

상황학습 이론에 근거한 국어과 수업설계 방안

김정란*

<차 례>

1. 서론
2. 상황학습 이론 도입의 필요성
3. 상황학습 개념과 특징
4. 국어과 교육에서 상황학습 수업 설계
5. 결론

1. 서론

교육개혁의 실천으로 학교에서 교사의 역할은 수업 전문가로서의 역할을 더욱 요구하고 있다. 모든 교과가 그러하듯이 수업이란 학업 성취도라는 평가를 기준으로 교과서에 미리 정해진 하위의 세분화된 교육내용을 어떤 방법으로 배열하고 조직하는 실천적 양상을 띠게 마련이다.

그러나 이러한 실천이 교과적 지식의 특성이나 실제 상황과 관계 맺지 못하고 단순히 행위로써 일어난다면 학교 교육의 궁극적인 목적이라 할 수 있는 세계의 관계와 현상에 대한 새로운 이해 구성을 힘들게 한다. Jacqueline G. Brooks(추병완 외 옮김, 2005, 재인용)은 이러한 문제점을 학교 구조의 원인으로 지적하고 있다. 특히, 우리의 교육문화는 공학적 패러다임의 지배, 현안의 문제 해결 방안에만 급급하여 교육에 대한 이상적, 정

* 경남대학교 박사, angel8201@hanmail.net

치적, 처방 내리기식에 치중한 면이 없지 않다. 교육현상에 큰 영향을 미치는 잠재적이고 심층적인 요소들에 대한 분석을 소홀히 다루었기(이종각, 2008 : 215)때문에 교과 수업 연구에 있어서 형식적이고 공학적인 측면만 탐구된 경향이 짙은 것 같다.

이러한 구조적 문제뿐만 아니라 수업 기술이나 지식관도 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 좋은 수업에서 공통적으로 추출한 구성 요소들을 교실마다 획일적으로 적용하여 일반화한다면 기술적이고 기능주의적 관행(the functionalist paradigm)과 더불어 객관주의적 관점에서 지식을 실제 상황으로부터 경험적으로 추출해낸 일반화되고 추상적 성격으로 바라본 것이 근본적인 원인으로 작용한다.¹⁾

국어과 수업도 위의 논의에서 예외는 아니다. 임철성(2008)은 국어교육도 이론적 담론뿐 아니라 실천적 행위에 적극적인 관심을 가져야하고 현실적 여건을 고려한 현장의 요구에 적극 부응해야 한다고 하였다. 이러한 지적은 국어 교육 연구자들이 무엇을 간과하고 있는지 깊은 반성을 하게 한다.²⁾

특히, 개정 국어과 교육과정 내용 요소에 ‘맥락’이 새로운 범주로서 도입되어 언어 사용과 관련한 내용 중심인 기능주의적 입장에서 벗어나 실천 중심인 상황주의적 가능성을 내포하고 있다. 이는 기존의 국어 교과에서 학습과 교수 개념 규정부터 목표나 과정에 이르는 전반적인 전환을 모색하게 만든다.³⁾

1) 좋은 수업을 위한 일반화 노력의 일환인 교육개선 국제 핸드북(international Handbook of Educational change, 1988)에서는 좋은 수업에서 공통적으로 추출할 수 있는 일반적 구성 요인을 연구하고 개발하여 일선 현장에 확산하는 것이 합당하다 했다. 그러나 Liederman(1998)은 이는 합리적이고 기능주의적이며 학교 문화가 갖는 독특한 특성들에 무감각하다고 비판하고 있다.

2) 실제로 현 교육 패러다임은 구성주의 흐름 안에 있으면서 여전히 현장에서는 행동주의적 담론이 지배하고 있으므로 이론적 이상과 현장의 실제 간의 괴리는 커져만 가고 있는 실정이다.

3) 수업설계가 1970년대 공학적으로 도입되어 활발하게 연구가 진행 되었으나 아직까지 교과적 특성이나 교실생태의 특성에 관한 수업현상 연구가 아직까지 미흡하다고 본다. 그러나 현재 국어과에서도 교수 학습 모형을 개념 전달식, 하위 기능 중심에서 벗어나

본고에서는 국어과 교육과정에서 맥락 도입에 따른 교실 수업 실천의 한 방편으로써 상황학습 이론에 근거한 수업설계를 모색하는 것을 목적으로 한다. 그러기 위해서 국어과에서 상황학습 이론 도입의 필요성을 살펴 보고 상황학습 이론을 정리하여 국어과에서 어떻게 적용 가능한 지 탐색할 것이다.

2. 상황학습 이론 도입의 필요성

2.1. 구성주의 수업설계 수용

교실 수업을 위해 교사는 학습이 일어날 수 있도록 학습자의 내 외적 조건을 체계적으로 조정하는 과정을 거친다. 이러한 계획된 청사진을 수업설계라 할 수 있는데 이는 역사적으로 체제적, 인지주의적, 구성주의적 관점에 따라 수업에서 지향하는 바가 다르다.

Reigeluth는 1970년대 이후 행동주의에 근거하여 인지 심리학적 수업설계론을 도입하였다. 학습의 과정에 따른 인지적 관점을 반영함으로써 행동주의 수업설계가 간과한 부분을 보완하여 제 2세대 수업 혁명을 이끈 시초가 되었다.⁴⁾ 그의 연구는 수업설계를 연계 과학이라고 명명하고 수업사태에서 문제해결을 위해 처방(prescriptive)적이고 수업사태에 나타나는 문제 규명과 해결을 통해서 기존 체제를 새롭게 개발하는 것에 주목하게 만

영역 간 통합적인 언어사용, 사고 기능별로 개발하기 위해 교육 전문가들이 노력을 많이 하고 있고 교과 특수적 수업모형이 어느 정도 틀을 잡아가고 있는 실정이다. 이러한 노력에도 불구하고 현장에서의 교사들의 자신의 수업에 대한 인식 전환이나 반성적 실천이 부족하다면 이론과 현장의 괴리는 커져만 갈 것이다.

- 4) 수업설계에 대한 연구물들은 주로 번역서가 주류를 이룬다(Marcy Driscoll, 2005; Robert A., Reiser, John V. & Dempsey, 2007 등). 이는 우리나라 교실 수업의 문화에서 발생하는 수업에 관한 문제인식과 체계화의 시도가 부족하다는 것을 말해준다.

들었다. 교수 목표 달성을 위해 교수 과정에 포함되는 것을 관련짓고 조직하는 과정 및 그 결과까지 포함하는 체제적(system) 접근으로 보고 있다.

체제적 교수 설계모형(Reigeluth, 1983 ; Dick & Carey 1996 ; Dick & Reiser, 1989 ; Gustafson, 1991)은 그 구성요소 및 절차가 유사하고 기본 틀에서 벗어나지 않도록 설계되어 있어 구성주의 이론의 기저인 지식 구성의 활성화나 다변적인 환경 변인을 고려하기에 한계가 있다.⁵⁾

위의 수업 모형은 수업 관련 변인을 명백히 밝힘으로써 복합적인 수업 사태를 과학적으로 체계화시킨 장점은 있지만 교실에서 다루는 지식에 대해서 간과했으며 한번 계획한 수업설계를 실행할 때 다양한 사태에 변용할 수 없는 한계를 지닌다. 그리고 학급에서 작용하는 다양한 교육문화의 작용을 배제한 채 외적인 교수 방법상의 흐름만을 강조, 이상적인 교육 패러다임에 따른 일반적인 교육적 성과 적용, 교실의 물리적 환경이나 수업 보조 기자재 중심의 물질적 교육에 중점을 두었다.

이에 반해 구성주의 수업 설계는 위의 문제점 해결이나 보완할 수 있는 대안을 제시한다. 첫째, 수업 진행이 형식상 두드러지게 보일 수밖에 없는 외적인 교수 방법보다는 교과 지식에 대한 내적인 성찰과 탐색에 접근할 수 있게 한다. 국어과 수업에서는 언어활동 양상에 따라 무한한 다양성과 변형을 기반으로 한 학습자 언어양상이 언어자료(담화)⁶⁾가 된다. 언어자료는 고정된 것이 아니라 끊임없이 얹히면서 교차되고 특정한 문화의 규정에 의해 산출 수용되기 때문에 새로운 담화자료를 생성해내고 변

5) 교수 목적 설정, 학습과제 분석, 학습자 특성, 학습목표 진술, 평가문항 개발, 교수 전략 개발, 교수 개발 및 선정, 평가, 교수 프로그램 수정의 9단계로 구성되어 있고 투입, 산출을 가지고 계속적인 정보를 수집하여 최종 목표때까지 반복 수정함으로써 교수 설계가 개발된다(김신자, 2000).

6) 국어교육에서는 아직 담화와 텍스트, 장르 구분이 명쾌하지 않은 것 같다. 이러한 용어가 동일 개념이나 구별 개념이냐는 매체나 실현의 구현성(추상적, 구체적) 등 의사소통 현상에 관여하는 관점의 차이에서 기인한다. 영국과 독일은 문장 이상의 언어단위 연구가 텍스트 개념을 중심으로, 미국에서는 담화라는 개념을 중심으로 이루어져 왔다. 여기서는 담화, 텍스트는 용어의 차이일 뿐 그 기본 개념은 발화 이상의 사용언어 단위 또는 그러한 언어 형식을 산출하는 언어 행위 용어로 보고 본고에서는 혼용해서 사용하고 자 한다.

형시킨다. 국어과에서 다루는 학습자 개인의 담화가 언어자료이자 지식의 구성물 그 자체인 것이다.

둘째, 이상적인 교육 패러다임에 따른 일반적인 교육적 성과 적용의 문제점을 구성주의는 반대한다. 즉 학술적 이론의 현장 적용보다는 현장의 개별적이고 특수한 양상에서 이론을 도출하고 재생산해야 함을 의미한다. 이것은 수업 설계에서부터 실제 교수 학습 과정을 구성하고 운영하는 교사의 역할이 실천적 측면을 더욱 강조한다는 의미이기도 하다. 구성주의적 수업은 수업 진행에서부터 교육내용 분석에 이르기까지 귀납적 방법으로 접근해야하기 때문에 다양하고 개별적 사례에 주안점을 두고 있다.

셋째, 교실 수업에서 기자의 활용은 효과적인 교수를 위한 보조적인 기능으로 작용해야한다. 물론 구성주의가 공학적 매체인 컴퓨터 경영 수업(CMI)나 웹기반 수업(Web-based instruction)과 같은 정보통신 기술(ICT)을 적극 활용하는 수업이 되어야하지만 학습자의 정신적 과정과 심리적 요인이 부각될 수 있도록 반영되어야 한다.

위에서는 체제적 수업설계의 접근의 한계를 지적하고 구성주의 수업 설계의 특징을 언급하였다. 이러한 내용은 구성주의 수업 설계 원리(가)를 바탕으로 하면서 일상생활 상황에서 과제가 추출되어야 하는 과제의 실재성, 학습의 과정은 상황 속에서 지식이 되어야 하는 실천성, 다양한 매체를 통한 학습자들의 욕구나 동기를 충족시킬 수 있도록 학습 환경을 조성하는 것은 객관적 교수 학습관과 대별되는 구성주의 수업설계의 특성으로 부각시킬 수 있다.

-
- 7) 구성주의적 관점에서 수업설계의 원리는 첫째, 학습과 연관된 실제 생활 맥락이 적용될 수 있는 실세계 환경을 만든다. 둘째, 실세계 문제를 해결하기 위한 사실적 접근에 초점이 주어져야 한다. 셋째, 교사는 이러한 문제를 해결하는 데 사용될 전략의 분석과 또는 코치로서의 역할을 한다. 넷째, 내용에 대한 다양한 관점과 표상을 제공해 내용 간의 상호 관련성을 강조한다. 다섯째, 수업 목적이나 목표는 학습자들에게 강요하는 것이 아니라 협의하는 것이다. 여섯째, 평가는 반드시 자신을 분석하는 도구로서의 역할을 하여야 한다. 일곱째, 주변 세계에 대한 다양한 관점을 해석하는 데 도움이 되는 학습 도구와 환경을 제공한다. 여덟째, 학습은 반드시 학습자에 의해 내적으로 통제되고 중재되어야 한다(이상구, 2006 : 131~132).

2.2. 언어 사용의 실천적 양상

언어 연구는 의미를 담는 형태 연구(음운론, 통사론, 형태론)에서 1970년대 이후 의미론에 대한 연구가 활발히 진행되면서 언어가 구조적 결합체라는 연구에서 의미의 결합체라는 연구로 전환하게 되었다. 이러한 연구들은 담화 연구에 있어서 언어 사용자와 언어의 관계를 연구하는 화용론, 언어는 어떠한 행위를 수행하기 위해 사용한다는 화행론, 언어와 사회적 맥락과의 관계를 연구하는 상호작용 사회 언어학 등 다양한 관점에서 연구하게 된 계기가 되었다.

이러한 이론의 공통은 언어를 객관적 연구 대상이 아닌 의식의 구현인 언어가 사회적 맥락 속에서 실천의 형식으로 나타남을 전제로 한다. 김명순(2003)에서는 언어사용 활동이 언어 사용능력을 형성하고 발전을 견인하며 언어사용 능력은 언어를 사용하는 활동에 참여함으로써 낮은 단계에서 높은 단계로 변증법적으로 발전한다고 보고 있다. 이는 활동의 실천적 측면의 강조와 더불어 교실에서 실제적 맥락의 도입의 중요성을 언급하고 언어사용 자체가 상황맥락이 전제된 언어사용과 맥락은 불가분의 관계임을 나타낸다.

언어 연구의 변화에 비추어 언어의 근본적인 속성을 잘 드러나게 교실에서 구현되기 위해서는 공동의 참여과정 속에서 학습이 일어난다는 것을 전제로 한 상황학습에 관심을 기울일 필요가 있다. 상황 학습은 언어 사용자 간의 관계 속에서 학습이 발생하는 사회적 상황 속에서 실행(practice)을 통해 언어 사용의 중재(주관적인 의미 차이나 맥락 고려)경험을 할 수 있어 기존의 객관주의적이고 구조적 학습 이론과는 차별화된다 볼 수 있다.

국어 교과가 가진 교과적 존재 당위성을 확보하기 위해서 국어 수업이 어떠한 특수성을 가지는 지 살펴볼 필요가 있다. 노명완(1995)에서는 국어 교과는 사고력 신장을 강조하는 언어의 도구적 기능, 즉 사고의 도구로서의 언어와 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 의사소통 도구로서의 언어를

다루는 교과라 하여 언어 기능이 사고 기능이고 사고 기능이 언어 기능이라고 하여 교육의 궁극적인 목표가 된다고 하였다. 이는 국어과 교육의 궁극적인 목적이 사고 교육과 교과 나뉘는 고유한 지식을 효율적으로 수행할 기능교육이 총체적 수행을 통해 교실을 벗어난 실생활에서의 국어 사용 능력을 기르는 것을 목적으로 한다는 것이다.

최영환 외(1996)는 교육에서 실체적 요소인 교사, 학습자, 교재가 있다고 해서 교육적 실천이 일어나지는 않는다고 하며 이러한 실체적 요소가 유기적으로 결합하여 하나의 실천(Performance)으로 작용한다 하였다. 국어교과는 내용 교과에 비해서 학습 대상인 언어 수행 특성에 강하게 영향을 받는 교과라 할 수 있다.⁸⁾

개정 국어과 교육은 언어장르 운용 능력을 신장하는 것을 목적으로 텍스트 생산 및 수용 경험을 통해 실천적 지식을 갖게 하는 것이다. 국어 교육에서의 언어의 본질적 기능을 최미숙 외(2008)에서는 Carter, R.(ed)의 글을 인용하며 언어의 핵심 기능과 본질을 구체적으로 살피고 있다.⁹⁾ 이중 오스틴의 ‘말은 행위’라는 개념이 도입되면서 언어의 사회 문화적 기능의 중요성이 부각되었는데 여기서는 언어기능의 상황적 맥락이 중요한 요소가 된다. 언어활동은 절대로 창의적이거나 독창적이지 않고 개인의 사회적 주체로써 사회적 환경 속에서, 즉 어떠한 맥락 안에서 생산된다.

8) 최영환(1996 : 123)에서는 개별성과 상호 작용성, 상황 및 문화와의 관련성, 총체성을 국어과 교수 학습의 특성으로 정리하고 있다.

9) 언어는 우리를 둘러싸고 있는 세계에 의미를 부여하는 음성, 의미, 구조의 체계이다. 언어는 사고의 도구요, 사회적 조직의 수단이며, 지식의 저장고이자 전달의 수단이고 문학의 재료이며 인간 간계를 창조하고 유지(파괴)하는 기능을 가지고 있다(Carter, R., 1992 : 5). 언어 자체는 체계적이며 언어를 구성하는 요소들이 상호 의존적이고 요소들 간의 관계를 가지며 긴밀하게 연결된 하나의 구조물이다. 기호 체계로서의 언어와 언어는 사고의 도구라는 개인적 기능, 개인과 사회의 통로, 언어의 사회문화적 기능으로서 정리하고 있다(최미숙 외, 2008).

2.3. 개정 교육과정에서 맥락적 요소 도입

개정 교육과정의 내용은 하나의 담화(텍스트) 생산과 수용에 관련된 지식 기능 맥락으로 범주화하여 항목화하고 있다. 맥락이 처음으로 도입됨으로써 연구자들은 맥락에 대한 개념 규정이나 구체화 방안 등을 제안하고 논의하고 있는데 이들 사이에서 공통으로 추출할 수 있는 내용은 담화를 생산하는데 관여하는 총체적인 요소를 고려하라는 의미로 해석할 수 있다.

이는 곧 교실 수업에서의 실천을 어떻게 구체화할 것인가 라는 과제로 명명할 수 있고 기존의 다양한 교수법보다 상위의 수준에서 재고해야 할 것을 시사한다. 우선 언어 사용에서 배워야 할 지식은 그것을 사용하는 기능에 의해서 나타나며 그 기능은 상황맥락에 따라 각기 다른 존재 양상을 띠기 마련이다. 기존의 교수는 활동이라는 명목하에 지식과 기능 습득을 동시에 추구하고 있지만 맥락이 결여된 활동으로 학습자가 무엇을 배워야 하는지 모른 채 활동은 그 형식만 남고 지식을 결여된 경우가 많았다고 볼 수 있다. 즉 지식과 기능 간의 관계를 통합적으로 관계 맺음에 있어서 맥락이 배제되었다고 볼 수 있다.

이러한 문제점은 맥락이 학습자가 배워야 하는 지식의 한 범주로 자리 매김함에 따라 담화 생산과 관련된 지식과 기능, 맥락은 학습 상황에 따라 필연적인 관계로 묶이기 된다. 국어과에서 맥락은 언어 사용자와 언어를 제외한 담화 환경을 말하는 것으로 학습자의 생활과 삶 전체 영향을 미치는 고정적으로 작용하는 담화 관습으로 간주되는 사회 문화적 맥락과 담화 장면마다 민감하게 가변적으로 작용하는 물리적 심리적인 상황 맥락으로 구분하고 있다. 교육과정에 제시된 상황 맥락만으로는 학습자가 미래의 실제 생활에 대비할 수 있는 것으로는 제약을 지니므로 본고에서의 ‘상황’은 교육과정에 제시된 맥락보다 큰 개념¹⁰⁾이 된다. 언어 사용자들의

10) 박창균(2008)에서는 말하기 듣기영역에서 맥락의 설정을 체계화하고 있는데 맥락의 관점을 상황으로서의 맥락, 지식으로서의 맥락, 담화로서의 맥락으로 구분하고 있다. 본고는 교사가 수업 사태를 조직할 때 맥락을 분석적으로 접근하는 것보다는 통합적 관점에서 제시하는 것이 옳다고 본다. 그러기 위해서는 상황으로서의 맥락이 최상위 층

목적이나 흥미, 사건, 정신적 조건이나 시간 등 교육과정에 제시된 협소된 맥락과는 범위를 달리한다.

실제 개정 교육과정은 7차 교육과정에서 다루는 내용 체계를 본질, 원리, 실제에서 지식, 기능, 맥락으로 새롭게 범주화 했으며 맥락에서 다루는 내용 요소로써 상황 맥락과 사회 문화적 맥락으로 범주화하여 언어활동에서 맥락적 중요성을 인정하고 있음을 공시화하고 있다.¹¹⁾ 개정 국어과 교육 내용은 텍스트 생산에 관여하는 지식이나 기능, 맥락이 통합적으로 작용하게끔 초점화되어 제시되고 있다. 텍스트는 그것을 사용하는 주체(tenor)가 어떠한 장(field)에서 어떠한 양식(mode)에 의해 결정되며 이러한 동일한 목적이 반복되면 사회적 생산 과정에서 결과물로 텍스트 형태인 장르(genre)가 형성되는 것이다. 장르는 사회적 상황의 복잡성과 역동성을 강조하기 때문에 장르의 형식이 고정된 것이 아니라 변화 가능한 존재로 본다. 그리고 이러한 장르 산출은 사회적 과정에 참여함으로써 가능한 것이다.

특히 이러한 상황을 수업설계를 조직해야하는 교사 입장에서 해석한다면 교사가 수업설계에 관여하는 외적 변인을 조직하는 수업 조직 상황과 언어사용에 작용하는 외적 맥락인 생활 영역 범주와 담화의 의도를 드러낼 수 있는 표면적 구성 요인인 과제 구성 상황으로 규정할 수 있다.

위를 차지한다는 관점을 취하는데 그 이유는 어떠한 상황을 중심으로 조직하느냐에 따라 그에 따른 담화나 지식이 다른 양상을 보이기 때문이다. 맥락의 구성요소가 명확히 구분되는 것도 아니고 내적 연관성을 가지고 있기 때문에 층위를 가진 위계적 관계로 보아야 한다고 본다.

- 11) 맥락은 부가적 환경 요인이라기보다는 언어적 사건을 직접 작동시키고 발생시키는 가상적 힘으로 간주되어야한다. 그러나 여전히 맥락을 교육의 장(場)으로 구체화 시키기에는 미흡한 점이 많다. 박창균(2008)은 맥락의 종류를 상황 맥락과 사회 문화적 맥락에 국한한 한 점, 다른 교육 내용 요소인 지식이나 기능 간의 관계 설정을 명확하지 못한 채 학년별 기준 성취와 내용 요소를 임의적으로 선정한 점을 지적하고 있다.

3. 상황학습 개념과 특징

상황학습(situated learning)을 주창한 Lave는 학습이란 일상적으로 이루어지는 활동이나 생활 맥락 및 문화 기능이라고 정의한다. 이는 기존의 학습에 대한 규정을 재개념화 함으로써 기존 수업에 대한 합의나 수업 활동에서의 가중치 및 수업 대한 접근 방법을 달리할 것을 요구하고 있다.

여기서는 상황 학습이 갖는 특징적 요소를 중심으로 수업을 어떠한 방식으로 접근하고 조망할 것인지 살펴볼 것이다. 그러기 위해서는 학습에 대한 관점을 먼저 살펴볼 필요가 있다. 학습에 대한 관점은 그 시대를 움직이는 철학적 인식론이나 심리학에 근거하고 있다. 지금까지 학습에 대한 관점은 행동주의적 관점과 인지주의적 관점으로 대별하여 다음과 같이 요약할 수 있다.

행동주의적 관점에서 학습이란 경험의 결과로 발생하는 관찰 가능한 행동의 변화로 규정하고 수업에서 교사의 역할은 학생들의 옳은 행동에 대한 반응이나 빈도의 수를 높이는 것이 교수 활동의 관건이었다. 그러나 학습의 결과인 행동의 이면에 많은 영향을 끼치는 배경지식이나 학습 전략과 같은 개인의 특성이 강한 변인으로 작용함으로써 학습의 개념을 학습자들이 공부하는 것을 알기 위해 노력하는 능동적인 과정이라는 새로운 관점이 대두하게 된 것이다(Paul D. Eggen · Donald P. Kauchak, 임천환 외, 2006).

이러한 인지주의 관점은 학습에 있어서 사고의 과정을 체계화하여 가르칠 내용에 대한 기본적인 틀을 제공했지만 ‘무엇’을 아는 것만으로 충분하지 않고 ‘어떻게’ 아는 것이 중요하다는 것을 간과하고 있다. 이러한 점을 보완하기 위해서는 교사의 안내와 공부할 주제에 대한 학습자들 간의 관계형성, 기회의 제공이 특별한 맥락 안에서 실행 해야한다는 대안이 필요하게 되었는데 그러한 대안이 구성주의를 등장하게 만들었다. 즉 학습이 일어나는 상황이 외부에 절대적으로 존재하는 것이 아니라 개인의 사회적 경험이나 실제 특정 사회 집단에 참여에 의해 계속적으로 구성되어가는 가는 것을 학습으로 보고 있다.

이러한 구성주의적 관점은 현행 학교 교과서나 교육과정 전반에 걸쳐 진행되고 있으며 수업에서도 교사의 역할을 단순 정보 전달자가 아닌 수업에 관여하는 모든 요소들을 구성해야만 하는 구성 조직자로서의 역할에 주목하고 있다. 이러한 역할을 수행하기 위해서는 수업이 일어나는 교실 환경의 특성과 다루는 내용, 교사와 학생의 역할, 학생과 학생 간의 역할에 대한 사회적 구조에 대한 탐색이 선행되어야 하는데 상황학습 이론은 이것을 용이하게 적용하기 위한 이론적 근거를 제공한다.

구성주의에 입각한 수업 모형은 학습자들 간의 사회적 상호작용 장려, 지식형성에 있어서 학습자들의 무한한 아이디어를 개발하고 반성적 사고를 유도함으로써 창의적이고 고등 사고를 할 수 있도록 학습 환경을 조성하는 것을 공통분모로 한다. Vygotsky의 사회 발달 이론의 하위 모형 중 하나인 상황학습은 인지적 도제 형태¹²⁾인 전문가가 시범을 보여주고(modeling) 학생들이 따라하는 교사의 도움단계(scaffolding), 학습자 스스로 문제를 해결하는(fading) 유형적 틀과 유사한 방법적 절차를 가지고 있다. 다루는 내용은 반드시 체험을 바탕으로 이루어져야 하며 사회적 문화 양상이 내재되어 있는 사회 문화적 집단 속에서 사회화 과정을 통해 학습된다.

상황학습 이론은 인지적 도제의 원리나 방법을 따르고 지식의 습득은 학습자 스스로 체험이나 실천을 통해 귀납적으로 획득하며 독특한 교실 문화의 특성이 반영된 환경에서 학습자들 간의 상호작용을 통해 학습이 이루어진다. 그러나 이러한 유사점에도 불구하고 면밀히 살펴보면 상황학습과 인지적 도제 이론은 개념적으로나 방법적으로 다르다고 할 수 있다.

먼저 상황 학습은 인지적 도제이론에서 전통적인 교사와 관계를 거부

12) 구성주의 철학은 Piaget의 발생론적 인지발달 이론과 Vygotsky의 사회 발달 이론으로 크게 구분할 수 있다. 여기서는 구성주의 교수 학습 모형에서 가장 널리 활용되는 Piaget의 발생론적 인지발달의 하위 모형 중 하나인 인지적 도제 이론(Cognitive Apprenticeship Theory)과 Vygotsky의 사회 발달 이론의 하위 모형 중 하나인 상황학습을 중심으로 살펴보고자 한다. 특히 고전적 도제 이론은 장인과 도제 관계가 고정되고 뚜렷한 힘의 관계로 규정되어 있어 기술이나 지식 습득이 외부 관찰이 가능하고 그 과정이 정형화되어 있다. 인지적 도제 이론은 메타 지적 기술을 습득하고 배양하기 위한 방법으로써 학습자의 내부적 인지 작용과 활동을 강조하는 지속적인 자아 성찰로 본다(강인애, 1996).

한다고 볼 수 있다. 도제 관계(교사-학생)는 기득권을 가진 교사의 지식구조와 인지적 과정만을 학습자가 그대로 답습하기 때문에 학습자들의 경험반영이 무시된다.¹³⁾ 이로 인해 교사와 학생의 관계는 기계적이고 객관적인 목표 성취를 위해서만 존재할 뿐이다. 상황 학습에서는 학습자가 학습의 주도권을 갖고 학생들의 직관적인 지식과 관점에 더 많은 가치를 부여한다. 더불어, 학생들은 이미 충분히 독립적으로 사고할 수 있고 탐색할 수 있고 결정을 내릴 수 있는 내적 능력을 소유하고 있다는 점을 학생들이 스스로가 인식할 수 있도록 하는 점에서 참된 의미에서의 학생 주도적 학습 모델이라고 할 수 있다. 교사는 학습자 역할에 대한 인식과 수행, 문제 해결에 직접적 도움을 주는 자이자 학생들과 함께 배우는 자로서 역할 전환이 자유롭게 이루어진다. 물론 학습자들도 수동적으로 지식을 받아들이는 입장이 아닌 자신의 인식을 합법화할 수 있는 독립적 사고 존재로서의 역할 전환이 가능하게 된다.

상황학습에서 다루는 지식은 실천 공동체에 참여함으로써 가능하다. 인지적 도제이론에서는 교사의 시범을 보이고 지도하며 점진적 이양의 원리에 의해 학생들이 스스로 전이할 수 있도록 하는 과정을 상정한다. 실제 교사가 시범을 보인다는 의미는 가르칠 내용이나 다루는 방법을 확일적으로 통제하여 모든 학생들에게 동일한 접근만을 허용한다는 것이다. 그리고 단일 수업에서 학생들이 배운 내용에 대한 전이 시간은 충분하지 못하다. 상황 학습은 상황을 구심점으로 수업 진행을 상황 속에서 진행 시킨다. 그러기 위해서는 학습자들에게 친숙한 맥락에서 새로운 정보와 기능을 알고 있는 내용과 보다 쉽게 연결할 수 있어야한다(양용칠, 2007 : 223).

실제적 과제의 성격에 있어서도 인지적 도제이론과 상황 학습이론이 용어의 정의를 달리하고 있는데 CTGV(Vanderbilt 대학의 인지적 학습팀, 1990)의하면 전자는 광의의 의미에서 특정 사회 집단의 문화적 특성이 그대로

13) 학생이 학습하고자 하는 과제를 교사나 전문가들이 어떻게 풀어 나가는지에 대한 개념적 틀을 학습하는 것보다 학생들의 경험적 관점들이 교사의 특정 관점을 통해 비판되고 여과되어 학생들에게 전달됨으로써 사고와 탐구, 인지적 성찰 대신에 교사 전문가의 인지적 틀만 답습되는 점을 인지적 도제의 문제점으로 지적할 수 있다.

함축된 일반 과제라 본다면 후자는 더욱더 협의적 성격으로 본다. 어떤 특정 상황을 진제로 문제 해결을 위한 그 특정 상황을 둘러싼 모든 자료와 물체 등 가능한 한 자세하게 사실성을 포함하여 담고 있는 것으로 보았다. 상황학습에서 실제적 과제란 사실적 정확성에 기인하여 구체적으로 학습자들이 문제를 인식하고 세부적인 과제까지도 스스로 만들어서 풀아가는 과정과 스스로 평가하는 일련의 과제를 모두 포함한다고 일컫는다. 이를 위해서 교사는 교육내용을 치밀하게 구조화 된 자료보다는 덜 구조화되고 복잡하게 자료를 제시하여 탐구적 접근을 허용하게 하는 학습 과제를 제시여야 한다.

수업에 있어서 학생은 보편적으로 그 사회의 문화 양식을 학습하고 있는 동시에 가정적 요인이나 지역적, 계층적 요인에 의한 특수 문화를 가지게 된다. 인지적 도제이론은 학습자의 문화적 양식이나 특성을 반영했다기 보다는 교사 중심의 방법적 차원에만 치중했다. 그러나 학교 문화가 다르고 그 학교 내에서도 학년 문화, 학급 문화, 교실 문화가 다르게 나타나는 것처럼 개인의 특성이나 문화가 반영된 상황학습에서의 상호작용은 교사와 학생 간, 학생과 학생 간의 사회화에 더욱 관심을 둔다.

이러한 논의의 배경에는 학교 교실에서 다루는 지식이 일상적인 상황에 적용하는데 어려움을 겪는다는 것이 문제점¹⁴⁾이 된다. 상황학습은 인지적 도제이론과 관계가 명백하게 제시되지 않지만¹⁵⁾ 상황학습은 교사와

14) Resnick(1987, 문선모 재인용)는 학교 학습과 학교 밖 학습을 이분법적으로 구분하면서(개인적 사고 : 협력적 사고, 순수한 지적 활동 : 도구 조작적 활동, 추상적 지식의 조작 : 맥락적 사고, 일반화된 이론의 지식 학습 : 상황 구체적 능력의 사용) 학교 학습에서의 학습 개념을 특정 가치와 편파적 실천 양식, 즉 인지적 기능주의라는 테두리 내에서 관례를 생산한다고 말하고 교육 연구의 공동체에서 사용하는 지식의 영역, 구조, 개념을 인지적 측면에만 한정시키려 한다고 지적하고 있다. 일상적 생활 맥락 속에서 지식을 습득하기 위해서는 교육의 방향이 학교 밖의 실천 양상을 적극 수용하고 재구조화해야 한다.

15) 연구물이나 이론서에서는 상황학습 이론 속에 인지적 도제 모형을 적용한다는 것도 있고 인지적 도제 학습 환경을 위한 요소 중에 상황학습 요소가 포함 되어 있는 것도 있다. 이런 관계는 이론에 의한 방법적 차원인 상위 하위 관계가 아닌 구성주의 철학적 이론을 기반으로 한 지식에 대한 인식의 방식을 달리한 분류할 수 있다. 이는 발생론적 인식론과 사회 구성주의 이론을 실천할 수 있는 방법인 모형으로써의 성격을 지닌

학생의 역할 관계, 과제의 실제성, 학습자의 특성이나 사회 문화적 환경에 대한 현상학적이고 생태적인 연구로 접근할 것을 시사한다. 기존의 교수 학습 장면에서는 상황이 객관적인 대상이며 부수적으로 다룬 것에 반해, 상황학습은 상황 자체가 지식인 것이다.

4. 국어과 교육에서 상황학습 수업 설계

최지현 외(2007 : 67)에서는 학교 현장에서 국어수업에 나타나는 방법상의 문제점을 교수 학습 수업 모형과 교수 학습 방법상의 유기성을 확보하지 못한 연관성 부족, 모형의 변형이나 적용에 대한 인색을 지적하고 있다. 학교 교육에서 구체적인 교육 방법을 결정짓는 준거는 학습이론에 기반한 학습의 목표나 내용, 학습 환경, 교사나 학습자의 성향이나 지식 수준에 따라 선택 된다 할 수 있으나 기존의 교실 수업은 어떤 학습이론에 철저한 천착 없이 획일화된 이론의 절차와 과정 적용을 통한 융통성 없는 수업이 많았다고 볼 수 있다. 이는 이론이 나온 배경 자체를 현장 교사가 탐색하지 않고 단일 수업을 위해 정형화된 수업 요소들을 단순 조합한 결과라 할 수 있다. 그러한 결과로 교실에서는 교과서를 바탕으로 한 다양한 교수법에 대한 관심만 있어 왔고 수업을 전개하는 데 기술 중심의 적합성 여부만을 판별했다고 해도 과언이 아니다.

특히, 국어과에서 언어사용 영역의 지도 방법으로 잘 알려진 직접 교수법이나 상보적 교수법은 세부적으로 차이가 있긴 하나 기본적인 전제는 객관적인 교수법에 가깝다고 할 수 있다.¹⁶⁾ 철학적 기반을 달리하는 인지적 구성주의인 인지적 도제 모형도 앞장에서 언급했듯이 교사의 시범과 안내가 중요한 비중을 차지한다. 이들 모형에서는 교사는 현실과 유리된

다고 볼 수 있다.

16) 행동주의적 학습관은 개념적이고 선연적 지식을 교사가 전달하고 학생은 수동적 관점에서 따라하고 연습하여 새로운 상황에 적용하는 것을 목적으로 삼는다.

비 맥락화된 지식에 대한 인지적 이해에 도움을 주는 역할자로, 학생을 교사의 시범을 따라 실제 세계에 배운 내용을 적용 해야하는 공통적 요소를 갖는다. 교수 학습 진행 과정에 있어서 물론 책임 이양의 원리를 따르지만 교사와 학생 역할을 이분법적 분명히 구분한다.

상황학습은 수업 설계에서 진행 전 과정을 통해 학습자와 교사가 같이 참여한다. 수업에서 상황이라는 구심점을 가지고 교사는 수업에 작용하는 변인, 교육과정을 상황적으로 재구성해야 하고 학습자는 실제 경험과 관련된 상황에서 학습 내용을 추출할 수 있어야 한다. 개인이 가진 단절되고 파편화된 비 활성화된 지식(inert knowledge)을 상황이라는 환경에서 통합적으로 작용하게 해야 한다.

학습된 능력이란 특정 맥락에서 얻어지는 것이며 그러한 맥락의 유용성이 어떻게 지각되느냐에 따라 차후의 인출과 사용에 영향을 준다(송상호 외, 2007 : 7). 여기서는 상황학습에서 상황적 인지의 중요성을 염두해 두고 상황학습을 반영한 국어과 수업 설계에 대해 제시해 보고자 한다.¹⁷⁾ 그러기 위해서 먼저 교수 학습에 주된 영향을 미치는 과제측면, 교사측면, 상황측면, 학습자 측면을 중심으로 주요변인 기준을 살펴보아야 한다. 특정 교수 학습의 방향을 결정짓기 위해서는 다양한 변수로 작용하는 변인에 대한 일정한 준거를 마련하는 것이 우선 필요하다.

〈표 1〉 국어과에서 상황학습 적용 기준

주요 변인	· 상황학습 적용 기준
교사 변인	· 교육과정 상황 영역 재구성 · 참여 과정에서 역할 전환 능력 · 교실 문화 생태 파악
학습자 변인	· 학습자 언어 생활에 대한 인식도 · 생활 영역에 대한 인식도 · 학습자의 흥미나 관심도에 대한 고려

17) 특히 본고가 다루는 수업은 개정 교육과정에 근거하기 때문에 교과서 집인정 평가 과정에 있는 현 시점에서의 단원 적용은 시기상조다. 그러나 개정 국어교과는 담화 유형별로 내용요소가 제시되어 있어서 굳이 차시 중심이나 단원 중심이 아니더라도 다양한 담화 유형을 상황학습 이론과 관련지어 적용하기에 가능하다 본다.

과제 변인	<ul style="list-style-type: none"> • 언어 사용(말하기, 듣기, 쓰기, 읽기) 영역을 통합 양상 고찰 • 상황을 중심으로 어떠한 지식과 기능 통합 방법 • 학습 목표 설정에 학습자 참여도
수업 상황변인	<ul style="list-style-type: none"> • 교실과 교실 밖의 공간에서 이루어지는 영역 고려 • 교과서 구성 방식과의 적합성 • 학습 자료의 실제성

4. 단계별 상황학습 절차

앞 장에서 제시한 상황학습 개념이나 특징을 국어과 수업설계에 적용하려면 다음과 같은 절차를 가진다. 계획하기 단계는 국어 수업설계를 위해 교사가 교실의 생태나 문화를 파악하여 수업에 관여하는 변인을 조직하는 상황이 된다. 구체화하기 단계는 실제 수업 실행을 위한 과제의 분석이 되어야하고 담화가 발생하는 상황을 중심으로 그 변인을 초점화하여 계열화해야 한다. 과제를 구성하는 상황을 중심으로 내용적, 구조적 측면에서 살펴볼 것이며 실천하기에서는 구체적 지도 단계나 활동 요소가 명료화 하였다.

〈표 2〉 단계별 상황학습 절차

계획하기	구체화하기	실천하기
<ul style="list-style-type: none"> • 학습목표 설정 <ul style="list-style-type: none"> - 학습자 일상 담화 분석 전제 • 변인 분석하기 <ul style="list-style-type: none"> - 실제적 과제 - 학습 양식 	<ul style="list-style-type: none"> • 내용적 측면 <ul style="list-style-type: none"> - 담화 구성요소 범주화 - 지식과 기능의 통합 • 구조적측면 <ul style="list-style-type: none"> - 의사소통 망조직 	<ul style="list-style-type: none"> • 상황관계 인식하기 <ul style="list-style-type: none"> - 문제 인식 - 학습절차(교사시범 도움)확인 • 학습 공동체 참여하기 <ul style="list-style-type: none"> - 공간(상황) 구성 - 모듈원 역할 정하기 - 과제 분석하기 - 실행하기 • 문제해결 과정 교류 <ul style="list-style-type: none"> - 해결과정 토의하기 - 과제 분석 및 교류

(1) 계획하기 단계

① 학습 목표 설정하기

학습 목표를 설정하기 위해서는 수업 설계를 통한 학습 결과는 무엇인가에 대한 내용의 기준을 세워야 한다. 즉 학생들이 무엇을 이해하고 알게 되고 무엇을 할 수 있는지 세부적 항목에 대한 구체적 계획을 세워야 한다는 의미이다. 학습 목표는 가르쳐야 할 내용과 수업에서 어떠한 행동이 어떠한 수준으로 지도해야 하는지 명확하게 제시되어야 한다. 한 예로 면담 담화 유형¹⁸⁾에서는 다음과 같은 지침을 참조할 수 있다.

- 면담 담화 유형이 생성되는 맥락을 이해할 수 있는가?
- 면담의 의도, 목적, 기능은 무엇인가?
- 면담 대상자에 대한 고려사항은 무엇인가?
- 면담을 실제 수행하기 위한 필요한 기능은 무엇인가?

그러나 위의 개정 교육과정에 제시된 내용요소만으로는 학습자들의 실제적인 학습요구를 충족시키고 수업진행을 촉진시키기에는 한계가 있을 수 있으므로 실제 면담과 관련한 일상 경험에 대한 분석이나 예비 자료를 가지고 학습목표를 설정해야할 것이다.

② 수업 변인 분석하기

변인 분석으로는 교사, 학생, 교재, 교실 환경 변인이 1차 분석 대상이 된다. 교사는 수업설계의 운영하는 주체자이고 수업설계의 목적이 학습자의 학습능력 향상이기 때문에 여기서는 학습자의 변인을 중심으로 살펴보

18) 개정 교육과정에서 성취기준 및 내용요소를 보면 다음과 같다.

[7-듣-(3)] 주변 인물과 면담을 하고 결과를 분석한다.

[내용 요소의 예]

- * 면담의 목적과 의도 이해하기
- * 면담의 대상에 대한 정보 수집하기
- * 매체의 특성을 고려하여 면담하기
- * 면담 결과를 목적에 따라 정리하고 분석하기

도록 한다. 특히 상황학습은 학습자와 교사가 함께 수업설계에 참여할 수 있으므로 학습자의 요구나 실제적 과제 선정, 학습양식을 적극 반영할 수 있다. 이는 수업 설계시 실제적 과제 조직을 위한 유익한 정보를 지원해주고 과거 경험이나 학습할 내용에 대한 요구를 분석할 수 있는 경향을 제공한다.

면담 담화 유형에서는 대한 학습자 변인 분석 요인으로 면담 대상자, 면담 내용, 면담의 목적, 사건, 행위에 대한 면밀한 조사와 이를 바탕으로 한 요구 수준을 분석하여 학습과제 설계에 대한 정보로 활용해야 한다.

다음은 연구자가 근무하는 중학교 1학년 100명을 대상으로 면담 수업을 계획하기 위한 자료 수집의 한 사례이다.

〈표 3〉 면담 유형 자료 수집 사례⁹⁾

면담 대상	선생님, 연예인, 친구, 선택, 직업 관련
면담 내용	성적, 진로, 교우관계, 가족 갈등, 성문제
면담 장소	교내, 면담 대상자가 있는 현장(소방서, 시청 등), 가정
면담 목적	문제 해결, 상담, 조언, 정서적 공감,

N=100

교육내용 선정의 기준으로 교육적 가치가 있느냐, 또는 사용 빈도수에 따라 결정할 것인가는 아직 논란의 여지가 있지만 학교 문화적 특성에 따른 학습자들의 요구나 경험이 우선시 되어야한다고 생각한다. 사례를 보면 학교라는 공간 내에서 학교 조직 구성원을 중심으로 면담을 요청한 경우가 많았으며 학습 양식은 현장학습을 선호한다는 것을 알 수 있다.

19) 과제 선정이나 상황 구성의 경향을 알아보기 위함이므로 %는 표기하지 않음(가장 많은 비중을 차지하는 순서에 따라 나열).

(2) 구체화하기 단계

① 내용적 측면 : 담화의 구성 요소의 범주화

상황학습에서 다루는 담화는 교육과정에 제시된 담화유형처럼 언어학적 유형적 특성에 기반하여 분류한 담화 유형만이 나타나지 않을 수 있다. 그것은 일상생활에서 우리의 언어는 하나의 담화에 여러 목적과 기능이 교차하고 그럼으로써 변형이 일어나기도 하며 새롭게 생성되거나 통합되는 담화가 무수히 많다.²⁰⁾ 이러한 현상에서 텍스트 유형은 배타적이지 않고 상호 보완하고 융합적 성격으로 제 3의 텍스트를 생산해 낼 수 있다. 텍스트는 그것이 맥락과 맺는 역동적인 관계 때문에 다 특별하다(Peter Knapp Megan Watkins, 2007, 주세형 외 역).

범주화는 담화 상황이 공적이나 사적이나에 따라 매체에 따라 면대면 인지 컴퓨터나 전화 등 전자 매체를 이용한 것인지, 목적에 따라, 기능에 따라 다양한 기준에 따라 달라질 수 있다.²¹⁾ 이런 범주화에 따른 하위 요소를 마련하고 학습목표 달성을 위해 내용을 초점화하고 수준과 범위를 계열화하는 것이다. 담화 상황을 범주화하면 아래 표와 같다.

20) 전통적으로 담화의 분류는 유사성을 토대로 공통으로 존재하는 규칙에 의한 형식의 유사성에 초점을 두어 분류하고 있다. 이러한게 보면 각 텍스트 유형은 변별적 자질을 가지며 각 배타적이다. 그러나 초등학교에서는 텍스트 유형이 상대적으로 간단하고 분명하여 단일한 담화 생성(인사하기, 편지쓰기, 안부묻기 등)이 가능하지만 중등학교 이상에서는 하나의 장르가 복합적인 기능(설명+설득+묘사 등)을 포함하는 텍스트를 생산하도록 요구 받는다. 그 예로 개정 교육과정에서의 면담의 주된 기능은 정보수집이라 할 수 있는데 담화 수행과정에서 피면담자와의 정서 공유, 주장, 설득 등이 나타난다. 이러한 점을 감안한다면 효과적인 담화를 실현시킬 때 다양한 담화의 자질들이 상호 의존하며 보완하는 관계라는 것을 주지시킬 필요가 있다.

21) 텍스트란 그것이 어떠한 형태를 하고 있던지 간에 생산자와 수용자 사이를 이어주는 다리 내지 운하의 역할을 하는 매체적 기능을 띠고 있다. 우리는 아직 텍스트의 자질과 장르적 지식에만 치중한 면이 없지 않다. 텍스트에 대한 다양한 접근이 요구된다.

〈표 4〉 면담 담화 상황 범주²²⁾

언어 외적 맥락 \ 담화 맥락	목적			기능			매체		
	정보 수집	설득	상담	평가	관계	언행	전자	인쇄	영상
공적 영역									
사적 영역									
직업 영역									
교육적 영역									

효율적 담화를 달성을 위해서는 대화 참여자들이 상황을 둘러싼 해석을 동일하게 제공해줄 수 있는 생활 영역에 대한 환경²³⁾과 담화 구성 요소를 인지하게 하는 것이 중요하다.

국어과가 다루는 지식은 선언적 지식(Knowing that)과 절차적 지식(Knowing how)을 구별하였고 앎과 행함을 별개로 가정하고 추상적이고 탈 중심적인 형식적 개념들을 전이시키는 것에 중점을 둔다. 여기서는 학습이 일어나는 활동과 맥락은 학습의 보조적으로 것으로 간주된다. 그러나 상황 학습이론(situated learning)에서는 선언적 지식과 절차적 지식이 통합적으로 작용하며 인지가 사회적 및 상황적 활동인 것으로 가정한다(Kirshner & Whitson, 1997 : 224).

교과 전문가들이 수행하는 것을 수행함으로써 어떤 교과를 학습(Lave, 1990)한다는 것처럼 학습자가 상황을 인식하고 활용하는 것도 지식의 범주에 포함시키고 있다. 이러한 지식을 사회적 지식이라 하여 기존의 선언적 절차적 지식이 간과한 부분을 보완할 수 있어 언어 수행적 차원에서 중요

22) 범주가 교차하는 부분은 실제 생활에서의 사건이나 행위, 대상자 등 구체적 상황이 미시적으로 세분화되는 부분이다. 이런 빈칸은 학생들의 생활 속의 사례로 매우게 되는 것이다, 교과별 상황학습을 내용별, 주제별, 담화 유형별로 범주화해서 학생 발달 단계에 따라 매뉴얼 개발도 필요하다 본다. 점선 부분은 외적 맥락의 층위가 다름을 구분하기 위함이다.

23) 줄고(2008)에서는 사회적 상호작용을 위한 언어사용 외적 맥락을 먼저 고려 한 후 정신적 맥락에 관여하는 요소들이 학습에 반영되어야 한다고 보았다. 생활영역은 공적, 사적, 교육적, 직업적으로 분류하고 현 교과서에서 풍부한 언어 환경을 제시하지 못함을 지적한 바 있다.

하게 다루어야 한다.

담화를 수행하기 위한 내용적, 절차적 지식을 실제 담화 활동을 통해 인지하게 한다. 그러한 활동을 통해 각 유형별 담화의 특징이나 목적이 무엇인지 추출하게 하고 절차에 대한 방법을 실행해 보며 그 과정을 설명하게 한다. 그리고 모둠 간의 다른 절차나 방법을 비교해보고 효율적 담화 달성을 위한 전략을 발견한다.

② 구조적 측면 : 의사소통 망 조직

수업 설계자는 수업 구성원의 역할에 따른 상호작용적인 의사소통 망을 배열할 필요가 있다. Johnson · Johnson(2004, 박인우 외 역, 재인용)에서는 일방적인 커뮤니케이션이 집단에서 사용되었을 때 메시지의 이해력이 떨어져 집단 구성원이 명확한 이해를 위해 문지기(리더)에게 도움을 요청한다고 하였다. 이런 문지기(리더)는 메시지 정보, 새로운 진전을 해석하여 집단 동료들에게 구체적인 의미를 명확하게 한다고 한다. 이러한 의사소통 망은 리더쉽의 출현 조직의 발달, 집단구성원의 문제 해결 등 상황학습에서 추구하는 참여의 속성을 구체화하여 명시적으로 드러내기 때문에 교실에서 학습자 상호 작용성을 설계하기 위해서 참고할 만하다.

집단 의사소통은 구성원들의 생각, 지식, 다른 정보가 자유롭게 흐르기 때문에 교사의 배열이 필요하다. 누가 누구와 소통하느냐, 정보가 직접적 전달인지, 누구를 경유해야하는 간접적 전달인지도 고려하여 능률적인 의사소통이 될 수 있도록 설계해야 할 것이다. 이러한 네트워크 유형은 M.E. Shaw가 복잡한 과제 유형일수록 분산형(원형, 개방형), 과제가 단순하고 자료 수집을 요하는 과제는 중심형(사슬형, Y형, 수레 바퀴형)이 속도 측면에서 효율적이라 하였다.²⁴⁾

24) 집단 의사소통이 효과적인지를 결정짓는 것으로 집단 수준, 집단 분위기(경쟁적, 협동적), 물리적 배치, 자리배열, 학습자들의 성향 등이 있다. 본교에서는 국어과 수업만이 갖는 특수성으로 언어적 상호작용의 중요성을 언급하면서 실제 교실 수업에서는 과제 유형에 맞는 상호작용을 위한 교수 설계가 부족함을 지적하고자 한다. 상황학습은 집단 참여를 통해 사회적 상호작용으로 지식을 구성하므로 상호작용 망(커뮤니케이션 네트워크)을 학습내용에 맞게 우선 배열할 수 있다. 물론 여기서 제시한 의사소통 망 유

(3) 실천하기 단계

① 상황 관계 인식하기

교수 체제분야에서 흐름이 교수 커뮤니케이션(instructional communication)에서 실천 기반(practice-based learning)학습으로 바뀌었다. 이러한 실천 기반 학습에서의 교수 설계는 학습내용을 지원 해주는 분야보다는 활동에 참여시키는 것을 주된 관심으로 삼는다.

면담 담화유형을 학습하기 위해서 면담을 해야 하는 이유를 자신의 경험과 연관지어 필요성을 확인한다. 그리고 과거 면담 실행을 했을 때 문제점을 떠올리고 어려운 부분에 대해 교사에게 시범해줄 것을 요청한다. 교사는 교육과정에 제시된 면담 내용요소를 중심으로 학습자들의 요구사항을 시범 보이고 학습 수행에 관련된 부분을 도움을 준다.

② 참여 공동체를 통한 지식 구성

상황학습은 공동체에 참여하면서 실제 수행을 통해 교육내용을 습득하는 것을 목적으로 한다. 그러기 위해서는 실제로 현장학습을 권장하는 것과 그렇지 않은 경우 교실에서 공간을 재조직해야 한다. 실제 면담을 위해서 교무실에 게시는 선생님을 찾아 면담을 하거나 친구와의 면담일 경우 교실에서 짝과의 면담도 가능하다. 그럴 때 모둠원(집단상담) 또는 개별 면담자는 어떠한 역할과 목적을 가지고 질문할 것인지 의논하며 과제를 분석하고 실제 수행한다.

③ 문제 해결 과정 교류하기

과제를 수행하는 과정에서 어떠한 문제점이 있는지 인식하고 모둠별이 면담한 자료를 가지고 분석하는 단계이다. 자신의 경험을 토의함으로써 면담 담화 유형을 생산과 이해 과정에 관련된 지식이나 문제점을 총체적인 관

점에서 접근하기 때문에 담화 지식을 더욱 넓힐 수 있다. 또한 모듈별 교료를 통해 상황에 따른 면담 담화의 목적이나 유형, 과정을 공유할 수 있다.

5. 결론

구성주의적 수업설계에 있어서는 어떠한 사태나 학습의 대상도 절대적인 의미를 가지는 것이 아니기 때문에 교사는 점진적인 성찰을 바탕으로 자신의 변화된 신념에 기반하여 해석하여 의미를 구성해야 한다. 그러기 위해서는 교수 내용보다는 맥락이나 핵심 개념을 중심으로 학습 사태를 재구성하고 학생들이 생활하는 다양한 맥락에서 이해한 내용을 의미있는 실천으로 변환시킬 수 있어야 한다.

국어교과는 언어수행 실천을 통해 학습자 스스로 참여할 때 진정한 학습이 이루어지므로 구성주의적 교수 학습 모형에서 특히 상황 학습 모형을 적용하기가 적절하다는 것을 언급하였다. 여기서는 상황학습 모형이 국어과 수업에 어떠한 부분에서 기여할 수 있는지 제안하면서 결론으로 대신하고자 한다.

첫째, 국어교과에서 다루어야 하는 지식 범위를 확장과 함께 다양한 변인으로 구성된 집단 참여를 통한 지식 구성을 다루는 방법의 다양성 기회를 제공할 수 있어서 상황 학습은 국어교육에 있어서 내용과 방법적 차원을 더욱 풍부하게 해준다.

둘째, 기존 교실에서 교사들의 수업의 내용과 방법을 결정짓는 설계 준거의 틀이 없이 단편적인 교과서 내용 전수에만 급급하였다. 진정한 학습은 교실에서 배운 지식이 학습자들이 미래 생활에 대한 연습과 전이가 아닌 그 자체가, 즉 실제적 지식이 무엇인가를 인식하는 것을 넘어 실제적 지식과 실천적 방법 그 자체로 경험해야하는 것이다. 그런 의미에서 상황 학습이론은 학교교육의 문제점 즉 비 맥락화한 학습 경험의 문제점을 해결할 수 있는 대안을 제공한다고 볼 수 있다.

셋째, 국어과에서는 실제 언어 자원이 수단이자 목적이 되기 때문에 학생들이 생활하는 현실적인 다양한 맥락 속에서 사용하는 언어는 국어교육의 사용 장(場)을 더욱 확대시켜 준다. 순간—순간 새롭게 생성되는 담화의 복잡성에 대한 이해를 더욱 향상시켜줄 수 있다는 것이다.

상황학습의 이러한 장점에도 불구하고 교실에서 실천을 위해서는 아직 많은 제한점이 따른다. 전형적인 학습관과는 다르기 때문에 별도의 시간과 노력이 요구되며 학습자가 이를 기피할 가능성, 평가 절차의 복잡성 및 교육적 체계화가 필요하다. 그러나 상황학습은 학습자 개인의 작은 경험과 사건에 내포되어 있는 큰 의미를 풀어서 읽어낼 수 있는 기능성과 수업의 다양성을 제공할 계기가 될 것이다.

그러기 위해서 국어 교사는 학생들의 언어 생활을 관찰하고 학생들 개별적인 행동을 통해 그 언어 양상이 어떻게 실현되는지 이해할 수 있어야 한다. 기술자로서의 교사가 아닌 전문가로서의 교사 역할로 전환해야 하며 학교 교실 생태에 대한 인식이나 민감성, 학습 맥락에 영향을 미치는 의식적 무의식적 자료를 끊임없이 찾아야한다. 이러한 요구는 외부적 압력에 대한 변화가 아닌 교실 현장에서 교사 스스로 반성적 실천을 통해 이루어짐을 주지해야 할 것이다.*

* 본 논문은 2009. 2. 28. 투고되었으며, 2009. 3. 3. 심사가 시작되어 2009. 3. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 강인애(1996), 구성적 모델들의 특징과 차이점, 교육공학연구 12.
- 김명순(2003), 활동이론이 언어사용 교육에 주는 시사점, 한국어문교육.
- 김신자(2002), 효과적인 교수 설계 및 교수 방법, 문음사.
- 김정란(2008), 사회적 상호작용 말하기를 위한 외적맥락 고찰, 새국어교육 78.
- 민병권(2005), 말하기 듣기 교육내용으로서 '지식'에 대한 고찰, 국어교육학회 32, 학술발표집.
- 박성은(2004), 상황화된 학습과 학습양식이 학습효과에 미치는 영향, 미래교육연구 17.
- 박창균(2008), 듣기 말하기 교육에서 맥락 설정에 관한 연구, 박사학위논문, 고려대학교
- 사토 마나부(2006), 손우정 옮김, 수업이 바뀌면 학교가 바뀐다, 에듀 케어.
- 서현식(2005), 말하기 듣기 수업과정 연구, 박이정.
- 송경숙(2008), 담화 화용론, 한국문화사.
- 이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁·심영택·박수자(2007), 국어교육학과 사고, 역락.
- 이상구(2002), 구성주의 문학 교육론, 박이정.
- 이종각(1997), 교육 인류학의 탐색, 하우.
- 임칠성(2008), 국어과 수업에 대한 반성적 고찰, 국어교육학 연구 33.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2007), 국어교육의 이해, 사회 평론.
- 최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자·김혜정(2007), 국어과 교수학습 방법, 역락.
- 최현섭·최명환·노명완·신현재·박인기·김창원·최영환(1996), 국어교육학개론, 심지원.
- 노석준·소효정·이지연(2007), 교수설계 공학의 최신 경향과 쟁점, 아카데미프레스, Robert A. Reiser·John V. Dempsey, Trends and Issues in Instructional Design and Technology, Published by pearson Education, Inc. publishing as prentice Hall.
- 박승배·부재을·설양환·이미자·조주연 옮김(2006), 효과적인 교수법, 아카데미프레스, Gary D. borich, Effective Teaching Methods(2004), Published by pearson Education, Inc.
- 박인우·최정임·이재경 공역(2004), 협동학습을 위한 참여적 학습자, 아카데미프레스, David w. Johnson·Frank P. Johnson(2003), Joining Together : Group Theory and Group Skills, Published by pearson Education, Inc. publishing as

Allyn & Bacon, copyright.

성용구 · 임청환 · 정종진(2007), 좋은 수업의 실제 10가지 전략, 시그마 프레스, Donna Walker Tileston.

양용칠 역(2007), 수업설계를 위한 학습 심리학 서울 : 교육과학사 ; Marcy Driscoll (2005), PSYCHOLOGY OF LEARNING FOR INSTRUCTION, Published by pearson Education.

주세형 · 김은성 · 남가영(2005), 장르, 텍스트, 문법, Technologies for Teaching and Assessing Writing, 박이정.

추병완 · 최근순 옮김(2005), 구성주의 교수 학습론, 서울 : 백의, Jacqueline G. Brooks · Martin G., Brooks, In search of understanding : the case for constructivist classroom.

Alan Reid, Bjarne Bruun Jensen & Jutta Nikel · Venka Simovska(2008), Participation and Learning, printed on acid free paper.

<초록>

상황학습 이론에 근거한 국어과 수업설계 방안

김정란

본 연구는 현대 교수 학습 지배 담론으로 활발하게 논의되고 있는 사회 구성주의 관점에서 상황 학습이론에 근거한 국어과 수업설계 방향을 탐구하는 데 있다. 기존의 수업 설계과정은 교사 중심의 단선적이고 일 방향적인 경향으로 수업의 형식적 틀만을 중시하고 학습자들 간의 역동적인 관계가 미흡했다. 이러한 단점을 보완할 수 있는 대안인 상황 학습에 기반한 수업설계는 실생활 중심 지식관의 변화, 국어과 개정 교육과정에서 내용 범주로 새롭게 도입된 ‘맥락’적 요소를 토대로 국어교육의 언어사용 장(場)을 확대시킬 가능성을 제시한다.

상황학습 모형을 탐색하기 위해서는 철학적 기저를 이루는 구성주의 수업설계의 특징을 알아보고 상황 학습에서 강조하는 특성을 국어 교과와 연관지어 살펴보았다. 관련성으로는 일상적인 언어 자원, 실천적 지식, 공동체 참여, 문제해결을 위한 언어적 사고력을 들 수 있었다.

실제 수업설계를 위한 계획하기 단계는 국어 수업설계를 위해 교사가 교실의 생태나 문화를 파악하여 수업에 참여하는 변인을 조직하는 상황이 된다. 그 단계는 첫째, 상황관계 인식하기(문제 인식, 학습절차 확인), 둘째, 학습 공동체 참여하기(상황 구성, 모둠원 역할 정하기, 과제 분석하기, 실행하기), 셋째, 문제해결 과정 교류(해결과정 토의하기, 과제 분석 및 교류) 과정을 거친다.

【핵심어】 구성주의, 상황학습, 언어활동, 실제적인 과제, 참여, 실천 기반 학습, 학습 공동체, 국어과 수업 설계

<Abstract>

A Korean Language Class Design Based on to Situation Education

Kim, Jeong-ran

The purpose of this study is to investigating of a Korean language class design based on to situation education in Socio-Constructivism viewpoints which is discussion dominant modern teaching and learning. The existing class design has problem of a unilinear and one-sided the teacher center. And I set up a cross point to aim at in situation education and a Korean language classes as alternatives regarding it. This setting gives a concrete indicator to design a class considering the course that a Korean language and education shall aim in the future at and various elements that I do a bit a communication, and can occur in actual classroom classes.

I have to watch you for native language and class design based on to situation education to the structural side, the internal volume side, the practical sides. As I make it by linguistic activity on a characteristic of a Korean language and a class in the structural sides, circular structure by a linguistic user, negotiation between assignments shall become it in classroom classes. Finally, In the practical sides, a process and procedures for legitimate peripheral participation to work are related organically, and I recognize it, and you shall design it.

[Key words] constructivism, situation education, participation, education-based practice, instruction design