



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

박사학위논문

수업 담론에 대한 비판적 성찰과  
확장: 교육과정철학의 관점에서

제주대학교 대학원

교육학과

朴 相 炫

2016년 8월



# 수업 담론에 대한 비판적 성찰과 확장: 교육과정철학의 관점에서






지도교수 徐明錫

朴相炫

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함

2016년 6월 20일

朴相炫의 교육학 박사학위 논문을 인준함

위원장	<u>김민호</u>	
부위원장	<u>손재홍</u>	
위원	<u>조상식</u>	
위원	<u>김대영</u>	
위원	<u>김명석</u>	

제주대학교 대학원

2016년 6월 20일

Critical Reflection and Widening of Discourses  
on Teaching: Viewed in Perspective on  
Philosophy of Curriculum

Sang-Hyun Park

(Supervised by Professor Myoung-Seok Seo)

A dissertation submitted in partial fulfillment of  
the requirement for the degree of Doctor of  
Education

2016. 6. 20.

This dissertation has been examined and approved.

Department of Education  
GRADUATE SCHOOL  
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

<국문초록>

수업 담론에 대한 비판적 성찰과 확장: 교육과정철학의  
관점에서

朴 相 炫

제주대학교 대학원 교육학과

지도교수 徐 明 錫

이 연구는 그간 경직되어 있었던 수업 담론을 교육과정철학의 관점에서 성찰 및 확장하고자 하는 데 그 목적이 있다. 이제까지 수업 담론은 분명 유연하지 못했다. 수업이라는 것이 고정된 개념이 아니라면 수업은 다양한 관점에서 논의되는 것이 필요하다. 그래서 니체(F. W. Nietzsche)의 관점주의(Perspektivismus)는 이 연구를 지지하는 핵심적 개념이자 연구틀이 된다. 관점주의는 고정되거나 한정된 현재 수업 담론에 대한 인식의 프레임을 확장할 수 있는 계기가 된다. 즉, 수업 담론을 다양화할 수 있는 인식틀을 제공하는 것이다.

이 연구를 통해 연구자는 우선 현재 수업 담론에 가장 일반적으로 영향을 미치고 있는 관점이 무엇인지를 찾는다. 그것은 바로 수업에 대한 과학적 담론이다. 과학으로 인해 우리의 삶이 풍요롭고 안락하게 유지되고 있다는 것은 부정할 수 없다. 수업 담론 역시 과학의 새로운 이론과 방법들을 통해 효율성과 합리성의 측면에서 더욱더 풍부해졌다. 과학이 제공한 혜택이 수업 담론에까지 영향을 미친 것이다. 그렇지만 수업이 아무리 효과적이고, 효율적이라 하더라도 그것이 일정한 방법이나 체제와 같은 틀 안에 갇혀 있다면 문제가 될 수 있다. 더 나아가 수업의 모든 측면을 과학이 이해하고 해결할 수 있다는 판단은 수업에 대한 담론을 환원주의(reductionism)에 빠지게 한다. 실제 수업은 우리가 객관적으로

판단하고, 표준적인 요소만으로 설명할 수 없는 다양한 맥락성이 있기 때문이다.

그러므로 우리는 그동안 수업을 바라보았던 편협한 시각에서 벗어나, 수업에 막대한 영향력을 미치는 거대 담론(meta-narrative)을 예의주시해야 한다. 이러한 의미에서 이 연구에서 연구자는 현재 수업에 관한 거대 담론을 과학주의(scientism)로 상정한다. 그리고 이것의 수업에 관한 공과 실, 그리고 그에 따른 한계와 문제를 지적한다. 사실 이렇게 현재 수업 담론에 관한 상황과 맥락을 파악하는 일은 매우 중요하다. 왜냐하면 학교현장은 수업에 관한 담론의 구조와 맥락에 따라 철저히 달라질 수밖에 없기 때문이다.

물론 현재 수업 담론을 보면 거대 담론인 과학주의에 대항하는 예술적 수업 담론도 형성되고 있다. 예술적 수업 담론은 관점주의의 산물로서 수업을 예술로 이해하려는 시도이다. 즉, 그것은 수업의 본질을 예술로 규정함으로써, 수업을 과학주의적 방식으로 이해하려는 거대 담론에서 벗어나고자 한 시도라 볼 수 있다. 아이즈너(E. W. Eisner)나 하이트(G. Highet)가 수업에 관한 예술적 담론을 이끈 대표적 인물들이다. 이러한 영향으로 한국에서도 수업에 관한 예술적 담론이 형성되고 있다. 그러나 이 역시 나름의 의의와 함께 그 한계도 존재했다. 그것은 수업 자체 고유의 예술적 특성에 대한 이론적이고 분석적인 작업이 아직도 완성되지 않았다는 점이다. 이에 따라 수업은 그것만의 예술적 특수성을 분명하게 보여주지 못하고 있다. 이는 예술적 수업 담론의 본래성이 훼손된 결과이다. 예술적 수업 담론이 예술에 기댄다고 볼 때, 수업에서 예술만의 본래성을 회복하는 일은 매우 중요하다.

또한 이러한 예술적 수업 담론의 영향으로 한국에서는 비평적 수업 담론이 형성되고 있기도 하다. 이른바 수업은 예술로, 수업 보기는 비평으로 규정하면서 말이다. 비평적 수업 담론 역시 과거의 수업 보기 방식의 일정한 관점과 정형화된 틀을 거부한다. 그리고 다양한 관점과 방식에 더 허용적이다. 그렇기에 예술적 수업 담론과도 맞닿아 있다. 그러나 수업에 관한 비평적 담론 역시 수업 비평에 대한 이론적 개념을 정립하지 못했다는 문제, 수업 비평의 형식화에 대한 문제, 예술적 관점에 지나치게 의존한다는 문제 등의 과제가 있다. 이는 비평을 포괄적 측면에서 보지 못하게 한다. 즉, 비평의 총체적 맥락을 수업 담론은 담보받지 못한다는 것이다. 따라서 비평적 수업 담론은 비평의 예술적 측면과 더불어

비평의 과학적 측면, 비평의 해석학적 측면 등에 대한 총체적인 이해를 지향해야 한다.

하지만 여전히 관점주의적 측면에서 수업에 관한 담론화의 길은 멀어 보인다. 기실 한국에 많은 영향을 미치는 수업 담론을 보면 여전히 과학주의 담론과 이것의 대립적 성격을 띤 담론인 예술 그리고 비평 담론이 주를 이루고 있다. 이처럼 수업을 이분법적으로 설명하기에는 분명 한계가 있다. 수업이 이미 정초된 개념이 아니라 기술해 나가야 하는 개념이라면 말이다. 따라서 보다 다양한 관점에서의 철학적 성찰이 필요하다. 현상학은 현재의 고착화된 수업 담론에서 벗어나 수업에 관한 또 다른 시각을 제시할 수 있는 토대를 제공한다. 사실 현상학은 기존의 수업에 대한 선입견을 배제하고, 수업을 바라보는 개개인의 의식이나 직관을 동원한다. 이는 ‘수업’이라는 사태에 대해 갖고 있었던 기술적·이성적 측면에서의 기존 선입견을 배제하고, 순수하게 수업을 다시 이해해야 함을 의미한다. 이를 통해 수업의 주체들은 기존에 갖고 있었던 수업에 대한 편견에서 벗어나, 수업이라는 세계와 보다 풍부하게 소통할 수 있다. 이때 비로소 수업에 관한 순수하고 진정한 철학적 성찰이 일어난다는 것이 현상학의 생각이다. 이것은 다름 아닌 수업에 관한 주체성을 갖는 일이다. 그간 수업에 관한 거대 담론은 수업이라는 대상 혹은 사태를 객관적인 잣대로 기획하고 규정하려 했던 것이 사실이다. 그러나 현상학을 통해 수업에 대한 객관적 인식에서 주체적 인식으로의 전환이 이루어질 수 있을 것이다. 이는 다시 말해 새롭고 다양한 수업 담론에 대한 관점의 가능성을 열어 놓게 되는 것이다.

해석학 역시 작금의 실증적 수업 담론에 대해 비판하고 나름의 관점을 제시할 수 있다. 해석학은 수업이 과학주의와 만날 때 수업 담론에 대한 역사적 실존성은 잊히거나 사라질 가능성이 있다고 보는 입장이다. 해석학은 텍스트를 해석하며 그 만의 실존성을 찾는 일인데, 해석학적으로 말하는 진정한 해석은 과거와 현재 그리고 텍스트와 해석자 사이의 지평융합을 전제로 한다. 가다머(H.-G. Gadamer)나 리쾨르(P. Ricoeur)와 같은 현대 해석학자들 역시 각자 말하는 방식이 다를 뿐 결국 텍스트에서 실존의 문제를 이야기하고 있다. 따라서 수업이라는 텍스트 역시 해석학적으로 실존의 문제가 매우 중요하다. 왜냐하면 이때 비로소 수업 담론이 정전화된 모습에서 벗어나 다양성이라는 측면에서 관점이 확장될

가능성이 있기 때문이다. 해석학적 관점에서 현재 수업 담론은 누군가에 의해서 정해진 방식 혹은 틀에서 벗어나야 하고, 현재 생활세계 그리고 수업 담론의 주체와 별개로 해석되어서도 안 될 것이다.

이 연구는 기존의 수업 담론에 대한 비판과 성찰을 출발점으로 삼는다. 그렇다고 이 연구가 현재 수업 담론의 비판에 천착하는 것은 아니다. 이 연구는 수업 담론 간의 이분법적 논쟁을 떠나 관점주의적 입장에서 수업에 대한 보다 다양한 철학적 성찰의 필요성을 보여주는 것이다. 또한 현재 거대 수업 담론과 다양한 관점들로 이해되는 수업 담론 간의 끊임없는 대화를 통해 수업 담론이 보다 풍성해지길 바라는 것이다.

열쇳말: 과학주의, 관점주의, 교육과정철학, 수업 담론, 예술·비평, 해석학, 현상학

# 차 례

<국문초록> .....	i
I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성과 목적 .....	1
2. 연구주제와 문제의식 .....	7
3. 연구틀로서의 관점주의 .....	11
4. 수업과 교육과정의 관계 .....	14
II. 수업의 근대성 담론 .....	17
1. 과학주의 담론 .....	17
2. 과학주의 수업 담론의 해체 .....	23
III. 예술·비평적 수업 담론 .....	31
1. 예술적 수업 담론의 구조와 맥락 .....	31
2. 예술적 수업 담론의 한계와 본래성 회복 .....	35
3. 비평적 수업 담론의 구조와 맥락 .....	44
4. 비평적 수업 담론의 한계와 총체성 지향 .....	51

IV. 현상학적 수업 담론 .....	58
1. 현상학적 수업 담론의 구조와 맥락 .....	58
2. 수업 담론의 객관성 대 주체성 .....	68
V. 해석학적 수업 담론 .....	83
1. 해석학적 수업 담론의 구조와 맥락 .....	83
2. 수업 담론의 실증성 대 실존성 .....	93
VI. 요약 및 결론 .....	107
참고문헌 .....	116
<Abstract> .....	137



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성과 목적

미래의 해안으로 가는 길에는 우리가 혼란에 빠졌을 때 방향을 지시해 줄 어떠한 고정된 표시도 없다. 모든 종교와 세계관은 저 멀리 육지에 솟아 있는 서로 다른 정상을 바라보고 있다. 어쩌면 우리가 보는 그 정상이 신기루이고 상상일지도 모른다. 배에는 우리뿐이다. 그러나 아무도 우리를 위해 경고의 등대를 밝혀주지 않는다. 우리 스스로 암초가 어디에 있는지 판단해야 한다. 그렇지만 아무리 위험하다고 해도 우리의 배는 <플러스 울트라plus ultra>를 향해 나아가고 있다. 그 너머의 세상으로…….(Steinmüller, 2006 / 배인섭, 2007: 390)<sup>1)</sup>

한 시대의 사회·문화 현상은 그 시대의 담론(discourse)<sup>2)</sup>을 통해 포착될 수 있다. 담론은 사회, 문화, 정치, 역사나, 혹은 권력의 체계, 이데올로기 등을 포함하는 개념이기 때문이다. 현재 담론은 언표(énoncé)<sup>3)</sup>에 의해 인간과 사회의 모든 관계와 동시에 이를 분석할 수 있는 개념적 도구로 사용되고 있다(이진우·박일우·김종환, 1996: 257). 푸코(M. Foucault)에 따르면 담론이란 현실에 관한 설명을 산출하는 언표들의 집합체이자 바로 지금 현재를 기술하기 위해 발전된 역사적인 개념이다. 그리고 담론은 그 자체가 만들어지는 제도, 사회적 실천의 종류, 말하는 사람이나 말하는 사람의 상대적 위치에 의해 그 모습이 달라진다(MacDonell, 1986 / 임상훈, 2010: 14). 그래서 담론은 당대의 어떤 규칙, 그리고

- 
- 1) 위의 인용문 ( ) 안에 있는 ‘/’에서 ‘/’의 좌측은 원전을 ‘/’의 우측은 번역본을 뜻한다. 이하 모두 같다.
  - 2) 전통적으로 담론(discourse)은 진리를 직접 파악하는 직관에 대립하는 개념으로서, 개별적 경험 사실을 비교, 반성, 추상하여 일반적 진리에 도달하는 합리적 과정과 절차를 일컬었다. 즉, 전통적 담론은 바로 진리에 접근하는 합리적 방법을 의미한다고도 볼 수 있다. 그러나 푸코 이후 담론에 관한 패러다임은 변화의 길을 걷고 있다. 담론은 단순한 대화, 농담, 토론, 시, 문학작품 등이 될 수도 있지만, 다른 한편으로는 특정 사회의 문화·사회·정치·역사적 지식(혹은 지식 체계)이나 권력의 체계 혹은 이데올로기일 수도 있다.(이진우·박일우·김종환, 1996: 257-258)
  - 3) 언표(énoncé)란 구체적으로 현실화된 기호 혹은 기호들의 계열을 말하는데, 어떤 실체가 아니라 하나의 기능(機能/fonction)으로 작동한다(허경, 2012: 14). 푸코식으로 말하자면 동일한 형성의 계열에 속하는 언표들의 집합체가 바로 담론이다(Foucault, 1969 / 이정우, 2015).

시간·공간적 구조나 맥락에 의해 변화될 개연성을 당연히 품게 된다. 이는 담론이 무한히 열려 있는 인식론적 광장(le champ épistémologique)으로 초대되는 운명을 이미 지녔기 때문이다(이정우, 2002: 14). 이런 이유로 이 시대를 정확하게 설명하기 위해서는 작금의 담론을 철저히 이해하는 것이 매우 중요하다.

한 시대의 담론은 그 시대를 근거 짓고, 특정 짓는 지식 체계의 다른 표현인 에피스테메(épistémè)<sup>4)</sup>의 질서 하에 놓여 있게 된다. 이른바 한 시대의 에피스테메의 질서가 특정 담론을 기획할 가능성이 있다는 것이다(서명석·박상현, 2012: 184). 여기서 ‘질서’란 일차적·기초적 약호<sup>5)</sup>에 의해 규정되고 위계화된 경험적 질서를 말한다(이진우·박일우·김중환, 1996: 271-272). 이 경험적 질서는 그 시대가 작동하는 힘(혹은 권력)에 이끌려 언어와 지각 방식 그리고 지식 체계 등의 구조와 맥락을 지배한다(신경자, 1996: 152). 그렇기 때문에 우리는 어떤 현상을 이해하기 위해서 그러한 담론의 구조·맥락, 그리고 그에 따라 전개되는 모습을 파악하는 것이 무엇보다 중요하다. 그 이유는 이 시대의 담론을 이해하는 일은 우리의 삶에 대한 조건을 이해하는 것과 같기 때문이다(박상현, 2011: 87).<sup>6)</sup>

수업에 관한 담론도 이처럼 이해할 수 있을 것이다. 수업 역시 시대의 산물이라면 특정한 에피스테메의 질서 하에 놓이게 마련이다. 즉, 그것은 그 시대의 특정한 지배적 사유방식에 영향을 받을 수밖에 없다는 것이다(서명석·박상현, 2012: 184). 따라서 학교 현장에서 펼쳐지는 수업 담론 역시 이 시대의 에피스테메가 지배하는 어떤 구조의 산물로서 담론화 되었을 가능성이 매우 크다(서명석, 2008a: 70-71). 이것이 바로 수업에 관한 거대 담론이다. 다시 말해 에피스테메는

4) 푸코는 『말과 사물』에서 16세기 이래 서구 인간과학을 형성한 인식론적 조건들 혹은 인식론 장(場)을 분석하는데, 이 인식론적 장을 에피스테메(épistémè)라고 한다. 이 개념은 어느 주어진 시대에 특정 학문 분야의 등장을 가능하게 하는 담론들의 양태들을 연결하는 관계 전체를 뜻하는데(Foucault, 1966 / 이규현, 2014: 17), 푸코에 따르면 어떤 하나의 시대와 지역에는 이에 상응하는 단 하나의 에피스테메만이 존재한다고 말한다. 그리고 이 에피스테메는 각 시대마다 강력한 지식(혹은 지식 체계)을 꾸준히 구축하는데, 이것이 역사적 아프리오리(à priori historique)에 다름 아니다. 이때 주체는 선형성·초월성이 부정되고, 주체 자체가 인식론적 장(場) 내에서의 배치때문에 파생되는 하나의 효과로 간주된다(허경, 2012: 11-12). 즉, 주체의 자율성은 사라지고 타자에 의해 구성된 주체가 되는 것이다.

5) 여기서 일차적·기초적 약호란 신호나 기호, 혹은 상징들의 체계를 의미하는데 어떤 약호에 대한 다양한 의미의 가능성을 배척한다.

6) 우리가 알다시피 현실은 눈앞에 보이는 세계 혹은 보이지 않는 세계가 있다. 그런데 이러한 현실은 일정한 시·공간 속에서 우리에게 일종의 문제를 던져준다. 그것은 바로 존재하는 담론이 그에 준거해 정립되는 바탕이자 또 담론 간의 상관 공간이 된다. 또한 이 담론들에 대한 새로운 담론의 장을 드러내는 것은 곧 삶의 가장 보편적인 열개를 드러내는 일이기도 하다(이정우, 2000: 20-21).

현재에 일정한 질서를 부여하고, 현재를 거중조정 한다(서명석, 2008b: 87). 그리고 그 일을 바로 거대 담론이 한다는 것이다.

그럼 구체적으로 수업 담론이란 무엇일까? 푸코식으로 말하자면 수업 담론이란 ‘수업’ 현실에 관한 설명을 산출하는 언표들의 집합이다. 즉, ‘수업 그 자체’ 혹은 ‘수업을 둘러싸고 있는 다양하고 맥락화된 현실’들을 설명하고, 기능하는 그 모든 것들이 수업 담론이라고 할 수 있다. 예를 들어, 수업 그 자체에 대한 정의 혹은 개념, 수업을 둘러싼 각종 이야기, 수업 주체(교사, 학생 등)들의 이야기, 수업의 기반이 되는 교육과정, 수업과 관련한 상황과 맥락, 그리고 수업에 영향을 미치는 그 모든 것 등이 하나의 언표이자 수업 담론을 형성하는 것들이다. 그런데 이렇게 형성된 수업 담론 중에서도 막강한 위력을 발휘하는 담론이 있을 수 있다. 이것이 바로 수업에 관한 거대 담론이다.

우리는 무엇보다 우선 이 시대의 거대 담론이 무엇인지에 대해 이해할 필요가 있다. 그리고 그 거대 담론이 이 시대에 미친 영향에 대한 이해 역시 필요하다. 현재의 학교 현장을 정초하고, 지배하는 에피스테메에 대한 성찰이 필요하다는 것이다. 이것은 현재 수업이 어떻게 정초되는지를 따지는 반성적 과정이자 수업의 본질을 다시 묻는 철학적 과정이기도 하다. 여기서는 그 거대 담론을 과학주의(scientism)<sup>7)</sup>로 규정한다. 과학주의란 근대의 ‘이성’을 내세워 과학이 모든 문제에 대한 해법을 가지고 있을 것이라고 믿는 패러다임을 의미한다. 과학주의자들은 인간이나 사회의 문제들을 자연과학으로 인식 및 해결할 수 있다고 판단한다(박상현, 2011: 88). 기실 과학주의가 등장한 배경에는 과학이 거둔 실제적 성공에 기반을 둔다. 근대 과학혁명을 배경으로 삼는 계몽주의나 실증주의, 그리고 현대에 와서 논리경험주의는 모두 과학주의의 역사적 산물이다. 그러나 여타의

7) 우리는 지금 포스트모던 시대에 기거하고 있지만, 아직도 근대의 지배적 영향 속에서 벗어나지 못하고 있다(이계학 외, 2004: 4). 여기서 근대를 대표하는 것은 바로 과학주의(scientism)다. 과학주의란 인간에 있어서 과학을 최고의 인식형태로 간주하고, 모든 제반 문제들을 과학을 가지고 해결하려고 생각하는 자세나 태도를 말한다(철학사전편찬위원회, 2009: 76). 블레이처(J. Bleicher)에 따르면, 과학주의란 뉴턴 이래 자연과학에 의해 정립된 탐구 방법을 사회현상에도 그대로 적용해야 한다고 말하는 학파나 주의를 말한다(Bleicher, 1982 / 이한우, 1993: 13). 구체적으로 블레이처가 말한 과학주의는 다음과 같은 의미를 포함한다. “① 과학은 탐구자와는 독립된 사실을 다룬다. ② 경험적이고 분석적인 방법만이 유일만 지식 획득의 수단이다. ③ 이 방법은 인식활동의 모든 영역에 포함된다. ④ 이런 방법으로 획득된 결과만이 진정한 지식이다.”(최창집, 1999: 83) 따라서 수업에 관한 담론 역시 근대의 그늘 아래 있었고, 과학주의의 영향을 강력하게 받지 않을 수 없었다. 그러나 과학주의의 비판적 의식이라는 것이 과학을 존중한다는 사실 그 자체를 부정하는 것은 아니다(철학사전편찬위원회, 2009: 76).

학문보다 과학의 우월성을 주장하고, 과학을 통해 성취할 수 있는 것에는 제한이 없다고 생각하는 과학주의가 지나쳤다는 견해도 있다(최창집, 1999; 조인래, 2006: 2-3; 강원돈, 2014).

과학주의는 근대의 이성을 필두로 한다고 앞에서 말했다. 이성은 근대의 과학을 직조했다. 이때 근대의 이성은 현실의 구조적·체계적인 개조를 목표로 삼으며 이성을 현실에 대한 축복으로까지 간주했다. 여기에 더해 데카르트(R. Descartes)<sup>8)</sup>는 이성이 장차 만병통치의 효능을 발휘할 것이라 여기며 이성을 숭배해야 할 대상으로 삼기도 하였다(Welsch, 1995 / 조상식, 2010: 29-30).

기본적으로 근대의 과학은 합리성과 효율성을 기반으로 삼는다. 이에 따라 근대의 과학은 우리의 삶을 풍요롭게 해주었던 것이 사실이다(서명석·김외솔·박상현, 2011a: 272). 사실 과학이 우리의 삶에 미친 영향력은 막대하다. 과학의 발견과 발전으로 우리는 풍요롭고 안락한 삶을 유지하고 영위하고 있다. 또한 과학의 새로운 이론들과 방법적 이념들은 우리의 낡은 사유의 틀을 변경시켜 새로운 미지의 세계를 그릴 수 있게 했다(이선관, 2005: 152). 이러한 것은 과학의 순기능이자, 과학에 대한 낙관적 믿음에 터 한다.

문제는 이러한 기능과 믿음이 환원주의(reductionism)<sup>9)</sup>의 오류에 빠지게 되면서 시작된다. 즉, 세상 모든 것은 과학의 퍼즐 조각이며, 과학으로 수렴되고 완성된다는 과학에 대한 맹목적 믿음은 과학의 역기능을 배태한다. 사실 환원주의는 과학주의자들의 방법론적 전략에 불과하다. 이런 방법론적 전략에 따라 과학주의자들은 환원적 분석에 의지해 지식과 이념을 구조화하여 거대 담론으로 생산해 낸다. 이러한 거대 담론은 이성과 과학을 앞세워 시대의 모든 것을 지배하고, 그 구조 속에서 수많은 문제가 파생되기도 했다(Welsch, 1995 / 조상식, 2010). 자원 고갈, 환경 오염, 전쟁이나 테러, 인간의 존엄성 경시 등이 바로 그것이다. 이에 따라 이성과 과학만이 이 시대의 제반 문제들을 완벽히 해결할 수 있을 것이라

8) 데카르트의 경우 객관주의적으로 정밀한 과학을 형이상학적-절대적 인식을 보장하는 학문으로 정초하려고 서두른 나머지, 그 작용들이나 능력들에서 '자신에 고유한 것은 무엇인가'와 같은 문제를 자신에게 부과하지 않았다는 점을 지적받기도 했다(Husserl, 1936 / 이종훈, 2010: 166).

9) 환원주의(reductionism)란 복잡한 자연 현상을 설명하고자 할 때 단순한 몇 개의 요소로 분해하여 전체를 설명하려는 시도를 말한다. 이른바 부분을 알면 전체를 알 수 있다는 것이다. 예를 들어, 원자를 규명하면 물체를 이해할 수 있고, 유전자를 규명하면 생명체의 모든 것을 이해할 수 있다는 것도 환원주의적 태도다. 이렇듯 환원주의는 근대 과학이 태동한 이후에 과학계의 주된 입장이 되고 있다(철학사전편찬위원회, 2009: 1064-1065).

는 생각은 이제 오히려 심판의 대상이 되고 있다(박상현, 2013b: 45). ‘거대 담론은 불신의 대상’이라고 말한 리오타르(J. F. Lyotard)의 말처럼 말이다(Ozman & Craver, 2008: 318).

수업에 관한 담론 역시 이 거대 담론의 우산 아래에서 영향을 받고 있을까? 이에 대해 일부 학자들은 수업에 관한 담론 역시 과학주의적 패러다임에 강력한 영향을 받고 있고, 학교 현장의 교육을 근거 짓는다고 판단하고 있다(Highet, 1950; Eisner, 2002a; Eisner, 2002b / 강현석·김혜숙·박승배, 2007; 장성모, 2007; 이재남, 2011; 이혁규, 2011). 이것은 근대적 패러다임에 기인한다. 근대의 이성인 과학이 현실의 모든 것을 해결할 수 있는 만능열쇠로 생각했다(서명석·김외술·박상현, 2011a: 271-272). 이런 이유로 수업 또한 과학이 지향하는 효율성이나 합리성에 기반을 두어 이해하고 해석하려 했다(서명석·박상현, 2012: 184). 다음과 같이 말이다.

- ① 수업을 연구하는 자는 가능한 한 냉정하고 객관적이어야만 한다. ② 어떠한 경우에 있어서도 수업은 측정할 수 있어야 한다. ③ 수업을 이해하기 위해 수업에 관한 실험조건을 통제해야만 한다. ④ 보편적으로 적용될 수 있는 결과가 나오도록 해야 한다. ⑤ 미래에 대해 예측할 수 있어야 한다.(Mager, 1962; Popham, 1975; Barritt, Beekman, Bleeker, & Mulderij, 1983 / 홍기형, 2010: 36)

따라서 거대 담론이 불신의 대상이라면 수업에 관한 거대 담론 역시 불신의 대상이 될 수 있다. 또한 과학주의적 패러다임이 가진 많은 문제 역시 기존의 수업에 관한 담론에서 그대로 나타날 수 있다. 수업 담론의 대안적 의미에 대한 반성의 부족, 수업 연구 결과에 대한 불충분한 검사, 수업의 다양한 사태를 과학만의 틀로 적용하려는 논리의 맹신이라는 한계가 바로 그것이다(Daring-Hammond & Snyder, 1992: 44). 이에 따라 과학주의적 패러다임으로 수업을 규정하고, 담론화 하려는 시도는 자칫 환원주의의 오류에 빠질 수도 있다는 비판도 있었다. 그렇기 때문에 아이즈너(E. W. Eisner)나 하이트(G. Highet) 등과 생각을 같이하는 학자들은 수업이란 상황이나 맥락에 따라 다양하게 이해하고 해석할 수 있으므로 단순히 ‘그 어떤 것’으로 수렴되거나 환원되지 않는다고 말한 것인지도 모른다(이재남, 2011: 46-49). 이와 같은 학자들은 수업을 예술적 행위로 간주한

다. 대표적으로 아이즈너 같은 경우에는 수업이란 일종의 예술이라고 말한다. 왜냐하면 수업은 행위 중에 나타나는 현상을 가지고 판단하기 때문이다(이재남, 2011: 62). 하이트 역시 이 점을 지적한다. 수업이란 인간의 감정을 다루고 있어서 체계적·조직적으로 평가할 수 없고, 또한 과학이 이해할 수 있는 영역과는 또 다른 인간적 가치를 담고 있다고 말이다(Highet, 1950 / 김홍옥, 2009: 9).

이렇듯 수업 관련 거대 담론에 대한 불신과 한계의 인식은 수업에 관한 또 다른 담론의 길을 열어놓는 계기가 되고 있다. 이는 수업 자체가 본래 가진 본질에서 연유한다. 수업이란 애당초 온전히 설명하고 이해할 수 없는 미규정적·미결정적 성질을 이미 내포할 가능성이 있다. 왜냐하면 수업이란 정해진 진리가 아니라는 가정에 따라 상황·맥락구속성을 갖기 때문이다. 이렇게 볼 때 수업의 본질과 관련하여 수업에 관한 담론은 당연히 다양한 담론의 생성이 담보되어야 한다. 그런데도 그간의 수업에 관한 담론들을 살펴보면 수업을 과학 혹은 예술에 의존해 담론화 했던 것이 사실이다. 물론 그중에서도 수업에 관한 과학 담론이 우세하다고 볼 수 있지만 말이다(류현중, 2004a: 4). 그러나 이것은 다양한 수업 담론의 길이 담보되어야 하는 수업 자체의 본질과 괴리감이 있다. 그렇기 때문에 수업 담론에 대한 또 다른 철학적 사유(cogitatio)<sup>10)</sup>의 길을 모색할 필요가 있다. 수업 담론에 대한 철학적 사유란 다름 아닌 수업 그 자체 혹은 수업 담론들이 가진 의미를 이해하고 해석하여 그 나름의 본질을 찾는 일이다. 여기서 사유의 종착역은 없다. 단지 새 길을 내기 위한 끊임없는 사유의 반복만이 존재할 뿐이다. 그 사유는 어떤 것에 토대나 중심을 두는 위계적인 방식이 아니라, 타자와의 조우를 통해 자신을 변형시키며, 서로 다른 해석과 관점을 존중하는 방식을 취한다(강신주, 2010: 595-596).

여기서는 수업에 관한 또 다른 관점으로 현상학과 해석학을 도입하고자 한다. 현상학과 해석학은 보편적 이치를 거부한, 즉 당시대의 거대 담론을 비판하며 더 엄밀한 학문을 추구한 관점이다. 과학 그리고 예술적 관점과는 또 다른 사유 체

10) 철학은 현상(現象)이 아닌 본질(本質)에 관한 탐구로 존재의 의미, 삶의 의미, 인생의 가치와 목적 등을 탐구하는 데 목적이 있다. 또한 여기서 사유(cogitatio)의 의미는 단순히 생각하고 인지한다는 범위를 뛰어넘는다. 즉, 이때의 사유 방식은 데카르트적 방식의 사유를 의미한다(서명석·박상현: 2012: 184). 즉, 어떤 현상에 대한 느낌, 상상, 소망, 이해, 회의 등을 전부 포함하는 넓은 의미의 정신적인 능력을 말한다(강신주, 2010: 879).



계이다. 그렇다고 해서 그간의 수업에 관한 담론들을 무조건 비판하는 것은 아니다. 단지 그간의 수업 담론들에 대해 다시 한 번 성찰하고, 또 다른 관점에서 수업을 이해하고자 하는 것이다. 또한 과학적 사유방식, 예술적 사유방식, 그 밖의 철학적 사유방식을 무 자르듯이 구분해서 설명하고자 하는 것도 아니다. 과학, 예술, 그 밖의 철학적 사유 자체가 이미 완전히 독립된 것이 아니라 서로 견제하고 대화하며 새로운 철학적 사유를 끊임없이 생성하고 있기 때문이다.<sup>11)</sup> 따라서 수업 담론에 대한 다양한 관점에서의 성찰은 수업 혹은 수업 담론을 더 엄밀하고 풍부하게 바라볼 수 있는 계기가 될 수 있다(Dunkin, 1987: 19). 그리고 현재까지 강력한 영향력을 발휘하는 거대 담론을 초월하는 철학적 의지가 생성되는 기회의 장이 될 수 있다. 바로 베이컨(F. Bacon)이 체계화한 구호인 플러스 울트라(plus ultra)<sup>12)</sup>의 상징처럼 말이다.

## 2. 연구주제와 문제의식

‘신은 죽었다(Gott ist tot)’라는 니체의 선언에서 ‘신’은 단순히 기독교적 신을 의미하지는 않는다. 니체가 말하는 신은 절대적인 힘으로 우리를 거중조정 하는 그 모든 것을 의미한다. 따라서 ‘신의 죽음’은 리오타르(J. P. Lyotard) 방식으로 말해 기존 거대 담론에 대한 불신이자, 새로운 담론에 대한 기대감을 나타낸다고 볼 수 있다. 이 연구는 작금의 수업 담론에 대해 철학적으로 성찰하고 새로운 담론과의 조우를 모색하는 것을 목적으로 한다. 이에 따라 연구자는 우선 현재 수업 담론이 무엇인지에 대해 고찰할 것이다. 구체적으로 기존 수업 담론의 구조·

11) 수업 담론에 대한 기존의 연구들을 보면 교육과정을 중심으로 과학, 예술·비평, 현상학, 해석학 등 각자의 영역에서 별도로 논의되는 경우가 많았다. 이 연구는 관점주의적 입장에서 ‘수업(teaching)을 중심으로 각 담론들(여기서는 과학, 예술·비평, 현상학, 해석학을 중심으로 논의하였다.)에 대해 종합적으로 성찰해 보는 데 의의가 있다.

12) 플러스 울트라(plus ultra)란 베이컨(Bacon)이 체계화한 구호이다. 그는 기존의 연역적 학문 체계에 문제를 제기하고 귀납적 신학문이 필요하다는 상징으로써 이 개념을 도입 및 주장했다(이광래, 2007: 339). 그러나 여기서 말하는 플러스 울트라는 이에 더해 현재까지의 구조화·중심화된 거대 담론에 대한 도전, 그리고 그것 너머를 지향하는 철학적 의지를 말한다(서명석·박상현, 2012: 186).

맥락, 그리고 그에 따라 전개되는 현전(現前)을 파악할 것이다.

현재 한국의 수업에 관한 담론은 과학 담론과 예술 담론, 그리고 예술 담론에서 파생된 비평 담론이 중심을 이루고 있다(류현중, 2004a; 서명석·박상현, 2012; 이혁규 외, 2012). 물론 과거보다 좀 더 다양한 수업 담론의 장이 생성되고 있다. 그러나 수업 자체가 정초된 개념이 아니기에 수업에 관해 더욱 깊게 이해하기 위한 사유와 성찰이 필요하다. 즉, 기존의 수업 담론이 무엇이고, 또 그중에서 강력한 거대 수업 담론이 있다면, 그것이 무엇인지에 대한 이해와 성찰이 우선이라는 것이다. 연구자는 수업에 관한 거대 담론으로 과학주의 담론을 상정할 것이다. 수업에 관한 거대 담론으로 과학주의 담론을 상정함에 따른 이론적 근거는 그에 관해 심층적으로 연구한 다양한 학자들의 이야기와 선행 연구물들을 참고하고 검토할 것이다. 그리고 더 나아가 수업에 관한 과학 담론이 환원주의적 오류를 범하면서 나타난 과학주의적 수업 담론에 대해 비판하고 성찰할 것이다. 이것이 이 연구의 서막이자 해체 작업의 시작이다.

수업 담론에 대한 과학주의 담론을 비판하며 다른 한편에서는 수업에 관한 새로운 담론의 필요성이 제기되기도 하였다. 수업을 예술로서 이해하려는 예술적 수업 담론이 바로 그것이다. 예술적 수업 담론은 수업을 과학적인 측면에서만 바라본다는 점에 문제를 제기하고 새로운 관점으로 수업을 바라보기를 기대한다. 즉, 그것은 기존 수업에 관한 거대 담론에서 벗어나 수업에 관한 또 다른 담론을 지향한다. 그러나 기존의 견해와는 달리 수업을 예술로서 상정하고, 이해하려는 담론 자체는 일부 한계가 있었다. 따라서 이 연구에서 연구자는 예술적 수업 담론의 구조 및 맥락과 더불어 예술적 수업 담론에 대한 비판과 성찰에 대한 관련 연구물을 참고하고 검토하면서 추가로 논의할 것이다.

한편 수업에 관한 예술적 담론이 형성되면서 한국에서는 2000년 이후 수업에 관한 비평적 담론이 형성되었다. 이때 예술적 측면에 기대어 비평적 수업 담론이 생성된 것이다. 물론 수업에 관한 비평 담론은 수업 그 자체의 본질에 대한 담론화라기보다는 비평의 대상으로서의 담론화가 더 적절할 듯하다. 왜냐하면 ‘비평’이라는 말 자체가 ‘대상’이 없이는 성립되지 않기 때문이다. 그래서 ‘수업 담론화’라는 말보다는 ‘수업 보기의 담론화’가 더 정확하다. 이 연구를 통해 연구자는 예술적 수업 비평과 함께 비평적 수업 담론이 형성된 배경과 구조 그리고 수업을



비평의 대상으로 삼음으로써 발생한 새로운 수업 담론에 대해 논의할 것이다.

그러나 수업이 정초된 개념이 아니라고 볼 때 몇 개의 관점으로 고착된 수업 담론의 이해 방식은 분명 또 다른 문제가 될 가능성을 갖고 있다. 그렇기 때문에 수업을 이렇게 A 아니면 B라는 식으로 바라보는 것은 문제가 있다. 이것은 수업을 바라보는 관점을 몇 개의 프레임으로 가두어 경직되게 만들기 때문이다. 산의 정상에 오르는 길이 한둘이 아니듯이 수업에 관한 관점 역시 한두 가지가 아닌 분명하다. 산의 정상에 오르는 나름대로 길들은 그 길만의 특수성이나 다양성을 우리에게 보여줄 수 있다. 이와 마찬가지로 한국의 수업에 관한 담론 역시 보다 풍부한 관점을 통해 성찰할 필요가 있다.

그간 어떤 대상이나 사태에 대한 관점은 대표적으로 실증주의, 현상학, 해석학, 구조주의, 후기구조주의 등으로 구분되었다(곽영순, 2011: 85; 이정우, 2011). 그런데 연구자는 수업을 볼 수 있는 또 다른 관점으로 현상학과 해석학에 주목하였다.<sup>13)</sup> 앞의 여러 가지 관점들은 우리의 인식 방식과 맞닿는데, 기존 거대 담론에서 주류가 되었던 객관적 인식 혹은 주관적 인식과는 또 다른 차원의 인식 방법이 현상학과 해석학이 될 수 있다. 이것은 수업이 과학이나 예술이냐는 논쟁을 떠나 다양한 담론의 장이 설 계기를 마련해 준다. 현상학과 해석학적 관점은 객관 혹은 주관의 논리 말고도 주체와 실존이라는 문제에 대한 논의 가능성까지 열어둔다. 그래서 다분히 관점주의적 사유 방식이 된다.

이 연구는 기존의 수업 담론과 더불어 현상학과 해석학이라는 렌즈를 통해 수업을 이해하고자 한다. 이것은 현재 수업 담론의 틀과 테두리에서 벗어난 관점이다. 그래서 이에 관한 선행 연구가 비교적 부족한 것이 사실이다. 따라서 관련 연구들의 분석과 더불어 해석의 작업이 이 연구에서는 필수적이다.

물론 현상학과 해석학적 담론이라는 것이 과학, 예술 담론과는 아예 다른 저세상의 이야기는 아니다. 또한 현상학과 해석학 역시 과학 그리고 예술처럼 경계

---

13) 이 연구는 실증주의를 비판한 현상학과 해석학을 인식론적 방법으로 삼지만, 구조의 장(場)에 대한 의미를 중요하게 생각하는 구조주의와 후기구조주의까지 논의가 진행되지 않는다(곽영순, 2011: 113). 이 연구에서 연구자는 수업 담론에 대한 논의의 초점을 구조보다는 현상에 두어 진행할 것이다. 물론 이것이 이 연구가 갖는 한계이기도 하다. 사실 관점주의는 상호주관성을 지향하지만 결국 그것의 일시적 귀결에도 관심이 있다. 즉, 엄밀한 의미에서의 객관성을 추구한다는 것이다. 여기서 현상학 그리고 해석학과 공통분모가 생긴다. 반면 여기서 구조주의나 후기구조주의와 구분되는 지점이 발생한다.

선이 모호한 지점이 분명 존재한다. 구체적으로 현상학과 해석학과의 만남이 있을 수 있다. 그리고 현상학·해석학, 이 둘과 과학·예술과의 만남이 존재할 수 있다(이성훈, 1994; 최신일, 1998; 박준원, 2000: 75-80; 원승룡, 2007: 301). 그러나 분명한 점은 과학·예술 담론과는 별도로 독특한 관점이 현상학과 해석학에 존재한다는 것이다. 이러한 점에서 수업에 관한 현상학과 해석학적 관점은 한국에 유통되는 수업 담론을 철학적으로 보다 폭넓게 이해할 수 있도록 도움을 줄 것이다. 이것은 다시 말해 수업을 좀 더 엄밀하게 들여다볼 수 있는 아주 유용한 장치가 될 수 있다는 말과 같다. 우선 현상학은 기존의 과학적 사유의 집합체인 서구 전통적 학문 개념에 대항하면서 등장하였다. 그런데 과학적 사유는 객관적인 대상을 숭배하며, 실존적 주체성에 대한 관심은 소홀했다. 그렇기에 수업에 관한 거대 담론에서 배제되었던 수업에서의 주체에 대한 문제를 현상학은 제기할 수 있을 것이다. 해석학 역시 실증주의의 영향 아래에서 자연주의적 방법에 경도되어 온 수업 담론에 대한 반성의 기회를 줄 수 있을 것이다(오인탁 외, 2006: 90). 이와 더불어 수업에 관한 해석학적 관점은 ‘이해’를 바탕으로 수업의 실존성에 관한 논의의 장을 새롭게 펼칠 수 있는 계기를 마련할 수 있을 것이다.

이를 토대로 각각의 장에서 다루어질 연구 문제 및 내용을 설정하면 다음과 같다. 제Ⅱ장에서 연구자는 우선 수업에 관한 과학 담론의 공과 실에 대해 따질 것이다. 다음 수업에 관한 과학 담론이 과학주의적 담론으로 환원되며 발생한 문제와 한계에 대해 비판적으로 성찰할 것이다. 물론 과학주의적 수업 담론은 이 글의 핵심적 비판 대상이기도 하다. 제Ⅲ장에서 연구자는 수업을 예술로서 이해하는 예술적 수업 담론에 대해 성찰할 것이다. 물론 예술적 수업 담론은 수업의 근대성에 대해 비판하며 등장했다. 하지만 세상 모든 것에는 득과 약의 측면이 있듯이 예술적 수업 담론 역시 또 다른 거대 담론으로서의 한계가 있음을 이 연구는 지적할 것이다. 이와 더불어, 비평적 수업 담론에 대해서도 성찰할 것이다. 비평적 수업 담론은 한국에서 새롭게 등장한 담론이다. 그러나 비평이라는 본래 의미보다는 예술적 측면에 기대어 비평적 수업 담론이 전개되어 가고 있음을 이 연구는 지적하며 논의된다. 제Ⅳ장에서 연구자는 후설과 메를로-퐁티를 중심으로 수업에 관해 현상학적으로 성찰할 것이다. 수업에 관한 과학 담론, 수업에 관한 예술 담론이 기존의 담론이라면, 현상학은 수업을 새롭게 이해할 수 있는 장치가

될 것이다. 따라서 제Ⅳ장에서 연구자는 현상학과 수업 담론의 만남과 그 구조와 맥락에 대해서 우선 살필 것이다. 그다음 수업에 관해 현상학적으로 성찰할 것이다. 제Ⅴ장에서 연구자는 가다머와 리콰르를 중심으로 수업에 관해 해석학적으로 성찰할 것이다. 현상학과 마찬가지로 해석학 역시 수업을 바라보는 새로운 장치가 된다. 따라서 제Ⅴ장에서 연구자는 해석학과 수업 담론의 접점을 살피고, 그 구조와 맥락에 대해서 논의할 것이다. 그다음 수업에 관해 해석학적으로 성찰할 것이다. 여기에 더해 제Ⅳ장과 제Ⅴ장에서 연구자는 현상학과 해석학이 가진 나름의 과제 및 한계에 대해서도 논의할 것이다. 정리해보자면 이 연구는 기존 수업 담론에 대한 문제와 한계를 노출하고 비판하며 진행된다. 그러나 이것이 기존 수업 담론에 대한 배제를 의미하지 않는다. 오히려 기존 거대 수업 담론의 타당화를 위한 엄밀성을 지지하고, 동시에 여타의 다른 관점에 대한 가능성도 철학적으로 모색해보고자 하는 것이다. 즉, 다양한 관점들 사이의 조우를 통해 수업 담론이 보다 다양하고 풍성하게 펼쳐질 것이다.

### 3. 연구틀로서의 관점주의

이 연구는 현재까지의 수업 담론에 대한 철학적 성찰<sup>14)</sup>과 해체를 통해 고착화된 수업 담론의 모습을 비판하고, 또 다른 수업 담론에 대한 가능성을 모색하는 것이다. 기존 틀과의 경계 짓기와 또 다른 세계와의 접속은 다름 아닌 니체(F. W. Nietzsche)의 관점주의(Perspektivismus)<sup>15)</sup>의 도움을 받는다. 그래서 연구방

14) 과학적인 방법에 맞설 정도로 체계화·구조화된 철학적 방법은 존재하기 힘들다. 그 이유는 철학이 과학처럼 그 어떤 정형화된 일반적인 방법을 통해 자연 세계를 설명하는 여러 이론을 생산하는 것이 아니라, 인간과 세계에 대한 여러 철학적인 통찰들 자체가 하나하나의 방법에 해당하기 때문이다. 따라서 우리가 그 어떤 것에 대해 철학적으로 성찰한다는 의미는 방법적 측면에 한해서 보편적 관점을 지양하고, 다양한 관점을 지향한다는 것이 된다.(한기철·곽덕주·김상섭, 2010: 182)

15) 관점(perspective)이란 르네상스 시대에 확립된 회화의 깊이 표현 기법을 말한다. 원근법 혹은 투시도법이라고도 번역되는데, 하나의 고정된 관점에서 보이는 그대로 그림을 그리는 기법을 가리킨다. 관점이라는 말이 의미하는 것은 같은 물체라 하더라도 원거리에 있을 때는 작게 보이고, 근거리에 있을 때는 크게 보이며, 그 뒷면은 숨겨져 볼 수 없는 것처럼 우리의 인식 경험도 항상 고유한 '시점(視點)'에 구속된 것이라는 점이다. 니체의 관점주의는 인식론, 실증주의, 객관성에 대항하는 입장이다. 사실 우리의 행위, 평가 감수성은 다른 것과 비교하고자 해서도 안 될

법이 다분히 해석적이다. 니체의 관점주의는 이 연구, 즉 수업 담론을 비판적으로 성찰하는 데 있어 핵심적 사유의 프레임이자 이 연구 자체의 연구방법이 된다.

관점주의에서 ‘관점16’)이란 주체와 대상과의 관계에서 상대적으로, 그리고 한시적으로 결정되는 편재적(遍在的) 성질을 갖는다(김정운, 2015: 184). 그러나 이 말이 수업의 본질을 결국 찾을 수 없다는 목표 지향적 허무주의로 빠지지 않는 다. 왜냐하면 니체에게 있어 본질은 목표가 아니라 생성이나 변화의 과정이기 때문이다. 심지어 객관성과 합리성이라는 과학적 사고 역시 관점주의적 입장에서는 각자의 주체적 욕구 및 유용성에 따라 형성된 관점일 뿐이다. 기본적으로 인간의 모든 인식은 임시적인 해석의 성격을 띠고 있다. 모든 새로운 관점은 기존의 세계를 새롭게 해석하고, 이를 통해 낡은 관점과 해석이 극복된다. 그 결과 우리는 더 포괄적으로 현실을 파악하게 된다(이상엽, 2009: 111-112). 예를 들어, 우리가 어떤 물체를 사실적으로 그려내기 위해서는 관점을 다각화할 필요가 있다. 한 방향으로만 접근할 경우 그 물체의 전체를 조망할 수가 없기 때문이다. 이때 관점의 다양화는 그 물체의 온전한 사실로의 접근에 분명 도움이 된다(김은진, 2006: 61).

절대적 진리는 없고 해석된 관점만이 있다는 니체의 관점주의는 오늘날 포스트모더니즘, 후기구조주의 사상의 뿌리로서 많은 영향력을 미치고 있다(정윤경, 2010: 209). 그러나 관점주의가 객관성17)을 완전히 부정하는 것은 아니다. 니체는

---

정도로 개성적이다. 이것을 전면적으로 긍정하는 것이 본래의 관점주의의 의미다. 관점주의 입장에서 인식론적 객관성은 세계를 평준화해 버리는 것일 뿐이다.(木田 元 外, 1994 / 이신철, 2011: 33) 니체(F. W. Nietzsche)의 관점주의는 절대적이고 정해진 진리를 부정하고, 진리를 해석의 대상으로 삼는다(고명섭, 2012: 641). 이처럼 관점주의를 통해 수업은 정해진 몇 개의 범주를 벗어나 수업을 이해하는 다양한 관점들의 가능성을 열어놓게 된다. 그런데 이러한 관점들은 서로 완전히 독립된 것들이 아니며, 서로 유기적인 상호관계에 처한다. 이는 화이트헤드의 관점주의를 통해 설명할 수 있다. 화이트헤드에게서 관점은 관계나 상호작용으로 설명될 수 있다. 이것은 다시 상호적 내재성 혹은 보편적 상대성의 개념으로 이해되는데, 이것이 바로 데카르트적 실체를 부정하는 관점주의다. 물론 화이트헤드의 관점주의는 니체의 관점주의와 자기원인(causa sui)의 개념, 신(god)에 대한 신념이라는 측면에서 구분되기도 한다(Crosby, 2007).

16) 어원적으로 보았을 때, 관점(perspective)이란 ‘통해서 보는(seeing through)’이라는 라틴어 ‘perspectiva’에 그 어원이 있으며(김은진, 2006: 62), 르네상스 시대에 확립된 회화의 한 표현 기법이기도 하다. 원근법 혹은 투시도법이라고도 번역되는 퍼스펙티브(perspective/관점)는 공간을 균질적인 조직으로 포착하고, 시각을 해부학적으로 해명 가능하다고 본다(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 33). 즉, 수학적 혹은 과학적 자연관과 그 입장이 같다. 그러나 니체의 관점주의가 주체의 관점이 한정적이고 변함없어야 한다는 보편적 관점을 이야기하는 것이 절대 아니다. 니체는 관점주의를 통해 다양한 관점의 가능성과 그 풍부함을 보여주려 했다(이상엽, 2009: 110).

세계를 객관적으로 파악하기 위한 유일하고 온전한 길이 없고, 그 세계에 대한 다양한 해석만이 존재한다고 생각했을 뿐이다. 니체는 어떤 동일한 사태를 더욱 더 많은 눈과 해석으로 바라본다면, 그 사태에 대한 우리의 ‘개념’과 ‘객관성’은 더욱더 엄밀해진다고 믿었다(이진우, 2001: 52). 물론 이러한 개념과 객관성도 결국은 임의적이고 편재적이다. 또한 관점주의는 ‘옳은 해석은 없으므로 모든 것이 다 허용된다’, 혹은 ‘모든 해석은 똑같이 정당하다’라고 보는 상대주의(relativism) 혹은 주관주의(subjectivism)와도 구분된다(정윤경, 2010: 216-217).<sup>18)</sup>

이 점은 수업 담론에 대해 성찰하고, 수업을 담론화 하는 과정에서 매우 중요한 메시지를 던져준다. 그것은 수업에 관한 고정된 담론이 있을 수 없다는 것과 또 한편으로는 변화를 전제로 수업 담론을 해석하고자 하는 의지가 없이는 결국 기존 수업 담론을 극복하고 발전할 수 없다는 점이다. 구체적으로 이 연구에서 수업 담론에 대한 관점주의적 사유는 기존에 양립된 수업에 관한 주류 패러다임에 해석의 칼날을 댄다. 그리고 그것은 수업 담론에 대한 새로운 관점을 제시하고 새로운 수업 담론의 길을 낸다. 물론 이 역시 해석의 대상이 된다. 관점주의의 속성이 그러하듯이 이 연구가 수업 담론에 대한 정답을 내하고자 하는 것이나 도착점을 제시하고자 하는 것이 아니다. 오히려 이 연구는 수업 담론들 간의 자기 극복과 상승 작용을 기대하고 있다. 따라서 이러한 사유는 수업 담론에 대해 철학적으로 성찰하는 이 연구의 핵심적 기제가 된다.

17) 니체도 관점주의를 설명하면서 ‘객관성’이라는 용어를 사용하는데, 이때 관점주의가 객관성을 완전히 부정하는 것은 아니다. 니체의 경우 모든 인식에는 개인의 지각과 감정적 요소가 반영된 관점적 해석만이 가능하다고 보았지만, 이것이 객관성을 포기한다는 의미가 아니라 좀 더 객관적으로 볼 수 있는 관점들에 대한 개방이 필요하다는 것이다(정윤경, 2010: 215).

18) 상대주의나 주관주의는 자칫 극단적으로 치우칠 경우 회의주의에 빠질 수 있다. 이것은 니체의 ‘힘에의 의지(Wille zur Macht)’로 설명할 수 있다. 사실 관점주의적인 것은 힘에의 의지의 속성이 된다(전경진, 2010: 120). 니체가 말한 ‘힘에의 의지’란 ‘존재의 가장 내적인 본성(Das innerste Wesen des Seins)’이자 ‘관점을 설정하는 힘(Perspektiven-setzende Kraft)’이다. 여기서 ‘힘’은 변화하면서 존재하고, 다수적이며 관계적이다. 이러한 변화와 관계는 멈춰있지 않고 끊임없이 긴장하고 싸우며 ‘자기 극복/상승(Über-sich-hinaus-gegen/Steigerung)’의 길을 걷는다(백승영, 2014: 332-341). 따라서 이때 ‘힘에의 의지’는 아무나 가질 수 있는 것이 아니라 스스로가 주인이 되도록 결단하는 자유의지를 가진 자에게 허락된다. 모두에게 똑같이 허용된 것이 아니라는 것이다. 그리고 관점주의는 상대주의 그리고 주관주의와는 달리 다양한 주관들의 단순한 인정을 넘어 그 주관들의 귀결에도 관심을 두고 있다. 이에 대한 관심은 당연히 힘에의 의지가 있는 자의 몫이 될 것이다.

#### 4. 수업과 교육과정의 관계

수업 담론에 대해 교육과정철학(philosophy of curriculum)<sup>19)</sup>의 관점에서 논하기 위해서는 우선 수업과 교육과정의 관계에 대한 이해가 필요하다. 왜냐하면 이 연구에서 연구자는 수업과 교육과정을 별개의 것으로 구분하지 않고 기술하기 때문이다. 수업과 교육과정의 관계에 대한 역사를 보면 수업과 교육과정을 구분하여 보는 관점도 있었고, 수업과 교육과정을 구분하지 않고 동일하게 보는 관점도 있었다. 수업과 교육과정이라는 두 요소를 분리하여 바라보는 사람들의 입장은 어느 하나가 다른 것의 하위체계 혹은 다른 것에 선행하여 일어난다고 보는 입장이다(손충기, 2006: 540). 교육과정은 가르칠 내용이고, 수업은 가르칠 내용을 전달하기 위한 행동이나 방법이라고 본 타바(Taba, 1962), 교육과정은 수업을 위한 계획이고, 수업은 교사의 활동이라고 본 맥도날드(Macdonald, 1965), 수업을 교육과정의 하위 시스템으로 본 자이스(Jais, 1976), 교육과정은 교육과정 개발 시스템의 산물(output)이고, 수업은 교육과정의 투입(input)이라고 본 존슨(Johnson, 1988)이 대표적인 예이다. 특히, 존슨에 따르면 교육과정은 어떤 기준에 의해 개발되는데, 수업의 전(前)과정에서 이렇게 개발된 교육과정에는 수업 내용 및 학습결과가 구조화되어 포함된다.

수업은 이렇게 구조화된 산물을 교사가 전달하는 기능과 방법적인 것이 된다. 물론 수업과 교육과정이 전혀 관련이 없다는 것은 아니지만 분명, 이 둘을 구분하여 보려고 하는 입장은 분명하다. 이와 같은 수업과 교육과정 간의 관계에 대한 논리는 현재에도 여전히 유용하다. 물론 과거에 비해 한국에서도 학교현장에서 수업과 교육과정에 관한 해석의 가능성은 비교적 유연해졌다(김영천, 2012). 그러나 그에 비해 수업과 교육과정을 별도의 영역으로 구분하여 보려는 시각도 여전히 존재하는 것이 사실이다. 이것은 수업 담론에 과학주의 사유가 여전히 막강한 위력을 미치고 있는 것과 무관하지 않다. 수업을 교육과정의 하위체계 혹은

---

19) 교육과정의 주요 내용을 중심으로 하여 그 성격과 의미를 분석 내지 규정하고자 하는 교육과정 담론, 다시 말해 '교육과정에 대한 철학적 접근'을 교육과정철학(philosophy of curriculum)이라고 한다(양영자·황규호, 1999; 성열관, 2004; 장사형·김무정, 2011: 256; Coombs & Daniels, 1991; Haggerson, 1991).



충분조건으로 바라보는 것이다.

반면 수업과 교육과정, 이 두 요소를 구분하지 않는 입장은 한 요소를 다른 요소로부터 분리시키면 이 둘 모두 결국은 완전하지 못하게 된다는 것이다(Tanner & Tanner, 1980; Oliva, 1992; Pinar et al., 1995; Ornstein & Hunkins, 2009). 이러한 논리에 따르면 수업과 교육과정 간에 차이는 다소 있을 지라도 무 자르듯이 서로 구분하여 바라보는 것은 문제가 된다. 왜냐하면 교육과정 없이는 수업은 불가능하고, 수업 없이는 교육과정의 존재 이유가 없기 때문이다. 이 둘은 어느 한 쪽이 일방적인 우위를 점하는 것이 아니라 결국 서로에게 밀접한 영향을 미치는 것이다. 그래서 수업과 교육과정은 이미 결합되었거나 혹은 서로 순환하며 상보하는 관계에 놓여 있다고 보는 것이다. 특히, 파이너(W. F. Pinar)의 경우는 어떤 시스템에 의해 구조화된 산출물로서의 교육과정에서 벗어나 행위 자체 혹은 과정을 의미하는 쿠레레(currere)<sup>20</sup>를 지향해야 한다고 보았다(Pinar et al., 1995).

이것은 수업 담론에도 그대로 영향을 미친다. 쿠레레의 의미로서 교육과정이 행위나 과정과 같은 실제적인 경험과 관련한다면 교육과정은 결국 수업과 구분하여 볼 수 없다는 것이다. 파이너의 논리에 따르면 결국 교육과정과 수업 사이의 구분은 무의미한 것이 된다. 수업이 곧 교육과정, 교육과정이 곧 수업이 되기 때문이다. 또한 쿠레레가 이미 정해지고 굳어진 수업 담론에서 벗어나 상황과 맥락에 따른 수업 그 자체의 이해에 초점을 맞춘다는 의미라면, 이는 수업의 주체성 혹은 실존성과도 맞닿게 된다(이혼정, 2002; 정성아, 2006). 즉, 수업을 다양한 관점에서 이해할 수 있는 계기가 된다는 것이다. 이 연구가 수업과 교육과정을 구분하지 않는 이유가 바로 여기에 있다. 기존 거대 담론으로서의 수업 담론은 교육과정과의 관계 속에서 서로 구분되거나 일방적인 영향력을 행사하는 환경에 처해 있었다. 이 가운데 수업 담론은 고정되거나 확정되었다. 그러나 수업과 교

20) 동사적 의미로 'currere'는 말이 '주어진 코스를 달리는 일(running of the course)' 혹은 '코스를 따라 달리는 개인적인 경험'을 의미한다. ...<중략>... 이처럼 파이너(F. W. Pinar)는 교육과정이 '분배되어야 할 산출물'로서의 'curriculum'에서 벗어나 '경험하다'라는 'currere'로 새롭게 개념화되어야 한다고 보았다. 따라서 이러한 교육경험의 탐구로서 교육과정은 단순히 '무엇을', '어떻게', '얼마나' 등과 같은 기술공학적인 탐구가 아니라, '왜'라고 하는 보다 근원적이고 철학적인 질문을 필요로 하게 된다. '나는 누구인가?', '나는 왜 이런 생각을 가지고 있는가?', '어떤 조건이, 어떤 사람이 나의 이러한 생각과 행동에 영향을 주고 있는가?' 이러한 질문은 수업 담론에 대한 존재론적인 질문이 된다.(이혼정, 2002: 76)

육과정을 구분하지 않고, 서로 밀접한 관련이 있다고 보는 입장에서 수업 담론은 보다 유연해질 수 있다. 즉, 수업 담론에 관한 다양한 관점의 가능성이 열린다는 것이다. 이러한 의미에서 이 연구는 수업과 교육과정을 이원론적으로 보는 입장에서 벗어나 관점주의적 입장에서 수업 담론의 다양성을 지지하는 수업과 교육과정의 일원론적 관점을 지향한다.



## II. 수업의 근대성 담론

### 1. 과학주의 담론

과학(science)<sup>21)</sup>은 라틴어의 ‘scientia’, 즉 ‘알 수 있는(sciens)’의 추상명사에서 유래하고, 이 점에서 그리스어의 ‘知(sophia)’에 바탕을 둔 ‘철학(philosophia)’과 밀접한 관련이 있다(정광수 외, 2012: 12). 이는 과학의 기원이 지식과 관련되었다는 것을 방증하며, 정리해 보면 ‘과학은 지식의 체계적 모음’ 정도로 그것을 정돈할 수 있겠다. 이러한 과학이 사회와 문명의 급격한 발전에 지대한 영향을 발휘했다는 것은 부인할 수 없는 사실이다. 과학은 자연과 사회의 과정을 동일형식화(Gleichförmigkeit)함으로써 과거와 미래의 현상 혹은 사건의 유사성에 대해 파악하고, 예측 및 측정 가능성을 획득하였다(이종하, 2010: 103). 지난 수 세기 동안 과학이 제공한 이러한 혜택으로 인해 ‘과학의 힘’이 무한한 것처럼 여겨지고 있으며, 인간의 존립을 위해서도 필수불가결한 요소로 받아들여지고 있다(홍병선, 2010: 424). 과학의 발달과 진보는 우리의 삶을 윤택하고 풍요롭게 했다. 그리고 여전히 우리는 이러한 과학의 혜택을 누리며 살아가고 있다. 심지어 일부는 과학을 신의 선물로까지 칭송하며 과학을 통한 유토피아적 삶을 그리며 살아가고 있다. 아마도 이러한 추세는 앞으로도 지속될 것으로 여겨진다. 여기에 더해 과학은 인간 삶의 모든 영역에 침투하여 막대한 위력을 발휘하여, 하나의 ‘시대정신’을 대표한다(홍병선, 2010: 424). 이렇듯 과학은 여러 방면에서 적지 않은 이바지를 하며 효율적이고 효과적인 해법이 되었다는 점에서 논란의 여지가 없다(이승은, 2010: 2).

21) 여기서 말하는 과학(science)이란 사물의 구조·성질·법칙을 탐구하는 인간의 이론적 인식활동과 그에 대한 산물로서의 체계적·이론적 지식을 말한다. 본래 과학은 인간의 사회적 생활과정에서 생성되어 성장해 온 것으로 자연을 변화하는 생산 활동의 과정이나 사회생활의 과정에서 관찰, 실험, 그리고 조사 등을 시행하고, 이를 통해 획득한 지식을 정리, 분석, 그리고 종합한 후 개념과 가설을 만들고, 실행을 통해 이를 실증·검증하여 대상의 일반적·필연적·본질적 연관을 분명히 해왔다. 이렇듯 과학은 종교·예술과는 달리, 보편타당하게 인식 가능한 사실 자체에 근거하여 개념적·논리적 사고를 활용하여 구성된 체계적인 이론이자 사회적 의식 형태의 하나다. 과학의 힘은 실천적 검증을 거친 객관적·법칙적 진리라는 데 있다.(철학사전편찬위원회, 2009: 73)

수업에 관한 담론에서도 역시 과학은 강력한 영향력을 발휘해 왔다. 파블로프(L. P. Pavlov)나 왓슨(J. B. Watson), 손다이크(E. L. Thorndike) 등과 같이 학습의 본질을 ‘자극과 반응’ 또는 ‘반응과 강화’로 설명하며 인간의 행동을 예측하고자 하는 행동주의가 대표적인 예이다. 그리고 피아제(J. Piaget), 비고츠키(L. Vygotsky), 브루너(J. S. Bruner) 등과 같이 사고의 측면을 중요하게 생각하는 인지주의 이론가들 역시 수업 담론에 영향을 미친 대표적 인물들이다(서명석·박상현, 2012: 186). 이뿐만이 아니라 그밖에 수업을 과학으로 이해하려 했던 시도는 무수히 많다. 어찌했든 분명한 사실은 이러한 이론들은 과학의 우산 아래 기존의 수업 담론에 강력한 영향력을 미쳤다는 것이다. 그리고 이러한 이론들로 인해 수업에 관한 담론은 효율성과 합리성 등의 측면에서 더욱더 풍부해졌다. 이런 입장에 대해 이혁규 등(2012)은 다음과 같이 설명한다.

근대 학교가 태동하고 대규모화되는 시점에 많은 사람은 수많은 교실에서 많은 교사가 각자의 직관이나 체험에 기반을 두어 주먹구구 식으로 가르치는 것에 대해서 우려하지 않을 수 없었다. 이러한 우려는 자연스럽게 개개 교사의 개별적인 특성을 넘어서서 모두가 따라야 할 효과적인 교수 방법에 대한 관심을 촉발하였으며 이는 교수 활동에 대한 과학적 접근을 필요로 하는 것이었다. 즉, 과학적인 관찰과 실험을 통해서 모든 교실에 적용될 수 있는 효과적인 교수 방법을 개발하고자 하는 욕구를 증가시켰다.(이혁규 외, 2012: 308)

이렇듯 수업 담론에 대한 과학적 접근은 교수·학습에 보편적 규칙을 적용할 가능성이 크다. 이런 접근에서는 바람직한 교육 결과를 예상하고 통제하려는 정신이 반영될 수밖에 없다(이혁규·엄훈·정정인·신지혜, 2012: 310). 특히, 과학은 어떠한 사건을 체계적으로 이해하고, 사건과 결과의 관계를 객관적으로 이해하는 강력한 방법이 된다(Daring-Hammond & Snyder, 1992: 43). 이것은 과학이 수업 담론에 계산적 혹은 분류적 역량을 제공했기 때문이다. 이러한 영향은 근래 학교 현장에서 발생하는 수업 담론에도 그대로 드러난다. 과학적 관점에서 수업의 효과성·효율성을 높이기 위한 여러 가지 실천 사례나 연구들이 넘쳐나고 있다. 예를 들어, 수업 모형 개발, 수업 방법, 학습 시간 디자인, 학급 경영 및 교실 관리 등에 관한 연구가 바로 그것들이다. 이들은 모두 대개 수업의 효과성·효율

성 및 양적·질적 성장과 관계가 있다. 교사의 전문성이나 수업의 전문성에 관한 담론들은 이러한 노력으로 진화해 왔다.

그러나 수업에 관한 담론이 과학주의로 환원되며 문제와 한계가 발생한다.<sup>22)</sup> 비트겐슈타인(L. Wittgenstein)의 지적처럼 이는 ‘일반성에 대한 갈망(craving for generality)’이라는 유혹에서 비롯된다(이재승, 2010: 272).<sup>23)</sup> 기존의 과학적 수업 담론에 대한 믿음과 신화는 과학이 다양한 현상을 하나의 원리나 요인으로 설명하려는 환원주의의 오류에 빠지며 문제가 생긴다는 것이다.<sup>24)</sup> 이는 다음과 같은 논의를 통해서도 알 수 있다.

과학과 과학주의에 관한 논의가 교육과정 연구에 주는 의의는 다음과 같이 정리할 수 있다. 과학적 해법은 교육목적을 발굴하고 규정하는 과정, 교육내용을 선정하고 조직하는 과정, 그리고 보다 합리적인 교육방법을 모색하는 과정에 관여하며 자신의 입지를 다져왔다. 20세기 초 교육과정이 독립적인 연구 영역으로 성립되어 가던 시기에 과학은 기존의 교육과정 논의를 새로운 교육과정 논의로 전환하는 데에 이바지를 하였다. 보비트(J. F. Bobbitt), 타일러(R. W. Tyler), 그리고 브루너(J. Bruner)와 슈왈(J. J. Schwab)<sup>25)</sup>을 거치는 동안 과학적 해법은 왜 가르치고, 무엇을 가르치며, 어떻게 가르칠 것인가와 같은 교육과정의 주요 질문에 유력한 해답을 제공해왔으며 근래에도 과학적 해법은 교육과정 논의에 ‘표준’이 되는 해법으로 받아들여지고 있다.

그러나 교육과정 논의에서 과학적 해법이 한계를 드러내기 시작한 것은 과학주의의 확산과 밀접한 관련을 맺는다. 목하 문제의 성격과 사태의 맥락을 고려하지 않은 채 맹목적으로 과학적 해법을 교육과정 논의에 끌어들이는 결과, 과학에 대한 합리적

22) 자연과학을 위시한 과학적 방법의 특징은 사실지향성, 연구대상의 일반화와 보편화, 그리고 법칙 정립과 비역사성에 있다. 그러나 과학의 놀라운 성과에 힘입어 여타의 학문을 과학으로 대체하려는 시도가 등장하게 되었는데, 그것이 바로 과학에 대한 무한한 신뢰감을 절대적인 수준으로까지 진행하게 하는 과학주의(scientism)다(최현철, 2008: 312).

23) 비트겐슈타인(L. Wittgenstein)에게서 찾아볼 수 있는 과학 비판적 태도는 바로 과학이 자신의 한계를 넘어서서 우리의 윤리적 태도와 행위들을 포함한 모든 것을 설명해내려는 것에 대한 비판이라 할 수 있다(이재승, 2010: 284).

24) 과학적 방법만이 진실을 규명하는 유일한 방법이라고 이해하는 과학주의는 포스트모던을 추종하는 이들에 있어 비판의 대상이었다. 그러나 무어(R. Moore)와 뮐러(J. Muller)는 과학에 대한 지배적 담론의 오류가능주의(fallibilism)는 인정해야 하지만, 그 자체를 회의주의(scepticism)로 몰고 가서는 안 된다고 말하고 있다(Moore & Muller, 2010). 이것은 과학주의를 논함에 있어 과학의 기능에 대한 역사성을 빼놓지 말아야 함을 의미하기도 한다.

25) 슈왈의 경우는 오히려 과학주의적 태도를 비판한다. 슈왈은 다양성을 가장 중요한 과학의 본성의 하나로 강조하였다. 그런데도 슈왈의 과학적 방법이 마치 유일한 과학담구의 방식으로 인식되는 사실은 문제가 있다. 슈왈은 수사학적 결론으로서 과학의 교육 및 그 부정적 결과에 대해 경고했고, 그러면서 최종적인 진리로서의 과학의 이미지를 경계하였다(송진웅, 2006: 867).

신뢰가 차지하던 자리를 과학주의적 태도가 대신하기 시작하였다. 물론, 과학주의가 확산하면서 의견상 교육과정 논의에서 과학적 해법이 차지하는 위상이 강화되고 그 영역이 확장되는 듯한 인상을 줄 수 있지만, 장기적으로 볼 때, 과학주의의 확산은 과학적 해법에 대한 신뢰를 손상하고 결국 교육과정 논의에서 과학적 해법의 입지를 불안정하게 만들 수밖에 없다.(이승은, 2010: 17)

한편 수업과 교육과정은 앞서 서론에서도 밝혔듯이 밀접한 관련이 있다. 교사와 학생은 수업을 통해 서로 만나고 배운다. 이 과정에서 교사와 학생의 만남은 그리고 교수와 학습은 교육과정을 기반으로 이루어진다(서명석·김외솔·박상현, 2011b: 55). 이른바 수업 담론과 관련한 논의에 교육과정 담론은 수업 담론과 별개로 논의할 수 없다.<sup>26)</sup> 따라서 교육과정과 관련한 과학과 과학주의적 논의는 수업 담론에도 영향을 미친다고 볼 수 있다. 수업 담론에 매우 큰 영향을 미치는 교육과정에 대한 이해 역시 과학적 해법만이 진리처럼 여겨졌으나 과학주의로 환원되며 그 한계가 드러났다는 것이다(이승은, 2010). 이렇듯 과학은 수업에 관한 담론의 확장과 발전에 기여했으나 정전화(正典化), 탈가치화, 객관화, 계량화를 표방하는 과학주의에 빠지며 그 입지가 불안정해졌다.

수업 담론이 과학주의에 빠지며 수업은 과학적 시스템에 종속되었다. 이러한 입장에서 수업은 효과적이어야 하고, 교사는 효과적인 역량을 가져야 한다(Smith, 1987:14). 물론 이러한 구조를 통해 수업은 구성 및 감독이 용이해진 측

26) 교육과정과 수업의 관계를 이해하기 위해서 우선 수업이라는 것을 두 가지 측면에서 이해해야 한다. 수업이라는 용어는 본래 instruction과 teaching을 일컫는다. 이 용어가 한국에 수입되면서 수업과 교수라는 용어로 사용되고 있지만, 수업과 교수라는 용어를 현재 명확하게 구분해서 사용하고 있지는 않다. 이러한 번역의 혼란이 instruction과 teaching의 개념을 혼동하게 하는 원인이다. instruction은 흔히 교육과정과 같은 축에서 움직이는 개념이라고 할 수 있다. 보충해 보자면 교육과정은 교사에 의해 운영되어야 그 존재 가치가 증명된다. 수업(instruction)은 일종의 설계다. 즉, instruction은 교사가 교육과정을 구현하기 위해 기획한 수업 설계도라는 것이다. 여기서 수업을 설계도라고 했는데, 전문적인 용어로 수업 의사 결정이라고 볼 수 있다. 수업이라는 의사 결정 과정에서 교사가 교육과정의 문제점을 발견할 수도 있다. 이때는 교육과정의 내용을 수정이나 보완하여 다시 설계할 수도 있다는 뜻이다. 이것이 교육과정 디자인이다. instruction은 이처럼 교육과정과 그 맥락을 같이하며 상보적인 관계를 유지하는 ‘그-무엇’이라고 할 수 있다. 한편 teaching은 가르치는 일 그 자체인 수업을 의미한다. 즉, teaching은 교사가 교실에서 학생들에게 무언가를 가르치는 활동을 뜻한다. 또한 수업(teaching)은 학생들의 학습(learning)과 같은 맥락에서 움직인다. teaching과 learning은 교사와 학생 간의 상호작용을 통해 이루어진다. 정리하면 teaching은 교사가 학생들에게 교육과정의 내용을 가공하여 전달하는 것이라고 할 수 있다. 또한 전달에 그치는 것을 넘어서서 지속적으로 학생으로부터 피드백을 받고 수업에 관한 반성 및 성찰을 통해 수업을 개선해가는 과정이다. 교수-학습을 역동적으로 조직하는 교육과정과 수업은 상하 운동을 하며 서로 유기적으로 관계 맺는 상호보완적 개념이라고 할 수 있다.(서명석·김외솔·박상현, 2012: 241-242)

면이 있다. 이는 이미 정해진 목표에 도달하는 데 효과·효율적일 수 있으며, 형식적 측면에서 실패할 확률을 줄일 수 있다(서명석·김외솔·박상현, 2011b: 53). 하지만 이것 또한 과학이 밑바탕에 깔린 어떤 구조의 산물이 될 가능성이 매우 크다. 수업 담론에 있어 이 구조는 질서나 조직, 그리고 확실성뿐만이 아니라 책무성과 효율성, 그리고 통제 등을 생산하게 된다. 이러한 구조 하에서 수업은 목표나 목적에 도달하기 위해서 다음과 같은 것에 무게중심을 둘 수밖에 없다. 표준화된 교수나 평가, 양적 연구, 체계적 계획 및 실행, 과학적인 관리 등이 바로 그것이다(Cherryhomes, 1988 / 박순경, 1998: 57). 잘 알고 있듯이 대표적 사례가 타일러(R. Tyler)의 목표 중심 교육과정 개발 모형(교육목표 선정 → 학습경험 선정 → 학습경험 조직 → 학습경험 평가)이다(Tyler, 1949).<sup>27)</sup> 타일러 모형은 과학적이고 논리적이며 합리적이다. 또한 그것은 어떤 교과, 수준에서든 활용 가능하다는 평가를 받았다. 그러나 한편 타일러의 교육과정 개발 모형을 비판하는 이들은 타일러는 목표와 틀만을 중시하고 수업과 교육과정을 지나치게 단순화하여 그 속에 있는 본질적 가치를 놓친다고 보고 있다(이홍우, 1984; 박채형, 2005: 25-29; 박상철, 2006; 김홍진, 2008: 144-145). 즉, 이는 교육과정의 존재 이유가 목표달성에 있고, 그곳으로 수렴하는 수업을 지향했다는 점을 방증한다(서명석, 2000: 102).

여기서 생각해 볼 점이 있다. 타일러를 비롯한 과학주의자들의 모형이 제공한 목표 내지 틀과 같은 어떤 구조가 수업 담론에 과연 어떠한 영향을 미쳤는지 말이다.

타일러 모형은 교육과정을 구성할 때 고려해야 할 네 가지 요소를 의미한다. 그러나 그의 논리는 가치 결정의 방법과 절차만을 말해줄 뿐, 그 스스로는 가치 중립적인 입장을 취한다. 즉, 이상적인 목적이나 구체적인 목표, 어떤 프로그램이 좋은 것인지에 대해 언급이 없다. 따라서 그의 논리는 어떠한 종류의 교육과정이든 그것을 종합적으로 구성할 수 있게 해주는 합리적인 도구로서의 방법을 제시해 주고 할 수 있다.(김홍진, 2008: 144-145)

27) 타일러에 의하면 교육과정과 수업 계획을 개발하는 데 있어서 반드시 대답 되어야 하는 근본적인 네 가지 질문은 다음과 같다. ① 학교는 어떤 교육목적을 달성하기 위해 노력해야 하는가? ② 이러한 목적을 달성하기 위해 어떤 교육적 경험들이 제공될 수 있는가? ③ 이러한 교육적 경험들은 어떻게 효과적으로 조직될 수 있는가? ④ 이러한 목적들이 달성되었는지를 우리가 어떻게 알 수 있는가?(Tyler, 1949: 1)

이러한 구조에서 수업의 핵심적 주체인 교사 같은 경우에는 수업을 계획·운영·평가하는 데 있어 매우 쉬울 수 있다. 왜냐하면 기존에 갖추어진 목표와 틀에 맞추어 수업을 계획하고, 실행하며, 평가하면 되기 때문이다. 그러나 교사를 대자적 존재(對自的 存在)<sup>28)</sup>로 그렸을 때 이는 매우 심각한 문제를 초래한다. ‘실존은 본질에 앞선다(Sartre, 1946)’라는 사르트르(J. P. Sartre)의 명제가 있듯이 교사는 확정된 수업 담론을 실천해야 하는 일도 중요하지만 수업 담론을 자신의 선택으로 해석하고 변화할 수 있는 능동적 주체로 거듭나는 것이 매우 중요하다.

타일러를 필두로 한 근대교육은 주체에 대한 물음을 삭제하고, 주체를 대상화하는 일에 열중했다(서명석, 1999: 66). 따라서 수업 담론에 영향을 받을 수밖에 없는 교사를 포함한 교육실천가 혹은 연구자들은 수업 담론이 과학주의에 고착되었을 때 즉자적 존재(卽自的 存在)에 머무를 가능성이 매우 커진다. 사르트르의 표현대로라면 즉자적 존재는 사물의 존재양식으로서 어떤 고뇌도 없고, 자기 자신을 떠나서 의미를 찾아 움직이지도 않는다(김형효, 2004: 56). 따라서 즉자적 존재로서 교육실천가 혹은 연구자들은 수업에 관한 고민이나 회의가 많이 줄어들 가능성이 있고, 수업 담론에서 수동적 존재로서 위치할 수밖에 없게 된다. 이때 수업의 주체들은 자신의 의사에 반해 임의로 객체화될 개연성이 있다(Frye, 1972 / 임철규, 2009: 663). 그들은 과학주의라는 거대 담론의 희생양이 되는 것이다.

수업의 주체들은 이미 주어진 것만을 실행하는 거대 수업 담론의 꼭두각시가 아니다. 과학주의라는 거대 담론의 우산 아래 수업 담론을 둘러싼 주체들의 존재가 실추되는 이 담론의 장에서 벗어나기 위한 지혜가 필요하다(서명석·박상현, 2012: 187). 그렇다고 수업에 관한 과학적 담론에 대한 맹목적 불신을 이야기하는 것이 절대 아니다. 그로 인한 장점을 분명 인정하면서, 그 이면에 존재하는

28) 서명석(2007)의 경우 ‘교사는 가르치는 일에 있어 즉자적 존재이면서 동시에 대자적 존재’라고 보고 있다. 왜냐하면 가르치는 일 그 자체는 교사에게는 움직일 수 없는 성질, 즉 본질이기 때문이다. 그래서 교사는 즉자적 존재(being in itself/etre-en-soi=무의식적 존재/존재함에 대한 의식이 없으면서 그 자체로 존재하는 것)인 것이다. 따라서 교사는 가르치는 일을 끊임없이 해석하고 반성하여 가르치는 일 자체를 새롭게 다시 위치시켜야 하는 일을 해야 한다. 교사 자신의 판단 및 선택을 통해 비판적으로 가르치는 일을 검토하는 능동적 주체로 거듭나야 한다는 것이다. 결국 교사는 가르치는 일에 대하여 스스로 판단·선택하고 만들어가는 존재다. 즉, 대자적 존재(being for itself/etre-pou-soi=의식적 존재/존재하는 존재로서의 인간이 자신을 스스로 반성의 대상으로 삼을 수 있고, 스스로 존재에 대한 물음을 던지는 것)인 것이다.(서명석, 2007: 145-146 / 서명석, 2016: 58-59)



독성의 세계에 대한 냉철한 이해와 판단이 우리에게 필요하다는 것이다.

## 2. 과학주의 수업 담론의 해체

‘수업이란 무엇인가?’ 이 물음에 대한 답을 정확히 내리기는 매우 어렵다. 수업 담론에 영향을 미치는 상황과 맥락이 너무나 다양하기 때문이다. 따라서 수업이 무엇이냐는 물음에 대한 명확한 합의는 없다고 해도 무방할 듯하다. 그러나 한국에서 수업에 관한 사전적 정의는 보통 다음과 같이 비슷한 의미를 지니고 있었다.

- 수업(授業): 주로 정해진 과정을 따라 정해진 시간과 장소에서 지식과 기능을 가르쳐 줌. 또는 그런 일이나 그 일을 위한 시간.(고려대학교 민족문화연구원, 2011: 3664)
- 수업(授業): 문화적인 지식이나 기능을 가르치는 일.(동아출판사 백사과전부, 1983: 110)
- 수업(授業): 교사가 학생에게 지식이나 기능을 가르쳐 줌. 또는 그런 일.  
(<http://krdic.naver.com>)
- 수업(授業): 교사가 학습자에게 지식이나 기능을 가르쳐 주는 행위이며, 능력을 향상하거나 가치관을 형성시키는 교육적인 활동을 의미한다.  
(<https://ko.wikipedia.org>)

위의 수업에 관한 사전적 정의를 살펴보면 ‘수업이란 지식이나 기능을 가르쳐 주고 배우는 것’ 정도로 의미가 포착된다. 여기서 눈에 띄는 말이 있다. 바로 ‘지식’과 ‘기능’이다. 즉, 적어도 한국에 있어서 지식과 기능은 수업 담론에 매우 큰 영향을 미친다는 것을 위의 사실을 미루어 알 수 있다. 학교 현장만 보더라도 수업에서 지식과 기능이 차지하는 비율이 매우 크다는 점은 부인할 수 없을 것이

다. 다음은 학교 현장에서 수업을 어떻게 이해하는지에 대한 일련의 텍스트다.

수업은 교육내용을 가지고 교사와 학생이 교과 의미 파악하는 활동이다. ...  
<중략>... 교사는 교과의 본질을 생각하며 학생에게 교육내용을 이해시키려 하고, 학생은 교사의 의도를 생각하며 교육내용을 파악하려 한다. 수업을 통해 교사는 현상을 보는 안목을 가르치면서 교과의 가치를 구현하며, 학생은 교사가 구현하는 가치를 받아들이면서 교사와 관계를 맺는다(류현중, 2004b: 114에서 재인용)

...<상략>... 흔히 학교 현장에서 수업을 'instruction'으로 쓰고 있습니다. 그러나 사실 'instruction'은 수업을 하기 위한 시스템을 말합니다. 여기서 수업을 하기 위한 시스템이란 수업 계획-수업 실행-수업 평가 그리고 피드백의 단계를 말합니다. 그렇다면 실제 우리가 이해하는 수업이란 무엇일까요? 바로 위의 단계 중 수업 실행이라고 볼 수 있을 것 같습니다. 이때 우리는 이 행위를 가르치는 일이라 일컫습니다. 이게 바로 수업teaching입니다. ...<중략>... instruction에 대한 가장 일반적인 생각은 아마 가르친다는 의미인 teaching일 것입니다. teaching이란 교사가 학생에게 어떤 지식knowledges이나 기능skills, 그리고 태도attitudes 등을 가르치고, 학생의 잠재능력을 최대한 향상하는 교육적 활동을 의미합니다. ...<중략>... 수업instruction은 교사가 교실에서 교육과정을 운영하기 위한 일종의 설계라고 볼 수 있죠. 그래서 instruction은 교육과정의 구현 방법에 관한 수업 설계도라고 할 수 있습니다. ...<중략>... 한편 teaching은 가르치는 일 그 자체인 수업을 의미합니다. 즉, teaching은 교사가 교실에서 학생들에게 무언가를 가르치는 활동을 뜻합니다. 또한 수업teaching은 학생들의 학습learning과 같은 맥락에서 움직입니다. teaching과 learning은 교사와 학생 간의 상호작용을 통해 이루어집니다. 정리하면 teaching은 교사가 학생들에게 교육과정의 내용을 가공하여 효과적으로 전달하는 것이라 할 수 있습니다.(서명석·김의솔·박상현, 2012: 236-242)

앞의 첫 번째 텍스트에서 '수업은 교육내용을 가지고 교사와 학생이 교과의 의미를 파악하는 활동'이라고 하고 있다. 이때 수업에서 다루어지고 있는 교육내용이 대부분이 바로 지식과 기능이다. 왜냐하면 학교 현장에서 교육내용이라 하면 교과내용이라고 할 수 있고, 이때 교과내용은 지식과 기능이기 때문이다. 그리고 여기서 교사가 의도하는 교과의 가치 그리고 학생이 생각하는 교과의 의도란 지식과 기능의 효율적 습득이 될 것이다.

두 번째 텍스트는 수업(teaching)의 의미에 대한 것이다. 텍스트를 보면 '수업



(teaching)이란 교사가 학생에게 어떤 지식(knowledges)이나 기능(skills), 그리고 태도(attitudes) 등을 가르치고, 학생의 잠재능력을 최대한 향상하는 교육적 활동을 의미한다'라고 되어 있다. 여기서 수업은 철저히 '수업 계획-수업 실행-수업 평가'라는 'instruction'의 체계적 과정을 따른다. 교사와 학생들은 이러한 체계적 과정에서 수업(teaching)을 통해 지식, 기능, 태도라는 교육과정 내용을 효과적으로 전달하고 전수받으면 되는 것이다. 그런데 여기서도 빼놓을 수 없는 것이 바로 지식과 기능의 존재다. 그렇다면 여기서 지식과 기능이 과연 무엇인지에 대해 좀 더 성찰해 볼 필요가 있을 것 같다.

지식은 어떤 대상의 의미를 파악하거나 경험을 통해 체득하여 알게 되는 것이다. 좀 더 구체적으로 구분하여 말하자면, 지식은 어떤 과제를 수행하는 데 지켜야 할 원칙·원리 혹은 기능·기술 같은 인간의 능력에 관련된 것과 같은 방법적 지식과 어떤 사실이나 현상을 논리적으로 기술하거나 설명하는 명제적 지식으로 설명할 수 있다(조수환, 1993: 227). 여기서 지식은 객관성과 확실성이 최대한 격상되어 있다. 왜냐하면 원칙, 원리, 논리와 같은 영역은 누구에게나 보편타당해야 하기 때문이다. 그래서 일반적으로 지식과 대립하는 의미인 억측과는 구별된다(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 80-81). 그리고 지식 체계(에피스테메)<sup>29)</sup>는 독사(doxa)와 같은 추측이나 억측을 거부하고 정확하게 구분하고, 식별하며, 지배하는 영역으로까지 나아간다.

하지만 이러한 지식은 과학주의의 지원을 받으며 인간의 관념과 같은 것까지 과학으로 환원하려 했다. 인간의 개인적이고 독자적인 영역까지 통제한 것이다. 이것은 지식과 과학의 태생적 운명을 따져보면 더 이해가 빠를 수 있다. 앞에서 잠깐 살펴보았지만 science(科學)<sup>30)</sup>는 라틴어 scientia(知識)라는 말에서 유래했다. 그런데 scientia의 'sci-'는 본래 그 의미가 '자르다', '파고들다', '분리해 내다' 등으로 'sci-'의 의미를 가장 잘 보여주는 것이 scissors(가위)다(권오상, 2015: 68). 이것은 또한 scindere라는 라틴어와도 관련되어 있는데, 이는 'to cut' 혹은

29) 여기서 말하는 지식 체계(에피스테메)는 플라톤의 이데아를 말하는 것이 아니라 사물들에 질서를 부여하는 특정 시대 지식의 흐름을 말하는 것이다.

30) Webster's Third New International Dictionary에 의하여 science는 'a branch or department of systematized knowledge that can be made a specific object of study'로 되어 있다(김용준, 1998: 22). 과학의 사전적 의미만 보더라도 과학은 체계화된 지식의 다른 이름이다.

‘to split’라는 뜻이다(김용준, 1998: 22). 그래서 과학이란 지식을 구분하고 체계화하여 잘 묶어놓은 것쯤으로 이해할 수 있다는 것이다.

근대에서 지식의 존립은 과학과 함께 이렇게 완고했다. 그런데 이 지식을 생산해 내는 것이 바로 다름 아닌 이성이다. 이성은 그리스어로 로고스(logos)다. 로고스는 <수집해서-모아들임>이라는 고대 희랍의 어원을 갖고 있다. 이때 <수집해서-모아들임>을 하기 위해서는 당연히 분석과 분류 혹은 공통점과 차이점을 발견하고 종합해야 할 것이다(서명석, 2008a: 85-90). 이것은 다름 아닌 과학·수학적 사고 과정과 같다.<sup>31)</sup> 따라서 이성 혹은 로고스는 과학과 수학이 배태한 효과와 효율, 표준과 계량, 그리고 전체성을 호위할 수밖에 없다. 이 이성이 바로 지식을 만든다. 이성과 지식은 이렇게 피비우스의 띠 위를 영원히 달린다. 반면 지식보다 기능은 이성의 영향권과는 다소 멀어 보일 수 있다. 기능이 이성 혹은 지성의 작업과는 관계가 먼 육체적인 것으로 생각할 수 있기 때문이다. 그러나 기능(skills) 역시 종종 주어진 시간 안에 미리 결정된 과업을 수행하는 능력(<https://en.wikipedia.org/wiki/Skill>)이라고 할 때 기능 역시 과학주의의 영향권 안에 들어 있음이 분명하다. 또한 지식과 기능은 서로 다른 영역이지만 이성의 주관 하에 서로 영향을 주고받는 상보적 관계에 놓여 있다.

이렇듯 수업에 관한 담론을 형성하는 데 매우 중대한 역할을 하는 지식과 기능에서 포착된 의미는 그 자체에 이미 질게 깔린 이성이 강조된다는 점이다. 즉, 지식과 기능은 인간의 이성과 떼어놓고 설명할 수 없으며, 이것은 곧 과학주의적 담론으로 빠지는 운명을 이미 갖게 된다는 것이다. 그러나 그렇다고 수업 담론을 형성하는 데 있어 이성의 작용, 혹은 지식과 기능의 역할을 무조건 부정하는 것은 아니다. 문제는 이러한 이성의 작용, 지식과 기능의 축적이나 오용이 과학의 호위를 받으며 수학적 표현에 들어오지 않는 현상들을 도외시하거나 무시해버렸으며 모든 관찰 가능한 현상들만 수학적으로 처리했다는 데 있다(김용준, 1998: 51).<sup>32)</sup>

31) 로고스(logos)의 개념은 대립적이지자 반대의 것들을 통일적으로 이해하도록 만드는 희랍의 과학적 사고에 출발점을 두고 있다(임성철, 2003).

32) 일부 연구를 보면 수업을 정량화하여 나타내는 것에 대한 거부감도 보인다. 양적인 결과보다는 수업의 내적 충실함이 더 중요하다는 것이다(임성민 외, 2014: 1310). 또한 최근의 수업은 수업 그 자체의 본질을 놓치고 교육환경, 교육자료, 수업 방법 및 기법 등의 외부적인 요인에 집중함으로써 문제가 생긴다고도 말한다(오정숙 외, 2014; 김홍희·한기순, 2013). 즉, 현재 수업은 교

지금까지 한국의 수업 담론에 대해 살펴보았다. 그런데 한국이 수업 담론은 서양의 수업 담론, 특히 미국의 수업 담론을 빼놓고 설명하기가 매우 힘들다. 왜냐하면 한국 교육이 해방 이래 전적으로 수입된 미국 교육 제도 속에 들어가 있기 때문이다(이계학 외, 2004: 8).<sup>33)</sup> 그렇다면 한국의 교육에 막대한 영향을 미친다고 하는 미국은 수업을 어떻게 이해하고 있을까?

- 수업: 학습자의 이해 증진을 돕고, 행동의 바람직한 변화를 달성하는 데 도움이 되는 경험의 계획된 배치다. 또한 학생들의 학습을 촉진하는 방법과 관련된 경험이다.(Roberts et al., 2011: 302)
- 완전한 수업: 완전한 수업은 어떤 목표에 도달하도록 학생들을 가르치는 것을 의미한다. ...<중략>... 학생이 전달받는 것은 바로 지식과 기능이다.(Price & Nelson, 2011: 173)
- 수업: 학교에서 학생들에게 지식을 알려주는 것이다(Smith, 1968: 12).
- 수업: 수업은 목표 지향적이다. 효과적인 교사들은 학생들에게 높은 기대를 설정한다…….(Guillaume, 2012: 12 / 서명석 외, 2013: 9-10)
- 수업 의사 결정 ← 학습과 인간의 행동에 대한 이론적 지식 + 학습을 조장하는 태도 + 교과목에 대한 지식 + 수업 기능들에 대한 레퍼토리 + 개인의 실천적 지식(Cooper et al., 2011: 17 / 서명석 외, 2011: 25).
- 수업: 가르치는 활동이다. 지식이나 기술을 전달하는 활동이다. ...<중략>... 지식과 기능을 전달하는 행위, 과정, 기술이다.(<http://www.thefreedictionary.com>; <http://dic.daum.net>)
- 수업: 어떤 전문가가 지식과 기능을 전달하는 것이다.  
(<http://www.wordreference.com>)

---

과내용 및 방법 개선, 교육평가 시스템 강화, 수업 모형 개발 등이 과학적 시스템을 따름으로써 새로운 문제가 생길 수 있다는 것이다.

33) 1945년 이후 한국의 교육과정은 미국의 교육과정을 수입하며 수정된다. 그러면서 넓게는 교육 문제 전반, 좁게는 교육과정 개선에 영향을 미쳤을 것이라는 점이 예상된다(김대영, 2013). 이 과정에서 자연스럽게 미국의 수업 담론이 한국에도 영향을 미쳤음은 자명하다.

로버츠(F. P. Roberts) 등의 경우는 수업을 학습자의 이해를 돕고 바람직한 행동을 취할 수 있도록 하는 일 혹은 학생의 학습을 촉진하는 일이라고 생각하고 있다(Roberts et al., 2011). 물론 이때의 학습이란 서양적 맥락에서 지식의 습득이나 이성의 계발이 주가 될 것이다. 그리고 학생들이 수업을 통해 경험하는 일은 결국 우리의 이성을 통해 지식으로 재생산된다.(박상현, 2014: 38) 프라이스(K. M. Price)와 넬슨(K. L. Nelson)은 완전한 수업이란 학생이 목표에 도달하도록 가르치는 일 혹은 학생들이 지식이나 기능을 습득하는 일이라고 보고 있다(Price & Nelson, 2011). 스미쓰(B. O. Smith) 역시 지식의 전달이란 측면에서 프라이스나 넬슨과 생각이 같다(Smith, 1968: 11-16). 기욤(A. M. Guillaume)은 수업은 목표를 향해 돌진하는 구조로 보고 효과성과 교사를 하나로 묶어 ‘효과적인 교사(effective teacher)’로 교사를 이해한다(Guillaume, 2012 / 서명석 외, 2013). 쿠퍼(J. M. Cooper) 등은 교사가 수업의 의사결정을 위해 필요한 것들을 보여준다(Cooper et al., 2011 / 서명석 외, 2011). 학습과 인간의 행동에 대한 이론적 지식, 학습을 조장하는 태도, 교과목에 대한 지식, 수업 기능에 대한 레퍼토리, 개인의 실천적 지식이 바로 그것이다. 또한 수업(teaching)에 대한 사전적 의미를 찾아보면 수업이란 지식 그리고 기능을 주는 활동으로 수렴된다.

위의 수업에 관한 몇 가지의 관점은 수업에 관해 각기 조금씩 다르게 설명하고 있긴 하다. 그러나 한국의 수업 담론과 비교했을 때 매우 유사함을 알 수 있다. 이른바 수업 담론은 어떤 도달해야 할 목표나 교과(내용)를 미리 상정해 놓는다는 것이다. 그리고 교사가 가르치고 학생이 배우는 것은 다름 아니 지식과 기능 그리고 태도가 된다. 물론 이러한 지식, 기능, 태도는 철저히 체계적으로 계획되고 효율적으로 운영되어야 한다. 그리고 이러한 일을 잘하는 교사를 우리는 효과적인 교사(effective teacher)라고 부른다. 이렇듯 근대 이래로 한국의 수업 담론은 미국의 수업 담론을 추종해 왔다.

지금까지 ‘수업이란 무엇인가?’에 대한 여러 담론을 살펴보았다. 그런데 이 물음을 학교 현장에서 이해한다면, ‘교사에게 수업은 무엇인가?’라는 또 다른 물음으로 치환할 수 있다. 과학주의적 입장에서 학교 현장에서의 수업은 현실적으로 주어진 시간 안에, 정해진 공간에서 정해진 곳까지 도달해야 하는 다분히 통제된 개념이다. 그래서 수업은 철저히 체제적 접근(system approach)이다. 40~50분이

라는 시간, 교실이라는 공간, 정해진 수업 목표는 수업의 체제를 이루는 대표적인 것들이다(서명석·김외솔·박상현, 2011a: 277). 이러한 것들은 수업을 효과적으로 만든다. 그러나 효과는 효율을 끝내 지향하게 된다. 그리고 그 효율은 수업이 맹목적으로 기능성만을 추구하게 만들 수 있다. 그리고 이렇게 만들어진 수업에 관한 담론은 마치 진리인 것처럼 자리 잡게 된다. 푸코 역시 이점을 지적한다. 푸코는 진리를 이 세계의 하나의 사물로 규정한다. 그리고 진리 역시 그것을 진리로 받아들이고 진리로 가능하게 하는 담론에 따라 생성된다고 주장한다. 즉, 진리 역시 그 시대의 담론에 의해 결정된다는 것이다(Cherryhomes, 1988 / 박순경, 1998: 63).<sup>34)</sup> 푸코의 주장은 현재 수업 담론을 거중조정 하는 거대 수업 담론인 과학주의적 수업 담론에 중요한 메시지를 던진다. 현재 수업 담론 역시 고정된 실체는 아니지만 거대 담론에 의해 규정되고 결정될 수 있다는 것이다. 그리고 이 거대 담론은 현재에 강력하게 영향을 미치는 견고한 구조로써 수업을 틀지우고 있다.

하지만 푸코와 함께 포스트모더니즘을 주도한 데리다(J. Derrida)는 이러한 ‘구조’가 갖는 문제에 해체의 칼날을 든다. 데리다에 의하면 의미는 유보된다. 즉, 의미는 어떠한 구조에 의해 결정되는 것이 아니라 끊임없이 유보된다는 것이다(Derrida, 1967 / 김성도, 2010: 107-135). 따라서 수업 담론 역시 어떤 구조에 의해 완성되거나 결정되는 것이 아니라 끊임없이 유보되어야 할 대상이라는 것이다. 여기서 수업 담론에 대한 유보라는 말은 수업 담론의 형성에 관한 의미 없는 보류를 말하는 것이 아니다. 수업 담론에 대한 유보는 담론에 대한 방관자가 아니라 능동적 주체로서 수업 담론을 주시하고, 그 담론에 관여하는 배경이 무엇인지에 대한 끊임없는 고민과 성찰을 의미한다. 그렇다고 수업에 관한 담론이 니체의 경고처럼 니힐리즘(nihilism)으로 빠져서는 안 될 것이다. 수업에 관한 과학적 관점도 분명 인정하되 언제든지 수업에 관한 새로운 사유의 프레임을 갖다 댈 수 있는 사고의 전환이 필요하다. 이때 그 열려있는 가능성에 대한 긍정을 통해 각

34) 푸코는 진리의 보편적 개념이나 일반적·표준적 정의에 관심을 두지 않았다. 왜냐하면 진리를 둘러싼 그의 관심은 진리의 정의나 개념 자체가 아니라 진리의 역사이기 때문이다. 진리의 역사는 진리가 어떻게 생산되고 인정되고 통용되었다가 사라지는가에 관한 역사이다. 따라서 푸코에게 있어서 진리는 발견되는 것이 아니라 생산되는 것이다. 다만, 이러한 진리가 과학적 담론의 형태와 제도 하에서 중심을 차지하고, 어떤 체제나 통제에서 생산될 때, 푸코는 이것을 투쟁의 대상으로 삼았다.(김부용, 2012: 88-90)

자에게 좀 더 분명한 수업 담론이 형성될 수 있는 길이 열릴 것이다. 어떠한 입장도 절대적으로 인식론적이나 방법론적으로 우월할 수는 없다. 이는 과학주의를 극단적으로 비판하는 다른 담론들 또한 문제일 수 있다는 것이다. 수업에 관한 담론이 극단적인 과학주의에 빠져서는 안 되겠지만, 과학과의 전면적 대립이 아닌 국소적인 상보의 관계를 유지하는 것이 담론의 다양화를 위한 지름길이 될 것이다(최현철, 2008: 329).

### Ⅲ. 예술·비평적 수업 담론

#### 1. 예술적 수업 담론의 구조와 맥락

과학적 수업 담론은 수업 담론을 논하는 데 있어 빼놓을 수 없다. 그만큼 수업 담론에 있어 과학적 담론은 그 비중이 작지 않고, 수업의 여러 가지 측면에서 기여한 바도 분명 있다. 그러나 과학적 방법이 적용되기 어려운 부분에 있어 과학적 기준을 과도하게 적용 및 활용할 경우 과학은 오히려 문제를 발생시키기도 했다는 것을 우리는 앞에서 살펴보았다(이승은, 2010: 2). 그 이유는 소위 과학이라는 것이 어떻게 해석되고, 또 어떤 방향으로 나아가고 있는지를 콘텍스트(context) 속에서 살펴보지 않았기 때문이다(김용준, 1998: 44). 또한 과학 이외의 관점에 대해서는 ‘객관적이지 못하다’ 혹은 ‘합리적이지 못하다’ 등의 자기 논리를 펼치며 부정적 견해를 펼쳐왔기 때문이기도 하다. 그러면서 그들은 수업의 효과성과 효율성을 증진하기 위한 체계적 시도, 즉 실증주의적 패러다임을 확산시켰다. 예를 들어, 처방을 위주로 하는 연구 목적, 교사 행동을 보다 하위 구성 요소로 분석할 수 있다는 행동주의적 사고, 그리고 이러한 연장선에서 수업의 과정을 객관적으로 관찰하거나 수량화할 수 있다는 경험적이고 실증적인 사고가 바로 그것이다(김민환·김동엽, 1997: 227). 이와 같은 과학적 사고는 수업을 더욱 표준화시키며 효율적인 방향으로 흘러가게 했다(Huebner, 1999: 25). 그리고 근대 이후 수업에 관한 담론은 이처럼 정전화 되어 왔다.

반면 니체의 관점주의에 따르면 절대적 진리는 있을 수 없다. 누구나 어떠한 대상과 실체에 관한 관점을 가질 수 있고, 이 관점들은 서로 충돌할 수 있다는 가능성을 관점주의는 늘 열어놓는다. 이렇게 볼 때 예술적 수업 담론은 바로 관점주의의 산물일 가능성이 매우 크다. 사실 예술적 수업 담론은 수업을 예술로 이해하려는 시도로서 과학적 수업 담론에 대항하여 나타난 담론이라고 볼 수 있다.<sup>35)</sup> 그렇다면 여기서 수업을 예술로 이해한다는 뜻은 무엇인가? 이에 대해 이



해하기 위해서는 예술에 대한 개념을 이해하는 일이 우선 되어야 한다.

흔히 예술이란 아름다움과 같거나 혹은 아주 가깝게 관련된 것이라 이해되어 왔다(박이문, 2011: 17). 또한 예술은 다른 기술과는 구분되는 미학적 가치를 실현하는 기술이기도 하다(강손근, 2001: 47). 그만큼 예술은 그 자체가 스스로 미학적인 가치를 지니면서도, 또한 미학적인 가치를 추구하기도 한다. 하지만 일부의 학자들은 이러한 예술의 미학적인 가치가 수업에도 담겨있을 것으로 생각했다. 이렇게 수업의 예술적 담론이 형성된 것이다(서명석·박상현, 2012: 191). 따라서 수업에서의 예술성이란 교사와 학생이 일종의 특수한 상황 속에서 만들어지는 인간 경험의 복합체로서 마치 예술가가 예술 작품을 창조해내듯이 그 자신만의 특수성을 드러내는 것을 말한다(이정숙, 2006: 96). 여기서 수업의 특수성이란 고정되지 않고 역사적, 문화적, 사회적인 맥락에 의해 만들어진다. 예를 들어, 수업에서 나타나는 각 교사들만의 독특성, 이를테면 분위기, 가치관, 태도 등은 과학적이고 체계적인 것으로는 드러낼 수 없는 부분이 매우 많다.

이렇듯 수업에 관한 예술적 관점은 실제 일어나는 수업 현상 속에서 과학적 관점만으로는 이해할 수 없는 예술적인 요소들이 존재한다는 주장과 동시에 그 요소들이 지닌 예술적 가치 혹은 의미를 드러내고자 하는 논의들이 근대 이후 전개되어 왔다(이혁규·엄훈·정정인·신지혜, 2012: 311). 특히, 아이즈너는 수업에 관한 예술적 담론을 이끈 대표적 인물이다. 아이즈너의 경우 가르치는 일 자체는 교사가 지닌 각종 신념 및 가치관, 개인적인 필요나 요구 등에 맞추어 이루어지는 일종의 예술로 보았다(Eisner, 1979 / 이해명, 2009: 215).

그 근거로 첫째, 가르치는 일이란 높은 역량과 사랑으로 이루어질 수 있다는 점, 둘째, 교사는 수업 행위 중에 드러나는 현상이나 사태를 가지고 평가한다는 점, 셋째, 교사의 행위는 예측할 수 없거나 우연한 일에도 대비한다는 점, 그리고 넷째, 수업 목표는 결과보다는 그 과정 안에서 실현된다는 점을 들었다.(Eisner,

---

35) 예술가들은 정서를 자극하려고 노력하지만, 반면 과학자들은 이해를 시켜야 한다. 예술은 ‘왜’를 탐구하지만, 반면 과학은 ‘어떻게’라는 질문도 함께 던진다. 큐비즘(cubism) 화가 브라크(G. Braque)는 ‘예술은 선동하지만, 반면 과학은 안심시키려 한다’라고 하였다. 과학은 집단으로 인정된 정확한 목적을 향해 나아가면서 모호성을 제거하려 한다. 그러나 예술은 모호성을 주관적 경험의 영역에서 불가피한 것으로 보고 오히려 강조한다.(Strosberg, 2001 / 김승윤, 2012: 19) 그러나 그렇다고 예술적 수업 담론이 과학적 수업 담론을 무시하거나 완전히 부정하는 것은 아니다. 한쪽으로 치우치지 않은 범위 내에서 그 둘의 융합을 모색하는 것이다(Huebner, 1999: 25, 34).



1979: 175-177; Eisner, 1979 / 이해명, 2009: 216-217; Pinar et al., 1995: 581) 특히, 아이즈너는 교육적 감식안(educational connoisseurship)<sup>36</sup>과 교육비평의 전제로 수업의 예술성을 언급했으며 교육현장에 실천적 메시지를 던져주었다(이혁규·엄훈·정정인·신지혜, 2012: 312). 이렇듯 아이즈너를 중심으로 수업을 예술로서 이해하고 해석하려는 움직임은 그동안의 과학적 수업 담론의 한계를 지적하고 새로운 관점으로 수업을 논의할 수 있는 원동력이 되었다.

하이트 또한 수업은 과학이 아니라 예술이라고 생각하는 대표적 인물이다. 하이트는 과학의 목적이나 방법론을 개개의 인간에게 적용하는 것은 위험할 수 있다고 생각했다. 즉, 수업은 조직적·체계적으로 평가 및 동원될 수 없는 인간의 감정을 다루고 있고, 과학이 이해할 수 있는 부분과 구별되는 인간 그 자체의 고유 가치를 담고 있다는 것이다(서명석·박상현, 2012: 192). 그 이유는 교사와 학생도 결국 인간이고, 수업은 이러한 양측의 상호관계를 전제로 성립된다는 점에 있다(Highet, 1950 / 김홍옥, 2009: 8-9). 자르비스(P. Jarvis) 역시 이와 유사하게 수업의 예술성에 관해 이야기한다. 자르비스는 수업은 다양하게 정의할 수 있지만, 수업이 사람과 사람 사이에 ‘면 대 면’으로 만나 이루어지고, 상호작용에 의한 인간적 과정을 통해 형성된다고 말했다(Jarvis, 2006: 23-26). 이 때문에 자르비스는 수업을 예술로 볼 수 있다고 생각한다. 한편 갤러거(J. J. Gallagher)나 게이지(N. L. Gage)는 아이즈너, 하이트, 자르비스와 달리 수업에 관한 연구 방법은 과학적이고 체계적인 기준이 필요하다고 말한다. 그러나 이 둘도 결국 수업의 예술적 측면에는 동의한다(Dunkin, 1987: 19).

이러한 영향으로 한국에서도 예술적 수업 담론이 형성되었다. 장성모(2007)는 수업은 기술·공학적으로 상품처럼 무한히 반복하여 재생산할 수 없다고 보았다. 그리고 교사의 안목이나 태도가 학생들에게 전달되는 그 순간 ‘인지적·정의적·심동적’ 영역의 대가는 여타의 어떤 종류의 것으로도 환원될 수 없는 아름다움이 발산될 수 있다고 보았다. 또한 장성모(2007)는 수업에서 다루는 내용 및 대상의 독특성과 관련해서 수업 그 자체를 예술 중의 예술로서 규정했다. 그러면서 교과 내용은 물리적 대상이나 경험적 실체가 아니라고 보았다. 즉, 교과의 내용은

36) 감식안은 질적인 앎 또는 인식론적 이해와 같은 것이라 볼 수 있는데, 보는 것을 통해 획득된 지식의 체계를 말한다(Pinar, 1995: 582).

마음의 경험적 표현이며, 수업 안에서 교사와 학생 사이에는 영혼의 감격이 존재한다고 보았다(장성모, 2007: 287-288).

이혁규(2007)는 교사란 이미 정해진 설계도에 따라서 일을 처리하고 진행하는 노동자가 아니라고 말한다. 그래서 교사를 상황이나 맥락에 따라 자율성을 발휘해서 수업을 창안해 나가는 존재로 보았다. 이를 통해 이혁규(2011)는 교사라는 존재 세계를 예술가의 존재 세계와 비슷하게 그린다. 따라서 그는 교사의 수업 행위에는 과학적인 측면과 더불어 예술적인 측면이 동시에 있을 것으로 보았고, 이 중에서도 특히 예술적인 측면에 더 무게중심을 두었다(이혁규, 2007: 19; 2011: 13).

이 외에도 류현중(2004a), 이정숙(2006), 박정우(2010), 이재남(2011) 등이 수업의 예술성에 주목하였다. 류현중(2004a: 5)의 경우 수업은 과학성과 더불어 예술성 혹은 미결정성도 띤다고 보았다. 즉, 수업은 처방이나 알고리즘에 압도되지 않고 예기치 못한 특질들과 우연에 의해 영향을 받는다는 것이다. 이정숙(2006: 118)은 교사의 감식안이 매우 일반적인 수준에 머물고 있음을 지적하며, 수업에서 교사의 예술적 자질을 포착하고 해석하는 작업이 필요하다고 말한다. 박정우(2010)의 경우 수업은 교사 자신만의 독특한 스타일을 보여줄 수 있으며, 주어진 교육과정의 틀을 벗어나 개별적으로 수업을 실천한다는 의미에서 하나의 예술가의 작업과 유사하다고 보았다. 이재남(2010)의 경우 수업은 기술이 아닌 예술이라는 측면에 초점을 맞춘다. 즉, 수업은 꼭 달성해야 하는 목표가 아니라 그 가운데서 이루어지는 과정이 더 중요하다는 것이다.

정리해보자면 수업에 관한 예술적 담론을 형성하는 연구자들은 우연, 예측 불가능, 인간의 감정, 교사의 안목과 태도, 자율성, 미결정성, 독특성, 과정 등에 관심을 가진다. 그리고 이들은 목표, 효과성과 효율성, 평가와 측정 등 과학주의적 관점에서 요구되는 개념들과는 다른 방식으로 근대 이후의 수업 현상에서 드러나지 않는 모습을 포착하려 했다(이혁규·엄훈, 정정인·신지혜, 2012: 313). 즉, 이러한 입장들은 수업의 본질을 예술로서 규정하는 것인데, 수업을 과학주의적 관점에서 이해하려는 거대 담론에서 탈출하고자 한 일종의 시도라고 볼 수 있다(서명석·박상현, 2012: 192).

이를 통해 본다면 수업을 예술로서 그리는 예술적 수업 담론도 또 하나의 수

업 담론을 형성하는 관점이 될 수 있다. 그러나 수업을 예술로서 바라보려는 담론 그 자체의 독특성과 관련한 논거 자체는 일부 한계가 있다. 우선 그것은 과학과 예술의 의도적 구분이 지닌 한계이다. 다음은 수업을 예술로서 이해하려는 시도 그 자체가 또 다른 하나의 틀이 될 수 있다는 가정이 지닌 한계이다. 이러한 예술적 수업 담론에 대한 성찰은 단지 예술적 담론의 공과 실의 확인 차원을 넘어 수업이 지닌 예술의 본래적 가치에 대한 사유의 지평을 확장하는 기회가 될 것이다.

## 2. 예술적 수업 담론의 한계와 본래성 회복

호모 에스테티쿠스(Homo aestheticus)는 예술을 통해 진화하는 미학적 인간이란 뜻이다. 이렇듯 예술은 인간에 있어서 고유하고 뚜렷한 특징으로 자리 잡았다(Dissanayake, 1995 / 김한영, 2009: 48). 특히, 디사너예이크(E. Dissanayake)는 예술의 핵심을 특별화하기의 욕망으로 생각했는데, 구체적으로 특별화하기의 욕망은 유희를 통해서 다시 설명된다. 이때 유희는 진기함과 의외성을 추구한다. 여기서 진기함과 의외성은 결국 일상에서 벗어난 비일상적 측면에 주목하는 것이다(Dissanayake, 1995 / 김한영, 2009: 101-111). 이러한 예술의 진기성, 의외성, 비일상성은 앞서 수업의 예술적 측면에 주목한 예술적 수업 담론과 매우 닮았다. 따라서 수업이 예술적 가치를 지니고 있다는 것은 결국 예술적 수업 담론 또한 수업에 막대한 영향을 미치는 거대 담론이라는 일상성에서의 탈출을 의미한다. 물론 여기서 말하는 지배적 거대 담론은 과학주의적 수업 담론이다. 아이즈너가 표준화·획일화된 정답을 벗어난 다양한 의미에 주목하는 점이나 하이트가 말한 수업에서의 인간의 감정의 중요성 등은 바로 수업을 정전화했던 과학주의 수업 담론에 대한 경고이자 탈출인 셈이다.

학생들이 꼭 배워야 할 것에는 맞춤법이 유일한 것은 아니다. 수학도 이런 방식으로 가르쳐진다. 보통 학생들은 자신이 한 수학 계산의 정확성을 증명하는 법을 배운

다. 만일 더하기를 했다면 빼기를 통해 답을 증명한다. ...<중략>... 이와는 대조적으로 예술은 학생들 자신의 개인적 독창성이 중요하며 질문이나 문제에 대한 해답이 반드시 동일할 필요가 없다는 것을 가르친다. 예술에서는 악보에 대한 해석, 그림이나 조각을 묘사하는 방식, 무용공연에 필요한 적절한 형식, 어떤 인물이나 상황의 시적 표현에 대한 의미들이 한 가지 이상일 수 있다.(Eisner, 2002 / 강현석·김혜숙·박승배, 2007: 250-252)

‘과학적으로’ 키운 아이는 가없는 괴물에 불과하다. ‘과학적인’ 결혼은 진실한 결혼과는 거리가 멀다. ‘과학적인’ 우정은 온정이라곤 찾아볼 수 없는 찬바람 도는 것이리라. 심지어 과학 과목에서조차 ‘과학적인’ 수업은 부적절하다. 교사와 학생이 인간이라서 그렇다. 수업은 화학적 반응을 이끌어내는 것과는 다르다. 그렇다기보다 오히려 그림을 그리거나 곡을 쓰거나, 혹은 좀 더 소박한 차원에서 말하자면, 정원에 나무를 한 그루 심거나 정겨운 편지를 한 통 쓰는 것에 더 가까운 일이다.(Highet, 1950 / 김홍옥, 2009: 9)

이러한 논의들은 교육을 단지 외재적 목적 달성의 수단으로 간주하는 사태에 대한 일종의 경고이다. 따라서 그 과정을 철저히 객관화하고 체계화함으로써 교육을 추상화하는 공학적 사고의 한계를 지적한다는 점은 일리가 있다(장주희, 2007: 162-163). 이것은 수업을 기능공학적으로 바라보는 일상성의 오류에 대한 지적이다. 따라서 수업의 예술적 담론은 수업에 관한 거대 담론에서 탈구축 내지 재구축하고 끊임없이 비일상성을 추구한다(서명석·박상현, 2012: 193).

그러나 수업에 관한 예술적 담론은 일부 한계를 지니고 있다. 수업은 우리에게 그만의 예술적 특수성을 뚜렷하게 현시하지 않는다는 것이다(이혁규, 2011: 15). 사실 이러한 작업은 수업을 다른 담론들과 구분하여 예술로서 이해하려 하는 수업만의 독자적인 가치를 창출하는 일과 같다. 그리고 또 수업의 주체인 교사와 학생이 어떤 예술적 의미가 있는지를 드러내는 일이기도 하다. 그 이유는 이러한 작업은 바로 수업이 ‘왜’ 예술적인 가치를 지니는지에 대한 본래 이유를 열어 밝히는 일이기 때문이다(서명석·박상현, 2012: 194). 그런데도 예술적 수업 담론에 지적되는 문제들은 여전히 숙제로 남아있다. 따라서 수업 담론에 있어 예술을 그간 어떻게 이해하고 있었는지, 그리고 그간의 연구들이 놓친 문제들은 없었는지에 대한 냉철한 이해가 무엇보다 우선 필요하다.

우선 수업을 예술로서 이해하기 위해서는 예술의 역사적 배경에 대한 이해가 필요하다. 수업에서의 예술적 담론은 과학주의에 대항하여 등장하게 되었다고 앞에서 말했다. 이때 과학주의는 이성 중심주의의 다른 말이라고도 앞에서 말했다. 그런데 예술의 역사 역시 이성의 지배와 무관하지 않다. 우선 고전주의(classicism)의 측면에서 보게 되면 예술은 조화, 균형, 비례, 법칙 등을 강조한다. 고전주의로 대표되는 예술 사조는 그런 면에서 이성을 통해 예술을 이해하려 했다. 고대나 중세 그리고 르네상스 시대의 예술을 살펴보면 모두 보편적이고 절대적인 진리를 추구한다는 것을 알 수 있다. 단지, 그 진리의 무게중심이 이데아인가, 신인가, 아니면 인간의 이성인가의 차이일 뿐이다. 특히, 르네상스 시대의 예술은 이성을 중심으로 객관적인 정확성을 추구하였고, 동시에 조화와 균형이라는 미의 이념을 지향하였다(채사장, 2015: 218). 소실점을 활용한 원근법이 이성을 중심으로 한 대표적 예술 방법이었다. 이렇듯 이성과 절대적 객관성·합리성을 강조한 예술 사조는 신고전주의(neo-classicism)로까지 이어졌다. 그러나 예술적 수업 담론에서 강조하는 진기성, 의외성, 비일상성 등은 이러한 예술 사조와는 다소 거리감이 있다. 즉, 아이즈너나 하이트 혹은 국내 학자들에 의해서 연구된 수업에 관한 예술적 담론은 이러한 예술 사조와 반대의 길을 걷고 있는 낭만주의(romanticism), 인상주의(impressionism), 현대 예술 등에서 추구하는 이상향과 같다는 것이다.

그런데 낭만주의와 인상주의는 사실 이성 중심주의, 절대주의에 대한 반발로 나타났다. 그러면서 낭만주의와 인상주의는 작가의 주관적 해석과 인간 내면의 감성이나 감정을 중시했다.<sup>37)</sup> 이것은 이성·합리성, 완벽한 이상을 중시하는 절대주의적 예술 사조와는 대비되는 상대주의적 사조와 그 맥을 같이 한다. 그런데 이성 중심주의와 절대주의에 대한 반발, 주관적 해석과 인간 내면의 감성 중심과 같은 입장들은, 특히 아이즈너의 예술적 관점과 매우 유사하다. 아이즈너는 수업

37) 작가의 주관이나 감성에 중점을 둔다는 점에서 인상주의를 낭만주의처럼 상대주의적 미술로 볼 수 있으나 인상주의는 사실 고전주의뿐만 아니라 낭만주의에도 대항하며 나타났다. 19세기 말에 프랑스를 중심으로 발생한 인상주의는 사실주의와 같이 낭만주의의 비현실적·과장적인 화풍을 거부한다. 대신 일상적인 삶과 자연을 인상주의는 그려내려고 했다. 다만 사실주의가 가난한 노동이라는 정치·경제적 측면의 소재를 선정함으로써 이념적인 측면이 드러난다면, 인상주의는 실제로 눈에 보이는 것을 순전히 그리려고 했다는 점에서 차이가 있다.(채사장, 2015: 240)

의 복잡성과 역동성에 가치를 둔다(노철현, 2012: 33). 이것은 고정되고, 합리화된 수업에 대한 거부를 뜻하는데, 이는 절대적인 진리를 거부하는 상대주의와 유사하다고 볼 수 있다(임오주, 2012). 아이즈너는 또한 수업의 양적인 측면보다는 질적인 측면에 초점을 맞추는데(조영태, 2009; 노철현, 2012), 이는 예술적 상대주의에서 작품의 맥락 혹은 질적 의미를 중시하는 측면과 맞닿아 있다(임오주, 2012). 그 외에도 수업에서 비논리적인 상황에 대한 허용, 주관성의 인정 등은 작품의 다의성을 인정하고, 고정되고 합리화된 작품의 해석을 거부하는 등의 예술적 상대주의와 그 맥락이 같다고 볼 수 있다. 문제는 ‘수업은 예술이다’라고 했을 때, 이때의 예술적 사조가 무엇이나는 것에 대한 구체적 언급이 부족하다는 것이다. 물론 예술은 역사적 배경과 관련 없이 ‘아름다움’을 추구하는 미학적 가치가 있음은 틀림없다. 그러나 수업을 예술로서 좀 더 분명하게 이해하기 위해서는 이에 대한 역사적 배경에 대한 이해가 무엇보다 우선되어야 할 것이다. 왜냐하면 전체적 맥락에 따라 예술을 이해하지 못한다면 ‘수업은 예술이다’라는 명제 자체는 부분적인 역사적 배경으로 모두를 설명하는 자기 합리화의 길을 걷게 될 수도 있기 때문이다.

다음은 ‘수업은 예술이다’라는 명제 자체의 문제다. ‘수업은 예술이다’라고 주장하는 사람들은 ‘수업=예술’인지, ‘수업의 특징=예술의 특징’인지에 대한 분명한 언급이 부족하다. 수업을 예술로서 이해하는 사람들은 수업을 연극과 같은 하나의 작품이나 장르로 이해한다. 그 이유는 수업의 특징과 예술의 특징, 이 둘의 유사성 때문이다. 그런데 문제는 ‘수업은 예술이다’라는 명제는 ‘수업은 모두 예술이다’라는 전칭명제(全稱命題)로 오해될 수 있다는 것이다. 따라서 이에 대한 오해를 풀기 위해서는 예술의 특징이 무엇이고, 수업의 특징과는 어떤 관련이 있는지에 대한 정치한 논의가 필요하다. 이때 비로소 예술적 수업 담론에 대한 불필요한 오해가 제거될 것이다.

예술은 시대를 막론하고 아름다움, 즉 미적 가치<sup>38)</sup>를 추구한다고 했다. 이때의

38) 이 논의에서 연구자는 미적 가치인 순수미, 특성미, 숭고미, 골계미를 보편적 미적 가치로서 상정하였다. 이에 반해 미적 가치의 특수성 혹은 상대성을 주장하는 일부의 연구들도 있다. 예를 들어, 신의철(1988)의 경우 가치의 특수성을 주장한다. 이러한 입장은 가치의 상대성이나 주체성이 강조되는데, 인류가 승인하는 가치나 현실의 내용이 반드시 일치하지 않을 수도 있다는 것이다. 따라서 가치가 존재한다 하더라도 인간은 역사적으로 형성된 자기의 가치 세계 속에서 생존할 수밖에 없다는 것이 그의 입장이다(신의철, 1988: 212). 또한 정대현의 경우는 가치의 시



미적 가치는 순수미, 특성미, 숭고미, 골계미 등이 있다. 순수미는 어떤 특별한 이유나 특정한 목적 혹은 욕망이 투사된 결과로의 아름다움이 아니다. 즉, 순수미는 그 자체로 아름다운 것을 말한다. 그렇기 때문에 순수미는 본래적 미라고도 불린다(이하준, 2014: 48). 수업 역시 특정한 목표를 달성하기 때문에 아름다운 것이 아니라 수업 그 자체로 아름다운 것이라고 보았을 때가 바로 이 순수미적 측면에서 수업을 바라본 것이다. 특성미는 성격미라고도 하는데 예술가의 독창적이며 고유한 성격을 드러내는 아름다움이다. 특성미는 비례나 조화, 통일과 균형을 의도적으로 무시하면서도 어떤 강력할 메시지를 담고 있다(이하준, 2014: 50). 수업에서도 이러한 특성미를 엿볼 수 있는 장면이 있다. 예를 들어, ‘좋은 수업의 기준이 무엇인가?’라는 물음을 던질 때, 학습목표를 효율적으로 달성하고, 각종 모형 및 방법을 활용한 수업이라고 할 수 있다. 그러나 그러한 수업 자체가 형식적으로 보이고, 마음을 움직이지 못할 수 있다. 이때 이 수업은 특성미가 없는 것이다. 이렇듯 특성미는 수업의 독창성 그리고 고유성과 맞닿아 있다.

숭고미는 위대하고 높고 가대한 것에 대한 미적 정서를 말하는데, 여기서 숭고는 무질서하고 형식이 없으며 불명료한 대상들에 의해 촉발되는 강렬한 감정을 말한다(이하준, 2014: 55).<sup>39)</sup> 따라서 수업 속에서의 숭고미란 조화롭고 균형 있는 수업보다는 격렬한 충동이나 열정(pathos)의 경험에 가깝다(류현종, 2004a: 128). 따라서 과학주의적 수업과 비교가 된다. 숭고의 정신이 그러한 것처럼 수업의 모든 것이 계산 가능하고 목표를 정복할 수 있다는 생각은 여기서 비판의 대상이 된다.<sup>40)</sup> 골계미는 흔히 희극미와 같은 개념으로 쓰인다. 해학, 풍자, 아이러니, 유머, 기지 등이 그 하위 개념이다. 골계란 사실 기대와 실망의 교차, 진지한 것에서 가벼운 것으로 전환이 이루어지는 과정에서 웃음을 유발하는 것을 말한다(이

간성을 주장하며 ‘진리’는 인간 독립적인 실재를 지칭하는 것이 아니라 인간 공동체의 문장의 술어이고, ‘역사’는 절대정신의 필연적 단계가 아니라 사건의 사회적 의미가 시간의 총체성 속에서 이해될 수 있는 여백이 있다고 보았다(정대현, 1996: 24-25).

39) 숭고에서 말하는 무질서하고 격렬한 감정들은 도덕적 선을 무시하는 열광과는 구분해야 한다. 여기서 열광은 감성적 능력의 한계를 초월하여 무제약자를 감각적으로 성급하게 직접 현시하려는 일종의 광기와 비슷한 정신 상태다. 그래서 숭고란 일종의 윤리적 열정으로서 도덕적 이념을 성급히 직접 현시하려는 열광과 구분하여 상상력의 한계라는 부정적 경험을 통해서 이념의 세계로 넓혀진 정서 상태를 말하는 것이다. 이것은 우리의 상상력이 고통과 절망을 통하여 순수한 도덕적 마음으로 고양해서 도덕적 한계의 위험을 초래하지 않는 것을 의미하기도 한다(공병해, 2006: 92).

40) 여기서 말하는 숭고는 수학적 숭고보다는 순수 이성과 구분하여 감정이나 욕구와 더 관계하는 역동적 숭고와 관련된다.

하준, 2014: 63). 교사는 교과서 내용의 배달부가 아니다. 즉, 수업이란 문서화된 교육과정뿐만이 아니라 그 안에 해학, 풍자, 아이러니, 유머, 기지 등이 숨어 있게 마련이다. 그리고 수업 중 이러한 모습이 보일 때 우리는 그 수업이 살아있음을 느낀다. 바로 이러한 의미에서 골계미는 수업의 순수미, 특성미, 숭고미와는 또 다른 차원의 아름다움을 느끼게 한다. 아이러니 역시 소크라테스의 대화법을 통한 수업을 통해 유래된 것이다(이하준, 2014: 64).

하여간 이러한 미적 가치는 예술의 특징이 된다. 이것은 다음과 같이 고쳐 말할 수도 있을 것이다. 예술의 특징을 가져야만 미적 가치가 부여될 수 있다. 따라서 세상 모든 것을 다 예술이라고 보지 않는다면, 수업 역시 모든 수업을 다 예술이라고 보기에 는 무리가 있다. 따라서 ‘수업은 예술이다’가 아니라, ‘수업의 특징과 예술의 특징이 유사하다’나 ‘수업은 예술이 될 수 있다’가 더 적절할 것이다. 이는 다음과 같은 논의를 통해 더 분명하게 드러난다.

대부분의 사람에게 일반적으로 받아들여지는 예술은 문학, 미술, 음악처럼 장르로서 존재하며 그 구체적인 실체는 각각의 예술 장르에 속한 작품들이다. 이렇게 기존의 예술 장르와 예술 작품의 관점에서 볼 때 수업은 예술 장르가 아니며, 각각의 수업이 예술 작품으로 인정되지도 않는다. 예술로서의 수업을 논하는 것은 이러한 장르 혹은 작품 차원의 예술관이 아니라 ‘예술은 어떠한가’는 속성 중심의 예술관에 기초한다. 속성 중심의 예술관에 따르면 ‘예술은 이러이러한 속성을 지니고 있는데, 수업 또한 그러한 속성이 있으므로 예술이다’는 논리로 수업의 예술성을 주장한다. … <중략>… 그런데 예술과 기술의 본질을 수단과 목적의 관계에 따라 구분하는 콜링우드(1937)식의 본질주의적 관점에서 보면 아이즈너의 예술로서의 수업은 그 자체로 예술이 될 수 있다. 이 경우 예술에 대한 정의는 장르와 작품을 기준으로 삼는 통념적인 방식과는 전혀 다르게 이루어진 것이며 여기서 ‘수업은 예술이다’는 언명은 명제적 진술이 될 수 있다. 문제는 화초와 꽃의 비유에서 보듯이 예술로서의 수업은 실제로 실현되는 수업 양상의 극히 일부에 불과할 수 있다는 것이다. 그렇다면 수업은 예술일 수도 있고, 예술이 아닐 수도 있다. 바로 이 지점에서 ‘수업은 예술이다’는 언명은 명제적 진술로서의 자기모순이 발생한다. 명제적 진술의 경우 ‘수업은 예술이다’는 ‘모든 수업은 예술이다’로 이해되기 때문이다. 따라서 예술로서의 수업은 ‘어떤 수업은 예술이다’로 한정적으로 기술되어야 한다. 이렇게 볼 때 ‘예술로서의 수업’은 유가 아닌 명제로 받아들여질 수 있는 조건은 다음의 두 가지이다. 즉, 예술의 본질에 대한 새로운 개념화에 기초할 때, 그리고 진칭명제가 아니라 특칭명제로 진술



될 때이다.(이혁규·엄훈·정정인·신지혜, 2012: 321-322)

이 논의에 따르면 기존의 예술 작품이나 장르에 애당초 ‘수업’이라는 것은 없었으며, 일반적으로 예술가들 사이에 수업은 예술로 인정되지 않는다는 것이다. 대신 예술의 속성과 수업의 속성 사이의 유사성을 가지고 수업의 예술성을 주장한다는 것이다. 따라서 모든 수업을 예술로서 전칭하는 것이 아니라 ‘어떤 수업은 예술이다’와 같이 한정적으로 기술되어야 한다는 것이 이 논의의 핵심이다. 이렇게 본다면 예술적 수업 담론에 대한 이론적 작업이 부족하다는 일부의 지적에 중요한 메시지를 던질 수 있을 것이다.

다음은 수업 담론을 형성함에 예술과 과학을 의도적으로 구분함으로써 생성된 문제다. 예술적 수업 담론은 과학적 수업 담론을 비판하며 형성되었다고 앞서 말했다. 그러나 일부 연구를 보면 과학과 예술 사이의 유사성을 지적하고도 있다(홍성욱, 2005). 전혀 다른 영역이라고 생각되었던 과학과 예술 사이에 대한 새로운 해석인 셈이다. 이는 다음의 논의를 통해 좀 더 분명히 드러난다.

과학과 예술은 과학자와 예술가라는 거의 겹치지 않는 전문가 집단에 의해서 수행되는 인간의 활동이라는 점에서 다르다. 과학과 예술은 다른 훈련을 받고, 다른 개념적·실질적 도구를 사용해서 세상을 이해하며, 그렇게 이해한 세계를 다른 방식으로, 다른 독자들에게 전달한다. 따라서 일반적으로 우리는 과학과 예술이 전적으로 무관하며 인간의 다양한 활동 중에서 양 극단에 있는 것으로 생각하는 것이 보통이다. 이렇게 과학과 예술은 물과 기름처럼 상극 관계에 있다.(홍성욱, 2005: 4-5)

이렇게 최근 들어 예술가들은 과학과 기술에 더 많이 의존하고, 과학자들은 ‘아름다움’과 같은 미학의 언어를 더 자주 사용하고 있다. 양쪽 모두의 필요로 과학과 예술의 경계가 허물어지고, ‘두 문화(two cultures)’ 사이의 거리가 더 가까워지고 있다. 이런 조류를 반영하듯이 과학과 예술 사이의 상호작용이라는 주제는 최근 미술사학자들은 물론 과학기술사학자들에 의해서 활발하게 연구되고 있다. 이미 반세기 전에 과학철학자 툴민(Toulmin)은 ‘물리학의 모든 주요 발견들의 근본은 재현(representation) 기법과 추론을 연역 해내는 테크닉의 발견이다’라고 ‘재현’의 중요성을 강조했다. 재현의 문제는 1970년대 중반 이후에 과학사학자들과 과학사회학자들의 본격적인 연구의 대상이 되었고, 이 과정에서 재현을 매개로 이루어지는 과학과

예술 사이의 상호작용이 주목을 받기 시작했다. 또 과학적 실행(practice)의 다양성과 복잡성이 밝혀지면서, 서로 전혀 다른 것으로 간주하던 과학적 실행과 예술적 실행 사이의 유사성도 지적이 되었다.(Gombrich, 1983; Stent, 2001; 홍성욱, 2005: 3에서 재인용)

이 논의에 따르면 우선 과학과 예술은 몇 가지 측면에서 서로 무관하다고 밝히고 있다. 즉, 과학과 예술은 인간 지적 능력의 다른 측면을 나타내고, 다른 대상을 다룬다는 점이 바로 그것이다. 과학은 주로 분석, 이성, 판단처럼 지적 능력에 기인하지만, 예술은 종합, 상상력, 재치와 같은 능력에 기인한다는 것이다. 또한 과학은 사실과 법칙을 발견하지만 예술은 인간 내면에 존재하는 심성에 대해 탐구하는 활동이라는 점도 눈에 띄는 대목이다. 이와 더불어 과학과 예술의 차이는 세상을 바라보는 접근방식이다. 결국 과학은 세상을 비층체적 혹은 환원적으로 접근하는 반면 예술은 세상에 대해서 총체적으로 접근한다는 것이 논의의 요지이다.

그러나 위의 논의에서 과학과 예술이 서로 완전히 다르지 않다는 지적도 눈에 띈다. 18세기 전까지만 해도 과학자와 예술가 모두 같은 능력이 필요했고, 과학과 예술이 물과 기름처럼 양립된 것은 19세기 이후부터라는 것이다. 따라서 18세기 이전 ‘과학의 이성 혹은 객관성’과 ‘예술의 감성 혹은 주관성’이 양립된 것이 아니라 과학자와 예술가 모두에게 필수불가결한 것이었다. 이는 서양 철학의 양기둥인 플라톤과 아리스토텔레스의 생각을 통해서도 알 수 있다.

플라톤은 모든 예술과 사상 그리고 과학이 수나 계산을 사용한다는 점에서 서로 유사하다고 보았고, 아리스토텔레스 역시 자연철학(자연의 합리적 예술)과 인간의 예술 사이에 유비적 관련이 있다는 것을 강조하였다(홍성욱, 2005: 8).<sup>41)</sup> 다음으로 과학은 인간 외부에 드러나는 자연의 객관적 법칙이나 사실을 발견하고, 예술은 인간의 내부에 숨어 잠재된 주관적 심성을 탐험하고 구성한다는 주장은 일부 타당하지만, 너무 단순한 논리라는 점이다(홍성욱, 2005: 9). 그 이유는 과학이 간단한 발견이 아닌 것처럼 예술도 순수한 창조나 구성이 아니라는 것이다.

41) 아리스토텔레스는 예술과 자연을 구분하였지만, 결국 그 둘은 같은 목표를 가지고 있었다. 바로 이성의 추구다. 신고전주의 예술에서 이성적인 것을 강조한 이유도 바로 여기에 있다. 자연의 법칙을 파악하기 위해서도 이성이 중요했고, 자연의 모방이라는 인간의 예술에서도 이성은 필수불가결한 요소였다(Daston, 1998; 노영덕, 2006: 237-238).

예를 들어, 과학자가 새로운 법칙을 찾는 과정도 예술과 같이 자유로운 창조와 구성의 과정이 필요하고, 예술 역시 논리적인 순서와 과정이 필요한 경우가 있다는 것이다. 이렇듯 과학과 예술 사이는 분명 차이점도 존재하지만, 유사성 역시 존재할 가능성이 있다는 것이 위의 논의는 보여준다. 따라서 예술적 수업 담론을 이야기하면서 과학을 완전히 배제하는 것은 자기 합리화의 모순이 될 수밖에 없다. 이들은 서로 부분적으로 겹치거나 공유할 수 있는 성질이나 서로 간에 소통이 가능한 성질의 경우에는 바람직한 것으로 받아들여지기도 하기 때문이다(김광명, 2005: 35). 또한 예술과 과학의 상호 관련성에 대한 의도적 무관심은 예술적 수업 담론의 간주관성을 담보할 수 없을 것이다.

지금까지 예술적 수업 담론에서 풀어야 할 일말의 과제들에 대해 성찰을 해보았다. 정리해 보자면, 우선 예술적 수업 담론이 형성된 역사적 배경, 그리고 그 역사적 배경의 편향된 이해에 관한 문제가 있었다. 다음은 ‘수업은 예술이다’라는 명제 자체의 문제가 있었다. 마지막으로 수업에서의 예술과 과학의 의도적 구분에 대한 문제가 있었다. 이러한 작업은 사실 예술적 수업 담론을 타당화하기 위한 오랜 숙제이기도 하다. 그러나 분명 이러한 작업은 수업이 가지고 있는 예술적 가치에 대한 본래의 의미를 보다 확실히 드러내는 일일 것이다. 이것은 수업에 예술로서의 의미를 부여하기 위한 일련의 과정이다. 그런데 어떤 대상에 의미를 부여하는 일은 그 대상에 숨을 불어넣는 일이다. 따라서 수업에 예술의 의미를 부여하는 일은 수업 자체를 보다 생생하게 숨 쉬게 하는 일이 될 것이다.

예를 들어 보자. 공예술로서 예술 작품인 고려자기와 예술 작품이 아니라고 여겨지는 김장독 그 둘 사이의 구별은 어떻게 해야 할까? 이 둘의 차이는 바로 의미부여의 여부로 구분된다. 물론 인공물로서의 김장독이 흉하다는 말이 아니다. 다만 그것이 미적 의미가 삭제된 무예술적(non-artistic)인 것이라는 점에 방점이 있다. 그렇기 때문에 고려자기와 같은 예술 작품으로 거듭나기 위해서는 그 작품에 ‘의미’라는 것이 부여되어야 한다.(서명석·박상현, 2012: 194) 그런데 여기서 의미를 부여한다는 것은 단순히 관념적 차원을 넘어서 감정의 전달이나 수용을 통한 공감적인 감흥을 뜻한다(조요한, 2011: 39-40). 즉, 작품을 매개로 한 공감의 내용이 의미 부여인 셈이다. 같은 맥락에서 수업 역시 예술적인 의미를 지니기 위해서는 수업에 의미가 부여되어야 한다. 그 의미는 수업 주체들 사이의 공감적

감흥을 통해서만 성립될 수 있을 것이다.(서명석·박상현, 2012: 194)

수업을 예술로서 이해하는 일에 있어서 예술의 역사적 배경, 예술의 특징이나 속성, 과학과의 상호 관계 등에 대한 분석적 작업은 분명 의미가 있다. 그러나 예술이 과학을 해체하기 위한 수단으로 생각한다면 이것은 위험한 발상이 아닐 수 없다. 왜냐하면 이와 같은 이해 방식은 수업을 미학적인 측면으로는 승화시킬 수 있다. 하지만 자칫 낭만주의적 패러다임으로 흘러갈 가능성이 있고, 관점주의적 측면에서 보았을 때도 적절하지 않기 때문이다.

물론 수업에 관한 예술적 관점을 가진 사람들이 하나의 관점만을 정진화한다는 것은 아니다. 문제는 예술의 본질에 대한 미완성된 이해, 예술과 과학의 의도적 구분 등에 대한 폐해를 경계하는 것이다. 관점주의적 측면에서 본다면 예술적 수업 담론은 과학적 수업 담론과 완전히 대립하거나 우월한 것이 될 수 없다. 예술적 수업 담론 역시 같은 차원에서 세계를 만드는 또 하나의 관점에 불과한 것이다. 왜냐하면 예술과 과학은 단지 세계 제작이나 세계 창조를 위한 서로 다른 상징적 체계에 불과하기 때문이다(박이문, 2011: 47). 따라서 수업을 예술로서 이해하려는 예술적 수업 담론 또한 본래 ‘담론’이라는 본질에 거처할 수밖에 없는 운명을 이미 지니고 있다.

### 3. 비평적 수업 담론의 구조와 맥락

비평<sup>42)</sup> 활동은 인간 삶의 다양한 영역에서 보편적으로 이루어지고 있다. 연극, 미술, 영화, 문학 등에서의 비평 활동은 이미 너무나 활성화되어 있다. 그런데 이러한 비평 활동이 이제는 ‘수업’이라는 영역에까지 확장되었다. 이른바 수업에 관한 비평적 담론이 형성되기 시작한 것이다. 이것을 보통 ‘수업 비평’이라고 한다.

---

42) 본래 비평은(criticism) 그리스어 ‘krinein’에 그 어원이 있는데, ‘krinein’은 ‘판별하다, 선별·추출하다’는 뜻을 가지고 있다. 그런데 여기서 주목할 점이 있다. ‘판별·선택’의 능력은 모든 사람이 가지고 있지만, 이것이 한층 적극적으로 발휘될 때, 그것은 가치의 선택적 결정으로 나타난다는 것이다(민주식, 2008: 40). 즉, 비평 활동의 궁극적인 목적은 바로 가치 판정 혹은 가치 평가에 있다(이상섭, 2013: 136).

수업 비평은 한국에서 2000년대에 들어와 새롭게 등장한 수업을 관찰하는 관점이자 방법인데(이혁규, 2010: 71), 현재는 관련 연구나 실천 사례들이 눈에 띄게 많이 늘었다. 사실 수업에서 비평적 관점은 수업을 예술로서 그린 아이즈너가 제안한 ‘교육비평(educational criticism)’<sup>43)</sup>에서 먼저 구체적으로 논의되었다(강현석, 2007: 10). 그런데 교육비평을 하기 위한 전제가 있었다. 바로 교육적 감식안(educational connoisseurship)이다. 교육적 감식안이란 교육의 상황에서 우리가 지각하는 대상들 간에 존재하는 미묘한 질적인 차이를 구별하는 능력을 말한다(백애정, 2011: 182). 따라서 교육적 감식안과 교육비평의 관계를 정리해 보자면, 교육적 감식안이란 교육 현상을 다양한 상황이나 맥락의 특징에 따라 구별할 수 있는 능력이고, 교육비평이란 감식한 자가 지각한 것을 타자에게 이해가 가능하게 나타내는 것으로 설명할 수 있다(이혁규 외, 2007: 20).

아이즈너에 따르면 동일한 교육 사태에 대해서 우리는 서로 다른 판단이 가능하다. 왜냐하면 사람들은 저마다 독특한 성향과 지식, 그리고 배경 등이 다르기 때문이다. 수업에 관한 판단 역시 마찬가지다. 이렇듯 수업 비평은 수업을 지나치게 획일화·계량화 하려는 사태를 문제 삼고, 수업의 예술적 가치에 중점을 두며 논의되기 시작했다. 그리고 이러한 배경에 더해 수업에 관한 비평적 담론은 수업의 예술성을 주장하며 한국에서 자리잡기 시작했다. 소위 ‘수업은 예술’로써, ‘수업 보기는 비평’으로 규정하면서 말이다(류현중, 2004b: 118). 그래서 한국적 맥락에서 수업 비평은 예술비평적 성격이 강하다.<sup>44)</sup>

수업 비평이란 간단히 말해 비평의 대상을 수업으로 삼는 것인데, 비평의 본질을 생각한다면 수업의 가치를 판정하는 것이라 할 수도 있다. 그런데 여기서 생각해 보아야 할 점이 있다. 원래 비평의 가치라는 것이 비평의 대상이 되는 ‘어

43) 중등학교 미술 교사였던 아이즈너는 문학, 시각예술, 연극, 영화, 음악과 같은 순수 예술에 대한 비평의 개념에 기초하여 ‘교육비평’이라는 새로운 개념을 만들었다. 예술 비평이 작품의 질을 평가하고 이에 대한 인식의 범주를 넓힌 것처럼, 교육비평은 학교와 교실에서 발생하는 교육과정 현상을 보다 폭넓게 이해하도록 하는 데 큰 역할을 했다.(김명희, 2006: 257-258)

44) 예술은 인간에 의한 미적가치의 창조이며, 작품은 인간의 미의식 결정체이다. 그런데 예술 작품이라고 하는 것은 모두가 미적가치를 소유하고 있지만, 각 작품이 전부 같은 가치를 매길 수 없으므로 가치의 고저와 우열이 나뉜다. 이때 작품의 가치를 명료하게 하는 것이 바로 예술비평이다.(민주식, 2008: 41) 따라서 한국적 맥락에서 수업 비평은 수업을 하나의 예술 텍스트로 상정하고, 이 텍스트를 둘러싼 무한한 의사소통이 되는 셈이다. 이미 교육학 이외의 학문, 예를 들어 철학, 역사학 등 여러 분야에서 예술적 사고들을 능동적으로 참조하고 있다. 여기에 더해 예술비평 관점을 도입하여 수업을 비평하는 여러 연구가 국내·외에서 활발하게 이루어지고 있다(류현중, 2004: 6-7)

떠한 것'의 옳고 그름, 아름다움과 추함 등을 평가하는 데 있다면(이희승, 1975: 1396), 수업 역시 비평의 대상이 되고 가치 판정도 가능하다는 것이다. 사실 여기에 수업 비평의 가치가 있다.

수업 비평의 필요성은 근대 공교육 시스템이 처해 있는 문제들에 의해 대두되었다. 근대 공교육 시스템을 대표하는 것이 무엇인가? 표준적인 교육과정·교수-학습 활동·평가 등이 바로 그것이다(이혁규, 2011: 13-14). 이러한 것들은 수업의 과학적인 측면에 더 초점을 맞춘 것들이다. 여기서 수업자는 수업을 표준적 잣대를 통해 판단·이해하고, 수업 참관자는 화석화된 수업 시스템으로서의 수업이라는 상(像)과 마주한다(서명석·박상현, 2012: 196). 이때 수업의 가치는 수치로 환산될 가능성이 크다. 이렇게 수업의 가치를 수량화하는 대표적인 예가 학교 현장에서 많이 쓰이는 수업 참관록이다.

<사례1>

수업 참관록

교과	단원	수업자						
대상	학년 반	일시	년	월	일	요일	교시	
참관 영역	참 관 주 안 점					평 점		
						4	3	2
학습 목표	1. 학습활동 주제와 목표, 범위를 제시하는가?							
	2. 지식의 주입보다 무엇을 할 수 있게 하는 데 중점을 두었는가?							
내용 범위	3. 학습내용은 학습목표와 관련이 잘 이루어지고 있는가?							
	4. 선정된 학습요소는 학습자의 수준을 고려하였는가?							
교수 · 학습 전개	도입	5. 학습자의 동기유발 방법이 적절한가?						
		6. 본시의 출발점 행동을 진단하는 기회를 마련하고 있는가?						
전개 과정	전개	7. 학습할 내용을 적절하게 안내하고 있는가?						
		8. 학습목표를 달성하는 데 적절한 학습활동이 전개되었는가?						
		9. 선수학습과의 관련 지도를 통해서 본시 학습을 전개하고 있는가?						
		10. 사고력을 신장시킬 수 있는 단계별 발문을 하고 있는가?						
		11. 개념, 원리, 과제, 문제 중심으로 학습 초점을 제시하고 있는가?						
		12. 학생의 학습활동 비중이 컸는가?						
전개	전개	13. 교사의 품위에 알맞은 교수 용어를 사용하고 있는가?						
		14. 계획된 전개 과정대로 학습이 이루어졌는가?						





기를 해 주는 하나의 예술이 된다(임현정, 2010: 15). 이렇듯 예술적 측면에서 비평이란 어떠한 사태에 대해 새로운 관점을 갖고, 그 사태가 지닌 가치에 대해 새로운 이야기를 하는 일이지 논리로 무장하여 잘잘못을 따지는 것이 아니다. 따라서 수업 비평 역시 좋은 수업이나 그렇지 못한 수업을 양분하여 이해하려 하든가, 지엽적인 문제만을 가지고 이야기하는 것은 비평의 본질을 잃은 것이다(서명석·박상현, 2012: 197).

수업 비평은 수업을 보는 것에서 출발한다고 앞에서 말했다. 따라서 수업을 보면서 상기된 여러 가지 생각을 이야기하거나 질문하는 것이 수업 비평이며, 결국 이를 통해 수업은 그만의 의미가 생성된다(김진희 외, 2012: 1-12). 그렇기 때문에 수업 비평은 반드시 학교라는 현장을 빼고는 설명될 수 없다. 그렇다면 학교 현장에서 수업에 관한 비평적 담론은 어떻게 진행되고 있을까?

<사례2> 수업 비평에 대한 정교사의 자전적 내러티브

수업 비평은 나의 수업 돌아보기부터 출발하기 때문에 자발적인 참여의 학습이 중요하다. 수업 비평은 수업의 맥락적 상황을 이해하고, 그 결과를 비평적 텍스트로 표현한다. 이것은 다시 동료들과 공유되고, 소통의 과정을 거치면서 재비평을 거친다. 때로는 수업 비평 과정에서 비평동료들과 의견의 차이로 비평적 텍스트를 수용하지 못하거나 재비평이 이루어지지 못할 때도 있었지만 수업에 관한 반성과 실천적 지식은 생성되었다. 반성은 다음 수업을 위한 탐구 활동으로 이어지게 되었고 수업 실천의 밑거름이 되었다.(김진희 외, 2012: 34)

<사례3> 김 교사의 수업에 관한 수업 관찰자의 비평 사례

김 선생님의 수업은 별로 흠잡을 데가 없다. 우선, 학습 시간의 누수 없이 시종 짝 짜인 수업이 전개되었다. 학생들의 주의를 집중하기 위한 수업 관례가 명확하게 설정되어 있으며, 학생들은 이에 따라 질서 있게 행동한다. ...<중략>... 학습 집단 또한 활동의 특성에 따라 개별 학습에서 모둠 학습으로 탄력적으로 바뀐다. 도입부, 전개부, 정리부의 시간 배율도 비교적 적절하며 40분의 시간 내에 활동이 성공적으로 종료된다. 필자가 보기에 김 선생님의 수업뿐 아니라 수업연구대회의 수업들은 대부분 이런 일반적인 수업 수행 능력 면에서 높은 완성도를 보여준다. ...<중략>... 그리고 그에 비추어 수업의 우수성을 평가한다. 따라서 수업하는 교사는 이러한 관

찰 관행을 은연중에 의식할 수밖에 없다. …<중략>… 또한 김 선생님의 수업은 교과서와 얼마만큼 다를까? 사회 교과서에는 단순히 ‘우리 고장에 전해 내려오는 노래를 찾아보는 활동’이 제시되어 있다. 그리고 <아리랑>과 판소리를 예로 들고 있다. 교과서의 내용을 문자 그대로 해석할 경우에는 고장의 민요를 학습하라는 것인지 민요를 통해서 조상들의 생활 모습을 공부하라는 것인지 불분명하다.(이혁규, 2011: 41-45)

위의 사례는 수업자와 수업 참관자 각각의 입장에서 쓴 수업 비평문이다. 물론 이 둘은 각자만의 입장 차이가 있다. 그러나 이 사례들은 모두 수업의 관찰 초점에 따라 수업의 의미를 드러내고자 하는 작업의 일환이다. <사례2>의 정교사는 자신과 수업 참관자들 사이의 비평 과정을 통해 자신의 수업에 관한 반성과 실천적 지식이 생성되었다고 했다. 이러한 과정을 통해 정교사는 수업의 의미와 가치를 찾는다. <사례3>은 교사의 수행 능력을 교과서를 가르치는 능력으로 보며, 그것에 초점을 맞추어 수업의 의미를 이해하고 있다. 즉, 위 사례들을 보았을 때, 수업 비평은 수업 현상을 이해하고 해석하는 것, 그리고 수업 현상에 대한 감식안 및 비평 능력의 제고가 주요 목적이라는 것을 알 수 있다. 이 사실은 수업 실천가에게 자신의 수업을 반성하고, 새로운 수업을 기획·운영할 수 있는 자신만의 통찰력을 부여한다(이혁규, 2012: 22-23). 이러한 사례들처럼 최근 한국에서 수업 비평에 관한 담론은 과거보다 학교 현장에 비교적 풍부하게 형성되고 있다. 또 이러한 영향으로 수업 비평은 교육실천가 혹은 연구자들에 의해 다양하게 연구되고 있다. 다음은 수업 비평이 무엇인지에 관한 교육자 혹은 교육실천가들의 해석들이다.

교실 수업 비평이란 교사의 수업과 학생들의 학습을 개선하기 위하여 또 다른 어른이 해당 교사의 수업과 관련된 정보를 수집하고 해석하는 일련의 과정을 의미한다.(곽영순, 2003: 13-14)

수업 비평은 수업의 의미형성 과정에 초점을 두는 새로운 해석방식으로 수업에 관한 일상적 의식들에 도전한다. 수업 비평으로 기존의 수업 보기 틀을 대치하는 새로운 수업 보기 틀을 공유할 수 있게 되는 것이다.(류현중, 2004a: 48)

수업 비평은 교육 텍스트이자 일종의 문화 예술 텍스트로서의 수업 텍스트를 대상으로 인문학과 사회과학, 아울러 예술과 과학의 양면적 가치를 종합적으로 고려하면서 기술과 해석과 평가를 주축으로 행하는 비판적이고 창조적인 글쓰기다.(정재찬, 2006: 397)

수업 비평을 잠정적으로 정의하면 수업 비평은 교사와 학생들이 함께 구성해 가는 수업 현상을 하나의 분석 텍스트로 하여 수업 활동의 과학성과 예술성, 수업 참여자의 의도와 연행, 교과와 사회적 맥락 등을 종합적으로 고려하면서 수업을 기술, 분석, 해석, 평가하는 비판적이고 창조적인 글쓰기라고 정의할 수 있다.(이혁규, 2007: 167)

수업 비평(instructional criticism)은 자구적으로 보면 수업 활동이나 현상을 비평하는 행위를 말한다. 비평은 사전적으로 보면 사물의 미추, 선악, 장단, 시비 등을 들추어내어 분석하여 그 가치를 판단, 평가하는 일로 정의된다. 따라서 수업 비평은 수업 판단이나 평가, 혹은 수업 논평(review)과도 의미상으로 통한다.(강현석, 2007: 10)

수업 비평은 질적인 방법으로 수업을 보는 것이며 관찰, 분석, 해석, 대안을 찾는 활동이다. 이는 과거 수업 평가의 과학적인 분석틀에서 벗어나 수업을 예술의 하나로 접근하려는 시도이다.(심준석, 2014: 1)

수업 비평에 관한 위의 논의들은 나름의 차이점이 있지만 몇 가지 중요한 점이 눈에 띈다. 우선 수업 비평은 기존의 수업 평가나 수업 보기와는 다른 새로운 시도라는 점이다. 과거 수업 보기의 방식이 일정한 관점과 정형화된 틀로서 이해되었다면, 수업 비평은 다양한 관점과 방식에 더 허용적이라는 것이다. 그리고 또 하나 눈에 띄는 점은 수업을 하나의 텍스트로 삼는다는 것이다. 여기서 수업이라는 텍스트는 정해진 틀에 의한 평가가 아닌 무한히 열려 있는 해석의 가능성을 지니고 있다. 수업을 해석에 있어 비교적 개방적인 예술로서 접근 가능하다는 것이다. 이렇듯 수업 비평은 경직된 수업의 의미 체계에서 열린 의미 체계로의 자리바꿈을 끊임없이 지향하기 위해 도입된 담론이며, 이때 비로소 열린 수업의 가치가 창출된다.

한편 수업 비평은 수업의 ‘관찰과 해석’이라는 측면에서 만들어진 일종의 담론

이라고 볼 수도 있다. 사실 수업 비평이 수업 보기에 대한 일종의 담론이라고 했을 때, 과거의 수업 보기에 대한 담론들도 틀림없이 존재했다. 과거의 수업 보기 담론은 수업 장학이나 수업 평가 정도로 보통 규정할 수 있을 것이다(서명석·박상현, 2012: 196). 그런데 이러한 과거의 수업 보기 담론은 수업을 쉽게 파악할 수 있도록 수치화하고 계량화된 방식을 장려하고 있다(김초운, 2014: 287). 그래서 보통 교사의 눈에 띄는 수업 행위를 측정 및 평가하여 교사의 수업 행위를 개선하려는 차원이었다. 반면 수업을 비평하는 것은 수업이라는 현상에 대한 이해와 해석을 이미 전제로 한다(이혁규, 2011: 23). 이때 비평적 차원에서 수업하는 자는 예술가가 되고, 수업을 참관하는 자는 비평자로 거듭난다. 예술가와 비평자의 관계처럼 이 둘은 모두 상호 간에 열려 있는 소통을 지향하고, 수업은 공개적인 텍스트가 된다. 구체적으로 말하자면 수업 비평은 형식적인 틀을 벗고 수업을 질적으로 볼 수 있는 계기가 된다. 그리고 수업이라는 텍스트 혹은 수업 주체와의 소통을 통해 수업을 보는 안목을 넓힐 수 있다. 이것이 사실 수업 비평의 궁극적인 목적이자 지향하는 바이기도 하다.

#### 4. 비평적 수업 담론의 한계와 총체성 지향

최근 교육과 관련한 개혁을 살펴보면 학교 현장에서는 교수·학습의 양이 아닌 교수·학습의 질적 측면에 좀 더 관심을 기울이고 있는 듯하다(신지혜, 2011: 71). 이 가운데 그간 전통적으로 이루어지고 있었던 재래식 수업 보기에서 벗어나 비평을 통해 수업을 새롭게 이해하고 있음은 수업에 관한 담론을 보다 풍부하게 해주고 있다. 교사들은 수업 비평이라는 개념을 적용 및 활용하여 수업에 관한 감식안 및 비평 능력을 기를 기회를 얻고, 이는 수업의 질적 개선에도 영향을 미치고 있다(신지혜, 2011: 72). 이에 따라 비평적 수업 담론에 대한 이론적 혹은 실천적 노력은 한국의 수업 담론에 대한 시각을 보다 확장시키고 있다. 최근 ‘배움의 학교공동체’에서 이루어지는 활동 등도 수업 비평과 무관하지 않다. 배움의 학교공동체는 과거 학습목표 내지 수업방법과 같은 수업의 이해에서 벗

어나 수업을 세계와의 대화 혹은 타자와의 대화로 본다(김대현·손우정, 2005; 佐藤學, 2012 / 손우정·신지원, 2016). 이러한 일련의 활동들은 수업을 보다 질적으로 온전히 이해할 기회를 제공하고 있다.

그러나 수업에 관한 비평적 담론을 보다 풍부하게 착근시키기 위해서는 몇 가지 해결해야 할 문제가 있다. 우선 수업에 관한 비평적 개념에 대해 좀 더 구체화할 필요가 있다. 수업 비평에서 빠질 수 없는 사람이 아이즈너일 것이다. 아이즈너는 한국의 비평적 수업 담론에 막대한 영향을 미친 것이 분명하다. 그는 ‘교육비평’을 말하면서 일반적인 교육의 행위를 비평의 대상으로 삼고, 예술가와 같은 감식안으로 교육을 가치판단하고자 했다. 사실 아이즈너는 교육의 일반적·보편적 행위에 대한 비평을 주로 이야기했다. 반면 ‘수업’ 그 자체의 비평적 개념을 구체화하지는 못했다는 지적도 있다(서명석·박상현, 2012: 196; 장성모, 2013).<sup>45)</sup> 이에 따라 한국에서도 명확하게 수업 비평의 이론적 개념을 정립하지 못하였다. 그 이유는 수업 비평의 개념이 예술적 특성에서 발원되었다고 볼 때 다양한 예술적 특성과 구분되는 수업만의 고유성 존재가 부족하기 때문이다. 이 문제에 대해서는 여전히 이론적이고 분석적인 작업이 부족하다(이혁규, 2011: 15). 따라서 수업 비평이 새롭고, 기존의 수업 보기방식을 해체할 수 있는 수단인 양 마냥 찬양할 것이 아니라 보다 정치한 성찰이 필요하다. 이것은 수업 비평의 잘잘못을 따지는 일이 아니라 수업 비평을 좀 더 온전히 바라볼 기회의 제공 차원이다.

사실 한국에서도 수업 비평에 대한 성찰을 통해 문제를 지적한 연구가 있긴 하다. 엄훈(2010)의 경우는 수업 비평을 바라보는 지금까지의 관념들에 대한 한계를 지적한다. 수업 비평에 대한 현재 관념들도 결국은 다음과 같이 나름의 해석틀이 될 수 있다는 것이다.

수업 비평 현상을 바라보는 지금까지의 관념들 또한 수업 비평을 바라보는 나름의 해석의 틀을 제공하고 있다. 그러한 해석의 틀을 각각의 관념들 나름의 핵심 개념으로 표현하면, 수업 현상에 대한 ‘질적 연구’의 틀, 텍스트를 매개로 한 ‘읽기와 쓰기’의 틀, 수업 경험을 내러티브로 표상하고 소통하는 ‘내러티브’의 틀, 수업 비평

45) 아이즈너의 예술모형은, 타일러에 대한 비판을 통해 시작되지만, 정작 교과를 가르치는 교육의 과정 안에서 논의되기보다는 예술 분야에서 생산된 개념과 모형을 가지고 교육을 기술하고 처방하는 데 머물고 있다는 비판을 받고 있기도 하다(장성모, 2013).

을 통한 소통을 수업 개선을 위한 사회적 행동으로 바라보는 ‘운동’의 틀이 될 것이다.(엄훈, 2010: 96).

그 관념들 역시 맥락에 따라서는 한계가 있고, 수업 비평 현상을 총체적으로 바라보기에는 제한적일 수밖에 없다는 것이다(엄훈, 2010: 96-97). 그래서 엄훈(2010)의 경우, 수업 비평의 관념들을 하나로 합치는 틀로써 장르의 개념을 도입하자고 주장한다. 이는 수업 비평의 현상들을 둘러싼 상황이나 맥락을 포괄적으로 이해하고 설명할 수 있는 구조가 될 가능성이 있다(서명석·박상현, 2012: 198). 한국적 맥락에서 수업 비평이 ‘관념의 틀이 정해진 수업의 예술성’에 기반을 두고 있다면, 수업 비평 역시 환원주의적 오류를 피해갈 수 없을 것이다. 따라서 기존 수업 비평의 해석틀에 대한 비판적 이해는 수업 비평의 관점을 보다 확장하는 계기가 될 것이다.

다음은 수업 비평의 형식화에 대한 우려의 목소리다. 이에 따라 김지순(2010: 72)은 경직된 뉘앙스를 풍기는 ‘비평’에서 편안한 형식 없는 ‘수업 대화’로의 변화를 주장한다.

사실 수업 비평은 기존의 재래적 수업 장학에서 벗어나고, 새로운 수업 이야기를 창출하기 위한 일말의 시도이자 도전이었다. 그러나 수업 비평 역시 현장에서 활용되는 과정에서 형식화될 가능성을 배제할 수 없다. 또한 ‘비평’이라는 단어 자체가 지닌 부담과 비평자가 수업의 주체라기보다는 평가자라는 제삼자의 모습처럼 보인다는 것은 여전히 수업 비평을 현장에 편안히 정착시킬 수 없는 걸림돌이 된다.(김지순, 2010: 75)

따라서 이를 통해 알 수 있는 점은 수업은 분석의 대상이 아니라 일단은 서로 간에 공감이 되는 편안한 대화의 주제로 자리 잡아야 한다는 것이다. 수업 비평의 한계에 관한 이러한 목소리가 감지됨에도 불구하고 비평적 수업 담론이 형성되는 과정에서 명확한 비평 개념에 대한 논의는 여전히 부족한 실태이다. 더 노골적으로 말해 한국적 맥락에서 수업 비평은 그 배경이 편향적이고, 특히 수업의 예술적인 면에 무게중심을 두고 있음이 자명하다. 그간 수업 비평에 대한 담론은 ‘수업’ 그 자체의 성격에 초점을 맞추어 수업의 과학성 혹은 예술성과 관련된 논

의들이 주를 이루었다. 그러나 정작 ‘비평’ 그 자체에 대한 논의는 매우 부실하거나 혹은 비평의 예술적 측면에 편향되어 있었다. 특히, 수업 비평과 관련된 한국의 여러 연구는 수업 비평의 예술적 측면에 초점을 맞춘 경우가 대부분이었다(류현중, 2004b; 강현석, 2007; 이혁규, 2010; 신지혜, 2011). 그러나 수업 비평에서 ‘비평’이 가진 무게감이 매우 크듯이 비평에 대한 보다 치밀한 논의가 필요하다.

사실 한국에서 대부분의 수업 비평에 관한 이론적 배경은 비평의 예술성, 특히 비평을 예술로서 생각한 아이즈너의 ‘교육비평’에 기반을 두는 경우가 많았다(임현정, 2010). 그러나 프라이(N. Frye)의 지적대로라면 정작 비평은 예술적인 측면과 아울러 과학적인 측면도 숨어 있을 수 있다(Frye, 1972 / 임철규, 2009). 따라서 수업 비평의 논의를 확장하기 위해서는 비평의 예술적 측면과 아울러 과학적 측면에 대한 성찰 역시 필요하다. 비평은 사실 어떠한 현상이나 사태에 대해 귀납적으로 획득한 결과를 바탕으로 어떤 개념적인 틀에 근거를 두어 검토하는 것이다(서명석·박상현, 2012: 199). 여기서 귀납적이라는 말의 의미는 어떤 과학적인 절차를 뜻하는데, 이때 비평은 일종의 예술임과 동시에 과학으로도 존재가 가능하다(Frye, 1972 / 임철규, 2009: 54).

비평이 하나의 예술이면서 동시에 하나의 과학이라는 말은 대체 무슨 뜻인가? 물론 ‘순수’ 과학이나 ‘정밀’ 과학이라는 것은 아니다. 이러한 말은 이미 우리에게서 사라진 19세기식 우주관에 기인하는 것이다. 역사에 관한 저술은 하나의 예술이지만 역사가가 증거 자료를 다룰 때 과학적 원리가 작용하고 있으며, 또 이와 같은 과학적 요소가 있으므로 역사는 전설과 구별될 수 있다는 것을 의심할 사람은 아무도 없다.

비평에서도 한편으로는 비평을 문학의 기생적인 위치와 다른 한편으로는 이쪽저쪽을 왔다갔다 하는 기회주의적인 비평과 구별해주는 것도 역시 과학적 요소일지 모른다. 어떤 주제에 과학적 요소가 존재할 때 그 주제의 성격은 우연적인 것에서부터 인과적(因果的)인 것으로 일관성 없는 직관적인 것에서부터 체계적인 것으로 변하며, 동시에 그 주제의 일체성은 외부의 침해로부터 보존된다.

(Frye, 1972 / 임철규, 2009: 54)

이렇듯 수업 비평을 예술로서만 이해하려는 시도는 자칫 비유가 지나치게 계



상된 알레고리의 오류가 될 수 있다. 물론 한국의 수업에 관한 비평적 담론은 예술적 비평 담론이 주류라 할 수 있다. 하지만 프라이는 예술의 한 장르로서 음악, 문학, 연극, 영화 등도 예술적 비평뿐만 아니라 과학적 비평의 대상으로 삼을 수 있다고 보았다.

비평의 예술성 혹은 과학성과는 별도로 또 하나의 입장이 있다. 비평을 해석학적으로 바라보는 것이다. 비평도 결국 대상이 있어야 성립되듯이 해석학적 입장에서 이 대상은 텍스트가 된다. 다시 말해 이 측면에서 해석학이 텍스트를 해석하는 일이라 할 때, 비평은 어떤 대상을 해석하는 작업이 된다. 그러나 여기서 중요한 것은 비평은 작품에 대한 비평이기도 하지만 자기 자신에 대한 비평이기도 하다는 점이다. 이 말은 즉, 비평이란 타자를 아는 동시에 자기 자신을 아는 일이라는 뜻이다. 가다머(H.-G. Gadamer)나 리콤프(P. Ricoeur)와 같은 해석학자 역시 이 점을 지적한다. 그들의 입장에서 우리가 텍스트를 이해한다는 것은 텍스트 뒤에 숨어 있는 ‘저자의 의도’를 파악하는 것이 아니다. 진정한 텍스트의 이해는 텍스트 자체가 말하는 것을 자기의 것으로 만드는 것이란 점이다(이기언, 2011: 267-268). 결국 해석학적 측면에서 비평은 대상 혹은 타자를 이해하는 일을 통해 자기 이해를 하는 일이 된다.

그렇다면 해석학적 입장에서 한국의 수업 비평은 어떻게 설명할 수 있을까? 수업 비평은 수업이라는 작품 혹은 대상을 심사대에 올리고, 참관자들은 이를 각자의 입장에서 비평한다. 물론 과거의 수업 장학과 같은 정해진 틀 혹은 하향식 지시나 지도는 거의 존재하지 않는다. 그러나 수업 비평도 수업의 가치를 누군가가 매긴다는 측면에서 과거의 수업 장학과의 두드러진 차이점은 없다. 반면 해석학적 측면에서 수업 비평은 곧 수업 혹은 수업자라는 텍스트를 통해 수업을 참관하는 자 자신을 이해하는 일이 된다. 즉, 수업 그 자체 그리고 수업자는 평가나 관람의 대상이 아니라 누군가가 자신을 이해할 수 있는 하나의 장치에 불과하다. 그리고 이때의 이해는 결코 정해져 있을 수 없으며, 새로움과 다름을 지향한다. 이러한 맥락에서 다음의 이야기를 주목해 보자.

가다머는 ‘이해한다는 것은 늘-다르게-이해하는 것이다’라고 했는데, 이것을 비평 개념에 적용한다면, 비평한다는 것은 곧 다르게 비평하는 것이고 다른 눈으로 자기

자신을 비평하는 것이다. 한 마디로, 다른 눈으로 Allo eidos gnoseos는 해석학적 비평의 좌우명이다.(이기인, 2011: 268)

이렇듯 해석학은 지금까지의 수업 비평의 임계점을 넘어 새로운 지평을 열 수 있는 장치가 될 수 있다. 즉, 수업이 가진 텍스트성을 이해함으로써 수업을 둘러싼 주체들은 대상의 단순한 이해를 넘어, 그 대상을 자기 자신에 심어 중국에는 자기 자신을 이해하게 되는 창조적인 비평자로 거듭나게 되는 것이다. 이때 비로소 수업 비평은 누군가의 수업을 이해하고, 평가하는 수준을 넘어 ‘나’를 발견하고, ‘나’를 이해하며, ‘나’를 변화할 수 있게 되는 것이다. 이것이 바로 해석학이 수업 비평에 줄 수 있는 메시지다.

지금까지의 논의들을 정리해 보자면 결국 비평은 예술이든, 과학이든 혹은 그 밖의 어느 하나에 무게중심을 둘 것이 아니라 무엇인가를 총체적으로 가시화하는 쪽으로 지향해야 한다는 것이다. 즉, 프라이의 말대로라면 비평 역시 더 체계적이고 포괄적인 방식으로 이해되어야 할 필요가 있을 것이다. 그러나 여전히 한국의 비평적 수업 담론은 아직 초들물 상태라 볼 수 있다. 따라서 현재로서는 수업 비평이 마치 그간 수업 담론이 갖고 있던 여러 가지 문제를 해결할 수 있는 파르마키아(pharmacía)<sup>46)</sup>와 같은 느낌으로 접근하는 것은 자칫 위험할 수 있다. 하지만 파르마키아가 파르마콘(pharmakon)이 되었듯이 수업 비평도 그 자체가 가진 약성과 독성에 대해 철저하게 따져 묻는다면 수업 비평에 대한 담론은 보다 풍부해질 것이다. 프라이가 지적했듯이 수업에 관한 비평적 담론의 가치는 분명 존재한다.

비평은 말을 할 수 있지만 모든 예술은 병어리다. 그림이나 조각이나 음악의 경우 그 예술들은 보여주고 있지만 말을 할 수 없다는 것은 자명하다.(Frye, 1972 /임철규, 2009: 48)

프라이의 주장처럼 비평은 보이지 않는 어떠한 사태나 현상의 부분을 말해준

---

46) 파르마키아(pharmacía)는 약을 제조하는 기술을 뜻한다. 그런데 고대에 약을 조제하는 것은 주술사의 일로 여겨졌기에 그 말은 동시에 사술(邪術)을 의미하기도 한다. 파르마콘은 파르마키아의 이중성(제약/사술) 속에 이미 예고되어 있으며, 치유와 독약이라는 상반된 뜻이 있다. 긍정과 부정이라는 이중성을 동시에 내포하고 있는 것이다.(진중권, 2011: 110-111)

다. 그러나 수업 비평에 대한 보다 정밀한 논의 없이 수업 비평이 지닌 의미를 보다 가치 있게 설명하기는 힘들다. 그간 한국의 수업 비평은 예술에 기생했음이 분명하다. 그리고 예술을 앞세워 기존의 수업을 바라보는 틀을 벗어버려야 한다고 주장했다. 하지만 이것은 수업 비평에서 ‘비평’이 가지고 있는 가능성을 예술로서 틀 지우는 모순을 발생하도록 한다. 앞에서 말했듯이, 수업에서 비평은 수업을 바라보는 관점의 확장에 분명 기여했다. 그렇지만 수업 비평에 대한 편향적 관점 혹은 수업 비평 자체를 위한 비평은 수업의 본질과 수업을 둘러싼 주체들 간의 관계를 조잡하게 만들 뿐이다. 비평에서 과학성의 문제점도 있지만, 비평의 예술적 측면을 과도하게 상정할 경우 비평은 지극히 자의적이고 주관적인 방향으로 흐를 위험성이 있다(이준섭, 1988: 260; 안원현, 1992: 123). 이때 비평은 자칫 고립될 가능성이 있다. 즉, 그것은 스스로 ‘섬’이 되어버리는 것이다(김백균, 2014: 252). 그리고 이것은 자칫 수업 비평을 지나친 낭만화나 관조적 입장으로 빠지게 할 가능성도 내포한다. 그러나 이 뜻이 수업 비평에서 예술을 떨쳐버리자는 교훈적 이야기는 결코 아니다. 단지, 수업 비평에서 비평이 가지고 있는 다양한 가능성, 그리고 그 관점의 확장을 우리는 기대하고 있는 것이다.

## IV. 현상학적 수업 담론

### 1. 현상학적 수업 담론의 구조와 맥락

우리는 보통 눈에 보이는 세계만이 진실로 여기고 인정하려 하는 경향이 있다. 그러나 바람처럼 눈에는 보이지 않지만 본질을 드러내는 경우가 있을 수 있다. 사태의 이면에 내재하는 본질을 파악하고자 노력한 시인 김춘수는 <바람>이라는 시를 통해 눈에 보이지 않음에도 존재의 존재 가능성을 이야기한다. ‘바람’ 그 자체의 고유한 혹은 특유의 성질을 ‘보이지 않음’의 세계로 상정하면서 말이다(김성리, 2012: 21).

바람

김춘수

풀밭에서는  
풀들의 몸놀림을 한다.  
나뭇가지를 지날 적에는  
나뭇가지의 소리를 낸다……

풀밭에 나뭇가지에  
보일 듯 보일 듯  
벽공에 사과알 하나를 익게 하고  
가장자리에 금빛 깃의 새들을 날린다.

실제 위 시에서 김춘수는 바람을 대놓고 드러내지 않는다. 김춘수는 다른 사태, 이를테면, ‘풀들’, ‘나뭇가지’, ‘사과알’, ‘금빛 깃의 새들’을 통해 바람의 본질을 드러낸다(박상현, 2013a: 29). 김춘수에게 바람은 눈에 보이지 않는 존재다. 그러나 그 존재의 본질은 그 세계 안에 살아 숨 쉬고 있다. 김춘수는 바람을 통해 타

자의 순수한 본질을 지며리 들여다본다. 이는 바람을 통해 그 어떤 것의 숨은 순수성을 투영하는 일과 같다. 그런데 이것은 바람을 실증적 렌즈에 의해 바람의 세기나 이동 경로와 같은 것을 측정·평가하는 일과는 전혀 다르다(박상현, 2013a: 29). 즉, 이와 같은 바람의 본질에 대한 이해는 지금까지 우리가 객관적으로 경험하고 판단했던 ‘바람’의 존재 파악 방식과는 거리가 있다. 그래서 이러한 이해는 바람만의 속살을 새롭게 성찰하는 일이자, 우리에게 아주 낯선 경험과 설렘을 선사하는 일이 된다.

이때 현상학(phenomenology)은 바로 이러한 낯선 경험과 설렘을 줄 수 있는 하나의 관점이자 접근 방식이 된다. 즉, 현상학은 김춘수가 <바람>을 통해 드러낸 존재 이해 방식처럼 그 어떤 것의 본질을 밝히고, 숨어 있는 순수성을 밝히는 일을 한다. 그렇다면 현상학이란 무엇인가? 이는 우선 현상(phenomenon/現象)에 대응하는 말인 본질(noumenon/本質)과의 대비를 통해서 이해할 수 있다. 본질은 감정보다는 이성에 의해 받아들여지는 것이다. 플라톤이 말한 이데아 역시 하나의 본질일 뿐이다. 칸트도 역시 인간의 경험으로 파악할 수 없는 ‘물자체’를 본질이라고 생각했다. 그 이유는 인간에 의해 얻어질 수 있는 경험은 이성이 아니라 감성적인 것에 의하기 때문이다(철학사전편찬위원회, 2009: 391). 반면 현상(phenomenon)은 본질의 개념과 대립하는 의미로 이해되다, 후에는 본질이 의식에 나타난 모습으로 이해되었다(철학사전편찬위원회, 2009: 1043-1044). 즉, 그것은 현상과 본질은 분리할 수 없다는 점이다.

그렇다면 현상에 대한 학(學)인 현상학은 무엇인가? 우선 ‘현상(phenomenon)’과 ‘현상-학(phenomeno-logy)’을 구분해서 살펴보자.

현상학에서 ‘현상(phenomenon)’이라는 말은 사실 그리스어인 ‘파이네스타이(φαίνεσθαι)’와 ‘파이노(φαίνω)’에서 유래한다. 여기서 ‘파이네스타이(φαίνεσθαι)’는 ‘자기를 나타낸다’를 의미하고, ‘파이노(φαίνω)’는 ‘밝힘으로 가져온다’를 의미한다.(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 82)

정리해 보자면, 현상학에서 ‘현상’이란 ‘자기를 내보여 밝힌다’는 정도의 의미를 지닌다. 그리고 여기서 밝힘의 대상은 본질을 잘 드러내 보이지 않고 숨어 있는

것이 될 것이다. 다시 돌아오자. 현상이 자기를 나타내 밝히는 것이라면 현상학(phenomenology)이란 무엇인가.

현상학(phenomeno-logy)이란 어떤 현상에 대한 본질을 밝히는 ‘학(-logy/로고스)’이 된다. …<중략>… 그런데 여기서 로고스(학/logos)란 문제가 되는 것을 ‘볼 수 있게 함(Sehenlassen)’이란 뜻을 품고 있다. 그래서 하이데거의 경우 로고스(logos)란 그 ‘무엇’을 밝게 드러내는 일이라고 했는지도 모른다.(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 83)

이를 종합해 보면, 현상학이란 그 ‘무엇’의 본질을 나타내고, 이를 잘 볼 수 있도록 열어 밝히는 것에 대한 학문이 될 것이다(박상현, 2013a: 30). 그런데 이렇게 본질을 밝히는 일은 형이상학적 영역에서 다루었던 일이다. 따라서 이와 구분하기 위해 여기서는 현상학만의 보다 독특한 개념에 대한 설명이 필요하다.

현상학이란 용어를 최초로 사용한 것은 람베르트(H. Lambert)다(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 84). 그러나 실제 현상학은 후설(E. Husserl)에 의해 그 개념이 정초된다(Lincoln, 1992: 91). 현상학은 일반적으로 과학주의에 기초한 객관주의나 실증주의적 관점에 대항하여 등장하였다고 보면 틀림없다(김현경, 2009: 67).<sup>47)</sup> 과학주의와 같은 관점은 다양한 대상이나 사태의 상황 혹은 맥락을 무시하고, 특정한 인식원리를 일반화시켜 모든 대상과 사태에 적용한다(석희정, 2012: 51). 바로 이성주의(Rationalismus)의 사유 방식이다. 예를 들어보자. 우리 눈 앞에 펼쳐진 자연은 하나의 완전한 객체로서 누구에게나 보편적인가?, 아니면 개별적으로 불완전하게 존재하는가? 즉, 어떤 나무를 여러 사람이 본다고 할 때, 그 나무는 같은 나무인가?, 아니면 다른 나무인가? 객관주의 혹은 실증주의적 관점을 가지고 있다면 그 나무는 여러 사람에게 동일한 나무일 뿐이다.

이렇듯 객관주의 혹은 실증주의적 관점은 모두 대상이나 사태의 일반적 경향을 추구한다(박상현, 2013a: 31). 그런데 문제는 이들 ‘~주의’가 그 자신이 지향

47) 19세기 중반 이후 개별과학의 비약적 발전 속에서 객관적 경험을 토대로 삼은 실증주의적 사조가 등장하며, 자연과학뿐만 아니라 역사학, 정신과학, 문헌학 등과 같은 다양한 인접 학문에도 큰 영향을 미치게 된다(석희정, 2012: 51). 이에 대항하여 나타난 현상학은 과학주의로 치닫는 기준의 연구 경향에서 과학의 양적 방법이 인간 의식의 본질을 적절히 다루지 못한다는 비판에서 출발하여 인류학, 미학, 심리학, 사회학, 정신의학, 인간심리학 등 여러 학문에서 적용되었다(조희정, 2006: 346).

하는 생산성과 효율성, 그리고 이를 가능토록 하는 속도에만 관심을 둔다는 것이다(진권장·손영수, 2005: 6). 그리고 정작 어떤 대상이나 사태에 대한 존재론적 관심이 적은 데 있다(박상현, 2013a: 31). 이와 관련하여 객관주의 혹은 실증주의의 과학적 태도로 인한 존재론적 한계는 다음과 같은 논의를 통해 분명하게 알 수 있다.

존재자가 실증과학의 대상이 될 때 존재자의 영역은 제한되고 국한되는 것이므로, 실증과학은 개별과학으로 제한된 학(學)이지 않을 수 없다. 그런데 존재자의 ‘무엇인가’란 점에서 분지화(分枝化)되어 있는 존재자의 영역은 실증과학에 의해서 구분된 것이 아니라, 이미 결정된 것으로서 실증과학에게 미리 주어지고 있다. 그런 의미에서 과학은 정립된 것을 전제로 하고 있다. 실증과학자는 그 연구 대상인 존재자에 대해서 그 존재자의 존재가 무엇인지를 묻지 않는다. 실증과학은 이미 선과학적 인식에서 성립하고 있는 지식을 학적 인식을 통해서 완성하는 것이기에, 존재자의 이념(Idee)은 실증과학에게는 부동의 전제가 되어 항상 그 숨겨진 기반을 형성하고 있다. 그런 한에서 실증과학은 비록 과학이라 할지라도 ‘존재자’의 존재와 관련해서 선과학적인 일상성을 넘어서는 것이 아니다.(新田義弘, 1992 / 박인성, 2014: 17-18)

하지만 후설에 따르면 현상학은 사태의 일반성<sup>48)</sup>보다는 그 본질을 강조하는 데(조상식, 2002: 3), 이는 존재론적(ontologisch)<sup>49)</sup>으로 존재자(Seiende)에 친숙해 있는 일상적 태도를 돌파함으로써 성립된다(新田義弘, 1992 / 박인성, 2014: 18). 바로 이 지점이 과학주의와 현상학이 헤어지는 지점이다. 그래서 현상학은 어떤 현상이나 본질을 이해하는 데 있어 데이터(data)<sup>50)</sup>를 통한 객관적 검증을 지향하

48) 여기서 사태의 일반성이란 갈릴레이가 자연을 수학화하는 것과 같은 자명성과 관련된다. 후설은 이와 관련하여 합리적이고 무한한 존재 전체와 이것을 체계적으로 지배하는 합리적 학문의 이념이라는 이러한 구상은 전대미문의 새로운 것으로 보았다. 후설은 무한한 세계, 즉 여기서 이념성의 세계는 그 객체들(Objekte)이 우리의 인식에 개별적으로 불완전하게 그리고 우연히 접근될 수 있는 그러한 세계가 아니고, 합리적이며 체계적으로 일관된 방법이 도달하는 세계, 말하자면 [이러한 방법을] 무한히 진행해가서 모든 객체가 결국 그것의 완전한 그 자체로 존재함(An-sich-sein)에 따라 인식되는 세계로서 구상된다고 생각했다.(Husserl, 1936 / 이종훈, 2010: 87)

49) ‘존재론적(ontologisch)’이란 말은 하이데거(M. Heidegger)의 용어로서 존재하는 것(존재자/\* 여기서 존재자란 인간이 마주하는 인간과 사물 등으로 이미 드러나 있으며 존재하는 그 무엇이다.)에 대해 문제 삼는 것을 뜻한다. 이것의 의미를 해석하려면 존재하는 것의 존재, 그 기초적인 존재방식을 명확히 해야 한다. 이 존재방식을 명확히 하는 것을 ‘존재론적’이라고 한다. 구체적으로 말해 존재자의 존재, 그것의 존재방식을 분석하고 해석하는 것이 기초를 이룬다는 것인데, 이 존재의 해석이 하이데거 존재론의 근본이며, 이러한 고찰 방법을 취하는 것을 ‘존재론적’이라고 말한다.(철학사전편찬위원회, 2009: 827; 이수정, 2010)



는 과학적 방식을 거부한다(박상현, 2013a: 31). 이는 존재자에 대한 존재론적 물음이 결핍된 실증과학에 대한 일종의 등돌림인 셈이다. 그리고 우리의 의식과는 별도로 존재하는 객관적 세계 존재의 형이상학적인 태도나 자세에 대한 일종의 비판인 것이다(조희정, 2006: 346). 그 대신 인위적 인과관계나 어떤 전제 혹은 가정을 두지 않고, 포착하여 기술 및 재해석하는 것을 현상학은 최대의 과업으로 삼는다(김현경, 2009: 67). 이는 현상학이 이미 세계의 대상이나 사태에 대한 인식이 전제와 선입견으로 가득 차 있다고 보는 것이다. 그래서 현상학은 우리 앞에 위치한 객관적 대상이나 사태에 대한 것이 아니라, 그러한 대상이나 사태들이 우리의 ‘의식’ 속에서 주관적으로 어떻게 나타나는지에 관심이 있다(여문환, 2009: 165).<sup>51)</sup> 현상학적으로 말해 ‘존재의 물음이라는 세계’에서 ‘의식의 세계’로 전개되는 것이다. 이렇듯 현상학은 인간의 ‘의식’이 무엇을 지향하는지에 관심을 둔다.

수량화와 객관화의 방법에 의존한 연구방법을 통해서 인간 의식의 본질을 보지 못하고 인간 외부에 존재하는 표면에 나타난 결과를 중심으로 내면적 행위를 규정하는 것은 인간 삶의 본질을 배제해 버리는 것이다.(조희정, 2006: 346)

그렇다면 여기서 말하는 ‘의식’이라는 것은 무엇을 말하는 것일까? 후설에게 의식이란 보편학으로서의 철학을 탐구하기 위한 매우 중요한 개념인데, 다음과 같이 이해할 수 있다.

‘의식’이란 ‘반성적으로 자기 자신을 의식하고 있다’는 의미의 자기의식뿐만 아니라 본질직관<sup>52)</sup> 능력, 논리적 추론능력, 수학적 사유능력, 과학적 탐구능력, 예술적 심

50) 우리가 흔히 말하는 ‘data’(datum의 복수)라는 말은 라틴어로서 ‘주어진 것들’을 뜻한다. 우리가 자의적으로 만들어내는 것이 아니라 객관세계가 우리로 하여금 그렇게 볼 수밖에 없도록 던져 주는 것, 그것이 바로 ‘data’다.(이정우, 2011: 106)

51) 대상이나 사태가 우리의 ‘의식’ 안에서 주관적으로 드러난다는 의미는 현상학 용어인 주제화(主題化/Thematisierung)를 통해 설명할 수 있다. 후설에게서 주제(主題/Thema)란 <자아가 무언가의 태도(Einstellung)에서 관심(Interesse)을 향하고 있는 바로 그것>, 다시 말하면 <단순한 주의 기울임(Zuwendung)이라는 방식에서가 아니라 특별한 방식에서, 즉 강한 의미에서 자아가 정향되어 있는(gerichtet) 태도를 채택하고 있는(eingestellt) 바로 그것>을 말한다.(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 349-350)

52) 여기서 본질직관은 형상적 환원이라고도 하는데, 다양한 현상들 사이에 공통으로 나타나는 불변자(invariante)를 말한다. 후설의 경우, 우리는 자의적 변형을 실행하는 데서 그리고 변형을 통해 차이가 나는 것이 우리에게 중요하지 않은 동안 이른바 변경체들의 끊임없는 합치가 계속 유지되고 이 합치 속에서 필연적으로 본질이 계속 유지된다는 사실을 알 수 있다고 보았다

성, 종교적 심성, 지각, 감각, 욕구, 감정, 기분, 본능, 충동 등 일체의 영혼활동을 의미한다.(이남인, 2011: 91)

그런데 여기서 중요한 점은 무엇일까? 의식이란 결국 우리의 지식이나 경험을 통해 일어나고, 일상적인 우리의 의식은 체득한 지식이나 경험의 산물이라는 것이다. 따라서 의식이라는 것은 장차 생성되는 새로운 의식에 영향을 미치고, 이것은 선입견이나 편견이라는 방식으로 드러나게 된다(박상현, 2013a: 31). 하지만 현상학은 일상적 지식이나 경험에서 드러나는 의식, 즉 선입견이 어떠한 대상이나 사태의 본질을 드러내는 데는 완전치 못하다고 판단한다(박상현, 2013a: 31). 예를 들어 보자.

일상의 자전거는 우리가 늘 타고 다니는 것으로 교통수단이며, 두 핸들과 체인이 있다. 그리고 두 바퀴로 작동하고 두 발로 작동시켜야 한다. 두 발의 근육을 통해 속도를 조절할 수 있으며, 운송수단으로 사용된다. 때로 레저용으로 사용되기도 하는, 일상생활에서 매우 친밀하고 단순한 기계에 속한다. 이러한 사실에 대해서 어느 누구도 이의를 제기할 수 없으며, 그에 관한 지식의 정립이 잘못된 것은 아니다. 그러나 자전거의 사실적 지식이 자전거라는 본질을 드러내지는 않는다. 왜냐하면 본질은 겉으로 드러난 사실에 관한 것이 아니라, 그것이 그렇게 있게 한 근원을 찾는 것이며, 그 의미가 무엇인지에 관한 것이기 때문이다. 따라서 자전거가 무엇인지에 관한 일반적인 개념의 정립이 틀린 것이 아니라, 자전거의 본질에 관한 물음에 일반적인 개념들이 아무런 의미가 없다는 것이다.(여문환, 2009: 184)

이렇듯 일반적으로 정립된 사실들은 어떤 대상이나 사태의 본질을 온전히 설명할 수 없으며, 오히려 본질을 밝히는 데 방해가 된다. 이러한 태도는 우리가 속해 있는 세계에 대한 일방정립의 상태를 말하는데, 후설은 이를 자연적 태도(natürliche Einstellung)<sup>53</sup>라고 부른다. 여기서 자연적 태도는 후설의 『논리연구』

(Husserl, 1925 / 이종훈, 2014: 124).

53) 자연적 태도(natürliche Einstellung)는 현상학의 방법을 특징짓기 위해 후설이 사용하는 딱딱 개념으로 보면 된다. 후설에 의하면 현상학은 다양한 학이 취급하는 모든 현상에 관계하지만, 그 모든 학과는 전적으로 다른 태도에서 그것들을 다루며, 그에 따라 현상의 의미도 변양된다. 통상적인 우리의 삶과 학문은 모두 이러한 '자연적 태도'에서 수행된다. 자연적 태도에서 '나는 언제나 시공간적 현실이 나에 대해 거기가 있다는 것을 발견한다. 그리고 이러한 현실에 나 자신이 속해 있다'. 이와 같은 일반정립(Generalthese)이 자연적 태도의 본질을 이룬다. ...<중략> ... 자연적 태도에서의 작용은 모두 미리 주어진 세계를 기반으로 하여 이루어지는바, 거기서는

에서 처음 말해지는바(이영경, 2006: 85), 그것은 의식된 것에 소박하게 향해 있지만, 오히려 존재자와 간접적인 관계에 있는 태도를 말한다(新田義弘, 1992 / 박인성, 2014: 19). 후설은 이러한 모습을 ‘존재의 소박함’으로 표현하는데, 그는 이런 태도의 스위치를 끄고, ‘사태 자체로(zu den Sachen selbst)’ 혹은 ‘판단중지/괄호치기(Epoché)’처럼 현상학적 방법을 추구한다(Adams & van Manen, 2008: 617; 석희정, 2012: 52).

그렇다면 후설이 말한 ‘사태 자체로’나 ‘판단중지/괄호치기’란 무엇인가? 후설에 따르면 우리 인간은 자연주의적 태도(naturalistische Einstellung)로 살아가는 한, 습관적이게도 모든 ‘사태’를 실체적으로 파악하려 하고, 여러 가지 선입견을 통해서 사태와의 교섭이 진행될 수밖에 없다(新田義弘, 1992 / 박인성, 2014: 19). 그런데 문제는 이러한 자연주의적 태도의 습관성이 모든 존재를 일정한 관점에서 선입견이나 편견을 가지고 단편적으로 해석하게 하는 데 있다.<sup>54)</sup>

이런 문제에 대한 교계(敎誡) 차원에서 후설은 ‘사태 자체로’나 ‘판단중지/괄호치기’를 내세웠다. 사실 ‘사태 자체로’는 ‘언설이나 의견을 버리고 사태 그 자체로 되돌아가 주어진 그대로의 사태를 캐묻고, 사태와 무관한 선입견을 모두 삭제하는 것’을 뜻한다(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 154). 쉽게 말해 순수하게 사유하는 것이다(Husserl · Fink, 1932 / 이종훈, 2009: 107). 이것은 모든 편견에서 해방되어 의식에 주어지는 방향으로 되돌아가 본질을 직관함<sup>55)</sup>을 의미한다. 그리고

‘체험’, ‘의식’ 등도 ‘실재적 사건’으로서 존재한다.(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 316)

54) 자연주의적 태도에 소박한 의미로서의 판단중지를 하는 태도가 바로 자연적 태도이다(손봉호, 1978: 126-129). 자연적 태도에서 인간은 동물이나 사물과 같이 저기에 있는 것으로 보지만, 동시에 동물 혹은 사물과 달리 인간은 자신의 자발성을 가진, 즉 그들의 환경세계를 스스로 구성하는 주체로 본다. 이런 점에서 자연적 태도는 인간을 자연의 인과법칙으로 구성하는 자연주의적 태도와는 다르다(김준연, 1991: 283).

55) 본질을 직관한다는 뜻은 말 그대로 본질을 직접 본다는 의미다. 예를 들어, 의자의 종류는 엄청나게 많다. 다리가 하나인 의자, 등받이가 없는 의자, 팔걸이가 없는 의자, 첼로 만들어진 의자, 초콜릿으로 만들어진 의자 등이 바로 그것이다. 그런데 이렇게 다른 모양, 다른 재질로 이루어진 모든 대상을 의자라고 부를 수 있는 이유는 무엇인가? 또 상상을 해나가다 보면 어떤 경우에는 도저히 의자라고 부를 수 없을 때도 있다. 예를 들어, ‘도저히 어떤 방식으로도 앉을 수 없는 어떤 물건’이라면 의자라고 부를 수 없을 것이다. 이렇게 어떤 무엇을 ‘의자’라고 생각하거나 그 반대로 ‘의자’라고 볼 수 없게 만드는 어떤 경계선이 있다면, 그 경계선은 어떻게 해서 생겨난 것일까? 후설은 그것이 우리가 의자의 본질을 볼 수 있기 때문이라고 말한다. 의자의 경우에도 여러 가지 의자를 상상해 보려면 일단 출발점이 되는 의자가 필요하다. 물론 그것이 어떤 모양이건 상관없다. 다만 출발점이 되는 의자의 재질도 변화시켜보고, 다리의 숫자도 변화시켜보고, 팔걸이도 변화시켜보는 과정을 통해 의자의 본질에 가까이 다가서게 되는 것이다. 이처럼 후설은 우리의 시선을 자주 새롭게 고치는 태도를 ‘자유 변경’이라고 불렀고, 이와 같은 변경의 과정에서도 변하지 않고 남아 있는 것을 ‘본질’이라고 했다.(박승익, 2013: 91-92)

‘판단중지/팔호치기’란 의식과 대상 사이의 상관결부를 고찰하기 위해 의식이 대상과 소박하게 관계하는 ‘자연적 태도’를 차단하는 것을 말한다(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 245). 그리고 그것은 그 자연적 태도를 포함한 기존의 인습적 가정을 없앴으로써 그것을 뿌리째 변경하는 방법적 회의의 조작을 말한다(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 245).

따라서 후설이 말한 ‘사태 자체로’나 ‘판단중지/팔호치기’는 우리의 일상적인 의식, 즉 선입견이나 편견에 대한 일종의 벗어남이다(박상현, 2013a: 32). 그리고 이 벗어남을 통해 우리는 설피고 낮은 경험을 추구하게 되는 것이다(박상현, 2013a: 32). 그런데 이때 추구하는 경험은 현상학적 관점에서 객관적인 경험이 아니라 어떠한 경험이 ‘지향’하는 개개인 자신의 의식을 말하는데(Rowlands, 2010: 86), 이때 비로소 존재의 본질이 밝혀진다고 현상학은 믿는다. 그리고 그 존재의 밝혀짐은 어떤 대상이나 사태에도 가능하다.

이렇듯 현상학적 관점에서 존재의 밝혀짐은 어떤 대상이나 사태에도 적용 가능한데, 수업 역시 그 대상이 될 수 있다. 수업 역시 나름의 본질이 있다. 그러나 그간 수업 역시 하나의 대상으로써 자연적 태도의 굴레를 벗어나지 못했다는 것이 현상학의 메시지다.<sup>56)</sup> 특히, 현상학은 정형화된 수업 모형 혹은 역사적 맥락에서 벗어난 수업의 이론적 세계를 거부한다(Lincoln, 1992: 92). 현상학적으로 보았을 때 이러한 자연적 태도가 수업 담론을 부리는 거대 담론이 된다면 그것이 바로 과학주의가 될 것이다. 앞에서 말했듯이 과학주의는 모든 문제를 과학으로 환원하여 바라보는데, 수업 담론 역시 이러한 과학주의가 막대한 영향력을 발휘해왔다. 여기에 수업에 관한 과학주의적 관점과 대비되는 새로운 관점인 예술적 수업 담론 혹은 비평적 수업 담론 역시 현상학의 칼날을 피해갈 수는 없다. 왜냐하면 이러한 관점들 모두 당시대의 규칙과 권위가 부리는 그만의 사유 방식이기 때문이다(서명석, 2009: 11). 이 사유의 방식은 세계를 경험하는 인간의 주관과는 무관한 객관의 세계, 즉 일반정립(Generalthese)의 상태다. 그런데 우리가 객관의 세계로부터 얻어 온 객관적 인식이라고 생각하는 것들도 사실 반성적으로 생각해 보면 인간의 주관에 의해 부여되고 첨가된 주관적 산물<sup>57)</sup>이라는 것이 후설의

56) 현상학은 협소하고 경직된 행동주의적 학습 이론으로부터 벗어나는 것을 목적으로 한다 (Ornstein & Hunkins, 2009: 140).

생각이다(한자경, 1996: 189). 또 하나는 수업이 이미 정초된 개념이 아니고 끊임 없이 기술해야 하는 독특한 개념이기 때문이다. 수업을 특정한 관점이나 ‘~주의’로 고착화할 때, 수업 담론이 담을 수 있는 무수한 이야기의 가능성을 놓칠 수 있다(박상현, 2013a: 30). 따라서 현상학은 현재 굳어진 수업 담론과 별도로 존재하는 새로운 담론의 가능성을 시사하고 있다.

현상학은 기존의 실증주의적 연구 방법 혹은 인식론에 대한 비판에서 시작한다고 앞에서 말했다(조상식, 2002: 3). 수업 역시 이러한 실증주의적 연구 방법 혹은 인식론의 해부 대상으로써 검증되었고, 이에 따라 어떠한 일련의 체계적 결과가 도출되어 왔다. 이러한 상황에서 수업의 핵심적 목표는 당연히 내용의 수월한 전달과 습득이다. 이를 위해 수업 혹은 학습목표는 체계적으로 미리 정해지고, 여기에 각종 모형과 방법이라는 효율적 수단을 더하면 수업은 완전해진다는 신화를 써왔다는 것이다. 이는 수업을 하나의 객관적 실체로 보는 것이다. 그러나 수업에 관한 현상학적 관점은 기존의 거대 수업 담론이 지향하는 객체 이해적 구조나 맥락에서 잘 드러나지 않는 차원들을 볼 수 있는 데 의의가 있다.

현상학자 메를로-퐁티(M. Merleau-Ponty)의 경우는 주체와 객체로 구분하는 이분법적 사유를 비판한다(Barnacle, 2009: 23). 따라서 메를로-퐁티의 입장에서 볼 때 수업 역시 주체와 객체로 따로 구분하여 나누어 보는 사유 역시 위험할 수 있다. 왜냐하면 수업 역시 하나의 객체로서 존재하는데, 이는 누구에게나 보편적으로 동일하게 인식되는 것이 아니라, 각자의 경험이라는 의미 내에서만 인지될 가능성이 있기 때문이다(박상현, 2013a: 32). 이른바 수업에 관한 각자의 의식 지향성<sup>57)</sup>에 따라 그 의미가 달라질 수 있다는 것이다.

하나의 수업을 상상해 보자. 교실에서 교사와 학생이 서로 묻고 대답하고 있다. 그리고 한 모둠에서는 그런 모습을 지켜보고 있다. 또 다른 모둠에서는 무언

57) 객관적으로 주어진 것보다 주관에 의해서 더 많이 생각되고 종합되며 더 많이 의미가 부여되는 그러한 주관의 작용과정을 후설은 구성작용이라고 한다. 우리가 주관독립적인 객관적 실체라고 가정하는 이 세계에서 오히려 주관의 구성작용 흔적이 발견됨으로써, 자연적 태도의 일반 정립은 무력화되고 세계는 주관의 구성작용으로 구성된 결과물, 의식의 지향성에 의해 지향된 대상으로서 밝혀진다.(한자경, 1996: 189-190)

58) 여기서 지향성이란 후설 현상학의 핵심적인 개념으로 객체에 대한 주체의 지향성을 의미한다. 구체적으로 이 지향성은 인간 의식 전체를 아우르는데, 인간의 이성뿐만 아니라 인간 의식의 다양한 영역과 지평으로 확장된다. 그리고 지향성의 개념으로 볼 때 수업은 하나의 세계이자 지향성을 통해 의식에 본질적으로 연결되어 이미 주어진 것이다. 이때 비로소 수업이라는 세계는 스스로 자기에게 의미를 부여하는 의식에게 자신을 내맡길 수 있다.(이근호, 2006: 228-230)

가를 하고 있다. 교실 뒤쪽 게시판에는 학생들의 수업 활동 결과물이 붙어 있다. 교실 앞쪽에는 그 교실의 급훈과 다양한 게시물이 있다. 학습의 분위기는 자유로운 느낌이다. 그러나 그 안에 질서도 보인다. 이때 우리는 보통 무엇에 초점을 맞추어 수업을 보는가? 다시 말해 현상학적으로 우리의 의식은 어떤 대상과 지향적 관계에 있는가? 이러한 물음은 수업을 고정화하지 않고 유동적이며 중첩적으로 이해하게 한다. 즉, 그것은 자유로운 의식의 전환을 담보한다는 것이다. 교사와 학생이 서로 묻고 대답하는 과정을 보면서도 그 말 자체를 분석하기도 하지만, 그 교사와 학생의 분위기, 혹은 이러한 장면을 통해 자신의 추억을 떠올릴 수도 있다.

이렇게 어떤 대상으로서 같은 수업이라도 의식이 지향하는 바에 따라 하나가 아닌 여러 의미를 품고 있는 대상이 될 수 있음을 현상학은 보여준다. 즉, 객관적 실체로서의 수업도 더는 하나의 객체일 수 없음을 밝힘으로써 현상학은 더욱 엄밀함을 추구한다. 그래서 니체의 경우도 주체/객체라는 두 항목의 구분 대신 ‘다듬어지지 않은 사실들’과 이 사실에 대한 ‘주관적인 해석들’만이 존재한다고 보았던 것이다(김병옥, 2007: 9).

현상학적 관점에서 다시 수업을 이해해 보자. 수업이란 무엇인가? 이것에 대해 정확한 답을 내리기는 매우 힘든 일일 것이다. 이는 수업이라는 것도 결국은 객관적 사실들의 집합체가 아니라 무한히 열린 주관적 해석의 장이라 볼 수 있다는 말과 같다. 따라서 수업이 애당초 정초될 수 없는 운명을 가졌다면, 바로 이 지점에서 수업은 현상학과 만날 수 있다. 왜냐하면 현상학이 기존에 정초되었던 개념을 거부하고, 각자의 의식 지향성에 따라 ‘그 무엇’의 본질을 투영하려고 하기 때문이다.(박상현, 2013a: 32).

그렇다면 이제 현상학과 수업, 이 둘을 동시에 놓고 다시 이야기를 시작해 보자. 수업과 관련하여 현상학은 수업의 선입견을 판단중지하고, 존재의 본질에 대해 밝히는 것이라고 했다. 그래서 수업의 본래 모습을 밝히기 위해서는 과거 혹은 현재의 과학, 예술 그리고 비평적 수업 담론에 대한 기존의 지식과 경험에 대한 판단중지가 우선되어야 한다. 특히, 수업을 거중조정 하는 거대 담론인 이성<sup>59)</sup>이 주도한 과학주의적 담론을 필두에 두고 말이다. 이는 선입견에 의해 숨겨

59) 후설은 이성을 우연의 사실적 능력이 아니고, 가능한 우연적 사실에 대한 명칭도 아니라고 보



진 수업이라는 사태 그 자체의 모습으로 다시 돌아가기 위한 일종의 절차라고 보면 된다. 따라서 이를 위해서는 당연히 우리가 기존에 갖고 있었던 수업에 관한 선입견을 삭제하는 것이 무엇보다 우선되어야 할 것이다.

바로 이것이 수업을 현상학적 관점으로 바라보는 출발점이자, 후설이 말한 에포케가 된다. 이때 수업은 비로소 고유한 새로운 존재 영역으로 거듭날 것이다. 물론 기존의 수업 담론에 대한 선입견 자체를 모두 버리기에는 작금의 수업 담론의 영향력이 막강한 것이 사실이다(박상현, 2013a: 33). 어쩌면 후설 역시 이러한 관점에 도달하는 일이 사실상 불가능하다고 생각했을지 모른다. 그러나 이것은 사실의 문제가 아니라 가능성의 문제이고, 현상학 자체가 신적인 의미가 아니라 끊임없는 탐구로서의 관점이라면 후설의 주장은 현재 수업 담론에 분명 어떤 의미를 부여할 수 있을 것이다.

## 2. 수업 담론의 객관성 대 주체성

‘수업이란 무엇인가?’라는 질문은 철학적 반성에 속한다고 볼 수 있다. 이러한 반성은 당연히 기존에 우리가 기정사실로 했던 수업에 관한 여러 가지 지식, 믿음, 판단 등을 포함한다. 이러한 반성을 통해 우리는 또 다른 차원의 의미를 찾을 수 있다. 하지만 수업을 어떤 전제를 두고 판단하려 한다면 수업의 본질은 흐려질 가능성이 매우 크다. 그 전제를 통해 수업이 어떠한 고정된 틀에 갇혀 이해될 가능성이 크기 때문이다. 그러나 현상학은 아이러니하게도 어떤 전제를 두지 않는 전제에서 출발한다. 그렇다고 전제가 없다는 것이 모든 전제에서 벗어난다는 의미는 아니다(박상현, 2013a: 33). 이는 다시 말해 현상학적으로 검증되지 않은 전제들에 대한 판단을 중지하고, ‘사태 자체로<sup>60)</sup>’ 복귀함으로써 엄밀한 학문을

---

왔다. 오히려 후설은 이성이란 선험적 주관성 일반의 보편적이고 본질적인 구조형식에 대한 명칭이라고 생각했다(Husserl · Fink, 1932 / 이종훈, 2009: 108).

60) 현상학적 운동의 특성인 ‘사태 자체로 돌아가라!’라고 하는 구호는 사변적-형이상학적 사유를 배격하고, 그리고 원본적(原本的), 즉 오리지널한 경험을 학문적 사유의 출발점으로 삼아야 한다는 요구를 함의하고 있다. 이제는 이념이 아니라 경험이, 사변이 아니라 직관이 중요하다. 직접 주어진 원본적 경험이 새로운 사유의 출발점이 되고, 그리고 연역적 사유가 아닌 직관에 기



지향한다는 의미가 된다(홍성하, 2011: 219). 이것은 전제를 거부한 현상학의 주요 특징이기도 하다.

따라서 현상학적으로 수업 담론을 성찰해 보는 일은 수업에 관한 최상의 이념이나 원리와 같은 전제에 대한 문제의식이 기저에 깔린 것이다. 하지만 우리는 그간 수업에 관해 객관적인 인식을 전제로 한 경우가 많았다(박상현, 2013a: 33). 이러한 인식은 연역적 사유의 결과로서 주어진 몇 개의 명제들로부터 필연적 결론을 이끌어내는 방식이다. 예를 들어, ‘수업은 ~이다’라는 식의 고정된 객체로서의 인식이 바로 그것이다(박상현, 2013a: 33). 그렇기 때문에 수업에 관한 일반적인 이야기는 이러한 고정된 객체로서의 대전제에 대한 부분일 수밖에 없다. 이러한 입장은 객관적 세계로서 존재하는 그 자체의 세계만을 포착하려는 자세를 취한다.

하지만 객관적 세계가 주체의 의식과는 별도로 진리에 이르는 유일한 길이라는 생각은 현상학적 측면에서 환상일 뿐이다(Gallagher & Zahavi, 2008 / 박인성, 2013: 81-82). 이러한 인식에서 객체는 주체의 의식과는 별도로 존재하게 된다. 즉, 그것이 누구에게나 보편타당한 객체로서 인간이 각자 지향하는 의식과는 독립적으로 존재한다는 것이다. 그러나 니체의 경우, ‘객관적 인식이란 원천적으로 불가능하며 한낱 픽션에 지나지 않는다’라고 말했다(김병옥, 2007: 10). 니체의 말을 따르자면 수업 역시 각자의 의식이 지향하는 바에 따라 전혀 달라질 수 있다는 것이다. 진리라는 것이 있다 해도 어떤 특정한 시·공간속에서나 가능하지, 실제 진리에 대한 인식은 천태만상의 형식으로 나타날 가능성이 매우 크다(김병옥, 2007: 10). 그렇기 때문에 현상학적 관점으로 보았을 때 수업에 관한 그동안의 우리 인식이 의심할 바 없이 완벽하다고 생각한다면 그것은 거대한 착각일 수 있다. 이러한 작업은 그간 수업에 관해서 갖고 있었던 선입견의 벽을 허무는 일이자, 논리적 사고가 자아낸 수업 담론과의 경계 짓기가 된다(박상현, 2013a: 33).

사실 자연과학의 눈부신 성장과 성과에 젖어 온 우리는 자연과학적 생각 방식의 진리성을 보통 ‘상식’이라 믿어왔고, 그 이념의 진리성을 조금도 의심하지 않았다(한진숙, 1992: 16). 수업에 관한 담론 역시 그렇다. 여타의 영역처럼 수업 역

---

초한 기술(記述)이 새로운 사유의 방법이 된다.(이선관, 1996: 66)

시 자연과학적 측면에서 파생된 결과물만이 진리라 여기는 입장이 지배적이었다 (박상현, 2013a: 33). 그 결과물은 당연히 외부에 객관적으로 존재하는 지식이다 (Greene, 2003: 127). 현상학은 바로 이 지점에서 경계선을 가차 없이 그어 버린다. 그렇다면 수업에 관한 담론 중 우리가 진리처럼 여겼던 것은 무엇인가? 대표적인 것이 과학주의적 수업 담론일 것이다. 과학주의적 관점에서 수업은 어떻게 개념화될까? 몇 가지 논의를 살펴보자.

수업은 어떤 행동의 변화를 일으키고자 하는 목표를 전제로 하여 계획적으로 행동을 조작하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 학습자가 특정한 학습목표를 달성할 수 있도록 의도적으로 학습자의 내적·외적 환경을 체계적으로 조정·통제하면서 학습자와 상호작용하는 과정이라고 할 수 있다.(김영봉·최철용·강병재·박혜경·김혜진, 2007: 230)

제도적인 의미로 수업을 규정하고, 거기에 근거해서 논의를 떠나가는 데에는 적지 않은 한계가 있다. ...<중략>... 수업에 관한 통일된 견해나 합의가 없는 이상 본 연구에서 취할 차선의 방책 역시 '강령적'인 수준의 정의일 수밖에 없다. ...<중략>... 수업이란 통상의 학교체제에서 교사가 주어진 목표달성을 위해 학생들에게 일련의 교과내용을 습득하도록 지도하는 의도적인 행위이다.(최성욱, 2011: 67)

우선 수업은 교수(教授)라는 의미의 teaching, 학습(學習)이라는 의미의 learning, 수업(授業)이라는 의미의 instruction으로 나누어 구분할 수 있다. 먼저 teaching의 의미는 교사가 학생들이 배울 수 있도록 돕는 것을 말한다. 그리고 learning의 의미는 학생들이 지식, 기능, 태도를 가져가는 일 혹은 축적하는 일을 말한다. 또한 instruction은 지식을 전달하고 습득하는 것을 의미한다. 이렇게 본다면 우리가 흔히 말하는 수업, 즉 교수-학습은 교사가 학생들에게 지식·기능·태도를 가르치고, 학생들은 이것을 충실히 축적하는 일이 된다.(박상현, 2013b: 47)

위의 논의대로 정리해보자면 과학주의적 관점에서 수업이란 체계적인 계획하에 주어진 어떤 목표를 달성하는 것이다. 그리고 그 계획은 보통 교육과정에 담기게 된다. 그중 교과는 교과적 의미에서의 교육과정을 가장 충실하게 전달할 수 있는 도구가 된다. 또한 교과를 통해 교사와 학생은 각종 지식·기능·태도를 전달 및 습득하게 될 것이다(서명석, 2012: 88). 이에 따라 교사와 학생에 따른 수

업의 개념은 다음과 같이 정리할 수 있다.

- 교사: 교과(지식·기능·태도)의 전달 → 학생 = 교수(teaching)
  - 학생: 교과(지식·기능·태도)의 습득 ← 교사 = 학습(learning)
- (서명석·김외솔·박상현, 2012: 240-244)

이러한 프레임에서 수업은 교수(teaching)와 학습(learning)을 통해 이루어지는 것이며, 그 가운데 교사와 학생이 해야 할 일은 분명하다. 이때 교사는 반드시 수업에 관한 이론적 지식, 학습을 조장하는 태도, 각종 수업 기능 등을 갖추는 일이 반드시 선행되어야 할 것이다(박상현, 2013a: 34). 그리고 이러한 것들을 교과라는 그릇에 담아 충실히 전달해야 할 것이다. 수업 안에서 교수(teaching)라는 측면에서 보자면 이러한 사항들은 최근까지 학교 현장에서 교사의 수업 역량을 결정하는 것들임에 틀림없다(Cooper, 2011: 17 / 서명석 외, 2011: 25). 또 학생들은 어떠한가? 당연히 학생들은 교수(teaching), 즉 교과의 지식·기능·태도를 충실하게 습득 및 축적한다면 바람직한 학습(learning)이 될 것이다.

학습목표에 도달하기 위해 교과를 축으로 교사와 학생의 이러한 상호작용은 과학주의적 수업 담론의 필수적 요소다. 이러한 상황에서 수업은 여기에 더해 학습목표와 학습자의 특성 분석을 일치시키는 모형화(modeling)의 시도로까지 나아갔다(조상식, 2010: 186). 이제 이러한 수업에 관한 개념은 고정된 대전제로서 우리에게 너무나 친숙하다. 물론 수업은 단순한 지식의 전달 혹은 경험 축적 등의 과정이 아니라, 수업을 일종의 예술적 체험으로 보는 견해도 있기는 하다(이혁규·엄훈·정정인·신지혜, 2012: 322). 하지만 이러한 관점도 또 하나의 특정한 의식이라면, 수업에 관한 위의 개념들은 어디까지나 수업에 관한 일상적 의식의 소산이 될 수밖에 없다(박상현, 2013a: 34). 현상학적으로 말해 수업에 관한 자연적인 태도를 우리는 무의식적으로 갖고 있었다는 것이다.

그러나 일상적 의식의 재료인 이러한 지식이나 경험이 수업 자체의 본질을 우리에게 온전히 알려주지 않는다(박상현, 2013a: 34). 왜냐하면 이러한 지식이나 경험은 현상학적으로 고정될 수 없기 때문이다. 현상학적 관점으로 바라보았을 때, 일상적 의식들의 삭제와 이에 대한 판단유보는 수업에 관한 본질을 이해하기

위한 첫걸음이 된다. 이때 비로소 우리는 우리가 수업에 관해서 갖고 있었던 기존의 선입견들에 대해 반성해야 할 당위성이 생성되고, 이를 통해 수업을 보다 능동적으로 이해하게 될 것이다. 현상학의 첫걸음이 에포케이듯이 수업 담론에 대한 성찰 역시 첫걸음은 당연히 수업에 관한 에포케가 될 것이다.

한 발짝 더 나가보자. 현상학적 관점으로 수업을 들여다본다는 것은 어떤 의미를 지니는 것인가? 현상학이 주는 메시지대로라면 기존의 수업 담론과는 달리 수업을 바라볼 수 있을 것이다. 즉, 현상학은 기존의 수업에 관한 전제를 판단중지하고 수업이라는 사태와 경험 그 자체에서부터 출발할 것이고, 그 사태와 경험을 조심스럽게 기술할 것이며, 수업에 관한 다른 차원의 물음을 할 것이다 (Gallagher & Zahavi, 2008 / 박인성, 2013: 21).

예를 들어 보자. 반 메넨(van Manen)<sup>61)</sup>의 경우 수업에 관한 감각은 단순히 ‘기술적’인 것이 아니라, 오히려 ‘임기응변적’이라고 말한다(van Manen, 2002 / 정광순·김선영, 2012: 75). 수업은 상황과 맥락에 의해 달라지고, 교사의 교육학적 역량이나 교과 지식에 대한 신념 등도 이에 따라 근본적으로 바뀔 수 있다는 것이다(박상현, 2013a: 35). 따라서 교사는 이러한 상황이나 맥락을 감각적으로 인식하는 것이 중요하고, 이것을 반 메넨은 ‘교육학적 민감성’이라고 말한다(van Manen, 2002 / 정광순·김선영, 2012: 75-78). 반 메넨은 이처럼 같은 상황과 맥락에 처한 수업이라도 교사에 따라 대응 방식이 다르다고 생각한다. 왜냐하면 교육적 순간을 인식하는 것은 교실을 이해하는 교사 자신의 교육적 이해 방식과 교실에서 생활하는 교사의 생활 방식에 따라 달라지기 때문이다(van Manen, 1977; van Manen, 1982; van Manen, 2002 / 정광순·김선영, 2012: 84-85). 이것은 교사가 수업이라는 사태에 대한 지향성과 관련한다. 교사 개개인의 자의식이 지향하는 바에 따라 수업이라는 사태 자체는 달라질 수 있다는 것이다.

그런데 현재 수업 담론에서 수업에 관한 교사들의 지향성과 관련한 이야기는 찾아보기 힘들다. 반 메넨이 말한 ‘교육학적 민감성’도 같은 맥락에서 이해할 수

---

61) 이 연구는 보통 인터뷰, 자료수집, 수집된 자료 분석, 연구보고서 작성 등의 과정을 통해 연구가 진행되는 질적연구방법이라는 측면에서 반 메넨(van Manen)을 참조하기보다는, 반 메넨 역시 현상학적 탐구의 핵심으로 간주한 후설의 ‘현상학적 판단중지 및 환원’이라는 철학적 방법에 중점을 두고 있다.(이남인, 2005: 94-95)

있다. 학교 현장에서 지금까지 중요하게 생각했던 수업의 열개는 무엇인가? 각종 수업 방법과 전략에 그 무게중심이 있었음이 분명하다. 그것은 수업을 상황이나 맥락에 따라 이해하려 하기보다는 상황·맥락을 이미 정해 놓고, 각종 틀로 제한한 후 과학적인 이해방식을 적용하여 실천했다는 것이다. 이러한 과학적인 이해 방식은 어떤 틀을 중심으로 분류하고, 선별하고, 바꾸고, 측정하고, 관리하고, 반응하는 일이 중심이 된다.<sup>62)</sup>

물론 이와 같은 것을 기존의 학생 훈육의 기법 정도로 인식할 수도 있다. 그러나 교육학적 민감성과 같은 이야기는 단순한 기법 차원을 넘어선다. 교사와 학생 사이의 영적 교감 등과 같은 차원의 선형적이고 초월적인 이야기가 될 수 있다는 것이다(박상현, 2013a: 35). 이러한 맥락에서 수업을 바라본다면 교과에 대한 이성적 지식, 수업에 관한 기존의 일반적 방법이나 전략의 전문성만을 가지고 수업을 설명하기 어려운 부분이 분명 있다. 예를 들어, 수업에 관한 전문성 중 가장 중요하게 여기는 것 중의 하나가 교과에 대한 지식이다. 그러나 그것이 수업의 수준을 온전히 보여준다고 하기는 매우 힘들다. 오히려 수업의 수준은 교과에 대한 지식보다는 교사의 존재 방식에 따라 달라질 가능성도 있다.<sup>63)</sup>

62) 일부 교육 전문가들을 보면 학생을 범주화하고, 학생에 대해 추상적인 방식으로 생각하여 말하는 경향을 볼 수 있다. 그러나 학생을 이론적으로 설명하는 아동학은 우리가 어린이를 독자적인 존재로 파악할 수 있도록 도와주어야 한다고 반 베넨은 지적한다. 지금까지 아동학은 우리에게 일반적인 특성을 중심으로 어린이를 분류하고, 선별하고, 바꾸고, 측정하고, 관리하고, 반응하도록 이끌어 왔다는 것이다(van Manen, 2002 / 정광순·김선영, 2012: 47-48)

63) 교사가 자신이 가르치는 교과에 대해 얼마나 많이 아느냐 모르느냐 하는 것이 교육에서 그리 중요한 문제가 아니라고 생각하는 사람도 있다. 잘 가르치는 것은 내용만이 아니라 존재방식(스타일)의 문제이기도 하다. 실제 학교에서 국어 시간에 체육 교사가, 또는 역사 교사가 과학을 가르치기도 한다. 단, 부인할 수 없는 것은 바로 ‘당신이 가르치는 것은 바로 당신’이라는 것이다. 수학 교사가 수학만 가르치는 것은 아니다. (또 그래서 안 된다) 진짜 수학 교사는 수학을 체험하고 내면화하며, 수학에 대한 감각이 있는 사람으로 존재하며 그 존재 자체가 수학을 가르치기도 한다. 이것을 기준으로 학생들은 ‘저 교사가 진짜야, 가짜야.’라는 말을 하곤 한다. 사실 체험하지 못한 것을 자신의 스타일로 만드는 것은 불가능하다. ‘저것은 내 스타일이 아니야.’라고 하는 말은 ‘내 방식이 아니야. 내가 아니야.’라는 뜻이다. 교과의 스타일은 교과를 아는 방식을 표현하는 용어다. 우리는 문학, 수학, 또는 과학에 대한 수많은 지식을 습득하지만, 우리가 체화한 지식만 우리 존재의 일부가 된다. ‘진짜’ 국어 교사는 읽고 쓰는 것을 사랑할 뿐만 아니라 그 사랑 자체가 국어처럼 느껴진다. ‘진짜’ 국어 교사는 세상을 시로 표현한다. (그것은 말이 가지고 있는 함축적인 힘을 통해서 인간의 경험을 깊이 만나는 것이다) 학생이 이야기하는 독보적인 선생님 또는 가장 잘 배울 수 있었던 선생님(학생이 닮고 싶어 하는 선생님)을 통해서 교사의 존재를 규정해 보자. 학생이 말하는 이야기나 일화에는 공통점이 있다. 그들이 말하는 교사는 일반적으로 공정하고, 참을 줄 알고, 잘 돌봐 주고, 대화가 통하고, 지도와 조언을 잘 하고, 유머 감각이 있고, 학생에게 관심이 있고, 학생들을 잘 알고, 잘 가르친다. 하지만 이렇게 보이지 않는 것들을 알기란 쉽지 않다. 수준 높은 교사일수록 그들의 교육적인 민감성, 각 학생에게 무엇이 최선인지를 아는 감각, 학생의 삶과 열정에 대한 통찰력이 있다. 또한 삶과 수학, 국어, 사회, 미술, 과학을 연계시키는 감각도 있다.(van Manen, 2002 / 정광순·김선영, 2012:

이렇듯 현상학적으로 보았을 때, 수업 그리고 교사와 학생에 관한 이야기는 기존의 물음과는 다른 차원에서 이해할 수 있다. 반 메넨에 의하면 교사에게 정작 중요한 것은 가르치는 교과에 대한 지식이 아니라, 존재방식이다. 이것을 반 메넨은 수업에 관한 ‘민감성’으로 보고 있다. 이때 ‘민감성’은 기존의 교육학적 지식으로는 설명되지 않는다. 이는 처해 있는 상황적 맥락에 따라 직관적으로 느껴지는 것이다(박상현, 2013a: 35). 그래서 실험 혹은 가설의 검증과 같은 이해방식보다는 감각, 느낌, 직관이라는 이해방식에 더 가깝다(Marsh & Willis, 2007: 126). 그렇기 때문에 이러한 감각은 과학적 담론이 아닌 바로 수업이라는 생활세계(Lebenswelt)<sup>64)</sup> 안에서 수업을 둘러싼 주체들의 의식 환원<sup>65)</sup>을 통해 드러나는 것이다.

이 생활세계에서 자연적 태도는 일단 판단중지 되거나 괄호 안에 넣어진다. 그러면서 그간에 우리가 너무나 타당하다고 여겼던 세계정립 방식에 대한 태도변경을 통해 세계는 새롭게 읽혀진다. 이러한 모습이 드러나는 한 수업의 예를 들어보자.

“우리 교실에는 세 가지 12가 있어. 하루는 윌리가 말했다. 둥근 12, 긴, 그리고 짧은 12. 둥근 12는 시계의 왕자리에 있고, 긴 12는 자에, 그리고 짧은 12는 달력에 있어. 윌리는 심각한 표정으로 시계를 쳐다보았다. 난 3월이 왕자리에 있을 때를 좋아해요. 왜냐하면 제 생일이 3월 12일이거든요. 그때 12는 저기 시계 꼭대기에 있죠.” 윌리는 수의 의미를 객관적인 동간이나 등가 개념을 기준으로 파악하기보다는 지각 상황의 맥락 및 자신과의 관계 속에서 인식하고 있다. 이는 객관화된 수 개념이 아

105-106)

64) 자연과학자들에 의해 탐구된 자연은 그 자체로 질서를 가지고 존재하는 객관적으로 참된 자연이다. 이 자연은 결코 우리의 주관 속에 나타남으로써 비로소 의미를 가지게 되는 그런 자연은 아니다. 즉, 정밀한 자연과학적 방법에 따라 이념화된 자연은 실제의 경험 속에서 우리에게 친밀하게 주어진 직관된 자연이 아니라는 것이다. 일차적으로 우리의 주관적 현상으로 주어지는 이 직관된 자연세계는 우리가 그 속에서 살아가는 지평으로서의 생활세계이다. 우선 자연과학적 태도 이전으로 되돌아가 접한 세계는 이미 나의 주관적 세계와 다름없다. 즉, 나에게 의미가 있는 세계이며, 동시에 자연과학적 가설에 따라 단순한 사실들로 추상되기 이전의 의미들의 세계이다.(조주환, 2004: 173-174)

65) 근대 실증주의에 따라 잊힌 생활세계를 복원하는 것이 현상학의 근본의도이다. 그것을 위한 현상학의 길은 환원이다. 후설의 현상학적 환원은 자연과학주의적 편견에 의해 은폐된 생활세계를 있는 그대로의 모습으로 다시 복원하기 위한 인위적 절차다. 환원을 통해 열린 ‘순수의식’이라는 신천지는 바로 다른 아닌 실증주의적 전통에 의해 잊힌 생활세계를 단적으로 직관함으로써, 의식과 대상이 근원적으로 얽혀져 있음을 드러내는 데 있다. 항상 대상과의 지향적 관계 속에서 서 있음을 드러내려는 환원의 이념은 궁극적으로 생활세계를 본래의 망각이전의 모습으로 다시 되가져오는 것이다.(조주환, 2004: 172)



동들의 실제 삶의 장면에서 발견될 수 없는 추상적인 의미이기 때문이다. 보다 생생한 의미는 ‘둥근 12’나 ‘짧은 12’, 그리고 시계 꼭대기에 자신의 ‘생일’을 가리키는 12라는 관계적 체험에 있다. 즉, 짧지도 길지도 둥글지도 않은 12의 존재, 자신의 구체적인 삶과는 아무런 연관도 지니지 않은 12의 개념, 11보다 1만큼 많고 13보다 1만큼 적은 12의 개념은 윌리에게 있어 그야말로 ‘아무것도 아닌 것’이다.(유혜령, 2005: 62)

일반적으로 수업에서 수(數)의 개념은 객관화된 대상이다. 즉, 수는 길이나 크기 혹은 양이나 무게 등을 나타낸다. 그러나 위의 예에서 드러나지만, 개개인에게 있어서 수는 객관화된 대상이 아닐 수도 있다. 이러한 의식은 오로지 수에 대한 판단중지를 통해 일어난다. 그리고 이러한 수에 대한 의식은 바로 자연과학적 세계가 아닌 생활세계 안에서만 온전히 드러날 수 있다. 생리적 인식이 아닌 각자의 삶 속에서 지향하는 의식의 결과이기 때문이다(Willis, 1991: 175). 그러나 현재 수업 담론은 ‘시간’에 ‘줄자(measuring tape)’의 개념을 부과한다(Pinar et al., 1995: 445). 이 말은 비유적이면서도 우리에게 상징적 의미를 제시한다. 생생한 생활세계의 수업 담론에 우리는 객관적 수업 담론을 덧칠한다는 것이다. 이렇듯 수업을 생활세계에서 읽을 때 수업은 기존과는 전혀 다른 차원의 이해가 요구되고, 이를 통해 수업은 더욱 풍부하게 정립될 가능성이 있다. 또한 위의 예는 기존에 당연하다고 여겼던 것이 아무것도 아닌 것이 될 수 있고, 아무것도 아니라고 여겨졌던 것이 의미와 가치를 지니게 될 수 있음을 보여준다. 그렇다고 여기서 현상학적 담론이 과학적 담론보다 우월하다는 이야기를 하는 것이 아니다. 단지 원래 그대로의 모습으로 되돌아가 다시 돌아보기 위한 장치로서 현상학의 의도를 부각하는 것이다. 현상학은 바로 여기에 방점을 찍는다.

다른 예를 들어보자. 바너클(R. Barnacle)은 그간 학습을 별개의 각종 지식, 기능, 역량들의 습득이나 축적으로만 이해해 왔다는 사실에 문제를 제기했다(Barnacle, 2009: 16). 즉, 바너클은 현재 학습은 이성이 주재하는 합리주의적 관점에서 이해하고 있다고 판단했고, 이때 이성을 담는 우리의 몸 자체는 고려의 대상에서 제외된다고 생각했다(박상현, 2013a: 35). 왜냐하면 상대적으로 ‘체화(體化/embodiment)’가 기존의 수업 담론에서는 그다지 중요하지 않았기 때문이다(Barnacle, 2009: 16-27). 그러나 현상학자인 메를로-퐁티<sup>66)</sup>는 몸과 이성의 의도



적 구분에 문제를 제기한다. 메를로-퐁티는 인간이라는 주체에서 몸과 이성은 따로 환원될 수 없고, 서로 얽힌 관계라고 생각했다. 이는 과거 이성을 중심으로 한 거대 수업 담론에 대한 비판이자, 새로운 수업 담론에 관한 이야기가 된다.

이처럼 메를로-퐁티는 이성 중심의 사유에서 벗어나 ‘신체 주관’이라는 개념을 정립함으로써 새로운 담론의 가능성을 열어주었다. 따라서 현상학적 관점에서 볼 때, 학습에서의 체화, 그리고 학습에서의 체화된 경험들은 현재 우리 교육에 새로운 담론에 대한 가능성의 문을 열어줄 수 있다(Murray, 2010: 240-243). 여기에서 체화된 경험은 단지 이성적·신체적 경험만이 아니라 ‘예감(hunch)’ 혹은 ‘직감(gut)’과 같은 것도 모두 포함된다(Barnacle, 2009: 24). 즉, 그것은 이성이 아닌 몸이나 감각으로 익히는 감성적 학습을 의미한다(박상현, 2013a: 35). 이때 드디어 우리의 몸은 이성이 부리는 한계에서 벗어나게 된다. 그리고는 하나의 ‘신체 주관(body-subject)’으로서 거듭나게 된다. 이는 다시 말해 이성이 부리는 객체로서의 수업에 관한 의식에서 몸성(性) 혹은 신체성이 수업을 창안하는 의식으로의 자리바꿈을 의미하는 것이다(박상현, 2013a: 35). 그러나 그렇다고 이것이 수업 담론에서 이성의 완전한 배제를 의미하지는 않는다. 이는 오히려 이성과 더불어 몸이 수업이라는 세계와 상호작용하며 의미를 적극적·능동적으로 구현해 나가는 인간의 총체성과 더 관련이 있다(김석완, 2007: 77-78). 바너클이 말한 ‘체화된 경험’은 결국 이성 중심적으로 이해되어 온 수업 담론을 거부하고자 함을 의미한다. 또한 수업을 이성의 세계로만 이해하고자 하는 단편적 질서에 대한 비판이기도 하다. 따라서 이러한 맥락에서 현상학이 주는 메시지는 근대의 이성 중심 사유 체계 너머, 근대 이분법적 사유 및 그 위계질서들을 포월하는 수업 담론의 가능성에 대한 믿음인 셈이다(신진숙, 2009: 204).

조상식(2010)의 경우는 과학적 수업 이론인 ‘단선적 진보 모형’의 한계를 지적하며 ‘비(非)정립적 의식 개념’을 통해 학습 현상을 이해하고자 했다. 비정립적 의식(nicht-thetisches Bewusstssin)은 의식의 대상화 작용 전에 미리 주어져 있

---

66) 메를로-퐁티는 정신이 물질에서 독립된 실체라기보다 ‘몸이라는 매개를 통해서 사물을 향하는’ 육화된 의식이라고 주장한다. 메를로-퐁티에게 있어 몸은 우리가 그것을 통해 세계 속에서 살아가는 체험된 몸(a lived body)이고, 그것을 통해 세상과 관계 맺는 몸이다. 몸은 모든 정보와 지식을 받아들이고 의미를 만드는 도구이기에, 대상세계 역시 몸을 통해서만 인간에게 나타나고 의식 역시 몸을 통해서만 가능하다. 즉, 자신의 몸이 ‘나를 세계에다 열고 세계의 상황 속에 나를 위치’ 시키는 것이다.(김진아, 2004: 7)

는 의식의 행위 차원을 말하는데, 기존의 합리주의적 수업 담론에서 드러나지 않았던 학습자의 내적 의식에 대한 초월적이고 중층적인 구조를 보여줄 수 있다(조상식, 2010). 정립적 의식이 객관화된 대상으로서의 수업의 측면에 대한 의식이라면, 비정립적 의식은 존재하지만, 우리가 미처 알지 못했던 수업의 비주제적인 측면에 대한 의식인 것이다.

많은 학습이론이 학습의 비주제성 측면을 도외시하기 때문에, 학습의 과정보다는 결과에 초점을 두면서 학습의 과정을 기술공학적으로 모형화 하는 방안으로만 나아가고 있는 것이다. 이렇게 본다면 대부분의 학습 이론적 모형은 학습의 결과를 중심으로 역순(逆順) 방향의 이론화 시도로 볼 수 있다. 한편 재학습으로서 학습 개념은, 학습은 결코 통합적인 단선적 과정이 아니라 사전지식과 새로운 관점 및 경험 사이의 대결과정으로 이해하는 것이다. 이러한 의미에서 학습은 경험과정의 양적인 축적이 아니라 경험의 지평 자체를 일순간 파괴하는 부정성(否定性)의 계기와 관련이 있다.(조상식, 2010: 195-196)

이렇듯 부정성의 경험은 과학적 경험과 같은 선입견에서 벗어나는 경험이다. 따라서 수업에 관한 비정립적 의식은 전통적인 과학적 수업 담론에서 벗어나 학습자의 감정, 정서, 신념과 같은 다양한 의미 차원까지 포함한다. 이것은 창조적 아이디어의 산출이나 비단선적 돌발과정으로서 학습과 같은 현상을 설명하는 데 중요한 메시지를 줄 수 있다(조상식, 2010).

현상학은 결국 이성의 테두리에서 머물지 않고 벗어나는 것이다. 따라서 ‘교육학적 민감성’이나 ‘체화된 경험’ 그리고 ‘비정립적 의식’과 같은 것은 기존의 이성애 의해 배태된 수업 담론과의 결별을 의미한다(박상현, 2013a: 36). 사실 ‘교육학적 민감성’이나 ‘체화된 경험’ 그리고 ‘비정립적 의식’과 같은 것들은 인간의 이성만을 가지고 드러내기 힘들다. 바로 현상 너머의 본질을 지향하는 ‘직관67)’을 통

67) 여기서 직관은 외부로 나타난 현상 너머에 있는 본질을 꿰뚫어 볼 수 있는 지혜를 의미하는데(조희정, 2006: 347), 후설의 경우는 직관을 모든 원리의 원리로 삼았다. 그런데 여기서 원리는 논리적 규칙이나 법칙을 의미하지 않고, 모든 인식과 판단의 기저 혹은 원천을 의미한다(김병욱, 2007: 24). 따라서 수업의 실체를 논리적 규칙이나 법칙으로 따지는 객관적인 인식에서 벗어나 주관적인 수업 해석으로의 침잠이 필요하다. 이러한 자세를 지닐 때 우리는 수업에 비로소 새로운 의미부여가 가능하다. 이때 수업은 기존에 우리가 인식했던 고정된 의미의 수업이 아니라, 수업을 경험하는 각자의 존재론적 의미로 거듭날 수 있다. 또한 이러한 관점으로 수업을 이해할 때 비로소 고정된 실체로서의 수업이 아닌 수업을 둘러싼 주체들 사이의 서로 다른 이야기가 가능해진다. 이것이 바로 수업에 관한 의식의 지향이고, 그로써 수업은 존재론적인 개개의

해 이해할 수 있다. 여기서 말하는 ‘직관’은 단지 수업에 관한 자의적 의식 활동을 말하지 않는다(박상현, 2013a: 36). 직관은 그 내용으로서 자연적 사태에는 가지고 있지 않은 본질 혹은 현상을 의식하는 것이다. 그러면서 그 지향된 의식은 어떤 의미를 만들게 된다. 그렇기에 직관은 순수 의식의 다른 이름이다.

현상학에서 말하는 직관은 그간 수업이 가진 선입견으로부터 정신을 순수하게 정화하는 데 의미를 지닌다(박상현, 2013a: 36). 이렇듯 직관은 후설도 모든 원리 중의 원리로 삼았을 만큼 현상학에서 매우 중요한 방법이다. 물론 직관이 수업이 일부 지닌 객관성이나 직관된 개념들과의 상호 소통 가능성에 일부 문제가 될 수도 있다. 그러나 수업이 본래 가지고 있는 개방성, 비결정성, 미확정성 등을 고려한다면 많은 영역에서 직관은 큰 힘을 발휘할 수 있다. 예를 들어, 수업이라는 것이 굳이 말과 글을 통하지 않고서도 이해하거나 설명되기도 한다(박상현, 2013a: 36). 또한 수업에서 분위기라는 것이 수업에 큰 영향을 미칠 수 있다. 이러한 사실들은 객관적으로 설명하기가 매우 힘든 것이다.

한편 수업에 관한 ‘에포케’는 수업에 관한 편견이나 선입견을 배제하기 위한 반성적 사고와 맞닿는다(박상현, 2013a: 36). 이것은 어떤 사태나 대상에 대한 단순한 고민이나 회의와는 차원이 다르다. 수업에 관해 판단을 중지한다는 의미는 수업에 관한 보다 본질적 물음에 비롯된다. 수업에 관한 존재방식을 이해하는 태도의 변경과 관련된다는 것이다. 예를 들어, 그간 수업은 어떤 객관적 분석과 이해의 대상이 되어왔음이 분명하다. 그래서 그 절차나 과정이 객관적일 것이라는 무리하고 선부른 판단에 따라 그 결과를 또 다른 수업이라는 사태에 무리하게 적용하려 했다. 그러나 수업에 관한 에포케를 통해 수업은 ‘객관’이라는 맹목적 믿음 하에 수행했던 모든 과정이나 결과를 받아들이지 않게 된다.

그렇다고 이것이 수업에 관한 기존의 세계를 완전히 없앤다는 것이 아니다. 더 가능한, 그리고 더 넓은 수업 세계로의 의식 지향을 의미하는 것이다. 그래서 현상학적으로 ‘중지’, ‘삭제’, ‘배제’ 등은 실제 ‘포월(包越)’의 의미를 이미 가진 것이다. 이때 비로소 수업의 각 주체는 그간의 수업에 관한 지식이나 경험들의 정당성 여부를 충분히 반성하고, 새롭게 수업을 이해하고자 노력하게 될 것이다(박상현, 2013a: 36-37). 이것이 바로 후설이 말한 지향성 구조와 같은 각자의 ‘~에

---

사태로 거듭난다.(박상현, 2013a: 36)

대한 경험'의 결과물이다(홍성하, 2011: 220).

이때의 '경험'은 우리가 일반적으로 이해하는 개념과는 다르다. 여기서 말하는 경험은 우리의 몸에 감각적으로 입력된 것을 인식하는 것이 아니라, 바로 '사태 그 자체'에 있는 그 무엇을 직관적으로 파악하는 우리의 인식을 의미한다(홍성하, 2011: 217). 예를 들어 보자. 수업이라는 사태를 두고 우리는 여러 가지를 머리에 떠올릴 수 있을 것이다. 수업과 관련하여 수업의 대상도 떠올릴 수 있을 것이고, 교사의 전문성, 학생의 흥미, 학생의 성취도 등도 생각할 수 있을 것이다. 그런데 그간 우리는 여기서 어떤 부분에 많은 관심을 가졌는가? 일부 학자들의 경우 그간의 연구들은 각 대상에 대한 양적 측정, 그들 간의 양적 상관관계 등이 분석의 대상이 되었음에 문제를 제기하기도 한다(홍기형, 2007: 298). 즉, 이는 수업을 측정, 분류, 분석의 대상으로 여겼지, 정작 수업의 본질과 상황적 맥락에 대한 이해에는 소홀했다는 것이다. 훌륭한 수업이라는 것은 점수화, 목록화하여 나타낼 수도 있지만, 똑같은 수업을 한다고 하더라도 교사에 따라 그리고 학생에 따라 그 결과가 달라질 수 있다. 수업 주체가 지닌 수업에 관한 의식 지향의 방향이나 무게중심에 따라 수업은 전혀 다르게 이해된다는 것이다.

현상학이 각 주체의 의식 지향에 무게중심을 두고 있으므로 수업에서 해당 주체들의 경험이 중요한 이유는 분명해진다(박상현, 2013a: 37). 앞에서 언급한 각 주체의 의존되지 않은 독립된 의식, 즉 '생활세계의 경험'이 바로 여기에 해당할 것이다. 이때 비로소 수업의 본질은 새롭게 이해될 가능성을 품게 될 것이며, 이를 바탕으로 수업의 각 주체는 수업을 보다 열린, 그리고 확장된 시야를 가지고 볼 수 있을 것이다. 이렇듯 현상학적으로 경험과 관련한 논의는 사실 다음과 같이 수업 주체들의 존재론적인 이야기와 맞닿아 있다.

후설에 의하면 갈릴레이 이후 세계는 이성의 세계가 우리 경험의 세계보다 참된 세계로 여겨졌다. 그러면서 우리 인간은 경험계<sup>68)</sup>에 이성이라는 '이념의 옷'이 입혀

68) 현상학에서의 경험이 자연주의나 사실주의가 말하는 사실 경험이 아니라 본질적·형상적인 성격을 지니고 있다는 점이 여기서 매우 중요하다. 후설의 경우 문제가 되는 경험은 주로 판단·지각·인식·타자 경험이었지만, 그는 그것들에 대한 경험의 형상을 본질직관하기 위한 방법에 대해 다양하게 구상했다. 그중에서도 특히 중요한 것은 현상학적 환원이라고 불리는 방법이다. 이것은 문제로 하는 사태의 형상·본질을 알아차리기 위해 그 사태를 '본원적으로 부여하는' 의식체험, 즉 명증성('참')의 영역인 본원적인 경험영역으로 되돌아가는 방법적 태도이다. ...<중

진 것을 잊고 살아왔다. 그런데 여기서 오해하지 말아야 할 것이 있다. 여기서 말하는 경험의 세계는 단순한 사실 경험이 아닌 ‘사태 자체로’에서의 본원적 경험을 말한다. 즉, ‘오직 나에 대해서 만의 대상, 나에 대해서 만의 세계’와 같이 아무런 이념화도 입지 않는 궁극적으로 순수한 세계를 말한다.(한전숙, 1992: 17-18)

위의 언급을 따르자면 모든 사람에게 객관적이고 보편타당한 것은 당연히 순수하지 못하다. 대상이나 사태로서 수업 역시 마찬가지다. 객관적인 대상이나 사태로 단정된 수업의 세계는 ‘순수한 경험의 세계’가 결코 될 수 없다. 즉, 수업의 보다 참된 세계는 어떤 정해진 훌륭한 것이 아니라 ‘오직 나에 대해서 만의 순수한 수업’에 다름이 아니라는 것이다(한전숙, 1992: 18; 박상현, 2013a: 37).

다시 묻자. 현상학적 관점에서 ‘수업이란 무엇인가?’, ‘좋은 수업이란 무엇인가?’, ‘아름다운 수업이란 무엇인가?’, ‘수업은 과학인가?, 예술인가?’ 등의 물음에 어떻게 답할 것인가? 이에 대한 현상학적 관점의 대답은 다음과 같을 것이다. ‘수업은 수업을 둘러싼 주체들이 어떻게 의미를 찾느냐에 따라 가치가 부여된다. 따라서 이것을 단지 우리가 기존에 갖고 있던 자연적 태도에 따라 온전히 가치를 매길 수는 없다.’(박상현, 2013a: 37) 여기에 더해 앞의 물음에 대한 추가적 설명을 위해서 깬러거와 자하비(S. Gallagher & D. Zahavi)의 목소리를 빌려보자.

대상들이 각각의 1인칭적 관점으로부터 접근될 수 있는 한에서, 상호주관적으로 접근가능한 대상들은 상호주관적으로 접근 가능하다. 보는 지점이 없는 봄이 없듯이, 순수한 3인칭적 관점은 절대 존재하지 않는다. 그런 순수한 3인칭적 관점의 존재를 믿는 것은 객관주의의 환상(objectivist illusion)에 굴복하는 것이다. 물론 이는 3인칭적 관점이 없다는 것을 말하는 것이 아니라, 단지 그런 관점은 바로 어떤 지점으로

---

략>... 이렇듯 현상학은 객체로서 존재하는 대상세계에서 주관 의식으로 방향을 채택하지 않는다. 그것은 오히려 거꾸로 ‘사태 자체’이자 본원적인 명증(‘참’)의 장인 주체적 의식경험의 영역 그 자체 속에서 ‘완성되어’ 있는 대상 가능성의 제약을 보고자 하는 ‘반자연적’이고 초월론적인 학문적 지의 길을 걸어간다. 이러한 반자연주의적이고 초월론적인 현상학의 발걸음을 후설의 후기 사상권역에 속하는 『경험과 판단』을 실례로 하여 제시해보자. 이 책은 문자 그대로 경험과 판단을 주제로 하고 있다. 그러나 거기서 ‘경험’이라고 불리는 것은 대상으로서 ‘완성되어’ 있는 객관물이나 객관적 사태에 대한 주체적·객관적인 ‘판단’과는 구별되며, 그것들에 대한 ‘판단’에 선행하여 그것들을 가능하게 하는 기반으로서의 ‘경험’ 영역인 것이다. ‘생활세계’라고도 고쳐 말해지는 이러한 기반적인 ‘경험계’는 ‘진술어적(수용적) 경험’의 영역으로 규정되는데, 엄밀한 의미에서의 대상성·객관성이 성립하는 ‘술어적 사유’의 영역 또는 본래의 논리적 판단이 그것에 관계하는 ‘보편적 대상성의 구성’의 영역과는 명확히 구별된다.(木田元 外, 1994 / 이신철, 2011: 20-21)

부터의 관점이라는 것을 말하는 것이다. 그것은 우리가 세계에 적용할 수 있는 견해이다. 그것은 1인칭적 관점에 정초하는 관점이며, 혹은 더 정확히 말하면, 그것은 적어도 두 1인칭적 관점 간의 마주침에서 출현한다. 즉, 그것은 상호주관성을 포함한다. ...<중략>... 사실, 현상학적 분석의 체계적 도입은 포괄적인 초월론적 철학의 고찰들과의 연관이 가지적이 될 때 비로소 온전하게 평가될 수 있을 따름이다. 이 점에서 이것은 형이상학적 실재론 및 과학주의와의 최후의 결전을 수반한다.(Gallagher & Zahavi, 2008 / 박인성, 2013: 80-81)

갤러거와 자하비에 따르면 교사 혹은 학생에게 수업은 1인칭적 접근방식이 되어야 할 것이다. 이러한 관점에서 교사 혹은 학생은 각각이 '주체'이지 '외부 관찰자'가 아니라는 것이다. 그러나 그간 수업의 거대 담론은 수업이라는 대상이나 사태가 외부로부터 주어지거나 외부에 존재하는 것이었다. 즉, 경험하는 주체의 관점이 아니라 외부 관찰자의 관점에서 접근하는 3인칭적 접근방식을 취했다는 것이다. 반면 현상학적 관점에서 수업은 교사와 학생에게 '1인칭'이자, '나'만의 이야기인 것이다(박상현, 2013a: 38). 이에 '어떠한 사례에 대한 자신의 생각, 어떠한 진실에 대한 자신의 앎을 통해서 진정한 철학적 반성이 일어난다'라고 말한 소콜로우스키(R. Sokolowski)의 지적은 여기에서 우리에게 중대한 메시지를 전해준다(Sokolowski, 2008: 197).

마지막으로 수업 담론에 대해 다시 돌이켜 보자. 거대 담론을 통해 본다면 작금의 수업이라는 개념은 교과라는 매체를 통해 지식과 기능 그리고 태도의 수월한 전달 및 습득과 관련한다. 그리고 그에 따라 수업에 관한 논의는 대부분 객관적이고 합리적인 방법에 의존했던 것이 사실이다. 수업이라는 대상 혹은 사태에 대해 지향하는 인간 의식 그 자체의 본질을 보지 못하고, 인간 외부에 표면적으로 나타나는 결과를 중심으로 수업을 규정했던 것이다(조희정, 2006: 346). 그런데 문제는 여기서 과연 '나만의 수업에 관한 이야기가 존재하는가?'이다(박상현, 2013a: 38). 이것은 수업 본질은 누군가에 의해 정해지는 것이 아니며, 결국은 각자의 이야기만이 존재한다는 주체구속성과 관련한다. 그래서 현상학적으로 말해 다분히 존재를 지향하는 존재론적인 이야기가 되는 것이다(Pinar, 2008: 496).

현상학적 관점에서 현재 수업 담론은 의식 주체로서의 '나'가 아닌 객관적 사태로써 고정된 '우리'의 이야기가 대부분을 차지하고 있다. 이는 수업의 주체들이



수업을 이미 주어진 경전처럼 여기게 하며, 결국 주체성의 상실을 낳는다. 따라서 이제 수업의 본질을 온전히 이해하기 위해서는 수업을 어떤 객체로서 관찰하는 입장이 아니라, 수업을 주체적 입장에서 설명하고 이해할 수 있어야 한다. 이때 비로소 우리는 수업에 관해 충성했던 어느 하나의 형이상학적 렌즈에 괄호를 치고, 수업이 그대로 밝혀지는 현상에 주의를 기울일 수 있을 것이다(Gallagher & Zahavi, 2008 / 박인성, 2013: 20). 하지만 수업 담론에 대한 현상학의 의의와 더불어 앞으로 계속 해명해야만 하는 과제가 남아 있기는 하다. 순수 현상학에서 말하는 ‘지향성’, ‘에포케’, ‘본질직관’, ‘환원’ 등과 개념 혹은 방법을 수업 담론에 응용하여 도입하는 과정에 대한 엄밀한 지식이나 이해가 여전히 부족하다는 것이다. 또한 응용현상학의 경우 그 연구방법을 특정한 학자의 방법론에 의존하는 경향이 강하다는 것이다(이근호, 2006: 243-244; 배상식, 2014).<sup>69)</sup> 마지막으로 관점주의적 측면에서 보았을 때, 수업에 관한 현상학적 연구 역시 실증과학과의 밀접한 교류 속에서 체계화되고 발전되어야 한다는 것이다(이종주, 2012).<sup>70)</sup> 이 부분은 수업 담론에 대한 현상학적 연구의 차후 과제라 할 수 있겠다.

69) 반 베넨의 경우도 자신의 현상학적 방법을 따라야 할 어떤 절차나 특정한 방법이 아님을 말하고 있지만, 곳곳에서 이와 관련한 우려가 드러나고 있다(이근호, 2006: 234-244).

70) 현상학과 실증과학이 만날 수 있는 공동의 기반은 인격주의적 태도 내지 생활세계적 태도이다. 사회적 정서, 인지발달 심리학도 자연주의적 태도를 버리고 바로 이런 인격주의적 태도, 생활세계적 태도를 수용함으로써 지향적 자세를 받아들일 수 있었다. 반대로 이와 같은 발달심리학의 발견과 해석들은 재차 초월론적 태도 차원에서 재해석을 통해 발생적 현상학의 불충분성들을 보완할 수 있다고 본다.(이종주, 2012: 256)



## V. 해석학적 수업 담론

### 1. 해석학적 수업 담론의 구조와 맥락

“우리의 세계는 이성을 통해서 온전히 설명할 수 없고, 이성을 토대로 완결될 수도 없다(Gadamer, 1976 / 박남희, 2009: 21).” 가다머(H.-G. Gadamer)의 이 말은 지금껏 근대 과학의 도구적 이성으로 우리를 지배함으로써 야기되었던 총체적 문제에 대한 일종의 일침이다. 모던의 역사적 줄기는 우리 삶에서 주체의 자율성을 삭제했다. 그리고 주체는 이성의 부림을 당했다. 이는 이성을 신봉하면서 실존을 망각한 처사다(박상현, 2014: 30). 이렇듯 모든 영역에서 이성의 부림은 과학을 생산했고, 과학은 세상의 모든 대상이나 사태를 그만의 사유로 환원하고자 했다.

수업 담론 역시 마찬가지다. 앞에서 말했듯이 타일러를 필두로 하는 과학주의적 수업 담론은 여전히 현행 교육에 강력한 영향을 발휘하고 있다. 그 핵심은 이미 정해진 수업의 구조 안에 교사와 학생이 가장 합리적으로 정해진 목표를 향해 치달는 것이 될 것이다. 이러한 담론 안에서 수업은 종착역이 미리 정해진다. 그리고 그 수업은 어떻게 하면 가장 효과·효율적으로 도달할 수 있는지를 정확하게 보여준다(Price & Nelson, 2011: 13).

이처럼 과학주의는 수업의 효과성·효율성을 담보하지만, 우리의 삶은 이를 담보하는 구조에 수동적일 수밖에 없다. 왜냐하면 이러한 구조에서는 실존 자체가 담보되기 힘들기 때문이다. 따라서 수업을 둘러싼 합리적 기준의 틀 혹은 구조만을 따진다면, 그 구조 안에 생생히 살아 숨 쉬는 현장의 실존성은 숨어버릴 가능성이 있다(박상현, 2014: 30). 이러한 상황에서 각자의 의미는 삭제되거나 통일될 수밖에 없다. 그러나 해석학<sup>71)</sup>은 과학적 방법에 의지해서 협소하게 이해되었던

71) 해석학은 각기 ‘표현하다(표현)’, ‘해석하다(해석)’라는 의미가 있는데(박상현, 2014: 30), 두 경우 모두 근본적으로 이해를 목표로 하는 유사한 정신의 움직임과 관계한다(Grondin, 2001 / 최성환, 2012: 54). 이때 이 둘은 무엇인가를 ‘이해(understanding)하도록’ 혹은 ‘이해(understanding)로 이끌어’ 준다는 공통분모가 생긴다(박상현, 2014: 30-31). 그래서 해석학은 ‘이해(Verstehen)’

세계를 문제 삼는다(Freeman, 2008: 388).

리콤폴르(P. Ricoeur)는 바로 이런 부분을 건드리며 기존의 문제를 극복하려 했다. 그러면서 실존에 대해 끊임없이 말했다. 해석학적 관점에서 해석 대상인 텍스트는 현실 혹은 현장을 떠나서 이야기하기 매우 어렵다(박상현, 2014: 30). 해석학자인 슬라이어마허(F. Schleiermacher)나 딜타이(W. Dilthey)가 주목한 ‘체험의 현장’, 그리고 가다머나 리콤폴르가 중요하게 생각한 ‘삶의 터전’도 결국 각자 언급하는 방식이 다를 뿐 사실 중요한 문제는 ‘실존’이다(반성택, 2008: 52-65). 이는 다름 아닌 해석학의 실존성을 말하는 것이다.

이렇듯 해석학은 우리의 현재 삶에 대한 문제를 다루며, 우리의 삶을 떠나서 이해할 수도 없다. 그 가운데 우리의 삶은 반드시 해석의 과정에 놓여있게 된다. 그렇기 때문에 우리의 현재 삶 속에 오롯이 존재하는 ‘그 모든 것’을 우리는 해석의 대상으로 삼을 수 있다(박상현, 2014: 30). 이런 맥락에서 팔머(R. E. Palmer)는 ‘해석학은 세상 모든 것에 대한 해석을 주된 과제로 하는 분야인 인문학 전체를 위한 토대가 되기도 한다’라고 말한 것이 아닐까?(Palmer, 1969 / 이한우, 2011: 35)

해석학은 엄밀한 의미에서 그 자체의 독립된 학문이 아니었다. 사실 해석학은 문헌을 다루는 방법의 기준이나 규범으로서 단순한 보조적 학문의 성격을 지녔다. 즉, 그것은 여러 가지 문헌의 보조적 수단으로서, 그 문헌들을 바르게 해석하고 이해하기에 앞서 지켜야 할 ‘이해의 규칙’ 혹은 ‘이해의 기술’이었다(박상현, 2014: 31). 그런데 우리가 무엇을 이해하기 위해서는 어떤 대상이 반드시 존재해야 한다. 해석학에서 그 이해 대상 존재는 다름 아닌 바로 텍스트다(Palmer, 1969 / 이한우, 2011: 30). 리콤폴르에 따르면 텍스트는 인간이 접할 수 있는 그 모든 것이 될 수 있다. 즉, 텍스트가 단순히 문서나 책 등의 범위를 넘어 그 대상 폭이 매우 넓다는 것이다. 그렇다면 ‘수업’ 역시 그 자체가 하나의 텍스트<sup>72)</sup>로서

---

를 중심 개념으로 삼고(Danner, 1994 / 조상식, 2005: 61), ‘이해(Verstehen)’에 초점을 맞추며, ‘이해(Verstehen)’에 관한 연구라고도 할 수 있다. 이렇듯 해석학은 ‘이해’라고 하는 큰 문제를 늘 따진다(Ricoeur, 1969 / 양명수, 2012: 30). 한편 해석학의 어원은 그리스 신화의 헤르메스(hermes)에서 유래하는데, 그리스어의 동사 헤르메네웨인(ἑρμηνεύειν)과 명사 헤르메네이아(ἑρμηνεία)는 해석하다(to interpret)로 번역된다. 또한 동사로 표현되는 헤르메네웨인과 명사로 번역되는 헤르메네이아는 날개 달린 사자신이라 불리는 헤르메스까지 소급된다. 하지만 그 낱말의 어원이 오랜 역사만큼 다소 모호하기도 하다.(양해림, 2011: 17)

72) 어떠한 고정된 실체를 해석의 가능성을 품은 텍스트로 자리바꿈하는 일은 분명 의미가 있다.

성립하게 된다(Graybill, 2003: 146).

여기서 중요한 점이 있다. 해석의 대상이 되는 텍스트는 해석학적으로 보았을 때 이미 열려있고, 무한히 생성되는 의미를 지니고 있다는 것이다(박상현, 2014: 31). 텍스트의 의미는 어떤 것에 국한되지 않고, 텍스트 밖으로 내던져 진다(Gudmundsdóttir, 2001: 230). 이는 리코르의 표현 방식으로 다음과 같이 말할 수 있다. 해석은 ‘의미’와 관련해서 부여된 어떤 말인데(Ricoeur, 1965 / 김동규·박준영, 2013: 63), 텍스트를 해석하는 일이란 ‘고정화되어 이미 죽은 의미를 쫓는 것이 아니라 상징을 보편적인 매개로 하여 의미가 끊임없이 생성되는 맥락에 있다’라고 말이다. 즉, 텍스트의 존재 방식은 ‘해석된 것’이 아니라 ‘해석해 나가야 하는 것’이 된다. 그러면서 텍스트의 의미나 사태는 끊임없이 변화한다(Schubert, 2008: 400). 그래서 텍스트의 세계는 이해와 해석을 전제로 할 수밖에 없다(Reynolds, 1989: 43).

하나의 텍스트로서 현재 수업 담론 역시 마찬가지다. 해석학적으로 수업은 텍스트이자, 무한히 해석해 나가야 하는 존재임이 분명하다. 문제는 수업 담론이 하나의 텍스트로 존재한다면, 해석학적으로 그 수업이 텍스트의 무한한 해석 가능성에 대해 열려있느냐는 것이다. 지금껏 텍스트는 항상 특정한 지평 안에 갇혀 우리의 이해를 불완전하게 만들었다(최명선, 2005: 156). 이는 역설적으로 텍스트가 어떤 체계 내에서 한정되고 고정될 것이 아니라 사회·역사적 맥락에 의해 항상 열려 있어야 함을 의미한다(박상진, 1999: 262). 이런 맥락에서 종교개혁자였던 루터(M. Luther)도 ‘성서는 자신을 스스로 해석한다’라고 한 것이 아닐까?(Jasper, 2004: 21) 분명 해석학적 관점에서 텍스트란 결국 천편일률적으로 교조적(敎條的/dogmatisch)일 수 없다.

이렇게 본다면 해석학은 기본적으로 텍스트와 관계할 수밖에 없는 운명을 이미 지닌다고 볼 수 있다(박상현, 2014: 32). 따라서 무엇을 이해하는 하나의 방법론으로서의 해석학은 ‘텍스트’가 지닌 그 자체의 의미를 파악하는 일이 무엇보다

---

이것은 폐쇄적 정체에서 벗어나 다원화된 관점을 지니는 일과 같기 때문이다. 이는 관점주의가 지향하는 바이기도 하다. 아무리 완벽한 실체가 있더라도 그 실체는 해석될 수밖에 없는 텍스트로서의 운명을 지니고, 그 텍스트는 또 다른 텍스트에 필연적으로 상호 관련을 맺으며 세계를 직조한다(Cherryhomes, 1988 / 박순경, 1998: 27).

중요하다. 그리고 텍스트가 지닌 의미는 다음과 같이 해석의 과정을 거치며 상황이나 맥락 속에서 구해져야 한다(Gallagher, 1992: 4-5).

해석학에서 가장 커다란 텍스트(text)는 동시에 삶의 맥락 또는 삶의 상황(context)을 의미한다. 즉, 해석학에서의 텍스트란 항구적인 '고무줄 개념'이다. 텍스트란 얼마든지 넓어질 수도 있으며, 반대로 한없이 좁아질 수도 있다. 따라서 '텍스트가 맥락 또는 상황 속에서 이해되어야 한다'라고 할 때, 이때 텍스트는 콘텍스트가 된다. 콘텍스트는 범주에 따라서 더 큰 콘텍스트로 발전될 수 있다. 따라서 여기서 콘텍스트는 텍스트의 포괄개념이라기보다는 텍스트의 (확장과 축소가 가능한) 동태적-개방적 연장선일 뿐이다. 한마디로 해석학에서 두 개념은 범위의 질적-양적 차이와 동적 측면을 부각하는 같은 속성의 범주에 들어 있는 동일한 개념이다. 이러한 개념은 가다머의 '해석학적 반성'이라는 논리에 의해 가능해진다. 왜냐하면 그에게서 해석학적 반성이란 진리의 기준을 달타이에게서처럼 방법적인 엄밀성 속에서 찾는 것이 아니라 상황의 적절성, 즉 상황·맥락구속성(Kontextgebundenheit)에서 찾기 때문이다. 즉, 진리는 시공을 초월한 보편적·정태적·고정적인 것이 아니라 구체적이고 역동적인 상황(맥락)에서 실천적으로 드러난다. 따라서 텍스트를 콘텍스트로 하는 가운데서 해석을 통해 이해가 이루어지는 것이 아니라, 이미 존재하는 (전)이해에 해석이 스스로 작용하게 된다. 이렇게 본다면 텍스트가 콘텍스트로 동적으로 열리는 가운데서 비로소 해석도 진정한 이해를 향해 작용하게 된다.(이상오, 2008: 139-140)

해석학에서 텍스트를 이해하는 방식을 좀 더 명확히 들여다보자. 텍스트란 일상적으로 원전, 작품, 의사소통 행위 단위 등으로 번역되는데, 관심의 역사성 혹은 다양성만큼 이해 방식 역시 다르다.

일상적 의미의 텍스트란 '직물/조직'이라는 의미로부터 언어 단위들이 하나의 길고 짧은 글의 조직체로 연결되었다는 뜻으로 전이된 것이다. 포스트모더니스트들은 세상의 모든 것을 텍스트로 간주한다. 문학작품, 뉴스 보도나 신문 기사, 대중문화 산물, 화장이나 옷차림의 유행, 미술작품, 도시계획뿐만 아니라 사건까지도 모두 텍스트로 간주하는 것이다. 수용미학자들은 현상학적 예술이론에 기대어 작가가 창작해 놓은 인쇄물을 '텍스트'라 부르고, 독자가 읽고 재생해 낸 문학텍스트를 '작품'이라고 하며, 생산자 중심의 텍스트와 수용자 중심의 텍스트를 구별한다. 언어학적 차원에서는 단어이든, 문장이든, 문장의 연결체이든, 물음과 대답이든 인간의 의사소통 행위

의 단위가 되면 텍스트가 될 수 있다고 본다.(윤재연, 2004: 89-90)

이처럼 텍스트<sup>73)</sup>에 대한 이해 방식은 관점에 따라 다를 수밖에 없다. 정리해보자면, 결국 텍스트란 글이나 문자 등으로 짜이고 묶인 후 조직화되었지만, 고정이나 확정할 수 없는 ‘그 무엇’을 의미한다고 볼 수 있다. 한편 해석학이 의미의 이해에 관한 학문이라고 볼 때, 여기서 텍스트를 해석하는 것이란 무엇인가? 바로 글이나 문자가 조직화된 것의 어떤 의미를 이해하는 일이 될 것이다. 즉, 의미에 대한 이해는 결국 텍스트의 의미를 해석함으로써 가능해진다(정기철, 2006: 419-420). 여기서 텍스트의 진정한 의미는 무엇인가? 리쾨르에 따르면 ‘텍스트란 하나의 작품으로서 글로 고정된 모든 담론(a text is any discourse fixed by writing)’을 의미한다(Ricoeur, 1986 / 박병수·남기영, 2002: 160-168). 결국 해석학의 측면에서 수업 담론 역시 무한히 해석 가능한 텍스트이자, 리쾨르식으로는 의미의 자율성이 담보된 작품이 된다(박상현, 2014: 32). 텍스트의 의미론적 자율성에 대한 리쾨르의 목소리를 더 들어보자.

우리가 우연히 실제로 어떤 작가를 만나 (가령 그의 책에 대하여) 그와 말하려고 할 때 우리는 그의 작품 속에서 그리고 그의 작품을 통해서 우리가 그와 맺은 그 특별한 관계가 심하게 흔들리게 되는 것을 경험한다. 나는 이 때문에, 한 권의 책을 읽는 것은 그 저자가 이미 죽은 것으로 간주하고 그의 책은 사후의 작품으로 간주하는 것과 같다고 말하곤 한다. 왜냐하면 책과의 관계가 완성되고 진정으로 손상되지 않는 것은 저자가 살아 있지 않을 때이기 때문이다. 저자는 이제 더는 대답할 수 없으며, 오직 그의 책을 읽는 일만 남아 있을 뿐이다.(Ricoeur, 1986 / 박병수·남기영, 2002: 162-163)

이처럼 텍스트는 진정 모든 의미와 세계에 개방되어 있고 열려 있는 것임을 알 수 있다. 그러나 이것이 ‘텍스트는 결국 아무것도 아니다’라는 식의 허무주의적 의미는 아니다. 이는 고정되고 한정된 텍스트의 의미, 그리고 그것을 이해하고 해석하는 관점의 틀을 초월해야 함을 말하는 것이다.

73) 어원적으로 보자면 텍스트(text)란 용어는 ‘서로 얽힘(enlacement)’이나 ‘조직(tissue)’을 의미하는 라틴어 명사 ‘textus’에서 왔거나, ‘짜다(tramer)’ 또는 ‘서로 묶다(entrelacer)’를 뜻하는 라틴어 동사 ‘texere(과거분사)’의 명사형 ‘textus’, 즉 ‘짜진 것’ 또는 ‘묶인 것’에서 왔다고 한다(윤성우, 2002: 485-486).

텍스트의 해석에서 가장 중요한 것은 사실 인간의 행위에 대한 의미를 찾는 것이다.<sup>74)</sup> 그런데 해석학은 이러한 의미가 정전화되는 것을 비판한다. 왜냐하면 해석학적 관점에서 인간의 행위에 대한 의미를 주체와 구분하여 객관화하는 것은 엄밀성이 매우 부족하다고 생각하기 때문이다. 그리고 텍스트를 해석하는 것은 결국 각각의 인식 주체에 주어진 다음에야 가능하기 때문이다. 이것은 다음과 같이 해석학이 본래 지닌 실존성과 관련한다.

해석학적 탐구의 대상이 되는 인간 행위의 의미는 일정한 상황구속적 맥락 속에서 형성, 전개되는 인식 주체들의 상호주관성(intersubjectivity)에 기반을 두어 형성된다. 상호주관성에 따른 맥락적 의미를 담지하는 인간의 경험은 이해의 대상인 하나의 텍스트로서 인식 주체에 주어진다. 인식 주체에 주어진 해석의 대상은 모두 텍스트가 된다. 그리고 인식 주체는 겉으로 드러난 인간의 행위 속에서 잠재되어 있거나 혹은 숨겨져 있는 의미를 텍스트의 해석 과정을 통해서 인식하게 된다.(김봉석, 2007: 68)

여기서 해석학적 탐구의 대상이 되는 수업 담론, 즉 수업에 관한 텍스트들 역시 수업에 관한 인식 주체가 있기에 그 의미가 형성된다. 이는 수업 담론이 하나의 텍스트로서 인식 주체에 주어진다는 가정을 전제한다. 수업을 인식하는 주체들은 외현적으로 드러난 수업에 관한 담론들에 대해 해석의 과정을 거치게 되고, 이는 다시 텍스트가 된다. 이러한 논리에 대한 입장은 구체적으로 다음과 같이 정돈해 둘 수 있겠다.

수업 담론은 이미 구축되고 결정되어 있다는 입장에서 벗어나 다양한 상황과 맥락 속에서 경험되고 구성되어야 한다. 그리고 그 경험과 구성은 수업을 둘러싼 주체들이 함께 만들어 가는 일련의 사건들로 존재해야 한다. 만약 수업 담론 자체가 이미 변하지 않는 진리로서 결정되어 있거나 혹은 폐쇄적이라고 한다면 수업 담론에 대한 해석학적 이해는 의미가 없다. 그렇기 때문에 수업에 관한 개방적 혹은 비결정

74) 이와 같은 입장에 있어 해석학은 현상학과 그 결을 같이 한다. 두 경우 모두 의미의 통일성 대신 다차원성을 중시하며 대상세계로부터 해방과 여기서 마련되는 근본적인 차이에 관심을 기울인다. 그러나 현상학은 차이 형성적 사유가 대상의식을 비판하고 판단중지를 요구하는 데서 드러나지만, 해석학은 이해가 대상적 지식 너머의 세계를 추진한다는 데 그 차이가 있다.(최신한·Friedrich Kümmel, 2004: 289-324)

적 담론화는 수업 담론이 가진 태생적 운명이라 할 것이다.(박상현, 2014: 33)

이 글에서 텍스트의 대상으로 삼는 수업 담론 역시 마찬가지다. 수업 담론과 인식 주체, 상황과 맥락 사이에서 끊임없는 해석 그리고 또 해석의 길이 펼쳐져야 한다. 이것이 다른 아닌 ‘해석학적 순환(hermeneutischer Zirkel)’<sup>75)</sup>이다 (Thiselton, 2009: 13-14). 해석학적 순환이라는 개념은 본래 이해에 있어서 부분과 전체 사이를 따진다면, 부분은 전체와의 관련 속에서 이해되고, 또 전체는 다시 부분들에 의해서 의미가 규정된다는 것을 의미한다(김호성, 2007: 105). 해석학적 관점에서 이해를 통한 의미의 생성 방식에 대한 팔머의 설명은 다음과 같다.

이해란 기본적으로 지시적인 기능이다. 왜냐하면 우리는 무언가를 이해하기 위해서는 그것을 이미 우리가 알고 있는 어떤 것과 비교하기 때문이다. 우리가 이해하는 것 그 자체는 부분들로 이루어진 체계적인 통일성 혹은 순환을 형성한다. 전체로서의 순환은 개별적인 부분들을 규정하고, 또 부분들은 한데 모여 순환을 형성한다. 예를 들면, 하나의 문장은 전체로서 하나의 통일성이다. 이때 우리는 문장 전체와의 연관 하에서 각각의 개별 단어를 봄으로써만 그 단어의 의미를 이해한다. 그리고 이와 같이 서로 전체로서의 문장의 의미는 개별적인 단어들의 의미에 의존한다. 이를 확대해서 보면, 개별적인 개념은 그것이 입각해 있는 맥락(context)이나 지평(horizon)으로부터 의미가 도출된다. 하지만 지평은 자신이 의미를 부여해주는 바로 그 요소(개념)들로 이루어져 있다. 전체와 부분의 변증법적 상호작용에 의하여 이들 각각은 서로에 대해 다른 의미를 제공한다. 그래서 이해는 순환적이다. 의미는 이러한 ‘순환’ 속에서 형성되기 때문에 우리는 이를 ‘해석학적 순환’이라고 부른다.(Palmer, 1969 / 이한우, 2011: 147-148)

이러한 해석학적 순환을 위해서는 다음과 같은 전제가 필요하다. 바로 존재자에 대한 신화를 버리는 것이다. 즉, 당연하다고 여겼던 존재가 더 이상 당연하지

75) 해석학적 순환은 원래의 자리로 돌아오는 순환이라기보다는 ‘나선형 순환(circle spiral)’이다. 다시 말해서, 해석학적 순환은 출발점과 도착점이 일치하는 게 아니라 출발점을 넘어서 또 다른 원을 계속해서 그리게 되는 순환이다. 가다머의 선판단은 원점으로 회귀하는 것이 아니라 수정에 수정을 거쳐 다르고 새로운 해석으로 거듭나서 새로운 지평을 여는 지성의 운동이고, 리콰르의 해석학적 순환 역시 설명과 이해의 순환을 통해 새로운 의미 지평을 열기 때문이다.(이기언, 2008: 311)



않다는 데서 해석학적 순환은 시작된다. 해석학에서 문제로 삼는 것은 ‘나는 존재한다’가 ‘나는 생각한다’로 당연히 도출되는 상황이다(양명수, 2001: 17). 기존의 존재, 그리고 존재 방식에 대한 문제 제기과 이에 따른 성찰은 해석학이 지닌 운명이다. 그래서 해석학적 관점에서 수업 담론에 대한 철학적 성찰 방식은 해석학적 순환을 반드시 동반하게 된다. 이러한 순환 방식을 통해 간단히 설명하자면, 수업 담론이라는 텍스트의 입장에서 현실을 읽어내고, 다시 현실을 고려하면서 수업 담론이라는 텍스트를 이해하는 것이 다름 아닌 수업 담론의 해석학적 순환이다(박상현, 2014: 33). 바로 이러한 순환 방식을 통해 수업 담론을 성찰하는 것이 해석학의 핵심적 방법론이 된다.

앞에서 말했듯이 한국에서도 과학주의적 수업 담론에 문제를 제기하고, 수업을 예술이나 비평 등으로 바라보는 담론화 시도가 존재했지만(박상현, 2014: 33),<sup>76)</sup> 분명한 점은 여전히 수업에 관한 거대 담론은 과학주의의 산물이라는 것이다. 이는 타일러, 매슬로우, 블룸, 스키너 등의 영향이 컸다는 것을 부정할 수 없으며, 여전히 이러한 관점은 현재 수업 담론에 강력한 영향력을 행사하고 있다(Slattey, 2013: 284-285). 이러한 상황에서 수업은 어떤 관점으로 정초되어 버린다.

그러나 이러한 관점을 비판하는 이들에 있어 수업은 정초될 수 없다. 즉, 수업 담론은 끊임없이 수정되고 변화하는 역사적 흐름 안에 놓인다는 것이다. 메를로-퐁티 역시 이 점을 직시했다. 메를로-퐁티가 보았을 때 과학은 다분히 조작적이었다. 그래서 과학주의자들 역시 어떤 대상을 조작하거나 처리할 뿐 그 안에서의 삶은 포기했다는 것이다(Palmer, 1969: 7). 여기서 주목할 점은 바로 삶이다. 다시 말해 그것은 ‘존재의 살아감’이다. 과학은 분명 수업 담론의 효과성이나 효율성을 담보한다. 그러나 이러한 구조 안에서 살아 숨 쉬는 존재는 잊힐 가능성이 매우 크다. 반면 수업에 관한 담론의 신화를 버리고 해석해 나가야 하는 입장을 취할 때 수업 담론은 비로소 그 텍스트성이 생생히 숨 쉴 수 있다. 이 텍스트성

76) 수업 담론에 대한 과학적 방법에 한계를 느끼며 수업을 예술이나 비평으로 보고자 하는 시도가 지금껏 이어져 오고 있다. 그러나 자칫 이는 수업 담론을 과학과 예술이나 비평의 두세 잣대로 구획 지을 수 있는 또 다른 문제를 발생시킬 가능성이 있다. 한편 관점주의 시선으로 바라보았을 때 수업 담론 해석의 길은 보다 다양해질 수 있다. 특히, 수업 담론에 대한 해석학적 성찰은 수업의 구조화된 담론의 길에서 벗어나 보다 풍부한 담론의 여정을 담보할 가능성이 있다. (박상현, 2014: 33-34)

은 다름 아닌 주체의 실존성을 말하며, 존재론적인 이야기이기도 하다.

비교적 문헌의 해석과 의미 복원에 천착한 낭만주의 해석학<sup>77)</sup>과는 달리 가다머와 리쾨르가 주도한 현대 해석학은 텍스트를 훨씬 더 존재론적으로 접근한다(박상현, 2014: 34). 따라서 텍스트를 해석하는 일에 있어 텍스트를 해석하는 자와의 소통이 매우 중요하다. 이때의 소통은 거리두기(Verfremdung)를 전제하며, 그 전제하에 끊임없이 텍스트에 대한 이해의 수정이 일어난다. 그렇다면 텍스트에 대한 이해의 수정은 어떻게 일어나는가?

예를 들어, 어떤 하나의 텍스트가 있다고 하자. 그런데 우리가 그 텍스트를 이해하기 전에 이미 우리는 그 텍스트에 관한 어떤 이해가 있을 것이다. 이 이해를 선이해(先理解)라고 한다. 그 후 우리는 그 텍스트를 이해하기 위해 텍스트와 끊임없는 상호작용을 하게 된다. 그러면서 그 안에서 드러난 오류들을 스스로 수정해 나가게 된다. 이러한 과정은 무한히 반복되며 순환한다. 이때 우리는 기존에 가지고 있던 지평과 새로 생성된 지평을 융합하게 될 것이고, 점점 이 지평은 확장되어 나갈 것이다. 이때 비로소 텍스트의 존재론적 역사성은 개시된다. 이러한 텍스트의 존재론적 역사성을 다음과 같이 설명할 수 있다.

텍스트는 ‘나’를 발견하게 해 주고, 나는 텍스트를 통해서 ‘나’와 세계에 대한 새로운 것, 다른 것을 발견한다. 다시 말해서, 텍스트는 내가 인식하지 못하고 있었거나 혹은 인지하지 못하고 있었던 ‘나’를 드러내 줌으로써, 나는 새로운 시각과 새로운 지평을 가진 새로운 존재, 다른 존재가 되고, 이 새롭고 다른 존재에게 세계는 다시 새로운 세계, 다른 세계로 등장한다.(이기인, 2001: 26)

여기서 중요한 점은 ‘내’가 텍스트를 발견하는 것이 아니라 텍스트가 ‘나’를 발견한다는 점이다. 이는 다시 말해 1인칭적 입장에서 텍스트의 주체성을 말하는 것이고, 3인칭적 입장에서는 텍스트의 타자성을 에둘러 말하는 것이다. 이 사실은 해석학적 측면에서 매우 중요하다. 그 이유는 텍스트가 하나의 주체로 거듭나고, 또 타자성을 인정받을 때 텍스트는 비로소 그 존재의 자유<sup>78)</sup>가 획득되기 때

77) 독자가 천재적인 재능을 통해 문헌을 해석하고 문헌의 의미를 완전히 복원시키는 일을 중시하는 일련의 작업을 낭만주의 해석학이라고 한다. 낭만주의 해석학자는 아스트, 슈라이어마허, 뵘크, 드로이젠 그리고 딜타이까지 포함된다.(정기철, 2003: 18-19)

78) 텍스트와 해석자의 관계는 일방적인 관계가 아닌 상호소통적 관계에 있다. 즉, 텍스트를 통해

문이다(박상현, 2014: 34). 이때의 자유는 아무런 구속이 없는 자유가 아니라 일정한 범위 안에서의 놀이<sup>79)</sup> 규칙에 따르는 자유이고, 해석자는 텍스트가 허용하는 최대의 자유를 누리는 것이다(이기연, 2001: 27).

현재 수업 담론을 해석하는 자 역시 선이해의 지배를 받는다. 수업에 관한 선이해는 당시대의 에피스테메의 영향을 당연히 받게 된다. 그러면서 수업 담론은 어떤 질서와 틀 안에서 확정되어 버린다. 이 구조는 거대 담론을 생산하는 구조와 매우 닮았다. 문제는 이러한 구조를 너무나 당연시한다는 데 있다. 기존의 수업 담론에 대해서 갖고 있는 선이해를 통해 마치 수업 담론이라는 텍스트를 온전히 이해하는 것은 매우 위험하다. 이는 수업이라는 텍스트와 해석하는 자와의 소통 단절에서 비롯한다. 이러한 구조 안에서 수업이라는 텍스트는 하나의 정해진 객체일 뿐, 새로운 지평 그리고 확장될 지평의 가능성으로서의 주체성과 타자성은 제약되거나 삭제될 가능성이 매우 크다.

텍스트가 존재의 자유를 획득하려면 해석학적으로 필요한 방법이 해석학적 순환이다. 수업 담론이라는 텍스트와 그 텍스트를 해석하는 자와의 끊임없는 상호작용을 통해 텍스트는 수정된다(박상현, 2014: 35). 그러면서 새롭게 생성된 텍스트는 누군가에게 선이해가 될 것이다. 그리고 이 과정은 끊임없이 반복된다. 여기서 중요한 점은 최종적으로 이 텍스트가 텍스트를 해석하는 자의 것이 아니라 되는 것이다. 즉, 수업 담론이라는 텍스트는 결코 누군가의 해석된 최종의 결과가 될 수 없다는 것이다. 단지 거기에는 텍스트의 지평융합과 진전된 변화만이 있을 뿐이다. 가다머가 말한 해석학적 순환이 바로 이것이다.

해석학적 관점에서 현재 수업 담론이 거대 담론으로 고정되어 있다면 수업 담

---

해석자는 새로운 지평의 존재로 거듭나고, 텍스트 역시 해석자를 통해 새로운 세계가 펼쳐진다. 이때 텍스트는 단지 일방적 해석의 대상이 아닌 하나의 주체로 승격한다. 즉, 텍스트는 해석자의 해석에 대한 의존에서 벗어나 자유의 영역에 머물게 된다. 이것은 가다머가 말한 텍스트의 타자성과 일맥상통한다. 그리고 해석자가 텍스트의 타자성을 인정할 때 비로소 해석자 역시 텍스트에 대한 해석의 자유를 획득하게 된다. 이것이 바로 가다머나 리코르가 말한 자기화(appropriation)다(이기연, 2001: 27).

- 79) 현대 해석학에서 수업은 이해를 목적으로 하는 '놀이'로 볼 수 있다. 이때의 '놀이'는 외부적인 제약이나 구속을 벗어난 자유로운 놀이를 말한다. 특히, 놀이는 독자적인 방향성을 지니며, 자신의 규칙을 스스로 창출하고 이를 스스로 지켜나가는 자율성을 지니며, 참여자는 방관자가 아니라 놀이에 스스로 몰입하는 특징을 지닌다. 이러한 점에서 교육활동은 효율적으로 학생을 통제하고 관리하기 위한 과학 혹은 기술이 아니라고 할 수 있다. 예측이 어려운 수업, 수시로 변하는 실천적 의미를 지니는 현장성과 즉시성, 학생과 교사가 수업에서 지식을 창출해나가는 형성성, 그리고 수업이 자신을 열고 표현하는 행위로 이해된다면, 수업에서 해석학은 매우 중요한 의미를 지닐 수 있다.(진권장·손영수, 2003: 13)

론의 관점을 확장하는 하나의 방법론으로서 해석학이 주는 메시지는 매우 강력하다. 이는 수업을 어떤 관점으로 볼 것이냐는 논쟁을 떠나 애당초 수업의 본질을 다시금 살피고, 그것에 대한 해석의 지평이 필요함을 역설하는 것이다. 해석학은 이렇듯 수업 담론 그 자체로의 존재가 확보되도록, 그래서 수업 담론의 실존성을 응원하는 역할을 할 수 있다(박상현, 2014: 36).<sup>80)</sup> 해석학은 철저하게 현재 삶 속에서 존재를 끄집어낸다. 이는 해석학이 지향하는 바이기도 하다. 따라서 해석학적 관점에서 수업 담론에 관해 성찰하는 일은 생생한 현장의 이야기를 끄집어내는 일과 같다. 이제는 이 글에서 텍스트로 삼고 있는 수업 담론의 현재 존재 방식에 대해서 살펴보고, 이에 대해 논의할 차례다.

## 2. 수업 담론의 실증성 대 실존성

‘의미’란 무엇인가? 해석학적으로 의미라는 것은 고정된 실체가 아니다. 즉, 그것은 과거, 현재, 미래의 삶 속에서 존재의 인식으로 만들어지는 것이다. 그런데 기존의 거대 수업 담론은 의미를 스스로 정해서 합리화해 버렸다. 한국의 수업 담론 역시 마찬가지다. 한국의 수업 담론은 근대화의 과정을 거치며 서양의 수업 담론에 강력하게 영향을 받았다. 특히, 한국의 수업 담론은 해방 이래 전적으로 미국 교육 제도 속에 들어갔으며, 이를 일부 학자들은 후기-식민성(post-coloniality) 혹은 후기-식민주의(post-colonialism)의 전형으로 보고 있다(서명석, 2004: 8). 이러한 영향은 한국의 수업 담론을 거중조정 하고 있으며, 여전히 그 위력을 발휘하고 있다. 그 모습에 대한 대강은 다음과 같다.

수업이란 어떤 도달해야 할 목표나 교과(내용)를 상정해 놓고, 교사가 학생들에게 가르치는 일이라 볼 수 있다. 이때 교사가 가르치는 것 혹은 학생들이 배우는 것은

80) 여기서 말하는 수업 담론 그 자체로서의 ‘나’는 수업 담론이라는 텍스트를 해석하는 주체를 의미하지 않는다. 수업 담론을 해석하는 주체는 수업과 관계하는 그 모든 대상이 될 수 있다. 예를 들어, 교사, 학생, 학부모, 교육전문가 등이 수업과 관계된 주체가 될 수 있다. 하지만 여기서 말하는 ‘나’의 의미는 수업 담론이 가진 존재론적 실존성을 말하며, 이를 부각하기 위해 쓰인 것이다.(박상현, 2014: 36)

다름 아닌 지식·기능·태도가 된다. 물론 교사는 이를 위한 지식·기능·태도가 요구된다. 그리고 이러한 담론을 추종하는 자들은 지식·기능·태도를 철저히 계획하여 효과적으로 운영하고, 가장 효율적인 방식이나 방법으로 평가하면 수업은 완성된다고 본다.(박상현, 2014: 39)

물론 이러한 모습이 현시대의 수업 담론을 모두 대변한다고 보지는 않는다. 하지만 현장에서 드러나는 수업 담론들을 보면 수업에 관한 거대 담론의 모습을 쉽게 인식할 수 있을 것이다. 현장에서는 수업 담론을 어떻게 이해하는가? 또 해석학적 관점으로 보았을 때 어떻게 이해될 것이며, 어떤 의미를 우리에게 던져줄 것인가? 이는 현장 수업 담론이라는 텍스트의 해석과 관련한다. 그것은 다름 아닌 실제 수업 담론이 펼쳐지는 현상을 이해하고 해석하는 일이다. 분명 실제 현장의 수업 담론 역시 하나의 텍스트로서 존재한다. 그래서 당연히 해석학의 사정권에 들어온다.

#### <사례4> 현장의 수업 담론 1

목표. 그러니까 수업공개를 가면, 과정보다는 음 과정을 보지요. 근데 과정을 볼 때, 야 이거 너무 신기하다, 처음엔 그런 거를 봤어요. 점점 갈수록 보는 것은 이 수업이 무엇에 대해 알아보자 하는 목표에 도달할 수 있게 활동을 조직했는지. 그게 아이들에게 어떻게 받아들여지는지 그걸 봐요. 아이들이 죄다 좋아도 그게(목표에) 맞으면 수업 구상은 좋다고 보고, 거기에 아이들 특성이라든지 그런 걸 좀 보죠. 지도안을 받으면 목표와 활동의 관계를 보고요. 수업에 들어가면 그것이 어떻게 아이들에게 실현이 될 때 효과를 보는지 그걸 봐요. 나는 수업을 할 때 목표 전달을 중요시하면서도 다른 선생님 수업을 볼 때는 수업 기술을 봐요. 선생님이 설명했을 때 아이들을 짹 빨아들이는 것처럼 집중하는지, 선생님과 아이들 간에 이루어지는 분위기 많이 봐요. 동기, 전개 과정을 쭉 보는 게 아니라 그런 걸 봐요.(류현중, 2004c: 103)

#### <사례5> 현장의 수업 담론 2

저는 선생님 담당 컨설턴트는 아니지만, 우리 학교가 교실수업개선 시범연구학교로 국어과 수업에 관하여 연구하고 있어서 관심이 많습니다. 특히, 국어과 수업모형에 관해서 연구하고 있어서 저는 선생님이 짜신 수업 모형에 관해서 이야기하고 싶

습니다. 선생님께서도 말씀하셨지만, 선생님께서는 반응중심학습을 적용한 수업을 전개하고 있지만, 실제 교수-학습과정안은 직접교수를 따르고 있는 경향이 짝합니다. 또한 이 단원이 이 차시는 학생들이 다양하게 반응해야 할 텍스트가 그림으로 나타나 있지만, 주로 반응중심학습에서의 텍스트는 시나 소설과 같은 작품이 대부분을 차지합니다.

특히, 사고구술법을 통한 시범 보이기는 아이에게 교사의 머릿속에서 일어나는 과정을 학생들이 문제를 해결하는 과정을 인식할 수 있게 된 전형적인 시범 보이기 방법입니다. 반응중심에 관한 이야기는 선생님께서 잘 말씀해 주셔서 하지 않았습니다. 간단히 이야기하면 텍스트를 읽기 전에 배경지식에 대하여 이야기하고 어린이들이 텍스트를 읽고 이 텍스트에 관한 다양한 반응을 하도록 해주고, 이 반응에 대하여 다시 질문, 토의하고 심화단계로 텍스트와 주제가 같거나 동일한 작가가 쓴 작품을 가지고 심화하며 일반화하는 단계가 전형적인 반응중심학습의 단계입니다. 직접교수법으로 진행하면서도 어린이들의 표현력을 충분히 길러줄 수 있을 것으로 보입니다. (서명석, 2008a: 75-76)

#### <사례6> 현장의 수업 담론 3

사실 수업에 관한 이야기는 너무나 많다. 우리 일상을 보라. 매번 수업을 강조하는 교장 선생님, 쏟아지는 각종 수업 모형, 여러 곳에서 열리는 수업 대회, 정기적으로 시행되는 요청 장학. ...<중략>... 우리가 수업을 볼 때 많이 하는 질문들이 무엇인지를 생각해 보자. 체크리스트를 사용하든지 혹은 그렇지 않든지 간에 우리는 일반적으로 수업을 보는 몇 가지 관찰 포인트를 상정하고 있다. 그리고 이런 기준들에 근거해서 수업을 판단하고 평가한다. 우리가 교실에서 많이 사용하는 이런 관찰 포인트들을 몇 가지 예시해 보면 다음과 같다. ‘수업 목표는 명시적으로 제시했는가?’, ‘동기 유발을 도입부에 적절히 했는가?’ ...<중략>... ‘수업 중 시간 배분은 적절하였는가?’ 등등등.(이혁규 외, 2007: 15-16)

#### <사례7> 현장의 수업 담론 4

‘장학이란 교사의 학습 지도의 개선과 학생의 성장 발달을 돕기 위하여 전문적·기술적으로 지도하고 조언하는 활동’이라는 훌륭한 뜻을 지닌 단어이다. 하지만 ..... 이제 막 교직세계에 발을 들인 아무것도 모르는 신규교사인 나에게는 매우 부담되고 두려운 단어이기도 하다. 그리고 ‘아! 또 수업준비....., 귀찮네! 정말.....’이라는 생각을 하게 하는 하나의 행사이기도 하다. 처음 발령을 받고 하게 된 장학수업은 동료장학이었다. 같은 선생님들에게 보이는 수업이라 많은 부담이 되었다. 못하

면 창피할 것 같기도 하고 엄청 열심히 준비한 기억이 난다. 그런데 웬걸? 열심히 준비했지만, 선생님들께서는 자기 반 수업이 있으셔서 한 10분 정도? 아니 10분도 아닌……, 거의 5분? 아니면 바쁘게 오가면서 자리를 지켜주셨던 것 같다. 각자 수업 도중 잠깐 짬을 내서 빠져나올 수밖에 없는 그 상황이 충분히 이해는 갔지만, 열심히 준비한 나로서는 조금 섭섭한 마음도 들었다. 물론 나도 다른 선생님 수업을 완벽히 처음부터 끝까지 들을 수 있었던 것은 아니다. 반 아동 관리하랴 수업하랴, 정신없이 이곳저곳 왔다 갔다 하며 어떤 활동을 하는지 쪽 지도안을 살피고 체크리스트는 그냥 내 맘대로 작성했던 것 같다. 이러면 안 되는데 하면서도 어느새 내 손은 자동으로 체크 또 체크……. 이 과정들을 통해, ‘아! 진짜 형식적인 장학이구나!’라는 생각과 함께 이럴 것이라면 ‘왜 장학이 필요하지?’라는 생각이 들기도 하였다.

반면 수업 컨설팅은 부족한 신규인 나에게 아주 큰 배움을 주었다. 내 나름대로 짠 수업설계를 장학 담당 선생님께서 조언을 구하는 과정에서 많은 아이디어를 공유할 수 있었다. 아무래도 경력이 많으신 선생님들께서는 보는 안목 또한 세밀하고 꼼꼼하셨고 덕분에 큰 실수 없이 수업을 잘 이끌어 나갈 수 있었다. 그리고 ‘어느 정도 완벽하게 잘 짠 것 같다’라는 철없는 신규교사의 자만심이 한풀에 꺾이는 계기가 되기도 하였다. 이를 통해 좀 더 겸허하고 겸손한 자세로 수업에 임할 수 있게 되었다고 할까? 아무튼, 신규교사인 나에게 컨설팅 장학은 참 고마운 경험이었다. 그러나 수업 컨설팅에도 문제는 있었다. 바로 선배교사들의 보수적인 안목! 지도안 양식은 정해져 있었고, 틀은 벗어나선 안 되고. 글자 포인트, 글씨체, 들여쓰기 등, 내용을 벗어나 형식을 중시하는 조언은 처음엔 어느 정도 받아들여졌으나 나중에 가서는 정말 짜증나기에 이르렀다. 이게 꼭 그렇게 중요한가? 반드시 바뀌어야 하는 교직사회 풍토 중 하나라고 생각한다.

지금까지 장학에 관한 내 생각과 이야기들을 중구난방, 정말 두서없이 나열한 듯하다. 앞으로는 ‘장학’이 걸치레로 끝나는 것이 아니라 그 본래의 뜻을 살려 교사가 반성과 개선할 수 있는 속 깊은 기회가 되었으면 하는 바람이다. 그러기 위해서는 무엇보다 장학을 통한 배움을 귀찮아하는 교사들의 태도가 바뀌어야 할 것이다. 물론 나부터…….(박상현, 2011: 93-94)

#### <사례8> 현장의 수업 담론 5

“애들아, 다음 달에 국가수준 학업성취도 평가 있는 거 알고 있지? 일단 교과서 진도를 빨리 빼고, 복습하자!” 그때 문득 생각이 났다. ‘지금 내가 뭘 하는 것이지? 내가 원하는 수업이 바로 이것인가?’ 지금까지 수업 관련 각종 연수를 받아왔고, 수업발표대회에서 최고의 등급을 받기도 했지만, 결국 난 시험을 치르기 위해 각종 지식과 기능을 전달하는 배달부일 뿐이었다.(서명석·김외솔·박상현, 2012: 33)



위의 사례들은 현장의 수업 담론에 관한 일상적 이야기이며, 각각은 하나의 텍스트이다. 위의 사례들은 연구자가 수업에 관한 수업자의 내러티브와 함께 장학이나 컨설팅을 통한 수업 협의 내용을 일부 발췌하여 정리한 것이다. 실제 학교 현장에서 수업 담론들은 보통 잘 드러나지 않는다. 그러나 수업에 관한 반성적 성찰이나 수업 협의 등과 같은 과정을 통해 현재 수업 담론이 드러나기도 한다. 그래서 해석학적 관점에서 이러한 텍스트들은 이미 해석되어야 할 텍스트성을 이미 지닌다고 보아야 옳다. 해석이란 앞에서 말했듯이 선이해의 수정을 전제로 한 의미에 대한 이해이자, 더 나아가서는 지평의 융합이나 확장이다. 그렇게 하기 위해서 우리는 반드시 이 텍스트들과 상호 소통이나 대화를 시도해야 하며, 그러는 가운데 텍스트는 존재의 자유가 확보될 것이다.

우리는 이 텍스트의 의미를 이해하기 위해서 먼저 다음과 같은 질문이 가능할 것이다. 과연 ‘학교 현장에서 현재 수업 담론은 어떻게 이해되는가?’, ‘학교 현장에서 현재 수업 담론은 어떻게 실천되는가?’, ‘수업 담론을 둘러싼 핵심적 주체인 교사나 학생들은 각각 어떠한 입장에 있는가?’

<사례4>는 목표 지향적·기술 지향적 수업 담론을 보여준다. 여기서 목표는 당연히 정해진 것이고, 이 목표의 달성 여부에 따라 수업의 성공 여부가 결정된다. 또한 기술은 수업에서 보이는 것으로써 이 기술은 목표 달성을 위해 가장 효율적이고 합리적인 방법으로 활용된다. <사례5>는 모형 지향적 수업 담론을 보여준다. 현재 수업 담론에서 가르칠 내용과 함께 수업 모형 역시 어떠한 틀로써 정해지는 경우가 많다. 심지어 수업 모형에 따라 수업이 달라지는 경우도 종종 있다. 이 모형은 구체적으로 표준적인 단계와 요소들로 구성된다. <사례6>은 수업에 관한 기준과 관련된다. 현재 수업 담론은 여전히 수업을 몇 가지 기준이나 잣대에 의해 기획, 운영, 평가되는 시스템에 대해 무관심하거나 당연하다고 판단하는 경향이 있다. <사례7>과 <사례8>은 교사의 수업에 관한 고민을 담고 있다. 여기서 수업의 자율성은 담보 받지 못한다. 수업은 정해진 틀에 의해서 공산품처럼 만들어진다. 정해진 틀이란 교수-학습과정안이나 수업참관록 등이 될 수도 있다. 하여간 이러한 틀은 ‘수치화’한다는 것, ‘계량화’한다는 것으로 귀결된다.

여기서 몇 가지 눈여겨 보아야 할 단어들이다. 목표와 기술, 모형과 틀, 기준과 잣대, 양식과 형식이다. 이러한 것들은 현재 수업 담론을 이해하고 이를 통

해 실천하는 데 모토가 된다. 이때 교사는 효율적 도구나 기법을 통해서 학생들에게 정해진 목표를 전달하고 측정하면 될 것이다(Fairfield, 2012: 1). 그리고 학생들은 이러한 목표를 가장 효율적인 방식으로 전달받으면 된다. 위의 사례들 모두 수업에 관한 각기 다른 차원의 이야기이다. 그러나 공통점이 눈에 띈다. 바로 과학주의적 수업 담론의 전형적인 모습을 여실히 보여준다는 것이다. 이러한 실증적 관점에서 수업은 교사의 역할과 행동에 관한 애매성 혹은 불명료성을 제거하고, 수업 행위의 수단과 방법에 있어서 과학적인 효율성을 검증 받았다(이찬주, 2012a: 74). 이찬주(2012b)는 이러한 담론을 객관주의적 교수-학습 이론의 전형으로 보며, 이러한 모습은 수정되거나 재고되어야 한다고 보고 있다. 특히, 교과서를 중심으로 하는 전통적인 교수-학습과정이 객관주의적 교수-학습 이론의 한 예가 될 수 있다. 교과서 중심주의는 교과서를 정전화하고, 텍스트의 자율성을 부정하며 텍스트 해석의 다양성을 처음부터 배제한다(이찬주, 2012b: 149). 진권장과 손영수(2006)는 실증주의의 영향으로 수업이 효율성과 생산성을 담보하는 도구로 전락되어, 본래의 역할을 제대로 하지 못한다고 보았다. 그리고 이는 또 다시 교육목표 지상주의를 배태하고, 공학적인 측면에서의 행동적 교육목표를 강조하게 된다는 것이다(진권장 · 손영수, 2006: 13-14).<sup>81)</sup> 허숙(1989)은 수업에서 평가에 대한 과학주의적 태도의 한계를 지적하며, 해석학의 관점에서 다시 시사점을 얻어야 할 필요가 있다고 보았다. 즉, 그것은 경험과학적인 탐구의 논리가 자연현상과는 본질적으로 다른 인간의 평가에까지 영향을 미쳤다는 것이다(허숙, 1989: 6).<sup>82)</sup> 하상우와 이경호(2015)는 전통적인 교수법 및 행동주의에 기반을 둔

81) 행동적 교육목표 진술에 대한 강조는 과학기술을 잘못 이해하고 이에 집착하는 데서 야기된 도구적 이성주의에 그 연원을 두고 있다. 이는 모든 교육내용을 효율성의 관점에서, 그리고 그러한 교육활동을 가능하게 하는 이성을 그 무엇을 풀고 해결하기 위한 도구로만 보려는 태도에서 비롯된다고 말할 수 있다. 따라서 효율적 행동을 위한 수단으로 전락한 이성을 자유롭게 놓아두고 자체의 놀이를 만끽할 수 있게 허용할 필요가 있다. 이성을 권위와 과학적이며 절차적인 방법에서 해방시켜야 한다. 이성의 본질을 도구성에서 해방시켜, 감성 연관적으로 파악할 뿐만 아니라 학생들의 진·선·미 등의 가치규범과 자유·평화·행복 등의 삶의 질 측면에까지 확대시킬 필요가 있다.(진권장 · 손영수, 2006: 18-19)

82) 허숙(1989)은 수업에서 평가에 대한 경험과학적 접근이 다양한 여러 접근의 가능성 중에서 여전히 영향력이 크다면, 해석학은 분명 그동안의 경험과학적 탐구들이 고려하지 않았던 문제, 고려할 수 없었던 문제, 그리고 잘못 고려하고 있는 문제가 무엇인가를 말해줄 것으로 보았다. 우선 해석학은 평가를 재개념화할 수 있도록 할 것이라고 보았다. 즉, 기존의 평가가 교육적 결과를 설명하고 통제하기 위해 필요한 사실이나 정보 또는 자료를 수집하고 이용하는 기술·방법·절차였다면, 해석학은 ‘왜 평가하는지’, ‘평가가 학생들에게 주는 생동적 의미는 무엇인지’, ‘평가 자체가 지닌 문제는 무엇인지’ 등에 대한 보다 본질적인 질문에 관심을 둘 수 있게 된다는 것이다. 다음은 일방적 평가가 상호 이해의 평가로 변형된다는 것이다. 해석학적으로 평가는

수업 이론에 해석학은 반성적 고찰의 기회를 제공할 것이라고 보았다.<sup>83)</sup> 전가일 (2014)은 수업에서 이성적 지식을 습득하기 위한 질문을 문제 삼았다. 그러면서 이런 지식 쌓기식 질문은 해석학적으로 보았을 때 근본적으로 닫혀있을 수밖에 없다고 말한다(전가일, 2014: 67-69).<sup>84)</sup>

이러한 수업에 관한 실증성은 근대 이후 수업 담론에 짙게 드리워졌다. 그리고 앞으로도 이러한 담론은 그대로 유지될 가능성이 매우 크다. 그렇다고 현재 수업 담론을 과학주의로 싸잡아 비판하는 것이 아니다. 앞에서 말했듯이 수업에 관해 다양한 관점으로 보고, 담론화 하려는 시도가 분명 있었다. 그러나 분명 여전히 현재 수업 담론에 강력하게 영향을 미치는 것이 과학주의이고, 이 안에서 수업은 해석의 가능성이 묻히게 된다는 것이다. 이때 텍스트로서 수업 담론이라는 하나의 ‘삶’ 또는 ‘세계’는 당연히 규정되고 한정된다(박상현, 2014: 44).<sup>85)</sup>

그렇다면 왜 현재 수업 담론이 규정되고 한정되며, 그 밖의 관점과 융합이나 확장을 하지 못하는 것일까? 이는 여전히 현재 수업 담론에 관한 맹목적 믿음이나 복종에 근거한다. 즉, 수업 담론이라는 텍스트를 정전화하여 ‘해석해 나가야 하는 것’에서 ‘해석된 것’으로 여긴다는 것이다. 과거 서양사를 보더라도 성서를 두고 이미 해석된 것이냐 혹은 앞으로 해석해 나가야 하는지에 관한 논쟁이 있

---

나와 너의 진정한 대화의 관계에서만 참다운 이해가 가능하다고 본다. 옳고 그름의 판단은 우리들의 삶과는 관계없이 절대적이고 객관적인 기준에 의해 이루어지는 것이 아니라는 것이다. 해석학적 관점에 따르면 평가란 결코 어떤 초월적인 기준에 의해 우리의 삶을 판단하는 것이 아니며, 또한 개인적인 잣대로 너의 행위를 규정짓는 일도 아니다. 그것은 오직 너와 나의 상호 주관적인 의미의 형성인 것이다. 마지막으로 해석학적 관점을 통해 우리는 평가의 언어 속에 담긴 의미를 해석함으로써 그 언어 속에 내재된 가정과 선입견을 밝혀내고 보다 진정한 평가를 위해서 어떠한 언어가 새롭게 요구되는 지에 관심을 갖게 된다.(허숙, 1989: 15-17)

83) 해석학은 전통적인 교수법을 넘어서는 새로운 시사점을 제공해 줄 수 있다. 해석학은 이해란 무엇인가를 다루는 학문으로서 지평의 개념을 통해 인간의 이해 양상을 총체적으로 가시화하려고 하며, 이 개념으로부터 수업에서의 학생의 이해에 대해서도 총체적으로 접근하는, 전체적인 맥락을 고려한 수업에 대한 시사점을 제시한다.(하상우·이경호, 2015: 93)

84) 해석학적 질문은 답이 결정되지 않는 것으로 모든 것을 향해 열려있다. 이런 의미에서 해석학적으로 묻는다는 것은 무엇을 향해 열려있다는 것이며, 진정한 열림을 향해 우리의 존재를 여는 것이다. 해석학적인 질문은 지식을 습득하기 위한 방법이 아니라 듣기 위한 진정한 대화를 여는 길이며, 이것은 지평확대를 이루는 질문과 대답의 순환과정인 대화를 가능하게 한다.(전가일, 2014: 67) 따라서 해석학적 질문은 나와 너의 문답 과정을 통해서 우리의 역사성과 유한성에 대한 하나의 자각 과정이 된다. 물론 해석학적 질문은 물음과 대답의 변증법적 과정을 통해서 역사적 행위자의 의도나 텍스트 저자의 의도를 찾아내려는 의도적 이해를 발견하는 것이 아니다. 이는 전승된 지평과의 만남을 통해서 자신의 지평을 새로 발견하는 것이다.(하승희, 1999: 137)

85) 해석학이란 본래 정확히 규정되고 한정된 삶이 아니라 삶 그 자체의 애매한 본질의 차원을 바라보는 것이다(Slattery, 2013: 119). 해석학은 과학적으로 온전히 검증 가능한 것보다 개연성으로부터 그 논거나 기준을 찾는다는 것이다(Leonardo, 2003: 332).

었다(박상현, 2014: 39). 그러나 성서가 ‘해석된 것’으로 여겨진 것은 아우구스티누스(A. Augustinus)를 거치며 중세에 결정된 일이지, 원래의 성서는 다음과 같이 근본적으로 ‘해석되어야 하는 것’으로서 이해되었다(반성택, 2008: 50).

헬레니즘 시대의 행복론 비판으로 촉발된 중세로의 진입과 더불어 성서는 ‘해석되어야 하는’ 것에서 가톨릭 교회가 정한 해석 기준에 따라 ‘이미 해석된’ 것으로 변모한다. 성서는 여전히 해석되지만, 하나의 기준에 의해서 해석되어 후속 세대에 전달되어야 하는, 따라서 세대 전승의 대상이 되어 버린다. 바로 이러한 변화를 해석학의 오늘날 대표자 가운데 한 명인 리콰르가 추적하고 있다. 리콰르 해석학에서 악은 하나의 해석 기준이나 하나의 신화에 따라 이해되지 않으며, 그래서 이를테면 아담 신화에서 최초의 사람으로서 ‘아담은 다른 모든 사람보다 앞서고 뱀은 아담보다 앞선다’며 여러 시간의 상징들이 지적되는 것이다. 악은 개념이 아니라 상징이다. 성서 해석에서 비롯한 해석학은 이처럼 헤르메스 신에서부터 리콰르까지 관통한다.(반성택, 2008: 52)

성서의 해석과 관련한 논쟁처럼 수업 담론 역시 근대 이후 과학주의적 이념이 입혀지며 믿음과 복종의 대상이 되어왔다. 그러나 같은 맥락으로 수업 담론은 결코 어떤 정해진 기준에 따라 해석이 마친 것이 아님이 분명하다(박상현, 2014: 39). 그래서 해석학은 수업에서 발생하는 앎에 관한 수동성, 일원성, 그리고 비역사성을 거부한다(Atkins, 2003: 113). 이는 해석학적 관점으로 수업 담론의 주체성을 말하는 것이며, 동시에 존재론적인 이야기이기도 하다. 수업 담론의 주체성이 보장될 때, 수업 담론은 비로소 과거와 현재 그리고 미래를 관통하며 서로 소통하고, 이를 통해 역사적 지평융합이 이루어질 것이다(박상현, 2014: 39). 이때 주체성이란 끊임없이 자신이 아닌 낯선 것에 의해 매개됨으로써 더욱 참된 모습으로 나아가려는 주체의 지향을 의미한다(이정우, 2000: 213).

이를 리콰르는 ‘자기화(appropriation)’ 내지 ‘전유(專有)’라고 하는데, 리콰르 해석학의 궁극적 핵심이 여기에 있다(Dorairaj, 2000: 407). 리콰르는 텍스트 해석의 과정을 ① 설명(explanation), ② 이해(understanding), ③ 자기화(전유/appropriation)라는 3단계로 나누어 설명하는데, 그 과정은 다음과 같다(Reynolds, 1989: 44-54; 박상현, 2014: 39-40).

- ① ‘설명’으로 텍스트의 내부 본질을 검토한다.
- ② ‘이해’로 더 깊은 이해를 위해 삶과 관련한 텍스트의 외부적 요소들과 소통한다.
- ③ ‘자기화(전유)’로 텍스트를 스스로 자기화한다.

(Ghasemi et al., 2011: 1623-1624)

자기화란 텍스트 속에 숨겨진 어떤 의미를 찾는 것이 아니다. 이는 해석하는 자가 텍스트 앞에서 텍스트가 전개하는 세계를 지지하는 태도를 보여주며 새로운 해석하는 자의 세계가 변형되어 텍스트 이전과는 다른 실존의 생성을 포함한 개념이다(이찬주, 2012: 147).

리콤피르가 말한 ‘자기화’는 수업이라는 텍스트가 ‘놀이’라고 하는 아주 독특한 방식과 양태로 구현된다. 교수-학습의 과정과 관계가 놀이의 과정과 관계로 치환되고, 마치 놀이에서 세계와 실재가 변형하듯이 교수-학습의 전개 및 상호작용을 통해 의도되는 결과 역시 세계와 실재의 변형임이 판명된다. 해석학적 지평에서 놀이 자체가 이처럼 변형된 세계와 실재에 대한 하나의 ‘발견적 허구’인데, 교수-학습의 과정 역시 세계의 구조를 재편하고 의미를 새롭게 발생시키는 탐구와 발견의 과정에 다름 아닌 것이다. 더 나아가, 놀이적 교육수행의 전개에서 교사와 학생의 역할 및 정체성 역시 변형된다. 놀이적 저자로서, 그리고 동시에 놀이적 독자로서 서로의 역할과 책무성을 상호이양하며 진정한 상호주체성의 관계가 성립된다. 수업이 하나의 텍스트로 확인되고, 그 속에서 진정한 교육의 본질을 드러내는 단초가 이처럼 놀이의 양태로 구현된 교육해석학적 ‘자기화’의 교육실천인 것이다.(서상문, 2010, 142)

이처럼 수업이라는 텍스트는 해석학적으로 실증적 정체성을 지닌 모습에서 수업, 그리고 수업 주체의 실존성이 담보 받는 구조로 변형된다. 그리고 이 과정은 끊임없이 순환한다. 리콤피르의 해석학적 순환 구조를 따르는 것이다. 이는 텍스트가 제시한 세계와는 다른 세계의 구축과 동시에 텍스트에 의해 해석된 자신의 세계를 갖게 됨으로써 자기 이해에 도달하는 것을 말한다(이찬주, 2012: 148). 그런데 이러한 과정에서 리콤피르가 결국 강조한 것은 근대가 정립한 주체를 제약하고 존재의 깊이에 대한 되찾음이다(Ricoeur, 1969 / 양명수, 2012: 23). 근대가 정립한 주체란 결국 교만한 인간의 이성인 고기토(cogito)다(Bobb, 2012: 154).

가다며 역시 존재에 관한 기존 인식의 오류를 지적한다. 특히, 『진리와 방법』

이라는 저작을 통해 ‘세계-내-존재’<sup>86)</sup>로서 텍스트를 설명한다(박상현, 2014: 40). 사실 『진리와 방법』에서 가다머는 ‘텍스트를 이해하고 해석하는 것은 단지 학문의 관심사가 아니라, 명백히 인간의 세계경험 전체에 속한다’라는 전제에서 논의를 시작한다(Gadamer, 1960 / 이길우·이선관·임호일, 2012: 9). 즉, 가다머가 보았을 때 소박하게 보더라도 텍스트의 해석은 과학적 방법에 예속된 어떤 인식만일 수 없다. 이는 과학적 방법론의 보편적 요구에 관한 일종의 저항인 것이다. 이처럼 가다머가 과학적 방법에 근본적인 회의를 표명한 이유는 자명하다. 다음의 가다머의 말처럼 근대 과학이 ‘인간의 세계경험’을 객관적으로 검증 가능한 척도로 환원하여 왜곡하고 협소화한다고 보았기 때문이다(Gadamer, 1960 / 임홍배, 2012: 492).

이른바 역사주의의 단순한 맹점은 그러한 성찰을 하지 못하고 자신의 탐구방법론만 믿고서 자신의 역사성을 망각하는 데 있다. 여기서 우리는 그렇게 잘못 이해된 역사적 사고에서 벗어나 올바른 의미에서의 역사적 사고에 호소해야만 한다. 진정한 역사적 사고는 자신의 역사성을 함께 사유하는 것이다. 그럴 때만 발전하는 학문의 대상을 역사적 객체로 대상화하여 그런 허상을 좇지 않고, 역사적 탐구대상을 자기 자신의 타자로 파악하고 그럼으로써 자기 자신과 타자를 동시에 인식할 수 있게 된다.(Gadamer, 1960 / 임홍배, 2012: 183)

이 연구의 관심사는 과학적 방법론의 지배 영역을 넘어서는 진리의 경험을 곳곳에서 찾아내어 그 고유한 정당성에 관해 물으려는 것이다. 예를 들어, 정신과학은 과학 외적인 경험 방식들, 즉 철학의 경험, 예술의 경험 그리고 역사 자체의 경험과 밀접한 관계가 있다. 이 모든 것은 과학의 방법적 수단으로는 검증될 수 없는 진리가 개현(開顯)되는 경험 방식들이다.(Gadamer, 1960 / 이길우·이선관·임호일, 2012: 10)

그런데 과학주의를 비판하고 강조한 것이 바로 자신의 역사성이다. 자신이 역사성은 과학적 방법론의 지배 영역을 넘어 텍스트에 인간의 존재를 투척하는 것

86) ‘세계-내-존재’는 하이데거식으로 현존재의 본질적 구조를 말하는데, 이는 단지 어떤 공간적(內) 개념을 말하지는 않는다. 여기서 말하는 세계-내-존재는 ‘관계’로서의 혹은 ‘의미의 세계’를 사는 존재를 말한다. 하이데거에 있어서 현존은 생성·선택·초월의 존재며, ‘나는 누구인가?’를 물을 수 있는 존재다(우상기, 1996: 82).



이다. 그렇다면 이 역사성은 어떻게 구현되는 것인가? 이는 다음과 같은 가다머의 해석학적 순환의 과정을 따른다.

우리는 이미 역사성이 각인된 이해의 지평 위에서 이미 운명적으로 움직이고 있고, 해석은 그 이해의 지평 위에서 그것을 인식하고 평가하는 활동이며, 행위는 곧 이해 속의 실천이자 해석적 실천이기도 하다. 이와 같은 관점에 상응하여 오랫동안 해석학의 근본 명제였던 ‘해석학적 순환’의 의미 역시 재해석된다. 이제 그것은 텍스트에 관한 이해가 그 이해를 선취하는 선이해의 운동에 의해 지속해서 규정됨을 의미한다. 해석학적 순환은 전통의 운동과 해석자의 운동, 텍스트가 터하는 전통과 해석자가 터하는 전통이 상호작용하고 상호침투함을 의미한다.(신진욱, 2009: 41).

이와 관련하여 수업 담론 역시 역사성이 각인된 이해의 지평 위에서 인식하고 실천되어야 한다. 이 역사성은 과거와 현재 상황과 맥락에 철저히 구속적이다. 그래서 해석학적 관점에서 텍스트는 당사자의 해석 대상이지 그 실체 자체로서는 절대적 진리의 담지물이 아니다(서명석, 2011: 84). 따라서 텍스트가 가진 의미를 온전히 파악할 수 있다는 생각은 해석자인 나와 해석의 대상인 텍스트 사이의 지평융합을 원천 봉쇄할 것이다(이재준, 2004: 5). 그리고 동시에 수업 담론의 텍스트를 거대 담론에 따라 확정을 지어 버린다면, 수업의 주체이자 수업의 당사자는 사라질 것이다. 그리고 그 자리는 정전화된 텍스트와 이를 충실히 전달하고 배달하는 사람만이 차지하게 될 것이다.

앞의 현장 수업 담론들을 다시 끄집어내 보자. 이 담론들을 통해 드러나는 수업의 주체는 분명 교사와 학생이다. 그런데 이 주체들은 수업 담론에 있어 어떻게 존재하는가? 그리고 현재 수업 담론은 수업 주체들의 실존을 어떻게 담보하는가? 앞서서도 논의했듯이 현재 수업 담론에서 드러나는 모습은 교과서나 교사용 지도서, 그리고 이를 통해서 생산되는 교수-학습지도안 등을 가지고, 가르칠 내용(교과내용)을 충실히 전달하는 것이다(박상현, 2014: 44). 이는 과학주의적 수업 담론의 대표적 모습이며, 여기서 수업의 주체는 더 이상 찾아보기 힘들다. 이를 통해 우리는 현재 수업 담론에 실존의 문제가 생략되었음을 유추할 수 있다. 현재 수업 담론은 구조적으로 ‘무엇’과 ‘어떻게’의 문제를 최선의 과제로 삼지, ‘누가’의 문제에 대해 고민하지 않는다는 것이다(박상현, 2014: 44).



더 나아가 학교 현장에서 수업 담론들은 그 당사자의 존재론적 역사성을 고려하지 않는 것처럼 여겨진다. 그리고 단지 이방인<sup>87)</sup>의 시선, 즉 이방인이 지닌 이해방식 혹은 역사의식으로 수업 담론들을 거중조정 하고 있다. 이방인들은 자신들이 지닌 프레임을 미리 정해 놓는다. 그리고 당사자들을 수업에 참여시킨다. 이때의 당사자들은 이미 객체화된 수업의 수동적 관찰자가 될 수밖에 없다. 그러나 해석학은 이방인의 프레임에 의해 정해진 수업 담론에 관한 이해를 초월할 수 있는 계기를 우리에게 줄 수 있다. 이때의 이해<sup>88)</sup>는 이해될 가능성을 늘 열어둔다. 따라서 이해의 종착역은 없고, 단지 상호주관적인 관계에서 담론의 다양성만이 존재하게 되는 것이다.

교육과정은 ‘지금’, ‘여기’라는 교육현장에서의 각자가 처한 구체적인 역사성을 전제로 한 해석 작업을 필요로 한다. 이러한 교육과정 해석 작업에 관계되는 개인의 역사성은 필연적으로 실천적 교육과정 내용의 다양성과 다원성을 인정하게 된다. 그렇다고 교육과정 실천의 다원성과 다양성이 지식의 무정부주의적인 상대주의나 허무주의를 표방하는 것은 아니다. 개인의 역사성 속에서의 해석학적 순환에 의한 상황적 해석의 이해, 자신이 처한 전통에 대한 비판적 반성, 그리고 텍스트간의 비교 내지 참조를 통하여 우리의 이해를 명료하게 할 수 있으며, 이러한 개인의 이해는 상호주관적 관계에서의 담론 형성을 통하여 더 엄밀해지는 것이다.(진권장·손영수, 2003: 16)

교육과정의 해석과 관련하여 개인의 역사성을 강조하는 것은 결국, 종래의 수업 담론에 대한 반성에서 시작된다. 즉, 수업 담론에 있어서 교육과정에 대한 근대 인식론의 범주를 벗어나 해석적인 방법을 통해 실존적 의미로서의 수업을 지향하는 것이다(김형철, 2004: 118). 이처럼 이해의 학문인 해석학은 흘러가는 의미로서의 수업 담론을 연구 대상으로 삼기 때문에 기존의 고정된 수업 담론의

87) 여기서 뜻하는 이방인은 어떤 특정한 상황과 맥락에 처해 경험 내지 체험되지 않은 제삼자, 그러면서 당사자의 이해를 객관적 잣대로 거중조정 하는 대상을 의미한다(박상현, 2014: 45).

88) 이해에 관해서는 ‘설명(Erklären)’과 ‘이해(Verstehen)’의 해석학적 구분을 통해서도 알 수 있다. ‘설명’이란 개념은 주로 객관적인 외부적 관찰과 가설 설정 및 검증이라는 연역적 추론, 자료의 계량화, 결과의 일반화 등의 실증적 방법을 가리킨다. 그런데 이러한 방법은 어떤 사태나 현상을 고정되고 정전화된 모습으로 환원시키며, 그것만을 진리로 정초(定礎)한다. 반면 이해는 어떤 사태나 현상은 객관적이지 않고, 독특하며 다양한 의미를 갖는다는 전제에서 출발한다.(한선아, 2009: 888)

벽을 허물 수 있다. 그리고 이해의 해석학은 완전함을 담보하지는 않지만, 지극히 존재론적이다. 예를 들어, 어떤 수업 사태에서 해당 주체들은 각자가 고정되고 일방적인 의미를 부여받는 것이 아니라 수업이라는 텍스트와 주체의 상호작용을 통해 다양하고도 유동적인 의미를 창출한다.<sup>89)</sup> 수업이란 일방적으로 주어지는 것이 아니라 수업의 주체 개개인들이 상호작용을 통해서 수많은 스펙트럼으로 창안해 간다는 것이다(김대영·홍후조, 2013: 69).

수업의 과정에서 가장 중요한 것은 수업 주체 간의 상호작용이다. 수업에서 상호작용은 해석의 상호작용이다. 교사의 지식이 학생들에게 전달되는 과정은, 이해의 기술과 설명의 기술의 반경에서 이해되는 차원이 아니라, 그 과정에는 독특한 불일치가 존재한다는 점이다. 즉, 교사는 학생에게 주제에 대한 자신의 이해를 정교하고 명확하게 제시하지 않고, 학생들 스스로 이해에 이르도록 하는 방식에 역점을 둔다는 것이다. 따라서 수업에서의 상호작용은 교사의 측면에서 보면 주제에 대한 자신의 이해와 수업 간의 불일치를 전제로 하는 셈이다. 물론 수업 안에서 작동하는 또 다른 상호작용 모델이 있다. 교사의 수업내용은 학생에게는 이해되어야 할 재료다. 학생 측면에서 재료의 해석은 학습의 과정을 포함한다. 그런데 내용에 대한 이해가 실제로 전혀 의도하지 않았던 곳에서조차 경험될 수 있는 것처럼 학생들의 이해는 교사의 의도와 계획과는 전혀 다르게 작동될 수 있는 것이다. 즉, 상호작용은 학생과 교사 간의 단순한 정보전달 관계로 환원될 수 없는 해석의 상호작용인 것이다.(정연재, 2013: 111)

그래서 수업이란 결국 객관적으로 주어질 수 없고, 수업 주체와의 관계 내지 역사 속에서 담론화 된다(박상현, 2014: 45). 이렇듯 해석학은 절대적 수업 담론의 역사 속에서 다시금 텍스트와 주체 간의 대화를 통해 수업 담론의 의미를 찾고, 또 다른 사유의 길을 낸다는 데 의미가 있다.<sup>90)</sup> 결국 가다머나 리콰르 같은 현대 해석자들이 작금의 수업 담론에 주는 메시지는 분명하다. 바로 수업 담론이라는 텍스트의 실존성을 되찾아 정립하자는 것이다.

89) 해석학적 측면에서 수업을 이해하는 주체인 나와 수업 담론 그 자체의 관계는 주와 객의 대립이 아니다. 여기서 주체는 수업 담론의 영향사 아래 있으며, 수업 담론도 주체의 역사적 지평을 떠나서는 존재하기 힘들다.(한선아, 2009: 889)

90) 해석학의 가장 큰 공헌은 어떤 사상의 의미가 절대적이기보다는 참조적이며 관계적이라는 사실이다(Smith, 1991: 197). 개념이나 구성 그리고 범주의 최종적인 권위는 그 자체에 있는 것이 아니다. 진정 그에 관한 최종적 권위는 그것에 합의하게 된 사람들의 대화를 통한 동의에 있다.(진권장, 2005: 77)

니체가 신을 배척하고 인간의 삶을 주체로 승격한 이유는 보편성을 거부하고 오히려 애매성이나 상이성을 인정했기 때문이다. 우리 시대의 이성을 비판한 가다머, 당사자의 시선을 강조한 리콴르의 입장에서 보았을 때, 객관적·절대적 담론화는 매우 몰역사적이다. 따라서 수업 담론은 그 자체의 텍스트성을 끊임없이 보장받아야 하며, 수업 담론을 둘러싼 주체들은 실존적 시각에서 수업을 바라보아야 할 것이다. 이때의 주체, 즉 당사자들은 지배적 거대 담론에서 벗어나 ‘나’만의 이해를 통한 의미를 구현해야 한다. 물론 그 안에서는 리콴르의 지적처럼 이미 해석의 갈등이 내재되어 있다. 그러나 이는 오히려 수업 담론을 고정화하려는 그 어떤 시도에서 비판의 칼날을 꺼낼 수 있는 강력한 이유가 될 것이다. 한편 수업 담론에 해석학의 적용 가능성과 더불어 해석학이 해석의 원천을 텍스트와 언어로 한정하고, 상대적으로 수업에 관계하는 사회·정치·경제적 배경을 경시했다는 부분에 한계가 지적되고 있기도 하다(조상식, 2014: 309-310). 또한 해석학이 수업 담론의 실증성에 관한 제반 철학적 문제를 소화할 수 있을 것이라는 생각도 위험하다. 이는 자칫 상대주의적 오류에 빠질 수 있기 때문이다. 따라서 이러한 과제에 관해서도 충분히 검토하며 수용하는 방향으로 나아가야 할 것이다.

## VI. 요약 및 결론

“자연에 따라 살아라.”

인간의 자유는

결정되지 않는 것이 아니라

<자기 자신에 의해> 결정되는 것이다.

(이정우, 2011: 527)

푸코의 주장대로라면 담론이란 흘러가는 이야기이면서 동시에 현실을 가장 적나라하게 설명하는 언표의 집합체다. 그래서 담론은 고정되거나 확정될 수 없으면서도 ‘지금-이곳’을 가장 잘 설명한다. 그렇다면 현재 수업 담론은 어떠한가? 현재 수업 담론은 흘러가는 그 모습을 지향하지 않고, 마치 웅덩이에 고인 물과 같이 우리에게 현시된다. 이는 기존 거대 수업 담론의 강력한 지배 구조에서 기인한다. 그러나 수업이 다양한 상황·맥락구속성을 지닌다면, 수업은 정답이나 해답이 존재하지 않을 가능성이 매우 크다. 여기서 바로 수업은 니체의 관점주의적 사유와 조우한다. 물론 현재 시점에서 니체는 과거의 사람이다. 그러나 니체의 관점주의는 현재 수업 담론에 강력한 메시지를 보낸다. 『차라투스트라는 이렇게 말했다』에서 니체는 유일하고 완전하며 불멸하는 것에 관한 믿음이 인간을 수동적으로 만든다고 보았다. 그러면서 우리의 자유정신을 강조한다. 여기서 수업 담론에 주는 메시지는 분명하다. 우리는 어쩌면 작금의 수업 담론을 거중조정하는 거대 담론에 대해 별로 의심하지 않은 채 살아가고 있는지도 모른다. 그러나 수업은 어떻게 이해되느냐에 따라 그 결과가 달라질 수 있다. 그동안의 수업에 대한 편협한 관점은 수업의 다양한 측면을 은폐 혹은 왜곡했을 가능성이 있다.

이 연구의 목적은 관점주의적 측면에서 현재 수업 담론이 지닌 과제와 한계를 드러내는 동시에 수업에 대한 다양한 관점을 모색해 보는 데 있었다. 이를 위해 먼저 현재 수업 담론에 가장 강력한 영향을 미치고 있는 관점을 찾았다. 이것은 다른 말로 수업에 관한 거대 담론의 민낯을 보여주는 일과 같다. 수업에 관한 거

대 담론은 바로 과학주의의 영향사 아래 기거했다. 물론 과학은 수업 담론을 형성하는 데 여러 방면에 걸쳐 적지 않은 공헌을 했다. 수업에서 과학은 모든 교실에 보편적으로 적용하고 활용할 수 있는 가장 효과적이고 효율적인 수업을 생산하였다. 이렇게 해서 나타난 것이 각종 수업에 관한 모형·방법·틀 등이고, 이것들을 통해 수업은 기획·운영·평가되었다. 이러한 것들은 보편적 규칙을 수업에 적용한 수업의 개발과 개선에 관계된다.

하지만 수업 담론이 과학주의로 환원되며 한계가 노출되었다. 과학주의적 관점에서 수업은 다분히 통제·체제적인 개념이다. 이때 수업은 눈에 보이는 세계, 그리고 맹목적 기능성만을 추구할 가능성이 매우 크다. 또한 수업을 바라보는 여타의 관점에 대해 무관심할 수 있다. 이것은 과학주의의 기능과 무관하지 않다. 수업은 분명 구성 및 감독의 차원에서 용이해진 측면이 있다. 반면 수업과 수업 주체의 주체성이나 실존성 측면에서 문제가 발생할 수 있다. 왜냐하면 과학주의적 관점에서 수업이나 수업 주체는 수동적 존재로 전락할 가능성이 크기 때문이다. 이렇듯 수업이란 보임의 세계만으로는 이해할 수 없는 보다 복잡한 모습을 띤다. 그러므로 그동안 수업을 바라보았던 편협한 시각에서 벗어나 수업을 둘러싼 거대 담론을 예의주시해야 한다. 이는 단지 과거의 고정된 수업 담론에 대한 비판을 넘어 수업 담론의 다원화를 지향하는 태도를 말하는 것이다. 이러한 의미에서 이 연구는 우선 현재 수업에 관한 거대 담론을 과학 담론으로 상정하고, 수업에 관한 과학 담론의 공과 실, 그리고 그에 따른 한계와 문제를 드러냈다. 사실 현재 수업 담론에 관한 상황과 맥락을 파악하는 일은 매우 중요하다. 왜냐하면 학교현장은 수업에 관한 담론의 구조와 맥락에 의존해 달라지기 때문이다. 그러나 어느 하나의 관점이 옳다거나 우위에 있다고 생각하는 것은 관점주의적 입장에서 다른 관점을 무시하는 처사가 될 수 있다. 어떤 사물을 관찰할 때에도 일부의 관점만으로 그 사물을 온전히 설명할 수 없는 것처럼, 다양한 관점으로 볼수록 대상이나 사태를 더 엄밀하게 볼 수 있다는 사실을 우리는 깨달아야 한다.

물론 현재 수업 담론을 보면 거대 담론인 과학 담론과 이에 대립하는 예술적 수업 담론도 형성되고 있기도 하다. 예술적 수업 담론은 관점주의의 산물로서 수업을 예술로 이해하려는 시도이다. 즉, 이것은 수업의 본질을 예술로서 규정하고, 수업을 과학주의적 방식으로 이해하려는 거대 담론에서 벗어나고자 한 일종의

시도라고 할 수 있다. 이러한 영향으로 한국에서도 수업에 관한 예술적 담론이 형성되고 있다. 예술적 수업 담론은 목표, 효과성·효율성, 평가·측정 등 과학주의적 관점에서 요구되는 것과는 달리 우연, 예측 불가능, 인간의 감정, 교사의 안목이나 태도, 자율성, 미결정성, 독특성, 과정 등에 더 관심을 둔다. 그러나 예술적 수업 담론 역시 나름의 해결해야 할 과제가 있었다. 이를테면, 예술적 수업 담론의 역사적 배경에 관한 편향적인 이해, ‘수업은 예술이다’라는 명제의 문제, 수업에서 예술과 과학으로의 의도적 구분이 바로 그것이다. 우선 현재 예술적 수업 담론이 지향하는 가치를 보자면 상대주의적 예술 사조인 낭만주의나 인상주의, 현대 예술 등에서 추구하는 이상향과 맞닿아 있다. 진기성, 의외성, 비밀상성 등을 강조한다는 것이다. 그러나 이것만을 가지고 예술을 이해하려 하는 것은 성급한 일반화의 오류를 범하게 한다. 따라서 수업을 예술로 설명할 때 단지 부분적인 역사적 배경으로 모두를 이해하기보다는 좀 더 포괄적인 역사적 배경에 관한 이해가 필요하다. 이는 예술적 수업 담론에서 지향하는 사조가 어떤 예술적 사조인지, 그리고 그 예술적 사조는 수업 담론에 어떠한 영향을 미칠 수 있는지에 대한 보다 깊은 성찰과 관련된다. 수업을 예술로 규정할 때, ‘수업=예술’인지, ‘수업의 특징=예술의 특징’인지에 관한 분명한 이해도 필요하다. 왜냐하면 수업을 예술로 규정할 때 모든 수업을 예술로서 전칭하는 오해가 생길 수 있기 때문이다. 따라서 모든 수업을 예술로서 전칭하는 것이 아니라 ‘어떤 수업은 예술이다’와 같이 한정적으로 기술되어야 한다. 수업 담론에서 예술과 과학을 의도적으로 구분하는 문제 역시 고민해 보아야 한다. 우리는 흔히 예술과 과학은 물과 기름처럼 별개의 영역으로 이해해 왔다. 그러나 과학과 예술 사이의 유사성을 지적하는 연구에도 관심을 가질 필요도 있다. 이러한 주장의 요지는 과학에도 분명 예술적 요소가 존재할 수 있고, 예술 역시 그 안에 과학적 요소가 존재할 수 있다는 것이다. 따라서 과학과 예술, 이 둘을 의도적으로 구분하는 일은 과학과 예술에 관한 일방적 사고를 강요하는 결과를 초래할 수 있다. 이렇듯 예술적 수업 담론에서 예술의 역사적 배경, 예술의 특징, 과학과의 관계 등에 관한 성찰은 예술적 수업 담론을 보다 엄밀하게 이해하는 데 도움이 될 것이다. 이는 결국 수업에서 예술의 본래성을 찾는 일이기도 하다. 즉, 그것은 ‘예술’에 끊임없이 수업이라는 존재를 투척해 예술의 의미를 추구하는 일이다. 이때 예술은 어느 한 사조를

대변할 수도 없고, 과학과 무 자르듯이 구분하여 설명할 수도 없는 의미를 지니게 된다. 예술적 수업 담론 역시 이러한 예술의 본래적 의미 추구하고 함께 여타의 담론과의 화해와 대화를 통해 존재해야 한다. 왜냐하면 예술적 수업 담론도 여타의 관점들과 함께 상보적 관계로써 수업을 이해하는 하나의 언표일 뿐이기 때문이다. 이때 바로 수업은 본래적 아름다움을 우리에게 보여줄 수 있으며, 결국 예술적 수업 담론이 지향해 나가야 할 길이 될 것이다.

예술적 수업 담론의 영향으로 한국에서는 비평적 수업 담론이 형성되고 있기도 하다. 이른바 수업은 예술로, 수업 보기는 비평으로 규정하면서 말이다. 수업 비평이란 간단히 비평의 대상을 수업으로 삼는 것인데, 기존의 수업 평가나 수업 보기와는 다른 새로운 시도로서 의미가 있다. 비평적 수업 담론은 표준적인 교육 과정·교수-학습 활동·평가 등 과거의 수업 보기 방식의 일정한 관점과 정형화된 틀을 거부한다. 그리고 다양한 관점과 방식에 더 허용적이다. 그렇기에 예술적 수업 담론과도 맞닿아 있다. 또한 수업 비평은 양적인 수업 관찰에서 벗어나 수업을 새롭게 바라볼 기회를 줌으로써 현장 교사들의 수업에 대한 질적 개선에 영향을 미치고 있다. 이에 따라 비평적 수업 담론에 관한 이론적·실천적 노력은 한국의 수업 담론에 관한 시야를 보다 확장하는 역할을 하고 있다.

하지만 수업에 관한 비평적 담론 역시 몇 가지 해결해야 할 과제가 있었다. 우선 수업에 관한 비평적 개념의 구체화에 대한 노력이 필요하다. 한국에서의 비평 담론은 수업 비평의 이론적 개념을 명확하게 정립하지 못한 채 전개되고 있다. 이는 수업 비평의 뿌리가 흔들리는 근본적 문제이기도 하다. 따라서 수업 비평이 기존의 수업 담론과는 다른 접근 방식이며, 기존의 수업 보기 방식을 비판하는 수단으로서 마냥 긍정할 것이 아니라, 수업 비평을 보다 온전히 바라볼 수 있는 고민과 성찰이 필요하다. 또한 수업 비평의 형식화에 대한 문제도 존재한다. 수업 비평은 사실 기존의 재래적 수업 장학에서 벗어나기 위한 일종의 시도라고 보는 입장도 있다. 그러나 수업 비평 역시 현장에서 활용되면서 형식화될 가능성을 배제할 수 없다. 이것은 비평이라는 단어 자체가 지닌 무게감과 무관하지 않다. 따라서 비평에 관한 전문성이 없이 현장에 수업 비평을 도입할 때, 수업 비평은 또 하나의 형식이나 틀로써 자리 잡게 될 가능성이 있다. 결국 한국적 맥락에서 수업 비평이 예술적 담론에 기대한다고 할 때, '비평'만의 고유한 영역에 관한



이야기 역시 비평적 수업 담론에 담겨 있어야 한다. 그렇지 않을 때 수업 비평은 예술적 측면만이 과도하게 상정되며, 비평 고유의 역할이 한쪽으로만 치우칠 가능성이 있다. 이는 수업 비평이 지나친 낭만화로 이끌리는 결과를 초래할 가능성이 있다. 따라서 수업 비평을 이야기함에 있어 비평의 과학적 관점, 비평의 해석학적 관점 등에 대한 이해 역시 필요할 것이다. 이는 수업 비평을 좀 더 포괄적으로 이해할 수 있는 방식이 될 것이다. 비평이 본래 예술적 담론에 기생하는 것이 아니라면 비평적 수업 담론 역시 어느 한쪽에 치우친 입장에서 이루어지는 것이 아니라 총체적으로 가시화하는 쪽으로 지향되어야 한다.

정작 관점주의적 측면에서 보았을 때, 수업 담론에서 과학 담론 혹은 이와 대립적인 성격을 띠는 예술·비평 담론이 주가 되는 모습에는 분명 한계가 있다. 이 역시 양분화된 거대 담론으로서 존재할 가능성이 있기 때문이다. 수업은 이렇게 이분법적으로 정초된 개념이 아니라 다양한 관점을 통해 앞으로 기술해 나가야 하는 개념이다. 그런데 기존 수업에 관한 담론의 그늘이 너무나도 짙었다. 이때 현상학은 굳어진 수업 담론에서 벗어나 낯선 경험과 설렘을 우리에게 줄 수 있는 하나의 관점이 될 수 있다. 현상학은 일반적으로 객관주의적 관점의 한계를 지적하며 등장한다. 객관주의적 관점이 어떤 대상이나 사태의 일반적·보편적 개념을 추구한다면, 현상학은 어떤 대상이나 사태에 대해 존재론적인 관심을 둔다. 현상학적 관점에서 세계의 대상이나 사태에 관한 기존의 인식은 편견이나 선입견으로 가득 차 있다고 본다. 그리고 이러한 편견이나 선입견은 어떤 존재의 순수한 모습을 보는 데 장애가 된다고 판단한다. 따라서 현상학적 관점은 기존에 지닌 객관지향적인 태도에서 발생하는 선입견에서 벗어나 사태 그 자체, 즉 의식이 지향하는 본질을 직관하는 데 관심이 있다. 이때 에포케(판단중지/괄호치기)는 의식의 대상과 소박하게 관계하는 자연적 태도를 차단하는 장치가 된다.

수업 역시 현상학적 관점에서 그 대상이 될 수 있는데, 그간 수업에 관한 인식 역시 객관지향적인 태도에서 벗어나지 못했다는 것이 현상학이 현행 수업 담론에 던지는 메시지다. 기존의 수업은 데이터 분석과 같은 인식론의 해부 대상으로써 검증되는 경우가 많았다. 수업의 목표는 수월한 내용의 전달과 습득을 위해 체계적으로 정해지고, 이를 각종 모형과 방법에 담아 수업이 완성되었다. 하지만 이는 수업을 하나의 객관적 실체로 보는 것에 불과하였다. 따라서 수업에 대한

현상학적 관점은 수업을 바라보는 기존의 거대 구조나 이해 방식에서 드러나지 않는 차원들을 볼 수 있게 한다. 수업이라는 것은 하나의 객체로서 누구에게나 동일하게 인식되는 것이 아니라 각자의 의미 내에서만 결국 인지된다는 것이다. 이것은 현상학에서 매우 중요하게 생각하는 의식의 지향성과 관계하는데, 수업이란 객관적 진리의 담지물이 아니라 의식의 주관에 따라 해석의 장에서 펼쳐지는 ‘그 무엇’이라는 것이다. 따라서 수업이라는 세계가 주체의 의식 지향과는 별도로 존재한다고 여기는 생각은 현상학적 관점에서 매우 위험하다. 또한 이러한 관점에서 그간 수업에 관한 우리의 인식 자체가 의심할 바 없이 완벽하다면 이것은 거대한 착각이 아닐 수 없다. 현상학적 관점에서 수업에 관한 이러한 착각은 자연적 태도의 산물이며, 이를 통해 수업 자체의 본질을 이해하려는 시도는 문제가 있다. 따라서 현상학적 관점에서 수업에 관한 일상적 의식의 삭제와 이에 관한 판단유보는 기존의 수업에 관한 선입견들에 대해 반성해야 하는 당위성을 얻게 될 것이고, 이는 수업을 보다 능동적으로 이해하게 되는 계기가 된다. 이를 통해 수업 담론은 비로소 기존의 수업 담론과의 경계 짓기, 즉 기존 수업의 전제를 판단중지하고, 수업이라는 사태와 경험 그 자체에서부터 시작하며, 수업에 관한 새로운 물음을 하게 될 것이다.

현상학적 관점에서 수업을 모두 객관적으로 설명할 수 있다는 사실은 이제 우리의 선입견일 뿐이다. 그리고 수업을 객관적 사태로써 고정한다면, 수업의 주체 역시 주체성의 상실을 낳는다. 문제는 레비나스(E. Levinas)가 지적한 것처럼 주체성의 상실은 필연적으로 전체성을 향하게 된다는 것이다. 수업의 보다 참된 세계는 정해져 있는 객관적 세계가 아니다. 오직 내 의식이 지향하는, 나만의 이야기가 생동하는 세계에서 수업은 비로소 주체로서 격이 상승한다. 이때 수업의 주체들은 객관적인 수업 잣대의 그늘에서 벗어난다. 그리고 기존의 존재 고치를 허물어 수업의 세계와 보다 폭넓게 소통하게 된다. 이것이 바로 레비나스가 강조한 주체의 홀로서기다. 그래서 현상학적 관점에서 수업을 성찰하는 일은 다분히 존재론적인 이야기가 되는 것이다. 이를 통해 본다면 현상학은 분명 우리에게 보다 다양한 수업 담론에 관한 의식 가능성을 더하는 데 도움이 될 것이다. 그렇다고 수업에 관한 현상학적 관점이 절대적이거나 여타의 관점들보다 우월하다는 것은 아니다. 분명 수업에 관한 현상학적 관점은 수업에 관한 관점들을 비판하는 사유

의 실마리를 제공한다. 하지만 이 관점을 맹신하거나 절대시한다면 이 역시 자기 모순에 빠지게 될 것이다. 그 어떤 담론도 여타의 담론을 종속시킬 수는 없다. 현상학적 수업 담론도 또 다른 수업 담론들 사이에서 수평적으로 마주치는 하나의 담론일 뿐이라는 사실을 명심해야 한다.

해석학 역시 수업 담론을 이해하는 하나의 방법론이자, 작금의 거대 담론을 해체할 수 있는 강력한 무기가 된다. 해석학은 간단히 말해 텍스트를 이해 대상으로 삼고, 텍스트를 해석하는 것이다. 그런데 해석학적 관점에서 텍스트의 존재 방식은 해석된 것이 아니라 해석해 나가야 하는 것이다. 이러한 견해에 따를 때, 수업은 텍스트이자, 동시에 고정되지 않고 해석해 나가야 하는 존재가 된다. 그러나 지금까지 수업이라는 텍스트는 특정한 이해 지평 안에 갇혀 불완전한 의미로서 존재했다. 그간 수업은 존재 의미의 자율성이 삭제되고 해석의 가능성에 대해 유연하지 못했다는 것이다. 반면 해석학은 실증적 인식 자체를 불가능하다고 여기며 텍스트에서의 자율적 의미 찾기를 갈망한다. 이는 텍스트의 정전화된 의미에 대한 비판이자 동시에 애매성과 상이성을 인정하는 텍스트의 실존과 관련한다. 이것이 성립되기 위해서는 수업 담론과 인식 주체, 상황과 맥락 사이에서 끊임없는 해석, 즉 해석학적 순환이 담보되어야 한다. 해석학적 관점에서 의미는 끊임없이 샘솟는 의미의 샘물과도 같다. 다만 이에 대한 전제는 존재자에 관한 기존의 믿음을 버려야 한다는 것이다. 즉, 이는 수업에서 당연하다고 여겨졌던 수업의 신화에 문제를 제기하고, 더 이상 당연하지 않도록 여기는 것이다. 따라서 해석학의 운명은 기존의 존재, 그리고 그것의 존재 방식에 관한 문제 제기와 끊임없는 성찰로써 귀결된다. 이것이 바로 주체의 실존성을 말하는 텍스트성이다.

해석학적 관점에서 텍스트는 이처럼 존재의 자유를 가지고 텍스트와 텍스트를 해석하는 자와의 상호 관계 속에서 끊임없이 수정된다. 그래서 역설적이게도 텍스트는 해석되지만, 영원히 해석된 결과는 없게 된다. 단지 텍스트의 지평융합과 진전된 변화만이 있을 뿐이다. 해석학적 관점에서 수업 담론을 성찰하는 일은 수업 담론의 생생한 이야기를 꺼내는 일이자 동시에 수업 담론 자체의 타자성을 응원하는 일이 된다. 그래서 수업 담론이라는 텍스트는 다분히 실존적이다. 해석학적 관점에서 보았을 때 수업 담론은 결코 어떤 기준에 따라 해석이 마친 것이

아니라, 끊임없이 그 자신을 낫선 것에 매개됨으로써 수정, 또 수정되는 것이다. 그러면서 수업 담론의 실존성을 길어 올리는 것이다. 이것은 다름 아닌 기존의 이성적 수업 담론의 비판임과 동시에 텍스트에 인간의 존재를 투척하는 일이다. 이런 점에 비취볼 때 해석학적 관점에서 수업이라는 텍스트는 해석 대상이나 그 자체로서의 절대적 진리의 담지물이 아니게 된다.

또한 수업의 주체는 어떠한가? 현행 수업 담론은 그들의 실존성을 보장하고 있지 않다. 여전히 수업 담론은 거대 담론의 영향을 받고 있으며, 그 영향 하에 있는 수업의 주체는 수동적 존재로 전락할 가능성이 매우 크다. 즉, 현재 수업 담론에서 실존의 문제는 생략되어 있다. 해석학적으로 보았을 때 현재 수업 담론은 ‘무엇’과 ‘어떻게’에 초점을 맞추지 ‘누가’라는 실존의 문제에 비교적 관심이 덜하다. 또 더 나아가 현재 존재하는 수업 담론 당사자의 존재론적 역사성 역시 고려되지 않고 있다. 현재 수업 담론은 이방인의 이해방식으로 존재하며, 그 안의 주체들은 즉자적 존재로 내던져져 있다. 그러나 수업이란 결국 객관적으로 존재하지 않고, 수업 주체와의 관계와 역사 속에서 담론화되는 것이다. 따라서 해석학은 이러한 의미에서 수업의 본질을 보다 투명하게 볼 수 있는 계기를 마련한다. 또한 이때 비로소 수업 담론이 기존에 지닌 정전화된 모습에서 탈출하여 수업 담론의 관점을 더욱 풍부하게 열게 될 것이다.

분명 이 연구에서 연구자는 기존의 수업 담론에 대한 비판과 성찰을 출발점으로 삼았다. 그렇다고 이 연구가 현재 수업 담론을 무조건 배척하는 것은 아니다. 과학주의적 수업 담론이나 예술적 수업 담론 혹은 비평적 수업 담론 모두 수업의 현상을 설명하는 나름의 관점들이다. 또한 이러한 담론들의 공도 분명 있으며, 현재 수업 담론의 토대가 되기도 한다. 그러나 이제 수업 담론에 대한 편협한 입장에서 벗어나 관점주의적 측면에서 보다 다양하고 깊은 성찰이 필요하다. 물론 현상학적 관점 혹은 해석학적 관점이 절대적인 그 대안이 될 수도 없다. 단지 이율대대(二律對待)적 측면에서 현재 거대 수업 담론과 그리고 다양한 관점들로 이해되는 수업 담론 간의 끊임없는 대화를 통해 수업 담론이 보다 풍성해지길 바라는 것이다. ‘맹인모상(盲人摸象)’이라는 말이 있다. 이것은 원효의 『열반종요(涅槃宗要)』에 나오는 이야기로 여러 맹인들이 코끼리를 더듬는다는 뜻이다(『韓國佛教全書』 第1冊, 1979: 539쪽: ‘如彼盲人 各各說象 雖不得實 非不說象’). 널

리 알려진 이야기지만 맹인 여럿이 코끼리를 만지며 각자의 견해를 말한다. 몸통을 만진 맹인은 담벼락으로, 다리를 만진 맹인은 기둥으로, 코를 만진 맹인은 뱀으로 각각 해석한다. 각자는 자기가 경험하고 인지한 사실에 대해 맹목적 믿음이 있다. 그러나 이 맹인들이 인식한 것은 한갓 일부분에 지나지 않는다는 것을 우리는 너무나도 잘 알고 있다. 그들은 코끼리의 일부만을 인식하고 해석했을 뿐이다. 이렇듯 어떤 사람의 인식이나 관점은 결국 자신의 경험과 가치관을 토대로 만들어진 해석일 뿐이라는 것이 우리에게 던지는 맹인모상의 메시지다. 따라서 수업에 관한 인식이나 관점도 이제 ‘cogito ergo sum’이라는 명제에서 벗어나 걷지 않았던 낯선 사유의 길을 택해야 하리라. 이에 대한 전제는 기존에 우리가 갖고 있었던 수업 담론의 계몽적 신화에서 벗어나는 것이다. 그 신화는 어떠한 관점을 진리로서 객관화하는 것이다. 그러나 객관성 역시 각기 다른 인식의 주체들의 합의에 의해서 만들어진 간주관적인 허구에 불과하다. 이제 우리는 기존의 수업 담론과 또 다른 담론들 사이의 끊임없는 조우, 그리고 대화를 시도해야 한다. 이것이 바로 수업 담론이 담론 그 자체의 본질에 거쳐하며 확장되는 길일 것이다.

## 참고문헌References

『韓國佛教全書』

- 강순근 옮김(2001). **미와 예술의 논리: 미학입문**. 서울: 집문당.
- 강신주(2010). **철학 VS 철학: 동서양 철학의 모든 것**. 서울: 그린비.
- 강신주(2011). **철학이 필요한 시간**. 파주: 사계절.
- 강원돈(2014). 과학주의에 대한 신학적·윤리적 비판. **기독교사회윤리**, 29, 107-140.
- 강현석(2007). 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색. **교육과정연구**, 25(2), 1-35.
- 고려대학교 민족문화연구원 국어사전편찬실(2011). **고려대 한국어대사전**. 서울: 고려대학교 민족문화연구원.
- 고명섭(2012). **니체극장**. 파주: 김영사.
- 공병혜(2006). 도덕법칙과 미적 판단과의 갈등: 칸트 미학을 중심으로. **칸트연구**, 17, 75-100.
- 곽영순(2003). **질적연구로서 과학 수업비평: 수업비평의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 곽영순(2011). **질적연구: 철학과 예술 그리고 교육**. 서울: 교육과학사.
- 권오상(2015). **노벨상과 수리공**. 서울: 미래의창.
- 김광명(2005). 예술에서의 고유성과 보편성: 예술의 보편적 고유성을 위한 시론. **미학**, 44, 35-62.
- 김대영(2013). 한국 교육과정 연구의 역사 I: 1945-1987. **교육과정연구**, 31(4), 1-26.
- 김대영·홍후조(2013). 공통교육과정의 교과 편제에 대한 교육과정사적 이해. **교육과정연구**, 31(3), 53-76.
- 김대현·손우정(2005). 수업을 중핵으로 한 '배움'의 학교공동체에 관한 연구. **교육과정연구**, 23(4), 131-155.

- 김명희(2006). 교육비평과 교육과정 연구. 김영천(편), **After Tyler: 교육과정 이론화 1970년~2000년**(pp. 257-285). 서울: 문음사.
- 김민환·김동엽(1997). 수업연구 패러다임에 관한 비판적 논의. **비교교육연구**, 7(1), 209-234.
- 김백균(2014). 미술비평 위기론의 위기. **미술이론과 현장**, 18, 249-275.
- 김병옥(2007). **현대시와 현상학**. 서울: L. I. E.
- 김봉석(2007). 교육과정과 교수-학습 과정의 해석학적 재개념화. **교육과정연구**, 25(4), 61-80.
- 김부용(2012). 진리이론의 틀에서 본 푸코의 진리. **철학논집**, 28, 87-118.
- 김석완(2007). 문명화이론의 ‘몸’ 개념과 그 교육학적 함의. **교육철학**, 40, 61-83.
- 김성리(2012). **김춘수 시를 읽는 방법: 현상학적 해석과 치유시학적 읽기**. 부산: 산지니.
- 김영봉·최철용·강병재·박혜경·김혜진(2007). **교육심리학**. 고양: 서현사.
- 김영천(2012). **질적연구방법론: Bricoleur**. 파주: 아카데미프레스.
- 김용준(1998). **갈릴레오의 고민**. 서울: 솔출판사.
- 김은진(2006). 니체의 관점주의를 통해 본 G. 데 키리코의 多시점 원근법 연구. **서양미술사학회논문집**, 25, 55-76.
- 김정운(2015). **에디톨로지**. 파주: 21세기북스.
- 김준연(1991). 후설에 있어서 인식태도와 세계. **동서철학연구**, 8, 267-293.
- 김지순(2010). 수업 비평에서 수업 대화로. **역사와 교육**, 2, 70-81.
- 김진아(2004). 메를로-퐁띠(merleau-Ponty)의 현상학적 신체론과 페미니즘. **비평과 이론**, 9(1), 5-25.
- 김진희·심준석·배준성·최원준·이임대·윤정기·한상철·윤은향·유배건·박인서(2012). **수업비평, 희망을 이야기하다**. 파주: 교육과학사.
- 김초운(2014). 아이스너의 수업 예술성에 비추어 본 미술수업 비평 방안 탐색. **미술교육논총**, 28(3), 275-301.
- 김현경(2009). **현상학으로 바라본 새터민(탈북이주자)의 심리적 충격과 회복경험**. 파주: 한국학술정보(주)
- 김형철(2004). 도덕교육 방법으로서 ‘해석학적 대화학습’에 대한 이해. **도덕교육**



- 연구, 15(2), 117-137.
- 김형호(2004). <존재와 無>의 문화적 상징과 철학적 의미. **기호학연구**, 16, 47-78.
- 김호성(2007). 텍스트와 현실의 해석학적 순환: 불연 이기영의 원효해석학. **불교연구**, 26, 101-174.
- 김홍진(2008). 교육과정 패러다임 이동과 대학 예술교육. **기초조형학연구**, 9(5), 143-150.
- 김홍희 · 한기순(2013). 창의 · 인성교육에 대한 초등 교사들의 인식의 개념도. **영재와 영재교육**, 10(1), 49-72.
- 노영덕(2006). 하나(一)와 여럿(多)의 상호전환 작용으로서 아리스토텔레스의 예술이론. **미학 · 예술학 연구**, 23, 217-246.
- 노철현(2012). 교육과정의 예술적 측면: 아이즈너의 교육과정이론 일 고찰. **교육과정연구**, 30(4), 29-50.
- 동아출판사 백과사전부(1983). **동아 원색세계대백과사전**. 서울: 동아출판사.
- 류현종(2004a). 사회과 수업 비평: 예술 비평적 접근. 한국교원대학교 대학원, 박사학위논문.
- 류현종(2004b). 초등학교 역사 수업에서 만난 두 ‘아우라’: 예술비평 관점을 통한 수업비평. **사회과교육**, 43(1), 113-148.
- 류현종(2004c). 학교 현장 사회과 수업 담론에서 수업 비평의 기능. **사회과교육연구**, 11(2), 99-122.
- 민주식(2008). 예술비평의 본성과 역할. **미학**, 54, 39-72.
- 박상진(1999). 열린 텍스트의 정치학: 그 실천을 위한 몇 가지 전제들. **오늘의 문예 비평**, 32, 258-280.
- 박상철(2006). 목표 모형과 심성 함양. **도덕교육연구**, 18(1), 113-133.
- 박상현(2011). 수업 컨설팅의 실상과 그것의 해체. **교육철학연구**, 33(4), 87-105.
- 박상현(2013a). 수업에 대한 현상학적 성찰의 필요성. **인격교육**, 7(2), 27-43.
- 박상현(2013b). 『심경부주』의 메시지, 그리고 그 메시지를 통한 근대 수업의 성찰. **인격교육**, 7(1), 43-57.
- 박상현(2014). 수업 담론에 대한 해석학적 성찰의 필요성: 가다머 · 리콰르 담론을

- 중심으로. **교육철학연구**, 36(1), 29-51.
- 박승억(2013). **후설&하이데거: 현상학, 철학의 위기를 돌파하라**. 과주: 김영사.
- 박이문(2011). **예술 철학**. 서울: 문학과지성사.
- 박정우(2010). 예술로서의 수업. 서울교육대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 박준원(2000). 메를로-퐁티의 예술의 문제. **미학**, 29, 73-98.
- 박채형(2005). 타일러의 교육과정 개발·운영 모형에 대한 비판적 고찰: 학력평가의 성격과 근본적인 한계. **초등교육연구**, 18(2), 23-42.
- 반성택(2008). 해석학의 오늘: 세계 안에 있는 집에 살기. **인간·환경·미래**, 1, 49-72.
- 배상식(2014). 질적 연구를 위한 ‘교육학적 현상학’의 한계와 문제. **철학연구**, 129, 83-109.
- 백승영(2014). **니체, 디오니소스적 긍정의 철학**. 서울: 책세상.
- 백애정(2011). 교육적 감식안에 근거한 미술교사의 실천적 지식 재고. **미술교육논총**, 25(1), 173-206.
- 서명석(1999). 가르침과 배움의 양식으로서 전문답. **교육과정연구**, 17(2), 65-86.
- 서명석(2000). 교육과정 통합의 한계와 탈한계. **교육과정연구**, 18(2), 99-119.
- 서명석(2007). 수업철학과 교사실존 간의 연관. **교육철학**, 32, 139-168.
- 서명석(2008a). 교수-학습 담론과 계량적 수업 평가 담론의 해체. **교육사상연구**, 22(3), 65-97.
- 서명석(2008b). 도덕, 윤리, 인성, 그리고 인격: 개념들 간의 가로지르기와 인격교육의 개념들. **인격교육**, 2(1), 81-103.
- 서명석(2009). 인격교육을 통한 통합교육과정 담론의 해체와 재구성. **인격교육**, 3(1), 5-29.
- 서명석(2011). 교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판. **교육과정연구**, 29(3), 75-91.
- 서명석(2012). **가르침과 배움 사이로**. 용인: 책인숲.
- 서명석(2016). **C&I: 교육과정과 수업의 탈주선**. 용인: 책인숲.
- 서명석·김외솔·박상현(2011a). 과학주의적 수업 보기에 대한 비판적 성찰. **교육과학연구**, 13(2), 271-282.

- 서명석 · 김외솔 · 박상현(2011b). 교사 교육과정 운영의 현상학과 그 파르마콘. **인격교육**, 5(1), 53-81.
- 서명석 · 김외솔 · 박상현(2012). **교육과정 · 수업 · 거대담론 · 해체**. 파주: 아카데미프레스.
- 서명석 · 박상현(2012). 수업 담론의 비판적 성찰: 과학, 예술, 비평 담론을 중심으로. **교육사상연구**, 26(2), 183-206.
- 서상문(2010). Ricoeur 전유(轉有)의 교육해석학적 함의와 도덕교육. **교육철학**, 40, 103-149.
- 석희정(2012). **노숙인의 거주상실 체험에 대한 현상학적 탐구**. 서울: 지식과 교양.
- 성열관(2004). 교육과정 개발에 참여하는 직전 교사들의 교수 철학에 대한 논의. **한국교육학연구**, 10(1), 195-213.
- 손봉호(1978). Husserl의 현상학에 있어서 태도의 문제. **철학**, 12, 119-134.
- 손충기(2006). 교육과정의 정체성에 관한 또 하나의 논의: 교육과정과 수업. **한국교육과정학회 학술발표논문집**, 537-541.
- 송진웅(2006). 슈왓의 생애와 과학교육 사상. **한국과학교육학회지**, 26(7), 856-869.
- 신경자(1996). 『말과 사물』에 나타난 16세기의 에피스테메와 언어의 관계. **한국프랑스학논집**, 21, 151-163.
- 신의철(1988). 윤리적 가치의 특수성. **시민교육연구**, 12, 197-213.
- 신지혜(2011). 수업전문성 신장을 위한 수업비평 공동체에 관한 연구. **열린교육연구**, 19(2), 71-97.
- 신진숙(2009). 김혜순 시에 나타난 몸적 주체와 탈근대성 고찰. **페미니즘 연구**, 9(2), 197-232.
- 신진욱(2009). 해석학의 존재론적 전환과 ‘정당한 이해’의 이상: 사회과학의 해석적 방법론에 대한 함의. **한국사회학**, 43(1), 23-55.
- 심준석(2014). 교사의 자기 수업 비평 실천. 안동대학교 대학원, 박사학위논문.
- 안원현(1992). 해석학에 있어서 예술비평의 문제: 가다머의 해석학을 중심으로. **예술문화연구**, 2, 123-144.

- 양명수(2001). 해석학적 순환에 대하여. **애산학보**, 26, 3-23.
- 양해림(2011). **현대 해석학 강의**. 파주: 집문당.
- 엄 훈(2010). 수업 비평 개념에 대한 대안적 탐색. **교육과정평가연구**, 13(2), 79-101.
- 여문환(2009). **아동기의 발견**. 파주: 양서원.
- 오인탁 · 강상희 · 고경화 · 고래역 · 고요한 · 김진숙 · 김창환 · 박보영 · 문성모 · 오춘희 · 윤재홍 · 이상오 · 정혜영 · 최재정 · 황금중(2006). **교육학 연구의 논리**. 서울: 학지사.
- 오정숙 · 강버들 · 박소영 · 임성민 · 박종운 · 원효현 · 김학범(2014). 창 의 · 인성 교육에 대한 교사들의 기대와 요구 분석. **수산해양교육연구**, 26(6), 1342-1351.
- 우상기(1996). M. Heidegger “세계-내-존재”의 개념과 그 교육학적 연역(演繹)의 문제. **부산교육학연구**, 9(1), 69-86.
- 원승룡(2007). 현상학으로서 예술. **범한철학**, 47, 277-304.
- 유혜령(2005). 아동교육 연구의 현상학적 접근: 역사와 과제. **교육인류학연구**, 8(1), 57-90.
- 윤성우(2002). 텍스트란 무엇인가? 리쾨르의 해석학을 중심으로. **프랑스학연구**, 23, 485-512.
- 윤재연(2004). 텍스트의 비예측성. **겨레어문학**, 32, 85-110.
- 이계학 · 서명석 · 조정호 · 박균섭 · 전명기 · 김소희(2004). **근대와 교육 사이의 파열음: 그것을 보는 시선들**. 고양: 아이필드.
- 이근호(2006). 현상학과 교육과정 연구. 김영천(편), **After Tyler: 교육과정 이론화 1970년~2000년**(pp. 223-256). 서울: 문음사.
- 이기언(2001). 텍스트와 해석학. **애산학보**, 26, 25-47.
- 이기언(2008). 해석학적 순환에 대하여. **불어불문학연구**, 74, 273-318.
- 이기언(2011). 비평에 관한 성찰. **불어불문학연구**, 85, 249-266.
- 이남인(2005). 현상학과 질적연구방법. **철학과 현상학 연구**, 24, 91-121.
- 이남인(2011). **현상학과 해석학: 후설의 초월론적 현상학과 하이데거의 해석학적 현상학**. 서울: 서울대학교출판문화원.

- 이상섭(2013). **문학비평 용어사전**. 서울: 민음사.
- 이상엽(2009). 니체의 관점주의. **니체연구**, 16, 99-128.
- 이상오(2008). **교육해석학: 이론과 적용**. 서울: 학지사.
- 이선관(1996). 역사적 인식의 가능성에 대한 현상학적 성찰. **철학연구**, 19, 65-101.
- 이선관(2005). 과학주의에 관하여. **사회과학연구**, 44, 151-167.
- 이성훈(1994). 해석학-진리-예술. **철학논총**, 10, 155-218.
- 이수정(2010). **하이데거: 그의 물음들을 묻는다**. 서울: 생각의 나무.
- 이승은(2010). 교육과정 논의에서 과학적 해법이 갖는 의미와 한계. **교육과정연구**, 28(2), 1-22.
- 이영경(2006). 자연적 태도에 관한 후설의 현상학적 통찰. **지성과 창조**, 9, 71-95.
- 이재남(2010). Eisner의 '수업예술성'과 그 실천 양태. 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문.
- 이재남(2011). **수업예술론**. 서울: 미래희망.
- 이재승(2010). 비트겐슈타인: 삶의 의미에 있어 과학의 한계와 윤리적 실천. **철학논총**, 59, 269-288.
- 이재준(2004). 교육과정 패러다임 전환과 학교 교육의 과제. **교육과정평가연구**, 7(1), 1-17.
- 이정숙(2006). 쓰기 교수행위의 예술적 의미. **어문학교육**, 33, 87-120.
- 이정우(2000). **가로지르기**. 서울: 산해.
- 이정우(2002). **담론의 공간**. 서울: 산해.
- 이정우(2011). **사건의 철학: 삶, 죽음, 운명**. 서울: 그린비.
- 이정우(2011). **세계철학사1: 지중해세계의 철학**. 서울: 길.
- 이종주(2012). 아이의 탄생과 발달에 대한 후설의 발생적 현상학적 해명의 의의와 한계. **철학사상**, 44, 227-261.
- 이종하(2010). 과학방법론 비판: 호르크하이머의 과학주의 넘어서기. **동서철학연구**, 57, 101-121.
- 이준섭(1988). 현대비평의 제 문제. **인문논집**, 43, 235-268.

- 이진우(2001). 글쓰기와 지우기의 해석학: 데리다의 ‘문자론’과 니체의 ‘증후론’을 중심으로. **니체연구**, 4, 29-59.
- 이진우 · 박일우 · 김종환(1996). 담론이란 무엇인가? 담론개념에 관한 학제간 연구. **철학연구**, 56, 257-290.
- 이찬주(2012a). 은유의 교수-학습 이론 정립을 위한 이론 · 범례 · 모형 연구. 동국대학교 대학원, 박사학위논문.
- 이찬주(2012b). 리콰르 텍스트 해석학의 교수-학습이론적 이해: 교과서 중심주의 및 구성주의 교수-학습이론과의 비교를 중심으로. **교육철학**, 34(2), 143-160.
- 이하준(2014). **철학이 말하는 예술의 모든 것**. 성남: 북코리아.
- 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). **수업, 비평의 눈으로 읽다**. 서울: 우리교육.
- 이혁규 · 엄훈 · 정정인 · 신지혜(2012). 수업의 과학성과 예술성 논의와 수업 비평. **열린교육연구**, 20(2), 305-325.
- 이혁규 · 이경화 · 이선경 · 정재찬 · 강성우 · 류태호 · 안금희 · 이경언(2007). **수업, 비평을 만나다**. 서울: 우리교육.
- 이홍우(1984). **교육의 목적과 난점**. 서울: 교육과학사.
- 이혼정(2002). Pinar의 쿠레레(Currere) 교육과정 탐색. **교육방법연구**, 14(1), 64-93.
- 이희승(1975). **국어대사전**. 서울: 민중서관.
- 임성민 · 오정숙 · 박소영 · 원효현 · 박종운 · 강버들(2014). 창의 · 인성교육의 현장 실천에 대한 질적 분석. **수산해양교육 연구**, 20(6), 1306-1314.
- 임성철(2003). 헤라클레이토스의 비유에 나타난 수학적 비례의 의미로서의 로고스 개념에 대한 소고. **범한철학**, 28, 325-340.
- 임오주(2012). 예술작품 해석에 관한 상대주의 옹호: 해석의 ‘참’ 개념을 중심으로. **한국예술연구**, 5, 165-200.
- 임현정(2010). ‘성찰’과 ‘비평’의 개념에 기초한 수업보기. **초등교육학연구**, 17(1),

- 105-128.
- 장성모 편저(2007). **수업의 예술**. 서울: 교육과학사.
- 장주희(2007). 교육의 형이상학적 차원과 예술적 차원. **도덕교육연구**, 19(1), 135-178.
- 전가일(2014). 전문대학 유아교육과에서 좋은 수업 만들어 가기: 해석학적 질문과 대화를 통한 실행연구. **교육인류학연구**, 17(2), 59-110.
- 전경진(2010). 니체의 관점주의에 대한 로티의 해석. **한국니체학회연구**, 17, 115-137.
- 정광수·심혜련·조정미·박영욱·김재영(2012). **과학기술과 문화예술**. 파주: 한국학술정보(주).
- 정기철(2003). 낭만주의 해석학: 해석학적 순환을 중심으로. **해석학연구**, 12, 15-43.
- 정기철(2006). **해석학과 학문과의 대화**. 서울: 문예출판사.
- 정낙림(2006). 『니체, 디오니소스적 긍정의 철학』, 백승영 저 <書評>, **철학**, 86, 157-162.
- 정대현(1996). 맞음: 가치의 시간성. **철학연구**, 18, 23-41.
- 정성아(2006). 쿠레레(Currere) 방법에서의 교육의 원리. **교육사상연구**, 20, 171-197.
- 정연재(2013). 교육경험에 대한 가다머의 해석학적 분석. **교육철학**, 12, 93-117.
- 정윤경(2010). 니체의 관점주의와 교육. **교육철학**, 50, 207-234.
- 정채찬(2006). 국어 수업 비평론. **국어교육학연구**, 25, 389-420.
- 조상식(2002). **현상학과 교육학: 현상학적 교육학에서 육체의 문제**. 서울: 원미사.
- 조상식(2010). 현상학의 '비(非)정립적 의식' 개념을 통해 본 학습의 새로운 차원. **교육철학**, 47, 185-202.
- 조상식(2014). 교육사상(教育思想) 연구방법으로서 해석학: 개념과 모형, 한계 그리고 대안. **교육사상연구**, 28(1), 297-317.
- 조수환(1993). 지식의 의미와 교육. **교육철학**, 11, 225-240.
- 조영태(2009). 예술과 교육: 아이즈너의 교육과정 모형 검토. **도덕교육연구**,



- 27(1), 31-91.
- 조요한(2011). **예술철학**. 서울: 미술문화.
- 조인래(2006). 철학 속의 과학주의: 과학철학의 자연화. **과학철학**, 9(2), 1-33.
- 조주환(2004). 현상학과 생활세계. **철학논총**, 37(3), 171-190.
- 조희정(2006). 포스트모더니즘 시대 유아를 위한 현상학적 관점에서의 리더십 교육방향 모색. **열린유아교육연구**, 11(1), 339-357.
- 진권장(2005). **교수·학습과정의 재개념화: 해석학적 관점에서의 반성적 이해**. 서울: 한국방송통신대학교출판부.
- 진권장·손영수(2003). 현상학과 해석학의 교육적 시사점 탐구 및 교육실천현상의 재해석. **현상·해석학적 교육연구**, 1(1), 5-33.
- 진권장·손영수(2005). 특수교육 연구방법론으로서의 현상학과 해석학. **현상학·해석학적 교육연구**, 3(1), 5-57.
- 진권장·손영수(2006). 질적 교육실천을 위한 전제고찰: 교육목표에 대한 반성적 이해. **현상학·해석학적 교육연구**, 4(1), 5-50.
- 진중권(2011). **진중권의 철학 매뉴얼: 아이콘**. 서울: 한겨레출판.
- 채사장(2015). **지적 대화를 위한 넓고 얇은 지식: 철학, 과학, 예술, 종교, 신비편**. 서울: 한빛비즈.
- 천호성(2009). **교실 수업의 혁신과 지원을 위한 수업 분석의 방법과 실제**. 서울: 학지사.
- 철학사전편찬위원회(2009). **철학사전**. 서울: 중원문화.
- 최명선(2005). **해석학과 교육**. 서울: 교육과학사.
- 최성욱(2011). 수업능력의 전환적 이해. **교육원리연구**, 16(1), 61-85.
- 최신일(1998). 해석학과 구성주의. **초등교육연구논총**, 12, 11-28.
- 최신한·Friedrich Kümmel(2004). 현상학과 해석학의 관계. **철학과 현상학 연구**, 22, 289-324.
- 최창집(1999). 과학주의의 한계와 해석학적 접근방법: 행정철학의 대상과 방법에 관한 서설적 고찰. **지방과 행정연구**, 11(1), 81-97.
- 최현철(2008). 과학주의와 인문학의 의사소통가능성에 대한 고찰. **철학논총**, 53, 311-334.

- 하상우·이경호(2015). 해석학과 과학교육: 개념변화이론에의 함의를 중심으로. **한국과학교육학회지**, 35(1), 85-94.
- 하승희(1999). H.-G. Gadamer 해석학의 교육적 의미 고찰. **교육사상연구**, 8, 123-139.
- 한기철·곽덕주·김상섭(2010). 교육철학 방법으로서의 프래그머티즘 재음미: 프렉티스의 교육적 의미를 중심으로. **교육사상연구**, 24(1), 177-203.
- 한선아(2009). 유아 이해하기: '유아 문화'에 대한 해석학적 이해. **한국콘텐츠학회 논문지**, 9(12), 886-890.
- 한자경(1996). 후설 현상학의 선형적 주관성과 불교 유식철학의 아뢰야識의 비교: 선형적 주관성의 구성작용과 아뢰야식의 전변작용을 중심으로. **철학과 현상학 연구**, 9, 187-208.
- 한전숙(1992). 생활 세계적 현상학. 한국현상학회(편), **생활 세계의 현상학과 해석학**(pp. 15-37). 서울: 서광사.
- 허 경(2012). 미셸 푸코의 '담론' 개념: '에피스테메'와 '진리놀이'의 사이. **개념과 소통**, 9, 5-32.
- 허 숙(1989). 해석학의 관점과 교육평가의 논리. **교육평가연구**, 3(1), 5-19.
- 홍기형(2007). 교육연구방법에 있어서의 현상학적 이해와 접근. 허 숙·유혜령(편), **교육현상의 재개념화: 현상학, 해석학, 탈현대주의적 이해**(pp. 285-308). 서울: 교육과학사.
- 홍병선(2010). 과학-기술문명의 본질과 환경문제: 진보와 파괴의 딜레마. **철학논총**, 62(4), 423-438.
- 홍성욱(2005). 과학과 예술: 그 수렴과 접점을 위한 시론. **과학기술연구**, 5(1), 1-30.
- 홍성하(2011). 간호학에서의 '돌봄(caring)'에 대한 현상학적 연구. **철학과 현상학 연구**, 50, 213-241.
- 木田元·野家啓一·村田純一·鷺田清一(1994). 現象學事典. 東京: 弘文堂. / 이신철 옮김(2011). **현상학사전**. 서울: 도서출판 b.
- 新田義弘(1992). 現象學とは何か: フッサールの後期思想を中心として. / 박인성 옮김(2014). **현상학이란 무엇인가: 후설의 후기 사상을 중심으로**. 서울:

도서출판 b.

- 佐藤學(2012). 學校を改革する 學びの共同體の構想と實踐. / 손우정 · 신지원 옮김 (2016). **사토 마나부, 학교개혁을 말하다**. 서울: 에듀니티.
- Adams, C., & van Manen, M. (2008). Phenomenology. In L. M. Given (Ed.), *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 614-619). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Atkins, E. (2003). Reframing curriculum theory in terms of interpretation and practice: A hermeneutical approach. In D. Scott (Ed.), *Curriculum studies: Major themes in education* (pp. 112-126). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Barnacle, R. (2009). Gut instinct: The body and learning. In G. Dall'Alba (Ed.), *Exploring education through phenomenology: Diverse approaches* (pp. 16-27). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Barritt, L., Beekman, T., Bleeker, H., & Mulderij, K. (1983). *A handbook for phenomenological research in education*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan. / 홍기형 옮김(2010). **교육연구와 현상학적 접근**. 서울: 문음사.
- Bleicher, J. (1982). *The hermeneutics imagination*. New York, NY: Routledge. / 이한우 옮김(1993). **해석학적 상상력**. 서울: 문예출판사.
- Bobb, C. (2012). Towards a “hermeneutics of historical consciousness”? questioning Ricoeur. *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology and Practical Philosophy*, 6(1), 154-165.
- Cherryhomes, C. H. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York, NY: Teachers College Press. / 박순경 옮김 (1998). **탈구조주의 교육과정 탐구: 권력과 비판**. 서울: 교육과학사.
- Collingwood, R. G. (1937). *The principles of art*. Oxford, UK: Oxford University Press. / 김혜련(1996) 옮김. **상상과 표현: 예술의 철학적 원리**. 서울: 고려원.
- Coombs, J. R., & Daniels, L. R. B. (1991). *Philosophical inquiry: Conceptual*

- analysis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 27-41). Albany, NY: State University of New York Press.
- Cooper, J. M., Tenbrink, T. D., Morine-Dershimer, G., Shostak, R., Sadker, M., Sadker, D., Zittleman, K., Tomlinson, C. A., Weinstein, C., Weber, W., Leighton, M. S., & Irizarry, J. (2011). *Classroom teaching skills*(9th ed.). Belmont, CA: Wadsworth. / 서명석 · 곽유진 · 김외솔 · 박상현 · 양정은 · 장경숙 · 한민철 옮김(2011). **수업전문성 카페: 그것의 지형과 맥락**. 서울: 아카데미프레스.
- Crosby, D. A. (2007). Two perspectives on metaphysical perspectivism: Nietzsche and Whitehead. *The Pluralist*, 2(3), 57-76.
- Cumming, R. D. (2001). *Phenomenology and deconstruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München, Germany: Ernst Reinhardt Verlag. / 조상식 옮김(2005). **독일 교육학의 이해**. 서울: 문음사.
- Danto, A. C. (1997). *After the end of art: Contemporary art and the pale of history*. Princeton, NJ: Princeton University Press. / 이성훈 · 김광우 옮김(2012). **예술의 종말 이후**. 서울: 미술문화.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The scientific tradition. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 41-78). New York, NY: American Educational Research Association.
- Daston, L. (1998). Fear and loathing of the imagination in science. *Daedalus*, 127(1), 73-96.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris, France: Minuit. / 김성도 옮김(2010). **그라마톨로지**. 서울: 민음사.
- Dissanayake, E. (1995). *Homo aestheticus: Where art comes from and why*. Washington, DC: University of Washington Press. / 김한영 옮김(2009). **미학적 인간: 호모 에스테티쿠스**. 고양: 예담.

- Dorairaj, A. J. (2000). Paul Ricoeur's hermeneutics of the text. *Indian philosophical quarterly*, 27(4). 403-410.
- Dunkin, M. J. (1987). Teaching: Art and science. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (p. 19). Oxford, England: Pergamon Press.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*(2nd ed.). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, NY: Macmillan Publishing Company. / 이해명 옮김(2009). **교육적 상상력: 교육과정의 구성과 평가**. 용인: 단국대학교출판부.
- Eisner, E. W. (2002a). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2002b). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press. / 강현석 · 김혜숙 · 박승배 옮김(2007). **예술교육론: 미술 교과의 재발견**. 서울: 아카데미프레스.
- Fairfield, P. (2012). Education, dialogue and hermeneutics. In P. Fairfield (Ed.), *Education, dialogue and hermeneutics* (pp. 1-4). New York, NY: Continuum.
- Foucault, M. (1966) *Les mots et les choses: Une archeologie des sciences humaines*. Paris, France: Gallimard. / 이규현 옮김(2014). **말과 사물**. 서울: 민음사.
- Foucault, M. (1969) *L'archéologie du Savoir*. Paris, France: Gallimard. / 이정우 옮김(2015). **지식의 고고학**. 서울: 민음사.
- Freeman, M. (2008). Hermeneutics. In L. M. Given (Ed.), *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 385-389). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Frye, N. (1972). *Anatomy of criticism*. Princeton, NJ: Princeton University

- Press. / 임철규 옮김(2009). **비평의 해부**. 파주: 한길사.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen, Germany: J. C. B. Mohr. / 이길우 · 이선관 · 임호일 옮김(2012). **진리와 방법1**. 파주: 문학동네.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen, Germany: J. C. B. Mohr. / 임홍배 옮김(2012). **진리와 방법2**. 파주: 문학동네.
- Gadamer, H.-G. (1976). *Vernunft im zeitalter der Wissenschaft*. Frankfurt, Germany: Suhrkamp. / 박남희 옮김(2009). **과학 시대의 이성**. 서울: 책세상.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. New York, NY: Suny.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind*. New York, NY: Routledge. / 박인성 옮김(2013). **현상학적 마음**. 서울: 도서출판 b.
- Ghasemi, A., Taghinejad, M., Kabiri, A., & Imani, M. (2011). Ricoeur's theory of interpretation: A method for understanding text(course text). *World Applied Sciences Journal*, 15(11), 1623-1629.
- Gombrich, E. H. (1983). Experiment and experience in the arts. In R. B. McConnell (Ed.), *Art science, and human progress* (pp. 145-173). London, UK: John Murray.
- Graybill, E. (2003). Hermeneutics and education: The case for an emergent curriculum. In D. Scott (Ed.), *Curriculum studies: Major themes in education* (pp. 144-157). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Greene, M. (2003). Curriculum and consciousness. In D. Scott (Ed.), *Curriculum studies: Major themes in education* (pp. 127-143). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Grondin, J. (2001). *Einführung in die philosophische Hermeneutik*. Darmstadt, Germany: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. / 최성환 옮김(2012). **철학적 해석학 입문: 내적 언어를 향한 끝없는 대화**. 파주: 한울.
- Gudmundsdóttir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp.

- 226-240). Washington, DC: American Education Research Association.
- Guillaume, A. M. (2012). *K-12 classroom teaching: A primer for new professionals*(4th ed.). Boston, MA: Pearson. / 서명석 · 곽유진 · 김외술 · 박상현 · 신혜원 · 하우영 · 한민철 옮김(2013). **수업전문성 카페: 기초와 원리**. 파주: 아카데미프레스.
- Haggerson, N. L. (1991). Philosophical inquiry: Ampliative criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43-59). Albany, NY: State University of New York Press.
- Highet, G. (1950). *The art of teaching*. New York, NY: Vintage Books USA. / 김홍욱 옮김(2009). **가르침의 예술**. 서울: 아침이슬.
- Hillis, V. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Husserl, E. (1925). *Phänomenologische Psychologie: Vorlesungen Sommersemester 1925*. / 이종훈 옮김(2014). **현상학적 심리학**. 파주: 한길사.
- Husserl, E. (1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und transzendente Phänomenologie*. / 이종훈 옮김(2010). **유럽학문의 위기와 선험적 현상학**. 파주: 한길사.
- Husserl, E., & Fink, E. (1936). *Cartesianische Meditation und Pariser Vortraege & VI. Cartesianische Meditation*. / 이종훈 옮김(2009). **데카르트적 성찰**. 파주: 한길사.
- Jais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York, NY: Crowell.
- Jarvis, P. (Ed.) (2006). *The theory and practice of teaching*(2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Jasper, D. (2004). *A short introduction to hermeneutics*. Louisville, KY: Wjk.
- Johnson, M. (1988). Definition and models in curriculum theory. In J. R. Gress (Ed.), *Curriculum: An introduction to the field* (2nd ed., pp. 568-585). Berkeley, CA: MaCutchan Publishing Corporation.



- Leonardo, Z. (2003). Interpretation and the problem of domination Paul Ricoeur's hermeneutics. *Studies in Philosophy and Education, 22*, 329-350.
- Lincoln, Y. S. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The humanistic tradition. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 79-97). New York, NY: American Educational Research Association.
- Macdonald, J. B. (1965). Educational model's for instruction. In J. B. Macdonald & R. R. Leeper(Eds.), *Theories of instruction*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MacDonell, D. (1986). *Theories of discourse: An introduction*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. / 임상훈 옮김(2010). **담론이란 무엇인가**. 파주: 한울.
- Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*(4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Moore, R., & Muller, J. (1999). The discourse of 'voice' and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education, 20*(2), 189-206.
- Murray, S. J. (2010). Response to Stephanie Springgay and Debra Freedman: Making sense of touch: Phenomenology and the place of language in a bodied curriculum. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 240-243). New York, NY: Routledge.
- Nietzsche, F. W. (1999). *Kritische Studienausgabe*. München, Germany: Deutscher Taschenbuch Verlag. / 장희창 옮김(2012). **차라투스트라는 이렇게 말했다**. 서울: 민음사.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*(5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Ozman, H. A., & Craver, S. M. (2008). *Philosophical foundations of education*(8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston, IL: Northwestern University Press. / 이한우 옮김(2011). **해석학이란 무엇인가**. 서울: 문예출판사.
- Pinar, W. F. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-513). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Popham, J. (1975). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Price, K. M., & Nelson, K. L. (2011). *Planning effective instruction: Diversity responsive methods and management*(4th ed.). Belmont, MA: Wadsworth.
- Reynolds, W. M. (1989). *Reading curriculum theory: The development of a new hermeneutic*. New York, NY: Peter Lang.
- Ricoeur, P. (1960). *La Symbolique du Mal*. Paris, France: Seuil. / 양명수 옮김(2014). **악의 상징**. 서울: 문학과지성사.
- Ricoeur, P. (1965). *De l'interprétation: Essai sur Freud*. Paris, France: Seuil. / 김동규 · 박준영 옮김(2013). **해석에 대하여: 프로이트에 관한 시론**. 고양: 인간사랑.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations: Essais d'herméneutique*. Paris, France: Éditions du Seuil. / 양명수 옮김(2012). **해석의 갈등**. 파주: 한길사.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action: Essais d'herméneutique II*. Paris,

- France: Éditions du Seuil. / 박병수 · 남기영 편역(2004). **텍스트에서 행동으로**. 서울: 아카넷.
- Roberts, F. P., Kellough, R. D., & Moore, K. (2011). *A resource guide for elementary school teaching planning for competence*(7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Rowlands, M. (2010). Consciousness. In S. Gallagher & D. Schmicking (Eds.), *Handbook of phenomenology and cognitive science* (pp. 85-97). New York, NY: Springer.
- Sartre, J. P. (1946). *Existentialism is a humanism*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schubert, W. H. (2008). Curriculum in theory. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Silverman, H. J. (1994). *Textualities: Between hermeneutics and deconstruction*. New York, NY: Routledge. / 윤호병 옮김(2009). **해석학과 해체주의 사이**. 서울: 소명출판.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum development in the postmodern era*(3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Smith, B. O. (1969). A concept of teaching. In C. J. B. Macmillan & T. W. Nelson (Eds.), *Concept of teaching: Philosophical essays* (pp. 11-16). Chicago, IL: Rand McNally & Company.
- Smith, B. O. (1987). Definitions of teaching. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 11-15). Oxford, England: Pergamon Press.
- Smith, D. G. (1991). Hermeneutic inquiry: The hermeneutic imagination and the pedagogic text. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 187-209). Albany, NY: State University of New York Press.
- Sokolowski, R. (2008). *Introduction to phenomenology*. Cambridge, MA: Cambridge.

- Steinmüller, K. (2006). *Die Zukunft der Technologien*. Hamburg, Germany: Murmann Verlag. / 배인섭 옮김(2007). **기술의 미래, 상상 그 너머의 세계**. 서울: 미래의창.
- Stent, G. S. (1972). Prematurity and uniqueness in scientific discovery. *Scientific American*, 227(6), 84-93.
- Strosberg, E. (2001). *Art and science*. New York, NY: Abbeville Press. / 김승윤 옮김(2012). **예술과 과학**. 서울: 을유문화사.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York, NY: Harcourt College Pub.
- Thiselton, A. C. (2009). *Hermeneutics: An introduction*. Cambridge, MA: Eerdmans.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-299.
- van Manen, M. (2002). *The tone of teaching*. Ontario, Canada: The Althouse Press. / 정광순·김선역 옮김(2012). **‘가르친다는 것’의 의미**. 서울: 학지사.
- Welsch, W. (1995). *Wernunft*. Frankfurt, Germany: Suhrkamp Verlag. / 조상식 옮김(2010). **이성1: 우리 시대의 이성 비판**. 서울: 이학사.
- Willis, G. (1991). Phenomenological inquiry: Life-world perception. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 173-186). Albany, NY: State University of New York Press.
- <http://dic.daum.net/word/view.do?wordid=eew000094383>에서 2015년 11월 2일 검색(검색어: teaching)
- <http://krdic.naver.com/detail.nhn?docid=22669000>에서 2015년 9월 3일 검색(검색어: 수업)

<http://www.thefreedictionary.com/teaching>에서 2015년 11월 2일 검색(검색어: teaching)

<http://www.wordreference.com/definition/teaching>에서 2015년 11월 2일 검색(검색어: teaching)

<https://en.wikipedia.org/wiki/skill>에서 2015년 9월 3일 검색(검색어: skill)

<https://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%88%98%EC%97%85>에서 2015년 9월 3일 검색(검색어: 수업)

<Abstract>

**Critical Reflection and Widening of Discourses on Teaching:  
Viewed in Perspective on Philosophy of Curriculum**

**Sang-Hyun Park**

Department of Education  
Graduate School  
Jeju National University

**Supervised by Professor Myoung-Seok Seo, Ph. D.**

The purpose of this study is to expand perspectives on teaching. Here Nietzsche's perspectivism can provide a key frame of thinking that could support this study. First, the study seeks which perspective has had the strongest influence on the contemporary discourse on teaching. The answer is scientism.

Basically modern science is based on rationality and efficiency. Teaching has been affected by the paradigm of scientism for a long time, and thus priority has been put on effectiveness and efficiency. Still, however effective and efficient teaching may be, problematic if confined by a certain method or system. This is because under such a circumstance, candid conversations or interest in one another are likely to disappear and replaced by conflict, exclusion and competition in schools.

An actual teaching involves various contextualities that we cannot

objectively judge or explain according to standard elements. Therefore, we'll need to get away from our old narrow views of teaching and pay attention to the metanarrative surrounding them. In this regard, the study postulates the metanarrative on the present teaching as a scientific discourse and suggests the merits and demerits of scientific discourse on teaching as well as its limitations and problems. In fact, it is highly important to understand the circumstances and contexts of the current teaching discourse, because school settings tend to vary widely according to the structures and contexts of discourse on teaching.

Of course, in the present teaching discourses, artistic discourse is being developed in opposition to the metanarrative of scientific discourse. The artistic teaching discourse is an outcome of perspectivism, which attempts to see teaching as belonging to the arts. In other words, it is a view that defines the nature of teaching as art and tries to get away from the metanarrative that sees teaching from the perspective of scientism.

Eisner and Highet are leading figures who pioneered artistic discourse on teaching. Due to this movement, artistic discourse on teaching is also being developed in Korea. However, there is a problem to be solved here: theoretical and analytical work on the artistic characteristics inherent in teaching have not been completed. This is why teaching's unique artistic characteristics have not been clarified yet.

It is true that critical discourse on teaching has developed in Korea since the early 2000's due to the influence of artistic discourse on teaching. In this movement, teaching is seen as belonging to the arts, and reflection on teaching is seen as belonging to criticism. In addition, critical teaching discourse denies the fixed perspective and standardized framework of the old way of looking at teaching. Also, it is more permissive of diversified perspectives and methods. Thus, it is closely associated with artistic teaching discourse. However, critical discourse on teaching also has a few problems to



be solved, such as the lack of established theoretical concepts on teaching criticism and the issue of its formalization.

However, from the perspectivist point of view, there seems to be a long way ahead in the development of teaching discourse. At present, teaching discourse in Korea mainly includes scientific discourse and artistic or critical discourse. There is a clear limitation to explaining teaching in a dichotomous way, if teaching is not a fixed concept but one that needs to continue to be explained. Therefore, philosophical reflections from more diverse perspectives seem to be necessary.

In relation to this, phenomenology offers the foundation for proposing a view on teaching apart from the fixed teaching discourse of the present. In fact, phenomenology excludes prejudice on the conventional teaching and brings out the consciousness or intuition of individuals who look at teaching. This means that we need to eliminate our prejudice on teaching in technical and rational terms and understand it genuinely. This way, the agents in teaching can get away from the objective standards of teaching and communicate more fully and richly with the world of teaching. That is when a genuine and true philosophical reflection on teaching can arise. Until now, the metanarrative on teaching has attempted to organize and define the object or state of teaching based on the standards of rationality. However, through phenomenology, we will be able to open up the possibility of consciousness on novel and varied discourses on teaching.

Hermeneutics can also be a powerful weapon for criticizing the present metanarrative and introducing a perspective. Hermeneutics considers that when teaching meets scientism, the existentiality and historicity of teaching discourse may disappear or be forgotten. Hermeneutics deals with interpreting a text and finding its individual existentiality, and the true interpretation according to hermeneutics presupposes the fusion of horizon between past and present as well as between text and interpreter. Modern hermeneutists like

Gadamer and Ricoeur, although they differ in their ways of speaking, essentially talk about the issue of existence in texts. Therefore, the issue of existence is very significant for the text of teaching, too, from the perspective of hermeneutics. It's because this is when teaching discourse gets away from its canonized form and may obtain a much wider spectrum. Thus, the current teaching discourse needs to leave its frame imposed by someone, and it needs to be interpreted in a way that the present world of living or agents of teaching discourse is given consideration. After all, the present teaching discourse needs to be renewed from a discourse with a closed meaning that has already been interpreted hermeneutically into something with an open meaning that needs to be interpreted anew. This is the strong message that hermeneutics is presenting to the current teaching discourse.

As such, the study's starting point is the criticism and reflection on existing teaching discourses. This does not mean that the study unquestioningly excludes the current teaching discourse. It means that more varied philosophical reflections are needed from the perspectivist point of view, away from the dichotomous disputes between scientific teaching discourse and artistic or critical discourse that opposes it. In addition, it is hoped that teaching discourses will further develop and expand with ceaseless encounters among the current metanarratives on teaching and other types of teaching discourse that are understood from different perspectives.

Key Words: scientism, perspectivism, philosophy of curriculum, teaching discourse, artistic/criticism, hermeneutics, phenomenology