

온작품 읽기 수업 연구* -교사의 피드백 유형을 중심으로-

심영택¹, 고미령², 윤어진³, 박효진⁴, 조윤영⁵

《〈요약〉》

본 연구는 온작품 읽기 수업의 성격(수업 요인)과 교사의 수업 목적과 교육 철학(교사 요인), 그리고 피드백을 바라보는 관점과 초점(피드백 요인)을 토대로 온작품 읽기 수업에 나타난 피드백 유형 세 가지, 즉 자유방목식 피드백 유형, 문제해결식 피드백 유형, 그리고 상호교섭식 피드백 유형을 도출하였다. 자유방목식 피드백 유형은 교사의 교육적 울타리와 심리적 울타리 안에서 학생이 배움의 주도권을 가지고 학생 스스로 성장하게끔 하는 특징이 있었으며, 이 유형의 교사들은 학생들의 의견에 존중과 신뢰를 지속적으로 보내어 학생들이 온작품 읽기를 통해 문학적 감동과 삶의 의미를 추구하도록 조력자 역할을 담당하는 것으로 나타났다. 문제해결식 피드백 유형은 교사의 적극적인 개입과 피드백을 통해 학생들이 문제해결의 전략을 학습하여 학업 성취 목표를 성공적으로 달성하게끔 하는 특징이 있었으며, 이 유형의 교사들은 자신의 문제해결 능력과 방안을 구체적인 시범과 꼼꼼한 피드백으로 학생들에게 전해 주는 것을 교사의 핵심 역할로 인식하고 있었다. 상호교섭식 피드백 유형은 교사와 학생이 수평적 관계 속에서 수업의 주도권을 함께 공유해 나가며, 학생들 스스로 실천적 지식을 체화하게끔 하는 특징이 있으며, 이 유형의 교사들은 학생들 상호 간에 가르침과 배움이 일어나도록 하며, 그리고 삶과 삶이 일치하도록 하는 수업과 피드백을 제공하는 것을 자신의 역할로 인식하고 있었다.

주제어 : 피드백 유형, 자유방목식, 문제해결식, 상호교섭식, 교사들의 피드백 이야기

* 이 논문은 2021년 청주교육대학교 제4차 대학발전 연구과제(CJE2021D008)에 의해 수행된 연구임.

1. 청주교육대학교, 교수, shimyt@cje.ac.kr (주저자)
2. 성화초등학교, 교사, meent81@hanmail.net (공동저자)
3. 진천상신초등학교, 교사, eojin523@korea.kr (공동저자)
4. 옥동초등학교, 교사, ttfor@korea.kr (공동저자)
5. 죽림초등학교, 교사, yun02j@naver.com (공동저자)

I. 연구의 목적과 필요성

수업은 교사와 학생, 학생과 학생의 수많은 만남으로 이루어진다. 수업 속 이러한 만남의 장면은 어느 장면을 잘라도 풍성한 상호작용이 살아있어야 한다. 서영진(2017)은 수업은 교사와 학습자, 학습자들 간의 무수한 상호작용으로 이루어지며, 상호작용의 주요 수단은 대화라고 하였다. 따라서 교사의 수업 발화는 학생들의 배움에 핵심적인 역할을 한다. 박윤희(2011)는 교사의 피드백이 수업 대화의 마무리 단계이자 또 다른 시작점이 되기 때문에 수업 대화에서 피드백은 중요하다고 강조하였다.

이는 수업 장면에서 교사가 학생의 말에 어떤 반응을 보이고 학생의 결과물에 어떤 피드백을 하느냐에 따라 수업의 방향이 전환되기도 하고, 환기되기도 하는 모습 속에서 명시적으로 나타난다. McMillan(2013)은 교사의 신념이나 가치와 같은 내적 요인과 학교 환경이나 제도와 같은 외적 요인이 교사의 피드백에 영향을 미친다고 말한 바 있다(김난옥, 박민애, 손원숙, 이빛나, 2018:130). 이는 유사한 수업 주제나 공통 과목과 단원을 학습하더라도 교사의 내·외적 요인에 의해 피드백을 달리 할 수 있음을 시사한다. 다시 말해, 교사의 피드백은 후속 학습의 기반이 되므로 교사 요인에 따라 피드백이 달라지면, 전혀 다른 수업이 전개될 수 있다.

일반 수업에서도 수업 대화와 교사의 피드백은 학생들의 수업 양상과 학습의 결과에 중요한 영향을 미치지만, 국어교육, 즉 문학교육에 있어서는 교사와 학생, 학생과 학생, 학생과 텍스트가 어떻게 만났고, 그 중간에 교사의 역할이 어떠했는가가 작품 감상에 결정적인 영향을 미칠 수 있다. 현재 국어교육의 문학수업은 2015 개정 교육과정부터 ‘한 학기 한 권 읽기’라는 독서단원의 형태로 진행되고 있다. 한 학기 한 권 읽기는 교육과정 상의 정책적 용어이며, 그 이전부터 현장에서는 이를 ‘온작품 읽기’라는 이름으로 꾸준히 실천하고 있었다.

온작품 읽기는 국어 수업의 한 형태로, 편집되지 않은 온전한 형태의 작품을 깊이 읽음으로써 자신과 타자의 세계를 만나며, 감동과 성찰, 성장 등이 있는 삶의 교육으로 나아가는 활동이라고 정의하고 있다(박지희, 차성욱, 2019). 온작품 읽기 수업은 현재 많은 교사들이 참여하고 있는 일종의 문학교육 운동이다.¹⁾ 그러나 조은숙·김태호(2021)는 이러한 수많은 실천에도 불구하고 온작품 읽기에 대한 학술적 관심과 성과는 미비한 상황이라고 하였다. 이경화(2019) 또한 한 학기 한 권 읽기에 대한 교사들의 인식과 오작용 사례를 연구하였는데, 교사들은 한 학기 한

1) 이오덕김수업연구소(2017)에 따르면, 남한산초등학교를 비롯한 혁신학교 선생님들이 학교와 교실에서 온작품 읽기를 했고, 남한산초등학교를 모델로 생긴 작은학교교육연대 선생님들, 혁신학교 기반을 가진 새로운 학교네트워크 교사들, 전국초등국어교과모임이나 강마을산마을학교모임 선생님들도 온작품 읽기를 했다고 언급한 바 있다.

권 읽기에 대한 충분한 논의와 공감대가 부족하며 이에 대한 전문성을 함양해야 한다고 개선할 점을 말하였다.

온작품 읽기 수업에 대한 논의가 부족하다는 것은 그 수업에 대한 전문성이 부족할 수밖에 없는 결과를 낳는다. 또한 수업에 대한 대화의 부족은 교사들이 실제 수업에서도 어려움을 겪고 있다고 할 수 있다. 따라서 온작품 읽기 수업의 피드백에 대한 연구가 거의 전무한 것은 필연적이다. 또한 문학수업이라는 특성상 피드백의 양상도 매우 상이할 수밖에 없다. 심영택(2021)은 온작품 읽기 수업이 수업의 상황과 맥락의 복잡성, 실제성, 지향성으로 얽혀있기 때문에 교사의 실천적 지식의 실체를 파악하기가 어렵다고 하였다.

온작품 읽기 수업이 국어교육을 혁신하기 위해 출발한 만큼 참여 교사들의 교육철학과 신념이 크게 작용되는 바(조은숙, 김태호, 2021: 229), 교사의 가치나 철학이 작품 선택과 수업 피드백에도 큰 영향을 미칠 것이다. 그러나 피드백에 영향을 주는 교사 요인에 대한 연구 역시 미비하다(김난옥, 박민애, 손원숙, 이빛나, 2018; 손원숙, 신이나, 배주현, 박정, 2015; 지은림, 2009). 따라서 교사들은 온작품 읽기 수업에 대한 명확한 수업의 방식을 파악하지 못하고, 학생들의 반응과 결과물에 대한 피드백의 방식 또한 오리무중(五里霧中)인 상태이다.²⁾ 교사들은 수업을 하면서 학생들의 적절하지 못한 반응에 피드백해야 할 때, 실제로 불안함을 느낀다고 한다.³⁾ 교사가 지닌 실천적 지식으로 인해 피드백의 기능이나 중요성을 잠정적으로 인식하고 실제 수업에서 피드백을 수행하더라도, 그러한 피드백 행위에 확신을 가지기 어렵다. 즉, 피드백을 해야 함을 인식하여 학생들에게 유의미한 반응을 주고 싶지만, 교사로서 교육적 피드백에 대한 확신이 부족하고, 실천하고 있는 피드백에 대한 정리 또한 이루어지지 않고 있다.

본 연구에서는 이를 온작품 읽기 수업의 거시적인 목적성이 없거나 인식하지 못한 상태로 보았다. 즉, 온작품 읽기 수업에 대한 교사의 내적 요인이 성립되지 않았거나 파악하지 못한 상태로, 피드백을 왜 해야 하는지, 어떻게 해야 하는지에 대한 방향성과 초점이 불명확한 상태로 보았다. 그래서 피드백에 영향을 주는 교사의 내·외적 요인을 다음과 탐색한다면 교사의 피드백을 촉진할 방안에도 대해서도 고찰해볼 수 있을 것이다. 첫째, 교사들마다 온작품 읽기 수업의 피드백이 달라지게 하는 내·외적 요인, 즉, 대원인(大原因, Cause)⁴⁾에 대해 탐색할 것이다. 둘째,

2) 교사들의 심층면담 결과 한 교사는 온작품 읽기 수업을 본인이 잘 하고 있는지가 가장 큰 고민이라고 말하였고, 또 다른 교사는 피드백이란 것의 범위와 명확한 개념이 잡히지 않는 것이 어렵다고 하였다. 대부분의 교사들이 면담과정에서 피드백이 무엇을 말하는지를 재질문하는 상황이 많았다.(A, B, D 교사)

3) 면담과정에서 교사들은 문학수업에는 정해진 답이 없기 때문에 학생들의 반응을 어떻게 정확하게 대응해줘야 할지에 대한 고민에 빠진다고 응답하였다.(B, C 교사)

4) 대원인(Cause)이란 모든 사건들에 관련해 유효한 하나의 유일하고 동일한 원인이라는 뜻으로, Deleuze(1969)의 <의미의 논리>에 소개된 대사건(Evénement)이라는 철학적 용어에서 차용한 것이다(이정우 역, 1999).

교사들마다 다른 피드백 양상의 특이점을 파악하고 분석해 보고자 한다. 셋째, 이를 통해 대원인과 피드백 양상이 주는 교육적 시사점을 탐색해 보고자 한다.

II. 선행연구

1. 일반 수업에서의 피드백 연구

‘피드백(feedback)’이라는 용어는 물리학, 생물학, 교육학 등 다양한 분야에 걸쳐 사용되고 있으며 그 개념 또한 각 분야 및 학자의 관점과 맥락에 따라 여러 가지로 정의되고 있다. 그 중 교육학에서의 피드백은 학습자의 반응에 대한 적절한 정보의 제공이라는 점에서 대부분의 피드백 정의가 공통점을 가진다(임태민, 백석운, 2009). 교사 피드백을 넓은 의미에서 정의하자면, 수업 중에 교사가 학생의 응답과 관련하여 제공하는 모든 발화를 가리키는 것으로 정의할 수 있다(박영예, 2015).

이러한 피드백은 수업 상황에서 다양한 형태로 나타나게 된다. 피드백의 유형은 피드백의 내용에 따라 긍정 피드백, 피드백 유보, 교정 피드백, 부정 피드백(이창덕, 2018), 설명적 피드백, 긍정적 피드백, 부정적 피드백(임태민, 백석운, 2009), 인지적 영역 관련 피드백, 정의적 영역 관련 피드백(박영예, 2015; 박윤희, 2011), 관계 형성 목적 피드백, 학습 촉진 목적 피드백(김승현, 2014; 류지영, 2015) 등 다양한 방식과 기준으로 분류된다. 또한 국어, 수학, 영어, 미술 등 여러 교과에서 수업을 분석할 때 사용되고 있다. 피드백의 교육적 효과 또한 다양한 실험 연구에서 밝혀지고 있으며, 피드백은 그 유형에 따라 학업성취 및 학습태도, 수학적 문제해결력, 내적 동기 및 자기효능감 등 여러 교수·학습 과정에 활용되어 학습효과를 높이는데 크게 공헌하고 있다(정진희, 2009).

그동안의 피드백 연구는 대부분 수업 중에 나타나는 교사와 학생 사이의 상호작용을 관찰하여 교사의 반응이나 수업 발화를 분석하며 이루어졌다. 김승현(2014)은 예비 교사의 국어과 수업을 바탕으로 피드백 발화 유형을 정리한 바 있다. 또한 ‘교사와 학습자 간 상호작용’과 ‘학습자 스스로의 의미 구성과 문제 해결을 촉진하는 것’을 피드백의 주요 기능으로 설정하고 피드백 화법 개념을 확장하였다. 임태민·백석운(2009)은 일상적 초등수학 수업 활동에서 교사가 학습자에게 제공하는 피드백을 유형화하고, 각 유형별 피드백에 대한 학생의 반응을 분석한 결과, 학습자 개개인에 따라 교사가 사용하는 피드백 유형에 대한 반응이 다르게 나타났으며, 교사 또한 개개

인에 따라 피드백 사용 유형이 편중되는 경향이 나타났다고 한다. 박영예(2015)가 초등영어 수업을 하는 두 교사의 피드백 유형과 특징을 분석한 결과도 이와 비슷하게, 교사 개개인에 따라 피드백 사용 유형이 편중되는 경향이 있었다.

피드백에 대한 다양한 연구는 앞서 언급한 것과 같이 이미 많이 진행되어 왔다. 그러나 교사가 그러한 피드백 발화를 선택하게 된 원인에 대해서는 연구가 미비한 상황이다. 본 연구는 수업 스타일, 교육철학 등 교사의 개인적 특성에 따라 피드백을 달리 하는 모습에 주목하여, 교사 피드백 유형을 분류하고자 한다. 이때 교사 피드백이란 넓은 의미의 정의와 상통하되, 교사 발화의 형태는 학습자의 문제해결을 위해 간접적인 형태를 띌 수도 있는 것으로 본다.

2. 국어 수업에서의 피드백 연구

김상희(1995)는 중학교 1학년 국어과 수업을 관찰하고 담화 분석을 통하여 말하기, 듣기 영역과 언어 영역에서 교사의 언어 전략을 분석한 바 있으며, 최진희(1997)는 초등학교 3~6학년까지 국어과의 수업 담화를 분석하여 교사와 학습자의 상호작용의 방식을 전략을 중심으로 분류하였다. 이들은 교실 상황에서 수업 대화를 중심으로 연구한 것이며, 박태호, 이수진(2003)은 읽기 수업에서 나타나는 언어 현상을 ‘시작-반응-피드백’이라는 대화의 구조로 분석한 뒤, 초등학교 읽기 수업에서는 발화 교환에서 교사의 질문으로 시작하여 학생들의 연속적인 반응에 대응하는 피드백 발화가 더 빈번하게 일어나고 있음을 도출해 내었다.

한편, 이현진(2004)은 국어 수업 대화에서 피드백 자료를 분석한 결과, 국어 수업 대화에서 교사들이 가능하면 긍정적이고 구체적이면서 명료한 피드백을 주는 것이 바람직하다고 하였다. 이창덕(2018)의 연구 또한 긍정적 피드백이라 하더라도 너무 간략화되거나 형식적인 피드백은 오히려 학습자의 국어 능력 신장에 도움이 되지 않는다고 하였다. 학습자는 충분한 정보와 피드백을 제공받아야 한다는 것이다. 형식적이고 단순한 피드백이 발생하는 원인은 교사의 미숙함이나 학생 반응이 무의미하다고 성급하게 판단하는 경우, 계획이 많아 교사가 시간에 쫓기는 경우로 분석하였다.

이수진(2003)은 쓰기 수업 장면에서 의미 있는 교사의 발문을 추출하고 그 유형을 분류하였다. 그 결과, 쓰기 수업의 특성상 발문만으로는 수업대화의 의미를 해석하기가 어려웠고, 수업의 상황과 맥락의 변수를 고려했을 때 쓰기 수업의 특성을 일반화하는 데에는 어려움이 있다고 하였다. 특히 쓰기는 학습자가 타인과 대화하기보다 혼자 쓰는 것이라는 인식 때문에 그것이 언어적 상호작용 행위로 이루어진다고 생각하기 쉽지 않다. 하지만, 쓰기의 본질 또한 언어적인

상호작용과 수업 대화의 질로 완성된다고 보는 만큼, 수업에서의 쓰기 행위도 대화에 의해 이루어진다.

이창덕(2018)은 교사와 학생의 수업 대화가 모든 수업에서 나타나지만, 언어학적 대화 분석을 실시하여 국어 교육과 연계할 것을 강조하였다. 그런데 초등학교 국어 수업의 경우, 교사가 계획하고 의도한 것과는 다르게 학생들이 일탈적인 반응을 보이는 경우도 많다고 하였다. 즉, 이러한 일탈적 이야기들을 ‘수업 운영 발화’라고 정의하였다. 국어 수업은 교과와 특성상 학생의 반응과 다양한 생각이 중심이 되어 이루어져야 하기 때문에 이러한 학생들의 반응에 대하여 교사가 어떤 피드백을 주어야 하는지가 국어 수업에서 매우 중요한 역할을 한다.

3. 피드백 유형에 대한 연구

김승현(2014)은 예비교사들의 피드백 발화를 관찰하고 분석하여 ‘관계형성’과 ‘학습 촉진’으로 분류하였다. ‘관계형성’은 칭찬하기와 격려하기를 통한 동기 부여, 확장하기와 응답하기를 통한 교사와 학습자 간의 상호작용 촉진이 있으며 ‘학습 촉진’은 수행점검과 의미구성-문제 해결 촉진의 기능을 가진다고 분석하였다. 서영진(2017)은 피드백의 개념과 기능을 확장적으로 이해하고 국어 수업을 목적을 반영한 발화 유형을 ‘의도파악’, ‘문제 해결 조직’, ‘의사소통 및 사고력 심화확장’, ‘평가 및 강화’ 4가지로 구분하였다. 또한 기존 연구에서 기초적인 협상 기능이 고려되지 못했다는 점을 파악하여 의사소통의 정확성 추구 경험을 제공하고, 경청 및 공감적 대화에 대한 모델링을 목적으로 하는 ‘의도파악’을 별도의 유형으로 설정하였다. 그 이유는 국어 수업 중 학습 활동은 정오가 분명한 닫힌 문제에 대한 정확한 답을 찾아가는 것이라기보다, 다양한 반응이 적절성의 관점에서 인정될 수 있는 열린 문제에 대한 반응을 이끌어내고 공유하는 경향이 강하기 때문이라고 하였다. 그러므로 수업 중 다양한 반응에 대해서 서로의 의견을 이해하고 정교화하는 과정에서 교사와 동료 학습자들의 피드백의 중요성을 강조하였다.

박윤희(2011)는 수업 상황요인을 ‘참여자’, ‘환경’, ‘과제’ 3가지 요인으로 분류하고 수업 참여자 요인으로는 교사와 학습자, 수업 환경 요인은 수업 시간과 친밀도, 수업 과제 요인은 난이도와 성격으로 세분화하여 국어교사의 피드백 양상을 연구하였다. 이 연구의 핵심은 교사요인, 즉 성별, 나이, 성격, 교사관 등에 따라 피드백이 달라질 수 있다는 점이다. 이 연구는 교사 면담을 통하여 피드백에서 교사 요인에 대해 다각도로 접근하여 분석하였다. 다만 교직원에 대해서는 구체적으로 명시하지 않아 피드백과의 직접적인 연관성을 분석하는데 어려움이 있었다고 그 한계를 남긴 바 있다.

본 연구는 기존 피드백 유형을 구분하고 분석하는 연구방법에서 더 나아가 온작품 읽기 수업에서 피드백에 영향을 미치는 다양한 요인 중에서 교사의 교육철학에 따른 피드백의 유형 분석을 집중적으로 논의하고자 한다. 그 이유는 첫째, 수업 전개 양상에 대한 심영택·윤어진(2018)의 연구를 통하여 피드백과 교사의 교육철학에 대한 연관성을 분석할 필요성을 인식하였고 둘째, 기존 피드백 관련 연구에서는 교사요인을 배제하여 분석한 경우가 주를 이루었으며 셋째, 교사요인을 분석한 연구에서도 교육관에 대한 인식은 하였으나 교육철학과 피드백의 직접적인 연관성에 대한 분석이 부재하기 때문이다.

III. 온작품 읽기 수업과 교사들의 피드백 유형 탐색

1. 온작품 읽기 수업과 피드백의 요인 탐색

가. 온작품 읽기 수업의 성격과 피드백

피드백은 교과 내용이나 곤란도, 수업 시기나 학급의 분위기, 학생의 능력이나 태도 등 다양한 수업 요인에 의해 영향을 받는다. 각 요인들은 독립적으로 피드백에 영향을 미치기도 하며, 피드백과 요인들이 서로 영향을 주고받기도 한다. 예를 들어 국어 수업에서 학생들이 어려워하는 교과 내용과 상대적으로 쉬운 교과 내용에 대한 교사의 피드백은 달라질 수 있다. 반대로 교사의 피드백에 따라 학생들이 느끼는 수업의 난이도가 달라지기도 한다. 전담교사의 경우 같은 과목의 같은 차시를 수업하더라도 학급의 분위기나 학생에 따라서 수업의 세부 내용이나 피드백이 달라지기도 한다.

온작품 읽기란 책 한 권을 처음부터 끝까지 오롯이 정독하는 읽기 행위를 의미한다(제갈민규, 2020). 이러한 온작품 읽기 수업은 일반적인 국어 수업과 비교하였을 때 다음과 같은 특징이 있다. 첫째, 온전한 하나의 작품을 긴 호흡으로 교사와 학생이 함께 읽어나간다. 이 과정에서 작품에 대한 문법적 접근을 통한 형식적 측면과 아울러 문학적 접근을 통한 내용적 측면을 함께 다루어, 작품에 대하여 통합적이고 복합적으로 이해하고 감상하는 수업을 지향한다. 둘째, 작품에 대한 온전한 이해를 바탕으로 주인공의 삶에 다가갈 수 있는 간접경험의 기회를 제공한다. 학생들이 작품 자체에 깊이 몰입하여 주인공이 처한 상황을 이해하고 더 나아가 주인공과 자신을 동일시하는 경험 등을 통해 작품에 대한 심층적인 이해의 가능성을 넓힌다. 셋째, 학생 주도적인 작품 읽기 활동을 통해 작품 자체에 대한 흥미 및 함께 읽는 경험의 즐거움을 느낄 수

있다. 흥미롭고 성공적인 읽기 경험은 그 자체로서도 매우 중요하며 쓰기 및 국어 수업 전반에 긍정적인 경험으로 연결될 수 있다.

온작품 읽기 수업에서의 피드백의 특징을 분석하기 위해서는 범교과적 차원에서의 일반적인 피드백의 방식을 고려하되, 국어 수업의 특성과 더 나아가 온작품 읽기 수업의 특수성을 반영한 피드백의 방식에 초점을 맞춰야 한다. 일반적인 국어 수업에서 수업 대화는 국어교육의 고유한 내용을 교수·학습하기 위한 수단이지만, 수업 대화를 통한 상호작용은 그 자체로 의사소통 활동이고 그 경험의 축적은 의사소통 능력 발달에 직접적, 간접적, 잠재적으로 영향을 미친다. 즉 국어 수업 대화는 효과적으로 의사소통하는 능력, 언어적 중재를 통해 문제를 해결하고 사고하는 능력을 함양하기 위한 훈련 과정이라고 볼 수 있다(서영주, 2017).

온작품 읽기 수업에서의 피드백은 이러한 일반적인 국어 수업 피드백의 특징 및 다음의 특징들을 수반하여야 한다. 첫째, 온작품 읽기 활동은 문법적 접근을 포함한 문학적 접근을 통해 통합적인 이해와 감상 수업이 가능하도록 피드백의 방식도 두 가지 측면을 모두 포함하여야 한다. 수업의 방향과 내용에 따라 중점적으로 다루는 피드백의 양상은 편차가 있을 수 있으나 온작품 읽기 수업 전체를 분석했을 때 교사의 피드백은 국어 수업의 전체적인 특징을 골고루 갖춘 균형적인 피드백이어야 한다. 둘째, 작품의 세계에 몰입할 수 있도록 도와주는 비계설정의 피드백을 포함하여야 한다. 작품에서 표면적으로 이해하기 어려운 부분이나 학생이 눈치 채지 못한 중요한 단서, 작가의 숨겨진 의도 등에 대해 호기심을 가지고 고민하며 상상할 수 있도록 도와주는 교사의 피드백을 통해 학생들은 작품을 더 깊게 이해하고 몰입하는 데 도움을 받을 수 있도록 해야 한다. 셋째, 학생들의 주체적 읽기에 도움을 줄 수 있는 피드백을 통해 함께 읽는 즐거움을 느낄 수 있도록 해야 한다. 단순히 작품을 읽거나 다른 사람의 이야기를 듣는 수동적인 읽기에서 작품에 대해 스스로 물음을 가지고 답하며 서로의 생각이나 감상을 적극적으로 표현하는 주체적 읽기 활동으로 전환이 가능하도록 교사의 피드백 방향이 설정되어야 한다.

나. 교사의 수업 목적과 피드백

피드백에 영향을 미치는 두 번째 요인으로는 교사 요인이 있다. 교사 요인에는 성별, 나이, 교직경력 등 표면적으로 드러나는 정량적 요인과 가치관이나 수업목적, 교육철학 등 정성적 요인들이 있다. 박윤희(2011)에 의하면, 수업에 대한 교사의 가치관도 피드백 화법에 영향을 준다고 한다.

“교사의 수업에 대한 가치관도 교사의 피드백 화법을 분석하는데 고려해야 할 점이다. 교사가 수업에서 학생과 자신의 역할 중에 자신의 역할이 더 중요하다고 생각할 경우, 이 수업은 교사 중심이 될 것이며 피드백 화법 역시 교사 중심의 피드백 화법이 될 것이다. 반면에 학생의 역할이 더 중요하다고 생각할 경우, 학생 중심의 수업이 이루어져 피드백 화법도 그 방향으로 진행될 것이다.”

본 연구에서는 수업 목적이나 교육철학 등 정성적 교사요인이 피드백에 미치는 영향을 중점적으로 살펴보고자 한다. 수업에서 교사의 피드백은 수업 목표와 평가 기준에 따라 달라질 수 있다. 국어 수업의 목표가 문법적 지식의 전달이라면 학생의 발표나 글쓰기 결과물에서 맞춤법이나 문장의 구성 등 형식적 부분에 대한 피드백을 중점적으로 제공할 것이다. 반면 문학적 감수성 함양이 목표라면 작품에 대한 이해나 공감을 바탕으로 학생의 의견에 대한 내용적 피드백을 중점적으로 제공할 것이다. 즉 수업에서 같은 제재를 다루더라도 수업 목표와 방향에 따라 교사가 학생에게 제공하는 피드백은 큰 차이를 보인다. 그러므로 학생들의 입장에서 교사의 피드백에 따라 수업 방향과 성취기준을 자연스럽게 파악할 수 있으며, 더 나아가 피드백 자체가 학생들의 이해 수준을 나타내는 척도인 하나의 객관적인 평가 기준으로 작용한다고도 볼 수 있다.

또한 피드백은 교사가 본인이 계획한 수업 목표를 잘 도달하였는지, 학생들이 능동적으로 수업에 참여하였는지 등 자신의 수업에 대한 분석과 성찰을 할 때 교사의 피드백과 그에 따른 학생의 반응이 객관적인 분석 기준으로 역할을 한다. 오선주(2018)의 연구에서는 예비교사들이 자신의 수업 동영상과 보고 작성한 비평문을 4개의 영역으로 나누어 재비평하는 과정에서 자기 수업 비평에 대한 이해와 해석의 준거로 수업에서의 교사의 발화와 학생들의 반응을 분석한 바 있다. 해당 연구에서 교사의 설명 직후 바로 해당 내용에 대해 질문하는 학생에게 피드백하는 과정을 분석한 장면이 등장한다. 이때 교사는 다른 학생의 설명을 듣거나 학생이 스스로 텍스트를 읽어보면서 문제를 해결할 수 있도록 돕는 ‘되돌리기’ 방식의 피드백을 사용하였다. 오선주 교사는 수업 상황에서 학생의 질문이 교사의 직접적인 도움이 필요한 상황이었는지, 학생 스스로 문제를 해결할 수 있는 상황이었는지 등에 대한 고민과 판단을 하였고 그에 따라 피드백을 했다고 설명하였다. 이후 질문한 학생은 교사의 ‘되돌리기’ 피드백과 친구의 설명을 통하여 문제 상황을 적절하게 해결할 수 있었다. 이를 통해 교사는 자신의 피드백과 그에 대한 학생의 반응 분석을 통해 학생의 성취도 파악뿐만 아니라 교사의 피드백에 대한 즉각적인 평가 및 수업 전체에 대한 총체적인 평가까지 가능함을 확인할 수 있었다. 즉, 피드백 자체가 교사 자신의 수업에 대한 평가 기준으로 작용하기도 한다.

마지막으로 피드백은 교사의 수업에 대한 가치관이나 교육철학에 영향을 받는다. 오선주 교사

의 수업 장면을 다시 살펴보자. 학생의 질문에 대해 교사의 피드백은 다양한 방식으로 나타날 수 있을 것이다. 다시 한번 자세하게 설명할 수도 있고, 모른 척 분위기를 전환하거나 질문한 학생에게 주의를 줄 수도 있다. 예비교사들의 비평문 중에는 교사의 해당 피드백에 대해 “학습활동에 대한 지시를 내릴 때 좀 더 구체적이고 명확하게” 했으면 한다는 의견이 있었다. 이에 오선주 교사는 자기 수업 비평에서 구체적인 추가설명의 피드백보다 자신의 교육철학의 바탕이 되는 <학급긍정훈육법(Positive Discipline in the Classroom) (Nelsen, Lott, & Glenn, 2000).>에서 ‘되돌리기’ 방식의 피드백이 학생이 더 정확하게 배우는 방법이라고 판단하여 선택하였다고 기술하였다. 이를 통해 교사는 자신의 교육철학에 따라 상황에 적절한 피드백의 방식을 선택함을 확인할 수 있다. 더 나아가 표면적으로 같은 방식으로 보이는 피드백일지라도 교사의 교육철학에 따라 피드백 이면에 교사가 의도하는 바는 다를 수 있음을 짐작할 수 있다.

다. 피드백의 방향성과 초점의 다양성

피드백의 요소를 분석하고 유형을 나누는 일은 피드백에 대한 이해를 높여 온작품 읽기 수업 상황에서 적절하게 사용할 수 있도록 도움을 준다. 더 나아가 피드백을 바라보는 관점을 새로운 기준으로 제시하려는 시도는 피드백과 온작품 읽기 수업에 대한 담론을 확장시켜 발전적인 논의를 가능하게 한다.

먼저 피드백을 바라보는 관점을 하나의 기준으로 삼아 분류하면 개방적 피드백과 폐쇄적 피드백으로 구분할 수 있다. 개방적 피드백은 성격이나 특성을 한정짓기 어려우며, 피드백을 하는 주체, 피드백이 제시되는 형태 등이 일방적이거나 고정적이지 않다. 여러 유형의 피드백을 자유롭게 활용하며 기준에 정의된 피드백 유형의 틀을 넘나든다. 반대로 폐쇄적 피드백은 주로 수업을 이끄는 교사로부터 출발하여 학생에게 제공되는 일방향의 특성을 지닌다. 또한 피드백의 형태, 방법 등이 일정한 순서와 틀을 이루고 있으며, 일반적으로 피드백이 갖춰야 할 요소들을 담고 있다.

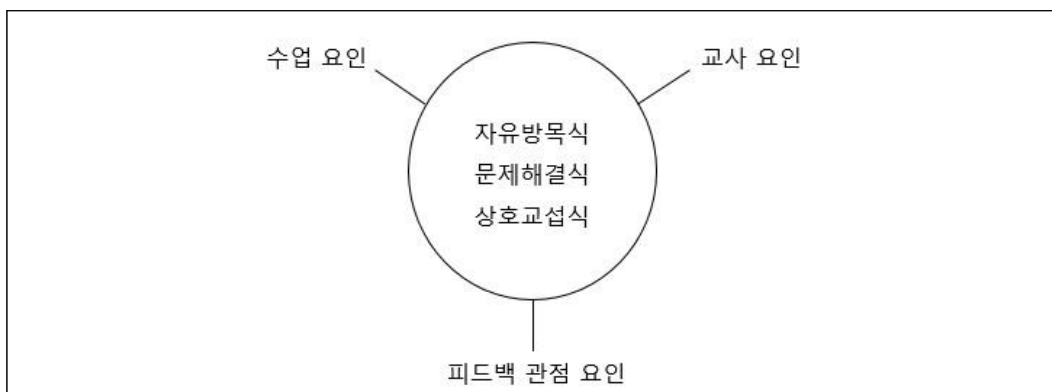
한편, 피드백의 초점이 명확하게 제시되는지의 여부에 따라 피드백의 유형을 분류해 보면, 명시적으로 제공하는 방식과 암시적으로 제공하는 방식으로 나눌 수 있다. 명시적으로 피드백을 제공하는 경우, 피드백의 초점이 분명하게 드러나고 피드백이 담고 있는 의미와 의도가 그렇지 않을 때보다 상대적으로 명확하게 전달된다. 따라서 학생에게 내재되어 있는 의사소통에 대한 불안감을 감소시키고 의사소통 능력을 증가시킬 수 있다(Sheen, 2008). 그러나 이때 부정적인 성격의 피드백이 제공되면 더 나은 수행 능력이 있음에도 불구하고 개선되지 않을 가능성이 크다(Ilgen & Davis, 2000).

반면, 피드백을 암시적으로 제공하는 경우 학생이 피드백 자체를 알아차리지 못하는 상황이 발생할 수 있으며, 학생이 피드백을 받았다고 인식하더라도 피드백의 내용과 의미를 명확하게 이해하지 못할 가능성이 있다. 그럼에도 불구하고 학생으로 하여금 피드백 자체보다는 의사소통이나 의미 자체에 집중하게 하기 때문에 활발한 의사소통을 지향하는 교실에서는 유용한 방식이다(김은호, 2016). 또한 명시적 피드백에 비하여 피드백의 내용이 긍정적 또는 부정적이라는 성격이 적게 드러나므로 학생이 느끼는 심리적인 부담이 줄어든다.

라. 피드백의 유형 탐색

지금까지 살펴본 피드백 유형 구분에 영향을 미치는 피드백의 대요인(Cause)으로는 수업 요인, 교사 요인, 피드백 관점 요인이 있다. 먼저 온작품 읽기 수업 요인에는 교과 내용이나 곤란도, 수업 시기나 학습의 분위기, 학생의 능력이나 태도 등이 있다. 이 요인은 온작품 읽기 수업의 성격과 밀접한 관련이 있다. 다음으로 교사 요인으로는 교사의 성별, 나이, 교직경력 등 정량적 요인과 가치관이나 수업목적, 교육철학 등 정성적 요인들이 있다. 이 요인은 교사의 온작품 읽기 수업 경험과 교사의 가치관 등과 밀접한 관련이 있다. 마지막으로 피드백을 바라보는 관점 요인은 피드백의 방향성과 피드백의 초점에 따라 구분할 수 있다. 피드백의 방향성은 개방적 피드백과 폐쇄적 피드백으로, 피드백의 초점은 명시적 피드백과 암시적 피드백으로 나눌 수 있다.

본고에서는 이 세 가지 요인을 종합적으로 고려하여 온작품 읽기 수업에서의 교사의 피드백 유형을 자유방목식, 문제해결식, 상호교섭식 피드백 유형으로 제시하고, 그 특징을 서술하고자 한다.



[그림 1] 교사의 피드백 유형

2. 교사의 교육철학과 피드백 유형 세 가지

가. 자유방목식 피드백

1) 무지한 스승의 힘

자유방목식 피드백은 학생들의 모든 반응을 인정하고 수용하는 피드백 방식이며, 문자적인 의미 그대로 자율성(自律性)과 방목성(放牧性)이라는 특성을 내포하고 있다. 학생의 자율성에 기반한 수업은 학생이 배움의 주도권을 가지고 수업에 참여한다. 학습목표와 학습활동, 그리고 자신들의 학습에 대하여 되돌아보며 피드백하는 평가 활동까지 전반적인 학습의 흐름을 학생들이 주도적으로 정한다. 이때 교사는 수업이라는 울타리 안에서 학생들이 자유 의지대로 활동하고 반응하도록 허용한다는 점에서 방목성을 지닌다.

자유방목식 피드백이 이루어지는 수업에서 교사는 학생의 개성을 존중하며 자신의 잣대를 학생에게 일방적으로 강요하지 않는다. 배움이 이루어지는 장면에서 교사는 조연으로 활동하며 자신의 비중을 축소하기 위해 애쓴다. 이러한 노력은 학생의 배움을 향한 자율성을 향상시키며, 학생이 어떤 반응을 하더라도 인정하고 수용해 주는 교사의 태도는 그 반응을 심화시키는 효과를 일으킨다. 반면 학생의 모든 반응을 허용하는 모습은 무책임한 방임(放任)으로 보일 우려가 있다. 방목과 방임에 대한 두 개념 간의 구분은 ‘무지한 스승’에 대한 논의를 통해 그 차이를 가늠해 볼 수 있다.

Rancière(1987)의 <무지한 스승>에 따르면, 교사는 무지(無智)해야 하고 자신이 모르는 것조차 학생에게 가르칠 수 있으며 심지어 이러한 방식을 통해 학생이 스스로 배울 수 있다. 자칫 교사 무용론(無用論)의 근거로 이용될 수 있는 이 주장은, 사실 교사의 역할이 무엇인지에 대하여 심도 있는 철학으로 증무장하고 있다. ‘무지한 스승’은 자신의 지식 수준과 지능을 학생에게 드러내 보이지 않는다. 지식과 지능의 불평등으로부터 출발하는 보편적 사제 관계를 과감하게 포기함으로써 이제까지의 보편적 교육 방식을 거부하고, 학생을 해방시킨다. 학생은 자신이 가진 지능을 활용하여 홀로 배울 수 있는 정신력을 가지고 있다. 교사는 이러한 사실을 학생이 인지하도록 이끌고, 믿어주는 역할로 자신의 소임을 다할 뿐이다. 결국 자유방목식 피드백은 학생이 스스로 배울 수 있다는 교사의 확고한 신념으로부터 출발한다는 점에서 명확한 교육철학이 없이 학생을 방치하는 방임과는 극과 극의 차이를 가진다.

2) 울타리 세우기

자유방목식 피드백이 방임이 되지 않으려면 교육철학과 더불어 ‘울타리(safety zone)’⁵⁾를 갖

추어야 한다. 이러한 수업에서 학생들은 작품에 대한 자신의 의견을 자유롭게 말할 수 있지만, 교사가 미리 만들어 놓은 기본적인 형식이자 틀, 즉 울타리 안에서만 활동할 수 있다. 그러므로 울타리는 배움이 일어날 수 있게 하는 최소한의 장치로서 역할을 하게 된다.

울타리의 종류에는 교육적 울타리와 심리적 울타리가 있다. 교육적 울타리는 수업이 성립하도록 하는 기본적인 구성 요소이면서 동시에 어떤 활동이 수업인지 아닌지 판단할 수 있는 기준이 된다. 이를테면 수업 시간과 장소, 학습목표, 학습활동 등이 교육적 울타리에 해당한다고 볼 수 있다. 교육적 울타리 안에서 학생들이 쏟아낸 반응은 설령 그것이 교사의 수업 의도에 반하는 반응일지라도 허용되고 인정받는다.

예를 들어, 작품을 읽고 자신의 의견을 정리한 후 다른 학생들과 공유하는 갤러리식 감상 활동에서 학생들은 자신과 같은 논조의 글에는 동의한다는 표시를, 자신의 생각과 다른 글에는 반론하는 댓글을 달아줄 수 있다. 그리고 교사는 학생들이 각자의 글을 쓸 때 어떤 방향으로 나아가려고 하든 이해해 주고 긍정적인 피드백을 준다. 이 수업 장면에서 교육적 울타리는 글쓰기 활동과 갤러리식 감상 활동이며, 어떤 반응을 하더라도 학생들은 울타리를 벗어나지 않은 셈이 된다.

앞의 수업 장면에는 눈에 보이지 않지만 심리적 울타리가 있음을 감지할 수 있다. 교실이라는 공간에서 학생이 자신의 의견을 표현할 때 또는 교사나 동료들로부터 피드백을 받을 때 심리적 울타리를 세워 안정감을 느끼도록 하는 것은 교육적 울타리를 세우는 것만큼 중요한 일이다. 학생은 심리적 울타리라는 안전지대 안에서 ‘내가 무엇을 하든, 무엇을 말하든 나는 이 교실에서 인격적으로 존중받고 있다.’는 무언의 메시지를 받는다. 이러한 따뜻한 분위기 속에서 불안감과 머뭇거림은 줄어든다.

한편 수업에 참여하는 학생들은 모두 ‘사적 자아’(private self)와 ‘공적 자아’(public self)를 가지고 있다. 사적 자아는 자신의 이익에 따라서 행동하려는 경향이 있기 때문에 교육적 공동체의 심리적 울타리를 견고하게 유지하기를 원한다면 학생들로 하여금 공적 자아로서 수업에 참여하도록 독려해야 한다. 공적 자아로서 학급 운영이나 수업에 참여할 때 개개인은 서로를 배려하고 존중하려고 노력할 것이고, 자유로운 의사소통을 할 수 있다는 서로에 대한 믿음과 심리적인 안정감 조성을 기대할 수 있다.

5) 심리학에서는 ‘safety zone’을 ‘안전지대’라고 번역하고 있지만(이범용, 2019), 본고에서는 온작품 읽기 수업의 성격과 자유방목식 피드백의 특성을 고려하여 ‘울타리’로 번역하고자 한다.

3) 자유방목식 피드백의 효과

자유방목식 피드백을 활용하는 교사는 자신의 교육철학을 명확하게 인지하고 있어야 하며, 피드백을 어떻게 활용할 것인지에 대한 고민에 앞서 왜 활용하는지를 고민해야 한다. 즉, 학생들이 울타리 안에서 활동하면서 스스로 성장할 수 있다는 교육적 신념을 기반으로 피드백 전략을 세워야 하는 것이다. 교사는 학생과 자유방목식 피드백을 주고 받으면서 또는 학생 간에 서로 피드백을 주고 받는 것을 독려하면서 학생들이 스스로 성장할 수 있다는 믿음을 더욱 강화하게 된다.

학생의 경우 자유방목식 피드백에 익숙한 학생일수록 능동적으로 학습활동에 참여할 가능성이 높다. 학생의 모든 반응을 존중해주고, 학생보다 낮은 위치에서 임하는 교사의 태도는 학생들로 하여금 자신의 개성을 발휘하는 데 주저함이 없도록 만든다. 이는 학생의 자율성 향상에 도움이 되며, 자신이 수업을 주도한다고 생각할 수 있도록 이끈다.

한편 자유방목식 피드백 중심의 수업에서는 학생에게서 나온 반응이 모두 고려되고 이를 중심으로 활동이 이루어지기 때문에 일반적인 수업에서 기대하는 학습 결과물을 얻기까지 더 많은 시간이 소요되거나 결과물을 얻기 어려울 수 있다. 자유방목식 피드백은 다른 방식의 피드백에 비해 정서적이고 심리적인 측면을 강조한다. 따라서 자유방목식 피드백 전략의 적절한 활용은 학급 안에서의 유대감과 소속감을 높이고, 심리적 울타리를 공고히 하는 효과를 일으킬 수 있다.

Rancière(1987)의 <무지한 스승>에서 학생들은 설명해 주는 교사 없이 홀로 익힐 수 있으며, 한 번 일어났던 일은 언제나 또 일어날 수 있다고 하였다. 즉, 학생에게 자유방목식 피드백과 관련된 선행 경험이 있으면 자유방목식 피드백이 작용하는 힘이 더욱 커진다는 의미이다. 자유로움의 위대함을 깨달은 학생은 수업에서 큰 만족감을 느낄 것이며, 더 높은 지적 층만이나 학습 수준을 얻지 않을지라도 학생은 그 시간을 행복한 경험으로 기억할 것이다.

나. 문제해결식 피드백

1) 문제해결의 개념과 특징

문제해결(問題解決)은 본래 심리학의 학습이론에서 나온 것으로, 심리학에서는 문제해결의 개념에 대해 문제를 중심으로 설명한다(김진숙, 1998). Hayes(1981)에 의하면, 문제란 기준으로 부터의 이탈로서, 기준(should)과 실제(actual)와의 차이이며, 이러한 차이를 줄이거나 제거하는 것을 문제해결이라 한다(전헌선, 최재경, 1990). 문제해결식 피드백에서도 문제라는 것은 목표에의 미도달로 볼 수 있으나, 여기에서 목표는 교육과정이나 교사의 가치관 따위로, 심리학의

맥락과는 차이가 있다. 따라서 교사 피드백에 문제해결을 적용할 때에는 새로운 개념 정의가 필요하다. 먼저, 문제와 해결의 두 개념을 각각 살펴보도록 하자.

‘문제(問題)’는 사전적으로 해결하기 어려운 일 등의 의미를 지닌다. 하지만 교사의 피드백이 일어나는 공간은 온작품 읽기 수업을 하고 있는 교실이므로, 이러한 의미 또한 교실로 옮겨올 필요가 있다. 교실에서 교사의 피드백을 받는 대상은 학생이므로, 해결하기 어려운 일의 주체도 학생일 것이다. 즉, 교사의 개입 없이 학생 스스로 고치거나 다듬기 어려운 반응 및 결과물이 문제해결식 피드백에서의 ‘문제’가 된다.

한편, ‘해결(解決)’의 의미는 각 자(字)를 해부해보면 쉽게 이해할 수 있다. ‘해(解)’에는 도살한 소를 칼로 해체하는 과정이 글자에 들어있다. 또한 ‘결(決)’은 홍수에 의한 범람을 막기 위해 물을 터놓는 모양이다. 이를 문제해결식 피드백에 적용해본다면 해결의 순서는 다음과 같다. 우선, 학생 반응과 결과물을 통해 그의 삶을 풀어보고 사고 과정을 들춰보면서 왜 그러한 문제가 생겼는지 납득하는 과정을 거칠 것이다. 이는 곧 제방의 모습과 상태를 이해하는 과정으로도 해석할 수 있다. 그런 다음, 제방의 물꼬를 터주는 일을 한다. 이는 알맞은 피드백을 제공함을 의미한다.

문제해결식 피드백에서는 교사의 역할이 무엇보다 중요하게 여겨지는데, 이러한 해결의 과정을 학생이 스스로 거칠 수 없기 때문이다. 요약하자면, 문제해결식 피드백에서 문제해결이란 학생이 자신의 힘으로 수정하기 어려운 반응 및 결과물을 교사의 피드백을 통해 문제해결 전략을 익힘으로써 개선함을 의미한다. Myers(1984)에 의하면, 문제해결 전략이란 문제 해결자가 목표에 이르기 위해서 어떻게 계획을 세우고 이를 관리하는가에 대한 지식을 말한다(원진숙, 1995).

2) 문제해결식 피드백의 특징

교육은 목적추구 활동이다(오욱환, 2005:70). 어떤 수업이든 그 수업을 통해 이루고자 하는 바가 있으나 그것이 수업에 드러나는 정도는 다르다. 그러나 문제해결식 피드백은 추구하는 목표가 매우 뚜렷하게 드러난다. 왜냐하면 Flower(1993)에 의하면, 문제해결은 목표를 성취함으로써 그 지점에 도달하는 행위이므로 문제를 해결해야만 피드백의 목적이 달성되기 때문이다(원진숙, 황정연 역, 1998:100). 그렇다면 무엇을 어떻게 피드백하여 문제를 해결할 것인가?

문제해결식 피드백에서 수업의 목표는 학생 반응 및 결과물의 형식이나 내용이 적합하며 명시적인 성취기준에 도달하는 것이다. 즉, 학생이 나타낸 반응 및 결과물의 내용 중에 교사가 제시한 기준에 맞지 않는 것이 문제이자 피드백 대상이 된다. 이때, 문제에 대한 판단은 주로 교사가

하게 된다. 일반적으로 대부분의 학습자들은 주어진 과제를 해결하는 데에 필요한 전략을 통제·조절할 수 있는 능력이 부족할 뿐 아니라⁶⁾ 자신의 반응 및 결과물에서 문제 상황 자체를 인식하지 못하는 경우도 있기 때문이다.

이러한 문제를 해결하기 위해서는 전략적인 사고가⁷⁾ 필요하다. Flower(1993)는 전략(strategy)에 대해 성공률이 높지만 언제나 그 결과를 보장할 수는 없기 때문에 다양한 대안적 기술을 알 필요가 있다며, 일반적으로 유능한 문제해결자와 그렇지 못한 문제해결자의 주요한 차이점 가운데 하나는 필요할 때 사용할 수 있는 전략의 목록에 있다고 말한 바 있다(원진숙, 황정연 역, 1998:103). 따라서 교사는 명시적인 성취기준에 따라 자신의 사고 전략들을 학생에게 전수하는 방식으로 피드백을 제공하게 된다. 다시 말해, 사고과정의 절차와 방법을 의도적으로 강조하는 방식으로 피드백 한다는 것이다.⁸⁾ 예를 들어, 학생이 인물이 추구하는 가치를 알아채지 못한다면, ①인물이 처한 상황을 떠올려보고 ②인물이 처한 상황에서 인물이 한 말과 행동을 알아보고 ③인물이 처한 상황에서 그렇게 말하고 행동한 까닭을 생각해보도록 지도하는 것이다.

이러한 문제해결식 피드백을 통하면 비교적 단기간에 효과적으로 학생들의 기초 기본 지식과 기능을 향상시킬 수 있다. 학생들은 교사의 피드백을 통해 능숙한 문제 해결자들이 사용하는 ‘보다 나은 전략’들을 익히고 적절히 사용하는 연습을 하게 되기 때문에, 누구든지 일정 수준에 도달할 수 있는 것이다. 이는 문제해결식 피드백이 학생들을, 특히 학습부진아를 도와 수업으로 이끄는 데에 중요한 역할을 할 수 있음을 시사한다.

3) 피드백에의 자발적 참여와 즐거움

문제해결식 피드백은 교사가 학생을 설득해나가는 과정이다. 문제를 파악하고 그것이 문제임을 알려 수정하도록 전략을 지도하는 과정은 모두 교사 주도적으로 진행된다고 볼 수 있다. 그러나 학생이 자발적으로 이를 수용하지 않으면 문제가 해결되지 않는다는 점에서 교사들은 피드백 지도에 어려움을 겪을 수 있다. 즉, 교사는 문제를 해결하기 위해 학생들의 자발적 참여를 이끌어 내야 하나, 이는 쉬운 일이 아니다. 특히 학습부진아의 경우 새롭게 익혀야 하는 기준과 절차

6) 원진숙(1995)이 “일반적으로 대부분의 학습자들은 주어진 논술 과제를 해결하는 데 필요한 전략을 통제·조절할 수 있는 능력이 부족하기 때문에 특히 논술 지도 초기 단계에서는 각 단계별로 요구되는 쓰기전략의 사용에 대한 교사의 지도가 필수적이다”고 설명한 것을 원용하였다.

7) Flower(1993)는 글쓰기의 문제해결적 접근방법에 대해 “이 방법은 목표지향적인 사고방식을 강조하고, 그 목적을 성취하기 위해 종종 다양한 전략(또는 발견적 절차)에 의지한다.”고 설명한다(원진숙, 황정연 역, 1998).

8) 송영혜와 김영채(1992)는 사고와 문제해결 능력 개발을 위한 교수방법 중 하나로 “사고과정의 방법을 드러내 놓고 외현적으로 가르쳐야 할 뿐만 아니라 그 기능이 ‘어떻게’ 적절하여 ‘왜’ 적절한지를 이해케 해야 하며 그리고 그러한 조건을 신호해 주는 단서를 의도적으로 그리고 명시적으로 가르쳐야 한다.”고 말한 바 있다.

에 흥미를 느끼지 못하고 수업에서 소외될 수 있다.

한편, 박소영(2004)은 학생의 학업성취를 증진시킬 수 있는 중요한 심리적·행동적 요소로 자발적 참여(student engagement)⁹⁾를 제시했다. 자발적 참여가 성공적인 피드백, 곧 학생의 성공적인 학업성취에 긍정적인 영향을 미치므로 교사는 이에 대한 전략을 준비할 필요가 있다. 학생들이 피드백을 통해 전략들을 익히고 연습하여 적절히 사용하는 일련의 과정에서 즐거움을 느끼는 것은 피드백의 지속성 및 성공유무에 중요한 영향을 미친다.

그리고 임남연, 신지은, 홍성우, 서은국(2013)에서는 ‘즐거움’과 같은 고각성 긍정 정서¹⁰⁾가 “보상이나 강화물으로써 간접적으로 특정 행동에 참여토록 한다.”고 주장한 바 있다. 문제해결식 피드백을 통해 즐거움을 느낀다고 하는 어떤 사례에 의하면, 학생이 글을 쓰고 고쳐나가는 작업을 지속할 수 있었던 것에 대해 교사는 ‘즐거움을 느껴서’라고 반응하고 있다. 학생의 즐거움에 대해 살펴보면, 우선 교사와 필담을 통해 소통하는 즐거움이 있었을 것이다. 어쨌든 필담을 나누는 지면은 그 학생과 교사만의 공간이었으므로 비밀쪽지를 주고받듯 한 피드백이 궁금하고 기대되었을 것으로 생각된다. 그뿐 아니라 교사의 피드백을 통해 자기 글을 개선해 나가며 느낀 성취감이나 자기효능감도 큰 즐거움이 되었을 것이다.

이처럼 문제해결식 피드백에서는 즐거움으로 인해 피드백을 지속하게 된다. 학생들은 이러한 즐거움에 체계적인 학습과 훈련 과정을 더해가면서 점차 문제해결 전략을 통합적으로 통제·조절하여 사용할 수 있는 자동화 단계에 이르게 되는 것이다. 즉, 성장하여 좋은 문제해결자로 나아가게 된다. 따라서 교사는 문제해결식 피드백을 제공하면서도 학생들의 즐거움을 보장할 전략을 고안할 필요가 있다.

다. 상호교섭식 피드백

1) 상호교섭의 개념과 특징

상호와 교섭이라는 두 개념이 결합된 상호교섭(相互交渉)은 의사소통 연구에서 가장 기본이

9) 박소영(2004)은 자발적 참여란 “학생이 학습 과정에서 소모하는 주의력, 관심, 노력 등의 심리적 과정을 개념화 한 것이며, 행동적 참여 뿐 아니라 감정적 참여까지 포함한다. 즉, 학생들의 ‘배우고자 하는 동기’뿐만 아니라 ‘관심’과 ‘감정적 연루’까지 아우르는 것이다.”라고 설명한다.

10) 임남연, 신지은, 홍성우, 서은국(2013)에 따르면, “정서는 크게 감정가(valence)와 각성 수준의 두 차원으로 이루어져 있다(Larsen & Diener, 1992; Russell, 1980). 이 중 각성 수준이란 정서가 얼마나 신경생리학적 흥분을 동반하는지에 관한 것으로, 사람들이 정서를 경험하고 판단하는 데 중요한 역할을 담당한다(Schachter & Singer, 1962).” 즉, 고각성 긍정 정서란, ‘즐거움, 유쾌함’과 같이 각성 수준이 높은 긍정적 정서를 의미한다.

되는 개념이다. Myers & Myers(1985)는 상호교섭의 개념과 특징을 다음과 같이 정리한 바 있다(임철성 역, 1995: 329-350). 상호교섭이란, 자신의 행동이 상대방의 의미를 구축하는 데 바탕이 되며, 상대방은 다시 그 의미에 따라 행동할 것이고, 자신 또한 상대방의 행동을 통해 자신만의 의미를 구축하면서 그 의미에 따라 행동한다는 것이다. 이를 한 마디로 정리하면, 상호교섭이란 내가 무엇인가를 하고 있다는 사실을 상대방에게 알리는 것에 초점이 맞춰지는 것이 아니라, 서로 무엇을 ‘더불어’ 하고 있다는 사실을 서로가 인식하고 있음에 초점이 있다. 즉 상호간의 인식이 공존해야만 비로소 적절한 접점(接點)을 찾아나갈 수 있다.

상호교섭의 교섭의 핵심은 적절한 접점, 즉 ‘절충’에 있다. 즉, 의견의 일치가 아니라 A와 B가 갖는 장점의 균형을 찾는 과정이다. 수업에서 상호교섭 행위란, ‘단수(單數)’가 아닌 ‘복수(複數)’의 주체가 서로의 모습을 어떠한 방식으로 관찰해야 하는지, 관찰한 결과를 어떠한 방식으로 주고받아야 하는지 등이 핵심적인 사항임을 알 수 있다. 즉, 교사와 학생이 수업을 이끌어 나가는 주도권을 서로가 공유해야 하며, 수업의 결과물을 평가하는 목소리 크기도 엇비스듬해야 함을 서로가 인식해야 한다.

또한 수업시간에 이루어지는 상호교섭식 피드백은 교사와 학생이 서로 의견을 교환하면서 각자 의견의 강점을 추출하여 가장 좋은 방향을 향해 나아갈 수 있다. 교섭의 과정은 설득과 이해를 거치며 좋은 글에 대한 모델을 구성한다. 또한 글에 대한 방향성을 함께 찾아가며 결국 학생들 스스로 지식을 체화(體化)하는 경험을 하게 된다.

2) 지식 권력의 동등성

교실에서 교사와 학생은 권력관계에 놓여 있다. 권력관계는 A와 B의 관계가 어느 정도 기울어져 있다는 것을 의미한다. 교사는 학생보다 더 많은 지식을 가지고 있기 때문에 지식의 권력관계가 발생한다. 수업시간에 학생은 끊임없이 교사의 눈치를 보며 교사가 정해놓은 질문의 답을 갈구한다. 답을 맞추고자 하는 학생은 교사의 답에 가까워지려고 노력하며, 드디어 그 답과 일치하는 답을 했을 때, 목표에 도달했다는 성취감을 느낀다. 그러나 상호교섭적인 피드백은 학생을 수평적인 관점으로 바라본다.

이러한 관점은 Freire(1993)의 <페다고지>에서 볼 수 있듯, 인간 해방적인 관점이자 포스트모더니즘적 시각에서 학생을 바라보는 것이다. 여기에서 교사는 학생을 가르쳐야 하는 대상이 아닌, 교섭의 대상으로 볼 수 있다. 지식의 권력을 동등하게 가지고 있다고 생각하며 교사는 학생들로부터 언제나 배울 것이 있다는 지식의 개방성을 가진다. 즉, 교사와 지식의 상하관계에 놓여 있던 기존의 교육관으로부터 학생을 해방시키는 것이다.

교사와 학생의 지식의 권력이 수평적 관계라는 것을 보여주는 수업의 사례가 있다. K교사는 〈사소한 소원만 들어주는 두꺼비〉라는 책으로 온작품 읽기 수업을 진행하였다. 이 수업에서 K교사는 하부르타 수업을 도입하였다. 즉, 학생들이 문제를 만들어 자신이 낸 문제 중 친구들과 이야기를 통해 좋은 문제와 더 좋은 답을 탐색하는 활동이었다. 문항을 함께 읽고 난 뒤, 문항에 대한 멋진 답을 함께 탐구하는 시간을 가졌다. 그리고 학생들은 이전에 배웠던 내용을 연결시켜서 〈화장실에 사는 두꺼비〉와 〈사소한 소원만 들어주는 두꺼비〉라는 전혀 다른 두 텍스트의 인물을 자연스럽게 비교하는 활동도 진행하였다.

K교사는 이 수업 장면에 대해 다음과 같이 말하였다. “학생들이 제가 상상하지도 못한 기발한 답을 해서 깜짝 놀랐어요. 기존의 텍스트를 깊게 읽고 학생들과 서로 이야기를 나눈 것들이 바탕이 되어 상호적으로 주고받으며 성장한다는 느낌을 받았거든요.” K교사의 말과 같이, 교사와 학생, 그리고 학생과 학생의 상호교섭식 피드백이 학생들의 사고를 눈덩이 굴리듯 확장하고 있음을 보여준다.

3) 실천적 성취기준

학생은 자신이 하고 싶은 말이나 생각나는 의견을 언제든지 교사에게 말할 수 있고, 자신의 의견이 교육과정이나 성취기준에 반영될 수 있는 가능성을 인지하고 있다. 따라서, 상호교섭식 피드백을 통하여 교육과정이나 교과서에 명시된 고정적 성취기준이 아닌, 유동적이고 만들어가는 실천적(praxis)¹¹⁾ 성취기준이라고 정의할 수 있다.

이러한 실천적 성취기준은 학생들의 의견이 전적으로 반영되기도 하지만, 교사가 가지고 있는 교육과정 이론과 학생의 경험인 실체가 어우러진 개념이다. 이렇게 학생들의 적극적인 의견을 반영하여 교육과정과 성취기준에 활용할 수 있는 개방성은 자유방목식 피드백과는 절차와 방식이 다르다. 자유방목식 피드백은 일정한 형식 없이 학생들의 의견을 대부분 허용한다. 그러나 상호교섭식 피드백에서는 유연한 절차가 존재한다.

우리는 이를 프로토콜¹²⁾이라 한다. 프로토콜은 의학 전문가들이 수술이나 중요한 의학적 진단을 위해 자신의 지식을 공유하는 것으로 이해할 수 있다. 상호교섭식 피드백에서 교사는 학생을 동등한 교섭의 상대로 존중하면서 프로토콜을 작성한다. 이는 학습 내용의 좋은 기준이 될

11) praxis는 철학 분야에서는 마르크스주의의 용어로 이론, 지식에 대한 실천과 활동을 말한다. 즉, 사람이 의식적, 능동적으로 이론이나 생각을 실행하는 의미를 지닌 라틴어이다.

12) 프로토콜(protocol)은 본래 컴퓨터와 컴퓨터 사이의 데이터를 주고받기 위한 약속, 규약으로 컴퓨터 용어였지만, 어떠한 일을 할 때에 전문가들끼리의 절차나 약속을 일컫는 말이기도 하다. 최근 교육공동체를 운영하기 위해 사용되는 용어이기도 하다(McDonald, et. al., 2013; 박윤경, 김미혜, 장지은, 2021).

수 있고, 학생과 함께 구성한 프로토콜은 학생들에게 그 절차를 기억하고 운영할 수 있게 하는 동기가 된다.

그러나 이러한 일련의 프로토콜 과정은 단기간에 성취하기엔 어려움이 있다. 또한 교사와 학생의 권력관계에 있어 기존의 관계보다 학생의 권력에 무게 중심을 더 두기 때문에 소수 학생들이 지식의 주도권을 독점하거나 권력을 남용할 수 있다. 자칫 중우정치(衆愚政治)의 충동적 견해에 휩쓸릴 수 있다. 더구나 아직 미성숙한 판단력을 가진 학생들은 ‘재미’를 추구할 수 있기 때문에 글을 볼 때에 말초적인 쾌락에 흔들려 학습의 중심이 흥미위주로 치우칠 수 있다. 따라서 프로토콜을 운영하는 교사의 능력은 매우 중요해진다. 교사가 학생들의 의견을 조율하고 프로토콜의 기준을 적시에 제시하면서 운영하는 역량은 상호교섭식 피드백에서 핵심이 된다.

IV. 온작품 읽기 수업 속 교사들의 피드백 이야기

본 연구에서는 온작품 읽기 수업에서 교사들이 어떻게 학생들과 피드백을 주고받는지 알아보 고자 충북 소재 초등학교에 근무하며 면담에 참여하기를 희망하는 교사들 중 온작품 읽기 수업 실행 경험이 있는 9명의 교사들을 대상으로 반(半)-구조화된 면담을 실시하였다.¹³⁾ 면담은 질 문지 제작, 면담 교사 모집, 면담 실시, 면담 내용 분석 등의 절차를 거쳤고, 면담 내용 분석은 피드백과 관련된 핵심어구나 반복적으로 나타나는 어구를 추출하고, 이 어구들을 중심으로 그 특징과 의미를 해석하였다. 면담에 참여한 교사들에 관한 정보는 다음 <표1>과 같다.

<표 1> 온작품 읽기 수업 피드백 면담에 참여한 교사들의 정보

구분 (교사)	성 별	교육 경력			수업 경험			온작품의 종류	온작품 읽기 수업의 목적
		1-5	5-10	10년 이상	1-2	3-5	5년 이상		
A	여		○		○			단행본	깊이 읽기
B	여		○		○			그림책, 단행본	작품에 몰입하여 배움이 일어나는 것
C	여			○		○		단행본	읽는 즐거움
D	여			○			○	그림책, 단행본	책을 가까이 즐기는 평생 독서인으로서의 성장

13) 반-구조화된 면담 설문지는 <부록> 참조 바람.

구분 (교사)	성 별	교육 경력			수업 경험			온작품의 종류	온작품 읽기 수업의 목적
		1-5	5-10	10년 이상	1-2	3-5	5년 이상		
E	여		○			○		그림책, 단행본	독서에 흥미와 재미를 느끼는 것
F	여			○		○		그림책, 단행본	삶의 이야기 공유
G	남	○			○			그림책, 단행본	책 읽기에 대한 흥미, 사고와 경험의 확장
H	남			○			○	단행본 (시집, 동화), 그림책	학생들과 함께 교사가 만드는 과정, 문학을 접하는 기회 제공 및 책과 친해지는 계기 마련
I	여		○		○			단행본, 그림책	책의 재미를 느끼는 것, 평생 독자 양성, 문학 감상의 경험

〈표1〉에서 면담을 실시한 9명의 교사들은 모두 온작품 읽기 수업에 대한 목적과 의미에 대해 깊은 고민을 하면서 단행본이나 연구회를 통하여 그러한 고민에 대해 공유하고 온작품 읽기 수업을 1회 이상 실행하고 있다는 공통점이 있었다.

A교사부터 I교사에 이르기까지 온작품 읽기 수업을 실행하고 있는 9명의 교사와 면담을 실시하였고, 교사들의 면담을 핵심 어구를 중심으로 다음 〈표2〉와 같이 분류해 보았다. 핵심 어구는 교사들과의 면담 내용 중 대화의 맥락과 중심 내용을 담고 있는 어구를 중심으로 추출하였다.

〈표 2〉 온작품 읽기 수업 교사들의 면담 결과 핵심 어구

교사	핵심 어구
A	교사의 역할이 중요, 학습을 지원하는 피드백, 개별적으로 수정해 주는 피드백, 피드백의 효과, 상호작용
B	교재, 학생 성취감, 판서, 동기 유발
C	대화, 공감, 읽는 즐거움, 존중, 수용
D	독서교육의 목표, 책을 사랑하는 어린이, 다양성, 공감과 존중, 내면화
E	즐거움, 책에 몰입하는 경험, 토론, 격려, 질문
F	책 내용 도식화, 우리의 이야기, 시범, 노하우, 공유, 연결, 정교한 수업계획, 맞춤법 피드백
G	학생의 반응, 이야기의 재미, 다양한 사고, 즐거움, 흥미, 피드백 자체, 자유로운 상상, 사고와 경험의 확장
H	아이와 디자인하는 수업, 스스로 만드는 과정, 책은 유희거리, 지지, 응원, 공감, 정형화되지 않은 수업 운영
I	즐겁게 참여, 책 읽는 행위의 즐거움, 다양한 활동, 글쓰기, 연극, 맞춤법 피드백, 내용적인 면 피드백, 공유의 장

위 <표2>에서와 같이 교사들은 온작품 읽기 수업을 하면서 비슷한 목적을 갖기도 하였으며, 다른 목적으로 학생들과 수업을 실행하고 있었다. 그 다양한 수업의 목적과 온작품 읽기에 대한 본질의 해석은 피드백의 양상에서도 영향을 미치는 것으로 보인다.

면담 자료와 <표1>과 <표2>의 내용을 검토한 결과, 자유방목식 유형에 가까운 교사는 C, D, G, H 교사, 문제해결식 유형에 가까운 교사는 A, F, I 교사, 상호교섭식 유형에 가까운 교사는 B, E, H 교사로 분류하고,¹⁴⁾ 그들의 이야기에 나타난 특징들을 다음과 같이 분석하고 살펴보았다.

1. 자유방목식 피드백 유형 교사들의 이야기

가. 문학적 감동과 삶의 의미 추구

이 유형의 교사가 가지고 있는 교육철학의 특징은 세부적으로는 조금씩 다를 수 있겠지만, 학생은 스스로 배울 수 있는 존재이기 때문에 학생에게 자율성을 부여함으로써 학습 동기와 정서적 효과를 촉진하는 것을 핵심으로 한다. 이러한 관점에서 온작품 읽기 수업을 계획하기 때문에 교사는 최소한의 교육적 울타리만을 설정한다.

“근데 그걸 온작품 읽기라고 할 수가 없어요. 그냥 정말 읽어주기만 했어요. 수업시간 안에 읽기만 하고 아무 것도 하지 않았어요. 아침독서 10분을 했는데, 1교시 시작하고 읽어만 줬죠. (중략) 근데 그때 애들한테 받은 건 애들이 긴 책을 읽고, 재미있다고 하고, 두 번 읽는 친구들도 있고, 그래서 거기서 애들이 좋아하니 너무 뿌듯했죠.”(C교사)

“저는 좋은 문학 작품 자체가 가장 훌륭한 문학교육이라고 생각하기 때문에 제가 꼭 먼저 읽어보고 이걸 아이들이랑 같이 나누어도 될 만한 문학작품이다, 그만큼 가치가 있다고 생각하는 것들을 선택을 하거든요. 그래서 제가 뭔가 좋은 문학 작품을 선택하면 제가 뭔가 설명을 하거나 사전지식, 배경을 설명하거나 아니면 작품활동을 거대하게 하지 않아도 그 자체로도 아이들이 문학 작품 속에서 느끼는 감동이 있거든요.”(D교사)

C교사는 별다른 활동을 계획하지 않는다. 그리고 작품을 ‘읽어주기’만 한다. Trelease(1979)에 의하면, 교사의 목소리로 들려주는 책 이야기는 학생으로 하여금 ‘생각의 집’을 건설하는 기초가 된다. 또한 문학은 우리에게 감동을 주고 삶의 의미를 찾게 해주기 때문에 단지 작품을 읽는 행위만으로도 가치롭다고 할 수 있다. 이러한 관점에서 C교사는 작품 읽기를 하며 학생들에게서

14) H 교사는 자유방목식 피드백 유형과 상호교섭식 피드백 유형에 걸쳐 그 특징이 나타나기도 하고, F교사는 문제해결식 피드백 유형과 상호교섭식 피드백 유형에 걸쳐 그 특징이 나타나기도 했다.

긍정적인 반응을 확인하고 교사 스스로 뿌듯해한다. 이를 통해 이 수업의 교육적 울타리가 최소한으로 설정되어 있음을 알 수 있다. D교사 또한 C교사와 마찬가지로 좋은 문학 작품으로 하는 온작품 읽기 수업은 작품을 통해 전달되는 감동이 있으며, 작품의 해석은 독자인 학생에게 달려 있기 때문에 작품에 관하여 설명이나 특별한 활동을 제공하지 않아도 된다는 생각을 가지고 있다.

한편, 자유방목식 유형의 교사는 자신의 교육철학과 수업의 내용이 모순 없이 일관성 있게 이어지고 있는지 되돌아보는 과정을 거친다. 딜레마의 상황에서는 결정의 기준을 자신의 교육철학에 두고 판단하게 되며, 이를 수업과 피드백 방식에 그대로 적용한다.

“내가 A라고 수업을 설계했을 때 A가 안 나올 때도 있잖아요. 아이들이 B라고 얘기할 때도 있고 C라고 얘기할 때도 있는데, 그럴 때 사실 문학의 궁극적인 목적이 타인에 대한 공감인데 제가 그 궁극적인 목표를 무시하고 내가 원하는 길로 자꾸 이렇게 끌어가는데 있잖아요. (중략) 그럴 때 너무 내 생각을 아이들한테 강제하거나 주입시키거나 그러는 건 아닐까 하는 그런 딜레마? 가치관의 충돌?”(D교사)

D교사는 온작품 읽기 수업의 목표를 책을 사랑하는 사람, 그리고 타인에 대하여 공감할 줄 아는 사람이 되도록 돕는 것으로 설정하였다. 이는 D교사의 개인적인 경험과 교육철학이 녹아있는 부분이다. 그렇기 때문에 온작품 읽기 수업과 피드백의 방식도 목표와 어긋남이 없어야 함을 인지하고 있다. 학생들이 의도대로 따라오지 않을 때도 있지만, 다양성의 존중을 강조하는 자신의 교육철학과 피드백 방식이 서로 일관되게 유지되도록 하기 위하여 자신의 의도를 학생에게 강요하지 않는다. 작품의 해석은 독자가 나름의 경험에 비추어 해석하기 때문에 독자마다 다를 수 있다는 생각은 D교사가 독서를 바라보는 관점이다. 이러한 관점은 온작품 읽기 수업에서 학생들에게 특정한 주제나 의견을 강요할 수 없다는 교육철학과 맞닿아 있다.

“첫 번째는, 책이 좀 즐거울 수도 있는 매체다. 라는 것을 경험으로 아는 것, 경험을 좀 많이 했으면 좋겠는 거예요. (중략) 그러니까 요약하자면, 책 읽기에 대한 흥미를 느끼는 게 온작품 읽기 수업을 하는 이유인 거죠. 그리고 두 번째는 (중략) 사고의 확장 또는 경험의 확장을 겪게 할 수 있는 게 제가 생각하는 온작품 읽기를 하는 이유, 중요한 이유 중 하나예요.”(G교사)

“책은 공부 거리가 아니라 유희 거리이어야 하는데, 책을 읽고 무엇을 해내야 한다고만 느끼면 그것은 너무 힘든 일이라고 생각합니다. 그래서 어떤 책은 읽기만 하고 끝나는 수업도 있습니다. (중략) 또 읽기 전중후 활동으로 정해진 활동으로 진행하기보다는 책의 특징에

따라서 순서를 바꿔서 운영하기도 합니다.”(H교사)

G교사와 H교사는 책 읽기가 즐거운 활동이 되어야 한다고 생각한다. 그리고 특정 목적의 수단으로서의 책이 아닌, 존재 자체로 의미 있는 매체로서의 책을 강조한다. 자유방목식 유형의 교사는 학생의 의견을 수업의 목표에 맞게 수정해 주거나 재구성하지 않고 있는 그대로 수용하려고 하는데, 책을 바라보는 관점도 학생의 반응을 대하는 관점과 유사하다. 그렇기 때문에 책을 읽고 하는 활동에 대해서도 수업에서 필수적인 요소라고 생각하지 않는다. 책 읽기가 재미있어야 하기 때문에 어떠한 활동을 어떠한 방식으로 전개한다는 설명을 분석해 보면, 자신의 교육철학에 의해 온작품 읽기 수업을 하는 이유와 수업의 구조 및 방식이 좌우됨을 알 수 있다.

나. 학생의 의견에 대한 존중과 신뢰

이 유형의 교사는 수업 시간에 학생이 어떤 의견을 이야기하더라도 그 학생의 생각과 개성을 존중해주며 교사의 잣대를 일방적으로 강요하지 않는다. 이러한 학생의 반응에 대한 존중은 기본적으로 학생이 스스로 배울 수 있다는 신뢰를 바탕으로 한다.

“문학 수업에는 답이 없잖아요. 그래서 우리 반에 어떤 친구들이 하나의 문제나 상황에 대해서 막 따지거나 비판적으로 이야기하면, 더 이상 자세하게 파고들어서 이야기를 못해줬어요. 정답이 없으니까 그냥 넘어가게 되는 거예요. 이게 맞나? 라는 생각도 들고.”(C교사)

“그래서 시간을 좀 더 내서 아이와 이야기를 주고 받다보면 아이가 내 예상과 다르게, 뭐 문해력 부족도 가끔 발견되지만, 아이가 그렇게 이해할 수밖에 없는 경험을 했기 때문에 저와 이야기를 해석하는 방향이 다른 경우가 종종 있어요.”(G교사)

C교사는 학생들의 반응에 대해서 교사의 생각이 정답이라고 생각하지 않으며 교과서적인 피드백을 제공하지도 않는다. 문학적 해석에 대해서 정답이 없다는 생각을 가지고 있기도 하지만 학생들의 반응에 대해서 정답 여부를 판단하기 이전에 모든 반응을 수용하려는 태도를 가지고 있기 때문이다. G교사는 더 나아가 학생이 교사와 다른 방향으로 해석을 하는 경우에도 그 해석을 허용하는 모습을 보여준다. 다양한 의견에 대해서 이야기하고 듣는 과정을 통해서 학생들은 자신의 생각이 존중받다는 경험을 한다. 이러한 경험을 통해 학생은 교실이 안정적이고 편안한 공간임을 느낄 수 있다. 안전한 심리적 울타리 내에서 긍정적인 경험은 학생이 주도적으로 수업에 참여하는데 중요한 발판 역할을 한다.

그러나 두 교사의 모습을 살펴보았을 때 자칫 모든 반응을 허용하는 모습은 무책임한 방임(坊

任)으로 보일 수도 있다. 하지만 이 유형의 교사는 학생들의 다양한 의견을 마지못해 허가하는 것이 아니라 의도적으로 허용하는 것이다. 아래 인터뷰 내용을 살펴보자.

“아이들이 교실에서 사자를 키우는 이야기는 안하잖아요. 너무 얼토당토 한 것을 이야기 하지는 않는다고 생각합니다. 그리고 약간 지나친 것을 이야기한다면 그것은 너희들이 해야 하는 문제니깐 너무 힘들지 않을까? 라고 이야기는 합니다. 아이들이 어마어마한 것을 요구 하는 것은 아니기 때문에 대부분은 허용합니다. 너무 심한 것을 요구할 경우에는 ‘정말 원하는 것이야?’라고 물어봅니다. 학생들이 과정을 즐기도록 안내만 할 뿐 그와 관련된 다른 피드백은 하지 않습니다.”(H교사)

H교사는 학생에 대한 믿음이 튼튼하고 확고하다. 학생들을 올바른 판단을 하지 못하는 미성숙한 자아로 보는 것이 아니라 스스로 생각하고 행동할 수 있는 온전한 주체로 바라본다. 물론 학생이 자신의 생각을 이야기할 때 말하는 방법이 서툴고 해결 방법을 정확하게 제시하기 어려울 수도 있으나, 그 의견 자체가 잘못된 생각이라는 선형적 판단을 하지 않는다는 것이다. 그러므로 교사는 학생이 수업 과정을 즐기면서 생각하고 판단할 수 있도록 돕는 역할만 할 뿐 학생보다 높은 위치에서 판단하고 결정하는 태도를 보이지 않는다. 이러한 학생에 대한 신뢰감은 온작품 읽기 수업이나 일상의 생활지도에서도 학생들의 의견을 물어보고 함께 판단하는 민주적인 학급 문화를 형성할 수 있도록 돕는다.

“다수의 공감을 얻어서 결론이 나는 경우에는 굳이 피드백을 하고 독후 활동을 해서 아, 이거 이미 결론 난 거 왜 지겹게 하지? 이런 생각이 들 수도 있겠다라는 생각이 들어서 그럴 때는 안 할 때도 있어요. 딱 반응을 봤을 때 독후 활동의 ‘독’자만 꺼내도 아이들이 싫어할 것 같은 분위기가 있는 날이 있거든요. 그런 날은 절대로 안 해요. 왜냐하면 저는 아이들이 책을 안 싫어했으면 좋겠는데 굳이 그걸 억지로 해서 책을 싫어하는 어린이를 만들고 싶진 않거든요. 저의 궁극적인 목표는 책을 사랑하는 어린이거든요.”(D교사)

“저는 윌리엄 에이츠¹⁵⁾의 말 중에 ‘배움은 물통을 채우는 것이 아니라 불을 지피는 것이다’라는 말을 중요하게 생각합니다. 아이들 머릿속에 지식을 집어넣는 것이 아니라, ‘와! 재밌네, 할 만하네, 해볼 만하네’라는 느낌을 가지면 되지 않을까요? 그래서 아이들을 지지하고 응원해주고 안되면 함께하고 그렇게 하려고 노력합니다. (중략) 그래서 제일 중요한 것은 ‘무조건적인’ 공감과 지지라고 생각합니다. 교실과 수업은 안전한 공간이고 안전한 시간이라고 느껴야 한다고 생각합니다.”(H교사)

15) William Butler Yeats 아일랜드의 시인, 1923년 노벨문학상 수상

D교사는 수업에서 목표하는 것을 모두 활동하지 못했더라도 학생들이 반응을 살펴보고 긍정적인 반응이 없을 것이라고 예상되면 더 이상의 활동을 억지로 이끌어 나가지 않는다고 설명했다. 교사가 주도적으로 수업을 이끌어 나가 수업 목표를 달성하고 수업 결과물을 산출하는 것보다는 학생들이 즐겁게 참여하고 ‘책을 사랑하는 어린이’라는 궁극적인 목표로 나아가는 과정을 중요하게 생각한다. 교사는 나무보다는 숲을 보아 학생들의 상황과 심리적인 상태를 고려하여 수업의 방향을 결정한다. 이처럼 학생의 다양한 의견을 존중하고 주도적으로 참여하는 수업에서는 학습 결과물의 가시적인 성과보다는 정서적이고 심리적인 측면을 더 중요하게 생각한다.

H교사 역시 학생들이 수업에 즐겁게 참여하는 과정을 매우 중요하게 생각한다. 이는 자신의 교육철학을 윌리엄 버틀러 에이치의 말을 통해 명확하게 표현한 것만으로도 충분히 확인할 수 있다. 일방적으로 지식을 가르치는 행위보다는 학생들이 흥미를 갖고 배움에 대한 원동력을 이끌어내는 과정에 집중한다. 더불어 수업을 위한 가장 중요한 요건으로 학생에 대한 교사의 ‘무조건적인’ 공감과 지지를 꼽았다. 이러한 교사의 ‘무조건적인’ 공감과 지지는 학생들의 안정감을 형성하는데 ‘절대적인’ 영향을 미친다. 자유방목식 피드백을 지향하는 교사는 학생들이 스스로 배울 수 있도록 안전한 공간인 심리적 울타리를 만들어 공감하고 지지하며 그 안에서 구성원들이 유대감과 소속감¹⁶⁾을 가질 수 있도록 노력한다. 즉, 교실은 가장 안전한 공간이며, 수업 시간 역시 가장 안전한 시간으로 만드는 것을 중요하게 생각한다.

다. 무대 뒤의 조력자로서의 교사

자유방목식 피드백 유형을 추구하는 교사의 수업에서 교사의 역할에 대해서 좀 더 구체적으로 살펴보자. 앞서 수업을 교사와 학생이 함께 하는 연극이라고 비유하였을 때 교사는 무대 어디에 존재할까?

“그냥 그 시간만큼은 그냥 자유롭게 문학 작품을 재밌게 읽은 것만으로도 그 수업의 목적은 달성한 게 아닐까 하는 생각을 하고 있어요. 이야기하면서 재미있었으면 됐지, 뭐 이야기 듣고 나서 하는 활동이 대단한 결과물 혹은 성의 있어 보이는 결과물은 나오지 않더라도 그 활동을 하면서 아이들의 머릿속에서 있었던 어떤 그런 상상이나 그것만으로도 흥미를 느꼈으면 됐다고 생각하거든요. 딱히 피드백을 하려고 큰 노력을 하지도 않고, 피드백을 하기 위한 준비로서 아이들의 결과물을 검토하는 행위도 이 순간만큼은 자제하기 때문에 피드백으로 인한 어려움은 없는 것 같아요.”(G교사)

16) <학급공정훈육법>에서는 학생들의 소속감과 자존감을 중요하게 다룬다. 수업에서 소속감과 자존감을 느꼈을 때 자신이 안전하다고 느끼며, 그 이후에야 비로소 교사가 가르치고자 하는 내용을 받아들일 수 있게 된다고 설명한다(김성환, 강소현, 정유진 역, 2014).

G교사는 수업이 교사 위주로 이끌어 나가는 것보다 학생이 수업 자체에서 느끼고 생각하는 과정을 중요하게 생각하기 때문에 피드백을 준비하고 제공하는 과정에 대한 교사 부담감은 자연스럽게 줄어들 수 있다고 이야기한다. 교사가 항상 정답을 말해주어야 한다는 부담감이 없기 때문에 교사는 수업에서 학생들의 다양한 의견을 열린 마음으로 수용하고 학생들의 행동 이면에 작용하는 심리적인 요소들에 대해서도 집중할 수 있는 여유가 생긴다. 수업은 교사 혼자 연기는 1인극 모노드라마가 아니라, 교사와 학생이 함께 만들어나가며 상황에 따라 즉흥적으로 변화가 가능한 이머시브 시어터(immersive theater)¹⁷⁾이기 때문이다.

“글을 써오면 많이 건들지 않아요. 이유는 내가 잘 몰라서이고, 애들 뜻을 존중해주고 싶은 것도 커요. 나 또한 능력도 없거니와 시간도 부족해요. 난 그게 중요해요. 내가 할 수 있는 걸 정성껏 해주고 싶지, 내가 할 수 있는 것까지만 해야 하는 것 같아요. 한 명씩 피드백해주기엔 내 능력을 넘어서요.”(C교사)

수업을 관찰하는 입장에서 C교사는 피드백을 적극적으로 제공하지 않는 첫 번째 이유로 자신이 잘 모르기 때문이라고 설명한다. 정말 교사의 능력이 부족한 것일까? 많은 학생에게 개별적으로 피드백을 제공하는 시간과 노력에 대한 부담감도 있겠지만, C교사는 피드백에 대해 매우 겸손한 태도를 보인다. 학생보다 낮은 자세로 수업에 참여하고 교사와 학생의 수평적인 관계를 지향한다. 자유방목식 피드백을 추구하는 교사의 수업을 살펴보면 교사는 무대 뒤로 숨어 잘 보이지 않는다. 뒤에서 학생들이 자유롭게 연기에 임할 수 있도록 돕는 조력자의 역할을 수행하며, 어려움에 부닥치거나 심각한 문제에 맞닥뜨렸을 때만 살짝 모습을 드러낸다.

“첫 번째는 교사 입장에는 피드백이지만 아이들 입장에는 잔소리로 받아들여질 수가 있거든요. (중략) 그리고 또 아이들이 활동이나 문학 작품에 대한 반응이 가끔 제 머리나 제 경험으로는 이해되지 않는 경우가 있는데, 그거를 제가 함부로 그 짧은 시간 안에 충분한 데이터 없이 판단을 내려서 피드백을 해준다는 게 좀 무례하다고 생각을 했어요.”(G교사)

G교사는 교사의 피드백이 학생의 입장에서는 잔소리라고 느낄 수 있다고 생각한다. 잔소리라는 표현을 통해 교사의 권위보다는 학생의 입장에서 피드백을 고민하는 교사의 시선을 확인할 수 있다. G교사는 또래와 같이 동등한 권력관계에서의 피드백이 교사가 일방적으로 제공하는 피드백보다 중요하며 충분하다고 생각한다. 더 나아가 G교사 중요하게 생각하는 ‘문학을 향유하

17) 이머시브 시어터(immersive theater)는 관객이 무대 위 배우들의 연기를 수동적으로 감상하기만 하는 것이 아니라 적극적으로 작품에 참여하게 하는 관객 참여형, 관객 몰입형 공연을 말한다.

는 즐거움'을 해치지 않는 좋은 피드백의 방식이라고 설명하였다. 이러한 과정을 통해 지식과 지능의 불평등으로부터 출발하는 보편적 사제 관계를 과감히 포기하여 교사가 학생보다 낮은 위치에서 조력자의 역할 수행을 추구함을 확인할 수 있다. 즉, 기존의 교사와 학생의 권력관계의 재정립을 통해 수업에서의 교사의 역할과 피드백의 방향성을 결정한다.

자유방목형 피드백 유형을 추구하는 교사는 첫째, 문학적 감동과 삶의 의미를 추구하고 있으며, 둘째, 학생을 스스로 배울 수 있는 존재라고 생각하며, 학생의 의견에 대한 존중과 신뢰를 바탕으로 한 절대적인 공감과 지지를 보이며 셋째, 교사가 일방적으로 제공하는 피드백은 문학을 향유하는 즐거움을 해칠 수 있기 때문에 교사는 수업에서 조력자로서의 역할을 수행하고자 한다.

2. 문제해결식 피드백 유형 교사들의 이야기

가. 교사의 문제해결 능력과 방안 전수

문제해결식 피드백을 주로 하는 교사는 기본적으로 가르치는 것을 우선순위에 둔다. 즉, 학생으로부터 교사가 배울 것보다는 학생에게 교사가 가르쳐야 할 것을 먼저 생각하는 것이다. 또한 이 피드백 유형의 교사는 학생들이 배울 것에 대한 단계적 전략을 가지고 있으며, 그러한 흐름에 따라 수업을 진행하고 싶어 한다. 따라서 교사와 학생 사이의 상호작용은 교사가 묻거나 이끌고 학생이 답하거나 따라가는 형태가 빈번하다.

“제 수업방식에서 초반에 전 수업에서 무슨 흐름을 가졌는지 복습을 해요. 주고받는 상호작용을 하면서 그 흐름을 쫓 따라가는 거죠. 그게 맞는 흐름으로 아이들이 대답을 하면, 좋아, 잘하고 있어, 잘 기억하고 있네, 라고 지지해주는 말을 많이 해요. (중략) 교사 혼자서 막 나가면 안 된다. 아이들만 주구장창 떠들면 안 된다. 교사와 학생들이 계속 주고받는 상호작용이 반드시 있어야 한다. 그걸 통해서 아이들이 지난 시간을 기억하고 현재 배우는 것을 떠올리고 앞으로 이어질 내용을 떠올리는 게 상호작용을 통해 이루어져야 한다는 게 중요한 것 같아요.”(A교사)

특히 A교사와 같이 질문과 답변을 통해 지난 학습 내용에 대해 복습하거나 기억을 재인하고 회상하는 활동이 나타난다. 복습하기는 이미 효율적인 공부법 중 하나로 널리 알려져 있다. 에빙하우스의 망각곡선 연구에 따르면, 학습 후 시간이 지남에 따라 기억을 잇는 정도는 점점 증가하는데, 그 이전에 복습을 하면 기억 지속 기간이 길어지게 된다(이승준 외, 2015). A교사는 이러

한 복습을 교사와 학생의 상호작용을 통해 이루어져야 한다고 말했는데, 이는 기억의 인출에 대한 견해로 생각된다. 기억의 인출은 재인과 회상의 두 유형으로 구분되며(한희경, 허운나, 1991), 재인과 회상이 잘 된다는 것은 정보의 내용을 제대로 인지한 것으로 볼 수 있다(이수진, 2019).

이 피드백 유형의 교사는 교사의 문제해결 능력 및 방안을 전수받는 것을 배움으로 여긴다. 즉, 학생들이 교사가 전수한 내용을 분명하게 인지하여 필요한 상황에서 인출할 수 있는 것이 배움이다. 따라서 지난 시간에 학습한 내용을 학생들이 인지하고 있는지, 인출할 수 있는지, 다시 말해, 잘 배웠는지를 반복적으로 ‘확인’하고자 한다. 이 과정에서 교사는 학생들의 미숙한 부분을 포착하기도 하고, A교사와 같이 긍정적인 피드백을 제공하며 의욕을 북돋우기도 한다.

나. 교사의 모델과 시범

이 피드백 유형의 교사들은 수업의 모든 과정을 매우 세심하게 구성하고 계획한다. 수업의 어느 한 부분도 허투루 쓰려 하지 않는다. 효율성을 중요하게 생각하기 때문이다. 따라서 학생들이 수업과 배움에 즐거움을 느껴야 하는 부분에는 동의하더라도, 수업의 방향성을 잃지 않기 위해 노력한다. 앞서 언급한 복습활동 역시 수업을 계획된 방향으로 이끌기 위한 노력 중 하나이다.¹⁸⁾

“큰 활동에 대해서는 구상을 해놓고, 부분적인 것들은 상황에 따라서 바뀌기도 했습니다. (중략) 인물 분석을 하거나, 글쓰기, 대본 쓰기 등은 교사가 미리 계획한 활동이었습니다. (중략) 연극을 만드는 과정과 이야기를 해보는 경험을 제공하고 싶어서 책을 선정하여서 과정을 계획하여서 수업을 진행하였습니다.”(I교사)

“수업은 정말 정교하게 짜고, 활동 전까지가 굉장히 정교해요. 일일이 모든 걸 다, 책에 있는 예시도 다 그림으로 그려가면서, 그것도 그냥 그 장면을 사진으로 찍어서 교사가 설명해 줄 수도 있잖아요, ‘이거는 뭐고, 이거는 이렇게 (해라).’ 근데 그렇게 하면 애들이 이해를 잘 못해요. 다 연필로 다 따라 그리면서 글자를 다 연필로 쓰고. (컴퓨터로 보여주면 쉽지만) 컴퓨터로도 안 해요, (컴퓨터 타자로) 치지도 않고.”(F교사)

I교사와 F교사는 수업 중에 일어날 일들을 미리 예측하고 학생 활동의 방향을 정교하게 구조

18) 설양환(2016)은 새로운 정보를 습득해야 하는 학습은 공부한 내용을 기억하는 것부터 시작하므로, 성공적인 학습을 위해서는 배운 내용을 오랫동안 기억하고 필요할 때 활용할 수 있어야 하는데 이를 위해서는 복습이 필수적이라고 주장했다. 이 유형의 교사들이 전 차시 복습활동을 하는 것은 새로운 문제해결 전략을 소개하기 전에 그동안 배운 것에 대한 기억을 되살려 수업을 계획된 방향으로 이끌기 위함이다.

화하여 계획된 수업을 선호한다. I교사와 F교사와 같이 수업 중에 함께 읽을 책을 선정하거나 함께 할 수업 활동을 고르는 데에도 교사의 의도와 방향성이 반영된다. 한편, F교사는 수업 활동을 제시할 때 교사가 직접 연필로 따라 쓰고 그리면서 시범을 보인다고 말한 바 있다. 학생들이 교사의 문제해결 전략을 따라할 수 있도록 모델을 보여주는 것이다.

“책 내용을 도식화하고, 그리고 최대한 우리 교실의 상황을 끌어 왔어요. 삼각 피라미드 모양을 해놓고 책에서는 꼭대기에 누가 있었고, 그 밑엔 누가 있었고, 이런 것들을 해보고, 우리 교실에도 다 연결 시켰죠. (중략) 1학년에게서 ‘나’에 대해 끌어내는 수업은 어려울 수도 있잖아요. 근데 내가 시범을 보이거든요. 나만의 노하우가 있고, 생겼고, (중략) 질문을 하는 건 그때나 지금이나 똑같긴 한데, 어떤 식으로 모델을 해야 하고, 어떤 식으로 시범을 보여야 하고, 무슨 예를 들어야 애들이 이해를 잘하고, 이런 것들이 나만의 직관적인 감각이 늘어난 것 같아요.”(F교사)

F교사는 학생들의 배움을 위해 학생들이 보다 이해하기 쉬운 도식화 방식을 미리 구상하고 있었다. 이러한 교사의 정성은 곧, 교사가 가진 문제해결 능력과 문제해결 방안을 학생들에게 효율적으로 전수하기 위한 의도 하에 일어나는 것이다. F교사가 언급한 시범 및 모델 방식과 같이 잘 구조화되고 체계화된 적절한 교육을 제공하는 것은 학습자의 학습 실패와 낮은 수행력 등의 문제를 해결하기 위해서 유리하다(김동일 외, 2005). 이 유형의 교사들은 수업을 운영함에 있어 효율성을 염두에 두기 때문에 이처럼 정교한 수업 구성은 이들의 무기가 되어줄 수 있을 것이다.

다. 교사의 꼼꼼한 피드백

피드백을 할 때에도 이들의 리더십은 빛을 발한다. 교사가 학생들의 학습을 ‘지원’한다고 여기기 때문에, 학생들의 결과물을 수정할 때에도 한 명 한 명 정성을 들인다.

“온작품 읽기 수업에서 가장 많이 하는 건 학습을 지원하는 피드백을 해요. 학습 결과물에 대한 피드백을 해준다거나 온작품 수업에서는 교재 뒷부분에 문항을 할 때도 피드백을 해요. 글쓰기를 하고나서는 개별적으로 수정해주는 피드백을 해요. (중략) 제가 다 고쳐줍니다. 틀린 부분을 지우고 다시 써오라고 하죠. 비문은 대부분 수정하지 않고요. 맥락에 어긋난 부분만 수정해줘요. ‘이건 이야기에 근거가 되지 않아서 상상을 했어, 이야기에 근거한 것으로 써야 해.’라고 말하죠.”(A교사)

“맞춤법 같은 건 (피드백) 해요. 칼처럼 하죠. 맞춤법은 모든 걸 다 바꿔줘요. 모든 걸

다 고쳐줘야 해요, 글자 틀린 건. 그건 되게 칼같이 하지만, 생각과 관련된 건 내용을 고치는 경우는 없어요. 사실이나 옳고 그름에 관련된 맞춤법 같은 것은 칼처럼 해요.”(F교사)

“글쓰기 활동에서는 생각이 창의적이거나 표현이 좋은 부분을 칭찬해주고 조금 더 구체적으로 써야 할 부분 등을 짚어줍니다.”(I교사)

A교사와 F교사, 그리고 I교사는 학생들의 결과물을 피드백할 때 중요하게 여기는 지점은 글의 맥락, 맞춤법, 내용의 구체성 등 크고 작은 차이가 있다. 하지만 학생 스스로가 문제 지점을 알아차리고 개선해나갈 때까지 기다리거나 문제 지점을 함께 조율해 나가기보다 교사가 학생의 문제를 판단하고 적극적으로 개입하여 오류를 수정해 준다는 점에서 피드백에 임하는 세 교사의 위치가 모두 유사하다고 볼 수 있다.

“인물 분석을 하면 캐릭터의 성격을 파악하지 못한 모둠이 있으면 가서 질문을 해서 생각을 좁힐 수 있도록 합니다. ‘왜 인물을 이렇게 행동했을까? 무슨 마음이었어서 그랬을까? 예전에는 어떤 일이 있었을까?’ 등 상상해보거나 생각해볼 수 있는 질문을 통해서 사고를 명확히 할 수 있도록 피드백을 하고 있습니다.”(I교사)

한편, I교사와 같이 교사의 의도는 분명하지만, 전달 방식에 있어 분명하지 않은 질문 형태로 피드백을 제공할 수도 있다. 이러한 방식은 교사가 학생들의 생각을 반영하고 교섭하려는 것처럼 보여 간접적인 인상을 준다. 그 이유는 교사가 깔때기 유형의 의사소통 방식을 사용하고 있기 때문이다. 조영준 외(2010)는 깔때기형 의사소통에 대해, 문제해결의 방법이 다양하게 제시되고 학생들이 활발한 수업참여를 하고 있는 것처럼 보이나, 마치 깔때기에 물이 흘러 내려가는 모습처럼 교사는 자신의 의도된 답변을 얻기 위해 그에 대한 대답이 나올 때까지 계속적인 질문을 던지는 의사소통 유형이라고 설명했다. 따라서 I교사와 같은 방식 또한, 교사의 의도가 적극적으로 개입되고 교사가 생각하는 문제 해결 지점으로 학생들을 유도하는 점에서 문제해결식 피드백을 제공한 것으로 볼 수 있다.

라. 교사들의 딜레마

이 유형의 교사들은 학생들에게 문제 상황을 이해시키고 전략을 숙달시키는 지난한 과정을 거쳐야만 한다. 뿐만 아니라 교사가 피드백 영역을 모두 짚어지고 있는 상황으로 인해 몇 가지 딜레마를 경험할 수 있다.

“너무 구체적으로 모든 것을 피드백해 주다 보면 학생들이 생각을 펼치거나 창의성을 발휘

할 부분이 제한될 수도 있다고 생각합니다. 반면에 피드백이 없다면 학생들이 부족한 부분을 보완할 수 있는 기회가 없어질 것이라고 생각해 적절한 피드백의 방법을 고민하고는 있지만 부족한 점이 많다고 생각합니다.”(I교사)

I교사와 같이 학생의 창의성과 교사의 적극적인 개입에 대한 딜레마를 가질 수도 있다. 문제해결식 피드백을 주로 하는 교사라고 하더라도, 교사의 개입이 지나치지 않도록 경계할 필요가 있다. 문제에 대해 한 가지 정답만을 추구하는 장학퀴즈식 피드백이 될 수 있기 때문이다.

하지만 교사의 적절한 개입은 오히려 학생들의 창의성 발달에 도움이 될 수 있다. 손복영(2014)은 교사개입이 창의성 발달을 더 높은 수준으로 이끌어 줄 수 있는 중요한 변인임을 주장한 바 있다.¹⁹⁾ 손예희(2014) 또한 창의 활동을 구성할 때 교사 개입의 필요성을 짚고 있다. 추상적인 활동 제시보다는 구체적인 방법을 구조화하여 언급해 주어야 한다는 것이다.²⁰⁾

“상위권 아이들은 제 피드백을 이해하는 것 같은데, 다른 아이들은 사실 제 피드백을 좀 어려워하는 것 같아요. 제가 세세하게 피드백을 해주다보니, 제 마음에 들고 싶어서 노력은 하나, 결국에 고쳐오는 피드백으로 인한 결과물을 보면 제가 요구했던 것과는 또 다른 거죠. 예를 들면, 글의 제목을 붙일 때도 내용을 아우르는 제목을 붙여야 할 것 같은데 별로 관계없는 제목을 붙여 온다거나 그걸 어긋나서 다시 고쳐오라고 해도 또 같은 오류를 범하는 경우가 많아요. 그게 또 딜레마이기도 해요.”(A교사)

A교사는 세세한 교사 피드백에도 불구하고 반복되는 오류를 범하는 학생들에 대한 딜레마를 언급한 바 있다. 교사가 문제해결 전략을 지속적으로 전수하지만 그것을 받아들이고 숙달시키는 것은 언제나 학생의 몫이라는 점이 딜레마가 되는 것이다. 그러나 다행히도 이들은 늘 더 나은 쪽을 찾기 위해 신경을 곤두세우고 있다. 마치 어린 아이에게 이유식을 먹이는 것처럼 문제해결 전략을 받아들이고 숙달해야 하는 학생의 몫을 더욱 잘게 조각내어 주고자, 교사의 어떤 행동이 아이들을 더 잘 지원하고 도울 수 있는지를 검토한다.

19) 손복영(2014)의 연구에 의하면, 교사가 시범을 보이고 사실이나 개념을 가르치는 교수하기, 현재 흥미수준을 탐색하면서 대화하기, 놀이 지속하기, 결과를 강화하기 위해 칭찬하기, 창의적인 방법으로 구성물을 만들도록 방향제시 등의 언어적 개입을 경험한 유아들이 창의성에서 높은 점수를 받았다.

20) 손예희(2014)는 또한 교사들이 학습자의 창의성을 이끌어낸다고 하면서 무에서 유를 창조하기를 기대한다고 꼬집었다. 교육의 상황에서는 구조화된 지시로 창의적 방향을 이끄는 것이 필요하다고 하며, 룬코(Runco, 2009: 248)의 주장을 언급했다. 그는 학습자에게 시 쓰기 과제를 부여함에 있어 구조화된 요구 조건을 제시할 것을 이야기하는데, 그것이 당장은 자기표현을 많이 허용하지 않는 것처럼 보이지만 창의적 결과를 가져온다는 것이다.

“피드백에 대해서 사실은 고민을 해본 적이 많지 않았던 것 같습니다. 피드백을 어떻게 해줘야 할지에 대한 고민은 때때로 하면서도 피드백에 대해서 전문적으로 공부해야겠다는 생각을 해보지 못한 것 같아서 인터뷰를 통해서 저를 반성하게 되었습니다. 또 내가 어떻게 피드백을 했었는지에 대한 생각을 해보았습니다. 저도 피드백에 대해서 공부를 하고 생각을 재정립할 필요성이 있다고 생각해보았습니다.”(I교사)

또한 이 피드백 유형의 교사는 스스로 잘 알지 못하거나 어려움을 느끼는 분야에 대해서는 새롭게 무언가를 배워서라도 학생들에게 전달해주고자 한다. 하지만 교사 개인이 홀로 전문적인 공부를 해내기란 쉬운 일이 아니다. 이 경우에는 교사 전문성 신장과 학생 학습 증진을 위하여 비판적으로 탐구하고 협력적으로 실천하며 끊임없이 배우고 실천하는 교사학습공동체에서 도움을 주고받을 수 있을 것이다(서경혜, 2015).

3. 상호교섭식 피드백 유형 교사들의 이야기

가. 학생의 가르침과 교사의 배움

상호교섭식 피드백을 주로 하는 교사는 교사와 학생의 관계를 수평적으로 본다. 수업 속에서도 교사의 위치는 학생들과 앞서거나 뒤서거나 하지 않는다. 학생들이 실수를 하고 늘 배워야 하는 것처럼 교사도 마찬가지라고 생각한다.

“단순한 내용과 그림인데 그것을 집중적으로 살펴보니깐 아이들이 자세히 관찰하고, 자기들이 꺼내놓는 이야기들이 너무 생생하고 창의적이었어요. 그리고 그 안에서 제가 주고받는 이야기가 재미있고, 제 생각보다 아이들 생각이 훨씬 많은 수업이더라고요. 제가 한 가지 질문을 던지면 아이들이 막 다양한 생각들을 쏟아내는 수업.”(B교사)

“구조화가 된 수업에서는 교사가 방향을 끌고 가기 때문에 학생들이 참여자로서 즐겁게 참여는 하지만 결국은 교사의 시선대로 가는데, 흐름대로 흘러가는 수업에서는 오히려 교사가 학생들에게 배우는 경험이 더 많았다고 생각합니다.”(H교사)

B교사와 H교사는 공통적으로 온작품 읽기 수업을 하면서 자신이 계획하거나 의도한 것보다 학생들이 더 많이 알고 있고, 학생들의 다양한 이야기에 배움의 기회를 얻게 되었다고 말하고 있다. 학생들의 재기발랄한 대답과 반응에 교사들은 학생들이 더 넓은 상상의 나라를 펼 수 있도록 해주고 싶을 것이다. 결국, 피드백의 방식에도 그러한 생각이 영향을 미치게 되는데, 바로 학생들에게 최소한의 피드백을 하거나 그 피드백조차 학생들과 함께 만들어가는, 권한을 나누어

갖기에 이른다.

나. 갈등 조정과 조율의 다리 역할

교사는 교실에서 지식의 권력자이다. 학생들보다 많은 지식을 갖고 있기 때문에 권력의 계층에서 우위에 있다고 할 수 있다. Giroux, H. A.(1988)는 학교에서 배우는 지식과 내용은 ‘누군가’에 의해 선정된 것인데, 그 누군가가 문화를 재생산하고 권력을 공고히 하기 위해 자신이 알고 있는 지식과 교육을 대물림한다고 하였다. 즉, 학생들의 ‘비판적 질문’에 관심을 기울여 기존의 지식구조를 붕괴시키고 새로운 지식을 구성하고자 하는 비판적인 사고를 그 누군가는 하지 않는다고 비판한다. 학교는 여전히 권력의 구조 속에 있고, 사회의 이데올로기를 답습하며 그러한 이념에 잘 적응된 ‘사회인’을 길러내는 데에만 집중한다. 이에 교사가 지성인으로서 존재하기 위해서는 학교에서 무수히 일어나는 ‘비판적 질문’에 관심을 기울여야 한다고 강조한다.

“중간 중간 다니면서 보다가 ‘이런 식으로 활동할 수 있지 않을까?’등의 조언 정도를 제공하거나 갈등이 생기는 모둠을 조율합니다. (중략) 학생의 의견에 대해서 교사 혼자서 주도적으로 결정하지 않고, 학급 아이들과 함께 의논해봅니다. 한 명이 의견을 냈을 때 전체 아이들이 괜찮다고 하면 해보는 것이고, 그건 너무 무리인 것 같다고 판단하는 것도 전체 아이들에게 맡기는 것입니다.”(H교사)

“내가 어떤 친구에게 해준 게 그 아이에게는 피드백이 될 수 있는 거죠. (중략) 잘한 아이 것을 읽기 전에 못하고 부족한 아이한테 먼저 다가가요. 그래서 야, 이거 잘했다, 이 정도 하면 된다, 몇 개 표시를 해줘요.”(E교사)

H교사는 모둠활동을 하면서 일어나는 학생들 간의 갈등이 피드백의 어려운 점이라고 이야기했다. 학생들의 관계 속에서 일어나는 문제 상황을 교사가 혼자 판단하거나 교화하지 않고, 학생들에게 권한을 넘겨서 문제를 어떻게 해결하면 좋을지 공론화(公論化)한다. 학생들이 스스로 해결할 수 있도록 질문거리를 던져주는 것이다. 이를 H교사는 학생이 ‘주체’가 될 수 있는 방향이라고 말하였다. E교사 또한 학생들의 결과물을 다른 학생들에게 읽어주고 공유하는 방식으로 학생의 반응이 다른 학생의 피드백이 될 수 있도록 연결시켜주는 역할을 하고 있다. 교사는 단지 읽어주고 다리를 놓아주고 있을 뿐이다. 그 속에서 학생들은 또래 학생들의 좋은 성취를 배우고 자신도 따라가고자 하는 긍정적인 모방효과를 얻게 된다. 이 교사들은 학생들의 존재에 대한 철학과 피드백에 대한 방향성 뿐 아니라 수업을 구성하거나 진행하는 데에 있어서도 일치하는 성향을 보여주고 있다.

다. 칠판으로 피드백하기

칠판은 전통적인 교수-학습의 도구이다. 교사는 수업에서 학생들에게 전달해야 할 지식과 개념을 칠판에 빼곡하게 적었다. 그것은 가르칠 내용을 정리하는 공간이자, 동시에 교사의 음성을 저장하는 공간의 역할을 한다. 학생들은 수업시간 내내 꼭 배워야 할 지식을 볼 수 있다는 장점을 갖지만, 그것은 교사의 일방적인 전달 수단이라는 통보의 도구였다. 그렇지만 B교사와 E교사는 온작품 읽기 수업 속에서 칠판이라는 전통적인 도구를 활용하여 교사의 일방적인 수단에서 나아가 학생들과 함께 활발하게 소통하며 대화하는 장을 다음과 같이 펼치고 있었다.

“최고의 질문을 모듬별로 만들어요. 여섯 개가 뽑히잖아요. 그럼 그 여섯 개의 질문을 칠판에다 적었어요. 애들이 나와서 칠판에 적어요. 그리고 여섯 개의 질문에 대해 생각을 나눠 봐요. 그래서 질문에 대해 답을 해 보면 어떤 질문을 가지고 좀 더 이야기를 나누고 싶다.”(E교사)

칠판에 판서를 하는 교사의 모습은 과거 교사의 설명을 빼곡하게 적는 등의 구시대적인 교육 방식으로 연상할 수 있다. 그러나 칠판을 학생들의 이야기를 정련하고 다듬는 도구로 활용하거나, 학생들이 마음껏 자신의 이야기를 쓰도록 하면서 친구들과 공유하는 장으로 펼쳐놓는 것은 교사만의 권력의 도구였던 칠판의 새로운 역할 전환이기도 하다.

“지난 시간 이야기한 중요한 내용을 아이들과 주고받으면서 칠판에 다 써요. 핵심적인 이야기를 하는 친구는 이름을 크게 불러주면서 ‘00야, 너무 잘했어.’라고 꼭 짚어줘요. (중략) 정리가 잘 된 글은 게시판에 붙여줘요. 명예의 전당이라고. 동기를 유발하는 방법으로요.”(B교사)

또한 학생들이 다듬은 질문이나 이야기를 붙여서 게시해 놓는 것은 칠판을 활용하여 수업 시간에 배운 내용을 전시하는 갤러리로 활용할 수 있다. 갤러리(Gallery)란 본래 폭이 좁고 긴 복도를 의미했다. ‘화랑’이라고도 부르는데, 긴 복도가 심심하다보니, 그 옆 벽에 그림을 장식한 것이 오늘날 미술관이 된 것이다. 학생들의 학습 결과물을 하나의 작품처럼 존중해주면서 자연스럽게 다른 학생들과 내 의견을 천천히 감상하고 비교할 수 있는 갤러리처럼 칠판을 활용하고 있다. 학생들은 칠판에 붙여진 나의 작품과 친구의 작품을 보며 다양한 의견을 주고받는 과정 속에서 사고를 확장하며 배움의 기회를 얻는다.

라. 삶과 삶이 일치하는 피드백

교사는 건축가가 설계도를 그리는 것처럼 수업 계획안을 짜기도 하면서 수업을 설계한다. 그전에 먼저, 교육과정과 성취기준을 분석한다. 그것이 우리 반 학생들과 잘 맞는지 살펴보고, 교과서를 분석한다. 그렇지만 여기 H교사는 조금 특별한 방법으로 수업을 디자인한다.

“한 아이가 이것²¹⁾에 대해서 알리는 포스터를 제작해보자고 의견을 제시하여 포스터 그리기 활동을 진행하였습니다. 그 후 학생들이 포스터를 아파트에 붙이고 싶다고 하여 아파트 관리사무소에 ‘학생 교육활동 부착 협조’공문을 발송하여 부착했던 경험이 있습니다. (중략) 학생들은 자기들이 스스로 수업을 디자인했다고 생각하는 과정에서 느끼는 점이 더 많다고 생각합니다. 저도 아이들이 디자인 하는 수업이 더 즐겁고 좋았습니다.”(H교사)

“한 번 토론을 시작하면 하루에 안 끝난 적도 있었어요. (중략) 애들이 몰입했기 때문에 찬반 논의할 때 애들이 조사해 온 적도 있었어요. 내가 시키지도 않았는데, 알아서 조사해온 거죠.”(E교사)

H교사와 E교사는 ‘학생들의 자발성’에 대해 이야기했다. 그것은 교사가 주도하여 수업을 계획하고 구성하는 수업에서는 느낄 수 없는 학습에 대한 몰입의 경험이다. 학생들은 온작품을 읽고 사회의 문제에 대하여 문제의식을 갖게 되었다. 그 후 그것을 자신의 삶 속에서 실천해보자 교사에게 의견을 제안한다. 교사는 그 의견을 수용하여 수업으로 만든다. 자신이 살고 있는 아파트라는 삶의 영역에서 교실에서 배운 내용을 실현하게 된 것이다. 교과서 안에서 다짐이나 도덕적 반성으로 마무리되는 수업과는 그 학생의 삶에 미치는 영향력은 확연히 다를 것이다.

사토마나부(2015)는 이를 배움과 삶이 삶과 일치되는 순간이라고 하였다. 또한 교사가 과제를 내주지 않았는데도 학교에서 배웠던 내용을 스스로 찾고자 하는 의지가 바로 학교에서 학생들에게 가르쳐주고 싶은 학습의 태도이다. Ginott(1993)는 교사는 학생들을 자신과 동등한 위치에서 존중하며 그들의 작은 목소리에도 민감하게 귀를 기울여야 한다고 했다. 교사와 학생의 목소리 그 중간에 나와 비슷한 주인공이 나오는 온작품이라는 매개체가 있다. 따라서 온작품 읽기 수업에서 교사는 학생들과 주인공의 이야기에 함께 공감하고 깊이 나누면서 학생들의 삶 속에서도 그것을 펼쳐줄 수 있도록 해주는 역할을 하게 된다. 상호교섭식 피드백 유형의 교사들은 학생의 존재와 피드백의 유형, 수업을 만들어가는 방향 속에서도 학생과 끊임없이 소통하며 학생과 학생을 이어주는 징검다리의 역할을 하고 있었다.

21) H교사는 <목기린 타세요>라는 온작품 읽기 수업을 하면서 우리 사회와 주변에 관심을 갖자는 이야기까지 학생들과 이야기가 확장되었다. 교사가 수업을 디자인한 내용과는 아무 관련이 없는 이야기를 학생들이 하게 된 것이다.

V. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 온작품 읽기 수업의 성격(수업 요인)과 교사의 수업 목적과 교육 철학(교사 요인), 그리고 피드백을 바라보는 관점(피드백 관점 요인)을 토대로 온작품 읽기 수업에 나타난 피드백 유형 세 가지, 즉 자유방목식 피드백 유형, 문제해결식 피드백 유형, 그리고 상호교섭식 피드백 유형을 도출하였다. 그리고 각 유형에 잠재된 교사들의 교육철학과 그 특징들을 탐색해 보았다. 그리고 질적 연구 방법으로 각 유형별 사례들에 나타난 교사들의 이야기를 분석해 보았다. 이러한 논의 내용을 요약하여 정리하면 다음과 같다.

먼저 자유방목식 피드백 유형을 선호하는 교사는 수업 전면에서 학생들을 이끌고 나가는 것을 거부한다. 직접적 문제해결을 위한 학생에 대한 교사의 간섭은 학생의 자발성과 학습 의지를 저해하는 요소로 작용한다고 생각하기 때문이다. 따라서 이 피드백 유형을 주로 활용하는 교사는 학생의 의견을 지지해 주고, 그들이 이해하는 과정을 기다려 주며, 그동안 어떻게 행동하는지 지켜본다. 교사는 교육적 울타리와 심리적 울타리를 적절히 활용하면서 학생들의 자율적인 학습이 가능하도록 최소한의 보호를 하고, 이를 통해 교사 자신의 교육철학을 공고히 하고 교사로서의 정체성과 역할을 확보해 나간다.

문제해결식 피드백 유형을 주로 활용하는 교사는 수업에서 문제해결 방법을 직접 설명하고 안내한다. 이때 교사의 설명은 구체적이며 문제를 해결하는 방법의 안내 또한 단계적이고 명시적이다. 교사는 학생이 도달해야 할 성취수준을 미리 정하고 수업의 목표를 명확히 제시하며 학생들이 목표를 달성할 수 있도록 학생들의 학습 활동에 적극적으로 개입한다. 주된 학습 활동 이외에도 학생들이 표준화된 학습 방법이나 전략을 습득하도록 하기 위해 정돈된 수업, 교사 중심의 주도적인 수업을 진행한다. 그렇기 때문에 문제해결 방법을 알려주기 위한 목적으로 피드백 제공이 이루어진다.

상호교섭식 피드백 유형을 활용하는 교사는 학생들과 문제 상황을 함께 해결하기를 원한다. 이러한 교육철학을 기반으로 문제를 함께 해결해 나가는 과정에서 질문과 대화를 통해 서로의 의견을 조율하고 장점인 부분들을 추출하여 조합한다. 이때 학생은 교사와 동등한 관계의 수평적인 존재로 인정받으며 가르쳐야 하는 대상이 아닌 교섭의 대상이 된다. 교사는 학생의 의견을 적극적으로 수용하여 문제해결에 도입하는 일을 주저하지 않는다. 또한 상호교섭식 피드백 유형을 활용하는 교사는 문제해결에 필요한 절차인 프로토콜을 운영함으로써 학생의 의견을 무조건

적으로 허용하기보다는 학습 활동의 적절한 기준이 되는 유연한 틀을 마련한다. 문제해결의 방법과 마찬가지로 수업의 프로토콜 또한 교사와 학생이 소통하면서 수정 및 보완해 나갈 수 있다.

2. 제언

본 연구는 온작품 읽기 수업에서 나타나는 피드백 유형을 교사의 철학에 따라 분류하였지만, 수업 현장에서 나타나는 학생 변인, 교사 변인, 다양한 환경적인 요인들로 인하여 피드백의 맥락은 다양하게 변주될 수 있다. 이를테면, 교사가 자유방목식 피드백 유형을 선호하더라도 학생이 문해력이 부족한 경우, 단기적으로 문제해결식 피드백 유형으로 접근할 수 있다. 또한 교사가 문제해결식 피드백 유형을 추구하더라도 학생이 자유로운 분위기 속에서 온작품을 감상하고자 한다면, 자유방목식 피드백 유형으로 접근할 수 있다.

본 연구에서 중요한 것은 교사들을 어떤 한 유형에 고착시키고자 하는 것이 아니다. 교사의 교육철학에 따른 피드백 유형을 탐색하고 분석하는 작업은 교사로 하여금 자신이 어떤 교육철학을 가지고 있는지 그리고 어떤 피드백 유형을 선호하는지 정확히 인지하고 그에 견주어 자신의 피드백 유형을 성찰하게끔 한다는 데에 있다. 이를테면 맨 얼굴로 거울 앞에 서서 자신이 어떤 교사인지를 온전히 바라볼 수 있게 돕는 것이다. 이때의 거울은 교사의 말과 행동에 의해 분석된 피드백 유형이며 거울에 의해 보게 되는 형체는 교사의 교육철학이다. 자신의 교육철학이 무엇인지 깨닫게 되면 지금까지 설명하기 어려웠던 부분들, 예를 들면 어떤 교육적 행위의 근거, 수업의 의도, 그렇게 피드백을 한 이유 등이 명확해진다. 이와 동시에 교사로서의 자기 정체성을 발견하며, 자신의 교육철학에 합리성과 정당성을 부여하는 일이 수월해진다. 합리적이며 정당한 교육철학으로 성장한 교사는 자신이 학생들에게 도움이 되는 교사인지 의심하지 않으며 교사로서의 자존감을 확립할 수 있다.

교사의 교육철학에 따른 피드백 유형 분석은 교사 스스로 하여금 자신이 어떤 유형의 교사인지 발견하는 계기가 되기도 하지만, 교사로서 어떤 목표를 가지고 어느 방향으로 수업을 해야 할지 결정하도록 도울 수도 있다. 다시 말해 자신이 어떤 교육철학과 피드백 유형을 지향할 것인지 결정하는 기준 중의 하나로 작용할 수 있다. 만약 교육철학에 대한 고민이 없다면 교육은 수업이나 피드백의 기술적인 방법과 같은 지엽적인 측면에 대한 논의로 초점이 맞춰지기 쉽고, 궁극적으로 교사의 강점보다는 부족한 점을 짚어내는 방식의 논의가 강조될 우려가 있다.

교사가 성장하기 위하여 자신의 교육철학과 피드백 유형을 명확히 하는 것도 의미가 있겠지만, 온작품 읽기 수업을 하는 교사에게 더 필요한 능력은 동료교사와 자신의 교육철학에 대하여

대화를 나누며 상황에 맞도록 피드백을 활용하는 융통성이다. 자신의 교육철학에 대해 교육 공동체와 나누는 것은 교육철학과 수업 유형 그리고 피드백 유형에 관하여 집단 단위의 교육적 논의를 촉진시킬 수 있다. 이때 교사의 성장은 동료교사와 함께 교육철학에 대한 생각과 고민을 공유하고 소통하는 공적 대화로부터 촉발된다. 자기 성찰 행위에서 더 나아가 온작품 읽기 수업에 대한 대화나 피드백 유형에 대한 논의와 같은 공적 대화를 나눔으로써 동료교사로부터 배울 수 있는 공동체 문화 구축이 가능해지고 이는 교사 전문성 신장의 기회가 된다.

※ 논문 투고일: 2022. 1. 3. ※ 논문 수정일: 2022. 2. 15. ※ 게재 확정일 : 2022. 2. 21.

〈참고문헌〉

- 김난옥, 박민애, 이빛나, 손원숙(2018). 교사의 특성과 피드백이 초등학생의 정의적, 인지적 성취에 미치는 영향. **교육과정평가연구**, 21(2), 129-151.
- 김동일, 이태수, 정광조, 박춘성, 홍성두(2005). 다시 생각해 본 직접교수. **아시아교육연구**, 6(1), 253-271.
- 김상희(1995). **국어과 수업 담화 분석을 통한 교수 전략 연구: ‘말하기/듣기’, ‘언어’영역을 중심으로**. 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김승현(2014). 초등 예비 교사의 피드백 발화에 대한 분석적 고찰. **한국화법학회**, (25), 41-73.
- 김용성(2003). 바람직한 유형의 의사소통을 통한 수학적 사고력 신장. **초등교과교육연구**, 4(0), 31-50.
- 김은호(2016). 한국어 교실에서의 수정적 피드백에 대한 대화 분석적 접근. **어문론집**, 65, 145-185.
- 김진숙(1998). 문제해결과 교과서 문제의 교육과정적 의미. **교육과정연구**, 16(2), 205-223.
- 류지영(2015). 미술교육에서 초등 예비교사의 피드백 발화 연구. **미술교육연구논총**, 42(0), 103-128.
- 박소영(2004). 학업성취 향상을 위한 학생의 자발적참여와 교사변인. **아시아교육연구**, 5(3), 93-113.
- 박영예(2015). 초등영어 교사의 피드백의 유형과 특징 분석. **현대영어교육**, 16(1), 153-173.
- 박윤경, 김미혜, 장지은(2021). **교육과정 문해력 프로토콜**. 서울: 교육공동체벗.
- 박윤희(2011). **수업 상황 요인에 따른 국어교사의 피드백 화법 양상 연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지희, 차성욱(2019). **온작품을 만났다 낭독극이 피었다**. 휴먼에듀.
- 박태호, 이수진(2003). 김 교사의 읽기 교수 화법 분석 연구: 수업 대화 구조를 중심으로. **교육과정평가연구**, 6(1), 75-98.
- 사토마나부(2015). **수업이 바뀌면 학교가 바뀐다**. 에듀니티.
- 서경혜(2015). **교사학습공동체**. 서울: 학지사.
- 서영주(2017). 국어 수업에서 나타나는 교사의 피드백 발화 유형 분석. **국어교육학회**, 52(3), 97-133.
- 서영진(2017). 국어수업에서 나타나는 교사의 피드백 발화 유형 분석. **국어교육학회**, 52(3), 97-133.
- 설양환(2016). Ebbinghaus의 망각곡선에 기초한 효과적인 복습방안. **학습전략중재연구**, 7(1), 1-18.
- 손복영(2014). 쌓기놀이 활동에서의 교사 개입이 유아의 창의성에 미치는 영향. **어린이미디어 연구**, 13(3), 77-102.
- 손예희(2014). 문학교육 실천 과정에서의 창의성. **우리말 글**, 60(0), 249-273.
- 손원숙, 신이나, 배주현, 박정(2015). 교사의 내·외적 요인과 교실평가 간의 구조적 관계: 한국, 싱가포르, 및 핀란드 비교. **교육평가연구**, 28(0), 601-622.
- 송영혜, 김영채(1992). 사고와 문제해결능력의 개발. **한국심리학회지 일반**, 11(1), 41-64.
- 심영택(2021). 교사의 실천적 지식과 열정에 관한 연구-초등학교의 온작품 읽기 수업을 중심으로-. **학교와 수업연구**, 6(2), 127-147.

- 심영택, 윤어진(2018). A교사의 교육철학에 기반한 국어 수업 비평 사례 연구. **한국초등국어교육**, 65, 109-140.
- 오선주(2018). 교사로서의 자기 성장 사례 연구. **학교와 수업연구**, 3(2), 25-44.
- 오옥환(2005). **교사전문성**. 서울: 교육과학사.
- 원진숙(1995). 문제 해결 전략 중심의 작문 지도 방안 - 논술 지도를 중심으로 -. **어문논집**, 34(0), 709-738.
- 이경화(2019). 한 학기 한권 읽기의 오적용 양상과 개선 방안. **한국초등교육**, 30(4), 79-99.
- 이범용(2019). **습관의 완성**, 스마트북스.
- 이수진(2003). 쓰기 수업에서 교사의 발문 유형 연구-교과교육 전문성 신장을 위한 방안 탐색. 청원: 교과교육공동연구 학술세미나.
- 이수진(2019). 인포그래픽 시각 유형에 따른 인지 반응 비교 -재인과 회상검사를 중심으로-. **기초조형학연구**, 20(6), 367-378.
- 이승준, 신동현, 김창화(2015). 에빙하우스 망각 곡선을 이용한 영단어 학습 시스템 설계 및 구현. **한국정보과학회**, 2015(6), 2022-2024.
- 이오덕김수업연구소(2017). **온작품읽기**. 휴먼에듀.
- 이창덕(2018). 국어수업대화에서 교사 피드백 방식 분석 연구. **국어교육학회**, 1(66), 173-206.
- 이현진(2004). 국어과 수업 대화 분석을 통한 교수 화법 양상 연구. **국어교과교육학회**, 8, 189-229.
- 임남연, 신지은, 홍성우, 서은국(2013). “즐거움”은 지지적 정서 표현을 유발한다. **감성과학**, 16(2), 221-234.
- 임태민, 백석윤(2009). 초등수학 수업에서의 피드백 유형 및 학생의 반응. **한국초등교육**, 20(1), 37-54.
- 전현선, 최재경(1990). 문제해결을 위한 대안생성 전략의 비교연구. **계명행동과학**, 3(1), 77-88.
- 정진희(2009). 피드백 유형이 토론 수업의 태도 및 내용에 미치는 효과 연구. **독서교육연구**, 0(4), 53-73.
- 제갈민규(2020). **온작품 읽기를 활용한 초등 다문화 교수·학습프로그램 개발에 관한 실행 연구**. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조영준, 신헌균(2010). 초등학교 수학교실에서 나타난 수학적 의사소통 유형 분석. **한국초등수학교육학회지**, 14(3), 681-700.
- 조은숙·김태호(2021). 교사의 실천적 지식으로서 ‘온작품 읽기’의 현황과 전망. **한국어문교육**, 34(37), 205-233.
- 지은림(2009). 교사의 피드백 수행을 위한 구성요인 및 특성에 관한 연구. **아시아교육연구**, 10(3), 77-102.
- 최진희(1997). **수업 담화 분석을 통한 교사와 학습자의 발화 특성에 관한 연구**. 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한희경, 허운나(1991). 문장맥락학습이 영어 단어의 회상 및 재인에 미치는 영향에 관한 연구. **교수공학연구**, 1(1), 127-153.
- Deleuze, G.(1969). *Logique Du Sense*; 이정우 역(1999). **의미의 논리**. 서울: 한길사.
- Flower, L.(1993). *Problem-solving strategies for writing*; 원진숙, 황정연 역(1998). **글쓰기의 문제해결전략**. 서울: 동문선.
- Freire, P.(1993). *Pedagogy of the oppressed*; 남경태 역(2002). **페다고지**. 서울: 그린비.
- Ginott, H. G.(1993). *Between teacher and child*; 신희민 역(2003). **교사와 학생의 사이**. 서울;

양철북.

- Giroux, H. A.(1988). *Teachers as intellectuals toward a critical pedagogy of learning*; 이경숙 역(2001). **교사는 지성인이다**. 서울: 아침이슬.
- Ilgen, D. R. & Davis, C. A.(2000). Bearing bad news: Reactions to negative performance feedback. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 550-565.
- McDonald, J. P., Mohr, N., Dichter, A., & McDonald, E.C.(2013). *The power of protocols: An educator's guide to better practice*; 심영택 외 공역(2017). **교사학습공동체 운영을 위한 프로토콜**. 서울: 하우.
- Myers, G. E. & Myers, M. T.(1985). *The Dynamics of human communication: A laboratory approach*; 임칠성 역(1995). **대인관계와 의사소통**. 서울: 집문당
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S.(2000). *Possible discipline in the classroom*; 김성환, 강소현, 정유진 역(2014). **학급긍정훈육법**. 서울: 에듀니티.
- Rancière, J.(1987). *LE MAÎTRE IGNORANT*; 양창렬 역(2016). **무지한 스승**. 경기: 궁리.
- Sheen, Y.(2008). Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *Language Learning*, 58(4), 835-874.
- Trelease, J.(1979). *The read aloud handbook*; 이문영 역(2007). **하루 15분 책읽어주기의 힘**. 서울: 북라인.

〈Abstract〉

A Study of Whole-work Reading Class – Focusing on the Type of Feedback from Teachers –

Shim, Youngtaek¹, Ko, Miryeong², Yun, Eojin³, Park, Hyojin⁴, Cho, Yunyeong⁵

This study is an analysis based on the nature of the Whole-work reading class (class factor), the teacher's class purpose and educational philosophy (teacher factor), and the viewpoint and focus on feedback (feedback factor). In this study, three types of feedback appearing in the Whole-work reading class, namely, the free-grazing feedback type, the problem-solving feedback type, and the trans-active feedback type, were derived. The free-grazing feedback type was characterized by allowing the students to take the initiative in learning and grow themselves within the teacher's educational and psychological barriers. It was found that this type of teacher continued to show respect and trust to students' opinions, and acted as a facilitator for students to pursue literary inspiration and meaning in life through reading the whole-work. The problem-solving feedback type had the characteristics of allowing students to successfully achieve their academic achievement goals by learning problem-solving strategies through the teacher's active intervention and feedback. Teachers of this type recognized that it was the core role of teachers to deliver their problem-solving skills and methods to students through concrete demonstrations and meticulous feedback. The trans-active feedback type had the characteristics of allowing the teacher and students to share the leadership of the class in a horizontal relationship, and to allow the students to embody practical knowledge on their own. Teachers of this type recognized their role as providing instruction and feedback to enable teaching and learning to occur among students, and to align what students have learned with their lives.

Key words : feedback type, free-grazing style, problem-solving style, trans-active interaction style, feedback stories from teachers

1. Professor, Cheongju National University of Education, shimyt@cje.ac.kr (Lead Author)

2. Teacher, Seonghwa Elementary School, meent81@hanmail.net (Co-Author)

3. Teacher, Jincheonsangshin Elementary School, eojin523@korea.kr (Co-Author)

4. Teacher, Okdong Elementary School, ttfor@korea.kr (Co-Author)

5. Teacher, Juklim Elementary School, yun02j@naver.com (Co-Author)

〈부록〉

온작품 읽기 수업 피드백 면담 설문지

안녕하세요? 본 연구는 온작품 읽기 수업에서 교사들이 학생들과 어떤 피드백을 진행하고 있고, 그 피드백으로 인하여 교사는 자신의 철학과 정체성을 어떻게 공고히 하는지 알고자 합니다. 본 인터뷰가 온작품 읽기 수업을 함에 있어서 교사와 성장에 좋은 방향을 제시해줄 것이라 생각합니다. 귀한 시간 내주셔서 다시 한 번 깊이 감사드립니다.

1. 인터뷰에 응해주시는 선생님의 교직 경력은 얼마입니까?
2. 지금까지 경험하신 온작품 읽기 수업 중 인상적인 수업은 어떤 것이었습니까?
3. 위 2번에 답하신 수업에 대하여 물음에 답해주세요.
 - 3-1. 그 수업에 해당하는 대상학년에 표시해주세요.
 - ① 저학년 ()
 - ② 중학년 ()
 - ③ 고학년 ()
 - 3-2. 그 수업을 할 때 사용한 작품은 어떤 작품이었는지 표시해주세요.
 - ① 그림책 ()
 - ② 동화책 ()
 - ③ 교과서와 연계된 책 ()
 - 3-3. 그 수업은 어느 정도의 기간이 걸렸는지 표시해주세요.
 - ① 1주 ()
 - ② 1달 ()
 - ③ 1학기 ()
4. 그 의미 있는 수업은 성공의 경험인가요? 실패의 경험인가요? 왜 그렇게 생각하시나요?
5. 선생님께서는 온작품 읽기 수업을 할 때 무엇을 가장 중요하게 생각하시나요?
6. 선생님께서 하시는 온작품 읽기 수업은 대체로 어떤 흐름으로 진행되나요?
7. 선생님께서는 온작품 읽기 수업을 할 때 피드백을 하시나요?
 - 7-1. (7번 문항이 ‘피드백을 한다’에 해당한다면) 주로 어떤 피드백을 많이 하시나요? 왜 그런 피드백을 하시나요?
 - 7-2. (7번 문항이 ‘피드백을 하지 않는다.’에 해당한다면) 피드백을 하지 못하는 특별한 이유가 있을까요?
8. 피드백을 할 때에 어려움과 고충이 있나요? (고민이나 그것을 해결한 경험 등)