

## ‘학습자의 활동’을 중심으로 한 교과 운용에 대하여

宋 福 勝\*

### 1. 서론

‘언어 사용 기능의 신장’은 제 1차 교육과정부터 꾸준히 유지되어 온 국어 교육의 목표이다. 그리고 교육부는 ‘언어 사용 기능의 신장’이라는 목표를 5차 교육 개정안에 본격적으로 포함시킨데 이어, 1992년에 개정하여 고시한 바 있는 제 6차 교육 개정안에서도 국어 교육의 목표 및 내용 구조를 이루는 핵심적인 요소로 파악하고 있다.

Chomsky의 변형생성문법 이론에 의하면, 언어가 외언어(External Language)와 내언어(Internal Language)로 구성되어 있으며, 외언어는 외적인 의사 소통 기능을 담당하고 내언어는 인간의 사고 작용과 밀접한 관련이 있다고 제안한다. 따라서 이 가설을 받아들인다면 ‘언어 사용’에서의 ‘언어’는 외언어뿐만이 아니라 내언어까지도 포괄하게 될 것이다. 오히려 언어 사용 능력(의사소통 능력)이 조음, 발성만으로 구성되는 것이 아니며, 발화자의 사고력에 결정적으로 의존한다는, 사고와 발화와의 근본적인 관계를 고려한다면, 언어 사용 능력의 신장이란 궁극적으로 내언어 사용 능력, 즉 언어적 사고력의 신장을 의미한다고 해도 과언이 아니다.))

---

\* 서강대 강사

1) 노명완(1995), “국어과 교육과 사고력 신장”, 사고력을 기르는 국어과 교육, 충청남도 교육청 편저.

이와 같은 점에서 볼 때, 국어 교육의 본질적 목표가 언어적 사고력 신장에 있음을 파악하고 국어 교육과정에 반영한 것은 실로 타당하고 적절한 개선으로 받아들여진다. 그리고 이러한 언어적 사고력 신장이라는 국어 교육의 본질적 목표에 대한 재발견은 그 목표에 도달하기 위한 교육 방법론의 개선을 필연적으로 요구하게 되었는데, 이는 기존의 지식 전달 중심의 국어 교수법을 통해서 학습자들의 효과적인 언어적 사고력 증진을 기대하기 어렵다는 한계를 인식한 것이라 하겠다. 이와 같은 한계 의식에 맞추어 새롭게 호응받기 시작한 원리와 방법론이 곧 ‘학습자 중심’이라고 하는 개념과 직접 교수 원리이다. 이 학습자 중심이라고 하는 언어 교수 원리는 교육부가 개정, 고시한 6차 교육안에도 반영되어 있으며, 그 대표적인 방법론이 Pearson의 Explicit Instruction(현시적 수업 모형)에 다소의 수정을 가한 직접 교수 원리(Direct Instruction)이다. ‘설명하기’, ‘시범보이기’, ‘질문하기’, ‘활동하기’의 4단계로 구성되는 직접 교수 원리는 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기의 전 부문에 걸쳐 두루 적용될 수 있는 주요 방법으로, 새롭게 개정된 국어 교과서에도 적극적으로 수용되어 있다.

본고에서는 교과서의 구성 및 활용 원리로 제시된 직접 교수 원리(DI)의 구성 4단계 중 네번째 단계인 ‘활동하기’ 단계가 ‘언어 사용 기능의 증진’이라고 하는 국어의 학습 목표에 도달하기 위한 핵심적 과정이라고 파악한다. 직접 교수 원리에 따른 ‘학습자 중심의 교수-학습’과 언어적 사고력 향상이라는 국어 교육의 목적은, 학습자의 직접적 활동을 중심으로 구성되는 ‘활동하기’ 단계가 얼마만큼 성공적으로 실현되느냐에 따라 그 효과와 목표의 달성 여부가 결정된다고 여기기 때문이다. 이에 본고에서는 학습자 중심의 교수-학습 방법으로서의 직접 교수 원리 중 ‘활동하기’ 단계에 대해서, 그리고 교과서에 ‘활동하기’ 단계로 할애되어 있는 과정이나 부분에 대해서, 최대의 학습 효과를 얻기 위해서는, 이들이 보다 활성화되어야 할 것을 제안하고자 한다. 그리고 활성화된 학습 활동을 위해서는 교과서를 중심으로 한 교수-학습 단계가 체계적으로 조직되어야 한다는 점도 아울러 제안한다. ‘활동하기’ 단계가 더욱 활성화되고 또 체계적으로

조직될 때, 학습자 중심이라고 하는 방법론의 성공적 실현과 이를 통한 언어 사용 기능의 신장이라고 하는 국어 교육의 목표에 달성하는 것이 보다 용이하다고 생각하기 때문이다.

이에 대한 논의로, 2장에서는 교육부에서 추천하고 있는 학습 원리로서의 직접 교수 원리의 구성적 특징을 살펴볼 것이다. 그리고 직접 교수 원리의 적용을 전제로 하여 구성된 교과서에 대해서도 그 구성적 특징을 검토할 것이다. 그리고 학습 원리와 교과서로부터 제기되는 문제점을 살펴보고, 3장에서는 ‘과제 해결적 접근 방법(Task Based Approach)’에서 제시하는 과제의 여섯 가지 구성 요소 중, ‘활동(activities)’ 요인을 중점적으로 살펴봄으로써, ‘활동하기’ 단계를 보다 체계화하고 활성화할 수 있는 교수-학습 전략과 그 모델을 제시함으로써, 이러한 문제점의 극복을 시도할 것이다. 그리고 ‘활동하기’ 단계의 보다 활발한 수행을 위해서는 교사의 역할(teacher's role)이 매우 중요함도 아울러 강조할 것이다.

## 2. 직접 교수 원리와 교과서의 구성적 특징

### 2.1 직접 교수 원리의 구성적 특징

제 6차 국어과 교육과정에서는 학생들의 국어 사용 능력 신장을 위한 방법으로 직접 교수 원리(Direct Instruction)를 제안하고 있다. 직접 교수 원리는 교사가 제시하는 해당 학습 과제를 학습 주체인 학생들이 직접 수행함으로써 국어 사용 능력을 신장시킨다는 의도를 가지고 있다. 그 구체적인 단계는 다음과 같다.

#### (1) 직접 교수 원리

- 가. 설명하기 : 주어진 학습 목표 또는 과제를 달성하는 데 필요한 지식, 원리, 또는 과정 등에 대하여 구체적으로 설명한다.



지막 단계인 ‘활동하기 단계’에서는, 학생이 학습 활동의 주체가 되어 실제로 작업을 수행하게 된다. 그리고 학생들이 과제를 실제로 수행하는 단계가 성공적일수록, 학생들의 언어적 사고력을 신장시킨다고 하는 국어 교육의 목표에 도달할 가능성도 크다고 할 것이다. 이와 같이 교과와 내용을 학생들이 직접 수행한다는 점에서 직접 교수 원리는 학습자 중심의 교수 방법이라고 할 수 있다. 이러한 학생 중심의 학습은 직접 교수 원리가 지니는 구성적 특성 중 대표적인 것이며 가장 큰 장점이라고 할 수 있다.

그런데 학생 중심의 교수 학습과 관련된 다른 특성으로, 학생이 교사의 ‘시범’을 보고 그대로 흉내를 낸다는 ‘모방성’을 들 수 있다. 1단계와 2단계를 거쳐 교사는 ‘설명’을 하고 ‘시범’을 보인다. 그리고 이에 대해 3단계인 ‘질문하기’ 과정을 통하여 학생들이 학습 목표나 내용 또는 방법 등을 충분히 숙지한 후에, 학생들이 교사의 활동을 再演해 보는 것이다. 그래서 마지막 단계인 학생들의 ‘활동하기’ 과정은 교사의 시범을 모방하는 학생들의 활동 내용으로 구성된다. 이러한 모방성이 직접 교수 원리가 지니는 또 하나의 특성이라고 할 수 있다.

그러나 여기서의 모방은 교사의 시범 행위만을 그대로 따라하거나 복사(copy)하는, 단순한 모방이 아니라는 점이 중요하다. 직접 교수 원리는, 이전 단계에 제시되었던 학습 과제와 그 과제를 해결하는 방법을 모방 행위를 통하여 ‘自己化’ 하거나 또는 ‘內面化’ 하는 것을 목표로 한다. 그래서 학생들의 모방은 소위 ‘원숭이의 인간 흉내내기’와는 전혀 다른 ‘의식적이고 의미 있는’ 행위이다. 학생들은 교사의 설명과 시범을 모방하기 전에 질문하기 과정을 통하여 교사의 시범을 충분히 내면화하고 이에 대한 이해를 증진함으로써 모방에 대한 내적 동기를 형성하는 인지적 과정을 겪게 된다. 따라서 여기서 말하는 모방은 단순한 복사가 아니라 ‘의미 있는 과정의 자기화(또는 내면화)’라고 할 수 있다. 그리고 이때 모방의 수단과 재료는 언어이며, 모방의 내용은 언어 사용과 그 방법이 될 것이므로, 학생들은 이러한 내면화 과정을 통하여 언어 사용 능력과 함께 사고력이 신장되는 효과를 거둘 수 있을 것으로 기대된다.

직접 교수 원리의 마지막 특성으로 단계적 구성이라는 점을 들 수 있다. 기존의 수업은 교사가 일방적으로 질문을 하거나 또는 직접적으로 과제(task)를 제시하거나 함으로써, 시범보이기 단계나 질문하기 단계 등 전반적인 교수-학습 과정이 체계적으로 구성되지 못했다. 그러나 직접 교수 원리는 교사의 '설명-시범(-질문)' 과정을 충실하게 구비함으로써 학생들의 이해를 돕기 위한 적극적인 구성을 취하고 있다.

이상에서 논의한 바에 따라 직접 교수 원리의 특성을 정리하면 다음과 같다.

### (3) 직접 교수 원리의 특성

- 가. 학생 중심 교수 학습
- 나. 모방적 교수 학습
- 다. 단계적 교수 학습

(3)의 특성을 포함하는 직접 교수 원리 (1)은 매우 가치 있는 것이며, 기존의 교수 학습 방법에 비하여, 학습의 결정적인 역할을 학생 스스로 수행하도록 함으로써, 주체적으로 그리고 능동적으로 학습에 참여하도록 학생들을 이끈다는 점에서 큰 의의를 갖는다고 할 수 있다.

그러나, (1)에서 제시한 바와 같이 각 단계별로 독립적인 특성과 목표를 지니고 있는 직접 교수 원리를 교육 현장에서의 실제 적용과 관련지어 살펴보면, 직접 교수 원리의 4 단계가 각각 동일한 비중과 가치를 지니지 않은 것으로 보인다. 즉, 직접 교수 원리가 내포하는 의도와 교육적 가치가 최대한 구현되기 위해서는, 설명하기, 시범보이기, 질문하기 등의 초기 3단계 과정보다도, 마지막 단계인 제 4단계 '학생들의 활동하기'가 성공적으로 수행되어야 한다고 판단된다. 이미 언급한 바 있듯이 학생들의 언어적 사고력 신장은, 설명을 듣거나 시범을 보거나 질문을 하거나 하는 과정보다도, 학생들이 직접 그 의미 있는 행위를 수행(perform)하는 과정에서 효과적으로 달성될 수 있기 때문이다.

이러한 관점에서 이해하면, 학생들의 활동하기 단계야말로 직접 교수 원리의 성공적 수행 여부를 결정짓는 가장 핵심적인 과정이라고 할 수 있다. 따라서 학생들의 활동을 충분히 보장해 주기 위해서는, 앞의 세 단계를 적절히 조정하여 활동하기 단계의 비중을 높여야 할 것이다. 또한 활동하기 단계는 그 수행 목적의 중요성에 비추어 볼 때, 학생들이 의미 있는 행위를 수행할 수 있도록 체계적으로 조직될 것이 요구된다.

그러나 직접 교수 원리는 '활동하기' 단계에 대하여 이러한 조직화, 체계화의 요구를 만족시키지 못하는 것으로 받아들여진다. 즉, 학생들의 활동 내용이나 목표와 관련된 과제(task)를 수행하는 구체적인 방법론이 체계적으로 조직되어 있지 못하다.

활동하기가 체계적으로 조직되어야 할 필요성을 다음의 가상적 상황을 통해 살펴보자. 먼저 교사는 첫 단계에서 학습 목표와 관련지어 설명한다. 그리고 그림 속의 사과를 빨간 색으로 칠하는 시범을 보여 준 후 질문하기 과정을 겪었다. 그리고 학생들에게 활동 과제로 바나나가 제시되었다. 학생들은 바나나의 색을 무난하게 칠해 낼 것이다. 이 첫번째 과제는 무난하게 수행되었으며, 교수 학습 활동은 성공적이었다. 그러나 이와 달리 헬리콥터가 학생들에게 제시되었을 경우를 생각해 보자. 바나나가 제시되었을 때와는 달리 학생들은 당황하게 될 것이다. 이 과제의 성공적 수행 여부는 매우 회의적이다.

이 색칠하기 과제가 성공적으로 수행되지 못한 이유는 학생들에게 제시된 과제가 체계적으로 조직되지 않았기 때문이다. 따라서 직접 교수 원리의 활동하기 단계에서, 학생들에게 주어지는 과제가 체계적으로 조직되지 못한 채, 학습자 중심이라는 원리에 따라 학생들의 '활동'만을 강조한다면, 그 활동은 직접 교수 원리가 의도하는 교육적 효과를 거두지 못할 것이 분명하다. 나아가 언어 사용 능력의 증진과 언어적 사고력 향상이라는 국어 교육의 목표마저도 그 달성 여부가 불투명하게 될 것이다. 따라서 학습자 중심의 국어 교육에 결정적인 영향을 주는 학생 활동의 과제가 체계적으로 조직되어야 한다는 요구는 정당하다. 그리고 학생들의 수

행 과제가 구체적이고 체계적으로 조직되어야 한다는 요구는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 언어 기능 전 영역에 걸쳐 존재한다.

## 2.2 교과서의 구성적 특징

교과서는 교육 활동에서 가장 기본적인 중요한 교재이다. 교사는 교과서를 중심으로 시간표(syllabus)를 설계(design)하며 실제 교육 현장에서 중요하게 활용하고 있다.

교과서는 교육과정을 근거로 하여 이에 부합되는 학습 자료와 효과적인 교수-학습 활동이 이루어지도록 학습 내용, 방법, 동기 유발, 연습, 평가의 기능을 체계적으로 제공한 책자라고 할 수 있다.(서건자 1993, 정준섭 1994에서 재인용) 그러므로 국어과의 교과서는 국어과 교육과정에 제시된 교과 목표를 효율적으로 달성하기 위해서 국어과 교육 내용을 교과목별 구성체제에 따라 구현한 것이다. 따라서 국어과 교육과정이 국어과 교육에 대한 일반적이고 거시적인 교육 목표를 제시한 교육 내용이라 한다면, 국어과의 교과서는 교실에서 학생들이 학습할 구체적인 국어과 교육 내용이라 할 수 있다.(정준섭 1994 : 90)

교육부는 6차 교육과정안에 맞추어 고등학교 국어 교과서를 새롭게 편찬하였다. 이 교과서의 특징으로는 학습자 중심의 자주적이고 창의적인 학습을 기본 원칙으로 삼고 있다는 점과, 이를 위하여 학생 스스로 학습 목표를 찾고 목표에 도달하기 위한 과정을 스스로 해결하며, 공부 결과를 주체적으로 판단하는 자율학습을 강조하고 있다는 점을 들 수 있다. 또한 지식 자체의 암기보다는 그 지식의 활용과 발전을 위한 기본 능력을 함양하는 과정을 중시하고 있다는 점이다.

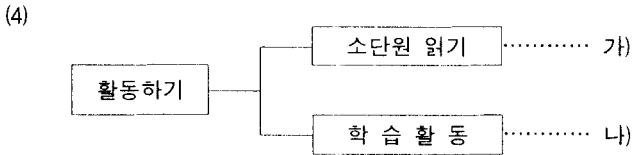
그러나 고등학교 국어(상) 교과서의 면면을 구체적으로 살펴보면, 본래의 제작 의도를 효과적으로 구현시키기에는 부족한 점이 없지 않다.<sup>2)</sup> 이

2) 실제로 개정된 국어 교과서에 대해 일선 교사들은 다음과 같은 몇 가지 점을 지적하고 있다. 먼저, "학습자 중심의 교수 학습 원리에 지나치게 치중한 나머지, 학습



제 새로운 교과서가 안고 있는 몇 가지 미비점을 학생들의 직접 활동 부분으로 주어진 소단원과 소단원에 따른 학습활동란을 중심으로 살펴보기로 하자.

'활동하기'의 구성 내용은 크게 두 부분으로 구성되어 있다. 먼저 소단원의 제재 본문을 학생들이 스스로 읽는 과정과 읽고 난 후 '학습활동'으로 제시되어 있는 문제를 푸는 과정이다.<sup>3)</sup>



먼저 (4가)의 '소단원 읽기' 과정과 관련된 학습할 원리 및 시범보이기 에 대해서 살펴보기로 하자. '학습할 원리'에는 학생들이 제재 본문을 읽을 때 지침이 되는 방법론이 제시되어 있다. 1단원의 경우에 읽기에 대한 방법으로, '학습할 원리'에서는 '대화하면서 읽기'라는 방법이 제시되어 있다. 이것은 '위로부터의 접근 과정'(top-down process)과 '아래로부터의 접근 과정'(bottom-up process)이라는 읽기 방법과 비교할 때 보다 원리적인 방법론이라고 할 수 있다.

그러나 '대화하듯이 읽기'라는 원리만으로는, 학생들이 제재 본문을 읽어 가는 데 있어서 동기 유발의 효과가 미약할 뿐더러, 과제(task)로서의 적절

---

자들 개개인의 지적 수준이나 경험의 다양성을 고려하지 않고 획일적인 기준을 적용하고 있다. 그리고 교과서의 체제면에서, '학습할 원리'의 애매하고도 포괄적인 표현으로 실제 교실 수업에 접근하기가 용이하지 않다. 또한 통합적 언어 교육의 지나친 강조로 인해, 실제 소단원 내용과 쓰기, 듣기, 말하기와의 유기적 관련성이 없이 무리하게 연계되어 있다. 또 소단원에 선정된 제재가 부적합하다"는 점 등이다. ('96年度 1學期 順天大學校 教育大學院 기말 리포트에서 拔萃, 인용)

3) 물론 대단원으로 구성되어 있는 '말하기, 듣기'와 '쓰기' 부문도 역시 학생들의 활동을 중심으로 이루어지나, 본고의 주제에서 벗어나는 부분이므로, '말하기·듣기'와 '쓰기'에 대해서는 논의하지 않기로 한다.

한 요건을 갖추고 있지 못하기 때문에 학습 능률과 효과가 의심스럽다. 학생들에게는 단순히 '(대화하듯이)읽는 것'만으로는 학생 활동의 동기와 과제로서의 구성 요건을 충분히 갖추고 있다고 할 수 없다. 따라서 읽는 과정 중에서 필자 또는 저자와의 대화 그 자체만으로는 충분하지 못하기 때문에, 구체적이고 학생 활동이 활성화될 수 있는 수행(performance) 과제가 제시되어야만 한다. 따라서 '학습목표' 또는 '학습할 원리'와 상관성이 있는 과제(task)가 사전에 마련되어야 한다. 가령, '학습활동'란에 제시되어 있는 여러 문제(question)들 중에서 적절한 것을 선별하여, 읽는 과정 중에 해결하도록 하는 과제(task)로 재구성하여 제시하는 것과 같은 방법이다. 이와 같이 교과서에 제시되어 있는 소단원을 학생들이 자율적으로 읽을 수 있도록 하기 위해서는, '읽기 활동'에 덧붙여, 학생들의 동기를 자극할 수 있는 체계적인 과제(task)가 제시되어야 한다.

교과서의 <일러두기>에 제시된 제재 활용 방안은 다음과 같다.

(5) 학습할 내용 및 제재(교과서 '일러두기')

제재나 내용은 학습할 원리를 모범적으로 보여 주는 글을 골라 체계를 잡아 제공하였다. 자율 학습을 하면서 확인해야 할 중요한 내용을 제시하고, 필요한 경우에 약간의 해설을 곁들였다. 제재를 이해하는 데 필요한 사상을 제재의 하단에 '참고'로 실었다. 제재는 학생이 자율적으로 공부하면서 학습 목표와 연관된 문제를 발견하고 그 해결을 모색하기 위한 자료의 성격을 띤다.

(5)에 제시된 글에서 우리는 몇 가지 특징을 발견할 수 있다. 첫째로, 제재는 특정 목적을 위한 훈련용(training object)이라는 점이다. 이것은 곧 이 교과서의 제재를 학습하는 것이 목표가 아니고 이 제재를 통해 읽는 훈련을 하여 '어떤 능력'을 신장시킨다는 의미로 받아들여진다. 그리고 그 능력은 곧 국어 사용 능력일 것이며 더 나아가 언어적 사고력의 신장을 의미한다.

두번째 특징으로, 학생들의 자율 학습을 강조한다는 점이다. 이것은 곧

학생들 스스로 본문을 읽고 이해하라는 것이다. 이것은 기존의 교수 학습 방식이 교사 중심으로 지식의 전달을 지나치게 강조하였다는 반성에 근거를 둔 것으로, 학생들의 자율적인 학습을 통하여 실제의 읽는 능력을 함양하자는 의미로 해석된다.

이상의 특징을 종합하면, 교과서에 제시되어 있는 모범적인 체제를 학생들이 자율적으로 학습하여 언어 사용 능력을 함양하는 것이라고 할 수 있다. 그러나 (5)가 의도하는 목표와 방법의 타당성과 참신함에도 불구하고 (5)는 여러 가지 문제점을 안고 있다. 첫째로 ‘읽기’에 대한 구체적인 방법론이 제시되어 있지 않다는 점이다. ‘대화하듯이 읽기’는 앞에서 언급한 바 있듯이 기본적인 원리이지 학생들에게 구체적인 방법론으로서 제시되기에는 적절한 요건을 갖추고 있지 못하다. 또한 학생들 스스로 ‘문제를 발견하기’ 과정도 역시 마찬가지로 그 실제 내용이 모호하다. 학생들에게는 ‘문제를 발견하라’는 주문과 함께 ‘어떤 문제를 어떻게 발견하는가’에 대한 실질적인 방법이 학습되어야 한다. 학생들에게는 ‘문제를 발견하라’보다는 ‘어떤 유형의 문제를 어떠한 방법을 통하여 발견할 수 있다.’와 같은 직접적이고 구체적인 방법을 제시하는 것이 더욱 효과적이다. 앞에서 언급한 바 있듯이 직접 교수 원리(DI)의 특징 중의 하나가 바로 모방성이기 때문이다. 그러나 이러한 구체적인 부분에 대해서는 주의가 기울여져 있지 않고, 교사의 몫으로 남겨져 있다.

둘째로 ‘자율 학습’에 대한 것이다. 개정된 교과서가 강조하는 ‘자율 학습’의 배경에는, 본문을 읽고 이해하는 것은 결국 학습 주체인 학생의 역할이라는 인식을 근거에 두고 있다. 이 자율 학습 방법에 대한 학습 효과가 검증된 것인지 의심을 갖게 한다. 뿐만 아니라, 제재를 읽어 나가는 방법이 자율 학습에 의해서만 가능한지도 역시 의심스럽다. 또 ‘자율 학습’이 구체적으로 어떤 형태의 학습 방법인지 한계가 모호하다. 외부의 도움이 전혀 없이 학생 개인이 독립적으로 수행하는 학습 형태인지 또는 교사의 도움이 최소한으로 제한된 학생 중심의 학습 활동인지 그 개념이 불분명하다.

자율 학습에 의한 학습 효과는 학생 개개인의 능력에 크게 좌우되기 마련이다. 실제 학습 상황에서 학생 개개인의 독립적인 학습에만 수업 운영을 맡겨 둔다면, 주어진 제재를 빠르게 읽는 학생과 더디게 읽는 학생들의 차이가 나타나게 될 것이다. 또 문제 해결 속도가 빠른 학생과 평균보다 느린 학생들은 학습 능률에서 현격한 차이를 보일 것은 자명하다. 그리고 이러한 방법이 현실화를 위해서는, 평균 45명 이상 되는 학생들의 속도를 적절히 조정하여 대체로 일치할 수 있도록 하는 시행 방안이 마련되어야 함에도 불구하고 이와 같은 절차가 전혀 마련되어 있지 않다. 이 부분 역시 교사의 몫으로 남겨져 있다.

마지막으로 교사의 역할(teacher's role)이 명시되어 있지 않다는 점을 지적할 수 있다. 앞에서 든 두 가지 문제점이 교사의 역할에 크게 의존하고 있는데도 실제로 교사의 역할을 명시하지 않아, 학생들의 자율 학습은 교사의 지도와 통제로부터 벗어나 있는 실정이다. 다시 언급하겠지만 학습자 중심의 학습 방법은 학습자의 역할도 중요하지만, 교사에 의한 수업 각 단계의 치밀한 조직, 교사의 수업 운영 방식, 학생들이 활동할 때 교사의 역할 등에 의해 그 성패 여부가 결정된다는 점에 주의를 기울여야 한다. 학습자 중심의 학습 방법이라고 해서, 학생 활동이 교사가 교실을 운영하는 의도와 그 범위를 벗어날 수 없다. 따라서 교사의 역할이 결코 소홀히 취급되어서는 안 된다.

이제 (4)-나)의 '학습 활동'에 대해서 보기로 하자. 먼저 '학습 활동'에 대한 교과서의 지시문을 인용하기로 한다.

#### (6) 학습 활동과 도움말

학습 활동은 이 책에서 중점적으로 다루어야 할 부분이다. 학습할 내용과 제재를 스스로 공부한 다음, 학생이 발견한 문제를 해결하는 과정을 학습 활동으로 조직하여 제시하였다. 주로 문제 형식을 활용하였는데, 이는 자율 학습의 기본적 성격이 문제를 발견하고 해결하는 일련의 과정이기 때문이다. 문제의 해결 과정을 도와 주기 위해 학습 활동을 위한 도움말을 덧붙였다.

학생의 자율 학습과 선생님의 보완 설명이 동시에 필요한 부분이다.(고등학교 국어 (삼)의 일러두기)

(6)은 학습 활동과 도움말에 대해 교과서가 설명하고 있는 지시문이다. 학습 활동에 대하여 이 지시문에 나타난 몇 가지 특징과 그 문제점을 살펴보기로 하자. 첫째로 학습 활동은 교과서의 구성 중에서 가장 중점적으로 다루어야 할 부분이라는 점이다. 제재를 학생들이 읽고 그 읽은 결과가 드러난다는 점에서 매우 중요하게 다루어져야 한다. 둘째로, 형식적인 면에서, 학습 활동이 문제(question)를 해결하는 형태를 갖추고 있다는 점이다. 이 학습 활동 과정은 학생들이 제재를 읽는 과정 중에 스스로 발견한 문제를 스스로 해결하는 과정이다. 마지막으로 학생들의 자율 학습이 다시 한 번 강조되어 있으며 교사는 보조적인 역할을 수행하도록 되어 있다. 위의 특징들을 간단히 말하자면 제재 본문을 학생들 스스로 읽고 문제를 푸는 것이다.

학습 활동 단계의 이러한 특징은 그 내부에 문제점을 안고 있다. 먼저, 학생들의 자율 학습을 지나치게 강조하다 보면, 학교 교실에서의 학습 과정이 도서관에서의 개인학습과 차별성이 없게 된다. 학교에서의 학습 활동은, 그것의 형식이 학습자 중심이든지 또는 교수자 중심이든지, 교사와 학생 사이의 상호 작용의 결과이어야 한다. 그런데 학습자의 자율적 학습만을 강조하여 교사의 역할을 축소시킨 결과 교실의 운영이 도서관의 운영과 다를 바 없게 된다. 이러한 학습 방법이 지니는 학습 효과는 때로 효과적일 수 있으나, 소수의 상위권 학생들을 중심으로 교실이 운영되어 그 효과의 범위가 극히 제한될 위험이 있다.

둘째는, 개인 학습을 강조한 나머지, 과제(task)의 구성 형식이나 내용을 무시한 채 학습 활동을 문제 풀기(answering question) 중심으로 구성했다는 점이다. 제재 본문을 읽는 단계와 마찬가지로, 학습 활동이 학생들의 개별적인 자율 학습만으로 이루어진다고 해서 그 학습 효과가 극대화된다고 말할 수는 없다. 자율 학습만이 최선의 방법이라고 단언하기도 어려울 뿐더러, 또한 문제를 푸는 것만이 자율 학습을 가장 잘 보장해 준

다고도 할 수 없다. 실제로 현장의 교사들에 의해 이러한 문제점이 지적되고 있다.

“.....우선 ‘활동’에 대한 안내 자료나, 예시문, 방법의 제시 등이 전혀 소개되지 않고 있다. 이름만 바뀌었을 뿐 과거의 ‘공부할 문제’와 크게 다를 바 없다. ....(중략)..... ‘학습 활동’이라면 학생들이 학습 목표를 이루기 위한 학습의 주요 활동인데 그 ‘활동’이 단지 ‘공부할 문제’ 풀이 정도로 의미가 축소된다면 과거 혼자서 공부하던 고학생들이 풀던 ‘강의록’ 문제와 다를 바가 없는 것 아닌가?”(順天大學校 敎育大學院 國語敎育科 기말 리포트에서 발췌·인용)

둘째로, 학습 활동도 학생 각각의 개인차와 학교들 사이의 격차를 수용하여 보다 탄력적으로 운용되어야 함에도 불구하고 이러한 장치가 不備되었다는 것은 교수 학습 현장의 교사들에게 큰 부담을 안기는 것이다. 이러한 과정에서 교사의 역할을 명시적으로 제시하지 않음으로써 교사들에게 실제로 더 큰 부담을 지우고 있다는 것은 주지의 사실이다.

지금까지 우리는 직접 교수 원리(DI)와 새로이 개정된 교과서에서 주로 학생들의 활동하기에 집중하여 그 특징과 문제점을 살펴보았다. 이상에서 논의된 바를 정리하면 다음과 같다.

- (7) 가. 직접 교수 원리(DI)는 ‘활동하기’ 단계에서 학생들에게 제시되는 과제의 구성 요건과 형식을 소홀히 다루고 있다.
- 나. ‘학습할 원리’가 추상적이고 원리적이어서, 실제 수업시간에 접근이 용이하지 않다. 보다 구체적인 과제를 조직, 제공하여야 한다.
- 다. 자율 학습으로 인해, 학생들의 개별화(individualization) 전략이 이루어지지 않고, 소수의 엘리트 교육으로 변질될 위험이 있다.
- 라. 제시된 학습 활동 문제(question)만으로는 학생들의 동기 유발과 활발한 학습 활동을 기대하기 어렵다. 학습 활동에 대한 구체적인 운용 방식이 필요하다.
- 마. ‘활동하기’에서 교사의 역할이 매우 중요한데도 불구하고, 교사의 역할이 강조되지 않았다.

(7)에서 제시되는 여러 가지 문제점들은 과제(task)의 구성 원리를 소홀히 한 채, 지나치게 ‘학습자 중심’ 원리를 강조한 결과로 보인다. ‘학습자 중심’의 교수 학습 원리란, 단순히 학습자들에게 학습의 많은 부분을 떠 넘긴다고 해서 성립되는 것이 결코 아니다. 학습의 양이 학생들에게 많이 양도될수록, 학습자의 학습 활동이 활발해질수록, 교사는 더욱 분주해야 하며 교실 전체의 운영 상황을 파악하고 있어야 한다. 학습자 중심의 교수 원리가 적용되는 상황에서는 교사의 역할은 그 이전의 전통적 수업 방식보다 훨씬 더 적극적일 것이 요구된다. 이제 다음에는 (7)에서 제시된 여러 문제점들을 해결하거나 보완할 수 있는 과제(task) 구성에 대한 이론적 원리와 이에 기초하여 학생들의 활발한 학습 활동을 기대할 수 있는 교수-학습 전략을 살펴보기로 한다.

### 3. ‘활동하기’ 단계의 교수-학습 전략

#### 3. 1 과제(task)의 개념과 구성 요인

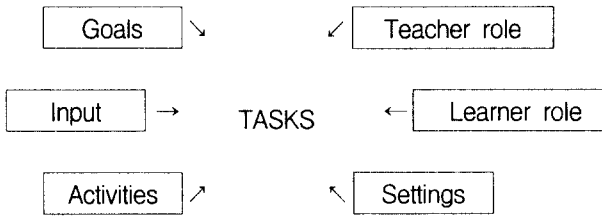
의사소통식 언어 교육 방법에서는 학습자들의 효과적인 언어 능력 신장을 위하여, 교육과정의 목표와 방법이 병합(merge)될 것을 제안한다. 그래서 시간표(syllabus)는 교육의 수단(방법, means)이며 목표(ends)로 받아들여 진다.(Nunan 1989 : 13) 여기서 언급하는 목표란 목표 언어를 통하여 타인과 대화를 나눌 수 있는 능력을 갖춘 개인을 의미하고, 방법이란 이러한 능력을 개발하기 위한 교실에서의 활동(classroom activities)이다. 그리고 학생들이 교실에서 겪는 학습 경험이나 활동이 과제로 구성될 수 있으며, 따라서 과제는 목표를 염두에 둔 학습 내용과 밀접한 관계를 갖는다.

과제는 학습자가 일정한 학습 환경에서 수행하는 활동(activity)의 내용이라고 간략히 말할 수 있다. 과제의 정확한 개념에 대해서는 다양한 견해가 있지만, Nunan(1989)은 다음과 같이 과제의 개념을 규정하고 있다.

“……과제는, 목표 언어(target language)에서, 독해(comprehending), 출력(producing), 또는 상호 작용(interacting)에서 학습자를 포함하는 의미-초점화된(meaning-focused) 작업의 하나이며, 과제들은 목표, 입력 자료, 활동, (교실의)배치, 역할 등과 관련되어 분석되거나 범주화된다.”<sup>4)</sup>

과제에 대한 Nunan의 정의를 살펴보면, 과제의 구성 요인과 과제의 성격에 대해서 언급하고 있다.<sup>5)</sup> 먼저 과제는 언어 사용의 전 부문 즉, 독해(이는 읽기를 포함한다), 출력(이는 쓰기를 포함한다), 그리고 상호 작용(이는 듣거나 말하기를 의미한다)에 두루 적용된다. 둘째로, 과제는 학습자 중심의 개념으로, 의미-초점화된 작업(언어 사용)이어야 한다. 의미-초점화된 작업이란 교육학적 의도와 의의를 갖는다는 의미로 이해할 수 있다. 셋째로 과제의 구성 요인에 대해서 언급하고 있는데, 과제는 목표, 입력 자료, 활동, 배치, 학습자와 교사의 역할 등 6가지 요인으로 구성된다. Nunan은 그 구성 요소를 다음과 같이 제시한다.

(8) 과제의 구성 요인



- 4) “……let us say that the task is a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language, and that tasks are analysed or categorised according to their goals, input data, activities, settings and roles.”(Nunan 1989 : 11)
- 5) 목표 언어(target language)는 L2 교육(외국어 교육)에서 주로 사용되는 용어로서, 학습자가 배우고 있는 언어를 말한다. 국어 교육은 L1교육(모국어 교육)이므로 적용되지 않는 개념이다. 그러나 이 목표 언어의 개념의 적용이 용이하지 않다고 해서 과제(task)의 개념마저도 적용되지 않는 것은 아니다. 과제(task)는 L1교육이나 L2교육에서나 폭넓게 사용될 수 있는 중요한 개념이다.



과제를 구성할 때는 위의 6가지 요소들을 모두 고려해야 한다. 그러나 본고의 논의의 초점이 '활동하기' 단계의 체계화와 활성화에 있으며, 이를 위해서는 교사의 역할과 학생의 학습 활동이 결정적인 역할을 한다고 판단하므로, 이 두 가지를 중심으로 살펴보기로 한다.

먼저 교사의 활동은 크게 수업 이전 활동, 수업 중의 활동, 그리고 수업 이후의 활동으로 구분된다. 수업 이후의 활동은 평가와 feedback에 필요한 새로운 수업의 구성으로 이루어질 것이다. 그리고 수업 이전의 활동은 본시 수업을 준비하는 시간이다. 이 때는 교사가 과제를 설계(task design)하는 시간이며, 학생들의 과제 수행에 필요한 모든 자료들을 준비하는 시간이다. 교사의 교수 활동 시간 중 대부분이 수업 이전의 시간에 할애될 만큼 중요한 시간이라고 할 수 있다. 이 시간에 교사는 위의 6가지 요소들을 고려하여 과제를 설계해야 한다. 특히 과제를 설계함에 있어 간과해서는 안될 것이 개별화(individualization) 전략이다. 과제 설계와 교실의 배치(setting)에서 누구와 누구를 소그룹으로 만들어 줄 것인가를 숙고하고, 학생들의 과제 해결 진행 상황을 예측하여 다른 부과제(sub-task)를 준비해야 한다. 이것은 수업이 진행될 각 교실 구성원의 특성을 충분히 파악해야만 비로소 가능하다<sup>6)</sup>.

과제 해결적 접근 방법의 성공 여부는 실제 수업 시간 이전에 교사의 준비 상황에 크게 의존한다. 학습자 중심의 학습 활동에서 학생들은 과제를 해결하는 활동을 수행하게 되는데 이때의 과제는 교사에 의해서 설계되고 조작된 내용에 따라 전개된다. 과제에 대해 교사의 설계와 조작이 치밀할수록, 교실 내에서의 예기치 못했던 돌발 상황에도, 학습 목표에서

---

6) 이와 같은 요구는 현재의 교육 여건으로 볼 때, 부리한 주문이 될 수 있다. 그러나 일부의 초임 교사들을 제외하고는, 교육 현장의 교사들은 나름대로 각 교실의 수업 적용력에 대해 어느 정도는 이미 파악하고 있기 때문에, 과제 해결의 진척이 빠르고 늦는 학생群에 대해서는 대체로 예측 가능하다. 실제로 교실에 대해 과제 해결적 방법으로 접근하고자 할 때, 대략적이나마 이러한 특성의 파악은 각 교실의 수업 전개 양상이 어떻게 나타날 것인지를 예측할 수 있는 근거가 되기 때문에, 設置者(facilitator) 또는 助力者(helper)로서의 교사의 역할에 적지 않은 도움을 줄 수 있다.

벗어나지 않고 학습 활동이 유지될 수 있다.

(8)은 수업 시간 중에 수행되는 교사의 역할을 포함한다. 수업 시간 중 교사의 역할은 설계된 과제를 적절히 수행하기 위한 배치(setting)나 또는 학생들에게 활동에 필요한 지시를 주는 것으로부터 시작한다. 교사에 의해 제시된 과제를 학생들이 개인 활동(individual work)이나 또는 소그룹 활동, 또는 전체 그룹 활동으로 전개할 것이다.

그러나 교사의 역할이 이와 같은 교실의 배치만으로 충분히 이루어졌다고 할 수 없다. 교사는 학생들의 활동이 교사가 과제를 설계할 때 의도했던 방향으로 진행될 수 있도록, 그리고 더욱 활성화되도록 학생들의 활동을 도와주고(helper로서의 역할), 학생들의 학습 활동을 주의해서 지켜보아야 한다(monitor로서의 역할). 학생들의 활동을 모니터하는 것과 학생들의 활동을 도와 주는 것은 원활하고 효과적인 수업 진행을 위한 교사의 필수적인 역할이다.

학생들의 활동을 모니터하고 도와 주는 것은, 교사가 각 개인 활동이나 또는 소그룹 활동의 진행 상황을 파악함으로써, 학생들의 활동이 적절한 속도와 내용을 유지할 수 있도록 조정할 수 있다. 그리고 교사는 이 과정을 통하여, 수업 이전의 준비 시간에 계획했던 개별화 전략이 실제로 적용되도록 할 수 있다. 진행 상황이 평균 속도에 미치지 못하는 학생들을 도와 주어 적정한 성취를 유지하도록 할 수 있다. 또한 진행 상황이 평균 속도보다 빠른 학생들에게는 미리 준비해 두었던 하위 과제(sub-task)를 제시함으로써, 과제 달성 속도가 빠른 학생들이 과제로부터 이탈하는 것을 방지할 수 있다. 교사의 이와 같은 모니터 역할과 조력자 역할이 적극적으로 발휘될수록 교실의 학습 전개는 최적의 상태를 유지할 수 있을 것으로 판단된다.

과제의 제시와 관련된 교사의 역할 중 간과되어서는 안될 것이 바로, 교사의 지시(instruction)의 명료함과 등급화된 과제(graded task)를 순서에 맞추어 제시하는 것이다. 학생들의 과제 수행에 필요한 교사의 지시는 간결하면서도 정확해야 한다. 특히, 소그룹 활동을 구성하였을 때,

또한 각 소그룹마다 수행해야 할 과제의 내용이 각각 구별될 때, 교사의 지시는 불필요하게 복잡하거나 길어질 수 있다. 교사의 지시가 길어지면 길어질수록, 과제 수행의 주체인 학생들의 주의를 집중되지 않으며, 학생들의 활동하기 시간이 줄어든다. 그래서 각 그룹에 과제 수행에 필요한 지시를 줄 때, 구두 지시(oral instruction)로 교실을 이끌어 가는 방법은 세심한 주의를 필요로 한다. 지시를 줄 때는 구두 지시 외에도 각각 다른 그림을 각 그룹에게 나누어 주거나, 준비한 소도구를 이용할 수도 있으며, 또는 지시를 기록한 지시문을 만들어 그룹에게 배포할 수도 있다. 또는 각 그룹의 대표를 지목하여, 그 대표에게 그림이나 소도구를 나누어 주면서 구두 지시를 곁들일 수도 있다. 교사가 수업을 준비하는 시간에는 이와 같은 지시의 방법을 선정하는 작업까지도 포함되어야 한다.

한 수업 시간이 하나의 과제로 진행되기도 하지만, 때로는 두 개 이상의 과제를 필요로 하기도 한다. 이때 각 과제와 과제 사이에는 학습 목표나 내용과 긴밀한 관계가 유지되어야 한다. 복수 과제를 구성할 때에는 이와 같은 긴밀성 뿐만 아니라 과제들 사이의 난이도도 충분히 고려되어야 한다. 2장에서 든 색칠하기와 같은 극단적인 예를 볼 때, 외형적으로는 색칠하기라는 동일한 과제 수행에 포함될 수 있지만, 수박과 헬리콥터는 좁힐 수 없는 매우 큰 간격이 있다.

Nunan(1989: 96-117)에서는 과제 등급을 결정하는 요소로, 과제의 구성 요인과 관련된 입력(input), 활동(activities), 학습자 요인(learner factor)의 세 가지를 제시하고 있다. 먼저 과제 입력(task input)에서 어려움을 야기시키는 것으로는 text의 복잡성, 보충자료(support)의 양, text의 유형과 장르를 들고 있다. 이 중에서 보충 자료는 앞에서 언급했던 지시(instruction)와 관련성이 있다. 과제가 어려울 때, 지시와 관련된, 또는 과제를 수행할 때 도움이 될 수 있는, 보충 자료의 양이 충분히 제공된다면, 학생들이 과제에 대해서 느끼는 부담량은 줄어들 수 있다. 또한 text의 유형에 대해서도 기술(description)과 토론(discussion)의 난이도에 대해 언급하면서, 결국 난이

도는 논의되고 있는 화제에 대한 학생들의 사전 지식(schema)의 정도에 따라 달라질 수 있다고 지적한다.

이와 같은 배경 지식(background knowledge)의 중요성에 대해서는 난이도 결정의 두번째 요소인 학습자 요인에서도 반복해서 강조되고 있다. 과제의 난이도를 결정하는 마지막 요소인 활동 요인(activity factor)에 대해서 Prabhu의 견해를 인용하고 있다. 그는 과제의 난이성을 결정할 때, 첫째로 제공된 정보의 양과 유형, 둘째, 다양한 인지적 활동(연역이나 추론 등), 셋째, 요구되는 정확성의 정도, 넷째, (과제 수행에)주어지는 제약에 대한 친숙도, 다섯째, (연구 대상의)추상성의 정도 등을 들고 있다.(Nunan 1989 : 110) 이상의 요인들은 L1 교육에서도 중요한 원리로 작용할 수 있을 것이며, 교사가 과제를 설계할 때, 그리고 학생들에게 교사에 의해 과제가 제시될 때 충분히 고려되어야 할 요소들이다.

이상에서 교사의 역할을 수업 이전 시간, 수업 중의 시간, 수업 이후의 시간으로 구분하여 살펴보았다. 수업 이전 과정은 주로 과제 설계 단계가 될 것이며 이때 교사는 과제를 설계함에 있어 개별화 전략과 과제의 등급화에 대해 고려해야 한다. 그리고 수업 중의 과정은 학생들에게 과제를 부여하고, 수업을 진행하는 과정인데 이 때 교사의 역할은 주로 모니터와 조력자로서의 역할이 될 것이다.

이제는 활동(activity)에 대해서 보기로 하자. 제재 본문의 읽기가 중심이 되는 소단원 학습에서는, 활동의 성격에 따라 구분되는 기술 습득이나 기술 사용에 따른 활동보다는 오히려, 활동의 유형에 따라 활동을 구성하는 것이 읽기를 중심으로 한 ‘활동하기’ 단계의 전개에 유리할 것으로 판단된다. 첫째로 정보 결함 활동(information gap activity)이다. 이것은 한 사람으로부터 다른 사람에게로, 또는 한 장소로부터 또 다른 장소로 주어진 정보의 이동을 포함한다. 가령, 한 조의 각각의 구성원은 전체 정보의 일부를 가지고 있으며, 그것을 다른 사람에게 전달하거나 모으는 것이다. 이러한 활동 방식은 쓰기, 말하기 등의 활동에서 적절히 구성될 수 있다. 뿐만 아니라, 읽기 수업에서도 쓰기, 말하기, 듣기의 활동을 빌

어 전개할 수도 있는 만큼, 전체적인 언어(whole language) 기능이 동원된다는 장점이 있다. 또한, 논리 결함 활동(reasoning gap activity)에서는 주어진 정보로부터 추리의 과정 또는 관계나 유형의 인지를 통하여 새로운 정보를 도출하는 것이다. 가령 제한된 조건 아래서 주어진 목적의 달성을 위해 어떤 행동의 과정이 가장 좋은 것인가를 결정하는 것과 같은 활동이다. 또한 의견 차이 활동(opinion gap activity)에서는 주어진 상황에 대한 반응에 있어서 개인적인 선호도, 감정 또는 태도를 분명히 결정하고 정체화(identifying)하는 활동이다. 간단한 예로, 불완전한 이야기를 완성하는 것이나 사회적 문제에 관한 토론에 참여하는 것이다. (이상 Nunan 1989 : 66)

이러한 활동 유형은 읽기 제재를 중심으로 구성되어 있는 소단원의 '활동하기' 단계에도 적절히 변형되어 적용될 수 있는 것들이다.(3.2장 참고) 그리고 이와 같은 활동하기 유형의 적용을 통하여, 자율학습에 대한 지나친 강조로 말미암아 교사의 역할을 수업으로부터 소외시킨다거나, 또는 활성화된 교실 구성을 외면한 채 교실을 자칫 도서실화하는 불합리를 제거할 수 있을 뿐만 아니라, 학생들에게도 적극적인 동기를 부여하여 학습 효과를 提高할 수 있다는 복합적인 장점을 지닌다.

### 3. 2 '활동하기' 단계의 교수-학습 전략

지금까지 본고의 논의 과정 중, 직접 교수 원리의 구성의 특징을 살펴보는 과정에서, 그리고 교과서의 특성을 검토하는 과정에서 이미 언급한 바 있듯이, '활동하기'는 직접 교수 원리와 개정된 국어 교과서가 채택하고 있는 교육 원리 중 매우 핵심적인 부분이다. 이것은, 교과서의 대단원 구성 10시간 중 5시간 내외가 '활동하기' 단계에 할애되어 있는 것을 보아도 충분히 짐작할 수 있다. 이 '활동하기' 단계를 통하여 학습자 중심의 학습 원리가 구현될 것이며, 학습자 중심의 교육 원리를 통해, 기존의 지식 전달 일변도의 교수-학습 방법에서 탈피하여, 언어를 통한 사고력 증

진을 목표로 하는 국어 교과서의 특성을 최대한 발휘할 수 있다고 판단하기 때문이다.

본고는 이제 교과서 본문에 제시되어 있는 두 가지 서로 다른 재재를 통하여, 교사와 학생의 교수-학습 활동이 활발하게 운영될 수 있는 구체적인 예를 제시하고자 한다. 먼저 읽기 재재를 보기로 하자. 교과서의 운영 방침에 맞추어 소단원의 읽기 재재를 학생들이 읽어가는 과정과 재재를 읽은 후의 '학습 활동'란에 제시된 문제를 풀어나가는 과정으로 구분하였다. 여기서 한 가지 주의할 점은, 학생들에게 교사의 시범, 설명, 질문하기 등의 과정이 다시 한 번 구체적으로 반복되어야 한다는 것이다. 즉, 설명하기, 시범보이기, 질문하기, 활동하기 등은 대단원 구성에만 적용되어서는 안되며, 오히려 소단원 구성에도 구체적으로 적용되는 것이 학생들에게 직접적인 도움이 될 것이다.

교과서 1단원에 제시된 "독서와 인생"을 보자. 이 글은 전체 26개의 단락(문단)으로 구성되어 있다. 한 학급의 학생 구성 인원을 약 50명으로 가정한다. 과제(task)는 각 단락의 핵심어와 핵심 문장을 찾는 것이다. 교실의 진행 상황을 보면 다음과 같다.

<b>교사 활동</b>	<p>1. (시범) - 교사가 맨 처음의 단락을 읽고 핵심어와 핵심 문장을 찾아서 제시한다. 그리고 왜 그것이 핵심어가 되는지를 설명한다.</p> <p>2. (시범) - 두번째 단락을 교사가 읽고, 핵심어를 제시한다. 학생들에게 핵심 문장을 찾게 하거나 구성하게 한다.</p> <hr/> <p>3. (지시) - (instruction)학생들을 소그룹으로 구성하고, 각 조별로 2-3개의 단락을 지정해 준 다음, 핵심어와 핵심 문장을 찾도록 한다.</p>
--------------	---



**학생 활동**

1. (개별 활동) 각 그룹의 학생들은 개별 활동(individual work)을 통해 주어진 2-3개 단락의 핵심어와 핵심 문장을 찾는다.
2. (소그룹 활동) 개별 활동의 결과를 조별로 토의를 거쳐 종합한다. 그래서 가장 적절하다고 판단되는 핵심어와 핵심 문장을 선택하거나 구성하도록 한다.
3. (소그룹 발표) 각 조별 활동 결과를 발표한다. 타조의 발표를 듣는 동안 각 학생은 각 조별, 단락별로 발표되는 핵심어와 핵심 문장을 교과서 또는 노트에 기록한다.
4. (개별활동) 발표가 끝난 후, 학생들 각자가 기록한 타조의 발표 내용을 검토하며 본문을 읽게 한다. (타조의 발표 내용이 본문의 내용과 일치하는지 비판적으로 읽도록 지시를 준다.)



**교사-학생 활동** : 학생들은 자신이 읽은 결과와 타조의 발표 내용과 다른 부분이 있으면, 교사의 진행으로, 학생들간의 질문과 대답을 통해 토론을 유도한다.

학습 활동의 문제 풀기에 대해서도 위와 비슷한 방식으로 학생들의 활동하기를 조직할 수 있다.

고등학교 개정 국어 교과서(상) (P. 11)에 제시되어 있는 1-5까지의 문제를 보자. 1번과 같이 포괄적인 질문은, 제제 본문을 읽고 난 후에 진행되는 2, 3, 4번의 문제들과는 달리, 학생들의 상상력과 배경 지식에 의존하는 바가 크기 때문에, 학생들간의 개인차가 많이 드러날 수 있는 부분이다. 따라서 학생들끼리의 토론이 중심을 이루는 소그룹 토의보다는, 교사가 주도하는 전체 그룹 토의 형식으로 진행하는 것이 바람직하다. 따라서 학생들의 활동하기는 주로 2, 3, 4번의 문제를 중심으로 전개될 것이다. 이 과정은 짝 활동(pair work)이 좋을 것으로 판단된다

1. 학생들에게 짝 활동(pair work)에 대한 지시(instruction)를 준다.
2. (개별 활동) 짝이 된 두 학생 중 한 학생에게 2, 3, 4번의 문제들을 반씩 나누어 준다. 그리고 개별 활동을 통하여, 제재 본문을 읽는 과정에서 문제의 답을 찾아 내도록 한다.
3. (짝 활동) 개별 활동이 끝난 후, 각자 찾은 답을 자기 짝에게 가르쳐 주도록 한다. (교과서의 본 단원에 수록된 문제는 주로 '사실적 이해'에 해당하는 질문이 많기 때문에, 구두 활동(oral activity)보다는 쓰기 활동(writing activity)이 좋다. 말하기 활동은 자칫하면 설명이 장황하게 되어 요점이 흐려지거나 정확하게 알지 못하는 부분을 얼버무릴 가능성이 있기 때문이다. 쓰기 활동은, 전달자 자신도 모르는 부분이 무엇인지를 전달과정에서 확인할 수 있으며, 문제의 답이 틀린 부분이 분명하게 드러나기 때문이다. 쓰기를 통한 전달 활동은 말하기를 통한 전달 활동보다 학생들 사이의 활발한 질의 활동을 불러일으킬 수 있다.)
4. 시간적 여유가 있다면, 피전달 학생은 전달받은 답을 교실에서, 개별 활동이나 전달 학생과의 질의 응답 활동을 통해, 확인하거나 교정하는 것이 좋다. 만약 시간이 부족하다면, 전달 받은 답을 확인해 오도록 숙제로 제시하는 것도 좋다. (숙제로 제시된다면, 다음 시간에 교사의 주도하에 답을 확인, 점검하는 시간이 반드시 마련되어야 한다.)

이와 같이 소단원을 읽는 활동이나 학습 활동에 제시된 학습 문제의 답을 구하는 활동을 개별 활동, 소그룹 활동, 소그룹 발표 활동으로 조직하여 전개한다면, 학생들에게 개별적 탐구와 상호간의 협력을 통한 성취 동기를 부여함으로써 학습 의욕을 고취시킬 수 있으며, 일부 학생들의 수업에 대한 방관적 자세를 방지할 수 있다. 또한 그룹간의 토의와 그룹 내 개인간의 토의를 통해 그룹 구성원의 결속력을 다질 수 있다. 뿐만 아니라, 명시된 교사의 역할에 따라 수업이 학생 활동 중심으로 전개될 수 있



으며, 이 과정에서 교사의 안내자 또는 조력자로서의 역할이 적절히 수행됨으로써, 교사를 학생 중심의 수업 활동에도 적극적으로 참여하게 하여 교실의 활성화와 내실화를 기할 수 있다는 장점을 갖는다.

또 다른 예로 교과서 5단원에 제시되어 있는 “문학의 유형” 중 “지당에 비 썩리고……”라는 시조에 대해서 보기로 하자. 이 단원의 학습 목표는 “문학 작품의 유형상의 특성과 그 넘나들을 이해한다. 그리고 유형상의 특성에 따라 이해의 방식을 달리하며 감상한다.” 등으로 제시되어 있다. 그리고 시조는 제재 본문이 짧기 때문에 위에서 예로 제시한 읽기 제재와는 달리, ‘학습활동’을 중심으로 전개하는 것이 바람직하다. 그 과정은 크게 두 단계의 활동으로 구분되며, 각 단계의 활동은 개별 활동과 소그룹 활동, 교사가 주도하는 전체 그룹 활동을 번갈아 적용하는 형태가 될 것이다.

### 활동 1 단계

#### \*\*\* 교사 활동

1. (교사의 활동) 본문을 읽고 어려운 표현 및 어휘를 교사가 설명한다.
2. (교사의 지시) 학습 활동에 문제로 제시된 ‘정경을 상상하고 그림 그리기’ 활동을 위하여, 학생들에게 그림을 상상하며 읽도록 지시를 준다.  
(학생 활동) 학생들이 그림을 상상하며 읽는다.



#### \*\*\* 학생 활동

3. (개별 활동) 각 학생들은 각자의 노트에 그림을 그린다.
4. (소그룹 활동) 학생들을 소그룹으로 조직하고, 상호 협의하여 그림 한 장을 완성하도록 한다.(이때 시조 본문을 참조하도록 한다.)
5. (전체 그룹 활동) 각 그룹별로 완성된 그림에 대해 설명하게 한다.(이때 교사는 차이점과 공통점, 그림과 시조에 대한 시각 차이를 지적해 준다.)
6. (소그룹 활동) 각 조별로 협의하여 그림을 수정할 수 있다.

활동 2 단계

- \*\*7. (소그룹 활동) 각 조별로 완성된 그림에 대해 묘사하도록 구두 활동(oral activity)을 조의 구성원이 번갈아 전개한다.
- 8. (소그룹 활동) 각 조는 구두 활동에서 전개된 내용을 문장으로 기록한다.(이때 문장의 수를 교사가 제한하는 것이 좋다. 7~8문장)
- 9. (소그룹 활동) 기록한 문장을 상호 협의를 통해 하나의 글이 완성되도록 한다.
- 10. (소그룹 활동) 시조와 학생들이 작성한 글과 비교하여 읽게 한 후, 느낌의 차이점을 2~3가지씩 찾도록 한다.
- 11. (전체 그룹 활동) 각 조별로 10의 결과를 발표하게 하고, 교사가 칠판에 정리한다.
- 12. (교사의 활동) 시조와 학생들의 글을 읽을 때, 어떤 점에 중점을 두고 주의해서 읽어야 하는지 교사의 주도 아래 전체 그룹 토의(2~3명 발표)를 진행한 후, 교사가 정리해 준다.

\*\* 7~8의 과정에 대해서는 상황에 따라 다른 방법을 사용할 수 있다.

7' : 조원 중 한 학생이 기록하고, 각 조원들이 번갈아 가며 그림을 설명하는 문장을 제시할 수 있다. 또는 제시된 하나의 문장에 대해 조원 전체가 협의하여 완성할 수도 있다.

7" : 각 조별로 백지를 한장씩 나누어 주고, 조원 각자 한 문장씩을 적고 옆의 조원에게 넘겨 주어 그 조원이 이어서 문장을 작성하는 방식으로 전개할 수도 있다.

이와 같은 방식으로 학생들의 '활동하기'가 체계적으로 준비되고 활성화된다면 자율학습으로 말미암아 생겨날 수 있는, 학생들의 흥미 반감, 학습자 중심 활동에서 교사의 소외, 학생들 사이의 학력 격차에 따른 수업 진행의 부조화 등의 문제를 해소하거나 또는 많은 부분 완화시킬 수 있다. 그리고 이상에서 제시된 '활동(activity)'의 유형은, 교사의 치밀한 계획과 조직에 의해서만 그 성공이 보장될 수 있다. 교사는 상황과 과제의 성격에 따라 다양하게 수행될 학생들의 조직과 활동 내용을 주도면밀하게 준비해야만 한다.

위의 활동하기 모델에 포함되어 있는 활동 유형은 개별 활동, 짝활동, 소그룹 활동, 전체 그룹 활동 등이다. 개별 활동은, 모든 활동의 기본 단위라고 할 수 있다. 개별 활동을 통해서, 먼저 학생들은 교사의 설명하기와 시범보이기에 의해 제시된 과제를 자기의 것으로 내면화할 수 있으며, 소그룹 활동이나 전체 그룹 활동에 적극적으로 참여할 수 있는 동기와 자신의 주장, 생각 등을 형성할 수 있다. 그리고 역으로 전체 그룹 활동이나, 소그룹 활동의 활동 결과를 자신의 것으로 내면화할 때도 사용할 수 있는 효과적인 활동 형태다.

짝활동은 학생들이 수행해야 할 과제가 정밀한 답이나 결과를 요구할 때 운용할 수 있는 활동이다. 그리고 짝활동 역시 학생들이 소그룹 활동이나 전체 그룹 활동에 참여하기 위해 기초 지식이나 배경 지식을 쌓는다는 의의를 갖는다. 그러나 학급의 학생 수가 평균 50명이라는 점을 고려할 때, 짝활동을 실시하면, 활동 집단이 모두 25개 가량 되므로 교사의 모니터 활동이 장애를 받을 수 있다. 따라서 짝 활동을 성공적으로 수행하기 위해서는 단순하고 간략한 활동 과제를 제시하는 것이 좋다.

소그룹 활동은 여러 학습 활동 유형 중에서 가장 중요하다고 할 수 있다. 개별 활동이나 짝 활동의 결과로 형성된 학생들의 지식이나 생각을 타인의 사고나 경험과 견줄 수 있는, 그래서 학생 자신의 생각을 수정하거나 보다 확고히 함으로써, 사고의 폭과 깊이를 더할 수 있는 최소 단위의 객관적 장이기 때문이다. 다만, 소그룹 활동이 전개될 때, 특정한 학생의 일방적 주도에 의해 그룹 전체의 의견이 결정되지 않도록 교사의 적극적인 모니터 활동이 요구된다.

전체 그룹 활동은 소그룹 활동에서 얻은 결과를 보다 넓은 장에서 확인할 수 있다는 이점을 지닌다. 그렇기 때문에 단순한 지식을 묻는 문제 보다는 오히려 토론의 여지가 있는 과제를 수행할 때 운용할 수 있는 활동 유형이다.

이상에서 언급한 각 활동의 특성은 개략적인 것이다. 교사는 학생 개인에 대한 특성과 함께 각 교실에 대한 특성 그리고 각 활동 유형의 특

성과 장점을 고려하여 과제를 준비해야 한다. 그리고 이러한 다양한 특성은 과제 설계에 반영되어야 하기 때문에, 특정 학급에서 수행했던 활동 과제를 다른 학급에서도 반드시 동일하게 적용할 필요는 없다. 또 학급 진행에 있어서 단일한 활동 유형만이 유지될 필요도 없다. 거꾸로 활동 유형의 지나친 변화도 학습의 지속성과 일관성을 유지하는 데 바람직하지 못하다. 적절하고 다양한 활동 형태의 선택과 적용이 학생들에게 호기심을 불러 일으킬 수 있으며, 보다 적극적인 학생들의 참여를 유도할 수 있을 것이다.

그리고 이와 같은 활동 유형을 참고로 하여 다양한 학생 활동을 유도할 수 있는 구체적인 교수-학습 방법이 개발되어 학습 현장에 직접 적용된다면, '대화하듯이 읽기'나 '자율학습'과 같은 단순한 방법에서 벗어나, 보다 효과적으로 교과를 운용할 수 있을 것이라고 생각한다. 본고에서는 효과적인 교과 운용을 위하여 학생 활동을 활발하게 진행할 수 있는 방법의 개발을 제안한다. 그리고 이와 같은 학생 활동의 개발은 교재 각 과의 특성과 각 교실의 특성에 따라 탄력적으로 운용될 수 있도록 설계되어야 할 것이다.

#### 4. 결 론

지금까지의 논의를 통하여, 우리는 직접 교수 원리와 교과서의 구성적 특징에 대해서 살펴보았다. 아울러 직접 교수 원리와 교과서가 지니는 몇 가지 문제점들을 '활동하기' 단계를 중심으로 살펴보았다. 그리고 그 문제점들 중 핵심적인 것으로 '활동하기' 단계에 구체적인 교수-학습 방법이 제시되지 않았음과 교사의 역할이 명시되지 않았음을 지적하였다.

이러한 문제점을 극복하기 위한 방안으로, 과제(task)의 구성 요인 중 '활동'과 '교사의 역할'(teacher's role)에 대해 집중적으로 살펴보고, 구체적인 '활동하기' 모델을 교과서의 제재를 중심으로 설계해 제시했다. 이

과정에서 (7)에서 제시되었던 문제들이 극복될 수 있는 가능성을 찾아볼 수 있었다. 물론, 본고에서 제시하는 방법만으로 직접 교수 원리의 완전한 실현과 국어 교과(서)의 목표를 달성할 수는 없다. 그리고 학생의 활동하기 중심의 교과 운용에 대해서는 본고에서 제시하는 이러한 방법 외에도 얼마든지 다양한 형태의 교수-학습 방법이 있을 수 있다. 본고는 가능한 여러 가지 방법들 중에서 한 가지를 예로 제시한 것에 불과하다.

학습자 중심의 교수-학습 원리는 현실화하기 위해 노력할 만한 가치가 충분히 있는 것이며, 그것의 효과적 실현을 위해서는 '활동하기' 단계가 더욱 조직화되고 활성화되어야 함은 물론이다. 그리고 현실을 고려할 때, 성공적인 '활동하기' 단계의 수행을 위해서는 여러 가지 면에서 개선이 필요하겠지만, 무엇보다도 교사들의 새로운 교과 목표와 방법론에 대한 정확한 인식이 가장 급하다. '학습자 중심의 교수-학습 원리'의 중요성이 아무리 강조된다고 해도 그 학습 원리의 실현은 결국 교사의 계획과 교사의 주도에 의해서 실현될 수밖에 없기 때문이다.

<참 고 문 헌>

- 곽상훈(1994), “TASK 개념을 기초로 한 듣기·말하기 수업 연계 방안 - intermediate level을 대상으로-”, 한국말교육 5, 국제한국어교육학회.
- 노명완(1994), 국어교육론, 한샘.
- 노명완(1995), “국어과 교육과 사고력 신장”, 사고력을 기르는 국어과 교육, 충청남도교육청(편), 대한교과서(주).
- 박미경(1994), “한국어 듣기 수업에 있어서 과제 해결적(Task-Based) 접근”, 한국말교육 5, 국제한국어교육학회.
- 신헌재(1996), “문학교육의 교수학습 전략”, 제 7회 국어교육 연구발표대회 발표요지.
- 신헌재, 이재승(1994), 학습자 중심의 국어 교육, 서광학술자료사.
- 윤희원(1995), “국어과 교육의 본질과 방향”, 사고력을 기르는 국어과 교육, 충청남도교육청(편), 대한교과서(주).
- 이상태(1993), 국어교육의 길잡이, 한신문화사.
- 정준섭(1994), “고등학교 국어과 교육과정의 이해”, 사고력을 기르는 국어과 교육, 충청남도교육청(편), 대한교과서(주).
- 최정순(1996), “교재 개발에 있어 과제(Task) 개념의 적용에 관하여”, 한글문화 파리국제학술회의 발표요지, 국제한국어교육학회.
- 충남도교육청, 사고력을 기르는 국어과 교육, 대한교과서(주).
- 고등학교 국어 (상), 서울대학교 사범대학 국어교육연구소, 교육부.
- Brown, H.D.(1994) Principles of Language Learning and Teaching, 신성철 역 “외국어 교수-학습 원리” 제3판, 한신문화사.
- Nunan, D. (1989) Designing Tasks for the Communitive Classroom, Cambridge Univ. Press.