

지리과 교실수업연구를 위한 이론적 탐색

- 교실수업연구 패러다임의 동향을 중심으로 -

김혜숙*

Theoretical Inquiry for the Geography Classroom Research

- With an Emphasis on the Trends of Classroom Research Paradigm -

Hye-Sook Kim*

요약 : 본 연구는 지리과 교실 수업 연구를 위한 이론적 기초 작업으로서 교실 수업 연구 패러다임의 동향을 살펴보았다. 지금까지 교실 수업 연구에 가장 큰 영향을 준 것은 교수의 효과성 연구라고도 불리는 과정-산출 연구이다. 두 번째로 등장하는 패러다임은 교사와 학생의 인지와 사고 과정을 연구하는 매개 과정 연구인데, 과정-산출 연구와 더불어 양적인 실증주의 연구 전통에 속한다. 이에 반해 해석적 패러다임인 질적 연구는 문화기술지, 교실 생태학, 사례 연구, 실행 연구 등 다양한 갈래로 발전하며 수업 연구의 새로운 대안을 제시하였다. 연구 패러다임에 대한 이와 같은 이해는 지리과 교실 수업 연구의 위상을 파악하고 앞으로 나아가야 할 방향을 제시할 것이다. 지리 교육에서는 아직 교실 수업 연구에 대한 논의가 활성화되지 않았으나, 이에 대한 폭넓은 관심과 연구가 필요하다.

주요어 : 교실 수업 연구 패러다임, 과정-산출 연구, 교수 효과성, 매개 과정 연구, 질적 연구

Abstract : This paper discusses about the changing emphases of classroom research paradigm in an effort to lay down a theoretical foundation for the geography classroom research. Until now classroom research has been influenced significantly by the process-product paradigm or teacher effectiveness research. As is the case for the mediating process research, another important research tradition which deals with the cognition and thought processes of teachers and learners, the paradigm has been customarily classified into a quantitative and positivist tradition. Unlike these, an alternative paradigm of the qualitative and interpretative classroom research lends various perspectives of ethnography, classroom ecology, case study and action research. However instructive, few discussions have been made about classroom research by geography education researcher. The rough sketch presented in the study is hoped to enhance understanding, help to grasp current status and guide future direction to take for the study of geography classroom research.

Key words : classroom research paradigm, process-product research, teacher effectiveness, mediating process research, qualitative research

* 고려대학교 사범대학 지리교육과 강사(Instructor, Department of Geography Education, College of Education, Korea University), sight89@hanmail.net

I. 문제 제기

지리 교육이 교과 교육학이라는 하나의 학문 영역으로 발전하기 위해서는 다음과 같은 조건을 충족시켜야 한다. 교수-학습 과정의 방법적 원리나 기술을 개발하고, 그 원리를 정당화할 수 있어야 하며, 지리 교육과 관련한 현상을 이론적으로 설명하고 예측하며 새로운 이론을 모색할 수 있어야 한다(서태열, 2005). 지리 교육의 정체성 확립을 위해 요구되는 이와 같은 준거의 핵심에 닿아있는 연구 분야가 바로 교실 수업 연구이다. 교실 수업 연구는 교육 현상이 발생하는 현장에 대한 연구를 통해 그 현상에 대한 설명뿐 아니라, 새로운 교수-학습의 원리나 이론을 개발할 수 있게 해준다. 이러한 중요성에도 불구하고, 지리 교육에서 교실 수업 연구는 독자적인 연구 영역으로 인식되지 못하였다. 그렇다고 해서 지리과에서 교실 수업 연구가 이루어지지 않았던 것은 아니다. 교실 수업 연구라는 인식론의 틀 속에서 행해진 것은 아니지만 무수한 교실 수업 관련 연구들이 이루어져왔다. 지리 교육 분야에서 산출되는 연구물 중 내용 영역 다음으로 많은 비중을 차지한 것이 교수-학습 방법이나 교재론 연구였던 점(남상준, 1996)이 이를 증명해준다.

그러나 아이러니하게도, 지리과에서 교실 수업의 연구 이론이나 패러다임을 본격적으로 다룬 연구물은 거의 없었다¹⁾. 일례로, 지리과에서 행해진 교실 수업 연구의 대부분은 실증적인 연구 패러다임에 속하지만, 이들의 연구에서는 교실 수업 연구의 전통과 패러다임에 대한 고찰을 찾아볼 수 없다. 연구의 이론적 배경을 소개한 경우라 할지라도, 교실 수업 연구라는 틀에서 보자면, 자신의 연구가 기반하고 있는 거시적인 연구 패러다임에 대한 고려가 없었다는 의미이다. 이는 지리과에서 교실 수업 연구란 무엇이며, 어떤 역사적 전통을 가지고 있는지, 또 어떤 연구 방법을 적용하는지 등을 고려하는 풍토가 조성되지 못한 탓이다.

그러나 주지하다시피, 목표와 방향성이 분명하지 못한 연구는 그 목적을 충분히 달성하기 어렵다. 현재 우리가 행하고 있는 연구가 교육 연구, 좁게는 교실 수업 연구라는 흐름의 어디쯤에 위치하고 있으며, 그 흐름은 어떤 특성을 지니고 있는지, 그러한 연구의 성과와 문제점은 무엇인지 판단해 볼 필요가 있다. 역사에 대한

이해를 통해 시행착오를 줄이고 나아갈 바람직한 방향을 설정하려는 노력이 당연하듯이, 같은 맥락에서 교실 수업 연구에 대한 검토 역시 마찬가지이다. 지금까지 지리 교육계에서는 개별적인 교실 수업 연구 주제에 대한 관심과 이론이 발전해 온 것에 비하면, 교실 수업 연구의 이론에 대해서는 비교적 무관심하였다. 하나의 나무를 완전히 이해하기 위해서는 그 나무가 살고 있는 숲의 환경에 대해서도 알아야만 한다.

따라서 지리과에서는 먼저 교실 수업 연구에 대한 나름의 정의와 개념화를 시도해야 한다. 하지만 어떤 것의 개념이나 정의는 시대에 따라 지속적으로 변화하는 특성이 있기 때문에, 어떤 연구의 개념이나 정의를 정확히 이해하고 확립하기 위해서는 연구의 개념화에 앞서 그것이 발전해 온 과정과 역사를 살펴보는 작업이 이루어져 할 것이다.

본고에서는 그 기초 작업으로서 교실 수업 연구의 패러다임 전통을 살펴보고자 한다. 연구 패러다임에 대한 이해는 연구와 연관되는 지식들이 생산되는 근원을 탐색하는 것이다. 이를 위해서는 지리과 내에서의 검토 보다는 거시적인 틀에서의 조망이 필요하므로 교육학 분야의 교실 수업 연구로 관심의 폭을 넓혔다. 먼저 교실 수업 연구의 패러다임에 대한 이해가 지니는 의미를 제시하였다. 그리고 교실 수업 연구에는 어떠한 패러다임이 등장하고, 발전·쇠퇴해왔는지, 각각의 연구 패러다임은 어떤 이론적 배경과 내용을 지니고 있는지, 또 패러다임의 성장과 쇠퇴의 동력은 무엇이었으며 이의 비판적인 성과는 무엇인지 등을 중심으로 교실 수업 연구 패러다임을 고찰하였다.

교실 수업 연구를 패러다임이라는 큰 틀로 살펴보는 것은 교실 수업 분야의 연구 성과가 충분치 않고, 그로 인한 경험적 교훈이 부족한 우리에게 많은 시사점을 제공한다. 먼저 우리의 교실 수업 연구가 취한 논리와 인식론, 방법론을 새롭게 검토하게 하고 거시적인 관점에서 그동안의 연구가 가져온 결과와 문제점은 무엇이며, 비판적이고 건설적인 미래의 방향은 무엇인지에 대해 판단하게 한다. 또한 단순히 교육 이론을 적용하는 대상으로서의 교실이 아니라, 본질적인 연구 대상으로서 교실을 바라보는 시각을 제공할 것이며, 이러한 시각은 지리과 교실 수업 연구의 새로운 가능성과 돌파구를 찾게 할 것이다.

II. 교실 수업 연구 패러다임의 분석 동향

패러다임이란 지식 및 믿음에 대한 세계관 혹은 그것들로 이루어진 틀이며, 연구 패러다임이란 세계를 어떻게 연구하고 이해하며, 세계에 어떻게 영향을 미쳐야 하는가에 대한 연구 가설, 다시 말해 상호 연관성을 맺고 있는 가치관, 문제 제기, 절차 그리고 행동을 의미한다(Popkewitz, 1986). 어떤 패러다임을 가진다는 것은 학교, 개인, 그리고 사회에 있어서 문제가 되는 것이 무엇인지를 규정하는데 영향을 미치기 때문에 중요하다.

패러다임이라는 용어 속에는 어떤 규칙성이 내포되어 있다. 패러다임이라는 화두를 처음으로 꺼낸 Kuhn에 따르면, 패러다임이란 특정 학자들의 집단에 의해서 일반화되어 사회에 널리 보급된 것이다(Shulman, 1986). 일군의 학파는 패러다임의 공유를 통해 인식을 같이 하며 연구 논리와 방법론에서 체계성과 일관성을 갖추게 된다. 따라서 패러다임을 살펴보는 것은 그 시대에 우세한 연구 논리와 인식의 기저를 이해하려는 노력이다. 만약 어떤 지식이 생산된 접근 방법의 상이성을 이해하지 못한 채 연구를 진행한다면, 그 연구는 혼란을 겪게 될 것이 뻔하다. 따라서 교실 수업 연구를 이해하기 위해서는 연구를 패러다임의 관점에서 바라볼 필요가 있으며 이는 연구의 인식론적 그리고 방법론적 특성의 준거를 이해하는 것이기도 하다.

그러나 패러다임의 지위가 항상 고정적인 것은 아니다. 어떤 패러다임이 지배적인 상태, 즉 정상 과학(normal science)의 상태로 발전한 이후 시간이 흐르면서 이 패러다임에 부합하지 않는 여러 예외 상황이 발생하게 된다. 기존의 패러다임으로는 풀 수 없는 예외 상황과 문제를 새로운 논리와 이론이 해결하여 설득력과 지위를 얻으면서 발전해 나가면 새로운 패러다임으로 등극한다. 이러한 패러다임의 전환은 기존의 패러다임과는 동일 평면상에서 비교가 불가능한 새로운 안목, 목적, 방법론의 변화를 수반한다. 따라서 패러다임의 변화를 중심으로 수업 연구를 고찰하는 것은 시대적으로 연구의 목적과 방법론 등에 어떤 변화가 나타났는지, 교육 연구에 새롭게 등장한 사회적 요구가 무엇인지를 이해하게 해준다. 그러나 이러한 거시적 패러다임 만으로는 다분히 미시적 성격을 띠는 교실 수업의 현상에 접근하는 데는 한계가 있다. 왜냐하면 패러다임은 연구자가 취한 관점을 의미할 뿐 교수 행위 내지는 교

실 수업의 본질과 구성에 관한 보다 구체적이고 직접적인 정보를 제공해주지는 않기 때문에, 패러다임에 대한 이해와 더불어 교실 수업에 대한 직접적이고 미시적인 연구가 요구된다. 그럼에도 불구하고, 수업 연구의 패러다임은 특정 패러다임을 취하는 교실 연구자에게 자신의 인식론적-방법론적 가정에 대한 근본적인 반성을 유도함으로써 교실 수업의 본질을 이해하는데 커다란 공헌을 하였다(조대훈, 2004).

수업 연구도 여타의 과학처럼 다양한 패러다임의 전환을 겪으며 발전해 왔다. 수업 연구의 패러다임 변화를 구분하는 방식은 어떤 논리와 관점을 취하는가에 따라 다를 수 있다. 패러다임의 구분에 대해서는 학자마다 조금씩 의견의 차이를 보이나 크게 계량적인 연구 방법론을 사용하는 양적(quantitative) 연구와 해석적인 연구 논리와 방법에 기반한 질적(qualitative) 연구로 나뉜다. 양적 연구는 다시 행동주의를 인식론의 기저로 하는 과정-산출 연구와, 인지주의를 바탕으로 하는 매개 과정 연구로 구분된다. 과정-산출 연구는 교사의 행동이 학생의 학업 성취에 미치는 영향을 투입과 산출 변인의 관계로 파악하고자 하였으며, 매개 과정 연구는 이 투입과 산출의 과정, 즉 교수와 학습을 매개하는 것을 교사와 학생의 사고로 보고, 이 과정을 탐구하고자 하였다. 이들은 주로 수업의 효과성 규명에 치중한 연구 패러다임으로, 과학적 검증을 중시하기 때문에 둘을 실증주의적 패러다임(positivist paradigm)으로 함께 묶기도 한다. 질적 연구는 인류학, 해석학, 현상학, 사회학, 상징적 상호작용론 등 다양한 학문에 뿌리를 두고 있으며, 앞서 기술한 양적 연구와 달리 수업 현상에 대한 처방이 아닌 '해석'과 '이해'를 강조한다. 질적 연구를 실증주의적 패러다임과 구분되는 용어로 해석주의적 패러다임(interpretivist paradigm)이라고 하며, 이를 교실 생태학 또는 문화기술지 연구로 부르기도 한다. 또 양적 연구와 질적 연구는 경험주의(empiricist)와 해석주의적 전통으로 구분하기도 한다(McNiff, 2002).

Dolye(1978)은 교실 수업 연구의 패러다임을 과정-산출(process-product) 연구, 매개²⁾ 과정(mediating process) 연구, 교실 생태학적(class ecology) 연구의 세 가지로 구분했고, Shulman(1986)은 이를 다시 세분하여 (1) 과정-산출 연구, (2) 학생들의 학습 시간 연구, (3) 학생들의 인지와 교수의 매개에 대한 연구,

(4) 교사의 인지와 의사 결정에 대한 연구, (5) 교실 생태학적 연구 등 5가지로 범주화를 시도했다. Dolye의 경우에는 학생들의 학습 시간 연구를 과정-산출 연구에 포함시키고, 학생들의 인지와 교수의 매개에 대한 연구와 교사의 인지와 의사 결정에 대한 연구를 매개 과정 연구로 본 셈이다.

또다른 경우는 Medley(1984)가 수업의 효과에 영향을 주는 변인들을 교사의 통제 변인과 비통제 변인으로 구분하고 이 변인들을 관련짓는 방식에 따라 수업 연구 유형을 4단계로 구분한 사례가 있다. 그에 따르면 제1단계는 교사의 특성이나 자질을 밝히는 연구들이 주류를 이루었고, 제2단계는 학습 효과를 증진시키는 교수 방법의 탐색에 집중했으며, 제3단계는 교실의 분위기와 풍토를 중요시하였고, 제4단계는 수업 기술을 사용하는 교사의 능력에 주목한 연구들이 등장했다. 반면 Rosenshine(1979)은 수업 연구의 흐름을 교사 특성 연구, 과정-산출 연구, 학습 시간 연구의 세 주기로 나누어 설명한다. 교사 특성 연구는 Medley가 주장한 제1단계와 일치한다. 이밖에 Popkewitz(1986)는 교실 수업을 교육이라는 보다 넓은 틀에서 바라보아 실증주의 또는 행동주의의 연구 관점을 내포한 실증적-분석적 과학의 전통과, 해석학적 또는 현상학적 연구 관점을 바탕으로 한 상징적 과학의 전통, 그리고 마르크스주의와 지식사회학의 계보를 지닌 비판적 과학의 전통으로 구분하기도 하였다.

우리나라의 경우 조영달(1999)은 실증주의 패러다임과 해석학적 패러다임 양자로 구분하고, 전자를 다시 과정-산출적 접근과 실험-모형적 접근으로 나누었다. 이혁규(1995)는 Dolye식으로 과정-산출 연구와 인지

주의적인 연구, 교실 생태학적 연구로 교실 수업의 연구 경향을 정리한 바 있다. 김희배(1991)는 행동주의, 인지주의, 해석주의라는 철학적 인식론에 근거하여 과정-산출 연구, 매개 과정 연구, 문화기술지 연구로 구분하였다. 한편 김민환과 김동엽(1997)은 전통적인 패러다임과 새로운 패러다임이라는 제목 아래 전통적인 패러다임에는 교사의 특성 연구, 과정-산출 연구, 학습 시간 연구를 포함시켰다. 새로운 패러다임으로는 교사의 사고와 인지 과정 연구를 들고 이를 다시 교사의 계획, 상호작용적 의사결정, 교사의 내재적 이론으로 구분하여 제시하고 있다.

이처럼 교실 수업 연구의 패러다임 변화를 무엇으로 볼 것인가에 대해서는 학자마다 조금씩 의견이 엇갈리지만, 크게 실증적 연구와 해석적 연구로 구분하는 것이 일반적이다. 그러나 Rosenshine은 실증적 연구 전통만을 교실 수업 연구의 패러다임으로 정리했고, Popkewitz의 경우 비판적 과학의 전통을 추가하였지만 그 경계가 모호하다. 그의 견해로는 비판적 관점을 취하면 실증적 연구라 할지라도 비판적-실증적 연구로, 해석적 연구는 비판적-해석적 연구로 분류된다. 그러나 마르크스주의를 중심으로 하는 비판적 전통이 성격이 다른 인식론적 기반과 양립할 수 있는지, 또 그렇다면 굳이 이것이 연구 패러다임의 준거가 될 수 있는지가 문제가 된다. Shulman의 경우 학습 시간 연구를 과정-산출 연구에서 독립시켰으나 학습 시간 연구는 연구 방법이 여전히 양적이며, 추구하는 연구 목적 또한 교사의 효과성 연구에서 벗어나지 않았기 때문에 이를 과정-산출 연구에 포함시키는 것이 타당하다고 판단된다. 학생의 인지와 교수의 매개에 대한 연구와 교

표 1. 교실 수업 연구 패러다임의 구분

	양적 연구				질적 연구
Rosenshine(1979) 김민환 · 김동엽(1997)	교사 특성 연구	과정-산출 연구	학습 시간 연구	교사의 사고와 인지 과정 연구	.
Shulman(1986)	과정-산출 연구		학습 시간 연구	학생의 인지와 교수의 매개에 대한 연구 교사의 인지와 의사결정에 대한 연구	교실 생태학적 연구
Dolye(1978)	과정-산출 연구			매개 과정 연구	교실 생태학적 연구
김희배(1991)	과정-산출 연구			매개 과정 연구	문화기술지 연구
이혁규(1995)	과정-산출 연구			인지주의적인 연구	교실 생태학적 연구
조영달(1999)	실증주의 패러다임(과정-산출적 접근, 실험모형적 접근)				해석학적 패러다임
Popkewitz(1986)	실증적-분석적 과학의 전통			비판적 과학의 전통	상징적 과학의 전통

사의 인지와 의사결정에 대한 연구 역시 학습과 교수를 매개하는 것을 사고와 인지로 본 점에서 둘을 함께 묶어 매개 과정 연구로 구분해도 무방하다.

따라서 본고에서는 수업 연구 패러다임의 가장 일반적인 분류 유형에 해당되는 Dolye의 삼분법에 주목했다. 왜냐하면 패러다임을 연구자들이 공유하는 인식론과 연구 논리라고 본다면 인식론을 교실 수업 연구 패러다임 분류의 준거로 삼는 것이 타당하기 때문이다. 이 관점에서 보자면 조영달의 실증주의적 패러다임과 해석적 패러다임이라는 구분도 가능하지만, 이러한 양분으로는 교실 수업 연구의 변화 경향을 포착하기 어렵다. 두 패러다임은 상당한 인식론적 차이를 지니고 있지만, 그 둘의 중간에서 다리 역할을 하며 둘을 이어주는 것이 매개 과정 연구이기 때문이다. 매개 과정 연구는 과정-산출 연구의 한계를 극복하고자 시도되었고, 이 노력은 해석적인 교실 수업 연구의 태동으로 이어졌다. 한편, Dolye, Shulman 등에 의해 교실 생태학적 연구로 표현된 분야는 오늘날에 와서 질적 연구, 문화기술지 연구, 해석학적 연구 등 용어와 의미를 조금씩 달리하며 다양하게 분류된다. 본 연구에서는 이들을 가장 포괄적으로 포함하는 것으로 판단되는 질적 연구를

채택해³⁾ 교실 수업 연구를 과정-산출 연구, 매개 과정 연구, 그리고 질적 연구 각각의 패러다임으로 나누어 살펴보고자 한다.

III. 교실 수업 연구의 패러다임

1. 과정-산출 연구: 행동주의적 패러다임

지금까지의 수업 연구에 가장 큰 영향을 미친 것은 과정-산출 연구(process-product research)이다. 수업 연구의 가장 전통적인 패러다임으로서 교수의 효과성 연구 또는 수업 효과성 연구라고도 불린다. 수업의 효과성이란 학습자들이 가치 있는 교육 목표를 달성하는데 수업이 미치는 영향이라고 정의할 수 있다(권낙원, 1994). 이 전통에서 교실은 뚜렷이 구별되며 분석적으로 나눌 수 있는 변인으로 구성된 체제이고, 각 변인은 다른 변인과는 독립적으로 존재하며 원인이나 상호작용을 확인하기 위해 통계적으로 분석된다(Popkewitz, 1986).

과정 산출 연구는 Mitzel, Biddle과 Dunkin 등에 의해 시작되었으며 이후 Gage, Soar, Brophy,

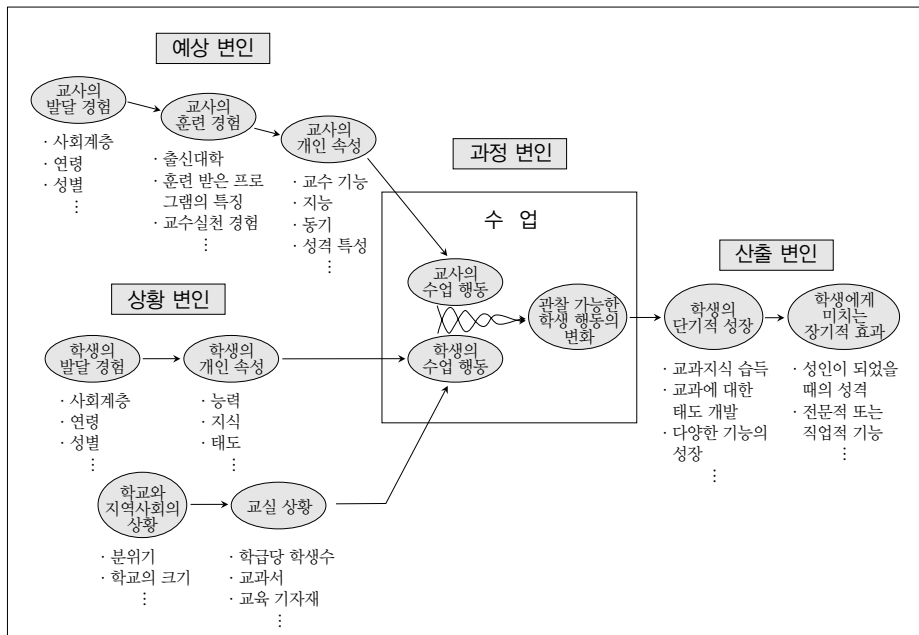


그림 1. 교실 수업 연구의 모델

*자료: Dunkin & Biddle(1974).

Evertson, Emmer, Bennett, Good, Staakkings, Kounin 등 여러 학자의 연구에 많은 영향을 끼쳤다. 특히 Rosenshine(1983)은 선행 연구를 통합하여 과정-산출 연구의 이론적 골격을 형성하는데 지대한 공헌을 하였다.

과정-산출 모형은 원래 Mitzel(1960)이 처음 제안하였고, Biddle과 Dunkin(1974)이 그들의 책에 이 모형을 소개하면서 실제 연구에 하나의 개념적 준거 내지는 틀의 역할을 수행하게 되었다(허경철, 1988). Biddle과 Dunkin은 수업 과정에 작용하는 변인을 예상 변인(presage variables), 상황 변인(context variables), 과정 변인(process variables), 산출 변인(product variables)으로 나누어 설명하였다.

연구자들은 변인들 사이의 가설적 관계를 검토함으로써 수업 효과에 영향을 주는 요인을 발견하려 하였다. 초기의 수업 연구들은 교사의 특성과 같은 예상 변인과 교사가 적응해야만 하는 조건인 상황 변인이 산출 변인과 어떠한 관계를 맺고 있는가의 상관성을 규명하는데 초점을 두었다. 초기의 이 연구를 교사 특성 연구라고도 한다. 이것은 교사의 성격이나 가치관, 지식 수준, 능력 등과 학생의 성취를 비교 분석하여 상관 관계를 증명하는 유형의 연구로, 미국에서는 1930년대에서 1960년대에 활발했다. 그 다음은 상황 변인과 산출 변인과의 관계에 관한 연구가 등장했는데, 주로 교과, 학년, 학생, 학교 등 교사 이외의 주변 변인들이 학생의 성취와 어떤 관련을 맺는가에 관해서 연구하였다. 이러한 초기의 수업 연구는 교사 교육 연구에 기여를 했다고 평가되기도 하지만(Doyle, 1987) 대부분 정태적이고 조작 불가능한 측면에 초점을 맞추었으므로 교실 안에서 벌어지는 교사와 학생의 상호작용에 주목하지 못했다는 비판을 받았다.

예상 변인과 상황 변인을 강조했던 초기의 연구에 비해 과정-산출 연구는 행동주의 심리학의 발달과 경험적이고 실증적인 방법론을 선호하는 연구 풍토에 힘입어 과정 변인과 산출 변인의 관계를 밝히는데 주력했다. 1970년대를 전후로 미국에서 수행된 교사 행동에 관한 연구들은 대부분 과정-산출 모형에 따라 이루어졌다. 이 접근의 주된 목적은 효과적인 교사와 수업 행동을 추출하고, 이를 교사 훈련에 적용해 수업 실재를 개선하고자 하는 것이었다(김민환·김동엽, 1997). 여기서 '과정'이란 일반적으로 교실 현장에서 관찰자에

의해 객관적으로 기술 가능한 교사의 행동을 의미하며, '산출'이란 학생의 도덕적, 정서적인 성장이나 인지 구조의 변화 등과는 거리가 먼, 객관적인 측정 도구에 의해서 측정이 가능한 학생의 학업 성취로 이해되었다(이혁규, 1995). 따라서 과정-산출 연구는 교사와 학생의 수업 행동을 관찰할 수 없는 비가시적인 영역보다는 관찰할 수 있는 가시적 행동을 대상으로 하였고, 이것을 측정해 학습 성과와의 관계를 검증하기 위해 다양한 계량적 연구 기법들을 사용하였다. 대표적인 예는 Flanders(1970)류의 수업 관찰 연구로 교사와 학생의 교실 행동(언어적 상호작용)을 관찰한 다음, 학생들의 성취도를 측정하여 두 변인의 관계를 알아보는 연구가 주류를 이루었다. 우리나라의 경우 김종서와 김영찬(1970)이 Flanders의 수업형태 분석법을 소개한 이래로, 구조화된 도구를 활용하여 상호작용 자료를 수집하고 그 결과를 계량적으로 분석하는 연구가 한동안 유행하기도 하였다(조용환, 1999).

과정-산출 연구가 성장한 배경을 살펴보면, 먼저 'Coleman 보고서 사건'이 있다. Coleman 보고서란 미국 국회의 위임을 받아 1966년에 발표된 교육의 기회 균등에 관한 연구 결과이다. 연구를 위임 받았던 Coleman은 학생 60만 명과 교사 6만 명, 학교 4천개라는 거대한 표집을 조사하였는데, 각급 학교에 얼마나 많은 양의 자금이 쓰였는가보다는 사회·경제적 지위와 같은 학생의 상황 변인이 그 학교 학생들의 학업 성취에 더 큰 영향을 미쳤다고 밝힘으로써 교육계에 큰 충격과 파장을 불러일으켰다. 교육학자들은 Coleman 보고서의 결과를 뒤집을만한 증거를 수집하기 시작하였는데, 그들이 관심을 가진 주제는 학교 도서관의 크기, 학생당 경비 등보다는 '왜 어떤 교사의 수업 행동은 학생의 성적을 향상시키는 반면 다른 교사의 수업은 그렇지 않은가'처럼 교사와 학생의 상호작용 과정이었다. 실제로 Coleman은 학교에서 행해지는 투입-산출의 기능 분석에 기초하였지, 교실에서 벌어지는 실제 교수 행위와 관련된 자료는 전혀 수집하지 않았다(Shulman, 1986). 결과적으로, 그의 연구에 대한 반증을 얻기 위한 노력은 학생의 성취에 미치는 교사 변인의 중요성을 강조하는 결과를 낳았다.

둘째, 교사의 책임과 영향을 강조하는 Rosenthal과 Jacobson(1968)의 'Pygmalion 이론'이 발표된 것이다. 이 이론이 등장하자 교사의 효과성 연구는 더욱 활

기를 띠게 되었다. 피그말리온 이론은 과정-산출 연구 방법을 적용해 칭찬, 질문, 어조, 학습 기회 부여와 같은 교사의 행위를 통해 교사의 기대가 전달되며 궁극적으로 교사의 기대는 학생의 학업 성취에 영향을 미친다는 것을 주장하였다. 이것은 과정-산출 연구의 발전에 중요한 추진력을 제공했다.

셋째, 과정-산출 연구의 수행 방법은 전통적으로 강력한 연구 방법이었던 행동주의 심리학의 접근 방법과 그 맥을 같이하였다. 과정-산출 연구는 행동주의 심리학에 입각하여 과제 분석과 훈련을 강조함으로써 수업 기술을 여러 개의 하위 요소들로 분할하여 이들을 체계적으로 교사들에게 훈련시킴으로써 수업의 효과를 높일 수 있다는 매우 설득력 있는 이론을 전개하였다(김민환 · 김동엽, 1997).

넷째, 과정-산출 연구는 학습 연구에 관한 실험적 전통과 달리 실제에 기반한 교실에서 연구가 행해짐으로써 연구 결과의 일반화 가능성을 높였다.

다섯째, 연구 결과가 현실과 정책에 있어서 비교적 분명한 의미를 전달해주었기 때문에 학생들의 학업 성취도 수준을 가늠해 주는 표준화 검사와 직접적으로 연계됨으로써 학교 현장에서 실제적으로 적용 가능한 많은 교육 프로그램의 개발과 정책 수립을 가능하게 해주었다. 효과적 교사의 수업 행동 목록은 그 자체로 교사 훈련과 정책 수립을 위한 적절한 준거가 되었다(Shulman, 1987; 김희배, 1991; 김민환 · 김동엽, 1997).

그러나 과정-산출 연구의 가장 중요한 변형이라고 할 수 있는 학습 시간 연구가 도입되자 이전의 연구 전통은 지적 영향력이 점차 약화되었다. 학습 시간 연구는 교사의 영향력에 대한 반성에서 시작되었는데, 일부 연구자들은 교사는 학생의 성취에 직접적으로 영향을 주는 것이 아니라 학생들의 학습에 관여하는 간접적인 방법을 통해 영향을 미칠 뿐이라고 주장했다. 학습 시간 연구에서 대표적인 것은 Carroll의 모델(1963)이다. 그는 과제를 수행하는데 쓰이는 시간의 양을 학습에 영향을 미치는 주요 변수로 간주하였다. 개별 학습자에게 요구되는 시간의 양에 영향을 미치는 변인들을 정의함으로써 모델을 정교화 하였다(Clark, 1987). 학습 시간 연구에서 학생들의 학습과 직접 관련된 변인들로는 수업에서 다룬 내용, 학생들의 수업 참여도를 높이는 학급 분위기, 학생이 학습하는데 사용한 시간의 양 등이 선정되었다(Rosenshine, 1979; 허경철, 1988).

학습 시간 연구의 초기에는 학생들이 특정한 학습 과제를 학습할 수 있는 시간이 많이 할당될수록 그 과제를 학습할 가능성이 높아진다고 단순하게 가정했다. 하지만 '할당된 시간(allocated time)'에는 학습 준비나 비학구적인 활동 시간도 포함되어 있어서, 할당된 시간과 성취와의 관계는 대부분 미미하였다. 이에 따라 학습을 하도록 '허용된 시간'이 탐구되었으나 학생의 입장에서 보면 시간이 허용되었더라도 과제에 집중하지 않으면 실질적인 학습이 일어나지 않기 때문에 이를 보완할 '집중된 시간(engaged time)'이라는 새로운 개념이 만들어졌다. 그러나 이것도 완전하지는 못했다. 왜냐하면 학습에 집중하고 몰두하면서도 과제를 성공적으로 수행하지 못하는 경우가 있기 때문에, 학습 과제에 주의를 기울이면서 성공적으로 과제를 수행한 시간의 양을 측정하기 위해 '학구적 학습 시간(academic learning time, ALT)'의 개념이 사용되었다. 이 학구적 학습 시간이 성취에 미치는 효과를 체계적으로 검증하기 위해서 많은 연구들이 이루어졌고 이는 학습 시간 연구라는 한 부류를 형성하였다.

그러나 ALT 연구는 과제 집중 시간을 강조했지만, 학생들이 어떻게 그 시간을 활용하느냐에 관해서는 설명하지 않았다. 즉 교사나 학생의 인지적 측면 등 내면과 관련된 연구보다는 객관적으로 측정이 가능하다고 판단되는 시간 개념을 매개 변인으로 설정해서 연구에 활용하고 있는 것이다(이혁규, 1995). 학습 시간 연구는 교사 행동과 학습 성과를 매개하는 메커니즘에 관심을 두지 않는다는 과정-산출 연구자들의 내부적인 비판과 그 한계에서 벗어나고자 했던 본래의 취지를 충분히 달성하지 못한 채 여전히 과정-산출 연구의 테두리 안에 머물러 있었다.

과정-산출 연구의 결과물이 축적되자 메타 분석 방법을 통해 연구 성과에 대한 새로운 분석과 해석이 가해졌고, 그 결과 많은 문제점이 노정되었다(Shulman, 1986; Gage & Needels, 1989). Gage와 Needels(1989)는 개념적 문제, 방법론적 문제, 생산성 문제, 해석 및 활용에 관한 문제의 네 가지 범주로 나누어 과정-산출 연구를 비판하였다(김희배, 1991; 이혁규, 1995; 홍성희, 1994).

첫째, 개념적 문제에 있어서 과정-산출 연구는 교사의 의도가 고려되지 않고, 교사의 행동 과정이 무시되며, 수업 일정 및 교과 진도, 교실 상황 등을 간과하고

있다. 모든 교실 활동은 과학적 탐구 이상의 규범적 성격을 띠는 사실도 무시한다. 또한 과정-산출 연구는 이론에 기반해 있지 않다.

둘째, 방법론적 문제에 있어서는 미리 결정된 관찰 범주표를 사용함으로써 있는 그대로의 교실 과정을 기술해내지 못하고, 교사의 행동과 학생 성취 사이의 매개 변수를 고려하지 않으며, 교실 상황에서의 연구이기 때문에 실험적 엄밀성이 고려되지 않는다. 또 교과와 관련된 내용을 고려하지 않고 특정 시점, 특정 교사에 게 나타난 행동과 학생의 성취와의 관계를 지나치게 확대 해석한다.

셋째, 생산성 문제에 있어서는 과도한 일반화를 추구하여 실제 교실과는 부합되지 않는 경우가 많고, 제한된 실험 결과를 현장 교사들과 협의하지 않은 채 일종의 표준화된 교사 교육 모델로 활용하려고 함으로써 그 실제적 효과성이 매우 낮다. 결국 이론적으로나 실제적으로 충분히 검증되지 않은 가운데 연구가 전개되었음을 의미한다.

넷째, 해석 및 적용 문제에 있어서는 주로 메타 분석을 사용함으로써 실제로 특정 교사, 특정 교실, 특정 교과와의 한계를 벗어나 일반화시키는 오류를 범하였고, 효과적 교수의 개념을 광범위하고도 구체적인 교수 능력이 아닌, 기본적으로 세분화된 기능을 단편적으로 수업 사태에 적용하는 것으로 파악하였다. 그 결과 교수 훈련 프로그램의 개발이나 예비 및 현직 교사 교육에서 많은 문제점을 드러내게 되었다.

이와 같이 과정-산출 연구 자체가 내포하고 있는 문제들은 이 연구의 퇴조를 몰고 왔다. Shulman(1987)은 과정-산출 연구는 그 나름대로 설정한 목적을 달성하였다고 평가하며, 또다른 수업 연구 목적이 제기되면서 이 접근법이 적합하지 않게 되었을 뿐이라고 주장하기도 하였다. 다시 말해 연구를 활성화시키는 기본적인 질문의 몇몇은 이미 대답이 된 것처럼 보이고, 이러한 전통에서 후속 연구는 더 이상 새로운 것을 생산하지 않을 것이라는 것이 근거이다. 또한 제한된 시간과 기금을 가진 연구자들에게 이 방식은 그다지 실용적이지 않았기 때문에 과정-산출 패러다임 안에서 연구를 수행하는데 관심을 가진 연구자들도 줄어들었다(Doyle, 1987).

연구의 핵심 개념에 대한 비판의 목소리와 학생 성취에 영향을 미치는 변수에 대한 사고의 변화, 연구의 실용성 문제 등은 새로운 수업 연구를 이끌었다. 새로

운 수업 연구는 과정-산출 연구가 제기한 '무엇이 효과가 있는가' 보다는 '왜 그것이 효과적인가', '어떻게 그러한 효과가 나타나는가' 라고 질문을 달리 하면서 의미 있는 설명의 체계를 갖추고자 하였다. 즉, 과정-산출 연구의 대안으로서, 과정과 산출 간에 발생하는 매개변인이 무엇인지를 탐구하고자 하는 새로운 움직임이 나타나게 된 것이다.

2. 매개 과정 연구: 인지주의적 패러다임

교사 행동이 결과와 연결되는 메커니즘에 대한 관심, 즉 학습에 영향을 미치는 교수 메커니즘이 무엇인가에 대한 질문은 과정-산출 연구에서 매개 과정 연구(mediating process research) 패러다임으로 이동하게 했다(Dolye, 1987). 과정-산출 연구가 행동주의 심리학에 기반을 두고 있는데 비하여 매개 과정 연구는 인지심리학과 사회학에 기초하고 있다. 인간의 정신이란 과학적 탐구의 영역으로 부적절하기 때문에 예측 가능한 행동만을 연구의 대상으로 삼았던 행동주의와 달리 인지주의적 접근은 지각, 사고, 의식 등과 같은 내적 과정의 연구에 중점을 두며, 내적 과정의 법칙을 추론하기 위해서 행동을 연구한다(변영계, 1998). 때문에 매개 과정 연구에서는 행동을 매개하는 과정으로서 교사사와 학생의 사고 과정을 연구의 주제로 삼았다.

과정-산출 연구가 사실상 교사 측면에서 효율적 교수 행동에 주안점을 두었다면 매개 과정 연구는 학습자 측면에서 학습 과정(learning process)을 규명하는데 중점을 두었다. 또 어떻게 교실 조건이 학생의 성취 결과에 영향을 미치는가에 대한 것으로 연구의 주요 개념을 확장하였다. 즉, 수업 과정의 투입과 산출의 중간 과정에서 학습자에게 어떠한 일이 벌어지는지를 분석, 규명해냄으로써 학습에 대한 일종의 "매개적 메커니즘"을 설명하려는 것이다.

Shulman(1986)은 이 매개 과정을 Mehan(1979)의 견해에 기초해서 지적 매개와 사회적 매개의 두 가지로 나누어 설명하면서 거의 모든 교실 수업은 이 두 가지 매개가 통합된 형태로 진행된다고 보았다. 즉, 교실 수업 과정에서 학습자가 참여하고 반응하는 학습 활동의 양태는 학문적(지적) 지식의 매개와 상호작용적(사회적) 지식의 매개라는 이중적 속성을 띠고 전개된다는 것이다(김희배, 1991). Dolye(1983) 역시 비슷한 맥락에서 매개 과정을 사회적 매개와 인지적 매개로 구분하

고, 교수와 학습 간에 이 두 가지 매개 과정이 병행함으로써 학습이 이루어지는 것으로 보았다(교수→사회적 매개 + 인지적 매개→학습)(이혁규, 1995). 예를 들어 어떤 학생이 수업 시간에 과제를 수행하는 경우, 그것은 사실이나 개념, 원리, 법칙 등을 자신의 인지 구조 속에 유의미하게 재구성하고 조직하는 지적 매개 또는 인지적 매개 행위이기도 하지만, 어떤 측면에서는 교실이라는 사회적 맥락 속에서 전개되는 상호작용이기 때문에 학생의 과제 수행 행동은 사회적 매개 행위이기도 한다는 뜻이다.

매개는 인지적 매개와 사회적 매개라는 두 종류로 구분되지만 매개 과정의 연구는 크게 학생의 인지 과정에 대한 연구와 교사의 인지 과정에 대한 연구로 나누어 볼 수 있다. 학생의 인지 과정에 대한 연구는 학생의 동기, 주의 집중, 인지 구조에 주목하였는데, Wittrock(1986)의 경우 교사의 기대나 칭찬이 학생에게 미치는 영향에 학생의 사고라는 매개 변인을 삽입하였다. 그는 교사의 칭찬이 곧 학업 성취로 연결되는 것이 아니라 매우 복잡한 매개 과정을 거쳐 학생의 학습 동기를 강화시키고 이것이 곧 학업의 증진으로 나타나는 것이라고 설명하면서, 칭찬은 학생들의 지적 능력, 인지 양식, 특성, 나이, 욕구 등에 따라 개별 학생에게 다르게 인식된다고 주장하였다.

학생의 인지 과정 연구에 비하면, 교사의 인지 과정에 대한 관심은 교사 교육 연구의 필요와 맞물리면서 더욱 체계적으로 발전하였다. 교사의 인지 과정에 대한

연구는 교사의 사고 과정에 대한 연구라고 할 수 있는데, 이 연구의 주요한 목적은 교수 과정에서 어떤 현상이 나타나고 어떻게 작동하는지를 이해하는 것이다. 교사의 사고 과정 연구가 어떻게 교사의 효과성이라는 더 큰 연구 영역과 관련되는지를 시각적으로 보여주기 위해서 Clark(1986)은 그림 2와 같이 교사의 사고와 행위 모델을 개발하였다.

오른쪽의 ‘교사의 행위와 관찰 가능한 효과’가 과정-산출 연구에서 주로 연구되었던 영역이라면, 왼쪽의 ‘교사의 사고 과정’은 매개 과정 연구에서 관심을 두는 분야이다. 교사의 사고 과정은 “교사의 머리 속에서” 발생하여 관찰 불가능하기 때문에 새로운 접근 방법이 요구된다. 이에 따라 매개 과정 연구에서는 큰소리로 말하기(Talking Aloud), 자극 회상법(Stimulated Recall), 정책 채택법(Policy Capturing), 기록하기(Journal Keeping), 레파토리 연결 기법(The Repertory Grid Technique) 등의 새로운 연구 기법(Clark, 1986)을 적용하여 사고의 과정을 탐구하였다.

교사의 사고 과정 연구는 교사의 계획, 상호작용적 사고와 의사결정, 교사의 이론과 신념이라는 하위 영역으로 구분할 수 있다. ‘교사의 계획’ 영역에서는 수업 전과 수업 후의 사고를 비교하거나 교사의 수업 계획이 수업 행동에 어떤 영향을 미치는가를 탐구한다(Clark, 1986). 수업 전과 후의 사고에 관한 연구는 Jackson(1968)의 ‘교수 전(preactive), 교수 중(interactive), 교수 후(postactive) 단계’의 구분에서 나왔고 이러한

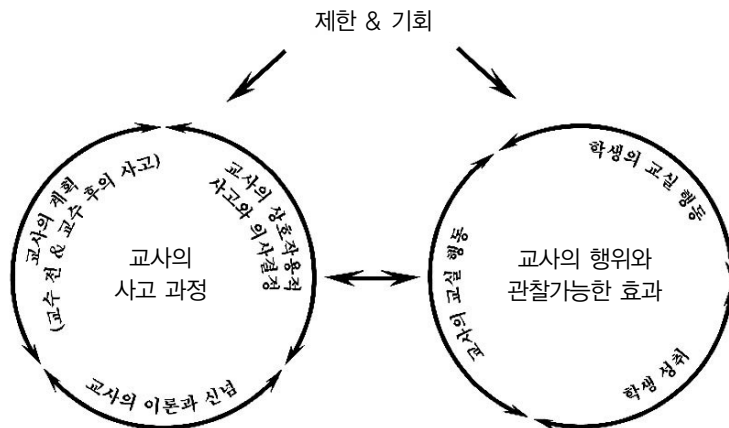


그림 2. 교사의 행위와 사고 모델

*자료: Clark(1986).

개념은 Crist, Mark, 그리고 Peterson(1974) 등에 의해 연구에 적용되었다.

‘교사의 상호작용적 사고와 의사결정’ 영역은 교사가 학생과 상호작용할 때와 그렇지 않을 때 교사의 사고는 질적으로 다르다는 가정에서 출발하였다. Peterson과 Clark(1978), Shavelson과 Stern(1981) 등에 의해 교사의 상호작용적 의사결정 모델이 연구되었는데, 이들은 교사의 상호작용이 일정한 규칙을 따라 정립됨을 보여준다. 교사는 이러한 규칙적인 정례화를 통해 교실 상호작용의 복잡성을 단순화시키고 효율적인 시간 관리를 도모하는 것으로 드러났다.

‘교사의 이론과 신념’ 연구는 교사의 계획과 상호작용적 사고와 의사결정에 영향을 미치는 교사의 지식을 다룬다. Clark(1986)은 교사는 교실 상호작용과 계획의 결과로서 이론과 신념을 발전시키며 또한 교사의 상호작용적 사고와 의사결정, 교사의 계획은 각기 따로따로 교사의 사고와 신념에 영향을 미친다고 주장한다. 교사의 이론과 신념의 영역은 최근에 와서 논의가 활발하게 진행되고 있는 교사의 지식 연구와 맞닿아 있는데, 이 분야의 연구는 학자마다 그 개념의 사용이나 범주적인 구분이 일치하지 않는다.

최근에 활발하게 논의되고 있는 Shulman(1986, 1987)의 주장을 살펴보면, 그는 교사의 지식을 크게 교과 내용 지식(subject matter content knowledge), 교육 과정 지식(curricular knowledge), 교수 내용 지식(pedagogical content knowledge)으로 구분하여 접근한다. 교과 내용 지식은 교사가 가지고 있는 학문적 지식을 말하며, 교육 과정 지식은 교육 과정이나 교수 매체에 관한 지식이다. 교수 내용 지식은 각 교과 영역을 가장 적절하게 가르칠 수 있는 표상의 형식과 내용을 표상하고 구성하는 방식과 관련된 지식(민윤, 2003)으로 교실 생활에서 만들어지는 교사의 경험을 중심으로 형성된다. 그러므로 교수 내용 지식은 주로 교실에서 고려해야하는 사전 지식이자, 학생들의 의견을 열고 교과 내용을 표현하는 교수적(didactic) 수단과 방법이 된다(Bromme, 1995). Shulman은 그간 교사 지식의 본질에 대한 연구가 소홀했던 것을 비판하면서 이에 대한 연구는 전문성을 지닌 교사에 대한 깊이 있는 탐구를 가능하게 하여 교실 수업의 개선을 이끌 것이라고 주장하였다.

지금까지 논의한 매개 과정 연구는 궁극적으로는 교

사의 사고 유형과 인식 수준이 학습자의 학습 활동을 포함한 교실 수업 과정 전반에 구체적으로 어떻게 영향을 미치는지를 보다 심층적으로 규명해주었다고 할 수 있다(김희배, 1991). 그러나 이와 같은 장점에도 불구하고 매개 과정 연구는 과정-산출 연구와 마찬가지로 비판을 받았다. 먼저, 학습자의 인지 과정 연구에 있어서는 학습 과정에 영향을 미치는 외적 요인들 즉, 학생의 사회·경제적 배경, 학교 문화, 교실 통제, 교사의 교수 방법 및 교수 기술, 평가 기제 및 학급 경영 방침 등을 중요한 변인으로 다루지 않고 무시했다는 점이다. 더불어, 학습자나 교사의 외현적 행동보다는 수업과 관련된 내면의 의식 세계가 지닌 의미에 초점을 맞추으로써 과정-산출 연구와의 차별성을 표방하였지만, 실질적으로 그러한 현상을 분석하고 기술하는 연구 도구는 과정-산출 연구와 마찬가지로 여전히 양적 연구 방법론의 범주에서 벗어나지 못하였다. 그리하여 외부 관찰자에 의해 만들어지는 교사나 학생의 사고에 대한 판단은 그리 신뢰할만하지 못하다는 평가도 받았다. 또한 학생과 교사의 인지에 대해 연구한 결과를 어떻게 실제 수업에 적용할 것인가에 대해서 구체적인 대안을 제시하지 못했다는 점 역시 문제로 지적되었다.

3. 질적 연구: 해석주의적 패러다임

과정-산출 연구와 매개 과정 연구는 서로 연구의 관점을 달리했음에도 불구하고 연구 대상을 상황과 맥락에서 유리시키고, 학생의 성취라는 종속 변인을 강조하였다. 결국 연구의 궁극적 목적은 교수나 교사의 효과성 범주에서 벗어나지 못했다. 이 연구 전통에서 설계된 수업 연구 모델은 교사가 당위적으로 어떻게 행동해야만 하는지의 청사진을 제공했지만, 교사들이 실제 복잡하고 다양한 사건이 발생하는 교실에서 구체적으로 어떻게 실천해야 하는지 또는 그들이 학생의 학업 성취 이외에 진짜 성취해야할 것이 무엇인지를 제시하지는 않았다.

때문에, 수업 연구가 진보하며 교실에서의 일상생활 속에서 학생들이 교사에게 어떻게 영향을 미치는지, 교사들은 어떻게 교실 집단을 관리하고 복잡한 교수 전략을 실행하는지, 교사들은 또 어떻게 의사결정을 하는지, 그리고 학생들은 교실 환경 속에서 발생하는 요구들과 어떻게 교섭하는지에 대한 수많은 질문들이 생겨났다(Dolye, 1987). 효과적인 교수 행위란 무엇인지에

대한 해답을 추구하던 기존의 패러다임은 이러한 질문에 답변하기에 불충분하였다. Kuhn이 지적했던 것처럼 기존의 패러다임으로는 해결되지 않는 예외적인 상황은 새로운 패러다임으로의 이행을 요구하였다. 교실 수업 연구와 관련하여 제기된 이 질문들은 교실의 모습을 기술적이며(descriptive) 해석적으로 탐구하게 하였다. 수업 분야에서의 질적 연구는 이처럼 과학적 패러다임의 변화 요구와 맞물려 실증주의적인 연구의 대안적 패러다임으로서 시작되었다.

질적 연구의 역사적 근원은 다양하나 연구 방법론의 계보와 철학을 따라가면, 이들은 기본적으로 두 가지 뿌리를 원천으로 삼는다. 미국과 영국에서 발달한 인류학적 전통과, 유럽 대륙에서 한 세기 이상 발전해 온 해석학적 전통이 그것이다(Gerber, 1996). 이들은 모두 질적 자료를 분석하는 주요한 양식으로 '해석'이라는 활동을 강조하며 수업이 가지고 있는 사회적 혹은 문화적 특성을 파악하고자 하였다.

수업 연구와 관련하여 질적 연구를 선도한 사람은 Philip Jackson이다. 그는 1968년 출간된 "Life in Classroom"을 통하여 교실 수업의 현상을 해석적으로 기술하고 이해하고자 하는 작업을 수행함으로써 이 분야의 중요한 기원을 마련해주었다. 이후 Elliot Eisner는 수업 현상의 다차원적이고 비예측적인 특성을 강조하면서 교육적 감식과 예술 비평의 연구 방법론을 개발함으로써 수업 연구의 새로운 탐구 방법을 제시하였다(김영천, 1998). 1980년대가 질적 연구가 발전하는 시대였다면 1990년대는 질적 연구가 교육 분야에서 꽃을 피우는 시기로 간주할 수 있다. 우리나라의 경우는 1980년대 중반에 와서야 교육학 분야에서 질적 연구가 시작되면서 새로운 연구 문화로 성장할 수 있는 분위기가 조성되었고, 1990년 이후로 질적 연구를 시도한 다양한 연구물들이 발표되었다(이용숙, 1992, 1996; 조영달, 1992; 김영천, 1997; 김정원, 1997).

질적 연구의 특징을 양적 연구와 비교하자면, 양적 연구자는 소수의 변수들과 많은 사례들을 가지고 작업하는 반면에, 질적 연구자들은 소수의 사례와 많은 변수들에 의존한다(Ragin, 1987). 또 실험적인 양적 연구의 설계가 구체적인 통계 절차를 따라서 완성된 자료를 분석하고 합의된 원리에 따라 구성되는 반면에 질적 접근 방법은 일정한 규칙을 엄격하게 따를 것을 강조하지 않는다. 왜냐하면 질적 연구는 연구자의 구체적인 필요

에 따라 이론을 강조하는 수준이 달라지며, 실질적으로 자료 수집 과정이 연구 설계를 통제하기 때문에 어떤 자료가 수집되느냐에 따라 연구 방법론과 연구에 적용되는 절차가 달라지기 때문이다.

Eisner(1998, 64-77)는 질적 연구의 특징을 여섯 가지로 명료하게 정리하였다. 질적 연구는 첫째, 현장에 초점을 두는 경향이 있다. 그래서 보통 비조작적이며 자연스러운 연구가 가능하다. 둘째, 질적 연구에서는 도구로서의 자아(the self as an instrument)를 강조하는데, 이 때문에 연구자 개인의 주관성과 통찰력을 인정하는 것이 특징이다. 셋째, 해석적(interpretative) 특성으로, 질적 연구는 무엇이 왜 일어나는가를 설명하는데 관심을 두고 그것이 현장의 개인에게 어떤 의미를 지니는지를 중요하게 생각한다. 넷째는 표현적 언어를 사용한다는 점이다. 연구자의 감정을 담은 설명을 통해 독자들이 현상을 간접적으로 경험하는 것을 돕고자 한다. 다섯째, 질적 연구는 특별한 것들에 관심을 갖는다. 즉 사례의 특수성을 발견함으로써 그것의 차별성을 인식하고자 한다. 마지막으로 질적 연구는 일관성, 통찰력, 그리고 도구적 유용성 때문에 신뢰받을 수 있는데, 다양한 형식의 증거를 사용하여 독자를 설득하고자 하지만 궁극적인 판단은 독자에게 맡긴다는 점에서 양적 연구와 차별화된다.

그는 고양이(CAT)라는 단어 하나를 제시하여 질적 연구에서 강조하는 '의미의 해석'이 왜 중요한지를 보여준다(그림 3). 문자적 측면에서 보면 세 가지 유형의 그림 모두 'CAT'이라는 철자를 나타내고 있을 뿐이다. 하지만 각각의 유형이 가지는 특징을 '체대로' 묘사하기 위해서는 주관성이 개입될 수밖에 없고, 이 주관성이라는 것은 소위 '객관적으로' 사실을 기술하는 것보다 현상을 더 잘 표현하고 이해하게 하는 기제가 된다는 것을 우리는 이 그림을 통해 알 수 있다. 마찬가지로 수업이라는 현상을 객관적인 측정 도구를 통해 계량화하는 것보다 연구자의 시선으로 관찰하고 해석하는 행위가 수업 현상과 교실 상황의 본질에 다가가는 더 적절한 방법이 될 수 있는 것이다.



그림 3. 의미의 표현과 진술

*자료: Eisner(1998).

이처럼 주관적인 이해와 해석을 인정하는 질적인 수업 연구는 양적 연구처럼 일반화된 방법이나 전제가 있다고 볼 수 없다. 왜냐하면 질적 연구 분야 자체가 급격한 이론적·방법적 변화를 계속 겪고 있으며, 동시에 질적 연구의 포섭 범위를 어디까지 확장할 것인가에 대한 합의를 도출하기도 쉽지 않기 때문이다. 극단적인 경우 질적 연구는 연구자의 수만큼 많은 방법적 전통이 있다고 일컬어지기도 한다(이혁규, 2005). 그러나 수업 연구의 전통을 이해하기 위해 질적 연구를 비교적 비슷한 전제와 방법을 사용하는 몇 갈래로 나누어 볼 수는 있다.

질적 연구의 갈래에 대해서는 학자마다 의견이 매우 다양하지만 몇 가지 대표적인 것들을 소개하면, 먼저 북미 대륙을 중심으로 질적 연구의 전통을 분류한

Jacob(1987)의 것이 있다. 그는 질적 연구의 주요 영역을 생태 심리학(인간과 행동을 형성하는 환경간의 상호작용), 총체적 문화기술지(인간 문화에 대한 기술과 분석), 인지 인류학(참여자의 인식은 다른 사람과 체계적으로 관련되는 의미의 인지적이거나 의미론적인 도식 속에서 조직된다), 의사소통의 문화기술지(언어적이고 비언어적인 상호작용에 대해 자료를 수집하기 위한 참여 관찰) 그리고 상징적 상호작용(개인이 어떻게 다른 사람들과 상호작용하면서 의미를 채택하고 만드는가에 대한 이해)의 다섯 가지로 나누었다(이용숙, 1988; 손민호, 2004; Creswell, 1998). 그러나 그의 분류 방식은 인류학적 전통만을 주로 염두에 둔 부분적인 것이라고 평가된다(이혁규, 2005). 영국을 중심으로 한 앳킨

표 2. 질적 연구 전통의 분류

저 자	질적 연구 전통들	학문/분야
Jacob(1987)	· 생태학적 심리학 · 인지인류학 · 상징적 상호작용주의	교육학
Munhall과 Oiler (1986)	· 현상학 · 문화기술지	간호학
Lancy(1993)	· 인류학적 관점 · 전기적 관점 · 개인에 관한 이야기(Personal Accounts) · 인지연구	교육학
Strauss와 Corbin (1990)	· 근거이론 · 현상학 · 대화분석(Conversational Analysis)	사회학, 간호학
Morse(1994)	· 현상학 · 민족과학(Ethnoscience)	간호학
Moustakas(1994)	· 문화기술지 · 해석학 · 발견적 연구(Heuristic Research)	심리학
Denzin과 Lincoln (1994)	· 사례연구 · 현상학, 민속방법론, 해석학적 실천 · 근거이론 · 역사연구	사회과학
Miles와 Huberman (1994)	· 질적 자료분석에 대한 접근들: 해석주의(Interpretivism) 사회인류학(Social Anthropology) 협력적인 사회연구(Collaborative Social Research)	사회과학
Slife와 Williams (1995)	· 질적 방법들의 범주들: 문화기술지 현상학 사회적 가공물 연구(Studies of Artifacts)	심리학

*자료: Creswell(1998, 22).

슨 등(Atkinson *et al.*, 1988)은 Jacob의 분류를 자문화 중심적이라고 비판하면서 질적 연구의 전통을 상징적 상호작용, 인류학, 사회 언어학, 민속방법론, 민주적 평가, 비판적 문화기술지, 페미니즘 연구로 구분하였다(손민호, 2004; 이혁규, 2005).

반면 가장 대중적인 분류 가운데 하나는 Tesch(1990)가 제안한 것으로, 그는 28개의 접근을 연구자의 주요 관심에 따라 하나의 흐름도(flowchart) 안에서 4개의 분과로 구성하였다. 첫 번째 유형은 내용 분석이나 담화 분석과 같이 언어의 특성을 조사하는 연구, 두 번째는 일상성을 발견하는 것을 목적으로 하는 연구, 예를 들면 근거 이론(Grounded theory)이나 자연주의적인 탐구이며 세 번째는 의미를 식별하기 위한 연구로 현상학적 연구나 사례 연구(Case study)가 이에 해당한다. 네 번째로는 반성에 기초한 연구로 해석학적 연구나 교육적 감식(connoisseurship)을 꼽았다(Gerber, 1996).

손민호(2004)의 경우, 수업과 관련된 연구 전통들을 선택하여 질적인 전통하의 수업 연구를 정리해냈는데 그가 선택한 첫 번째는, 교수 언어와 학생들의 참여 구조를 연구할 수 있는 의사소통의 문화기술지이다. 두 번째로는 생활 세계로서의 수업 사태와 학교 지식이 사회적으로 어떻게 구성되는가를 살펴보는 현상학적 사회학의 전통으로 이 속에 상징적 상호작용론과 민속방법론을 포함시켰고, 세 번째로는 학습 환경과 내용으로서의 사회적 상호작용에 관심을 두는 상황 인지론을 들었다. 마지막으로 교사의 체험과 실천적 행위에 대한 성찰을 담고 있는 실천적 행위 연구(action research)를 꼽았다. 실천적 행위 연구의 경우 현장 연구, 실행 연구라고 불리기도 하며 최근 들어 수업 연구 분야에서 주목받고 있다.

이처럼 질적 연구는 너무나 많은 분류와 유형이 존재하고 그 분류가 어떤 준거와 일관성을 지니고 있는지를 알아차리는 것은 쉽지 않은 일이다. 그러나 Creswell(1998)은 가장 대중적으로 사용되며, 체계적인 연구 절차를 가지고, 학문 분야 접근들의 전형적 모습을 보여줄 수 있으며, 하위 분야로 세분화될 수 있는지의 준거를 가지고 질적 연구의 전통을 전기 연구와 현상학적 연구, 근거 이론 연구, 문화기술지, 사례 연구의 다섯 가지로 구분하였다.

여기서는 수업 연구의 질적 전통에 대한 구분을 시도

한다기보다는, 주요한 질적 수업 연구의 몇 가지 전통에 대해 간단히 살펴보기로 하겠다. 수업과 관련하여 가장 널리 활용되는 전통은 문화기술지이다. 몇몇 연구자들은 질적인 수업 연구와 문화기술지 연구를 동일시할 만큼 문화기술적 접근은 일반적이 되었고, 우리나라에서 행해진 대부분의 교실 수업 연구는 질적 방법론으로서 문화기술지를 선택하고 있다. 문화기술지는 문화인류학에 그 기원을 두고 있으며, Boas, Malinowski, Radcliffe-Brown, Mead와 같은 20세기 초 인류학자들과 그들의 비교 문화 연구를 통해 발전하였다. 문화기술지는 크게 나누어 총체적 문화기술지(Holistic Ethnography), 의사소통의 문화기술지(Ethnography of Communication), 인지 인류학(Cognitive Anthropology) 등의 유형이 있다(김희배, 1991). 우리나라에서도 1980년대 이후부터 의사소통의 문화기술지 전통에서 이루어진 수업 참여 구조에 관한 연구를 찾아볼 수 있다(손민호, 2004). 문화기술지는 문화적 용어로 인간 행동을 기록하는 것을 주요 과업으로 삼으며(Wolcott, 1994), 집단에 대한 장기간의 참여 관찰을 통해 문화 공유 집단의 행동, 언어, 상호작용의 의미를 탐구한다. 연구자들은 현장 조사(fieldwork)를 수행하여 귀납적으로 어떤 문화적 규칙들을 찾아내며 교실 수업을 대상으로 한 문화기술지는 교사와 학생의 상호작용, 언어적 의미, 수업의 조직과 교실 질서 등을 주요 연구 주제로 삼아 교실의 모습을 기술해낸다.

문화기술지와 일부 중첩되는 영역을 가진 전통 중 하나는 사례 연구(Case study)이다. 혹자는 사례(case)를 연구의 대상으로 여기고(Stake, 1995) 혹자는 그것을 방법론으로 여기기도 하지만(Merriam, 1988), 사례 연구란 맥락 속에서 풍부한 여러 가지 정보원들을 포함하는 세부적이고 심층적인 자료 수집을 통해 시간의 경과에 따라 하나의 '경계 지어진 체계'나 사례 혹은 사례들을 탐색하는 것이다(Creswell, 1998). 문화기술지가 사례가 속한 집단의 문화적 특성을 발견하는데 더 치중한다면 사례 연구는 사례를 이해하기 위해 그 사례를 둘러싸고 있는 문화적 체계를 탐구한다는 면에서 차이가 있다. 그러나 미시문화기술지와 사례 연구는 그 경계가 불분명하기도 하다.

교실 수업의 질적 연구 전통을 거론할 때 문화기술지 다음으로 많이 등장하는 것이 교실 생태학적 연구이다. 교실 생태학적 연구는 Shulman(1986)과 Dolye(1987)

등에 의해 비교적 자세히 소개되었는데, 그들이 반드시 해석적인 수업 연구 전통이나 문화기술지와 교실 생태학을 구분 짓는 것은 아니다. 교실 생태학은 문화기술지의 테두리 안에 머물러있다. 다만 학습자, 교실, 교사, 학교 그리고 지역 사회로 이루어진 ‘교실 생태계’를 탐구 단위로 한다는 면에서 차이점을 보인다. 교실 생태학적 연구의 특성은 Hamilton(1983)이 제시한 네 가지 원리에 의해 잘 드러난다. 그것은 첫째, 교사, 학생과 환경 간의 상호작용에 초점을 맞추며, 둘째 교수와 학습 활동을 연속적 상호작용 과정으로 이해한다. 셋째, 교실 맥락은 더 넓은 다른 맥락(학교 풍토, 교사 문화, 가정, 지역 사회 등)에 포함되어 있다고 본다. 마지막으로 연구 대상자의 사고, 태도, 감정, 가치, 신념 등과 같은 가시적으로 관찰 불가능한 과정들도 중요한 연구 자료로 간주한다. 이와 같이 교실 생태학적 연구는 실증주의적인 접근에서 교실을 일방적인 투입-산출 과정이 작용하는 공간으로 바라보았던 것과 달리 교실에서 발생하는 상호작용을 강조하면서 처방이 아닌 해석의 논리를 통해 교실의 참모습을 이해하고자 하였다.

그러나 교실 생태학적 연구는 교실 밖의 맥락에 대해서는 무시하거나 관심이 부족하였으며 자료의 수집이나 자료에서 결론에 이르는 과정이 명확하거나 체계적이지 않아 연구 결과의 신뢰성이 떨어진다는 비판을 받았다(Shulman, 1986). 또한 교실 생태학적 연구는 자신만의 독특한 연구 방법론을 제시하지 못하고 문화기술지나 넓게는 질적 연구의 범주 안에 머물러 있었기 때문에 아직까지는 체계화된 연구 전통으로 발전하지 않았다. 그러나 이와 같은 생태학적 접근은 단순히 생태학적 원리를 적용하는 것부터 생태학적 연구 모델을 구성하는 것까지 다양한 수준에서 연구가 시도되고 있다⁴⁾.

교실 수업 연구로서 최근에 주목 받고 있는 분야는 실행 연구(action research)⁵⁾이다. 실행 연구는 교사의 관심 사안을 연구 주제로 삼아 실행가인 교사가 수행하는 연구이다. 이것은 1970년대 중반부터 영국과 그 밖의 지역에서 발달되었다(Naish, 2002). ‘연구자로서의 교사(teacher as researcher)’라는 개념(Stenhouse, 1975)을 도입함으로써 교사와 학생의 필요에 좀 더 직접적으로 관련되는 연구를 실시하며, 교사의 실천적 반성 행위를 이끌어내어 궁극적으로 수업의 질 향상에 큰 기여를 하는 것으로 평가된다.

실행 연구는 그간 개별 교사들에 의해 행해져왔던

실천적인 연구물과는 구분된다. 실행 연구로서 개념화된 수업 연구는 (1) 대부분 대학에 기반한 연구자와 교사에 의해 협동적으로 진행되며, (2) 연구 문제에 있어서 비판적인 본질을 갖는다. 또 (3) 사회적 상황의 본질과 조건에 관심을 두며, (4) 교사의 반성적 사고(Schön, 1983)를 보여준다. 마지막으로 (5) 실행 연구는 계획, 이행, 반성, 분석, 보고라는 분명한 체계적 단계를 가진다는 점이 특징이다(Naish, 2002). 우리나라의 경우 최근 들어 이러한 실행 연구의 결과물이 조금씩 생산되고 있으며(김대현, 박경미, 2003; 허숙, 2001; 송언근, 2000, 2001), 앞으로 더욱 활발한 연구가 이루어질 것으로 예상된다. 특히 지리과의 경우 영국을 중심으로 실행 연구가 지리과 교실 수업 연구의 중요한 전통으로 자리 잡았다는 점에서 더 주목해야할 분야이기도 하다.

다음으로 수업과 관련하여 많은 연구물이 산출되지는 않았으나, 질적 연구에 있어서 중요한 전통의 하나가 현상학적 연구이다. 현상학적 연구(phenomenological study)는 현상에 대한 사람들의 경험의 의미에 초점을 둔다. 전기 연구(biographical study)가 한 개인의 삶에 대해 보고한다면 현상학적 연구는 하나의 개념이나 현상에 대한 여러 개인들의 체험(lived experiences)의 의미를 기술한다. 현상학적 연구는 Husserl의 철학적 관점과 뒤이어 Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty 등의 철학적 논의에 뿌리를 두고 있으며 사회 과학과 인문학, 심리학, 간호학과 의학 등에서 활용되어 왔다(Creswell, 1998). 우리나라의 경우 이혁규(2005)에 의해 교과서 쓰기체험에 대한 현상학적 연구가 체험의 본질에 주목하기, 실존적 조사, 현상학적 성찰, 현상학적 쓰기라는 4단계의 방법적 절차를 따라 실시된 바 있다. 이밖에 상징적 상호작용론이나 민속방법론(ethnomethodology) 등도 수업 연구의 질적 전통으로 분류된다.

어떤 연구 전통에 속하든지 간에, 수업 연구에서의 질적 접근은 양적인 접근과 달리 교실 수업 과정의 본질을 밝히고 교실 수업이 가진 문제와 그에 대한 대안을 새롭게 탐색하고 제안할 수 있게 하였다는 점에서 의의를 가진다. 그러나 우리나라의 경우 아직까지는 이러한 질적 접근의 논리와 방법에 대한 인식이 충분하지 않다. 일례로 수업 연구의 경우 거리가 참여 관찰과 심층 기술을 중심으로 한 문화기술지에 편중되어 있으며 교과를 중심으로 한 연구도 상당히 부족한 편이다. 또

한 학교급별로도 연구 성과에 차이가 나서 초등학교에 관한 연구가 가장 많고, 중등학교에 대한 연구물은 상대적으로 적다.

지금까지 교실 수업 연구의 주요 패러다임에 대해 살펴보았다. 이러한 패러다임과 지리과 교실 수업 연구를 관련짓기에 앞서, 지리과에서는 지금까지 언급한 수업 연구의 패러다임이 존재하는가에 대해 논의해야 한다. 지리과에서 행해진 교실 수업 연구 역시 교육 연구의 큰 흐름과 변화의 폭에서 벗어나지는 않았으나, 이것을 지리과 내부의 자생적인 패러다임의 성장과 쇠퇴의 관점에서 파악할 수 있는가 하는 것이 문제이다. 그러나 이 점을 인정하기 힘든 것이 사실이다. 왜냐하면 지리과에서는 패러다임의 변화를 초래할 만큼의 충분한 교실 수업 연구물이 누적된 것도 아니고, 패러다임에 대한 논의와 고찰이 활발했던 것도 아닌 상황에서, 대개는 지리교육학 안에서의 반성적 성찰에 의해서라기보다는 교육학이라는 학문적 조류의 변화를 수용한 것으로 보이기 때문이다. 그러나, 지리 교육이 전문적인 연구 영역으로서 교과교육학이라는 지위를 획득한 역사가 짧은 것을 감안한다면 교육 연구의 발전사 측면에서 지리과 교실 수업 연구의 패러다임 변천사를 읽어 내는 것이 더 합당할지 모른다. 만약 그렇지 않다면 그간 지리 교육 분야의 관련 연구들을 하나의 흐름으로 묶어 읽어낼 수 있는 도구가 없으며, 이는 비약하자면 교실 수업 연구의 중요한 기반이 되는 전통을 부정하거나 상실하는 결과를 낳을지도 모르기 때문이다.

관점의 타당성에 대해서는 좀 더 많은 논의가 필요하겠지만, 일단 지금까지 본고에서 다룬 연구 패러다임에 입각해서 보자면, 지리과에서 행해진 대부분의 교실 수업 연구는 양적인 접근 방법을 취하고 있으며 그 중에서도 과정-산출식의 연구가 90% 가까이 된다⁶⁾. 매개 과정 연구로 포함시킬만한 것도 그리 많지 않다. 이처럼 양적 연구가 대다수를 차지함에도 불구하고, 앞서 제시된 실증적 패러다임의 다양한 연구 주제나 방법들이 폭넓게 연구에 적용되었다고 보기는 어렵다. 일례로 지리과에서는 과정-산출 연구의 대표적인 유형인 플랜더스식의 수업 관찰 연구나 학습 시간 연구는 시도된 적이 없다. 매개 과정 연구에서 사고를 탐구하기 위해 고안된 큰소리로 말하기(Talking Aloud), 자극 회상법(Stimulated Recall) 등 여러 기법들을 연구에 적용한 바도 없다. 또한 계량적 연구에서 요구되는 표본 수의

적절성, 실험 통제의 엄밀성을 충실히 지키지 않은 연구들도 많고, 연구 기법 역시 실증적 연구에서 발전시켜 온 다양한 종류에 비하면 종속 변인과 독립 변인의 관계를 단선적으로 파악하는 유형이 대부분이다. 질적 연구는 2000년대에 들어서면서 조금씩 연구물이 산출되기 시작하는 초기 단계로 아직 논의하기 이르지만, 타분야에서 1980년대 이후부터 질적인 수업 연구가 시작된 것에 비하면 지리과에서 관심을 갖는 시기가 결코 빠른 편이 아님은 충분히 짐작된다.

지리과 교실 수업 연구와 관련해서는 양적 연구나 질적 연구냐를 막론하고 많은 연구가 진행되어야겠지만, 패러다임 변천사에 대한 이해를 통해 얻은 교훈을 숙고하여 기존의 교실 수업 연구 패러다임뿐만 아니라 대안적인 패러다임으로 제기된 분야에 대해서도 관심을 넓혀가야 하겠다.

IV. 결 론

지금까지 패러다임 변화를 중심으로 교실 수업 연구의 전통에 대해 살펴보았다. 수업 연구 패러다임에 대한 구분은 학자마다 다르나, 행동주의를 배경으로 하는 과정-산출 연구와 인지주의가 바탕이 된 매개 과정 연구, 해석주의적 인식론에서 발달해 온 질적 연구 패러다임의 세 가지로 구분해 볼 수 있다. 이 중 지금까지의 수업 연구에 가장 큰 영향을 미친 것은 교수의 효과성 연구라고도 불리는 과정-산출 연구이며, 지리과 교실 수업 연구에서도 이러한 경향이 드러난다. 과정-산출 연구는 학생의 학업 성취에 영향을 미치는 효과적인 교수 행동을 탐색하는데 치중하였지만, 이 행동이 어떤 매커니즘을 통해 학습에 영향을 미치는가에는 답변하지 못했다.

이에 따라 행동을 매개하는 과정으로서 교사와 학생의 사고 과정에 주목한 매개 과정 연구로 패러다임이 이동하였다. 인지 심리학과 사회학에 기초하고 있는 이것은 교사의 사고 유형과 인식 수준이 학생의 학습 활동과 교실 수업 과정에 어떻게 영향을 미치는지를 보다 심층적으로 규명해주었다고 평가된다. 그러나 과정-산출 연구와 마찬가지로 양적 연구 방법론의 범주에서 벗어나지 못하였고, 연구의 궁극적 목적 역시 교사의 효과성 범주에 머물러 있었다. 수업 연구는 효과적인 교

수 행위가 무엇인지보다는 교실에서 어떤 현상이 벌어지고 있는지를 규명하는 방향으로 관심을 옮겨갔고, 이러한 요구에 부응하고자 대안적인 패러다임으로서 질적 연구가 등장하였다. 인류학과 해석학에서 기원한 질적 연구는 현상학적 연구, 근거 이론, 문화기술지, 교실 생태학적 연구, 사례 연구, 실행 연구 등 다양한 갈래로 발전하며 교실 수업 연구의 새로운 장을 열었다.

그러나 지리 교육 분야에서는 교실 수업 연구가 미진한 편이고, 아직은 이에 대한 논의가 활성화되지 않았다. 하지만 지리 교육이 교과 교육학으로서의 위상을 공고히 하기 위해서는 교실 수업 연구를 하나의 독자적인 연구 영역으로 인식할 필요가 있으며, 본고는 이를 위한 기초 작업으로서 수업 연구의 패러다임에 대해 고찰하였다.

교실 수업 연구의 전통에 대한 이해가 지리과에서의 교실 수업 연구 논의를 활성화시킬 수 있기를 바라며, 이후에는 이론적 전통에 비추어 지리과 교실 수업 연구가 어떻게 진행되어 왔는지에 대한 진단이 이루어져야 한다. 지리과 교실 수업 연구의 현황 파악은 앞으로 우리가 나아가야 할 방향을 제시해 줄 수 있을 것이다. 이와 더불어 지리과 교실 수업 연구의 이론적 틀이 모색되어야 하는데, 이러한 노력을 통해 축적되는 연구 성과는 지리 수업 현상에 대한 심층적인 이해뿐만 아니라 지리 교육 연구라는 더 큰 맥락의 발전에 기여할 것이다.

註

- 1) 교실 수업 연구 동향과 관련해서는 박승규(2001)에 의해 발표된 논문이 한 편 발견된다. 그러나 그는 주로 지리 교육의 내용이 되는 지리적 지식의 문제와 질적인 수업 연구를 간략히 소개한 정도에 머물렀기 때문에 그의 연구를 통해 교실 수업 연구의 전체적인 경향을 파악하고, 지리과 교실 수업 연구의 위상을 이해하기에는 어려움이 따른다.
- 2) 용어에 있어서 mediating을 ‘중재’로도 번역하는데, 사전적 정의를 살펴보면 화해나 조정의 의미가 강한 중재보다는 ‘사이에서 서서 양편의 관계를 맺어준다’는 의미의 ‘매개’가 더 적당하다고 판단되어 본고에서는 매개 과정 연구로 표기한다.
- 3) 일반적으로 문화기술지 연구는 질적 연구 방법론의 한 갈래로 구분하며, 해석적이 아닌 해석학적 연구라는 용어를 채택할 경우 다양한 학문적 뿌리를 갖는 질적인 수업 연구의 여러 갈래를 충분히 포용하기 어렵다. 또 교실 생태학적 연구는 Dolye(1987)에 따르면 문화기술지와 생태심리학에서 나온 것으로 파악되는데, 교실 생태학적 연구만의 독특한 방법론을 제시하지 못하고 질적 연구의 여러 방법론을 사용하고 있다.
- 4) Barbara Butterworth와 Rhona S. Weinstein(1996)은 교

장 리더십에 대해 생태학적 원리를 적용한 사례 연구를 실시하였으며, Claudia L. Wilson(1999)은 그의 박사논문에서 학습 결함을 가진 고등학생의 학습 상황을 이해하기 위해서 자신이 고안한 생태학적 모델을 적용한 연구를 수행하였다.

- 5) Action research는 도입 초기에 주로 ‘현장 연구’로 번역되었으나 현장 교사가 승진을 목적으로 행하던 기존의 현장 연구와 구별할 필요성을 인정한 강성우 등(2005)의 의견을 따라 본고에서는 실행 연구라는 용어를 사용한다.
- 6) 1991년부터 2005년까지 학회지와 학위 논문을 중심으로 산출된 우리나라 지리과 교실 수업 관련 연구물들을 검색하여 조사한 결과 총212편의 논문 중 과정-산출 연구 전통에 해당하는 것이 190편으로 집계되었다.

참고문헌

- 김민환 · 김동엽, 1997, “수업연구 패러다임에 관한 비판적 논의”, 비교교육연구, 7(1), 209-234.
- 김희배, 1991, 수업체제설계에 기초한 교실수업과정의 혁신방안 탐색: 문화기술적 연구방법을 중심으로, 한양대 대학원 박사논문.
- 민 윤, 2003, 사회과 역사 수업에서 초등 교사의 교수 내용지식에 대한 이해, 한국교원대 대학원 박사논문.
- 박승규, 2001, “지리과 교실수업 연구의 동향과 과제”, 사회과학교육연구, 4, 43-60.
- 서태열, 2005, 지리교육학의 이해, 한울아카데미, 서울.
- 손민호, 2004, “연구 전통별로 살펴본 수업에서의 질적 연구의 동향과 과제”, 교육과정연구, 22(3), 149-180.
- 이용숙, 김영천 편, 1998, 교육에서의 질적 연구: 방법과 적용, 교육과학사, 서울.
- 이혁규, 1995, “교실 수업 과정의 연구 경향 검토”, 사회와 교육, 20, 115-140.
- 이혁규, 2005, 교과 교육 현상의 질적 연구: 사회교과를 중심으로, 학지사, 서울.
- 조대훈, 2004, “교수행위를 바라보는 세 가지 이론적 모델의 고찰”, 시민교육연구, 36(1), 231-261.
- 조영달, 1999, “한국 중학교 경제수업의 참여구조 변화에 대한 이해: 미시기술적 연구를 중심으로”, 시민교육연구, 29, 193-226.
- 조용환, 1999, “질적 연구의 동향과 과제”, 교육인류학연구, 2(1), 91-121.
- 허경철, 1988, “교수 행동과 학습의 효율성”, 학교 학습탐구, 교육과학사, 서울, 395-429.

- Bromme, R., 1995, What exactly is 'Pedagogical Content Knowledge'? : Critical remarks regarding a fruitful research program, in Hopmann, S. & Riquarts, K.(eds.), *Didaktik and/or curriculum*, 147, IPN Schriftenreihe, 205-216.
- Butterworth, B. & Weinstein, S. R., 1996, Enhancing Motivational Opportunity in Elementary Schooling: A Case Study of the Ecology of Principal Leadership, *The Elementary School Journal*, 97(1), 57-80.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L., 1987, Teacher's Thought Process, in Wittrock, M.C.(ed.), *Handbook of Research on Teaching*, N.Y. : Macmilan, 255-296.
- Clark, C. M., 1987, The Carroll Model, in M. J. (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford: Pergamon Press, 36-40.
- Creswell, John W., 1998, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*, 조홍식 외 공역, 2005, 질적연구방법론 : 다섯 가지 전통, 학지사, 서울.
- Dolye, W., 1978, Paradigms for Research on Teacher Effectiveness, in Shulman, L.(ed.), *Review of Research in Education*, 5, Itasca, IL: Peacock, 163-198.
- Dolye, W., 1987, Paradigms for Research, in M. J. (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford : Pergamon Press, 113-118.
- Eisner, Elliott W., 1998, *THE ENLIGHTENED EYE : Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, 박병기 외 공역, 2004, 질적 연구와 교육, 학이당. 서울.
- Gerber, Rod, 1996, Directions for Research in Geographical Education : the Maturity of Qualitative Research, in Gerber, Rod and Lidstone, John(eds.), *Developments and Directions in Geographical Education*, Channel View Publications, 131-150.
- Naish, Michael, 2002, Action research for a new professionalism in geography education, in Maggie Smith(ed.), *Teaching geography in secondary schools: A Reader*, London and NewYork: The Open University Press, Routledge Falmer, 306-322.
- Popkewitz, T. S., 1986, Research Paradigms and the Purpose of Educational Research, in Cornbleth, C.(Ed.), *An Invitation to Research in Social Education*, Washington DC: National Council for the Social Studies, 최병모 · 정태화 역, 1999, 사회과교육 연구에의 초대, 원미사, 서울, 27-56.
- Shulman, L., 1986, Paradigms and Research Programmes in the Study of Teaching, in Wittrock, M.C.(ed.), *Handbook of Research on Teaching*, N.Y.: Macmilan, 3-36.
- Wilson, Claudia L., 1999, *Models of Classroom Ecology: Understanding the Context of Learning for the High School Students with Learning Disabilities*, University of California, Berkeley, unpublished Ph. D. Dissertation.

최초투고일 : 2005. 06. 29.

최종접수일 : 2005. 07. 30.

교신 : 김혜숙, 136-701 서울특별시 성북구 안암동
고려대학교 사범대학 지리교육과
(sight89@hanmail.net, 017-271-2984)
Correspondence : Hye-Sook Kim, sight89@hanmail.net