

개인적 지능과 정의적 교육¹⁾

Personal Intelligences and Affective Education

정 태 희*

Jung, Tae Hee

ABSTRACT

The present study developed teaching-learning activities to improve personal intelligences and to investigate their effectiveness. Significant differences were found in both interpersonal and intrapersonal intelligence. Positive effects appeared in cooperative attitudes, capacity to care for and understand others, and in reflective thinking abilities. The results suggest the importance of a balanced educational curriculum in order to enhance human affective aspects, self-esteem, cooperative classroom climate formation and the moral and character development of students. Consistent and systematic investigation is needed on multiple intelligences theory, development of teaching-learning activities, their longitudinal effects, and a fair assessment instrument.

I. 들어가기

21세기의 미래사회는 정보화, 국제화, 개방화, 다원화의 시대로서 다른 사람들과 민주적인 사회적 관계를 맺고 편견없이 함께 일할 수 있는 사람이 요구된다. 따라서 미래사회는 창의력 뿐만 아니라 투철한 윤리의식, 타인에 대한 깊은 관심과 인간적인 감수성, 그리고 보다 건강한 정신과 안정된 정서가 보다 중요한 인간적 능력이다. 더욱이 21세기 지구촌 사회를

맞이하고 있는 이때에 정치, 경제, 사회, 교육, 문화 등 모든 분야에서의 바람직한 세계화의 구현을 위해서는 인간의 도덕성과 인성개발이 상당히 시급하다. 그만큼 이제는 국가간의 경쟁력 관계에서도 인간의 올바른 도덕성과 윤리의식은 절대적으로 중요한 자질이 되었다. 그러기에 학교교육을 통해 도덕적으로 건강하고 창의적인 문제해결력을 지닌 민주시민을 양성

1) 한양대학교 대학원 박사학위 청구논문 일부임

* 한양대학교 사회교육원 연구교수

하기 위해서는 근본적이고 획기적인 교육개혁이 필요하다. 이 교육개혁은 개방성, 창의성, 높은 성취동기, 인간존중, 인류 보편적 가치정립 등을 포함하는 정의적 학습을 극대화 시킬 수 있는 방향으로 설계되어야 한다(이영덕, 1995). 또한 다양한 문화, 다양한 가치가 함께 존재할 21세기는 획일화된 인간상이 아닌 다양한 능력과 개성을 지닌 인간상을 요구하고 있다. 그렇기 때문에 지적 능력만을 목표로 교육시키는 학교교육이 아닌 다양한 능력을 계발하고 길러주는 학교교육의 변화가 절실히 요구되고 있다.

따라서 이러한 시대적 요구에 부응하여 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안에서도 초·중등교육의 목표를 학습자의 다양한 개성을 존중하고, 인성(도덕성, 사회성, 정서 등) 및 창의성을 최대한 신장시키는 교육체제를 갖추으로써 모든 학습자의 잠재능력이 최대한 계발되도록 하는데 초점을 두고 있다(교육부, 1995).

이러한 관점에서 Howard Gardner의 다중지능 이론(Multiple Intelligences Theory)은 학습자의 잠재력 및 정의적 능력을 계발하는데 많은 교육적인 시사점을 주고 있다. 전통적인 관점에서 지능은 개인의 일반적인 능력으로 평가되었고, 학교에서의 성공을 좌우하는 것으로 생각되어 왔다. 그러나 Gardner는 기존의 지능에 대한 이해를 넘어서서 첫째, 지능을 사회속에 직면해 있는 문제를 해결하는 지적능력으로 보았고, 둘째, 풍부한 환경과 자연스런 상황에서 그 문화권이 가치를 두고 있는 산물을 창조하는 능력으로 새롭게 정의하였다(Gardner, 1983). Gardner는 특히 지능을 I.Q.검사라는 단일한 척도로 보려는 관점에 동의하지 않았다. 지능이 선다형 또는 단답형과 같은 유형의 표준화된 필답고사에 의해 측정되는 것을 거부하였다. 전통적인 지능검사는 주로 언어적 영역과 논리

적 영역에 국한되어 있는데 Gardner는 여섯 개의 영역 - 음악적 영역, 공간적 영역, 신체-운동적 영역, 대인관계 영역, 개인이해 영역, 자연탐구 영역 - 을 추가할 것을 강력히 주장하였다. 즉, 언어적·논리적 상징체계를 뛰어 넘어 위의 여섯 영역을 포함하는 여덟가지 영역으로 인간의 정신을 설명하는 다중지능(이하 MI라 표기) 이론을 수립하였다(김명희·김양분, 1996).

MI 이론은 지능의 독립성과 동등성을 강조한다. 지능의 독립성 차원에서 지능을 단일한 실재로 보거나 학생들을 ‘똑똑한’ 아동과 ‘그렇지 못한’ 아동으로 구분하는 전통 심리학자들의 견해는 잘못된 것이다. 특정 영역에서의 천재가 다른 영역에서는 열등아일 수 있기 때문이다. 모든 인간은 상대적으로 자율적인 여덟가지 독특한 지능을 소유하고 있으며, 또한 여덟가지 지능은 비교적 독립적이기 때문에 한 영역의 지능이 높다고 해서 다른 영역의 지능이 높을 것으로 예언할 수 없다.

지능의 동등성이란 여덟가지 지능 영역이 동등하다는 것이다. 흔히 언어적·논리적 지능만을 영리한(smart) 것의 기준으로 여기고 그 밖의 지능은 재능(talents)으로 생각하는 것은 잘못이다(Brandt, 1988). Gardner에 의하면, 지능을 재능이라 불러도 문제가 없으며 소위 지능이라 일컫는 인간의 인지적 능력(competence)은 재능, 능력(ability), 그리고 정신적 기능(mental skill)을 포함한다.

기존의 지능지수가 포함하는 범위가 인간의 여러 특성 중 지극히 일부분에 불과하다는 Gardner의 비판은 학교에서의 학업의 적용이 지적능력에 제한된 것이 아니라 성인이 실제 살아가는 삶의 과정에서 적용되는 포괄적인 능력에 대한 고려가 필요하다는 주장과 일맥상통한다(Damasio, 1994; Sternberg, 1985; Salovey

& Mayer, 1990).

MI 이론의 여덟가지 지능 중 특별히 개인적 지능(Personal Intelligences)인 대인관계 지능과 개인이해 지능은 인간의 정의적인 측면을 계발할 수 있는 지능으로 우리 학교교육을 통해서 학생들이 서로 협동하고 다른 사람을 존중하며, 개인적으로 자기 이해와 긍정적인 사고, 그리고 학생 자신의 자존감을 높일 수 있는 지능이다. 대인관계 지능은 관계를 형성하고 유지하는 능력과 집단 속에서 구성원이나 지도자 같은 다양한 역할을 떠맡는 능력 모두를 포함하는 것으로, 다른 사람의 기분, 동기, 느낌, 요구 등을 파악해 적절히 반응할 줄 아는 타인이해 지능이다. 개인이해 지능은 자신의 삶 및 배움에 대해 책임지는 것을 포함하는 것으로, 자기 자신을 정확히 이해하고 삶 속에서 효과적으로 자신을 조정할 줄 아는 자기이해 지능이다.

Gardner(1993)는 대인관계 지능과 개인이해 지능이 인간의 정의적인 능력과 밀접하게 관련된 것이라고 언급하면서 역경이 많은 삶의 과정에서 정의적 능력이 미치는 중요성에 대해서 언급하고 있다. Goleman(1995)은 여러 가지 실증적인 자료를 토대로 지능지수가 사람들의 교육적, 사회적인 성공을 약 20%정도 설명할 뿐이며 자신과 타인의 감정을 잘 인식하고 조율하고 다른 사람과 원만한 관계를 유지할 수 있는 정의적인 능력이 성공적인 삶의 관건이 된다고 주장하였다. 정의적 능력이란 자신과 타인에 대한 이해를 바탕으로 타인과 건강한 관계를 형성할 수 있는 능력으로 요약할 수 있다(Baskin & Hess, 1982; Mayer & Salovey, 1990; Rogers, 1959).

대인관계 지능과 개인이해 지능은 한 개인이 사회의 구성원으로 다른 사람들과 올바른 유대

관계를 맺으며 건전한 사회생활을 할 수 있게 하는 정신건강의 기초를 제공해 준다고 할 수 있다. 학생들은 학교교육이 시작되면서 지식과 기술을 습득하는 과정에서 자신감, 효능감, 근면성을 기르고 친구 또래와의 관계에서 단체성과 협조성을 기른다. 원만한 동료관계와 사회성, 더불어 살고 협조하는 능력, 그리고 건강한 자아상 확립은 개인의 건전한 도덕성의 기초가 된다.

Gilligan(1982)은 도덕교육 관점에 있어 기존의 Kohlberg(1976)의 도덕발달 모형이 정의를 너무 좁게 이성적 측면에서만 다루었다고 비판을 하면서 Kohlberg의 도덕발달 모형으로는 설명될 수 없는 돌봄, 배려 등을 강조하였다. 자신을 이해하고 자신의 감정과 행동을 잘 다룰 수 있는 능력과 타인의 정서, 의도 등을 이해하고 이를 다룰 수 있는 능력인 Gardner의 개인적 지능은 타인이 처한 상황을 잘 분별하고 적절히 도움을 줄 수 있을 뿐만 아니라 타인을 잘 배려할 수 있는 능력이 요구되는 최근 도덕교육 관점과 일맥상통한다. 그러기에 대인관계 지능과 개인이해 지능을 강화한 교수-학습 활동을 통해 학생의 정신건강과 그에 따른 도덕적 사고로의 성숙을 가져올 수 있음을 시사한다.

본 연구는 개인적 지능을 증진시키기 위한 교수-학습 활동을 경험한 학생들이 실제 수업이 전개되는 과정에서 어떠한 발달적 성향을 나타냈는지를 질적으로 분석해 제시하고자 한다. 위와 같은 목적을 위하여 본 연구에서 설정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

문제 1. 다중지능의 개인적 지능을 증진시키기 위한 수업을 받은 집단과 그렇지 않은 집단간에 개인적 지능에서 차이가 있는가?

- 1) 대인관계 지능을 증진시키기 위한 수업을 받은 집단과 그렇지 않은 집단간에는 대인관계 지능에서 차이가 있는가?
- 2) 개인이해 지능을 증진시키기 위한 수업을 받은 집단과 그렇지 않은

집단간에는 개인이해 지능에서 차이가 있는가?

- 문제 2. 다중지능의 개인적 지능을 증진시키기 위한 수업을 통해 학생 자신에게 일어난 행동의 변화들은 어떤 것들이 있는가?

II. 연구방법

본 장에서는 개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동 개발과 그에 따른 교육적 효과를 검증하는데 활용된 연구방법에 관해 기술하고자 한다.

1. 연구대상

본 연구에서는 서울 성동구에 위치한 한양대학교 부설 한양초등학교 1학년 2개 반을 연구 대상으로 선정하였다. Shearer(1995)의 MI 발달 평가 척도에 관한 집단간 차이분석을 위해 서울시에 위치한 사립 초등학교 1학년 2개반이 그에 관한 통제집단으로 선정되었다.

2. 연구절차

가. 연구기간

1997년 9월 9일부터 1997년 12월 16일까지 제 1차 연구가 수행되었고 더 풍부한 관찰자료의 수집을 위하여 1998년 2월 4일부터 1998년 2월 16일까지 연구가 이루어졌다.

나. 교수-학습 활동 개발

본 연구는 학생들의 개인적 지능을 증진시키기 위하여 1학년을 대상으로 선정된 주제와 관련하여 교수-학습 활동을 개발하였다. 본 연구

에서 개발된 교수-학습 활동은 MI 이론에 대한 문헌연구, 교사와 연구자와의 3차에 걸친 합의 과정을 거쳐서 이루어진 것으로, 교과에서 언급된 것을 그대로 교과 통합차원에서 실시하는 것이 아니라 지능 개발 차원이나 학생들의 문제해결력과 흥미 고려 차원에서 교과를 초월한 다양한 활동으로 구성·개발되었다.

수업 시나리오 주제는 ‘가을(8차시)’, ‘겨울(5차시)’, ‘옛날이야기(1차시)’, 그리고 ‘1학년을 마치며(4차시)’가 선정되었고, 각각의 주제 하에 다양한 수업활동이 구성되었다. 교수-학습 활동의 구성은 ‘즐거운 생활’, ‘슬기로운 생활’, ‘국어’, 그리고 ‘바른생활’ 교과에서 다루어지고 있는 주제에 따른 주요 핵심 개념을 다양한 지능적 관점에서 구성하여 전개하였고, 주제를 더욱 심화시키는 차원에서 교과서 이외의 학습 활동도 구성·개발하였다. 대부분 1차시당 120분에서 140분 수업용으로 개발되었다.

개인적 지능을 증진시키기 위한 활동들을 유형별로 제시하면 다음과 같다. 대인관계 지능을 증진시키기 위해 구성된 교수-학습 활동은 직소우 모형을 적용한 수업활동, 소집단별 조사·발표하기, 조별 규칙정하기, 이야기 만들기, 대인관계 체크리스트 작성하기, 반 공동작품 만들기, 그리고 친구들 행동 관찰 기록하기

등이다. 개인이해 지능을 강화하기 위해 구성된 교수-학습 활동은 자기 평가 활동(개인이해 체크리스트, 자기반성일지), 목표세우기, 선택하기, 장·단점 인식하기(집단칭찬 활동 포함) 등이다.

다. 개인적 지능을 적용한 수업 평가

본 연구는 개인적 지능(Personal Intelligences)에 기초한 교수-학습 활동을 학교 교육과정에 적용하고 그 효과를 분석하기 위해 수업관찰, 심층면담, 현장조사지, 그리고 MIDAS 검사 척도 실시 등 네가지의 평가방법이 사용되었다. 여기서는 실제 수업이 전개되는 교실에서 학생들이 지닌 경험과 변화를 기술하기 위하여 수업관찰, 심층면담, 그리고 MIDAS 검사 척도를 통해 얻은 자료를 분석, 제시하였다.

1) 수업관찰

수업관찰은 MI 이론을 적용한 수업을 실시하는 날에 한해서만 이뤄졌기 때문에 각 주제별 차시별로 관찰이 진행되었다. 본 연구가 개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동의 개발 및 그 효과를 분석하는 것이었기에 수업이 전개되는 전반적인 활동과정을 기록해 가면서 특별히 개인적 지능에 기초한 수업활동에서의 학생들의 상호작용과 반응을 관찰, 기록하였다. 처음에는 학생들의 반응을 전반적으로 관찰, 기록하였고 그 후 대인관계 지능의 관점에서 한 조를 집중적으로 관찰하면서 그 조의 성원들간의 협조체제의 발달 정도를 기록해 나갔다. 총 관찰 시간은 40시간(2,400분) 정도 할애되었다. MI 이론을 적용한 모든 수업활동은 비디오로 녹화하여 총 16개의 비디오 테이프 분석 자료가 나왔다.

2) 심층면담

본 연구에서는 면담의 종류 중 반구조적 면

담법을 이용하여 참여자들(교사와 학생들)의 개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동을 통한 그 교육적 의미를 보다 심도있게 그려내기 위하여 소수의 참여자들을 대상으로 심층적 면담을 실시하였다. 실험집단의 교사와의 면담내용은 교과과정 및 수업에 관한 인식측면, 수업시나리오 개발과 실행과 관련된 실제적 측면, 개인적 지능에 기초한 프로그램이나 평가가 교사와 학생들에게 주는 교육적 성장 측면 등의 총 12문항으로 구성되었다.

실험집단 학생과의 면담은 개인적 지능에 기초한 수업을 통해 나타난 심리적, 행동적 변화 등의 내용을 묻는 총 11문항으로 구성되었으며, 4-5명을 한 집단으로 하여 5개 집단이 면담에 참여하였다. 면담은 한 집단 당 50분 정도로 총 4시간 10분이었다. 모든 면담 내용은 학생들의 동의를 얻은 후 객관성과 자료의 보존을 위해 비디오 촬영과 녹음기의 녹음을 병행하였다.

3) 검사 척도 실시

본 연구에서는 Shearer(1995)에 의해서 개발된 초등학생용 MI 발달 평가 척도(Multiple Intelligences Development Assessment Scale: MIDAS)를 사용하여 개인적 지능을 적용한 교수-학습활동이 학생들의 개인적 지능의 향상을 가져오는 지를 분석하였다.

Shearer의 MI 발달 평가 척도는 학생의 수행능력을 관찰하는 평가의 형태가 아니라, 자신 또는 잘 아는 피조사자에 의해서 MI의 발달정도를 객관적으로 평가하는 형식을 취하고 있다. MIDAS는 표준지능과 적성검사로부터 일반적으로 이용할 수 없는 지적발달, 활동과 성향에 관한 정보를 제공하며, 개인의(또는 의미 있는 타인의) 경험으로부터 직접적인 정보를 제공한다.

MIDAS는 음악, 신체-운동, 논리-수학, 공간, 언어, 대인관계, 개인이해의 MI의 7개 영역으로 이루어져 있다. 질문형식은 인지 능력, 참여, 판단을 요구하는 일상생활에 관한 활동에 대해서 묻는다. 질문은 모호함, 추측의 영향, 단순한 견해를 최소화하기 위해서 관찰 가능한 활동을 강조하는 세 가지 형태를 띠고 있다. 첫째, 특별한 활동에 참여하는 시간의 빈도 또는 시간 간격을 묻는 것이고, 둘째, 그 활동에 대한 수행능력의 현실적 평가에 대해서 묻는 것이다. 셋째, 나타난 열의의 정도를 묻는 것이다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 이루어져 있다. '항상 그렇게 한다', '최고로 잘한다'(5), '전혀 그렇지 않다'(1)로 이루어져 있다. 반응자는 일반화된 질문을 하거나 또는 실제 지식 수준을 넘는 대답을 하지 않도록 각 문항에 '모르겠다', '해당되지 않는다'라는 반응을 포함하였다. 이러한 반응들은 척도점수에 포함되지 않는다.

본 연구에서는 연구대상이 1학년 학생인 만큼 Shearer의 MIDAS가 1학년 학생들이 답하기 어렵거나 적절치 않은 문항 3문항을 제외하여 총 80문항 중 77문항을 사용하였다. 제외한 문항은 논리-수학적 지능 영역에서 나눗셈과 십진법 및 분수 계산에 관한 경험을 묻는 2문항을 삭제하였고, 언어적 지능 영역에서는 사전을 활용하는 경험과 관련된 문항을 제거하였다.

본 연구에 사용하기 위해서 우리 나라의 상황에 맞게 번안을 하고, 서울 시내의 초등학교 1학년 1개 학급의 학생을 대상으로 예비검사를 실시하였다. 그러나 1학년 학생의 경우 5점 척도에 대한 변별력이 어려워 학생이 학부모와 같이 해오는 것으로 하였다.

Shearer가 MI 발달 평가 척도에서 측정하고자 하는 개인적 지능 영역의 핵심요소는 <표 1>과 같다. 실험집단과 통제집단간의 차이 분석은 공변량 분석을 통하여 산출하였다.

<표 1> MIDAS의 개인적 지능 영역의 핵심요소

MI 영역	핵심요소
대인관계 지능	<p>타인에 대해 생각하고 이해하고, 타인 의견(입장)에 대해 공감하고, 타인의 특징을 인식하며, 타인의 동기, 분위기, 의도를 고려해 타인의 관점을 인식함. 타인과 효과적으로 상호 작용함.</p> <ul style="list-style-type: none"> · 타인 이해 : 다른 사람의 기분, 감정, 관점에 민감하고 이해함 · 타인과 어울리기 : 다른 사람 특히 친구와 형제 자매와 좋은 관계를 유지할 수 있는 능력 · 리더십 : 사람들 사이에서 지도력을 발휘해 문제를 해결하고 영향력을 발휘함.
개인이해 지능	<p>자아에 대해 생각하고 이해하기. 자신의 장·단점을 인식하고 효과적으로 개인적인 목적을 달성하기 위한 계획을 세움, 자신의 생각과 기분을 반성하고 조정하며 효과적으로 규제함. 대인관계에 있어서의 자아를 조정하고 스스로 효율적으로 행동할 수 있는 능력.</p> <ul style="list-style-type: none"> · 자아 인식 : 자신의 생각 · 능력 인식 : 스스로 의사 결정을 내릴 수 있는 기술 · 목적 인식 : 목적 인식, 자아 조정, 목적에 비추어 조정하기 · 감정 관리 : 자신의 감정, 기분, 정서적 반응을 조절할 수 있는 능력 · 행동 관리 : 자신의 정신 활동 및 행동을 규제 할 수 있는 능력

Ⅲ. 연구결과

본 장에서는 개인적 지능을 증진시키기 위해 개발, 실시된 교수-학습 활동의 효과를 분석·제시하였다. 연구문제 1과 관련하여, Shearer의 MIDAS 도구를 통해 대인관계 지능, 개인이해 지능에 대해 분석하였다. 연구문제 2와 관련하여서는, 실제 수업이 전개되는 과정에서 학생들에게 일어난 행동의 변화로 크게 ‘협조적 태도의 발달’, ‘타인배려 및 이해 능력 발달’, 그리고 ‘반성적 사고 능력의 발달’이라는 관점에서 기술하였다.

1. 다중지능의 발달 검사 결과

개인적 지능을 강화한 수업활동을 경험한 실험집단과 기존 전통수업을 받은 통제집단 간의 개인적 지능에 대한 발달 평가 결과를 비교·분석하면 다음과 같다.

〈표 2〉 집단간 MI 수업에 따른 대인관계 지능 사전·사후검사 평균(표준편차)

	사전 검사	사후검사
실험집단 (n=55)	2.70*(.96)	3.11(.93)
통제집단 (n=68)	2.63 (.77)	2.70(.77)

* ‘전혀 그렇지 않다/아주 조금 할 수 있다(1점)’, ‘잘하는 편이다(2점)’, ‘잘한다(3점)’, ‘아주 잘한다(4점)’, ‘최고로 잘한다(5점)’의 5점 척도상으로 평정

가. 대인관계 지능

실험집단과 통제집단의 대인관계 지능에 대한 사전·사후검사의 평균을 나타내면 다음 〈표 2〉와 같다.

MI 수업실시가 집단간 대인관계 지능의 자기인식 차원에서 어떠한 효과를 보이는 지를 알아보기 위해 사전검사 점수를 공변인으로 놓고 대인관계 지능에 대한 MI 수업의 효과를 분석하였다.

위의 〈표 3〉에서 볼 수 있는 바와 같이, 대인관계 지능에서는 실험집단과 통제집단간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다 [$F(1, 120) = 10.68 p < .001$]. 〈표 12〉에서 볼 수 있듯이, 통제집단은 사전검사에서 2.63, 사후검사에서 2.70으로 .07이 높았던 것에 비해 실험집단은 사전검사에서 2.70, 사후검사에서는 3.11로 .41이 높게 나타났다. 사전검사에서 실험집단이 통제집단보다 .07 높았던 것에 비하면 사후검사에서는 .41이 높아 집단간 평균의 차이가 의미있게 나타났다. 결과적으로 대인관계 지능을 높이기 위한 수업활동을 경험한 실험집단의 경우가 기존의 전통수업을 받은 통제집단보다 대인관계 지능에 대한 자기인식이 높은 것으로 나타났다. 동료들과 효과적으로 상호작용 할 수 있도록 하는 협동학습 전략이나 동료들에 대한

〈표 3〉 MI 수업에 따른 대인관계 지능의 집단간 공변량 분석

	변 량 원	자승화	자유도	평균자승화	F
공변인	사전검사	42.36	1	42.36	113.97***
	집 단	3.97	1	3.97	10.68***
주효과	오 차	44.60	120	.37	

*** $p < .001$

이해를 높일 수 있는 교수-학습 활동을 많이 경험한 실험집단 학생들이 기존의 전통수업을 받은 통제집단 학생들보다 대인관계 지능을 평가하는 타인이해와 타인과 어울리기와 같은 문항내용들에 더욱 긍정적으로 지각함으로써 대인관계 지능의 향상을 가져왔다고 할 수 있다.

나. 개인이해 지능

실험집단과 통제집단의 개인이해 지능에 대한 사전·사후검사의 평균을 나타내면 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 집단간 MI 수업에 따른 개인이해 지능 사전·사후검사 평균(표준편차)

	사전 검사	사후검사
실험집단 (n=55)	2.61*(.94)	3.04(1.04)
통제집단 (n=68)	2.50 (.71)	2.52(.74)

* '전혀 그렇지 않다(아주 조금 할 수 있다(1점)', '잘하는 편이다(2점)', '잘한다(3점)', '아주 잘한다(4점)', '최고로 잘한다(5점)'의 5점 척도상으로 평정

MI 수업실시가 집단간 개인이해 지능의 자기인식 차원에서 어떠한 효과를 보이는 지에 알아보기 위해 사전검사 점수를 공변인으로 놓고 개인이해 지능에 대한 MI 수업의 효과를 분석하였다.

위의 <표 5>에서 볼 수 있는 바와 같이, 개인이해 지능에서 실험집단과 통제집단간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다 [$F(1, 120) = 12.53 p < .001$]. <표 14>에서 볼 수 있듯이, 통제집단은 사전검사에서 2.50, 사후검사에서 2.52로 거의 점수의 변화가 없었던 것에 비해 실험집단은 사전검사에서 2.61, 사후검사에서는 3.04로 .43 높게 나타났다. 사전검사에서 실험집단이 통제집단보다 .11 높았던 것에 비하면 사후검사에서는 .52가 더 높아 집단간 평균의 차이가 의미있게 나타났다. 결과적으로 개인이해 지능을 높이기 위한 수업활동을 경험한 실험집단의 경우가 기존의 전통수업을 받은 통제집단보다 개인이해 지능에 대한 자기인식이 높게 나타났다. 반성적 사고능력이나 긍정적인 자기인식을 돕는 교수-학습 활동들을 경험한 실험집단 학생들이 기존의 전통수업을 받은 통제집단 학생들보다 학생들 자신의 자아에 대해 생각하고 이해를 묻는 개인이해 지능이 더 향상된 것이라 할 수 있다.

본 장에서는 개인적 지능을 증진시키기 위해 개발, 실시된 교수-학습 활동의 효과를 분석·제시하였다. 실제 수업이 전개되는 과정에서 학생들에게 일어난 행동의 변화로 크게 '협조적 태도 관계의 발달', '타인배려 및 이해능력 발달', 그리고 '반성적 사고능력의 발달'이라는 관점에서 기술하였다.

<표 5> MI 수업에 따른 개인이해 지능의 집단간 공변량 분석

	변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
공변인 주효과	사전검사	38.53	1	38.53	78.58***
	집 단 오 차	6.14 58.84	1 120	6.14 .49	12.53***

*** $p < .001$

2. 협조적 태도의 발달

학생들은 대인관계 지능을 강화하기 위해 활용된 협동적인 수업활동을 통해 서로 협력하여 과제를 수행하는 능력과 태도들이 향상되었으며, 동료들과의 적극적인 상호작용을 통해 의사결정능력이 향상되었고 수업을 적극적으로 참여하게 되었다. 여기서는 학생들의 '과제수행 능력과 태도의 변화' 라는 관점에서만 간략히 기술하고자 한다.

학교교육에서의 바른 인성교육의 확립은 누구나 다 강조한다. 그러나 다인수 학급의 교육적 여건이나 정해진 시간 내에 가르쳐야 할 많은 교육 내용을 이유로 학생들의 정의적 교육의 측면은 간과되고 있는 것이 실제적인 교육의 현실이라 하겠다. 본 연구에 참여한 교사도 1학년 학생들을 대상으로 학생들간의 협조적인 수업활동의 전개가 상당히 무리가 있을 것이라고 보았다.

요즘에 사회도 그렇고 아이들이 자기 중심으로 집에서 하나나 둘만 키우기 때문에 서로 협력해서 하는 것이 굉장히 어렵습니다. 협력해서 자기를 좀 죽이고, 남을 받아들이는 그런 것. 사회 현상과 연결된다고 보겠는데 그런 면에서 조별학습이나 공동체학습이 어릴 때부터 중요함에도 불구하고 실제로 하기란 그리 쉽지가 않아요. 고학년이면 다양하게 아주 잘할 수 있겠죠. 특별행사가 아닌 실제 수업활동에서 그 많은 애들을 데리고 이끌어 간다는 것이 무척 어렵거든요. 2학년도 아닌 1학년은 수업통제자체가 아주 힘들어요.

(교사)

교사의 이러한 답변에 대한 실증적 검증은 바로 '가을노래'란 주제로 1차시 수업을 전개한 첫 날부터 역력히 볼 수 있었다. 조별로 과제를 수행하는 활동이 아닌 학생 개별의 형성평가를 기록하는 시간에도 학생들은 저마다 팔로 종이를 가리거나 쓰고 나면 종이를 덮는 식으로 상당히 개인주의적인 성향이 강했다. 그 평가지 결과에 점수나 등급을 매기는 것이 아님에도 불구하고 학생들은 자신이 쓴 답을 동료가 보는 것을 싫어하였다.

연구자 : 팔로 왜 답을 가리고 적어?

학생 : 그냥요. 제도 가리잖아요.

또한 학생 자신이 한 과일에 전문가가 되어 조사하고 자기 조별 친구들에게 학습한 내용을 전달하는 직소우 수업활동은 동료간의 협조관계를 요구하는 것임에도 불구하고 많은 학생들이 개별적으로 과제를 수행하는 것을 발견할 수 있었다. '대추'에 관해 조사하는 전문가 집단 학생들이 모여 상호작용하는 장면이다.

학생 1(남) : 야. 먹기만 하면 어떻게 하나.
보고 적어야지.

학생 2(남) : 너는 적었나? 자기도 안 적었으
면서...

(옆의 여자 친구가 적는 것을 본다).

학생 3(여) : 내 것 보고하지마. 안보여줘.

학생 2(남) : 대추 모양을 적는 칸에 '둥그렇
다'라고 적는다.

(전문가 친구들끼리 조사할 과제에 대해 서로 의논하여 과제지에 기록하기보다 혼자서 조사한 내용을 기록하는 친구들이 많다).

학생들의 이러한 수업태도는 단순히 그림을 그리는 수업장면에서도 발견할 수 있었다. 사실 1학년 수준의 학생들은 조별로 그림을 함께 그리는 활동을 한다 하더라도 진정한 의미의 협동작품이 아닌 자기 영역을 그어 놓고 그 안에서만 그림을 그리기 때문에 하나로 형성된 단체작품이 아닌 같은 모양의 그림이 여러개 표현되는 그림이 많다. 교사가 밑그림을 그려 주거나 중간 중간 교사가 개입해 하나의 작품으로 완성하도록 요구하지 않는 한 조별로 모여 공동작품을 그리는 듯한 형태는 갖추어도 자신의 역할을 정해 그림의 부분 부분을 완성해서 하나의 공동작품을 만들기는 쉽지 않은 것이다. '1학년을 마치며'란 주제로 1학기 때 가장 기억에 남는 활동이 같은 친구끼리 모여 그 때의 일을 서로 말해보고 한 가지 그림주제를 택해 화이트보드 위에 그림을 그리는 수업 활동이 있었다.

<열린수업이 가장 인상깊었던 친구들>

- 여1 : 조용히 하고 우리 한 번 생각해보자.
가을트리 만들었잖아.
남1 : 만들기 한 것. 인형극장.
여2 : 미야, 우리 책 만들었잖아. 동화책 만들기. 우리 이어서 책 만들었잖아.
참 재미있었어.
여3 : 우리 가을트리로 하자.
남2 : 나도 가을트리가 좋아.
학생들 : 그래
여3 : 우리가 나무 그리고 너희는(맞은 편에 있는 아이들을 가리키며) 장식 그리면 되잖아.
여2 : (맞은 편 친구들에게) 너희들이 나무를 앞으로 그리면 안돼. 너희는 나무가 거꾸로 있다고 생각해야 돼. 알았지.

만1 : 한 남자친구가 먼저 자신의 앉은 위치에서 나무그림을 그린다.

여2 : 안돼, 같이 그려야지. 너는 장식하면 되잖아.

여1 : 벌레 그리면 되잖아.

여2 : 화장지를 가져와 그림을 지우고 간다.

여3 : 열린교실에 있던 책상과 나무 밑등을 그린다.

여2 : (자기자리에서 일어나 반대자리로 와서 여3이 그렸던 그림을 이어) 나무를 그린다.

학생들 : 친구들은 협동하여 자기 편으로 뻗어난 가지를 그리고 열매, 벌레들을 그린다.

(열린교실에서 수업했던 '가을트리' 만들 때의 일을 기억하면서 나무 밑등에서부터 많은 열매와 벌레, 인형, 리본들이 묶여져 있는 가을 트리를 그린 후 열심히 나무 주변에서 트리에 붙일 것들을 만드는 학생들의 모습을 함께 그린 후 작품을 교사에게 낸다).

이 수업활동에서 볼 수 있듯이, 학생들은 저마다 하나의 그림을 완성하기 위해 각자 정해진 위치에서(다소 이동하는 모습도 있었지만) 그림의 부분 부분을 열심히 그려 주었다. 물론 한 두 명의 친구가 주도적으로 어떤 식으로 그림을 그릴 것인지에 대해 이끌어 갔지만 대부분의 학생들은 자신이 하는 역할에 대해 만족스러워 했으며 어떠한 신경질적인 반응 하나 없이 그림을 완성해 나갔다. 이전에 단순히 형성평가지를 기록할 때 가리면서 하는 모습이라든가 종이 위에 선을 그어 놓고 자신의 영역을 표시한 후 그 곳에다만 그림을 그리는 식의 활동수준에 비하면 이 날의 학생들의 모습은 상당히 협조적인 태도의 발전을 보여주었다.

또한 학생들이 조별로 하나의 공동과제를 수행하는 태도면에서 뛰어난 지능이 서로 다른 학생들간의 협력적인 태도의 발전을 볼 수 있었다. 학생들마다 자신들이 갖고 있는 능력의 차이가 있기 마련이다. 또한 자신들이 관심있어 하고 좋아하는 영역들이 다르다. 그렇기 때문에 협조성을 요구하는 조별활동에서 자신의 능력을 발휘할 수 있는 학생들은 그렇지 못한 학생들에게 도움을 제공함으로써 조별 과제를 완성해 내게 된다.

이야기 만들기 할 때요, 수민이가 이야기 할 차례였어요. 우리가 다 준비해서 이렇게 하자고 했는데요, 말을 잘 못하는 거예요, 그래서 내가 선생님께 말씀드리고 수민이 이어서 했는데요. 선생님이 친구를 도와서 잘 말해주었다 그랬어요. 우리가 이야기로 병풍을 만들었잖아요. 사진, 색지 막 오려서 꾸미고 했는데요. 수민이는 빨리 잘해요. 병풍 꾸밀 때는 수민이가 많이 했어요.

(영상)

학생들로 하여금 협조적인 과제 수행 능력과 태도의 발달을 가져오는데 있어서는 학생들의 협동학습에 대한 심리적 변화도 중요한 몫을 하였다. 사실 학생들은 개별로 과제를 수행하는 것이 익숙해진 상태에서 조별로 협동해서 하는 수업활동을 처음 경험하게 되었을 때 심리적인 부담감을 느낀 것으로 나타났다.

지겨운 마음이 들었어요. 애들이 잘 따라 하지 않고 장난만 치고 저 혼자 할 때는 마음이 딱딱 맞춰지는데 애들은 잘 안맞아서 텔레파시가 통하지 않았어요.

(기년)

재미없겠다는 생각이 들었구요, 처음에는 우리 조가 못하면 어떡하지 하는 생각이 들었어요.

(은지)

학생들로서는 수업의 결과에 민감하게 반응하기 마련이다. 좋은 결과를 얻기 위해서 혼자서만 잘하면 된다는 생각이 지배적이었을 것이다. 자신이 수행한 행동에 대해서만 책임을 지는 것에 익숙했던 아이들이 동료들과 함께 과제를 수행하여 나온 결과가 곧 그들 자신의 성취결과로 인정받아야 하는 면들이 다소 부담스러울 수 있다. 그래서인지 학생들은 조별로 협동하여 과제를 수행하는 것 자체가 힘들고 어려울 것이라는 생각을 하였다. 그러나 학생들은 친구들과 함께 의논해서 과제를 수행하는 활동을 다양하게 경험하면서 조별로 과제를 수행하는 것에 대한 심리적인 어려움이나 불안함이 아닌 협동학습 과제 자체를 무척 즐겁고 의미있는 것으로 지각하게 되었다.

요즘에는 협동학습을 많이 하고 싶구요. 처음에는 싫었는데 지금은 계속하니까 정이 들었어요. 친구들과 사이가 좋아지고, 같이 하니까 수업시간이 재미있고 즐거운 것 같아요.

(준일)

친구들하고 같이 하면은요, 시간이 빨리 가는 것 같구요, 즐겁게 할 수 있어요. 이런 수업이 많았으면 좋겠어요.

(광일)

학생들의 대인관계 지능을 증진시키기 위해 동료들 간의 협동성을 유발하는 교수-학습 활

동을 많이 경험한 실험집단 학생들은 자기 혼자서 과제를 수행하는 것에만 급급했던 모습에서 동료들끼리 역할을 정해 협동하여 과제를 수행하게 되었고, 협동학습 과제를 부담스러운 것이 아닌 즐겁고 재미있는 것으로 지각하는 등 동료들과의 과제 수행 능력과 태도 면에서 매우 긍정적인 발달을 나타냈다.

초등학교 교육은 학생의 기본적인 생활 및 태도 형성 면에서 중추적 역할을 하기 때문에 초등학교 저학년에서부터 동료 간의 협조적인 태도 발달을 형성하는 수업전략은 아주 의미있는 것이다. 교사들이 시도조차 안해보고 아이들의 발달이나 교육적 여건만을 이유로 내세워 학생들의 협동심을 유발하는 수업활동을 실천해보지 못한다면 진정 학생들에게 심어주고 길러주기 원하는 민주적 시민으로서의 자질 형성을 의도적으로 포기하게 되는 것이다.

3. 타인 배려 및 이해 능력 발달

학교 교육과정에서 대인관계 지능을 강화하기 위한 수업활동은 다른 사람과의 협조적인 유대관계를 형성하도록 도와준다. 바로 이러한 협조적인 태도의 발달은 다른 사람에 대한 이해나 배려 없이는 불가능한 것이다. 또한 타인에 대한 이해와 배려는 자신에 대한 긍정적인 인식의 장이 가능할 때 일어난다. 인간은 누구나 다 자기를 올바르게 긍정적인 시각으로 볼 수 있을 때 진정한 의미의 타인에 대한 이해도 가능할 것이다. 그러므로 대인관계와 개인이해 지능의 발달을 돕는 수업활동은 학생들의 동료에 대한 이해의 폭과 배려가 증대되는 결과를 가져왔다. 여기서는 '동료에 대한 긍정적 인식의 변화'라는 관점에 기초하여 기술하였다.

학령기 시절에 있어 학생들의 사회·정서적

발달에 막대한 영향을 주는 것 중의 하나가 바로 또래들과의 관계라고 할 수 있다. 동료들을 협력자가 아닌 경쟁자로서 적대시하거나 배타시 하게 되면 동료관계의 폭도 한정될 수 밖에 없고, 다른 타인과의 대인관계 능력 형성에도 부정적 영향을 미칠 수 밖에 없다. 특별히 학급에서 여러 가지 이유로 소외되는 학생들은 건전한 자존감을 형성하기가 어렵다. 그렇기 때문에 학생들이 학교생활을 통해 바람직한 정서 및 사회성 발달을 극대화 하기 위해서도 또래간의 상호작용 관계는 매우 중요하다. 실험집단 학생들은 동료들과 토론을 하거나 과제를 수행하기 위해 조별로 구성원이 결정되는 과정에서 자신이 좋아하지 않는 친구와 같은 조가 되어 활동을 해야 하는 것에 대해 상당히 못마땅하게 느낀 것으로 나타났다.

맨 처음에 친구들하고 같이 하라고 했을 때, '선생님은 왜 애하고 우리하고 같이 하라 그래? 애는 글도 못쓰는데 왜? 애는 왜?' 하고 생각하면서 선생님이 그러니까 개도 먹고 선생님도 미웠어요. 근데 점점 크면서 선생님이 우리를 똑똑하게 키울려고 머리 맞대고 하라고 그랬구나 하는 생각이 들었어요. 아이들 의견이 모두 다르잖아요. 애가 이야기 만드는 것 했었어요. 근데, 그 때 계속 안되고 연습도 잘 안되고 싸우고 그랬어요. 그랬는데 선생님이 열린 교실을 왜했냐 하면요, 의견이 다 다르고 느낌이 다르고 그러니까 그래야 되는 것 같았어요. 그러가지고 열린 교육 공부 처음에 지겹고 그랬는데 점점 크면서 흥미진진하고 너무 좋아졌어요. 친구들이 좋아지고 더 잘 알게 된 것 같아요.

(미)

위의 면담내용에서 보듯이 한 학생은 조별 상호작용을 요하는 과제를 수행하기 위해 조별 구성이 이루어질 때 자신이 싫어한 동료에 대한 배타적인 마음이 교사에게까지 일어난 것을 볼 수 있다. 그러나 거듭되는 협동적 과제 활동을 통해서 교사가 의도한 마음을 알게 되고, 동료들에 대해서도 긍정적으로 인식하고 반응하게 되면서 수업을 더욱 즐겁게 수행하는 결과를 가져왔다. 결국 학생들은 협동학습을 통해서 과제를 함께 수행하는 친구들의 존재가 얼마나 중요한가를 깨닫게 된 것이라 할 수 있다. 대인관계 지능을 증진시키기 위한 다양한 협동학습은 자기 혼자서만 잘한다고 해서 결과물이 나오는 것이 아니라 결국 친구들이 서로 협조해서 도움을 주고 받는 관계가 형성될 때만이 의도한 좋은 성취결과를 가져올 수 있기 때문에 부정적으로 인식했던 동료에 대한 인식의 변화를 가져오게 하였다. 학생들은 협동학습을 통해서 배운 가장 큰 장점으로 어떤 일을 할 때 서로가 도움을 주고 받을 수 있다는 점을 깨달았다고 하였다.

친구들하고 같이 하니 친구들이 모르는 것도 내가 가르쳐 주니까 제가 친구들한테 도움이 되고 내가 모르는 것을 친구가 가르쳐 주니까 친구들도 저한테 도움이 되는 것을 알았어요.
(주희)

맨 처음 협동학습을 할 때, 애들이 막 장난 말을 하고, 어떨때는, 제가 2분단에 들어갔을 때는요, 다 망쳐가지고 속이 너무 탔어요. 근데 지금은요, 아이들이 장난치는 것을 고치니까요, 아이들이랑 호흡이 잘 맞아서 그게 발전한 점인 것 같아요.

(영상)

친구들이 지닌 좋은 점을 써주고 그러한 활동을 통해 느낀점을 기록하는 시간에서 많은 학생들은 ‘자신이 친구들에게 그렇게 도움이 되는지 몰랐었다’라고 하였으며 어떤 학생들은 친구들에게 정말 도움이 될 수 있는 사람이 되고 싶다고 기록하였다.

실험집단 교사는 수업활동에서 의도적으로 대인관계 지능의 향상을 도모하는 것이 학생들의 결속력 형성에 상당한 도움을 줄 뿐만 아니라 학생들의 올바른 인성관계 형성에 아주 바람직한 교육적 효과가 있다고 하였다. 특별히 대인관계 지능을 증진시키기 위한 수업활동은 기존에 교사나 학생들이 학습부진아에 대해 갖고 있었던 부정적인 인식들을 없애는데 영향을 줄 수 있다.

유난히 우리반은 결속력이 있다는 것을 제가 느껴요. 아! 평상시에 조별로 뭘 많이 해본 결과가 있지 않을까 하는 생각을 했어요. 협력학습이나 대인지각과 관련된 수업에 특별히 관심을 갖고 수업을 하지 않았더라면 그렇게 결속력이 있을까요? 현장학습이나 단체활동면에서 많이 느낄 수 있는 것들이죠. 처음처럼 내꺼 내꺼 하면서 아이들이 개별로 하는 수업활동을 통해서 얻기 힘들죠. 제 생각은 대인관계 지능을 강화한 수업이 인성관계형성에 참 바람직하다고 봐요. 왜냐면 부족한 아이들을 구제하는데 있어 대인관계 지능을 돕는 활동을 심화시키는 것이 최고예요. 왜냐하면 열등아가 없어지니까, 열등아를 보완해야 팀의 점수가 높아지니까, 인성교육 측면에서도 대인관계 지능에 관심을 갖고 있어요.

(교사)

친구들 간의 서로 도움을 주고 받는 관계에 대한 인식은 특별히 학습지진아에 대해 새로운 평가를 하게 되었다는 것이다. 어느 한 영역에 치우친 활동이 아닌 친구들 간의 협동을 요하는 다양한 수업활동을 경험하면서 소위 공부를 잘한다고 하는 학생들이 그렇지 못한 친구들에 대해 매우 긍정적인 인식을 갖게 되었다고 하는 것은 이전에 학교교육에서의 우수아니 열등아니 하는 서열관계의 형성을 탈피할 수 있는 것이라 생각된다. 또래 관계를 통한 성격 형성에도 상당히 중요한 면을 지닌다고 할 수 있다.

지선이라는 애는 공부도 못하고 선생님 말도 아주 안 들었는데요. 애들한테 하나 씩은 잘하는 점을 느꼈어요. 지선은 그림을 잘 그렸어요.

(영상)

경렴 : 친구들이 잘하는 것을 제가 배웠어요. 친구들에게서 배울 점이 많다는 것을 느꼈어요.

관찰자 : 경렴이가 친구들한테 배운 점을 좀 말해주겠니?

경렴 : 원종이네요, 별로 열심히 안한다고 생각했어요. 그런데 함께 의논해서 그림을 그리고 하는 데요 열심히 하구요, 아주 잘 그렸어요. 만들기 같은 것도 가르쳐 주구요. 제가요, 원종이한테 배웠어요.

관찰자 : 이전에는 원종이에 대해 어떻게 생각했는데?

경렴 : 그냥 말썬꾸러기라고 생각했어요. 착할 때도 많은데요, 선생님 말씀 잘 안듣구 그래서요. 협동학습 많이 하니깐요. 친구의 장점을 알 수 있어요.

위의 면담내용처럼, 학생들은 협동학습을 통해서 동료들과의 상호작용을 많이 경험하면서 평상시 부정적으로 인식하고 있었던 동료에 대해 긍정적인 새로운 인식을 갖게 되는 결과를 보여주었다. 이러한 면은 특별히 학급에서 학습부진아라고 인식되었던 동료들에 대해 그들이 지닌 능력과 좋은 점을 학교 수업 활동을 통해 알게 되면서 가능케 된 것으로, 각 학생들이 지닌 능력을 서로 인정해 주면서 학생들의 상호작용을 유발한 교수-학습 활동의 결과라 할 수 있다.

타인에 대한 배려와 이해 능력은 사회의 한 구성원으로 살아가는데 없어서는 안될 필수불가결한 요소이다. 인간은 기본적으로 서로 관련을 맺고 상호작용하는 존재로서 친밀한 인간관계 속에서의 자연스런 반응을 통해 타인에 대한 배려가 형성될 수 있다. 인간의 배려윤리는 쌍방 간에 상호책임의 관계로 묶여질 때 서로가 상호의존적인 존재임을 인정하게 되고, 다른 타인에 대한 수용적이고도 개방적인 태도가 형성될 수 있는 것이다. 이러한 관점에서 학교 수업활동을 통해 자연스럽게 공동체로서의 책임의식을 갖게 하고 서로간의 협조적인 관계 형성을 통해 하나의 목표물을 지향하는 수업활동 이라든가 자신의 생활을 반성하도록 돕는 개인적 지능을 증진시킬 수 있는 다양한 수업활동은 학생들의 다른 사람에 대한 배려의 중요성을 인식하고 타인을 이해하는 능력을 개발, 신장시켜 주는데 아주 바람직한 교육효과를 지닌다.

4. 반성적 사고 능력의 발달

자아를 이해하는데 관련된 지식과 그 지식을 기초로 적용하는 행위능력은 모든 사람이 자신

의 삶을 의미있게 받아들이고 적극적으로 삶을
 진행하는데 있어 없어서는 안될 중요한 능력이
 다. 자신이 뭘 잘하고 못하는지, 자신이 지닌
 능력을 개발하기 위해 내가 어떤 노력을 해야
 하는지, 지금 나의 감정상태가 어떠한지, 내가
 어떤 행동을 취할 수 있을 것인지에 대한 인식
 은 결국 자아 이해와 자존감을 위한 능력의 신
 장으로 나타날 것이다. 이처럼 자신의 생각과
 행동에 대해 잘 돌아볼 수 있도록 도와주는 것
 은 학생들로 하여금 개인이해 지능의 발달을
 극대화 할 수 있는 수업전략이 된다.

학생들은 '겨울'을 주제로 한 MI 수업 활동
 에서 자신에게 뛰어난 지능과 그렇지 못한 지
 능에 대해 조사하고 그것에 관해 겨울방학 계
 획을 세워보는 활동을 하였다. 영상이는 겨울
 방학 동안 자신이 계획한 것을 실천하기 위해
 다음과 같은 노력들을 하였다고 하였다.

관찰자 : 7가지 지능에 대한 겨울 방학 반성
 을 하는 시간이 있었잖아? 영상이
 는 제일 잘하는 지능이 '개인이해에
 요'라고 써져 있더라구. 그러면서
 '생각을 많이 하고 자기 힘으로 계
 획을 세웠다' 라고 써 있었어요. 그
 러면 어떤 생각을 많이 하고, 계획
 세운 것에는 어떤 것들이 있었지?

영 상 : 저는요, 겨울방학 때요, 책을 많이
 읽고 독후감도 쓰는 것을 많이 하
 고 싶었는데 그럴 시간이 좀 부족
 해서 아쉬웠어요.

관찰자 : '나 혼자서만 계획을 세웠다'라고
 써있는데 이건 뭘 말하는 거야?

영 상 : 엄마한테 물어보고 해달라고 하지
 않고요, 너무 놀지 않고요, 2학년이
 되면 바빠지니까, 2학년이 되서 하

는게 더 많아지니까 공부를 열심히
 하고 2학년 생활도 잘하여야 겠다
 는 계획을 세웠어요.

관찰자 : 그 계획에 대해 구체적으로 말해줄
 수 있을까?

영 상 : 제가요, 책을 많이 안 읽어서요, 일
 주일에 한 권 씩 꼭 읽어야겠다고
 생각했어요.

관찰자 : 아, 그렇구나. 영상이가 부족한 지능
 이 음악이라고 들었는데 이 부족한
 지능을 키우기 위해 무얼했어요?

영 상 : 제가요, 피아노를 배웠었는데요, 피
 아노 연습을 안해서 좀 잊어버린
 거예요. 그러가지고요, 엄마한테 혼
 이 좀 나구요, 그 다음부터 피아노
 연습을 열심히 했어요.

대부분의 많은 학생들은 자신이 잘하는 지능
 과 부족한 지능을 조사하고 그 지능들을 더욱
 발달시키기 위해 계획을 세워보고 반성해 보는
 활동을 통해서 자기에 대한 이해의 면을 더욱
 높일 수 있었으리라 생각된다. 학생들이 자신
 에게 부족한 지능을 개발하기 위해 겨울방학
 동안의 생활을 돌아보며 발표를 하는 시간이
 주어졌을 때 자신이 노력한 것에 대한 만족을
 경험한 학생들은 상당히 자기가 한 활동들에
 자부심을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 수업
 활동 자체가 다양한 7가지 지능 영역 차원에서
 구성되었기에, 학생들은 자신이 어떤 영역의
 활동을 잘하는지를 수업을 통해서 더욱 잘 알
 게 되었다고 하였다.

저는 글짓기랑 그림을 잘 그려요. 친구들이
 저보고 그림 잘 그린다고 했구요, 글짓기는
 선생님께서 글을 잘 쓴다고 칭찬해 주셔서

알았어요.

(현준)

저는 수업하면서 느낀 것은 아이들이 이런 것은 못하는 데 제가 이런 것을 잘하니까 기분이 좋았어요. 친구들과하고 협동해서 할 때요, 이야기 만들기 잘하는 것 알았구요, 그런데 좀 힘들긴 했어요. 그리고 일기 쓸 때 내 생각 솔직하게 잘 적는다고 선생님이 칭찬해 주셨어요. 달리는 저희반에서 제일 잘해요.

(광호)

타인의 평가를 통해 자신을 더욱 긍정적으로 지각하면서 자신을 보다 잘 알게 될 수 있다는 것은 자존감 형성에 아주 중요하며 자기이해와 관련되어 반성적 사고 능력으로의 발달을 가져올 수 있다. 본 연구에서는 ‘선택하기’나 ‘집단 칭찬 활동’을 통해 학생들로 하여금 자신을 더욱 긍정적으로 인식하도록 돕는 활동을 수행하였다. 또한 반성적 사고 능력의 발달을 도모하기 위한 한 수업활동으로 그날의 수업활동에 대해 학생 스스로 평가해 보는 ‘자기반성일지’, ‘대인관계에 관한 평가지’, 그리고 ‘개인이해에 관한 평가지’ 등이 있었다.

자기 반성 일지 대단한 것이지요. 전 처음 일학년에서는 불가능할 줄 알았어요. 그런데 하물며 하찮은 거래도 자기 반성이 되요. 예를 들어서 수업을 하고 나서 자기는 토마토가 과일인 줄 알았는데 채소라는 것을 알았다던가. 우리가 볼 때는 전혀 그럴 것 같지 않은데, 그날 수업에서든 하루 수업이 끝나고 나서든 자기 반성일지를 쓰면 자기 개인적인 측면이든지 수업과정어든지 쉬는 시간에든지 자기 나름대로 돌아보고 깨달았던

점이나 ‘나는 이번 수업에서는 재미가 없었다면 왜 재미없었나? 도 반성을 합니다. 자기가 열심히 활동하지 않았다. 내일 재미있으려면 열심히 해야겠다. 하물며 말 하나라도 고집어내니까. 그런 것이라도 그것을 안했을 때와 했을 때는 전혀 달라요. 자기가 그것을 돌아보니까. 특별히 자기 반성일지를 쓰는 날은 그날은 미리 말합니다. 그러면 행동을 더 잘 할 것 같으니까. 오늘은 자기 반성일지를 쓸꺼예요, 그렇게 말을 합니다. 특별히 좀더 잘한 점을 반성하는 것 그렇게 하려고 노력합니다. 이것도 개인이해 지능을 개발하는데 한 몫했다고 봅니다.

(교사)

학생들 또한 수업활동이나 하루동안의 자신의 학교생활을 돌아보는 자기 반성을 통해 느낀 점이나 새롭게 배운 점에 대해 다음과 같이 응답하였다.

반성일지를 하니까 내가 일기도 잘 쓰게 되고, 더욱더 내가 국어도 잘하고 읽기도 잘하는 것 같아요.

(주희)

반성일지 하면서요, 서로 도움이 된다는 것이요. 원종이는 도움이 되었구요. 저도 원종이한테 도움이 되요. 원종이는 제가 잃어버린 것도 찾아주고요, 제가 틀린 것도 찾아줘요. 도우면서 하는게 정말 좋은 것이구나 하고 생각했어요.

(경련)

미 : 반성일지를 하니까 읽거나 쓰기 같은 것에 도움이 되요. 생각을 하니까요...

관찰자: 어떤 생각을 한다는 것이지?

미: 내가요 친구들한테 잘해줬나, 수업에서
뭘 새롭게 배웠나 그런거요.

관찰자: 미가 읽거나 쓰기에 도움이 됐다는
것은 어떤 것인지 말해 줄 수 있겠니?

미: 제가 읽고 발표하는 것을 좋아해서요,
계속 잘해야겠다고 생각했어요. 생각해
서 또 쓰고 생각해서 또 쓰고 하니깐요
쓰기에도 도움이 되요.

학생들이 자신의 하루 수업 활동을 돌아보고
평가해 보는 활동은 궁극적으로 자기이해의 측
면을 높일 수 있다. 자신을 돌아본다는 것은 앞
으로 보다 바람직한 삶의 질의 향상을 꾀하는
것이며, 이것은 행동적인 차원만이 아닌 감정적
인 면에서도 자기성찰을 가능케 하는 것이다.

개인이해 지능의 발달을 돕는 다양한 수업활
동, 즉 선택하기, 목표세우기, 집단칭찬, 반성
일지, 그리고 자신의 장·단점을 인식하도록

돕는 다양한 수업활동은 학생들로 하여금 그러
한 과제를 수행할 때마다 내가 왜 그러한 것을
선택하고 계획하는지, 그 결과 자신의 느낌이
어떠하고 어떠한 행동이 수반되었는지를 경험
적으로 돌아보게 함으로 말미암아 학생들의 반
성적 사고의 힘을 길러주었다.

인간은 반성적 사고능력의 발달을 통해 자신
의 감정이나 행동을 더 잘 이해하게 되고, 조
절하게 될 뿐만 아니라 자신이 갖고 있는 동기
가 무엇이고, 이것을 어떻게 자극할 것인가에
대한 접근이 가능해진다. 또한 자기이해의 지
평을 넘어서 타인과의 관계에서의 이해와 표현
능력이 길러질 수 있다. 한 학기라는 짧은 기
간동안 학생들의 반성적 사고능력의 발달을 객
관적으로 인식하는 것에 많은 한계가 있지만
분명한 것은 반성적 사고능력이나 긍정적인 자
아를 갖도록 돕는 수업활동의 개발은 학생들의
자기이해를 넓혀주는 개인이해 지능의 발달을
도모할 수 있다.

IV. 요약 및 결론

본 연구는 다중지능의 개인적 지능에 기초한
교수-학습 활동의 효과를 분석하는데 목적을
두고 행하여졌다. 연구결과와 그에 따른 교육
적 시사점을 제시하면 다음과 같다.

개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동의 효
과 분석 차원에서 Shearer의 MI 발달 평가 척
도(MIDAS)를 사용하였다. 실험집단과 통제집
단의 사전·사후 분석결과 개인적 지능에 기초
한 교수-학습 활동을 경험한 실험집단 학생들
은 기존의 전통수업을 받은 통제집단 학생보다
대인관계 지능 $[F(1, 120)=10.68 p<.001]$ 과 개인
이해 지능 $[F(1, 120)=12.53 p<.001]$ 에 대한 자

기인식에서 유의미한 차이를 나타냈다. 이는
동료들과 효과적으로 상호작용 할 수 있는 협
동학습 전략이나 동료들에 대한 이해를 높이는
수업활동, 반성적 사고능력이나 긍정적인 자기
인식을 돕는 교수-학습 활동들이 학생들의 개
인적 지능의 발달을 가져올 수 있음을 보여주
었다.

질적인 연구방법론을 통하여 MI의 개인적
지능에 기초한 교수-학습 활동의 효과를 분석
한 연구문제 2의 결과들은 다음과 같다. 첫째,
개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동은 학생
들로 하여금 협조적 관계 형성의 발전을 가져

오게 하였다. 혼자서 과제를 수행하는 것에 익숙했던 학생들이 각자의 역할을 정해 공동으로 협력하여 과제를 수행한다든가, 조 구성원 모두 잘해야 한다는 공동체 의식을 갖는 등 공동 과제수행 능력과 협조 태도의 발달을 보여줬다. 또한 조 성원들이 서로간의 갈등을 최소화 하면서 하나의 공통된 의견을 창출하여 과제를 수행하는 의사결정 능력이 향상되었다. 특별히 수업에 의욕적이지 못했던 학생들이 자신의 의사표현을 적극적으로 하는 등 수업에 적극적으로 참여하는 결과를 가져왔다. 둘째, 개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동은 학생들에게 타인을 배려하고 이해하는 능력의 발달을 가져왔다. 개인적 지능에 기초한 학습은 기본적으로 동료들과의 상호작용을 유발하는 학습구조를 가지고 있고, 자연스럽게 활발한 사회적 상호작용을 경험하게 함으로써 서로를 이해하고 배려하는 활동을 가능하게 하였다. 자신이 생각하는 것과 친구들의 생각이 다를 수 있고 그에 따라 표현 행동에도 차이가 있음을 인식하면서 친구들의 의견을 수렴, 존중하며 과제를 수행하였다. 특별히 학생들은 학급에서 인지적으로 뒤쳐진다고 느꼈던 동료에 대해 학습부진이라는 기존의 부정적 인식을 바꾸게 되었고, 서로 도움을 주고 받는 관계의 발달을 통해 학급 동료에 대한 긍정적 인식을 갖는 결과를 가져왔다. 셋째, 개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동은 학생들의 반성적 사고능력의 발달을 촉진시켰다. 학생들로 하여금 자신의 장·단점을 인식하게 하고, 자신이 스스로 계획해보고 실천하면서 반성하는 활동들을 통해 자신에 대한 이해를 가져오게 했다. 더욱이 교사, 학생간의 긍정적인 상호작용이나 학생 능력에 대한 긍정적 평가는 학생들의 자존감 형성이라는 의미있는 교육적 결과를 가져왔다.

우리 나라 학교교육 현장에서는 기존의 지능에 대한 인식을 뛰어 넘어 지능에 대한 다양한 관점을 수용함으로써 교수-학습 활동을 MI 이론의 관점에 토대하여 개발할 필요가 있다. 더욱이 MI 이론 중 개인적 지능을 향상시키기 위한 교육과정의 개발은 지금까지 소홀히 여겨져 왔던 정의적 영역의 학습을 촉진하는데 기여하는 바가 큰 것으로 입증되었다.

이러한 연구결과에 비추어 MI 이론의 개인적 지능에 기초하여 본 연구에서 개발하고 실시한 교수-학습 활동은 우리 나라 학교교육 개혁에 다음과 같은 시사점을 줄 수 있다.

첫째, 개인적 지능에 기초한 본 교수-학습 활동의 개발과 실천은 지적교육에만 편중되어 왔던 우리 한국 학교교육의 반성과 함께 인간의 정의적 측면을 개발, 향상시킬 수 있는 실천적인 아이디어를 제시하였다. 더욱이 MI 이론의 관점에 근거해 지적 교육을 밀바탕으로 한 뛰어나다는 것, 창의적이라는 것, 성공한다는 것, 잠재력을 계발한다는 것에 대한 우리의 전통적 입장을 수정해야 할 필요가 있다. 이제 학교는 지적·정의적 측면에 기초한 다양한 학습경험들을 균형잡힌 교육과정의 관점에서 제공하는 것이 필요할 것이다.

둘째, 개인적 지능에 기초한 본 교수-학습 활동의 개발과 실천은 학생들의 자존감을 높일 수 있는 방안을 보여주었다. 학교생활을 통해 학생들 각자가 지닌 장점과 능력을 발굴, 계발하는 것을 추구한다면 학생들의 자존감과 자기 통제능력이 더욱 고양될 것이며, 이는 건전한 정신건강의 기초가 된다. 더욱이 초등학교 시기는 교사와 학급동료들과의 상호작용 관계형성이 학생 자신의 자존감 형성에 중대한 영향력을 미치기 때문에 바람직한 대인관계의 형성과 긍정적인 자기이해적 측면에서 개인적 지능

에 기초한 교육과정은 학생들의 자존감 형성에 기여하는 바가 크다고 할 수 있다.

셋째, 본 연구에서 개발·실천된 개인적 지능을 강화한 교수-학습 활동은 협력적인 학습 풍토를 조성하였다. 학교의 교수활동 속에 널리 퍼져 있는 경쟁의 논리는 학생들로 하여금 경쟁심을 조장하고 경쟁을 사회생활의 당연한 윤리로 받아들이게 함으로써 부정적인 대인관계를 조장하도록 하고 있다.

사실 우리 사회에서 발생하는 대부분의 문제 해결은 혼자 하는 활동이 아니며 직장, 가정, 친구 등 집단속에서 이루어진다는 특성을 감안할 때 학생들 간의 협력적 관계 형성을 통한 수업활동은 매우 중요한 의미를 갖는다. 협동학습 속에서 학생-학생, 학생-교사 간의 긍정적 상호의존성의 강조 또한 타인을 배려하고 도울 수 있는 삶으로의 전환을 가능하게 한다. 따라서 타인이해적 관점에서 협동학습 전략이나 타인과의 공감 형성에 중점을 두는 대인관계 지능에 기초한 교육과정의 구성은 경쟁 학습 구조가 아닌 협력적인 관계의 교실 풍토를 낳게 할 것이다.

마지막으로는 개인적 지능에 기초한 교육과정은 우리 나라 학교교육 개혁의 차원에서 초점이 되고 있는 학생들의 도덕 및 인성개발에 도움을 줄 수 있다. 개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동들은 최근 도덕교육의 대안적 접근으로 강조되고 있는 친사회적 행동이나 배려 윤리와 맥을 같이 하는 것으로 지식·이론 중심의 도덕교육이 아닌 실천교육적인 성격을 갖는다. 협동적인 환경조성을 통한 친사회적 관계의 형성이나 의사소통, 또한 상호존중적인 대인관계의 형성은 효과적인 도덕·인성교육의 내용이 된다(문용린, 1996). 이러한 면들은 상호 인정, 책임감, 협동의 가치 강조를 통한 민주적

시민 양성이라는 교육의 목표와 연결되는 것이며, 21세기가 요구하는 바람직한 인간상의 구현이란 측면에서 시사하는 바가 크다 하겠다.

개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동 개발과 그 효과 분석 차원에서 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 개인적 지능에 기초한 다양한 교수-학습 활동의 개발이 절실히 요청된다. 이를 위해서는 먼저 MI 이론에 대한 계속적이고도 체계적인 연구를 통해 MI 이론이 갖고 있는 철학에 대한 충분한 이해가 필요하며, 각각의 지능에 따른 수업방법의 다양화도 함께 모색되어야 할 것이다. 그러한 과정을 통해 한 이론에 대한 실험적 검증 작업으로서의 일시적 연구가 아닌 우리 한국의 문화와 실정에 적합한 하나의 교육이론으로서의 체계화 과정이 뒤따라야 할 것이다. 또한 학생들의 대인관계 능력과 자율성, 주도성, 그리고 창의성 계발이라는 관점에서 집단별 프로젝트의 활동에 대한 교육적 효과를 깊이있게 검증해 보는 것도 의미있으리라 생각된다.

둘째, 개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동의 효과 분석면에서 다양한 집단간의 효과연구와 그에 따른 종단적 연구의 필요성을 들 수 있다. 본 연구는 한 사립 초등학교 1학년을 대상으로 수행했기 때문에 교육적 확산이라는 차원에서 공립 학교에서의 연구 결과 분석이 요구되어지며 연구대상의 범위도 넓힐 필요가 있다. 더욱이 입시위주의 교육으로 인해 사회·정의적 측면에서 많은 교육적 문제를 노출하고 있는 중·고등학교와의 연계성을 고려한 종단적 연구가 요청된다.

셋째, MI 이론의 개인적 지능에 기초한 교수-학습 활동이 학생들에게 실천적 차원에서 교육적 효과를 낳기 위해서는 학생들이 경험한 학

습과 평가와의 일관성이 요구된다. 이는 대안적 평가 도구 개발의 필요성과 관련되는 것으로 현재 학교교육에서 실시되는 대부분의 지필검사 중심의 성취검사는 학생의 진정한 이해의 정도를 진단하고 평가할 만큼 타당한 검사도구가 될 수 없다는 점을 지적할 수 있다. 더욱이 학생들의 사회·정의적 측면과 관련된 평가는 지필검사 형식으로 측정할 수 있는 성격의 것이 아니다. 그러므로 MI 이론이 의도하는 교육적 성과를 산출하기 위해서는 학생들이 갖고 있는 지능을 제대로 평가하기 위해서 언어와

논리-수학적 능력만을 요구하는 평가방법이 아닌 공정한 평가도구(Intelligence-fair Instrument)의 개발과 함께 다양한 수행평가 방법의 활용이 요구되어진다.

MI 이론에 대한 지속적이고도 체계적인 연구가 수행되면서, 개인적 지능에 기초한 다양한 교수-학습 활동이 개발, 실행될 때 우리나라 학교교육이 오래 전부터 의도해 온 학생들의 적성, 능력개발과 함께 도덕적 민주시민으로서의 자질을 지닌 인간상 구현이라는 교육적 성과를 이루어 나갈 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 교육부(1995). 「교육개혁 추진 홍보 자료집(1)」. 교육부.
- 교육개혁위원회(1995). 「신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안」. 교육개혁위원회.
- 권근 편 (1997). 『한국교육의 자화상과 미래상』. 문음사.
- 김명희·김양분(1996). “중학생의 다중지능 분석”, 『교육논총』, 제 12권. 한양대학교 한국교육문제연구소.
- 김명희·김양분·김영천·이경희·정태희(1997). “다중지능 이론에 기초한 열린교육의 수행평가에 관한 연구”. 『교과교육공동연구보고서 RR-96』. 한국교원대학교 교과교육공동연구소.
- 김명희·정태희(1997). “미국의 다중지능 교육”. 『열린교육연구』, 제 5집 제 2호. 열린교육학회.
- 김복용(1996). “배려우리의 교육적 의의”. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문용린(1996). “한국의 도덕성 프로그램의 소개 및 평가”. 청소년 도덕성 전문가 학술회의. 청소년대화의 광장.
- 이영덕(1995). “세계화와 도덕교육”. 제1회 도덕성 회복 학술대회. 청소년대화의 광장.
- 정문성(1997). “중학교 열린 교실에서의 협동 학습 전략”. 『열린교육연구』, 제 5집 제 1호. 열린교육학회.
- 차경희(1996). “한국 초등학교 도덕과 교육에 관한 질적 연구: 현실과 문제점”. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 한국교육문제연구소(1997). “프로젝트 한양(Hanyang-Harvard Project for Educational Innovation)”. 한양대학교 한국교육문제연구소(미간행).
- 한국교육문제연구소(1998). “프로젝트 한양을 위한 제 4차 워크샵”. 한양대학교 한국교육문제연구소 (미간행).
- Armstrong, T.(1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Association for Supervision & Curriculum Development. 전윤식·강영심 역 (1997), 『복합지능과 교육』, 중앙적성출판사.
- Aronson, E. et al.(1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly hills: Sage Pub.
- Baskin, E. J. & Hess, R. D.(1982). Does Affective Education Work? A Review of Seven Programs. *Journal of School Psychology*, 8(1).
- Byrner, J. P.(1988). “Formal Operation: A Systematic

- Reformulation", *Developmental Review*, 8.
- Campbell, L., Campbell, B., and Dickinson, D. (1996). *Teaching & Learning Through Multiple Intelligences*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Campbell, B.(1994). *The Multiple Intelligences Handbook*. WA: Campbell & Assoc., Inc.
- Chapman, C. & Freeman, L.(1996). *Multiple Intelligences Centers and Projects*, Illinois: IRI/Sky Light Training & Publishing, Inc.
- Damasio, A.(1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Gardner, H.(1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- 이경희 역(1993). 「마음의 틀」. 서울: 문음사.
- Gadner, H.(1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books. 김명희 역(1998 출판예정). 「다중지능: 이론과 실제」. 양서원.
- Gilligan, C.(1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goleman, D.(1995). *Emotional Intelligences*. New York: Bantam Books.
- Good, T. & Brophy, J.(1995). *Contemporary Educational Psychology*. 5th ed., Longman Publishers.
- Lazear, D.(1994). *Seven Pathways of Learning: Teaching Students & Parents about Multiple Intelligences*. Tucson: Zephyr Press.
- Lazear, D.(1996). *Multiple Intelligences Approaches to Assessment: Solving the Assessment Conundrum*. Tucson: Zephyr Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, P.(1993). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication*. New York: Basic Books.
- Kagan, S.(1994). *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Kohlberg, L.(1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach. In T. Lickona(Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*(pp. 31-53). New York: Holt.
- Noddings, N.(1994). "Conversation as Moral Education". *Journal of Moral Education*. Vol. 23, No 2. 147-159.
- Rogers, C. R.(1959). Significant Learning: In Theory and in Education. *Educational Leadership*, 16. 232-242.
- Salovey, P. & Mayer, J. D.(1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9. 185-211.
- Shearer, M.(1985). "How Many Ways Is a Child Intelligent?". *Instructor*, Vol. 94(5).