

## 교사의 실천적 지식과 열정에 관한 연구\* - 초등학교사의 온작품 읽기 수업을 중심으로 -

심영택<sup>1</sup>

---

### 《 요 약 》

---

이 논문은 학교 안팎 교사학습공동체에서 온작품 읽기 수업을 경험한 초등학교사들의 실천적 지식과 열정에 관한 연구이다. 온작품을 함께 읽고, 토론하고, 글을 쓰는 과정에서 온축된 집단지성이 초등학교사들의 사회적 몸에 어떤 변화를 일으켰는지, 즉 변화의 요인과 변화의 결과, 변화의 의미를 탐색하고자 하였다. 연구 결과, 온작품 읽기 수업을 하면서 초등학교사들의 사회적 몸을 변화시킨 요인은 발견적 열정과 설득적 열정이며, 그 몸을 변화시킨 결과는 실천적 지식의 획득이며, 그 몸의 변화가 지닌 교육적 의미는 실천적 지혜의 터득이라고 할 수 있다. 초등학교사들이 온작품 읽기 수업을 설계하고 실행하고 성찰하면서 그들의 몸이 체득한 실천적 지식은 비록, 언어로 충분히 설명하거나 논리로 온전히 검증하기 힘들지만, ‘암묵적 지식’의 성격을 띠고 있으며, 교육 실천의 장에서 교사의 실천적 지식이 비교적 잘 작동하고 있으며, 그 기능 상태 역시 양호하다고 ‘잠정적으로’ 결론을 내리게 되었다. 그리고 전통적 읽기 방식에 보여준 ‘소유적 독서’와 온작품 읽기 방식에서 나타난 ‘존재적 독서’ 사이에 간극의 문제는 교사 자신의 교육 철학과 해석 틀에 머물면서 ‘발견적 열정’으로 해결할 수 있음을 시사해 주었다. 또한 온작품 읽기 수업 경험이 ‘없는’ 교사와의 논리적 간극의 문제는, 심리적 동거 상태에 머물면서 ‘설득적 열정’으로 서로의 심리적 내면 지형을 탐색하면서 해결할 수 있음도 시사해 주었다.

**주제어** : 온작품 읽기, 사회적 몸의 변화, 실천적 지식, 발견적 열정, 설득적 열정

---

---

1. 청주교육대학교 교수, [shimyt@cje.ac.kr](mailto:shimyt@cje.ac.kr)

## I. 연구의 필요성 및 목적

온작품 읽기란 교육적인 효율성과 유용성이란 명목으로 부분적으로 훼손되거나 가위질 된 토막글이 아닌, 한 작품의 전체를 통해, 작품은 아이들의 삶에 울림을 주고, 그로 인해 아이들의 삶의 이야기가 밖으로 울려 나올 수 있도록 하며, 읽기는 작품의 가치를 탐구하여 내 삶에 적용해 보는 것까지 확대되는 활동으로 본다(신수경 외, 2016: 14-21). ‘온작품 읽기’는 2008년 남한산초등학교에서 처음 사용하기 시작한 것으로 알려져 있는데(조은숙·김태호, 2021: 205), 교사들 사이에서는 삶이란 한 편의 이야기, 한 편의 연극을 만드는 것이며, 한 사람은 그 사람이 살아온 삶의 이야기이며, 한 작품이기도 하기에 삶의 온전성, 전체성, 통합성을 지향하는 ‘교육운동’의 의미까지 함축하는 용어로 사용되고 있다(이오덕김수업연구소, 2016: 19-22).

이러한 성격을 지향하는 온작품 읽기 수업에 대한 학생들의 양적·질적인 만족도는 다음과 같다. 2019년에 실시한 국민독서실태 조사를 보면(백원근 외, 2020: 192) ‘한 학기 한 권 읽기’<sup>1)</sup> 수업에 대해 ‘좋다(38.9%)’, ‘보통(36.7%)’, ‘싫다(9.7%)’, ‘무응답(14.6%)’으로 나타나고, 학교급별로 ‘좋다’는 응답은 초등학생(44.0%), 중학생(31.7%), 고등학생(39.1%)이다. 구체적인 학생들 목소리 역시 “수업을 하면서 책을 읽는 방법을 알게 되었고”, “인물의 마음 같은 거를 더 잘 이해하게 된 것 같다.” “나도 읽을 때 말하면서 읽고 있는 것 같다.” “책 표지에 있는 그림이랑 글을 더 자세히 읽는 방법을 배웠다.”는 반응을 보이고 있다(박수진, 2019: 90-91).

그리고 온작품 읽기 수업에 대한 충북지역 교사들의 반응(총 331명)을 소개하면 다음과 같다(노미란 외, 2019: 42). 수업 경험이 있다고 반응한 교사는 184명(55.6%), 수업 경험이 없다고 반응한 교사는 147명(44.4%)이었으며, 경험이 ‘있다’고 한 교사들은 학생의 문학적 감수성 함양(39.3%), 교사의 교육철학 실현(7.3%), 학생의 학습능력 신장(4.5%) 순으로 이 수업의 좋은 점을 들고 있다.

학교 안팎 교사 학습공동체에서 온작품 읽기, 독서 교육, 국어 교과 관련 모임에서 왕성하게 활동하면서 온축(蘊蓄)해 온 초등교사들의 힘과 열정은 교육 현장(학생과 교사의 반응)뿐만 아니라 출판 시장에서도 확인 가능하다. 조은숙·김태호(2021: 210)의 연구 결과에 의하면, 2016년 8월부터 2020년12월 현재까지 출간된 ‘온작품 읽기 관련 단행본’<sup>2)</sup>은 총 25권 정도이며, 저자

1) ‘온작품 읽기’는 국가 교육과정의 정책 용어인 ‘한 학기 한 권 읽기’와 개념 층위와 다르며, 독서교육의 방식이나 읽기 방법에 초점을 둔 ‘슬로 리딩’, ‘꼼꼼하게 읽기’, ‘지속적인 읽기’ 등의 용어와도 차이가 있다(조은숙·김태호, 2021: 206). 그럼에도 불구하고 필자는 교사의 실천적 지식과 열정을 탐색하고자 출처의 취지를 살려 두 용어를 혼용하여 사용하고자 한다.

2) 단행본 목록과 그 선별 기준은 조은숙·김태호(2021: 210)에 구체적으로 잘 제시되어 있다. 이하 논지의 편의를 위해 ‘단행본’이라고 축약해서 쓰고자 한다.

대부분은 교사학습공동체 모임에서 오랫동안 독서교육을 실천해 온 초등 교사들로 구성되어 있다.

아리스토텔레스는 아낙사고라스나 탈레스와 같은 사람들을 철학적 지혜를 가진 자(sophoi)라고 부르고, 이론보다는 실제적인 행동에 능한, 정치가 페리클레스를 전형적인 실천적 지혜를 가진 자(phronimos)라고 부른다(남교극, 2011: 18). 프로니모스는 ‘온당한 가치를 분별할 수 있는 능력’을 지니고 있기 때문이다(박장호, 2003: 158). 현재 각 지역을 기반으로 교사학습공동체에서 온작품 읽기 교육 활동을 이끌어 나가는 핵심 주체인 초등교사 역시 ‘페리클레스’와 같은 실천적 지혜를 가진 자라고 할 수 있을 것이다. 그리고 그 공동체가 제작한 단행본(총 25권)은 ‘온당한 가치를 분별할 수 있는 능력’의 산물로 보인다. 그런데 이러한 능력은 공동체 내에서 ‘함께’ 작품을 선별하여 읽고 비평하는 과정이 없이는, 그리고 ‘함께’ 수업을 설계하고 실행하고 평가하는 과정이 없이는 쉽게 찾거나 기를 수 없는 ‘집단지성(we-think)’이다.

리드비터(C. Leadbeater)는 ‘집단지성’을 협업적 창조성으로, 웹이 창조하고 있는 문화로 ‘함께’ 생각해야 하는 원칙이 작동하고 있다고 본다(이순희 옮김, 2012: 5, 297-300). 그리고 그 원칙은 창조적인 협업 활동과 대화 내용의 공유에 의해 실행에 옮겨지며, 혁신에서 결정적인 역할을 담당한다고 본다. 초등교사들 역시 이 원칙을 충실히 지켰을 가능성이 높다. 그런데, 온작품을 ‘함께’ 읽고, ‘함께’ 토론하고, ‘함께’ 글을 쓰면서 교사 독자로서 자신들에게 어떤 변화가 있었을까? 그리고 그들이 쓴 단행본에는 어떤 성격의 글들이 실려 있을까? 그 궁금증의 실마리는 정희진(2014)의 <정희진처럼 읽기>에서 찾았다.

“내가 생각하는 독후감의 의미는 단어 그 자체에 있다. 독후감(讀後感) 말 그대로 읽은 후의 느낌과 생각과 감상(感想)이다. 책을 읽기 전후 변화한 나에 대해 쓰는 것이다. 그러므로 자기가 없다면 독후감도 없다. 독서는 몸이 책을 통과하는 것이다. 온몸으로 통과할 수도 있고 몸이 덜 사용될 수도 있다. 터널이나 숲속, 지옥과 천국을 통과하는 것처럼 어딘가를 거친 후에 나는 변화할 수밖에 없다. 독후감은 그런 변화 전후에 대한 자기 서사이다. 변화의 요인, 변화의 의미, 변화의 결과. . . . 그러니 독후의 감이다.”(정희진, 2014: 305)<sup>3)</sup>

눈으로 책을 읽는 행위가 독서가 아니라, 몸(sóma)<sup>4)</sup>이 책을 관통(貫通)<sup>5)</sup>하는 것이 독서라니!

3) 밑줄은 필자가 논지를 강조하고자 임의로 친 것임.

4) 여기서 ‘몸’을 영어로 ‘바디(body)’라고 하지 않고, 굳이 헬라어 ‘소마(sóma)’라고 쓴 까닭은 그리스도의 신비스러운 몸을 비유적으로 ‘그 교회’로 표현한 것처럼, 독자가 ‘그 어떤 책’을 읽기 전과 읽은 후의 변화된 존재를 강조하기 위함이다. 이하 논문에 나오는 헬라어의 출처는 동일함. (출처: <https://biblehub.com/greek/>) 예외적인 경우는 따로 출처를 밝힘.

그리고 그런 몸의 변화에 대한 자기 서사(narrative)가 독후감이라니! 정희진의 놀라운 통찰력으로, 우선, 초등교사들이 쓴 단행본 몇 권을 읽어보면, 대부분 ‘자기 수업’에 대한 서사들로 구성되어 있음을 알 수 있다. 그런데, 초등교사들의 몸이 온작품 읽기 수업을 경험하면서 어떤 변화가 일어났는지 궁금했다. 말하자면, 변화의 요인(힘과 열정)과 변화의 의미(교육적 의미), 그리고 변화의 결과(지식과 깨달음)가 또다시 궁금했다. 이러한 몸의 변화가 있었기에 자기 수업 서사를 ‘온작품 수업 독후감’(단행본)으로 출판할 수 있었겠다, 고 추론하게 되었다.

이 논문은 이러한 궁금증과 추론에 터하여 다음과 같은 물음 두 가지를 제기하고 그 답을 찾아 나가고자 한다. 첫째는 초등교사들이 온작품이라는 교재로 읽기 수업을 경험하고 성찰하면서 그들의 몸이 체득한 실천적 지식의 성격이다. 둘째는 초등교사들로 하여금 온작품 읽기 수업 방식이라는 자기 서사를 쓰게끔 한 교육적 열정에 대한 탐구이다.

## II. 교사의 실천적 지식과 실천적 지혜

### 1. 교사의 실천적 지식

지식이란 단어는 고대 그리스어(헬라어) 동사 기노스코(ginóskō)에서 파생된 여성 명사 그노시스(gnōsis)인데, 이는 당사자가 이론을 실제로 적용해 봄으로 인해 직접 터득하는 앎으로 작동하는(working) 앎, 기능적인(functional) 앎을 의미한다. 그런데 오우크쇼트(M. Oakeshott)는 이러한 지식의 존재는 규칙의 형태로 명문화되지도 않고, 이론적 성찰의 대상도 되지 않으며, 오직 사용되는 과정을 통해 드러난다고 하며, ‘실천적 지식’(practical knowledge)이라고 명명한 바 있다.<sup>5)</sup>

엘바즈(F. Elbaz)는 교사가 가르치는 일의 모습을 결정하고 방향 짓기 위해 적극적으로 사용하는 복잡하고 실제적이고 지향된 일련의 이해 체계를 ‘교사의 실천적 지식’(teacher’s practical knowledge)이라고 명명하고, 그 실천적 지식은 교육 실천(praxis)을 통하여 얻어지는 프로네시

5) 필자는 몸이 책을 ‘통과(通過)’한다는 표현보다 ‘관통(貫通)’한다는 표현이 읽기의 본질과 의미를 더 잘 드러낸다고 보고, 후자의 표현을 사용하고자 한다.

6) 이러한 지식의 성격을 주창(主唱)하거나 포착한 학자는 생각보다 다양하다(장상호, 1997: 283-289). 지식은 행위 속에 있으며, 그 내용을 모두 언표화할 수 없다는 라일(G. Ryle)의 ‘방법적 지식’, 모든 전문적인 실천의 저변에는 행위 속의 반성 또는 행위 속의 지식과 같은 반성적인 과정을 통해 개선된다는 쇤(D. A. Schön)의 실천적 인식론, 경험적 지식은 경험되는 것과 경험하는 사람의 직접적인 교섭을 통해 얻게 된다는 마슬로우(A. H. Maslow) 등이 있다.

스(phrónēsis)이며, 명시적으로 알고 있는 정보와 그 정보에 대한 가치와 판단이 복합적으로 작용하여 보편하기 어려운 특수성과 암묵성을 갖게 된다고 한다(홍미화, 2005: 109-110).

우리가 여기서 언급하고자 하는 실천적 지식 역시 교사 당사자가 교실 수업 상황 맥락에서 학생들에게 온작품을 직접 가르치면서 이삭줍기와 같은 경험을 통해 애써 조금씩 수집하거나 찾아낸 사실이나 명시적인 정보가 교사의 가치 판단에 의해, 그리고 오직 사용되는 과정을 통해 드러나기에 실천적 지식의 성격을 띠고 있다.

여기서 정보란 온작품 읽기 수업 경험에 대한 어떤 진술이나 관점을 단언하거나 제시하여, 기존의 전통식 읽기 수업 방식이나 관점에 ‘새로운 빛’을 비추는 것을 의미하고, 정보 처리란 일련의 테스트를 거친 뒤에, 그 정보의 진위를 거쳤음을 의미한다. 그래서 처리 과정을 거쳤다는 정보는 ‘시험을 통과했고 참’임을 나타내는 증표다. 그래서 그 정보는 받아들일 수 있다고 가치 판단을 하게 된다.

읽기 교육의 경우, 교사가 질적인 양상을 고려하면서 그 수업 상황 맥락과 학생 수준에 맞는 교재(교과서/온작품)는 무엇인지, 두 가지 읽기 수업 방식이 지닌 객관적인 자료나 정보(방법/전략/기능)를 비교·대조하면서 이러한 정보 처리와 가치 판단을 하는 것이다. 이는 실천적 추론의 단계와 유사하다(김은정, 1999: 31). 그 단계는 어떤 상태가 바람직한 상태인가를 결정하고(목적), 이 문제와 관련된 맥락적 정보를 모으고 해석하며, 가능한 대안적 전략들을 확인하고, 무엇을 할 것인가에 대해 판단하며, 마지막으로 행동을 취하는 것으로 구성된다. 교사의 실천적 지식은 이러한 실천적 추론의 단계를 거치면서 ‘내면화’된다고 볼 수 있다.

하지만, 온작품 읽기 수업 상황과 맥락은 복잡성과 실제성, 지향성을 지니고 있기에 그 상황과 맥락 속에서 교사가 사용하는 실천적 지식의 실체를 파악하기란 쉽지가 않다.<sup>7)</sup> 그럼에도 불구하고 수업 상황과 맥락을 이끌어 가는 주체적 존재로서 교사 자신의 모습은 누구나 자발적으로, 그리고 쉽게 엿볼 수 있다. 예를 들면, 수업을 준비(실행, 성찰)하면서 교사 독자로서 ‘나’는 온작품을 어떻게 다시 읽고 있는지, 교사 필자로서 ‘나’는 온작품을 어떻게 다시 쓰고 있는지 등에 관한 성찰이다. 이러한 교사의 자기이해 과정과 체계는 교사라면 누구나 경험 가능한 일상이이다.

온작품 읽기 수업 상황에 맞는 ‘정형화(定型化)된 법칙’이 존재한다면, 교사가 주체가 되어 교육과정 성취 기준과 학생 발달 수준에 맞게 온작품을 ‘다시 읽고’, ‘다시 써야만’ 한다는 법칙이다. 이는 읽기 권력과 쓰기 권력을 교사가 독차지하라는 뜻이 아니라, 교사의 몸(sóma)이 온작품

7) 온작품 수업 설계 과정과 수업 실행 과정에 대한 구체적인 내용은 심영택·고미령(2020)의 <온작품 깊이 읽기>3부 교과서와 교육과정 깊이 읽기, 교재 만들기에서 자세히 소개한 바 있다.

을 관통하면서 사회적인 몸(social sóma)으로 변화되어야 함을 의미한다.<sup>8)</sup> <김영하의 팟 캐스트> 역시 이러한 ‘정형화된 법칙’을 발견하는 과정을 보여 준다.

“작가의 심정을 감추면서 독자에게 미스터리를 준다. 분명히 얘기하지 않는 모호함. 이러한 모호함을 통해서 독자가 ‘여러 겹의 이야기’를 발견하게 한다. 이것이 곧 좋은 작품의 특징이다. 그런데 우리 문학 교육은 ‘주제가 무엇인가?’를 찾아내게 한다. 사실 주제는 중요하지 않다. 전 세계의 일급 작가들은 어떤 이야기를 하려고 글을 쓰는 것이 아니다. 설령 하고 싶다 하더라도 하고 싶은 이야기를 여러 겹의 다른 이야기로 겹쳐 놓아, 독자로 하여금 다양한 것을 발견하게 한다. 그래야지만 작품이 시간을 견디면서 여러 세대, 독자들에게 사랑을 받을 수 있다.”(송승훈, 2018: 217)

<김영하의 팟캐스트>를 재해석하면, 아이러니하게도 온작품이 지닌 교육적인 의미와 가치를 교사의 사회적 몸에 다시 새기는(읽고/쓰는) 그러한 ‘정형화된 법칙’을 발견하는 과정은 이 세상 그 어디에도 명시적으로 존재하고 있지 않음을 역설하고 있다. 그 법칙은 교사가 온작품을 ‘다시 읽고’, ‘다시 쓰는’ 순간에만 오롯이 작동할 뿐이다. 그래서 온작품에 숨겨진 ‘여러 겹의 이야기’를 반복해서 다시 읽고, ‘여러 겹의 이야기’로 다시 써야만 하는 교사의 실천적 지식은 보편성과 일반성(명시성)을 지니기보다는 개별성과 특수성(암묵성)을 지닐 수밖에 없다.

## 2. 교사의 실천적 지혜(프로네시스)

한편, 앞에서 엘바즈 언급한 프로네시스(phronésis)란 원래는 종교적인 차원에서 바람직한 행동을 이끄는 지혜를 의미하는데, 교육적인 차원에서는 교육 이론과 실천을 매개할 수 있는 신중함 또는 사려 깊음 등을 수반한 실천적 지혜(practical wisdom)로 그 의미가 확장되었다. 아리스토텔레스에 의하면, 실천적 지혜란 인간적인 선을 성취하기 위해 올바른 목적을 파악하여, 개별적인 상황에서 각각 좋은 행동을 선택할 수 있는, 그러한 실천이 동반되는 지혜로 보고 있다(남교극, 2011: 9). 그리고 실천적 지혜는 가변적이고 개별적인 것을 다루는 까닭에 학문적 지혜와 구분되며, 반드시 실천 행위(praxis)와 결부되기에 구체적인 제작물을 만드는 과정에서 수반되는 기예(techne)와도 구분된다고 한다(이진호, 2019).<sup>9)</sup>

8) 이 문단은 정희진(2014: 306)의 다음 글에서 많은 영향을 받았다. “모든 텍스트는 철저히 읽는 이의 상황에 의존한다. ‘저자는 죽었다.’, ‘책은 독자가 다시 쓴다.’라는 말은 권력이 결국 읽는 이, 듣는 자에게 있다는 뜻이다. 언제나 문체는 자기 자신이다. 물론, 주제(subject)인 나는 사회와 대립되는 개인이 아니라, 사회적 몸(social body)이다.”

하지만 실천적 지혜는 구체적(가변적/개별적)인 상황 속에서 그 때 그 때 개성을 발휘하면서 전체를 보는 안목을 지니고 있기에, ‘실천적 합리성’을 지니게 된다. 즉 구체적인 상황과 맥락이 고려된 합리성은 이론적인 것과 실천적인 것, 또는 이성적인 것과 감성적인 것이 모두 함께 작용하고 있기 때문이다(김은정, 1999: 3, 35). 학문적 인식들 중에서 가장 정확한 것이 지혜일 것이라는 점은 분명하다. 그러므로 지혜로운 사람은 원리들로부터 도출된 것을 알아야 할 뿐만 아니라, 원리들 자체에 대해서도 참되게 알아야 할 것이다(이창우 외, 2006: 211-215). 그렇다면, 온작품 읽기 교육 활동으로 교사의 실천적 지혜가 ‘실천적 합리성’마저 지니게 된다면, 모든 읽기 교육 활동 중에서 가장 정확한(akribéstatos) 지혜를 수반한 교육 행위가 될 것이다.

일반 상식 차원에서 이러한 개념들과 논의들을 재해석해 본다면, ‘공부머리’가 뛰어난 사람이 궁극적으로 인식하고 터득하게 되는 앎을 학문적인 지혜(episteme)나 철학적인 지혜(sophia)라고 한다면, ‘일머리’가 뛰어난 사람이 궁극적으로 숙고하고 터득하게 되는 앎을 실천적 지혜(phrónēsis)라고 할 수 있다. 이러한 논의를 토대로, 온작품 읽기 교육 활동에서 교사에게 요구되는 지혜란, 교실 수업 상황에서 읽기의 본질(本質)이 무엇인지, 그리고 바람직한 읽기 교육의 정향(定向)이 무엇인지를 숙고(熟考)하는 실천적 지혜라고 할 수 있다.

### 3. 교사의 실천적 지식의 작동성과 기능성

최인자(2006: 78)는 실천적 지식을 교육 내용과 수업 방법에 대한 앎(know how)뿐 아니라 교사의 수업 실천을 이끌어 내는 ‘철학이자 신념’까지 포함한 개념으로 재해석한 바 있다.<sup>10)</sup> 온작품 읽기 교육 활동에서 교사의 실천적 지식이 복합적으로 작용하고, 보편화하기 어려운 특수성과 암묵성을 갖게 됨은 교육 실천(praxis) 속에 담긴 교사의 교육 철학과 신념을 포함한 실천적 지혜(phrónēsis)까지 포착해야 하기 때문이다. 그럼에도 불구하고 우리는 온작품 읽기 수업을 경험한 교사의 시선과 목소리로 그 실천적 지식이 어떻게 작동하고 기능하고 있는지 살펴보아야 하며, 그 지식의 특수성과 암묵성이 어떤 교육적인 의미를 지니고 있는지 파악하고자 매진(邁進)해야 한다.

실천적 지식이 작동적(working)이라 함은 교사가 주어진 과제를 끝까지 수행해 내는 힘을 지니고 있음을 의미한다. 그 힘은 교사의 교육적 열정(의도와 목적)을 수행해 내는 실천 행위로 귀결된다. 또한 실천적 지식이 기능적(functional)이라 함은 교사의 책임감을 지속시키는 교육적

9) 이진호(2019)의 출처는 <https://brunch.co.kr/@easyknowclass/4>이다.

10) 수업 방법에 대한 앎(방법적 지식)이 도구적 성격에 머무는 데 반해서 실천적 지혜는 그 자체의 내재적 가치를 지니면서 목적적 성격을 갖는 것이다(박장호, 2003: 153-1534)

인 습관이나 해석 틀(작업 틀) 또한 담보하고 있음을 의미한다. 이러한 작동성과 기능성을 지닌 교육 실천은 일상적인 일이나 규칙적인 습관처럼 어떤 조건이 주어지면 능동적인 과정으로, 그리고 지속적으로 행해진다. 그렇다면 다음 사례를 통해 ‘온작품 읽기 수업’을 경험한 교사(A)의 실천적 지식이 어떻게 작동하고 있는지, 그 기능 상태는 어떠한지 한번 살펴보자.<sup>11)</sup>

“한 학기 동안 나름대로 꾸준히 책을 읽기를 하면서 함께 읽고 생각 나누기와 표현하기 활동을 다양하게 했기 때문에 모두 읽기에서도 그 방법을 잘 적용해서 근사한 결과를 똑똑 만들어 낼 줄 알았는데 그건 너무 큰 기대였나 보다. 함께 읽기를 하면서 책 읽기의 힘을 꽤 키웠다고 생각했는데 아직 기대한 수준만큼 단단해지지는 못했다. 한 학기 만에 아이들의 책 읽기 실력이 훌쩍 늘었을 거라고 혼자 너무 낙관적인 생각에 빠져 있었던 것이다.”(전국초등국어교과모임 책과 노니는 교실, 2019)

사례로 제시된 교실 풍경에는 교사(A)의 열정도 엿볼 수 있으며, 지속적인 책임감이 나타나 있기에 교사의 실천적 지식이 비교적 잘 작동하고 있으며, 그 기능 또한 양호한 상태라고 볼 수 있다. 추측컨대 학생들 또한 전통적인 교과서 설명 방식에 비해 학습량의 측면에서 인지적 부담이 훨씬 덜하기 때문에 긍정적인 반응을 보였을 가능성이 높다.<sup>12)</sup> 그리고 단언컨대 교사(A)는 ‘아나책 방식’<sup>13)</sup>으로 수업을 하지 않았을 것이다. 그럼에도 불구하고 어디서부터, 무엇이 잘못된 것인가? 교사(A)가 자신의 실천적 지식에 대해 ‘너무 큰 기대였나?’ 하는 의구심이나 ‘혼자 너무 낙관적인 생각에 빠져 있었다.’는 비관적인 결론을 내린 까닭은 무엇인가?

“학생들이 조용히 책을 읽고 글을 쓰고 교사도 함께 교실에서 책을 읽고 있다고 해서, 모둠별 토론이 시끄럽고 정신없이 이루어진다고 해서, 교사가 책임을 방기하는 것이 아니다.

- 
- 11) 본고에 등장하는 두 교사에 대한 정보는 다음과 같다. 교사(A)는 전국초등국어교과모임 회원으로, 매주 어린이 문학 작품을 읽고, 학교에서 아이들과 행복하게 살아가는 것을 고민하고 있으며, 교사(B)는 교육 경력이 10년 이상이며, 현재도 동료교사들과 함께 교육현장에서 온작품 읽기를 지속적으로 실천하고 있다.
- 12) 정영미(2015)의 <슬로리딩, 생각을 키우는 힘>에서도 이러한 긍정적인 반응을 엿볼 수 있다. 실험에서 교사들과 아이들이 한 권의 책을 읽는 과정은 그저 책을 읽는 것에만 그치지 않았다. 자연으로 나가 책에 나온 식물들을 찾아보기도 하고, 책에 나온 장소를 찾아가 보기도 하는 등 오감을 통해 책 속의 내용을 직접 체험했다. 다양한 방법으로 슬로리딩을 하니 국어를 중심으로 전 과목이 통합적으로 자연스럽게 연결되었다.
- 13) 우리나라 체육수업에서는 ‘아나공’이라는 말이 있다. ‘아나. 여기 공 있다’라는 뜻이다. ‘공’ 하나 던져놓고 학생들끼리 알아서 축구나 피구를 하라는 것이다. 이와 마찬가지로 학부모의 충분한 이해가 이루어지지 않고 시행되는 ‘한 학기 한 권 읽기’ 독서 수업은 ‘아나책 수업’으로 오해받을 수 있다. 따라서 안내장이나 알림장 등을 활용하여 충분한 안내를 드리고 독서 수업을 진행해야 학부모의 불신과 오해를 해소할 수 있을 것이다(박수진, 2019: 117).



그런데 일부 교장과 교감은 전통적인 강의 방식을 선호하여 이런 교실 풍경을 부정적으로 보는 경향이 있다. 책 읽기가 중요하다고 인식하지만 정작 책 읽는 수업에 대한 이해는 부족하기 때문이다. 새로운 방식을 추구하는 교사들의 노력에 대한 교장과 교감의 지적과 몰이해는 교사들을 위축시킨다.”(김영란 외, 2018: 218)

언뜻 보기에는 ‘읽기 수업’에 대한 전통적인 교과서 설명 방식과 새로운 온작품 읽기 방식 사이에 실천적 지식의 모순이나 충돌이 일어난 듯하다. 하지만 전통적인 방식에서도 교사(A)의 교실 풍경처럼 책을 읽고(讀), 모둠별로 토론을 하고(討), 독후 활동으로 글쓰기를 하기(論) 때문에 심각한 모순이나 충돌은 아닌 듯하다. 문제의 핵심은 독-토-론과 같은 가시적인 활동이 아니라, 수업 시간에 다루고 있는 ‘교재’(교과서/온작품)의 본질과 성격 차이에 있다.

#### 4. 교사의 실천적 지식의 불투명성과 불명확성

온작품 읽기 수업 경험에 대한 교사(A)의 의구심과 비관적인 결론은 기실, 전통적인 방식만을 선호하는 일부 교장과 교감의 부정적인 시선과 동일한 선상에서 재해석 가능하다. 말하자면, 교재로서 온작품이 지닌 ‘표상성’을 두 집단 모두 제대로 이해하지 못하기 때문이다. 교재가 지닌 표상성은 다소 이해하기 힘든 용어이다. 엄태동(2016: 32-33)은 <하이데거와 교육>에서 표상(Vorstellung)의 의미를 다음과 같이 설명하고 있다.

“주관의 의식은 바깥의 객관적 대상을 사유하지만, 바깥의 실재 대상이 아니라 그 대상에 대한 개념이나 이미지를 가지고 사유한다. 예를 들면, 책상을 사유하는 경우, 구체적인 책상을 가지고 사유하는 것이 아니라, 책상에 대한 이미지와 개념을 통해 책상을 사유하는 것이다. 이때 책상에 대한 이미지와 개념이 표상이며, 이는 실제의 책상을 우리의 의식 속에 그대로 재현해 준다.”

그렇다면, 독자들이 다소 쉽게 이해할 수 있는 ‘이미지’라는 용어로 바꾸어 읽기 교과서와 온작품이 지닌 교재의 표상성을 비교해 보자. 읽기 교과서가 주는 이미지는 생각보다 명확하다. 가르칠 성취기준(목표와 내용)이 있고, 그 기준을 수행할 교육 활동이 친절하게 단계별로 안내되어 있다. 즉 읽기 교과서는 읽기 교육의 본질과 읽기 활동의 전 과정을 충분히 잘 구현해내고 있다. 반면 온작품이 주는 이미지는 불명확하다기보다는 참담함에 가깝다. ‘어떤’ 온작품을 선택해야 하는지, ‘무슨 내용’을 가르쳐야 하는지, 그 내용을 ‘어떻게’ 가르쳐야 하는지, ‘왜’ 그 내용

을 가르쳐야 하는지 등 온통 의문투성이이다. 즉 온작품은 읽기 교과서와는 달리, 읽기의 본질이라거나, 읽기 활동이라는 것 자체가 아예 처음부터 존재하지 않는다.

교사(A)는 난생 처음 온작품에서 읽기의 본질과 읽기 활동에 적합한 그 이미지(표상성)를 찾아 그리기 시작했고, 일부 교장과 교감은 그 온작품으로 교사(A)가 그린 수업 이미지(표상성)에서 읽기 교육의 본질과 읽기 활동의 의미를 도무지 찾을 수가 없다고 비판하거나 부정적인 시각으로 보고 있다. 그 이미지(표상성)가 불투명하고 불명확하기에, 온작품으로 읽고 이야기 나누고 글쓰기를 하는 학생들을 보면서, 제대로 가르쳐야 할 것이 빠져있으며, 제대로 배워야 할 것을 못 배우고 있다고 판단한다.

교육과정 성취기준을 중심으로 교과서와 온작품이 주는 표상성의 차이는 앞에서 언급한 작동성(working)과 기능성(functionality)과도 밀접한 관련이 있다. 이는 교과서가 온작품보다 고도로 선명한(high-definition) 텔레비전처럼 교육과정의 성취기준을 보다 잘 작동시키게 하고, 보다 잘 기능하게 해 주기 때문이다. 그렇다고 교사(A)처럼 실망하거나 비관적인 태도를 지닐 필요는 없다. 표상성이란 마치 거울과 같아서 교사의 실천적 지식을 어떻게 갖고 닦느냐에 따라 교과서보다 온작품에서 교사의 실천적 지식이 더 잘 작동되고 그 기능이 더 잘 발휘될 수도 있기 때문이다.

겔빅(R. Gelwick, 1977)에 의하면, 명시적 지식은 수면 뒤로 드러난 빙산의 윗부분에 해당하며, 암묵적 지식은 수면 밑에 가라앉아 있으면서 빙산의 윗부분을 지탱하고 있는 아랫부분에 해당하며, 폴라니(M. Polanyi)는 모든 지식이란, 암묵적(暗黙的)이거나 암묵적인 것에 뿌리를 두고 있으며, 명시적 지식(explicit knowledge)으로 보이는 것도 그 이면에는 그것을 이해하는데에 필수불가결한 암묵적 지식과 결합되어 있다고 한다(엄태동, 1998: 272). 겔빅과 폴라니의 관점에서 보자면, 온작품에 대한 교사의 실천적 지식은 수면 밑에 가라앉아 있으면서 빙산의 윗부분을 지탱하고 있는 암묵적 지식(tacit knowledge)에 가깝다. 또한 온작품 읽기 수업을 통해 암묵적 지식을 습득했지만 아직 명시적으로 드러나지 않은 상태인 교사(A)가 전통적인 수업 방식으로 명시적인 교과서 지식만을 가르치는 것을 선호하는 일부 교장이나 교감보다 교사 전문성 차원에서 ‘잠재적으로’ 훨씬 우세하거나 유리한 입장이다.

물론 온작품으로 교사(A)가 앞으로 더 많이 경험하고 보다 깊이 성찰하게 될 실천적 지식은 실재성(reality)을 띠고 있기에, 그 실체를 포착하기가 더 어려울 수 있으며, 그 작동성과 기능성 또한 불확실하거나 불명확할 수 있다. 하지만 교사(A)처럼 실망하거나 비관적일 결론을 미리 낼 필요는 없다. 이제 겨우 가봉(假縫)한 옷을 한번 입어 보는 그러한 경험(epiginóskō)을 통해 교사(A)는 자신이 경험한 실천적 지식의 작동성과 기능성을 시험 삼아 한번 도전했을 뿐이다.

이제 할 일은 실천적 지식에 내재된 교사(A)의 열정을 찬찬히 탐색해 보는 일이다.

### III. 교사의 발견적 열정과 설득적 열정

#### 1. 교사의 발견적 열정

예술가에게 필요불가결한 요소인 열정(páthos)은 세련되지 않고, 무두질하지도 않고, 희석되지도 않은, 날것 그대로의 뜨거운 마음이다. 놀랍게도 파토스(páthos)의 원래 의미는 ‘아픔’, ‘고통’이라는 뜻도 포함하고 있는데, 후세의 시인들이 진정한 사랑은 예수가 십자가에 못 박혀 죽은 것처럼 아픈 것이라며, 파토스를 ‘남녀 간의 불타는 사랑’이라는 뜻으로 사용하기 시작했다는 것이다(조승연, 2013: 300). 그런데 이러한 마음 상태가 어떤 동기나 계기로 거칠게 숨을 쉬듯이 그 사람 내에서 또는 누군가를 향해서 격렬하게 타오를 때가 있는데, 이를 열정-추동적인(passion-driven) 행위라고 하며, 그 행위를 ‘티모스’(thymós)라고 부른다.

우리는 교사(A)가 온작품 읽기 수업을 한 학기 동안 한 뒤에, 실망하거나 비관적인 판단을 했더라도, 일부 교장이나 교감처럼 교사(A)의 수업을 그저 자습 시간이나 떠들고 잡담하는 시간으로 치부해서는 안 된다. 물론 아이들은 교사(A)의 사례에서 보듯이 생각보다 ‘책 읽기의 힘’을 꽤 키우지도 못했고, 기대한 수준만큼 단단해지지도 못했다. 그리고 ‘근사한 결과물’도 만들어 내지 못했다. 하지만 우리는 ‘고통’을 수반한 그의 열정과 행위조차 실패했다고 비난하거나 문제 시해서는 안 된다. 도리어 일부 교장과 교감처럼, ‘책 읽기가 중요하다고 인식하지만 정작 책 읽는 수업에 대한 이해가 부족한’ 그리고 온작품 읽기 수업을 열정적으로 하는 교사들을 위축시키는 냉정(冷情)한 우리의 교육적인 안목(眼目)이 문제다.

폴라니에 의하면, 암목적 차원의 지식에는 이른바 개인 내적인 발견적 열정(heuristic passion)과 개인과 개인 간의 설득적 열정(persuasive passion)이라는 에너지의 존재를 인정함으로써 새로운 실재의 발견과 새로운 보편적 합의를 일어나게 하는 원천이 존재한다고 한다(홍미화, 2005: 108). 여기서 발견적 열정이란 목하 대두된 문제 속에 자신을 파묻고 모든 주의를 집중하여 그것을 해결하려 애쓰는 내주 상태(indwelling)에 머무는 것인데, 이러한 발견적 열정과 삶의 자세를 지니고 문제를 해결하려고 노력해야만 한 차원 높은 사고체계로 자신을 향상시켜 좀 더 나은 세계 인식에 도달할 수 있다(엄태동, 1998: 58)<sup>14)</sup>.

14) 내주는 체득(interiorization)은 물론이고, 암목적 추론과 획득의 과정까지 전부 포함하는 어떠한 전체적인

교사(A)에게 대두된 읽기 수업의 문제는 ‘서열과 평가의 수단으로 전략한 도구 지향적 읽기, 학생의 흥미와 동기 유발만을 중시한 활동 소비 지향적 읽기, 학생의 읽기 과정을 인위적으로 만든 조작 중심적 읽기, 전체 이야기의 흐름과 상황과는 무관한 학습 목표 중심의 탈맥락 중심적 읽기, 자신의 삶과 주변 세계의 현실과는 괴리된 분절 지향적 읽기’ 등이다(김명순·변혜경, 2012). 학생들 역시 독서를 ‘정보나 지식을 얻는 것’으로서 이해하는 경향이 우세하여, 독서의 중요성을 인식하고는 있지만, 직접적, 실용적인 차원으로 한정하여 이해하고, 텍스트에 명시된 표층적(일차적) 의미를 쫓아가는 독서 이외에 ‘다른’ 독서가 존재하고 있음을 알지 못하고 있는 상태다(김명순, 2010: 109-11).

이러한 읽기를 범박하게 표현하면, 정보나 지식의 축적을 위한 읽기, 즉 ‘소유적 독서’라고 할 수 있다. 교사(A)가 열정을 품고 시도하는 온작품 읽기 수업은 이러한 ‘소유적 독서’ 문제를 어떻게든 해결하고자 함이다. 추측컨대 그 과정은 일반적으로 다음과 같다. 한 학기에, 온작품 한 권을 수업 시간에 교사 자신이 직접 읽어 주거나 학생들이 함께 읽고 토론하고 글쓰기를 한다. 마치 암탉이 알을 품듯이, 방법 면이나 기법 면에서 그다지 세련되지도 않고, 학문적인 논리나 지식에 희석(稀釋)되지도 않고, 일부를 자르거나 다듬지도 않은 온작품 낱것 그대로의 읽기 수업이다. 학생들로 하여금 ‘내 눈’으로 읽어 보고, ‘내 느낌’으로 감상하고, ‘내 생각’으로 해석하고 ‘내 친구’와 공유하게 하는 읽기 수업이다. 겉으로 보기에다 지극히 평범한 이러한 열정-추동적인 행위는 생각보다 재미있는 수업 사례를 또 보여준다.

“아이가 먼저 와서 말을 하더라고요. 공부 끝나고 공부에 대한 얘기를 한 적 없는데, 그거에 대한 얘기를 자주 와서 하더라고요. 보통 하는 얘기는 친구 얘기나 생활에 관련된 얘기를 하지, 선생님 아까 뭐 배웠는데 그런 얘기를 하는 경우는 거의 없어요. 완전 공부 잘 하는 애들 질문 아니고서야. 근데 일상생활에서 저런 얘기를 자주 꺼내서 얘기하더라고요. 제가 되게 가까워졌구나 하는 생각이 들었어요, 애들이랑.”(교사 B)

추론컨대 이 아이는 그다지 공부를 잘 하지는 못하는 듯하다. 그리고 교사(B)와의 관계도 별로 가깝지 않은 듯하다. 그럼에도 불구하고 온작품을 읽으면서 생긴 궁금증과 깨달음을 교사(B)와 함께 즐기고 나누고자 한다. 온작품 읽기 수업은 이처럼 학생들로 하여금 이야기 문턱에 들어서게 하고, 친구들과 함께 이야기 마당에서 신나게 놀게 하고, 교사와 학생 사이에 심리적 거리도 좁혀 수업 시간에 들은 이야기에 관한 대화를 지속하게끔 한다.

이러한 현상은 교사(A)가 문제 삼았던 ‘소유적 독서’가 ‘존재적 독서’로 바뀌는 순간이기도

---

활동을 의미한다.(엄태동, 1998: 275)

하다. ‘소유적 독서’가 주변 사물과 자연에 대한 애착을 잃은, 사랑할 줄 모르는 ‘시장적(市場的) 성격’을<sup>15)</sup> 양산하고자 하는 독서라고 한다면, ‘존재적 독서’란 온작품 그 자체를 읽는 것을 즐기고, 자신의 궁금증과 경험, 깨달음을 누군가와 탐색하고, 해결하고, 공유하고자 하는 그러한 ‘오래된 미래 공동체적(未來 共同體的) 성격’을<sup>16)</sup> 양산하고자 하는 그런 독서라고 할 수 있다. 따라서 존재적 독서는 독서 행위 그 자체에 내재적 가치가 있으며, 유목적적인 성격을 지니고 있다.<sup>17)</sup>

교사(A)가 미처 발견하지 못한 것은 어쩌면 이러한 ‘소유적 독서’가 ‘존재적 독서’로 바뀌는 것과 같은 암묵적 차원에서 인식의 변화일 것이다. 그리고 그러한 변화는 ‘지금 현재’가 아니라, ‘오래된 미래’에나 확인이 가능하다. 또한 이 세계에 홀로 던져진 단독자(單獨者)로서 개인뿐만 아니라, 함께 살아갈 공동체 구성원 모두에게 일어날 변화이기에 공시적(共時的) 차원에서 확인하고자 하는 것은 거의 불가능하다.

교사(A)와 교사(B)의 사례는 ‘소유적 독서’와 ‘존재적 독서’ 사이에 있는 그 간극을 뛰어넘는 힘이 교사들의 발견적 열정과 그 행위 속에 잠재되어 있음을 보여주고 있다. 또한 플라니가 언급한 한 차원 높은 해석 틀(interpretative framework)을 획득하는 데 도움을 줄 것이다. 그 간극을 뛰어넘는 힘과 새롭게 획득하게 될 해석 틀은 교사들의 발견적 열정과 행위가 없이는 결코 배울 수 없는 ‘선물들’이다.

하늘은 스스로 돕는 자를 돕는다는 말이 있듯이, ‘그 선물들’은 온작품 읽기 수업을 몸소 경험하고 성찰한 교사들의 반응에서도 구체적으로 엿볼 수 있다. 앞에서 언급한 노미란 외(2019: 43) 설문 결과에서 눈여겨보아야 할 부분은 바로 ‘교사의 교육철학’이다. 그 비율(7.3%)은 그다지 높지 않지만, 교사들은 온작품 읽기 수업을 통해 자신들의 열정과 행위를 담은 교육철학이 어떠한 힘을 지니고 있는지, 그 틀이 실제로 어떠한 기능(function)을 발휘하고 있는지 ‘교사 스스로 배우게’ 해 주었다.

교사들의 발견적 열정은 명시적인 차원에서 ‘학생의 문학적 감수성 함양(39.3%)’과 ‘학생의 학습 능력 신장(4.5%)’과 같은 교사 인식의 변화를 일으키기도 하지만, 암묵적인 차원에서 교사 자신만의 ‘교육 철학이 지닌 힘과 그 해석 틀’을 자발적으로 배우고 인식하게 했다는 점에서

15) ‘시장적 성격’은 <https://sheshe.tistory.com/1227>에서 인용한 것임.

16) ‘오래된 미래 공동체적 성격’은 헬레나 노르베리 호지(2015)의 <오래된 미래: 라다크로부터 배우다>의 제목을 차용한 것임.

17) 이은희(2018: 99, 223)의 ‘녹명독서’는 ‘존재적 독서’의 모습을 비유적으로 잘 보여주고 있다. 녹명(鹿鳴)은 사슴의 울음소리이다. 사슴은 먹이를 발견하면 혼자 먹지 않고 주위 친구들을 불러서 같이 먹는다고 한다. 그 때 멀리 있는 친구들도 들을 수 있게 울음소리를 크게 낸다고 한다. 이기적인 마음이 아닌 함께 배불리 먹고 다같이 행복하고자 하는 사슴의 마음이다.

교육적인 의의가 있다. 이제 교사(A)와 교사(B)가 실천해야 할 책무성은 설득적 열정으로 자신들의 교육 철학을 동료 교사와 공유하며 한 차원 더 높은 해석 틀로 변환시키는 것이다.

## 2. 교사의 설득적 열정(persuasive passion)

폴라니(1958: 150)에 의하면 발견적 열정이 개인 내적인 상태에 존재하는 간극(heuristic gap)의 문제를 해결하고자 할 때 발생한다면, 설득적 열정은 개인과 개인 사이에 존재하는 논리적 간극(logical gap)의 문제를 해결하고자 할 때 발생한다. 온작품 읽기 수업의 경우, 그 논리적 간극은 온작품 읽기 수업 경험과 성찰로 새로운 인식의 힘과 해석 틀을 배운 두 교사(A, B)와 이러한 경험과 성찰을 맞보지 ‘못한’ 다른 교사들 사이에 존재하는 사고체계의 차이라고 할 수 있다. 그렇다면, 두 사고체계가 만났을 때, 일반적으로 어떠한 양상을 보여주는지 폴라니가 설명한 내용을 한번 살펴보자.

“갈등하는 두 사고체계는 논리적 간극으로 인해 분리되는데, 말하자면, 주어진 어떤 문제를 해결하는 탐색 방식의 차이이다. 그래서 어떤 해석 틀(A)에 의존하는 자가 주어진 어떤 한 명제를 공식적인 실험 계획들(formal operations)을 이용해서 증명한다고 하더라도, 다른 해석 틀(B)에 의존하는 청중들을 설득하지 못할 것이다. 심지어 그 공식적 실험 계획들에 대해 청중들로부터 어떠한 목소리나 반응도 들을 수 없을 지도 모른다. 왜냐하면, 전자의 해석 틀(A)을 주창하는 집단은 후자의 해석 틀(B)을 주창하는 집단에게 먼저 ‘새로운 언어’를 반드시 가르쳐 주어야 하기 때문이다. ‘새로운 언어’가 일리(一理)가 있다는 것을 신뢰하지 않는다면, 후자의 집단 그 누구도 ‘새로운 언어’를 배우려고 하지 않을 것이기 때문이다.”(M. Polanyi, 1958: 151)

온작품 읽기 수업 경험 여부와 관련된 논리적 간극의 구체적인 실상은 노미란 외(2019: 45)의 설문 결과에서 엿볼 수 있다. 한 학기 한 권 읽기 수업 경험이 ‘없다’고 반응한 교사들(147명)이 제시한 이유는 물리적·시간적 여건에 대한 부담으로 62명(18.7%), 수업 연구에 대한 부담으로 18명(5.5%), 목적 및 필요성에 대해 공감을 하지 않음으로 12명(3.6%), 교육철학과 맞지 않음으로 4명(1.2%) 순으로 나타났다. 그런데 여기서 주목할 점은 수업 경험이 ‘있다’고 반응한 교사들(184명)도 이와 유사한 심리적 부담감을 지니고 있다는 반응이다.<sup>18)</sup>

18) ‘한 학기 한 권 읽기’수업의 경험이 있다고 응답한 초등 교사들에게 ‘한 학기 한 권 읽기 수업을 해 봤더니 어떤 불편함이 있나요?’에 대해 질문하였다. 그 결과 수업진도에 대한 부담감이 89명(26.9%)으로 가장 많았고, 그 다음으로 수업연구에 대한 부담감이 52명(15.7%), 수업효과에 대한 회의감이 21명(6.3%), 기타

앞에서 예를 든 두 교사(A, B) 역시 이러한 심적 부담감을 지니고 있었겠지만 온작품 읽기 수업에 발견적 열정과 그 행위(thymós)를 하는 까닭은 새로운 인식의 힘과 해석 틀을 몸소 ‘배움’에 있다고 한 바 있다. 그렇다면 두 집단(a, b)의 차이는 ‘논리적 간극’의 문제가 아니라, ‘심리적 간극(psychological gap)’의 문제로 보고, 이 문제를 해결할 ‘새로운 언어’를 찾아야 한다. 왜냐하면, 수업 경험이 ‘없는’ 집단(b)는 이러한 심리적 부담감 ‘때문에’ 발견적 열정도 발휘하지 못하지만, 그 경험이 ‘있는’ 집단(a)는 이러한 심리적 부담감 ‘에도 불구하고’ 발견적 열정을 발휘하였으며, 나아가 집단(b)를 향해 설득적 열정도 품고 있기 때문이다.<sup>19)</sup>

기실, 플라니가 설득적 열정에서 언급한 각 수준들 사이에 존재하는 ‘논리적 간극(logical gap)’ 역시 단순히 언어적인 차원이나 논리적 차원에서 설명이 가능하거나 이해 가능한 문제는 아니다. 그리고 플라니가 말하는 ‘새로운 언어’란 언어와 그것의 의미 기반이 되는 암묵적 차원의 얹이 결합됨으로써 의미를 창출하게 되는 그러한 언어체계이다.<sup>20)</sup> 그래서 어느 한 수준의 실재를 지배하는 원리에 비추어 다른 수준의 실재 사이에 존재하는 ‘논리적 간극’을 ‘언어적인 논리’로 설명(설득)한다거나 이해(납득)시킨다는 것은 불가능하다고 본다. 두 교사(A, B)가 발견적 열정으로 온작품 읽기 수업을 통해 발견하고 획득한 실천적 지식도 ‘새로운 언어’가 없이는 온작품 읽기 수업 경험이 없는 집단(b)에게 설명하거나 납득시키는 것이 불가능하다. 그런데 기존의 언어적 논리로 실천적 지식을 표명(언술)하는 순간 그 본질은 왜곡되거나 훼손되어 버리고 만다. 두 교사가 아무리 강력한 설득적 열정을 지니고 있더라도, 기존의 언어체계로는 자신들의 실천적 지식을 집단(b)에게 온전하게 전이하는 것은 불가능함을 인정해야 한다.

그렇다면 설득적 열정을 지닌 두 교사(A, B)가 자신들의 실천적 지식을 그러한 경험이 없는 집단(b)에게 설명하거나 납득시키는 방법은 무엇인가? 그것은 발견적 열정의 문제를 ‘내주 상태(indwelling)’에 머물며 해결하고자 하는 것처럼, 설득적 열정의 문제 역시 ‘어떤’ 상태에 머물러 있어야 해결할 수 있다고 본다. 필자는 그 ‘어떤’ 상태를 ‘심리적 동거 상태(psychological co-dwelling)’<sup>21)</sup>라고 본다. 즉 개인과 개인, 또는 집단과 집단이 심리적인 공간 속에 함께 머물면서 주어진 문제를 함께 풀어나가야 한다.

동거의 삶, 즉 가족이 아닌 사람과 한 집에서나 한방에서 더불어 사는 삶을 살기가 쉽지 않듯이, 온작품 읽기 수업 경험이 ‘있는’ 교사나 집단이 그러한 경험이 ‘없는’ 교사나 집단과 심리적

19명(5.8%), 학부모 민원에 대한 부담감이 3명(0.9%)으로 응답하였다. 노미란 외(2019)

19) 이러한 심리적 간극은 교사의 교육철학의 실현 여부와도 관련이 있는 듯하다. 집단(a)에서는 긍정적인 응답이 24명(7.3%)이나 되는 반면, 집단(b)에서는 부정적인 응답은 4명(1.2%)에 불과하다.

20) 엄태동(1998: 291, 320)의 설명과 주장 일부를 필자의 논지에 맞게 일부 수정하여 따옴표로 표기하였음.

21) 심리적 동거 상태라는 용어는 플라니의 ‘내주 상태(indwelling)’와 짝을 맞추기 위해 필자가 고안한 용어이다.

동거 상태를 유지하기란 생각보다 어색하거나 불편함이 많을 것이다. 그럼에도 불구하고 두 교사나 집단 사이에 법적인 책임감과 사회적인 의무감 같은 구속(拘束)이 존재하지 않기에 장점도 있다. 예를 들면, 심리적 동거 상태는 파커 J. 파머(1988)가 말한 바 있는 ‘교사의 내면 지형(地形)’을 더 잘 알게 해 주기에 서로를 더 잘 이해할 수 있으며 개인적인 성장도 도모할 수 있다(이종인·이은정 옮김, 2013).

심리적 동거 상태에서 자연스럽게 제기되는 질문은 ‘무엇을’, ‘어떻게’에 관한 것도 있겠지만, ‘교사의 내면 지형’과 관련된 ‘왜’에 관한 질문이 더 중요하다. 온작품 읽기 수업에 나타난 두 교사(A,B)의 자아 정체성과 교육적인 열정의 원천을 탐색할 수 있고, 두 교사의 자아의식이 학생과 세상에 연결되는 방식에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 탐색을 할 수 있기 때문이다. 두 교사(A, B)에게 “왜 온작품 읽기 수업인가” 라는 질문을 다시 던졌을 때, 예상되는 대답은 다음과 같다.

“교육은 삶과 맞닿아 있어야 한다고 했다. 삶과 맞게 하기 위해서는 이야기가 살아야 한다. 한 차시의 목표만을 향해 달려갈 것이 아니라 내가 이 수업을 왜 하는가라는 목적을 다시 상기할 필요가 있다. <중략> 우리가 좋은 작품을 골라서 아이들에게 수업을 한다는 것은 아이들의 문학적 소양을 높이거나 국어의 기능을 기르는 것을 넘어서 철학이 있는 수업으로 나아가는 방향의 전환이다.”(박지희·차성욱, 2019)

파커 J. 파머는 ‘교사의 내면 지형’에 중점을 두고 있지만, 동시에 가르침과 배움이 필요한 공동체와 외부적인 형태와 끊임없이 소통하고자 한다. 두 교사(A, B)는 발견적 열정과 설득적 열정으로 이러한 ‘철학이 있는 수업’을 꿈꾸고 있는 듯하다. 만약 두 교사(A, B)가 학생들의 학습 능력 신장뿐만 아니라, 동료 교사의 전문성 신장에 책무성(accountability)을 지니고 있다면, 발견적 열정으로 인해 자신들이 ‘몸소’ 획득한 이러한 암묵적 차원의 지식(배움)을 동료 교사에게도 넘겨주고 싶다는 ‘설득적 열정’도 지니고 있을 것이다. 이러한 실재성을 지닌 새로운 비전(a new vision of reality)에 교사 자신들을 헌신하는 것이 설득적 열정이다. 만약 우리도 두 교사(A, B)와 함께 ‘심리적 동거 상태(co-dwelling)’에 머물면, 온작품 읽기 수업을 향한 두 교사의 열정과 헌신이 빚어내는 실천적 지식과 실천적 지혜를 언젠가 발견하고 향유하고 공유하게 될 것이다.<sup>22)</sup>

22) 익명의 심사위원에 의하면, 온작품 읽기를 실행하는 교사들의 지식이나 열정에도 분명 편차가 있을 것인데 교사 개인이 수업의 경험을 통해 갖춘 지식을 절대적인 것으로 간주한다면 교사의 수업이나 전문성에 대한 비판이 가능할까 하는 의문을 제기한 바 있다. 이러한 의문은 교사의 지식이나 열정의 ‘편차’에 대한 추후 연구 과제로 보인다.



#### IV. 결론 및 제언

이 논문은 교육 실천(praxis)의 장에서 온작품 읽기 교육 활동을 하면서, 실천적인 지혜(phrónesis)로 그 교육적 가치를 온당하게 분별(theorein)하고자<sup>23)</sup> 노력해 온 초등교사의 실천적 지식과 열정에 관한 탐구이다. 지난한 논의를 거쳐 필자는 첫 번째 탐구 주제에 대해 다음과 같은 결론을 내리게 되었다. 초등교사들이 온작품을 교재로 교실 수업 상황 맥락에서 ‘함께’ 수업을 설계하고 실행하고 성찰하면서 그들의 사회적인 몸(social sóma)이 체득한 실천적 지식은, 비록 언어로 충분히 설명하거나 논리로 온전히 검증하기 힘들지만, ‘암묵적 지식’의 성격을 띠고 있으며, 교육 실천의 장에서 교사의 실천적 지식이 ‘비교적’ 잘 작동하고 있으며, 그 기능 상태(해석 틀) 역시 양호하다고 ‘잠정적으로’ 결론을 내리게 되었다. ‘비교적’ 또는 ‘잠정적’이라는 함은 온작품 교육 내용과 활동이 본원적 교재로서 표상성을 아직 충분히 확보하지 못한 상태에 있다고 판단하였기 때문이다.

두 번째 탐구 주제인 초등교사들의 열정에 대한 결론은 다음과 같다. 전통적 읽기 방식에 보여준 ‘소유적 독서’와 온작품 읽기 방식에서 나타난 ‘존재적 독서’ 사이에 간극의 문제는, 교사 자신의 교육 철학과 해석 틀에 머물면서(indwelling) ‘발견적 열정’으로 해결할 수 있음을 시사해 주었다. 또한 온작품 읽기 수업 경험이 ‘없는’ 교사와의 논리적 간극의 문제는, 심리적 동거 상태(co-dwelling)에 머물면서 ‘설득적 열정’으로 서로의 심리적 내면 지형을 탐색하면서 해결할 수 있음도 시사해 주었다.

종합하여 보자면, 온작품 읽기 수업을 하면서 초등교사들의 사회적 몸을 변화시킨 요인은 발견적 열정과 설득적 열정이며, 그 몸을 변화시킨 결과는 실천적 지식의 획득이며, 그 몸의 변화가 지닌 교육적 의미는 실천적 지혜의 터득이라고 할 수 있다. 그리고 실천적 지식에 터한 교사의 발견적 열정과 설득적 열정은 감정(열정)도 어느 정도 이성적(발견적, 설득적)일 수 있다고 보는 아리스토텔레스의 관점(김은정, 1999: 32)이 타당함을 엿볼 수 있게 하며, 온작품 읽기 교육에 이러한 열정을 쏟아내는 교사의 실천적 삶은 이성적·정서적 삶의 이상을 표현하는 동시에 실천적 지혜(phrónesis)에 의해 인도되는 삶으로 보인다. 이러한 교사의 실천적 지식과 삶은 궁극적으로 교사와 학생 모두에게 읽기의 본질과 읽기 교육의 정향(定向)이 가져다주는 행복(eudaimonia)을 맛보게 한다.

아리스토텔레스가 언급한 행복은 정치와 윤리뿐만 아니라, 교육이라는 실천의 장에서 인간이 추구하는 최고의 선이며,<sup>24)</sup> 선한 사람의 행동의 산물(결과물)이 아니라, 어떤 행동을 함에 있어

23) 볼 줄 안다는 분별(theorein)에서 이론(theory)라는 말이 파생되었다고 한다(박장호, 2004: 158).

서 본질적으로 존재하는 그 어떤 가치이다. 온작품 읽기 교육 활동에서 최고의 선이라고 할 수 있는 행복은 읽기의 본질이 소유적 독서가 아닌 존재적 독서임을 발견하는 일이다. 즉 교사와 학생 모두가 온작품 전체를 천천히 반복해서 읽고, 그 작품의 정보나 의미를 파악하거나 음미한 뒤, 서로의 생각과 느낌을 풍성하게 나누면서, 자신들의 삶과 삶을 함께 묶고자 하는 행위, 그 자체에 본질적으로 내재하고 있는 행복이다. 하지만 그 행복을 모두가 충분히 만끽하려면 다음과 같은 노력이 추가로 요구된다. 온작품 읽기 교육을 경험한 교사가 실천적 지혜를 지니게 되었다면, ‘더 적절한’ 온작품을 찾고자 열정-추동적인 행위(티모스)를 지속적으로 행해야 하며, 온작품이 지닌 교육적인 가치를 판단할 수 있는 교육적인 감식안을 더 갈고닦아야 한다.

마지막 제언은 교재로서 온작품의 표상성이다. Gall(1981)은 “교재란 교수-학습 과정을 수월하게 하고자 사용되는 본질적으로 표상적인(representational) 물리적인 실체”로 정의한 바 있다(이성영, 1995: 370). 비록 전통적인 수업 방식에서 사용되는 교과서가 조각날 글, 파편화된 글이지만, ‘본원적(本源的) 교재’가 될 수 있는 까닭은 교육과정의 성취 기준과 개념을 잘 담아내고 있으며, 여러 가지 절차에 따른 다양한 질문 활동, 그리고 객관적인 평가 자료 제공 등으로 인해 교수-학습 과정을 수월하게 해 주기 때문이다.

온작품 역시 Gall의 정의에 따르자면, 물리적 실체로 존재하기 때문에 그 조건을 충족시키기에는 부족함이 없어 보인다. 또한 온작품은 교과서보다 학생들의 학습 동기나 흥미를 불러일으키는 데에 상대적으로 유리한 지점에 있기에 그 수월성 또한 충족시키기에 부족함이 없어 보인다. 하지만 온작품이 표상성(representational), 즉 교육과정에서 가르치고자 하는 지식이나 개념, 성취기준을 잘 담아내지 못한다면 본질적으로 문제가 된다. 전문가들이 그 온작품의 문학적 가치를 아무리 높이 매긴다고 할지라도, 학부모와 학생들 모두 재미있어 한다고 할지라도, 그 온작품이 교육과정의 내용을 온전히 담아내지 못한다면 결코, ‘본원적(本源的) 교재’가 될 수 없다(심영택 · 고미령, 2020: 185-6).

※ 논문 투고일: 2021. 6. 10.    ※ 논문 수정일: 2021. 8. 2.    ※ 게재 확정일 : 2021. 8. 30.

24) 출처 <https://en.wikipedia.org/wiki/Eudaimonia>

## 〈참고문헌〉

- <https://biblehub.com/greek/>  
<https://sheshe.tistory.com/1227>  
<https://en.wikipedia.org/wiki/Eudaimonia>
- 김영란, 송승훈, 하고운, 김영희, 이정요, 이동일, 류은수, 신수경, 진현, 이유진(2018). 교과통합적 ‘한 학기 한 권 읽기’를 위한 제반 여건 탐색. **독서연구**, 40, 193-227.
- 김명순(2010). 읽기 교육과정에 나타난 텍스트성 고려 양상. **독서연구**, 24, 176-205.
- 김명순, 변혜경(2012). 미시적 읽기의 개념화와 교육적 함의. **새국어교육**, 90, 285-314.
- 김은정(1999). **실천적 합리성을 중심으로 본 지식교육의 성격**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 남교극(2011). **아리스토텔레스의 프로네시스 함양을 위한 도덕교육 연구**. 경성대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 노미란, 신지영, 조경화, 박기향, 김선영, 최영미, 강영미(2019). **상상 기반 창의·인성 사고가 자라는 ‘한 학기 한 권 읽기’ 수업 혁신 연구**. 충청북도교육청.
- 박수진(2019). **‘한 학기 한 권 읽기’를 위한 독서 단위 설계와 적용에 관한 실행 연구**. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 박장호(2004). Arisoteles의 실천적 지혜와 도덕교육. **윤리교육연구**, 6, 153-154.
- 박지희, 차성욱(2019). **온작품을 만났다, 낭독극이 피었다**. 휴먼에듀.
- 백원근, 이순영, 이기재, 강현철, 이용훈, 안찬수, 김종명, 전상현(2020). **2019년 국민 독서실태 조사**. 문화체육관광부.
- 송승훈, 하고운, 김진영, 임영환, 김현민, 김영란(2018). **한 학기 한 권 읽기**. 서해문집.
- 신수경, 이유진, 조연수, 진현(2016). **이야기 넘치는 교실 온작품 읽기**. 북멘토.
- 심영택, 고미령(2020). **온작품 깊이 읽기**. 박이정.
- 엄태동(1998). **교육적 인식론 탐구**. 교육과학사.
- 엄태동(2016). **하에데거와 교육**. 교육과학사.
- 이성영(1995). **국어교육의 내용 연구**. 서울대학교출판부.
- 이오덕김수업연구소(2016). **삶의 이야기판을 펼치는 온작품읽기**. 삶말출판사.
- 이은희(2018). **내 삶을 바꾸는 독서의 기적**. 생각수레.
- 이종인, 이은정 옮김(2013). **가르칠 수 있는 용기**. 한문화.
- 장상호(1997). **학문과 교육(상)**. 서울대출판부.
- 전국초등국어교과모임 책과 노니는 교실(2019). **다시, 온작품 읽기-아이들과 통한 날**. 북멘토.
- 정영미(2015). **슬로리딩, 생각을 키우는 힘**. 경향미디어.
- 정희진(2014). **정희진처럼 읽기**. 교양인.
- 조승연(2013). **이야기 인문학**. 김영사.
- 조은숙, 김태호(2021). 교사의 실천적 지식으로서 ‘온작품 읽기’의 현황과 전망. **한국어문교육**, 34, 205-231.
- 최인자(2006). 국어과 교사의 실천적 지식 성찰을 위한 방법론적 탐색. **문학교육학**, 21, 77-111.
- 홍미화(2005). 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 논의-사회과 수업을 중심으로. **사회과교육**, 44(1), 101-124.

- Aritotle(2006), **니코마코스 윤리학**. [Ethica Nicomachea]. 이창우, 김재홍, 강상진 역. 서울:이제이북스.
- Leadbeater, C.(2012), **집단지성이란 무엇인가**, [WE-THINK]. 이순희 옮김, 21세기북스. (원저출판년도 2009년)
- Polanyi, M. (1958), **Personal Knowledge**, Harper Torchbooks, The Academy Library Harper & Row, Publishers, New York and Evanston.

〈Abstract〉

---

**A study on teachers' practical knowledge and passion –Focusing on elementary school teacher's whole work reading class–**

---

Shim, YoungTaek<sup>1</sup>

This thesis is a study on the practical knowledge and passion of elementary school teachers. Elementary school teachers experienced whole-work reading classes in the teacher-learning communities inside and outside school. The results of the study are as follows. Teacher's social body is a body that is embodied and formed by designing, implementing, and reflecting on the lessons 'together' with fellow teachers in the context of the classroom situation using the whole-work reading classes. The factors that changed the social body of elementary school teachers during the whole work reading class were heuristic and persuasive passion. The result of changing the body is the acquisition of practical knowledge. The educational meaning of the change of the body is the acquisition of practical wisdom. Although the knowledge is difficult to fully explain in everyday language or fully verify with logic. However, that knowledge has the character of 'tacit knowledge'. In the field of educational practice, teachers' practical knowledge is working relatively well. And it was concluded 'provisionally' that the functional state was also good. On the other hand, 'proprietary reading' is the traditional way of reading. There is also 'existential reading' in the way of reading whole works. It suggested that the problem of the gap between the two viewpoints can be solved with 'heuristic passion'. The heuristic passion is to stay in the teacher's own educational philosophy and interpretation framework(indwelling). In addition, there is a problem of a logical gap with a teacher who has no experience in reading whole works. The problem can be solved by staying in a state of psychological co-dwelling; in other words the problem can be solved by exploring each other's psychological inner topography with 'persuasive passion'.

**Keywords** : reading whole work, social body change, practical knowledge, heuristic passion, persuasive passion

---

1. Professor, Cheongju National University of Education, shimyt@cje.ac.kr