



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)





석사학위논문

포스트모던으로 바라본
DI(Differentiated Instruction)의 의미

The Meaning of Differentiated Instruction
in Postmodern

제주대학교 교육대학원

교육학전공

곽 유 진

2013년 6월





포스트모던으로 바라본
DI(Differentiated Instruction)의 의미

The Meaning of Differentiated Instruction
in Postmodern

지도교수 서명석

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

교육학전공

곽 유 진

2013년 6월





곽유진의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 곽 전



심사위원 송재홍



심사위원

서명식



제주대학교 교육대학원

2013년 6월





국 문 초 록

포스트모던으로 바라본 DI(Differentiated Instruction)의 의미

곽 유 진

제주대학교 교육대학원 교육학전공
지도교수 서 명 석

이 연구는 ‘Differentiated Instruction(이하 DI)’이 어떤 의미가 있는지 철학적으로 규명하기 위한 것이다. 우선 DI의 개념과 특성에 대하여 살펴보았다. DI란 학생들이 가지고 있는 다양성인 학습준비도, 흥미, 학습 프로파일에 따라 학습내용, 학습과정, 학습 결과물, 학습 환경에 차이를 반영하는 수업이다. DI는 한국에서 다양한 용어로 번역되지만, 아직 합의가 이루어지지 않았다. 다음으로 근대 교육의 문제 상황을 짚어보았다. 근대교육은 ‘동일성·획일성·총체성’을 추구하는데, 이러한 특성은 타자에서 차이를 분리해내어 제거하려 한 ‘로고스중심주의’에 기원한다. DI는 근대교육이 억압한 다양성, 차이성에 주목하며, 이는 DI와 포스트모던과 만나는 접점이라는 점을 밝혔다. 마지막으로 DI가 포스트모던 지평에서 어떤 의미가 있는지 논의하였다. 차이를 인정하는 DI가 이루어지는 교실에서는 고정적인 것을 다시금 재현하는 ‘얹’이 아닌 생성적 성격을 띤 ‘배움’이 발생한다. 이를 통해 교사는 학생이 드러내는 타자성에 응답하는 책임감 있는 존재로 거듭나며, 교실의 리즘화가 이루어진다. DI란 학생이 가진 엔텔레키

(entelechy)를 진단하여 구체화 시키는 작업이며, 학생은 자신의 고유성을 보장 받으며 무한한 존재가 된다. 그렇지만 DI 역시 포스트모던 담론에 존재하는 다양한 관점 중 하나의 시선일 뿐이다.

주제어: 근대교육, 다양성, Differentiated instruction(DI), 차이성, 포스트모던

차 례

국문 초록	i
I. 연구의 목적 및 필요성	1
II. DI의 의미	5
1. ‘Differentiated Instruction’의 개념	5
2. DI의 특징	11
III. DI와 포스트모던과의 만남	15
1. 근대 수업에 대한 논의	15
2. DI와 포스트모더니즘의 접점	23
IV. 포스트모던 지평에서 DI 성찰	33
V. 열린 결론	41
참고 문헌	47
ABSTRACT	51

표 차례

〈표 Ⅲ-1〉 연구자의 교수-학습 과정안 [1]	17
〈표 Ⅲ-2〉 연구자의 교수-학습 과정안 [2]	18
〈표 Ⅲ-3〉 연구자의 교수-학습 과정안 [3]	21
〈표 Ⅲ-4〉 DI의 풍경 : 가상 시나리오	23

그림 차례

[그림 Ⅱ-1] DI 개념도	6
[그림 Ⅱ-2] DI를 계획하고 실천하는 학습주기 및 결정요소	9

I. 연구의 목적 및 필요성

디지털 자체가 하나의 이질적 ‘언어’였던 우리와는 달리, N세대는 디지털 환경이 마치 공기처럼 친숙하며 선천적으로 기술에 대한 두려움이 없다. 이들은 ‘커스터마이제이션(customization)’에 능하다. 이는 모든 것을 자신의 취향에 맞게 변형한다는 뜻이다. 스마트폰만 해도 그렇다. 자신이 필요한 어플리케이션을 선택하고 다운받아 언제 어디서든 자신이 원하는 서비스를 받는다. 필요한 요구가 각자 다른 소비자를 만족시키기 위해 기업들도 ‘커스터마이징’, 즉 ‘고객별 맞춤형’ 서비스를 제공하기 위해 노력하고 있다.

이에 따라 최근 교육 시장의 화두는 바로 ‘맞춤식 학습’이다. 많은 교육 업체는 스마트 기기를 활용한 맞춤 학습 시스템을 개발하여 보급하고 있다. 이는 그동안 단순한 플레이어용으로 전락했던 학습 매체가 다양한 기능으로 무장하여 진화함에 따라 ‘개인의 수준에 맞는 맞춤학습’이 가능해졌기 때문이다. 이에 더해 학습의 형태는 학생 주도로 변화하고 점점 소형화되고 있으며, 개인 맞춤학습이 가능해졌다. 공부방(흔히 교습소라 불리는)의 형태도 달라지고 있다. 교사와 학생의 밀착 지도를 가능하도록 소그룹 운영 방식이 선풍적인 인기를 끌고 있다. 자녀의 실력에 맞추어 구성된 수업을 받을 수 있는 만큼 학부모들의 호응이 대단하다고 한다.

그도 그럴 것이 사회 모든 분야에서 ‘갑’으로 통하는 ‘best’를 추구하던 분위기가 점차 변화하고 있다. ‘best’보다 더 ‘갑’으로 통하는 것은 바로 ‘unique’다. 남과 다른 무엇이 없으면 살아남지 못하는 독특한 형태의 경쟁이 시작 되면서, 동일한 연령대를 가진 학습자 집단에게 최상의 학습 경험을 생산할 수 있다는 모토를 앞세운 대량교육의 시대가 저물고 있다. 학생들은 저마다 너무도 다른

학습 방법과 정보 흡수 방식을 가지고 있기 때문이다.

‘똑똑하지만 인내심이 없는’ 넷세대 학생들은 ‘일방적인 강의’를 거부한다. 역사상 가장 똑똑한 세대인 넷세대에게 기성 교육 체제는 지루하고 불필요하게 느껴질 것이다. 다양한 경험으로 무장한 디지털 세대에게 후기 구텐베르그식—동일한 교과서를 갖고 칠판과 백목을 통해 동일한 내용을 가르치는 방식—수업(Tapscott, 2009 / 이진원 옮김, 2009: 254/ 259)은 통하지 않는다.

Tomlinson은 ‘Differentiation’이야말로 최고의 학생들에게 배운 것을 유지하고 전달할 수 있게 해주는 의미의 ‘틀’을 개발할 수 있도록 도움을 준다고 하였다(Tapscott, 2009 / 이진원 옮김, 2009: 278; Tomlinson, 2001 / 황윤한·조영임 옮김, 2008: 35-36). 이제 교사들은 아이들에게 각자 자신의 장점, 약점, 기호, 선호하는 학습 방법 등에 대해 이야기 해 볼 수 있도록 만들어야 한다. 그리고 그래야만 교실은 모든 사람이 성장하고 필요한 도움과 지원을 얻을 수 있는 장소가 될 수 있다.(Tomlinson, 2001 / 황윤한·조영임 옮김, 2008: 63-68)

기성세대들이 고수하고 지키고자 했던 가치들에 반기를 든다고 해서 현 시대 학생들을 무조건 걱정할 필요도 없으며 함부로 단정 지어서도 안 된다. 그동안 전세대가 문제를 해결했던 방식을 그대로 소개하는데 그치는 수업으로는 이들의 프로토콜(protocol)에 호환할 수 없다. 그런데 여기서 학생들의 프로토콜은 소통을 위한 일종의 규약, 규칙이다. 따라서 학생들을 위한 ‘커스터마이징’ 수업이 필요하다는 것은 현재의 관점에서 자명하다(서명석, 2012b: 96).

이러한 변화에 따라 우리나라에서도 학생 개인의 수준에 맞으며 선호와 흥미를 반영하는 수업인 ‘Differentiated Instruction’에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다(이은선, 2007; 임유나 외, 2013; 장수빈, 2010; 장수빈·김경자, 2010; 장현경, 1999; 황윤한·조영임, 2004). 그러나 이러한 연구들은 ‘Differentiated Instruction’의 전반적인 이론적 스케치 및 수업 설계에 대한 논의에만 집중되어 있다. 또한 ‘Differentiated Instruction’의 교육적 의미에 대

하여 심도 있게 규명해 놓은 연구를 찾기 어려우며, 이는 ‘Differentiated Instruction’의 이론화 작업과 실제적 적용 필요성에 대한 설득력에 힘을 실어주지 못하고 있다.

따라서 연구자는 ‘Differentiated Instruction’이라는 새로운 아이디어가 어떤 철학적 의미가 있으며, 현재 우리 교육 현장에 적용되어야 할 필요성은 무엇인지에 대해 밝히려고 한다. 이를 위해 우선 ‘Differentiated Instruction’의 의미와 특징을 알아볼 것이다. 그 다음 현행 교육 현상을 검토하여 여기에서 드러나는 문제 상황을 포착하여 이를 보완할 수 있는 해결책으로서의 DI를 포스트모던 담론 지평으로 바라보고, 이 둘의 접점을 찾으려고 한다.



II. DI의 의미

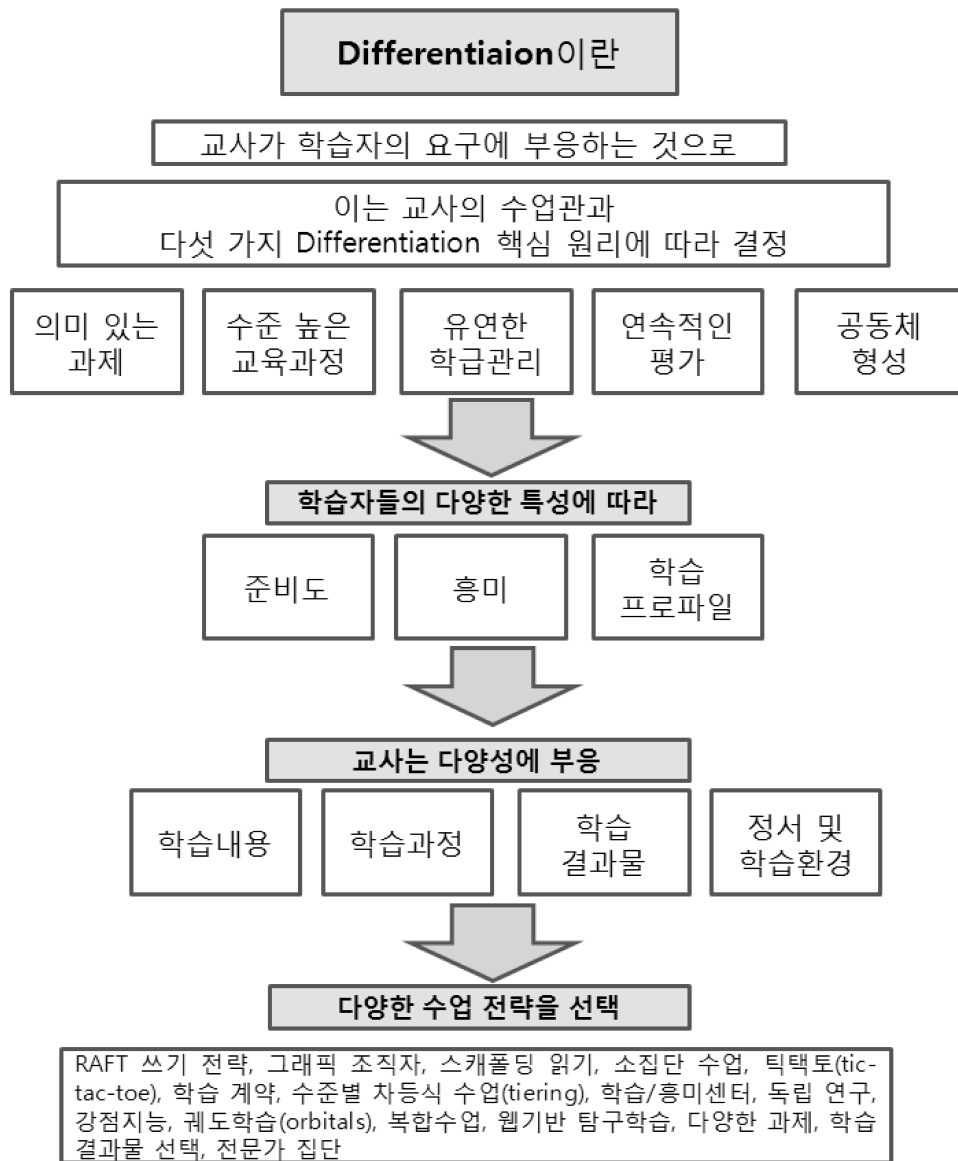
1. ‘Differentiated Instruction’의 개념

Tomlinson(2001)은 ‘Differentiation’을 ‘학습자의 다양한 요구에 대한 교사의 책임감 있는 반응’이라 하였다(이은선, 2007: 8에서 재인용). 그리고 ‘Differentiated Instruction(이하 DI)’이란 교사가 학생들의 준비도, 관심사, 학습 필요 등의 차이를 예상하고 이에 부응하여 학습내용, 학습과정, 학습 환경에 대한 다양한 접근을 사전에 계획하고 실천하는 수업이라 정의하였다(황윤한·조영임, 2004: 61에서 재인용).

DI가 이루어지는 교실에서, 교사는 사전에 학습내용(content), 학습과정(process), 학습 결과물(product)에 대한 계획을 하고 준비도(readiness), 흥미(interest), 학습 요구(need)라는 학생의 다양성에 부응하는 다양한 접근을 미리 염두에 둔다(Tomlinson, 2001; Gregory, 2011: 88에서 재인용).

Hall(2002)은 DI란 ‘모든 학생들에게 (영향력을) 미치는 것(reaching all students)’이라 설명한다. 또한 DI를 교사가 학생의 배경 지식, 준비도, 언어양식, 학습 선호도, 흥미와 같은 차이를 인식하고, 다양성을 더욱 촉발하기 위하여 그에 부응하는 것이라 정의하였다.

[그림 II-1]은 DI의 개념을 정리한 것이다. 이 개념도에 따르면 학생이 지닌 다양한 특성을 ‘준비도·흥미·학습 프로파일’ 세 차원으로 구분하고, 교사가 DI를 실행하려면 수업과 관련된 ‘학습내용·학습과정·학습 결과물·정서 및 학습 환경’을 학생의 다양성에 부응하도록 조정하여야 한다. 또한 다양한 수업 전략을 사용하여야 한다(Sousa & Tomlinson, 2011: 12-13).



[그림 II-1] DI 개념도

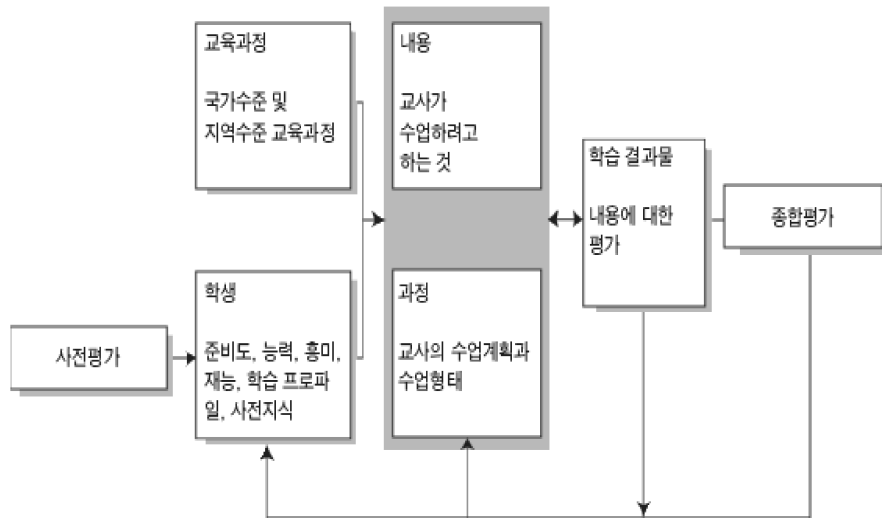
* 출처: Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience support the learner-friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press. p. 10.

학습자의 특성은 ‘준비도·흥미·학습 프로파일’ 차원으로 구분할 수 있다. 우선 준비도(readiness)는 어떠한 학습 목표에 대한 학습자의 현재 이해도 및 능력이며, 학습자의 성취동기를 높이고 최대한의 인지발달이 일어날 수 있는 적절한 과제를 설정하는 기준이 된다. 흥미(interest)는 주제 또는 과제에 대한 학습자의 성향이며, 학습자가 가지고 있는 경험, 능력, 문화적 배경에 따라 달라질 수 있다. 학습 프로파일(learning profile)은 학습 양식, 지적 선호도, 성별, 문화 등의 요소로 이루어지며, 개인이 가장 잘 학습할 수 있는 방법이다. 학습 프로파일을 고려하면 학생에게 가장 알맞은 학습 방법을 찾고, 학생이 다양한 학습 선택권을 가질 수 있도록 하는데 도움을 줄 수 있다. 학습 프로파일에는 Rita Dunn과 Ken Dunn(1987)의 학습양식 모델, Kolb의 경험적 학습 양식 모형, Gardner의 다중지능이 반영된다. 교사는 이러한 정보를 바탕으로 학습내용(학습목표 도달), 학습과정(도전적인 학습활동), 학습 결과물(표현방법 및 활동 형태 대한 다양한 선택권), 정서 및 학습 환경(안정적인 분위기와 유연성 있는 집단편성)이라는 차원에서 아이들의 다양성에 부응한다(Sousa & Tomlinson, 2011: 12-13; 장수반·김경자, 2010: 131).

또한 DI는 교수-학습에 접근하는 원리 지향적인 방식(method)이며, DI의 실천은 교실의 시스템이 ‘학습 환경(learning environment)’, ‘교육과정(curriculum)’, ‘평가(assessment)’, ‘수업(instruction)’이라는 네 가지 상호 연관적인 요소들로 구성되어 있다는 맥락에서 이루어진다. 긍정적인 학습 환경 내에서 교사는 학생을 알아나가고 소통하며 교육과정과 평가, 수업은 상호 연관되며, 최종적으로 학생은 성공을 이루게 된다(Imbeau & Tomlinson, 2010: 22-23).

- 학습 환경: 교사의 교육적 신념, 학습경험, 행위에 의해 형성되며, 학습이 발생하는 물리적이고 정서적인 맥락(context)
- 교육과정: 교사가 갖춘 내용지식, 텍스트적 자료, 교육과정 내용 기준을 가지고 만들어지며, 핵심적인 지식·이해·기능을 학습자와 연관 짓기 위하여 구성되는 계획
- 평가: 교사와 교사 외부적인 힘 모두의 영향력 아래 있으며, 학생들이 성취한 학습 결과물에 대한 수준을 결정하고 수업(instruction)에 대한 결정과 계획을 하는데 정보를 제공해 주는 정보 기반의 분석적 과정
- 수업: 교사 개인이 설계(design)하거나 구조화된 설계 틀에 따르고 실행되는 것으로, 수업을 하고, 교육을 시키며, 학생들이 어떠한 '내용(content)'과 관련을 짓는 일련의 과정(process) 전체(Imbeau & Tomlinson, 2010: 22-23)

[그림 II-2]는 DI를 계획하고 실천하는 학습 주기 및 결정요소에 대한 흐름도이다. 사전 평가를 실시하고 난 뒤, 학생의 준비도, 흥미, 학습 프로파일과 같은 정보를 수집하고 학생들의 다양성을 파악하여 국가 수준 교육과정 성취기준을 바탕으로 내용, 과정, 학습 결과물을 계획하며 최종적으로 종합평가를 실시하는 일련의 주기로 DI가 진행된다. O'Meara(2010: 2)는 DI라는 것은 하나로 정해진 선형적 과정이 아니며, '결정적인 국면(critical juncture)'과 결정으로 이루어진 '플로우 차트(flow chart)'에 가깝다고 하였다.



[그림 II-2] DI를 계획하고 실천하는 학습주기 및 결정요소

* 출처: Oaksford, L. & Jones, L. (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL: Leon County Schools.

국내 연구에서 ‘Differentiated Instruction’은 ‘수준별 수업’, ‘차별화 수업’, ‘개별화 수업’, ‘맞춤형 수업’과 같이 다양한 용어로 표현된다. 우선, ‘Differentiated Instruction’은 ‘수준별 수업’으로 불리기도 한다. 이때 수준별 수업이란 7차 교육과정기의 ‘수준별 교육과정’으로 이루어지는 수업활동을 지칭하며, 수준별 교육과정의 아이디어는 각 교과별로 학습자의 능력, 적성, 필요, 흥미에 맞게 수준별 교육과정을 국가에서 편성하고 제공하는 것이다(장현경, 1999: 9-10). 수준별 수업의 위상은 일제식 수업과 개별화 수업의 중간 정도가 되며, 교사는 각 집단을 2~3개로 구분하고 각 집단에 맞는 ‘비계(scaffold)’를 설정하게 된다(김재춘, 1998; 장현경, 1999: 10-11에서 재인용).

그렇지만 DI를 ‘수준별 수업’이라 번역할 경우, DI가 학생들의 다양한 개인차를 모두 고려한다는 측면이 제대로 드러나지 않는다. 수준별 수업은 보충 및 심화 학습 범위를 벗어나는 개인차를 고려하지 않고 학습자의 여러 학습능력 범주

중 학습속도의 조절에만 치중하기 때문이다(장수빈, 2010: 25).

장수빈·김경자(2010: 128)는 DI를 ‘차별화 수업’이라 번역하였으며, ‘수준별 수업’에 비하여 ‘차별화 수업’은 개별 학생의 특성에 맞추어 다양한 선택권이 제공되는 ‘개인차에 따른 교수-학습’이란 측면이 강조된다. 이은선(2007: 8-9) 역시 DI를 ‘개별화 수업’이라 번역하였으며, “학생 개개인의 능력, 개성, 적성, 그리고 성취 수준차, 진도차, 학습 양식차, 흥미·관심차 등에 맞추어서 학습 내용과 방법을 선택하고 학습 수준을 정하여 융통성 있는 학습 활동을 전개해 나가는 수업”이라 정의하였다.

한편 ‘individualized instruction’ 역시 ‘개별화 수업’으로 번역되며, 학습자의 -다양성에-부응(differentiation)하는 접근법 중 하나이다. 개별화 수업의 핵심은 철저히 일정한 구조나 틀 안에서 개인에게 선택권(option)을 제공하는 것이지만, DI는 그와 달리 학생들이 다양한 방식으로 학습을 할 수 있도록 한다(O’Meara, 2010: 81). 교사가 학생마다 서로 다른 수업을 제공하는 것이 결코 아니다. DI는 개별화 수업에 비해 학생들의 다양한 요구와 강점에 접근하는 데 좀 더 관리 가능(manageable)하고 구현 가능(realistic)하며, 교실 안 다양성에 확실히 부응한다(O’Meara, 2010: 1).

황윤한·조영임(2005)은 개별화 수업의 범주를 넓게 두어, 이를 ‘IEP 개별화·IPI 개별화·DI 개별화’ 세 가지로 구분하고, 그 중 하나를 ‘DI 개별화’로 두었다(이은선, 2007: 7). IEP(Individualized Education Program) 개별화는 특수교육에서 사용되며, IPI(individually prescribed instruction: IPI) 개별화는 행동주의 심리학에 따라 학습속도의 차이에 초점을 맞추고 완전학습을 지향한다. CAI(Computer-Assisted Instruction, 컴퓨터 보조 수업)나 PI(Programmed Instruction) 역시 IPI 개별화와 유사한 맥락을 갖는다. 그렇지만 DI 개별화는 학생들 저마다의 학습양식, 학습능력, 학습 환경 등과 같은 각종 요인을 수업에 반영하며, 학습을 학생들의 단순한 지식 전달이 아닌 지식 창출로 보는 구성주

의적 시각과 다중지능, 감성지능과 같은 지능에 대한 접근이 담겨 있다(이은선, 2007: 7-8, 황윤한조영임, 2005: 50).

최근에는 ‘맞춤형 수업’이라는 개념도 등장하였다. ‘맞춤형 수업’이란 “학습자의 특성에 맞추어 개별 학습자에게 제공되는 모든 교육적 노력”이며, 학습자의 학업 능력뿐만 아니라 다양한 흥미와 필요를 고려하여 그에 맞는 계획을 수립하고 다양한 접근을 시도하는 것이다(임유나 외, 2013: 65). 이와 같은 맥락에서 서명석(서명석·김외솔·박상현, 2012: 283; Cooper, 2011 / 서명석 외 옮김, 2011: 174)은 DI를 ‘학생들의-다양성에-부응하는-수업’과 ‘각각의-학습자-수준과-특성에-맞춘-수업’으로 정의하였다.

이러한 최근의 정의는 DI란 학생들이 가지고 있는 다양성인 학습준비도, 흥미, 학습 프로파일 같은 다양한 차이를 반영하여 사전에 계획을 하고 실천을 하는 수업이라는 점을 분명히 하고 있다. 즉, 기존 수업이 그 또래 학생 집단이 가진 평균적인 코드에 초점을 맞추어 일률적인 방식으로 진행되었다면 DI는 그야말로 아이들의 요구에 따라 ‘테일러링(tailoring)’, 즉 섬세하게 재단된 수업이라 볼 수 있다.

DI란 우선 학생들의 요구와 다양성을 읽어내어 수업에 반영하는데, 그 중에서도 ‘학습 준비도·흥미·학습 프로파일’이라는 학습과 직결된 요소에 주목한다. 또한 교육과정과 관련된 ‘학습내용·학습과정·학습 결과물·정서 및 학습 환경’이라는 네 가지 요소를 가지고 ‘differentiation’, 즉 차이를 만들어내어 학생들의 요구와 다양성에 적극 ‘부응(responsive)’한다.

2. DI의 특징

DI는 학생과 학생의 요구에 부응(responsive)하기에 기본적으로 학생 중심(student centered)의 수업이다. DI가 가진 ‘유의미(relevant)’한 성격은 필수

학습(essential learning)에 초점을 맞추면서도 학생들의 실제적(actually) 경험을 근거로 하는데 있다(Gregory, 2011: 57; Heacox, 2012: 5). 교사는 학생들이 교육내용 성취기준에 부응할 수 있도록 가장 효과적인 방법을 찾아 수업을 준비해야 한다.

Gregory(2011: 40-41)는 이를 물고기를 잡고 싶다면 어부가 좋아하는 것 대신 물고기가 좋아하는 것을 미끼로 던져야 하는 것에 비유하며, 교실에서도 교사가 아닌 학생들에게 매력적인 교수-학습 전략을 일종의 미끼(bait)로 활용해야 한다고 하였다. 교사 자신이 제일 잘 할 수 있는 수업 대신, 학생들이 진정 원하는 수업으로의 전환이 일어난 것이다.

학생들은 극도의 긴장감(high alert)속에서 결코 성공적인 학습을 해낼 수 없다(Gregory, 2011: 4). 일방향적인 강의식 수업은 그것에 적응한 사람만이 성공할 수 있는 시스템이었다. 그러나 다양한 학습 프로파일을 확보하고 그것을 토대로 변화무쌍한 수업 전략을 펼치는 DI는 모든 학생을 끌어당긴다.

학생들은 그들의 기능이나 지식이 주어진 주제와 밀접하게 관련된 것일 때, 학습 과제들이 학생들의 호기심이나 열정을 자극했을 때, 또 주어진 과제가 학생들이 선호하는 방법으로 해결하도록 권장되었을 때, 더 잘 배운다는 것을 알고 있다(황윤환조영임, 2005: 124).

DI는 다양한 활동을 통해 학생들 모두가 저마다의 성취를 이룰 수 있게 한다. 자신이 잘 할 수 있는 것이 분명히 마련된 수업인 것이다.

“어떤 학생들은 노래를 불렀고, 어떤 학생들은 대본을 썼고, 어떤 학생들은 디지털 효과를 만드는 등 다양한 방식으로 기여했다. 대부분 아이들은 자신들이 원하는 것을 마음대로 선택할 수 있는 자유를 누렸었다…(중략)…학생들은 정해진 기준과 비교하여 자신의 진도 수준을 평가할 수 있다. 이것은 교실에서 큰 변화를 일으켰다.”(Tapscott, 2009 / 이진원 옮김, 2009: 278)

그렇다면 DI를 통해 모든 학생들에게 성공 기회를 마련해주려고 하는 이유는 무엇일까? 지금은 교사들에게 강력한 책무성(accountability)이 요구되는 시대이다(Chapman & Gregory, 2013: 6). 낙오 학생이 방치되지 않고 성공할 수 있는 기회를 마련해주는 교사가 전문성(qualified)을 갖추고 있다고 볼 수 있다(Chapman & Gregory, 2013: 6; Langa & Yost, 2007: 5-6). 교사는 DI를 실천하며 학생 모두가 자신의 잠재력을 최대한으로 실현시키는 기회를 마련하고, 학생들의 다양성을 인정하고 받아들이는 교실 환경을 조성할 수 있을 것이다.

DI의 특징 중 하나는 바로 '수용(acceptance)'인데, 우리 모두가 모든 면을 다 장악(master)할 수 없으며, 그럴 필요도 없다는 점을 인정하는 것이다(O'Meara, 2010: 3). 교사는 난이도에 따라 DI 활동을 정련하여 모든 학생들이 보다 넓은 사고의 지평을 발휘할 기회를 마련해주어야 한다. 이를 통해 다양한 수준의 활동이 제공되고 있는지 항상 점검하고 수업을 조정해 나갈 수 있다(Langa & Yost, 2007: 61-62).

그 밖에도 DI는 학생들이 꼭 성취해야 할 국가 수준 교육내용 성취기준에서 출발한다(Sousa & Tomlinson, 2011: 11). 주제 또는 단원 단위의 수업이 시작되기 전에 교사는 학생들과 명확한 기준을 공유하여야 하는데, 이는 평가의 일관성을 유지해주고 학생-학부모-교사 간의 소통에 도움이 된다. 또한 연속적인 평가 과정에서 학생들에게 중요한 지침(guide)의 역할을 한다(Langa & Yost, 2007: 41).

마지막으로 DI에서 모둠 편성은 유연(flexible)해야 한다. 모둠을 비슷한 평균 수준으로 맞추는 대신 혼합된 준비도(mixed-readiness) 수준의 아이들이 모둠을 꾸려 각자 의미 있는 역할을 수행할 수 있도록 한다(Edison & Tomlinson, 2003: 14).

즉, DI에서 학습해야 할 내용인 교과 과정은 중요하며 개별 학생에 대한 고려 역시 놓칠 수 없는 것이다. 이 둘 사이의 균형을 잡아주어야 하는 것이 바로 교

사의 역할인 것이다. Tomlinson은 흔히 교사의 역할로 많이 비유되는 오케스트라 지휘자나 코치가 각각 공연, 그리고 경기가 잘 이루어질 수 있도록 도움을 주지만 정작 직접 그 장에 참여하지는 않는다고 지적하였다(Tomlinson, 2001 / 황윤한·조영임 옮김, 2008: 57-89). 그래서 그녀는 훌륭한 DI를 재즈에 비유했다(Tomlinson, 2001 / 황윤한·조영임 옮김, 2008: 59).

■ 재즈 음악가로서의 교사

즉흥 연주는 고도의 음악적 재능과 화합하여 음악가로 하여금 연주석 안팎을 모두 생각할 수 있게 만든다. 재즈 음악가는 전반적인 음악의 흐름을 알고 있다. 그러나 새로운 음을 첨가할 수 있고, 속도를 변화시킬 수 있으며, 독주자가 스포트라이트를 받도록 뒤로 물러나 있거나, 혹은 자신이 독주자가 되어 스포트라이트를 받을 수 있다. 하나의 연주곡은 청중의 반응에 따라 짧아지거나 길어지며 보다 구슬퍼지거나 보다 쾌활해 진다. 이는 음악과 그룹 및 청중을 위해서 악보를 떠나 연주할 수 있도록 허용하는 음악, 악기, 그리고 그룹에 대한 재즈 음악가의 예술성이자 자신감이다.(Tomlinson, 2001 / 황윤한·조영임 옮김, 2008: 58-59)

결국 DI를 실천하는 교사는 수업이란 판을 짜고, 또한 그 장에 직접 참여하여 다양성에 부응하는 다채로운 국면을 자유자재로 창조해내야 할 것이다. 이는 교사가 가진 전문성, 그리고 교사에게 주어진 책무성과도 연관된다. 학생들은 수업(instruction)을 통해 자신들의 학습 능력을 효과적으로 끌어올리는 기회를 제공받으며, 이는 교실에서 ‘당연히(as it should)’ 이루어져야 하는 것이기 때문이다(Sousa & Tomlinson, 2011: 11).

III. DI와 포스트모던과의 만남

DI의 의미를 적확히 하기 위해 우선 현행 교육 현상을 검토하고 문제-있음을 밝혀야 함은 자명하다. 기존의 거대 담론 구조 속에 잠겨 있는 교육을 끄집어내어 의심하고 그 맹점을 발견하여 포스트모던 지평에서 교육적 의미를 탐색하여 보려고 한다. 이렇게 DI의 철학적 의미를 체계화하는 것은 자칫 거대서사로 복귀하는 모던적 딜레마에 빠질 위험을 안고 있기도 하다(조상식, 2006: 88). 그렇지만 이 작업은 근대 패러다임이 생생히 생활하는 근거지인 날 것 그대로의 교육 현상을 '해체'하고(서명석, 2008: 87), 그동안 아무런 비판 없이 받아들였던 '당연의 세계'에 시비를 걸고 그 껍질을 벗겨낸다는 데 의미가 있다(김승희, 1995).

1. 근대 수업에 대한 논의

논의에 들어가기 전, 근대(modernity) 그리고 근대와 거의 동일시 되는 모더니즘의 개념에 대하여 정확히 해야 할 필요가 있다. Derrida는 근대를 지배하는 정신을 '로고스-중심주의'라고 하였는데, 로고스란 '현전하는 진리', 즉 세상의 중심으로의 고정된 '절대 진리'를 의미한다(서명석, 2008: 88). 이러한 로고스정신은 개별성과 차이를 분리해내어 분열을 가지고 왔으며, 또한 이 차이성을 동일성으로 환원시켜 제거하려 하였다(김상환, 1996: 174). 로고스가 지배하는 근대는 차이를 무시하고 이성이 아닌 것을 차별하였으며, 일원성은 보편성, 동일성, 총체성을 낳았다(김영천·주재홍, 2011: 110). 이렇게 획일성을 부여하는 핵심 원리가 바로 로고스이며 바로 근대를 이해하는 핵심인 것이다.

‘post-’가 지니는 의미로 보건대, 포스트모더니즘이란 근세로서의 근대(Zima, 2001/ 김태환 옮김, 2010: 34), 후기 근대로서의 모더니즘(김상환, 1996: 357-360) 등을 모두 포함하는 보편성, 동일성, 총체성과 같은 가치체계에 대한 반성에서 비롯되었다고 볼 수 있다. 즉, 포스트모더니즘은 근대·모더니즘의 관점의 세계관에 대한 허구성을 드러내며, 다양한 견해에 대한 담론을 만들어낸다. 근대·모더니즘에서 탈근대로의 변화는 ‘선형적 사고, 연속, 획일성, 양적인 증대, 객관성, 같음, 종합’에서 ‘비선형적 사고, 불연속, 다양성, 질적인 해석, 주관성, 차이, 해체’로 나아간다(조희정, 2006: 343-344).

그렇지만 우리 정신은 포스트-모더니즘의 세계에 이미 당도했을지언정 아직 몸은 모더니즘에 빠져있으며, 교육현장에서도 교수-학습을 통해 근대 교육담론은 현현히 드러난다(서명석, 2008: 71).

비록 우리 사회가 새로운 사고 체계로서 포스트-모더니즘과 새로운 생활양식인 포스트-모더니티에 익숙해져 가고 있지만 여전히 많은 교육자들은 근대적인 패러다임으로 교육 이론과 실천의 장에서 종사하고 있다. “교사는 근대적 시각을 가지고 교실 앞에서 있고 학생들은 포스트모던적 시각을 가지고 줄을 맞춘 책상에 앉아있다”는 Coulter(1993: 51)의 말은 근대적인 인식과 포스트모던적인 시각이 혼재되어 있는 우리의 교육현실을 그대로 표현하고 있다.(이현민·강기수, 2009: 2)

따라서 이들이 공존하고 있는 이 상황을 사회적이고 역사적인 ‘문제 상황’으로 취급하고, 이 문제를 제기하여 이에 대한 해답을 추구해나가야 할 것이다(Zima, 2001/ 김태환 옮김, 2010: 40-42).

문제의 본질로 접근하고 문제-있음을 드러내기 위하여 교수-학습 구조를 선명히 드러내는 텍스트로 잡은 것은 ‘교수-학습 과정안’이라는 장치이다. 여기서 텍스트란 데리다가 말한 대로 ‘의미가-부여되는-장치의-모든-것’이며, 이 텍스트를 통해 현상 그 자체의 의미를 밝히고 그 너머의 의미까지도 생산하고자 한다(서명석, 2008: 83).

다음 텍스트는 연구자가 2011년도에 4학년을 대상으로 한 수업 과정안의 일부이다. 이 과정안은 창의적 기법을 도입한 수업을 위하여 작성된 것이다. 기존의 일반 과정안 틀에 창의·인성 목표 및 창의·인성 요소와 기법을 추가하였으며, 모든 교사가 이 틀을 지켜 과정안을 작성하여야 했다.

우선, 학생들 간의 차이와 다름이 옹호 받지 못하는 학습목표 진술방식에서 볼 수 있듯이, 수업은 결국 표준화와 동일성의 추구로 귀결된다(〈표 Ⅲ-1〉). 서명석(2008: 88)은 교수-학습 장치에서 ‘~할 수 있다.’는 형식의 행동목표야말로, 그 내용이 무엇이든 효과/효율적으로 〈수집해서-모아들임〉을 해야 함을 전제하는 당위를 품고 있다고 하였다. ‘교과학습’과 ‘창의·인성’으로 구분되어 있을 지라도, 이 둘은 정해진 시간에 달성하여야 하는 지식, 기능, 태도일 뿐이다. 이와 같이 객관적이고 보편적인 지식, 특히 획일화된 학습목표는 모더니즘이 존립하는 근거라 할 수 있다(정석환, 2007: 94).

〈표 Ⅲ-1〉 연구자의 교수-학습 과정안 [1]

사회과 교수-학습 과정안			
단 원	경제생활의 바람직한 선택	수업일시	2011.9.21(수)5교시
교 과 서	사회 41~42쪽, 사회과탐구 44~46쪽	대상 및 장소	4학년 2반 22명 (4-2교실)
학습주제	소비자 문제 해결 과정 알아보기	수업차시	13/15 차시
		수업모형	창의적문제해결학습모형
교과학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 소비자 문제를 해결하는 과정을 이해하고, 적극적으로 해결하려는 태도를 가질 수 있다. 		
창의인성 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 역할 내 교사 방법을 적용하여 소비자 문제 해결 과정을 역할극으로 꾸밀 수 있다. • 모둠별 협동 활동에 적극적으로 참여하여 협동심과 배려하는 태도를 기를 수 있다. 		

* 출처: 연구자의 교수-학습 과정안 중 일부(2011. 9.21.)

학생들은 모두 똑같은 학습목표를 제시 받고 똑같은 교과서로 수업을 받는다. 수업 중간마다 모듈 학습 형태를 취하기는 하지만, 수업 대부분은 교사 중심의 일제식 수업 방식을 채택하고 있다. 또한 경직된 교육과정에 따라 틀에 박힌 수업 과정안을 작성하다 보니, 실제 수업은 교사의 예상과 전혀 빗나가는 방향으로 전개되기 일쑤이다. 너무 세세한 계획은 오히려 교사의 유동적 수업 운영을 방해한다(〈표 Ⅲ-2〉).

〈표 Ⅲ-2〉 연구자의 교수-학습 과정안 [2]

학습 단계 (시량)	교수학습 활동	창의인성 요소 및 창의사고 기법	자료(⊙) 및 유의점(☑)
도입 (3분) 문제 발견하기 (2분)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 전시학습 상기 <ul style="list-style-type: none"> ○ 소비자의 권리와 책임에 대해 떠올리기 ▶ 소비자 피해를 입었던 경험 나누기 <ul style="list-style-type: none"> ○ 내가 아끼는 물건이 고장나거나 망가졌을 때의 기분을 다섯 글자로 압축해서 포스트잇에 써보고 모듈별로 느낌 나누기 ○ 모듈별로 다섯자 표현을 발표해보고, 그 때 내가 어떻게 그 문제를 해결했는지 이야기 해보기 ▶ ‘소비자 역량지수’에 대한 영상 시청하기 <ul style="list-style-type: none"> ○ 영상을 보고, 우리 국민들의 소비자 역량 지수에 대해 생각하기 ○ 현재 우리나라 소비자 역량은 어떠하였나요? 그리고 올바른 소비자가 되기 위해서 노력해야 할 점은 무엇인가요? <ul style="list-style-type: none"> - 소비자의 권리를 주장하는 능력은 뛰어나지만 소비자 문제 해결을 어떻게 해야 할지 잘 알지 못합니다. - 올바른 소비자가 되기 위해서는 소비자 문제가 발생했을 때 어떻게 해야 할지 잘 알아야 합니다. ▶ 학습문제 파악 <div style="border: 2px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>소비자 문제를 이해하고 적극적으로 해결하려는 태도를 가져 봅시다.</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 학습활동 안내 <ul style="list-style-type: none"> [활동1] 소비자 문제 해결 과정 알아보기 [활동2] 소비자 문제 해결 과정 표현하기 	흥미 독창성 개방성 배려 #액션 러닝 호기심 민감성	자료(⊙) 및 유의점(☑)) ⊙액션 러닝 상자 ⊙동영상(‘소비자의 힘’ 당신의 역량은?) ☑‘역량’이란 단어의 의미를 쉽게 풀어서 설명해준다.

학습 단계 (시량)	교수·학습 활동	창의인성 요소 및 창의사고 기법	자료(⊙) 및 유의점(☑)
<p>자료 분석 및 탐구 (5분)</p> <p>해결 방안 모색 하기 (10분)</p> <p>창의적 사고력 신장을 위한 활동 하기 (15분)</p>	<p>[활동 1] 소비자 문제 해결 과정 알아보기</p> <p>▶ 소비자 문제 해결 과정을 단계별로 살펴보기</p> <p>○모동원끼리 소비자 문제 해결 사례에 대해 서로 조사한 내용을 공유하기</p> <p>○물건이 고장 나가거나 하는 소비자 문제가 발생하였을 때, 주로 어떻게 해결할 수 있나요?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 상품을 산 가게에 찾아갔어요. - 전화 상담을 했어요. - A/S 센터에 방문해서 고칠 수 있었어요. - 집으로 직원 분들이 방문해서 수리해 주셨어요 등 <p>[활동2] 소비자 문제 해결 과정 표현하기</p> <p>▶ 모동별 역할극 하기</p> <p>○소비자 문제가 발생하였을 때 쉽게 해결되는 경우도 있지만, 그렇지 않은 경우도 많습니다. 여러 가지 사례를 통해서 쉽게 해결되지 않는 소비자 문제의 경우, 어떻게 해결하면 좋을지 모동별로 의논해보고, 세 가지 사례 중 하나를 골라 역할극을 해 봅시다.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><소비자가 뿔났다!></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 헬스장 회비 환불이 되지 않고 있어요! 2. 콘서트가 갑자기 취소 됐어요! 3. 우유회사들이 다같이 우유가격을 올렸어요! </div> <p>- (모동별로 사례를 살펴본다. 소비자의 권리, 한국 소비자원과 소비자 분쟁 위원회의 역할을 떠올리며 어떻게 이 문제를 해결하면 좋을지 모동별로 역할극을 해본다.)</p> <p>▶ 소비자 문제에 대한 다양한 해결 방안 떠올리기</p> <p>○방금 살펴본 여러 가지 소비자 문제가 해결되지 않고 실패했을 경우, 어떻게 하면 좋을지 생각하며 선생님과 함께 역할극을 해 봅시다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (교사는 모동별로 꾸민 역할극의 한 인물로 참여하며, 학생들과 함께 역동적으로 소비자 문제 해결 과정을 표현한다. 교사는 2~3개의 역할을 바꾸어 가도록 하며, 머리띠를 꼭 써서 역할 내에 있는지 아닌지를 분명히 한다.) <p>▶ 소비자 문제 해결 과정 정리하기</p> <p>○소비자 문제가 소비자 분쟁 조정 위원회에서도 해결되지 못할 경우, 어떻게 해야 하나요?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 법원에 소송을 해야 합니다. 	<p>개방성 자발성 경청 #도미노 발표기법</p> <p>과제 집착력 유창성 정교성 협동심 배려 #액션 러닝 기법</p> <p>상상력 독창성 집중력 자발성 의사소통 능력 #역할내 교사기법</p>	<p>⊙ 사회 창의 노트 및 조사 자료</p> <p>☑ 모동원 모 두에게 골고루 발언 기회가 돌아가도록 하며, 특이한 사례의 경우 반 전체를 대상으로 발표해 보도록 한다.</p> <p>⊙ 학습지(소비자 문제 사례), 사회 창의 노트</p> <p>☑ 지난 시간에 배웠던 한국소비자원과 소비자 분쟁 위원회의 역할에 대하여 다시 한번 상기시킨다.</p> <p>☑ 역할을 분명하게 나누어 역할극을 할 수 있도록 한다.</p> <p>⊙ 역할 구분 용 머리띠</p> <p>☑ 문제가 원만하게 해결되지 않을 경우, 어떻게 하면 좋을지에 대한 올바른 근거를 들어가며 발언할 수 있도록 한다.</p> <p>⊙ 사회 창의 노트</p> <p>☑ 이번 시간 수업을 통해 생긴 의문이 나 더 공부하고 싶은 내용이 있으면 창의 노트에 적어 두도록 한다.</p>

학습 단계 (시량)	교수-학습 활동	창의인성 요소 및 창의사고 기법	자료(☉) 및 유의점(☑)								
정리 (5분)	<p>○대부분의 소비자 문제가 소송까지 이어지지 않는 이유는 무엇이라고 생각하나요?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 과정이 복잡하기 때문입니다. - 변호사를 빌리고 소송을 준비하기 위해서 많은 시간과 비용이 들기 때문입니다 등 <p>○ 소비자 문제를 해결하는 과정을 떠올리며 단계별로 사회 창의노트에 정리해 봅시다.</p> <table border="1" data-bbox="329 633 929 909"> <tr> <td data-bbox="329 633 425 701">1단계</td> <td data-bbox="425 633 929 701">상품을 구입한 상점이나 상품을 만든 회사의 소비자 상담실에 연락한다.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="329 701 425 770">2단계</td> <td data-bbox="425 701 929 770">한국소비자원이나 여러 소비자 단체에 도움을 요청한다.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="329 770 425 838">3단계</td> <td data-bbox="425 770 929 838">한국소비자원의 소비자 분쟁 조정 위원회에 도움을 요청한다.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="329 838 425 909">4단계</td> <td data-bbox="425 838 929 909">법원에 소송을 한다.</td> </tr> </table> <p>▶ 차시학습 예고하기</p> <p>○ 다음 시간에는 소비자 권리와 책임을 적극적으로 실천하는 일의 중요성에 대해 다양한 방법으로 표현해보겠습니다.</p>	1단계	상품을 구입한 상점이나 상품을 만든 회사의 소비자 상담실에 연락한다.	2단계	한국소비자원이나 여러 소비자 단체에 도움을 요청한다.	3단계	한국소비자원의 소비자 분쟁 조정 위원회에 도움을 요청한다.	4단계	법원에 소송을 한다.	정교성 경청	
1단계	상품을 구입한 상점이나 상품을 만든 회사의 소비자 상담실에 연락한다.										
2단계	한국소비자원이나 여러 소비자 단체에 도움을 요청한다.										
3단계	한국소비자원의 소비자 분쟁 조정 위원회에 도움을 요청한다.										
4단계	법원에 소송을 한다.										

* 출처: 연구자의 교수-학습 과정안 중 일부(2011. 9. 21.)

〈수업일지〉

수업은 어찌어찌 다행스럽게 잘 끝이 났다. 과정안대로 이루어지지 못했으나 아무 일도, 정말 아무 일도 일어나지 않았다. 하나라도 잘못되면 어찌나, 수 없이 수정에 수정을 거듭했던 과정안과 다른 방향으로 수업이 이루어졌는데도 나에게 아무 일도 일어나지 않았다. 세부적인 발문까지 다 계획하느라 고민을 했건만 그 고민이 무색해졌다. ‘역할 내 교사 기법’은 학생들이 학습한 내용을 바탕으로 가상 상황을 설정하여 역할극을 할 때, 교사가 중간에 학생들 간의 역할을 바꾸거나 교사가 직접 개입하여 역할극에 참여하는 것이다. 실제 수업을 할 때 쑥스러워 제대로 표현을 하지 못하는 아이들에게는 개입 정도를 그 때 그 때 조정해야만 했기 때문이다.

수업이 끝나고 아이들에게 수업에 대한 성찰일지를 쓰라고 하였다. 아이들은 대체적으로 아쉽다는 소감을 남겼다. 오늘 학습한 내용에 대한 이해가 잘 되었고 역할극 계획도 잘 마련하였지만 실연이 엉망인 경우, 학생들은 신문을 만들거나 동영상 제작

등 다른 방법으로 발표했다면 더 잘 할 수 있었을 것이라 했다. 창의적 수업 기법의 적용에 몰두를 하다 보니, 수업 기법이 재미있으면 아이들도 당연히 재미를 느낄 것 이란 생각만 하였다. 평소 역할극에 열심히 참여하고 흥미를 느끼던 아이들이었기에 선택한 기법이었는데 막상 수업을 하고 나니 아이들에게 억지로 맞지 않는 옷을 입 으라고 강요한 것 같아 마음이 무거웠다.(2011. 9.21. 연구자의 수업일지 중에서 발 취함)

위와 같은 형식의 수업 과정안에 따르면, 모든 학생들은 교사가 구상한 활동 에 모두 참여해야 하며, 게다가 모두 그 목표를 달성해야 한다. 또한 학생들은 같은 교육과정 내용을 함께, 똑같은 속도로 진행해 나갈 수밖에 없다. 학생들의 다양성이 고려되지 않은 모둠 편성도 문제이다. 이 수업을 위해 연구자는 모둠 편성 시 우수한 학습자가 모둠마다 고루 배치되게 하여, 모둠의 수준을 평균적 으로 맞추어 놓았다. 이는 모두 교사 자신이 원활한 수업 진행을 하기 위함이며, 학생들의 다양성을 고려한 의미 있는 소통은 고려되지 않는다.

마지막으로 학생은 자신이 강점이 있는 영역에서 적절한 난이도 수준으로 평 가 받지 못한다(〈표 Ⅲ-3〉). 수업의 성공 여부는 학생들의 학습목표의 달성 유 무에 달려있다. 그렇기에 교사는 학생들에게 특정한 기능을 숙달하고 교과 내용 을 습득하는 것을 최우선으로 강조할 수밖에 없다. 모든 학생에게 같은 형태의 평가 방식을 도입하며, 다양한 학습 결과물이 고려되지 않는다.

〈표 Ⅲ-3〉 연구자의 교수-학습 과정안 [3]

평가 영역	평가내용	평가방법 및 도구	평가기준		
			상	중	하
교과 학습 목표	소비자 문제를 해결하는 과정을 이해하고, 적극적으로 해결하려는 태도를 가졌는가?	관찰 평가	소비자 문제를 해결하는 과정을 잘 이해하고, 적극적으로 해결하려는 태도를 가진다.	소비자 문제를 해결하는 과정을 어느 정도 이해하고, 해결하려는 태도를 보인다.	소비자 문제를 어떻게 해결해야 하는지 잘 이해하지 못하고, 해결하려는 태도를 보이지 않는다.

평가 영역	평가내용	평가방법 및 도구	평가기준		
			상	중	하
창의 인성 목표	역할 내 교사 방법을 적용하여 소비자 문제 해결 과정을 역할극으로 꾸밀 수 있는가?	관찰 평가	역할 내 교사 방법을 적용하여 소비자 문제 해결 과정을 역할극으로 잘 꾸밀 수 있다.	역할 내 교사 방법을 적용하여 소비자 문제 해결 과정을 역할극으로 어느 정도 꾸밀 수 있다.	역할 내 교사 방법을 적용하여 소비자 문제 해결 과정을 역할극으로 꾸미는데 어려움을 보인다.
	모동별 협동 활동에 적극적으로 참여하여 협동심과 배려하는 태도를 길렀는가?	관찰 평가 • 자기 평가	모동별 협동 활동에 적극적으로 참여하고 협동심과 배려하는 태도를 보인다.	모동별 협동 활동에 어느 정도 참여하며 협동심과 배려하는 태도를 보인다.	모동별 협동 활동에 잘 참여하지 못하며, 협동심과 배려하는 태도도 미약하다.

* 출처: 연구자의 교수-학습 과정안 중 일부(2011. 9.21.)

위의 텍스트를 통해 살펴보았듯이, 교수-학습 시스템으로 드러나는 우리 교육은 동일성과 획일성이 점철하는 근대 교육담론에 깊이 빠져있다. 근대 교육담론을 구성하는 언표들인 ‘효율성, 생산성, 이성, 도덕, 계몽, 보편타당한 지식, 진리’등의 용어가 모더니즘 담론관을 표현하는 언표들과 거의 일치하는 것은 우연이 아니다(정석환, 2008a: 445).

이처럼 일종의 합의를 이끌어내려는 근대 교육담론은 우리를 표준화, 그리고 동일화로 내몰며 우리를 하나의 틀로 가두어 버린다(서명석, 2008: 90). 그러나 교실은 보편적이고 절대적 지식을 전달하고 습득하는 데 그치는 공간이 되어서는 안 된다. 우리는 전통적인 교실 공간에 대한 탈정전화, 그리고 정전화된 사고를 분명히 해체해야 할 필요가 있다.

2. DI와 포스트모더니즘의 접점

근대교육은 나와 남 사이에 경계선을 긋고 ‘타자성’ 그 자체를 이질적이라는 이유로 제거하려 드는 면역적 구조였다(한병철, 2010 / 김태환 옮김, 2012: 12-13). DI는 맹목적으로 표준화, 동일화를 추구하지 않는다. 또한 그것은 나와 남이 다르다는 것을 이질성으로 치부하지 않고, 이것을 ‘차이’로 포착한다. 즉, DI는 다양성과 차이성을 인정하고 또한 그에 부응하는 수업이다. 이를 가상의 DI 시나리오를 통해 구체적으로 풀어내 보았다.

〈표 Ⅲ-4〉 DI의 풍경: 가상 시나리오

곽 교사는 신학기를 시작하며, 제일 먼저 자기가 맡은 학생들의 프로파일을 확보한다. 학습 프로파일은 학생들마다 다른 준비도, 흥미, 관심사, 요구 등에 대하여 파악하는데 큰 도움이 된다. 또한 학생들의 다양한 학습 특성을 파악하면서 교사 자신에게 편안한 수업보다는 학생들에게 편안한 수업이 무엇인지에 대해 고민할 수 있게 된다. 학습 프로파일 형식은 학년 수준에 따라 다양하지만 기본적으로 어떠한 학습 양식을 선호하며 강점 지능이 무엇인지 파악할 수 있도록 구성된다.

1. ✧ 가장 좋아하는 과목이나 활동은 무엇인가요? 그 이유는?
 ✧ 가장 싫어하는 과목이나 활동은 무엇인가요? 그 이유는?
2. 가장 자신 있는 과목은 무엇인가요? 어떤 점이 가장 쉬운가요?
3. 가장 자신 없는 과목은 무엇인가요? 어떤 점이 가장 어려운가요?
4. 학습하기에 가장 힘든 과목은 무엇인가요? 그 이유는?
5. 가장 흥미로운 순으로 번호를 매겨보세요.

(1=가장 흥미 있음, 2=보통, 3=흥미 없음)

_____	춤	_____	음악
_____	드라마	_____	스포츠
_____	쓰기	_____	수학
_____	컴퓨터 작업	_____	과학
_____	사회과 연구	_____	무역
_____	외국어	_____	정치/법

6. 가장 좋아하는 게임이나 스포츠 종목은 무엇인가요?
7. 집중적으로 파고들어 탐구해보고 싶은 것이 있나요? 있다면 무엇인가요?
그 이유도 구체적으로 적어주세요. (예: 여름, 지구 온난화, K-POP 등)
8. 자유 시간이 주어진다 하면 하고 싶은 세 가지를 적어보세요.
(*단, 친구와 시간을 보내는 것은 제외합니다.)
9. 가입하고 싶은 단체 또는 동아리가 있다면 적어보세요.
10. 그동안 꾸준히 수집해 온 것이 있다면 어떤 것이든 적어보세요. 또한 최근 수집하고 있는 것이 있다면 적어보세요.
11. 다른 사람의 도움 없이 무언가를 스스로 알아내려 한 경험이 있나요? 있다면 무엇인가요?
12. 만약 독서 동아리에 가입한다면, 동아리에서 어떤 분야의 책을 읽기 원하나요?
13. 만약 누군가가 여러분이 잘 알고 있는 무언가에 대한 정보를 물어온다면, 그 주제는 무엇이 될 것 같나요?
14. 만약 현장체험학습을 가게 된다면 어디에 가고 싶나요? 그 이유는 무엇인가요?
15. 컴퓨터를 사용하는 주된 용도는 무엇인가요? 아래에서 골라보세요.
- | | |
|---------------|-------------------------|
| _____ 컴퓨터 게임 | _____ SNS 활용 |
| _____ 과제 해결 | _____ 인터넷 쇼핑 |
| _____ 자료 조사 | _____ e-mail 확인 |
| _____ 웹사이트 접속 | _____ 프로그래밍 |
| _____ 채팅 | _____ 기타 (용도 :) |
16. 만약 전문가와 면담을 하게 된다면, 어떤 과목(또는 분야)의 전문가와 이야기 나누고 싶나요?
17. 만약 현재 그리고 과거에 가장 의미 있는 사람을 한 명씩 선정하여 각각 면담을 하게 된다면 누구를 고르고 싶나요? 이 두 사람을 고르게 된 이유는 무엇인가요?
18. 최근에 흥미를 가지게 된 직업(또는 직업 분야, 직업군)은 무엇인가요?
19. 나는 수업 시간에 (?)으로 학습하고 싶어요.
- 개별 활동 짝 활동 소모둠 활동 전체 활동
20. 나는 수업 시간에 (?)이 제일 자신 있어요.
- 개별 활동 짝 활동 소모둠 활동 전체 활동
21. 가장 잘 맞는 학습 방식은 무엇인가요? (예 : 실습, 읽기, 공책 필기, 크게 읽기 등)
22. 가장 맞지 않는 학습 방식은 무엇인가요? (예 : 실습, 읽기, 공책 필기, 크게 읽기 등)

23. 가장 기억에 남는 훌륭한 선생님을 떠올려보세요. 그 선생님의 어떤 점이 가장 기억에 남는지 적어보세요.
24. 지금까지 학교생활을 떠올리며 가장 뿌듯하게 여기는 과제나 프로젝트 결과물이 있다면 적어보세요. 그 이유는 무엇인가요?
25. 이번에는 학교가 아닌 곳에서 이루어진 활동을 떠올려봅시다. 그 중 가장 뿌듯하게 여기는 과제나 프로젝트 결과물이 있다면 적어보세요. 그 이유는 무엇인가요?
26. 그 밖에도 선생님에게 꼭 알려주고 싶은 자신에 대한 정보가 있다면 적어주세요.

학습 프로파일지와 더불어 학부모에게 기초조사표를 보낸다. 기본적인 가정환경 및 부모와 자녀의 이해 정도를 정확하게 파악하고 있어야 한다는 것이 꼭 교사의 입장이다. 교사가 가정의 사회·경제적 수준을 알고 있어야 한다는 점에서도 마찬가지이다. 교사는 학생의 주변 환경이 학습 방식에 어떤 영향을 미치며, 또한 학생이 이로 인해 학습 선택권에 제약을 받고 있지 않은지 파악해야 하기 때문이다.

프로파일 상에 드러나는 몇몇 특성은 경우에 따라 중요도가 달라진다. 예를 들어 3~4학년의 경우, 프로파일에 성별은 크게 고려될 필요가 없는데 고학년의 경우 성별에 따른 학습 방식이나 정보처리 방식, 언어, 관심사는 수업에 있어 중요한 변수가 된다. 강점 지능은 학생뿐만 아니라 학부모에게도 진로에 대하여 고민할 때 중요하게 다루어진다.

30여명 내외의 다인수 학급을 관리해야 하는 현 상황에서, '정통 개인별 맞춤식' 수업은 사실상 불가능하다. 꼭 교사 역시 개인의 수준에 맞게 교육하는 것이 무엇보다 필요하다고 생각한다. 여러 시행착오 끝에, 현 다인수 학급 상황에서 DI를 구현하는 최선의 방법을 찾았다. 바로 다양한 학습 양식에 따른 학습 선택권을 제공하고, 흥미에 따른 주제 탐구 활동을 하는 것이다.

학습 프로파일을 작성하며 가장 흥미로웠던 것은 바로 학생마다 선호하는 학습양식이 다르기 때문에, 편안하게 생각하는 수업의 형태가 다르다는 점이었다. 일부 학생은 교사가 주도하는 구조적인 수업을 받으며 혼자 골똘히 생각하는 것을 선호하며, 다른 학생은 토론과 발표가 활발하게 이루어지는 개방적인 수업을 선호하였다. 꼭 교사는 장 독립적·장 의존적인 학습자 모두가 편안하게 느낄 수 있는 수업을 하기 위해 노력하였다. 특히 자신이 장 의존적인 학습자에게 더욱 유리한 학습 환경을 만들고 있다는 것을 깨닫고, 구

조적인 과제와 개방적인 과제가 모두 다루어지도록 수업을 조정해나갔다.

이는 평가방식에도 큰 영향을 미치는데, 학습 결과물을 다양한 방식으로 표현해낼 수 있는 다양한 기회를 제공하였다. 지필 평가는 기본적으로 이루어지며, 다양한 수행평가 방식을 적용하였다. 이를테면, 시를 감상할 때 시의 느낌을 극대화하기 위하여 단순히 소리를 내며 낭독하거나 그림으로 느낌을 표현해보는 데 그치지 않고 직접 시를 움직임으로 표현하는 '액션 낭독' 기법을 활용한다. 이때, 4인 1조로 모둠을 구성하는데 운동 감각적 기능이 떨어지는 학생은 움직임을 표현하는 대신 시에 맞는 어조로 낭독을 하도록 허용하였다. 다양한 방식의 수행평가를 통해 학생들은 지필고사에서 오는 스트레스와 불안감을 어느 정도 해소할 수 있었으며, 객 교사는 학생들에게 다양한 강점과 가능성을 발견할 수 있었다.

객 교사는 한 교과과 어떤 수업이 이루어지고 난 후, 학생들이 획득하게 될 필수적인 지식과 이해, 기능이 무엇인지 명확하게 파악하고 있다. 핵심 지식, 이해, 기능은 모든 학생들에게 공통적인 학습목표가 된다. 우수한 학습자는 다소 복잡하고 독립적인 형태로서 이 목표를 성취해나간다면 되고, 그렇지 못한 학습자는 교사나 동료 친구들의 도움을 받으며 해결해나간다면 될 것이다. 또한 어떤 학생은 이 수업을 통해 얻게 될 지식, 이해, 기능을 이미 획득하고 있을 수 있으며, 다른 학생은 이 수업을 소화해 내는데 필요한 기초적인 배경 지식, 이해, 기능을 갖추고 있지 못할 수도 있다. 객 교사는 이러한 예외적인 학습 격차를 포착하여 수업을 할 때 따로 고려한다.

이렇게 객 교사는 국가수준 교육과정에 정확히 명시된 각종 성취기준을 참고하지만, 자신이 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지 결정하는 것은 교사 자신이라 생각한다. 교과서는 단지 가르쳐야 할 내용이 구체적으로 드러난 것일 뿐이며, 그것이 학생들이 진정으로 학습하길 원하는 것이라 생각하지는 않는다. 왜냐하면 그녀는 학생들이 준비도, 흥미, 학습 프로파일 같은 자신만의 특성에 따라 새로운 내용을 다양한 방식으로 접근한다고 생각하기 때문이다

읽기자료를 하나 준비할 때에도, 객 교사는 준비도와 흥미, 학습 프로파일을 고려하여 수업을 한다. 객 교사는 광범위한 읽기 자료를 학생들의 다양한 읽기 수준에 따라 준비한다. 학생마다 준비도 수준이 다르기 때문이다. 현재 학년 수준이 아니더라도 다양한 학년 수준의 교과서에서 글을 발췌하거나, 다른 출판사의 보충 교재를 준비한다거나 다양한 신문 기사, 그림책 등을 제시하기도 한다. 또한 모둠 또는 개인의 읽기 능력에 따라 적절한

난이도의 텍스트를 제시한다. 준비도에 초점을 맞추면 학생들은 적절한 난이도 수준에 따라 텍스트를 제시 받을 수 있다.

또한 꼭 교사는 학생들의 흥미를 고려하는데, 학생은 자신이 흥미가 있는 주제와 관련된 텍스트, 자료, 교재를 고를 수 있다. 우수한 학생은 좀 더 복잡하고 심화된 읽기 자료를 고를 수 있다. 부진한 학생은 다소 쉬운 읽기 자료를 고르면 된다. 그녀는 학생들이 내용을 완전히 이해하도록 하기 위하여 다양한 종류의 읽기 자료를 제공하는데, 이때 학생들의 학습 프로파일 중 학습 스타일을 고려한다. 면담, 시범, 설명, 멀티미디어 자료 활용, 발췌독 등 다양한 방법을 선택하도록 한다.

꼭 교사는 '1인 1주제 탐구대회'를 연다. 한 학기에 한 번씩, 학생들에게 스스로 특별히 관심을 갖는 주제를 선택하고 그에 대해 언제, 어떻게 독자적으로 연구를 해 나갈지 일종의 '서약서'를 작성하도록 한다.

원래는 학기 중에 학생들이 탐구를 수행하도록 하였으나, 초등학생들의 특성 상 3~4개월 동안 한 주제(장기적으로 연구할 만한 주제가 아닌 이상)에 대해 파고드는 것을 많이 어려워하였다. 그래서 방학 중으로 탐구 기간을 옮겼더니 학생들이 의욕적으로 참여하게 되었으며 탐구 결과물의 질도 많이 향상되었다. 서약서는 부모와 함께 작성한다. 방학 기간 중 가정에서 탐구가 이루어지게 되므로 가족이 함께 참여할 수 있는 주제와 방법을 찾고, 교사는 적절한 탐구 문제가 설정되었는지 사전에 파악하여 지도할 수 있다.

이러한 학습 계약은 학생이 교사의 지도에 따라 성취해내야 할 자유 탐구에 대하여 교사와 학생 간에 이루어지는 일종의 약속이다. 계약의 형태는 다양하며, 개인뿐만 아니라 소모둠을 대상으로 이루어질 수도 있다. 학생은 학습 계약에 명시된 여러 약속을 준수해야 한다. 꼭 교사는 학생들이 프로젝트를 수행할 때 집중할 수 있도록 하는 기준을 정확히 명시해두어 학습의 방향을 안내한다.

1인 1탐구 서약서

●●●(학생)은 선생님과 다음과 같이 약속합니다.

첫째, 저는 제가 선택한 탐구 주제에 대해 스스로 공부하겠습니다.

둘째, 저는 1인 1탐구를 성실히 수행하며 방학이 끝난 후
그 동안 연구한 결과를 반드시 발표하겠습니다.

셋째, 저는 다음과 같은 1인 1탐구 프로젝트를 _____년 _____월 _____일까지
완성하고
이를 학급 친구들에게 발표하겠습니다.

탐구주제	
탐구방법	
탐구내용	
보고서방식	(예: 관찰일지, 실험보고서, 체험학습 보고서, 포트폴리오 등)

교 사 서명 : _____ 000(교사)

학부모 서명 : _____ 000, 000(학부모)

학 생 서명 : _____ 000(학생)

* 출처: 서명석(2012b). 교수법 노하우: DI를 중심으로. 서울교육대학교 평생교육원방과 후학교 전문강사 양성과정 교직원수 자료집. pp. 101-102. (일부 수정)

곽 교사는 학습프로파일 정보를 수집하여 학생들에 대하여 파악하고, 이를 수업에 반영한다. 이는 모든 학생들이 수업에 참여하고 학습하며 저마다의 성취를 이루어낼 수 있다는 신념을 반영한 것이다. 즉, 곽 교사는 서로 다름을 인식하고 축복하며 개인이 가진 다양성의 아름다움을 아는 것이다. 또한 준비도, 흥미 등과 같은 차이를 미리 예상하여 이에 대한 다양한 접근을 계획하여 실천하고 있다.

또한 꼭 교사는 수업에 대해 미리 예상하고 계획하며, 교육과정에 나온 핵심적인 지식, 이해, 기능을 명확하게 파악하여 수업을 계획하였다. 학생들은 학습할 문제를 흡입력 있는 과제 형태로 제공받았다. 학생들은 프로젝트를 수행하며 자연스럽게 공동체를 이루며, 교사와 학생이 함께 교실, 수업, 학습에 대한 책임을 공유한다. 또한 교사는 학생들의 성장에 초점을 맞추고, 끊임없이 그들을 촉진한다. 이처럼 교사가 학생에게 집중하고, 교사 중심이 아닌 학생 중심의 수업으로 요약되는 DI를 통해 다양한 의미체계와 차이성을 인정하는 포스트모던의 지평을 읽어낼 수 있다.

포스트모더니즘을 설명하는 대표적인 개념은 ‘차이’와 ‘다양성’이다. ‘차이’, ‘다름’을 의미하는 표현인 ‘differ’는 문자 그대로 해석하면 ‘서로 멀어지게 움직이다’라는 의미이다. 어떤 것이 서로 떨어져서 떨어진다는 것은 각자 다른 길을 내는 것이며, 각자 다른 길로 갔기에 생기게 된 것이 바로 ‘차이’인 것이다. 그렇다면 DI란 이러한 차이를 만들어내는 수업인 것이다.

모더니즘은 인류의 진보와 해방이란 미명 아래 대서사의 전체성과 보편적 이성을 추구하였다(양경숙·김현아, 2011: 36-37). 이성을 최우위에 두고, 타자는 이성과 동일해져야 하며 이성과의 차이를 부정적으로 보고, 이 차이가 크면 클수록 열등한 것으로 치부하였다(이성백, 2005: 14). 이러한 모더니즘적 사유에서 아동은 동일한 방식으로 성장하며 고정적이고 동일한 정체성을 정립하는 존재였지만, 데리다 철학에서 아동은 쉼 없이 변화·생성되는 차연의 존재이다(이화도, 2012: 60).

꼭 교사처럼 DI를 실천하며 학생의 잠재성을 이끌어내어 이를 향상하도록 도와주는 교사의 역할은 아리스토텔레스의 ‘엔텔레케이아(entelecheia)’라는 개념을 통해 더 자세히 풀어낼 수 있다. 엔텔레케이아는 끝·완성·목적/목표를 뜻하는 ‘텔로스(telos)’를 가지고 있거나 그것이 완전하게 구현된 상태를 뜻한다(서명석, 2012a). 교사의 적절한 중재(intervention)를 통해 아이들 저마다 갖추고

있는 특기나 적성이 아름답게 실현되는 것이 바로 ‘엔텔레케이아’다(서명석, 2012a).

진정한 다양성이란 차이가 하나의 중심에서 포섭되거나 동일화되지 않아야 한다. 이는 Deleuze와 Guattari(1980)의 ‘리좀(rhizome)’ 개념과 연결된다. ‘리좀’은 모든 것을 하나로 집중시키는 수목 구조와는 달리 환상적 뿌리처럼 모든 방향으로 뻗어 나가며 다른 것과 교차하기도 한다(Zima, 2001 / 김태환 옮김, 2010: 193). 이렇게 ‘리좀’은 비중심화된 체계이기 때문에 고정적이고 강제적인 것을 벗어나는 탈주선(line of flight)을 그리며 끊임없이 그 다양성과 복잡성이 증가하게 되고, ‘다양성, 다양체’의 의미를 가지게 된다(김영찬·주재홍, 2011: 129). 여기서 ‘다양체’라는 것은 주체나 객체가 구별되지 않으며, 어떤 하나의 척도나 원리로도 환원되지 않기에 이질적인 성격을 띤다(차은주, 2007: 32). 즉, 리좀적 구조에서는 차이가 정해진 하나의 중심으로 포섭되지 않기에, 차이 그 자체로 의미를 가질 수 있다.

DI가 이루어지는 교실에서 다양한 학생들은 서로 링크를 맺게 되고, 교실이라는 ‘다양체’의 형질은 끊임없이 변하게 된다. 게다가 언제나 변화의 가능성도 품고 있다. 학생 자신 고유의 독특한 특성을 간직할 수 있고, 동시에 통합되며 다양체에 또한 적극적으로 기여하고 있는 것이다. 이는 어떤 한 쪽을 선택하지 않고 ‘둘 다’ 또는 ‘그리고’의 접근을 허용하며, 모든 참여자들이 승리자가 되도록 하는 포스트모던적인 세계이다(조희정, 2006: 345).

이는 Nietzsche의 ‘관점주의’와도 닿아 있다. 김상섭(2006)은 Nietzsche의 사상 중 가장 핵심을 ‘관점주의(perspective)’라고 보았으며, ‘관점주의’란 “객관적이고 보편적 진리를 부인하고 다양한 해석의 가능성을 열어 놓는것”이라 설명하였다(정윤경, 2010: 208에서 재인용). 그렇다면 ‘관점주의’에서 교육이란 이미 정해진 절대적인 진리를 향해 치닫는 것이 아니며, 변화와 생성을 ‘긍정’하며 내 자신의 관점으로 세상을 해석하는 인간을 기르는 것이다. 정윤경(2010:

221)의 경우, Nietzsche는 존재와 생성을 구분하는 데서 나아가 존재 자체가 곧 생성이라는 관점을 가지고 있으며, ‘나’라는 존재의 본질 역시 끊임없이 경험하며 생성되는 그 자체라고 하였다. 이는 Nietzsche의 “지금의 그대가 되어라”는 말에 압축되어 있다.

다시 말하지만 DI의 동력은 차이, 다양성, 동일성·획일성의 거부 및 극복이다. 포스트모더니즘은 고정된 교육목적 진술을 거부하고 지식의 성격을 새롭게 규정하고자 하며, 담론의 다의성과 관계성에 초점을 맞추어 교육의 목적을 설정하고자 한다(정석환, 2008a: 458). 이렇게 포스트모더니즘은 DI를 설명하는 키워드인 ‘차이, 다양성’을 그대로 품는다. 그렇기 때문에 DI와 포스트모던, 포스트모던과 DI는 이처럼 운명적으로 만난다.

“Concern about difference, diversity, and marginality juxtaposed against power and privilege are prominent, and traditional claims to universality are deconstructed and made to appear superfluous(Ozmon, 2012: 312).”

[(포스트모더니즘에서) ‘힘, 특권’과 병치되는 ‘차이, 다양성, 주변성’에 대한 관심은 두드러진다. 또한 ‘총체성’을 추구하는 기존의 요청은 해체되며, 더 이상 필요하지 않음이 드러난다.]



IV. 포스트모던 지평에서 DI 성찰

DI도 결국 수업 담론이다. 따라서 DI를 이루는 ‘instruction’에 대하여 우선적으로 살펴보는 것은 의미가 있다. 여기서 ‘instruction’이란 수업을 하고, 교육을 시키며, 학생들이 어떠한 ‘내용(content)’과 관련을 짓는 일련의 과정(process) 전체이다(Imbeau & Tomlinson, 2010: 22). 우리가 ‘instruction’을 ‘수업’이라 번역하고 있지만, ‘instruction’은 효과적으로 교육과정을 가르치기 위한 방법 및 교수-학습이 구현되는 현상까지 모두 아우르는 넓은 개념인 것이다.

그런데 여기서 수업(instruction)이란 ‘교육과정’을 어떻게 바라보는가에 따라 그 의미의 지평이 달라질 수 있다. 서명석(2011: 82)은 교육과정을 바라보는 두 가지 시선을 각각 ‘실체관’과 ‘텍스트관’으로 구분하였는데, ‘실체관’에서 교육과정은 이미 구성되어 ‘주어진’ 것이며 ‘텍스트관’에서는 새롭게 창조해가는 어떤 것이다. 이를테면, 실체관에서 교과서나 지도서란 국가에서 정하여 주어진 것이므로 교육과정으로 본다. 그렇지만 텍스트관에서는 교육과정을 고정된 실체로 보지 않기 때문에, 교과서나 지도서라는 것은 참고할 수 있는 수많은 자료 중 하나일 뿐이다.

교육과정을 고정되어 주어진 것으로 보는 교사의 수업(instruction)을 어떻게 볼 수 있을까. Deleuze는 ‘읽’과 ‘배움’을 구분하였는데, ‘읽’이란 사유 대상이 사유주체에게 인식되어 다시금 동일하게 드러나는 재현의 원리를 따르는 것이다(김재춘·배지현, 2012a: 242-243).

교사가 주어진 교육과정 그대로 수업을 하게 되면, 이는 교육과정에 담긴 지식·기능·태도를 그대로 학생들에게 ‘전달’하는 것이 된다. 학생은 이러한 지식·기능·태도를 그대로 받아들인다. 교사는 교육목적 달성을 위하여 학생들이 제대로 알고 있는지 확인한 뒤 자신이 전달한 지식·기능·태도를 ‘재현’해 내도록 한다. 이러한 ‘읽’의 구도에서 주어진 교육과정은 ‘정전화’되고, 수업은 재현 활동일 뿐

이며 동일성을 다시 반복하는 재현의 원리에 종속되게 된다(김재춘·배지현, 2012a: 243).

한편, Imbeau과 Tomlinson은 ‘differentiation’이 이루어지는 교실의 수업(instruction)에 대해 다음과 같이 설명한다.

- 학습, 문화, 언어, 젠더에 대한 차이성을 포함하는 학생들의 사고방식에 따른 다양성을 바탕으로 설계(design)된다.
- 시간, 자료, 지원 시스템, 모듈 편성, 수업 모형, 교수-학습 전략 측면에서 유연(flexible)하다.
- 핵심적이고 중요한 학습 결과물을 성취해 낼 수 있도록 하는 다양한 방법이 제 공된다.(Imbeau & Tomlinson, 2010: 22)

이렇게 ‘differentiation’이 이루어지는 ‘instruction’에서의 교육과정은 고정된 실체가 아니다. 아이들의 다양성을 고려하며 그에 부응하기 위해 교사가 새롭게 창조해 내는 어떤 것이 된다. 이런 교육과정이 실제로 구현될 때에도 자유로우며, 학생들은 자신들만의 독특한 방식으로 학습해 나간다. 즉, 교사가 전문성과 자율성, 책무성을 가지고 교육과정을 창조적으로 구현하는 텍스트관을 취하며, 이때 교사는 ‘교실-안에서-자신만의-방식으로-자신만의-교육과정을-구현해나가는-역할(teacher-as-curriculum-maker)’로 거듭나는 주체적인 존재가 된다(서명석, 2011: 82).

학생들은 DI를 통해 동일자를 재인하거나 재현하는 ‘앎’이 아닌 새로운 지평의 ‘앎’으로 나아갈 수 있다. 이는 ‘앎’과 구분되는 ‘배움(apprentice)’이라는 지평이며, 모두가 동일한 차원의 인식능력에 머물도록 하는 ‘앎’과는 달리 그 인식능력을 고양시켜 새로운 차원으로 변이시킨다(김재춘·배지현, 2012a: 258).

김재춘과 배지현은 ‘배움’이 일어나는 교육이 ‘생성’적 특징을 가지고 있다는 점에 주목하여, 교육에서 자유로운 횡단을 강조하는 ‘교육의 항해모형’을 제시하

였다(2012b: 258). 이 모형에서 학생들은 고정된 해답을 알아내는 것이 아닌 생성적인 성격을 가진 '문제'와 만난다. 교사는 학습자가 어떻게 배움의 길을 만들어 갈지 알 수 없다. 학생은 자신에게 주어진 문제가 가지고 있는 차이와 독특성을 키워내며, 자유롭게 자신만의 의미 있는 배움의 향해를 할 수 있는 것이다(2012b: 208).

오랫동안 학생들은 교사의 전체성 안에 가두어지고 동일자를 재현해내야 하는 '얽'을 강요당하였다. Freire는 이러한 교사-학생의 관계에서 폭력성을 발견하였으며, 이러한 관계에서 인간은 진정한 '해방(emancipation)'이 될 수 없다고 주장하였다(도세훈, 2003: 67; Ozmon, 2012: 312). 근대적 합리성은 합리적인 지식접근을 통하여 인식의 자유, 이성의 자유로움을 추구하고자 했지만, 오히려 인간의 합리적 인식을 제한하여 버린 것이다(정석환, 2008b: 199).

'배움'이 발생하는 DI는 교사와 학생 간의 관계가 근대교육의 구조와는 다르게 재정립된다. 교사에게 학생은 Levinas가 주장한 무한한 본성을 지닌 '타자'이며, 자신에 의해 경계 지워질 수 없는 존재이다(김영한, 2007: 215). 또한 학생의 타자성이 교실에 드러나는 순간, 교사는 학생의 부름에 응답해야 하는 책무성(responsibility)을 부여받으며, 학생을 위한 지원자(support, coordinator)로 있게 된다(도세훈, 2003: 68).

학생의 유일성(uniqueness)은 교사에게 책임성을 가진 존재가 되도록 나에게 실체로 요청하게 된다. 왜냐하면 많은 사람들이 거기에 있다 할지라도 교육의 순간에 나는 타자로서 학생에 대해 대체 불가능한 존재이기 때문에 교사는 언제나 성실하고 정직하게 타자로서의 학생에게 반응하고 응답해야 하는 것이다. 다시 말하자면, 지금 나와 대면하고 있는 얼굴을 가진 학생은 나에게 대체 불가능한 형태로 무언가를 요청하기 때문이다.(도세훈, 2003: 69)

DI는 타자에 대한 교사의 책임 있는 응답이며, 타자로서의 학생은 교사에게 구속당하지 않으며 역시 책임을 가지고 교사라는 타자를 향해 나아간다. 학생은

교사에게 자신의 본래성과 개별성을 보장받으며, 진정한 의미의 자유를 누릴 수 있다. 그런데 여기에서 말하는 ‘진정한 의미의 자유’란 타자로부터 오는 규범을 받아들이는 책임의 윤리에 기반한다. 교사는 학생에게, 학생은 교사에게 타자성을 경험하게 되며, 그렇기에 서로가 맺고 있는 관계 안에서 자유를 누리게 된다. 여기에서 학생의 타자성이 교사에게 드러날 수 있는 관계인지, 또한 타자인 교사가 학생에게 부여하는 ‘자유’의 내용이 무엇인지에 대하여 생각해 볼 필요가 있다(도세훈, 2003: 68-69).

근대교육 구조에서 수업을 받는 학생들은 이미 선정되어 있는 내용에 대하여 학습을 해야 하는데, 교사는 학생들이 이를 자발적이고 주도적으로 해내야 함을 강조한다. 자신의 흥미나 요구와 아무런 상관이 없는 내용을 강제적으로 정해두는 것도 모자라, 그것에 대한 탐구를 가능케 하는 내적인 자발성 역시 강요하는 셈이다. 이러한 구조에서 교사는 자신에게 다가온 학생의 타자성을 묵인하고, 학생은 교사에게 자유를 부여받지 못한다.

DI는 요구, 흥미와 같은 학습자의 타자성이라는 호출을 받아들이고 응답한다. ‘배움’이 발생하는 DI에서 학습해야 할 내용은 ‘개념’과 같이 고정된 형태가 아닌 생성적 성격을 지니는 문제이다. 학생은 어떠한 대상과 우연히 마주치고 이끌려 그것을 배움의 대상으로 삼는다.

이는 수업을 시작하며 동기유발을 통해 학습 동기를 끌어내거나, 고정적인 개념을 제시하며 학습목표를 달성해 나가는 것과는 질적으로 다르다. 학생들마다 서로 다른 대상을 포착하며, 서로 다른 길을 내고, 서로 다른 곳에 도달하기 때문이다. 또한 배움의 대상, 문제 자체도 상황에 따라 끊임없이 변주시켜 나가기 때문이다.

결론적으로, DI는 단순히 나와 다른 사람 사이의 다름을 발견하고 그것을 인정하는 데에서 그치지 않고 그 다름을 촉발시키고 더욱 차이를 만들어 가는 차이-생성의 구현체이다. 학생을 시간과 공간 속에서 끊임없이 ‘지연’되는 차연적

존재로 바라보며 차이를 만들어내는 수업인 것이다.

DI는 포스트모던 담론에서 주창하는 차이의 앞섬과 맞닿아 있으며, DI 안에서 차이는 끊임없이 변화하고 생성하며 움직인다. 이렇게 차연의 존재로 학생을 바라보는 것은 발달론적 관점으로 대표되는 근대적 아동관에 대한 포스트모던적 해체이기도 하다(이화도, 2012: 66). 근대적 관점에서 아동은 보편적인 정체성을 지니고 태어나는 본질적 존재이지만, 포스트모던의 지평에서 아동은 끊임없이 변화하고 생성하는 존재이다.

다음은 심보선(2012)이 국제예술 학교인 ‘Intercultural Theatre Institute(이하 ITI)’의 디렉터 T. Sasithanran과 나눈 인터뷰 내용이다. 여기에서도 다양한 차이들이 혼재하는 교실 상황이 주는 혼란과 불안을 극복하려면, 그 복잡성을 끌어안으려 시도하며 새롭게 교육의 방향을 모색해야 한다는 아이디어를 발견할 수 있다.

심보선: ITI 학생들은 국적, 언어, 문화, 종교 등의 배경이 다양할 텐데요? 이런 차이들에 어떻게 접근하시는지요? 이런 차이들이 수업 환경과 교과 과정에 어떤 영향을 미치나요?

사시: 우리의 수업 환경은 그러한 차이들을 끌어내어 포용하도록 최적화되어 있습니다. 우리는 학생들의 그동안 가져왔던 자기 자신에 대한 생각들, 그리고 극예술의 이해나 극예술 창작 과정에서 나타나는 뿌리 깊은 가정들, 편견들, 오해들을 내던져버릴 수 있는 안정된 공간을 창조합니다. 학생들이 자신들 깊숙이 뿌리내리고 있던 이러한 요소들을 내버리고 나면, 우리는 그들에게 극예술의 특정 문제들—새로운 작품을 만들 때 맞닥뜨리게 되는 해석과 표현, 재현과 관련된 문제들—을 함께 해결하라고 요구합니다. 요컨대 학생들을 언제나 극단의 지점까지 몰아붙이는 겁니다. 바로 그 지점에서 학생들은 서로의 차이를 직면하고, 창작 과정에서 그 차이를 사용하거나 극복해야 합니다. 이러한 과정은 협력, 이해, 신뢰, 기술, 상상력을 필요로 합니다. 이 같은 협력적 창작 과정이 성공하려면 두 요소가 절대적으로 필

요합니다. 바로 맥락화(contextualization)와 번역(translation)입니다.(심보선, 2012: 51)

합리적 이성의 힘을 믿는 ‘계몽주의적 기획’이 도리어 억압으로 다가온다면, 우리는 이를 거부하고 파괴해야 하며 나아가 새로운 교육의 상을 창조해야 한다(정윤경, 2010: 231). 그런 의미에서 “복잡성, 모호함에 대한 인내, 불확실성에 대한 수용”을 지지(김영천·주재홍, 2011: 271)하는 포스트모던 담론은 “차이를 끌어내어 포용”(심보선, 2012: 51)하는 DI라는 하나의 시선을 통해 구현될 수 있을 것이다.

또한 DI는 학생들의 진정한 다양성을 교실에서 살아 숨 쉬게 하며 ‘교실의 리즘화’를 이루어 낼 것이다. 교사는 DI를 통해 무리 속에 잠겨있던 개인을 건져내고, 그 개인이 참된 존재가 될 수 있도록 할 수 있다. 결국 DI는 개인을 건져내지만 역설적으로 다시 그들을 불러내어 모이게 한다. 하지만 다시 모인 개인은 무리가 아니며 서로 접속(connexion)한 역동적 네트워크 구조를 이루게 된다. 이것이 바로 ‘리즘형 교실’이라 할 수 있다(서명석, 2012b: 103-104).

꿈틀거리며 계속 팽창하고 그 연결을 더욱 미세하고 견고하게 하는 ‘리즘형 교실’에서 학생들은 자신의 다양성을 계속 변화하고 생성해나가며 거대한 연쇄를 이룰 수 있을 것이며, 참된 개인들이 만들어내는 미세한 진동은 의미 있는 협동을 만들어 낼 것이다. ‘다원성’ 같은 포스트모던 가치관도 DI를 통해 교육 현장에 반영될 수 있을 것이다. 그러한 교실은 다양한 해석들이 모두 저마다 인정을 받으며 공존하는 상호소통과 만남의 장으로서, 포스트모던 교육의 터가 될 것이다(이화도, 2012: 67).

포스트모던 시대는 하나의 ‘바라봄(a-spect)’만이 있을 뿐 보편적인 진리가 부정된다. 그렇지만 하나의 시선이 보편적이고 절대적인 힘을 행사할 때 그것은 거대담론이 되어 버린다. 이러한 설명으로 DI 담론을 메타-담론화 하는 것은 하

나의 절대적 준거로 존재해버릴 수 있는 위험을 갖고 있다. 그렇기에 DI 역시 하나의 시선으로 남겨둔다. 시간은 끊임없이 달아나며, 우리가 처해있는 이 상황에서 '문제'라 생각했던 것이 영원할 수는 없으며, 그 문제 자체도 변해가기 때문이다.



V. 열린 결론

1.

나는 나를 보태기도 하고 덜기도 하며
당신을 읽어나갑니다

나는 당신을 통해 나를 읽을 수 있기를 기다리며
당신 쪽으로 기울었다가 내 쪽으로 기울기도 합니다

상대를 향한 집중, 끝에, 평형,
실제 던 짐은 없으나 서로 짐 덜어 가벼워지는

— 함민복(2013: 68)의 『양팔저울』 중에서

#2.

내 자신이 타자의 타자라는 사실, 이로부터 바흐친은 우리 자신이 타자가 대신할 수 없는 자기만의 고유성을 가진 존재라고 주장합니다. 그가 “모든 타자들과의 관계에서 항상 존재하는 나의 바라보기 앞, 소유의 잉여는 세계 속에서 나의 위치가 갖는 유일성과 대체 불가능성에 기반을 두고 있다”라고 말했던 것도 이런 이유에서입니다.(강신주, 2011: 118-119)

‘로고스 중심주의’는 근대 사회를 지배하는 기제였다. ‘로고스’는 모든 것의 근본이요 본질이며, 모든 존재자의 기준이자 목표가 되어야 했다. 아무도 의심하지 않는 완전하고 절대적인 원리인 로고스는 ‘이성’을 통해 획득될 수 있는 것이다. ‘로고스’의 다른 이름은 바로 ‘이성’이기도 하다.

이런 본질적인 근원에 다가서기 위하여, 존재와 사유는 일치되어야 하며 존재

와 사유 사이의 차이는 제거되어야 했다. 그렇지만 Derrida는 동일성이란 이러한 차이에서 발생하며, 동일성을 우위에 두고 차이를 부정하는 ‘동일성의 형이상학’(이성백, 2005: 14)에 대한 해체를 주장하였다. Derrida 철학이 담고 있는 차이담론은 포스트모던의 논의에 부합된다. 여기서 차이는 긍정되어야 할 것이다. 포스트모더니즘은 로고스 중심주의를 벗어나고자 한다. 이성적인 것에 우위를 부여하여, 비이성적인 것, 즉 차이가 차별받는 구조 속에 내재된 그 폭력적인 위계질서를 드러내고 깨뜨리고자 한다.

Foucault의 말처럼 모든 담론은 역사와 시대의 영향을 받으며, 현재 우리의 교육은 로고스 중심주의라는 근대담론, 거대담론에 빠져있었다. 학생들의 차이는 동일성에 눌러 억압받으며 무리로 취급받고 있었다. 특히 지식 중심 담론은 근대 교육의 크나큰 병폐이다. 가장 효율적인 형태로 지식을 〈수집해서-모아들임〉을 할 수 있는 형태로 표현된 학습목표만 보아도 그렇다. 단 하나의 목표는 수집해서 모아들여야 할 대상인 지식/기능/태도만을 드러낸다. 이는 아이들의 요구나 흥미가 반영되지 않았으며, 반드시 가르쳐져야 한다는 당위성을 가지고 미리 상정해둔 것일 뿐이다. 그러한 목표를 성취하는 수업에서 학생들은 교사가 제시한 지식/기능/태도를 그대로 ‘재현’해야만 한다. 로고스로의 회귀, 결국 수업은 학생들을 표준화와 동일성으로 이끌었다.

DI는 차이를 긍정하며, 학생들이 교실 속으로 가지고 들어오는 다양성을 제대로 읽어내어 이를 수업에 반영시켜야 한다는 아이디어를 담고 있다. DI는 다원성, 개방성과 같은 포스트모던 가치관과도 맞닿아 있으며, 포스트모던과도 이렇게 만난다.

DI 역시 핵심적이고 필수적인 학습내용에 대하여 중요하게 다루지만, 이와 동등하게 개별 학생에 대한 고려를 놓치지 않으며 이 둘을 균형감 있게 다룬다. ‘instruction’ 차원에서 교사는 사전에 학생의 다양성을 반영하여 수업을 계획하고, 자신이 가진 전문성을 발휘하여 학생들의 다양성에 부응할 수 있는 다채로

운 수업을 구현해낸다. 학생들은 자신의 요구와 흥미에 따라 다양한 해결 방법을 추구하며 학습 능력을 끌어올리는 기회를 제공받는다.

서로 다른 학생을 똑같이 대하는 것은 결코 공평한 것이 아니다. 서로 다르기에 그 차이를 받아들이고 그에 맞게 다르게 대하는 것, 그것이 지금 필요한 진정한 평등이다. 그렇기에 공평(fairness)의 의미에 지금 즉시 변화가 필요하다. 이는 바로 ‘동일한 대우(identical treatment)’에서 ‘성장하고 성공할 수 있는 기회의 평등(equity of opportunity to grow and succeed)’으로의 전환이다 (Tomlinson, 2010: 61).

그러기 위하여 상대를 읽고, 살피고, 집중하여 너와 나의 “수평의 깊이”(함민복, 2013: 68)가 확보되는 운동성이 수업에 드러나야 한다. 그러한 운동성이 감지되는 DI 이론이 많은 교육 실천가들의 실천으로 구현된다면, 교육의 영역은 더욱 깊고 풍부하게 확장될 수 있을 것이다. 또한 다양한 관점이 모두 인정받으며 공존할 수 있는 포스트모던 담론이 교육에 확산될 수 있는 계기가 마련되라는 점에서 의미가 있다. 교실은 관계와 소통의 장으로 나아갈 것이다.

DI라는 이론은 실제적인 실천과의 괴리는 점점 좁혀지고 있지만, 현장에 적용되는 과정에서의 뼈격거림은 존재한다. 특히 O’Meara(2010: 2)에 따르면, DI에 대한 현재의 연구가 DI의 이론화, 개념화에 치중하고 있기 때문에 정작 현장의 교사들의 주요한 고민인 “어떻게 실천해야 하는가?”에 대하여 해소해 주고 있지 못하고 있다.

또한 DI는 지식담론에서 자유로울 수 없다. DI는 ‘instruction’ 지평에서 핵심적(essential)인 지식(knowledge), 기능(skills), 이해(understanding)가 정련된 교육과정을 ‘구현’하는 셈이다(Imbeau & Tomlinson, 2010: 22). DI를 구성하는 핵심적인 요소인 ‘학습내용, 학습과정, 학습 결과물, 정서 및 학습 환경’ 역시 교육과정과 밀접한 관련을 지닌 것이다. 또한 교사가 고려해야 할 ‘준비도, 흥미, 학습 프로파일’ 역시 마찬가지다. 교사가 부응해야 할 학생의 요구와 다양

성의 다양한 측면 중 교육과정이 담고 있는 학습목표를 성취하는 효과적인 학습이 일어날 수 있도록 관련된 요소를 추출한 것이다.

한병철(2010)은 지금 우리가 살아가고 있는 사회를 ‘성과사회’, ‘피로사회’라고 표현하였다. 또한 ‘~을 해야 한다’는 규율사회에서 ‘~을 할 수 있다’로 전환되는 성과사회에서 가장 큰 문제는 과잉에 가까운 긍정성이라 지적하였다. 즉, 동질적인 것 나아가 남보다 더 내가 무언가를 많이 갖추고 있는 것이 바로 ‘능력’이며, 이 능력에 대한 무한한 긍정은 ‘~을 할 수 있다’로 드러난다. Nietzsche의 “지금의 그대가 되어라”는 메시지 대신, 오직 성과를 향하여 맹목적으로 돌진하고 있는 것이다. 그리하여 노동만 하는 인간은 자기 자신과의 전쟁 상태에 있으며 항상 일과 능력에 대한 피로를 느끼고, ‘~을 할 수 있다’는 자의식이 더 이상 할 수 있는 것이 없는 것으로 바뀔 때 우울증에 걸린다(한병철, 2010 / 김태환 옮김, 2012: 28).

모두가 다 노력하면 능력을 갖추고 성공할 수 있다는 거짓 긍정은 역설적으로 폭력성을 담고 있다. 이런 구도에서 교사나 학생들은 모두 성과주체일 뿐이며, 성과주체들은 시스템 자체의 문제점을 인식하지 못한 채 더 많은 지식을 갖추기 위해 맹목적으로 지식을 삼킨다. 시대의 우울이 착종된 곳, 성과주의의 부림을 받는 곳이 바로 학교인 것이다.

누군가는 이제 학생들에게 이야기 해 주어야 한다. 영화 ‘굿 윌 헌팅(Good Will Hunting, 1997)’에서 손 맥과이어 교수가 윌에게 해준 말처럼 “네 잘못이 아니다”라고 말해주어야 한다. 그 다음 “네 자신이 되어라”고 이야기 해 줄 수 있는 것이다. 지식, 성과, 긍정의 과잉이라는 거대담론에 빠져 허우적대는 우리 학생들을 건져 올리자. 파괴와 해체 자체를 긍정하고 새로운 가치를 창조하여 나가자(정윤경, 2010: 229-231). 그리고 학생들이 각자 나름의 독특한 삶의 방식을 선택하고 스스로를 책임질 수 있는 힘을 길러주자.

『논어(論語)』 「선진(先進)」편에 나온 공자의 교육방법을 일러 ‘인재시교(因材施教

施教)’라 한다. 공자는 제자들의 자질에 따라 그에 맞추어 가르침을 베풀었다. 이렇게 ‘인재시교(因材施教)’의 태도를 가지고 학생들이 가지고 있는 엔텔레키(entelechy)를 알아보고 끄집어내어 구체화 시켜주는 것, 이것이 바로 DI라는 하나의 시선이다. 이제 학생들을 무한한(infinite) 존재로 거듭나게 하는 하자.



참 고 문 헌

- 강신주(2011). 철학적 시 읽기의 괴로움: 사랑과 자유를 찾아가는 유쾌한 사유. 서울: 도서출판 동녘.
- 김상섭(2006). 니체의 "계보학적 도덕해석학"에 비추어 본 "인간화"로서의 도덕 교육. 도덕교육연구, 17(2). 23-51.
- 김상환(1996). 해체론 시대의 철학. 서울: 문학과지성사
- 김승희(1995). 세상에서 가장 무거운 싸움: 세계사 시인전 56. 서울: 세계사.
- 김영천·주재홍(2011). 포스트모던 패러다임과 교육학/교육과정연구. 파주: 아카데미프레스
- 김영한(2007). 레비나스의 타자 현상학: 후설 및 하이데거 현상학 수용과 비판. 철학과 현상학 연구, 34. 189-223.
- 김재춘·배지현(2012a). 들뢰즈의 인식론의 교육학적 의미 탐색. 초등교육연구, 25(2). 239-265.
- 김재춘·배지현(2012b). 플라톤과 들뢰즈 철학에서의 '문제'의 성격 탐색: '재현의 교육' 대 '생성의 교육'을 중심으로. 아시아교육연구, 13(1). 187-213.
- 도세훈(2003). 엠마누엘 레비나스에 있어서 타자성의 교육적 의미 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 서명석(2008). 교수-학습 담론과 계량적 수업평가 담론의 해체. 교육사상연구, 22(3). 65-97.
- 서명석(2011). 교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판. 교육과정연구, 29(3). 75-91.
- 서명석·김외솔·박상현(2012). 교육과정 ■ 수업 ■ 거대담론 ■ 해체. 파주: 아카데미프레스.
- 서명석(2012a). 아리스토텔레스의 엔텔레케이아에 대한 교육적 해명. 인격교육, 6(1). 67-83.
- 서명석(2012b). 교수법 노하우: DI를 중심으로. 서울교육대학교 평생교육원방과 후학교 전문강사 양성과정 교직원수 자료집. 95-104.
- 심보선(2012). 예술 공동체의 모델, 싱가포르의 극예술 학교 ITI: ITI의 설립자 T. 사시티란을 만나다. 인문예술잡지 F. 10월호(통권 제7호). 45-57.

- 양경숙·김현아(2011). 포스트모더니즘에 관한 교육적 의미 고찰: 담론과 해체를 중심으로. *현상·해석학적 교육연구*, 8(2). 33-51.
- 이성백(2005). 동일성 비판을 통해서 본 포스트구조주의의 사회비판. *시대와 철학*, 16(4). 7-38.
- 이은선(2007). 사회과 개별화 교수-학습 설계 및 적용. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이화도(2012). 데리다 해체철학의 유아 교육적 함의. *열린유아교육연구*, 17. 53-72.
- 이현민·강기수(2009). 포스트모던 인간관과 그 교육적 함의. *교육사상연구*, 41. 1-19.
- 임유나 외(2013). 이해중심 교육과정과 맞춤형 수업의 통합 가능성 탐색: 초등 사회과 역사 영역을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 13(2). 61-83.
- 장수빈(2010). 이해 중심 차별화 수업(Differentiated Instruction) 모형에 따른 초등학교 5학년 사회과 수업 설계 및 적용. 이화여자대학교대학원 석사학위논문.
- 장수빈·김경자(2010). 초등사회과에서 이해 중심 차별화수업이 학습자의 이해와 자기조절학습능력에 미치는 영향. *한국초등교육*, 21(2). 122-147.
- 장현경(1999). 수준별 수업에 대한 중학교 교사의 관심과 실행에 관한 연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 정석환(2007). 포스트모던 승고의 교육적 의미. *교육철학*, 31. 91-114.
- 정석환(2008a). 포스트모더니즘의 담론과 교육. *교육철학*, 35. 437-466.
- 정석환(2008b). 포스트모던 합리성의 정당화와 그 교육적 의의, *교육의 이론과 실천*, 13(2). 195-218.
- 정윤경(2010). 니체의 관점주의와 교육. *교육철학*, 50. 207-234.
- 조상식(2006). 포스트모던 교육론은 가능한가?: 교육 철학적 단상. *한국교육문제연구*, 17. 87-103.
- 조희정(2006). 포스트모더니즘 시대 유아를 위한 현상학적 관점에서의 리더십 교육 방향 모색. *열린유아교육연구*, 11(1). 339-357.
- 차은주(2007). 디지털 공간에 나타난 노마드적 표현 특성에 관한 연구. 국민대학교 테크노디자인 전문대학원 석사학위논문.
- 한병철(2010). *Mudigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz. / 김태환 옮

- 김(2012). *피로사회*. 서울: 문학과 지성사.
- 함민복(2013). *눈물을 자르는 눈꺼풀처럼*. 서울: 창비
- 황윤환·조영임(2004). 개별화 수업(Differentiated Instruction)과 다중지능 학습양식. *다중지능교육학회*, 1(1). 55-81.
- 황윤환·조영임(2005). *개별화 수업: 이해와 적용*. 파주: 교육과학사.
- Chapman, C., & Gregory, G. (2013). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*(3rd ed.). California: Corwin A SAGE Company.
- Cooper, J. M., et al. (2011). *Classroom Teaching Skills*(9th ed.). Belmont: Wadsworth, Cengage Learning. / 서명석 외 옮김(2011). *수업전문성 Cafe: 그것의 지형과 맥락*. 파주: 아카데미프레스.
- Edison, C. C., & Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiated in practice : a resource guide for differentiating curriculum, grade 5-9*. Alexandria: ASCD.
- Gregory, G. H. (Ed.). (2011). *Differentiated Instruction*. California: Corwin A SAGE Company.
- Hall, T. (2002). Differentiated instruction. CAST: National Center on Accessing the General Curriculum: Effective classroom practices report. Retrieved August 26, 2006, <http://www.cast.org/ncac/index.cfm?i=2876>
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: how to reach and teach all learners, grade K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Imbeau, M. B., & Tomlinson, C. A. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria: ASCD.
- Langa, M. A., & Yost, J. L. (2007). *Curriculum Mapping for differentiated instruction, k-8*. California: Corwin press.
- Oaksford, L., & Jones, L. (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL: Leon County Schools.

- O'Meara, J. (2010). *Beyond differentiated instruction*. California: Corwin A SAGE Company.
- Ozmon, H. (2012). *Philosophical foundations of education*(9th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience support the learner-friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. / 이진원 옮김(2009). *역사상 가장 똑똑한 세대가 움직이는 새로운 세상: 디지털 네이티브*. 서울: 비즈니스 북스.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How To Differentiate Instruction In Mixed Ability Classrooms*(2nd ed.). Alexandria: ASCD. / 황윤한·조영임 옮김(2008). *수준차가 다양한 교실에서의 효율적인 개별화 수업*. 과주: 교육과학사.
- Zima, P. V. (2001). *Moderne/Postmoderne: Gesellschaft, Philosophie, Literatur*(2nd ed.). Bern: Francke. / 김태환 옮김(2010). *모던/포스트모던*. 서울: 문학과지성사.

ABSTRACT

The Meaning of Differentiated Instruction in Postmodern

Kwak, Yoo Jin

Major in Education
Graduate School of Education
Jeju National University
Jeju, KOREA

Supervised by Professor Seo, Myoung Seok, Ph. D.

This study is to examine the meaning of Differentiated Instruction. It studies the main concept of DI and its ideas. DI is a mode of giving instruction that differentiates content, process, product and classroom system, responding to the students' diversities such as readiness, interests and learning profiles. DI is translated into many words in Korean but has yet to become a formal word. This study deals with the problem of modern education. Important aspects of modern education are equality, objectivity and uniformity. These aspects are based on logocentrism, which separates differences from others to eliminate the problem. However, in DI, there is a focus on difference and diversity, which are aspects that are oppressed in modern education. Also this study discusses the meaning of DI in postmodernism. In a differentiated

classroom with diversity, learning with continued variation would emerge. In this case, a teacher would act in a responsive role and a rhizome-network would be built. DI is described as a diagnosis and a way to realize students' entelechy, so that students can be an infinite-being. Yet, DI is nothing but an aspect of various perspectives which exists in postmodern discourse.

keyword: difference, Differentiated Instruction(DI), diversity, modern education, postmodern



