기 때문에 교사용지도서에서 추가와 변형하여 질문을 보완하고 있는 점이 긍정적이다. ①, ②는 그림과 글을 통해 텍스트가 의미하는 바를 과정적으로 추론하도록 하는 질문의 기능을 하고 있다. 아이들의 행동에 주목하고 이후에 어떤 생각을 하고 있는지를 물어보는 단계적 질문이라고 할 수 있다. 다만, 그림과 글을 통해 추론을 하거나 종합하여 사고하게 하기보다는 그림을 보고 말풍선을 읽으면 바로 답할 수 있는 질문이라는 점에서 아쉬움이 있다. ③은 교과서의 질문을 변형한 것인데 교과서와 교사용지도서 질문 모두 학습목표와 학습자의 동기를 연결짓기 위한 과정적 질문의 성격을 띤다. 교사용지도서의 질문이 교과서의 질문보다 질문의 의도가 명확히 드러난다는 점에서 차별점을 찾을 수 있다. ④는 수업 운영과 관련된 질문으로 매 단원의 교사용지도서에서 반복되는 양상을 보인다. 도입 단계에서 교사가 의례적으로 묻는 질문이라는 점에서 교사용지도서에 반영된 것으로 보인다. 하지만 다양한 질문 유형을 수록해야 하는 경제적 관점을 생각해볼 때 굳이 질문으로 제시하기 보다는 학생의 동기 유발 방법이나 도입 발화의 구체적인 사례 제시로 대체되어도 무방할 것이다.

(3) 질문 방식 및 기능

교사용지도서에 수록된 질문의 양상과 기능을 살펴본 결과, 교과서 질문을 변형한 교사용지도서 질문 2개의 경우 ‘구체화’가 1번, ‘단계화’가 1번씩 나타났다. 교과서 질문의 의도를 보다 명확히 하기 위한 구체화의 목적을 지닌 질문, 학습자의 반응을 유발하기 위하여 학습자의 주변 상황을 떠올리도록 하는 단계적인 질문이 나타났다.

교과서 질문과의 관계	기능	빈도	비율(%)
추가	학습목표	3	27.27
	텍스트 이해 심화	3	27.27
	상호텍스트적 질문	0	0.00
	질문 생성	0	0.00
	반응 촉발	0	0.00
	자기화	1	9.09
	수업 운영	3	27.27
	메타 질문	0	0.00
	성찰 질문	1	9.09
	비계 지원	0	0.00
계		11	100.00

[표 VI-8] 토론 영역 지도서에 추가된 질문의 기능에 따른 빈도와 비율

교사용지도서에 추가된 질문 11개는 주로 학습 목표에 관한 학습을 심화하거나 텍스트에 대한 이해를 심화하거나 수업 운영을 돕는 기능을 담당하는 것으로 보인다. 수업 운영과 관련된 질문은 전시 학습을 상기하도록 하거나 학습자의 동기를 유발하기 위한 목적으로 구성되는데 예를 들면, “지난 시간에는 무엇을 공부하였나요?”와 같은 질문은 도입학습의 “이 단원에서는 무엇을 공부하게 될까요?”와 마찬가지로 교사의 의례적 수업 진행과 관련이 있는 질문이라고 할 수 있다.

학습 목표와 관련지어 생각하도록 질문을 추가하거나 텍스트의 어떤 부분을 특정하여 자세히 보도록 하는 질문은 추가 유형의 질문으로 가장 많이 나타났으며, 교사용지도서의 목적을 고려해볼 때도 긍정적이라고 할 수 있다. 예를 들면, “선거 유세와 토론회를 들으며 영우와 수정이는 무엇을 해야 할 것 같나요?”는 타당한 주장에 대한 판단 방법을 다루는 학습 목표를 문제 상황에 연결 지으려는 질문으로 볼 수 있다. 또한 “그림을 보고 어떤 상황인지 생각하여 봅시다.”와 같은 질문은 텍스트를 이해하는 과정에서 무엇에 주목하여 대답해야하는지에 대한 힌트를 제공하면서 텍스트 정보에 주의를 기울이게 하는 효과를 가져올 수 있다.

이외에 “두 후보에 대한 자신의 판단은 어떤지 써 봅시다.”와 같은 자기화의 질문 1회, “다른 학생 글의 연설과 자신의 연설을 비교하면서 서로의 잘된 점을 찾아봅시다.”와 같은 성찰 질문 1회가 추가되었다. 하지만 상호텍스트적 질문, 학생들이 스스로 질문을 생성하도록 하는 질문, 학습자의 반응을 촉발하는 질문, 자신의 학습을 점검하고 관리하는 메타 질문, 교사가 학습자의 수준별 학습을 지원할 수 있는 비계지원 역할을 하는 질문 등은 발견되지 않았다.

(4) 토론 영역 질문의 특징

토론 영역과 관련한 초등학교 국어 교사용지도서 한 단원의 질문 목록만을 대상으로 하였기 때문에 일반적인 특징을 밝혀내는 데 한계가 있다. 그러나 토론 관련 교과서 단원의 질문 목록과 비교, 대조하며 교사용지도서의 질문 방식을 검토한 결과 토론 영역 교사용지도서 질문의 기능이 다른 영역에 비해 특화되지 못했음을 확인할 수 있다. 교사용지도서 질문의 70% 이상이 교과서 질문의 내용이나 형식을 그대로 반복하고 있다는 점에서 특히 문제점이 드러난다. 토론 관련 영역의 경우 특정 텍스트가 없는 경우도 있고 논제와 토론 배경이나 이유의 간단한 설명이 활동으로 제시되기 때문에 구체적인 질문을 만드는 것이 어려울 수 있다. 그러나 토론 단원의 핵심은 질문에 있기 때문에 교사용지도서에 교사의 질문을 지원할 수 있는 다양한 방법과 상황에 따른 질문 전략이 구체적으로 제시될 필요가 있다.

추가된 11개의 질문의 경우에도 학습 목표, 텍스트 이해 심화, 수업 운영 질문에 쏠려있기 때문에 토론 영역의 특성을 반영한 교사용지도서의 질문을 구성했다고 보기 어렵다. 다른 영역의 경우에도 추가된 교사용지도서 질문의 기능이 크게 다르지 않았기 때문이다. 물론 토론을 마치고 학생들끼리 상호 평가를 진행하기 때문에 자기화나 성찰에 대한 추가 질문이 1개씩 포함되기는 하였지만 이 역시 토론에서 질문과 대답의 주체가 되는 학생 입장이 아니라 학습목표와 관련된 평가와 정리활동의 성격을 띠는 질문으로 파악할 수 있다.

3) 문학 영역

(1) 질문의 위치

초등학교 국어 교사용지도서 6학년 1학기 1단원 ‘비유적 표현’에 수록된 질문은 총 75개이다. 이는 교과서의 동일한 단원에 수록된 100개의 질문에 비해 다소 적은 수치이다. 이를 질문에 위치에 따라 분류하면 ‘적용학습’에 해당되는 질문(58개, 77.33%)이 가장 많았고, ‘이해학습’(6개, 8.00%), ‘도입’, ‘실천학습’(각각 4개, 5.33%), ‘정리’(3개, 4.00%)가 그 뒤를 이었다.

위치	빈도	비율(%)
도입	4	5.33
이해	6	8.00
적용	58	77.33
정리	3	4.00
실천	4	5.33
계	75	100.00

[표 VI-9] 문학 영역 지도서 질문의 위치에 따른 빈도와 비율

교사용지도서의 적용학습에 질문이 가장 많은 이유는 해당 단원이 1개의 이해학습과 3

개의 적용학습으로 구성되어 있기 때문이다. 그러나 이러한 점을 감안하더라도 교사용지도서의 해당 단원에 수록된 질문 중 적용학습에 포함되는 질문의 비율은 매우 높은 편이다. 같은 단원이라도 국어 교과서의 경우에는 단원 전체에 수록된 전체 100개의 질문 중 이해 학습에 수록된 질문은 14개(14.00%)였지만, 적용학습에 수록된 질문은 31개(31.00%)였다. 이해학습과 적용학습 간의 비율로만 따져보면 소단원(학습단계)의 경우 1:3, 교과서 질문의 경우 1:2.21인 반면 교사용지도서 질문의 경우에는 1:9.67에 이르는 것이다.

교사용지도서에 수록된 질문에서 적용학습 단계의 비율이 상대적으로 더 높게 나타난 가장 큰 이유는 해당 부분에 교수·학습 모형을 적용하여 교과서 질문을 재구성한 교수·학습 과정안이 수록되어 있기 때문으로 보인다. 교사용지도서 해당 단원에 수록된 교수·과정안은 ‘목련 그늘 아래서’를 제재로 하는 수업에 ‘반응 중심 교수·학습 모형’을 적용한 것으로, 여기에는 교과서 질문과 반복, 변형, 추가 등 다양한 관계를 갖는 총 25개의 질문이 수록되어 있다. 다른 소단원에서도 기존 교과서 질문이 변형되거나 새로운 질문이 추가되고는 있지만, 교과서의 내용과 체제를 전면적으로 재구성하여 특정한 교수·학습 모형에 맞게 구현한 부분에서 보다 적극적인 재구성이 나타난 것이다.

(2) 질문의 유형

교사용지도서에 수록된 질문을 교과서 질문을 기준으로 ‘반복’, ‘변형’, ‘추가’ 등의 유형으로 나누어 정리해 보면, 추가에 해당되는 질문이 총 51개로 교사용지도서 전체 질문의 68.00%를 차지하였고, 반복이 18개(24.00%), 변형이 6개(8.00%)로 그 뒤를 이었다. 따라서 교사용지도서 질문의 76.00%가 교과서 질문을 재구성하여 변형하거나 거기에 새로운 질문을 추가한 결과라고 말할 수 있다.

유형	빈도	비율(%)
반복	18	24.00
변형	6	8.00
추가	51	68.00
계	75	100.00

[표 VI-10] 문학 영역 지도서 질문의 유형에 따른 빈도와 비율

위의 표에서 확인할 수 있듯, 교사용지도서 질문의 상당수가 교과서 질문을 바꾸거나 교과서에 없는 것을 수록했다는 점은 교과서와 교사용지도서의 관계에 대한 통념에 비추어 보았을 때 긍정적으로 평가될 수 있을 것이다. 변형되거나 추가된 질문들은 대체로 교과서 질문이 수업 진행 과정에서 더욱 의미 있게 활용될 수 있도록 하는 안내나 보조 자료의 역할을 할 수 있기 때문이다.

그러나 교과서 질문과 비교하여, 교사용지도서에 변형되거나 추가된 질문의 기능이나 의미를 파악하기 어려운 경우가 많다. 즉, 적지 않은 경우에서 교사용지도서 질문이 왜 교과서와 다르거나 교과서에는 없는지에 대해 짐작하기 어렵다는 것이다. 예를 들어, 분석 대

상 단원의 도입 부분의 경우 교과서와 교사용지도서에 각각 수록된 질문은 다음과 같다.

교과서: 마을의 모습을 어떻게 표현하였나요?

교사용지도서: ① 어떤 장면인가요? (추가)

② 마을의 모습을 어떻게 표현하였나요? (반복)

③ 비유적 표현을 알면 어떤 점이 좋을까요? (추가)

④ 이 단원에서 무엇을 공부하게 될까요? (추가)

교사용지도서에 수록된 질문 중 ②를 제외한 나머지 것들은 교과서 질문에 추가된 질문이다. 그리고 ①은 ②를 묻는 과정을 만들기 위한 일종의 보조 질문이다. 따라서 ①은 그것 자체가 수업 진행에 있어 핵심적인 내용을 담고 있는 것은 아니기 때문에 교과서에 수록될 필요는 없지만, 학습자의 대답을 원활하게 유도할 수 있다는 점에서 교사용지도서에 수록될 경우 유용한 자료가 될 수 있으며, 이러한 점에서 교사용지도서에만 수록된 상황을 이해할 수 있다. 그러나 ③과 ④는 교과서 질문과는 전혀 다른 맥락의 질문으로, 교과서만 보아서는 떠올리기 어려운 것들이다. 결국 ③과 ④는 이전 질문과 다른 새로운 맥락의 교수·학습 내용임에도 불구하고 교과서에는 누락되어 있는 것이다. 질문의 수록 양상에 한정하여 생각해 보았을 때, 이러한 점을 통해 현재 교사용지도서와 교과서가 어떤 관계를 맺어야 하는가에 대한 관점이 확고하게 정립되지 못한 상황을 짐작해 볼 수 있다.

(3) 질문 방식

교사용지도서에 수록된 질문의 양상과 기능을 살펴본 결과, 교과서 질문을 변형한 교사용지도서 질문의 경우에는 ‘구체화’와 ‘단순화’가 각각 2번, ‘단계화’와 ‘통합’이 각각 1번씩 나타났다. 표본이 적어 그 빈도나 비율의 높고 낮음을 평가하기는 어렵지만, 이를 통해 교사용지도서 질문이 교과서 질문을 어떤 의도로 어떻게 변형하였는가를 살펴볼 수 있다.

교과서 질문과의 관계	방식	빈도	비율(%)
변형	구체화	2	33.33
	단순화	2	33.33
	단계화	1	16.67
	통합	1	16.67
계		6	100.00

[표 VI-11] 문학 영역 지도서 질문의 교과서 질문 변형 양상에 따른 빈도와 비율

교과서 질문이 변형되어 나타난 교사용지도서 질문의 4가지 유형은 구체적인 예시를 통해 명확하게 확인해 볼 수 있다. 다음의 표는 각 유형에 속한 예를 표시한 것이다.

	교과서 질문	교사용지도서 질문	비고
구체화	길을 무엇이라고 표현하였습니까?	‘길’을 무엇으로 표현하였고, <u>그렇게 표현한 까닭은 무엇인가요?</u>	교과서 질문의 궁극적인 의도를 명확하게 밝힘.
단순화	「목련 그늘 아래서는」을 다시 읽고 비유적 표현을 찾아봅시다.	<u>이 시에 쓰인</u> 비유적 표현을 찾아봅시다.	교과서 질문의 핵심을 추려 간결하게 제시함.
단계화	『우주 호텔』이라는 이야기의 제목을 보고 어떤 이야기일지 떠올려 봅시다.	『우주 호텔』이라는 제목을 보고 <u>떠오르는 생각을 표현하여</u> 봅시다. 어떤 이야기일지 생각하며 <u>그림을 살펴</u> 봅시다.	질문을 배경지식 활성화를 위한 일련의 단계로 구성.
통합	연나라는 어느 나라와 전쟁 중이었습니까? 연나라의 왕이 소대를 조나라의 왕에게 보낸 까닭은 무엇입니까?	연나라는 <u>당시 어떤 상황</u> 이었나요?	교과서에서 두 개의 질문으로 묻은 내용을 하나로 합쳐 제시.

위의 표에서 확인할 수 있듯 교사용지도서 질문은 교과서 질문을 구체적으로 풀거나 핵심적인 부분만을 명확하게 제시하거나, 또는 교과서 질문을 일련의 교수·학습 단계로 만들거나, 몇 개의 질문을 합치는 등 교과서 질문을 다양한 방식으로 변형하고 있었다. 교사용지도서 질문의 교과서 질문 변형에는 교과서 질문에 맥락을 부여하거나 중점이 되는 부분에 초점을 맞추으로써 수업에서 교과서 질문이 감당해야 할 역할을 분명하게 만들기 위한 목적이 깔려 있다.

(4) 질문 기능

교사용지도서에는 교과서에 없는 질문을 추가하여 수록하기도 하였는데, 분석 대상 단위에서는 이러한 질문이 총 51개로 나타났다. 앞서 살핀 교과서 질문을 변형한 경우에 비해 압도적으로 높은 수치이다. 교사용지도서에 추가된 질문을 그것의 기능을 중심으로 나누어 보면 ‘학습 목표’와 관련된 것이 18개로 전체의 35.29%를 차지하였고, ‘텍스트 이해 심화’를 위한 것이 15개(29.41%), ‘수업 운영’을 위한 것이 11개(21.57%)로 그 뒤를 이었다. 이 밖에 ‘비계 지원’을 위한 것이 4개(7.84%), ‘자기화’를 위한 것이 2개(3.92%), 학습의 과정, 의미, 결과, 태도에 대한 ‘성찰 질문’이 1개(1.96%)였다.

교과서 질문과의 관계	기능	빈도	비율(%)
추가	학습 목표	18	35.29
	텍스트 이해 심화	15	29.41
	상호텍스트적 질문	0	0.00
	질문 생성	0	0.00
	반응 촉발	0	0.00
	자기화	2	3.92
	수업 운영	11	21.57
	메타 질문	0	0.00
	성찰 질문	1	1.96
	비계 지원	4	7.84
계		51	100.00

[표 VI-12] 문학 영역 지도서에 추가된 질문의 기능에 따른 빈도와 비율

교사용지도서에 추가된 질문은 거의 대부분 학습 목표에 관한 학습을 심화하거나 텍스트에 대한 이해를 심화하거나 수업 운영을 돕는 기능을 담당하는 것으로 보인다. “『국어 활동』 12~13쪽 <수도꼭지>에서 비유적 표현을 찾아봅시다.”와 같은 질문은 교사로 하여금 『국어활동』의 자료를 활용하여 학습 목표와 관련된 학습을 심화할 수 있게 만들어 준다(‘학습 목표’). 교과서 질문과 활동에 더해 학습자들이 학습 목표와 관련된 학습을 거듭하여 심화된 형태로 수행할 것을 의도하는 것이다. 또 “메이가 스케치북에 그린 포도 모양의 성은 무엇을 나타낸 것인가요?”의 경우에는 텍스트에 대한 추론을 촉발함으로써 작품에 대한 이해를 심화시키는 기능을 한다(‘텍스트 이해 심화’). 또한 “이 노래에서 솜사탕을 무엇으로 비유하였나요? 그 까닭은 무엇인가요?”와 같은 질문은 시를 읽고 비유적 표현을 찾는 소단원의 동기유발을 위한 질문이다(‘수업 운영’). 이상과 같이 학습 목표와 텍스트 이해 심화, 수업 운영을 위한 목적으로 추가된 질문들은 학습 목표에 따라 제재(문학 작품)를 읽으며 학습을 진행하는 수업 상황을 염두에 둔 것으로, 교사용지도서에 추가된 질문의 대다수가 이러한 기능에 따라 추가되었다.

반면 “각 나라를 무엇에 비유하였나요?”나 “처음과 마지막 그림에서 공통점과 차이점은 무엇인가요?”와 같이 교과서 질문과 질문 사이에 위치하여 학습 목표 학습이나 작품에 대한 이해를 지원하기 위한 질문(‘비계지원’)이나 “일상생활에서 비유적 표현이 사용된 예를 찾아봅시다.”와 같이 비유적 표현의 개념이나 기능을 자신의 삶에 적용하게 하는 질문(‘자기화’), “이 단원에서 무엇을 공부하게 될까요?”와 같이 학습할 내용을 스스로 생각하게 하는 질문(‘성찰질문’) 등과 같이 학습 목표나 수업 진행, 텍스트를 다양한 관점에서 다루게 하는 질문도 새로 추가되었지만, 이러한 유형의 질문은 그리 많지 않았다. 또 ‘상호텍스트적 질문’, ‘질문 생성’, ‘반응 촉발’, ‘메타 질문’처럼 텍스트를 다양한 관점이나 방향에서 입체적으로 다루는 것과 관련된 질문은 나타나지 않았다.

(5) 문학 영역 질문의 특징

초등학교 국어 교사용지도서 문학 영역에 수록된 질문은 무엇보다 교과서와 차별적인 내용과 방식으로 구성됨으로써 교사를 지원하기 위한 의도를 어느 정도 드러내었다고 볼 수 있다. 분석의 대상이 된 국어 교사용지도서의 단원에는 총 75개의 질문이 수록되어 있는데, 이 중 56개는 교과서 질문을 변형하거나 교과서에 없는 것을 추가한 것, 즉 교과서 질문을 재구성한 것이었다. 교사용지도서 질문 중 상당수가 교과서 질문을 재구성한 결과라는 점은 교사용지도서가 교사의 교수 행위를 안내하거나 지원하기 위한 목적으로 구성되었음을 의미하는 동시에 교과서와 교사용지도서의 기능이나 역할의 구별이 어느 정도 이루어졌음을 암시한다.

또 교사용지도서에는 교과서에 수록된 모든 질문과 교사용지도서에 추가된 질문의 답을 빠짐없이 제시함으로써 교사가 이를 수업에서 활용할 때 참고할 수 있는 기준을 제공하였다. 특히, 일부 질문에 대해서는 허용 가능한 답의 예를 복수로 제시함으로써 교사가 질문의 의도를 명확하게 파악하거나 질문에 대한 학습자의 반응을 판단할 수 있도록 하는 준거를 제시하였다. 이를 통해 교사용지도서 질문이 실제 수업의 상황에서 유의미하게 활용될 수 있도록 하는 근거를 마련하였다고 평가할 수 있겠다.

그러나 교수·학습의 제재가 되는 문학 작품을 다양한 방식으로 다룰 수 있도록 하는 질문을 추가하여 문학 작품에 대한 이해와 감상을 촉진, 심화할 필요가 있다. 근본적으로는 이러한 질문이 교과서에 수록됨으로써 학습자들도 이러한 질문이 의도하는 수준이나 내용의 활동을 능동적으로 수행할 수 있도록 하는 방안이 가장 바람직하겠지만, 만약 교과서의 체제나 분량 등과 같은 문제로 인해 그렇게 하지 못할 경우 교사용지도서를 통해 이러한 안내가 제공되어야 한다.

또한 교사용지도서에는 교과서 질문과 교사용지도서에 변형, 추가된 질문에 대한 답이 달려 있는데, 만약 이 답이 정답으로서 인식될 경우 수업 중 구현되는 질문과 대답이 경직될 수 있다는 단점이 있다. 물론 이것은 앞에서 살펴본 것처럼 교사 질문과 학습자 진단의 준거로 작용할 수 있는 이점이 있지만, 질문과 대답이 정답을 향해 수렴해 나갈 경우 장점보다는 단점이 더 크게 나타날 수 있다. 같은 맥락에서, 교사용지도서 질문에는 질문을 던지고 난 뒤 교사의 후처리에 관한 안내나 지원이 거의 없다는 점 역시 문제로 지적할 수 있다. 이러한 문제로 인해 교사는 교사용지도서의 질문과 정답을 수렴적으로 활용하게 되고, 수업은 정답에서 벗어난 학습자의 대답이 정답과 일치했는가의 여부에 집중될 가능성이 크다. 문학 영역 수업에서 이루어지는 질문과 대답에 대한 이러한 관점은 학습자의 능동적이고 주체적인 작품 수용과 생산의 과정에 대한 경직된 태도로 이어지거나 반대로 학습자의 다양한 반응에 대해 지나치게 허용적인 입장으로 접근하도록 만들게 된다. 그러나 작품의 수용과 창작 교육에 있어 단일한 정답을 요구하거나 어떤 대답도 모두 인정하겠다는 태도는 학습자의 문학능력 향상에 결코 도움이 되지 않음은 물론이다.

아울러 교사용지도서 질문, 특히 교과서에는 없지만 교사용지도서에 추가된 질문의 경우, 그것의 양과 성격 등에 일관성이 없는 경우가 있었다. 앞서 살펴본 것처럼, 분석 대상이 된 교사용지도서 질문 중 적용학습 단계에 속한 질문의 비율이 상대적으로 높은 이유

는 3개의 적용학습 중 한 곳에 교수·학습 모형을 적용한 교수·학습 과정안이 제시되었기 때문이다. 교수·학습 과정에서는 다른 부분과 달리 수업 상황을 염두에 둔 동기유발, 배경 지식 활성화, 정리 등과 같은 질문이 제시되어 있으며, 추가된 질문의 양도 다른 부분에 비해 많다. 교사용지도서 질문이 교과서 질문을 재구성한다는 것은 교사용지도서가 교사를 위한 안내를 보다 상세하게 제시함을 의미하는 것이지만, 그 양과 정도가 일정하지 못하다는 점은 이러한 기능이 일관성 있게 구현되지 못함을 뜻한다.

4) 전반적인 특징

이 연구의 분석 대상이 되는 교사용지도서 수록 질문은 읽기 78개, 토론 51개, 문학 75개로 총 204개이다. 이 질문을 대상으로 교사용지도서 질문의 전반적인 특징을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 질문의 위치

질문의 위치에 따른 교사용지도서 질문은 국어 교과서의 ‘적용학습’(108개, 52.94%)에 가장 많았고, 다음으로 ‘이해학습’(41개, 20.10%), ‘실천학습’(35개, 17.16%), ‘도입’(12개, 5.88%), ‘정리’(8개, 3.92%) 순이었다.

위치	빈도	비율(%)
도입	12	5.88
이해	41	20.10
적용	108	52.94
정리	8	3.92
실천	35	17.16
계	204	100.00

[표 VI-13] 지도서 전체 영역 질문의 위치에 따른 빈도와 비율

위와 같이 적용학습에 질문이 가장 많은 것은 국어 교과서 단원 구성에서 ‘적용학습’이 차지하는 비중이나 분량이 많기 때문이다. 마찬가지로 도입과 정리 학습면은 다른 학습 면에 비해 분량(교과서의 경우 1쪽)이 적기 때문에 상대적으로 질문의 수도 적을 수밖에 없다.

(2) 질문의 유형

질문의 유형에 따른 교사용지도서 질문의 수를 살펴보면 ‘추가 질문’(97개, 47.55%), ‘반복 질문’(80개, 39.22%), ‘변형 질문’(27개, 13.24%) 순이었다.

유형	빈도	비율(%)
반복	80	39.22
변형	27	13.24
추가	97	47.55
계	204	100.00

[표 VI-14] 지도서 전체 영역 질문의 유형에 따른 빈도와 비율

교사용지도서 질문 유형은 영역별로 다소 차이가 있는데 읽기와 문학은 추가되는 질문이 많은 반면에, 토론 영역은 반복되는 질문이 가장 많았다. 세 영역 공통점은 반복 질문이나 추가 질문에 비해 변형 질문이 상대적으로 적다는 것이다. 교사용지도서 질문의 유형에서 관심을 가져야 할 것은 질문의 유형별 빈도 수보다 ‘교과서의 질문이 교사용지도서에서 어떻게 변형되는가?’, 또 ‘어떤 질문이 어떤 목적으로 교사용지도서에 추가되는가?’ 하는 것이다.

(3) 질문 방식

교과서의 질문이 교사용지도서에서 변형되는 방식을 살펴보면, ‘구체화’(14개, 53.85%) 되는 경우가 가장 많았으며, 다음으로 ‘단순화’(6개, 23.08%), ‘단계화’(3개, 11.54%), ‘통합’(3개, 11.54%) 순이었다.

교과서 질문과의 관계	방식	빈도	비율(%)
변형	구체화	14	53.85
	단순화	6	23.08
	단계화	3	11.54
	통합	3	11.54
계		26	100.00

[표 VI-15] 지도서 전체 영역 질문의 교과서 질문 변형에 따른 빈도와 비율

교과서 질문이 교사용지도서에서 구체화되는 경우는 질문의 의미를 명료화하여 교사의 이해를 돕기 위함이다. 또한 교과서의 질문을 단계적으로 제시하는 것은 학습의 과정을 고려하여 질문을 절차화함으로써 교수·학습을 지원하는 기능을 한다. 반면에 교과서 질문을 단순화하거나 통합하는 것은 교사용지도서의 주된 독자가 교사이기 때문에 이해 가능한 범위 내에서 교과서 질문의 주된 내용 중심으로 교사용지도서에 제시한 것으로 볼 수 있다.

(4) 질문의 기능

교사용지도서에 추가된 질문의 기능을 살펴보면, ‘학습 목표’(24개, 27.74%) 및 ‘수업 운영’(24개, 27.74%)과 관련된 질문이 가장 많았으며, 다음으로 ‘텍스트 이해 심화’(21개, 21.65%), ‘비계 지원’(14개, 14.43%), ‘자기화’(7개, 7.22%), ‘성찰 질문’(6개, 6.19%) 순이었다. 그리고 ‘반응 촉발’(1개, 1.03%)은 1회 뿐이었고, ‘상호텍스트적 질문’, ‘질문 생성’, ‘메타 질문’은 한 번도 나타나지 않았다.

교과서 질문과의 관계	기능	빈도	비율(%)
추가	학습 목표	24	27.74
	텍스트 이해 심화	21	21.65
	상호텍스트적 질문	0	0.00
	질문 생성	0	0.00
	반응 촉발	1	1.03
	자기화	7	7.22
	수업 운영	24	24.74
	메타 질문	0	0.00
	성찰 질문	6	6.19
	비계 지원	14	14.43
계		97	100.00

[표 VI-16] 전체 영역 지도서에 추가된 질문의 기능에 따른 빈도와 비율

‘학습 목표’ 관련 질문이 다수를 차지하는 것은 교과서의 질문과 유사한 측면이 있다. 교과서뿐만 아니라 교사용지도서에서도 학습 목표 관련 질문이 많다는 것은 학습 목표를 집중적으로 학습할 수 있다는 장점도 있지만, 학습 목표에만 얽매어 수업이 전개될 수 있다는 한계도 있다. 교사용지도서 질문의 성격을 잘 드러내는 것은 바로 ‘수업 운영’ 관련 질문이 다수를 차지한다는 것이다. 교사용지도서는 교과서를 해석하고 구체화하는 기능도 있지만 교사의 수업 설계와 실행을 도와주는 자료이므로, 수업 운영과 관련된 질문이 다수 포함되어 있는 것은 교사용지도서의 성격에 부합하는 것이라 볼 수 있다. 반면에 학습자의 반응을 촉발하기 위한 질문, 상호텍스트적 질문, 학습자의 질문 생성을 돕는 질문의 부재는 향후 교사용지도서 개발 시 참고해야 할 사항이라 할 수 있다.

3. 시사점

이상과 같이 교과서 질문과의 관계를 고려하여 교사용지도서의 질문을 분석하였다. 질문 분석 결과를 토대로 향후 국어 교사용지도서 질문의 개선 방안을 제안하면 다음과 같다.

① 교과서 질문에 대한 진단을 바탕으로 한 교사용지도서 질문을 구성해야 한다.

교사용지도서는 교사를 위한 교과서이다. 따라서 교사용지도서는 교사의 교수·학습 계획과 실천, 평가에 실질적이고 유의미한 길잡이가 되어야 한다. 이러한 점에서 무엇보다 교과서와 교사용지도서의 기능을 분명하게 구별하여 정립하고, 교사용지도서의 질문이 교과서 질문의 유형이나 특징에 대한 진단을 바탕으로 새롭게 구성될 수 있도록 해야 할 것이다. 그래서 교사용지도서의 질문이 교과서의 질문을 수업 상황에서 보다 의미 있게 운영할 수 있게 하는 안내 자료와 교과서 질문이 다루지 않았거나 소홀하게 다룬 질문의 보충 자료로서 기능할 수 있도록 해야 한다.

② 교과서 질문의 반복이나 수업 운영을 위한 형식적인 질문은 최소화해야 한다.

교사용지도서의 질문은 교과서에 제시된 질문을 같은 내용과 형식으로 반복하여 제시하거나 수업 운영 및 진행을 위한 질문을 교사용지도서에 제시하는 것은 최소화할 필요가 있다. 교과서의 제약 상 다루지 못했던 다양한 질문들을 교사용지도서에서 다루기 위해서는 어느 정도 분량의 확보가 중요한데 교과서 질문을 단순 반복하기보다는 변형하거나 추가하여 교사의 수업 아이디어 생성을 돕고 학생들의 다양한 사고를 자극할 수 있도록 구성할 필요가 있다. 또한 수업 운영은 질문 형식으로 제시하기보다는 교수·학습 절차에서 다루고 있기 때문에 중복 제시하지 않는 것이 바람직할 것이다.

③ 교사용지도서의 질문과 대답 제시 방식을 개선해야 한다.

어떤 질문에 대한 정확한 대답이 아니라 대답에 이르는 과정의 타당성이 수업의 중점이 되는 경우가 많기 때문에, 교사용지도서 질문에 대한 답을 제시하는 방식에도 변화가 필요하다. 현재처럼 어떤 질문에 대한 단일한 정답만을 제시하거나 몇 개의 가능한 정답을 제시하는 방식을 넘어, 학생 응답에 포함되어야 할 요소를 제시함으로써 교사로 하여금 학습자의 개별적인 대답에 보다 유연하게 대처할 수 있도록 하는 근거를 마련해 줄 필요가 있다. 또한 교사용지도서에 질문에 대한 학습자의 다양한 반응을 유형화하여 예측하고, 이에 대한 교육적 진단과 처치에 대한 구체적인 안내를 제공할 필요가 있다. 이렇게 할 때 교사는 개별 학습자의 다양한 반응에 적절하게 대응함으로써 개별화된 교수·학습을 계획하고 실행할 수 있을 것이다.

④ 영역(읽기, 토론, 문학)의 특성을 반영한 질문을 개발하고 제시할 필요가 있다.

국어 교과서의 한 단원이 특정 영역의 성취 기준을 중심으로 구성된 경우, 이러한 단위에서는 영역의 특성을 살려 수업을 전개할 수 있는 질문을 개발하고 제시할 필요가 있다. 예를 들어,

- 읽기 영역의 경우 텍스트에 대한 다각적인 이해를 할 수 있도록 다양한 관점의 질문을 제공할 필요가 있다. 주로 교과서의 질문은 텍스트 자체(특히 내용)에 초점을 둔 질문으로 구성되어 있다. 그렇다면 교사용지도서에서는 저자의 관점에서 텍스트를 이해할 수 있는 질문, 독자의 관점에서 텍스트를 이해할 수 있는 질문, 텍스트를 둘러싼 맥락

(다른 텍스트)의 관점에서 질문 등을 제공하여 하나의 텍스트를 다양한 시각에서 바라봄으로써 텍스트에 대한 이해를 심화할 수 있는 질문을 교사용지도서에서 제공할 필요가 있다.

- 토론 영역의 경우 학생 질문이 의미하는 바를 확인하여 전체가 질문을 이해할 수 있도록 질문하는 방법을 제시해야 한다. 토론을 처음 접하는 학생의 경우에는 무엇을 어떻게 질문해야하는지 몰라 어려움을 겪는다. 또 질문을 한다고 하더라도 상대방이 그 질문의 의미나 의도를 알 수 없어 난감해 하는 경우를 많이 보게 된다. 토론 영역에서는 학생이 자발적으로 질문하고 답하는 경우가 많은데 이때 질문의 의도를 잘 답아서 명확하게 질문할 수 있도록 교사가 도움을 줄 필요가 있다. 교사는 학생 질문을 경청하고 어떤 의도인지 파악하여 학생이 처음 던진 질문을 다시 다듬어 질문하게 함으로써 이를 전체 토론에서 이해 가능한 질문으로 바꿀 수 있어야 한다. 이와 관련하여 교사가 학생이 질문을 구체화해나가는 과정을 지원해 줄 수 있는 질문 전략에 대한 도움을 줄 수 있는 정보를 제공할 필요가 있다.

- 문학 영역의 경우 작품의 이해와 감상을 다양한 측면에서 지원할 수 있는 질문을 제시해야 한다. 문학 작품에 대한 이해와 감상 교육에서는 작품을 다양한 관점에서 능동적으로 살펴 그 결과를 정확하고 타당한 언어로 설명할 수 있는 능력이 중요하다. 그리고 이러한 능력을 기르기 위해서는 작품을 다양한 관점이나 태도, 맥락 등에서 접근할 수 있도록 만드는 교사의 질문이 매우 중요하다. 따라서 교사용지도서 질문에 ‘상호텍스트적 질문’, ‘질문 생성’, ‘반응 촉발’, ‘메타 질문’ 등과 같은 다양한 유형의 질문을 포함함으로써, 교사용지도서가 교사가 수업을 통해 학습자의 문학 작품에 대한 입체적이고 능동적인 이해와 감상을 지원할 수 있도록 해야 한다.

⑤ 질문 중심으로 수업을 재구성할 수 있도록 다양한 질문 목록을 제공해야 한다.

교사용지도서 분석 결과 변형 질문이나 추가 질문은 특정 교수·학습 모형을 적용한 차시에서 다양하게 등장하였다. 이러한 질문은 교과서에서 발견할 수 없는 다양한 질문 샘플을 제공한다는 점에서 의의가 있지만, 나아가 교사가 질문 중심으로 수업을 재구성할 경우 도움을 줄 수 있는 질문 목록을 제공할 필요가 있다. 예를 들어, 차시 수업에서 핵심 질문은 무엇이며, 이러한 핵심 질문을 탐구하기 위해서는 필요한 전개 질문은 무엇이며, 전개 질문을 뒷받침할 수 있는 보조 질문은 어떠한 것이 있는지, 또 이러한 질문들을 관계 짓기 위해 필요한 연결 질문은 어떤 것이 있는지를 목록 형태로 제공하는 것이다. 그리고 단지 질문 목록만을 제공하는 것이 아니라 이러한 질문들이 차시 목표를 달성하기 위해 서로 어떻게 유기적으로 관련되며 수업에서 어떻게 활용할 수 있는지를 입체적으로 보여준다면 교사가 질문 중심으로 수업을 설계하는데 있어서 유용한 가이드가 될 것이다.

⑥ 교과서 내용이나 활동에 대한 학생의 예상 질문 목록을 개발할 필요가 있다.

교사용지도서는 독자가 교사를 대상으로 하기 때문에 교수·학습 상황에 대한 다채로운 이해와 분석을 바탕으로 해야 한다. 교과서 내용이나 활동과 관련해서 예상되는 학생의 질

문 목록을 제시하면 수업 준비를 할 때 교사가 좀 더 보충해야 하는 자료나 활동을 구성하는데 도움을 줄 수 있다. 또한 학생의 질문을 예상해 봄으로써 수업에서 학생의 요구와 수업 목표 사이의 간극을 파악하고, 이에 대한 적절한 동기유발이나 비계 설정을 할 수 있을 것이다.

⑦ 학생이 자기 평가나 동료 평가를 할 때 왜 그렇게 판단했는지에 대한 이유를 제시할 수 있는 질문을 개발해야 한다.

읽기나 쓰기, 토론 활동 이후에는 자연스럽게 평가활동으로 이어지는데, 이 때 교과서 및 교사용지도서의 질문이 활동 결과를 요구하는 지시에 그칠 뿐 왜 그러한 판단이나 평가를 했는지에 대해서는 다루지 않고 있다. 평가는 고차원적인 사고로 평가에 대한 이유나 근거를 포함해야 하며 특히, 토론 영역의 경우에는 평가에 대한 근거를 제시하는 것이 핵심 논증 활동이다. 따라서 교사용지도서에 학생의 자기 평가 활동을 다루었을 경우 왜 그렇게 생각하게 되었는지에 대한 근거를 토론 활동에서 찾을 수 있도록 지도하는 전략을 고민해야 한다.

⑧ 교사가 수업 과정을 되돌아보면 평가할 수 있는 질문을 통해 반성적으로 성찰할 수 있는 기회를 제공한다.

교과서에 학생들이 학습 과정이나 학습 내용을 되돌아보면서 점검하고 평가하는 질문이 제시된 것처럼, 교사용지도서에 교사가 자신의 수업 과정을 되돌아보며 반성적으로 성찰할 수 있는 질문을 제시할 필요가 있다. 교사가 수업을 하고 나서 애초의 수업 목표를 효과적으로 도달하였는지, 수업 과정에서 겪었던 어려웠던 점이나 만족스러웠던 점은 무엇인지, 다음 수업에서 의미 있게 고려해야 할 점은 무엇인지 등과 같은 질문이 가능할 것이다. 이러한 수업에 대한 성찰적 질문은 교사 스스로 자신의 수업을 평가하며 향후 수업 개선의 방향을 모색해 볼 수 있는 기회를 제공할 수 있을 것이다.

Ⅶ. 핀란드와 이스라엘 국어 교과서 질문 분석

1. 분석 대상과 방법

1) 분석 대상

핀란드와 이스라엘의 대표적인 출판사에서 2014년에 출간한 초등학교 5-6학년 국어 교과서의 독서, 토론, 문학 내용이 포함된 단원을 분석하였다.

국가	교과서명과 분석 단위
핀란드	『방랑자(Kulkuri)』 5학년 1, 5단원(Sanoma Pro출판사) 『방랑자(Kulkuri)』 6학년 1, 2, 4단원(Sanoma Pro출판사)
이스라엘	『השרדה מידומילה תינכתל מאתומה תורפס לש המלועמו וושלה הצק לע』 5학년 2, 3, 6 단원 (ג. בוש-חרוק, ע. לט, ו. ל. וולא 출판사) 『השרדה מידומילה תינכתל מאתומה תורפס לש המלועמו וושלה הצק לע』 6학년 봄과 여름 단위 일부 (ג. בוש-חרוק, ע. לט, ו. ל. וולא 출판사)

[표 VII-1] 분석 대상 교과서와 단위

2) 분석 기준과 방법

○ 분석 대상이 되는 질문은 의문문만 아니라 청유문이나 명령문의 형식을 취하더라도 의문문으로 치환이 가능하거나 질문으로 기능하는 문장을 포함하는 진술로 정의하였다.

○ 분석 대상이 두 나라 교과서는 우리나라 교과서와 체제나 구성 면에서 차이가 크다. 또한 한 단위(unit)의 분량이 우리나라와 다를 뿐만 아니라 나라마다 상이해서 질문의 빈도, 수, 종류 등에 대한 국가 간 단순한 양적 비교가 불가하다.

○ 두 나라 교과서는 한 단위 안에 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 언어 기능과 문법이나 문학 영역의 내용이 통합적으로 반영되는 형태로 구성되어 교육과정 성취기준을 단원의 학습 목표로 설정하고 이를 중심으로 응집성 있게 내용을 구성하는 우리나라와 달리 읽기, 문학, 토론 단원의 구분이 분명하지 않다. 따라서 우리나라 교과서와 이들 세 영역별 일대일 비교가 가능하지 않다.

○ 따라서 두 나라 교과서에 대하여 질문의 위치, 내용, 성격, 사고 수준 측면에서 정성적 분석을 실시하고, 우리나라 교과서 개선에의 시사점을 도출하는 데 초점을 두어 기술

하였다. 사고 수준은 우리나라 국어 교과서를 분석할 때 사용한 사실적, 해석적, 적용적, 평가적, 창의적 사고의 5가지 수준을 동일하게 적용하여 분석하였다.

2. 핀란드 교과서 분석

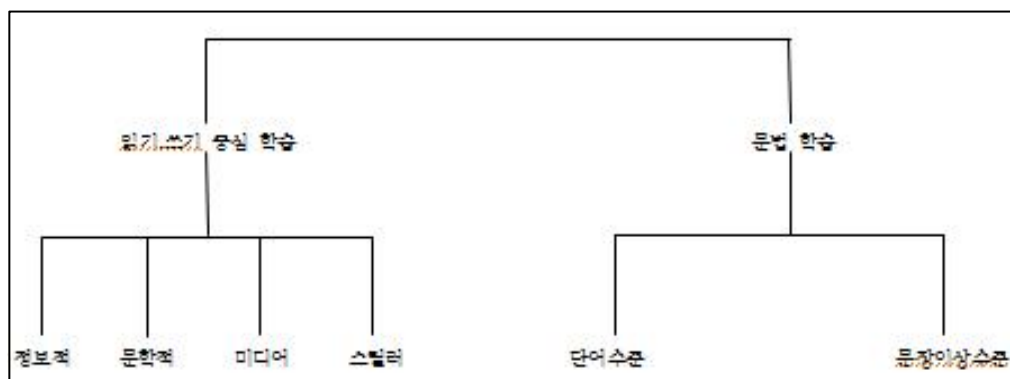
1) 핀란드 교과서의 체제

(1) 외형 체제와 단위 구성 방식

핀란드 교과서는 중심 읽을거리인 텍스트와 문법이나 언어 사용 관련 지식을 제시하는 독본 형태의 교과서와 그 교과서에 제시된 내용을 연습하는 워크북 형태의 교과서로 구성된다. 학기 구분 없이 한 학년에 한 권의 독본과 워크북을 학습하도록 짜여 있으며, 6개 단원으로 이루어져 있다. 5학년 『방랑자』 교과서의 목차에 제시된 단위명은 다음과 같다.

1. 정보의 날개	2. 문학의 보고	3. 낱말의 비밀
4. 언어의 기초	5. 미디어의 폭풍	6. 긴장의 흔적

6개의 단원은 크게 텍스트 읽기와 쓰기를 다루는 단위와 문법 단원으로 구분된다. 텍스트 읽기와 쓰기 단원은 다시 정보적 텍스트(1단원 ‘정보의 날개’), 문학적 텍스트(2단원 ‘문학의 보고’), 미디어 텍스트(5단원 ‘미디어의 폭풍’), 스틸러 텍스트(6단원 ‘긴장의 흔적’)로 나뉘고, 문법 단원은 품사와 같은 단어 학습(3단원 ‘낱말의 비밀’)과 문장 이상 수준의 학습(4단원 ‘언어의 기초’)로 나뉜다. 이를 도식화하면 다음 [그림 VI-1]과 같다.



[그림 VI-1] 『방랑자』 교과서의 단위 구성 체제

읽기와 쓰기 중심의 단위에서도 문법 내용을 다루지만, 전체적으로 보아 각 단원은 일종의 장르 중심의 단위 구성 방식에 가까운 짜임을 보인다. 물론 이 때 장르는 시, 소설, 수필과 같은 세부 장르가 아니라 문학이나 비문학과 같이 언어 사용 목적 중심으로 구분 가능한 상위 장르에 가까운 개념이다. 단, 스틸러 단원의 경우 문학적 장르에 포함된다고

할 수 있으나, 독립된 단원으로 설정된 점은 이색적이다. 아마도 탐정 소설과 같이 추리물에 관심을 갖는 학생들의 흥미를 고려하여 문학적 텍스트에 포함시키지 않고 독립된 단원으로 구성한 것으로 해석이 가능하다. 이러한 단위 구성 방식은 6학년에서도 동일하게 나타난다. 단위명이 5학년과 동일하며 체제와 학습 내용도 유사하게 구성되어 있다.

그러나 핀란드 국어 교과서가 모두 목표 중심으로 구성된 것은 아니다. 같은 출판사의 6학년 교과서인 『책 골목(Kirjakuja)』은 이 교과서와는 사뭇 다른 방식으로 구성되어 있기 때문이다(정혜승 외, 2016: 75).

스릴러,	관심,	신뢰,	위로,	반함
------	-----	-----	-----	----

위에서 보듯이 『책 골목』 교과서는 주제 중심의 단위 구성 방식을 취하고 있다. 예를 들어, ‘스릴러’ 단원의 경우 스릴러의 성격을 갖는 소설, 시, 영화, 연극, 비문학 제재 등 다양한 유형의 텍스트를 제시하고, 스릴러 영화 시나리오를 쓰는 프로젝트를 수행하도록 되어 있다(정혜승·서수현, 2016: 75-76).

(2) 단위 구성 요소와 내용

단원을 구성하는 요소와 내용을 중심으로 『방랑자』 교과서의 체제를 조금 더 상세하게 살펴보기로 한다. 다음은 5학년 교과서 1단원 ‘정보의 날개’의 학습 목표이다.

· 여러 종류의 글을 분석한다.	· 정보 검색을 연습한다.
· 맞춤법을 복습한다.	· 일기를 쓴다.
· 정보적 텍스트를 읽는다.	· 이메일과 인터넷 예절에 대해 안다.
· 메모하는 방법을 익힌다.	

이 단원은 위와 같은 학습 목표 아래 다음과 같은 단원의 구성 요소와 내용으로 짜여 있다.

단위 요소	주요 내용	분량(쪽)
표지	단원 명, 삽화, 학습 목표	1
제재(‘이상한 서점’)+ 학습활동	제재 읽기, 제재 관련 질문과 목표 활동	3
제재(‘두뇌 훈련하기’)+ 학습활동	제재 읽기, 제재 관련 질문과 목표 활동	2
문법 학습 (‘맞춤법 복습하기’)	명사 종류(고유명사, 보통명사, 합성명사)에 따른 대소문자 쓰기 규범 설명, 앞 제재를 활용한 연습 활동	2

단원 요소	주요 내용	분량(쪽)
제재+기능 학습 (‘글의 단락 나누기’)	제재 읽기, 문단의 기능, 글 구조와 문단 성격에 대해 제재를 활용하여 설명, 제재 관련 질문과 목표 활동(문단 쓰기)	2
장르 학습 (‘우리 주위에서 있는 글’)	이야기, 정보문, 주장글, 혼성적인 글에 대해 예를 들어 설명, 제재 관련 질문과 목표 활동	3
기능 학습 (‘정보문은 이렇게 읽는다’)	정보적 텍스트를 읽는 방법으로 메모하며 읽기, 핵심어 중심으로 도식화하기 설명, 제재를 활용하여 설명, 제재 관련 질문과 목표 활동	3
제재(‘흰꼬리수리’)+학습활동	제재 읽기, 제재 관련 질문과 목표 활동	4
미디어 학습 (‘인터넷 예절’)	인터넷 예절과 이메일 예절에 대한 설명, 설명에 대한 이해 질문과 목표 활동	2
기능 학습 (‘정보는 이렇게 찾는다’)	정보를 찾는 방법 설명, 설명에 대한 이해 질문과 연습 활동	2
제재(‘강제 휴가를 받은 빌리 보이빠오’)+학습활동	제재 읽기, 제재 관련 질문	2
과제 학습 (‘일기를 써 보자’)	일기를 쓰는 방법 설명, 일기에 포함될 내용을 질문으로 안내, 일기 쓰기 활동, 일기 예시	2

[표 VII-2] 핀란드 『방랑자』 5학년 교과서 1단원의 단원 요소와 내용

5학년 교과서는 약 180쪽(6학년은 약 170쪽) 정도로 구성되어 있으며, 한 단원은 20쪽-30쪽 정도의 분량으로 되어 있다. 1단원을 중심으로 이 교과서의 구성 요소와 내용상의 특징은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 하나의 단원에 다양한 성격의 학습 목표가 제시되어 있다. 정보적 텍스트의 특징과 구조를 이해하고 읽는 방법을 배우는 내용이 중심이 되지만, 문법 학습과 인터넷 예절과 같은 미디어 학습, 정보를 찾는 방법과 일기 쓰기 학습도 함께 제시되어 있다. 우리나라 국어교육을 구성하는 내용 영역에 대입하여 보면 읽기, 쓰기, 매체, 문학, 문법 등이 한 단원에서 다루어지고 있는 셈이다.

둘째, 지식 학습과 기능 학습이 균형을 이루고 있다. 기능 숙달을 위한 학습 내용으로는 연습이나 활동만 제시하는 것이 아니라 필요한 명제적 지식을 충분히 제공하고, 문법 영역과 같은 지식을 학습하는 데 있어서는 제재에 제시된 언어 자료를 가지고 언어생활에 직접 적용하고 연습하는 기능적 요소를 결합하고 있다. 이는 핀란드의 다른 국어 교과서인 『책 골목』도 유사한 성격을 갖는다. 정혜승외(2016: 79)에 따르면, 『책 골목』도 언어 학습에 필요한 지식과 기능 요소를 적절하게 결합한 형태로 구성되어 있다. 활동에 매몰되어 분주한 활동만 있고 학습이 실증되는 것이나 지식에 대한 기억만 있고 실제 언어 사용 능력은 길러주지 못하는 교과서들이 갖는 한계를 보완하는 형태라고 할 수 있다.

셋째, **단원 학습 목표와 내용이 학생들에게 친숙하거나 학생들이 흥미를 가질 만한 ‘화제’를 중심으로 응집성 있게 연결된다.** 앞서 살펴본 바와 같이 『방랑자』 교과서는 한 단원에 다양한 영역의 학습 목표와 내용이 제시되어 있다. 이러한 체제는 자칫 단원의 결속성을 낮추고 학습의 초점이 흐려질 가능성을 안고 있다. 그러나 이 교과서는 유사한 화제를 중심으로 이질적인 학습 목표와 내용을 아우르면서 이러한 문제를 해결한다. 예를 들어, 1단원의 경우 위 표에서 정리한 것과 같이 다양한 내용과 활동으로 구성되어 있는데, ‘새’라는 화제에 의해 응집성을 확보하고 있다. 이 단원에 제시된 제재에는 공통적으로 까마귀나 수리가 등장하고 있으며, 정보문을 읽는 방법을 학습하기 위해 사용되는 글의 화제도 까마귀이다. 이는 한 단원에서 다양한 학습 목표와 내용, 장르, 지식과 기능을 다루게 되어 자칫 산만해질 수 있는 학습을 ‘새’라는 친숙하고 흥미 있는 화제로 연결하는 효과를 내는 방식이라고 할 수 있다.

넷째, **단원 내 응집성을 유사한 화제로 확보하고 있다면, 단원 간 그리고 교과서 간 응집성은 ‘동일 작가의 글’이 확보한다.** 한네레 후오비(Hannele Huovi)라는 작가가 쓴, 마르꾸스와 안네라는 아동이 주인공으로 등장하는 이야기가 『방랑자』 5-6학년 교과서 모든 단원에 제재로 실려 있다. 이 이야기는 마르꾸스와 안네의 생활 경험을 에피소드 중심으로 잔잔하게 풀어가는 내용으로 꾸며져 있는데, 이 에피소드가 단원의 중심 화제를 이끌어 가는 역할을 한다. 예를 들어, 1단원 ‘정보의 날개’의 경우 중심 화제가 ‘새’인데, 한네레 후오비 작가가 쓴 ‘이상한 책방’과 ‘두뇌 훈련하기’에 까마귀가 등장하고 그와 관련된 에피소드가 소개된다. 5단원 ‘미디어의 폭풍’의 경우 잡지, 기사, 광고와 같은 미디어에 대한 학습이 주로 다루어지는데, 한네레 후오비 작가가 쓴 ‘뉴스 회의’, ‘잡지의 편집부’라는 글이 제재로 제시되어 있다. 6학년 교과서에도 이 작가의 글이 계속해서 등장한다. ‘소문의 물레와 그 외의 정보의 출처’, ‘잘하는 무언가’라는 글이 그것이다.

한 작가가 학생 독자와 비슷한 나이의 주인공의 생각과 생활에서 겪는 경험을 단원에서 다룬 학습 내용과 관련지어 쓴 글이 교과서 전체에 제시됨으로서 얻을 수 있는 효과는 여러 가지이다. 우선 학생 독자가 자신과 비슷한 또래 학생들의 경험과 생각을 담은 글을 읽으면서 공감을 하게 되고 호기심을 가질 수 있다. 또한 학습에 실제성을 부여하고 맥락을 제공하는 기능도 한다. 글에 등장하는 주인공의 일상생활에서 겪는 다양한 문제-언어적 문제를 포함하여-를 학습과 연결 지어 생각하고 해결하는 경험을 제공해주기 때문이다.

이러한 방식의 구성은 핀란드 국어 교과서의 전반적인 특징으로 볼 수 있다. 『방랑자』와 함께 핀란드 국어 교과서 시장 점유율 1, 2위를 차지하는 『책 골목』 교과서의 경우도 토미 쾰띠오(Tomi Kontio)라는 작가의 글이 5, 6학년 교과서에 제재로 제공된다. 이는 핀란드 국어 교과서의 개발 체제에서 기인하는 특징으로 보이는데, 핀란드에서는 국어 교과서를 교과 전문가만이 아니라 유명한 아동 문학 작가와 미술가가 함께 개발에 참여한다(Tainio et al., 2014: 10). 교과서 집필의 처음 단계부터 국어교육 전문가와 작가, 미술가가 참여하여 텍스트와 학습 내용 및 삽화와 같은 시각적 자료가 긴밀하게 연결되는 교과

서를 개발하는 것이다.

다섯째, 교과서가 나선형 교육과정을 구현하고 있다. 분석 대상이 되는 5-6학년 교과서의 경우 학년 간 교과서의 관계가 유사한 학습 목표를 심화하고 확장하는 형태로 구성되어 있다. 5학년에서 배운 내용을 보다 넓고 깊게 학습할 수 있도록 6학년 교과서가 짜여 있는 것이다. 각 학년 교과서는 모두 6단원 체제인데, 두 학년 교과서의 단원명이 동일하고 다루는 내용도 유사하다. 예를 들어, 5학년과 6학년 교과서의 1단원명은 동일하게 ‘정보의 날개’이며, 두 단원의 학습 목표는 다음과 같다.

5학년	6학년
<ul style="list-style-type: none"> · 여러 종류의 텍스트를 분석한다. · 맞춤법을 복습한다. · 정보 검색을 연습한다. · 정보적 텍스트를 읽는다. · 일기를 쓴다. · 메모하는 방법을 익힌다. · 이메일과 인터넷 예절에 대해 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 여러 종류의 텍스트를 읽는다. · 철자법을 복습한다. · 다양한 정보 출처에 대해 안다. · 정보 찾기를 한다. · 정보를 평가한다. · 요약문 쓰기를 연습한다. · 인터넷 예절을 연구한다.

1단원은 정보적 텍스트에 대한 학습이 중심적인데, 5학년에서는 문학적인 텍스트나 논증적 텍스트와 구별되는 정보적 텍스트의 특성을 파악하는 내용 위주로 구성된다면, 6학년에서는 정보적 텍스트에 속하는 사전, 기사, 인터넷 정보 등의 특성과 그것을 읽는 방법을 상세하게 다루고 있다는 점에서 학년 간 위계가 드러난다. 정보 검색 학습의 경우도 5학년에서는 인터넷에서 정보를 찾는 수준이라면, 6학년에서는 책, 인터넷, 도서관 등 다양한 출처에서 정보를 찾고 찾은 정보를 비교하여 평가하는 수준으로 차이가 난다. 이는 『방랑자』 교과서가 중요한 학습 내용을 학년이 올라가면서 심화, 확장하는 나선형 교육과정을 교과서 수준에서 반영하는 방식이라고 할 수 있다.

2) 핀란드 국어 교과서 질문의 특성과 시사점

(1) 질문의 제시 형태

핀란드 『방랑자』 교과서의 질문은 제재나 기능 학습을 위한 안내 글이나 지식 설명 뒤에 제시된다. 우리나라 국어 교과서가 어떤 점에 초점을 맞춰 제재를 읽어야 하는지 안내하는 것이나, 이스라엘의 초등학교 국어 교과서가 제재 앞에 일종의 ‘읽기 전’ 활동의 형태로 질문을 제공되는 것과 다르다. 대부분의 단원에서 제재를 읽기 전에 어떤 형태의 질문이나 활동도 제시되지 않는다. 단지 제재 명 다음에 바로 제재가 제시된다.

읽기 중 질문이라고 볼 수 있는 질문도 제시되지 않고 있다. 우리나라 국어 교과서의 경우 ‘날개’라고 통칭하는, 제재를 제시하는 부분에 질문이 종종 제시되는 것과 다르다. 읽기 중 질문은 제재의 특정 부분 옆에 질문을 제시하여 그 부분을 읽을 때 주목하거나 생각해야 할 것을 질문으로 제시하는 것이다. 분석 대상이 된 핀란드 교과서는 읽기 중 질문도

제시되어 있지 않다.

(2) 질문의 내용과 사고 수준

핀란드 『방랑자』 교과서의 질문은 제재를 읽고 학습 활동을 하는 부분이나 기능 학습을 하는 부분 모두 크게 세 가지로 범주화하여 제시되고 있다. ‘이해하고 해석하기’, ‘수행하기’, ‘글쓰기’가 그것이다. ‘이해하고 해석하기’는 다시 두 부분으로 나뉜다. 제재를 주로 사실적 수준에서 이해하였는지를 묻는 질문과 제재 및 설명 내용을 해석하고 평가하는 수준에서 묻는 질문으로 나뉘어 질문이 제시된다. 각 부분은 3-5개의 질문으로 구성된다. 다음 표는 5학년 1단원 ‘이상한 서점’ 제재 뒤에 제시된 ‘이해하고 해석하기’ 질문을 정리한 것이다.

	질문	사고 수준
이해하기	마르꾸스는 서점에 들어갔을 때 무엇 때문에 겁에 질렸나요?	사실적
	2. 고서점이란 무엇인가요?	사실적
	3. 고서점에 대해서 다른 손님들은 어떤 인상을 가졌나요?	사실적
	4. 어떤 것들이 이 고서점을 특별하게 만드나요?	해석적
해석하기	왜 고서점에 까마귀가 있을까요?	해석적
	2. 뫼라는 어떤 인물로 보이나요?	해석적
	3. 뫼라는 어떻게 해서 손가락을 잃었다고 생각하나요?	해석적
	4. 뫼라의 고서점에서 어떤 것들이 흥미를 끄나요?	평가적

[표 VII-3] 핀란드 『방랑자』 5학년 교과서 1단원의 ‘이해하고 해석하기’ 질문의 예

위 표에서 보듯이 ‘이해하기’ 부분에 제시된 질문은 대체로 제재 내용을 있는 그대로 이해하였는지, 또는 글 이해에 필요한 지식을 가지고 있는지를 확인하는 수준의 질문이 주로 제시된다. 예를 들어, ‘마르꾸스는 서점에 들어갔을 때 무엇 때문에 겁에 질렸나요?’에 대한 답은 ‘까마귀’이고, ‘고서점이란 무엇인가요?’에 대한 답은 ‘헌 책이나 옛날 책을 파는 곳’이다. 이들 질문은 제재에서 바로 답을 찾을 수 있거나 학생들이 알고 있던 것을 기억하여 답하게 한다는 점, 답이 분명하며 한정되어 있다는 공통점이 있다.

‘해석하기’ 부분은 제재 내용과 관련하여 추론하거나 내용과 내용을 연결하거나 자신의 입장에서 가치 판단을 하도록 요구하는 질문 중심으로 구성된다. 예를 들어, ‘왜 고서점에 까마귀가 있을까요?’에 대해서는 고서점 주인인 뫼라가 까마귀에 대해 하는 말과 행동을 통해 ‘고서점 주인이 까마귀를 사랑해서’라는 답을 추론할 수 있으며, ‘뫼라는 어떤 인물로 보이나요?’라는 질문 역시 뫼라의 말과 행동, 그리고 그녀에 대한 마르꾸스의 생각을 통해 ‘개성이 강하고 겉으로는 거칠어 보이지만 따뜻한 사람’이라는 답을 도출할 수 있다. 이는 제재에 표면적으로 드러난 정보와 정보를 연결하여 의미를 구성하거나 드러난 정보를 근거로 말해지지 않은 것을 추론하게 하는 질문으로, 정답의 범위를 어느 정도는 한정할 수

있다는 특징이 있다.

이러한 형태는 6학년 교과서에서도 유사하게 나타난다. 다음 표는 6학년 『방랑자』 교과서 1단원의 첫 번째 제재인 ‘소문의 물레¹⁰⁾와 그 외의 정보의 출처’라는 글 뒤에 제시된 ‘이해하고 해석하기’ 질문을 정리한 것이다.

	질문	사고 수준
이해하기	1. 메르트의 무엇이 마르꾸스를 놀라게 하였나요?	사실적
	2. 뤼라는 뽀띠의 어떤 점을 높게 평가하였나요?	사실적
	3. 메르트는 누구에게서 뽀띠에 대한 이야기를 들었나요?	사실적
	4. 왜 여러 출처를 통해서 정보를 확인해야 할까요?	해석적
해석하기	뤼라가 방문자들을 콧대를 세우며 보았다는 것을 감안할 때, 그녀는 그들을 어떤 태도로 대하였나요?	해석적
	2. 소문의 물레에서는 어떤 이야기들이 돌아다닐 수 있나요?	해석적
	3. 정보의 출처는 비판적으로 평가해야 한다는 뤼라의 말은 무엇을 의미하나요?	해석적
	4. 뤼라의 고서점의 안내 센터에 대해 어떻게 생각하나요?	평가적

[표 VII-4] 핀란드 『방랑자』 6학년 교과서 1단원에 제시된 ‘이해하고 해석하기’ 질문

5학년에서와 마찬가지로 6학년 교과서 1단원 첫 제재 뒤에 제시된 ‘이해하기와 해석하기’ 질문은 ‘이해하기’는 텍스트에 대한 사실적 이해 수준의 처리를 요구하는 질문 중심으로, ‘해석하기’는 텍스트 내용을 추론하고 의미를 해석하고 평가하는 보다 높은 수준의 사고를 요구하는 질문 중심으로 구성된다.

‘수행하기’는 제재의 내용이나 학습 목표와 관련하여 학생이 학습한 것을 직접 수행하게 하거나, ‘몸’으로 표현하거나, 공감하며 ‘연기’를 하도록 요구하는 질문으로 구성된다. 다음 표는 『방랑자』 5, 6학년 교과서 1단원에 제시된 ‘수행하기’ 질문을 정리한 것이다.

5학년		6학년	
질문	사고수준	질문	사고수준
· 단원 표지 그림 분석하고 고서점에 자신이 와 있는 것을 상상하여 손님과 점원 역할 연기하기 · 제재에 등장하는 인물이 되어 전화 통화 연기하기	창의적	· 5-8명이 한 모듬을 이루어 소문을 직접 내보고 소문이 어떻게 만들어지는지 대화하기	적용적
	적용적	· 짝을 이루어 제재에 등장하는 인물이 되어 상황을 상상하여 연기하기 · 4-5명이 모듬을 이뤄 제재에 등장하는 인물(사물)을 연기하여 맞추는 ‘문앞의 방문자 놀이’하기	창의적 적용적

[표 VII-5] 핀란드 『방랑자』 5, 6학년 교과서 1단원에 제시된 ‘수행하기’ 질문

10) 여기서 ‘물레’는 소문이 만들어지는 곳을 비유적으로 드러내기 위해 사용된 단어라고 해석할 수 있다.

위 표에서 보는 것처럼 ‘수행하기’는 생각하거나 말이나 글로 표현하는 활동이 아닌, 공감하고 상상한 것을 몸으로 직접 표현하거나 연기하는 것을 요구하는 질문으로 구성된다. ‘수행하기’는 제재의 배경이 되는 장면에서 자신을 등장시켜 역할을 맡아 연기를 하게 하거나 일종의 역할놀이를 하도록 요구하는 질문을 통해 제재와 학습 내용을 자기화하거나 제재에 등장하는 인물이나 내용에 정서적, 신체적으로 반응하게 한다. 또한 소문이 만들어지는 과정을 직접 경험한 뒤 그것이 처음 이야기와 얼마나, 그리고 어떻게 달라지는지를 판단하게 하는 질문을 제시하여 출처가 정확하지 않은 소문을 믿는 것이 위험하다는 것을 몸소 체험하게 하는 활동도 제공한다. 이러한 ‘수행하기’ 질문은 학생들로 하여금 마음으로 느끼고 공감하는 정서적 반응과 이를 몸으로 표현하는 신체적 반응을 요구함으로써 교과서가 이해, 해석, 분석, 평가와 같은 인지 중심의 학습에 지나치게 경도되지 않도록 하는 효과를 거둔다.

또한 사고 수준 측면에서 ‘수행하기’는 상상하기, 다른 관점 가지기, 상황을 달리하여 활용하기와 같은 적용하기와 창조하기에 해당하는 고등 수준의 사고력을 요구하는 질문이지만, 학생들이 직접 체험하고 몸으로 연기하게 하는 방식으로 표현하게 함으로써 학생들의 부담을 줄이고 생각한 것을 표현하는 방식을 다각화하는 데에도 기여한다. 그리하여 질문에 답을 하기 위해서는 고등 수준의 사고를 발휘하고 또 답을 하는 과정에서 높은 수준의 사고력을 계발하게 되지만, 답을 신체적 표현으로 할 것을 요구함으로써 학생들의 부담을 경감하고 학습에 흥미를 유발하는 효과를 거둘 수 있다.

‘글쓰기’는 세 가지 범주의 질문 중 마지막에 제시되는 것이다. 『방랑자』 교과서는 제재나 기능 학습 뒤에 다양한 종류의 글쓰기로 학습을 정리하는 체제로 구성되어 있다. 다음 표는 『방랑자』 5, 6학년 교과서 1단원 ‘글쓰기’에 제시된 질문을 정리한 것이다.

5학년		6학년	
질문	사고수준	질문	사고 수준
· 학생 자신이 고서점에 있다고 상상하고 상황에 맞게 방명록 작성하기	창의적	· 인터넷 홈페이지에 제재에 등장하는 뛰라의 고서점을 소개하는 글쓰기	적용적
· 학생으로서 자신에 대해 쓰기	창의적	· 자신이 어떤 사람인지 사고도를 그리고 문장 완성하기	창의적
· ‘자신의 역사’에 대해 쓰기	적용적	· 자신에게 소중한 것에 대해 소개하는 글쓰기	적용적
· 휴대폰 사용자를 위하여 사용예절 안내문 쓰기	적용적	· 제재에 등장하는 인물이 되어 이야기 쓰기	창의적
· 자신의 ‘소장품’을 소재로 글쓰기	창의적	· 인터넷 예절을 지킬 것을 자신과 약속하고 글로 쓰기	적용적
· 일기 쓰기	창의적	· 핀란드에서 다른 나라로 이주하면 벌어질 일에 대해 상상하고 어떤 점이 그리울지 쓰기	창의적
· 학생 자신의 인터넷 닉네임 쓰기		· 두려움을 극복하기 위한 레시피 쓰기	창의적

[표 VII-6] 핀란드 『방랑자』 5, 6학년 교과서 1단원에 제시된 ‘글쓰기’ 질문

1단원이 정보적 텍스트를 읽고 쓰는 데 학습의 초점이 있기 때문에 ‘글쓰기’에서는 제재 내용, 인물, 학습 목표와 관련하여 정보적인 텍스트를 생산하도록 요구하는 질문을 주로 제시한다. ‘글쓰기’는 학생이 자신과 자신의 주변에 있는 것들에 대하여 알고 경험하고 조사하고 생각한 것을 방명록, 자신을 소개하는 글, 휴대폰 사용 예절을 알려주는 글, 자신의 소장품을 소개하는 글, 서점을 인터넷에 소개하는 글, 두려움을 극복하는 방법을 알려주는 레시피 등 정보적 텍스트에 속하는 글로 표현하도록 질문을 제공하고 있다.

‘글쓰기’는 ‘수행하기’와 마찬가지로 적용과 창조 수준의 고등 사고를 요구하지만 글쓰기로 생각을 표현하여 학습을 마무리 할 것을 요구하는 질문이라는 점에서 차별화된다. 글쓰기는 학습을 강화하고 내면화하는 데 데 가장 효율적인 도구라는 점에서 학습을 마무리하는 단계에서 쓰기를 요구하는 질문을 제시하는 것은 학습의 효율성을 제고할 뿐만 아니라 학습의 흐름을 자연스럽게 전개해 가는 데에도 기여한다.

또한 학생 수준과 정보적 텍스트 쓰기가 주는 부담감을 고려하여 질문의 내용을 달리하는 점도 주목할 만하다. 인터넷 닉네임 쓰거나 인터넷 홈페이지에 소개하는 글쓰기와 같이 학생들이 보다 흥미를 갖는 미디어를 활용하는 방법, 방명록이나 레시피와 같은 상대적으로 학생들이 참신하다고 느낄 만한 종류의 글을 쓰게 하는 방법, 자신의 역사 쓰거나 자신이 다른 나라로 이민을 갔을 때 벌어질 일에 대해 쓰게 하는 것과 같이 쓸 내용을 자신과 관련짓는 방법 등을 활용하여 학생들이 쓸 내용, 형식 및 매체에 관심을 갖되 부담은 줄여주는 방안을 사용하고 있다.

3) 우리나라 국어 교과서 질문 개선에 주는 시사점

이상 핀란드 『방랑자』 5, 6학년 교과서 분석을 통하여 우리나라 국어 교과서 질문 개선에 주는 시사점을 다음 몇 가지로 정리할 수 있다.

첫째, **학생의 인지적 사고를 요구하는 질문만이 아니라 정서적인 반응을 요구하는 질문도 적극적으로 제공하는 점이다.** ‘뽀라의 고서점에서 어떤 것들이 흥미를 끄나요?’와 같이 텍스트 내용, 인물이나 사물, 사건, 배경 등에 대한 학생들의 감정이나 느낌을 묻는 질문이나 ‘가장 좋았던 휴가는 언제였는가?’나 ‘선입견을 가지고 갔던 곳 중에 의외로 마음에 들었던 곳은 어디인가?’와 같이 텍스트 내용과 관련지어 학생 자신의 경험과 감정을 묻는 질문이 제시되어 있다. 이들 질문은 학생이 텍스트에 정서적으로 반응하게 하고, 자신의 경험과 감정을 학습의 장면으로 이끌어 오게 하는 기능을 한다.

그간 교육에서는 질문의 교육적 의미와 효과를 사고력과 관련지어 생각해 왔다. 질문이 학생의 인지적 반응을 주로 염두에 두고 보다 높은 수준의 사고력을 계발하는 데 관심을 두어 온 것이다. 그러나 핀란드 국어 교과서의 질문은 텍스트 내용이나 인물에 대해 마음으로 느끼도록 자극하고, 자신의 삶과 관련지어 반응하고 공감하도록 유도하는 질문을 통해 학생들이 텍스트와 학습 내용에 더 가깝게 그러면서도 전면적으로 그것을 경험하도록 도와줄 수 있음을 보여준다. 따라서 질문을 포함하여 교과서 단원의 모든 요소가 학습 목표 중심으로 구성된 우리나라 교과서가 문학 단원에서조차 인지적 질문을 중심으로 제시

하여 텍스트에 대한 정의적 반응을 적극적으로 추동하지 못하는 문제를 보완하는 데 핀란드 교과서에서 제시한 정서적 질문은 참조할 만하다.

둘째, 질문이 신체적이고 동작적인 형태의 답을 요구할 수 있다는 점을 보여주고 있는 점이다. 질문이 음성언어든 문자언어든 언어로 제기되기 때문에 우리는 대부분의 경우 그 답도 언어적으로 표현해야 하는 것으로 생각한다. 질문이 늘 언어적 형식의 답만 요구한다고 당연하게 생각해 왔던 것이다. 그러나 핀란드 교과서는 학생들이 이해하고 해석하고 평가하고 상상하고 느낀 것을 표정으로 몸짓으로 연기로 표현하도록 질문할 수 있음을 보여준다. 텍스트에 등장하는 인물이 왜 그런 행동을 하였는지를 물어 의도와 상황을 파악하게 한 후 이를 연기로 실연하게 하거나, ‘일찍 일어난 새가 지렁이를 잡는다’와 같은 속담을 팬터마임으로 표현하게 하고 맞추게 하거나, ‘칠형제’라는 핀란드 고전을 읽고 칠형제의 특징을 파악하는 질문을 한 후 모둠을 이루어 그들의 동상을 몸으로 만들어보게 하는 것이 그 예이다.

표정이나 동작과 같은 몸짓 언어를 사용하거나 연기나 역할놀이와 같은 신체로 표현하도록 요구하는 질문은 학생들의 표현 능력을 다양화하는 데 기여할 수 있다. 학생들이 언어적으로 이해한 것을 비언어적 기호를 넘나들면서 표현하게 하는 질문을 제공해 줌으로써 학생들의 가용 가능한 기호 자원의 목록을 확대하고 그것을 활용할 기회를 제공할 수 있기 때문이다. 그리고 말과 글이 아닌 몸으로 답을 할 수 있게 하는 질문은 교과서가 국어 수업을 보다 학생 중심으로 활발하게 이루어지게 하고 국어 학습에 흥미가 적은 학생들도 수업에 적극적으로 참여하게 하는 데에도 긍정적으로 작용할 수 있다는 점에서 눈여겨 볼만 하다. 특히, 언어 능력이 부족한 학생, 읽기나 쓰기 태도가 긍정적이지 않은 남학생, 가만히 앉아서 읽고 쓰는 정적인 활동에 주의를 기울이는 시간이 짧은 초등학생에게 동적인 신체 표현 활동을 제공하는 질문은 국어 수업을 보다 생기 있게 만들어 줄 수 있다는 점에서 의미가 있다.

셋째, 학생들이 글쓰기에 대해 갖는 부담을 줄여주는 질문을 제공하는 점이다. 핀란드 교과서는 학습의 일정 부분을 글쓰기로 마무리하고 있는데, 일반적으로 학생들은 글쓰기를 어려워하고 쓰는 데 부담을 가지고 있다. 이러한 학생들의 쓰기 부담을 줄여주고 쓰기에 대한 흥미를 높여주는 것은 쓰기 교육만이 아니라 국어교육 전체의 교육적 과업이기도 하다.

핀란드 교과서가 학생들의 쓰기 부담을 줄여주기 위한 방법은 형식의 다양화, 내용의 구체화, 미디어의 적극적 활용을 요구하는 질문을 제시하는 것이다. 먼저 형식의 다양화란 학생들이 쓰는 텍스트의 장르를 다각화하는 것이다. 예를 들어, 정보적 텍스트 안에서 방명록, 소개서, 안내문, 레시피와 같은 다양한 하위 장르의 글을 쓰도록 질문을 제공함으로써 학생들이 비슷한 글을 반복하여 쓴다는 지루함을 덜고 새로운 형식의 글을 쓰는 즐거움을 느낄 수 있게 할 수 있다. 특히, ‘대모의 생일 파티에 참석하였을 때 방명록에 무엇을 남길 것인가?’ 등의 질문을 주고 쓰게 하는 방명록이나 ‘너는 무엇을 두려워하는가?’,

‘두려움을 이기기 위해 필요한 것은 무엇인가?’와 같은 질문에 답을 통해 쓰게 하는 레시 피 등은 설명문이나 논설문과 같이 전통적으로 학교에서 중요하게 다루어지지 않는 삶 속에서 자주 접하게 되는(또는 될) 장르로 상대적으로 학생들의 관심이 높고 쓰기에 부담을 덜 갖게 할 수 있다.

학생들이 쓰기를 어려워하고 쓰기에 부담을 갖는 중요한 원인 중의 하나는 쓸 ‘내용이 부재’한 데에 있다. 아는 것도 없고, 쓰고 싶은 것도 없어 무엇을 써야 할지 모르는 데에서 쓰기 어려움이 가중되는 것이다. 핀란드 교과서는 이런 학생들에게 쓸 내용과 관련하여 구체적인 질문을 제공한다. 자신이 아끼는 물건, 자신이 살아온 역사 등에 대해 생각하는 질문을 주고 그것을 바탕으로 글을 쓰게 하는 것은 학생들이 쓸 내용이 없어서나 아는 것이 없어서 쓰지 못하는 어려움을 줄여준다. 자신에 대해 소개하는 글을 쓰기 전에 ‘나는 무엇을 잘하는가?’, ‘나는 무엇을 하는 것이 즐거운가?’, ‘나는 어떤 능력을 자주 필요로 하는가?’와 같이 학생이 이미 알고 있고 경험한 것에 대해 생각하도록 도와주는 질문을 제시함으로써 이 질문에 답을 하는 과정에서 자연스럽게 쓸 내용을 생성하도록 도와준다.

인터넷과 같은 미디어를 활용한 글쓰기를 요구하는 질문 역시 학생들의 쓰기 부담을 줄이고 쓰기에 대한 흥미를 높이는 데 긍정적으로 기능한다. 인터넷 닉네임 쓰기, 인터넷에 소개하는 글쓰기 등과 같이 종이 글쓰기 일변도의 글쓰기를 벗어난 미디어 글쓰기는 학생이 쓰기 동기를 유발하고 쓰기에 대한 부담감을 감소시킨다. ‘어떤 대화 사이트에 들어간 적이 있는가?’, ‘어떤 인터넷 게임을 해봤는가?’, ‘인터넷에서 활동할 때 어떤 닉네임을 쓸 것인가?’ 등과 같은 인터넷 사용과 관련된 일련의 질문을 주고 그에 대해 답을 하게 함으로써 쓸 내용을 자연스럽게 떠올리게 하는 것이다. 이는 학생들이 삶 속에서 사용하는 미디어를 글쓰기에 들여와 학습에 실제성을 부여하고 쓰기에 동기를 유발하는 효과를 거둔다는 점에서 우리 교과서 질문 구성에도 참고할 필요가 있다.

넷째, 학습이 자연스럽게 이루어지도록 질문이 체계적으로 구성되어 있으며, 다양한 수준의 사고력을 요구하는 질문이 제시되어 있다. 핀란드 교과서 질문은 ‘텍스트의 이해와 해석 → 활동 중심의 자기화 → 쓰기로 내면화’라는 일련의 학습 과정을 연결하는 기능을 수행하며, 전 학습 과정을 통해 다양한 수준의 사고를 요구하고 있다. 앞서 살펴본 바와 같이 핀란드 교과서는 제재나 기능 학습 이후 ‘이해하기와 해석하기’, ‘수행하기’, ‘글쓰기’ 세 범주의 질문을 제공하는 바, 이는 외부 정보인 텍스트를 사실적, 해석적, 평가적 수준에서 처리하고, 이를 자신과 관련짓는 활동에 적용하며, 새로운 텍스트 생산으로 마무리하는 일련의 학습 과정을 보여준다. 이러한 학습 과정은 ‘텍스트의 깊은 이해(deep understanding)’를 통해 학생을 텍스트 이해자에서 생산자로 성장하게 하는 데 기여할 수 있다.

또한 적용과 창의라는 사고 수준은 유사하지만 학습 난이도를 고려하여 동작이나 신체 표현의 생산을 먼저 수행하고 이를 바탕으로 글쓰기를 하도록 요구하는 것은 앞 질문이 뒤에 나오는 질문을 위한 일종의 ‘비계’로 기능할 수 있음을 보여준다. 교사나 앞선 동료 학습자만이 아니라 학생의 학습 과정을 차근차근히 도와주는 교과서 질문도 ‘비계’와 같은

역할을 할 수 있는 것이다. 이 점은 우리나라 교과서의 질문이 각기 어떤 기능을 하며, 질문 간의 관계가 어떻게 설정되어 배열되어 있는지를 반성적으로 검토하고 질문을 개선할 때 참조할 지점이라고 생각된다.

다섯째, **질문에 맥락이 부여되어 학습을 ‘왜’ 해야 하는지에 대한 응답을 제공하는 점**이다. 교과서는 고등 수준의 사고를 요구하는 이른바 ‘좋은’ 질문을 얼마든지 많이 제공할 수 있다. 그러나 질문이 표면적으로 고등 수준의 사고를 요구한다고 하여 좋은 질문이라고 판단하기는 어렵다. 질문이 질문으로 기능하여 ‘깊은 사고’를 추동하기 위해서는 학생들이 답하고자 하는 ‘의도’를 이끌어내는 것이 선행되어야 하기 때문이다. 아무리 좋은 질문이라고 하여도 학생들이 탐구하고 해결하고자 하는 의도를 촉발하지 않는다면 그 질문의 의의가 구현될 수 없다. 질문이 질문으로 기능하기 위해서는 학생이 답하고자 하는 의도를 갖게 해야 하는데, 학생이 ‘내가 왜 이 질문에 답을 해야 하는지’를 납득하도록 질문에 맥락을 부여하는 것이 그 방안이 될 수 있다.

이 점에서 핀란드 교과서가 학습에 맥락을 부여하는 방식은 주목할 만하다. 앞서 논의한 바와 같이 핀란드 교과서는 학생 독자와 비슷한 또래의 인물이 주인공으로 등장하여 생활하는 이야기가 학년 내는 물론이고 학년 간을 넘어 일관되게 제시되어 있으며, 이들 이야기가 학습 목표와 내용에 실제성을 부여한다. 예를 들어, 6학년 교과서 1단원은 정보의 출처를 다원화하고 신뢰성을 평가하며 읽는 방법을 학습하기 위해서 여러 종류의 질문을 제공하는데, 이에 앞서 주인공 소년이 잘못된 소문을 듣는 경험을 하는 이야기가 제시된다. 소문이란 왜곡될 가능성이 높으며, 출처를 다양하게 하여 정보를 비판적으로 받아들이지 않으면 문제가 생긴다는 것을 주인공 소년의 이야기를 읽으면서 간접 경험한 학생들은 이야기 뒤에 제시된 질문이 자신의 문제와 무관하지 않으며 해결해야 할 것이라고 받아들일게 된다. 이야기 읽기를 통하여 문제 상황에 공감하고 질문에 답을 할 ‘의도’가 생기는 것이다. 이처럼 교과서가 질문이 자신에게도 생길 법한 문제에 대해 생각하고 그것을 해결할 것을 요구하고 있다고 느끼도록 학생들에게 학습에 실제성을 부여하고 맥락을 제공해주는 ‘이야기 장치’를 활용하는 점은 우리나라 교과서 질문을 질문답게 기능하도록 개선하는 데 시사점을 준다.

여섯째, **학생에게 질문을 생산하도록 요구하는 점**이다. 학생들은 학습의 대상으로 교사로부터 질문을 받고 답하는 존재로 그치지 않는다. 오히려 스스로 질문을 생성하고 답을 찾아가는 학습의 주체이다. 학생을 질문을 만드는 존재로 본다면 교과서도 질문을 제시하는 데 그치지 말고 학생들에게 질문을 만들도록 요구할 필요가 있다.

핀란드 교과서는 학생들에게 질문을 생성하도록 요구하고 있다. “‘휴대전화의 역사’에서 두 개의 질문을 쓰시오.”와 같이 텍스트 내용에 대해 질문을 하게 하거나 “이야기에 등장하는 선생님에게 하고 싶은 질문을 적어도 다섯 개를 생각하고 쓰시오.”와 같이 텍스트에 등장하는 인물에게 질문을 하도록 하는 것이다. 텍스트 내용에 대한 질문이나 인물에 대한 또는 인물을 향한 질문은 모두 학생들로 하여금 텍스트를 정치하게 읽고 비판적으로 이해

하도록 도와줄 수 있다는 점과 학습의 주체로서 수업에 보다 적극적으로 참여하게 한다는 점에서 의미가 있다.

3. 이스라엘 교과서 분석

1) 이스라엘 교과서의 체제

(1) 외형 체제와 단위 구성 방식

이스라엘 초등학교 국어(히브리어) 교과서는 한 학년에 상하 두 권으로 이루어져 있다. 한 권은 6개 단원으로 구성되는데, 5학년 『이해하는 것이 중요해요』 상권 교과서의 차례에 제시된 단위명은 다음과 같다.

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1. 기도문과 마음속의 기도에 대하여 | 2. 사람과 강아지에 대하여 |
| 3. 동물과 그 재능 | 4. 식물의 성장과 재생에 대하여 |
| 5. 히브리어에 대하여 | 6. 하임 나흐만 비알릭-그 사람과 활동 |

6개의 단원은 특정한 주제를 중심으로 짜여 있다. 일종의 주제 중심 단위 구성 방식을 취하고 있는 것이다. 다음 표에서 보듯이 단위명이 그 단위에서 초점화하여 다루는 주제를 드러낸다. 1단원은 기도, 2단원은 강아지, 3단원은 동물의 재능, 4단원의 식물의 성장, 5단원은 히브리어의 특징과 역사, 6단원은 비알릭이라는 작가에 초점을 두어 단원의 모든 내용이 구성되어 있다.¹¹⁾

주제가 단위 전체를 한 단원으로 묶어주면서 학습에 응집성을 부여하고 있지만, 단위 내에서는 장르가 강조되고 있다. 다음 표는 2단원 ‘사람과 강아지에 대하여’를 구성하는 하위 단위 요소를 정리한 것이다¹²⁾.

- | | | |
|-------------|------------|-----------|
| 1. 정보 텍스트 | 2. 논증적 텍스트 | 3. 문학 텍스트 |
| 4. 문법을 위한 창 | 5. 누적 어휘표 | 6. 평가 과제 |

단위마다 정보적, 논증적, 문학적 장르별로 텍스트들이 제시되어 있다. 2단원 ‘사람과 강아지에 대하여’의 정보적 텍스트로는 기사문인 ‘강아지를 어떻게 키울까?’, 설명문인 ‘혈통은 무엇인가?’와 ‘광견병’, 공지문인 ‘동물 S.O.S 기관’, 전기문인 ‘휴 로프팅’이 수록되어 있다. ‘강아지’라는 동일한 주제 아래 정보적 텍스트의 하위 장르라고 할 수 있는 기사문, 설명문, 공지문, 전기문 텍스트가 제시되어 있는 것이다. 논증적 텍스트에는 ‘어린이는 기

11) 같은 출판사에서 출판된 6학년 히브리어 교과서는 계절로 구분되어 있다. 『계절 그리고 즐기』라는 명칭대로 이 교과서는 2권 체제이며, 1권은 가을과 겨울, 2권은 봄과 여름을 주제로 한다.

12) 1단원은 종교를 주제로 구성된 단위이어서 2단원을 중심으로 분석하였다.

쁨이다’는 주장을 담은 텍스트가, 문학적 텍스트에는 휴 로프팅(H. Lofting)의 『의사 돌리틀(Doctor Dolittle)』 2장 ‘아일랜드 사냥개, 프린스’가 제시되었다. ‘어린이는 기쁨이다’는 ‘강아지를 키우자고 부모님을 설득하는 데 실패하였다면 사용할 수 있는 주장을 담은’ 텍스트이고, ‘아일랜드 사냥개, 프린스’는 동물과 대화하는 수의사 이야기를 담은 판타지 동화 『의사 돌리틀(Doctor Dolittle)』 중 강아지가 주인공인 부분이다.

이처럼 이스라엘 5학년 국어 교과서는 주제와 장르가 결합되어 단원을 구성하는 독특한 체제를 가지고 있다. 주제를 단위 전체를 통어하면서 응집성을 부여하는 기제로 사용하면서도 장르 역시 강조함으로써 언어 사용 목적을 명확하게 하는 효과를 거둔다. 이는 전통적으로 국어 교과서가 주제, 장르, 목표, 텍스트, 프로젝트 중 하나의 기제만 선택하여 단원을 구성해 온 것과는 다르다. 학생들이 흥미를 갖는 주제를 단위 구성의 중심축으로 삼으면서도 장르적 특성을 아울러 고려한 교과서 개발이 가능함을 보여주는 사례라고 하겠다.

(2) 단위 구성 요소와 내용

단원을 구성하는 요소와 내용을 중심으로 『이해하는 것이 중요해요』 교과서의 체제를 조금 더 상세하게 살펴보기로 한다. 다음은 5학년 교과서 2단원 ‘사람과 강아지에 대하여’의 학습 목표이다.

- 기사문을 통해 강아지와 강아지를 키우는 방법에 대해 많은 것을 배운다.
- 강아지 기르는 법을 알려주는 자신만의 안내문을 쓴다.
- 애완견을 기르는 것이 어린이의 건강에 미치는 영향에 대한 글을 읽는다.
- 광견병과 그 영향에 대한 글을 읽는다.
- 말을 할 줄 아는 특별한 강아지에 대한 이야기를 들려주는 책의 한 장을 읽는다.
- “문법의 창”에서 명사와 형용사의 특성과 구분법에 대해 공부한다.

이 단원은 위와 같은 학습 목표 아래 다음과 같은 단원의 구성 요소와 내용으로 짜여 있다.

단원 요소	주요 내용	분량(쪽)
도입	단원 명, 삽화, 강아지와 관련된 도입 글, 도입 글과 관련한 질문, 학습 목표	2
‘파트 1’	기사문의 구조와 기능 설명	1
	이해를 위한 창1-제재 읽기 전 질문	
	제재(‘강아지를 어떻게 키울까?’)	3
	이해를 위한 창2-제재 읽기 후 질문, 제재(‘혈통은 무엇인가?’)	2
	‘두 명 팀 과제’(강아지 키우기 안내문 쓰기 활동)	2
	제재(‘어린이는 기쁨이다’)	1
	이해를 위한 창3-제재 읽기 후 질문	1/2

단원 요소	주요 내용	분량(쪽)
	제재(‘광견병’)	1/2
	이해를 위한 창4-제재 읽기 후 질문	1
‘파트 2’	제재(‘휴 로프팅’)	1
	제재(‘아일랜드 사냥개, 프린스’)	3
	이해를 위한 창5-제재 읽기 후 질문	4
‘문법의 창’	명사와 형용사에 대한 설명과 질문	4
‘누적 어휘표’	앞에서 학습한 단어를 표로 정리하는 활동	1
평가 과제	앞에 제시된 제재 및 활동과 관련된 질문	1

[표 VII-7] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 단원 요소와 내용

5학년 교과서 상권은 124쪽으로 구성되어 있으며, 한 단원은 약 25쪽~40쪽 정도의 분량으로 되어 있다. 2단원을 중심으로 이 교과서의 구성 요소와 내용상의 특징은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, **주제를 중심으로 단원의 모든 내용이 유기적으로 묶여 있다.** 앞서 언급한 것처럼 이 교과서는 주제가 단원에 포함된 제재, 지식, 질문 등 모든 내용을 포괄하는 기제로 작용한다. 그래서 정보적 텍스트, 논증적 텍스트, 문학적 텍스트와 같이 장르가 다른 텍스트가 제재로 제시되고, 읽기와 쓰기 활동이 있으며, 문법 학습이나 어휘 학습과 같은 이질적인 학습 요소가 포함되어도 단원이 한 단원으로서 응집성 있게 묶일 수 있는 것이다. 다양한 학습 내용이나 요소가 산만하게 흩어져 있는 것이 아니라 통일성을 갖추고 학습될 수 있도록 주제가 일종의 우산 역할을 수행하는 단원 구성 방식을 취하고 있다.

이러한 주제 중심의 단원 구성 방식은 앞서 핀란드 교과서에도 적용되고 있음을 분석한 바 있다. 양국의 교과서가 모두 주제 중심으로 구성된 이유는 무엇일까? 주제 중심으로 단원의 모든 내용을 유기적으로 연결하는 것이 학생들의 학습에 통일성과 실제성을 부여할 수 있다는 점을 고려한 결과가 아닌가 하는 추론이 가능하다. 주제 중심의 단원 구성은 텍스트와 텍스트가 주제로 연결되고, 질문이나 활동도 모두 주제와 연결되어 결과적으로 단원의 모든 내용이 서로 연계되게 한다. 또한 단원에서 다루는 주제가 학생들의 삶과 관련되거나 그들의 흥미와 관심사를 유발하는 것일 때 단원 내용이 학생 및 학생을 둘러싼 세계와 연결되면서 학습에 맥락을 제공하고 실제성을 갖게 할 수 있다는 장점도 생각할 수 있다. 따라서 우리나라 국어 교과서가 목표 중심으로 단원이 구성되어 교육과정 성취기준을 충실하게 다루고 있으나, 텍스트와 텍스트를 연결하지 못하고, 텍스트와 학생의 삶을 관련짓기 어려운 문제를 해결하기 위해서는 주제 중심의 단원 구성 방식을 도입하는 것에 대한 논의가 필요하다.

둘째, **학생의 흥미와 동기를 자극하고 학습에 적극적으로 참여시키는 ‘학생 친화적인’ 제재가 제시되어 있다.** 비록 이스라엘 교과서가 삽화나 편집, 종이 재질이나 색채와 같은 외형적 요소 측면에서는 학생의 흥미나 요구를 충분히 고려한다고 보기 어려운 수준이지만, 제재와 그에 따른 학습 활동 측면에서는 학생을 ‘몰입’하게 하는 매력을 가지고 있다. ‘강아지를 어떻게 키울까?’나 ‘광견병’과 같은 텍스트는 학생들이 강아지에 대해 알고 싶은 것을 알려주고, ‘어린이는 기쁨이다’와 같은 텍스트는 강아지를 키우고 싶지만 이를 받아 들여주지 않는 부모를 설득하는 데 활용할 수 있는 텍스트로 학생들의 관심을 끌기에 충분하다. 학생들이 삶을 살아가면서 알고 싶고 해결하고 싶은 문제를 다룬 텍스트를 제공해 주기에 교과서 제재를 읽는 것이 단지 교실 학습 활동에 머무르지 않게 된다.

셋째, **교과서가 학생에게 학습 과정과 결과에서 무엇을 얻고 할 수 있게 되었는지를 구체적으로 보여주어 학습의 의미와 효과를 체감하게 한다.** 학습 동기는 재미와 흥미와 같은 정의적 요인에 의해서만 유발되는 것이 아니다. 학습의 필요성을 인식하고, 학습을 통해 자신의 긍정적인 변화를 체감할 때 보다 강력하고 지속적인 동기 유발이 가능하다. 다음 사례를 보자.

1. 만약 여러분이 강아지를 정말로 키우고 싶는데 부모님을 설득하는 데 실패하였다면, 다음 글을 통해 또 다른 근거를 얻을 수 있다.
2. 지금까지 집안에서 강아지를 키우는 것에 대해 배웠다. 이제 여러분은 스스로 집에서 강아지를 키우려는 어린이와 어른에게 조언하는 안내문을 쓸 수 있다.

[표 VII-8] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 인지적 동기 유발 요소

1번은 ‘어린이는 기쁨이다’라는 논증적 텍스트를 읽기 전에 진술된 문장으로, 학생들은 이 문장을 읽으면서 이 텍스트를 왜 읽어야 하는지, 그것을 읽는 것이 자신에게 어떤 도움이 되는지를 알 수 있다. 2번은 안내문을 쓰기 전에 제시된 문장으로, 학생들은 이 문장을 통해 지금까지 자기가 무엇을 학습했고, 그 학습으로 인하여 무엇을 할 수 있게 되었는지를 이해할 수 있다. 이러한 교과서의 진술은 학생으로 하여금 학습의 필요성을 공감하고 ‘학습으로 성장하는’ 자신을 확인하게 하여 학습에 강력한 동기를 갖게 하는 데 기여할 수 있다는 점에서 우리 교과서 개발에도 참고할 필요가 있다.

넷째, **텍스트 이해와 생산 과정을 친절하고 구체적으로 안내하고 있다.** 텍스트 이해와 생산 과정을 절차적으로 안내하면서 필요한 내용을 제공해주어 교과서 순서대로 따라가면 학습이 쉽게 이루어질 수 있도록 구성되어 있다.

1. ‘기사를 본격적으로 읽기 전에 훑어 읽고 요소를 파악하시오.’
→ ‘이제 기사를 꼼꼼히 읽으시오.’

2. ‘강아지 키우기 안내문을 쓰기 전에 다음 문제의 답을 찾으시오.’
 → ‘이제 여러분은 강아지 키우기 안내문을 쓸 수 있다.’
 → ‘안내문의 서두에 다음과 같은 표현을 쓰시오.’
 → ‘안내문을 어떤 순서로 쓸 것인지 정하십시오.’
 → ‘안내를 순서대로 목록과 같이 줄줄 적으면 강아지 키우기 안내문이 만들어진다.’

[표 VII-9] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 학습 과정 안내 요소

『이해하는 것이 중요해요』라는 교과서 이름이 시사하는 것처럼 이 교과서는 학생들의 텍스트 읽기를 강조하고 있다. 다양한 장르의 텍스트를 읽고 이해하는 능력을 길러주는 데 초점이 있는 것이다. 그런데 이 교과서는 단지 텍스트를 제시하고 질문을 하는 것으로 그치는 것이 아니라 읽기 과정에 따라 학생들이 독자로서 수행해야 할 활동을 절차적으로 제시하고, 그 과정에서 필요한 지식을 적절하게 제공해준다는 점에서 주목할 만하다. 1번의 경우 기사문 읽기 과정의 일부인데, 1번 앞에 기사문을 구성하는 요소와 그 기능에 대한 설명이 제시되어 있고, 그 설명을 참고하여 ‘기사문 훑어 읽기 - 기사문의 요소 파악하기 - 기사문 꼼꼼하게 읽기’를 하도록 구성되어 있다. 읽기에 필요한 지식의 적시적 제공과 과정 중심 읽기 지도가 교과서에 구현되어 있다.

또한 이 교과서는 학생들이 다양한 텍스트를 읽는 데 그치지 않고, 읽은 것을 자신만의 새로운 텍스트를 생산하는 데 활용하도록 요구한다. 이 단원의 경우 강아지를 키우는 방법을 안내하는 글을 쓰는데, 2번과 같이 쓰기 과정을 친절하게 안내하고 있다. 특히, 이 활동에서 눈여겨 볼만한 점은 학생들이 글쓰기에서 어려워하는 부분을 교과서가 지원해주는 것이다. 학생들이 글을 쓸 때 어려움을 느끼는 대부분의 경우는 쓸 내용을 모르거나 쓸 것이 없을 때이다. 이런 점을 고려하여 이 교과서는 안내문을 쓰기 전에 포함되어야 할 내용을 생성하도록 도와주는 질문을 제시해주고 있다. 이는 앞서 분석한 핀란드 교과서에도 나타나는 것으로, 쓸 내용을 질문하여 학생들이 쓸거리를 마련하는 데 도움을 준다. 학생들은 또한 글의 첫 부분을 어떤 말로 시작할지 막연할 때 쓰기에 어려움을 경험한다. 학생들이 직면한 이러한 문제를 돕기 위해 교과서는 글의 ‘서두’에 어떤 표현을 쓰면 좋을지를 제안하고 있다. 그리고 2번에서와 같이 교과서에서 안내한 대로 글을 쓰면 글이 완성될 수 있음을 명시적으로 알려주어 학생들이 한 편의 글을 쓰는 것에 대한 부담을 덜어주기도 한다.

2) 이스라엘 국어 교과서 질문의 특성과 시사점

(1) 질문의 제시 형태

이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 교과서의 질문은 다양한 위치에 제시되어 있다. 다음 [표 VII-17]은 2단원의 질문 위치와 그 기능을 간략하게 정리한 것이다.

질문의 위치	질문의 기능
단원 도입 면	주제와 관련된 학생의 배경지식 상기와 학습 동기 유발
제재 읽기 전	읽기 전 제재 훑어보기

질문의 위치	질문의 기능
제재 읽기 후	제재 이해를 확인하고, 학습한 지식과 기능 적용
쓰기 과제 전후	쓰기 과정을 안내하고, 쓰기 과정에 맞춰 쓰기
문법 설명 후	학습한 문법 지식의 확인과 적용
누적 어휘표	앞에서 학습한 제재와 내용 중 중요한 어휘를 정리하고 기억하기
평가 과제	앞에서 학습한 제재에 대한 이해 평가

[표 VII-10] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 질문의 위치와 기능

위 표에서 보는 것처럼 이스라엘 교과서의 질문은 단원 곳곳에 제시되어 있다. 단원이 시작되는 도입 면에서부터 마무리되는 부분까지 교과서가 질문 중심으로 구성되어 있다. 이들 질문은 놓인 위치에 맞게 학생들의 학습에 필요한 적절한 역할을 수행한다. 예컨대, 단원 도입 면에 제시된 질문은 단원 전체의 주제에 대해 학생들이 기존에 가지고 생각이나 경험을 되살리고 주제에 대해 관심을 가질 수 있도록 유도하는 기능을 한다. ‘여러분에게 강아지가 있었던 적이 있나요?’, ‘강아지를 키우고 싶었던 적이 있나요?’와 같은 질문이나 강아지를 키우면서 즐거웠던 경험을 적은 짧은 글에 대한 학생들의 경험이나 생각을 묻는 질문을 제공하여 학생들의 배경지식을 활성화하고 장차 이루어질 학습에 대한 흥미와 관심을 유발한다.

제재로 제시된 텍스트 앞과 뒤에 제시되는 질문이나 쓰기 과제 앞뒤로 제시되는 질문은 과정 중심으로 읽기와 쓰기 기능을 학습할 수 있도록 돕는다. 읽기 전에 제목이나 글의 전체 요소를 파악하게 하고 읽은 후 텍스트 내용을 꼼꼼하게 확인하는 질문을 제공하고, 쓰기 과정에 따라 필요한 활동을 수행하도록 요구하는 질문을 구성하는 것은 언어 기능 학습이 내실 있게 이루어질 수 있게 하는 데 기여한다.

단원을 마무리하는 부분도 평가 기능을 수행하는 질문으로 구성되어 있다. 단원 학습을 정리하는 단계에 제시된 질문은 일종의 형성평가와 유사한 역할과 앞서 학습한 내용을 텍스트 생산으로 자기화하도록 요구하는 과업을 제시하는 기능을 한다. 이처럼 이스라엘 교과서는 단원 곳곳에 다양한 기능을 하는 질문을 제공하여 학생 학습을 지원하고 있다.

(2) 질문의 내용과 사고 수준

앞서 살펴본 바와 같이 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 교과서의 질문은 위치에 따라 상이한 내용과 성격을 띤다. 먼저 제재를 읽기 전에 제시된 질문의 내용과 사고 수준을 파악해 보자. 다음 표는 5학년 2단원 ‘강아지를 어떻게 키울까?’ 제재 앞에 제시된 질문을 정리한 것이다.

질문	사고 수준
1. 기사의 제목은 어떻게 쓰여 있는가?	적용적
2. 이 제목은 어떻게 독자들의 마음을 끄는가?	해석적
3. 기사의 서론에 의하면, 기사는 어떠한 주제를 다루는가?	적용적
4. 기사의 서론은 어떤 독자를 향하고 있는가?	해석적
5. 집안에서 강아지를 키우는 장점은 무엇인가? (서론에 따르면)	적용적
6. 집안에서 강아지를 키우는 추가적인 장점은 무엇인가? (개인 의견).	사실적

[표 VII-11] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 읽기 전 질문의 예

위 표에서 보듯이 읽기 전 질문은 대체로 앞서 제시한 지식을 텍스트 이해에 적용하도록 요구하거나 텍스트 내용을 이해하였는지를 확인하는 수준의 질문으로 구성된다. 예를 들어, ‘기사의 제목은 어떻게 쓰여 있는가?’, ‘기사의 서론에 의하면, 기사는 어떠한 주제를 다루는가?’, ‘집안에서 강아지를 키우는 장점은 무엇인가? (서론에 따르면)’는 각기 ‘강아지를 어떻게 키울까?’, ‘강아지 키우는 방법’, ‘집을 지키는 데 도움을 준다.’가 답으로 텍스트에서 바로 이들 답을 찾을 수 있다는 점에서 사실적 수준의 질문으로도 볼 수 있지만, 앞서 제시된 기사문의 구조와 기능에 대한 설명을 읽고 텍스트에 적용할 것을 요구한다는 점에서는 적용적 수준의 질문이라고 할 수 있다. 기사문이 제목과 서론을 포함한다는 것, 그리고 그 부분들은 각기 맡은 기능을 수행한다는 것에 대해 지식으로 학습한 것을 텍스트 읽기에 적용하게 하는 질문인 것이다. ‘집안에서 강아지를 키우는 추가적인 장점은 무엇인가? (개인 의견)’는 텍스트에 제시되지 않았으나, 텍스트와 관련하여 학생들이 가지고 있는 지식을 환기하도록 요구하는 사실적 질문이다. 읽기 전 질문이지만 해석적 수준의 사고를 요구하는 질문도 제시되어 있다. ‘이 제목은 어떻게 독자들의 마음을 끄는가?’는 독자와 관련지어 제목의 기능을 파악하고, ‘기사의 서론은 어떤 독자를 향하고 있는가?’는 기사가 어떤 독자를 상정하고 쓰였는지를 추론하게 하는 해석적 질문이다.

텍스트를 읽고 난 후 제공되는 질문은 읽기 전 질문보다 양적으로 많고 그 기능도 다양하다. 다음 [표 VII-19]는 5학년 2단원 ‘강아지를 어떻게 키울까?’ 제재 뒤에 제시된 질문을 정리한 것이다.

질문	사고 수준
1. 여러분이 읽은 기사는 어디에 게재되었는가?	사실적
2. 읽은 기사의 중심 주제 두 가지를 쓰시오.	해석적
3. 첫 번째 주제를 고려하여 빈 칸으로 처리된 부제를 공책에 쓰시오.	적용적
4. 두 번째 주제에 알맞은 부제를 공책에 쓰시오.	적용적
5. 다음 광고문을 쓴 사람은 누구인가?	사실적

질문	사고 수준
6. 이 광고문은 누구를 대상으로 쓰였는가?	해석적
7. 여러분은 금요일 오전에 동물 S.O.S 기관을 통해 강아지를 입양하려고 한다. 이를 위해 여러분은 기관에 가야 한다. 여러분은 여기에 필수적인 정보가 빠졌음을 알 수 있다. 1) 누락된 정보는 무엇인가? 2) 누락된 정보를 어떻게 채워 넣을 것인가?	평가적
8. 기사의 첫 번째 주제는 강아지 선택에 관한 것이고, 거기에 ‘족보를 가진 강아지이면... 구매 시 요청해야 한다.’고 적혀 있다. 1) 족보란 무엇인가? 2) 구매 시 족보를 요청하는 것이 중요한 이유는 무엇 때문인가?	해석적
9. ‘혈통-족보’ 글에 제시된 명언 중 하나를 선택하여, 사전의 도움을 받아, 혹은 인터넷 검색을 통해 그 뜻을 공책에 쓰시오.	사실적
10. 이 글은 알맞은 강아지 선택에 대한 안내 이후 입양된 강아지를 잘 돌보는 방법에 대해 조언하고 있다. 글에 의하면 ‘집에 들어온 첫 날’에 입양된 강아지를 어떻게 돌봐야 하는가?	사실적
11. 여러분만의 제안을 하시오: 강아지를 키우는 사람이 강아지가 밖에서 용변을 보도록 하기 위해 어떻게 교육해야 하는가?	창의적
12. 기사의 서론은 강아지를 키우는 여러 가지 장점에 대해 다루고 있지만, 단점에 대해서는 지적하고 있지 않다. 글의 여러 내용을 통해 단점이 있음을 알 수 있다. 글을 다시 읽고 쓰시오: 그 단점들은 무엇인가?	평가적

[표 VII-12] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의 읽기 후 질문의 예

위 표에서 보는 바와 같이 ‘강아지를 어떻게 키울까?’라는 3쪽 분량의 텍스트 이후에 2쪽 분량의 질문이 제시되어 있다. 우리나라나 핀란드와 비교하여 볼 때 이스라엘 교과서의 질문 양이 많음을 알 수 있다. 또한 질문의 성격도 다양하다. 텍스트를 사실 수준에서 이해하고, 해석하고, 평가하는 질문뿐만이 아니라 이해한 것을 적용하고, 이를 바탕으로 자신의 텍스트를 생산하도록 요구하는 창의적인 질문도 제공한다.

위 질문의 목록에서 주목되는 점은 사실적 사고 수준의 질문이 차지하는 비중이 크지 않고, 그 내용도 텍스트 의미를 있는 그대로 파악하기보다는 텍스트를 맥락적으로 파악하도록 요구하는 데 강조점이 있다는 것이다. 위 12개 질문 중 사실적 수준의 질문은 4개에 불과하여 그 비중이 낮다. 또한 사실적 질문이 텍스트 내용 자체보다 텍스트를 보다 폭넓게 이해하는 데 필요한 정보를 찾거나 관련된 맥락에 주목하게 한다. 기사문의 출처를 묻는 것(1번), 작성자를 파악하는 것(5번), 글을 보다 깊이 있게 이해하기 위하여 사전이나 인터넷을 검색하도록 요구하는 것(9번)은 사실적 수준의 사고를 요구하지만, 텍스트에 제시된 내용을 재인하거나 확인하는 것이 아니라 텍스트를 저자와 맥락 속에서 이해하는 데 필요한 정보에 ‘주목’하게 한다. 10번 질문은 사실적 수준의 사고를 요구하지만, 질문 방식이 실제 강아지를 키우는 데 필요한 정보를 학생들이 텍스트에서 찾을 수 있게 한다는 점에서 단지 텍스트 내용을 이해하도록 요구하는 질문과 차이가 있다. 이는 사실적 질문이라도 진술 방식에 따라 단순히 텍스트를 확인하는 수준에서 학습을 하게 할 수도 있고, ‘독

자'로서 텍스트를 사용하는 경험을 하게 할 수도 있다는 것을 보여준다. 이는 텍스트 내용 파악 중심으로 구성된 우리나라나 핀란드 국어 교과서의 사실적 사고 수준의 질문과 다른 점이라고 할 수 있다.

이스라엘 5학년 교과서는 읽기가 중심이 되지만, 매 단원마다 학생이 자신의 생각을 텍스트로 표현하게 하는 쓰기 활동도 중요하게 다루어지고 있다. 쓰기와 관련된 질문을 살펴 보기로 한다.

[두 명 팀 과제] 집에서 강아지 키우기 안내문 작성하기

쓰기 전에 아래 문제들이 있다. 이 중 일부는 읽은 글을 통해 답을 찾을 수 있고, 일부는 찾을 수 없다.

글 중에 답이 있는 문제에 대해 아래와 같이 조치하시오:
모든 문제의 답을 짝과 함께 공유하시오.
답이 적혀 있는 부분을 표시하시오.

글에 답이 없는 문제들에 대해서 다양한 정보 출처 또는 개인이 알고 있는 지식을 통해 찾아야 한다:

강아지가 눕는 바닥은 어떻게 준비해야 하는가?
얼마나 자주 강아지를 씻겨야 하는가?
하루에 몇 회 강아지와 산책하는 것이 중요한가?
강아지와 산책 가기 전에 해야 하는 중요한 일은 무엇인가?
강아지와 함께 대중교통을 이용할 때 해야 하는 중요한 일은 무엇인가? (하략)

[표 VII-13] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원 쓰기 질문의 예

위 질문은 학생들이 글을 쓸 때 필요한 내용을 마련하게 하는 데 도움을 준다. 앞서 언급한 것처럼 학생들이 글쓰기에서 겪는 주된 어려움 중의 하나는 쓸 내용이 없거나 쓰고 싶은 내용이 없을 때이다. 이런 학생들에게 위와 같은 질문은 쓸 내용을 안내하고 실질적으로 마련하게 해준다는 점에서 학생들의 쓰기 부담과 어려움을 상쇄하는 데 기여한다. 그런데 위 질문을 보면 학생들로 하여금 글쓰기에 필요한 내용 생성을 교과서에 제시된 자료는 물론이고 학생들이 알고 있는 지식이나 교과서 밖 자료를 망라하여 찾도록 하고 있다. 이는 학생들에게 쓸 내용을 자기 경험 범주에 제한하거나 교과서에 제시된 정보에 국한하지 않고 다양한 출처에서 찾도록 하는 데에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다.

또한 이들 질문에 대한 답을 혼자 찾는 것이 아니라 짝과 함께 찾고 공유할 것을 요구하는 점도 주목할 만하다. 우리나라 교과서의 질문이 주로 개인이 답을 하도록 요구하고 있는 점과 차이가 있다. 협동하여 질문에 답하게 하는 것은 학습의 효율성을 제고할 뿐만 아니라, 팀을 이뤄 쓸 내용을 함께 마련하게 함으로써 학생들이 쓰기를 개인의 고독한 인지적 과업으로 여기면서 어려워하지 않게 하는 데에도 도움을 준다.

3) 우리나라 국어 교과서 질문 개선에 주는 시사점

이상 이스라엘 교과서 분석을 통하여 우리나라 국어 교과서 질문 개선에 주는 시사점을 다음 몇 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 교과서 저자가 학생을 독자로 호명하면서 적극적으로 대화하는 질문을 제공하는 점이다. 이스라엘 교과서는 교과서가 학생의 텍스트임을 명확하게 인지하면서 학생 독자를 향해 끊임없이 질문하고 반응을 촉발한다. 텍스트는 저자와 독자가 만나는 대화의 공간이다. 교과서도 텍스트라면 저자의 말 걸기와 학생 독자의 능동적 응답이 교과서 안에서 지속적으로 교차해야 한다. ‘텍스트’로서 교과서는 단지 학습의 자료로 공부할 내용을 제공하는 기능에 멈추어서는 안 된다. 독자인 학생을 향해 질문하고 말을 걸고 응답을 촉구하고 학생이 보일 반응을 예측하여 미리 대처하는 등 저자의 대화적 행위를 교과서는 온전히 답아야 하는 것이다. 이스라엘 교과서는 학생 독자를 지속적으로 호명하면서 읽게 하고, 생각하게 하고, 답하게 하고, 이야기하게 하고, 쓰게 한다는 점에서 학생 독자의 텍스트로서의 성격을 분명하게 드러내고 있다. 이스라엘 교과서가 학생에게 말을 건네는 사례를 보자.

1. ‘여러분에게 강아지가 있었던 적이 있나요?’, ‘강아지를 키우고 싶었던 적이 있나요?’
2. 이제 여러분은 강아지 키우기 안내문을 쓸 수 있다.
3. 만약 여러분이 강아지를 정말로 키우고 싶는데 부모님을 설득하는 데 실패하였다면, 다음 글을 통해 또 다른 근거를 얻을 수 있다.

[표 VII-14] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원에 제시된
학생 독자와의 대화적 소통의 예

1번은 단원 도입부에서 학습을 시작하기 전에 학습 주제와 관련된 학생의 경험이나 생각(감정)을 묻는 질문이고, 2번은 쓰기와 관련된 일련의 학습을 정리하면서 학습 결과 학생들이 무엇을 할 수 있게 되었는지를 알려주는 설명이다. 학습의 전 과정에서 학생들을 중심에 두고 그들이 이미 알고 있고 느끼고 생각하는 것들을 학습 장면에 소환하고 또 학습의 결과 자신의 성장과 변화를 직접적으로 인식하게 하는 질문과 서술을 통해 이스라엘 교과서는 학생 독자를 중심에 둔다. 3번 역시 학생을 ‘여러분’으로 호명하면서 학생 독자가 놓인 상황이나 처지를 고려하여 학습 자료를 제시하고 있다. 강아지를 키우자는 아이와 그에 반대하는 부모 사이의 갈등은 흔히 벌어질 수 있는 일이라는 점에서 3번과 같은 진술은 학생 독자의 문제의식과 공감을 촉발하고 장차 제시할 텍스트에 관심을 갖게 하는 기능을 한다. 이런 특성은 6학년 교과서에도 유사하게 나타난다.

1. 여러분의 생각에는 왜 랍비들이 이렇게 말할까요?
2. 연설에서 그 당시 흑인들의 상황에 대해 여러분은 무엇을 알 수 있었나요?
3. 여러분은 왜 그 상황을 정의롭지 못하다고 보았나요?

[표 VII-15] 이스라엘 『계절 그리고 즐기기』 6학년 교과서 봄 단원에 제시된
학생 독자와의 대화적 소통의 예

위 표에서 볼 수 있는 바와 같이 6학년 교과서도 질문에 ‘여러분’이라는 주어를 사용하면서 학생이 학습의 주체이자 교과서의 중심 독자로서 생각하고 파악하고 이해할 것을 강조한다. 위 질문들은 각기 ‘왜 랍비들이 이렇게 말할까요?’, ‘연설에 나타난 그 당시 흑인들의 상황은 어떠한가요?’, ‘그 상황이 정의롭지 못한 이유는 무엇인가?’ 정도로 바꾸어도 질문으로 성립한다. 우리나라 국어 교과서의 경우 대부분의 질문이 바로 이러한 형태로 제시되는 것과 사뭇 다르다. ‘여러분의 생각에는’이나 ‘여러분은 무엇을 알 수 있었나?’, ‘여러분은 … 보았나요?’라는 표현이 없어도 학생들은 질문에 답을 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 학생을 ‘여러분’이라고 호명하면서 그들의 ‘생각’, ‘앎’, ‘보기’를 명시적으로 질문하는 것은 히브리어의 언어적 특성이 반영된 것일 수도 있으나, 이스라엘 교과서가 학생을 독자로서 인정하고 독자로서 교과서 텍스트 참여를 요구하는 의도가 발현된 것이라고 해석을 할 수 있다.

이처럼 이스라엘 교과서는 단지 학습 자료를 제공하는 기능을 하는 데 그치는 것이 아니라 학생 독자의 텍스트로서 학생을 교과서에 참여하게 하는 대화적 장치와 내용을 풍부하게 제공하고 있다. 이 점은 학생 친화적인 교과서를 만들고, 학생이 교과서 질문을 자신의 문제로 받아들이면서 적극적으로 해결하고 응답하게 하는 데 기여할 수 있다는 점에서 우리 교과서 개발에 참조할 만하다.

둘째, 텍스트에 근거하여 적극적이고 주체적인 반응을 요구하는 질문을 제시하는 점이다. 교과서에 실린 텍스트인 만큼 읽고 받아들일 것을 요구하는 것이 아니라, 자신의 이해를 점검하고, 반응을 확인하고, 텍스트에 대한 자신의 생각을 갖고 설명할 것을 요구한다. 그런데 이러한 텍스트에 대한 이해 및 해석과 감상을 막연하고 모호한 수준이 아니라 텍스트에 ‘근거’하여 구체적으로 표현하는 수준까지 요구한다는 점에서 더 의미가 있다. 다음 질문의 예를 보자.

1. 시가 여러분에게 자연스럽게 이해가 되나요? 여러분이 보기에 시에서 놀랍거나 이상한 점이 있나요?
2. 여러분은 ‘그리고 그에게 눈멀음을 주었다.’는 표현이 놀랍나요? 시에서 필요한 부분을 인용하면서 설명하세요.
3. ‘리더십’과 ‘비전’이라는 두 개념은 자주 가까이 언급된다. 여러분 생각에 두 개념은 어떤 관계에 있는가? 여러분의 생각을 마틴 루터 킹의 모습에 근거하여 쓰세요.

[표 VII-16] 이스라엘 『계절 그리고 즐기』 6학년 교과서 봄 단원에 제시된 텍스트에 근거하여 적극적인 반응을 하도록 요구하는 질문의 예

1번과 2번은 시를 읽고 이해가 되는지, 놀랍거나 이상한 부분은 없는지, 있다면 어느 부분에서 그렇게 느끼고 생각하였는지를 명확하게 ‘설명’하게 하는 질문이다. 이러한 질문은 학생 독자가 교과서에 제공한 텍스트를 다 이해하거나, 그 텍스트에 감동하거나, 그 텍스트로부터 깨달음을 얻는다는 것을 가정하지 않는다. 어느 텍스트를 읽는 성인 독자와 마찬가지로 학생 독자도 교과서에 제시된 텍스트를 다 이해하지 못할 수도 있고, 어떤 정서적 느낌이나 감동도 받지 않을 수 있다. 이는 오대영(2014)에서 이스라엘인의 창의성 발달에 영향을 끼치는 요인으로 ‘부동의의 자유’를 든 것과 관련지어서도 이해할 수 있다. 학생은 교과서에 제시된 의견이나 텍스트에 대해서 ‘부동의’ 할 수 있는 ‘자유’가 있고, 교과서가 이를 질문으로 구현하는 것이다. 이스라엘 교과서의 이런 질문은 텍스트에 대한 적극적인 해석과 반응을 촉발하는 질문이나 활동의 충분한 뒷받침 없이 ‘이 시가 아름답게 느껴지는 이유는 무엇인가?’나 ‘이 글에서 어떤 깨달음을 얻을 수 있는가?’와 같은 우리나라 국어 교과서에서 부분적으로 보이는, 학생 독자가 교과서에 제시된 텍스트를 무조건적으로 수용할 것이라는 가정하는 질문에 대해서는 비판적 검토가 필요함을 알 수 있다.

3번은 마틴 루터 킹 전기문 다음에 제공된 질문으로, 학생들은 루터 킹의 삶이나 업적과 관련되는 ‘리더십’과 ‘비전’이라는 두 개념 사이의 관계에 대한 자신의 생각을 전기문에 제시된 루터 킹의 모습에 근거하여 설명하도록 한다. 학생 독자가 주도적으로 이해하고 해석하고 감상하는 것을 요구하되, 그 근거를 텍스트에 두도록 하는 것은 텍스트에 대한 정밀한 이해를 바탕으로 비판적이고 창의적인 사고를 계발하는 데 기여할 수 있다는 점에서 교육적으로 의미가 있다.

셋째, 교과서 질문이 텍스트에 쓰인 내용에 대해서만이 아니라 ‘쓰이지 않은 것’에 대해서도 판단하고 비판적으로 평가하고 새로운 생각을 하도록 요구한다는 점이다. 모든 텍스트는 그것을 생산한 주체의 관점과 가치를 반영한다. 그러한 텍스트를 온전하게 이해한다는 것은 독자가 맥락을 고려하여 텍스트를 단서로 삼아 저자의 관점과 가치를 분석하고 의도와 목적을 파악함을 의미한다. 이를 위해서는 저자가 텍스트에서 말한 것만이 아니라 말하지 않은 것, 드러내어 강조한 것과 은폐한 것에 대한 파악과 그렇게 한 의도 분석이 함께 수행되어야 한다.

그런데 일반적으로 텍스트에 쓰이지 않은 내용에 대해 비판적으로 반응하고 창의적인 의견을 내게 것은 어려운 과업이라고 여겨져 우리나라의 경우 초등학교 국어 교과서에는 그러한 사고를 요구하는 질문을 좀처럼 찾기 어렵다. 그러나 이스라엘 교과서는 5학년에도 이러한 질문이 다수 제시되어 있다.

1. 기사의 서론은 강아지를 키우는 여러 가지 장점에 대해 다루고 있지만, 단점에 대해서는 지적하고 있지 않다. 글의 여러 내용을 통해 단점이 있음을 추측하면서 글을 다시 읽고 쓰시오: 그 단점들은 무엇인가?
2. 여러분은 금요일 오전에 동물 S.O.S 기관을 통해 강아지를 입양하려고 한다. 이를 위해 여러분은 기관에 가야 한다. 여러분은 여기에 필수적인 정보가 빠졌음을 알 수 있다.
 - 1) 누락된 정보는 무엇인가?
 - 2) 누락된 정보를 어떻게 채워 넣을 것인가?
3. 여러분이 관심을 갖고 있는 부분이지만 글에 이에 대한 정보가 없는 질문을 쓰시오. 그리고 여러 정보 출처(예; 기사, 온라인 백과사전, 신문, 잡지, 해당 분야의 전문가)의 도움의 받아 그 질문에 대한 답을 쓰시오.

[표 VII-17] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』 5학년 교과서 2단원의
텍스트에 쓰이지 않은 내용을 생각하고 대안을 제시하도록 요구하는 질문의 예

위 질문들은 학생 독자가 교과서에 제시된 텍스트가 말하지 않는 부분에 대해 생각하고 대안을 찾을 것을 요구한다. 1번은 텍스트에 편향된 내용이 있음을 지적하고, 텍스트에 강조되지 않은 정보를 독자가 다시 읽으면서 추론을 통해 파악할 것을 요구하는 질문이다. 이러한 질문을 통해 학생들은 텍스트가 무엇을 강조하고 강조하지 않는지를 알고, 강조되지 않은 정보에 대해서도 능동적인 의미 구성을 통해 파악할 수 있음을 이해할 수 있게 된다. 2번은 학생 독자가 자신의 읽기 목적을 성취하는 데 텍스트에서 누락된 정보를 찾고 스스로 그것을 찾게 하는 질문이다. 자신의 실제적인 읽기 목적을 성취하는 데 텍스트 정보가 충분하지 않음을 인식하는 것은 비판적인 읽기의 출발점이고, 이를 해결하기 위하여 더 찾아 읽는 것은 능동적이고 창의적인 읽기에 다름 아니다. 3번은 학생 독자가 자신의 흥미와 관심에 비춰 텍스트에서 다루지 않은 정보를 찾고 이를 질문으로 제기한 다음, 다른 출처의 자료를 통해 직접 답을 찾게 하는 질문이다. 이 질문은 학생으로 하여금 능동적 독자로서 텍스트를 비판적으로 이해하여 질문하게 하고, 단지 질문을 제기하는 데에서 그치는 것이 아니라 다른 텍스트나 자료를 통하여 질문을 해결하게 하는 창의적 읽기 경험을 가능하게 한다. 비판적이며 창의적인 독자는 중요하지만 텍스트에 누락된 내용이나 저자에 의해 은폐된 부분을 간파하고 이에 대한 정당한 비판이나 적극적인 대안을 모색하는 존재임을 감안할 때, 이스라엘 교과서의 이러한 질문은 학생 독자를 비판적이고 창의적인 독자로 길러내는 데 기여한다고 평가할 수 있으며, 우리 교과서 개선에 주목할 점이라고 볼 수 있다.

넷째, 학생을 주체적 독자로 인정하면서 텍스트에 대한 다양한 해석을 요구하고 독자적

인 ‘관점’을 가지도록 하는 질문을 제공하는 점이다. 텍스트는 독자의 가치관, 관점, 의도나 목적에 따라 다양한 해석이 가능하며, 독자는 능동적인 의미 구성을 통하여 텍스트 해석을 창의적으로 할 수 있다. 이스라엘 교과서는 학생 독자를 의미 구성의 주체로 보면서 텍스트에 대하여 다양한 해석을 하고 개인적인 관점을 가지도록 하는 질문을 제공하고 있다. 다음 예를 보자.

1. 글에 나타난 저자의 견해를 찾으시오. 여러분은 이 견해에 동의하나요? 구체적으로 설명하세요.
2. 이야기에는 서술자의 다비드 에곤에 대한 간접적인 비판이 나타나 있다: ‘두디 에곤은 착한 유대인이다. 그러나 그가 시오니스트라는 뜻은 또 아니다.’
 - 1) 이 문장에서는 다비드 에곤의 어떤 점을 비판하나요?
 - 2) 이 비판에 대한 여러분의 생각은 무엇인가요?
3. 많은 경우 캐리커처에 사회적, 정치적 역할이 있고, 이것은 주제에 대한 의견을 제시한다.
 - 1) 이 캐리커처에서 나타나는 사회에 대한 비판은 무엇인가요?
 - 2) 여러분은 캐리커처에 나타나는 비판에 동의하나요?

[표 VII-18] 이스라엘 『계절 그리고 즐기기』 6학년 교과서 봄 단원에 제시된 텍스트에 대한 다양한 해석과 관점을 요구하는 질문의 예

1번은 텍스트에 나타난 저자의 의견을 찾고 그에 대해 학생 독자가 동의하는지 그렇지 않은지를 구체적으로 설명할 것을 요구하는 질문이다. 교과서에 실렸기에 텍스트 저자의 의견을 수용해야 하는 것이 아니라 그에 대해 근거가 있다면 학생 독자가 다른 생각이나 의견을 가질 수 있음, 그리고 가져야 함을 이 질문은 보여준다. 2, 3번은 텍스트에 나타난 저자의 비판적 견해에 대하여 학생 독자가 어떤 생각을 하는지, 그에 동의하는지 여부를 묻는 질문으로, 학생들에게 비판에 대한 평가나 비판을 요구한다. 이는 학생 독자로 하여금 텍스트 저자의 비판적 인식에 대해 정당한지 평가하고 비판하게 하는 것으로, 학생 독자가 텍스트에 대한 다양한 관점과 해석이 가능하다는 것을 인식하고 스스로 텍스트에 대해 독자적인 견해를 형성하게 한다.

텍스트 해석의 다양성과 학생 독자의 주체적 의견 형성에 대한 강조는 이스라엘 히브리어 교육과정에 의거한 것이다. 히브리어 교육과정에는 텍스트를 읽는 동안 독자가 ‘개인적인 해석’을 만들며 텍스트에 대한 ‘입장’을 형성한다고 보고, 학생 독자 역시 이러한 과업을 수행하는 존재라고 명시하면서 학생 독자가 텍스트에 대해 ‘비판적인 견해’를 형성하고, 이를 교실 대화와 토론을 통해 다른 주체들의 해석과 ‘만남’을 가질 것을 요구하고 있다(이스라엘 교육부, 2015). 이스라엘 교과서는 교육과정의 이러한 요구에 근거하여 위와 같은 질문을 제공함으로써 교실을 저자와 학생 독자 간, 학생 독자 간, 학생 독자와 교사 간 텍스트 해석을 둔 대화가 가능한 공간으로 만드는 데 기여한다. 교실 대화나 토론은 텍스트에 대한 하나의 권위 있는 해석만 존재하는 상황에서는 가능하지 않다. 해석 주체의 다양한 목소리가 존재하고 이들이 ‘만남’을 가질 때 교실은 대화와 토론의 공간이 되고, 학생 독자의 비판적이고 창의적인 사고도 계발될 수 있다는 점에서 이스라엘 교과서의 이러

한 질문이 갖는 의미에 대해 눈여겨 볼 필요가 있다.

다섯째, 미디어를 적극적으로 활용하여 해결해야 하는 질문을 제공하여 학생들의 학습 공간을 확장하고 미디어 리터러시를 개발하고 있는 점이다. 교과서 질문이 교과서에 실린 자료나 텍스트에 국한되는 것이 아니라 교과서 밖 다양한 자원을 활용하여 해결할 것을 요구하는 데, 특히 미디어 자원의 적극적 활용이 주목된다. 다음 예를 보자.

1. 인터넷 검색을 통해 텔아비브 시의 개선을 위한 비알릭의 제안을 보여주는 사진을 찾아 여 러분 컴퓨터의 사진 저장소에 저장하세요.
2. 웹 사이트 ‘싸바바’(http://kids.gov.il/cgi-bin/sababa/sababa_pool/catalog.pl?ParentId=2& ActivityTypeId=6)에서 ‘건설할 것인가, 건설하지 말 것인가’를 찾아 시작부터 끝까지 모든 활동을 수행하세요.

[표 VII-19] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』와 『계절 그리고 즐기기』 교과서 제시된 미디어 활용 질문의 예

1번은 5학년 『이해하는 것이 중요해요』 교과서에 제시된 것으로, 학생들로 하여금 작 가 비알릭이 텔아비브 시를 개선하기 위해 제안한 글을 읽게 한 이후에 관련된 사진 자료를 인터넷에 찾아 자신의 컴퓨터에 저장할 것을 요구하고 있다. 학생들은 교과서에 실린 인쇄물 텍스트를 읽고, 비알릭이 어떤 제안을 하였는지 파악한 후, 그와 관련된 사진을 인터넷에서 검색해야 한다. 이 과정에서 학생들은 인쇄 매체와 복합매체를 각기 이해해야 할 뿐만 아니라 서로 관련지을 수 있어야 한다. 2번은 ‘공연 센터 건립에 찬성할 것인가, 반대할 것인가’라는 주제로 본격적인 토론을 하기 전에 학생들이 인터넷 사이트에 제공된 활동을 수행하여 토론에 필요한 자료를 수집하고 사전 토론 경험을 하도록 요구한다. 이 인터넷 사이트는 이스라엘 환경부가 아동들이 환경 문제에 대해 인식하고 관련 자료를 읽고 경험하게 할 목적으로 개설한 것으로, 교과서는 이 사이트를 학생들에게 소개하여 토론을 준비하게 한다. 해당 사이트는 보호와 개발이라는 상반된 입장을 보이는 다양한 글과 서로 다른 견해에 대해 학생들이 생각을 펼치며 투표로 자신의 의견을 표명할 수 있는 활동을 제공한다. 교과서는 단지 이 사이트를 소개하고 활용하게 함으로써 관련된 자료를 별도로 제공하지 않아도 학생들이 토론을 준비하고 미리 경험하게 할 수 있다. 이는 별도의 새로운 자료를 개발하는 등 시간과 비용을 들이지 않고 단지 기존에 개발되어 있는 인터넷 사이트를 연계하는 것으로 학생들의 학습 공간을 교실을 넘어 인터넷으로까지 확장하게 하고, 학생들의 미디어 리터러시를 개발하는 데에 기여하는 효과를 거두고 있다는 점에서 온 오프 라인 교육을 경제적이고 효율적으로 연계하는 방식 측면에서도 의미를 찾을 수 있다.

여섯째, 개인만이 아니라 짝이나 모둠에서 공동으로 문제를 해결하도록 요구하는 질문을 제시하여 협력적 학습을 강조하는 점이다. 유비쿼터스(Ubiquitous) 시대에 학교는 ‘왜 굳이 같은 시간 교실에 모여서 학습하는가?’에 대한 문제제기에 직면해 있다. 함께 모여서

학습하는 것의 정당성, 나아가 그것이 더욱 효과적이고 생산적임을 증명해야 하는 상황에 처해 있는 것이다. 교실이 학습의 시너지를 창출하고 지식 생산의 공간으로 거듭나 이러한 문제에 설득력 있는 응답을 하기 위해서는 질문을 통한 협력 학습이 필수적이다. 따라서 학생 개인의 사고력이나 문제해결력에만 관심을 두는 질문만이 아니라 협력적 문제해결을 추동하는 질문도 중요하게 다루어져야 한다. 다음 질문의 예를 보자.

1. 여러분의 친구들에게 여러분 또는 다른 사람의 강아지의 특별한 행동에 대해 이야기해 보세요.
2. [두 명 팀 과제 - 집에서 강아지 키우기 안내문 작성하기]
: 모든 질문의 답을 짝과 함께 공유하시오.
3. [여는 대화 - 서로 논의하시오]
: 글의 배경이 되는 시대와 비교하여 오늘날 무엇이 달라졌나요?
4. 친구와 토의하고 알아보세요.
: ‘이 질문은 어떤 이슈에 대한 것인가?’, ‘그 이슈에 대한 여러분의 의견은 무엇인가?’

[표 VII-20] 이스라엘 『이해하는 것이 중요해요』와 『계절 그리고 즐기기』 교과서 제시된 협력 학습을 위한 질문의 예

1번은 5학년 『이해하는 것이 중요해요』 교과서의 읽기 전 질문으로 제시된 것 중 일부이다. 본격적인 학습에 들어가기 전에 학생들이 관련 경험이나 배경지식을 상기하게 하는데, 이를 개인 차원의 질문으로 머무는 것이 아니라 동료와 공유하게 함으로써 경험을 나누고 배경지식의 폭을 넓힐 수 있다. 3번은 ‘여는 대화 - 서로 논의하시오’라는 명칭이 시사하는 것처럼 1번과 유사하게 텍스트를 읽기 전에 제시된 질문으로, 학생들이 함께 이야기를 나눌 것을 요구한다. 2번은 강아지를 키우는 안내문을 두 명씩 짝을 이루어 쓰도록 요구하는 5학년 교과서 활동의 일부로, 쓸 내용에 포함될 질문을 제시하기 전 학생들에게 모든 질문에 대한 답을 짝과 ‘공유’하게 한다. 이는 짝 과제가 실제 ‘협력적 학습’이 되도록 쓰기 과정에서 필요한 내용을 함께 찾고 나누게 하려는 의도로 해석이 가능하다. 4번은 이슈를 파악하고 그 이슈에 대한 서로의 생각을 친구와 토의하게 하는 질문이다. 친구와 토의가 실질적으로 일어날 수 있게 이슈와 관련된 질문을 제공하는 것이다. 이와 같이 이스라엘 교과서는 다양한 형태의 협동 학습을 제시하되, 그러한 학습이 실제적이고 실질적인 협력 속에서 수행되도록 질문을 제공하고 활동을 제안한다는 점에서 의의가 있다.

VIII. 우리나라 국어 교과서 질문 개선 방안

1. 국어 교과서 질문 개선의 원리와 방향

1) 학생과 교과서에 대한 관점 변화가 필요함

- 학생을 ‘질문하는 존재’로 보고, 질문하도록 요구하는 질문을 해야 한다.
- 교과서를 단지 교육과정을 충실하게 반영하는 학습 자료로만 보지 말고, 학생 독자의 텍스트로 인식해야 한다. 그래서 교과서 저자와 학생 독자, 나아가 교과서 저자와 교과서에서 인용한 텍스트의 저자 그리고 학생이 교과서를 통해 ‘대화’하는 기회가 부여되어야 한다.

2) 교과서 단위 구성을 목표 중심으로만 할 것이 아니라 주제나 프로젝트 또는 텍스트 중심으로 구성하는 방안에도 고려할 필요가 있음

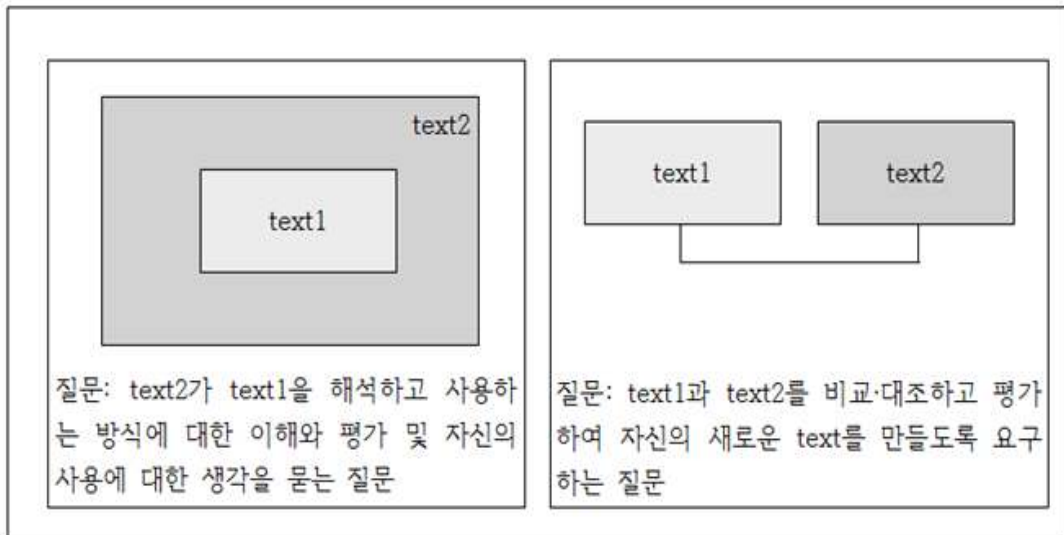
- 단위 구성 요소인 만큼 질문은 단원이 어떤 성격으로 어떻게 짜여 있는가에 따라 위치, 기능, 내용 및 성격이 달라질 수 있다. 우리나라 국어 교과서와 같이 목표 중심의 단위 구성 방식을 취하는 체제에서 질문은 목표에 초점을 맞출 수밖에 없다.
- 이러한 체제는 교육과정 성취기준을 충실하게 반영하는 데에는 기여하지만, 질문을 성취기준에 종속되게 하여 텍스트에 대하여 깊이 있게 이해하고 이해한 것을 기반으로 새로운 텍스트를 생산하거나, 텍스트와 텍스트, 텍스트와 학생, 텍스트와 세계를 연결하는 질문을 제공하기 어렵게 만든다는 점에서 한계가 있다. 따라서 교과서가 보다 다양한 방식으로 구성될 수 있도록 체제 다양화에 대한 연구나 관점 변화가 이루어져야 할 것이다.

3) ‘질문거리’가 있는 문제적인 텍스트와 텍스트를 다양한 관점에서 바라보게 하는 단위 집필자의 관점이 필요함

- 교과서에 실리는 텍스트는 ‘질문거리’를 제공하는 것으로 선정되어야 한다. 당연하고 권위적 어조, 윤리적 당위를 설명하거나 역설하는 단성적 텍스트와 그러한 텍스트를 그대로 수용하는 방식으로 구성되는 교과서는 ‘학생들이 자신의 생각을 펼칠 수 있는 질문을 구성하기 어렵다.
- 교과서에 실린 텍스트에 대해 학생이 다른 관점을 갖고, 다양하게 생각하고 반응할 수 있는 질문을 제시해야 한다. 예를 들어, 다음과 같은 내용을 묻는 질문이 가능하다.

- 저자의 관점(의도, 가치관, 가정, 전제, 태도 등)을 파악하기
- 저자의 관점과 자신의 관점을 비교하여 평가하기
- 저자의 관점에 대한 다른 학생의 관점을 비교하고 평가하기
- 관점과 맥락을 달리하여 텍스트를 새롭게 보고 자신의 텍스트 만들기

-또한 학생들이 텍스트의 다성성(多聲性)과 상호텍스트성을 고려하여 텍스트를 비판적이고 창의적으로 이해하고 처리할 수 있도록 다음 [그림 VIII-1]과 같은 방식으로 텍스트를 제시하고 질문을 제공하는 방안도 고려할 수 있다.



[그림 VIII-1] 다성적 텍스트에 대한 질문과 텍스트와 텍스트를 연결하는 질문

4) 학습이 끝나도 ‘마음에 남아 있는’ 질문이 제시되어야 함

- 질문이 학습의 소재와 도구로 수업 시간에만 소비되어서는 그 의미가 반감된다. 좋은 질문은 학습 후에도 학생의 마음속에 남아 지속적으로 의문을 갖고 생각하는 탐구의 대상으로 기능해야 한다.
- 이를 위해서는 교육과정의 성취기준(핵심 개념, 일반화된 지식 포함)과 텍스트 주제를 포괄하는 핵심 질문이 구성되어 단원의 도입부에 제시되어야 한다.

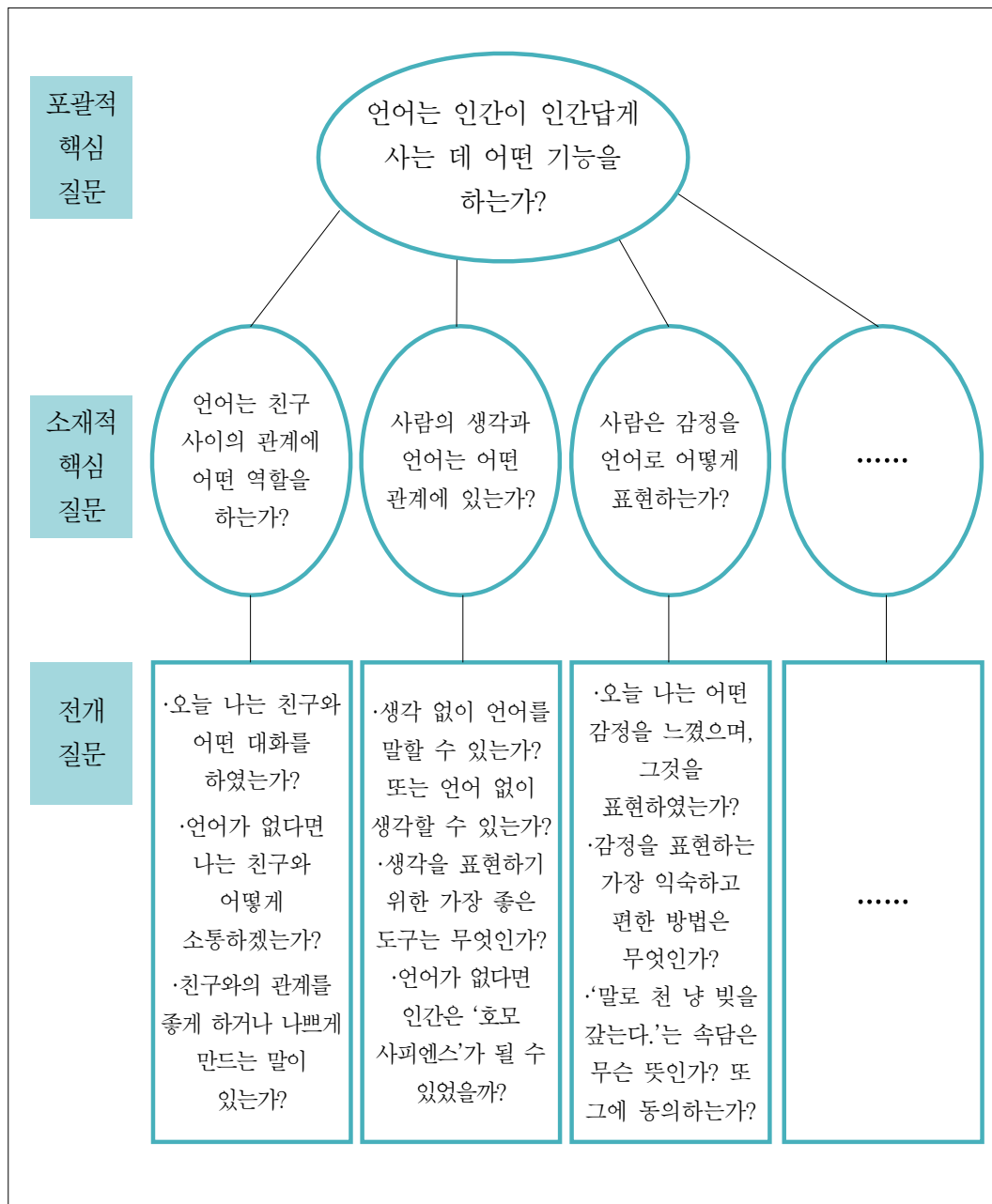
5) 단위 전체를 통어하는 핵심 질문과 보조적 질문이 구별되고 역할이 분담되어야 함

- 맥타이와 위긴스(McTighe, & Wiggins, 2013)는 핵심 질문을 포괄적 핵심 질문과 소재적 핵심 질문으로 위계화하였다. 전자는 학년군이나 전체 교과 학습 구조 차원에서 중요하게 다루어지는 핵심 개념과 일반화된 지식을 담은 질문으로, 하위 질문으로 나뉠 수 있으며 학년 간, 학년 내에서 반복하여 다루어질 필요가 있다. 후자는 포괄적 핵심 질문에 포함 가능한 하위 질문으로, 구체적인 학습 주제나 소재와 관련하여 핵심 개념이나 지식을 학습할 수 있도록 구성된다.

-교과서 단위 수준의 핵심 질문은 소재적 핵심 질문에 가깝다. 소재적 핵심 질문은 단원을 관통하며 단원에서 학습하는 모든 내용과 활동 및 다른 질문을 하나로 모아주는 역할을 수행할 수 있다.

-소재적 핵심 질문을 해결하기 위하여 교과서는 핵심 질문과 관련하여 그에 대한 답을 찾아가는 데 수반되는 보조적 역할을 하는 전개 질문을 제시하는 것이 필요하다.

-이는 질문이 위계적으로 구성되어 있으며, 교과서 질문도 그러한 관계를 포착하여 체계적으로 구성하는 것이 중요함을 뜻한다. 질문의 위계에 대한 예시를 핵심 개념인 ‘언어의 기능’과 관련지어 제시하면 다음과 같다.



[그림 VIII-2] 질문의 위계와 예시

-교과서 질문과 교사용지도서에 제시할 질문과 구분할 필요가 있다. 교사용지도서가 교사에게 유용한 수업 자원을 제공하는 텍스트인 만큼 학생 수준이나 학습 과정에 따라 교사가 적절하게 사용할 수 있는 비계(scaffolding) 질문, 명료화 질문, 연결 질문 등을 제시하는 것이 필요하다.

6) ‘깊은 텍스트 경험’을 위하여 텍스트가 소통되는 데 관여하는 텍스트 자체, 독자, 저자, 맥락 요인을 복합적으로 고려하는 질문과 새로운 텍스트 생산을 요구하는 질문이 보강되어야 함

-텍스트를 피상적으로 처리하는 것이 아니라 보다 깊이 있게 이해하기 위해서는 질문이 텍스트가 소통되는 데 관련되는 텍스트 자체, 독자, 저자, 그리고 이들을 둘러싼 미시적인 상황맥락과 거시적인 사회문화적 맥락 요인을 종합적으로 고려하여 구성되어야 한다.

7) 다양한 수준과 층위에서 텍스트를 다루는 질문이 내실 있게 구성되어야 함

-텍스트에 대한 깊은 이해와 주체적 사용 능력을 길러줄 수 있도록 다음과 같은, 다양한 사고 수준과 텍스트 처리 수준을 요구하는 질문이 제시되어야 한다.

- 텍스트를 사실적 수준에서 정확하게 이해하는 질문
- 텍스트 안에서 서로 떨어져 있는 부분을 연결하여 의미를 만들어내는 질문
- 명확하게 말해지지 않거나 다 말해지지 않은 부분을 추론하는 질문
- 독자가 알고 있는 것과 연결하거나 텍스트 밖 세계와 연결하여 텍스트를 해석하는 질문
- 텍스트를 저자의 의도 및 목적과 관련지어 이해하고 평가하는 질문
- 독자의 읽기 목적 및 상황과 관련지어 텍스트를 해석하고 평가하는 질문
- 텍스트가 맥락 속에서 차지하는 위치 및 역할에 대한 파악을 요구하는 질문
- 독자의 소통 의도를 성취하기 위하여 텍스트를 (재)생산할 것을 요구하는 질문

8) 학생의 정의적 발달에 기여하는 질문이 제시되어야 함

-학생의 정의적인 반응을 이끌어내고 자유롭게 텍스트에 대하여 생각하고 느낀 것을 다양한 방식(언어적, 신체적)으로 표현하고 공유할 수 있는 질문도 제시되어야 한다.

9) 교실을 배움의 공동체로 만들 수 있도록 하는 질문이 확대되어야 함

-교실을 ‘생각하는 문화 공간’으로 만들기 위해서는 교사도 정답을 모르는 실제적인(authentic) 질문을 제시하여 학생과 함께 탐구하는 동반자로 역할을 하는 기회가 부여되어야 한다.

-교실을 협동 학습, 대화적 학습 공간으로 만들기 위해서는 교과서가 개인이 해결할 것을 요구하는 질문과 함께 짝 토론, 모둠 토론, 전체 토론을 펼칠 수 있는 질문을 제시하고 안내하는 것이 필요하다.

10) 텍스트의 기호적, 매체적, 장르적, 언어적 특성을 고려한 질문이 보장되어야 함

-미디어의 발달이 의사소통의 방식만 변화시킨 것이 아니라 소통되는 텍스트의 성격도 크게 변화시켜 왔기에 교과서에 제시되는 텍스트도 크게 달라졌다. 그러나 이들 텍스트를 이해하는 데 필요한 질문이 여전히 문자 중심으로 텍스트의 기호적이고 매체적 특성을 고려하지 못하는 문제가 있다.

-텍스트의 장르적, 언어적 특성에 주목하여 그 특성을 파악할 수 있는 질문도 필요하다. 텍스트는 장르와 언어적 특성에 따라 상이한 성격을 가지고 있어 독자가 텍스트를 정확하게 이해하고 해석하기 위해서는 이들에 주목하는 질문이 제공되어야 한다.

11) 학습의 과정을 안내하는 질문이 보완되어야 함

-지식 자체를 제공하기보다 학생들이 스스로 지식을 찾고 구성하는 능력을 길러주기 위한 교과서(수업)를 구성하려면 질문이 학생들의 주도적인 학습을 안내하고 견인하는 기능을 수행할 필요가 있다.

-학습 과정을 절차적으로 안내하고 과정에 필요한 질문이 적재적소에 제시되어야 한다.

12) 학생 스스로 질문을 만들 수 있도록 요구하는 질문과 질문에 대해 성찰하게 하는 메타 질문이 필요함

-학생이 자기 주도적으로 학습하고 창의적으로 사고하기 위해서는 스스로 질문을 만들고, 답하고, 그 과정을 동료들과 공유하는 활동이 필요한 바, 이를 지원하는 질문이 개발, 제시되어야 한다.

13) 답은 열려 있되, 질문은 명확해야 함

-답은 학생들이 창의성을 발휘할 수 있도록 열려야 하나, 질문 자체는 분명해야 한다. 이는 질문의 소통가능성을 높여야 함을 의미하는 바, 질문자의 의도를 먼저 명확하게 하고, 이를 적확하게 드러내는 어휘로 표현해야 한다.

-교과서와 같이 면대면 소통 상황이 아닌 경우 질문은 정확해야 하며 구체적이어야 원하는 반응(대답)을 이끌어 낼 수 있다. 반면에 수업 상황에서 교사나 학생 질문은 일회적인 질문에 그치는 것이 아니라 질문에 대한 사전 안내, 부연 설명, 재질문, 추가 질문 등의 방식으로 질문의 소통성을 높일 수 있다.

2. 국어 교과서 질문 재구성 방안과 사례

1) 교과서 질문 재구성의 전제: 질문의 유형 및 관계

(1) 질문의 유형

질문의 유형 중 질문 ①~④는 수업 설계 차원에서 개발하고 수업 실행 단계에서 구성되

는 질문이라면, 질문 ⑤는 수업 실행 단계에서 구성되는 질문, 질문 ⑥은 수업 전, 중, 후에 필요한 질문이다.

① 핵심 질문(Essential Question)

- 교과나 영역을 가로질러 중요하고 전이 가능한/높은 내용을 다루는 질문
- 학습 후에도 잊혀 지지 않고 계속 마음속에 남아있는 질문
- 성취기준의 가장 핵심적인 학습내용과 관련된 질문
- 하나의 정답이 존재하지 않는 개방형 질문
- 사고를 촉발하고 지적으로 몰입하게 하여 토의와 토론을 유발하는 질문
- 분석, 추론, 평가, 예측과 같은 고등 수준의 사고를 요구하는 질문
- 부가적인 질문과 추가적인 탐구를 유발하는 질문
- 답변만 아니라 근거와 정당화를 요구하는 질문
- 단원 학습/차시 학습을 통어할 수 있는 포괄적인 질문

② 전개 질문(Developing Question)

- 핵심 질문을 구체화하고 상세화한 질문
- 핵심 질문의 답을 찾기 위한 논리적/인과적 관계로 구조화된 질문
- 차시 단위의 실제 수업을 이끌어 가는 큰 질문

③ 보조 질문(Supporting Question)

- 전개 질문에 앞서 학습자의 주의를 끄는/흥미를 유발하는 질문
- 전개 질문에 포함된 작게 나누어진 질문
- 전개 질문의 답을 찾기 위해 유기적으로 연결된/계열화된 질문
- 전개 질문의 문제 해결 방식을 안내하는 질문
- 전개 질문에 대한 답(반응)의 적절성을 확인하는/평가하는 질문

④ 연결 질문(Connecting Question)

- 핵심 질문과 전개 질문을 연결하는 질문
- 전개 질문과 전개 질문을 연결하는 질문
- 전개 질문과 보조 질문을 연결하는 질문
- 보조 질문과 보조 질문을 연결하는 질문

⑤ 즉흥 질문(Improvisatory Question)

- 수업 중 발생하는 다양한 질문
- 학생의 주의를 끄는/흥미를 유발하는 질문
- 계획하고 의도되지 않았지만 수업 상황에서 추가되는 질문
- 학생들의 반응(대답)에 대한 추가 질문

- 학생들이 궁금해 하거나 의문을 가지는 질문

⑥ 메타 질문(Meta-Question)

- 수업 전 핵심 질문/전개 질문/보조 질문/연결 질문에 대한 질문
- 수업 중 교사/학생 질문에 대한 질문
- 수업 후 수업목표/수업내용 관련 질문

(2) 질문의 관계

핵심 질문은 말 그대로 수업 설계 차원이나 수업 실행 단계에서 중심이 되는 질문이다. 전개 질문은 핵심 질문에 대한 답을 탐구하기 위해 교사 측면에서는 수업을 전개하고 운영하는 질문, 학생 측면에서는 인지적, 정서적 반응을 요구하는 질문이다. 보조 질문은 전개 질문을 보다 구체화하고 상세화하는 질문이다. 전개 질문과 보조 질문의 수는 절대적이지 않으며 핵심 질문의 성격이나 내용에 따라 달라진다. 그리고 핵심 질문, 전개 질문, 보조 질문이 서로 유기적으로 관련짓기 위해 필요한 질문이 연결 질문이다. 연결 질문의 위치는 고정적인 것이 아니며 수업의 흐름이나 질문과 질문의 관계 등 수업 상황에 따라 유동적으로 자리한다. 이러한 질문들의 관계를 도식화하면 다음 [그림 VIII-3]과 같다.



[그림 VIII-3] 핵심 질문, 전개 질문, 보조 질문, 연결 질문의 관계

2) 교과서 질문 재구성의 원리

다음 교과서 질문 재구성의 원리 중 ①~④는 수업 설계 시 고려해야 할 원리, ⑤~⑦은 수업 실행 시 고려해야 할 원리, ⑧~⑪은 두 상황에서 모두 고려해야 할 원리, ⑫는 ①~⑪과 관련된 원리이다.

① 교과서 단원을 통어할 수 있는 '핵심 질문(Essential Question)'을 추출한다.

핵심 질문은 국어과 교육과정의 성취기준과 관련된 단원의 중핵적인 학습 내용으로 학생들이 학습 후에도 기억하고 탐구의 대상으로 삼을 수 있는 의문형 문장으로 구성한다. 교육과정의 성취기준과 교과서 단원 차원에서 핵심 질문을 추출할 때 성취기준이나 교과서의 단원 목표를 단순히 의문형으로 바꾸어 쓰는 것이 아니라 성취기준과 단원 목표를 적극적으로 해석하여 핵심 질문을 개발하는 것이 중요하다. 이때 하나의 핵심 질문 추출에만 집중하지 말고, 다양한 질문을 떠올려 목록을 만든 후에 비교하고 검토하여 핵심 질문을 개발한다. 그리고 단원의 성격에 따라 2개 이상 복수의 핵심 질문을 추출할 수 있다.

② 핵심 질문을 탐구하고 학습하는 '전개 질문(Developing Question)' 목록을 만든다.

전개 질문은 핵심 질문을 구체화하거나 상세화한 질문으로 실제 수업에서 탐구와 학습의 대상이 되는 질문이다. 전개 질문은 핵심 질문을 개발할 때 떠올렸던 질문 목록을 수정하거나 추가하여 전개 질문 목록을 만들 수 있다. 전개 질문 목록에 포함된 질문들은 반드시 인과관계로 순차적으로 계열화되는 것이 아니라 핵심 질문을 기준으로 비선형적이거나 순환적으로 구성할 수 있다. 즉, 수업 목적이나 상황에서 따라 전개 질문의 구조는 다양한 방식으로 펼쳐지고 계열화될 수 있다. 개별 전개 질문은 질문 하나가 단독으로 탐구와 학습 대상이 되기도 하고, 몇 개의 보조 질문(Supporting Question)을 포함할 수도 있다. 전개 질문에 복수의 보조 질문이 포함될 경우 질문들이 병렬적으로 나열되지 않고 유기적 관련성을 띠도록 질문을 구성해야 한다.

③ '전개 질문'이나 '보조 질문(Supporting Question)'은 교과서의 질문과 활동을 재구조화한다.

전개 질문이나 보조 질문은 완전히 새롭게 개발하는 것이 아니라 기존 교과서의 질문을 선택적으로 활용하거나 활동을 질문으로 재구조화하여 개발할 수 있다. 즉, 핵심 질문을 기준으로 삼아 교과서의 질문이나 활동을 '좋은 질문'과 그렇지 못한 질문을 선별하여 취사선택하고 학습자의 반응을 유도하거나 사고를 자극할 수 있는 질문으로 수정하거나 학습 과정을 고려하여 재배치할 수 있다. 그리고 새로운 질문 개발이 필요한 경우에는 단원이나 차시 내 질문의 구조와 계열을 고려하여 전개 질문이나 보조 질문을 추가적으로 개발한다.

④ 질문을 이어가기 위한 '연결 질문(Connecting Question)'은 선택적으로 개발한다.

연결 질문은 탐구나 학습의 대상이 되는 질문이라기보다 질문 중심 수업에서 질문과 질

문 간의 유기적인 연결고리 역할을 위한 질문이다. 즉, 연결 질문은 질문과 질문을 관계 짓는 역할을 하는데 핵심 질문과 전개 질문, 전개 질문과 보조 질문을 연결하고, 전개 질문과 전개 질문, 보조 질문과 보조 질문 사이에서 두 질문을 연결하는 것이다. 이러한 연결 질문은 각각의 질문이 분리되지 않고 서로 연결되어 수업을 매끄럽게 진행하기 위해 수업 상황에 따라 필요한 경우에 선택적으로 개발한다. 극단적으로는 수업 전 질문을 계획하고 준비할 때 연결 질문은 개발하지 않고, 실제 수업 상황에서 연결 질문을 만들 수 있고 또 다른 방식으로 질문을 연결할 수도 있으므로 수업 설계 시 연결 질문을 반드시 개발해야 하는 것은 아니다.

⑤ 수업 상황에서 발생하는 '즉흥적 질문(Improvisatory Question)'을 가치롭게 여긴다.

즉흥적인 질문은 수업 상황에서 교사와 학생의 상호작용 과정에서 자연스럽게 발생하는 질문이다. 교사가 수업 전에 질문을 철저히 준비하고 계획하더라도 실제 수업은 교사의 의도대로 수업이 진행되지 않으며 예기치 못한 상황이 전개될 수 있다. 이 때 필요한 것이 즉흥적인 질문이며, 이러한 질문은 교사의 의도로 수업을 끌고 가는 것이 아니라 수업 상황에 유연하게 대처하는 것이다. 즉, 교사가 준비하고 계획한 질문을 기반으로 수업 상황에서 수정되거나 추가되는 질문에 대해 개방적인 자세가 필요하다는 것이다. 특히, 학생들의 반응에 대해 추가적인 질문을 던지는 경우, 이러한 질문은 사전에 계획하고 준비하기는 어렵다. 학생들 반응에 따라 질문도 달라지고 이는 수업 상황에 의존하기 때문에 즉흥적일 수밖에 없다. 하지만 이러한 학생의 반응에 따른 추가적인 질문 학생들의 반응이나 사고를 확장시키거나 정교화시키기 때문에 매우 가치로운 질문이라 할 수 있다.

⑥ '학생 질문(Student's Question)'을 적극적으로 활용한다.

학생 질문은 학생들이 수업 중 던지는 즉흥적인 질문에서부터 학생들이 학습 과정에서 품게 되는 궁금증이나 의문 등을 포함한다. 학생 질문은 학생들이 학습의 주체로서 수업에 참여하여 자기 주도적으로 학습을 이끌어 갈 수 있으며, 질문을 통해 실제적인 배움이 가능하다는 점 등 여러 측면에서 유용성이 크다. 수업에서 학생 질문의 비중을 키우기 위해서는 학생들이 언제, 어디서, 어떤 질문이든 편하게 할 수 있는 허용적인 교실 분위기 조성과 아울러 교사가 의도적으로 학생들이 스스로 질문을 만들고 답할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다.

⑦ 질문에 대한 반응(대답) 방식을 다양하게 열어 놓는다.

질문에 대한 학생들의 반응이 반드시 언어적인 대답으로 한정할 필요는 없다. 질문의 궁극적인 목적인 대답이라는 언어적 반응이 아니기 때문에 다양한 방식으로 요구하는 정보나 반응을 표현하는 것이 가능하다. 질문에 대한 반응은 대답을 포함하여, 글이나 그림으로 표현하거나 그 밖의 다른 매체를 동원하여 반응하기, 신체로 표현하기도 가능하다는 것이다. 또한 질문에 대한 반응, 즉 문제 해결이나 탐구 과정이 개별 학생들로 국한할 필요는 없다. 짝이나 모둠, 또는 학습 전체가 공동으로 질문에 대한 답을 찾아가는 과정도 질문에 대한

반응 방식으로 포함할 수 있다. 이처럼 질문에 대한 반응(문제 해결) 주체를 개별 학생에서 벗어나 공동의 문제로 이끌어 가면 자연스럽게 토의·토론을 통한 협력 학습으로 수업을 전개할 수 있다.

⑧ 질문을 구성(개발/수업)할 때 질문의 소통성(Communicative Question)을 높인다.

소통성이 높은 질문이란 질문하는 사람의 입장에서 질문의 의도를 명확하게 드러내는 질문이고, 대답하는 사람 입장에서 질문 의도가 정확하게 이해되는 질문이다. 아무리 좋은 질문이더라도 질문 의도가 명확하지 않아 이해하기 어렵다고 그 질문은 의미가 없다. 교과서와 같이 면대면 소통 상황이 아닌 경우 질문은 더 정확해야 하며 구체적이어야 원하는 반응(대답)을 이끌어 낼 수 있다. 반면에 수업 상황에서 교사나 학생 질문은 일회적인 질문에 그치는 것이 아니라 질문에 대한 사전 안내, 부연 설명, 재질문, 추가 질문 등의 방식으로 질문의 소통성을 높일 수 있다.

⑨ 질문을 구성(개발/수업)할 때 질문의 매력도(Challengeable Question)를 높인다.

매력적인 질문은 학습(대답/반응)의 동기를 갖고 주체적으로 사고하고 느끼며 생각이나 정서의 변화를 불러일으킬 수 있는 질문이다. 수업 전 질문을 개발할 때 수업 중 질문을 할 때 소통성은 질문을 구성하는 필수적인 요건이라면, 매력적인 질문은 질문의 교육적 효과를 배가시킬 수 있는 조건이다. 이 때 매력적이라는 것은 흥미와 관심을 끄는 차원에 국한되는 것은 아니며, 조금 어렵더라도 탐구나 학습 의욕을 불러일으키는 도전적인 질문도 포함된다. 예를 들어, 학생들이 대답(탐구)하고 싶은 질문, 대답하면서 사고나 정서를 자극하는 질문, 대답하고 나서 배움과 만족감을 느낄 수 있는 질문이라면 그것은 매력적인 질문, 곧 좋은 질문이라 할 수 있다.

⑩ 좋은 질문은 텍스트(담화) 특성에 따라 달라질 수 있다.

좋은 질문은 누가, 누구에게, 언제, 왜, 무엇을, 어떻게 질문하느냐에 따라 달라지므로 절대적인 기준을 정하기는 어렵다. 흔히 좋은 질문을 개발할 때 ‘어떻게’에 주목하여 기법이나 방법 차원의 문제로 귀결시키는 경우가 많다. 그러나 텍스트(담화)를 기반으로 한 질문은 그 대상이 되는 텍스트(담화)의 영향을 많이 받는다. 너무 단순한 내용의 텍스트나 무미건조한 글인 경우 고등 수준의 사고를 유발할 수 있는 질문이나 정의적 차원의 질문을 개발하기 어렵다는 것이다. 이런 경우 좋은 질문을 개발하기 위해서는 텍스트(담화)를 교체하는 것이 타당한 접근일 것이다.

⑪ 좋은 질문은 학습자를 적극적으로 고려할 때 가능하다.

좋은 질문은 학습자에게 실질적인 배움이 일어나게 하는 질문이다. 따라서 질문 구성 시 학습자 변인을 적극적으로 고려하면 그만큼 학습의 효과가 커지며, 그러한 질문이 바로 좋은 질문이 될 수 있다. 질문 구성 시 고려해야 할 학습자 변인에는 학습자의 인지, 정서, 경험, 사고 등이 포함된다. 이러한 변인들을 고려하여 질문을 구성하기 위해서는 교과서의

질문이 인지적인 측면에 치중되어 있을 경우 정서적 반응을 유발하는 질문을 추가한다든지, 학습자의 경험과 관련지어 질문을 개발한다든지, 질문을 학습자 자신의 문제로 귀결시켜 생각해 보게 한다든지, 학습자의 사고 과정이나 학습 과정에 초점을 둔 질문 등이 그러한 예에 해당할 것이다.

⑫ 메타 질문(Meta-Question)을 통해 반성적으로 성찰할 수 있는 기회를 갖는다.

메타 질문은 질문에 대한 질문이다. 교사 측면에서 보면 수업 설계 단계에서 수업 실행에 이르기까지의 다양한 질문을 메타적으로 점검하는 것이다. 이 때 가장 중요한 메타 질문은 핵심 질문에 대한 질문이다. 즉, 핵심 질문에 대한 탐구와 학습이 제대로 이루어졌는가를 묻는 것이다. 그리고 메타 질문의 대상에는 학생들이 수업 시간에 생성한 질문도 포함된다. 이러한 메타 질문은 질문을 중심으로 수업을 반성적으로 성찰할 수 있는 기회를 제공한다. 뿐만 아니라 질문을 대상화하여 인식하고 점검하고 조정하는 과정을 통해 ‘좋은 질문’에 대한 인식과 감각을 키워 다음 수업에 의미 있는 피드백 정보로 활용될 수 있다. 이러한 메타 질문은 교사에게만 해당되는 것이 아니라 학생들의 수업 시간의 다양한 질문에 대한 질문, 즉, 메타 질문을 통해 학습 내용에 대해, 학습 과정에 대해 반성적으로 성찰할 수 있다.

3) 국어 교과서 질문 재구성 방안

(1) 핵심 질문 중심 재구성 방안

① 개관

교육과정 성취기준을 분석하여 교과서 단원을 통어할 수 있는 핵심 질문 중심을 추출하여 교과서 질문을 재구성하는 방법이다. <핵심 질문 중심 재구성> 방안은 교과서 질문 재구성의 주요 원리를 근간으로 한 것으로, 핵심 질문은 해당 단위 관련 성취 기준 및 단위 목표를 분석하여 가장 핵심적인 학습 내용에 기반을 두어 추출한다. 그리고 핵심 질문을 탐구하고 학습하는 전개 질문과 보조 질문을 함께 개발하고, 질문을 이어가기 위한 연결 질문은 선택적으로 개발하여 교과서 질문을 재구성한다.

② 질문 구성

㉠ 핵심 질문 추출하기

㉡ 핵심 질문을 탐구하고 학습하기 위한 전개 질문 개발하기

㉢ 전개 질문에 포함된 보조 질문 개발하기

㉣ 핵심 질문, 전개 질문, 보조 질문을 이어주는 연결 질문 개발하기

㉤ 핵심 질문, 전개 질문, 보조 질문, 연결 질문의 적절성 점검하기

③ 유의점

핵심 질문, 전개 질문, 보조 질문의 수는 절대적인 것이 아니며 단위이나 차시의 성격에

따라 달라질 수 있다. 전개 질문과 보조 질문은 모두 새롭게 개발하는 것이 아니라 교과서 질문을 재구성하거나 재배치하는 방식으로 활용하며, 필요한 경우에는 새로운 질문을 개발하도록 한다. 그리고 연결 질문도 질문과 질문 간의 관계를 고려하여 필요한 경우 선택적으로 개발한다.

(2) 수업 절차 중심 질문 재구성 방안

① 개관

학습 목표를 중심으로 차시 단위로 전개되는 일상의 국어 수업 상황을 고려하여 적용할 수 있는 질문 재구성 방법이다. <수업 절차 중심 재구성> 방안은 수업의 일반적인 절차(도입, 전개, 정리)에 따라 핵심 질문, 전개 질문, 보조 질문을 개발하는 것이다. 도입 단계에서는 동기유발 질문과 학습목표를 안내하고 확인하기 위한 핵심 질문, 전개 단계에서는 학습활동을 전개할 수 있는 전개 질문과 보조 질문, 정리 단계에서는 학습내용을 정리하고 평가하기 위한 질문으로 구성된다.

② 질문 구성

- ㉠ 학습자의 동기유발을 위한 질문하기(전개 질문-보조 질문)
- ㉡ 학습목표를 안내하기 위한 질문하기(핵심 질문)
- ㉢ 학습활동을 전개하기 위한 질문하기(전개 질문-보조 질문+ 전개 질문-보조 질문+...)
- ㉣ 학습내용을 정리하기 위한 질문하기(전개 질문-보조 질문)
- ㉤ 학습내용을 평가하기 위한 질문하기(전개 질문-보조 질문)

③ 유의점

수업의 도입 단계에서 전시학습을 상기하기 위한 질문이 추가될 수 있으며, 전개 단계에서의 질문 수는 고정적인 것이 아니며 학습활동의 성격에 따라 질문의 수가 달라질 수 있다. 그리고 학습 내용을 정리하고 평가하는 것은 별개의 질문으로 구성할 수도 있지만, 하나의 질문을 통해 학습 내용을 평가하면서 정리할 수도 있다. 이러한 방법은 수업 설계 단계에서는 절차적으로 질문을 구성하지만, 실제 수업에서는 핵심 질문(㉡)을 중심으로 회귀적으로 질문이 연결될 수 있도록 하는 것이 중요하다.

(3) 텍스트 이해 중심 질문 재구성 방안

① 개관

제재 글을 중심으로 한 텍스트 이해에 목표를 둔 국어 수업에서 적용할 수 있는 질문 재구성 방법이다. <텍스트 이해 중심 재구성> 방안은 텍스트 이해에 초점을 둔 핵심 질문을 추출한 후에 읽기 과정에 따라 전개 질문과 보조 질문을 개발하는 것이다. 읽기 전 단계에서는 제재 글과 관련한 학습자들의 배경지식을 활성화하는 질문, 읽기 중 단계에서는 텍스트의 내용이나 구조를 이해하는 질문, 읽기 후 단계에서는 텍스트에 대한 이해를 확장하고 심화하는 질문과 텍스트를 넘어서 학습자에게 높은 수준(평가적/창의적)의 사고를 유

발하는 질문으로 구성한다.

② 질문 구성

- ㉠ 텍스트 이해에 초점을 둔 핵심 질문 추출하기
- ㉡ 배경지식을 활성화하기 위한 읽기 전 질문하기
- ㉢ 텍스트 내용 이해를 위한 읽기 중 질문하기
- ㉣ 텍스트 이해를 확장하고 심화하기 위한 질문하기(텍스트 자체, 저자, 독자, 맥락)
- ㉤ 학습자의 평가적/창의적 사고를 신장시키기 위한 질문하기

③ 유의점

텍스트 내용 이해를 위한 읽기 중 질문을 개발할 때 텍스트의 부분적인 내용에 주목하여 사실적인 이해에 그치지 말고 추론적, 해석적 사고를 통해 텍스트 내용을 전체적으로 깊이 있게 이해할 수 있도록 질문을 구성한다. 그리고 읽기 중 질문이 복수의 보조 질문으로 이어져 질문과 질문이 내적으로 계열화된다면 보다 좋은 질문이 될 것이다.

(4) 정서적 반응 중심 질문 재구성 방안

① 개관

텍스트에 대한 학습자의 정서적 반응에 초점을 둔 수업에 적용할 수 있는 질문 재구성 방법이다. <텍스트 이해 중심 재구성> 방안이 정보 텍스트에 대한 읽기 수업에 적용하기 용이하다면, <정서적 반응 중심 재구성> 방안은 문학 텍스트 감상 수업에 적용하기에 용이한 방법이다. 이 방법은 수업 설계 단계에서 정서적 반응에 초점을 둔 질문을 추출하지만, 핵심 질문으로 수업을 시작하지 않고 수업을 정리할 때 핵심 질문을 던지는 것이 특징이다. 텍스트를 읽기 전에 정서적 반응을 환기시키는 질문, 텍스트 이해를 위한 질문, 텍스트에 대한 정서적 반응을 유발, 심화, 교류할 수 있는 질문, 정서적 반응에 초점을 둔 질문으로 구성한다.

② 질문 구성

- ㉠ 학습자의 정서적 반응을 환기시키는 질문하기
- ㉡ 텍스트 이해를 위한 질문하기
- ㉢ 텍스트에 대한 정서적 반응을 유발하는 질문하기
- ㉣ 텍스트에 대한 정서적 반응을 심화시키는 질문하기
- ㉤ 텍스트에 대한 정서적 반응을 교류/공유하는 질문하기
- ㉥ 정서적 반응에 초점을 둔 핵심 질문하기

③ 유의점

텍스트에 대한 정서적 반응에 초점을 둔 질문 중심 수업에서 학습자들의 정서적 반응을 유발하고(㉠), 심화시키고(㉡), 교류하는(㉤) 과정은 고정적으로 절차화된 것이 아니라 정서

적 반응을 유발하고 심화하는 과정을 통합하거나 정서적 반응을 심화시키는 방법으로 토의·토론을 통해 교류하는 방식으로 변형할 수 있다. 또한 정서적 반응에 초점을 둔 핵심 질문(㉔)도 항상 수업 마무리 단계로 고정할 필요가 없고, 텍스트에 대한 개별 학습자의 최초의 정서적 반응(㉓) 후에, 정서적 반응을 심화하고 교류하는 과정을 거친 후(㉕, ㉖)에 핵심 질문을 통해 정서적 반응의 변화를 유도할 수도 있다. 즉, ㉑-㉒-㉓-㉔-㉕-㉖-㉗과 같은 방식으로 변형할 수 있다.

(5) 토의 중심 질문 재구성 방안

① 개관

질문에 대한 문제 해결을 개별 학습자 스스로 하는 것이 아니라 동료 학습자와 함께 협력하여 해결하는 질문 재구성 방법이다. <토의 중심 질문 재구성> 방안은 토의 주제를 핵심 질문으로 추출한 후에 핵심 질문에 대해 협력적으로 문제를 해결할 수 있도록 질문을 재구성하는 것이다. 먼저 핵심 질문에 대한 개별 학습자의 생각을 정리한 후에 짝과 함께, 모둠별로, 대집단 의견 나누기 방식으로 토의를 한 후에 토의 과정을 평가할 수 있는 질문으로 구성한다.

② 질문 구성

- ㉑ 핵심 질문 추출하기
- ㉒ 핵심 질문에 대해 개별 생각 정리하기
- ㉓ 핵심 질문에 대해 짝과 함께 토의하기
- ㉔ 핵심 질문에 대해 모둠별로 토의하기
- ㉕ 핵심 질문에 대해 대집단 의견 나누기
- ㉖ 토의 과정을 평가하는 질문하기

③ 유의점

핵심 질문 하나로 토의를 이끌어가기 어려울 경우 토의를 전개할 수 있는 전개 질문을 추가적으로 개발한다. 그리고 실제 수업에서는 ㉒과 ㉓, ㉔와 ㉕은 상황에 따라 통합하여 운영할 수 있으며, 토의 과정을 평가하는 질문은 개별 학습자의 문제 해결 과정을 평가할 수 있는 질문과 아울러 동료 학습자와 함께 협력적으로 토의한 과정도 평가하도록 한다.

(6) 토론 중심 질문 재구성 방안

① 개관

질문에 대해 자신의 입장을 정하여 근거를 들어 말하는 토론 과정을 중심으로 질문을 재구성하는 방법이다. <토론 중심 질문 재구성> 방안은 토론 논제를 핵심 질문으로 추출하여 자신의 입장을 정하고 그렇게 생각하는 근거를 정리한 후에 모둠별로 토론하고, 토론이 끝난 후에 자신의 생각을 정리하고 평가할 수 있는 질문으로 구성한다.

② 질문 구성

- ㉠ 핵심 질문 추출하기
- ㉡ 핵심 질문에 대한 입장(찬성/반대) 정하기
- ㉢ 입장에 대한 근거 들기
- ㉣ 모둠별로 토론하기
- ㉤ 핵심 질문에 대한 자신의 생각 정리하기
- ㉥ 토론 과정을 평가하는 질문하기

③ 유의점

토의 중심 질문 재구성 방안과 마찬가지로 핵심 질문 하나로 토론을 이끌어가기 어려운 경우 전개 질문을 추가적으로 개발한다. 이때 추가되는 전개 질문은 토론의 절차와 내용을 결합하여 일련의 질문과 대답이 토론 절차에 대한 이해와 더불어 핵심 질문에 대한 생각을 펼칠 수 있도록 구성한다. 토론이 끝난 후에 자신의 생각을 정리할 때는 토론 결과를 단순히 정리하는 것에 그치지 말고 토론 전과 토론 후 핵심 질문에 대해 변화한 생각을 함께 정리할 수 있도록 한다. 그리고 토론 과정을 평가하는 메타 질문은 인지적인 측면뿐만 아니라 정의적 측면에 대한 점검도 함께 이루어질 수 있도록 질문을 구성한다.

(7) 학생 질문 중심 재구성 방안

① 개관

핵심 질문과 관련하여 학습자들이 스스로 질문을 만들고 답하는 과정을 통해 학습 목표에 도달할 수 있도록 하는 질문 재구성 방법이다. <학생 질문 중심 재구성> 방안은 교사나 교과서에서 주어지는 질문이 아니라 학습자 스스로 질문을 제기하고 스스로 해결한다는 점에서 다른 재구성 방안과 차별화된다. 먼저 교사가 학습 목표와 관련된 핵심 질문을 제시하고 학습자들은 개인별로, 짝과 함께, 모둠별로 전개 질문과 보조 질문을 개발하고, 스스로 또는 협력적으로 대답하는 과정을 거쳐 학습 목표에 도달했는지를 평가하는 질문으로 구성한다.

② 질문 구성

- ㉠ 학습 목표 관련 핵심 질문하기
- ㉡ 개인별 질문 만들기-대답하기
- ㉢ 짝과 함께 질문 만들기-대답하기
- ㉣ 모둠별로 질문 만들기-대답하기
- ㉤ 학습 목표 도달을 평가하는 질문하기

③ 유의점

질문 만들기과 대답하기 방식은 ㉡, ㉢, ㉣과 같이 절차적으로 질문과 대답의 범위를 넓히고 구체화하고 정교화하는 방식으로 수업을 운영할 수 있고, 수업 상황에 따라 한두 가

지를 선택적으로 적용할 수도 있다. 학습자들이 생성한 질문-대답이 핵심 질문과 관련된 주요 내용을 다루지 못할 경우 교사 질문을 추가적으로 제시한다. 그리고 학습 목표 도달을 평가하는 질문은 추가적으로 개발하지 않고 핵심 질문으로 학습 목표 도달 여부를 평가할 수도 있다.

4) 국어 교과서 질문 재구성 방안(1): 읽기 영역-2009년 국어 6-1-2-1차시

(1) 교과서 단위 성취 기준 및 학습 목표

단원	단원 성취 기준	단원 학습 목표	차시 학습 목표
2. 다양한 관점	읽기(5) 글에 나타난 글쓴이의 관점이나 의도를 파악한다. 쓰기(4) 적절한 이유나 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다.	글쓴이의 관점을 파악하며 글을 읽고, 자신의 관점이 잘 드러나게 글을 쓸 수 있다.	1. 글쓴이의 관점에 대하여 안다.
			2~3. 글쓴이의 관점을 파악하는 방법을 안다.
			4~5. 글쓴이의 관점을 파악하며 글을 읽을 수 있다.
			6~7. 글을 읽고 자신의 관점이 잘 드러나게 글을 쓸 수 있다.

(2) 핵심 질문과 전개 질문 추출하기

읽기 성취 기준(5)와 이 성취 기준이 구체화된 2단원의 학습 목표와 학습 내용을 토대로 다음과 같은 질문을 추출할 수 있다.

① 핵심 질문

- 글쓴이의 관점은 어떻게 파악할 수 있는가?

② 전개 질문

- 글에서 글쓴이의 관점이란 무엇인가?
- 글쓴이의 관점에 따라 글의 내용은 어떻게 달라지는가?
- 글에 드러난 글쓴이의 관점은 어떻게 파악할 수 있는가?
- 글에 드러난 글쓴이의 관점은 무엇인가?


(3) 핵심 질문 중심 단위 재구성 계획

단원 및 차시	단원 및 차시 학습 목표	핵심 질문
단원	글쓴이의 관점을 파악하며 글을 읽을 수 있다.	글쓴이의 관점을 어떻게 파악할 수 있는가?
1차시	글쓴이의 관점에 대하여 알아봅시다.	글쓴이의 관점에 따라 글의 내용은 어떻게 달라지는가?
2~3차시	글쓴이의 관점을 파악하는 방법을 알아봅시다.	글에 드러난 글쓴이의 관점은 어떻게 파악할 수 있는가?
4~5차시	글쓴이의 관점을 파악하며 글을 읽어봅시다.	글에 드러난 글쓴이의 관점은 무엇인가?

(4) 1차시 교과서의 구성

글쓴이의 관점에 대하여 알아봅시다.

1 다음 그림은 필레의 『이삭줍기』입니다. 그림을 보고 물음에 답하여 봅시다.



① 그림의 배경이 되는 곳은 어디입니까?
예시 답안 시골 마을이다.

② 그림 속 세 여인의 모습은 어떠합니까?
예시 답안 힘들고 지쳐 보인다. / 수확하는 즐거움을 느끼고 있는 것 같다. / 가난해 보인다. 등.

* 필레 장 프랑스아(1824~1890년) 프랑스 화가로, 당당한 신장감과 농민에 대한 애정으로 농민의 풍경과 생활을 그림 주요 주제로 「이삭줍기」, 「안동」 등이 있음.

2 「이삭줍기」에 대하여 쓴 글입니다. 글 **가**와 글 **나**를 읽어 봅시다.

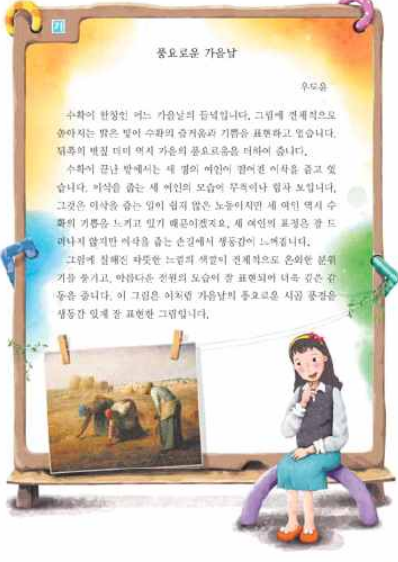
풍요로운 가을날

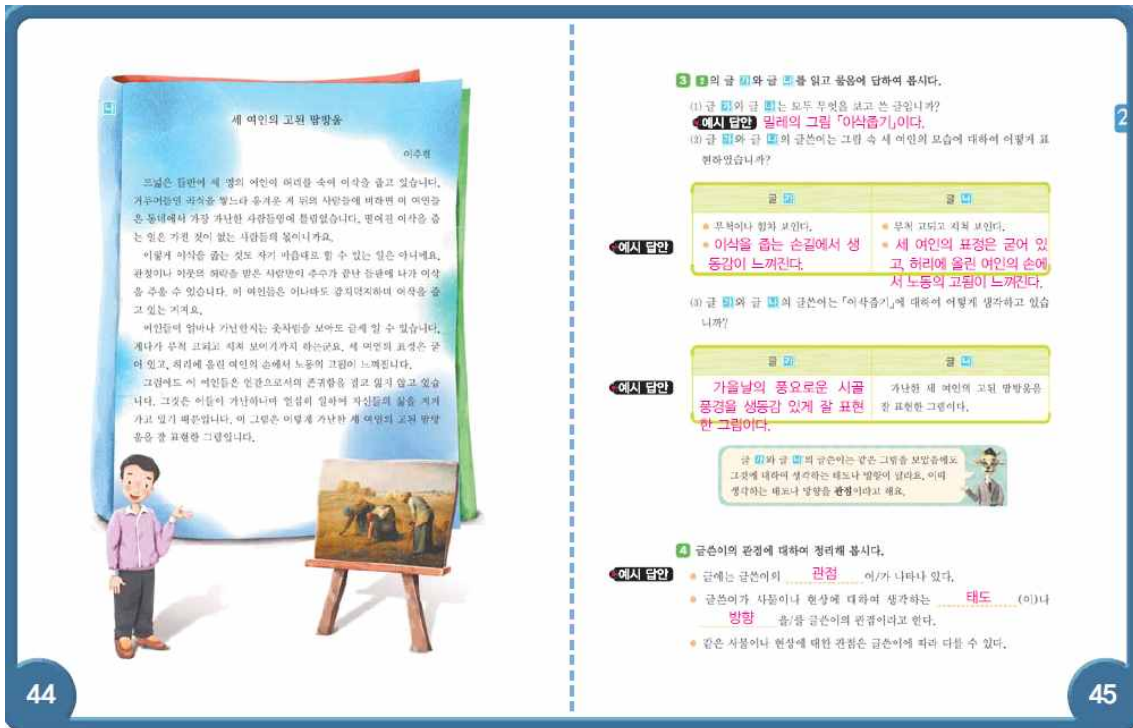
우도윤

수확이 한창인 어느 가을날의 풍경입니다. 그림에 전체적으로 나타나는 밝은 빛이 수확의 즐거움과 기쁨을 표현하고 있습니다. 뒤편의 빨간 티셔츠 여자 카운터 풍요로움을 더하여 줍니다.

수확이 끝난 밭에서는 새 켤레 여인이 떨어진 이삭을 줍고 있습니다. 여자를 굶는 새 여인의 모습이 무척이나 힘겨워 보이며, 그곳은 이삭을 줍는 일이 쉽지 않은 노동이지만 새 여인 역시 수확의 기쁨을 느끼고 있기 때문이겠지요. 새 여인의 표정을 잘 드러내어 활기찬 여자를 굶는 순간에서 정동감이 느껴집니다.

그림에 실려진 따뜻한 느낌의 색깔이 전체적으로 온화한 분위기를 풍기고, 막대한 온도의 모습이 잘 표현되어 더욱 깊은 감동을 줍니다. 이 그림은 이차원 가을날의 풍요로운 시골 풍경을 생동감 있게 잘 표현한 그림입니다.





글쓴이의 관점에 대하여 알아보시다.

1. 다음 그림은 밀레의 <이삭줍기>입니다. 그림을 보고 물음에 답하여 봅시다.

<이삭줍기> 그림

(1) 그림의 배경이 되는 곳은 어디입니까?

(2) 그림 속 세 연인의 모습은 어떠합니까?

<나> 세 연인의 고된 땀방울

이주현

드넓은 들판에 세 명의 연인이 허리를 숙여 이삭을 줍고 있습니다. 거두어들이 곡식을 쌓느라 흥겨운 저 뒤의 사람들에 비하면 이 여인들은 동네에서 가장 가난한 사람들임에 틀림없습니다. 떨어진 이삭을 줍는 일은 가진 것이 없는 사람들의 몫이니까요.

(하락)

2. <이삭줍기>에 대하여 쓴 글입니다. 글 <가>와 글 <나>를 읽어 봅시다.

<가> 풍요로운 가을날

우도윤

수확이 한창인 어느 가을날의 들녘입니다. 그림에 전체적으로 쏟아지는 밝은 빛이 수확의 즐거움과 기쁨을 표현하고 있습니다. 뒤쪽의 벼짚더미 역시 가을의 풍요로움을 더하여 줍니다.

(하락)

3. 2의 글 <가>와 글 <나>를 읽고 물음에 답하여 봅시다.

(1) 글 <가>와 글 <나>는 모두 무엇을 보고 쓴 글입니까?

(2) 글 <가>와 글 <나>의 글쓴이는 그림 속 세 연인의 모습에 대하여 어떻게 표현하였습니까?

글 <가>	글 <나>
◦ 무척이나 힘차 보인다.	◦ 무척 고되고 지쳐 보인다.
◦	◦

(3) 글 <가>와 글 <나>의 글쓴이는 <이삭줍기>에 대하여 어떻게 생각하고 있습니까?

글 <가>	글 <나>
-------	-------

	<table border="1" data-bbox="817 280 1337 385"> <tr> <td data-bbox="817 280 1077 385"></td><td data-bbox="1077 280 1337 385">가난한 세 여인의 고된 땀방울을 잘 표현한 그림이다.</td></tr> </table> <div data-bbox="810 398 1343 672" style="border: 1px dashed black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 10px 0;"> 글 <가>와 글 <나>의 글쓴이는 같은 그림을 보았음에도 그것에 대하여 생각하는 태도나 방향이 달라요. 이때 생각하는 태도나 방향을 관점이라고 해요. </div> <p>4. 글쓴이의 관점에 대하여 정리해 봅시다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 글에는 글쓴이의 (관점)이/가 나타나 있다. - 글쓴이가 사물이나 현상에 대하여 생각하는 (태도)(이)나 (방향)을/를 글쓴이의 관점이라고 한다. - 같은 사물이나 현상에 대한 관점은 글쓴이에 따라 다를 수 있다. 		가난한 세 여인의 고된 땀방울을 잘 표현한 그림이다.
	가난한 세 여인의 고된 땀방울을 잘 표현한 그림이다.		

(5) 질문 중심 교과서 재구성의 과정

위의 1차시 교과서 내용은 핵심 질문을 중심으로 현장 교사와 협의를 통해 다음과 같은 과정을 거쳐 재구성하였다. 먼저 질문 중심 교과서 재구성안을 마련한 후에 3차례 수업에 적용해 봄으로써 전반적인 수업 운영 및 질문의 적절성을 메타 질문을 통해 평가하는 과정을 통해 수정, 보완하는 과정을 거쳐 최종 재구성안을 도출하였다.

과정	주요 내용
<p>질문 중심 교과서 재구성(1차)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 핵심 질문을 중심으로 수업을 이끌어 갈 전개 질문(1-3) 개발 <ul style="list-style-type: none"> - 전개 질문1: 그림을 보고 떠오르는 생각을 말해 볼까요? - 전개 질문2: 글을 읽고 글쓴이의 관점에 따라 달라진 내용을 비교해 볼까요? - 전개 질문3: 글쓴이의 관점과 자신의 관점을 비교해 볼까요? ◦ 전개 질문을 탐구하고 구체화한 보조 질문 개발 ◦ 핵심 질문, 전개 질문, 보조 질문을 이어주는 연결 질문 개발 ◦ 질문(핵심 질문, 전개 질문, 보조 질문, 연결 질문) 중심으로 수업 설계
<p>1차 수업 적용 및 수정</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 1차 수업 적용 후 교사의 수업에 대한 메타 질문 <ul style="list-style-type: none"> - 전개 질문1의 보조 질문②에 학생들은 ‘세 연인은 힘들다’는 의견으로 집중되는데 다른 관점에서 바라볼 수는 없는가? - 소리 내어 읽기로 관점 관련 낱말을 찾기가 잘 안되었는데 어떻게 하면 좋을까? - 완득이 영상을 정리 단계에 넣어 글 <가>와 글 <나>를 비교 자료로 활용하면 어떨까? ◦ 교과서 재구성의 주요 수정 내용 <ul style="list-style-type: none"> - 그림 속 세 연인의 모습에 대한 다양한 의견을 이끌어내기 위해 짝 활동 추가 (보조 질문- 세 여인의 모습은 어떠한가요? 짝과 이야기를 나누어 봅시다.) - 질문 중심 수업 전개로 소홀이 다루었던 텍스트 이해 활동 추가(글 읽기에 대해 안내 및 밑줄 그으며 혼자 읽기를 글쓴이의 생각이나 감정이 드러난 표현 찾

과정	주요 내용
	기) - 완득이 영상을 정리 단계에서 자신의 관점과 비교하기 전 활동으로 추가(보조 질문- 완득이는 글 <가>와 글 <나> 중에서 어떤 글과 비슷한가요?)
2차 수업 적용 및 수정	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 2차 수업 적용 후 교사의 수업에 대한 메타 질문 - 동기유발을 생활 속 소재를 가지고 교사의 스토리텔링으로 하면 더 좋지 않을까? - 개별 학습지를 사용하며 읽은 내용을 각자 정리한 다음에 짝,모둠 활동으로 이야기 나누는 것이 더 좋지 않을까? - 완득이랑 비슷한 관점의 글 찾고 알게 된 점을 오늘 학습 내용과 연결하면 좋지 않을까? ◦ 교과서 재구성의 주요 수정 내용 - 동기유발(실물 유리컵의 반잔의 물을 보여 주고 스토리텔링) - 학습지를 제공한 후에 짝과 모둠별로 이야기 나누기 활동 추가(보조 질문- 학습지에 적은 내용을 이야기 나누며 글 <가>와 글 <나>의 내용이 어떻게 다른지 살펴볼까요?) - 완득이 영상을 보여 준 후의 보조 질문 추가(완득이는 글 <가>와 글 <나> 중에서 어떤 글과 비슷한가요? 그 까닭은 무엇인가요?)
3차 수업 적용 및 수정	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 3차 수업 적용 후 교사의 수업에 대한 메타 질문 - 과연 학생들이 관점에 따라 같은 것을 대상으로 쓴 글의 내용이 상반되게 달라짐을 학생들이 이해하였는가? - 그림 자료, 버블맵 자료, 완득이 영상자료 등이 학습 문제를 해결하는데 유기적으로 활용되었는가? - 교사의 질문들이 학생들의 사고를 목표와 연결 짓고 확장된 사고를 하는데 도움을 주었는가? ◦ 교과서 재구성의 주요 수정 내용 - 핵심 질문(글쓴이의 관점에 따라 글의 내용은 어떻게 달라지는가?)에 대한 탐구가 제대로 이루어질 수 있는지를 검토, 수정 - 수업에서 각종 자료를 활용한 활동과 질문의 유기적 관계를 검토, 수정 - 전개 질문, 보조 질문, 연결 질문이 핵심 질문을 탐구하는 데 도움이 되는지를 검토, 수정
질문 중심 교과서 재구성(최종)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 1차 재구성안을 3차례의 수업 적용 과정을 통해 수정, 보완하여 최종안 구성 ◦ 핵심 질문, 전개 질문, 보조 질문, 연결 질문의 특성과 관계를 입체적으로 드러내기 위해 질문의 종류를 부호로 표기

① 1차 질문 중심 교과서 재구성(안)

핵심 질문	글쓴이의 관점에 따라 글의 내용은 어떻게 달라지는가?
수업 과정	교수학습 활동
보조 질문	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 관점의 차이를 확인할 수 있는 동기유발 자료(동화책 표지) 제시하기 ◦ 두 사람은 똑같은 반잔을 물을 보고 각각 어떤 생각을 하였나요? ◦ 똑같은 반잔의 물을 보고 왜 이렇게 생각이 다를까요?
핵심 질문 제시하기	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 글쓴이의 (관점)에 따라 글의 내용이 어떻게 달라질까요?
자료 및 유의점	<p>*동기유발을 위한 질문</p> <p>*핵심 질문</p>

그림 살펴보기	◦ 밀레의 <이삭줍기> 그림 제시하기	*교과서 42쪽
전개 질문1	◦ 그림을 보고 떠오르는 생각을 말해 볼까요?	
보조 질문①	◦ 그림의 배경에 대해 말해 볼까요?	
보조 질문②	◦ 그림 속 세 연인의 모습을 자세히 살펴보고 떠오르는 생각을 말해 볼까요?	*학생들의 반응에 따라 추가 질문을 제시한다.
보조 질문 ③	◦ 만약에 내가 그림 속의 여인이라면 어떤 생각을 하며 이삭줍기를 할까요?	
보조 질문 ④	◦ 만약에 콩쥐가 그림 속의 여인처럼 이삭을 줍는다면 어떤 생각을 할까요?	
영상 자료 보기	◦ 영화 <완득이> 수업 장면 보여주기	*<이삭줍기>에 대한 완득이의 생각이 드러난 장면
연결 질문①	◦ 같은 그림(밀레의 <이삭줍기>)을 보고 나, 친구들, 콩쥐, 완득이의 생각이 다른 까닭은 무엇인가요? - 그림을 보는 관점이 다르기 때문에	*보조 질문과 핵심 질문을 연결하여 관점의 개념을 설명해 준다. *관점에 대해서는 5학년에서 이미 학습한 내용임.
연결 질문②	◦ 관점이란 무슨 뜻일까요? - 사물이나 현상에 대하여 생각하는 태도나 방향을 관점이라고 한다.	
전개 질문2	◦ 글을 읽고 글쓴이의 관점에 따라 달라진 내용을 비교해 볼까요?	
글 읽기	◦ <이삭줍기>에 대하여 쓴 글 <가>와 글 <나>를 비교하며 읽기	
연결 질문	◦ 글 <가>와 글 <나>는 무엇을 보고 쓴 글인가요?	*전개 질문과 보조 질문(①~④)을 연결하는 질문
보조 질문①	◦ 글 <가>에서 글쓴이는 그림 속의 연인의 모습에 대해 어떻게 표현하였습니까?	*짝 활동을 통한 협력적 문제 해결(더블버블맵 학습지)
보조 질문②	◦ 글 <나>에서 글쓴이는 그림 속의 연인의 모습에 대해 어떻게 표현하였습니까?	
보조 질문③	◦ 글 <가>의 글쓴이는 <이삭줍기>를 어떤 그림이라고 생각하고 있습니까?	
보조 질문④	◦ 글 <나>의 글쓴이는 <이삭줍기>를 어떤 그림이라고 생각하고 있습니까?	
글의 내용 정리하기	◦ 두 글의 주요 낱말을 찾아 공통점과 차이점을 학습지에 정리하기	
전개 질문3	◦ 글쓴이의 관점과 자신의 관점을 비교해 볼까요?	

보조 질문①	◦ 글 <가>와 글 <나> 중에서 나의 관점과 비슷한 글은 무엇인가요? ◦ 어떤 점이 비슷한가요?	
보조 질문②	◦ 글쓴이의 관점을 파악하는 것이 왜 중요할까요?	
수업 정리하기	◦ 배운 내용 정리하기 ◦ 차시 예고하기	*학습 문제에 초점

② 최종 질문 중심 교과서 재구성(안)

핵심 질문	글쓴이의 관점에 따라 글의 내용은 어떻게 달라지는가?
-------	-------------------------------

수업 과정	교수·학습 활동	자료 및 유의점
동기유발하기	◦ 관점의 차이를 확인할 수 있는 동기유발 자료 제시하기 ◦ 동기유발을 위한 스토리텔링하기	*반잔의 물이 담긴 유리컵
+ 연결 질문	◦ 영희와 철수는 컵의 물을 보고 어떻게 생각하였나요?	*동기유발과 핵심 질문을 연결하기 위한 질문
●핵심 질문	◦ 글쓴이의 (관점)에 따라 글의 내용이 어떻게 달라질까요?	
그림 살펴보기	◦ 밀레의 <이삭줍기> 그림 제시하기	*PPT(교과서 42쪽 그림)
★전개 질문1	◦ 그림을 보고 떠오르는 생각을 말해 볼까요?	
└ 보조 질문①	◦ 그림의 배경이 되는 곳은 어디인가요?	
└ 보조 질문②	◦ 그림에는 누가 나오는가요?	
└ 보조 질문 ③	◦ 세 여인은 무엇을 하고 있나요?	
+ 연결 질문	◦ 세 여인의 모습을 자세히 살펴볼까요?	*보조 질문(③)과 보조 질문(④~⑤)을 연결하며 초점화하는 질문
└ 보조 질문④	◦ 세 여인의 모습은 어떻게 느껴지는가요? ◦ 짝과 함께 이야기를 나누어 봅시다.	
└ 보조 질문⑤	◦ 내가 만약 그림 속의 여인이라면 이삭줍기를 할 때 어떤 기분이 들었을까요?	
+ 연결 질문①	◦ 똑같은 밀레의 <이삭줍기> 그림을 보고 나와 친구들의 생각이 서로 다른 까닭은 무엇인가요? - 그림을 어떻게 바라보느냐에 따라 다르기 때문에/그림을 보는 관점(시선, 의도, 목적)이 다르기 때문에	*보조 질문(④~⑤)과 핵심 질문을 연결하여 관점의 개념을 설명해 준다.

+ 연결 질문②	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 관점이란 무슨 뜻일까요? - 사물이나 현상에 대하여 생각하는 태도나 방향을 관점이라고 한다./사물이나 현상을 바라보는 시선을 말한다. 	*관점에 대해서는 5학년에서 이미 학습한 내용임.
★전개 질문2	◦ 글 <가>와 글 <나>를 읽고 글쓴이의 관점에 따라 달라진 내용을 비교해 볼까요?	
글 읽기	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 읽기 전 안내하기 ◦ <이삭줍기>에 대하여 쓴 글 <가>와 글 <나>를 비교하며 읽기 - 소리 내어 글 읽기: 관점을 잘 드러내는 낱말이나 표현 찾기 - 묵독으로 스스로 읽기: 핵심 단어(○), 중요 문장 밑줄 긋기 	
L 보조 질문①	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 비교 대조의 더블버블 맵 학습지 제공하기 ◦ 글 <가>와 글 <나>의 공통점은 무엇일까요? 	*더블버블 맵(공통점과 차이점 찾기 비교 대조 맵)
L 보조 질문②	◦ 글 <가>와 글 <나>의 차이점은 무엇일까요?	
+ 연결 질문	◦ 글 <가>와 글 <나>의 내용이 어떻게 다른지 짝과 함께 살펴볼까요?	*보조 질문(①~②)과 보조 질문(①~④)을 연결하는 질문 *짝 활동을 통한 협력적 문제 해결
L 보조 질문③	◦ 글 <가>에서 글쓴이는 그림 속의 연인의 모습에 대해 어떻게 표현하였습니까?	칠판에 확대 더블버블맵을 제시하고 희망자 한명씩 나와서 한 가지씩 적도록 함. 추가할 내용은 맵을 그려서 적도록 함.
L 보조 질문④	◦ 글 <나>에서 글쓴이는 그림 속의 연인의 모습에 대해 어떻게 표현하였습니까?	
L 보조 질문⑤	◦ 글 <가>의 글쓴이는 <이삭줍기>를 어떤 그림이라고 생각하고 있습니까?	
L 보조 질문⑥	◦ 글 <나>의 글쓴이는 <이삭줍기>를 어떤 그림이라고 생각하고 있습니까?	
★전개 질문3	◦ 글쓴이의 관점과 나의 관점을 비교해 볼까요?	
영상 시청하기	◦ 영화 <완득이> 영상 시청하기	*완득이 수업 장면 (1분 40초)
연결 질문	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 완득이는 글 <가>와 글 <나> 중에 어떤 글과 관점이 비슷한가요? ◦ 그 까닭은 무엇인가요? 	*영상과 보조 질문(①~②)을 연결하는 질문
L 보조 질문①	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 글 <가>와 글 <나> 중에서 나의 관점과 비슷한 글은 무엇입니까? ◦ 어떤 점이 비슷한가요? 	
L 보조 질문②	◦ 또 다른 관점도 있나요?	

보조 질문 ③	◦ 글의 관점을 파악하는 것이 왜 중요할까요?	
수업 정리하기	◦ 오늘 배운 내용 정리하기	
보조 질문	◦ 오늘 배운 내용을 정리해 볼까요?	*학습 문제에 초점
차시 예고하기	◦ 차시 예고하기	

(6) 기존 교과서와 질문 중심 교과서 재구성(안) 비교

수업 과정	기존 교과서	재구성(안)	비고
도입	글쓴이의 관점에 대하여 알아봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 관점의 차이를 확인할 수 있는 동기 유발 자료 제시하기 ◦ 동기유발을 위한 스토리텔링하기 ◦ 영희와 철수는 컵의 물을 보고 어떻게 생각하였나요? ◦ 글쓴이의 (관점)에 따라 글의 내용이 어떻게 달라질까요? 	<ul style="list-style-type: none"> * 동기 유발과 핵심 질문을 연결하기 위한 질문 * 핵심 질문 제시
전개	<p>1. 다음 그림은 밀레의 <이삭줍기>입니다. 그림을 보고 물음에 답하여 봅시다.</p> <p><이삭줍기> 그림</p> <p>(1) 그림의 배경이 되는 곳은 어디입니까?</p> <p>(2) 그림 속 세 여인의 모습은 어떠합니까?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 밀레의 <이삭줍기> 그림 제시하기 ◦ 그림을 보고 떠오르는 생각을 말해 볼까요? ◦ 그림의 배경이 되는 곳은 어디인가요? ◦ 그림에는 누가 나오는지요? ◦ 세 여인은 무엇을 하고 있나요? ◦ 세 여인의 모습을 자세히 살펴볼까요? ◦ 세 여인의 모습은 어떻게 느껴지는가요? ◦ 짝과 함께 이야기를 나누어 봅시다. ◦ 내가 만약 그림 속의 여인이라면 이삭줍기를 할 때 어떤 기분이 들었을까요? ◦ 똑같은 밀레의 <이삭줍기> 그림을 보고 나와 친구들의 생각이 서로 다른 까닭은 무엇인가요? ◦ 관점이란 무슨 뜻일까요? 	<ul style="list-style-type: none"> *전개 질문 1 *교과서 (2)번 질문을 구체화한 질문 *세 여인에 초점을 맞출 수 있는 연결 질문 *문제 해결을 협력적으로 할 수 있는 질문 *다양한 반응을 이끌어내기 위한 질문 *보조 질문을 핵심 질문과 관련짓는 연결 질문
	2. <이삭줍기>에 대하여 쓴 글입니다. 글 <가>와 글 <나>를 읽어 봅시다.	◦ 글 <가>와 글 <나>를 읽고 글쓴이의 관점에 따라 달라진 내용을 비교해 볼까요?	*전개 질문 2

수업 과정	기존 교과서	재구성(안)	비고								
	<p><가> 풍요로운 가을날 <나> 세 연인의 고된 땀방울</p>	<ul style="list-style-type: none">◦ 읽기 전 안내하기◦ <이삭줍기>에 대하여 쓴 글 <가>와 글 <나>를 비교하며 읽기									
	<p>3. 2의 글 <가>와 글 <나>를 읽고 물음에 답하여 봅시다.</p> <p>(1) 글 <가>와 글 <나>는 모두 무엇을 보고 쓴 글입니까?</p> <p>(2) 글 <가>와 글 <나>의 글쓴이는 그림 속 세 여인의 모습에 대하여 어떻게 표현하였습니까?</p> <table><tr><td>글 <가></td><td>글 <나></td></tr><tr><td>◦ 무척이나 힘차 보인다. ◦</td><td>◦ 무척 고되고 지쳐 보인다. ◦</td></tr></table> <p>(3) 글 <가>와 글 <나>의 글쓴이는 <이삭줍기>에 대하여 어떻게 생각하고 있습니까?</p> <table><tr><td>글 <가></td><td>글 <나></td></tr><tr><td></td><td>가난한 세 여인의 고된 땀방울을 잘 표현한 그림이다.</td></tr></table> <p>글 <가>와 글 <나>의 글쓴이는 같은 그림을 보았음에도 그것에 대하여 생각하는 태도나 방향이 달라요. 이때 생각하는 태도나 방향을 관점이라고 해요.</p>	글 <가>	글 <나>	◦ 무척이나 힘차 보인다. ◦	◦ 무척 고되고 지쳐 보인다. ◦	글 <가>	글 <나>		가난한 세 여인의 고된 땀방울을 잘 표현한 그림이다.	<ul style="list-style-type: none">◦ 비교 대조의 더블버블 맵 학습지 제공하기◦ 글 <가>와 글 <나>의 공통점은 무엇 일까요?◦ 글 <가>와 글 <나>의 차이점은 무엇 일까요?◦ 글 <가>와 글 <나>의 내용이 어떻게 다른지 짝과 함께 살펴볼까요?◦ 글 <가>에서 글쓴이는 그림 속의 연인의 모습에 대해 어떻게 표현하였습니까?◦ 글 <나>에서 글쓴이는 그림 속의 연인의 모습에 대해 어떻게 표현하였습니까?◦ 글 <가>의 글쓴이는 <이삭줍기>를 어떤 그림이라고 생각하고 있습니까?◦ 글 <나>의 글쓴이는 <이삭줍기>를 어떤 그림이라고 생각하고 있습니까?	<p>*기존 교과서의 질문을 활용</p> <p>*학습지를 활용하여 재구조화한 질문</p> <p>*짝과 함께 토의 유도하는 질문 추가</p> <p>*관점에 대해서는 5학년 2학기에 이미 학습한 내용이므로 전개 질문 1에서 기존 학습 내용과 관련짓는 연결 질문을 통해 학습</p>
글 <가>	글 <나>										
◦ 무척이나 힘차 보인다. ◦	◦ 무척 고되고 지쳐 보인다. ◦										
글 <가>	글 <나>										
	가난한 세 여인의 고된 땀방울을 잘 표현한 그림이다.										
정리	<p>4. 글쓴이의 관점에 대하여 정리해 봅시다.</p> <ul style="list-style-type: none">- 글에는 글쓴이의 (관점)이/가 나타나 있다.- 글쓴이가 사물이나 현상에 대하여 생각하는 (태도)(이)나 (방향)을/를 글쓴이의 관점이라고 한다.	<ul style="list-style-type: none">◦ 글쓴이의 관점과 나의 관점을 비교해 볼까요?◦ 영화 <완득이> 영상 시청하기◦ 완득이는 글 <가>와 글 <나> 중에 어떤 글과 관점이 비슷한가요? 그 까닭은 무엇인가요?◦ 글 <가>와 글 <나> 중에서 나의 관	<p>*전개 질문 3</p> <p>*영상 자료를 핵심 질문과 관련된 질문으로 구체화</p>								

수업 과정	기존 교과서	재구성(안)	비고
	- 같은 사물이나 현상에 대한 관점은 글쓴이에 따라 다를 수 있다.	점과 비슷한 글은 무엇입니까? ◦ 어떤 점이 비슷한가요? ◦ 또 다른 관점도 있나요? ◦ 글의 관점을 파악하는 것이 왜 중요할까요? ◦ 오늘 배운 내용 정리하기 ◦ 오늘 배운 내용을 정리해 볼까요? ◦ 차시 예고하기	*학습 내용을 자기화할 수 있는 질문 *학습의 가치에 탐구 질문 *학습 내용을 정리하는 질문

5) 국어 교과서 질문 재구성 방안(2): 토론 영역-2009년 국어 6-1-9-7~8차시

(1) 교과서 단원 성취 기준 및 학습 목표

단원	단원 성취 기준	단원 학습 목표	차시 학습 목표	
9. 주장과 근거	쓰기(2) 목적과 주제를 고려하여 내용을 조직하여 글을 쓴다.	논설문의 짜임에 맞게 내용을 조직하여 글을 쓸 수 있다.	국어	1~2. 논설문의 특성을 안다.
	읽기(6) 주장의 타당성을 판단하며 주장하는 글을 읽는다.			3~4. 논설문의 특성을 생각하며 글을 읽을 수 있다.
	쓰기(7) 자신이 쓴 글을 내용과 표현을 중심으로 고쳐쓴다.			5~6. 주장과 근거가 잘 드러나도록 논설문을 쓸 수 있다.
			국어 활동	7~8. 우리 주변의 문제에 대하여 주장하는 말하기를 할 수 있다.

(2) 핵심 질문과 전개 질문 추출하기

읽기 성취 기준(6)과 쓰기 성취 기준(2)가 구체화된 9단원의 학습 목표와 학습 내용을 토대로 다음과 같은 질문을 추출할 수 있다.

① 핵심 질문

- 글을 왜 쓰는가?

② 전개 질문

- 독자를 고려하며 글을 써야 하는 이유는 무엇인가?
- 주장하는 글을 써야 하는 상황은 어떠한가?
- 글을 통해 상대의 마음을 열거나 행동의 변화를 이끌어 낼 수 있는가?

- 자신과 생각이 다른 사람의 주장을 듣거나 읽어야 하는 이유는 무엇인가?

(3) 핵심 질문 중심 단원 재구성 계획

주장하는 말하기 전에 내용 구성이 중요하다. 내용 구성 시 책이나 인터넷 등에서 찾을 수 있지만 나와 친구들의 경험을 이용하게 되면, 서로 질문하는 활동을 촉진할 수 있다. 또한 내용 구성에 더하여 친구들의 주장을 점검하는 기준을 일방적으로 제시하기보다는 서로 묻고 답하며 함께 세워나가는 것이 필요하다.

우리 주변의 문제에 대하여 주장하는 말하기를 하는 활동에서 학생들은 우선 자신의 가정, 학교, 지역에서 발생하는 문제가 무엇인지를 인지해야 한다. 또한 파악한 문제의 원인이 무엇인지 질문을 던지고 이를 해결하기 위해 필요한 방법들을 떠올려 방법들의 장, 단점을 비교해서 판단하게 되는 과정을 거친다.

또한 단원의 목표와 관련하여 다른 사람이 주장하는 말하기를 잘 듣고 이를 평가하는 활동도 중요하다. 교과서에 제시되어 있는 점검 항목들을 바탕으로 친구들의 주장을 듣고 공감하거나 비판적으로 평가할 수 있는 질문들을 생성할 필요가 있다.

(4) 7~8차시 교과서의 구성

우리 주변의 문제에 대하여 주장하는 말하기를 해 봅시다.

1 도현이네 반에서는 학교에서 일어나는 문제를 해결하기 위하여 주장하는 말하기를 하려고 합니다. 어떤 문제에 대하여 주장하는 말하기를 하면 좋을지 생각하여 봅시다.

교실에서 일어나는 문제

도서관에서 읽던 책을 함부로 다루는 문제

예시 단원 빈 교실에 정령들이 커져 있는 것과 같은 에너지 남용 문제이다. / 친구들과의 대화에서 비속어를 많이 사용하는 문제이다. 등

?

(1) 우리 반에서 일어나는 문제에는 어떤 것이 있습니까?
 (2) 우리 반에서 일어나는 문제 가운데에서 어떤 것에 대하여 주장하는 말하기를 하겠습니까?
예시 단원 에너지 남용 문제이다.
 (3) 그 문제에 대하여 주장하는 말을 하기로 결정한 친구는 무엇입니까?
예시 단원 에너지 남용에 대하여 관심을 가지고 참여한다면 에너지 사용을 줄일 수 있고, 자원 낭비를 막을 수 있기 때문이다. 등

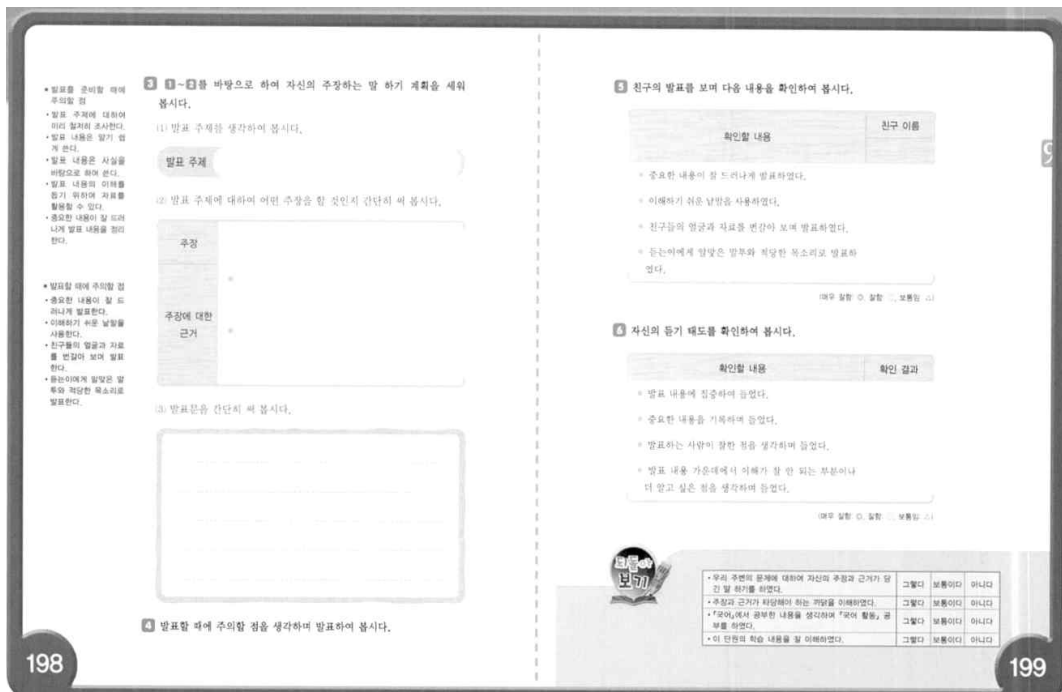
2 도현이의 주장하는 말하기 준비 과정을 살펴보고 주장하는 말하기 준비에 필요한 것을 생각하여 봅시다.

교실에서 일어나는 것은 우리 반에서 시급히 해결해야 할 문제이다.

발표 주제 : 도현이는 "교실에서 일어나는 문제를 해결하자"를
 정하기 : 또 발표 주제를 정하였습니다.

발표 내용 정하기	도현이의 주장	교실에서 일어나지 말라.
	주장에 대한 근거	<ul style="list-style-type: none"> • 교실에서 일어나면 위험하다. • 번지가 생기면 건강에 좋지 않다. • 공부를 하는 친구에게 방해가 된다.

여러분, 안녕하세요?
 저는 "교실에서 일어나지 말라"고 주장합니다. 요즘 우리 반 친구들이 교실에서 일어나는 경우가 많습니다. 그런데 교실에서 일어나면 여러 가지 문제가 일어납니다.
 첫째, 교실에서 일어나면 위험합니다. 다른 친구와 부딪혀 다칠 수도 있고 넘어질 수도 있습니다.
 둘째, 번지가 생기면 건강에 좋지 않습니다. 교실에서 일어나면 배안에 쌓여 있던 번지가 공기 중에 퍼지기 때문입니다. 번지를 퍼지면 건강에 좋지 않습니다.
 셋째, 조용히 공부를 하는 친구에게 방해가 됩니다. 어떻게 교실에서 일어나면 여러 가지 문제가 생깁니다. 그러므로 우리는 교실에서 일어나지 말아야 합니다. 감사합니다.



(5) 질문 중심 교과서 재구성성의 과정

현장 교사와 협의를 통해 다음과 같은 과정을 거쳐 재구성하였다. 먼저 질문 중심 교과서 재구성안을 마련한 후에 수업에 적용해 봄으로써 전반적인 수업 운영 및 질문의 적절성을 메타 질문을 통해 평가하는 과정을 통해 수정, 보완하는 과정을 거쳐 구성안을 도출하였다.

교과서 재구성에 대한 수업 협의 내용과 수업 준비 계획 단계에서 나눈 아이디어는 다음과 같다.

‘우리 반에서 일어나는 문제’를 ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’으로 한정지었을 때 효과가 있다. 첫째, 자신의 주장에 따른 이유와 근거를 서로 공유할 수 있다. 만약 우리 반에서 일어나는 문제로 주제를 열어놓으면 다양한 문제를 생각할 수 있겠지만, 다양한 만큼 깊이 있는 논의가 어렵다. 둘째, 교사의 의도적으로 사고의 흐름을 제한할 수 있다. 학생들이 다루는 것은 좋아하는 행동을 안 하기보다 싫어하는 행동을 하기 때문이다. 친구들이 싫어하는 말과 행동을 깊이 논의해봄으로써 문제의 원인을 분석하는 활동을 계획하였다.

6학년 수준을 고려했을 때 교과서 예시 질문이 포착한 문제 상황은 행동 교정과 규칙 준수에 대한 해결 방안으로 수렴될 가능성이 크며 수준도 낮기 때문에 학급 친구들 간의 관계에 대한 심리적, 정서적, 윤리적, 행동적 문제를 종합적으로 다룰 수 있는 새로운 문제 제시 방식이 적절하다고 협의하였다. 협의과정을 통해 정해진 질문을 바탕으로 현장 교사가 실제 수업으로 실행하였으며, 협의 과정을 통해 수정한 교수-학습 과정안은 다음과 같다.

① 교수·학습 과정안 (1차 재구성)

핵심 질문	친구의 기분을 상하지 않게 하려면 어떻게 해야 할까?		
수업 과정	교수·학습 활동	예상 대답	자료 및 유의 점
동기유발	◦ 고양이가 무엇을 하고 있나요?	때려요. 소리질러 깨워요. 등	* 동기유발을 위한 질문
	◦ 이 사건 전에 둘 사이에 어떤 일이 있었을까?	개가 고양이의 밥을 뺏어먹었다.	
+ 연결질문	◦ 이처럼 친구와 다투기 전에 어떤 일들이 있나요?	친구의 약점 들추기 잘난척하기 뒷담화 하기 등	‘같으면 앓아요’ 구조
핵심질문	◆ 친구의 기분을 상하지 않게 하려면 어떻게 해야 할까?	좋아하는 것 해주기 싫어하는 것 안하기	
+ 연결질문	◦ 만약 여러분에게 친구가 무엇을 싫어하는지 모른다면 교실에 어떤 일들이 일어날까?	계속 싸움이 일어난다 학교가기 싫어진다 등	
+ 연결질문	◦ ‘스크루테이프의 편지’ 소개 ◦ 천사와 악마 중에 누가 친구의 기분을 상하게 하는 법을 잘 알까요?		스크루테이프의 편지 소개
★전개 질문1	● ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’ 알아보기. ◦ 친구들이 싫어하는 말과 행동은 어떤 것들이 있을까?		
+ 연결질문	◦ 악마들끼리 ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’ 연설 대회를 열었다고 한다. 1등 연설에는 어떤 내용들이 있을까?		* 근거들이 공감되어 되는 내용을 생각하도록 유도
보조질문①	◦ 악마가 친구들 사이를 갈라놓기 쉬운 상황은 언제일까요?		브레인스토밍 + 마인드맵
보조질문②	◦ 악마라면 그 상황에서 어떤 말과 행동을 하도록 유도해야 할까요?		마인드맵
보조질문③	◦ 이러한 말과 행동을 들으면, 친구의 반응은 어떨까요?		

★전개 질문2	<ul style="list-style-type: none"> ● ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’을 연설하기 계획을 세우기 ◦ 계획을 어떻게 세워야 듣는 사람이 알아듣기 쉬울까? 		
보조질문①	◦ 말하는 사람이 이야기의 내용을 ()있게 하면 알아듣기 쉽다.	재미있게, 창의성 있게	
보조질문②	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 어떤 것이 이해하기 쉬운 순서로 배열해보기. ① 이유와 근거가 타당하다. ② 적절한 예를 제시한다. ③ 이야기가 재미있다. ④ 첫째, 둘째 또는 그러나, 그래서, 예를 들면 등을 쓰기 	① ④ ② ③ ① ② ④ ③ 등등	*같으면 얹아 요 구조 *일정한 답이 있지 않다. 학생들이 순 서를 정하고 그 이유를 생 각하도록 한 다.
★전개 질문3	<ul style="list-style-type: none"> ● ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’을 연설하기 ◦ 연설할 때 목소리와 시선과 말의 속도를 어떻게 해야 할까? 		
보조질문①	◦ 말하는 사람이 연설할 때 ()있게 하면 알아듣기 쉽다.	천천히 크게 눈을 보면서	
보조질문②	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 들을 때 태도 중에 가장 중요하다고 생각하는 2가지를 고르고, 그 이유 말하기 ① 발표 내용에 집중하기 ② 중요한 내용 기록하며 듣기 ③ 발표하는 사람의 잘한 점을 생각하며 듣기 ④ 발표 내용 중에 이해가 잘 안되는 부분이나 더 알고 싶은 점을 생각하며 듣기 		
수업 정리하기	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 배운 내용 정리하기 ◦ 차시 예고하기 		*학습 문제에 초점
보조질문①	◦ 나의 듣기 태도는 어땠나요?		
보조질문②	◦ ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’ 연설왕은 누구 입니까?		

② 교수·학습 과정안 (2차 재구성)

핵심 질문	◆ 친구의 기분을 상하지 않게하려면 어떻게 해야 할까?
-------	--------------------------------

수업 과정	교수·학습 활동	예상 대답	자료 및 유의점
동기유발	◦ 화면에 무엇이 보이나요?	여자아이 둘	*‘자매의 싸움’ 동영상 첫 장면
	◦ 이 둘은 무엇을 하고 있을까요?	싸우고 있어요.	*동영상 첫 장면
	◦ 이 둘 사이에 어떤 일이 있었을까요? 최대한 구체적으로 상상해보세요.	동생이 자기 것 먹고, 언니 것도 달라고 함.	*영상 시청 후
	◦ 다툼 전에 서로 기분 나쁘게 한 ‘말이나 행동’은 어떤 것이었을까요?	우기기 소리지르기	
+ 연결질문	◦ 천사와 악마 중에 누가 친구의 기분을 상하게 하는 법의 전문가일까요?	악마	
+ 연결질문	◦ ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’을 잘 알게 되면 어떤 좋은 점이 있을까?	잘 알면 조심할 수 있음.	스크루테이프의 편지 소개
핵심질문	◆ 친구의 기분을 상하게 하려면 어떻게 해야 할까?	싫어하는 말과 행동을 골라서 한다.	
★전개 질문1	◎악마의 입장이 되어 ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’알아보기. ◦ 친구들이 싫어하는 말과 행동은 어떤 것들이 있을까?		
+ 연결질문	◦ 악마들끼리 ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’ 연설 대회를 열었다고 한다. 1등 연설에는 어떤 내용들이 있을까?		*근거들이 공감 이 되는 내용을 생각하도록 유도
보조 질문 ①	◦ 악마라면 어떤 말과 행동을 하도록 유혹해야 할까요?	친구의 약점 들추기 잘난척하기 뒤통수 치기 등	‘같은 면 같아요’ 구조
보조 질문 ②	◦ 이 밖에 다른 말과 행동이 있다면 어떤 것들이 있을까요?(포스트잇에 적어 붙이기)		마인드맵 (8 절 지 모 둠 별 1장)+ 포스트잇

보조 질문 ③	◦ 이 말과 행동 이후에 일어날 일들은?(포스트잇에 적어 이어 붙이기)		감정, 사건 등도 인정함.
★전개 질문2	<ul style="list-style-type: none"> ● ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’을 연설하기 계획을 세우기 ◦ 1등한 연설의 계획은 우수 연설의 조건을 다 갖추었다고 한다. 어떤 조건을 갖추었을까? 		
보조 질문 ①	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 우수 연설 내용 계획을 만들 때, 시간 순서로 나열해보기. ① 첫째, 둘째 또는 그러나, 그래서, 예를들면 등을 넣어서 정리한다. ② 이유와 근거가 많은 친구들이 동의할 만한 내용을 선택한다. ③ 주장에 어울리는 이유를 고른다. 	① ④ ② ③ ③ ① ② 등등	
보조 질문 ②	◦ 모둠별로 발표한 내용 중 3가지만 골라서 계획을 세워봅시다.		활동지
★전개 질문3	<ul style="list-style-type: none"> ● ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’을 연설하기 ◦ 연설할 때 목소리와 시선과 말의 속도를 어떻게 해야 할까? 		
보조 질문 ①	◦ 알고보니 내용이 가장 좋았던 연설문이 실제 연설에서는 탈락을 했다고 한다. 좋은 연설문이라도 ()하면 탈락한다.	말의 속도는 천천히 목소리는 크게 듣는 사람의 눈을 보면서	
보조 질문 ②	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 들을 때 태도 중에 더 중요하다고 생각하는 2가지를 고르고, 그 이유 말하기 ① 발표자의 표정, 몸짓에 집중하기 ② 중요한 내용 기록하며 듣기 ③ 발표하는 사람의 잘한 점을 생각하며 듣기 ④ 발표 내용 중에 이해가 잘 안되는 부분이나 더 알고 싶은 점을 생각하며 듣기 		‘같은 면 않아요’ 구조 *답은 없 음. 보다 중요한 이유를 생각하 는데 초 점
수업 정리하기	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 배운 내용 정리하기 ◦ 차시 예고하기 		*학습 문 제에 초 점
보조 질문 ①	◦ 나의 듣기 태도는 어땠나요?		
보조 질문 ②	◦ ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’ 연설왕은 누구입니까?		
핵심질문	◆ 친구의 기분을 상하지 않게하려면 어떻게 해야 할까?	싫어하는 말과 행동을 피한다.	

(6) 기존 교과서와 질문 중심 교과서 재구성(안) 비교

수업 과정	기존 교과서	재구성(안)	비고
도입	우리 주변의 문제에 대하여 주장하는 말하기를 해 봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 가정과 연계하여 자신과 관련된 문제를 인식하도록 발문한다. ◦ 화면에 무엇이 보이나요? ◦ 이 둘은 무엇을 하고 있을까요? ◦ 어떤 일이 있었을지 구체적으로 상상해 보세요. ◦ 다툼 전에 서로 기분 나쁘게 한 말이나 행동에는 어떤 것이 있었을까요? ◦ 학급에서도 이와 비슷한 일이 일어나나요? ◦ 만약 악마와 천사가 있다면 누가 친구 기분을 상하게 하는 법의 전문가일까요? ◦ 친구의 기분을 상하게 하는 법을 알게 된다면 어떤 좋은 점이 있을까요? 	<p>‘자매의 싸움’ 동영상</p> <p>학급 친구와의 관계로 연결짓기</p>
전개	<p>도현이네 반에서는 학급에서 일어나는 문제를 해결하기 위하여 주장하는 말하기를 하려고 합니다. 어떤 문제에 대하여 주장하는 말하기를 하면 좋을지 생각하여 봅시다.</p> <p>(1) 우리 반에서 일어나는 문제에는 어떤 것이 있습니까?</p> <p>(2) 우리 반에서 일어나는 문제 가운데서 어떤 점에 대하여 주장하는 말하기를 하겠습니까?</p> <p>(3) 그 문제에 대하여 주장하는 말을 하기로 결정한 까닭은 무엇입니까?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 친구들이 싫어하는 말과 행동을 구체적으로 찾아볼까요? ◦ 악마들끼리 ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’ 연설 대회를 열었다고 한다. 1등 연설에는 어떤 내용들이 있을까? ◦ 악마라면 어떤 말과 행동을 하도록 유혹해야 할까요? ◦ 이 말과 행동 이후에 일어날 일들은 어떤지 예상해 볼까요? 	<p>핵심 질문 도입</p> <p>악마의 입장이 되어 ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’ 알아보기</p>
	도현이의 주장하는 말하기의 준비 과정을 살펴보고 주장하는 말하기 준비에 필요한 것을 생각하여 봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 1등한 연설의 계획은 우수 연설의 조건을 다 갖추었다고 한다. 어떤 조건을 갖추었을까? ◦ 모둠별로 발표한 내용 중 3가지만 골라서 계획을 세워볼까요? 	‘친구의 기분을 상하게 하는 법’을 연설하기 계획을 세우기
	<p>자신의 주장하는 말하기 계획을 세워 봅시다.</p> <p>(1) 발표 주제를 생각하여 봅시다.</p> <p>(2) 발표 주제에 대하여 어떤 주장을 할 것인지 간단히 써 봅시다.</p> <p>주장: 근거:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 연설할 때 목소리와 시선과 말의 속도를 어떻게 해야 할까? ◦ 들을 때 태도 중에 더 중요하다고 생각하는 2가지를 고르고, 그 이유가 무엇인지 말해 볼까요? 	<p>‘친구의 기분을 상하게 하는 법’을 연설하기</p> <p>활동지</p>
	<p>친구의 발표를 보며 다음 내용을 확인하여 봅시다.</p> <p>-중요한 내용이 잘 드러나게 발표</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 친구들의 얼굴과 자료를 번갈아 봐야 하는 까닭은 무엇일까요? ◦ 친구들의 얼굴만 보면서 연설을 들으 	<p>‘같으면 앓아요’ 구조</p> <p>*답은 없음.</p>

수업 과정	기존 교과서	재구성(안)	비고
	<p>하였나?</p> <p>-이해하기 쉬운 낱말을 사용하였나?</p> <p>-친구들의 얼굴과 자료를 번갈아 보며 발표하였나?</p> <p>-듣는 이에게 알맞은 말투와 적당한 목소리로 발표하였나?</p>	<p>면 어떨까요?</p> <p>◦ 자료를 번갈아 봤을 때 어떤 점이 유익할까요?</p>	<p>보다 중요한 이유를 생각하는데 초점</p>
정리	<p>자신의 듣기 태도를 확인하여 봅시다.</p> <p>-발표 내용에 집중하여 들었나?</p> <p>-중요한 내용을 기록하며 들었나?</p> <p>-발표하는 사람이 잘한 점을 생각하며 들었나?</p> <p>-발표 내용 가운데에서 이해가 잘 안 되는 부분이나 더 알고 싶은 점을 생각하며 들었나?</p>	<p>◦ 나의 듣기 태도는 어땠나요?</p> <p>◦ 어떨 때 주의집중하기 어려웠나요?</p> <p>◦ 집중해서 듣기 어려울 때 어떻게 했나요?</p> <p>◦ ‘친구의 기분을 상하게 하는 법’ 연설왕은 누구입니까?</p> <p>◦ 그 이유는 무엇입니까?</p>	<p>교과서 평가 기준을 그대로 제시하기보다 인지적, 정서적, 사회적 평가와 스스로 학습 문제를 해결해나가는 태도와 전략을 익힐 수 있는 질문 구성</p>

(7) 질문 중심 교과서 재구성(안)의 의미와 시사점

질문 중심 교과서 재구성(안)으로 수업 실연을 한 교사와의 인터뷰를 통해서 과정 학습 지도안을 핵심 질문, 연결 질문, 보조 질문으로 계획했지만 실제 수업에서는 바로 만족할 만한 성과를 얻지 못했다고 진술했다. 평소 수업 구성이 질문 중심이 아닌 수업 단계 진행 중심이기 때문에 교사와 학생이 새로운 수업 구조에 익숙하기 않았기 때문이다.

그러나 우수 수업 동영상 분석과 달리 질문 중심으로 수업을 재구성하는 과정에서 교사는 핵심 질문을 분명히 인식하고 이를 전개 질문으로 풀어내고 이해하지 못하거나 상세 설명이 필요할 경우 보조 질문을 계획함으로써 새로운 시도를 할 수 있었다. 또한 수업 협의 과정을 통해 교과서에서 제시된 주장에 대한 평가 기준을 상황에 맞게 조정할 수 있었다.

핵심 질문을 만들고 분석하면서, 자연스럽게 도달해야 할 목표가 더욱 분명해졌다. 따라서 실제 수업 시 계획과 다른 상황에 유연하게 대처할 수 있었다. 학생들은 주어진 과제에 답을 찾는 사고가 익숙해져 있다. 질문에는 답이 존재하며, 틀리기 싫다는 공포가 있다. 하지만, 질문 중심수업에는 개방형 질문이 많아서 이러한 인식을 점차 줄일 수 있다.

학생이 자신이 만든 질문에 따라 답을 찾아가는 과정을 배우는 것이 중요하다는 점에서 이 수업으로 학생이 좋은 질문을 만들어낼 수 있었던 점도 의미가 있다. 또한 학생이 텍스트를 읽고 질문을 만들어가면서, 핵심 질문에 관련된 질문과 그렇지 않은 질문으로 구분하게 되는 효과도 있었다.

6) 국어 교과서 질문 재구성 방안(3): 문학 영역-2009년 국어 6-1-7-4~5차시

(1) 교과서 단위 성취 기준 및 학습 목표

단원	단원 성취 기준	단원 학습 목표	차시 학습 목표	
7. 이야기의 구성	문학(4) 작품 속 인물, 사건, 배경을 관계를 파악한다. 문학(6) 작품의 일부를 바꾸어 쓰거나 다른 갈래로 바꾸어 쓴다.	작품 속 인물의 성격, 사건, 배경의 관계를 파악하고, 이야기의 일부분을 바꾸어 쓸 수 있다.	국어	1~2. 인물의 성격과 사건 전개 사이의 관계를 안다.
				3~4. 이야기의 배경과 사건 전개 사이의 관계를 안다.
				5~6. 이야기의 구성 요소들의 관계를 생각하며 이야기의 뒷부분을 상상할 수 있다.
			국어 활동	7~8. 이야기책을 만들고 책 전시회를 할 수 있다.

(2) 핵심 질문과 전개 질문 추출하기

문학 영역 성취 기준 (4)의 내용과 해당 단원의 학습 목표 및 학습 내용을 바탕으로 다음과 같은 질문을 추출할 수 있다.

① 핵심 질문

- 서사 작품의 구성 요소들은 어떤 관계를 맺고 있는가?

② 전개 질문

- <원숭이 꽃신> 속 인물의 성격은 사건의 전개와 어떤 관계를 맺고 있는가?
- <온양이>의 배경과 사건의 전개는 어떤 관계를 맺고 있는가?
- <살구가 익을 무렵>의 인물, 사건, 배경은 어떤 관계를 맺고 있는가?

(3) 핵심 질문 중심 단위 재구성 계획

단원 및 차시	단원 및 차시 학습 목표	핵심 질문
단원	작품 속 인물의 성격, 사건, 배경의 관계를 파악하고, 이야기의 일부분을 바꾸어 쓸 수 있다.	서사 작품의 구성 요소들은 어떤 관계를 맺고 있는가?
1~2차시	인물의 성격과 사건 전개 사이의 관계를 안다.	<원숭이 꽃신> 속 인물의 성격은 사건의 전개와 어떤 관계를 맺고 있는가?
3~4차시	이야기의 배경과 사건 전개 사이의 관계를 안다.	<온양이>의 배경과 사건의 전개는 어떤 관계를 맺고 있는가?
5~6차시	이야기의 구성 요소들의 관계를 생각	<살구가 익을 무렵>의 인물, 사건, 배

	하며 이야기의 뒷부분을 상상할 수 있다.	경은 어떤 관계를 맺고 있는가?
--	------------------------	-------------------

(4) 3~4차시 교과서의 구성

4 「운양이」를 읽고 물음에 답하여 봅시다.

- 명호네 가족은 왜 피란을 가기로 하였습니까?
- 다른 피란민이 지고 있던 농박이 어머니의 배를 치자 명호는 어떤 행동을 하였습니까?
- 수염이 하얀 할아버지께서 지어 주신 '운양이'라는 이름은 어떤 뜻을 가지고 있습니까?

5 이야기의 시간적 배경과 공간적 배경을 알아봅시다.

- 이야기 속의 사건이 언제 일어난 것인지 알 수 있는 부분을 찾은 뒤, 시간적 배경을 생각하여 봅시다.

찾은 부분

시간적 배경

전쟁.

- 이야기 속의 사건이 어디서 일어난 것인지 알 수 있는 부분을 찾은 뒤, 공간적 배경이 어떻게 바뀌었는지 생각하여 봅시다.

찾은 부분

공간적 배경

항구.

과거나 현재 또는 아날이나 미래와 같이 이야기 속의 사건이 일어난 때, 즉 '언제'에 해당하는 것을 **시간적 배경**이라고 해요.
또, 이야기 속의 사건이 일어난 장소, 즉 '어디에서'에 해당하는 것을 **공간적 배경**이라고 해요.

6 사건의 전개를 생각하며 「운양이」를 다시 읽고 '시간적 배경'과 '공간적 배경의 변화'에 따라 이야기를 정리하여 봅시다.

시간적 배경

6.25 전쟁

공간적 배경의 변화

함흥에 폭탄이 떨어질 것이라는 말을 들은 할아버지는 어머니, 명호, 명남에게 피란을 떠나라고 함.

명호네 식구는 온갖 고생을 하며 나흘 동안 걸어 흥남에 도착함.

7 「운양이」의 배경과 사건 전개 사이의 관계를 친구들과 이야기하여 봅시다.

「운양이」의 시간적 배경은 6.25 전쟁 시기야. 이 이야기에 나오는 흥남 철수는 6.25 전쟁 중에 있었던 일이야.

8 자신이 「운양이」의 등장인물이라면 어떻게 행동하였을지 생각하여 보고, 그 인물에게 편지를 써 봅시다.

에게

_____ 씀

9 이야기의 구성 요소들의 관계를 생각하며 이야기의 뒷부분을 상상하여 봅시다.

1 인물의 성격과 배경, 사건의 전개를 생각하며 「살구가 익을 무렵」을 읽어 봅시다.

살구가 익을 무렵

글: 이호철, 그림: 박소정

우리는 일요일 아침 반나절 가까이 되어서야 **살** 당태기를 메고 소 **꼴** 뜰으러 골목을 나섰습니다. 그런데 뒤 **들** 쪽으로 가다가 성대 **너치**이 침을 꿀꺽 삼키는 겁니다. 그리고 눈을 핑긋하니 뒤 **들** 절산 할매 집 살구나무를 **턱** 것으로 가리켰습니다. 우리는 약속이라도 한 듯이 서로 쳐다보며 “히히히.” 웃었지요. 그러고는 살구나무 **꼭**으로 돌팔배짚을 했습니다. 살구가 두둑두둑 떨어지자 광수가 살구를 먼저 주우려고 보리밭에 뛰어들어 갔습니다. 그런데 광수가 살구를 **잡**다 말고 “**욱!**” 소리를 내며 머리를 움켜쥐는 게 아닙니까. 성태인지 나인지는 모르겠지만 누가 던진 돌에 광수가 머리를 맞았던 것이지요.

“아! 내 머리! 아야! 누가 돌 던졌노? 호철이 나가 던졌제?”

“내 아니다.”

“아야! 성태 나가 던졌제?”

“내도 아니다! 와 나보고 그카노?”

그리고 있는대

* **꼴**: 앞이나 소매에 '짜'는 돌.
* **당태기**: 물건을 담아 옮기거나 어깨에 메고 다닐 수 있도록 만든 그릇. 주로 실태 만든 것이 골이나 싹 종이로 만들.
* **들**: 한둘에 안에서 몇 집씩 따로 모여 있는 구역.
* **와 나보고 그카노?**: '왜 나한테 그러니?'의 뜻임.

<p>4. 「온양이」를 읽고 물음에 답해 봅시다.</p> <p>(1) 명호네 가족은 왜 피란을 가기로 하였습니까?</p> <p>(2) 다른 피란민이 지고 있는 농작이 어머니의 배를 치자 명호는 어떤 행동을 하였습니까?</p> <p>(3) 수염이 하얀 할아버지께서 지어 주신 ‘온양이’라는 이름은 어떤 뜻을 가지고 있습니까?</p> <p>5. 이야기의 시간적 배경과 공간적 배경을 알아봅시다.</p> <p>(1) 이야기 속의 사건이 언제 일어난 것인지 알 수 있는 부분을 찾은 뒤, 시간적 배경을 생각하여 봅시다.</p> <p>(2) 이야기 속의 사건이 어디서 일어난 것인지 알 수 있는 부분을 찾은 뒤, 공간적 배경이 어떻게 바뀌었는지 생각하여 봅시다.</p>	<p>6. 사건의 전개를 생각하며 「온양이」를 다시 읽고 ‘시간적 배경’과 ‘공간적 배경의 변화’에 따라 이야기를 정리하여 봅시다.</p>
<p>7. 「온양이」의 배경과 사건 전개 사이의 관계를 친구들과 이야기하여 봅시다.</p> <p>8. 자신이 「온양이」의 등장인물이라면 어떻게 행동하였을지 생각하여 보복, 그 인물에게 편지를 써 봅시다.</p>	

(5) 질문 중심 교과서 재구성의 과정

위의 4차시 교과서 내용은 핵심 질문을 중심으로 현장 교사와 협의를 통해 다음과 같은 과정을 거쳐 재구성하였다. 협의는 먼저 기존 교과서에 수록된 질문의 문제점을 함께 찾아 이야기한 다음, 핵심 질문을 바탕으로 문제점을 보완할 수 있는 방식으로 2회에 걸쳐 진행되었다. 기존 교과서 질문의 가장 큰 문제는 학습 목표에 대한 안내가 친절하지 못하다는 점이었다. 즉, 교과서의 질문만으로는 학생들이 교과서의 질문만으로 배경과 사건의 관계를 파악하는 학습 목표에 도달하기 어려울 것으로 보이고, 교사 역시 설명에 어려움을 겪을 수 있을 것 같다는 점이다. 여기에서 다루고자 하는 내용이 단순히 서사 구성의 요소를 찾는 데 그치는 것이 아니라, 그 중 몇 가지 요소들의 관계가 작품의 의미나 분위기 형성에 어떤 기여를 하는지에 대해 생각해 보는, 다소 추상적이고 어려운 내용이기 때문이다. 따라서 교과서 재구성의 핵심은 핵심 질문을 중심으로 교과서의 질문을 재조정하는 작업과 아울러, 학습자와 교사를 도울 수 있는 보조 질문을 추가함으로써 수업의 진행이 원활하게 되고, 학습자의 학습 목표 달성이 보다 수월해 질 수 있도록 하는 데 맞추어지게 되었다. 이렇게 도출된 안은 현장 교사가 실제 수업으로 실행하였으며, 실행의 결과를 바탕으로 다음과 같은 최종 안을 도출해 내었다.

① 3~4차시 교수·학습 과정안 (1차 재구성)

수업 과정	교수·학습 활동	자료(☆) 및 유의점(※)
핵심 질문	이야기의 배경이 달라지면 사건은 어떻게 달라질까요?	
동기유발 추가질문	▷ <아기 돼지 삼 형제> 이야기가 우리나라의 아파트 단지를 배경으로 한다면 어떻게 달라질까?	
전개 질문1	<온양이>는 누가 등장하여 어떤 일을 겪다가 어떻게 되는 이야기입니까?	
<배경지식 활성화하기>	▶ 다음 책 표지를 보고 어떤 내용일지 짐작하여 봅시다.	
추가질문①	▷ 이야기의 제목이 무슨 뜻일지 생각하여 봅시다.	
추가질문②	▷ 교과서에 이야기가 실려 있는 184~188쪽의 그림들을 훑어보면서 어떤 이야기일지 생각하여 봅시다.	※그림도 작품의 일 부라는 점을 설명해 준다.
	▷ 이제 읽어 볼 <온양이>라는 이야기는 6·25 전쟁 중에 있었던 역사적 사건인 ‘홍남 철수’를 배경으로 하고 있습니다. ‘홍남 철수’는 1950년 12월 6·25전쟁 중공군에 밀린 국군과 유엔군이 홍남항구를 통해 철수한 사건을 말합니다. 홍남은 함경남도에 있는 곳입니다. 이러한 사실을 생각하면서 이야기를 읽어 봅시다.	☆6·25 전쟁의 개 관과 홍남의 위치를 나타낸 지도
<읽기 안내>	‘어머니’와 ‘명호’, ‘명남’이 어떤 일을 겪었고, 어떤 마음이었을지 생각하면서 이야기를 읽어 봅시다.	
<읽는 중 활동> 추가질문①	▷ 어머니는 왜 ‘많은 사람들이 피란을 간다는 사실과 마을에 퍼진 소문’을 ‘어쩔 수 없이’ 할아버지께 전하였나요?	
추가질문②	▷ 홍남 부두의 풍경을 상상하면 어떤 느낌이 드나요?	
	▶ 홍남에 도착한 명호네 식구의 마음은 어떠하였을까요?	
추가질문③	▷ 12월 24일 배가 들어오자 사람들이 무질서하게 배에 오른 이유는 무엇 때문이었나요?	
	▶ 명호가 선원 아저씨를 발견하고 달려간 까닭은 무엇일까요?	
추가질문④	▷ 선원 아저씨가 어깨를 두드리주자 명호가 눈물을 주르르 흘린 이유는 무엇일까요?	
질문조정	▶ 수염이 하얀 할아버지께서 말씀하신 ‘모진 추위’에는 두 가지 뜻이 있습니다. 각각에 대하여 말해 봅시다.	
L 보조 질문	-이 이야기는 어느 계절을 배경으로 하고 있나요?	
L 보조 질문	-마음이 ‘따뜻하다’, ‘춥다’고 하는 비유적 표현은 어어떤 상황을 뜻하는 것일까요?	

수업 과정	교수·학습 활동	자료(☆) 및 유의점(※)
<학습활동4.> 추가질문①	▶명호네 가족은 왜 피란을 가기로 하였습니까?	
추가질문②	▷명호의 머리를 쓰다듬던 할아버지의 눈에 이슬이 맺힌 이유는 무엇일까요?	
추가질문③	▶다른 피란민이 지고 있던 농작이 어머니의 배를 치자 명호는 어떤 행동을 하였습니까?	
추가질문④	▶수업이 하얀 할아버지께서 지어 주신 ‘온양이’라는 이름은 어떤 뜻을 가지고 있습니까?	
↳ 보조 질문	-‘온양’이라는 말은 ‘따뜻할 온(溫)과 햇볕 양(陽)’으로 된 한자어인데, 이 둘을 합치면 무슨 뜻이 되나요?	
↳ 보조 질문	-명호네 가족이 타게 된 배의 이름은 무엇인가요?	
추가질문⑤	▷<온양이>를 읽고 가장 인상 깊은 장면이나 구절은 어디 인가요? 왜 그런가요? 만약 없었다면 왜 그런지 말해 봅시다.	

전개 질문2	이야기의 시간적 배경과 공간적 배경은 무엇인가요?	
<학습활동5.>	<온양이>를 다시 한 번 읽으면서 ‘언제’에 해당되는 말(또는 알 수 있는 말)이 나오면 동그라미를, ‘어디에서’에 해당되는 말(또는 알 수 있는 말)이 나오면 괄호를 쳐 봅시다.	
추가질문①	▷어디에 동그라미를 쳤나요?	
↳ 보조 질문	-‘언제’를 알 수 있는 말일 경우) 그 말을 통해 이야기의 배경이 언제라고 짐작할 수 있나요?	
	▷어디에 괄호를 쳤나요?	
↳ 보조 질문	-‘어디에서’를 알 수 있는 말일 경우) 그 말을 통해 이야기의 배경이 언제라고 짐작할 수 있나요?	
	▶이야기에 동그라미 친 부분을 한 데 옮겨 써 봅시다. 옮겨 적은 말을 통해 알 수 있는 이 이야기의 ‘시간적 배경’은 무엇인가요?	
↳ 보조 질문	-역사적 사건과 관련된 것은 무엇인가요?	
↳ 보조 질문	-이야기가 펼쳐지는 계절과 관련된 것은 무엇인가요?	
↳ 보조 질문	-어떤 장면이 하루 중 언제 일어났는지를 알려주는 것은 무엇인가요?	
	▶이야기에 괄호를 친 부분을 한 데 옮겨 써 봅시다. 옮겨 적은 말을 통해 알 수 있는 이 이야기의 ‘공간적 배경’은 무엇인가요?	

수업 과정	교수·학습 활동	자료(☆) 및 유의점(※)
L 보조 질문	-시간적 배경은 어디에서 어디로 달라졌나요?	

전개 질문3	이야기의 배경과 사건의 전개 사이에는 어떤 관계가 있나요?	
<학습활동6.>	▶<온양이>의 배경과 사건 전개 사이의 관계를 친구들과 이야기하여 봅시다.	
추가질문①	-<온양이>가 6·25전쟁이 아니라 임진왜란을 배경으로 한다면, 원래 이야기에서 나올 수 없는 부분이나 장면은 무엇일까요?	
추가질문②	-<온양이>가 겨울이 아니라 여름을 배경으로 한다면 이야기는 어떻게 달라질까요? 이야기가 주는 느낌에도 차이가 있을까요?	
추가질문③	-<온양이>가 홍남이 아니라 부산을 배경으로 한다면, 원래 이야기에서 나올 수 없는 부분이나 장면은 무엇일까요?	
추가질문④	-결국 이야기의 배경이 달라지면 무엇 무엇이 달라진다고 할 수 있습니까?	

수업 정리하기	▷오늘은 이야기의 배경과 사건의 전개 사이의 관계에 대해 공부했습니다. 이야기의 배경이 달라지면 사건이 어떻게 달라질까요?	
---------	--	--

② 3~4차시 교수·학습 과정안 (2차 재구성)

수업 과정	교수·학습 활동	자료(☆) 및 유의점(※)
-------	----------	----------------

전개 질문1	이야기의 배경이 달라지면 사건은 어떻게 달라질까요?	
동기유발 추가질문①	▷<아기 돼지 삼 형제> 이야기가 우리나라의 아파트 단지를 배경으로 한다면 어떻게 달라질까?	
추가질문②	▷<홍부놀부> 이야기가 2016년을 배경으로 한다면 어떻게 달라질까?	

전개 질문2	<온양이>는 누가 등장하여 어떤 일을 겪다가 어떻게 되는 이야기입니까?	
<배경지식 활성화하기>	▶다음 책 표지를 보고 어떤 내용일지 짐작하여 봅시다.	
추가질문①	▷이야기의 제목이 무슨 뜻인지 생각하여 봅시다.	
추가질문②	▷교과서에 이야기가 실려 있는 184~188쪽의 그림들을 훑어보면서 어떤 이야기일지 생각하여 봅시다.	※그림도 작품의 일 부라는 점을 설명해 준다.

수업 과정	교수·학습 활동	자료(☆) 및 유의점(※)
	▷이제 읽어 볼 <온양이>라는 이야기는 6·25 전쟁 중에 있었던 역사적 사건인 ‘홍남 철수’를 배경으로 하고 있습니다. ‘홍남 철수’는 1950년 12월 6·25전쟁 중공군에 밀린 국군과 유엔군이 홍남항구를 통해 철수한 사건을 말합니다. 홍남은 함경남도에 있는 곳입니다. 이러한 사실을 생각하면서 이야기를 읽어 봅시다.	☆6·25 전쟁의 개관과 홍남의 위치를 나타낸 지도
<읽기 안내>	‘어머니’와 ‘명호’, ‘명남’이 어떤 일을 겪었고, 어떤 마음이었는지 생각하면서 이야기를 읽어 봅시다.	
<읽는 중 활동> 추가질문①	▷어머니는 왜 ‘많은 사람들이 피란을 간다는 사실과 마을에 퍼진 소문’을 ‘어쩔 수 없이’ 할아버지께 전하였나요?	
추가질문②	▷홍남 부두의 풍경을 상상하면 어떤 느낌이 드나요?	
	▶홍남에 도착한 명호네 식구의 마음은 어떠하였을까요?	
추가질문③	▷12월 24일 배가 들어오자 사람들이 무질서하게 배에 오른 이유는 무엇 때문이었나요?	
	▶명호가 선원 아저씨를 발견하고 달려간 까닭은 무엇일까요?	
추가질문④	▷선원 아저씨가 어깨를 두드려주자 명호가 눈물을 주르르 흘린 이유는 무엇일까요?	
질문조정	▶수염이 하얀 할아버지께서 말씀하신 ‘모진 추위’에는 두 가지 뜻이 있습니다. 각각에 대하여 말해 봅시다.	
ㄴ 보조 질문	-이 이야기는 어느 계절을 배경으로 하고 있나요?	
ㄴ 보조 질문	-마음이 ‘따뜻하다’, ‘춥다’고 하는 비유적 표현은 어떤 상황을 뜻하는 것일까요?	
<학습활동4.> 추가질문①	▶명호네 가족은 왜 피란을 가기로 하였습니까?	
추가질문②	▷명호의 머리를 쓰다듬던 할아버지의 눈에 이슬이 맺힌 이유는 무엇일까요?	
추가질문③	▶다른 피란민이 지고 있던 농작이 어머니의 배를 치자 명호는 어떤 행동을 하였습니까?	
추가질문④	▶수염이 하얀 할아버지께서 지어 주신 ‘온양이’라는 이름은 어떤 뜻을 가지고 있습니까?	
ㄴ 보조 질문	-‘온양’이라는 말은 ‘따뜻할 온(溫)과 햇볕 양(陽)’으로 된 한자어인데, 이 둘을 합치면 무슨 뜻이 되나요?	
ㄴ 보조 질문	-명호네 가족이 타게 된 배의 이름은 무엇인가요?	

수업 과정	교수·학습 활동	자료(☆) 및 유의점(※)
L 보조 질문	-명호네 가족을 포함한 피란민들에게 이 배는 어떤 느낌을 줄까요?	
L 보조 질문	-명호네 가족이 배에 타기까지 어려움을 겪으면서 들었던 마음은 어떤 계절에 빗낼 수 있을까요?	
추가질문⑦	▷〈온양이〉를 읽고 가장 인상 깊은 장면이나 구절은 어디인가요? 왜 그런가요? 만약 없었다면 왜 그런지 말해 봅시다.	

전개 질문3	이야기의 시간적 배경과 공간적 배경은 무엇인가요?	
<학습활동5.>	<온양이〉를 다시 한 번 읽으면서 ‘언제’에 해당되는 말(또는 알 수 있는 말)이 나오면 동그라미를, ‘어디에서’에 해당되는 말(또는 알 수 있는 말)이 나오면 괄호를 쳐 봅시다.	
추가질문①	▷어디에 동그라미를 쳤나요?	
L 보조 질문	-‘언제’를 알 수 있는 말일 경우) 그 말을 통해 이야기의 배경이 언제라고 짐작할 수 있나요?	
	▷어디에 괄호를 쳤나요?	
L 보조 질문	-‘어디에서’를 알 수 있는 말일 경우) 그 말을 통해 이야기의 배경이 언제라고 짐작할 수 있나요?	
	▶이야기에 동그라미 친 부분을 한 데 옮겨 써 봅시다. 옮겨 적은 말을 통해 알 수 있는 이 이야기의 ‘시간적 배경’은 무엇인가요?	
L 보조 질문	-역사적 사건과 관련된 것은 무엇인가요?	
L 보조 질문	-이야기가 펼쳐지는 계절과 관련된 것은 무엇인가요?	
L 보조 질문	-어떤 장면이 하루 중 언제 일어났는지를 알려주는 것은 무엇인가요?	
	▶이야기에 괄호를 친 부분을 한 데 옮겨 써 봅시다. 옮겨 적은 말을 통해 알 수 있는 이 이야기의 ‘공간적 배경’은 무엇인가요?	
L 보조 질문	-시간적 배경은 어디에서 어디로 달라졌나요?	

전개 질문4	이야기의 배경과 사건의 전개 사이에는 어떤 관계가 있나요?	
<학습활동6.>	▶〈온양이〉의 배경과 사건 전개 사이의 관계를 친구들과 이야기하여 봅시다.	
추가질문①	-〈온양이〉가 6.25전쟁이 아니라 임진왜란을 배경으로 한다면, 원래 이야기에서 나올 수 없는 부분이나 장면은 무엇일까요?	

수업 과정	교수·학습 활동	자료(☆) 및 유의점(※)
추가질문②	-<온양이>가 겨울이 아니라 여름을 배경으로 한다면 이야기는 어떻게 달라질까요? 이야기가 주는 느낌에도 차이가 있을까요?	
L 보조 질문	-한겨울 밤과 한여름 밤 중 언제 피란을 가는 것이 더 힘들고 어려울까?	
추가질문③	-<온양이>가 홍남이 아니라 부산을 배경으로 한다면, 원래 이야기에서 나올 수 없는 부분이나 장면은 무엇일까요?	
추가질문④	-결국 이야기의 배경이 달라지면 무엇 무엇이 달라진다고 할 수 있습니까?	
수업 정리하기	▷오늘은 이야기의 배경과 사건의 전개 사이의 관계에 대해 공부했습니다. 이야기의 배경이 달라지면 사건이 어떻게 달라질까요?	

(6) 기존 교과서와 질문 중심 교과서 재구성(안) 비교

수업 과정	기존 교과서	재구성(안)	비고
전개	4. 「온양이」를 읽고 물음에 답해 봅시다. (1) 명호네 가족은 왜 피란을 가기로 하였습니까? (2) 다른 피란민이 지고 있는 농작이 어머니의 배를 치자 명호는 어떤 행동을 하였습니까? (3) 수염이 하얀 할아버지께서 지어 주신 ‘온양이’라는 이름은 어떤 뜻을 가지고 있습니까?	4. 「온양이」를 읽고 물음에 답하여 봅시다. (1) 명호네 가족은 왜 피란을 가기로 하였습니까? (2) 명호의 머리를 쓰다듬던 할아버지의 눈에 이슬이 맺힌 이유는 무엇일까요? (3) 다른 피란민이 지고 있던 농작이 어머니의 배를 치자 명호는 어떤 행동을 하였습니까? (4) 수염이 하얀 할아버지께서 지어 주신 ‘온양이’라는 이름은 어떤 뜻을 가지고 있습니까? (5) <온양이>를 읽고 가장 인상 깊은 장면이나 구절은 어디인가요? 왜 그런가요? 만약 없었다면 왜 그런지 말해 봅시다.	
	5. 이야기의 시간적 배경과 공간적 배경을 알아봅시다. (1) 이야기 속의 사건이 언제 일어난 것인지 알 수 있는 부분을 찾아서, 시간적 배경을 생각하여 봅시다. (2) 이야기 속의 사건이 어서에서 일어난 것인지 알 수 있는 부분을	5. 이야기의 시간적 배경과 공간적 배경을 알아봅시다. (1) 온양이를 다시 한 번 읽으면서 ‘언제’에 해당되는 말(또는 알 수 있는 말)이 나오면 ○를, ‘어디에서’에 해당되는 말(또는 알 수 있는 말)이 나오면 ()를 쳐 봅시다. (2) 이야기에서 ○와 ()를 친	

수업 과정	기존 교과서	재구성(안)	비고
	찾은 뒤, 공간적 배경이 어떻게 바뀌었는지 생각하여 봅시다.	부분을 아래 표에 옮겨 써 봅시다. 그리고 옮겨 적은 말을 통해 알 수 있는 「온양이」의 시간적 배경과 공간적 배경은 무엇인지 생각하여 봅시다.	
	6. 사건의 전개를 생각하며 「온양이」를 다시 읽고 ‘시간적 배경’과 ‘공간적 배경의 변화’에 따라 이야기를 정리하여 봅시다.	6. 「온양이」의 배경과 사건 전개 사이의 관계를 생각하여 봅시다. (1) 「온양이」가 6·25전쟁이 아니라 임진왜란을 배경으로 한다면, 원래 이야기에서 나올 수 없는 부분이나 장면은 무엇일까요? (2) 「온양이」가 겨울이 아니라 여름을 배경으로 한다면 이야기는 어떻게 달라질까요? 이야기가 주는 느낌에도 차이가 있을까요? (3) 「온양이」가 흥남이 아니라 부산을 배경으로 한다면, 원래 이야기에서 나올 수 없는 부분이나 장면은 무엇일까요?	
정리	7. 「온양이」의 배경과 사건 전개 사이의 관계를 친구들과 이야기하여 봅시다. 8. 자신이 「온양이」의 등장인물이라면 어떻게 행동하였을지 생각하여 보복, 그 인물에게 편지를 써 봅시다.	(4) 결국 이야기의 배경이 달라지면 무엇 무엇이 달라진다고 할 수 있습니까?	

3. 국어 교과서 질문 모형 개발과 단원 구성 사례

1) 텍스트에 대한 깊은 이해(deep understanding)를 위한 Q-TARC 모형

(1) Q-TARC 모형의 특징

○ 교과를 막론하고 교과서는 텍스트를 읽고 쓰는 활동으로 이루어진다는 점에서 텍스트를 깊이 있게 이해하고 경험하는 것이 중요하다.

○ 텍스트를 깊이 있게 이해하고 경험한다는 것은 독자가 텍스트 자체는 물론이고 저자 및 맥락과 상호작용하면서 새롭게 의미를 구성하고 자신의 소통 의도에 맞게 텍스트를 사용하거나 새로운 텍스트를 생산하는 것을 의미한다.

○ 텍스트에 대한 전면적이고 심층적인 이해는 텍스트가 소통되는 데 관여하는 텍스트 자체, 독자, 저자, 그리고 이들을 둘러싼 미시적인 상황맥락과 거시적인 사회문화적 맥락 요인을 모두 고려할 때 가능하다.

(2) Q-TARC 모형의 의의

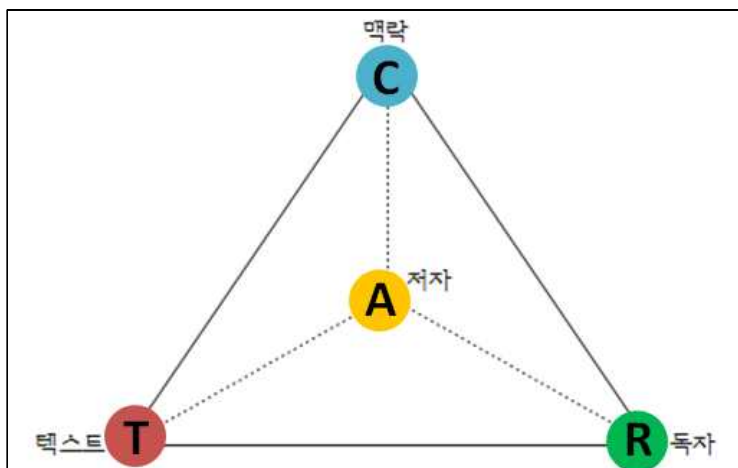
○ 교과서를 통한 텍스트 이해와 경험이 깊고 유의미한 것이 되기 위해서는 이들 네 가지 요인을 모두 그리고 복합적으로 고려하는 질문이 학생들에게 주어져야 하며, Q-TARC 모형이 그러한 질문을 제공하는 틀로 기능할 수 있다.

○ Q-TARC 모형은 맥락 독립적인 텍스트 중심의 읽기를 지양하고 저자 의도를 맥락 속에서 파악하게 하는 비판적 독서 및 독자 목적 성취 중심의 창의적 독서를 지원하는 질문 모델이 될 수 있다.

○ 특히, 독자가 텍스트를 매개로 맥락을 고려하여 저자와 대화하는 읽기를 할 수 있도록 질문을 제공함으로써 대화적 문식성(dialogical literacy) 계발에 기여할 수 있다(정혜승, 2013).

○ Q-TARC 모형은 개발한 질문의 성격과 수준을 평가하거나 새롭게 질문을 개발할 때 고려할 수 있는 준거로 활용이 가능하다.

(3) Q-TARC 모형의 구성 요소



[그림 VII-4] Q-TARC 모형

[모형의 구성 요소]

텍스트 **T**

- 텍스트 자체에 대한 질문

-텍스트의 내용과 형식, 또는 텍스트의 내용과 형식의 관계에 대한 이해, 해석, 추론, 평가, 창의를 묻는 질문

-예) 이 텍스트의 언어적 특징은 무엇인가?

저자 **A**

-텍스트를 생산한 저자에 대한 질문

-저자의 목적, 개인적 특성, 작가적 특징 등에 대한 이해, 해석, 추론, 평가, 창의를 묻는 질문

-예) 저자는 어떤 사람인가?

독자 **R**

-독자 자신과 독자 공동체에 대한 질문

-독자의 지식 수준, 개인적 특성, 독자로서의 특징 등에 대한 이해, 해석, 추론, 평가, 창의를 묻는 질문

-예) 독자로서 나는 어떤 사람인가?

맥락 **C**

-독서에 영향을 미치는 맥락에 대한 질문

-독서 상황에 직접적으로 개입하는 상황적(매체), 사회문화적, 상호텍스트적 맥락에 대한 이해, 해석, 추론, 평가, 평가를 묻는 질문

-예) 이 텍스트가 쓰인 시대적 배경은 어떠한가?

(4) Q-TARC 모형의 수준과 적용상의 유의점

○ Q-TARC 모형은 텍스트 소통을 구성하는 4개 요소를 단독으로 묻는 1수준, 두 개 이상의 요소를 결합하여 묻는 2수준, 3개 이상의 요소를 결합하여 묻는 3수준, 4개의 요인 모두를 결합하여 묻는 4수준의 질문으로 조합이 가능하다.

○ 그러나 [그림 VII-4]가 암시하는 바와 같이 텍스트, 저자, 독자는 맥락과 분리하여 존재하지 않고 독서 상황에서 맥락 또한 텍스트, 저자, 독자와 분리될 수 없으므로 이들을 개별적으로 묻는 1수준의 질문을 이해할 때 유의해야 한다. 즉, 1수준 질문은 텍스트, 저자, 독자, 맥락이 각기 독립적으로 존재해서 개별적으로 묻는 것이 아니라, 그들을 보다 세밀하게 이해하기 위하여 각각의 특성 자체에 ‘보다’ 주목하는 질문으로 이해하는 것이 필요하다.

○ 이는 Q-TARC 모형이 텍스트 소통에 관여하는 요소를 고루 포착하여 전면적인 텍스

트 이해와 경험을 추동하는 질문을 제공하게 하는 데 기여할 수 있지만, 맥락이 텍스트, 저자, 독자와 분리되어 존재하거나 혹은 텍스트, 저자, 독자가 맥락과 분리되어 존재하는 것으로 이해되지 않도록 유의하여 사용해야 함을 의미한다.

(5) Q-TARC 모형의 수준과 예

수준	질문 요소	질문의 예
1	Q- T	-이 글의 중심 내용은 무엇인가요? -이 글의 형식(표현)상의 특징은 무엇인가요? -이 글의 형식(표현)은 내용을 드러내는 데 효과적인가요?
	Q- A	-저자는 이 글을 쓸 만큼 전문성을 가지고 있나요? -저자는 글쓰기에 어떤 특징을 가진 사람인가요? -저자는 어떤 삶을 살아왔나요?
	Q- R	-이 글과 관련된 경험이나 지식을 가지고 있나요? -독자로서 나는 어떤 취향을 가지고 있나요? -나의 독서 방법이나 습관은 어떠한가요?
	Q- C	-이 글은 언제 쓰였나요? -이 글은 어떤 매체를 통해 소통되었나요? -이 글이 출판되고 읽힌 시대의 특징은 무엇인가요?
2	Q- T A	-저자의 의도가 이 글에 어떻게 드러나 있나요? -이 글이 A라는 저자의 글인 것을 어떻게 알 수 있나요? -이 글을 통해 저자는 어떤 사람으로 보이기를 원하나요?
	Q- T R	-나는 이 글의 어떤 부분이 마음에 드나요? -어떤 독자가 이 글을 좋아할까요? 그 이유는 무엇인가요? -이 글을 읽기 전과 후 나에게 변화가 있나요?
	Q- T C	-이 글이 우리 사회(문화, 역사, 학문)에 어떤 변화를 초래하고 기여하였나요? -이 글이 쓰인 시대를 알 수 있는 표지는 무엇인가요? -이 글은 어떤 글의 영향을 받았나요? 혹은 어떤 글에 영향을 주었나요?
	Q- A R	-저자는 독자에게 어떤 메시지를 전달하기 위하여 이 글을 썼나요? -저자는 독자가 어떤 생각을 하면서 이 글을 읽기를 바랄까요? -다른 독자들은 이 저자에 대해 어떻게 생각하나요?
	Q- A C	-저자가 영향을 받은 다른 저자나 작품은 무엇인가요? -저자가 살던 시대 상황은 저자에게 어떤 영향을 미쳤나요? -저자는 어떤 목소리로 이 시대를 이야기하고 있나요?
	Q- R C	-이 글은 오래 전에 쓰였습니다. 이 글을 쓸 당시의 독자가 읽을 때와 여러분이 읽을 때의 차이는 무엇일까요? -이 글과 비슷한 주제나 형식의 작품을 읽은 경험을 떠올려 봅시다. 이러한 주제나 형식의 작품이 여러분에게 주는 의미는 무엇인가요? -자신이 놓인 상황이나 처지가 읽을 글의 선택이나 읽기 방법

수준	질문 요소	질문의 예
		몇 태도, 읽기 결과에 영향을 미치나요?
3	Q- T A R	<p>-저자가 어떤 독자를 위해 이 글을 썼는지를 알 수 있게 하는 글 속 증거는 무엇인가요?</p> <p>-내가 만약 저자라면 글의 어느 부분을, 왜, 어떻게 바꾸고 싶은가요?</p> <p>-저자가 생각하는 독자의 모습이 글 속에 어떻게(어떤 부분에) 나타나 있나요?</p>
	Q- T A C	<p>-이 글과 관련한 저자의 다른 글에는 어떤 것이 있나요?</p> <p>-저자가 이 글을 쓸 때에 영향을 받은 사람은 누구이며, 왜 영향을 받았나요? 저자가 그의 영향을 받았다는 것을 글 속 어느 부분을 통해 증명할 수 있나요?</p> <p>-저자의 이 글을 다른 매체로 발표한다면 글의 어느 부분이 어떻게 달라질까요?</p>
	Q- T R C	<p>-여러분은 이 글을 누구에게, 왜 소개하고 싶나요?</p> <p>-만약 이 글을 지금보다 어린 시절에 읽었거나 또는 20년 후에 읽는다면 글에 대한 감상과 평가가 달라질까요? 글의 어느 부분에서 왜 달라질까요?</p> <p>-이 글을 읽는 목적에 비추어 이 글은 유용한가요? 유용하다면 왜, 어느 부분에서인가요?</p>
	Q- A R C	<p>-여러분이 읽은 이 저자의 글들이 가지고 있는 공통점은 무엇인가요?</p> <p>-여러분이 사는 시대와 저자가 살았던 시대는 어떤 점에서 같고 다른가요?</p> <p>-저자가 독자와 공유한다고 생각하는(가정하는) 상황이나 맥락은 무엇인가요?</p>
4	Q- T A R C	<p>-저자가 이 글을 쓴 의도가 여러분의 삶 속에서 일어나고 있는 일과 어떤 연관이 있을까요?</p> <p>-저자가 시대적 상황을 해석하고 대처한 방식이 글에 어떻게 드러나 있으며, 독자로서 그에 대해 어떤 평가를 내릴 수 있나요?</p> <p>-저자가 이 글을 쓸 때에 살았던 시대와 우리가 이 글을 읽고 있는 지금의 시대는 다릅니다. 이 글이 고전으로 평가 받으며 시공을 초월하여 독자들에게 읽히는 까닭은 무엇일까요?</p>

(6) Q-TARC 모형을 블록의 새로운 사고 분류와 결합하여 적용한 사례

-정보적 텍스트 적용 사례(초등학교 5학년)

청각 장애 친구 위해 ‘수화 수업’

보스니아의 한 초등학교에서 청각 장애인 친구를 위해 다른 학생들이 수화를 배운 사연이 뒤늦게 공개돼 잔잔한 감동을 주고 있다.

미국 워싱턴포스트 등 외국 통신사들에 따르면, 보스니아 사라예보의 한 초등학교에 재학 중인 제드 코라리치(6)는 소리를 잘 듣지 못한다. 제드 아버지는 아들이 입학하기 전, 수화를 배우려 했으나 제드가 흥미를 보이지 않아 실패한 것으로 알려졌다.

지난해 입학한 제드는 첫날부터 가만히 앉아 있었다. 다른 아이들과 전혀 의사소통할 수 없었기 때문이다.

담임교사였던 사네라 루마노비치는 고민에 빠졌다. 어떻게 해야 제드와 대화할 수 있을지, 아이들과 제드가 하나 되게 만들 수 있을지 골똘히 생각했다. 제드의 부모가 사네라에게 한 가지 제안을 했다. 아이들과 함께 수화를 배우는 게 어떻겠냐고 물어본 것이다.

그때부터 약 3개월이 걸렸다. 사네라의 노력 끝에 아이들은 기초적인 수화를 구사할 수 있게 됐고, 제드도 더 이상 학생들 사이에서 소외감을 느끼지 않아도 됐다. 특히 이 과정에서 언어 담당교사 아니사의 도움이 컸다.

제드의 친구 탈릭은 “제드뿐만 아니라 다른 청각 장애 환자들과도 이야기할 수 있게 됐어요.”라고 기뻐했다. 탈릭은 그러면서 “수화가 재밌어요.”라고 덧붙였다.

지난 2003년 보스니아는 특별한 도움을 필요로 하는 아이들이 사회나 학교 등에서 소외되지 않도록 하라는 법을 제정했다. 그러나 열악한 교육 여건상 혜택 받는 아이들은 거의 없었다. 제드는 운이 좋았다.

사네라는 “아이들과 제드가 다 같이 대화할 수 있어서 기쁘다.”며 “제드는 정말 영리하고 좋은 아이”라고 말했다.

김동환 기자 kimcharr@segye.com

<http://www.segye.com/content/html/2016/02/11/20160211000611.html>

(2016년 4월 16일 오후 12시 검색)

‘청각 장애 친구 위해 ‘수화 수업’을 읽고 다음 물음에 답해 봅시다.

T C

[이해하기]

1 이 기사에서 ‘특별한 도움을 필요로 하는 아이’는 누구인가요? 그리고 우리 주변에서 특별한 도움을 필요로 하는 사람에는 누가 있나요?

T R

2 제드 반 친구들은 왜 수화를 배우게 되었나요? 수화의 기능에 비추어 이야기해 보세요.

T
비언어적인
방식의 응답
요구

[해석하기]

3 수화를 배우기 전과 후의 제드의 표정이 달라졌을까요? 제드의 표정을 그려봅시다.

수화를 배우기 전	수화를 배우고 난 후

- 4 2003년 보스니아에서는 제드와 같은 친구들이 소외되지 않도록 하는 법을 제정했지만 혜택을 받은 아이들은 없었습니다. 기자는 제드의 학급에서는 어떻게 이런 일이 가능했다고 생각하나요?

T A

[적용하기]

- 5 내가 기자라면 기사 제목을 어떻게 바꾸고 싶은가요?

T R

- 6 말은 나라마다 다른데, 수화도 나라마다 다를까요? 자신의 생각을 이유와 함께 짝에게 말해 봅시다.

T R C

[평가하기]

- 7 이 기사문은 ‘미국 워싱턴포스트 등 외국 통신사들’의 기사를 활용하고 있습니다. 이와 관련한 다음 물음에 답해 보시다.

1) 기사문을 쓴 기자는 원래 기사 내용에 대해 어떤 관점을 가지고 있나요?

T A R

2) 이 기자가 그러한 관점을 가지고 있다는 것을 어떻게 알 수 있나요?

3) 이 기자의 관점에 대해 여러분은 어떤 생각을 하나요?

8

제드를 위해 학급의 많은 친구들이 3개월이라는 시간동안 수화를 배우는 것은 어떤 친구에게는 힘든 일이었을 수 있습니다. 여러분이라면 어떤 선택을 하겠습니까? 그리고 여러분의 선택에 대한 장단점과 흥미로운 점을 작성해 봅시다.

T R C

나의 선택 :

장점	단점	흥미로운 점

[창조하기]

9

다음 질문을 고려하면서 청각 장애인 친구를 위해 수화를 배우자고 권유하는 포스터를 만들어 봅시다.

T R C

- 누구에게 권유할 것인가?
- 권유의 필요성을 어떻게 설득할 것인가?
- 어떤 말로 권유할 것인가?
- 어떤 그림(사진, 이미지 등)이나 자료를 사용할 것인가?
- 말과 그림(사진, 이미지 등)의 관계는 어떻게 설정할 것인가?
- 포스터를 어디에 게시할 것인가?

T R C

정서적 반응을
요구하는 질문

10

친구에게 가장 듣고 싶은 말은 무엇입니까? 그 말을 친구들과 함께 수화로 만들 이야기해 봅시다.

우정에 필요한 다섯 가지

전지은

<앞 이야기>

친구들과 어울리는 것을 싫어하는 윤지는 학교 대표로 뽑힌 친구들과 함께 과학센터에서 로봇경진대회를 준비 중이다. 윤지의 할아버지는 윤지에게 친구를 사귀는 숙제를 해내면 경진대회에 필요한 자료를 주시겠다고 했다. 사귀어야 하는 친구는 로봇경진대회 팀의 도훈이다. 도훈이는 성격이 까칠하다고 소문이 났는데, 로봇에 대한 아이디어를 나누다가 팀원들과 말다툼까지 생겨 같은 팀 친구들에게 쌀쌀맞게 대하고 있다.

“할아버지가 내 준 숙제는 잘하고 있니?”

뭐라고 대답할지 잠깐 망설이던 윤지는 고개를 들고 말했다.

“할아버지, 저는 도대체 왜 하필 그런 숙제를 해야 하는지 모르겠어요. 그런다고 뭐가 달라져요? 로봇 아이디어 경진대회는 말 그대로 좋은 아이디어만 있으면 되는 거잖아요. 제가 그 애들이랑 친해지든 안 친해지든 결과는 똑같은 거예요. 다들 실력은 정말 뛰어난 아이들 아니까요.”

윤지의 말에 할아버지는 고개를 돌려 저만치 서 있는 나무를 바라보며 말했다.

“예전에 중학교 다닐 때 난 축구를 참 잘했단다. 그래서 다른 학교와 축구 시합을 할 때면 늘 대표 선수로 나서곤 했지.”

윤지는 묵묵히 고개를 숙인 채 할아버지의 이야기를 들었다.

“그러던 어느 날, 강원도 청소년 축구대회가 열린다 하더구나. 나는 당연하게도 학교 대표가 되었고, 또 나처럼 각 학교에서 축구를 가장 잘하는 아이들이 모여 고성군 대표팀이 꾸려지게 되었지.”

할아버지가 이야기하는 동안 윤지의 머릿속에선 ‘왜 이런 이야기를 하시는 거지?’하는 생각이 떠나질 않았다.

“자, 결과는 어땠을까?”

할아버지가 윤지에게 고개를 돌리며 물었다.

“글쎄요, 그리 좋지는 않았을 거 같은데요?”

“왜?”

“만일 결과가 좋았다면 할아버지는 축구 선수가 되셨겠죠.”

“하하, 그렇구나.”

할아버지는 오랜만에 큰 소리로 웃었다.

“그래, 네 말이 맞단다. 우리 첫 시합부터 처참히 지고 말았어. 상대는 우리와 비교조차 할 수 없을 만큼 약한 팀이었던 터라, 충격이 꽤 컸지.”

할아버지는 잠시 뭔가 생각에 골몰하더니 말을 이었다.

“그럼 이번에도 맞힐 수 있는지 한번 볼까. 우리가 왜 그 뛰어난 실력을 갖고도 질 수 밖에 없었는 줄 아니?”

윤지는 한참을 생각했다. 그렇지만 뚜렷이 떠오르는 게 없었다.

“우리가 진 이유는, 바로 축구만 생각했기 때문이야.”

“네? 그게 무슨 말씀이에요? 축구를 할 때 축구를 생각하는 건 당연한 건데요?”

“그렇지. 그건 당연하지. 그런데 문제는 축구'만' '생각했다는 거야. 사람은 생각하지 못하고……

“사람이요?”

“그래, 사람. 우리는 다들 축구화가 닳을 정도로 열심히 연습했단다. 그렇지만 각자 자기 실력을 뽐낼 생각만 했지, 동료 선수들을 미처 생각하지 못했어. 윤지야, 축구가 어떤 운동인지 아니?”

“할아버지도 참… 발로 공을 차서 넣으면 득점을 하는 운동이지요.”

윤지가 피식 웃으며 대답했다.

“축구는 말이다, 공으로 대화를 하는 운동이야.”

“공으로… 대화를 한다고요?”

윤지는 고개를 갸웃거렸다.

“죽이 잘 맞는 친구들끼리는 얘기가 계속 오가고 대화가 끊이질 않아. 그렇지만 어느 한쪽에서 일방적으로 얘기를 늘어놓거나, 또는 입을 꼭 다물고 있으면 그 대화는 결코 오래갈 수가 없지. 축구도 마찬가지란다. 동료들과 공을 끊임없이 주고받을 수 있어야 그 팀이 경기에서 이길 수 있어. 만일 자기 혼자만 공을 차지하려 하거나, 자신에게 오는 공을 받지 않으려 하면 절대 이길 수가 없지.”

윤지는 천천히 고개를 끄덕였다.

“그때 오로지 내 실력을 보여주겠다는 생각에만 너무 빠져 있었던 거야. 혼자서 공을 차지하고 골을 넣으려는 데만 급급했지. 불리한 위치에 있을 땐 아예 공을 받으려 하지 않았고, 바로 그 때문에 뛰어난 실력을 갖고서도 결국 경기에서 졌던 것이란다.”

“그런데 왜 갑자기 축구 이야기를 하시는 거예요?”

윤지가 고개를 돌려 할아버지를 보며 물었다.

“지금 네가 하는 그 로봇 아이디어 경진대회 말이다.”

“네.”

“각자의 실력이 뛰어나다 해서 좋은 결과를 얻을 수 있을까?”

윤지는 아무런 대답을 하지 못했다.

“죽이 잘 맞는 친구처럼 서로의 의견을 매끄럽게 주고받을 수 있어야 좋은 결과를 얻을 수 있을 거야. 그러기 위해선 각자의 실력만큼이나 친구들끼리 관계가 좋아야 하는 건 물론이고...”

윤지는 길게 한숨을 쉬었다.

“무슨 말씀이신지 이제 알겠지만...”

할아버지는 주머니에서 작은 수첩을 꺼냈다. 그리고 그 수첩에 뭔가를 적어 윤지에게 건넸다.

관심 갖기, 먼저 다가가기, 마음 알아주기,
칭찬하기, 함께 웃음 나누기

“이 다섯 가지 방법을 꼭 기억하거라. 할아버지 숙제를 하는 데 큰 도움이 될 거야. 일종의 요점 정리지.”

윤지는 말없이 할아버지가 건네준 종이를 주머니에 넣었다.

다음 날 윤지는 학교에서 도훈이를 만났다.

‘오늘 말을 걸까 말까? 시간이 별로 없는데…….’

윤지는 계속 도훈이의 눈치만 살폈다. 도훈이의 표정이나 행동을 보면 도저히 다가갈 용기가 나지 않았다.

‘아니야. 만나는 날도 많지 않은데 하루라도 빨리 숙제를 수행해야 할아버지의 로봇 자료를 받을 수 있지.’

윤지는 심호흡을 크게 했다. 도훈이는 느릿느릿 가방을 정리하더니 아이들이 모두 빠져나간 뒤에야 자리에서 일어섰다. 윤지는 얼른 도훈이의 뒤를 따라갔다.

“저기...”

도훈이가 윤지를 슬쩍 쳐다봤다. 윤지의 얼굴이 홍당무처럼 빨개졌다. 도훈이는 윤지의 말에 대꾸도 없이 뒤로 돌아 걸어갔다.

‘먼저 다가가기, 마음 알아주기, 칭찬하기, 함께 웃음 나누기... 또 뭐더라? 다섯 가지였는데?’

윤지는 마음속으로 할아버지가 알려준 다섯 가지 방법을 떠올리며 애쓰며 도훈이 뒤를 계속 따라갔다.

“저기, 있잖아... 네가 부러워.”

“내가? 왜?”

“넌 똑똑하잖아. 아는 것도 많고, 우리 중에서 경시대회 점수도 가장 높았다며? 그리고 영재교육도 받았다고...”

“너 무슨 내 뒷조사 같은 거 했어?”

“아, 그런 거 아냐.”

윤지는 당황해하면서도 도훈이를 계속 따라갔다.

“저기...”

윤지는 다시 말을 걸어보려 했지만 도훈이는 좀처럼 눈길을 주지 않았다.

이윽고 도훈이가 주머니에서 이어폰을 꺼내 양쪽 귀에 꽂자 윤지는 걸음을 멈췄다.

‘역시 오늘은 아니었어. 안 되겠다.’

윤지는 온몸에서 기운이 쭉 빠지는 것 같았다.

전지은(2014). 어린이를 위한 관계의 힘 친구. 한국경제신문 한경 BP.

'우정에 필요한 다섯 가지'를 읽고, 다음 물음에 답해 봅시다.

[이해하기]

1 할아버지께서 윤지에게 적어주신 다섯 가지 방법은 무엇입니까?

T

2 이 글에 나온 내용을 바탕으로 OX퀴즈를 만들어 짝에게 물어봅시다.
예) 할아버지 축구팀에 속한 선수들의 실력이 나빠서 시합에 졌다.

T

학생에게
질문 생성을
요구하는
질문

퀴즈	O	X

[해석하기]

3 윤지가 도훈이에게 먼저 다가갔지만 친해지는 데 실패한 이유는 무엇입니까?
여러분이라면 도훈이에게 어떻게 다가가겠습니까?

T

R

T A R

4

다음 두 가지 말이 축구에 대해서 어떤 생각을 표현한 것인지 비교하고, 저자가 할아버지의 말을 통하여 2)와 같이 표현한 이유에 대해 생각해 봅시다. 그리고 여러분이라면 축구를 어떻게 표현할지 적어 봅시다.

1) “축구는 공으로 하는 운동이야.”

2) “축구는 공으로 대화하는 운동이야.”



“축구는

[적용하기]

T R C

5

가족이 화목하게 지내기 위해서 무엇이 필요하다고 생각합니까? 이 생각을 바탕으로 ‘화목한 가족을 위해 필요한 다섯 가지’를 가훈으로 만들어 봅시다.

가훈

- 여러분의 학급에 새로운 친구가 전학을 왔습니다. 이 친구와 우정을 쌓기 위해
- 6 할아버지가 말씀하신 다섯 가지 방법을 어떻게 사용할 수 있을까요? 말과 표정 또는 행동으로 표현해 봅시다.

다섯 가지 방법	말/표정/행동
관심 갖기	
먼저 다가가기	
마음 알아주기	
칭찬하기	
함께 웃음 나누기	

T R C
다양한 방식으로
응답할 것을
요구하는 질문

[평가하기]

- 7 이 글에서 마음에 와 닿는 내용이나 표현이 있나요? 있다면 그 내용이나 표현은 무엇이고, 그렇게 느낀 이유는 무엇인가요?

T R
정의적 반응을
요구하는 질문



8

다섯 가지 방법을 돈으로 사야 한다면 각각의 방법에 얼마의 돈을 투자할지 투자 계획서를 작성해봅시다. 그리고 모둠별로 방법 경매 게임을 해봅시다.

(1) 우정에 꼭 필요한 방법인지를 고려하여 입찰 가격을 정합니다. 하나의 방법에 전액을 투자해도 되고 필요하지 않은 것에는 입찰하지 않아도 좋습니다. 입찰 가격을 정하고 합리적인 결정인지 이유를 생각해 봅시다.

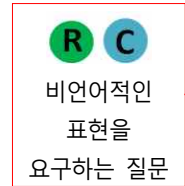
방법	입찰 가격	이유
관심 갖기		
먼저 다가가기		
마음 알아주기		
칭찬하기		
함께 웃음 나누기		

(2) 낙찰 받은 친구들에게 가장 높은 가격으로 입찰한 이유를 듣고 내 생각과 비교해 봅시다.

[창조하기]

9

말의 중요성을 나타내는 속담에는 무엇이 있을까요? 떠오르는 대로 적고 몸으로 표현하여 짝과 함께 맞춰봅시다.



10

5번에서 정한 ‘화목한 가족을 위해 필요한 다섯 가지’를 우리 집 가훈으로 만들자고 부모님을 설득하는 이야기를 짝과 역할을 나누어 해 봅시다.



2) 핵심 질문 중심의 교과서 단원 구성을 위한 'BRAVELY-Q 모형'

(1) BRAVELY-Q 모형의 특징과 의의

○ 단원은 교과서를 구성하는 하나의 단위로서 응집성 있게 묶여야 한다. 일반적으로 교과서는 주제, 장르, 성취기준 목표, 프로젝트를 중심으로 단원이 구성될 수 있다. 학생들의 창의적인 사고력 계발을 위해서는 질문 중심의 단원 구성도 필요하다.

○ BRAVELY-Q 모형을 활용하면 핵심 질문을 중심으로 교과서 단원의 모든 요소를 응집성 있게 구성할 수 있다.

○ BRAVELY-Q 모형은 'bravely'라는 영어 단어를 조합한 의도대로 '용감하게 질문하기'를 의미하며, 질문 중심의 교과서 구성과 수업에서 활용이 가능하다.

○ BRAVELY-Q 모형은 교과서나 교사가 질문을 먼저 제시하지만, 학습의 마지막 국면에서는 학생이 스스로 질문을 생성하도록 요구한다는 점에서 학생을 보다 능동적인 학습의 주체로 참여하게 하는 데 기여할 수 있다.

○ 학습이 답을 찾고 끝나는 것이 아니라 학생이 생성한 질문을 마음에 남기는 것으로, 그리하여 지속적인 탐구를 하도록 자극하는 방향으로 단원을 구성할 수 있다.

(2) BRAVELY-Q 모형의 구조와 요소

○ BRAVELY-Q 모형의 단계와 단계별 주요 활동 및 질문의 예는 다음과 같다.

단계	주요 활동의 예	질문의 예
B brainstorm	-나의 경험 떠올리기 -제목과 저자에 대해 생각하기 -질문의 의도와 의미 생각하기	-이 그림과 비슷한 표정을 지은 적이 있는가? -제목의 의미는 무엇인가? -이 질문을 왜 하는가?
R read	-제목의 의미와 관련지어 읽기 -저자의 의도 파악하기 -질문을 만들며 읽기	-이 제목을 붙인 이유는 무엇인가? -저자가 이 글을 쓴 이유는 무엇인가? -이 부분이 글 속에서 하는 역할은 무엇인가?
A analysis	-글의 내용과 형식 이해하기 -저자 의도와 목적 파악하기 -생성한 질문에 대한 답 찾기	-이 글의 중심 내용은 무엇인가? -저자의 의도가 어느 부분에 표현되어 있는가? -내가 만든 질문에 대한 답이 어디에 있는가?
V value	-글과 저자 평가하기 -자신의 생각과 비교하기 -찾은 답 평가하기	-이 글에 나타난 저자의 주장은 타당한가? -저자와 나의 생각은 어떤 점에서 같고 다른가? -내가 찾은 답은 적절한가?

단계	주요 활동의 예	질문의 예
E extend	-문제에 대한 대안 찾기 -다른 상황에 적용하기 -일반화 가능성 높이기	-독자로서 이 글의 문제를 어떻게 수정할 것인가? -다른 상황에서도 이와 같은 방법을 적용할 수 있는가? -글에 제시된 방안에서 변경(추가)할 내용이 있는가?
L link	-글과 글 연결하기 -글과 독자(나) 연결하기 -글과 세계 연결하기	-두 글의 공통점은 무엇인가? -이 글의 메시지와 내 삶은 어떤 관련이 있는가? -이 글에 등장하는 인물과 비슷한 사람이 있는가?
Y your turn	-핵심 질문을 중심으로 학습 내용 정리하기 -핵심 질문에 대해 새로운 텍스트 생산하기 -질문 생성하기	-이 단원에서 무엇을 학습하였는가? -이 질문과 관련하여 내 생각은 어떠한가? -이 문제와 관련하여 더 알고 싶은 내용은 무엇인가?

Brainstorm(떠올리기)

- 학생이 질문에 관심을 가지고 탐구하고자 하는 동기를 불러일으키는 단계
- 질문 자체에 대해 질문하거나 자신과 연관 짓기, 배경지식 활성화하기, 필요성과 중요성 가치 따져보기
- 이미지를 제시하거나 학생의 생활 경험 및 에피소드를 활용한 질문으로 시작하면 학습 부담을 줄일 수 있다.

Read(읽으면서 질문하기)

- 텍스트를 읽고 질문을 생성하는 단계
- 자신의 배경지식이나 경험을 활용하고, 제목과 관련지어 텍스트 의미를 파악한다.
- 텍스트를 읽어가면서 질문을 생성하고 독해 과정을 조절한다.

Analysis(분석하기)

- 텍스트를 읽고 내용과 형식을 분석하고 파악하고 해석하는 단계
- 텍스트에 근거하여 저자의 의도와 목적을 파악하고, 독자의 목적 성취에 필요한 정보를 판별한다.
- 읽으면서 생성한 질문에 답을 찾는다.

Value(평가하기)

- 맥락을 고려하여 텍스트와 저자를 평가하고 독자 자신을 성찰하는 단계
- 텍스트에 제시된 저자의 생각과 태도를 비판적으로 평가하기, 자신의 생각과 비교하기, 문제점 도출하기
- 분석하기 과정에서 찾은 답에 대해 정확성과 타당성 평가하기

Extend(적용하기)

- 텍스트를 통하여 습득한 정보나 찾은 답을 다른 상황이나 맥락에 적용하여 확인하는 단계
- 텍스트의 내용과 형식을 독자의 관점이나 상황을 고려하여 바꾸거나 텍스트에서 제안한 방안을 다른 양식(mode)이나 맥락(매체)에서 적용하여 텍스트를 자기화한다.
- 판단하기 과정에서 발견된 문제에 대해 대안을 제시한다.

Link(연결하기)

- 텍스트를 상호텍스트적으로 이해하고 독자 자신 및 독자를 둘러싼 세계와 관련지어 이해하게 하는 단계.
- 텍스트와 텍스트를 연결하여 공통점, 차이점을 비교하기
- 텍스트와 독자 자신의 경험, 가치, 감정을 연결하기
- 텍스트와 세계(삶)을 연결하여 비교하고 넓게 보기

Your turn(네 차례)

- 핵심 질문을 중심으로 학습한 내용을 정리하고 학습한 것을 새로운 텍스트 생산으로 자기화하며, 관련 질문을 만드는 단계
- 학습의 도입 국면에서 제시된 핵심 질문의 답을 중심으로 학습을 요약하고 배운 것을 다른 상황에 적용하여 텍스트를 생산한다.
- 핵심 질문과 관련하여 더 알고 싶거나 궁금한 것을 학생이 질문으로 생성하여 학습을 마무리한다.

(3) BRAVELY-Q 모형을 활용한 핵심 질문 중심 단위 체계

○ BRAVELY-Q 모형을 교과서 개발에 적용하면 다음과 같은 단위 체계가 가능하다.

학습 과정	도입	탐구하기			생산하기 -네 차례(Y)
		텍스트 1	텍스트 2	연결하기(L)	
학습 요소	단원명 핵심 질문 학습 목표	생각 열기(B) 텍스트 읽으며 질문하기(R) 분석하기(A) 평가하기(V) 적용하기(E)	생각 열기(B) 텍스트 읽으며 질문하기(R) 분석하기(A) 평가하기(V) 적용하기(E)	텍스트와 텍스트 연결하기(T&T) 텍스트와 자기 연결하기(T&I) 텍스트와 세계 연결하기(T&W)	핵심 질문으로 돌아가기 나의 텍스트 생산하기 질문 생산하기

○ 학습 과정은 크게 ‘도입-탐구-생산’ 세 국면으로 나눌 수 있다.

○ ‘도입’에서는 단원 명, 핵심 질문, 학습 목표를 제시하고, 관련 삽화를 제공하여 학습 동기를 유발하고 인지적 호기심을 촉발한다.

○ ‘탐구하기’는 다시 텍스트를 읽고 처리하는 부분과 두 개 이상의 텍스트를 연결하는 부분으로 나뉜다. 텍스트를 읽고 처리하는 부분은 ‘생각 열기(B)-텍스트 읽으며 질문하기(R)-분석하기(A)-평가하기(V)-적용하기(E)’ 활동을 요구하는 질문으로 구성된다. 연결하기(L)는 앞서 읽고 활동한 두 개 이상의 텍스트를 연결하고 자기화하는 질문이 제시된다.

○ ‘생산하기’는 학생이 학습을 주도하고 학습에 책임을 지는 부분(‘Your turn, 네 차례’)으로 핵심 질문과 관련하여 학습 내용을 정리하고 핵심 질문과 관련된 새로운 텍스트를 생산한다. 또 학습을 하는 과정에서 그리고 학습을 마무리하면서 핵심 질문과 관련하여 더 알고 싶거나 탐구하고 싶은 질문을 생성한다.

(4) BRAVELY-Q 모형을 활용한 핵심 질문 중심 교과서서 단원 구성 사례

○ 6학년 국어과, 도덕과, 과학과 성취기준의 일부를 ‘분노’라는 주제의 단원을 통하여 통합적으로 학습하게 한다. 성취기준과 관련된 세부적인 내용은 각 교과 학습 시간에 다루어지며, 이 샘플 단원은 각 교과 시간에 학습한 내용을 범교과적(‘인성’ 주제)으로 통합하여 적용하는 단계에서 활용되는 것을 가정하여 구성한다.



1

분노할 때, 나는?

♣ 핵심 질문 ♣

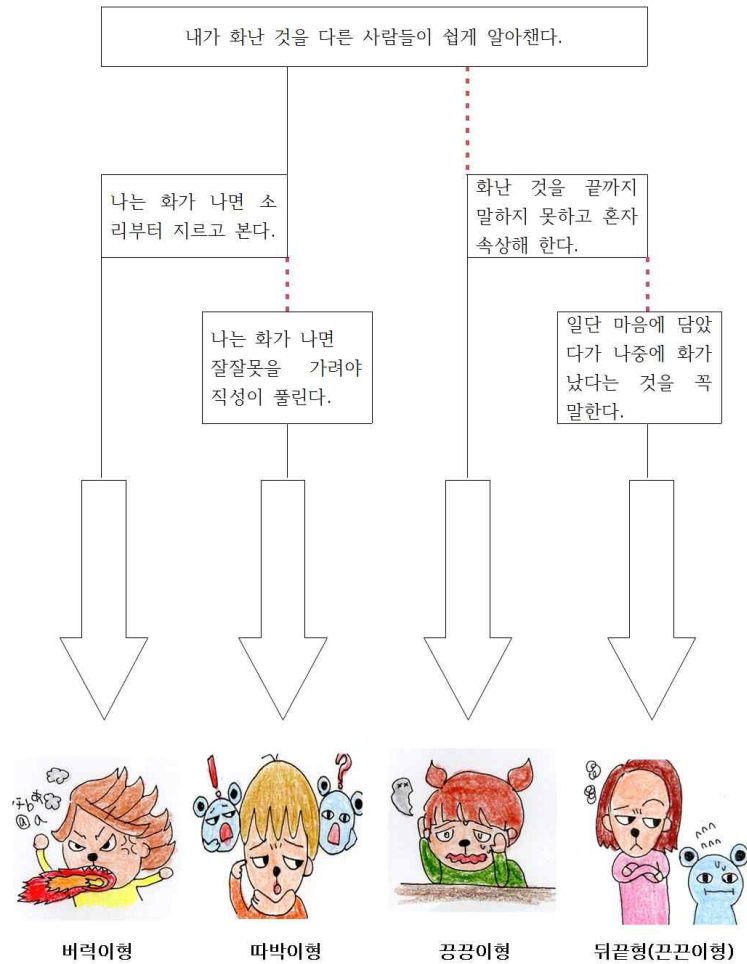
사람은 분노를 어떻게 표현하는가?

♣ 학습 목표 ♣

- ❶ 관용 표현을 이해하고 적절하게 활용한다. (국어)
- ❷ 일상생활의 경험을 이야기나 극의 형식으로 표현한다. (국어)
- ❸ 우리 몸의 근육과 소화·순환·호흡·배설·감각 기관의 기능을 이해한다. (과학)
- ❹ 주어진 자료의 특징이 드러나게 그래프로 나타내고 의미를 해석할 수 있다. (과학)
- ❺ 다양한 감동을 평화적으로 해결하는 것의 중요성과 방법을 알고, 평화적으로 감동을 해결하려는 의지를 기른다. (도덕)



재미로 보는 나의 분노 유형





1. 탐구하기 - 1

생각 열기

- ❖ 개나 고양이가 화난 모습을 본 적이 있나요?
- ❖ 개나 고양이가 화가 났다는 것을 어떻게 알 수 있었나요?



저자: 찰스 로버트 다윈(1809년~1882년)

영국의 생물학자. 젊은 시절 영국의 해군 측량선 비글호를 타고 남아메리카·남태평양의 여러 섬과 오스트레일리아 등지를 돌아보며 탐사하였다. 탐사를 통해 다윈은 그동안 책으로만 보았던 여러 과학적 현상을 직접 확인하고, 여러 동식물 표본을 모았다. 이때 다윈은 고생을 많이 하였는데, 자주 뱃멀미에 시달리고 제대로 된 음식을 먹지 못한 적도 있었다. 그러나 이런 어려움도 그의 과학적 열정을 꺾지는 못했다. 그는 지진이 있는 곳에서도 탐사를 멈추지 않았고, 산이 있는 곳에 도착하면 꼭 그 산에 올랐다. 다윈은 이러한 노력들을 바탕으로 진화론을 세웠다. 진화론이란 모든 동식물의 종이 몇 개의 공통된 조상에서 갈라져 나왔으며, 오랜 시간을 거치면서 각자 서서히 변화해 왔다는 주장을 펴는 이론이다. 1859년, 다윈은 이런 생각을 『종의 기원』을 통해 발표했다. 다윈이 살던 시대의 사람들은 대부분 창조론(모든 생물은 신이 창조한 것이라는 생각)을 믿었기에 『종의 기원』은 사람들에게 엄청난 충격을 주었다. 학자들 사이에 논쟁이 일어나고 신문에 비평하는 기사가 실리는 등 그야말로 세상이 발칵 뒤집혔다. 이후 다윈의 진화론은 사람들이 세상을 보는 눈을 크게 바꾸어 놓았다.

개와 고양이의 감정 표현

개는 낮선 개나 적대감을 갖는 인간을 마주할 때 몸을 곳곳이 세우고 경직된 자세를 취한다. 머리를 약간 들어 올리고 꼬리를 뺏뺏이 세운다. 목과 등 주위의 털을 곤두세우며 시선을 고정시킨 채 귀를 앞으로 쭉긋 세운다. 이러한 행동은 적을 공격할 때 나타나는 행동과 흡사하다. 적을 만났을 때 개는 성나서 으르렁거리며 돌진 태세를 취한다. 송곳니를 드러내며 귀를 머리 뒤로 바짝 젖힌다.

다가가는 사람이 낮선 사람이 아니라 그의 주인인 경우에 개의 행동은 순간적으로 어떻게 바뀔까? 몸을 곳곳이 세우는 대신 아래로 숙이거나 심지어 기어가기도 한다. 꼬리도 치켜세우지 않고 밑으로 내린 상태에서 옆으로 살랑살랑 흔들어댄다. 털도 곳곳한 것이 아니라 매끄럽게 가라앉고 귀도 아래로 숙인 채 입도 반쯤 벌린 상태가 된다. 귀를 뒤쪽으로 당겨서 눈썹이 길게 늘어지게 되기 때문에 눈 모양도 동그랗게 부릅뜬 모습이 사라지게 된다. 이때 개의 감정 상태는 기쁨으로 흥분되고 행복으로 가득 차게 된다.

이번에는 고양이의 경우를 생각해보자. 성난 고양이는 성난 호랑이를 보는 것과 같다. 귀를 뒤쪽으로 내린 채 입을 반쯤 벌려 이빨을 드러내고 발톱을 내민 채 앞발로 이리저리 휘둘러댄다. 그리고는 때때로 사나운 소리로 으르렁거린다.

정반대의 상황에 있는 고양이의 경우를 생각해보자. 즉, 주인이 다정하게 고양이를 어루만지고 있는 상황에서 고양이의 행동이 얼마나 달라지는지 보자. 고양이는 등을 약간 구부린 채 곳곳이 선 자세로 털도 곤두세우지 않고 꼬리는 옆으로 살랑살랑 흔들며 위를 향해 세운다. 귀는 쭉긋 세운 상태에서 입을 다물고 가르랑거리면서 주인의 몸에 비벼 댄다.

찰스 다윈 지음/최원재 번역(1997). 『인간과 동물의 감정 표현에 대하여』. 서해문집.



글을 읽고 질문을 만들어 봅시다.

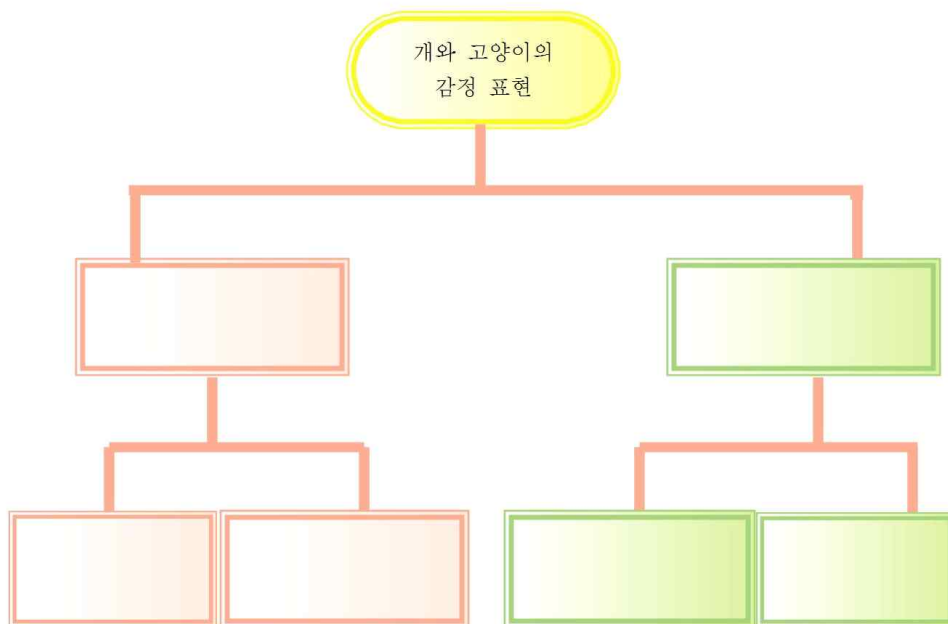
다음 물음에 답해 봅시다.



분석하기

1 개와 고양이는 몸의 어떤 부분을 이용하여 감정을 표현하나요?

2 각 문단의 중심 내용을 파악하고, 문단 간의 관계를 정리하여 다음 그림에 핵심어를 써넣어 봅시다.



- 3 개와 고양이가 화가 났을 때 모습이 어떻게 다른지 생각하면서 개와 고양이가 화났을 때의 모습을 그려 봅시다.

개	고양이

- 4 3 에서와 같이 개와 고양이의 모습을 그릴 수 있었던 까닭을 이 글의 특징에서 찾아봅시다.



평가하기

- 5 이 글을 쓰기 위해 저자가 사용한 과학 탐구 방법은 무엇인가요? 그리고 그 방법이 적절하다고 생각하나요?
- 6 이 글의 설명을 믿을 수 있나요? 그렇다면 그 이유는 무엇인가요?

7 다음과 같은 문장은 이 글에서 어떤 기능을 한다고 생각합니까? 저자의 의도와 관련지어 생각해 봅시다.

다가가는 사람이 낯선 사람이 아니라 그의 주인인 경우에 개의 행동은 순간적으로 어떻게 바뀔까?



적용하기

8 이 글을 어떤 사람에게 추천하고 싶나요? 그 사람에게 이 글을 추천하는 글을 써 봅시다.

추천해 주고 싶은 사람: _____

저는 「개와 고양이의 감정 표현」을 당신이 꼭 읽었으면 좋겠습니다.

왜냐하면,

9 감정을 표현하는 것이 사람 사이에 갈등을 만들거나 반대로 갈등을 해결할 수 있을까요? 자신의 경험을 바탕으로 짧은 이야기를 만들어 봅시다.





2. 탐구하기 - 2

**생각
열기**

- ❖ 최근 화를 낸 적이 있나요?
- ❖ 화를 낼 때의 나는 그렇지 않을 때의 나와 어떻게 다른가요?

버럭이형	따박이형
곰곰이형	뒤끝형(끈끈이형)

저자: 최현석

내과 의사, 의사로서 배우고 연구했던 지식을 토대로 사람의 생각, 감정, 감각 등 모든 본성을 항목별로 분석하고 들여다 볼 수 있는 책을 기획하여 『인간의 모든 감각』, 『인간의 모든 감정』, 『인간의 모든 동기』를 차례로 써냈다. 그밖에 지은 책으로 『내 몸의 생로병사』, 『아름다운 우리 몸 사전』, 『식탁 위의 비타민·미네랄 사전』, 『유전자의 비밀지도』, 『만화 찰스 다윈 종의 기원』, 『만화 프로이트 꿈의 해석』 등이 있으며, 2007년 『아름다운 우리 몸 사전』으로 제39회 동아의학상을 수상하였다.

사람의 분노

최현석

화난 표정은 누구나 쉽게 알아본다. 화가 나면 눈을 부릅뜨고, 눈썹을 이마 중간을 향해서 아래로 누르고, 아래 눈꺼풀은 눈의 안쪽 중앙을 향해 끌어올린다. 이것이 노력보는 눈빛이다. ‘눈알을 부라린다’고도 한다. 화가 나면 혈관이 팽창하기 때문에 얼굴이 전체적으로 붉어진다. 그래서 ‘얼굴이 붉으락푸르락한다’고 한다. 이는 두려울 때 창백해지는 것과는 대조적이다. 입술은 붉어지면서 얇아지고, 흔히 ‘입술이 일그러진다’고 표현하는 모습이 된다. 입은 직사각형으로 벌어지기도 하고, 앙다물기도 한다. 화가 날 때 입이 벌어지는 것은 진짜 참을 수 없을 때이고, 앙다문 입술은 어느 정도는 화를 참을 수 있을 때이다. 자기가 화났다고 말하는 사람의 얼굴은 대개는 화가 난 것처럼 보이지만 항상 그런 것은 아니다. 어떤 사람은 얼굴이 붉어지고, 눈살을 찌푸리고, 연성을 높이면서도 자기는 화나지 않았다고 주장하기도 한다. 또 어떤 사람은 침착하게 자신이 화가 났다고 말하지만, 얼굴 표정은 그렇지 않을 수도 있다. 화가 나서 말을 막 하고 성난 표정이나 행동을 하면서도 자신이 화가 났다는 사실을 인식조차 못 하는 경우도 있다.

분노는 얼굴뿐만 아니라 몸으로도 표현된다. 온몸의 근육은 긴장되는데, 특히 팔에 힘이 많이 들어가고 주먹을 불끈 쥐기도 한다. 근육은 너무 긴장하면 떨리게 되는데, 두 주먹을 불끈 쥐고 바르르 떠다면 매우 화난 상태를 의미한다. 호흡이 가빠지고 심장 박동이 증가하며 혈압도 상승한다. 신체가 위급한 상황일 때 대처 기능을 하는 교감신경이 흥분된 상태이기 때문이다. 따라서 소화 기능은 일시적으로 마비 상태가 된다. 그래서



질문있어요!

글을 읽고 질문을 만들어 봅시다.

화가 나면 부아가 끓어오르고 오장육부가 뒤집히게 된다.

그럼 사람들은 왜 화를 내는 걸까? 호주의 심리학자 피트니스는 2000년에 호주 직장인 100명을 대상으로 어떤 경우에 화가 나는지를 조사했는데, 그가 발표한 결과를 보면 화가 나는 원인으로는 크게 다섯 가지가 있다. 이 중 부당하게 대우받은 경우가 45%로 가장 많다. 나는 잘못된 게 없는데 나를 꾸짖는 경우, 열심히 일했는데 알아주는 사람이 없는 경우, 동료에 비해 과중한 업무가 부과된 경우 등이 여기에 해당한다. 두 번째로 많은 것은 부도덕한 행동을 봤을 때(25%)이다. 예를 들어, 동료의 거짓말, 게으름, 절도, 사기 등을 목격한 경우이다. 세 번째는 자신의 일이 제대로 진행되지 않을 때(15%)이다. 이는 꼭 누군가의 잘못이 있어서가 아니다. 컴퓨터 작업 중 컴퓨터가 고장 난 경우가 여기에 해당한다. 만약 같은 일을 하는 동료가 사태의 심각성을 공감해 주지 못하면 더 화가 난다. 더욱이 동료의 잘못이나 게으름으로 화난 고객을 상대할 때는 말할 나위가 없다. 네 번째는 자신이 존중받지 못할 때(10%)로, 자기를 빙정거리거나 무시하는 경우가 해당된다. 대개는 상사로부터 이와 같은 대우를 받는다고 한다. 다섯 번째는 공개적으로 모욕을 당한 경우(5%)이다. 결론적으로 직장에서 화나는 원인의 대부분은 자신이 제대로 대접받지 못하거나 무시당하고 있을 때와 동료의 부도덕성이라고 할 수 있다.



직목이어요!

글을 읽고 질문을 만들어 봅시다.



분노, 특히 분노 표현에 중요한 요인은 자신과 상대방의 힘의 비교이다. 누군가가 나를 깔보거나 업신여긴다면 보통 화가 나지만 어떤 경우에는 비참함, 즉 슬픔을 느낀다. 앞서 호주에서 직장인들을 상대로 조사한 바에 따르면, 화나게 한 사람이 부하 직원인 경우는 71%가 분노를 표출하지만, 동료인 경우는 58%로 줄어들고, 상사인 경우는 다시 45%로 줄어든다고 한다. 이러한 결과는 조직에서의 서열이 분노의 표출 여부에 영향을 미친다는 것을 보여준다.

그렇다면 가정에서는 어떠한 이유로 화를 내게 되는 걸까? 미국인들은 보통 일주일에 한두 번 분노를 표출하는데, 가정에서 부모들은 일주일에 평균 다섯 번은 자녀들에게 고함치거나 언성을 높일 만큼 화를 낸다고 한다. 이는 미국 통계지만 우리나라의 경우도 비슷할 수 있다. 부모가 자녀에게 화내는 경우는 대부분 자녀가 기대에 미치지 못했을 때이다. 먹여 주고 재워 주고, 해 달라는 것을 다 해 줬는데 왜 그런 행동을 하느냐는 것이다. 역시 자신이 베푼 사랑에 대한 보답, 즉 공평성의 문제이다.

그러나 가족에게 화를 내는 일이 자주 일어나도, 사람들은 누군가가 자신을 무시할 때보다 자기 앞에서 자신의 가족을 무시할 때 더욱 화를 낸다. 누군가가 자기를 업신여기는 것은 참아도, 자기 아버지나 자녀를 무시하는 것은 참지 못하는 것이다.



글을 읽고 질문을 만들어 봅시다.

최현석(2011). 『인간의 모든 감정』. 서해문집.

다음 물음에 답해 봅시다.



분석하기

다음은 이 글에서 쓰인 화를 표현하는 말입니다. 아래 표현들을 읽고 다음에 대하여 생각해 봅시다.

1

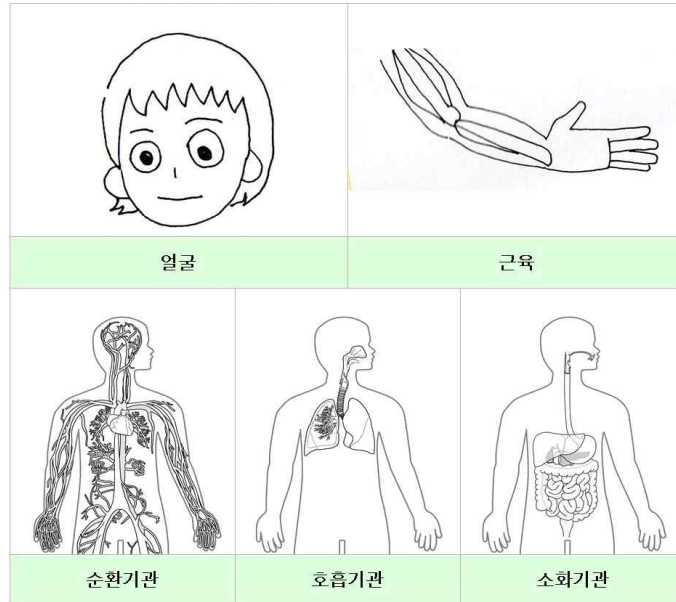
눈알을+부라리다./ 얼굴을+붉으락푸르락하다./ 눈살을+찌푸리다.
주먹을+불끈 쥐다./ 부아가+끓어오르다./ 오장육부가+뒤집히다.

(1) 공통점은 무엇입니까?

(2) 다음 두 문장의 느낌이 어떻게 다른지 비교해 봅시다.

‘연희는 화가 났다.’, ‘연희는 눈알을 부라렸다.’

- 2 이 글의 내용을 바탕으로 화가 났을 때의 몸의 변화를 다음 그림에 나타내 봅시다.



- 3 이 글을 쓴 저자의 직업은 의사입니다. 의사이기 때문에 다른 사람보다 분노에 대해 더 잘 쓸 수 있었던 내용은 무엇인가요?

- 4 미국 가정의 부모님들과 우리 부모님들이 화를 내는 이유를 비교해 봅시다.

미국 가정의 부모님	나의 부모님	쩍()의 부모님



평가하기

- 5 이 글에 따르면 사람들은 상대에 따라 화를 다르게 표현합니다. 이에 대해 어떻게 생각하는지 다음 질문에 답을 하며 짝과 이야기해 봅시다.

- 사람들은 어떤 상대에게 화를 더 내는가?
- 사람들은 왜 상대에 따라 화를 다르게 표현하는가?
- 상대에 따라 화를 다르게 표현하는 것이 공정한가?
- 나 자신은 상대에 따라 화를 다르게 낸 경험이 있는가? 있다면 어떤 상황에서 어떤 이유였는가?
- 다른 사람이 나에게 차별적으로 화를 낸 경험이 있는가? 그때 나는 어떤 기분이었는가?

- 6 저자는 호주의 심리학자 피트니스가 2000년에 호주 직장인 100명을 대상으로 조사한 자료를 인용하였습니다. 이 자료는 믿을 만하다고 생각합니까? 저자에게 이 자료와 관련하여 더 알고 싶은 것을 질문으로 적어봅시다.



적용하기

7

모둠별로 사람들이 화를 내는 이유를 조사하여 이 글에서 인용한 피트니스의 조사 결과와 비교해 봅시다.

(1) 어떤 사람들이 어떤 이유로 화를 내는지 조사할 대상을 결정합니다.

- 조사 대상

(2) 언제, 어떤 방법으로 조사할지 시기와 방법을 결정합니다.

- 시기
- 방법

(3) 질문을 만들고 조사해 봅시다.

- 질문

(4) 조사한 결과를 표와 그래프로 정리해 봅시다.

< 제목: >

화내는 이유						합계
사람 수 (명)						(명)

명

() () () () () ()

(5) 여러분이 조사한 결과와 이 글에서 인용한 피트니스의 조사 결과를 비교 이유
봅시다.

- 같은 점과 다른 점
- 차이가 나는 이유



3. 연결하기

다음 물음에 답해 봅시다.



글과 글 연결하기

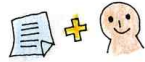
1 앞의 두 글을 쓴 저자가 되어 다음 글을 읽고 생각해 봅시다.

우리 집에서는 개(바둑이)와 고양이(나비)를 키워요. 저는 개를 좋아하고 누나는 고양이를 좋아하기 때문이에요. 그런데 가만히 보자면, 이 둘은 사이가 좋지 않은 것 같아요. 누나는 바둑이가 먼저 나비를 공격하는 것 같다고 늘 바둑이에게만 화를 내요. 저는 오히려 나비가 바둑이를 못살게 구는 것 같아요. 그렇지만 저는 누나에게 화를 내지 못하고 나비에게만 눈을 흘겨요.

- (1) 내가 글 「개와 고양이의 감정 표현」의 저자라면 위 글의 '나'에게 어떤 말을 할까요?
- (2) 내가 글 「사람의 분노」의 저자라면 위 글의 '나'에게 어떤 말을 할까요?
- (3) 앞에서 읽은 두 글의 저자가 서로 만난다면 위 글에 대해 어떤 이야기를 나눌까요?

2 사람과 동물이 화를 내는 이유 중에서 같은 점과 다른 점을 생각해 봅시다.

- 같은 점
- 다른 점



글과 나 연결하기

- 3 내가 동물을 (또는 동물이 나를) 화나게 한 적이 있습니까? 그때 어떻게 화를 표현했는지 이야기해 봅시다.

내가 화를 냈던 경험을 떠올리며 다음 물음에 답해 봅시다.

- 4 (1) 화를 내기를 잘했다고 생각한 일이 있나요?

(2) 화를 내고 잘못했다고 후회한 일이 있나요?



글과 세계 연결하기

- 5 서점에서 다음과 같은 책들을 쉽게 찾을 수 있습니다. 이와 같은 책들이 많이 출판되는 이유가 무엇인지 생각해 봅시다.



- 6 우리 주변에서 정당하지 않게 화를 내는 사람이 있나요? 있다면 그 사람에게 어떤 말을 해주고 싶은가요?



4. 생산하기- 네 차례!

<핵심 질문으로 돌아가기>



우리는 살아가면서 여러 가지 일로 화가 날 때가 종종 있습니다. 나는 왜 화가 나는지, 화가 났을 때 나는 그것을 어떻게 표현하는지 되돌아보며 현명하게 화를 표현하는 방법을 찾아봅시다.

1

화를 현명하게 표현하는 방법을 생각하고 그것에 대해 설명하는 글을 써 봅시다.













(1) 분노를 표현하는 상황을 모둠별로 정해봅시다.



(2) 그 상황에서 2쪽에 등장하는 네 유형의 친구들이 어떻게 분노를 표현할지 대사를 쓰고 역할극을 해 봅시다.



(3) 각 친구들  이 분노를 표현하는 방법의 장점과 단점을 써 봅시다.

	 	<div style="border: 2px dashed green; height: 40px; width: 350px;"></div>
	 	<div style="border: 2px dashed orange; height: 40px; width: 350px;"></div>
	 	<div style="border: 2px dashed blue; height: 40px; width: 350px;"></div>
	 	<div style="border: 2px dashed red; height: 40px; width: 350px;"></div>

(4) 분노를 현명하게 표현하는 방법을 모둠별로 토의하고, 분노를 표현하는 세 가지 현명한 방법에 대해 설명하는 글을 써 봅시다.

2 지금까지 공부한 것을 되돌아보며 더 알고 싶은 것은 있나요? 떠오르는 의문을 자유롭게 적어 봅시다

- 왜 사람들은 약한 사람에게 더 화를 내는 걸까?
- 화를 내는 것이 나쁘기만 한 것일까?
-
-
-

3) Q-TARC 모형과 BRAVELY-Q 모형에 근거한 샘플 단원의 효과와 한계

두 모형에 근거한 샘플 단원을 초등학교 5, 6학년 각기 3개 학교(서울, 경기, 인천 소재 초등학교)의 1개반에 적용하였다. 적용 후 학생들에게 샘플 단원을 공부하면서 좋은 점, 좋지 않은 점, 기존 교과서와 다른 점을 적게 하였다. 학생 수행 결과물과 학생 반응을 분석하였고, 적용 결과 드러난 이들 모형의 효과 및 한계와 보완 방안을 정리하면 다음과 같다¹³⁾.

(1) 모형의 효과

○ 질문에 흥미와 재미를 느낀다는 정서적 반응이 큼

-5, 6학년 학생 대부분이 샘플 단원의 질문과 텍스트가 재미있고 흥미롭다는 반응을 보였다. ‘우정’과 ‘분노’라는 주제를 담은 텍스트에 대해 학생들이 관심을 가졌고, 이를 다양한 시각에서 이해하고 자신 및 삶과 관련지어 생각하도록 요구하는 질문에 대해 재미와 신선함을 느낀 것으로 보인다.

- 질문이 다양하고 색다름.
- 정해진 답을 쓰는 것이 아님.
- 다양한 활동으로 지루하지 않았다.
- 번한 문제보다 흥미로운 문제가 많음.
- 글을 읽고 친구들과 이야기 나누어 보니까 더 재미있었다.

○ 학습의 ‘깊이’를 체감함

-학생들이 샘플 단원 학습에 대해 자세하고 구체적으로 공부하였다는 반응을 보였다. 두 단원 모두 목표 중심으로 구성된 기존 교과서와 달리 주제 중심으로 구성된 점과 학습 목표를 포함하여 텍스트에 대한 다양한 사고 수준의 질문이 제공된 점이 학생들로 하여금 학습의 ‘깊이’를 체감하게 한 요인으로 보인다.

- 페이지는 적지만 내용이 구체적이다.
- 한 분야에 대해 자세히 알 수 있었음.
- 어떤 한 가지에 대하여 자세하게 배워서 이해가 잘 되고 재밌었다.
- 기존 교과서는 내용을 한 번 하고 끝내는데, 더욱 깊게 파고들어서 공부를 할 수 있다.
- 국어책에서는 글을 읽고 문제를 답하라고 하지만, 이 교과서는 글을 읽고 많은 것을 배울 수 있었다.

○ 질문을 통해 친구와 ‘대화’를 하는 것에 대하여 의미를 부여함

-5, 6학년 학생들 대부분이 친구들과 대화를 하는 것에 대해 긍정적으로 평가하였다. 대화를 통해 친구와 생각과 경험을 나누고 ‘공감’하는 기회를 가진 것이 즐겁고 좋았다는 평가가 많이 나타났다.

13) 이하 학생들의 반응은 문법적으로 맞지 않거나 어색한 부분이 있더라도 수정하지 않고 옮겼다.

- 경험을 공감하는 게 더 많음.
- 친구와 새로운 것을 배워서 좋았다.
- 의견에 대해 많이 토론하고 생각하는 질문이 많음.
- 자신이 겪었던 일을 쓰고, 친구와 공감하는 형식의 질문이 좋음.
- 자기 경험을 말하니가 속이 시원하고, 다른 사람의 경험을 듣는데 공감되고 흥미로움.

○ 자신의 생각과 느낌을 자유롭게 표현하는 것에 대한 긍정적 반응

-학생들은 샘플 단원의 질문이 자신의 생각과 느낌을 자유롭게 표현하라고 하는 것에 대해 긍정적인 평가를 하였다. 이는 정답이 없이 자기가 생각하고 느끼고 경험한 것을 언어적으로나 그림과 같은 비언어적인 방식으로 표현하게 하는 질문이 학생들의 학습에 대한 흥미와 동기를 유발하고 창의적인 사고를 촉발할 수 있음을 시사한다.

- 말하면서 수업에 참여하는 건이 좋음.
- 생각을 자유롭게 말하는 건이 재미있다.
- 우리 생각을 자유롭게 쓸 수 있어 좋았다.
- 그림 그리는 것, 생각을 자유롭게 말하는 것이 좋다.
- 기존 교과서는 똑같은 질문을 물어보고 대답 쓰지만 이 교과서는 글만 쓰는 것이 아니라 그림도 그리고 다양한 활동을 함.

○ 자신의 생각과 느낌을 자유롭게 표현하는 기회를 더 많이 갖고 수업 대화에 적극적으로 참여하게 됨

-수업을 지도하였던 교사들에 의하면 학생들의 말을 중간에 끊는 것이 어려울 정도로 학생들의 대화와 토론이 활발하게 일어났다. 이는 질문이 학생의 비판적이고 창의적인 반응을 요구하는 질문 중심으로 구성된 데에서 주된 원인을 찾을 수 있는 바, 기존 교과서를 사용하는 수업과 가장 큰 차이를 보이는 부분이라고 할 수 있다.

○ 질문을 스스로 만드는 ‘주인공’이 된 것에 대하여 긍정적인 평가를 함

-이 연구는 기존의 교과서나 수업이 학생을 질문에 답하는 존재로만 보고, 학생들로 하여금 질문을 하게 하는 데 미흡하다는 문제의식을 가지고 학생에게 질문을 생성하게 하는 질문을 교과서에 제공해야 한다는 제언을 하였다. 이에 두 샘플 단위 모두 학생들에게 읽기 과정에서 그리고 읽은 후 질문을 통해 학생들에게 직접 질문을 만들도록 요구하였다. 스스로 질문을 만들라는 질문에 대해 대부분의 학생들이 기존 교과서와 다르다는 점에 주목하면서 질문 만드는 것에 대해 긍정적인 반응을 보였다.

- 내가 문제를 직접 맞출 수 있어 좋음.
- 우리 스스로 이야기를 읽고 문제를 만드는 것이 좋다.
- 생각할 것이 많고, 내가 질문을 만드는 주인공이 되는 점이 다름.
- 생각할 것이 많고 내가 직접 질문을 만드는 점이 기존 교과서와 다르다.
- 질문을 만드는 활동이 있어 여러 친구들의 생각을 들을 수 있어서 유익했다.

○ Q-TARC 모형에 의한 다양한 질문에 정확한 답을 할 수 있음

-Q-TARC 모형을 적용하여 5학년을 대상으로 만든 단원의 질문에 대부분의 학생들이 답을 할 수 있음이 확인되었다. 이 단원은 Q-TARC 모형에 의거하여 텍스트, 독자, 저자, 맥락 요인을 단독으로 묻는 1수준부터 네 요인을 종합하여 묻는 4수준까지 질문을 하였는데, 학생들이 큰 어려움이 없이 질문에 응답하여 초등학생 수준에서도 이 모형의 적용이 가능함을 알 수 있다.

○ 고등 수준의 사고를 요구하는 질문에 비판적이고 창의적인 응답을 할 수 있음

-두 학년 샘플 단원 모두 사실적, 해석적, 적용적, 평가적, 창의적 질문을 고루 제시하였는데, 대부분의 학생들이 2-3개의 질문을 제외하고는 답을 하는 데 큰 어려움을 겪지 않았다. 뿐만 아니라 비판적이고 창의적인 응답을 하는 학생들도 다수 있어서 Q-TARC 모형과 BRAVELY-Q 모형의 적용이 가능함을 알 수 있다.

■ 5학년 ‘청각 장애 친구 위해 ‘수화 수업’의 [적용하기] 질문에 대한 학생 반응

[적용하기]-내가 기자라면 기사 제목을 어떻게 바꾸고 싶나요?

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| • 따뜻한 땀, 수화 | • 수화는 기적의 땀 |
| • 의사소통이 편해! | • 한 아이의 삶을 바꾼 수화수업 |
| • 애들아! 수화로 이야기하자! | • 하나의 제언이 바꾸는 한 명의 삶! |
| • 수화로 다 같이 친구가 되다! | • 친구들이 바꾼 제드의 미래 |
| • 제드네 땀, 수화로 달라지다. | • 제드의 특별한 수화 수업 |

■ 5학년 ‘생산하기’ 질문에 대한 학생 반응[핵심 질문으로 돌아가기]

땀의 흔라

김○걸

나쁜 땀은

기분이 나빠지고

끈끈이 생각해 보니

좋은 땀은

기분이 좋아진다.

국어 사전의

땀의 흔라라고

쓰여 있다.

왜 그럴까?

왜 그럴까?

땀이 미치는 영향

정○인

우리는 하루에 셀 수 없이 많은 땀들을 흘립니다. 그런데 우리가 순간적으로 내뿜은 한 마디도 큰 영향을 미친다는 것을 알고 계신가요?

첫째, 상대방의 기분을 생각해 보지 않고 한 땀은 상처가 되어 어른이 되고 죽기 전까지 가슴 한 쪽에 고스라니 남아 있습니다.

둘째, 반대도 좋고, 바른 땀은 상대방이 곱은 향찬 방향으로 가는데 좋은 영향을 받는답니다.

그러니 오늘부터라도 고운 땀만 하기를 실천해 봐요!

엄마, 아빠 땀의 중요성을 모르고 싸우지 마세요!

정○현

엄마, 아빠 싸우지 마세요. 왜냐하면 엄마, 아빠가 싸우면 우리 가족이 갈등이 생겨 가족일이 잘 돌아가지도 않고 우리 ○○이랑 저는 어련데 싸우면 우리에게는 충격이 커요. 그래서 두렵고 해서 부탁인데 사소한 거에 대해 싸우지 말고 존중해주세요. 그러므로 땀 하나로 싸우게 되면 저희에게는 큰 충격이랍니다.

■ 6학년 ‘개와 고양이의 감정 표현’의 [평가하기] 질문에 대한 학생 반응

[평가하기]-이 글의 설명을 믿을 수 있나요? 그렇다면 그 이유는 무엇인가요?

- 아니요. 모든 개와 고양이를 관찰한 것이 아니기 때문에
- 네, 생물학자이기 때문이다. 하지만 모든 개와 고양이를 조사하지 않았기 때문에 오차가 있을 수 있다.
- 구체적으로 써서 이해가 잘 됐고 자기가 직접 관찰하여서 조금 믿음이 갔다. 하지만 이 금치런 행동하지 않는 개와 고양이도 있기 때문에 신뢰감이 떨어진다.

■ 6학년 ‘사람의 분노’의 [평가하기] 질문에 대한 학생 반응

[평가하기]-저자는 호주의 심리학자 피트니스가 2000년에 호주 직장인 100명을 대상으로 조사한 자료를 인용하였습니다. 이 자료는 믿을 만하다고 생각합니까? 저자에게 이 자료와 관련하여 더 알고 싶은 것을 질문으로 적어봅시다.

- 호주와 우리나라의 문화가 다르고, 2000년이기 때문이고, 100명은 너무 적은 대상이기 때문에 믿기는 어렵다.
- 믿을 수 없겠다. 왜냐하면 2000년도에 만들어진 것이라 시대적 배경이 다르고, 6학년인 우리에게 직장인의 분노는 이해되지 않는다.
- 한가 님을 때 글과 다르게 변형하는 사람도 있습니까?
- 우리나라 직장인을 대상으로 연구할 생각은 없나요?
- 남자와 여자에 따라서 한을 더 내거나 많이 내나요?
- 상대에 따라 다르게 한을 내는 것이 있습니까?
- 최근에 조사한 우리나라 학생으로 다시 쓸 계획은 없으신가요?
- 호주의 직장인 100명을 대상으로 조사했고, 대한민국의 주부, 직장인, 학생을 대상으로 직접 조사해보는 것은 어떨까요?
- 근데 왜 하필이면 그 많은 나라 중에서 호주를 선택했나요?

■ 6학년 ‘연결하기’의 질문에 대한 학생 반응

[글과 글 연결하기]-내가 글 「사람의 분노」의 저자라면 위 글의 '나'에게 어떤 말을 할까요?

- 사람의 계급 때문에 동물을 못살게 국지 말고 누나에게 자신의 마음을 표현해. 누나가 자신의 마음을 알 수 있게 하는 게 맞는 것 같아.
- 누나가 더 나이가 많아서 나중에 당할 보복이 있을지 모른다는 위협에 나비한테 그런 거예요. 그러니 누나에게 한을 제대로 드러내세요.
- 나비한테 혼내지 말고 누나에게 직접 감정 표현을 해보세요. 아마 속에서 참는 것보다 정신 건강이나 몸 건강에 이로운 겁니다.
- 죄송하지만 저는 사람의 분노에 대해 더 아는 사람이지만, 개와 고양이의 감정에 대해서는 잘 모르겠으나, 사람들이 생각하는 것은 다 다르니 누나와 얘기를 해봐요.

○ 학생이 다양한 질문을 만들 수 있음

-샘플 단원은 학생들에게 텍스트를 읽으면서 그리고 학습을 마무리하는 단계에서 질문을 만들도록 요구하였다. 이에 대부분의 학생들이 질문을 생산하였는데, 사실적 질문보다 해석적, 적용적, 평가적, 창의적 수준의 질문이 많았다. 이는 학생들이 다양한 수준의 질문을 생산하는 능력을 가지고 있음을 보여준다. 또한 학생들이 쓰인 내용에 대한 질문만이 아니라 쓰이지 않은 것에 대해서도 질문을 하여 초등학생이지만 비판적이고 창의적인 사고를 하고 이를 질문으로 표현할 수 있음을 알 수 있다. 단원을 마무리하는 단계에서 학생들이 생성한 질문에는 이 단원의 핵심 질문인 ‘언어가 친구 사이의 관계에 영향을 미치는가?’와 관련된 질문도 적지 않아 학생들이 텍스트 내용만이 아니라 전체 단원을 통어하는 핵심 주제에 대한 질문도 만들 수 있음을 확인하였다.

[5학년 질문 사례 1]

■ ‘청각 장애 친구 위해 ‘수화 수업’ 읽기 중 생성한 질문

[적용적 질문]

- 이 책은 수화로 표현할 수 있을까? 누구! 하면 특징을 수화로 말하나?

[평가적 질문]

- 수화를 배울 때 수화를 배우기 싫어하는 사람도 있지 않을까?
- 탈락, 정말 수화가 정말 재미있니?(평가)
- 제드의 친구가 다른 친구들도 있을 텐데 탈락만 나온 것이 궁금하다.

[창의적 질문]

- 제드는 왜 아빠랑 수화 수업 때는 흥미를 보이지 않았지만 선생님과 배울 때는 재밌게 배웠을까?
- 내가 제드의 입장이라면 친구들이 나를 어떻게 대할까?
- 선생님, 수화를 싫어하는 제드를 어떻게 어떤 방식으로 수화가 재밌게 하였나요?
- 수화 말고 다른 방법으로 소리가 잘 들리지 못하는 사람과 소통할 수 있는 방법에는 무엇이 있을까?

[5학년 질문 사례 2]

■ ‘우정에 필요한 다섯 가지’ 읽기 중 생성한 질문

[해석적 질문]

- 공으로 대화한다는 건 무슨 뜻일까?

[적용적 질문]

- 축구 위에 툼워크는 언제 사용할까?
- 모든 운동이 대화를 하는 운동일까?

[평가적 질문]

- 축구는 원래 축구란 생각하는 게 아닌가?
- 우정에 필요한 다섯 가지가 있으면 정말로 친해질 수 있나요?

[창의적 질문]

- 친구가 많으면 좋나요?
- 경진대회에 어떤 자원을 주실 건가요?
- 윤지는 도훈이랑 결국 친해졌어요?

[5학년 질문 사례 3]

■ ‘질문으로 마무리하기’에서 생성한 질문

[평가적 질문]

- 왜 이 기사는 늦게 나온 걸까?
- 친구를 사귀는 데 방법이 꼭 필요할까요?
- 할아버지께서 축구를 할 때 텃이 텃워크가 좋지 않아서 졌다는데, 텃이니 어느 정도는 기본기는 텃 텃데 왜 완패를 했을까?

[창의적 질문]

- 말보다 더 중요한 게 있을까?
- 말이 미치는 영향은 얼마나 넓을까?
- 우정에 필요한 5가지 빼고 또 무슨 방법이 있을까?
- 우리 집에는 우정의 조건이 아닌 무슨 조건이 필요할까?
- 우리 반 친구들은 청각 장애인을 위한 정책에 대해 어떻게 생각할까?
- 제드의 반이 어떻게 수학을 다 배울 수 있었는지 교장선생님이 찬성을 했는가?

[6학년 질문 사례 1]

■ ‘개와 고양이의 감정 표현’ 읽기 중 생성한 질문

[해석적 질문]

- 사람과 개, 고양이가 한눈에 비슷한 점은 무엇인가?

[적용적 질문]

- 개가 한눈을 때 고양이를 만나면 어떻게 될까?
- 진짜로 한눈을 때에도 아무런 표현을 안 하는 사람이 있는데 그럴 때 한눈을 어떻게 구별하나?

[평가적 질문]

- 몇 마리의 개와 고양이를 상대로 관찰하여 이런 결과를 얻은 걸까?

- 개나 고양이가 적이라고 느껴지는 자기보다 덩치가 큰 개나 고양이를 만났을 때 무서움을 느낄 텐데 여기 나와 있는 것처럼 공격적인 행동을 할 수 있을까?

[창의적 질문]

- 개와 고양이가 이 글을 읽으면 무슨 생각이 들까?
- 개나 고양이도 사람처럼 성격마다 감정 표현이 바뀌나? 아니면 다 같을까?

[6학년 질문 사례 2]

■ ‘사람의 분노’ 읽기 중 생성한 질문

[해석적 질문]

- 왜 조직의 서열이 분노 표출 여부에 영향을 미칠까?
- 가정에서 부모는 왜 화를 많이 냅까?

[적용적 질문]

- 만약 화를 내면 나는 화난 것을 어떤 행동으로 표현하나요?
- 이 글을 읽고 만약 누나, 형, 부모님 상황으로 바뀌어서 대화해 볼까요?

[평가적 질문]

- 이 글은 호주 직장인들을 대상으로 나온 글입니다. 그렇다면 우리나라를 대상으로 조사했을 때의 내용과 비슷할까요? 아니면 전혀 다른 내용으로 결과가 나올까요?
- 당신은 정말 이 글에 나온 것처럼 화를 내나요?

[창의적 질문]

- 서열에 따라 분노 표출이 어떻게 달라집니까?
- 화의 지수가 100%라면 누군가 나를 무시할 때 화의 지수가 몇 %로 올라갈까요?
- 화가 나는 이유가 있다면 화가 풀리는 이유나 방법은 무엇이 있을까요?

[6학년 질문 사례 3]

■ ‘생산하기-네 차례!’에서 생성한 질문

[적용적 질문]

- 개나 고양이도 사람처럼 자신보다 서열이 높으면 화를 내지 않고 낮으면 내는 경우도 있나요?
- ‘사람의 분노’에서 화가 나는 이유를 조사한 것처럼 개와 고양이가 화가 나는 상황에 대해 조사하여 글을 쓰면 개나 고양이를 키우는 사람들에게 더 많은 도움이 되지 않을까?

[평가적 질문]

- 개와 고양이의 행동과 모습을 보고 화가 나거나 기쁜 감정을 우리가 알아차린다고 해서

우리가 개와 고양이에게 무엇을 해줄 수 있을까? 어차피 서로 말이 통하지 않기 때문에 아무런 도움을 줄 수 없는 것은 아닐까?

- 개나 고양이가 적이라고 느껴지는 자기보다 덩치가 큰 개나 고양이를 뺏았을 때 무서움을 느낄 텐데 여기 나타 있는 공격적인 행동을 할 수 있을까?

[창의적 질문]

- 우리 집 개는 내가 한가 나면 알아서 ‘개깽깽’하고 눈치를 살핀다. 그런 개와 고양이는 사람(주인)이 한가 낫다는 것을 무엇을 통해 알 수 있을까?
- 개와 고양이의 감정을 알 수 있는 다른 방법은 없을까? TV에서 사람들의 감정과 관련된 다큐 프로그램을 보면 뇌파검사 이런 것을 하던데, 이런 검사들을 해서 개와 고양이가 한가 낫을 때 뇌의 변화와 신체 변화 이런 것들이 어떻게 나타나는지 알고 싶다.

(2) 모형의 한계와 보완점

○ 질문의 양이 많고 이해하기에 어려운 표현이 포함된 질문이 있음

-질문의 양이 많다고 느끼는 학생이 있었으며, ‘관점’이나 ‘의도’와 같은 단어 의미를 몰라서 어려움을 겪는 학생도 있었다. 질문의 양을 줄이기보다 질문에 응답할 시간을 충분히 주어야 하며, 보다 쉬운 표현으로 학생들이 질문을 이해하지 못하여 응답하는데 어려움을 겪지 않도록 보완이 요구된다.

- 질문이 많아서 힘들었다.
- 질문이 어려웠다.
- 질문이 많고, ‘관점’이나 ‘경애’는 어려운 말이 있어서 이해하기 어려웠다.

○ 텍스트 생산을 강조하여 쓰기에 대한 부담이 있음

-텍스트 생산을 요구하는 질문이 많아 시간 부족과 쓰기 부담을 느끼는 학생이 있었다. 질문 중심으로 단원을 구성할 경우 전체 단위 수를 기존 교과서보다 감축하는 것이 필요하다. 이는 양보다 ‘질’ 우선하여 단원을 개발하는 것이 필요함을 시사한다.

- 써야 하는 게 너무 많아서 좀 힘들었다.
- 글을 너무 오래 쓴다.

○ 질문 만들기에 대한 부담감을 갖는 학생들이 있음

-질문을 만드는 것을 어려워하거나 싫어하는 학생이 한 반에 2-3명 정도 있어, 질문을 만드는 방법에 대한 지도가 필요하다. 학생들이 질문을 만들어 본 경험이 거의 없기 때문에 질문을 왜 만들며 읽어야 하는지, 질문 생성의 의미와 효과에 대해 알려주어 학생의 동기를 유발하는 것도 필요하다.

- 질문 만들기가 귀찮고 싫다.
- 질문을 스스로 생각해 내는 것이 어려움.
- 정해진 답을 안 풀어서 좋았지만 질문을 만드는 것이 힘들었다.

○ 일부 적용적, 평가적 질문에 응답하는 데 어려움을 느끼는 학생이 있음

-저자나 다른 사람의 입장이 되어 다르게 생각할 것을 요구하는 질문을 이해하지 못하거나 ‘그 사람이 아닌데 답하기 어렵다’는 반응을 보인 학생도 있어, 질문의 의도를 보다 정확하게 드러내고 입장을 바꿔 생각하게 하는 보조 질문이 추가되어야 한다.

- 다른 사람의 입장이 되어 글을 쓰는 것이 어려움.
- 내가 저자가 아니어서 저자의 입장이 되어 답을 쓰는 것이 어려움.

○ 주제와 관련된 경험이 부족한 학생들이 응답에 어려움을 겪는 경우가 있음

-관련 경험이 없는데 경험을 말하라고 하는 것이 싫다는 학생도 있어, 학생의 사전 경험을 끌어내는 추가적 질문이나 다른 학생과 경험을 공유하게 하는 질문이 보완되어야 한다.

- 한낱 기억이 없는데 쓰라고 한 것
- 나는 그건 경험이 없는데 생각하는 건이 좋지 않았다.
- 나는 텍스트에 나온 경험을 한 적이 없는데, 관련해서 계속 생각하라고 해서 어려웠다.

IX. 결론 및 제언

1. 결론

이 연구는 질문이 학생들의 대화적 학습과 의미 구성 및 비판적이고 창의적인 국어능력을 계발하는 데 핵심적인 역할을 수행한다고 전제하고, 현행 국어 교과서가 지닌 한계를 극복하고 양질의 질문을 개발하기 위하여 질문 관련 문헌 연구를 검토하고, 핀란드와 이스라엘의 국어 교과서를 분석하여 시사점을 도출한 것을 바탕으로 구체적인 개선 방안을 제안하는 것을 목적으로 한다. 연구 수행을 통해 내린 결론은 다음과 같다.

(1) 학습 순서와 과정에 충실한 교과서와 수업

분석 결과 우리나라 국어 교과서와 교사용지도서 및 수업은 ‘도입, 이해, 적용, 정리’나 ‘도입, 학습 목표, 활동, 마무리’와 같은 순서로 구조화가 잘 되어 있었다. 이는 학습 순서와 과정을 중시하는 것으로 체계적인 학습에 유의미하다. 그러나 학습의 순서와 과정이 지나치게 교사 중심으로 이루어지고 있으며, 절차와 과정을 중시한 나머지 학습자의 사고 수준을 자극하고 발달시킬 수 있는 내용이 소략하게 다루어지고 기회가 한정적인 것은 한계라고 할 수 있다.

(2) 질문은 많으나 ‘진짜 질문’이 부족한 교실 수업

국어과 우수 수업 동영상 자료를 분석한 결과 교사의 수업 진행은 매끄럽고 유창했으나 학생의 탐구심이나 사고를 자극하는 ‘진짜 질문’이 부족했다. 이는 비단 우리나라만의 문제라기보다는 Mercer 등(2008)에서 지적했듯이 교실 수업에서 질문이 부족한 것이 아니라 학생의 사고를 자극하는 ‘진짜 질문’의 활용이 부족하다는 판단과 흐름을 같이 한다. 우리나라 수업에서도 교사가 수업 대화의 주도권을 갖고 질문을 제시하고 학생들은 교사 질문에 따라 구조화된 반응을 보이는 것이 교실 수업의 모범인 것으로 인식되고 있어 질문은 많지만 ‘진짜 질문’을 찾아보기가 어려웠다.

(3) 사실적 사고와 개인적 문제해결 위주의 교과서 질문

초등 5~6학년군 국어 교과서를 분석한 결과 학습 목표 및 수업 운영에 초점을 둔 질문이 다수를 차지하였다. ‘무엇을’을 묻는 질문이 72%, ‘어떻게’를 묻는 질문 16%, ‘왜’를 묻는 질문이 12%였다. 또한 질문 내용 분석 결과 확산적 사고보다 폐쇄적이거나 사실적 사고를 요구하는 질문이 많았다. 질문 대상의 경우에도 학습자의 ‘인지’에 해당하는 질문에 집중되었으며, ‘정서’에 해당하는 질문이나 동료와의 협동을 통해 문제를 해결하도록 요구하는 질문은 상대적으로 적었다.

(4) 학습 목표 및 수업 운영에 국한된 교사용지도서의 질문

교사용지도서 분석 결과 교사용지도서에 새로 추가된 질문이 48%, 교과서를 그대로 반복하는 질문이 39%로 나타나 교과서에서 미처 다루지 못한 질문의 사례나 방법이 교사용지도서에서 충분히 보완되지 못하고 있음을 알 수 있다. 새롭게 추가된 질문은 학습 목표와 수업 운영에 관련된 질문이 60% 가까이 차지하여 학생들에게 비계를 제공하는 질문이나, 학생의 적극적인 반응을 촉발하는 질문의 비중은 낮게 나타났다. 이는 교사용지도서가 교사에게 교과서를 보완하는 다양한 질문을 제공하기보다 학습 목표 성취나 수업 운영에 필요한 질문을 중심으로 구성되고 있음을 시사한다.

(5) 정서적이고 신체적인 반응을 요구하는 질문을 제공하는 핀란드 교과서

분석 결과 핀란드 교과서는 1) 학생의 인지적 사고와 정서적인 반응을 균형 있게 촉발하는 질문, 2) 언어적 형태의 응답뿐 아니라 신체적 동작적인 형태의 응답을 요구하는 질문, 3) 미디어를 적극적으로 활용하는 질문, 4) 체계적으로 구성된 질문, 5) 다양한 수준의 사고력을 요구하는 질문, 6) 학습 맥락이 살아 있는 질문, 7) 학생을 질문 생산자로 보고 학생에게 질문 생성을 요구하는 질문을 하고 있는 것으로 나타났다.

(6) 비판적이고 창의적 질문을 강조한 이스라엘 교과서

분석 결과 이스라엘 교과서는 1) 학생을 독자로 호명하면서 학습과 텍스트 이해의 주체로 인정하는 질문, 2) 텍스트에 대한 정밀한 이해를 요구하는 비판적이고 창의적인 질문, 3) 텍스트에 쓰이지 않은 것에 대해서도 평가하고 새로운 생각을 하도록 요구하는 질문, 4) 학생으로 하여금 독자적인 ‘관점’을 가지도록 하는 질문, 5) 기존에 개발되어 있는 인터넷 사이트를 연계하거나 효율적으로 활용하는 질문, 6) 다양한 형태의 협동 학습과 실질적인 협력을 지원하는 질문을 제공하고 있는 것으로 나타났다.

(7) 학생의 비판적이고 창의적인 사고력을 계발하는 국어 교과서 질문 개선 방안

국어 교과서 질문 개선을 위하여 기존 교과서를 부분적으로 수정하는 소극적 방안과 보다 적극적으로 새로운 질문 모형을 제안하는 방안을 제시하였다. 소극적 개선 방안으로는 ‘핵심 질문 중심’, ‘수업 절차 중심’, ‘텍스트 이해 중심’, ‘정서적 반응 중심’, ‘토의 중심’, ‘토론 중심’, ‘학생 질문 중심’의 교과서 재구성 방안을 마련하고, ‘핵심 질문 중심 재구성 방안’을 근간으로 하여 읽기, 토론, 문학 영역의 교과서 질문 재구성 사례를 제시하고 그 가능성을 검토하였다. 적극적인 질문 개선 방안으로는 텍스트가 소통되는 상황을 총체적으로 고려한 질문이 가능하도록 지원하는 ‘Q-TARC 모형’과 핵심 질문 중심으로 단원이 구성되도록 하는 ‘BRAVELY-Q 모형’을 제안하였다. 모형을 샘플 단원으로 구성하고 이를 5, 6학년 각기 3개 학교 학생들에게 투입하여 적용 가능성을 확인하였다.

2. 제언

1) 후속 연구를 위한 제언

○ 질문을 바탕으로 한 대화적 교수-학습의 효용성을 검증할 수 있는 장기간의 대규모 연구가 필요하다

교실 수업에서 질문의 중요성은 인지하고 있지만 실제 교실에서 대화식 수업을 하는 교사는 많지 않다. 이는 연구에 기반한 교사 교육과 질문 프로그램 개발이 필요함을 시사한다. 일례로 질문 중심의 대화적 수업에서 문제를 보였던 영국의 경우 강의식 수업이 아닌 교사의 일상적 질문과 구어적 상호작용의 중요성을 증명한 Alexander의 연구 프로젝트를 통해 지식 전달 및 보고식 수업이 아닌 대화적 교수법(Dialogic Teaching)을 교육과정에 반영하고, 교사 교육 방법 및 미디어 교육 자료로 활용하고 있다. 이를 가능하게 한 것은 Alexander의 연구가 장기간에 걸쳐 대규모로 이루어졌기 때문이다. 한 예를 들면 Alexander(2005)의 연구에서 분석된 자료는 교사 인터뷰, 참여 관찰, 비디오 녹화, 질적 자료 분석을 포함하며 100건이 넘는 수업 관찰과 130시간의 수업 녹화와 전사 자료를 바탕으로 한다. 또한 각 2~3년에 걸쳐 요크셔 지역과 런던 지역의 학교들을 대상으로 했으며, 현재 (2014-2016년)까지 교실 수업 담화를 통해 다양한 학급 구성원의 학력 격차를 해소하는 방안에 대한 연구를 진행 중이다(<http://www.robinalexander.org.uk/dialogic-teaching/> 내용 참조). 그런데 Alexander의 연구와 같은 대규모의 장기간 연구는 개인 연구자가 수행하기 어렵다는 점에서 기관 차원의 체계적 지원이 필요하다.

○ 초등학교의 질문에서부터 중등을 거쳐 대학 교육에 이르기까지 학습을 위해 활용되는 질문의 유형 및 질문 능력 발달에 대한 연구가 필요하다

일반적으로 알려졌듯이 초등학교 저학년 때에는 적극적으로 발표하고 질문하려 하지만 갈수록 질문하거나 자신의 의견을 밝히는 데 소극적으로 변하는 학생들의 모습을 쉽게 관찰할 수 있다. 전반적인 학교 문화 사회 분위기가 질문을 가로막고 있다고 진단하기 전에 학생들이 탐구와 관련된 질문 능력을 어떻게 발달시켜 나가고 있는지에 대한 연구가 필요하다. 또한 학교급의 변화에 따라 학생들이 체감하게 되는 질문 권리에 대한 인식 변화와 질문 능력에 대한 연구도 이루어질 필요가 있다.

2) 교사를 위한 제언

○ 너무 많은 질문을 하기보다 핵심 질문을 중심으로 질문하고, 학생이 생각하여 답변하도록 충분히 기다려야 한다

수업 분석 결과, 교사들이 자신도 의식하지 못할 정도로 너무 많은 질문을 하여 질문을 ‘의미’ 없이 만드는 결과를 초래하고 있었다. 학생이 깊이 생각하고 답해야 하는 중요한 질문을 주는 것, 그리고 이에 대해 학생들이 충분히 생각하고 답할 수 있도록 기다리는 것

이 필요하다.

○ ‘학습 문제의 탐구’를 목적으로 한 ‘진짜 질문’이 필요하다

교사의 질문은 수업의 성패를 가르는 결정적 요인이 된다는 점에서 수업에 있어서 교사 질문은 ‘진짜 질문’이어야 한다. 이를 위해 수업 시간에 의문형으로 던지는 수많은 질문들 중에서 학습 목표나 텍스트 주제와 관련 있는 ‘핵심 질문’을 교사가 뚜렷이 인식하고 이를 구체화하여 의미 있게 학생들과 소통해 나가야 한다. 교사의 질문의 가치는 학생들의 지식과 이해를 점검하고, 학습을 안내하고, 주요 교육활동은 지식과 경험을 드러내고 공유하는 조정자와 협력자 역할을 수행할 때 빛날 수 있다.

○ 수업 진행을 위한 ‘병렬 관계’ 구조 질문보다 심화된 이해로 나아가는 ‘삽입 관계’ 구조 질문을 활용해야 한다

교사의 주요 질문의 흐름 분석 결과, 학생들에게 같은 질문을 여러 차례 던지는 ‘병렬 관계’ 구조의 비중이 높았다. 많은 학생들의 의견을 존중한다는 점에서 바람직하다고 볼 수 있지만 이와 같은 구조는 동시에 교사를 수업 진행자로 만들어 깊이 있는 배움으로 나아가지 못하도록 한다. 질문의 의미를 구체화하고 해석하며 평가하고 비판할 수 있는 ‘삽입 관계’ 구조를 활용하도록 노력함으로써 보다 심화된 탐구를 이어나갈 수 있다.

○ 학생 질문의 가치를 이해하고 존중해야 한다

습관적으로 재생되는 ‘IRF’구조의 수업 담화에서 가끔씩 포착되는 학생의 자발적 ‘진짜 질문’의 가치를 교사가 인식할 수 있어야 한다. 또한 학습 목표, 문제와 관련지어 학생 질문을 발전시켜 나갈 수 있도록 적절한 피드백을 주어야 하며 질문에 성급히 답하기보다 질문을 한 학생을 정서적으로 인지적으로 지원할 수 있어야 한다. 이와 같은 분위기 속에서 더 많은 학생들이 질문에 참여할 수 있을 것이다.

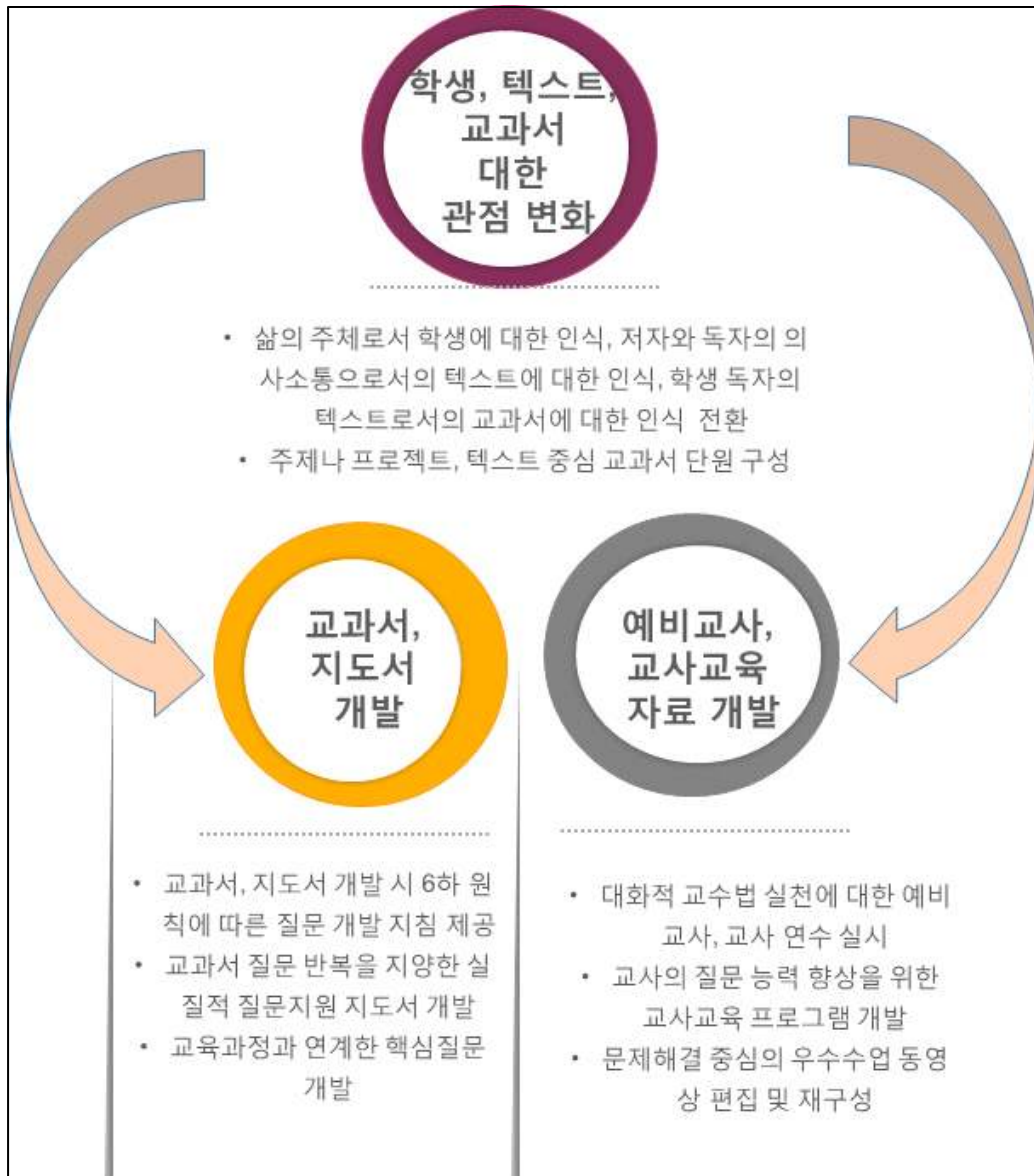
3) 교육부를 비롯한 교육 유관기관의 정책 수립을 위한 제언

‘질문이 교육이 이끈다’는 사고와 관점의 변화 없이는 정책 시행이 교육 개혁의 누적된 피로감을 반복할 뿐이다. 학생, 텍스트, 교과서에 대한 관점의 변화를 바탕으로 교과서와 교사용지도서를 개발하고, 예비교사를 포함한 교원들을 대상으로 한 내실 있는 연수가 이루어져야 한다.

(1) 질문 개선을 위한 전제

○ 개별적인 질문 개선에 앞서 보다 근원적인 개선이 필요한 것은 학생, 텍스트, 교과서를 바라보는 관점의 변화이다

학생을 단지 학습자로 보지 않고 삶의 주체로 보기, 텍스트를 특정한 사회문화적 맥락과 매체를 포함한 상황 맥락 속에서 다양한 기호 자원을 활용한 저자와 독자의 의사소통 과



[그림 IX-1] 유관 기관 정책 수립을 위한 제언

정으로 보기, 교과서를 성취기준을 반영한 학습 자료로만이 아니라 학생 독자의 텍스트로 보기와 같은 관점의 근원적인 변화가 필요하다. 이러한 관점이 변화가 전제될 때 학생이 학습 후에도 교실 밖에서도 자신을 반추하게 하는 질문, 텍스트를 비판적으로 이해하고 창의적으로 새로운 텍스트를 생산하게 하는 질문, 교실을 대화와 토론이 공간으로 만드는 질문을 교과서에 제시하는 것이 가능해질 수 있다.

○ 교과서 단위 구성을 목표 중심으로만 할 것이 아니라 주제나 프로젝트 또는 텍스트 중심으로 구성하는 방안에도 고려할 필요가 있다

질문은 교과서 단위를 구성하는 핵심적 요소이다. 질문이 단위 구성 요소인 만큼 질문은 단원이 어떤 성격으로 어떻게 짜여 있는가에 따라 위치, 기능, 내용 및 성격이 달라질 수

있다. 우리나라 국어 교과서와 같이 목표 중심의 단원 구성 방식을 취하는 체제에서 질문은 목표에 초점을 맞출 수밖에 없다. 이러한 체제는 교육과정 성취기준을 충실하게 반영하는 데에는 기여하지만, 질문을 성취기준에 종속되게 하여 텍스트에 대하여 깊이 있게 이해하고 이해한 것을 기반으로 새로운 텍스트를 생산하거나, 텍스트와 텍스트, 텍스트와 학생, 텍스트와 세계를 연결하는 질문을 제공하기 어렵게 만든다는 점에서 문제적이다. 따라서 교과서가 보다 다양한 방식으로 구성될 수 있도록 체제 다양화에 대한 연구나 관점 변화가 이루어져야 할 것이다.

(2) 국어 교과서/교사용지도서 질문 개선을 위한 제언

○ 국어 교과서/교사용지도서의 질문 개발 지침에 포함될 질문을 6하 원칙으로 제안하면 다음과 같다

1. 누가 질문할 것인가?
 - 교과서나 교사만이 아니라 학생 스스로 질문을 만들도록 요구하는 질문
 - 교사와 학생이 자신과 자신의 학습(교수)에 대해 성찰하게 하는 메타 질문
2. 언제, 어디서 질문할 것인가?
 - 학습의 전 과정을 안내하는 질문
3. 무엇을 질문할 것인가?
 - 단원 전체를 통어하는 핵심 질문 제시와 그를 상세화 하는 전개(보조) 질문
 - 깊이 있는 텍스트 경험을 하도록 Q-TARC와 같이 텍스트 소통에 관여하는 요인을 고루 고려하는 질문
 - 텍스트의 기호적, 매체적, 장르적, 언어적 특성을 고려하고, 텍스트를 정교하게 읽도록 요구하는 질문
 - 해석, 평가, 적용, 창의 등 고등 수준의 사고를 촉발하는 질문
 - 인지적 반응과 정서적 반응이 균형 잡힌 질문
4. 어떻게 질문할 것인가?
 - 동료와 협력적으로 문제를 해결할 수 있는 질문
 - 다양한 방식으로 응답을 표현할 수 있는 질문
 - 답은 열려 있되 표현은 명확한 질문
5. 왜 질문하는가?
 - 학습이 끝난 질문 후에도 마음에 남아 학생이 자신의 삶을 성찰하게 하는 질문
 - 교실을 탐구 공동체로 만드는 대화를 여는 질문

○ 교육부에서는 교과서/교사용지도서 개발 시 구체적인 질문 개발 안내를 제공할 필요가 있다

교과서/교사용지도서 개발진은 안내를 참조하여 양질의 질문을 개발하여 교과서/교사용지도서에 제시할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해서는 교과서/교사용지도서 개발 주체들을

대상으로 한 연수나 세미나를 기획하여 질문 개발 안내가 일방적으로 전달되는 것이 아니라 함께 공유하고 소통할 수 있는 지원 체계를 마련해야 할 것이다. 그리고 질문은 모든 교과교육에서 중요한 역할을 하므로 국어 교과에만 한정할 것이 아니라 타 교과의 교과서/교사용지도서 개발 과정에도 확대 적용해야 한다.

○ 교사용지도서는 교과서 질문을 단순히 반복하여 제시하는 것을 지양해야 한다

교사용지도서는 교사의 텍스트인 만큼 교사가 학생과 상호작용 할 때 그리고 학생과 학생의 상호작용이 원활하게 이루어지도록 필요한 자료를 적재적소에 제공해야 한다. 따라서 교과서의 질문이 의미 있게 변형되거나 재구성되는 질문, 교과서의 질문을 보완하거나 추가할 수 있는 다양한 질문을 제공해야 한다. 또한 교과서 질문에 대해 학생들이 보일 반응에 대해 적절하게 지도할 수 있는 방안을 제공할 필요가 있다. 학생들은 교사가 예측하지 못하는 독특하거나 창의적인 반응이나 오개념 등으로 인해 부적절한 방을 보일 수 있는 만큼 이에 대해 교사가 당황하지 않고 능숙하게 대응할 수 있게 하는 지도 방안이나 팁(tip)을 제공하는 것은 질문 중심 수업이 원활하게 수행되게 하는 데 기여할 수 있다.

○ 교육부에서는 시도 단위의 교육청이나 학교 차원에서 교과서 질문을 (재)구성할 때 질문 (재)구성의 구심점이 되는 ‘핵심 질문’을 개발하여 제공할 필요가 있다

국어과 교육과정의 핵심 역량이나 성취 기준을 근간으로 학년별, 영역별 ‘핵심 질문 목록(포괄적 핵심 질문, 개념적/소재적 핵심 질문)’을 개발하여야 한다. 이러한 핵심 질문 목록은 결국 교과서 질문 (재)구성의 방향과 지향점을 제시하는 역할을 할 수 있어야 한다. 질문 중심 수업을 활성화시키기 위해서는 국어과 핵심 질문 목록 개발이 시급히 이루어져야 할 현안이라 할 수 있다.

(3) 교사 교육 및 연수를 위한 제언

○ 교사의 질문 능력 향상을 위한 교사 교육 프로그램을 개발해야 한다

대화적 교수-학습 방법에 익숙하지 않은 교사들을 위한 교육 프로그램을 개발해야 한다. 학습 목표와 성취기준을 바탕으로 교사가 질문을 계획하고 개발하며 조정하고 실행하고 점검하는 과정을 경험하고 실천할 수 있도록 지원해야 한다. 또한 질문의 특정 장면뿐 아니라 수업 전반에 걸친 질문의 흐름을 디자인할 수 있도록 안내할 필요가 있다. 이를 위해 실제 수업의 동영상 자료를 기반으로 한 연수와 토의, 토론을 접목한 수업 연구 세미나를 계획해야 한다.

○ 현재 제공되고 있는 우수 수업 사례 동영상 자료를 질문 중심으로 재구성할 필요가 있다

우수한 수업이라고 평가받는 수업 동영상 분석을 통해 경직된 교실 수업의 단상을 확인할 수 있었다. 교사의 역할이 수업을 단계나 절차에 따라 진행하거나 정해진 정답의 범위에서 학생들의 응답을 유도하는 것에 머물러서는 안 된다. 어떤 문제 상황을 교사가 인지

하고 해결하였나를 중심으로 우수 수업 동영상 자료 제공을 재구성할 필요가 있다. 현재 1차시 분량으로 업로드 되어있는 방식을 탈피하여 교사의 중요 질문 중심으로 짧게 편집하거나 학생의 질문에 피드백하거나 학생의 질문을 유도하는 장면별 영상을 제공하여 실제적인 교사 연수 자료로 활용할 수 있도록 해야 한다.

○ 예비 교사 교육과 교사 연수에서 강의식 수업 전달 방식 이외에 대화적 교수법을 실천할 수 있는 원리와 실제에 대한 내용을 다루어야 한다

교사의 질문 방식에 따라 학생들의 참여 여부가 결정된다. 전체 학생에게 던지는 질문, 모둠 또는 개별 학생에게 던지는 질문, 학생들의 질문의 의미를 파악하고 피드백하는 방법, 탐구로 나아가기 위한 명확하고 구체적인 진술로 질문하는 방법, 학생의 사고 수준 및 발달을 고려하여 질문의 순서와 구조를 디자인하는 방법 등에 대한 교육이 예비 교사를 포함한 교사 교육에 기본적으로 도입될 필요가 있다.

<참고 문헌>

- 동아일보(2006), '[영어 안 되는 영어교육] 핀란드 수업현장 가보니'.
- 이스라엘 교육부(2015). <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/>(2016년 4월 6일 검색).
- EBS(2007), 교육특집 다큐멘터리-선진교육현장을 가다'.
- 강선보(2004), 이스라엘의 중등교육과 개혁동향, 한국교육학연구, 제10권 1호, 안암교육학회, pp.19-41.
- 강영혜(2007), 핀란드의 공교육 개혁과 종합학교 운영 실제, 한국교육개발원.
- 고선주(2007), 어린이 책읽기 북돋우기 7개국 사례, 문화예술교육연구, 제7권 4호, 한국문화교육학회, pp.195-208.
- 권순희(2009), 언어,문학 영재교육의 방향 모색을 위한 외국 사례 비교, 한국어교육학회, 제 128권, 한국어교육학회, pp.129-173.
- 권충훈·김훈희(2009), 핀란드 교육의 성공 요인 분석과 논의, 교육사상연구, 제23권 3호, 한국교육사상연구회, pp.55-84.
- 김경희(2014), 이스라엘 학업성취도 평가의 특징 분석, 비교교육학연구, 제24권 1호, 한국비교교육학회, pp.131-154.
- 김경희·곽창신(2014), 이스라엘 영재교육의 특징과 시사점, 한국교원교육연구, 제21권 1호, 한국교원교육학회, pp.243-265.
- 김경희·표정민·김지용(2015), 한국과 이스라엘 초등학생의 창의적 인성 비교연구, 한국교육학연구, 제21권 2호, 안암교육학회, pp.303-323.
- 김남덕(1999), 초등학교 읽기 교과서의 질문의 수준 및 위치분석, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 김병찬(2012), 핀란드 교육자치제도의 특징 및 시사점, 교육행정학연구, 제30권 3호, 한국교육행정학회, pp.95-124.
- 김사훈 외(2014), 초등학교 교육과정 편제 국제비교 연구: 우리나라와 캐나다, 프랑스, 핀란드, 일본을 중심으로, 비교교육연구, 제24호 4권, 한국비교교육학회, pp.157-179.
- 김수연(1990), 텍스트 이해를 깊이 있게 하기 위한 학습 책략: 사전조직문 및 질문의자가 생성의 정교화 효과, 교육심리학회지, 제2권, 한국심리학회, pp.75-89.
- 김숙현(1992), 국민학교 <읽기> 교과서의 질문(학습문항) 분석, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 김영환·정현숙(2014), 핀란드의 영어교육환경의 현황 및 시사점, 비교교육학연구, 제24권 6호, 한국비교교육학회, pp.273-295.

- 김왕준(2010), 홍콩, 싱가포르, 핀란드, 아일랜드의 교육개혁의 비전과 주요 정책, 초등교육연구, 제23권 3호, 한국초등교육학회, pp.321-340.
- 김익식·이지연(2004), 문제의 종류에 따른 질문의 특성 연구, 한국사회연구, 제7권, 경기대학교 사회과학연구소, pp.77-101.
- 김재봉(2004), ‘교사 질문-학생 대답-평가’ 대화 연속체에서 교사 질문 전략 연구, 한국초등국어교육, 제25권, 한국초등국어교육학회, pp.37-73.
- 김재춘 외(2006a), 초등학교 수학 교과서의 나눗셈 단원에 제시된 질문 방식 국제 비교 연구-한국, 일본, 미국, 프랑스를 중심으로, 비교교육연구, 제16권 3호, 한국비교교육학회, pp.71-93.
- _____ (2006b), 한국, 싱가포르, 영국, 독일 초등학교 수학 교과서의 질문 방식 비교 연구, 아시아교육연구, 제7권 3호, 서울대학교 교육연구소, pp.31-51.
- 김정현(2014), 핀란드의 기초교육법과 교육제도, 공법연구, 제42집 4호, 한국공법학회, pp.201-226.
- 김하나(2010), 미술교육의 목적을 통해 본 질문의 이해와 방향. 아동미술교육, 제9집, 한국아동미술학회, pp.71-82.
- 김현섭(2015), 질문이 살아있는 수업, 한국협동학습센터.
- 남기심, 고영근(1985), 표준 국어문법론, 탐출판사.
- 노철(2008), 문학 수업에서 교사화법과 감상능력의 상관성 고찰, 문학교육학, 제25권, 한국문학교육학회, pp.185-212.
- 류재인 외(2006), 초등학교 3~6학년 과학 교과서의 질문 방략 분석, 초등과학교육, 제25권 2호, 한국초등과학교육학회, pp.109-117.
- 류지춘·이신동(2012), 미국, 영국, 이스라엘, 싱가포르, 한국의 영재교육 담당 교원 양성·임용 및 후속지원에 대한 동향과 교육적 시사, 영재와 교육, 제11권 1호, 한국영재교육학회, pp.5-34.
- 박수자(2014a), 초등 읽기 수업을 위한 교사 질문 지침의 개발. 어문학교육, 제48집, 한국어문교육학회, pp.5-27.
- _____ (2014b), 초등 읽기 단위 체제와 질문 분포 양상의 관계. 한국초등국어교육, 제54집, 한국초등국어교육학회, pp.159-185.
- 박순진·차정호(2013), 제7차 과학 교과서와 차세대 과학 교과서의 화학 영역에 제시된 질문 분석, 학교교육연구, 제8집, 대구대학교 사범대학 부설 교육연구소, pp.25-37.
- 박용익(2003), 질문이란 무엇인가?, 텍스트언어학, 제14권, 한국텍스트언어학회, pp.259-319.
- 박재현 외(2010), 국어 교수 화법의 유형적 특성에 관한 분석적 고찰 -국어교사의 평가/피드백 발화를 중심으로, 새국어교육, 제86권, 한국국어교육학회, pp.125-156.

- 박정진(2006), 국어 수업의 질문활동 양상 연구. 고려대학교 박사학위 논문.
- 박정진·윤준채(2004), 읽기 수업에서의 질문 들여다보기-비판적·창의적 질문을 중심으로. 독서연구, 제12호. 한국독서학회, pp. 119-144.
- 박진용, 홍미영, 이기연(2008), 국내외 교실 학습 연구2-우리나라, 핀란드, 호주의 중학교 국어 수업을 중심으로, 한국교육과정평가원.
- 백경선 외(2013), 교육과정 편제 및 수업시수에 대한 국제 비교 연구, 교육부.
- 범선경(2009), 독서 단계별 학습자 질문 생성 전략을 통한 문학 반응 활성화 방안연구, 서울교육대학교 석사논문.
- 변홍규(1996), 질문 제시의 기법, 교육과학사.
- 서울특별시교육청(2010), 스웨덴, 핀란드 교육기관 방문 보고서.
- 성열관(2009), 핀란드 교육 성공 요인의 중층 구조 분석, 비교교육학연구, 제19권 2호, 한국비교교육학회, pp.179-201.
- 송정윤(2014). 중등 국어과 예비 교사들의 수업 질문 활용 양상 분석-K대학교 국어교육과의 모의 수업 사례를 중심으로, 새국어교육, 제101호, pp.240-276.
- 송지언(2014a), 학습자 질문 중심의 독서 교육 연구-현행 교과서의 관련 단원 검토를 바탕으로. 독서연구, 제32호, 한국독서학회, pp.131-158.
- _____(2014b), 학습자 질문 중심의 문학 감상 수업 연구, 문학교육학, 제43호, 한국문학교육학회, pp.253-283.
- 송향근(2005), 핀란드의 이중언어 제도와 이중언어 교육, 스칸디나비아 연구, 제6호, 한국스칸디나비아학회, pp.53-63.
- 신문승(2011), 핀란드 종합학교 교육의 성공요인과 시사점, 통합교육과정연구, 제5권 2호, 한국통합교육과정학회, pp.127-149.
- 안은주(2009), 초등학교 읽기 교과서의 질문 특성 분석, 경기대학교 석사학위 논문.
- 양무열(2004), 초등학교 교과서에 제시된 질문의 수준과 유형 분석, 초등교육학연구, 제11권 2호, 초등교육학회, pp.105-120.
- 양미경(1987), 교수-학습 상황에서 질문이 갖는 의미와 역할, 교육개발, 46권, 한국교육개발원, pp.108-115.
- _____(1999), 교사의 질문 특성 및 역할에 대한 비판적 이해, 중원인문논총, 20권, 건국대 중원인문연구소, pp.61-79.
- _____(2002), 학생의 질문행동 및 내용의 특성과 그에 따른 교육적 시사점 분석, 교육학연구, 제40권 1호, 한국교육학회, pp.99-128.
- _____(2008), (증보판) 교육과정 및 교수방법, 교육과학사.
- 엄기호(2013), 교사도 학교가 두렵다, 따비.
- 오대영(2014), 이스라엘 유대인의 창의성의 사회문화적 배경, 교육종합연구, 제12권 2호,

- 교육종합연구소, pp.103-131.
- 옥현진(2014), 국제 문식성 평가 분석을 통한 문식성 교육 시사점 탐색, 청람어문교육, 제49권, 청람어문교육학회, pp.73-103.
- 유경희(2006), 제7차 중학교 영어 교과서의 전시형 질문과 참고형 질문 분석. Studies in English education, 제11집 1호, 글로벌영어교육학회, pp.125-147.
- 이 용(2003), 제7차 교육과정의 초등학교 읽기 교과서에 제시된 질문 특성 분석, 가톨릭대학교 석사학위 논문.
- 이기라(2014), 교육과정 변화에 따른 초등 수학 교과서 질문 비교, 분석, 서울교육대학교 석사학위 논문.
- 이동훈(2013), 『법과 정치』 교과서에 제시된 질문 수준의 분포 및 양상, 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 이병민(2015), 우리나라와 미국의 중학교 과학 교과서 비교-세포 단원의 글의 구조, 어휘, 비유, 탐구형 질문을 중심으로, 국어교육연구, 제35집. 서울대학교 국어교육연구소, pp.119-159.
- 이유경(2015), 초등 3, 4학년 국어 교과서 이야기 교수·학습 활동에 제시된 질문 양상, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 이윤옥(2001), 학습자간 질문생성이 언어적 상호작용과 개념구조화 수준에 미치는 효과, 교육문제연구, 제15권, 고려대학교 교육문제연구소, pp.135-155.
- 이창덕(2008), 교사 질문발화와 학생 반응에 대한 교사 피드백 발화 연구, 국어교과교육연구, 제15호, 국어교과교육학회, pp.177-216.
- 이혜진(2009), 질문의 교육적 함의, 서울대학교 석사학위 논문.
- 이홍우(2004), (증보) 지식의 구조와 교과, 교육과학사.
- 임현정·정광순·정진영(2011), 교육과정 문서체제 비교: 미국, 영국, 캐나다, 핀란드를 중심으로, 비교교육학연구, 제21권 5호, 한국비교교육학회, pp.105-126.
- 장원선(2015), 중학교 영어교과서의 질문유형 분석, 전남대학교 석사학위 논문.
- 장혜진(2013), 초등학교 국어 교과서의 문학 단원 질문에 대한 연구, 청주교육대학교 석사학위논문.
- 전성수·양동일(2015), 질문하는 공부법 하브루타, 라이온북스.
- 정금희(1995), 국민 학교 <읽기> 교과서 질문 분석, 초등국어교육, 제5집, 서울교육대학교 국어교육과 초등국어교육 연구소, pp.129-146.
- 정선영 외(2013), 국가 수준 교육과정 국제(이스라엘) 비교 연구 II, 교육부.
- 정선영·최현정(2013), 이스라엘의 하브루타 방식에 기초한 온라인 토론활동이 토론활동과 사회적 문제해결능력에 미치는 영향, 교육방법연구, 제27권 1호, 한국교육방법학회, pp.39-66.

- _____ (2015), 이스라엘의 하브루타식 토론방법에 기초한 온라인 토론활동이 토론능력과 사회적 문제해결능력에 미치는 영향, 교육방법연구, 제27권 1호, 한국교육방법학회, pp.39-65.
- 정은아(2014), 이해의 명료화를 위한 질문 연구: 응답의 근거를 명료화하는 질문을 중심으로, 우리말교육현장연구, 제8권 2호, 우리말교육현장학회, pp.193-216.
- 정혜승(2005), 미국의 국어 교과서 분석 연구 - 교과서의 기능을 중심으로, 독서연구, 14권, 한국독서학회, pp.335-371.
- _____ (2011), 외국의 국어 교과서 체제 분석 -미국과 프랑스 초등학교 교과서를 중심으로, 청람어문교육, 44권, 청람어문교육학회, pp.85-120.
- _____ (2012), 국어 교과서의 문제와 개선 방향. 한국어문교육, 제2권, 고려대학교 어문교육연구소, pp.1-28.
- _____ (2013), 독자와 대화하는 글쓰기 -대화적 문식성 교육을 위한 작문 과정과 전략 탐구, 사회평론아카데미.
- _____ (2015), 핀란드와 미국 자국어 교사용 교사용지도서의 기능과 특징, 교육과정평가연구, 18(3), 한국교육과정평가원, pp.139-160.
- 정혜승·서수현(2016), 핀란드 국어 교육과 초등학교 국어 교과서의 특징 분석, 독서연구 38권, 한국독서학회, pp.65-96.
- 조영남(2006), 교수-학습 전략으로서의 질문, 교육적 질문하기, 교육과학사.
- 조지민·동호관·임해미·옥현진·정혜경·김성숙(2012), OECD PISA 2015 협력적 문제해결력 평가 도입에 따른 교육 개선 방안, 연구자료 ORM 2012-65-13, 한국교육과정평가원.
- 진영은(2000), 고등학교 교사들의 수업 중의 질문법에 관한 분석, 인문과학, 제 30권 1호, 성균관대 인문과학연구소, pp.81-100.
- 한신·정진우(2011), 과학 수업 시간에 발생하는 교사-학생 간 교실 담화 분석, 과학교육연구지, 제 35권 2호, 경북대 과학교육연구소, pp.159-172.
- 허만규·오영희(2011), 중학교 과학 교과서의 화학분야 단원에 제시된 질문의 특성에 관한 연구, Journal of the Korean Chemical Society, 제55권 1호, 대학화학회, pp.124-131.
- 허영민(2014), 최고의 석학들은 어떤 질문을 할까?, 웅진지식하우스.
- 홍갑주·정련(2010), 초등학교 3, 4학년 수학 교과서에 제시된 '열린 질문'에 대한 고찰, 학교수학, 제12권 3호, 대한수학교육학회, pp. 425-438.
- Alexander, R. J.(2006), Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk. York:Dialogo.

- Alexander, R.J. (2005) *Teaching Through Dialogue: the first year*, London: London Borough of Barking and Dagenham.
- Alfred S., & Maxwell, S.(2006), *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. International Debate Education Association(민병곤, 박재현, 이선영 옮김. 수업의 완성 교실토론. 사회평론아카데미).
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S.(2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Allyn & Bacon.
- Bloom, B. S.(1956), *Taxonomy of educational objectives*, New York: David McKay.
- Brown, G., & Edmondson, R.(1984), *Asking Questions*. In E. C. Wragg(Ed.) *Classroom teaching skills*(pp.97-119), New York: Nichols.
- Carlsen, W. S.(1991), *Questioning in classrooms: A sociolinguistic perspective*. *Review of Educational Research* 61, pp.157 - 178.
- Chin, C.(2007), *Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches that Stimulate Productive Thinking*. *Journal of Research in Science Teaching* 44(6), pp. 815 - 843.
- Ciardiello, A.(1998), *Did You Ask a Good Question Today? Alternative Cognitive and Metacognitive Strategies*, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 42, No. 3, pp. 210-219.
- Dillon, J. T.(1988), *The remedial status of student questioning*, *Journal of Curriculum Studies*, Vol.20(3), pp.197-210.
- Frase, L. T.(1968), *Questions as aids to reading: Some research and theory*. *American Educational Research Journal*. 5(3), 319-332.
- Freeley, A. & Steinberg, D.(2013). *Argumentation and debate*. Cengage Learning.
- Gall, M. (1971). *The use of questioning in teaching*. *Review of Educational Research*, 40, pp.707-721.
- Gall, M. (1984). *Synthesis of research of teachers' questioning*. *Educational Leadership*, 42(3), pp.40-47.
- Hauenstein, A. D.(1998), *A conceptual framework for educational objectives: A holistic approach to traditional taxonomies*, Univ. Pr of Amer.
- IEA(2012), *PIRLS 2011 International Results in Reading*. ChestnutHill, MA: Lynch School of Education.
- IEA(2013), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade*, Chestnut Hill, MA:Lynch School of Education.

- Kellough, R. D.(2003), A resourceful guide for teaching: K-12(4th), New Jersey: Prentice-hall.
- Kent, Orit(2010), A Theory of Havruta Learning, Journal of Jewish Education, 76:3, 15-245.
- King, A.(1994), Guiding Knowledge Construction in the classroom :Effect of Teaching children How to Question and How to Explain. American Educational Research Journal, 31. 338-368.
- Leeds, D.(2000), The 7 Power of questions. Penguin(노혜숙 옮김. 질문의 7가지 힘. 더난출판사).
- Lowery, L. F. & Leonard, W. H.(1978), A comparison of questioning styles among four widely used high school biology textbooks, Journal of Research in Science Teaching, 15(1), pp.1-10.
- Martin, Vicky L. & Pressley, Michael(1991), Elaborative-interrogation effects depend on the nature of the question, Journal of Educational Psychology, Vol 83(1), pp.113-119.
- Marzano, R. J.(2001), Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment, Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company: CA.
- McNeill, K. L., Pimentel, D. S. (2009). Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation, Science Education, 94(2), 203-229.
- McTighe, J., & Wiggins, G.(2013), Essential questions: Opening doors to student understanding, Ascd.
- Mehan, H. (1979). Learning lessons; Social organization in the classroom, Cambridge: Harvard University Press.
- Mercer, N. M. & Hodgkinson, S. (eds.)(2008). Exploring Talk in schools. Los Angeles: SAGE.
- Mikk, Jaan(2015), Explaining the difference between PISA 2009 reading scores in Finland and Estonia, Educational Research and Evaluation, 21:4, pp.324-342.
- Nuttall, C.(1982). Teaching reading skills in a foreign language. London: Heinman Educational Books.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A.(2003), Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse, Discourse processes, 35(2), pp.135-198.
- OECD(2001), Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual

Foundations(DeSeCo) Background Paper, OECD.

- Patrick Griffin, P., McGaw, B., & Care, E.(2011), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer Netherlands.
- Redfield, D. L. & Rousseau, E. W.(1981), A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior, *Review of educational research*., 51(2), pp.237-245.
- Rothkopf, E. Z.(1965), Some theoretical and experimental approaches to problem in written instruction. In J. D. Krumboltz.(Ed.), *Learning and the educational process*(pp.193-222), Chicago: Rand McNally & Company.
- Sadker, D. & Sadker, M.(1985), Sexism in schoolrooms of the '80s, *Psychology Today*, 10, pp.54-57.
- Sahlberg, P.(2007), Education policies for raising student learning: the Finnish approach, *Journal of Education Policy*, 22:2, pp.147-171.
- Scott, P.(1998), Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education* 32, pp.45 - 80.
- Sénéchal, M., Thomas, E., Monker, J.(1995), Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading, *Journal of Educational Psychology*, Vol 87(2), pp.218-229.
- Sinclair, J. and Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford:Oxford University Press.
- Soh, K.(2014), Finland and Singapore in PISA 2009: similarities and differences in achievements and school management, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44:3, pp.455-471.
- Tainio, L., & Winkler, I.(2014). The construction of ideal reader in German and Finnish textbooks for literacy education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 14, pp. 1-25.
- Väljjarvi, Jouni(2003), *The System and How Does It Work—Some curriculum and pedagogical characteristics of the Finnish comprehensive school*, PISA International Conference.
- van Zee, E.H., & Minstrell, J.(1997), Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences* 6, pp.229 - 271.