

예비교사 좋은 수업 탐구대회의 비평적 고찰

- 국어 수업 교과서 재구성을 중심으로*

조용훈(청주교육대학교)

<< 요약 >>

이 연구는 전국교대 예비교사 좋은수업 탐구대회의 국어 수업을 비평하고 그 의의를 드러내는 것을 목적으로 한다. 국어 수업 실연에 참가한 네 명의 예비교사는 동일 교과와 단원을 실연한다. 대회에 참가한 예비교사들은 학교와 현장에서 배우고 익힌 교직 역량을 함께 나누고 교사 전문가로서의 역량을 겨룬다. 그런데 좋은 수업이란 교과서 내용을 충실하게 전달하는 것에서 탈피하고 교과서를 재구성해서 수업을 실천할 때 가능하다. 특히 교과서 내용에 대한 재해석의 필요성이 강할 때 더욱 그렇다. 예비교사들 역시 교과서를 비판적으로 분석하고 창의적으로 수업을 설계하는 것이 필요할 것이다. 이 글이 교과서 재구성에 주목할 수밖에 없었고 이에 근거해 비평을 전개한 것은 이 때문이다. 수업비평 결과 네 수업의 실제와 한계가 무엇인지 검토했고 좋은 수업을 위한 구체적 실천 방안을 몇 가지 제시했다. 이를 통해서 좋은 수업은 무엇이고, 그것은 어떻게 가능하며 그것의 교육적 의의는 무엇인지 그리고 장차 수업 전문가로서 성장하기 위해 예비교사들이 어떤 노력을 기울여야 하고 그 방법은 무엇인지 함께 고민하기를 기대했다. 이런 연구들이 축적돼 궁극적으로는 교육의 질을 향상시키고 교육 여건 및 수업문화를 개선하는데 도움이 되기를 희망한다.

주제어 : 수업비평, 좋은수업, 교사 전문성 신장, 교육과정 문해력, 교과서 재구성

I. 서론

교원단체총연합회와 전국교원양성대학교총장협의회는 매년 전국교대 예비교사 좋은수업 탐구대회를 개최한다. 이 대회는 각 교육대학교에 재학중인 학생들이 학교와 현장에서 배우고 익

* 이 논문은 2016년 청주교대 대학발전 연구사업의 지원을 받아 진행된 연구임(CJE2016D007)

한 교직 역량을 함께 나누고 성장하며 교사 전문가로서의 역량을 신장할 목적으로 2011년부터 시작됐다. 각 교대에서 추천을 받은 예비교사들은 수업실연과 수업비평 부문에 참가하여 그동안 탐구하고 고민해 온 수업에 대해 성찰하고 협의하는 기회를 갖는다.

대회는 네 명의 예비교사가 동일한 단원과 차시를 서로 다른 네 개의 반에서 순차적으로 실연한다. 이때 수업비평 부문에 참가한 동료 예비교사들은 반을 이동해 가며 수업을 계속 관찰하고 비평한다. 교수를 비롯한 심사위원 역시 수업을 함께 관찰하고 비평한다. 각 교과별 수업 실연과 비평이 종료되면 심사위원과 예비교사들이 모여서 협의회를 진행한다. 먼저 실연자가 교과를 어떻게 탐구하고 수업에 적용해서 대회를 준비했는지 등의 소감을 발표한다. 동료 비평자는 실연자에게 궁금한 점을 묻고 확인하면서 나름의 참관 소감을 피력한다. 이후 심사위원이 수업 전반에 대해 총평하면서 생산적인 대화의 시간을 갖는다.¹⁾

좋은 수업 탐구대회에 참가해서 수업을 실연하거나 비평한 예비교사들은 모교의 명예는 물론 자신의 성장을 위해서 성실히 대회에 임한다. 동료 예비교사들이 함께 수업을 실연하고 이를 비평하는 것은 실은 매우 이례적이다. 수업과 관련한 실제적이고 실천적인 시간을 갖게 되는 더 없이 좋은 기회이기 때문이다. 참가 학생들은 좋은 수업은 무엇인지 그것은 어떻게 가능한지 그리고 이런 대회가 장차 수업 문화를 개선하는데 어떻게 기여할지 배우고 고민한다. 평소 본인들이 가졌던 수업 및 학교 문화 전반에 관한 궁금증과 호기심이 해소되기엔 다소 부족하지만 나름 수업에 대한 관심을 재고하고 수업 역량을 발전시킬 수 있는 기회를 갖는다는 것은 분명해 보인다.

반복하지만, 학문 공동체가 미래를 선도할 예비교사의 교직 역량을 신장하기 위해 고민한다는 것만으로도 대회의 의의는 충분하다고 하겠다. 그런데 그동안 이 대회를 참관하고 비평한 비평 전문가의 검토와 성찰은 없었던 것이 사실이다. 그래서 교수 전문가 혹은 비평전문가가 이런 교육활동을 분석해서 수업의 의의와 한계 등을 검토하는 것이 필요하다고 판단된다. 이런 저런 노력들이 축적될 때 수업을 성찰하고 개선하는 수업문화가 자연스레 조성될 수 있기 때문이다. 이런 점에 주목해서 이 연구는 예비교사의 수업을 비평적으로 성찰하고 좋은 수업이 무엇인지 그것은 어떻게 가능하고 그것의 교육적 의의는 무엇인지 탐구하고자 한다. 이 연구를 통해서 예비교사들의 평소의 생각과 고민을 확인하고 좋은 수업이란 무엇인지 함께 고민하는 시간을 갖기를 희망한다. 장차 수업 전문가로서 성장하기 위해 어떤 노력을 기울여야 하고 바람직한 방안은 무엇인지 모색할 수 있는 자리가 되기를 소망한다는 것이다. 궁극적으로는 교육의 질을

1) 협의회 자리에는 수업 실연자와 동료 비평자 외에 교수와 교육전문직 심사위원이 함께 한다. 예비교사들은 수업실연 및 비평에 관해 편견없는 대화, 그리고 조언과 격려를 통해 교사 실천 공동체 문화를 경험한다.

향상시키고 교육 여건을 개선하는데 도움이 되기를 기대한다.

II. 연구의 내용 및 방법

이 연구는 제5회 전국교대 예비교사 좋은수업 탐구대회에서 진행된 여러 수업 중에서 국어 수업을 대상으로 한다.²⁾ 동일 교과와 특정 단원을 실연한 네 명의 예비교사들의 수업을 비평하는 것이 목적이다. 이런 까닭에 대회 전반에 관한 검토는 제한적일 수밖에 없지만 수업을 관찰하고 분석한 후 가능하면 대회의 성격과 의의도 검토하고 싶다. 수업비평은 이제는 익숙하므로 그것의 정의 그리고 내용과 절차 등에 관해서는 구체적으로 언급하지 않기로 한다. 수업비평의 관점으로 수업을 관찰하고 수업의 의의를 밝힌 논문은 예를 들 수 없을 정도로 방대하다.³⁾ 그것을 일일이 소개하고 비판적으로 검토하는 것은 여기서는 적절해 보이지 않는다. 다만 수업에 대한 면밀하고 구체적인 읽기가 수업비평이며 이런 방식으로 예비교사의 수업을 검토하겠다는 것은 밝히고자 한다.

수업 비평은 형식적 혹은 인상적 수업 관찰을 탈피하고 면밀하고 꼼꼼하게 수업을 관찰하는 방법이다. 수업을 새롭고 심도있게 다각도로 관찰하고 그것의 의의를 드러내기 위해 고심한다. 수업을 고민하고 실천하는 교사, 수업을 통해 배우고 성장하는 학생들, 수업이 전개되는 환경 등 수업의 제맥락을 면밀하게 관찰해서 수업의 총체적 국면을 드러내려고 노력한다. 수업을 평

-
- 2) 이 연구에서 대상으로 하는 수업은 국어 교과이다. 대상 수업은 2015년 11월 20일 부산 소재 금강초등학교 4학년 4개 반을 대상으로 1교시부터 4교시까지 네 명의 예비교사에 의해 진행됐다. 연구자는 이 대회 심사위원으로 참가했다(수업 대회는 매년 10개 교과가 참가한다. 그런데 초등은 12개 교과이므로 매년 2개 교과는 참가가 제한된다. 즉 특정 교과가 3년 연속 대회에 참가하면 그 이듬해에는 참가가 규제되는 방식이다. 10개 교과로 한정된 것은, 추측컨대 대회 규모와 운영과 관련있을 것이다). 이 글은 심사자로서 비평한 내용 그리고 대회가 종료되고 수업 동영상과 거듭 꼼꼼하게 관찰한 것을 토대로 작성됐다.
- 3) 수업을 읽는 새롭고 창의적인 방식, 즉 수업의 제 맥락을 총체적으로 관찰하고 그것의 의의를 드러내는 것을 수업비평으로 정의하고 실천해 온 청주교대(교육연구원)의 역할이 지대하다. 예컨대 이런 것이다. 각 지역 교육청 및 연수원에서 실시한 수업 비평 직무연수, 수업 비평과 관련된 학회 개최, 수업 비평을 체계적으로 알리는 연구서 발간 작업(청주교대 소속 교수들이 학회에 발표한 논문 및 학회지에 게재한 논문들) 등이 그것이다. 이밖에도 저서들(이혁규 외, 『수업, 비평을 만나다』, 우리교육, 2007 ; 이혁규 외, 『수업, 비평의 눈으로 읽다』, 우리교육, 2008 ; 엄훈 외, 『수업 비평의 이론과 실제』, 벚, 2014)을 통해 수업비평을 널리 확산하고 보급해왔다. 이외에도 상투적이고 정형화된 수업을 탈피한 독창적인 수업을 고민하는 교사의 수업을 2009년부터 공모(창의적 수업사례 공모전)해 오고 있으며 전국 최초로 수업비평대회를 2015년부터 개최해 오고 있다. 명실상부 한국의 수업문화를 선도하는 역할을 수행하고 있다고 자부한다.(수업비평의 태동 및 전개 그리고 그것의 개념 및 적용 등에 관한 보다 구체적인 정보는 책(엄훈 외, 『수업 비평의 이론과 실제』, 벚, 2014)을 참고하면 잘 알 수 있다.)

가하는 것이 목적이 아니라 수업이 일어나는 현장의 제 맥락을 양적, 질적으로 탐구하고 수업의 의의를 드러내려고 고민한다는 것이다. 이를 통해 교사의 변화와 성장을 돕고 수업 문화를 개선하는데 주력한다. 요컨대 수업을 성찰하고 개선하려는 자발적 동기가 발현되기를 기대하는 것이다. 이런 점에서 동일 교과와 수업을 실연하고 이를 비평하는 좋은수업 탐구대회는 관심의 대상일 수밖에 없다.

동일한 교과와 단원을 실연한 네 수업을 관찰한다는 것은 그 자체만으로도 흥미롭다. 각 예비교사의 수업에 대한 평소의 관점, 요컨대 교육과정을 해석하고 구성하는 문해력에 따라 동일한 단원이 달리 실천되는 것을 목도할 가능성이 크기 때문이다. 각 예비교사들의 수업 계획과 설계 그것의 구체적 실천에서 수업에 대한 고민과 성찰을 엿볼 수 있기를 기대했고, 이는 당연히 현 예비교사들의 교과지식은 물론 교육관을 조망할 수 있는 좋은 기회라고 판단했다. 정형화, 획일화된 방식을 탈피한, 수업이 무엇인가를 고민하는 내용이기를 내심 희망했던 것이다. 아울러 예상치 못했던 돌발적이고 우연적인 상황이 발생했을 때 이에 대처하는 교사의 반응 등도 유심히 관찰하려고 노력했다.

1. 연구의 대상

국어 수업은 실연 대상은 우리말 언어사용과 관련된 단위 중 6차시이며 수업의 목표는 <표준어와 방언을 상황에 알맞게 사용할 수 있다>이다.⁴⁾ 10차시로 구성된 이 단원의 전체 구성은 ‘이해-적용-실천’으로 조직되는데, 5차시부터 적용학습의 성격을 띠고 있다. 그래서 학생들은 이전 5차시를 통해서 표준어와 방언의 뜻과 특징 그리고 다양한 상황에서 사용하는 언어에 대해 학습했다. 그러므로 6차시는 다양한 상황이 주어졌을 때 표준어와 방언을 적절하게 사용해서

4) 수업은 4학년 2학기 6단원 <우리말 여행을 떠나요>이다. 총 10차시 중 6차시를 내용으로 한다. 이 단원은 우리말에서 각기 다른 가치와 용도를 갖는 표준어와 방언을 잘 인식하고 적절하게 사용해서 국어 문화에 대한 자긍심과 의사소통 능력을 기르는데 목적이 있다. 10차시로 구성된 것만 보아도 국어 문화 형성과 언어소통 능력에 대한 비중을 크게 두고 있다는 것을 예상할 수 있다. 인구의 이동과 유입이 빈번하고 도시화가 급속도로 진행된 현재, 각 지역의 독특한 방언 사용은 줄고 표준어 구사가 자연스러운 것이 현실이다. 이런 현상은 두 가지 반응을 도출할 것 같다. 다양한 지역의 방언을 잘 이해하고 적절하게 구사해서 풍부한 국어 유산을 보존하고 계승하자는 주장이 하나이고 방언의 사회적 기능이 감소하는 것을 자연스런 현상으로 수용하고 언어 생활을 영위하자는 주장이 그것이다. 그러나 아직 전자의 노력이 필요할 것이다. 방언 사용이 위축될수록, 오히려 그런 이유로 그것의 가치를 더욱 강조하는 움직임이 강화될 필요가 있기 때문이다. 그래서 이 단원의 비중은 작지 않다 할 것이다. 그런데 교과서는 내용이 중복되고 표준어와 방언을 사용하는 상황 제시가 단순해 보인다. 그래서 반복을 지양한 블록 수업 등의 집중과 선택이 잘 발휘되는 교과서 재구성이 요청된다. 아울러 표준어와 방언을 적절하게 사용하는 언어생활도 중요하나 언어가 함의하는 문화적 가치를 통해서 우리말의 풍부한 유산을 알리는 것 역시 요건하다는 것을 강조하고 싶다.

의사소통하는 활동으로 채워질 것임을 예상할 수 있다. 요컨대 6차시는 활동 중심의 수업이 전개되는 것이 적절하다는 것이다. 지도서 역시 다양한 상황에 따른 언어 사용의 적합성을 평가하도록 구성됐다. 그래서 언어사용 능력을 잘 발휘할 수 있도록 활동을 조직하는 것이 관건이다.

그런데 ‘상황에 맞는 적절한 언어 사용’이라는 목표를, ‘상황에 적절한 언어 사용’으로 수정해서 안내하면 어떨까. 왜냐하면 ‘맞는’이란 단어는 ‘틀리다’라는 판단을 전제하기 때문에 오해를 부를 수 있기 때문이다. 요컨대 교과서는 특정 지역에서 표준어를 사용하면 틀린 언어를 사용했다고 판정한다. 그런데 ‘상황에 맞는’이란 요구는 이미 ‘틀린’을 전제한다. 그런데 반드시 이렇게 언어를 사용해야 하는가. 과연 ‘효과적인 대화’, ‘상황에 맞’는 언어 사용이란 무엇인가.

교과서는 상황에 맞게 언어를 사용하는 것 외에도 말의 고저와 장단 및 성량을 잘 발휘해서 실감나게 표현하는지를 평가하도록 구성돼 있다. 그런데 학생들이 타지역 방언의 성량과 고조까지 평가할 수 있을까. 의문이 든다. 교과서가 이런 활동을 초등학교 학생들에게 제시하는 것은 적절한가. 언어사용은 어차피 정답이 정해져 있으니 그 규정을 따르라고 강제하는 것은 아닌가. 이런 이유로 교과서 내용을 재구성할 필요가 있다고 거듭 강조한 것이다. 오히려 ‘맞는’ 혹은 ‘틀린’ 대화 내용을 찾기보다 언어 사용의 적절성이 무엇인가를 학생들로 하여금 고민하도록 하는 것이 합리적이다. 다양한 언어 상황을 예시하고 ‘맞는’(?) 언어를 찾기보다 ‘적절한’ 언어는 어떻게 찾아야 하는지, 언어 사용을 왜 적절하게 구사해야 하는지를 질문하는 내용으로 교과서를 재구성하는 것이 설득력 있다는 것이다.

2. 연구의 방법

그런데 교과서의 내용을 재구성하라는 제안은 말처럼 쉽지 않다. 교과서 재구성, 교육과정 문해력 혹은 교육과정 문식력 등의 용어에서 보듯이 ‘재구성’이란, 어떤 관점에 의거하느냐에 달라질 수 있기 때문이다. 연구자마다 혼선을 보이고 있는 것이 사실이다. 그래서 재구성의 특징과 범위 그리고 재구성하려는 교사의 의지와 관점 등에 대한 검토가 필요하다.⁵⁾ 그런데 이 연구는 재구성과 관련된 다양한 관점을 비교하고 검토하는 자리는 아니다. 더더욱 양해를 구할 것은 한정된 지면상 교과서 재구성에 관한 선행 연구를 비판적으로 검토하지 못했다는 것이다. 다만 여기서는 교육과정 재구성에 대한 다양한 정의를 소개하고 논의를 시작하고자 한다. 그동안 교육과정 재구성의 의미와 특징에 대한 연구자들의 견해는 다음의 <표 1>에서 확인할 수 있다.⁶⁾

5) 이에 관해서는 글(박윤경 외, 「교육과정 문해력에 관한 이론적 탐색」, 청주교대 교육연구원, 한국사회과교육학회 공동학술대회, 2015.4.25.)을 참고하면 도움이 될 것이다.

6) 김미혜 외, 「교육과정 재구성 우수 사례 교사가 갖는 교육과정 문해력의 특성연구」, 청주교대 교육연구원,

〈표 1〉 ‘교육과정 재구성’의 의미

연구자	재구성의 의미	재구성의 특징
Gribman & Blum (1985)	교육집단에 맞게 교수요목이나 교재의 내용을 수정하는 것	교육 내용 재구성
Ben-Peretz (1990)	특별한 교수 상황과 학생들의 요구에 따라 교육과정 자료를 재구성하는 것	교육 내용 재구성
Marsh & Willis(1994)	학생들이 학교의 교육계획 아래에서 이행하는 일련의 계획과 경험	교육 내용, 방법 재구성
Smylie(1994)	새로운 학습 진단을 위해 학습과정을 수정하는 것	교육 내용 중심
황규호(1995)	정해진 교육 내용(각 교과와 핵심적인 아이디어)을 교사가 자기 학생들에게 가르치기 위해 온갖 방법을 동원하는 것	학교 교육과정 중심 교육 내용 중심
박현주(1996)	교사의 상황과 교수 양식에 따라 해석하고 재구성하는 것	교사 교육과정 실행 중심 교육내용 재구성
김인숙·황윤한(1998)	이미 구성된 교육과정을 어떤 원칙에 따라 다시 구성하는 것	교사 교육과정 실행 중심 교육내용, 방법 재구성
김대현(1999)	교육 목표 달성을 위해 활동 계획을 변경하는 것	학교 교육과정 중심, 교육 목표, 내용, 방법의 재구성
백승수(1999)	학생의 특성을 고려하여 여러 방법을 활용하는 것	교사 교육과정 실행 중심 교육 방법 재구성
김경자(2003)	교사의 전문적 능력의 일부로 지속적, 공통적으로 요구되는 능력	교사 교육과정 실행 중심 교사 전문성 관점
남유리(2004)	학생들에 적합한 학습 경험을 형성해가는 과정	교사 교육과정 실행 중심 교육 내용 재구성
서경혜(2006)	교육과정 전달과 교육과정 개발의 중간 관점, 공식적인 교육과정을 교육 상황에 적절하게 재구성하는 것	교사 교육과정 실행 중심 교사 전문성 관점
전현정(2006)	학생과의 상호작용을 통해 교육과정을 변형하고 수정하는 것	교사 교육과정 실행 중심 교사 내러티브 관점
심수원(2010)	기존 교육과정을 토대로 교육 현장과 상황과 학습자 수준을 고려하여 계획, 실천, 수정, 변형하여 제공하는 총체적 과정	교사 교육과정 실행 중심 교사 협력을 통한 재구성
허영주(2011)	교사가 교육과정을 토대로 자신만의 교육과정으로 구성해가는 모든 과정	교사 교육과정 실행 중심 교사 전문성 관점

위의 표에서 확인하듯 교육과정 재구성은, 넓게는 교육과정과 관련된 총괄적 범위에서부터 좁게는 교과서 재해석 수준에 한정하는 등 연구자에 따라 그것의 스펙트럼이 다양하다. 대부분

인하대 교육연구원 공동학술대회, 2016.7.29. 22-23쪽 참조.

의 교사는 교육과정 재구성을 소극적 차원에서 실행해 온 것이 사실이다. 특히 초등학교 교사들의 경우 교육과정을 이해하고 실천하는 것의 중요성은 인정하나 실제 수업에서 참고하거나 재구성하는 비율이 낮다는 연구도 있었다(박윤경, 정종성, 김병수, 2015). 재구성의 내용과 범위가 모호하므로 구체적인 방법을 모색하고 실천하기 어려운 것이다. 이런 난제에도 불구하고 교과서 재구성을 적극적으로 추진하는 것은 그 만큼 수업의 본질과 맞물려 있기 때문일 것이다.

그럼에도 불구하고 여전히 교사들은 교과서를 재구성해서 수업을 전개하는 것에 대해 어려움을 호소한다. 더구나 예비교사 수업에서 이를 기대하는 것은 시기상조이며 곤혹스러운 요구일 수도 있다. 예비교사에게는 재구성 자체가 어려운 과제라는 것이다. 특히 이번 수업 실연은 한 차시에 국한되므로 교과서 해석과 그 실천을 기대하는 것은 지나친 감이 있다. 그럼에도 불구하고 교과서 재구성의 필요성이 중요할 수밖에 없다는 점은 강조하고 싶다. 그리고 예비교사 중 한 명은 교과서를 재구성해서 수업을 구성했다고 강조한 바 있으므로 이런 점에 유의해서 수업을 검토하는 것은 의의있다고 판단된다. 비록 수업이 한 시간으로 제한됐고 교과서의 부분 재구성 정도에 그치겠지만 재구성의 고민과 실천을 엿보고 싶은 것이 사실이다.⁷⁾ 지금부터 네 명의 예비교사 수업에서 재구성의 이유와 필요성을 찾고 수업의 의미를 검토하고자 한다.

Ⅲ. 교과서 재구성 양상과 그 의의

1. 교과서 분석과 재구성

본격적인 논의를 위해서 각 수업을 짧게 개관하고 글을 시작하는 것이 좋겠다. A⁸⁾부터 살펴보자. A는 경찰 리포터가 충청도 방언으로 뉴스를 전하는 동영상 도입부에 제시하고 그것의 적절성 여부를 묻는다. 이후 교과서의 OX퀴즈 활동을 도입해 상황에 맞는 언어 사용을 강조한다. 이후 각 모둠은 상황에 적절한 언어를 선택해서 대화하고 그 내용을 역할극으로 발표한다. D는 제주 방언으로 진행되는 뉴스를 소개한다. 동기유발이 끝나면 정보전달과 친밀감 영역으로 구분해서 각 영역에 적합한 언어를 찾게 한다. 그리고 전국 어린이 토론대회와 마을잔치에서 적절한 언어를 찾는 심화활동을 전개한다. 활동이 끝나면 학생들은 아나운서와 기자가 돼 제주 뉴스의 내용을 적절한 언어를 선택해서 발표한다. 특징적인 것은 교사가 수업을 마감하면서 방

7) 이 글에서는 학습목표 달성을 위해 가르칠 내용과 방법을 새롭게 수정하는 것을 ‘교과서 재구성’으로, 교과서를 해석하는 단계에서 비판적이고 적극적인 쓰기의 단계로까지 나아갈 때 ‘교육과정 문해력’으로 규정했다.

8) 편의상 네 예비교사를 A, B, C, D로 칭하기로 하겠다.

언이 절묘하게 구사된 시 한 편을 낭송하고 정서적 호소력을 부각한다는 점이다.

B는 수업 시작과 동시에 친구로부터 전달된 카톡을 소개한다. 부산에 대해 소개해 달라는 내용이다. B는 부산 명소를 안내하고 홍보하는데 표준어와 방언 중 어느 것이 적절한가를 묻고 수업을 시작한다. 학생들은 홍보대사가 돼 부산의 4개 유명지역을 선정해서 부산 방언으로 홍보 글을 작성하고 모듈별로 발표한다. C는 부산 거주 청년(인국)과 서울로 이주한 여자 친구(은지)와의 통화 내용을 도입부에 소개하며 표준어와 방언의 차이를 드러낸다. 어떤 상황에서 누구에게 어떻게 대화하는 것이 적절한지 강조하려는 것이다. 이후 교과서의 6가지 상황에 적절한 언어를 학생들이 선택하고 그 내용을 역할극으로 발표하며 수업을 마무리한다.

A와 D는 교과서에 충실한 수업을, B와 C는 경미하지만 재구성의 의도가 엿보인다. 공통점이라면 네 수업 모두 전 차시의 내용을 상기하고 본 차시로 진입하기 위해 동기 유발에 공을 들인다는 것이다. TV 뉴스 혹은 카톡 등의 익숙한 매체와 기기를 사용해서 학생들의 호기심을 자극하며 적절한 상황에 맞는(?) 언어 사용을 강조한다. 무난한 동기유발이지만 아쉽다. 표준어와 방언을 왜 구분해서 사용하는지, 상황에 적절한 언어 사용이란 무엇이며 적절성 여부는 누가 판단하는지 등을 고민하는 수업이었으면 하는 것이다. 정답을 찾기보다 언어 사용의 정답이 있는지 그리고 그것은 과연 적절한가 등을 고민했어야 한다는 뜻이다.⁹⁾ 그래서 교과서 재구성의 수업을 제안했던 것이다. 그리고 이 연구는 그것이 핵심이라고 강조하고 글을 시작했다.

교과서 재구성에 주목해서 수업을 비평하려는 이유는 교과서에 제시된 활동에 대한 의문에서 비롯한다. 이런 것이다. A 예비교사는 전시 학습을 상기한 후 교과서의 OX퀴즈를 활용한다. 그런데 OX퀴즈는 이미 정오답을 전제한다. 학생들이 답을 말하면 “그럼 정답을 확인해보겠습니다. 하나 둘 셋! 네 정답은 O였습니다.” 하고 평가하는 것이 그것이다. 그런데 언어 사용에서 정답과 오답을 가리는 것은 과연 가능한가. 교과서에 제시된 여섯 활동 중 몇 개를 더 예로 들어보자. ①“나는 집이 어디고? 학교에서 가깝냐? 응 별로 안 멀어 5분 정도만 걸어가면 돼.”, ②“나는 울산바위다 여가 어디고? 아저씨, 안녕하세요? 여기는 설악산이에요.”, ③“아저씨 이 버스가 대전 가는 버스 맞나유? 그래 맞아 한 시간 정도 걸린단다. 어서 타라.”

9) 교사용 지도서는 5-6차시의 교수·학습 내용을, ‘동기유발·표준어와 방언을 상황에 알맞게 사용하기·연습 및 상호 평가하기·정리 및 확인’으로 구성했다. (교육부, 『국어4-2 교사용 지도서』, 2014, 260-263쪽 참조) 방언을 소개하고 어느 지역의 방언인지 맞추는 활동으로 호기심을 유발하고 이후 다양한 상황에 적절한 언어를 선택해서 대화하는 활동을 반복 연습한다. 표준어와 방언을 적절하고 효과적으로 사용해야 한다는 것을 거듭 강조한다. 네 수업은 대체로 이런 학습개요를 충실히 따르고 있다. 그런데 이러면 어떻게, 지도서와 달리 상황에 적절하지 않은 언어란 무엇이고 그런 언어 사용이 초래할 수 있는 현상이나 결과는 무엇인지 그리고 혹시 이런 저런 언어 사용과 관련된 학생들의 체험 여부를 묻고 그 내용을 반영하는 수업이었으면 하는 것이다.

예시에서 잘못된(?) 언어 사용은 몇 번인가. 찾을 수 있는가. 혹은 찾아야 하는가. 그리고 정답(?)은 무엇인가. 교과서는 OX퀴즈를 통해 답을 찾고 상황에 알맞게 언어를 사용하라고 주문한다. 예컨대 ③의 답(?)은 “그려 맞아. 한 시간 정도 걸리겠구만. 어여 타.”이다. 이때 표준어를 사용하면 틀린 언어 사용이다. 이처럼 ‘상황에 맞는’이란 요구는 이미 ‘틀린’을 전제한다. 그런데 반드시 이렇게 언어를 사용해야 하는가. 과연 ‘효과적인 대화’, ‘상황에 알맞’는 언어 사용이란 무엇인가.

학생들은 상황에 알맞는 언어 사용의 적절성 여부를 판명하는 것에서 그치지 않는다. 여기서 더 나아가 말의 고저와 장단 그리고 성량까지 잘 파악해서 언어를 실감나게 표현하는지를 평가해야 한다. 그런데 언급했듯이 초등 학생들이 타지역 방언의 성량과 고조까지 파악하고 제대로 평가할 수 있을지 의문이다. 따라서 교과서에 제시된 활동의 적절성과 그것의 타당성을 고민하는 것이 오히려 자연스럽다. 서론에서 교과서 내용을 재구성할 필요가 있다고 거듭 강조한 것은 이 때문이다. 이런 점에서 A 교사와 학생들의 다음의 대화도 그냥 지나치기 어렵다.

“친구나 같은 동료끼리 만날 때 방언을 사용합니다. 그렇죠, 소희? 마을 사람들끼리 방언을 사용합니다. 건희? 경기 중계에서도 표준어를 사용합니다. 그렇죠, 경기 중계에서도 표준어를 사용합니다~. 자, 그러면 친구들 선생님이 친구들이 말한 것과 관련된 상황을 보여줄거예요. 어떤 장면인지 생각하면서 화면을 보세요. 빠르게 지나갑니다. 자 5가지 상황이 나왔죠. 어떤 상황인지 말해 볼 사람? 조원이? 뉴스에서 사람들이 표준어를 쓰고 있는 것 같습니다. 그렇죠 또? 현석이 친구들끼리 생일잔치를 할 때 방언을 쓰는 것 같습니다. 네 맞았어요~ 세원이? 회사에서 일을 할 때 표준어를 쓰는 것 같습니다. 네 그렇죠~ 규리? 대화를 할 때 방언을 사용하는 것 같습니다. 5번은 형준이. 친구끼리 만났을 때 방언을 쓰는 것 같습니다.”

이 대화는 언어 사용에 정답이 존재한다는 것을 거듭 강조하고 확인하는 내용이다. 그런데 친구 생일 때 꼭 방언을 사용해야만 하는가. 그런 강요는 어디서 비롯되는가. 공식적인 행사나 객관적인 정보 전달을 위해서는 표준어가 적합하리라는 것에 동의할 수 있다. 그러나 굳이 마을 행사 혹은 동향 친구들이 모인 자리에서 꼭, 모두가, 한결같이, 방언만을 사용해야 한다는 것은 언어의 친화적 기능을 넘어서 강제적이다. 이때 ‘틀렸다’, ‘맞았다’는 판정이 가능한가. 더구나 ‘적절한 상황’이라는 기준은 자의적이고 모호하다. 처한 상황에 따라 우연성이 동반될 가능성도 충분히 존재하기 때문이다. 예를 들면 직장 동료들 사이에서 표준어와 방언을 겸용할 수 있다. 표준어를 사용하다가도 정서적 친밀도를 높이기 위해 동향의 동료에게 방언을 사용할 수도 있다는 것이다. 그러니까 장소와 지역보다 대화 상대와의 관계가 더욱 고려된다는 것이다. 물론 초등

학생에게 이런 우연적이거나 가변적인 상황까지 예단해서 안내할 필요는 없을지 모르지만 가능성이 존재한다는 것은 언급할 필요가 있을 것이다.

D는 좀 더 명확한 기준을 제시해서 적절한 언어 사용을 강조한다. ‘지식정보 전달’과 ‘친밀감 혹은 정겨움’ 등의 대조되는 두 영역을 설정하고 언어 사용의 적합성 여부를 강조한다. 그런데 이 구분은 적절치 않아 보인다. 지식과 정보를 전달의 기능을, 대화할 때 감득되는 정서적 느낌과 비교하는 것 자체가 모순이기 때문이다. 그러니까 D는 전달 기능으로서의 언어의 특성과 대화자들간의 정서적 태도와 반응을 비교하고 있는 것이다. 표준어와 방언의 명료한 기준과 영역을 제시하겠다는 간절한 소망은 짐작이 가지만 아쉽다. 이런 구분을 굳이 따라야 한다면 단순히 공적인 영역과 사적인 영역으로 구분하는 것이 타당해 보인다.

그런 점에서 C의 수업은 차이를 보인다. 지역과 사람을 모두 고려한 언어 사용에 주목한다. 교과서 예시에서 정답을 찾기보다 ‘어디서’, ‘누구에게’ ‘어떻게’ 대화하는지가 중요하다는 것을 강조한다. 즉 어디서(1단계) 누구에게(2단계) 어떤 언어를 사용해야 할지 결정하는 것이 합리적이라는 것이다. 지역도 중요하지만 대화 상대를 우선 고려해야 한다는 것은 부산이라도 표준어 사용자에겐 표준어를, 지역민에게는 방언을 사용할 수 있다는 것이다. 충분히 납득이 간다. 그렇다면 예를 든 인국과 은지의 대화에서 은지는 방언과 표준어를 혼용할 수 있다. 부산 출신이라도 서울로 이주했다면 표준어를 사용할 수도 있고 상대에 따라 방언을 사용할 수 있기 때문이다. 그런데 막상 수업은 은지가 고향 친구에게 표준어를 사용했다고 잘못된 언어 사용이라고 확정한다. 개인의 판단과 기호에 따라 자유로운 언어 사용은 허용돼야 한다고 강조한 내용과 모순된다. 은지가 표준어를 사용한다고 의사소통이 불가능하고 대화가 단절되는 것은 아니다. 고향의 정서와 상대와의 친밀도 때문에 은지가 방언만을 사용해야 한다면, 그리고 그것이 정답인양 확정짓고 수업을 마무리하는 것은 적절해 보이지 않는다. 그래서 지역보다 대화상대가 중요하다는 교과서를 재구성한 수업은 수업 종반에 방향을 잃고 표류한 느낌이다. 정답풀이식 귀결은 언어가 사용되는 환경과 대상에 대한 본질적인 문제의식과 탐구가 미흡해서 나타났던 현상이라고 사료된다.

2. 발견과 탐구의 수업

재구성 시도가 수업 말미에 표류한 것은 언어(사용)에 대한 본질적 탐구가 충분하지 못했던 것에서 기인한다고 판단된다. 학생들은 전 차시에서 비록 그것이 단어와 문장 수준에 그치지만 표준어와 방언의 차이에 대해 공부했다. 그러나 정작 중요한 것은 표준어와 방언을 왜 적절하게

사용해야 하는지 그 이유가 무엇인지 물었어야 한다는 것이다. 과연 학생들은 평소 타 지역의 방언에 대한 필요성을 절감했거나 그 중요성을 고민한 적 있었던가. 그런 경험이나 필요성이 없었다면 표준어와 방언 사용을 왜 학습해야 하는지 등의 안내가 필요하지 않을까. 요컨대 ‘국어 문화 이해와 의사소통 능력 향상’이라는 단원의 목표를 학생들의 경험과 연계시켜 호기심과 탐구욕을 자극했어야 한다는 것이다. 물론 이번 수업 대회는 6차시를 실연하는 것이므로 학생들은 1차시에서 담임교사와 함께 이에 대한 생각들을 교환했을 것이다. 십분 이해하면서도 적절한 언어 사용이 왜 필요한지 원론적인 문제의식을 새삼 상기하고 수업을 진행했으면 어땠을까 한다. 정답 찾기를 지양하고 적절한 언어 사용의 중요성과 필요성을 학생들 스스로 묻고 탐구하도록 설계했어야 한다는 것이다. 학생들이 타지역 방언이 자신의 현재 언어 활동에 어떤 영향을 미치는지, 평소 궁금했던 방언은 무엇인지 등을 묻고 탐구하는 절차와 고민이 필요했다는 것이다. 스스로 질문하고 해답을 찾는, 말 그대로 탐구와 발견이 발현되는 수업 말이다. 이를 위해서 교사는 다양한 방언에 대한 이해가 필요하고 이런 저런 대화적 상황을 연출해서 의사소통의 의의를 물어야 할 것이다.

그러므로, 강조하지만 표준어와 방언의 적절한 사용이 왜 중요한지를 묻는 동기유발이 그래서 중요할 수밖에 없다. 종종 동기유발을, 교과서의 내용을 보다 쉽고 흥미롭게 전달하기 위해 동기를 제공하는 수업의 도입부로 이해할 때가 많다. 실연자들 역시 그런 점에 관심을 두고 수업을 시작했다. 그런데 적절한 동기유발이란, 학습자들의 호기심을 자극하는데 그치지 않고 표준어와 방언 사용의 적절성 여부를 묻고 그것의 의미를 발견하고 탐구하도록 학습 욕구를 촉발해야 한다. 서로 다른 방언으로 대화할 때 어떤 일이 발생할지, 타지역 방언에 대해 관심을 가질 필요가 있는지, 방언을 구사할 기회가 있었는데 포기하고 낙심한 경험이 있었는지 등등을 학생 스스로 묻게 해서 발견과 탐구의 수업을 이끌어야 한다는 것이다.

그래서 B의 경우처럼 다양한 방언을 숙지시키는 활동보다 부산 방언과 표준어 사용 능력을 신장하는 수업 설계가 합리적일 수 있다. 그런데 한편으로 이렇게 시작할 수도 있겠다. 비록 부산 방언에 한정하지만 그래도 학생들이 특별히 궁금해 하는, 그래서 배우고 싶은 방언이 혹시 있는지 묻고 수업을 시작하는 것이 그것이다. 어쩌면 학생들은, 익숙한 부산 방언보다 타지역 방언에 대해 호기심을 드러낼 수도 있지 않을까. 수업을 마감할 때 한 학생이 제주도의 방언을 배우지 못해서 아쉬움을 표명한 것도 이와 무관하지 않다. 이에 대해 TV 혹은 인터넷을 참고하라는 B의 대답은 다소 불친절하고 웅색해 보인다.

물론 교사라고 해서 다양한 방언을 가르치고 활용할 수 있는 능력을 소유한 것은 아닐 것이다. 따라서 본인 스스로 방언을 가르치는 것에 대한 자기 점검이 필요하고 아울러 적절한 언어 사용

이 왜 중요한지 새삼 자문자답할 필요가 있다. 교사 역시 다양한 방언에 대한 이해도가 높다고 할 수 없기 때문이다. A의 수업 때 학생들 대부분이 다양한 대화 상황에도 불구하고 주로 충청도 방언을 사용했다. 이유는 정확히 알 수 없지만, 아마도 충청 지역의 방언이 친숙해서 역할극하는데 편리했던 것 같다. 다양한 상황에도 불구하고 이처럼 특정 방언을 선택한 것에 대해 교사는 어떻게 반응하고 지도해야 할까. 궁금해 진다. 한 모듬이 전라도 방언으로 역할극을 발표했는데 어색했고 장난기가 다분했다. 이처럼 가장 큰 난점은 방언 사용이 정확하게 구사됐는지 학생과 교사가 판단하기 어렵다는 점이다. 그래서 이런 점이 해소되지 않는다면 수업은 형식적으로 전개될 우려가 있다. 교사와 학생 모두 방언에 대한 이해도와 표현력이 부족할 수밖에 없다는 것을 전제하자면 그렇다는 것이다. 방언을 잘 숙지하고 적절하게 사용할 때 국어 사용 능력이 신장될 수 있다는 것을 모르는 바 아니나 현실성의 결여 역시 고민해야 한다는 것이다. 그래서 재구성이 더욱 중요하게 요청될 수밖에 없다.

이런 점에 착안해서 B는 부산 지역의 학생이 가장 잘 사용할 수 있는 방언 즉 부산 사투리로 부산을 홍보하는 활동을 제안했다. 언어 사용의 구체성을 확보할 수 있기 때문이다. 아울러 타 지역 사람들에게 표준어를 사용해서 홍보하는 방식도 병행했다. 이는 B가 부산지역 학생들의 경험과 나이 그리고 방언의 숙지 정도 등을 고려한 결과 나타난 현상이다. 형식적인 방언의 사용을 나열하기보다 익숙한 부산 방언을 선택했고 이에 집중했다. 다만 아쉽다면 부산 방언 외에도 어떤 지역의 방언에 호감을 보이는지 학생들의 생각을 묻는 절차가 생략됐다는 점이다. C도 여러 방언을 사용하는 활동을 지양하고 경상지역 방언과 표준어로 한정한다. “지금 여기 어디예요? 부산. 그래서 선생님이 경상도 방언만 준비했어요. 지금 우리는 상황에 알맞게 사용하는게 중요하기 때문에, 여러 지역의 방언들은 지난 시간에 배웠다고 치고, 이번 시간에는 경상도 방언과 표준어 둘 중에 골라서 사용할거예요. 그래서 선택을 해요. 선택을 한 이유를 적어볼 거예요. 나는 왜 방언을 선택했나, 나는 왜 표준어를 선택했지? 이유를 적은 다음에는, 마지막은 한번 다 같이 읽어볼까요?” 하고 제안한다. 학생들 스스로 언어 사용의 적절성을 묻고 고민하도록 자극한다. 교사는 경상도 방언을 사용하는 것이 보다 현실적이고 실제적이라고 판단했던 것이다. 학생들은 방언은 자연스럽고 친근해서 실감나고 반면 표준어는 객관적이고 공식적 정보 사용에 적합하다고 답했다. 참신한 질의와 답변은 아니지만 교사가 거듭 언어 사용의 이유와 동기를 탐구하도록 자극했다는 점에서 시선을 끈다.

그런데 흥미로운 현상이 나타났다. 부산 방언으로 의사와 환자의 역할을 맡아서 대화한 4모듬 학생에게 방언을 사용한 이유를 질문할 때이다. 의사 역의 학생은 부산에서는 표준어를 사용하지 않기 때문에 방언이 현실적이라고 답했고 환자역의 학생은 친숙함을 이유로 들었다. ‘부산에

서 표준어를 사용하지 않는다’는 학생의 단정은 이전 수업부터 지역어와 표준어의 경계를 정오답처럼 가르치고 강조한 결과에서 비롯된 것처럼 보인다. 그런데 C는 지역도 중요하나 대화 상대와의 관계에 집중하고 있었기 때문에 “혹시 여기서 표준어를 사용해야 된다고 생각하는 친구 있어요?” 하고 질문한다. 한 학생이 “다른 지역 사람일 수도 있기 때문”에 사용할 수 있다고 답하자, “와우 진짜 잘 말해 주었어요.” 하고 칭찬한다. 요컨대 지역 못지 않게 누가 누구에게 언어를 사용하는 것 역시 중요하다는 것을 강조한 것이다.

교사가 부산 뉴스에서 표준어가 아닌 방언을 사용하는 것이 가능한지 질문한 것도 이 때문이다. “부산에는 방언을 쓰는 사람이 많을 거 같기 때문”이라며 한 학생이 방언 사용을 찬성하자, 교사는, “부산에는 부산 방언을 쓰면 알아 들을 수 있겠지요? 그래서 부산 방언을 써도 돼요.”라고 판정한다. 그러니까 그것이 설령 뉴스라도 부산 지역에 한정된다면 방언을 사용해도 무방하다는 뜻이다. 그러면서 거듭 “답이 없는 거예요”, “정답은 없어요.” 하며 경직된 언어 사용에서 탈피할 것을 주문한다. 그런데 어리둥절한 상황이 벌어진다. 고향 친구 사이의 전화 내용을 상기시킬 때이다. “선생님이 마지막으로 문제 한 번 낼게요. 이거 다 같이 한번 읽어볼까요? 시작~ 인국이 가 은지와 통화를 계속하게 하려면 은지가 표준어를 사용해야 한다. ○일까요 X일까요? 크게 표시해 주세요. 우리 4반 친구들 모두가 X라고 했어요, 정답은 X죠.” 하고 만족하며 수업을 끝내는 장면이다. 여지없이 수험문제의 정답을 찾는 듯한 퀴즈 풀이가 재현됐던 것이다. 못내 아쉽다.¹⁰⁾

3. 재구성의 방안과 제언

왜 교과서 재구성 수업인가. 그리고 그것은 어떻게 가능한가. 이 질문은 과연 타당한가. 전술한 것처럼 예비교사의 수업을 비평하면서 교과서 재구성 여부를 묻는 것은 적절치 않을 수 있다. 그럼에도 불구하고 이번 차시의 수업의 의의를 밝히는 열쇠라고 해도 과언이 아니라고 판단했다. 교과서 재구성을 염두에 두고 수업을 설계했다는 B의 사례도 있지 않은가. B는 교과서 예시를 충실히 따르지 않고 부산 방언과 표준어로 제한해서 수업을 진행하겠다고 밝힌 바 있다. 재구성 의도를 굳이 표명하지 않았지만 C 역시 B와 유사하다. 경상도 방언과 표준어로 언어 사용 활동을 한정했다는 점에서 그렇다. 그러니까 다양한 지역의 방언을 잘 숙지해서 적절히 사용할

10) 정답은 없고 누구와 대화하는 것이 중요하다며 언어 사용의 유연성을 거듭 강조한 내용에 비춰 볼 때 마무리하는 수업의 전체적인 맥락과 무관해 보이기까지 한다. 누가 어디서 누구에게 언어를 사용하는가, 언어 사용의 정답은 없으니 각자 자유롭게 판단하라며 발견과 탐구를 강조하려고 노력했던 수업의 종착지로서는 맥이 빠지는 장면이다. 재구성을 길을 잃는다.

수 있다는 것의 실효성에 의문을 품고 있었다고 추정할 수 있는 대목이다.

B와 C는 학생들이 거주지 지역 외의 방언을 사용하거나 청취할 기회가 많지 않다는 것, 그러므로 여러 방언의 사용 여부를 묻는 것은 현실성이 결여된 것으로 판단했다. 학생들은 타지역 방언을 접하거나 활용할 기회가 적다. 그런데 교과서는 상황에 따른 표준어와 방언 사용의 정오답을 찾는 활동을 제시한다. 수학처럼 정답을 찾는 것은 지나치게 규범적이며 언어를 강제하는 것이다. 교과서를 재구성할 필요성을 제기한 것은 이 때문이다. 그런데 예비교사 B는 교과서를 따르지 않고 부산 방언 사용이 오히려 실질적이라고 확신하고 활동을 구성했다. 아울러 학생들이 표준어 사용능력이 뛰어나다고 확신하기도 어렵기 때문에 방언과 표준어 사용 능력을 함께 신장시키는 활동을 구성한 것도 특징이다. 교과서 재구성 수업에 대한 평가는 유보하더라도 재구성의 계획과 실천은 상찬하고 싶다. 그런데 욕심을 낸다면 좀 더 적극적인 해석과 실천이 필요해 보인다. 이는 B, C 뿐만 아니라 네 수업 실연자 모두에게 해당되는 것이겠다. 이를 위해 과연 어떤 제언을 할 수 있을까. 학생들이 학습 내용을 탐구하기 위한 방안은 무엇일까. 몇 가지 제안하고 싶다.

첫째, 대화의 내용과 범위를 확대한다. 교과서에 제시한 대화 상황은 단답형에 가깝다. 대개 짧게 묻고 답하는 형식을 취하고 있다. “나는 울산바위다 여가 어디고? 아저씨, 안녕하세요? 여기는 설악산이에요.” 이와 같은 단답형 문답에서 언어 사용의 적절성 여부를 발견할 수 있을까. 확신할 수 없다. 언어 사용의 적절성을 판별하는 조건으로 미흡하다는 것이다. 그래서 짧은 내용의 대화 상황을 반복해서 나열하기보다 대화의 내용과 범위를 확대할 필요가 있다. 최소한 몇 개의 문장이 나열돼 특정 상황을 제시하고 그때 사용되는 언어의 적절성 유무를 평가해야 실효성이 있다는 것이다.

둘째, 다양한 상황에서 표준어와 방언 사용을 함께 경험한다. 교과서에서 제시한 대화 상황을 그대로 따르지 않고 변형한다. 이를테면 충청도 방언으로 질문한 내용을 경상도 방언으로 답하거나 전라도 방언으로 묻고 강원도 방언으로 답하는 식이다. 혹은 방언으로 묻고 표준어로 답하든 그 역도 가능하도록 활동을 구상한다. 이럴 경우 의사소통의 문제가 발생하든지 발생한다면 그 이유는 무엇인지 적절한 해결 방안은 없는지 등을 학생들이 찾도록 유도하는 것이다. 대화가 자연스럽게 이어지지 않고 심지어 오해가 빚어진다면 어떻게 해소할 것인지 학생 스스로 방안을 모색하도록 하는 것이다. 나아가 언어가 의사소통의 수단일 뿐만 아니라 각 지역의 문화와 관습을 담고 있으므로 역사에 대한 안내도 가능하다면 제공해야 할 것으로 믿는다. 이를 위해서는 교사가 다양한 지역의 방언을 탐구하고 묻는 작업이 선행돼야 함은 물론이다.

셋째, 발상의 전환이 필요하다. 정답을 오답으로 혹은 오답을 정답으로 합의하고 언어가 사용

되는 조건과 대상에 관해 질문하도록 하는 방식이다. 예를 들면 교과서는 “아저씨 이 버스가 대전 가는 버스 맞나유?”의 정답(?)은, “그려 맞아. 한 시간 정도 걸리겠구만. 어여 타.”이다. 그런데 이 예시를 정답을, “그래 맞아 한 시간 정도 걸린단다. 어서 타라.”로 정한다는 것이다. 이런 경우 의사소통상에서 어떤 일이 발생하는 지 그것이 실생활에 미치는 영향이 무엇인지 등을 학생들이 고민하는 시간을 갖게 될 것이다.

넷째, 언어 사용의 유연성이다. 이는 발상의 전환에서 피력한 내용과 연계된다. 언어 사용에 정답은 없다는 것, 교과서 이외의 다양한 예시와 답변을 교사가 제시하고 그것의 가능성 유무를 묻는 것이다. 이런 경우 예견되는 상황에 대해 자유롭게 의견을 개진하도록 한다. 짝과 생각을 활발히 나누고 모둠별로 의견을 나누도록 한다. 이런 과정을 통해 학생들 스스로 적절한 언어 사용이 과연 무엇인지, 언어는 사람을 어떻게 매개하고 그것의 사회적 역할은 무엇인지 등의 질문을 던지도록 자극하는 것이다. 그리하여 교과서는 정답을 확정하는 교재가 아니라 질문을 던지는 안내서 역할을 하고, 교사는 이를 기반으로 학생들의 의문과 호기심을 이끄는 발견과 탐구의 수업을 실천해야 할 것이다.

IV. 결론

지금까지 네 명의 예비교사의 수업을 비평적으로 성찰했다. 반복하지만 동일한 교과와 단원을 네 명의 예비교사가 실연한 사례는 일상에서 찾기 어렵다. 이는 수업 역량을 증진시키고 교사 전문가로서의 위상을 새삼 제고하는데 목적을 둔 좋은수업 탐구대회에서나 가능한 일이다. 동일한 단원, 서로 다른 수업을 비평하고 성찰한다는 것만으로도 이 대회는 의미가 있다. 수업을 실연한 예비교사 및 수업을 참관하고 비평문을 작성한 동료 예비교사 그리고 교수 및 수업 전문가가 수업의 의의를 함께 나눈다는 사실 만으로도 소중하다는 것이다.

그런데 이런 대회의 특성에도 불구하고 수업실연에 관한 전문가의 비평적 성찰은 없었던 것이 사실이다. 늦은 감이 있지만 심사 교수 혹은 비평 전문가가 수업대회의 의의와 한계 등을 검토하는 것은 필요하다고 판단돼 연구를 진행했다. 한정된 지면에서 네명의 수업을 비교 분석해서 그것의 의의를 드러내는 것은 말처럼 쉽지 않다. 그래서 예비교사들의 교과서 해석 그리고 그것이 수업을 통해 어떻게 실현되는지 주목했다. 그 결과 교과서 재구성이 중요하다는 것을 거듭 강조했고 구체적 실천 방안을 몇 가지 제시했다.

교과서 재구성의 필요성은 아무리 강조해도 지나치지 않는다. 교사는 교과서의 내용을 충실히

전달하는 역할에서 탈피한 지 오래이다. 물론 과거의 교사는 교과 내용 즉 교과지식을 학생들에게 흥미롭게 전달하기 위해 노력해 온 것이 사실이다. 그러나 그러한 기능주의적 합리성에 의거한 전달자로서의 역할은 이미 비판을 받은 지 오래이다. 이제는 자율권과 선택권을 부여받은 이론가이자 교육 실천가로서 그 지위를 당당히 행사할 수 있도록 여건이 마련됐다. 전달자가 아니라 전문가로서 소임을 다하는 것이 보다 중요해졌다는 것이다. 그리고 그것은 교육과정 혹은 교과서를 비판적 시각으로 냉철하게 분석하고 수업에 적용하는 교과서 재구성에서 잘 엿볼 수 있다. 이 연구 역시 이런 관점에서 수업을 관찰했다. 지금까지의 내용을 바탕으로 수업실연 및 대회에 관한 소회를 밝히면 다음과 같다.

첫째, 실연자들은 교과서 내용을 충실하게 전달하기 위해 노력한다. 이는 아마도 대학 3학년에 재학중인 예비교사가 초면의 학생들을 대상으로 수업할 때 나타나는 자연스러운 현상일 것이다. 학교와 학생에 대한 정보가 부족한 만큼 교과서의 내용을 잘 전달해서 학습 목표를 달성하는데 주력했을 것으로 추측할 수 있다. 수업은 교사와 학생이 함께 만들어 가는 교육행위이다. 그러므로 학생 개개인에 대한 이해가 필수적이다. 그런데 이 대회는 그런 정보가 부족할 수밖에 없다. 그래서 대회의 취지에 맞는 수업 실연과 비평을 위해서는 학교와 학생에 대한 필요한 안내 그리고 최소한 이전 차시 학생들이 학습한 내용에 대한 정보가 제공되는 것은 필요하지 않을까 한다. 그것이 어떻게 가능할지는 앞으로 구체적인 고민이 필요할 것이라고 판단된다.

아무튼 이런 이유로 예비교사들의 수업은 안정적이고 무난하게 진행됐을 것으로 사료된다. 교과서의 내용을 잘 전달하고 학습의 목표를 달성하기 위해 노력한 결과일 것이다. 달리 말하면, 교과서를 독창적으로 해석하고 이를 수업에 적용하려고 노력하기보다 안정적인 수업을 선호한다는 뜻이다. 아마도 이런 방식이 수업대회에서 좋은 점수를 획득하는데 무난할 것이다. 그런 점을 충분히 이해하면서도, “좋은수업을 탐구해 가는 창의적 과정의 산물을 함께 나누고 음미해 봄으로써 시대의 변화에 따른 개방적이고 능동적인 교사상의 추구에 기여”한다는 대회 목적에 부합하기 위해서는 교과서 내용을 나름 새롭게 해석하고 수업에 적용하려는 고민이 반영된 수업을 장려하는 것은 어떨까 한다.

둘째, 따라서 교과서 재구성이 자연스레 요청된다. 굳이 좋은수업 대회를 준비하기 위한 전략이 아니더라도 이는 예비교사 뿐만 아니라 일선 교사에게도 요구되는 덕목일 것이다. 교과서를 어떻게 해석해서 수업에 적용해야 할 지 늘 고민해야 한다는 것이다. 그래서 앞으로의 대회는 교과서를 어떻게 해석했고 수업에 적용했는지 그 과정에 대한 절차와 방식을 소개하고 함께 논의하는 절차가 필요하다고 판단된다. 재구성의 이유와 목적이 충분히 반영된 수업에서 “구태 의연하고 정형화된 수업의 틀을 탈피하고 교육의 차세대 주자로서 전국 초등 예비교사의 수업에

대한 성찰과 실천”의 모습을 발견할 수 있기 때문이다. 그것이 대회를 개최한 목적에 합당할 것이다. 독창적 교과서 해석과 수업 실천은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다.

셋째, 대회 운영의 개선이다. 대회가 다소 빠듯하고 촉박하게 진행된다. 오전에 수업을 실연하면 동료 비평가가 수업비평 글쓰기를 오후에 진행한다. 이 활동이 종료되면 대회 참가 예비교사 및 교육 전문가 그리고 교수가 협의회를 진행한다. 그런데 이 일정을 여유있게 조정했으면 한다. 숙박을 비롯한 여러 가지 난점도 예상되지만 애초에 일정을 1박 2일로 정하는 것은 어떨까. 어차피 대부분의 교대들은 대회 전 날 대회가 개최되는 지역에서 숙박하고 익일 대회에 참가하기 때문이다. 그래서 이왕이면 첫날 오후부터 수업 실연과 비평을 진행하고 다음날 긴 시간 동안 협의회 및 워크숍을 충분히 갖는 것은 어떨까 한다. 수업을 비평한 예비교사들 그리고 교사 전문가와 교수의 다양한 견해가 협의회 자리에서 충분히 언급되고 평가에 반영되는 것이 대회의 취지에 부합한다고 판단하기 때문이다. 그래서 수업에 대해 협의할 수 있는 충분한 시간이 주어지길 바란다. 이런 제안은 현실성이 결여된 것에 불과하다고 치부할 수 있다. 그러나 이런 저런 대회 진행상의 여러 어려움에도 불구하고 개선책을 다양하게 모색하고 싶다.

좋은수업 대회를 개최하는 취지와 목적에 합당한 대회로 거듭 나려는 노력은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다. 대회 종반에 설문지를 진행해서 다양한 의견을 청취하고 적절한 요구가 있다면 충분히 검토하고 개선책을 마련하는 노력도 필요할 것이다. 이런 저런 관심이 모아지고 축적될 때 교사 전문성 신장을 위한 대회의 목적이 살아날 것이라고 확신한다. 아무쪼록 좋은수업 탐구대회가 수업전반에 대해 참신하고 독창적 아이디어를 제시하고 이를 숙고하는 축제의 장이 되기를 기대한다.

※ 논문 투고일: 2016.12.18. ※ 논문 수정일: 2017.1.17. ※ 게재 확정일 : 2017.1.22.

참고 문헌

- 김미혜 외(2016), “교육과정 재구성 우수 사례 교사가 갖는 교육과정 문해력의 특성 연구”, 청주교대교육연구원, 인하대교육연구소 공동주최, 21-36
- 김병수 (2013), “국어 수업 분석을 통한 예비교사와 경력교사의 PCK 연구” 『새국어교육』, 한국국어교육학회, 제97호, 7-36.
- 김태현 (2012), 『교사, 수업에서 나를 만나다』, 좋은교사.
- 박승배 (2006), 『교육비평－엘리어트 아이즈너의 질적연구방법론』, 교육과학사.
- 박영민 (2003), 『과정중심 비평문 쓰기』, 교학사.
- 박윤경, 김병수(2015), “교육과정 문해력에 관한 이론적 탐색”, 청주교대교육연구원, 한국사회과 교육학회, 한국초등수학교육학회 공동 주최 학술대회 자료집, 311-143
- 손우정 (2012), 『배움의 공동체』, 해냄
- 심영택 (2010), “수업 비평적 글쓰기 방법에 관한 연구”, 『국어교육학 연구』 제39집, 379-402.
- 엄 훈 (2012), “수업 비평 수업의 사례 분석”, 『한국초등국어교육』, 한국초등국어교육학회, 제50집, 359-385.
- 윤양수 (2014), 『수업비평』, 살림터
- 이재남 (2011), 『수업예술론』, 미래희망.
- 이혁규 외 4인(2007), 『수업, 비평을 만나다』, 우리교육.
- 이혁규 (2008), 『수업, 비평의 눈으로 읽다』, 우리교육.
- 정재찬 (2010a), “수업 비평적 관점을 통한 초등 국어 수업 사례 연구”, 『한국초등국어교육』, 한국초등국어교육학회, 제44집, 107-139.
- 조용훈 외(2013), “한국의 국어 수업 문화에 대한 두 가지 시선”, 『국어교육』, 한국어교육학회, 제140호, 341-378.
- 조용훈 (2014a), “초등 문학 수업에서 교과 내용 지식의 의의 연구”, 『새국어교육』, 한국국어교육학회, 제99호, 376-397.
- 조용훈 (2014b), “일본의 국어 수업 비평을 통한 한국 국어 수업 성찰”, 『한국초등국어교육』, 한국초등국어교육학회, 제55집, 275-302.
- 조용훈 (2016a), “문학 수업과 연회적 상상력”, 『오늘의 교육』, 교육공동체 벗, 제31호, 277-301
- 조용훈 (2016b), “그림(수업) 영혼을 깨우다”, 『오늘의 교육』, 교육공동체 벗, 제32호, 176-198.
- 함영기 (2010), 『수업 전문성의 재개념화를 위한 실천적 탐색』, 한국학술정보.
- 사토 마나부 (2011), 『教育の方法』, 東京: 左右社, 박찬영 옮김(2011), 『아이들을 어떻게 가르칠 것인가』, 살림터.
- 사토 마나부 지음 외, (2014), 『교사의 배움』, 에듀니티.
- Meyer, H. (2004), *Was ist guter Unterricht*, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co.KG, Berlin, 송승남·정창호 옮김(2011), 『좋은 수업이란 무엇인가』, 삼우반.
- Mollenhauer, K. (1985), *Vergessene Zusammenhaenge*, Juventa Verlag GmbH, Weinheim & Muenchen, 정창호 옮김(2005), 『가르치기 힘든 시대의 교육』, 삼우반.

<Abstract>

A critical review on the Inquiry competition of Preliminary teacher's lesson

Cho Yong Hoon(Cheongju National University of Education)

The purpose of this study is to criticize Korean language lesson of good class inquiry contest and to show significance of it. Prospective teachers participating in the competition share the teaching and learning skills they have learned at the school and on the field, and compete as teachers. However, a good class that breaks the frame of standardized or formalized class is possible when practicing class based on the literacy of the curriculum and reconstruction of the textbook. Particularly, because it taught the same subjects and unit, I could not help but pay attention to reconstruction of the textbooks of preliminary teachers. I tried to explore what is a good class, how it is possible, and what its educational significance is. The more open and active the teacher according to the change of the age, the more the curriculum is analyzed critically and the class is practiced. Therefore, the preliminary teachers should critically evaluate the class and improve creatively to expand the class capacity. As a result of the criticism of the class, I presented what the practicality and limitations of your class are and suggested some concrete action plans for the future class. In order to grow as a teaching expert in the future, the preliminary teachers focused on finding out what efforts should be made and how to do them. These studies will accumulate and ultimately hope to improve the quality of education and improve the educational environment and class culture.

Key Words : Class criticism, A good lesson, Teacher professional development, Curriculum Literacy, Reorganize textbooks