

2024-현안-02

인천교육-2024-0119

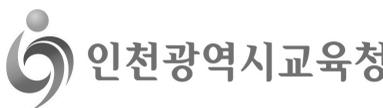
# 학교를 삶으로: 읽걷쓰 교육의 개념적 틀에 관한 기초 연구

Bringing Schools to Life:  
A Foundational Study of the Conceptual Framework of  
*ReadWalkWrite* Education Initiative

책임연구자: 조병영(한양대학교 교수)

협력연구진: 임태원(인천광역시교육청 교육정책연구소 연구위원)

배수아(인천광역시교육청 장학사)



### 책임연구자

조병영(한양대학교 교수)

### 협력연구진

임태원(인천광역시교육청 교육정책연구소 연구위원)

배수아(인천광역시교육청 장학사)

### 연구보조원

이채윤(한양대학교 박사과정 연구원)

### 자문위원

남영준(중앙대학교 교수)

정혜승(경인교육대학교 교수)

함돈균(경희사이버대학교 특임교수)

송민철(인천광역시교육청 장학관)

문준영(인천청량초등학교 교사)

오성경(제물포중학교 교사)

최동석(도림고등학교 교사)

※ 이 책은 인천광역시교육청 교육정책연구소의 연구지원비로 수행한 조병영(2024). 학교를 삶으로: 읽건쓰 교육의 개념적 틀에 관한 연구. (인천교육-2024-0119)의 보고서이며, 이 연구보고서 파일은 다음의 주소에서 다운받을 수 있습니다. (<http://ice.na.to>)

※ 본 연구에서 제시된 정책 대안이나 의견 등은 인천광역시교육청의 공식 의견이 아니라 본 연구진(팀)의 견해를 밝혀둡니다.

## 발간사

### 〈읽건쓰가 뭐야? 읽건쓰와 함께하는 변화의 시작〉

본래 읽건쓰는 2019년부터 추진한 ‘책 읽는 도시 인천’ 정책에 뿌리를 두고 있습니다. 학생들이 삶의 힘을 기르고 품격 있는 삶을 향유하기 위해서는 지식이 축적되어 있는 텍스트와 미디어를 이해해야 합니다. 우리는 이와 같은 이해의 과정을 ‘리터러시’라고 칭하고, 이 리터러시의 출발점을 ‘독서’라는 행위로 설정합니다.

학생이 독서하는 습관을 기르기 위해서는 학교와 마을, 도시 전체에 책 읽는 문화 조성이 필요합니다. 이전까지 인천교육청의 독서문화사업이었던 ‘책 읽는 도시, 인천’ 정책을 2022년에는 ‘책 읽는 도시 인천, 글 쓰는 인천’ 정책으로 확대하였습니다. 쓰기는 단순히 정보를 전달하는 기술이 아니라, 내가 읽으며 생각한 것을 정리하고, 창의적으로 표현하며, 타인과 소통하는 고차원적인 능력입니다. 그 때문에 쓰기의 도입은 당연한 수순이었습니다.

읽기와 쓰기의 독립적인 학습행위를 연결하기 위해 ‘걷기’를 설정하였습니다. ‘읽고 쓰는 인천’에서, 읽기와 쓰기 사이에 걷기를 넣은 이유는, 저의 소박한 걷기 경험에서 우러난 것이었습니다. 지난 2000년 두 아들과 ‘멀리’ 걷기, ‘넓게’ 걷기를 시작하였습니다. 처음 인천에서 천안 독립기념관에 있는 고향 집까지 3박 4일을 걸었습니다. 나아가 ‘생각을 더하는 걷기’로 강화 5박 6일, 인천 바로 알기 6박 7일로 자연스럽게 이어졌습니다. 이러한 경험 속에서 저는 코로나 팬데믹 상황에서 신체

적 부동성으로 약화된 체력의 증진을 위해 모두가 함께 할 수 있는 운동이 필요하다고 생각하였습니다. 바로 생각의 중점은 걷기였습니다. 걷기가 우리의 일상에서 얼마나 중요하고 유용한가를 알리기로 했습니다. 그리고 우리 학생들이 코로나를 경험하며 누적된 몸과 마음의 피로를 어떻게 회복시킬 것인가 또 챗GPT로 대변되는 인공지능시대 생각하는 기계인 AI에게 종속되지 않을 수 있는 방법을 내내 고민했습니다. 숙고 결과, 읽기와 쓰기를 걷기로 연결하자로 귀결되었습니다. 이것이 바로 ‘읽걷쓰’입니다.

읽걷쓰는 행위로 나타나는 학습프로그램을 넘어 교육철학입니다. 읽걷쓰는 학생들이 어려움을 겪고 있는 소통과 관계의 단절을 극복하도록 돕고, 걸음으로써 얻을 수 있는 건강과 함께 걸으며 길러낼 수 있는 경청과 동행, 소통의 경험을 제공합니다. 미래의 교육은 인간과 자연, 인간과 AI가 공존하고 협력하는 세상으로 이러한 패러다임 변화에 대응하기 위한 전략으로도 ‘읽걷쓰 교육’은 힘을 가집니다. 그래서 2023년 1월 교육청 전직원회의에서 읽기와 쓰기에 ‘걷기’를 추가할 것을 제안하였습니다. 과거에 철학자들이 산책을 즐겼던 이유를 생각해 보면, 사고역량은 결코 책상에 앉아 길러지는 전유물이 아니라는 것을 알 수 있습니다. 학생들의 삶의 힘은 읽고 걷고 쓰는 모든 일상의 경험 속에서 자라납니다. 따라서 읽기 걷기 쓰기가 통합되고 융합되어야 학생들이 건강한 신체, 정서, 인격을 고루 갖춘 역량 있는 사람으로 자라날 수 있습니다. 이런 이유로 읽기와 쓰기에 걷기를 추가했고, 읽걷쓰 정책은 첫걸음을 뗄 수 있었습니다. 그리고 23년 2월 ‘새얼아침대화’ 강의에서 시민들에게 함께 할 것을 요청하며 시작하였습니다. 이후 14번의 읽걷쓰 토론회에 3,000명이 참가하였습니다. 1,392종의 책을 출

판하는 데 11,365명이 참가하였으며 한글날행사, 새얼백일장, 읽건쓰 비전선포식을 개최하였습니다. 올해 4월 출판전시회를 열었고, 시민저자 출판지원, 학생, 학부모, 시민이 참여하는 읽건쓰 동아리 확대, 읽건쓰 거점센터 운영 등을 통해 전국적인 시민문화로 확산 중입니다.

읽건쓰는 즐겁게 읽고 온전하게 경험해 주도적으로 참여하는 교육으로 학생이나 시민 모두 일상의 경험이 특별한 배움이 되는 교육입니다. 앎과 삶이 연결되는 교육을 실현하는 ‘삶의 학교’를 추구해야 합니다. 특히 읽건쓰는 인천교육이 추구하는 ‘올바로 결대로 세계로’ 정책의 기본철학으로 자리매김하였습니다. 학생성공시대를 열어가는 인천교육에서 읽건쓰는 앉아 있는 수업에서 움직이는 수업으로 만들고자 합니다. 읽건쓰로 호기심을 가지고 탐구하며, 견디어내는 힘을 기르며 실천하고 참여하는 세계시민교육을 지향하겠습니다. 나아가 시민의 읽건쓰 문화역량으로 심화 확산하여 지속가능한 교육을 실현하고자 합니다.

〈학교를 삶으로: 읽건쓰 교육의 개념적 틀에 관한 기초 연구〉는 읽건쓰 교육의 이론적 토대를 마련하고 지금 바로 여기, 왜 읽건쓰인지, 읽건쓰가 무엇이고, 그것은 어떤 교육인지, 읽건쓰 교육은 어떤 사람, 어떤 배움, 어떤 교육을 지향하고, 우리 아이들은 읽건쓰 교육을 통해서 어떻게 배우고 성장하는지에 대한 고민을 담고 있습니다.

앞으로 읽건쓰가 교육적으로 효과적이며 문화적으로 지속가능할 수 있도록 질문하며 답을 찾아가는 과정이 필요할 것입니다. 이를 위해서는 읽건쓰가 일상화되고 앎을 삶으로 실천해야 합니다. 우리의 역할은

조병영 교수님께서 말씀하신 대로 다음과 같습니다. 학생은 수동적 학습자에서 주도적이고 비판적 학습자이면서 행동가가 되고, 교사는 지식전달자에서 코치와 후원자로, 시민은 내 아이의 부모에서 우리 아이들을 위해 협력하는 시민 양육자가 되어야 합니다. 읽건쓰로 학생, 학부모, 시민이 일상의 독자, 저자, 실천가가 된다면 꿈을 실현하는 도시, 아이 키우기 좋은 도시, 건강하고 품위 있는 도시로 변화할 것입니다.

읽건쓰가 일상의 삶에 스며들어 지하철에서 책을 읽고, 가족과 함께 서점을 찾고 중요한 날에 책을 선물하였으면 합니다. 이 보고서가 우리 사회를 일상의 삶이 배움이 되는 삶의 학교를 만드는 마중물이 될 것으로 기대합니다. 저를 포함하여 학계, 교육청의 전문가들과 함께 삶과 삶의 분리 문제를 읽건쓰로 해결하고자 여러 차례의 밤샘 토론을 가졌습니다. 토론의 내용들이 읽건쓰 교육의 개념적 틀 연구에 포함되어 있습니다. 이 연구를 이끌어주신 조병영 교수님과 도움을 주신 중앙대학교 남영준 교수님, 경인교육대학교 정혜승 교수님, 경희사이버대학교 함돈균 특임교수님과 학교 선생님들, 끝으로 교육정책연구소에 감사의 말을 전합니다.

인천광역시교육감 **도성훈**

## 연구 요약

이 연구의 목적은 인천광역시교육청이 추진해 온 읽건쓰 교육의 ‘개념적 틀’을 탐구하는 데 있다. 이를 위해 읽건쓰 교육의 의미를 시대적 맥락에서 묻고, 새로운 교육의 미래 지향을 인간상과 역량, 학습 경험과 맥락의 측면에서 논의한다. 이러한 개념적 기초 작업을 위해 이 연구는 다음과 같은 질문을 던진다.

- 왜 읽건쓰 교육이 필요한가?
- 읽건쓰란 무엇이고, 어떤 교육인가?
- 읽건쓰 교육으로 아이들은 어떻게 배우고 성장하는가?
- 읽건쓰 교육을 심화하고 확산하기 위해 무엇을 해야 하는가?

읽건쓰 교육의 개념적 틀을 정립하기 위해서는 관련 학문과 연구 분야의 지식을 통섭할 필요가 있다. 이를 위해 이 연구는 학계 연구자와 현장 교사 및 정책전문가의 집단 사유를 통해서 읽건쓰 교육의 시대적 의미와 가치를 토론하고 새로운 교육의 틀을 구상했다. 아울러 인간의 배움에 관한 철학, 인문학, 인지과학, 학습과학 등 다양한 연구와 이론을 검토했다. 특히 지난 세기 활발하게 진행되어 온 리터러시 연구의 관점을 적극적으로 수용하여 읽기-견기-쓰기라는 인간 활동이 갖는 의미와 가치, 학습 경험과 맥락을 논의하고자 했다. 이러한 지적 작업을 통해 도출한 읽건쓰 교육의 개념적 기반을 요약 기술하면 다음과 같다.

## • 의의와 가치

- 입견쓰 교육은 학교와 세계, 삶과 삶을 연계한다. 이는 학생들이 삶 속에서 읽고 견고 쓰는 활동에 주도적으로 참여하여 세계를 감각하고, 살아 있는 지식을 창안하며, 새롭게 익힌 것을 삶에 적용하면서 자기 성장과 공동체 발전을 도모하는 미래 교육이다.
- 읽기-견기-쓰기는 단지 읽고, 견고, 쓰는 분절된 행위를 넘어선다. 입견쓰는 학생들이 자신과 주변, 개인과 공동체, 인간-기술-환경의 상호작용이 만들어내는 삶의 과정을 체험하고 실천하는 사회적 활동으로 확장됨으로써 진정한 배움을 촉진한다.
- 체계적인 학습 기회와 지원을 토대로 학생들은 기후재난, 인구절벽, 디지털 전환, 인공지능 등으로 설명되는 시대적 가능성과 문제 상황에 지혜롭고 유연하게 대응할 수 있는 미래 역량과 의지를 갖출 수 있다.
- 삶에 맥락화된 교육을 통해서 학생들은 좋은 삶을 위해 필요한 '능력'과 '태도'를 함양하고, 자신의 삶을 삶의 과정에서 '실천'하며, 인생 전반에서 자기 성장의 '도구'와 사회 변화의 '지레' 시스템을 능동적으로 사용할 수 있다.

## • 개념과 의미

- 읽기와 쓰기는 본질적으로 인간이 다양한 상징적 기호체계를 다루면서 가치 있는 지식과 관점을 구성하고, 생활세계의 복잡다단한 상호작용 과정에 참여하면서 인간답게 존재하고 살아

가는 사회문화적 실천이자 생각과 삶의 방식이다.

- 읽기와 쓰기는 걷기를 통해 맥락화되고 실천된다. 삶의 읽기-쓰기는 정해진 수행이 아니라, 인간이 주도적으로 목적을 설정하고 그에 어울리는 행동을 통해 새로운 의미를 만들어내는 산 경험이다. 읽기-쓰기가 걷기와 통합될 때, 학습자는 삶의 문제 상황에서 자신의 이해, 사유, 판단, 행동의 의미와 결과를 스스로 예측하고 성찰할 수 있다.
- 타인과 동행하는 함께 걷기의 실천은 ‘모두가 앉아있는’ 학교를 ‘함께 움직이는’ 학교로 바꾸는 변혁적 배움의 목적과 동기를 제공한다. 걷기는 학습자를 몸-정신-세계, 나-타인-환경, 인간-기술-생태계의 관계성을 감각, 이해, 체험하는 배움으로 안내한다.
- 학습자는 걷기로 매개되는 읽기-쓰기를 통해서 다양한 문제 상황을 넘나들며 지적 유연성을 키우고 자신과 세계의 연결고리를 생성하는 창의적인 사고를 익힘으로써 삶을 확장하는 학습, 성장의 학습자가 되는 즐거움을 만끽할 수 있다.

#### • 목표와 방법

- 학습자는 학교와 삶이 연계되는 통합적 학습 참여와 몰입을 통해서 주도성을 키우고, 협업 능력을 다지며, 실천력을 확장하고, 도덕적 판단력을 내재화한다. 이로써 건강한 신체, 정서, 인성을 갖춘 온전한 사람의 정체성을 형성하고 인생 전반에서 두루 그리고 오래 쓰임을 갖는 삶의 힘을 기른다.
- 읽걷쓰 교육의 학습 경험은 실제성, 맥락성, 구체성, 통합성,

공동체성을 기반으로 학습자가 직접 읽고 걷고 쓰는 활동 체계, 학습 맥락, 정체성 형성이라는 세 요소의 복합적 상호작용을 통해서 구성된다.

- **활동 체계.** 읽기-걷기-쓰기는 선형적 절차나 평면적 수행으로 고정되는 행위가 아니라, 학습자가 목적과 맥락에 맞게 역동적이고 유연한 방식으로 읽고 걷고 쓰는 융복합 활동으로 조직, 구성, 통합된다. 이러한 활동 체계는 본질적으로 체화된 학습을 지향하며, 삶의 과정에 부합하는 진정한 배움을 촉진한다.
- **학습 맥락.** 학습자는 읽고 걷고 쓰면서 일상 세계의 현상을 새로운 눈으로 섬세하게 관찰하고, 가치 있는 문제를 발견해 매력적인 질문으로 구성하며, 이러한 질문을 탐구하기에 적합한 과업을 수립하여 전략적으로 수행한다. 이와 같은 맥락에서 학습자는 자율성을 바탕으로 새롭게 배운 앎을 삶의 과정에서 구체적인 행동으로 실천함으로써 읽고 걷고 쓰는 배움의 가치를 확인, 평가할 수 있다.
- **정체성 형성.** 학습자는 신체-정신-자아가 융합적으로 갖추어진 온전한 개인으로서 일련의 학습을 능동적이고 비판적으로 경험, 실천, 성찰함으로써 '삶의 힘'을 갖춘 사람이 된다. 학습자는 새롭게 읽고 걷고 쓰는 학습 경험을 통해서 명랑한 사람, 함께하는 사람, 움직이는 사람, 품위 있는 사람이 되는 경험을 누릴 수 있다.
- **읽걷쓰 교육은** 학습자가 끊임없는 호기심으로 세상에 대한 이해와 삶의 지혜를 추구하려는 진정한 배움의 과정에 참여할 수 있도록 안내하고 격려한다. 이를 통해 학생들은 자신이 만

들어 온 ‘배움의 역사(변화의 역사)’를 진지하게 성찰하면서 사람들과 함께 삶의 의미를 만들어가며 성장할 수 있다.

#### • 심화·확산

- 읽건쓰 교육의 성패와 효과는 다양한 교육 주체들이 어떻게 자신의 역할과 책무에 관해 새로운 관점을 경험, 탐구, 적용할 것인가에 달려있다. 우리 아이들의 학교를 삶으로 이끄는 실천의 여정에서 참여자들에 대한 비상한 관심과 지원은 새로운 교육의 실현과 확산을 위한 선결 조건이다.
- 변혁적 교육을 위해서는 무엇보다 학습자에 관한 인식 전환이 요구된다. 학교와 삶을 연계하는 가장 쉬운 방법은 학습자가 가진 지식과 기술, 관점과 태도를 교육의 장면에서 적극적으로 활용하는 것이다. 이로써 제도화된 학교가 아이들이 살아가는 세계로 확장되며, 학습자는 능동적, 주도적, 창의적, 비판적 주체로서 배울 수 있다.
- 학교를 바꾸려면 교사가 변화의 핵심 주체로서 존중되어야 한다. 교육자의 역할과 책임에 관한 규정을 넘어서서 교육의 내용과 방법에 관한 자율성과 유연성이 보장될 때, 교사는 새로운 교육의 설계자가 되기 위해 기꺼이 시간과 노력을 투자할 수 있다. 변화의 촉구 이전에 사람의 마음을 움직일 수 있는 지적, 정서적, 사회문화적 지원이 필요하다.
- 미래 교육의 여정에서 근거에 기반한 실천, 실천에 기반한 근거를 마련하기 위해서는 교육의 요인, 조건, 환경에 관한 이론적, 경험적, 실천적 연구가 다각도로 병행되어야 한다. 사회적

백락과 시대적 요청을 고려해 현실 교육의 이론적 기초와 과학적 근거를 마련하는 작업, 교육 실행의 효과성을 높이기 위한 제반 정책 및 시스템 연구, 나아가 읽건쓰 교육을 사회적 움직임으로 확대할 수 있는 과제들이 응집성과 연계성을 갖추어 진지하게 추진되어야 한다.

읽건쓰 교육이 배움과 학교, 사람과 교육을 새롭게 바라보는 혁신적 틀이 되기 위해서는 무엇보다 그 개념적, 철학적 기초가 분명하게 다져져야 한다. 새로운 교육의 실현 과정에서 용어의 모호함과 개념의 혼동에서 오는 크고 작은 문제들을 해결하기 위해서는 교육의 본질과 과정, 이상과 목표, 내용과 방법에 관한 응집된 생각과 질문의 체계가 필요하다. 이 연구에서 제안하는 읽건쓰 교육의 개념적 틀은 각기 다른 이해와 요구를 가진 교육 주체들이 서로 대화하고 협력하는 과정에서 함께 만들고 설 수 있는 공통 기반이 될 수 있을 것이다. 이를 통해 읽건쓰라는 새로운 교육, 삶과 삶을 연계하는 미래교육의 이론적, 실제적 과제들을 우리 모두 함께 고민하는 유연한 소통의 기회가 마련될 수 있기를 기대한다.

## Executive Summary

The purpose of this foundational study is to build a conceptual framework for the ReadWalkWrite education (hereafter, “ReadWalkWrite”) initiated by the Incheon Metropolitan Office of Education. To this end, the present study is intended to explore the significance of ReadWalkWrite education in today’s world and discuss the future direction of this transformative approach to education with respect to learners’ identities, competencies, and experiences. This conceptual work poses the following questions:

- What makes the ReadWalkWrite necessary and important?
- What is the ReadWalkWrite, and what kind of education does it pursue?
- How do children learn and grow through the ReadWalkWrite?
- What needs to be done to deepen and expand the ReadWalkWrite?

This study synthesizes knowledge and insights from related disciplines and fields of research. It discusses the significance and value of the ReadWalkWrite, based on the collective thinking of experts in research, teaching, and policy, and contemplates a framework for this education. Additionally, the present study reviews theories and research on human learning which emanate from different traditions of inquiry including philosophy, humanities, cognitive science, and learning

sciences. In particular, it actively embraces the perspectives of literacy research that have been flourished over the past century, discussing the meaning and value of human activities, such as reading-walking- writing, as well as the learning experiences and contexts. As a result, the conceptual foundation of ReadWalk Write derived from this intellectual work can be summarized as follows:

- **Significance and Value**

- ReadWalkWrite connects schools with the world, and knowledge with life. It is future education that encourages students to actively engage in reading, walking, and writing activities in and out of school contexts, sense the world where they live, generate knowledge and wisdom, and apply those into their lifeworld situations, thereby promoting personal growth and community development.
- Reading-walking-writing goes beyond merely segmented acts of reading, walking, and writing. It expands into a social practice in which students understand, experience, and engage with the life process through interactions of self and surroundings, of individuals and communities, and of humans, technologies, and environments, thus fostering authentic learning.
- With systematic opportunities and support, students is positioned to develop competent skills and wills to respond wisely and flexibly to the variety of possibilities and challenges situ-

ated in today's world, due to those such as climate disasters, population cliffs, digital convergence, and artificial intelligence.

- Through situated and contextualized learning, students acquire the 'abilities' and 'attitudes' necessary for a good life, engage in 'practices' applying knowledge to lifeworld problems, and use 'tools' for personal growth as well as 'levers' for social change throughout their lives.

- **Concepts and Meanings**

- Reading and writing are essentially social practices and ways of thinking and living, A person with agency and consciousness reads and writes with sign-making systems to construct valuable knowledge and perspectives and to participate in the complex social and cultural interactions.
- Reading and writing are contextualized and embodied through walking. Reading-and-writing in life is not a predetermined performance but a lived experience where one autonomously sets goals and makes meanings through appropriate actions. When reading and writing is integrated with walking, learners can anticipate and reflect on the meanings and outcomes of their understanding, thinking, judgment, and actions.
- One's experience of walking together with others provides the purpose and motivation for learning in transformation, which changes the 'sitting' school to a 'moving-together' school.

Walking guides learners to sense, perceive, analyze, and evaluate body-mind-world interactions, self-others-environment relationships, and humans-technology-ecosystem reciprocity.

- Through the activities of reading and writing mediated by walking, learners develop intellectual flexibility to navigate situations and solve problems, acquire creative thinking that generates links between themselves and the world, actively engage in life-enhancing learning, and enjoy the pleasure of becoming a learner of growth.

- **Goals and Methods**

- Through learning that connects and integrates schools and life, learners develop their agency in sense-making, enhance collaborative skills, expand practical competencies, and internalize ethical judgment systems. This experience helps students become a whole person with healthy body, emotions, and characters, fostering lifelong learning and widely applicable power of life.
- In ReadWalkWrite, learners' experience is constructed through the complex interactions of three components in learning—activity systems, the context of learning, and the formation of identities—grounded in authenticity, contextuality, embodiment, and a sense of community.
- **Activity System.** Reading-walking-writing is organized, con-

structed, and integrated into a dynamic and flexible activity system, beyond mere actions performed in linearity and stereotypes. This activity system essentially aims for embodied learning, promoting authentic learning that aligns with the life process.

- **Learning Context.** As learners read, walk, and write, they observe everyday phenomena with critical eyes, discover worth-investigating problems, compose engaging questions, and strategically perform suitable tasks to explore these questions. Furthermore, these learners confirm and evaluate the value of their learning not only in their conceptual gains but also in their social practice of reading, walking, and writing, while taking context-specific actions embodied in life-world situations.
- **Identity Formation.** As a whole person combining body, mind, and the self, learners critically practice and reflect on a series of learning activities, thus becoming empowered. Resulting from such new practices of reading, walking, and writing, these learners enjoy the experience of becoming a person with cheers, cooperative mindsets, active engagement, and grace.
- ReadWalkWrite guides and encourages learners to participate in the course of authentic learning. The learners with ceaseless curiosity are motivated to seek to sense the world and generate wisdom of life. They are supported to reflect on their “history of learning (i.e., history of change)” that they have created. Given

ample opportunities to grow as a whole person, the learners are empowered in making meanings of their life by contributing and participating in transforming our world into a sustainable network of humans, technologies, environments, and ecosystems.

- **Deepening and Expanding**

- The success and effectiveness of ReadWalkWrite rely on how educational stakeholders will experience, explore, and apply new perspectives on their roles and responsibilities. Extraordinary interest and support for those participants in the journey of bringing schools to life are a prerequisite for implementing and expanding this new education.
- Any transformative initiative, such as the ReadWalkWrite, fundamentally requires a shift in perception of the learner. A simple way to connect school and life is to make use of the learners' knowledge, skills, perspectives, and attitudes in teaching and learning. From this resources view on learners, our institutionalized schools can expand into the world where our children read, walk, write, think, do, and exist. New perspectives enable students to become active, autonomous, creative, and critical agents of learning.
- To change schools, teachers must be respected as core agents of change. Beyond imposing roles and responsibilities on teachers, their autonomy and flexibility regarding what to teach

(i.e., content) and how to teach (i.e., method) must be ensured. With this support, teachers are motivated to invest time and effort and to take more responsibilities as designers of authentic learner experience. Before urging teachers to change, a well-organized support for intellectual, emotional, and cultural motivation that can move their mind is necessary.

- By considering today's social contexts and demands, a coherent program of research and development is needed to examine the factors, conditions, and environments of new approaches to education. It includes, but not limited to, projects to build the theoretical foundations and scientific evidence of authentic education, research on policies and systems to enhance the effectiveness of pedagogical implementation, and a series of tasks and enterprises to expand ReadWalkWrite education as a social movement. The interconnected R&D programs would not only contribute to supporting evidence-based practices in schools but also to establishing practice-based evidence for the sustainable ReadWalkWrite.

To transform ReadWalkWrite into an innovative framework for learning, schools, and education for future, its conceptual and philosophical foundations must be clearly established. To resolve the range of issues and problems arising from the ambiguity of terms and the confusion of concepts, it is necessary to build a coherent framework of thoughts and

questions. The framework helps address the nature and process of such new education initiatives, and their pedagogical ideals, purposes, and approaches. The conceptual framework of ReadWalkWrite education proposed in this study can serve as a common ground for communications and collaborations among the educational stakeholders with different interests and needs. We hope to establish the opportunities for them to ponder together theoretical, empirical, and practical issues and tasks in ReadWalkWrite education.

## 목 차

발간사 .....	3
연구요약 .....	7
Executive Summary .....	13
I. 서론 .....	23
II. 읽건쓰 교육의 개념화 .....	31
1. 읽건쓰 교육의 의의와 가치 .....	36
2. 읽건쓰의 개념과 교육 지향 .....	49
2.1. '읽기-쓰기'로서의 리터러시 .....	50
2.2. 새로운 리터러시와 '걷기'의 역할 .....	55
2.3. 읽건쓰의 통합적 개념화 .....	62
3. 읽건쓰 교육의 학습자 경험 .....	67
3.1. 활동 체계 .....	70
3.2. 학습 맥락 .....	73
3.3. 정체성 형성 .....	93
4. 읽건쓰 교육의 심화·확산을 위한 제언 .....	103
III. 결론 .....	111
참고문헌 .....	116

## 표 목차

〈표 1〉 읽건쓰 교육의 시대적 맥락 .....	47
〈표 2〉 읽건쓰의 개념과 체화 양상 .....	64
〈표 3〉 기존의 P-기반 학습의 개관 .....	90
〈표 4〉 읽건쓰 학습으로 형성된 정체성 .....	101
〈표 5〉 읽건쓰 교육의 주체와 역할 .....	105
〈표 6〉 읽건쓰 연구의 범위와 상호작용 .....	108

## 그림 목차

[그림 1] 읽기-쓰기의 전환과 걸기의 역할 .....	57
[그림 2] 읽건쓰 교육의 학습자 경험 .....	68
[그림 3] 읽건쓰 활동 모형 .....	71
[그림 4] 4P 기반 읽건쓰 학습 맥락 및 역량 .....	75
[그림 5] 전문가적 탐구 수행의 순환 과정 .....	86
[그림 6] 읽건쓰 학습을 통한 정체성 변화 과정 .....	97
[그림 7] 읽건쓰 교육의 학습자 정체성 .....	99

# I

## 서론

•

한 그루 장미나무의 삶의 목적은 그 장미나무 안에 잠재  
력으로서 내재한 모든 것이 되어보자는 것이다.

— 에리히 프롬



이 연구는 ‘읽걷쓰 교육(ReadWalkWrite Education)’의 개념을 탐구하는 데 목적을 둔다. 읽걷쓰 교육이란 간단하게는 읽고 걷고 쓰는 교육이지만, 넓게 보면 학습자가 세상에 대한 호기심을 가지고 읽고 걷고 쓰면서 삶의 과정에 능동적, 성찰적으로 참여하는 실천 교육에 토대를 둔다. 나아가 읽걷쓰 교육은 우리 아이들이 인생 전반에 걸쳐서 꾸준히 읽고 걷고 쓰면서 현실의 한계를 넘어 자신의 잠재성을 삶의 힘으로 실현할 수 있는 주도적 학습자로 성장하는 사람 교육을 지향한다. 이 연구는 읽걷쓰 교육의 의미와 지향에 관한 응집된 생각과 질문의 체계를 하나의 개념적 틀로 정립함으로써, 읽걷쓰 교육이 추구해야 할 일관성과 유연성을 제고하고 동시에 관련 교육 주체들의 이해와 소통을 증진하려는 동기를 갖는다.

이 연구가 탐구하는 읽걷쓰 교육에서 ‘사람’이란 일체의 물리적, 사회문화적, 디지털적 시스템에 종사하는 기능적 존재를 넘어선다. 읽걷쓰라는 새로운 교육의 수혜자와 참여자는 자유로운 개인이자 공동체의 의식적 구성원으로서 일상의 경관을 특별한 눈과 마음으로 바라볼 수 있는 비판적 주체로 자리매김한다. 이들은 외부의 자극과 주어진 정보에 단순 반응하는 고립된 수용자의 위치를 극복하고 인간과 기술, 문명과 생태계가 융화되는 통합적 삶의 과정에 기꺼이 참여하는 지식의 창안자가 된다. 이렇게 읽고 걷고 쓰는 사람은 삶의 현상에서 문제를 발견하여 매력적인 질문을 던지고, 이를 효과적으로 탐구하기 위해 일련의 생산적인 과제들을 수행함으로써 자기 성장의 기회를 창출하는 주도적 학습자다. 이러한 학습자들은 나아가 나와 주변, 타인과 생명에 대한 자발적인 사랑을 바탕으로 함께 협력하고 소통하

면서 사회적 삶의 과정에 적극적으로 참여하는, 참된 배움의 가치와 효용을 만끽하는 성숙한 감각의 의미구성자이다. 읽건쓰 교육은 인간, 기술, 문화, 환경을 포괄하는 생태계의 관계망 안에서 지속가능한 재화, 지식, 기술, 의미의 창안자로서 우리 아이들(미래의 우리들)을 그 중심에 놓는다.

이 연구가 제안하는 읽건쓰 교육의 학습 경험은 읽기, 걷기, 쓰기라는 개별 행위로 분절되거나 읽고 걷고 써야 한다는 선형적 절차로 고정되지 않는다. ‘읽건쓰’라는 말은 꽤나 직관적이고 구체적이기에 우리에게 익숙하지만, 그 뜻은 오히려 은유적이고 함축적이기에 새롭게 이해될 필요가 있다. 가령 우리가 책을 읽고 길을 걸으며 글을 쓰는 행위는 ‘언제 어디서, 왜, 그렇게 우리가 읽고 걷고 쓰는가?’라는 질문을 던질 때 대범하게 그 의미와 가치가 확장된다. 읽건쓰 교육은 학습자가 텍스트를 세상에 놓고 탐구하고, 이로써 얻은 지식과 지혜를 다시 삶의 텍스트로 소통하는 경험을 지향한다. 이때 우리의 통념과는 달리, 삶의 중요한 일부로 실천되는 읽기와 쓰기는 결코 일반적이거나 추상적이지 않다. 우리는 학교의 배움이 일상과 분리되고 멀어지는 상황을 자주 겪어왔다. 그러나 새로운 교육에서 읽고 쓰는 일은 ‘걷기’라는 행위가 은유하는 참여, 관찰, 경험, 체득, 동행의 과정을 통해서 삶의 맥락에 필연적으로 결부된 특수하고 구체적인 배움으로 전환될 수 있다. 우리 아이들은 세상이라는 학교에서 일상의 탐구 과정에 즐거운 마음으로 참여하면서 얕이 삶이 되고 삶이 얕이 되는데 필요한 통합적 지식, 역량, 정체성 자산을 불러 나갈 수 있다.

인공지능으로 대표되는 21세기 디지털 시대, 세계 첨단 기술 문화

영토의 한복판에서 우리는 진정한 배움과 교육이 무엇인지 다시 질문하지 않을 수 없다. 기후재난, 인구절벽, 디지털 폭식의 시대, 특별히 기계가 사람보다 더 잘 읽고 쓰고 판단하는 (적어도 현상적으로는 그렇게 보이는) 초고도 기술 사회에서 인간의 배움이 갖는 고유성은 무엇이고 학교가 제공하는 경험의 독창성이란 무엇인가? 대단히 흥미롭지만 그만큼 위험하고, 많은 것들이 가능하면서도 제한적인 오늘, 스스로 생각하고 판단하며 행동하고 성찰할 줄 아는 사람을 위한 교육은 우리가 인간, 사회, 세계, 지구 생태계에 관하여 새롭게 생각하고 행동할 때 실질적 도약대가 되어줄 것인가? 우리 아이들이 즐겁게 읽고 열심히 견고 몰입해서 쓸 수 있다면, 다양한 사람들이 엮어낸 다채로운 삶의 모습을 자발적으로 관찰하고 이해할 수 있는 지식과 역량을 키울 수 있는가? 이 과정에서 자기의 생각과 질문을 유쾌하고 합리적으로 소통하려는 태도와 마음가짐을 갖출 수 있는가? 나아가서는 협력적으로 배우고 터득한 것을 기꺼이 심리적, 문화적, 사회적 행동으로 실천하려는 의지를 탄탄하게 다질 수 있는가? 이러한 질문들에 성실히 답하려는 노력은 읽건쓰 교육의 가능성을 타진하고 타당한 실천을 기획하는 첫걸음이다.

이 연구에서는 인천광역시교육청(이하 ‘인천교육청’)이 추진하는 읽건쓰 교육의 의미와 가치를 살피고, 읽건쓰 교육의 새로운 틀을 제안하기 위한 개념적 작업을 수행한다. 이를 위해 읽건쓰 교육의 의미를 시대적 맥락 속에서 묻고, 읽건쓰 교육의 미래 지향을 인간상과 역량, 학습 경험과 교육 방법의 측면에서 논의한다. 이때 넓은 안목으로 철학과 인문학, 인지과학과 교육학의 관점들을 수용하여 읽건쓰

교육의 개념화를 위한 다방면의 지식 기반으로 활용하고자 한다. 특히 ‘읽걷쓰’라는 주제어가 내포하는 리터러시(literacy)의 관점을 적극적으로 채용하고자 한다. 리터러시란 읽기와 쓰기를 통합하는 용어로 좁게는 글을 읽고 쓰고 활용하는 데 필요한 능력이자, 넓게는 다양한 텍스트, 매체, 데이터 등으로 표상되는 삶을 사유하고 토론하는 사회적 실천이다. 이에 학교 기반의 읽기-쓰기라는 전통적 리터러시 개념을 삶의 체험과 실천의 메타포인 ‘걷기’로 확장하면서 읽걷쓰 교육을 새로운 리터러시의 관점에서 조명해 볼 것이다. 따라서 이 연구는 읽걷쓰라는 미래 교육이 갖추어야 할 실천 가능성과 현장 설득력의 토대가 될 개념적 기반을 구축하려는 일종의 사유 실험이다.

이 연구는 내용과 방법에서 몇 가지 제한점을 지닌다. 먼저 이 연구는 중심 주제에 관한 선행 연구와 이론을 종합적으로 수집·분석하는 체계적 문헌조사가 아니라, 교육 연구자와 현장 교사 및 교육 정책가를 포함한 전문가 집단의 경험 지식과 통찰을 하나의 지혜로 엮어 독창적으로 제시하는 일종의 모노그래프를 추구한다. 또한 읽걷쓰라는 용어 혹은 철학이 가진 개념적 모호성을 비평하거나 현재 학교 교육이 안고 있는 현실 문제의 분석에 집중하기보다는, 읽걷쓰 교육이 어떻게 가까운 미래를 포함한 현실 세계의 맥락에서 변혁적 교육의 틀이 될 수 있을지에 관해 개연성 있는 생각들을 제안하는 데 집중하고자 한다. 마지막으로 이 연구는 읽걷쓰 교육과 관련하여 이미 진행되었거나 앞으로 계획하고 있는 일체의 정책적 실행 양태(현황, 실태, 통계적 자료 등)를 고려하지 않는다. 다시 말해, 이 연구는 순수하게 읽걷쓰 교육의 이론적 토대를 마련하기 위한 기초 연구임을 밝

힌다.

이와 같은 한계 속에서 이 연구는 다음의 네 가지 질문을 던진다. 이 질문들은 비단 읽건쓰 교육이 아닐지라도 새로운 교육을 모색하는 당사자(교실에서 매일 학생들을 가르치는 교사, 가정에서 아이들을 키우는 양육자, 가르치고 배우는 일의 효과와 가치 제고를 위해 물질적, 심리적, 정책적 지원에 참여하는 교육 정책가 등)라면 누구나 질문해 보아야 할 기본적이고 핵심적인 의제와 선결 과제를 담고 있다.

- 지금 바로 여기, 왜 읽건쓰인가?
- 읽건쓰는 무엇이고, 그것은 어떤 교육인가?
- 우리 아이들은 읽건쓰 교육을 통해서 어떻게 배우고 어떻게 성장하는가?
- 어떻게 교육적으로 효과적이며 문화적으로 지속가능한 읽건쓰 교육을 지원할 것인가?



# II

## 읽건쓰 교육의 개념화

요컨대 사람들이 잠재적으로 도전적인 상황이나 활동을 회피하는 이유는 그들이 불안에 사로잡혀서가 아니라 그들이 위험하다고 생각하는 상황에 대처할 수 없을 것이라고 스스로 믿기 때문이다.

— 앨버트 반두라



오늘날 학교의 사회적 효능감(학교가 무엇을 할 수 있는가에 대한 사회적 믿음)이 점차 저하되면서 교육 혁신이 시대의 화두로 자리를 잡은 지 이미 오래다. 가령 융복합교육, 그린스마트학교, 인공지능디지탈교과서 등 이른바 미래 교육이라는 지향의 다양한 접근들이 정부와 교육청 단위에서 기획 내지는 실행되었고, 인터네셔널 바칼로레아나 문제기반학습 등 서구의 교육론에 대한 현장 적용도 활발하게 시도되고 있다. 특히 기후재난, 인공지능, 인구절벽으로 설명되는 21세기 인류 문명의 위기는 후속 세대 성장의 핵심 공간인 공교육 혁신에 대한 강력한 시대적 요구를 불러왔고, 이에 따라 좋은 교육이 무엇이고, 바람직한 배움은 어떤 경험이며, 학교는 어떤 곳이어야 하는가에 대하여 책임 있는 교육 주체들이 진지하게 질문하고 탐구하기를 요청하고 있다.

인천교육청이 제안하는 읽건쓰 교육의 배경 역시 이러한 시대적 맥락과 무관해 보이지 않는다. 지난 몇 년간 인천교육청은 우리 사회의 부단한 노력과 일정한 성과에도 불구하고 여전히 공교육이 안고 있는 근본적 한계를 ‘읽과 삶의 분리’의 문제로 인식하고, 이를 보완하기 위해 ‘읽건쓰’라는 이름의 정책을 새롭게 제안하여 시행해 왔다(인천광역시교육청, 2022). 본래 읽건쓰 정책은 2019년부터 사업으로 추진된 ‘책 읽는 도시’에서 출발하여, 2022년 ‘책 읽는 도시, 글 쓰는 인천’으로 확장한 것에 뿌리를 둔다. 이후 2023년 1월 교육감의 제안으로 ‘걷기’의 개념을 추가하여 읽건쓰 정책을 수립하고, 2월 새얼대화에서 시민 동참을 선언하였다. 이 정책은 학습자가 주도하는 읽기, 걷기, 쓰기를 교육의 핵심 활동으로 설정하고, 학교와 일상이 만나는

체화된 학습을 강조함으로써 궁극적으로는 오늘날 세계 속 한국 사회가 직면한 첨예한 문제들에 능동적으로 대처하면서 미래에도 지속할 수 있는 삶을 실천하는 건강한 학습자를 길러내기 위한 노력의 일환이다(인천광역시교육청, 2024). 인천교육청은 관내 교육 분야의 혁신 의지를 기반으로 다양한 읽건쓰 교육 사업들을 실행해 왔고, 실제로 최근 조사에서 읽건쓰 교육에 대한 지역 사회 및 학교 현장의 정책 인지도가 증진된 것으로 보고된 바 있다(인천광역시교육청, 2023).

읽건쓰 정책의 목적성과 정책 인지도와는 별개로 현행 정책의 한계와 제약 또한 분명해 보인다. 예컨대 교육청이 ‘읽건쓰’라는 이름으로 주도해왔던 개별 사업들의 통일된 방향성과 유기성이 여전히 확보되지 못한 듯하고, 읽건쓰 교육의 본원적 의미(읽건쓰란 무엇이고, 왜 필요하며, 무엇을 어떻게 교육하란 말인가?)가 특별히 교육의 핵심 주체인 교사들에게 명료하게 소통되고 있지 못하다는 현장의 목소리 또한 흘러들 수 없다(인천일보, 2024). 이 때문에 교육 현장에서는 애초의 정책 의도와는 달리, 읽건쓰 정책을 관이 주창하는 또 하나의 그저 그런 교육의 미사여구 정도로 받아들이는 경향도 없지 않은 듯하다. 이러한 상황의 이면에는 다양한 사회문화적 요인들이 작동하겠으나, 무엇보다 실천 주체와 참여자들 사이에서 읽건쓰 교육에 대한 ‘공유된 이해’가 부재하다는 점은 효과적 정책 실현을 가로막는 가장 근본적인 어려움으로 보인다. 당사자 간 소통의 비효율성과 이로 인한 오해 혹은 곡해는 상호 신뢰의 근간을 흔들며, 정책을 추구하고 실행하는 교육공동체의 효능감 저하를 가져올 수밖에 없다.

읽건쓰 개념의 모호함과 이해 부족에서 오는 크고 작은 문제들의

해결을 위해서는 정책의 본질과 과정, 비전과 목표에 관한 통합된 생각과 질문의 틀이 필요하다. 이러한 틀은 학생, 교사, 학부모 및 양육자, 학교관리자와 교육 정책 당국 등 각기 다른 이해와 요구를 가진 교육 주체들이 서로 대화하고 협력하는 과정에서 함께 만들고 설 수 있는 ‘공통 기반’이 되어야 한다. 이를 통해서 읽건쓰 교육의 이론적, 실제적 의제와 과제에 대해 보다 일관되면서도 동시에 유연한 방식으로 소통할 수 있는 기회가 마련될 수 있을 것이다.

‘개념적 틀’이란 복잡한 대상을 간단하고 일관된 방식으로 설명하는 일종의 조감도를 의미한다. 읽건쓰 교육에 관해 제대로 질문하기 위해서는 그것의 필요성과 의의, 목표와 지향, 내용과 방법이 상호작용하는 복잡성과 역동성을 상위 수준에서 조망하고 설명할 수 있는 정치하고 종합적인 조감도가 필요하다. 이러한 개념적 틀이 갖추어질 때 읽건쓰 교육이 지향하는 지속가능한 미래에 관하여 보다 타당하고 믿을 만한 가설을 세울 수 있으며, 나아가서는 읽건쓰 교육의 실천 과정에서 제기되는 다양한 의제와 관련 변인들의 작동 양상을 현명하게 예측하고 분석할 수 있을 것이다.

읽건쓰의 개념적 틀이 갖는 또 다른 효용은 지금까지의 정책 성과와 경험을 유연하게 성찰하는 데 필요한 평가체계의 기반이 될 수 있다는 것이다. 애초에 ‘읽건쓰’라는 용어는 학문적 이론이나 연구에 기반했다기보다는 일종의 교육 브랜드로 출발했다. 그러나 이제는 이 용어가 가진 교육적, 철학적 기반을 공고히 함으로써 개별 정책사업 브랜드로서 존재하는 읽건쓰의 한계를 극복하고 기존에 해체되어 있던 읽기(가령, 독서교육), 걷기(가령, 기초체력), 쓰기(가령, 저자되기)

에 관한 제반 정책들을 어떻게 연계하여 균형 있게 추진할 것인지 질문할 시기이다. 이 연구에서 탐구할 개념적 틀은 읽건쓰 교육이 갖는 정책 위계의 핵심 역할을 조명함으로써 향후 요구되는 교육 프로그램 및 정책확산 로드맵을 제공하는 데에도 일조할 것이다.

## 1 읽건쓰 교육의 의의와 가치

지금까지 문화와 문명의 큰 발전 방향은 휴머니티 즉 ‘인간다움’의 확장이었다. 그러나 오늘 우리가 직면한 세상은 조금 과장해 말하면 지금까지 우리가 추구해 온 인간다움이 오히려 우리를 인간답게 살기 어려운 지경에 이르게 만든 것처럼 보인다. 인간을 위한 문명과 기술이 도리어 인간을 위협하는 역설적 상황에서 우리는 진정한 인간다움이란 무엇인가라는 질문에 대한 응답을 더 이상 보류할 수 없게 되었다. 특별히 기후재난으로 대표되는 생태 위기와 학습 능력을 지닌 인공지능의 특이점이 가까워지면서 시간은 우리에게 인간 존재에 대한 새로운 차원의 이해를 재촉하고 있다. 세계시민으로서 좁게는 국적, 넓게는 글로벌리즘의 한계를 성찰하고, 인간이란 이제 지구라는 생태계의 구성원으로 재인식되어야 한다(Nussbaum, 2019). 더불어 자유, 정의, 평등, 행복, 사랑과 같은 인간이 추구하는 일체의 가치 역시 나와 우리를 포함하여 인간 그리고 인간과 함께 삶의 의미를 만들어내는 기술, 생명, 환경이 상호작용하는 확장된 관계망 안에서

재정의되어야 한다.

기술과 환경, 지구상의 모든 생명체와 함께 살아가야 할 시대에 읽  
걷쓰 교육은 특별한 의미를 지닌다. 읽걷쓰 교육은 근본적으로 삶이  
라는 텍스트(삶에 관한, 삶을 살기 위한, 삶을 설계하는)를 이해하고,  
이로써 얻은 자신의 이해를 삶의 맥락에서 구체화하며, 새롭게 배운  
것들을 다시 삶이라는 텍스트로 설계하는 힘을 강조한다. 여기서 삶  
이란 단지 한 개인의 개별적 삶이나 혹은 공동체라는 집합적 삶에  
국한되지 않는다. 삶이란 그것을 유지 발전시키는 데 필요한 근간과  
이에 수반된 다양한 자원과 도구, 물질과 환경의 상호작용 과정과 결  
과 모두를 포괄한다. 따라서 삶의 텍스트를 읽고 쓰는 일이란 인간이  
자연과의 상호작용을 통해서 만들어 낸 문화 혹은 인문 경관은 물론  
이거니와 인간 삶에 관여하는 생명 및 생태계와 어우러져 생성적으로  
지속될 수 있는 것이어야 한다. 우리는 삶의 텍스트를 읽고 배우고  
사용하면서 복잡다단한 삶의 부분들을 이해하고 나아가 그것들이 유  
기적으로 연결되고 움직여 만들어내는 삶의 총체성을 경험한다(Janks  
et al., 2014). 이러한 산 경험을 통해 우리는 진정한 삶의 의미를 추구  
할 수 있는 지혜와 통찰의 기회를 찾고 살릴 수 있다. 따라서 강력한  
미래 교육의 한 가지 버전은 우리 아이들이 세상 텍스트를 통해서  
삶의 과정을 이해하고 경험하면서 특유의 인간다움을 실현하는 과정  
에 참여하는 능동적(active) 배움, 이러한 일련의 지적, 정서적, 사회  
적 실천 과정을 깊고 넓게 성찰하고 바뀌어나갈 수 있는 비판적(critical)  
배움을 지향해야 한다.

인간다움의 역설이라는 문제 못지않게 오늘날 인류가 겪는 어려움

중 하나는 바로 일상의 딜레마 상황에서 쉽게 도피하고 은둔하려는 사회심리적 경향성이다(에리히 프롬, 1941). 어떤 상황을 회피한다는 것은 그것이 가져올 기회보다 현시적 혹은 잠재적 위험 요소를 상대적으로 과대 추정하기 때문이다. 그러나 이는 오히려 우리가 도전적인 상황에 성공적으로 대처할 수 없을 것이라는 자신감의 부족 때문이기도 하다. 자신감은 성공의 경험을 통해서 키워지지만, 문제 상황에 대한 회피는 성공의 기회 자체를 사라지게 한다는 점에서 발전적 문제 해결을 봉쇄한다. 갈등 상황에서의 우회 혹은 시스템에 종속된 안정의 추구는 결국 개인적으로는 소통의 결여, 집단적으로는 관계의 부재를 낳을 것이며, 이는 애초에 대화와 토론, 협력과 연대의 싹을 제거한다. 개인과 집단이 단절과 불통을 지속적으로 경험하면서 학습한 무력감은 결국 문제 상황 자체를 지속하게 하거나 오히려 악화시키고, 이러한 악순환의 고리 안에서 자신만의 방에 갇힌 개인은 삶에 관한 현명한 판단과 결정을 수행하기 어렵게 된다.

21세기 다양성 시대를 배경으로 한 읽건쓰 교육은 우리 아이들이 단절과 불통이라는 문제적 현실에 현명하게 대처하고 궁극적으로는 연결과 소통, 동행과 경청의 사회를 설계하는 문화적 프로젝트에 주도적으로 참여할 수 있는 기회와 경험을 제공한다는 점에서 중요한 시대적 의미를 지닌다. 다양한 정체성의 발현체인 삶의 텍스트를 읽고 쓰는 일, 참여한 문제 상황에서 텍스트의 쓰임과 가치를 발견하고 탐색하는 일은 서로 다른 입장, 관점, 배경, 이해관계를 가진 사람들 간의 숙의와 토론, 대화와 협력의 방법을 체득하는 소통과 관계의 실천이다(조병영, 2021). 이러한 교육은 근본적으로 인간의 언어적 상

호작용으로 촉진되는 교육이자, 학습자가 타인과 협력하고 연대하는 행동을 익히도록 세심하게 지원하는 교육이다.

우리 사회는 교묘히 안주하거나 속절없이 도피하는 사람이 아니라, 자기의 생각과 일, 삶과 배움의 과정을 주도하면서 함께 대화하고 협력하는 사람을 찾는다. 오로지 인간만이 누릴 수 있는 ‘온전한 주도성(full-blooded agency)’을 갖춘 사람(Ferrero, 2022)은 개인, 생활인, 사회구성원, 전문가, 평생학습자, 민주시민 등 자신 안의 다양한 정체성에 대해 질문하고 탐구하는 주체적 사유를 즐긴다. 이들은 다양한 도구와 자원을 활용하여 타인과의 대화와 협력에 적극적으로 임하며, 자기 마음(욕구와 이해 추구 등)의 관리에 관심과 노력을 기울일 수 있는 긍정적 태도를 갖춘다. 나아가 주도적인 인간은 자신과 자신을 둘러싼 환경(가령 인공지능, 기후재난 등)과의 관계 및 상호작용을 인식하고, 스스로의 생각, 언어, 행동이 가깝고 멀리 그리고 짧고 긴 시간에 걸쳐 주변과 타인, 인간과 환경에 미칠 유무형의 명시적·잠재적 결과들을 예측하고 평가할 수 있는 역량과 자신감을 지닌다.

바야흐로 인공지능 시대의 도래는 우리에게 ‘인간이 무엇을 할 수 있고 또한 무엇을 할 수 있어야 하는가?’라는 인간 역량과 정체성에 관한 근본 질문을 던진다(Chomsky et al., 2023). 기계가 인간의 언어를 다루는 범용인공지능(AGI)의 출현이 머지않은 시대, 기계가 인간 처럼 혹은 인간보다 더 효율적으로 읽고 쓰는 시대, 인간이란 도대체 어떻게 읽고 쓰고 생각하고 판단할 수 있는 존재이어야 하는가?

거대언어모형(LLM)에 기반한 생성형 인공지능의 등장은 일의 정확성과 효율성 측면에서 실로 인간에게 도전적이지 않을 수 없다(Borg

et al., 2024). 인공지능은 인간의 셈으로는 상상하기 어려운 대용량 전자기억장치를 사용하여 무한대에 가까운 언어 데이터를 전광석화의 속도로 처리한다는 점에서 놀랍다. 그러나 기계의 놀라운 수행력이 일견 사람과 같이 사유하는 것처럼 보이게 하더라도, 본질적으로 기계와 인간은 인지, 사고, 행동, 판단의 측면에서 다음과 같은 근본적인 대별점을 갖는다는 사실(적어도 현재의 기술 수준에서는) 또한 분명하게 확인할 수 있어야 한다(조병영, 2023).

- 기계는 **데이터**에 기반하지만, 인간은 **경험**에 기초한다.
- 기계는 **정보**를 처리하지만, 인간은 **의미**를 구성한다.
- 기계는 **확률과 예측**으로 행동을 결정하지만, 인간은 **의식과 성찰**로 행동을 판단한다.
- 기계는 **정해진 규칙**(알고리즘과 모형)으로 계산하지만, 인간은 **상황과 목적**에 따라 규칙을 조정, 수정, 재구조화한다.

이는 역설적으로 데이터, 정보, 확률과 예측, 규칙적 연산을 강조하는 교육으로는 인공지능 시대에 필요한 주도적 인간 역량을 도모하는데 제한적일 수밖에 없음을 시사한다. 이러한 점에서 읽건쓰 교육은 인공지능 시대에 특별한 의미와 가치를 지닌다. 인공지능 시대의 교육이 미래 교육으로 정립되기 위해서는 교육의 목적, 내용, 과정, 방법을 인공지능 자체에 집중하는 것이 아니라, 보다 근본적으로 인공지능과 함께 살아가야 할 ‘사람’에 주목해야 한다. 진정한 미래교육은 참된 인간으로 읽고 쓰고 생각하고 판단하고 행동할 수 있는 사람

교육, 즉 인공지능을 부정하거나 그것에 과의존하는 것이 아니라 인간이 정한 목적을 위해 인공지능의 수행력과 결과물을 보다 고차원적, 비판적, 주도적으로 설계, 창안, 활용, 점검, 평가할 수 있는 사람을 키우는 것이어야 한다. 미래 교육이란 우리 아이들을 마치 홀로 움직이고 판단하는 똑똑한 테슬라 자동차로 만드는 교육이 아니라, 인간과 생태계를 위해 똑똑한 기계를 설계, 운영, 분석, 평가, 재설계할 수 있는 사람, 즉 창의적이고 유연하며 섬세한 세상 지식과 공통 감각을 갖추어 다양한 맥락에 맞게 윤리적으로 사유하고 합리적으로 행동하는 인간 성장에 집중하는 교육이어야 한다.

읽건쓰 교육은 ‘예측가능한 불확실성’의 시대가 주는 기회와 가능성 못지않게 위험과 제약이 혼재하는 오늘날의 인류사적 맥락에서 그 필요성과 당위성을 찾는다(〈표 1〉 참조). 읽건쓰 교육의 개념화를 위해서는 삶의 중심에서 생각하고 행동하는 실천적 의미구성자(meaning-makers)를 길러내기 위해 교육이 어떤 역할을 할 수 있을지에 관해 먼저 고민하지 않을 수 없다. 이에 읽건쓰 교육이 ‘삶의 힘’을 갖춘 학습자의 성장에 갖는 가치를 능력(ability), 태도(attitude), 실천(practice), 그리고 도구(tools)와 지레(levers)라는 다섯 가지 은유로 살펴볼 수 있다.

- **능력.** 다양한 삶의 텍스트를 찾아 탐구하고 활용할 수 있는 지식과 기술
- **태도.** 목적, 맥락, 참여자에 어울리게 읽고 쓰고 소통하려는 마음

가짐

- **실천.** 사회적, 문화적, 전문적 활동에 주도적으로 참여하는 꾸준한 의지와 역량
- **도구.** 새로운 공부, 일, 삶에서 실용적 쓰임을 갖는 배움, 성취, 앞의 자산
- **지레.** 개인의 작은 힘으로 지금 여기 현 상태의 변화를 시작하는 공동체의 큰 힘

○ **능력.** 읽건쓰는 언어를 비롯한 상징기호로 이루어진 일체의 텍스트(자료, 문서, 정보, 데이터, 사물, 현상 등)를 읽고 쓰면서 다양한 삶의 맥락에서 이를 적극적으로 사용하는 능력이다. 이때 능력이란 주로 인지적 능력을 가리킨다. 가령, 글을 읽고 쓰기 위해서는 수많은 하위 능력이 요구된다. 이러한 능력은 철자의 이름을 알고, 글자를 읽고 소리 내며, 단어와 문장을 정확하게 읽는 기초 기능도 있지만, 글을 읽고 의미를 추론하고 글쓴이의 의도를 파악하며 나아가 글의 쓸모를 판단하는 고차원적인 기능도 포함한다. 정확하고 효과적일 뿐 아니라 공감과 이해를 바탕으로 글을 읽고 쓰기 위해서는 섬세하게 훈련된 지식과 기술들이 필요하며, 교육자에게는 특별히 이들이 서로 어떻게 상호작용하고 발달하는지에 대한 이해가 필요하다. 읽건쓰 교육은 학습자 역량을 이루는 인간 능력을 결코 소홀히 할 수 없으며, 이를 위해 학교 교육과정의 핵심 목표와 성취기준을 삶에 맥락화할 필요가 있다. 동시에 이러한 인지 역량 학습이 최적으로 이루어질 수 있도록 교실과 학교의 사회심리적 학습 경험을 새롭게 설계해야

할 뿐 아니라, 학교 밖 사회문화적 교육 환경에도 세심한 주의를 기울여야 한다(Bransford et al., 2000; Pellegrino et al., 2001).

○ **태도.** 인간 능력은 그 능력을 발휘하고자 하는 주체의 긍정적 태도 없이는 그 의미와 효과가 축소될 수밖에 없다. 인지적 능력이 사고의 수행력이라면 정서적 태도는 그러한 수행을 뒷받침하는 이유이자 에너지이다. 따라서 읽건쓰 교육의 명시적 목표 중 하나는 학습자 성장에 필요한 필수 능력을 키워주는 것이지만, 이는 반드시 학습자가 선택하여 직면한 긍정적 리터러시 경험의 맥락 안에서 설계, 실행되어야 한다. 이런 점에서 읽건쓰 교육은 학습자의 동기와 자기효능감, 정서적 상태와 성향(끈기, 인내심, 회복탄력성, 자기개념, 의지 등), 읽기 및 쓰기 활동의 과제와 맥락, 텍스트를 포함한 다양한 교수 학습 자료와 과제 등에 관한 학습자의 흥미와 호기심 등을 두루 고려해야 한다. 따라서 바람직한 교육은 학생의 자기 인식과 성찰 및 관계 능력 계발을 위한 사회적-정서적 학습(social and emotional learning)을 체계적으로 지원해야 한다(Weissberg et al., 2015), 궁극적으로는 살아 있는 읽기, 걷기, 쓰기를 통해서 생산적 학습 능력 신장 및 역량 강화의 경험을 매개하고 촉진하는 학습자의 긍정적 태도(학습과 삶의 태도)를 키워주어야 한다.

○ **실천.** 배움은 능력과 태도의 문제이지만, 동시에 실천의 문제이기도 하다. 가령, 읽고 쓰고 생각하고 판단하여 참여하고 협력하는 일은 단지 말로써 경험하거나 선언적 명제만으로는 배우기 어렵다.

이는 언어를 비롯한 다양한 상징 기호체계를 학습자 스스로 해독하고 그것을 통해서 의미를 구성하는 과정에 참여함으로써 가능하다. 이러한 의미구성 과정은 텍스트를 읽고 쓰는 사람이 직접 시간과 노력, 주의와 관심을 투자하여 수행해야 하는 일종의 사회적이고 문화적인 실천이다(Brown et al., 1989). 학습자의 실제적인 사회문화적 실천을 위해서는 직접 읽고 쓰고 체험할 수 있는 배움의 맥락이 필요하다. 실제적인 맥락에서 직접 노력하여 텍스트를 찾아 이해, 생산, 활용하는 경험은 효과적 학습의 요체이다. 따라서 배움의 효과를 극대화하기 위해서는 문화적 친밀성과 사회적 지속가능성을 고려하면서 학습자가 실제 글을 읽고 쓰려고 하는 마음이 생기도록 하는 실제적인 기회, 조건, 환경을 설계할 수 있어야 한다(National Academies of Sciences, 2018). 또한 필요한 학습 능력의 안내 및 지도와 함께 학습자가 직접 시간을 들여 스스로 자기 수준에 맞게 텍스트를 읽고 활용할 수 있는 풍부하고 다채로운 기회를 마련해 주어야 한다.

○ 도구. 능력, 태도, 실천이 어우러진 학습 역량은 학습자가 한 개인이자 사회의 구성원으로 살아가는 데 핵심적인 도구가 된다. 언어와 텍스트를 활용하는 역량은 인간 삶에서 사용되는 가장 효과적이고 고차원적이며, 내구성과 지속성을 갖춘 학습 도구다(Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978). 가령, 언어를 사용하면서 인간은 정교하게 연결된 지식 체계를 창안하고 구축해 왔으며, 이를 통해서 눈부신 문명을 이루어냈다. 글쓰기 체계와 텍스트를 통해서 인간의 기억을 확장해 왔고, 이로써 정교하고 논리적인 사유의 과정을 수행하

고 학습할 수 있었다(Parrington, 2024). 학습자는 텍스트를 읽고 쓰면서 다양한 과제 및 문제 상황에 적극적으로 참여할 때 효과적으로 내용 학습을 도모할 수 있다. 동시에 학습 내용을 다루면서 정보를 처리하고, 질문을 구성하고, 문제를 탐구하며, 가설을 검증하고, 관점을 형성하는 경험을 실천하고 연습한다. 따라서 읽고 쓰고 체험하는 역량은 교과 내용 학습뿐만 아니라 생각하고 공부하고 행동하는 법 자체를 배우는 핵심 도구이다. 이러한 상징적, 문화적, 사회적 도구를 활용하여 학습자는 ‘실천적 지식의 과정’에 주도적, 협력적으로 참여할 수 있다.

○ **지레.** 삶의 텍스트를 이해, 창안, 활용하는 역량은 학습의 도구, 사고의 도구, 넓게는 삶의 도구이지만, 궁극적으로 그것은 사회의 변화를 이끄는 지렛대 역할을 한다. 지레란 작은 힘으로 큰 효과를 볼 수 있게 만드는 변화의 원리로, 이러한 은유는 개인 역량으로서의 읽고 쓰는 힘이 더 큰 사회와 문화를 변화시키는 힘으로 작동할 수 있음을 강조한다. 우리가 읽고 쓰는 이유는 다양한 개인사의 문제를 해결하기 위한 것이기도 하지만, 따지고 보면 더 나은 삶을 살기 위한 것이다(Freire & Macedo, 1987; Street, 1987). 이를 위해서는 개인이 살아가고 있는 사회를 더욱 정의롭고 살만한 세상을 만드는 일이 동반되어야 한다. 현재 상태의 개인과 사회의 위치, 지형, 구조, 작동, 권력의 관계 등을 조금 더 나은 방식으로 변화시킬 수 있는 동력은 다양한 텍스트로 매개되는 생각과 삶의 과정에 비판적이고 성찰적으로 참여하려는 문화적 노력과 참여적 학습이 전제되어야 힘 있게 발

휘될 수 있다(Lee et al., 2020). 우리는 읽고 쓰는 일이 가진 공공성의 의의를 의식적으로 이해할 필요가 있으며, 교육의 내용과 방법 역시 궁극적으로 개인과 사회의 발전과 변화에 기여할 수 있을 것이라는 희망과 기대로 설계해야 한다. 이런 교육에서는 학습자를 수동적 정보 수용자가 아니라 능동적 의미구성자, 더 나아가 다양한 삶의 지식과 기술들을 활용하여 적극적이고 비판적으로 배울 수 있는 실천적 주체로 바라본다.

결국 교육은 학습자가 더 좋은 삶을 살아갈 수 있도록 지원해야 한다(Scribner, 1984; 이채운 외, 2023). 교육은 학습자가 한 사회의 시스템 혹은 생태 환경과 효과적으로 상호작용할 수 있는 적응력 습득의 일차적 목표를 갖지만, 동시에 타인과 환경에 선한 영향력을 미칠 수 있는 사람으로 성장할 수 있는 한층 섬세하고 고차원적인 기회와 자원을 제공할 수 있어야 한다. 읽건쓰 교육은 학습자가 다양한 텍스트를 맥락에 어울리게 읽고 쓰면서 읽과 배움의 과정에 스스로 참여하고 개인과 공동체의 성장을 주도적으로 도모할 수 있기를 기대한다. 따라서 가정, 학교, 공동체, 사회는 우리 아이들이 삶의 과정에서 마주하는 어떠한 문제 상황에서도 합리적으로 사유하고, 타인에 대한 공감과 이해를 바탕으로 현명하게 판단하며, 긍정적 변화를 위해 용기를 갖고 품위를 갖춘 사람으로 성장하는 방법에 주목해야 한다.

〈표 1〉 읽견쓰 교육의 시대적 맥락

주요 질문	가능한 반응
<p>오늘 이 시대를 어떻게 설명할 것인가?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 불확정성(불안, 동요)의 일상화와 지속성(안정, 성장)의 요구</li> <li>• 개별성(독자성, 자율성)의 확장과 관계성(소속감, 연대)의 심화 추구</li> <li>• 기술 보편성(접근, 활용)의 실현과 기술 혜택(기회, 결과)의 격차</li> <li>• 정보의 폭증(뉴미디어)과 진리의 증발(탈진실 사회)</li> <li>• 소문의 창궐(허수아비 때리기)과 서사의 부활(지혜로운 사유)</li> <li>• 알고리즘 의사결정(인공지능)과 맥락적 가치판단(도덕과 의식성)</li> </ul>
<p>이 시대의 가능성과 기회는 무엇인가?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 뉴미디어를 통한 개인 역량의 발산과 가치 실현</li> <li>• 권위 및 영향력의 재인식과 동등한 대화 및 상호작용 참여</li> <li>• 협력적 지식 탐구를 위한 지식 주체로서의 공동체 기능과 역할 증대</li> <li>• 사유와 학습에 관한 고차원적, 고부가 가치 기회와 자원의 접근</li> <li>• 범용 인공지능 사회의 인본주의 혹은 인간성에 대한 전환적 성찰</li> <li>• 네트워크와 상호연결성의 증진을 통한 인류적 합의 도출의 가능성</li> </ul>
<p>시대적 한계와 제약은 무엇인가?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 되돌릴 수 없는 기후재난과 생태 위기</li> <li>• 인공지능 시대에 기술 및 문화 주체로서 인간의 위기</li> <li>• 현실 세계의 생활과 삶의 격차를 심화하는 디지털 격차의 증대</li> <li>• 물질적 삶의 기준이 모든 것을 흡수하는 가치와 정신의 몰화 현상</li> <li>• 현실 세계의 물질 기반의 가치가 가상 자본주의에 종속</li> <li>• 제도로서의 학교 기능의 한계와 창의적, 실제적 교육의 부재</li> <li>• 관계적, 대화적, 협력적 경험의 부재와 갈등 조정 능력의 저하</li> <li>• 객관적 삶의 조건 향상에 대비되는 주관적 안녕감의 저하</li> </ul>

주요 질문	가능한 반응
어떻게 시대 전환은 가능한가?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 인간의 주도, 통제, 관리에 의한 전통적 시대 전환의 한계 인식</li> <li>• 표면적 삶의 편의와 효율을 극대화하는 기술 혜택을 넘어 기술을 창안, 사용하는 인간의 사유 및 실천 기제로서 과학의 가치 발견</li> <li>• 인공지능으로 대표되는 신기술의 이해 및 활용 능력을 넘어 사람과 기계의 관계성을 융합적으로 통찰하여 인간-기계의 공존 원리 모색</li> <li>• 디지털 자본주의와 시스템이 인간성, 인간 삶, 인간-환경의 생태적 지속성에 미치는 영향에 대한 비판적 분석</li> <li>• 삶의 의미를 창안하는 실천 주체로서 인간의 자율성과 의식성을 고양하는 생산적 일과 자발적 연대를 위한 문화 역량 구축</li> </ul>
새로운 시대는 어떤 역량을 원하는가?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 나를 넘어 주변과 세상을 적극적으로 이해하고 공감하려는 태도</li> <li>• 지속가능한 사회와 생태계를 위해 개인과 공동체, 인간과 환경, 기술과 현상을 연결하여 지식의 망을 구성할 수 있는 능력</li> <li>• 자신과 주변에 대한 애정과 면밀한 관찰을 통해서 평범하고 일상적인 현상 이면에서 작동하는 침예한 문제들을 발견하고 이를 새로운 탐구 질문으로 구성할 수 있는 능력</li> <li>• 독창적이면서도 사회적으로 수용할 수 있는 합리적 기준에 따라 문제 상황을 분석·해석하고, 이를 개선하고 해결하기 위해 요구되는 일련의 과업들을 설계·수행하며, 문제 당사자들의 지식 자산을 적극적으로 활용하면서 동시에 그들의 입장과 판단을 정당하게 조정·융합할 수 있는 문제해결적 탐구 역량</li> <li>• 전문 영역 혹은 공동체의 배움과 일의 맥락에서 요구되는 필수 지식, 능력, 의지를 갖추고 자신과 공동체의 동반 성장에 기여하는 방식으로 현명하게 자신의 행동을 계획, 수행, 성찰할 수 있는 행위주체성 혹은 반성적 실천력</li> </ul>

주요 질문	가능한 반응
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 생활인, 공동체 구성원, 전문가, 학습자, 시민 등 자신이 형성하고 있는 다양한 정체성에 대해 질문하면서 주제적 사유를 즐기고, 타인과의 대화와 협력에 적극적으로 임하며, 자기 마음(욕구와 이해 추구 등)의 관리에 관심과 노력을 기울일 수 있는 태도</li> <li>• 자신과 자신을 둘러싼 환경(가령 인공지능, 기후재난 등)과의 관계 및 상호작용을 인식하고, 자신의 생각, 언어, 행동이 장단기적으로 환경에 미칠 유무형의 명시적·잠재적 결과들을 예측하고 평가할 수 있는 역량</li> </ul>

## 2

## 읽건쓰의 개념과 교육 지향

‘읽건쓰’란 읽기, 걷기, 쓰기라는 말들이 어우러져 만들어진 직관적 조어이다. 따라서 이 말의 개념을 다층적으로 이해하기 위해서는 읽기, 걷기, 쓰기가 갖는 개별적 의미를 탐구하되, 궁극적으로 이들이 통합적으로 어우러져 만들어내는 의미를 밝혀야 한다. 이를 통해 읽건쓰라는 말이 외연적으로 보여주는 분절적 기능성의 한계에 빠지지 않고, 그 이면에서 경험되는 융합적이고 맥락적인 학습의 본질을 추론하고 설명할 수 있어야 한다. 이 연구에서는 읽건쓰의 개념화를 위해 읽기와 쓰기의 포괄적 용어인 ‘리터러시’의 관점을 차용하고, 이에 걷기의 은유적 의미를 신체-정신-자아-세계의 경험, 체화, 맥락성으로 융화시킴으로써 읽건쓰의 통합적 의미를 확장적으로 탐구하고자 한다.

## 2.1. '읽기-쓰기'로서의 리터러시

전통적으로 리터러시란 읽기와 쓰기를 의미한다. 이는 글로 이루어진 텍스트를 이해하고 수용하는 읽기의 과정과 글로 의미를 표현하고 창안하는 쓰기의 과정을 포괄한다. 이때의 읽기와 쓰기란 다분히 변별적 의미를 지니지만, 실제 삶의 맥락에서 읽기와 쓰기는 많은 경우에 직·간접적으로 연동되어 수행된다. 특히 디지털 기술이 급격하게 발달한 오늘날에는 대량의 인류 데이터가 디지털화되어 공유되고 있으며, 일상적으로도 누구나 쉽게 언제 어디서나 다양한 형식의 텍스트를 갖가지 뉴미디어를 통해서 읽고 쓸 수 있게 되었다. 개념적으로도 읽고 쓰는 일은 공통적으로 의미를 구성하는 경험이자 언어를 비롯한 시각적, 감각적 기호를 통해서 의미를 구체화하는 작업이라는 측면에서 매우 긴밀하게 연동된다. 따라서 리터러시는 읽기와 쓰기라는 인간 행위의 통합성과 맥락성, 실제성과 실천성이 전제된 개념이다.

리터러시의 의미를 단순히 읽기와 쓰기라는 기능적 행위로만 정의할 수는 없다. 왜, 언제, 어디서 우리에게 읽고 쓰는 능력이 필요하고, 실제로 어떻게 우리가 읽고 쓰는가를 생각해 본다면 리터러시의 의미는 훨씬 넓고 복잡할 수밖에 없다. 리터러시란 일차적으로 우리의 인지를 움직여 글을 읽고 쓰는 심리적 과정에 관한 것이지만, 본질적으로는 인간이 다양한 상징기호로 이루어진 세계에서 글을 읽고 쓰면서 가치 있다고 판단되는 지식과 관점을 배우고, 생활세계의 문제와 어려움을 해결하며 사회문화적 상호작용 과정에 참여하면서 인간답게 존재하고 또 살아가는 사회문화적 실천이기도 하다. 따라서 리터

러시는 읽고 쓰는 일을 넘어서 건강한 개인과 사회인으로서 살아가는데 필수적인 삶의 역량이라고 볼 수 있다.

리터러시의 개념을 이해하기 위해서는 글을 읽고 쓰는 일에 수반되는 요소들과 그들의 상호관계성을 고려하는 것도 중요하다(김소현 외, 2022). 리터러시를 보다 구체적으로 정의하기 위해서는 다음의 네 가지 질문을 통합적으로 고려해야 한다.

- 글을 읽고 쓰는 사람(독자와 저자라는 **주체**)이 누구인가?
- 그 사람이 개인 혹은 사회의 구성원으로서 무엇(다양한 내용, 형식, 목적, 매체의 **텍스트**)을 읽고 쓰는가?
- 어떻게 그것을 읽고 쓰는 것인가(목적, 과제, 과정, 결과를 포함한 **활동**)?
- 글을 읽고 쓰는 상황(크고 작은 사회문화적, 정치경제적, 이념적 **맥락**)은 어떠한가?

리터러시란 이 요소들이 복잡하게 연결되는 교차 지점에서 실천되는 의미구성 행위이며, 따라서 리터러시는 주체-텍스트-활동-맥락의 복합적 관계를 어떻게 정의하는가에 따라 그 의미가 달라진다.

리터러시의 개념을 조금 더 정밀하게 이해하기 위해서는 읽기-쓰기와 관련된 역사적 맥락과 학문적 성과를 고찰해 보아도 좋다(Tierney & Pearson, 2021). 인류가 문자를 만들어 사용해 온 이래 읽기와 쓰기는 일종의 문화화(enculturation) 수단이었다. 가령, 교회 중심의 중세 봉건사회에서는 성경을 읽는 일을 교회의 권위와 귀족

지배층의 기득권을 유지하고 강화하는 방편으로 삼았다. 1차세계대전을 거치면서 리터러시가 본격적인 교육 내용이 된 후에는 기능적 읽기-쓰기의 반복 훈련이 강조되었다. 전쟁 중에는 원활한 작전 수행을 위해서 명령 체계 이행에 오류가 없어야 했기 때문이다. 이를 위해서 병사들을 대상으로 문자 해독과 간단한 수준의 정보 이해와 같은 기초 기능 훈련이 집중적으로 제공되었다. 이때까지만 해도 읽기와 쓰기는 학문 연구의 대상이 아닌 사회문화적 시스템의 유지·존속을 위한 방편이었다.

리터러시가 본격적으로 연구되기 시작한 것은 특별히 읽기라는 인간 행위를 심리적 과정으로 탐구하면서부터다. 20세기 초반의 심리학자들은 독자가 문자를 이해하는 과정에서 머릿속에서 어떤 일이 벌어지는지 알고 싶어 했다. 이후 1970년대에 접어들면서 눈에 보이지 않는 정보 처리 과정을 연구하는 초기 인지과학이 부흥했고, 이에 따라 텍스트의 구조와 특징, 글 읽기에 관여하는 언어 지식과 기능의 작동, 독자 배경지식의 역할, 의미구성 전략과 기능의 습득 과정 등에 관한 연구가 활발하게 진행되었다. 21세기에 들어서면서 눈부신 기술 진보에 힘입은 뇌과학과 신경과학의 연구 성과와 더불어 인지과학이 급속하게 팽창되었고, 독자가 텍스트 정보와 자신의 배경지식을 통합하여 새로운 의미를 만들어내는 ‘심리적 과정(reading as a psychological process)’에 대한 연구가 한층 심화되었다. 인지과학 관점에서의 연구 성과는 리터러시의 발달, 인지적 읽기-쓰기 능력의 습득에 필요한 핵심 지식과 기능, 리터러시 학습의 원리 등 체계적인 교육 방법에 대한 풍부하고 깊이 있는 지식 기반을 제공했다.

한편, 20세기 중후반에 들어서면서 인류학, 사회학, 언어학 분야의 연구자들이 본격적으로 리터러시의 의미를 탐구하기 시작했다. 이들은 리터러시를 글을 읽고 이해하는 심리적 과정이 아니라 ‘사회적 실천(literacy as a social practice)’으로 개념화했다. 그리고 인간의 읽고 쓰는 행위가 이루어지는 크고 작은 사회적 맥락의 의미를 부각하면서 리터러시가 인간 삶의 영위와 사회문화적, 이념적 체계의 유지와 강화 혹은 변화에 갖는 가치와 의의를 강조하였다. 사회문화적 관점에서 리터러시란 인간이 개인과 공동체의 구성원으로서 생애에 걸쳐 글을 읽고 쓰는 행위를 통해서 사회문화적 의미구성 과정에 참여하는 실천으로 정의될 수 있다. 이러한 관점은 읽기-쓰기 교육이 단지 분절된 인지 기능의 반복 훈련과 숙달에 국한되지 않고, 궁극적으로 학습자의 주도성 및 정체성 발달을 지원해야 한다는 것을 시사한다.

바야흐로 21세기에 접어들면서 리터러시에 대한 이해는 새로운 상황을 마주하게 된다. 읽고 쓰는 행위는 더 이상 문자언어로 이루어진 글, 외부로부터 주어진 텍스트를 읽는 능력으로 규정되기 어려워졌다. 디지털 기술의 급속한 발달과 광범위한 보급으로 인해 누구나 쉽고 빠르게, 다양한 방식으로 텍스트를 생산할 수 있는 시대가 되었기 때문이다. 이제 글은 시각적, 청각적, 감각적 기호들이 언어와 함께 디자인되는 복합적 양식으로 재정의되고 있으며, 이러한 텍스트들은 상호작용적 뉴미디어를 통해서 신속하고 광범위하게 생산, 공유, 소비, 재생산되고 있다. 따라서 읽기와 쓰기가 문자로 적힌 줄글 텍스트를 읽고 쓰는 행위에 국한되지 않고 다양한 내용, 주제, 매체, 형식, 양식으로 설계된 역동적 텍스트를 읽고 쓸 수 있는 능력으로 확장되

고 있다. 리터러시 개념의 디지털적 전환은 현대 시대에 요구되는 리터러시의 개념을 재정의하는 계기를 마련하고, 학교 교육에서도 다양하고 실제적인 디지털 텍스트를 보다 적극적으로 활용해야 한다고 제안한다.

이처럼 개념적, 연구사적 맥락에서 볼 때 리터러시란 학교, 가정, 공동체, 사회의 다양한 맥락에서 다채로운 내용과 형식의 텍스트를 읽고 쓰고 사용하면서 체험하고 배우는 일련의 실천적 의미구성 과정이라고 정의할 수 있다. 리터러시는 글을 읽고 쓰고 사용하는 의미구성 주체인 인간이 학습의 인지적, 정서적, 사회적 차원에 두루 걸쳐서 지식과 기능의 습득, 태도와 정체성의 형성 과정에 능동적이고 비판적으로 참여할 수 있을 때 효과적이고 지속가능한 방식으로 성취된다(조병영, 2021). 리터러시는 다양한 삶의 맥락에서 텍스트를 읽고 쓰고 사용하는 과정에서 체득되는 사회적이고 문화적인 힘이다. 따라서 학습자에게 다양한 텍스트, 다양한 맥락, 다양한 목적을 가지고 글을 읽고 쓸 수 있는 기회가 충분하게 주어져야 한다. 의미구성 주체인 학생은 인지적, 정서적, 사회적으로 요구되는 지식과 기능을 습득하고, 능동적으로 읽고 쓰려는 태도와 정체성의 형성 과정에서 실천과 성장을 동시에 경험할 수 있어야 한다.

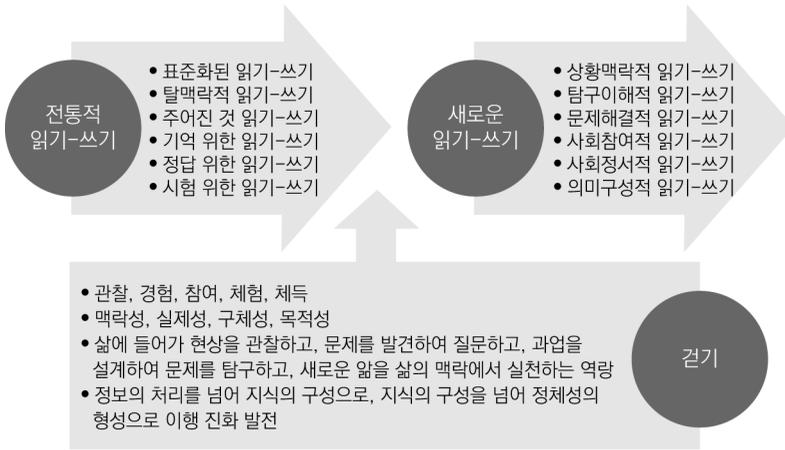
## 2.2. 새로운 리터러시와 '걷기'의 역할

전통적 리터러시 개념으로서 읽기-쓰기는 근대 인식론과 맞닿아 있다. 즉 읽기는 인식의 대상인 세계에 대한 진정한 지식(앎) 혹은 진리를 인식하는 행위이며, 쓰기는 이러한 진리를 재현하는 행위로 볼 수 있다. 읽기와 쓰기의 주체인 개인에게는 대상이 '가진' 지식을 파악할 수 있는 능력과 그것을 '재현'할 수 있는 능력이 요청된다. 리터러시를 이렇게 정의할 때 텍스트는 가치중립적이고 공정하며 객관적이라고 전제된다. 따라서 글을 읽고 쓰는 사람의 일차적 역할은 가치중립적이고 공정하며 객관적인 텍스트를 이해하고 받아들이고 또 그렇게 텍스트를 제작하고 생산하는 데 있다.

그러나 다양성의 가치가 중요한 디지털 전환 사회에서는 리터러시 개념이 새롭게 이해될 필요가 있다. 텍스트란 세계를 있는 그대로 반영하는 것이 아니라 그것을 '다시 드러내는' 것이며, 텍스트를 사용하는 인간 역시 자신이 살아온 '개인사'와 환경과의 상호작용을 통해서 각자의 방식으로 기울어진 존재이다. 따라서 텍스트를 읽고 쓰는 행위란 본질적으로 기울어진 행위이며, 인간에게 필요한 것은 그 기울어짐을 인식하고 성찰하면서 균형을 잡으려는 노력일 것이다. 다시 말해, 인간은 의식성과 주도성을 바탕으로 다양한 방식과 경로로 텍스트를 읽고 쓰면서 의미를 추구하고, 상이하거나 충돌하는 관점, 주장, 의견, 입장을 두루 섭렵하여 그 교차점과 해소 지점을 모색함으로써 공감의 의미를 만들어 나갈 필요가 있다. 이렇듯 새로운 리터러시 혹은 이름하여 뉴리터러시(new literacies)의 관점에서 보자면, 인간

의 읽고 쓰는 일이란 우리가 전통적 학교에서 경험한 것과 같이 주어지고 정해진 방식으로 수행되는 것이 아니라, 인간 스스로 그 목적을 설정하고 그에 어울리는 의미를 만들어내는 과정으로 보아야 할 것이다. 새로운 읽기-쓰기는 문제 해결적이고 상황 맥락적이며, 사회문화적이고 이념적인 실천적 의미구성 행위이다.

전환적 리터러시 경험은 절로 이루어지지 않는다. 리터러시가 실천되기 위해서는 행위자이자 의미 주체인 인간이 ‘직접’ 읽고 써야 하는 맥락 안에 놓일 필요가 있다. 다시 말해, 읽고 쓰는 행위가 실제 삶의 문제 상황에서 기획, 상상, 실천, 성찰되어야 하는데, 바로 이 지점에서 우리는 읽기-쓰기의 관계 안에 걷기의 개념을 연결하고 통합할 수 있는 가능성을 발견한다. 종래의 학교에서 주로 다루어 온 표준화, 탈맥락화, 기능화된 읽기와 쓰기에 생동감을 불어넣으면서, 읽기-쓰기의 관계성을 완전히 새로운 층위의 활동 혹은 리터러시의 본원적 개념에 가장 부합하는 실천으로 전환할 수 있는 요소가 바로 ‘걷기’이기 때문이다. 이때 걷기란 한 개인이 자기 몸을 이동하는 신체 활동에서 나아가 특정한 삶의 목적을 주도적으로 추구하기 위해 스스로 삶의 현장으로 들어가는 이동, 경험, 체험의 인지적, 정서적, 사회적 메타포(metaphor)로 이해한다. 따라서 의식성(consciousness)과 주도성(agency)을 지닌 개인의 걷기 혹은 집단의 동행은 읽기-쓰기라는 행위에 상황성, 맥락성, 목적성, 구체성을 부여함으로써 신체-정신-자아-세계가 상호작용하는 읽기-걷기-쓰기의 융복합적 실천으로 이끈다(그림 1) 참조).



[그림 1] 읽기-쓰기의 전환과 걷기의 역할

읽기와 쓰기를 표준화된 정보 처리 기능으로 개념화하던 근대 학교 교육에서는 리터러시의 융복합성을 소홀하게 다루어왔다(Street, 1984). 실제 삶의 읽기와 쓰기는 다양한 지식의 통섭을 통해서 나와 주변이 상호작용하는 방식의 ‘변화’에 관한 체험인데 반하여, 역사적으로 ‘학교 리터러시’는 기존 시스템에 이미 있는 것들을 그대로 수용하거나 재생산하는 행위에 국한되었다. 대체로 학교 리터러시 활동에서는 그 목적과 과정이 학습 맥락 바깥에 있는 타인(교육 당국, 사회 체제 등)에 의해 결정되어 주어지거나, 학습자의 언어를 통한 사유와 몰입이 교실이라는 규격화된 물리적·이념적 공간에 가두어지는 탓에 교실 밖 지식과의 연결과 확장을 기대하기 어려웠다.

결과적으로 전통적 리터러시 교육은 학생이 사회문화적으로 동기화된 배움의 주체로서 학습 과정에 적극적으로 참여할 수 있는 기회 자체를 누락시킨다. 그 일차적인 이유는 ‘제도로서 학교’가 가진 표준

화, 획일화, 추상성 때문일 것이다. 움직임과 역동성이 결핍된 채 고정되고 고착된 학교 환경은 우리 아이들이 삶의 변화무쌍한 환경에 대응하면서 텍스트를 생산, 이해, 소통하는 데 요구되는 일련의 지적·사회적 역량을 촉진하기에는 매우 제한적일 수밖에 없다. 물론, 우리가 학교의 태생적 한계를 무비판적으로 수용하거나 그것이 마치 학교 교육에서 가능한 전부인 것처럼 믿을 필요는 없다. 오히려 교실과 학교는 삶과 세계라는 맥락으로 연결되고 확장될 수 있으며, 이때 우리는 배움을 확장할 수 있는 심리적, 사회문화적 기제로서 걷기의 의미와 역할을 새롭게 인식할 수 있다.

걷기를 통해 구체성과 맥락성이 확보될 때 우리는 삶의 리터러시를 토론할 수 있다. 삶의 리터러시 관점에서는 누군가가 경험하는 학습의 과정과 결과가 오로지 한 개인의 능력에 따른 성취라고만 볼 수 없다. 오히려 개인의 리터러시는 사회적, 역사적, 문화적 시공간에 공존하는 타인 및 주변과의 관계망 안에서 그 역할과 의미가 온전하게 설명될 수 있다. 새로운 리터러시란 본래 다양한 의미 주체가 자신과 공동체가 몰입할 수 있는 참여한 문제들을 주도적으로 발견하고 탐구함으로써 ‘질문자’의 정체성을 실천하는 일상적이고 자연스러운 방식의 이념적 과정이다(Gee, 2007a; Street, 1984). 더욱이 삶의 리터러시는 디지털 기술이 급격히 진화한 21세기 맥락에서 다양한 의미를 찾고, 읽고, 쓰고, 듣고, 보고, 소통하고, 토론하는 세상사 경험의 핵심이다(Cope & Kalantzis, 2009). 그렇다면 우리의 학교는 이러한 세상사 경험에 적극적으로 반응하면서 비판적이고 창의적인 배움을 이끄는 방식으로 학교 리터러시의 변화를 도모해 왔는가? 현재의 교육이

미래 학습자의 성장에 필요한 과업들을 얼마나 제대로 계획하고 실천해 왔는지 진지하게 묻지 않을 수 없다.

특히 타인과 동행하는 함께 걷기의 실천은 ‘앞아있는’ 학교를 ‘움직이는’ 학교로 바꾸는 새로운 배움의 맥락과 목적을 제공한다. 걷기는 학습자를 몸-정신-세계 그리고 나-타인-환경의 관계성을 감각, 지각, 이해, 체험하는 배움, 즉 우리 ‘삶에 근거한 학습(learning grounded in life)’으로 안내한다. 이로써 학습자는 다채로운 상황을 넘나들며 문제를 해결하는 인지적 유연성을 키우고, 자신과 세계의 연결고리를 발견하고 생성하는 통합적 사고를 익히며, 점진적으로 정교화된 학습을 통해 개인과 공동체, 인간과 환경이 함께 어우러지는 창의성을 개발함으로써 ‘삶을 성장시키는 학습(life-enhancing learning)’에 몰입할 수 있다. 삶과 세계에 근거하여 몸과 마음이 어우러지는 배움의 경험은 최신 교육 과학의 핵심 의제로서 지식, 인지, 학습, 성장에 미치는 상황성(situativity), 체화(embodiment), 현실기반성(groundedness)에 개념적 뿌리를 내린다(Barsalou, 2008; Lave & Wenger, 1991; Shapiro, 2019; Stolz, 2015).

우리의 세상사 경험, 특히 다양한 형식의 상징 언어를 읽고, 보고, 쓰고, 짓고, 이해하고, 함께 나누는 경험은 본질적으로 융복합적이다(조병영, 2020). 한 개인이 언어를 통해서 세상을 이해하고, 세상과 소통하며, 세상을 살아가는 경험은 자신과 환경의 끊임없는 상호작용을 통해서 생성, 변화, 발전한다. 이 과정에서 인간, 기술, 환경에 분배되어 있던 서로 다른 지식의 고리들이 연결되어 하나의 의미로 엮이는 ‘통섭’의 사유가 이루어진다(Wilson, 1998). 세상사에 대한 일종의

문리(文理)가 트이는 삶의 경험은 다양한 지적 자원들(학교 지식, 세상 지식, 경험 지식, 사회 지식, 문화 지식 등)이 대화와 텍스트를 매개로 특정한 사회문화적 맥락 속에서 융화되는 '산 경험(lived experience)'으로 가능하다(Vygotsky, 1978). 나아가, 우리 아이들이 상호작용, 통섭의 사유, 산 경험으로서의 걷기를 통해 개인과 공동체가 생각하고 행동하는 방식을 비판적으로 성찰하고 평가할 수 있을 때(Engeström, 1987), 그들이 속한 환경의 구조와 작동 방식을 질적으로 변화시킬 수 있는 안목과 역량도 갖출 수 있다.

지금까지 우리의 학교에서 생생한 삶, 실천성, 세계와의 연결성이라는 좋은 배움의 핵심 요소들이 충족되지 못했음을 부인하기 어렵다. 지금까지 학교 교육의 결과가 파편성, 분과화, 고립성에 갇힌 삶, 즉 정보 또는 사실 지식의 습득 차원에 머물러 있었다면, 이제는 삶의 생생함, 맥락화, 공동체성, 세계 연결, 주체화, 자기다움(표현), 실천성을 증진하는 교육으로 나아가야 할 시점이다. 철학자 에리히 프롬의 언어를 빌리자면, 읽기와 쓰기가 걷기로 생명력을 취할 때 우리 아이들은 일련의 전인적 삶의 과정에서 소유양식(To Have, 마치 실험실에서 주어진 외부의 지식을 수동적으로 갖는 것)이 아닌 존재양식(To Be, 삶의 세계에서 능동적으로 지식을 탐구하고 만들고 나누는 것)의 삶으로 나아갈 수 있다(Fromm, 1976). 읽고 걷고 쓰면서 경험하는 새로운 배움을 통해 학습자는 결국에 삶의 '지혜'를 내재화할 수 있는 기회를 발견하게 된다. 이러한 지혜는 삶의 과정에서 쓰임을 갖고 검증될 것이며, 나와 세계와의 상호작용을 통해서 정교화될 것이다.

비판지리학자인 알렉산더 머피(2018/2022)는 지리학이 삶에 갖는 의미를 설파하면서 세상과 괴리된 학교를 염려했다.

오늘날 교육계가 학생이 나무 위로 올라가서 주변 환경을 탐색하고, 우주에서 행성과 별자리 위치가 어디에 있는지 호기심을 갖도록 격려하고 있을까요? 사는 곳 주변의 평원에서 자라는 풀과 나무의 아름다움과 생명력에 경탄하고, 동네의 골목과 오솔길을 자유롭게 돌아다니고, 익숙한 관광 명소를 벗어나 낯선 개울에 발을 담그는 일탈의 경험 말입니다. 비행기에 타자마자 창문 덮개를 내리고 창 밖 풍경을 바라보지 않는 사람이 늘어났습니다. 낯선 동네를 찾아가 유유자적하고 싶은 욕망은 도대체 어디로 사라진 걸까요?(p. 164)

머피의 질문은 학교 교육의 무장소성(placelessness), 즉 아이들이 지금 살아가고 또 앞으로 살아가야 할 세계와 동떨어져 건조하게 부조된 지식의 전시장이 되어 버린 우리의 학교를 연상시킨다. 동시에 이는 단 한 번도 자기 책상을 벗어나 바깥 세계를 여행해 본 적 없는 『어린 왕자』의 공허한 지리학자를 떠올리게도 한다. 우리는 우리 아이들이 무엇이 어디에 있는지 모든 것을 알고 있지만, 한 번도 그것이 왜 거기에 그렇게 있는지 체험하고 탐구하지 못한 죽은 지식의 지리학자가 되기를 바라는가? 조금 과장해서 말하자면, 초·중등교육과 고등교육을 막론하고 한국 교육의 문제는 지혜가 되지 못하는 ‘소외된’ 삶의 문제로 귀결될지도 모른다. ‘읽걸쓰’를 통상적 읽기-쓰기 교육의 차원이 아니라 ‘살아 있는 교육은 어떤 방향으로 접근해야 하

는가?’라는 총체적 교육의 맥락에서 접근할 때, 비로소 우리는 교실, 학교, 세계가 연결되는 진정한 교육의 진화를 내다볼 수 있을 것이다.

### 2.3. 읽건쓰미 통합적 개념화

읽건쓰 교육은 읽기-쓰기에 통합된 건기를 통해서 새로운 차원의 학습 경험을 지향한다. 읽건쓰 경험을 통해 학습자는 자기성찰적 의식성과 주도성으로 세상의 지식 망을 새롭게 활용, 조직, 창안하는 지혜로운 사람으로 성장할 수 있는 자산을 마련할 수 있다. 이에 읽건쓰의 조작적 정의를 다음과 같이 시도해 볼 수 있다.

나와 세상을 연결하여 삶이라는 텍스트를 **즐겁게 읽고**, 다양한 삶의 현장으로 걸어 들어가 일상의 현상과 문제를 **온전하게 경험하며**, 소통과 협력을 통해 함께 하는 삶의 과정에 **주도적으로 참여하는** 실천적 학습

읽건쓰는 지금까지 우리가 알고 있던 교실, 학교, 학습(자), 교육(자)에 대한 변혁적 문화 모형(cultural models)을 제안한다. 읽건쓰란 간단히 말하면 ‘즐겁게 읽고 온전하게 경험해 주도적으로 참여하는 배움’을 일컫는다. 여기서 배움이란 특정 교과목이나 물리적 공간인 학교에 국한되지 않는다. 새로운 배움은 교과와 교과, 학교와 세계, 현실 세계와 가상 세계, 인문과 자연, 나와 타인, 개인과 공동체, 인류와 생태계를 넘나드는 인간 성장의 맥락적(물리적, 시공간적, 심리적,

문화적, 사회적, 정서적) 연결과 융화를 전제한다(Gutierrez, 2008; Moll et al., 1992). 배움은 우리 아이들이 온·오프라인에 걸쳐 펼쳐지는 생활세계의 문제들에 적극적으로 대응하면서 다양한 내용과 형식의 텍스트(언어적, 시각적, 감각적 방식으로 형상화된 자료, 정보, 데이터를 포함한 의미적 구성체의 일체)를 찾아 이해, 섭렵, 활용하고(Cho&Afflerbach, 2017), 이 과정에서 구성한 자신의 이해를 까다롭게 검증하며, 이를 짜임새 있게 재구성하여 새로운 지식과 지혜로 창안하는(Cho et al., 2018) 일련의 형식적-비형식적, 학교 안과 밖의 지적, 인식론적 경험을 망라한다.

읽건쓰의 의미와 실천은 삶에 기반한다. 학습자에게는 세계에서 벌어지는 자연적이거나 인문적인 현상에 다가가 그 맥락과 사례들을 면밀하게 관찰하고, 이 과정에서 겉으로 드러나거나 혹은 이면에 숨겨진 첨예한 문제를 발견하여 새로운 질문으로 구성하고 이를 엄밀하게 탐구할 수 있는 기회와 자원이 필요하다. 새로운 배움의 기회를 통해서 읽건쓰 학습자는 삶을 통해서 앎을 다지고 앎에 기반하여 삶을 실천하는, 일상의 삶(앎)이 특별한 앎(삶)으로 전이되는 과정에 참여할 수 있다. 읽건쓰는 제도화된 학교 교육을 삶의 세계로 확장하여 실제적인 앎과 지혜를 도모함으로써 학습자의 전인적 성장을 촉진하는 제3공간의 교육이다.

읽건쓰의 통합적 개념화를 통해서 우리는 읽기, 걷기, 쓰기의 개별적 의미 또한 새로운 교육의 연장선에서 새롭게 재정의할 수 있다. 요컨대 읽기가 앎의 확장과 지식의 습득이고, 걷기가 앎의 맥락성과 실제성 및 공동체성이라고 한다면, 쓰기는 앎의 심화 및 주체화 그리

고 개성화(자기다움)를 바탕으로 실천되는 대화, 소통, 협력일 것이다 (〈표 2〉 참조).

쉽 없이 변화하고 움직이는 21세기 디지털 전환 사회에서 읽건쓰 교육이 지향하는 연결성, 확장성, 맥락성은 다양한 교육 주체들의 적극적 참여를 요청한다. 동시에 읽건쓰는 학습의 효과성과 미래 가치를 높이기 위해 유용한 지식 자원과 도구의 활용을 극대화하는 첨단 미래교육의 틀이 될 수 있을 것이다.

〈표 2〉 읽건쓰의 개념과 체화 양상

읽건쓰의 통합적 의미	
읽건쓰	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 즐겁게 읽고 온전하게 경험해 주도적으로 참여하는 배움</li> <li>• 나와 세상을 연결하여 삶이라는 텍스트를 즐겁게 읽고, 다양한 삶의 현장으로 걸어 들어가 일상의 현상과 문제를 온전하게 경험하며, 소통과 협력을 통해 함께 하는 삶의 과정에 주도적으로 참여하는 실천적 배움의 경험</li> <li>• 현상을 관찰하고 문제를 발견하고 질문하면서, 삶을 통해서 앎을 다지고 앎에 기반하여 삶을 실천하는, 일상의 삶(앎)이 특별한 앎(삶)으로 전이되는 통합적 배움의 경험</li> <li>• 제도 교육의 일반성, 추상성, 가상성을 일상적 삶의 특수성, 구체성, 실제성으로 실현하는 새로운 교육의 접근법</li> <li>• 학교의 '규범 지식 자산'과 가정 및 공동체의 '생활 지식 자산'을 적극적으로 융합하여 모든 학습자가 현재와 미래에 좋은 삶을 설계하고 실천할 수 있도록 '통합적 지식 자산'으로 안내하는 제3공간의 교육</li> <li>• 읽기에서 걷기, 걷기에서 쓰기라는 선형적, 평면적 모형을 넘어 다양한 조합과 짜임의 읽기, 걷기, 쓰기 활동이 학습자의 목적과 맥락에 어울리게 상호순환적, 상호보완적, 상호교섭적으로 실천되는 비선형적이고 입체적인 학습</li> </ul>

‘읽건쓰’의 구성 요소와 관계적 의미

읽기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 세상 혹은 새로운 상황을 읽으려는 호기심의 발현 행위</li> <li>• 삶을 표상하는 일련의 텍스트를 통해 즐겁게 사유하고, 이를 통해 현실 세계를 진지하게 이해하는 것</li> <li>• 다양한 기호, 매체, 양식(문자와 더불어 음성, 숫자, 이미지, 영상, 디지털 데이터 등)을 통해서 텍스트가 표상하는 문화, 지식, 관점, 정체성, 이념, 성향, 흥미, 동기, 의도와 이것들이 맥락화된 세계의 의미와 가치를 식별, 이해, 분석, 해석, 비판, 평가하거나 감수, 반응, 가치화, 조직화, 인격화하는 일</li> <li>• 글, 정보, 미디어, 문학, 예술 작품 등 다양한 매체 텍스트의 경계를 넘나들며 텍스트를 수집, 선택, 활용함으로써 상징화된 세계를 이해·감상하는 과정에 참여하고, 생생한 지식을 구성하고 지혜를 쌓는 과정</li> <li>• 나와 세계, 인간과 비인간 등을 포함한 문화 및 생태계의 대립적, 갈등적, 호혜적 관계망을 이해하고 형성하는 앎 혹은 지식 습득의 과정</li> </ul>
건기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 세상을 온전하게 경험하는 것</li> <li>• 가설을 실험하고 검증하여 지적 욕구를 해결하고자 하는 적극성과 의지의 발현</li> <li>• 실감을 지닌 생생한 지식, 사물과의 연결, 감각적 앎, 주체와 세계의 만남, 앎의 공동체성과 세계성, 소외되지 않은 지식의 구성을 추구하는 자세와 역량</li> <li>• 사물화 혹은 명사화된 소유양식의 지식(읽기)과 표현(쓰기)을 넘어 살아있는 ‘동사’로서 존재양식의 읽기와 쓰기를 가능하게 하는 기제</li> <li>• 읽고, 듣고, 배운 것을 나와 주변, 국가, 세계, 생태계의 범주로 확장하여 사유하는 실천력</li> <li>• 몸을 움직이는 운동, 놀이, 산책, 생각의 깊이를 더하는 사색, 명상, 성찰, 교감, 나아가 경험의 폭을 넓히는 기행, 여정, 교류 등과 같은 사회정서적 신체 활동</li> <li>• 삶의 현장에 다가가 움직이는 현상을 체험, 관찰, 분석함으로써 읽기를 뒷받침하고 쓰기를 촉진하는 근거와 자료를 수집하고 조직하는 과정</li> <li>• 나의 생활 경계, 사회적 위치, 함께 사는 삶에서의 소통의 경계, 앎과 지식의 경계를 넘나드는 인지적, 정서적, 사회적 유연성</li> </ul>

‘읽건쓰’의 구성 요소와 관계적 의미

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 문제 상황에서의 대처 능력과 이에 필요한 협업 및 소통력, 결과적으로 사회의 다양한 영역 안팎에서 살아가는 능력</li> <li>• 학습 내용과 삶의 연계를 통해 지식이나 상황을 인식하는 단계부터 관계를 맺는 단계까지 체계적으로 체화하는 능력</li> <li>• 관찰하기(내용, 주제, 문제 인식하기), 관련짓기(내가 알고 있는 것과 연결 짓기), 조사하기(더 나은, 더 많은 자료의 탐색과 섭렵)를 통해 살아 있는 지식을 탐구하는 의지와 역량</li> <li>• 과거에 배운 것을 새로운 상황에 적용하여 경험하는 학습의 전이 기제</li> <li>• 단순 걷기에서 머무는 것이 아닌 지식과 현상의 이해, 구체적 경험에 기반한 인식과 통합을 통해 확장적으로 생각하는 사고 체계와 통합적 안목</li> <li>• 아는 것에서 그치지 않고 그것을 활용하여 문제의 해결책이나 대안을 탐색하려는 태도와 가치관</li> <li>• 실세계의 걷기뿐만 아니라 온라인, 디지털 상황에서의 이동 및 가상 세계 걷기(정보 이동, 공간 이동, 공동체 이동, 매체 이동 등)</li> <li>• 타인과 동행하면서 경청하고 교감하고 공감하는 경험과 이를 통해 형성되는 함께하는 사람으로서의 인성과 태도</li> </ul>
쓰기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자기 생각을 표현하고 공유하여 주도적으로 삶의 과정에 참여하는 것</li> <li>• 질문, 생각, 상상, 감정, 감각 등을 다양한 미디어로 표현·창조하는 일</li> <li>• 읽고, 듣고, 배운 지식을 완전하게 자기 것으로 소화하고, 이로운 지식을 타인과 함께 공유하려는 행위</li> <li>• 생각과 정서를 표현하면서 소통과 성찰을 주도하는 다양한 텍스트 생산 활동(글쓰기, 영상 제작, 사진찍기, 그림그리기, 작곡하기, 블로그 쓰기 등)</li> <li>• 삶의 주체화와 지식의 심화, 이를 위한 사유, 자기표현, 세계와의 대화 경험을 통해서 ‘지혜’로 통합하기</li> <li>• 언어적 실천에서 비언어적 실천으로 나아가는 것, 쓰기를 통해 바깥 세계와 소통 및 접촉, 사회 참여로 나아가는 쓰기</li> <li>• 생산적 실천을 위해 자기가 발견한 생각, 새로운 아이디어를 정리하는 가운데 모호했던 생각을 명료화함으로써 분명한 삶에 이르는 과정</li> <li>• 자신의 완전한 지식을 남과 공유하고 사회에 공헌하는 사회성의 실천</li> </ul>

## 3

## 읽건쓰 교육의 학습자 경험

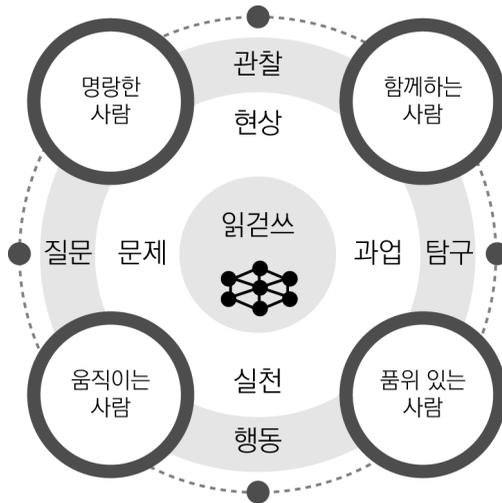
그렇다면 읽건쓰 교육에서 우리 아이들은 무엇을 어떻게 배우는가? 그들이 경험하는 배움은 무엇이며, 그러한 학습 경험은 어떻게 최적화될 수 있는가? 생산적이고 유의미한 배움, 개인의 역량 강화와 공동체적 삶의 실천에 도움이 되는 학습이 일어나기 위해서는 어떤 조건과 환경이 필요하며, 우리는 그것을 어떻게 설계할 수 있는가?

읽건쓰 교육은 학습의 경험을 총체적으로 바라본다. 읽건쓰 교육에서 학습자는 지속적이고 융합적인 방식의 읽건쓰 활동에 참여하면서 주도적으로 자신의 학습을 계획, 실행, 성찰한다. 교실, 학교, 교육의 기회와 조건, 도구와 자원이 충족될 때, 바라건대 읽건쓰 학습자 경험은 다음과 같이 실현될 수 있다.

학습자는 읽고 견고 쓰면서 일상 세계의 현상을 비판적 안목으로 섬세하게 관찰하고, 가치 있는 문제를 발견하여 매력적인 질문으로 구성하며, 질문을 탐구하고 문제를 해결하기 위해 적합한 과제와 전략을 계획하고 실행한다. 학습자는 자율성을 바탕으로 새롭게 배운 앎을 적극적으로 삶의 과정에서 실천하여 그 가치를 확인, 평가할 수 있도록 체계적이고 전문적으로 안내된다. 학교와 삶이 연계되는 통합적 학습 참여와 몰입을 통해서 학습자는 주도성을 키우고, 협력 정신을 다지며, 실천력을 확장하고, 윤리적 판단력을 내재화한다. 이로써 건강한 신체, 정서, 인성을 갖춘 학습자 정체성을 형성하고 인생 전반에서 두루 그리고 오래 쓰임을 갖는 삶의 힘을 경험한다.

읽건쓰 교육에서 우리 아이들은 삶과 학습을 통합하는 체화된 학습 경험, 정서적으로 건강하고 문화적으로 지속가능한 교육 기회를 통해서 세상에 대해 호기심을 발현하고, 다른 사람과의 협력을 통해 지적 탐구에 참여하며, 배운 것들을 행동으로 실천하면서 자기의 성장과 공동체의 변화를 이끄는 주도적 삶의 힘을 갖출 수 있다.

이 연구에서는 읽건쓰 교육의 학습자 경험을 (1) 활동 체계, (2) 학습 맥락, (3) 정체성 형성의 복합적 상호작용으로 설명하고자 한다(그림 2).



[그림 2] 읽건쓰 교육의 학습자 경험

- **활동 체계.** 학습자 경험의 중심에 ‘활동 체계(activity system)’가 위치한다. 읽건쓰 교육은 학습자의 읽기, 걷기, 쓰기가 다양한 짜임과 방식으로 어우러지는 융합적-역동적 활동 체계로 실현된다. 읽건쓰 활동 체계는 본질적으로 체화된 학습을 지향한다.

- **학습 맥락.** 읽건쓰 활동이 구체적으로 실현되기 위해서는 학습자가 심리적, 사회문화적, 정서적으로 참여하여 자신의 활동에 의미를 부여하고 몰입할 수 있는 ‘학습 맥락(contexts of learning)’이 필요하다. 학습자는 삶의 현상, 문제, 과업, 실천의 맥락에서 스스로 읽고 견고 써야 하는 이유와 목적을 발견하고 이를 성취하기 위해 지력과 노력을 투자한다. 학습자는 관찰, 질문, 탐구, 행동의 과정에 몰입함으로써 삶과 앎의 과정을 스스로 이끌어갈 수 있는 실질적인 학습자 역량을 키운다.
- **정체성 형성.** 궁극적으로 학습자는 배움의 과정을 능동적이고 비판적으로 경험, 실천, 성찰함으로써 삶의 힘을 갖춘 사람이 되기를 지향한다. 새롭게 읽고 견고 쓰는 사람으로서의 ‘정체성 형성(identity formation)’을 통해서 학습자는 명랑한 사람, 함께하는 사람, 움직이는 사람, 품위 있는 사람이 되는 경험을 누릴 수 있다.

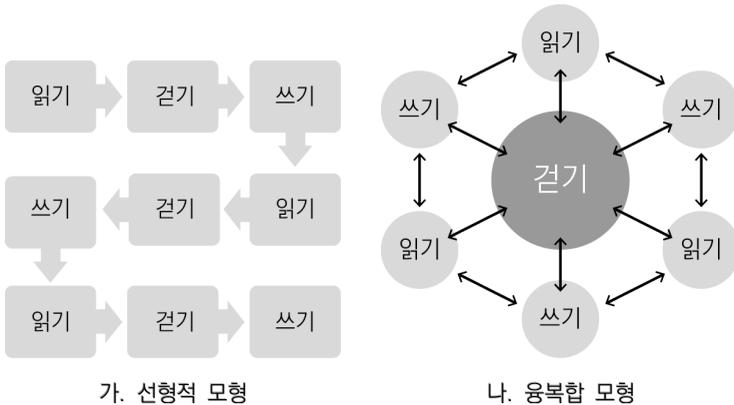
읽건쓰 교육의 학습자 경험은 우리 아이들이 삶의 텍스트를 기꺼이 찾아 즐겁게 읽고 다양한 삶의 모습을 온전하게 경험해 앎의 실천 과정에 주도적으로 참여할 수 있는 건강한 신체와 정서, 인격을 갖춘 사람으로 성장하는 데 필요한 교육의 원리를 반영한다. 이는 읽건쓰 교육이 지향하는 것과 읽건쓰 교육이 학습의 경험으로 실현되는 과정을 유기적으로 연결한다. 이어지는 절에서는 읽건쓰 학습을 구성하는 요소와 원리 및 상호관계에 대해 탐구하고자 한다.

### 3.1. 활동 체계

활동이란 학습자가 배움의 과정에 참여하고 배움을 실천하는 신체적, 심리적, 사회문화적, 정서적 행위를 의미한다. 읽건쓰 학습의 활동 체계는 다음의 몇 가지 중요한 특징을 갖는다.

○ **읽건쓰 활동은 지식 탐구를 촉진한다.** 읽건쓰 활동의 목적은 다양한 삶의 영역(생활, 직업, 학문, 개인 성장, 전문성 계발, 사회 참여 등)에서 가치 있게 받아들여지는 지식을 탐구하고, 이를 삶의 지혜로 전환하는 것이다. 이러한 목적은 학교에서 배운 규범 지식과 공동체에서 배운 생활 지식이 구체적인 삶의 맥락 안에서 통합되는 과정으로 구체화되며, 이를 통해서 학습자는 삶의 힘을 키우는 자양분으로 통합적 ‘지식 자산(funds of knowledge)’을 구축할 수 있다 (Gurierrez et al., 1999; Leander et al., 2010; Moll et al., 1992). 읽건쓰 활동이 단지 개별 학습자의 일시적 흥미를 충족하기 위해 파편적이거나 일회적 행사로 좁게 실현될 필요는 없다. 읽건쓰 활동은 다양한 수준과 층위로 실천되는 가운데 개인의 성장과 사회적 발전을 도모하기 위한 것으로, 학습자는 다양한 기회와 자원을 바탕으로 점진적으로 읽건쓰 활동의 목적과 결과를 이해, 예측, 평가할 수 있어야 한다. 읽건쓰 활동은 내용 지식, 학문 지식, 혹은 교과 지식의 능동적 학습을 촉진하면서, 그 자체로 생산적 인간이 지식을 다루는 실천 방식(탐색, 연결, 조직, 생산, 공유, 소통, 재창안 등)에 대한 비판적 학습을 장려한다.

○ **읽건쓰 활동은 융복합적으로 수행된다.** 읽건쓰 활동은 학습 맥락과 목적에 따라 소기의 성과를 얻기 위해 유연하게 실천된다. 삶의 문제들은 대부분 많은 사람과 요인이 뒤섞여 드러나기에 본질적으로 복잡하고 혼란스럽다. 이러한 문제 상황에서 학습자는 다방면의 지식 영역을 넘나들면서 문제를 분석하고 해결책을 모색하는 데 필요한 유의미한 연결고리들을 찾고 대안 마련의 단서와 증거를 구성할 수 있는 지적 유연성과 융합적 사유에 몰입할 수 있어야 한다(diSessa, 1993; Hammer et al., 2005; Spiro et al., 2012). 이를 위해 읽고 견고 쓰는 활동은 획일적이거나 표준화된 방식이 아니라 맥락과 목적에 맞게 가변성과 때로는 파격성을 지향하며 수행된다. 읽건쓰는 읽기-견기-쓰기의 단순 조합의 절차적 수행이 아니라, 때로는 이들 개별 행위가 순서와 몰입도를 달리하면서 유기적으로 어우러지는 체계적 활동이어야 한다. 요컨대 읽건쓰 활동은 ‘읽기-견기-쓰기’라는 선형적, 평면적 학습을 넘어서 다양한 조합과 짜임의 읽기-쓰기 활동이



[그림 3] 읽건쓰 활동 모형

건기를 매개로 학습자의 목적과 맥락에 어울리게 상호순환적, 상호보완적, 상호교섭적으로 실천되는 비선형적이고 입체적인 학습을 지향한다(그림 3 참조).

○ **읽건쓰 활동은 사회문화정서적 동행이다.** 읽건쓰는 개인 활동이지만 그것은 반드시 살아 움직이는 크고 작은 공동체와 생태계의 맥락 안에서 수행된다. 살아 있는 지식은 읽건쓰 활동의 맥락 안에서 연결된 다양한 요소들(인간, 기술, 환경 등) 사이의 역동적 상호작용과 호혜적 협업을 통해서 창출된다. 열린 인식론의 관점에서 볼 때, 읽건쓰 활동은 분배된 지식과 공유된 학습이라는 상황 학습의 원리, 협력적 사유와 대화적 참여라는 사회적 학습의 원리를 전제한다(Greeno et al., 1993; Lave & Wenger, 1991; Rosenthal & Zimmerman, 2014). 살아 움직이는 지식이란 어느 한 개인 또는 외부의 권위자에 의해 독점되거나 일방적으로 전달되는 것이 아니다. 사람, 기술, 도구, 환경의 상호작용과 교섭을 통해서 지식이 만들어지고 그것이 현실에 쓰임을 갖고 재평가되며, 그 일련의 과정을 통해 또다시 새로운 지식이 구성된다. 따라서 읽건쓰 활동은 본질적으로 사회적이고 문화적인 활동으로, 이것이 학습의 과정으로 설계되기 위해서는 주체, 목적, 도구, 자원 등의 유기적 관계가 공동체와 협업의 맥락에서 고려되어야 한다(Hewitt & Scardamalia, 1998; Parlinisar & Brown, 1984; Young, 1993). 사회적으로 맥락화된 읽건쓰 활동은 자연스럽게 학습자의 동기와 흥미를 자극함으로써 학습 몰입과 효능감을 증진하는 성장의 기회를 창출한다(Schunk & DiBenedetto, 2020).

○ **읽건쓰 활동은 학습자 주도적이다.** 맥락성과 복합성이 강조되는 읽건쓰 활동에서는 학습자의 주도성이 매우 중요한 역할을 담당한다. 읽고 견고 쓰는 행위는 자연의 인과율에 의한 단순 발생 사건이 아니라, 특정한 행동의 목적과 맥락에 대한 학습자의 인식이 인지적, 메타 인지적, 인식론적 차원에서 일련의 수행으로 실현된 의식적, 능동적, 합목적적 활동이다. 다시 말해, 성공적인 읽건쓰 활동은 학습자로부터 충분한 정도의 자발적인 시간과 노력의 투자를 반드시 요청한다. 따라서 학습자가 읽건쓰 활동에 몰입하기 위해서는 그들의 요구를 존중하고 의지를 격려하는 배움의 자율성(autonomy)과 선택권(choice)이 보장되어야 한다. 학습자는 스스로 활동의 목표를 설정하고, 이를 달성하기 위한 다양한 과제와 전략을 계획하고 실행하며, 활동의 과정과 결과에 대한 성찰과 평가를 통해서 자기가 몰입하고 있는 학습의 가치를 인식하고 이를 통해 더 좋은 미래를 도모할 수 있을 때 효과적으로 동기화된다(Eccles & Wigfield, 2002). 따라서 학습자 스스로 긍정적 자기개념을 형성할 수 있도록 활동 목표, 과제, 맥락, 참여 구조 등을 세심하게 설계함과 동시에 학습자의 자율성과 책무성을 고양할 수 있도록 사회적, 정서적 지원을 제공해야 한다.

### 3.2. 학습 맥락

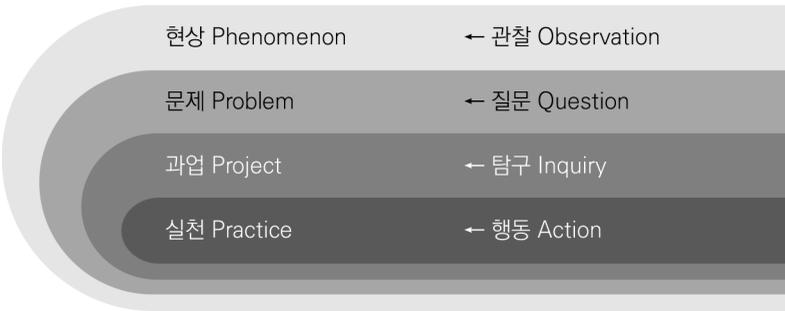
읽건쓰 학습의 핵심은 맥락성이다. 학습의 맥락성이 갖추어질 때 학습자는 배움의 이유와 동기를 현실의 삶과 연관 지을 수 있으며,

자신이 가진 지식과 경험을 적극적으로 활용하여 세부 목표와 과제를 구체적으로 설정하고 수행할 수 있다. 또한 자신의 학습이 만들어 낼 직·간접적 결과와 가치(관련성, 유용성, 효과성, 타당성, 신뢰성 등)를 사회적 맥락 안에서 상황적 준거와 실제적 피드백에 근거하여 평가할 수 있다.

읽건쓰 활동은 본질적으로 실제 삶 기반의 문제 해결 학습이자 실천적 탐구 학습이다. 이를 위해서는 학습자가 나와 주변의 일상 경관을 관찰하고 평범해 보이는 현상 이면에서 작동하는 사회적, 문화적, 기술적, 생태적, 환경적 유형(patterns)을 발견할 수 있어야 한다. 이 과정에서 학습자는 해당 현상에 관련된 요소들(참여자, 물질, 관련 변인, 환경적 조건 등) 사이에서 벌어지는 일차적 인과적 관계와 더 나아가서는 구조화된 인과성 체계(causal systems)의 도출을 위한 타당한 단서와 증거를 수집하고 구성할 수 있어야 한다. 이 모든 정교한 활동이 의욕적으로 수행되기 위해서는 학습자가 의미 있게 판단한 핵심 문제와 쟁점을 중심으로 대안 및 해결책을 모색할 수 있도록 그들의 활동이 실제적 맥락 안에 놓여야 한다.

읽건쓰 활동은 ‘진정한 학습(authentic learning)’의 경험을 촉진해야 한다. 이를 위해 이 연구에서는 최신의 교육 연구 및 정책 성과를 종합하여(〈표 3〉 참조) 읽건쓰 활동의 학습 맥락을 현상(phenomenon), 문제(problem), 과업(project), 실천(practice)이라는 4P 체계로 제안하고자 한다(그림 4). 이러한 복합적 맥락에서 학습자는 생활세계의 현상을 관찰(observation)하고, 이를 통해 발견한 문제를 질문(question)으로 구성하며, 매력적인 질문에 답하기 위해 적합한 과업을 설정하

여 탐구(inquiry)하고, 새롭게 배운 것을 실천하기 위해 구체적 행동(action)을 계획, 실행, 성찰할 수 있다. 이렇하여 4P-기반 읽건쓰 학습은 이 네 가지 층위의 학습 맥락이 개별적 혹은 유기적으로 작동하면서 학습자가 배움의 목적, 과정, 전략, 도구, 자원 등을 선택, 조합, 적용, 평가, 조정할 수 있도록 촉진한다.



[그림 4] 4P 기반 읽건쓰 학습 맥락 및 역량

○ **현상-관찰.** 읽건쓰 학습자는 온·오프라인(실세계와 가상 세계)을 가로질러 일상의 삶에서 접하는 인문적, 자연적 현상을 능동적으로 찾아 감각한다(sensing). 이때 학습자는 분명한 주의와 관심을 바탕으로 눈에 보이는 현상뿐 아니라 그 이면의 구조적 요인과 영향 요소들, 이들 간의 인과적 체계를 추론 및 해석하는 데 필요한 정보, 데이터, 사례 등을 적합한 방법으로 수집한다. 필요하다면 시각적, 통계적, 과학적 자료를 탐색하고 조사함으로써 관찰의 정밀성을 높이고, 동시에 현상이 벌어지는 현실 맥락을 고려하면서 현상에 대한 맥락적 이해를 추구한다(Silander, 2015). 학습자는 자세하고 꼼꼼하게,

깊고 넓게 읽고 견고 쓰면서 삶의 현상을 가까이 보고, 자세히 보고, 멀리 보고, 함께 보고, 나누어 본 뒤, 그 결과를 종합적으로 분석한다.

관찰의 대상인 현상은 여러 가지로 정의될 수 있다. 특정 현상에 대해 타당한 설명을 제공하는 지식 영역(혹은 학문 영역)에 따라 규정되거나, 현상이 벌어지는 원인(사람, 기술, 환경, 혹은 상호작용 등)에 따라 분류될 수 있다. 또는 현상에 관련된 참여자들과 이해관계나 문제 영역에 따라 그 본질이 기술될 수도 있다. 또한 우리가 관찰하고자 하는 현상은 다음과 같이 규모와 층위에 따라서 범주화될 수도 있다.

- **거시 현상(macro-level phenomenon).** 거시 현상이란 전지구적, 전인류적, 범사회적으로 진행되는 거대 담론(discourse)과 연결된다. 가령 기후재난, 인구감소, 디지털 자본주의, 국제 분쟁, 민주주의, 인권, 빈곤, 삶의 질, 불평등 등의 문제들은 다소간의 차이에도 불구하고 여러 지역, 사회, 문화, 집단에 걸쳐 보편적으로 발견되는 문제 현상이라고 볼 수 있다. 가령, 유엔과 국제 사회의 공동 목표인 ‘글로벌 지속가능성 목표(Global Sustainable Goals)’의 주제들은 거시 현상의 탁월한 예가 될 수 있다<sup>1)</sup>. 교육의 맥락에서 이러한 주제들은 교과와 지식 영역을 망라하는 범교과적, 범학문적, 범영역적 융복합 학습의 핵심 주제로 구조화될 수 있다.
- **중간 현상(meso-level phenomenon).** 중간 현상이란 구체적인 쟁점(issue)이나 문제 중심의 현상으로 범지구적이면서도 동시에

---

1) 개별 주제에 대한 구체적인 내용은 유엔 홈페이지(<https://sdgs.un.org/goals>)에서 확인할 수 있다.

특정 사회, 문화, 지역, 집단 등에서 차별적으로 관찰될 수 있는 현상이다. 예컨대, 기후재난이라는 대주제 아래 강수량 추이의 연간 변화, 해수면 상승과 해안 대도시의 위기, 빙하의 소실과 북극곰의 생태 위기, 개발도상국의 탄소 절감 대체 에너지 정책, 선진국의 전기차 시장 확대와 개도국의 자원 약탈 등 지역적 맥락성이 강조되는 쟁점들이 포함된다. 이러한 수준의 현상들은 문제 기반 수업이나 프로젝트 기반 수업의 종합적 탐구 주제가 될 수 있다.

- **미시 현상(micro-level phenomenon).** 미시 현상이란 일상에서 직접 경험이 가능하고, 현장 접근과 관찰이 비교적 쉬우며, 삶에서 가장 가까이 그리고 익숙하게 벌어지는 일화(anecdote)로서의 현상이라고 볼 수 있다. 가령, ‘기후재난’이라는 거시 현상 및 ‘온대 지역의 아열대화’라는 중간 현상의 범주 안에서 점점 앞당겨지는 한반도의 벚꽃 개화 시기, 한반도 남부 분지 지역의 체계적 사계절 변화, 기상이변으로 인한 서울의 홍수 및 침수 사태, 한국의 사과 재배 지역의 북진 현상, 서울의 차량 운행 제한 제도와 환경 효과, 소셜미디어의 환경 관련 허위 정보 등과 같은 미시 현상들을 설정할 수 있다. 이 현상들은 학습자가 일상에서 직접 경험하고 관찰할 수 있기에 경험적 데이터를 통해서 일련의 규칙성과 유형을 도출하는 학습에서 유용하게 다루어질 수 있다.

현상을 중심으로 한 배움은 학습의 전체성, 실제성, 맥락성을 강조하고, 특정 현상을 다각도로 정밀하게 관찰하는 능동적 학습 참여를 중요한 요소로 삼는다. 현상에 기반한 학습은 현상 자체가 삶의 가운

데서 벌어진다는 점에서 자연스럽게 학습자의 호기심과 배우고자 하는 동기를 자극하여 스스로 학습의 과정을 계획하고 실행하려는 자율성과 의지, 조정 능력을 촉진한다. 따라서 학습자의 메타인지(meta-cognition)와 자기조절(self-regulation) 능력을 증진하고(Akkas & Eker, 2021), 학습자가 배워야 할 핵심 개념(주로 교육과정으로 기술된)을 스스로 관찰한 현상과 연결하여 구조화함으로써 개념 학습의 지속성을 높여준다(Wakil et al., 2019). 나아가 학습자는 외부에서 주어진 정보와 지식을 무조건 수용하는 수동적 학습자가 아니라, 현상에 대한 면밀한 관찰을 통해 스스로 정보와 자료를 생성 및 조직하고, 이를 분석, 종합, 해석함으로써 해당 지식 영역 혹은 문제 영역의 전문가처럼 주체적으로 읽고 쓰고 사유할 수 있는 능동적 지식 구성자가 갖춘 학문적 리터러시 역량(disciplinary literacy)도 키울 수 있다(Adaktylou, 2020; Bain, 2000; Lee & Spratly, 2010).

○ **문제-질문.** 일상의 문제들은 언뜻 간단하고 일차원적으로 보이지만, 많은 경우 그 이면에 매우 복잡한 요인들이 다차원으로 상호작용하고 있기도 하다. 문제의 복합성과 그것이 놓인 맥락의 복잡성은 전문가가 아닌 이상 해당 문제를 체계적으로 구조화하여 치밀하게 정의하고 전략적으로 해결하기 어렵게 만든다. 이처럼 삶의 문제들은 흔히 학교에서 다루는 것처럼 풀이 과정과 결과에 정답이 있는, 잘 정의되고 구조화된 문제(well-defined/structured problems)라기 보다는 그 자체로 이해하기도 어렵고 정의하기도 쉽지 않은 경우가 대부분이다. 따라서 문제 기반 학습은 삶의 ‘애매하고 어지러운 문제

(ill-defined/structured problems)'에 다양한 영역의 지식과 전문성을 통합 및 적용하여 문제를 면밀하게 분석하고 정의하는 과정에서 출발한다.

삶의 문제를 중심으로 설계된 학습에서는 그 문제 자체가 가지고 있는 본질과 성격에 따라 학습의 과정과 결과가 달라진다. 읽건쓰 학습에서 다루는 문제 역시 다양한 방식으로 유형화할 수 있을 것이나(가령, 지식 영역에 따라 과학, 역사, 사회 문제로 정의됨), 삶의 문제가 가지고 있는 다면적 성질과 문제의 탐구 과정에서 수반되는 융복합적 능력을 함께 고려해 다음과 같이 유형화할 수도 있다.

- **진단적 문제.** 진단적 문제란 학습자가 명시적 혹은 암시적 원인을 판단하고 결정해야 하는 문제를 말한다. 이러한 문제들은 간단하고 일차적인 원인-결과 발견에서부터 여러 단계와 층위에 걸쳐 있는 인과 체계의 분석, 데이터의 분석과 유형 도출, 현상 설명을 위한 모형의 개발을 요구하기도 한다.
- **디자인 문제.** 디자인 문제란 학습자가 전문적으로 개발된 구체적 기준과 준거에 따라 결과물을 설계하고 창안해야 하는 문제를 의미한다. 이때 결과물의 목적, 형식, 혜택, 파급효과, 예상되는 부작용, 결과물의 잠재적 사용자와 수혜자들의 요구와 반응 등을 종합적으로 고려할 수 있는 디자인 사고(design thinking)가 필요하다.
- **수행 문제.** 수행 문제란 실제 벌어지고 있는 복잡한 문제 상황의 해결을 목적으로 적합한 지식과 기술을 적용하여 전략적으로 접

근해야 하는 문제를 일컫는다. 학습자는 문제 해결을 위해 문제 상황의 맥락과 요인, 가용할 자원과 전략, 참여자들의 분업 및 협력 방법 등 해당 문제의 맥락성을 파악하고, 자신의 수행을 목적, 과정, 절차, 전략의 측면에서 치밀하게 계획, 실행, 평가, 수정, 재실행할 수 있어야 한다.

- **의사결정 문제.** 의사결정 문제란 여러 대안 중에서 가장 타당하고 합리적인 것을 선택하거나, 면밀한 조사와 탐구를 바탕으로 개인과 공동체에 미치는 영향이 심대한 상황에 대해 중요한 결정을 내려야 하는 문제를 말한다. 학습자는 타당하고 합리적인 결정을 내리기 위해 과학적 연구와 조사를 수행하고, 사회적으로 수용될 수 있는 판단 준거와 규범(공평성, 다양성, 사회정의, 사회적 상식, 윤리적 기준 등)을 면밀하게 고려해야 한다. 또한 공동체 구성원들 간의 공유된 이해를 도모하기 위해 소통과 협력의 과정에도 적극적으로 참여할 수 있어야 한다.

문제 기반 학습에서는 질문이 핵심이다. 탐구의 과정은 간단하지만 흥미로운 질문에서 시작하여, 조금 더 정교하고 복잡한 질문으로 이어진다. 학습과학 및 관련 연구 분야에서는 질문을 중심으로 한 문제 기반 학습의 효과가 비교적 광범위하게 입증되어왔다. 특히 과학교육 분야의 연구들에 의하면, 문제 기반 학습이 학생 스스로 질문을 구성하고 탐구하려는 동기와 흥미를 자극하고, 비교적 치밀한 지식과 전문성을 요구하는 과학 탐구 과정에 학생들을 적극적으로 참여시킴으로써 복잡한 과학 개념 학습에 특히 효과가 있다는 것을 밝혀왔다

(Dochy et al., 2003; Strobel & Van Barneveld, 2009). 이처럼 학습자는 호기심, 진지함, 비판성을 키우는 동시에 전문가(교사, 동료)의 안내와 도움을 바탕으로 복잡한 삶의 문제를 구체적인 질문으로 구성할 수 있다. 이때 탐구 질문이 다음의 몇 가지 기준을 만족할 때 교육적으로 더욱 효과적일 수 있다.

- **구체적인가?** 학습자가 직접 탐구 과정을 설계하고 실행하여 답을 찾을 수 있도록 손에 잡히는 질문이어야 한다.
- **질문할 가치가 있는가?** 배우고 익힐 만한 가치가 있는 내용, 개념, 지식을 요구하는 것으로 실제 전문가들에게 요구되는 것과 같은 질문이어야 한다.
- **삶의 맥락에 근거하는가?** 지나치게 사소하거나 편협하지 않으면서 사회적으로 의미 있고 공동체에 영향력을 미칠 수 있는 질문이어야 한다.
- **학습자에게 의미 있는 것인가?** 학습자의 요구, 흥미, 관심에 부합하는 질문이어야 한다.
- **윤리적인가?** 나와 주변, 인간과 생명, 환경에 해를 끼치지 않는 질문이어야 한다.

○ **과업-탐구.** 읽건쓰 교육에서 학습자는 문제를 해결하고 질문을 탐구하기 위해 구체적인 ‘일’을 계획하고 수행할 수 있어야 한다. 이를 위해서 학습자가 일상생활의 경험뿐 아니라 특정 지식 또는 학문 영역의 전문가들이 수행하는 것과 유사한 과제와 활동을 경험할 수 있

는 기회가 필요하다<sup>2)</sup>. 예컨대 사람이 안전하게 살 수 있는 집을 짓기 위해서는 아이들이 놀이터에서 모래집을 만드는 기술로는 불가능하다. 집을 짓기 위해서는 건축가의 지식과 기술, 판단력과 수행력이 필요하며, 이러한 영역 전문성(domain expertise)은 건축가로서 생각하고, 판단하고, 이해하고, 결정하고, 소통하고, 평가할 수 있는 건축 프로젝트의 경험을 통해서 쌓을 수 있다(diSessa, 2015). 마찬가지로 초보적 수준의 학습자는 영역 전문가들에게 필요한 필수 지식을 점진적, 단계적으로 습득하고, 그렇게 배운 지식을 사용, 적용, 평가해야 하는 프로젝트를 계획하고 수행함으로써 전문적으로 사유, 판단, 이해, 소통, 협력, 평가하는 실용적 문제 해결 과정을 경험할 수 있다.

프로젝트 기반의 수업은 학생들의 문제해결력 및 창의성을 증진하고 명제 지식의 맥락적 적용을 촉진한다는 점에서 STEAM(과학, 기술, 환경, 예술, 수학)과 같은 융복합 학습에서 특히 그 효과성이 뒷받침된다(Geiser et al., 2008; Williams & Linn, 2003). 이때 학습자의 과업 수행과 탐구 경험을 촉진하는 효과적인 학습 환경은 다음의 몇 가지 특징을 갖는다(Krajcik & Czerniak, 2013).

- **문제와 질문.** 핵심 질문 혹은 해결해야 할 중심 문제로 탐구와 학습의 과정이 시작된다(문제와 관련된 현상의 관찰, 질문의 구성을 통해 해소될 수 있음).
- **학습 동기와 목표.** 학습자가 핵심 학습 목표를 분명하게 설정하

---

2) 해당 내용과 관련해 빅 히스토리 프로젝트 홈페이지([www.oerproject.com](http://www.oerproject.com))를 참고할 수 있다.

고, 해당 목표의 성취를 위해 충분한 시간과 노력을 투자하고, 자원과 도구를 집중적으로 사용한다.

- **과업 참여와 수행.** 학습자가 질문을 탐구하고 문제를 해결하는 학문적, 전문적 활동 과정에 자발적으로 참여하고 몰입할 수 있어야 한다. 이를 통해서 학습자는 핵심 내용과 개념 및 기능을 습득, 적용, 검증, 정교화한다.
- **사회적 상호작용과 협력.** 학습자가 질문의 탐구(문제의 해결) 과정에서 최적의 대안을 찾기 위해 교사, 동료, 주변 사람들과 소통하고 협업할 수 있어야 한다. 이러한 학습 환경은 실세계의 문제 상황과 해결 과정뿐 아니라, 그러한 문제 상황에서 요구되는 협력 기술을 고려해서 설계되어야 한다.
- **도구, 자원, 테크놀로지 활용.** 학습자가 과업 수행 및 탐구 과정에서 다양한 도구와 기술을 활용함으로써 자신의 평소 능력치 이상의 지식과 기술이 요구되는 과제 활동에 능동적, 효과적으로 참여할 수 있어야 한다.
- **수행 결과물.** 학습자가 수행한 탐구 과정과 결과를 가장 잘 드러낼 수 있는 결과물을 구체적으로 설정하고 창안할 수 있어야 한다. 이 결과물은 학습 공동체 안에서 공유, 감상, 평가될 수 있어야 한다.

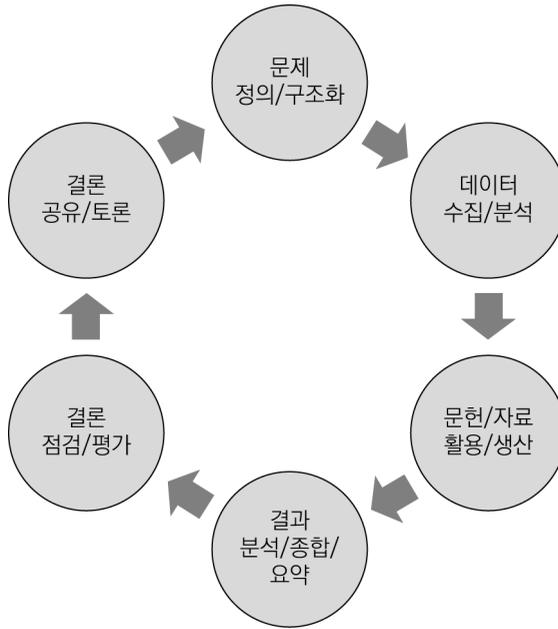
과업의 수행은 일련의 탐구 과정을 수반한다. 탐구 과정은 일반적으로 ‘가설 설정-조사 및 분석-공유 및 평가-가설 수정-재조사 또는 재분석’ 과정의 반복적, 회귀적 순환으로 진행된다. 따라서 학습

자가 이러한 탐구 과정에 적극적으로 참여하여 소기의 목적을 성취할 수 있도록 세심하게 설계되어야 한다. 가령, 특정 학문 영역의 전문가가 읽고, 쓰고, 생각하고, 판단하고, 소통하는 일련의 전문가적 활동 수행을 학습의 중요한 내용과 목표로 보는 ‘학문적 리터러시(disciplinary literacy)’의 관점을 취할 때, 다음의 4가지 E, 즉 참여(Engage), 안내/조작(Elicit/Engineer), 조사(Examine), 평가(Evaluate)의 단계를 교수 설계 요소로 설정해 볼 수도 있다(Moje, 2015).

- **참여.** 작업자가 일의 과정에 참여하지 않고서는 일이 제대로 진행될 리 없다. 효과적 탐구 학습을 위해서는 학습자가 과업 수행 과정에 참여해서 몰입할 수 있어야 한다. 따라서 교사는 학생들이 특정 주제에 관해 조사하거나 동료들과 논의 또는 논쟁하는 등의 전문적(혹은 학문적) 과업 수행 과정에 몰입할 수 있도록 적절하게 안내하고 지원해야 한다. 이때 전문가적 탐구 수행이란 문제 확인, 질문 구성, 자료 조사, 결과 도출 및 공유 등 일련의 논증적 탐구 과정을 수반한다(그림 5) 참조).
- **안내/조작.** 일을 진행하기 위해서는 일에 필요한 지식, 기술, 식견과 같은 전문성이 요구된다. 학습자에게는 이러한 전문성이 부족하기에 교사는 과업 수행에 요구되는 핵심 원리와 필수 지식을 학생들이 잘 배울 수 있도록 체계적으로 지도(시범, 협력 학습, 독립 학습 등을 통해)해야 한다. 그리고 학습한 지식과 능력을 과업 수행 과정에서 전략적으로 활용할 수 있도록 유도하고 안내해야 한다. 이 과정에서 교사는 학습자의 수준과 학습 단계에

적합한 스캐폴딩(scaffolding)을 통해서 학습자가 자신의 지식과 능력을 최대한 발휘하여 과업을 수행할 수 있도록 도와야 한다.

- **조사.** 학습자는 프로젝트 수행 중에 일이 진행되는 방식, 일의 전반에 걸쳐 사용되는 언어와 규칙, 일의 결과를 예측하고 판단하는 증거 등에 관해 메타적으로 조사할 수 있어야 한다. 이를 통해 학습자는 언어가 취급되고 의미가 구성되는 방식에 대해 성찰할 수 있어야 하며, 작업(학문) 공동체 안에서 당연하게 받아들이는 가정, 선입견, 전형성 등이 없는지, 특정 개인이나 집단에 대한 편향적 인식과 관점이 작동하지 않는지, 이로 인하여 잠재적으로 사회적 부조리와 불평등을 일으키지는 않는지 점검할 수 있어야 한다.
- **평가.** 조사하기 단계의 연장선에서 학습자는 왜, 언제, 어떻게 전문가적 리터러시(언어 사용과 수행 활동을 포괄하는)가 유용한지 혹은 유용하지 않은지를 분석하고 판단할 수 있어야 한다. 이를 통해서 학생들은 자신의 삶에서 스스로 읽고, 쓰고, 생각하고, 소통하고, 행동하는 모습을 성찰하고, 이를 전문가적 수행과 비교하면서 자기 성장의 참조 지점을 발견할 수 있다. 특히 청소년들은 학교와 가정, 공동체의 공간을 넘나들면서 삶의 방식을 배운다. 학교 안에서도 교실에서 교실, 교과에서 교과라는 맥락을 오가며 학습하고 성장한다. 이렇듯 다양한 공간에서 살아가는 학생들이 자기성찰적 평가 역량을 키울 수 있도록 교사는 이를 배우고 체화할 수 있는 충분한 기회를 마련해 주어야 한다.



[그림 5] 전문가적 탐구 수행의 순환 과정

○ **실천-행동.** 얇이 삶이 되기 위해서는 실천이 필요하다. 실천이란 학습의 요체이자 목적 설정의 기준이자 전제 조건이 된다. 궁극적으로 지식의 효용은 그 지식이 삶의 과정에서 적용되고 실천될 때 발휘된다. 현대 학습과학에서는 학습자의 실천을 체화된 지식, 상황 학습, 현실기반 인지의 관점에서 배움의 요체로 본다(Brown et al., 1989; Greeno, 1989; Lave & Wenger, 1991). 진정한 배움의 과정에서 실천이란 다음과 같은 특징을 갖는다.

- **실천은 유형을 갖는다.** 실천이란 규칙성과 일관성을 가진 일련의 유형(패턴)을 띤 심리적, 사회적, 문화적, 정치적, 이념적, 관계적

활동을 말한다. 실천은 일회성의 단순 발생 사건에 그치는 것이 아닌, 꾸준한 반복을 통해서 점진적으로 심화, 상세화, 전문화된다.

- **실천은 개념 학습을 증진한다.** 맥락에 어울리는 실천이 이루어지기 위해서는 그 기저에 충분한 전문 지식과 개념적 이해가 마련되어야 한다. 학습자의 개념적 기반은 실천을 통해서 검증 및 수정되고, 동시에 실천은 개념적 기반 위에서 타당성과 신뢰성을 확보할 수 있다. 실천과 개념 학습의 상호보완성은 학습자의 이해를 점진적으로 증진한다.
- **실천은 비판성을 요구한다.** 배움이란 해당 영역의 내용 학습과 더불어 실천 학습의 상호작용으로 완수된다(Gee, 2007b). 내용 학습 없이 실천 학습이 견고해질 수 없고, 실천 학습 없이 내용 학습이 온전해질 수 없다. 내용 학습은 능동성을 요구하고 실천 학습은 비판성을 요구한다. 학습자는 문제 영역 안에서 구성원들이 사고, 판단, 행동하는 일련의 실천 양식을 관찰하고 분석 및 수정함으로써 더 나은 실천을 도모할 수 있다.
- **실천은 생각의 방식을 유연하게 내재화하도록 돕는다.** 전통적 학교 교육에서는 학습자가 단편적인 지식과 절차적 기능을 반복 훈련하여 습득한 후 이를 시험과 같은 평가 시스템에 정확하게 적용하는 것을 좋은 학습의 수행으로 본다. 그러나 확장적 활동을 촉진하는 실천 기반 학습에서는 학습자가 특정 영역의 개념과 원리를 이해하고, 탐구 활동을 통해 그것을 창의적으로 적용할 수 있는 ‘생각의 습관(habits of mind)’을 계발해야 함을 강조한다 (Greeno & Engestrom, 2014).

- **실천은 언어적 상호작용으로 촉진된다.** 내용의 전달과 정답의 확인이 중요한 전통적 교실에서는 ‘질문-반응-평가(IRE, Initiate-Response-Evaluate)’라는 일차원적이고 평면적인 정보 교환이 주를 이룬다. 그러나 지식의 구성과 활용을 중시하는 교실에서는 건설적이고 형성적인 피드백과 반응, 논증, 토론 등이 후속적으로 이어지는 확장적 상호작용이 요구된다. 따라서 교실 구성원(실천 공동체)이 몰입할 수 있는 탐구적 대화, 책무적 대화, 생산적 대화가 중요하다(Cazden, 2001; Resnick et al., 2015).
- **실천은 협력 공동체에 맥락화된다.** 실천은 본질적으로 사회적이다. 실천을 위해서는 수동적 학습자가 아니라 적극적, 능동적 학습자가 되어야 하며, 실천 학습은 학습자가 놓인 실천 공동체에서 점진적으로 전개되어야 한다(Lave & Wenger, 1991). 실천적 학습 경험을 설계하기 위해서는 문제와 관련해 전문 영역의 공동체가 어떻게 해당 문제를 규명하고 해결하는지를 이해해야 하며, 이를 위해 학교와 교실(혹은 학습자의 삶의 공간)을 하나의 학습 공동체(Brown & Campione, 1994)로 설계해야 한다.

새롭게 배운 것을 실천하기 위해서는 구체적인 행동이 필요하다. 행동이란 학습자의 능동성과 비판성, 자발성과 합목적성을 전제한다. 따라서 사회적으로 타당하고 나아가 사회를 변화시킬 수 있는 행동을 촉발하는 수업을 위해서는 다양한 목표(학생이 관심 있는 목표, 교사가 의도한 목표, 수업에서 실행된 목표, 학생이 실현한 목표 등)를 종합적으로 고려해야 한다. 동시에 학습자의 행동 맥락에 관여하는

요소들(행동 목표와 예상 결과, 도구와 자원, 행동 규칙, 협력 방법, 구성원의 역할과 책임 등)이 어떻게 긴밀하게 상호작용하는지도 검토해야 한다.

읽건쓰는 행동하는 배움을 지향한다. 행동이란 그 자체로 목적과 의도를 내포한 인간의 주도성을 전제하는 개념이다. 예컨대 글을 읽는 일은 더 이상 주어진 텍스트의 글자와 단어를 해독하고 이해하는 것에서 그치지 않는다. 글을 읽는 일은 독자가 능동적으로 텍스트를 찾아 선택하여 의미구성 과정에 적극적으로 참여하는 경험이며, 이 과정에서 합리성과 비판성을 바탕으로 전략적 행동을 설계하고 실천하는 과정이다. 글을 읽는 일이 몸과 마음, 자아와 세계가 연결되는 지점 위에서 새로운 리터러시로 전환되기 위해서는 글을 읽는 독자가 텍스트를 포함한 세계와의 상호작용을 통해서 얻은 새로운 이해를 근거로 새로운 행동을 계획하고 시작할 수 있어야 한다(Cervetti & Pearson, 2023; Luke & Freebody, 1997). 따라서 읽건쓰 교육은 우리 아이들이 세계와의 연결, 경험과 체험, 감각과 사유, 협력과 소통을 통해서 삶의 힘을 갖춘, 궁극적으로 행동하는 독자와 저자가 되기를 바란다.

- **해독자.** 텍스트의 언어적, 감각적, 공간적 기호를 해독하고 부호화할 수 있는 독자
- **참여자.** 텍스트의 정보와 자신의 경험을 연결하여 적극적으로 의미를 구성하는 독자
- **사용자.** 텍스트의 쓸모를 생각하며 새로운 의미를 실용적으로 이해하고 활용하는 독자

- **비평가.** 텍스트의 내용, 형식, 출처, 맥락 등을 종합적으로 분석하고 평가하는 독자
- **행동가.** 텍스트로 배운 것을 현재 상태의 변화를 위해 합리적 행동으로 실천하는 독자

지금까지 논의한 읽건쓰 학습 경험은 체계성과 맥락성에 기반한다. 이러한 학습 경험의 틀을 적용하여 교사는 수업 및 교육활동(교과와 비교과 프로그램)의 주제, 목표, 활동, 결과를 설정할 수 있고, 이때 필요와 쓰임을 갖는 학습의 자원, 도구, 맥락을 결정할 수 있다. 읽건쓰 학습 경험의 틀은 우리가 학생과 교사의 역할과 책임에 관하여 전환적 관점을 갖추도록 요구한다. 동시에 이 틀은 '배움'에 관한 진실 보한 문화적 모형과 공통 감각에 기반한 소통 언어를 제공함으로써 한층 수월하게 교육 주체들 사이의 대화와 협력을 촉진할 것이다.

〈표 3〉 기존 P-기반 학습의 개관

현상 기반 학습(Phenomenon-Based Learning)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2016 핀란드 교육과정에서 강조된 프로젝트 학습 방안으로서, 학습자가 생활 속 문제(현상)를 발견하고 해결해가는 학습을 말한다. 개념이나 주제를 총체적으로 학습한다는 점에서 종합적이고 구성주의적인 학습이다.</li> <li>• 가령 기후 변화, EU, 미디어, 테크놀로지, 에너지 등의 주제를 현상으로 정의하고, 해당 현상을 실제적 맥락에서 완전한 실체로 두고 탐구하는 것을 지향한다.</li> <li>• 현상이란 (1) 실제적 관찰 대상으로 (2) 배워야 할 내용의 체계적 혹은 은유적 학습의 틀과 (3) 학습의 동기가 생성되는 기반이다.</li> <li>• 총체성, 실제성, 맥락성이 강조되며 문제 해결적 탐구 학습의 과정이 중요하다.</li> </ul>

- 현상 기반 학습은 질문과 문제 해결 능력에 토대를 두며, 학생이 학습을 계획하고 조절하도록 격려하고, 따라서 호기심 자극, 동기 부여, 자기 통제가 중요한 요소가 된다.
- 현상 기반의 학습 경험은 학습자의 메타인지를 키우고, 학습 동기를 촉진하며, 학습 결과의 지속성을 증진한다.
- 현상 기반의 탐구 과정을 통해 학습자는 관련 지식 또는 학문 영역의 전문가처럼 읽고 쓰고 생각하고 소통하는 학문적 리터러시를 경험하고 연습할 수 있다(가령, 과학자처럼 읽고 쓰고 질문하기, 역사가처럼 조사하고 해석하기 등).

#### 문제 기반 학습(Problem-Based Learning)

- 문제 중심 학습은 실제 생활과 관련된 비구조화된 문제를 해결해나가는 과정에서 문제해결력 및 관련 지식과 기능을 익힐 수 있는 기회를 제공한다.
- 수업의 디자인이나 방법, 교사의 기술에 따라 목적과 과정이 달라질 수 있기 때문에 학생의 요구 또는 수준과 교사의 판단에 따라 융통성 있게 활용할 수 있다.
- 문제란 어떤 질문, 설명할 수 없는 현상, 사회적 문제 등 다양하게 설정될 수 있다.
- 학생들은 학습의 촉매제라 할 수 있는 문제 사례 또는 시나리오를 통해 자신의 학습 목표를 정의하고, 독립적이고 자기주도적인 학습을 수행한다. 모둠 활동을 통해 각자 습득한 지식에 관해 토론함으로써 지식을 정교화하고 학습 과정에 대해 충분히 성찰한다.
- 문제 기반 학습은 문제 해결 자체를 학습의 목적으로 두는 것이 아니라, 개념이나 주제에 대한 이해를 높이는 방법 혹은 도구로서 '문제'를 사용하는 것이다.
- 효과적인 학습을 위해 학습 촉진자로서 교사의 역할, 학습자의 주도성과 배움에 대한 책무성, 비구조화된 문제를 탐구하도록 설계된 수업(이때, '문제'는 다양한 분야 또는 과목의 통합, 동료 간의 상호협업을 필요로 해야 함.)이 요구된다.
- 질 높은 학습이 이루어지면 학생들은 스스로 구성한 지식의 내구성을 증진하고, 반성적, 비판적, 협업적 기능을 계발할 수 있다.

#### 프로젝트 기반 학습(Project-Based Learning)

- 20세기 미국의 철학자인 듀이의 아동 중심 교육철학 및 경험주의 이론과 통합교육과정의 원리에 근거를 두고 있으며, 러시아의 심리학자인 비고츠키에 기반한 사회적 구성주의의 영향을 받은 학습 접근법이다.

- 프로젝트 해결 과정에 학습자가 몰입하고 참여하기 위해서는 구체적인 학습 목표와 결과물이 설정되어야 한다. 이를 위해서 다음과 같은 요소들을 갖춰져야 한다: (1) 프로젝트 수행에 필요하고 학습을 통해 습득되는 지식(도식, 아이디어, 사실, 개념, 정보 등), (2) 과제 및 과업 수행 과정에서 필요한 기초 기능과 전략(비교적 짧은 시간 안에 관찰, 연습, 학습할 수 있는 개별화된 행동의 단위), (3) 과업의 수행에서 요구되는 학습자 성향(다양한 상황에 걸쳐 비교적 지속적으로 독특하게 반응하는 마음과 행동의 경향성으로 태도와 의지, 협업 능력 등), (4) 학습 과정에서 발현되거나 강화되는 학습자의 감정(수용감, 자신감, 소속감, 안정감 등과 같이 주관적으로 느끼는 정서적 상태).

### 실천 공동체와 상황 학습(Situated Learning in the Communities of Practice)

실천에 기반을 둔 학습은 사회문화주의와 상황 학습 이론에 기반한다.

학습이란 실천 공동체 안에서 일어나며, 실제의 경험 맥락 안에서 이루어지는 변화의 과정이다.

실천 공동체란 공통 관심사(일련의 문제 또는 주제에 관한)를 가지고서 개인 및 집단의 목표를 달성하기 위해 함께 모인 사람들의 집단이다. 공동체 구성원들은 해당 영역(일, 취미, 사회문제 등 다양한 영역) 안에서 사회적 상호작용과 실천을 통해 상호연결된다.

공동체 구성원으로서의 소속감은 학습자를 주변적 참여(초보자)에서 완전한 참여(전문가)로 나아가게 하며, 새로운 학습(전문적 식견과 역량의 고도화)의 가능성을 경험하게 한다. 또한 이와 같은 사회적 학습의 과정에서 개인의 능력이 발달된다.

실천 공동체에서는 구체적인 상황 안에서 실제 벌어지는 일들을 통해 학습이 경험된다. 학습자는 실제적인 과제를 구체적 상황 및 맥락 안에서 수행함으로써 지식을 실생활에 적용하고 전이할 수 있다.

유의미한 상황 학습을 위해서는 (1) 실제적인 과제 제시, (2) 다양하고 자세한 사례 활용, (3) 지식과 기능이 쓰임을 갖는 맥락 제공, (4) 전문가적 수행과 사고 과정의 시범, (5) 실제적 평가의 설계 등이 요구된다.

### 3.3. 정체성 형성

읽건쓰 학습은 궁극적으로 우리 아이들이 삶의 과정에서 기꺼이 읽고 견고 쓰는 사람으로서 자신의 정체성을 스스로 발견하고 형성할 수 있도록 지원하고 지지한다. 그렇다면 읽고 견고 쓰는 사람이란 어떤 사람을 말하는가? 어떻게 우리 아이들은 읽고 견고 쓰는 사람이 될 수 있으며, 어떻게 읽건쓰 경험이 그들이 그런 사람이 되도록 안내하는가? 읽건쓰 학습은 어떻게 우리 아이들이 개성과 공동체성을 존중하는 가운데 자신만의 사회적 위치를 찾도록 도와줄 수 있는가? 이러한 질문들에 답하기 위한 기초 작업으로 이 장에서는 읽건쓰 경험을 학습자 정체성의 관점에서 조명해 본다.

학습을 정체성의 형성, 변화된 세상에서 새로운 위치를 찾는 사람의 변화로 보는 관점은 현대 학습과학의 역사에서 배움을 정의해 온 흐름과 일맥상통한다. 20세기 중반, 행동주의 심리학(behaviorism)이 지배하던 시기에는 학습의 과정과 결과를 사람의 단순 반응의 변화 혹은 반응의 조건화(외부의 특정 조건 혹은 자극에 따라 특정 반응이 일어나는 것)로 보았다. 행동주의 관점은 학습자의 '생각', 즉 인지과정에 대한 고려 없이 오로지 관찰할 수 있는 행동의 변화만을 학습으로 간주했다는 점에서 명확한 한계를 지닌다.

이후 인지과학에 기반을 둔 학습과학은 학습자의 사고 과정과 인지역량에 초점을 맞춘다. 초기 인지과학은 인간이 외부의 정보를 얼마나 효과적으로 처리하는지, 이 과정에서 어떤 절차와 전략이 수반되는지, 그 결과로 기억의 구조화와 지속성이 어떻게 달라지는지 등에

관심을 가졌다. 정보 처리를 학습의 과정과 결과로 보는 이러한 인지주의 관점(cognitive perspectives)은 학습자를 여전히 수동적 정보 수용자로 취급한다는 점, 학습의 과정을 가치중립적인 경험으로 본다는 점에서 제한적이다.

이에 대한 반향으로 융성한 구성주의 관점(constructivist perspectives)은 학습자의 능동적 지식 구성을 강조한다. 구성주의 관점에서 학습이란 외부 정보와 학습자의 내적 경험이 연결, 통합되어 새로운 지식을 창출하고 구조화하는 경험이다. 학습과 배움을 지식의 과정(지식의 생산, 공유, 확장)으로 설명하고, 앞의 능동성을 강조한다. 현대 학습과학은 이러한 구성주의 관점을 통해서 비약적인 발전을 이룬다.

이후 사회문화주의(socioculturalism) 관점은 학습자의 지식 구성 과정을 개인 내적 과정이 아닌, 사회적으로 맥락화된 경험이라고 본다. 이 관점에 의하면 학습이란 개인의 차원을 넘어 사회적으로 경험되는 것이며, 인지적 지식 구성을 넘어 사회적으로 실천되는 공동체적, 협력적 앞의 과정을 의미한다. 다시 말해 지식이란 사회적으로 분배되어 있으며(지식의 원천은 개인이 아니라 사회임), 지식 구성의 과정은 가치지향적이며 이념적이기에 개인과 개인이 놓인 다층적 맥락의 상호작용을 중요하게 고려해야 한다. 따라서 사회문화주의 관점에서 학습이란 한 인간이 새롭게 경험하는 정체성 형성의 과정, 즉 학습자가 배움의 과정을 통해서 인지적, 정서적, 문화적으로 ‘어떤 사람이 되는 경험’이라고 정의할 수 있다.

행동주의 심리학 관점: 반응의 변화

→ 제1세대 인지주의 학습과학: 정보의 처리

→ 제2세대 구성주의 학습과학: 지식의 구성

→ 제3세대 사회문화주의 학습과학: 정체성의 형성

신학자이자 평생학습을 연구한 사회학자인 피터 자비스는 배움을 ‘내가 되는 경험(to be me)’이자 ‘사회 안에서 사람이 되는 경험(to be a person in society)’으로 정의한다(Jarvis, 2009). 이는 하나의 온전한 사람으로서 학습자가 설정할 수 있는 배움의 최종적인 목표(명시적, 암묵적)가 바로 자신의 정체성을 새롭게 형성하는 것이며, 이는 개인과 공동체가 경험하는 ‘배움의 역사’로 통합된다. 즉 배움이란 ‘나는 누구인가?’라는 질문에 답하는 여정으로, 자비스는 이를 다음과 같이 설명한다.

인간의 배움이란 신체(유전적, 물리적, 생물학적)와 정신(지식, 기능, 태도, 가치, 감정, 신념, 감각)을 갖춘 하나의 온전한 사람이 생애에 걸쳐서 다양한 사회적 상황을 경험하는 일련의 과정들의 조합이다. 한 사람이 사회적 상황에서 지각한 ‘내용’은 인지적, 정서적, 실천적으로 전환되어(또는 이들의 조합을 통해) 그 사람의 자전적 기록에 통합된다. 이를 통해 개인은 끊임없이 변화하는(더 경험 많은) 사람이 된다.(p. 25)

우리는 흔히 학습을 말할 때 머리로 하는 공부, 두뇌 활동의 결과,

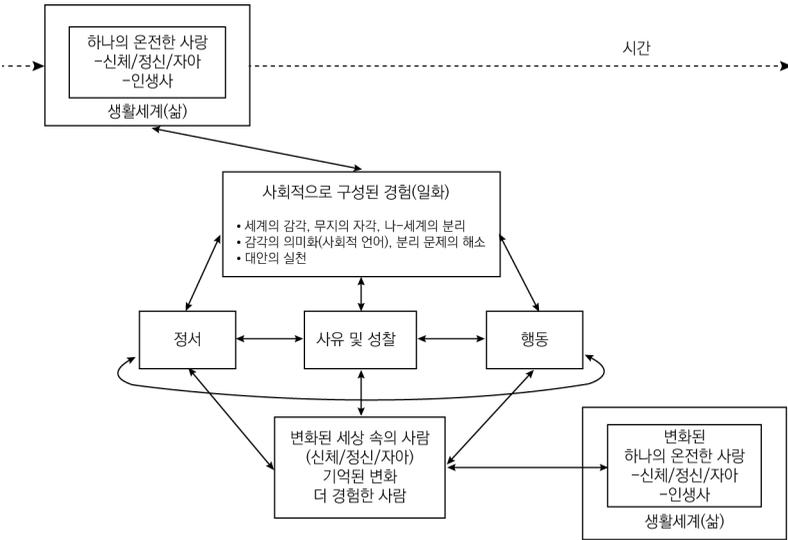
지력 증진 등의 말들을 떠올린다. 또한 학습이라는 개념을 ‘학습자’라는 존재 경험과 분리된 목표 혹은 대상인 양 취급하기도 한다(지식을 한 사람의 정신 안에 마치 냉장고에 음식을 넣어 보관하는 것처럼). 그러나 학습이란 생활세계에 뿌리를 내린 한 사람이 신체(몸), 정신(마음), 자아를 동원하여 몰입하는 전인적 경험이자, 일정한 시간과 노력을 통해 사람이 바뀌는 정체성 변화의 과정이다(그림 6 참조).

학습을 전 생애에 걸쳐 펼쳐지는 한 인간의 정체성 변화라고 볼 때, 흥미롭게도 학습은 일차적으로 사회적 개인인 학습자가 자신과 세계가 분리(disjuncture)되어 있음을 지각하는 것에서 출발한다. 이때 분리란 개인이 세계로 ‘걸어’ 들어가 적극적으로 외부를 ‘감각(sensing)’하고 상호작용하면서 자신의 ‘모름(unknowing)’에 대해 자각하는 경험이다. 이는 좌절 혹은 소외의 원인이 아니라, 생산적 학습을 추동하는 필수 조건임을 강조하지 않을 수 없다.

배움의 과정이 실제 삶에 맥락화될 때, 학습자는 세계에 대한 감각과 체험을 통해 삶과 앎의 분리(모름에 대한 인식)를 경험하게 된다. 그리고 이러한 깨달음은 역설적으로 앎과 삶의 연결과 통합에 대한 학습자의 갈망과 욕구(앎에 대한 욕구)를 생성한다. 결과적으로 개인은 생산적 삶과 앎의 욕구, 전환적인 배움의 목표를 위해 적극적으로 세계를 탐구하고, 앎과 삶의 분리를 해소할 수 있는 대안과 전략을 마련하며, 이를 생활세계의 맥락에서 실천하게 된다.

정체성 형성의 경험은 학습자의 정서, 사유 및 성찰, 행동이라는 기제(더불어 이들 간의 상호 피드백)를 통해서 지속적 그리고 회귀적으로 계획, 실행, 실천, 성찰, 수정된다. 이렇게 한 차원 진화한 이차적

학습 경험은 신체, 정신, 자아가 통합된 온전한 개인 안의 변화 과정으로서 배움의 역사로 통합되고 기억된다. 이렇게 ‘변화된 사람’은 과거의 사람으로 머물지 않고 ‘변화된 세상’에 위치하며, 이전보다 조금 더 많은 경험을 갖춘, 조금 더 건강하고 지혜로우며 의미 있는 방식으로 읽고, 쓰고, 경험하고, 생각하고, 판단하고, 행동하면서 스스로 존재하는 사람이 된다.



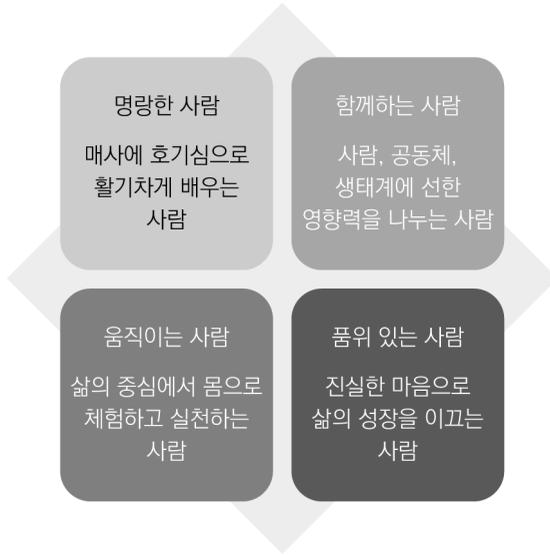
〔그림 6〕 읽건쓰 학습을 통한 정체성 변화 과정

읽건쓰 학습은 정체성 형성의 경험이자 변화하는 사람의 경험이다. 읽건쓰 학습을 통해서 우리 아이들은 세상을 감각하고 사유하며, 세상 안에서 다양한 사람들과 소통하고, 건강한 몸과 마음에 바탕을 둔 개성과 더불어 타인과 협력할 수 있는 공동체성을 키우는 기회를 가

질 수 있다. 이러한 정체성 학습의 과정은 남과 구별되는 나의 특징과 장점 혹은 차이를 만들어 나가는 것에만 국한되지 않는다. 정체성 형성은 학습자가 자기에 대한 감각을 구성하고, 타인과의 관계에서 자신의 주관성과 관계적 상호주관성을 동시에 익히면서, 나아가서는 생활세계에서 특별한 의미를 갖는 자신의 서사(이야기)를 만들고 사회적 위치를 마련하는 경험이다. 다시 말해, 읽건쓰 학습은 ‘한 사람 안의 배움의 역사(learning histories in a person)’를 창안하고 기록하는 작업으로 확장된다.

읽건쓰 교육은 우리 아이들이 체계적이면서도 실제적인 배움을 통해서 자신들이 살아가는 세상에서 ‘좋은 사람이 되는(to be a decent person in society)’ 경험을 제공할 수 있어야 한다. 오늘의 시대가 요구하는 좋은 사람이란 합리적(비판적) 사유 능력을 갖춘 사람이다(합리성의 결여는 폐가 되고 오류와 비효율성을 낳음). 이러한 사람은 공동체성을 갖추어 상호존중, 공동번영, 호혜평화를 추구하고 어려운 문제 상황에서도 사람들과 가까이하며 협업과 대화를 즐긴다. 읽건쓰 교육은 기계적, 무비판적 학습을 통해 좋은 상급학교로 진학하고 좋은 직장과 생활을 얻을 수 있다는 전통적인 학교 교육의 현실 효용에 국한되지 않는다. 체계적인 읽건쓰 교육은 학습자가 끊임없는 호기심으로 세상에 대한 이해와 지식을 추구하려는 진정한 배움의 과정에 적극적으로 참여할 수 있도록 안내하고 격려해야 한다. 이를 통해 우리 아이들은 자신이 만들어 온 배움의 역사(변화의 역사)를 진지하게 성찰하면서 인격을 수양하고, 생생한 지식과 관점을 형성하며, 삶에 쓰임을 갖는 영향력을 사람들과 함께 만들어가며 성장할 수 있다.

읽건쓰 학습은 우리 아이들이 좋은 사람이 되는 경험을 우리가 살아가는 일상에서 특별한 위치를 갖는 네 가지 사람이 되는 전인적 경험으로 설명한다(그림 기).



[그림 기] 읽건쓰 교육의 학습자 정체성

- **명량한 사람.** 매사에 호기심을 갖고 활기차게 배우는 사람. 시간과 노력을 들여 쌓은 역량과 자신에 대한 믿음을 갖고서 새롭고 도전적인 세상사에 적극적으로 임한다.
- **함께하는 사람.** 사람, 공동체, 생태계에 선한 영향력을 나누는 사람. 배움을 공동체적 협업의 산물로 가치화함으로써 대화, 소통, 협력, 연대의 과정에 자발적으로 임한다.
- **움직이는 사람.** 삶의 중심에서 몸으로 체험하고 실천하는 사람.

배운 것을 새로운 상황에서 확인, 검증, 수정, 재적용함으로써 주도적으로 현실의 변화를 이끈다.

- **품위 있는 사람.** 진실한 마음으로 삶의 성장을 이끄는 사람. 어떠한 상황에서도 타당하고 합리적으로, 사회적 윤리와 도덕적 책무성을 고민하면서 판단하고 행동한다.

이 네 가지 정체성을 갖춘 아이들은 도산 안창호 선생이 말한 ‘애기애타(愛己愛他)’를 실천하는 사람이다. 선생의 말을 풀어보면, 진심으로 자기를 아끼고 사랑할 줄 아는 사람만이 비로소 남을 사랑하고 이롭게 할 수 있다. 이는 사적인 의미의 개인을 넘어 사회적 개인으로 성장하는 과정을 함의한다. 애기애타의 교훈은 삶의 의미가 자신을 사랑하는 것에서 출발하지만, 자신을 사랑하듯 남을 사랑할 줄 아는 사람이 되는 경험을 통해서 비로소 남과 함께하는 자신 즉, 사회적 인간이 될 수 있음을 역설한다.

우리는 사회적 인간이 될 때 남과 더불어 자신을 진심으로 사랑할 수 있으며, 이로써 사랑의 가치는 비로소 공공성과 공동체성을 지니게 된다. 나를 위(사랑)하듯 타인을 위(사랑)할 줄 아는 사람은 자신만의 성공이 아니라 다른 사람의 성공에도 도움이 되는 사람이다. 따라서 읽건쓰 교육의 성공을 위해서는 반드시 ‘우리 아이들이 일상의 삶에서 명랑하게 그리고 함께 움직이면서 품위 있는 사람이 되는 특별한 배움의 경험’(<표 4> 참조)을 과학적 근거와 경험적 통찰, 삶을 생각하는 교육의 포부를 바탕으로 치밀하게 설계하고 실현할 수 있어야 한다.

〈표 4〉 읽견쓰 학습으로 형성된 정체성

인간상	자질과 특성, 역량과 태도
명량한 사람	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 밝고 쾌활하다.</li> <li>• 자신을 존중하고 주도적이다.</li> <li>• 지식과 역량을 창조적으로 추구한다.</li> <li>• 자신만의 관점을 의미 있게 형성한다.</li> <li>• 새롭고 도전적인 배움에 긍정적이고 적극적이다.</li> <li>• 가치 있는 배움에 시간과 노력, 관심과 애정을 투자한다.</li> <li>• 학습 상황, 문제, 절차, 결과 등에 대해 분석적이고 비판적이다.</li> <li>• 호기심으로 질문하고 도구와 자원을 활용하여 질문을 탐구한다.</li> <li>• 평생학습자로서 자신의 정체성 변화 과정을 지속적으로 성찰한다.</li> </ul>
함께하는 사람	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 함께 체험하고 남의 이야기를 경청한다.</li> <li>• 상대를 존중하고 예의를 갖추어 대화한다.</li> <li>• 안으로 향하는 명량함을 넘어 밖으로 흐르는 우애를 발휘한다.</li> <li>• 대화와 상호작용의 규칙을 성실히 지키고, 나아가 모두에게 이로운 보다 진전된 소통의 규칙을 만드는 데 협력한다.</li> <li>• 타인의 실수에 관대하면서도 예기치 않은 타인의 실패를 흘려 넘기지 않고 함께 딛고 일어나려는 공동체적 전략을 발휘한다.</li> <li>• 세상에 존재하는 관점, 입장, 배경, 관계의 다양성을 이해하고, 다양성이 존중되면서도 서로 융화될 수 있는 전략을 고민한다.</li> <li>• 갈등 상황에서 의도적으로 분쟁을 조장하거나 혹은 안전지대로 도피하지 않고, 당사자들 간의 대립과 긴장을 유연하고 현명하게 조정하기 위해 진실한 마음으로 대화를 시도한다.</li> <li>• 의사결정, 문제해결의 과정에서 공통 감각에 입각하여 친절하면서도 때로는 리더십을 발휘하여 협력의 과정에 참여한다.</li> <li>• 쟁점이 풀리지 않는 상황에서 편협한 근거와 편향된 선입견으로 선부른 결론에 도달하지 않기 위해 판단 유보를 실천하고 누군가에게 해가 되지 않는 방식으로 생각하고 행동한다.</li> <li>• 쟁점이 풀리지 않는 상황에서 기약 없는 양비론에 빠지거나 회색지대에 안주하기보다는 상이한 주장과 근거를 두루 조사하고 섭렵하여 진지하게 판단하고 용감하게 행동한다.</li> <li>• 다양한 인간관계에서 만들어지는 권력의 작동 방식과 영향력에 민감하면서도 유연하게 대처한다.</li> </ul>

인간상	자질과 특성, 역량과 태도
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 거시적 안목을 기반으로 미시적으로 작동하는 사람, 사물, 기술, 환경, 공동체와 함께 생각하고 느끼며 살아간다.</li> <li>• 애정 어린 마음으로 자신 밖의 것들에 대해 이해하고 공감하며 그것을 자신 안의 것들과 연결 지어 새로운 의미를 만든다.</li> <li>• 크고 작은 집단, 자발적 혹은 선택적 공동체 안에서 협력과 소통으로 문제를 해결하고 공동의 발전을 도모한다.</li> <li>• 개인의 성취를 자족적 결과물로 두지 않고 공동체 구성원의 직·간접적 기여를 평가함으로써 공동 성장과 결실로 확장한다.</li> <li>• 개인과 환경, 개인과 기술, 개인과 다른 사람들과의 관계를 탐색하면서 지속가능성의 구체적 실현 방안을 모색하고 실천한다.</li> </ul>
움직이는 사람	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 새로운 경험과 체험을 즐긴다.</li> <li>• 일상의 현상을 직접 관찰하고 감각하는 것에 익숙하다.</li> <li>• 홀로 앉아 생각하는 것을 넘어 마음과 몸을 움직여 행동하고 실천한다.</li> <li>• 계획한 것을 묵혀두지 않고 행동으로 옮기려는 의지와 자신감이 충만하다.</li> <li>• 새롭게 알게 된 것을 현실의 문제 상황에 적용하고 검증하면서 실질적으로 무언가를 배우는 일에 적극적으로 임한다.</li> <li>• 능동적으로 현상을 관찰하고, 현상 이면의 원리와 패턴을 인지하고 분석하며, 이를 문제화함으로써 새로운 탐구의 기회를 모색한다.</li> <li>• 다각도의 조사 활동(텍스트, 현장, 경험)을 통해 질문에 대한 성실한 대답을 모색하고 이를 다른 사람과 공유하고 토론한다.</li> <li>• 새로운 지향점을 모색하고 이를 정의로운 질문으로 생성한다.</li> <li>• 닫힌 읽기-쓰기, 갇힌 독자-저자의 상황(탈맥락적, 허구적, 가상의 상황)을 극복하고, 걸기가 은유하는 역동적이고 실천적인 경험을 통해서 열린 읽기-쓰기, 도전적인 독자-저자로서 읽고 생각하고 표현하고 소통한다.</li> </ul>
품위 있는 사람	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 겸손한 독자, 저자, 실천가이다.</li> <li>• 자신의 존재 의미와 가치를 밝힌다.</li> <li>• 타인의 삶과 성취에 선한 영향력을 미친다.</li> <li>• 환경과 공동체의 맥락 안에서 끊임없이 자신의 성장을 추구한다.</li> </ul>

인간상	자질과 특성, 역량과 태도
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 현실의 이해관계 속에서 자신과 모두의 성장과 발전을 위해 윤리적이며 도덕적으로 판단한다.</li> <li>• ‘눈에는 눈, 이에는 이’의 방식을 벗어나 자신의 생각, 언어, 행동의 이유를 성찰된 내부의 가치 체계 안에서 찾는다.</li> <li>• 어떤 위기와 위험(크고 작은 손해를 보는 상황)에서도 의연하게 대처하고, 차분하고 합리적으로 판단한다.</li> <li>• 세상과 환경, 사회와 사람에 대한 따뜻한 시선으로 정당한 행동을 이행하고 성찰한다.</li> <li>• 권위와 권력이 아니라 기품과 인성으로 타인에게 선한 영향력을 미치는 방식으로 읽고 걷고 쓴다.</li> <li>• 품위 있는 세상을 때로는 주도적으로 이끌고 때로는 암묵적으로 지지하고 응원한다.</li> </ul>

## 4 읽견쓰 교육의 심화 · 확산을 위한 제언

교육은 사람의 일이다. 교육은 사람을 바꾸는 일이지만, 교육이 바뀌기 위해서는 사람이 바뀌어야 한다. 사람의 변화는 외부의 자극만으로 효과적일 수 없고 가능하지도 않다. 변화는 변화 주체의 자율성, 주도성이 고양될 때 시작된다. 이를 위해서는 사람에 대한 관점의 전환이 요구된다. 읽견쓰 교육의 성패와 효과는 교육에 참여하는 당사자들이 자신의 역할과 책무에 관해 새로운 관점을 경험, 탐구, 적용할 수 있을 때 가능하다. 동시에 그들에게는 지금까지와는 다른 새로운 삶과 변화를 이끌 수 있는 역량과 의지도 필요하다. 따라서 우리 아이들의 배움이 변화하는 과정, 학교를 삶으로 이끄는 실천의 여정에 동

반하는 다양한 참여자들에 대한 사회와 공동체의 비상한 관심과 지원은 읽건쓰 교육의 실현에 전제되어야 할 핵심 전략이다.

변화의 교육을 위해서는 먼저 교육의 핵심 주체인 학습자, 즉 배우는 사람에 대한 인식의 전환이 필요하다(조병영, 2021; Ladson-Billings, 1995; Paris, 2012). 살아가는 데에 필요한 모든 것을 이미 배웠다고 생각하는 어른들은 무의식중에 아이들을 ‘수동적 학습자’, ‘결핍의 존재’로 바라보는 경향성을 지닌다. 많은 경우, 학교에서 아이들은 어른 혹은 외부의 권위에 의해 주어진 것을 있는 그대로 습득, 기억, 재현하는 사람으로 그려진다. 이는 심심찮게 우리 스스로가 우리의 아이들을 부족한 사람, 못하는 사람, 모르는 사람이라고 전제하기 때문이다. 이러한 편견과 고정관념 뒤에는 학습자에 대한 결핍의 관점(deficit views)이 자리한다. 우리 교육에 암묵적으로 퍼져있는 결핍의 학습자 관점으로는 아이들로부터 생산적이고 자발적이며, 주도적이고 창의적인 배움의 경험을 기대하기 어렵다.

학습자에 대한 결핍의 관점은 자산의 관점(resources views)으로 전환되어야 한다. 자산의 관점이란 우리 아이들이 생활세계에서 다양한 지식과 기술, 능력과 태도 등을 습득하여 내재화하고 있으며, 생활세계에서의 배움의 결과가 학교라는 제도화된 공간의 배움에서 중요한 자원으로 쓰일 수 있다는 관점이다(Lee, 1995; Moll & Gonzalez, 1994; Nasir, 2008). 아이들이 모르는 것은 무시되거나 대체되어야 할 것이 아니라, 더 큰 배움이라는 본류가 시작되는 작지만 소중한 기원으로 재평가되어야 한다. 틀림과 부족함은 교정하고 채워 없애는 것이 아니라, 학습자가 수정과 채움의 방식과 내용을 능동적으로 탐구

하게 만드는 내적 동기를 촉발하는 몰입의 방아쇠다. 가르침이란 교사가 서 있는 곳에서 시작하는 것이 아니라, 학생이 살아 움직이는 곳에서부터 출발한다(Freire, 1985).

무릇 교육에 관한 논의는 배움의 주체가 되는 ‘학생’을 중심으로 전개되나, 이를 위한 교육의 주체는 교사, 학교관리자, 정책전문가, 연구자, 시민 등으로 확대, 연계된다. 입건쓰 교육의 심화확산을 위해서는 그 실행 과정에 직·간접적으로 참여하는 다양한 주체들의 새로운 역할과 관계 정립이 필요하다(〈표 5〉).

〈표 5〉 입건쓰 교육의 주체와 역할

역할	어제	오늘
학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수동적 학습자</li> <li>• 결핍의 존재</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 주도적-비판적 학습자</li> <li>• 지식 자산의 소유자</li> <li>• 기획자, 소통자, 설계자, 행동가</li> </ul>
교사	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정보와 지식 전달자</li> <li>• 기술 시연자</li> <li>• 교실 관리자</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학습 코치</li> <li>• 학습 환경 설계자</li> <li>• 사회적-정서적 공동체 후원자</li> </ul>
학교관리자	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 관리자</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 후원자, 조정자, 연결자, 코디네이터</li> </ul>
정책전문가	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정책 제안</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정책 탐구</li> </ul>
연구자	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 변인 연구</li> <li>• 실험실 연구</li> <li>• 삶과 분리된 연구</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 디자인 연구</li> <li>• 교육 현장 연구</li> <li>• 삶과 연계한 연구</li> </ul>
시민	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 내 아이의 부모</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 우리 아이들을 위해 협력하는 시민 양육자</li> </ul>

특별히 교사의 주도적 역할과 참여는 입건쓰 교육이 안착하고 실현되기 위한 핵심 조건이다. 비가 오나 눈이 오나 하루도 빠짐없이 우리

아이들을 만나고 환대하는 사람은 교사다. 그들의 언어, 눈빛, 호흡과 몸짓으로 만들어지는 복잡하면서 섬세한 교실 상호작용은 우리가 지금까지 논의한 모든 세련된 이론과 논의의 가장 앞에 위치하는 심대한 교육 경험이다. 브라질의 비판이론가인 파울로 프레이리(Freire, 1985)는 교사 단체와의 대담에서 가르치는 일과 교사로서 존재한다는 것에 대한 자신의 소회를 다음과 같이 밝힌다.

나는 교사임을 사랑한다. 나에게 교사라는 것은 선교사라거나 혹은 하늘에서 명령을 받아들였음을 의미하지 않는다. 오히려 나에게 교사란 전문가다. 전문가는 필요한 자질과 품성을 끊임없이 계발하고 향상하기 위해 노력하는 사람이며, 이런 자질과 품성은 결코 주어지는 것이 아니라 스스로 창조하는 것이다. 매일 우리 자신을 새롭게 하려는 역량은 참으로 중요하다. 그것이 내가 '정신의 관료화'라고 부르는 것으로부터 우리를 지켜줄 수 있다. 나는 교사다(p. 15).

교사는 교육 변화의 주체로서 존중되어야 한다. 교사에 대한 존중은 그들의 역할과 책임의 규정을 넘어 그들이 교육의 내용과 방법에 관해 일정 정도의 자율성을 실천할 수 있도록 보장하는 것에서 출발한다. 우리의 선생님들이 늘 하던 방식이 아니라, 기꺼이 불편함을 감수하며 더 나은 배움의 설계자가 될 수 있도록 교육과정 및 교실 운영의 유연성도 확보해 줄 필요가 있다. 또한 다양한 교육공동체의 맥락(가령, 전문 학습 공동체와 같은)에서 부단한 자기 계발과 성장을 통해 변화하는 세상, 새로운 세대에게 필요한 진정한 교육의 안내자

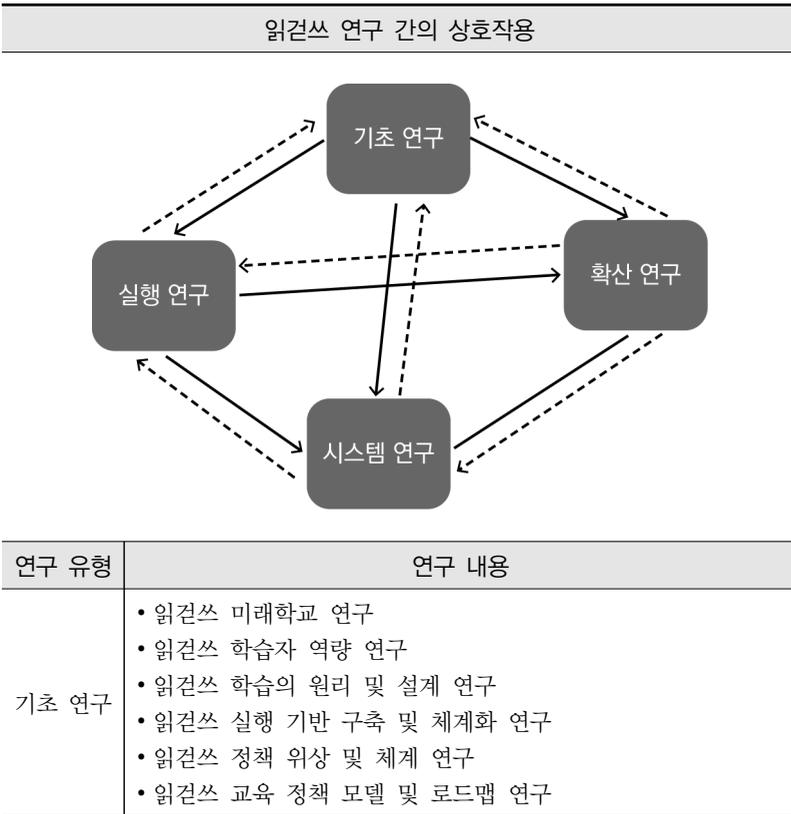
가 될 수 있도록 학교관리자, 교육정책가, 양육자와 시민 사회의 체계적(지속적이고 효과적인 방식)인 지지와 응원도 절실하다. 변할 수 없는 교사, 움직이지 못하는 학교 앞에서 교육의 혁신은 공허한 갈망일 수밖에 없다. 변화를 위해서는 변화의 촉구 이전에 사람의 마음을 움직일 수 있을 만큼의 충분하고 의미 있는 지적, 정서적, 문화적 지원과 협력이 필요하다.

교육의 주체, 미래 교육의 참여자가 바뀌기 위해서는 그 변화가 가장 잘 일어날 수 있는 요인, 조건, 환경에 관한 다각도의 이론적, 경험적, 실천적 연구가 반드시 선행·병행되어야 한다. 읽건쓰 교육은 하나의 정책사업 브랜드로 시작되었으나, 이론과 연구에 기반한 정치한 개념적 틀을 만들고 다듬을 때 선언적 브랜드를 넘어 미래 교육이 가야 할 지향점을 제시하는 하나의 교육 철학으로 자리매김할 수 있다. 이를 위해서는 교육적, 철학적, 정책적 기반을 공고히 하는 연구·개발 작업이 다양한 측면에서 체계적으로 수행되어야 한다. 사회적 맥락과 시대적 요청을 고려해 현실 교육의 이론적 기초와 과학적 근거를 마련하는 작업, 다양한 교육 실험을 지원하기 위한 제반 정책 및 시스템 연구, 나아가 읽건쓰 교육을 범사회적 움직임으로 확대할 수 있는 일련의 사업 과제들이 응집성과 연계성을 갖추어 진지하게 추진될 때, 아직 발현되지 않은 읽건쓰 교육의 잠재성을 기대해 볼 수 있을 것이다(〈표 6〉 참조).

요컨대, 읽건쓰 교육의 정착, 심화, 확산을 위해서 우리는 두 가지를 놓칠 수 없다. 하나는 ‘사람’이고 다른 하나는 ‘일’이다. 전자는 지금과 앞으로의 교육의 여정에 동행하는 참여자에 관한 것이고, 후자는

그들이(즉 우리가) 해야 할 협력적, 전략적 과업에 관한 것이다. 참여자 없이 과업을 계획할 수 없고, 과업 없이 참여자의 행동을 이끄는 동기가 마련되기 어렵다. 이렇게 보면, 성공적인 읽건쓰 교육과 제반 정책의 실행 및 확산에 있어 ‘일하는 사람들’에 대한 감사와 격려가 부재해서는 안 되며, ‘사람들의 일’을 체계적으로 계획, 조직, 지원하는 데 필요한 자원과 노력의 아낌이 있을 수 없다.

〈표 6〉 읽건쓰 연구의 범위와 상호작용



연구 유형	연구 내용
교육 실행 연구	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 읽건쓰 교육과정 설계 및 성취기준 상세화 연구</li> <li>• 읽건쓰 교수학습 자원 및 도구 개발 연구(기초학력, 교과융복합, 디지털, AI 등)</li> <li>• 읽건쓰 역량 평가 체계 개발 연구</li> <li>• 학교 기반 읽건쓰 프로그램 효과성 연구</li> <li>• 학교 밖 청소년을 위한 읽건쓰 프로그램 연구</li> <li>• 읽건쓰 평생교육 프로그램 연구</li> <li>• 지역 사회 기반 읽건쓰 교육 활성화 방안 연구</li> </ul>
확장성 연구	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 읽건쓰 교육의 효용성 및 인식 조사 연구</li> <li>• 교육주체별 읽건쓰 수요 조사 연구</li> <li>• 대학, 기관, 기업, NGO 협력 연구</li> <li>• 지자체 및 중앙 정부 협력 연구</li> <li>• 읽건쓰 공동체(협의체, 리더그룹, 지역 협업 프로젝트 등) 운영 방안 연구</li> <li>• 읽건쓰 시도교육청 네트워크 및 운영에 관한 연구</li> </ul>
시스템 연구	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 디지털 기반 읽건쓰 통합교육지원 시스템 개발 연구</li> <li>• 읽건쓰 교사 전문성 계발 연수 프로그램 연구</li> <li>• 디지털 미디어 기반 대중 소통 시스템 개발 연구</li> <li>• 읽건쓰 교육 소통 시스템 구축에 관한 연구</li> </ul>



# III

## 결론

•

나는 걷는 법을 배웠고, 그 이후로 계속 달린다. 나는 날  
아다니는 법을 배웠고, 그 이후로 무엇이 나를 밀지 않아도  
스스로 움직인다.

— 프리드리히 니체



읽건쓰 교육은 우리의 아이들을 살아 움직이는 생명, 온전한 주도성을 갖춘 존재로 존중한다. 이 연구에서 탐구한 읽건쓰 교육의 개념적 틀은 학교가 우리 아이들에게 다음과 같은 배움의 기회를 제공해야 한다는 공공성과 책무성을 제안한다.

- 학교와 세상을 가로질러 배운다.
- 앎을 삶으로 실천하고, 삶으로 앎을 성찰한다.
- 배움의 목적과 과정을 계획, 점검, 조정, 평가한다.
- 신체, 인지, 정서, 인성을 조화롭게 움직이고 계발한다.
- 자신을 통해 세계를 감각하고 세계를 통해 자신을 찾는다.
- 삶의 텍스트를 즐겁게 읽고 함께 나누며 온전하게 경험한다.
- 함께 명랑하게 움직이며 품위 있게 생각, 판단, 행동하는 사람이 된다.

학교의 일차적 기능은 우리 아이들이 세상에서 살아갈 수 있도록 체계적이고 전문적으로 도와주는 곳이다. 이를 위해 학교는 무엇보다 숨 쉬는 삶, 살아있는 세상, 움직이는 사람을 이해하고 존중해야 한다. 학교가 표준화된 제도로 머무른 채 세계와 멀어지고 삶과 동떨어지면, 학교의 배움은 더 이상 체계적이고 전문적인 경험이 될 수 없다. 우리 아이들이 삶에 들어온 학교, 세상과 맞닿은 학교, 사람을 움직이는 학교에서 세상사의 지식과 삶의 지혜를 탐구할 수 있도록 학교가 가진 체계성과 전문성이 정교하고 세련되게 발휘되어야 한다. 모두가 가고 싶은 좋은 학교는 아이들이 삶을 경험하고, 앎을 체화하며, 성장하는 배움을 체계적이고 전문적으로 설계할 수 있는 곳이다.

읽건쓰 교육은 우리 아이들이 건강한 개인, 협력하는 공동체 구성원, 능력을 갖춘 전문가, 참여하는 시민으로서 즐겁게 읽고 견고 쓰는 삶의 주인이 되기를 바란다. 인간의 경험 세계는 움직임 속에 있으며, 움직임이 없으면 경험 또한 존재할 수 없다. 배우는 사람이 직접 세상으로 걸어가 다양한 삶의 텍스트를 살피고, 나누고, 다시 만드는 경험을 하지 못한다면 배움의 결과인 지식은 현실에서 살아 존재하고 움직이는 지혜가 될 수 없다. 읽건쓰 교육의 핵심은 학생이 능동적으로 세계를 감각하고, 비판적으로 의미를 탐구하며, 주도적으로 삶을 이끌어나가는, 일상적이지만 특별한 사람이 되는 학습자 경험이다. 읽고 견고 쓰는 사람이 되는 정체성의 변화는 몸과 마음이 조화되고, 인지와 정서가 협업하며, 인간과 세계가 교섭하고, 개인과 공동체가 협력하고, 나와 타인이 공감하고 존중하는 가운데 일어난다.

학교를 삶으로 이끄는 교육은 미래적이다. 이제 삶이란 오로지 인간이 독점하고 통제하는, 더 이상 인간 만의 삶이 될 수 없다. 21세기 인간 삶이란 생태계의 책임 있는 일부로 살아 움직이며, 가늠키 어려운 기술 진보와 공존하는 가운데 실현된다. 미래 교육은 디지털 대전환, 인공지능의 일상화가 가져오는 다양한 기회들을 적극적으로 발견한다. 동시에 편협한 소비적 기술만능주의를 극복하고, 과학적 탐구와 사유에 근거한 인간적 기술 사회, 윤리적 인공지능 시대를 지향한다. 따라서 미래 교육은 변화하는 초고도 기술 사회와 위협받는 지구 생태계의 시간 속에서 앞으로도 지속될 수 있는 삶을 계획, 실천, 성찰하는 ‘사람’을 중심에 둔다.

읽건쓰 교육은 현실을 담고 선다. 읽건쓰에 붙은 미래 교육이라는

레이블이 지나치게 순진한(모든 것을 한 번에 바꿀 수 있다는 성급한 일반화) 정책 구호에 머무르거나 검증의 과정 없이 환상적으로(시선을 끄는 테크놀로지, 시스템, 인프라 구조의 전면 도입이라는 급진적 접근) 설계된 ‘조급한’ 교육 사업의 구실이 되어서는 곤란하다. 현실을 외면한 미래 교육이란 공허하다. 기초 학력 제고 및 학생 집단 간 학력 격차 완화, 학교-가정-공동체 간 신뢰성 확보와 협력적 교육지원 체계 구축, 문화적 다양성과 복합적 학습자 정체성 포용 등의 현실은 진정한 읽건쓰 교육의 실현 과정에서 결코 주변적 의제로 남겨질 수 없다. 따라서 읽건쓰 교육의 주체(특히 정책 실행가)들은 현실 교육의 오래된(점차 심화되고 있는) 문제와 쟁점들에 관한 다양한 의견, 주장, 관점들을 더 좋은 교육을 고민하는 생산적 토론의 장으로 초청할 수 있어야 한다.

읽건쓰를 통해 우리 아이들은 개인적이면서도 사회적으로 맥락화된 관심사를 추구하면서 꾸준히 읽고 견고 쓸 수 있다. 읽건쓰 학습자는 삶의 맥락에서 가능하다면 많이, 자주, 깊고 넓게 읽고 쓰면서 사유와 질문의 습관을 형성해 나갈 수 있다. 이들은 함께 걸으면서 체험하는 세상의 미묘한 현상을 치밀하게 관찰하고, 숨겨진 문제를 발견해 매력적인 질문을 던지며, 새로운 대안의 모색을 위해 필요한 과업을 수행하면서, 더 좋은 세상을 살아가는 데 필요한 구체적인 행동을 계획하고 실천할 수 있는 사람이 되는 경험을 한다. 이 모든 경험의 핵심에 ‘읽고 견고 쓰는 일’이 있다. 아이들은 지구적 위기, 사회문화적 쟁점, 일상의 복잡다단한 문제들에 선제적으로 대응하고 현명하게 대안을 마련하는 역량과 의지를 키운다. 이런 점에서 삶의 힘을 기르는 읽건쓰 교육은 가장 현실적이면서도 가장 미래적이다.

## 참고문헌

### [인터넷 자료]

- 인천일보(2024.2.6.). [사설] 시교육청의 '읽겠쓰'가 성공하려면. <https://www.incheonilbo.com/news/articleView.html?idxno=1233409>.
- Chomsky, N., Roberts, I., & Watumull, J. (2023.3.8.). Noam Chomsky: The false promise of ChatGPT. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>.

### [논문 · 보고서 및 단행본]

- 김소현, 조병영, 서수현, 오윤주, 이채운(2022). 중학생의 문해력 신장 방안 연구. (정책 2022-09). 경기도교육연구원. <https://www.gie.re.kr/publication/stdreportDetail.do?id=141090146&currRow=1>.
- 알렉산더 머피(2022). 지리학이 중요하다(김이재, 역). 김영사. (원본 출판 2018년)
- 에리히 프롬(1994). 소유나 존재냐(박병덕, 역). 학원사. (원본 출판 1941년)
- 이채운, 최인찬, 조병영 (2023). 학습자의 주관적 웰빙을 위한 리터러시 교육의 가능성 탐색. 국어교육, 183, 1-39.
- 인천광역시교육청(2023). 2023 인천교육계획. (인천교육-2022-0252). 인천광역시교육청. <https://www.ice.go.kr/streamdocs/view/sd;streamdocsId=%22iHPUHia-UieTinBrosoJYSw-4uHcJcZUCks9xx9mYhQ%22>.
- 인천광역시교육청(2022). 2023 읽·겠·쓰 대토론회 결과 분석 보고서. 인천광역시교육청 내부 자료.
- 인천광역시교육청(2024). 2024 읽·겠·쓰 추진 기본 계획. 인천광역시교육청 내부 자료.
- 조병영(2020). 뉴리터러시와 전환적 의미 디자인: 융복합 문식 환경 속 국어교육의 실천 방향 탐색. 국어교육, 171, 31-70.
- 조병영(2021). 읽는 인간 리터러시를 경험하라. 쌤앤파커스.
- 조병영(2023). 인공지능 시대의 문해력. 2023 KPF 저널리즘 컨퍼런스 및 미

디어교육 전국대회 자료집.

- Adaktylou, N. (2020). Remote sensing as a tool for phenomenon-based teaching and learning at the elementary school level: A case study for the urban heat island effect. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 517-531.
- Akkas, E. & Eker, C. (2021). The effect of phenomenon-based learning approach on students' metacognitive awareness. *Educational Research and Reviews*, 16(5), 181-188.
- Asterhan, C., Clarke, S., & Resnick, L. (2015). Socializing intelligence through academic talk and dialogue. American Educational Research Association.
- Bain, R. B. (2000). Into the breach: Using research and theory to shape history instruction. In Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 331-352). New York University Press.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Borg, J. S., Sinnott-Armstrong, W., & Contzer, V. (2024). *Moral AI and how we get there*. Pelican Books.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). National Academy Press.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In McGilly, K.(Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). MIT Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cervetti, G. N. & Pearson, P. D. (2023). Disciplinary reading, action, and social change. *The Reading Teacher*, 76(6), 740-746.
- Cho, B.-Y., & Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered

- digital text environments. In Israel, S. E.(Ed.), Handbook of research on reading comprehension 2nd (pp. 109-134). Guilford Press.
- Cho, B.-Y., Woodward, L., & Li, D. (2018). Epistemic processing when adolescents read online: A verbal protocol analysis of more and less successful online readers. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 197-221.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. *Ubiquitous Learning*, 3-14.
- Courtney, C. (2001). Classroom discourse: The language of teaching and learning. Heinemann.
- diSessa, A. A. (1993). Toward an epistemology of physics. *Cognition and Instruction*, 10(2-3), 105-225.
- diSessa, A. (2015). Alternative Conceptions and P-Prims. In Gunstone, R.(Ed.) *Encyclopedia of science education*. Springer
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, 533-568.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research. *Oriente-Konsultit*.
- Ferrero, L. (2022). An introduction to the philosophy of agency. In Ferrero, L.(Ed.), *The routledge handbook of philosophy of agency* (pp. 1-18). Routledge.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language arts*, 62(1), 15-21.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.
- Fromm, E.. (1976). *To have or to be?*. Bloomsbury Revelations.
- Gee, J. P. (2007a). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*.

Routledge.

- Gee, J. P. (2007b). What video games have to teach us about learning and literacy. St. Martin's Griffin.
- Geiser, R., Blumenfeld, P. Marx, R., Krajcik, J., Fishman, B., & Soloway, E. (2008). Standardized test outcomes of urban students participating in standards and project based science curricula. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(8), 922-939.
- Greeno, J. G. (1989). A perspective on thinking (Vol. 44). American Psychological Association.
- Greeno, J. G. & Engeström, Y. (2014). Learning in activity. In Sawyer, R. K.(Ed.), *The cambridge handbook of the learning sciences 2nd* (pp. 128-147). Cambridge University Press.
- Greeno, J. G., Moore, J. L., & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. In Detterman, D. K. & Sternberg, R. J.(Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 99-167). Ablex Publishing.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, culture, and Activity*, 6(4), 286-303.
- Hammer, D., Elby, A., Scherr, R. E., & Redish, E. F. (2005). Resources, framing, and transfer. In Mestre, J. P.(Ed), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp. 89-119). Information Age Publishing.
- Hewitt, J. & Scardamalia, M. (1998). Design principles for distributed knowledge building processes. *Educational Psychology Review*, 10(1), 75-96.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S., & Newfield, D. (2014). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*.

Routledge.

- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: Learning to be me. In Illeris, K.(Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. Routledge.
- Krajcik, J. S. & Czerniak, C. M. (2018). *Teaching science in elementary and middle school: A project-based learning approach*. Routledge.
- Ladson-Billings G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. H. (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of research in education*, 34(1), 329-394.
- Lee C. D. (1995). A culturally based cognitive apprenticeship: Teaching African American high school students skills in literary interpretation. *Reading Research Quarterly*, 30, 608-630.
- Lee, C. D., Nasir, N. S., Pea, R., & de Royston, M. M. (2020). Reconceptualizing learning: A critical task for knowledge-building and teaching. In Nasir, N. S., Lee, C. D., Pea, R., & de Royston, M. M.(Eds.), *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. xvii-xxv). Routledge.
- Lee, C. D., Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. Carnegie Corporation of New York.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. *Constructing critical literacies: Teaching and Learning Textual Practice*, 6, 460-475.
- Moje, E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, 85(2), 254-278.
- Moll, L. C., Aramanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). *Funds of*

- knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Moll L. C. & Gonzalez N. (1994). Lessons from research with language minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 23-41.
- Nasir N. (2008). Everyday pedagogy: Lessons from basketball, track, and dominoes. *Phi Delta Kappan*, 89(7), 529-532.
- National Academies of Sciences. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. National Academies Press.
- Nussbaum, M. C. (2019). *The cosmopolitan tradition: A noble but flawed ideal*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
- Parrington, J. (2024). *Consciousness: How our brains turn matter into meaning*. Icon Books.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know The science and design of educational assessment*. National Academy Press.
- Rosenthal, T. L. & Zimmerman, B. J. (2014). *Social learning and cognition*. Academic Press.
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Scribner, S. (1984). Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, 93(1), 6-21.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition*. Routledge.
- Silander, P. (2015). Digital pedagogy. In Mattila, P. & Silander, P.(Eds.), *How to create the school of the future: Revolutionary thinking and*

- design from Finland (pp. 9-26). University of Oulu, Center for Internet Excellence.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (2012). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In Steffe, L. P., & Gale, J.(Eds.), *Constructivism in education* (pp. 85-107). Routledge.
- Stolz, S. A. (2015). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9). Cambridge University Press.
- Street, B. (1987). Literacy and social change: The significance of social context in the development of literacy programmes. In Wagner, D.(Ed.), *The future of literacy in a changing world* (pp. 48-64). Pergamon Press.
- Strobel, J. E. & Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective?: A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44-58.
- Tierney, R. J. & Pearson, P. D. (2021). *A history of literacy education: Waves of research and practice*. Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wakil, K., Rahman, R., Hasan, D., Mahmood, P., Jalal, T. (2019). Phenomenon-based learning for teaching ict subject through other subjects in primary schools. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 205-212.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T.

- P.(Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 3-19). Guilford Press.
- Williams, M. & Linn, M., (2003). WISE inquiry in fifth grade biology. *Research in Science Teaching*, 32(4), 145-436.
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience*. Alfred A. Knopf.
- Young, M. F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58.

**학교를 삶으로: 읽건쓰 교육의 개념적 틀에 관한  
기초 연구**

**발행일** 2024년 6월

**발행인** 인천광역시교육감 도 성 훈

**발행처** 인천광역시교육청

**저 자** 조병영

**주 소** 인천광역시 남동구 정각로9 (구월동) (우)21554

<http://www.ice.go.kr>

032-423-8232

**제 작** 교육과학사

**ISBN** 978-89-6960-039-4(비매품)

※ 이 책의 저작권은 인천광역시교육청에 있으며 일부 또는 전부의 무단 복제를 금합니다.