

실천적 지식의 ‘정향’을 통한 문학 수업 재구성에 관한 사례 연구

박상철 진건고등학교 교사

- * 이 논문은 한국사회교과교육학회·한국실과교육학회·한국정보교육학회·한국초등미술교육학회 및 청주교육대학교 교육연구원 공동 주최 학술대회(2013. 7. 5.)에서 「문학 수업에 나타난 실천적 지식의 “내용” 분석 -L교사의 중학교 2학년 수필 수업을 중심으로」라는 제목으로 발표한 내용을 수정·보완한 것이다.

- I. 머리말
- II. 문학 수업의 전반적인 흐름
- III. 문학 수업과 실천적 지식의 정향
- IV. 문학 수업의 실행 효과
- V. 맺음말

I. 머리말

국어과 교육과정의 실천적 층위¹에서 실행되는 국어 수업 내지는 문학 수업의 교육 내용 및 형식은 교사마다 다르다. 즉, 어떤 교사는 ‘교과서 한 권과 분필 한 자루’로 일제식 수업을 진행하는가 하면, 또 어떤 교사는 다양한 동영상 매체를 활용한 토론식 수업을 진행한다. 뿐만 아니라 어떤 교사는 ‘문제집 한 권과 분필 한 자루’로 강의식으로 수업을 진행하기도 한다. 특히, ‘문제집 한 권과 분필 한 자루’로 진행되는 강의식 수업은 예나 지금이나 고3 교실 수업에서 볼 수 있는 익숙한 풍경이다.² 이렇듯 국어 수업 내지는 문학 수업이 다르게 나타나는 것은 교사가 처한 학교 상황이나 학생의 요구 수준이 다르기 때문이기도 하지만, 본질적으로는 교사가 갖고 있는 실천적 지식

-
- 1 박인기(1994: 78)는 문학교육과정의 구조를 이념층(philosophy), 가능층 : 정책층(policy and strategy), 실천층(reality and practice)으로 나누고, 문학 수업은 실천층에서 진행되는 문학교육과정으로 보았다.
 - 2 정재찬 · 박상철(2010), 「문학교육과정 실천태로서의 문학 교재와 수업에 대한 고찰」, 『문학교육학』 31호, 한국문학교육학회, pp. 237 - 265 참조할 것.

(personal practical knowledge: PPK)의 ‘정향(orientation)³’이 다르기 때문이라고 생각한다.

국어과 교육과정의 실천적 측면인 문학 수업에서는 “주로 문학 교사에 의해 수업의 질적 성격이 결정된다. 따라서 이 층위에서 문학 교사와 학생은 교육과정의 실질적인 주체”⁴라고 주장하기도 하지만, 현재의 중·고등학교 문학 수업을 직시할 때 쉽게 동의하기가 어려운 점이 많다.

물론 교사가 주도적으로 이끌어 가는 수업에서 교사는 수업에서 주체처럼 보인다. 그 대표적인 수업 방식이 교과서 중심으로 이루어지는 교사 주도의 강의식 수업이라고 생각한다. 그러나 수업을 좀 더 심층적으로 살펴보면, 강의식 수업 역시 교사가 교과서에 의해 객체화된 양상을 띤다. 즉 교사가 일목요연하게 교과서에 제시된 교육 내용을 구조화하여 제시하는 강의식 수업에서 교사는 교과서라는 매체에 종속된 객체로서, 텍스트를 주체적으로 읽지 못하는 주체성을 상실한 존재이다. 교사와 학생이 수업에서 객체화된 국어 수업 내지 문학 수업은 문학 작품에 대한 주체적 이해가 불가능하여 학생 또한 수업에서 소외시키는 결과를 가져온다.⁵

이러한 문제 상황에 대해 비판적으로 접근하여, 교사의 실천적 지식의 ‘정향’으로 재구성된 문학 수업을 토대로 학생들이 텍스트를 꼼꼼히 읽고 문학 감상의 실질적 주체로 거듭날 수 있는 가능성을 탐구하고자 하는 의도에서 연구가 시작되었다.

지금까지 국어교육 연구에서 진행된 사례 연구로는 수업 비평적 관점에서 국어 수업을 분석한 사례 연구(정재찬, 2006; 정재찬, 2010a; 정재찬,

3 Elbaz(1981: 46-48)는 교사들이 가르치는 일의 모습을 결정하고 방향 짓기 위해 적극적으로 사용하는 복잡한 일련의 이해 체계를 가지고 있음을 발견하고 이 지식을 ‘실천적 지식’으로 명명하였으며, 연구의 틀로 실천적 지식의 내용과 구조 및 정향을 활용하였다(홍미화, 2006: 38-39).

4 박인기(1994), 「문학교육과정의 구조에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문, p. 79.

5 박상철(2013), 「고등학교『국어』교과서와 시 수업의 교육 내용—김소월의 〈진달래꽃〉을 중심으로」, 『문학교육학』 42호, 한국문학교육학회, pp. 205-233 참조할 것.

2010b; 이혁규 외, 2007; 엄 훈, 2012)와 더불어 교사의 전문성 신장을 모색하는 국어 수업 사례 연구(박태호, 2008a; 2008b; 2011)가 진행되어, 국어교육 연구 방법론에서 팔목할 만한 변화를 보이고 있다.

교사의 실천적 지식과 관련하여 수업을 탐구한 논의는 교과에서 실천적 지식의 내용을 분석(윤지영 · 임승렬, 2012)하거나 ‘구조’를 분석(조영미 · 오필석, 2011)하였을 뿐만 아니라, 실천적 지식의 세 영역인 정향, 내용, 구조 측면에서 사회과 수업을 분석(홍미화, 2006)하기도 하였다. 그 외에도 교사의 실천적 지식과 관련된 논의(김자영, 2002; 김민정, 2011; 김석우 외, 2012; 최인자, 2006; 강현석, 2007)가 다양하게 진행되고 있다.

지금까지 국어교육에서 진행된 사례 연구와, 교사의 실천적 지식에 관한 질적 연구 성과를 발전적으로 계승하는 본 연구에서는 실천적 지식의 ‘정향’이 발현된 문학 수업을 중심으로 질적 사례 연구⁶를 진행한다. 즉, 반구조화(semi-structured)된 설문지를 가지고 진행된 심층 면접(in depth interview)⁷을 통해 L교사의 실천적 지식의 ‘정향’을 파악하고, 이를 토대로

6 본 연구자는 교사의 실천적 지식을 통해 구현하는 문학 수업의 “전형적인 사례를 찾기보다는 오히려 발견과 통찰과 관련하여 가장 많은 것을 가르쳐 줄 수 있는 사례를 선택하는 것이 좋다”(Merriam, 1988: 79-80; Stake, 1995: 25를 토대로 논의를 진행한 박윤경,

2004: 5에서 재인용함)고 생각하여 L교사의 문학 수업을 연구 대상으로 질적 사례 연구를 진행한다.

7 본 연구자는 L교사(교직 경력 27년, 수석교사)와 반구조화된 인터뷰 형식을 빌려 2013년 6월 5일 11시 46분부터 13시 15분까지 심층 인터뷰를 진행하였다. 5일 전에 인터뷰 할 내용을 L교사에게 전자메일로 보내고, L교사가 인터뷰 내용을 사전에 숙지한 상태에서 교육 과정, 교육 내용, 교수 · 학습 방법, 교사의 신념과 가치관, 교수 · 학습 환경 영역으로 나누어 진행하였다. L교사는 교직 27년차 국어 교사이며, 억양의 특징으로 보면, 단어나 문장의 앞쪽에 악센트가 가해지는 전형적인 경북 내륙 지역의 방언을 구사하는 국어 교사이다. L교사와는 2012년 9월 직무 연수인 ‘토론교육전문가 과정’에서 같은 조에 편성이 되어 친분을 쌓기 시작하였다. 그리고 2012년 11월 16일 3, 4교시 ○○중학교 2학년 6반 학생들을 대상으로 진행한 문학 수업을 촬영하였고, 수업비평문을 의뢰받아 작성하기도 하였다. 이를 계기로 L교사와 수업에 대한 이야기를 자주 나누게 되었다. 이러한 관계는 L교사가 2013년 3월 5차시로 진행한 시 수업을 촬영하면서 수업에 대한 심층적인 대화로 발

실천적 지식의 ‘정향’과 문학 수업과의 관련성을 수업비평적 관점을 견지하면서 질적 사례 연구를 통해 고찰한다. 또한 L교사의 실천적 지식의 ‘정향’으로 구성된 문학 수업을 통해 드러나는 교육적 효과를 고찰한다.⁸

II. 문학 수업의 전반적인 흐름

L교사는 2012년 11월 16일 3, 4교시에 걸쳐 ‘3. 밥은 사랑이어라’ 단원을 재구성하여 2학년 6반 학생들을 대상으로 수업을 진행하였다. 2학년 6반 학생들을 4명 내지 5명씩으로 나누어 총 8개 모둠으로 편성하였고, 교실의 학생 자리 배치를 U자형으로 만들어 교탁 앞 쪽의 가운데를 빈 공간으로 만들었다.

여느 중학교 교실과 마찬가지로 수업이 시작되기 전의 교실은 시끄럽다. 공개수업을 위해 잘 정리된 교실과는 다른 일상적인 교실 풍경이 펼쳐지는 그런 교실이다. 수업 시작을 알리는 멜로디 소리가 울렸음에도 불구하고, 아이들은 여전히 활기차고 소란스럽다. 수업을 보고자 하는 교사들이 들어와도 아이들은 별 관심을 보이지 않는다.

수업이 시작되고 나서, L교사는 『국어』 교과서가 준비되어 있는지를 점검하면서 칭찬 카드를 나누어 준다. 수업 준비 상태를 점검한 후, 바로 L교

전하였다. 수업에 관한 대화를 지속적으로 나누면서 2013년 4월 15일 4교시 본 연구자의 공개수업에 대해 컨설팅을 요청했고, 당일 5교시에 본 연구자의 소속 학교 도서관에서 문학 수업 컨설팅을 받았다. 또한 본 연구자의 동료 교사에 대한 수업 컨설팅을 L교사에게 2013년 5월 22일에 요청하기도 하였다. 지금까지 L교사와 비정기적으로 만나 수업에 관한 이야기를 나누면서 관계를 지속하고 있다.

8 L교사가 2012년 11월 16일 3, 4교시(블록타임)에 2학년 6반 학생을 대상으로 진행한 문학 수업을 본 연구자가 촬영하였고, 이후 동영상을 2013년 6월에 본 연구자가 전사(transcript)하였다.

사는 학습할 낱말을 적은 유인물을 교실을 돌면서 나누어 준다. 학생들은 낱말을 적은 유인물을 받고, 모둠별로 토의를 하면서 낱말의 뜻을 이해하고 암기한다. 어떤 모둠은 한 학생이 낱말의 뜻을 설명하고 다른 학생들이 맞히는 퀴즈 형식으로 낱말의 의미를 이해한다.

2분 가량이 경과한 후에 L교사는 두 모둠이 교실 앞쪽으로 나와서 퀴즈 게임을 진행하도록 한다. 즉, 설명할 학생은 칠판을 향해 서고, 나머지 3명 혹은 4명은 칠판 바로 앞에서 퀴즈에 참여하지 않는 학생들이 있는 교실 뒤쪽을 향해 선다. 그리고 칠판을 향해 선 학생은 교탁 앞에 선 L교사가 제시하는 낱말의 뜻을 설명하고, 칠판 바로 앞에서 교실 뒤쪽을 향해 선 나머지 세 명 또는 네 명의 학생들은 낱말을 맞히는 게임을 진행한다. 교사는 칠판을 반으로 나누어 먼저 낱말을 맞힌 팀을 표시하면서 경쟁을 유도한다. 게임이 끝나고 L교사는 학생들이 맞히지 못한 낱말인, ‘생계’와 ‘처참하다’를 다시 제시하여 낱말의 의미를 설명한다.

다음으로 L교사는 칠판 왼쪽에 판서된 학습 목표인 “1. 작가의 의도가 드러나도록 내용을 요약할 수 있다. 2. 작품 속의 삶을 이해하고 평가할 수 있다. 3. 작품 속의 삶을 나의 몸짓과 말로 표현할 수 있다.”를 설명하고, 학생들은 듣는다.

L교사는 학습 목표를 설명한 후에 수업의 전체 윤곽을 설명하고, 문단별로 학생들이 돌아가면서 「밥으로 가는 먼 길」 텍스트를 읽는다. 읽고 난 후에 학생들은 순서대로 돌아가면서 생각나는 대로 「밥으로 가는 먼 길」 텍스트 내용을 한 문장씩 말하는 활동을 한다.

글의 내용을 되새겨 보는 활동이 끝난 후에 텍스트를 세 부분으로 나누는 활동을 한다. 모둠별로 학생들은 작품을 세 부분으로 나누고, 문단을 나눈 이유를 기술하고, 각 문단별로 화이트보드에 소제목을 만들어 적는다. 문단 나누기 활동이 끝난 모둠은 모둠명이 쓰인 명패를 세워서 L교사에게 활동이 완료되었음을 알린다.

전체적으로 활동이 완료된 것을 확인하고, 모둠별로 작성한 화이트보드

를 칠판에 붙인다. L교사는 모둠별로 작성한 화이트보드를 비교하면서 문단 구성을 알아보고, 문단을 나눈 기준이나 이유를 학생들은 발표한다. 이때 모둠별로 대표 학생이 발표를 하면 다른 모둠의 학생들은 발표한 내용을 듣고 궁금한 것을 질문한다. 이후에 L교사는 칠판에 붙인 화이트보드를 보면서 부연 설명을 하고 교정해 준다.

글의 문단 나누기와 발표 활동이 끝난 후에, 텍스트를 토대로 학생들의 생각을 만들어 가는 수업을 진행한다. 글의 첫 번째 문단의 내용을 토대로 인물의 행동을 판단하도록 한다. 그리고 나서 인물의 행동이 ‘어리석다’와 ‘현명하다’의 가로축과, 학생들 본인이라면 ‘도움을 받겠다’와 ‘도움을 받지 않겠다’의 세로축으로 이루어진 2차원 평면이 그려진 학습지에 자신의 생각을 표시하도록 한다. 그리고 4가지 색으로 된 카드를 각 모둠에 개인별로 나누어 주고 개별 활동을 진행한다.

모둠별로 나누어 준 4가지 색으로 된 카드 중에서, 하얀색 카드를 받은 학생은 첫 번째 부분을 다시 읽고 일어났던 일을 자세히 말하는 역할, 빨간색 카드를 받은 학생은 글의 느낌을 구체적으로 말하는 역할, 검정색 카드를 받은 학생은 소년이 도움을 거절함으로 인해 잃어버리게 될 것을 말하는 역할, 노란색 카드를 받은 학생은 소년이 도움을 거절해서 얻게 될 것을 말하는 역할이 주어진다. 역할별 발표에 앞서 학생들은 학습지에 자신이 말할 내용을 적는 개별 활동을 한다.

하얀색 카드를 소지한 학생들은 일어서서 상세하게 내용을 돌아가면서 말한다. 앞서 한 번 읽고 생각나는 대로 말한 내용보다 상세하고 구체적으로 글의 내용을 말한다. 그리고 나서 빨간 카드를 받은 학생들이 일어나서 느낀 점을 말한다. L교사는 모둠별로 돌아가면서 한 사람 한 사람 의견을 충분히 듣고 질문을 하거나 내용을 좀 더 깊이 있게 이해하도록 안내한다. 다음으로 L교사는 검정색 카드 학생들이 도움을 거절했기 때문에 잃게 된 것이 무엇인지 말하도록 한다. 끝으로 노란 카드를 소지한 학생은 소년이 도움을 거절하기 때문에 얻게 된 것으로 ‘할머니의 사랑’, ‘할머니에 대한 고마움’, ‘쌀밥’

에 대한 소중함’, ‘돈으로 살 수 없는 사랑으로 만들어진 밥’, ‘소년에 대한 할머니의 사랑’, ‘할머니의 정성’, ‘할머니의 본심’ 등을 자유롭게 말한다. 이때 L교사는 학생들의 다양한 의견이 나올 수 있도록 학생들의 발표 내용에 대해 부정적인 반응을 보이지 않는다. 특히, 교사는 학생들의 의견에 대해 평가하는 것이 아니라 다양한 의견이 나올 수 있도록 공감하면서 이해하려고 한다.

4가지 색깔의 카드를 활용한 개별 활동이 끝나고, 자신의 생각을 다시 정리하는 시간을 갖는다. 소년이 도움을 거절한 것이 ‘현명하다’와 ‘어리석다’에서 어느 것에 해당하는지를 손을 들어 표시하도록 한다. 그리고 소년의 행동을 ‘현명하다’는 찬성과 ‘어리석다’는 반대로 나누어서 찬반 토론을 진행한다. 소년의 행동에 대해 찬성과 반대로 나누어, 상대방의 주장을 경청하고 상대방의 입장을 이해하면서 자신의 생각을 정교화하는 토론을 통해 학생들은 자신의 생각을 바꿀 수도 있지만 기존의 생각을 더욱 확고히 하기도 한다.

토론 활동 후에 학생들은 토론 과정을 통해 변화된 생각을 2차원 평면의 학습지에 표시한다. 그리고 나서 학생들은 개별 학습지에 자신의 생각이 변한 이유, 혹은 변하지 않은 이유를 적는다. 개별 활동이 끝난 후에, L교사는 학생들의 생각이 2차원 평면의 A, B, C, D 네 면 중에서 자신의 생각이 어디에 있는지를 손을 들어 확인한다. 그런 후에, 학생들은 생각이 변한 이유를 발표한다. 이러한 활동이 끝난 후에 L교사는 소년의 행동에 대한 글쓴이의 생각을 알아보는 시간을 갖는다. 그리고 그 근거를 교과서에서 찾아보도록 한다.

L교사가 다음으로 진행할 교육 내용은 텍스트의 한 부분을 ‘움직이는 조각상’으로 만드는 활동이다. 텍스트 내용을 ‘움직이는 조각상’으로 만드는 활동에 앞서 몸 풀기 활동을 한다. 학생들은 일어서서 몸을 돌리면서 박수를 치면 그 박수를 받은 학생은 다시 같은 방향으로 하거나 방향을 바꾸어 박수를 치면서 모아진 두 손으로 다음 학생을 지목한다. 박자를 못 맞추거나 박수치는 속도가 늦게 되면 그 학생은 틀린 것이 되어 교탁 앞쪽으로 나간다.

다음에 진행된 것은 몸 풀기 2단계 과정으로, 앞의 학생이 한 문장을 말하면 다음 학생은 그 문장 중에서 한 단어를 선택해서 박수를 치면서 새로운 문장을 만들어 다음 학생에게 넘긴다. 그러면 다음 학생은 그 문장 중에서 한 단어를 선택하여 새로운 문장을 다시 만든다. 문장을 못 만들거나 문장을 만드는 속도가 늦게 되면 그 학생은 교실 앞쪽으로 나간다.

학생들의 ‘몸 풀기’ 활동이 끝난 후에 ‘움직이는 조각상’ 만들기 활동으로 들어간다. L교사는 텍스트의 내용을 다시 한 번 확인한 후에, 학생들은 ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동을 위해 모둠별 토의를 진행한다. ‘움직이는 조각상’ 활동을 위한 모둠별 토의가 끝난 후에, L교사는 교실 한가운데에서 모둠원 모두가 참여하는 ‘움직이는 조각상’을 만든다. 그리고 나서 ‘움직이는 조각상’으로 표현한 내용을 토대로, ‘움직이는 조각상’을 표현하는데 직접 참여한 학생과 그 장면을 관찰한 학생들 사이에서 토론이 벌어진다. ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동이 끝난 후에, L교사는 과제를 제시하고 차시를 예고하면서 수업을 끝맺는다.

III. 문학 수업과 실천적 지식의 ‘정향’

지식과 실천의 상호 연관성에 기초하여 교사의 실천적 지식을 정교화한 Elbaz(1981)에서는 실천적 지식을 “참된 지식과 기술이 통합적으로 연결된 지식이자 행위, 즉 이론과 실천의 통합 형태로 이해”⁹될 수 있다고 보았다. 특히, Elbaz(1981)에서 논의된 교사의 실천적 지식의 ‘정향’은 교사의 특정 행위를 지향하도록 하는 기반이나 원천으로 실천적 지식의 내용을 형성하는 배경이 된다. 교사의 특정 행위를 결정하는 요인으로 작용하는 교사의

9 홍미화(2006), 「교사의 실천적 지식으로 읽는 초등 사회과 수업」, 한국교원대학교 박사학 위논문, p. 29.

실천적 지식의 ‘정향’¹⁰은 ‘상황적 정향(situational orientation)’, ‘개인적 정향(personal orientation)’, ‘사회적 정향(social orientation)’, ‘경험적 정향(experiential orientation), ‘이론적 정향(theoretical orientation)’으로 구분된다. ‘상황적 정향’은 교실 수업 현상을 둘러싼 다양한 상황을 보고 느낌으로써 교사의 사고와 행위에 직관적인 변화를 일으키는 정향이고, ‘개인적 정향’은 교사 개인의 느낌, 목적, 가치, 지적 신념과 관련된 정의적 성격이 강한 정향이며, ‘사회적 정향’은 문학 수업을 결정하는 사회적 조건으로서의 정향이고, ‘경험적 정향’은 문학 수업에 영향을 미치는 개인적인 특별한 경험이 축적되어 나타나는 정향이다. 끝으로 ‘이론적 정향’은 교수·학습 이론이나 전문 지식 등에 의해 구성되는 정향으로 대학과 대학원의 수학 과정에서 혹은 연수 과정에 배우고 습득한 이론과 깊은 관련이 있는 정향이다.¹¹ 교사의 실천적 지식의 5가지 ‘정향’은 개인과 사회의 관계망을 중심으로, 교사 개인의 가치나 성향과 깊이 관련된 ‘정향’인 ‘개인적 정향’·‘경험적 정향’과 개인에게 미치는 외적 환경이나 조건이 중요시되는 ‘상황적 정향’·‘사회적 정향’·‘이론적 정향’으로 분류되는 특징이 있다.¹²

-
- 10 김자영(2002)에서는 초등학교 수학 수업에 드러난 초등 교사의 실천적 지식의 정향을 개인적인 삶, 직전 교육, 교수 경험, 교수적 맥락 요인으로 구분하였고, 김민정(2011)에서는 실천적 지식에 대한 기준 논의를 분석한 후에 가정적 요인, 사회적 요인, 개인적 특성, 인간 관계로 구분하였다. 또한 최성규·주지현(2013)에서는 Elbaz(1981)에서 제시된 정향을 토대로 내적 정향인(개인적 정향, 경험적 정향)과 외적 정향(상황적 정향, 사회적 정향, 이론적 정향)으로 구분하였다. 실천적 지식의 정향을 구분하는 기준 논의는 연구자마다 다르다. 하지만 교사의 실천적 지식에 대한 논의가 기본적으로 Elbaz(1981)의 연구 성과를 토대로 진행된다는 점을 고려하여, 교사의 실천적 지식의 ‘정향’을 ‘상황적 정향’, ‘개인적 정향’, ‘사회적 정향’, ‘경험적 정향’, ‘이론적 정향’으로 구분하여 문학 수업과의 관련성을 고찰한다. 실천적 지식의 정향에 대한 논의는 Elbaz(1981: 49)를 참조할 것.
- 11 홍미화(2006: 44-46)를 참조할 것.
- 12 교사는 사회의 구성원으로서 다양한 경험을 한다. 본 연구에서는 교사의 실천적 지식의 정향을, 교사의 다양한 경험 중에서 교사 개인의 교수 학습 과정인 문학 수업에 영향을 끼친 요인으로 한정하여 논의를 진행한다.

1. 수업의 학습 목표 구성과 실천적 지식의 ‘정향’

2007 개정 국어과 교육과정 국어 과목 목표에서는 “국어 활동과 국어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 이해하고, 국어의 발전과 민족의 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.”라고 명시적으로 제시하고 있다. 이러한 목표가 적용된 것이 『국어』 교과서이고, 국어 수업 내지는 문학 수업을 통해 구현되도록 안내한다.

L교사의 문학 수업과 관련된 성취 기준은 국어 과목 8학년 ‘문학’의 네 번째 성취 기준에서 확인할 수 있다.

- (1) 문학 작품의 아름다움과 가치를 파악한다.
- (2) 다양한 시각과 방법으로 문학 작품을 해석하고 평가한다.
- (3) 문학 작품의 세계가 누구의 눈을 통해 전달되는지를 파악한다.
- (4) 문학 작품에 나오는 인물의 행동을 사회·문화적 상황과 관련지어 파악한다.
- (5) 자신이 상상한 세계를 문학 작품으로 표현한다.

[2007 개정 국어과 교육과정 국어 과목 8학년 ‘문학’의 성취 기준]

2007 개정 국어과 교육과정 『국어』 과목 8학년 ‘문학’의 성취 기준 중에서 “(4) 문학 작품에 나오는 인물의 행동을 사회·문화적 상황과 관련지어 파악한다.”와 깊은 관련이 있는 『국어 2-2』 대단원 “3. 인물의 생각과 행동”의 “(3) 밥은 사랑이어라”에서는, 국어과 교육과정의 성취 기준이 “수필 속 인물의 행동에 담긴 가치관을 통해 문학과 사회의 관계를 이해한다”로 변주되어 제시되어 있다.

『국어 2-2』 교과서의 ‘밥은 사랑이어라’ 단원의 학습 목표 달성을 위해, “학습 활동”을 “내용 학습”과 “목표 학습”, “생각 맷기”로 나누어 구성하고 있다. “내용 학습”은 “1. 이 글의 ‘나’가 만난 ‘산골 소년네’에 대해 정리해

보자.”와 “2. 이 글의 ‘나’가 ‘밥’이라는 주제로 질문을 받는다면 어떤 대답을 할지, 글의 내용을 떠올려 말해 보자.”이다.

또한 “목표 학습”은 「밥으로 가는 먼 길」 속 인물들의 행동에 담긴 가치관과 사회·문화적 상황을 파악하여 문학과 사회의 관계에 대해 말해 보는 활동이 있다. 이러한 “목표 학습”을 구현하기 위해 먼저 “인물의 행동을 통해 그들이 처한 사회·문화적 상황을 이해하고, 행동에서 드러나는 인물의 가치관을 파악하는 활동을 제시한다. 즉, “1. 인물의 행동을 통해 그들이 처한 사회·문화적 상황을 이해하고, 행동에서 드러나는 인물의 가치관에 대해 말해 보”는 활동과 “2. 우리 사회의 여러 사람들 중에서 이 글을 함께 읽고 싶은 사람을 생각해 보자. 그리고 어떤 점에 대해 이야기를 나누고 싶은지 말해 보”는 활동으로 구성되어 있다.

다음으로 “생각 맷기”에는 “‘들어가며’의 ‘생각 열기’ 활동과 비교하여 나의 생각이 어떻게 달라졌는지 확인”하는 활동이 있다. 즉, “1. 다음 글에서 ‘엄마’와 ‘나’의 행동을 살펴보고”, “사회 문화적 상황이 인물의 가치관에 미치는 영향”을 파악하는 활동이다. 그리고 “자신의 생각을 정리”해 보는 활동으로, “사람들이 소년들을 도우려고 한 이유는 무엇인가?”와 “다른 사람의 도움을 받는 일에 대해 어떻게 생각하는가?”를 제시하고 있다.

L교사는 교과서의 「밥으로 가는 먼 길」에 제시된 학습 내용을 토대로, 작가의 의도가 드러나도록 내용을 요약하는 활동, 작품 속의 삶을 이해하고 평가하는 활동, 작품 속의 삶을 학생들의 몸짓과 말로 표현하는 활동으로 교육 내용을 재구성한다.

L교사: 첫 번째, 작가의 의도가 드러나도록 내용을 요약할 수 있다. 요약. 첫 번째 우리가 해야 될 일은 요약이에요. 그런데 요약은 그냥 요약하는 게 아니라 작가의 의도가 드러나도록 요약하면 더 좋겠습니다. …… 두 번째 학습 목표 작품 속에 있는 삶을 여러분이 이해하고 평가할 수 있어야 돼요. 삶에 대한 이해와 평가 이것이 두 번째 학습 목표, 세 번째 학습 목표 작품 속에 들어있

는 삶을 나의 몸짓과 말로 표현할 수 있어야 되겠어요.(L교사 수업 전사 자료)

L교사가 설정한 수업의 학습 목표는 2007 개정 국어과 교육과정 국어 과목 8학년 ‘문학’의 ‘내용 요소의 예’로 제시한 “인물의 행동, 사고방식 이해하기”와 밀접한 관련이 있다. 즉, 2007 개정 국어과 교육과정의 내용 요소의 예 중에서 “인물의 행동, 사고방식 이해하기”를 변주하여 적용한 것으로 보인다.

L교사는 2007 개정 교육과정을 참고하여 수업을 계획하였지만, 평소에 L교사는 문서로 된 국어과 교육과정에는 크게 염두에 두지 않고 수업을 계획한다. 오히려 문서로 된 2007 개정 교육과정 성취 기준보다는 수업 중에 활동으로 진행되는 교육 내용에 더 관심이 많다. 이러한 실천적 지식의 정향이 L교사가 학습 목표를 설정하는 데 강하게 작용한다.

L교사: 이 질문을 보면서 내가 교육과정에 대해 별로 관심이 없구나 하는 생각을 했다니까요. 깊이 고민을 안 해 봤어요. 일단 교육내용에 대해서는 깊이 고민을 하지요. 그런데 교육과정은 최근 들어 2009 개정 교육과정이 나오면서 그제서야 고민이 시작되었고.(L교사 인터뷰 자료)

L교사는 교과서는 교사를 편하게 만드는 매체로 인식하고 있고, 매체인 교과서가 지닌 한계 또한 분명히 인식하고 있다. 교과서는 교육과정이 개정되고 나서, 교육과정에 근거해서 제작되고 사용 기간이 약 7년 전후(7차 교육과정)이거나 그보다도 훨씬 짧다고 인식한다. 그래서 교과서에 나오는 텍스트, 특히 L교사는 시나 소설, 희곡과 같은 문학 작품의 경우는 시의성(時宜性)을 상실하게 되어 수업 현장에서 학생들이 재미있게 접근할 수 없다는 점을 분명히 인식하고 있다.

L교사: 저는 교과서가 있어서 저는 참 편해요. 교과서가 만약에 없다면 참 불편

할 거예요. 그런데 교과서가 있어서 편하기는 하지만은, 교과서가 항상 애들
삶보다 훨씬 뒤에 따라와요.

.....

그래서 시를 공부할 때도 아이들이 좋아하는 시는 교과서에 잘 안 나오고, 그
다음에 희곡이나 시나리오 같은 경우에도 교육적으로 다루다 보니 항상 이미
사라져 버린 청소년극만 나와요.... 그런 상황에서는 교과서에 너무 얹매이면
안 되겠지요.(L교사 인터뷰 자료)

이러한 문제점을 인식하고 있기 때문에, L교사는 학생들이 작품을 이해
하는 데 필요한 최소한의 문학 지식을 바탕으로 다양한 작품을 꼼꼼하게 읽
고 학생들의 활동이 중심이 되도록 수업을 기획하고 학습 목표를 선정한다.

L교사: 시 수업을 설계할 때도 제 머릿속에는, 시를 공부할 때 기본적으로 어느
정도면 감상하고 해석할 수 있을까, 생각해 보니까 화자 알면 되겠고, 이미지
알면 되겠고, 운율 알면 되겠고, 그리고 난 다음에 의미적인 요소, 주제 이런
거 알면 이런 생각을 해서 네 개로 구성한 거든요. 그리고 그것 네 가지를 알
면 어떤 시를 갖다 주더라도 애들이 좀 이해하지 않을까 하는 생각을 하면서
시를 많이 집어 넣었어요. 이러한 지식으로 학생들이 작품을 잘 이해할
수 있는 활동을 구상해요. 요즘 대세는 활동이잖아요.(L교사 인터뷰 자료)

이러한 L교사의 교육과정에 대한 인식, 교과서에 대한 인식은 ‘밥은 사
랑이어라’ 단원의 수업에서도 잘 드러난다.

L교사: 수필도요. 옛날에는 좀 섬세하게 가르쳤던 것 같아요. 그런데 지금은 작
가가 무슨 경험을 했나, 무슨 생각을 하나 이쪽으로 가 있어요. 그리고 작가가
생각하고 경험한 것을 아이들이 보면서 작가를 이해하고 작가와 같은 그런
삶을 이해하는 쪽으로 많이 가 있어요 제가. 몸으로 느끼는 것이 학습에
더 도움이 될 것 같아 활동 위주로 했어요.(L교사 인터뷰 자료)

결론적으로, L교사는 학생들의 경험의 소중함을 인식하여 학생 활동이 중심이 되도록 다양한 활동을 중심으로 문학 수업을 기획한다. 따라서 L교사는 교사 신념이나 가치관을 토대로 교육 내용이 축약된 학습 목표를 구성하는 것으로 보아 ‘개인적 정향’이 강하게 작용하고 있는 것으로 보인다. 즉, L교사의 교육적 신념이나 가치관에 근거하여 인물의 삶을 평가하고 인물과 공감하는 몸짓과 표현하는 활동을 하도록 학습 목표를 구성한다.

2. 읽기 활동과 실천적 지식의 ‘정향’

L교사는 문학 수업의 전체 윤곽을 간략하게 설명한 후에, 학생들이 텍스트를 읽도록 한다. 텍스트 읽기를 한 후에 책을 덮고 제목을 생각하면서 한 명씩 돌아가면서 텍스트 내용을 떠올려 보는 활동을 한다. 이때 뒤에 말하는 학생은 앞 사람이 말한 내용 중에서 빠진 부분을 보충하면서 기억나는 내용을 한 문장씩 말한다.

L교사: 밥으로 가는 길이 멀다는 의미가 뭔가 생각하면서 내용을 한번 떠올려 봅시다. 자 책을 일단 보지 마세요. 책 보지 않기 자! 책 보지 말고 머릿속에 있는 내용들을 한번 떠올려 봅시다. 자 제일 먼저 있었던 내용부터 차근차근 생각나는 대로 한 문장씩 얘기해 보는데 만약에 앞사람이 건너뛰었다 하면 그 중간을 다음 사람이 메꿔 주세요.(L교사 수업 전사 자료)

텍스트 읽기 후에 텍스트 내용을 한 문장씩 말하는 활동이나, 텍스트를 세 문단으로 나누는 후속 활동을 통해 학생들은 텍스트 내용을 정확하게 파악하게 된다. 이때 꼼꼼하게 읽지 않은 학생은 자신의 읽기 상황을 점검하는 메타 인지 활동이 일어난다.

L교사: 여러분이 지금까지 읽었던 것들을 한 번 더 생각을 하면서 작품을 세 부

분으로 나누어 볼 거예요. 어 작품을 세 부분으로 나누기 전에 작품을 좀 더 자세히 들어다 봅시다. 어! 그러니까 그런 내용들을 한 번 생각이 안 난 부분들은 책을 한 번 더 살펴보면서 먼저 책을 한 번 살펴보면서 시간이 늦어져도괜찮아요. 책을 한 번 더 살펴보면서 우리 친구들이 이야기했던 뭔가 좀 허슬 했다 싶은 그 부분은 메꾸어 넣으세요.(L교사 수업 전사 자료)

이러한 꼼꼼히 읽기 활동은 모둠별로 활동을 하면서 한 번 더 반복된다. 그리고 모둠별로 작품을 세 부분으로 나누고, 문단을 나눈 이유를 기술하고 각 문단별로 소제목을 만들어 화이트보드에 적는 활동으로 이어진다.

L교사: 여러분이 지금까지 읽었던 것들을 한 번 더 생각을 하면서 작품을 세 부분으로 한번 나누어 볼 거예요. 어 작품을 세 부분으로 나누기 전에 작품을 좀 더 자세히 한번 들어다 봅시다. …… 그리고 모둠에서 이 글을 세 부분으로 나누어 보세요. …… 처음 부분은 어디서부터 어디까지이고, 거기다가 제목을 붙이면 어떻게 붙일 수 있겠는가. 중간 끝은 어떻게 할 수 있겠는가. 모둠에서 한번 찾아봅시다.

학 생: 선생님 제목을 저희가 지어요?

L교사: 예 짧게. 자 지금으로부터 시간은 2분 더 드리겠습니다. 자 여기서 몇 폐이지 몇 째 줄인지 표시해 주세요.(L교사 수업 전사 자료)

L교사가 꼼꼼하게 읽기를 강조하는 이유는 꼼꼼히 읽기를 공감적 이해를 위한 선행 활동으로 인식하고 있기 때문이기도 하지만, 문학 수업 시간에 텍스트를 잘 읽지 않는다는 사실을 교실 수업을 해 오면서 몸소 확인했기 때문이기도 하다.

L교사: 공감하고 이해하는 것의 기본에는 읽기가 있어요. 텍스트를 읽어야 돼요, 아 그런데 문제는 아이들이 안 읽는다는 것이 참 장애 요인이 된다는 것

을 우리가 잘 알잖아요.(L교사 인터뷰 자료)

또한 L교사는 이러한 읽기 상황에 대해 2011년 즈음부터 진지하게 고민하게 되었다고 증언한다. 즉, L교사는 2011년 즈음에 수업을 공개했고, 그때 ○○여고의 정○○ 교장 선생님께서 일침을 주셨다고 한다. L교사는 2011년 공개수업에서 45분 내에 아이들이 토론을 하는 과정을 참석한 교사에게 보여 주고 싶다는 욕심으로 텍스트를 앞 시간에 읽어 오도록 했다고 한다. 그런데 학생들이 읽지 않았다는 사실을 수업 중간에 파악했지만, 공개수업이기 때문에 그냥 진행할 수밖에 없었고, 이로 인해 토론 수업이 원만하게 이루어지지 않아 읽기 방법에 대해 반성적 성찰을 하게 되었다고 한다.

L교사: 네. 그래서 내가 읽기를 전 시간에 했고, 그리고 아이들한테 읽어 오도록 숙제를 냈다 그랬더니. 정○○ 교장 선생님께서 뭐라고 가타부타 안 하셨는데, 가우뚱했어요. …… 나도 수업을 하면서 잠깐 느꼈는데, 애들이 잘 안 읽은 것 같애. 그러면서 그때 고민이 시작된 거예요.(L교사 인터뷰 자료)

그래서 꼼꼼하게 읽기 활동을 수업 시간에 진행하게 되었다고 한다. 따라서 읽기를 강조하는 것은 교사의 실천적 지식의 ‘경험적 정향’에서 기인하고 있음이 확인된다.

다음으로 수업 시간 중에 여러 차례 언급한 ‘문단 읽기’는 L교사가 강조하는 읽기 방법이다. 2011년부터 시작된 읽기에 대한 L교사의 고민은 읽기 방법에 대한 고민으로 이어진다. L교사는 소리를 내서 읽을 때와 묵독을 할 때의 차이점, 대표로 읽는 학생의 의미 구성 과정 등에 대해 반성적 사고를 한 결과, 지금의 형식 문단별로 나누어서 학생들이 돌아가면서 읽는 것이 의미 구성이 잘된다는 것을 알게 되었다.

L교사: 소리 내어서 읽는 것보다는 소리 안 내서 읽는 것이 의미 구성이 잘돼요.

그런데 문제는 소리를 안 내서 읽으면 한 다섯 명만 읽고 다른 학생들은 땀 짓을 해요. …… 그러면은 소리 내서 읽는 아이하고 소리 안 내서 읽는 아이하고 둘 사이에 의미 구성을 잘하는 아이는 오히려 소리를 안 내서 하는 아이예요. 소리를 안 내서 읽는 아이는 밑줄을 그을 수도 있고, 메모도 할 수 있어요. 소리 내서 대표로 읽는 아이는 그것이 안돼요.(L교사 인터뷰 자료)

그런데 L교사는 학생들에게 형식 문단별로 나누어 읽게 하면, 대표로 읽는 학생은 내용 파악이 안 된다는 사실을 인지하고 있다. 그럼에도 불구하고 ‘문단 읽기’를 하는 것은 대표로 한 명의 학생이 문단별로 읽으면 적어도 나머지 학생들이 잠을 자지 않고 집중한다는 실천적 지식의 ‘경험적 정향’이 수업에서 작용한 결과이다. 그러나 소리를 내서 읽는 학생은 스스로 내용 파악이 잘 안 되지만 다른 학생을 위해 봉사하는 것으로 간주하여, 읽기 분량이 형식 문단 정도면 괜찮다고 판단하고 있다. 그리고 문단 읽기를 하면 적어도 문단에 대해 부연 설명할 필요가 없어서 글을 쓸 때에도 유용하다는 점을 인식하고 있다.

L교사: 그래서 소리를 내서 읽는 것은 다른 사람을 위해서 봉사하는 것이다. 그래서 그 역할을 좀 적게 줘야 된다. 그런 생각을 하면서 문단 읽기가 그나마 낫다는 생각을 하게 됐지요.(L교사 인터뷰 자료)

텍스트 읽기 다음으로 ‘후속 활동’을 강조하는 것은 실천적 지식의 ‘경험적 정향’이 작용한 것으로 보인다.

L교사: 읽기를 제대로 하는 것은 문장 읽기냐 문단 읽기냐 음독이나 묵독이냐보다 더 중요한 것이, 읽기의 효과가 거기서 나오는 게 아니라는 거. 읽기의 효과는 읽고 난 다음에 후속 작업을 뭐 하느냐에 달려 있다는 거지요. 읽고 난 다음에 후속 작업이 없기 때문에 애들이 읽지 않는다는 생각이 든 거예요.(L

교사 인터뷰 자료)

L교사는 책을 덮지 않고 생각나는 내용을 한 문장씩 말하라고 하면, 학생들은 책을 보고 찾아서 말하려고 하기 때문에 전체적인 의미 구성이 잘 안 된다는 사실을 경험했다. 그래서 책을 덮고 내용을 말하라고 하니까 이번에는 내용에 대해 전혀 생각이 나지 않는 문제점이 드러났다고 한다. 그런데 첫 번째 학생이 한 문장을 얘기하면 그 문장에서 생각이 꼬리를 물고 나오고, 내용을 징검다리처럼 뚝뚝 놓다 보면 내용들이 채워지더라는 것이다. 이런 L교사의 경험은 읽기 후의 후속 활동으로 책을 덮고 생각나는 내용을 말하는 활동으로 구체화되었다. 이러한 읽기의 후속 활동은 ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동을 하기 전에도 반복된다.

L교사: 쉬잇! 자! 이제 어! 여러분들이 이제 ‘움직이는 조각상’을 한번 표현해 볼 텐데요. 표현을 해 보기 전에 내용을 알아야지 내용을 모르면 절대 표현하지 못해요. 자 이제 두 번째 세 번째 부분의 내용을 한 번 더 머릿속으로 생각해 보겠습니다. 자! 두 번째 세 번째 부분 내용 머릿속에 생각해 보도록 해야 돼요. 자! 어! 줄거리 한 번 더 얘기해 보고 들어갈까요 바로 들어갈까요.(L교사 수업 전사 자료)

따라서 텍스트 읽기를 강조하는 활동, 텍스트를 문단별로 나누어 읽는 ‘문단 읽기’ 방법, 텍스트 읽기 후에 강조하는 후속 활동은 L교사의 실천적 지식의 ‘경험적 정향’이 강하게 작용된 결과로 볼 수 있다.

3. ‘움직이는 조각상’ 만들기와 실천적 지식의 ‘정향’

텍스트 읽기와 인물의 생각을 판단하는 토론 활동을 한 후에 텍스트 내용을 ‘움직이는 조각상’으로 만드는 활동을 한다. 텍스트 내용을 ‘움직이는

조각상'으로 표현하는 활동은 인물 속으로 들어가서 인물과 공감하는 활동이다. 이를 L교사는 '정지 장면', '움직이는 조각상'으로 명명했고, 학생들은 '타블로'라고 부른다. 활동에 앞서, L교사는 텍스트 내용을 기억할 수 있도록 학생들이 돌아가면서 내용을 다시 말하도록 한다. 텍스트의 내용을 말하는 활동이 끝난 후에, 모둠별로 텍스트의 서로 다른 부분을 지정해 준다. 그리고 학생들은 자기 모둠에서 표현할 부분을 다시 읽고, '움직이는 조각상'으로 표현하기 위해 토의한다. 모둠별 토의 활동이 끝난 후에 '움직이는 조각상'을 교실 가운데 빈 공간에서 만드는 활동을 한다.

L교사: 자! 그다음 어디야? 어디죠? 네 나오세요. 시작 장면 나와라 압!

학생: (단체로, 정지 장면으로 표현하는 활동)

L교사: 예, 잠깐 그대로 그대로. 자! 질문 나갑니다. 지금 이 모둠이 표현한 것은 현실이에요? 상상이에요?

학생: 상상!

L교사: 왜 상상이에요?

학생: 꿈꾸는 걸 표현한 거니까.

L교사: 예 꿈꾸는 것을 표현했습니다. 현실에서는요?

학생: 현실에서는 자고 있어요. (웃음)

L교사: 자! 인정합니다. 잘 표현했습니다. 그다음 마지막으로?(L교사 수업 전사자료)

교실 한가운데 마련된 공간에서 '움직이는 조각상'으로 표현할 때, 학생들의 동작과 대화를 중심으로 L교사는 학생들에게 질문을 한다. 그리고 학생들은 질문에 대한 답을 통해 인물의 내면 심리와 텍스트 내용을 다시 한 번 점검한다. 이때 '움직이는 조각상'으로 표현하는 활동 중에서 잘못 표현된 부분이나 논쟁의 소지가 있는 부분에 대해서는 다시 학생들 간에 토론 활동이 이루어진다. 토론 활동이 논거를 들고, 적절한 것으로 인정되면 L교사는 청

찬 카드를 준다.

L교사: 자! 자! 좋습니다. 자! 셋 만에 나오세요. 하나! 둘! 셋! 시작!

L교사, 학생: 장면 나와라 압!

학생들: (움직이는 조각상으로 만드는 활동)

L교사: 네, 스톱 갑자기 손을 들었는데 질문해 주세요.

.....

L교사: 자! 셋! 자! 도일이 같은 경우에는 지금 내용을 정확하게 이해하고 있기 때문에 이 드라마에서 잘못된 점을 찾아낸 거죠. 그쵸? 그리고 그 잘못됐다는 점에 대해 충분한 반박을 했습니다. 예! 좋습니다. 인정합니다. 둘 다 인정합니다.(L교사 수업 전사 자료)

‘움직이는 조각상’은 L교사가 연수에서 습득한 교육 연극적 방법을 수업에서 활용한 것으로, 작품을 꼼꼼히 읽고 인물과 공감적 이해를 위해 ‘움직이는 조각상’을 만드는 활동이다. 따라서 공감적 이해를 위한 ‘움직이는 조각상’ 만들기 활동은 실천적 지식의 ‘이론적 정향’의 발현으로 보인다.

L교사: 제가 꽤 오랫동안 학교에서 근무했잖아요. 그동안 이런 저런 연수를 받았고, 그때 알게 된 게 교육 연극이에요. 그것은 교육 연극에서 많이 쓰는 방법이에요. 교육 연극에서 문학의 한 장면이든 상황이든 간에, 그것을 긴 연극으로 표현하기는 되게 힘이 들어요. 긴 연극으로 표현하기는 힘 드는데, 정지된 장면으로 표현하는 것은 힘이 안 들거든요.(L교사 인터뷰 자료)

L교사는 교육 연극으로 표현하는 활동은 첫째 텍스트를 꼼꼼하게 읽게 한다, 둘째 토의 토론을 통한 협력학습이 된다, 셋째 몸으로 표현하는 장면이 쉽게 만들어지지 않기 때문에 거기서 오는 상대에 대한 이해 즉 공감대가 형성된다, 넷째 연극이 가지는 특징 중의 하나인 인물 속으로 들어가는 활동이

쉽게 일어나 공감적 이해가 쉽게 이루어지는 네 가지의 강점이 있다는 점을 연수를 통해 알게 되었다. 이러한 교육적 효과를 지니는 교육 연극에, 협동학습 모형·문제 중심 학습 모형·NIE 교수법에 대한 지식을 바탕으로 재구성한, ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동은 L교사의 ‘이론적 정향’이 작동한 결과로 보인다.

텍스트 내용을 ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동에는 ‘이론적 정향’과 더불어 ‘경험적 정향’이 작동한 결과이다. 무엇보다 L교사가 교육 연극의 방법을 사용하는 것은 사람과 첫 대면에서 낯설고 어려워하는 자신의 약점을 극복하고자 하는 노력의 산물이다. 이러한 L교사 자신의 약점은 학생들과의 만남에서도 드러나기 때문에 이를 해소하기 위한 방법으로 교육 연극적 기법을 활용한 ‘움직이는 조각상’ 만들기 활동을 선호한다.

L교사: 실은 그래서 첫 만남 하는 사람하고 이렇게 모임을 하거나 하면 피곤해서 집에 가면 떨어져 버리거든요. 겉으로는 되게 편안한 것처럼 보이는데, 속으로는 그렇지 않은 것 같아요. 이게 뭐 여러 가지 이유가 있겠지만, 사람들하고 관계를 편하게 맺는 것을 훈련을 해 본 적이 별로 제가 없어요.(L교사 인터뷰 자료)

L교사는 자전적 경험을 토대로 인물 속으로 들어가는 ‘움직이는 조각상’ 만들기 활동을 기획한다. 또한 문학 작품을 통해 이러한 활동을 하면 학생들이 상상력을 길러 현실의 고통을 조금이나마 잊고 행복해질 수 있을 거라는 기대나 신념인 ‘개인적 정향’도 작용하여 ‘움직이는 조각상 만들기’ 활동으로 구체화된다.

L교사: 성장기에 나는 내가 처한 현실이 너무 마음에 안 들었거든요. 벗어나고 싶은 욕구가 되게 강했어요. …… 그런데 어린 시절에 나를 지탱해 온 힘이 뭘까 생각해 보면 내 삶을 지탱해 온 힘 중에 일번은 상상력이에요.(L교사의

인터뷰 자료)

따라서 “움직이는 조각상 만들기 활동”은 L교사의 ‘이론적 정향’의 토대 위에 ‘경험적 정향’과 ‘개인적 정향’이 복합적으로 작용하여 구현된 교육 내용으로 보인다.

4. 교사의 발화와 실천적 지식의 ‘정향’

L교사는 ‘소년’의 행동이 현명했는지 아니면 어리석었는지를 판단하는 활동을 찬반 토론을 통해 진행한다. 이러한 찬반 토론 활동을 통해 학생들은 상대방의 입장을 듣고, 자신의 생각을 논리적으로 말하면서 자신의 생각을 좀 더 정교화하게 된다.

학 생: 소년들이 도움을 거절한 것은 현명하지 않다고 생각합니다. 왜냐하면 그 세상 사람들이 도와 주면 여러 가지를 얻을 수 있잖아요. 그것을 돈으로 합산 해 보면 억이나 조가 넘을 수도 있어요. 비교를 할 수가 없는 거예요. 그렇기 때문에 어 소년들은 어리석은 행동을 한 겁니다.

학 생: 쟤 거 반박하는 거죠. 어 의정이가 많은 돈을 거절했다는 식으로 이야기를 했는데 어! 쌀밥과 그런 물질적인 것은 얻지를 못했지만 고생함으로써 돈으로 바꿀 수 없는 할머니의 사랑을 느꼈고 할머니의 소중함을 느꼈기 때문에 현명한 생각이라고 생각해요.

L교사: 예 좋습니다. 예! 그다음 예 현정이.

.....

L교사: 할머니가 계속 살아 있는 거는 아니잖아요. 자! 도훈이.

학 생: 저는 그 의견에 반대합니다.(L교사 수업 전사 자료)

학생들이 자신의 생각을 정교화하는 토론 활동을 한 후에, 학생들은 토

론 활동을 하기 전에 자신의 생각을 표시했던 지점과 토론 활동 후에 생각을 표시한 지점을 비교하면서 생각의 변화를 스스로 점검한다. 그리고 L교사는 학생들의 생각이 바뀐 양상을 체크한다. 그리고 L교사는 토론 활동으로 끝나는 것이 아니라 토론 후에 생각의 변화 과정을 점검하고, 그 이유를 적어 보도록 한다.

L교사: 왜 여전히 그렇게 생각을 안 하는지. …… 자 좌표를 표시했으면 여러분의 생각 변화가 어떤 방향을 하고 있는지 생각의 변화를 방향 표시로 한 번 바꿔 보세요. 그리고 왜 생각이 변했는지 혹은 변하지 않았다면 왜 변하지 않는지 써 보세요.(L교사 수업 전사 자료)

학생들이 토론 활동을 진행할 때, L교사는 학생들이 의견을 다양하게 나올 수 있도록 학생들의 발표 내용에 대해 부정적인 반응을 보이지 않는다. 오히려 교사는 학생들의 의견에 대해 평가하는 것이 아니라 다양한 의견이 나올 수 있도록 공감하면서 이해한다.

L교사: 예~ 할머니가 계속 살아 있는 거는 아니잖아요. 자 도훈이.

학 生: 저는 그 의견에 반대합니다.

L교사: 예 자 본인이 뭘 말했는지 헷갈리거든요.

학 生: 보충!

L교사: 예 보충!

학 生: 현정이가 할머니의 사랑도 있지만 그다음 미래를 생각하지 않아 현명하지 못했다고 생각했기 때문에 돈을 받으면 현실만 중요한 거지 미래를 걱정한 거는 아니잖아요.(L교사 수업 전사 자료)

학생들의 반응에 대해 부정적인 답변을 하지 않는 것은 교사의 가치관과 밀접한 관련이 있다. L교사는 문학 수업에서 중요한 것은 ‘공감력’이고,

공감력은 곧 ‘행복’으로 이어질 수 있다고 생각한다. 그런데 공감은 상대방과 소통에서 시작되고, 원만한 소통을 위해서는 상대방에 대한 긍정에서 비롯된다고 생각한다.

L교사: 사람과 소통해야만 하지만, 행복이 어디서 오냐 하면은 공감하는 것만큼 행복할 수 있어요. 물론 공감하는 것만큼 불행할 수 있지만, 그래서 공감력이, 공감력을 살아가는 데 필요해요. 그런데 공감은 상대방을 긍정하려고 하는 데에서 오는 거잖아요.(L교사 인터뷰 자료)

이러한 L교사의 신념이나 가치관이 수업에 투사되어 부정적인 답변을 하지 않는 교사의 발화로 나타난다. 부수적으로 이와 같은 교사의 발화는 학생들은 자신의 답변이 혹시 잘못되지 않았나 하는 불안감을 해소하여 수업에 더 적극적으로 참여하는 효과도 있다.

또한 문학 수업에서 L교사가 부정적 반응을 보이지 않는 발화는 교사가 지닌 지식관과 깊은 관련을 지닌다. L교사는 학생들의 다양한 반응을 정답이라는 잣대로 재단할 수 없다고 생각한다. 특히, 토의 토론 활동에서 나오는 반응은 객관식에서 정답을 찾는 것처럼 명료하게 정답을 판단할 수 없다고 생각한다. 다만 글의 내용에 토대를 두고 글에서 근거를 찾아서 제시하면 적절한 답변으로 간주한다. 이는 L교사의 인식론적 토대가 구성주의 지식관에 있음을 드러내는 간접적인 증표이다.

L교사: 현명하다고 판단하는 것을 한 것을 교과서 어디에서 알았는지 찾으세요. 어디에서 작가가 이 소년들의 행동을 현명하다라는 것을 현명하다고 생각했는지 알 수 있는 부분이 분명히 있어요. 찾으세요.(L교사 수업 전사 자료)

따라서 L교사와 학생의 대화 양상에서 교사의 허용적이면서도 공감하는 말하기는 L교사의 신념과 가치관이나 구성주의 지식관과 관련된 것으로

‘개인적 정향’이 강하게 작용한 것으로 보인다.

IV. 문학 수업의 실행 효과

지금까지 L교사의 문학 수업을 중심으로 L교사의 실천적 지식의 정향과의 관련성을 살펴보았다. 다음으로 L교사의 실천적 지식의 정향으로 구성된 “밥은 사랑이어라” 수업 사례가 지니는 교육적 효과에 대한 고찰이 필요하다. 왜냐하면 아무리 잘 설계된 수업일지라도 교육적 효과를 발견할 수 없다면 결코 좋은 수업 혹은 의미 있는 교육 활동이라고 할 수 없기 때문이다. 그래서 본 연구에서는 실천적 지식의 정향을 통해 구성된 문학 수업의 실행 효과를 읽기 효과, 주체적 사고 능력과 공감적 주체 구성 측면에서 살펴본다.

1. 읽기 후 활동을 통한 읽기 효과의 극대화

L교사는 문학 수업에서 읽기 후 활동을 강조하는데, 이는 교사의 개인적 체험과 깊이 관련된 것으로 ‘경험적 정향’이 강하게 작용한 것이다. 학생들은 돌아가면서 텍스트를 읽은 후에 책을 덮고 읽은 텍스트 중에서 기억나는 부분을 말하도록 한다. 이러한 읽기 후 활동을 통해 학생들은 텍스트의 내용을 정밀하게 이해할 수 있게 된다. 읽기 후의 활동을 강조하는 것은 오독으로 인한 잘못된 해석을 방지한다는 측면에서도 의의가 있지만, 학생들이 텍스트를 효율적으로 기억할 수 있다 점에서도 학습 효과에 시사하는 바가 크다. Dale(1969)¹³에서 ‘말하는 활동’을 통해 텍스트 내용을 80%를 기억

13 Dale(1969)에서는 읽기 활동을 할 때 10%, 듣기 활동을 할 때 20%, 보는 활동을 할 때 30%, 보고 듣는 활동을 할 때 50%, 말하는 활동을 할 때 80%, 행동하며 말하는 활동을 할

한다고 논증한 점을 참고하면, L교사가 구성한 읽기 후의 후속 활동은 텍스트의 내용을 좀 더 잘 기억할 수 있게 했다는 긍정적인 효과가 있음이 확인된다.

또한 L교사는 2007 개정 국어과 교육과정과 『국어』 교과서의 내용을 토대로 2시간에 걸쳐서 진행할 문학 수업의 학습 목표를 말하고 행동하는 활동이 중심이 되도록 디자인하였다. 특히, 텍스트 내용을 ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동은 학생들이 ‘행동하고 말하는 활동’이기 때문에, Dale(1969)에 근거해서 판단하면, 학생들이 텍스트 내용을 좀 더 효과적으로 기억하게 했다는 점을 잠정적인 결론으로 내릴 수 있다.

텍스트 읽기 후의 후속 활동을 통해 텍스트 내용을 효과적으로 기억하여 읽기 효과를 극대화했다는 잠정적인 결론은 학생 인터뷰를 통해서도 확인된다.

학생: 처음에 읽을 때는 애들이 놓치는 게 많아요. 한 문장을 읽는데 놓치고 전 체적으로 생각하느냐고. ‘타블로’하다 보면 하나하나 잘 볼 수 있어서 내용을 더 잘 이해되는 것 같아요.(A학생 인터뷰 자료)

학생은 ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동을 통해, 기존에 줄거리(사건) 위주로 읽었을 때 간과했던 부분을 살필 수 있었고, 인물에 대해 좀 더 잘 이해할 수 있었다고 증언한다. 이는 학생들은 텍스트 속에 등장하는 인물의 행동과 생각을 좀 더 깊이 있게 이해할 수 있었다는 추론이 가능하다.

따라서 텍스트 읽기 후의 후속 활동은 「밥으로 가는 먼 길」 텍스트의 내용을 좀 더 잘 기억하게 한다. 더 나아가 「밥으로 가는 먼 길」 텍스트에 등장하는 인물의 행동이나 생각을 이해하고 내면화하여 인물들의 행동과 생각을 좀 더 깊이 있게 이해하게 한다는 교육적 효과가 있다.

때 90% 정도 텍스트의 내용을 기억한다고 논증하였다.

2. 주체적 사고 능력 신장과 공감적 주체 구성

인간은 “자신의 선택에 따라 자신의 자유를, 자신의 존재를 자유롭게 만 들어가는 존재”¹⁴이다. 따라서 교사와 학생도 인간이기에 예외일 수 없다. 이는 교사와 학생이 수업에서 주체적인 사고를 하는 주체적인 존재가 되어야 한다는 점으로 이해할 수 있다. 그러나 수업에서 교사와 학생이 소외되고, 교사와 학생이 있어야 할 자리에 교과서나 문학 텍스트가 있었다는 사실은 부인할 수 없는 현실이다. 그런데 L교사의 문학 수업에서는 학생들이 주체적인 존재로 자리매김하고 있다. 수업 주체로서 주체적 사고 능력의 신장은 학생들이 자신의 생각을 해체하고 재구성하는 토론 활동을 통해 이루어진다.

L교사: 예. 아니요. 생각 변화를 쓰세요. 왜 여전히 그렇게 생각이 변하지 않았는지 자! 좌표를 표시했으면 여러분의 생각 변화가 어떤 방향을 하고 있는지 생각의 변화를 방향 표시로 한 번 바꿔보세요. 자! 이제 한번 확인해 보겠습니다. 생각이 변하지 않았던 친구 손들어 보세요. 네! 좋습니다. 생각이 변했다 손들어 보세요. 상당히 많네요. A쪽에 있는 사람?

학생: A가 어디예요?

L교사: A여기 소년이 현명하다. 나는 도움을 받지 않겠다 한 명. B에 있는 사람 ~ 9명 그다음에 C에 있는 친구? 6명 D에 있는 친구? 아무도 없네요. 네!

학생: 아 저 B인데 잘못 손들었어요.

.....

L교사: A 한 명 추가요. 그러면 여러분의 생각이 대체로 어디에 있는가 볼 수 있죠.(L교사 수업 전사 자료)

인물의 행동을 판단하는 과정에서 처음에 점을 찍었던 좌표에서 상당수의 학생이 토론 과정을 거치면서 생각이 변한다. 환연하면, 토론 활동을 통해 기존의 생각을 공고히 하기도 하지만 다른 학생의 주장을 들으면서 자신의

14 이왕주(2006), 『철학, 영화를 casting하다』, 서울: 효령출판, p. 80.

생각을 바꾸기도 한다. 토론 활동을 통해 학생들이 자신의 생각을 만들어 가는 과정은 기존의 자신의 생각을 해체하고 다시 재구성해 가는 과정이다. 이러한 과정은 학생들이 수업의 주체로 거듭나는 과정으로, ‘밥은 사랑이어라’ 수업을 통해 학생들이 자신의 생각을 시나브로 만들어 가는 모습이 확인되어 주체적 사고 능력이 신장되는 점을 교육적 효과로 볼 수 있다.

다음으로 인물과 공감하는 공감적 주체 구성 효과는 ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동 중에서, 학생들이 인물과 공감하는 정도를 학생과 학생의 토론 활동과 인터뷰 형식을 빌려 진행하는 L교사와 학생의 대화를 통해서 우회적으로 파악된다.

L교사: 네. 그냥 인물 속으로 들어가 보는 거지요. 그게 완벽하게 들어갈 수도 있겠지만 완벽하게 안 들어갈 수도 있겠지요. …… 그 인물이 된 것처럼 모션을 취하고 그 인물처럼 말을 해 보잖아요. 그러면 인물에 대해 이해해 보자, 어떤 마음이겠냐, 이 작업은 훨씬 쉬워지지요. 그냥 인터뷰해 보면 되거든요.(L교사의 인터뷰 자료)

모둠별로 어떤 내용을 어떤 ‘움직이는 조각상’으로 표현할까를 토의한 후에, 각자의 역할과 대사를 정하고 ‘움직이는 조각상’으로 표현한다. ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 과정에서는 L교사와 학생, 학생과 학생이 자유롭게 토론이 일어난다.

L교사: 자! 다 같이 장면. 레디 시작! 장면 나와라 압!

(정지 장면으로 표현하는 활동 중)

학 생: 저요!

L교사: 예!

학 생: 있잖아요. 딸이 어 피가 난다고 했잖아요. 피난 거 몰랐어요, 딸이 피난 거 딸이요. 원래 지가 피나는 거 몰랐어요.

L교사: 자! 헷갈리니까 한 번 더 보겠습니다. 한 번 더 보겠습니다. 장면 다 같이 크게!

학생들: 장면 나와라 압!

(정지 장면으로 표현하는 활동 중)

L교사: 예, 좋습니다. 인정하겠습니다. 들어가도 좋습니다. 예 땅을 파는 일을 엄마하고 딸 중에서 엄마만 했어요?

학 생: 아니요. 엄마도 했어요.

L교사: 아! 같이 했죠? 엄마도 같이 땅을 파는 것을 표현한 거지요.(L교사 수업 전사 자료)

학생들은 ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동을 통해 인물의 행동이나 생각을 공감하고 인물을 이해한다. 물론 활동 중에, L교사와 학생, 학생과 학생의 대화를 통해 인물을 좀 더 구체적으로 이해하는 계기가 되기도 한다. 따라서 학생들은 L교사의 실천적 지식의 정향으로 재구성된 문학 수업 내지는 문학 수업 내용을 통해 인물을 이해하고, 내면화한다. 이 과정을 통해 학생은 인물의 행동이나 생각에 대해 공감하는 주체, 즉 공감적 주체로 구성되는 과정을 수업 장면과 L교사와의 인터뷰를 통해 우회적으로 확인할 수 있다. 따라서 L교사의 실천적 지식의 정향으로 재구성된 문학 수업을 통해 공감적인 주체가 구성된다는 점 또한 교육적 효과로 들 수 있다.

V. 맷음말

본 연구는 L교사와 반구조화된 형태로 심층 인터뷰를 실시하여 L교사의 실천적 지식의 정향을 분석한 후에, 실천적 지식의 정향이 문학 수업에서 어떻게 작동하는지를 L교사의 ‘밥은 사랑이어라’ 수업 사례를 통해 고찰하였다.

다. 이때 실천적 지식의 정향과 문학 수업과의 관련성을 “수업의 학습 목표 구성과 실천적 지식의 정향”, “읽기 활동과 실천적 지식의 정향”, “움직이는 조각상 만들기와 실천적 지식의 정향”, “교사의 발화와 실천적 지식의 정향”으로 나누어 고찰하였다.

수업의 학습 목표 구성은 L교사의 실천적 지식의 ‘개인적 정향’이 작용한 결과이고, 읽기 활동은 ‘경험적 정향’이 작용한 것으로 보았다. 또한 ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동은 ‘이론적 정향’의 토대 위에, ‘경험적 정향’과 ‘개인적 정향’이 복합적으로 작용한 것이고, 교사의 허용적인 발화 양상은 ‘개인적 정향’이 작용한 것으로 잠정적인 결론을 내렸다.

다음으로 L교사의 실천적 지식의 ‘정향’을 통해 재구성된 문학 수업에서, 읽기 후 후속 활동을 통해 읽기 효과가 극대화되었다는 점과 학생들의 주체적 사고 능력을 신장했다는 점뿐만 아니라 인물의 행동이나 생각에 공감하는 공감적 주체가 구성되었다는 점을 교육적 효과로 보았다.

본 연구를 통해 첫째 L교사의 실천적 지식의 ‘정향’을 토대로 문학 수업 사례를 분석하여 수업 현상 속에서의 교사의 역동적 사고 과정을 설명할 수 있었을 뿐만 아니라 수업을 보는 심미안을 제시하였다라는 점에서 의의가 있다. 또한 L교사의 실천적 지식의 ‘정향’에 의해 재구성된 문학 수업에서 드러나는 교육적 효과를 실증적 자료를 토대로 논증하였다라는 점에서도 의의가 있다. 따라서 본 연구는 실천적 지식과 문학 수업에 관한 생산적인 문학 교육 연구 담론을 생성하는 데 기여하리라 생각한다.

본 연구가 지니는 이와 같은 의의에도 불구하고, L교사의 인지 활동을 지나치게 단순화하여, 실천적 지식의 정향과 문학 수업을 1 : 1 대응 관계로 파악하여 논의를 진행했다는 한계가 있다. 따라서 본 연구 결과는 잠정적인 결론일 수밖에 없다. 앞으로 이러한 점을 보완하기 위해, 교사의 실천적 지식의 정향뿐만 아니라 내용이나 구조를 총체적으로 파악하여 문학 수업으로 구성되는 주체에 대한 실증적인 논의를 기대해 본다.

* 본 논문은 2014. 2. 1. 투고되었으며, 2014. 2. 7. 심사가 시작되어 2014. 2. 28. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강현석(2007), 「교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색」, 『교육과정연구』 Vol. 25, No. 2, 한국교육과정학회, pp. 1-35.
- 교육인적자원부(2007), 국어과 교육과정, 교육인적자원부 고시 제2007-79호[별책 05].
- 김민정(2011), 「교사의 실천적 지식 탐색—교실 수준 교육과정 운영을 중심으로」, 충남대학교 박사학위논문.
- 김석우 외(2012), 「예비교사의 실천적 지식 증진을 위한 수업 모형 개발」, 『교사교육연구』 제51권 제3호, 부산대학교 과학교육연구소, pp. 455-470.
- 김자영(2002), 「초등 교사의 수업 속에 나타난 실천적 지식에 대한 이해—초등 수학수업을 중심으로」, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 박상철(2013), 「고등학교 『국어』 교과서와 시 수업의 교육 내용—김소월의 <진달래꽃>을 중심으로」, 『문학교육학』 42호, 한국문학교육학회, pp. 205-233.
- 박윤경(2004), 「사회과 교실 수업 변화에 대한 사례 연구」, 『교육인류학연구』 7(1), 한국교육인류학회, pp. 1-35.
- 박인기(1994), 「문학교육과정의 구조에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 박태호(2008a), 「수업의 명료성과 국어 수업 사례」, 『국어교육』 No. 125, 한국어교육학회, pp. 163-191.
- _____(2008b), 「초등학교 좋은 국어 수업의 보편적 조건과 사례」, 『청람어문교육』 Vol. 37, 청람어문교육학회, pp. 81-113.
- _____(2011), 「국어 수업에 나타난 PCK 교수 변환 사례」, 『학습자중심교과교육연구』 11(4), 학습자중심교과교육학회, pp. 103-121.
- 엄 훈(2012), 「수업 비평 수업의 사례 분석: 예비교사들의 국어 수업 비평 텍스트를 중심으로」, 『한국초등국어교육』 No. 50, 한국초등국어교육학회, pp. 359-385.
- 윤지영 · 임승렬(2012), 「마이크로터칭을 활용한 음악모의수업에 나타난 예비유아교사의 실천적 지식 내용 분석」, 『음악교육연구』 Vol. 41, No. 3, 한국음악교육학회, pp. 227-249.
- 이왕주(2006), 『철학, 영화를 casting하다』, 서울: 효령출판.
- 이혁규(2007), 『수업, 비평을 만나다』, 우리교육.
- 정재찬(2006), 「국어수업비평론」, 『국어교육학연구』 제25집, 국어교육학회, pp. 389-420.
- _____(2010a), 「수업비평적 관점을 통한 초등 국어 수업 사례 연구」, 『한국초등국어교육』 No. 44, 한국초등국어교육학회, pp. 108-139.
- _____(2010b), 「수업 비평적 관점을 통한 중등 국어 수업 사례 연구」, 『국어교육학연구』 Vol. 39, 국어교육학회, pp. 467-504.
- 정재찬 · 박상철(2010), 「문학교육과정의 실천태로서의 문학 교재와 수업에 관한 고찰」, 『문학교육학』 제31호, 한국문학교육학회, pp. 237-265.

- 조동길 외(2010), 중학교 『국어 2-2』, 서울: (주)비상교육.
- 조영미 · 오플식(2011), 「과학 실험 수업에 관한 한 초등학교 교사의 실천적 지식의 ‘구조’ 분석」, 『초등과학교육』 제30권 제2호, 초등과학교육학회, pp. 162-177.
- 최성규 · 주지현(2013), 「청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 내 · 외적 정향 요인 분석」, 『특수교육저널: 이론과 실천』 14권 1호, 한국특수교육문제연구소, pp. 183-204
- 최인자(2006), 「국어과 교사의 실천적 지식 성찰을 위한 방법론적 탐색—‘성찰적 내러티브 팀구’ 방법을 중심으로」, 『문학교육학』 제21호, 한국문학교육학회, pp. 77-111.
- 홍미화(2006), 「교사의 실천적 지식으로 읽는 초등 사회과 수업」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- Dale, E. (1969), *Audiovisual methods in teaching*, third edition, New York: The Dryden Press; Holt, Rinehart and Winston.
- Elbaz, F.(1981), "The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study," *Curriculum Inquiry* 11(1), pp. 43-71.
- Merriam, S. B. (1988), *Case study research in education: a qualitative approach*, 허미화 역(1997), 『질적 사례 연구법』, 서울: 양서원.
- Stake, R. E. (1995), *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- A학생(2012), 인터뷰 녹음 자료 및 전사 자료.
- L교사(2012), 수업 동영상 및 전사 자료.
- L교사(2013), 인터뷰 녹음 자료 및 전사 자료.

실천적 지식의 ‘정향’을 통한 문학 수업 재구성에 관한 사례 연구

박상철

본 연구는 L교사(국어 교사)와 반구조화된 인터뷰를 실시하여, 수업과 관련된 실천적 지식의 정향을 분석한 후에, 실천적 지식의 정향이 문학 수업에서 어떻게 작동하는지를 파악하고, 실천적 지식의 정향에 의해 구성된 문학 수업이 실행되면서 드러나는 교육적 효과를 고찰한 질적 사례 연구이다.

문학 수업의 학습 목표 구성은 L교사의 실천적 지식의 ‘개인적 정향’이 작용한 결과로, 읽기 활동은 ‘경험적 정향’이 작용한 것으로 보았다. 또한 ‘움직이는 조각상’으로 표현하는 활동은 ‘이론적 정향’의 토대 위에 ‘경험적 정향’과 ‘개인적 정향’이 복합적으로 작용한 것이고, 교사의 허용적인 발화 양상은 ‘개인적 정향’이 작용한 것으로 짐작적인 결론을 내렸다.

다음으로 L교사의 실천적 지식의 정향을 통해 재구성된 문학 수업에서, 읽기 활동을 통해 읽기 효과가 극대화되었다는 점과 학생들의 주체적 사고 능력을 신장했다는 점뿐만 아니라 인물의 행동이나 생각에 공감하는 공감적 주체가 구성되었다는 점을 교육적 효과로 보았다.

핵심어 문학교육, 문학 수업, 사례 연구, 실천적 지식, 정향, 교육 내용

ABSTRACT

A Case Study on the Literature Class' Recomposition through the Practical Knowledge's 'Orientation'

Park, Sang-Chul

This is a qualitative case study understanding how the orientation of practical knowledge works in the literature class, and reviewing the revealed educational effects revealed after the literature class composed by the orientation of practical knowledge began through a semi-structured interview with Teacher L(Korean language teacher) and the analysis on the orientation of practical knowledge related to the class.

From the interview and the analysis, this study tentatively reached the conclusion as follows.

It is considered that the composition of lesson goals in the literature class was the results exercised by Teacher L's 'personal orientation' on the practical knowledge, so the reading activity was exercised by the 'experiential orientation'. And, the activity expressed as the 'moving statue' was complexively exercised by the 'experiential orientation' and the 'personal orientation' on the basis of the 'theoretical orientation', and the way utilizing the discussion in a class and the teacher's allowing speech patterns were exercised by the 'personal orientation'.

Next, this study considered that the educational effects of orientation of practical knowledge were found in the composition of emphatic subject emphasizing each character's behavior or thought in books as well as the reading effect maximized through the reading activity in the recomposed literature class by Teacher L's orientation of practical knowledge and the enhancement of students' independent thinking ability

KEYWORDS literature education, literature class, case study, practical knowledge, orientation, education contents