

엔게스트롬의 확장학습 개념을 바탕으로 한 국어 수업 연구

— 고등학교 〈고전 읽기〉 교과에서 ‘유토피아 프로젝트’
수업 사례를 중심으로

오윤주 인천대학교 국어교육과 강사

- * 이 논문은 제69회 국어교육학회 학술대회(2019년 8월 17일)에서 발표한 내용을 수정·보완한 것이다.

- I. 머리말
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법 및 연구 과정
- IV. 연구 결과 분석
- V. 맺음말

I. 머리말

이 연구는 미래 사회를 살아갈 학습자에게 요청되는 학습 역량을 앵게스트롬의 확장 학습 개념에 기반하여 제안하고 이를 신장하는 국어 수업을 모색하고자 하였다. 이를 위해 국어 선택교과인 〈고전 읽기〉 교과에 수업 사례를 연구 대상으로 삼아 질적 분석하였다.

사회의 변화에 따라 교육의 지향이나 내용 역시 변화해야 한다는 것은 어느 시대에도 요청되는 당위적인 명제이다. 변화의 경사가 매우 급격하게 형성되고 있는 현대 사회에서 그러한 요청이 더욱 강력하게 부각되고 있다. 최근 활발하게 제안되고 있는 미래 교육 담론은 이러한 교육적 필요를 담아 새로운 교육을 구현하고자 하는 욕구를 선명하게 드러내고자 하는 지향을 구체화하고 있다. 교육은 시대의 현재적 요구를 담아내면서 적극적으로 미래의 삶과 사회를 기획하는 소임을 수행하여야 할 것이다. 이 연구는 그러한 지향을 담아 새로운 시대에 요청되는 미래형 학습 역량을 탐색하고, 이를 어떻게 신장시킬 것인가를 탐색해 보고자 하였다.

학습 역량은 학습자의 인지, 정의, 행동적 측면을 포괄하여 학습을 잘

할 수 있는 능력을 말한다(이경화·김은경·고진영·박춘성, 2011). 미래 사회에서 요청되는 학습 역량들로는 자료 및 정보의 탐색 및 선정 능력, 공동체적 협업 능력, 소통과 표현 능력이 주목되어 왔다. 특히 미래 사회의 특징이 예측불가능함, 변화 가능성이라 한다면 이에 대응할 수 있는 가장 중요한 역량은 문제와의 적극적인 대면, 도전에 대한 개방성, 모순적 상황을 견디며 새로운 대안을 만들어갈 수 있는 창의적 기획력이다.

이 연구에서는 이러한 역량을 신장하기 위한 수업을 문화역사활동이론에 기반한 확장학습 개념과 관련하여 초점화하고자 하였다. 비고츠키와 레온티에프의 논의를 기반으로 발전한 엥게스트롬의 문화역사활동이론은 학습의 집단적이고 역동적 속성을 드러내는 데에 유용한 틀로서 최근 주목받고 있다. 활동이론은 2000년대 이후 평생교육이나 공동체 활동 속에서 학습의 측면을 분석하는 도구로 활용되었다(김경희, 2011; 권인탁, 2008; 윤창국·박상욱, 2012). 또한 학교 공동체 및 수업 활동의 역동을 활동이론으로 분석하고자 하는 연구들도 진행되었다(김남수·이혁규, 2012; 김연경, 2016; 설진성·강인애, 2013; 황세영·김남수, 2013; 심현표·유금복·전상학·황세영, 2015; 이해진, 2015). 최근에는 학습의 개념이 학교의 안과 밖을 넘나들며 확장되어 감에 따라 e-러닝이나 네트워크 환경 등의 발전 양상을 활동이론으로 포착하고자 하는 연구의 흐름도 등장하였다(한정선·이경순, 2005; 이지연·봉지애, 2011; 이지현·박은아·송해덕, 2016; 진선미, 2017). 국어교육과 관련해서는 학습자의 반응 중심 문학 읽기 활동을 활동이론의 틀을 활용하여 분석하고자 한 논의(정정순, 2018), 고등학생 독자의 읽기 활동 체제를 분석하고자 한 논의(편지윤, 2019) 등이 있었다.

이상의 논의들은 활동이론이 인간의 학습에 대한 이해의 지평을 개인의 인지적 영역에서 학습이 발생하는 사회 문화적 맥락의 차원으로 확대하고 있다고 보고, 그 역동을 드러내는 데에 기여하였다. 본 연구는 활동이론을 기반으로 한 확장학습 개념을 국어 교과에서의 구체적인 수행으로 구현하고, 그 과정에서의 시사점 및 한계를 질적으로 탐구해 보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 엥게스트롬의 확장학습 개념

최근 ‘미래 교육 담론’들은 디지털 시대, 4차 산업혁명, 인공지능, 적응 능력 등을 핵심어로 하여 변화하는 시대를 맞아 그에 적응할 수 있는 교육이 이루어져야 한다는 인식을 담고 있다(박재윤·이정미, 2010). 특히 이러한 담론들은 사회가 요구하고 있는 핵심 역량을 교육이 길러주어야 한다는 경제적이고 실용적인 논리를 밑바탕으로 하고 있는 경우가 많다.

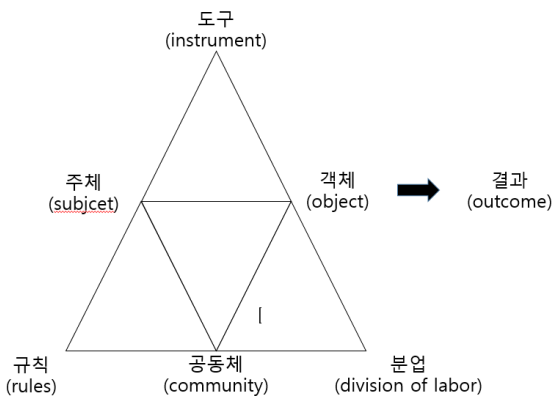
그러나 미래는 맞이하는 것이기도 하지만 만들어가는 것이기도 하다는 점에서, 기존의 학습 내용을 수용적으로 이해하거나 다가올 미래에 대한 수용적 대비 능력을 마련하는 데에 그치지 않고 대안적 삶과 사회를 기획하고 운영할 수 있는 학습 역량이 요청된다.

학습은 완결된 지식 체계를 교사가 전수해 주는 것으로 이해되기도 하였다. 그러나 학습이 구성적인 것이고 역동적인 에너지로서 이해되어야 한다면, 학습자가 얻어야 할 것은 절대적이고 고정된 가치로서의 지식 체계가 아니라 스스로 자신의 삶과 세계에 대한 문제에 직면하여 스스로 체계를 세우는 힘이다. 또한 그 체계가 다시금 생성한 문제에 직면하며 그 해결에 도전해 가는 지속적인 힘이다. 어떤 체계에서든 필연적으로 ‘모순’이 생성되며, 그에 어떻게 직면하며 어떻게 해결해 가는가가 관건이 된다. 이 장에서는 엥게스트롬(Engeström)의 확장학습 개념에 근거하여 국어 수업에서의 학습 역량을 구체적으로 탐색해 보고자 하였다.

엥게스트롬의 확장학습(expansive learning) 개념은 문화역사적 활동 이론(Cultural - Historical Activity Theory)에 근거한 것으로, 학습의 과정을 모순을 통한 변증법적 역동을 중심으로 설명하고자 하는 것이다(Engeström, 1987). 문화역사적 활동이론은 주체와 객체, 그 사이의 매개를 인간 활동의

기본 구조로 보는 비고츠키(Vygotsky) 이론으로부터 출발하여 이를 집단에서의 활동체계로 위계화한 레온티에프(Leont'ev)의 논의를 거쳐 엥게스트롬에 이르러 체계화되었다.

비고츠키는 주체와 객체 사이에 활동을 유발하는 매개물이 존재한다고 보았다. 매개물은 문화적, 역사적으로 형성되며, 인간은 사회적 매개를 사용함으로써 자신을 만들어가고, 생성·변화된다. 그러므로 인간의 행위는 사회적 구성물로서의 성격을 강하게 가진다. 이후 레온티에프는 인간의 활동이 문화적, 사회적으로 매개되는 것임을 밝히며 집단 속에서 매개의 작용 양상을 구조화한다. 엥게스트롬은 비고츠키와 레온티에프의 논의를 발전시켜 매개의 사회적 성격을 기반으로 한 활동체계의 상호작용적 확장 모형을 시각적으로 구현하여 제시한다. 엥게스트롬(1987: 62)은 주체-객체-매개를 기본 구조로 하는 활동체계의 삼각형에 공동체, 규칙, 분업이라는 새로운 요소를 추가하면서 확장된 활동체계(activity system) 모형을 제시한다.



〈그림 1〉 엥게스트롬의 활동체계 모형(Engeström, 1987: 78)

〈그림 1〉의 활동체계 모형에서 ‘주체(subject)’란 어떠한 활동에 직접적으로 관여하는 개인이나 집단을 가리키며, ‘객체/목적(object)’은 하나의 활동이 지향하는 최종 목표를 의미한다. ‘매개(instrument)’는 주체가 목적을

달성하기 위해 활용하는 다양한 상징 도구(언어, 기호) 및 물질 도구를 말한다. ‘규칙(rule)’은 구성원의 행동을 규제하는 규범이며, ‘공동체(communit)’는 같은 목적을 가지고 주체와 함께 활동에 참여하는 참여자들을, ‘분업(division of labor)’은 활동을 이끌어가는 공동체 구성원 간의 수평적 상호 작용 및 수직적 역할분담을 의미한다. ‘결과(outcome)’는 활동의 결과물로서, 새로운 행위의 출현, 새로운 도구나 규칙의 등장, 새로운 요소의 창조 등과 같은 역동적 상호작용의 산출물을 가리킨다. 활동체계 모형에 의하면 활동(activity)이란 공동의 목표(object)를 가지고 있는 공동체의 구성원(subject)이 목표를 성취하기 위하여 함께 실천하는 것으로, 이때 도구에 의한 매개 작용 및 사회적 맥락인 규칙(rule), 공동체(communit), 분업(division of labor)의 요소들이 복합적 상호작용을 하면서 활동의 결과(outcome)가 발생한다.¹⁾ 이러한 사회역사적이며 집단적인 ‘활동’ 속에서 인간 주체의 학습이 발생하고, 이를 통해 인간 의식의 발달이 이루어지게 된다(박형민, 2019).

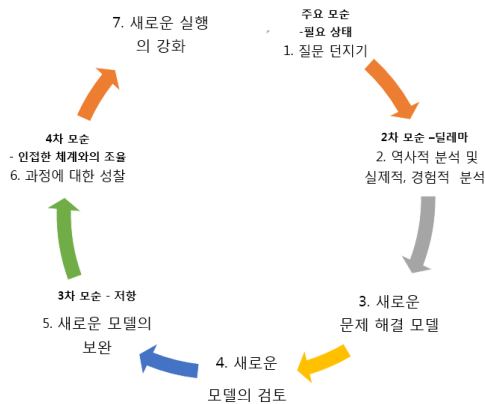
엔게스트롬의 논의에서 활동체계는 고정되어 움직이지 않는 실체가 아니라 내적·외적 모순과 그 극복의 과정을 통해 계속해서 변화해 가는 역동적인 성격을 지닌다. 그 역동성의 핵심은 모순(contradiction)에 있다(Engeström, 2001: 136-137).

엔게스트롬은 활동체계 내 혹은 활동체계 간의 모순이 크게 4가지 수준에서 존재한다고 본다. 1수준의 모순은 중심 활동의 각 구성 요소 내에 존재한다. 가령 소아과에서 의사가 생각하는 최선의 처방과 이익을 우선 순위로 하는 병원의 요구 사이에서 모순이 발생할 수 있는데, 이는 활동체계의 목표[또

1) 가령 A 중학교의 수업 혁신 활동을 활동체계 모형으로 살펴 볼 때 ‘주체’는 A 중학교 교사들이며, ‘객체/목적’은 협력적 수업을 하는 것이다(김남수·이혁규, 2012). 이를 위해 A 중학교 교사들은 통합적 교육과정 및 새로운 수업 지도안과 학습지, 2차형 자리배치 등을 ‘매개’로서 도입하고, 혁신학교로서의 암묵적 규범을 ‘규칙’으로 지켜간다. 이들은 교사들 간의 학습이 이루어지는 교사들의 ‘공동체’를 기반으로 교사와 학생 간의 역할, 교사 간의 업무 분장 등을 새로운 ‘분업’의 체계로 활용한다. 이를 통해 이들은 새로운 수업의 실현 및 학습자의 협력적이고 자발적인 배움이라는 ‘결과’를 얻고자 하였다.

는 객체, object]를 무엇에 둘 것인가에 대한 층위에서 발생한 모순이다(성열관, 2018: 158). 2수준의 모순은 중심 활동의 구성 요소 간에 존재하는 것으로, ‘공동체’와 ‘도구’, ‘공동체’와 ‘분업’ 등이 충돌하여 생성되는 모순이다. 3수준의 모순은 ‘중심 활동의 중요 형태의 목표 또는 동기’와 ‘문화적으로 더 발전된 형태의 중심 활동의 목표 및 동기’ 사이에 존재한다. 즉 새로운 활동체계가 등장했을 때 이것이 기존의 체계와 부딪쳐 일어나는 모순을 말한다. 4수준의 모순은 중심 활동과 그 이웃 활동들 간에 존재하는 것으로, 한 활동체계가 인접한 다른 활동체계와 부딪쳐 발생하는 모순을 말한다(Engeström, 1987: 70).

〈그림 2〉는 모순을 중심으로 한 확장학습이 이루어지는 과정을 도식화한 것이다. 1수준에서 학습자는 활동 체계 내의 모순에 직면하고 해결을 위한 질문을 던진다. 2수준에서는 이를 해결하고자 할 때 다른 구성 요소와의 모순을 겪게 됨을 인지하고 이를 해결하고자 모색을 시도하게 된다. 이렇게 하여 새로운 문제 해결 모델을 제시하고, 그것을 도입하고자 하는 과정에서 3차 모순(기존 체계의 저항)에 부딪치게 되며, 그 과정에서 이를 보완하고자 하는 노력이 이루어지게 된다. 새로운 활동 체계는 인접한 다른 체계와의 충돌을 겪게 되는데, 이를 극복하고 새로운 실행을 강화하고 나면 다시 활동 체계에 대한 새로운 모순이 등장하고, 이에 대한 질문을 생성하는 과정으로 이행하게 된다.



〈그림 2〉 확장학습에서 모순 및 그에 대응하는 학습 전략(Engeström, 2001: 152)

이러한 모순의 직면과 극복의 과정을 통해 개인 및 집단으로서의 활동 주체는 활동체계의 안과 밖에서 다양한 상호작용을 하면서 ‘확장적 전환(expansive transformation)’에 도달하게 된다. 이때 확장적 전환은 모순의 정반합 과정을 거쳐 도출되는 변증법적 발전의 단계를 의미한다. 이것이 바로 활동을 통한 학습, 즉 ‘확장학습(expansive learning)’이다(Engeström, 2016).

모순은 긍정적인 학습 결과를 낳는 동기의 원천으로서의 의미를 갖는다. 모순과 대면한 주체는 무엇을 더 학습해야 하며 어떻게 해결해야 할지를 생각하게 되며, 그 과정을 통해 사고의 확장으로 나아가게 된다. 이는 학습자의 도구에 대한 창의적 고안과 주체적 해결 과정을 강조한다는 점(성열관, 2018)에서 국어과에서 신장해야 할 미래형 학습 역량과 관련하여 의미 있는 시사점을 준다.

엔게스트롬은 학습의 과정을 다음과 같이 3단계의 수준으로 설명한다(Engeström, 1987: 122; 박형민, 2019: 599).

〈표1〉 엔게스트롬의 확장학습 단계도²⁾

	학습 수준 1	→	학습 수준 2	→	학습 수준 3
주체	비의식적		개별 주체		집단 주체
수단	도구		모델		방법론/관념
객체	저항 상태		문제 상황		세계 내 우리 (We-in-the-world)
학습의 의미	주어진 상황 속에서 정보 획득		미리 주어진 과업 혹은 문제의 해결		모순의 해결, 스스로 새로운 과업과 문제 상황을 창조

학습 수준 I은 주어진 상황 속에서 예측된 반응 양식을 습득하는 것으

2) 〈표1〉은 Engeström (1987:122)의 〈표 3.2〉를 박형민(2019:599)를 참조하며 연구자가 재구성한 것임.

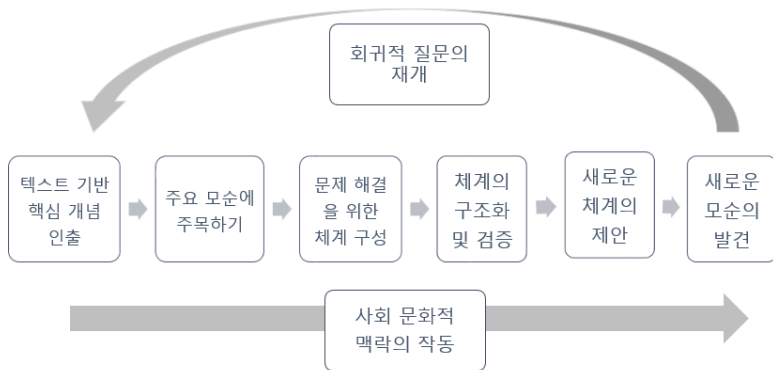
로, 정답을 배우는 학습이다. 학습 수준 I에서 학습자는 아직 학습 주체로서 자각되지 않은 비의식적 상태에 있다. 이때 객체(object)는 학습자에게 즉각적으로 반응해야 할 일종의 저항물(immediate resistance)로 인식된다. 학습 수준 II에서 주체는 비의식적 행위자의 상태에서 벗어나 문제해결을 위한 자기 반성적(self-assessment) 주체가 되면, 객체는 학습자가 해결해야 할 문제 상황으로 인식된다. 학습자는 미리 주어진 과업을 해결하고자 하며, 이때 학습이란 학습자가 문제를 해결하는 능력을 의미한다.

학습 수준 III에서 주체는 개인이기도 하며 집단적 주체이기도 하다. 학습자는 모순적 상황에 직면하면서 근본적인 변환을 맞게 된다. 학습자는 딜레마 상황을 맞아 이를 해결하기 위해 새로운 맥락을 만들어내어야 한다. 학습자는 새로운 도구(tools)를 개발하거나, 규칙이나 분업 체계를 변경하거나 하는 등 새로운 수단들(instrumentals)을 창조해 나간다. 이렇게 ‘활동’ 맥락 속에 존재하는 모순을 극복하기 위한 해결책을 찾는 과정은 활동 자체를 변형시키며, 의식의 고차적 발달을 이루게 된다.

2. 확장학습 개념과 국어 수업 모형

본 연구는 미래형 학습역량과 관련하여 엥게스트롬의 ‘학습 수준 III’ 단계에 주목하고자 한다. 이를 위해 학습자가 학습 수준 I-II-III 단계의 진행 과정을 밟아갈 수 있도록 수업을 구안하고, 수업 경험을 통해 학습자가 모순에 직면하고 이를 통해 스스로 새로운 활동체계를 만들어가도록 의도하였다.

이상에서 살핀 엥게스트롬의 논의를 활용하여 모순에 기반한 국어과 확장학습의 모형을 <그림 3>과 같이 도식화하였다. <그림 3>에서는 <그림 2>의 확장학습 과정을 토대로 하되 텍스트 기반 학습의 비중이 큰 국어과의 특성을 고려하여 ‘텍스트 기반 핵심 개념 인출’의 단계를 설정하고, 이로부터 모순을 중심으로 회귀적이고 생성적인 순환의 과정을 거치는 학습 단계를 구성하였다.



〈그림 3〉 모순을 활용한 국어과 확장학습의 모형

학습자는 텍스트에 대한 주의 깊은 탐색을 통해 학습을 위한 핵심 개념을 형성한다. 다음 단계에서 학습자는 텍스트의 개념을 이론 및 실천적 영역에 스스로 적용하여 문제를 생성하며, 문제의 핵심이 되는 주요 모순에 기반하여 이를 해결하기 위한 체계를 구성해 가게 된다. 학습자는 주체 및 타자들과의 사회적 협력 작용을 통해 체계를 구조화하고 검증하며, 이를 통해 새로운 체계를 제안하도록 요청된다. 다음 단계에서 학습자는 다시 새로운 체계를 검증하며 체계의 문제를 발견하는 과정을 거치고, 이를 해결하기 위한 방안을 모색하는 회귀적 과정을 거치게 된다. 확장학습의 전 과정에서는 주체와 학습이 위치한 사회·문화적 맥락들이 적극적으로 작용하면서 체계의 구성 및 탐구에 영향을 미친다.

〈그림 3〉에서 구안한 학습 모형은 학습자의 학습 성취가 각각의 단계를 수행하는 과정적 역량의 달성 자체에 있으며, 기존 체계의 획득이나 새로운 체계의 구성 단계에 머무르지 않는다는 점에서 이전의 모형과 차별점을 갖는다.

III. 연구 방법 및 연구 과정

이 연구는 연구자가 곧 연구의 대상이자 실행자인 자기 실행 연구로서의 성격을 지닌다. 실행 연구는 연구와 실천 사이의 간극을 극복하기 위한 방법론으로, 연구 내용을 현실 개선 및 문제 해결이라는 실천적 기능과 연계하고자 하는 것이다(유기웅·정종원·김영석·김한별, 2012). 실행연구에서 연구자는 단순한 관찰자가 아닌 적극적인 문제 해결 주체이자 연구 진행자로서의 역할을 수행하게 된다(강지영·소경희, 2011). 특히 연구자가 자신의 실행을 연구 대상으로 삼는 자기 실행연구는 현실 세계와의 실존적이고 구체적인 연관성이 강하게 드러나는 연구 방법론이다. 특히 교육의 영역에서 실행연구를 수행하는 연구자는 이론과 실천의 국면을 교사-연구자로서의 정체성으로 융합하여 긴밀하게 연결시킬 수 있다는 장점을 갖게 된다.

구체적인 연구 방법론으로서 이 연구는 수업 실행의 과정을 질적으로 기술하고 수업의 질을 성찰하고자 하는 질적 연구의 방법을 사용하였다. 질적 연구는 행동의 외면을 꿰뚫고 그 행동이 왜 일어났는가를 설명하고자 하며, 사건을 경험한 이들에게 그 사건이 어떤 의미를 가지는가를 해석적으로 포착하고자 하는 것이다(Eisner, 1991/2001). 이 연구는 이론적 탐색을 통해 미래형 학습 역량 신장을 위한 수업을 구안한 후 그 실행 과정에서 학습자의 경험을 질적으로 탐구하여 의미화하고자 하였다. 연구 참여자는 다음과 같다.

- 연구 실행자 및 연구 참여 교사: 본 연구자
- 연구 참여 학생: A고등학교 2학년 학습자 3개 학급

먼저 본 연구자는 연구의 실행자이자 연구의 대상으로, 중등 국어 교사로 23년간 재직해 왔으며, 2019년 현재 A고등학교에 재직 중이다. 한편 본 연구자는 2018년 국어교육학 박사 학위를 취득하고 연구·저술 활동 및 대

학에서의 강의를 수행하고 있는 국어교육 연구자이기도 하다. 본 연구자는 2019년 2학년을 대상으로 <고전 읽기> 국어 선택 교과를 가르치고 있다. 본 연구자는 학습자들이 텍스트가 요구하는 구조를 정확하게 읽어내는 능력을 기르는 한편, 자신들의 삶의 지평으로 텍스트를 연결하여 사고와 정서를 심화·확장할 수 있는 수업을 지향하고자 하였다. 본 연구는 그러한 수업에 대한 모색의 일환으로 이루어졌다.

연구 참여자인 학생들로는 본 연구자와 수업을 함께 하고 있는 A고등학교의 2학년 7개 학급 중 3개 학급을 목적 표집(purposive sampling)하였다.³⁾ 학급별 평균 인원은 23명으로, 총 연구 참여자는 69명이다. A고등학교는 대도시의 구도심에 위치한 일반계 고등학교로, 2018년 3월 혁신학교로 지정되어 운영되고 있다. 학습자들의 학업 능력은 주변의 타 일반계 고등학교와 비교할 때 평균 수준으로, 매우 뛰어나다고도, 매우 낮다고도 하기 어렵다. 혁신학교로서 프로젝트 및 발표 수업 등이 많아 그러한 활동에 능숙하며, 수업에 대한 참여도가 대체로 높은 편이다.

이 연구는 국어과 선택 교과 가운데 <고전 읽기> 교과를 중심으로 하여 ‘유토피아’를 주제로 한 6차시의 수업을 구안·실천하고 그 진행 과정 및 교육의 결과를 질적으로 탐구하였다. 연구 내용 및 수행 과정은 다음과 같다.

- 연구 자료 : 수업 영상, 수업 활동 결과물, 활동 소감문,⁴⁾ 연구자의 수업 일지
- 연구 일정 : 2019년 6월 5일부터 21일까지 3주간 수업 실시 후 분석

3) 3개 학급을 표집한 것은 모둠별 분석을 위해 한 학급의 결과만을 분석하는 것으로는 풍부한 결과를 얻기 어렵다고 보았기 때문이다. 3개 학급의 결과를 표집한 후 더 이상 새로운 자료가 나오지 않는다고 판단하여 자료 수집을 중지하였다. 해당 학습자에게는 연구 참여의 내용과 성격에 대해 설명하고 동의의 과정을 거쳤다.

4) 학생들의 수업활동 결과물 및 활동 소감문은 각각 학급별·개인별로 부호화하여 표기하였다. 가령 ‘A-3-1’은 A반 3번째 모둠에서 ‘학생 1’의 수업활동 결과물 및 활동 소감문을 의미한다.

〈표 2〉 구체적인 연구 수행 절차

	연구 실시 내용	확장학습 단계	비고
이론적 탐구 및 수업 구안	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 역량의 개념 및 요소 탐구 • 엥게스트롬의 확장학습 개념에 기반한 국어 수업 구안 	• 수업 준비 단계	• 연구자: 수업 구안 및 활동지 제작
1단계 수업 (1차시)	<ul style="list-style-type: none"> • 토마스 모어의 〈유토피아〉 발췌독 	• 텍스트 기반 핵심개념 인출	• 바탕글 제시 및 독해 지도
2단계 수업 (2차시)	<ul style="list-style-type: none"> • ‘우리의 유토피아’ 생성하기 -우리는 어떤 유토피아를 그리는가? -그 유토피아로 가는 데에 어떤 어려움이 있으며, 그 어려움에 대한 해결방안은 무엇인가? 	<ul style="list-style-type: none"> • 주요 모순에 주목하기 -질문 던지기 -딜레마와의 대면 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자: 개인별 활동 • 연구자: 연구 일지 작성
3단계 수업 (3차시)	<ul style="list-style-type: none"> • 〈유토피아로 가는 길〉 모듈별 통합 프로젝트 작품으로 완성하기 -모듈별 협력 작업을 통해 공동의 유토피아 그리기 -유토피아로 가기 위해 해결해야 할 문제에 대한 공동 토의 	<ul style="list-style-type: none"> • 문제 해결을 위한 체계 만들기 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자: 모듈별 활동 • 연구자: 연구 일지 작성
4단계 수업 (4-5차시)	<ul style="list-style-type: none"> • 모듈별 탐구 심화 활동 -관련 자료를 인터넷 검색 및 도서 검색을 통해 수집하고 정리하기 -모듈별 재토의 후 최종 결론 내리기 	<ul style="list-style-type: none"> • 체계 구조화 및 검증 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자: 개별 탐구 활동 및 모듈별 종합 활동 • 연구자: 연구 일지 작성
5단계 수업 (6차시)	<ul style="list-style-type: none"> • 발표와 공유 -모둠 활동의 전체 공유 • 학습자 수업 소감문 작성 	<ul style="list-style-type: none"> • 새로운 체계 제안 • 모순의 재발견과 회귀적 질문 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자: 모듈별 활동 • 연구자: 연구 일지 작성
수업에 대한 질적 분석	<ul style="list-style-type: none"> • 수업활동 결과물 및 연구 일지 분석 	• 연구 성찰 단계	• 연구자: 연구 결과에 대한 성찰 및 해석 작업

먼저 이론적 탐색을 기반으로 하여 수업을 구안하였다. 1단계 수업에서는 토머스 모어의 〈유토피아〉 책을 읽고 난 후 학생들이 스스로 자신들의 유토피아를 상상해 보도록 하고, 유토피아에 도달하는 과정에서 만나게 될 어려움과 그 해결방안을 탐구하여 발표하도록 하였다. 유토피아는 ‘세상에 없는 곳’이라는 의미를 담고 있다. 하지만 세상에 없기 때문에 우리가 그리는 이상향으로서의 지향성을 강하게 갖게 되며, 현실을 비판적으로 바라보고

새로운 지평으로 변환시키는 힘을 갖게 된다. 토머스 모어의 〈유토피아〉를 중심으로 유토피아의 개념을 소개하고, 우리가 그리는 유토피아를 각자 찾아보도록 하고자 하였다. 2단계 이후의 과정에서는 자신의 생각만으로 유토피아를 그리고 해결방안을 찾는 것이 아니라 다른 이들의 의견을 수렴하며 주관과 객관 사이의 간주관적 토론의 장을 형성할 수 있도록 하였다. 또한 문화·역사적으로 집적된 자료를 활용하는 방법을 알려주기 위한 활동으로서 디지털 자료 검색이나 책 읽기 등 좋은 자료를 선별하여 활용하는 경험을 가질 수 있도록 하였다. 그리고 최종 결과물을 발표하는 과정에서는 교사 및 전체 학생들의 검토와 질문을 받는 과정을 통해 모듈별로 구조화한 결론을 재해체하고 새로운 혼란 속으로 진입해 갈 수 있도록 수업을 구안하였다.

교사는 학습자들이 자료를 탐색하고 선정하며 자신들의 주제와 연결시켜 가는 과정에서 어려움을 함께 나누고 해결을 돕는 촉진자 혹은 안내자로서의 역할을 수행하였다. 학습자들은 낯선 학습 경험 속에서 혼란을 겪기도 하였으나 자신들의 삶과 배움을 연결하는 새로운 수업 속에서 미래형 학습 역량 신장의 가능성을 드러내었다. 다음 IV장에서는 학습자의 수업 경험을 시간 순서에 따라 성찰해 가면서 두드러진 코딩 범주를 목차로 설정하고 각 각에 해당하는 내용을 분석하여 서술하였다.

IV. 연구 결과 분석

1. 모순에 대한 사유 경험 및 한계의 봉착

1단계 수업은 학생들과 함께 『유토피아(Utopia)』⁵⁾ 대한 소개글 및 원작

5) 토머스 모어의 『유토피아』는 1516년 발간된 이상적 사회에 대한 소설이다. 저자인 토머스

의 일부를 읽는 것으로 시작하였다. 제시된 글은 『유토피아』 중 라파엘이 전하는 ‘유토피아’라는 국가에 대한 묘사 부분으로, 유토피아 사람들의 일상생활, 사회 구조, 경제적 제도 및 관념에 대한 부분이었다. 교사는 유토피아의 의미가 ‘이 세상에 없는 땅’, ‘현실적으로 존재하지 않는 곳’이라는 뜻을 가졌음을 소개하고, 『유토피아』의 출현을 둘러싼 사회 문화적 맥락을 안내하였다. 다음으로 학생들에게 텍스트의 내용을 요약하고 그에 대한 자신의 생각을 모둠원과 나누어 보도록 하였다. 본격적인 활동은 텍스트에 대한 이해를 기반으로 새로운 유토피아를 상상해 보는 것으로, 먼저 각자가 그리는 유토피아를 자유롭게 떠올려 보고, 그 유토피아에 이르고자 할 때 만날 어려움과 극복 방안을 생각해 보도록 하였다. 특히 유토피아의 상상이 현재의 모순 지점으로부터 시작하는 것임을 안내하고, 그것을 어떻게 극복할 수 있을까에 주목해 보도록 하였다. 이는 엥게스트롬의 학습 단계 가운데 스스로 문제를 발견하여 이를 탐구하는 ‘학습 수준 III’ 단계를 구현하고자 한 것이다 (Engeström, 1987: 122). 스스로 문제를 발견하는 역량은 학습의 중요한 토대가 된다. 학생들은 유토피아의 상상 경험을 통해 이러한 문제 발견의 경험을 할 수 있었다고 토로하였다.

학생들은 대체로 빈부격차의 문제, 사회적 불평등 등이 우리 시대의 모순 지점이라고 보았다. 또한 현재 학생들의 일상이 담긴 학교에 대한 모순을 주목하는 경우도 많았다. 1단계 수업에서 학생들이 모둠별로 토의하여 그린 유토피아는 다음과 같다.

모어(1478~1535)는 영국의 정치가로, 헨리 8세 당시의 정치적·사회적 혼란상에 대한 비판과 현실 개조의 이상을 담아 그가 생각한 이상적 세계를 『유토피아』로 형상화하였다.

〈표 3〉 학생들이 그린 유토피아

사회적 모순으로부터 출발한 유토피아	교육의 문제에 주목한 유토피아
<ul style="list-style-type: none"> -빈부격차가 없는 세상 -싸움이 없는 행복한 세상 -희망이 넘치는 유토피아 -사회적 약자에 대한 편견이 없고 모두가 평등한 세상 -서로 공존하고 도와주며 살아가는 유토피아 -남녀차별 없는 세상 -독재적 권력 없이 이타적인 사람들이 만드는 사랑 넘치는 공동체 -돈으로부터 자유롭고 사랑이 넘치며 원하는 공부를 모두가 하는 차별 없는 사회 -모두가 평등한 세상 	<ul style="list-style-type: none"> -시험이 없는 세상 -학교 없는 세상 -모든 교과의 성적으로 진로가 정해지지 않는 세상 -교육방식이 학생 위주이며 개개인에게 맞춘 교육 -모두가 원하는 학교 -고교학점제의 구현 -공부 스트레스로부터 벗어난 사회(진짜 공부를 하는 사회) -스펙 없는 사회

학생들이 상상한 유토피아는 현실에서 부딪치는 모순 지점에서 출발한 것으로, 이들이 소망하는 이상적인 삶을 그린 것이다. 그런데 현실의 모순 지점들은 대부분 오랜 시간 인류 사회가 고민해 온 난제들이거나, 여러 맥락들이 얹혀 있어 쉽게 풀기 어려운 딜레마의 과제들이다. 가령 ‘돈이 없어도 걱정이 없고, 돈 때문에 생기는 범죄가 없는 세상’을 유토피아로 설정한 ‘A-3-1’ 학생은 그에 이르고자 할 때 만나는 어려움으로 ‘사유재산을 많이 가지고 싶은 사람들의 이기심’을 들었다. 이를 해결하기 위해서는 ‘돈에 대한 과한 욕심을 가지지 않고, 서로 어려운 처지의 사람들을 도와주며 배려한다. 일정한 일자리를 제공한다’ 등의 방안이 필요할 것이라고 서술하였다. 그러나 오랜 인류의 난제를 해결하기에 이 방안들은 강력한 효과성을 가진다고 보기 어렵다. 사회적 문제를 개인의 회심(回心)으로 푸는 데에는 한계가 있기 때문이다. 교사는 이런 경우 학생들에게 계속 질문을 던지면서 과연 그 해결방안이 유효할 것인가를 되문도록 요청하였다. 이는 문제의식을 서둘러 봉합하지 않으면서 현실의 모순과 그 어려움에 천착하여 사고를 발전시켜 나가도록 하고자 한 것이다.

한편 현실과 유리된 유토피아를 그린 학생일수록 해결 과정에서 어려움

에 봉착할 확률이 컸다. ‘하루종일 잠만 잘 수 있는 유토피아’나 ‘범죄를 마음껏 저지를 수 있는 세상’, ‘브로콜리 없는 세상’, ‘누구나 돈을 펄펄 쓸 수 있는 세상’을 그리는 경우가 그 예이다. 학생들은 그 어려움을 해소할 능력이 없다고 판단하거나, 해결 자체를 포기해 버렸다. 이런 경우 학생들의 모순에 대한 인식은 피상적이거나 형식적이었다. 이런 유토피아를 상정하는 학생들은 대체로 ‘그것은 이루어질 리 없다’는 비관적 인식을 기반으로 하는 경우가 많았다. 어차피 이루어지지 않을 것이기 때문에 현실적 실현 가능성을 전혀 고려하지 않은 유토피아를 상정하게 되는 것이며, 이 경우에는 유토피아의 상상이 새로운 활동체계로 이어지기 어려웠다. 이런 경우 교사는 적극적으로 유토피아를 현실화하거나 구체화할 방안을 학생들과 함께 찾으며 새로운 문제의식을 갖게 하고자 독려하였다. 이 경우 모듈별로 다시 유토피아를 상상하게 하는 활동이 유효하게 작동되기도 하였다. 가령 ‘브로콜리 없는 세상’을 유토피아로 상정한 ‘A-3-2’는 그 이유로 자신이 초록 채소를 싫어하고 그중에서도 브로콜리를 가장 혐오하기 때문임을 진술하였다. 모듈 토의 과정에서 학생들은 ‘브로콜리를 좋아하는 사람에게는 브로콜리 없는 세상이 유토피아가 아닐 수 있다’는 의견을 제시하였고, 무언가를 강요하지 않으면서 각자의 기호를 존중하는 사회가 유토피아일 것이라는 데에 논의를 모았다. ‘A-3-2’ 역시 그에 수긍하면서, 모듈의 유토피아로 ‘독재적인 권력 없이 이타적인 사람들이 만들어 나가는 사랑 넘치는 공동체’를 상정하였다. ‘A-3-2’는 그러한 합의에 이르는 과정을 다음과 같이 진술하였다.

[A-3-2] 사람들마다 추구하는 것이 각기 다르다는 걸 새삼 느꼈고, 의견을 조화하는 과정에서 이해가 안 가는 부분도 많았지만, ‘우리는 모두 이상적인 세계를 원한다’라는 공통점을 떠올리며 문제를 적극적으로 해결하려 노력했다.

학생들은 교육의 문제에 대해 큰 관심을 보이면서 다양한 모순 지점에 주목하였다. 이 경우 학생들은 현실과 이상을 적절하게 조율하는 균형 감각

을 보였다. ‘시험이 없는 세상’, ‘학교가 없는 세상’을 유토피아로 꿈은 학생들이 많았으나, 그에 대한 토의가 진행될수록 시험이나 학교의 부분적인 필요를 인정하거나 모순적인 부분을 개혁하는 방향에서 현실적이고 진지한 대안을 도출하는 것을 볼 수 있었다. 이는 교육과 학교에 관한 유토피아가 자신들이 가장 잘 알고 있으며 절실하게 대면하는 현실 세계의 모순을 반영하고 있기에 해결의 실마리를 찾는 데에 적극적이었기 때문이다. ‘B-2’ 모둠은 모둠원들 각각의 유토피아를 모아 토의한 후 ‘학교 성적으로 진로가 정해지지 않는 세상’이라는 유토피아를 선정하였다. 이 모듬의 ‘B-2-1’ 학생은 다음과 같이 유토피아 선정 이유를 제시하였다.

‘B-2-1’내가 꿈꾸는 유토피아란 모든 과목의 성적으로 진로가 결정되지 않는 사회이다. 자신의 진로와 전혀 관련 없이 거의 모든 과목을 쫓겨야 하는 것이 너무 효율성이 없다고 생각했기 때문이다.

‘B-2-1’은 현재 우리 교육의 모순을 어떤 진로를 선택하든 모든 과목에서 좋은 점수를 받아야 하는 데에 있다고 보았다. ‘B-2-1’은 자신이 그린 유토피아에 대해 ‘학생의 실력을 서열화할 수 없어 대입의 혼란이 발생할 수 있다’고 실현상의 문제를 제기하였다. ‘B-2-1’은 현재의 과열된 학습 경쟁의 원인이 대학 입시에서의 선별 구조에 있다고 보고 있다. 진로와 관계없이 모든 과목에서 우수한 성적을 획득해야 하는 것이 문제적이지만 대학 입시에서의 선별을 위해서는 불가피한 측면도 있다고 보기 때문에 ‘B-2-1’이 주목한 문제는 일종의 ‘딜레마’를 갖게 된다. 교사는 ‘B-2-1’을 비롯한 학생들에게 이러한 모순의 지점을 학습의 동력으로 삼을 것을 안내하였다. 이 수업에서 교사는 학생들이 딜레마를 성급히 해결하고자 하지 말고 다양한 각도에서 새롭게 보며 해결의 실마리를 찾아보도록 독려하는 역할을 수행하고자 하였다.

2. 해결과 구조화의 경험

다음 단계의 수업에서는 학생들이 발견한 모순을 해결하는 방안을 제안해 보도록 요청하였다. 학생들은 개인별, 모둠별로 떠올린 유토피아에 대한 아이디어를 도서관과 인터넷의 자료를 활용하여 심화시키고 종합적인 방안을 제안하는 활동을 수행하였다. 학생들은 자료 조사를 통해 현재의 모순을 극복할 수 있는 방안에 대해 다른 이들이 제안하거나 고민한 내용이 이미 있음을 알게 되고, 이전에 이미 모순에 대한 극복 방안을 제안한 이들의 제안 내용을 검토하면서 그것이 타당한지, 동의할 수 있는지 살펴보았다.

비고츠키(Vygotsky)에 의하면 인간이 동물과 다르게 고등 정신기능을 갖게 된 것은 ‘도구 혹은 매개’의 힘에 의한 것이다. 비고츠키는 언어라는 심리적 도구를 통해 낮은 정신기능에서 더 높은 사고 기능의 발달로 나아갈 수 있다고 보았다(Vygotsky & Luria, 1984/2012). 이 과정에서 사회적, 협력적 활동이 반드시 요청되며, 교육의 과정에서는 교사의 언어 및 교과 학습, 독서 등을 통해 제공되는 학문적 언어가 학생의 사고 과정을 확장시킬 수 있는 중요한 역할을 하게 된다. 본 연구에서는 『유토피아』라는 텍스트로부터 출발하여 교사의 촉진적 언어, 학습자의 자발적인 탐구를 통한 언어 기호 획득을 통해 학습자가 스스로 문제를 구성하고 모순을 해결하기 위한 학습 역량을 획득해 가도록 의도하였다.

‘A-3-1’은 ‘돈이 없어도 걱정이 없고, 돈 때문에 생기는 범죄가 없는 세상’이라는 유토피아를 설정하고, 이를 해결하기 위해 모둠별 토의 활동을 거쳤다. ‘A-3’ 모둠은 토의에서 ‘자본주의 체제가 무르익어 있어 쉽게 벗어나기 어렵다’는 문제를 발견하고, 이를 해결하기 위해 자본주의 체제에 대한 심화된 공부가 필요할 것이라는 해결 방안을 제안하였다. 그리고 이를 위해 자본주의에 대한 참고자료들을 인터넷을 통해 검색하여 읽고, 칼 마르크스의 『자본론』과 다니엘 라벤스토의 『기본소득이란 무엇인가』라는 책을 선정하여 그 가운데 『기본소득이란 무엇인가』를 스스로 찾아 읽었다. ‘A-3-1’은

‘비자발적 실업이 심각한 수준의 경제적 불안을 초래하게 되는데, 기본소득의 보장이 이러한 상황을 극복하게 한다는 점, 기본 소득이 노동자들이 공통적인 관심을 이끌어내고 공감대를 형성하는 중요한 역할을 한다는 점, 자영업에 종사하고 있는 사람들의 사업 실패에 의한 잠재적 위기를 크게 감소시킨다는 점, 빈곤 인구를 감소시키고 빈곤의 악순환을 끝낼 수 있다는 점’ 등을 기본소득의 의의로 정리하고, 이를 통해 자신의 유토피아를 위해 기본소득의 제공이 필요하고, 이를 통해 범죄를 막을 수 있다는 결론을 내렸다.

‘B-2’ 모둠 학생들은 ‘모든 교과목의 성적으로 진로를 결정하지 않는 사회’를 모듬의 유토피아로 선정하고, 그러한 유토피아에 이르기 위한 방안을 다양하게 찾아보는 활동을 하였다. 교사는 학생들의 토의 활동을 지켜보면서 관련된 자료들을 찾는 방법을 알려 주거나 새로운 질문을 던지는 방식으로 수업을 지원하였다. ‘B-2’ 모듬 학생들은 자료를 찾아 읽은 후 그 결과를 다음과 같이 정리하였다.

[B - 2 - 1] 관련하여 읽은 책 : 『핀란드 교실 혁명』

이 책의 내용에 따르면 핀란드는 대학입학 자격 시험을 주관하는 대학입학자격 시험 위원회에서 지정한 네 과목(모두 주관식, 지식 응용 능력을 평가)과 이 과목 외에 자신의 전문성을 키우는 데 필요한 교과를 골라 학습하게 되어 있다. 대입은 대학입학자격시험의 성적과 대학별로 실시하는 시험의 성적으로 결정되는데 이 시험은 한국에서 치러지는 시험의 성격과는 다른 성격의 시험으로, 본인이 지원한 학부의 전공 공부가 본인의 적성과 적합한지 확인하기 위해 실시하는 시험이다. 나는 이 책에서 소개한 핀란드의 교육 제도에 매우 긍정적이다. 우선 기초교양 정도의 과목을 학습함으로써 기본적인 소양을 갖추고 불필요한 시간과 에너지를 소비하지 않아도 되며, 본인의 꿈을 이루기 위한 교과를 학습함으로써 일찍이 자신의 전문성을 기를 수 있다는 것이 진로에 더 유익하다고 생각한다. 아울러 대입에서 전공 적합성을 확실히 평가하는 제도는 고교 성적 혹은 수능 성적으로 진로가 결정되는 것보다 모두에게 유의미한 구조라고 생각한다.

[B-2-2] 관련하여 읽은 책 : 『나는 무슨 일 하며 살아야 할까』

먼저 학교 성적으로 진로가 정해지지 않고 원하는 것을 할 수 있는 세상을 위해서는 정부, 개인, 사회 등의 구성원이 다 함께 노력해야 되는 것 같다. 사회는 교사, 의사 등의 직업인만을 중요시해서는 안 되고, 개인은 자신이 하고 싶은 것을 명확히 제시해야 하며, 정부는 주요 과목만을 지원해주는 것이 아닌 여러 다양한 것들을 지원하고 존중해줘야 한다. 그리고 자신이 할 일에 자부심과 열정을 가지며 이 일 또한 세상에 필요한 직업이라는 생각을 가지며 열심히 일을 해야 하기도 한다. 이런 행동은 나 혼자서만 한다고 이루어지는 것이 아닌, 위에서 말한 것처럼 다 같이 노력해야 하고, 그렇게 모두가 열심히 세상을 위해 노력한다면 우리가 원하는 유토피아를 만들 수 있을 거라고 생각한다.

[B-2-3] 관련하여 읽은 책 : 『내신을 바꿔야 학교가 산다』

나는 성적으로 진로가 결정되지 않는 세상을 만들 수 있는 방안을 탐구해 보기 위해 이 책을 읽었다. 이 책은 현재 우리나라 입시 제도와 학교 수업의 문제점에 대해 지적하고 있다. 우리나라 학교 수업은 현대판 ‘프로크루테스의 침대’와 같다. 학교가 제공하는 수업은 사실상 단 한 종류이고, 학교가 제공하는 수준의 수업에 맞지 않는 학생들은 그냥 고통을 당해야 한다. 수업이 너무 쉽게 느껴지는 공부를 아주 잘 하는 학생도, 수업이 어렵게 느껴지는 학생도 모두 고통 받는 것이다. 그러나 학교는 학생들이 수업 시간에 어떠한 고통을 당해도 학생 개개인에게 맞는 침대를 제공하지 않는다. 제각각 다를 수밖에 없는 능력들을 오직 주어진 하나의 수업에 맞추도록 강요할 뿐이다. 결국 나의 유토피아에 이르기 위해서는 지금처럼 학생들에게 틀에 박힌 한 가지의 교육만 주입식으로 가르치지 말고 각 학생의 수준별로 그에 맞는 교육을 실시하고 각자의 재능을 잘 이끌어낼 수 있는 수업을 마련해야 한다고 생각한다.

[B-2-4] 관련하여 읽은 책 : 『학교 없는 사회』

학교가 질적으로 평등하다 해도 빈민 아동은 부유한 가정의 아동을 따라잡기 어렵다. 우리는 현재 유행하는 미래학을 역전시키는 연구를 할 필요가 있다. 스

스로 공부함은 신뢰할 수 없는 것이고 스스로 치료함은 무책임한 것이다. 행정 당국에 의해 비용이 지불되지 않는 주민 조직은 공격적이거나 파괴적인 것이다. 제도적인 보호에 의존하므로 제도에 의존하지 않는 독립적인 활동을 회의적으로 본다. 교육만이 아니라 사회 전체의 비학교화가 필요하다.

‘B-2-1’ 학생과 ‘B-2-2’ 및 ‘B-2-3’ 학생의 유토피아에 대한 상은 유사하면서도 한편 상이한 지점을 가진다. ‘B-2-1’ 학생의 경우 ‘모든 교과’를 잘 관리해야 하는 상위권 학생으로서의 어려움에 초점을 둔 반면, ‘B-2-2’나 ‘B-2-3’ 학생의 경우에는 성적과 진로 사이의 연관 관계가 너무나 큰 교육 제도에 대해 의문을 품고 각자의 존재에 어울리는 진로를 찾아야 할 필요성에 좀더 주목하고 있다. ‘B-2-4’ 학생의 경우 학교가 아예 없을 수는 없을까 하는 상상을 펼치면서 이반 일리히의 『학교 없는 사회』를 골라 참조하고자 하였다. 그러나 텍스트의 난해성으로 인해 내용을 충분히 파악하지 못하거나 오독하였고, 그에 따라 책의 일부 내용을 비맥락적으로 인용하는 것만으로 탐구 과제를 수행하였다. ‘B-2-4’의 문제의식은 충분히 의미 있는 것이었으나, 학습자의 근접발달영역을 상회하는 수준의 자료를 고른 까닭으로 문제의식을 심화시키지 못하였고, 결론적으로 ‘B-2’ 모둠의 최종 결과에 영향을 미치지 못하였다. ‘B-2’ 모둠은 각각의 탐구 결과를 종합하여 토의한 결과 ‘생활기록부에 성적 표기란을 없애고 대학교를 지원할 때 본인의 진로와 관련된 과를 지원’하는 방안과, ‘해당 과에서 학생의 전공 적합성을 파악하기 위한 간단한 테스트와 면접 및 지원자의 가능성을 보고 학생을 선발한다’는 방안을 제출하였다. 특히 ‘B-2-1’ 학생의 핀란드 교육에 대한 탐구 결과를 바탕으로 고등학교에서는 기초 소양을 갖출 정도로 최소한의 교과만을 학습하고, 대학에서 수학할 수 있는 전공 적합성을 평가하는 확실한 장치를 마련해야 한다는 결론을 내렸다. 이들은 교육 제도의 모순에 대한 인식으로부터 출발해 이를 해결할 수 있는 새로운 입시 체제를 구성하고자 하였다. ‘B-2-1’ 학생은 이 과정에 대하여 다음과 같이 진술하였다.

[B-2-1] 이 프로젝트를 처음 시작할 때에는 과연 우리가 설정한 유토피아가 실현 가능성이 있기는 할까 라는 의문을 품기도 하였다. 하지만 자료 조사를 거듭할수록 실현이 가능할 수도 있겠다는 확신이 들었다. 다른 나라에서는 당연한 것이 우리나라에서는 유토피아가 될 수도 있고, 반대로 우리나라에서 당연시되는 것이 타국에서는 이상적인 것으로 여겨질 수도 있다는 것을 깨닫게 되었다.

‘B-2-1’ 학생은 모순에 대한 극복이 실현 가능한 것일 수 있다는 확신을 갖고 새로운 체계를 만들고자 하는 도전감을 갖게 되었다고 진술하고 있다. 유토피아에 대한 지향이 현실을 바꾸는 힘이 될 수도 있음을 깨닫고 있는 것이다.

3. 새로운 혼란에의 진입

발표와 공유 과정에서 교사는 학습자들이 자신들의 활동체계에서 모순을 발견할 수 있도록 새로운 각도에서 질문을 던지거나 다른 학습자들이 교사와 함께 그러한 역할을 수행할 수 있도록 독려했다. 이는 학생들이 새로 형성한 활동체계를 검증하고 새로운 모순을 발견하면서 다시금 체계를 보완하는 작업을 하도록 하기 위한 것이다.

‘A-3-1’의 논의와 관련하여 학생들은 기본소득을 모두에게 제공하려면 엄청난 재원이 필요한데 그것이 어떻게 가능할 것인가 하는 질문을 던졌다. 결국 그것을 가능케 하려면 세금이 전폭적으로 늘어나서 사회 구성원들이 기본소득 제공을 위한 공동의 부담을 질 것을 승인해야 할 텐데 그것이 쉽지 않을 것이라는 비판이었다. ‘A-3-1’ 역시 자신이 모둠 구성원들과 함께 생성한 새로운 체계에 대한 의구심을 갖고 있었기에 학생들의 질문에 대해 자신도 그 실현 가능성에 의문을 가지고 있다는 답변을 하였다. ‘A-3-1’은 이와 관련하여 다음과 같이 활동 소감을 진술하였다.

[A-3-1] 이 프로젝트를 하면서 친구들이 진심으로 원하는 세상 또는 학교, 내가 원하는 세상을 진지하게 고민해 보고 해결 방안도 열심히 찾아보니까 너무 좋은 세상이긴 하지만, 그 방안에 대한 부작용과 그 방안이 실현되기 어려운 이유를 알게 되어, ‘유토피아는 정말 말 그대로 유토피아구나’라는 생각을 하게 되었다. 그래도 평소에는 ‘세상이 이랬으면 좋겠다’하며 헛된 상상을 했다면, 이 프로젝트를 하면서는 해결방안까지 다 찾으니까 평소에 하던 생각들이 쓸데없는 망상이 아닌 것을 알게 되었다.

‘A-3-1’ 학생은 유토피아와 그 해결방안을 구조화하였지만, 여전히 해결이 어렵다는 것을 느끼고 있었다. 그럼에도 그것이 ‘쓸데없는 망상’에 그치는 것은 아니라는 것 역시 동시에 느끼고 있다. 이는 ‘A-3-1’ 학생이 학습의 결과 절대적인 신념 체계를 구축하는 데에 도달한 것이 아니라 ‘어떻게 해야 하는가’ 하는 의문의 획득 지점에 이르러 있음을 보여 준다.

‘B-2’ 모듈의 발표 역시 전체 공유를 통해 동료 학습자들과의 토론으로 이어졌다. 고등 교육에서는 최소한의 교양만을 공통으로 가르치고, 대학에서 필요한 적성을 준비하도록 한 후 대학이 이를 평가하도록 한다는 ‘B-2’ 모듈의 새로운 교육 체계는 학생들의 공통된 호응을 얻었으나 일부 학생들은 그것이 현재의 대학입시 제도와 얼마나 다른 것인지, 또한 학력의 저하라는 문제를 가져오지는 않을지에 대한 의구심을 드러내었다.

한편 모든 교과에서 좋은 성적을 얻어야 원하는 대학에 입학하여 원하는 진로에 진입할 수 있다는 ‘B-2-1’ 학생의 문제의식은 일면 타당한 것이지만 또 한편으로는 부분적인 것이다. 현재의 대학 입시에서 이미 상위권 대학을 제외하고는 일부 교과 성적만으로 입학이 가능하거나 전공 적성 평가만을 활용하는 방식의 입시 제도가 폭넓게 활용되고 있다. ‘B-2-1’의 문제의식은 한국 교육을 비판하고자 할 때 가장 주요한 쟁점으로 등장하지만, 상위권 학생에 해당하는 모순이라는 점에서 현실의 모순을 총체적으로 해결할 수 있는 초점 영역이라고 보기는 어렵다. 오히려 상위권 학생들이 겪는 어려

움이 모든 학생들이 겪는 문제인 것처럼 전체화되는 것에 우리 교육의 모순이 있다고도 볼 수 있을 것이다. 모든 교과에서 좋은 성적을 얻고자 노력하는 상위권 학생들의 어려움이 부각되는 착시 효과 아래에 이미 자신들이 원하는 진로를 결정하고 그에 해당하는 준비를 하고 있음에도 불구하고 중등 교육 및 대학입시 체제 하에서 좀처럼 고려되지 않는 ‘보이지 않는 인간들’이 존재하고 있음이 진정한 문제라고 판단된다. ‘B-2’ 모둠이 구성한 새로운 체계는 공동체 내 다른 맥락을 가진 구성원들의 또다른 체계와 모순을 일으킬 가능성을 가지며, ‘B-2’ 모둠의 문제의식은 여전히 해결해야 할 모순 가운데 놓여 있다고 볼 수 있다.

그런 면에서 ‘모두가 원하는 학교’를 유토피아로 제시한 ‘C-1’ 모둠의 문제의식은 시사점을 가진다. ‘C-1’ 모둠은 ‘개인의 적성과 진로에 초점을 맞추어 자신이 원하는 학습을 자유롭게 수강할 수 있는 학교’를 제안하였다. 특히 현재 중등 교육에서 큰 비중을 차지하는 이른바 주요 과목의 비중을 줄이고 선택할 수 있는 수업을 늘리며, 학습의 양에 있어서도 선택이 가능하도록 할 것을 제안하여 현재 시범 실시되고 있는 고교 학점제에서 더 나아가 개인 맞춤형 학습 체제를 제안하였다. 이런 체제를 구성하였을 경우 발생할 수 있는 문제점으로 학생이 수업을 선택하기 때문에 선택을 받지 못하는 ‘선생님과 학생 사이의 갈등이 생길 수 있’고, ‘학생들의 주요 과목에 대한 기본 지식이 떨어질 수 있’다는 점을 들었다. ‘C-1’ 모둠은 최종 토론 끝에 해결 방안으로 ‘직업 전문 분야 쪽으로 교사의 과목 선택지를 늘일 것’과 ‘현행 주요 과목의 비중은 대폭 줄이되 최소한 필요한 만큼은 필수 수강하도록’ 하는 안을 제출하였다. ‘C-1’ 모둠의 새로운 교육 체계는 학생들이 원하지 않는 수업은 듣지 않을 권리와 원하는 수업을 들을 권리에 대한 주장을 담고 있다. 그러나 학생들이 원하지 않는 수업이 반드시 ‘불필요한 수업’인지, ‘지루하고 재미없고 흥미 없는’ 수업은 듣지 않아도 좋은 것인지에 대해 서로 다른 활동체계 간의 모순이 생성되는 지점이라고도 볼 수 있다.

전체 발표에서는 학생들의 탐구 결과물에 대해 위의 예시와 같이 다양

한 각도에서 검증하고 질문을 던지는 과정을 통해 다시 새로운 모순을 발견하는 과정이 진행되었다. 학생들의 프로젝트는 이처럼 모순으로부터 출발하여 다시 모순으로 돌아가는 회귀적 과정을 거치고 있었다. 그렇기에 이들이 도달한 결론 지점은 만족할 만한 정답이 아니라 잠정적 해답이며, 여전히 새로운 모순에 직면하게 되는 문제적 자리이다. 그러나 이 과정은 변화 없이 본래의 자리로 돌아가는 것이 아니라 이전과는 다른 차이를 생성하며 반복되는 것으로, 이전의 모순을 극복한 새로운 체계로 회귀하는 발전적 과정으로서의 성격을 지닌다(Engeström, 2001).

V. 맺음말

이 연구는 어떤 체계에서든 필연적으로 생성되는 ‘모순’과의 직면과 그 해결 역량이 미래형 학습 역량의 핵심이라 보고, 엥게스트롬의 활동이론을 근거로 하여 학습자의 모순 해결 경험에 기반한 수업을 구안하였다. 아울러 ‘유토피아의 탐구’를 학습 주제로 삼음으로써 미래형 학습을 위한 전략 및 기능들을 ‘새로운 삶과 사회를 향한 상상의 경험’이라는 내용 요소와 결합시켜 그 의의를 극대화하고자 하였다.

구체적인 수업에서는 토머스 모어의 『유토피아』를 읽고 난 후 학생들이 스스로 자신들의 유토피아를 상상해 보도록 한 후 유토피아에 도달하는 과정에서 만나게 될 어려움과 그 해결방안을 탐구하여 발표하도록 하였다. 교사는 학습자들이 자료를 탐색하고 선정하며 자신들의 주제와 연결시켜 가는 과정에서 어려움을 함께 나누고 해결을 돕는 촉진자 혹은 안내자로서의 역할을 수행하였다. 학습자들은 낯선 학습 경험 속에서 혼란을 겪기도 하였으나 자신들의 삶과 배움을 연결하는 새로운 수업 속에서 확장학습의 가능성을 드러내었다.

이 연구의 시사점은 다음과 같다. 첫째, 확장학습에서의 모순 개념에 기 반하여 학습의 개념을 재정립하고자 하였다. 이전의 학습이 기존의 지식 체계에 학습자가 도달하여 하나의 체계를 완성하도록 하는 데에 목적이 있다면, 새로운 학습은 학습자 스스로 체계의 모순을 발견하고 새로운 체계로 이행해 가기 위한 도정을 적극적으로 추구하여 역동적으로 체계를 형성해 가는 과정에 주목한다. 학습자는 모순을 발견하고 이를 적극적으로 해결하는 과정을 통해 미래 사회가 요청하는 새로운 학습 역량의 신장 경험을 얻게 된다.

둘째, 이 연구는 삶의 문제와 수업이 연결되는 실존적 학습 경험의 가능성을 구체적으로 탐색하였다. 삶과 배움이 연결되어야 한다는 논의는 무수히 반복되어 왔으나 이를 도식적으로 해석하여 학습이 실용적인 국면에 적극적으로 연결되어야 한다고 보고 무리하게 교육적으로 구체화하는 경우도 종종 있어 왔다. 이 수업 사례에서 학생들은 『유토피아』라는 고전 텍스트로부터 출발하여 ‘이상향’이라는 추상적 개념이 어떻게 우리의 현실에서 의미를 가질 수 있으며, 이를 자신의 삶의 문제와 긴밀하게 연결시킬 수 있는가를 경험하였다. 이는 삶과 배움의 본질이 어떠해야 하는가에 대한 진지한 질문으로서 의미를 가질 수 있을 것이다. 특히 이 연구는 국어 교과 안에서 당대 사회의 문제를 어떤 방식으로 다룰 수 있을 것인가에 대한 융합적 관점을 제공한다는 점에서 의미를 가진다.

셋째, 이 연구는 미래 사회에 대비하는 학습 역량이 새로운 것을 창출하는 창의성에만 머무르는 것이 아니라 인간 사회가 함께 만들어 온 지식 체계에 접속하여 이를 활용하는 힘에 있음을 주목하고자 하였다. 학생들은 자신들이 떠올린 아이디어를 기존의 지식 체계에 비추어 검토하거나 해결 방안을 찾아 가면서 학습의 내용을 획득할 뿐 아니라 학습하는 방법을 획득할 수 있었다.

이 연구의 과제 및 한계는 다음과 같다. 첫째, 학생들은 자신이 발견한 현실 세계의 모순이 스스로 해결하기 어려운 것이라고 느끼는 경우, 이상향

에 대한 접근이 불가능한 것이라고 선언하거나 성찰의 과정을 거치지 않고 도식적 결과를 도출하기도 하였다. 이는 학생들이 수행해야 하는 과제가 교실이라는 인공적 학습 환경에 맞게 사전에 조직된 교육내용이 아니라 학생들이 스스로 교실에 가져온 것이기 때문에 생겨나는 문제이다. 학생들이 생성한 문제는 생생한 현재의 문제이며, 아직은 누구도 온전히 해결하지 않은 미완의 문제이기 때문이다. 그렇다면 학생들의 실제 수행 능력과 학습 과제가 요구하는 이상적 수행 능력 사이의 간극을 어떻게 극복하도록 할 것인가가 ‘학습 수준 III’을 교실에서 실현하고자 할 때 해결해야 할 과제가 될 것이다. 이 경우 교사의 과제는 학생들이 가진 실제 능력과 이상적 능력 사이의 간격을 좁힐 수 있는 비계로서의 도구를 개발하는 데에 있다. 이는 어떤 지식을 어떤 방식으로 전달할 것인가 만큼이나 교육적 숙고와 역량이 요청되는 지점일 것이다.

둘째, 학습자들이 제안한 활동체계는 실제 활동을 통해 구축된 것이 아니라 사고 과정을 통해 가상으로 만들어진 것이므로, 학습자들이 대면한 ‘새로운 혼란’은 엥게스트롬의 ‘확장적 전환’ 단계에 도달했다고 보기 미흡한 지점이 있다. 이들이 대면한 모순은 변증법적 역동의 과정에서 발생한 것이라기보다는 기존 활동체계의 문제를 충분히 해결하지 못한 불완전한 대안의 제시에서 오는 것이라 볼 수 있기 때문이다. 그럼에도 이러한 단계의 설정은 모순과 그 극복의 과정이 학습의 단계로서 의미 있다는 인식을 갖도록 하는 데에 유용할 수 있을 것이라 판단된다.

셋째, 모순을 중심으로 한 확장학습에서는 ‘학생들은 ~을 안다’는 기존의 성취기준 개념과 상충되는 지점이 생겨날 수 있다. 수업을 실행하고 난 학생들은 목표로서의 정답에 도달하거나 하나의 체계를 구성하였다는 지적 안전감을 얻기보다는 여전히 문제가 해결되지 않은 채 불확정적 영역으로 남겨져 있다는 ‘지적 불안’의 상황에 놓이게 된다. 그간 우리 교육에서는 이러한 지적 불확정성에 대한 참을성 혹은 모호함에 대한 도전 정신이 좀처럼 용인되지 못하였다. 모순은 서둘러 제거되어야 하며, 보편적이고 절대적인

정답에 이르는 것이 수업의 최종 도달지인 것으로 여겨졌다. 확장학습에 의한 역량의 신장을 위해서는 개별적 수업의 단계나 교육내용에 대한 전환의 노력과 함께 교육의 지향에 대한 기존의 공통감각이 새로이 재편되는 과제가 함께 모색되어야 할 것이다.

- * 본 논문은 2019.10.31. 투고되었으며, 2019.11.19. 심사가 시작되어 2019.12.9. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강지영·소경희(2011), 「국내 교육 관련 실행연구(action research) 동향 분석」, 『아시아 교육 연구』 12(3), 197-224.
- 권인탁(2008), 「활동이론을 활용한 평생학습도시의 발전전략」, 『평생교육학연구』 14(2), 1-29.
- 김경희(2011), 「지식사회에서의 평생학습이론의 지향점: 앙게스트롬의 확장학습이론을 중심으로」, 『평생교육학연구』 17(4), 293-321.
- 김남수·이혁규(2012), 「문화역사 활동이론을 통한 1년차 서울형 혁신학교의 수업 혁신 활동의 이해」, 『열린교육연구』 20(4), 357-382.
- 김연경(2016), 「대학수업을 위한 활동이론 기반 플립드 러닝 수업모형 개발」, 중앙대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 박재윤·이정미(2010), 『미래 교육비전 연구』, 서울: 한국교육개발원.
- 박형민(2019), 「학습이론으로서의 문화역사활동이론의 의미와 ‘학습’의 개념에 대한 비판적 고찰」, 『학습자중심교과교육연구』 19(10), 585-612.
- 설진성·강인에 (2013), 「활동이론에 근거한 초등교사의 구성주의 교육실천 분석」, 『학습자중심교과교육연구』 13(5), 353-382.
- 심현표·유금복·전상학·황세영(2015), 「문화역사 활동이론 관점에서 예비과학교사 공동체의 수업에 대한 반성 분석: 3년간의 생물 실험교실 프로그램 운영 사례」, 『한국과학교육협회』 35(3), 524-534.
- 성열관(2018), 「문화역사적 활동이론에서 모순 개념의 중요성」, 『교육비평』 42, 145-173.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2012), 『질적 연구방법의 이해』, 서울: 박영사.
- 윤창국·박상옥(2012), 「문화역사적 활동이론의 이론적 발전과 평생교육연구에 주는 시사점」, 『평생교육학연구』 18(3), 113-139.
- 이경화·김은경·고진영·박춘성(2011), 「대학생용 학습역량 검사개발 및 타당화」, 『교육심리연구』 25(4), 791-809.
- 이지연·봉지애(2011), 「대학 이러닝수업 개발과정에 대한 질적 분석연구」, 『교육문화연구』 17(2), 277-313.
- 이지현·박은아·송해덕(2016), 「웹(Web) 3.0 시대 이러닝 교수설계자의 역량에 관한 탐색적 연구」, 『HRD연구』 16(1), 143-168.
- 이혜진(2015), 「문화역사적 활동이론을 통한 교사의 학교 내 대안교실 운영 활동 분석」, 『열린교육연구』 23(4), 151-179.
- 정정순(2018), 「사회·문화적 관점에서의 반응 중심 읽기 교육 고찰: 문화·역사적 활동이론을 중심으로」, 『독서연구』 49, 161-191.
- 진선미(2017), 「활동이론에 근거한 모바일 러닝 교수설계자의 실천 활동체제 분석」, 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 편지윤(2019), 「청소년 독자의 읽기 활동체제 분석」, 『독서연구』 51, 169-210.

- 한정선·이경순(2005), 「협력적 지식창출 과정의 규명 : 활동이론을 통한 e-learning 설계안 작성 활동의 분석」, 『교육공학연구』 21(1), 32-35.
- 황세영·김남수(2013), 「문화역사활동이론의 관점에서 교생실습 활동의 분석」, 『한국교원교육연구』 31(1), 144-148.
- More, T. (2005), 『유토피아』, 나종일(역), 서울: 서해문집.
- Eisner, E. W. (2001), 『질적 연구와 교육』, 박병기(역), 서울: 학이당(원서출판 1991).
- Engeström, Y. (1987), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001), "Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization", *Journal of Education and Work* 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2016), *Studies in Expansive learning: learning what is not yet there*, NY: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (2012), 『도구와 기호』, 비고츠키 연구회(역), 서울: 살림터(원서출판 1984).

엔게스트롬의 확장학습 개념을 바탕으로 한 국어 수업 연구

— 고등학교 〈고전 읽기〉 교과에서 ‘유토피아 프로젝트’

수업 사례를 중심으로

오윤주

이 연구는 미래 사회를 살아갈 학습자에게 요청되는 학습 역량을 엔게스트롬의 확장 학습 개념에 기반하여 제안하고 이를 신장하는 국어 수업을 모색하고자 하였다. 이 연구는 국어과 선택 교과 가운데 〈고전 읽기〉 교과를 중심으로 하여 ‘유토피아’를 주제로 한 6차시의 수업을 구안·실천하고 그 진행 과정 및 교육의 결과를 질적으로 탐구하였다. 수업의 첫 단계에서 학습자들은 모순을 사유하는 경험을 가졌으며, 모순의 해결에 어려움을 겪는 한계를 드러내었다. 다음 단계에서 학습자들은 그들이 발견한 모순을 해결하는 방안을 제안하고 이를 구조화하였다. 학습자들은 그들이 제안한 방안을 공유하는 과정에서 다시금 모순과 직면하면서 새로운 혼란의 국면에 접어들었다. 학습자들은 자신들의 삶과 배움을 연결하는 새로운 수업 속에서 확장학습의 가능성을 드러내었다.

핵심어 국어수업, 미래형 학습 역량, 엔게스트롬, 확장학습, 모순

ABSTRACT

A Study on Korean Language Classes based on the concept of Engeström's Expansive Learning

—Focusing on the case of “Utopia Project” in the
“Classical Reading” curriculum of High School

Oh Yunjoo

The purpose of this study is to suggest the learning competencies required for learners and seek Korean language classes to expand such competencies. This study finds that “contradictions” are inevitably generated in any system, and the ability to face and resolve contradictions is the core of future learning competencies. Based on Engeström’s “Cultural-Historical Activity Theory,” I designed a class focusing on the learner’s experience of solving contradictions. Learners were sometimes confused in unfamiliar learning experiences. However, in the new class that connects their lives and learning, they discover the possibility for Expansive learning.

KEYWORDS Korean Language Classes, Future Learning Competencies, Engeström, Expansive Learning, Contradictions