

포스트모던의 지평에서 바라본 DI(Differentiated Instruction)의 의미

The Meaning of Differentiated Instruction in Postmodern

곽 유 진*

〈 국문 초록 〉

이 연구는 'Differentiated Instruction(이하 DI)'이 어떤 의미가 있는지 철학적으로 규명하기 위한 것이다. DI란 학생들이 가지고 있는 다양성인 학습준비도, 흥미, 학습 프로파일에 따라 학습내용, 학습과정, 학습 결과물, 학습 환경에 차이를 반영하는 수업이다. 근대교육은 '동일성·획일성·총체성'을 추구한다. DI는 근대교육이 억압한 다양성, 차이성에 주목하며, 이는 DI와 포스트모던과 만나는 접점이다. 차이를 인정하는 DI가 이루어지는 교실에서는 고정적인 것을 다시금 재현하는 '읽'이 아닌 생성적 성격을 띤 '배움'이 발생한다. 이를 통해 교사는 학생이 드러내는 타자성에 응답하는 책임감 있는 존재로 거듭나며, 교실의 리좀화가 이루어진다. DI란 학생이 가진 엔텔레키(entelechy)를 진단하여 구체화 시키는 작업이며, 학생은 자신의 고유성을 보장받으며 무한한 존재가 되어 간다.

* 주제어: 근대교육, 다양성, Differentiated instruction(DI), 차이성, 포스트모던

I. 서론

현대 사회는 남과 다른 무엇이 없으면 살아남지 못하는 독특한 형태의 경쟁이 일어나고 있다. 'best'보다 더 '갑'으로 통하는 것은 바로 'unique'다. 동일한 연령의 학습

* 광양초등학교 교사(yotaiji15@naver.com)

자로 구성된 집단에게 최상의 학습 경험을 생산하려 하였던 대량교육의 시대는 저물었다. 학생들은 저마다 너무도 다른 학습 방법과 정보 흡수 방식을 가지고 교실로 들어오기 때문이다.

이제 교사들은 아이들 각자의 장점, 약점, 기호, 선호하는 학습 방법에 대해 정확히 파악하고 있어야 한다. 또한 교실은 모든 사람이 성장하고 필요한 도움과 지원을 얻을 수 있는 장소가 되어야 한다. Tomlinson(2001)은 'Differentiation'에 대하여 '학습자의 다양한 요구에 대한 교사의 책임감 있는 반응'이라 설명하였다(이은선, 2007: 8에서 재인용). 이러한 'Differentiation'이야말로 학습자들이 배운 것을 유지하고 전달할 수 있게 해주는 의미의 '틀'을 개발하는 데 도움을 줄 수 있다(Tapscott, 2009 / 이진원 옮김, 2009: 278; Tomlinson, 2001 / 황윤한·조영임 옮김, 2008: 35-36).

사실 기성세대들이 고수하고 지키고자 했던 가치에 대한 현 시대 학생들의 반기를 반향으로 보는 걱정 어린 시선들이 있다. 그렇지만 이들을 무조건 걱정할 필요는 없으며 반항이라 함부로 단정 지어서는 안 될 것이다. 이들은 기성세대와 프로토콜(protocol)이 다르기 때문이다. 여기서 프로토콜이란 소통을 위한 일종의 규약, 규칙이다.

그동안 기성세대가 고수해온 방법으로는 현대 사회의 문제를 해결할 수 없으며, 그러한 고전적인 방식을 그대로 전수하는데 그치는 수업으로는 이들의 프로토콜(protocol)에 결코 호환할 수 없다. 기성세대는 디지털 자체가 하나의 이질적 '언어'이나, 현재 학생들은 기술에 대한 두려움이 없고 디지털 환경이 공기처럼 익숙하다. 모든 것을 자신의 취향에 맞게 변형하는 '커스터마이제이션(customization)'에도 능숙하다. 스마트폰으로 자신이 원하는 어플리케이션을 선택하고 다운받아 언제 어디서든 자신이 원하는 서비스를 받는다.

이러한 학생들의 프로토콜에 호환할 수 있는, 학생들을 위한 '커스터마이징' 수업이 필요한 시점이다(서명석, 2012: 96). 이렇게 다양한 학생 개인의 수준, 선호, 흥미를 반영하는 수업이 바로 'Differentiated Instruction'인데, 이에 대한 연구는 현재 우리나라에서도 이루어지고 있다(이은선, 2007; 임유나 외, 2013; 장수빈, 2010; 장수빈·김경자, 2010; 장현경, 1999; 황윤한·조영임, 2004). 그렇지만 이러한 연구들은 'Differentiated Instruction'에 대한 이론적인 소개, 수업 설계에만 초점을 맞추고 있기에 교육적 의미에 대해서는 심도 있게 규명하지 못하고 있다.

따라서 연구자는 'Differentiated Instruction'이 어떤 철학적 의미를 담고 있는지 밝히고, 현재 우리 교육 현장적용 필요성에 대하여 규명해보고자 한다. 이를 위하여 우

선 'Differentiated Instruction'의 의미에 대해 살펴볼 것이다. 그 다음 포스트모던 담론의 지평에서 현행 교육의 문제 상황을 보완할 수 있는 해결책으로서 DI를 조명하고자 한다.

II. DI의 의미

Tomlinson(2001)은 'Differentiated Instruction(이하 DI)'에 대해 '교사가 학생들의 준비도, 관심사, 학습 필요 등의 차이를 예상하고 이에 부응하여 학습내용, 학습과정, 학습 환경에 대한 다양한 접근을 사전에 계획하고 실천하는 수업'이라고 소개하였다(황윤한·조영임, 2004: 61에서 재인용). DI가 이루어지는 교실 속 교사는 사전에 학습 내용(content), 학습과정(process), 학습 결과물(product)에 대한 계획을 한다. 또한 준비도(readiness), 흥미(interest), 학습 요구(need)로 요약되는 학생의 다양성에 부응할 수 있는 다양한 접근을 미리 염두에 둔다.(Tomlinson, 2001: Gregory, 2011: 88에서 재인용)

한편 Hall(2002)은 DI에 대해 '모든 학생들에게 (영향력을) 미치는 것(reaching all students)'이며, 교사가 학생의 배경 지식, 준비도, 언어양식, 학습 선호도, 흥미와 같은 차이를 인식하고, 다양성을 더욱 촉발하기 위하여 그에 부응하는 것이라 설명하였다.

현재 'Differentiated Instruction'은 '수준별 수업', '차별화 수업', '개별화 수업', '맞춤형 수업' 등 다양한 용어로 표현된다. '수준별 수업'이란 7차 교육과정기의 '수준별 교육과정'으로 이루어지는 수업활동을 일컫는데, 교과목별로 학습자의 능력, 적성, 필요, 흥미에 맞게 국가에서 수준별 교육과정을 편성하여 제공하는 방식이다(장현경, 1999: 9-10). 수준별 수업은 보충·심화학습 범위를 벗어나는 개인차를 고려하지 못하며 학습속도의 조절에만 치중하기 때문에, DI를 '수준별 수업'이라 번역할 경우 학생들의 다양한 개인차를 고려한다는 측면이 드러나지 않는다(장수빈, 2010: 25).

장수빈·김경자(2010: 128)는 DI를 '차별화 수업'이라 표현하였으며, 개별 학생의 특성에 맞추어 다양한 선택권이 제공되는 '개인차에 따른 교수-학습'이란 측면이 강조하였다. 이은선(2007: 8-9)은 DI를 '개별화 수업'이라 표현하고, "학생 개개인의 능력, 개성, 적성, 그리고 성취 수준차, 진도차, 학습 양식차, 흥미·관심차 등에 맞추어서 학습 내용과 방법을 선택하고 학습 수준을 정하여 융통성 있는 학습 활동을 전개해 나

가는 수업”이라 정의하였다.

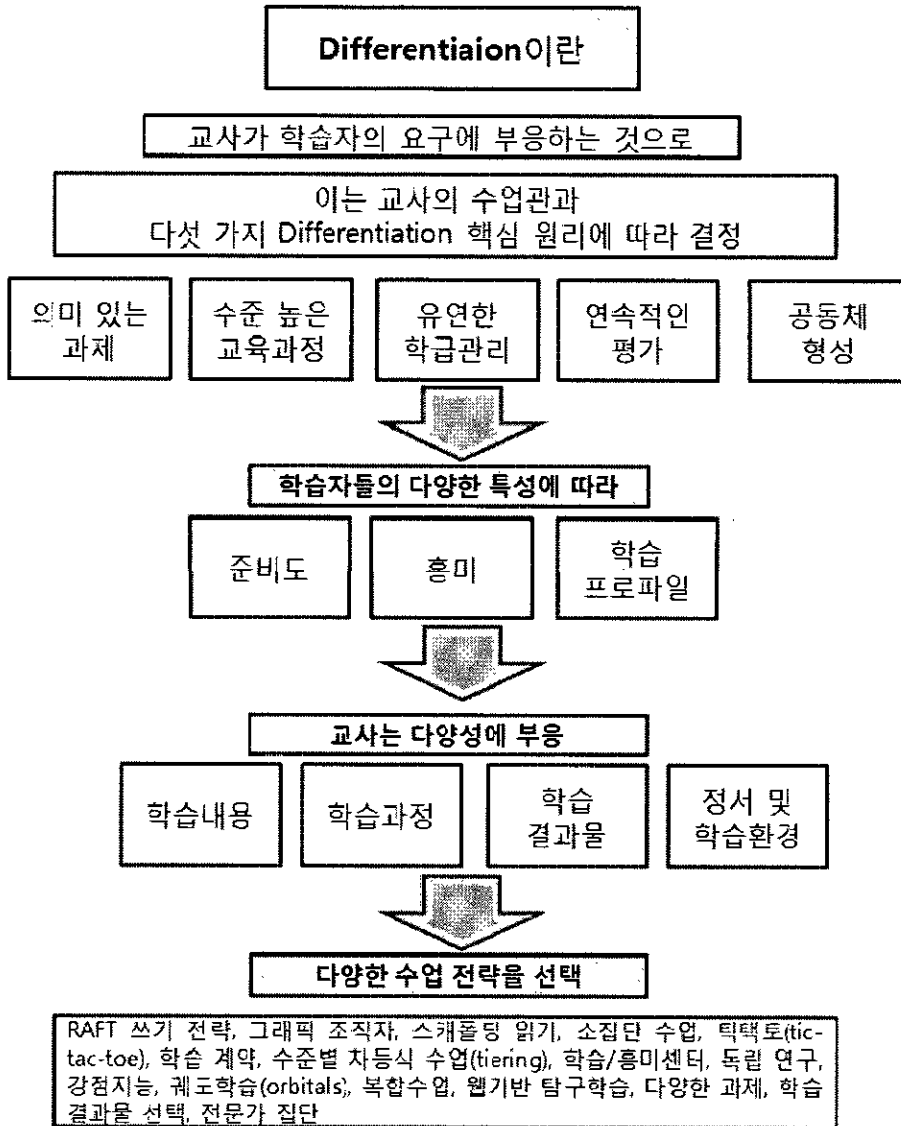
학습자의-다양성에-부응(differentiation)하는 접근법 중 하나인 ‘individualized instruction’ 역시 ‘개별화 수업’이라 표현된다. 개별화 수업은 철저하게 일정한 구조 속에서 개인에게 선택권(option)을 제공하는 것이다. 그렇지만 DI는 학생마다 서로 다른 수업을 제공해주는 것이 아니다. 대신 학생들이 저마다 다양한 방식으로 학습 할 수 있는 기회를 제공한다(O’Meara, 2010: 81).

황윤한·조영임(2005)은 개별화 수업의 개념을 확장시켜, 이를 다시 ‘IEP 개별화·IPI 개별화·DI 개별화’ 구분하였다(이은선, 2007: 7). 이 중 하나인 DI 개별화는 학생들 저마다의 학습양식, 학습능력, 학습 환경 등과 같은 각종 요인을 수업에 반영하며, 학습을 학생들의 단순한 지식 전달이 아닌 지식 창출로 보는 구성주의적 시각이 담겨있다(이은선, 2007: 7-8, 황윤한·조영임, 2005: 50).

마지막으로 ‘맞춤형 수업’이란 “학습자의 특성에 맞추어 개별 학습자에게 제공되는 모든 교육적 노력”이며, 학습자의 학업 능력뿐만 아니라 다양한 흥미와 필요를 고려하여 그에 맞는 계획을 수립하고 다양한 접근을 시도하는 것이다(임유나 외, 2013: 65). 이와 같은 맥락에서 서명석(서명석·김외솔·박상현, 2012: 283; Cooper, 2011 / 서명석 외 옮김, 2011: 174)은 DI를 ‘학생들의-다양성에-부응하는-수업’과 ‘각각의-학습자-수준과-특성에-맞춘-수업’으로 표현하기도 하였다.

서로 표현하는 용어는 다르지만, 종합하여 보자면 DI란 학생들의 학습준비도, 흥미, 학습 프로파일 같은 다양성을 반영하여 사전에 계획을 하고 실천을 하는 수업이라는 공통점을 찾을 수 있다. 기존의 수업이라는 것이 또래 집단이 지닌 공통적인 평균점에 초점을 맞추어 일률적으로 진행되었다면, DI는 아이들의 다양한 요구에 따라 수업을 ‘테일러링(tailoring)’, 즉 섬세하게 재단한다.

[그림 II-1]은 DI의 개념을 정리한 것이다. 학생이 지닌 다양한 특성은 ‘준비도·흥미·학습 프로파일’ 세 차원으로 구분된다. 교사가 DI를 실천하려면 수업과 관련된 ‘학습내용·학습과정·학습 결과물·정서 및 학습 환경’을 학생의 다양성에 부응하도록 조정하고 다양한 수업 전략을 사용하여야 한다. (Sousa & Tomlinson, 2011: 12-13)



[그림 II-1] DI 개념도

* 출처: Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience support the learner-friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press. p. 10.

학습자의 특성은 '준비도·흥미·학습 프로파일' 차원으로 구분할 수 있다. 준비도 (readiness)란 어떠한 학습 목표에 대한 학습자의 현재 이해도 및 능력이다. 준비도는 학습자의 성취동기를 높이고 최대한의 인지발달이 일어날 수 있는 적절한 과제를 설정하는 기준이 될 수 있다. 흥미(interest)는 주제 또는 과제에 대한 학습자의 성향이다.

이는 학습자가 가지고 있는 경험, 능력, 문화적 배경에 따라 달라진다. 학습 프로파일(learning profile)은 개인이 가장 잘 학습할 수 있는 방법이며, 학습 양식, 지적 선호도, 성별, 문화 등으로 이루어진다. 학습 프로파일을 고려할 경우, 학생에게 다양한 학습 선택권을 제공할 수 있다. 교사는 이러한 정보를 바탕으로 하여 학습내용(학습목표 도달), 학습과정(도전적인 학습활동), 학습 결과물(표현방법 및 활동 형태 대한 다양한 선택권), 정서 및 학습 환경(안정적인 분위기와 유연성 있는 집단편성)이라는 차원에서 아이들의 다양성에 부응하게 된다. (Sousa & Tomlinson, 2011: 12-13; 장수빈·김경자, 2010: 131)

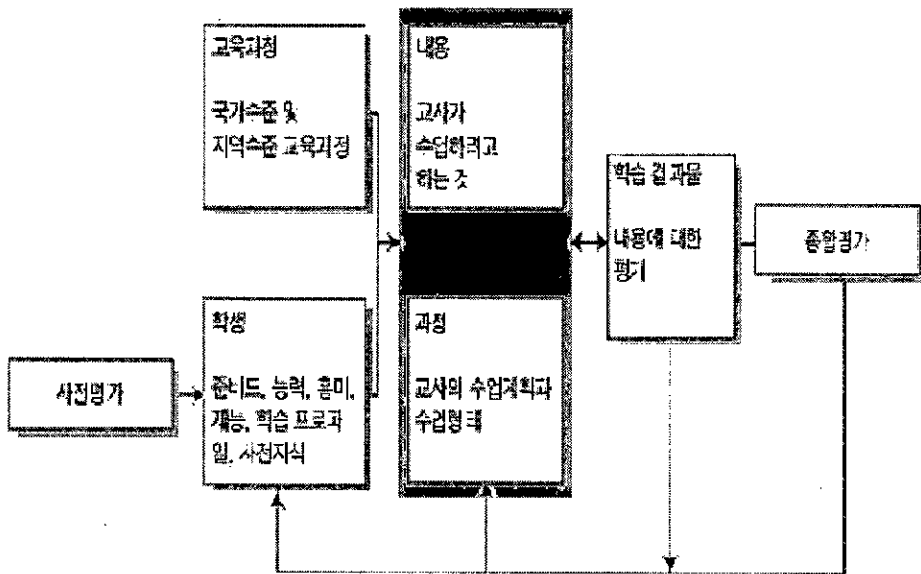
DI는 교실이 ‘학습 환경(learning environment)’, ‘교육과정(curriculum)’, ‘평가(assessment)’, ‘수업(instruction)’이라는 네 가지 상호 연관적인 요소들로 구성되어 있다는 맥락에서 이루어지게 된다. 긍정적인 학습 환경 안에서 교사는 학생을 알아나가고 소통하며 교육과정, 평가, 수업은 연결되고, 학생은 성취를 거둘 수 있다(Imbeau & Tomlinson, 2010: 22-23).

- 학습 환경: 교사의 교육적 신념, 학습경험, 행위에 의해 형성되며, 학습이 발생하는 물리적이고 정서적인 맥락(context)
- 교육과정: 교사가 갖춘 내용지식, 텍스트적 자료, 교육과정 내용 기준을 가지고 만들어지며, 핵심적인 지식·이해·기능을 학습자와 연관 짓기 위하여 구성되는 계획
- 평가: 교사와 교사 외부적인 힘 모두의 영향력 아래 있으며, 학생들이 성취한 학습 결과물에 대한 수준을 결정하고 수업(instruction)에 대한 결정과 계획을 하는데 정보를 제공해 주는 정보 기반의 분석적 과정
- 수업: 교사 개인이 설계(design)하거나 구조화된 설계 틀에 따르고 실행되는 것으로, 수업을 하고, 교육을 시키며, 학생들이 어떠한 ‘내용(content)’과 관련을 짓는 일련의 과정(process) 전체(Imbeau & Tomlinson, 2010: 22-23)

[그림 II-2]는 DI를 계획하고 실천하는 학습 주기 및 결정요소에 대한 흐름이 소개되어 있다. DI는 사전 평가를 실시하고 난 뒤, 학생의 준비도, 흥미, 학습 프로파일을 수집하고 학생들의 다양성을 파악하여 국가 수준 교육과정 성취기준을 바탕으로 내용, 과정, 학습 결과물을 계획하며 최종적으로 종합평가를 실시하는 일련의 주기로 진행된다. 이처럼 DI는 ‘결정적인 국면(critical juncture)’과 결정으로 이루어진 ‘플로우 차트(flow chart)’에 가깝다(O'Meara, 2010: 2).

DI는 필수 학습(essential learning)에 초점을 맞추면서도 학생들의 실제적(actually) 경험을 근거로 한다(Gregory, 2011: 57; Heacox, 2012: 5). 교사는 유의미한 수업을 하기 위하여 학생들이 교육내용 성취기준에 부응할 수 있도록 교사 자신의 만족을 위한 자신 있는 수업 대신 학생들이 진정 원하는 수업을 해야 하는 것이다. 즉, 교사 자신이 아닌 학생들에게 매력적일 수 있는 교수-학습 전략을 ‘미끼(bait)’로 활용해야 한다(Gregory, 2011: 40-41).

수업이란 판을 짜고 그 안에서 DI를 실천하는 주체는 바로 교사이다. 그 장을 마련한 교사는 다시금 그 장에 직접 뛰어들어 학습자들의 차이성에 부응할 수 있도록 다채로운 국면을 창조해내야 한다. Tomlinson은 오케스트라 지휘자나 코치가 교사의 역할로 자주 비유되지만, 이들 모두 공연이나 경기가 잘 이루어질 수 있도록 도움을 줄지 언정 직접 참여하지는 않는다고 지적한다(Tomlinson, 2001 / 황윤한·조영임 옮김, 2008: 57-89). 그녀는 DI를 재즈에 비유하였으며, 그 장에 직접 뛰어들어 수업이라는 연주를 총 조율하는 교사를 ‘재즈 연주자’에 비유한다(Tomlinson, 2001 / 황윤한·조영임 옮김, 2008: 59).



[그림 II-2] DI를 계획하고 실천하는 학습주기 및 결정요소

* 출처: Oaksford, L. & Jones, L. (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL: Leon County Schools.

Ⅲ. 포스트모던으로 바라본 DI

포스트모더니즘은 교육의 목적을 고정적으로 진술하는 것을 거부하고 지식의 성격을 새롭게 규정하고자 하며, 나아가 담론의 다의성과 관계성을 드러낼 수 있도록 교육의 목적을 설정하고자 한다(정석환, 2008a: 458). 포스트모더니즘은 DI를 설명하는 핵심적인 키워드인 ‘차이’와 ‘다양성’을 품고 있다.

모더니즘은 인류의 진보와 해방이란 미명을 앞세우고 전체성과 보편성을 추구하였다(양경숙·김현아, 2011: 36-37). 이성이 최우위에 두었기 때문에 이성과의 차이를 부정적으로 보고, 이 차이가 크면 클수록 열등하다고 여겼다(이성백, 2005: 14). 이러한 모더니즘적 사유에서 학생은 동일한 방식으로 성장하며 고정적이고 동일한 정체성을 정립하는 존재일 수밖에 없었다(이화도, 2012: 60).

그렇지만 DI가 이루어지는 교실에서는 다양한 학생들이 모여 서로 링크를 맺고, 교실이라는 ‘다양체’를 끊임없이 변화시켜 나간다. 학생들은 자신만의 독특한 고유성을 간직하면서, 동시에 통합되어 다양체의 형질에 적극적으로 기여한다. 이러한 구조는 어떤 한 쪽을 선택하지 않고 ‘둘 다’ 또는 ‘그리고’의 접근을 허용하며, 모든 참여자들이 승리자가 되도록 하는 포스트모던적인 세계라고 할 수 있다(조희정, 2006: 345).

한편, Imbeau와 Tomlinson은 ‘differentiation’이 이루어지는 교실의 수업(instruction)에 대해 다음과 같이 설명한다. 여기서 ‘instruction’이란 수업을 하고, 교육을 시키며, 학생들이 어떠한 ‘내용(content)’과 관련을 짓는 일련의 과정(process) 전체를 말한다(Imbeau & Tomlinson, 2010: 22). 즉, ‘instruction’은 효과적으로 교육과정을 가르치기 위한 방법과 더불어 교수-학습이 구현되는 현상까지 모두 아우르는 포괄적인 개념인 것이다.

- 학습, 문화, 언어, 젠더에 대한 차이성을 포함하는 학생들의 사고방식에 따른 다양성을 바탕으로 설계(design)된다.
- 시간, 자료, 지원 시스템, 모둠 편성, 수업 모형, 교수-학습 전략 측면에서 유연(flexible)하다.
- 핵심적이고 중요한 학습 결과물을 성취해 낼 수 있도록 하는 다양한 방법이 제공된다.(Imbeau & Tomlinson, 2010: 22)

그런데 수업(instruction)은 ‘교육과정’을 어떻게 바라보는가에 따라 그 의미의 지평이 달라진다. 이렇게 ‘differentiation’이 이루어지는 ‘instruction’에서 교육과정이란 고정된 실체일 수 없다. 아이들의 다양성을 고려하며 그에 알맞게 대응하기 위해 교사가 창조해 내는 것이다. 이러한 교육과정은 실제 구현될 때에도 자유로우며, 학생들은 자신들만의 독특한 방식으로 학습해 나갈 수 있다. 즉, 교사는 전문성과 자율성, 책무성을 가지고 교육과정을 창조적으로 펼쳐나가며, ‘교실-안에서-자신만의-방식으로-자신만의-교육과정을-구현해나가는-역할(teacher-as-curriculum-maker)’로 거듭나는 주체적인 존재가 된다(서명석, 2011: 82).

주어진 교육과정 그대로 이루어지는 수업은 교육과정에 담긴 지식·기능·태도를 그대로 학생들에게 퍼다 나르는 것에 그친다. 교사는 교육목적 성취를 확인하기 위해 학생들에게 자신이 전달한 지식·기능·태도를 ‘재현’해 내도록 요구한다. 이러한 구도에서 교육과정은 ‘정전화’되고, 수업은 재현 활동에 그치며 동일성을 반복하는 재현의 원리에 종속되게 된다(김재춘·배지현, 2012: 243).

학생들은 DI 안에서 동일자를 재현하는 ‘앎’에서 나아가 새로운 지평의 ‘앎’을 경험한다. 이러한 새로운 지평은 바로 ‘배움(apprentice)’이다. ‘앎’은 모두가 동일한 차원의 인식능력에 머무르게 하지만, ‘배움’은 인식능력을 고양시켜 새로운 차원을 열어 준다.(김재춘·배지현, 2012: 258)

근대는 나와 남 사이에 경계선을 긋고 ‘타자성’ 그 자체를 이질적이라는 이유로 제거하려 드는 면역적 구조였다(한병철, 2010 / 김태환 옮김, 2012: 12-13). 합리적인 지식 접근을 통하여 인식의 자유, 이성의 자유로움을 추구하고자 했던 근대적 합리성은 인간의 합리적 인식을 제한하기에 이르렀다(정석환, 2008b: 199).

DI에 참여하는 교사와 학생 간의 관계는 근대교육 구조의 교사, 학생 간의 관계와는 다르게 정립된다. 교사는 학생을 무한한 본성을 지닌 ‘타자’로 인식하며, 자신에 의해 경계 지워질 수 없는 존재로 여긴다(김영한, 2007: 215). 학생의 타자성이 교실에 드러나게 되면 교사는 그 부름에 응답하는 책무성(responsibility)을 지니며, 학생을 위한 지원자(support, coordinator)가 되어야 한다(도세훈, 2003: 68).

DI는 학생이라는 타자에 대한 교사의 책임 있는 응답인 것이다. 학생 역시 교사에게 구속당하지 않으며 동시에 책임을 가지고 교사라는 타자를 향해 나아가야 한다. 교사는 학생에게, 학생은 교사에게 서로 타자성을 경험하게 되면서 서로가 맺고 있는 관계 안에서 자유를 누리게 된다.(도세훈, 2003: 68-69)

근대교육구조에서 학생들은 이미 정해진 내용에 대하여 학습을 해야만 했고, 교사는

학생들이 이를 자발적이고 주도적으로 해 내도록 하였다. 내용에 대한 탐구를 이어가도록 하는 내적 자발성까지 강요한 것이다. 따라서 교사는 자신에게 다가온 학생의 타자성을 목인해야 했으며, 학생은 교사에게 진정한 자유를 부여받을 수 없었다.

DI는 학습자의 '타자성'이라는 호출에 응답한다. '배움'이 일어나는 DI 안에서 학습하는 것은 고정된 개념이 아닌 생성적인 문제이다. 학생은 어떠한 대상과 우연히 만나, 그것에 이끌려 기꺼이 배움의 대상으로 삼는다. 동기유발을 하며 수업을 시작하여 억지로 학습 동기를 이끌어 내거나, 고정적인 개념을 제시하며 학습목표를 성취해 나가는 것과는 질적으로 다르다. '배움'안에서 학생은 저마다 서로 다른 대상을 포착하며, 서로 다른 길을 내고, 서로 다른 곳에 도달하기 때문이다. 또한 배움의 대상, 문제 자체도 상황에 따라 끊임없이 변주시켜 나간다.

DI는 단순히 나와 다른 사람 사이의 '다름'을 발견하고 그것을 인정하는 데에서 그치지 않는다. 나아가 그 다름을 촉발시켜 차이-생성을 하는 구현체이다. 학생은 시간과 공간 속에서 끊임없이 '자연'되는 차연적 존재로 자리 잡는다. 이렇게 학습자를 차연의 존재로 자리매김하는것은 발달론적 관점으로 대표되는 근대적 아동관에 대한 포스트모던적 해체이다(이화도, 2012: 66). 이처럼 DI는 포스트모던이 담고 있는 차이의 앞섬과 만나며, 차이는 끊임없이 변화하고 생성하며 운동성을 갖는다.

DI는 학생들의 진정한 다양성을 교실에서 살아 숨 쉬게 한다. 이는 '리좀형' 교실을 창조해 낼 것이다. DI를 실천하는 교사는 무리 속 잠겨있던 개인을 건져내고, 그 개인이 참된 존재가 될 수 있도록 할 것이다. 개인은 다시금 학급이라는 집단으로 모이게 되지만, 이는 예전의 '무리'가 아니며 서로 접속(connexion)한 역동적 네트워크 구조를 이루게 되는데 이것이 바로 '리좀형 교실'이다(서명석, 2012: 103-104).

리좀화된 교실은 꿈틀거리며 계속 팽창하고 그 연결을 더욱 미세하고 견고하게 한다. 이 안에서 학생들은 자신들의 다양성을 계속 변주하며 거대한 연쇄를 이룬다. 참된 개인들의 '웅성거림'. 이러한 미세한 진동은 의미 있는 협동을 만들어 낸다. 이런 교실은 다양한 해석들이 모두 저마다 인정을 받으며 공존하는 상호소통과 만남의 장이 되어 줄 것이다(이화도, 2012: 67).

DI는 맹목적으로 표준화, 동일화만을 추구하지 않는다. 그리고 나와 남이 다르다는 것을 이질성이 아닌 '차이'로 포착한다. DI는 다양성과 차이성을 인정하고 또한 그에 부응하는 수업이다. 합리적인 이성의 힘을 맹신한 '계몽주의적 기획'이 오히려 억압으로 다가온다면, 우리는 이를 거부하고 파괴하여 새로운 교육의 상을 창조해 나갈 수 있다(정윤경, 2010: 231). 복잡성, 모호함에 대한 인내, 불확실성에 대한 수용을 인정(김영천·주

재홍, 2011: 271)하는 포스트모던 담론은 “차이를 끌어내어 포용”(심보선, 2012: 51)하는 DI를 통해 구현될 수 있을 것이다.

IV. 결론

모든 담론은 Foucault의 말처럼 역사와 시대의 영향을 받기 마련이다. 현재 교육은 로고스 중심주의라는 근대담론, 거대담론에 빠져있다. 학생들의 차이는 존중받지 못하고 동일성의 기제에 눌러 억압받았다. 근대교육의 크나큰 병폐인 지식 중심 담론은 교실 속 학습목표에서도 드러난다. 학습목표는 지식을 가장 효율적인 형태로 수집하여 모아들일 수 있도록 표현되어 있다.

이러한 학습목표에는 아이들의 요구나 흥미가 반영되지 않는다. 하나의 학습목표는 정해진 단위 시간 동안 학생들이 수집하여 모아들여야 할 지식, 기능, 태도만을 드러낼 뿐이다. 또한 반드시 학습해야만 한다는 당위성을 가지고 상정해둔 것이다. 이러한 학습목표를 달성해나가는 수업에서 학생들은 교사가 전달한 지식, 기능, 태도를 ‘재현’해내는데 그친다. 이는 로고스로의 회귀이며, 학생들은 표준화, 동일화로 나아간다.

학생들의 다양성을 제대로 읽어내어 이를 수업에 반영시키려는 DI는 차이를 긍정한다. 이는 다원성, 개방성과 같은 포스트모던 가치관과 만나는 부분이다. DI라고 해서 필수적인 학습내용을 모두 무시하는 것은 아니다. DI는 필수적인 학습내용과 개별 학생에 대한 고려, 이 둘의 균형을 결코 놓치지 않는다. DI가 이루어지기 위하여 교사는 학습자가 가진 다양성에 부응할 수 있는 수업을 계획하고, 수업전문성을 발휘하여 다채로운 수업을 구현해내야 한다. 이를 통해 학습자는 요구와 흥미에 따른 다양한 해결방법을 추구할 수 있으며, 학습 능력을 끌어올릴 수 있는 기회를 제공받게 된다.

서로 다른 학생을 똑같이 대하는 것을 ‘평등’이라고 생각해서는 안 된다. 이는 오히려 공평하지 못한 것이다. 학생들은 서로 다르기 때문에 차이가 있다. 교사는 그 차이를 수용하고 그에 따라 적절하게 다르게 대해야 한다. 이것이 바로 진정한 의미의 ‘평등’이다. 즉, ‘동일한 대우(identical treatment)’가 아닌, ‘성장하고 성공할 수 있는 기회의 평등(equity of opportunity to grow and succeed)’으로의 전환이 필요하다(Tomlinson, 2010: 61).

상대를 읽고, 살피고, 집중하여 너와 나의 “수평의 깊이”(함민복, 2013: 68)가 확보되

는 운동성. 이러한 운동성이 드러나는 DI가 많은 교육실천가들에 의해 구현된다면, 진정한 의미의 공평(fairness)이 실현될 수 있을 것이며 수업은 더욱 풍성해 질 것이다. 교실은 섬세한 관계망으로 연결될 것이며, 다양한 관점들이 공존하게 될 것이다. 이론화와 개념화에 치중된 현재 DI 연구에서 나아가, 이론과 실제적인 실천 사이의 괴리를 좁히고 이를 어떻게 실천해야 하는지에 대한 교사들의 갈등을 해소하는 것은 앞으로 해결해야 할 숙제이다(O'Meara, 2010: 2).

학생들은 과잉 긍정 담론에서 허우적대고 있다. '모두가 성공할 수 있다'는 과잉 긍정은 도리어 폭력적이다. 과잉 긍정은 교사와 학생들을 성과주체로 밀어 넣으며, 거짓 긍정을 강요하는 시스템 자체가 가지고 있는 문제를 깨닫지 못하고 맹목적으로 지식을 흡수하여 더 많은 지식을 갖추고자 한다. 이러한 구도 속에서 학교는 성과주의의 부림을 받는 곳, 시대의 우울의 착종되는 곳일 수밖에 없다. 이제라도 학생들이 스스로를 책임질 수 있는 힘을 길러 자기 자신만의 독특한 삶의 방식을 선택할 수 있도록 하자.

공자는 제자들이 가진 자질에 따라 그에 맞는 가르침을 베풀었다고 한다. 『논어(論語)』 「선진(先進)」편에 나온 이러한 공자의 교육방법을 가리켜 '인재시교(因材施教)'라고 한다. 학생들이 가지고 있는 자질, 즉 엔텔레키(entelechy)를 파악하여 그것을 끄집어내어 구현시키는 '인재시교(因材施教)'. 그리하여 학생들을 무한한(infinite) 존재로 거듭나게 하는 것. 이것이 바로 DI라는 하나의 시선인 것이다.

참고 문헌

- 김영천·주재홍(2011). 포스트모던 페리다임과 교육학/교육과정연구. 파주: 아카데미프레스
- 김영한(2007). 레비나스의 타자 현상학: 후설 및 하이데거 현상학 수용과 비판. 철학과 현상학 연구, 34, 189-223.
- 김재춘·배지현(2012). 들뢰즈의 인식론의 교육학적 의미 탐색. 초등교육연구, 25(2), 239-265.
- 도세훈(2003). 엠마누엘 레비나스에 있어서 타자성의 교육적 의미 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 서명석(2011). 교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판. 교육과정연구, 29(3), 75-91.
- 서명석·김외솔·박상현(2012). 교육과정·수업·거대담론·해체. 파주: 아카데미프레스.
- 서명석(2012). 교수법 노하우: DI를 중심으로. 서울교육대학교 평생교육원방과후학교 전문강사 양성과정 교직원수 자료집, 95-104.
- 심보선(2012). 예술 공동체의 모델, 싱가포르의 극예술 학교 ITI: ITI의 설립자 T. 사시 티란을 만나다. 인문예술잡지 F, 10월호(통권 제7호), 45-57.
- 양경숙·김현아(2011). 포스트모더니즘에 관한 교육적 의미 고찰: 담론과 해체를 중심으로. 현상·해석학적 교육연구, 8(2), 33-51.
- 이성백(2005). 동일성 비판을 통해서 본 포스트구조주의의 사회비판. 시대와 철학, 16(4), 7-38.
- 이은선(2007). 사회과 개별화 교수-학습 설계 및 적용. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이화도(2012). 데리다 해체철학의 유아 교육적 함의. 열린유아교육연구, 17, 53-72.
- 임유나 외(2013). 이해중심 교육과정과 맞춤형 수업의 통합 가능성 탐색: 초등사회과 역사 영역을 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 13(2), 61-83.
- 장수빈(2010). 이해 중심 차별화 수업(Differentiated Instruction) 모형에 따른 초등학교 5학년 사회과 수업 설계 및 적용. 이화여자대학교대학원 석사학위논문.
- 장수빈·김경자(2010). 초등사회과에서 이해 중심 차별화수업이 학습자의 이해와 자기조절학습능력에 미치는 영향. 한국초등교육, 21(2), 122-147.
- 장현경(1999). 수준별 수업에 대한 중학교 교사의 관심과 실행에 관한 연구. 부산대학교

대학원 석사학위논문.

정석환(2008a). 포스트모더니즘의 담론과 교육. *교육철학*, 35. 437-466.

정석환(2008b). 포스트모던 합리성의 정당화와 그 교육적 의의. *교육의 이론과 실천*, 13(2). 195-218.

정윤경(2010). 니체의 관점주의와 교육. *교육철학*, 50. 207-234.

조희정(2006). 포스트모더니즘 시대 유아를 위한 현상학적 관점에서의 리더십 교육 방향 모색. *열린유아교육연구*, 11(1). 339-357.

한병철(2010). *Mudigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz. / 김태환 옮김(2012). *피로사회*. 서울: 문학과 지성사.

함민복(2013). *눈물을 자르는 눈꺼풀처럼*. 서울: 창비

황윤한·조영임(2004). 개별화 수업(Differentiated Instruction)과 다중지능 학습양식. *다중지능교육학회*, 1(1). 55-81.

황윤한·조영임(2005). *개별화 수업: 이해와 적용*. 파주: 교육과학사.

Cooper, J. M., et al. (2011). *Classroom Teaching Skills(9th ed.)*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning. / 서명석 외 옮김(2011). *수업전문성 Cafe: 그것의 지형과 맥락*. 파주: 아카데미프레스.

Gregory, G. H. (Ed.). (2011). *Differentiated Instruction*. California: Corwin A SAGE Company.

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. CAST: National Center on Accessing the General Curriculum: Effective classroom practices report. Retrieved August 26, 2006, <http://www.cast.org/ncac/index.cfm?i=2876>

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: how to reach and teach all learners, grade K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

Imbeau, M. B., & Tomlinson, C. A. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria: ASCD.

Oaksford, L., & Jones, L. (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL: Leon County Schools.

O'Meara, J. (2010). *Beyond differentiated instruction*. California: Corwin A SAGE

Company.

- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience support the learner-friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. / 이진원 옮김(2009). *역사상 가장 똑똑한 세대가 움직이는 새로운 세상: 디지털 네이티브*. 서울: 비즈니스 북스.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How To Differentiate Instruction In Mixed Ability Classrooms*(2nd ed.). Alexandria: ASCD. / 황윤한·조영임 옮김(2008). *수준차가 다양한 교실에서의 효율적인 개별화 수업*. 파주: 교육과학사.

<abstract>

The Meaning of Differentiated Instruction in Postmodern

Kwak, Yoo-Jin(Gwangyang Elementary School)

This study is to examine the meaning of Differentiated Instruction. It studies the main concept of DI and its ideas. DI is a mode of giving instruction that differentiates content, process, product and classroom system, responding to the students' diversities such as readiness, interests and learning profiles. Important aspects of modern education are equality, objectivity and uniformity. However, in DI, there is a focus on difference and diversity, which are aspects that are oppressed in modern education. In a differentiated classroom with diversity, learning with continued variation would emerge. In this case, a teacher would act in a responsive role and a rhizome-network would be built. DI is described as a diagnosis and a way to realize students' entelechy, so that students can be an infinite-being.

<Key words> difference, Differentiated Instruction(DI), diversity, modern education, postmodern