

“소셜 미디어 사회의 이성적 참여와 소통”에 관한 사회과 수업의 효과 분석 : 오산시 사회지식 공동구성 수업 모형을 중심으로*

조영달
서울대학교

김재근
한국교육과정평가원

이수정
서울대학교

Analysis of Effects of Social Studies Classes on 'Rational participation and communication in social media society': Focused on the "Co-construction of social knowledge at Osan"

Youngdal Cho
Seoul national University

Jaegeun Kim
Korea Institute for Curriculum and
Evaluation

Sujeong Lee**
Seoul national University

ARTICLE INFO

Article history:

Received Aug 20 2018

Revised Sep 21 2018

Accepted Sep 25 2018

Keywords:

Co-construction of social knowledge, Social media, Teacher identity, Student identity

주제어:

사회지식 공동구성 수업,
소셜 미디어, 교사
정체성, 학생 정체성

ABSTRACT

This study suggests "Co-construction of Social Knowledge at Osan" as a new teaching and learning paradigm for social studies education and analyzes the effects of it. "CSK-O" is defined as a pedagogy that generates social knowledge based on a cooperation and recognition, under the premise of asymmetric ethics among the class community members. This study has developed lesson plan considering social media deeply related to the life of youths. The purpose of this study is to discover the context of change in student-student, teacher-student interaction, perception of learning subject and material, and identity of student and teacher through in-depth classroom observation and interviews.

국문초록

본 연구는 사회과교육의 새로운 교수-학습 패러다임으로서 “사회지식 공동구성 수업”을 제안하여 그 효과를 분석하고자 하였다. “사회지식 공동구성 수업”은 구성원 간의 비대칭적 상호 작용 윤리를 전제한 수업 공동체 속에서 협력과 증진을 기반으로 사회지식을 공동으로 구성하는 수업을 말한다. 구체적으로 본 연구는 최근 청소년의 삶과 밀접한 소셜 미디어와 관련된 수업을 개발하였다. 이를 통해 학생-학생, 교사-학생 간의 상호작용, 학습 주제 및 자료에 대한 인식, 학생 및 교사의 정체성, 사회수업에 대한 인식의 변화 맥락을 교실수업 관찰과 심층 인터뷰를 통해 밝히고자 하였다.

* 이 논문은 2017년도 오산시창의인재육성재단의 지원을 받아 수행된 “오산 수업모형 개발 및 교사 전문 학습공동체 형성” 연구용역 보고서의 일부내용을 수정 및 보완한 것임.

** Corresponding author, 827lj@snu.ac.kr

*** 중요한 코멘트를 해주신 익명의 심사자들에게 깊은 감사의 말씀 올립니다.

I. 서론

4차 산업혁명의 도래와 더불어 우리가 살아갈 사회의 모습에서 예측 불가능성, 불확실성, 복잡성, 모호성 등의 특성이 강조되고 있다. 이에 따라 전통적인 방식의 지식전달과 탐구에 의존하는 교육 방식에도 패러다임의 변화가 요청되고 있는 상황이다. 최근 교육이 집중해야 하는 것은 더 이상 파편화 된 지식의 습득이 아니라 보다 확장된 의미에서 개개인이 성공적인 삶을 살아가고 전체 공동체가 유기적으로 기능하는데 필요한 '역량(competency)'의 측면이 되어야 한다는 주장 역시 이와 무관하지 않다. 개정된 2015 교육과정 역시 이러한 논의의 연장선에서 이해할 수 있다.

역량에 대한 연구 가운데 가장 광범위하게 인용되는 OECD의 DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) 프로젝트는 핵심역량을 크게 3가지 범주로 구분한다(윤중혁 외, 2016에서 재인용). 첫 번째는 '다양한 도구를 환경과 상호작용적으로 사용할 수 있는 능력'으로, 여기에는 정보통신과 같은 물리적인 도구뿐만 아니라 언어와 같은 사회문화적인 도구도 포함된다. 두 번째로는 세계의 상호의존성이 증대하고, 각 개인에게 다른 사람들과 상호작용하는 능력이 필요하며, '다양한 배경을 가진 사람들과의 교류가 증대함에 따라 사회문화적으로 다양한 집단과 상호작용하는 능력'이 요청되고 있다. 마지막으로, 각 개인은 '자신의 삶을 관리할 수 있는 책임감을 갖고, 자신을 사회적 맥락에서 이해하며, 자율적으로 행동하는 역량'이 제시되고 있다.

이에 본 연구는 혁신적인 교육의 변화를 적극적으로 도모하는 오산시와 함께 4차 산업혁명 시대의 핵심역량을 갖춘 수업모형을 개발하고 이를 적용하는 과업을 함께 수행하고자 하였다. 이러한 문제의식에 터하여 본 연구에서는 『사회지식 공동구성(co-construction of social knowledge at Osan: CSK-O)』 수업모형을 제안하고 그 효과성을 검증하고자 하였다. 여기서 사회지식 공동구성 수업은 사회 현상의 이해와 실천에서 학습자가 스스로 이를 구상하고, 소통할 수 있는 언어로 표현하여, 교실 내의 타자와 상호작용하면서, 스스로 성찰하여 자신의 지식을 확장하고 수업공동체의 공동의 지식을 만들어 가는 과정으로서의 수업을 말한다.

이 수업에서 학생들은 언어를 비롯한 도구를 사용하여 협력적인 상호작용을 함으로써 지식을 공동으로 구성하게 되며, 학습공동체의 구성원으로서 책임감과 자율성을 지니도록 요구된다. 아울러 본 연구의 '지식 공동구성 수업'은 수업공동체 속에서 지식을 공동으로 구성하는 과정에서 구성원 간 비대칭적 상호작용 윤리를 전제로 한 협력과 승인을 구성적 활동의 기반으로 한다는 점에서 그간의 수업과는 구별된다.

이에 더하여 본 연구에서는 종전의 지식 수업과는 달리 학생의 위치를 보다 전환시켰다고

할 수 있다. CSK-O에서는 학생들이 수업 개발의 과정에서부터 적극적으로 기여하는 것이 또 하나의 특징이다. 즉, 기존의 학생들의 위치가 이미 만들어진 수업모형을 경험하는 소극적 참여자(participants)였다면, 본 수업모형에서는 수업모형이 만들어지기 전과 만들어진 후 내용 및 활동의 구성에도 적극적으로 참여하는 기여자(contributor)로 전환되었다고 할 수 있다.

이러한 고려사항에 터하여 본 연구는 학생들이 선택한 3학년 사회의 <14. 현대사회와 사회 문제> 단원의 중단원 ‘1. 현대사회의 다양한 사회 문제’들과 1학년 사회의 <9. 문화의 이해와 창조> 대단원의 중단원 ‘3. 대중문화와 대중매체’를 관련 교육과정의 발판으로 삼아 “소셜 미디어 사회(Social Media Society)”라는 수업주제를 선택하여 수업 모형으로 개발하였다. 또한 총 3차시의 수업 내의 세부 활동들 역시 학생들의 의견을 수렴하여 구성한 것이 특징이다.

이렇게 개발된 수업을 적용 및 실천한 후 본 연구는 학생-학생, 교사-학생 간의 상호작용, 학습 주제 및 자료에 대한 인식, 학생 및 교사의 정체성, 사회과 수업에 대한 인식 등의 변화 맥락을 수업 주체였던 교사, 학생들을 대상으로 한 수업 관찰과 심층 인터뷰를 통해 살펴봄으로써 사회지식 공동구성 수업모형의 효과 및 의의를 밝히고자 하였다.

II. 이론적 논의

A. 지식의 공동구성 수업

오늘날 교육 분야에서 지식을 사회적이고 유동적인 것으로 바라보는 입장은 지식정보사회가 도래하면서 지속적으로 확장되고 있으며(손민호, 2004; 조영달, 성경희, 2009; Scardamalia & Bereiter, 1999), 이에 따라 지식의 공동구성 수업에 대한 논의도 활발히 이어지고 있다. 지식의 공동구성(co-construction of knowledge) 수업은 학습자 간의 협력적 학습을 신장하고자 하는 목적에서 논의되기 시작하였으며(Chang-Wells, 1992; 1993; LaVan & Beers, 2005; Martin, 2006; Roth & Tobin, 2004 등) 최근 국내에서도 과학과와 사회과를 중심으로 논의의 폭과 깊이가 확장되고 있는 실정이다.

최근 사회과에서는 지식의 공동구성을 주요한 화두로 삼아온 연구들이 많아지고 있다. 이를테면 학생들이 지식을 구성하는 데 있어 협력적인 방법을 취해야 한다는 입장이 확산됨에 따라 초등교육에서 고등교육에 이르기까지 다양한 형태의 지식의 공동구성 수업이 연구되어 오고 있는데(손주미, 2017; 조영달, 김재근, 2016; 조영달, 박성혁, 김경은, 2016; Banks, 1993; Gilbert & Driscoll, 2002; Niu & van Aalst, 2009), 특히 지식의 유동화 경향에 따라 지식을 전수하기 보다는

학습자간 협력에 따라 공동으로 구성해야한다는 점에 주목하고 있다.

여기서 지식을 공동으로 구성한다는 것은 앞에서 언급한 바와 같이 사회 현상 또는 그 실천에 대해 학습자가 자신이 활용할 수 있는 정보와 역량 하에서 이를 이해하고 구상하여 언어로 표현하고, 교사-학생, 학생-학생 사이에서 상호작용하면서 스스로 평가-수정하며, 협력적 반성을 통하여 자기 자신과 공동의 지식을 함께 만드는 것을 의미한다. 그러므로 지식의 공동구성 수업은 개별 학생들의 경험과 생각을 인정하고 공동으로 협력, 성찰하는 과정을 통해 자연 및 사회 현상 또는 그 실천에 대한 지식을 확장하는 것을 지향한다. 이러한 지식의 공동구성은 공동생성적인 대화(co-generative dialogue)에 기반하며(Martin, 2006; LaVan & Beers, 2005; Roth & Tobin, 2004), 또한 교실의 구성원들이 풀어야 할 문제에 대한 인식을 공유하고 협상하며 상호반성하여 의미를 구성해나가는 상호협력적인 대화(collaborative talk)를 통해 가능해진다(Chang-wells, 1992). 때문에 이러한 '과정'이 잘 이루어지는지를 살펴보는 것이 지식의 공동구성 과업의 성공여부를 가늠하는 중요한 기준일 수 있다.

하지만 지금까지의 논의를 살펴보면 지식의 공동구성 과정을 '수업으로 설계' 하는 데에 연구적 관심이 집중되어온 것을 알 수 있었다¹⁾. 때문에 실제로 위와 같은 논의가 반영된 교실 현장 수업이 어떻게 이루어지는지, 그리고 그 과정에서의 수업개선을 위한 시사점을 얻을 수 있는지를 알 수 있는 실천적 차원의 연구는 미미했다고 할 수 있다. 이에 본 연구는 지식의 공동구성 수업을 교사와 함께 설계하고 이를 적용하여 그 의의를 살펴보는 과정을 시도했다는 점에서 그 의미를 지닌다고 할 수 있을 것이다.

B. 지식 공동구성 수업모형: “소셜 미디어 사회의 이성적 참여와 소통”

1. 수업 개발의 주안점

상술한 바와 같이 본 연구에서는 지식의 공동구성 수업의 일환²⁾으로 사회지식 공동구성 수업 모형을 오산시 교사 1인과 함께 개발하고 적용하였다. 적용에 앞서 먼저 CSK-O를 개발하는 과정에서 개발 기초로서 어떤 사항들이 있었는지를 설명하면 다음과 같다. 총 3차시로 구성된 CSK-O는 수업의 대주제는 “소셜 미디어 사회³⁾의 이성적 참여와 소통”이다.

1) 앞에서 언급한 연구물들을 종합적 평가한 결론이라 할 수 있다.

2) 본 연구에서 제안하는 사회지식 공동구성 수업모형은 기존의 구성주의적 지식관의 변형으로 볼 수 있다. 그러나 Vygotsky(1980)를 포함한 기존의 구성주의 주장자들은 교사의 역할을 구성의 촉매자로 상정하는 것이 특징이었던 반면 본 모형의 경우 교사를 구성의 촉매자와 더불어 구성의 참여자로도 상정했다는 점에서 기존의 구성주의적 지식관과 결을 달리한다.

3) ‘소셜 미디어 사회’는 학술적인 용어라기보다는 수업 참여자인 중학생들의 언어로 표현된 조작적 개념

첫째, 학습 주제에 대한 일상적 접근을 피하고자 하였다. 이는 기존 교육과정에 편재된 추상적이고도 협소하게 다루어진 내용들을 청소년들의 일상과 맞닿아 있는 학습주제로 재탄생시키는 작업이었다. 이른바 디지털 원주민(digital natives)이라 불리는 오늘날의 청소년들(Prensky, 2007)에게 소셜 미디어를 중심으로 한 학습 주제는 그들의 삶과 밀접하게 연관되어있다. 때문에 학생들이 지식을 공동으로 구성하는 과정에 역동적인 주체의식을 가질 수 있다는 판단 아래 위와 같은 주제를 설정하고자 하였다.

둘째로 본 수업 모형은 수업주체로서의 학생들의 의견을 적극적으로 수용하는 것을 모형 개발의 중요한 기조로 설정하였다. 이는 수업 주체로서의 학생들의 의견을 수업 설계 및 적용 단계에서 적극적으로 수용했음을 뜻한다. 예를 들어 “소셜 미디어 사회의 이성적 참여와 소통”을 본 수업 모형의 대주제로 설정하는 과정에 학생들의 의견이 적극적으로 반영되었다. 먼저 수업 주제를 정하는 과정에서 기존의 교육과정에 편재된 ‘대중매체’보다는 ‘소셜 미디어’를 주된 내용으로 하자는 학생들의 의견이 반영되었다. 아울러 수업 내 활동을 구성하는 데에도 학생들의 의견이 반영되었다. 예를 들어 학생들은 기존 수업에서 행해져온 마인드맵보다는 비주얼 씽킹 과도 같은 다채로운 표현이 허용된 활동을 제안하였으며, 조별 구성 방식에 있어서도 하고 싶은 학생들과의 자체적 조 구성 방식을 제안하였다. 즉, 기존의 수업에서는 학생들의 위치가 이미 만들어진 수업모형을 경험하는 참여자였다면 본 수업에서는 수업모형이 만들어지기 전과 만들어진 후 내용 및 활동의 구성에도 적극적으로 참여하는 ‘기여자’⁴⁾로 전환되었다고 할 수 있다.

셋째, 학습 주제에 대한 성찰적 접근을 피하고자 하였다. 본 연구에서는 오산시 R 교사와 대학 연구진의 심층적 논의 과정을 통해 R 교사의 기존 교실수업에서 학습자 개인의 성찰이 항상 수업의 말미에 각자의 몫으로 할당되는 경향이 있음을 분석하였다. 이에 본 수업모형에서는 학생의 성찰 과정을 수업 전반의 기본 기조로 설정함으로써 학습자 개인에게 의미 있는 시간이 되도록 수업안을 구성하고자 하였다.

오늘날 미디어는 지식이 생성되며 재구조화되는 장이자 사람들의 교류와 전달과정을 통해 왜곡되기도 하는 장으로 기능하고 있다. 아울러 오늘날의 미디어는 사회적인 소통의 장으로서 기능함에 따라 어떤 양식의 소통이 보다 지속가능하며 성숙한 것일는지에 대한 질문을 자아내고 있다. 즉 지식의 재편 및 왜곡뿐만 아니라 소통의 대부분이 미디어를 통해 이루어지기 때문에 이러한 성격의 이른바 “소셜 미디어 사회”에 태어나 살아가는 청소년들에게는 이에 대한 성찰적 고민이 필요한 상황이다. 이에 본 연구에서는 미디어와 맞닿은 삶에 관한 개인적/사회적 차원의 성찰의 과정을 수업 모형 전반에 스며들도록 고안하였다.

마지막으로, 본 연구는 교사의 반성적 성찰이 수업 모형 개발 과정에서 지속적으로 이루어

임을 밝힌다.

4) 이 점에서 보면 학생들은 수업의 내용과 자료 등을 구성하는 데에 있어 교사와 함께 수업 모형 완성에 일조한 공동 기여자(co-contributor)에 해당한다고 할 수 있을 것이다.

지도록 노력하였다. 이러한 과정은 교사 개인에게는 기존의 자신의 교실수업을 전복시키는 역동적이고 파격적인 과정에 해당했다. 교사는 본 수업모형의 기초가 되는 ‘지식의 공동구성 수업’에 대해 깊이 이해하며 종전까지의 자신의 교실수업을 반성적으로 고찰하였다. 이러한 과정은 모형 결과물에만 천착한 것이 아니라 개발 과정 전반에서 발전되는 교사의 내면적 성장을 중시하였음을 의미한다. 구체적으로 이 과정은 조영달 외(2016a, 2016b)의 지식의 공동구성 수업 논의와 함께 이루어졌다. 지식의 공동구성 수업은 ‘구성원 간 비대칭적 상호작용 윤리’를 전제한 수업 공동체 속에서 협력과 승인을 기반으로 지식을 공동으로 구성하는 것으로 규정된다. 이에 교사는 자신의 수업 속에서 교사-학생, 학생-교사 간 상호작용이 존중과 승인으로 이루어졌었는지, 자신의 역할이 독단적인 전달자는 아니었는지 등 교직생활 전반에 대한 반추의 과정을 겪어내면서 새로운 수업모형 개발의 주체로 본 연구에 참여하였다. 아울러 본 연구에서는 교사가 수업 모형의 개발 과정뿐만 아니라 수업을 시연하는 과정 속에서도 학생들과 함께 지식의 공동구성자의 위치에서 참여하고 기여하는 주체로 성장하도록 노력하였다.

2. 차시별 수업의 초점

상술한 바와 같은 기초들을 중심으로 본 연구는 <표 1>과 같은 오산시 사회지식 공동수업 모형을 개발하였다. 차시별 수업의 초점을 논의하기에 앞서 본 수업모형의 개괄적인 내용은 다음과 같다.

<표 1> CSK-O(오산 수업모형)의 개요

CSK-O(오산 수업모형)	
개요	<ul style="list-style-type: none"> 본 수업모형은 총 3차시 분량으로, 1차시에서 학생들은 ‘소셜 미디어 사회와 나라’는 주제를 학습하게 되며 이는 소셜 미디어 사회에 대한 이해의 과정에 앞서 소셜

- 본 연구에서는 Levinas의 철학을 발판삼아 “비대칭적 타자 승인”의 윤리를 수업의 윤리로 반영하고자 하였다. 그에게 타자는 주체가 존속할 수 있는 전제이자 주체가 주체로서 의미를 갖게 되는 근원이다(강영안, 2007). 이렇게 생각하면 사회과 수업에서 학생과 교사, 학생과 학생은 서로 각자를 “나”로 존재하게 하는 타자로서의 절대성을 지닌 존재로 인정하여야 하며, 이는 서로 간(교사에게는 학생, 학생에게는 교사, 학생에게는 다른 학생)의 호혜적 상호관계를 초월한 승인(인간 존재의 근본에 자리 잡고 있는 타인의 존재)을 전제로 하는 관계이다. 본 연구는 타자와 주체의 관계가 학생과 교사, 학생과 학생의 관계가 절대성과 호혜성을 넘어선 ‘비대칭성’의 윤리로 재정립될 수 있다면 교사와 학생, 학생과 학생의 존재, 그리고 그 존재의 목소리가 절대적 타자로 이해될 수 있을 것이며 나아가 교실이 이기적 욕망이 아닌 타인에 대한 책임이 지배하는 배려와 포용의 공간이 될 수 있다고 기대하였다.
- 본 연구에서 개발한 수업안의 차시별 초점은 해당 주제에 대한 수업 실행을 위한 실질적인 단계 구성안으로 연구자 및 교사의 실천적인 고민에 근거한 것이다. 단, 이 고민의 단계에서 서울대 교육종합연구원 산하 교육정책연구센터의 “사회과 교수학습의 새로운 패러다임 모색” 세미나 자료집(2015)이 이론적 고민의 기반이 되었음을 밝힌다.

	미디어와 나를 연관 짓는 시간에 해당한다. 이어서 2차시에서 학생들은 ‘소셜 미디어 사회의 가능성과 한계’라는 주제를 학습하게 된다. 이 시간에는 소셜 미디어가 개인과 사회 속에서 어떻게 작용할 수 있는지에 대한 다면적인 고찰을 하게 된다. 3차시에는 ‘소셜 미디어 사회의 이성적 참여와 소통’이라는 주제를 학습하게 되며 학생들은 소셜 미디어 사회의 이성적인 참여자로 지속적인 소통을 가능하게 하는 실천적 방안을 모색하고 내면화 하는 기회를 가진다.
해당 학년	<input type="checkbox"/> 중학교 1학년 <input type="checkbox"/> 중학교 2학년 <input checked="" type="checkbox"/> 중학교 3학년
총 차시	총 3차시(3차시 수업에서 2시간 집중이수 필요)
교육과정 (2015 개정)	- 3학년 14단원. 현대사회와 사회 문제 1. 현대사회의 다양한 사회 문제들 - 1학년 9단원. 문화의 이해와 창조 3. 대중문화와 대중매체
차시별 목표	- 1차시: ✓ 소셜 미디어 사회에 대한 이해를 공유할 수 있다. ✓ 소셜 미디어 이용에 대한 성찰을 할 수 있다. - 2차시: ✓ 소셜 미디어가 가지는 사회적 영향력에 대해 탐색하고, 의견을 제시할 수 있다. ✓ 소셜 미디어 사회가 가지는 가능성과 한계에 대해 생각해보는 기회를 가질 수 있다. - 3차시: ✓ 소셜 미디어 사회에서의 이성적 소통의 중요성을 알 수 있다. ✓ 소셜 미디어 사회에서의 존중과 배려의 소통을 함양 할 수 있는 기회를 가진다.

a. 1차시 수업

<1차시> 지식의 이해와 사전 성찰의 단계 “소셜 미디어와 나”

1차시에서는 소셜 미디어 사회와 관련하여 ‘나의 인식과 행동을 살펴보는 것이 주된 활동으로 구성되어있다. 학생들은 소셜 미디어 사회와 관련하여 직접 수집한 자료를 가지고 이해와 공유의 시간을 가진다. 이후 소셜 미디어 이용 행태에 대한 자기 성찰의 기회 및 소셜 미디어와 나를 연관 짓는 일상적 글쓰기 활동을 수행한다.

1) 개인의 인식과 활동에의 강조

CSK-O에서는 1차시 수업부터 “소셜 미디어 사회” 라는 사회적 용어가 개인의 일상에서 어떤 의미가 있는지, 어떤 활동으로 밀접하게 연관되어있는지에 대해 다루고 있다. 예를 들어, 사진으로 소셜 미디어 사회에 대한 자신의 단상을 표현하는 과정, 문장으로 소셜 미디어 사회에 대한 자신의 압축적 정의를 표현하는 과정, 소셜 미디어 이용 행태를 가늠해봄으로써 자신의 활동에 대해 성찰의 기회를 갖는 과정 등이 이에 해당한다. 즉, 본 수업모형의 1차시에서는 사회적 지식을 탐구하는 ‘개인의 입장에 주력함으로써 개인의 인식, 감정, 행동 등에 집중하고자 하였다.

2) 다양한 표현방식의 허용

1차시의 주된 활동에서는 사진과 같은 시각화된 표현물과 문장과 같은 직관적인 표현물, 글과 그림이 동반된 맥락적인 표현물을 모두 허용함으로써 학생들의 유연한 사고를 지지하고자 하였다. 이는 사회적 지식이 항상 글로만 표현될 수 없음을 전제하면서 다양한 방식으로 표현하는 것이 보다 더 유연한 사고를 촉진하는 자극제가 되리라는 연구자들의 의도를 반영한 것이다. 아울러 이에는 학생들이 표현할 수 있는 방식을 다양하게 열어둠으로써 각자의 개성과 역량에 따라 자신의 의견을 보다 쉽게 표상화 할 수 있도록 하려는 의도 또한 포함되어 있다.

3) 개인의 표현물 공유 및 승인(인정)

본 수업 모형의 1차시에서는 전술하였다시피 소셜 미디어 사회에 대한 사진 제시, 한줄 정의, 그림을 동반한 글쓰기 등을 ‘나의 관점에서 성실히 표현하는 과정을 포함한다. 이때 만들어진 개인의 표현물은 사장되지 않고 수업 구성원들과 공유되며 이를 서로가 승인하는 시간이 주어진다. 이때의 공유는 단순히 개인의 표현물을 다른 수업 구성원에게 공개하고 발표를 한다는 것에 머물러 있지 않다. 이는 단순한 공유를 넘어 수업 구성원들의 이해를 확인하고 이에 대한 승인을 통해 사회적 의미를 형성해 나가는 전초작업에 해당한다고 할 수 있다. 예를 들어 1차시에서는 다른 학생들(타자)의 의견에 칭찬 스티커를 붙여줌으로써 수업 내에서도 소셜 미디어 사회와 같이 즉각적인 반응 과정을 경험하게 함과 동시에 다른 이들의 의견에 귀 기울이는 태도를 키우고자 하였다.

b. 2차시 수업

<2차시> 지식의 공동구성 토론 활동 “소셜 미디어 사회의 가능성과 한계”

2차시에서는 소셜 미디어가 개인과 사회 속에서 어떻게 작용할 수 있는지에 대한 성찰을 주된 과업으로 설정한 것이 특징이다. 먼저 학생들은 소셜 미디어가 행사하는 사회적 영향력에 대하여 제기할 수 있는 질문을 탐색한다. 이를 통해 학생들은 스스로 협력하고 인정하며 의견을 정리하는 가운데 소셜 미디어 사회의 가능성과 한계에 대한 지식의 공동 구성 토의 활동을 경험한다.

1) 수업 주제의 다양한 측면 부각

본 수업모형의 2차시에서는 소셜 미디어가 개인과 사회 속에서 어떻게 작용할 수 있는지에 대한 다양한 생각들을 학생들의 질문 탐색을 통해 부각시키고자 한 점이 특징이다. 이는 학생들의 열린 사고와 유연한 사고를 동시에 촉진할 수 있는 방법이기도 하다. 지식을 공동으로 구성하는 과정은 다양한 결을 지닌 타자들의 지식과 만나는 과정과도 같으며 타자를 인정하는 과정과도 결부되는 과정이라는 점이 2차시 수업 구성의 주요한 기조이다.

2) 주제 탐구를 중심의 활동 구성

본 수업의 2차시에서는 탐험과 탐구의 과정이 지속적으로 이루어진다. 이를테면 교사가 제시한 질문에 대한 해답을 찾아가는 과정보다는 스스로가 제기하는 물음 그 자체에 천착하여 그 물음의 정당성과 필요성에 대해 논하는 과정이나 학생들이 직접 사례를 찾아 이에 대한 이야기를 구성하는 활동 등이 2차시의 주요 활동으로 설계되어있다. 이는 종전의 수업에서 추구되어 왔던 정답 강요의 방식에서 탈피한 과정 중심의 활동으로 학생들이 주체적으로 자기 자신의 학습과 이해의 과정을 실행해 나가는 과정이다.

3) 수업 주제(소셜 미디어)와 학습 방법(미디어 활용)의 융합

2차시에서 살펴볼 수 있는 중요한 수업의 기초로 수업 주제와 학습 방법의 융합이 있다. 본 차시에서는 소셜 미디어 사회에 대해 탐구하는 만큼 미디어 자체를 활용하는 방식을 수업에서 활용하고자 하였다. 예를 들면, 학생들은 수업 주제의 다양한 의견을 고려하여 교사가 안내한 여러 소셜 미디어 속 양태들의 예시를 자신의 스마트 기기를 통해 접속(예를 들어, URL, QR코드 활용 등)하고, 발견하며, 읽어내고, 요약한다. 이 과정을 거쳐 구성된 이야기를 중심으로 발표하며 이에 대한 이해와 자신들의 느낀 점을 공표한다. 이러한 일련의 과정은 학생들이 실제로 소셜 미디어를 사용하는 과정과 유사하게 설정된 것이다.

c. 3차시 수업

<3차시> 성찰적 참여와 모색 “소셜 미디어 사회의 이성적 참여와 소통”

3차시에서 학생들은 소셜 미디어 사회의 이성적인 참여자로 지속적인 소통을 가능하게 하는 실천적 방안을 모색하고 내면화하는 기회를 가진다. 이를 위해 소셜 미디어 사회에서 비판적 이해, 창의적 생산, 협력적 의사소통과 참여가 가능한 시민성을 가질 수 있도록 하는 수업활동이 이루어진다.

1) 다양한 표현 방식을 종합하는 활동 구성

3차시에서는 1차시에서 다양한 방식의 표현물들을 승인한 바에 이어 다양한 표현방식을 종합하는 활동을 고안하였다. 이른바 “모둠활동을 통한 비주얼 씽킹(visual thinking)”이 본 차시의 주요한 수업 활동(방법)에 해당한다. 비주얼 씽킹은 생각을 시각적으로 표현하는 것이다(우치갑, 2015). 떠오르는 아이디어를 직접 종이 위에 펜으로 표현해야 하는 일은 그림의 패턴을 익히고 미술적 감각이 있어야만 할 수 있는 것은 아니다. 누구나 생각한 바를 다양한 방식으로 표현할 수 있다는 길을 열어준다는 점에서 비주얼 씽킹은 오히려 개방적인 표현방식의 일환이다. 모둠

토의를 거친 학생들은 이 활동을 통해 그림을 그리거나, 색칠을 하거나, 글을 쓰거나, 이 모든 것을 기획하는 등의 다양한 활동을 하게 된다. 이는 학생들 각자가 자신 있는 역량을 수업 구성원들과 함께 종합적으로 발휘하는 기회를 제공한다는 점에서 사회지식을 공동구성하기 위한 적절한 핵심 활동으로 설계되었다.

2) 공동의 표현물 공유 및 승인

본 수업모형의 3차시는 1차시에서 행해졌던 ‘개인’의 표현물을 공유하고 승인하는 것에서 더 나아가 ‘공동’의 표현물을 공유하고 같이 생각해보며 승인하는 과정을 수행하도록 설계되었다. 1차시에서의 과정이 수업 구성원들 개인이 구성한 의미가 중심이었다면 3차시에서의 과정은 이것이 사회적 의미로 구성되고 승인되는 것이 핵심적인 과업에 해당한다.

이는 본 수업에서 따르고 있는 사회지식의 공동구성 작업을 완결하고 내면화하기 위함이다. 개인 차원의 표현물의 경우, 학생들 간의 개별적 선호도 및 참여의 편차로 인해 공유와 승인 과정이 다소 발산적일 소지가 있다. 반면 모둠활동의 비주얼 씽킹을 통해 만들어진 공동의 표현물의 경우에는 모둠활동을 통해 수합되고 승인된 공동의 구성적 표현물이기 때문에 공유와 승인의 과정이 밀도 있게 이루어질 수 있다. 이에 따라 수업 구성원들은 공동의 표현물에 귀 기울이게 되고 이는 곧 학생 모두의 표현물로 내면화하는 기회가 되리라 기대하였다.

3) 수업 구성원의 권능화에 초점

위와 같은 3차시의 활동들은 수업 구성원의 권능화를 추구하며 설계되었다. 수업을 통해 만들어진 구성물들은 교사에 의해 변형되거나 다른 학생들에 의해 수정되지 않았다. 이들은 있는 그대로 인정되며 오래도록 학생들이 주시하며 성찰의 기회를 가질 수 있도록 결과물을 교실에 전시하고자 하였다. 즉, 모둠활동의 비주얼 씽킹으로 구성된 공동의 표현물은 사장되지 않고 교실에 전시되어 학생들에게 주인의식을 불러일으키는 데에 일조하도록 하였다.

4) 사회수업 일기의 작성

아울러 학생들에게 본 수업모형의 경험을 중심으로 소셜 미디어와 관련된 자신의 생활을 되돌아보는 ‘사회수업 일기’를 작성하게 하였는데, 이는 본 수업의 의미가 다시 개인으로서의 나로 돌아가 학습의 주체로서의 주인의식이 배양되도록 하기 위함이었다. 더하여 새로운 수업 모형을 경험한 학생들의 의견을 보다 상세하게 파악하고자 일기의 주요 범주를 세부적으로 설정하고자 하였다.

C. 사회지식 공동구성 수업 모형의 효과성

사회지식 공동구성 수업모형인 CSK-O(“소셜 미디어 사회의 이성적 참여와 소통”) 수업의 효과를 검증하기 위해서는 수업 참여자들의 상호작용 활동, 수업 주제와 학습 자료, 수업 구성원의 정체성 변화 등과 관련하여 수업을 통한 변화를 살펴볼 필요가 있다. 물론 이 과정에서 사회수업에 대한 인식 역시 변화할 것이다. 이러한 관점은 수업이 참여자로서의 교사와 학생들이 ‘어떤’ 수업의 주제를 중심으로 학습 자료와 더불어 상호작용하면서 수업을 이루어나간다는 생각에 기초한 것이다(조영달, 2015a; 조영달, 2015b).

특히, 본 연구의 대상이 된 수업(사회지식 공동구성 수업)이 지니는 특성에 비추어보면 이러한 관점은 더욱 유용해 보인다(조영달, 2017). 우선 사회지식 공동구성 수업에서는, 지식의 전수가 아닌 수업 참여자가 같이 구성해나가는 과정이란 측면에서 수업 중 학생 간의 상호작용 및 교사와 학생의 상호작용이 활발하여야 함은 매우 중요하다. 물론 이 과정에서 교사의 학생에 대한 인식이나 자신의 역할에 대한 인식 변화도 동시에 일어날 것이며 이는 교사-학생의 정체성 변화와도 연결된다.⁷⁾ 사회지식 공동구성 수업에서 학생은 단순한 수업의 참여자가 아니라 지식의 공동구성에 주도적으로 참여하는 수업 기여자이며, 교사 역시 지식의 전달자가 아니라 수업을 앞으로 나아가게 하고 이를 위해 자신의 일을 탐색하는 존재일 것이다.

Ⅲ. 연구방법

A. 연구 방법

본 연구의 진행과정에서 크게 활용된 연구방법론은 사례연구(case study)와 실행연구(action research)이다. ‘지식의 공동구성 수업’에 대한 깊이 있는 이해와 이를 둘러싼 다양한 요소들에 대한 이론적 탐구를 위해 대표적인 질적연구방법인 사례연구를 사용하고, 수업의 실제 수행과 개선, 그리고 이를 교실현장에서 실천하는 교사의 역량과 전문성을 함양시키는 방식으로 실행연구가 동시에 적용되었다.

7) CSK-O의 효과 및 의의를 분석하기 위한 요소는 조영달(2001, 2004)의 교실 수업의 이해를 위한 개념들을 참고하였다. 수업 내 이루어지는 학생-학생, 교사-학생 간의 상호작용의 유형, 내용 구조의 조정과정으로서의 학습 주제 및 자료의 전환, 사회 참여 인식으로서의 수업에 대한 인식이 그 예이다. 아울러 교실 수업에서 학생들과 교사들이 발전시켜나가는 정체성의 중요성을 논한 Stables(2009)의 연구를 참고하여 교사-학생의 정체성에 관한 변화에도 주목하고자 하였다.

사례연구는 하나의 경계를 가진 체계, 즉 사례를 탐색하고 다양한 정보원을 활용하여 상세하고 심층적인 사례기술과 사례주제를 보고함으로써 해당 사례에 대한 깊이 있는 이해를 가능하게 해주며(Yin, 2013), 이러한 점에서 많은 수업연구에서 사용된다. 사례연구에서 연구자는 시간의 경과에 따라 하나의 경계를 가진 체계(사례)를 포함하여 상세하고 심층적으로 자료를 수집하여, 사례기술과 사례에 기반한 주제들을 보고한다(Creswell & Poth, 2017). 본 연구에서는 개발된 사회지식 공동구성 수업모형, 그리고 이것이 교사를 통해 수행되는 실제 수업까지를 하나의 사례(case)로 보고, 이를 분석의 단위로 삼고자 하였다.

한편 실행연구는 현장에서의 실천 행위가 곧 연구의 과정이 되며 실행가(교사)가 연구의 주체가 되어 자신의 실천을 스스로 탐구해 가는 연구방식으로, 현장의 개선과 함께 교사의 전문성 함양에 효과적인 것으로 알려져 있다(Stringer, 2013). 실행연구는 순환적인 과정으로 진행된다. 문제를 확인하고, 자료를 수집하고 분석하며, 이를 보고하고 실행하는 전 과정은 실행연구의 과정에서 순환적으로 이루어진다. 즉, 연구문제를 실행에 관련된 중요 이해관계자들과 같이 형성하는 단계, 연구문제에 따른 자료를 수집하는 단계, 자료를 분석하고 해석하는 단계를 거치게 된다(조영달, 2015a; 조영달, 2015b). 본 연구에서 실행연구의 단위는 개발된 사회과 수업모형과 실제 사회과 교사의 수업이 되었다.

사례연구와 실행연구에서 공히 사용되는 자료수집 방법은 수업관찰과 인터뷰이다. 모든 수업은 실제관찰과 더불어 교사와 학생의 동의를 거친 후 녹화되었으며, 각각 전사된 이후 분석되었다. 인터뷰의 경우 학생과 교사의 깊이 있는 이야기를 끌어내기 위해 협력적 반성을 활용한 “공동생성적 담화 인터뷰”를 이용하였다. 협력적 반성은 교사 전문성 향상을 위한 실행연구의 방법론적 틀인 공동 생성적 담화에 근간을 둔 개념으로(Eldon & Levin, 1991), Martin(2006)은 이를 ‘교실 현장에서 교사와 학생들이 함께 교수 학습 실행 과정의 긍정적인 변화를 찾아 실행에 반영하기 위해 협력적으로 노력하는 구조화된 담화 형태’라고 정의했다.

한편, 연구결과의 신뢰도와 타당도를 확보하는 것은 모든 연구의 기본적인 조건이다. 본 연구는 풍부한 자료와 구체적인 서술, 참여자의 반응검토, 자료와 해석의 삼각구도화, 지속적 사례비교분석 등을 통해 연구전체의 신빙성을 높이고 진실성과 이해도를 확보하고자 하였다.

B. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 오산시 O 중학교의 R 교사 1명과 3학년 T반 학생들이다.

R 교사는 14년의 교직경력을 지닌 오산시의 O 중학교 사회교사다. 오산 지역에서 학생들을 가르친 경력은 햇수로 3년차가 되었다. R 교사는 현재 중학교 1학년과 3학년을 대상으로 사회과목을 가르친다. 총 15 시수 중 1학년은 3시수, 3학년은 12시수를 맡아 가르치고 있다. 참고로

오산시는 학생들의 학습역량 강화에 크게 관심을 지니고 있었으며 O 중학교가 속한 지역사회(중상층 지역)역시 학부모와 학생들 모두 이에 큰 관심을 지니고 있었다.

한편, R 교사가 담당하고 있는 중학교 3학년은 본 연구에서 개발한 오산 수업 모형(CSK-O)를 적용할 시기였던 2017년 12월에 중학교에서의 시험을 마지막으로 마친 뒤 방학을 앞둔 학년에 해당했다. 때문에 1학년에 비해 새로운 수업 모형을 적용하여 경험하게 해보는 것에 상대적으로 부담이 없는 학년이였다. R 교사가 가르치는 3학년 학급 중에서도 3-T반은 교사의 입장에서 다양한 양상의 수업태도가 돋보이는 학급에 해당했다. 이를테면 R 교사가 느끼기에 3-T반은 참여도 측면에 있어서는 사회 수업에 적극적으로 참여하는 학생과 소극적으로 참여하는 학생, 아예 수업을 듣지 않는 학생 등이 모두 포함되어 있었다. 이해도 측면에 있어서는 교사가 가르치는 지식을 활자 그대로 암기하는 학생, 스스로 내면화하여 재구조화하는 학생, 아예 교사가 가르치는 지식을 무시하는 학생 등이 모두 포함되어있었다. 아울러 상호작용 면에 있어서는 교사에게 가감 없이 자신들의 의사를 표현하는 학생들이 다수를 차지하고 있어 새로운 수업 모형에 대한 피드백이 진술할 수 있겠다는 판단 하에서 적합한 학급에 해당했다.

진술한 바와 같이 오산시의 R 교사가 O 중학교의 3-T반에서 적용한 오산시 사회지식 공동구성 수업모형(CSK-O)은 중학교 3학년을 대상으로 하고 있으며 이를 적용하기 위해 일상 수업 차시 중 총 4시수가 할애되었다. 3-T반의 기존 시간표에 따라 1차시는 2017년 12월 5일 3교시, 2차시는 12월 6일 5교시, 3차시는 12월 7일 1-2교시에 이루어졌다. 수업이 끝난 후에는 3학년 T반의 학생들 12명(2017년 12월 11일)과 R 교사(2017년 12월 28일)를 중심으로 수업의 효과와 의의에 관한 심층 인터뷰를 각각 2시간 이상 충분한 시간을 갖고 진행하였다. 이 과정에서 참여한 12명의 학생들은 자발적인 참여 의사를 밝혀준 이들이었다.

C. 연구 절차

연구의 첫 단계는 오산시 내 중학교 사회교사인 R 교사와 서울대 연구진이 교사 전문학습 공동체의 전신 모임을 결성하여 세미나를 수차례 개최하는 이론적 논의 및 멘토링 단계를 말한다. 특히, 본 연구진과 R 교사는 이 단계에서 공교육 혁신을 위한 오산 수업모형을 개발하기 위해 변화가 필요한 교실 수업 내 환경 및 여러 교육적 요소들에 대해 반성적으로 탐구하고자 하였다. 이러한 반성적 탐구를 거친 이후에는 새로운 수업 모형 모색을 위한 심층적인 이론 논의 과정이 이어졌다.

두 번째 단계에서는 이론적으로 논의된 요소들을 실질적인 수업 설계의 원칙으로 구체화하여 새로운 수업모형을 개발하고자 하였다. 이때 R교사가 오산 교육현장의 특성으로서 범주화한 내용을 바탕으로 오산 수업모형에서 고려해야할 실질적 차원의 필요조건을 함께 추린 뒤,

수업계획의 초안을 연구진과 같이 구안하는 작업이 이루어졌다.

세 번째 단계는 개발된 수업안의 적용 및 피드백의 과정을 말한다. 초안을 보다 발전된 형태로 수정하는 과정에서 먼저 R 교사의 기존 교실수업을 참관하였으며 이에 대하여 R 교사와 연구진의 분석이 이어졌다. 기존 교실수업의 참관 과정을 통해 새롭게 개발될 오산 수업모형의 주안점을 보다 구체화하였으며 정련화된 안을 최종적으로 설계하였다. 이어서 이를 오산의 한 중학교 3학년 교실에 적용한 후 참여관찰 및 인터뷰를 통해 본 수업모형의 효과와 의의에 관해 논의하였다.

IV. CSK-O(Co-construction of social knowledge at Osan)의 효과 및 의의

본 연구에서는 앞서 살펴본 사회지식 공동구성 수업모형인 CSK-O의 적용의 결과를 보다 면밀히 살펴보기 위해 수업 촬영 및 관찰과 수업구성원 심층 인터뷰를 진행하였다. CSK-O의 효과와 의의를 살펴보기 위해 본 연구에서는 조영달(2001, 2004)과 Stables(2009)의 이론적 논의를 참고하여 다음과 같은 여섯 가지의 질문 스케줄을 구성하였다.

첫째는 학생 간 상호작용의 변화이다. 본 수업은 지식을 전수받는 수업이 아니며 함께 구성해나가는 수업에 해당했다. 그렇기 때문에 학생 간의 상호작용에 주력한 것이 특징이다. 이에 관해 기존 수업과 다르게 변화한 부분을 살펴보고자 첫 번째 질문 영역을 구성하였다.

둘째는 교사-학생 간 상호작용의 변화이다. 전술했다시피 본 수업은 교사가 지식을 학생에게 전달하는 수업이 아니며 함께 구성해나가는 수업에 해당했다. 그렇기 때문에 교사의 학생의 역할에 대한 인식, 그리고 교사 자신에 대한 인식의 전환이 필요했다. 이에 관해 기존 수업과 다르게 변화한 부분을 살펴보고자 두 번째 질문 영역을 구성하였다.

셋째는 학습주제 및 자료에 대한 인식 변화이다. 본 수업에서 핵심 과업은 지식의 공동 구성이었다. 이에 따라 연구진과 교사는 학습 주제와 자료 선택에 있어 확장적이고 유연한 사고를 촉진하도록 노력해야 했다. 이 같은 고려가 학생들에게는 어떤 인식의 전환과 변화를 일게 하였는지에 대해 살펴보고자 세 번째 질문 영역을 구성하였다.

넷째와 다섯째는 각각 학생과 교사의 정체성 변화이다. 본 수업에서는 학생 상을 참여자에서 기여자로, 교사상을 전달자에서 촉진자 및 구성의 참여자로 상정한 것이 특징이었다. 이에 따라 학생들과 교사는 어떤 내면적 변화 혹은 갈등을 겪었는지를 알아보고자 네 번째 질문 영역을 구성하였다.

여섯째는 사회 수업에 대한 인식의 변화이다. 본 수업모형은 사회교사에 국한되어 개발되었다. 때문에 사회과 교육에 대한 함의를 도출하기 위해 사회 수업 자체에 대한 인식에 어떤 변화가 일어났는지를 살펴보고자 여섯 번째 질문 영역을 구성하였다.

A. 학생-학생 간 상호작용의 변화: 수평적 상호작용의 가능성

12명의 3-T반 학생들을 대상으로 한 인터뷰 결과, 학생들 간의 상호작용 양상의 변화는 그간 기존의 수업에서 조별 활동의 리더였던 학생들과 주변인이었던 학생들 모두에게서 나타났다.

한 예로 먼저 리더의 역할을 담당해왔던 3조 A 학생의 의견을 살펴보면, 그에게는 모둠 활동에 대한 부정적 시각이 개선되는 변화가 일어났다. 여태까지의 조별 활동 수업에서 자신의 역할은 총대를 짊어진 책임자였다. 그러나 본 수업모형 속에서는 총대를 메지 않았다고 한다.

학생3-A: 저는 모둠 활동에 대해 부정적으로 생각했었는데.. 약간 총대 매는 것 때문에, 근데 여기서(이 수업에서는) 왜 그랬는지 모르겠는데 총대를 안 뺐어요.

[2017. 12. 11. 학생 인터뷰 中]

이는 학생들 간의 규칙을 미리 정하여 모둠 구성원 모두가 이를 준수한 데에서 기인한 것으로 분석할 수 있다. A가 소속된 3조에서는 한번 씩 돌아가며 말하기, 경청하기 등의 규칙을 설정하여 어느 한명이 조별 활동을 독식하거나 주변화 되는 결과를 사전에 막고자 하였다. 즉 조별 규칙의 장치가 결국은 A와 같은 학생의 부담을 덜어내는 효과를 발생시킨 것으로 보인다.

이러한 수업의 과정에서 조별활동의 리더였던 학생들은 자신의 동료 학생에 대하여 자신을 ‘앞서가던 학생’으로 인식했던 과거의 경험에서 벗어나 ‘함께 가는 동료’로 인식하기 시작하였다. 이는 사회지식 공동구성 수업에서 학생들 상호 간에 수평적 상호작용의 가능성이 열리고 있음을 의미한다.

한편, 수업 활동에서 주변인이었던 학생들에게도 학생 간 상호작용의 양상에 변화가 일어났음을 확인할 수 있었다. 2조의 C, E는 서로에게 칭찬을 해주기로 한 그 조만의 규칙이 자신의 만족을 증진시켰을 뿐만 아니라 다른 사람에 대한 경청의 태도를 키우게 만들었다고 말한다. 평소 참여하지 않았던 학생들에게 칭찬할 거리를 찾아 말해줌으로써 더 가까이 다가갈 수 있었으며, 이들의 기뻐하는 모습에 자신도 기뻐하게 되었다는 것이다.

학생2-C: 저희가 했던 활동 중에 규칙으로 정하여 칭찬하기를 했거든요, 근데 그게 너무 좋더라구요. 한명 씩 돌아가면서 칭찬을 해주는 거예요. 좋은 말로. 그

렇게 하니깐 너무 좋더라구요.

학생2-E: 처음에는 칭찬을 하려면 일단 들어야 하고, 뭘 잘하는지 알아야 하니
까 들어야 하고. 칭찬은 좋잖아요? 그래서 단순하게 했는데 좋았던 것 같아요.

[2017. 12. 11. 학생 인터뷰

中]

아울러 이에 대하여 R 교사 역시 다음과 같은 의견을 보이며 위 학생들과 유사한 맥락에서
의 변화를 포착하고 있었다. R 교사는 3조의 B 학생이 평소 사회수업에 전혀 참여하지 않았다는
점에 고민이 있던 상황이었다. 그런데 CSK-O를 적용해본 교실 수업에서 B의 참여를 확인할
수 있었다. B는 조별 규칙을 준수하는 과정에서 자신의 의견을 피력했다.

학생3-A: 아직 B 안했어.

학생3-C: 아..

학생3-A: 비난하지 않기!...B! 뭐라했어! 의견 성실히 내기! 페이스북을
통해 네가 얻는 게 뭐야?

학생3-B: 의견은! 그냥... 자기 생각을 드러내는 것... 주장은 자기 생각을 강하
게 드러내는 것!! 전혀 달라! 강하고 약하고.

[2017. 12.07. 1교

시 수업 中]

3조의 B 학생은 R 교사에 의하면 평소 수업에서 전혀 적극적인 모습을 보이지 않았던 학
생이었다. 그런데 본 수업모형을 적용한 교실 수업에서는 조별 활동 과정에서 모두 구성원끼리
수립한 규칙에 대한 자신의 해석을 힘주어 말하고 있었다. 그는 자신에게 답변을 중용하며 활
동지에 그 내용을 기록하려는 A에게 함께 만든 규칙에 대한 자신의 해석을 설명해주었다. B는
'뒤쳐지던 학생'에서 '참여하는 동료'로 변화한 것이다. 이 같은 행위는 B가 다른 동료들과 수평
적으로 자신의 의견을 개진한 것이란 점에서 의미 있는 변화에 해당한다.

요약하면, CSK-O를 경험한 학생들은 학생 간 상호작용에 있어 다면적인 변화를 겪은 것으로
분석할 수 있다. 예를 들면, 참여하지 않았던 학생과 참여를 주도했던 학생들의 인식과 행동양
식의 변화가 일었음을 확인하였다. 참여하지 않았던 학생들은 자신의 목소리를 높여 소통 과정
에 주체적으로 참여했으며, 참여를 주도 했던 학생들은 신속한 결과 양산을 포기하고 타자 환대
를 먼저 실천하는 모습을 보였다. 이러한 학생 간 상호작용의 변화는 학생들의 권능화와 주체의
식의 제고에 본 수업모형의 효과가 유의미하게 나타나고 있음을 보여준다고 할 수 있을 것이다.
즉, 학생들 사이의 수평적 상호작용의 가능성을 연 것이다.

B. 교사-학생 간 상호작용의 변화:

‘길잡이’로서의 교사와 ‘배움의 동료’인 학생

아래 인터뷰에서 보듯이 학생들은 공통적으로 교사의 역할이 축소되었으며, 종전의 수업과 달리 학생들이 주인공이 되어 학습과 활동에 참여하는 것이 가능했다고 말하고 있다. 본 수업 모형은 교사의 역할을 학생들의 지식의 공동구성 활동을 촉진하는 탐색자이자 수업의 참여자로 설정한다. 아래와 같은 학생들의 인식은 본 수업 모형이 의도한 바가 제대로 실현되었음을 시사하는 대목으로 보인다.

학생3-A: 저는 쌤이 피피티를 보여주고 활동하는 거랑 비슷할 거라 생각했는데 아무래도 활동이 제한되어 있었어요. .. 무엇보다 학생활동이 되게 많아서 쌤 역할이 약간 줄어든? 쌤이 편하게 수업하실 수 있는 모습이 보였어요.

학생2-E: 그 전 수업은 쌤 위주로 쌤이 이야기하고 쌤이 수업하고 쌤이 개념 알려주고 다 하잖아요...근데 이번에는 그냥 다 저희가 하고 쌤이 약간 “길잡이” 역할만 해주시니까 그냥 뭔가 선생님을 별로 신경 안 썼어요. 왜냐면 여차피 저희끼리 하니까.

[2017. 12. 11. 학생

인터뷰 中]

이 같은 결과는 학생들이 이른바 R 교사를 설명을 잘해주는 ‘보스’ 같은 선생님께서 ‘길잡이’ 역할을 해주는 선생님이로 인식하게 되었음을 보여준다. 이는 교사와 학생 간의 관계가 더 이상 수직적이지 않고, 서로가 서로를 돕는 관계로서 수평적일 수 있다는 가능성을 보여주는 대목이기도 하다. 이것이 길잡이로 표현된 것이다.

이에 대하여 교사 역시 스스로 학생-교사 간의 수업 속 상호작용의 양상을 아래와 같이 인식하는 것으로 나타났다. 즉, 교사가 스스로를 학생과 함께 수업의 참여자로, 배움의 동료로, 수평적으로 상호작용하는 주체로 개념화하고 있는 것이다⁸⁾.

R 교사: ... 학생은 탐색적이며 협력적인 배움의 동료 아닐까 싶습니다. 저도 1차시 때 제가 생각하는 소셜 미디어 사회에 대한 사진을 직접 고르고 소개했어요. (사실 학생들 보다 나왔다고 할 수는 없지만...) 개인적인 소회로는 본 수업을 개발하며 적용했던 과정이 저 자신의 교직생활을 되돌아 볼 수 있었던 계기였습니다.

[2017. 12. 28. 교사 인터뷰

中]

요약하면, CSK-O는 학생과 교사 간 상호작용에 있어서도 변화를 일으킨 것으로 분석할 수

8) 그러나 긍정적 시선만 존재하는 것은 아니었다. 어떤 학생들은 기존의 수업과 다를 바 없다고도 말한다. 그럼에도 학생 먼저 활동 하고 선생님이 이를 활용하다는 점은 인정하고 있었다.

있다. 학생들의 교사에 대한 인식은 설명을 잘 해주는, 개념을 잘 알려주는 보스 같은 선생님께서 “길잡이” 역할을 해주는 선생님께서 변모했음을 알 수 있었다. 또한 교사의 학생들에 대한 인식은 모든 학생들을 “배움의 동료”로 인식하는 것으로 변모했음을 알 수 있었다.

C. 학습 주제 및 자료에 대한 인식 변화

1) 일상과 학습 주제의 만남

먼저 학생들은 ‘소셜 미디어 사회에서의 이성적 참여와 소통’이라는 본 수업모형의 대 주제를 자신들의 생활에서 학습해야할 주제로 인정하고 있었다. 그 이유는 우리가 소셜 미디어에 둘러싸인 사회에서 살아가고 있다 해도 여전히 잘 모르는 부분이나 친숙하지 못한 부분이 너무 많다는 것에 있었다.

학생7-A: (수업이 흥미로웠던 이유) 그 이유는 일단 소셜 미디어라는 주제가 일단 저희가 쓰고 있는 거다 보니까 더 이거에 대해서 원래 사람이 익숙해 가지고 뭐 하나를 하면은 거기에 대해서 더 자세하게 모르는 것들도 되게 많잖아요. 그래서 소셜 미디어에는 저희가 또 자주 쓰지만 자세하게 모르는 것들이 많다고 생각해서요. ... 그런 거는 중요하죠. 학교에서도 깊이 생각해야죠.

학생1-A: 항상 느꼈는데 SNS는 뭔가 과장이 잘 되는 것 같아요. 피해자가 너무 많아. 특히 연예인. 너무 불쌍해.

학생1-B: 공인이라고 막 잘못된 정보가 다 털리고.

[2017. 12. 11. 학생 인터뷰

中]

본 수업 모형의 주제 개발은 교육과정에 편재된 추상적이고도 협소하게 다루어진 내용들을 청소년들의 일상과 맞닿아 있는 학습 주제로 재탄생시키는 작업이었다. 이른바 디지털 원주민(digital natives)이라 불리는 오늘날의 청소년들(Prensky, 2007)에게 소셜 미디어를 중심으로 한 학습 주제는 그들의 삶과 밀접하게 연관되어있다. 때문에 학생들이 지식을 공동으로 구성하는 과정에 역동적인 주체의식을 가질 수 있다는 판단 아래 위와 같은 주제를 설정하고자 한 시도는 유용했던 것으로 이해할 수 있다. 위와 같이 7조의 학생 A와 1조의 학생 A, B는 소셜 미디어에 둘러싸여 있지만 협소한 시각으로 인해 잘 몰랐던 부분이 존재했었음을 깨닫게 되었으며, 일상의 순간을 학습하고 분석해보는 태도가 필요함을 인식하게 되었다.

2) 학습 주제에 대한 확장적 사고

본 수업모형은 조영달 외(2016a, 2016b)의 사회지식 공동구성 수업을 이론적 기반으로 하여 오산시의 수업모형으로 개발한 결과물에 해당한다. 이때 지식의 공동구성을 교실수업의 공동과업으로 설정한 것은 오히려 교사가 전달하는 수업보다 더 유의미한 결과들을 만들어냈다. 아래 7조의 A 학생과 1조의 B 학생의 이야기가 이를 보여준다.

학생7-A: 약간 부정적인 것도 있구나, 라는 생각은 했는데 뭔가 미묘하게 다른.. 집에서 약간 소셜 미디어를 사용하면서 조금이나마 이런 수업을 하였을 때 사례 들이나 이런 거 자주 떠오르면서 (수업을 한 결과로 이에 영향을 받아) 약간 좀 소셜 미디어를 사용할 때 조심스럽게 돼요..

학생1-B: 이번 덕분에 (소셜 미디어가) 주는 영향에 대해 진지하게 고민해보는 기회가 됐어요. 진지하게 생각해보고... [2017. 12. 11. 학생 인터뷰 中]

7조의 A와 1조의 B는 본 수업이 계속해서 잔상으로 남아 자신의 일상생활에 침투해있다고 말했다. 특히, 소셜 미디어 사회에서 일어나는 다양한 양상의 사건들을 사례로 접했던 일은 그에게 잊지 못할 계기가 되었다. 이에 따라 일상적으로 행하는 SNS 활동에서 항상 경계하는 태도를 지녀야하겠다는 사고가 확장된 것으로 보인다.

3) 개념이해와 지식습득에의 유용성

본 수업에서는 지식을 그대로 전수하는 하향식의 수업을 지양하고 학생들이 스스로 그리고 함께 구성한 사회적 지식을 표현하도록 하는 공동구성적 참여를 강조하였다. 아래의 인터뷰에 의하면 본 수업모형이 비록 개념 및 지식 습득을 주요한 목표로 설정하지 않았을지라도 결국에는 학생들의 개념이해와 지식습득에도 효과를 발휘하였다는 점을 확인할 수 있었다. 이는 교사가 처음부터 학생들에게 합의된 지식을 전달하지 않더라도 학생들이 스스로의 역량을 충분히 발휘하여 사회적 지식을 구성해 나갈 수 있다는 점을 확인시켜주는 것이라고도 볼 수 있다. 이는 곧 본 수업 모형에서 최종적으로 승인하여 도출한 지식이 사회의 지식과도 맞닿을 수 있다는 점을 보여준다.

학생3-A: 확실히 활동을 통한 (내용) 이해가 좋은 것 같아요. (굳이 암기로 배우지 않더라도 이해할 수 있어요)...

학생1-C: 이론적으로 하면 그냥 그렇구나 하고 넘어 갈 텐데, 이렇게 하면 진지하게 생각해보게 되니까. 이해도 쉽고, 그 점이 좋은 것 같아요.

[2017. 12. 11. 학생 인터뷰

中]

D. 학생의 정체성 변화

1) 환대와 승인의 태도를 겸비한 학생으로

본 연구를 통해 확인된 학생들의 정체성 변화는 첫째로, 환대와 승인의 태도를 겸비한 학생으로서의 모습의 출현이라 할 수 있을 것이다. 평소 뛰어난 학업성취도를 자랑하며, 수업 내에서 다른 학생을 잘 이끌었던 이른바 리더(leader) 격의 학생들은 더 이상 총대를 메고 주도하는 학생으로서 자신을 개념화 하지 않았다. 본 수업을 통해 총대를 메지 않아도 된다는 것을 깨달았기 때문이다. 항상 부담이 되었던 이끄는 자로서의 정체성은 본 수업으로 인해 희미해졌다.

항상 리더로 활동했던 3조의 A 학생과 6조의 A 학생은 본 수업 모형을 경험하며 다른 학생들의 의견을 귀담아 듣고 인정하는 경청과 환대의 태도를 배우게 되었다고 말한다. 이는 수업에서 마주하는 타인인 다른 학생을 수업의 주체로서 동등하게 인식하게 되었음을 뜻한다. 또한 학생들은 본 수업을 통해 나만큼이나 다른 학생의 의견도 소중하다는 점과 자신 역시 다른 학생들에게 도움을 '받는' 존재일 수 있음을 확인하게 되었다고 말한다.

학생3-A: 저는 이번 수업이 되게 뿌듯했어요. 왜냐면 이론적인 수업은 그냥 배우기만 하는 건데 이거는 제가 얻어가는 것도 많고, 애들과 같이 성취감이 되게 높아져서. 끌어주고, 도움 받고, 또 앞에 가서 발표도 한번 해 보고, 여러 가지 해서 제 머리 속에 들은 게 많아져서 저는 뿌듯하다고 생각해요.

학생6-A: 내 의견만 중요한 게 아니라 다른 사람도 이렇게 생각할 수도 있구나. '모든 방면 의견과 관점을 한번쯤은 더 생각해 볼 수 있다'라고.. [2017. 12. 11. 학생 인터뷰 中]

2) 자신을 능동적으로 내보이는 학생으로

본 연구를 통해 확인된 학생들의 정체성 변화로서 두 번째 보이는 양상은 자신을 능동적으로 내보이는 학생으로서의 모습의 출현이라 할 수 있을 것이다. 평소 낮은 학업성취도를 보이 하며, 수업 내에서 다른 학생에 의해 잘 이끌려지던 이른바 프리라이더(free rider)로서의 학생들은 더 이상 주도 당하는 수동적인 학생으로서 자신을 개념화 하지 않았다. 본 수업을 통해 자신의 의견을 피력하고 역량을 내보이는 데에 편안함을 느꼈기 때문이다. 항상 수업에서 자신을 숨겼던 학생으로서의 정체성은 본 수업으로 인해 크게 열어졌다.

예를 들어, 수업에서 항상 참여가 저조했던 3조의 B 학생은 본 수업 모형을 경험하며 다른 학생들처럼 수업 내 토의활동에 참여하게 되었다. 그는 학생들에게 모르는 것을 물으며 조심스럽게 수업 활동에 참여하고 있었다. R 교사 역시 이런 B의 변화에 놀라워하면서 이를 학생들

간의 수평적 상호작용을 중시한 본 수업 모형의 유의미한 결과라고 이야기한다.

학생3-C: (B에게) 넌 할 수 있어!

학생3-D: 맞아!

학생3-C: 일부만 생각해봐.

학생3-B: 아니 뭐 소린지 모르겠어..

학생3-C: 그러니까 우리가 소셜 미디어 배웠잖아. 그게 뭐야, sns야. 우리 활동지 이런 거 했잖아. sns가 긍정적 부정적 영향 했지... 그럼 이걸 통해서 얻는 긍정 부정...

학생3-B: SNS는 중요하다... (그렇지. 그렇게) 쓸게.

학생3-B: 아 질문도 해야지 ...

[2017. 12.07. 1교시 수업

중]

교사 R: B가 거의 수업시간에는 잠만 자려고 하고.. 그, 거의 본인의 의견을 내지 않고 과제를 자체를 하려고도 하지 않고, 거의 1년이 될 때까지 듣는 목소리는 거의 B야, 왜 늦게 들어왔어 그런 얘기들 했는데 제가 B에게 같이 해보자 한 게 아니라 주변의 친구들이 B야 너도 의견을 같이 내면 좋을 거 같아(와 같은) 긍정적인 얘기, 그 안에서 B도 의견을 냈는데 그것에 대한 긍정적인 평가..! 그러면서 어 나도 의견을 냈는데 이게 잘못된 게 아니네? 그거에 대해서 본인이 다른 친구들에게 부끄럽거나 선생님에게 부끄럽다는 게 아닌 게 알게 되면서 그 학생이 자신의 의견을 내고 마지막에 나와서 본인의 목소리까지 내면서..자신의 의견을 표현하고 함께 한다는 게 정말 몽클하더라구요. [2017. 12.28. 교사 인터뷰 중]

요약하면, CSK-O 속 학생들은 자신들의 정체성에 있어서도 변화를 경험한 것으로 분석할 수 있다. 이와 같은 변화는 본 수업 모형이 단순히 일회성에서 끝나는 효과를 발휘하는 것이 아니라 배움을 경험하는 하는 학생이자 교실 수업의 한 구성원으로서 자신의 모습을 개념화 하는 데에도 중요한 동력으로서 발휘될 수 있다는 것을 보여준다.

E. 교사의 정체성 변화

본 수업모형은 학생들의 정체성 변화뿐만 아니라 교사의 정체성 변화에도 유의미한 영향을 미친 것으로 보인다. R 교사는 2018년도 사회 수업에 대한 새로운 포부를 밝히며 교사로서의 정체성에 변화가 일어났음을 보여준다.

R 교사: 예전에는 저는 항상 학생들보다 위에 있는 존재고 굉장히 학생들을 멀리서 먼저 뛰어가서 선생님 이렇게 좋은 길에 있어! 선생님을 따르라 이런 식의 수업을

많이 했었어요. 선생님이 이렇게 멋진 좋은 자료를 가지고 약간의 수업기법을 써서 어때 선생님 멋지지? 그러니까 너네 빨리 정답을 찾기 위해서 빨리 달려와 약간 이런 입장이었다면...

이번에는 지금 뭐 이제 4월 달부터 다시 또 신 학년이 되기도 하지만 이제는 그게 아니라 정말 수업에 많은 부분에 있어서 저의 역할을 많이 줄이고 학생들이 어떻게 하면 너 안에 있는 너의 언어, 마음, 생각, 인식 그것을 사회적인 주제와 연결해서 네가 이거에 대해서 함께 친구들과 끌어 나갈 수 있을까? 이런 수업에 대한 주제 고민 많이 하게 될 거 같고 학생들을 보는 시각 자체가 같이 멀리 가있는 교사가 아니라 함께 걸어가야 된다는 생각을 많이 했어요.

[2017. 12. 28. 교사 인터뷰

中]

R 교사: 수업 목표와 방법을 전제하는, 즉 학생들을 프레임(테두리) 안에서 제한적으로 활동하는 수업을 하는 것보다는 교사로서 학생들이 가진 무한한 잠재력과 가능성에 대한 확신을 가지고 상호간에 함께 배우는 수업에 대한 인식의 전환을 겪었습니다.

[2017. 12. 11. 교사 인터뷰

中]

요약하면, CSK-O 속 교사의 정체성에 있어서도 변화가 나타난 것으로 분석할 수 있다. 특히 학생들을 가르치는 행위를 하는 교사이기에 R 교사의 정체성 변화의 한 축에는 학생들에 대한 인식의 변화가 자리 잡고 있었다. 이처럼 본 수업모형의 개발과 적용은 교사의 역할을 중심으로 한 R 교사의 정체성을 학생들에 대한 열린 사고와 무한한 잠재가능성에 대한 지지로 구성 될 수 있게 했다는 점에서 그 의미를 찾을 수 있을 것으로 보인다.

F. 사회수업에 대한 인식 변화

한편, 수업 자체에 대한 학생들의 인식 변화 또한 인터뷰 및 수업관찰을 통해 확인 할 수 있었다. 학생들은 기존의 사회 수업이 지식 위주로 편재되어 지루했던 반면 이번 수업의 경우 가치와 태도를 육성하는 데에 유의미한 변화를 일으켰다고 말한다. 그런데 이때 주목할 것은 학생들이 새로운 사회 수업 모형과 관련하여 앞으로 고려해야할 현실적 상황이 있다는 점을 지적했다는 것이다. 학생들은 학생의 부담이 많아진다는 점, 평가방식이 바뀌어야 한다는 점 등을 지적하기도 하였다. 이는 수업에 대한 학생들의 비판적 사고의 발현으로도 여겨져 매우 유의미한 변화라고도 할 수 있다.

학생1-C: (기존수업) 사회 쌤이 설명을 되게 잘해주세요. 피피티 사용해서 하는 것도 다 들어가 있고 내용이...

(이번수업) 우선 단기적으로 하기에는 좋은 것 같아요. 조별 활동이 자는 애들도 같이 할 수 있고 그냥 참여 안하는 애들도 같이 할 수 있는데, 장기적으로 생각해보면 애들한테 너무 부담되고 힘들어할 수 있을 것 같아요.

학생1-E: 이런 식으로 하면은 우리나라 시험 같은 경우는 암기 위주잖아요. 암기 위주로 개념적인 것들을 많이 물어보고, 근데 이런 것들은(이번 수업을 지칭) 일종의 활용이잖아요. 활용 갔다가 시험을 본다든 게 그렇게 쉬운 일이 아니고, 그러다 보니까 좀 시험제도를 변화시켜서 여기에 맞는 그런 시스템으로 바꾸는 게 우선 되어야하지 않을까라고 생각해요.

[2017. 12. 11. 학생 인터뷰

中]

이러한 학생들의 의견은 바로 CSK-O가 실현되기 위해 현실에서 중요하게 고려되어야 하는 것이 평가 체제와 관련된 것이란 점을 보여준다. 본 수업에서는 동료들과의 협력적인 활동 여부와 개인의 사회수업에 관한 반성적 고찰 여부를 평가의 내용으로 삼았었다. 이에 관하여 수업 모형 개발에 참여한 R 교사 역시 유사한 의견을 내놓았다. 그는 본 연구에서 시도한 수업 모형이 정착되려면 단순히 내용을 묻는 평가를 지양하고 질적이며 상호 간의 노력을 파악할 수 있는 유연한 평가 기제가 필요하다는 점에 동의하고 있다.

R 교사: 기존의 선다형이나 단순한 내용을 묻는 양적 평가를 지양하고, 수업 활동 자체가 평가의 대상이 될 수 있도록 질적 평가를 설정하였습니다. 학생들이 수업 활동을 통해 배운 내용을 스스로 성찰해 보는 자기 평가와 상호간의 모둠이나 공유하는 활동에서 상호간 동료평가, 수업을 통해서 알게 되거나 변화된 내용에 대한 성찰적 평가가 이루어지도록 노력했습니다.

[2017. 12. 28. 교사 인터뷰

中]

요약하면, CSK-O로 하여금 교사와 학생에게 사회 수업에 대한 인식에도 변화가 나타난 것으로 분석할 수 있을 것이다. 학생들은 하향식의 지식 전달 위주의 사회 수업에서 가치와 태도에 관해 자발적으로 논의하며 사회적 지식을 구성해내는 사회 수업으로 변모한 것에 대해 긍정적인 시선을 보였다. 하지만 여전히 걱정거리로 남은 것은 일반적 차원에서 모두가 합의한 지식의 절대성에 기반해 평가하는 현행의 교육제도였다.

V. 결론 및 논의

본 연구의 목표는 공교육 혁신을 위한 수업모형을 제안하고, 이를 직접 시행해보고 그 가능성과 한계를 타진함으로써 장기적인 수업혁신 방향을 제시하는 것이었다. 이를 위해 앞서 언급한 바 있는 1) '사회지식 공동구성' 수업모형을 탐구하고, 2) 이를 구체적인 수업 주제와 연결시킨 수업설계안을 제작하며, 3) 실제 수업에 적용해 그 효과를 검증해 보고자 하였다. 다만 지식의 공동구성 수업모형은 다양한 교과에서 광범위하게 적용할 수 있는 수업모형이라고 판단되지만 본 연구에서는 현실적인 제약으로 인해 '사회과'에 한하여 개발, 적용하고자 하였다.

구체적으로 본 연구는 경기도 오산에 위치한 O 중학교의 R 교사(사회과)를 연구진으로 참여시켜 위 과업들을 수행하였다. 그 결과 '소셜 미디어 사회에서의 이성적 참여와 소통'라는 3차시(4시간)의 수업 설계안이 만들어졌으며 이를 발전시켜 3-T반에 적용한 뒤 그 효과 및 의의를 살펴보았다.

본 수업모형의 효과로서 학생-학생 간 상호작용의 주체화, 학생-교사 간 상호작용의 수평화, 교사와 학생의 정체성 변화, 수업 주제 및 자료에 의한 확장적 사고 배양, 사회 수업에 대한 발전적 논의 제안 등이 확인되었다. 이는 본 연구에서 개발한 수업모형이 교실 수업 전체에 유의미한 변화를 일으키는 데에 일조할 수 있음을 보여주었다.

그러나 본 연구는 몇 가지 과제를 남겨두고 있다. 먼저, CSK-O의 평가 방법에 대한 실질적 차원의 논의와 개발이 필요하다. 본 연구 수업 모형에서는 동료평가와 질적 자료의 개별평가를 중심으로 한 평가방법을 제안하였다. 그러나 이러한 평가의 방향이 기존의 평가제도와는 어떻게 함께 존립할 수 있는지에 대한 후속적인 논의가 필요하다. 단기적으로는 현행 평가제도와는 공생 방안을 구축하는 것이 필요할 것이며, 중장기적으로는 지식의 공동구성 수업이 가능한 수업 내용에 적합한 평가 틀이 필요할 것으로 예상된다. 또한 새롭게 제안되는 수업 모형인 만큼 수업 모형 자체에 대한 평가를 위한 준거 틀의 마련도 제안될 필요가 있을 것이다.

아울러 CSK-O의 적용이 가능한 주제 영역의 유목화 역시 필요하다. 본 연구의 수업 모형은 '소셜 미디어 사회에서의 이성적 참여와 소통'이라는 정보화 사회에 관련한 내용을 다루었다. 이 주제가 선택된 이유는 이것이 학생들의 일상과 맞닿아 있기에 개인적/집단적 성찰과 지식의 구성을 수월하게 한다는 판단 때문이었다. 아울러, 다양한 영역과 관점에서 논의할 수 있는 유연한 토의거리를 제공할 수 있다는 점도 주제 선택의 이유였다. 이처럼 지식의 공동구성 활동을 핵심으로 하는 수업안을 개발할 때에는 이 핵심 활동에 더 친화적인 주제영역이 존재할 수 있다. 향후에는 이러한 주제영역을 유목화 함으로써 개발 주제인 교사들의 주제 영역 선택의 어려움을 줄여줄 필요가 있을 것이다. 따라서 CSK-O의 개발 기조를 담은 주제영역을 추려 활용 가능한 목록이 만들어진다면 보다 세부적인 차원의 논의에 더욱 집중하여 개발안의 질을 제고하는 데에 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강영안 (2007). **레비나스의 철학: 타인의 얼굴**. 서울: 문학과 지성사.
- [Kang, Y. A. (2007). *Levinas' Philosophy: The Face of Others*. Seoul, South Korea: Moonji Publishing.]
- 김희백 (2015). 과학 교수학습 이론의 새로운 동향: 과학모형의 협력적 구성 수업의 설계와 실행의 토착화. **JEPOD 제 2호**(2015년 6월), 1-14.
- [Kim, H. B. (2015). New Trends in Science Teaching and Learning Theory: Collaborative Construction of Science Model Incorporating the Design and Implementation of Instruction. *Journal of Educational Policy and Open Discussion*, 2, 1-14.]
- 박희경, 최종립, 김찬중, 김희백, 유준희, 장신호, 최승언 (2016). 과학적 모델의 사회적 구성 수업을 통한 과학 영재 학생들의 모델링 능력 변화. **한국과학교육학회지**, 36(1), 15-28.
- [Park, H. K. et al. (2016). The Change in Modeling Ability of Science-Gifted Students through the Co-construction of Scientific Model. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 36(1), 15-28.]
- 교육정책연구센터 (2015). 사회과 교수학습의 새로운 패러다임 모색” 세미나 자료집(2015.12.22 - 2015.12.23).
- [Center for educational policy research (2015). Seeking a new paradigm of social studies teaching and learning. (2015. 12. 22 - 2015. 12. 23).]
- 손민호 (2004). 사회구성주의와 수업 연구의 방법론적 탐색. **교육인류학연구**, 7(1), 37-72.
- [Shon, M. H. (2004). A Methodological Investigation = Social Constructivism and its Implication on the Study of Classroom Lesson. *Anthropology of Education*, 7(1), 37-72.]
- 손주미 (2017). 초등 사회과 수업의 또래학습 대화에 나타난 지식의 사회적 구성. 석사학위논문, 한국 교원대학교 대학원.
- [Son, J. M. (2017). *Social Construction of Knowledge Appearing in Peer Learning Conversations of Elementary Social Studies* (Unpublished master's thesis). Korea National University of Education, Cheongju, South Korea.]
- 심영숙, 김찬중, 최승언, 김희백, 유준희, 박현주, 김혜영, 박경미, 장신호 (2015). 연소 모델의 사회적 구성과정에서 나타나는 소집단 활동 특징 탐색. **한국과학교육학회지**, 35(2), 217-229.
- [Shim, Youngsook. et al. (2015). Exploring Small Group Features of the Social-Construction Process of Scientific Model in a Combustion Class. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 35(2), 217-229.]
- 우치갑 (2015). **비주얼 씹기 수업**. 경기: 디자인 펌킨.
- [Woo, C. K. (2006). Visual thinking instruction. Gyeonggi, South Korea: Design Pumpkin.]
- 조영달, 김희백, 심봉섭, 박건호, 김경은, 이수정 (2017). **한국사회의 탈현대적 변화에 따른 학교 수업모형의 탐색 연구**, 서울: 서울특별시교육청교육연구정보원.
- [Cho, Y. D. et al. (2017). *Exploring School Instruction Models in the Postmodern Change of Korean Society*. Seoul, South Korea: Seoul Education Research & Information Institute.]
- 조영달 (2001). **한국 중등학교 교실수업의 이해**. 서울: 교육과학사.
- [Cho, Y. D. (2015a). *Understanding of Classroom Instructions in Korean Secondary Schools*. Seoul, South Korea: Kyoyookbook.]
- 조영달 (2004). 교사의 교실수업활동과 수업 방안에 관한 연구. **시민교육연구**, 26(2), 271-310.
- [Cho, Y. D. (2004). Understanding Teaching Activity and The Implication for Lesson Policy: The Interpretation of Teaching in Australian Schooling . *Theory and Research in Citizenship Education*, 26(2), 271-310.]
- 조영달 (2015a). **질적 연구 방법론: 학교와 수업 연구의 새 지평(이론편)**. 서울: 드림피그.
- [Cho, Y. D. (2015a). *Qualitative Research Methodology: New Horizons in School and Classroom Research: Theory*. Seoul, South Korea: Dream Pig.]

- 조영달 (2015b). **질적 연구 방법론: 학교와 수업 연구의 새 지평(실제편)**. 서울: 드림피그.
- [Cho, Y. D. (2015b). *Qualitative Research Methodology: New Horizons in School and Classroom Research: Practice*. Seoul, South Korea: Dream Pig.]
- 조영달, 김재근 (2016a). '기업의 역할'에 대한 중등 경제교육 프로그램 설계 연구·경제지식 공동구성 수업'모형을 중심으로, **경제교육연구**, 23(2), 31-65.
- [Cho, Y. D., & Kim, Jaegun. (2016). Developing Teaching & Learning Program on the 'Role of Corporation': Based on the "Co-construction of Economic Knowledge". *Journal of Korean Economic Development*, 23(2), 31-65.]
- 조영달, 박성혁, 김경은 (2016b). 중등인권교수-학습 프로그램 개발-사회지식 공동구성 수업모형을 중심으로. **법교육연구**, 11(3), 127-158.
- [Cho, Y. D., Park, Sung-hyeok., & Kim Koungeun. (2016). Developing teaching & Learning Program on the 'Human Rights' Based on the 'Co-construction of Social Knowledge'. *Journal of Law-related Education*, 11(3), 127-158.]
- 조영달, 성경희 (2009). 지식정보사회의 사회과교육: 교육의 변화와 교과적 지향. **시민교육연구**, 41(1), 167-188.
- [Cho, Y. D., Kyung H. S. (2009). Social Studies Education in knowledge-information-based Society: Change of Education and Curricular Orientations. *Theory and Research in Citizenship Education*, 41(1), 167-188.]
- Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational researcher*, 22(5), 4-14.
- Buckley, B. C. (2000). Interactive multimedia and model-based learning in biology. *International Journal of Science Education*, 22(9), 895-935.
- Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Heinemann Educational Books.
- Clement, J. J. (1989). *Learning via model construction and criticism: Protocol evidence on sources of creativity in science*. In J. A. R. R. Glover & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 341-381). New York: Plenum.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Gilbert, N. J., & Driscoll, M. P. (2002). Collaborative knowledge building: A case study. *Educational technology research and development*, 50(1), 59-79.
- LaVan, S. K., & Beers, J. (2005). *The role of cogenerative dialogue in learning to teach and transforming learning environments*. In K. Tobin, R. Elmesky & G. Seiler (Eds.), *Improving urban science education: New roles for teachers, students and researchers* (pp. 149-166). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2006). Cultivating model-based reasoning in science education. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (371-387). New York, NY: Cambridge University Press.
- Martin, S. (2006). Where practice and theory intersect in the chemistry classroom: Using co generative dialogue to identify the critical point in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 1(4), 693-720.
- Niu, H., & van Aalst, J. (2009). Participation in knowledge-building discourse: An analysis of online discussions in mainstream and honours social studies courses. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 35(1).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Roth, W. M., & Tobin, K. (2004). Co-generative dialoguing and metaloguing: Reflexivity of processes and genres. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), Art. 7.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*, 274-289.
- Stables, A. (2009). Learning, identity and classroom dialogue. *The Journal of Educational Enquiry*, 4(1).
- Stringer, E. T. (2013). *Action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

- Windschitl, M., Thompson, J., & Braaten, M. (2008). Beyond the scientific method: Model-based inquiry as a new paradigm of preference for school science investigations. *Science Education*, 92(5), 941-967.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

조영달 (ydcho@snu.ac.kr)

서울대학교 사범대학 사회교육과에 재직 중이며, 서울대학교 교육종합연구원 산하 교육정책 연구센터장임. 교실 수업과 교수학습모형이 주요 연구 주제임.

김재근 (jaegeun@kice.re.kr)

한국교육과정평가원에 재직 중이며, 교실수업, 사회과 교육, 시민교육, 경제교육 등이 주요 연구 주제임.

이수정 (827lj@snu.ac.kr)

서울대학교 교육종합연구원 산하 교육정책연구센터의 연구원으로 재직 중이며, 교실수업과 미디어 환경, 사회과교육, 시민교육 등이 주요 연구 주제임.

