

## 교실 연구의 최근 동향과 ‘교실 공간 메타포’ 연구

한희경\*

### A Study on the ‘Classroom Space Metaphors’ in Classroom Research

Hee-Kyong Han\*

**요약** : 최근 국내외에서 교육의 현장에 대한 이해가 절실해지면서 ‘교실’에 대한 관심이 크게 부상하고 있다. 본 연구는 영어권을 중심으로 교실 연구의 최근 동향을 검토한 다음, 교실의 이해를 위해 긴요하지만 지금까지 다분히 간과되어 온 주제로서 ‘교실의 공간성’ 문제를 제기하고 이를 ‘교실 공간 메타포’를 통해 접근하는 데에 목적이 있다. 이를 위해 먼저 영어권의 최근 동향에 주목하면서 최근의 교실 연구에서는 교실 그 자체를 수단이 아닌 목적으로 다루고 있으며 방법론에 있어서도 모종의 전환을 보이고 있다는 점을 확인할 수 있었고, 이를 근거로 최근의 일단의 교실 연구들을 염두에 두고 ‘교실론’의 설정 가능성을 제안하였다. 다음으로 최근의 교실론의 지평을 확장함에 있어서 매우 중요하면서도 다분히 간과되었던 주제가 바로 ‘교실의 공간성’에 대한 논의임을 제기하였다. 여기에 접근하기 위해 연구자는 ‘메타포’ 개념을 동원하였고, 전통적 교실 연구에서 상정하는 교실 공간 메타포를 크게 ‘작업장으로서의 교실’과 ‘연극 무대로서의 교실’로 범주화할 수 있었다. 그리고, 최근의 교실론을 바탕으로 ‘삶의 공간으로서의 교실’이라는 새로운 메타포를 제시하면서 여기에 내포된 교육적 함의를 제3공간에 대한 논의와 연결시켜 도출해 보고자 하였다.

**주요어** : 교실 연구, 교실론, 교실 공간 메타포, 작업장으로서의 교실, 연극 무대로서의 교실, 삶의 공간으로서의 교실, 제3공간

**Abstract** : Recently, there is a matter of common interests in ‘classroom’ because many pedagogues and teachers feel urgently the understanding of educational field. This study aims to investigate classroom researches for the last twenty years, asserts the theme ‘the spatiality of classroom’ which is important to understand diverse point of views in classroom theories and is overlooked at the same time, and considers it in terms of ‘classroom space metaphors’. Specially, the author reviews the recent trend in classroom researches, and names it ‘classroom theory’ in that it deals with classroom not as a means but as an object and has undergone methodological transition. In the mean time, the author lays great emphasis on ‘the spatiality of classroom’ which is important to expand classroom theory and is overlooked at the same time. To approach this, the author categorizes the classroom space metaphors of existing classroom researches into ‘classroom as a work space’ and ‘classroom as a learning space’ by drawing the concept ‘metaphor’. And then the author presents new metaphor ‘classroom as a lived space’ on the basis of the recent classroom theory, and tries to abstract its educational significance in classroom by way of Thirdspace.

**Key Words** : classroom research, classroom theory, classroom space metaphor, classroom as a work space, classroom as a learning space, classroom as a lived space, Thirdspace.

---

\* 대전공업고등학교 교사(Teacher, Daejeon Technical High School), hanlan21@hanmail.net

## 1. 머리말

최근 10여 년 간, 이른바 ‘학교 교육의 붕괴’를 극복하기 위한 한 방편으로 교육의 실제 현장에 대한 이해가 절실했고 이 과정에서 교육학과 일부 교과교육 분야를 중심으로 ‘교실’에 대한 관심이 본격적으로 나타나고 있다. 일찍이 교육학이나 국어교육에서는 ‘교실에서의 수업 대화’를 주제로 다룬 연구들이 있었고(이용숙 등, 1990; 송준수·김미영, 1993; 고영규, 1995), 사회과교육의 경우 ‘교실 수업’에 초점을 둔 여러 편의 질적 연구들(조영달, 1992; 이혁규, 1996)과 생태학적 관점에서 교실 수업에 접근한 연구가 주목된다(김혜숙, 2006). 보다 최근에는 수학교육 및 과학교육에서 ‘실천공동체로서의 수학 교실’(김부윤·이지성, 2009), ‘수학 교실에서의 사회적 실천과 정체성’(권점례, 2007; 김동원, 2007), ‘과학 교실 담화’(오필석 등, 2007) 등 이전에 비해 훨씬 더 교과-특수적인 주제들이 탐구되고 있다.

최근의 국내외 교실 연구들은 각종 교육적 이론과 개념을 투입하여 그 결과를 평가하는 실험실로서의 교실관을 지양하면서 교실 공간 그 자체를 다각적으로 이해할 목적으로 교실 안으로 한 걸음 더 들어가는 특징을 보인다. 이들은 교사와 학생을 탐구 변인이 아닌 협력자로 간주하고, 교사와 학생들 사이에서 나타나는 크고 작은 갈등과 차이 상황에 주목하며, 교과-일반적 교실이 아니라 교과-특수적 교실을 향해 접근한다. 이와 같이 최근의 교실 연구는 ‘학생들의 학습을 개선하기 위해 실질적인 어떤 것을 실천할 수 있는 주체는 바로 교사와 학생’이라는 신념(Cross, 1998, 6)과 ‘연구자로서의 교사’ 개념(Henson, 1996; 이혁규, 2009, 197에서 재인용)을 바탕으로 교실에 관한 연구를 더욱 심화해 나가고 있다.

다만 교실에 관한 일련의 연구들이 지금까지 크게 간과하고 있으면서도 매우 중요한 주제가 있는데 바로 ‘교실의 공간성’에 관한 것이다. 특히 국내외의 교실 연구들은 ‘교실’을 ‘교실 수업’으로, ‘교실 연구’를 ‘교실 수업연구’로 번역하여 사용하고 있는 것에서 볼 수 있듯이 교실에서의 수업 상황에 보다 초점을 두고 있

다. 그만큼 교실이 지닌 ‘공간성’의 차원에 대해서는 크게 침묵하는 경향이 있었다. 교실은 분명 우선적으로 공간적 실체이다. 교실의 공간성에 대한 인식은 교사의 교실 인식에 국한되지 않으며 교실의 또 다른 주체인 학생의 교실 인식, 나아가 다양한 교실 연구와 교실론의 교실 인식 및 그들이 상정하는 교실 내 상호소통의 본질과 맞닿아 있는 핵심 요인이기도 하다.

이러한 문제의식에서 연구자는 교실을 ‘교실 수업’이 아닌 원어 그대로 ‘교실’로 번역하거나 문맥에 따라 공간적 의미를 강조하여 ‘교실 공간’으로 표현하면서 일종의 공간 개념으로 접근할 필요가 있다고 본다. 교실의 공간성이란 교실이라는 공간의 사회적 함의, 즉 일종의 선결 조건으로서 교실이라는 공간적 실체가 교실 안의 인간적 실천들에 갖는 함의를 뜻한다(Johnston *et al.*, 2000, 780). 교실의 공간성에 대한 다양한 관점들에 접근하기 위하여 본 연구에서는 ‘교실 공간 메타포’라는 개념을 동원한다. 교실 공간 메타포란 교실의 공간성에 대한 은유, 즉 교실에 접근하는 연구자뿐만 아니라 교실 내 상호작용의 두 주체인 교사와 학생들이 상정하는 ‘교실의 공간성’에 관한 은유를 말한다.

교실 공간 메타포는 교사론에서 말하는 ‘교사의 교실 인식’과 관련된다고도 볼 수 있지만, 교실을 바라보는 교사의 관점뿐만 아니라 연구자나 학생의 시각까지 포괄한다는 점에서는 교사론의 범주를 넘어서는 개념이기도 하다. 다양한 교실 연구를 비롯해 교실 속의 교사와 학생들은 교실 공간을 인식하는 시각이 서로 다르고 따라서 그들이 상정하는 교실 공간 메타포를 표면적으로 혹은 잠재적으로 내포할 수밖에 없다. 이런 점에서 교실 공간 메타포의 문제는 무엇보다도 교실의 공간적 이해를 위해 매우 중요한 주제임에 틀림없다.

이러한 문제의식에서 본 연구는 먼저 최근의 국내외 교실 연구들을 조망하고 그것의 이론화, 즉 교실론의 설정 가능성을 진단해 보고자하며, 교실 연구와 교실론의 확장을 위해 매우 긴요하면서도 다분히 간과되었던 주제로서 교실의 공간성 문제를 제기하고 검토하려고 한다. 연구자는 교실 공간 메타포라는 개념을 활용하여 교실의 공간성에 대한 다양한 관점들을 ‘작업장으로서의 교실’과 ‘연극 무대로서의 교실’이라는 두

가지 범주로 크게 구분할 수 있다고 보았다. 나아가, '연구자로서의 교사'의 입장에서 교사 경험과 최근의 교실론을 바탕으로 '삶의 공간으로서의 교실'이라는 또 하나의 교실 공간 메타포를 제안한다. '삶의 공간으로서의 교실' 메타포가 전술한 두 가지 메타포와 함께 교실의 다층적 공간성을 이해하기 위해 매우 필요하다 고 보면서, 특히 교실론의 심화와 지평 확대를 위해 '삶의 공간으로서의 교실' 메타포가 갖는 교육적 함의를 개념적, 이론적으로 구성해 보고자 한다.

## 2. 교실 연구의 최근 동향: '교실론'의 설정 가능성과 과제

국내의 교실 연구는 1990년대 이후 몇몇 교과교육 분야를 중심으로 진행되면서 그 빈도가 꾸준히 증가하고 있다. 하지만 아직 패러다임 개념으로 정리할 만한 수준의 성과를 축적하고 있지는 않아 보인다. 이에 비해 영어권 중심의 국외 연구들은 이미 1970년대 이전부터 교실과 관련한 다양한 주제들을 여러 각도에서 탐구해 왔다. 그리하여 1970년대 후반에 이르면 교실 연구를 몇 가지 패러다임으로 유형화하려는 시도들이 나타난다(Doyle, 1978; Shulman, 1986).

예를 들어, Doyle(1978)은 영어권의 연구들을 검토한 후 교실 연구의 패러다임을 과정-산출 연구, 매개 과정 연구, 교실 생태학 연구의 세 가지로 범주화하였다.<sup>1)</sup> 여기서 과정-산출 연구란 다양한 변인들을 '수업에 투입하여 그 효과를 확인하는' 식의 연구들을 말하고, 매개 과정 연구란 주로 구성주의 관점에서 '교사나 학생의 인지 과정'에 주목하는 연구들을, 그리고 교실 생태학 연구는 교실의 다양한 측면들을 있는 '그대로 기술하고 해석하는' 문화기술적 연구들을 각각 일컫는다. 이 중 과정-산출 연구가 실증주의적 패러다임에 해당한다면 교실 생태학 연구는 해석학적 패러다임에 속하고, 매개 과정에 대한 연구는 두 패러다임에 동시에 걸쳐 있는 것으로 이해할 수 있다.

이렇게 교실 연구와 관련해 패러다임을 거론한다는 것은 최근의 교실 연구들을 일정한 연구 주제와 이론

및 방법론을 준거로 재정의할 수 있음을 함축하는 것이다. 특히 최근의 교실 연구에서 교실의 의미는 교육학적 이론이나 개념을 적용하는 단순한 실험실로서의 의미가 아니라 연구 목적 그 자체로 이해되고 있다. 연구의 관점에 있어서도 외부자 시각보다는 교사와 학생 등 내부자 시각을 강조하는 경향을 보인다. 이와 관련하여 교사의 사적 경험에 학술적 의미를 두는 '연구자로서의 교사' 개념을 발전시키고 있고 '있는 그대로의 기술을 토대로 한 해석'과 '질적 연구 방법론'을 중시하고 있다. 연구 영역의 세분화도 진행되고 있다. 가령 기존에 '교실 연구'라고 통칭되던 영역이 1990년대 후반부터는 '교실 연구'와 '교실 평가', '교실 경영' 등으로 세분화되면서 구체적으로 논의되는 경향을 보인다(Cross and Steadman, 1996). 이러한 점들에 큰 의미를 둔다면 최근의 교실 연구에 대해서 '교실론'이라는 이름을 부여하고 이를 모든 교과교육을 횡단하는 중요한 영역으로 설정하는 것도 가능할 것이다.

교실론은 수단으로서의 교실이 아니라 교실 그 자체에 관심을 갖고, 그 안에서 이루어지는 교육적 상호소통의 두 주체로서 교사와 학생 사이의 관계를 집중적으로 탐구한다. 부연하면, 각종 교육 제도나 교육 기관과 같은 외부 세계의 시야로부터 교육에 접근하는 것이 아니라 교육이 직접 이루어지는 현장성을 중시하고 교실 공간 내부로부터 교육 현상을 진단하고 접근하려는 경향이 강하다.

여기에서 다루어지는 교실 안에서 이루어지는 교사와 학생 간의 교육적 상호소통과 관련된 것들로서, 가령 '지금 이 교실 안에서', "학생에게 주어진 과제와 학습 목표는 무엇이며 얼마나 성취되었는가?", "교사가 마음에 염두에 둔 학습 목표와 주요 내용은 학생들의 그것과 일치하는가 아니면 얼마나 차이를 보이는가?", "학생들의 오해가 있었다면 어느 부분에서 그러한가?", "많은 학생들에게 성취도가 높은 내용들이 있다면 그러한 내용의 학습 과정에는 어떤 공통점이 있는가?", "어느 부분에서 학생들의 실수가 나타나며, 그것은 모든 학생들이 공통적으로 보이는 실수인가?", "학생들에 의해 수업을 방해하는 행동이 나타나거나 수업과 관계없는 흐름이 발생한다면 교사는 어떻게 대처해야 하는가?" 하는 등등의 것들이 있을 수 있다. 교

실론으로부터 제공되는 이러한 정보와 연구 성과는 교실 안팎의 교육 관련자들에게 포괄적으로 도움을 줄 수 있지만, 1차적으로는 해당 교실의 교사와 학생에게 피드백을 제공하고 이를 통해 특히 교사는 학생과의 관계를 비롯한 교실 안에서 이루어지는 교육적 실천들을 개선할 수 있게 된다.

본 연구에서 말하는 교실론의 영역은 교실을 연구 대상으로 행해진 전통적 연구들과는 다른 것이다. 그 이유는 첫째, 전통적 연구에서 교실은 어떤 이론이나 모델의 효과를 검증하기 위한 실험실의 의미였기 때문이다. 이에 비해 교실론에서 교실은 그 자체가 연구 대상이자 목표가 된다. 교실은 실제 상황 속에서 이루어지는 특정 과목이나 교과 학습 과정을 보여준다는 점과 그것을 수행하는 교사와 학생 집단을 면전에서 확인할 수 있도록 해준다는 점에서 현장성 있고 교육적으로 의미 있는 연구 목표로 간주된다.

둘째, 교실론에서의 교실은 교사와 학생이라는 존재를 탐구 변인을 넘어 연구의 협력자로서 간주한다. 학생과의 다양하고도 변화무쌍한 관계에 대처해 온 교사의 경험 세계와 학습의 과정에 대한 학생들의 수많은 경험들은 모두 인간의 학습이 어떻게 이루어지는가에 관한 지식의 축적에 공헌한다고 보기 때문이다.

셋째, 전통적 교실 연구들은 교육적 실천을 위한 처방을 내리는 것으로 연구를 종결짓는 경향이 강하고, 이 때 교실은 연구자들의 지원을 받으면서 새로운 교육적 실천이 일어나야 하는 곳으로 상정되며, 때때로 교사와 학생은 변화를 가로막는 저항 세력으로 간주되기도 한다. 그러나 교실론에서는 교사와 학생 사이에 나타나는 사소한 갈등과 차이 상황들에 중요한 의미를 두고, 교사의 입장에서 흥미 있고 탐구할 가치가 있다고 여겨지는 바가 곧 연구 주제가 되며, 해당 주제와 관련 있는 특정 과목의 교실과 학생 선정 문제가 연구의 고유성에 관여한다.

이러한 의미의 교실론의 맹아는 영어권의 경우 1970년대 이전부터 등장하지만 본격적으로 진척된 것은 1990년대 이후의 지난 20여 년 동안이다. 교실에 관한 초기의 연구들은 포괄적으로 ‘교실 연구’라는 이름으로 통용되었다. 그러나 오늘날에는 교실 연구로부터 다양한 세부 영역들이 분화되어 있고 그 결과 교실 연

구, 교실 평가, 교실 경영의 세 가지 주제가 이 분야의 주요 영토로 개척되고 있다(Cross and Steadman, 1996). 이들에 대한 구체적 논의는 본 연구의 목적을 벗어나는 일일 것이다.

그 대신, 연구자는 공간적 실체로서의 교실의 이해를 위해 반드시 요구되는 탐구 주제를 제기한다. 그것은 바로 교실의 공간성에 대한 것이다. 교실의 공간성 문제는 그 동안의 교실 연구와 최근의 교실론 모두에서 다분히 간과되었던 주제이다. 교육학자나 교사, 학생 등 교실에 접근하는 모든 주체들은 나름대로 교실의 공간성을 상정할 수밖에 없다. 역으로 교실의 공간성은 다양한 주체들이 견지하는 교실의 공간적 의미를 표상한다. 교실의 공간성은 교실이라는 공간 속에서 이루어지는 교육적 상호작용의 본질 및 교사와 학생의 역할과 긴밀하게 연동한다. 그러면 다양한 주체들에 따른 교실의 공간성을 어떻게 탐구할 수 있는가?

여기에서 연구자는 메타포 개념을 동원하여 ‘교실 공간 메타포’라는 용어를 개념화하고자 한다. 특정한 메타포가 어떤 공동체에서 영향력을 행사하려면 공동체 안에서 메타포가 사용되고 그것의 의미를 전유하고 확장시키는 사회적 과정이 필요하다(Gadamer, 1994; Lemesianou, 1999, 3, 재인용). 이 점에 주목하여 본 논의는 교실이 분명 공간적 실체이며 이를 부각시키는 과정의 일환으로 교실을 공간 메타포를 통해 인식하고자 하는 것이다. 이를 매개로 아래에서는 교실 공간 메타포의 전통적 유형들을 크게 두 가지로 범주화하여 살펴본다. 그 다음 교실론의 최근 논의를 바탕으로 ‘삶의 공간으로서의 교실’이라는 새로운 메타포를 이론적으로 구성하여 이것이 교실론의 확장과 심화에 갖는 교육적 의미를 제안해 보고자 한다.

### 3. ‘교실 공간 메타포’의 전통적 유형들

다양한 교실 연구들이 각각 상정하고 있는 교실 공간 메타포는 교실의 공간적 의미에 접근하는 그들의 시각을 대변한다. 말하자면 교실의 공간성에 대한 다양한 관점을 표상한다고 할 수 있다. 사전적 정의에 의

하면 메타포란 주어진 사물에 대해 다른 것과의 비유를 통해 은유적으로 표현하는 것을 말한다. 가령 도시를 생태계에 비유한다든지, 문화 경관을 텍스트에 비유한다든지, 장소를 지층에 비유한다든지 하는 등등의 사례를 들 수 있다. 과거에는 메타포 개념으로 인해 해당 현상에 대한 이해가 모호해질 수 있다는 비판도 있었지만, 20세기 이후에는 현상을 기술하고 이론화함에 있어서 메타포가 필수적인 것으로 인식되고 있다 (Johnston *et al.*, 2000, 500).

교실의 공간성에 대해서도 메타포 개념을 동원하여 이해하고자 했던 연구가 전혀 없었던 것은 아니다. 가령 吉本均(1987)은 『授業の原則』에서 공장 모형, 농장 모형, 극장 모형을 제시한 바 있다(박병학(역), 1994). 비록 그가 공간성이라는 단어를 언급한 적도 없고 그의 관심이 주로 수업 모형에 집중되어 있기는 하지만, 그의 논의 속에서 우리는 공장, 농장, 극장 등 교실에 대해 그가 염두에 둔 공간성이 어떤 것인지 엿볼 수 있다. Marshall(1990) 역시 교실의 공간성이라는 단어를 언급하지는 않았지만 교실의 공간적 성격과 관련하여 '작업장 메타포'와 '학습 무대 메타포'를 거론하면서 교실의 공간성 문제를 메타포와 관련지어 좀 더 직접적으로 다룬 바 있다.

특히 Marshall에 의하면 행동주의 원리에 입각하여 교사와 학생의 역할, 수업의 의미를 조명한 교육 이론은 교실 공간을 작업장으로 보는 관점이고, 인지적 구성주의와 일부 상황 인지론자들의 논의는 교실 공간을 학습의 무대로 보는 관점이라고 정리한다. 또한 그의 논의는 교실 공간과 관련하여 작업장 메타포를 넘어서 학습 무대 메타포를 강조하고 있다는 점에서 교실의 공간성에 대한 인식이 갖는 중요성과 교육적 의미를 한층 부각시켜 주고 있다. 이와 맞물려 본 연구에서 교실 공간 메타포를 논의하는 이유는 인식 주체와 인식 대상을 연결시켜 주는 메타포의 상호올림기능(Gadamer, 1994)에 주목하기 때문이다. 다시 말해, 교실 공간 메타포는 교육학자와 교사, 학생 등 교실 공간에 접근하는 다양한 주체들로 하여금 교실의 공간적 실체를 일정한 이미지로 인식하게 하여 교실의 공간성을 능동적으로 팽창 혹은 수축할 수 있도록 매개시켜 주는 기능을 수행하는 것이다.

吉本均(1987)과 Marshall(1990)의 연구, 그리고 전통적인 교실 연구 성과들을 전반적으로 검토하면서 연구자는 교실의 공간성에 대한 은유, 즉 교실 공간 메타포의 유형을 '작업장으로서의 교실'과 '연극 무대로서의 교실'로 크게 범주화할 수 있었다. 아래에서는 이들 각각의 메타포를 상징하는 주체가 누구이며 이들에게 교실에서의 교육은 어떤 의미로 인식되고 있는지, 교실에서의 교육적 상호작용의 본질을 어떻게 규정하는지, 그리고 교실에서 교사와 학생의 역할을 어떻게 바라보는지 등의 문제를 검토하기로 한다.

## 1) '작업장으로서의 교실'

전통적으로 많은 교육 이론들은 교실이라는 공간을 마치 공장과 같은 작업 공간으로 간주해 왔다. 이때의 교실은 작업을 수행하는 곳이고, 교사는 관리자, 학생은 노동자에 비유된다. 여기에서 교사는 흔히 '숙제 해와라', '지습해라', '네 일이나 제대로 해라'와 같은 말들을 하는 존재인데, 이 모두 교실을 작업 공간으로 보는 인식에서 연유한 것이다(Marshall, 1990, 94). 우리 주변의 교실에서 흔히 오갈 수 있는 이야기, 가령 '학습지를 5분 안에 완성해라', '선생님 질문에 대답해봐라. 10초 줄게. 1초, 2초, 3초, ..... 땡!'과 같이 학생들을 지속적으로 독려하면서 학습의 생산성과 효과성을 강조하는 말들도 교실을 작업 공간으로 인식하는 경우 나올 수 있는 말들이다.<sup>2)</sup>

Doyle(1986)은 교실 경영에 관한 연구들을 검토하면서 '교실에서의 생활은 작업 시스템을 창출하는 것에서 시작한다'고 주장했다. 그는 교사의 주문 하달과 학생의 학습을 서로 연관된 일이라고 생각하였다. 그는 이러한 관점을 지지하는 연구들을 인용하면서, 교사가 '효과적인 경영자'로 있는 교실의 경우 학생들은 자신들의 역할이 무엇인지 보다 쉽게 인식하고 주문된 작업을 보다 적절하고도 훌륭하게 해낸다고 강조했다(Marshall, 1990, 95).

Doyle(1986)은 조직이 보다 복잡한 교실일수록 보다 분명한 경영과 통제가 필요하다고 이야기 한다. 이러한 생각에 대해 Cohen *et al.*(1979)은 문제를 제기하였다. 그는 소규모 집단의 학생들이 다양한 자료들을

사용하고 고도의 개념적 학습을 위한 절차를 따를 수 있도록 교실을 조직해야 한다고 주장한다. Cohen *et al.*(1979)은 복잡한 교수 전략이 필요한 교실일수록 ‘교사가 직접적 감독을 시도하기 보다는 권한을 위임할 수만 있다면 학생들의 수행이 개선될 것’이라고 주장한다. 직접적 감독은 공장의 조립 라인과 같은 그런 단순한 일에서나 적절하다는 것이다.

이후의 연구에서 Doyle(1988)은 교실을 공장의 조립 라인으로 보는 교실에서는 학생들의 자발적인 학습과 학습의 의미를 탐색할 기회가 거의 없다는 점을 지적하였다. 작업장으로서의 교실에서는, 행동주의적 관점에서 학생들에게 학습의 수행 정도에 따라 보상과 처벌을 교대하면서 학습을 독려하는 경향이 짙다. 이 같은 상황에서 학생들은 교사가 설명하는 단어를 반복해서 따라하고, 짧은 시간 안에 교사가 요구하는 학습지의 답을 채워나간다. 그러나 학생들은 왜 이와 같은 학습을 하는지 그 의미를 제대로 파악하지 못할 수 있다. 학생들이 “나는 그것을 했지만, 그것이 의미하는 바가 무엇인지는 몰랐어요”(Anderson *et al.*, 1985, 132)와 같이 대답하는 경우가 그런 예이다.

교사가 학생들에게 흔히 발설하는 “애들아, 놀 시간이 어디 있니?”의 경우처럼 놀이와 일을 서로 대비시키는 발언은 ‘교실에서는 열심히 일을 수행하는 것이 제일 중요하다’는 점을 학생에게 강요하게 된다 (Brophy, 1983; Cohen, 1986). 만약 교사가 “너 좀 더 열심히 해야겠다”라고 말했다면 그것은 학생들이 어려운 과제를 완결할 수 있도록 독려하려는 의도를 내포하고 있을 것이다. 그러나 교사의 그 말로 인해 학생들은 공부를 ‘고된 일’로 받아들일 수 있다는 점이 지적된 바 있다(Marshall, 1990, 96). 이렇게 ‘작업장으로서의 교실’ 메타포에서는 ‘좋은 교육이란 고통을 동반할 수밖에 없다’는 가정을 기저에 두고 있다. 교사가 이런 교실 공간 메타포로 교실을 인식하는 한 학생에게 교실에서의 학습이란 곤란한 것, 괴로운 것이고, 학습이란 그것을 이겨내야 하는 것이라고 느껴질 수 있다. 이런 면에서 학생들이 갖는 학습 혐오증은 이른바 ‘습득되어진 학습 혐오증’이라는 견해도 있다(박병학(역), 1994, 123-124).

Carter(1986)는 “어떤 교사들에게는 작업 시스템을

유지하는 것이 ‘의미 있는 학습’보다 중요한 것 같다”라고 지적하면서 한 중학교 영어 교사를 예로 들었다.

교실 경영에 관한 한 효과적인 경영자로 평가받는 한 중학교 교사가 있다. 그는 학생들로 하여금 개념이나 규칙을 복창하도록 함으로써 학습의 흐름을 이끌었다. 한번은 한 학생이 ‘is’라는 동사가 정확히 어떤 범주에 속하는지 몰라서 질문한 적이 있었다. 이에 대해 교사는 “‘is’는 항상 동사다, 반복! ‘is’는 항상 동사다, 반복! ...”(“Is is always a verb, repeat! Is is always a verb, repeat! ...”)이라는 노래를 학생들이 확실히 기억할 때까지 반복해서 부르게 하였다(21쪽). 같은 해에 얼마가 지난 뒤 한 학생에게, ‘is’가 무엇인지 정의해보라고 물었을 때, 그 학생은 “‘is’는 항상 동사다 반복.”(“Is is always a verb repeat.”)이라고 대답했다 (Carter, 1986; Marshall, 1990, 96 재인용).

바로 이런 경우를 두고, ‘교사는 목표를 정해놓고 열심히 가르치고 있지만, 학생들의 기억 속에서는 무엇인가를 열심히 했던 기억 밖에는 남는 것이 없다’고 하는 것이다. 이와 같이 교실을 작업 공간으로 생각하는 전통은 어디에서 연유한 것일까? 吉本均(1987)은 『授業の原則』에서 교실을 작업 공간으로 인식하는 태도를 ‘공장 모형’으로 비유하였다. 그에 의하면, 이와 같은 전통은 코메니우스에서부터 시작된다고 한다(박병학(역), 1994, 101). 즉 ‘가르친다고 하는 것’을 ‘프로그가 가지고 있는 기술을 다른 사람에게 教刷術과 같은 방식으로 전수하는 과정’이라 이해하는 사고에서 기원했다는 것이다.

教刷術이라 했을 때, 그것은 다음과 같이 됩니다. 용지는 어린이입니다. 어린이의 정신 속에 지식이란 문제가 인쇄되는 것입니다. 활자는 교수용 도서와 그 밖의 교수에 대한 준비입니다. 이것만 있으면 학습해야할 지식이 아무런 고통 없이 정신 속에 새겨 넣어지게 되는 것입니다. 잉크는 교사의 육성입니다. 이것이 사물의 의미를 교과서에서 청강자의 정신 속에 옮겨 넣게 되는 것입니다. 歴

印機는 학교의 규율입니다. 교사의 가르침은 이것에 의해 더욱 쉽게 이루어질 수 있게 되고, 또 좋은 싹든 주입되어 나갈 수가 있게 되는 것입니다 (박병학(역), 1994, 102).

이때 어린이는 하나의 용지에 비유되고 교사는 인쇄 기술에 상당하는 '교수 기술'의 방법에 의해 어린이들에게 지식이라는 문자가 손쉽게 새겨 넣는 존재인 것이다. 이 상황에서 중요하게 여겨지는 것은 어린이가 아니라, 가르치는 자의 '기술의 서투름' 여부에 있다. 어린이를 백지로 생각하기 때문에, 어린이의 개성이나 정체성은 '가르침'의 과정에서 문제가 되지 않는다. 다만 교사의 수업 기술의 부족만이 수업 성공 여부를 둘러싸고 연마되어야 할 부분으로 생각하는 것이다.

Dilthey의 정신과학을 계승한 Spranger(1958)는 『천부적 교사』에서 교사를 '사물에 관심을 갖는 교사'와 '영혼에 관심을 갖는 교사'로 구분한 적이 있다. 교실을 작업 공간으로 상징하는 교사라면 '가르치는 행위 그 자체'와 '학습자'를 대상화시킴으로써, '의미로 가득 찬 학습'은 늘 부차적인 것으로 간주할 우려가 있다. 그런 교사는 Spranger가 말하는 '사물에 관심을 갖는 교사'로 볼 수 있을 것이다.

'작업장으로서의 교실' 메타포에서 엿볼 수 있듯이, '가르침'이 관리 지향적으로 인식되는 과정은 서양의 근대시기에 교육이 제도권 안으로 도입되던 배경과도 관련이 있다. 한 개인이 사회의 구성원으로 살아가기 위해서 배워야 할 다양한 삶의 방식들이 1대 1의 도제식 교육에서 다룰 수 있는 영역을 넘어설 만큼 복잡하고 다양해질수록, 수업은 사회적 분업 체제의 한 유형으로 자리할 수 있다(권민철 역, 2005, 58-65). 그 과정은 교사라는 직업이 하나의 전문직으로 자리 잡는 과정과도 유사하다. 수업을 공식적으로 사회에서 용인되는 사회적 분업 체제의 일환으로 상징하는 한, 수업은 공식적인 학습 행위로 간주된다. 수업이 공식적인 학습 행위로 간주된다는 것은 가르쳐야 할 내용의 선택 여부와도 관련이 되어 있다. 즉 노동의 분업 체계에서 수용할 수 있는 선에서 가르쳐야 할 만한 가치가 있는 내용을 선정해야 하는 문제가 남는다는 것이다. 따라서 수업에는, 가르칠 만한 가치 있는 것들로 미리 선정

된 공식적인 교육과정에 따른 의도와 계획들이 있기 마련이다.

그러나 인간 삶의 모든 행위에서와 마찬가지로, 수업 상황에서도 공식적으로 의도하지 않은 비공식적 상황은 벌어진다. Sünkel은 다음과 같은 예를 통해 수업에서 발생하는 비공식적 학습 상황이 의도된 수업의 효과를 어떻게 완전히 망쳐버릴 수 있는지 설명한다.

민주적 책임과 연대라는 시민 사회의 덕에 관한 수업을 한다고 하자. 이 수업이 사회적 지위의 유지와 상승을 위한 살벌한 경쟁 풍토의 학교에서 실시된다면 이 두 학습 효과의 모순은 두 가지 학습과정 사이의 차이만큼이나 분명히 드러날 것이다. 한편, '노동자 계급의 해방'에 대한 교육을 한다고 하면서, 교조적인 교리문답 형태로 수업을 진행한다면 '학생들'은 수업을 자신들의 자발적인 사회적·인간적 해방의 계기로 받아들이고 이해할 수 없을 것이다. 여기서도 수업에서 일어나는 비공식적 수업의 효과는 의도된 수업의 효과를 완전히 망쳐버릴 것이다(권민철(역), 2005, 62-63).

이 때 교사가 자신이 내세우는 수업의 의도만을 앞세운다면 위와 같은 상황은 '원치 않는 부작용' 정도로 치부해버릴 수도 있다. 심지어 내용과 방법의 부정합으로 인한 '모순'과 '갈등'을 인식조차 못할 수도 있다. 그러나 수업에서는 의도만큼이나 방법도 중요하다. Gadamer에 의하면, 진리와 방법은 결과와 과정의 관계를 갖는 것이 아니며, 특히 참된 신념(지식)은 표준화된 절차, 즉 고정된 규칙, 준칙, 절차, 지식 생산 과정을 통하여 이루어질 수 있는 성질의 것이 아니라고 말한다(이정화·이지현(역), 2003, 41).<sup>3)</sup> 이 같은 관점은 Dewey에게서도 나타난다. Dewey는 우리가 직면하는 문제의 원인이 '서로 맞지 않은 조각들의 배열 또는 상황'으로 보고, 개방적인 의사소통을 통하여 그 간극을 탐구하는 자유를 강조했다. Habermas의 논의를 교육적 논의로 끌어올린 Young(2003)은 Dewey의 사상을 인용하면서 현대 우리가 당면한 많은 문제들이 서로 다른 차이로 인해 발생된 문제들을 내적인 태도

변화가 아닌 외재적 조작, 즉 공학적 해결을 추구하는 경향에서 비롯되고 있다고 보았다(이정화·이지현(역), 2003, 18).

이러한 공학적 태도가 교실 현장에 들어왔을 때를 일컬어 Young은 그 교실을 '방법 교실'로 규정한다. 방법 교실이란 담론 교실<sup>4)</sup>과 대비되는 개념으로, 학생을 학습하는 사물로 보고 경험의 공유, 의미 구성과 논증의 절차가 생략된 채, 방법론적 처방을 통해 지식을 기억하고 모방하면서 전수하는 교실을 말한다. 이 과정에서 아동의 사고, 인성, 감정의 내용을 변화시키는 것은 부차적으로 간주된다. 교사가 주도하는 교실에서는 여러 학습자들이 공존함으로써 만들어가는 맥락을 도외시하는 것이 현실이다. 그런 교실 인식에 머물러 있는 교사들은 아동을 대하는 태도에서 다음과 같은 학자들의 의견과 많은 공통점을 가지고 있을 것이다.

- 학습자는 지식을 비판할 수 있기 전에 먼저 지식을 습득해야 한다(Spaemann).
- 교사란 아동을 대신해서 아동의 이익을 추구할 임무를 맡은 사람이다(Oelkers).
- 아동은 자유롭고 동등한 토의를 할 수 없기 때문에 성인이 아동의 자유를 제한하는 것은 정당하다(Mill).
- 아동 발달의 엄연한 사실에서 알 수 있듯이 가장 왕성한 발달 시기에도 아동은 합리적 형식의 삶을 살 수 없다. 따라서 아이들이 인식적 단계, 즉 초등학교 시기에 도덕 원칙을 비판하도록 고무 받는다면 존재론적 안전성을 상실하게 될 것이다(Peters) (이정화·이지현(역), 2003, 109-110)

이처럼 '작업장으로서의 교실' 메타포에서는 학생은 일정한 연령대에서 기대할 수 있는 학습 능력을 소유한 무개성의 존재이다. 한편, 그와 같은 교실에서는 교사와 학생 사이에 갈등과 긴장이 발생할 경우 그 원인을 인식 주체의 내부자 혹은 인식 주체들 간의 상호작용에서 찾는 것이 아니라, 외부적인 요인에서 찾게 된다. 예를 들어, 교사가 학습 목표를 명확하게 제시했는지, 교재의 내용이 학생들의 이해 수준에 맞게 재구성되었는지, 특정 내용에는 분단별 토의식 학습이 맞

는지 아니면 강의식 수업이 적합한지, 특정 교과에 맞는 교수 모형은 없는지 등과 같이 교수 학습 과정을 정교화 하는 것에서 찾는 것이다.

요컨대 '작업 공간의 교실' 메타포에서 교실은 학습에 관여되는 요소들을 담아내는 일종의 용기와 같은 공간이다. 교탁과 칠판이 교실 앞에 배치되어 있고, 학생들은 교사를 바라볼 수 있는 위치에 놓여 있는 책상에 앉아 있다. 교탁, 칠판, 창문, 천장처럼 학생들은 교실을 구성하는 또 하나의 요소로 취급된다. 심지어 교사 또한 그러하다. 여기서는 교실을 구성하는 요소들의 물리적 배치가 교수 학습의 '생산성'과 어떤 관련성이 있는지 관심 가질 수는 있지만 그 이상은 아니다. 교실 공간의 물질성이 교사가 교실을 순시함에 따라 교사의 시선과 학생 시선의 교차에 어떤 영향을 주며 교수 학습 상황에서 어떤 의미로 작용할 수 있는지를 주목하지 않는다. 교실 창문이 나무가 우거진 교정과 접해 있는지, 아니면 운동장과 면해 있는지, 그로 인한 소음과 빛의 양이 교실 구석구석의 분위기를 어떻게 만드는지에 관심이 없다. 창문은 창문이고, 천장은 천장인 것이다. 그야말로 이때의 교실은 교사가 '1교시에는 1학년 1반에 들어간다'고 하고, '3교시에는 그 옆 반에 들어간다'고 말하는 것 그 이상의 의미가 없는 그런 공간인 셈이다.

지금까지 '작업장으로서의 교실'에서 일어나는 활동이 어떤 규범적 요건에 부합되는 '활동'으로 전개되는지 살펴보았다. 그리고 '작업장으로서의 교실' 메타포가 함축하고 있는 교실 공간의 의미, 교사와 학생의 역할, 교실 내 수업과 상호작용의 본질 등에 관해서도 논의하였다. 교실에서의 학습을 행동주의적 관점에 입각하여 과업 지향적인 과정으로 이해하는 한, 학생이 지금 이 순간 무엇 때문에 좌절하고 있는지, 무엇을 궁금해 하고 있는지, 배우고 있는 내용이 그들이 소유한 신념이나 세계관과 부합되는 것인지, 이와 같은 점들이 학습 상황에 어떤 영향을 줄 수 있는지 등과 같은 존재론적인 문제에 관심을 기울이기는 쉽지 않을 것이다. 그러나 분명한 것은 '작업장으로서의 교실'은 여전히 수많은 교육학자와 교사와 학생들에게 현실적으로 중요한 메타포라는 점이다.



## 2) '연극 무대로서의 교실'

교사가 연출 각본을 가지고 있고 학생이 자신들의 역할을 적극적으로 수행하면서 지식을 구성하고 체험하는 활동이 주를 이루는 교실은 연극 무대로서의 교실로 은유할 수 있다. 이때 교실은 교사의 주문에 의한 과업을 해결하는 공간이 아닌, 학생들이 자발적인 활동을 통해 학습의 의미를 찾아가는 배움의 공간이다. 그 속에서 학생은 능동적 학습자로 간주되며, 교사는 학생과 과제를 마주하고 교실 내 사회적 상호작용을 독려하며 학생들이 학습의 의미를 찾아갈 수 있도록 도와주는 협력자 역할을 수행하는 자로 여겨진다.

이처럼 '연극 무대로서의 교실' 메타포에서는 '작업장으로서의 교실' 메타포에서 중심을 차지하는 '과업' 대신 교사와 학생이 과제나 '학습 활동'을 수행하면서 그것의 의미가 무엇인지 알아가는 과정이 교육의 핵심 개념으로 부상한다. '연극 무대로서의 교실' 메타포는 1980년대 중후반부터 부상한 인지적 관점의 학습관과 사회적 구성주의의 교실 인식을 대변한다. 그 밖에 최근의 교실 연구에서 현장 교사들의 유형을 '과업 지향적 교사'와 '학습 지향적 교사'로 구분한 뒤, 후자의 교사 집단들 역시 교실을 '학습 공간'으로 인식하고 있다는 보고가 있다(Marshall, 1990, 97). '연극 무대로서의 교실'을 상징하는 주제들에 관해 좀 더 자세히 설명하면 다음과 같다.

첫째, 인지적 관점에서 있는 학자들을 들 수 있다. 인지적 관점에서 교실이란 '의미 있는 학습'이 이루어지는 공간으로 간주한다. 이러한 인지적 관점은 '작업장으로서의 교실'을 상징하는 행동주의 관점과 몇 가지 면에서 차이가 있다(Shuell, 1986). 인지적 관점은 '어린이를 마음 내키는 대로 반죽해 낼 수 있는 점토'로 비유하던 공장 모형과 달리, 적어도 가르치는 활동을 인간의 내부로부터의 힘, 즉 사고하는 힘이나 표현하는 힘으로 발달시키는 것으로 본다는 점에서 교육을 훈련이 아닌 양육으로 본다(박병학(역), 1994, 105). 인지적 관점에 따르면 학습자는 단순히 외부의 힘에 반응하는 것이 아니라 지식의 구성 과정에서 적극적인 역할을 수행한다고 보고 학습이 이루어지는 각 개인의 정신적 과정에 관심을 기울인다.<sup>5)</sup> 여기서 교사의 역

할은 새로운 정보를 이미 알고 있는 지식과 관련짓는 학습 계획과 전략을 마련하는 것이다. 즉 인지적 관점은 학생들의 사고의 과정과 인지와 과제의 이해에 관심을 기울인다. 말하자면 학습의 과정 그 자체를 중시하는 것이다(Witrock, 1986). '연극 무대로서의 교실' 메타포에서는 아동의 직관적 지식과 학교에서 가르치는 형식적 지식 간의 상호 작용을 강조한다(이정화 외(역), 2003, 53-54)는 점에서 학문적 연구 성과만을 강조하는 작업장으로서의 교실 메타포와 차별된다.

인지적 관점에서 '교실에서의 학습'이란 개인의 능동적 지식 구성과 재구성의 과정이기 때문에 교사의 역할은 관리자로서의 그것과 다르다. 교사의 역할은 학생의 오개념을 치유하고 현 수준의 사고를 진단하고 개념적 갈등상황을 창출하며 학생들이 보다 '개념적 일관성'을 함양할 수 있도록 적절한 내용을 제시하는 것이다(Vonsniadou and Brewer, 1987). 여기서 교사는 선행 지식과 개인의 관심사와 같은 요인들에 기초하여 학생들이 어느 지점 혹은 어느 지대에서 학습을 시작할 준비가 되어 있는지 평가할 필요가 있다. 학습 과제는 학생의 현재의 발달 수준과 관련되어 분석될 뿐만 아니라 교사들이 어떤 교수법을 사용하는 것이 적절한지와 관련한 인지적 과정에 근거하여 분석된다.

둘째, 사회적 구성주의자들은 거론할 수 있다. 이들의 교실 개념에서는 학습의 사회적 맥락이 강조된다. 전술한 인지적 관점의 경우 비록 교사의 안내가 있을 지라도 결국 학습자가 지식을 구성하는 것으로 간주하지만, 사회적 구성주의자들은 사회적 맥락이 학습자의 지식 구성에 영향을 준다고 이야기 한다. 사회적 구성주의자들은 '학습이란 학생 개인의 마음속에서 독자적으로 일어나기 보다는 학습과 사고는 물리적, 사회적 맥락에 처해 있다'고 본다(Greeno, 1989, 135). 아울러 이들은 학문적 성과가 제출되는 사회적 맥락에 초점을 둘 필요가 있다고 강조한다. 교사와 학생은 수업 시간 내내 서로 간의 상호작용을 통하여 이러한 맥락을 구성해간다(Green et al., 1988). 이러한 맥락 속에서 이루어지는 개인들 간의 상호작용과 제공되는 기회들을 통해 학습의 의미와 학교의 목표가 설정된다.

학생들의 태도에 대해 교사가 어떻게 반응하는가 하는 점 또한 학생들의 과제 이해에 영향을 주고 따라서

그들이 배우는 바에 영향을 미친다. 작업장으로서의 교실 메타포에서는 학습이란 '실수가 없는 것'을 의미한다. 그러나 학습의 과정을 강조하는 연극 무대로서의 교실 메타포에서는 '실수란 새로운 학습을 위한 토대일 수 있다'는 점을 학생들에게 인식하게 하는 것이 교사의 역할이다.

사회적 구성주의자들은 또한 학습을 위해 학생들을 모둠으로 나눔으로써 사회적 맥락의 창출을 기할 수 있다고 이야기 한다. 개개의 학생들은 혼자보다는 협동적 상호작용을 통해 훨씬 많은 이점을 얻을 수 있다는 것이다. 이들에 의하면 첫째, 학생들이 모둠으로 배우게 되면, 각 학생들마다 서로 인지적 기능과 역할 수행을 보이게 되고 이때 서로를 학습의 모델로 삼을 수 있다(Brown and Reeve, 1987). 둘째, 모둠 구성원들은 오개념이나 비효율적인 전략들을 서로 확인해가며 교정해갈 수 있다. 셋째, 모둠 구성원들은 통찰력이나 문제 해결력에 있어 시너지 효과를 함양할 수 있다(Brown *et al.*, 1989). 넷째, 모둠 구성원들은 학습을 노력이 얼마나 가치 있는지와 관련한 집단적 규범을 만들어감으로써 자신들의 학습동기를 고양시켜 줄 수 있다(Ames and Ames, 1984).

이렇게 맥락을 강조하는 사회적 구성주의자들의 관점에서는 '의미 있는 학습'이 일어나는 교실이 되기 위해서 교사가 '실제적 활동'을 제공할 필요가 있다고 주장한다(Brown *et al.*, 1989)<sup>6)</sup>. 적어도 교실에서 탈맥락적인 과제를 부과하기 보다는, 교실에서 제공하는 활동들을 실제 세계와 연결시켜 주어야 한다는 것이다.

한편, 교사의 교실 인식을 주제로 한 몇몇 교실 연구들에 의하면 교사들의 교실 인식이 크게 두 유형으로 나뉜다고 한다(Marshall, 1987a; 1987b; 1988). '과업 지향적 교사'와 '학습 지향적 교사'가 그것이다. 이 중 학습 지향적 교사들은 사고의 과정을 강조하고 학습에 대한 도전을 강조한다. 예를 들면, 학생들에게 "도전할 준비 되었니?"라든가, "우선 생각해 보자. 손을 내려놓고 5초간 생각해 보라"와 같은 발설을 통해서 이번 수업에서 무엇이 중요한지를 알게 해준다고 한다. 이들의 교실 인식 역시 전술한 인지적 관점이나 사회적 구성주의와 마찬가지로 '연극 무대로서의 교실'을 상정

하고 있다고 볼 수 있다.

학습 지향적인 교사들은 학습과 관련된 사고, 학생들과의 관련성, 수업 목적 등에 대한 이야기로 교실 수업을 시작하는 경향이 있다고 한다. 이들은 또한 학생들의 학습과 그들의 학습 활동에 대한 책임이 학생들에게 있음을 이야기 해준다. 사고 과정, 학습에 대한 도전, 학생들의 책임성에 대한 강조 외에도 학습 지향적인 교실에서는 학교 다니는 목적과 과제가 학습의 한 부분이라는 점, 동료들 도와주는 것, 실수를 바로잡는 것도 학습의 과정이라는 것, 개개인의 차이를 인정하는 것, 긍정적인 기대, 교사가 관리를 최소한의 선에서 하는 것 등을 강조한다.

부연하면, '연극 무대로서의 교실' 메타포에서 정의하는 학습 개념은 Dewey의 학습 개념과 상통하는 측면이 있다. Dewey에 의하면, 교사와 학생은 과제나 문제 상황 앞에 나란히 서 있는 존재이다. 이렇게 '나란히 서 있다'고 말하는 것은 교사의 역할을 '교탁에서 있는 지휘자의 위치로부터 벗어나 학생이 직면한 과제를 함께 대면하고 조력하는 것'으로 이해하는 것이라 볼 수 있다(이정화·이지현(역), 2003, 91). 또한 그가 교육과 생활을 분리하지 않았다는 점 역시 연극 무대로서의 교실 메타포와 상통한다. Dewey는 학생의 학습 과정에서 교사가 해야 할 일은 교실 상황을 구조화하고 자원을 제공하는 것에 있다고 보았기 때문이다. 특히 어떤 문제가 개인의 주관적 견해에 의해 규정된다고 생각하지 않고 전체적인 상황과 맥락에서 발생한다고 본 그의 사상은 인지적 관점의 학습관과는 다소 차이가 있지만 사회적 구성주의자들의 그것과 유사한 것으로 이해된다.

이와 같이 교실을 연극 무대로 보는 입장들은 공동체 내부의 교섭, 협동 학습과 같은 상호작용, 사회적 정체성의 함양 등을 강조한다는 점에서 교실을 일종의 '사회적 공간'으로 보고 있다고 평가할 수 있다. 왜냐하면 하나의 교실에서 교사와 학생이 어떤 가치와 선호도와 열망 등을 가지고 있는가에 따라 교실의 공간성이 달라질 수 있다고 보기 때문이다.

'어떤 것이 사회적으로 구성되었다'는 것의 의미는 '인간의 힘으로 그것을 변화시킬 수 있다'고 말하는 것이다. '(교실이) 사회적으로 구성되었다'고 하는 것

은 두 가지 차원에서 이해할 수 있다. 하나는 의미의 차원이고 다른 한 가지는 물질성의 차원이다 (Cresswell, 2004, 30). 첫째, 의미의 차원은 교사와 학생이 교실을 경험하고 그곳에 의미를 부여하는 방식이 어떤 사회적 환경<sup>7)</sup>으로부터 나오는 것인지를 살피는 것이다. 둘째, 물질성의 차원은 교실 안의 재질, 예를 들면, 교탁 및 칠판의 위치, 학생들의 책상 배열, 게시판의 성격, 심지어는 교사와 학생의 동선까지 그것이 사회적 산물이라는 것을 말하는 것이다. 이러한 인식은 교실을 단순히 물리적 위치(location)로 놓고 접근하던 것과 달리, 교실이 담보하고 있는 의미의 차원과 물질성의 차원에서 교실 공간이 지닌 다층적 의미를 염두에 두는 것이다.

지금까지 교실의 공간성을 '연극 무대'로 보는 입장들을 살펴보았다. 그러나 이와 같은 입장들은 몇 가지 침묵하는 점이 있다. 첫째, 최근 비판 교육학자들의 주장에서도 엿볼 수 있듯이, 인지적 구성주의는 감정과 정체성이 얽힌 과정에 어떻게 개입되는지에 대한 문제를 소극적으로 다루고 있다.<sup>8)</sup> 학생이 탐구 과정에서 제시한 이유를 해석할 때, 그것을 가치를 배제한 채 순전히 학생의 인지적 요인에 의한 것이라고 해석하기는 어렵다.

둘째, 학습의 과정에 관여되는 교사와 학생의 의사소통 능력에 관한 문제이다. 예를 들면, 어떤 교사가 자신의 교과에 대한 애정이 충만하여 체화된 지식과 신념을 가지고 가르치고자 하는 순간일지라도 전달하는 능력, 즉 의사소통능력이 부족하여 학생의 의견에 합리적으로 반응하지 못하거나 편협한 설명을 하는 경우가 생긴다. 그것은 학생의 입장에서도 마찬가지다. 이와 관련하여 Habermas는 의사소통 능력을 우리가 무언가를 아는 언어적 능력과 이것을 전달하는 의사소통 능력으로 구분한다.

셋째, 학습 지향적 교사가 협동 학습을 통하여 집단 내부의 바람직한 정체성(사회 정체성)을 함양하고자 할 때, 이것이 우리/그들과 같은 구분 짓기의 경계 개념을 갖고 전개될 여지가 있다. 이 경우, 다른 편의 입장에 대해 가볍게 처리하거나 편견을 가질 수 있다<sup>9)</sup> (Benwell, 2006, 24). 교사와 학생이 교실에서 발생하는 다양한 차이와 갈등의 국면을 특정한 교실에서 다

수가 합의하고 있는 내용에 포섭시키고자 한다면, 경계 안쪽의 내부자의 시선과 경계 밖의 외부자의 시선 간의 차이는 또 다른 생산의 국면으로 전화되지 못한 채 '차이' 그 자체로 남게 될 것이다.<sup>10)</sup>

넷째, 교사가 지식의 구성과정에서 사고의 다중성, 복합성, 문화의 특수성이 중요하다는 점을 인정한다 하더라도 그것이 교실에서 실천되기 위해서는 특정한 담론이 지배하는 교실 문화가 변해야 한다. 그러나 학교는 근대성, 근대주의가 여전히 살아 있는 곳 중의 하나이다. 학교는 공동의 규율을 정해 놓고 학생들을 감시하고 처벌한다. 예를 들어, 지각하지 말 것, 정해진 시간에 식사할 것, 규정에 맞게 복장을 갖춰 입을 것 등이 있다. 따라서 한 교실에서 교사와 학생의 역할에 대한 서로의 기대치가 위와 같은 학교 문화와 무관하게 전개될 수 없을 뿐만 아니라, 교육과정과 시험 관행에서 교사와 학생 모두 자유로울 수 없는 것이 현실이다.

다시 말하면, 교실은 교실 외부의 세계와 맥락적으로 열린 공간이기 때문에 이로 인한 갈등과 충돌이 언제든지 발생할 수 있는 곳이 공간이다. 이와 같은 문제는 교사가 학생에게 보다 많은 학습의 자율권을 부여하는 것으로 해결하는 것에도 한계가 있을 것이다. 교실의 공간성을 '작업 공간'에 은유하는 태도나 '연극 무대'로 인식하는 입장은 모두 교실에서 발생하는 담론의 경합이나 주체들 간의 의미 차이와 갈등의 문제에 침묵한다. 이 두 메타포에서는 교실 안의 다양한 상황에서 발생할 수 있는 '교사와 학생 담론의 병치' 문제, '교사나 학생의 정체성의 형성과 변화' 문제 등은 소극적으로 다루고 있는 편이다. 특히 교실은 외부 세계와 다양한 방식으로 열려 있는 공간임에도 불구하고 두 메타포에서는 교실을 하나의 닫힌 공간으로 간주되고 있으며 어디까지나 그 전체 위에서 지식의 전수나 교사와 학생 간의 의미의 합일을 이야기한다.

#### 4. 새로운 교실 공간 메타포의 제안:

##### '삶의 공간으로서의 교실'

여기에서 연구자는 '연구자로서의 교사'의 관점에

서 교사 경험과 최근의 교실론을 바탕으로 '삶의 공간으로서의 교실'이라는 또 하나의 메타포를 제안한다. 연구자는 전술한 두 가지 메타포와 함께 '삶의 공간으로서의 교실' 메타포가 교실의 공간성을 이해하기 위해 매우 긴요하다고 보고 '삶의 공간으로서의 교실' 메타포를 개념적, 이론적으로 구성해 보고자 한다. '작업장으로서의 교실'이나 '연극 무대로서의 교실'과 함께 '삶의 공간으로서의 교실' 역시 교실의 다층적 공간성의 한 부분을 형성한다는 점은 연구자의 교사 경험과 최근의 교실론을 통해 논거 할 수 있다. 앞의 두 메타포가 교실의 공간 경계를 고정적으로 이해하고 교사와 학생의 역할을 일정한 것으로 인식하는 데에 비해, 상대적으로 '삶의 공간으로서의 메타포'는 교실을 교사와 학생들 간의 의미 차이와 의미 갈등이 상존하는 공간으로 보고 교실 공간이 교사와 학생의 삶의 한 부분임을 강조한다. 연구자는 이러한 '삶의 공간으로서의 교실' 메타포가 교실 외부자의 시각보다는 교사와 학생이라는 교실 내부자의 관점을 표상한다는 점에 주목하여 특히 이것에 내포된 교육적 함의와 교육적 상호소통의 본질을 부각시켜 볼 것이다.

교사와 학생이 문화적·사회적 과정을 통해 자신들의 교실 문화를 만들어가는 과정은 교실에서 이루어지는 일상과 반복되는 실천 속에서 완성된다. 이것은 교사와 학생이 서로에게 길들여지는 과정과도 같은 것이다.<sup>11)</sup> 이와 같이 서로에게 길들여지는 과정에서 발생할 수 있는 충돌과 갈등의 상황들이 상존하는 공간으로서의 교실을 상징하는 것이 바로 '삶의 공간으로서의 교실' 메타포이다.

현실적으로 학교 현장의 많은 교사들에게 교실은 학생들을 향해 교사 자신을 전시하는 공간으로서의 성격이 강하다. 교실은 교사가 주최하는 일방적 전시 공간이 아니라 교사와 학생이라는 두 주체 간의 교육적 상호소통의 공간이다. 그럼에도 불구하고 학교 현장에서 보면 교실을 이상화된 공간으로 간주하는 외부의 시선에 놀려 교사 스스로가 모든 교실에서 평균적인 교육적 성과를 산출해야 한다는 강박 관념을 갖고 있는 경우가 많다. 그것은 교실을 둘러싼 물리적·사회적 환경과 무관하지 않다.

학교에서 교실은 학년과 학급 단위로 구분되어 중·

단기적인 시간표에 의해 그것의 일정이 지배되는 공간이다. 그리고 교실 내외부의 설계는 물리적으로 질서와 효율성을 향상시킬 수 있는 공간 배치로 설계되어 있다. 학자나 교과교육자들과 같은 전문가 집단은 교육과정을 개편하면서 특정한 지식에 헤게모니를 부여하고, 교육과정이 실천되는 교실 공간에 일련의 질서를 부여하고자 한다. 그들은 교실에서 교사의 적절한 수업 설계가 보장된다면 교사와 학생이 교육과정에 제시된 명시적 목표를 성취할 수 있다고 보고 교육과정을 설계할 것이다.

그러나 교사와 학생이 처한 교실은 전문가 집단이 상상하는 공간과는 거리가 먼, 역설과 긴장과 갈등이 매일같이 출몰하는 공간이다. 교사는 이와 같은 교실 상황을 일상의 교육 실천 속에서 경험하게 된다. 교사가 교탁에 서서 자신을 나름대로 교과 전문가로 인식하고 수업 지도안과 같은 모종의 공적 각본을 실천하고자 할 때, 교실에는 시작부터 그 교과에 흥미를 보이지 않는 학생이 있다거나, 교실이라는 공적 공간에서 용인되는 행동 규범을 파괴하는 학생이 얼마든지 앉아 있을 수 있다.

'삶의 공간으로서의 교실' 메타포에서는 이처럼 교사와 학생이 실제로 경험하는 일상의 공간을 담고 있다. 교사와 학생은 내부자로서 한 교실 안에서 수업과 같은 사회적 실천을 통해 갈등하고 타협하고 협상한다. 교실에서의 이와 같은 과정은 잠재적 혹은 표면적의 형태를 띠면서 교사와 학생의 정체성에 변화를 가져오며 서로에게 영향을 준다. 교사와 학생의 삶의 공간은 일관성이나 응집성과 같은 규칙에 종속되지 않는다. 왜냐하면 Lefebvre의 표현을 빌리자면 그것은 '살아있기' 때문이다(Merrifield, A., 1993).

그것[삶의 공간]은 말을 한다. 그것은 영향력 있는 중핵 또는 중심을 갖고 있다: 자아, 침대, 침실, 광장, 교회, 묘지. 그것은 열정의 터(loci)이고, 행동의 터이고, 삶의 상황이 집결된 터이다. 따라서 시간을 내포한다. 결과적으로 그것은 다양한 방식으로 규정될 수 있다: 그것은 본질적으로 질적이고 유동적이고 역동적이기 때문에, 직접적이거나 상황적이고 관계적이다(Lefebvre, 1991, 42).

이처럼 교실이라는 또 하나의 삶의 공간에서 교사는 교사로서 자신들의 역할과 정체성을 학생과의 관계 속에서 상황적·맥락적으로 재구성한다. 이와 같은 상황은 학생의 경우에도 마찬가지이다. 교실에서 벌어지는 상황과 맥락을 학생 스스로 어떻게 인지하느냐에 따라 그의 역할과 정체성도 유동적으로 변할 수 있다. 뿐만 아니라 교사와 학생은 서로 다른 '관심 구조'를 소유하고 있기 때문에 각자가 존재하는 세계를 구성하는 물리적·사회적·인지적 공간이 다를 수 있다. 이로 인한 의미 차이, 의미 충돌의 상황은 교실에서 항상 벌어질 수 있다.

일찍이 이러한 삶의 공간으로서의 교실에서 상존하는 의미 차이와 의미 충돌의 상황을 생산적이고 교육적으로 진단해 보려는 연구들이 있었다.<sup>13)</sup> 특히 1990년대를 전후로, 교실에서의 교사-학생 간의 대화를 사회·문화적 구성물로 보고 거기에서 관찰되는 의미 차이와 의미 충돌의 가치에 주목하는 교실 연구들이 활발하게 진행되고 있다.<sup>12)</sup> 최근에는 탈식민주의자들을 중심으로 수행된 교실 담론에 관한 연구들에서, 이 같은 교사와 학생의 경계 담론을 제3공간으로 규정하고 이것의 교육적 의미를 천착하려는 시도가 진행되고 있다. 이와 관련된 몇 가지 의미 있는 연구들을 소개하면 다음과 같다.

Pratt(1987)는 자신의 연구에서 대화적 상호작용이 명시적으로 드러나는 교실에서조차 접촉 지대에 숨겨져 있는 긴장과 갈등이 표출되고 있음을 밝혔다. 그는 '접촉 언어학'이라는 개념을 사용하여 대화적 경계에 관해 검토하고 있다. Gutierrez and Rymes(1995)는 이러한 종류의 경계 지점을 잠재적 소통 지대로 보고 이를 제3공간으로 명명한다. Gutierrez and Rymes(1995)는 진정한 대화적 관계가 이루어지는 곳은 질문과 협상에 대해 늘 열려 있는 담론 공간 내에서의 '지금 여기'라고 말하면서 교육 연구에서 교실 연구의 중요성을 역설한다. 그는 교실을 제3공간의 렌즈로 들여다보았을 때 부각될 수 있는 교실에서 이루어지는 교사의 담론과 학생의 담론이 서로 충돌하는 상황의 교육적 유의미성을 다음과 같이 진술한다.

교사와 학생이 자신들이 속한 배타적이고 경직

된 각본을 지닌 사회적 공간으로부터 벗어난다면 상호주관성이 존재할 가능성도 있다. 제3공간이 갖는 파괴적 특성은 다양한 사회적·문화적 관점들의 뒤섞임을 가능케 하고, 복수의 각본이 존재할 가능성을 인정하며, 기존의 각본을 초월하는 초월적 각본과 결합할 가능성을 열어둔다. (Gutierrez and Rymes, 1995, 467-468)

Gutierrez *et al.*(1999)는 교실 안에서 서로 대안적이기도 경합 관계에 있는 제 담론과 입장들이 서로의 갈등과 차이를 풍성한 협동과 학습으로 변화시킬 수 있음을 강조한다. 이와 같은 특이한 담론적 공간을 그는 제3공간이라 개념화하고 있다. 활동 이론의 관점에서 보면, 제3공간은 일종의 확장 활동(Engeström, 1999) 혹은 근접발달지대(Vygotsky, 1978)와 유사한 것으로도 이해된다(Burbules and Bruce, 2001).<sup>14)</sup> '삶의 공간으로서의 교실' 그 자체는 외부에 열려 있기 때문에 상황적이며 맥락적인 속성을 갖고 있을 뿐만 아니라 구성원 간의 의미 차이와 갈등이 상존하지만, 그러한 상황의 생산적 전환 그러니까 제3공간으로의 국면 전환의 가능성 때문에 그 교육적 함의가 심오한 것이다.

제3공간을 주제로 한 교실 연구들에 의하면, 학습의 맥락은 내적으로 혼성적이다. 즉, 다중의 맥락에 걸쳐 있고, 다양한 목소리가 존재하며, 다양한 각본에 열려 있다는 뜻이다(Gutierrez *et al.*, 1999). 이와 같은 점은 주로 교실 공동체에 대한 '상황 내 분석'을 수행함으로써 밝혀지는 것들로, Burbules and Bruce(2001)는 교실 담론의 상황성을 분석하는 틀로서, 언어적 상호작용, 매체와 텍스트, 그 밖의 실천 및 행위와 같은 세 축의 담론 모델을 제시한 바 있다.

'삶의 공간으로서의 교실'을 제3공간의 개념을 통해 분석한 여타 연구자로는 Kamberelis(2001), Vadeboncoeu *et al.*(2006) 등이 있다. 이들의 연구는 공통적으로 교실내의 혼성성에 주목하고, 혼성 담론의 실천을 제3공간이라는 개념 속에서 해석하고 있다. 제3공간은 Burbules(2006)가 주장하고 있듯이, 다리 놓기, 융합, 혼합, 조정과 같은 것이 아니며, 본래 갈등과 새로운 가능성을 담보하는 파괴와 번복의 의미를 담고 있다. 이런 면에서 그것은 Gadamer의 '지평 융합'과

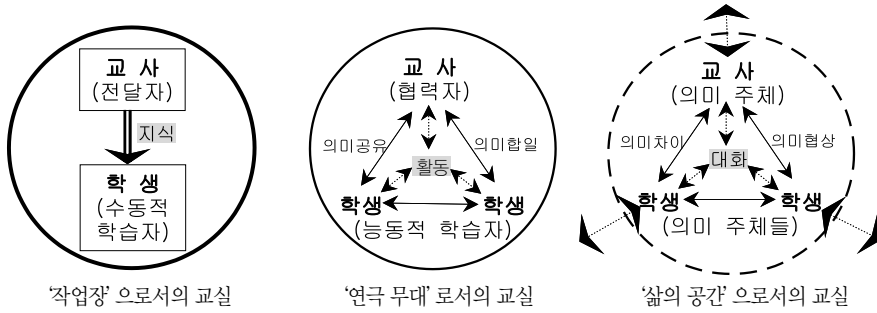


그림 1. '교실 공간 메타포'의 세 가지 유형과 그 개념도

주: 세 가지 메타포는 교실 내 교육적 상호작용의 본질, 교실 공간의 폐쇄성 및 개방성 여부, 교사와 학생의 역할 등의 면에서 서로 대비를 이룬다.

같은 합일과는 다소 다른 것이다.<sup>15)</sup> 제3공간은 임시적 특징과 상황 귀속적인 특징을 가진다. 따라서 어떤 교실에서 관찰되는 제3공간의 창출 상황을 마치 차이와 갈등 국면을 해소시켜 주는 처방전으로 이해하는 것은 곤란하다.

제3공간에서 '이해'의 의미는 Habermas의 '이해' 개념보다는 Bakhtin이 말하는 '이해' 개념에 가깝다고 할 수 있다. Habermas에게 있어서 '이해에 도달한다'는 것의 의미는 "두 축의 발화 및 행위 주체가 서로 똑같은 방식으로 언어적 표현을 이해한다"는 것을 뜻하지만, Bakhtin에게 있어서의 '이해'는 상대 주체와의 거리를 인식하고 그것에 근접함으로써 도달할 수 있는 것을 하기 때문이다. 따라서 삶의 공간으로서의 교실에서 대화란 발화의 주체가 나 자신의 위치를 상실하지 않으면서 나와 너(타자)의 차이를 지속적으로 의식하는 데에 의미가 있다.

이와 같이 '삶의 공간으로서의 교실 메타포'는 외부에 열려 있고 내부적으로 혼성적인 '관계적, 맥락적 교실 공간'의 이미지를 담고 있다. '작업장으로서의 교실' 메타포의 핵심부에 '지식'이 자리하고, '연극 무대로서의 교실' 메타포의 중심에는 '활동'이 자리한다면, '삶의 공간으로서의 교실' 메타포에서는 '대화'가 교육적 상호작용의 본질을 이룬다(그림 1). 이러한 '삶의 공간으로서의 교실'은 교사가 교실에서 일상적으로 부딪치고 경험하는 현실적 공간성이고 내부자의 입장에서 인식되는 내부자의 공간성에 더욱 다가가 있다고

평가할 수 있다. '삶의 공간으로서의 교실' 메타포는 교사와 학생 간의 갈등과 충돌 상황이 교실 내에 상존한다는 점을 인정한다. 그러나 이러한 상황을 소진의 순간으로 간주하지 않고 생산의 국면, 교육의 계기로 보기 때문이다.

이와 관련하여, 일부 연구자들은 제3공간 개념을 여기에 동원함으로써 교실 공간에서 목격되는 교사와 학생 간의 다양한 차이들이 회피해야 할 부정적인 것이 아니라 오히려 상호 소통이라는 커다란 틀 안에서 교육적 실천의 동력으로서 새롭게 읽고 있다. '삶의 공간으로서의 교실'에서 제3공간이 활성화될 때, 비로소 교실 안에서의 교사와 학생의 관계는 더 이상 발신자와 수신자라는 일방적 관계가 아니며 교육적 상호 소통에 기반 한 진정한 대화적 관계로 전화하게 된다고 믿고 있기 때문이다.

요컨대 '삶의 공간으로서의 교실' 메타포에서 교실의 의미는 관계와 맥락으로 충만된 혼성성의 공간이다. 이 메타포에서 교실에서의 교육이란 수많은 상황과 맥락 속에서 의미 차이의 관계를 의미 협상의 관계로 맺어가는 것이고 이 점에서 교사와 학생 간의 '대화' 그 자체를 뜻한다. 그러나 대화 속에서의 의미 협상은 어디까지나 일시적이고 상황적인 것으로 간주한다. 즉 교사와 학생 간의 대화를 서로의 '차이를 소멸시켜가는 과정'이 아니라 '차이는 끝내 합일될 수 없음을 인정하는 과정'이라 이해한다.

## 5. 맺음말

'교실'은 모든 교육적 역량이 총동원되는 공간이자 교육적 상호작용의 현장이다. 특히 '학교 교육의 붕괴'에 대처하기 위한 국내의 교육적 논의와 최근 20여년 간 영어권을 중심으로 발달해 온 교실론을 조망해 볼 때, '교실'은 교육학 및 교과교육 분야에서 매우 중요한 주제로 다루어지고 있음을 볼 수 있었다. 또한 최근 들어 교육 이론과 수업 모델의 실험실로서 교실에 접근하던 전통적 교실 연구로부터 벗어나 교실 그 자체를 목적으로 삼고 모종의 방법론적 전환을 보이는 경향이 점점 뚜렷하게 목격되고 있다. 연구자는 영어권의 교실 관련 논의를 검토하면서 교실 연구의 패러다임 변천을 살펴보는 한편, 교실 연구의 최근 동향 속에서 드러나는 연구 주제의 세분화와 방법론적 전환을 준거로 교실 연구의 이론화 가능성, 즉 교실론이라는 영역을 설정하는 것이 가능할 것으로 제안하였다.

한편 교실에 접근하는 모든 연구들에서 간과하고 있지만 매우 중요한 주제가 있었음을 지적하면서 연구자는 '교실의 공간성' 문제를 제기하였다. 이 문제는 전통적 교실 연구와 최근의 교실론에서 상정하는 교실의 공간성을 이해하기 위해 반드시 필요한 연구 주제로서 인식되었다. 본 연구에서는 교실의 공간성이 다층적으로 구성되어 있음을 전제하고 이를 탐구하는 효과적인 방법으로서 메타포 개념을 동원하였다. 그리하여 교실 공간의 의미와 교육 철학, 교실에서의 교사와 학생의 역할 등에 관한 다양한 입장들을 '작업장으로서의 교실', '연극 무대로서의 교실', '삶의 공간으로서의 교실'이라는 세 가지 메타포를 활용하여 담아낼 수 있었다. 역으로 이들 세 가지 메타포는 교실 공간에 접근하는 서로 다른 관점들을 표상하는 것으로 이해할 수 있었다. 이들 메타포는 교육학자와 같은 외부자는 물론이고 교사와 학생이라는 내부자의 교실 인식을 포괄적으로 담고 있기 때문에 교사론에서 논하는 '교사의 교실 인식'을 넘어서는 개념이라고 생각되었다.

연구자는 특별히 교실론의 심화와 지평 확대를 위해 '삶의 공간으로서의 교실' 메타포가 갖는 교육적 의미를 제3공간 논의와 관련시켜 부각해보고자 하였다.

'삶의 공간으로서의 교실' 메타포에서 교실은 맥락성과 관계성으로 충만된 공간으로서 교사와 학생 간의 '대화' 그 자체를 교육적 상호작용의 본질로 상정한다. 이와 관련해 교실 관찰과 제3공간의 교육적 가능성을 주장한 몇몇 교육학자들의 논의들 속에서, 삶의 공간으로서 교실에 상존하는 다양한 의미 차이와 의미 충돌의 상황들이 회피 대상이 아닌 교육적 생산 국면으로 재인식될 수 있음을 엿볼 수 있었다.

교실의 공간성을 어떻게 인식하느냐에 따라 교실에 접근하는 관점이 달라진다. 나아가 교실에서의 교사-학생의 상호작용의 본질과 교사-학생의 역할을 바라보는 시각이 달라질 수밖에 없다. 본 연구에서 살펴본 전통적 교실 연구 및 최근의 교실론과 그들이 상정하고 있는 다양한 교실 공간 메타포들은 교실에 접근하는 연구자와 교사들로 하여금 교사-학생 간 대화의 맥락과 의미, 의미의 충돌과 협상 과정, 정체성의 형성과 변화, 교과-특수적 교실의 이해 등 추후의 교실 연구와 교실 관찰에서 염두에 두어야 할 중요한 논점들을 보여주고 있다. 따라서 교과-특수적 교실로서의 지리 교실 연구는 그러한 논점들에 대해 열린 시야를 확보할 필요가 있을 것이다.

## 주

- 1) 한편 Shulman(1986)은 Doyle의 분류법을 다시 세분하여 과정-산출 연구, 학생들의 학습 시간 연구, 학생들의 인지와 교수의 매개에 대한 연구, 교사의 인지와 의사 결정 연구, 교실 생태학 연구의 5가지로 범주화하였다. Shulman이 제시한 첫 번째와 두 번째 것은 Doyle의 과정-산출 연구를 세분한 것이고, 세 번째와 네 번째는 매개 과정 연구를 세분한 것이다(김혜숙, 2005, 278).
- 2) 이와 같은 입장은 학업 성취를 더욱 극대화를 위해서 '1대1'의 교육보다는 집단 속에서 가르치는 것이 효과적이라고 본다(박병학(역), 1994, 102).
- 3) 이는 로터, 쿤, 라카토스, 페이어아벤트와 같은 비판 교육학자들의 이야기다. 적어도 어떤 사람이 지식을 배우고 논의하는 상황에서 지식을 습득하는 과정이 그가 가지고 있는 신념과 위배되지 않는 상태에 도달하는 것은 일련의 고정된 절차를 따라감으로 성취되는 것은 아니라는 말이다.
- 4) '방법 교실'과 '담론 교실'의 차이는 교실에서 하는 말과 그

- 맥락을 연관시키는 방법에서 파생된다. 즉, 교실에서 구성되는 맥락과 의사소통 관계의 차이, 교실에서 생산되는 앞의 성격의 차이에서 생겨난다.
- 5) 인지적 관점에서 보는 이러한 학습 개념은 데카르트 철학과 직접 관련이 있다. 데카르트의 사상은 플라톤, 칸트, 피아제의 생각과 더불어 서양 철학에서 이어져 온 인식의 문제를 개인과 세계와의 관계에 관한 문제로 보고 오직 개인이 어떻게 그의 세계를 구성할 수 있는가를 문제 삼는 전통 속에 들어 있다(이홍우 등(역), 1991, 107).
  - 6) 이와 관련하여 최근 상황인지론에 근거하여 임은진(2009)은 개인지리, 학문지리, 실천 지리가 실제적 활동과 어떻게 유기적으로 연결될 수 있는지를 PAP모델로 체계적으로 정리하여 제시하고 있다.
  - 7) 학교의 교육목표, 학교 위치, 교육과정, 교과 및 시간표 배정, 교사의 성(gender), 교사와 학생 간의 권력 관계, 입장 차이 등이 있을 수 있다.
  - 8) Young(2003)은 인지적 구성주의가 앞의 정서적 차원을 여전히 소극적, 임기응변적으로 개념화한다고 비판한다. 아울러 '소유'나 '권위'와 같은 개념들은 앞의 통합적 성격을 나타내지 못한다는 점을 강조한다. 그는 앞을 인식 주체의 감정과 분리된 것이 아니라 가치 개입이자 인식 주체의 감정과 분리된 것이 아닌 그 자체가 감정의 방식이라고 주장한다. 바로 이와 같은 관점에서 비판적 관점이 인지적 구성주의를 넘는 논의라고 말한다(Young, 2003, 54-55).
  - 9) Benwell(2006, 24)은 Tajfel(1982; 1986)을 인용하면서 협동 학습을 통해 이루어지는 같은 집단에 대한 동일시 과정은 종종 다른 집단에 대한 고정 관념과 편견을 강화시킬 수 있다는 점을 지적한다.
  - 10) 여기서 말하는 경계란 교실에서 이루어지는 담론의 주체들 간에 존재하는 다양한 경계들을 말한다. 예를 들면 교사의 수업 지도안과 같은 공적 각본과 여기에 응하는 학생들의 대응 각본 간의 경계를 들 수 있다. 또한 특정한 사회 집단의 집단 정체성과 가치를 둘러싼 집단 내부자의 시선과 이를 둘러싼 외부자의 시선 간의 경계를 의미하기도 한다.
  - 11) 교사가 교실에서 어떤 학생에게 길들여진다는 것은 바로 이 아이가 다른 아이와 다르다는 그 아이의 '차이 자체'를 발견하는 과정이다. 그 차이는 개념으로 도달할 수 없는 성질의 것이다(박영옥, 2009, 48).
  - 12) Soja의 제3공간 개념은 차이와 갈등의 생산적 전환과 혼성성의 가치를 찬미한다는 점에서 Bakhtin의 '카니발 논'이나 Foucault의 '헤테로토피아' 개념과도 맞닿아 있다.
  - 13) 사실 교실에 관한 관심을 촉발시킨 계기는 영국의 Barnes(1976)와 Bernstein(1975)의 '교실 대화와 교육과정'에 관한 실행 연구에서부터라고 말할 수 있다. 이후 1990년대 들어 교실에 대한 연구들은 민족지학과 사회 언어학 분야

- 의 연구, 지식에 대한 사회적 관계와 실천의 맥락에 주목하는 연구, 교과와 탐구 교실에 관한 연구, 대화론이나 비판 교육학자들을 중심으로 한 연구, 교사와 학생 간에 이루어지는 교실 대화의 담론적 특징에 관한 연구, 교실 대화와 학습과 정체성 간의 관련성에 관한 연구에 이르기까지 다양한 분야에서 다루어지고 있다(Burbules and Bruce, 2001).
- 14) 러시아의 심리학자들을 중심으로 발전해 온 활동 이론은 오늘날 교실 연구의 실질적인 분야로까지 확장되고 있다(Burbules, 2001, Gutierrez *et al.*, 1999).
  - 15) 제3공간 개념은 '사이 영역'(Pratt, 1987), '혼성어'(Bhabha, 1994), '창조적 오해'(Gutierrez and Rymes, 1995) 등의 용어로 표현되기도 한다.

### 참고문헌

- 고영규, 1995, 수업에서의 의사소통 과정에 대한 문화기술적 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 권민철(역), 2005, 수업 현상학, 학지사(Sünkel, w., 1996, *Phänomenologie des Unterrichts*).
- 권점례, 2007, "초등학교 수학 교실에서 사회적 관행과 정체성의 상호작용 분석," 한국수학교육학회지, 46(4), 389-406.
- 김동원, 2007, "틀의 차이를 극복하기 -수학 교실에서의 논증분석 연구-", 한국수학교육학회지, 46(2), 173-192.
- 김부윤·이지성, 2009, "수학 교실과 포스트모더니즘," 한국수학교육학회지, 48(2), 169-182.
- 김혜숙, 2005, "지리교 교실수업연구를 위한 이론적 탐색," 한국지리환경교육학회지, 13(2), 275-291.
- 김혜숙, 2006, 교실 생태학적 관점에 근거한 중등 지리 수업의 질적 사례 연구, 고려대학교 박사학위논문
- 박병학(역), 1994, 수업과정의 인간화, 교육과학사(吉本均, 1987, *授業の原則*).
- 박영옥, 2009, 의미와 무의미의 경계에서, 김영사.
- 송준수·김미영, 1993, "교실 내 언어적 상호작용에 관한 연구," 중등교육연구, 5, 117-127
- 오필석·이선경·김찬중, 2007, "지식 공유의 관점에서 본 과학 교실 대화의 사례," 한국과학교육학회지, 27(4), 297-308.
- 이용숙·이재분·소경희·전경미, 1990, 초등학교 교육현



- 상에 대한 문화기술적 연구, 한국교육개발원.
- 이정화 · 이지현(역), 2003, 하버마스, 비판 이론, 교육, 교육과학사(Young, R. E., 1990, *A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children's Future*, 1990, Pearson Education).
- 이혁규, 1996, 중학교 사회과 교실 수업에 대한 일상생활기술적 사례 연구, 서울대 박사학위논문.
- 이혁규, 2009, "교육현장개선을 위한 실행연구방법," 교육비평, 25, 196-213.
- 이홍우 · 박철홍 · 이환기 · 임병덕 · 차미란(역), 1991, 경험과 이해의 성장, 교육과학사(Hamlyn, D. W., 1978, *Experience and the Growth of Understanding*, Routledge & Kegan Paul, London).
- 임은진, 2009, "상황인지론에 근거한 지리교육의 재개념화," 한국지리환경교육학회지, 17(2), 145-162.
- 조영달, 1992, "정형화된 사회적 공간에서의 한국적 상호작용 유형의 이해," 사회와 교육, 16, 309-363.
- Ames, C., and Ames, R., 1984, Systems of Student and Teacher Motivations: Toward a Qualitative Definition, *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Anderson, L. M., Brubaker, N. L., Alleman-Brooks, J., and Duffy, G. G., 1985, A qualitative study of seatwork in first grade classrooms, *Elementary School Journal*, 86, 123-140.
- Barnes, D., 1976, *From Communication to Curriculum*, Penguin Books.
- Benwell, B. and Stokoe, E., 2006, *Discourse and Identity*, Edinburgh University Press.
- Bernstein, 1975, *Class, Codes and Control*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Bhabha, H. K., 1994, *The location of culture*, Routledge, London.
- Brophy, J. E., 1983, Conceptualizing student motivation, *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Brown, A. L., and Reeve, R. A., 1987, Bandwidths of competence: the role of supportive contexts in learning and development, in Liben, L. S.(ed.), *Development and Learning: Conflict or Congruence?*, Erlbaum, NJ, 173-224.
- Brown, J. S. and Duguid, P., 1993, Stolen knowledge, *Educational Technology*, 10-15.
- Brown, J. S., Collins, A., and Duguid, P., 1989, Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Burbules, N. C., 2006, Rethinking dialogue in Networked Spaces, *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 6(1), 107-122.
- Burbules, N. C. and Bruce, B. C., 2001, Theory and research on teaching as dialogue, in Richardson, V.(ed.), *Handbook of Research on Teaching*, American Educational Research Association, 1102-1121.
- Carter, K., 1986, Classroom management as cognitive problem solving: toward teacher comprehension in teacher Education, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Cohen, E., Intili, T., and Robbins, S., 1979, Task and authority: a sociological view of classroom management, in Duke, D.(ed.), *Classroom Management*, University of Chicago Press, Chicago, 116-143.
- Cohen, E., 1986, *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*, Teachers College Press, New York.
- Cresswell, T., 2004, *Place: A Short Introduction*, Blackwell Publishing, MA.
- Cross, K. P., 1998, Classroom research: implementing the scholarship of teaching, *New Directions for Teaching and Learning*, 75, 5-12.
- Cross, K. P., and Steadman, M. H., 1996, *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Doyle, W., 1978, Paradigms for research on teacher effectiveness, *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- Doyle, W., 1986, Classroom organization and management, in Wittrock, M. C.(ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition, MacMillan, New York, 392-433.
- Doyle, W., 1988, Work in mathematics classes: the

- context of students' thinking during instruction, *Educational Psychologist*, 23, 167-180.
- Engeström, 1999, Communication, discourse and activity, *The Communication Review*, 1(1&2), 165-185.
- Gadamer, H. G., 1994, Truth and method, in Weinsheimer, J. and Marshall, D. G.(eds.), *Truth and Method*, Continuum International, New York.
- Green, J. L., Weade, R., and Graham, K., 1988, Lesson construction and student participation: a sociolinguistic analysis, in Green, J. L. and Harker, J. O.(eds.), *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*, Ablex, NJ, 11-48.
- Greeno, J. G., 1989, A perspective on thinking, *American Psychologist*, 44, 134-141.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., and Tejada, C., 1999, Rethinking diversity: hybridity and hybrid language practices in the Third Space, *Mind Culture and Activity*, 6(4), 286-303.
- Gutiérrez, K. D. and Rymes, B., 1995, Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. board of education, *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471.
- Henson, K. T., 1996, Teachers as researchers, in John, S. P.(ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: a project of the association of teacher educators*, 2nd Edition, MacMillan Publishing, 53-64.
- Johnston, R., J., Gregory, D., Pratt, G., and Watts, M., 2000, *The Dictionary of Human Geography*, 4th Edition, Basil Blackwell Publisher, New York.
- Kamberelis, G., 2001, Producing heteroglossic classroom cultures through hybrid discourse practice, *Linguistics and Education*, 12(1), 85-125.
- Lefebvre, H., translated by Nicholson-Smith, D., 1991, *The Production of Space*, Blackwell, Cambridge, MA.
- Lemesianou, C. A., 1999, *The Geographies of Discourse and Lived Experience: A Communication Approach*, (Ph. D Thesis), New Brunswick, NJ.
- Marshall, H. H., 1987a, Building a learning orientation, *Theory and Practice*, 26, 8-14.
- Marshall, H. H., 1987b, Motivational strategies of three fifth-grade teachers, *Elementary School Journal*, 88, 137-152.
- Marshall, H. H., 1988, In pursuit of learning-oriented classrooms, *Teaching and Teacher Education*, 4, 85-98.
- Marshall, H. H., 1990, Beyond the workplace metaphor: the classroom as a learning setting, *Theory into Practice*, 29(2), 94-101.
- Merrifield, A., 1993, Place and space: a Lefebvrian reconciliation, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 18(4), 516-531.
- Pratt, M. L., 1987, Linguistic utopias, in Fabb, N., Attridge, D., Durant, A., and MacCabe, C.(eds.), *The Linguistics of Writing: Arguments between Language and Literature*, Methuen, New York.
- Shuell, T. J., 1986, Cognitive conceptions of learning, *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Shulman, L., 1986, Paradigms and research programmes in the study of teaching, in Wittrock, M. C.(ed.), *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, New York, 3-36.
- Spranger, E., 1958, *Der geborene Erzieher*, Heidelberg.
- Tajfel, H., 1982, *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tajfel, H. and Turner, J., 1986, The Social identity theory of intergroup behaviour, in Worchel, S. and Austin, W. G.(eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Nelson, Chicago.
- Vadeboncoeu, J. A., Hirst, E., and Kostogriz, A., 2006, Spatializing sociocultural research: a reading or mediation and meaning as third spaces, *Mind, Culture and Activity*, 13(3), 163-175.
- Vonsniadou, S. and Brewer, W. F., 1987, Theories of knowledge restructuring in development, *Review of Educational Research*, 57, 51-68.
- Vygotsky, L. S., 1978, *Mind in society: The Development of Higher Psychological Process*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wittrock, M. C., 1986, Students' thought processes, in

Wittrock, M. C.(ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition, New York: MacMillan, 297-314.

교신: 한희경, 305-252, 대전광역시 유성구 원내동 관문1길 대전공업고등학교(이메일: hanlan21@hanmail.net, 전화: 042-540-2100, 팩스: 042-543-2387)

Correspondence: Hee-Kyong Han, Daejeon Technical High School, Wonnae-dong, Yuseong-gu, Daejeon, 305-252 Korea(e-mail:hanlan21@hanmail.net, Phone:+82-42-540-2100, fax:+82-42-543-2387)

최초투고일 09. 11. 16

수정일 09. 12. 01

최종접수일 09. 12. 03