



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](#)

초등 국어 교과서 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석

장혜순

2015

석 사 학 위 논 문

초등 국어 교과서 이해 학습과
적용 학습의 수업 실행 분석

An Analysis of Teaching Practice of
Understanding Learning and Applied Learning in
Elementary School Korean Language Textbooks

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

장 혜 순

2015년 8월

석 사 학 위 논 문

초등 국어 교과서 이해 학습과
적용 학습의 수업 실행 분석

An Analysis of Teaching Practice of
Understanding Learning and Applied Learning in
Elementary School Korean Language Textbooks

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

장 혜 순

2015년 8월

초등 국어 교과서 이해 학습과
적용 학습의 수업 실행 분석

An Analysis of Teaching Practice of
Understanding Learning and Applied Learning in
Elementary School Korean Language Textbooks

지도교수 전 제 응

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

장 혜 순


2015년 5월

장혜순의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 한치부 인 

심사위원 이주섭 인 

심사위원 전제응 인 

제주대학교 교육대학원

2015년 6월

목 차

국문초록	v
I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 선행연구 검토	2
가. 국어 교과서의 단원 전개 방식 관련 연구	3
나. 이해 학습과 적용 학습 관련 연구	5
3. 연구 내용 및 제한점	7
II. 이해 학습과 적용 학습의 이해	9
1. 국어 교과서 단원 전개 방식의 통시적 고찰	9
2. 이해 학습과 적용 학습의 이해	24
가. 교육과정 내에서의 이해 학습과 적용 학습의 개념	25
나. 이해 학습과 적용 학습의 개념 및 의의	27
3. 이해 학습과 적용 학습의 특징	31
가. 학습자의 인지적 측면에서의 이해 학습과 적용 학습	34
나. 교사의 수업 실행 측면에서의 이해 학습과 적용 학습	39
III. 연구 방법	46
1. 연구 대상 및 절차	46
가. 연구 대상 교사 및 절차	46

나. 연구 대상 단원	48
2. 분석 기준	51
가. 이해 학습과 적용 학습의 교사 인식 조사 기준	51
나. 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석 기준	52
IV. 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석 및 시사점	54
1. 교사 인식 분석 결과	54
가. 2009 개정 국어 교과서의 단원전개방식에 대한 인식	56
나. 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에 대한 인식	57
2. 수업 사례 분석 결과	62
가. 학습자의 인지적 측면	62
나. 교사의 수업 실행 측면	69
3. 시사점	81
V. 결론	83
참고문헌	87
ABSTRACT	89
부록	92

표 목 차

<표 II-1> 제7차 교육과정기 단원 전개 방식	17
<표 II-2> 제7차 국어 교과서 단원 전개 유형과 방식	18
<표 II-3> 2007 개정 국어 교과서의 기본형 단원 전개 방식	20
<표 II-4> 2007 개정 국어 교과서 단원 전개 유형과 방식	21
<표 II-5> “국어” 단원 전개 방식	22
<표 II-6> “국어 활동” 단원 전개 방식	24
<표 II-7> Bloom의 교육목표분류학에 따른 국어과 인지 능력 및 사고 형태	36
<표 II-8> 국어과 교수·학습에서의 학습자 인지전략	38
<표 II-9> 구성주의에 입각한 교수·학습 활동에서의 교사의 역할	39
<표 II-10> 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습현상	41
<표 III-1> 설문 응답 대상자의 교직 경력 및 담당 학년 분포	47
<표 III-2> 연구 대상 교사의 기본 사항	47
<표 III-3> 수업 실행 관찰 방법과 절차	48
<표 III-4> 수업 대상 단원 학습 목표와 학습 요소	49
<표 III-5> 설문 영역 및 내용	51
<표 III-6> 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석 기준표	52
<표 IV-1> 문항별 설문 응답 현황	55
<표 IV-2> 2009 개정 국어 교과서의 단원 전개 방식에 대한 인식 응답 현황	56
<표 IV-3> 수업 실행에 대한 인식 응답 현황	58
<표 IV-4> 주요 학습 내용 및 활동	73
<표 IV-5> 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상	78

그림 목 차

(그림 II-1)제4차 교육과정기 “국어” 단원 전개 방식	10
(그림 II-2)제5차 교육과정기 “말하기·듣기” 단원 전개 방식	11
(그림 II-3)제5차 교육과정기 “읽기” 단원 전개 방식	12
(그림 II-4)제6차 교육과정기 “말하기·듣기” 단원 전개 방식	14
(그림 II-5)제6차 교육과정기 “읽기” 단원 전개 방식	14
(그림 II-6)Orlich의 지식과 이해의 3차원 접근법	34
(그림 II-7)교사와 학습자의 교수·학습 현상의 참여 양상	40
(그림 II-8)교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상의 유형화	43
(그림 II-9)책임이양모형에 따른 교수·학습 현상 구분	44
(그림 IV-1)단원의 학습 결과물	68

국문초록

초등 국어 교과서 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석

장 혜 순

제주대학교 교육대학원 초등국어교육전공

지도교수 전제응

학교 현장에서 국어 교육의 기준을 제시하고 견인하는 역할을 하는 국어 교과서는 교수·학습 자료 그 이상의 의미로 매우 큰 비중을 차지한다. 본 연구는 2009 개정 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습의 개념과 특성을 밝히고, 이에 대한 현장 교사들의 인식 및 수업 실행을 분석하여 국어 교과서에 구현된 이해 학습과 적용 학습의 개선 방안과 시사점을 모색하는 데 그 목적을 둔다.

이해 학습과 적용 학습은 2007 개정 교육과정부터 현재까지 이어져 오는 국어 교과서의 단원 전개 방식으로 학습 간의 위계적 구성을 통한 학습 활동의 균형과 조화를 추구하고자 마련되었다. 이에 본 연구는 제4차 교육과정기 이후 현재에 이르기까지 국어 교과서 단원 구성의 통시적 고찰을 통해 단원 학습 활동으로서의 이해 학습과 적용 학습의 설정 취지를 살펴보고, 2007 개정 교육과정을 중심으로 과거 Bloom의 교육목표분류학 및 교육학자들의 이해에 대한 확장된 개념 정의를 통

해 이해 학습과 적용 학습의 개념을 정리하였다. 이를 토대로 이해 학습과 적용 학습에 대한 교사 인식 조사·분석 및 책임이양모형에 근거한 학습자의 인지적 측면과 교사의 수업 실행 측면에서 수업 실행을 분석하였다.

이해 학습과 적용 학습에 대한 교사들의 인식 및 활용에 대한 조사·분석 결과로는 현장 교사 대부분이 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습을 인식하고는 있으나, 실제 수업 실행에 있어서는 교과서 학습량 과다로 인한 시간 부족, 학년 수준에 맞지 않는 제재 글의 어려움, 이해 학습 차시의 학습 안내 자료 부족, 적용 학습의 시간 부족 등 교과서와 관련된 내용 등 여러 가지 다양한 어려움에 봉착하게 됨을 알 수 있었다.

수업 실행 분석 결과로는 먼저, 이해 학습과 적용 학습에서 보이는 학습자의 인지적 측면은 학습의 성격보다는 교사의 수업 방식에 따라 복합적으로 드러났으며, 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상 또한 한 차시 내에서 복합적으로 드러나, 이해 학습과 적용 학습 모두 공통적으로 'I 구역(교사주도)→ II구역(교사·학생 공동참여)→ IV구역(학생주도)'의 학습 현상을 띠게 됨을 알 수 있었다.

이에 본 연구는 앞으로 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습이 교사와 학습자 모두에게 무리 없이 적용되고 실천되어 국어 수업의 질 개선에 기여하기 위하여 다음과 같이 개선 방안을 제안하였다.

첫째, 이해 학습의 교과서 제재 글의 난이도 조절 및 이해 학습을 돕기 위한 풍부한 자료의 제공과 둘째, 적용 학습의 시간 증배와 학습량 조정, 마지막으로 단원 전개 방식에 있어 이해 학습과 적용 학습의 일관성 탈피이다. 현 국어 교과서의 '이해 학습→적용 학습'의 천편일률적인 단원 전개가 아닌 학년 수준 및 언어 기능의 난이도를 고려하여 '이해 학습→이해 중심 적용 학습' 또는 '적용 학습→실천 학습'의 다양한 단원 전개 구성 방식을 택한다면 더욱 효율적인 국어 수업이 이루어질 수 있을 것으로 기대된다.

주요어: 이해 학습, 적용 학습, 단원 전개 방식, 수업 실행, 책임이양모형

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

국어 교과서는 교육과정의 개정에 따라 많은 변화를 거치면서 현재에 이르고 있다. 1955년 최초의 교육과정이 공포되면서 교과서다운 면모를 갖추기 시작하여 시대적 교육과정별 특징에 따라 교과서도 다양하게 변화되어 왔다. 최근에는 급격한 사회의 변화와 지식의 폭발적 증가로 인해 2007 개정 교육과정 이후 수시 개정체제로 바뀌었으며, 이러한 시대적 흐름에 따라 국어과 교육과정의 변화와 더불어 교과서도 여러 면에서 체제와 성격을 새롭게 하며 지도 내용의 변화를 보이고 있다.

최미숙(2006)은 교과서는 교사와 학생에게 다양한 기능을 하고 있으며 교사에게는 구체적인 교수 자료를 제공하고 평가를 안내하는 기능을 수행하며, 정도의 차이는 있으나 대부분의 교사에게 교과서는 실질적인 교육과정으로 학습자에게 무엇을 얼마만큼 가르칠지를 결정하고 그에 의해 수업을 진행하는 가장 중요한 자료라고 하였다. 이러한 교과서의 중요성은 ‘교과서가 교육과정의 의도를 실현하기 위해 마련된 교육 자료 중의 하나일 뿐이라는 인식은 있으나, 아직도 대부분의 교사들은 교과서를 유일한 교재로 인식하고 있다(정혜승, 2002)’고 밝힌 내용에서도 찾아볼 수 있다. 특히 초등학교 현장에서는 국어 수업이 대부분 교과서 중심으로 진행되어 교과서가 교수·학습의 ‘자료’가 아닌 그 ‘자체’라고 할 수 있을 정도로 교과서가 갖는 비중은 여전히 매우 높다.

이처럼 국어 교과서는 현장에서 국어 교육의 기준을 제시하고 견인하는 역할을 하므로, 교과서 개발에 있어서도 교육과정에 제시된 필수지도요소를 실제 학습상황과 맥락 및 학습자의 이해와 수준에 맞게 구체화하는 작업이 선행된다(신헌재 외, 2014). 이러한 과정을 거쳐 개발된 2009 개정 국어 교과서의 단원 구성 체제는 2007 개정 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습의 틀을 유지하여, 학습 활동 전개 방식에 있어 이해가 강조되는 단원, 적용이 강조되는 단원, 두

성격이 통합되는 단원 등으로 구성되고 있다. 교과서의 단원 구성은 교수·학습을 체계적으로 지원하는 교수·학습의 설계 자료로서, 각 차시에서 학습되는 내용을 통해 학습 목표가 달성되며 학습 목표의 달성은 곧 교육과정 내용의 실현을 의미한다. 특히 단원 전개부의 이해 학습과 적용 학습은 단원 학습 목표에 도달하기 위한 핵심 요소이며, 단원을 구성하는 두 기둥이다(최소영, 2012). 그러므로 이해 학습과 적용 학습의 개념 및 특성을 파악하여, 이를 토대로 이해 학습과 적용 학습이 실제 교실 수업에서 어떻게 구현되는지의 양상을 분석하고 그 실효성을 밝히는 것은 매우 중요한 과제라 할 수 있다.

이에 본 연구는 4차 이후 국어 교과서 단원 구성의 통시적 고찰을 통해 단원 학습 활동으로서의 이해 학습과 적용 학습의 설정 취지를 살피고, 이해 학습과 적용 학습의 개념 및 특성을 밝혀 교육 현장에서 이를 실질적으로 활용하는 교사들의 인식을 조사·분석을 토대로 실제 수업에서의 이해 학습과 적용 학습 실행 분석을 통해 그 실효성을 검증하고자 한다. 이를 통해 앞으로 국어 교과서가 나아가야 할 바람직한 방향을 모색하는 동시에 교사들의 국어 수업의 질 개선에도 도움이 되리라 기대한다.

2. 선행연구 검토

본 연구는 국어 교과서의 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석에 그 목적이 있다. 최소영(2012)은 교과서의 내적 체제¹⁾를 ‘단원 구성 방식’과 ‘단원 전개 방식’으로 나눌 수 있는데, ‘단원 구성 방식’은 단원 설정에 적용되는 기준으로서 단원과 단원을 구분하는 기제에 관한 것이며, ‘단원 전개 방식’은 개별 단원 내에서 각 구성 요소의 선정 및 전개, 조직, 배열하는 틀을 의미한다고 하였다.

이해 학습과 적용 학습은 국어 교과서 단원 전개부의 학습 활동이므로 국어 교과

1) 교과서의 체제는 외적 체제와 내적 체제로 구분되며, 외적 체제란 판형, 글자 크기, 글자 및 낱말 사이의 간격, 글줄 길이와 글줄 사이의 띄기, 지질, 두께, 삽화 및 색도, 여백 처리 등을 말하며 교과서 내적 체제란 단원을 구성하는 요소와 그 요소들의 배열 순서로서 교수·학습 내용을 전개하는 구조를 의미한다(정찬섭 외, 1993).

서의 단원 전개 방식에 대한 연구 검토가 우선시되어야 할 것이다. 따라서 기존의 연구에서 단원 전개 방식에 대한 연구와 이해 학습과 적용 학습에 관련된 연구로 나누어 살펴봄으로써 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석에 대한 시사점을 얻고자 한다.

가. 국어 교과서의 단원 전개 방식 관련 연구

국어 교과서의 단원 전개 방식에 대한 연구로는 이인제 외(1996), 박정진(2004), 이경화(2006), 석현정(2007), 이주섭(2009) 등이 있다.

이인제 외(1996)는 제6차 교육과정에 따른 초등학교 국어 교과서의 단원 구성을 ‘도입학습→원리학습→적용학습→심화학습’의 단계적 순서를 제안하였다. 도입학습은 단원 학습 목표를 제시하고 학습 동기를 유발하는 내용으로 구성되며, 원리학습은 단원 목표 성취에 필요한 지식, 기능을 직접 교수의 원리에 따라 학습 과정 중심으로 구조화하여 제시하였다. 적용학습에서는 학습한 지식 및 기능을 실제로 적용·정착시키기 위한 읽기 제재가 제시되고, 심화학습에서는 원리학습에서 습득한 지식과 기능을 심화하고 확장시키기 위한 학습 과제가 제시되었다. 이를 통해 이해 학습과 적용 학습의 원형이 되는 원리학습과 적용학습의 도입 배경을 알 수 있다.

박정진(2004)은 학교급별로 제7차 교육과정에 따른 국어 교과서의 단원 전개 방식을 살펴보았다. 초등학교 교과서의 단원은 ‘도입→원리학습→적용학습→평가활동→보충·심화학습→마무리’로, 중학교 교과서는 ‘도입→본 학습 활동→보충·심화학습→평가 및 마무리’로 구성됨을 확인하였다. 이 논의를 통해 원리학습과 적용학습(이해 학습과 적용 학습)의 구성은 초등학교만의 단원 전개 방식임을 알 수 있다.

이경화(2006)는 국어 교과서의 단원 전개 방식을 새롭게 제안하고 있는데 ‘대단원 길잡이 학습→기본학습→발전학습→대단원 마무리 학습’이 그것이다. 여기서의 발전학습은 기본학습을 바탕으로 이루어지며, 단원 학습 목표와 직결되는 기본학습 내용의 심화를 위해 제공된다고 하였다. 이의 논의는 원리학습과 적용학습을 기본 학습으로 통합하고, 발전학습을 설정하여 단원 전개부를 이룬다는 점에 의의가 있

다. 또한 발전학습에서 통합적, 범교과적인 학습이나 프로젝트 학습을 제안함으로써 학습자들이 실제적인 맥락 속에서 학습하고 활용할 수 있는 기회를 제공하고 있다는 점은 앞으로 국어 교과서의 단원 구성 방식을 모색하는 데에 시사하는 바가 크다고 하겠다.

석현정(2007)은 구성주의, 총체적 언어 교육, 통합 교육의 관점을 바탕으로 대단원을 주제 중심, 각 영역별 활동을 목표 중심, 대단원의 제재들을 장르 중심으로 구성하고 각 소단원들은 국어사용기능 영역을 통합하여 '읽기→이야기하기→쓰기'로 조직하는 방안을 제안하였다. 이를 위한 단원 전개 방식으로 '도입→전개→정리'로 구성하여 전개부에서는 책임 이양 수업 모형과 상보적 수업 모형을 적용하여 원리 학습 위주의 단원과 적용학습 위주의 단원으로 나누어 제시하고 있다. 이 논의는 통합의 관점에서 단원 전개 원리를 설정하고 원리학습과 적용학습 단원의 실재를 제시하고 있다는 데 의의가 크다.

이주섭(2009)은 2007 개정 국어교과서의 주요 특징을 제7차 교과서와 차별화되는 단원 구성 측면과 '닫힌 교과서관'에서 '열린 교과서관'으로 변화된 관점에 따른 교육과정 상세화 측면으로 나누어 설명하였다. 단원 구성 측면의 특징으로는 '목표 중심+언어 사용 목적+ 수준별 학습'의 대단원 체제에서 수준별 학습이 빠지고 '목표 중심 및 언어 사용 목적 반영'의 단원 체제로 바뀌면서 각각의 단원이 교육과정상의 '실제' 범주인 언어 사용 목적별로 특성화하여 단원 제시 순서의 일관성을 유지하려고 하였음을 밝혔다. 교육과정 상세화 측면에서는 교과서와 교육과정의 관계를 두 가지 관점 즉, '교과서=교육과정'의 관계로 보는 '닫힌 교과서관'과 '교과서=교육과정의 상세화 혹은 교육과정의 재해석+a'의 관계로 보는 '열린 교과서관'으로 보고 2007 개정 교육과정을 열린 교과서관으로 설명하고 있다. 교과서가 '교수·학습 자료 제공'으로서의 기능뿐만 아니라 '교육 내용 제공'으로서의 기능을 동시에 수행하며 교육과정의 정신과 사용자 맥락을 고려하여 교육과정을 재해석하여 변형한 자료로 보는 열린 교과서관은 제7차 교육과정의 내용 체계의 내적 문제 제기를 통한 2007개정 교육과정의 내용 체계의 정립과 교과서 단원 구성 체제의 변화를 설명해준다는 데 의의가 있다.

나. 이해 학습과 적용 학습 관련 연구

국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습에 관련된 연구는 매우 드물며 특히 이해 학습과 적용 학습 성격에 적합한 교수·학습활동에 대한 연구는 거의 찾아볼 수 없고 교육과정과 교과서의 관련성에 대한 연구가 대부분인 실정이다. 하지만 6차와 7차 국어 교과서의 원리 학습과 적용 학습 운영되던 단원 전개 방식이 2007 개정 교육과정에 들어서며 이해 학습과 적용 학습으로 바뀜에 따라 국어 교과서 단원 구성 방식의 적합성에 대한 논의들이 조금씩 이루어지고 있다.

신헌재(2007)는 제7차 국어 교과서의 단원 구성 내용과 방식을 검토하고 대단원 구성 체제의 타당성과 목표중심의 단원 구성 방식의 문제점 등을 지적하면서 원리 학습→적용 학습의 위계가 적절한지를 탐색하였다. 제7차 국어 교과서의 원리 학습의 제재와 적용 학습의 제재의 차이로 인해 학습자가 내용 파악에만 치중하게 되어 정작 전략 적용을 소홀히 할 수도 있음을 비판하고 언어기능 전략 적용이라는 목표에 맞추어 글의 분량과 내용 난이도를 조정하여 원리학습과 유사한 수준으로 제시할 것을 제안하였다. 이러한 문제 제기는 2007 개정 국어 교과서 단원 전개 방식을 ‘이해 학습→적용 학습’으로 대체하여 학습 간의 위계적 구성을 통한 학습활동의 균형과 조화를 추구하였다는 데에 의의가 있다.

이주섭(2008)은 제7차 국어과 『말하기·듣기』 교과서에 제시된 원리학습의 구성 방식을 분석하고 그 특징을 살펴보기 위하여 원리학습의 정착 과정 및 특성, 원리 학습의 유형과 특징을 분석하여 원리학습의 취지에 가장 가까운 구성 방식이 10%에 불과함을 밝히고 원리학습은 중요한 기능을 담당해야 할 부분이기 때문에 좀 더 체계적이고 명료하게 구성될 필요가 있음을 주장하였다. 또한 원리 학습이 다루고 있는 지식의 성격에 대해 분석하여 원리 학습의 개념, 특성, 기능, 구성 방식에 대한 체계적인 연구가 부족한 상황에서 개발된 7차 국어교과서에 구현된 원리 학습은 여전히 취약함을 평가하였다. 또한 이주섭(2009)은 2007 개정 국어 교과서의 단원 구성 체제를 분석하며 7차 교과서의 원리 학습과 적용 학습에서 ‘원리’란 학습자가 배워야 할 대상을 말하며, ‘적용’은 학습자의 수행하는 인지 과정을 의미하는 것으로 학습자의 수행의 측면을 고려하여 동일한 학습 내용을 ‘이해’하고 ‘적용’

하는 흐름으로 제시하는 것이 적절함을 주장하였다. 이는 2007 개정 국어 교과서의 단원 전개 방식인 ‘이해 학습’과 ‘적용 학습’의 구성을 이론적으로 뒷받침해 준다고 하겠다.

홍하은(2010)의 논의는 2007 개정 국어 교과서의 이해 학습에 대해 분석한 연구로, 이해 학습에 대한 개념을 정의하고 그를 통해 학습자가 얻는 지식을 명제적, 절차적, 조건적 지식으로 나누어 단원 학습 목표와의 연계성과 이해 학습이 다루는 지식의 유형을 분석하였다. 이해 학습의 개념 정의를 통해 국어 교과서 단원 전개 부인 이해 학습의 적합성을 분석하고 구현 양상을 밝히고자 한 홍하은의 연구는 이해 학습이 다루는 지식을 학습자의 인지심리학적 측면에서 탐색하고 분석하여 이해 학습의 조건을 마련했다는 데 의의가 있다.

최소영(2012)은 2007 개정 초등학교 국어 교과서 단원 전개 방식을 이해 학습과 적용 학습의 관계적 관점을 바탕으로 단원 학습 목표에 적합하게 구현되었는지를 살펴보았다. 이해 학습과 적용 학습의 설정 배경 및 개념, 의의 탐색을 통해 지도 내용과 단원 구성 원리를 모색하고 그에 따른 2007 개정 국어 교과서의 단원 전개 방식을 분석하여 그 타당성을 검토하였다. 이 논의에 따르면 단원 전개 유형에서 이해 학습과 적용 학습의 개념역에 대한 혼동으로 이해 학습 중심의 단원으로 조직되어 진정한 텍스트 중심의 단원이 구성되지 못함을 지적하고 이해 학습과 적용 학습의 균형적 접근의 원리에 따라 지도 내용을 풍부하게 구성하기를 제안하고 있다. 이 논의에서 이루어진 이해 학습과 적용 학습의 지도 내용을 참고하여 이해 학습과 적용 학습이 교수·학습 차원에서 담보해야 할 요인들을 탐색할 수 있었다.

박태호(2002)는 국어과 교수·학습 현상을 결과와 과정, 인지와 사회, 이론과 실제의 상호 교섭의 측면에서 살펴보고 이러한 원리를 바탕으로 국어과 교수·학습 현상의 해석 모형과 원리를 구안하였다. 교수·학습 주체의 측면에서 교수·학습 현상을 범주화하고 특징을 비교한 논의는 본 연구의 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석의 기준 설정에 있어 시사하는 바가 크다.

이상의 연구들은 국어 교과서 단원 전개 방식에 대한 다양한 시각들이 존재할 수 있음과 아울러 본 연구의 대상인 국어 교과서 단원 전개부의 학습 성격인 이해 학습과 적용 학습 연구의 방향 설정에 도움이 되었다.

3. 연구 내용 및 제한점

본 연구에서 논의하고자 하는 것은 2009 개정 국어 교과서의 단원 전개 학습 활동인 이해 학습과 적용 학습의 개념과 특성을 밝히고, 이에 대한 현장 교사들의 인식을 조사·분석하여 이를 토대로 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행을 분석하여 국어 교과서에 구현된 이해 학습과 적용 학습의 개선 방안과 시사점을 모색하는 데에 있다.

이를 위해 II장에서는 단원 전개 학습 활동인 이해 학습과 적용 학습의 이해를 돕기 위하여 교육과정 변천 과정에서의 이해 학습과 적용 학습을 살펴보고 인지심리학 및 교육학의 관점에서 이해 학습과 적용 학습의 개념 정립을 통해 학습자 관점과 교사 수업 실행 면에서의 이해 학습과 적용 학습의 특성을 밝히고자 한다. 먼저 1절에서는 제4차 교육과정기 이후 현재에 이르기까지 국어 교과서 단원 구성의 통시적 고찰을 통해 단원 학습 활동으로서의 이해 학습과 적용 학습의 설정 취지를 살펴보고자 한다. 이는 이해 학습과 적용 학습의 도입 배경이 각 시기별 국어과 교육과정의 단원 구성의 기본 방향과 무관하지 않기 때문이다. 2절에서는 이해 학습과 적용 학습의 개념 정의를 위하여 이해 학습과 적용 학습이 처음 도입된 2007 개정 교육과정을 중심으로 교육과정 내의 이해 학습과 적용 학습의 개념을 살펴본 후, 과거 Bloom의 교육목표분류학 및 교육학자들의 이해에 대한 확장된 개념 정의를 통해 이해 학습과 적용 학습의 개념을 정리해 보고자 한다. 3절에서는 이해 학습과 적용 학습이 처음 도입된 2007 개정 국어과 교육과정의 교수·학습 관점을 통해 이해 학습과 적용 학습의 기본 토대를 마련하고, 학습자의 인지적 측면과 교사의 수업 실행 측면에서 이해 학습과 적용 학습의 특징을 밝혀 수업 실행의 이론적 토대를 마련한다.

IV장에서는 앞 장에서 밝힌 이론적 토대를 바탕으로 이해 학습과 적용 학습에 대한 교사들의 인식과 수업 실행을 분석한다. 먼저 1절에서는 초등학교 교사 대상 설문 조사를 실시하여 단원 학습 활동으로서 이해 학습과 적용 학습에 대한 인식과 활용에 대하여 조사·분석하고자 한다. 2절에서는 II장에서 마련한 수업 실행 요인

을 학습자 요인과 교사 요인의 관점에서 실제 수업 실행을 분석하고 그 결과를 정리하여 이해 학습과 적용 학습의 교과서 실행 모형으로 도식화하여 제시할 것이다.

마지막 V장에서는 앞에서 논의한 내용들을 종합하여 정리하고 후속 연구를 제안하고자 한다.

본 연구는 국어 교과서의 이해 학습과 적용 학습의 개념 및 특성을 밝혀 교육 현장에서 이를 실질적으로 활용하는 교사들의 인식을 조사·분석을 토대로 실제 수업에서의 이해 학습과 적용 학습 실행 분석을 통해 그 실효성을 검증한다는 데에 의의가 있으나 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구의 설문대상으로 선정된 대상이 일부 지역에 근무하는 교사로 한정되었다는 점이다. 교과서의 활용의 특수한 지역의 교육 환경에 따라 달라질 수 있으므로 연구의 결과에 영향을 미칠 수 있다.

둘째, 이해 학습과 적용 학습을 학습자와 교사의 교수·학습 참여 양상만을 분석의 대상으로 하여 수업의 모든 양상을 드러내기 어렵다는 점이다. 이해 학습과 적용 학습 수업 실행 분석의 관점으로 학습자 요인과 교사 요인 외에 교재 요인과 학습 환경 등 다양한 요인을 제외시켰다는 점이다.

셋째, 수업 실행 분석에서 특정 지역 학교의 한 학년(초등학교 4학년 한 학급, 20명), 한 명의 교사 그리고 한 단원의 수업만을 대상으로 하여 모든 수업에 일반화하기 어렵다는 점이다. 연구가 종합적인 의미를 갖기 위해서는 한 학년의 경우일 지라도 여러 학급 여러 명의 교사를 대상으로 학급 간에 어떻게 다른 양상을 보이는지에 대한 연구가 필요하겠다.

Ⅱ. 이해 학습과 적용 학습의 이해

교과서는 여러 단원들이 모여서 구성된 교수·학습 자료로서 구조화된 단원을 통해 교수 학습 자료를 제공하고 교수·학습 방법을 안내한다. 효과적인 단원 구성은 좋은 교과서의 바탕이자 근간이 되며 교과서의 효용성을 결정하는 데 중요한 역할을 한다. 따라서 단원 구성 요소의 내용과 전개는 교수·학습 과정뿐만 아니라 교육적 효과에도 큰 영향을 미치게 되는 것이다. 또한 단원 구성 체제란 단원 구성 요소들을 어떻게 배열할 것인가에 대한 문제, 즉 학습 과정의 구성에 관한 내적 문제로서 단원 학습의 전반적인 흐름을 의미한다(이경화, 2011; 최소영, 2012 재인용).

교과서의 단원은 일반적으로 도입부, 전개부, 정리부로 구성되며 도입부는 해당 언어 사용 상황을 제시하여 학습동기를 유발하고 단원 목표를 안내하는 역할을 한다. 단원 학습에 있어 가장 핵심적인 역할을 담당하는 전개부는 단원 학습 목표를 달성하는데 필요한 지식, 기능, 맥락을 학습하고 이를 실제로 적용하여 하나의 텍스트를 온전히 수용하거나 생산하도록 조직된다. 정리부는 단원 학습을 통해 습득한 지식, 기능, 맥락에 관한 내용을 정리하거나 평가, 점검하고 실생활에서 적용해 볼 수 있는 다양한 활동들로 이루어진다.

이 장에서는 제 4차 교육과정기²⁾ 이후 현 2009 개정 교육과정에 이르기까지 국어 교과서의 단원 구성 방식의 변화 양상을 살펴봄으로써 각 시기의 단원 구성 체제가 교육과정을 효과적으로 반영하고 실제 교수학습 활용 면에서 적절한 기능을 담보할 수 있는지를 고찰하고자 한다.

1. 국어 교과서 단원 전개 방식의 통시적 고찰

2) 국어과 교육에서 지식을 가장 강조한 시기는 4차이다. 학문중심교육과정을 바탕으로 국어과의 핵심 내용을 국어학, 문학, 수사학의 기본 개념으로 설명하는 등, 내용 중심 교과로서의 국어과를 강조한다.(교육부, 1987; 이경화, 2003 재인용)

가. 제4차 교육과정기 국어 교과서의 단원 전개 방식

제4차 교육과정기의 단원 구성의 기본 방향은 표현·이해 기능, 언어, 문학의 세 가지 영역으로 편성한 국어과 교육의 내용을 중점적으로 지도할 수 있도록 ‘좋은 제재의 선정, 학습 내용의 명시, 친근성 중시’를 기본 방향으로 하고 있다. 이에 따른 국어 교과서의 단원 구성 원칙은 ‘본문, 본문 공부, 말익히기, 글짓기, 글씨쓰기’로 구성하였다.

본문은 한 단원에 둘 이상의 글로 구성하여 같은 종류의 글을 집중적으로 학습하게 하여 학습의 효율성을 높이는 데 목적을 두었다. 첫 제재의 글에서 학습한 내용을 다음 제재의 글에서 확인, 심화할 수 있도록 구성하였다. 본문 공부에서는 본문에서 학습한 제재를 이해시키기 위한 과제를 주어 본문을 지도하는 과정으로 내용 알기, 더 생각해 보기, 알아두기의 세부분으로 나누었으나 글의 종류나 단원의 성격에 따른 필요한 항목을 추가하였다. 내용알기는 제재의 내용을 앞에 있어서 필요한 직접적인 과제로 구성되었으며 더 생각해 보기는 앞에서 학습한 본문 내용을 바탕으로 하여 사고력 신장은 물론 내용을 더 깊이 이해시키는 과제로 구성되었다. 알아두기는 내용알기에서 학습한 것을 바탕으로 주요 개념을 정리하는 것으로 구성되었다. 말익히기는 4차 국어과 교육과정의 세 영역 중 언어의 지도 내용을 학습하는 단계로 제3차 국어과 교육과정에서 강조되었던 말의 쓰임 학습과 관련되나, 본문 공부의 알아두기에서 제시한 언어 지식 개념을 익히는 데에 중점을 둔다는 데에서 구별된다. 글짓기는 4차에서 더욱 강화되어 교과서에 ‘글짓기’ 과제가 의도적으로 설정되었으며 완성된 글을 짓는 데 목표를 두는 것이 아니라 글짓기의 훈련을 주안점으로 하였다. 글씨쓰기의 기초 학습은 1, 2학년에서 집중적으로 하도록 구성하였으나 3학년부터 6학년에 이르기까지 필요한 단원마다 설정하여 집중적으로 지도하도록 구성하였다.

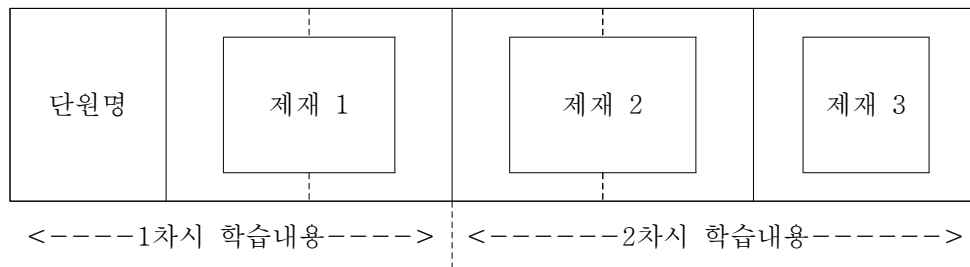
본문	본문공부	말익히기	글짓기	글씨쓰기
----	------	------	-----	------

[그림 II-1] 제4차 교육과정기 “국어” 단원 전개 방식

제4차 교육과정기 국어 교과서의 단원 전개 방식은 제재를 중심으로 하여 글의 내용을 이해하고 지식으로 한정하는 이해 학습에만 치우치고 있으며, 단원 전개의 각 항목들 간의 연계성도 부족하여 말익히기와 글짓기 항목에서도 앞의 본문과 관련 없는 언어지식을 다루고 있음을 알 수 있다.

나. 제5차 교육과정기 국어 교과서의 단원 전개 방식

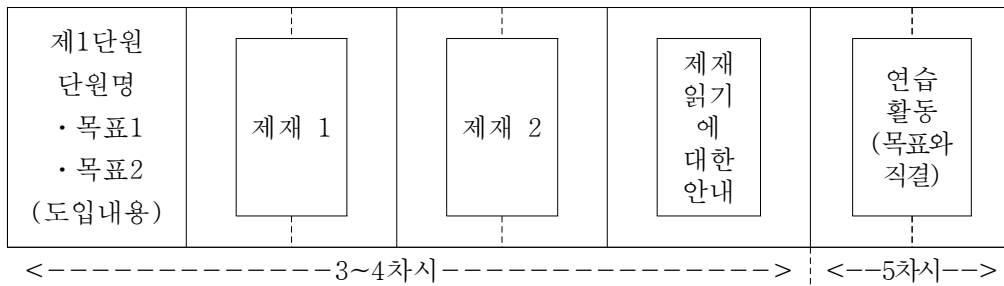
제5차 국어과 교육과정은 제4차 국어과 교육과정에 비해 기본 방향과 영역 설정에 있어 획기적인 변화를 시도하였다. 즉, 언어 기능 신장을 국어 교육의 궁극적인 목표로 삼아, 학생들로 하여금 말과 글을 통하여 생각과 느낌을 바르고 정확하게 효과적으로 표현·이해할 수 있는 기능을 신장시키는 교과로 규정하고 국어과 교수·상황의 주체를 학생으로 하며 결과보다는 과정을 중시한 점은 매우 중요한 변화라 볼 수 있다. 특히 학생들의 언어 기능 신장의 극대화를 돕기 위해 언어 기능별로 <말하기·듣기>, <읽기>, <쓰기> 교과서의 3종으로 분권화하고 목표별 단원 구성을 기본 원칙으로 삼고 언어활동을 반복·심화하여 학생들의 언어 기능을 신장·계발시키고자 하였다. 이는 구체적인 언어활동을 통하여 학생들의 언어사용 기능 신장을 극대화하기 위한 의도로서 그 구체적인 단원 구성의 예는 다음과 같다.



[그림 II-2] 제5차 교육과정기 “말하기·듣기” 단원 전개 방식

말하기·듣기 각 단원의 면수는 4~6면으로 6면의 경우 한 차시의 학습 활동을 펼침 페이지(그림에서 제재 1과 제재 2)로 구성하고, 각 차시에서 다루는 제재는 각

각 다르게 하는 것을 원칙으로 하였다. 단원명에서는 단원 도입으로 학습동기 유발을 위하여 목표 또는 학습 활동 내용을 암시적으로 드러낸 그림 자료를 제시하며 마지막 면(그림의 마지막 면)은 1차시와 2차시의 학습 활동을 정리하기 위한 활동으로 계획되고 있다.



[그림 II-3] 제5차 교육과정기 “읽기” 단원 전개 방식

읽기 교과서의 단원 전개는 도입면, 읽기 제재(1~2), 읽기 제재의 독해를 돕기 위한 정리 활동, 목표와 직결되는 독해를 돕기 위한 정리 활동, 목표와 직결되는 기능의 집중적인 연습 활동면으로 구성하고 있다.

쓰기 교과서의 단원 구성은 저학년에서는 글씨 쓰기, 철자, 보고 쓰기, 받아쓰기, 문장 만들기, 간단한 작문 위주로 구성되었으며 중학년부터는 의미 구성하기 기능의 신장에 중점을 두고 단원을 구성하였으며 활동면의 구성은 말하기·듣기와 같다.

이상으로 살펴본 5차 교육과정 국어 교과서의 단원 구성은 4차와 같이 각 차시별 제재 중심으로 구분되어 제시되고 있으며 달라진 점은 도입 부분을 두어 학습할 내용을 미리 보여주고 동기유발을 꾀하였다는 점이다. 그리고 4차가 ‘무엇을’ ‘어떻게’ 가르칠 것인가에 있어 ‘무엇을’에 치중하여 제재의 내용 이해와 언어 지식에 대한 이해 학습에 치우쳐 있는 반면 ‘국어과를 언어 사용 능력을 신장시켜 주는 교과’로 규정한 5차에서는 언어활동에의 참여와 언어사용 과정 등 언어 사용 기능에 대한 방법인 ‘어떻게’ 가르칠 것인가에 치중하고 있음을 알 수 있다. 이는 국어과를 학생들의 언어 사용 기능의 신장을 궁극적 목표로 하는 국어과를 내용에 관한 교과가 아닌 활동과 활동 방법에 관한 교과로 보는 5차 국어과 교육과정의 관점에서

비롯된 것이다. 즉, 언어나 문학에 대한 지식, 개념, 원리보다 학생들이 표현하고 이해하는 언어 사용 과정에서 보다 중요한 탐구 전략의 신장 계발에 중점을 두고 있다.

다. 제6차 교육과정기 국어 교과서의 단원 전개 방식

제5차 국어과 교육과정이 학습자 중심의 교육관과 과정 중심의 교육과정의 정신을 반영하여 영역별 교과서의 분권 등의 획기적인 변화를 꾀하였으나 중앙 집권형 교육과정의 경직성과 교육내용의 획일성, 교육 내용의 선택화와 수준별 내용 선정의 미비 등 구조적인 문제점을 안고 있었다. 이에 제 6차 국어과 교육과정에서는 5차에서 드러난 국어교과의 내적 문제를 해결하고 체계적인 국어교육을 실천하고자 ‘교육과정 구조의 체계화, 목표 체계의 구조화, 지도 내용의 정선 및 내적 구조화, 지도 및 평가 지침의 구조화’를 개정의 기본 방향으로 설정하였다. 이러한 기본 방향 아래 국어과의 도구교과로서의 성격을 강조하여 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학’의 6개 영역으로 지도내용을 구분하고 ‘본질, 원리, 실제’의 세 범주로 체계화하였다.

특히 국어과의 성격 규정을 시도하여 국어과는 언어 사용 기능을 신장시키고, 국어에 관한 기본이 되는 지식을 가지게 하며, 문학의 이해와 감상 능력을 길러주는 교과이며 국어의 발전과 민족의 언어문화 창조에 이바지하려는 뜻을 세우고 올바른 민족의식과 국민 정서를 함양하는 교과로 그 성격을 규정하였다. 즉, 6차 교육과정에 따라 편찬한 국어교과서에서는 ‘무엇을(지도 내용)’을 ‘어떻게(지도 방법)’ 가르칠 것인가를 모두 중요하게 고려하여 학생들의 언어 사용 기능을 효과적으로 신장시키고자 하였다. 4차 국어교과서가 지도 내용인 ‘무엇을’에 초점을 맞추었고 5차 국어교과서가 지도 방법인 ‘어떻게’에 초점을 맞춘데 비해 6차에서는 이 둘을 모두 중요하게 고려하여 학생들의 언어 사용 기능을 효과적으로 신장시키고자 하였다는 점이 주목된다.

제 6차 교육과정 국어 교과서는 목표별 단위 구성을 기본 원칙으로 하여 학습 내용의 실제성과 반복 심화의 원리를 중요시하여 편찬하였는데 이는 학생들의 언어 사용 활동에의 능동적인 참여와 실제적인 상황에서 자신의 언어를 사용해 보는 기회를 확대시켜 줌으로써 국어과 교육의 목표를 달성시키기 위한 의도임을 밝히고 있다. 이러한 편찬 방침에 따른 교과서별 단위 전개 방식은 다음과 같다.

단원명 단원 목표 <도입면> 1쪽	학습 제재 1 (그림, 문자 자료) 2쪽	학습 제재 2 (그림, 문자 자료) 3쪽
-----------------------------	------------------------------	------------------------------

[그림 II-4] 제6차 교육과정기 “말하기·듣기” 단위 전개 방식

말하기·듣기 교과서는 1쪽은 단원명, 단위 학습 목표, 도입학습을 위한 자료로 구성하였으며, 학습 제재는 그 성격에 따라 말하기 중심활동, 듣기 중심활동, 말하기·듣기 상호작용 등으로 나누어 그림 아이콘으로 제시하였다. 또한 각 차시의 학습 활동은 해당 학습 목표 달성을 위한 학습의 과정 또는 절차를 중시하여 조직하였다.

단원명 단원 목표 <도입면> 1쪽	학습 제재 1 (단원 목표 성취에 필요한 지식, 기능 학습을 위한 자료 제시) 2쪽	학습 제재 2 (단원 목표 달성에 적합한 완결된 읽기 제재 제시) 4쪽	학습문제 (제재 2와 관련된 정리·심화 과제) 1쪽
-----------------------------	---	--	---

[그림 II-5] 제6차 교육과정기 “읽기” 단위 전개 방식

읽기 교과서는 주당 3시간 학습에 적합한 분량으로 한 단원을 8쪽 기준으로 편찬하되, ‘도입학습→원리학습→적용 학습→발전·심화학습’이 유기적으로 이루어지도록 하였다. 도입학습과 원리학습은 1시간, 적용 학습과 발전·심화학습은 2시간 학습에 적합한 분량으로 편찬하였다. 또한 학습 제재 및 과제는 학습 활동의 성격(원리학습, 적용 학습)에 따라 해당 아이콘의 색을 달리하여 세 가지 색으로 나누어 표시하였다. 원리학습을 위한 활동은 단원 학습 목표 달성을 위한 학습의 과정 또는 절차를 고려하여 구성하였다.

쓰기 교과서는 말하기·듣기의 단원 전개 방식과 동일하며 주당 2시간 학습에 적합한 분량으로 한 단원을 4~6쪽으로 구성하되 저학년에서는 기본 문형 학습을 바탕으로 간단한 글을 산출하는 과정을 경험할 수 있도록 편찬하였다.

위에서 살펴본 바와 같이 6차 교육과정 국어 교과서의 단원 전개 방식의 가장 큰 특징은 현 2009 개정 국어 교과서 단원 전개 방식(이해 학습과 적용 학습)의 모태인 원리학습과 적용 학습을 단계적으로 구성한 점이다. 말하기, 듣기, 쓰기의 언어 사용 기능 영역을 의사소통 기능으로서의 표현 기능과 이해 기능을 길러 주고, 이를 통해 합리적이고 창의적인 사고력을 길러 주는 영역으로 규정하고 국어 기본 지식을 학습시켜 국어를 올바르게 사용할 수 있는 기능을 기르고 언어 현상의 규칙을 발견하는 3) 탐구 능력을 길러 준다고 규정한 데서 비롯된 변화라 볼 수 있다. 6차 교육과정 국어 교과서가 ‘무엇을’ ‘어떻게’ 가르칠 것인가를 중요하게 고려하여 학생들의 언어 사용 기능을 효과적으로 신장시키고자 한 교육적 의도로 보이며 이는 이후 교육과정기 국어 교과서의 단원 전개 방식으로 더욱 공고히 자리 잡게 되었다.

라. 제7차 교육과정기 국어 교과서의 단원 전개 방식

제7차 국어과 교육과정은 언어를 국어 교육의 본체(substance)로 삼고, 학습자의

3) 언어란 규칙의 체계이므로 탐구 능력을 신장시킬 수 있는 좋은 자료라는 인식에서 언어 현상도 탐구 대상이 되어야 한다는 논리에서 ‘탐구능력’이 6차에 새롭게 등장하게 되었다.

창의적인 국어사용능력 향상을 국어 교육의 궁극적인 목표로 설정하였다. 국어 교육의 본체가 ‘언어’라 함은 국어 교육이 언어에 대한 것을 가르치는 것이 아니라 언어의 도구적·방법적 규칙과 원리를 이해하고 활용하며 생기는 문제를 해결하는 능력과 습관을 가르친다는 뜻으로 규정하였다.

특히 제7차 국어과 교육과정은 ‘내용 체계’를 구성을 위해 학습자가 반드시 알아야 할 것으로서의 ‘내용(학습 요소)’과 이를 학습함으로써 학습자가 할 수 있어야 할 것으로서의 ‘수행’의 두 차원을 고려하여, 국어과의 인지적 교육 내용으로서 학습자가 반드시 알아야 할 ‘지식’을 두 가지 유형으로 분류하고 있다. 첫째 유형은 명제적 지식으로 이는 ‘무엇은 무엇이다’와 같이 명제 형식으로 표현할 수 있는 지식으로 진리 여부를 입증할 수 있는 지식이며, 둘째 유형은 방법 또는 절차에 관한 지식으로 원리라고 할 수 있는 지식이다. 이렇게 분류한 지식은 학습해야 할 목적과 상황, 습득 과정이 각기 다르다는 점을 고려하여 명제적 지식 범주의 교육 내용은 ‘본질’로 방법 또는 절차적 지식 범주의 교육 내용을 ‘원리’로 구분하여 ‘내용 체계’의 구조화를 시도하였다.⁴⁾ 또한 학습자가 이해하고 표현해야 할 ‘실제(언어 자료/텍스트)’ 차원의 교육 내용을 독립 범주로 설정하여 다양한 목적으로 산출한 언어 자료를 비판적으로 이해하고 자신의 필요와 목적에 따라 적합한 언어 자료(텍스트)를 창의적으로 표현할 수 있는 능력을 향상시킬 수 있도록 하였다.

이러한 제7차 국어 교육의 ‘내용 체계’의 구성 및 범주화는 단위 구성 체제에 고스란히 이어져 국어과의 인지적 교육 내용으로서의 ‘지식’은 원리학습으로, 학습자가 인지한 능력을 획득하는 것은 적용 학습으로 하여 단위 전개 순서를 [도입-원리학습-적용 학습-정리, 심화] 를 기본 구성으로 하여, 각 단원의 학습에서 원리 학습과 적용 학습이 유기적이고 자연스럽게 연계되도록 하여 학습의 효과를 높이고자 하였다.

또한 국어 교과서 편찬의 기본방향을 학습자가 교수·학습 상황에 능동적으로 참여하여 자신의 언어를 사용하는 경험을 축적시킬 수 있도록 하는 데 두고, 언어사용 목적의 차이에 맞도록 학습 목표나 내용, 활동, 자료의 특성을 고려하여 원리학

4) 이러한 교육 내용의 범주명으로서의 ‘본질’과 ‘원리’ 사용에 대해서는 7차 개정 당시에도 문제제기 되었으나 학교 교육 상황에 어느 정도 정착되었다는 이유로 그대로 사용되다가 2007 개정 교육과정에서부터 ‘지식, 기능, 맥락, 실제’로 정정하게 된다.

습과 적용 학습의 위계적인 방식에서 탈피하여 다양성을 추구하고자 하였다. 이에 따라 단원 전개 방식의 차별화 경향은 두드러져 보이거나 전체적인 반영 비율로 보았을 때 한두 가지 유형의 교수학습모형을 기초로 한 단원전개 방식에 치우친 경향이 보여 다양한 교수·학습의 흐름을 유도하는 데는 한계가 있었음을 보여 준다(김지영·윤숙현, 2006:59). [도입-원리학습-적용 학습-정리, 심화] 를 기본 구성으로 하는 제7차 국어과 교과서의 단원 전개 방식 및 유형의 예는 다음과 같다.

〈 표 II-1 〉 제7차 교육과정기 단원 전개 방식

도입 학습면	소단원 1			소단원 2			한걸음 더		선타
	활동1	활동2	활동3	활동4	활동5	활동6	되돌아보기	더나아가기	
	1차시	2차시	3차시	4차시	5차시	6차시	7~9차시		
2쪽	2~4쪽	2~4쪽	2~4쪽	2~4쪽	2~4쪽	2~4쪽	2쪽	4~6쪽	2쪽
도입학습	원리학습+적용 학습						평가활동	보충·심화	

〈 표 II-2 〉 제7차 국어 교과서 단원 전개 유형과 방식

학년 학기		5-2	영역	말듣쓰	단원명	첫째마당-마음속의 울림												
						문학 감상과 창작												
교육과정내용		-문(3) 작품에서 인상적으로 표현한 부분을 찾는다. -문(5) 작품의 일부분을 창조적으로 바꾸어 쓴다.																
대단원 목표		-시나 이야기에서 찾은 인상적인 표현에 대하여 말하거나 쓸 수 있다.																
구분	목표	학습내용	원리학습		적용 학습													
			언어사 용의 전개 년식	언어 사용 전략	말하기			듣기			쓰기							
					내용 생성	내용 조직	표현 전달	내용 확인	추론	평가 감상	글씨 쓰기	내용 생성	내용 조직	표현	고쳐 쓰기			
소 단 원 1	1차시	시를 읽고 인상적인 표현을 찾아보자.		○														
	2차시	시를 바꾸어 쓰고 인상적인 표현을 찾아 말하여 보자.			○	○	○					○						
	3차시									○				○				
소 단 원 2	1차시	이야기를 듣고 인상적인 표현을 찾아 보자.			○	○	○											
	2차시	이야기를 읽고 인상적인 표현을 찾아 바꾸어 써 보자.																
	3차시												○		○			

위의 예시 단원은 소단원 1에 1차시를 원리학습으로 두고 나머지는 모두 적용 학습으로 단원이 구성되어 있다. 즉, 소단원 1에서 인상적인 표현의 특성을 알아보고, 이를 여러 가지 방법으로 표현하도록 함으로써 언어사용전략을 적용할 수 있도록 단원이 구성되었음을 알 수 있다. 또한 소단원 2는 말듣쓰 영역임에도 읽기 활동이 들어와 있으며 적용활동은 읽기와 쓰기 중심으로 구성되어 있다.

이처럼 제7차 국어 교과서의 원리학습과 적용 학습의 단원 전개는 대단원 또는

소단원의 첫 차시에만 원리학습이 배치되어 활동의 절차를 열거하는 데 그치는 경우가 많아 여전히 활동 중심 교과서라는 비판을 피하지 못하게 되었다. 이러한 제7차 단원 전개 방식의 문제는 2007개정 국어 교과서의 단원 전개 방식에 영향을 끼쳐 학습자에게 적극적으로 문제 해결 방법을 안내할 수 있도록 구성하기에 이른다.

마. 2007 개정 국어 교과서의 단원 전개 방식

2007 개정 국어 교과서는 제7차 교과서에서 강조했던 대단원 구성 체제와 수준별 학습을 폐기하고 텍스트 중심으로 단원을 편성하여 텍스트 수용 및 생산 활동을 중심으로 지식, 기능, 맥락이 한 단원 내에서 통합되도록 이해 학습과 적용 학습으로 구성되는 특징을 보인다. ‘이해 학습’에서는 주로 단원 학습 목표와 관련된 지식과 기능, 맥락 등을 학습하고, ‘적용 학습’에서는 이해 학습에서 배운 내용을 실제로 적용하여 하나의 텍스트를 온전히 수용하거나 산출하는 활동을 한다. 즉, 2007 개정 이전 교육과정의 국어 교과서가 학습자에게 활동을 제시하기만 하고 활동을 하는 방법을 알려주는 데 부족하였다는 점을 인식하고 학습자에게 적극적으로 문제 해결 방법을 안내할 수 있도록 구성된 것이다.

제7차 교육과정에서 사용하던 ‘원리학습’과 ‘적용 학습’이 2007 개정에서 ‘이해 학습’과 ‘적용 학습’으로 명칭을 바꾸어 제시한 이유는 학습자의 수행의 측면을 고려하여 동일한 학습 내용을 ‘이해’하고 ‘적용’하는 흐름으로 제시하는 것이 더 적절하다는 판단에서였다.(최소영, 2012) 또한 제7차 국어 교과서의 적용 학습은 원리 학습에서 배운 수행 절차를 실행하여 주어진 과제를 해결함으로써 기능을 습득하는 것에 그쳤으나, 2007 개정 국어 교과서의 ‘적용’은 연습이나 문제 해결을 위해 여러 가지 절차를 활용하는 것에서 나아가 생활에서의 활용 및 생산까지 포괄하도록 하였다. 이는 2007 개정 국어 교육과정의 목표가 언어 사용 기능의 신장이 아니라 텍스트를 수용하고 생산하는 능력에 있기 때문이다. 따라서 ‘적용 학습’은 기능의 연습이 아니라 지식과 기능을 활용하여 한 편의 텍스트를 수용하고 생산하는 과정을 경험하는 데 주안점을 둔다.

이에 2007 개정 국어 교과서에서는 단원을 구성하는 두 틀을 ‘이해 학습’과 ‘적용 학습’으로 구성하였다.

용 학습'으로 바꾸어 제시하되, 이해 학습에서는 짧은 텍스트를 통하여 지식과 기능을 익히고 적용 학습에서는 좀 더 길고 실제적인 텍스트를 대상으로 실제적인 학습활동을 하도록 하였다. 이러한 2007 개정 국어 교과서의 단원 구성 체제의 학습 성격은 이전 교육과정의 소극적인 태도와 달리 각 영역의 단원별 학습 목표 및 성격에 있어 학습의 성격-이해 학습, 적용 학습을 분명히 명시하며 강조하고 있음을 알 수 있다(교육과학기술부, 2011). 2007 개정 국어과 교과서의 단원 전개 방식 및 단원 구성 유형의 예는 다음과 같다.

〈 표 II-3 〉 2007 개정 국어 교과서의 5)기본형(단계형) 단원 전개 방식

1차시	2차시	3차시	4차시	5차시	6차시	
담화(글/언어자료/작품)			담화(글/언어자료/작품)			
도입	이해 학습		적용 학습		정리	놀이터
	지식·기능·맥락의 이해 학습		지식·기능·맥락의 적용 학습			
단원명 문제상황 단원 학습목표	-차시 학습 목표 -이해(지식, 기능, 맥락) 학습 활동		-차시 학습 목표 -적용(지식, 기능, 맥락) 학습 활동		정리 평가 실천	사고 학습
1쪽	차시당 2~6쪽				1쪽	1쪽

위에서 제시한 단원 구성 체제는 말 그대로 기본 체제를 말하는 것으로 단원에 따라서 다양한 방식으로 구안하였다. 예를 들어 “읽기” 교과서의 경우 한 단원이 6차시로 구성되기 때문에 이해 학습 3차시, 적용 학습 3차시로 하면 이해 학습과 적용 학습의 간격이 넓어 학습의 효율성이 떨어지므로 1차시를 이해 학습으로 하고 2~3차시를 적용 학습으로 하는 경우도 많이 있다. “듣기·말하기·쓰기” 교과서의 경우 고학년의 특성상 이해 학습을 3차시 이상 제시한 단원도 적지 않으며, 1차시에서 6차시에 걸쳐 한 편의 글을 완성하여 가는 과정을 강조한 경우도 있다. 이처럼 단원의 특성 및 학습 목표에 효율적으로 도달하기 위하여 단원에 따라 1차시에는

5) 2007 개정 교육과정에 따른 3,4학년 국어 교과서 개발회의 자료에 단원 전개 유형을 기본형과 변이형으로 제시함(서울교대·한국교원대 국정도서 국어편찬위원회, 2008:41).

지식학습, 2차시에는 기능학습, 3차시에는 맥락 학습의 순서를 가지는 것으로 구성 하기도 하는 등 단원 학습 전개 방식의 다양화를 꾀하였다. 다음의 예시자료는 5학년 1학기 2단원의 단원 구성의 예로 1차시부터 4차시까지 이해 학습으로서 지식, 방법, 맥락에 대한 학습을 한 뒤, 5~6차시에 적용 학습이 이루어지는 경우이다.

〈 표 II-4 〉 2007 개정 국어 교과서 단원 전개 유형과 방식

학년 학기		5-1	영역	듣말쓰	단원명	2. 정보의 탐색		
					언어사용목적	정보 전달		
성취 기준		-쓰(1) 학교나 지역 사회에서 일어난 중요한 사건에 대해 보도하는 기사문을 쓴다.						
단원 학습 목표		-중요한 사건을 보도하는 기사문을 쓸 수 있다.						
구분	목표	학습내용	이해 학습			적용 학습		
			명제적 지식- 개념식 상황 이해	방법적 지식- 기능 이해 및 연습	조건적 지식- 목적 상황 주의점	지식 적용	기능 연습	통합 적용
1차시	기사문의 특성을 알 수 있다.	- 기사문의 특성 알기	○					
2차시		- 기사문을 잘 쓰는 방법 알기 - 육하원칙에 따라 기사문 쓰는 방법 알기 - 기사문에서 자료 배치 방법 알기		○				
3차시								
4차시		- 기사문을 쓸 때에 자료를 수집하는 방법 알기 - 저작권을 지키며 자료 수집하기		○		○	○	
5차시		- 중요한 사건 골라 기사문 쓰기 - 기사문 모아 신문 만들기						
6차시								

바. 2009 개정 국어 교과서의 단원 전개 방식

2009 개정 국어 교과서는 기존 단원 전개 방식의 기본형인 ‘도입학습-이해 학습-적용 학습-정리’의 단계를 설정하여 구성하되, 단원의 성격에 따라 융통성 있게 적용하고 있다. 2009 개정 국어 교과서는 기존의 언어기능 중심의 분권 체제에서 통합된 언어활동을 강조한 『국어』와 『국어 활동』 체제로 변환되었는데 2009 개정 교육과정 국어과 지도서에는 『국어 활동』의 성격을 ‘국어에서 공부한 것을 삶속에서 내면화하고 실천하는 데 초점을 둔다’라고 규정하고 있다. 즉, 『국어 활동』은 『국어』에서 학습한 개념과 원리를 실제 생활에서 적용함으로써 국어학습을 완결하도록 돕는 교재라 볼 수 있다. 또한 『국어 활동』의 학습 성격을 『국어』 교과서의 이해 학습, 적용 학습과 구분하여 ‘실천 학습’으로 명시하고 있는 점은 『국어』 교과서의 단원 전개 방식인 ‘적용 학습’과 차별을 두어 실생활의 적용임을 강조하기 위함으로 보인다. 2009 개정 교사용 지도서에는 『국어』와 『국어 활동』 교과서의 단원 전개 방식을 다음과 같이 제시하고 있다.

〈 표 II-5 〉 “국어” 단원 전개 방식

도입 학습	이해 학습			적용 학습	정리 학습
도입	지식, 기능, 태도 학습			앞에서 공부한 지식, 기능, 태도의 종합 적용 학습	정리
<ul style="list-style-type: none"> • 단원명 • 단원 학습 목표 안내 • 단원 학습 목표 관련 상황 제시 (그림, 사진) 	<지식학습> <ul style="list-style-type: none"> • 차시 학습 목표 • 원리(장르 지식, 맥락 파악 및 이해, 조건지식)이해 활동 	<기능학습> <ul style="list-style-type: none"> • 차시 학습 목표 • 기능 이해 활동 • 기능 연습 (안내된 연습 활동) 	<태도 학습> <ul style="list-style-type: none"> • 차시 학습 목표 • 태도 증진 활동 	<ul style="list-style-type: none"> • 차시 학습 목표 • 과정 중심 활동 • 실제 제재를 대상으로 지식, 기능, 태도를 종합적으로 적용한 활동 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 내용 정리 및 평가

‘도입 학습’에서는 단원의 학습 목표를 이해하고 단원의 학습 상황과 관련된 그림이나 사진을 제공하고 이와 관련된 질문을 함으로써 해당 단원 학습에 대한 흥미를 유발시킨다.

‘이해 학습’에서는 지식, 기능, 태도 각각을 심도 있게 학습하며 단원 학습의 필요성이나 중요성, 해당 학습을 하는 데 필요한 방법을 익힌다. 지식 학습은 해당 단원에서 익혀야 하는 원리(지식, 개념, 맥락)에 대한 학습을 말한다. 기능 학습은 기능을 이해하는 활동, 기능과 전략에 대한 시범, 국어 이해와 표현 활동에 필요한 안내된 연습 활동을 말하며 태도 학습은 해당 단원에서 지녀야 할 태도에 대한 학습을 말한다.

‘적용 학습’에서는 이해 학습에서 공부한 지식, 기능, 태도를 통합하여 실제로 하나의 텍스트를 온전히 이해하거나 산출하도록 하는 데 주안점을 두었다. 특히 이해 학습과 적용 학습을 시각적인 기호로 명시하여 이해 학습은 초록색 차시 아이콘으로, 적용 학습은 주황색 차시 아이콘으로 제시하였으며 차시 분량 또한 아이콘에 있는 학생의 수로 파악할 수 있도록 시각화하고 있다. ‘정리 학습’에서는 단원의 핵심 학습 내용에 대한 정리 및 평가 활동을 한다.

앞서 언급한 바와 같이 2009 개정 국어 교과서는 단원의 성격에 따라 다양한 방식으로 단원을 전개하도록 허용하고 있다. 이해 학습과 적용 학습의 틀을 유지하되 차시 학습 조직에 있어 융통성을 부여하고 있다. 예를 들어 3학년 2학기 2단원은 총 8차시 단원 구성에 있어 1-2차시를 이해 학습, 3-4차시를 적용 학습으로 조직한 뒤 다시 5-6차시를 이해 학습, 7-8차시를 적용 학습으로 구성하여 이해 학습과 적용 학습을 병렬적으로 구성하고 있다. 특이한 점은 3학년 2학기 총 9단원에서 이해 학습과 적용 학습의 병렬적 구성 단원이 5개 단원으로 과반수이상을 차지한다는 점이다.

〈 표 II-6 〉 “국어 활동” 단위 전개 방식

도입	생활 속에서	더 찾아 읽기	우리말 다지기	놀며 생각하며	글씨연습
<ul style="list-style-type: none"> •단원명 •학습 안내 	<ul style="list-style-type: none"> •차시 학습 목표 •생활 실천 학습 •언어 태도 점검 및 습관 형성 	<ul style="list-style-type: none"> •단원관련주제, 소재, 구조, 장르, 작가 등의 상호 텍스트적 읽기 학습을 통한 단원학습 목표 구현 •창의적 사고와 인성 함양 •독서 능력 증진과 독서 습관화 	<ul style="list-style-type: none"> •발음, 맞춤법, 낱말·어휘, 문장 학습 •국어사랑 태도 함양 	<ul style="list-style-type: none"> •창의적 사고 증진 활동 	<ul style="list-style-type: none"> •글씨 바르게 쓰기

위의 표에 제시된 바와 같이 『국어 활동』의 단위 구성 요소는 『국어』와의 차별성을 두어 다양하게 구성되었으며 특히 ‘생활 속에서’를 제외한 나머지는 모두 자기주도적 학습 분량으로 구성되었다. 앞서서도 언급했듯이 ‘생활 속에서’는 『국어 활동』의 성격이 가장 잘 드러나는 구성요소로서 『국어』에서 배운 내용을 일상생활 속에 내면화 하는 데 중점을 두어 활동 중심, 놀이 중심, 통합 중심을 강조한다. 이렇게 볼 때 『국어 활동』의 ‘생활 속에서’야말로 궁극적인 적용 학습의 실체라 볼 수 있겠으나, 본 연구에서는 『국어』 교과서의 단위 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습만을 논의 대상으로 하고자함을 밝히는 바이다.

2. 이해 학습과 적용 학습의 이해

이 장에서는 국어 교과서에서의 이해 학습과 적용 학습의 개념 정의를 위하여 이해 학습과 적용 학습이 도입된 2007 개정 교육과정을 중심으로 교육과정 내에서의 이해 학습과 적용 학습의 개념을 살펴본 후, 과거 Bloom의 교육목표분류학 및 교육학자들의 이해에 대한 확장된 개념 정의를 통해 이해 학습과 적용 학습의 개념을

정리해 보고자 한다. 또한 이해 학습과 적용 학습을 학습자의 인지적 측면과 교사 수업 실행 측면의 실행 요인을 탐색하여 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석의 틀로 적용하고자 한다.

가. 교육과정 내에서의 이해 학습과 적용 학습의 개념

앞서 살펴본 바와 같이 이해 학습과 적용 학습은 제 6차 교육과정에 따른 초등학교 읽기 교과서에서 ‘원리 학습과 적용 학습’이란 명칭으로 처음 도입되었다. 이후 제 7차 국어 교과서에서 <듣기·말하기>와 <쓰기> 교과서까지 적용 범위가 확대되었으며, 2007 개정 국어 교과서에서 원리 학습을 이해 학습으로 명칭을 바꾸어 2009 개정 국어 교과서에 이르고 있다. 이처럼 이해 학습과 적용 학습은 여러 차례의 교과서 개정을 거치며 확대되고 심화·정착되며 단원 전개 방식의 주요 구성요소로서 자리매김하고 있다.

『2007 개정 초등학교 국어교과서 개발 과정과 전망』(신헌재 외, 2011:269)에서는 이해 학습과 적용 학습을 단원 구성 체제를 ‘도입→전개(이해와 적용)→정리’ 학습과 ‘놀이터’로 구성하고 이해 학습과 적용 학습을 보다 체계적으로 구현하였음을 밝히고 있다. 또한 이해와 적용을 책임 이양의 관점에 따라 해석하여 학습흐름을 ‘이해 학습→적용 학습’으로 구분하였다. 이해 학습은 아는(교사는 알려주는 것) 활동이, 적용 학습은 하는(교사 입장에서는 교사의 도움에 기초한 학생활동) 활동이 중심을 이룬다고 명시하고 있다. 즉 이해 학습은 교사 주도로, 적용 학습은 학생 주도로 진행되므로 이해 학습에서는 단원 학습 목표 관련 지식이나 기능, 전략, 맥락에 대하여 가르치고 배우는 활동을 하고, 적용 학습에서는 이해 학습에서 공부한 내용을 스스로 적용하고 깨치는 활동을 한다는 것이다. 이해 학습과 적용 학습의 과정을 구체적으로 밝힌 내용은 다음과 같다.

이해 학습에서는 교사의 안내와 도움을 받아 학습 목표 관련 내용을 공부하므로 학습 목표 관련 내용에 대한 이해와 연습이 필요하다. ‘이해 활동’에서는 상황(학습 목적, 학습 필요성, 학습 동기 등)이나 개념(학습 내용이나 활동 관련 개념) 제시, 상황 분석(문

제 상황 분석, 학습 상황 분석 등)과 동료 협의, 개념 정리를 중시한다. “안내된 연습 활동”에서는 학습 목표 관련 글/담화의 짜임과 내용 분석, 기능과 전략에 대한 시범, 국어 이해와 표현 활동에 필요한 연습을 중시한다. 2007 개정 국어 교과서에서는 이해 학습 부분을 개념이나 상황 이해와 기능 이해 및 연습으로 구체화시켰다.

이해 학습이 교사 주도의 안내된 학습이기 때문에 교수 절차 중심의 활동을 중시한다면, 적용 학습에서는 이해 학습에서 공부하고 연습한 것을 적용하는 과정이므로 학생 주도 활동과 학습 과정이나 활동 또는 전략이 중시된다. 국어 표현·이해 활동 모두 과정 중심의 접근법을 중시한다. 즉, “듣기·말하기”, “듣기·말하기·쓰기” 교과서에서는 과정 중심의 국어 표현 활동이 중시 되는 것이다. 여기에는 주제나 화제 선정→내용 생성과 조직→간단히 말하고 쓴 뒤에 친구와 의논하기→말이나 글로 표현하고 친구의 반응을 보면서 점검하기→점검한 내용을 고쳐 말하거나 쓰고 발표하기 등이 포함된다. “읽기” 교과서에서는 국어 이해 활동이나 토론 활동이 중시된다. 여기에는 배경지식 알기, 예측하기, 훑어 읽기, 독서 동기 유발하기, 중심 생각 찾기, 글 구조 파악하기, 인물 지도와 인물망, 느낌 도표, 내용 파악, 반응 확장, 요약하기, 문학 보고 카드, 테이블 대화 등이 포함된다. 적용 학습 단위 구성은 제7차 국어 교과서와 대동소이하나, 적용 학습 후반부를 ‘소통’ 중심으로 구성한 것이 다르다. 또, 학생 발표와 평가(자기 평가, 동료 평가 등), 토의와 토론, 온-오프라인에서 작품을 만들고 발표하는 활동을 강조하였으며, 매체를 활용한 소통도 강조하였다.

이상에서 살펴본 바에 따르면 현 국어교과서의 단위 구성 체제에서는 학습의 성격을 ‘이해 학습’과 ‘적용 학습’으로 구분하여 ‘이해 학습’은 하나의 텍스트를 이해하거나 산출하는 데 필요한 지식이나 개념, 전략 등을 학습하는 것으로 해당 학습의 필요성이나 중요성, 해당 학습을 하는 데 필요한 방법을 안내해 주는 역할을 하며, ‘적용 학습’에서는 ‘이해 학습’에서 배우고 익힌 지식과 기능 및 맥락 요소를 적용하는 활동으로 구분하여 제시하고 있음을 알 수 있다.

이러한 이해 학습과 적용 학습의 단계적 접근 방식은 단위 학습에서 차시 학습으로 변환될 때 하위 요소인 차시 학습 활동이 ‘이해’와 ‘적용’의 위계적인 구조로 안정감 있게 구성되어 효율적으로 단위 목표를 성취하기 위하여 설정되었다. 하지만 과연 실제 교실 수업 상황에서도 이해 학습과 적용 학습이 위계적인 구조로 전이될 수 있는가는 의문이다.

왜냐하면 학생들이 이해했다(안다)고 해서 그를 실제 상황에 바로 적용할 수 있는 것은 아니기 때문이다. 이는 미국의 한 중학교 교사인 Bob James의 증언(강현석 외 공역, 2008:192)에서도 잘 드러난다.

“나는 ‘알다’와 ‘이해하다’라는 단어를 상호 교환적으로 사용해 왔다. 시험에서 아이들이 지식-회상(Knowledge-recall) 문제에 정확한 답은 할 수는 있지만, 그것이 교재를 정말로 이해했음을 의미하지 않는다는 것을 알고 그것에 관해 다시 생각하게 되었다. 또한 많은 지식을 가지고 있는 것이 당신이 아는 것을 사용할 수 있음을 의미하지 않는다는 것을 알게 되었다. 작년에 영양 단원의 모든 퀴즈와 시험에서 좋은 성적을 얻었던 학생 두 명이 그들 가족의 메뉴 계획과 영양소 계획의 분석을 할 수 없었던 것을 기억한다(나는 또한 그들이 점심으로 대부분 정크푸드를 먹는다는 것도 알았다).

그래서 나는 아는 것, 어떻게 하는지 방법을 아는 것, 그리고 이해하는 것 사이에는 차이점이 있다고 추측한다.

위의 사례는 국어과와 관련 없는 영양학 관련의 미국의 한 사례이지만, 교사라면 늘 겪는 인정할 수밖에 없는 부분이기도 하다. 대부분의 교사들은 학생들이 학습한 내용을 잘 알며 그를 말이나 글로 표현할 수 있고 평가지에 올바른 답을 선택할 수 있으면 학생들이 제대로 이해했다고 판단하기 마련이다. 위의 사례처럼 학생들이 배우고 익힌 것을 실생활에 적용하고 수행하는 데까지는 학생들의 선택이지 교사의 능력 밖이라고 치부해버릴 수도 있다. 하지만 학습을 ‘인간 행동이나 행동을 할 수 있는 잠재력의 변화’(Driscoll, 1994)라고 볼 때 ‘어떤 것을 아는 것 또는 어떻게 하는지 방법을 아는 것’의 차원을 뛰어넘는 ‘이해’의 개념정의가 필요하며 이를 바탕으로 이해 학습과 적용 학습의 개념을 정립할 수 있을 것이다.

나. 이해 학습과 적용 학습의 개념 및 의의

위 Bob James의 ‘이해’에 대한 사례는 국어 교과서의 ‘이해 학습-지식, 기능, 태도 각각을 심도 있게 학습한다’의 의미보다 훨씬 확대된 개념으로 보인다. 그렇다면 ‘이해’란 과연 어떤 의미이며 무엇을 추구해야 하는가?

Benjamin Bloom과 그의 동료들은 「교육목표분류학: 인지적 영역, 1956」에서 사고 수준의 차이를 보다 깊이 이해할 수 있도록 학습에서 중시되는 지적 행동 수준을 쉬운 것에서부터 어려운 것까지 목표의 범위를 명료화하고 분류하였는데, 책의 도입 부분에 ‘이해’는 흔하게 추구하지만 정의하기 어려운 목표임을 밝히고 다음과 같이 문제제기하였다.

예를 들어, 일부 교사들은 학생들이 ‘정말로 이해해야만 한다’고 믿고, 다른 교사들은 ‘지식을 내면화하기’를 바라며, 나머지 교사들은 학생들이 ‘핵심이나 본질을 파악하기’를 원한다. 그들 모두는 똑같은 것을 의미하는가? 특히 ‘정말로 이해한다’는 학생이 무엇을 할 수 있고, 이해하지 못할 때는 무엇을 하지 못하는가?

「교육목표분류학」의 저자들은 ‘실제의(real)’ 지식은 새로운 방법으로 학습을 이용하는 것을 포함한다고 말하였다. 그들은 이를 ‘지적 능력’이라고 부르고, 그것을 회상(recall)과 기계적인 사용에 근거한 ‘지식’과 구별하고 있다. 특히 Bloom과 그의 동료들은 ‘적용’을 이해의 핵심으로 간주하고 많은 교실에서 발견되는 끊임없는 끼워 맞추기와 빈 칸 메우기 식의 가짜 수행과는 다른 것으로 보았다.

‘만약 학생이 정말로 어떤 것을 이해한다면 그는 그것을 적용할 수 있다.’ 적용은 지식과 단순한 이해(comprehension)와 두 가지 방식에서 다르다. 즉, 학생은 특정의 구체적인 지식을 말하도록 격려되지도 않으며, 낯고 진부한 문제를 표명하도록 자극 받지도 않는다(p 120)

이와 유사한 개념으로 「이해를 위한 교수(Teaching for Understanding)」에서 David Perkins는 이해를 ‘제한적으로 끼워 맞추기’ 혹은 기계적인 암기와는 반대되는 것으로, ‘우리가 알고 있는 것을 유연하게 생각하고 행동하는 능력, 융통성 있는 수행 능력’으로 정의하였다. 이는 이해의 범위를 ‘지식 또는 방법을 안다’의 차원을 넘어 ‘아는 내용을 직접 행할 수 있는 적용 능력’까지 확장하여야함을 뜻한다. 이처럼 이해의 범위를 적용 능력까지 확장시킬 때 현 국어 교과서의 이해 학습과 적용 학습의 설정 배경에 대한 설명도 가능하다. 이해 학습에서 단일 학습 목표 관련 지

식이나 기능, 전략, 맥락에 대하여 학습한 후, 이해 학습에서 공부한 내용을 스스로 적용하는 활동을 하는 적용학습은 이해의 범위를 적용 능력까지 확장하여 해석하여 학습에 반영한 것으로 볼 수 있다.

이와 같은 이해에 대한 폭넓은 개념 정의는 Grant Wiggins & Jay Mctighe(강현석 외 공역, 2008:116) 「Understanding by design」에서도 찾아볼 수 있다. 그들은 교육과정 설계와 교육의 목적을 ‘이해’에 두고 이해와 지식의 관계를 구분하여 다음과 같이 이해의 여섯 가지 측면을 제시하였다. 즉, 우리가 제대로 이해한다고 말할 경우는 다음의 것들을 할 수 있다는 뜻을 밝히고 있다.

- **설명할 수 있다(can explain):** 일반화나 원리를 통해 현상, 사실, 데이터에 대해 정당하고 조직적으로 설명하기, 통찰력 있게 관련짓기, 밝혀서 해명하는 실례나 예증을 제공하기. 정교하고 적절한 이론과 예증으로써 사건, 행위, 아이디어에 대해 정당하고 타당한 근거를 제공하기
- **해석할 수 있다(can interpret):** 의미있는 스토리 말하기, 적절한 번역 제공하기, 아이디어와 사건에서 드러나는 역사적이거나 개인적인 차원을 제공하기, 이미지, 일화, 유추, 모델을 통해 개인적이거나 접근하기 쉬운 이해의 목표를 설정하기
- **적용할 수 있다(can apply):** 다양하고 실질적인 맥락에서 알고 있는 것을 효율적으로 사용하고 적용시키기. 이해한다는 것은 지식을 사용할 수 있다는 것.
- **관점을 가진다(have perspective):** 비판적인 눈과 귀를 통해 관점을 보고 듣기, 큰 그림을 이해하기
- **공감할 수 있다(can empathize):** 다른 사람이 이상하게 생각하고 이질적이며 믿기 어려워하는 것에서 가치를 발견하기, 이전의 직접 경험에 기초하여 민감하게 지각하기
- **자기지식을 가진다(have self-knowledge):** 메타인지적 인식을 보여 주기, 개인적 스타일, 편견, 투사, 그리고 자신의 이해를 형성하고 방해하는 마음의 습관을 지각하기, 우리가 이해하지 못하는 것을 자각하고 학습과 경험의 의미를 숙고하기

이상의 Grant Wiggins & Jay Mctighe의 ‘이해’의 여섯 가지 측면은 이해를 통한 ‘전이 능력’을 구체적으로 나타낸 것으로, 이해 학습과 적용 학습의 설정 배경 및 이해 학습을 통한 적용 학습의 위계적인 구조를 잘 드러내준다. 즉, ‘이해 학습’은

해당 단원 학습에 필요한 지식이나 개념, 전략 등을 학습하는 것으로 ‘이해’의 여섯 가지 측면 중 설명하기와 해석하기에 해당될 수 있으며 ‘이해 학습’에서 배우고 익힌 지식과 기능 및 맥락 요소를 적용하여 텍스트를 수용하고 생산하는 ‘적용 학습’은 적용하기, 관점 가지기, 공감하기, 자기 지식 가지기로 구분할 수 있다. 하지만 이는 어디까지나 본 연구자의 관점에서 이해 학습과 적용 학습을 통해 얻을 수 있는 것을 임의적으로 구분한 것에 다름 아니다. 이와 관련하여 Grant Wiggins & Jay Mctighe는 전이 가능성으로서의 이해(강현석 외 공역, 2008:63)를 다음과 같이 설명하기도 한다.

어떤 사실을 언제 사용할지 안다는 것은 더 많은 다른 사실을 요구한다는 것이다. 그것은 이해-본질적 요소, 의도, 대상이 되는 청중, 전략 그리고 전술 등에 대한 통찰-을 요구한다. 반복 훈련의 연습과 직접 교수법은 단편적인 기능과 사실을 자동적(‘외워서’ 아는 것)으로 할 수 있지만, 이를 유능하게 수행할 수 있도록 하지는 못한다. 즉, 이해는 전이에 대한 것으로 정말로 어떤 것을 유능하게 할 수 있기 위해서는 이미 학습한 것을 전이할 수 있는 능력이 있어야하며 이는 지식과 기능을 알고 이를 창조적으로, 유연하고 유창하게 우리가 처한 다른 상황이나 문제에 적용하는 능력을 포함하는 것이다. Bruner가 언급한 유명한 말처럼 이해는 ‘주어진 정보를 뛰어넘는 것’이며, 우리가 지식과 기능을 이해하며 학습한다면 새로운 지식을 창조하고 더 나은 이해에 도달할 수 있다. 지식과 기능은 이해의 필수적인 요소지만 그 자체로는 충분하지 않으며 더 많은 것을 요구한다. 즉, 그러한 ‘행동’을 비평하고 정당화하며 자기 평가하는 능력뿐만 아니라 통찰력 있고 철저하게 그 일을 능동적으로 처리하는 능력을 요구한다. 여기에서 어떤 지식과 기능이 중요한지를 이해하고, 우리가 도전하고자 하는 것에 즉시 적용하는 것이 전이다.

국어 교과서의 이해 학습과 관련하여 ‘이해’의 의미를 체제의 관점, 전이의 관점, 실천적 관점으로 나누어 설명한 최소영(2012, 32)의 논의에도 ‘이해’의 확장된 개념은 잘 드러난다. 즉, 체제의 관점에서의 ‘이해’란 하나의 포괄적인 전체 속에서 그 의미를 파악하고 다른 요소들과의 관계를 깨닫는 것으로서, 부분에서 전체로 나아가는 숙고의 과정을 의미하는 것으로 정의한다. 전이의 관점에서의 ‘이해’는 암기

나 훈련과 대비되는 것으로 학습 내용을 회상하는 것을 뛰어 넘어 실제적인 상황에서 지식과 기능을 효율적으로 전이할 수 있는 능력을 의미하며 이를 위해 지식과 기능 및 맥락에 대한 학습이 요구된다고 한다. 마지막인 실천적인 관점에서의 ‘이해’는 수행을 통해 지식을 습득하고, 수행을 통해 강화하는 일련의 과정을 통칭하며 수행적 이해란 적용까지 나아가갈 때 가능하다고 정의하였다.

이상의 논의를 통해 ‘이해’의 의미를 정리해보면 ‘이해(Understanding)’는 ‘전이’를 전제조건으로 하는 것으로, 기계적인 지식의 암기를 통한 기억이나 기술이 아니라, 지식과 기능을 뛰어넘어 맥락 속에서 의미를 찾고 전체와 부분 간의 관계와 구성 요소를 포괄적으로 인식하여 유연하고 유창하게 사고하며 창의적으로 문제에 적용할 수 있는 능력으로 정리해 볼 수 있다. 이처럼 이해의 개념을 포괄적으로 정의할 때, 이해(Understanding)의 개념은 ‘이해 학습’과 ‘적용 학습’의 요소를 내포하고 있음을 알 수 있다. 즉, 이해 학습은 하나의 텍스트를 이해하거나 산출하는 데 필요한 지식이나 개념, 전략 등을 학습하는 것으로 학습의 필요성 및 학습을 하는 데 필요한 방법을 안내함으로써 학습의 전이를 위한 전 단계로 볼 수 있으며, 적용 학습은 이해 학습에서 배우고 익힌 지식과 기능 및 맥락 요소를 적용하여 이해의 최종 고지인 ‘이해를 통한 전이 능력’을 발휘하여 하나의 완결된 텍스트를 수용하거나 생산하는 학습의 과정으로 정의할 수 있다.

3. 이해 학습과 적용 학습의 특징

이해 학습과 적용 학습이 처음 도입된 2007 개정 국어과 교육과정은 구성주의에 기반을 둔 인지심리학적 관점을 취하고 있다(신현재 외, 2005). 이러한 관점이 제기하는 국어과의 주요 목표는 ‘창의적인 국어사용능력 신장’이며 이를 위한 국어과 교수·학습을 구조주의와 텍스트 중심의 교수·학습 관점, 구성주의와 학습자 중심의 교수·학습 관점, 생태학적 교수·학습 관점의 세 가지로 구분하여 설명하였다.

첫째, 구조주의와 텍스트 중심의 교수·학습 관점은 대상을 구성하는 요소와 요소 간의 유기적인 관계에 의미를 두는 구조주의적 관점에 입각하여, 텍스트의 이해는

텍스트 구성 요소들 간의 유기적인 관계를 분석하여 전체 구조를 인식함으로써 이루어지므로 이때의 교수·학습 방법은 학습자로 하여금 이렇게 하도록 교사가 도와주는 데 초점을 두고 학습자들의 학습 방법도 텍스트의 요소와 구조를 바탕으로 텍스트를 표현할 수 있도록 반복 훈련해야 한다는 것이다. 구조주의적 관점에 따른 주요 교수·학습 방법의 요체는 객관적인 인식 구조의 획득이며, 교수·학습의 주요 과제는 객관적으로 밝혀진 인식 구조를 학습자들에게 알리고 이를 활용하여 대상을 인식하고 표현하게 만드는 것이다. 때문에 학습자는 텍스트를 읽기에 앞서 텍스트와 관련된 구조화된 인식 구조를 습득해야 하며 그 인식 구조를 활용하여 텍스트를 읽고 내용을 인식하며 중심내용을 확인하게 된다고 한다.

둘째, 구성주의와 학습자 중심의 교수·학습 관점은 인식 주체자의 배경지식과 사고 작용에 의하여 의미를 구성한다는 인식론에 바탕을 두어 교수·학습의 주요 활동을 인식 구조를 구성하는 일과 인식 기제를 익히는 일이라고 설명한다. 즉, 이미 형성되어 있는 인식의 구조를 받아들이는 것이 아니라, 이를 스스로 구성하고 이 인식 구조를 활용하여 대상을 인식한다는 것이다. 이러한 학습자의 인지적 활동은 학습자 스스로의 사고를 통하여 일어나기 때문에 학습자 중심 교수·학습의 중요성이 강조되어 학습자의 인지 능력 뿐만 아니라 흥미, 관심, 생활환경 등 학습자에 대한 모든 배려를 중시한다.

마지막으로 생태학적 관점은 언어사용 학습이 인위적으로 만들어진 상황에서가 아닌 실제 언어 사용 맥락 속에서 학습이 이루어져야 한다는 의미로 모든 생물들이 주변 환경과 서로 영향 관계 속에서 존재하는 생태학의 이론을 적용하여 설명한다. 즉, 학습자도 주변 사회 환경과의 영향 관계 속에 있기 때문에 학습 활동도 자연스런 사회 환경 속에서 이루어져야 한다고 보고 실생활의 다양한 언어 상황 속에서 실제 언어 경험을 통해 언어사용 능력을 기르는 데 초점을 두어야 한다고 본다.

이상의 국어과 교수·학습을 조망하는 세 가지 관점을 이해 학습과 적용 학습에 비추어 본다면, 물론 이해 학습과 적용 학습은 이상의 세 가지 교수·학습 관점 전반에 걸쳐 드러나는 양상이겠으나 정도의 차이를 두어 구분하자면 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 구조주의와 텍스트 중심의 교수·학습 관점, 구성주의와 학습자 중심의 교

수·학습 관점은 지식, 기능, 맥락 요소를 학습하는 활동인 이해 학습의 이론적 토대를 뒷받침할 수 있다. 즉, 교사의 적극적인 개입으로 학생이 객관적인 인식 구조를 획득하는 구조주의적 관점과 교수·학습의 주요 활동을 개개인이 인식 구조를 구성하는 일과 인식 기제를 익히는 일로 보는 구성주의적 관점은 이해 학습의 교수·학습의 일면을 설명해 줄 수 있다. 하지만 각각의 관점에 따라 교수·학습의 과정에서 이해 학습과 적용 학습의 양상이 복합적으로 드러남을 간과해서는 안된다. 이는 구성주의와 학습자 중심의 교수·학습 관점에서조차 찾아볼 수 있다.

구성주의는 어떻게 가르칠 것인가에 대한 이론이 아니라 ‘지식은 어떻게 형성되고 학습은 어떻게 이루어지는가’에 대한 이론(Duffy & Jonassen, 1992)으로 구성주의에서는 ‘지식이란 일시적이고, 발달적이며, 사회·문화적 배경을 바탕으로 하는 것으로 객관적일 수 없는 것’으로 보고 인지적 주체로서의 개인의 인지적 작용의 결과로서 현상에 대한 개별적 의미부여와 해석으로 본다. 이러한 관점을 기반으로 ‘학습’이란 한 개인의 어떤 특정 경험에 대한 의미 부여와 해석 등을 하는 과정 중에 기존에 자신이 지니고 있는 특정 경험에 대한 이해나 의미와의 충돌 혹은 모순 등이 발생하며(이를 인지적 혼란 혹은 갈등이라고 한다) 스스로의 자기 규율적 기제에 의해 다시 인지적 평형을 되찾게 되는 일련의 과정으로 학습을 정의한다(Brooks & Brooks, 1993). 즉, 구성주의는 지식이나 학습에 대한 규명에 있어 인지적 주체로서의 개인의 역할인 개별성과 주관성을 강조하는 것이다.

이러한 구성주의 인식론을 전제로 실제 교수-학습 환경에서 교사의 역할은 다음과 같이 정리될 수 있다. 구성주의적 관점에서의 교사의 역할은 학습의 조력자(facilitator)며 동료-학습자(co-learner)로서 전통적으로 부여되었던 역할(지식의 전달자이며 학습의 최종적 평가자)을 학습자에게 이양하는 것이며 이는 교사 역할이나 존재의 부정이 아닌 역할의 변화를 의미하는 것이다(강인애, 1998:24). 이와 같은 견해로 황윤환(2003)은 구성주의 수업에서 교사는 안내자, 충고자, 코치, 개인 교사 또는 촉진자로서의 역할을 하며 학습을 조정하거나 통제하는 데 있어 학습자가 중심 역할을 해야 함을 강조한다.

이와 같은 구성주의적 관점에서의 교사의 역할 변화는 이해와 적용을 ‘책임 이양’의 관점에서 해석하여 학습흐름을 이해 학습→적용 학습으로 구성한 이론적 근거가

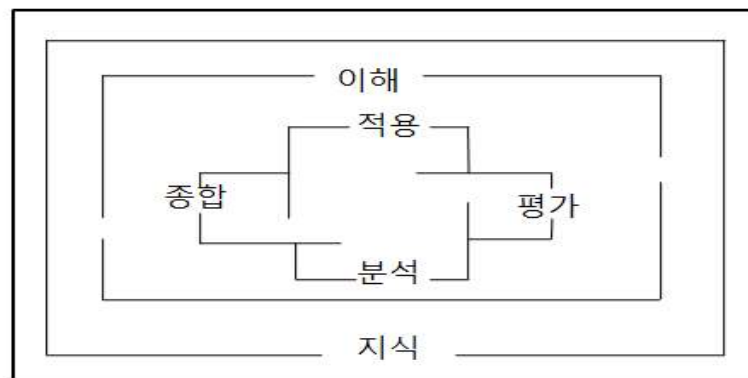
되며 이해 학습과 적용 학습을 모두 포괄하는 의미로 볼 수 있다.

또한 국어과의 교수·학습이 몇 가지 기능과 전략을 단편적으로 익히는 데 골몰할 것이 아니라, 실제 언어 사용 상황 속에서 언어를 사용함으로써 언어 능력을 향상시킬 수 있다는 생태학적 교수·학습 관점은 지식과 기능을 실제로 적용하여 하나의 텍스트를 생산하는 학생 활동이 중심이 되는 적용 학습을 설명해 준다.

이처럼 국어과 교수·학습을 바라보는 세 가지 관점인 구조주의와 텍스트 중심의 교수·학습 관점, 구성주의와 학습자 중심의 교수·학습 관점, 생태학적 교수·학습 관점의 이해 학습과 적용 학습이 도입된 이론적 토대가 될 수 있다. 이러한 국어 교과서의 이해 학습과 적용 학습의 도입 배경을 염두에 두고 학습자의 인지적 측면과 교사의 수업 실행 측면에서 이해 학습과 적용 학습의 특징을 밝히고자 한다.

가. 학습자의 인지적 측면에서의 이해 학습과 적용 학습의 특징

Orlich 외(2001)는 지식의 각 단계가 뚜렷하게 구분되지 않는 점에서 비판을 받고 있는 Bloom의 모형이 갖는 단점을 보완하여 인지 분류학의 상호작용 측면을 강조하여 다음과 같은 모형을 구안하였다.



[그림 II-6] Orlich의 지식과 이해의 3차원 접근법

위 모형이 강조하는 것은 지식과 이해의 중요성으로 3차원의 접근법으로 ‘지식⇒이해⇒ 적용·분석·종합·평가’의 3단계의 과정을 거치며, 학습활동이 잘 이루어지기 위해서는 관련되는 기본 지식이 바탕이 되고, 이를 토대로 이해가 이루어지며 지식과 이해의 바탕 위에서 비로소 ‘적용, 분석, 종합, 평가’가 이루어짐을 나타내고 있다. 특히 선 사이의 트임은 여섯 항목의 각 영역에서 상호작용을 함을 의미한다. 이러한 지식, 이해, 적용의 3차원 접근법은 이해 학습과 적용 학습의 위계적인 관계와 동시에 양자의 상호작용의 필요성을 잘 보여준다고 하겠다.

한편 Gagné(1985)는 지식의 구조를 선언적 지식과 절차적 지식으로 구별하고 지적 기능의 위계구조를 강조하였다. 지적 기능의 위계구조란 하위수준의 수행이 상위수준의 수행을 하는데 있어서 선수 지식이 되며, 문제해결이 규칙의 사용을 포함하므로 규칙은 성공적인 문제해결 이전에 학습되어야 한다는 것이다. 이는 수업의 계열화에 대한 시사점을 주지만 반드시 규칙이 문제해결보다 선행되어야 하는 것은 아니며 교수전략상 의도적으로 문제해결을 먼저 제시할 수도 있음을 밝힌다. 그러나 문제해결학습도중에 규칙을 새로이 학습하는 것이 포함되며 학습이 잘 되면 문제해결에 전이된다는 것은 분명함을 강조한다. 이러한 Gagné의 지적 기능의 위계구조에서도 이해 학습과 적용 학습의 필요성 및 위계적 구조를 찾아볼 수 있다. Gagné는 특별한 형태의 지적 기능으로서의 인지 전략을 주장하였는데, 인지 전략은 통제과정이며 이 내적 통제과정을 통해 학생들은 주의 집중, 학습, 기억, 생각하는 방법을 선택하고 수정한다는 것이다. Weinstein과 Mayer(1986)는 이러한 Gagné의 학습자 전략을 다음의 다섯 가지로 구분하여 설명하고 있다.

- **반복시연전략:** 이 전략에 의해서 학습자들은 학습내용을 스스로 연습한다. 스스로 항목의 이름을 반복하거나 중요 아이디어에 밑줄 긋거나 반복해서 쓰는 것 등이 예이다.
- **정교화전략:** 학습자는 학습해야 할 내용은 즉시 접근 가능한 다른 것들과 의도적으로 연결시킨다. 단어를 외울 때 음성고리에 따라 단어를 연계시키거나 산문을 학습할 때 다시 써 보기, 요약, 노트 적기, 그리고 문제와 대답을 하는 것이 포함된다.
- **조직화전략:** 학습내용을 조직화하여 배열하는 것은 기본적인 전략이다. 단어들 몇 개가 학습자에 의해 의미 있는 카테고리 묶여 배열되어 기억될 수 있을 것이다.

사실들 간의 관계들이 테이블 형태로 조직화될 수 있다. 그럼으로써 해당 내용을 회상하는데 단서가 되도록 배열이 가능하다. 학습자들은 텍스트 문단들을 몇몇 관계에 따라서 비교, 집합, 설명하는 식으로 조직화하는 전략을 획득할 수 있다.

- **이해점검전략(초인지 전략):** 이 전략은 학습목적을 설정하고, 목적이 달성되었는지 성공을 점검하고, 목적 달성을 위한 대안전략을 선정하는 학생의 능력을 의미한다. 즉, 해결할 문제에 있어 적절한 인지기능을 선정하여 조절하고 과제에 적합한 인지 전략을 활용할 수 있는 내적 과정이다.
- **정의적 전략** 이 전략은 학습자가 주의 집중을 유지하고, 불안을 통제하고, 시간을 효과적으로 관리하는 데 사용될 수 있다. 이러한 전략들은 학생들에게 자신들의 작업 과정을 인식하게 하고 연습할 방법을 제공하여 습득될 수 있다.

이러한 학습자의 인지 전략의 수행은 직접 관찰될 수는 없으나 규칙이나 다른 지적 기능을 사용하는 것으로 추론될 수는 있다. 즉, 학습자들이 기억하고, 학습하고, 문제해결 할 때 “큰 소리로 생각해 봐”라고 요구함으로써 전략 사용을 알 수도 있다(Ericsson & Simon, 1980).

천정록 외(2004, 138)은 국어과 교수·학습 장면에서 Bloom의 교육목표분류학을 활용해야 함을 강조하며, 6단계로 분류한 인지적 사고활동을 국어과 교수·학습을 통해 드러나야 할 능력과 사고형태를 다음과 같이 정리하고 있다.

〈 표 II-7 〉 Bloom의 교육목표분류학에 따른 국어과 인지 능력 및 사고 형태

단계	핵심단어	과시할 능력	사고 형태
지식	무엇(What)	정보의 반복	기억 회상하기
이해	해석	이해	수렴적 사고
	번역		
적용	어떻게(how)	정보의 이용	확산적 사고
분석	왜(why)		
종합	창안하다(create)		
평가	판단하다	판단의 형성	평가적/판단적 사고

위의 표에서 알 수 있듯이, 각각의 단계는 다음 단계로 갈수록 높은 수준의 사고를 요구하여 학습의 초기에는 '기억 회상하기, 수렴적 사고'를 강조하는 수업에서 학습이 진행될수록 '확산적 사고와 평가적·판단적 사고'를 강조하는 방향으로 나아가야 함을 강조하고 있다. 이러한 관점은 국어 교과서의 '이해 학습→적용 학습'의 학습 흐름이 지식의 단계적 접근과 사고 형태에서 합리적임을 잘 보여준다.

이경화(2003, 241)는 언어 사용 과정은 '기능, 전략, 지식'으로 이루어지기 때문에 언어 사용 영역에서 가르쳐야 할 것은 '언어 사용 기능', '언어 사용 전략', '언어 사용 지식'이 되며, 읽기 교육에서 가르쳐야 할 읽기 기능을 축어적 이해, 추론적 이해, 평가적 이해, 감상적 이해로 분류하여 설명하였다. 축어적(literal: 글자 그대로) 이해는 글에 명시적으로 언급된 개념이나 정보를 문자 그대로 이해하는 것으로 세부 내용의 재인 및 회상, 글 속에 명시적으로 언급된 여러 사건과 행동의 인과 관계 파악하기 등의 활동이 있으며 가장 낮은 수준의 독해 기능이나 글의 이해를 위한 기초로써 매우 중요한 기능이다.

추론적 이해는 글을 읽고 그 내용을 구성하는 과정에서 표현된 내용을 근거로 표현되지 않은 내용을 추리하여 이해하는 정도를 말한다. 중심 내용이나 세부 내용의 추론, 비교와 대조·원인과 결과의 추론, 분류하기, 요약하기 등의 활동으로 축어적 이해가 표현된 정보를 있는 그대로 수용하는 이해 과정인데 비해 추론적 이해는 표현되지 않은 내용을 추리하는 독해이므로 일종의 창조적 과정이라고 할 수 있다.

비판적 이해는 축어적 이해나 추론적 이해 수준을 넘어서서 글의 내용, 구조, 필자의 동기나 태도, 가치 등을 판단하는 기능으로 글 내용의 정확성에 대한 비판, 표현하고자 하는 의도와 이를 표현한 내용 사이의 일치 여부에 대한 비판의 활동이 포함된다. 비판적 이해는 토론을 통해 글 내용의 객관성과 주관성, 논리의 비약 등을 검토해 볼 수 있다.

감상적 이해는 글에 대한 독자의 정의적 반응으로 독자가 자신의 배경지식과 결부하여 정의적 반응을 포착하는 것을 말한다. 감상적 이해 활동으로는 주제나 구성에 대한 정의적 반응, 인물, 사건, 배경에 대한 정의적 반응, 언어 구사에 대한 반응, 심상 활동이 있다.

이와 같은 읽기 기능 분류는 읽기의 과정을 분절적인 관점으로 바라보고 하위 기

능만을 지도하여 통합적이고 총체적인 읽기 능력을 기를 수 없다는 한계를 드러낼 수 있으나 이해 학습과 적용 학습의 학습자 인지 전략의 분석 기준으로서의 역할은 가능하다고 본다.

이상으로 살펴본 여러 학자들의 교수·학습 장면의 학습자 인지 전략을 국어 교과서의 이해 학습과 적용 학습과 관련하여 다음과 같이 구조화할 수 있다.

〈 표 II-8 〉 국어과 교수·학습에서의 학습자 인지전략

학습 성격	읽기 기능	Bloom 의 (1956) 인지적 사고활동 6단계	Weinstein & Mayer(1986)의 다섯 가지 인지 전략	Wiggins & Jay Mctighe의 ‘이해’의 여섯 측면에 따른 수행 능력	사고 형태
이해 학습	추어적 기능	지식	반복시연전략 정교화전략 조직화전략	설명 해석	기억 회상하기
		이해			해석 번역
			적용	초인지전략 정의적전략	
적용 학습	해석적 기능 (추론적) 평가적 기능 창조적 기능	분석	초인지전략 정의적전략	자가지식 갖기	평가적 판단적 사고
		종합			
		평가			

위의 표는 국어과의 학습 성격인 이해 학습과 적용 학습에서 학습자가 성취하거나 수행해야 할 인지 전략을 읽기 기능적 측면과 Bloom의 인지적 사고활동 6단계와 Weinstein & Mayer(1986)의 다섯 가지 학습자 인지 전략 및 앞서 살펴 본 Grant Wiggins & Jay Mctighe(강현석 외 공역, 2008:116)의 이해의 여섯 가지 측면의 수행 요소와 관련시켜 구조화한 예이다. 그러나 이는 학습자 인지 전략의 연동향을 반영한 것으로 다양한 해석의 가능성은 언제나 열려있다. Weinstein & Mayer의 다섯 가지 학습자 인지 전략과 Grant Wiggins & Jay Mctighe의 이해의 여섯 가지 측면을 구분하는 점선은 학습의 과정에서 각각의 인지 전략과 그에 따른 수행 능력이 학습 과정에서 분절되어 드러나지 않고 넘나들며 나타날 수 있음을 의

미한다.

나. 교사의 수업 실행 측면에서의 이해 학습과 적용 학습의 특징

앞서 살펴 본 바와 같이 2007 개정 국어과 교과서에 도입된 이해 학습과 적용 학습의 배경인 구성주의적 관점에서의 교사의 역할은 학습의 조력자(facilitator)이며 동료-학습자(co-learner)로서, 과거 전통적으로 부여되었던 지식의 전달자이며 학습의 최종적 평가자로서의 역할을 학습자에게 이양하는 관점에서 학습 흐름의 순서를 이해 학습→적용 학습으로 구분하였다. 이와 같은 구성주의적 관점에서의 교사의 역할 변화는 이해 학습과 적용 학습의 매우 중요한 요소로 작용한다. Ernest(1995)가 정리한 구성주의에 입각한 교사의 역할을 이해 학습과 적용 학습과 구분하여 나타내면 다음과 같다. 표에서 구분되는 교사의 역할은 이해 학습과 적용 학습에 따라 분절적으로 나타나지 않고 교수·학습 전반에 걸쳐 드러나는 모습이나, 각 학습의 성격에서 보다 더 비중을 두는 요소로 구분하였음을 밝힌다.

〈 표 II-9 〉 구성주의에 입각한 교수·학습활동에서의 교사의 역할

교사의 역할	이해 학습	적용 학습
학습자들의 기존 지식 구성에 민감하고 주의를 기울인다.	○	
학습자들이 범한 오류와 오개념을 해결하기 위한 진단적 수업을 한다.	○	
학생들의 반응에 따라 수업을 진행하고, 상황에 따라 수업 전략을 바꾸거나 내용을 변경한다.	○	
학생들의 자율성과 진취적인 자발성을 북돋운다.		○
학습자들의 초인지와 자기통제 전략에 관심을 둔다.		○

여와 학습자의 높은 참여(IV)가 그것이다. 박태호(2002)는 일반적으로 (I)구역과 (II), (IV)구역을 구분하여 전통적인 관점 대 대안적인 관점으로 보고 그 특징을 다음과 같이 설명하였다. 전통적인 교수·학습에서는 교사 지시에 의한 강의와 일체 학습, 부분에서 전체로의 교수·학습, 교과서와 연습장 중심의 교수·학습, 수업 참여의 수동성, 학습 목표 도달 확인을 위한 정답 확인 질문의 사용 등이 우세하다고 하였다. 이에 비해 대안적인 교수·학습에서는 대화를 매개로 한 사회적 상호 작용, 전체에서 부분으로의 교수·학습, 다양한 자료 중심의 교수·학습, 수업 참여의 능동성, 학습 활동의 주체가 되어 이야기하고 만들고 협의하기, 비계의 일종으로서 질문 사용하기, 경험적·귀납적·실제적 학습을 통한 지식 구성, 교실 내에서의 협동이나 협력 학습 등이 우세하다고 하였다. 그러나 이러한 구분 방식에서는 II, IV 구역의 차이점을 변별하기가 어려우므로 위의 네 구역을 지식관, 학습자관, 교수·학습 주체, 교수·학습 과정, 교수·학습에 사용되는 대화 유형으로 구분하여 다음과 같이 정리하였다.

〈 표 II-10 〉 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습현상

	(I)구역	(II)구역	(IV)구역
교수·학습관	전통적 관점	대안적 관점	
지식관	객관주의	사회 구성주의	인지 구성주의
학습자관	백지, 혹은 빈 그릇	사회 문화적 환경 내의 지식 구성자	능동적 지식 구성자
교수·학습 주체	교사 주도	교사·학습자 공동 주도	학습자 주도
교수·학습 과정	교사 전달, 학생 복종	사회적 중재 통한 자기 조절	인지적 자기 조절
교수·학습 대화	암송	외적 대화 (개인 간, 소집단 대화) 토의·토론	내적 대화 (개인 내)

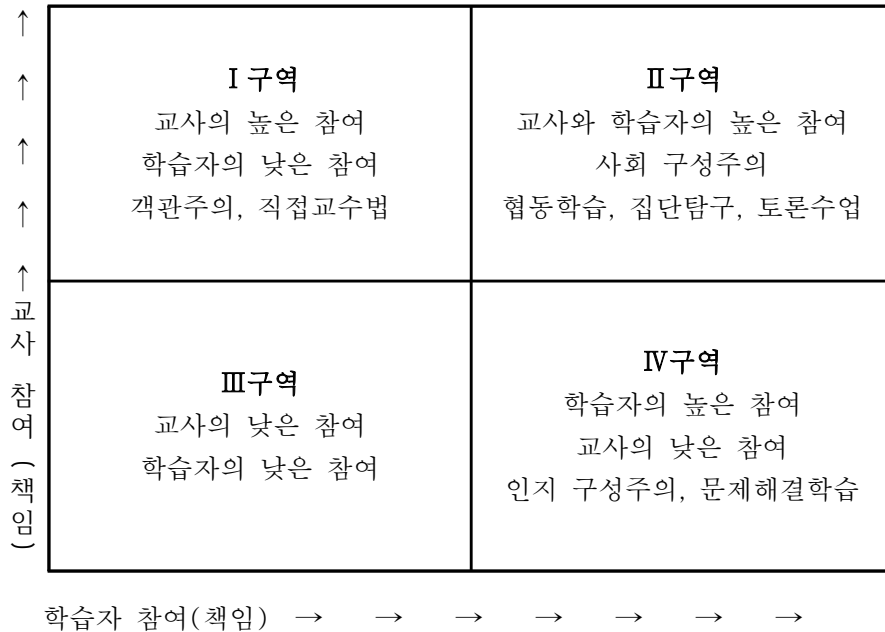
다. 이런 교실의 경우, 복사물이나 교과서가 교수·학습을 이끌어 가며 교사와 학생 모두 그 다지 열성을 보이지 않는다". 따라서 (III)구역의 경우는 교수와 학습이 미비하게 존재하는 상황이므로 이하의 논의에서는 제외하기로 한다(Calkins, 1986; 박태호, 2002 재인용).

박태호(2002)는 위의 교수·학습 현상을 바라보는 전통적 관점과 대안적 관점을 대립 구도가 아닌 상호 교섭의 차원에서 파악하는 것이 타당하다고 주장하였다. ‘전통’과 ‘대안’이라는 이항 대립의 구도에서 파악할 경우, 특정 범주의 교수·학습 유형만을 선택하게 되어 나머지 범주에 속하는 교수·학습 유형들은 배제시켜야하는 결과를 초래하기 때문에 그 근거를 설명한다. 이와 관련하여 Spiro et al(1988)은 지식을 기초 지식, 고등 지식, 전문 지식의 세 가지 유형으로 구분한 후 기초 지식은 지식 구성 과정을 과도하게 요구하는 것이 아니므로 객관주의 교수·학습 환경에서 배우는 것이 좋고, 고등 지식은 단편적 지식의 습득이 아닌 지식과 지식의 관계에 대한 반영적 추상의 과정이나 사회 공동체 구성원들 간의 합의 과정을 요구하므로 구성주의 학습 환경 내에서 배우는 것이 좋다고 주장하였다(박선미, 1999:299). 즉, 교수·학습의 과정은 지식의 유형에 따라 달라질 수 있으므로 객관주의 교수·학습과 구성주의 교수·학습을 이항 대립의 관계가 아닌 상호 교섭의 관계로 파악하는 것이 타당하다는 것이다. 또한 강인애(1997: 129)도 ‘객관주의와 구성주의 화합’을 제시하며, 구성주의는 객관주의가 지난 수 백년 동안 이루어 놓은 공적을 무시해서는 안 된다고 이야기하고 있다. 이러한 접근 방식은 전통적 관점의 이해 학습과 대안적 관점의 적용 학습을 좀 더 다양한 시각에서 바라볼 필요가 있음을 시사해 준다.

특히 박태호(2002)는 구성주의 학습 이론의 다양성을 모두 수용하여 인지와 사회의 상호 교섭의 관점을 강조하며 구성주의 학습 이론의 통합을 주장하는데, 구성주의 교수·학습 이론의 대표적 유형인 인지 구성주의와 사회 구성주의⁷⁾의 통합이 그것이다. 인지 구성주의를 지지하는 연구자들은 지식의 구성 과정을 동화와 조절 그리고 평형화의 개념에 의해 설명하며, 사회 구성주의를 지지하는 연구자들은 지식의 구성 과정을 사회적 중재를 통한 내면화의 과정으로 설명한다. 그러나 인지적 입장은 자기 조절에 영향을 미치는 사회 문화적 상황을 설명할 수 없는 한계를 지니며, 사회적 입장은 자기 조절의 내면화 과정을 설명할 수 없는 한계를 지니므로

7) 인지 구성주의는 Piaget(1970)의 발달 심리학을 학문적 기반으로 삼아 지식은 인지 주체의 내적 자기 조절에 의해서 구성된다고 주장한다. 사회 구성주의는 Vygotsky(1978)의 근접 발달의 개념을 바탕으로 하여 인지 발달과 고등 정신 기능은 사회적 상호 작용에 의해 내면화된 것으로 지식의 사회적 구성을 주장한다(강인애, 1997)

양자의 입장을 상호 보완하는 장치로 인지와 사회의 상호 교섭을 주장하는 것이다.
 이상에서 살펴본 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상을 유형화하면 다음과 같이 나타낼 수 있다.

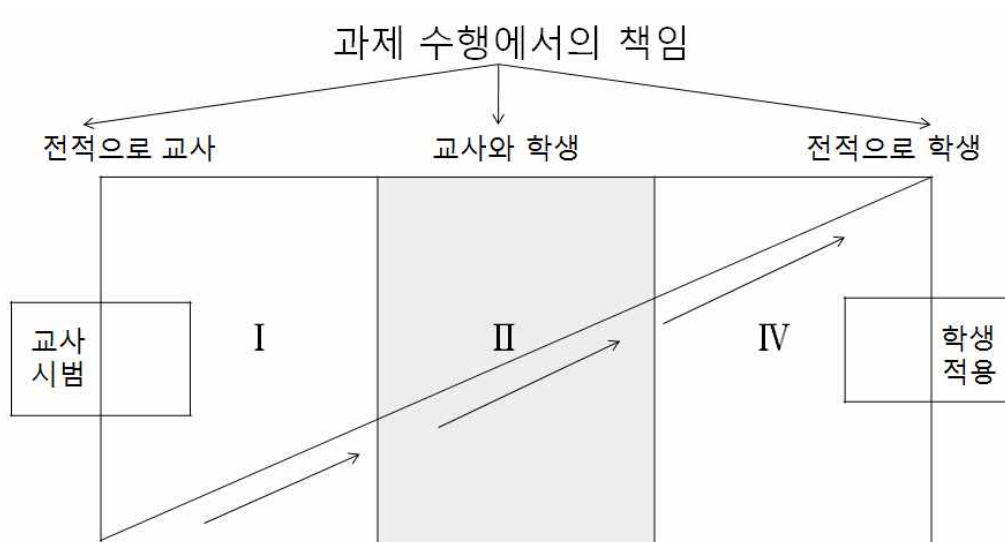


[그림 II-8] 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상의 유형화

여기서는 가로, 세로의 두 축을 교사 축과 학습자 축으로 설정하고 각 축에 참여(책임)의 정도를 표시하여 각 사분면에 교사와 학습자의 참여(책임) 정도에 따라 이해 학습과 적용 학습으로 유형화하였다. 이렇게 볼 때 I 구역은 ‘교사 주도’의 전형적인 이해 학습의 형태로 나타나며, IV 구역은 ‘학생 주도’의 적용 학습의 형태로 구분된다. 그러나 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상으로 II 구역도 배제할 수 없으므로 함께 고려하여 살펴볼 것이며, III 구역은 앞서 기술한 바와 같이 교사와 학습이 미비하게 이루어지므로 이하의 논의에서는 제외하게 되었다.

이러한 교수·학습 현상의 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 영역 I, II, IV 구역을 이해 학습과 적용 학습의 이론적 기반이 된 과제 수행에서의 책임이양모형⁸⁾에

대입하면 다음과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 II-9] 책임이양모형에 따른 교수·학습 현상 구분

위 그림에 따르면 I 구역은 ‘교사 주도’의 교사의 높은 참여 구간으로 직접 교수법의 설명하기와 시범 보이기 즉, 지식이나 기능, 전략에 대한 설명하기와 그 기능이나 전략의 활용을 교사가 직접 시범을 통해 보여줌으로써 학습자는 지식과 기능 전략을 습득하게 된다. 또한 현시적 교수법의 조건적 지식 즉, 전략 사용의 상황, 시기, 목적, 방법, 이유 등도 자세히 설명하여 학습자의 이해를 높일 수 있다.

II 구역은 교사의 높은 참여에서 점차 학생의 높은 참여로 이동해가는 구간으로 I 구역이나 IV 구역에 비해 교수·학습 상황에서 교사와 학생의 참여가 비교적 동등하게 이루어지므로 교사와 학생의 높은 참여를 보이는 [그림 II-9]의 II 구역으로

8) 책임이양모형은 현시적 교수모형의 하나로 교사에 의한 현시적 단서, 교사 학생 공동 책임의 안내된 연습, 학생에 의한 독립적인 실천 적용을 강조하는 것으로 직접교수모형과 기본 방향은 유사하나 직접교수모형이 교사의 효율성에 초점이 있는 데 비해 현시적 교수모형은 전략 지도의 관점이 총체적이고 전략 적용이 유연하다(Pearson & Gallagher, 1983; 이경화(2003) 재인용).

설정하였다. II구역은 직접 교수법의 질문하기 절차인 교사와 학생이 학습내용 파악을 위한 질문과 대답 및 현시적 교수법의 교사 학생 공동 책임의 안내된 연습, 상보적 교수법의 교사와 학생의 적극적인 상호작용이 두드러진 양상을 보일 수 있다.

IV구역은 학습자의 높은 참여로 지금까지 학습한 지식, 기능, 전략을 적용하는 학습자의 독립적인 실행 단계라고 볼 수 있다. 즉, 학습자는 독립적으로 전략을 적용하며 스스로 텍스트를 생산해내며 이때 교사는 학생들에게 더 이상 도움을 주지 않는 교수적 지원 중단 단계⁹⁾라고 볼 수 있다.

본 연구에서는 위와 같이 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 책임이양모형에 근거하여 교수·학습 현상이 'I 구역→II구역→IV구역'의 점진적이고 위계적인 구조를 통해 '이해 학습→적용 학습'이 이루어지는 지를 수업 실행의 분석 기제로 삼고자 한다.

9) 이는 상보적 교수법의 4단계 교수 절차인 안내 단계, 시범 단계, 교수적 지원 제공 단계, 교수적 지원 중단 단계로 학생은 독립적인 전략을 적용하며 스스로 글을 읽고 이해하며 교사는 더 이상 학생들에게 도움을 주지 않는다.(이경화, 2003:재인용)

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 국어 교과서 단원 전개 학습 활동인 이해 학습과 적용 학습에 대한 교사들의 인식 조사·분석을 토대로 실제 수업에서 이해 학습과 적용 학습의 실행 분석을 통해 그 실효성 검증과 개선 방안 마련에 의의가 있다. 이를 위하여 다음과 같이 연구 대상 및 절차, 자료의 수집 및 분석 방법에 대한 계획을 수립하였다.

1. 연구 대상 및 절차

이 연구를 위해 선정한 연구 대상 교사 및 절차, 연구 대상 단원의 특성은 다음과 같다.

가. 연구 대상 교사 및 절차

본 연구의 주요 과제인 수업 실행 분석에 앞서 수업의 주체인 현장 교사들을 대상으로 이해 학습과 적용 학습에 대한 인식을 사전 조사 분석 후, 수업 실행 분석에 임하고자 한다. 이해 학습과 적용 학습의 성패는 실제 수업을 하는 교사들의 이해 학습과 적용 학습에 대한 수용 여부, 그에 따른 수업 실행과 직결되기 때문이다. 이해 학습과 적용 학습 교사 인식 조사 방법은 설문 조사를 위해 개발한 교사용 설문지를 직접 배부하여 다시 회수하는 방법으로 제주도내 16개 초등학교 전 학년 담임교사를 대상으로 실시하였으며 총 139부를 회수하였다. 그 중 답변이 불명확한 5부의 설문지를 제외하고 총 134부의 설문지를 자료로 활용하였다. 설문 조사에 응답한 교사들의 교직 경력 및 담당 학년의 분포는 다음과 같다.

〈 표 Ⅲ-1 〉 설문 응답 대상자의 교직 경력 및 담당 학년 분포

교직 경력 (명)	① 0~5년	② 6~10년	③ 11~15년	④ 16~20년	⑤ 21년이상	
	39명(29%)	29명(21.6%)	30명(22.4%)	24명(17.9%)	12명(8.9%)	
담당 학년(명)	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년
	23명(17.1%)	21명(15.7%)	27명(20.1%)	26명(19.4%)	25명(18.7%)	12명(9%)

설문에 응한 교사의 교직 경력 및 담당 학년 분포는 고른 편이나, 교직 경력이 15년 이하 교사의 응답수가 98명(73.1%)으로 높은 비율을 보인다. 또한 담당 학년도 비교적 고르게 분포함을 볼 수 있다.

이해학습과 적용 학습의 수업 실행 분석을 위한 연구 대상자 M교사는 교직 경력 4년 차의 저 경력 교사이나 초등국어교육 심화과정을 전공하여 국어과 교육과정의 변천사와 2009 개정 교육과정에 대한 의식 수준이 높을 뿐더러 국어과 수업에 늘 관심과 고민을 가지고 좋은 수업을 위해 노력하는 교사이다. 연구 대상 교사의 기본적인 특징은 다음과 같다.

〈 표 Ⅲ-2 〉 연구 대상 교사의 기본 사항

구분	인적사항	경력	담당학년	비고
내용	28세, 여	3. 4년	4학년	초등국어교육 심화 전공

수업 장학이나 수업 공개 등 특별한 목적을 가지지 않고 일상적으로 교실에서 이루어지는 이해 학습과 적용 학습의 실체를 파악하기 위하여, 18학급 규모의 학급당 인원 20명의 일반적인 교육 현장에서의 평범한 교사의 수업을 사례로 삼았다. 자료 수집은 비참여 관찰(녹화), 교사와 학생 면담 및 설문 조사 등을 통해 이루어졌다. 다음은 본 연구에서 수행한 수업 실행 관찰 방법과 절차를 정리한 것이다.

〈 표 Ⅲ-3 〉 수업 실행 관찰 방법과 절차

수업 관찰 기간	2015. 4. 20. ~ 5. 15.
대상 학교	제주 B초등학교
대상 학급	4학년 ○반 학생 20명
분석 단위	4학년 1학기 4단원
관찰 연구 방법	비참여관찰(녹화), 교사·학생 면담 및 설문조사, E메일
연구 절차	교사 섭외 및 관찰 대상 학습 선정 → 관찰 방법 결정 → 교과서 분석 → 수업 촬영 → 교사 설문 및 면담 자료 수집, 학생평가 및 설문 자료 수집 → 분석 → 보충 질의 및 확인

나. 연구 대상 단위

앞서 언급한 바와 같이 본 연구에서는 4학년 1학기 4단원을 대상으로 수업 실행을 관찰 분석하고자 한다. 단위 선정 이유는 이해 학습과 적용 학습의 단위 전개 유형이 ‘이해 학습(1~2, 3~4차시)→적용 학습(5~6, 7~8차시)’의 순차적 흐름으로 구성되어 단위 전개 방식의 수업 실행 분석에 적합하다는 판단에서였다. 또한 ‘글을 읽고 중심 생각 파악하기’의 읽기 영역과 ‘중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓰기’의 쓰기 영역의 언어 기능을 학습하므로 이해 학습에서 적용 학습으로 전이되는 과정이 명확히 드러날 수 있기 때문이다.

4학년 1학기 4단원의 단위명은 ‘짜임새 있는 문단’으로 교사용 지도서¹⁰⁾의 단원의 개관은 다음과 같다.

이 단원은 중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓰도록 하는 것을 목적으로 하고 있다. 이를 위하여 이 단위에서는 ㉠문단의 개념, 구성 원리, 중심 문장과 뒷받침 문장의 관계를 지도한다. 또 ㉡학생들이 문단을 짜임새 있게 쓰는 능력을 길

10) 교육부(2015), 「국어 4-1 교사용 지도서」, P. 172.

러 주어 ㉔직접 글을 쓰는 데 실제로 적용할 수 있도록 지도한다.

문단은 전체 글의 한 부분이기도 하지만, 더 나아가 자신의 생각을 구체적으로 실현하는 공간이기도 하다. 이 단원의 최종 목표는 ㉔학생들이 자신의 생각을 글로 적절히 표현하는 것이고, 이를 위하여 문단을 제대로 써 낼 수 있는 능력을 길러 주자는 것이다. 이 단원의 학습을 통하여 학생들은 문단을 짜임새 있게 쓸 수 있고, 문단을 활용하여 전체 글의 중심 생각을 파악할 수 있게 될 것이다.

본 단원의 학습 목표는 단원의 개관에 설명된 바와 같이 ‘중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓴다’이다. 이를 위해 문단의 개념 및 구성 원리, 문장의 관계 등 이해 학습 지도 내용은 밑줄 친 ㉑과 ㉒의 내용으로 밝히며, 이해 학습을 통한 적용 학습은 ‘중심 생각이 잘 드러나게 짜임새 있는 문단쓰기’로 ㉓과 ㉔의 단원의 최종 목표로 서술되고 있다. 교사용 지도서에 제시된 학습 목표와 학습 요소 체계는 다음과 같다.

〈 표 III-4 〉 수업 대상 단원 학습 목표와 학습 요소

단원	단원성취기준	단원학습목표	차시, 학습목표 및 『국어 활동』 학습 요소	학습 성격	
4. 짜임새 있는 문단	쓰기(2) 중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓴다. 읽기(4) 글을 읽고 중심 생각을 파악한다.	중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓸 수 있다.	국어	1~2. 문단이 무엇인지 알아보고 문단의 구조를 파악할 수 있다. 3~4. 문단의 중심 내용을 바탕으로 하여 글의 중심 생각을 찾는 방법에 대하여 안다. 5~6. 중심 문장과 뒷받침 문장을 활용하여 짜임새 있는 문단을 쓸 수 있다. 7~8. 문단의 짜임에 맞게 중심 생각이 잘 드러나는 글을 쓸 수 있다.	이해 학습 이해 학습 적용 학습 적용 학습
			국어 활동	9~10. 친구들과 힘을 모아 문단 만들기 놀이를 할 수 있다. ●더 찾아 읽기: 숨 쉬는 그릇, 옹기 ●우리말 다지기: 교정 부호를 사용하여 바르게 글 고쳐쓰기	실천 학습

위의 학습 요소 체제에도 나타난 바와 같이 본 단원은 1, 2차시에서 문단의 개념 및 형식, 문단의 짜임 등 문단의 구조를 파악하는 명제적 지식 이해 학습과 3, 4차시의 문단의 중심 내용을 바탕으로 하여 글의 중심 생각 찾는 방법을 익히는 방법적 지식 이해 학습이 이루어진 후 이를 통한 적용 학습이 이루어지도록 학습 흐름을 순차적으로 제시하고 있다.¹¹⁾

그런데 5, 6차시는 중심 문장과 뒷받침 문장을 활용하여 짜임새 있는 문단 쓰기로 적용 학습으로 학습 성격을 규정하고 있으나, 교과서의 지도 내용과 학습 흐름을 보면 문단의 중심 문장과 뒷받침 문장을 쓰는 방법을 익히는 이해 학습의 내용으로 구성되어 있음을 알 수 있다. 이는 교사용 지도서의 수업 운영 방안¹²⁾에도 다음과 같이 명시되어 있다.

수업을 한 차시씩 운영할 경우, 문단의 중심 문장과 뒷받침 문장을 쓰는 방법을 익히는 것으로 한 차시를 구성한다. 그리고 중심 문장과 뒷받침 문장을 활용하여 중심 내용이 잘 나타나는 짜임새 있는 문단을 쓰는 학습을 다음 차시에 진행한다.

이처럼 단원 전개의 학습 성격에 있어 국어 교과서의 지도 내용과 수업 전개의 상이한 점은 앞으로 수업 실행 분석을 통해 더 자세히 살펴볼 필요가 있다.

수업 실행은 4단원의 8차시(『국어 활동』 9~10차시 제외)에 걸쳐 이루어졌으며, '비참여 관찰로 녹화를 통한 수업 촬영 → 교사 설문 및 면담 자료 수집, 학생평가 및 설문 자료 수집 → 분석 → 보충 질의 및 확인'의 연구 절차에 따라 수업 실행 분석이 이루어지게 된다.

11) 명제적 지식이란 '무엇에 관한 지식(knowledge of what)'을 의미하는 것으로, 선언적 지식 또는 개념적 지식이라고도 한다. 명제를 기본 단위로 가지며 대체적으로 언어적 표현에 상응하는 것으로 우리가 알고 있는 사실에 관한 지식이다. 방법적 지식은 '어떻게에 관한 지식(knowledge of how)'으로 실제로 무엇을 어떻게 수행할 수 있는가에 관련된 지식을 의미하며, 절차적 지식이라고도 한다. 어떤 기능을 수행하기 위해서는 명제적 지식을 가지는 것만으로는 불충분하며 방법적 지식을 가지는 것이 필수적이다.(국어교육학사전, 1999)

12) 교육부(2015), 「국어 4-1 교사용 지도서」, P. 188.

2. 분석 기준

가. 이해 학습과 적용 학습의 교사 인식 조사 기준

이해 학습과 적용 학습에 대한 교사 인식 설문조사를 위한 설문 도구는 응답자의 기초 사항을 알기 위한 기초 자료와 교사들의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습에 대한 인식 및 수업 실행에 있어서의 문제점을 파악할 수 있는 내용으로 구성하였다. 구체적인 설문 영역과 내용은 다음과 같다.

〈 표 III-5 〉 설문 영역 및 내용

설문구성요소	설문 내용	응답방법
단원 전개 방식에 대한 인식	◆ 이해 학습과 적용 학습에 대한 인지 여부	선다형
	◆ 단원 전개 방식의 이해 부족 사유	선다형 (복수응답)
이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 여부	◆ 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 여부	선다형
	◆ 이해 학습과 적용 학습의 단계적 수업에 대한 적절성 여부	선다형
	◆ 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에서 가장 크게 고려하는 점	선다형
	◆ 이해 학습 수업 실행의 문제점	선다형
	◆ 적용 학습 수업 실행의 문제점	선다형
국어 교과서 단원 전개 방식의 개선 의견	◆ 국어 교과서 단원 전개 방식에 대한 개선 의견과 바라는 점	서술형

나. 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석 기준

국어 교과서 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석을 위한 기준 마련을 위하여 II장에서 교수·학습 과정에서의 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습형태를 총 4구역¹³⁾으로 구분하였다. 이를 토대로 각 구역의 학습자의 인지 전략 및 교사의 역할을 다음 <표>와 같이 마련하여 수업 실행 분석을 위한 기준으로 삼고자 한다.

< 표 III-6 > 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석 기준표

구분	교사의 역할 및 교수 전략	학습자 역할 및 인지 전략
I구역	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 교사 주도-직접 교수법 ◆ 지식의 전달자, 명시적 설명 ◆ 교사 시범 ◆ 학습자의 이해 수준 점검 및 결과 조치 ◆ 학습자 눈높이 맞춤 수업 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 지식의 습득자·수용자 ◆ 지식, 이해, 해석, 번역 ◆ 개념, 전략 습득 ◆ 반복시연, 정교화, 조직화 ◆ 설명, 해석, 관점가지기 ◆ 기억 회상, 수렴적 사고
II구역	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 교사와 학습자 공동 주도 ◆ 학습을 돕는 조연자, 촉매자 ◆ 탐문, 반복 설명, 추가 설명 ◆ 교사 조력의 안내된 연습 ◆ 협동학습, 집단탐구, 토의·토론수업, 직소(Jigsaw)학습 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 자율적이며 적극적인 학습의 주체자 ◆ 토의, 토론 활발 ◆ 적용, 분석, 종합, 평가 ◆ 초인지 전략, 정의적 전략 ◆ 공감하기, 자기 지식 갖기 ◆ 자기 지식 갖기 ◆ 확산적 사고 ◆ 평가적·판단적 사고
IV구역	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 교사의 낮은 참여-학생의 말 경청, 학생의 제안과 견해 존중, 긍정적 수용 ◆ 학습자의 자율성, 자발성 고취, 학습자의 초인지 ◆ 문제해결학습, 창의성계발 학습, 역할수행 학습 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 책임감 있는 학습의 주체자 ◆ 적용, 분석, 종합, 평가 ◆ 초인지 전략, 정의적 전략 ◆ 공감하기, 자기 지식 갖기 ◆ 자기 지식 갖기 ◆ 확산적 사고 ◆ 평가적·판단적 사고

13) 4구역 중 III구역은 교수·학습활동이 미비하게 이루어지므로 본 논의에서는 제외한다.

앞서 밝힌 바와 같이 I 구역은 ‘교사 주도’의 전형적인 이해 학습의 형태로 나타나며, IV 구역은 ‘학생 주도’의 일반적인 적용 학습의 형태로 구분된다. 그러나 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상으로 II 구역도 배제할 수 없으며 책임이양모형에 근거하여 교수·학습 현상이 ‘I 구역→II 구역→IV 구역’의 점진적이고 위계적인 구조를 통해 ‘이해 학습→적용 학습’이 이루어지는 지를 수업 실행의 분석 기제로 삼고자 한다. 특히 II 구역은 교사와 학생의 참여가 매우 왕성한 수업 형태로 이해 학습과 적용 학습의 특성이 복합적으로 나타날 수 있음을 고려하여 분석 기준을 마련하였다.

IV. 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행 분석 및 시사점

1. 교사 인식 분석 결과

본 설문에서는 2009 개정 국어 교과서의 단원 학습 성격인 이해 학습과 적용 학습에 대한 현장 교사들의 인식 및 운영 실태를 조사하였다. 설문 도구는 응답자의 기초 사항을 알기 위한 기초 자료와 교사들의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습에 대한 인식 및 수업 실행에 있어서의 문제점을 파악할 수 있는 내용으로 구성하였다. 아울러 국어 교과서 단원 전개 방식의 개선 의견을 자유롭게 기술하도록 하였다. 본 설문은 과학적인 도구를 활용하여 통계 자료를 분석하는 것이 아니라, 현장 교사들의 전반적인 인식과 의견을 파악하여 수업 실행 분석의 참고자료로 활용하고자 하였다. 다음의 문항별 설문 응답을 토대로 2009 개정 국어교과서의 단원 전개 방식에 대한 인식과 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에 대한 인식으로 구분하여 구체적으로 살펴보하고자 한다.

〈 표 IV-1 〉 문항별 설문 응답 현황

1번	①	②			
응답수(명)	105	29			
비율(%)	78.3%	21.6%			
1-1번	①	②	③	④	⑤
응답수(명)	24	1	4	·	·
비율(%)	82.7%	3.4%	13.7%	·	·
2번	①	②			
응답수(명)	76	58			
비율(%)	56.7%	43.2%			
2-1번	①	②	③		
응답수(명)	44	32	·		
비율(%)	57.8%	42.1%	·		
2-2번	①	②	③		
응답수(명)	11	51	14		
비율(%)	14.4%	67.1%	18.4%		
2-3번	①	②	③	④	
응답수(명)	24	36	16	·	
비율(%)	31.5%	47.3%	21%	·	
2-4번	①	②	③	④	⑤
응답수(명)	29	38	9	·	·
비율(%)	38.1%	50%	11.8%	·	·
2-5번	①	②	③	④	
응답수(명)	1	15	41	1	
비율(%)	1.7%	25.8%	70.6%	1.7%	
3번	① 단원 수가 너무 많다.(16) ② 학습량이 너무 많다.(13) ③ 단원의 제재 글이 학년 수준보다 어렵다.(9) ④ 시수 운영 상 국어활동 교재 활용이 어렵다.(11) ⑤ 학기당 4권, 총8권의 분책이 너무 복잡하다.(7) ⑥ 학기 초 독서지도와 병행할 수 있도록 문학단원을 1단원으로 배치했으면 함.(1)				

가. 2009 개정 국어교과서의 단원 전개 방식에 대한 인식

본 문항은 현장 교사들의 2009 개정 국어교과서의 단원 전개 방식에 대한 인식도를 알아보는 것으로 교육과정에 대한 정확한 인식은 교육과정이 의도하는 바의 목표 달성에 있어 매우 중요한 역할을 한다. 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행을 위해서는 그에 대한 기본적인 이해가 필요하기 때문이다. 응답 현황은 다음과 같다.

〈 표 IV-2 〉 2009 개정 국어교과서의 단원 전개 방식에 대한 인식 응답 현황

1번: 이해 학습과 적용 학습의 단원전개방식에 대한 인식	①	②				
응답수(명)	105	29				
비율(%)	78.3%	21.6%				
1-1번: 단원 전개 방식의 인식 부족 이유	①	②	③	④	⑤	
응답수(명)	24	1	4	·	·	
비율(%)	82.7%	3.4%	13.7%	·	·	

이해 학습과 적용 학습의 단원 전개 방식에 대한 인식을 살펴보면, ‘그렇다’가 78.3%(105명), ‘그렇지 않다’가 21.6%(29명)를 보이며, 대부분의 교사들이 단원 전개 방식을 이해하고 있음을 알 수 있다. 특히, 교직 경력과 관련지을 때 10년 이하의 저 경력 교사들이 15년 이상의 고 경력 교사들에 비해 인식도가 월등히 높음을 알 수 있었다. 이는 저 경력교사의 경우 임용고시준비 등을 통해 교육과정 전반에 대하여 충분히 숙지하고 있기 때문으로 해석된다. 단원 전개 방식을 인식하지 못하는 이유로는 교육과정 연수 기회 부족이 82.7%(24명), 국어과 교육과정 전반에 대한 관심 부족이 17.1%(5명)로 집계되어 교육과정 연수 기회의 확대 필요성을

시사해 준다.

나. 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에 대한 인식

본 설문은 실제 교실수업에서 이해 학습과 적용 학습을 고려한 수업 실행이 이루어지는 지, 이해 학습과 적용 학습의 단계적 수업에 대한 적절성 여부와 수업 실행에서의 문제점 및 국어 교과서 단원 전개 방식에 대한 개선 의견을 알아보하고자 하였다. 이해 학습과 적용 학습의 단원 전개 방식에 대한 인식과 수업 실행의 적용 여부는 상관관계는 있을 수 있으나, 수업 실행은 오롯이 교사의 자발적인 수업 의지로 나타날 수 있으므로 문항을 따로 설정하여 설문하였다. 아울러 각각의 학습 성격의 수업 실행에 있어 가장 크게 고려하는 점과 문제점을 짚어 보았다. 또한 국어 교과서 단원 전개 방식에 대한 개선 의견을 자유롭게 기술하도록 하여 국어 교과서의 단원 전개 방식에 대한 다양한 의견을 수렴하여 국어 교과서의 개선 방향을 모색하고자 하였다. 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에 대한 인식에 대한 응답 현황은 다음과 같다.

〈 표 IV-3 〉 수업 실행에 대한 인식 응답 현황

2번: 이해 학습과 적용 학습을 고려한 수업 실행 여부	①	②				
응답수(명)	76	58				
비율(%)	56.7%	43.2%				
2-1번: 이해 학습과 적용 학습의 단위 전개 방식 만족도	①	②	③			
응답수(명)	44	32	·			
비율(%)	57.8%	42.1%	·			
2-2번: 이해 학습과 적용 학습에서 가장 크게 고려하는 점	①	②	③			
응답수(명)	11	51	14			
비율(%)	14.4%	67.1%	18.4%			
2-3번: 이해 학습 수업의 어려움	①	②	③	④		
응답수(명)	36	24	16	·		
비율(%)	47.3%	31.5%	21%	·		
2-4번: 적용 학습 수업의 어려움	①	②	③	④	⑤	
응답수(명)	29	38	9	·	·	
비율(%)	38.1%	50%	11.8%	·	·	
2-5번: 수업에서 이해 학습과 적용 학습을 고려하지 않는 까닭	①	②	③	④		
응답수(명)	1	15	41	1		
비율(%)	1.7%	25.8%	70.6%	1.7%		

이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에 대한 인식에 대해 통계된 내용을 바탕으로 2번 항목인 평소 수업에서 이해 학습과 적용 학습을 고려한 수업이 이루어지는가에 대한 조사에 과반수인 56.7%(76명)이 ‘그렇다’, 43.2%(58명)이 ‘그렇지 않다’로 답변하였다. 이해 학습과 적용 학습을 고려한 수업 실행을 하는 56.7%는 앞서 살펴 본 이해 학습과 적용 학습의 단원 전개 방식에 대한 인식 조사의 ‘그렇다’ 78.3%(105명)와 비교할 때 20%(29명)의 적지 않은 차이를 보이며, 2-5번 문항인 이해 학습과 적용 학습을 고려하지 않고 수업하는 까닭으로 이해 학습과 적용 학습을 따로 구분하기보다 이해와 적용을 넘나들며 수업을 하는 것이 학습목표달에 더 효과적이라는 의견이 70.6%로 높은 비율을 보였다. 또한 이해 학습과 적용 학습의 수업 접근법이 크게 다르지 않다고 생각하는 의견도 25.8%로 집계되었다. 이를 통해 이해 학습과 적용 학습은 학습 성격에 있어서는 상이하지만, 수업 실행에 있어 상호 교섭되는 부분이 있음을 보여준다고 할 수 있다.

2-1번의 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습에 대한 만족도는 ‘매우 적절하다’가 57.4%(44명), ‘잘 모르겠다’는 42.1%(32명)로 나타났으며 ‘적절하지 않다’로 답변한 응답자는 한 명도 없었다. 이는 교사들이 대부분 교육과정과 국어 교과서를 신뢰하고 있으며, 수업에서 드러나는 어려움은 교사 개인의 지도력의 문제로 인식하고 있음을 보여준다.

2-2번 문항은 이해 학습과 적용 학습 수업에서 가장 크게 고려하는 점을 알아보기 위해 교수 방법적 측면, 학습자 배움의 측면, 기타로 나누어 설문하였다. 이해 학습과 적용 학습을 고려하여 수업을 전개한다는 76명의 교사 중 대부분이(51명) 학습자의 배움을 고려하여 ‘이해 학습은 지식과 기능, 방법의 습득에 중점을 두고, 적용 학습은 이해 학습에서 배운 내용을 활용하는 데 중점을 둔다’를 선택하였다(67.1%). ‘교수 방법을 중시한다’로 응답한 비율은 14.4%(11명)로 낮게 나타났으며, ‘이해 학습과 적용 학습을 염두에 두고 있으나, 교과서 중심의 수업을 하므로 교수 방법에서 크게 달라지는 점은 없다’고 응답한 비율도 18.4%(14명)로 나타났다. 이러한 통계는 이해 학습과 적용 학습을 고려한 수업을 하는 교사들 대부분이 학생들의 배움을 고려하여 다양한 교수 방법을 적용하고 있으며, 맹목적인 교과서 중심의 수업도 여전히 이루어짐을 보여준다고 하겠다.

2-3번과 2-4번 문항은 '이해 학습과 적용 학습'의 수업 적용에 따른 어려움에 대한 내용이었다. 이해 학습 수업 적용의 어려움은 문항별로 비슷한 분포를 보였는데, '국어 교과서의 수업 자료만으로는 국어 지식이나 방법, 절차를 이해시키기 어렵다'는 의견이 31.5%(24명), '학습자가 이미 터득한 국어 지식이나 방법이 이해 학습으로 편성된 경우, 흥미를 반감시켜 이해 학습 진행이 어렵다'가 47.3%(36명), '현 국어 교과서의 이해 학습 구성에 만족하며 전혀 어려움이 없다'도 21%(16명)으로 나타났다.

적용 학습 차시 수업 진행에 대한 어려움으로는 '적용 학습의 활동 시간이 부족하여 텍스트 완성도가 떨어진다'가 50%(38명)로 높은 비율을 보이며, '이해 학습에서 배운 내용을 적용하기보다는 배경 지식을 활용하므로 이해 학습과 적용 학습의 실질적인 단계적 학습이 어렵다'가 38.1%(29명)으로 나타났다. 또한 '적용 학습 시 교사의 적절한 개입과 개별 학습 지도가 어렵다'를 선택한 응답자도 11.8%(9명)으로 집계되었다. 반면 이해 학습의 만족도 21%와 달리 현 국어 교과서의 적용 학습 구성에 만족한다는 응답자는 단 한 명도 없었다. 이는 응답 문항에서도 보여지듯 적용 학습의 수업 시간 부족과 이해 학습에서 적용 학습으로의 전이의 어려움으로 해석될 수 있다.

3번 마지막 문항은 현 국어 교과서 단원 전개 방식에 대한 의견을 자유롭게 기술하는 서술형 문항이었다. 이를 통해 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에 대한 어려움과 문제점을 알 수 있었다. 가장 많은 의견으로는 '국어 교과서의 단원 수와 학습량이 너무 많다'로 진도 나가기에 급급하여 내실 있는 이해 학습과 적용 학습이 담보되지 못하는 어려움을 호소하기도 하였다(29명). 그 밖에 '단원 제재 글이 학년 수준보다 어렵다'의 의견도 보였는데, 이로 인해 단원 학습 목표와 상관없이 제재 글의 내용 이해에 치중하는 수업이 이루어진다는 의견도 있었다(9명). 또한 국어활동 교재 적용의 어려움(11명), 여러 권의 분책으로 인한 관리와 지도의 어려움(7명) 등 다양한 의견들이 있었다.

이처럼 설문 결과 분석을 통하여 2009 개정 국어 교과서의 단원 학습 성격인 이해 학습과 적용 학습에 대한 현장 교사들의 인식 및 운영 실태를 살펴보았다.

응답 교사 대부분이 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습을

인식하고 있으며 이를 고려하여 수업을 하고 있으나, 실제 수업 실행에 있어서는 여러 가지 다양한 어려움에 봉착하게 됨을 알 수 있었다. 그 구체적인 내용으로는 교과서 학습량 과다로 인한 시간 부족, 학년 수준에 맞지 않는 제재 글의 어려움, 이해 학습 차시의 학습 안내 자료 부족 등 국어 교과서의 단원 구성 및 전개와 관련된 내용들이었다. 특히, 이해 학습의 만족도와 달리 적용 학습에 만족한다는 응답자가 단 한 명도 없음은 교실 수업에서 이해 학습 → 적용 학습으로의 전이의 어려움으로 해석될 수 있다. 이상의 교사 인식 조사·분석을 통해 현장 교사들은 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습의 인식을 분명히 하고 있고 그 적절성을 인정하고는 있으나, 국어 교과서 및 이해 학습과 적용 학습 운영상의 어려움으로 인하여 수업 속에서 제대로 구현하지 못하고 있음을 알 수 있다.

2. 수업 사례 분석 결과

가. 학습자의 인지적 측면

학습자의 인지적 측면은 II장에서 언급한 이해 학습과 적용 학습의 교수·학습 장면의 학습자 인지 전략을 기준으로 실제 수업에서 관찰되는 학습자의 반응을 통해 알 수 있을 것이다. 수업 관찰 대상 단원은 총 10차시로 이해 학습(1~4차시)과 적용 학습(5~8차시) 및 국어 활동의 실천 학습(9~10차시)으로 이루어져 있다. 수업 분석은 연구 대상 교사(M교사)의 국어 활동의 실천 학습을 제외한 수업 8차시를 비참여 관찰의 수업 촬영을 통해 수업 대화를 전사한 후 그를 바탕으로 이해 학습 차시와 국어 활동의 실천 학습을 포함한 적용 학습 차시로 나누어 학습자의 인지적 측면 양상을 살펴보고자 한다.

1) 이해 학습 차시

이해 학습의 교수·학습 장면에서 나타나는 학습자의 인지적 측면은 II장에서 살펴본 바와 같이 Bloom의 인지적 사고활동 6단계의 ‘지식과 이해’, Weinstein & Maye)의 ‘반복시연, 정교화, 조직화전략’, Wiggins & Jay Mctighe의 ‘설명과 해석’ 및 국어과 교수·학습에서 나타나는 사고형태인 ‘기억 회상하기와 수렴적 사고’, 읽기 기능의 ‘측어적 기능’ 등으로 구분될 수 있다. 따라서 1~4차시의 이해 학습 중 2, 3, 4차시의 수업 대화에서 드러나는 학습자의 반응을 중심으로 살펴보고자 한다.

M교사는 연 차시로 구성된 1, 2차시를 따로 분리하여 수업하였으며, 2차시에서는 1차시에서 배운 문단의 개념과 형식을 복습한 후 문단의 구조를 살피고 분석하는 형태로 수업을 진행하였다. 다음은 2차시 도입부분의 수업 대화이다.

<2차시>

교 사: 지난 시간에 106쪽 107쪽 배웠는데요. 어떤 내용을 배웠죠?

학생1: (교과서를 보며)글을 읽을 때 문단의 짜임을 알면 도움이 된다는 것을 배웠어요.
 학생2: ㉠문단의 구성요소를 배웠어요. 문장, 어절, 음절도 배웠어요.
 교 사: 모두 잘 발표했습니다. 학생2가 말한 내용. 제일 작은 단위가 음절 그 다음이?
 학생들: ㉡어절이요.
 교 사: 어절은 지금 우리가 띄어쓰기의 단위가 되기도 해요. 음절-어절-어절이 모여
 문장-문장이 모여?
 학생들: ㉢문단이요.
 교 사: 그리고 지난 시간에 문단을 왜 나누는지도 배웠는데?
 학생4: ㉣글의 내용을 잘 이해할 수 있고 쉽게 하려고요.
 학생5: ㉤더 쉽게 이해할 수 있고 한 눈에 알아볼 수 있어요.
 학생6: ㉥만약 문장들이 모두 다 붙어있으면 알아보기 어려워요.
 교 사: 네, 문장들이 붙어있으면 내용을 파악하기 어려우니까 내용을 이해하기 쉽게 문단
 을 나누게 되었다는 것을 공부하였습니다. 그리고 우리 문단의 처음에 뭐한다고
 요?
 학생들: ㉦들여쓰기요.

위 수업 대화를 살펴보면 학생들은 전시학습 상기를 위한 교사의 질문에 대하여 ㉠~㉦처럼 전 차시의 학습내용인 문단의 개념과 형식을 ‘기억 회상하기’를 통해 문단의 ‘개념’을 ‘지식’으로 알고 있으며, 특히 ㉢~㉤은 문단의 필요성을 ‘설명’하고 해석’하고 있음을 알 수 있다. ‘기억 회상, 개념, 지식, 설명과 해석’은 이해 학습에서 두드러지는 학습자의 인지적 측면이다. 이러한 점은 다음의 3차시의 수업 대화에서도 찾아볼 수 있다.

교 사: 초성퀴즈입니다. (PPT로 제시)
 -문장, 문단, 중심 문장, 뒷받침 문장
 -문단을 시작할 때는 첫 칸을 들여 쓴다.
 -문단이 끝나면 줄을 바꾼다.
 학생들: (초성퀴즈의 정답을 맞힌다.)
 교 사: 교과서 ‘새’ 글의 문단에 번호를 붙여 보세요. 문단 찾는 방법은 방금 전 초성퀴즈에 나왔던 ‘들여쓰다’를 기억해 봅시다. 오늘은 글의 내용을 좀더 자세히 읽어 보도록 하겠습니다. 소리 안내고 읽는 것을 묵독이라고 하는데 묵독은 자세히 읽기를 할 수 있는 방법입니다. 바른 자세로 문단의 중심 내용을 생각하며 글을 읽어 보겠습니다. 글을 읽은 후에는 ○, × 퀴즈로 누가 가장 많이 맞추는지도 알아 보도록 하겠습니다. 모두 손 무릎! 허리 펴고! 준비, 시작!
 학생들: (조용히 묵독한다.)
 교 사: (한 번 다 읽은 것을 확인하고, 한 번 더 읽게 한다.)

학생들: (다시 반복하여 묵독한다.)

교 사: 자, 지금부터 책을 덮고 ○, × 퀴즈 시작!

-이 글은 4개의 문단으로 이루어져 있다.(○)

-이 글에서 글쓴이는 새가 가진 능력을 크게 4가지로 설명하고 있다.(×)

-‘양력’은 새가 하늘에서 방향을 찾는 기술이다.(×)

M교사는 1, 2차시에서 배운 문단의 개념과 구조를 3차시 수업 도입부에서 퀴즈 형식으로 제공하며 학생들의 기억을 회상하고 설명하기를 유도하고 있다. 또한 글의 내용 파악을 위해 두 번 반복하여 읽힌 후 게임형식을 빌어 학습자의 글의 내용에 대한 ‘측어적 기능’은 상기시키고 있다. 이는 이해 학습에서 두드러지는 학습자의 인지적 측면이다. 그렇다면 이해 학습에서 보이는 또 다른 인지적 측면은 없을까? 다음은 2차시의 전개부로 문단의 구조에 대한 수업 대화 내용이다.

교 사: 우리 문단에는요. 중심문장과 뒷받침문장이 있는데요. 우선 중심문장의 중심과 뒷받침문장의 뒷받침의 의미를 떠올려봅시다. 중심이라는 말의 의미, 뒷받침의 의미를 봤을 때 어떤 것이 더 중요해보이나요? 중심이라고 생각하는 사람?

학생들: (거의 대부분 손을 든다.)

교 사: 뒷받침이 더 중요하다고 생각하는 사람?

학생1: (1명이 손을 든다.)

교 사: 학생1은 뒷받침문장에 더 중요한 내용이 많이 들어있을 거 같나요? 왜 그런지 이유를 설명해 볼래요?

학생1: ㉠글이 있는데, 뒷받침의 글이 없으면 중심 문장이 완성되지 않을 것 같습니다.

학생2: ㉠그런데 중심문장이 있어야 뒷받침문장을 만들 수 있어요. 왜냐하면 뒷받침 문장은 중심 문장을 설명하기 위한 것이니까 중심 문장이 있어야 뒷받침 문장도 있는 거예요.

교 사: 아, 중심 문장은 무엇을 설명하는 지에 대해 말하는 것이고, 그에 대해 자세히 설명하는 것이 뒷받침 문장이라는 게 학생2의 의견이네요. 학생1의 생각도 맞고 학생2의 생각도 맞는데, 오늘 우리가 공부할 내용은 뒷받침 문장이 중심 문장을 도와주는 거라는 것은 학생1도 동의하는 거죠? 하지만 중심 문장이 있어도 뒷받침 문장이 없으면 하고 싶은 말을 충분히 할 수 없다는 뜻인가요?

학생1: (고개를 끄덕인다.)

교 사: 네, 좋습니다. 그래도 많은 친구들이 잘 맞춰주었어요. 중심 문장에서 글쓴이가 하고자 하는 말을 하고 그에 대해 뒷받침 문장이 도와주는 역할을 한다는 것을 여러분도 잘 알 수 있었죠?

학생3: 그런데요. ㉡중심 문장만 써도 문단이 완성되지 않나요?

교 사: 선생님도 궁금하네요. 다음 글을 보며 함께 생각해 봅시다.

M교사는 문단의 구조를 교사의 일방적인 설명식 수업이 아닌 학생들의 사고를 통해 끌어내고자 다양한 발문을 하고 있다. 이에 따라 학생들은 교사의 설명을 통한 개념 습득이 아니라, ㉠, ㉡과 같이 문단의 구조에 대하여 서로의 의견을 활발히 나누며 서로의 관점을 비교·정리해 나가고 있다. 또한 이를 통해 문단의 구조에 대하여 ㉢처럼 사고를 확장하기도 한다. 이를 정리하면 ㉠, ㉡은 인지적 측면의 ‘관점가지기’, ㉢은 ‘확산적 사고’로 이해 학습보다 적용 학습에서 더 두드러지는 인지적 측면이라고 하겠다. 이러한 점은 4차시의 전개부 수업 대화에서도 찾아볼 수 있다.

교 사: 자, 그럼 120쪽 보겠습니다. 여러분들 모두 중심 문장 찾아보았지요?

학생들: 네.

교 사: 여러분들 이거 중심 문장을 찾을 때 중심 문장이 모두 혹시 앞에 있었어요?

학생들: 네.

교 사: 앞에 없는 거 없었어요?

학생들: 아니요. 있어요. 뒤에 있는 거 있었어요.

교 사: 그러면 중심 문장이 문단의 중간에 있는 거는 없었나요?

학생들: 없었어요.

교 사: 중심 문장 찾을 때 중심 문장이 혹시 없는 문장 없었어요?

학생1: 몰라요.

학생2: 없어요.

교 사: 그런가요. 그런데 여러분, 선생님이 여러분에게 하고 싶은 말은요. 중심 문장이 눈에 안 보일 수도 있어요. 똑같이 따라 쓸 수 있는 중심문장이 없을 수도 있어요. 우리는 지금까지 문단에서 중심 문장을 찾아 똑같이 적었잖아요? 근데 그런 문장이 숨어있을 때도 있어요. 그런 경우는 어떻게 중심 문장을 찾을 수 있을까요?

학생3: 글씨가 안보여도 중심 문장이 문단의 앞이든 뒤든 어딘가는 숨어있으니까 문단을 잘 살펴본 다음에 다른 문장을 포함하는 문장을 찾아보면 돼요.

교 사: 다른 친구?

학생3: ㉠중심 문장을 아무리 찾아도 없으면요. 중심 내용을 찾아서 쓰면 돼요.

교 사: 아, 선생님이 제안하고 싶은 방법이 학생3이 말한 방법이에요. 문단을 짝 읽어보고 이것이 무엇을 말하고자 하는지, 글쓴이가 말하고자 하는 것이 무엇인지 간추려서 쓸 수 있어야 해요. 근데 이거는 좀 어려워요. 그래서 중심 문장 찾기를 열심히 하면, 이런 어려운 숨어있는 중심 문장을 찾을 수 있어요. 문단을 잘 읽고 내가 생각해서 중심 내용을 찾아 쓸 수 있는 겁니다. 자 그러면 120쪽 중심

내용 찾기를 확인해보겠습니다. 2문단의 중심 내용을 발표해 봅시다.

M교사는 문단의 중심 내용 파악하는 방법 학습을 위해 확산적 발문을 통해 학생들의 사고를 이끌어내고 있다. 특히 ㉠처럼 앞서 문단의 구조를 통해 익힌 지식을 바탕으로 ‘확산적 사고’를 보이기도 한다. 이처럼 이해 학습일 지라도 교사가 어떻게 수업을 이끌어 가느냐에 따라 학습자의 인지적 측면도 다양하게 나타나는 것은 주목할 만하다.

2) 적용 학습 차시

적용 학습의 교수·학습 장면에서 나타나는 학습자의 인지적 측면은 II장에서 살펴본 바와 같이 Bloom의 인지적 사고활동 6단계의 ‘적용, 분석, 종합, 평가’, Weinstein & Maye)의 ‘초인지전략, 정의적전략’, Wiggins & Jay McTighe의 ‘관점가지기, 공감하기, 적용, 자기지식 갖기’ 및 국어과 교수·학습에서 나타나는 사고형태인 ‘확산적 사고와 평가·판단적 사고’, 읽기 기능의 ‘해석적 기능, 평가적 기능, 창조적 기능’ 등으로 구분될 수 있다. 이러한 적용 학습에서 두드러지는 인지적 측면을 살펴보기 위해 7~8차시의 적용 학습의 수업 대화에서 드러나는 학습자의 반응을 중심으로 살펴보려고 한다.

적용 학습 7~8차시는 ‘동물에 대하여 문단의 짜임에 맞게 중심 생각이 잘 드러나는 글쓰기’이다. M교사는 동물에 대하여 조사해오기를 사전 과제로 제시하여 수업 시간에 보다 풍부한 글이 완성되도록 수업을 구안하였다. 다음은 7차시 전개부분의 수업 대화이다.

교 사: 여러분이 조사한 동물이름을 발표해 봅시다.

학생1: 제가 조사한 동물은 쿠카브라입니다. 소리, 먹이, 천적, 사는 곳에 대하여 조사하였습니다.

교 사: ‘천적’이라는 어려운 낱말이 나왔네요? 뜻을 아는 사람?

학생2: ㉠천적은 서로의 적을 말해요.

학생3: ㉡먹고 먹히는 관계요.

교 사: 그러면 여러분이 동물 조사한 내용을 토대로 130쪽의 문단의 중심 내용을 말하

여 봅시다.

학생4: ㉠동물은 원숭이 오까피이구요. '1문단은 오까피는 색이 다양하다, 2문단은 먹이가 다양하다. 3문단은 오까피는 멸종 위기의 동물이다'입니다.

교 사: 멸종 위기의 종이 나왔네요. 색깔, 먹이, 멸종 위기로 문단을 구성하였습니다. 아주 훌륭합니다. 오늘은 여러분이 조사한 동물을 소개하는 글을 쓰고 다음 시간에는 원고지 쓰는 법을 익혀서 오늘 쓴 글을 원고지에 옮겨 써 보도록 하겠습니다.

학생들: (각자 자신이 조사한 자료를 바탕으로 동물을 소개하는 글을 쓴다.)

교 사: (먼저 글쓰기를 마친 어린이의 글을 화면에 띄우고 질문한다.)

학생4가 원숭이 오까피를 소개한 글입니다. 1문단은 오까피는 세계 5대 희귀 동물로 중략, 이 문단의 중심 내용은 무엇일까요?

학생5: ㉡오까피는 5대 희귀 동물이요.

교 사: 다음, 생김새는 몸길이 2미터...중략, 이 문단의 중심 내용은?

학생6: ㉢오까피의 생김새요.

교 사: 마지막입니다. '먹이로는 나뭇잎 등을 먹으며 초식동물이다. (중략) 그리고 오까피는 혀가 길어서 자신의 귀를 청소할 수 있다.' 이 문단의 중심 내용은 무엇일까요?

학생7: ㉣오까피의 먹이요.

학생5: ㉤그런데 먹이 문단에 왜 혀의 생김새가 나와요?

교 사: 그렇군요. 그럼 이 문장은 어떻게 할까요?

학생6: ㉥생김새 문단으로 보내요.

위 수업 대화의 ㉠~㉥은 학생들의 사전 지식으로 알거나 조사학습 과정에서 알게 된 지식으로 '기억 회상, 설명, 해석, 지식, 이해'의 이해 학습에서 두드러지는 인지적 측면이라고 할 수 있다. ㉡~㉣은 중심 내용을 찾는 활동으로 '적용, 조직화'의 적용 학습의 인지적 측면이며, 특히 ㉤~㉥은 '적용과 분석'을 통한 '확산적 사고, 판단적 사고, 초인지 전략'의 요소를 내포하고 있다. 이처럼 적용 학습에서는 이해 학습에서의 인지적 측면과 적용 학습에서의 인지적 측면이 모두 동일하게 관찰되는 것으로 보인다.

다음은 8차시의 원고지 사용법을 익히고 7차시에서 쓴 글을 원고지에 옮겨 쓴 내용이다. 본 단원의 학습 목표인 '중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓸 수 있다'의 최종 결과물이라고 볼 수 있겠다.

학습 결과물에서 보여지 듯 사전 과제로 조사학습이 이루어진 동물을 소개하는 글쓰기는 학급 대다수의 어린이가 중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 쓸 수 있었으나, 수업 시간 내에 아무런 정보나 자료 없이 바로 생각하여 글쓰기는 대부분 한 문단 쓰기에 그쳤다. 하지만 들어쓰기와 줄 바꾸기 등 문단의 형식을 갖추었으며 중심 문장과 뒷받침 문장의 구조도 성립되고 있다. 따라서 8차시의 학습 결과물에서 드러나는 인지적 요소는 ‘적용, 분석, 종합, 초인지 전략, 자기 지식 갖기, 확산적 사고’ 등으로 적용 학습의 측면을 보인다고 하겠다.

이상의 내용을 정리하면, 이해 학습과 적용 학습에서 보이는 학습자의 인지적 측면은 각 차시의 학습 성격에 따라 정도의 차이는 있으나, 이해 학습과 적용 학습의 인지적 측면이 복합적으로 드러남을 알 수 있다. 특히 말하기와 듣기, 읽기, 쓰기의 언어 기능 영역의 적용 학습을 통한 결과물은 이해 학습보다 적용 학습의 인지적 측면이 두드러짐을 알 수 있다.

나. 교사의 수업 실행 측면

수업 관찰에 앞서 수업자인 M교사의 국어과에 대한 교과관 및 국어 교과서에 대한 인식을 살펴보는 것이 우선되어야 한다고 생각했다. 교사의 교과관은 해당 교과를 가르치는 목적에 대한 신념이며, 수업 전반을 통한 지향점이 되기 때문이다. 조사 방법은 면담을 통해 이루어졌으며, 그 내용은 다음과 같다.

질문 1. 국어과 교육의 가장 중요한 목표는 무엇이라고 생각하나요?

답변 1. 제가 생각하기에 국어과의 최종 목표는 학생들의 언어 사용 능력을 키워주는 것으로 학습에서 뿐만 아니라 일상생활에서 국어와 관련된 요소를 자신이 사용하고 싶을 때 잘 쓸 수 있도록 도와주는 것이라고 생각합니다. 예를 들면 글쓰기나 말하기를 통한 의사소통이나, 문학작품을 읽고 즐기며 정서적 안정감을 얻는다거나 말하기와 듣기를 통한 대화의 기술을 익혀 활발한 대인관계를 갖는 등 실생활에서 꼭 필요한 국어 요소들을 학습하고 효과적으로 사용함으로써 삶의 질을 높일 수 있도록 하는데 중점을 두고 있습니다.

면담을 통해 M교사는 국어 수업의 주된 목적을 학생들의 언어 사용 능력 신장에 두고 있으며 특히 일상생활에서 언어 기능을 효과적으로 사용할 수 있도록 하는데 중점을 두고 있음을 알 수 있다. 실제 수업 장면에서 M교사는 실생활 관련 글감의 예시 글을 제시하는 등 학생들의 생활 속 친근한 소재들로 국어 수업을 진행하는 것을 볼 수 있었는데 이는 M교사의 교과관이 반영된 것이라 할 수 있다.

1) 단원 전개 방식에 대한 인식 및 교수·학습관

단원 전개 방식에 대한 교사의 인식은 교수전략 및 교수방법을 결정하는 주요한 요소가 되며 학생들의 배움을 이끌어내어 교육과정을 성공적으로 이끌어내는 요체가 된다고 본다. 이에 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습에 대한 인식과 실제 수업에서의 적용 여부를 질문하였다. 교직 경력 4년차인 M교사는 대학에서 심화 과정으로 초등국어교육을 전공하여 국어과 교육과정의 동향과 변화를 인식하고 있으며 2009개정 국어과 교육과정의 주요 특징도 대체로 잘 인식하고 있었다. 특히 국어 교과서의 이해 학습과 적용 학습의 단원 전개 방식에 대한 이해도 높았는데, ‘언어 기능과 국어 지식에 대한 이해가 선행되어야 적용도 가능할 것이므로 현 국어 교과서의 이해 학습에서 적용 학습으로의 단계적 구성은 적절하다’라고 답변하였다. 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에서의 어려움과 이해 학습과 적용 학습에서 보다 비중 있게 다루게 되는 수업에 대하여 문답하였다.

질문 4. 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에서 어려운 점은 무엇인가요?

답변 4. 이해 학습 수업 실행에 있어 어려운 점으로는 교과서에 제시된 자료가 학생들의 이해를 이끌어 내기에 부족하여 추가적으로 자료를 준비해야하는 경우가 있습니다. 또 이해 학습의 제재글이 학년 수준에 맞지 않아서 언어 기능과 지식의 이해보다 제재글의 내용 이해에 치우치게 되는 점, 그리고 이해는 반복적인 학습 경험으로 이루어지는데 교과서는 한 두 차시로 이해 학습이 구성되어 있어 이해를 이끌어내기가 부족하다는 점입니다. 이러한 경우 차시를 증배하거나, 따로 시간을 할애하여 보충 지도해야하는 어려움이 있습니다. 또 반대의 경우로 너무나 당연하고 쉬운 언

어 기능이 이해 학습으로 편성되어 있는 경우 언어 기능의 개념 정의나 방법 설명이 오히려 어려워져 주입식으로 개념을 설명하고 넘어가는 경우도 있습니다. 그리고 교과서 이해 학습의 개념 정리에 있어 어린이들의 다양한 의견을 어디까지 수용해야 할지 난감할 때가 있습니다. 지도서의 예시 답안은 교과서의 내용을 반복하거나 일반적인 내용들로 이루어진 반면 어린이들의 의견이 참신하고 유의미한 경우도 많을 때가 있거든요. 그런 경우에는 어린이들의 의견도 적극 수용하고 있는데, 그에 대한 확신이 안서는 것도 사실입니다. 지도서에 다양한 경우의 수들을 제시하면 가르치는 입장에서 큰 도움이 될 것 같습니다.

적용 학습의 수업 실행에서 가장 어려운 점은 수업 시간 부족입니다. 적용 학습은 대부분 연 차시로 편성되는 게 일반적이는데, 2차시 동안 글쓰기와 고쳐 쓰기, 상호 평가하기 등, 글을 다듬고 완성하기에는 시간이 뿔뿔하여 결국에는 급하게 대충 마무리하는 경우도 있습니다. 그리고 이해 학습에서 학생들이 이해가 제대로 되지 않은 상태에서 진도 등의 이유로 적용 학습을 하게 될 때입니다. 특히 국어과 부진의 아동인 경우 수업 시간 내에 적용 학습을 완료하기가 매우 어렵습니다. 이럴 때는 보충지도를 하는 편인데, 이해 학습을 다시 복습하며 교사가 시범을 보이며 천천히 학습하면 곧잘 해 냅니다. 그러나 교사는 따로 보충 지도를 위한 시간을 마련해야 하며 어린이는 남아서 보충 학습을 해야 하는 번거로움이 있습니다.

질문 5. 선생님께서 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에서 더 비중 있게 다루는 것은 무엇인가요?

답변 5. 이해 학습과 적용 학습 중 보다 비중 있게 다루는 부분은 아무래도 이해 학습입니다. 이해 학습은 어린이들에게 새로운 언어적 지식이나 방법을 이해시켜야 한다는 생각에서 이것저것 자료도 준비하게 되고, 학생들의 이해를 높이기 위해 다양한 수업 접근법들을 고민하고 적용하게 됩니다. 또한 이해 학습에서 제대로 학습이 되어야 적용도 가능할 것이므로 이해 학습의 수업 준비나 실행에 더 비중을 두게 되는 것 같습니다. 또 적용 학습은 학습의 특성 상 어린이들의 활동 위주로 이루어지므로 교사의 개입이 상대적으로 덜 이루어져 수업에 임하는 마음가짐이 이해 학습에 비해 느슨해지는 것도 사실입니다. 하지만 적용 학습에서는 수업 외의 시간을 할애해서 첨삭지도가 이루어지거나 적용 학습 결과물로 수행 평가가 이루어지므로 수업 시간 외의 시간 투자는 적용 학습이 더 많은 것 같습니다.

면담 내용에서 알 수 있듯이 M교사는 이해 학습의 수업 실행 어려움으로 언어

지식, 기능, 방법 등의 이해 학습을 위한 교과서 자료의 부족과 학년 수준에 맞지 않은 제재글로 인해 언어 영역의 이해보다 글의 내용 이해에 치우치게 되는 점, 그리고 쉬운 언어 기능이 이해 학습으로 편성되어 있는 경우의 어려움 등을 제시하고 있다. 이러한 내용은 이해 학습과 적용 학습의 교사 인식 설문 조사를 통해서도 드러났던 문제로 현 국어 교과서의 개선 방안으로도 시사하는 바가 크다고 하겠다.

2) 교사의 역할 및 교수 전략

이해 학습과 적용 학습에서의 교사의 역할은 과거 전통적으로 부여되었던 지식의 전달자이며 학습의 최종적 평가자로서의 역할을 이해 학습에서 적용 학습으로 이어지는 과정에서 점진적으로 학습자에게 이양하는 관점에서 학습의 조력자이며 동료-학습자로서의 역할을 강조한다. 따라서 수업 실행에서 이러한 역할의 변화가 실제적으로 이루어지는지, 그리고 학습 성격에 따른 교수 전략은 어떻게 달라지는지를 중점적으로 살펴보고자 한다.

수업 관찰은 이해 학습(1~4차시)과 적용 학습(5~8차시)에 걸쳐 이루어졌으며, M교사가 진행한 수업 운영 내용은 다음과 같다.

〈 표 IV-4 〉 주요 학습 내용 및 활동

단원명	차시	학습성격	활동내용
4. 짜임새 있는 문단	1차시		-단원 도입 -글을 이루는 단위 이해하기: 음절/어절/문장/문단 -문단의 의미와 문단의 구조(형식) 익히기 -문단 나누기 학습지 해결
	2차시	이해 학습	-문단의 의미와 형식 초성 퀴즈 -중심 문장과 뒷받침 문장의 의미 알기 -글을 읽고 중심 문장과 뒷받침 문장 구분하기 -교과서 예시글의 중심 문장 찾기 -교과서 예시글에서 문단의 짜임 알고 중심 문장과 뒷받침 문장 찾아 쓰기(Tree Map 정리) -문단과 문단의 구조 정리하기(모둠협동학습)
	3차시		-문단의 형식, 중심 생각 Quick Review -교과서 제재글 문단 표시하며 읽기(○,× 퀴즈) -교과서 문제 풀이▶Tree Map으로 정리▶각 문단의 내용 및 중심 내용 파악하기 -간추려 쓰는 방법 익히기(교사 시범) -중심 생각(주제)의 의미 알기(교사 설명)
	4차시	이해 학습	-예습과제 낱말학습지 확인하기 -동기유발 '박쥐 날다' 시청 -'하늘을 나는 꿈' 문단 표시하며 읽기(○,× 퀴즈) -제재글의 문단별 중심 내용 찾기(모둠협동학습) -전체 내용 간추려 쓰기(개인별 빈칸 학습지) -중심 생각 찾기(모둠협동학습) -중심 생각 찾는 방법 정리하기
	5~6차시	적용 학습	-교통사고 관련 뉴스 보기 -제재 글 읽고 중심 문장 찾기 -문단 완성하기(중심 문장 쓰기)-모둠협동학습 -뒷받침 문장 쓰는 방법 알아보기 -문단 완성하기(뒷받침 문장 쓰기)-모둠협동학습 -교과서의 문단 완성하기 문제 해결-개별학습 -글 쓰는 순서 안내하기(flow map) -글 쓰는 순서에 맞게 함께 글쓰기(개요짜기) -문단의 구조 생각하며 모둠협동 글쓰기
	7~8차시		-단원 정리 복습 초성퀴즈 -글 쓰는 순서 안내하기(flow map) -'동물'에 대해 쓸 수 있는 주제, 쓸 거리 함께 정하기 -개요 짜기(전체학습) → 개요 짜기(개별학습) → 개인별 글쓰기 -원고지 쓰는 방법 안내하기 -원고지에 옮겨 쓰기(고쳐 쓰기)

M교사는 본 수업 단원을 통해 가장 중요하게 학습되어야 할 것을 다음과 같이 설명하고 있다.

질문 6. 4단원을 통해 학생들이 가장 최종적으로 학습되어야 할 것은 무엇이었나요?

답변 6. 4단원을 가르치면서 가장 중요하게 생각한 부분은 학생들이 ㉠문단의 개념을 알고 문단을 스스로 쓸 수 있게 하는 것이라고 생각하였습니다. 교사용 지도서에 제시된 4단원의 최종 학습 목표는 문단을 짜임새 있게 쓰는 것인데, 정작 수업에서는 ㉡문단의 구조나 요소 등 지식 이해 학습에 치중하다보니 쓰기를 할 기회가 부족했고 교과서의 흐름도 쓰기는 마지막 ㉢7, 8차시의 2차시 분량만으로 구성되어 아쉽다는 생각이 들었습니다. 좀 더 많은 쓰기 기회가 부여된다면 어린이들이 다양한 글 쓰기를 통해 단원 학습 목표에 효과적으로 도달할 수 있었을 것이라는 생각이 들었습니다. 특히 쓰기를 위한 자료 조사도 병행되어야 하는데 2차시 분량으로 자료 조사와 쓰기를 하기에는 시간적으로 부족하기 때문에 자료 조사는 과제 학습으로 제시하기도 하였습니다. 이러한 노력에도 쓰기 시간이 상대적으로 부족하다는 느낌은 여전하였고 실제 수업에서도 시간이 많이 부족하였습니다.

M교사는 본 수업 단원의 학습에서 가장 중요한 요소로 ㉠에서 밝힌 바와 같이 ‘문단의 개념 알기’의 이해 학습 요소와 ‘문단의 짜임을 생각하며 글쓰기’의 적용 학습 요소를 잘 인식하고 있음을 알 수 있다. 그러나 ㉡, ㉢과 같이 이해 학습 요소에 치우치게 되는 수업 운영과 적용 학습 차시의 시간 부족을 들어 교사 인식 분석 결과인 이해 학습과 적용 학습의 어려움과도 일치되는 부분이 있음을 알 수 있다. 다음은 4차시 이해 학습의 수업 대화 내용이다.

교 사: 우리는 지금까지 문단에서 중심 문장을 많이 찾았고 문단에서 중심 문장을 그대로 옮겨 썼어요. 맞아요?

학생들: 예

교 사: 그리고 중심 문장은 문단의 맨 앞에 있다. 맞아요?

학생들: 아니요.

교 사: 그렇죠? 중심 문장은 문단의 처음이나 끝, 그리고 중간에 위치하기도 합니다. 심지어 이런 중심 문장도 있다고 했어요? 어떤?

학생1: 안 보이는 중심 문장이요.

교 사: 맞아요. 안 보이는 중심 문장도 있다고 했어요. 그러면 오늘은 ‘안 보이는 중심

문장' 찾기 게임을 하도록 하겠습니다.

학생2: 안 보이는 데 어떻게 찾아요?

학생3: 맞아요. 눈에 안 보이는데?

교 사: 안 보여도 찾을 수 있어요. 선생님이 찾는 시범을 보일 거예요. 선생님의 시범을 잘 보고 나머지 문제는 여러분이 해결해보도록 합니다.

<예시글>

운동을 하면 몸이 튼튼해져서 병에 잘 걸리지 않습니다. 뿐만 아니라 날씬해지며 보기 좋은 몸매를 가질 수 있게 됩니다. 또한 땀을 흘려 운동을 하고 난 후 상쾌한 기분을 느낄 수도 있습니다.

교 사: 이 글에서 혹시 중심 문장이 보이는 사람?

학생4: 안 보여요.

교 사: 정확히 중심 문장이 보이지는 않지만, 내용을 정리해서 말할 수 있는 사람?

학생5: '운동을 하면 몸이 튼튼해져서 병에 잘 걸리지 않습니다'입니다.

교 사: 학생5는 첫 문장이 중심 문장이라고 합니다. 다른 사람?

학생6: '사람들은 운동을 해야 한다'입니다.

교 사: 또 다른 의견 없나요?

학생7: '운동을 하면 여러 가지 좋은 점이 있다'요.

교 사: 또 다른 의견?

학생8: '운동은 여러 가지 좋은 점을 가지고 있다'입니다.

교 사: 학생 7과 비슷했죠? 다른 사람?

학생9: '운동을 하면 몸이 좋아지고 장점이 많다'입니다.

학생10: '운동을 하면 좋은 점이 많다'입니다.

학생11: '운동의 장점'입니다.

교 사: 여러분이 말한 답들 중 정답이 있을까요? 없을까요?

학생들: 있어요.

교 사: 예시글의 첫 문장과 둘째, 셋째 문장이 말하고자 하는 것은 모두 운동의 어떤 점?

학생12: 장점이에요.

학생13: 좋은 점이에요.

교 사: 네, 맞아요. 모두 잘 찾았어요. 중심 문장이 없는데도 여러분이 중심 문장을 찾았어요. 이처럼 여러분이 직접 '숨어 있는 중심 문장 찾기'를 할 것입니다. 그럼 지금부터 모둠별로 협동해서 '숨어있는 중심 문장 찾기'를 해 보겠습니다.

위의 수업 대화를 살펴보면 M교사는 1~2차시에서 학습한 문단의 구조를 복습하며 학생들로 하여금 문단의 개념과 구조를 익히도록 하고 있다. 그 밖에도 M교사는 매 차시 수업에서 문단의 개념과 구조를 복습하는 것을 확인할 수 있다. 이는 면답자료에서 보여지 듯 단원 학습에서 가장 중요한 요소로 문단의 개념과 구조를 익혀 짜임새 있게 글쓰기 위함이라고 볼 수 있다.

다음의 면담 내용은 M교사가 이해 학습에서 겪었던 어려움에 대한 내용이다.

질문 7. 4단원을 수업하면서 교과서의 내용이나 구성 등 어려웠던 점이 무엇이었나요?

답변 7. 3~4차시에 문단의 중심 생각 찾는 방법 알기에서 처음 제시된 제재글의 내용이 학급어린이들의 수준보다 어려워서 문단의 구조 파악보다 내용 이해에 치중하게 되는 경향이 있었습니다. 새로운 어휘도 많이 등장하여 낱말의 이해를 위한 설명과 학습도 별도로 시간을 마련해야 했습니다. 특히 3차시 새의 양력에 대한 이해를 위해 새와 관련된 동영상이나 자료를 통해서야 내용 이해를 도울 수 있었고 수업시간이 많이 필요했습니다. 그러다보니 문단의 구조나 개념을 이해시키기 위하여 어린이들에게 친숙한 소재의 쉬운 글로 예시글을 별도로 제시하여야 하는 번거로움이 있었습니다.

M교사는 이해 학습 운영의 어려움으로 학생 수준에 맞지 않은 교과서 제재 글의 문제를 제시하고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위하여 학습 시간을 증배하고 제재에 대한 다양한 매체를 투입하였으며, 학생들의 생활주변 관심사를 다룬 제재 글을 제시하는 등 학생들의 글의 내용 이해를 돕기 위해 다양한 노력을 기울였음을 알 수 있다. 이 외에도 M교사는 이해 학습 진행의 어려움을 다음과 같이 이야기하였다.

질문 8. 3~4차시의문단의 구조의 이해 학습에서 드러난 어려움은 무엇이었나요?

답변 8. 3차시의 ㉠중심 문장 찾기는 교과서의 예시 글이 모두 문단의 첫 문장으로 제시되어 있어서, 어린이들이 '첫 문장은 중심 문장이다'라는 오개념이 있었습니다. 그래서 중심 문장이 문단의 중앙, 끝부분 등 다양한 위치에 있는 경우와 중심 문장이 아예 없어서 문단의 내용을 종합하여 중심 생각을 찾아야하는 경우 등 다양한 예시 글을 마련하여 중심 문장 찾기 게임을 하였습니다. 게임을 하는 동안 어린이들이 중심 문장이 문장의 다양한 곳에 위치할 수 있으며 중심 문장이 없는 경우에는 문단의 내용을 요약하여 중심 생각을 찾아야 한다는 사실을 어느 정도 인지하게 되었습니다.

그리고 4차시의 '하늘을 나는 꿈'을 읽고 ㉡글의 중심 생각 찾는 방법 알기에서 교과서에 제시된 절차가 애매하여 어려움이 있었습니다. ㉢중심 생각 찾는 방법으로

각 문단의 중심 내용을 파악하고 글의 내용을 간추려 한 두 문장으로 요약하여 표현하기가 나오는데, 요약하기를 어디까지 다루어야 할 지가 난감하였습니다. 각 문단의 중심 문장을 순서대로 나열하는 학생이 있는가 하면, 아예 한 문장으로 간추려 표현하는 경우도 있었습니다.

이상에서 살펴 본 이해 학습 차시 운영의 어려움은 학생들의 이해를 돕기 위한 교과서 내용의 부족으로 간추릴 수 있다. 즉, ㉠은 교과서의 편중된 예시 글로 인해 학생들의 오개념으로 국어 지식이 왜곡될 소지를 보여주며, ㉡은 두루뭉술한 교과서의 절차적 접근으로 인한 이해 학습 운영의 어려움이다. 대부분의 교사들이 교과서를 절대적인 교재로 활용하고 있는 점을 감안한다면 이해 학습 차시에서의 이와 같은 문제는 개선되어야 할 부분이다.

본 단원의 적용 학습은 '문단의 짜임에 맞게 글쓰기'이다. M교사가 1~4차시에서 교과서의 제재 글뿐만 아니라 학생들의 흥미를 이끌만한 다양한 주제의 예시 글을 통해 문단의 개념과 구조를 학습한 후 적용 학습에 직면하였을 때의 어려움에 대한 면담 내용이다.

질문 9. 적용 학습 수업에서는 겪었던 어려움은 없었나요?

답변 9. 있습니다. ㉠5, 6차시는 적용 학습인데도 직접교수법을 적용하여 수업하게 되었습니다. 왜냐하면 중심 문장과 뒷받침 문장을 활용하여 문단을 직접 써보는 활동이었는데, 어린이들의 이해를 돕기 위해 칠판에 문단을 쓰는 방법을 시범보인 후 어린이들이 쓰게 하는 수업을 했습니다. 그리고 책에 제시된 주제 외에 어린이들이 흥미를 끌만한 주제로 재구성하여 수업을 하였습니다. 예를 들면 '급식을 남겨도 되는가?'에 대하여 문단 쓰기를 하도록 재구성하였습니다. 또한 앞서 이야기했듯이 ㉡적용 학습의 수업 실행에서 가장 어려운 점은 수업 시간 부족입니다. 적용 학습은 대부분 연 차시로 편성되는 게 일반적인데, 2차시 동안 글쓰기와 고쳐 쓰기, 상호 평가하기 등, 글을 다듬고 완성하기에는 시간이 뻑뻑하여 결국에는 급하게 대충 마무리하는 경우도 있습니다. 그리고 ㉢이해 학습에서 학생들이 이해가 제대로 되지 않은 상태에서 진도 등의 이유로 적용 학습을 하게 될 때입니다. 특히 국어과 부진의 아동인 경우 수업 시간 내에 적용 학습을 완료하기가 매우 어렵습니다. 이럴 때는 보충지도를 하는 편인데, 이해 학습을 다시 복습하며 교사가 시범을 보이며 천천히

학습하면 곧잘 해 냅니다. 그러나 교사는 따로 보충 지도를 위한 시간을 마련해야 하며 어린이는 남아서 보충학습을 해야 하는 번거로움이 있습니다.

M교사는 앞서의 면담 내용에서 평소 국어 수업에서 이해 학습과 적용 학습을 고려하여 수업을 하며 이해 학습에서 적용 학습으로의 단계적 구성도 바람직하다는 생각을 비쳤다. 하지만 ㉠처럼 적용 학습에서도 교사 주도의 학습을 진행하게 되는 점과 ㉡의 학습 시간의 부족, ㉢이해 학습의 학습 결손으로 인한 적용 학습의 어려움을 이야기하고 있다. 이러한 점들은 수업 실행에도 이어져 M교사는 적용 학습 차시 수업에도 늘 교사의 설명과 시범을 보이고 전체적으로 함께 적용한 후 개별 학습을 하는 수업 형태를 취하는 것을 볼 수 있다.

앞의 II장에서 언급하였듯이 본 연구에서는 ‘이해 학습→적용 학습’의 수업 실행이 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 책임이양모형에 근거하여 교수·학습 현상이 ‘I 구역(교사주도)→ II구역(교사·학생 공동참여)→ IV구역(학생주도)’의 점진적이고 위계적인 구조를 통해 이루어지는가에 대한 문제의식에서 출발하였다. 이에 M교사가 진행한 수업 운영 내용을 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상을 표로 나타내면 다음과 같다.

〈 표 IV-5 〉 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상

단원명	차시	학습성격	학습 활동	교사와 학습자의 참여 양상
4. 짜임새 있는 문단	1차시	이해 학습	-단원 도입 -글을 이루는 단위 이해하기: 음절/어절/문장/문단 -문단의 의미와 문단의 구조(형식) 익히기 -문단 나누기 학습지 해결	-교사 주도 -교사 주도 -교사·학생 공동참여 -학생 주도 (I → II → IV)
	2차시		-문단의 의미와 형식 초성 퀴즈 -중심 문장과 뒷받침 문장의 의미 알기 -글을 읽고 중심 문장과 뒷받침 문장 구분하기 -교과서 예시글의 중심 문장 찾기 -교과서 예시글에서 문단의 짜임 알고 중심 문장과	-교사 주도 -교사 주도 -교사·학생 공동참여 -교사·학생 공동참여

			<ul style="list-style-type: none"> 뒷받침 문장 찾아 쓰기(Tree Map 정리) -문단과 문단의 구조 정리하기(모둠협동학습) 	<ul style="list-style-type: none"> -학생 주도 (I →Ⅱ→Ⅳ)
	3차시	이해 학습	<ul style="list-style-type: none"> -문단의 형식, 중심 생각 Quick Review -교과서 제재글 문단 표시하며 읽기(○,× 퀴즈) -교과서 문제 풀이▶Tree Map으로 정리▶각 문단의 내용 및 중심 내용 파악하기 -간추려 쓰는 방법 익히기(교사 시범) -중심 생각(주제)의 의미 알기(교사 설명) 	<ul style="list-style-type: none"> -교사 주도 -교사·학생 공동참여 -교사·학생 공동참여 -교사 주도 -교사 주도 (I →Ⅱ→ I)
	4차시		<ul style="list-style-type: none"> -예습과제 낱말학습지 확인하기 -동기유발 ‘박쥐 날다’ 시청 -‘하늘을 나는 꿈’ 문단 표시하며 읽기(○,× 퀴즈) -제재글의 문단별 중심 내용 찾기(모둠협동학습) -전체 내용 간추려 쓰기(개인별 빈칸 학습지) -중심 생각 찾기(모둠협동학습) -중심 생각 찾는 방법 정리하기 	<ul style="list-style-type: none"> -교사·학생 공동참여 -교사·학생 공동참여 -학생 주도 -학생 주도 -학생 주도 -교사·학생 공동참여 (Ⅱ→Ⅳ→Ⅱ)
	5~6차시	적용 학습	<ul style="list-style-type: none"> -교통사고 관련 뉴스 보기 -제재 글 읽고 중심 문장 찾기 -문단 완성하기(중심 문장 쓰기)-모둠협동학습 -뒷받침 문장 쓰는 방법 알아보기 -문단 완성하기(뒷받침 문장 쓰기)-모둠협동학습 -교과서의 문단 완성하기 문제 해결-개별학습 -글 쓰는 순서 안내하기(flow map) -글 쓰는 순서에 맞게 함께 글쓰기(개요짜기) -문단의 구조 생각하며 모둠협동 글쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> -교사·학생 공동참여 -학생 주도 -교사 주도 -학생 주도 -학생 주도 -교사 주도 -교사·학생 공동참여 -학생 주도 (Ⅳ→Ⅰ→Ⅱ→Ⅳ)
	7~8차시		<ul style="list-style-type: none"> -단원 정리 복습 초성퀴즈 -글 쓰는 순서 안내하기(flow map) -‘동물’에 대해 쓸 수 있는 주제, 쓸 거리 함께 정하기 -개요 짜기(전체학습) -개요 짜기(개별학습) -개인별 글쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> -교사 주도 -교사·학생 공동참여 -교사·학생 공동참여-학생 주도 -학생 주도

			-원고지 쓰는 방법 안내하기 -원고지에 옮겨 쓰기(고쳐 쓰기)	-학생 주도 -학생 주도 (I →Ⅱ→Ⅳ)
--	--	--	---------------------------------------	-------------------------------

위의 표에 알 수 있듯이 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상은 정도의 차이는 있으나 한 차시 내에서도 복합적으로 드러나는 현상임을 알 수 있다. 즉, 1차시와 2차시의 이해 학습은 ‘I 구역(교사주도)→Ⅱ구역(교사·학생 공동참여)→Ⅳ구역(학생주도)’의 형태로 이해 학습차시임에도 교사주도에서 학생주도로 참여 양상이 드러남을 알 수 있다. 이는 이해 학습 차시에서 배운 개념이나 방법을 차시 내에서 적용함으로써 학습 효과를 높이려는 것으로 풀이된다. 3차시는 ‘I 구역(교사주도)→Ⅱ구역(교사·학생 공동참여)→I 구역(교사주도)’으로 전형적인 이해 학습의 양상을 보인다. 이는 3차시의 중심 내용 파악하기 방법과 절차를 교사의 시범과 설명을 통해 학습하고 4차시에서 학생들이 직접 해보는 내용으로 구성되어있기 때문이다. 또한 3, 4차시는 연속 차시로 3차시의 ‘I (교사주도)→Ⅱ(교사·학생 공동참여)→I (교사주도)’와 4차시의 ‘Ⅱ(교사·학생 공동참여)→Ⅳ(학생주도)→Ⅱ(교사·학생 공동참여)’를 연결하면, ‘I 구역(교사주도)→Ⅱ구역(교사·학생 공동참여)→Ⅳ구역(학생주도)’로 이어짐을 알 수 있다.

적용 학습인 5~6차시는 ‘Ⅳ(학생주도)→I(교사주도)→Ⅱ(교사·학생 공동참여)→Ⅳ(학생주도)’로 학생 주도로 시작하고 있으나, 전체적인 수업 흐름은 ‘I(교사주도)→Ⅱ(교사·학생 공동참여)→Ⅳ(학생주도)’의 형식을 취하고 있음을 알 수 있다. 이는 학생 주도의 문단쓰기에 앞서 교사 주도의 중심 문장과 뒷받침 문장 쓰는 방법 및 글쓰기 순서에 대한 학습이 이루어지기 때문이다. 마지막 차시인 7~8차시는 적용 학습으로 문단의 짜임에 맞게 중심 생각이 드러나게 글쓰기이다. 적용 학습이므로 학생 주도의 Ⅳ구역 중심의 학습이 이루어질 것으로 예상되었으나, 실제 수업 실행은 ‘I(교사주도)→Ⅱ(교사·학생 공동참여)→Ⅳ(학생주도)’의 형태를 취하고 있음을 알 수 있다. 이는 위의 표의 학습활동에도 드러나듯이 글쓰기 활동 전에 글 쓰는 순서를 알아보는 교사 주도 학습과 글감과 주제 및 개요짜기를 교사·학생 공동참여로 함께 학습한 후 개인별 글쓰기가 이루어졌기 때문이다.

이상에서 살펴본 내용을 정리해보면 이해 학습과 적용 학습의 수업실행은 각 차시 안에서는 모두 공통적으로 ‘I 구역(교사주도)→ II구역(교사·학생 공동참여)→ IV구역(학생주도)’의 학습 현상을 띠고 있음을 알 수 있다. 하지만 이해 학습에서는 I 구역(교사주도)이, 적용 학습은 IV구역(학생주도)의 빈도가 높게 나타남도 눈여겨 볼 필요가 있다. 따라서 이해 학습→적용 학습의 수업 실행은 각 차시 내에서의 수업 실행과 단원 차원의 수업 실행이 모두 일관되게 ‘I 구역(교사주도)→ II구역(교사·학생 공동참여)→ IV구역(학생주도)’의 위계적인 구조로 이루어짐을 확인할 수 있다.

3. 시사점

지금까지 국어 교과서 단원 전개 방식의 이해 학습과 적용 학습에 대한 현장 교사들의 인식을 조사·분석하고, 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행을 학습자의 인지적 측면과 교사의 수업 실행 측면으로 나누어 각각의 분석 기준을 마련하고 실제 수업을 관찰·분석하여 보았다.

이해 학습과 적용 학습에 대한 교사 인식 분석 결과는 현장 교사 대부분이 국어 교과서의 단원 전개 방식을 대체로 잘 인식하고 있으며 이를 고려하여 수업을 하나, 실제 수업 실행에 있어서는 제재 글의 어려움, 수업 시간 부족 등의 문제로 이해 학습과 적용 학습의 취지에 맞게 효과적으로 수업하지 못하고 있음을 알 수 있었다.

수업 실행 분석 결과로는 학습 성격에 따라 나타나는 학습자의 인지적 측면은 정도의 차이는 있으나, 교사의 수업 방식에 따라 다양하고 복합적으로 드러났으며, 교사 수업 실행 측면에서도 이해 학습과 적용 학습 모두 공통적으로 ‘I 구역(교사주도)→ II구역(교사·학생 공동참여)→ IV구역(학생주도)’로 일관되게 이루어짐을 알 수 있었다. 이는 연구 대상인 교사와 학습자 및 대상 단원이 한정적이라는 제한점이 있지만 연구 결과가 갖는 의미는 재고할 여지가 충분히 보인다.

그렇다면 앞으로 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습이 교사

와 학습자 모두에게 무리 없이 적용되고 실천되어 국어 수업의 질 개선에 기여하기 위해서 어떠한 노력을 기울여야 할까? 본 연구에서는 다음과 같이 세 가지의 개선 방안을 제안하고자 한다.

첫째, 이해 학습의 교과서 제재 글의 난이도 조절 및 이해 학습을 돕기 위한 풍부한 자료의 제공이다. 앞서 살펴본 교사 인식 조사와 수업 실행 분석에서도 드러났듯이 학년 수준보다 높은 제재 글은 글의 내용 이해에만 편중하게 되어 해당 차시에서 습득해야 할 언어 기능을 학습하지 못한 채 적용 학습이 이루어짐으로써 학습결손이 누적되는 결과를 가져올 수 있다. 또한 현 교과서의 이해 학습을 위한 자료의 적절성 조사에서 현직 교사들은 대부분 부족하다는 의견이 많았다. 따라서 학년 수준에 맞는 제재 글과 교과서나 교사용 지도서를 통한 풍부한 이해 학습 자료 제공을 통해 이해 학습의 효과를 높일 수 있을 것이다.

둘째, 적용 학습의 시간 증배와 학습량 조정 부분이다. 이는 실제 수업을 진행했던 M교사의 수업과 교사 인식 조사 결과에서 많은 교사들이 공감하였던 문제로 적용 학습에서 시간 부족으로 겪는 어려움을 일컫는다. 특히 쓰기 영역의 적용 학습은 새로운 텍스트를 생산 및 고쳐 쓰기를 거쳐 상호 평가하고 점검하는 데 2차시로도 부족하다는 의견이다. 특히나 수업 관찰 단원은 원고지 사용법도 가르치도록 되어 있어 2차시 적용 학습 수행에 많은 어려움을 겪는 모습을 관찰할 수 있었다.

셋째, 단원 전개 방식에 있어 이해 학습과 적용 학습의 일관성 탈피이다. 현 국어 교과서는 일반적으로 ‘이해 학습→적용 학습’의 구조로 일관되게 적용되고 있다. 따라서 학습자가 이미 생활 속 언어 경험에 의해 습득하고 있는 언어 기능이 이해 학습 차시로 배정된 경우에는 학습자의 흥미를 반감시키고 교사의 수업 진행에도 어려움을 겪게 한다. 반대로 처음 접하는 언어 기능 요소의 학습은 이해 학습에 더 비중을 두는 ‘이해 중심 적용 학습’을 도입할 수도 있다. ‘이해 학습→적용 학습’의 천편일률적인 단원 전개가 아닌 학년 수준 및 언어 기능의 난이도를 고려하여 ‘이해 학습→이해 중심 적용 학습’ 또는 ‘적용 학습→실천 학습’의 다양한 단원 전개 구성 방식을 택한다면 더욱 효율적인 국어 수업이 이루어질 수 있을 것이다.

V. 결론

본 연구는 2009 개정 국어 교과서 단원 전개 방식의 이해 학습과 적용 학습의 개념과 특성을 밝히고, 이에 대한 현장 교사들의 인식을 조사·분석 및 이를 토대로 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행을 분석하여 국어 교과서에 구현된 이해 학습과 적용 학습의 개선 방안과 시사점을 모색하는 데 그 목적이 있다.

이를 위해 II장에서는 단원 전개 학습 활동인 이해 학습과 적용 학습의 이해를 명확히 하기 위하여 교육과정 변천 과정에서의 이해 학습과 적용 학습의 설정 배경을 살펴보고, 이해 학습과 적용 학습의 개념 정립을 통해 수업 실행 측면에서의 이해 학습과 적용 학습의 특성을 살펴보았다. 먼저 1절에서는 제4차 교육과정기 이후 현재에 이르기까지 국어 교과서 단원 구성의 통시적 고찰을 통해 단원 학습 활동으로서의 이해 학습과 적용 학습의 설정 취지를 살펴보았다. 2절에서는 이해 학습과 적용 학습의 개념 정의를 위하여 이해 학습과 적용 학습이 처음 도입된 2007 개정 교육과정을 중심으로 교육과정 내의 이해 학습과 적용 학습의 개념을 살펴본 후, 과거 Bloom의 교육목표분류학 및 교육학자들의 이해에 대한 확장된 개념 정의를 통해 이해 학습과 적용 학습의 개념을 정리해 보았다. 3절에서는 이해 학습과 적용 학습이 처음 도입된 2007 개정 국어과 교육과정의 ‘구조주의와 텍스트 중심 교수·학습 관점, 구성주의와 학습자 중심 교수·학습 관점, 생태학적 교수·학습 관점’을 통해 이해 학습과 적용 학습의 기본 토대 아래, 학습자의 인지적 측면과 교사의 수업 실행 측면에서 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 책임이양모형에 근거하여 이해 학습과 적용 학습의 특징을 밝혀 수업 실행의 이론적 토대를 마련하였다.

III장과 IV장에서는 II장의 연구 내용을 바탕으로 이해 학습과 적용 학습에 대한 교사들의 인식과 수업 실행을 분석하였다. 먼저 1절에서는 제주도내 16개 초등학교 전 학년 담임교사 139명을 대상으로 설문 조사를 실시하여 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습에 대한 인식과 활용에 대하여 다음과 같은 결과를 얻게 되었다.

현장 교사 대부분이 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습을 인식하고 있으며, 이를 고려하여 수업을 하고 있었다. 하지만 실제 수업 실행에 있

어서는 교과서 학습량 과다로 인한 시간 부족, 학년 수준에 맞지 않는 제재 글의 어려움, 이해 학습 차시의 학습 안내 자료 부족, 적용 학습의 시간 부족 등 교과서와 관련된 내용 등 여러 가지 다양한 어려움에 봉착하게 됨을 알 수 있었다.

2절에서는 실제 수업 실행 분석을 위하여 제주 B초등학교 4학년 ○반 20명을 대상으로 4학년 1학기 4단원의 국어 교과서 전 차시를 비참여관찰 및 교사 면담, 설문조사를 실시하여 학습자의 인지적 측면과 교사 수업 실행 측면에서 수업 실행을 분석하였고 그 결과는 다음과 같다.

이해 학습과 적용 학습에서 보이는 학습자의 인지적 측면은 각 차시의 학습 성격에 따라 정도의 차이는 있으나, 교사가 어떻게 수업을 이끌어 가느냐에 따라 학습자의 인지적 측면도 다양하게 나타났다. 즉, 이해 학습과 적용 학습을 통한 학습자의 인지 능력이 학습의 성격보다는 교사의 수업 방식에 따라 주어지며 복합적으로 드러남을 알 수 있었다.

교사 수업 실행 측면에서 교사와 학습자의 참여 양상에 따른 교수·학습 현상은 정도의 차이는 있으나 한 차시 내에서 복합적으로 드러나는 현상임을 알 수 있었다. 즉, 이해 학습과 적용 학습 모두 공통적으로 ‘I 구역(교사주도)→ II구역(교사·학생 공동참여)→ IV구역(학생주도)’의 학습 현상을 띠고 있었다. 이는 연구 대상인 교사와 학습자 및 대상 단원이 한정적이라는 제한점이 있지만 연구 결과가 갖는 의미는 재고할 여지가 충분히 보인다.

현 국어교과서의 단원 전개 방식은 학습의 성격을 ‘이해 학습’과 ‘적용 학습’으로 구분하여 ‘이해 학습’은 하나의 텍스트를 이해하거나 산출하는 데 필요한 지식이나 개념, 전략 등을 학습하며, ‘적용 학습’에서는 ‘이해 학습’에서 배우고 익힌 지식과 기능 및 맥락 요소를 적용하는 활동으로 구분하여 제시하고 있다. 이와 같이 학습 성격이 서로 다른 차시의 수업 실행에서 ‘I 구역(교사주도)→ II구역(교사·학생 공동참여)→ IV구역(학생주도)’의 공통된 학습 현상을 보이고 있는 점은 초등교육의 특수성과 학년·학급의 특성 및 교사의 수업 방식과 밀접한 관련이 있다고 여겨진다. 이해 학습에서 교사 주도로 이루어진 지식이나 전략이 학습자의 사고로 전이되어, 적용 학습에서 학생 주도의 학습을 할 수 있는 것은 이론적으로는 가능해 보이거나 초등학교 특히 저, 중학년의 경우에는 결코 쉽지 않은 일이다. 이러한 점은 본

연구에서 수업을 실행한 M교사의 인터뷰 중 적용 학습임에도 이해 학습에서 부족한 부분의 이해를 돕기 위하여 교사 주도의 학습을 진행하게 되어 늘 시간에 쫓기는 어려움을 토로한 데서도 찾아볼 수 있다. 실제 M교사의 수업은 이해 학습일지라도 학생 주도의 다양한 활동을 수업에 활용하여 학생들의 흥미와 관심을 끌고 학습의 이해를 높이고 있었으며, 적용 학습에서도 늘 교사 주도의 설명과 시범이 이루어진 후 학생 주도의 학습이 이루어지는 점을 관찰할 수 있었다. 이러한 수업 방식은 비단 M교사뿐만 아니라 대부분의 초등국어교육 현장에서 종종 통용되고 관찰되어지는 수업 장면이기도 하다.

하지만 수업 실행 분석에서 또 하나 주목할 점은 이해 학습에서는 I구역(교사주도)이, 적용 학습에서는 IV구역(학생주도)의 빈도가 높게 나타나는 점과 적용 학습의 학습 결과물에서 적용 학습의 인지적 요소가 두드러진다는 점이다. 이러한 사실은 단원 전개 방식으로서 이해 학습→적용 학습으로의 위계적 구조의 적절성을 어느 정도 반증해 준다고 볼 수 있다. 이러한 점에 비추어 앞서 시사점에서도 제안하였듯이 단원 전개 방식에 있어 ‘이해 학습→적용 학습’의 일관성을 탈피하고 학년 수준 및 언어 기능의 난이도를 고려하여 ‘이해 학습→이해 중심 적용 학습’ 또는 ‘적용 학습→실천 학습’의 다양한 단원 전개 구성 방식을 택한다면 더욱 효율적인 국어 수업이 이루어질 수 있을 것이다.

지금까지의 논의를 마무리하며 본 연구와 관련된 후속 연구를 제안하면 다음과 같다.

첫째, 이해 학습과 적용 학습에 대한 수업 실행 분석으로 학습자, 교사, 내용(목표)을 중심으로 교사와 학습자 상호작용의 거시적 측면과 언어적 상호작용의 미시적 측면으로 나누어 보다 세분화한 연구가 필요하다. 본 연구는 이해 학습과 적용 학습을 학습자와 교사의 교수·학습 참여 양상만을 분석의 대상으로 하여 수업의 모든 양상을 드러내기 어렵다는 한계를 갖는다. 따라서 교수·학습에 작용하는 변인으로서 학습자, 교사, 내용(목표)을 중심으로 교사와 학습자 상호작용의 거시적 측면과 언어적 상호작용의 미시적 측면으로 나누어 보다 세분화하여 분석할 필요성이 있다.

둘째, 본 연구는 특정 지역의 4학년, 한 학급, 한 단원만을 대상으로 하여 모든

수업에 일반화하기 어렵다는 데 한계가 있다. 연구가 종합적인 의미를 갖기 위해서는 한 학년의 경우일 지라도 여러 학급 여러 명의 교사를 대상으로 학급 간에 어떻게 다른 양상을 보이는지 또는 여러 학년을 대상으로 하여 학년별 특성에 따라 이해 학습과 적용학습이 수업 실행에서 어떤 양상을 보이는지에 대한 연구가 필요하겠

참 고 문 헌

- 장인애, (1997). 왜 구성주의인가?—정보화 시대와 학습자 중심의 교육 환경, 문음사
- _____, (1998). 구성주의적 교수-학습의 원리와 적용, 경희대교육문제연구소
서울대학교 국어교육연구소, (1999). 국어교육학사전, 대교출판
교육과학기술부, (2011). 교사용지도서-국어 교과용 도서의 편찬 방향과 활용방안
교육과학기술부, (2015). 초등학교 국어 4-1 교사용 지도서, 미래엔
교육부, (2000). 초등학교 교사용 지도서(국어 5학년), 대한교과서주식회사
교육인적자원부, (2004). 초등학교 교사용 지도서 국어 3-1, 대한교과서주식회사
- 김지영, 윤숙현 (2006). 제7차 국어과 교육과정 교과서 분석; 단원 구성 방식 분석
류인식, (2000). 초등학교 국어과 교육과정의 개선 방향에 대한 고찰, 동국대학교
교육대학원
- 문교부, (1982). 국민학교 교육과정, 문교부
- 문교부, (1987). 초등학교 교육과정, 대한교과서주식회사
- 박영목 외 (2001). 국어과 교수 학습론, 교학사
- _____, (2003). 국어교육학 원론, 박이정
- 박정진, (2004). 학교급별 국어 교과서의 단원 전개 방식 분석, 한국초등국어교육
- 박태호, (2002). 초등 국어과 교수·학습 현상의 개념과 해석 모형-쓰기 교수·학
습 현상을 중심으로, 한국초등국어교육학회
- 석현정, (2007). 중학교 국어과 교과서의 단원구성체제설계, 경남대학교 교육대
학원
- 신헌재 외, (2005). 예비교사와 현장교사를 위한 초등 국어과 교수·학습 방법
_____, (2014). 초등학교 국어 교과서 개발 과정과 전망, 2009 개정 교육과정
국어 교과서 개발 백서, 미래엔
- 이경화, (2003). 읽기 교육의 원리와 방법, 박이정
- _____, (2006). 초등학교 국어교과서 단원구성과 전개방식 탐색, 국어교육학회
- 이인제, (1996). 읽기 능력 신장과 교육 내용의 구조화 방안, 국어교육연구

- 이인제 외, (1996). 제6차 교육과정 개정에 따른 초등학교 국어과 교과용 도서의 개발 연구, 한국교육개발원
- 이재승, (1999). 과정 중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구, 한국교원대학교 대학원.
- 이주섭, (2008). 제7차 교육과정에 따른 초등 국어 교과서 분석, 학습자중심교과교육 연구
- _____, (2009). 개정 초등 국어 교과서의 주요 특징 고찰, 한국언어문학
- 정혜승, (2002). 국어과 교육과정 실행 연구, 박이정
- 최소영, (2012). 2007 개정 초등학교 국어교과서의 단원전개 방식에 대한 적합성 검토, 한국교원대학교 대학원
- 최미숙, (2006). 국어교과서에 대한 비판적 점검-제7차 초등학교 국어 교과서에 대한 비판적 점검, 제27호, 국어교육학회
- 최현섭 외, (2010). 국어교육학개론, 삼지원
- 홍하은, (2011). 2007 개정 교육과정에 따른 초등 국어 교과서 '이해 학습' 분석 초등 1~4학년을 중심으로, 제주대학교 교육대학원
- 황윤환, (2003). 보다 좋은 수업을 향한 교수-학습의 패러다임적 전환 (연구 결과와 적용)
- Duffy, T. & Jonassen, D. (1992). Constructivism and the technology of instruction: A conversation. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brooks, J. & Brooks, M. (1993). In search of understanding the case for constructivist classrooms. Alexandria, VI: ASCD.
- Orlich, Harder, Callhan, and Gibson. (2001). Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction, Mass: D. C. Heath and Company.
- Florio-Ruane & Timothy. (1989), "The role of instruction in learning to write", in Brophy(ed) Advance in research on teaching, Greenwich, Connecticut: JAI press.
- Luft, J. (1961). The Johari Window: A graphic model of awareness in interpersonal reiation. NTL Human Relations Training News.

ABSTRACT

An Analysis of Teaching Practice of Understanding Learning and Applied Learning in Elementary School Korean Language Textbooks

Jang, Hye Sun

Major in Elementary Korean Language Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Jeon, Je Eung

Korean language textbooks present the standard for and tow school-based Korean language education, forming a significant part beyond teaching-learning materials. The present study conceptualizes and characterizes the understanding learning and applied learning, which are part of the unit development in the 2009 revised Korean language textbooks, and analyzes teachers' perception and implementation of the concepts in class with intent to shed light on some options conducive to improving the understanding learning and applied learning

in Korean language textbooks and to seek for implications.

Understanding learning and applied learning are part of the unit development in Korean language textbooks since the 2007 Revised Curriculum till today, intended to pursue balance and harmony in learning activities via a hierarchical construction of learning. In this context, the present study diachronically considers the unit construction of Korean language textbooks till the present from the 4th curriculum period to elucidate the intention for setting up the understanding learning and applied learning as the unit learning activities, and conceptualizes the understanding learning and applied learning in learning focusing on the 2007 Revised Curriculum in view of Bloom's taxonomy of educational objectives and pedagogists' extended definitions of such concepts. Furthermore, teachers' perception of understanding learning and applied learning is surveyed and analyzed. Notably, based on the responsibility transfer model, the aspects of learners' cognition and teachers' implementation in class are analyzed.

As for the survey and analysis of teachers' perception of understanding learning and applied learning, most teachers perceive the understanding learning and applied learning as the unit development in Korean language textbooks, but have difficulties in class in relation to textbooks due to excessive amount of learning and thus lack of time, material writings beyond grade levels, lack of information about the following lessons in the comprehension part of learning, and lack of time for application in learning.

As for the analysis of implementation in class, first, learners' complex cognitive aspects of understanding learning and applied learning depends on not the nature of learning but teaching methods. Also, complex aspects of teaching and learning are found in line with teachers' and learners' participation. Thus, both understanding learning and applied learning in learning is characterized by 'section I (driven by teachers)→ section II (joint participation of teachers and students)→ section IV (driven by students)'.

Based on the findings, this study suggests the following options that should help both teachers and learners to seamlessly accept and implement the

understanding learning and applied learning developed in the units of Korean language textbooks and thus contribute to qualitatively improve Korean language lessons.

First, the difficulties of passages for understanding learning in textbooks should be adjusted whilst abundant materials should be offered to help comprehension. Second, the time for applied learning should be increased whilst the amount of learning should be adjusted. Finally, in terms of developing units, the uniformity of understanding learning and applied learning should be reconsidered. In lieu of the current Korean language textbooks' uniform development of units, viz. 'understanding learning → applied learning', grade levels and difficulties of language skills should be taken into account to opt for diverse unit development approaches, e.g. 'understanding learning→ understanding learning-based application' or 'applied learning→implementation', which will guarantee more efficient Korean language arts lessons.

Key words: Understanding learning, Applied learning, Unit development, Implementation in class, Responsibility transfer model

부 록

【부록 1】 국어 교과서 단원 전개 방식에 대한 교사 인식 설문지

【부록 2】 교사용 면담지(수업자)

【부록 3】 학생용 설문지(수업 학급)

【부록 1】

『국어』 교과서 단원 전개 방식에 대한 교사 인식 설문지

안녕하십니까?

본 설문은 국어 교과서의 단원 전개 방식에 대한 교사의 인식과 수업 실태를 조사하기 위하여 작성되었습니다. 평상시 국어 수업에 대한 선생님의 솔직하고 성의 있는 답변은 이 연구를 수행하는 데 귀중한 자료로 사용될 것입니다. 아울러 설문에 응답하신 내용은 오로지 연구 목적으로만 활용될 것임을 약속드립니다.

여러 업무로 바쁘신 가운데 협조해주시는 선생님께 다시금 감사의 말씀 전하며, 선생님의 건강과 발전을 진심으로 기원합니다. 감사합니다.

2015년 4월

제주대학교 교육대학원 초등국어교육 전공 장혜순 드림

♣ 해당란에 √ 표시를 하거나 내용을 기입해주세요.

◆ 교직경력: __① 0~5년 __② 6~10년 __③ 11~15년 __④ 16~20년 __⑤ 21년 이상

◆ 현재 담당학년: ()학년

◆ 2009 개정 교육과정의 국어 교과 관련 연수를 받으신 적이 있습니까?

_____① 그렇다. _____② 그렇지 않다.

◆ 선생님께서는 실제 국어 수업에서 교과서를 어느 정도 활용하십니까?

___① 교과서를 주교재로 사용하고, 교과서 이외의 자료는 거의 사용하지 않는다.

___② 교과서를 주교재로 사용하나, 가끔 아동도서의 지문 등 다른 교재도 사용한다.

___③ 교과서는 학습목표를 참고하는 정도로만 사용하고, 다른 교재를 주로 활용한다.

___④ 기타: _____

※ 2009 개정 교육과정 국어 교과서의 단원 전개 방식은 다음과 같습니다.

도입 학습	이해 학습	적용 학습	정리 학습
도입	지식, 기능, 태도 학습	이해 학습의 지식, 기능, 태도의 종합적용 학습	정리

1. 2009 개정 교육과정 국어 교과서의 단원 전개 방식은 위와 같이 ‘도입 학습→이해 학습→적용 학습→정리 학습’을 기본형으로 하며, 이해 학습과 적용 학습이 구분되도록 시각적인 기호(이해 학습은 초록색 아이콘, 적용 학습은 주황색 아이콘)로도 명시되어 있습니다. 선생님께서는 이러한 2009 개정 교육과정의 단원 전개 방식을 잘 숙지하고 계십니까?

_____ ① 그렇다. _____ ② 그렇지 않다.(1-1번으로)

1-1. 단원 전개 방식을 숙지하지 못하고 계신 가장 큰 이유는 무엇입니까? (2개 선택가능)

- ___ ① 2009 국어과 교육과정 연수 기회 부족으로 교육과정에 대한 이해가 모자라서
 ___ ② 교육과정 연수의 기회는 있었으나, 교육과정 이해에 대한 개인적 의지가 부족해서
 ___ ③ 국어과 교육과정 전반에 대한 관심이 부족해서
 ___ ④ 교과서 중심 수업으로도 단원학습목표 도달에 충분하므로 국어과 교육과정 이해의 필요성을 느끼지 못해서
 ___ ⑤ 기타: _____

2. 평소 선생님께서는 실제 국어 수업에서 이해 학습과 적용 학습을 고려하여 수업을 하십니까?

___ ① 그렇다.(2-1번, 2-2번, 2-3번, 2-4번으로) ___ ② 그렇지 않다.(2-5번으로)

2-1. 국어 교과서의 단원 전개 방식이 이해 학습과 적용 학습으로 구분되어 운영되는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?

___ ① 매우 적절하다. ___ ② 잘 모르겠다. ___ ③ 적절하지 않다.

2-2. 이해 학습과 적용 학습 차시 수업에서 가장 크게 고려하는 점은 무엇입니까?

- ___ ① 교수 방법을 중시하여 이해 학습은 교사 주도의 설명식 수업으로, 적용 학습은 학생 주도 수업으로 운영한다.
 ___ ② 학생들의 배움을 고려하여 이해 학습은 국어 지식과 방법의 습득에 중점을 두고, 적용 학습은 이해 학습에서 배운 내용을 활용하는 데 중점을 둔다.

___ ③ 이해 학습과 적용 학습을 염두에 두고 있으나, 교과서 중심으로 수업을 하므로 교수 방법에서 크게 달라지는 점은 없다.

2-3. 국어 교과서 이해 학습 차시 수업 진행에 가장 어려운 점은 무엇입니까?

___ ① 국어 교과서의 수업 자료만으로는 국어 지식이나 방법, 절차를 이해시키기 어렵다.

___ ② 어린이들이 이미 생활 속에서 터득하고 있는 국어 지식이나 방법이 이해 학습 차시로 편성된 경우, 학생 흥미를 반감시켜서 이해 학습 진행이 어렵다.

___ ③ 현 국어 교과서의 이해 학습 구성에 만족하며 전혀 어려움이 없다.

___ ④ 기타: _____

2-4. 국어 교과서 적용 학습 차시 수업 진행에 가장 어려운 점은 무엇입니까?

___ ① 적용학습에 있어 학생들이 이해 학습에서 배운 내용을 활용하기 보다는 배경 지식을 활용하므로 이해 학습과 적용 학습의 실질적인 단계적 학습이 어렵다.

___ ② 적용 학습의 활동 시간이 부족하여 학생들의 텍스트 완성도가 떨어진다.

___ ③ 적용 학습 시 교사의 적절한 개입과 개별 학습 지도가 어렵다.

___ ④ 현 국어 교과서의 적용 학습 구성에 만족하며 전혀 어려움이 없다.

___ ⑤ 기타: _____

2-5. 이해 학습과 적용 학습을 고려하지 않고 수업을 하게 되는 가장 큰 까닭은 무엇입니까?

___ ① 국어 교과서의 단원 구성이 이해 학습과 적용 학습으로 구분된 것을 몰라서

___ ② 이해 학습과 적용 학습의 수업 접근법이 크게 다르지 않다고 생각되어서

___ ③ 이해 학습과 적용 학습 수업을 따로 구분하기보다 이해와 적용을 넘나들며 수업을 하는 것이 학습목표도달에 더 효과적이라고 생각되어서

___ ④ 기타: _____

3. 국어 교과서 단원 전개 방식에 개선 사항이 있으시면 자유롭게 기술하여 주십시오.

【부록 2】

교사용 면담지

1. 국어과 교육의 가장 중요한 목표는 무엇이라고 생각하나요?
2. 국어 교과서의 단원 전개 방식인 이해 학습과 적용 학습을 알고 있나요? 잘 알고 있다면 이해 학습과 적용 학습의 단원 전개 방식은 적절하다고 생각하나요?
3. 평소 국어 수업에서 이해 학습과 적용 학습을 고려하며 수업을 계획하고 진행하나요?
4. 이해 학습과 적용 학습 수업 실행에서 어려운 점은 무엇인가요?
5. 선생님께서 이해 학습과 적용 학습의 수업 실행에서 더 비중 있게 다루는 점은 어떤 것인가요?
6. 4단원을 통해 학생들이 가장 최종적으로 학습되어야 할 것은 무엇이었나요?
7. 4단원을 수업하면서 교과서의 내용이나 구성 등 어려웠던 점이 무엇이었나요?
8. 3~4차시의문단의 구조의 이해 학습에서 드러난 어려움은 무엇이었나요?
9. 적용 학습인 5, 6차시 수업에서는 겪었던 어려움은 없었나요?

【부록 3】

학생용 설문지

1. 국어 '4단원. 짜임새 있는 문단'을 재미있게 공부하였나요?

1-1. 어떤 점이 가장 재미있었나요?(1번 '재미있다'라고 답변한 경우)

1-2. 재미없었던 이유는 무엇인가요?(1번 '재미없다'로 답변한 경우)

2. '4단원. 짜임새 있는 문단'에서 새롭게 알게 된 것을 모두 적어 보세요.

3. '문단의 뜻, 문단의 형식, 문단의 구조' 등 4단원에서 배운 내용을 어느 정도 알고 있는지 해당란에 ○표 하세요.

아주 잘 이해하고 있다. ()

잘 이해하고 있는 편이다. ()

이해 못하는 부분이 조금 있다. ()

거의 이해하지 못한다. ()