

초등학교 교과를 매개로 하는 상담 프로그램의 개발

송 재 홍
(제주교육대학교 교수)

I. 서론

학교교육에 있어서 상담활동은 실천적 교육활동인 생활지도의 증추적인 활동으로 인식되어 왔다. 생활지도란 말은 원래 미국의 학교에서 한창 유행하던 가이던스 운동이 해방 이후 우리 교육계로 수입되면서 그 번역어로 생긴 것이다. 미국의 가이던스 운동은 처음에는 직업 및 진로지도분야에서 출발한 것이었으나, 학교에서의 생활지도는 학업, 진로, 인성 등의 영역에서 학생들의 발달과 의사결정 그리고 문제해결 등을 돕는 활동을 의미하는 것이었다.

이처럼 생활지도가 학생 개개인의 성장과 발달을 조력하는 과정이라는 점은 이 분야 전문가들의 공통된 주장임에도 불구하고, 생활지도의 영역과 관련하여 그 속에 교과지도(학업지도)까지 포함시킬 것인가 아니면 교과지도를 제외시킬 것인가 하는 논쟁은 여전히 남아 있다. 생활지도를 실천적 교육활동으로 보는 관점에서는 교과지도를 포함하여 학교생활에서 이루어지는 모든 경험을 생활지도의 영역으로 간주하는 반면에, 생활지도를 학습지도와 대비되는 것으로 인식하고 있는 관점에서는 교과지도를 제외한 나머지 부분은 모두 생활지도에 속하는 것으로 본다. 그러나 어느 관점을 취하든 생활지도가 학생의 학습활동을 완전히 배제할 수는 없으며, 현실적으로 초등학교 교사는 대부분 두 가지 영역의 지도활동을 병행하고 있다. 박성희(2004)는 학습과 관련된 영역을 학교 상담에서 다루어야 할 중요한 내용의 한가지로 간주하고, 이를 다시 교과지원 상담(아동이 심리적 문제로 인해 교과 지식을 습득하는 과정에서 어려움을 겪을 때 돕는 활동), 교과불박이 상담(이미 정해진 교과의 계열성과 순차성에 따라 아동이 학습할 수 있도록 돕는 활동), 학습방법 및 학습전략에 대한 상담, 학습의

육을 북돋우는 상담, 그리고 상담분위기와 관련된 상담으로 세분화하였다.

생활지도를 교과지도까지 포함하는 것으로 보든 교과지도와 대비되는 것으로 보든 간에, 생활지도는 모든 교사가 담당해야 할 중요한 교육적 활동이다. 하지만 일부에서는 교과지도는 일반 교사가 담당하고 생활지도는 전문상담교사가 담당하는 것으로 생각하는 사람도 있다. 그러나 만일 교과교육을 담당한 교사가 인성교육이나 생활지도를 외면한다면 교사로서의 의무를 포기한 것이나 다름없게 된다. 교육은 교과의 지도를 통해서만 이루어지는 것이 아니고, 학교에서의 모든 경험과 활동을 통해서 이루어지는 것이기 때문이다. 더욱이 이 두 가지 활동은 이분법적으로 완전히 분리되어 있는 것도 아니다. 개인의 일상적인 경험은 교과교육과 통합될 때 비로소 참다운 깨달음에 도달할 수 있는 것이며 개인의 삶에 의미 있는 변화를 가져올 수 있기 때문이다.

지금까지는 학교교육을 교과지도와 생활지도로 양분해서 생각하는 관점이 우세한 것 같다. 이 관점에 의하면, 생활지도는 행동습관, 청결과 위생, 예절 등 생활 속에서 이루어지는 다양한 활동의 지도뿐 아니라 인성교육, 각종 태도와 가치관교육 등을 모두 포함하는 개념이다. 이러한 관점은 ‘교과지도는 곧 지식 교육’이라는 것을 전제로 하고 있으며, 생활지도는 지식의 교육과는 다른 활동임을 강조하는 것이라고 볼 수 있다.

제6차 교육과정까지만 해도 학교교육의 주된 활동영역을 교과지도와 생활지도로 대별하고, 전자는 수업활동을 위주로 하는 형식적 교육과정을 통해서 이루어지고 후자는 상담을 비롯한 다양한 교과 외 활동을 통해서 이루어지는 비형식적인 교육과정 영역으로 인식하여 왔다. 지금까지도 학교 현장의 교사는 대부분 학생지도의 주된 활동을 교과지도와 생활지도로 구분하여 생각하는 경향이 강하다. 그러나 이는 분명히 잘못된 발상이다. 왜냐하면 교사의 교과지도와 생활지도는 분리된 것이 아니며 교사의 수업 활동에 생활지도의 원리가 스며들어가야 하기 때문이다.

제7차 교육과정에서는 이러한 이분법적인 사고의 한계를 인식하여 생활지도를 교육과정에 포함시킴으로써 교과지도와 생활지도의 구분을 모호하게 만들고 있다. 제7차 교육과정의 기본 방향은 교육과정 중심의 학교교육체제를 정립하는 것이며, 기본 편제는 국민공통기본교육과정과 선택중심 교육과정로 이원화되어 있다는 것이다. 교육과정 중심의 학교교육체제란 학교교육의 실체가 종래에는 학습지도와 생활지도로 구분되어 있던 두 영역을 교육과정에서 통합하여 지도하는 방향으로 전환되어야 함을 뜻한다. 이를 구현하기 위해 교육과정에

명시된 교과교육의 성격에 대한 재해석과 함께 교과교육의 실제도 지식 중심의 학습활동에서 벗어나 개인적인 삶의 문제와 연결시켜 통합적인 지도가 이루어질 수 있도록 근본적으로 방향을 전환해야 한다. 은혁기(2004)는 교과수업 상황을 배제하고 상담을 논의하는 것은 학교 현장의 실재를 도외시하는 것이라고 보고, 학교 상담에서는 실제 수업을 하면서 동시에 적용시킬 수 있는 프로그램이 개발되어야 한다고 주장하였다. 특히 그는 초등학교 상담을 활성화하기 위한 실천적인 방안의 하나로 수업 시간을 활용하여 비학습 행동을 수정하기 위한 자기통제기법이나 자기조절학습전략을 실시하거나 과목별 특성을 이용한 심리검사 및 중재 프로그램을 개발하여 적용한다면 상담할 시간이 없다고 하는 문제점을 극복할 수 있다고 제안하였다.

우선 교육과정 중심의 학교교육체제에서 바람직한 교사의 모습은 학습목표 의식과 과제 의식을 가지고 학습자를 이해하려고 노력하는 '교육 내용의 주인'이 되는 것을 말하며, 교사는 학습자 개개인을 자세히 들여다보면서 교육해야 한다(교육인적자원부, 2001). 이는 교과교육이 단지 교과 내용만을 다루는 학습지도활동에 머물러서는 안되고 동시에 학습자의 자기성찰을 촉진하는 생활지도활동을 함께 전개해야 한다는 것을 시사하며, 따라서 교사는 수업활동은 물론 상담활동의 전문가가 되어야 한다는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 이 점에서 현행 교원양성체제가 그 형식과 내용에 있어서 과연 바람직한 교사를 양성하고 있는지에 대한 반성이 필요하다.

제7차 교육과정에서 구현하고자 하는 '교육과정 중심 학교교육체제'를 조기에 정착시키기 위해서는 학생지도에서 교과지도와 생활지도를 별개의 영역으로 인식하던 종래의 관점을 극복하고 교과교육에 대한 인식을 새롭게 하여 생활지도의 중추적인 활동인 상담을 매개로 하는 교과교육의 실천 가능성을 체계적으로 검토할 필요가 있다. 이 논고는 이러한 문제를 고민하는 시간을 제공하기 위해 마련한 것이다. 먼저 하나의 전제 조건으로서 가르침과 배움의 현상에 관한 개념적 사유의 틀을 제안하고, 학교교육과 상담 그리고 교과와 본질에 관한 몇 가지 가정을 제시한다. 그리고 교사가 교과를 매개로 하는 상담 프로그램을 개발하기 위해 수행해야 할 실천적 과제로서 성찰적 학습목표의 개발과 프로그램의 전개과정을 구체적인 적용 사례와 함께 제시한다. 끝으로, 교과교육의 실제에서 상담 프로그램의 도입이 초래하게 될 변화와 향후 과제를 논의한다.

II. 하나의 전제: 가르침과 배움의 현상에 관한 개념적 사유의 틀

1. 가르침의 양 날개

우리가 어떤 현상을 설명하고자 할 때 흔히 논의의 중심에 두 개의 상반된 개념을 설정해 놓고 그것들을 대비시켜 분석적으로 비판을 가하는 경우가 많다. 예컨대, 동양인의 전통적인 사유체계의 하나인 음양의 원리가 그렇고, 서양에서는 Jung이 제안한 반대성의 원리나 게슈탈트 심리학자들이 제안한 전경과 배경의 원리가 그렇다. 이처럼 인간이 제반 현상을 이해하고 점검할 때 양면성을 동시에 고려함으로써 그 이해가 보다 명쾌하게 전개될 수 있다. 특히 가르침의 현상을 둘러싸고 일어나는 논쟁에서는 이러한 양면성이 매우 다양한 형태로 나타나는 것을 볼 수 있는데, 이러한 논의의 방향은 시대적 흐름을 반영하여 항상 일정한 방향으로 전개된다. 가령, 교과지식보다는 생활경험이 중요하다거나 주입식 계통학습보다는 발견식 탐구학습이 중요하다라는 주장이 그렇고, 암기력보다는 창의력을 길러야 한다거나 시험성적보다는 인간관계를 중시해야 한다는 주장이 그렇다.

교육에 대한 우리의 주장은 늘 이런 식이다. 어느 한쪽은 항상 사라져야 하는 부분이고 다른 한쪽은 돌진해야 하는 부분이다. 바로 이처럼 편향된 이분법적 태도가 우리 교육을 비교육적으로 황폐화시키는 주된 이유의 하나는 아닌지 깊이 성찰할 필요가 있다. 어느 한 쪽을 옹호하는 만큼 반대쪽을 배려하는 여유가 필요하다. 그런데 우리에게서 이러한 여유가 많이 부족한 것 같다.

나무의 비유를 들어 보자. 만일 뿌리만 튼실하고 줄기를 뺏어내지 않는다면 고목과 다를 바 없을 것이며, 반대로 줄기만 우람하고 뿌리가 허약하다면 하늘을 향해 곧게 나아가기 힘들 것이다. 나무가 곧고 바르게 자라기 위해서는 뿌리와 줄기가 균형과 조화를 이루어야 한다. 한쪽 날개가 부실한 새는 결코 비상할 수 없다.

마찬가지로 학교교육을 바르게 이해하고 실천하려면 가르침의 현상을 떠받치고 있는 양 날개에 대한 명확한 인식과 균형된 배려가 필요하다. 오늘날 교육계에 몸담고 있는 사람들은 자신들이 고집하거나 돌진하도록 내몰리는 두드러진 날개가 무엇인가에 귀를 기울일 필요가 있다. 그리고 그것과는 정반대의 편

에서 고립되고 무시된 날개에 대해 심각하게 고민할 필요가 있다. 가령, 오늘날 우리 사회와 학교에서는 영재아 교육에 열을 올리고 있다. 그러나 그 반대편에 있는 학습장애아 교육에 대한 배려는 어느 정도 이루어지고 있는가? 평준화의 확일적 적용이 그러했던 것처럼 수준별 프로그램 역시 지나치면 부작용을 낳을 것이다. 균형 잡힌 교육은 각종 교육 개혁을 부르짖는 와중에서 매몰되었던 한 쪽 날개를 추스릴 수 있을 때 가능하다. 가르침의 현상을 떠받치고 있는 양 날개가 제대로 된 균형을 회복할 때 우리의 학교교육은 비상할 수 있기 때문이다.

2. 배움에 대한 인식의 해체

학습, 곧 배움 현상을 어떻게 인식하고 규정하느냐에 따라서 배우는 과정이나 가르치는 과정은 매우 다른 양상을 띠게 마련이다. 그런 만큼 학습에 대한 정의는 시간성과 공간성에 기초한 역사성을 반영한다고 볼 수 있다. 학습을 기존에 확립된 지식을 습득하는 체계적인 과정으로 정의한다면 가르치고 배우는 과정은 주입과 암기를 중심으로 전개될 것이고, 반면 학습을 의미 부여를 통해 지식을 새롭게 구성하는 과정으로 정의한다면 가르치고 배우는 과정은 안내와 발견을 중심으로 전개될 것이다. 또한 학습을 행동의 변화로 정의한다면 학습의 결과는 변화된 행동의 양에 의해서 평가됨날 것이지만, 학습을 정신구조의 변화로 인식한다면 학습의 결과는 과정 중에 일어나는 통찰의 질에 의해서 평가됨날 것이다. 따라서 교실에서 이루어지는 가르침에 대한 새로운 시도가 가능하고 또한 성공하려면 무엇보다 배움에 대한 고정된 개념적 이해의 틀을 벗어나서 의미의 다양성을 회복하기 위한 인식의 해체가 요구된다.

따라서 학습이라는 심리적 구성개념에 대한 정의는 어느 한가지 형식으로 고정될 수 없고 매우 다양한 형식으로 새롭게 정립할 필요가 있다. 우선 학습의 결과는 필연적으로 새로운 습관의 형성이 수반되지만, 알고 보면 새로운 습관의 형성은 낡은 습관의 파괴가 선행될 때에만 가능하다. 학습의 과정에서 새로운 습관이 올바르게 형성되지 않는다면(즉 주어진 과제에서 오류를 드러낸다면), 그것은 이전에 형성된 낡은 습관을 제대로 청산하지 못했기 때문일 것이다. 예컨대, 덧셈을 마치고 뺄셈을 배우는 아이가 자꾸 덧셈의 오류를 범한다면, 습관 이탈의 과정에서 문제가 있다고 보아야 할 것이다. 이처럼 학습의 과정에서는 새로운 것과의 만남 못지 않게 익숙한 것과의 결별이 중요하다. 어찌 보면 인생 자체가 이별(죽음)을 준비하기 위한 학습의 공간이 아니겠는가!

또한 학습을 학문하는 과정으로 정의할 때에는 그것의 결과는 경험적으로 체득한 상식적 수준의 관념체계가 논리적으로 검증된 과학적 수준의 개념체계로 변화하는 것이 될 것이다. 이렇게 되면 우리의 왜곡된 상식은 학습의 과정을 통해서 보다 합리적이고 설득적으로 파괴된다고 할 수 있다. 사실 과학의 역사는 상식 파괴의 역사인 것이다. 위대한 과학의 발견은 당대의 식자들이 지니고 있던 지식 수준의 한계에 대한 분명한 도전으로 시작되며 과학적인 검증에 의한 상식의 파괴에 의해서 완성되게 마련이다. 그 결과로 우리의 인식 체계는 더욱 분화되고 지식 체계는 더욱 정교화된다.

한편 지능심리학자들의 견해나 최근 인지심리학의 연구 결과를 종합적으로 고찰해 보면, 어떤 면에서 학습은 곧 질서 부여의 과정이라고 해석할 수도 있다. 가령, 학습자가 개별적 사건을 범주화하거나 서열화하여 일정한 질서를 부여함으로써 개념과 원리를 발견하는 과정은 하나의 전형적인 예이다. 개인은 얼핏보면 무질서하게 보이는 자연 현상이나 사회 상황에 일정한 질서를 부여함으로써 과학적인 지식과 문화적인 이해력을 축적하게 된다. 이 관점에서 보면 정신분석학자의 도움을 받아서 내담자가 내면의 무질서한 무의식세계에서 질서를 찾아 의식화하는 정신적 자기발견의 과정 역시 학습의 중요한 측면으로 해석할 수 있다.

이와 같이 학습에 대한 정의는 가르치고 배우는 사람의 지적 통찰에 의해 끊임없이 해체되고 새롭게 구성될 수 있다. 그리고 이는 가르치고 배우는 과정을 근본적으로 변화시킬 것이다. 가령, 학습에 대한 집짓기의 비유는 근본적으로 다른 학습의 과정과 결과를 요구하는 것이다. 학습의 과정은 단순히 지식을 전달하고 수용하는 과정도 아니요 자료를 압축하여 개념을 형성하는 지식 구성의 과정만도 아니다. 학습의 과정은 바로 황무지를 개간하듯 자신의 두뇌에 길을 내고 지식 빌딩을 건설하는 지도 확장의 과정인 것이다. 학습자가 이 지도를 확장하는 과정에서 자신의 두뇌 속을 들여다볼 수 있는 안목이 곧 학습의 궁극적인 성과인 것이다. 이는 오늘날 초인지적 학습이나 자기조절학습의 핵심을 달리 나타낸 것이라고 할 수 있다.

3. 전이에 대한 인식의 확장

실제 학교에서 아동들에게 교과를 가르치는 교사에게 있어서 가르치고 배우는 과정의 성과와 관련하여 실제적으로 중요한 관심은 학습자들이 학습의 성과

를 얼마나 오래도록 간직할 수 있느냐 하는 파지의 문제와 그러한 성과를 학습된 맥락에 국한하지 않고 다른 영역으로 얼마나 확대하여 적용할 수 있느냐 하는 전이의 문제이다. 특히 전이의 문제는 교육과정을 구성함에 있어서 논쟁의 중심에 놓여 있으며, 교육과정 전문가들은 전이를 극대화할 수 있는 학습경험이 무엇이나에 대한 독특한 견해를 쫓아서 교과와 내용을 선정하고 조직하게 마련이다. 전통적인 교육과정 구성의 관점에서 볼 때, 전이(transfer)란 흔히 특정 교과에서 학습한 결과를 동일교과 내에서 혹은 교과간에 관련된 학습문제의 해결에 확대하여 적용하는 것을 의미한다고 할 수 있다. 그러나 이러한 전이의 개념에 대한 인식은 좀더 넓은 영역으로 확장될 필요가 있다. 여기서는 이처럼 전이와 관련해서 확장된 개념을 강조하기 위해 '무지개 학습'이라는 새로운 용어를 채택하고 있다. 따라서 무지개 학습은 흔히 학습이론에서 회자되고 있는 전이의 독특한 형태를 지칭하기 위해 채택된 가설적 구성개념인 것이다.

1) 전이의 다차원성에 대한 이해와 무지개 학습

교과교육의 실제에 있어서 학습 성과의 적용 한계를 극복하고 다른 영역으로 확대하여 적용하는 문제는 매우 중요하다. 그러나 그 과정은 자동적으로 도달될 수 있는 것이 아니며 몇 가지 선결과제가 가로놓여 있다고 볼 수 있다. 한가지는 주로 교육심리학과 교과교육의 갈등을 해소하는 일이다. 교육심리학의 최근 연구 결과에 의하면, 소위 인지기능의 발달을 위해서 탈교과적인 교육프로그램을 이용한 접근방식이 상당한 공감을 불러일으킨다고 볼 수 있다. 대표적인 프로그램으로는 포에르스타인의 'Instrument Enrichment', 메티우스의 'Philosophy for children', 그리고 드 보노 등의 'Odyssey' 등을 들 수 있다. 그런데 이런 프로그램이 안고 있는 한가지 문제점은 이들 프로그램의 학습 결과가 곧바로 교과 중심의 교실수업에 전이되지 않는다는 것이다. 그래서 포에르스타인은 프로그램의 학습 결과가 교과학습에 전이될 수 있도록 보완하고자 '브리징(bridging)'이라는 새로운 개념을 제안하였다. 이 개념은 전이의 독특한 형태를 가리킨다. 그것은 원래 탈교과적인 지능개발 프로그램의 학습 결과를 교과학습에 접목하기 위해 고안된 것이지만 학습의 전이는 학습자의 개인적인 삶의 영역으로 확대됨으로써 단지 교과와 경계를 뛰어넘으려는 시도에 국한되지 않는다는 것이다. 따라서 이 개념은 좀더 구체적으로 논의될 필요가 있다.

무지개 학습은 단순히 교과교육의 차원에서 학습 결과를 확대 적용하는 것 이상의 의미를 갖는다. 이는 인간 학습의 본질적인 모습을 회복하는데 있어서 중요한 전제조건이다. 무지개 학습에서는 교육의 궁극적인 목적을 개인의 자기 통제 또는 자기관리를 위한 합리적인 지식기반의 확립에 있다고 가정한다. 그리고 교과는 이러한 교육의 본래적 목적에 도달하기 위한 방편이라고 가정한다. 따라서 교과를 통한 교육이 교육의 본래적 목적에 충실하기 위해서는 교육의 실천적 행위라고 할 수 있는 교과교육(교실수업)은 단순히 교과의 차원에 머물러서는 안되며, 그 이상의 보이지 않은 다리를 건너야 한다.

무지개 학습에서 '무지개'의 의미는 어떤 의미에서 포에르스타인의 '브리징'과도 유사한 성격을 내포한다고 볼 수 있다. 그러나 브리징은 교과간의 경계와 교과와 비교과의 경계를 구분하지 않고 있다. 무지개학습은 바로 이러한 교과와 비교과의 경계를 넘나드는 학습활동을 정확하게 언급할 때 채택될 수 있는 용어이다.

2) 질서체계 간의 구조적인 연결고리로서의 무지개 학습

앞 절에서 언급했듯이, 어떤 면에서 학습은 곧 질서 찾기의 과정이라고 할 수 있다. 변화무쌍한 자연 현상으로부터 일정한 규칙성을 찾아서 질서를 부여하는 과정이 곧 과학적 지식의 발견이라고 한다면, 동시다발적인 사회적 사건들로부터 일정한 의미를 발견하고 의식을 형성하는 과정은 곧 문화적 전통의 창조라고 할 수 있다. 또한 내면의 무질서한 무의식적 충동으로부터 통찰과 해석을 통해 삶의 의미를 자각하고 정체성을 확립하는 과정이 곧 정신적 자기완성의 여정이라고 할 수 있다. 이 논고의 주제인 교과를 매개로 하는 상담 프로그램의 개발에 관한 논의는 이처럼 체계적 학습의 과정에 연관된 질서 찾기의 세 측면을 전제하고 있으며, 무지개 학습은 곧 이러한 질서체계 간의 구조적인 연결관계를 설명하기 위해 채택된 용어이다.

따라서 무지개 학습의 진정한 의미를 이해하려면 인간의 학습활동에 관여하고 있는 세 개의 질서체계를 이해해야 한다. 하나는 자연현상의 질서이고 두 번째는 사회문화의 질서이며 세 번째는 내면적 자기의 질서이다. 자연과학은 자연현상에 질서를 부여하고 조직화하는 지식기반을 제공하며, 사회과학은 다양한 사회문화에 의미를 부여하고 조직화하는 지식기반을 제공한다. 인간은 교과를 매개로 하는 학습활동을 통해 일정 부분 자연현상과 사회문화의 변화를

주도하는 운행질서를 학문적으로 탐구하여 각각의 분야에서 지식기반을 확충해 간다.

그러나 개인은 누구를 막론하고 '자기' 라고 하는 내면 세계의 질서를 탐색하여 회복하는 일이 중요한 과제로 남게 된다. 최근 인지심리학의 연구 결과는 한 인간의 외적 다채로움을 드러내는 내면의 자기체계를 이해하는데 중요한 지식의 원천을 제공하고 있다. 인지는 곧 자기체계의 질서를 조직화하는 지식기반을 언급하기 위해 채택할 수 있는 매우 간단명료한 용어이다. 과학과 문화 그리고 인지로 대표되는 세 개의 질서체계는 상호간에 구조적 유사성과 유기적 관련성을 지닌다고 볼 수 있다. 그런데 과학과 문화는 학문이라는 이름으로 비교적 잘 조직화되어 있으며, 교과교육은 다양한 교과를 통해서 이들 두 질서체계를 체계적으로 탐구할 수 있는 기회를 제공한다.

그러나 개인의 학습은 단순히 이들 두 측면의 질서체계에 대한 지식기반의 축적으로 완성되는 것이 아니다. 인간 학습의 여정은 인간 내면의 궁극적인 질서인 인지에 대한 반성적 탐구로 연결될 때 비로소 완성된다고 할 수 있다. 무지개 학습은 교과교육을 통해 축적된 두 질서체계에 대한 이해를 자기 내면의 인지체계에 대한 이해와 성찰로 확장하는 것을 뜻한다. 학교교육은 학습자들에게 교과를 매개로 자연이나 사회의 질서를 탐구하도록 안내하는 것에 머물러서는 안되며, 학습자가 이러한 외부 세계의 질서에 대한 통찰과 이해를 바탕으로 내면의 자기를 보다 심층적으로 탐색하여 성찰하고 이해하며 나아가 효율적으로 관리할 수 있는 역량을 확충할 수 있도록 확장되어야 한다. 이는 교사의 철학과 창의적인 노력을 통해 얼마든지 가능한 영역이지만 왜곡된 지식중심주의의 틀에 갇힌 학교교육의 실제에서는 쉽게 도외시되는 경향이 있다. 소크라테스가 신탁을 통해서 '너 자신을 알라'고 하는 깨달음에 도달한 무지에의 자각은 단순히 역사적 사실이나 도덕적 지식으로 머물러야 하는 것이 아니며 일상의 학문적인 삶에서 구현되어야 하는 실천적 명제인 것이다. 곧 우리는 교과교육 중심의 학교교육을 통해 학습자들이 자신의 존재에 대한 자각에 이르도록 어떻게 도와줄 수 있는지를 고민하지 않으면 안 된다. 무지개 학습은 교사들로 하여금 이처럼 교육의 본래적 목적으로서 자기 성찰과 자기 계발이 비교과 활동이 아닌 주류의 교과교육활동을 통해 어떻게 구현될 수 있는지를 탐구함에 있어서 중심적인 화두가 되어야 한다.

Ⅲ. 교과교육과 상담의 본질에 관한 기본 가정

교과를 매개로 한 상담 프로그램을 개발하여 활용함으로써 상담을 교과교육에 효과적으로 접목하기 위해서는 가르침과 배움의 현상에 관한 개념적 인식의 변화를 요구한다. 이러한 개념적 인식의 변화는 또한 교과와 교과교육 그리고 상담의 본질에 대한 기본적인 생각을 검토할 것을 요구한다. 우선 학교교육이 추구하는 본래적 목적에 충실하여 상담의 본질에 대한 가정을 검토하여 학교교육에서 상담활동의 의미를 개념적으로 재정립할 필요가 있다. 그리고 이와 같은 맥락에서 교과의 성격을 새롭게 규정하여 교과교육에 대한 인식을 재고할 필요가 있다. 여기서는 상담을 교육의 본래적 목적에 비추어 학습자의 자아성찰을 돕기 위한 실천적 교육활동으로 가정하고, 교과를 자아성찰을 위한 심리적 도구로 가정한다. 이러한 관점에서 볼 때, 교과교육의 본질은 교과를 매개로 학습자의 자아성찰을 촉진하는 체계적인 지도활동이라고 가정될 수 있다.

1. 상담: 자아성찰을 돕기 위한 실천적 교육활동

먼저 교육활동에 내재된 본래적 목적과 상담활동이 추구하는 목표가 정확하게 일치하고 있음을 분명히 인식할 필요가 있다. 교육이 추구하는 목적은 매우 다양하게 정의할 수 있으나, 일반적으로 내재적 측면과 외재적 측면으로 나누어 논의되고 있다. 교육활동에 내재된 본래적 목적은 소위 자아실현이라는 용어로 표현된다. 반면에 교육 목적의 외재적 측면은 교육활동의 수단적 기능을 강조하는 것으로 교육활동을 통해서 구체적으로 이루고자 하는 어떤 것을 일컫는다. 소위 국가의 경제적 발전이나 개인의 직업적 성공과 같은 것이 교육활동의 궁극적인 이유로 전제되기도 한다. 이처럼 교육 목적의 내재적 측면과 외재적 측면은 우리의 학교교육 현실을 이해함에 있어서 균형감각을 회복하기 위해 필요한 양 날개의 또 다른 측면이라 할 수 있다.

그런데 교육의 본래적 목적인 자아실현이라는 말은 가능성으로서의 자아를 전제로 하는 개념이다. 다시 말해서 자아는 타고날 때 가능성으로서 잠재되어 있으며, 우리의 삶은 바로 이러한 잠재 가능성을 찾아서 현실 속에서 구현하는 끊임없는 학습의 과정이라고 가정될 수 있다. 즉, 개인의 자아실현은 자기주도적인 학습활동을 통해 구체적으로 드러나게 마련이다. 따라서 학습활동이란 잠

재 가능성으로서의 자아를 발견하고 이를 구체적인 모습으로 드러내는 체계적인 자아성찰의 과정인 것이다.

이와 같이 교육의 본래적 목적에 비추어 볼 때, 학교교육의 기본 성격은 학습자 개인의 자아성찰을 촉진하는 지도활동이라고 전제할 수 있다. 상담은 기본적으로 학습자의 자아성찰을 촉진하기 위한 실천적 조력활동이라는 점에서 크게 학교교육의 기본 성격과 모순되지 않는다. 상담활동의 참된 의미는 개개인으로 하여금 자아성찰을 통해 자아의 참 모습을 발견하고 그것을 밖으로 드러내도록 조력하는 체계적인 활동이라는 것이며, 상담이론은 바로 이러한 자아성찰을 안내하기 위한 개념적 틀이라고 할 수 있다. 개인이 자신의 경험을 통해 자아의 참 모습을 발견하게 될 때 그는 진정으로 행복감을 느끼고 자신의 선택을 자랑스럽게 여길 것이다. 이러한 과정이 계속될 때 개인의 행복감은 증진할 것이며 현명한 지혜의 샘을 얻게 될 것이다. 개인이 상담이론의 도움을 받아서 자신의 주관적인 세계를 체계적으로 정리하여 자신의 삶을 보다 지혜롭게 선택하고 행복감을 증진시킬 수 있다면 그는 참다운 학습을 경험하게 될 것이다. 이처럼 한 개인의 삶은 참 자아를 찾아 나서는 끝없는 구도의 여정이라고 할 수 있다.

본래 상담이란 여러 가지 의미를 복합적으로 내포하고 있는 이해하기 어려운 용어이다. 그러나 상담의 의미는 과정의 측면과 결과의 측면으로 나누어 생각할 수 있다. 결과의 측면에서 볼 때 상담활동의 구체적인 성과는 인간의 행동에서 무엇인가 변화를 가져와야 한다는 것이다. 이는 심리학적 용어로 학습이라고 표현된다. 이러한 학습은 개인에게 그의 생각과 감정 그리고 실제적인 행동에서 모종의 변화를 초래하게 된다. 이러한 변화는 곧 개인의 내면적인 자아성찰을 통해서만 가능하다. 이것이 곧 상담의 과정이라는 측면인 것이다. 이렇게 볼 때 학교교육에서 상담활동은 교육의 본래적 목적인 자아실현을 구현하기 위해 학습자로 하여금 자아성찰을 안내하고 촉진하는 실천적 조력활동인 셈이다. 따라서 교과교육을 상담활동에 접목하기 위해서는 교과교육을 실천하는 과정에서 반드시 자기성찰을 위한 안내 과정이 내포되어야 할 것이다. 이러한 관점에서 볼 때, 학교교육의 대부분을 점유하고 있는 교과교육은 단지 교과에 내재된 지식의 획득 또는 구성에 머물러서는 안되며 그러한 바탕 위에서 학습자 개인의 자아성찰을 촉진하기 위한 실천적 조력활동으로 연결될 수 있어야 한다. 따라서 교과는 자아성찰을 위한 정제된 심리적 도구로서 가정될 수 있으며, 교과교육을 담당하는 교사는 기본적으로 교과를 매개로 상담활동을 구현함으로써

학습자의 자아성찰을 촉진하는 실천적 조력가가 되어야 한다.

2. 교과: 자아성찰을 위한 정제된 심리적 도구

따라서 교과교육에 상담활동을 성공적으로 접목하기 위해서는 교과와 그것에 기초한 교과교육에 대한 인식을 근본적으로 해체하여 새롭게 구성할 필요가 있다. 전통적으로 교과교육은 지적인 성취 결과를 중시하는 수업활동이 중심이 되었다. 그러나 학생들은 교과를 학습하는 과정에서 단지 지식만을 습득하는 것은 아니며 고차원적인 학습에서는 오히려 내면의 자각이 뒤따를 수밖에 없다. 저 유명한 소크라테스의 명제("너 자신을 알라")를 우리는 깊이 되새겨보아야 한다. 학습의 궁극적인 목적은 바로 체계적인 자아성찰을 통해 자기에 대한 인식을 새롭게 하는 것이다. 어떤 관점에서 보면 지식의 습득은 자아성찰을 위한 방편에 불과한 것이다.

학습의 본질을 학습자의 자아성찰이라고 보는 관점에서는 자아성찰의 수준에 따라 학습의 성질을 구분할 수 있다. 낮은 수준에서의 자아성찰은 학업 또는 직업적 성취와 같이 외부 세계의 요구에 반응함으로써 자기를 인식하는 것이고, 반면에 높은 수준에서의 자아성찰은 외부 세계에 의존하지 않고 순수한 내면의 욕구에 귀를 기울임으로써 자기를 인식하는 것이다. Jung은 인생의 전환기에서 외부 세계를 향하던 자아가 내면 세계로 방향을 전환할 때 '중년기의 위기'가 도래한다고 가정하였다. 그러나 자아성찰의 시기를 외부 세계에 의존하는 시기와 내면의 요구에 의존하는 시기로 양분하는 것은 현실적으로 바람직하지 않다. 이러한 관점에서 보면, 중년기 이전의 학습자들도 교과를 매개로 하여 외부 세계의 요구에 반응하는 낮은 수준의 자아성찰을 통해 자기에 대한 인식을 재구성할 수 있게 된다.

자기인식의 측면은 두 가지로 나누어 생각할 수 있다. 한가지 측면은 자신의 지식 습득도에 대한 인식이고, 또 다른 측면은 자기의 행동을 안내하는 생각/감정 등 핵심기제에 대한 인식이다. 교과교육이 이 두 가지 측면 중에서 어느 쪽을 강조하느냐에 따라서 수업활동이 될 수도 상담활동이 될 수도 있다. 수업활동에서는 교과에 내재된 지식의 습득을 궁극적인 목표로 삼는 경우가 많다. 그러나 이러한 수업활동은 소위 '빈틈없는' 교육과정을 통해 지적 성취도만을 강조함으로써 오히려 진정한 자아성찰의 기회를 박탈할 수도 있다. 하나의 대안은 교과교육의 궁극적인 목적을 지식의 습득이 아닌 참다운 행동의 변화에 두

고 교과교육의 전개과정을 지식구성이 아닌 자아성찰의 촉진에 두는 것이다. 이러한 관점에서 보면, 교과교육의 내용은 학습자가 궁극적으로 습득해야 할 객관적 실재가 아니며 자아성찰을 위한 심리적 도구로서 학습의 과정에서 적극적으로 활용되어야 하는 정제된 자료인 것이다. 학습자는 이러한 교과를 도구로 활용해서 자신의 행동을 안내하는 생각과 감정을 체계적으로 검토하고 수정하는 자아성찰을 통해 참다운 내적 변화를 이루어야 제대로 된 학습을 경험할 수 있다.

이처럼 교과의 기본 성격을 자아성찰을 위한 정제된 심리적 도구라는 관점에서 이해할 때, 교과교육의 방향은 근본적으로 달라질 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 교과에 대한 전통적인 인식은 이러한 사고의 전환에 걸림돌이 되고 있는 것이 사실이다. 기초교과는 전통적으로 논리-수학적인 탐구를 특징으로 하는 교과라서 언뜻 상담활동과는 무관하게 여겨지고 있다. 그러나 실업계, 고등학교의 수학교사는 수학에 싫증을 느낀 학생들에게 수업 시간을 이용하여 교과수업 대신 상담으로 갈등을 풀어가는 현실을 고백하곤 한다. 이 교사가 안고 있는 문제는 수업시간에 상담활동을 도입할 때 수학교과와 무관하게 전개된다는 점이다. 언뜻 보기에 수학이나 과학과 같은 논리적인 사고력을 강조하는 교과는 상담과 무관한 것처럼 보이지만, 모든 교과는 상담활동의 도구가 될 수 있으며 무엇보다도 학습자의 외부 세계와 내면 세계를 매개하는 가장 정제된 상담활동의 도구라고 할 수 있다.

또한 음악이나 미술 또는 무용 심지어 작업활동을 안내하는 실과와 같은 표현교과는 학습자로 하여금 내면의 기제를 표출할 수 있는 기회를 제공함으로써 일정 부분 치유적인 성격을 갖는다는 점에서 상담보조활동의 소재로 이용되고 있다. 그런데 문제는 실제 이들 교과에서 이루어지는 교육활동이 아동의 생각과 감정을 표현할 기회를 제공하는 것보다는 교과의 내용을 이해하고 습득하는 지식교과를 닮아간다는 점이다. 그러나 표현교과는 인간의 원초적인 감각을 활성화시키는 데 탁월한 기능을 발휘할 수 있으며, 따라서 그 자체로서 학습자 개인의 주도적인 자기표현과 자아성찰을 촉진하는 치유적 성격을 내포하고 있을 뿐만 아니라 체계적인 상담활동의 훌륭한 보조도구로 활용될 수 있다.

그렇다면 모든 교과가 상담활동의 도구로 활용될 수 있는가? 물론 그렇다. 하지만 상담활동을 위한 도구로서의 교과의 유용성은 교과에 내재된 성질에 따라 그 정도가 달라질 수 있을 것이다. 따라서 교과가 상담활동의 도구로서 좀더 유용성을 갖기 위해서는 다음의 몇 가지 준거를 충족시킬 필요가 있다.

첫째, 학습자 개인의 주관적인 경험세계를 쉽게 상기시키며 그것과 사실적 또는 논리적으로 연관지을 수 있어야 한다.

둘째, 학습자의 역사성과 관계성에 기초한 이야기의 구성을 통해 주도적인 자아탐색과 자아성찰을 촉진할 수 있어야 한다.

셋째, 학습자 상호간에 공유된 인식을 바탕으로 협력적인 작업동맹을 이루고 생각과 느낌을 개방하도록 촉진할 수 있어야 한다.

넷째, 학습자로 하여금 객관적 실재에 대한 의미 부여는 물론 자신의 주관적 세계에 대한 인식 전환을 함께 촉진할 수 있어야 한다.

다섯째, 학습활동 중에 드러난 감정과 변화된 인식을 공유함으로써 사회적 문제의 해결을 위한 행동지침을 개발하고 강화할 수 있어야 한다.

IV. 교과교육을 위한 상담 프로그램의 개발

교과교육에 상담활동을 접목하기 위해서는 전통적인 수업의 개발과 전개 과정에 상당한 변화가 요구된다. 그러나 가르침과 배움의 현상에 대한 인식의 틀을 전환하고 교과교육과 상담의 본질에 대한 가정을 해체하여 새롭게 재구성한다면 교과를 매개로 한 상담 프로그램을 개발하여 실행하는 일은 그다지 어렵지 않다. 이 과정에서 교사에게 특히 통찰력과 창의성이 요구되는 과제는 교과에 내재된 지식의 성질을 규명하여 성찰적인 학습목표를 개발하는 일과 실제 교과교육에서 전개할 성찰적 학습의 과정을 계획하고 실천하는 일이다.

1. 성찰적 학습목표의 개발

교사가 교과학습을 통해 학습자의 자아성찰을 이끌어내기 위해서는 교과교육 프로그램을 설계할 때 교과에 내재된 지식의 성질을 정확하게 규명하여 자아탐색을 촉진할 수 있는 성찰적 학습목표를 개발해야 한다. 이를 위해서 우선 교사는 앞 장에서 제시한 다섯 가지 준거에 비추어서 교과의 단원을 분석하여 상담활동에의 접목 가능성이 어느 정도나 되는지를 점검하여 우선순위를 결정할 필요가 있다. 그리고 우선순위가 높은 단원을 중심으로 내용 분석을 하여 지식의 성질을 밝혀내는 일이 중요하며, 교사 개인의 통찰력과 창의력에 기초하여 그 지식의 성질에 부합하는 성찰적 학습목표를 찾아내야 할 것이다. 단원에 포함된 지식의 성질과 학습목표에 기초하여 핵심적인 학습과제를 분석하고 이를 기초로 지식맵(knowledge map)을 구성하면 학습활동을 안내하는 보조도구로 유용하게 활용할 수 있다.

다음에 제시한 사례는 초등학교 교사가 6학년 실과의 ‘빵으로 음식 만들기’ 단원에 대해 이러한 절차에 따라 전통적인 교과의 학습목표를 확장하여 성찰적인 학습목표를 추가적으로 개발하고 학습과제에 대한 지식맵을 구성한 것이다.

1) 단원의 개요와 상담 접목 가능성에 대한 평가

이 단원은 5학년에서 공부한 ‘우리의 식사’ 단원의 후속 학습과제인 ‘간단한 음식 만들기’의 소단원이다. ‘간단한 음식 만들기’ 단원은 (1) 밥으로 음식 만들

기와 (2) 빵으로 음식 만들기의 두 소단원으로 구성되어 있다. 이 단원은 자신이 일상적으로 먹고 있는 음식 재료에 대한 특성을 이해하고 재료의 특성에 맞는 선택을 하는 학습활동을 포함하고 있다. 가령, 일상적인 음식의 한가지인 식빵에 여러 가지 재료를 첨가함으로써 색다른 맛의 식빵을 창조해낼 수 있다. 또한 실습과정을 통해 자신의 노력으로 음식을 만들어봄으로써 음식 만들기에 대한 자신의 흥미와 소질을 점검하여 미래의 진로를 탐색하는 계기를 제공할 수 있다. 따라서 이 단원의 전통적인 수업목표는 실과의 교육목표와 관련해서 볼 때 학습자로 하여금 (1) 일상 생활에 필요한 기초능력을 습득하고, (2) 실천적 경험을 통해 적성을 개발하고 진로를 탐색하여 일과 직업에 대한 건전한 태도를 가질 수 있도록 지도하는 것이다.

그러나 이 단원의 학습과제는 자아성찰을 위한 심리적 도구로서 특정 교과가 갖추어야 할 기본적인 준거에 비추어볼 때, 상담활동과의 접목 가능성은 매우 높은 것으로 평가된다. 즉, 평범한 식빵에 다양한 맛과 향을 내는 여러 가지 재료를 첨가함으로써 먹음직스런 음식으로 바꾸는 일은 학습자로 하여금 자신의 숨겨진 특성을 찾아서 개발함으로써 평범한 자신의 일상적인 모습을 보다 매력적인 모습으로 바꾸기 위한 자아성찰의 계기를 만들 수 있다. 또한 실습 과정에서 자신이 직접 개발한 창조적인 음식을 서로 나눔으로써 새로운 친구를 사귀거나 친구와의 갈등을 해결하는 역할 학습을 통해 인간관계의 문제를 해결하는 지혜를 터득하는 계기를 만들 수 있다.

2) 단원의 학습목표

따라서 이 단원의 기존 학습목표를 확장하여 성찰적 학습목표를 첨가할 수 있다. 각 차시별 학습목표는 다음과 같다.

(1) 1차시(50분): 재료의 특성 이해하기

- ° 교과목표: 식빵을 균형있고 먹음직스러운 음식으로 만들 수 있는 재료를 찾아낼 수 있다.

- ° 성찰목표: 자신의 평소 모습을 좀더 매력적으로 가꿀 수 있는 잠재된 특성을 찾아낼 수 있다.

(2) 2차시(30분): 음식상 차리기

- ° 교과목표: 식빵으로 만든 음식상을 차릴 수 있다.

- ° 성찰목표: 식빵으로 만든 음식상을 차려 줄 사람에게 대해 이야기할 수 있

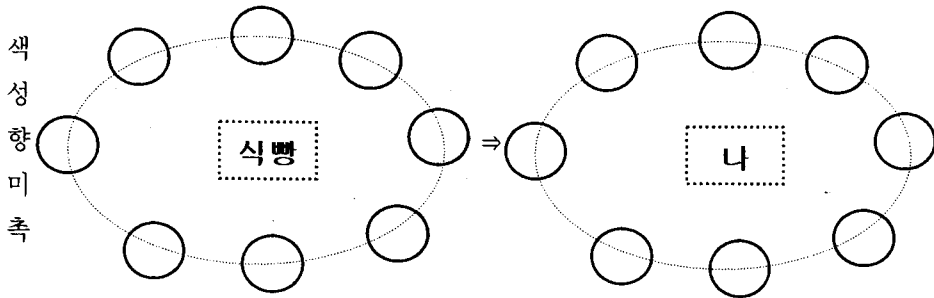
다.

(3) 3차시(120분): 식빵을 이용하여 간단한 음식 만들기

° 교과목표: 식빵을 이용하여 간단한 음식을 만들 수 있다.

° 성찰목표: 평소 고맙거나 미안하게 생각했던 친구에게 음식을 전달하여 관계를 발전시킬 수 있다.

3) 단원의 학습과제에 대한 지식맵(1차시)



2. 성찰적 학습의 전개 과정

또한 교과교육에 상담활동을 접목하기 위해서는 전통적인 수업의 전개 과정에 상당한 변화가 요구된다. 가장 두드러진 변화는 학습 성과의 초점이 단순한 지식의 구성 내지 습득보다는 자아성찰의 촉진을 통한 자기 재구성에 있다는 점이다. 따라서 이러한 학습활동은 성찰적인 학습의 성격이 강하며, 교사에게는 체계적인 설명이나 질의와 토론 또는 협력적 학습집단을 구성하는 일과 같은 수업기술보다는 심리적 저항이나 직면과 자기노출 그리고 공감과 같은 관계의 회복을 위한 숙련된 상담기술이 함께 요구된다. 교과교육 실제에서 교과를 매개로 하는 상담 프로그램을 전개할 때 개략적으로 다음의 여섯 국면을 예상할 수 있다.

1) 워밍-업(warming up)

교과교육활동을 전개할 때 도입부분에서는 개인의 주관적인 경험세계를 활성화하기 위해서 가장 적절한 감각체계를 활성화하는 일이 우선되어야 한다. 표

현교과의 경우 청각(음악), 시각(미술), 촉각(무용) 등 원초적 감각을 활성화시킴으로써 상실된 경험의 회상을 촉진할 수 있다. 가령, 음악교과에서 협주곡이나 폴벌레 소리를 듣고 특정 악기나 벌레의 소리를 찾아내는 게임이나 미술교과에서 글자색과 의미가 서로 불일치하는 단어를 보고 색깔에 따라 특정 반응을 하도록 지시하거나 복합도형/그림 속에 숨어 있는 특정 도형/그림을 찾아내거나 전경과 배경을 반전시켜 지각하도록 하는 게임을 도입할 수 있을 것이다. 또는 무용과 같은 신체 동작을 활성화하기 위해서는 리듬에 맞추어 움직임을 달리하거나 서로 거울이 되어 상대방의 동작을 흉내냄으로써 함께 움직이도록 지시하면 상실되거나 둔해진 신체적 감각을 빠른 속도로 회복하여 활성화시킬 수 있을 것이다. 기초교과에서는 다양한 형태의 상징에 대한 인식체계를 함께 활성화시킬 필요가 있다. 가령, 문학에서 이야기와 어울리는 그림을 지적하거나 일련의 사건을 나타내는 그림을 순서대로 배열하는 게임을 도입할 수 있다. 또한 수학의 경우라면 일정한 숫자를 일정한 기호로 바꿔 쓰거나 도형의 변이나 입체의 면을 세어서 알맞은 숫자를 지적하는 게임을 도입하는 것이 도움이 될 것이다. 또는 최근에 서바이벌게임에서 등장하는 일련의 숫자를 순간적으로 포착하는 게임을 도입할 수도 있다.

이 단계에서는 또한 자신에 경험하는 삶의 세계에 대해서 자각을 촉진할 필요가 있다. 가령, 자신의 호흡이나 신체의 일부를 관찰해 보게 하거나 과거—현재—미래로 이어지는 개인적인 경험의 역사를 간단하게 여행하도록 시도하는 것도 좋은 방법이 될 수 있다. 그러나 이러한 자각의 과정을 통해서 개인은 자신의 삶에 내재된 역사성과 관계성에 초점을 맞추어야 할 것이다. 역사성이란 시간과 공간 속에서 이어지는 특정한 사건의 흐름을 의미하며, 관계성이란 그러한 사건의 흐름 속에 연루된 대상과의 상호작용을 일컫는다.

2) 자아의 세계와 교과를 접목하기

특정 교과와 관련된 원초적 감각체계나 상징에 대한 인식체계를 어느 정도 활성화시키고 학습자가 개인적인 삶의 일부를 회상하여 역사성과 관계성을 자각한 다음, 교과교육의 학습 주제와 접목하기 위하여 사전에 개발된 학습목표를 제시한다. 이 때 학습목표는 객관적인 실재에 대한 의미 부여의 측면은 물론 이러한 의미의 창조가 자신의 주관적인 삶에 대한 인식과 어떤 연관성이 있는지를 함께 언급해야 한다. 가령, 음악교과에서 “여러 가지 악기/폴벌레 소리

의 특징을 알고, 친구들과 함께 그것을 이용하여 자신의 생각과 감정을 적절히 표현할 수 있다” 또는 미술교과에서 “다양한 색의 특징을 알고, 그것을 이용하여 다양한 감정의 강도를 나타낼 수 있다” 와 같은 학습목표를 제시할 수 있을 것이다. 또한 문학교과에서는 “자신의 경험 세계를 회상하여 중요한 생각을 떠올릴 수 있다” 또는 “떠오른 생각을 일정한 형식으로 나열하여 시를 완성하고, 그것을 통해서 친구들에게 자신의 생각과 느낌을 효과적으로 전달할 수 있다” 와 같은 학습목표를 제시할 수 있을 것이다. 과학교과의 경우 “포유류인 고래의 여러 가지 모습을 찾아보고, 우리 주변에서 고래와 비슷한 처지에 있는 친구들의 생각과 감정을 공감할 수 있다” 와 같은 학습목표를 제시할 수도 있다.

3) 교과의 구조(개념/원리)를 발견하여 정교화하기

이 단계에서는 주어진 학습목표에 따라 교과의 구조를 발견하고 더욱 정교화한다. 학습자는 교사나 동료와의 상호작용을 통해 체계적인 학습 절차에 따라 복잡 다양한 무정형의 자연 또는 사회 현상 속에서 일련의 질서를 발견하도록 안내를 받을 필요가 있다. 이러한 학습의 과정은 대개 내면 세계의 무의식적 현상에 질서를 부여함으로써 의식화하는 자기 발견의 과정과 구조적으로 유사성을 지닌다고 할 수 있다.

이 과정은 대개 다음의 다섯 단계를 거친다. 먼저 인식의 단계로서, 학습이 이루어지기 위해서는 현상계 자체를 자각할 필요가 있다. 무엇보다 무질서한 현상을 있는 그대로 인정하고 수용하는 개방적인 자세가 중요하다. 다음엔 단순한 인식의 차원을 넘어서 이미 알고 있는 옛 것과 새로운 것에 대한 변별이 이루어져야 한다. 이는 지각의 단계로서, 탈습관화를 위한 첫 번째의 과정이라고 할 수 있다. 세 번째는 명명의 단계로서, 변별을 통해서 새롭게 지각된 부분에 대해 새로운 이름을 붙여야 한다. 그래야 비로소 삶의 체계에 변화를 가져올 수 있다. 네 번째는 새롭게 명명된 개념을 기존의 개념체계와 연결하는 정교화의 단계이다. 이는 소위 체제화 또는 포섭의 과정이라고 할 수 있으며, 비교의 과정을 거침으로써 가능하다. 마지막 습관화의 단계에서는 새롭게 확장된 개념체계에 기초해서 삶의 문제에 대한 해결을 위해서 새로운 접근을 시도하는 것이다. 이러한 시도는 연습과 피드백을 수반하는 데 일련의 기능이 자동화될 때까지 계속된다.

이와 같이 학습의 과정을 인식 - 지각 - 명명 - 정교화 - 습관화의 다섯

단계로 정의할 때 가르치고 배우는 과정은 매우 다른 양상을 보이게 된다. 교수자는 학습자로 하여금 자신이 처해 있는 현상의 상황을 정확하게 인식하고 변별하도록 증재할 수 있으며, 학습자는 교수자의 증재에 의해서 자신이 발견한 새로운 현상에 대해서 적절한 개념을 명명하고 지식 체계를 정교화함으로써 자신의 두뇌 지도를 확장해가게 될 것이다. 그리고 그렇게 확장된 두뇌 지도를 활용하여 삶의 문제에 대한 새로운 해결책을 제시하고 검증된 지식을 자동화함으로써 적극적인 대응 자세를 기를 수 있게 될 것이다. 이처럼 학습자는 일련의 학습 과정을 통해서 유목화된 개념체계나 인과관계를 포함하여 다양한 형태의 관계를 기술하는 원리군을 이해하게 되고 또한 이해한 것을 개념도나 모형도를 이용하여 표상하거나 자신의 문제해결에 응용할 수 있게 된다. 교과 내용의 분석해 보면 대부분 이러한 개념체계와 서열화된 관계를 바탕으로 해서 기본 구조를 형성하고 있음을 알 수 있다.

4) 교과 구조와 자아의 세계를 구체적으로 연결하여 통합하기

이 단계에서는 학습자가 새롭게 발견한 교과의 구조를 자아의 주관적인 경험 세계와 구체적으로 연결짓고 통합할 수 있도록 안내한다. 이 단계에서 교수자는 주로 시범을 보이고 코치의 역할을 수행하며, 학습자는 교수자의 안내에 따라 두 번째 단계에서 탐색한 자신의 경험세계를 좀더 구체적으로 묘사하고, 세 번째 단계에서 발견한 교과의 구조와 어떻게 연결될 수 있는지를 탐색한다. 이 과정은 기본적으로 학습자가 개별적인 경험에 기초해서 내면세계에 무질서하게 쌓여 있는 미해결 과제들을 구조적으로 분석하여 성찰하고 그 과정에서 떠오르는 생각과 감정을 자연스럽게 표현하도록 독려하는 것이다. 가령, 음악교과에서 여러 가지 악기나 풀벌레 소리의 특징을 정리했으면, 교수자나 동료와 함께 도움을 주고받으면서 최근에 자신이 경험한 독특한 사건을 떠올려보고 그 때 자신이 느꼈던 자신의 생각과 감정을 표현할 수 있는 특정한 악기나 풀벌레 소리를 찾아낼 수 있다. 마찬가지로 미술교과에서 다양한 색의 특징을 이해했으면, 최근에 자신이 경험한 몇 가지 사건을 떠올린 다음 그 때 자신이 느꼈던 사고와 감정을 표현하기 위해서 다양한 색깔의 막대를 준비하여 감정의 종류와 강도를 나타낼 수 있을 것이다. 또한 문학교과에서는 학습자가 자신이 직접적으로 경험한 사건을 회상하여 중요한 생각과 느낌을 떠올리고 이를 다시 일정한 형식으로 나열하여 시를 완성함으로써 자신의 생각과 느낌을 효과적으로 표현

할 수 있으며, 과학교과에서는 포유류의 범주에서 비교적 외톨이인 고래의 처지를 생각해보고, 친구나 가족들 사이에서 고래와 비슷한 처지에 있었던 자신의 경험이나 친구의 입장을 나열할 수도 있을 것이다.

이 단계에서 교수자는 또한 특정한 상담이론에서 제안하는 독특한 개념이나 원리를 교과내용과 접목할 수도 있다. 가령, 수학교과의 비율 단원을 공부할 때 TA에서 말하는 시간의 구조화 개념을 이용하여 1주일 동안 개인의 시간활용상태를 일정한 비율로 나타냄으로써 학습자로 하여금 자신의 삶에 대한 체계적인 성찰 기회를 제공할 수 있을 것이다. 이 단계에서 특히 유념해야 할 사항은 학습자가 자신의 주관적인 경험세계를 교과와 연결함에 있어서 경험의 역사성과 관계성에 기초한 이야기 구성의 형식을 취함으로써 주도적인 자아탐색과 자기성찰을 촉진할 수 있어야 한다는 점이다.

5) 다른 구성원과의 상호작용을 통하여 생각과 느낌을 교환하기

이 단계에서는 학습자 개인이 완성한 작품을 이야기의 형식을 빌어서 학급의 다른 구성원에게 전달하고 피드백을 주고받으면서 그 속에 내포된 자신의 생각과 느낌을 교환한다. 학급 구성원이 상호간에 이야기를 주고받을 때는 두 사람이 짝을 이루어 단짝 대화를 나누거나 아니면 소집단 활동의 형태를 취할 수 있을 것이다. 또한 발표의 형식에 있어서 단순히 개인 또는 조별로 완성한 작품을 소개하거나 아니면 역할 놀이를 통하여 이야기를 극으로 연출함으로써 이야기에 생명력을 불어넣을 수도 있다. 그 과정에서 이야기 재구성을 시도함으로써 변화를 위한 새로운 인식과 구체적인 경험을 시연할 수도 있을 것이다. 이 단계에서 특히 유념해야 할 사항은 학습자 상호간에 공유된 인식을 바탕으로 협력적인 작업동맹을 이루고 생각과 느낌을 개방하도록 촉진할 수 있어야 한다는 것이다. 또한 학습자로 하여금 객관적 실재에 대해 의미를 부여함으로써 지식 구성을 촉진함은 물론 자신의 주관적인 경험세계에 대한 인식 전환을 함께 촉진할 수 있어야 한다.

6) 공유하기(Sharing)

이 단계에서는 흔히 집단상담에서 행하는 과정 피드백과 유사한 활동을 수행한다. 학습자 개개인은 전체 앞에서 다섯 번째 단계까지의 학습활동을 전개하

는 과정에서 자신이 수행한 역할에 대해서 스스로 반성하고 다른 구성원의 행동에 대해서 느꼈던 생각이나 감정을 충분히 표현함으로써 학습 과정에서 쌓일 수도 있는 부정적이거나 갈등적인 경험을 해소할 수 있어야 한다. 또한 학습 과정에서 노출된 사건과 유사한 경험을 한 구성원이 자신의 경험을 부연하여 개방하거나 해결되지 않은 개인적인 문제에 대해서 건설적인 제안을 함으로써 인식의 공유를 확장할 필요가 있다. 뿐만 아니라 상호작용 과정에서 드러난 감정과 변화된 인식을 공유함으로써 학급 내에서 발생하는 사회적 문제의 해결을 위한 건설적인 행동지침을 개발하고 공고화할 수 있어야 한다.

이 과정에서 이별 의식은 하나의 필수적인 요소로 포함되어야 할 것이다. 학습의 과정을 그 자체가 하나의 만남과 헤어짐의 연속적인 과정으로 의식화함으로써 만남에 대한 설레임을 극대화하고 헤어짐에 따른 아쉬움을 달랠 필요가 있다. 가령, 다른 구성원들과 상호작용하는 과정에서 쌓였던 인간관계의 매듭을 구체적으로 인식하여 이를 풀기 위한 구체적인 의식을 거행할 수 있다. 만일 서운하거나 미안한 생각이나 감정이 쌓였다면 그것을 직접 이야기하고 이해나 용서를 구함으로써 마음의 빔을 청산하는 작업이 뒤따라야 할 것이다. 또한 상호작용 과정에서 고마움을 느꼈다면 적절한 감사의 마음을 표현할 수도 있을 것이다. 용서와 화해의 형식은 포옹과 같은 직접적인 방법이나 편지쓰기와 같은 간접적인 방법을 모두 활용할 수 있을 것이며, 적절한 소품을 이용하면 그 효과를 극대화할 수 있을 것이다.

V. 결 론

교과교육은 더 이상 지식의 습득이나 구성에 초점이 맞추어진 수업활동의 전유물이 아니다. 참다운 교육의 목적을 실현하기 위해서는 교과교육의 중핵 활동은 학습자로 하여금 교과를 도구로 이용하여 끊임없는 자기발견과 자아성찰의 길을 견도록 안내하고 촉진하는 상담활동을 중심으로 전개되어야 한다. 이 논문은 학습자의 자아성찰을 안내하는 상담활동을 위한 정제된 도구로서 교과의 의미와 그 활용 가능성을 조명함으로써 상담활동을 매개로 하는 교과교육의 접근 가능성을 탐색하였다.

상담활동을 매개로 하는 새로운 교과교육은 수업활동이 위주가 되는 전통적인 교과교육과는 뚜렷하게 구별되는 몇 가지 특징을 지닌다고 볼 수 있다. 가

령, 수업활동 위주의 교과교육은 전통적인 객관주의에서부터 현대의 구성주의에 이르기까지 한결같이 지식의 습득 내지는 구성에 초점을 두고 있으며 여전히 지적 성취에 대한 평가가 학습성과의 주된 기준으로 작용한다. 반면에 상담 활동을 매개로 하는 교과교육에서는 교과와 개인의 주관적인 경험세계에 연결함으로써 자기성찰을 통한 내면 세계의 발견 내지는 창조에 궁극적인 목적을 두고 있기 때문에 학습의 성과도 자기성찰의 수준을 심화하고 그에 따른 실천적 의지를 공고화하며 이를 다른 구성원과 함께 공유하는 정도에 의해서 평가된다. 뿐만 아니라 교실 상황에서 전개되는 교과교육의 실제에 있어서도 이 두 가지 접근은 뚜렷한 대조를 보인다고 할 수 있다. 가령, 문학 수업을 예로 들면, 전자의 경우에는 심청전을 제시하여 학습자로 하여금 앞 부분을 읽고 뒷 부분을 완성하도록 안내하거나 대장금의 한 장면을 제시한 후 떠오르는 생각을 정리하여 시를 완성하도록 안내하는 형식을 취한다. 그러나 후자의 경우에는 학습자들이 심청전을 모두 읽고 주요 역할을 분담하여 글을 재구성하여 역할극을 연출하도록 안내하거나 각자의 생활 속에서 의미 있는 장면을 회상하게 한 후 떠오르는 생각을 정리하여 시를 완성하도록 안내하는 형식을 취한다. 언뜻 볼 때 이들 두 가지 접근은 별다른 차이가 없는 것처럼 보일 수도 있으나 인식의 전환이 없이는 접근이 불가능한 정도로 그 차이는 결코 무시할 수 없다.

앞으로 교과교육이 교육의 본래적 목적인 자아실현을 위한 진정한 디딤돌이 되기 위해서는 교과와 성격에 대한 교사의 이해와 실천적 전략의 변화에 있어서 커다란 인식의 전환이 요구된다고 할 수 있다. 이러한 인식의 전환이 이루어질 때 제7차 교육과정에서 표방하고 있는 교육과정 중심의 학교교육체제와 자기주도적 학습이 내포하고 있는 진정한 의미를 구현할 수 있게 될 것이다.

그러나 교사가 교과를 매개로 하는 상담 프로그램을 개발함에 있어서 통찰력과 창의력을 발휘할 수 있으려면 교과 학습과 상담 분야에서 요구되는 심리학적 지식기반을 체계적으로 습득하여 활용할 필요가 있다. 우선 교사는 교과에 내포된 지식의 성질을 정확히 이해할 필요가 있다. 지식의 성질에 대한 정확한 분석은 지식 습득을 위한 학습활동을 구안하는 과정에서 이정표의 역할을 할 뿐만 아니라 학습자의 자아성찰을 촉진하는데 필요한 성찰적 학습목표와 학습과제를 개발하는 과정에서 많은 아이디어를 제공할 수 있다. 또한 교사는 여러 가지 상담이론에 관한 심리학적 지식을 습득하여 활용할 수 있다. 상담이론에서 제공하는 인간 행동에 관한 분석 모형을 교과와 접목함으로써 자

아성찰을 위한 체계적인 학습활동을 계획하는 과정에서 독창적인 아이디어를 얻게 될 것이다. 끝으로 교사는 상담관계의 형성과 유지를 위해 사용할 수 있는 다양한 대화기법을 습득하여 적용함으로써 실제 학생들을 지도할 때 학생들과의 신뢰로운 관계를 유지함은 물론 성찰적인 학습활동을 촉진할 수 있다.