

캐나다 온타리오주 자국어 교육과정의 학생 질문 교육 내용 분석

정혜승 (경인교육대학교 교수)*

요약

이 연구는 학생 질문이 중요하며, 국어교육이 학생이 질문을 잘하도록 의도적으로 교육해야 한다고 전제하면서 학생 질문 교육을 강조하고 중요하게 다룬 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정을 분석하여 교육적 시사점을 도출하는 데 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 분석 기준과 절차를 마련하고 그에 따라 온타리오주 1-10학년 자국어 교육과정의 성취기준을 분석하여 86개의 내용 요소로 정리하였다. 분석한 내용 요소를 관련성에 따라 '질문의 유형(수준)', '질문 방법', '질문 내용', '질문 활용', '메타 질문' 등 5개 범주로 분류하여 어떤 내용을 다루고 있는지를 살피고 그 교육적 의미를 파악하였다. 온타리오주 자국어 교육과정은 학생들이 질문의 유형(수준)을 지식으로 이해하고 무엇을 질문해야 하는지를 알도록 질문의 대상과 내용을 제시한다. 또한 어떻게 질문해야 하는지 방법은 물론 질문을 활용하고 질문 자체를 메타적으로 성찰하는 방법도 제시하여 학생이 질문하는 데 필요한 지식과 기능을 체계적으로 제공한다. 이러한 분석에 기반하여 이 연구는 향후 우리나라 국어과 교육과정에서 학생 질문 교육을 강화하기 위해 학습 목적을 넘어 문제를 해결하고 소통을 잘하기 위해서도 질문을 한다는 질문의 다양한 기능에 대한 인식 개선, 의도적인 질문 교육 및 구체적인 질문 교육 내용 마련과 지속적인 교육의 필요성에 대한 제언을 하였다.

주제어: 질문, 학생 질문, 온타리오주 자국어 교육과정, 질문 방법, 메타 질문

* 제1저자 및 교신저자, metajhs@ginue.ac.kr

I. 서론

일반적으로 질문은 ‘알고자 하는 바를 얻기 위해 물음’으로 정의된다(국립국어원, 표준국어대사전). 또한 질문은 ‘정보나 반응을 도출하거나 또는 지식을 검증하기 위한 요구(command)나 의문(interrogative)을 표현’하는 행위로도 정의할 수 있다(Todd, 1999, 김재봉, 2004, p. 39 재인용). 모르는 또는 잘 알지 못하는 상태에서 벗어나기 위해 사람들이 그것을 ‘알고 있다고 여기는 사람에게 그 지식을 전달해 줄 것을 요구하는 행위’(박용익, 2003, p. 296)나, ‘화자가 자신이 모르는 것을 해결하려는 의지를 가지고, 상대의 정보를 통해서 그 모름을 해결하려는 대화 상대를 향한 적극적인 발화 행위’(이창덕, 2005, p. 186)로 질문을 보는 것이다. 이처럼 정의에 다소 차이가 있기는 하지만 질문은 알고 싶거나, 더 잘 알고 싶은 상태나 상황을 해소하기 위한 문제해결적 행위이다. 그래서 학생들의 앎을 확장시켜야 하는 목적을 지니는 교실 수업에서 질문은 ‘교사와 학생 사이에서 이루어지는 가장 보편적인 언어적 상호작용 활동’(김재봉, 2004, p. 39)이다.

질문이 앎의 문제를 해결하기 위한 행위라면 학교에서 질문은 학생의 의무이자 권리가 된다. 학교에서 학생은 알기 위하여 질문으로 학습에 참여해야 하면서 동시에 알기 위하여 질문할 수 있는 권리를 갖는다. 배움의 공간인 학교에서 학생이 질문의 주체가 되어야 한다는 뜻이다. 그러나 주지하는 것처럼 아직까지 대부분의 학교 수업에서 질문의 주체는 교사이다. 질문이 교사와 학생의 보편적인 언어적 상호작용 활동이지만, 이 과정에서 질문의 주된 주체는 교사이고 학생은 그 질문에 응답하는 역할을 맡고 있는 것이 현실이다. 교사와 학생이 하는 질문을 비교, 분석한 박정진(2006)에서 학생들은 교사보다 훨씬 적은 수의 질문을 하며, 전국의 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년 학생 3,429명을 대상으로 질문 실태를 조사한 민병곤 외(2016, pp. 53-54)에서 연구 대상 학생의 약 60%가 좀처럼 질문을 하지 않는다는 결과를 보고한 것은 이러한 학교의 현실을 잘 보여준다.

학생이 질문을 적극적으로 하지 않을 뿐만 아니라 질문을 하는 경우에도 수업 중 행동이나 수업 절차, 방법을 묻거나 사실을 재인하거나 내용을 단순하게 확인하는 수준의 질문을 주로 하는 것도 문제이다(최선미, 여상인, 2011; 박정진, 2006). 그런데 이러한 문제는 다른 나라 학생들에게서도 비슷하게 나타나 여러 연구들에서 학생들이 사실을 확인하는 단순한 질문이나 수업 절차에 대한 질문을 중심으로 하여 고차적인 수준의 질문은 거의 하지 않는다는 보고를 하고 있다(Seol, Sharp, Kim, 2011; Keeling, Polacek, Ingram, 2009; Good 외, 1987; Dillon, 1988; Dillon, 1982).

학생이 학습을 위한 의미 있는 질문을 적극적으로 생성해야 함에도 불구하고 그렇지 못한 문제를 해결하기 위하여 그간 많은 교육적 노력이 있어 왔다. 교사가 학생들에게 질문을 하라고 요구한다고 해서 학생들이 바로 질문을 잘하게 되지는 않기 때문이다. 특히, 학습에 참여하고, 내용을 깊이 이해하고, 비판적이고 창의적으로 사고하는 데 필요한 고차적 수준의 질문은 저절로 잘하게 되는 것은 아니기 때문에 학생에게 단지 질문을 하라고 요구하거나 질문할 기회를 제공하는 차원을 넘는 의도적인 교육적 노력과 지원이 있어야 한다. 그리하여 학생들이 질문을 하지 않는 이유를 밝혀 교육적 시사점을 도출하거나(김수란, 2013; 류지현, 조형정, 윤수정, 2007), 질문을 하도록 도와주는 방안을 모색하거나(성

창근, 2016; 신명경, 이희순, 이효숙, 2010; Wong, Quek, 2010; King, 1994), 학생 질문으로 수업을 설계하는 방안을 제안하는(강헌태, 2019; 송지연, 2014; Cameron, 2017; Bianchi, Bell, 2008) 등의 연구가 이루어져 왔다.

외국에서는 개별 연구 차원을 넘어 교육과정 수준에서 학생이 질문하는 능력을 기르도록 교육 목표를 설정하거나 교육 내용을 제시하는 경우가 많다. 이 연구는 그중 학생이 질문을 하는 데 필요한 지식과 기능을 체계적으로 교육하는 대표적인 사례로 캐나다 온타리오주의 자국어 교육과정(English)에 주목하였다. 캐나다 온타리오주는 2005년 ‘모두를 위한 교육(Education for All)’을 지향하면서 모든 학생의 배움을 돕기 위한 교육 정책을 펴온 결과 수월성과 평등성 등 여러 측면에서 우수한 교육적 성과를 내고 있는데(Hargreaves, Shirley, 2012/이찬승, 홍완기 역, 2015), 학생이 질문하는 능력을 개발하는 데 필요한 교육 내용도 적극적으로 제시하고 있다. 이 연구는 캐나다 온타리오주 자국어 교육 과정에 제시된 학생 질문 교육 내용을 분석하여 우리나라 학생들이 질문하는 능력을 기르도록 교육과정 수준에서 지원하는 방안을 모색하는 데 필요한 시사점을 도출하고자 한다.

II. 학생 질문 교육의 필요성

교육의 주된 역할이 앎을 확장하는 데에 있다고 할 때 지식을 구성하는 주체로서 학생이 능동적으로 학습에 참여하는 것이 무엇보다 중요하다. 질문은 학생이 자신이 알고 있는 것과 관련지어 질문을 하기 때문에 심층적으로 학습하게 하는 데 기여하는 학습의 필수적 부분인 만큼(Aflalo, 2021; Badia, 2016; Donhauser 외, 2014; Chin, Osborne, 2008; King, 1994), 지식 구성의 주체로 학생이 생성하는 질문은 긴요한 역할을 한다(양미경, 2007, p. 2).

비슷한 맥락에서 일찍이 Dewey(1944, p. 152)는 교육이 학생에게 ‘좋은 사고의 습관(good habits of thinking)’을 길러주어야 한다고 주장하였다. ‘좋은 사고’란 알고 싶은 의심의 상태를 유지하면서 체계적인 탐구를 지속적으로 수행하는 것으로, 그러한 사고의 방식이 습관으로 형성되도록(Dewey, 1910/정희욱 역, 2011, p. 17) 교육이 이루어져야 한다는 것이다. 그리고 학생이 ‘의심의 상태를 유지하기’ 위해서는 교사의 질문이나 교과서의 질문이 아닌, 학생이 자연스럽게 자신의 경험으로부터 생성한 질문(Dewey, 1944, p. 155)이 교육의 내용이 되고 수업에서 중요하게 다루어져야 한다고 하였다.

그러나 학생이 능동적으로 학습에 참여하여 지식을 구성하게 하거나 ‘좋은 사고의 습관’을 기르기 위하여 학생이 생성한 질문으로 수업 내용을 구성하고 수업을 운영하려고 하여도 앞에서 언급한 바와 같이 학생들이 수업에서 좀처럼 질문을 하지 않으며, 질문을 하더라도 수업 절차나 방법을 묻거나 사실을 재인하는 단순하고 낮은 수준의 질문을 주로 한다면(민병곤 외, 2016; 최선미, 여상인, 2011; 박정진, 2006), 어떻게 할 것인가? 또한 앎을 확장하기 위해서만이 아니라 사람들이 비판적이고 효과적으로 의사소통하고(Browne, Keeley, 2000/김영채 역, 2000), 삶의 문제를 해결하면서 민주시민으

로 살아가는 데(Rothstein, Santana, 2011/정혜승, 정선영 역, 2017) 질문이 반드시 필요한데도 학생들이 질문을 하지 않는다면 어떻게 해야 하는가? 더욱이 질문 능력이 혁신과 변화의 자원으로 21세기 생존 기능으로 중시되는 사회(Berger, Foster, 2020)에서 좀처럼 학생들이 질문, 특히 의미 있는 질문을 하지 않는 것은 중대한 문제인데, 이를 어떤 방법으로 해결할 것인가?

교육자가 학생이 더 많이하기를 기대하는 질문, 그래서 교육적으로 의미가 있는 질문은 일반적으로 Bloom의 인지 분류에 기반한 질문 분류에서 이른바 고등 수준의 질문에 해당한다. 또는 Pedrosa, Almeida, Watts(2004)에서 질문을 사실을 상기하거나 내용을 분명하게 이해하기 위한 확인 질문과 지식을 재구조화하거나 재조직화해야 하는 변형 질문으로 구분한 것 중 후자에 해당하는 질문을 학생들이하기를 기대한다. 학생이 수업 절차에 대한 질문이나 지식을 단순히 회상하거나 사실을 확인하는 수준의 질문보다 분석하고, 추론하고, 평가하거나 비판하고, 활용하고 창의적으로 새롭게 바라보는 질문을하기를 기대하는 것이다. 이런 질문을 하게 하기 위해서 교육은 무엇을 해야 할 것인가?

단지 질문을 하라고 요구하는 것만으로, 또는 질문할 기회를 제공하는 것만으로 학생이 의미 있는 질문을 능동적으로 하게 되지는 않기 때문에 최근 학생들에게 질문을 의도적으로 가르쳐야 한다는 의견과 구체적인 교육 방안이 제시되고 있다. Berger, Foster(2020, p. 137)에서는 학생이 질문하는 습관을 가지고 더 나은 질문을 하는 기능을 길러주어야 한다고 주장하면서 학생이 자기가 만든 질문에 소유권을 가지면서 질문을 사용하도록 교육해야 한다고 하였다. Rothstein, Santana(2011)에서는 학교에서 질문을 가르치는 것을 하지 않음을 비판하면서 학생에게 다양한 질문을 생성하고, 그 질문을 효과적으로 사용하는 능력을 의도적으로 가르쳐야 한다고 주장하였다. 그들은 깊이 사고하고 학습할 수 있는 기능을 길러 학생들이 삶을 살아가고 민주시민으로 성장하도록 지원하기 위하여 개방형 질문과 폐쇄형 질문을 구분하여 각 질문의 장단점을 생각하고, 질문에 우선순위를 매기고 질문을 학습과 삶에 사용하도록 지도하는 ‘질문 형성 기술(QFT, Question Formation Technique)’을 가르칠 것을 구체적으로 제안하였다(Rothstein, Santana, 2011/정혜승, 정선영 역, 2017, pp. 24-25).

질문으로 비판적 사고를 길러야 한다고 주장하는 Browne, Keeley(2000)는 비판적 사고를 ‘서로 관련된 비판적 질문들을 자각하고, 적절한 시간에 이들 질문을 할 줄 알고 그에 대답하려는 의지와 능력을 가지는 것’으로 정의하면서 사람들이 비판적 사고에 필요한 질문을 하는 능력을 가지고 있지 못하다는 문제를 제기하였다. 그들은 이러한 문제를 해결하여 비판적으로 사고하고 효과적으로 소통하기 위해 사람들이 ‘이슈와 결론은 무엇인가?’, ‘어떠한 단어나 구가 애매한가?’, ‘추론에 오류가 있는가?’와 같은 질문을 언제, 어떻게 ‘생산적으로 사용할’ 수 있는지를 알아야 한다면서 연습을 통해 이들 질문을 알고 사용하도록 교육해야 할 필요성을 강조하였다(Browne, Keeley. 2000/김영채 역, 2000, pp. 20-40). 사람들이 비판적으로 사고하기 위해서 ‘무엇을 질문해야 하는지를 교육해야’ 한다는 것이다.

학생들에게 질문하는 방법을 가르치고 그 효과성을 검증한 연구들도 있다. 일례로 King(1993)은 미국의 과학 수업에서 초등학교 5학년 학생 34명을 세 집단으로 나누어 질문 학습의 효과성을 실험하였다. ‘왜 ~이 중요한가?’, ‘만약 ~라면 어떤 일이 일어날까?’와 같은 추론과 예측을 가능하게 하는 정교한 질문을 만들도록 가르친 집단과 ‘왜’, ‘무엇’, ‘어떻게’와 같은 의문사를 넣어 질문을 만드는 집단은 아무런 지도 없이 서로 질문하고 답하게 한 통제 집단이 비하여 소집단 토의를 하는 동안 설명의 수준, 사

후 이해 검사도, 개념도 그리기에서 더 나은 성취를 보였다. 이러한 결과는 사고를 촉진하는 ‘정교한 질문’을 하도록 ‘의도적으로 지도’하는 것이 가능하며, 그러한 지도가 의미 있는 효과를 거둔다는 것을 보여준다.

Seol, Sharp, Kim(2011)에서는 스탠포드대학교에서 개발한 휴대전화 기반의 탐구 학습 프로그램인 SMILE(Stanford Mobile Inquiry-based Learning Environment)을 초등학교 4, 5학년 수업에 적용하여 효과성을 조사하였다. 학생들은 휴대전화로 학습 내용에 대한 질문을 하고, 질문에 답하면서 친구의 질문을 평가한 후 결과를 검토하였다. 이 과정에서 학생들은 어떤 질문이 좋은 질문인지를 평가하고 논의하는 기회를 가질 수 있었는데, 수업 결과 학생들은 친구의 질문을 통해 배우며, 이러한 활동이 학습에 도움이 된다는 긍정적인 반응을 보였다.

이상 살펴본 바에 따르면 학생이 의미 있는 질문을 하도록 의도적인 교육이 필요하며, 체계적으로 가르치면 비록 어린 학생들일지라도 정교한 질문, 비판적인 질문과 같은 수준 높은 질문을 할 수 있고, 이러한 질문들은 학생의 사고력이나 학업 성취에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 이런 맥락에서 일찍이 Gall(1970, p. 716)이 학생이 ‘해야 하는 질문의 유형을 확인하는 일’이 중요하다고 한 주장을 눈여겨볼 필요가 있다. 학생들이 어떤 질문을 해야 하며, 그러한 질문을 하도록 무엇을 가르칠 것인가를 계획하고 실천하는 일이 중요하기 때문이다.

그런데 질문을 의도적으로 굳이 가르쳐야 하는가에 대한 근본적인 의문도 있을 수 있다. 일반적으로 어떤 분야에 대한 지식이 많거나 그 분야를 깊이 이해하면 수준 높은 질문을 할 수 있기 때문이다. 이는 어떤 분야의 전문가가 하는 질문과 초심자가 하는 질문 사이에 질적 수준 차이가 있는 것을 보면 알 수 있다. 그러나 지식이 반드시 의미 있는 질문 생성의 필수 요건은 아니다. 해당 분야의 관련 지식이 없거나 부족하여도 질문을 해야 한다는 것과 다양한 질문 유형을 알고 하려고 할 때 의미 있는 질문을 할 수 있다. Browne, Keeley(2000)에서 “어린이집”이 적절한지에 대한 비판적인 질문을 하기 위하여 육아 전문가가 될 필요가 없다’는 예를 들면서 전문적인 지식이 없어도 탐색적이고 비판적인 질문을 할 수 있다는 주장을 한 것도 지식이 부족해도 질문하는 방법을 알면 비판적 질문과 같은 높은 수준의 질문을 할 수 있음을 시사한다.

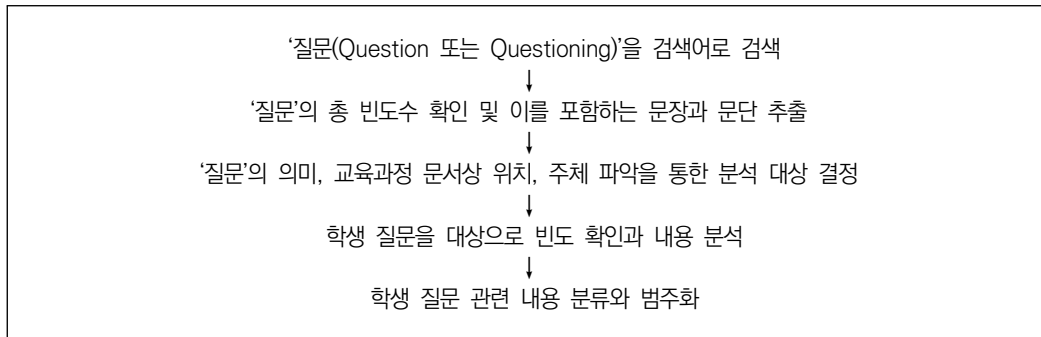
III. 분석 대상과 방법

이 연구의 분석 대상은 캐나다 온타리오주에서 2006년에 개발한 자국어 1-8학년 교육과정과 2007년에 개발한 9-10학년 공통 교육과정이다¹⁾. 우리나라 국어과 공통 교육과정의 질문 개선에의 시사점을 도출하기 위하여 1-10학년 교육과정으로 분석 대상을 한정하였다. 그런데 온타리오주 교육과정은 9학년부터 진로를 고려하여 과목을 선택하도록 구성되어 있다. 국어과의 경우 9-10학년에 필수 선택 과목을 개설해 놓았는데, 대학 진학을 희망하는 학생을 위한 학문 과정(Academic)과 취업을

1) 이들 교육과정은 2022년 현재에도 캐나다 온타리오주에서 적용되고 있다.

희망하는 학생을 위한 응용 과정(Applied)이 그것이다. 이 연구에서는 9-10학년의 응용 과정을 분석 대상에 포함하였다.

〈표 1〉 교육과정 학생 질문 교육 내용 분석 절차와 방법²⁾



체계적인 분석을 위하여 위 〈표 1〉과 같은 절차와 방법을 마련하고 적용하였다. 먼저 대상 교육과정 문서에서 ‘질문(Question, Questioning)’을 검색어로 검색하여 전체 빈도수를 확인하고, 해당 단어가 나타나는 문장을 앞뒤 문단과 함께 추출하였다. 이후 검색된 ‘질문’이 포함된 문장을 읽으면서 분석 대상으로 적합한지 파악하기 위하여 문맥을 고려해 의미를 확인하는 절차를 거쳤다. 예를 들어, ‘질문’이라는 단어가 쓰여도 ‘in question’처럼 관용적 표현으로 사용되어 ‘알고자 하는 바를 얻기 위해 물음’이라는 질문의 기본적 의미에서 벗어나거나, 단지 의문 부호를 학습하기 위한 목적으로 ‘질문’이 사용된 경우는 분석 대상에서 제외하였다. 그러나 온타리오주 자국어 교육과정에는 이에 해당하는 ‘질문’은 없었다. 온타리오주 자국어 교육과정에는 우리나라 국어과 교육과정과 달리 용어 해설(Glossary)이 제시되었는데, 이 부분 역시 분석 대상에 포함하지 않았다. 또한 이 연구가 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정이 학생 질문과 관련하여 어떤 내용을 교육하고자 하는지를 분석하는 데 목적이 있기 때문에 질문이 제시된 문서상 위치를 파악하여 우리나라 교육과정의 성취기준에 해당하는 부분에 제시된 질문만 분석 대상으로 결정하였다³⁾.

이후 질문을 누가 하는지 주체에 따라 교사와 학생 질문으로 구분하였다. 온타리오주 자국어 교육과정은 우리나라의 성취기준에 해당하는 내용에 ‘Teacher prompt’를 두어 해당 내용 지도에 필요한 교사 질문을 제시하여 교수학습 방법에 대한 구체적인 정보를 제공한다. ‘Teacher prompt’는 모든 내용마다 제시되지는 않지만 교육 내용을 학생들에게 어떻게 지도할 수 있을지를 교사에게 질문을 중심으로 안내하는 기능을 한다. ‘Teacher prompt’ 자체는 교사가 어떤 질문을 할지를 제시하는 자료가므로 전체가 교사 질문에 해당하나, 이들 중에는 학생으로 하여금 질문을 만들고, 질문에 대하여 생각

2) 이 연구는 일단 질문을 ‘알고자 하는 바를 얻기 위해 물음’(국립국어원, 표준국어대사전)이라는 의미로 사용하였다. 이러한 의미에 대한 고려 없이 질문으로 표기된 단어 자체를 지시할 때에는 작은따옴표()를 붙여 ‘질문’이라고 표기하였다.

3) 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정의 내용은 ‘기대(expectations)’에 제시된다. ‘기대’는 다시 목표 수준의 포괄적인 ‘전반적 기대(overall expectations)’와 구체적인 학습 내용을 제시하는 ‘세부적 기대(specific expectations)’로 구분된다. 이 연구는 우리나라 국어과 교육과정의 ‘성취기준’에 해당하는 ‘세부적 기대’를 중심으로 학생 질문 내용을 분석하였다.

하도록 요구하는 내용이 적지 않게 포함되어 있다⁴⁾. 그러한 내용은 학생이 무엇을, 어떻게 질문해야 할지를 다룬다는 점에서 학생이 주체가 되는 질문으로 간주하여 분석 대상에 포함하였다. 분석 대상으로 확정된 학생 질문에 대해 학년별로 빈도수를 계산하였다. 학년군으로 내용이 제시되는 우리나라와 달리 온타리오주 자국어 교육과정은 학년별로 내용이 제시되어 있어 학년별로 학생 질문 교육 내용을 얼마나 제시하고 있는지 빈도를 정리하였다.

빈도를 정리한 이후 어떤 질문 교육 내용을 다루고 있는지 내용을 분석하였다. 온타리오주 자국어 교육과정에는 학생이 질문하는 데 필요한 다양한 지식과 기능을 다루고 있는데, 이를 보다 명확하게 파악하기 위하여 학생 질문과 관련된 내용이 어떤 학습 요소들로 구성되었는지 세부적으로 분석하였다. 내용을 분석하면서 질문이 여러 번 사용되었어도 동일한 내용 요소라고 판단될 경우 하나의 내용으로 간주하여 처리하였다. 반대로 하나의 성취기준에 해당하는 내용일지라도 그 안에 두 개 이상의 상이한 질문 학습 요소가 포함될 경우는 각기 분리하여 처리하였다.

내용을 분석한 다음에는 서로 관련되거나 유사한 내용끼리 묶어 온타리오주 자국어 교육과정에서 다루는 학생 질문 교육 내용 범주를 구성하였다. 범주를 구성하고 범주별로 어떤 내용이 제시되었는지 살펴봄으로써 온타리오주 교육과정이 학생이 질문에 대해 무엇을 배우도록 계획하는지를 구체적이면서도 간명하게 파악하고자 하였다.

IV. 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정의 학생 질문 분석

1. 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정의 특징

캐나다는 국가 교육과정 없이 주 정부에서 교육과정을 개발, 보급하여 운영하는 나라이다. 캐나다에서 가장 많은 인구가 모여 사는 주인 온타리오주 역시 주 수준에서 교육과정을 개발, 시행한다. 온타리오주 자국어 교육과정은 2006년-2007년에 개정되어 2022년 현재까지 이 교육과정에 의해 교육이 이루어지고 있다. 온타리오주 자국어 교육과정은 국어과가 학생을 성공적인 언어 학습자로 성장하도록 돕는 교과임을 명확히 하면서, 학생들이 성취해야 할 목표를 1-3학년, 4-6학년, 7-8학년, 9-10학년, 11-12학년으로 구분하고, 그 안에서 학년별로 내용을 나누어 제시하고 있다. 앞서 잠시 언급한 것처럼 9-10학년 교육과정은 의무적으로 이수해야 하는 필수 과정이지만 학문 과정과 응용 과정으로 선택할 수 있게 구성하였다. 학생이 자신의 흥미, 성취 정도, 이후 진로를 고려하여 국어 과목을 선택할 수 있게 한 것이다. 학문 과정은 ‘이론과 추상적인 문제를 통해서 지식과 기능을 계발하는 과정’이고,

4) 예를 들어, 2학년 읽기 영역에 ‘읽기 과정에서 도움이 되는 전략을 확인하기’라는 내용에 ‘Teacher prompt’가 제시되어 있는데, 이 ‘Teacher prompt’에 ‘글을 읽을 때 이해했는지를 확인하기 위하여 너는 스스로 어떤 질문을 하였니?’라는 교사 질문 예시가 있다(Ministry of Education of Ontario, 2006, p. 55). 이 질문 발화의 주체는 교사이지만 학생으로 하여금 글을 읽으면서 질문을 해야 하고, 자신이 어떤 질문을 하였는지를 인식할 것을 요구한다는 점에서 학생 질문을 교육하는 내용으로 볼 수 있다.

응용 과정은 ‘실제 응용이나 구체적인 예를 통해서 지식과 기능을 계발하는 과정’으로 구분된다 (Ministry of Education of Ontario, 2007, p. 9). 그러나 두 과정이 모두 의무 과정인 만큼 목표와 내용 측면에서 큰 차이를 보이지는 않는다.

온타리오주 자국어 교육과정은 듣기, 말하기와 같은 구어 의사소통, 읽기와 쓰기, 매체 문식성 계발을 강조한다. 이러한 강조점은 목표를 통해 명확하게 드러나는데, 네 개 학년군의 목표는 다음 <표 2>에 정리한 바와 같다(Ministry of Education of Ontario, 2006, 2007).

<표 2> 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정의 1-10학년 학년군별 목표

학년군		목표
1-3학년		- 언어 발달의 기초를 세우기 위해 기초적인 지식을 쌓고 기능을 기른다.
4-6학년		- 구어 의사소통, 읽기, 쓰기, 보기, 표현하기와 관련된 지식과 기능을 사용하고, 텍스트를 비판적으로 분석하며, 다문화와 다매체 환경으로부터 온 넓은 범위의 정보와 생각을 소통한다.
7-8학년		- 정보와 생각을 독립적이고 효과적으로 이해, 성찰, 적용, 소통하고 학교 및 다문화와 다매체 세계 안에서 지속적인 학습을 하기 위하여 지식, 기능, 전략을 공고히 한다.
9-10 학년 (응용)	9학년	- 중등학교와 일상생활을 성공적으로 살아가는 데 필요한 핵심적 구어 소통, 읽기, 쓰기, 매체 문식성을 계발한다.
	10학년	- 중등학교와 일상생활을 성공적으로 살아가는 데 필요한 구어 소통, 읽기, 쓰기, 매체 문식성의 범위를 확장한다.

<표 2>에서 보는 바와 같이 온타리오주 자국어 교육과정은 언어능력 계발을 핵심적 목표로 하며, 학년군 간 목표를 위계적으로 구성하고 있다. 1-3학년은 기초적인 지식과 기능 계발에, 4-6학년은 보다 확장된 범위의 소통 능력 계발에, 7-8학년은 이전 학년군에서 학습한 지식, 기능, 전략을 강화, 심화, 확장하는 데 목표를 둔다. 9, 10학년은 중등학교와 일상생활을 성공적으로 살아가는 데 요구되는 언어 능력 계발을 목표로 하며, 10학년이 9학년보다 확장된 범위의 의사소통을 다룬다는 점에서 차이가 있다. 다음 <표 3>은 이러한 목표를 성취하기 위해 조직된 온타리오주 자국어 교육과정의 내용 체계를 보여준다(Ministry of Education of Ontario, 2006).

<표 3> 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정 내용 체계⁵⁾

내용 영역	세부 영역
구어 의사소통	1. 이해하며 듣기 2. 의사소통을 위하여 말하기 3. 구어 의사소통 기능과 전략 성찰하기

5) 문법과 문학 관련 내용은 이들 4개의 영역에 포함되어 제시된다. 또한 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정은 1-8학년과 9-10학년의 영역 명칭이 약간 다르다. 두 교육과정에서 내용 영역 구분은 동일하나, 1-8학년의 ‘Reading’이 9-10학년에는 ‘Reading and Literature Studies’로, ‘Media Literacy’는 ‘Media Studies’로 달라진다.

내용 영역	세부 영역
읽기	1. 의미 읽기 2. 형식과 양식 이해하기 3. 유창하게 읽기 4. 읽기 기능과 전략 성찰하기
쓰기	1. 내용 개발과 조직하기 2. 쓰기에서 형식과 양식에 대한 지식 사용하기 3. 언어 관습을 적용하고 문어 텍스트를 효과적으로 발표하기 4. 쓰기 기능과 전략 성찰하기
매체 문식성	매체 텍스트 이해하기 매체 형식, 관습, 기술 이해하기 매체 텍스트 생산하기 4. 매체 문식성 기능과 전략 성찰하기

〈표 3〉에서 보는 바와 같이 온타리오주 자국어 교육과정은 네 개의 내용 영역별로 필요한 지식과 기능을 학습하도록 세부 영역을 마련하고 있다. 언어능력 계발이라는 목표 성취에 필요한 상세한 지식과 기능 및 전략을 선정하고, 이를 심화, 확장적으로 반복하여 학습할 수 있도록 체계적으로 조직하여 제시하고 있는 것이다.

2. 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정의 학생 질문 교육 내용

분석 대상이 된 온타리오주 자국어 1-10학년 교육과정에는 ‘질문’이라는 단어가 152개 등장한다. 1-8학년 교육과정에 96개, 9-10학년 교육과정(Applied)에 56개 제시되어 있다. 152개 ‘질문’이라는 단어 모두 ‘알고자 하는 바를 얻기 위하여 물음’이라는 의미를 갖는다. 이중 교육과정 문서의 성격이나 목표, 용어 해설 등에 제시된 질문을 제외한 성취기준에 제시된 질문은 103개이며, 103개 중 학생이 주체가 되는 질문은 91개이다.

이러한 질문 제시 빈도는 우리나라 국어과 교육과정과 큰 차이가 있다. 2015 개정 국어과 교육과정 1-10학년군에는 총 13개의 질문이 제시되었는데, 그중 학생 질문은 9개이다(정혜승, 2021). 질문의 빈도 자체가 큰 차이를 보이며, 학생 질문의 경우 온타리오주 자국어 교육과정의 학생 질문 수가 우리나라 국어과 교육과정의 10배가 넘는다. 언어적 차이 등을 고려한다고 하더라도 두 나라 자국어 교육과정에서 질문 및 학생 질문을 다루는 정도에 매우 큰 차이가 있음은 부인하기 어렵다.

온타리오주 자국어 교육과정 문서에는 ‘언어 학습의 원리’, ‘교육 목표’, ‘수업 계획에서 고려할 점’ 등의 요소가 있는데, 이들 요소마다 학생 질문이 포함되어 있다. 예를 들어, 교육을 잘 받은 학생이 보이는 이해와 수행을 기술하는 ‘언어 학습의 원리’에는 ‘성공적인 학생은 모든 텍스트가 인식되고, 질문되고, 평가되어야 하는 관점을 다루고 있다는 것을 이해한다.’(Ministry of Education of Ontario, 2006, p. 4)와 같은 진술이 있다. 학생이 성공적인 학습자라면 텍스트에 대해 질문할 수 있어야 함을 자국어 교육의 원리로 표명한 것이다. 영역별 목표 진술에서도 학생 질문은 중요하게 다루어진다. 읽

기에서는 질문하기를 중요한 읽기 전략으로 다루고(Ministry of Education of Ontario, 2006, p. 10), 매체 영역에서도 비판적 질문하기를 강조한다(Ministry of Education of Ontario, 2006, p. 13). 교사에게 수업 방법을 안내하는 ‘수업 계획에서 고려할 점’에도 학생을 질문하는 존재로 보고, 질문하도록 동기를 부여하고 지도하라는 조언을 제시하고 있다(Ministry of Education of Ontario, 2006, p. 23).

온타리오주 자국어 교육과정은 교육의 원리나 목표 및 수업 계획에서 강조한 학생 질문을 보다 구체적인 교육 내용으로 개발하여 성취기준에 제시한다. 그렇다면 학생 질문 교육과 관련된 91개의 성취기준은 구체적으로 어떤 내용을 담고 있을까? 앞서 언급한 절차에 따라 91개의 성취기준이 각기 어떤 내용을 다루는지를 분석한 후 내용이 중복되었는지 확인하였다. 온타리오주 교육과정이 구어 의사소통, 읽기, 쓰기 매체 네 개의 영역별로 내용을 제시하고 있어서 비슷한 내용이 두 개 이상의 영역에서 나타나는 경우가 있기 때문이다. 예를 들어, 1학년의 구어 의사소통 영역과 읽기 영역에는 공통적으로 ‘이해를 확인하는 질문하기’와 ‘이해를 점검하는 질문하기’라는 내용이 있는데, 이 경우는 동일한 내용 요소로 처리하는 것이 적절하다. 내용 중복을 확인한 결과 91개 질문 관련 성취기준에서 86개의 내용 요소를 추출할 수 있었다.

온타리오주 자국어 교육과정의 질문 교육 내용을 체계적으로 살펴보기 위하여 86개의 내용 요소를 분류하고 범주화하였다. 범주화는 질문과 관련하여 학생들에게 학습시키고자 하는 내용이 무엇인지에 따라 각 내용 요소를 유사한 것끼리 묶은 다음, 각 묶음의 공통적 특성을 추출하여 그 특성을 포괄하는 명칭을 범주 명으로 부여한 후, 각 범주에 속한 내용 요소들이 그 범주에 포함되는 것이 적절한지를 최종적으로 확인하는 과정을 거쳐 이루어졌다. 이러한 과정을 통해 86개의 내용 요소를 ‘질문의 유형(수준)’, ‘질문 방법’, ‘질문 내용’, ‘질문 활용’, ‘메타 질문(meta-question)’ 등 5개 범주로 분류할 수 있었다. 다음 <표 4>는 5개 범주별로 온타리오주 자국어 교육과정 성취기준에 제시된 학생 질문 교육 내용 요소를 정리한 것이다⁶⁾.

<표 4> 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정 질문 교육 범주와 내용 요소⁷⁾

	1-2학년군	3-4학년군	5-6학년군	7-9학년군	10학년군
질문 유형 (수준)		· 토의에서 높은 수준의 질문하기		· 예측, 개연성, 가능성, 추측 등 다양한 유형의 질문하기	
질문 방법	· 의문사를 활용하여 정보를 찾는 질문하기	· 의문사를 활용하여 정보를 찾는 질문하기		· 분명한 표현으로 질문하기 · 화제와 관련된 질	

6) 온타리오주 자국어 교육과정은 성취기준을 학년별로 제시하지만, 우리나라 교육과정과의 비교를 더 용이하게 하기 위하여 <표 4>에서는 질문 교육 내용 요소를 학년군별로 제시하였다. 또한 학년군을 넘어 같은 내용 요소가 반복되는 경우는 삭제하거나 통합하지 않고 그대로 제시하였다. 온타리오주 자국어 교육과정이 성취기준을 나선형으로 제시하는 특징이 있고, 질문 교육 내용이 지속하여 반복적으로 학습되어야 한다는 온타리오주 교육과정의 의도를 살리기 위해서이다.

7) <표 4>의 ‘(t)’는 해당 내용 요소가 ‘Teacher prompt’에 제시된 것임을 표시한다.

	1-2학년군	3-4학년군	5-6학년군	7-9학년군	10학년군
	· 관련 있는 질문하기	· 관련 있는 질문하기		문하기 · 질문하고 답하는 동안에 눈 맞추기	
질문 내용	<ul style="list-style-type: none"> · 이해를 확인하는 질문하기(t) · 이해를 점검하는 질문하기 · 예측하는 질문하기 · 토의에서 문제를 해결하는 질문하기 · 텍스트 안의 정보 나 생각 질문하기 · 사전지식을 활성화 하는 질문하기 · 개인 경험이나 지식, 필요한 정보를 찾는 질문하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 이해를 확인하는 질문하기(t) · 청중의 이해를 확인하는 질문하기(t) · 이해를 점검하는 질문하기 · 말해진 것과 암시된 것 질문하기 · 성, 문화, 능력, 나이에 대한 편견을 질문하기 · 토의에서 문제를 해결하는 질문하기 · 텍스트 이해를 분명히 하는 질문하기 · 개인 경험이나 지식, 필요한 정보를 찾는 질문하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 복잡한 자료에 대한 질문하기 · 이해를 확인하는 질문하기(t) · 이해를 점검하는 질문하기 · 이해를 명료화하는 질문하기 · 추론하는 질문하기 · 이해를 심화하는 질문하기 · 사실, 추론, 가치 판단에 대해 질문하기 · 추론을 확인하는 질문하기 · 자료(텍스트)에 누락되거나 대안적인 관점을 찾는 질문하기 · 자료(텍스트)에 제시되거나 암시된 가치 질문하기 · 토의에서 문제를 해결하는 질문하기 · 화제를 중심으로 배경지식을 활성화 하는 질문하기 · 읽기 자체에 초점을 맞추는 질문하기 · 표현되거나 암시된 것에서 편견을 확인하는 질문하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 화제를 확인하는 질문하기(t) · 이해를 확인하는 질문하기(t) · 이해를 점검하는 질문하기 · 수업 내용 질문하기(t) · 정보를 명료화하는 질문하기 · 수업 내용을 명료화하는 질문하기 · 다른 사람의 생각과 자기 생각을 연결하는 질문하기 · 더 많은 정보를 찾는 질문하기 · 텍스트 이해를 분명히 하는 질문하기 · 텍스트 증거를 바탕으로 인물에 대해 질문하기(t) · 특정 화제에 초점 질문 생성하기 · 자기의 관점이 글에 드러나는 방식을 파악하는 질문하기(t) 	<ul style="list-style-type: none"> · 정보를 명료화하는 질문하기 · 다른 사람의 생각에 대해 질문하기 · 인물의 동기와 행동을 질문하기 · 추론하는 질문하기(t)
질문 활용	· 질문을 하여 화자에게 흥미를 표현하기			<ul style="list-style-type: none"> · 질문을 하여 화자에게 흥미를 표현하기 · 복클럽 참여를 위해 질문 목록 작성하기 · 5w를 사용하여 자료에서 정보를 분류하기 · 수정하기 위해 다 	<ul style="list-style-type: none"> · 조사를 위하여 초점 질문 생성하기 · 조사를 위하여 질문을 목록화하기 · 논증적 글에서 강조를 위하여 질문을 수사적으로

1-2학년군	3-4학년군	5-6학년군	7-9학년군	10학년군
메타 질문	· 텍스트를 흥미롭게 하고 자신의 생각 을 표현하도록 돕 기 위한 질문 사용 의 효과 확인하기	· 정보를 찾는 데 질 문 목록의 효과 확 인하기(t)	시 읽을 때 질문 을 기록하기	사용하기
			<ul style="list-style-type: none"> · 질문이 독자 관심 을 유발하는 효과 확인하기(t) · 다음에 질문하면 좋을 것과 그 이 유 말하기(t) · 듣기 점검에 유용 한 질문 파악하기(t) · 이해와 점검 질문 의 효과 파악하기 · 읽기 점검에 도움 을 주는 질문 파 악하기(t) · 독서 토의에서 사 용한 질문의 효과 확인하기(t) · 질문 관련성을 기 준으로 질문 순위 평정하기 · 5w질문과 답이 내용생성에 준 호 과 확인하기(t) · 초점 질문이 다른 관점을 제시한 데 미친 효과 확인하 기(t) · 과제에 제시된 질문 안의 핵심 단어를 확인하기 · 왜, 그래서 질문 이 고쳐쓰기에 주 는 효과 파악하기 · 다른 관점을 가진 사람의 질문을 글 에서 다루는 방법 파악하기(t) · 자료(텍스트)가 신 념, 가치, 정체성 에 대해 제기한 질문에 대해 논평 하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 질문이 화제, 독자, 목적 확 인에 준 효과 파악하기(t) · 정보 사이트 의 FAQ 목록 이 의미 소통 에 기여하는 방식 설명하기 · 자신이 한 질 문 확인하기(t) · 어떤 부분에 질문하면 좋 을지 생각하기 (t) · 듣기 점검에 유용한 질문 파악하기(t) · 이해와 점검 질문의 효과 파악하기(t) · 인물 이해에서 질문의 효과 판단하기(t) · 질문 관련성 을 기준으로 질문 순위 평 정하기 · 자료(텍스트) 가 신념, 가 치, 정체성, 권력에 대해 제기한 질문 에 대해 논평 하기

‘질문 유형(수준)’ 범주는 학생들이 질문은 수준을 구분할 수 있으며 다양한 유형으로 존재함을 알고 질문하도록 학습하는 요소로 구성된다. 해당 요소가 2개에 불과하여 질문 관련 내용 중 빈도가 가장 낮지만, 학생들이 수준과 유형을 중심으로 질문 자체에 대한 이해를 하도록 의도한다는 점에서 교육적 의미가 있다. 질문의 특성을 알아야 목적과 상황에 맞는 질문을 할 수 있기 때문이다. Rothstein, Santana(2011/정혜승, 정선영 역, 2017)에서 답이 명확한지 여부에 따라 질문을 폐쇄형 질문과 개방형 질문으로 나누고, 학생들이 이러한 질문 유형을 이해하고 사용하도록 지도하는 방안을 제시한 것도 질문의 유형이나 수준에 대한 지식이 학생이 질문을 잘하도록 하는 데 토대가 되는 교육적 의미를 지님을 보여준다. 이를 참조하여 질문의 수준이나 유형은 물론이고 질문의 가치나 필요성과 같이 질문 자체에 대한 학생들의 인식을 바꾸고 이해를 높이는 데 기여하는 내용을 국어과 교육과정에 구성하여 교육하는 방안을 고려해 볼 만하다.

‘질문 방법’ 범주는 질문을 표현하는 방법을 교육하는 7개의 내용 요소로 구성된다. 질문은 마음속에 생긴 의문을 문장으로 표현한 것이다. 의문을 해결하기 위해서는 자신은 물론이고 타인이 이해 가능하도록 질문을 명료하게 구성하는 능력이 필요하다. ‘질문 방법’ 범주는 바로 학생들이 질문을 명확하게 구성하는 방법을 이해하고 질문하는 데 필요한 내용을 제시하고 있다. 그리하여 1-4학년 단계에서는 의문사를 활용하여 정보를 찾는 가장 기본적인 형태의 질문을 만드는 방법을, 7-9학년 단계에서는 자신의 질문이 다른 사람에게 잘 이해되도록 명확하게 표현하여 질문하는 방법을 학습하도록 관련 내용 요소를 제시한다. 질문으로 정보를 찾고 문제를 해결하기 위해서는 무엇보다 질문을 소통 가능하도록 분명하게 표현하는 능력이 필요하다는 점에서 이러한 내용은 교육적 의의가 있다. Koechlin, Zwaan(2014)에서 학생들이 초점이 분명한 질문을 생성하고, 연구 질문을 구성해야 하는지 방법을 교육해야 함을 제안한 것도 질문을 어떻게 만들어야 하는지 학생들에게 질문 방법을 구체적으로 지도하는 것이 중요함을 보여준다. 또한 ‘질문 방법’에서 질문하고 답을 찾는 동안 학생들이 취해야 할 자세를 구체적으로 가르치는 내용 요소를 제시한 점도 주목할 만하다. ‘질문하고 답하는 동안에 눈 맞추기’라는 내용은 질문을 상대와 상호작용하는 소통 행위로 보면서 학생이 질문하고 답을 찾는 사람으로서 갖추어야 할 바른 자세를 학습하도록 한다. 이 내용은 질문을 단지 답을 구하는 행동으로만 보지 않고 상대와 소통하는 행위로 인정하면서 상호작용성을 높이기 위한 태도를 가르치도록 의도한다는 점에서 ‘질문 방법’ 범주가 질문하는 기술을 넘어 질문으로 소통하는 능력을 길러주는 것을 지향하고 있음을 시사하며, 이러한 교육과정의 지향은 질문 및 질문 교육에 대한 우리의 관점을 돌아보게 한다.

‘질문 내용’ 범주는 ‘무엇을 질문할 것인가’를 교육하는 요소로 구성된다. 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 과정에서 무엇을 질문할 수 있는지를 학습하는 이 범주의 요소는 모두 45개로 전체 86개 중 절반 이상을 차지하며, 전 학년에 걸쳐 높은 비중으로 제시된다. 학생이 질문을 하지 않는 이유가 다양하지만, 적지 않은 학생들이 ‘무엇을 질문할지를 몰라서’ 질문을 하지 않는 현실(민병곤 외, 2016, p. 63)에서 학생들에게 무엇을 질문해야 하고 질문할 수 있는지 질문 내용을 구체적으로 가르치는 것은 질문 교육을 내실화하고 학생들에게 실질적인 도움을 제공하는 데 기여할 수 있다. 그렇다면 ‘질문 내용’ 범주에는 어떤 내용 요소가 제시되어 있을까? 이 범주에 포함된 요소가 많고 다양하지만 ‘질문 내용’은 다음 <표 5>와 같이 3개의 하위 범주로 분류하여 정리할 수 있다.

〈표 5〉 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정 '질문 내용' 범주와 요소

하위 범주	내용 요소
자신에 대한 질문	<ul style="list-style-type: none"> - 자신의 이해를 점검, 확인, 심화, 명료화하는 질문 - 자기 관점을 파악하는 질문 - 읽기 자체에 초점을 맞춘 질문 - 사전지식이나 경험을 활성화하는 질문 - 자신과 다른 사람의 생각을 연결하는 질문
텍스트나 소통 자료에 대한 질문	<ul style="list-style-type: none"> - 사실, 예측, 추론, 판단 질문 - 누락되거나 대안적인 관점을 찾는 질문 - 명시적, 암시적 가치나 편견을 파악하는 질문 - 인물에 대한 질문 - 추가 정보나 자료를 찾는 질문
소통 맥락에 대한 질문	<ul style="list-style-type: none"> - 토의에서 문제를 해결하는 질문 - 소통 화제나 (수업) 내용에 초점을 둔 질문 - 상대(청중)의 생각이나 이해를 확인하는 질문

‘질문 내용’은 대상에 따라 질문하는 ‘자신에 대한 질문’, ‘텍스트나 소통 자료에 대한 질문’, ‘소통 맥락에 대한 질문’으로 다시 나누어 살펴볼 수 있다. 먼저 ‘자신에 대한 질문’은 청자, 화자, 독자, 필자로써 자신을 향하는 일련의 질문 요소들로 구성된 범주이다. 질문은 늘 다른 사람을 대상으로 하는 것이 아니며, 자신을 대상으로 자기의 생각, 감정, 이해를 파악하는 질문도 가능하다. 이 범주의 세부 요소를 보면 자신이 텍스트나 내용을 잘 이해하고 있는지와 읽기 행위 자체를 대상으로 확인, 점검하고 더 잘 이해하기 위한 질문, 자신의 관점이 글에 어떻게 드러나는지 파악하는 질문, 사전지식이나 경험을 활성화하는 질문, 자신의 생각을 파악하고 다른 사람의 생각과 연결하는 질문이 다루어지고 있다. 일찍이 Palinscar, Brown(1984)에서 질문을 독자가 자신의 읽기 과정을 점검하고 조절하는 상위인지 전략으로 본 바와 같이 질문은 학생이 읽기와 같은 언어 사용 과정에서 스스로를 성찰하는 데 기여할 수 있다.

‘텍스트나 소통 자료에 대한 질문’ 범주도 있다. 이 범주에는 텍스트나 자료를 대상으로 사실 확인, 예측, 추론, 판단하는 질문 및 텍스트에 제시된 인물에 대한 질문들이 포함된다. 이들은 청자나 독자가 텍스트나 자료를 이해하는 과정에서 생성하는 또는 생성해야 하는 질문들로 기존 질문에 대한 논의에서 지속적으로 강조되어 왔다(박수자·임미경, 2018; 송지연, 2014; 고도연, 2004; Cameron, 2017; Bleazby, 2014; Scardamalia, Bereiter, 1992). 그런데 텍스트나 자료를 대상으로 하지만 쓰이지 않은 것에 대해서도 질문하고 생각할 것을 교육하는 내용도 포함된 것은 특히 주목할 만한 가치가 있다. 텍스트에 대한 비판적 이해는 텍스트에 명시된 것만 아니라 암시된 것, 나아가 누락된 것을 찾고 대안이 될 수 있는 관점을 찾아내는 질문을 할 때 넓고 깊이 있게 이루어질 수 있기 때문이다. 또한 텍스트나 자료에 부족한 부분을 찾고 이를 어떻게 추가할 것인지를 질문하는 내용 역시 텍스트를 확장적으로 이해하게 하는 데 기여할 수 있다는 점에서 가치롭다.

‘소통 맥락에 대한 질문’도 ‘질문 내용’ 범주를 구성하는 요소들로 이루어져 있다. 이 하위 범주는 소

통을 구성하는 주체의 목적이나 이해, 그리고 화제 및 내용과 같은 맥락 관련 질문 요소들로 이루어진다. 토의 상황에서 문제를 해결하는 질문, 소통의 대상이 되는 화제나 내용에 대한 질문, 상대의 생각이나 이해를 확인하는 질문이 그 예이다. 소기의 목적을 성취하고 효율적으로 소통하는 데 필요한 맥락을 파악하고 이해하는 데 기여하는 질문을 학습하도록 내용 요소가 제시되어 있는 것이다. 공부를 잘 하기 위해서만이 아니라 맥락 속에서 소통을 원활하게 하기 위해서 어떤 질문을 해야 하는지를 구체적으로 교육한다는 점에서 소통 역량 함양을 목표로 하는 국어교육 측면에서 특히 의미 있는 내용이라고 할 수 있다.

‘질문 활용’ 범주는 학생이 더 잘 소통하고, 이해하고, 정보를 찾고, 효과적으로 문제를 해결하는 데 질문을 ‘전략적’으로 활용하는 내용 요소로 구성된다. 학습과 사고, 소통과 문제 해결의 도구로 질문의 기능을 이해하고 의도적으로 활용할 수 있는 능력을 기르는 내용을 담고 있는 것이다. 청자로서 화자에게 흥미를 표현하기 위하여 질문을 사용하기, 복클럽에 참여하기 위하여 질문 목록을 작성하기, 읽은 자료의 정보를 분류하기 위하여 의문사를 사용한 질문하기, 자료 조사를 위하여 초점이 되는 질문을 만들고 질문 목록 작성하기, 글을 효율적으로 수정하기 위하여 질문을 기록하기, 필자의 의도를 강조하기 위하여 수사적 질문을 사용하기 등 8개의 내용 요소는 모두 학생이 자신의 이해나 소통, 문제 해결을 위하여 질문을 전략적으로 활용하도록 교육한다는 공통점을 가진다. 이는 온타리오주 자국어 교육과정이 학생에게 질문을 이해하고 질문하는 내용과 방법을 교육하는 데에서 나아가 질문을 의도적이고 전략적으로 활용하는 능력을 계발하는 데까지 관심을 가지고 교육 내용을 설계하였음을 시사한다. 또한 학생이 질문을 활용하기 위해서는 질문을 이해하고 사용하는 능력이 어느 정도 뒷받침되어야 한다는 점에서 초등학교 단계보다는 중학교 이상의 단계에서 내용 요소를 위계적으로 제시한 점도 질문 교육 체계화라는 점에서 눈여겨 볼 만하다.

마지막 범주인 ‘메타 질문(meta-question)’은 질문 자체를 대상으로 질문하는 내용 요소로 구성된다. ‘메타 질문’은 ‘상위 질문’ 또는 ‘질문에 대한 질문’이라는 명칭을 붙일 수도 있는 것으로, 질문을 사유와 판단, 성찰의 대상으로 삼는 질문을 의미한다. Driver(1984, p. 299)에 따르면 메타 질문은 처음 질문에 대한 반응으로 제기된 질문으로, 처음 질문과 관련되어야 하며, 질문자가 그 관련성을 이해하고 생산한 질문으로 정의된다. 이 범주에는 다양한 목적으로 생성한 질문의 효과 확인하기, 질문이 기여한 점 평가하기, 질문의 장점과 이유 생각하기, 질문의 순위 평정하기, 질문의 핵심과 질문이 텍스트에서 다루어지는 방식 파악하기, 효과적인 질문 시점 생각하기 등의 요소가 24개 제시되어 있다. 전체 질문 내용 요소 86개 중 약 30%에 가까운 높은 비중이다. 이는 Driver(1984, p. 299)에서 메타 질문을 처음 질문이 갖는 문제점을 해소하는 기능을 한다고 언급한 바와 같이 메타 질문이 답을 효과적으로 찾을 수 있는 양질의 질문을 만드는 데 필요하고도 중요함을 온타리오주 자국어 교육과정이 인식하고 교육 내용으로 반영한 결과이다. 또한 ‘메타 질문’이 중요하지만 질문을 생성하는 능력을 넘어서 질문 자체를 판단하고 사유해야 한다는 점에서 학생 수준에 어려울 수 있다는 점을 고려하여 내용을 위계적으로 구성한 점도 주목할 만하다. 1-2학년군에는 관련 내용이 제시되지 않았고 초등학교까지는 단 2개의 내용만 제시되었을 뿐이다. 그러다 중학교 단계에서부터는 질문에 대해 폭넓고 깊이 있는 판단과 성찰을 하도록 관련 내용을 다수 제시하였다. 사고하고 소통하는 주체로서 자신의 사고와 언어에 대하여 메타적 사유를 해야 하는 것처럼 질문을 잘 하기 위해서도 질문 자체를 판단하고 성찰해야 한

다는 점에서 학생에게 메타 질문을 가르치고 학생 수준을 고려하여 체계적으로 내용을 구성한 것은 교육적으로 큰 의미가 있다.

V. 결 론

이 연구는 학생 질문이 중요하며, 국어교육이 학생이 질문을 잘하도록 의도적으로 교육해야 한다고 전제하면서 학생 질문 교육을 강조하고 중요하게 다룬 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정을 분석하여 교육적 시사점을 도출하는 데 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 온타리오주 1-10학년 자국어 교육과정의 성취기준을 분석하여 86개의 내용 요소로 정리하였다. 이후 관련성에 따라 이들 요소들을 ‘질문의 유형(수준)’, ‘질문 방법’, ‘질문 내용’, ‘질문 활용’, ‘메타 질문’ 등 5개 범주로 분류하여 어떤 내용을 다루고 있는지를 구체적으로 분석하고 교육적 의의를 파악하였다.

이상의 분석을 바탕으로 우리나라 학생들의 질문 능력을 계발하는 데 의미가 있는 교육적 시사점을 도출하면 다음과 같다. 첫째, 질문의 다양한 기능에 대한 인식이 요구된다. 질문의 기능은 모르거나 부족한 정보를 찾는 데 그치지 않는다. 의사소통을 효과적이고 적극적으로 하며 상대와 상호작용성을 높이는 데, 텍스트를 비판적으로 이해하고 전략적으로 생산하는 데, 자신의 의사소통 및 학습의 과정과 결과를 평가하고 성찰하는 데 유용하게 활용할 수 있다. 온타리오주 자국어 교육과정에서 제시한 질문 교육 내용은 바로 학생들이 이러한 다양한 질문의 기능을 알고 활용하는 힘을 길러주기 위해 제시된 것이다. 우리나라 학생들의 질문 능력 계발을 지원하는 국어과 교육과정 구성을 위해서는 구체적인 내용 설계에 앞서 질문의 다양한 기능에 대한 폭넓은 인식이 필요하다.

둘째, 학생 질문 능력 계발을 위해서는 의도적인 교육이 필요하다. 인간은 가르치지 않아도 본디 질문을 하는 힘을 타고 나지만 여러 가지 이유로 점차 질문을 하지 않게 될 뿐만 아니라, 어떤 질문을 어떤 상황에서 어떻게 해야 효과적인지에 대해서도 잘 알지 못한다. 따라서 캐나다 온타리오주 자국어 교육과정에서 살펴본 바와 같이 질문을 이해하고, 소기의 목적 성취를 위하여 의미 있는 질문을 효과적으로 만들어 활용하고, 자신의 질문을 성찰하는 태도와 능력은 의도적으로 교육되어야 길러질 수 있다. 그러나 우리나라 2015 개정 국어과 교육과정에서 학생 질문을 다루고 있는 성취기준은 7-9학년 군 듣기·말하기 영역의 ‘[9국01-03] 목적에 맞게 질문을 준비하여 면담한다.’는 성취기준 1개에 불과하다(교육부, 2015, p. 42). 효과적인 면담을 위하여 면담 목적에 맞게 질문하도록 교육하는 것이 필요하다는 점에서 의미 있는 내용이지만, 질문과 관련된 유일한 성취기준에서 질문을 면담에 국한하여 다룬다는 점에서 한계가 있다. 질문의 중요성 및 교육적 필요성에 비춰볼 때 학생이 배울 수 있는 질문 교육 내용이 매우 부족한 실정인 것이다. 물론 현실적으로 우리나라 교육과정이 성취기준 수에 크게 제약을 받는 상황에서 온타리오주 자국어 교육과정과 같이 학생 질문 교육 내용을 크게 증가시킬 수는 없을 것이다. 따라서 가능한 범위 안에서 성취기준에 내용을 추가하거나 학습 요소로 포함하여 제시하되, 미흡한 내용은 관련 성취기준 해설이나 교수·학습 방법과 평가 부분에서 보완하여 학생 질문을

조금 더 비중 있게 다루는 방안을 마련할 수 있다. 부분적이기는 하지만 이미 2015 개정 국어과 교육과정의 읽기와 문학 영역의 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’에서 ‘학습자가 글(작품)에 대한 질문을 만들고, 함께 답을 찾아가는 대화로 수업이 진행될 수 있도록 한다.’는 내용이 제시되어 있기는 하다(정혜승, 2021, pp. 63-64). 이러한 안내는 학생이 독자로서 질문을 활용하여 적극적으로 읽게 하고 이를 바탕으로 대화하는 수업을 지향한다는 점에서 큰 가치가 있다. 그러나 이 안내는 학생이 기회만 주면 질문을 할 수 있다는 전제를 가지고 있어서 학생에게 어떤 질문을 어떻게 해야 할지, 교사가 어떻게 학생이 질문을 잘하도록 지도할지에 대한 구체적인 방안을 제공해주지는 못한다. 이와 관련하여 온타리오주 자국어 교육과정에서 ‘Teacher prompt’를 두어 성취기준을 지도할 때 교사가 어떤 질문을 해야 하는지를 예시하면서 학생 질문 교육 내용을 제시한 방식도 참고할 수 있을 것이다.

셋째, 학생들이 무엇을, 어떻게 질문하고 질문으로 무엇을 할 수 있는지 구체적인 내용을 마련하여 지속적으로 교육해야 한다. 다양한 상황에서 의미 있고 가치 있는 질문을 능동적으로 생성하고, 이를 능동적으로 활용하는 질문 능력은 관련 학습 내용을 선정하여 학생들에게 상세하게 가르칠 때 효과적으로 계발될 수 있다. 또한 학생 질문 능력은 한두 번의 학습만으로 성취되지 않으므로 다양한 상황에서 지속적인 반복 학습이 이루어지도록 성취기준을 조직하고 교육할 필요가 있다. 이런 맥락에서 온타리오주 자국어 교육과정이 질문의 유형(수준)을 지식으로 이해하고 어떻게 질문해야 하는지 방법은 물론 무엇을 질문해야 하는지를 아는 질문의 대상과 내용 및 질문을 활용하고 질문 자체를 메타적으로 성찰하는 방법에 대해서도 성취기준으로 상세하게 제시하고, 1-10학년에 걸쳐 지속적인 심화, 확장 학습이 가능한 형태로 성취기준을 위계화한 것은 우리 국어과 교육과정이 학생 질문 능력을 계발하는 내용을 선정하고 조직하는 데 의미 있는 참조점이 될 것이다.

많은 교육자들이 질문을 중요하게 여기며, 학생이 능동적인 질문자로 성장하기를 기대한다. 그러나 앞서 강조한 바와 같이 교육하는 사람이 기대하는 의미 있는 질문을 적극적으로 하는 학생들의 능력은 저절로 길러지지 않는다. 다른 중요한 교육 목표가 내용으로 애써 가르쳐져야 성취되는 것처럼 교육과정에서 명확하게 기획되고 수업으로 실천되어야 한다. 이 연구는 캐나다 온타리오 자국어 교육과정 분석을 통하여 교육과정 수준에서 학생 질문 능력을 계발하는 데 필요한 내용이 무엇이고, 그것을 어떻게 제시할 수 있는지를 살펴보았다. 향후 우리나라 상황에 부합하면서 구체적인 교육 내용과 방법을 마련하는 보다 정교한 연구가 수행되어 필요한 성취기준이 체계적으로 구성되고 교수학습 방법이 제시되어 국어 수업에서 내실 있게 실천되기를 기대한다.

참고문헌

- 강헌태(2019). 사전질문에 기반한 학생주도형 교수 학습 모형(Q-DIY) 개발 및 적용. 박사학위논문. 경인교육대학교.
- 고도연(2004). 학생의 정교화 질문 생성이 글 내용의 재인 및 이해에 미치는 효과. **독서연구**, 11, 1-30. 한국독서학회.
- 교육부(2015). **국어과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 5].
- 국립국어원. **표준국어대사전** <https://stdict.korean.go.kr/search/searchResult.do>(검색일: 2021. 5. 24.)
- 김수란(2013). 대학 수업에서 학습자의 질문과정 및 질문저해요인과 고차적 사고 간의 구조적 관계. 박사학위논문. 숙명여자대학교.
- 김재봉(2004). '교사 질문-학생 대답-평가' 대화연속체에서 교사 질문 전략 연구. **한국초등국어교육**, 25, 37-75. 한국초등국어교육학회.
- 류지현, 조형정, 윤수정(2007). 학습자 질문생성에 영향을 주는 요인 탐색. **교육연구**, 30, 109-129. 전남대학교 교육문제연구소.
- 민병곤, 박현정, 정혜승, 정현선, 김정자, 권은선, 박성석, 이종원, 이병하, 임해랑(2016). **청소년 언어문화 실태 연구**. 국립국어원2016 -01-24. 국립국어원.
- 박수자, 임미경(2018). 질문생성전략 강화 국어 수업이 초등학생 독해력과 질문에 미치는 효과. **한국초등국어교육**, 64, 39-63. 한국초등국어교육학회.
- 박용익(2003). 텍스트언어학: 응용편(독어 및 외국어); 질문이란 무엇인가?. **텍스트언어학**, 14, 295-319. 한국텍스트언어학회.
- 박정진(2006). 국어 수업의 수준별 · 주제별 질문활동 연구. **한국초등국어교육**, 31, 71-98. 한국초등국어교육학회.
- 성창근(2016). 질문 카드를 활용한 질문이 있는 수학 수업의 효과. **초등수학교육**, 19(3), 249-260. 한국수학교육학회.
- 송지연(2014). 학습자 질문 중심의 문학 감상 수업 연구. **문학교육**, 43, 253-283. 한국문학교육학회.
- 신명경, 이희순, 이효숙(2010). 탐구 질문하기 활동을 통한 초등학생의 문제 인식과 학습 환경에 대한 인식 변화. **초등과학교육**, 29(2), 124-133. 한국초등과학교육학회.
- 양미경(2007). 질문 창출 노력의 교육적 의의와 한계. **열린교육연구**, 15(2), 1-20. 한국열린교육학회.
- 이창덕(2008). 교사 질문발화와 학생 반응에 대한 교사 피드백 발화. **국어교과교육연구**, 15, 177-216. 국어교과교육학회.

- 정혜승(2021). 한국과 호주 국어과 교육과정의 학생 질문 비교. **국어교육연구**, 77, 51-91. 국어교육학회.
- 최선미, 여상인(2011). 초등 과학 수업에서의 학생 질문 유형 분석. **과학교육논총**, 24(1), 137-146. 경인교육대학교 과학교육연구소.
- Aflalo, E.(2021). Students generating questions as a way of learning. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 63-75.
- Badia, G.(2016). Question formation: A teachable art. *College and Undergraduate Libraries*, 23(2), 210-216.
- Berger, W., & Foster, E.(2020). *Beautiful Questions in the Classroom: Transforming Classrooms Into Cultures of Curiosity and Inquiry*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Bianchi, H., & Bell, R.(2008). The Many Levels of Inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26-29.
- Bleazby, J.(2014). Formulating questions that foster critical media literacy. *ScreenEducation*, 76, 86-90.
- Browne, M. N., & Keeley, S. M.(2000). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*(6th ed.)(김영채 역(2000). **바른 질문하기-비판적 사고의 가이드**. 서울: 중앙적성출판사.).
- Cameron, C. (2017). The effectsof instructiononstudents' generation of self-questions when reading multiple documents. *Journalof Experimental Education*, 85(2), 334-352.
- Chin, C., & Osborne, J.(2008). Students' Questions: a Potential Resource for Teaching and Learning Science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
- Dewey, J.(1910). *How we Think*(정희욱 역(2011). **하우 위 싱크- 과학적 사고의 방법과 교육**. 서울: 학이시습.).
- Dewey, J.(1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: NY The Free Press.
- Dillon, J. T.(1982). The Multidisciplinary Study of Questioning. *Journal of educational psychology*, 74(2), 147-165.
- Dillon, J. T.(1988). The remedial status of student questioning. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 197-210.

- Donhauser, M., Hersey, H., Stutzman, C., & Zane, M.(2014). The Inquiry Learning Plan: Creating engaging questions. *School Library Monthly*, 31(3), 8-10.
- Driver, J. L.(1984). Metaquestions. *Noûs*, 299-309.
- Gall, M. D.(1970). The use of questions in teaching. *Review of educational research*, 40(5), 707-721.
- Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., & Emerson, H.(1987). Student Passivity: A Study of Question Asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 1987 Jul, 181-199.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. L.(2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*(이찬승·홍완기 역(2015). **학교교육 제4의 길**. 21세기교육연구소.).
- Keeling, E. L., Polacek, K. M., & Ingram, E. L.(2009). A Statistical Analysis of Student Questions in a Cell Biology Laboratory. *CBE—Life Sciences Education*, 8(2), 131-139.
- Kelley-Mudie, S., & Phillips, J.(2016). To build a better question. *Knowledge Quest*, 44(5), 14-19.
- King, A.(1994). Guiding Knowledge Construction in the Classroom: Effects of Teaching Children How to Question and How to Explain, *American educational research journal*, 31(2), 338-368.
- Koechlin, C., & Zwaan, S.(2014). *Q Tasks: How to empower students to ask questions and care about answers*(2nd ed.). Ontario, Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Ministry of Education of Ontario(2006). *The Ontario Curriculum Grades 1-8 Language*.
- Ministry of Education of Ontario(2007). *The Ontario Curriculum Grades 11-12 Language*.
- Pedrosa de Jesus, H., Almeida, P. C., & Watts, M.(2004). Questioning styles and students' learning: Four case studies. *Educational Psychology*, 24(4), 531-548.
- Rothstein, D., & Santana, L.(2011). *Make Just One Change-Teach Students to Ask Their Own Questions*-(정혜승, 정선영 역(2017). **단 한 가지만 바꾸기-학생이 자신의 질문을 하도록 가르쳐라**. 서울: 사회평론.).
- Scardamalia, M., & Bereiter, C.(1992). Text-based and knowledge based questioning by children. *Cognition and instruction*, 9(3), 177-199.
- Seol, S., Sharp, A., & Kim, P.(2011). Stanford Mobile Inquiry-based Learning

- Environment (SMILE): using mobile phones to promote student inquiries in the elementary classroom. In *Proceedings of the International Conference on Frontiers in Education: Computer Science and Computer Engineering (FECS)*.
- Wong, K. Y., & Quek, K. S.(2010). Promote Student Questioning in Mathematics Lessons, *Maths Buzz*, 11(1), 2-3.

· 논문접수 : 2022.07.05. / 수정본접수 : 2022.07.29. / 게재승인 : 2022.08.10.

ABSTRACT

Analysis of student questions contents in English curriculum of Ontario, Canada

Chung Hyeseung

Professor, Gyeongin National University of Education

The purpose of this study is to draw educational implications by analyzing English curriculum of Ontario, Canada, which emphasizes and importantly deals with student question education, assuming that student questions are important and that Korean language education should intentionally educate students to ask questions well. In order to achieve this purpose, analysis standards and procedures were prepared, and accordingly, the achievement standards of Ontario's 1st-10th grade English curriculum were analyzed and summarized into 86 content factors. According to the relevance, the analyzed content factors were classified into five categories: 'question type (level)', 'question method', 'question content', 'question use', and 'meta-question' and the educational meaning was grasped.

The Ontario English curriculum presents the object and content of questions so that students understand the types (levels) of questions as knowledge and know what to ask. In addition, it provides not only how to ask a question, but also how to use the question and meta-reflect the question itself, providing students with the knowledge and skills necessary to ask questions systematically. Based on this analysis, in order to strengthen student question education in the Korean language curriculum in the future, it was suggested to improve awareness of various functions of questions to solve problems and communicate well and to reinforce the contents of the student question education and provide systematic guidance in the curriculum.

key words: *question, student question, English curriculum of Ontario, question method, meta-question*