

플립러닝의 교육적 의미에 대한 이론적 탐색: 대화주의 관점에서

박양주
한남대학교 교육학과

A Theoretical Exploration of Pedagogical Meaning of Flipped Learning from the Perspective of Dialogism

Yangjoo Park
Department of Education, Hannam University

요약 본 논문의 목적은 바흐친(Bakhtin)의 대화주의의 관점에서 플립러닝의 교육적 의미를 고찰하는 것이다. 플립러닝의 등장은 테크놀로지의 발달에 연유한다. 테크놀로지의 발달은 교육적 시공간을 재배치함으로써 수업에 대한 기존의 경직된 관점에 균열을 불러일으킨다. 새롭게 출현한 융합적 시공간 안에서 플립러닝은 수업 안과 밖의 활동을 뒤바꾸고, 강의 중심을 활동 중심으로 역전시키며, 교사와 학생의 위상과 역할을 새롭게 규정한다. 이러한 플립러닝의 시도는 대화주의의 관점에서 볼 때 다음의 교육적 의미를 지닌다. 첫째 교육적 대화의 과정을 수업의 전면으로 부각시킨다. 둘째, 교육적 대화에의 참여가 확장·강화된다. 셋째, 지식에 대한 기존의 권위를 해체한다. 넷째, 학습자 자신의 목소리에 권위를 부여함으로써 교육적 대화에서의 학습자 주도성을 높인다.

• **주제어** : 플립러닝, 교육적 의미, 대화, 대화주의, 바흐친

Abstract The purpose of this study is to theoretically explore the pedagogical meaning of Flipped Learning (FL) through the lens of Bakhtinian Dialogism. Flipped learning has emerged based on technological development, which enables educators to reorganize educational space and time. In the new converged time and space, teachers changed the activities in and out of classes, flipped lectures with students' activity, and redefined the role of teachers and students. These dialogical characteristics of FL results in several educational consequences: first, underscoring educational dialogue, second, extending the participation in the dialogical chain, third, deconstructing the existing authority of knowledge, and escalating the self-directedness of learners.

• **Key Words** : Flipped learning, educational meaning, dialogue, dialogism, Bakhtin

1. 서론

플립러닝(flipped learning)에 대한 논의가 활발하다. 하지만 이와 관련된 이론적 해명의 작업은 아직 초기 단계에 머무르고 있다[1]. 이에 본 연구에서는 플립러닝의 표면상 나타난 특징이 어떤 교육적 의미를 지니는지를

이론적으로 탐색해 보고자 한다. 특별히 바흐친(Bakhtin)의 대화주의를 이론적 틀로 활용하였으며, 결론적으로 플립러닝의 시도가 교육의 대화적 특성을 복원하고, 교육적 대화를 지속·확장시키는 데에 기여한다는 주장을 제기할 것이다.

*Corresponding Author : 박양주 (yjpark90@hnu.kr)

Received November 21, 2016

Accepted January 20, 2017

Revised January 6, 2017

Published January 28, 2017

2. 바흐친 대화주의와 교육

최근 주목받고 있는 바흐친의 대화주의는 교육 이론과 실제에 주요한 시사점을 던지고 있지만([2]), 국내 학계에는 아직 생소한 실정이다. 이에 바흐친 대화주의의 기본 개념과 교육에의 시사점을 서술함으로써 본 연구의 이론적 틀을 제시하고자 한다.

2.1 분석단위로서의 말

바흐친은 인간과 세계를 정당하게 이해하기 위해서는 ‘말’을 중심에 놓고, 거기에서 출발하여야 한다고 주장한다([3]). 여기에서 말은 일반적 의미에서의 언어와 구분되며, 특별히 소쉬르 언어학의 랑그와 빠롤에 대비된다. 랑그는 구체적 발화 사태에서 추출되어 이념화 된 순수한 구조로서의 언어를 의미하며, 빠롤은 랑그가 특정 상황 안에서 구체화 된 사례다.

바흐친의 말은 소쉬르의 랑그와 다르다. 랑그가 구체적 발화 이면에, 혹은 이전에 존재하면서, 모든 언어 행위를 가능하게 하는, 그러나 스스로는 어떠한 육체도 지니지 않는 존재라면, 말은 화자의 의도, 목소리, 성조, 맥락 등으로 덧입혀진 몸 그 자체다([4]).

그렇다면 말은 구체적 사례로서의 빠롤에 해당하는가? 그렇지 않다. 바흐친은 말에서부터 출발하여야 한다고 하였기에, 그의 이론 내에서, 말 이전에 선행하는 보편적 구조 같은 것은 전제되지 않는다. 따라서 대화주의의 말을 이념적 구조(랑그)의 구현태(빠롤)로서 이해하는 것은 오해다. 말은 추상적 구조로 이론화되기 - 랑그와 빠롤로 구분되기 - 이전에, 그보다 먼저 존재했던 구체적 사건, 목소리가 담긴 발화다([5]).

2.2 대화의 의미

이론화되기 이전의 말에서 출발하기 위해서는 세계에 대한 새로운 전제와 방법이 요청된다. 바흐친은 이 난제의 실마리를 대화에서 찾는다([3]). 대화는 사건으로서의 말이 존재하는 방식이며, 특성이기도 하다. 바흐친이 사용하는 대화의 개념은 상식적 의미에서의 그것과 매우 다른 의미를 지니는데, 그의 저작들에서 대화는 대략 세 가지 다른 의미로 사용된다([5]).

첫째, 대화는 세계의 존재 방식이다. 세계는 대화적으로 존재한다. 전통적 관점에서 세계를 고립된 단자들이 정연한 규칙에 따라 작동하는 방식으로 이해하였다면, 바흐친은 세계의 존재방식을 경계가 모호한 주체들이 서

로 혼란스럽게 얽혀 있고, 우연한 계기에 따라 역동하는 방식, 즉 대화적으로 이해한다([3]). 인간의 언어, 사고, 그리고 세계를 정당하게 설명하기 위해서는 모호하고, 혼란스러운 - 대화적 - 방식으로 존재하는 말에 대한 분석에서 출발하여야 한다.

둘째, 대화는 모든 개별적인 말들의 본질을 의미하기도 한다. 바흐친이 보기에 모든 말은 본질상 대화적이다. 문장은 대화하지 않으나, 말은 대화한다([5]). 대개의 말은 문장으로 구성되어 있으나, 그 이상을 담고 있다. 말은 기본적으로 과거의 어떤 말에 대한 응답이며(responsivity), 미래의 어떤 화자에 대한 초청이다(addressivity). 문장 - 문법적 규칙에 따른 단어의 배열 - 으로 존재하기 이전에, 말의 대화적 의도가 선행한다. 따라서 말을 통하여 인간의 심리와 존재를 해명하기 위해서는 말이 전제하고 있는, 혹은 그것이 참여하고 있는 대화의 맥락을 우선 밝혀야 한다.

셋째, 바흐친의 저작들에서 대화는 어떤 말들의 특성을 지칭하기도 한다([3]). 모든 말이 본질상 대화적이지만, 어떤 말은 더 대화적인 반면에, 다른 말은 대화를 방해하기도 한다. 이때, 대화는 대략 독백에 대비되는 의미로 사용된다. 독백은 상대방의 응답을 통한 대화의 지속을 의도하지 않고 자신의 목소리를 관철시키려는 권위적 욕구를 반영한다([5]). 반면에 대화는 동의와 비판, 협상 등의 방식을 동원하여 대화 자체를 지속시키고자 한다. 바흐친은 말의 대화적 특성에 주목함으로써, 기존의 - 권위적 독백을 지향하는 - 이론적 경향의 허구성을 폭로하고, 대화적으로 열려있는 말의 본성을 해방시키고자 하였다([6]).

바흐친의 이론에 있어서 말이나 대화는 음가(音價) 등의 물리적 속성이나 눈앞에 현존하는 대화 상대를 전제하지는 않는다. 마음 속 다양한 생각들도 모두 말로 이루어져 있으며, 이 말들은 본질상 대화다. 다만 성대를 울려 음파를 발생시키지 않을 뿐이다. 따라서 바흐친의 말과 대화에 대한 이론은 두 화자가 발언을 교환하는 상황으로 국한되지 않고, 더 근본적으로, 한 개인의 내적 사고까지 설명의 대상으로 포괄한다([5]).

2.3 대화의 역동성

말은 대화 안에 있다([6]). 말을 내뱉는 것은 과거로부터 미래로 이어지는 대화의 연쇄에 참여하는 것이다. 대화에 참여하기 위하여, 발화자는 과거의 어떤 말에 대해서 응답하고, 그것의 전부나 혹은 일부를 가져다 사용(전

유, appropriation)한다. 동시에, 대화를 이어나갈 미래의 화자를 고려하여 그가 응답할 수 있도록(answerability) 현재의 말을 조절한다. 이는 당대의 의미 체계(ideology)에 위배되지 않아야 하고, 지역이나 해당 분야의 언어 전통(social language)에 적합해야 하며, 상황적 맥락에 따른 각종 발화 장르(speech genre)의 요구사항을 준수해야 한다([6]). 이 조건들은 대화의 중심력으로 작용하여 다양한 말들을 동질화시키고, 소통과 상호 이해를 위한 기반을 마련한다([7]).

대화는 말 속에 있다([6]). 단일의 말에도 다양한 목소리들이 공존하고 있다(다성성, polyphony). 현재의 말에는 과거에서 전유된 목소리가 삽입되고, 응답가능성을 확보하기 위하여 미래 화자와의 가상적 대화가 개입된다. 발화자는 복수의 목소리들을 자신의 의도에 복속시키고자 하지만, 끊임없는 저항과 갈등에 직면하고, 결국 단일의 목소리로 융합시키고자 하는 시도를 완수하지 못한다. 과거와 미래에 속해 있고, 타인의 의도에 복무하는 복수의 목소리들은 현재의 말 속에서도 여전히 낯선 타자의 것으로 존재하고, 상호 경쟁하며, 갈등한다(이질언어성, heteroglossia). 이는 대화의 원심력으로 작용하면서, 대화의 연쇄를 불안정하고 끊임없이 요동치는 열린 체제로 만들어 간다([7]).

2.4 대화와 교육

기존의 관행에서 사람들은 이론에서 출발하여 정연하고 예측 가능하고 원칙적으로 종결 지향적인 세계를 구성하고자 하였다. 이와 대조적으로 바흐친의 대화주의는 구체적 사건인 말에서 출발하여 혼란스럽고, 역동적이며, 궁극적으로 열려있는 - 종결 불가능한 - 대화적 과정으로 세계를 묘사한다([8]). 이는 교육을 바라보는 관점에도 주요한 시사점을 던진다.

첫째, 교육의 목적은 지식을 전수함으로써 무지의 상태를 종결시키는 데에 있지 않고, 해당 지식을 수단으로 하여 발언과 응답, 즉 대화의 과정을 지속시키는 데에 있다([2]). 둘째, 대화의 종결을 제촉하는 - 교사나 교과서에 의해서 강요된 권위적 독백인 - '정답'에서, 이를 해체하고 새로운 시작의 단초를 제공하는 창의적 '오답'과 엉뚱한 '질문'으로 교육의 초점이 옮겨진다([5]). 셋째, 학습은 교사의 권위적 발화를 수동적으로 내면화시키는 과정이 아니라, '내적으로-설득력-있는-담화(internally persuasive discourse)'를 학생 스스로 구성-해체-재구성해 나가는 과정으로 이해된다([2]).

3. 플립러닝의 대화적 특성

플립러닝이 적용되는 교과와 수업, 교사의 특성에 따라 다양한 구현태가 존재하겠지만, 여러 학자들은 플립러닝의 특성을 대략 다섯 가지 정도의 측면에서 공통적으로 기술하고 있다(예를 들어 [9], [10] 등). 첫째 플립러닝의 등장에 테크놀로지의 기여가 크며, 둘째 전통 수업과 비교하여 그 안과 밖이 역전되고, 셋째 수업 안 활동의 성격이 변하고, 넷째 학습자의 위상이 능동적으로 바뀌며, 다섯째 교사의 역할이 변한다는 점이다. 이하에서는 이들 특성들을 대화와 관련하여 기술함으로써 플립러닝의 표면적 특성들이 교육의 대화적 측면을 강조하고 확대하는 방향으로 기여한다는 주장을 뒷받침하고자 한다.

3.1 테크놀로지를 통한 대화적 시공간의 출현

기존의 교육 현장에서 교실 및 수업의 안과 밖은 원칙적으로 구분되어 있었다. 이는 물리적 이격(離隔)과 동시에 교육적 분리도 함의한다. 교실과 수업 안은 학교와 교사의 통제 하에 있으며, 따라서 교육적 시공간으로 간주된다. 반면에 학교 바깥의 세계에 교육적으로 관여할 수 있는 방법은 적었고, 결국 교육적 관심의 바깥에 놓인 영역으로 방치되어 왔다.

디지털 테크놀로지와 네트워크의 발달은 기존의 시공간적 구분을 모호하게 만들고, 교육에 있어서 새로운 융합적 시공간을 출현시키는 계기를 만들었다([11]). 교육과 학습은 학교 건물 안, 수업 시간으로 국한되지 않고, 바깥의 영역까지 확대될 수 있었으며, 그 사이의 경계는 모호해지고, 안과 밖은 융합되어 새로운 양상으로 펼쳐지게 되었다. 수업의 안과 밖을 엄격히 구분하는 전통적 관점에 균열이 생기면서, 비로소 플립러닝의 '뒤집기'가 가능해졌다. 상호 분리되어 대화하지 않던 별개의 시공간이 서로 연결되고 융합된 대화적 시공간으로 드러나기 시작한 것이다.

3.2 수업 안팎의 역전: 독백에서 대화로

테크놀로지의 발달을 계기로 마련된 대화적 시공간에서 교사들은 교육적 활동의 재배치를 시도하였다. 미국 콜로라도 주 우드랜드파크 고등학교 화학교사들이었던 버그만(Bergmann)과 샘스(Sams)는 자신들의 수업을 동영상 강의로 촬영하고, 학생들로 하여금 이를 시청하고 오도록 하였다. 수업 중에는 이들 기초 개념을 활용하여

보다 '심화된 활동'을 하도록 하였다. 이것이 최근 유행하는 플립러닝의 시초라고 보고된 사례다([12]). 즉 전통적으로 '수업 안'에서 이루어지던 강의를 '수업 밖'으로 이동시킨 것이다. 이처럼 테크놀로지를 활용하여 수업의 안과 밖을 뒤집은 것이 플립러닝의 가장 두드러진 특징이다.

수업 안팎의 시공간적 변화는 단순한 물리적 접유의 시간과 순서를 재배열하는 데에서 더 나아가 수업의 근본 성격을 변화시킨다. 수업 안 강의에 급급하던 수업은 이제 그 내용을 활용한 역동적 활동에까지 나아간다. 수업의 목적은 지식의 전달을 넘어 지식의 활용, 새로운 지식의 구성으로 진화한다. 수업에 대한 기본 관점은 전달과 습득의 메타포에서 참여와 실천의 메타포로 변화한다([13]). 교사의 권위적 독백이 주도하던 수업은 모든 참여자의 대화를 중심으로 재구조화된다.

3.2 '수업-안' 대화적 양상의 변화

연구자들은 플립러닝에 있어서 핵심은 여전히 '수업-안-활동'에 있다고 강조한다([14]). 기존의 수업 구조 역시 '수업-안-강'의 중심으로 이루어졌던 것을 고려해 볼 때, 플립러닝은 수업 안팎의 역전보다, 수업 안에서의 역전, 즉 강의와 활동의 역전에 더 큰 관심을 두고 있다고 보아야 할 것이다.

산업시대 이후 대규모 학교의 교실 수업에는 강의식 전략이 적용되어 왔다. 과도한 양의 교육과정을 제한된 시공간 안에서 소화해내기 위하여 달리 방법이 없었을 것이다. 강의는 다수의 학생들에게, 짧은 시간 안에, 동일한 종류의 많은 내용을 전달하는 데에 효과적이기 때문이다. 동시에, 강의는 자신의 장점을 극대화시키기 위하여 권위적이고 일방적인 형태를 띠 수밖에 없다. 강의자의 목소리가 수업의 전반을 지배해야 하며, 계획된 궤도를 위협할 정도의 이탈된 발언은 허용되지 않는다.

플립러닝에서 수업-안의 상황은 다르다. 사전에 동영상 강의를 시청한 학습자들은 질문, 의견 등 자신의 목소리를 지닌 채 교실 문을 들어선다. 그들은 말할 태세를 갖추고 수업에 임하며, 교사는 그들로 말하게 한다. 이렇게 볼 때, 플립러닝의 수업 안에서 이루어지는 심화 활동이란 말에 대비되는 신체적 움직임에 강조점이 있지 않고, 독백에 대비되는 역동적 대화를 강조한다. 이는 발언의 주도자가 강의자인 교사에서 참여자 모두로 확장됨을 의미한다. 전통적 수업 안을 주도하던 강의 형태의 권위

적 독백은, 이제 교사와 학생, 즉 모든 수업 참여자들의 역동적 대화로 '뒤집어'진다.

3.3 능동적 발화자로의 학습자 위상 변화

전통적 수업 장면에서 학생들에게 요구된 미덕은 경청에 있었다. 플립러닝에서는 학생들이 적극적으로 말할 것을 요구한다. 이러한 요구는 표면상 수업-안-활동에 활발하게 참여하라는 지침으로 나타나지만, 더 근본적으로 수업에서 학생들의 위상과 학습 활동의 성격의 변화로 귀결된다.

플립러닝에서 수업 전 동영상 강의는 전통적인 수업-안-강의를 물리적으로 이동시킨 것 이상의, 아니 그것과는 전혀 다른 의미를 지닌다. 기존의 강의가 교사의 목소리를 학생들에게 재현시키는 것이 목적이었다면, 플립러닝에서의 사전 강의는 학생들 자신의 목소리를 만들어내도록 하는 데에 목적이 있다. 학생들은 이후 이어질 수업-안-활동에서 발언하기 위하여 동영상 강의를 시청한다. 강의 내용은 그 자체로서의 가치보다 대화에의 참여를 위한 도구로서의 가치를 새롭게 지닌다. 학생들은 자신의 대화적 실천에 교사의 목소리를 가져다 쓰고, 보다 의미있는 참여를 위하여 내적으로 설득력 있는 담화를 생성해내야 한다.

학생들의 능동적 발화자로의 위상 변화는 수업-안-활동에서 더욱 현저하다. 당장 교사의 강의는 최소화되며, 학생들의 발언을 중심으로 수업이 진행된다. 학생들은 스스로 생성해낸 목소리를 기반으로 질문하고, 동의하고, 비판하고, 협상한다. 이들은 더 이상 수동적 청취자가 아니며, 능동적 발화자이며, 수업의 안과 밖을 관통하는 교육적 대화의 주도적 참여자다.

3.4 대화적 참여자, 촉진자로의 교사역할 변화

플립러닝 연구들은 교사의 역할 변화에 주목한다. 교사의 역할은 '무대 위 현자'에서 '함께 하는 안내자'로 변화한다([15]). 전통적 수업에서 교사가 일방적이고 권위적인 독백자였다면, 플립러닝에서 교사는 교육적 대화의 참여자이자 촉진자가 된다.

플립러닝을 준비하기 위해서 교사는, 먼저 기존까지 수업-안-강의만으로 진행하던 수업 내용을 재조직하고 활동들을 새롭게 설계해야 한다([16]). 50분 정도의 시간을 할애하던 내용을 10~15분 분량의 동영상 강의에 담기 위해서, 교과 내용의 정수가 무엇인지 되짚어 보아야

한다([14]). 학생들 스스로의 목소리를 생성해내도록 돕기 위해서 어떻게 말을 걸고 문제를 제기해야 할지 고민해야 한다. 이 과정에서 교사는 교과로 대변되는 과거 이론가들의 목소리와, 동시에 수업에 참여하게 될 미래의 학생들의 목소리와 사전에 대화하여야 한다. 전통적 수업에서 교사는 교과와 독백을 대변하는 복화술사의 위상을 크게 벗어나지 못했지만, 플립러닝이 시도하는 새로운 실제에서 교사 역시 자신의 목소리를 내놓는 대화적 참여자로 변화한다.

강의식 발언을 전혀 하지 않는 극단적인 교실-안 상황을 가정하더라도, 학교와 수업의 맥락에서 교사 역할의 중요성은 감소하지 않는다([9]). 다만 교육적 대화에 기여하는 방식이 달라질 뿐이다. 학생들이 자신의 목소리를 생성하기 어려워할 때, 교사는 이들을 지지하고 응원한다. 권위적 독백이 역동적 대화를 가로막을 때, 교사는 이에 도전하고 균열을 유도한다. 대화적 참여의 방법에 익숙하지 못한 학생들에게 판단, 동의, 질의, 비판, 협상 등의 전략을 시연해 보임으로써 대화적 학습의 실재를 가르쳐야 한다([14]). 이처럼 플립러닝에서 교사는 적극적인 대화자로 참여함으로써 수업의 목적을 달성해야 한다. 이는 교사들에게 전혀 익숙하지 않은 도전이며, 결코 쉽지 않은 난제로 주어진다.

4. 플립러닝의 교육적 의미

바흐친 대화주의의 기본 개념을 소개하고, 플립러닝의 특징들을 대화의 측면에서 조망해 보았다. 이 장에서는 이러한 플립러닝의 대화적 특징이 시사하는 교육적 의미를 다음 네 가지로 정리하고자 한다.

첫째, 교육적 대화의 과정이 수업의 전면으로 부각된다. 테크놀로지의 발달이 제공하는 새로운 어포던스는 기존에 없었던 융합적 시공간을 출현시키고 기존의 전통적 교육관에 균열과 변화의 틈새를 마련하였다. 수업은 더 이상 지식의 일방적 전달에 초점이 있지 않고, 학습자 스스로 자신의 목소리를 생성하고, 해체하고, 재구성하는 과정에 관심을 둔다. 수업의 핵심은 정답을 중심으로 한 대화의 종결에 있지 않고, 이질적 목소들의 경합을 매개로 한 대화의 지속에 있다.

둘째, 교육적 대화에의 참여가 확장·강화된다. 교실 밖에 대한 영향력이 확대되면서 교육적 대화의 시공간이 확장된다. 교사는 교실 바깥, 수업 이전에 학생들에게 말

을 걸기 시작하며, 학생들은 그에 적절한 응답을 준비한다. 자신의 목소리를 준비해 온 학생들은 교실 안에서 교사에게 질문하고, 동료 학생들과 토론한다. 수업의 대화적 성격은 강화되고, 수업 외, 학교 밖의 영역까지 확장된다.

셋째, 플립러닝은 지식에 대한 기존의 권위를 해체시킴으로써 학습자들로 하여금 새로운 지식의 영역으로 진입하도록 돕는다. 학습은 새로운 정보의 물리적 첨가를 의미하지 않는다. 현대의 관점에서 학습은 새로운 지식이 기존 구조와 화학적으로 융합하는 방식으로, 전면적 재구조화의 양상으로 이루어진다([13]). 교과서에 적혀 있는, 교사의 입을 통해 전달되는 지식은 더 이상 학생들이 습득하여야 할 최종 목표물의 권위를 유지하지 못한다. 이들은 대화에의 참여를 위한 수단적 지위로 강등된다. 학생들은 대화의 과정에서 특정 지식에 대한 다양한 목소리들이 가능함을 경험하며 단일의 확립적 목소리를 해체함으로써 새로운 목소리들을 초대하게 됨을 배운다. 플립러닝은 기존 강의식 수업에 전제된 지식의 권위를 뒤집음으로써 새로운 교육적 역동을 추동한다.

넷째, 학습자 자신의 목소리에 권위를 부여케 함으로써 교육적 대화에서의 학습자 주도성을 높인다. 대화는 권위적 독백을 비판하지만, 동시에 극단적 상대주의를 배격한다([5]). 서로의 의미를 인정하지 않고, 상호 우위를 경합하지 않는 목소리들은 서로 대화하지 않는다. 대화는 자신의 입장을 지니고 어떤 식으로든 다른 목소리와 교류하고자 할 때 성립된다. 즉 대화의 출발점은 자기 목소리의 생성에 있다. 플립러닝은 학생들이 수업의 과정을 통하여 내적으로 설득력 있는 담화를 생성하도록 독려한다. 학생들은 수업 밖에서 동영상 강의를 시청하며, 이후 수업 안에서의 대화를 준비한다. 수업 안에서의 목소리들 간 경합에 참여하고 주도권을 가지기 위하여 타인의 목소리들을 설득할 수 있어야 한다. 이를 위하여 학생들은 사전에, 마음 안에서 다양한 목소리들과 대화해야 하며, 결과적으로 스스로 납득할 수 있는 담화를 생성해내야 한다. 플립러닝은 수업의 대화적 성격을 부각시킴으로써 학습자가 주도적으로 교육적 대화에 참여하도록 독려한다.

5. 결론

플립러닝은 현장 교사들에 의해 고안되었으며, 이들의 주도로 확산되어 왔다([17]). 이제 이러한 현상에 대한 이

론적 해명이 뒤따라야 한다. 최근 발표되는 플립러닝 관련 논문들은 앞서 나가는 교육적 실체를 따라잡기 위한 학계의 노력을 반영한다고 하겠다.

하지만 기존 연구를 검토한 연구([1])에 따르면, 대부분의 플립러닝 관련 선행 연구가 현장 적용 사례 및 효과성 분석과 관련된다. 이론적 논의를 수행한 연구들의 경우에도 기본 개념을 소개하거나, 표면적 수준에서의 교육적 적용 가능성을 논하는 수준에 머무른다. 이들을 제외하면 플립러닝 관련 현상을 해명하기 위한 이론적 논의의 연구는 매우 제한적이다.

이러한 맥락에서 바흐친의 대화주의를 이론적 틀로 하여 플립러닝의 문제의식과 실체를 말과 대화, 그리고 그 역동성 측면에서 조망해 본 시도는 나름의 의의가 있다고 하겠다. 이론적 해명의 과제는 엄밀한 과정을 거쳐 경험적 자료를 수집·분석하는 방식으로 수행될 수도 있지만, 보다 근본적으로 이들 현상을 이해하도록 도울 수 있는 개념적 구조를 제안하고 정교화시켜 나가는 일 역시 필요하기 때문이다.

방진하와 이지현([14])은 플립러닝 ‘뒤집기’의 본질은 단순한 물리적 배치의 역전에 있지 않고, 수업을 변화시키고자 하는 마음가짐에 있다고 하였다. 본 연구의 논의는 바흐친의 관점을 빌어 이 마음가짐의 내용을 해명하는 데에 일조한다고도 할 수 있다. 대화주의의 관점에서 볼 때, 수업 안과 밖의 물리적 배치와 내용의 순서를 뒤바꾼 의도 이면에는, 전통적 수업의 비대화적 구조를 대화적 방식의 역동적 구조로 변화시키고자 하는 바람이 담겨있다. 따라서 실제에서의 효과적인 플립러닝의 구현은 말과 대화 중심의 관점에서 수업을 이해하고, 수업의 과정과 결과를 교육적 대화에의 참여와 지속의 측면에서 강조할 때에야 비로소 성취될 수 있을 것이다.

ACKNOWLEDGMENTS

이 논문은 2015년도 한남대학교 학술연구조성비 지원에 의하여 연구되었음

REFERENCES

- [1] K. Hong. "A Critical Analysis on Implementing the 'Flipped Classroom.'" *Journal of Educational Method.* Vol. 28, No. 1, pp. 125-149. 2016.
- [2] E. Matusov, "Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay." *Educational Theory*, Vol. 57. No. 2, pp. 215-237, 2007.
- [3] M. M. Bakhtin, *The dialogic imagination.* Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
- [4] M. M. Bakhtin, *Author and hero in aesthetic activity.* In M. Holquist & V. Liapunov (Eds.), *Art and answerability: Early philosophical essays by M. M. Bakhtin.* Austin: University of Texas Press, 1990.
- [5] G. S. Morson, & C. Emerson. *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics.* Stanford University Press, 1990.
- [6] M. M. Bakhtin, *The problem of speech genres.* In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (pp.60-102). Austin: University of Texas Press, 1986.
- [7] Y. Na, "A Bakhtinian analysis of computer-mediated communication: How students create animated utterances in graduate seminar discussions." *Yearbook of the National Reading Conference.* Vol. 53. 2004.
- [8] White, E. J. (2009). Bakhtinian dialogism: A philosophical and methodological route to dialogue and difference? *Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Australasia*, 38
- [9] J. Bergmann, & A. Sams. "Flipped learning: Maximizing face time." *T+ D.* Vol. 68, No. 2, 28-31, 2014.
- [10] R. S. Davies, D. L. Dean, & N. Ball, "Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course." *Educational Technology Research and Development.* Vol. 61, No. 4, pp. 563-580, 2013.
- [11] S. Warburton, "Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching." *British Journal of Educational Technology.* Vol. 40, No. 3, pp. 414-426, 2009.
- [12] J. Bergmann, & A. Sams. *Flip your classroom: Reach every student in every class every day.* International Society for Technology in Education, 2012.

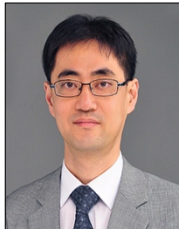
[1] K. Hong. "A Critical Analysis on Implementing the 'Flipped Classroom.'" *Journal of Educational*

- [13] A. Sfard, "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one." Educational researcher, Vol. 27, No. 2, pp. 4-13, 1998.
- [14] J. Bhang, & J. Lee, "Exploring educational significance of Flipped Classroom and its implications for instructional design." The Journal of Korean Teacher Education. Vol. 31, No. 4, pp. 299-319. 2014.
- [15] A. King, "From Sage on the Stage to Guide on the Side." College Teaching, Vol. 41, No. 1, 30-35. 1993.
- [16] J. Lee, S.H. Park, H. Kang, & S. Park, "An Exploratory Study on Educational Significance and Environment of Flipped Learning." Journal of Digital Convergence. Vol. 12, No. 9, pp. 313-323. 2014.
- [17] N. Hamdan, P. McKnight, K. McKnight, & K.M. Arfstrom. A review of flipped learning. Flipped Learning Network, 2013.

저자소개

박 양 주(Yangjoo Park)

[정회원]



- 1998년 2월 : 서울대학교 대학원
교육학과(교육학석사)
- 2010년 12월 : 미국 텍사스주립대
학교(철학박사, 교육공학 전공)
- 2015년 3월 ~ 현재 : 한남대학교
교육학과 교수

<관심분야> : 사회문화적 교육이론, 매체와 수업혁신