

# 패드렛(Padlet) 기반 대화형 수업에서 탐색적 담화의 형성과 사고 변화: 초등 적용 사례

김은우\* · 오윤지\*\* · 김서희\*\*\*

**국문초록** 본 연구는 패드렛 기반 상호작용 환경에서 탐색적 담화가 초등 교육 현장에서 어떠한 담화적 양상으로 나타나는지를 사례 분석을 통해 고찰하고자 한다. 이를 위해 초등학생 6명을 대상으로 수행된 수업에서 생성된 발화 자료를 수집하고, 질문-응답-재질문으로 이어지는 담화 구조를 중심으로 분석하였다. 분석 결과, 해당 상호작용 환경에서는 학습자의 발화가 단순한 의견 제시에 머무르지 않고 근거 제시, 관점 비교, 의미 재구성과 관련된 양상이 관찰되었다. 또한 이러한 담화는 질문의 존재 여부보다 질문이 지향하는 방향성과 상호작용의 흐름 속에서 형성되는 특징을 보였다. 본 연구는 디지털 도구의 도입 자체보다 담화 구조의 설계가 사고 변화와 관련된 중요한 조건과 관련되어 이해될 수 있음을 시사한다.

**주제어:** 패드렛, 탐색적 담화, 질문 중심 수업, 사고 변화, 상호 사고, 초등 독서 교육

## 목차

- I. 머리말
- II. 디지털 기반 대화형 수업의 이론적 배경과 비판적 쟁점
- III. 패드렛 기반 대화형 수업의 구조와 담화 양상
- IV. 초등학교 적용 사례 분석: 패드렛 기반 대화형 독서 프로그램
- V. 결론

논문접수일: 2026.03.04.

논문수정일: 2026.03.27.

게재확정일: 2026.04.10.

## I. 머리말

오늘날 학교 수업은 학생 참여와 상호작용을 강조하는 방향으로 변화해 왔다. 토의 활동, 모둠 협력, 질문 중심 수업 등 다양한 교수 전략이 도입되었으며, 교실은 과거의 일방적 강의 방식에서 벗어나 보다 역동적인 형태를 띠고 있는 듯 보인다. 그러나 교실 담화의 실제 구조를 살펴보면, 발화의 중심은 여전히 교사에게 있으며 학생의 언어는 교사의 질문에 대한 짧은 응답에 머무르는 경우가 적지 않다. 이는 수업이 참여의 형식을 갖추었을지라도, 학생들 사이에서 생각이 교환·수정되며 사고의 변화로

\* 제1저자 및 교신저자, 성균관대학교 교육학과 초빙교수 / meunwoo@skku.edu

\*\* 공동저자, 성균관대학교 교육학과 학부생 / oyj2104@g.skku.edu

\*\*\* 공동저자, 성균관대학교 교육학과 학부생 / seohui06@g.skku.edu

이어지지 못하고 있음을 시사한다. 이러한 현상은 단순히 교수 기법의 부재라기보다 사고와 대화를 바라보는 전통적 교육관의 한계와 직결된다. 사고를 개인 내부의 완결된 인지 과정으로 보고 대화를 그 결과를 전달하는 수단으로만 간주할 때, 질문은 학습자의 정답 여부를 확인하는 통제 장치로 축소된다. 반면, 최근의 사회문화적 관점은 사고를 언어적·사회적 상호작용 속에서 공동으로 형성되고 조정되는 ‘상호 사고(interthinking)’의 과정으로 이해한다(Mercer, 2000: 1). 이 관점에서 대화는 사고의 표현 수단을 넘어 사고가 생성되고 재구성되는 ‘장(field)’이며, 질문은 기존의 이해를 재검토하고 새로운 추론을 인지적으로 비계 설정(scaffolding)하는 핵심적 담화 장치이다.

이러한 문제의식은 디지털 기반 수업 환경에서도 동일하게 적용된다. 온라인 협업 플랫폼의 확산은 발화의 기회를 양적으로 확대하였으나, 도구가 단순한 기록 매체로 사용될 경우, 대화는 여전히 파편화된 게시물의 집합에 머물 수 있다. 결국 중요한 것은 ‘어떠한 기술인가’보다, 사고 변화의 양상을 유도하는 ‘어떠한 담화 구조가 설계되는가’와 관련된 문제로 이해될 수 있다. 이에 본 연구는 수업을 지식 전달의 장이 아닌 ‘대화과 탐색의 공간’으로 재구성하고자 한다. 이러한 시도는 단순한 실험적 효과 검증에 그치지 않고, 대화형 수업의 구조적 가능성을 탐색하는 이론-실천 연계 연구로서 다음과 같은 연구 문제를 설정한다.

첫째, 대화와 질문은 사회문화적 관점에서 사고 발달과 어떠한 관계를 맺는가?

둘째, 탐색적 담화(exploratory talk)는 어떠한 구조 속에서 형성되며, 구조적 특징으로 정리할 수 있는가?

셋째, 패들렛 기반 대화형 수업은 이러한 담화 구조를 어떻게 구현하며, 사고 변화의 조건을 어떻게 가시화하는가?

이러한 일련의 탐구는 대화형 수업이 개별적인 교수 전략을 넘어 사고와 학습을 조직하는 구조적 조건의 층위에서 이해될 수 있음을 밝히고, 나아가 디지털 환경에서 ‘대화하는 교실’을 구현하기 위한 실제적인 설계 원리를 제안하는 데 그 목적이 있다.

## II. 디지털 기반 대화형 수업의 이론적 배경과 비판적 쟁점

디지털 기술의 확산은 수업의 상호작용 방식을 변화시키며 발화의 양적 확대를 가능하게 하였다. 그러나 이러한 양적 증가는 사고의 질적 심화를 당연하게 담보하지 않는다. 따라서 디지털 기반 수업의 교육적 가치는 기술 자체에 있기보다, 그 속에서 어떠한 담화 구조가 형성되고 유지되는가와 관련되어 이해될 수 있다. 본 장에서는 탐색적 담화의 개념과 담화 구조의 의미를 중심으로 디지털 수업의 이론적 토대를 정리하고자 한다.

## 1. 대화와 사고 발달에 대한 사회문화적 관점

사회문화적 관점은 사고를 개인 내부의 독립적 과정이 아니라 타인과의 상호작용 속에서 형성되는 과정으로 이해한다. 이 관점에서 대화는 사고의 표현이 아니라 사고가 생성되고 정교화되는 장으로 작용한다. 머서와 리틀턴(Mercer & Littleton)은 교실 담화를 논쟁적·누적적·탐색적 담화로 구분하고, 그중 탐색적 담화가 사고를 공동으로 조직하는 핵심 기제임을 강조하였다(Mercer & Littleton, 2007: 58-59). 앞서 고찰한 바와 같이, 디지털 도구의 도입은 탐색적 담화 형성을 위한 ‘잠재적 공간’을 제공할 뿐 그 결과를 필연적으로 보장하지는 않는다. 이는 탐색적 담화가 교사의 의도적 설계와 명시적인 담화 규범을 통해 구축되는 구조적 산물이기 때문이다(Mercer & Littleton, 2007: 66-67, 145). 특히 ‘상호 사고’ 관점에서 볼 때, 질문과 재질문은 기존 발화를 공동의 검토 대상으로 전환하여 사고를 집진적으로 조정하고 통합하는 ‘사회적 도구’로 작용한다(Mercer & Littleton, 2007: 18-22).

## 2. 디지털 역량 담론에 대한 비판적 검토

디지털 역량 담론은 기술 활용과 역량 신장을 직접 연결하는 경향을 보인다. 그러나 이러한 관점은 역량이 형성되는 구체적인 담화 구조를 충분히 설명하지 못한다. 기술 도입만으로 상호작용의 질이 향상된다고 보기는 어렵다. 또한 역량을 개인의 내부 능력으로만 이해할 경우, 담화 속에서 이루어지는 공동 검토와 의미 조정 과정이 간과된다. 사회문화적 관점에서 역량은 참여자 간 상호작용 속에서 형성되는 관계적 능력이다. 따라서 디지털 수업에서 중요한 점은 도구의 활용 여부에 있기보다, 탐색적 담화가 형성될 수 있도록 질문과 상호작용 구조를 어떻게 설계하는가와 관련된 문제로 이해될 수 있다.

## 3. 지식 환경 변화와 질문의 교육적 의미

디지털 환경에서 학습은 정보의 단순 습득에 머무르지 않고, 의미를 선별하고 연결하는 과정으로 전환되고 있다. 이러한 맥락에서 질문은 사고의 방향을 형성하고 고차적 사고를 이끄는 중요한 담화적 장치로 작용한다. 맥타이(McTighe)와 위긴스(Wiggins)는 질문을 ‘이해를 여는 핵심 구조’로 규정하며 학습자가 본질적 개념에 접근하도록 돕는 역할을 강조하였고(McTighe & Wiggins, 2013/정혜승·이원미 역, 2016: 26-29), 마르자노와 심스(Marzano & Simms)는 질문이 사고를 단계적으로 심화시키는 구조적 과정임을 제시하였다(Marzano & Simms, 2014/정혜승·정선영 역, 2017: 32-37). 또한 양미경은 질문 생성 행위가 학습자의 인지 구조를 재조직하는 성찰적 과정임을 밝혔다(양미경, 2007: 8-9).

이러한 질문의 기능은 비고츠키(Vygotsky)의 사회문화적 관점과 맥을 같이 한다. 그는 모든 고등정신 기능이 심리 간 기능에서 심리 내 기능으로 전환된다고 보았으며, 특히 사회적 수준의 활동이 점차 개별화된 활동으로 전환되는 과정에서 언어가 핵심적인 역할을 한다고 주장했다. 이러한 맥락에서

질문은 외적 언어가 사고로 승화되고 내면화되는 과정을 매개하는 인지적 도구로 작용하며, 이는 사고와 단어가 역동적으로 상호작용하며 구조화된다는 그의 관점과 부합한다(Vygotsky, 1934/윤초희 역, 2011: 336-340; Vygotsky, 1978: 57). 결국 디지털 대화형 수업에서 중요한 점은 질문의 존재 여부에 있기보다, 질문이 상호작용 속에서 어떠한 방식으로 재구성되고 확장되는가와 관련되어 이해될 수 있다.

#### 4. 디지털 기반 수업의 설계 쟁점과 패들렛의 가능성

디지털 기반 수업에서 중요한 점은 도구의 기능 자체에 있기보다, 상호작용이 어떠한 구조로 조직되는가와 관련되어 이해될 수 있다. 기존 학습관리시스템(LMS)이 개별 학습 결과의 저장과 관리에 초점을 둔 반면, 패들렛은 발화가 공간적으로 배치되고 지속적으로 노출되는 상호작용 환경을 제공한다. 주승열·김동주는 LMS가 학습 데이터의 누적과 관리에는 최적화되어 있으나, 학습자 간 발화의 시각적 병치(並置)와 역동적인 재구성을 지원하는 데는 한계가 있음을 시사하였고(주승열·김동주, 2025: 242-245), 또한 김미환은 패들렛이 발화의 개방적 공유와 수평적 확장을 가능하게 하는 고유한 특성을 지닌다고 보았다(김미환 외, 2025: 425).

이러한 환경 내에서 학습자의 발화는 단순한 축적에 머무르지 않고, 상호 비교와 비판적 재검토의 대상이 된다. 특히 질문과 응답이 단발적으로 종결되지 않고 연쇄적으로 이어지는 담화 구조가 형성됨으로써, 학습자는 타인의 관점을 경유하여 자신의 이해를 조정하고 확장하는 성찰적 경험을 하게 된다. 이에 본 연구는 패들렛 기반 상호작용 환경에서 탐색적 담화가 실제 수업 맥락에서 어떠한 구체적 양상으로 발현되는지를 사례 분석을 통해 살펴보고자 한다.

### Ⅲ. 패들렛 기반 대화형 수업의 구조와 담화 양상

앞서 II장에서 고찰한 바와 같이, 디지털 도구의 도입 그 자체는 탐색적 담화의 형성을 필연적으로 결과를 보장하는 것은 아니다. 탐색적 담화가 교사의 의도적 설계와 상호작용 규범의 명시를 통해 형성되는 사회문화적 구조물이라는 점을 고려할 때(Mercer & Littleton, 2007: 66-67, 144-149), 디지털 기반 수업의 교육적 실효성은 매체의 기능적 다양성이나 참여의 양적 확대가 아니라, 그 안에서 어떠한 담화 구조가 설계되고 유지되는가에 의해 결정된다고 볼 수 있다.

이에 본 장에서는 디지털 수업의 핵심 쟁점을 ‘도구의 활용’ 차원에 한정하지 않고, ‘담화 구조의 형성·유지·전환’의 문제로 확장하여 논의한다. 머서의 대화 이론을 중심축으로 삼아 패들렛 기반 수업에서 담화가 작동하는 메커니즘을 다음과 같이 구조화하여 분석하고자 한다. 첫째, 패들렛을 단순한 플랫폼이 아닌 ‘대화의 공간’으로 재해석한다. 둘째, ‘질문-응답-재질문’의 순환 구조가 탐색적 담화

를 조직하는 과정을 규명한다. 셋째, 질문의 질적 수준 이동이 사고 변화와 어떻게 연결되는지를 분석한다. 넷째, 실제 담화 데이터에서 포착된 사고 변화의 메커니즘을 정리한다. 다섯째, 패들렛의 고유 기능이 대화적 상호작용을 매개하는 방식을 논의한다. 이를 통해 패들렛 기반 상호작용 환경 속에서 탐색적 담화가 형성되는 양상이 어떠한 담화적 구조로 나타나는지를 규명하고자 한다.

## 1. 패들렛을 ‘대화의 공간’으로 해석하기

패들렛은 단순한 게시판 기능에 머무르지 않고, 학습자의 사고가 언어적 상호작용을 매개로 구체화되는 ‘대화적 공간’으로 이해될 수 있다. 이는 학습자의 사고 발달이 개인의 고립된 인지 역량에 매몰되지 않고, 상호작용의 질과 담화 규범이라는 구조적 조건에 의해 좌우된다는 전제에 기초한다.

머서와 리틀턴에 따르면, 사고는 언어를 도구로 사용하는 사회적 활동인 ‘상호 사고’를 통해 이루어진다. 이 과정에서 학습자는 타인과의 끊임없는 상호작용을 거치며 자신의 이해를 점진적으로 조정해 나간다(Mercer & Littleton, 2007: 18-22). 여기서 중요한 점은 발화의 빈도에 있기보다, 발화가 어떠한 규범 속에서 교환되는가와 관련되어 이해될 수 있다. 특히 패들렛 기반 상호작용 환경에서는 탐색적 담화의 구조가 나타나는 양상이 확인된다. 학습자의 사고는 텍스트와 이미지로 가시화되어 공동의 검토 대상으로 격상되고, 동료의 반응을 거쳐 수정·보완된다. 여기서 주목할 점은 발화의 지속성(persistence)이다. 대면 교실의 구어가 지닌 ‘휘발성’과 달리, 패들렛에 게시된 발화는 소멸되지 않고 지속적으로 검토 가능한 상태로 잔존한다. 이러한 보존성은 발화를 단발적 반응이 아닌 누적된 숙고의 대상으로 전환하며, 사고가 표출된 후 다시 내면화되는 순환 구조를 촉진한다(Mercer & Hodgkinson, 2008: 73-75).

그러나 이러한 가능성은 플랫폼의 기술적 특성만으로 완성되지 않는다. 머서는 교사를 지식 전달자가 아닌 ‘담화 구조의 중재자’로 보았다(Mercer & Hodgkinson, 2008: 33-36). 패들렛에서의 탐색적 담화 역시 도구의 기능보다는 질문의 방식, 응답 규범, 근거 제시 요구 등 교사가 설계한 담화 조건에 의해 좌우된다. 즉, 패들렛은 탐색적 담화가 당연하게 귀결되는 기계적 장치가 아니라, 교사의 의도적 설계가 시각적으로 누적되고 구체화되는 역동적인 공간적 토대로 파악되어야 한다.

국내 논의에서도 대화는 의미 협상의 과정이자 상호적 응답성과 인식적 개방성을 전제로 한 교육적 소통의 본질로서 강조되어 왔다(정수현, 2008: 396-410; 허영주, 2014: 227-229). 또한 질문이 사고를 촉발하는 인지적 기제로 작용할 수 있음이 시사된 바 있다(양미경, 2007: 3-7; 김현섭, 2015: 27-33). 패들렛은 이러한 교육적 대화의 조건을 디지털 환경에서 가시화할 수 있는 유효한 매체이며, 이어지는 절에서는 이러한 가능성이 실제 초등 수업 사례에서 어떠한 담화적 실체로 작동했는지 구체적으로 분석하고자 한다.

## 2. 질문-응답-재질문 구조와 탐색적 담화

패들렛 기반 대화형 수업에서 탐색적 담화를 조직하는 핵심 구조는 질문-응답-재질문의 순환이다. 이 구조는 단순한 의사소통 절차에 그치지 않고, 탐구적 사고와 관련된 담화의 조직 원리로 이해될 수 있다. 질문은 사고를 조직하고 학습자의 인지적 이동을 촉발하는 기제로 작용한다는 점에서, 질문 중심 수업 연구의 논의와도 맥락을 같이한다(양미경, 2007: 8-11; McTighe & Wiggins, 2013/정혜승·이원미 역, 2016: 26-32).

탐색적 담화가 형성되기 위해서는 발화가 일회적으로 종결되지 않고, 상호 검토와 재구성의 구조 속에서 유지되어야 한다. 패들렛 기반 상호작용 환경에서는 질문-응답-재질문으로 이어지는 담화 구조가 나타나는 양상이 관찰된다. 개방적 질문은 다양한 해석 가능성을 열어두며 담화를 시작하고, 응답은 잠정적 판단과 해석을 제시한다. 그러나 탐색적 담화의 결정적 국면은 재질문 단계에서 나타난다. 재질문이 등장할 때 발화는 ‘답하고 끝나는’ 경로에서 벗어나, 이유를 요구받고(근거 요구), 의미가 다시 해석되며(재해석), 대안이 탐색되는(확장) 경로로 이동한다.

상호 사고의 관점에서 재질문은 기존 발화를 다시 사고의 대상으로 전환시키는 담화적 행위이다(Mercer & Littleton, 2007: 18-22). 재질문은 단순한 반복이나 확인에 머무르지 않고, 타인의 주장에 대한 근거 요구, 의미의 재해석, 대안의 탐색과 관련된 양상을 보이며, 그 과정에서 개인적 사고는 공동의 검토와 조정의 과정으로 이동하는 양상이 나타난다. 따라서 재질문은 탐색적 담화를 가능하게 하는 결정적 기제로 작용한다. 이러한 구조는 질문 연속체(questioning sequences)의 관점에서 보아 세분화하여 이해될 수 있다. 마르자노와 심스는 질문을 (1) 세부 사항 확인, (2) 범주화, (3) 이전 답변의 정교화 요구, (4) 정교화에 대한 증거 요구의 단계로 제시하였다(Marzano & Simms, 2014/정혜승·정선영 역, 2017: 36-67). 이 틀은 질문이 단일 행위가 아니라 사고를 점진적으로 심화시키는 연쇄적 구조임을 보여준다. 특히 정교화와 증거를 요구하는 질문은 재질문 단계에서 집중적으로 나타나며, 재질문이 기존 답변을 확장하거나 수정하도록 요구함으로써 사고를 보다 높은 수준의 추론과 논증으로 이끈다는 점을 구조적으로 설명한다. 한편 탐색적 담화는 탐구공동체(inquiry community)의 개념과도 연결된다. 립만(Lipman)은 학습 공동체에서 지속적인 질문과 비판적 검토가 이루어질 때 의미 있는 탐구가 가능하다고 보았다(Lipman, 2003/박진환·김혜숙 역, 2005: 132-142). 그는 학습자가 자신의 응답을 의심하고, 타인의 관점을 통해 사고를 재조정하는 과정을 탐구의 핵심으로 규정하였다. 이는 질문-응답-재질문 구조가 단순한 대화 절차에 그치지 않고, 공동 탐구의 형식으로 이해될 수 있음을 시사한다.

본 연구의 패들렛 기반 대화형 독서 프로그램에서도 이러한 구조적 작동이 관찰되었다. 초기 단계에서 학습자의 질문은 사실 확인 수준에 머무르는 경향을 보였고, 탐구공동체가 충분히 형성되지 않은 상황에서는 참여 역시 제한적이었다. 그러나 또래의 응답과 교사의 최소한의 중재가 축적되면서 질문은 해석적·평가적 단계로 이동하였으며, 재질문이 등장하는 지점에서 사고의 질적 전환이 나타났다. 재질문은 타인의 발화를 근거로 자신의 생각을 재구성하려는 시도로 나타났고, 이는 담화가 단순 의견

교환을 넘어 탐색적 담화로 전환되었음을 보여준다. 질문에서 응답, 다시 재질문으로 이어지는 연쇄적 구조 속에서 발화는 점진적으로 정교화되었고, 추론은 명료해졌다. 결과적으로 질문-응답-재질문 구조는 패들렛 담화를 탐색적 담화로 조직하는 중요한 구성 요소로 이해될 수 있다.

### 3. 질문과 사고 변화의 관계

질문은 단순한 교수 전략이나 수업 기법을 넘어, 학습자의 사고 변화의 양상을 매개하는 핵심적인 인지적·담화적 기제로 이해되어야 한다. 지식이 고정된 정보의 축적 형태로 전달될 경우 학습자는 내용을 일시적으로 복제하거나 재생산할 수는 있으나, 의미를 비판적으로 재구성하거나 새로운 맥락에 적용하는 데에는 한계를 보인다. 반면, 질문을 축으로 전개되는 학습은 사고의 심화를 가능하게 한다. 특히 사실 확인의 층위를 넘어 그 의미와 활용 가능성을 성찰하게 하는 질문은 지식을 단순히 습득하는 대상이 아니라, 학습자가 자신의 이해 체계 속에서 능동적으로 선택·구성하고 재조직하도록 돕는다(김현섭, 2015: 47).

패들렛 기반 상호작용 맥락에서 사고 변화의 양상은 ‘질문의 존재 여부’에 의해 단순히 설명되기보다, 질문이 지향하는 방향성과 그 이동 과정과 관련되어 나타나는 것으로 이해될 수 있다. 질문은 학습자에게 사고의 범위를 설정해주고 특정 문제 상황을 해석하는 인지적 틀(frame)을 제공하기 때문이다. 특히 응답 이후 제기되는 재질문은 기존 발화를 다시 사고의 대상으로 전환함으로써 추론의 타당성을 재검토하게 하고, 논리적 근거를 보다 명료하게 요구한다. 이 과정에서 사고는 단선적으로 이동하는 것이 아니라 누적적·재구성적으로 심화된다. 그러나 사고를 심화시키는 고차적 질문이 항상 자발적으로 생성되는 것은 아니다. 의미 있는 질문의 형성은 일정한 담화적 조건과 학습자의 의도적 노력을 전제로 한다. 만약 질문이 일회적 발화로 종결된다면, 담화는 다시 확인·검토·수정의 흐름으로 연결되기 어렵다. 반대로 질문이 휘발되지 않고 유지될 수 있는 구조가 확보되면, 개별 질문들은 서로 연결되며 ‘질문의 계열(sequences of questions)’을 형성하고, 이 계열은 곧 사고 발달의 궤적을 가시적으로 드러낸다. 이는 질문-응답-재질문 구조가 단순한 대화 절차에 그치지 않고, 공동 탐구의 형식으로 이해될 수 있음을 시사한다.

양미경이 강조하듯, 질문을 창출하려는 의도적 노력은 강력한 ‘자기 교정(self-correction)의 기제’로 작용한다. 학습자는 질문을 통해 자신의 이해 공백을 확인하고 지적 긴장 속에서 인지 구조를 재구조화한다(양미경, 2007: 16-17). 다만 이러한 질문 형성 과정은 개인 내부의 인지 작용에만 의존하지 않으며 사회적 맥락과 상호작용의 영향을 받는다. 이 지점에서 질문은 사회적 상호작용 속에서 재해석될 수 있다. 질문이 응답과 재질문을 거치며 반복적으로 검토될 때, 그것은 개인의 인지적 산출물을 넘어 ‘상호 사고’의 매개체로 작용한다(Mercer & Littleton, 2007: 18-22).

결국 사고 변화를 위한 질문은 개인의 의지적 노력만으로는 충분하지 않으며, 질문이 지속적으로 생성·유지·정교화될 수 있는 담화적 조건이 갖추어질 때 비로소 그 잠재력이 실현된다. 패들렛

기본 상호작용 환경에서는 이러한 질문의 계열화가 시각적으로 드러나며, 개별 질문들이 사고 변화의 흐름 속에서 연결되는 양상이 나타난다.

#### 4. 패들렛 담화의 사고 변화 양상

사고 변화 양상과 질문의 관계는 일회적인 인과관계로 설명되지 않으며, 지속적인 수정과 보완을 거치며 서로가 서로를 견인하는 상호 구성적(mutually constitutive) 관계로 이해되어야 한다. 질문은 사고를 촉발하는 단순한 시발점에 그치지 않고, 응답과 재질문을 거치는 과정에서 사고의 정교화를 유도하며, 심화된 사고는 다시금 고차적인 질문을 생성해 내는 변증법적 순환의 과정을 거친다. 이러한 상호작용적 구조가 유지될 때 학습은 파편화된 정보의 습득을 넘어 의미의 재조직과 개념적 확장 단계로 진입한다. 따라서 사고 변화 양상은 질문이 생성되고, 응답을 통해 잠정적 이해가 형성되며, 다시 재질문을 통해 기존의 판단이 검토·수정되는 담화 구조 속에서 나타나는 것으로 이해될 수 있다(Mercer & Hodgkinson, 2008: 73-75).

본 연구에서 패들렛 게시판을 통해 전개된 담화 양상을 분석한 결과, 사고 변화는 다음과 같은 세 가지 발달적 특성을 보였다.

첫째, 질문 수준의 위계적·연쇄적 이동이다. 초기 단계의 질문은 주로 텍스트의 표면적 내용이나 사건의 사실 여부를 파악하는 ‘확인’ 수준에 머물렀다. 그러나 동료의 응답이 시각적으로 누적되고 교사의 최소한의 촉진 발문이 더해지면서, 질문은 인물의 내면적 의도나 상황의 맥락적 의미를 짚어내는 ‘해석’ 수준으로 확장되었다. 나아가 최종 단계에서는 가치 판단과 대안적 해결책을 모색하는 ‘평가적 질문’으로 발전하였다. 이러한 질문의 이동은 학습자의 사고가 단순 수용에서 고차적 추론과 판단의 국면으로 이행되고 있음을 실증한다.

둘째, 응답 방식의 질적 내실화이다. 초기에는 단답형 의견 제시나 막연한 감상 위주였던 응답이, 담화가 진행됨에 따라 자신의 판단 근거를 논리적으로 제시하고 타인의 관점을 자신의 사고 체계 안으로 끌어들이어 조정하는 형태로 진화하였다. 이때 응답은 질문에 대한 즉각적인 ‘대답’의 기능을 넘어, 타인에 의해 재검토될 수 있는 ‘가설적 주장’으로 전환되는 양상을 보였다.

셋째, 상호작용 구조의 ‘비휘발적 순환화’이다. 패들렛의 게시물 보존 특성은 발화가 일회적으로 소멸되는 것을 막고, 댓글과 재게시를 통해 반복적인 검토가 가능하게 하였다. 특히 발화가 화면에 잔존하는 상태에서 이루어지는 재반응은 학습자로 하여금 이미 표출된 자신의 생각을 타자의 시선으로 다시 대면하는 성찰적 경험을 제공한다. 이는 사고를 고정된 결론이 아닌, 지속적으로 갱신 가능한 ‘과정’으로 인식하게 하는 중요한 조건으로 이해될 수 있다.

이러한 변화는 사고의 단계적 확장과 연결되어 나타났다. 사실적 질문은 인식 단계, 해석적 질문은 추론 단계, 평가적 질문은 비판적 성찰 단계를 각각 견인하였다. 주목할 점은 질문과 사고의 수준이 단순한 선형적 위계로 작동하는 데 그치지 않고, 상호작용의 반복 속에서 끊임없이 환류(feedback)되며

상호 심화된다는 사실이다(김수연·심영택, 2008: 150-162). 특히 ‘공동 구성’ 단계에 이르러 학습자들이 개별 의견을 통합하여 최선의 해결안에 도달하는 모습은 사고가 개인의 독립적 산출물이 아니라 공동의 검토와 조율을 통해 완성되는 ‘상호 사고’의 산물임을 구체적으로 증명한다(Mercer & Littleton, 2007: 18-22). 결과적으로 패들렛은 질문이 단절되지 않고 재구성의 과정을 거치며 이어지는 담화적 비계로 이해될 수 있다.

## 5. 패들렛 기능과 대화적 상호작용의 관계

본 연구는 패들렛을 ‘도구인가 공간인가’라는 이분법으로 구분하기보다, 두 측면이 결합된 형태로 이해한다. 패들렛은 기술적 기능을 지닌 디지털 도구이면서 동시에 사고가 대화적으로 조직되는 학습 공간으로 이해될 수 있다. 이와 관련하여 중요한 점은 기능 자체에 있기보다, 그 기능이 어떠한 담화 구조와 관련되는가에 있다. 패들렛의 기술적 요소들은 단순한 편의 장치에 머무르지 않고, 탐색적 담화가 유지되는 구조적 조건과 관련된 인지적 매개로 나타났다.

첫째, 게시글 작성 및 전시 기능은 학습자의 내밀한 사고를 언어의 형태로 가시화하여 ‘공동의 검토 대상’으로 전환하는 양상이 나타났다. 사고가 문자나 이미지의 형태로 패들렛에 게시되는 순간, 그것은 개인 내부의 사유에 머무르기보다 타인의 질문과 반응에 노출되는 공적 담화의 영역과 관련되어 이해될 수 있다. 이 과정은 학습자로 하여금 자신의 막연한 직관을 명료한 주장으로 조직하게 하며, 자신의 판단에 대한 논리적 근거를 스스로 의식하는 양상이 나타났다. 즉, 게시 행위는 단순한 기록에 그치지 않고 ‘사적인 생각을 검토 가능한 공적 주장으로 전환하는 담화적 변용’과 관련된 양상을 보인다.

둘째, 댓글 및 반응 기능은 ‘질문-응답-재질문’의 순환 구조를 지속시키는 중요한 매개로 나타났다. 특정 발화에 하위 텍스트로 직접 연결되는 구조는 학습자의 발화를 고립된 선언에 머무르기보다, 상호 의존적인 ‘관계적 행위’로 재구성하는 양상과 관련되어 나타났다. 학습자들은 동료의 의견에 대해 추가 근거를 요청하거나 자신의 주장에 보완 설명을 덧붙이는 과정을 통해 발화를 수정·보완의 흐름 속에 묶어둔다. 이때 댓글은 단순한 정서적 반응을 넘어, 담화 참여자들이 서로의 추론을 비판적으로 검토하도록 유도하는 장치가 된다.

셋째, 재게시 및 연결 기능은 지식의 ‘공동 구성’ 국면을 가속화한다. 서로 다른 지점에 위치한 개별 발화들을 논리적으로 연결하고 통합하는 과정은, 사고를 고정된 종결점이 아니라 상호 조정을 통해 끊임없이 확장되는 ‘진행형의 과정’으로 전환시킨다. 다양한 관점이 시각적으로 비교·조정되는 가운데, 집단적 이해는 개별 의견의 단순 합을 상회하는 고차적인 통합적 통찰로 발전한다. 이는 머서와 리틀턴이 강조한 상호 사고의 구체적인 구현 양상으로 해석될 수 있다(Mercer & Littleton, 2007: 18-22).

넷째, 패들렛의 시각적 인터페이스는 담화의 지속성과 가시성을 강화한다. 화면상에 펼쳐진 게시글과 댓글의 배열은 사고의 흐름을 공간적으로 펼쳐 보임으로써, 발화의 누적 과정을 한눈에 확인할 수 있게 한다. 이러한 가시성은 학습자가 자신의 초기 생각이 동료와의 상호작용을 통해 어떻게 수정·확장

되어 왔는지를 성찰하게 하는 메타인지적 조건을 형성한다. 이는 탐색적 담화가 전제하는 ‘상호 검토 가능성’을 기술적으로 확보하는 핵심 기제가 된다.

결과적으로 패들렛의 기능적 요소들은 질문이 생성되고 응답과 재질문을 거치며 지속적으로 재구성되는 담화적 구조를 지탱하는 장치로 기능하였다. 사고 변화 양상은 질문의 질적 심화와 반복적 상호작용의 순환과 관련되어 나타나는 경향이 있으며, 패들렛 기반 상호작용 환경에서는 이러한 순환 구조가 공간적으로 드러나고 시간적으로 축적되는 양상이 확인된다. 따라서 패들렛은 지식의 결과물을 저장하는 플랫폼이 아니라 사고가 검토 가능 하고, 수정 가능한 상태로 유지되는 역동적 담화 환경으로 이해되어야 한다. 이는 디지털 기술의 교육적 가치가 기능의 화려함 자체에 있기보다, 탐색적 담화의 구조적 조건과 결합된 맥락 속에서 사고 변화 양상과 관련되어 나타날 수 있음을 시사한다.

## IV. 초등학교 적용 사례 분석: 패들렛 기반 대화형 독서 프로그램

III장에서 도출한 탐색적 담화의 분석 기제에 따라 본 장에서는 패들렛 기반 대화형 독서 프로그램의 실제 적용 사례를 구체적으로 분석한다. 먼저 프로그램의 설계 철학과 운영 구조를 기술하고, 수업 현장에서 포착된 담화의 질적 변화 및 의미 재구성 양상을 고찰함으로써 그 교육적 의미와 한계를 논의하고자 한다.

### 1. 프로그램 개요 및 설계

본 프로그램의 목적은 독서 활동을 개인의 내적 이해에 가두지 않고, 질문과 또래 간의 상호작용을 통해 학습자의 사고가 지속적으로 재구성되는 양상이 나타날 수 있도록 설계하는 데 있다. 이러한 설계는 질문을 단순한 수업의 보조 도구에 머무르지 않고, 학습자의 ‘이해를 여는 핵심 구조’로 이해하는 백워드 설계(Backward Design)의 관점에 근거하고 있다(McTighe & Wiggins, 2013/정혜승·이원미 역, 2016: 72-79). 이에 따라 학습자가 텍스트를 읽은 후 자신의 주관적 해석을 질문의 형태로 언어화하고, 패들렛 공간에서 또래의 반응과 재질문을 통해 이를 상호 검토하도록 하는 ‘순환적 담화 구조’를 프로그램의 핵심 운영 원리로 설정하였다.

본 프로그램은 경기도 화성시 봉담도서관의 초등 독서 확장 활동의 일환으로 기획되었으며, 4주간 총 4회차에 걸쳐 진행되었다. 참여 인원은 초등 4~5학년 학생 6명으로 구성되었으며, 운영 방식은 대면 수업(2회)과 비대면 패들렛 활동(2회)을 병행하는 혼합형(blended) 구조를 취하였다. 이는 대면 환경의 정서적 교감과 디지털 환경의 비휘발적 기록 특성을 결합하여 탐색적 담화가 나타나는 상호작용 조건을 형성하기 위한 전략적 선택이었다. 프로그램의 중심 텍스트로는 『고민 들어주는 선물 가게』

를 선정하였다. 이 작품은 인물의 동기와 선택, 일상적 고민의 문제를 다루는 서사적 구조를 지니고 있어, 학습자가 인물의 판단을 다각도에서 해석하고 다양한 대안적 가능성을 탐색하는 고차적 질문을 생성하기에 최적화된 텍스트라는 점을 고려하였다. 본 연구는 프로그램 운영 과정에서 생성된 발화 자료를 수집하여 분석하였다. 수집된 자료는 질문, 응답, 재질문으로 구성된 발화 구조를 기준으로 분류되었으며, 각 발화가 상호작용 속에서 어떠한 방식으로 확장되는지를 중심으로 분석하였다. 이를 통해 특정 사례에 국한되지 않고 전체 담화 흐름 속에서 탐색적 담화가 나타나는 양상을 파악하고자 하였다.

## 2. 차시별 운영 구조 및 활동 내용

본 프로그램은 학습자의 디지털 문해력과 사고의 성숙도를 고려하여 ‘기능 습득 – 비동시적 숙고<sup>1)</sup> – 메타인지적 성찰’의 3단계로 구조화하여 운영되었다.

### 1) 1차 대면 수업: 기술적 적응 및 담화 기반 조성

1차시 대면 수업은 패들렛의 인터페이스 익히기와 기초적인 질문 생성 연습에 집중하였다. 학생들은 게시글 작성, 댓글 및 공감 기능 활용 등 핵심 기능을 실습하며 디지털 게시 환경에 적응하였다. 이 단계의 핵심 설계 의도는 도구 조작에 따른 인지적 부하(cognitive load)를 최소화함으로써, 이후 본격적인 독서 활동에서 기술적 한계가 아닌 담화의 내용 자체에 집중할 수 있도록 인지적 비계를 설정하는데 있었다.

### 2) 비대면 활동: 비동시적 숙고와 탐색적 담화의 축적

2, 3차시는 비대면 환경에서 개별 학습자가 텍스트를 정독하고 자신의 해석을 질문화하여 패들렛에 게시하는 활동으로 진행되었다. 비대면 환경은 학습자가 타인의 즉각적인 시선이나 반응 속도에 얽매이지 않고, 자신의 발화를 충분히 숙고하고 수정할 수 있는 심리적·시간적 여유를 제공하였다.

이 과정에서 학생들은 또래의 게시글에 댓글을 달거나 재질문을 던지며 상호작용하였으며, 교사는 발화의 흐름이 단절되지 않도록 ‘해석적 질문’의 예시를 제공하는 중재자 역할을 수행하였다. 이러한 중재는 학습자의 발화를 직접 수정하거나 평가하기보다, 추가적인 질문을 통해 발화가 재검토의 대상으로 전환되도록 유도하는 방식으로 나타났다. 예를 들어, 단순한 의견에 대해 근거를 요구하거나, 타인의 입장을 고려하도록 요청하는 질문이 제시되었으며, 그 결과 발화가 ‘근거 제시-상호 검토-재구

1) 본 연구에서 사용하는 ‘비동시적 숙고’란 실시간 대면 담화와 달리 시공간적 제약이 완화된 디지털 매개 환경의 특성을 반영한 개념이다. 이는 학습자에게 즉각적인 응답의 압박을 줄여주는 대신, 타인의 발화를 충분히 검토하고 자신의 사고를 논리적으로 정교화할 수 있는 ‘성찰적 시차’를 제공함으로써 심층적인 인지 재구성을 가능하게 한다(정상목, 2019).

성'의 흐름으로 이어지는 양상이 관찰되었다. 이는 탐색적 담화의 형성이 교사의 최소한의 개입과 담화 구조의 설계 속에서 이루어질 수 있음을 보여주는 사례로 해석될 수 있다. 한편, 이러한 비동시적 운영 방식은 디지털 도구가 발화의 기회를 물리적으로 확장할 뿐만 아니라, 참여의 지속성을 높여 심층적인 담화가 나타나는 양상을 보인다는 선행 연구의 결과와 맥락을 같이 한다(박주형·신혜숙, 2025: 250-254).

### 3) 2차 대면 수업: 사고 전환의 가시화와 메타인지적 성찰

마지막 4차시 대면 수업은 패들렛에 축적된 4주간의 담화 궤적을 함께 복기하는 성찰 중심으로 운영되었다. 학생들은 자신의 초기 질문이 동료와의 상호작용을 거쳐 어떻게 변화했는지 확인하며 사고의 전이 과정을 공유하였다. 실제 활동 중 일부 학생은 “친구의 댓글을 읽고 내가 놓쳤던 인물의 마음을 새로 알게 되었다”와 같이 자신의 사고 전환을 직접적으로 언어화하였다. 이는 패들렛의 시각적 축적 기능이 학습자로 하여금 자신의 인지 변화를 객관적으로 인식하게 하는 메타인지적 도구로 기능하였음을 보여준다. 교사는 이러한 성찰 과정을 지지하고 긍정적인 피드백과 보상을 제공함으로써 학습 공동체의 유대감을 강화하며 프로그램을 마무리하였다. 본 프로그램에서 분석 대상이 된 발화는 총 47개로, 질문-응답-재질문 구조를 중심으로 분포를 확인하였다.

## 3. 활동 구조와 상호작용 방식

본 프로그램은 교사가 제시한 주차별 미션과 퀴즈를 근간으로 하되, 학습자의 자발적인 ‘해석적 발화’와 ‘상호 검토’가 순환되도록 설계되었다. 구체적인 활동 프로세스는 다음과 같다.

먼저, 학생들은 지정된 텍스트를 독해한 후 자신의 주관적 느낌, 텍스트에 대한 해석, 그리고 자신의 삶과 연결된 개인적 경험을 바탕으로 ‘생각 카드’를 작성하였다. 이어, 자신의 이해를 바탕으로 동료 학습자들에게 묻고 싶거나 함께 논의하고 싶은 쟁점을 ‘질문 카드’의 형태로 생성하였다. 패들렛에 공유된 이 카드들은 단순한 게시물에 머무르지 않고, 공동체의 검토를 기다리는 ‘공적 담화의 소재’로 전환되는 양상이 나타났다.

상호작용은 댓글, 공감 표시(좋아요), 그리고 꼬리에 꼬리를 무는 ‘재질문’을 통해 역동적으로 이루어졌다. 이 과정에서 학습자의 발화는 단발적인 응답에 머무르지 않고, 타인의 반응을 수용하여 자신의 논리를 수정하거나 보완하는 ‘점진적 정교화’의 과정을 거쳤다. 이러한 활동 구조는 초등 학습자의 인지 발달 수준을 고려하여, 엄격하고 형식적인 논증을 강요하기보다 상호 검토의 경험 자체를 축적하도록 하는 데 초점을 두었다. 특히 질문 생성 행위는 텍스트에 대한 수동적 이해에 머무르지 않고, 자신의 해석을 공동의 검토 대상으로 제시하고 타인의 관점과 비교·조정하는 하나의 계기로 나타나는 양상이 확인되었다(McTighe & Wiggins, 2013/정혜승·이원미 역, 2016: 72-73). 결과적으로 패들렛은

개별 학습자의 파편화된 사고들을 하나의 공유된 화면 위에 펼쳐 놓음으로써, 서로의 생각이 연결되고 충돌하며 새로운 의미를 생성하는 ‘대화적 공간(dialogic space)’의 역할을 수행하였다. 이는 의도적으로 설계된 담화 규범이 디지털 플랫폼이라는 맥락 속에서 어떠한 방식으로 실제화되는지를 보여주는 사례로 이해될 수 있다(Mercer & Littleton, 2007: 66-67). 이러한 활동 구조 속에서 학습자의 발화는 단순한 의견 제시에 머무르지 않고, 상호 검토와 재구성을 거치는 양상으로 나타났다.

#### 4. 사례 분석 결과

본 연구는 질적 사례 연구방법론을 채택하여, 패들렛 기반 대화형 수업에서 나타난 담화 구조의 변화와 사고 변화 양상을 중심으로 해석하였다.

##### 1) 자료 수집 및 분석 대상

분석 자료는 4주간의 프로그램 운영 과정에서 생성된 패들렛 게시글, 댓글, 재질문 기록 및 대면 수업 중의 녹취 발화 내용으로 구성되었다. 구체적인 분석 대상은 개별 학습자가 작성한 주요 게시글 15건이며, 이에 연쇄적으로 반응한 댓글과 후속 발화를 포함하여 총 47개의 발화 단위를 추출하였다. 분석의 최소 단위는 의미 있는 상호작용의 흐름을 포착하기 위해 개별 발화 회차(turn)로 설정하였다.

<표 1> 발화 유형 분포

구분	수(N)	비율(%)
질문	15	32%
응답	20	43%
재질문	12	25%
합계	47	100%

※ 비율은 소수점 첫째 자리에서 반올림하여 정수로 제시함.  
 ※ 반올림으로 인해 합계가 100%와 일치하지 않을 수 있음.

<표 1>은 질문, 응답, 재질문으로 구성된 발화 유형의 분포를 제시한 것이다. 각 유형은 전체 담화 구조 속에서 차지하는 비율을 기준으로 분석되었으며, 이를 통해 특정 사례에 편중되지 않은 담화의 구조적 특성을 파악하고자 하였다.

〈표 2〉 질문 수준 분포

유형	수(N)	비율(%)
사실 질문	6	40
해석 질문	5	33
평가 질문	4	27
합계	15	100

※ 비율은 소수점 첫째 자리에서 반올림하여 정수로 제시함.  
 ※ 반올림으로 인해 합계가 100%와 일치하지 않을 수 있음.

<표 2>는 질문을 사실적·해석적·평가적 수준으로 구분하여 그 분포를 제시한 것이다(김현섭, 2015: 47). 이를 통해 질문이 단순한 정보 확인을 넘어 해석과 평가의 수준으로 확장되는 양상을 확인하고자 하였다.

## 2) 분석 틀 및 기준

자료 분석은 II장 및 III장에서 고찰한 이론적 배경을 바탕으로 다음의 세 가지 차원에서 입체적으로 수행되었다. 첫째, 질문의 수준 및 유형 분석이다. 질문을 사실적·해석적·평가적 질문으로 유목화하여, 질문의 고도화가 학습자의 인식 층위 및 사고의 위계적 심화와 어떻게 연동되는지 고찰하였다(김수연·심영택, 2008: 155-162). 둘째, 응답 및 상호작용의 질적 양상 분석이다. 응답을 단순 의견 제시, 논리적 근거 제시, 타인과의 관점 비교·조정 단계로 구분하여 분석하였다. 셋째, 담화 구조의 역동성 분석이다. 단발적 응답에 그치는지, 혹은 재질문을 통해 담화가 순환되고 재구성되는지를 관찰했다.

특히 탐색적 담화의 형성 여부를 판단하기 위해 ▲주장에 대한 합리적 근거 제시 ▲타인 의견에 대한 비판적 검토 및 조율 ▲지식의 공동 구성이라는 세 가지 핵심 요소를 분석 기준으로 삼았다(Mercer & Littleton, 2007: 58-59). 특히 재질문이 등장하는 지점에서 기존 발화가 ‘단순 답변’에서 ‘재검토의 대상’으로 전환되는지 여부를 중점적으로 분석하였다. 이는 사고가 개인의 산출물을 넘어 사회적으로 조정되는 ‘상호 사고’의 과정에 진입했는지를 판별하는 핵심 지표가 된다(Mercer & Littleton, 2007: 18-22).

## 3) 분석의 타당성 및 제한점

본 연구는 소규모 사례를 대상으로 하므로 통계적 일반화를 목적으로 하지 않는다. 그 대신 담화 구조의 질적 전환과 사고 변화의 양상을 정밀하게 기술하고 해석하는 데 초점을 두었다. 따라서 분석 과정에서는 발화의 단순 빈도(Frequency)보다는, 상호 검토와 의미의 재구성이 실질적으로 일어난 ‘결정적 담화 국면’을 포착하고 해석하는 데 주력하였다. 다만, 본 연구는 특정 지역의 소수 학습자가 패들렛 공간에 남긴 텍스트 기록을 주요 분석 대상으로 삼았으므로, 연구 결과를 모든 디지털 독서 환경이나 대면 구어 담화 상황으로 일반화하여 해석하는 데에는 신중한 접근이 요구된다.

#### 4) 패드렛 담화의 사고 변화 양상

패드렛 게시판에 축적된 학생들의 발화 데이터는 질문의 수준이 어떻게 심화 되며, 또래의 반응이 어떻게 사고의 재구성을 유도하는지 가시적으로 보여준다. 프로그램 운영 과정에서 포착된 대표적인 사고 변화 양상은 다음과 같다.

[사례 1] 질문의 수준 이동: 사실 확인에서 가치 판단으로

초기 단계에서 학생들은 텍스트의 정보를 확인하는 수준에 머물렀으나, 담화가 진행됨에 따라 인물의 윤리적 선택을 묻는 고차적 질문으로 전이되었다.

(초기 발화) 학생 A: “주인공이 선물 가게에서 바꾼 물건은 무엇인가요?” (사실 확인 질문)

(중기 발화) 학생 B: “주인공은 왜 자신의 소중한 물건을 버리고 새로운 선물을 선택했을까요?”  
(해석적 질문)

(후기 발화) 학생 C: “만약 여러분이라면 자신의 행복을 위해 타인의 행운을 가져오는 선택을 할 수 있나요? 그것은 정당한가요?” (평가 및 가치 판단 질문)

[분석] 위 사례는 질문이 단순한 정보 복기에 머무르지 않고, 점진적으로 질문의 계열(Sequences of questions)을 형성하며 심화 되는 양상이 나타났음을 시사한다. 패드렛의 게시글이 누적됨에 따라 학생들은 앞선 질문을 던지고 더 깊은 층위의 질문을 던지는 사고가 이전 발화에 비해 심화 되는 양상이 나타났다.

[사례 2] 재질문을 통한 사고의 재구성(Self-correction)

동료의 비판적 재질문이 학습자의 초기 판단을 수정하게 만든 ‘결정적 담화 국면’이다.

학생 D: “주인공이 고민을 해결했으니 결말은 해피엔딩이라고 생각해요.” (초기 주장)

학생 E (덧글): “하지만 주인공 때문에 고민이 생긴 다른 사람의 입장은 어떨까요? 그 사람에게도 해피엔딩일까요?” (재질문/관점의 전환 요구)

학생 D (답글): “아, 그 부분은 생각 못 했어요. 누군가의 희생 위에 세워진 행복이라면 진짜 해피엔딩은 아닐 수도 있겠네요.” (사고의 수정 및 재구성)

[분석] 학생 E의 재질문은 학생 D에게 기존 판단이 재검토되는 양상이 나타났으며, 패드렛의 덧글 구조는 이러한 대화적 긴장을 시각적으로 유지시켰다. 이 과정에서 학생 D는 자신의 초기 판단을 객관화하여 검토하였고, 타인의 관점을 수용하여 사고를 재구조화하였다. 이는 사고가 개인 내부의

산물이 아니라 상호 사고의 결과물로 나타나는 양상과 관련되어 해석될 수 있다.

## 5) 담화 확장이 제한된 사례

다음 사례는 학생 간 상호작용이 이루어졌으나, 재질문으로 이어지거나 사고 변화 양상이 나타나지 않은 경우이다.

학생 A: “주인공이 왜 그런 선택을 했을까요?”

학생 B: “그냥 상황이 그래서 그런 것 같아요.”

학생 A: “아 그렇군요.”

위 사례에서는 질문과 응답이 이루어졌으나 추가적인 재질문이나 근거 탐색으로 이어지지 않아 담화의 확장이 제한되는 양상이 나타났다. 이러한 사례는 탐색적 담화가 항상 발생하는 것이 아니라 특정 조건에서 형성된다는 점을 보여준다.

## 5. 사례의 교육적 의미

### 1) 초등 사고 발달에 대한 관점의 재검토

본 사례는 초등 학습자의 사고 발달을 연령이나 언어 표현 능력의 한계로 환원해 온 기존 인식을 재검토하게 한다. 그동안 초등 담화는 논증적 구조를 충분히 갖추기 어렵다는 이유로, 고차적 사고의 형성 가능성이 제한적으로 이해되어왔다. 이러한 관점은 사고의 발달을 개인의 성숙도나 언어 능력에 주로 귀속시켜 왔다는 점에서 한계를 지닌다. 그러나 본 연구에서 관찰된 담화 양상은 다른 가능성을 보여준다. 학생들은 복잡한 형식 논증을 전개하지 않더라도 질문을 중심으로 한 상호작용 속에서 자신의 해석을 수정하고 관점을 재구성하는 경험을 하였다. 특히 재질문과 상호 검토가 반복되는 과정에서 초기 판단은 점차 조정되었으며, 사고는 단선적 이해에서 벗어나 복합적 의미 탐색으로 확장되었다.

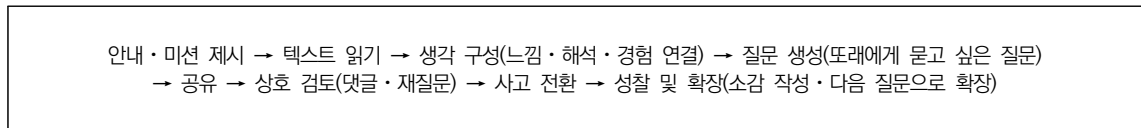
이러한 결과는 사고 변화 양상이 선행 능력에 의해 자동적으로 형성되기보다, 검토와 수정이 가능하도록 조직된 담화 환경과 관련되어 나타나는 경향이 있음을 시사한다. 즉 사고 발달의 조건은 연령 그 자체에 있기보다, 발화를 상호 검토의 대상으로 유지하고 재구성이 나타날 수 있도록 하는 구조적 환경과 관련되어 이해될 수 있다. 따라서 초등 학습자의 사고 가능성은 ‘발달 단계의 한계’로 규정되기보다, 어떠한 담화 구조가 제공되고 유지되는가의 문제로 이해될 수 있다. 본 사례는 초등 담화 역시 적절한 상호작용 설계 하에서 탐색적 사고로 발전할 수 있는 가능성과 관련되어 해석될 수 있다.

### 2) 프로그램 운영 구조의 개관

패들렛 기반 대화형 독서 프로그램은 학습자가 자신의 사고를 공개적으로 제시하고, 또래의 반응을

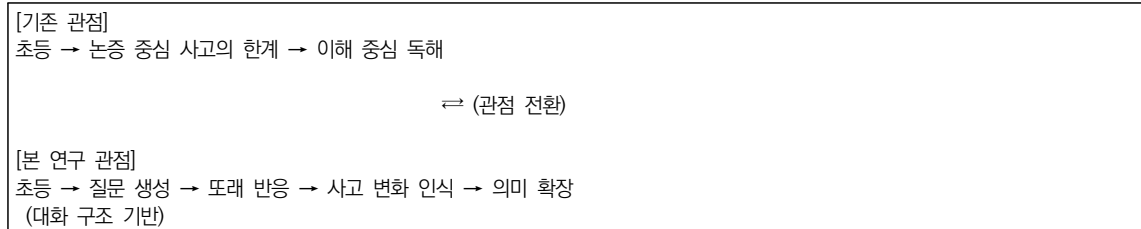
참조하여 이를 조정하는 과정을 반복적으로 경험하도록 설계되었다는 점에서 교육적 의의를 지닌다. 사고는 고정된 개인적 결론으로 제시되는 것이 아니라 상호 검토를 거치며 수정·확장되는 과정으로 드러났다.

[그림 1]은 프로그램의 실제 작동 흐름을 제시한다. 텍스트 읽기 이후 학습자는 ‘생각 카드’와 ‘질문 카드’를 작성하고 이를 공개 게시하며, 댓글과 추가 질문을 통해 상호작용을 이어간다. 이후 성찰 단계에서 자신의 사고 변화를 되돌아보는 구조로 마무리된다. 이러한 순환 구조는 사고가 단발적 활동이 아니라 누적적 검토와 재조정을 통해 심화되는 과정임을 보여준다.



[그림 1] 패들렛 기반 초등 대화형 독서 프로그램의 작동 구조

[그림 1]이 패들렛 기반 대화형 독서 프로그램의 실제 작동 과정을 보여준다면, [그림 2]는 이러한 사례가 시사하는 초등 학습자의 사고 발달에 대한 관점을 개념적으로 정리한 것이다.



[그림 2] 초등 학습자의 사고 발달에 대한 본 연구의 관점

한편 [그림 2]는 본 사례가 시사하는 사고 발달에 대한 관점을 개념적으로 정리한 것이다. 기존 인식이 초등 학습자의 사고 발달을 연령과 언어 능력의 수준에 주로 귀속시켜 왔다면, 본 프로그램은 사고 변화 양상의 조건이 대화 구조의 제공 여부와 관련될 수 있음을 보여준다. 질문 생성, 또래 반응, 사고 변화의 자각은 의미 확장을 매개하는 핵심 요소로 기능하였다.

<표 3> 초등 학습자의 사고 발달에 대한 기존 인식과 본 프로그램의 관점 비교

구분	기존 관점	본 연구 관점
사고 발달 조건	개인 내적 능력 수준	담화 구조의 제공 및 유지
사고 변화 주체	교사 평가 중심	학습자의 자기 인식
사고 심화 방식	개별적 이해 축적	상호 검토 기반 순환적 재구성

<표 3> 역시 이러한 관점의 차이를 요약한다. 기존 관점에서는 사고 발달의 기준을 개인 내부의 능력 수준에 두었다면, 본 연구는 질문-반응-재검토의 순환 구조가 사고 변화의 핵심 조건으로 작용할 가능성을 시사한다. 특히 사고 변화의 인식 주체가 교사가 아니라 학습자 자신이라는 점은 의미 있는 전환으로 볼 수 있다.

따라서 본 사례가 지니는 교육적 의미는 세 가지로 요약될 수 있다. 첫째, 초등 학습자의 사고 변화는 연령이나 선행 능력에 의해 결정되기보다, 질문-반응-재검토의 순환이 유지되는 담화 구조 속에서 점진적으로 형성될 수 있음을 시사한다. 둘째, 사고 변화의 인식 주체는 교사에서 학습자 자신으로 이동하며, 학습자는 자신의 판단을 검토하고 수정할 수 있는 대상으로 경험하게 된다. 이는 사고를 고정된 결론이 아닌 조정 가능한 과정으로 이해하도록 돕는 양상과 관련되어 나타난다. 셋째, 교사의 역할은 정답을 제시하거나 평가하는 위치에 머무르기보다, 담화 구조를 설계하고 상호 검토가 유지되도록 조율하는 전문적 조정자로 이해될 수 있다. 이러한 점에서 본 프로그램은 대화형 수업이 단순한 참여 확대 전략에 그치지 않고, 사고를 조직하는 구조적 환경의 설계 문제로 이해될 수 있음을 시사한다.

### 3) 적용상의 한계

본 사례는 초등 학습자의 사고 변화가 담화 구조의 설계를 통해 가능함을 보여주었으나, 동시에 몇 가지 적용상의 한계도 드러냈다. 우선 동일한 질문-응답 구조가 제공되었음에도 모든 학습자가 동일한 수준으로 참여한 것은 아니었다. 일부 학생은 질문 생성이나 또래 반응에 소극적인 태도를 보였으며, 이는 대화 구조의 제공만으로 담화의 질이나 적극적 참여가 필연적으로 담보되지 않음을 시사한다. 또한 탐색적 담화가 안정적으로 형성되기 위해서는 교사의 최소한의 중재와 방향 설정이 필요하였다. 교사의 개입이 지나치게 축소될 경우 상호작용은 피상적인 의견 교환에 머무르거나 초기 질문 수준에서 정체되는 경향이 나타났다. 이는 질문-응답-재질문의 순환이 자발적으로 유지되기보다, 담화 규범의 공유와 조율을 통해 구조화될 수 있음을 시사한다.

따라서 탐색적 담화의 형성은 단순한 활동 절차의 설계에 그치지 않고, 참여를 촉진하고 질문의 질을 조정하는 교사의 전문적 판단과 병행될 때, 보다 안정적으로 구현될 수 있을 것이다. 본 사례는 초등 학습자의 사고 변화가 적절한 담화 구조 속에서 실제 수업 맥락에서 구현될 수 있음을 시사한다는 점에서 의의를 지닌다. 이러한 한계는 가능성을 부정하는 요소라기보다, 그 가능성이 작동하기 위한 조건을 구체화하는 근거로 이해될 수 있다.

## V. 결론

본 연구는 패들렛 기반 상호작용 환경에서 나타나는 담화 구조를 중심으로 초등 학습자의 사고

변화가 어떠한 특성으로 발현되는지를 사례 분석을 통해 고찰하였다. 분석 결과, 학습자의 발화는 단순한 의견 제시에 머무르지 않고 근거 제시, 관점 비교, 의미 재구성과 관련된 정교한 흐름이 담화의 맥락 속에서 점진적으로 형성되는 경향이 확인되었다. 이러한 변화는 질문-응답-재질문으로 이어지는 선순환적 상호작용 구조 속에서 보다 선명하게 드러났다. 특히 재질문이 등장하는 지점에서 기존 발화는 다시 사고의 대상으로 전환되었으며, 그 과정에서 의미의 재구성과 판단의 수정이 일어나는 인지적 기제가 포착되었다. 학습자는 자신의 사고 변화 과정을 스스로 언어화하였고, 이는 사고가 고정된 결론이 아니라 끊임없는 조정과 재구성이 가능한 역동적 과정임을 시사한다. 이러한 결과는 탐색적 담화가 특정 연령 이후에나 가능하다는 통념을 재고하게 하며, 초등 단계의 담화 역시 적절한 구조적 조건이 갖춰질 때 고등 사고의 재구성이 충분히 발현될 수 있음을 보여준다.

이상의 담화 현상은 다음과 같은 근본적 질문으로 수렴된다. 아이들은 어떻게 ‘함께 말하기’를 통해 사고를 발달시키는가? 본 사례는 사고가 개인 내부에서 완결되는 고립된 인지 과정이라기보다, 타인의 반응 속에 노출되고 재검토되는 담화적 과정 속에서 공동으로 구성되는 역동적 산물로 해석될 수 있다. 대화는 단순한 의사소통 수단에 머무르지 않고, 판단을 근거와 함께 제시하며 타인의 해석을 참조하고, 질문을 통해 사고가 끊임없이 재조직되는 과정으로 나타났다. 특히 재질문이 등장하는 국면에서 학습자는 기존 발화를 추론의 대상으로 전환하고 그 타당성을 공동으로 점검하는 양상을 보였다. 이는 교실 대화가 추론 능력을 형성하는 방식이 단순한 정보 전달에 있기보다, 공동의 검토 과정을 조직하는 데 있음을 방증한다.

이와 같은 담화 중심의 접근은 최근의 디지털 및 AI 기반 교육 환경에도 중요한 시사점을 제공한다. 생성형 AI는 질문 생성, 요약, 피드백을 자동화하여 기술적 효율성을 높여줄 수 있으나, 이러한 효율성이 곧 학습자의 내적 사고 변화를 필연적으로 담보하는 것은 아니다. 특히 AI가 학습자의 사고 과정을 대신하여 즉각적인 결론을 제시할 경우, 상호 검토와 의미 재구성의 기회가 축소될 우려가 있다. 따라서 AI 교육의 핵심은 기능적 확대에 매몰되기보다, 학습자의 발화가 지속적으로 참조되고 수정될 수 있도록 담화 구조를 어떻게 설계할 것인가의 문제로 이해되어야 한다. 디지털 환경에서의 평가는 단순한 참여율 산정이 아니라 의미의 재구성과 사고의 조정이 실제로 일어나는 질적 양상을 중심으로 이루어지는 것이 타당하다.

소규모 사례를 대상으로 한 질적 분석이라는 점은 본 연구의 제한점이다. 또한 학생들의 타이핑 능력이나 디지털 도구 숙련도와 같은 기술적 변인이 담화 형성에 미치는 영향력에 대한 고려도 필요하다. 따라서 향후 연구에서는 다양한 학습 집단과 조건을 포괄하는 후속 연구가 요구된다. 나아가 AI가 개입된 학습 환경에서 담화 구조가 어떻게 재편되는지, 그리고 그러한 구조적 차이가 사고 변화의 양상과 어떻게 관련되는지를 비교·분석하는 연구가 지속될 필요가 있다.

이러한 논의를 바탕으로 다음과 같은 교육적 제언을 도출하고자 한다. 첫째, 디지털 기반 수업은 도구 활용 자체에 초점을 두기보다 질문-응답-재질문의 순환이 유지되는 담화 구조를 중심에 둔 설계 원리를 확립해야 한다. 둘째, 교사의 역할은 학습자의 발화를 평가하는 데 그치지 않고, 상호 검토와

재구성이 일어나는 과정 속에서 능동적인 조정자이자 촉진자로 기능하는 방향으로 재정립되어야 한다. 셋째, 디지털 및 AI 기반 학습 환경에서도 학습자의 사고가 외부화되고 재검토될 수 있는 담화 중심의 상호작용 구조를 본질적으로 유지하는 것이 무엇보다 중요하다.

## 참고문헌

- 김미환·현순안·박중운 (2025). 대학생의 패들렛 활용 전공 수업 경험과 학습 성과에 관한 혼합 연구. **한국수상해양교육학회지**, 37(2), 424-438.
- 김수연·심영택 (2008). 초등학교 교사의 질문과 학생의 반응에 관한 연구. **국어교과교육연구**, 14(15), 149-176.
- 김현섭 (2015). 『질문이 살아 있는 수업』. 군포: 한국협동학습센터.
- 박주형·신혜숙 (2025). 초등학교 수업에서의 디지털기기 활용과 학생 참여형 수업의 관계. **교육연구**, 93, 239-257.
- 양미경 (2007). 질문 창출 노력의 교육적 의의와 한계. **열린교육연구**, 15(2), 1-20.
- 임태희·오윤화 (2012). 『고민 들어주는 선물 가게』. 경기: 주니어김영사.
- 정상목 (2019). 웹 기반 비동시적 토론의 참여도와 학업성취도. **에듀테크인먼트연구**, 1(1), 45-57.
- 정수현 (2008). 대화 개념에 근거한 학교컨설팅 방법론 탐색. **교육행정학연구**, 26(2), 391-414.
- 주승열·김동주 (2025). 과정 중심 평가의 내실화를 위한 학습관리시스템(LMS)의 지원 방향 탐색: P 고등학교 교사의 학습관리시스템(LMS) 활용 경험을 중심으로. **인하대학교 교육연구소**, 31(3), 239-262.
- 허영주 (2014). 대화 유형별 특성과 조건이 교육적 대화에 주는 함의: Buber, Noddings와 Burbules의 대화유형을 중심으로. **홀리스틱융합교육연구**, 18(3), 207-235.
- Lipman, M. (2005). *Thinking in education*. 박진환·김혜숙 역. 『고차적 사고력 교육』. 경기: 인간사랑. (Original work published 2003)
- Marzano, R. J., & Simms, J. A. (2017). *Questioning sequences in the classroom*. 정혜승·정선영 역. 『학생 탐구 중심 수업과 질문 연속체』. 서울: 사회평론. (Original work published 2014)
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2016). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. Alexandria. 정혜승·이원미 역. 『핵심 질문』. 서울: 사회평론. (Original work published 2013)
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Hodgkinson, S. (Eds.). (2008). *Exploring talk in schools*. London: Sage.

- Vygotsky, L. S. (2011). *Thought and language*. A. Kozulin (Trans.) (1986). Cambridge, MA: MIT Press.  
윤초희 역. 『사고와 언어』. 서울: 교육과학사. (Original work published 1934)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Exploratory Talk and Changes in Thinking in Padlet-Based Dialogic Instruction: An Elementary School Case Study

Kim, Eunwoo<sup>1</sup> · Oh, Yunji<sup>2</sup> · Kim, Seohui<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Visiting Professor, Sungkyunkwan University*

<sup>2</sup>*Undergraduate Student, Sungkyunkwan University*

<sup>3</sup>*Undergraduate Student, Sungkyunkwan University*

---

This study examines how exploratory talk emerges as a discourse pattern in Padlet-based interaction contexts in elementary education. Drawing on Mercer's theory of exploratory talk, discourse data generated in a classroom involving six elementary students were collected and analyzed, focusing on the cyclical structure of question-response-re-questioning. The findings indicate that students' discourse did not remain at the level of simple opinion-sharing, but developed into patterns involving reason-giving, perspective-taking, and meaning reconstruction. Furthermore, the formation of such discourse was associated less with the mere presence of questions than with the direction of questioning and the flow of interaction in which those questions were embedded. These results suggest that the educational significance of digital tools lies not in their technological affordances alone, but in how discourse structures are designed. In particular, the design of discourse structures can be understood as an important condition related to changes in thinking in digitally mediated learning environments.

**Key Words:** Padlet, exploratory talk, dialogic instruction, questioning, thinking change, interthinking, elementary reading education