

정당화의 언어, 얹혀 있는 담론들 : AI 디지털교과서 정책 문서에 대한 비판적 담론 분석*

홍 길 동(00대학교, 조교수)**

김 한 국(00대학교, 박사과정)***

〈요약〉

이 연구는 AI 디지털교과서 정책 문서를 지식-권력의 구성물로 읽어내는 것을 목적으로 비판적 담론 분석을 실시하였다. 이를 위하여 이론적 틀로는 Foucault의 담론 이론에 기반하고 분석 틀로서는 Gee의 도구상자에 근거하여 2023-4년 생산된 AI 디지털교과서(AIDT) 정책 문서를 분석하였다. 1차적으로 AIDT 정책 문서에서 문제시하고 있는 대상으로서 “교육”과 그 주체로 서술되고 있는 “학생”, “교사”, 해결책으로 제시되고 있는 “에듀테크”와 “민간기업”에 대한 언표와 그 서술적 특징을 분석하였다. 정책 문서에서 담론적 행위자를 구성하는 방식으로 기존 교육 실천에 대한 반복적인 문제 제기, 전문용어 및 수치 사용을 포함한 다양한 담론적 전략이 활용되었다. 2차적으로 AIDT와 관련된 주체들의 관계를 형성하고 있는 주요 담론들을 분석하였다. 이에 AIDT 정책 문서 속에서 주체들은 기술결정론과 신자유주의의 상위 담론을 기반으로 학생 주도성, 발전국가 등의 하위 담론들 위에 놓여있음을 확인할 수 있었다. 이를 통해 AIDT 정책 문서에서 정책을 ‘정당화’하기 위하여 특정 교육 주체를 ‘문제화’하거나 ‘정상화’하는 지배 담론의 작용을 파악하였다. 이와 같은 연구 결과는 AIDT 정책 문서는 단순한 행정 문서가 아니라, 지식-권력의 구성물로서 각종 담론이 얹혀 경쟁하는 각축장이자, 교육 주체와 관계 구성의 장임을 시사한다.

[주제어] AI 디지털교과서, 에듀테크, 비판적 담론 분석, 담론적 도구상자, Foucault

*

** 제1저자(이메일주소)

*** 교신저자(이메일주소)

※ 접수일(2023년 00월 00일), 심사일(2023년 00월 00일), 게재 확정일(2023년 00월 00일)

I. 서론

본 논문에서는 인공지능 디지털교과서(이하 AIDT) 정책 문서를 분석하여, 텍스트상에서 드러나는 복잡한 담론들과 이들의 다층적인 배열과 얽힘을 통해 교육과 주요 교육 주체들이 어떻게 구성되고 관계되는지 비판적으로 탐색하고자 한다.

AIDT는 “학생 개인의 능력과 수준에 맞는 다양한 맞춤형 학습 기회를 지원하고자 인공지능을 포함한 지능정보기술을 활용하여 학습자료 및 학습 지원 기능 등을 탑재한 소프트웨어”(교육부, 한국교육학술정보원, 2023: 12)이다. 2023년, 윤석열 정부는 2022 개정 교육과정과 연계하여 AIDT의 추진계획을 발표한 후, 2024년 하반기에 개발을 마무리하고, 검정절차를 거쳐 최종 수정본을 공개하였다. 당초 계획에 따르면, AIDT는 2025년 상반기부터 학년·과목에 따라 단계적으로 도입될 예정이었으나, 2024년 말, AIDT 교과서 지위에 대한 논쟁이 심화되면서 AIDT 도입은 의무에서 단위학교의 선택으로 수정되었고, 일부 과목은 도입 시기가 연기되었다. 이후, 초·중등교육법 일부개정법률안에 따라 AIDT는 ‘교과서’에서 ‘교육자료’로 강등되었다가, 2025년 1월 22일 개정법률안에 대한 재의요구로 교과서 지위를 되찾기도 하였다(홍국기, 2025). 그러나 검증 청문회·정권 교체 등 각종 사회정치적인 변화와 맞물리며, 2025년 상반기 AIDT의 가입자 수 대비 일 평균 접속자 수 비율은 시도교육청 및 학교급별 차이는 있었으나 가장 높은 곳이 14.8%, 대다수는 10% 미만으로 나타났으며(백승아 의원 보도자료, 2025.4.25.), 결국 2025년 8월 AIDT는 또 다시 교육자료로 격하되었다.

비록 현재 시점에서 AIDT 도입은 실패한 정책으로 읽힐 수 있지만, AIDT 정책은 그 성공 여부에 대한 논쟁으로만 환원될 수 없는 대상으로, 교육정책의 기저에 작동하고 있는 교육 담론을 이해하는데 핵심적인 단서를 제공한다. 즉, 본 연구는 AIDT 정책의 성패에 초점을 맞추지 않고, AIDT 정책 문서가 담아내고 있는 다층적인 담론들이 다양한 행위자들을 (재)구성하는 양상과 그 안에 내재되어있는 지식-권력관계를 Foucault(1969)의 비판적 담론 분석(이하 CDA)를 활용하여 살펴보았다. 특히, 기술 기반 교육정책들이 반복적으로 교육과 사회의 문제에 대한 해결책으로 등장하고, 나름의 실패를 거듭하고 있는 현 시점에서, 본 연구결과는 보다 균형 잡힌 시각으로 기술과 교육의 관계에 조망할 수 있는 기회를 제공할 것이라 기대한다.

2023년 생성형 AI의 등장과 함께 출현한 AIDT 정책은, 비교적 짧은 역사에도 불구하고, 교육학 분야 전반에 걸쳐 다양한 논의를 끌어냈다. 선행연구들을 기반으로 정리하자면, 첫째, AIDT 정책 분석과 법적 지위를 둘러싼 논의(김범주, 2024; 이덕난, 2024; 정

순원, 2023), 둘째, AIDT의 기술적 적용과 설계 방식에 대한 논의(정영식, 유정수, 2024; 진표, 이은배, 2024), 마지막으로, 교과 영역을 중심으로 이루어진 AIDT에 대한 교사의 인식에 대한 논의(김주혜, 2024; 김소민, 이기마, 김희정, 2024; 최서연 외, 2024)가 주를 이루고 있다. 각 논의가 제시하는 유의미한 함의와 지식적 기여에도 불구하고, 대다수의 선행연구들은 기술 도입을 자연스럽게 수용하여, 실천 지향적이며 규범적인 방향성을 가지고 있었다. 반면, AIDT 정책 문서가 담지하고 있는 지식과 권력의 체계를 분석하거나, 정책 담론이 행위자들의 주체성, 또는 행위자들 간의 관계를 어떻게 구성하고 있는지에 대한 비판적 성찰이 부재함을 확인할 수 있다.

이에, 본 연구에서는 AIDT 이전에 등장한 기술 기반 교육정책에 대한 CDA 문헌들을 추가적으로 검토하였는데, 이들 중 대부분은 Foucault와 Fairclough의 이론적·방법론적 접근을 차용하고 있었다. 예컨대, 김아미, 주주자, 조나영(2018)은 Fairclough의 이론적 틀을 활용하여 교육정책 내 ‘4차산업혁명’ 담론을 비판적으로 분석, 정책 문서의 기술 결정론적, 미래지향적인 성격, 교육 현안에 대한 구체적 논의 부재, 미래 일자리에 대한 불안감 조성 등의 주제를 도출하였다. ‘AI 교육 정책이 왜 무조건적으로 수용되는가’를 탐구한 박수아(2024) 역시 Fairclough의 이론을 활용하였다. 해당 연구에서는 정책 문서 상에서 기술 중심주의, 신자유주의, 엘리트주의 등의 상위 담론들과 “대전환 위기 속 AI 영웅 담론, AI 인재와 AI 교육 기획 부족 담론, AI-소프트웨어 교육에 대한 담론”(183) 등의 하위 담론들이 다층적으로 얹혀서 담론적 질서를 구성하고 있음을 밝혔다.

나아가, 국내 교육학 분야 전반에서 실시된 CDA 연구들은 그 목적에 따라 크게 두 가지로 분류할 수 있었다. 첫째, 교육 현장에서 문제시되거나 새롭게 대두되는 ‘현상’에 대한 담론을 분석한 연구이다. 적정규모 학교 논의(서덕희, 2019), 미래교육 담론(김혜란, 손준중, 2022), 수저계급론(이정민, 정제영, 2020), 초등돌봄정책(이혜정, 2022)에 대한 연구가 이에 해당한다. 둘째, 교육학 연구에 적용가능한 CDA의 방법론적 접근을 모색하는 연구이다. 박병락(2009)은 담론과 담론 분석의 주요 개념을 탐색하였고, 대부분의 국내 CDA 연구의 경우, 거시적으로는 Foucault의 이론적 틀을, 미시적으로는 Fairclough의 텍스트 분석 방법을 활용하고 있었다. 특이하게도, 김종훈(2022)은 Foucault와 Fairclough가 구체적 방법과 전략을 제시하지 않고 있음을 지적, 이를 보완하기 위한 Gee의 언어학에 기반한 담론 분석 도구상자(toolkit)을 소개하였다. 특히, Gee의 사회적 실천으로서의 담론(Discourse)과 일상적 대화로서의 담론(discourse)의 개념적 구분의 유용성을 강조하였다.

이에, 본 연구에서는 문제시되는 ‘현상’으로서의 기술 기반 교육정책을 비판적으로 분

석한 기존 연구들의 계보를 이어, AIDT 정책 문서를 지식-권력의 구성물로 읽어내는 CDA를 실시하였다. 이때, Gee가 제시한 담론 분석 도구상자를 차용하여, 2023년부터 2024년 4월까지 발행된 AIDT 정책 문서를 보다 섬세하게 분석해 내고자 하였다. 이를 답하고자 하는 연구질문은 다음과 같다. 첫째, AIDT 정책 문서는 ‘교육’과 주요 교육 ‘행위자’들을 어떤 서술적 특징과 전략을 활용하여 어떤 주체¹⁾로 구성하는가? 둘째, 이러한 주체들의 역할과 관계는 어떠하며, 이를 정당화하는 주요 담론들은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 거시적 해석의 틀: Michel Foucault의 담론 이론

이 연구에서는 정책 문서의 기술 내용들이 단순한 내용 전달을 위한 언어적 매체가 아니라, 정책의 대상이 되는 주체들을 특정한 방식으로 규정하고, 구성하면서 지식-권력을 정당화하는 전략이라고 상정한다. 이러한 관점에서 프랑스의 철학자 Michel Foucault의 담론 이론은 언어적, 사회적 실천이 세계에 대한 이해를 형성하고, 이러한 이해의 인식론적 조건이 되는 ‘지식’으로서의 권력이 어떻게 작동하는지를 효과적으로 설명한다. 즉, Foucault의 이론에 기반한 CDA는 단순한 언어 분석을 넘어서 담론을 통해 주체가 구성되고, 이를 통해 지식-권력이 작동하는 방식을 비판적으로 탐색하는 데 목적이 있다 (Taylor, 2004).

Foucault에 따르면 담론은 특정 시대에 제도화된 사회구조 안에서 구성원들이 생각하고 행동하는 방식이며, ‘지배 담론’이란 해당 공동체에서 ‘정상’이라고 규정된 생각이나 행동 양식이다(Lee, 2020). 지배 담론이 정상성과 연계된 사회 규범으로 발전하는 과정에 대한 분석은 ‘지식-권력’에 대한 의미 있는 통찰을 제공하는데, 담론 내에서 ‘정상’ 또는 ‘비정상’으로 규정되는 주체들 역시 권력관계가 반영된 담론적 구성물이다(허경, 2012). 특정 담론이 지배 담론으로 발현되는 과정이나, 정상성에 기반한 주체성이 형성되는 과정은 우연성(contingencies)으로 설명될 수 있는데, 그 과정은 사건들의 연쇄작용, 즉 인과관계가 아니라 의도치 않은 상황들과 조건들의 상호작용에 의해 발생하는 우연적인 결과이다. 그럼에도 불구하고 지배 담론은 주류 사상과 관련된 물질적 조건들을 재구성하고, 한 역사적 시점과 제도적 맥락에서 무엇이 ‘말해질 수 있고’, ‘존재할 수 있는

1) 여기서 ‘주체’란 푸코의 이론적 맥락에서 지배 담론이 개별 행위자에게 부여하는 특정 ‘위치’, ‘역할’, ‘관계’로 정의되며, 이는 해당 사회 내, 지식-권력의 작동 방식에 기여한다.

가'를 조건 짓는다(Kendall & Wickham, 1999). 즉, 담론은 지식의 조건이자 체계로, 그물망처럼 연결되어 존재하는 권력관계의 배경이다.

‘지식-권력’은 Foucault의 담론 분석에 중심에 위치한 개념으로서, 일반적으로 사회학 연구에서 통용되는 소유적 권력 개념과는 다르고, 지식의 변화에 따라 권력의 작동 방식도 변화해 왔음을 보여준다. 예컨대, 『감시와 처벌』(Foucault, 2020)에서는 신체적 형벌 형태의 규율 권력이 지식체계의 발전과 함께 정신적 관리 형태의 감시 권력으로 더 교묘하게 바뀌는 과정을, 『성과 역사 I』(Foucault, 2004)에서는 권력이 특정 개인이나 집단의 억압적 소유물이 아니라, 지식을 구성하고 생산하는 장치로 작동함을 드러낸다. 어떤 담론이 한 사회의 합법적인 지식으로 자리 잡는지를 통해 권력을 설명하려는 Foucault의 시도는 지식이 결코 중립적이지 않으며, 개인이 특정한 주체로서 구성되거나 자각되는 방식도 제도화된 지식, 즉 지식-권력의 효과라는 것을 보여준다(Liasidou, 2008).

이러한 맥락에서 지식-권력을 파악하기 위해서는 사회적 실천으로서의 담론은 텍스트 분석이 요구된다. 이는 담론의 주요 구성 요소인 ‘언표(statement)’, 즉 “언어적 기호와 그 기호가 표상하는 다른 존재 또는 대상과의 연결”을 통해 분석할 수 있는데, 이와 같은 연결은 텍스트에 “흔적”을 남겨 “실체에 대한 표시”를 해준다(허경, 2012: 14). 언표는 담론 내 주체들의 “규정된 위치를 기술할 수 있게 해주고, 다른 언어적 실천들 가운데 위치 지어주고, 마침내 반복가능한 물질성을 가질 수 있도록 해주는 양식”(Foucault, 1969: 141)이다. 예컨대, 학교에서 특정 지식이 언표를 통해 규칙성과 물질성이 부여되었을 때 어떤 실천과 절차로 강제되는지, 나아가 어떤 언표를 포함배제할 수 있는 권력으로 행사되는지 분석할 수 있다(박병락, 2009).

Foucault는 두 가지 담론 분석의 틀을 활용하여 지배 담론 내, 지식-권력의 관계를 분석하였다(Kendall & Wickham, 1999). 첫 번째 고고학적 방법은 담론이 지배 담론으로 발현되는 역사적 과정을 인과적 사건들이 아니라, 우연한 조건들 안에서의 역동적인 연결성에 초점을 둔다. 두 번째 계보학적 방법은 지배 담론의 작동 과정을 살펴보는 데, 특히 주체화를 통한 지식-권력 그물망의 형성 과정에 주의를 기울인다. 이와 관련하여 Foucault의 이론에 기반한 역사적 담론 연구는 “담론이 지니는 권력적 기능이 주체와 행위자를 구성하는 방식”에 주목한다(이윤미, 1998: 82). 본 CDA 연구 맥락에서 Foucault의 이론이 시사하는 바는 AIDT 정책 문서는 단순한 행정 문서가 아닌 지식-권력이 작동하는 장이라는 것이다. 즉, AIDT 정책은 지식-권력으로서의 담론이 특정 교육 행위자 또는 현상을 주체화, 즉 정상화 또는 문제화하고, 여러 가지 전략을 동원하여 이를 정당화하는 방식이자 결과이다(Bacchi, 2000; Ball, 1993).

2. 미시적 분석의 틀: Gee의 도구상자(Toolkit)

사회적 실천으로서의 거시 담론을 해석하려는 Foucault의 담론 이론이 가진 유용성에도 불구하고(서덕희, 2019), 텍스트와 언표를 해체하여 분석하는 구체적인 언어적 접근 방식에 대해 실천하기에는 한계가 있다(박병락, 2009). 즉 CDA를 수행하는 연구자의 입장에서는 구체적인 실천으로서의 텍스트 분석을 위한 도구가 필요하다. 이에, 본 연구에서는 Foucault의 담론 이론을 거시적 해석의 틀로 사용하되, 구체적인 텍스트 분석은 언어학자이자 담론 분석가인 Gee(2011)가 제시한 담론 분석 도구상자를 활용하였다.

Gee는 언어를 단순히 문법적 구조가 아닌 사회적인 맥락의 부산물이 녹아 있는 유기체로 바라본다. 즉, 텍스트는 다층적인 의미 구조와 맥락을 가지고 있고, 담론들이 얹혀져 있는 구성물이다. Gee의 28개의 담론 분석도구들은 그 목적에 따라 다음과 같은 네 개의 범주로 나뉜다. 첫 번째, ‘언어와 맥락’ 범주는 정책 언어가 전제하는 맥락을 드러내기 위한 도구들을 포괄한다. 이 도구들을 통해서 문장 속 문법의 구조와 의도성, 발화되지 않은 부분, 외부인의 시각에서 낯설게 보일 만한 부분 등을 분석한다. 두 번째, ‘말, 행위, 설계’ 범주는 정책 언어가 수행하는 행위를 드러내기 위한 목적을 가진다. 특정 단어나 서술 방식 사용 의도, 절·구의 구성 방식, 주체의 문장 및 연(聯) 구조 속 정리 방식들을 찾는 도구가 포함된다. 세 번째, ‘세상의 사물 구축하기’ 범주는 주체의 정체성, 주체 구성의 관계적이고 정치적인 맥락, 기호체계 등을 파악하는 도구들이 포함되어 정책이 만들어지는 현실을 드러내는 내용을 포괄한다. 마지막으로 네 번째, ‘이론적 도구’ 범주는 정책을 구성하는 담론 자체를 드러내고, 그 영향을 분석하기 위해 맥락 속 의미, 사회적 언어, 텍스트 간 관계, 사용된 비유적 세계 등을 관찰한다.

본 연구에서는 Gee의 담론 분석 도구상자를 활용하여 AIDT 정책 문서들 내 언표들을 해체하여 다각적으로 분석하고 정책 문서가 담지하는 지배 담론들과 그들이 얹혀서 권력 관계를 형성하는 양상을 살펴보았다. 단, 본 연구의 분석 대상인 AIDT 정책 문서들의 경우, 일상적인 맥락에서의 발화와 상호작용을 중심으로 한 텍스트가 아닌, ‘공표’되는 비교적 정형화된 텍스트의 형태를 띠고 있다. 이에 문장의 구조나 어휘 사용의 미세한 차이를 분석하는 범주 1과 2보다는 텍스트의 강조 방식, 구성 흐름을 기반으로 이데올로기, 정체성 구성, 담론적 위치 설정 등을 살펴보는 범주 3과 4가 더 유용한 통찰을 제공하였다.

III. 연구 방법

1. AIDT 정책 문서 개괄

사회적 실천 또는 지식-권력 장치로서의 담론은 텍스트 내 언표를 통해서 간접적으로 분석할 수 있으므로(Gee, 2011), 본 연구에서는 AIDT 정책을 추진한 교육부의 정책 문서를 분석하였다. 정책 문서는 생산기관이 상정하는 이상적인 변화의 실현을 중심에 두고, 정책 실무자들에 의해 생산된다. 이 과정에서 필연적으로 생산기관의 맥락을 지배하는 담론을 비롯하여 관계 맺고 있는 다른 기관들과의 이해관계를 반영하게 된다(손흥숙, 2004). 저자가 처음에 그렸던 이상은 이러한 생산과정을 통해 지배 담론과 다양한 이해관계자들의 요구를 반영하여 수정된 텍스트로 발행된다. 나아가, 정책이 실물 ‘상품’으로 실체화되어 시장과 유통과정을 거쳐 학교 현장까지 도달할 즈음에는 여러 층위의 담론과 정치적 요소들이 촘촘하게 얹혀서 각양각색의 예상치 못한 모습으로 존재하게 된다.

텍스트는 장르에 따라 특정한 형식을 지닌다. 예컨대 법률 텍스트의 경우 한자어·일본식 어휘 사용 등의 특수성을 가지며(장소원, 2009), 경찰청 보도자료의 경우 머리말-표제-내용-붙임-꼬리말의 형식을 보인다(방영심, 손달임, 2013). 교육부에서 발행하고 있는 정책 문서는 주로 표지-목차-본문(각각의 머리말로 구분)-첨부 자료로 구성된다. 특히 본문에서는 내용의 강조 및 체계화를 목적으로 텍스트를 진하게 또는 다른 색으로 표시하거나, 불릿 포인트로 제시하기도 하며, 텍스트 박스, 그림, 표를 다양하게 사용하고 있다. 아울러 AIDT 정책 문서는 관련된 보도자료와 함께 공개되었다는 특징을 지닌다. 보도자료는 “언론 매체에 보도될 것을 목적으로 언론 기관에 제공된 자료”(장소원, 양정호, 2004: 282)로서 문서의 생산자, 또는 저자가, 특정한 정보를 독자에서 전달하거나 홍보하려는 목적을 가진다. 분석 문서는 대부분 국민들과 이해관계자들에게 정책을 알리고 그 당위성을 설득하려는 목적으로 생산된 보도자료와 한 쌍으로 언론을 통해 배포되었다.

<표 1> 분석 정책 문서 개괄

번호	발행연월	제목	종류
1	2023.2	모두를 위한 맞춤 교육의 실현 디지털 기반 교육혁신 방안	정책 문서
		인공지능을 활용한 디지털 교육으로 ‘모두를 위한 맞춤 교육시대’ 연다 「디지털 기반 교육혁신 방안」 발표	보도자료
2	2023.4	2023년도 교육정보화 시행계획	정책 문서
3	2023.6	AI 디지털교과서 추진방안(안)	정책 문서
		인공지능(AI) 디지털교과서로 1:1 맞춤 교육시대 연다	보도자료
		AI 디지털교과서 추진방안 발표	속기자료
4	2023.6	모든 학생의 성장을 지원하는 공교육 경쟁력 제고방안	정책 문서

		공교육 경쟁력 제고방안	보도자료
5	2023.9.	에듀테크 교육혁신을 이끈다 Innovate Education with EdTech 에듀테크 진흥방안	정책 문서
		공교육과 기술이 함께 발전하는 '교육 정보 기술(에듀테크)' 시대 열린다	보도자료
6	2024.1.	2024년 주요정책 추진계획- 교육개혁으로 사회 난제 해결 -	정책 문서
7	2024.3.	(교사가 이끄는 교실혁명을 촉진하는)자율적 수업 혁신 지원방안	정책 문서
		현장의 자율적 수업 혁신 지원으로 교사가 이끄는 교실 혁명을 시작한다	보도자료
8	2024.4.	「디지털 인재양성 종합방안」 핵심관리과제 추진현황 점검결과	정책 문서
9	2024.4.	(교사가 이끄는 교실혁명을 위한) 디지털 기반 교육혁신 역량강화 지원방안	정책 문서
		디지털 기반 수업혁신 이끌 교사 역량 강화에 올해 3,818억 원 투입	보도자료
10	2024.5.	(AI 디지털교과서 시대, 디지털 기반 수업혁신 지원을 위한) 초·중고 디지털 인프라 개선계획(안)	정책 문서
		인공지능 디지털교과서 본격 도입 대비, 학교 디지털 인프라 질적 개선에 총력 - 「초·중등 디지털 인프라 개선계획」 발표	보도자료

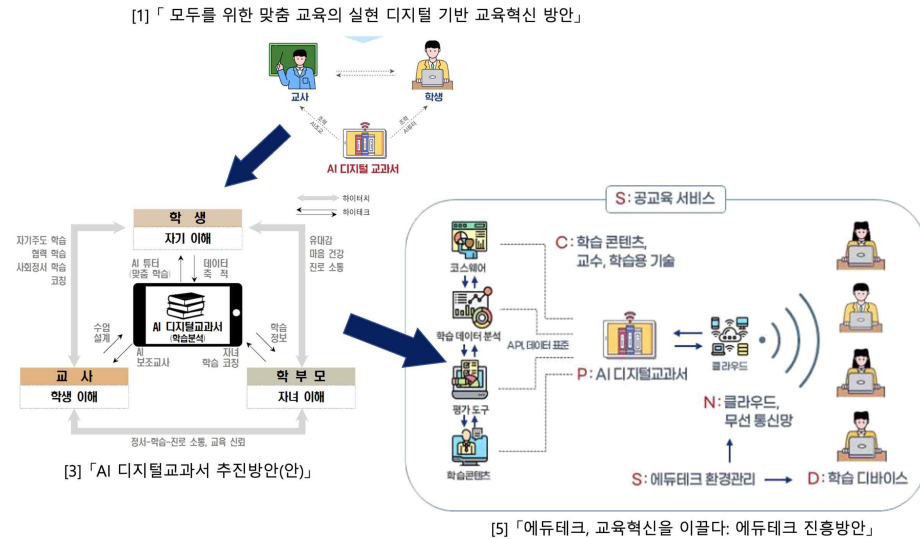
이 연구에서 분석하고자 하는 정책 문서의 발행시기는 2023~4년이다. 2023년 2월, [1]AIDT 정책의 상위 정책으로서 디지털 교육의 추진을 알리는 문서와, [2]교육부 지능형 정보화업무 처리규정에 따른 기본계획인 교육정보화 시행계획 내에 AIDT가 포함되었다. 이후 6월, [3]AIDT 정책 추진의 공식적인 시작을 알리는 문서가 발표되었고, [4]같은 달 공교육 혁신의 일환으로 AIDT가 언급되었다. 9월에는 [5]AIDT가 수출상품으로서 기술된 문서가, 이후 2024년에는 [7,9]구체적 실천을 위한 교사의 역할과 [10]AIDT 정책 추진을 위한 인프라 구축을 위한 문서 등이 발표되었다. 수집된 모든 정책 문서들은 2024년 하반기에 AIDT의 '실체'가 공개되기 전에 발표되었다는 시기적 특성을 보이는데, 이는 기술 중심 교육 정책이 공유하는 특성으로, 각 문서가 작성된 정책적·산업적 흐름 속에서 AIDT에 대한 이해가 계속하여 발전, 공고해짐을 볼 수 있다.

2. 분석 절차 및 전략

선정된 정책 문서들은 1차적으로 AIDT 정책 문서에서 문제화되는 대상인 “교육”과 주요 주체로 서술되고 있는 “학생”, “교사”, 해결책으로 제시되고 있는 “에듀테크”와 “민간기업”에 대한 언표와 그 서술적 특징을 분석하였다. 2차적으로는 AIDT와 관련된 행위자들의 관계를 형성하고 있는 주요 담론들과 그 관계에 더 초점을 맞춰서 분석하였다. [그림 1]을 통해 살펴볼 수 있듯이, AIDT를 중심으로 재편되는 교육 관계도에서는 ‘학생’과 ‘교사’를 핵심 행위자로 그려내고 있었으며, AIDT가 대표하고 있는 ‘에듀테크’가 학생과 교사의 상호작용을 매개하는 해결책으로 등장하고 있었다. 나아가, 직접적으로 그려지지 않는 않지만, 이들의 상호작용은 클라우드, 무선 통신망을 포함한 복잡한 기술환경에 영향을 받는 것을 알 수 있는데, 문서상 ‘민간기업’이 에듀테크 환경관리의 주요 행

정당화의 언어, 얹혀 있는 담론들: AI 디지털교과서 정책 문서에 대한 비판적 담론 분석

위자로 규정되었다. 반면, 학부모는 확장된 관계망에 등장하였지만, 실제 문서상에 그 위치, 역할, 관계에 대한 언표들을 찾아볼 수 없었으므로, 본 분석에서는 제외하였다.



[그림 1] AIDT를 중심으로 한 관계의 확장

수집된 정책 문서들은 <표2>에 제시된 Gee의 담론분석 도구상자 속의 28개의 도구를 사용하여 개별적으로 분석되었다. 개별 연구자가 각각의 도구의 내용과 관련된 문장, 문단, 언표들에 밑줄을 치고 메모를 남기며 1차 분석을 실시하였고, 분석 결과는 문서에서 추출한 인용구와 함께 협력적 논의가 가능한 구글 시트 파일로 옮겨져 공유되었다. 연구자들은 서로 다른 분석 결과가 생긴 경우, 논의를 통하여 조정하였다. 분석 이전에 대한 조정 후, 범주 3과 4에 포함된 도구들이 본 연구에서는 더 유용하다고 판단되어, 이에 본 도구들을 중심으로 2차 심층 분석이 이루어졌다.

1차와 마찬가지로 개별 연구자들은 통합된 분석 결과를 중심으로 첫 번째 연구 질문에 답하기 위한 주제를 도출하였으며, 그 결과를 공유하고 이전에 대한 논의를 진행하여 최종 주제를 점진적으로 구성하였다. 이후, 각각의 주제에 따라 분석되고 정리된 파일을 검토하면서, 각 주제가 위치한 맥락에 대한 분석을 추가로 진행하여, 두 번째 연구 질문에 답하기 위한 관련 담론들과 그 배열을 밝혀냈다. 마지막으로 연구자들은 각 주제에 대한 확장된 논의를 작성하면서 각 연구 질문에 대한 주제들을 재검토하는 한편, 더 정교화시키는 작업을 실시하였다. 분석 결과는 Foucault의 담론 분석에서 유용한 이론을 바탕으로 다시 한번 그 의의를 도출하였다.

<표 2> Gee의 담론분석 도구

구분	도구	내용
범주 1. 언어 와 맥락	#1 지시어 도구	의사소통에 있어서 지시어(deictics)가 어떻게 발화와 맥락을 연결하는지 또 청자가 이미 알고 있거나 추론할 수 있다고 가정하는지 물어야 한다. 정관사(the)의 사용 또한 같은 방식으로 고려해야 한다. 아울러 일반 어휘가 맥락 속에서 지시적 성질(deictic-like properties)을 띠는 방식, 즉 단어가 가진 구체적 의미 중 맥락을 통해 채워져야 하는 부분이 무엇인지 살펴야 한다.
	#2 채워넣기 도구	의사소통에 있어서 발화 내용과 발화의 맥락을 바탕으로 명확성을 위해 채워야 할 정보가 무엇인지를 물어야 한다. 명시적으로 말하지 않았지만 청자가 이미 알거나 추론할 수 있다고 가정되는 정보가 무엇인가? 또한, 의사소통이 명확하고 이해 가능하며, 화자가 의도한 방식으로 수용되기 위해 청자가 가져야 하는 지식, 가정, 추론은 무엇인가?
	#3 낯설게 하기 도구	의사소통에 있어서 자신이 외부인인 것처럼 행동해보라. 스스로에게 질문하라. 만약 의사소통을 내부자에게 자연스럽고 당연하게 만드는 지식과 가정, 추론을 공유하지 않는 사람이 있다면(심지어 화성인일지라도), 이 의사소통에서 무엇이 낯설거나 혼란스럽게 느껴질까?
	#4 주제 도구	의사소통에 있어서 화자가 주제를 선택한 이유와 다루는 내용이 무엇인지 분석해야 한다. 화자가 다른 주제를 선택할 수도 있었는지, 그렇다면 왜 그렇게 하지 않았는지 물어라. 왜 화자는 특정 주제와 술어(주어와 서술어)를 통해 정보를 전달하는가?
	#5 억양 도구	의사소통에 있어서 화자의 억양 패턴(intonation contour)이 발화의 의미에 어떻게 기여하는지를 물어야 한다. 화자는 어떤 의미 단위(idea units)를 사용하였는가? 화자는 어떤 정보를 (억양 초점을 통해) 강조하였는가? 화자는 배경화를 통해 어떤 정보를 이미 주었거나 오래된 것으로 처리하는가? 문어 텍스트를 분석할 때도 항상 소리 내어 읽고, 독자가 문장을 이해하기 위해 어떤 억양 패턴을 추가해야 하는지 고려해야 한다.
	#6 틀 분석 도구	답론 분석을 완료한 후 즉 데이터의 의미와 관련된 모든 맥락적 요소를 고려한 후에는 데이터가 발생한 맥락에 대해 추가적으로 조사하여 분석이 영향을 받지 확인한다. 분석에 영향을 미치지 않는다면 현재 분석은 유효하다. 그러나 반대의 결과라면 추가 작업이 필요하다. 항상 맥락에 대한 자문을 최대한 확장하여, 처음에는 관련 없고 있었던 요소가 실제로 의미 구성에 영향을 미치는지, 혹은 전혀 새로운 맥락 요소를 발견할 수 있는지 탐사하라.
	#7 말뿐이 아닌 실행 도구	의사소통에 있어서 화자가 무엇을 말하는 것뿐 아니라 무엇을 시도하고 있는지를 물어야 하며, 화자는 동시에 여러 가지 목표를 가지고 있음을 고려하라.
	#8 어휘 도구	영어 의사소통에 있어서 화자가 사용하는 단어가 계층적이며 어휘인지라 체계 어휘인지 물어야 한다. 이러한 어휘 분포가 의사소통의 스타일(문체(register)과 사회적 언어(social language)을 어떻게 나타내는가? 이는 의사소통의 목적 달성에 어떤 역할을 하는가?
범주 2. 말하기, 행동하기, 디자인하기	#9 '왜 저 방식이 아닌 이 방식인가' 도구	의사소통에 있어서 왜 화자가 특정 문법을 사용하여 발화를 구성하였는지 그리고 왜 다른 방식이 아니었는지를 물어야 한다. 항상 다른 방식으로 표현될 수 있었던 가능성과, 화자가 특정 방식으로 표현함으로써 의도하고자 하는 바와 시도하고자 하는 것이 무엇인지를 탐사해야 한다.
	#10 통합 도구	의사소통에 있어서 절(clause)이 어떻게 문장이나 발화 안에서 통합되고 구성되었는지를 분석해야 한다. 선택적 성분(optional arguments) 측면에서 무엇이 포함되고 제외되었는가? 절이 구(phrase)로 전환될 때 무엇이 포함되고 무엇이 제외되었는가? 정보를 주절(main), 종속절(subordinate), 삽입절(embedded clause) 및 절의 의미를 담은 구(phrase)로 구성함으로써 어떤 관계가 전달되는가?
	#11 주제와 테마 도구	의사소통에 있어서 각 절의 주제(topic)와 테마(theme)를 분석하거나 문장 안에 절이 여러 개 있을 경우, 절 집합의 테마를 살펴야 한다. 왜 이러한 선택이 이루어졌는가? 테마가 주어/주제(subject/topic)가 아니라서 일반적인 선택에서 벗어난 경우, 그 테마는 무엇이며 왜 선택되었는가?
	#12 연 분석 도구	(충분히 긴) 의사소통에 있어서 연(stanza), 또 연이 어떻게 더 큰 정보 블록으로 모이는지를 탐사해야 한다. 연이 항상 명확하고 쉽게 나타나는 입자만 발견되면 데이터 해석을 장려하고 해석 결과를 보여주는 방법에 있어서 중요한 도구가 된다.
	#13 반성적 맥락 도구	Fill-In Tool, Doing and Not Just Saying Tool, Frame Problem Tool, Why This Way and Not That Way Tool과 맥락을 고려해야 하는 다른 모든 툴을 사용할 때는 다음 질문을 스스로에게 던지라: 1. 화자가 말하는 내용과 말하는 방식이 청자가 관련 맥락으로 받아들이도록 만들거나, 맥락을 형성하거나, 조작하는 방식은 무엇인가? 2. 화자가 말하는 내용과 말하는 방식이 어떻게 특정 맥락을 재생산, 즉 사람과 공적으로 맥락이 존재할 수 있도록 하는가? 3. 화자가 이러한 맥락을 재생산할 때, 의식적으로 생각했다면 재생산하지 않았을 부분이 존재하는가? 4. 화자가 말하는 내용과 말하는 방식이 단순히 기존 맥락을 반복하는가, 아니면 어떤 방식으로든 맥락을 변화시키거나 바꾸는가?
	#14 중요성 구축 도구	의사소통에 있어서 단어와 문법 장치가 특정 정보의 중요성의미, 관련성을 높이거나 낮추는 방식을 물어야 한다.

정당화의 언어, 얽혀 있는 담론들: AI 디지털교과서 정책 문서에 대한 비판적 담론 분석

	#15 활동 구축 도구	의사소통에 있어서 화자가 발화를 통해 어떤 활동(practice)을 구성하거나 수행하고 있는지를 분석해야 한다. 이 의사소통이 다른 사람들로 하여금 완성되었고 인식하게 하려는 활동은 무엇인가? 이러한 활동을 지원하거나 규범화하는 사회 집단, 기관, 문화는 무엇이며, 그들은 어떤 규범을 설정하는가? (Doing and Not Just Saying Tool이 행동(actions)에 초점을 둔다면 이 도구는 활동/관행(practices)에 초점을 맞춘다.)
범주 3. 세상의 사물 구축하기	#16 정체성 구축 도구	의사소통에 있어서 화자가 사회적으로 인식 가능한 정체성(identity)이나 여러 정체성을 어떻게 수행하거나 청자로 하여금 이를 인정하게 만들려 하는지를 묻는다. 또한 화자가 사용하는 언어가 타인의 정체성을 어떻게 다루고 있는지, 화자가 자신과의 관계 속에서 타인의 정체성을 어떻게 규정하고 있는지를 고려해야 한다. 더불어, 화자가 청자를 어떤 방식으로 위치시키며, 어떠한 정체성으로 그들을 '초대하고 있는지도 분석해야 한다.
	#17 관계 구축 도구	의사소통에 있어서 화자가 사용하는 언어나 다양한 문법적 장치가 화자와 타인, 사회 집단, 문화, 제도 간의 관계를 어떻게 구축하고 유지하며 변화시키는지를 분석해야 한다.
	#18 정치 구축 도구	의사소통에 있어서 언어와 문법적 장치가 무엇을 '사회적 자원(social goods)'으로 간주하고, 어떻게 청자에게 할당하거나 배제하는 방식으로 사용되는지를 분석해야 한다. 또한 사회적 자원이 어떻게 배분되거나 배분되어야 한다는 관점을 형성하는 방식도 고려해야 한다.
	#19 연결 구축 도구	의사소통에 있어서 사용된 언어와 문법이 어떤 것들을 연결하거나 단절하는 방식 혹은 특정한 연결을 무시하는 방식으로 사용되는지 묻어야 한다. 또한 의사소통 속 언어와 문법이 어떤 것들을 연결되거나 무관한 것으로 간주되게 하거나 관련성을 무시하는 방식을 살펴야 한다.
	#20 응집 도구	의사소통에 있어서 텍스트 내에서 결속(cohesion)이 어떻게 작동하여 정보들을 연결하는가? 혹은 어떻게 정보를 연결하는데 실패하는가? 또한, 화자가 결속 장치를 활용하여 전달하고자 하는 의미나 달성하려는 목적도 고려해야 한다.
	#21 기호 시스템과 지식 구축 도구	의사소통에 있어서 언어와 문법이 특정 기호 체계(sign systems)나 의미나 믿는 방식, 또는 지식과 믿음을 주장하는 방식을 어떻게 우선시하거나 등한시하는지를 분석해야 한다. (예시 영어 vs. 스페인어, 전문 용어 vs. 일상 언어, 단어 vs. 이미지, 단어 vs. 수사)
	#22 주제 흐름 또는 주제 사슬 도구	의사소통에 있어서 주요 절(main clause)의 주제들이 무엇이고 주제들이 어떻게 연결되어 하나의 연속적인 주제 흐름(topic chain)을 형성해서 (또는 하지 않아서) 전반적인 주제를 만들기나 의미나 글을 포괄하는 일련된 존재의 감각(sense of being)을 만드는지 묻어야 한다. 종속절이나 내포절의 주제는 주절의 주제에 의해 종속되는 일련된 주제를 나타내지만 이 주제들이 주요 주제사슬과 어떻게 관련되는지 묻는 것이 유용하다. 또한 사람들이 주제의 전환을 어떻게 신호했는지, 먼저 이전 주제를 연결시켜 '주제적으로 말했는지' 묻어야 한다. 마찬가지로 주제 이동 구조와 그것이 사용되는 방식을 살펴봐야 한다.
	#23 상황적 의미 도구	의사소통에 있어서 언어와 구절이 갖는 상황적 의미를 묻어야 한다. 즉, 청자는 맥락과 그 맥락이 어떻게 해석되는지에 따라, 이러한 단어들과 구절들에 어떠한 구체적인 의미를 부여해야 하는지를 고려해야 한다.
범주 4. 이론적 도구들	#24 사회적 언어 도구	의사소통에 있어서 그것이 주어진 사회적 언어(social language)를 표지하고 수행하기 위해 단어들과 문법 구조구, 절, 문장의 유형을 어떻게 사용하는지를 묻어야 한다. 하나의 의사소통 행위는 두 개 이상의 사회적 언어를 혼합하거나, 그 시기를 전환할 수 있다. 하나의 사회적 언어 또한 하나 이상의 언어에서 가져온 단어나 구절로 구성될 수 있다(예: 영어와 스페인어의 혼용).
	#25 상호 텍스트성 도구	의사소통에 있어서 언어나 문법 구조에 직접 또는 간접 인용가 다른 '텍스트'(즉, 이전에 말하거나 쓰여진 것)나 언어 스타일(사회적 언어)을 어떻게 인용, 참조, 암시하는지를 묻어야 한다.
	#26 형성된 세계 도구	의사소통에 있어서 화자가 사용하는 언어나 구가 어떤 '전통적인 이야기' 혹은 '구성된 세계(figured world)'를 전제로 하며, 청자로 하여금 이를 받아들이도록 유도하는지를 분석해야 한다. 이 '구성된 세계'에는 어떤 참여자들, 활동들, 상호작용 방식들, 언어 유형들, 사람들, 사물들, 환경들, 기관들, 그리고 특정한 가치관들이 포함되는가?
	#27 담론(Big "D")의 담론 도구	의사소통에 있어서 화자가 언어를 어떻게 사용하는지 뿐만 아니라, 특정한 방식으로 행동하고, 상호작용하고, 믿고, 가치 부여하고, 알고, 다양한 사물과 도구와 기술을 활용하는 방식이 어떻게 특정한 사회적으로 인식 가능한 정체성을 수행하거나 하나, 또는 여러 사회적으로 인식 가능한 활동에 참여하게 하는지를 분석해야 한다. 심지어 언어 데이터만 가지고 있다 하더라도, 이 언어가 어떤 '담론(Discourse)'의 일부인지, 즉 화자가 팔자가 어떤 정체성을 수행하거나 인정받으려 하는지를 묻어야 한다. 이런 언어가 특정 담론 속에서 어떻게 특정 행동, 상호작용, 가치, 믿음, 사물, 도구, 기술, 환경과 연관되는지도 고려해야 한다.
	#28 담화(Big C)의 담론 도구	의사소통에 있어서 이 담화를 역사적·사회적 맥락 속에서 이해하기 위해 청자(혹은 독자)가 이미 알고 있다고 가정하거나 알아야 한다고 하는 이슈, 입장, 논쟁, 주장들이 무엇인지 묻어야 한다. 담화가 특정한 담론들 간의 역사적이고 널리 알려진 논쟁이나 논의를 일부로 기능하는가? 이는 어떤 담론인가?

출처 : Gee(2011)

IV. AIDT 정책 문서의 서술적 특징과 교육 행위자의 주체화

이 장에서는 AIDT 정책의 담론들을 본격적으로 해체하기에 앞서, 앞 장에서 소개한 세 편의 정책 문서를 언어적 층위에서 파악한다. 특히 행위자가 드러나는 방식에 초점을 맞추어 텍스트상에서 교육, 학생, 교사, 에듀테크, 민간기업 각각에 대한 언표와 서술적 특징을 살펴봄으로써, 주요 담론들을 해체하기 위한 단초를 형성하고자 하였다.

1. 교육: 디지털 전환 속 문제화되고 수단화되는 대상

첫째, AIDT 정책 문서에 나타난 교육에 대한 서술은 디지털과 인간성 사이에서의 접합적 모습을 띤다. 정책 문서에 따르면 교육은 ‘디지털 대전환’이라는 전 세계적인 변화에 발맞춰 탈바꿈해야 한다. [1], [6], [7]²⁾ 등 여러 문서에서는 목차에서부터 디지털 시대 교육의 대전환을 제시하며, 교육은 그 시대적 요청에 부응해야 하는 대상으로서 이 흐름을 거부하거나 검토할 권한이 없다(#22: 주제 흐름 또는 주제 사슬 도구). 다소 역설적인 관계적 연결은 인간성인데, 이는 디지털 대전환 속에서도 반드시 지켜내야 하는 교육적 가치들로 [1]“인간적 유대(2)”, “창의성, 비판적 사고력, 인성, 협업 능력(3) 등이 해당된다(Tool #16: 정체성 구축 도구). 특이한 점은 디지털 교육의 역기능을 [4]“디지털 문해 교육 특화 단원(14)“과 같은 교육으로 다시 해결하리라는 서술이 포함되어 있다는 점이다. 이와 같이 교육에 대한 서술은 인간의 고유한 특성은 잃지 않아야 한다는 논지와 디지털로의 전환을 강력한 표방이 공존하고 있다.

둘째, 문서에서 AIDT를 통해서 달성해야 하는 교육 목표 중 가장 명시적으로 제시된 것은 학업성취도의 향상이다. 교육의 목적에 대한 논의가 생략되며, 대신 교육의 실천적 차원에서 측정가능한 평가 지표가 등장한다. 이에 따라 교육의 성과는 개별 학생의 학업 성취율, 즉 개별 평가의 정답률 향상으로 환원된다. [3]에서 제시된 AIDT 대쉬보드(안)에는 성취율/정답율이 강조(11)되어 있으며, 모든 교육 주체는 학생의 성취에 주목해야함을 명시적으로 보여준다(#21: 기호 시스템과 지식 구축 도구). 이는 “정답률이 현재 55%에서 80%로 향상될 거예요(11)”라는 표현에서 여실히 드러난다. [9]에서 역시 “말하기 횟수가 자그마치 492회가 돼요(3)”와 같은 표현이 등장하며(#21: 기호 시스템과 지식 구축 도구), 성취율·정답률·횟수로 표현되는 교육의 성과는 항상 과거와 현재를 비교하며 향상

2) 이 장에서는 가독성을 위해 분석 문서를 [n]으로 표기하고, 해당되는 도구상자의 번호를 괄호 안에 #과 함께 표기하였다.

되어야 하는 대상이 된다. 교육의 성과가 정량 지표로 표시됨과 동시에 [5]에서 “AI는 2년 내에 훌륭한 글쓰기, 수학 교사가 될 것”(빌게이츠)(1)”와 같이 교육전문가가 아니라 기술·경제전문가의 진술을 인용하는 특성도 보인다.

교육에 대한 서술적 특징을 정리하면, ‘교육’ 정책임에도 불구하고 교육에 대한 개념적 정의나 지향점이 문서에서 명확하게 드러나지 않는다 점이다. 교육에 대한 명확한 정의가 부재한 상황에서, 정책 담론은 인간성 확보, 성취율 향상과 같은 교육 현장의 문제로 여겨지는 ‘현상’들에 집중하고 있다. 이어 교육 현장의 문제를 AIDT가 극복할 수 있는 성질의 것으로 묘사하고 있으며, 이러한 언표는 AIDT 정책 도입을 정당화하기 위해서 반복적으로 제시되고 있다. 정리하면 문서상에 나타난 교육과 관련된 묘사의 공통적인 특징은 디지털 혹은 인간성과 같은 대치물을 사용하여 관계적인 설명을 이끌어간다는 데 있다.

2. 학생: 목소리가 소거된 객체화된 수혜자

학생에 대한 서술의 특징적인 모습은 두 가지로 포착된다. 첫째, 학생에 대한 모습은 객체화되거나 주체성이 당연시되는 양상이 나타난다. 첫 번째 문서에서 제시된 AIDT 도입의 최종 비전은 [1]“모두를 위한 맞춤 교육(7)”인데 반해, 학생들의 직접적인 목소리가 문서에 드러나지 않는다는 모순을 보인다. 즉, 학생은 정책의 수동적 대상이며, [5]교사, 학부모, 나아가 스스로에게도 이해되고 분석되어야 하는 데이터(7)로서 객체화된다(#16: 정체성 구축 도구, #26: 형성된 세계 도구). 다른 한편으로는 AIDT와 함께하는 학생은 학습과정에서 자기주도성을 되찾아 학업성취도를 높일 수 있는 이상적인 존재로 그려지는데, 이는 1절에서 기술한 바와 같이 교육의 궁극적 목표이자 성취를 ‘학업성취율의 향상’에 둔 것과 연결된다. [1]“단순히 지식을 전달받는(3)” 학생은 AIDT의 도입으로 [1]“자기주도적 학습자로 성장 [...] 수업을 만들어가는 능동적 학습자(3)”로 변화할 수 있다고 문서는 제안한다(#16: 정체성 구축 도구, #26: 형성된 세계 도구). 이러한 문제시된 ‘현재’의 수동적 학생 주체성은 “진단/처방(4)”을 받은 환자로서의 준영이가 AIDT를 사용하여 자기주도적인 학습을 성공적으로 수행하는 등의 예시들을 통해 더욱 구체화된다.

두 번째 특징으로는, 학생들을 여러 유형으로 구별하거나 해결해야 하는 문제가 있는 집단으로 상정한다는 점이다. 세 번째 문서에서부터는 ‘모든’ 학생을 유형화하기 시작한다. [3]“특수교육대상학생, 장애교원 등의 접근성이 충분히 확보될 수 있도록 보편적 학습 설계(15)”(#18: 정치 구축 도구), [3]“모든 아이들이 언어, 장애, 지역, 계층 등 사회문화 경제적 배경에 관계없이(8)”, [4]“특수교육 대상 학생 및 장애교원을 위한 보편적 학습설

계(14)”(#19 연결 구축 도구) 등의 언표 등이 이를 보여준다. 즉, 다문화, 특수교육 대상자로서의 학생 주체성은 ‘모든’ 학생이라는 단일 집단에서 구별되고 분리되어 타자화된다. 그러나, 처방이 필요한 학습자로의 문제화가 다소 단언적으로 이루어진 데 반해, 실제 학생들의 다양한 필요에 대한 수요조사 결과 등의 데이터는 찾아볼 수 없었다. 다섯 번째 문서에서도 학생의 능동성과 다양성을 더 구체적으로 진술하는 내용은 부재하였으며, 이는 수동적 대상으로서 구성되는 학생의 제한된 주체성에 대한 방증이라고 볼 수 있다.

학생에 대한 서술을 종합하면, 학생을 위한 정책임에도 불구하고 구체적인 그리고 직접적인 학생들의 목소리를 드러내지 않는다는 점이다. 학생은 AIDT 도입의 목적성에 대한 타당화가 필요한 맥락에 제한적으로 위치 지어진다. 실제로 분석 대상 문서에서 ‘학생’은 다른 주체들에 비해 담론적 재현의 밀도가 낮게 나타난다. 정책 문서의 목적성과 장르적 특성상, 저자들은 추진 정책에 대한 반대 의견들을 예상하고, 이를 방어하기 위한 서술적 전략들을 동원하는데, 문서에서 공통적으로 나타나는 전략은 복잡한 교육 문제를 단순화시키는 것이다. 즉, 실제 교육 현장을 살아내는 학생들은 복잡한 현실과 문제들과 마주함에도 불구하고, 학생의 주체성을 지나치게 단순화시키거나 왜곡함으로써, 예상되는 정책의 효과를 극대화하여 제시하는 방식이라고 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 학생들은 결손과 미완 상태에 놓이고, AIDT의 도움을 수용할 수밖에 없는 수동적 대상으로 구성된다.

3. 교사: 동원되어야 ‘만’ 하는 반-주체화된 행위자

문서에서 AIDT 도입 전면의 위치한 핵심 주체는 교사로, 세 가지 정도의 서술적 특징을 보인다. 첫째, 정책 문서에 그려진 교사는 다양한 교육 문제를 해결해야 하는 책무성을 부여받은 해결사적 존재이다. 교사들은 인간의 상호작용으로 이루어지던 교육이 인간성을 잃게 될지도 모른다는 두려움과 같이 AIDT 도입을 둘러싼 우려들과 직접적으로 조우한다. 이와 같이 AIDT가 매개하는 교수학습 실천이 야기할 수 있는 부작용들은 인간 교사의 책임으로 전가된다. 구체적인 예시를 들자면, [7]“디지털 대전환, [...] 교사의 역할 전환은 시대적 과제”로서(Tool #19: 연결 구축 도구), [1]“학습멘토, 코치, 사회정서적 지도자(3)”, “테스트 요원(12)”, [3]“학생의 고유한 능력을 발견함에 있어, 기술에만 과의존하지 않도록 유의(8)”해야하는 존재이자, [4]“최적의 학습환경을 조성하는 ‘학습디자이너’(8)” 등으로 구성된다(#16: 정체성 구축 도구). 교사는 학생들이 AIDT를 [2]“필요한 만큼 적정 방식으로(14)” 사용하게끔 지도하고, 나아가 [1]프로젝트, 수준별 수업, 학생상황 파악 등(12) 다층적인 교육 실천을 동시에 효과적으로 감당할 수 있는 교사가 이상적

인 교사로 그려지고 있다(#26: 형성된 세계 도구). 문서에 따르면 이를 위해서 교사는 대 학생과 예비교원 등으로 양성된 [4]“디지털 튜터(15)”와 같은 학교현장의 새로운 존재들과 관계를 맺어야 하기도 한다(#17: 관계 구축 도구).

둘째, 교사는 정책의 의사결정 중심에 놓여서 정책을 지지해야 하는 존재이다. 학교 현장에서는 AIDT 정책으로 말미암은 교사들의 주도성 축소 또는 상실에 대한 우려가 있다(최서연 외, 2024). 이는 앞서 살펴본 문제 해결자로서 교사에게 부과된 무거운 책무성과 다소 모순된다. 정책 문서의 작성자들이 이와 관련한 비판에 대해 의식하고 있음이 드러나는 부분들이 있다. 예컨대, 문서에서는 단일 집단으로서의 ‘교사’가 AIDT 도입을 지지하고 있음을 증명하려는 형태로 나타난다. 즉, [1]“교사와 학생은 디지털 기술 활용에 어려움을 호소하였으나 디지털 교과서 등 활용 자체에는 긍정적(7)”, [5]“최근 3개월 내 에듀테크 활용 경험이 있는 교사는 66.6%로, 그 중 대부분이 에듀테크가 도움이 된다고 인식(10)”(#20: 응집도구)과 같은 설문조사 결과와 [9]“현장의 목소리(5)”와 같은 내용을 바탕으로, AIDT 정책 도입의 당위성을 강화하는 한편, 교사를 핵심 주체로 구성하여 정책적 의사결정의 중심에 배치하려 한다. 파란색으로 표시된 체감목표로 학생이 AIDT를 기대하는 모습이 서술되고, 바로 하단에 성과지표로서 [6]“학교별 리더 선도교사그룹 양성 규모(7)”를 제시하고 있다. 같은 문서에서 디지털 교사연수는 “교사단위, 그룹단위, 학교 단위(11)”로 구분하여 촘촘하게 연수 체계를 구성되고 있다는 점에서(#20: 응집도구), AIDT 정책에서 교사가 차지하는 위치를 가늠할 수 있는 대목이다.

셋째, 문서의 흐름에서 교사는 ‘교육’의 인간성을 유지시켜야 하는 파수꾼이자, ‘정책’에 동원되어야 하는 핵심 행위자에서 점차 학교와 ‘시장’을 매개하는 행위자로, 그 역할이 확장된다. [1]“디지털 교육 체제 전환을 선도하는 교원들에 대해 포상·인증·연수 등 인센티브 제공(14)”(#18: 정치 구축 도구)가 되며, 교사 집단 중에서도 ‘터치교사단’과 같이 특정 집단에게 자원을 제공하며 정책을 안착화시키는 전략을 사용한다. [5]에서도 선도교사단 인센티브, 교사연구회 바우처 지원을 통해 에듀테크 친화적인 교사 주체성을 정상화하려는 모습이 발견된다(#18: 정치 구축 도구). 나아가 [5]에서 교사는 에듀테크 상품의 ‘구매자’로서의 또 다른 정체성을 부여받는데(15), 동시에 상품의 ‘기획개발자’이자 ‘창업가’도 되기를 권유받는다. [5]“교사 대상 ‘에듀테크 기획개발 전문가 과정 연수를 운영(21)”하고 “창업희망 교사들(티처프러너, Teacherpreneur)이 선배 창업자와 교류(21)”하는 기회가 제공된다. 즉, 선도교사 이미지로 대표되는 교사 주체성은 시장 논리를 체화하고, 교실과 시장을 잇는 교량의 역할이 더해진다.

종합하면, 2절에서 살펴본 대로 학생은 문서 일부에서 AIDT의 필요성과 그 효과성을

보여줘야 하는 대상으로 상정되고 학부모의 경우 학습자 데이터를 같이 공유받아야 하는 존재로 그려진다. 반면, 교사는 보다 적극적인 차원으로 AIDT 정책에 동의해야 하고, 이를 수행해야 하는 주체로서 그려진다. 즉, 교사는 정책 성공을 위해 꼭 필요한 존재이며, 다른 교육 주체들보다 높은 책무성을 부여받는다. 나아가, 향후 에듀테크 맥락에서 형성된 교육 ‘시장’에서 영향력을 발휘해야 하는 핵심 주체로 위치된다.

4. 에듀테크: 교육을 구원할 수 있는 기호화된 해결책

AIDT 정책 문서에서 에듀테크는 여러 문제가 산적한 교육에 대한 해결책이다. 상세히 살펴보면 첫째, 에듀테크는 객관적이고 과학적인 지식의 체현물로 서술된다. AIDT 정책 문서에서는 AI 기술이 교사와 학생이 경험하는 어려움을 해결할 수 있는 유용한 도구인 동시에, 교실 안에서 독립적으로 존재하면서 역동적인 힘을 발휘하는 AIDT 네트워크 운영의 핵심이다. 문서에서는 에듀테크의 주체성은 과학적인 지식의 체현물로서, 일반인에게 접근이 어려운 전문적 기술 용어들을 외래어와 축약어로 표기하는 방식으로 서술하고 있다. 예컨대, [3]“Edtech, ICT(1)”, [5]“CPNDS(203)”)와 같이 기술 관련 각종 영어 원어가 반복적으로 등장하는데(#21: 기호 시스템과 지식 구축 도구), 이러한 관용어는 실제 독자가 문서를 이해하는 데 아무런 영향을 주지 않는다. 또한, [3]“선생님과의 상호작용 증가, 친구들과의 의사소통 활성화, 협력이 증대된 것으로 분석(한국교육학술정보원, 2020)(5)”과 같은 과학적 연구 결과를 기반한 언표들이 다수 발견된다. 이와 같은 서술적 특징이 적용되는 매우 직접적이면서 정교하지 않은 언표들도 찾아볼 수 있다: [2]“AI 기술 및 데이터 과학을 활용한 디지털교과서(12)”, [3]“발전된 AI 기술과 데이터 과학을 적용한 AI 디지털교과서(5)”.

둘째, 에듀테크는 교실 생태계를 연결하고 확장하는 구심점으로 그려진다. 새롭게 변화해야 할 교육의 모습은 AIDT를 중심으로 한 기술 기반 생태계로 재현된다. 이러한 교실 생태계에서는 AIDT라는 기술의 매개적 역할이 반복적으로 강조되고 있음을 확인할 수 있다(#16: 정체성 구축 도구). [1]에서는 AIDT가 중심에 위치하며 교사와 학생을 연결하는 역할을 수행하는데(11), 여기서 교사와 학생의 역할은 축소되거나 간과되어 그 설명이 생략되어 있다. [3]에서는 AIDT가 교사-학부모-학생 사이를 연결하는 동시에(9), 교실생태계 외부에 위치한 민간·교육부·교육청 모두를 연결하는 플랫폼으로 그 구조적 연결망을 확장된다(16). [5]로 넘어가면 “AI 디지털교과서 도입을 통한 공교육 CPNDS 생태계 구

3) 콘텐츠(Contents)·플랫폼(Platform)·네트워크(Network)·디바이스(Device)·서비스(Service)

축(20)” AIDT에 압축되어 담긴 ‘에듀테크’가 중심이 되어 모두를 연결하는 새로운 관계도가 제시된다. 에듀테크 생태계 구축의 일환으로 [2]물품구매 시스템에 에듀테크 카테고리 신설하고, 수의계약 한도 상향, [6]“에듀테크 전용물 구축(11)”등이 제시되고 있다(#18: 정치 구축 도구). 또한 교사-AIDT-학생 관계에 [10]“디지털 튜터, 테크매니저(16)”와 같은 새로운 인력을 들여오려는 시도가 일어난다(#17: 관계 구축 도구). 이처럼 AIDT 정책에서 에듀테크는 교실 안팎의 다양한 주체들을 연결하여 교실 생태계 확장의 구심점으로 존재한다. 나아가, AIDT는 [5]기술 세계화의 흐름과도 연결되어(#19: 연결 구축 도구, #23: 상황적 의미 도구), 국가 수출 상품으로까지 그 역할이 확장된다.

난제들이 가득한 교육을 에듀테크가 고칠 수 있다는 것이 AIDT 정책 도입 논리의 전반적인 흐름이다. 교육 문제를 해결할 수 있는 구원자로 그려지는 AIDT의 교과서 지위 확보는 당연하면서도 필수적이라고 논의되기도 한다. [5]“학교의 디지털 비친화적 환경·제도가 기술 활용을 저해(11)”라는 연표에서 볼 수 있듯이(#22: 주제 흐름 또는 주제 사슬 도구), 에듀테크 도입 실패와 관련해서도 항상 학교라는 공간이 문제시될 뿐, 기술 자체의 부작용 또는 한계에 대한 구체적인 언급은 부재하다. 이러한 맥락에서 학교 공간에 자리 잡은 기계의 모습은 이상화된다: [1]“AI 튜터는 준영이가 더 궁금한 사항에 대해 답을 해주기도 하고, 모르는 개념에 대해 이해를 도울 수 있는 다양한 콘텐츠(영상, 사진 등) 자료를 추천해주기도 합니다(4)”와 [9]“수업의 변화를 돕는 핵심 기제로 AI 디지털교과서(1)”라는 연표에서 확인할 수 있듯이 AIDT가 만들어낼 수 있는 긍정적인 변화에 초점을 맞춘다(#26: 형성된 세계 도구).

5. 민간기업: 정책을 추동하고 실천을 관리하는 필수 행위자

AIDT 정책 문서에서 민간기업은 기술의 기계화와 교실 도입을 위해 필수적인 힘이자 장으로 여겨진다. 민간기업과 관련한 기술의 특징으로 첫째, 교육부의 역할을 약화되고 공교육 영역에 있어서 민간기업의 영향력이 강해지는 모습에 대한 묘사이다. 앞 절에서 살펴보았듯이 AIDT는 기존의 공공부문에서 추진할 수 없는 고도의 기술적 전문성에 기반하고 있다. 그 결과, [3]교육부의 독자적인 권한보다는 유관 부서와의 협조가 정책 수행의 필요조건으로 언급되었고, AIDT 정책에서 상정하는 교육 혁신을 위해서는 민간부문의 개입이 자연스럽고 필수적이라고 여겨진다. 문서를 종합해보았을 때, 교육부가 자신의 역할을 교육 혁신의 주요 행위자에서 중간 연결자로서 축소하여 재구성하는 것을 볼 수 있다. 일반적으로 위에서 아래로 정책을 추진하고, 하위기관과 협력기관을 통제하는 권한

을 가진 최상위기관으로 자리매김하는 여타 정책의 추진 과정과는 다른 모습이다. 예컨대, 정부는 기술 개발을 위한 “[3]최소한(18)”의 가이드라인을 제공하고, 시장의 자율성을 부과함으로써 AIDT 정책의 주체성을 에듀테크 기업으로 이관하려는 모습도 드러난다.

비상경제장관회의에서 발표된 문서에서 이러한 차별점이 더욱 선명하게 드러난다. 예컨대, [5]“공교육을 지원하는 에듀테크 산업이 더욱 성장할 수 있는 선순환 생태계 조성 필요(1)”라는 언표가 명시하듯이, 공교육과 에듀테크 산업을 직접적으로 연결한다(#19: 연결 구축 도구). 이어서, ‘생태계’라는 표현의 반복을 통해, 공교육과 민간기업의 연결을 당연시하고, 상호관계는 상보적이고 선순환적이어야 함을 강조한다. 여기서, 교육부는 이 연결을 적극적으로 매개하는 역할을 담당한다: “[2] 기업의 성장을 지원하기 위한 종합계획으로 ‘에듀테크 진흥방안’(15)”을 수립하고, “[3]매칭데이 개최를 통해 발행사와 에듀테크 기업이 소통하고 협력적 동반관계를 형성할 수 있도록 지원(#17: 관계 구축 도구).

한편, 교육부는 에듀테크 기업과 전문가들을 대상으로 “[5]페다고지 연수(22)”를 실시하면서, 교육 현장에 시장이 잘 진입하여 안착할 수 있도록 지원하는 역할도 자처한다. 페다고지 연수는 교육과 기술이 효과적으로 결합되기 위해서는 민간기업의 ‘비교육적’ 행위자들이 교수학습이론을 습득하여, ‘교육적’ 행위자로 거듭나야 한다는 문제의식이자 목적의식을 반영하는 실천이다. 그럼에도 불구하고, 교육부의 지도력이나 교육적 가치보다는 자본과 규모의 논리를 바탕으로 한 시장 원리가 더 강조되고 있는데, 이는 아래 내용을 통해 더 자세히 볼 수 있다.

둘째, 교육개혁은 수출산업으로서 전환되는 양상을 보인다. 여기서 민간기업은 국제적인 시장에서 형성된다. 영국에서 개최되는 에듀테크 박람회인 벳쇼(Bett Show)가 [3], [5] 문서에 반복적으로 등장하며, 한국 에듀테크 시장의 지향점으로 설정된다. 또한 [5]에서는 글로벌 에듀테크 기업의 목록이 일반적인 공문서의 원칙인 사전식 배열이 아닌 기업 가치 총액 순으로 나열되어 있는데(34), 이는 문서 작성에서 시장 원리가 강하게 작동하고 있다는 하나의 증거로도 볼 수 있다(#22: 주제 흐름 또는 주제 사슬 도구). 이는 시장 원리에 기대어 AIDT 정책의 정당성을 확보하고자 하는 시도들이라고도 볼 수 있다(#21: 기호 시스템과 지식 구축 도구).

4절에서 살펴본 바대로, AIDT 정책과 관련 기술은 K-pop과 마찬가지로 국가 차원에서 수출할 수 있는 새로운 K-edu 상품으로 그 지위가 상승하였다. 이러한 AIDT의 위치적 변화는 일련의 정책 문서를 통해 점진적으로 분석할 수 있다. 정책의 방향성을 설정하는 첫 문서에서는 AIDT가 국내 교육문제의 해결을 위한 행위자로 국지적인 차원에서 등장하였으며, 민간기업과 관련된 직접적인 논의를 찾아보기 어려웠다. 하지만, [3]번 문서

부터는 AIDT를 국내를 넘어 국제적 전경에 위치시키고, 이를 위한 민간기업의 역할이 강조된다. AIDT를 에듀테크 산업의 일환으로 명시하면서, 교육부보다는 시장이, 다시 말하자면 교육개혁보다는 수출산업이 더 강조되는 것을 포착할 수 있었다. [5]번 문서의 “국가별 에듀테크 수업 모델을 개발하고, 관련된 에듀테크 수출 지원(24)” 및 [6]“K-에듀브랜드(11)”라는 언표가 보여주듯이 AIDT 정책의 초점은 이제 국내 교육개혁이 아니라, 에듀테크 수출산업의 진흥이라고 볼 수 있다. 이러한 목적의 전이는 민간기업이 정책을 추동하는 강력한 동인임을 알 수 있게 한다.

민간기업과 관련한 서술을 요약하면, ‘교육부의 역할 축소를 통한 시장의 공교육 진입’, ‘교육개혁에서 수출산업으로의 전환’이라 할 수 있다. 공공부문과 민간부문의 칸막이가 비교적 공고했던 여타 교육정책과 달리 AIDT 정책 문서에서는 민간기업이 명시적 행위자로 드러난다. AIDT의 상위 개념으로서 에듀테크를 유망한 산업으로 상정하고, 국가 경쟁력 고취를 위한 상품들을 개발하고 나아가, 수출 시도로 이어지는 것을 확인할 수 있다.

V. AIDT 정책 문서에서의 주요 담론

이 장에서는 AIDT 문서상의 교육 주체들이 구체적으로 어떤 담론에 기대어 구성되고 있는지, 또 이 담론들은 어떤 관계성을 가지고 서로 연결되는지를 분석한다. 이 장에서는 Gee가 제시한 #28(담화의 담론 도구)을 분석적 시각으로 삼았다. #28은 담론이 작동하기 위해 가정하고 있는 사회적 담론, 예를 들어 역사적이거나 사회적인 이슈와 논쟁들을 이해하는 것이 중요하다는 사실을 강조한다(Gee, 2011). AIDT를 둘러싼 세간의 논쟁을 잘 드러내는 점을 착안, AI 디지털교과서 추진방안 발표 당시 함께 공개된 교육부의 속기 자료(교육부, 2023.6.8c)를 추가로 활용하였다. 궁극적으로 이 장에서는 담론의 얽힘을 통해 AIDT가 지식-권력의 구현물임을 밝히고자 하였다.

1. 기술결정론

기술결정론(technological determinism)은 기술적 진보가 교육을 포함한 사회적 진보로 이어진다는 믿음이다(DiMaggio et al., 2004; Lim et al., 2013). AIDT 정책에서 가장 큰 축을 차지하는 교육 담론은 이러한 기술결정론에 기반하고 있다. 이미 디지털교과서 정책이 있지만, AI라는 혁신적인 기술의 등장으로 인해 ‘문제 많은’ 교육 현장에 새로운 해결책을 제시하는 교육 기술로서 AIDT가 등장한 것이다. 이에 한국 정부는 AIDT

정책을 ‘모두를 위한’, ‘1:1 맞춤 교육시대’를 여는, ‘교육혁신’의 일환으로서 제시한다.

Cuban은 교육개혁, 교육 기술, 교육정책과 역사 등으로 저명한 학자로 기술결정론을 정면으로 반박한다. 그는 1920년대부터 1980년대까지 학교 현장에 새로운 기술이 도입 될 때마다 반복되는 교육계의 양태를 지적했다(Cuban, 1986). 그에 따르면 프로젝터, 라디오, 텔레비전, 컴퓨터와 같은 새로운 기술이 등장할 때마다 기술이 교육을 혁신할 수 있다는 담론이 정치인, 기업, 언론인 등을 통해 확산되는데, 이를 과학에 근거한 신뢰도로 뒷받침하려는 시도가 이어진다. 하지만 새로운 기술이 기대만큼의 교육효과를 거두지 못 하면서 교사를 비난하는 일련의 패턴이 나타난다는 것이다(Johnson et al., 2016).

새로운 기술에 대한 기대와 신뢰도 확보, 책임을 돌릴 곳을 찾는 일련의 과정은 AIDT 정책 담론에서도 유사하게 나타난다. 이러한 상위 담론으로서의 기술결정론은 ‘과학주의 담론’, ‘인본주의 교육 담론’, ‘학생 주도성 담론’, ‘교사 책무성 담론’의 하위 담론들과 결합하여 AIDT 정책의 당위성을 강화하고, 새롭지만 새롭지 않은 ‘기술이 견인하는’ 교육 정책의 추진 방향을 이끈다.

가. 과학주의 담론

20세기 초 미국 사회학계에서는 객관주의(objectivism)와 실증주의(positivism)를 기반으로 사회‘과학’을 정립하는 과정을 통해 과학주의(scientism) 담론이 형성되었다(Bannister, 2004). 과학주의 담론은 인식론적 차원에서는 객관주의 담론과 방법론적 차원에는 실증주의 담론으로 이어지면서 사회과학 분야에 공고하게 자리매김하였는데, 과학과 과학적 결과물인 기술을 중립적이고 진보된 지식의 체화물로 당연하게 받아들이는 자세를 유도한다.

과학주의·객관주의·실증주의 담론에 기초한 서술은 AIDT 정책 문서 곳곳에서 발견할 수 있다. 4장에서 AIDT 정책 문서의 서술적 특성 분석을 통해 고급 기술 용어들이 원어 그대로 나열되거나, 통계 결과를 제시하는 방식으로 AIDT가 얼마나 신뢰할 만한지를 피력하고 있는 것을 보았다. 아울러 학생들의 학업성취‘율’을 객관적 지표로 치환하는 실증주의적 정책연구 기조도 확인하였다. 다시 말하면 ‘과학’이 가지는 권위를 통해 AIDT 정책을 도입하는 것이 타당하다는 맥락에 사용하고 있다. 장관의 답변에 있어서도 기술의 발전성과 효과성에 대한 믿음이 드러난다. “아시다시피 AI 기술이라는 것은 뭐 기하급수적으로 발전을 하는 특성이 있습니다 “데이터도 계속 또 지속적으로 앞으로 더 많이 축적 될 것이기 때문에 저희가 예상하는 효과성은 사실 상상을 넘어서는 것일 수도 있습니

다.”(교육부, 2023.6.8c: 16). 속기자료의 표현을 그대로 따르면 AIDT는 “혁명적인 변화 동력”, “촉발제”인 것이다.

나. 인본주의 교육 담론

AIDT 정책 문서는 기술 사용이라는 급격한 사회적 전환을 환영하면서도 동시에 기술 사용이 인간성을 잃게 만든다는 비판을 의식하면서 인간성을 지키려는 노력을 기울인다. 이러한 일련의 시도는 인본주의 교육(humanistic education) 담론의 일환으로 읽을 수 있다. 급격한 기술적 전환 앞에서 ‘인간다움’이 무엇인지에 대한 치열한 고찰이 이루어지는 시기에, AIDT 정책 문서 속 교사와 학생의 관계는 AIDT와 데이터로 매개되지만, 정서적인 지지를 잃어서는 안되고, 학생은 인간 고유의 특성으로서 창의성을 발휘해야 하는 존재로 반복되어 규정된다.

학업성취도를 강조했던 OECD 교육 담론이 최근 들어 ‘인문주의적’으로 변화함으로써 국가들이 이러한 담론을 더 편안하게 수용하도록 한다는 비판(이상은, 2022)은 AIDT 정책 담론에서도 유사하게 적용된다. AIDT 정책 맥락에서 기술결정론 담론은 매우 주요하지만, 한편으로 상반된 인본주의적 담론을 함께 가져감으로써 이러한 위기감을 완화시키려는 시도인 것이다. 따라서 AIDT라는 새로운 기계의 도입 속에서 교사와 학생은 새로운 역학에 처하지만, 교육은 일말의 인간성을 지켜야 하는 모순적 상황을 요구받는 것이다.

다. 학생 주도성 담론

OECD의 ‘Education 2030 프로젝트’에서 미래형 교육과정의 핵심으로 발표된 이후로 전 세계 교육과정에서 언급되고 있는 학생 주도성(student agency) 담론에서는(조현희, 홍원표, 2022) 학생이 자기주도적인 학습을 수행하는 것을 이상적으로 그리고 있다. AIDT 정책 문서에서 그려지는 학생들은 AIDT라는 기계의 도움을 받아 동료 학습자들과 협력적인 학습을 수행하는 능동적인 학습자가 된다. 학업성취가 높은 학생은 수월성 교육 차원에서 스스로 더 빠른 학습 진도를 수행하고, 성취가 낮은 학생은 지속적인 반복과 분석으로 어제보다 더 나은 학습 결과를 얻는다.

하지만 역사적으로 학생들의 목소리 보다는 정책입안자, 교사 등의 목소리가 더 컸다는 Bourke(2016)의 주장은 AIDT 정책 문서에서도 동일하게 드러난다. 학생이 중요하나, 학생의 흔적은 학생 주도성 담론 내에서만 존재하고 실제적인 필요와 의견은 AIDT 담론

의 지형에서 생략되고 있다. 학생들은 데이터로 치환되어 “어느 정도 축적이 되면 그 데이터를 국가 차원에서 중앙 단위로 모아” 다시 처리되고 곧 “이런 아이들이 정말 따라잡는 데” 효과적인 AIDT를 활용하는 주체가 된다(교육부, 2023.6.8c: 15). 학생들은 교사와 학부모를 위해 작동하는 기술에 의해 분석 당해야 하는 존재이며, 장애·사회경제적 배경을 이유로 정책적 시혜의 대상으로 그려진다. 즉 AIDT 정책 문서 속 학생들은 교육정책 담론에서 권력을 가진 성인들의 상상 속에 존재하는 반투명한 주체라고 보는 것이 타당할 것이다. 아울러 학생 주도성 담론에서 학생들은 학습 과정과 결과에 책임을 지도록 요구받음으로써 오히려 과도한 책임을 져야 하는 결과를 낳기도 한다(Lee, 2024).

라. 교사 책무성 담론

Pawlewicz(2022)는 미국 공교육 개혁에 있어서 늘 책임의 주체가 되었던 교사는 ‘교사 전문성’을 강조하는 담론 속에서 있었지만, 오늘날까지도 그 전문성과 권위를 인정받지 못하는 위치에 있다고 평가한다. 한국 역시 교사 책무성 담론의 영향에서 멀리 있지 않다. 에듀테크 기반의 교육개혁 정책에서 교사는 변화의 주체로서의 지위를 부여받는 듯 하지만, 주체성을 부여받기보다는 에듀테크를 학습하고 수용하여 활용해야 하는 책무성을 더 요구받는다. AIDT 정책 이전의 에듀테크 개혁의 일환이었던 ‘SMART’ 정책에서도 역시 교사들은 새로운 정책을 수용할 수밖에 없었다(Lee & Lee, 2023).

정책 문서에서 AIDT 도입을 정당화하기 위해서는 AIDT와 관련된 여러 가지 교육적 비판과 우려를 파악하고 거기에 대한 대응 논리를 제공해야 한다. AI 디지털교과서 추진 방안 발표 당일, 이주호 장관과 기자들과의 질의응답에는 AIDT에 대한 세간의 우려가 잘 나타나 있다. 질문은 주로 교사연수, 하이테크 하이터치의 실효성, 교사 참여율 등 교사의 역할에 대한 내용이 주를 이루었다(교육부, 2023.6.8c). AIDT 정책에서 교사는 기술결정론의 물질화된 형태인 AIDT를 잘 다룰 줄 알아야 하는 핵심 주체이다. 그러나 동시에 학생들이 기술에 과도하게 종속되는 것을 막아야 하고, 인간의 고유성을 지키도록 지도해야 하는 역할을 부여받는다. 질의응답 중 “말씀하신 대로 교사들에게 많이 달려있습니다,”와 “교사들이 잘 안 하니까 정부가 강압적으로 지시를 한다, 이것보다는 교사분들이 이런 변화에 소위 주인의식을 가지고 스스로 이것을[...]”(교육부, 2023.6.8c: 8-9)과 같은 답변은 AIDT 정책 근간을 둘러싸고 있는 교사 책무성 담론을 잘 보여준다.

2. 신자유주의

기술결정론과 함께 AIDT 정책에 다양한 하위 담론을 포섭하고 단단히 얹혀 있는 또 다른 상위 담론으로는 신자유주의(neoliberal discourse)가 있다. 신자유주의는 경제영역 외에도 사회의 모든 영역에 영향을 미치는 지배 담론으로 교육개혁 담론도 그 영향력 아래에 놓여있다. 신자유주의 담론은 시장의 규칙을 신뢰하고 우선시함으로써 정부의 역할을 축소하는데, 이에 따라 교육도 하나의 서비스로서 민간이 효율적으로 운용할 수 있다고 주장한다(Dudley-Marling & Baker, 2012). 신자유주의 담론에서 교육은 언제나 거대한 비효율적 공공부문으로 축소되어야 하고 경쟁의 원리에 따라 재구조화되어야 대상이다. 이에 AIDT 정책 문서에서는 기존의 교육이 AI 혁명, 디지털 대전환이라는 거대한 물결 속에서 구태의연한 모습을 벗어나야 함을 피력하고 있다.

신자유주의 담론 안에서 세계 시장에서의 국가 경쟁력 강화를 논하는 ‘발전국가 담론’과 시장 논리가 교육 실천을 더 효율화한다는 ‘교육 시장화 담론’의 얹힘이 AIDT 정책 문서에서도 드러난다. 한 가지 짚고 넘어가야 할 부분은 신자유주의와 발전국가 담론 간의 연결이다. 시장 중심의 경제 체제 개편을 촉구하는 신자유주의 담론과 국가 주도 경제 개발을 추구하는 발전국가 담론은 겉보기에는 서로 상충하는 주장처럼 보인다. 신자유주의 담론과 발전국가 담론의 공존은 한국을 포함한 동아시아 국가들에서 보이는 특성으로, 신자유주의를 표방하는 정책에도 불구하고 정책의 목표가 발전주의 국가의 목표에서 벗어나지 않는 “발전주의적 신자유주의화(윤상우, 2009; Weiss, 2003)”로 개념화할 수 있다. AIDT 정책 내에서도 이러한 발전주의적 신자유주의 담론이 드러난다.

가. 발전국가 담론

발전국가(developmental state)론은 주로 동아시아의 급속한 산업화와 경제성장을 설명하기 위해 제안된 정치경제학 이론으로, 1960-1990년대 한국, 일본, 대만 등의 경제 발전 과정을 분석하면서 등장하였다. 교육 맥락에서 발전국가 담론은 교육정책에 대한 국가의 강력한 개입을 요구하면서, 국가 주도의 교육 개혁의 형태로 나타난다(Green, 2013). 한국은 해방 이래로 교육정책과 경제정책이 긴밀하게 연계된 국가 발전 계획을 수립하여 추진해 왔으며, 국가경쟁력 강화를 목적으로 다양한 중앙집권적 인력양성 정책들을 펼쳐왔다(김영화, 2015; Seth, 2020).

‘발전된’ 국가 대열에 합류한 시점부터 한국 정부는 한국의 교육 모델을 산업화하여 해외에 수출하고자 하는 의지를 보여왔다. 예컨대, 참여정부 시절의 「한국교육의 해외수출

을 위한 정책지원방안」이라는 제목의 교육인적자원부(2004)의 문서도 확인할 수 있으며, 이명박 정부 4기 국가교육과학기술자문회의에서는 “유학생 유치 및 교육한류 수출 확대 전략”(국가과학기술자문회의, 2012: 257)을 안건으로 설정하고 교육한류(K-Edu) 수출을 도모하였다. 이런 맥락에서 에듀테크 정책은 주로 학령인구 감소로 인해 예상되는 고등교육 기관의 어려움을 타개하기 위한 방안이나 교육 원조사업의 일환으로 추진되었다. 한국형 온라인강좌인 K-MOOC의 수출방안 검토(기영화, 2016)가 대표적인 예이다.

2020년대에 들어서 에듀테크가 세계 시장에서 한국이 우위를 선점할 수 있는 분야로 얹힘에 따라 국가주도의 에듀테크 산업화가 더 활발하게 이루어지고 있다. 특히, 국내 에듀테크 기업을 해외로 진출시키기 위한 다양한 정책적 노력이 시행되고 있는데, 이때, 정부의 정책이 시장 논리에 의지하고 있음을 볼 수 있다. 즉, 민간기업이 고품질의 에듀테크 상품을 생산하여 공교육 체계에도 기여하는 동시에, 이를 발판으로 세계 시장에서도 경쟁력을 가질 수 있다고 상정한다. 정부가 에듀테크 시장에게 학교의 문을 개방함으로써, 한국 에듀테크 산업은 공교육에서의 성공 신화를 기반으로 권위를 가지고, 고도의 기술 발달을 도모하여 세계 시장에서의 성공을 시도할 수 있게 되는 것이다. AIDT 정책 문서상의 정부의 전폭적인 지원을 기반하여 구현된 구체적인 “미래 먹거리 산업(교육부, 2023.6.8c: 18)”이 AIDT인 것이다.

나. 교육 시장화 담론

교육 시장화(education marketization) 담론은 발전국가 담론과 얹혀서 시장 기반 교육개혁의 논리로 이어지는데, 필연적으로 앞 절에서 논의한 과학주의 담론과 교사 책무성 담론과도 연결된다. 기술 과학이 부여받는 막강한 권위는 교육 맥락에서의 기술 채택과 활용을 정상화하는 교육개혁 정책을 정당화한다. 이에 교사는 교육개혁 정책에 적극적으로 참여해야 하며, 여기서 교사의 저항은 바람직하지 않은 것으로 그려진다. 동시에 고도의 기술이 작동하는 원리와 결과물들은 교사가 이해하거나 통제하기 어려운 영역이므로(Williamson, Bayne & Shay, 2020), 최종적으로 기술 과학의 권위는 교사를 그대로 통과하여 기술자와 에듀테크 기업에게 부여되어 시장의 이익을 창출한다(Goodyear, 2023; Selwyn, 2019). 학습데이터 관리에 대한 세간의 우려에 대한 질문에서 “민간이 데이터를 잘 충분히 활용해서 소위 AI 교과서 플랫폼을 계속 발전시킬 수 있도록 하고”(교육부, 2023.6.8c: 10)라는 대답이 이어진 것도 이와 같은 맥락이다. 이어 “B2B로 해서 학교에 공급하는 쪽으로 시장이 훨씬 더 커지”(교육부, 2023.6.8c: 13)는 상황을 기대

한다는 답변도 동일하다.

이에 교사는 전문성을 지닌 능동적 주체라기보다는 데이터를 생산하고 데이터에 지배 받는 수동적 객체가 된다. 예컨대, 오바마 행정부의 교육개혁 과제에서는 교사의 경험과 전문성보다는 객관적이고 과학적인 절차에 따라 생산된 사기업의 교육상품을 더 신뢰하고, 이에 대한 교사의 저항을 부정적인 것으로 묘사한 바 있으며(Nolan, 2018), 교육개혁 정책이 사기업 규제 완화와 데이터 중심 의사결정을 이끌어냈다(Dudley-Marling & Baker, 2012). 한국 맥락에서도 교육 시장화 담론 속 교사의 전문성은 점차 측정가능한 역량과 학생의 교육성취율로 수렴하게 된다는 비판이 있다(정훈, 2011). 나아가 시장 기반 교육개혁의 특징 중 하나는 교사의 책무성이 교과 내용을 잘 가르치는 일 외에도 학급 ‘경영자’로서 외부의 기준과 통제를 내면화하고 따르는 것으로 확장된다(김현수, 남유진, 2023; 박휴용, 2018). AIDT 정책에서 역시 교사는 직접 가르치기보다는, AIDT가 제공하는 모두를 위한 1:1 맞춤형 교육이 가능하게 지원하는 학습 경영자로서, 동시에 학업성취 외에도 학생들의 정서까지 돌보아야 하는 책무성을 부여받은 존재로 그려진다.

VI. 논의 및 결론

담론은 단순한 언어의 집합이 아니라 정치적 지식-권력 장치로, 특정한 사회적 규범과 규율을 생산한다(Foucault, 1969). 본 연구에서는 AIDT 정책 내, 정당화의 언어와 얽혀 있는 담론들을 해체함으로써, 기술과 시장의 개입이 강조되는 맥락에서 교육 목표의 상실, 학생 목소리의 소거, 교사 책무성의 강화 등이 지식-권력의 작동 결과물이자, 정책 문서 내 주체화 및 배제의 담론적 구성물임을 드러냈다. 본 내용은 Fairclough의 이론을 활용하여 기술 중심 교육 정책을 비판적으로 분석한 선행연구(김아미, 주주자, 조나영, 2018; 박수아, 2024)들의 결과와도 일맥상통하며, Foucault적 해석을 통해 담론 질서가 교육 주체들에게 미치는 영향을 다시 한 번 읽어냈다는 데 의미가 있다. 나아가, Gee의 담론 분석 도구를 통해 담론들의 복잡한 얽힘까지 섬세하게 들여다보았다.

본 장에서는 AIDT 정책을 정당화하는 언어적 서술과 지배 담론의 특징이 AIDT 정책을 넘은 기술 중심의 교육 정책들을 비판적으로 읽어내는데 활용될 수 있는 방안에 대해서 논의하고자 한다. 첫째, AIDT 정책 문서 상 주체 구성을 위한 서술적 전략이 Gee의 도구상자를 기준으로 편중되어 있음에 주의를 기울일 필요가 있다. 예컨대, 본문에서 살펴본 바와 같이 AIDT 정책 문서에서는 ‘#21: 기호 시스템과 지식 구축 도구’가 다수 사용되었다. 도구상자의 사용이 편중된다는 것은 AIDT 정책 문서의 기술적 논리가 그만큼

반복되고 정형화되어 있다는 것을 의미한다. 이는 정책 문서 내 언표들이 어떻게 사회적 실천을 정당화하거나 특정 주체들을 구성하는지에 대한 미시적 분석을 통해 기술 중심 교육 정책의 실효성을 살펴볼 수 있음을 시사한다.

중요한 것은 정책 문서를 과학적 지식을 기반한 객관적 현상 기술 또는 행위 지침이 아닌 정치적 담론의 물체화 또는 지식-권력의 행위로 읽어야 한다는 점이다(Olssen, Codd & O'Neill, 2004). 하지만, 담론의 일상적 실천으로의 텍스트에 자리잡고 있는 지배 담론들은 때로는 당연하게 받아들여지고, 외견상으로는 중립적으로 보이는 언표들에 담겨있어서 비판적 읽기가 쉽지 않을 수 있다(김병욱, 2014). 이때, 정책 문서의 서술적 전략에 대한 이해는 정책 문서의 장르적 특성에 대한 이해를 넘어서, 기술 중심 교육 정책들이 반복적으로 (반-)주체화하는 교육 행위자들이 어떤 지식-권력 체계에 의존하고 있는지, 그 영향력을 비판적으로 분석할 수 있는 토대를 제공한다. 실제로 본 연구에서 밝혀낸, AIDT 정책 문서에서 교육, 교사, 학생, 에듀테크, 민간기업에 대한 서술과 그 서술 전략들은 유사한 정책 문서에서도 보편적으로 발견할 수 있다.

둘째, 기술 중심 교육 정책에 흔히 드러나듯이, AIDT 정책 역시 이의 신속한 개발과 의무적 채택을 정당화하기 위한 필수 전략으로서 교육 현장과 주요 교육 주체들을 '문제화'하고 있으며(Bacchi, 2000), 이때, 문제의 원인은 교육 내부에서, 그 해결책은 교육 외부에서 찾고 있다(Pawlewicz, 2022). 한 가지 흥미로운 점은 현시점의 교육 문제를 논하면서도, 교사와 학생의 목소리는 부재하며, 에듀테크와 민간기업으로 대표되는 기술과 기술전문가, 시장의 개입이 근거 없이 (재)서술되고 있음을 볼 수 있다. 이는, 기술 중심 교육 정책 내에서 교육 실천 맥락의 주요 교육 주체와 행위자들보다, 외부 '이해관계자'의 행위성이 더 강하게 부여되고 있다고 추정할 수 있다. 이러한 공교육의 무능력을 지적하는 진술들을 국민에게 정책을 홍보하고 그 정당성을 설득하려는 보도자료에서 명확하게 드러나는데, 교육 분야를 넘어서 사회 전반에 이러한 담론이 반복적인 노출을 통해 정당성을 확보하면서 지배 담론으로 공고히 될 수 있다는 점에서 그 위험성이 크다고 볼 수 있다.

셋째, AIDT 정책을 구성하고 있는 교육 담론은 고정된 단일체가 아님을 알 수 있다. 즉, 서로 다른 층위의 거대-미시 담론들이 특정한 흐름과 방식으로 얹혀서 만들어진 역동적인 혼합물이다(Biesta, 2009; Olmedo & Wilkins, 2017). 본 연구에서는 과학주의 담론이 객관주의, 실증주의 담론과 단단하게 얹혀서 더 촘촘한 지식-권력 체계를 구성하는 한 편, 발전국가 담론이 본질적으로는 모순되는 교육 시장화 담론과 얹혀서 AIDT 정책을 정당화하는 강력한 언어로 작용하는 것을 보았다. 또한, 문서 전반에서 학생 주도성

담론은 교사-학생 간 위계를 넘은 민주적 교육 환경을 만들어 내기도 하지만, 신자유주의 담론과 맞물렸을 때, 오히려 개별 학습자에게 정책 성과의 책임을 강요하는 근거가 되기도 하였다. 모순적이게도 두 경우 모두 문서상에서 학생들의 실제 목소리는 찾을 수 없었다. 나아가, 이러한 모든 미시적 담론들이 궁극적으로는 기술결정론과 신자유주의의 거대 담론으로 귀결된다는 점은 시사하는 바가 크다.

이는 앞서 실시된 기술 중심 교육 정책과 그 안에 내재된 작동 원리를 비판적으로 분석한 선행연구에서 지적한 내용과 합치한다(Clark, 2023; Ferreira et al., 2020; Mertala, 2020). 다시 말해, AIDT 정책 역시 한국 사회에 이미 팽배하게 자리잡은 기술 중심적 사고와 신자유주의적 통치 권력을 더 합리화하는 기제로 작용하고 있다고 볼 수 있으며, (공)교육 실천의 문제화 - 교육 주체의 무능력화 - 외부 간섭의 정당화로 이루어지는 담론적 공식을 기억할 필요가 있다. 여기서, ‘문제화’는 실제로 존재하는 교육 문제에 대한 객관적인 진단이라기보다는 정치적으로 구성되어 배포된 문제 담론 그 자체임을 알아야 한다(Webb, 2014). 따라서, 교육 행위자들이 각자의 실천 맥락에서 정책을 ‘실행’할 때는 복잡하게 얽힌 담론들이 보이지 않는 방식으로 권력을 행사하는 방식에 대한 깊이 있는 이해를 바탕으로 비판적인 성찰을 지속해야 할 것이다. 즉, 교사, 학생, 학부모는 기술 중심 교육 정책들이 ‘객관적’ 데이터와 ‘과학적’ 지식이 아닌, 특정 이해관계를 바탕으로 한 ‘교육관’과 정치적 목표를 정당화하는 담론적 구성물로 바라보며, 정당성의 언어로 포장된 복잡한 담론들의 얽힘을 풀어내고, 각자의 주체성과 실천에 미치는 영향력을 비판적으로 분석할 수 있어야 한다.

마지막으로 연구의 한계와 더불어 후속 연구를 제안한다. 본 연구에서는 AIDT의 실물이 개발되어 사용되기 전 시점에서 생산된 정책 문서에 초점을 맞추으로써 정책이 어떻게 구성되고, 정당화하는지, 이를 통해 어떠한 지식-권력관계가 어떠한 언표를 통해 나타나는지에 집중하였다. 이에, 실제 교육 실천 맥락에서 물질적 조건들이 어떻게 변화하는지, 다양한 주체들이 정책 내 담론들을 어떻게 수용하고 인식하는지, 주체성이 어떻게 발휘되며 역동적으로 (재)구성되는지, 각 교육 주체가 저항적 행위성을 발휘해 대안적 담론을 만들어 가는지는 포착하지 못하였다. 이는 정책 문서라는 장르적 특성의 한계이기도 하다. 따라서 2024년 말, AIDT가 공개된 이후에 작성된 정책 문서와 보고서를 포함, 신문 기사와 사설, 기고문, 연구 논문과 같이 여러 장르에서 드러난 AIDT 담론의 권력작용과 얽힘을 더 포괄적으로 살펴보는 것이 의미가 있을 것이다. 특히, 분석 문서의 확장은 학부모를 포함한 교육 행위자들에 대한 총체적인 파악과 더불어, 이들 간의 상호작용을 통해 담론이 새롭게 구성되어 가는 모습을 포착할 수 있을 것으로 기대된다.

참 고 문 헌

- 관계부처 합동(2023.9.15). 에듀테크, 교육혁신을 이끌다 Innovate Education with EdTech: 에듀테크 진흥방안. <https://nsp.nanet.go.kr/>
- 관계부처 합동(2024.3). 「디지털 인재양성 종합방안」 핵심관리과제 추진현황 점검결과. <https://www.korea.kr>
- 교육과학기술부(2011. 6. 29). 스마트교육 추진 전략. 대한민국 정책브리핑. <https://www.korea.kr/archive/expDocView.do?docId=29389>
- 교육부(2023.2.23a). 모두를 위한 맞춤 교육의 실현 디지털 기반 교육혁신 방안. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=94011&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- 교육부(2023.2.23b). 인공지능을 활용한 디지털 교육으로 ‘모두를 위한 맞춤 교육시대’ 연다 「디지털 기반 교육혁신 방안」 발표. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=94011&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- 교육부(2023.08.07). 교육정보화 시행계획(안). <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=351&boardSeq=95906&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0310&opType=N>
- 교육부(2023.6.8a). AI 디지털교과서 추진방안(안). <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=95261&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- 교육부(2023.6.8b). 인공지능(AI) 디지털교과서로 1:1 맞춤 교육시대 연다. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=95261&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- 교육부(2023.6.8c). 속기자료 AI디지털교과서추진방안발표. 대한민국 정책브리핑. <https://www.korea.kr/briefing/policyBriefingView.do?newsId=1565741>

정당화의 언어, 얽혀 있는 담론들: AI 디지털교과서 정책 문서에 대한 비판적 담론 분석

교육부(2023.06.21). 모든 학생의 성장을 지원하는 공교육 경쟁력 제고방안.

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=95409&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>

교육부(2023.9.18). “공교육과 기술이 함께 발전하는 ‘교육 정보 기술(에듀테크)’ 시대 열린다”

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=96398&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>

교육부(2024.01.24). 2024년 주요정책 추진계획-교육개혁으로 사회 난제 해결-

<https://eiec.kdi.re.kr/policy/materialView.do?num=247459>

교육부(2024.03.11). 현장의 자율적 수업 혁신 지원으로 교사가 이끄는 교실 혁명을 시작한다

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=98300&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>

교육부(2024.04.15). 교사가 이끄는 교실혁명을 위한디지털 기반 교육혁신역량 강화 방안

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=72769&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0315&opType=N&boardSeq=98786>

교육부(2024.04.15.). 디지털 기반 수업혁신 이끌 교사 역량 강화에 올해 3,818억 원 투입

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=98651&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>

교육부(2024.05.14). 인공지능 디지털교과서 본격 도입 대비, 학교 디지털 인프라 질적 개선에 총력- 「초·중등 디지털 인프라 개선계획」 발표-

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=98896&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>

교육부(2024.05). 초중등 디지털 인프라 개선계획(안).

<https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=3357d3e243b756910beeb749d57202f9&rs=/upload/synap/202510/>

- 교육인적자원부(2004). 한국교육의 해외수출을 위한 정책지원방안.
- 교육인적자원부(2007). 디지털교과서 상용화 추진 방안.
- 교육부, 한국교육학술정보원(2023). AI 디지털교과서 개발 가이드라인. (GM 2023-11).
- 국가교육과학기술자문회의(2012). 이명박정부 교육과학기술자문백서. <https://online.fliphtml5.com/lukuo/vsqr/>
- 기영화(2016). 우리나라 대학교의 해외유학생 유치와 고등교육한류 수출을 위한 한국형 온라인 공개강좌(K-MOOC)의 활용. NRF KRM(Korean Research Memory).
- 김아미, 주주자, 조나영(2018). 4차 산업혁명에 대응하는 교육정책의 비판적 담론 분석 연구. 경기도교육연구원.
- 김범주(2024). ‘교과용 도서’로서 도입되는 AI 디지털교과서의 법적 성격에 대한 비판적 검토. 교육행정학연구, 42(4). 1-29.
- 김병욱(2014). 질적 연구유형별 정당화 논거 탐색: 내러티브 연구법과 담론분석법을 중심으로. 교육사회학연구, 24(1). 55-76.
- 김소민, 이기마, 김희정(2024). 수학 AI 디지털교과서의 도입: 초등학교 교사가 바라본 인식, 요구사항, 그리고 도전. 초등수학교육, 27(3). 199-226.
- 김영화(2015). 한국산업화 시기의 교육과 경제성장(2판). 서울: 교육과학사.
- 김종훈(2022. 12. 03). 교육학에서 담론 분석의 의미와 활용방안. 한국교육행정학회 학술연구발표회논문집, 서울.
- 김주혜(2024). AI 디지털교과서의 교육적 활용에 대한 특수교사 인식 분석. 특수아동교육연구, 26(4). 45-67.
- 김현수, 남유진(2023). “학급경영” 지식의 변천 양상에 대한 비판적 고찰. 교육사회학연구 33(1). 1-30.
- 김혜란, 손준중(2022). 시·도 교육청 ‘미래교육’ 정책에 대한 비판적 담론 분석. 교육문화연구, 28(3). 5-32.
- 박병락(2009). Foucault의 담론 개념과 학교지식의 성격. 교육사상연구, 23(2). 43-59.
- 박수아(2024). 인공지능교육 정책에 대한 비판적 담론 분석. 교육사회학연구, 34(2). 165-207.
- 박휴용(2018). 신전문경영주의에 기반한 시장주의적 교육개혁하의 교사책무성에 대한 비판적 고찰. 교육종합연구, 16(3). 1-31.
- 백승아 의원 보도자료(2025.4.25). 백승아, “가입도 어렵고, 활용도 안 되는 AI디지털교

정당화의 언어, 얽혀 있는 담론들: AI 디지털교과서 정책 문서에 대한 비판적 담론 분석

과서...교과서 지위 박탈해야”

방영심, 손달임(2013). 경찰청 보도자료의 구조와 텍스트성. *한중인문학연구*, 40, 93-127.

서덕희(2019). “적정규모 학교”라는 담론의 질서: 농촌 교육정책에 대한 비판적 담론 분석. *교육사회학연구*, 29(2), 195-233.

손홍숙(2004). BK21정책의 형성 과정 : 담론으로서의 정책(I). *한국교육*, 31(1), 421-443.

윤상우(2009). 외환위기 이후 한국의 발전주의적 신자유주의화: 국가의 성격변화와 정책대응을 중심으로. *경제와사회*, -(83), 40-68.

이덕난(2024). AI 디지털교과서의 법적·정책적 쟁점과 과제 분석. *교육법학연구*, 36(3), 199-228.

이상은(2022). OECD 교육과정 개혁 담론에 나타난 새로운 언어의 해석에 관한 일고. *교육학연구*, 60(8), 251-281.

이윤미(1998). 미셸 푸코(Michel Foucault)의 역사 연구 방법과 교육사 연구. *교육과학연구*, 28(1), 77-92.

이정민, 정제영(2020). 수저계급론에 대한 비판적 담론 분석: 교육불평등을 중심으로. *교육정치학연구*, 27(3), 73-96.

이혜정(2022). 초등돌봄정책에 대한 비판적 담론 분석. *교육정치학연구*, 29(4), 175-196.

장소원(2009). 법률 텍스트의 문법성. *텍스트언어학*, 27, 1-29.

장소원, 양정호(2004). 보도자료 텍스트의 특성 연구. *텍스트언어학*, 17, 281-308.

정순원(2023). AI 디지털교과서 법령 현황 및 법적 과제. *교육법학연구*, 35(3), 171-197.

정영식, 유정수(2024). 체제적 교수설계에 따른 AI 디지털교과서 기반의 교수학습 모형 개발. *정보교육학회논문지*, 28(1), 37-46.

정훈(2011). 교육 시장화 시대의 교사 전문성. *교육철학연구*, 33(3), 161-185.

조현희, 홍원표(2022). OECD Education 2030에 내재된 학생 주도성의 다면적 의미: 신자유주의에 대한 비판적 관점들을 중심으로. *교육학연구*, 60(6), 215-242.

진표, 이은배(2024). 예비교원의 에듀테크활용 수업역량 및 AI 디지털교과서 역량이 AI 디지털교과서 사용 의도에 미치는 영향: 기술수용모델을 중심으로. *교육공학연구*, 40(3), 693-717.

최서연, 차나라, 정현서, 노한나, 김대권(2024). 초등교사들의 AI 디지털교과서 도입에

- 대한 인식. 학습자중심교과교육연구, 24(18). 769-791.
- 허경(2012). 미셸 푸코의 '담론' 개념 — '에피스테메'와 '진리놀이'의 사이 —. 개념과 소통, 9. 5-32.
- 홍국기(2025.1.21). "崔권한대행, TV수신료 통합징수 등 3개 법안 거부권 행사." 연합뉴스. 2025.7.25 인출.
- Bacchi, C.(2000). Policy as Discourse: What does it mean? Where does it get us? Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 21(1). 45-57.
- Ball, S. J.(1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. The Australian Journal of Education Studies, 13(2). 10-17.
- Bannister, R. C.(2014). Sociology and scientism: The American quest for objectivity, 1880-1940. Chapel Hill: UNC Press Books.
- Biesta, G.(2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1). 33-46.
- Bourke, R.(2016). Liberating the learner through self-assessment. Cambridge Journal of Education, 46(1). 97-111.
- Clark, D.(2023). The construction of legitimacy: a critical discourse analysis of the rhetoric of educational technology in post-pandemic higher education. Learning, Media and Technology, 49(3). 414-427.
- Cuban, L.(1986). Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920. New York: Teachers college press
- Dimaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. & S. Shafer(2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use. In D. B. Grusky, S. Szelenyi(eds.), The Inequality Reader: Contemporary and Foundational Readings in Race, Class and Gender Cambridge: Westview Press.
- Dudley-Marling, C. & D. Baker(2012). The Effects of Market-based School Reforms on Students with Disabilities. Disability Studies Quarterly, 32(2).
- Ferreira, G. M. D. S., Rosado, L. A. D. S., Lemgruber, M. S. & J. D. S. Carvalho(2020). Metaphors we're colonised by? The case of data-driven educational technologies in Brazil. Learning, Media and

- Technology, 45(1). 46–60.
- Foucault, M.(1969). *Archaeology of Knowledge* (2nd ed.). London: Routledge.
- Foucault, M. 이규현 역(2004). *History of Sexuality*. 파주: 나남신서. (원전은 1976년에 출판)
- Foucault, M. 오생근 역(2020). *Discipline and Punishment*. 파주: 나남신서. (원전은 1975년에 출판)
- Gee, J. P.(2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. London:Routledge.
- Green, A.(2013). *Postscript: Education and state formation in East Asia*. In *Education and State Formation* (pp. 305–385). London: Palgrave Macmillan.
- Goodyear, P.(2023). *An education in educational technology*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(3). 1–14.
- Johnson, A. M., M. E. Jacovina, D. G. Russell & C. M. Soto(2016). *Challenges and solutions when using technologies in the classroom*. In S. A. Crossley & D. S. McNamara (eds.) *Adaptive educational technologies for literacy instruction* (pp. 13–29). New York: Taylor & Francis.
- Kendall, G. & G. Wickham(1999). *Using Foucault's methods*. London: SAGE Publications Ltd,
- Lee, K.(2020). *Michel Foucault in technology-enhanced learning: An analytic review of 10 Foucauldian studies on online education*. *Studies in Technology Enhanced Learning*, 1(1). 27–45.
- Lee, S. & K. Lee(2023). *Smart teachers in smart schools in a smart city: teachers as adaptive agents of educational technology reforms*. *Learning, Media and Technology*, 49(3). 456–477.
- Lee, S. E.(2024). *Becoming a subject in learning: Student freedom, agency, and subjectivity*. *Educational Philosophy and Theory*, 56(13). 1332–1343.
- Liasidou, A.(2008). *Critical discourse analysis and inclusive educational policies: the power to exclude*. *Journal of Education Policy*, 23(5). 483–500.
- Lim, C. P., Zhao, Y., Tondeur, J., Chai, C. S. & C. C. Tsai(2013). *Bridging the Gap: Technology Trends and Use of Technology in Schools*.

- Educational Technology & Society, 16(2). 59-68.
- Mertala, P.(2020). 'It is important at this point to make clear that this study is not "anti-iPad"': Ed-Tech speak around iPads in educational technology research. Learning, Media and Technology, 46(2). 230-242.
- Nolan, K.(2018). The lived experience of market-based school reform: An ethnographic portrait of teachers' policy enactments in an urban school. Educational Policy, 32(6). 797-822.
- Olmedo, A. & A. Wilkins(2017). Governing through parents: A genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. Discourse: studies in the cultural politics of education, 38(4). 573-589.
- Olssen, M., Codd, J. & A. M. O'Neill(2004). Policy as text and policy as discourse: A framework for analysis. In Education policy: Globalization. citizenship and democracy, (pp. 59-72). London: SAGE Publications Ltd.
- Pawlewicz, D. D.(2022). Teacher blame as the grammar of public school reform. History of Education Quarterly, 62(3). 291-311.
- Seth, M. J. 유성상, 김우영 공역(2020). Education fever. 서울: 학지사. (원전은 2002에 출판)
- Selwyn, N.(2019). Should robots replace teachers?: AI and the future of education. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Taylor, S.(2004). Researching educational policy and change in 'new times': using critical discourse analysis. Journal of Education Policy, 19(4). 433-451.
- Webb, P. T.(2014). Policy problematization. International Journal of Qualitative Studies in Education, 27(3). 364-376.
- Weiss, L.(2003). Guiding globalisation in East Asia: new roles for old developmental states. In L. Weiss (ed.), States in the Global Economy (pp. 245-270), Cambridge: Cambridge University Press.
- Williamson, B., Bayne, S. & S. Shay(2020). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. Teaching in Higher Education, 25(4). 351-365.

Abstract

The Language of Justification, Entangled Discourses
: A Critical Discourse Analysis of AI Digital Textbook Policy Documents

Hong, Kil Dong(Korea University, Assistant professor)

Kim, Han Kook(Korea University, Ph.D. student)

This study conducted a critical discourse analysis with the aim of reading AI digital textbook (AIDT) policy documents as constructs of knowledge and power. Three AIDT policy documents produced in 2023-2024 were analyzed with Foucault's Theory of Discourse as the theoretical framework and Gee's Discourse Analysis Toolkit as the analytical framework. In the first stage, the study analyzed "education" as a problematized object, "students" and "teachers" narrated as the agents of education, and the statements and descriptive characteristics of "educational technology" and "private companies" which are proposed to be the solution. The policy documents employed various discursive strategies to constitute the five constructed agents, such as a repeated problematization of existing educational practices or using specialized terminology and statistical data. In the second stage, the study analyzed the major discourses that compose relationships between the agents involved in AIDT. It was found that the overarching discourses of technological determinism and neoliberalism underpin secondary discourses of student agency and developmental statism. Thus, the dominant discourse of AIDT 'problematizes' or 'normalizes' education itself and particular educational agents to 'justify' policies. These results show AIDT policy documents are not merely administrative texts, but rather assemblages of knowledge and power where different discourses entangle and compete, and also where relationships between educational agents are crafted.

[Key words] AI Digital Textbook, EdTech, Critical Discourse Analysis, Discourse Toolkit, Foucault