



도덕과 수업비평, 다시 읽다: 수업비평의 이론과 실천 사례 탐색

이재호¹, 박대호²

《 요 약 》

본 연구의 목적은 수업비평 기준의 상호주관성에 근거하여 도덕과 수업비평의 실재를 제시하는 데 있다. 이 목적을 달성하기 위하여, 본 연구에서는 수업비평과 관련된 주요 문헌을 분석하여 수업비평의 핵심 쟁점을 도출하고 그 쟁점에 대한 대안적 관점을 제시한 뒤에, 이를 기반으로 도덕과 수업비평의 구체적인 사례를 제시한다. 본 연구에 의하면, 수업비평의 근본 문제는 객관적 기준이 안고 있는 오류에서 벗어나면서도 상대주의의 문제에 빠지지 않는 기준이 무엇인가 하는 질문을 해명하는 것이며, 기준의 상호주관성은 그 질문에 대한 응답을 나타낸다. 수업비평은 객관적 기준에 근거하여 수업을 보는 일과 상호주관성에 근거하여 수업을 보는 일을 엄밀하게 구분하고, 어느 편이 예술로서의 수업에 적합한 것인가, 혹은 수업다운 수업에 적합한 것인가를 분명히 할 필요가 있다. 객관적 기준으로는 온전히 파악되지 않는 수업의 예술적 성격을 존중하고 바로 그 존중으로 좋은 수업의 기준이 점차 드러날 것이라는 생각이 바탕이 될 때, 수업비평은 좋은 수업의 추구라는 그 본래의 의미에 충실한 방식으로 이루어질 가능성이 있다.

주제어 : 수업비평, 기준의 상호주관성, 객관적 기준, 도덕과 수업, 예술로서의 수업

1. 광주교육대학교 교수, jhlee@gnue.ac.kr (제1저자)
2. 강진중앙초등학교 교사, pdh5672@naver.com (교신저자)

I. 서론

수업비평은 ‘좋은 수업은 무엇인가’라는 질문의 해명을 위하여 그것에 부합하는 관점을 확립하고 체계화하는 과정에서 생겨났다고 말해도 좋은 정도로 수업 그 자체와 깊은 관련을 맺고 있다. ‘수업행위의 기술이 곧 교과학의 정당화에 해당한다’(장성모, 2006, 290)라는 말에는 수업을 기술하는 일, 나아가 그것 이상으로 수업을 비평하는 일이 교과를 교과답게 가르치는 일을 이해하는 면에 근본적인 기여를 한다는 생각이 응축되어 있다. 수업을 기술하고 비평하는 것은 좋은 수업의 의미를 드러내기 위한 구체적인 노력일 뿐만 아니라, 기술과 비평의 대상이 되는 수업이 그 의미에 충실한 방향으로 나아가고 있는가를 점검하는 노력이기도 하다. 이러한 이중의 노력은 수업보기의 기준에 관한 문제가 좋은 수업의 기준의 문제와 불가분의 관련을 맺고 있다는 점을 보여준다.

대체로 수업보기는 누군가에 의하여 확립된 모종의 기준에 의하여 이루어지거나, 혹은 교사의 축적된 수업 경험에 바탕을 둔 주관적 안목에 의하여 이루어진다. 그러나 ‘좋은 수업의 추구’라는 그 본래 의미에 주목할 때, 수업보기는 수업에 관한 이론적 설명에 기반을 둔다고 말할 수 있다. 수업을 보는 행위는 수업하는 행위를 전제로 하며, 따라서 그 일은 구체적인 수업상황에서 벗어나 순전히 ‘학생의 수준과 흥미를 고려하여 수업전략을 수립하였는가?’와 같은 이미 확립된 객관적 기준을 제시하는 것만으로 이루어질 수 있는 것이 아니다. 수업을 보는 것과 수업하는 것, 좋은 수업은 무엇인가 하는 문제와 실지로 좋은 수업이 이루어지고 있는가 하는 문제는 서로 긴밀한 관련을 맺고 있는 만큼, 양자를 별개의 문제로 취급하여 어느 한 편에 일방적으로 주목하는 것은 그 자체로 심각한 문제를 안고 있다고 보아야 한다. 그러나 수업비평이 대두되기 이전의 경우 구체적인 수업상황과는 별도로 ‘객관적 기준’에 입각한 수업보기, 즉 평가적 관점에 입각한 수업보기가 이루어지는 경향이 있었다(이혁규, 2007; 2010).¹⁾

선행 조사에 따르면, 지금까지 이루어진 수업비평 관련 연구들은 이상의 문제의식을 공유하고 있다. 수업비평 연구는 객관적 기준에 입각한 수업보기의 한계를 간파하고, 그것의 문제를 분명한 형태로 드러내는 면에서 성공을 거둔 것으로 볼 수 있다. 실지로 오늘날 도덕과를 포함한 모든 교과를 대상으로 하는 수업보기는 수업비평에 관한 종래의 연구에 힘입어 객관적 기준에서 탈피하는 방향으로의 전환이 이루어져 왔다. 객관적 기준에서의 탈피라는 말에 이미 시사되어 있듯이, 이 전환의 방향은 ‘주관적 기준’의 중요성을 인정하고 받아들이는 것이었다.²⁾ 그러나

1) 수업비평 연구의 흐름은 이혁규(2016)의 “수업비평의 발현과 전개 과정”을 참고하기 바람.

2) 현재 교사들의 관심 대상이 되는 ‘수업나눔’은 이 방향을 나타내는 사례로 볼 수 있다. 이와 관련해서는 김효수 외 4인(2018)의 ‘나와 공동체를 세우는 수업나눔’과 김종훈(2019)의 “교사학습공동체 교사들이 인식하는 ‘수업나눔’의 의미와 그 특징”을 참고하기 바람.

‘주관적 기준’이라는 표현은 ‘각자의 주관에 곧 기준’이라는 오해를 불러일으킬 가능성을 안고 있다(이재호, 2009). 주관적 기준이 각자의 주관에 곧 기준이라는 식으로 이해되는 경우, 그것에 입각한 수업보기는 상대주의를 따르는 것이며, 따라서 그 자체로 불필요하고 무의미한 일로 된다. 이 불필요하고 무의미한 일이 관습과 제도, 나아가 교사의 자발적 노력으로 이루어진다고 하더라도, 그것은 막연하고 상투적인 칭찬과 격려로 이루어질 가능성이 크다.

그러나 수업비평은 그 자체로 불필요하고 무의미한 일이 아니며, 거기에 담겨있어야 할 내용은 수업자에 대한 동정에 입각한 막연하고 상투적인 칭찬과 격려가 아닐 것이다. 수업비평가(이하 ‘비평가’)는 수업상황을 전체적으로 조망하고 이해와 해석의 역량을 발휘하는 데 요구되는 안목에 기반하여 좋은 수업과 그렇지 않은 수업을 구분할 수 있어야 하며, 수업자는 비평가의 안목에 기대어 자신이 공개한 수업의 의미를 판단할 수 있어야 한다. 따라서 비평가의 발언은 수업자에게 주어진 부담, 즉 평가의 대상이 된다는 의미에서의 부담을 줄이는 데 초점이 맞추어진 막연하고 상투적인 것이 아니라, 좋은 수업을 추구할 수 있도록 의욕을 불러일으키는 종류의 것일 필요가 있다. 수업보기의 객관적 기준의 한계 가운데 하나는 바로 이러한 성격의 격려를 애초부터 불가능하게 한다는 데 있다. 객관적 기준에 입각한 수업보기는 그 기준에 부합하는가의 여부 이상을 말할 수 없다. 여기에서 비평가와 수업자는 수업자로 하여금 객관적 기준에 입각한 평가의 대상이 되도록 한다는 의미에서의 ‘수직적 관계’를 맺고 있으며, 나아가 비평가가 쏟아내는 발언에 부여된 권위는 비평가 자신의 수업에 대한 안목이 아니라 명제의 형태로 고정되고 확립된 객관적 기준에 놓이게 된다. 종래의 수업비평 연구는 바로 이러한 기준에 입각한 수업보기의 한계를 명시적인 형태로 드러내 보였다는 데 의의가 있다. 그러나 중요하게 생각해 볼 점으로 ‘수업비평의 기준을 어디에 두어야 하는지’의 문제는 여전히 살아 있는 쟁점이다.

위의 쟁점과 관련하여, 종래의 연구에서는 객관적 기준과는 구분되면서 주관적 기준과도 구분되는 ‘기준의 상호주관성’을 도입하여 이 문제의 해명을 시도한 바 있다(이재호, 2009; 2011). 이 연구에서 제안하고 있는 기준의 상호주관성은 객관적 기준이 범하고 있는 오류에서 벗어나면서도 상대주의의 문제에 빠지지 않는 기준이 무엇인가 하는 질문에 대한 응답에 해당한다. 본 연구에서는 선행연구를 적극적으로 참고하면서도 그 의미를 다소간 분명한 형태로 드러내고, 나아가 그 관점에서 초등 도덕과 수업을 사례로 하여 비평의 실재를 제시하고자 한다. 이하 II장에서는 객관적 기준에 입각한 수업보기의 한계와의 대비를 염두에 두고 기준의 상호주관성이 지니는 의미를 탐색한다. III장에서는 비평의 대상이 되는 도덕과 수업의 실천 사례를 제시하고 직접 비평 활동을 수행한다. IV장에서는 수업비평이 나아가야 할 방향을 제시한다.

II. 기준의 상호주관성과 수업보기

먼저 수업보기의 객관적 기준의 문제를 정확하게 진단하는 것은 대안적 관점을 모색하는 하나의 출발점이 된다. 이하에서는 객관적 기준의 문제를 규정한 다음 그와 대비되는 관점을 설명해보겠다. ‘객관’이라는 용어는 ‘제한’을 하나의 의미요소로 포함하며, 여기에서 제한되는 것은 무엇보다도 수업 그 자체에 대한 심도 있는 ‘이해’와 그것을 위한 ‘대화적 자세’이다. 객관적 기준에 입각한 수업보기가 수업에 관한 심도 있는 대화를 기피의 대상으로 간주하도록 부추기는 이유는 대화의 전제조건이 되는 수업상황이 대단히 복잡하고 다양한 양상을 띠는 점, 그리고 수업은 교사와 학생의 역동적 관계로 이루어져 있다는 점을 도외시하기 때문이다. 객관적 기준은 수업 상황이 지니는 다양성과 교사와 학생의 역동적 관계를 추상하여 좋은 수업을 하나의 고정된 형태의 틀로 제한하여 얻은 결과물이다. 그것에 입각한 수업보기는 그 고정된 틀에 지나치게 주목하기 때문에 수업 그 자체에 대한 이해와 그것을 위한 탐구는 더 이상 중요한 관심사가 되지 못한다. 그것의 관심사는 구체적인 수업이 실천되기 이전에 이미 확립된 기준의 ‘적용’에 있다. 이 기준은 ‘객관적 기준’으로 명명되어왔다. 그리하여 객관적 기준을 적극적으로 수용하는 경우, 수업에 관한 진지한 대화는 사실상 불필요한 일이자 기피의 대상으로 여겨질 수밖에 없다.

종래의 수업비평 연구는 이상의 문제에 대한 대안으로 수업을 과학으로 보는가 예술로 보는가에 따른 관점을 구분하고 ‘수업의 예술적 차원’을 드러내려는 노력을 기울여 왔다(정재찬, 2006; 2010; 이혁규, 2007; 이재호, 2009; 2011; 이혁규 외 3명, 2012). 수업을 과학으로 보고, 이에 따라 객관적 기준의 ‘적용’에 지나치게 관심을 기울이는 것은 교사와 비평가의 안목과 자율성의 배제라는 결과로 연결된다. 구체적인 수업상황과는 무관하게 누군가에 의해 이미 확립된 기준이 수업에 적용되는 경우, 그러한 수업은 객관적 기준에 종속되고 또한 그 결과에 따라 일방적인 변형과 수정을 겪을 수밖에 없게 된다. 이 과정에서 수업자와 비평가는 자신의 고유한 관점을 가능한 한 배제하기 위하여 노력하는, 달리 말하여 객관적 기준을 ‘재생’하는 존재 이상도 이하도 아니다. 그로 인해, 생생하게 살아 있어야 할 수업은 객관적 기준을 따르는 교사에 의하여 무기력한 모습으로 변형되고, 또 비평가는 그러한 변형을 조장하는 주체가 된다. 이렇듯 객관적 기준이 수업자와 비평가에게 미치는 그릇된 영향은 예술로서의 수업이 과학으로서의 수업으로 대체될 때 불가피하게 나타나는 현상이다.

물론, 객관적 기준은 그것이 수업에 미치는 영향 이상으로 그 자체의 한계를 지니고 있다. 좋은 수업의 기준이 실제 수업과의 관련 속에서 드러나고 정립된다는 점을 간과할 경우, 이 경우에 우리가 얻을 수 있는 것은 좋은 수업에 대한 인식이 아닌 누군가에 의해 이미 확립되고 고정

된 수업에 대한 인식이다. 그러한 인식이 널리 합의된 것이라고 할지라도 사정은 마찬가지이다. 우리가 객관적 기준으로 명명하는 것이 사회·문화적 차원에서 합의된 것이라고 하더라도, 그 합의의 과정에서 누군가는 많은 영향력을, 또 누군가는 더 적은 영향력을 발휘하였을 것이다. 합의의 과정에서 주관은 원칙상 언제든지 개입될 수 있다. 따라서 객관적 기준은 상대주의의 문제를 한 개인에서 어떤 공동체, 어떤 사회, 어떤 문화라는 차원으로 옮겨놓은 것이다. 또한 객관적 기준에 입각한 수업보기는, 이른바 ‘합리주의의 오류’를 범하는 것이다. 마치 물속에 들어가서 직접 헤엄쳐보기도 전에 수영이 무엇인지 알 수 있다는 생각, 또는 피터즈(R. S. Peters)의 비유를 빌려 표현하여 ‘키스의 의미를 단순히 신체적인 움직임으로 객관적으로 기술함으로써 밝힐 수 있다’(Peters, 1965, 88)라는 생각은 객관적 기준에 입각한 수업보기의 근간이라고 보아도 무리한 해석이 아닐 것이다. 그러나 수영과 키스의 의미는 그것을 실지로 행하는 사태와 별도로 생각할 수 없으며, 따라서 그것의 의미는 누군가가 그것이 실지로 이루어지는 사태에서 떨어져 나와서 객관적으로 기술한 것으로 한정될 수 없고, 또 한정되어서도 안 된다.

이상의 분석은 객관적 기준에 입각한 수업보기가 간과하고 있는 중요한 영역이 있다는 점을 분명하게 드러내고 있다. 누군가가 객관적 기준을 확립할 때, 그 사람은 관찰의 대상이 되는 수업상황이 지니는 교육적 의의를 구체화하기 위하여 그 수업을 객관화할 필요가 있다고 생각했을 것이며, 거기에서 객관화될 수 없는 영역은 도외시킬 수밖에 없었을 것이다. 말하자면, 수업을 객관화하는 과정을 거쳐 정립된 기준은 객관화할 수 없는 영역을 희생의 대가로 요구한다. 수업을 객관화하는 과정은 수업상황에서 나타나는 복잡성과 다양성을 간과한다는 점 이상으로, 교육내용과는 무관한 실체화된 방법에 지나치게 관심을 기울임으로써 교사의 교육내용에 대한 이해와 해석의 안목(또는 방식)을 간과하는 결과를 초래한다. 객관적 기준에 입각한 수업보기가 안고 있는 문제점을 극복하는 방안은 객관적 기준의 정립 과정에서 소홀히 취급되었거나 간과된 바가 무엇인지를 찾아냄으로써 오히려 그것에 주목하는 것이다.

앞선 언급에서 예고된 바와 같이, 그 대안적 관점은 ‘기준의 상호주관성’이다.³⁾ 상호주관성에 입각한 수업비평은 객관화될 수 없는 대상에 응분의 관심을 기울이며, 또한 구체적인 수업상황을 부단히 염두에 둔다. 종래의 연구에 의하면, 그 대상은 ‘교사가 수업에서 구현하는 내용, 달리 말하여 내용을 바라보는 안목, 아이디어’이다(이재호, 2009, 131; 2011, 206). 이를테면, 수업보기의 객관적 기준을 염두에 두는 입장이 수업의 ‘방법’에 관심을 기울임으로써 도덕과 수업에서 취급되는 내용을 탐구가 종결된 객관적인 정보에 불과한 것으로 취급하는 데 비하여, 상호주관

3) 상호주관성이라는 용어의 의미는 이재호의 두 편의 글 “초등학교 도덕과 수업비평의 한 해석”(2009), “도덕수업의 예술적 차원: 좋은 도덕수업이 갖추어야 할 조건 및 실천사례”(2011)에 의존한다.

성을 염두에 두는 입장은 도덕과 수업의 내용을 부단히 탐구해야 할 대상으로 취급한다. 그도 그럴 것이, 도덕과 교육과정에 제시되어있는 내용, 즉 덕목의 개념과 의미가 윤리학자나 도덕교육학자에 의해 이미 정립된 것이라고 하더라도, 그것은 완전히 정립된 것이 아니라 그것을 대면하는 교사와 학생의 대화를 통해 비로소 정립되는 것이다(이재호, 2009, 136). 상호주관성에 입각한 수업비평이 내용을 바라보는 안목과 아이디어, 달리 말하여 교사에게 부여된 ‘해석의 자율성’을 강조하는 것은 바로 이런 이유이다.

그러나 이상의 고찰에도 불구하고 기존의 상호주관성 문제가 우리 눈으로 직접 확인할 수 없는 비가시적 성격을 띠고 있는 만큼, 이 문제를 이해하는 데는 여전히 어려움이 있는 것이 사실이다. 따라서 이 문제는 이상의 고찰을 염두에 두면서도 우리의 이해의 지평을 넓히기 위한 다른 각도에서의 상세한 논의가 필요하다. 기존의 상호주관성은 수업비평의 기준이 대화를 통하여 드러나고 정립된다는 점을 알려주지만, 객관적 기준에 관심을 기울인 과거의 지배적인 경향이 여실하게 보여주듯이, 당장 수업비평에 관심을 두는 사람은 그러한 대화를 통해 정립된 기준의 실체에 관심을 기울일 수도 있다. 물론 콜링우드(R. G. Collingwood)가 지적한 바와 같이, ‘예술비평가들 사이에는 판정을 내리는 원칙들에 대해 어떤 합의도 없다’(Collingwood, 1996, 113)라는 점을 인정해야 한다. 그러나 그는 역사적으로 예술과 비예술을 구분하기 위한 노력이 계속되었으며, 이러한 노력은 예술이 분명히 존재한다는 의식에서 비롯된 것이라는 견해를 피력하였다(Collingwood, 1996). 그의 발언은 수업비평의 경우에도 적용될 수 있다. 예술비평의 경우와 꼭 마찬가지로 누군가가 수업을 비평한다면, 그는 이미 좋은 수업을 ‘논리적으로’ 가정하고 있다고 보아야 한다. 어떤 방식으로든 좋은 수업이 존재하지 않는다면 수업비평은 불필요하다고 볼 수 있기 때문이다. 이 점은 진정한 의미에서의 수업비평을 추구하기 위해서는 비평 그 자체를 위한 기준이 아니라 좋은 수업을 확인하는 데 동원될 수 있는 기준에 주목할 필요가 있다는 점, 또 그 기준은 특별한 종류의 해석이 요구되는 기준이라는 점을 시사한다.⁴⁾

브루너(J. S. Bruner)가 말한 ‘지식의 구조’는 비평가가 주목해야 할 것이 무엇인가를 생각해보는 데 도움을 제공한다. 먼저 수업비평이 ‘좋은 수업의 추구’에 충실한 방식으로 작동하기 위해서는 비평의 대상이 되는 교과의 핵심에 해당하는 것, 즉 지식의 구조라고 불릴 수 있을 만한 것에 해당하는 심각한 ‘생각’과의 관련 속에서 이루어질 필요가 있다. 브루너는 「교육의

4) 이재호(2011)는 기존의 상호주관성에 입각한 수업보기로서 좋은 수업이 갖추어야 할 ‘최소한의 조건’을 크게 네 가지(지적 호기심, 상상의 변주, 심성의 도약, 내용과 분리되지 않는 방법)로 소개하면서 그 각각에 부합하는 수업 및 비평 사례를 소개하고 있다. 다만, 특별히 유의해야 할 점으로서 이 최소한의 조건은, 객관적 기준이 갖추고 있는 조건과 그에 따른 적용과는 달리, 구체적인 수업상황에서 여러 양상으로 나타날 뿐만 아니라 그 양상에 대한 비평가의 수업 이해와 해석 활동이 기존의 상호주관성 문제와 내적 관련을 맺고 있다는 점에서 질적인 차이를 지닌다.

적합성」에서 지식의 구조를 가르치는 것은 ‘토픽’이 아니라 ‘사고방식’으로 가르치는 것이라는 견해를 피력하였다(Bruner, 1972). 이 관점에 비추어 볼 때, 가령 ‘책임’을 주제로 한 도덕과 수업에서 전달하고자 하는 것은 책임이라는 가치·덕목의 이름과 그것의 객관적인 의미가 아니라 그 가치·덕목이 가리키는 사고방식이며, 수업비평은 비평의 대상이 되는 수업이 바로 그 사고방식을 온전하게 드러내려는 노력을 기울이고 있는가를 확인하는 데 관심을 두는 것이다. 엄밀히 생각해 보면, 상호주관성과 지식의 구조는 인간의 이성에 의하여 공동으로 인정되는 기준이 존재한다는 생각에 바탕을 두고 있으며, 이 기준을 마음의 ‘안’과 ‘밖’, 혹은 인식 ‘주체’와 인식 ‘대상’ 중 어느 쪽에 초점을 두는가 하는 구분에 입각한 표현 용어이다. 따라서 이는 동일한 기준의 상이한 두 가지 양태이다. 말하자면, 상호주관성과 지식의 구조는 각각 이상적인 기준을 마음에 빚대어 말하는가, 사물에 빚대어 말하는가 하는 식으로 구분될 수 있다. 그리하여 상호주관성에 근거하여 수업비평을 한다는 것은 이미 확립된 객관적 기준에 따라 수업을 보는 것이 아니고, 각자의 주관에 따라 수업을 보는 것 또한 아니다. 적어도 그것은, 한편으로 인간의 이성 에 의하여 공동으로 인정될 수 있는가의 여부, 다른 한편으로 지금까지 인류가 쌓아 올린 의미의 체계에 부합하는가의 여부, 즉 ‘상호주관성’과 ‘지식의 구조’에 부합하는가를 염두에 두고 수업을 보는 것을 의미한다.

이상의 견해에 대하여, 누군가는 인간의 이성 에 의하여 공동으로 인정되는 기준이 실제로 존재하는가 하는 질문을 던질 수 있으며, 이 질문은 그 자체로 타당성을 갖는다. 그도 그럴 것이, 그러한 기준은 성격상 분명한 형태로 대상화되지 않기 때문에, ‘사실상 믿음의 영역에 속하는 것이 아닌가’ 하는 질문을 불러일으키기 때문이다. 그러나 여기에서 믿음이라는 용어의 의미를 문자 그대로 받아들이는 것은 기준이라는 것이 개개인의 안목으로 존재할 수밖에 없으며, 그로 인해 사람마다 주관 이 다를 수밖에 없다는 이유에서 ‘각자의 주관 이 곧 기준’(이재호, 2009, 135)이라는 뜻으로 이해하는 것과 다르지 않다. 콜링우드 는 이 문제와 관련하여 주목할 만한 발언을 하고 있다. ‘우리가 가질 수 있는 유일한 확신은, 대화가 진행됨에 따라 점차 강해지고, 쌍방의 그 누구도 상대방에게 난센스를 말하고 있는 것 같지는 않다는 사실에 기초하는 경험적 이고 상대적인 확신이다. 그들이 서로를 이해하는가 하는 물음은 “이미 해결된 물음”이다’(Collingwood, 1996, 298). 인간의 이성 에 의하여 공동으로 인정되는 기준의 가능성 문제는 대화의 과정에서는 문제시될 수 없는 ‘이미 해결된 물음’으로서, 그것은 사실적 기준이 아니라 그 대화를 가능하게 하는 ‘논리적 기준’이다. 즉, 타인과의 대화 가 가능하다는 점을 믿고 또 누군가와 대화하고 있는 사람은, 자신이 그것을 믿는가 믿지 않는가와 는 무관하게, 이미 그 기준을 받아들이고 있다고 보아야 한다는 것이다. 이와는 반대로, 타인과의 대화 가 가능하다는 점을

믿고 또 누군가와 대화하고 있으면서도 그 기준을 받아들일 수 없다고 말하는 사람은 자기모순을 범하는 것이다. 이상의 논의에 따를 경우, 기준의 상호주관성에 입각한 관점이 객관적 기준의 대안에 해당한다는 점은 비교적 분명하다. 그러나 지식의 구조와 꼭 마찬가지로 그 의미가 우리에게 다소 불분명한 상태로 존재한다는 점은 인정할 수밖에 없을 것이다. 그러나 이 한계는 그 아이디어의 성격과 특징에서 따라 나오는 ‘불가피한’ 한계라고 보는 것이 타당하다.

요컨대, 상호주관성이 인간의 인식에는 서로 공유되는 공동의 기준이 엄연히 존재한다는 생각을 가시화하기 위하여 도입한 개념적 비유인 것과 같이, 지식의 구조는 인간이 그 공동의 기준을 통해 포착할 수 있는 가치, 즉 교과교육이 추구하는 가치가 엄연히 존재한다는 생각을 가시화하기 위하여 도입한 개념적 비유에 해당한다. 중요한 점은 이 비유를 비유로 받아들이지 못할 때 결국 그것은 언제나 ‘객관화’로 귀착될 가능성이 크다는 것이다. 아닌 게 아니라, ‘지식의 구조라는 것은 산이나 나무와 같이 어떤 구체적인 물건에 붙인 이름이라기보다는 자유나 민주주의와 같이 특정한 상태를 지칭하는 용어이다’(이홍우, 2006, 59). 산과 나무는 누군가가 그것의 이름을 붙이기 전에 ‘구체적인 물건’으로 존재하는 데 비하여, 자유나 민주주의는 올바른 삶에 관한 우리의 ‘관념’에 의하여 규정된다. 이와 마찬가지로 지식의 구조는 교과를 잘 가르친다는 것이 어떤 사태를 가리키는가에 비추어 그 의미가 파악되는 것이다(이홍우, 2006).

한편, 객관적 기준에 입각한 수업보기 방식은 ‘이 수업은 객관적 기준에 부합하는가’ 하는 식의 질문에 근거하여 수업을 바라보는 것이며, 여기에서 주목의 대상이 되는 것은 수업의 ‘외적 변화’, 달리 말하여 마음 밖의 변화이다. 이 방식에서 관심의 대상이 되는 것은, 수업비평의 대상—특정 수업 바깥에서 확립된 기준—에 따른 수업 결과의 적합성이자 거기에 따른 모종의 실제화된 조치와 그로 인한 외적 변화일뿐, 수업 과정 그 자체의 적합성이 아니다. 또한 이 방식에서 비평가와 수업자에게 도움이 되는 것이 있다면, 그것은 수업의 외적 변화로 한정된다. 그리하여 이러한 수업보기의 방식은 수업의 외적 변화 이상으로 중요하게 취급되어야 할 수업에 관한 교사의 본질 직관이나 안목 형성과 같은 ‘내적 변화’, 달리 말하여 마음 안의 변화에 별다른 영향을 끼치지 못한다. 결국 객관적 기준은 수업자와 비평가의 주관을 잡음 변인으로 간주하여 의도적으로 배제함으로써 수업비평을 오로지 ‘남을 위한 일’로 만든다.

상호주관성에 입각한 수업비평은 ‘이 수업은 어떻게 되어 있는가’ 하는 식의 이론적 질문에 근거하여 수업을 바라보는 것이며, 이 일에서 주목의 대상이 되는 것은 수업 그 자체의 이론적 적합성이다. 구체적으로 말하자면, 여기에서는 ‘적절한 수업모형을 채택하였는가’와 같은 구체적 처방과는 구분되는 이론적 이해에 초점을 두며, 수업에 대한 이해와 해석 활동을 통한 교사의 마음 안의 변화를 겨냥한다. 그리하여 수업비평을 통해 기대하는 수업에 관한 안목의 변화는

수업자를 넘어 수업을 비평하는 사람에게도 일어난다. 비평가는 비평의 대상이 되는 수업이 객관적 기준에 부합하는가를 평가하는 사람이 아니라 그 이상으로, ‘좋은 수업은 무엇인가’라는 질문을 해명하는 데 관심을 기울이는 사람이기 때문이다. 수업비평은 ‘자기 교육의 과정이다’(이혁규, 2011, 182)라는 주장이 제기되는 것은 바로 이러한 맥락에서 이해될 수 있다. 요컨대 ‘수업을 비평한다는 것은 무엇보다도 교사(비평가) 자신을 위한 일’(이재호, 2009, 137)이다.

객관적 기준에 입각한 수업보기의 대안적 관점은 구체적인 수업상황과 그것에 관한 부단한 대화로부터 가능성으로만 존재하던 수업보기의 기준이 점차 확인되고 확립된다는 생각에 바탕을 둔다. 객관적 기준은 좋은 수업의 방향을 고정된 형태로 보여주지만, 그것을 현실화하는 장소, 또 그것을 넘어서는 진정한 의미에서의 기준을 드러내고 확인하는 장소는 수업상황이기 때문이다. 이 점에서 ‘기준의 상호주관성에 입각한 수업보기는 수업 활동 그 자체에서 예술성을 찾으려는 특징’을 지니고 있다(이재호, 2011). 그것에 입각한 수업비평은 좋은 수업의 기준이 구체적인 수업상황에 앞서서 그것과 무관하게 드러날 수 없으며, 수업에 관한 끊임없는 대화의 과정에서 시나브로 확인되고 확립된다는 발상을 나타낸다. 이하에서는 이 아이디어를 기초로 삼아 도덕과 수업 사례를 소개한 다음 그에 대한 비평을 직접 수행해 보겠다.

III. 도덕과 수업과 수업비평의 실천 사례

1. 도덕과 수업의 실천 사례

여기에서 다루게 될 수업은 어느 날 예고 없이 이루어진 수업이 아니라, 특별한 계획하에 이루어진 수업이다. 구체적으로 말하면, 이 수업은 ○○교육청에서 수업 개선을 위해 조직한 ‘초등 ○○교과교육연구회’의 ‘도덕 분과’가 수행한 활동의 산물이다. 그런 만큼, 이 수업은 특별히 도덕과에 대한 관심이 높고 또 그에 상응하는 전문성을 갖춘 교사에 의하여 이루어진, 심지어 도덕 분과 회원들과 함께 머리를 맞대어 만들어낸 소중한 수업 사례이다. 따라서 이 수업은 그 연구회의 도덕 분과 회원들이 생각하는 ‘좋은 도덕과 수업’의 사례 가운데 하나라고 말해도 좋을 것이다. 특히, 이 수업은 그 연구회 회원들에 의하여 녹화되어 2020년 9월에 150여 명의 교사에게 공유되고 협의까지 마친 것이다. 나아가 그 이후 여러 차례에 걸쳐 ○○교대 예비교사들과 비평의 대상으로 삼은 수업이기도 하다. 이 수업에서는 초등학교 6학년 4단원 ‘공정한 생활’의 2차시를 다루고 있다. 수업에 관한 예비적 설명은 이 정도로 마치고, 이하에서는 연구자가 바라

본 수업의 흐름을 기술해 보겠다.

본 수업은 이미 교사들에게 공개할 목적으로 준비한 것인 만큼, 수업자는 긴장된 모습으로 학생들과 인사를 나누었다. 수업은 여느 수업과 동일하게 전시 학습 내용을 확인하는 것으로 시작되었다. 한 학생은 “공정한 생활을 공부했다”라고 발표하였고, 교사는 공정의 의미는 무엇이었는지, 그것이 왜 중요한지를 질문하였지만, 학생들도 긴장한 탓인지 답변이 잘 나오지 않았다. 이에 교사는 “많은 사람이 공정한 생활을 하지 않는다면 우리 사회는 어떨까요?”, “공정하지 않은 사회에서 살고 싶나요, 공정한 사회에서 살고 싶나요?” 하는 질문을 다시 던지는 식으로 일주일 전에 배운 내용을 상기시키기 위하여 노력하였다. 그 뒤 교사는 피자가 인쇄된 종이를 보여주면서, “오늘은 여러분에게 피자를 나누어 주려고 합니다”라는 말로 본격적인 수업의 시작을 알렸다.

학생들은 피자라는 말에 웃음을 보이면서 교사에게 주목하였고, 교사는 “우리 친구들과 피자를 나누어 먹으려 하는데, 아무도 불만이 없게 나누려면 어떻게 해야 할까요?”라는 질문을 던졌다. 학생들은 “똑같이 나누어 먹는다”, “가위바위보를 해서 나눈다”라고 발언하였고, 교사는 이 발언이 일반적인 대답이라는 점을 지적하면서, ‘똑같이 나누는 것’이 공정하게 나누는 것이라고 말하기에는 어려움이 있지 않은가 하는 질문을 제기하였다. 수업의 학습 문제는 ‘피자를 공정하게 나누려면 어떻게 해야 할까요?’라는 질문으로 정리되었고, 교사는 친구와 피자를 직접 나누어 보라고 주문하였다. 이후의 수업 진행 과정에서 교사는 여러 번에 걸쳐 “어떻게 나누었냐가 중요한 것이 아니라, 왜 그렇게 나누었는지 이유를 쓰는 것이 중요합니다”라고 강조하였다. 특히, 현행 도덕과 교사용 지도서에 나와 있는 기본형 도덕과 수업의 2차시가 ‘행동 중심’으로 규정된다는 점에서 보면, 이러한 교사의 강조는 특별히 주목할 점이다. 그도 그럴 것이, 그 발언에는 학생이 실지로 어떻게 나누었느냐가 중요한 것이 아니라, 어떠한 ‘마음 상태’에 입각하여 나누었느냐가 중요하다는 생각이 들어있다.

학생들은 피자를 공정하게 나누는 나름의 방법과 그렇게 생각한 이유를 정리하였다. 그리고 두 명의 학생이 각각 “반으로 자른다. 그래야 공평하게 나누어 먹을 수 있기 때문이다”, “똑같이 나눈다. 그렇지 않으면 억울한 사람이 생길 수도 있기 때문이다”라고 발표하였다. 앞선 전체 활동에서의 반응과 거의 유사한 반응이었기 때문이었는지는 몰라도, 교사는 “좋습니다”라고만 반응한 뒤에 한 장의 사진에 주목해 보자고 제안하였다. 그 사진에는 세 명의 사람이 담장 건너편의 운동 경기를 지켜보는 장면이 담겨있었다. 한 사람은 아무런 불편 없이 담장 너머의 운동 경기를 볼 수 있을 정도로 신장이 컸으며, 다른 한 사람은 담장이 자신의 눈높이 정도가 되는 신장이어서 다소 불편한 자세로 경기를 보아야 했다. 그러나 나머지 한 사람은 휠체어를 타고

있어 담장 너머를 볼 수 없었다. 주목할 만한 점은 발을 딛고 설 수 있는 보조 상자를 세 사람 모두 ‘똑같이’ 하나씩 나누어 가졌다는 것이었다. 심지어 휠체어를 탄 사람은 그 보조 상자에 스스로 올라가는 것이 불가능하다는 점이 사진에 여실히 나타나 있었다.

교사: 상자를 모두 하나씩 공평하게 잘 나누어 가졌네요? 그렇습니까? 정말 공평하게 하나씩 나누어 가졌네요. 그럼 모두가 행복하겠죠?

학생들: (고개를 좌우로 흔들면서) 아니요!

교사: 아니에요? 똑같이 나누어 가졌는데 공정하지 않다고 생각하나요?

학생: 한 사람이 못 보고 있어요.

교사: 똑같이 했는데도 못 보는 사람이 있구나. 그렇다면, 이렇게 해주면 어떨까요?

교사는 먼저 제시된 사진 옆에 새로운 사진을 배치하여 보여주었다. 이 지점에서 학생들 모두의 시선은 그 사진을 향하였고, 교실은 일순간 침묵의 상태가 되었다. 처음 사진과는 달리 첫 번째 사람은 상자 없이 서서, 두 번째 사람은 상자 두 개를 딛고 서서, 세 번째 사람은 상자가 아니라 아예 휠체어를 스스로 타고 올라갈 수 있는 간이 보조대의 도움을 받아 경기를 관람하고 있는 장면이 눈에 들어왔다. 이 사진을 본 후에 한 학생이 조용히 고개를 끄덕이는 모습은 굉장히 인상적이었다. 이 모습은 학생들이 그 두 사진의 비교를 통해 ‘똑같이’ 나누는 것, 가위바위보와 같이 어느 정도 ‘운’이라는 요소에 기대어 분배하는 것이 공정의 의미에 부합하지 않을 수 있다는 사실을 느끼기 시작했다는 점을 보여주는 증거처럼 보였다. 교사는 “똑같이 나누어 갖는 것이 공정한 것이 아닐 수도 있다”라고 정리하고 ‘공평’하게 똑같이 나누어 가지는 것과 ‘공정’하게 모두 행복하게 볼 수 있는 것을 구분하면서 “우리는 어떤 것을 추구해야 할까요?”라는 질문을 던졌다. 학생들은 후자를 선택해야 한다고 대답하였다.

그 이후의 수업은 역할 놀이 활동으로 이어졌다. 교사는 본격적인 활동을 하기에 앞서 모둠별로 친구1, 친구2, 친구3, 친구4라고만 적혀있는 포스트잇 네 개 중 어떤 것이라도 좋으니 선택하라고 하면서 추후 이 역할은 바뀌지 않을 것이며, 각자의 역할에 깊이 몰입하는 학생이 활동을 잘 할 수 있다는 점을 강조하였다. 그리고 교사는 ‘실습 시간에 만든 피자를 나누어 먹으려 한다’라는 가상의 상황과 함께 그 상황 속에 등장하는 인물 네 명의 구체적인 역할을 다음과 같이 제시하였다.

친구1: 모둠장으로서 피자를 만드는 아이디어를 내었으며, 실습 시간에 열심히 만들었다.

친구2: 피자를 만드는 데 필요한 재료를 많이 가지고 왔다.

친구3: 항상 모둠 활동에 열심히 참여했지만, 오늘은 손을 다쳐 활동에 많이 참여하지 못했다.

친구4: 피자를 만들 때 거의 참여하지 않고 잠을 잤다.

학생들은 교사의 안내에 따라 피자를 나누는 가상의 상황에서 각자의 역할에 맞는 의견과 그렇게 말한 이유를 적은 뒤에, 그 자료를 가지고 활발한 분위기 속에서 역할 놀이를 수행하였다. 교사는 그 과정에서 학생들이 주어진 과업을 잘 수행하고 있는지를 확인하고, 모르는 부분을 설명하고, 또 잘못된 부분은 교정해 주면서 수업을 이끌어 갔다. 이 활동 중간에 교사는 피자를 나누는 결과가 아니라 그것을 나눌 때 요구되는 마음 상태가 중요하다는 점을 강조하기 위하여 다음과 같이 발언하였다.

교사: 선생님이 돌아다니면서 보니까, 어떤 친구가 이기적으로 쓴 친구도 조금 보였어요. 그 모습을 보는 선생님의 기분은 어떨까요?

학생: 기분이 안 좋아요.

교사: 선생님이 약간 속상한 마음이 들었어요. 우리가 공정한 생활에 대해서 배우고 있는데요. 자기 것을 손해 하나 보지 않으려고 하는 마음, 완벽하게 공평[똑같이]하게 나누겠다는 마음은 누군가를 속상하게 할 수도 있는 것 같아요. 누군가의 마음에 상처를 주지 않고 피자를 나누는 방법은 없을까요?

학생: (고민하는 모습이 보이지만, 발표하지 않는다)

교사: 만약에 조그마한 차이를 그냥 '내가 조금 감당하겠다'라고 생각하고 이야기한다면, 우리가 조금 더 공정하면서도 조금 더 행복한 교실을 만들 수 있을 것 같아요.

학생: (고개를 끄덕인다)

교사는 각자에게 부여된 역할을 더욱 복잡하게 만들면서, 친구들과 함께 다시 역할 놀이를 하도록 하였고, 학생들은 교사의 이전 발언에 반응해서인지, 이전보다 더 '공정'이라는 덕목의 의미에 맞게 의견을 나누려고 노력하였다. 모둠별 발표를 정리하면 다음과 같다.

1모둠: 친구1은 1조각, 친구2는 3조각, 친구3은 4조각, 친구4는 2조각으로 나누었습니다. 먹고 싶은 양을 서로 이야기해 보았는데, 서로의 의견을 종합해 보니 정확하게 피자 한 판이 나누어져서 이렇게 나누었습니다.

2모둠: 친구1은 피자를 좋아하지 않기 때문에 1조각, 친구2는 피자를 먹는 것보다 친구를 도와주러 가고 싶기 때문에 1조각, 친구3은 피자를 너무 좋아해서 4조각, 친구4는

아침을 먹지 못했기 때문에 4조각을 주기로 하였습니다.

3모듬: 저희 모듬은 똑같이 4등분을 하였습니다. 공평하게 먹고 싶기 때문입니다. 친구4는 그 대신 뒷정리를 하기로 하였습니다.

본 수업이 6학년 학생들을 대상으로 한다는 점에서 보면, 참관자의 입장에서 이상의 발표는 상당히 아쉬운 것이라고 말할 여지가 있는 것이 사실이다. 심지어 공평과 공정을 구분했던 앞선 활동을 염두에 둔다면, 과연 학생들이 그 구분을 정말로 이해한 것인지, 아니면 이해했음에도 불구하고 그것에서 의도적으로 벗어나려고 한 것인지, 그것도 아니라면 그 학생이 장난식으로 수업에 참여한 것인지 의심이 생길 수밖에 없기 때문이다. 실지로 수업 협의 과정에서 한 교사는 피자를 좋아하는 학생을 위해 자기 피자를 양보하는 행위는 사실 공정하게 분배한 것이라기보다는 거의 '적선'에 가까운 것 아니냐 하는 질문을 제기하기도 하였다. 학생의 마음이 공정이라는 의미에 합당한 형태로 변화하고 있는지는 확인할 길이 없지만, 한 가지 분명한 것은 피자를 양보하는 학생의 행위는 표면상 공정의 의미에 부합하지 않다는 것이다. 그러나 정말로 그러한가? 마음은 조금씩 변화하고 있지만, 학생이 아직 그것을 표현하는 능력이 부족하여서 마치 변화가 전혀 나타나지 않는 것처럼 보이는 것은 아닌가? 한 사람의 발언은 분명한 형태로 인식되는데 비하여 그 발언을 한 사람의 내면, 혹은 사고방식은 인식의 직접적인 대상이 될 수 없다는 점에서 보면, 그 내면의 변화를 겨냥하는 도덕과를 포함한 모든 교과교육이 얼마나 큰 어려움을 안고 있는가 하는 생각이 든 장면이었다.

교사는 이러한 학생들의 반응을 무시하거나 억누르지 않고 그대로 존중하고 수용하였으며, 이상의 문제를 해소하기 위하여 학생 자신과 친구의 발언에 담긴 의도를 구체적인 원칙, 구체적으로 말하여 도덕 교과서에 등장하는 공정의 다섯 가지 원칙-다른 사람 존중하기, 모든 사람이 자신의 정당한 몫을 받기, 상대방의 입장에서 생각하기, 사회적 약자나 부당한 대우를 받는 사람을 보호하기, 판단하기 전에 열린 자세로 모든 이야기를 경청하기-에 비추어 말해보도록 요구하였다. 하나의 사례를 들면 다음과 같다.

교사: 피자 만드는 재료를 많이 가지고 온 것이나 피자 만드는 아이디어를 내고 열심히 만든 친구를 고려하는 것은 어떤 원칙과 관련이 있을까요?

학생: '모든 사람이 자신의 몫을 받기'입니다.

마지막 활동은 지금까지 배운 내용을 정리하는 차원에서 수업 내용과 관련하여 자신이 부족하다고 생각하는 점을 '허니콤보드'에 적고, 그것을 칠판에 5가지 원칙에 따라 구분하여 부착하는

활동을 하였다. 허니콤보드는 6각형 모양의 자석 보드로서 학생들이 대체로 어떤 원칙에 취약한가를 가지적인 형태로 보여주는 데 적합하였다. 특이점은, 본 수업이 선택한 행동 중심의 ‘2차시’는 교과서에 나온 공정의 다섯 가지 원칙을 소개하고 그에 알맞은 행동을 계획하여 직접 실천해 보도록 하는 것이 일반적이라고 말할 수도 있겠지만, 교사는 이 순서를 완전히 뒤바꾸어 놓았다는 데 있다. 그 교사는 수업 협의 과정에서 “다섯 가지 원칙을 먼저 제시하고 그것을 연습시킨다면 학생들이 스스로 발견해 낼 수 있는 더 많은 공정의 원리들이 간과될 수도 있다”라고 말하였다. 교사는 학생들의 활동을 정리하고 다음과 같은 주목할 만한 마무리 발언을 하면서 수업을 마쳤다.

선생님도 사실 공정하기는 굉장히 어려운 것 같아요, 공정이라는 것에 정답은 없는 것 같거든요. 그런데, 여러분이 오늘 피자를 나누면서 고민했던 것처럼, 그렇게 공정을 추구하는 과정에서 공정함이 드러날 수 있는 것 같아요. 자, 그러면 선생님이 다음 시간에는 여러분들이 실천다짐한 것을 얼마나 잘 지켰는지 한 번 들어 보도록 하겠습니다. 다음 시간에는 공정한 생활을 하기 위한 합리적 해결 방법을 찾아보는 활동을 해볼 거예요. 이 시간 공부를 마칠게요.

2. 도덕과 수업비평의 실천 사례

이 수업은 교과서에 제시된 수업 순서를 완전히 뒤바꾸어 진행하고 있는 만큼, 이 지점에 우선적인 초점을 두고 수업을 바라볼 필요가 있다. 교과서에는 이미 문자로 고정된 공정의 의미가 먼저 등장하고 학생들이 그 의미를 실습실연해 보도록 구성되어 있다. 그러나 텍스트에 고정된 공정의 의미를 학생에게 알려주고 그것에 상응하는 방법에 따라 행동하도록 권유하는 것과 본 수업에 나타난 바와 같이 공정의 의미가 전적으로 통념에 의해 규제되고 마는 것이 아니라는 점을 자각하도록 하는 것 사이에는 근본적인 차이가 있다. 앞의 경우에 공정의 의미는 ‘어떤 행위를 해야 하는가’ 하는 구체적 행위와 관련된 질문에 대한 답으로서 학생들이 그대로 수용해야 할 고정된 규범으로 제한되지만, 뒤의 경우에 공정의 의미는 ‘어떤 생각을 가지고 행위를 하는가’ 하는 사고방식과 관련된 질문에 관심을 기울인 결과로써 학생들이 스스로 탐구해야 하는 것이다. 이 두 경우는 공정의 의미를 각각 이미 고정되고 확립된 대상으로 취급하는가, 부단히 탐구되어야 할 대상으로 취급하는가로 구분될 수 있으며, ‘내용의 이해’라는 측면에서 완전히 상반된 입장을 취하고 있다. 이 점 때문에 앞의 경우는 ‘사고의 도약’과 같은 측면이 간과된다고 말할 수 있다. 그러나 본 수업에서 교사는 학생들이 경험해야 할 사고의 도약을 중요시하고 있

다. 말하자면, 본 수업에서는 공정의 의미에 대하여 학생들이 몸소 깊이 고민하도록 이끄는 것을 주된 과업으로 삼고 있다.

교사의 주 과업이 학생을 ‘가르치는 일’이라는 점은 새삼 강조할 필요가 없는 자명한 사실이다. 물론, 가르치는 일이라는 규정은 교사의 과업이 지닌 의미와 가치를 드러내기는 하지만 그것은 어디까지나 교사의 과업을 지나치게 단순하게 규정한 경우이며, 이러한 단순한 규정에 일방적으로 주목하게 될 때 학생이 ‘내용의 이해’와 ‘사고의 도약’과 같은 용어로 특징지을 수 있는 경험을 할 가능성은 현저히 줄 수밖에 없게 된다. 교사의 과업을 ‘가르치는 일’이라고 규정하더라도 거기에는 교육내용에 관한 교사의 이해와 해석의 문제가 얽혀 있다. 교사가 교육내용을 어떻게 해석하느냐에 따라 도덕과 수업의 성격은 판이해진다. 예컨대, 교사가 공정에 관해 교과서에 제시된 하나하나의 원칙-실지로 교과서에는 공정의 다섯 가지 원칙이 구체적으로 설명되어 있음-을 교육내용으로 간주하는 경우가 있을 수 있다. 이 경우 교사는 교과서에 제시된 원칙들을 그대로 수용하여 학생들에게 물건을 건네듯이 일방적으로 전달한 뒤에, 실지로 그것에 입각한 행동을 해볼 수 있도록 구체적인 환경을 마련해 주거나 그러한 행동을 권유하는 일에 초점을 맞춘다. ‘공정’은 이미 학생들의 생활 속에서도 작동하고 있으며, 따라서 그 생활 속 문제 사태를 떠나서는 아무런 의미를 지닐 수 없기 때문이다. ‘빵을 공정하게 나누어 봅시다’라는 일상생활에서 경험할 가능성이 큰 주제의 활동이 교과서에 가장 먼저 등장하는 것도 바로 공정이 생활 속 문제 사태라는 점과 긴밀한 관련을 맺고 있다.

그러나 사정이 이상과 같더라도 교육내용으로서의 ‘공정’은 구체적인 문제 사태에만 적용되는 특수한 규칙과 같은 것이 아니라 가치·덕목의 성격을 지니고 있다. 그것은 빵을 나누는 것과 같은 구체적인 사태에서 통용되는 특수한 규칙을 넘어서서 구체적인 사태 전반에 ‘삶의 태도’로 작동한다. 본 수업의 교사는 공정이라는 교육내용을 취급하면서 그 의미를 먼저 알려주는 일을 경계하고 있음을 스스로 밝힌 바 있다. 그 교사는 이미 문자로 고정된 원칙들을 학생들이 모두 익히고 그대로 따르도록 하는 방식을 지양하고, 오히려 그 원칙의 의미를 스스로 찾아볼 수 있도록 안내하고 있다. 그 교사가 학생들에게 전달한 학습 내용을 ‘똑같이 나누는 것은 공정이 아니다’라는 문장으로, 또 학습 방법을 ‘부정적 수업’⁵⁾이라는 표현으로 요약해도 좋다면, 그것은 바로 이러한 사정 때문일 것이다. 앞선 경우와 구분되는 이 대안적 관점에서는 교사가 공정이라는 교육내용의 이름이 아니라 그것의 ‘의미’를 대단히 강조한다.

브루너는 「교육의 과정」에서 종래 교육은 교과를 가르칠 때 학생이 ‘학자와 동일한 일’을 하도

5) 부정적 수업은 ‘무엇무엇이다’가 아니라, ‘무엇무엇이 아니다’를 가르치는 수업이며, 일찍이 소크라테스가 시범한 방법이다(이홍우, 2006, 69).

록 하지 않고, 그것과는 다른 무엇을 하도록 했다는 점을 지적한 바 있다. 이 지적은 여기에서 제시된 수업비평의 경우에도 중요한 통찰을 제공해 준다. 그도 그럴 것이, 브루너가 보기에 학자가 하는 일과는 ‘다른 무엇’은 바로 학자가 학문적 활동을 통해, 즉 ‘탐구’를 통해 얻은 결론을 학생들에게 제시하고 그것을 ‘수동적’으로 받아들이도록 하는 것을 의미하기 때문이다. 브루너의 표현을 빌려 말하면, 종래 교육의 문제는 ‘지금까지 교육에서는 교과를 가르친다고 하면서 교과가 아닌 다른 어떤 것, 즉, 교과를 가르친 것이 아니라 교과의 중간언어(middle language)를 가르쳤다’(Bruner, 2017, 63)라고 요약될 수 있다. 중간언어는 학자가 부단한 탐구를 통해 얻어 낸 것이지만, 그것을 그대로 수용해서는 학자가 하는 일과 동일한 일, 즉 탐구가 될 수 없다는 그의 지적은 좋은 도덕과 수업을 규정하는 데 한 가지 단서를 제공한다. 이를 본 연구에 등장한 사례에 비추어 말하자면, 좋은 도덕과 수업은 공정에 관한 학문적 탐구의 결과를 가르치되 그것을 탐구한 학자가 공정에 관해 탐구할 때 했던 바로 그 ‘생각’, 혹은 학자의 ‘사고방식’을 가르쳐야 한다. 도덕 교과를 가르친다는 것은 단순히 교과에 적혀진 내용을 일러주고 그대로 따르도록 하는 것이 아니라 ‘윤리학적 사고’를 하도록 이끄는 것이다. 나아가, 교과서에 적혀진 내용을 그대로 수용하고 따르도록 하는 것을 넘어 그 내용이 학생의 ‘삶의 원리’가 될 수 있도록 이끌어야 한다. 사례로 제시된 수업이 후자를 지향하고 있다면, 그 교사는 도덕 교과를 ‘도덕 교과답게’ 가르친 소중한 사례를 제시하고 있는 것이다.

이상의 문제와 관련하여 지적할 수 있는 것은 지식을 그대로 수용하는 경우와 그 지식이 가리키는 의미를 탐구하는 경우의 구분이 흥미의 유발과 관련하여 중대한 시사를 준다는 데 있다. 예컨대, 아르키메데스가 부력의 원리를 발견해 냈을 때, 그는 그것을 향한 부단한 탐구로 인하여, 달리 말해 공부 그 자체로부터 ‘발견의 희열’이라고 할 만한 것을 느꼈다고 보아야 한다. 그 희열은 아르키메데스로 하여금 별거벗은 채로 거리로 뛰쳐나가도록 할 만큼의 위력을 가진 그런 강렬한 희열이었다. 그러나 탐구의 여지 없이 문자로 적힌 부력의 원리를 그대로 전달하고 되뇌도록 하는 경우는 이런 종류의 희열을 느낄 가능성이 없다. 이 경우에는 발견의 희열이 아니라 지루한 방식의 공부 과정에서 반드시 나타나는 ‘고통’이 수반된다. 수업 과정에 등장한 세 사람에게 보조 상자를 각기 다른 방식으로 배치한 사진은 이어지는 교사의 질문과 함께 발견의 희열을 경험하도록 하는 역할을 하고 있다. 그 사진을 제시한 뒤에 이루어진 교사의 질문은 학생 자신이 가지고 있던 지식으로는 공정이라는 덕목이 가진 의미를 모조리 설명하지 못한다는 느낌을 넘어 그 덕목의 진짜 의미가 어떤 방식으로든지 존재할 수 있다는 적극적인 생각과 그것의 탐구를 향한 의욕을 불러일으킴으로써 학생들의 흥미를 자극하고 있다. 이를테면, 그 장면에서 학생들은 칭찬과 비난, 혹은 상벌과 같은 외적 보상에 기대어 학습에 ‘마지못해’ 참여하는 것이

아니라 공정이라는 덕목 그 자체에 ‘자발적 관심’을 기울이게 되었다. 이 수업이 예시하고 있는 방식으로 수업이 진행되는 한, 교사들은 흥미를 유발하기 위한 별도의 노력을 기울일 필요가 없을지도 모른다. 흥미의 유발은 마치 교사의 현란한 수업 ‘방법’이 결정적인 관건이 된다고 생각되는 경향이 있다. 그러나 본 수업 사례에 비추어 보면 그것은 교사가 수업의 ‘내용’을 어떻게 취급하는지, 그리고 그것을 아동의 사고방식에 부합하는 방식으로 번역할 수 있는지 없는지에 달려 있다고 보는 것이 타당하다.

마지막으로, 위의 수업 말미 부분에 교사가 한 발언에 대해 살펴볼 필요가 있다. 일단 그 교사는 교과서에 나타난 방식과는 다르게 공정의 의미를 학생과 함께 탐색해본 뒤에 공정의 다섯 가지 원칙을 도입하였다. 그 교사는 이와 관련하여 “만일 교사가 그것을 앞서 제시했다면, 학생들이 스스로 발견해 낼 가능성이 있는 공정의 원리들이 간과될 수 있으며, 그보다 더 중요한 것은 공정이라는 개념의 의미를 이해하는 데 장애가 될 수 있다”라고 말하였다. 이 발언은 분명 교사가 취한 방법의 정당성을 설명해 준다. 그러나 흥미로운 점은 공정의 원칙을 도입하고 난 바로 뒤에 “공정이라는 것에 정답이 없다”라는 식의 발언이 등장한다는 데 있다. 그것에 정답이 없다면 어떤 이유에서 그것을 가르쳐야 한단 말인가? 물론, 교사의 그 발언은 매우 조심스럽게 취급되어야 한다. 그 발언은 공정이라는 가치덕목이 주관적이라거나 상대적이라는 지적이 아니라 공정이 객관적 지식의 형태로 고정될 수 없다는 점을 지적하는 것이요, 교사의 ‘내용에 대한 이해와 해석의 지평’을 여실하게 드러내는 장면이다. 본 수업의 교사에게 있어서 공정이라는 교육내용은 단지 고정된 형태로 주어져 있는 것이 아니다. “공정에는 정답이 없다”라고 말한 뒤에 “공정을 추구하는 과정에서 공정함이 드러난다”라는 교사의 발언에는 이 점이 적극적인 형태로 드러나 있다. 그 교사의 의도를 분명하게 파악하는 것은 쉽지 않은 일이지만, 그 발언의 의미를 종합하여 정리하면 다음과 같다. 즉, 그 교사는 학생들이 교사에 의해 전달된 객관적 지식을 그대로 되풀이하여 말할 수 있는 상태를 수업의 성공으로 착각하지 않고, 학생들이 그 지식을 자신의 것으로 ‘소화’할 수 있도록 하는 일에 관심을 기울이고 있다.⁶⁾

완전무결한 수업은 어디까지나 관념에 불과하며, 현실을 두고 볼 때 어떤 교사에 의하여 이루어지는 수업은 언제나 그 관념에 미달한다고 보아야 한다. 본 연구에 제시된 수업 실천 사례

6) 타인의 말을 ‘외워서’ 말하는 경우와 ‘자신의 말’로 다시 말하는 경우는 명백히 다르다. 이 문제에 관한 자세한 설명은 「내러티브와 스토리텔링: 도덕성 발달의 이해」에 수록된 태펀(M. B. Tappan)의 글 “내러티브, 저자의식, 그리고 도덕적 권위의 발달”을 참고할 수 있다. 이 글에서 태펀은 바흐친(M. Bakhtin)의 ‘권위주의적 담화’와 ‘내면적으로 설득력 있는 담화’라는 구분에 기대어 외워서 말하는 것과 자기 말로 다시 말하는 경우의 차이를 저자의식과 도덕성 발달과의 관련 속에서 설명하고 있다. 도덕성 발달과의 관련성을 차지하고 라도, 타인의 말을 외워서 말하는 경우 그 말이 ‘자기 말’이 아닌 ‘남의 말’이라는 점은 대체로 명백하다. 전자가 ‘내면화되지 않은’ 남의 말이라면, 후자는 ‘내면화된’ 자기 말이다.

역시 결코 예외가 될 수 없다. 그러나 이 수업에는 특정한 내용을 가르치는 것이 아니라 그 내용의 이면에 존재하는 근본적인 원리를 가르쳐야 한다는 생각이 비교적 분명하게 나타나 있다. 이 수업에 관한 비평 과정에서 점점 분명한 형태를 띤 것이 있다면, 그것은 공정의 의미가 교사와 학생 간의 ‘대화 과정’에서 시작하여 결국에는 교사와 학생의 ‘마음 안’에서 드러나고 확립되고 있다는 점, 그리고 교사와 학생이 공정이라는 언어가 실어 나르는 지적 모험의 여정에 가까이 동참하여 얻게 된 소중한 가치를 느끼게 되는 순간이었다는 점이다. 이 점에 비추어 볼 때, 진정한 의미에서의 공정은 교과서 안에 명제의 형태로 고정되어 존재하는 것이 아니라 사람의 마음에 존재한다고 보아야 한다. 본 수업에서 교사가 전달한 것이 있다면, 그것은 공정이 이리저리한 것임을 규정하는 지식이 아니라, 공정이라는 원리에 대한 ‘동경’, 그로 인한 ‘발견의 의욕’과 ‘열망’을 추동하는 지식이다.

IV. 결론

수업비평에 관심을 기울이는 학자들은 한목소리로 ‘수업비평이 가능하기 위해서는 수업이 예술적 활동이어야 한다’라고 주장한다. 이 주장을 검토하기 위해서는 수업과 예술의 의미, 수업과 예술의 관계에 관한 심도 있는 탐색과 자세한 논의가 필요하다. 이 논의는 결코 한 절로 취급될 수 없는 주제이지만, 여기에서는 본 연구에서 취급한 기준의 상호주관성이 수업의 예술적 성격을 드러낸다는 점을 간략하게 살펴보는 것으로 결론을 대신하고자 한다.

예술을 정의할 때 일반적으로 현실적인 삶에서의 실제적 문제에 관한 관심을 넘어선다는 의미에서, 예컨대 칸트(I. Kant)의 경우처럼 ‘무관심성’(disinterestedness)과 같은 용어가 사용되며, 쉴러(F. Schiller)는 「심성교육론」에서 그 용어를 ‘필요초과’(superfluity)라는 적극적인 용어로 바꾸어 말한 바 있다. 무관심성과 필요초과라는 용어는 실제적 문제에서 벗어난 상태를 각각 소극적, 적극적 형태로 드러낸다는 차이가 있지만, 동시에 일상의 삶을 긴박하게 만드는 실제적 관심과 분명히 구분된다는 공통점이 있다. 이 점을 고려한다면, 적어도 수업은 무관심성과 필요초과라는 용어에 내포된 관심을 공유한다고 말할 수 있을 때 예술이라는 용어로 특징지을 수 있다.

3장의 수업 실천 사례에서 교사와 학생이 주고받는 이야기의 핵심 주제는 ‘공정한 생활’이었으며, 이는 일상 생활사태에서 우리에게 요구되는 중요한 삶의 가치로 작동하고 있다. 그 이유는 여러 가지가 있겠지만, 당장 공정의 문제는 ‘분배의 문제’와 같은 일상적 필요와 직결된다는

점을 고려하지 않을 수 없다. 사정이 그러하다면, 공정의 문제를 다룬 3장의 수업 실천 사례는 예술적 성격을 결여한 활동이라고 보아야 하는가? 그 수업에서 교사와 학생이 주고받는 이야기의 주제는 분명히 일상생활에서도 사용되는 것이지만, 그 주제를 취급하는 방식이 결코 ‘정상적인’ 사태라고 말하기에는 어려움이 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 공정이 문제시되는 일상생활에서는 공정이라는 덕목의 의미 그 자체가 관심의 대상이 되는 것이 아니라 누구도 손해를 보지 않고 재화를 나누는 것과 같은 실제적 문제로 취급된다. 거기에서 공정이라는 가치·덕목의 의미는 어떤 방식으로든지 ‘이미’ 규정되어 있는 것으로 간주하는 경향이 있으며, 따라서 관심의 초점이 되지 못한다. 실지로 수업비평 사례가 된 수업 속 학생들의 공정에 관한 통념은 바로 그러한 사태를 정확하게 예시하고 있다. 그러나 사례에 등장한 교사가 그러한 통념적 인식을 넘어 전달하고자 했던 수업의 내용은 ‘공정’이라는 가치·덕목의 이름이 아니라, 그 이름 밑에서 교사가 실지로 전달하고자 하는 의미, 즉 공정이 의미하는 ‘생활방식’과 ‘태도’라고 보아야 할 것이다. 도덕과 수업에서는 일상생활에서 들을 가능성이 희박한 공정의 의미에 관한 ‘비밀 이야기’가 오고 가며, 교사에 의하여 이야기가 촉발되고 진전되는 수업상황에서 그 이야기는 ‘정상적인’ 이야기를 이룬다. 이 이야기에서 교사는 공정에 대한 모종의 답을 내리기보다는, 공정의 참된 의미는 무엇인지, 공정한 생활은 어떻게 가능한지와 같은 심각한 ‘질문’을 학생들이 품을 수 있도록 만드는데 주된 관심을 기울인다. 공정 그 자체의 의미에 관해 교사와 학생이 이야기를 주고받는 일은 ‘필요 이상의 일’이요, 그 일의 결과는 교사와 학생이 함께 써 내려간 작품으로서의 ‘마음’이다. 이에 부합하는 이야기로서의 대화 상황은 그 자체로 예술적 성격을 띠고 있다고 보아도 무리한 해석이 아니다.

좋은 수업에 관한 의미 물음과 관련하여, 기준의 객관성을 따르는 관점과 기준의 상호주관성을 따르는 관점은 ‘과학으로서의 수업’과 ‘예술로서의 수업’에 그대로 상응한다. 본론의 상세한 논의에서 확인할 수 있듯이, 수업을 과학으로 규정하고 그 입장에 따라 정립된 객관적 기준을 수업보기에 적용하는 방식은 비유컨대 비정상적인 상황이라고 불러야 할 그 상황을 정상적인 상황으로 규정하는 오류를 범하는 것이다. 상호주관성에 근거하여 수업을 본다는 것은 객관적 기준을 넘어서는 것, 심지어 객관적 기준의 의미와 가치를 성찰할 수 있도록 해주는 필요초과에 관심을 기울인다는 것을 의미한다. 그리하여 상호주관성을 따르는 수업은 일상생활에서는 결코 볼 수 없는 것을 마음의 눈으로 볼 수 있게 하는, 그야말로 좋은 수업이다.

콜링우드(1996, 112)는 ‘일반적인 용어 사용법을 확립하는 것’이 비평가의 과업이라고 말한 바 있다. 그의 견해는 ‘이것은 수업이고, 저것은 수업이 아니다’라고 말할 수 있는 사람, 이 과업의 전문가로서 권위 있게 수업비평을 수행함으로써 그 자신이 마주하는

다양한 현상들에 이름을 붙일 수 있는 사람, 바로 그러한 사람이 진정한 의미에서의 비평가라는 점을 나타내고 있다. 그의 견해에 비추어 보면, 장차 수업비평에 요구되는 것은 객관적 기준에 근거하여 수업을 보는 일과 상호주관성에 근거하여 수업을 보는 일을 가능한 한 엄밀하게 구분하고, 어느 편이 예술로서의 수업에 적합한 것인지, 혹은 수업다운 수업에 적합한 것인지를 분명히 하는 것이다. 객관적 기준으로는 온전히 파악되지 않는 영역을 존중하고, 바로 그 존중으로 좋은 수업의 기준이 점차 드러나고 정립될 것이라는 생각이 바탕이 될 때, 수업비평은 좋은 수업의 추구라는 그 본래의 의미에 충실한 방식으로 이루어질 가능성이 있다. 바로 그때, 수업의 예술적 성격은 진정으로 보호받고 존중받을 수 있다.

※ 논문 투고일: 2023. 6. 19. ※ 논문 수정일: 2023. 8. 15. ※ 게재 확정일 : 2023. 8. 31.

〈참고문헌〉

- 김종훈(2019). 교사학습공동체 교사들이 인식하는 ‘수업 나눔’의 의미와 그 특징. **학습자중심교과교육연구**, 19(23), 101-122.
- 김효수, 김은남, 김선경, 박윤환, 손현탁(2018). **나와 공동체를 세우는 수업나눔**. 서울: 좋은교사운동 출판부.
- 이재호(2009). 초등학교 도덕과 수업비평의 한 해석. **초등도덕교육**, 31, 117-138.
- 이재호(2011). 도덕수업의 예술적 차원: 좋은 도덕수업이 갖추어야 할 조건 및 실천사례. **도덕윤리과교육**, 24, 189-211.
- 이혁규(2007). 수업 비평의 필요성과 방법에 대한 탐색적 논의. **교육인류학연구**, 10(1), 155-185.
- 이혁규(2010). 수업 비평의 개념과 위상. **교육인류학연구**, 13(1), 69-94.
- 이혁규(2011). 세 가지 시선으로 수업 읽기-초등 사회 문화재 수업에 대한 수업 비평. **시민교육연구**, 43(1), 157-184.
- 이혁규(2016). 수업비평의 발현과 전개 과정. **시민교육연구**, 48(4), 225-270.
- 이혁규, 엄훈, 정정인, 신지혜(2012). 수업의 과학성과 예술성 논의와 수업 비평. **열린교육연구**, 20(2), 305-325.
- 이홍우(2006). **지식의 구조와 교과**. 파주: 교육과학사.
- 이홍우(2015). **중보 교육과정탐구**. 서울: 박영사.
- 장성모(2006). **수업의 예술**. 파주: 교육과학사.
- 정재찬(2006). 국어 수업 비평론. **국어교육학연구**, 25, 389-420.
- 정재찬(2010). 수업 비평적 관점을 통한 중등 국어 수업 사례 연구. **국어교육학연구**, 39, 467-504.
- Bruner, J. S. (2017). **교육의 과정**. [The Process of Education]. 이홍우 역. 고양: 배영사. (원저출판년도 1960년)
- Bruner, J. S. (1972). *The Relevance of Education*. London: George Allen and Unwin.
- Collingwood, R. G. (1996). **상상과 표현-예술의 철학적 원리**. [The Principles of Art]. 김혜련 역. 서울: 고려원. (원저출판년도 1938년)
- Peters, P. S. (1965). Education as Initiation. In R. D. Archambault(Ed.). *Philosophical Analysis and Education* (pp. 59-75). London: Routledge and Kegan Paul.
- Schiller, F. (1795). **인간의 심성교육**. [Die Ästhetische Erziehung Des Menschen]. 이홍우 역. 파주: 교육과학사. (원저출판년도 1795년)
- Tappan, M. B. (2022). 내러티브, 저자의식, 그리고 도덕적 권위의 발달. In M. B. Tappan & M. J. Packer(Ed.). **내러티브와 스토리텔링: 도덕성 발달의 이해**. [Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development]. 이재호 역. 서울: 박영스토리. (원저출판년도 1991년)

〈Abstract〉

Revisiting the Criticism of Moral Instructional Activity: Exploring the Theory and Practice of the Criticism of Instructional Activity

Lee, Jae-Ho¹, Park, Dae-Ho²

The purpose of this study is to present the practice of criticism of the moral instructional activity based on the inter-subjectivity of criterion. This study surveys major literature related to instruction criticism to extract the key issues of it and presents alternative viewpoints on those issues. Based on that, it presents the practice of criticism of the moral instructional activity. According to this study, the fundamental problem of criticism of the instructional activity is to clarify the question of what the criteria that do not fall into relativism while escaping from the error of objectivity. The inter-subjectivity of the criteria represents an alternative perspective on elucidating the question. In the instruction criticism, it is necessary to strictly distinguish between viewing based on the objectivity of the criteria and viewing based on the inter-subjectivity of the criteria, and making it clear which one is suitable for instruction as an artistic activity. When the artistic nature of instruction is respected and based on the idea that the criterion of good instruction will gradually be revealed through that respect, there is a possibility that criticism of the instructional activity will be conducted in a way that is faithful to the original meaning of the pursuit of good instruction.

Key words : criticism of instructional activity, inter-subjectivity of the criteria, objectivity of the criteria, moral instructional activity, instruction as an artistic activity.

1. Professor, Gwangju National University of Education, jhlee@gnue.ac.kr (The First Author)
2. Teacher, KangjinJungang Elementary School, pdh5672@naver.com (Corresponding Author)