
메츨러 트랩의 역설: 교수학습모형에 대한 인식론적 고찰

한상모(어정초등학교)*

국문초록

체육과 교수학습모형은 일관성 있는 수업의 목적과 내용, 방법, 평가를 제시함으로써 스포츠 교육에 긍정적인 영향을 미쳤다. 그러나 최근에는 기존의 교수학습모형에 기초한 사고가 스포츠 교육이라는 현상을 폭넓게 해석하는 데 부정적인 영향을 미친다는 지적이 나타났다. 이에 본고는 체육과 교수학습모형에 대한 상반된 입장에 대하여 인식론적 관점에서 고찰하는 것을 목적으로 한다. 이에 대하여 본고에서는 교수학습모형을 인식론적 관점에서 고찰해야 하는 까닭에 대해 논하였다. 그리고 메츨러 식의 교수학습모형 분류 체제를 인식론적 틀에 기초하여 비판적으로 살펴보았다. 마지막으로 교수학습모형이 가지는 의미를 '내러티브'와 '브리콜라주'라는 개념을 통해 교사교육의 측면에서 탐색하였다. 이러한 논의는 체육과 교수학습모형 분류 체계의 한계를 선명하게 드러내는 동시에 교수학습모형의 가치를 재조명함으로써 다른 각도에서 교수학습모형을 살펴볼 수 있는 계기를 제공한다.

주요어: 체육교수모형, 모형기반 체육수업, 메츨러 트랩, 인식론, 교사교육

I. 서언

교육과정과 수업, 평가의 유기적 관련성을 강조하는, 이른바 '교수평 일체화'는 이론적으로 논의되는 단계를 지나서 이제 학교 교육의 방향으로 자리 잡았다. 교수평 일체화는 교육과정과 수업, 평가를 분절적인 것으로 다루던 고루한 교육적 전통이 학생들에게 통합적인 교육적 경험을 제공하지 못한다는 비판에서 비롯되었다. 학교가 국가 교육 기관으로 기능한 이래 꽤 오랜 시간 동안 교육과정을 수립하는 것과 교사가 교과 수업을 하는 것, 그리고 학생들을 평가하는 것은 별개의 것으로 다루어져 왔다. 그간 학교 교육에서 교육과정을 문서상의 계획으로, 수업을 교육과정의 예시에 지나지 않는 교과서를 경전 삼아 내용을 전달하는 것으로, 평가를 변별력을 강조한 줄 세우기로 여겼다는 것은 부정할 수 없는 역사이다. 그 결과, 세상의 변화에 맞춰 교육과정을 수차례 개정하는

* guevara730@hanmail.net

동안 실제 문제를 해결할 수 있는 사람보다는 시험에 강한 사람을 길러내는 풍토는 달라지지 않았다.

교육과정-수업-평가를 일체화(alignment)한다는 것은 교육 문제에서의 이론과 실제, 철학과 행위, 계획과 실천을 일치시킨다는 것을 의미한다(강정 등, 2018). 가령 교수평 일체화를 적용한 체육 수업에서 네트형 게임의 전술을 가르치는 것을 교육과정 상의 목표로 둔다면 실제 수업은 네트형 게임의 전술적 상황이 포함된 과제를 활용하고, 평가 역시 실제 게임 상황에서 전술적인 움직임을 수행하는 것에 초점을 두어야 할 것이다. 이는 평가자의 편의를 위해 패스나 서브 등의 폐쇄적 기능을 평가하는 식으로 문서상 가르쳐야 할 것과 교사가 가르친 것, 실제 학습한 것의 불일치를 외면하던 과거의 방식과는 뚜렷하게 구별된다.

교육과정-수업-평가에 대한 관점의 변화는 교육과정의 재구성자로서의 교사의 역할을 강조한다. 교육의 현장성을 고려했을 때 학생들의 교육적 필요와 요구에 맞도록 계획(교육과정)과 실행(수업), 평가가 유기적인 관계 속에서 유연하게 조정되어야 성공적인 결과를 기대할 수 있기 때문이다. 이러한 역할을 수행하기 위한 방법으로 백워드 설계(backward design)가 주목받기도 하였다. 백워드 설계는 학습의 실용성에 초점을 두고, 평가를 먼저 구안한 뒤에 단원의 내용과 수업 실행을 그에 맞춰 조정하는 역설계 방식을 취한다(Wiggins & McTighe, 1998). 이러한 설계 방식에서 교사는 자신의 교육과정에 대한 해석을 토대로 평가 기준을 결정하고, 평가 기준에 맞게 차시 수업의 내용을 계획하고 실행해야 한다. 이러한 구조적 특징으로 말미암아 교사들은 교육과정을 적극적으로 해석하고 단원을 구안하게 되며, 자신이 가르치는 학생들에게 맞는 교육을 실현하게 된다.

그러나 교수평 일체화라는 교육계의 거센 바람이 스포츠 교육에서는 미풍에 그치는 것처럼 보인다. 체육 교과 교육에서 백워드 설계에 대한 논의가 소수 있으나, 교수평 일체화라는 근본적인 프레임으로 체육 교과 교육의 방향성을 탐색한 경우는 매우 드물다(문균희, 이영석, 2019; 이태구, 이한주, 2015; 전영한, 2014; 정현철, 제성준, 2021). 스포츠 교육에서 교수평 일체화에 대한 거시적인 논의가 드문 것은 교육의 큰 흐름을 거부하는 것 때문이 아니라 체육 수업에서 목적과 내용, 방법, 평가 등의 일관성을 추구하는 일이 그다지 새로운 것이 아니기 때문이다. 이것은 단원설계 모형이자 수업설계 모형으로서 체육교수모형이 정착된 것과 관련된다.

체육 교과에서 교수학습모형은 한 단원에 걸쳐 적용하도록 설계된 모형이라는 점에서 차시 설계를 위해 제작된 다른 교과의 것과 큰 차이가 있다. 체육과의 교수학습모형은 한 차시 또는 연속된 몇 차시를 위한 계획이 아닌 전체 단원을 위한 통합적 계획으로 다루어진다(Metzler, 2005a). 전통적으로 체육과 교수학습모형들은 스포츠 교육과 관련된 논의를 반영한 교육과정 모형이자 수업 모형으로 다루어졌다(최의창, 2021). 즉, 체육과 교수학습모형은 단원과 차시 수업을 위한 일관성 있는 목적-내용-방법-평가를 포괄하는 구조로 이루어져 있다. 환언하자면 모형에 기초한 체육 수업에서는 교육과정과 수업, 평가가 괴리될 수 없다. 이러한 이유로 1980년대에 시작되어 이미 정착된 모형 기반의 체육수업 논의에서는 교수평 일체화라는 개념이 신선하게 느껴지지 않는 것이다.

이러한 선도적 움직임과 관련하여, Mike Metzler의 <체육교수모형>이 모형 기반 체육 수업의 정착에 기여한 바가 크다는 것을 부정하기는 어려운 일이다. Metzler는 잘 알려진 8가지 교수학습모

형(직접 교수 모형, 개별화 지도 모형, 협동 학습 모형, 스포츠 교육 모형, 동료 교수 모형, 탐구 수업 모형, 전술 게임 모형, 개인적·사회적 책임감 지도 모형)을 개념적 기초-교수학습과정의 특징-실행을 위한 조건과 변용으로 범주화하여 비교함으로써 연구자와 실천가들이 체육교수모형을 명료하게 이해할 수 있도록 도와주었다(Gurvitch, Lund, & Metzler, 2008). 공통 준거에 따라 여러 모형을 체계적으로 비교할 수 있게 한다는 강점으로 인해 <체육교수모형>은 초중등을 막론하고 교사교육의 측면에서 매우 가치 있는 문헌으로 다루어지고 있다.

모형에 기초한 체육 수업이 교육과정과 수업, 평가의 일체화를 강조하는 최근의 교육 흐름에서 모범적인 사례라는 것은 틀림없는 사실이나, 최근에는 체육교수모형에 대한 기존의 논의들이 스포츠 교육에 계속해서 도움이 될 것인지에 대해서 의문이 제기되기도 했다. 순기능을 한다는 측면에서, 모형 기반 체육 수업 담론이 학생의 학습과 교사의 전문성 형성에 이바지하였으며, 체육교육 분야의 학문적 성장을 견인해 왔다는 점을 들 수 있다(장경환, 이옥선, 2014; 장경환, 이기대, 2019; 최의창, 2021). 반면 역기능이 드러나고 있다는 측면에서, 제한된 몇 가지 교수학습모형으로 스포츠 현상의 복잡성을 단순화하거나 정형화하는 것은 스포츠 교육을 풍부하게 해석하는 데 걸림돌이 된다는 점을 들 수 있다. 구체적으로 최의창(2021)은 스포츠 교육에 대한 사고가 교수학습모형에 불박여 있는 현상을 ‘메츨러 트랩’으로 명명하며, 스포츠 교육학의 진일보를 위해 교수학습모형적 사고에서 벗어나야 한다고 지적한 바 있다.

본고는 체육과 교수학습모형에 대한 상반된 입장에 대하여 인식론적 관점에서 고찰하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 2장에서 교수학습모형과 인식론의 접점에 대해 논할 것이다. 3장에서는 인식론적 측면에서 Metzler 식의 교수학습모형 분류 체제를 비판적으로 살펴볼 것이다. 4장에서는 스포츠 교육에서 교수학습모형이 가지는 의미를 교사교육의 측면에서 살펴볼 것이다. 이러한 논의는 체육과 교수학습모형의 명암을 새로운 각도에서 조명함으로써 연구자와 실천가들이 교수학습모형에 대한 인식과 해석을 풍부히 하는 데 도움을 줄 것이다.

II. 교수학습모형과 인식론의 접점 찾기¹⁾

인식론(epistemology)은 지식에 대한 이론이다. 인식론은 어원적으로 볼 때 그리스어의 epistēmē(지식, 이해, 참된 앎)과 logos(학문, 이론)의 합성어로, 지식의 본질이나 범위, 적용 등을 탐구하는 철학의 한 갈래로 볼 수 있다(이상오, 2016a). 이러한 인식론은 절대론, 상대론, 회의론 등으로 구분되는데, 인식론은 대체로 세 가지 주제-앎이란 무엇인가? 앎은 어떻게 획득되는가? 안다는 것을 어

1) 이 장의 인식론적 논의는 그 자체로 체육교육과 인식론의 관계를 설명하지만, 뒤에 이어질 논의와도 밀접한 관련이 있다. 이 장의 1절은 3장 1절에서 체육과의 각 교수학습모형이 인식론적 일관성을 추구하는 과정에서 정합된 내적 구성(목표-내용-방법-평가)이 서로 배타적인가를 살피는 것과 관련된다. 이 장의 2절은 3장 2절에서 Metzler가 각 수업모형의 경계를 구획하는 데 타당성을 부여하는 학습 영역에 대한 가정(인지-정의-심동에 대한 분리)을 비판적으로 검토하기 위한 사전 논의이다.

떻게 알 수 있는가-와 관련이 있다(이상오, 2016b). 혹자는 인식론이 신체활동 중심의 교과인 체육과 어떤 관계가 있는가에 의문을 가질 수도 있을 것이다. 이 장에서는 그러한 의문을 해소하기 위해 먼저 인식론과 교육의 관련성을 살펴본 뒤, 다음으로 그러한 논의가 체육교육과 어떻게 연결될 수 있는가에 대해 논의할 것이다.

1. 인식론과 교육의 관련성

인식론은 참된 지식이 무엇인가 하는 문제를 다루는 분야이나, 개념상 인식과 지식은 서로 다른 개념이다(이상오, 2016a). 인식은 그것을 하는 주체가 외부와 상호작용하여 지식을 형성하는 ‘과정’이며, 지식은 그러한 작용으로 획득한 결과이기 때문이다. 인식론에서 이 두 가지를 포괄한다는 것은 지식의 생성과 획득의 두 측면에 대해 모두 관심을 가진다는 것을 의미한다. 앞서 설명했듯, 인식론은 앎이 무엇인지, 어떻게 앎에 이르는지, 앎을 어떻게 증명하는지를 포함한다고 하였다. 여기에서 앎을 교육과 결부한다면 교육의 목적으로서 앎이란 무엇인지, 그러한 앎을 어떻게 가르치고 배우는지, 앎을 가르치고 배운 결과를 어떻게 평가하는지의 문제로 고쳐 말할 수 있을 것이다.

인식에 대한 논의와 교육에 대한 논의는 서로 다른 맥락에서 이루어지는 것처럼 보이지만 인간의 경험이라는 지점에서 포개어진다. 인식론과 교육에서의 문제는 서로 다르지 않을뿐더러 형식적으로도 닮은 구조를 가지고 있다. 교육적으로 가치 있게 다루어야 하는 지식은 무엇인지(목표와 내용), 그러한 지식에 이르기 위해 어떠한 교수학습 방법을 적용할 것인지(교수학습방법), 그리고 그러한 교육의 결과를 어떻게 평가할 것인지(평가)의 문제는 앎의 문제와 떼어서 볼 수 없는 것들이다. 다만 둘의 차이가 있다면 인식론의 관심사가 진리라는 다소 추상적인 개념에 집중되어 있는 것에 비해 교육은 공적으로 가르쳐야 하는 지식이나 역량 등이 무엇인지와 같은 좀 더 현실적이고 실용적인 문제에 대해 관심을 둔다는 것이다.

인식론적 측면에서 교육에 일관성이 있다는 것은 목표-내용-교수학습방법-평가의 정합성이 있다는 것을 의미한다. 학문중심 교육과정에 강한 영향을 미친 Bruner의 이론은 단단한 인식론적 토대로 교육을 구조화한 대표적인 사례이다. 1970년대까지 논의된 Bruner의 이론(Bruner 1960; 1964; 1971)을 설명할 수 있는 핵심적인 개념으로 지식의 구조, 발견 학습 등을 들 수 있을 것이다²⁾. Bruner는 다양하고 구체적인 사례들을 관통하는 일반적인 아이디어나 개념, 원리를 지식의 구조라고 하였으며, 이것을 획득하는 것을 교육의 주요한 목표로 보았다. 각 교과에 고유의 사고방식이나 안목, 문제해결력을 지식의 구조라고 본다면 지식의 구조는 모든 교과에 있는 것이며(이홍우, 2006), 이것은 교과 교육의 중요한 내용이 된다. 교수학습방법적 측면에서 구조는 언어적으로 학습되는 것이 아니라, 학생들이 탐구활동을 통해 현상들 사이의 관계와 유사성을 알아내는 발견학습을 통해

2) 이러한 이론은 스포츠 교육과도 무관하지 않다. Len Almond는 Bruner의 이론이 이해중심게임수업을 지지하는 매우 중요한 이론적 토대 중 하나임을 밝힌 바 있다(Harvey, Pill & Almond, 2018). Bruner의 이론은 이해중심게임수업의 목표와 교육 내용, 방법의 내적 일관성을 갖추는 데 중요한 영향을 미쳤다.

이루어지는 것이다. 이러한 인식론에 따르면 학생들의 학습 성취는 단순히 정보를 기억하거나 기능을 구사하는 것이 아니라 원리를 새로운 상황에 적용하는 능력을 통해 평가될 수 있을 것이다.

목표-내용-교수학습방법-평가의 일관성을 좇는 것은 비교적 최근 교육과정이라고 할 수 있는 2015개정 교육과정에서도 드러난다. 2015개정교육과정은 역량중심교육과정을 표방하며 자기 관리 역량, 지식 정보 처리 역량, 창의적 사고 역량, 공동체 역량, 의사소통 역량, 심미적 감성 역량을 핵심역량으로 제시했다(교육부, 2015). 역량은 기억하고 재생되는 지식이나 기능이 아닌 맥락에 맞게 기능과 지식을 선별하고 사용하는 능력과 관련된 것이다. 이러한 역량을 기르기 위해서는(목표 및 내용) 반복적이고 고정적인 과제를 통해 주입하는 교육이 아닌 학생들이 창의적인 문제해결과제에 참여하는 교육이 필요하며(교수학습방법), 학생들의 기억력이나 단순 기능 수행 능력을 마지막에 서열화하는 시험 대신 학습 과정 전반에 걸쳐 학생들의 성취를 기록하고 더 발전할 수 있도록 꾸준히 기록하는 것이 필요하다(평가). Bruner의 이론이나 역량교육 담론에서 확인할 수 있듯, 교육이 인식론적 일관성을 추구한다는 점에서 교육과 인식론은 서로 밀접한 관련을 맺고 있다.

2. 스포츠 교육과 인식론의 관계

그렇다면 스포츠 교육과 인식론은 어떠한 관계가 있는가? 몸의 움직임인 신체활동을 본질로 하는 체육 교과의 성격상 신체 활동의 문제에서 인식론이나 지식에 대해 논하는 것이 부분적이거나 주변적인 것으로 생각될 수도 있을 것이다. 심신일원론이 스포츠 교육의 강령으로 자리 잡았다는 것에 부정할 사람은 없겠지만, 체육적 경험은 여전히 심동적 영역과 인지적 영역, 정의적 영역으로 나누어진 것으로 간주된다. 비록 그것이 인간의 감각적 한계로 인해 제한적으로 인식하는 심동적·인지적·정의적 ‘측면’에 지나지 않은 것이지만(최의창, 2018), 심신이원론적 사고가 팽배한 사회의 영향으로 인해 신체적 경험을 인식이나 지식과 연결하는 것은 다소 어색한 일이다. 따라서 체육에서의 인식론을 전술적 ‘사고’나 체육과 관련된 ‘내용적인 지식’(예컨대 건강에 대한 지식이나 스포츠의 규칙, 매너 등)과 관련된 것으로 오해할 수도 있을 것이다.

사실 교육의 문제에 있어서 ‘하는 것’과 ‘아는 것’이 서로 다른 것이라거나, ‘머리가 하는 것’과 ‘가슴이 하는 것’이 다르다는 식의 오해는 우리 사회에 깊이 뿌리내렸다. 한 예로, 오늘날 흔히 이야기하는 ‘인성교육의 실패’라는 말은 지식(교육)과 인성(교육)이 분리되어 있다는 오류적 사고의 대표적인 예이다(박의수, 2009). 지식은 총체적인 경험의 한 부분이자 인격의 일부이므로, 앎은 삶과 분리될 수 없는 것이다(이돈희, 2005). 이것을 체육 상황에 적용한다면 스포츠 퍼슨십을 안다는 것은 실제 스포츠 참여 중에 스포츠 퍼슨십을 발휘할 수 있다는 것이다. 어떤 누군가가 스포츠 퍼슨십의 발휘에 대해 설명할 수 있고 스포츠 퍼슨십의 중요성을 공감한다고 하더라도 스포츠 장면에서 실천할 수 없다면 그 사람은 스포츠 퍼슨십을 제대로 안다고 할 수 없다.

그러나 이러한 설명만으로는 역동적인 신체 움직임을 전면에 내세우는 스포츠 교육과 인식론을 연결하는 것이 석연치 않을 수도 있을 것이다. 스포츠 상황에서의 창의적인 움직임이 영리함에 의

한 것임을 인정한다고 하더라도 그것이 다른 교육에서 이야기하는 ‘인지적’ 인 것과 같은 수준에서 다를 수 있는가? 인지를 다양한 표상에 대한 복잡한 계산 작용으로 생각하면 즉각적이고 순간적인 움직임으로 드러나는 영리함은 높게 치면 단순한 계산 작용으로, 낮게 치면 자극에 대한 반사 정도로 격하될 수도 있다. 움직임에서의 인지는 인지가 계산 작용이라는 통념을 벗어날 때 제 가치를 인정받을 수 있다. 이와 관련하여 Maturana와 Varela(1987)의 인식론은 움직임의 앎과 스포츠 교육에서의 인식론을 설명할 중요한 근거를 제공한다.

Maturana와 Varela는 인지생물학의 중요한 흐름을 형성하고 최근 인지과학에 결정적인 영향을 미치고 있는 산티아고 학파를 대표하는 학자들이다. 이들의 이론에 따르면 마음의 작용은 이성이나 뇌로 환원할 수 없는 것으로, 몸이 세계와 만나 상호작용하는 과정에서 나타나는 현상이다(유권중, 2015). Maturana와 Varela(1987)는 생물학에 기초하여 앎을 개체가 주변 환경과 조화를 이루기 위한 ‘적응(adaption)’ 과정으로 설명한다. 모든 생명체는 그를 둘러싼 환경과 적절한 상호작용을 함으로써 존재를 지속할 수 있는데, 이것은 뇌를 통한 복잡한 계산이 아니라 자신의 ‘생물학적 구조’에 근거하여 세상과 연결(구조 접속)하고 계속해서 그 연결을 유지하기 위해 자기 구조를 끊임없이 변형하는 현상이다. 따라서 인지는 인지-정의-심동의 한 부분이 아니라 적응하는 삶 그 자체이다.

Maturana와 Varela의 입장에서 본다면, 앎은 그것이 추상적인 것이건 구체적인 것이건 개체가 환경에 적응하는데 필요한 구조이자 계속된 환경의 변화에 맞춰 자신의 구조를 변경하는 과정이다. 이것을 체육 수업 상황에 적용해보자. 체육 교과는 자신의 수준에 맞는 운동을 처방하여 실천하는 것이나 게임 상황에서 재치 있는 플레이를 하는 것, 특정 주제를 인상적인 춤 동작으로 표현하는 것 등의 과제를 포함한다. 이 과제를 학습자가 처한 모종의 환경이라고 하였을 때, 학습자가 자신의 현재 상태(생물학적 구조, 굳이 이원론적으로 설명하자면 신체적-심리적 상태)에서 자신의 역량을 동원해 그러한 과제를 수행하고, 그 과정으로부터 자신을 발전시키는 것(구조의 변형)은 앎의 작용으로 볼 수 있다. 이렇게 본다면 문자나 숫자의 표상적 정보를 논리적으로 처리하는 것뿐만 아니라 신체활동의 문제를 해결하는 것 역시 자신이 처한 상황에 적응하는 것이다. 따라서 어느 한쪽의 잣대를 활용해 문자나 숫자를 매개로 하는 논리적인 문제와 움직임을 매개로 하는 역동적인 문제 가운데 어느 것이 더 고도화된 앎을 요구하는지 우열을 가리는 것은 적절치 않은 것이다.

이 장에서는 교육과 인식론이 같은 주제를 다루고 있음을 밝히고, 지금까지 시행되었던 교육과정을 예로 들어 교육이 인식론적 일관성을 추구하고 있다는 점을 설명하였다. 또, 체육에서의 인지적 행위를 뇌의 계산이 아닌 적응 활동으로 설명함으로써, 체육에서의 앎을 인지-정의-심동으로 구별할 수 없는 일원론적 지식으로 설명하였다. 스포츠 교육이 지식 교육이라고 한다면 교육 문제를 인식론적 문제로 간주하는 것은 스포츠 교육에도 마찬가지로 적용될 수 있을 것이다. 이 문제에 관련해 체육 교과, 특히 교수학습모형 이론들은 일관성의 측면에서 비교적 탄탄한 구조를 갖는 것으로 간주된다. 이어지는 장에서는 교수학습모형의 인식론적 일관성을 일원론에 근거하여 비판적으로 검토할 것이다.

III. 메츨러 식 분류 체계의 비판적 고찰

최의창(2021)은 최근 거시적인 측면에서 교수학습모형에 매몰된 사고가 갖는 한계점을 지적하며 그것을 ‘메츨러 트랩’이라고 표현하였다. 메츨러 트랩은 연구자와 실천가들의 사고를 몇 가지 ‘공인된 모형’의 틀 속에서 가둠으로써 다양한 수준(철학-이론-모형-방안)에서 새롭게 펼쳐지고 있는 가치 있는 논의들을 제대로 이해하고 수용하는 것을 가로막는다. 이러한 지적에 더하여, 필자는 Metzler에 의해 분류된 교수학습모형과 구획 방식이 미시적인 측면에서 수업 실천에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 우려한다. 이를 구체적으로 서술하자면, 교수학습모형 사이에 뚜렷한 경계를 긋고 각각의 구역 안에 내용과 방법을 가둠으로써 교육 상황에 맞도록 유연하게 내용과 방법을 사용하는 것을 꺼리게 만든다는 것이다. 체육과의 교수학습모형은 내적 일관성을 바탕으로 교육적 효과가 검증된 것들이다. 이 장에서 비판적으로 검토하려는 것은 교수학습모형의 일관성이나 효과성이 아니라 각 모형이 교육적으로 선명하게 분류될 수 있는가, 즉 배타성에 대한 것이다.

1. 교수학습모형 간의 공약가능성

과학철학자 Thomas Kuhn은 그의 저서 <과학 혁명의 구조>에서 경쟁적인 패러다임 간에 나타나는 차이를 ‘공약 불가능성(Incommensurability)’라고 설명하였다(Kuhn, 1970). 패러다임이란 특정 시기의 한 전문가 집단에게 모범적인 문제와 해결책을 제공하는 보편적인 성취로, 특정 집단이 공유하는 인식의 틀이라고 할 수 있다. 한편 공약 불가능성이란 두 패러다임 사이에 현상을 이해하는 방식이나, 그것에 접근하기 위한 용어의 의미 등의 차이로 인해 문제에 접근하는 방식이나 해결하기 위한 방법 등의 차이가 있음을 의미한다³⁾. 이러한 개념은 특정한 교육적 담론에 의해 개발된 체육과 교수학습모형의 논의에도 유사하게 적용될 수 있다.

Metzler는 여러 교수학습모형을 공통의 기준을 적용해 세밀하게 분석함으로써 각 모형을 명료하게 이해하게 해주었다는 점에서 긍정적인 측면이 있다. 그러나 이러한 분류는 교수학습모형 간의 방법론적 접점이 없는 것처럼 착시를 일으킨다. Metzler는 <체육교수모형>에서 모형의 근거에 해당하는 학습이론, 기본적 가정, 학습 영역의 우선순위, 영역간 상호작용 등을 제외한 부분들은 신중하게 변형할 수 있는 것처럼 묘사하면서도(위 책의 2장) 실제 각 모형을 설명하는 챕터(위 책의 8-15장)에서 어떻게 교수학습모형이 변형될 수 있는지에 대해 설명하는 데에는 매우 인색했다. 구체적으로, 모형의 변형에 대해 타 모형과 관련성이 거의 없는 지엽적인 예시만 설명함으로써 특정 교수학습모형의 개념적 아이디어를 구현하기 위한 방법이 다른 교수학습모형에서의 목적을 달성하는데

3) 가령 실증주의와 현상학을 모종의 패러다임으로 볼 수 있을 것이다. 스포츠 경험에 대해 실증주의자가 인식하는 방식과 현상학자가 인식하는 방식은 공약 불가능하다. 왜냐하면 실증주의자는 인간의 경험을 관측 가능한 것으로 보는 것에 비해 현상학자는 해석의 영역으로 간주하기 때문이다. 이러한 차이는 연구 방법 측면에서 실증주의자가 설문에 의한 양적연구를 선호하게 만들거나 현상학자가 질적연구를 선호하게 만드는 데 영향을 미친다.

도움이 될 수도 있다는 점을 가리고 있다.

Metzler가 의도했건 아니었건 간에 이런 방식의 설명은 예비교사와 현직교사들에게 마치 교수학습모형들이 이론적으로 공약불가능할 것이라는 착시를 일으킨다. 이것은 단기적인 수업 목표를 위해 모형들의 서로 다른 아이디어를 영성하게 섞어 쓰면서도, 장기적인 단위 이상의 목표를 달성하기 위해 엄밀성을 갖춘 통합 모형으로 발전시키지 못하는 것으로 나타난다. 교수학습모형들이 이론적으로 공약불가능한 것이라면 교수학습모형이 특정한 목적을 달성하기 위해 일관성 있게 제시된 구성물들(내용이나 교수학습방법, 평가 등을 실현하기 위한 방법론)은 오로지 그 모형만을 위한 것이 되어야 할 것이다. 그러나 과연 교수학습모형들의 구성물들은 상호호환될 수 없는 것일까? 이 절에서는 몇 가지 장면을 통해 교수학습모형들이 공약가능한 것임을 확인할 것이다.

첫 번째 장면은 직접교수모형과 이해중심게임수업의 절충이다. 이해중심게임수업은 전통적인 게임 수업의 문제점을 해결하기 위해 고안된 최초의 교수학습모형으로 게임이라는 맥락적 과제에 초점을 둔다(Almond, 2015; Metzler, 2005b). 이에 비해 직접교수모형은 전통적인 기능중심수업에 뿌리를 둔 교수학습모형으로, 세부적인 기능 습득을 우선적인 과제로 둔다는 점(Metzler, 2005a)에서 이해중심게임수업의 반대편에 있는 것으로 간주된다. 이와 관련하여 대표적인 오해 중 하나는 이해중심게임수업은 전술을 가르치고 직접교수모형은 기능을 가르친다는 생각이다(Kirk, 2005). 직접교수를 강조하는 대표적인 이론가인 Rink(2002)에 따르면 게임의 학습은 도구의 간단한 조작에서 시작하지만, 복잡한 도구의 조작과 부분적인 전략을 학습하여 종국적으로는 복잡한 게임을 수행하는 발전 단계를 갖는다. 즉, 직접교수모형을 선택하건 이해중심게임수업을 선택하건 실제 게임 맥락에서 능력을 발휘하는 것을 지향한다는 점은 다르지 않다. 이와 관련해 Butler와 McCahan(2005)은 둘의 차이가 기능을 먼저 다루어야 하느냐 전술을 먼저 다루어야 하느냐에 있다고 지적한 바 있다. 실천적 측면에서 볼 때 이해중심게임수업의 가치를 지지하는 수업자가 초기에 기능적 요구 수준이 크거나 안전 상 직접 가르쳐야 할 종목의 게임 수업을 할 때 직접교수모형의 직접교수전략을 적극적으로 활용할 수 있으며, 반대로 직접교수모형의 가치를 지지하는 수업자가 단위 중후반에 이해중심게임수업에서 활용하는 게임 형식(game forms)을 활용해 학생들에게 게임에서 빈번하게 발생할 수 있는 상황에 대비하게 할 수 있다. 이러한 혼용이 두 교수학습모형의 교육적 일관성이나 가치를 훼손한다고 볼 수 없을 것이다.

두 번째 장면은 스포츠교육모형과 다른 교수학습모형의 중첩이다. 스포츠교육모형의 눈에 띄는 특징은 유능하고 박식하며 열정적인 스포츠인을 만드는 것을 목적으로 하며, 시즌·팀소속·공식경기·결승전 행사·기록 보존·축제화의 6가지 요소를 포함한다는 것이다(Siedentop, 1994). 이 모형은 학생들로 하여금 스포츠라는 문화 현상에 대한 포괄적인 경험을 체험하게 한다. 즉, 학생들은 과제로 주어진 스포츠에 대하여 경기를 준비하고 운영하고 참여하는 과정에서 스포츠의 기능이나 전략뿐만 아니라, 선수나 코치, 감독, 관리자 등의 역할과 경기를 둘러싼 문화를 두루 경험하게 된다. 그런데 다른 교수학습모형들이 고유한 방법론을 제안하는 것에 비해 스포츠교육모형을 특징 지우는 요소들은 교육의 방향과 관점에 가깝다는 점에서 미묘한 초점의 차이를 보인다. 이러한 차이로 인하여 두 가지 측면에서 모형 간의 중첩이 가능하다. 첫째, 스포츠교육모형의 교육적 목적과

그를 위한 세부 목표를 달성하기 위하여 다른 모형의 다양한 방법을 중첩하는 것이다. 예컨대 단원 수준에서 스포츠교육모형의 형식을 따르되, 세부 차시 수업의 과제 수준에서 이해중심게임수업의 교육원리를 적용하는 방법은 학생들의 학습동기를 강화하고 수업 참여를 증진시킬 수 있다(Gil-Arias, Harvey, Cárcelos, Práxedes & Del Villar, 2017; Gil-Arias et al., 2021). 둘째, 스포츠교육모형의 유사한 가치를 공유하는 교수학습모형과의 중첩을 통해 상승효과를 기대하는 것이다. 가령 스포츠교육모형의 여러 장면에서 개인적-사회적 책임감 모형을 통합적으로 적용함으로써 학생들의 의미있는 스포츠 경험을 제공하는 동시에 책임감을 증대할 수 있다(Fernandez-Rio & Menendez-Santurio, 2017).

세 번째 장면은 협동학습모형의 다른 교수학습모형을 위한 교육적 도구화이다. 협동학습모형은 체육교과를 위해 개발된 스포츠 교육모형이나 직접교수모형, 이해중심게임수업 등의 모형과는 달리 다른 여러 교과교육 활동에서 사용되는 범용적인 모형을 체육교육에서 차용한 것이다(Metzler, 2005a). 이러한 태생적 특성으로 인해 이 모형은 신체활동 학습에 대한 고유한 철학적 지향을 갖지 않는다. 또한 다른 모형들이 일반적으로 단원 설계를 가정하는 것에 비하여 협력적 과제 해결을 위한 도구의 묶음에 가까운 인상을 준다. 그러한 점에서 다른 모형과 같은 수준에서 다루기 어려운 측면이 있다. 협동학습모형과 다른 모형과의 연결 가능성은 교수학습모형 통합을 제안하는 일부 국외의 연구 문헌(Casey & Dyson, 2009; Casey & MacPhail, 2018; Dyson, Griffin & Hastie, 2004)을 통해서도 확인할 수 있다. 이러한 연구에 따르면 협동학습모형은 다른 모형과 통합함으로써 학생들 사이의 협력을 증진하고 학습 동기를 증진시키는데 기여할 수 있다. 그러나 굳이 통합이라는 이름을 사용하지 않더라도, 협동학습모형의 여러 과제 구조는 도구로써 다른 모형과 충돌 없이 사용될 수 있다. 이를테면, 이해중심게임수업에서 게임에 대한 이해를 확인하기 위한 게임 만들기 과제(Butler, 2013)에서는 협동학습모형의 집단 연구가 활용될 수 있다. 또한 STAD나 TGT의 점수 계산 방식은 직접교수모형이나 이해중심게임수업, 스포츠교육모형 등의 다른 모형으로 설계된 단원에서 개인적인 경쟁 과제의 성취를 평가하거나 참여를 독려하기 위한 수단으로도 사용할 수 있다⁴⁾.

이 절에서는 공약불가능성이라는 개념을 빌려 여러 교수학습모형이 절충, 중첩, 도구화의 방식으로 공약가능함을 설명하였다. 각 교수학습모형이 지향하는 인지-정의-심동 영역 간의 우선순위나 상호작용 방식을 명시하고 그것에 이르기 위해 경계가 뚜렷한 경로를 제안한 Metzler(2005a)의 입장은 필자가 제시한 교수학습모형 간의 공약가능성과 ‘공약 가능하지 않은 것’ 처럼 보인다. 이와 관련하여 다음절에서는 일원론적 관점에서 교수학습모형을 통해 도달하려는 최종적인 교육 목적에

4) 예컨대 직접교수모형을 적용한 농구 단원의 슈팅 차시 수업에서 슈팅의 성공 횟수를 STAD의 방법을 활용할 수 있다. 이 경우 1차 시기와 2차 시기의 성공 횟수를 비교하게 하는데, 그 사이에 교사의 직접교수나 교사가 허락한 동료학습 모두 가능하다는 점에서 직접교수모형의 흐름에 어긋나지 않는다. 또, 이해중심게임수업을 적용한 태권도 단원에서 체급이나 실력에 따라 팀의 구성원을 나눠 TGT의 방법을 활용할 수도 있다. 이 경우 학생들은 1차 게임 활동으로 다른 팀의 학생과 변형 겨루기 활동으로 겨룬 후, 연습 단계에서 게임을 잘 하는 방법을 탐색하고 자신의 팀 동료들과 연습한 후, 2차 게임에서 다시 다른 팀의 학생과 겨룬 뒤 각자가 얻은 승점으로 팀 점수를 합산할 수 있다. 이것은 게임-연습-게임이라는 구조나 변형게임 활용이라는 이해중심게임수업의 본질을 훼손하지 않으면서 동시에 게임에 참여하는 학생들의 학습 동기를 높일 수 있다.

대해 논할 것이다. 이것을 통해 모형 간 경계를 뚜렷하게 구분하고 단일 모형을 적용하길 고수하는 것이 체육 수업이라는 현상을 인식하고 교육적 목적을 달성하는데 효과적이지 않을 수 있음을 밝힐 것이다.

2. 일원론적 인식론으로 교수학습모형을 바라보기

체육 수업의 목적은 무엇인가? 어떠한 교육이든 그것의 궁극적인 목적은 실제적인 문제를 해결해야 하는 상황에서 유능함을 발휘하게 만드는 것이다. 만약 배운 것이 실제의 삶과 연결되지 않는다면 그러한 교육은 존재의 가치를 위협받게 된다. 이러한 자명한 이치는 체육에서도 성립한다. Whitehead(2010)는 피지컬 리터러시라는 개념을 통해 일원론적 관점에서 체육을 가르치는 목적을 잘 설명하고 있다. 피지컬 리터러시의 관점으로 볼 때, 체육 수업은 학습자로 하여금 자신이 처한 조건과 환경에서 신체활동을 전 생애에 걸쳐 지속하며 신체활동의 실천 과정에서 발생하는 문제를 해결할 수 있는 사람으로 만드는 것에 목적을 둔다고 할 수 있다.

체육에서의 신체활동은 목적이자 결과이며 내용이자 방법이라고 할 수 있다. 즉, 체육 교과에서는 신체활동에 참여함으로써 신체활동을 학습하고 그러한 결과로 신체활동에 대한 경험을 증진한다. 신체활동에 대한 경험은 분절될 수 없는 총체성을 띠는 것이다. 신체활동의 경험은 신체활동을 지속하게 하고 신체활동에서 발생하는 문제를 해결하는 자원이 된다. 이와 관련하여 체육계에서는 인간의 경험을 몸과 마음으로 분리하려는 이원주의를 극복하기 위해 끊임없이 노력해왔다(Kretchmar, 2005; Whitehead, 2010).

그러나 일원론적 사고로 전환하기 위한 노력에도 불구하고, 신체활동에 대한 경험을 통합적으로 다루는 것은 요원하다. 여러 체육철학자가 극복하고자 했던 이원주의적 발상은 체육에서의 경험을 인지적 영역과 정의적 영역, 심동적 영역으로 나누려는 시도로 변형되어 나타났다. 정확히는 체육 이외의 교육 분야에서 사용하는 방식을 체육 교과 교육에서 그대로 수용한 것이라고 보아야 할 것이다. 삼원주의적 발상은 체육계의 일원론과 상충할 수 있는 것임에도 교육 현장에 확고하게 자리를 잡았다. 신체활동에서의 인지적 영역과 정의적 영역은 ‘관조자’의 입장에서 심동적 영역과 분리될 수 있는 것처럼 보이지만, 실제로 신체활동을 수행하는 ‘당사자’의 입장에서는 분리될 수 없는 것이다. 그럼에도 관조자의 입장과 수행 당사자의 입장에 대한 구분 없이 경험을 인지적 영역과 정의적 영역, 심동적 영역으로 나누는 것의 문제는 간과되고 있다.

관조자의 입장과 당사자의 입장은 명확한 차이를 보인다(그림 1). 관조자로서의 경험은 신체활동을 객체로서 체험하는 것과 관련이 있다. 예컨대 축구에서의 안전 수칙이나 규칙, 전략, 협력적 가치의 중요성에 대한 학습은 직접 축구를 하지 않더라도 다룰 수 있다. 반면에 당사자로서의 경험은 신체활동을 하는 주체로서의 체험과 관련된다. 공을 물고 차는 데 있어서 자신과 상대의 안전을 고려해 움직이고, 승리를 추구하면서도 규칙을 준수하며, 전략적으로 움직이기 위해 협력하는 능력은 당사자로서의 학습에서 도달할 수 있는 것이다. 따라서 스포츠를 잘 설명할 수 있다고 하여 스포츠

를 잘 수행할 수 있는 것이 아니며, 스포츠를 유능하게 수행할 수 있다고 해서 스포츠에 대해 잘 설명할 수 있는 것이 아니다. 일부 교수학습모형에서 인지적 영역이나 정의적 영역을 심동적 영역 보다 먼저 가르치는 것으로 묘사하는데, 이는 관조자로서의 학습을 먼저 하고 당사자로서의 학습을 나중에 하는 것처럼 보인다. 그러나 그러한 과정은 인지-정의적 영역을 통해 이해한 것을 심동적 영역으로 실천하게 하는 것과, 관조자로서의 경험의 일부를 당사자로서의 경험에 통합시키는 것은 서로 다르다.

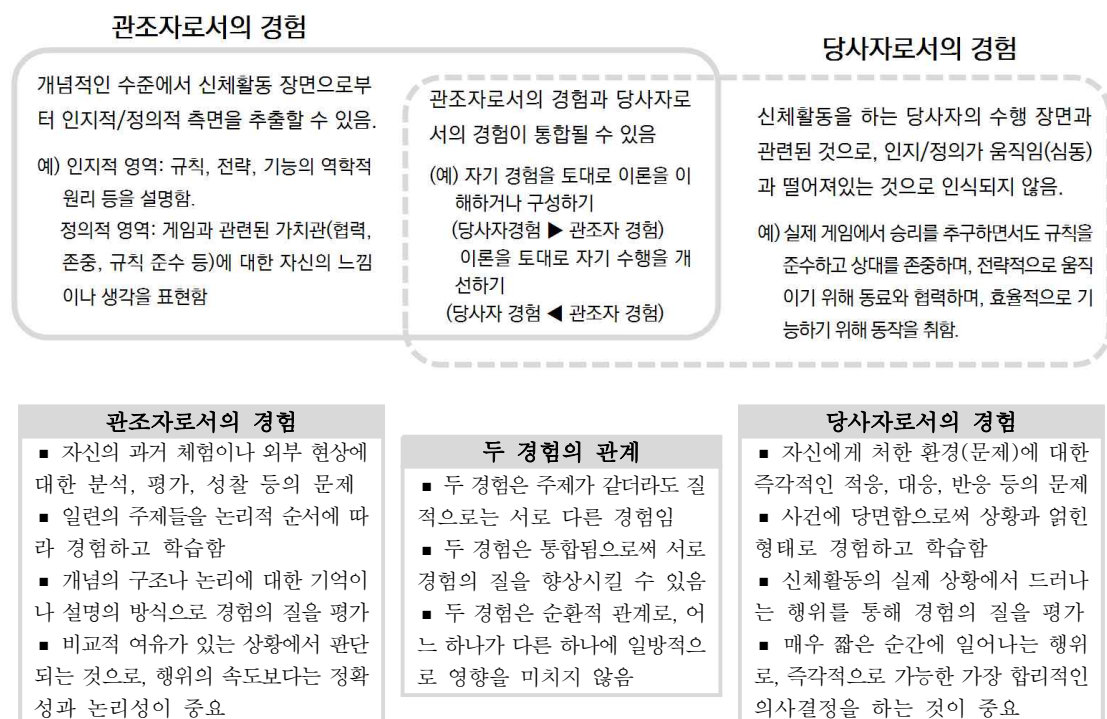


그림 1. 관조자로서의 경험과 당사자로서의 경험의 차이 및 두 개념 사이의 관계

본고에서 지적하는 것은 Metzler의 분류체계가 관조자로서의 경험과 당사자로서의 경험을 구별하지 않는다는 점이다. <체육교수모형>에 따르면 각 교수학습모형은 고유한 교육적 효과를 일으키기 위한 전략을 활용한다. 교육적 효과와 관련하여 Metzler(2005a)는 학습 영역의 우선순위와 상호작용을 제시한다. 그는 인간의 경험이 인지-정의-심동적으로 구분된다는 인식론적 전제를 토대로, 세 가지 영역 중 우선 가르쳐야 할 것이 있고 특정 영역의 학습과정이 다른 영역의 학습에 인과적으로 영향을 미치는 것으로 설명했다. 예를 들어 전술 게임 모형의 경우 세 영역 가운데 인지적 영역을 1순위로 두며, 인지적 영역의 학습이 심동적 영역의 학습을 촉발하고, 인지적 작업과 심동적 과제 수행이 결합되는 과정에서 정의적 영역의 학습이 이루어지는 것으로 묘사된다(그림 2). Metzler

에 따르면 교사는 학생에게 어떤 영역을 우선 학습하게 할지, 그리고 각 영역을 어떻게 관련지어 학습하게 할지를 결정하고, 그러한 결정을 구현할 수 있는 교수학습모형을 선택해야 한다. 이러한 논리로부터, Metzler의 분류체계가 인지-정의-심동을 분리하고 각각의 영역에 대한 학습이 서로 다른 경로로 연결되는 여러 교육목표를 제시함으로써 각 목표를 구현하는 수단인 교수학습모형을 배타적으로 구획하는 것을 암묵적으로 정당화하고 있음을 알 수 있다.

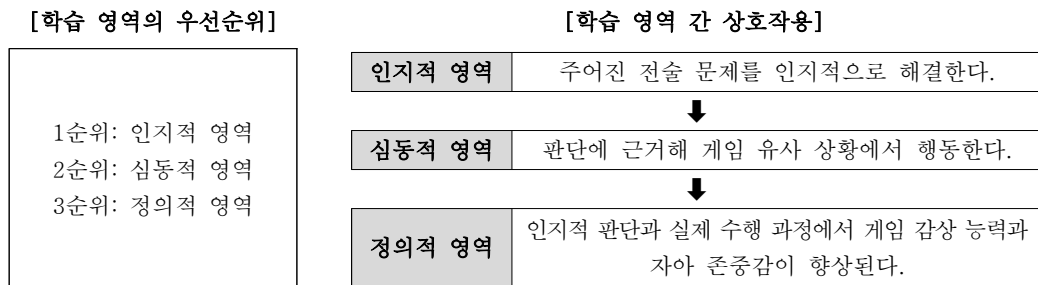


그림 2. 전술 게임 모형의 학습 영역 우선순위와 영역 간 상호작용(Metzler, 2005a의 내용을 편집)

다시, 일원론이라는 체육계의 함의로 돌아가 보겠다. 일원론의 관점에서, Metzler의 학습 영역에 대한 인식은 삼원주의라는 변형된 방식으로 심신이원론의 유령을 소환하고, 교묘한 방식으로 교사들에게 심신이원론을 심을 수 있다. 만약 경험이 셋으로 분리될 수 없는 것이라면 어떤 교수학습모형을 활용할 것인가의 문제는 지금보다 더 유연할 것이다. 그 유연성이란 교수학습모형 간의 벽을 허물고 각 모형의 구성물을 다른 모형의 가치를 구현하는 도구로 사용하는 것에 문제가 없다는 것이다. 일원론적 입장에서 보았을 때, 신체활동과 관련된 문제 상황을 해결하고 신체활동을 지속하는 능력을 길러주는 것을 체육교육의 목적으로 삼는 데에는 큰 무리가 없을 것이다. 특히 신체활동을 수행하는 것과 관련된 능력은 분리되지 않는 총체적인 경험이며, ‘관조자’의 입장에서 몇 개 영역으로 파편화된 경험이 순차적으로 습득되는 것이 아니라 ‘당사자’의 입장에서 통합된 경험이 한꺼번에 습득되는 것이다. 이러한 일원론적 목적을 스포츠 교육의 1원칙으로 둔다면 모든 교수학습모형의 궁극적인 지향점은 서로 다를 수 없다.

축구 게임 수업을 예로 들어보자. 축구라는 신체활동 그 자체에 초점을 두었을 때 게임 수업의 목적은 학습자가 자신의 조건과 상황에서 축구 게임을 잘하게 하는 것이 된다. 이때 전술을 이해하거나 다른 사람과 협력하려는 마음을 갖는 것은 게임에 잘 참여하는 것과 분리될 수 없고 따라서 분절되어 학습될 수는 없는 것이다. 왜냐하면 전술에 대한 실제적 이해는 게임 속의 움직임을 통해 드러나는 것이며, 협력적인 태도는 팀플레이를 통해 드러나는 것이기 때문이다. 즉, 언어적으로 전술을 잘 설명하고, 협력적으로 행동하는 것이 얼마나 가치 있는 것인지 표현할 수 있다고 해도 실제 게임에서 그것을 드러내지 못하면 전술의 이해나 가치의 내면화가 제대로 되었다고 평가할 수 없다. 이러한 관점에서 보았을 때 교수학습모형이 교육을 지향한다면 그것의 궁극적인 목적은 실제

신체활동 상황에서 잘 해낼 수 있는 통합적인 능력을 향상시키는 것이라고 할 수 있다.

일원론적 측면에서 어떤 학습 영역이 우선 학습되고 각 학습 영역이 어떻게 서로에게 영향을 미치는지보다 중요한 것은 통합적인 능력이 어떻게 길러지는지에 대해 어떤 인식론적 가정을 하느냐이다. 통합적인 능력을 객관적인 것으로 볼 것인지 아니면 주관적인 것으로 볼 것인지의 쟁점은 그러한 인식론적 가정의 문제에 대한 한 예라고 할 수 있다. 이것은 신체활동의 문제해결 능력을 객관론과 유아론 사이에서 어디에 있는 것으로 보는가에 대한 판단과 관련이 있다. 문제해결의 객관적 측면에 관심을 두는 사람은 직접교수모형의 관점처럼 수업을 객관적인 지식이나 기능이 전문가에 의해 학생에게 전달되는 과정으로 묘사할 수 있다. 반면 문제해결의 주관적인 측면에 초점을 두는 사람은 탐구학습모형의 관점처럼 수업을 학생들의 활발한 상호작용 속에서 지식이나 기능을 발생하고 구성하는 과정으로 설명할 것이다.

또 다른 인식론적 가정으로 통합적인 능력을 효과적으로 기르기 위해서 과제의 복잡성을 어떻게 조작할 것인지를 문제를 들 수 있다. 이는 신체활동을 가르치는 일에서 맥락성을 어느 정도로 반영하는 것이 적절한가에 관한 판단과 관련된다. 예컨대 학습자의 쉬운 입문을 위해 복잡한 실제적 상황을 가미하기 보다는, 기능부터 하나씩 분습적으로 학습한 뒤 다른 사람과의 상호작용이 동반된 전술적 움직임을 가르치는 것이 타당하다고 생각하는 수업자는 직접교수모형을 채택할 가능성이 크다. 반면 처음부터 실제적인 맥락을 포함한 과제를 활용하여 신체활동을 가르치는 것이 학습자의 흥미와 몰입을 이끌어낼 수 있을 것으로 생각하는 수업자는 이해중심게임수업을 채택할 가능성이 크다. 여기에서 예시한 가정 이외에도 여러 인식론적 기준이 있을 수 있다.

수업자가 어떠한 인식론을 갖느냐에 따라 교육 장면에서의 구체적인 의사결정은 달라진다. 조자경, 박기용, 강이철(2009)에 따르면 교사의 인식론적 신념은 수업과 학습 평가의 설계에 중요한 영향을 미친다. 특히 인식론적 신념이 세련되고 확고한 교사일수록 다양한 자원을 활용하여 학생들의 경험 수준에 맞춘 수업을 설계한다. 체육의 목적이 신체활동의 문제를 해결하는데 필요한 일원론이고 통합적인 능력을 기르는 일이라면, 수업자의 인식론적 가정에 따라 각 교수학습모형의 구성물들을 선택하는 것은 불가능한 것이 아니다. 이러한 관점에 따르는 체육 수업에서는 각 교수학습모형의 절차와 형식을 준용하는 것보다 각 모형의 구성물들을 인식론적으로 일관성 있게 선택하고 배열하는 것이 중요하다. 물론, 체육 수업을 하는 교사가 이러한 재구성 작업을 하기 위해서는 세련되고 정교한 교육적 인식론을 갖추어야 한다.

IV. 교수학습모형의 의미 다시 생각하기

일원론적 측면에서 보았을 때, 교육의 목표로서 인간의 경험을 인지-정의-심동으로 환원한 뒤 각 각이 어떻게 상호작용하는가를 기준 삼아 교수학습모형을 구획하는 것은 타당하지 않다. 교수학습모형은 수업자의 인식론적 입장에 따라 통합되거나 변형될 수 있다. 그렇다면 교수학습모형은 단지

교육 내용이나 방법, 평가 방식을 임의로 묶어놓은 것에 지나지 않은 것일까? 그리고 교수학습모형을 분류하고 비교하는 것은 중요하지 않은 것일까? 이 장에서는 교수학습모형에 대한 지식이 교사에게 필요한 까닭을 ‘내러티브’와 ‘브리콜라주’라는 개념을 통해 설명한다. 이를 통해 체육교육에 대한 사고를 경직시키고 교사들의 교육적 인식론에 혼란을 주는 교수학습모형이 역설적으로 교사교육의 측면에서 불가결한 것임을 밝힐 것이다.

1. 내러티브적 지식으로서의 교수학습모형

우리는 동화, 영화, 게임, 역사적 사건과 같은 다양한 내러티브를 어렵지 않게 접할 수 있다. 이러한 창작물이나 기록물들은 단지 일상적인 이야기로 그치는 것이 아니라 사회적 의미와 교육적 가치를 창출한다(강문숙, 김석우, 2012). 이를테면 전래동화는 아동들에게 조상 대대로 전해지는 공동체의 가치를 효과적으로 전수하며, 17세기에 네덜란드에서 있었던 툴립 파동 사건은 경제 거품의 위험성을 선명하게 인식하게 만든다. 그러한 점에서 내러티브는 타인의 삶을 통해 지식과 윤리를 학습하며, 경험을 조직화하고 자아를 구성하는 사고양식이라고 할 수 있다(Coles, 1989). 이 절에서는 교육 이론으로 제안된 Bruner의 내러티브라는 개념을 바탕으로 교수학습모형과 교사의 교육관의 관련성을 살펴볼 것이다.

Bruner(1996)는 교육이 문화의 일부이며, 그러한 개인의 마음이 문화 속에서 형성된 내러티브의 형태로 구성된다고 주장하였다. 내러티브는 인지적 작용의 산물로, 기본적으로는 이야기 또는 이야기를 만드는 것을 의미한다. Bruner는 인간에게 자신의 경험을 이야기하고자 하는 보편적인 경향이 있다고 보았는데, 이야기와 같은 구조를 가지는 서술적인 사고 양식으로 내러티브라는 개념을 제안하였다. 그에 따르면 인간은 여러 의미를 적절성이나 가능성을 바탕으로 판단한다. 이때 내러티브는 특정한 경험을 맥락적으로 판단하는 ‘세상을 인식하는 틀’로 작동한다. 개인이 타자에게 이야기할 때에는 실제 사실을 기술하는 것이 아니라 자신의 내러티브적 사고를 바탕으로 구조화된 경험을 표현하게 된다. 이때 관련성이 없는 것으로 보이는 각 현상은 내러티브라는 렌즈를 통해 전체적인 서사에 수렴된다(Polkinghorne, 1988). 즉, 내러티브는 개인의 경험을 전형적인 이야기의 형태로 만들거나, 다른 사건들을 이해하게 해주는 인지적 구조로 기능한다. 요컨대 내러티브는 다른 이들에게 이야기됨으로써 개인적, 사회적으로 끊임없이 재구성되는 방식으로 형성되는 지식이며, 인식의 주체로 하여금 개인적·사회적으로 구성된 상징을 통해 세상을 해석하게 한다(강현석, 2009; Bruner, 1987).

체육 수업에서 활용되는 교수학습모형은 몇 가지 측면에서 내러티브로 볼 수 있다. 첫째로, 교수학습모형은 문화의 영향 아래 있는 개인에 의해 계속해서 재구성되는 이야기이다. 개인의 사고가 문화의 영향 아래 있음을 부정하지 않는다면, 교수학습모형의 창안자들이 해낸 ‘발명’은 완전한 무에서 유의 창출이 아니라 사회적 의식의 반영이라고 볼 수 있다. 예컨대 직접교수모형은 직접적·형식적 교수의 전통을 발전적으로 계승한 것이며, 이해중심게임수업이 문제로 간주하는 기능중

심게임수업에서 발생하는 문제들은 사회적 공감을 얻는 것이었다. 이렇게 문화와 개인의 호응으로 창발한 교수학습모형은 여러 실천가와 연구자에 의해 검증되어 공고한 권위를 부여받기도 하며, 때로는 강한 비판을 받게 된다. 검증된 교수학습모형으로부터 새로운 모형이 분화되기도 한다. 예를 들어 게임의 형식으로 가르쳐야 한다는 아이디어는 이해중심게임수업을 통해 명료화되었으나 훗날 전술게임모형이나 제약주도접근(Renshaw & Chow, 2019) 등의 모형이 개발되는 데 영향을 미쳤다.

둘째로, 교수학습모형은 적절성과 가능성을 담고 있는 일종의 서사를 포함한다. 앞서, 필자는 교수학습모형들이 모형 내 정합성을 갖추고 있지만, 일원론적 측면에서 모형 간 배타성을 갖추지는 못한다는 점을 지적한 바 있다. 그런데도 교수학습모형이 가치 있는 까닭은 체육 분야에서의 논의를 개연성이 풍부한 이야기의 형식으로 설명하는 힘이 있기 때문이다. 각각의 모형들은 체육 수업에서 문제가 되는 것이 무엇이며 체육이 나아가야 할 방향은 어디인지, 그것에 대해 어떤 내용을 어떤 방법으로 가르쳐야 할지, 그리고 체육 수업의 성과를 어떻게 평가할지에 대한 일관성 있는 이야기를 제시해준다. 이것은 스포츠 교육의 입문자들에게 여러 개념을 하나의 그물망으로 엮어 생각할 수 있는 플롯을 제시해준다. 또한, 다양한 교수학습모형을 비교하며 배우는 것은 스포츠 교육사에서 일어난 역사적 논쟁과 쟁점을 풍부하게 이해하는 것을 돕는다.

셋째로, 교수학습모형은 그것을 사용하는 사람에게 체육 수업이라는 현상을 이해하는 인식론적 렌즈를 제공한다. 여러 교수학습모형은 체육 수업의 목적과 내용, 방법, 평가에 대한 고유한 기준을 제시함으로써 체육을 가르치고 배우는 현상들을 그러한 관점에서 해석하게 만든다. 예컨대 이해중심게임수업의 관점에 강한 영향을 받은 사람은 수업에서 어떤 게임 형식을 활용할 것인가에 초점을 두겠지만, 직접교수모형의 관점에 강한 영향을 받은 사람은 수업에서 어떤 기능 또는 기술을 어떤 방식으로 가르칠 것인가에 초점을 둘 것이다. 이 둘은 교사와 학습자에게 기대되는 역할이나 성공적인 수업에 대해 다른 상을 가지게 된다. 이런 점에서 교수학습모형은 체육 수업이라는 복잡한 현상을 특정한 개념 안에서 인식하게 하며 특정한 가치관에 기초해 해석하게 한다.

내러티브로서의 교수학습모형이 갖는 강력함은 양면성을 가지고 있다. 부정적인 측면에서 본다면 최의창(2021)의 비판대로 교수학습모형은 교사들의 체육에 대한 시야를 좁게 만들 수 있다. 또, 앞서 필자가 지적한 바와 같이 교사들이 일원론적 목적에 따라 유연하게 체육 수업을 설계하는 것을 방해할 가능성이 있다. 그러나 긍정적인 측면에서 본다면 교수학습모형은 이야기의 형태로 체육교육의 입문자들에게 체육에서의 다양한 담론을 풍부하고 구체적으로 이해할 수 있게 한다. 각 교수학습모형은 각기 다른 문제의식으로부터 교육 목표를 표방하고, 그에 맞춰 내용-방법-평가의 서사를 충분히 개연성 있게 전개하고 있다. 그리고 생생한 이야기로서의 교수학습모형은 예비교사나 현직교사들이 내적 일관성을 유지하며 수업을 설계하는 것을 돕는 인식론적인 틀을 제시한다. 교수학습모형을 넘어선 사고는 교수학습모형을 모르고는 진행되기 어려울 것이다. 그러한 점에서 교수학습모형을 이해하는 것은 체육교육의 입문자에게 통과의례와 같은 것이라고 볼 수 있을 것이다.

2. 더 나아가서: 브리콜뢰르로서의 교사 되기

브리콜라쥬(Bricolage)란 기본적으로 한정된 자원으로 무엇이든 만들 수 있는 손재주라는 뜻한다. 이 개념은 다양한 맥락에서 사용되나, 문화인류학자인 Levi-Strauss(1962)의 저서인 <야생의 사고>에서 언급된 것이다. Levi-Strauss는 이 개념을 미개인들의 삶에 대한 서구인들의 오만한 인식을 비판하기 위해 사용했다. 그는 당시의 서구인들이 효율성과 과학주의의 가치에 기대어 산업화가 이루어지지 않은 원주민들의 작업을 조악한 것으로 간주하는 것에 대해, 조잡해 보이는 그들의 삶이 다른 가치에 의해 구성되어 있는 것을 이해하지 못하고 있다고 꼬집었다. Levi-Strauss는 작업 목적에 맞게 잘 만들어진 도구와 재료로 계획에 따라 작업하는 현대의 엔지니어와 달리 제한된 자원과 수단을 활용해 새로운 문제를 해결하는 브리콜뢰르(bricoleur)를 긍정적으로 설명했다. 여기에서 브리콜뢰르란 자신에게 주어진 조악한 도구나 재료로 필요한 물건을 만들어내는, 다시 말해 브리콜라쥬를 수행하는 사람을 뜻한다.

브리콜라쥬라는 개념은 어설프게 손을 보고 고치는, 아마추어적으로 무언가를 만든다는 의미의 프랑스어 동사 ‘bricoler’로부터 기원한다(허창수, 2017). 어원적으로는 다소 부정적인 의미를 포함하고 있을 수 있지만, 급변하는 환경 속에서 비정형적인 문제를 해결하는 능력이 강조되는 오늘날에는 상반된 평가를 받는다. 브리콜라쥬는 오늘날 다양한 맥락에서 사용되고 있으며, 자원의 한정성에도 불구하고 창의적으로 문제를 해결해야 하는 상황과 관련된 여러 논의에서 사용되고 있다(윤혜경, 김희경, 2021; Baker & Nelson, 2005; Campbell, 2019; Hatton, 1989). 또한, 브리콜라쥬를 수행하는 브리콜뢰르의 개념 역시 본래의 의미에 다른 가치가 덧붙여지고 있다.

체육 수업을 하는 교사는 수업의 목적을 달성하기 위하여 매번 다른 수업 환경에서 자신의 전문성을 발휘해야 한다. 미시적인 관점에서 보았을 때 수업 단위로서의 학급은 고유한 개성(가치, 흥미, 발달 수준 등)을 가진 개별 학생들로 구성되며, 그러한 구성원들의 상호작용은 완전히 예측될 수 없다. 즉, 예민한 감각으로 수업이라는 현상을 들여다봤을 때, 대상이 달라지면 같은 수업 설계를 적용해도 같은 수업이 재현(Representation)될 수 없는 것이다. 수업은 횡적으로는 파악하기 어려울 정도로 변수가 많고, 종적으로는 시시각각 변하기 때문에, 교사는 투입과 산출을 예상한 완벽의 설계도를 그릴 수 없다. 교사는 이러한 불확실성 속에서 자신의 지식을 수업에 맞게 변형적으로 적용해야 한다. 그러한 점에서 교사의 일은 브리콜라쥬이며, 교사는 교육적 브리콜뢰르이다.

그렇다면 교사가 교육적 브리콜뢰르가 되기 위해서는 어떠한 역량이 필요한가? 교사는 장기적인 예측이 어려움에도 일관성 있는 교육적 목적에 도달하기 위해 노력해야 한다. 교수학습모형이라는 내러티브적 지식은 이러한 목적을 달성하기 위한 수단이 된다. 그러나 앞서 언급한 바와 같이 차시 수업과 단원의 설계는 삼원주의적 관점에서 견고하게 구획된 한 가지 모형을 적용하는 것이 아니라, 일원주의적 관점에 근거해 융통성 있게 변형적으로 적용하는 것이어야 한다. 이를 위해서는 다양한 수단(여러 모형의 구성물들)을 인식론적으로 일관성 있게 재배치하고, 교육의 과정에서 발생하는 교육적 필요와 요구에 맞추어 수업을 수정할 수 있는 능력이 필요하다. 이것은 교수학습모형에 대

한 정확한 이해와 합리적이고 건고한 인식론적 신념이 뒷받침되어야 한다. 환언하면, 전문적 브리콜피르로서의 교사는 교수학습모형이라는 내러티브를 온전히 이해하고, 이러한 이해를 바탕으로 자신의 교육 상황에 맞는 새로운 내러티브를 개연성 있게 만들어내는 이야기꾼이라 할 수 있다.

그렇다면 교사들은 브리콜피르로서의 전문가적 역량을 갖추고 있는가? Hatton(1989)은 교사들이 어떤 장기적 교육목적보다는 상황에 임시방편으로 대처하는 경향이 있으며 전문적 지식을 제대로 적용하기보다는 사전인수격으로 전용한다고 보았다. 그의 비판은 수업에 대한 연구자들의 관심과 교사들의 관심에 차이가 있는 이유나 교사들이 당장 수업에 쓸 수 있는 것에 흥미를 보이고 새로운 이론적 프레임이나 이론 개발에 무관심한지를 설명해준다(윤혜경, 김희경, 2021). 이러한 문제에 대하여 교사교육과 교육 이론도 그것의 책임으로부터 자유로울 수 없다. 학습자가 진정으로 이론을 이해했는지의 여부와 무관하게 진행되는 교사교육과 복잡성이 넘치는 수업의 현실에서 유용성을 제공하지 못한 이론은 교사들이 비전문적으로 사회화하는 주요 원인이기 때문이다(Hatton, 1989).

교사들이 교수학습모형을 교육적으로 타당하게 브리콜라주하기 위해서는 그에 맞는 교사 교육이 이루어져야 할 것이다. 이를 위해 예비교사교육에서의 모의 수업으로부터 시작해 경력 초기의 현직 교사교육 또는 수업 실천에서 교수학습모형을 충실히 수행하고 평가하는 환류 과정이 필요하다. 그리고 경력 교사에게는 다양한 교수학습모형을 적용한 경험을 토대로 여러 교수학습모형의 구성 요소를 일관성 있게 조합해보는 실험적 실천 및 이에 대한 엄밀한 분석과 성찰이 포함된 자기연찬, 이를 지원할 수 있는 교사학습공동체 및 교사교육기관과의 연결이 필요하다. 물론 이러한 낚고 흔해 빠진 방안이 비로소 현실화되기 위해서는 교사들의 교육적 엄밀성을 추구하려는 풍토가 형성되고, 이론의 빗장을 열고 실제와 거리를 좁히려는 연구자들의 태도 전환이 이루어지는, 쉽지 않은 변화가 먼저 나타나야 할 것이다.

IV. 결어

교수학습모형은 그간 스포츠 교육 분야의 발전을 이끌어 왔으며 특히 체육 교과 교육의 이론화에 있어서 다양한 생각거리를 던져주었다. 교수학습모형이라는 주제는 체육 교과 교육을 둘러싼 실천가와 이론가의 공통분모였다. 교수학습모형에 대한 연구는 스포츠 교육학의 학문적 저변을 넓히고 실천가들의 직업적 전문성을 정당화하는데 이바지를 하기도 했다. 그러나 교수학습모형에 대한 연구는 교사들로부터 공리공론으로 폄하되기도 했으며 반대로 연구자들이 현장 교사들의 허술한 수업 실천을 비판하는 근거로 사용되기도 하였다. 이렇듯 이론적으로 완성형에 도달한 교수학습모형은 실천적인 측면에서 교육의 말단부까지 충분히 자리 잡았다고는 할 수 없을 것이다.

이러한 가운데, 최근에는 교수학습모형 중심의 사고가 스포츠 교육학의 발전을 위한 추진 동력을 상실했다는 지적도 등장하였다. 본고의 집필에 결정적인 영감을 준 ‘메츨러 트랩’(최의창, 2021)이라는 개념은 그러한 비판을 간명하면서 강렬하게 드러내고 있다. 이러한 표현은 Metzler의 분류

체계로 대표되는 교수학습모형 중심의 사고가 스포츠 교육의 시야를 확장하는데 걸림돌이 되고 있다는 점을 지적하고 있다. 교수학습모형 중심의 사고가 더 넓은 스포츠 교육 담론을 포괄하지 못하고 있다는 것은 분명하다. 그러나 그것이 교수학습모형에 대한 지식이 스포츠 교육 분야에서 수명을 다 했다는 것을 의미하지는 않는다.

이러한 맥락에서, 필자는 국내외의 교수학습모형 이론에 영향력을 미치고 있는 Metzler의 교수학습모형 체제를 미시적인 측면에서 비판적으로 고찰하였다. 이를 위해 먼저 서로 다른 교수학습모형이 공약가능한 측면이 있음을 예시하고, 각 교수학습모형의 구성물들(내용, 방법, 평가 등을 위한 방식)의 상호호환 가능성을 살펴보았다. 그리고 일원론적인 관점에서 관조자의 경험과 당사자의 경험이라는 개념을 통해 인지-심동-정의의 교육 목적에 근거해 교수학습모형을 구획하는 Metzler의 분류가 타당하지 않음을 지적함으로써 각 교수학습모형이 보다 유연하게 통합될 수 있음을 밝혔다. 이러한 비판과 더불어, 교수학습모형 간 배타적 구획의 오류에도 불구하고 하나의 이야기로서 재구성 가능성, 교육적으로 적절성과 가능성이 있는 서사, 체육 수업 현상을 이해하는 인식론적 렌즈를 제공한다는 점에서 수업을 실천해야 하는 교사에게 여전히 유용함을 설명하였다.

물론 각 교수학습모형의 경계를 허무는 것이 교육적 일관성을 훼손할 수 있다는 걱정을 기우라고 일축할 수는 없을 것이다. Hatton(1989)의 지적처럼, 교사는 분주한 학교에서 하루하루 버티기를 위해 교육적으로 적절치 않은 결정을 하거나, 자신의 행위를 정당화하기 위해 이론을 자의적으로 해석하려는 모습을 보이기도 한다. 그러한 점에서, 교사가 장기적 관점에서 교육적 목적을 추구하기 위해 교수학습모형을 통합하는 것이 아니라, 그날그날의 차시 수업에 드러나는 급한 불을 끄기 위해 일관성 없이 여러 교수학습모형의 구성물을 혼합할 가능성을 무시할 수 없다. 교수학습모형을 유연하게 적용하는 일은 교사가 인식론적 신념을 바탕으로 목표-내용-방법-평가의 일관성을 추구하는 과정이다. 분명한 것은 이러한 행위가 고도화된 능력과 철저한 윤리를 토대로 이루어진다는 것이며, 이러한 작업은 아무나 쉽게 할 수 있는 것이 아니라는 점이다.

본고에서 필자는 교수학습모형의 분류체계에 대한 오류를 지적하며 인식론적 한계를 밝혔지만, 결론적으로 교수학습모형이 교사교육에 있어서 통과의례적인 내용임을 피력하였다. 이러한 진술은 체육 교과와 이해당사자들이 교수학습모형을 어떤 태도로 바라보아야 할지 갈피를 잡기 어렵게 한다. 그러나 적어도 교사의 입장에서 본다면 교수학습모형은 스포츠 교육학을 구성하는 고전적 내용으로서 중요한 가치를 가진다. 교수학습모형은 수업 실천의 측면에서 일관성이 있는 수업을 하는데 유용한 가이드라인을 제공할뿐더러, 새롭게 떠오르는 논의를 이해하는데 효과적인 이론적 준거가 된다. 교수학습모형을 넘어서 스포츠 교육 담론에 공감하는 일도, 단단히 뿌리 내린 교수학습모형 중심 사고의 한계를 극복하는 일도 교수학습모형을 충분히 이해했을 때 시작될 수 있는 것이다.

참고문헌

- 강정, 김미정, 박은실, 이미영, 이운섭, 이은미, 임현영, 조지원, 홍성주(2018). **교사수준 교육과정**. 서울: 북랩.
- 강현석(2009). Bruner의 교육과정 이론에서 지식의 재해석 : 지식의 구조와 내러티브의 관계. **교육철학**, 38, 1-34.
- 교육부(2015). **교육부 고시 제2015-80호. 초등학교 교육과정**. 세종: 교육부.
- 문균희, 이영석(2019). 백워드 설계를 적용한 초등체육수업 실행연구. **한국초등교육**, 30(4), 223-240.
- 박익수(2009). 한국 교육문제의 역사적·인식론적 탐구. **교육문제연구**, 35, 43-62.
- 유권중(2015). 통합마음연구를 위한 마음모형. **철학탐구**, 39, 1-35.
- 윤혜경, 김희경(2021). COVID-19 상황에서 과학교사의 온라인 수업 실행: ‘브리콜라주’ 개념을 통한 해석. **교사교육연구**, 60(2), 227-246.
- 이돈희(2005). “어떤 인간으로 교육할 것인가?”. **한국학술단체연합회 심포지엄 자료집**. 101-122.
- 이상오(2016a). ‘교육인식론’의 성립조건에 관한 탐구 - 개념(용어) 사용의 가능성을 위하여 -. **교육사상연구**, 30(1), 167-185.
- 이상오(2016b). **지식의 탄생**. 서울: 한국문화사
- 이태구, 이한주(2015). 평가방법 먼저: 백워드 교육모형 체육수업 설계와 실행. **한국체육측정평가학회지**, 17(2), 73-86.
- 이흥우(2006). **지식의구조와 교과 개정·증보판**. 서울: 교육과학사.
- 장경환, 이기대(2019). 모형 기반 체육 수업에 관한 연구 동향과 과제: 2004년-2018년 연구를 중심으로. **한국스포츠교육학회지**, 26(4), 25-50.
- 전영환(2014). 백워드 교육과정 수업 설계 모형에 대한 초등학교 체육과에서의 적용 가능성 탐색. **한국초등체육학회지**, 19(4), 97-109.
- 정현철, 제성준(2021). 통합체육 수업 개선을 위한 경험에 관한 협력적 자문화기술지. **한국체육교육학회지**, 25(4), 149-162.
- 조자경, 박기용, 강이철(2009). 교사의 인식론적 신념과 수업설계 행위와의 관련성 탐색. **교육공학연구**, 25(3), 1-33.
- 최의창(2018). **스포츠 리더러시**. 서울: 레인보우북스.
- 최의창(2021). 메츨러 트랩 벗어나기: 새로운 스포츠교육론들의 탐색과 그 지형도 그리기. **한국스포츠교육학회지**, 28(1), 1-27.
- 허창수 (2017). 브리콜라주로서 질적 연구의 이해. **한국콘텐츠학회논문지**, 17(2), 278-287.
- Almond, L. (2015). Rethinking teaching games for understanding. *Ágora para la ef y el Deporte*, 17, 15-25
- Baker, T. & Nelson, R. E. 2005. “Creating something from nothing: Resource construction through

- entrepreneurial bricolage” . *Administrative Science Quarterly*, 50, 329-366.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. In J. S. Bruner(Ed.), *In search of pedagogy* volume I (pp. 57-66). New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1971). “The process of education” revisited. *The Phi Delta Kappan*, 53(1), 18-21.
- Bruner, J. S. (1987). “Life as Narrative” , *Social Research*, 54(1). 11-3
- Bruner J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butler, J. (2013). Stages for children inventing games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(4), 48-53.
- Butler, J., & McCahan, J. (2005). *Teaching games for understanding: Teaching games for understanding as a curriculum model*. In Griffin, L. L., & Butler, J. (eds) *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*(pp. 33-54). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Campbell, L. (2019). Pedagogical bricolage and teacher agency: Towards a culture of creative professionalism. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 31-40.
- Casey, A., and B. Dyson. (2009). The Implementation of Models-based Practice in Physical Education Through Action Research. *European Physical Education Review* 13(2): 175-199.
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310.
- Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Fernandez-Rio, J., & Menendez-Santurio, J. I. (2017). Teachers and Students’ Perceptions of a Hybrid Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Learning Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 185-196.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PloS one*, 12(6), e0179876.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., García-Herreros, F., González-Villora, S., Práxedes, A., & Moreno, A. (2021). Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit on elementary students’ self-determined motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 27(2), 366-383.
- Gurvitch, R., J. L. Lund, and M. W. Metzler. (2008). Researching the Adoption of Model-based Instruction – Context and Chapter Summaries. *Journal of Teaching in Physical Education* 27 (4): 449-456.
- Harvey, S., Pill, S., & Almond, L. (2018). Old wine in new bottles: a response to claims that teaching

- games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 166-180.
- Hatton, E. (1989). Lévi-Strauss's Bricolage and theorizing teachers' work. *Anthropology & Education Quarterly*, 20(2), 74-96.
- Kuhn, Thomas(1970), *The Structure of Scientific Revolution*. 김명자 · 홍성욱 역(2012), 과학혁명의 구조, 서울: 까치.
- Kirk, D. (2005). Future Prospects for Teaching Games for Understanding. In Griffin, L. L., & Butler, J. (eds) *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice* (pp. 213-227). Champaign, IL: Human Kinetics
- Kretchmar, R. S. (2005). *Practical philosophy of sport and physical activity*. Human Kinetics.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. 최호영 역(2007). 얹의 나무. 서울: 갈무리.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *The savage mind*. Chicago: University of Chicago
- Metzler, M. (2005a). *Instructional models for physical education (2nd ed.)*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Metzler, M. W. (2005b). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on teaching games for understanding. In Griffin, L. L., & Butler, J. (eds) *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice* (pp. 183-199). Champaign, IL: Human Kinetics
- Polkinghorne, D.(1988). *Narrative knowing and the human science*. Albany: SUNY Press
- Renshaw, I., & Chow, J. Y. (2019). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 103-116.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics Publishers.
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design(2nd Ed.)*. 강현석, 이원희, 허영식, 이자현, 유제순, 최윤경 역(2008). 거꾸로 생각하는 교육과정 개발: 교과에 대한 진정한 이해를 목적으로. 서울: 학지사.

□ 논문접수: 2022년 00월 00일 / 수정본 접수: 2022년 00월 00일 / 게재승인: 2022년 00월 00일.
 □ 한상모: 어정초등학교 교사. 관심분야는 체육교사교육, 체육교육과정, 인식론, 인지과학 등. guevara730@hanmail.net

Abstract

Metzler Trap's Paradox: An Epistemological Study on Instructional Models in Physical Education

Sangmo Han (Eojeong elementary school)

The Instructional Models in Physical Education(IMPE) had a positive effect on sports education by suggesting the purpose, content, method, and evaluation of the consistent class. However, recently, it has been pointed out that thinking based on the IMPE has a negative effect on broad interpretation of the phenomenon of sports education. The purpose of this paper is to examine the opposing positions on the IMPE from an epistemological point of view. In this paper, the reason why the IMPE should be considered from an epistemological point of view has been discussed. And Metzler's IMPE classification system was critically reviewed based on the epistemological framework. Finally, the meaning of the IMPE to teacher education was explored through the concepts of 'narrative' and 'bricoleur'. Such a discussion clearly reveals the limitations of the IMPE classification system and makes the value of the teaching-learning model to be seen again. This provides an opportunity to understand the teaching-learning model from a different angle.

Key words: instructional models in physical education, model-based physical education class, Metzler trap, epistemology, teacher education