

학교교육의 패러다임 극복을 위한 혁신적 수업 모형

송 재 홍*

〈 목 차 〉

- I. 들어가기
- II. 인지적 혁명과 교수-학습의 변화
- III. 제7차 교육과정에 대한 재조명
- IV. 지식구성 학습에서 자아성찰 학습으로
- V. 맺는 말
- * 참고문헌

I. 들어가기

지난 세기 동안 세계 여러 나라에서 학교교육의 개혁을 위한 움직임이 끊이지 않고 계속되어 왔음에도, 학교교육의 실체는 지식 중심의 교육을 완전히 탈피하지 못하고 있으며 어떤 의미에서는 지식 교육의 중요성이 더욱 강조되고 있다. 세계화와 지식정보화는 우리 시대의 중심 담론이 되어 왔다. 어떤 면에서 보면 과연 학교교육이 참된 의미의 지식 세계를 떠나서 어떠한 존재 의의를 지닐 수 있는지 의심스러울 수도 있다. 그러나 교과교육과 대학입시에 몰입하는 우리의 학교교육이 과연 학습자에게 참된

* 제주교육대학교 교육학과 부교수

의미의 지식 세계를 어느 정도 보여줄 수 있을지는 더욱 의심스럽다. Whitehead(1967)는 이상이 쇠퇴한다는 것은 인간의 노력이 서글픈 증거라고 주장하였다. 그는 또한 지식이 하나의 중요한 목적이라 해도 교육은 모호하지만 더 위대하고 중요한 주제들을 다루어야 한다고 역설하였다. 왜냐하면 지식의 토대 없이 지혜로워질 수는 없지만 지식은 쉽게 획득될 수 있고 또 지혜의 껍질만을 붙잡을 수도 있기 때문이다.

과연 우리나라 학교교육의 정체성은 무엇인가? 그 동안 교교육의 정책을 떠맡아 왔던 교육실천가 집단은 학교교육의 정체성에 대한 합의를 이끌어내고 구현하는데 얼마나 주체적으로 헌신해 왔는가? 학교교육 현장에서 실무를 담당하고 있는 교사 집단은 각자가 교육이라는 이름 하에서 학습자를 대상으로 행하고 있는 봉사활동의 본질을 스스로 어떻게 정의하고 있으며 또 그러한 정의를 어떻게 구현하고 있는가? 이러한 일련의 질문에 대한 반성적인 대답은 오늘날 학교교육의 실체가 안고 있는 문제를 진단하고 앞으로 나아가야 할 방향을 모색하는데 도움이 될 것이다.

우리 각자는 세계에 대한 고유한 관점, 곧 우리의 관찰, 행위, 그리고 경험에 대한 이해를 안내하는 하나의 "세계 가설"(Pepper, 1961)을 지니고 있다. 교수심리학의 중심 개념의 하나인 앎과 학습에 대한 이론적 조망 역시 하나의 특수한 세계관에 의지하고 있다. 그것은 어떤 사실을 근거로서 간주하고 다른 것은 근거가 아닌 것으로서 기각하며, 그러한 근거를 조직하고 또 그 근거가 무엇을 의미하고 그것이 어떻게 상호 관계되는지에 관한 가설을 이끌어낸다. 최근 교수심리학 분야에서는 "인지적 혁명"(Baars, 1986)이라 일컬어질 정도로 커다란 패러다임의 변화를 이룩하였다. 1960년대까지의 주된 접근방법이었던 자극-반응 연합에 의한 행동주의 패러다임에서 벗어나서 정보처리 심리학 혹은 인지심리학과 같은 새로운 패러다임에 의해서 인간의 행동과 정신과정에 대한 연구를 새롭게 시도하기 시작하였다. 바로 오늘날 교수-학습의 흐름을 주도하고 있는 구성주의는 상당부분 인지심리학의 연구결과에 기초를 두고 있으나 전반적으로 전통적인 객관주의의 한계를 극복하기 위해서 제안된 새로운 관점을 반영하고 있다.

지난 세기 동안 인간은 세계의 불확실성에서 비롯되는 답답함을 극복하고자 과학적 탐구에 의한 확실성을 추구하여 왔으며 이는 한때 과학적 사고에 대한 맹신을 불러 일으켰다. 이러한 과정에서 패러다임이 일정한 역할을 담당해 왔던 것이 또한 사실이다. 그러나 21세기로 넘어오면서 확실성에 대한 추구가 불확실성을 더욱 조장하였으며 세계에 대한 패러다임 접근방식의 한계를 노출하고 인간의 세계적 관심을 지성에서 감성으로 돌려놓기 시작하였다. 최근에 이르러서는 학교교육에 대한 전통적인 패러다

임의 한계를 지적하고 이를 극복하기 위한 새로운 교육 패러다임을 내세우는 혁신적인 프로그램이 학교교육의 실재를 점유하고 있으며, 한편에서는 학교교육에 대한 패러다임 접근방식이 근본적으로 한계가 있음을 지적하고 이를 극복해야 한다는 주장이 제기되어 설득력을 얻고 있는 것이다(한승희, 1999). 패러다임 접근방식이 갖는 근본적인 한계를 극복하기 위해서는 변화나 대치의 관점보다는 확장 내지는 통합의 관점이 학교교육의 문제점과 방향을 진단하는데 합리적일 수 있다.

한편, 제7차 교육과정은 교육과정 중심의 학교교육체제를 표방하면서 전통적인 지식교육의 한계를 극복하고 학교교육의 새로운 접근방법을 모색할 수 있는 커다란 계기를 마련해 놓고 있다. 그것은 학교교육의 중심이 또한 오늘날 학교교육 현장에서 아동의 생활지도를 담당하고 있는 상담자에게는 체계적인 교육프로그램의 개발이 점점 더 중요한 임무로 부가되고 있는 반면(Sink, 2005), 전통적으로 교실 수업을 전담해 온 교사 사이에서는 단편적인 지식 중심의 교과교육에 대한 반성과 더불어 통합교육 또는 교과통합에 대한 논의와 시도가 점차적으로 확산되고 있다(송재홍, 2006). 이러한 가운데 은혁기(2004)는 우리나라 초등학교의 교육 현실을 고려할 때 실제 수업을 하면서 적용할 수 있는 상담프로그램이 개발되어야 한다고 주장하였다. 그는 초등학교 재량활동 시간을 이용하여 아동에게 자기통제기법이나 자기조절학습전략을 훈련시키거나 심리평가와 개입 프로그램을 개발하여 적용한다면 부적응 학습 행동을 극복하도록 도와줄 수 있을 것이라고 보았다. 더 나아가서 박성희 등(2006)은 학교에서 이루어지는 거의 모든 활동이 상담활동에 포함될 수 있다고 주장하면서 교사의 수업활동에 생활지도의 원리가 스며들어야 한다고 역설하고 있다.

이제 학교교육의 본질적인 모습을 회복하기 위해서는 가르침과 배움의 현상에 관한 개념적 인식의 변화가 필요하다. 또한 제7차 교육과정에서 표방하는 '교육과정 중심의 학교교육체제'를 합리적으로 정착시키기 위해서는 학교교육에서 교과지도와 생활지도를 분리시켜 생각하던 낡은 사유체제를 극복하고 교과와 교과교육에 대한 인식을 새롭게 할 필요가 있다. 다시 말하면, 교실에서 아동을 대상으로 전개하는 교육적 행위는 '공학적' 이기보다는 좀 더 '상담적' 일 필요가 있으며 교과교육 역시 예외가 될 수 없다. 이 논문은 가르침과 배움의 현상을 중심으로 지난 세기 동안 학교교육의 실재를 주도했던 패러다임의 변화를 검토하고 패러다임의 확장 내지는 통합이라는 관점에서 패러다임 접근방식의 근본적인 한계와 이를 극복하기 위한 하나의 대안으로서 자아성찰 학습을 전개하기 위한 개념적 사유의 틀과 혁신적 수업 모형을 제시하고자 한다.

우선 교수심리학 분야에서 자극-반응 연합에 기초한 행동주의 패러다임에서 정보처리와 지식구성에 기초한 인지심리학 패러다임으로 혁명적 변화의 과정을 거치면서 교수-학습의 주제가 어떤 방향으로 진화했는지를 고찰한다. 그리고 제7차 교육과정을 중심으로 최근 우리나라 학교교육의 실재를 개혁하려는 일련의 움직임에 반영된 교수-학습 패러다임의 변화와 관련해서 변화의 관점이 아닌 확장 내지는 통합의 관점에서 교육개혁운동이 나아가야 할 방향을 논의한다. 이를 토대로 가르침과 배움의 현상에 대한 근본적인 인식의 전환을 시도하여 교과와 교과교육의 기본적인 성격을 새롭게 재정립하고, 구체적으로 교과교육과 상담을 접목하기 위해 자아성찰 학습에 대한 개념적 사유의 틀과 함께 혁신적인 교과교육을 전개하기 위한 창의적인 수업 모형을 제안한다.

II. 인지적 혁명과 교수-학습의 변화

1970년대 이후 교수심리학 분야에서 인간의 학습 현상을 설명하기 위해서 채택한 새로운 이론적 조망으로서 인지심리학은 인간의 행동과 지식에 대한 전통적인 가정을 버리고 새로운 인식론적 가정을 채택함으로써 소위 “인지적 혁명”(Barrs, 1986)을 초래하였다. 초기의 인지심리학은 인간을 단순한 정보처리자로 보고 컴퓨터 은유에 기초해서 체계적인 이론과 탐구방법을 개발하였으나, 최근에는 점차로 맥락주의 은유와 철학에 기초해서 색다른 주장을 제기하고 있다. 말하자면, 그것은 학습자가 이해와 의미를 창출하는 과정에서 그의 정신구조와 능동적인 구성활동이 중요하다는 점을 강조하고 있으며 인지의 발달에 있어서 신념과 인지의 상호작용은 물론 사회적 상호작용의 역할을 탐구하는 데 초점을 맞추고 있다. 이는 결국 삶의 본질에 대한 인식론적 가정에 있어서 근본적인 변화를 가져옴으로써 인간의 잠재력과 교수-학습에 대해서 새로운 비전을 제시한다.

1. 인지적 혁명

20세기 후반 행동주의 심리학의 엄격한 자극-반응 이론과 방법론적 한계에 대한 불만과 좌절이 점차 증가하였다. 이는 연합주의 시대의 종말과 인지적 혁명의 시작을 알

리는 일련의 사건으로 이어졌다(Baars, 1986). 기억 연구자(가령, Estes)는 연합주의와 기계적 학습에 대한 실험적 연구를 통해서 인간 기억 및 사고의 복잡성을 설명하고자 시도하는 과정에서 좌절을 경험하였다. 또한 언어 발달에 대한 언어학자(가령, Chomsky)의 연구는 아동 대화와 성인 대화의 질적 차이를 밝힘으로써 언어가 대개 모방과 조성 그리고 강화의 과정을 통해서 획득된다고 주장하는 급진적 환경론자의 견해에 반하는 이론적 근거를 제공하였다. 더욱이 컴퓨터의 출현은 인간의 정보처리에 대해서 믿음직한 은유를 제시하였고 또한 인간의 인지과정에 대한 모형을 정립하고 설명하는 데 유의미한 도구를 제공하였다. 심리학에서 인지적 혁명의 물결은 두 차례에 걸쳐 진행되었다(송재홍, 2001a-c).

첫 번째 물결은 앎과 학습에 대한 관점의 근본적인 변화를 초래하였다(Gardner, 1985). 이에 따르면, 지식은 더 이상 외부 자극에 의해서 피동적으로 받아들여서 집적하거나 저장해야 하는 것으로 간주되지 않는다. 그 대신 유기체가 자신의 물리적 및 사회적인 환경과의 상호작용을 통해서 그리고 정신구조의 재조직화를 통해서 능동적으로 구성하는 것으로 간주된다. 최근에 수업개발자는 이러한 개념적 변화를 교수-학습의 주된 측면으로 인식하고 있다(Shuell, 1996). 특히 지식의 표상 및 습득에 대한 연구결과는 일련의 학습요소에 대해서 지식 맵을 구성하도록 함으로써 학습자의 지식 구성을 효과적으로 촉진할 수 있을 뿐만 아니라 학습 성과를 구조적으로 평가할 수 있음을 시사하고 있다. 지식 맵의 구성은 속성 정보와 구조적 정보를 모두 포함하는 하나의 이미지에 의해서 표상되며, 연합적 연결고리를 통해서 부가적인 인출단서를 제공하거나(가령, Anderson, 1983) 인지적 가용자원을 증가시킴으로써(가령, Johnson-Laird, 1983) 정보의 회상을 촉진하는 것으로 알려지고 있다. 이 분야의 연구 결과에 따르면, 지식 맵을 이용한 학습의 효과는 객관적인 인지적 성과에만 국한되지 않고 집중력이나 동기유발과 같은 정의적 성과에도 긍정적인 영향을 미치고 있으며(Hall & O'Donnel, 1996), 또한 지식 맵의 능동적 구성을 위한 훈련 효과는 거시수준의 정보에 대한 학습을 촉진하는 개념주도적 처리전략을 발달시킴으로써 내면적 구조의 전이를 촉진한다는 사실이 밝혀지고 있다(Chemielewski & Dansereau, 1998).

두 번째 물결은 학습에 대한 사회적 맥락의 중요성을 깨닫는 계기가 되었다. 말하자면, 인지적 혁명의 두 번째 물결에서는 모든 앎은 근본적으로 그것을 습득하는 사회적 환경에 상황적으로 연결된다고 보고 이러한 사회적 맥락에서 학습 현상을 이해해야 한다고 가정한다(Derry & Lesgold, 1996). 첫 번째 물결이 진행되는 동안에는 주로 사

고하는 존재로서 학습자 개개인에게 초점이 모아졌으며, 정서, 맥락, 문화 및 역사에 대해서는 그다지 강조하지 않았다. 그러나 두 번째 물결이 진행되면서 인지적 기능을 사회적, 문화적 및 역사적인 맥락 안에서 재배치하려는 일련의 시도가 있었다.

이처럼 두 차례 걸쳐 진행된 인지적 혁명의 물결은 인간의 지능과 발달을 이해하고 촉진하는 방식에 중요한 변화를 초래하였다. 최근에 수업개발자는 지식이 사회적 상황 속에서 구성된다고 하는 상황적 인지의 관점과 수행 역시 물리적으로 특정한 상황 속에서 드러나게 된다고 하는 전이에 대한 연구결과에 기초해서 참된 작업 활동의 맥락에서 전개되는 도제식 상호작용 학습을 새롭게 강조하고 있다(Collins, Brown, & Newman, 1989). 또한 수업의 성과로서 요망되는 지식수준이 얼마나 보편적인가 하는 전이의 문제와 상황을 초월하여 개념적 지식의 어떤 측면이 보존해야 할 만큼 중요한가 하는 구조화의 문제를 새로운 쟁점으로 논의하면서 객체 지향의 과제분석에 기초한 상황적·사회적·실제적인 교수설계 모형을 제안하고 있다(Derry & Lesgold, 1996).

2. 교수-학습에 관한 새로운 가정

오늘날 인지심리학은 심리학의 주된 패러다임이 되고 있으며 인지적 조망은 더 이상 혁명적인 것으로 간주되고 있지 않다. 인지심리학자는 과학적 심리학의 주된 목적이 개인의 외적 반응행동을 관찰하여 그것의 기저에 놓인 정신과정을 추론하는 것이라고 주장한다. 또한 그러한 관찰 자료를 활용해서 사고, 언어, 의미 및 상상력과 같은 요인에 관해서 추리를 전개하며, 정신과정의 본질과 기능에 관해서 형식적이고 체계적으로 설명하고자 시도한다. 이 분야의 연구결과에 영향을 받은 교수심리학자는 학습에 관한 두 가지 신념에 기초해서 교수-학습을 중심으로 하는 학교교육의 실제에 접근한다(송재홍, 2000).

한 가지 신념은 학습이란 재생산적인 활동이 아니며 오히려 능동적이고 구성적이며 자기조절적인 활동이라는 것이다. 다시 말해서, 인지심리학에서는 학습을 정보 수용의 과정보다는 지식 구성의 과정으로 보고, 지식을 구조화하는 일이 중요하다는 점을 강조한다. 그리고 인지심리학의 연구 결과로 학습자는 주도적이고 전략적이며 숙고적인 존재로 인식되고 있고, 학습자의 동기와 신념이 학습의 방향을 안내하는 것으로 생각된다. 특히 초인지에 대한 연구는 인지에 대한 자기인식 및 자기조절의 중요성을 강조

한다.

또 다른 신념은 학습이란 일차적으로 인지적 요인만큼이나 사회적 및 상황적 요인에 의해서 지배받는 사회적, 문화적, 인간관계의 과정이라는 것이다. 특히 학습의 사회언어학적 본질을 강조한 Vygotsky(1978)의 영향을 받은 사회적 구성주의자는 이러한 신념에 기초해서 인지 발달에 대한 사회적 상호작용의 역할을 이해하는 데 중요한 진전을 이룩하였다. 그들은 기계 은유의 관점보다는 오히려 맥락주의의 관점에서 정신과정을 하나의 역사적 사건으로 이해하고자 하였으며, 그것이 본래 상황적인 것으로서 다른 사건을 포함하는 맥락 속에서 발생하고 또 그러한 맥락에 의해서만 그것의 의미를 부여할 수 있다고 인식함으로써 지식과 전략 및 전문성의 맥락 특수적 성질을 강조한다.

이와 같이 전통적인 교실 상황을 지배하던 공장 모형은 학습에 대한 색다른 은유에 의해서 도전을 받고 있으며, (1) 능동적이고 구성적이며 자기조절적인 과정으로서의 학습활동, (2) 사회적 또는 사회언어적인 의사소통 과정으로서의 교수-학습, (3) 학습, 인지 및 지식의 상황적(맥락적) 특수성에 대한 신념, (4) 전통적인 학습과제보다는 “참된” 실세계 학습 경험의 구성, 그리고 (5) “불활성” 지식의 암기보다는 이해와 문제해결 및 개념적 변화의 강조 같은 새로운 주제가 교수-학습에 관한 최근의 논의를 지배하고 있다(Shuell, 1996). 심리학에서 인지적 혁명이 바꾸어 놓은 것은 단지 교실에서 아동이 학습하는 방식뿐만 아니다. 이제는 인지심리학자뿐만 아니라 보통의 사람들도 이전과는 다른 근본은유에 기초해서 세계를 이해하고 해석한다.

만일 인지심리학의 개념을 잘 기술하고 교수-학습과 관련된 인지적 주제를 정교화할 수 있다면, 그러한 개념이 학교교육에 대해서 갖게 될 위력을 실감하게 될 것이다. 또한 학교교육의 목적을 인지적 용어로 개념화함으로써 학습자에게 논리적으로 사고하고 자신의 생각을 반성하며 또 자신이 알고 있는 것을 명료하게 표현할 수 있도록 동기를 유발하는 데 많은 도움이 될 것이다. 학교교육에 대한 인지적 개념과 원리는 학습자를 총체적인 인간으로 인식하는 것, 피동적으로 반응하는 존재가 아니라 능동적으로 지식을 구성하는 존재로서 학생을 옹호하는 것, 그리고 개인차에 높은 가치를 부여하는 것과 같이 교사가 지향하고 있는 신념들과 많은 부분에서 잘 들어맞는 것으로 볼 수 있다. 교사가 교수심리학에 눈을 돌리게 된다면 자신이 인지적 조망에 이끌려가고 있음을 자각하게 될 것이며, 이는 학습자에 관한 생각과 그를 가르치는 방법에 관한 신념에 영향을 미치게 될 것이다.

Ⅲ. 제7차 교육과정에 대한 재조명

21세기 벽두부터 초등학교 1, 2학년을 시작으로 제7차 교육과정이 시행되면서 미래의 학교교육이 나아가야 할 방향과 비전은 무엇인가에 관심이 집중되었다. 제7차 교육과정은 21세기의 세계 정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성을 기본방향으로 설정하고, 그것이 추구하는 인간상을 (1) 전인적 성장의 기반 위에 개성을 추구하는 사람, (2) 기초능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람, (3) 폭넓은 교양을 바탕으로 진로를 개척하는 사람, (4) 우리 문화에 대한 이해의 토대 위에 새로운 가치를 창조하는 사람, 그리고 (5) 민주시민의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람 등 다섯 가지로 제시하고 있다(이경환, 1999). 제7차 교육과정은 교육과정 중심의 학교교육체제를 기본적 성격으로 제시하고, 교육과정의 기본 편제를 국민공통기본교육과정과 선택적 교육과정으로 이원화하였다. 또한 그것은 체험 중심의 교육을 통해서 개성 신장과 창의성 개발 그리고 민주적 공동체 의식의 함양 등 교육의 질적 추구를 교육과정 구성의 기본 방향으로 설정하고, 실제 교육과정을 편성·운영함에 있어서 사 고기능의 육성, 수준별 교육과정의 도입, 자기주도 학습의 촉진, 그리고 교육의 질 관리를 위한 수행평가의 활성화에 주안점을 둘 것을 강조하였다.

그러나 이러한 일련의 시도가 단지 세계화와 지식정보화 시대에서 살아남기 위한 경쟁력의 확보라는 차원에서 지적 기능의 측면에 국한된다면, 이처럼 편협한 강조는 자칫 학교교육이 삶의 중요한 가치를 선택하기 위한 자세로서 지혜를 육성하는데 오히려 저해요인이 될 수도 있다. 여기서는 제7차 교육과정의 기본 성격과 그것을 편성·운영함에 있어서 강조되고 있는 주안점이 교수심리학에서 패러다임의 변화와 어떤 연관성을 갖고 있으며 학교교육의 실재에 어떠한 빛과 그림자를 던져 주고 있는지를 조명한다.

1. 제7차 교육과정의 기본 성격에 대한 검토

제7차 교육과정의 기본 성격은 교육과정 중심의 학교교육체제이다. 이는 학교교육의 중심이 교과서에서 교육과정으로 변화되어야 함을 의미한다(이경환, 1999). 즉 교과서 중심의 학교교육이 교과서보다 학교 구성원의 다양한 경험을 포괄하는 교육과정 중심의 학교교육으로 전환됨을 의미한다. 이러한 체제에서 바람직한 교사의 모습은 학습목

표 의식과 과제 의식을 가지고 학습자를 이해하려고 노력하는 '교육 내용의 주인'이 되는 것을 말하며, 교사는 학습자 개개인을 자세히 들여다보면서 교육해야 한다(교육 인적자원부, 2001). 이는 교과교육이 단지 교과 내용만을 다루는 학습지도활동에 머물러서는 안 되고 동시에 학습자의 자기성찰을 촉진하는 생활지도활동을 함께 전개해야 한다는 것을 시사한다. 따라서 교사는 수업활동은 물론 상담활동의 전문가가 되어야 한다. 이 점에서 현행 교원양성체제가 그 형식과 내용에 있어서 과연 바람직한 교사를 양성하고 있는지에 대한 반성이 필요하다.

'교육과정 중심의 학교교육체제'는 전통적인 지식 교육의 한계를 극복하고 학교교육의 새로운 접근방법을 모색할 수 있는 커다란 계기를 마련했다고 볼 수 있다. 그러나 그 개념은 두 가지 전혀 다른 의미로 해석될 수 있고 그 결과에 따라 학교교육의 실체는 근본적으로 다른 모습으로 변질될 수도 있을 것이다. 한 가지 가능한 해석은 개인의 일상적인 삶의 문제를 근본적으로 교과교육에서 배제하고 교과 중심의 지식 교육에 더욱 몰입하는 것이 될 수 있으나, 이는 그다지 설득력을 갖기 어렵다. Whitehead(1967)는 지식이 하나의 중요한 목적이라 해도 교육은 모호하지만 더 위대하고 중요한 주제들을 다루어야 한다고 역설하였다. 왜냐하면 지식의 토대 없이 지혜로워질 수는 없지만 지식은 쉽게 획득될 수 있고 또 지혜의 껍질만을 붙잡을 수도 있기 때문이다. 또한 「論語」의 爲政편에 이르기를, "배우고 생각하지 아니하면 종잡을 데가 없어지고, 생각하고 배우지 아니하면 위태롭다.(學而不思則罔, 思而不學則殆)"고 하였다. 이는 자기 마음으로부터 배운 것의 의의를 철저히 이해해야 함을 뜻하며, 배우고 생각하는 것이 늘 병행되어야 함을 강조한 것이라고 할 수 있다. 따라서 대안적인 해석은 학교교육이 개인의 일상적인 삶의 문제를 교과교육 안에서 통합적으로 다루어야 한다는 것이다. 이는 오늘날 학교교육의 흐름을 주도하고 있는 인간주의자의 슬로건을 살펴 볼 때 좀 더 설득력을 갖는다고 볼 수 있다.

하지만 학교교육의 현실을 놓고 보면 반드시 그렇지만도 않다. 학교교육은 더 지식에 매달리는 듯한 인상을 지우기가 쉽지 않다. 왜냐하면 교수공학의 발달에 지나치게 의존해 온 수업개선운동이 학교교육의 실체를 소위 '빈틈없는' 교육과정으로 경화시키고 또한 교실 수업의 상황을 비인간적이고 물개성적으로 전락시킬 우려를 안고 있기 때문이다. 이제 많은 교사는 개인의 일상적인 삶에 관련된 문제로부터 학교교육을 분리시켜 생각하려는 성향을 점차 노골화하고 있으며, 이러한 문제를 해결하기 위해 학습자와 그의 부모들은 학교 밖의 전문적인 기관에 의존하는 경향이 증가하고 있다.

이러한 현실은 오래 전에 Steiner(1924)가 「치료교육강의」에서 “교육은 소위 건강한 사람을 위한 치료인 것이고, 치료는 소위 장애를 가진 사람을 위한 특수사례에 지나지 않는다.”(p. 266)라고 명시한 외침이 더욱 설득력을 갖게 한다고 볼 수 있다. 그는 교육의 본질은 극단의 치우침에 대한 균형을 바로잡는 데 있다고 역설하였다.

오늘날 학교교육 현장에서 아동의 생활지도를 담당하고 있는 상담자에게는 체계적인 교육프로그램의 개발이 점점 더 중요한 임무로 부가되고 있는 반면(Sink, 2005), 전통적으로 교실 수업을 전담해 온 교사 사이에서는 단편적인 지식 중심의 교과교육에 대한 반성과 더불어 통합교육 또는 교과통합에 대한 논의와 시도가 점차적으로 확산되고 있다(송재홍, 2006). Whitehead는 「교육의 목적」(1967)에서 “교육의 문제는 학생들이 나무를 통해서 숲을 보게 하는 일이다. 한 가지 해결방법은 교육과정의 생동감을 말살하는 과목들의 치명적인 단편성을 근절하는 일이다. 교육에서 존재하는 단 한 가지의 내용은 여러 측면으로 드러나는 삶(life)이다.”(p. 21) 라고 역설함으로써 학교교육이 지향해야 할 방향을 비교적 명쾌하게 제시하고 있다. 이러한 지적은 분과주의에 기초한 지식 교육의 한계와 그 대안에 대한 성찰을 요구하고 있으며, 교과교육의 본질에 대한 인식의 전환과 교과 통합에 대한 적극적 논의의 필요성을 강력히 시사한다고 볼 수 있다. 최근에 교육과정을 통합하고 교과 경계선을 허물기 위한 일련의 노력(Burns, 1995; Fogarty, 1991)은 이러한 외침과 무관하지 않으며, 더 나아가서 초등교육의 성격을 재개념화하려는 시도(이병진, 2004)와 교과교육을 예술적인 행위로 승화시키려는 노력(정성모, 2006)은 교과교육에 대한 과학적 접근의 한계를 인식하고 교수공학의 도입으로 건조해지기 쉬운 교실수업의 실체를 개선하려는 적극적인 의지의 표명인 것이다.

그러나 경계 허물기는 교과교육의 영역에서 벗어나 교과 밖의 영역으로 확장되어야 하는데, 그것은 교과교육의 영역과 비교과교육의 영역을 통합하는 일이 될 것이다. 제7차 교육과정에서 표방하는 ‘교육과정 중심의 학교교육체제’를 합리적으로 정착시키기 위해서라도 학교교육에서 교과지도활동과 생활지도활동을 분리시켜 생각하던 낡은 사유체계를 극복하고 교과교육에 대한 인식을 새롭게 하여 생활지도의 중추적인 활동인 상담과의 접목 가능성을 보다 적극적으로 모색할 필요가 있다. 박성희 등(2006)이 주장한 것처럼, 교실에서 아동을 대상으로 전개하는 교육적 행위는 ‘공학적’ 이기보다는 좀 더 ‘상담적’ 일 필요가 있는 것이다. 그들은 학교에서 이루어지는 거의 모든 활동이 상담활동에 포함될 수 있다고 주장하고 다음과 같이 교사의 수업활동에 생활지

도의 원리가 스며들어야 한다고 역설하고 있다.

“교과를 가르치고 수업을 인도하는 담임교사의 역할과 상담자의 역할도 병합되어야 한다. 같은 수학을 가르치더라도 상담적인 수업과 비상담적인 수업이 가져오는 교육효과는 판이하게 다르다. 학습평가자로서의 역할에서도 이는 마찬가지다. 따라서 교사는 상담적 원리를 반영한 수업운영, 평가체제 운영에 대해 고민해야 한다. 이는 전통적인 교사의 역할과 상담자의 역할을 억지로 끌어 붙여서 해결될 수 있는 문제가 아니다. 새로운 관점에서 초등학교상담의 의미를 재조명하고 교사의 역할을 재구성해야 한다. 이는 초등학교 교사와 학교상담자들이 앞으로 관심을 가져야 할 과제다.”(p. 46)

이제 우리는 교과교육과 상담의 경계 허물기를 좀 더 적극적으로 모색하지 않으면 안 될 시점에 와 있다. 이를 위해서 우리는 무엇보다 먼저 지나치게 성과주의에 몰입하고 있는 수단적 교육관은 말할 것도 없고 제한된 지식체계의 구성에 안주하고 있는 교과교육의 이기주의적 지식관을 극복해야 할 것이며, 끊임없이 이어지는 배움의 여정에 대한 본질 탐구와 개인의 창조적 업적을 위한 내적 염원에 기초하여 교육적 사유에 대한 새로운 지평을 구축해야 할 것이다.

2. 제7차 교육과정의 편성·운영에 대한 검토

제7차 교육과정은 체험 중심의 교육을 통해서 개성 신장과 창의성 개발 그리고 민주적 공동체 의식의 함양 등 교육의 질적 추구를 교육과정 구성의 기본 방향으로 설정하고, 실제 교육과정을 편성·운영함에 있어서 사고기능의 육성, 수준별 교육과정의 도입, 자기주도 학습의 촉진, 그리고 교육의 질 관리를 위한 수행평가의 활성화에 주안점을 둘 것을 강조하였다. 이러한 내용이 교수심리학에서 패러다임의 변화와 어떤 연관성을 갖고 있으며 학교교육의 실제에 던져주는 빛과 그림자를 조명하려고 한다(송재홍, 2000).

첫째, 제7차 교육과정에서는 **사고기능**의 육성을 범교과적인 교육목표로서 아주 분명하게 설정하고 있다. 사고기능의 육성은 1980년대부터 서구 교육의 중심적인 주제로 등장했으며, 이를 위해서 수많은 프로그램이 개발·보급되었다(Segal, Chipman, & Glaser, 1985). 오늘날 사고기능의 육성을 목표로 개발된 범교과 프로그램은 대부분 그

것이 추구하는 목표를 달성하는데 실패한 것으로 밝혀졌으나, 사고기능의 육성이 학교 교육이 추구해야 할 중요한 목표라는 인식은 아주 강하게 남아 있다. 개인의 삶에는 수많은 선택의 문제가 놓여 있으며 합리적인 선택을 위해서는 사고기능이 매우 중요한 삶의 자원으로 강조될 수밖에 없다.

그런데 사고기능이란 무엇인가? 사고하는 인간의 삶의 자세는 구체적으로 어떤 모습을 말하는 것인가? 그냥 멍하니 생각만 하는 공상적 인간인가? 아니면 창조 능력, 비판 능력, 의사결정 능력, 그리고 문제해결 능력으로 세분되는 복합적인 지능형 인간인가? 그것도 아니면 자기의 삶에 대한 진지한 반성을 통해서 끊임없이 자기 변화를 시도하는 구도자인가? 이러한 물음에 대한 해답은 학교교육의 실제에 중요한 차이를 가져올 수 있다.

흔히 사고기능은 새로운 지식을 생성하고 기존의 지식을 재구성하는 과정에서 필수적으로 요구되는 지적 자원으로 이해되거나 물리적·사회적 문제를 해결하는 과정에서 합리적인 대안을 모색하기 위해서 전개되는 전략적 탐색과정으로 이해된다. 많은 교수심리학자는 사고기능을 지식의 구성과 합리적인 문제해결을 위한 체계적 과정으로 이해하고 있다. 그러나 사고기능은 또한 '자기와 자기 사이에서 이루어지는 내면의 대화'로서 사려 깊은 자기반성과 자기조절의 과정에서 필수적인 요소이며, 이러한 숙고적 사고기능의 자동화는 곧 반성적인 삶의 자세로 이어지게 마련이다. 분명히 생산적인 지식 구성과 반성적인 자기 조절은 고차적인 사고기능에 의존하는 삶의 두 가지 중요한 측면이며, 이는 좀더 능동적이고 구성적인 학습을 통해서 성취될 수 있는 상호보완적인 체제이다. 어떤 의미에서 지식 생성 및 구성의 측면과 자기 성찰 및 조절의 측면은 마치 나무와 숲의 관계에 비유될 수 있다. 자칫 한쪽 측면을 지나치게 강조하다 보면 다른 쪽 측면이 소홀히 될 수도 있다. 그러나 이 두 측면은 어느 쪽을 좀더 강조하고 다른 쪽을 덜 강조해도 되는 것이 아니며, 교수-학습의 과정에서 학습의 수준을 달리해서 점진적으로 나아가야 하는 것이다. 다시 말해서, 개념 형성과 같은 지식 생성을 위한 학습은 자기 성찰과 조절을 지향하는 가치선택을 위한 학습으로 발전되어야 한다. 보통교육이 지향하는 인간의 진정한 아름다움은 스스로 삶의 자세를 반성하고 조절해 가는 자기창조적 지혜를 통해서 발현될 수 있기 때문이다. 만일 사고기능의 육성이라는 범교과적 교육목표가 생존경쟁에서 살아남기 위한 지적 자원의 구축이라는 관점에서 지나치게 세분화되고 복합적인 지식 생성 기능의 향상에만 초점을 맞출 경우, 이는 학습자가 삶의 선택적 상황에서 좀더 합리적인 가치선택을 위한 지혜

를 학습할 기회를 차단할 수도 있다. 사고기능의 육성을 목표로 개발된 범교과 학습프로그램이 그 목표를 달성함에 있어서 실패로 끝난 이유도 바로 여기에 있다고 할 수 있다.

따라서 사고기능의 육성은 학교교육의 실체가 학습자로 하여금 단순히 교과학습 안에서 지식을 구성하고 생성하도록 돕는 일에만 머물러서는 안 되고 삶의 중요한 가치를 선택함에 있어서 자기 성찰 및 조절을 위한 삶의 자세를 확립하도록 돕기 위한 것으로 확장되어야 함을 시사한다. 가령, 개념 형성을 위한 학습프로그램에서 속성가가 다양한 예를 제시함으로써 단순히 개념 형성을 위한 지적 기능의 습득만이 아니라 일상적인 삶의 과정에서 경직성을 탈피하여 개방성과 융통성을 지닌 삶의 자세를 갖도록 유도할 수도 있다. 또한 수학적 연산문제를 해결하거나 읽기 과제를 수행하는 과정에서 학습자에게 연산이나 읽기를 통해서 도달해야 할 목표를 설정하고 그 목표의 달성 여부를 점검하도록 시도하는 일은 단순히 정답에 도달하기 위한 전략으로서 지적 기능을 습득하는 것 이외에 일상적인 삶에서 반성적인 자세가 얼마나 중요하고 유의한지를 깨닫고 삶의 가치로서 어떠한 선택을 할 것인가를 심사숙고하는 학습의 기회로 확장할 수도 있다.

둘째, 제7차 교육과정을 편성·운영함에 있어서 가장 두드러진 특징 가운데 한 가지는 **수준별 교육과정**의 도입이다. 대통령자문 교육개혁위원회(1995)가 작성한 '제2차 대통령 보고서'에는 수준별 교육과정의 도입 배경을 다음과 같이 진술하고 있다. 즉, 가장 좋은 교육은 학생의 개인차가 충실히 고려되는 교육이며, 교육의 개별화는 교육선진 정도의 가장 중요한 척도가 되므로, 학생들의 잠재능력의 발휘를 극대화하기 위해서 개인차를 고려한 교육을 하여야 한다. 결국 국가적, 개인적인 교육력의 낭비를 막고 학생들의 능력, 적성, 필요, 흥미에 대한 개인차를 최대한 고려함으로써 학생 개인의 성장 잠재력과 교육의 효율성을 극대화하기 위하여 수준별 교육과정이 도입되었다는 것이다(박제윤, 1999).

수준별 교육과정은 교수-학습 분야에서 뿌리 깊은 전통을 갖고 있는 소위 '개별화 교수'를 구현하기 위한 실천적 교수전략의 하나인 셈이다. 개별화 교수란 학습자의 개인차를 최대한 고려하여 수업을 실천하는 변별적인 수업방법이다. 개별화 교수의 형태는 개인차를 어떻게 이해하느냐에 따라서 달라질 수 있다. 교수심리학에서는 시대적으로 개인차 특히 지능에 관한 심리학적 관점에 따라서 다양한 형태의 개별화 교수 모형이 개발되었다(Jonassen & Grabowski, 1993). 1930년대만 해도 개인차는 우수아와

열등아를 구분하는 중요한 구성개념으로 이해되었다. 그러나 1950년대 행동주의의 교육 적용으로 개인차는 선천적 능력의 차이라기보다는 학습 속도의 차이를 의미하는 것으로 이해되기 시작하였으며, 1970년대에는 학습 환경의 개선을 통해서 이러한 차이는 극복될 수 있다는 생각이 지배적이었다. 더욱이 오늘날 교수심리학은 '다중지능'(Gardner, 1983)의 개념이 시사하는 것처럼 보편적인 능력에 있어서 개인차에 초점을 맞추기보다는 오히려 개인의 특이성을 더 강조하는 방향으로 나아가고 있다. 우리가 개인차의 본질을 어떻게 이해하느냐 하는 것은 교육과정의 편성·운영은 물론 교실수업의 실제에서도 많은 차이를 가져오게 마련이다.

그러면 수준별 교육과정의 성격은 무엇인가? 그것은 인간의 지능에 대한 해묵은 견해인 우수아 대 열등아의 패러다임에 기초한 것인가? 아니면 보다 진보적인 속진아 대 지체아의 패러다임에 기초한 것인가? 수준별 교육과정은 오늘날 개인차에 대해서 하나의 보편적인 관점으로 받아들여지고 있는 다중지능이론과는 어떠한 관련성이 있는가? 우리는 학급 편성에서 능력의 개인차를 반영하기 위해서 제안된 소위 '능력별 집단' 편성이라는 개념에 낯설지는 않다. 이것은 개인차에 대한 초기 생각이 반영된 것이다. 오늘날 학습의 개별화는 능력의 개인차에 기초하기보다는 학습자의 인지양식과 같은 개인의 특수한 성향에 기초하고 있다. 수준별 교육과정은 아무리 생각해 보아도 개인의 특수한 성향에 기초한 것이라기보다는 전통적인 능력별 집단편성의 변형에 좀더 가까운 것으로 이해될 수밖에 없다.

더욱이 수준별 교육과정은 일반아동과 특수아동을 같은 학급에 편성함으로써 서로에 대한 이해를 증진시킬 수 있는 기회를 늘려야 한다고 주장하는 통합교육운동이나 교실 수업의 실제에서 틈만 나면 강조되고 있는 협동학습과 어느 정도 양립할 수 있는가? 진정한 의미의 협동학습은 학습자의 다양성에 기초해서 개개인의 능력과 성향을 최대한 발휘할 수 있는 학습 여건을 마련하는 것이다. 만일 교수-학습의 개별화 논리가 학습자의 다양성을 전제로 하지 않고 지적 능력수준이 비슷한 학습자만을 대상으로 협동학습을 전개한다면 일부 학습자에게 지나친 경쟁주의와 우월주의를 더욱 조장할 수도 있다. 수준별 교육과정은 단계형이든 심화·보충형이든 간에 학습상황을 학습자의 능력수준이 비슷한 상황으로 단순화함으로써 교사의 설명에 대한 학습자의 이해력을 높일 수 있을지는 몰라도 근본적으로 다양한 능력과 생각을 가진 학습자의 상호작용 기회를 차단하는 결과를 초래할 수도 있다.

따라서 수준별 교육과정의 편성·운영은 21세기 세계화와 지식정보화 시대를 주도

할 자율적이고 창의적인 한국인 육성을 표방하고 교육의 질적 향상을 추구하는 제7차 교육과정의 그림자일 수도 있다. 인간이 학습을 통해서 쌓아올리는 지적 능력은 그것 자체가 목적이 되어서는 안 되며 다양한 능력과 개성을 지닌 사람들이 상호작용을 통해서 서로의 지적 역량을 공유함으로써 함께 어울려 사는 공동체적 삶의 지혜에 도달하기 위한 지지적 자원으로서 가치를 부여받을 필요가 있다. 그렇지 않으면 수준별 교육과정을 통해서 도달하게 될 지적 능력은 개개인의 개성 신장을 위한 기회의 균등화라는 본래의 취지와는 달리 삶의 과정에서 색다른 불평등을 조장하는 위선으로 채색될 수도 있다. 교육개혁을 위한 교육과정의 개선 노력이 이러한 위선으로 흐르지 않도록 각별히 유념할 필요가 있다.

삶의 수준을 구분하고 향상시키려는 노력은 개개인이 지향하는 학습의 궁극적 목적일 수 있으며, 그래서 공교육이 관여하지 않아도 그러한 목적은 결코 포기되지 않을 것이다. 그러나 다양한 수준과 개성을 지닌 개개인이 어울려 살면서 공동체를 이루어 삶의 조화와 균형을 유지하는 일은 보통교육을 표방하는 공교육으로서의 학교교육이 결코 포기할 수 없는 가치인 것이다. 교육과정을 편성·운영함에 있어서 삶의 조화와 균형이라는 학습목표를 특정 교과에 묶어서 한정하려고 하기보다는 모든 교과로 하여금 개인적인 삶의 가치실현에 대한 책임을 공유하도록 세심한 배려가 요망된다. 이를 위해서는 학습 능력의 고착화와 서열화를 조장할 우려가 높은 수준별 교육과정보다는 진정한 의미의 개성 신장과 창조적 능력의 다양화를 모색할 수 있는 선택적 교육과정을 획기적으로 확대하는 것이 바람직하다. 이는 공교육의 필수 교육과정과 이수시간을 최소화하고 개별 교육과정을 개발하여 운영할 수 있는 시간을 확보함으로써 실현될 수 있다. 다시 말하면, 수준 높은 교육과정을 통해서 달성하고자 하는 지적 수월성은 국민공통기본교육과정이 아닌 개별적 선택교육과정의 확충을 통해서 보다 효과적으로 달성될 수 있다.

셋째, 제7차 교육과정에서 강조하고 있는 또 다른 특징으로 그것을 운영하는 교실 수업의 실제에 있어서 **자기주도 학습**의 조장을 들 수 있다. 자기주도 학습에서 강조하는 점은 학습자가 자신의 학습에 대한 주도권, 자율성, 책임성을 지니고서 자신의 학습을 스스로 계획하고 수행하며 나아가 평가할 수 있는 학습 환경을 이루어야 한다는 것으로(강인애, 1999). 흔히 학습자 자신이 자기의 학습목표를 설정하고 이를 달성하기 위해서 자기 구성적인 학습의 과정에 능동적으로 참여하도록 하는 일에 초점이 맞추어지고 있다. 이러한 초점의 전환은 자칫 교사의 역할에 혼란을 초래할 수 있다. 자기

주도 학습은 교사에게 어떤 시사점을 던져주고 있는가? 자기주도 학습의 상황에서 교사는 어떤 역할을 수행해야 하는가? 특히 학습자가 교사에게 아무런 도움도 요청하지 않을 때 교사는 어떻게 대처해야 하는가? 근본적으로 “자기주도 학습의 조장을 통해서 보통교육이 지향하는 삶의 자세는 무엇이어야 하는가?”에 대한 진지한 검토가 필요하다.

적극적이고 주도적인 자기학습능력을 육성하는 일은 개인이 학습기능의 본질을 회복하도록 돕기 위해서 미래의 학교교육이 더 세심하게 배려해야 할 중요한 과제임에는 틀림없다(송재홍, 1998). 오늘날 지식의 양은 이미 한 개인이 살아있는 동안에 도저히 소화할 수 없을 정도로 팽창했으며 사회적 유용성을 갖는 지식의 형태도 나날이 달라지고 있다. 결국 개인은 살아가는 동안 결코 학습행동을 중단할 수 없게 되어 있으며, 이러한 평생학습체제 하에서 학교교육 이후에 개인의 학습행동을 조절하는 주체는 당연히 학습자 자신일 수밖에 없다. 자기주도의 학습 상황에서 모든 학습자는 어떤 의미에서 그 자신이 스스로를 가르치는 자기교수자(self-instructor)이며, 배움은 곧 살아가는 과정의 일부 혹은 전부일 수 있다. 어떤 의미에서 학습은 낯선 것에 친숙해지는 과정인 동시에 익숙한 것과는 결별을 고하는 삶의 연속적인 과정이라고 할 수 있다. 따라서 부단히 변화하는 세계와 더불어 자신의 비합리적인 고정관념을 제거하고 새로운 지식체계를 능동적으로 구성하는 살아있는 학습자가 되는 일은 평생학습체제 하에서 사회의 구성원이 되기 위한 기본적 요건인 것이다.

이와 같이 학습자가 스스로 학습의 목표와 방향을 정하고 자신의 학습행동을 조절하기 위해 능동적으로 지식을 구성하는 일에 참여하려면 우선 학습활동이 즐거운 것이어야 할 것이다. 이러한 의미에서 도달하기 어려운 과제의 성취를 목표로 제시하고 실패를 강조해 온 전통적인 학교교육의 패러다임에 변화가 요구되는 것도 사실이다. 전통적인 학교교육에서 많은 학습자는 교실의 학습 상황에 대해 좌절을 겪어 왔으며 교사의 주입식 설명을 외면할 수밖에 없는 쓸쓸한 표정을 짓고 있다. 학습자가 능동적으로 자기 자신을 가르치는 자세를 갖도록 하기 위해서는 지식의 자기 구성적 과정을 통해서 마음의 여유를 체험할 수 있는 새로운 지적 풍토가 필요할 것이다. 오늘날 열린 교육과 대안교육이 설득력을 갖는 것도 바로 자기주도 학습을 통해 지식의 구성 과정을 활성화함으로써 학습의 놀이기능을 회복하자는 취지에 부합하는 합목적성을 지니고 있기 때문이다(이정선, 1997).

그렇다고 학습의 과정에 항상 즐거움만이 존재할 수는 없는 것이다. 학습의 과정에

서 낭만과 자유를 체험하는 일은 무엇보다 우선되어야 하지만, 정교한 지식의 획득을 위한 단련이 전제되지 않고서는 결코 지적인 회열과 정신적인 여유에 도달할 수 없다 (Whitehead, 1967). 학교교육이 학습의 놀이기능을 회복하고 정의적 효과를 극대화하기 위해 노력하는 일은 중요하다. 하지만 학습자가 스스로 지식을 구축하고 그것의 사회적 유용성을 판단하는 능력을 갖추기 위해서는 집중적인 단련을 통해서 기본적인 교과영역에서 정교한 지식기반을 획득해야 할 뿐만 아니라 좀더 고차적인 학습기능을 기본적으로 습득해야 한다. 제7차 교육과정에서는 개성 있고 자주적인 인간을 학교교육을 통해서 추구하는 인간상으로 제시하고 있다. 이것은 대중 속에 함몰되기 쉬운 의존적 인간에 대립되는 개념이다. 인간의 삶에서 자기문제를 스스로 선택하고 그 결과에 대한 책임을 가정할 줄 아는 자세는 보통교육이 포기할 수 없는 가치선택에 있어서 학습의 또 다른 궁극적 목표라고 할 수 있다. 이러한 논의는 자기주도 학습이 단순히 학습자에게 즐거운 것이어야만 한다거나 혹은 학습자 임의로 모든 것을 결정하도록 맡겨도 된다는 것을 의미하는 것은 아니라는 점을 시사한다. 자기주도 학습을 통해서 이상적인 학습 환경은 단순히 즐거운 것이라기보다는 매력적인 것이어야 한다. 매력적인 학습 환경은 학습자에게 때로 궁극적으로는 지적 회열과 마음의 여유를 회복하기 위한 인내와 고통을 요구할 수도 있으며, 이는 학교교육의 실제에 있어서 교사의 주도면밀한 수업계획과 이행을 통해서 성취될 수 있다. 학교교육의 실제에서 교사는 학습활동의 기술적 측면에서 학습자가 효과적인 학습전략을 내면화하도록 이끌기 위한 처방적 교수전략과 태도의 측면에서 학습활동에 대한 학습자의 매력을 증대시켜 전념을 유도하기 위한 동기유발 전략을 적절히 구사해야 하며, 또한 학습자가 적절한 자기강화체제를 활용하여 자기통제력을 확립하고 유지할 수 있도록 적절한 조치를 취해야 한다. 교사는 스스로가 고통스럽지만 수업을 주도적으로 설계하고 운영하는 자기주도적인 교수자가 되어 학습자에게 자기학습의 면모를 솔선하여 보여줌으로써 그에게 학습 상황에서 주도적으로 참여하고 그 결과에 대해서 책임을 가정할 줄 아는 진정한 의미의 자기주도 학습을 위한 기회를 제공할 수 있다.

넷째, 제7차 교육과정에서는 교육과정의 질 관리라는 측면에서 교육평가에 특별한 의미를 부여하고 있으며 그 실천방법으로서 **수행평가**를 새롭게 강조하고 있다. 여기서 말하는 '교육과정의 질 관리'란 교육목표, 교육내용, 교육방법, 교육평가 등 교육과정을 구성하고 있는 각 요소들의 질이 최상의 상태를 유지하도록 함으로써 이 모든 요소의 질 수준을 종합한 결과로 나타나는 교육 산출의 질적 수준을 높이는 데 필요한

모든 활동을 수행한다는 것을 의미한다(허경철, 1999). 이 질 관리를 위해서 제7차 교육과정에서는 교육과정 평가의 영역(개발체제, 문서, 운영, 성과)과 수준(국가, 지역, 학교) 및 방법(감정, 확인, 동의)이 세분화되었으며, 교육목표와 평가의 전도 현상을 비롯하여 총괄평가와 상대평가 위주의 결과중심 평가, 지적 영역과 지필 검사 및 객관식 일변도의 평가방식, 그리고 교과서 중심과 학생평가 위주의 빈번한 평가 등 수많은 문제점을 안고 있는 현행 학교 교육과정 평가의 관행을 개선하기 위해서 다양한 학교 교육과정 평가의 원리를 제시하고 있다. 최근 학교교육 실제에서 수행평가의 도입을 권장하는 경향은 지필검사 위주의 획일적인 평가 관행을 지양하고 평가의 목적에 부합하도록 다양한 평가방법을 활용해야 한다는 학교교육과정 평가의 개선 방향에 기초하고 있는 것이다. 수행평가 도입의 근본 취지는 평가가 교육목표의 달성이라는 중요한 역할을 감당하기 위한 것이며, 수행평가에서는 선택형 일변도의 평가를 지양하고 교육목표의 성격에 적합한 다양한 종류의 평가방법과 기법을 사용할 것을 강조한다. 수행평가는 논술고사와 서술형검사, 실기, 관찰, 면접, 각종 보고서와 일지 쓰기 등 다양한 방법을 포함한다. 수행평가는 학업성취 결과도 중시하지만 그 과정도 중시하며, 이 과정에 대한 평가는 진단평가와 형성평가의 성격을 지닌다. 그리하여 수행평가는 교수-학습의 질 개선에 활용될 수 있는 정보를 제공한다. 따라서 제7차 교육과정에서 강조해 온 교육과정 평가와 질 관리를 위한 구체적 제안은 '수행평가'라는 개념으로 수렴될 수 있다. 간단히 말해서, 수행평가는 객관식 위주의 지필 시험에 의존하던 종래의 획일화된 평가방식을 극복하고자 시도한 평가방법의 다양화 전략이라고 할 수 있으며, 교육과정의 질 관리를 위한 학교수준에서 교육과정 평가의 전형이라고 할 수 있다.

그러나 평가방법의 다양화로 인해 학교교육의 실제에서 나타나고 있는 현상은 어떠한가? 대개 수행(performance)이라는 말은 언어(verbal)라는 말과 대비되는 개념으로 사용된다. 교육평가가 광의의 언어를 매개로 하는 것은 지적 활동이 학교교육의 중심이고 또한 지적 활동의 기반이 되는 지식의 표현양식으로서 언어를 대치할만한 의사소통 수단이 아직은 없기 때문일 것이다. 그런데 수행평가는 특히 초등교육에서 언어를 매개로 하는 지필 시험의 폐지로 이어졌으며 그 결과 학습의 효과에 대해서 모호성을 증대시켰다. Whitehead(1967)는 성공적인 교사의 한 가지 비결은 그의 마음속에 학습자가 무엇을 알게 될 것인지를 아주 분명하고 정확하게 공식화한다는 사실이라고 역설하였다. 이는 시사하는 바가 적지 않다. 그러나 교실수업의 실제를 관찰해 보면

종종 수업의 목표와 방향성이 매우 불확실한 상태에서 학습이 진행되고 있고 학습의 성과에 대한 점검도 매우 추상적으로 이루어지고 있는 경우가 나타난다. 또한 수행평가의 복잡성과 인지적 과부하로 인하여 평가가 학습자에게 심리적 부담을 주지 않도록 해야 한다는 기본 취지와는 달리, 교사와 학생 모두에게 새로운 짐이 되고 있는 것도 사실이다. 더욱이 많은 학부모가 수행평가로 인해서 평가 활동에 직접 참여함으로써 자녀 학습자의 학습 결과에 대한 책임을 일정 부분 떠안게 되었으며, 이러한 현상은 다시 학습자의 의존성을 조장할 수도 있다. 학습자의 능력이 곧 학부모의 능력으로 대체되면서, 자녀를 양육하는 부모의 태도 역시 자발적인 심성의 발현을 자극하기보다는 부모의 미성취 욕구를 자녀에게서 보상받으려는 억압된 이기심의 표출을 촉발하기도 한다. 이처럼 수행평가는 제7차 교육과정이 추구하는 인간상을 육성하기보다는 오히려 공교육을 통해서 사적인 욕심을 채우려는 학부모의 이기심을 부추기는 결과를 초래할 수도 있다.

수행평가의 도입이 초래한 일련의 역기능적 현상은 학교교육에 있어서 학습평가의 본래 의도를 올바르게 이해할 때 상당 부분 해소될 것이다. 수행평가의 도입은 어디까지나 학교교육과정의 질 관리라는 근본 취지에 맞게 운영되어야 한다. 제7차 교육과정에서 수행평가의 도입은 교육평가에 대한 접근 방식에 있어서 새로운 지평을 요구하는 것이다. 학습자에 대한 평가는 근본적으로 학습 목표를 달성하고 있는지에 대한 자기성찰의 과정이어야 한다. 학교교육에서 다루어지는 학습의 주제는 과학적인 실험의 산출이든 문화적인 체험의 성과이든 간에 체계적인 지식을 매개로 해서 개개인의 삶을 반성적으로 조절하는 것이다.

우리가 학교교육을 통해서 체계적인 지식을 구성하는 주된 이유는 어디에 있는가? 학습은 어떤 의미에서 일상적인 삶을 불편하게 하는 기존의 지식체계(이를 "상식"이라고 하자)에서 벗어남으로써 궁극적으로 정신적인 여유를 회복하게 되는 하나의 매력적인 과정이다. 거듭 강조하자면, 그것은 익숙한 것과의 결별을 통해서 낯선 세계로 나아가는 고통스럽지만 매력적인 과정인 것이다. 보통교육으로서 학교교육이 지향해야 하는 또 하나의 목표가 여기에 있는 것이다. 즉, 학습자는 학교교육에서 제공되는 지식체계의 구성 및 체험 학습의 과정을 통해서 자신의 삶을 제약하는 상식을 끊임없이 검증하는 과학적 자기탐구의 지혜를 쌓아가지 않으면 안 된다. 따라서 평가는 일련의 학습과정을 통해서 자신의 상식에 어떤 변화가 초래되었고 또 그러한 변화를 통해 어떠한 삶의 여유를 찾을 수 있었는지에 대한 자기성찰에 초점을 두어야 한다. 이러한

관점은 학습의 평가가 곧 교과학습의 과정에서 분리되어서는 안 되고 실제적으로나 논리적으로 교과학습의 과정에 통합되어야 한다는 것을 의미한다. 학습 상황에서의 평가는 그 자체가 교과학습의 과정을 통해서 도달하게 된 지적인 낭만과 정신적 자유를 확인하는 매력적인 과정이 되어야 한다. 학교교육에서 이루어지는 평가가 학습의 과정이나 결과로 나타나는 학습자의 반응에 대한 교사의 가치 판단에 머무는 한, 그리고 학습자가 양적이든 질적이든 타인으로부터의 평정에서 자유롭지 못하고 그것에 매달리는 한, 어떠한 학습자도 평가로부터 결코 마음의 여유를 회복할 수는 없을 것이다.

IV. 지식구성 학습에서 자아성찰 학습으로

이제 학교교육의 본질적인 모습을 회복하기 위해서는 가르침과 배움의 현상에 관한 개념적 인식의 변화가 필요하다. 또한 제7차 교육과정에서 표방하는 ‘교육과정 중심의 학교교육체제’를 합리적으로 정착시키기 위해서는 학교교육에서 교과지도와 생활지도를 분리시켜 생각하던 낡은 사유체계를 극복하고 교과와 교과교육에 대한 인식을 새롭게 할 필요가 있다. 다시 말하면, 교실에서 아동을 대상으로 전개하는 교육적 행위는 ‘공학적’ 이기보다는 좀 더 ‘상담적’ 일 필요가 있으며 교과교육 역시 예외가 될 수 없다.

1. 가르침과 배움의 여정으로서 자아성찰

교육이 추구하는 목적은 매우 다양하게 논의할 수 있다. 교육의 목적을 내재적 측면과 외재적 측면으로 나누어 논의하는 것은 가르침과 배움의 본질과 현상을 이해하고 그 현실과 여건을 개선하기 위해서 균형 잡힌 사고가 요구되는 양 날개의 또 다른 차원이라고 할 수 있다. 교육 목적의 외재적 측면은 교육이라는 활동을 이용해서 구체적으로 달성하고자 하는 어떤 것을 일컫는다. 가령, 국가발전이나 경제발전 또는 개인의 직업적 성공과 같은 것이 교육을 행하는 중요한 이유로 상정될 수 있다. 교육이 만일 외재적 목적을 지나치게 강조한다면 수단으로서의 의미가 강조되어 버린다(황정규, 이돈희, 김신일, 1998). 교육 목적의 내재적 측면은 한 개인의 성장력에 기초해서 교육적 행위를 정당화하려는 것이다. 성장력이란 인간의 성장가능성 속에 내재하는 성장욕구

또는 스스로 자라고자 하는 충동을 뜻한다(김중서, 이영덕, 정원식, 1993). 진정한 의미의 교육은 인간의 성장가능성을 가치있는 방향으로 최대한 신장시킴으로써 건강하고 지적이며 사회적으로 성숙한 삶을 살 수 있게 하기 위한 것이다. 이와 같이 최대한 자기실현을 도모함으로써 성숙한 인간을 키우는 일을 교육의 본질적 목적이라고 한다면 그 외의 목적이나 기능은 부차적인 것이 된다.

그런데 자기실현이라는 말은 잠재된 가능성으로서의 자기를 전제조건으로 하는 개념이다. Rogers(1961)에 의하면, 모든 인간은 선천적으로 자기실현경향성을 타고난다고 가정된다. 다시 말해서 자기는 타고날 때부터 개인의 내면세계에 가능성으로서 잠재되어 있으며, 우리의 삶은 바로 이러한 가능성으로서의 자기를 발견하고 그것을 개발하여 현실 속에서 구체화시키는 끊임없는 자기 확장의 여정이라고 가정할 수 있다. 이와 같이 교육은 성장가능성을 전제로 하며, 더욱이 자기실현을 추구하는 개인의 삶은 자기주도적이고 능동적인 자아성찰을 요구한다고 볼 수 있다. 삶은 곧 배움의 연속적인 과정인 것이다. 이렇게 볼 때, 학습의 과정은 개인이 가능성으로서 잠재된 자기를 발견하고 이를 구체적인 모습으로 드러냄으로써 자기완성에 도달하기 위한 체계적인 자아성찰의 과정인 것이다. 이와 같이 교육의 본래적 목적에 비추어 볼 때, 학교교육의 본질적인 의미는 학습자 개인의 자아성찰을 촉진하는 체계적인 지도활동이라고 성격화할 수 있다. 최근에 Lan(1998)은 자아성찰적인 학습자를 산출하는 것을 교육의 궁극적인 목표로 설정하고 이를 위해서는 체계적인 자기검색의 중요성을 간과해서는 안 된다고 역설하였다.

학습의 궁극적인 목적으로서 자아성찰에 대한 학자들의 관심은 끊임없이 되풀이 되어 왔다. 가령, Dewey(1933)은 「사고하는 방법」에서 성찰적 사고(reflective thinking)의 중요성을 역설하였으며, Baron(1985)은 성찰적 사고를 문제해결 과제의 합리적 수행을 위한 지적 능력의 중요한 지표로 보았다. 또한 Piaget(1980)에 따르면, 성찰은 낮은 차원의 지식 요소들을 조정하려는 노력을 통해서 고차적인 지식을 창조하는 변증법적 과정으로 보고 있다. 좀더 최근에는 개인의 성공적인 학습을 위해서 자신의 인지과정을 검색하고 조정하는 초인지 능력이 강조되고 있다. 초인지(metacognition)란 인지에 대한 인지와 인지에 대한 조정의 두 측면을 포함한다(Brown, 1987). 인지에 대한 인지는 곧 자아성찰의 구체적인 표현이며, 인지에 대한 조정은 자기통제라는 행동적 용어로 구체화될 수 있다. 자기조절학습이론에서는 학습을 학습자에게 학습전사고(목표설정과 전략수립) → 수행 및 의지통제(주의의 초점화, 자기교시 및 심상화, 자기검색

등) → 자아성찰의 세 국면으로 이어지는 순환적인 활동을 요구하는 하나의 개방적인 과정으로 보고 있다(Zimmerman, 1998). 특히 자아성찰 국면은 학습 노력을 기울인 후에 그러한 경험에 대한 학습자의 반응에 영향을 미치는 과정으로 자기평가로부터 시작해서 결과에 대한 원인 귀속, 자기 반응, 그리고 적응을 포함한다. 특히 유능한 학습자의 자아성찰적 사고는 결국 높은 자기효능감(Bandura, 1977), 학습목표 지향성(Dweck, 1988), 그리고 과제에 대한 내적 흥미(Zimmerman & Kitsantas, 1988)와 같은 학습전사고의 신념체계를 강화 또는 유지시킨다. 요컨대, 자아성찰은 그 용어의 다양성에도 불구하고 심리학자의 공통된 관심 주제인 것은 분명하다. 따라서 자아성찰을 배제하고 가르침과 배움의 본질적 의미를 논의하기는 쉽지 않다. 따라서 학습의 진정한 의미는 학습자의 적극적인 삶과 자기완성에 도달하기 위한 자아성찰의 여정으로 성격화할 수 있다.

2. 자아성찰 학습을 촉진하는 교과교육

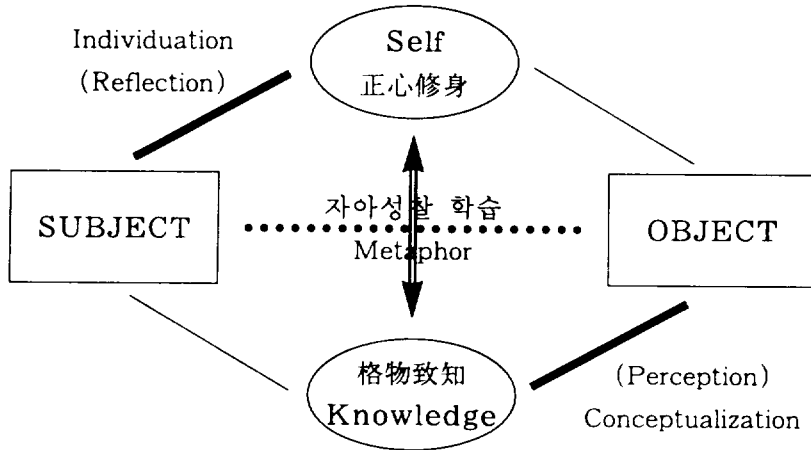
교육의 본래적 목적에 비추어 볼 때, 학교교육의 기본 성격은 학습자 개인의 자아성찰을 촉진하는 체계적인 지도활동이라고 정의할 수 있다. 상담은 기본적으로 학습자의 자아성찰을 촉진하기 위한 실천적 조력활동이라는 점에서 크게 학교교육의 기본 성격과 일치한다. 본래 상담이란 용어는 다양한 의미를 복합적으로 내포하고 있기 때문에 이해하기가 쉽지 않다. 상담은 걸음로 드러나는 결과의 측면만을 놓고 보면 일종의 학습 과정으로서 내담자의 생각과 감정 그리고 실제 행동에서 모종의 변화를 가져오게 된다. 하지만 내담자가 자신의 욕구와 행동에 대한 내면적 자각 곧 자아성찰을 결여한다면 이러한 변화를 기대하기는 어렵다. 따라서 그 심층을 들여다보면 상담의 참된 의미는 개인으로 하여금 자아성찰을 통해 자기의 참 모습을 발견하여 적극적으로 드러내도록 조력하는 체계적인 활동이라는 것이 분명해진다(송재홍, 2006). 개인이 자신이 처해 있는 상황에 어울리는 상담자의 도움을 받아서 자신의 주관적인 세계를 체계적으로 정리하여 자신의 삶을 보다 지혜롭게 선택하고 행복감을 증진시킬 수 있다면 그는 참다운 학습을 경험하게 될 것이다. 이처럼 한 개인의 삶은 참된 자기의 모습을 찾아 나서는 끝없는 구도의 여정이라고 할 수 있으며, 상담자는 이러한 여정에 잠시 동행하는 벗이 될 수 있다.

학교교육 장면에서 상담은 교육의 본래적 목적, 곧 학습자로 하여금 개인의 성장력

을 최대한 드러내도록 자아성찰을 안내하고 촉진하는 실천적 조력활동이 되어야 한다. 자아성찰의 형태가 어떤 방식으로 전개되든 간에 그것의 결과는 참된 자기의 발견, 자신감과 자존감의 증대, 또는 지식의 습득과 구성 등 다방면에서 다각적으로 나타날 수 있다. 이는 교과교육의 궁극적인 목표와도 일치한다. 따라서 교과교육이 그 목적을 효과적으로 추구하기 위해서는 상담활동과의 접목 가능성을 적극적으로 모색할 필요가 있다. 이는 교실 실제에서 교과교육을 실행하는 과정에서 반드시 자아성찰을 위한 안내의 과정을 포함해야 한다는 것을 시사한다. 이러한 관점에서 볼 때, 학교교육의 대부분을 점유하고 있는 교과교육은 단지 교과에 내재된 지식의 획득 내지는 구성에만 머물러서는 안 되며 그러한 바탕 위에서 학습자 개인의 자아성찰을 촉진하기 위한 실천적 조력활동으로 연계 내지는 확장될 수 있어야 한다. 따라서 교과는 자아성찰을 위한 정제되고 엄선된 심리적 도구로서 가정될 수 있으며, 교과교육을 담당하는 교사는 기본적으로 교과를 매개로 상담적 교육활동을 전개함으로써 학습자의 자아성찰을 촉진하는 실천적 조력가가 되어야 한다.

요컨대, 학교교육은 학습자에게 교과를 매개로 자연이나 사회의 외적 질서를 탐구하도록 안내하는 것에 머물러서는 안 되며, 학습자가 이러한 외부 세계의 질서에 대한 통찰과 이해를 바탕으로 내면의 자기를 보다 심층적으로 탐색하여 성찰하고 이해하며 나아가 효율적으로 관리할 수 있는 역량을 축적할 수 있도록 확장되고 심화되어야 한다. 이는 교사의 철학적인 안목과 창의적인 노력을 통해 얼마든지 실현가능한 영역이지만 왜곡된 지식중심주의의 틀에 갇힌 교과교육의 실제에서는 쉽게 도외시되는 경향이 있다. 그러나 우리는 '교육과정 중심의 학교교육체제'를 통해 학습자가 자신의 내면세계에 대한 자각에 이르도록 어떻게 도와줄 수 있는지를 고민하지 않으면 안 된다. 자아성찰 학습은 교사로 하여금 이처럼 교육의 본래적 목적으로서 자아성찰과 자기조절 그리고 자기완성을 학교교육 실제에서 주류를 이루는 교과교육 활동을 통해 어떻게 구현할 수 있는지를 탐구함에 있어서 중심적인 화두가 되어야 한다. <그림>은 자아성찰 학습에 대한 개념적 사유의 틀을 도식화하여 제시한 것이다.

<그림>에서 보면, 한 인간은 배움의 과정에서 외부의 감각작용을 통해 들어오는 사물에 대한 지각에 기초하여 사물의 이치를 깨달고 의미를 부여함으로써 앎(knowledge)을 형성하고(格物致知) 이를 매개로 은유 작용을 일으킴으로써 자아의 주관적인 경험을 성찰하여 참된 자아를 드러내고 가치를 부여함으로써 자기(self)를 완성해 간다(正心修身). 이 과정에서 무지개 학습은 주로 은유(metaphor)를 통해서 지식



〈그림〉 자아성찰 학습에 대한 개념적 사유의 틀

과 자기를 연결하는 통로를 제공한다. 가령, 화재의 3요소에 기초하여 인화물질 제거, 열 차단, 산소공급 억제와 같은 소화방법을 학습하였다면 이를 매개로 가족이나 친구와의 갈등을 해결하는 방법(가령, 합리적 문제 해결, 감정 표현 및 조절, 그리고 환경 재구성)을 찾아낼 수 있을 것이다. 이와 같이 은유는 지식체계와 자기를 연결하는 자아성찰 학습의 중심 기제이다.

3. 패러다임 극복을 위한 혁신적 수업모형의 제안

자아성찰 학습을 촉진하기 위해 교과교육에 상담의 성격을 가미한다면 전통적인 수업의 전개 과정에 상당한 변화를 예상해볼 수 있을 것이다. 가장 두드러진 변화는 학습 성과의 초점이 단순한 지식의 구성 내지 습득보다는 자아성찰의 촉진을 통한 자기 재구성에 있다는 점이다. 이를 위해서는 무엇보다도 교사의 인간중심적인 태도에 기초한 소위 '상담식' 수업이 요구된다. 따라서 교사는 체계적 설명이나 질의와 토론 또는 협력학습 집단을 구성하는 일과 같은 수업기술은 물론 숙련된 상담기술이 함께 요구된다. 교과교육 실제에서 교과교육에 상담을 접목할 때 예상할 수 있는 교실수업의 주요 국면은 다음과 같다(송재홍, 2005).

1단계 : 알아차리기

교과교육활동을 전개할 때 도입부분에서는 개인의 주관적인 경험세계를 활성화하기 위해서 가장 적절한 감각체계를 활성화하는 일이 우선되어야 한다. 표현교과의 경우 청각(음악), 시각(미술), 촉각(무용) 등 원초적 감각을 활성화시킴으로써 상실된 경험의 회상을 촉진할 수 있다(Assagioli, 1965). 가령, 음악과에서 협주곡이나 폴베레 소리를 듣고 특정 악기나 벌레의 소리를 찾아내는 게임이나 미술과에서 글자색과 의미가 서로 불일치하는 단어를 보고 색깔에 따라 특정 반응을 하도록 지시하거나 복합도형/그림 속에 숨어 있는 특정 도형/그림을 찾아내거나 전경과 배경을 반전시켜 지각하도록 하는 게임을 도입할 수 있을 것이다. 또는 무용과 같은 신체 동작을 활성화하기 위해서는 리듬에 맞추어 움직임을 달리하거나 서로 거울이 되어 상대방의 동작을 흉내냄으로써 함께 움직이도록 지시하면 상실되거나 둔해진 신체적 감각을 빠른 속도로 회복하여 활성화시킬 수 있을 것이다. 기초교과에서는 다양한 형태의 상징에 대한 인식체계를 함께 활성화시킬 필요가 있다. 가령, 문학에서 이야기와 어울리는 그림을 지적하거나 일련의 사건을 나타내는 그림을 순서대로 배열하는 게임을 도입할 수 있다. 또한 수학과와 경우라면 일정한 숫자를 일정한 기호로 바꿔 쓰거나 도형의 변이나 입체의 면을 세어서 알맞은 숫자를 지적하는 게임을 도입하는 것이 도움이 될 것이다. 또는 최근에 서바이벌게임에서 등장하는 일련의 숫자를 순간적으로 포착하는 게임을 도입할 수도 있다.

이 단계에서는 또한 학습자 개개인이 경험하고 있는 삶의 세계에 대해서 자각을 촉진할 필요가 있다. 가령, 자신의 호흡이나 신체의 일부를 관찰해 보게 하거나 과거·현재·미래로 이어지는 개인적인 경험의 역사를 간단하게 여행하도록 시도하는 것도 좋은 방법이 될 수 있다. 그러나 이러한 자각의 과정을 통해서 개인은 자신의 삶에 내재된 역사성과 관계성에 초점을 맞추어야 할 것이다. 역사성이란 시간과 공간 속에서 이어지는 특정한 사건의 흐름을 의미하며, 관계성이란 그러한 사건의 흐름 속에 연루된 대상과의 상호작용을 일컫는다.

2단계 : 자아 세계와 교과를 접목하기

특정 교과와 관련된 원초적 감각체계나 상징에 대한 인식체계를 어느 정도 활성화시키고 학습자가 개인적인 삶의 일부를 회상하여 역사성과 관계성을 자각한 다음, 교과교육의 학습 주제와 접목하기 위하여 사전에 개발된 학습목표를 제시한다. 이 때 학

습목표는 객관적인 실재에 대한 의미 부여의 측면은 물론 이러한 의미의 창조가 자신의 주관적인 삶에 대한 인식과 어떤 연관성이 있는지를 함께 언급해야 한다. 가령, 음악과에서 “여러 가지 악기/플루트 소리의 특징을 알고, 친구들과 함께 그것을 이용하여 자신의 생각과 감정을 적절히 표현할 수 있다.” 또는 미술과에서 “다양한 색의 특징을 알고, 그것을 이용하여 다양한 감정의 강도를 나타낼 수 있다.”와 같은 학습목표를 제시할 수 있을 것이다. 또한 문학교실에서는 “자신의 경험 세계를 회상하여 중요한 생각을 떠올릴 수 있다.” 또는 “떠오른 생각을 일정한 형식으로 나열하여 시를 완성하고, 그것을 통해서 친구들에게 자신의 생각과 느낌을 효과적으로 전달할 수 있다.”와 같은 학습목표를 제시할 수 있을 것이다. 과학과의 경우 “포유류인 고래의 여러 가지 모습을 찾아보고, 우리 주변에서 고래와 비슷한 처지에 있는 친구들의 생각과 감정을 공감할 수 있다.”와 같은 학습목표를 제시할 수도 있다.

3단계: 교과와 구조를 발견하여 정교화하기

이 단계에서는 주어진 학습목표에 따라 교과와 구조를 발견하고 더욱 정교화한다. 학습자는 교사나 동료와의 상호작용을 통해 체계적인 학습 절차에 따라 복잡 다양한 무정형의 자연 또는 사회 현상 속에서 일련의 질서를 발견하도록 안내를 받을 필요가 있다. 이러한 학습의 과정은 대개 내면세계의 무의식적 현상에 질서를 부여함으로써 의식화하는 자기 발견의 과정과 구조적으로 유사성을 지닌다고 할 수 있다.

이 과정은 대개 다음의 다섯 단계를 거친다. 먼저 인식의 단계로서, 학습이 이루어지기 위해서는 현상계 자체를 자각할 필요가 있다.(DeRuiter & Wansart, 1982) 무엇보다 무질서한 현상을 있는 그대로 인정하고 수용하는 개방적인 자세가 중요하다. 다음엔 단순한 인식의 차원을 넘어서 이미 알고 있는 옛 것과 새로운 것에 대한 변별이 이루어져야 한다. 이는 지각의 단계로서, 탈습관화를 위한 첫 번째의 과정이라고 할 수 있다. 세 번째는 명명의 단계로서, 변별을 통해서 새롭게 지각된 부분에 대해 새로운 이름을 붙여야 한다. 그래야 비로소 앞의 체계에 변화를 가져올 수 있다. 네 번째는 새롭게 명명된 개념을 기존의 개념체계와 연결하는 정교화의 단계이다. 이는 소위 체계화 또는 포섭의 과정이라고 할 수 있으며 비교의 과정을 거침으로써 가능하다. 마지막 습관화의 단계에서는 새롭게 확장된 개념체계에 기초해서 삶의 문제에 대한 해결을 위해서 새로운 접근을 시도하는 것이다. 이러한 시도는 연습과 피드백을 수반하는 데 일련의 기능이 자동화될 때까지 계속된다.

이와 같이 학습 과정을 인식→지각→명명→정교화→습관화의 다섯 단계로 정의할 때 가르치고 배우는 과정은 매우 다른 양상을 보이게 된다. 교수자는 학습자로 하여금 자신이 처해 있는 현실 상황을 정확하게 인식하고 변별하도록 중재할 수 있으며, 학습자는 교수자의 중재에 의해서 자신이 발견한 새로운 현상에 대해서 적절한 개념을 명명하고 지식 체계를 정교화함으로써 자신의 두뇌 지도를 확장해가게 될 것이다. 그리고 그렇게 확장된 두뇌 지도를 활용하여 삶의 문제에 대한 새로운 해결책을 제시하고 검증된 지식을 자동화함으로써 적극적인 대응 자세를 기를 수 있게 될 것이다. 이처럼 학습자는 일련의 학습 과정을 통해서 유목화된 개념체계나 인과관계를 포함하여 다양한 형태의 관계를 기술하는 원리군을 이해하게 되고 또한 이해한 것을 개념도나 모형도를 이용하여 표상하거나 자신의 문제해결에 응용할 수 있게 된다. 교과와 내용을 분석해 보면 대부분 이러한 개념체계와 서열화된 관계를 바탕으로 해서 기본 구조를 형성하고 있음을 알 수 있다.

4단계 : 교과 구조와 자아 세계를 구체적으로 연결하여 통합하기

이 단계에서는 학습자가 새롭게 발견한 교과와 구조를 자아의 주관적인 경험 세계와 구체적으로 연결짓고 통합할 수 있도록 안내한다.(송재홍, 2006) 이 단계에서 교수는 주로 시범을 보이고 코치의 역할을 수행하며, 학습자는 교수의 안내에 따라 두 번째 단계에서 탐색한 자신의 경험세계를 좀더 구체적으로 묘사하고, 세 번째 단계에서 발견한 교과와 구조와 어떻게 연결될 수 있는지를 탐색한다. 이 과정은 기본적으로 학습자가 개별적인 경험에 기초해서 내면세계에 무질서하게 쌓여 있는 미해결 과제들을 구조적으로 분석하여 성찰하고 그 과정에서 떠오르는 생각과 감정을 자연스럽게 표현하도록 독려하는 것이다. 가령, 음악과에서 여러 가지 악기나 풀벌레 소리의 특징을 정리했으면, 교수자나 동료와 함께 도움을 주고받으면서 최근에 자신이 경험한 독특한 사건을 떠올려보고 그 때 자신이 느꼈던 자신의 생각과 감정을 표현할 수 있는 특정한 악기나 풀벌레 소리를 찾아낼 수 있다. 마찬가지로 미술과에서 다양한 색의 특징을 이해했으면, 최근에 자신이 경험한 몇 가지 사건을 떠올린 다음 그 때 자신이 느꼈던 사고와 감정을 표현하기 위해서 다양한 색깔의 막대를 준비하여 감정의 종류와 강도를 나타낼 수 있을 것이다. 또한 문학교실에서는 학습자가 자신이 직접적으로 경험한 사건을 회상하여 중요한 생각과 느낌을 떠올리고 이를 다시 일정한 형식으로 나열하여 시를 완성함으로써 자신의 생각과 느낌을 효과적으로 표현할 수

있으며, 과학과에서는 포유류의 범주에서 비교적 외톨이인 고래의 처지를 생각해보고, 친구나 가족들 사이에서 고래와 비슷한 처지에 있었던 자신의 경험이나 친구의 입장을 나열할 수도 있을 것이다.

이 단계에서 교수자는 또한 특정한 상담이론에서 제안하는 독특한 개념이나 원리를 교과내용과 접목할 수도 있다. 가령, 수학교과의 비율 단원을 공부할 때 교류분석(Berne, 1961)에서 말하는 시간의 구조화 개념을 이용하여 1주일 동안 개인의 시간활용상태를 일정한 비율로 나타냄으로써 학습자로 하여금 자신의 삶에 대한 체계적인 성찰 기회를 제공할 수 있을 것이다. 이 단계에서 특히 유념해야 할 사항은 학습자가 자신의 주관적인 경험세계를 교과와 연결함에 있어서 경험의 역사성과 관계성에 기초한 이야기 구성의 형식을 취함으로써 주도적인 자아탐색과 자기성찰을 촉진할 수 있어야 한다는 점이다.

5단계 : 다른 구성원과의 상호작용을 통하여 생각과 느낌을 교환하기

이 단계에서는 학습자 개인이 완성한 작품을 이야기의 형식을 빌어서 학급의 다른 구성원에게 전달하고 피드백을 주고받으면서 그 속에 내포된 자신의 생각과 느낌을 교환한다. 학급 구성원이 상호간에 이야기를 주고받을 때는 두 사람이 짝을 이루어 단 짝 대화를 나누거나 아니면 소집단 활동의 형태를 취할 수 있을 것이다. 또한 발표의 형식에 있어서 단순히 개인 또는 조별로 완성한 작품을 소개하거나 아니면 역할 놀이를 통하여 이야기를 극으로 연출함으로써 이야기에 생명력을 불어넣을 수도 있다. 그 과정에서 이야기 재구성을 시도함으로써 변화를 위한 새로운 인식과 구체적인 경험을 시연할 수도 있을 것이다. 이 단계에서 특히 유념해야 할 사항은 학습자 상호간에 공유된 인식을 바탕으로 협력적인 작업동맹을 이루고 생각과 느낌을 개방하도록 촉진할 수 있어야 한다는 것이다. 또한 학습자로 하여금 객관적 실재에 대해 의미를 부여함으로써 지식 구성을 촉진함은 물론 자신의 주관적인 경험세계에 대한 인식 전환을 함께 촉진할 수 있어야 한다.

6단계 : 공유하기

이 단계에서는 흔히 집단상담에서 행하는 과정 피드백과 유사한 활동을 수행한다. 학습자 개개인은 전체 앞에서 다섯 번째 단계까지의 학습활동을 전개하는 과정에서 자신이 수행한 역할에 대해서 스스로 반성하고 다른 구성원의 행동에 대해서 느꼈던

생각이나 감정을 충분히 표현함으로써 학습 과정에서 쌓일 수도 있는 부정적이거나 갈등적인 경험을 해소할 수 있어야 한다. 또한 학습 과정에서 노출된 사건과 유사한 경험을 한 구성원이 자신의 경험을 부연하여 개방하거나 해결되지 않은 개인적인 문제에 대해서 건설적인 제안을 함으로써 인식의 공유를 확장할 필요가 있다. 뿐만 아니라 상호작용 과정에서 드러난 감정과 변화된 인식을 공유함으로써 학급 내에서 발생하는 사회적 문제의 해결을 위한 건설적인 행동지침을 개발하고 공고화할 수 있어야 한다.

이 과정에서 이별 의식은 하나의 필수적인 요소로 포함되어야 할 것이다. 학습의 과정을 그 자체가 하나의 만남과 헤어짐의 연속적인 과정으로 의식화함으로써 만남에 대한 설레임을 극대화하고 헤어짐에 따른 아쉬움을 달랠 필요가 있다. 가령, 다른 구성원들과 상호작용하는 과정에서 쌓였던 인간관계의 매듭을 구체적으로 인식하여 이를 풀기 위한 구체적인 의식을 거행할 수 있다. 만일 서운하거나 미안한 생각이나 감정이 쌓였다면 그것을 직접 이야기하고 이해나 용서를 구함으로써 마음의 빔을 청산하는 작업이 뒤따라야 할 것이다. 또한 상호작용 과정에서 고마움을 느꼈다면 적절한 감사의 마음을 표현할 수도 있을 것이다. 용서와 화해의 형식은 포용과 같은 직접적인 방법이나 편지쓰기와 같은 간접적인 방법을 모두 활용할 수 있을 것이며, 적절한 소품을 이용하면 그 효과를 극대화할 수 있을 것이다.

V. 맺는 말

교수-학습의 문제는 교수심리학의 중심적인 주제임과 동시에 학교교육의 중핵적인 활동으로서 이 문제에 대한 올바른 이해와 합리적인 방향 설정을 위한 노력이 전제되지 않는 한 오늘날 학교교육이 안고 있는 여러 가지 현실적인 문제를 해결하기는 어려울 것이다. 이를 위해서 지난 세기 동안 학교교육의 실재를 떠받치고 있는 교수-학습의 문제에 대한 학문적인 연구와 실천적인 활동에서 어떠한 변화와 진보가 이루어졌는지를 반성적으로 검토하는 일은 매우 의의가 있는 것으로 생각된다.

20세기 후반 교수심리학은 인지적 패러다임으로 전환하면서 교수-학습에 관한 학문적 주제와 관심을 학교교육의 실재에 좀더 친숙한 것으로 돌려놓았다. 이제 교수심리학은 단순히 정보의 기억보다는 지식의 구성을 위한 인지 과정에 초점을 두고 있으며,

이러한 과정에서 학습자의 인지구조와 초인지 및 자기조절 그리고 동기유발과 신념의 중요성을 강조하고 또한 인지 발에 있어서 사회적 상호작용의 역할과 지식과 전략 및 전문성의 맥락적 성질을 강조한다. 그리하여 교수-학습의 실제에 관한 논쟁에서 수업 목표와 과제분석과 같은 주제는 지식의 구성을 제한하는 인지구조와 전략 및 초인지 등의 인지적 과정과 사회적 참여를 통한 지식의 맥락적 구성에 대한 관심이 증대하면서 점점 주변적인 것으로 밀려나고 있으며, 모델링과 강화와 같은 외재적 동기에 의존하던 학습자 통제전략도 인지에 대한 자기인식과 신념의 변화를 통한 자기조절전략으로 대체되어 가고 있다.

한편 21세기 들어와서 적용되기 시작한 제7차 교육과정은 교육과정 중심의 학교교육체제를 표방하면서 지식의 습득 및 구성에 초점을 맞춘 전통적인 교과교육의 한계를 극복하고 학교교육의 새로운 접근방법을 모색할 수 있는 계기를 마련해 놓고 있다. 또한 제7차 교육과정에서 강조하고 있는 사고기능의 육성, 수준별 교육과정의 편성과 운영, 자기주도 학습의 조장, 그리고 수행평가의 도입 등은 모두 전통적인 학교교육의 확일성과 경직성을 탈피하기 위한 교육개혁의 노력이 나아가야 할 방향을 적시하고 있다. 분명히 학교교육의 확일성과 경직성은 학습자가 성장과 함께 끊임없이 변화하는 물리적·사회적 환경과의 효과적인 상호작용을 하도록 조장하기 위해서 반드시 극복되어야 할 과제임에 틀림없다.

그러나 통일성을 결여한 다양성의 추구가 학습자의 지식 구성에 긍정적으로 기여하리라는 가정 역시 그다지 정당화되기 어렵다. 학습에서 이루어지는 지식의 구성은 그 자체가 다양한 사실에 대한 관찰을 통해서 하나의 통일성을 지향하는 추상화 과정이기 때문이다. 다시 말해서, 지식의 구성은 사실 세계의 다양성을 기초로 해서 추상화된 개념 세계를 구성하는 것이며 그 궁극적인 목적은 통일된 가치 세계에 도달함으로써 달성될 수 있다. 무엇보다도 통일성의 결여는 학교교육의 정체성 확립에 결정적인 영향을 미치게 될 가치선택을 위한 학습의 방향을 설정하는데 문제를 야기할 수 있다. 제7차 교육과정에서 제시하고 있는 교육과정 편성·운영의 주안점은 추상적 개념 세계 곧, 교과의 학습활동에 집중되어 있으며 교과교육을 통해서 추구해야 할 학교교육의 궁극적인 도달점으로서 일관된 가치선택을 위한 학습에 대한 방향 설정이 약간 미흡하다고 볼 수 있다.

이러한 관점에서 이 글은 제7차 교육과정에서 강조하고 있는 주안점으로부터 학교교육이 지향해야 할 가치선택을 위한 학습의 주제로서 스스로 삶의 자세를 반성하고

조절해 가는 자기창조적 삶, 낯선 것들과 개방적인 관계를 형성하는 공동체적 삶, 자신의 문제를 스스로 선택하고 그 결과에 대해서 책임을 가정하는 지도자적 삶, 그리고 자신의 삶을 지배하는 상식을 검증하고 합리적인 대안을 추구하는 자유주의적 삶 등을 추론하여 학습자가 교과외 학습활동을 통해서 궁극적으로 도달해야 할 통일된 가치체계로 상정하였다. 그러나 이는 학교교육의 실제에 통일성과 방향성을 부여함으로써 학교교육의 정체성을 확립하기 위해서 개발해야 할 가치선택을 위한 학습주제의 일부에 불과하다. 낯선 상황에 어떻게 대처할 것인가? 자기조절체제를 어떻게 유지할 것인가? 자신의 지적 역량을 누구와 어느 정도 공유할 것인가? 그리고 학습과정에서 부딪치는 좌절과 역경을 어떻게 받아들이고 극복할 것인가? 등등의 문제는 결코 교과교육과 무관하게 전개되어야 할 학습 주제는 아니다. 교과외 학습활동을 매개로 하는 학교교육의 실체는 단지 교과외의 이해와 지식의 구성에 머물러서는 안 되며 교과외는 '나무'를 통해서 추상화되고 통일된 삶의 자세로서 '숲'을 보여 주는 안목 지향의 실천적 과정으로 전환되어야 한다. 그리하여 대다수의 학습자가 특정 교과외 학습활동을 통해서 지식과 기능을 연마하는데 학습시간의 대부분을 할애함으로써 일상적인 삶의 과정에서 직면하게 될 전형적인 상황에서조차 어떠한 가치 선택을 할 것인가에 대해서 아무런 준비도 없이 평생학습사회로 내몰리는 현상은 막아야 할 것이다.

이러한 이유로 해서 이 글에서는 가르침과 배움의 본질적 의미를 학습자의 적극적인 삶과 자기완성에 도달하기 위한 자아성찰의 여정으로 성격화하고 교과교육의 기본적인 성격을 교과학습을 통해 습득된 지식체계를 넘어서 삶의 주체인 자기의 완성에 필요한 자아성찰을 안내하는 체계적인 조력활동으로 새롭게 규정하였다. 그리고 참다운 교육의 목적을 실현하기 위해서는 교과교육의 중핵 활동은 학습자로 하여금 교과를 도구로 이용하여 끊임없는 자아성찰과 자기완성의 길을 견도록 안내하고 촉진하는 상담활동을 중심으로 전개되어야 한다고 주장하였으며, 교과교육과 상담을 접목하기 위한 자아성찰 학습에 대한 개념적 사유의 틀을 제시하고 이를 구체적으로 실행에 옮기기 위한 혁신적 수업모형을 제안하였다.

교과교육과 상담을 접목하여 새롭게 전개하는 창의적인 교실활동은 지식 구성을 위한 교수-학습에 기초한 전통적인 교과교육과는 뚜렷하게 구별되는 몇 가지 특징을 지닌다고 볼 수 있다. 가령, 수업활동 위주의 교과교육은 전통적인 객관주의에서부터 현대의 구성주의에 이르기까지 한결같이 지식의 습득 내지는 구성에 초점을 두고 있으며 여전히 지적 성취에 대한 평가가 학습 성과의 주된 기준으로 작용한다. 반면에

상담활동을 매개로 하는 교과교육에서는 교과의 구조를 개인의 주관적인 경험세계에 연결함으로써 자아성찰을 통한 자기조절기능의 회복 내지는 창조적인 자기완성에 궁극적인 목적을 두고 있기 때문에 학습의 성과도 자아성찰의 수준을 심화하고 그에 따른 실천적 의지를 공고화하며 이를 다른 구성원과 함께 공유하는 정도에 의해서 평가된다.

뿐만 아니라 교실 상황에서 전개되는 교과교육의 실제에 있어서도 이 두 가지 접근은 뚜렷한 대조를 보인다고 할 수 있다. 가령, 구성주의 학습이론에 기초한 문학교실에서는 학습자에게 전래동화나 고전문학의 앞부분을 제시하여 읽게 한 후 뒷부분을 완성하도록 요청하거나 또는 영화나 드라마의 한 장면을 제시한 후 떠오르는 생각을 정리하여 시문을 완성하도록 안내하는 형식을 취한다. 그러나 상담활동에 기초한 문학교실에서는 학습자들이 '혹부리 영감'과 같은 전래동화를 모두 읽고 등장인물을 중심으로 주요 캐릭터의 입장에서 글을 재구성하여 역할극을 연출하도록 안내할 수 있다. 또는 '대장금'과 같은 드라마를 시청하지 않고도 학습자 개개인의 생활 속에서 의미 있는 장면을 회상하게 한 후 떠오르는 생각을 정리하여 시문을 완성하도록 요청하는 형식을 취할 수도 있다. 언뜻 볼 때 이 두 가지 접근방법은 별다른 차이가 없는 것처럼 보일 수도 있으나 가르침과 배움의 현상에 대한 근본적인 인식의 전환이 없이는 접근이 불가능한 정도로 그 차이는 결코 무시할 수 없다.

이제 우리는 학교교육의 실제에 대한 학문적 성격을 논함에 있어서 가르침과 배움의 본질은 물론 교과교육의 기본 성격을 일정한 틀에 가두고자 하는 패러다임 접근방식의 한계를 극복해야 할 때라고 생각한다. "교육목적과 교육내용이 그런 것이어서는 안 되고 이런 것이어야 한다."거나 "교육방법과 교육평가가 그런 식이어서는 안 되고 이런 식이어야 한다."는 식의 분석적인 사고에만 의존하는 패러다임 접근방식을 지양하고 때로는 직관적인 사고와 통찰력을 발휘하여 학문적 논쟁에서 쉽게 발견되는 대립적인 관점을 통합적인 관점으로 전환하기 위한 노력이 필요하다. 역사적 관점에서 볼 때, 교수-학습을 중심으로 한 학교교육의 개혁은 학교교육의 획일성과 경직성을 극복하고 다양성을 추구하는 방향으로 일관된 모습을 유지해 왔다고 볼 수 있다. 그러나 통일성과 방향성을 상실한 다양성의 추구는 자칫 학교교육의 정체성을 위협할 수도 있다. 학교교육의 개혁을 시도함에 있어서 다양성과 통일성의 조화와 균형을 모색하기 위한 노력은 학교교육의 정체성을 확립하는데 기여할 것이다.

〈참 고 문 헌〉

- 論語(차주환 역). 서울: 을유문화사.
- 강인애(1999). 구성주의에 관한 몇 가지 질문. *교육개발*, Spring 1999, 100-107.
- 교육인적자원부(2001). *학교 교육과정 편성·운영의 실제(초등학교 교육과정 편성·운영 자료 II)*.
- 김중서, 이영덕, 정원식(1993). *최신 교육학개론*. 서울: 교육과학사.
- 대통령 자문 교육개혁위원회(1995). *세계화·정보화 시대를 주도하는 신교육 체제 수립을 위한 교육개혁 방안. 제2차 대통령보고서*.
- 박성희 등(2006). *초등학교 생활지도와 상담*. 서울: 학지사.
- 박제윤 (1999). *수준별 교육과정의 편성과 운영*. 김재복·이경환·허경철(편). *초등학교 교육과정 해설*(pp. 125-149). 서울: 교육과학사
- 송재홍(1998). *인간 학습기능의 본질 회복을 위한 학교교육의 과제*. 제주교육대학교, 논문집 제27집, 71-96.
- 송재홍(2000). *학교교육에 대한 교육학적 논의에 있어서 패러다임의 극복: 교수심리학 관점*. *교육대학원의 발전방향(제주교육대학교 교육대학원 제1회 학술세미나 발표자료)*, 15-56.
- 송재홍(2001a). *지식관의 변천과 학교교육의 전개양상: 교수심리학의 관점*. 제주교육대학교, 논문집 제30집, 35-63.
- 송재홍(2001b). *교사의 전문성 신장을 위한 단원중심 교수 개발 프로그램의 통합적 모형*. 제주교육대학교 초등교육연구소, *초등교육연구*, 제6집, 156-186.
- 송재홍(2001c). *단원중심 교수 개발 프로그램의 실천적 적용을 통한 교사의 전문적 능력 신장에 관한 연구*. *교육심리연구* 제15권 제2호, 89-118.
- 송재홍(2005). *초등학교 교과를 매개로 한 상담 프로그램의 개발*. *초등상담연구* 제4권 제1호, 37-60.
- 송재홍(2006). *가르침과 배움의 여정으로서 자아성찰: 교과교육과 상담의 통합 가능성에 대한 검토와 제안*. (미발표자료).
- 은혁기(2004). *초등교육상담 활성화 방안*. *초등상담(2004년도 학술대회 자료)*, 41-63.
- 이경환(1999). *제7차 교육과정의 구성 방향*. 김재복·이경환·허경철 편저. 제7차 초등

- 학교 교육과정 해설(pp. 37-68). 서울: 교육과학사.
- 이병진(2004). 초등교육 재개념화에 대한 요구. 한국초등교육학회. 초등교육의 재개념화(2004년도 한국초등교육학회 국제학술대회 자료). 1-11.
- 이정선 (1997). 왜 열린교육이어야 하는가? 서울: 교육과학사.
- 정성모(2006). 수업의 예술. 서울: 교육과학사.
- 한승희 (1999). 21세기 교육학의 새로운 논리와 언어: 교육학의 새로운 지표로서 내러티브. 21세기 한국교육학: 인간, 지식, 문화, 제도를 중심으로(1999년도 한국교육학회 연차학술대회 논문집). 21-43.
- 허경철 (1999). 교육과정 평가와 질 관리. 김재복 · 이경환 · 허경철(편). 초등학교 교육과정 해설(pp. 151-188). 서울: 교육과학사
- 황정규 · 이돈희 · 김신일(1998). 교육학개론. 서울: 교육과학사.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Assagioli, R.(1965). *Psychosynthesis*. New York: Viking.
- Baars, B. J. (1986). *The cognitive revolution in psychology*. New York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baron, J.(1985). *Rationality and intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Berne, E.(1961). *Transactional analysis in psychotherapy*. New York: Grove.
- Brown, A. L.(1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*(pp. 65-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burns, R. C.(1995). *Dissolving the boundaries*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Chemielewski, T. L. & Dansereau, D. F.(1998). Enhancing the recall of text: Knowledge mapping training promotes implicit transfer. *Journal of Educational Psychology*, 90, 407-413.
- Collins, A. M., Brown, J. S., & Newman, S. E.(1989). Cognitive apprenticeship:

- Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick(Ed.), *Knowing, learning, and instruction*(pp.453-494). Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum Associates.
- Derry, S. J. & Lesgold, A.(1996). Toward a situated social practice model for instructional design. In D. C. Berliner R R. C. Calfee(Eds.), *Handbook of educational psychology*(pp. 787-806). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Deruiter, J. A. & Wansart, W. L.(1982). *Psychology of learning disabilities: Applications and educational practice*. London: Aspen System Corporation.
- Dewey, J.(1933). *How we think*. 임한영 역. 사고하는 방법. 서울: 법문사.
- Dweck, C. S.(1988). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Fogarty, R.(1991). *The mindful school: How to integrate the curricula*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing Inc.
- Gardner, H.(1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hall, R. H. & O'Donnel, L. D.(1996). Cognitive and affective outcomes of learning from knowledge map. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 94-101.
- Johnson-Laird, P. N.(1983). *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ.: Lawrance Erlbaum Associates.
- Lan, W. Y.(1998). Teaching self-monitoring skills in statistics. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman(Eds.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*(pp.86-105). New York: The Guilford Press.
- Pepper, S. C. (1961). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press. (Original work published 1942)
- Piaget, J.(1980). The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance. In M. Piattelli-Palmarini(Ed.), *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*(pp.111-127). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rogers, C. R.(1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Segal, J. W., Chipman, S. F., & Glaser, R.(Eds.)(1985). *Thinking and learning skills(vol. 1): Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shuell, T. J.(1996). Teaching and learning in a classroom context. in Berliner, D. C. & Calfee, R. C.(Eds.). *Handbook of educational psychology*(pp.726-764). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Sink, C.(2005). *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Steiner, R.(1924). *Heilpädagogischer Kurs*. 김성숙 옮김. 교육은 치료다. 서울: 물병자리.
- Vygotsky, L.S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehead, A. N.(1967). *The aims of education and other essays*.(Original work published 1929) 유재덕 옮김. 교육의 목적. 서울: 처음.
- Zimmerman, B. J.(1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman(Eds.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*(pp.1-19). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A.(1988). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.