creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사 학위논문

수업의 의미에 대한 사회-물질적 접근

: 중학교 국어 수업 사례를 중심으로

2023년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

조성원

수업의 의미에 대한
사회-물질적 접근
: 중학교 국어 수업 사례를 중심으로

지도교수 소 경 희

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
조 성 원

조성원의 석사 학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 우 용 제 (인)

부위원장 곽 덕 주 (인)

위 원 소 경 희 (인)

국 문 초 록

이 연구는 인간 중심적인 관점에서 학교 수업을 이해해 온 그동안의 수업 연구에 문제의식을 가지고, 신유물론적 관점에서 학교 수업의 의미에 대해 사회-물질적으로 접근한다. 이를 위해 이 연구는 중학교 국어 수업 사례를 중심으로 수업 중 여러 물질들이 함께 얽히는 관계망을 신유물론적 관점에서 분석하였다. 이때 그동안의 수업 연구에서 소외되었던 비인간 물질에 주목하여 인간과 비인간을 힘을 행사하는 행위자로서 동등한 위치에 놓았다. 이후 물질들의 배열 안에서 만들어지는 힘의 역동이 교사와 학생을 어떻게 변화시키는지를 살펴보고자 하였다. 자료 수집을 위해 참여관찰과 면담을 실시하였으며, 현지 자료를 참조하였다. 수집된 자료에 대한 분석과 해석은 연구 문제의 방향에 의거하여 이루어졌으며, 이론적 틀인 신유물론의 관점과 개념이 동원되었다. 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 국어 수업을 둘러싼 물질들의 관계망은 수업 참여에 있어 어떻게 내부작용하는가?

둘째, 물질들과 함께 이루는 국어 수업의 어셈블리지 속에서 학생과 교사는 어떠한 '되기(becoming)'를 경험하는가?

셋째, 수업의 물질성을 통해 본 기존 학교 수업의 의미의 한계와 대안적 의미는 무엇인가?

첫 번째 연구 결과에서는 연구 참여자들의 국어 수업이 어셈블리지, 즉 물질들의 배열 또는 배치로서 구성되며 여기에는 다양한 인간과 비인간, 그리고 생각, 기억, 감정, 욕망 따위의 인간적 구성물들이 행위자로서 함께 얽힌다는 것이 드러났다. 물질들의 어셈블리지는 구성되어 질서를 유지하였다가도 재구성되기를 반복하였는데, 이 연구에서는 국어 수업에 참여하는 여러 물질을 규명하고, 그 가운데 비인간 행위자 '공책'에 주목

하여 물질의 출현과 그것이 가져오는 수업의 역동을 살펴보았다. 어셈블리지의 절단에 있어 사물 '공책'이 기준이 된 것은 연구자가 교사로 지내며 품게 된 물음 가운데 바로 그것이 있었기 때문이다. 비인간 행위자 공책은 또 다른 물질들과 연결되어 의미를 달리하면서 국어 수업의 모양과 상태를 이러저러하게 변화시켰다. 수업이 이루어지는 시공간의 범위, 학생들의 사고의 폭, 교육과정과 교육정책의 실천 차원에서 수업을 확장시키기도 하였지만, 함께 얽히는 물질에 따라 관계 맺기의 실패, 수업 중단, 포기와 체념의 체화를 가져옴으로써 수업을 정체 상태에 놓이게도 하였다.

두 번째 연구 결과에 의하면, 교사와 학생은 국어 수업을 이루는 물질 배열 안에서 이전의 자아와는 다른 존재가 되어가며 다양한 '되기(becoming)'를 경험하였다. 이는 '사유 과정에서의 객체 되기', '관행과의 단절이 불러온 새로운 신체 접속', '삶으로서의 배움을 통한 목소리 찾기'로 드러났다. 먼저, 수업 중에 이루어지는 학생과 교사의 사유는 의지와 욕망에 의한 것보다 물질과의 우연한 마주침으로부터 강제되는 경우가 대부분이었다. 또한 학생들은 기존에 가진 자명하고 정형화된 지식으로는 해결되지 않는 문제 속에서 균열과 붕괴를 겪으며 파편화되는 사유를 경험하였다.

'되기'는 생각, 사유와 같은 인간의 이성 작용 측면에서만 관찰되지 않았다. 학교 수업에 은근하게 내재되어 있는 규범 안에서 차별적인 인정을 받던 연구 참여자들은 인간과 비인간이 얽히는 배열 안에서 이로부터 벗어나는 순간을 맞이하였고, 이는 연구 참여자들의 신체를 통해 관찰되었다. 연구 참여자들은 학습 목표에 대한 집착과 단절되어 기다림을 체화하였고, 가르치는 대상으로서의 학생과 단절된 교사가 학생들을 있는 그대로 인정하게 되면서 학생들 또한 자신을 온전히 받아들이게 되었다.

마지막으로, '되기'는 정체성과 관련되었다. 앎이 아닌 삶으로서의 배움을 통해 학생들은 자신의 목소리를 찾아 갔다. 연구 참여자는 한 학기 동안의 국어 수업에서 교사, 수업 내용, 국어 자료, 공책, 코멘트와의 배열 안에 얽히며 다수의 목소리로부터 탈주하여 소수자가 되는 과정을 보

여주었다.

위의 연구 결과를 토대로 세 번째 연구 결과에서는 기존 학교 수업의 의미를 비판적으로 검토하고 대안적인 의미를 탐색하였다. 첫째, 학교 수업은 인간과 비인간이 함께 얽히는 어셈블리지로서 구성된다. 인간 행위자와 비인간 행위자 가운데 상대적으로 더 강력한 힘을 행사하는 물질이 분명 있었으나 이들은 세밀하고 긴밀하게 얽히며 서로에게 끊임없는 영향을 미쳤다. 수업의 '주체'로 언급되어 왔던 교사와 학생은 자기 의사대로 행동하면서 자유롭고 자주적인 성질을 지녔지만 한편으로 교과 내용 및 여러 사물들이 뿜어내는 기호에 사정없이 노출되었다. 각각의 물질은 그것이 가지는 관습적인 의미 외에도 다른 물질들과의 연결 속에서 다양하고도 새로운 의미를 가졌다.

둘째, 학교 수업은 규격화된 틀 밖에서도 이루어진다. 국어 교사가 가지는 신념과 목표는 단지 국어 수업만을 위한 것이 아니었으며, 국어 수업은 수업을 넘어서는 더 넓은 맥락인 '삶'의 차원에서 수행되었다. 학생들에게 제공되어야 하는 교육적 경험은 사전에 선정될 성격이기보다 수업 장면에서 학생들이 신체를 통해 발산하는 기호들을 감지하며 교사가 즉흥적으로 제시해야 하는 성격의 것이었고, 학습 목표의 달성은 평가가 다 끝나고도 시간이 훨씬 지난 어느 시점에 관찰되기도 하면서 정련된 수업의 과정을 와해시켰다.

셋째, 학교 수업은 관찰이 불가능한 영역까지를 포함한다. 교사가 학생에게 지식을 투입하고 그를 수용한 학생이 눈에 보이는 결과물을 산출해 낼 것이라는 희망적인 도식은 터무니없다. 연구 참여자들의 수업 중 문제적 상황을 맞닥뜨린 학생들이 사유하는 동안 교사가 관찰할 수 있는 것은 아무것도 없었으며 학생들의 신체 곳곳에서 일어나는 변화들을 교사가 모두 감지하기란 불가능에 가까웠다.

넷째, 학교 수업은 포함과 배제의 관계가 작동한다. 교육은 언제나 인간의 존재 가치를 중요시해 왔지만 수업 공간에서는 누군가 또는 무언가가 곧잘 소외되었으며, 수업에 존재하는 지배와 복종의 권력 관계 같은 것이 감춰져 왔다. 수업이 이루어지는 중에 '우리' 안에 포함되는 존재는

일부일 수 있었다.

신유물론적 관점에서 수업을 들여다본 이 연구는 그동안 간과해 왔던, 그러나 교육을 이해함에 있어 중요한 질문들에 대한 답을 찾아가는 과정이 되었다. 이 연구는 신유물론을 통해 인간다움을 추구해 온 교육의 비인간성을 들춰내고 수업 중 출현하는 물질들의 힘을 밝힘으로써 '수업이란 그래서 무엇인가?' 하는 질문에 새로운 통찰을 가져다 주었다는 점에서 의미를 가진다.

주요어 : 학교 수업, 수업의 의미, 사회-물질적 접근, 신유물론, 물질성
학　번 : 2020-27200

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구 문제 ····· 7

Ⅱ. 수업과 신유물론의 만남 ····· 9

1. 수업 담론의 흐름 ····· 9

가. 전통적인 처방적 모형에 따른 수업 ····· 10

나. 비판적이고 탐색적인 이론이 이끄는 수업 ····· 13

2. 신유물론의 관점과 개념 ····· 17

가. 세상을 이해하는 패러다임의 변화: 물질적 전환 ····· 17

나. 신유물론이 재개념화하는 '물질' ····· 22

다. 정치적·윤리적 논의들의 확장 ····· 26

라. 신유물론의 개념들 ····· 28

1) 물질의 임시적 연결 관계: 어셈블리지 ····· 28

2) 물질의 행위능력: 사물-힘 ····· 30

3) 물질을 서로 변용시키는 자극: 감응 ····· 32

3. 수업 현상에 대한 신유물론적 접근 ····· 34

Ⅲ. 연구 방법 ····· 37

1. 연구의 개요 ····· 38

가. 연구 과정 ····· 38

나. 연구 현장 ····· 40

다. 연구 참여자 ····· 41

1) 교사 연구 참여자 ····· 42

2) 학생 연구 참여자 ····· 43
2. 자료 수집 ····· 44
가. 참여 관찰 ····· 45
나. 면담 ····· 46
다. 현지 자료 ····· 48
3. 자료의 분석과 해석 ····· 49
4. 윤리적 고려 ····· 51
가. 연구자의 위치 ····· 51
나. 절단의 문제 ····· 53

Ⅳ. 물질 참여 속 국어 수업의 생성 ····· 55
1. 국어 수업을 구성하는 인간과 비인간의 얽힘 ····· 55
가. 인간 행위자 ····· 56
나. 비인간 행위자 ····· 61
2. 물질 참여에 따른 국어 수업의 양상 ····· 86
가. 국어 수업의 확장 ····· 86
1) 교실 밖으로 나간 공책, 수업의 시공간이 확장되다 ···· 86
2) '무(無)'와 '공(空)'의 이미지, 사고의 폭을 넓히다 ···· 95
3) 코멘트, 교육과정과 교육정책을 실천하다 ····· 100
나. 국어 수업의 정체(停滯) ····· 105
1) 거부감, 관계 맺기에 실패하다 ····· 105
2) 선행 학습, 수업 중단을 불러오다 ····· 107
3) 포기와 체념의 체화, 학급을 전염시키다 ····· 111

Ⅴ. 물질 배열 안에서의 학생과 교사의 '되기(becoming)' ····· 115
1. 사유 과정에서 객체 되기 ····· 115

가. 물질과의 마주침이 강제하는 사유 ····· 116
나. 균열과 붕괴로 인한 사유의 파편화 ····· 120
2. 관행과의 단절이 불러온 새로운 신체 접속 ····· 124
가. 목표에 대한 집착과의 단절, 기다리기 ····· 124
나. '대상'으로서의 학생과의 단절, 받아들이기 ····· 131
3. 삶으로서의 배움을 통한 목소리 찾기 ····· 138

Ⅵ. 학교 수업의 의미에 관한 비판적 검토 및 대안적 논의 ····· 143
1. 인간과 비인간이 함께 얽히는 어셈블리지로서의 수업 ··· 143
2. 규격화된 틀 밖에서도 진행되는 수업 ····· 145
3. 관찰이 불가능한 영역을 포함하는 수업 ····· 147
4. 포함과 배제의 관계가 작동하는 수업 ····· 148

Ⅶ. 결론 ····· 150
1. 요약 ····· 150
2. 제언 ····· 155

참고문헌 ····· 158
Abstract ····· 169

표 목 차

[표 Ⅲ-1] 연구 과정 개요 ····· 39
[표 Ⅲ-2] 교사 연구 참여자 목록 ····· 42
[표 Ⅲ-3] 학생 면담 참여자 목록 ····· 43
[표 Ⅲ-4] 수집 자료 유형 및 방법 ····· 44
[표 Ⅲ-5] 면담 질문 예시 ····· 47
[표 Ⅳ-1] 든솔중학교 다중지원팀 구성 현황 ····· 64
[표 Ⅳ-2] 교육과정 성취기준과 글 주제와의 관계 ····· 85

그 림 목 차

[그림 Ⅲ-1] 든솔중학교 연구 참여 학급 교실 ····· 41
[그림 Ⅳ-1] 최영은 교사의 모둠 수업 책상 배열 ····· 57
[그림 Ⅳ-2] 조성원 교사의 대화 수업 책상 배열 ····· 58
[그림 Ⅳ-3] 자료 조사 중인 나와 최영은 교사 ····· 59
[그림 Ⅳ-4] 3학년 9반 학급 시간표 ····· 68
[그림 Ⅳ-5] 최 교사가 만든 '모음 체계' 학습지 ····· 72
[그림 Ⅳ-6] 스마트 기기가 들어와 있는 교실 ····· 74
[그림 Ⅳ-7] '주장하는 글쓰기' 수업의 패들렛 페이지 ····· 75
[그림 Ⅳ-8] 연구 참여자들이 사용한 공책 1 ····· 77
[그림 Ⅳ-9] 시화전에 걸린 학생 작품 ····· 81
[그림 Ⅳ-10] 연구 참여자들이 사용한 공책 2 ····· 84
[그림 Ⅳ-11] 운동장에 모인 학생들 ····· 87
[그림 Ⅳ-12] 지은이 추측한 시 「청포도」 시어의 의미 ····· 96

[그림 Ⅳ-13] 최영은 교사의 책상에 쌓여 있는 공책들 ····· 101
[그림 Ⅴ-1] 지인이 그린 '국어 수업' ····· 127
[그림 Ⅴ-2] 승준이 그린 '국어 수업' ····· 128
[그림 Ⅴ-3] 시를 보여주겠다는 수정의 연락 ····· 131
[그림 Ⅴ-4] 글을 보여주고 싶다는 혜준의 추신 ····· 131
[그림 Ⅴ-5] 경호의 블로그에 넣은 소설 속 마을 ····· 136
[그림 Ⅴ-6] 이하나 학생의 시 작품 ····· 139

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

“우리의 가장 좋은 날, 교실에서 학생과 교사에게 무슨 일이 일어났는지 합리적인 프레임만으로는 설명할 수가 없다”(Leander & Ehret, 2019: 2). 수업 활동에는 교사의 교수와 학생의 학습만으로는 설명할 수 없는 것들이 있다. 실제 수업 장면을 가까이에서 들여다보면, 혹은 오히려 한 발짝 떨어져 거리를 두고 보면 우리는 그동안 교육학 연구에서 활발히 출현하지 않았던, 혹은 출현하지 못했던 인간 이외의 다양한 존재들이 인간의 통제 밖에서 교육에 적극적으로 기여하고 있음을 발견할 수 있다. 아래 이야기는 내가 국어 교사로 지내며 경험했던 체험을 일화로 재구성한 것이다.

> 스물넷 씩이나 되는 학생들을 한 명 한 명 챙겨가며 대화하기란 여간 어려운 일이 아니다. 나는 어떤 대안을 찾았어야 했는데, 수업 시간에 못다 한 말을 글로 적어 나누면 그 아쉬움을 조금은 덜 수 있지 않을까 싶었다. 글은 어디에 쓰여도 좋았지만 공책 하나씩을 준비하라 했다. 매번 낱장의 종이를 나누어주기에는 학생들의 결과물이 흩어져 버리고 말 것이라는 단순한 우려에서였다. 그렇게 나의 수업은 거두었던 공책을 다시 나누어주는 것으로 시작되곤 했는데, 공책은 학기 중간 즈음 어딘가로 사라져 버리기도 하였고, 두 권 세 권씩 묶여 가기도 했다. 공책에는 수업 시간 중의 필기뿐 아니라 계획에 없던 편지, 사진, 그림, 낙서 등이 끼어들었고, 때로 한 학생의 무심한 낙서가 수업의 주제로 부상하기도 하였다. 처음 의도와 달리 학생들은 다채로운 모양으로 저마다 다른 이야기를 만들어 갔다. 공책은 한낮의 수업 시간, 교실, 책상에만 위치하지 않았으며 여행 중 늦은 밤, 파리(Paris), 숙소의 이층 침대로까지 이동하여 근사한 시와 여행기를 탄생시켰다. 학생들은 자신이 쓴 글을 내게 보여주는 일을 즐거워했고, 나는 나대로 그들의 공책을 기다리게 되었다. 그렇게 공책은 교사와 학생만큼이나 중요한 국어 수업의 구성 요소가 되어가고 있었다.

일화에서 드러나듯 수업은 교사와 학생들, 즉 인간 사이의 상호작용이었을 뿐만 아니라 비인간 물질과의 얽힘이 그려내는 예측할 수 없는 드라마였다. 공책은 다른 어떤 사물보다도 잦은 출현을 도맡았고, 시나브로 교사와 학생들은 공책이 구심점이 되어 구성하는 여러 연결들에 의존하게 되었다. 학생들에게 공책은 어떤 의미였을까? 사물 공책은 학생과 교사에게 무엇을 새로 알게 했을까? 공책은 교사의 계획된 활용 외에 학생, 교사, 그리고 여타의 물질과 어떤 상호작용을 하고 있었을까? 학생들을 쓰게 만든 힘은 어디에서 왔을까? 수업의 전경(前景)에서 배경으로 이동하는 교사의 경험을 어떻게 이해해야 할까?

흔히 교육은 인간에 의한, 인간을 위한 행위로 인식된다. 이로 인해 수업은 교사와 학생의 충실한 상호작용을 통해 이루어지는 무엇이라 정의되기 마련이다(엄미리 외, 2009). 교육을 교사와 학생이 각자의 위치에서 실천하는 내재적 원리에 의해 운영되는 것으로 보거나(엄태동, 2007), 어떤 현상을 '수업'이라고 부르는 데에 교사, 학생, 수업대상이 필요하다는 주장은(김승호, 2007), 그동안 교육계가 인간을 교육과 수업의 능동적 주체 또는 행위자로 여기고, 지식 내용이나 기타 사물들은 인간 행위의 대상, 즉 객체로 바라보았음을 잘 보여준다. 교육에 관한 이러한 관점은 인간인 교사와 학생을 그들을 둘러싼 사물, 지식, 상황 등과 무관하거나 그것들과의 관계 이전에 확립된 존재로 전제함으로써 인간이 지식과 교육 환경을 통제할 수 있다는 논리 체계를 세워 왔다(조성원·소경희, 2021).

인간이 지식과 교육 환경을 통제할 수 있다는 믿음은 무엇을 의미하는가? 전통적인 수업 담론은 수업이 효과적으로 이루어지기 위해 요구되는 요인들을 밝히고 적용하는 데 몰두하였다. 이러한 연구 동향은 1960년대 최초의 수업설계 모형이 제시된 이후 지속적으로 증가해 왔으며, 특히 인간자원 개발을 촉진시키고자 하는 목적 달성의 수단으로서 수업설계 분야는 성장했다(정숙경, 1996). 교사 또는 예비 교사가 인식하는 좋은 수업의 의미와 특성을 분석한 연구(엄미리 외, 2009; 김덕희, 2015; 김대석, 2020), 좋은 수업을 설계하고 그것을 현장에 적용한 사례를 분석

한(박재근, 2011; 장원순, 2014) 선행 연구들은 교육의 질을 높이기 위한 핵심을 수업의 질 향상에서 찾으며 현장의 개선을 꾀하고자 했다는 데에 의의가 있다. 어떤 수업이 바람직하고 좋은 수업인가에 대하여 고민하는 일은 교육 연구에서 반드시 필요한 일이므로 그것을 가능하게 하는 '조건'들을 밝히는 일은 자연스럽다. 그러나 이러한 선행 연구들은 바람직한 수업이 무엇인지에 대한 교사의 인식에 초점을 둠으로써 수업의 책임을 주로 인간 개인 차원으로 한정시켰으며 인간이 인식하는 학교 수업을 추상적인 차원에서 일반화하고 재현하는 것에 그쳤다. 무엇보다, 수업을 인간이 주체가 되어 이끌 수 있는 무엇으로 개념화하면서 실제 수업을 구성하는 다양하고 유동적인 에너지들을 충분히 포착하지 못하였다.

관련하여 김승호(2001: 268)는 일찍이 "교육목적, 교육내용의 성격, 학습 경험의 선정 및 조직, 교육 평가 등에 관한 논리는 비교적 활발하게 진행시켜 왔으면서도 정작 그 모든 논의들이 실질적으로 통합될 수밖에 없는 수업에 관한 논의는 스스럼없이 생략해 버리는 연구 관행을 보여왔다"며 교육학계의 연구 동향을 비판한 바 있다. 이 비판을 통해 수업의 사태 이전에 분절적인 단계와 계획이 수립되며 바람직한 수업을 위한 조건들의 규명이 이루어지고 있으나 그것들이 실제 맞물려 만들어 내는 교육적 순간에 대한 이해가 부족함을 확인할 수 있다. 무엇이 실제 학생들을 공부하게 하고 성장하게 하는지, 무엇이 학생들의 학교 생활을 의미있고 행복하게 만드는지에 대한 이해가 모호한 채로 남아 있다면, 우리 교육을 발전시키고자 하는 여러 기획들은 무의미한 것이 되어 버리고 만다. 따라서 교육 연구는 보다 본질적인 교육 현상에 관한 연구를 추구할 필요가 있으며, 이를 위한 지역적이고 미시적인 차원에서의 관찰과 이해가 요구된다. 그렇게 할 때 비로소 학교 수업 장면이 연구의 출발점에 놓이고 수업을 이루는, 수업을 가능케 하는 존재들의 관계 또한 새로이 조명될 수 있다.

인간 삶의 모든 장면이 그러하듯, 수업 장면에도 수많은 물질들이 참여한다. 교실 공간, 교사, 학생, 교육적 담론, 국가 교육과정, 시간표, 교과서, 아침 밥, 교사의 눈길, 더운 날씨, 선풍기 소리 등 그 수가 무한하

여 전부를 나열할 수 없다. 때로 교육적 담론이 수업의 모양을 이러저러하게 바꾸기도 하고, 교사의 따스한 눈길이 학생의 하루치 행복을 책임지기도 한다. 이처럼 교육 장면을 구성하고 있는 인간과 비인간은 독립하여 존재하지 아니하고 서로 영향을 주고받으며 복잡하고도 긴밀한 관계망을 만들어 낸다. 이를 구성하는 존재들의 관계와 그 사이를 흐르는 모종의 힘은 가시적으로 드러나기도 하지만, 한편으로 그 힘의 강도와 역동이 미미하고 순간적이어서 인간의 언어로 포착하기 어려운 것도 사실이다. 그동안의 수업 연구가 인간만을 능동적 주체 또는 행위자로 여기는 휴머니즘(humanism) 관점에 기대어 온 것은 이에 비롯된 것이라고도 볼 수 있다.

그러나 최근 그 영향력이 비대해지고 있는 컴퓨터 기기나 기후환경 등의 비인간 물질의 힘은 그동안 세계를 지배하던 인간 중심적인 사유와 담론을 비판적으로 성찰할 필요성을 제기한다(소경희 외, 2020). 비인간 물질의 영향력은 교육 분야에서도 점차 확대되고 있다. 예컨대 2020년 COVID-19의 발발 이후 비대면 온라인 수업이 본격화되면서 교육적 공간으로서의 교실에 대한 고찰이 필요하게 되었고, 생태 시민 양성이 교육과정의 중요한 목표가 되면서 다양한 인간-비인간들의 차이 관계에 중점을 둔 '관계적 윤리'의 인식을(김병연, 2022) 꾀하게 되었다. 이와 같은 현상은 일면 새로우면서도 사실은 크게 새롭지 않기도 하다. 비인간 물질은 언제나 우리 인간 곁에 있었으나 단지 그것을 인지하지 못했거나 쉽게 무시했을 뿐이다. 따라서 교육 상황을 인간 중심적인 관점에서 설명하기에 언제나 다소 부족함이 있었다. 세계 사회는 인간 존재를 인간 이외의 존재들과의 상호 침투적인 관계망 속에서 이해하고자 노력하고 있으며(소경희 외, 2020), 최근 들어 자주 회자되고 있는 신유물론(New materialism)은 이러한 사회-물질적 접근의 일환이라고 할 수 있다(Taylor, 2016).

신유물론은 인간 중심적 사유에서 벗어나 사회적 구성에 있어 물질적인 것의 중요성을 강조한다. 사회-물질적 관계의 복잡성과 관련하여 이들은 몇 가지 기본적인 입장 혹은 개념을 공유한다(Snaza & Sonu,

2016). 첫째, 관계론적 존재론을 전제한다. 모든 인간 및 비인간 물질의 안과 밖의 경계는 고정되어 있지 않으며, 우발적인 관계들 속에서 매 순간 출현할 뿐이다. 각각의 실체들이 분리된 채 관계 속으로 들어가는 것이 아니라 오히려 실재하는 모든 것이 배치(assemblage) 또는 관계성으로부터 그 의미를 가진다. 둘째, 모든 물질은 인간의 예측을 초월하는 행위능력(agency)을 지닌다. 물질은 활동적이고, 생산적이며, 자기 변혁의 양식을 증명해 낸다(Coole & Frost, 2010). 셋째, 모든 물질은 기계론적인 인과성을 통해 포착될 수 없다. 엄격하게 설계된 실험 연구에서조차 관찰 대상과 관찰 주체의 상호작용에는 경험적으로 입증 가능한 불연속성이 존재하고, 현상이라고 하는 것은 비이원론적인 전체를 구성하기 때문에 현상의 원인으로 존재하는 독립적 사물을 이야기할 수 없다(Barad & Park, 2009). 넷째, 모든 물질의 영향력은 인간의 언어로 완벽히 재현될 수 없다. 신유물론은 오히려 재현을 가능하게 했다가도 다시 불안정하게 만드는 조건으로서의 물질에 주의를 기울인다(Snaza et al, 2016).

신유물론적 관점에서 교육 현장을 들여다본 선행 연구들(Fenwick & Edwards, 2011; Pierre, 2016; Robbins, 2016; Snaza & Sonu, 2016; Truman, 2016; Ferrara & Ferrari, 2017; Johnston, 2018; 소경희 외, 2020)은 그동안 교육학 분야에서 적극적으로 논의되지 않았던 물질 영역의 효과들을 수면 위로 드러내어 감춰져 왔던 교육 정치 내 권력 관계를 폭로하고, 교육에 대한 기대가 어떤 물질성을 통해 표출되는지를 관찰하였으며, 인간과 비인간이 지속적으로 학습을 구성하고 재구성하는 세밀한 움직임을 관찰하기도 하였다. 이들에 따르면 교육 현장은 학생들의 삶을 채워나가는 중요한 물질적 배치 그 자체이므로 교육 연구는 보다 실천적이고 국지적인 교육 장면으로 내려가 물질의 영향력을 어떤 방식으로 고려하고 해석해야 하는지에 주의를 기울여야 한다.

이 연구는 나의 수업 경험으로부터의 궁금증, 그리고 인간 중심적인 관점에서 학교 수업을 이해해 온 기존 수업 연구에 대한 문제의식으로부터 출발한다. 학교 수업 속 인간과 비인간이 얽혀 만들어 내는 이야기를 질적 연구를 통해 심층적으로 이해하여 기존 수업 담론에서 논의해 온

학교 수업의 의미에 대해 재고한다. 이를 위해 중학교 국어 수업 사례를 중심으로 소규모 현장에 등장하는 '공책'이라는 사물을 중심으로 여러 물질들이 함께 얽히는 관계망을 신유물론적 관점에서 분석한다. 이때 그동안의 수업 연구에서 소외되었던 비인간 물질에 주목하여 인간과 비인간을 힘을 행사하는 행위자로서 동등한 위치에 놓는다. 이후 물질들의 배열 안에서 만들어지는 힘의 역동이 교사와 학생을 어떻게 변화시키는지를 살펴본다.

학교 수업의 사례로는 다양한 수업이 포함될 수 있다. 그러나 연구자인 내가 중학교 국어 교사로서 내부자의 위치에서 참여할 수 있는 현장을 사례로 선정함으로써 학교 수업 가장 가까이에서 연구를 수행하고자 하였다. 어셈블리지의 절단에 있어 사물 '공책'이 기준이 된 것 역시 앞서 내가 교사로 지내며 품게 된 물음 가운데 바로 그것이 있었기 때문이다. 따라서 이 연구는 연구 사례를 통해 학교 수업의 전형성이나 대표성을 확보하고, 이에 대한 일반적인 설명을 하려는 것이 아니다. 그보다는 사례를 통해 학교 수업의 움직임을 있는 그대로 드러내고, 인간과 비인간이 이루는 복잡하고 어지러운 사건들의 집합으로서 수업을 이해하는 데 목적을 둔다.

학교, 교실, 수업 가장 가까이에서 학생과 교사가 그리는 삶에 동참하여 진실로 그들을 움직이고 멈추게 하는 힘이 무엇인지 경험적으로 규명하는 것은 수업에 마땅히 작용하였으리라 생각되는 힘들 외에 미처 인지하지 못했던 힘들의 존재를 발견하는 여정이 될 것이다. 수업 속 인간과 비인간 물질의 목소리를 듣고자 하는 이 연구의 시도는 때로 암흑 속을 더듬거리는 일이 될 테지만 그동안의 수업 논의에서 포착하고 포획하지 못했던 지점들을 검토해 낼 수 있다면, 무엇을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 고민에 기존과 다른 대답을 내놓을 수 있을 것이라 기대한다.

2. 연구 문제

이 연구의 목적은 국어 수업에 참여하는 물질들의 복잡한 관계를 신유물론적 관점에서 관찰하고, 인간과 비인간이 얽혀 만들어 내는 이야기들을 통해 기존 수업 담론에서 논의해 온 학교 수업의 의미를 재고하는 데 있다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 국어 수업을 둘러싼 물질들의 관계망은 수업 참여에 있어 어떻게 내부작용하는가?

첫 번째 연구 문제를 통해서는 수업이 물질들의 고정된 역할들이 모여 구성되는 것이 아니라 상호 연결된 관계들의 내부작용(intra-action)을 통해 계속해서 모양을 달리하여 출현하는 현상임을 밝히고자 한다. '내부작용'이라는 표현은 물리학자이자 페미니스트 이론가인 카렌 바라드(Barad, K.)로부터 빌려왔으며, 이는 독립된 개체 사이에서 이루어지는 '상호작용'과 달리 존재들의 관계론적 본질을 강조한다. 여기서 '공책'을 비롯한 비인간 물질들의 행위성은 자연스럽게 드러날 것이다.

둘째, 물질들과 함께 이루는 국어 수업의 어셈블리지 속에서 학생과 교사는 어떠한 '되기(becoming)'를 경험하는가?

두 번째 연구 문제를 통해서는 국어 수업이 진행됨에 따라 학생과 교사에게 어떤 변화들이 생기는지 물질들 간의 관계적 작용에 터해 관찰하고 분석하고자 한다. 그동안의 수업 연구들이 특히 교사의 인식에 초점을 맞춰 왔다면, 이 연구에서는 교사와 학생의 이성 및 신체적 경험에 집중하여 그들의 '되기(becoming)'를 세심하게 살피고자 한다. 인간과 비인간을 포함한 물질 가운데 특별히 인간의 변화에 집중하는 것은 학교 교육의 궁극적인 목표가 사회적으로 합의한 인간상을 갖춘 개인을 길러내는 것이기 때문이다. 학생과 교사는 마주침의 사건을 통해 수업 이전

의 자신과 다른 타자로 끊임없이 변모하고, 변화된 인간 존재는 그 자체로 다시 또 수업에 영향을 미친다. 성장하고 발달하게 되는 상태는 선형적이며 위계적인 단계로 이해할 수 없다. 그 과정은 때로 매우 더디고, 다시 돌아가며, 연속적이지 않을 수 있다.

셋째, 수업의 물질성을 통해 본 기존 학교 수업의 의미의 한계와 대안적 의미는 무엇인가?

앞의 두 연구 문제를 통해 도출된 결과를 바탕으로 세 번째 연구 문제에서는 기존 학교 수업의 의미가 가지는 한계를 밝히고, 그 안에 포획되지 못한 지점들을 포용할 수 있는 대안적인 의미들을 찾아 제시한다. 기존 수업 담론에서 논의되어 온 학교 수업의 의미 틀 안에서는 인간 및 비인간 물질들의 참여가 한정적으로 해석되었을 수 있다.

Ⅱ. 수업과 신유물론의 만남

수업 장면에 참여하는 인간 및 비인간 물질들의 목소리를 듣고자 하는 이 연구의 계획은 이론적으로 신유물론이라는 새 패러다임의 맥락에 터하고 있다. 이 장에서는 먼저 수업 담론의 흐름을 정리하고, 담론의 변화에 따라 수업에 기대한 의미가 어떻게 달라졌는지 확인한다. 다음으로 신유물론의 등장 배경과 관점, 그리고 구체적인 개념들을 정리한 뒤, 마지막으로 신유물론적 관점에서 수업 현상을 이해한 선행연구들이 어떠한 연구 지형을 그리고 있는지 살펴본다.

1. 수업 담론의 흐름

학교 수업을 묘사하는 수식어들이 있다. 지식 암기 위주의 수업, 잠자는 아이들, 능력주의 등이 대표적이다. 우리 교육이 이러한 수업 현장의 문제를 모르고 있었다거나 알면서도 눈감아 왔던 것은 아니다. 1990년대 이후 학교 교육 위기론이 확산되면서 이를 극복하기 위해서는 무엇보다 수업이 변화해야 한다는 공감대가 형성되었고(김재춘·변효종, 2005), 이로 인해 어떤 수업이 '좋은 수업'인지에 대한 관심이 높아졌다. 국가 차원에서는 오랜 시간 교육 개혁을 꿈꾸며 여러 해결책을 고안해 냈고, 교육학계 내에서도 다양한 접근 방식을 취하여 학교 수업 및 교육 문제에 대한 진단과 이해를 제시해 왔다. 좋은 수업을 위한 구조적이고 정책적이며 이론적인 대안들은 수시로 마련되었다. 예컨대 최근 중학교에서는 "경쟁 없는" 교실을 만들고 "행복한" 학생을 길러내기 위해 자유학기제를 도입하였다(교육부, 2017). 새로운 정책의 도입에 따라 현장에서는 학생들이 중간·기말고사 등의 시험 부담에서 벗어날 수 있도록 하고, 수업 운영을 학생 참여형으로 개선하고 있다.

바람직한 수업이 갖춰야 할 조건들을 밝히는 일은 분명 의미 있는 일이나, 한편으로 미결정적인 성질을 지닌 수업을 특정한 모양으로 규정해

버리는 모순적 상태를 야기한다. 또한 학생들의 성장을 도모하는 일에 앞서 정책적이고 이론적인 언어에 갇히는 오류를 범하기도 한다. 좋은 수업은 '좋은'이라는 용어가 갖는 주관성, 복합성, 다면성 등으로 인해 시대와 상황, 사회·문화에 따라 다양한 의미로 해석될 수 있으나(서경혜, 2004), 그간 교육과정과 수업을 특정 렌즈를 통해 재단해 오면서 그것의 의미는 교육계의 지배적인 담론 안에 갇히고 말았다. 수업 담론은 수업에 대한 가치와 기준들을 내포하며 교실 수업에 강한 영향을 끼칠 수밖에 없다(김선영, 2016). 담론은 한 사회의 가치나 질서, 논리체계, 사고방식, 행동방식, 개념 등을 제한하고 지배하면서 그 사회의 인식 준거로 작동한다(Fairclough, 2003). 따라서 물리적 강제성을 동반하지 않는다 하여도 담론이 갖는 권위는 교사로 하여금 담론을 실천하게 하고, 담론으로부터 벗어난 수업의 복잡다단한 양상은 연구의 대상에서 배제되기 쉽다.

우리나라의 경우 그간의 수업 담론을 시대별로 구분하기에 그 경계의 지점이 명확하지 않다. 다만 지식을 효율적으로 전달하는 데 최적화된 수업 모형을 개발하여 실행하는 과학주의에 기반한 담론에서도, 수업을 교사와 학생이 주체가 되어 구성하는 것이라 여기는 구성주의적 담론에서도 수업은 사태로서 연구되기보다 재현해 내야 할 대상으로 연구되곤 하였다.

가. 전통적인 처방적 모형에 따른 수업

지금부터 논의할 수업 담론은 교육과정의 역사와 밀접한 관련이 있다. 과거에는 교육과정과 수업을 분리하여 서로 다른 것으로 바라보는 입장이 뚜렷하여 교육과정을 가르칠 내용으로, 수업을 그를 전달하기 위한 행동이나 방법(Taba, 1962)으로 보기도 하였으나, 이 연구에서는 교육과정과 수업의 의미는 서로의 존재에 기대어서만 찾을 수 있다고 본다. 설사 교육과정과 수업을 별개의 것으로 여겨 왔다 할지라도 교육과정이 구체적으로 실현되는 장이 수업이라는 점에서 교육과정 담론은 자연히 수

업 담론으로 이어질 수 있다.

Pinar는 “현 교육과정 상태의 문제는 학교에 대한 이 분야의 역사적인 집착으로 인해 강화되었으며, 오늘날 구체적인 참조물 없는 추상화로서 학교는 자유롭게 떠다니는 판타지의 기표로 기능한다”(Pinar, 2010: 528)고 말한 바 있다. 여기서 말하는 “역사적인 집착”은 학교에서 폭넓게 받아들여지는, 어느 학교 현장에서나 탈맥락적으로 사용될 수 있는 과학적 이론 혹은 모델에 대한 집착을 말한다. 20세기 초 교육과정이 독립적인 연구 영역으로 성립되어 가던 시기에 크게 이바지 한 것은 다름 아닌 과학이었다(이승은, 2010). 과학적 해법은 교육과정과 관련하여 왜 가르치고, 무엇을 가르치며, 어떻게 가르칠 것인가와 같은 주요한 질문들을 던졌는데, 각각의 질문은 규격화된 틀로 마련되어 교육과정과 수업을 설계하는 데 사용되었다. 그 예로 “Tyler 원리”라고 불리는 것이 대표적이라고 할 수 있다.

Tyler 원리는 “학교 교육과정 개발의 교리”이자 “보편적 모델”로, 학생과 교사에게 교육과정을 처방하는 규범적인 이론이다(Pacheco, 2012). 이는 학교 교육의 실천적인 문제에 대한 답을 직접적으로 처방하는 것을 목적으로 하여 학교에서 교육을 실행하는 사람들, 즉 학교 교사들이 활용할 수 있는 교육과정 개발의 틀을 제공하였다(소경희, 2017). Tyler가 제공한 틀은 <Basic Principles of Curriculum and Instruction>이라는 저서에서 네 가지 질문으로 제시되었는데, ① 학교는 어떤 교육 목적들을 달성하고자 노력해야 하는가? ② 이러한 목적들을 달성하기 위해 어떤 교육적 경험들이 제공될 수 있는가? ③ 이러한 교육적 경험들은 어떻게 효과적으로 조직될 수 있는가? ④ 이러한 목적들이 달성되었는지를 어떻게 판단(평가)할 수 있는가?(Tyler, 1949: 1) 하는 것이 그것이다. ‘교육 목표의 설정 → 학습 경험의 선정 → 학습 경험의 조직 → 목표에의 도달 여부 평가’로 이어지는 일련의 과정은 오늘날의 학교 상황에 대입해 보아도 괴리가 느껴지지 않을 만큼 여전히 수업 설계의 보편적 모델로서 기능하고 있다. 이는 교육과정 개발의 의미가 역사적으로 변화하였을지라도 그것이 교육을 목적으로 하는 특정한 기관 내에서 지식의

‘준비’와 ‘전달’을 내포한다는 아이디어가 일관되게 유지되었기(Null, 2008) 때문이며, 그 기저에는 과학적 관찰과 실험으로 진리를 발견할 수 있으리라는 실증주의적 믿음과 자극과 반응의 일치성에 대한 행동주의적 기대가 깔려 있었다. 수업은 이러한 믿음과 기대의 연장선상에서 객관적인 정답과 표준화된 지식을 전수할 것을 목표로 하였고, 목표를 달성하는 데 가장 적합한 교수 방법을 적용하여 최대의 학업 성취를 유도할 것이 강조되었다(김선영, 2016). 교사는 높은 학업 성취를 이끌어 내는 교수법을 숙달해야 했고, 명시적이고 획일적인 수업 모형을 모범으로 정해 놓고 실행하는 수업은 그 평가도 절대적 척도에 의해 계량적으로 이루어질 수밖에 없었다(류현종, 2004).

미국 교육에 영향을 받은 우리나라의 교육 역시 과학에 대한 집착의 상태는 다름없었다. 수업을 통해 전수될 지식 내용과 관련하여 그것은 개인의 주관적 경험 밖에서 독립적으로 실재하는 무엇이었으며, 완전하고 견고한 모양을 하고 있어 학생들의 삶과 연계하여 이해되는 순간에도 그 모양이 크게 변하지 않는 것으로 통하였다. 지식은 절대불변하는 과학적 사실로 개념화되었으므로 어떤 교수 행위가 학생들의 성취에 어떻게 영향을 미치는지가 더욱 중요하게 다루어졌으며, 수업은 투입-산출의 개념으로 관찰 가능한 행동에 국한하여 논의되었다(서명석 외, 2011). 더불어 교사가 각자의 직관이나 체험에 기반을 두어 가르치는 것에 대한 우려의 목소리가 있었고, 이는 개별 교사와 학생의 특성을 초월하는 효과적인 교수 방법에 대한 관심을 더욱 촉발하였다(이혁규 외, 2012).

수업을 주제로 한 국내 선행연구 중 수업의 개발과 설계, 그리고 그것의 적용과 관련된 연구가 상당수를 이루고 있다는 사실이 이를 방증한다. 교사가 의도를 가지고 특정한 관점에서 실행 연구를 진행한 연구(박상철, 2014; 정재찬, 2010), 교사들의 상호 연수를 위하여 공개적으로 실시하는 ‘연구수업’을 사례로 하는 연구(전영주, 2014; 정진원, 2018), 수업 설계 지원을 위한 수업 모형 및 교수학습 방법 개발에 관한 연구(박기용, 2014; 이지혜, 2014; 이태성, 2018) 등이 이에 해당한다. 이들은 더 나은 수업을 고민하면서 다양한 수업을 시도하고 그것의 의의와 한계를 찾

았다는 데에서 연구의 의미를 찾을 수 있다. 그러나 수업 현장 외부에서 수업의 안정성을 전제하고 개발·설계한 모형과 방법을 적용하는 데 초점을 두게 되면서 교사를 확정된 수업 담론을 실천하는 존재로, 학생을 교사로부터 지식을 전달받는 객체적 존재로 상정하였다는 한계를 갖는다.

학교 교육의 발전이 그저 연구와 이론이 제공하는 지식의 형태에 있다고 보았기 때문에(Westbury, 2005) 이상적인 교육과정을 그리는 것이 연구의 전통이 되었고, 그 이상은 학교가 거울로 삼아야 하는 본보기였다(Hopmann, 1999). 수업은 특정한 결과를 가져오기 위한 수단적 활동에 불과하여 수업만이 가지는 내재적 가치는 쉽게 묵살되었고, 수업을 구성하는 다양한 목소리들은 실질적 참여자로 인정받지 못하여 담론의 주체로 설 수 없었다. 학생과 교사, 그리고 지식이 수많은 마주침의 상황에 놓임에도 불구하고 이에 대한 성찰은 이루어지지 못하였다. 교육과정이나 수업은 개인이나 집단의 통일된 관점을 일관적이거나 논리적으로 반영하지 않는다. 오히려 서로 다른 신념과 가치를 지닌 개인과 집단의 팽팽한 갈등에서 탄생한다. 따라서 교육과정과 수업의 구성은 불안정할 가능성이 크다. 그러나 어떤 목소리들의 참여가 있는지 밝히고 이해하려는 노력이 뒷받침되지 못하여 교육에서 책임의 영역은 늘 혼탁했다.

나. 비판적이고 탐색적인 이론이 이끄는 수업

과학주의 혹은 실증주의의 영향으로 교육과정과 수업은 해석과 변화의 여지가 없는, 사전에 고정된 실체가 되고 말았다. 그러나 20세기 후반, 구성주의와 포스트모더니즘의 흐름과 맞물려 지식이 인식주체와 무관하게 독립적으로 외부세계에 존재하는 실재가 아니라는 논의가 확산되면서 교육과정과 수업을 바라보는 시선 또한 변화하기 시작하였다. 먼저, 불변하게 존재하는 객관적 지식 대신, 개인이 스스로 의미를 부여하고 사회적 맥락과 상호작용하며 형성하는 개인적·사회적 지식으로서의 앎이 중요해졌다(Crotty, 1999). 지식이 학생과 교사와의 만남을 통해 끊임없이 구성됨을 인정함으로써 어떠한 마주침에 대한 의지를 강조하게 된 것

이다. 이 마주침은 Derrida가 강조한 “불가능한 교차나 통과, 예상치 못한 타인의 도착, 총체적인 사고방식으로부터의 해방”(Winter, 2014) 같은 것을 포함하는데, 수업 담론에서 해방과 해체의 책임은 학교 수업의 의미를 개방하고 그동안의 담론에서 간과되거나 누락되었을 대상을 파악함으로써 수업이 내포하는 당연한 의미를 교란하는 데 있었다.

다음으로, 학생과 교사가 계획된 교육과정의 내용에 따라 움직인다고 전제하지 않음으로써 인간 개인의 자율성이 보다 보장되었다. 자연히 수업이 갖추어야 할 조건으로 학생들의 능동적인 참여를 통한 인지 구성이 강조되기 시작하였고, 교사의 신념체계 및 주관적 지식에 관한 연구 또한 깊어졌다. 이에 어떤 교수 행위 또는 교수 기술이 효과적인지에 대한 기존의 물음에서 벗어나 교사가 수업의 상황에서 왜 그렇게 가르쳤는지(김민환·김동엽, 1997), 수업을 통해 학생의 실존에 어떤 변화가 생겼는지에 대한 질문이 수업 담론을 이끌게 되었다.

한편 교육과정 연구 영역에서 “교육과정 분야가 죽어가고 있다”는 1969년 Schwab의 선언이 변화의 큰 계기가 되기도 하였다. Schwab은 Tyler의 원리가 마치 그대로 따라하기만 하면 성공적인 교육(사전에 계획한 목표를 달성하는 것)이 이루어질 수 있는 것처럼 제시하고 있다는 점, 교육과정의 출발점이 다양한 데 있음을 간과하고 하나의 완성된 도구에만 초점을 두고 있다는 점, 교육의 과정 중에 복잡하게 이루어지는 대화가 계획하지 않은 또 다른 이야기를 만들어 낼 가능성을 고려하지 않고 있다는 점 등을 비판하고자 했다. 이러한 Schwab의 선언 이후에는 교육과정을 새롭게 이론화하려는 재개념주의자들이 등장하였다. 이들은 기존의 사회구조와 학교 체제, 개인적인 경험에 대한 지배적인 가정을 의문시하고, 교육과정을 새롭고 다양하게 이해하는 방식을 탐색하여 사회·문화적 재생산 이론, 현상학적 이론, 자서전적 이론, 페미니스트 이론, 포스트모던 이론 등을 바탕으로 교육과정을 연구하였다(소경희, 2017). 교육과정 ‘개발’에 몰두하던 것에서 ‘이해’의 영역으로 전환하기를 주장한 이 분야의 학자들은 스스로를 재개념주의자로 칭하며 지배적인 이론에 균열을 내고, 학교 교육에 내재한 신념과 가치의 변화를 주도했다.

예를 들면 이러하다. 현상학적 혹은 자서전적 이론에 바탕을 두고 교사와 학생의 실천적 지식과 성찰을 교육과정 담론의 중요한 한 축으로 여기면서 점차 교육과정이라는 제도적 구성물에 대한 개인의 실존적 경험(소경희, 2017)에 초점을 두게 되었다. 이로써 교육과정과 수업의 경계는 전보다 흐려졌다. 교육과정을 '교육의 코스'가 아닌 '코스를 달리는 것'과 같이 동사적 의미에서 이해하는 것은, 학생과 교사가 그들의 개인적인 경험을 직간접적으로 분석하여 교육과정에 반영하고, 학교 지식과 인생의 경험, 지성적인 발전 사이의 경험을 스케치한다고 보는 것(Deng, 2018)과 같았다. 이에 따르면 수업은 언제, 어디서, 누구와, 어떻게 만나는지에 따라 여러 번 새로운 모양으로 가공되는 것으로, 도구로서의 기능이나 역할을 가지기보다 구성원의 서사와 감각 속에 자리하는 무엇이었다. 따라서 그것은 고정적이거나 단일한 것으로 볼 수 없으며 구성원 수만큼의 이야기가 계속해서 생성되는 것으로 보아야 했다. 수업 담론의 주변부에서 떠돌던 교사와 학생의 존재는 비로소 논의의 주체로 자리할 수 있었다. 또한 이 지점에서 수업의 임시성과 융통성, 주관성 등이 강조되었다. 수업은 교사가 지닌 각종 신념 및 가치관, 개인적인 필요나 요구, 학생 등이 어우러져 이루어지는 일종의 예술로서(Eisner, 1979) 인간 이성의 의식적인 노력뿐만 아니라 여타의 무의식적인 참여가 함께한다는 인식이 확대되었다.

한편 재개념주의자들은 교육에 있어서 인간 이성의 체제에 초점을 맞춘다는 것은 오히려, 교육과정과 가르치는 행위의 실천을 규제하는 규칙 및 기준들을 비판적으로 고려하는 일임을 주장하기도 하였다(Popkewitz, 2009). 가설과 명제의 옳고 그름을 결정하는 차원의 것이 아니라, 교육과정 개발 원리들로부터 생산된 규칙과 기준들이 학교 수업에 어떠한 문화적 테제로 기능하였는지를 비판적으로 탐구하는 일이야말로 바람직한 이성의 작용이라는 것이다. 이러한 입장에 선 일부 재개념주의자들은 학교 교육과 기존 사회 질서 간의 관계에 주목하여 지배적인 사회 구조 안에서 작동하는 주류로서의 교육과정과 수업 담론, 그리고 그를 구성하는 언어를 비판하고 정치적 변화를 꾀하고자 하였다. 예컨대 교육과정 문서

를 해체적으로 읽는 행위는 정당한 지식 담론이라고 가정되는 것과 정돈된 각 교육과정 체계에서 간과되는 것이 무엇인지를 드러낼 수 있는 방법이었다. 이를 통해 인간의 언어를 불안정하게 보여주고 세계에 대한 보다 정의로운 사고방식의 유입을 위한 공간을 드러냈다(Winter, 2011).

재개념주의자들의 이론화가 교육과정 개발자나 교사들에게 실천적이고 직접적인 아이디어를 제공하지 못했다는 비판을 받기도 하였지만 교육의 현상을 다각도에서 이해하고자 한 그들의 노력은 수업 담론에 의미있는 영향을 끼쳤다. 교육과정과 수업 모형의 개발 논의는 그만 주변화되어야 한다는 데에 그들의 공통된 관심이 있었으며, '개발'과 '적용'을 뒤로하고 '이해'와 '비판' 그리고 '탐색'을 핵심어로 공유했다. 최근으로 올수록 국내 교육과정 연구 분야는 이러한 흐름에 발맞추어 가고 있다. 수업 주체로서의 교사와 학생, 그리고 그들의 행위주체성에 관한 논의를 이끌고(김병수, 2008; 김현애·강은희·김희백, 2015), 교사와 학생의 관계가 수업에 미치는 영향을 살펴보는 연구(한정희·박세원, 2013; 김근진·이현철, 2015; 이선영·임혜정, 2020)가 늘어나고 있는 것은 교사와 학생을 수업 담론의 주체로 세우고 있음을 보여준다. 또한 폭넓은 지적·사회적 맥락 속에서 특정 철학자의 관점과 개념을 바탕으로 교육과정과 수업을 해석하거나(엄인주·유재봉, 2018; 성정민, 2019) 포스트모더니즘과 같은 새로운 관점으로 학교 교육을 이해하려는 연구(박지애 외, 2019)의 증가는 교육과정과 수업을 이해하고자 하는 입장에 보다 가까이 다가가고 있는 현황을 보여준다.

그러나 이러한 선행 연구의 흐름은 교사 또는 학생을 수업 구성의 대표성을 가지는 존재로 봄으로써 중심화의 과정을 답습한다는 한계를 갖는다. 이로써 결국 실증주의 수업 담론과 다시 연결되고 마는 모순적 상태에 놓인다. 또한, 교육 사회를 구성하는 문화, 제도, 언어, 정치 등 다양한 차원의 인간 외적 요소를 고려하기는 했지만 인간 아닌 존재가 사회적인 것에 어떻게 연루되어 계획적이고 비계획적인 일들을 수행하는지는 연구하지 못했다는 한계를 가진다. Popkewitz(2009)는 Foucault(1991)의 말을 빌려 교육과정 연구의 목적을 주장한 바 있다. 자명한 것의 거

짓됨을 뒤흔들고 바로 그 불안정성을 입증하는 것, 그저 임의적인 것이 아닌 교육 현상을 둘러싼 여러 복잡한 상호 연결을 보이게 하는 것이 그것이다. 자명해 보이는 것을 해체하는 것은 저항과 반추의 실천으로, 이는 인간 이성 내에 내재되어 있는 타자 배제의 일방적 논리를 타파하여 현재와 다른 대안의 가능성을 열어줄 수 있는 희망이다. 다시금 수업 담론을 지배하는 패러다임의 해체가 필요해 보인다.

2. 신유물론의 관점과 개념

인간과 비인간 물질은 과거에서부터도 분명한 공생 관계였지만 그 사실이 잘 인식되지 못하였다. 그러다 과학의 발달로, 특히 현대 물리학의 영향으로 물질에 관한 새로운 특징들이 발견되었고, 기술의 발달로 비인간이 보다 직접적으로 일상에 들어오기 시작했다. 이로써 물질은 고정되어 있고 인간만이 행위능력을 갖는다는 몽상에서 벗어나 현실을 직시할 수 있게 되었다. 이러한 상황에서 신유물론은 비인간 물질을 인간 및 다른 물질과의 관계 속에서 새롭게 볼 수 있는 틀을 제공한다. 이 절에서는 먼저 세상을 이해하는 패러다임의 변화 과정에서 신유물론이 어떻게 등장하였는지 그 흐름을 살펴본다. 그 후 신유물론에서 가장 핵심 단어인 '물질' 혹은 '물질성'이 어떻게 재개념화되고 있는지를 확인하고, 신유물론적 관점의 수용에 따라 확장되는 정치적·윤리적 논의들을 검토한다. 마지막으로는 신유물론의 핵심 개념들을 살펴본다.

가. 세상을 이해하는 패러다임의 변화: 물질적 전환

"좋은 과학이 할 일은 우리가 자연에 '편리하게' 그어놓은 선들 너머를 보려고 노력하는 것, 당신이 응시하는 모든 생물에게는 당신이 결코 이해하지 못할 복잡성이 있다는 사실을 아는 것이다"(Miller, 2020, 정지인 역, 2021: 227). <물고기는 존재하지 않는다>의 작가이자 서술자인 룰루 밀러는 분류학을 거쳐 우생학까지 인간이 만들어 놓은 경계들에 대

한 의심을, 질서 아닌 혼돈에 깃든 풍요로움을 역설한다. “어류라는 범주가 이 모든 차이를 가리고 있다. 많은 미묘한 차이들을 덮어버리고, 지능을 깎아내린다. 그 범주는 가까운 사촌들을 우리에게서 멀리 떼어놓음으로써 잘못된 거리 감각을 만들어 내는데, 이는 상상 속 사다리에서 우리가 차지하는 제일 윗자리를 유지하기 위해서다”(ibid.: 242). “잘못된 거리 감각”은 예컨대 이런 것이다. 자연에서 지위를 매기는 단 하나의 방법이 있다고 아는 것, 인간이 스스로 다른 생물 혹은 무생물보다 우월하다고 가정하는 것, 인간 내부에서도 더 나은 인간 종이 존재한다고 여기는 것, 그리고 이에 확신을 가지는 것.

신유물론은 인간 중심적인 사고를 기반으로 하여 인간다움을 존중하고 추구하는 오래된 세계관에 균열을 가져온다. 이 오래된 세계관은 인간주의·인본주의·인문주의 등으로 번역되는 휴머니즘(humanism)으로, 서구 철학 중에서도 특별히 ‘인간성’ 혹은 ‘인간다움’을 핵심적으로 탐색해왔다. 휴머니즘 논의는 지금으로부터 한참을 거슬러 올라간 17세기 데카르트 철학에서부터 찾아볼 수 있다. 데카르트는 인간 아닌 존재, 특히 비인간 물질에 관하여 정의 내리기를 시도하였는데, 그는 그것을 규격화된 단위로 구성된 견고한 실체로 규정했다. 길이, 너비, 두께 따위의 단위로 구성된 비활성적인 물질은 자연을 수량화하고 측정 가능한 것으로 개념화하는 데 적합하였으며, 물질에 대한 이와 같은 정의는 유클리드 기하학 및 뉴턴 물리학을 위한 토대를 제공하였다(Coole & Frost, 2010). 데카르트 철학에 따르면, 물질적 대상들은 외부적인 힘 또는 인간 행위자와의 조우를 통해서만 움직일 수 있으며, 이 움직임은 예측과 통제가 가능하여 선형적인 인과 관계에 따라 설명이 가능하다. 이와 달리 인간은 합리적이고, 자기 인식적이며, 자유로운 행위자로 이해되었는데, 수동적이고 비활성적인 물질을 조작하고 변형할 수 있는 존재로서의 인간은 물질세계를 지배할 수 있었다. 이렇게 인간은 자유, 평등, 박애 등 여러 가치들의 기치 아래 인간 규범에서 벗어난 외부 존재들보다 높은 위상을 가지게 되었다. 비인간 물질에 대한 데카르트적 정의는 세상을 이해하는 데 있어 인간 중심적인 구도를 생산하였고, 그렇게 탄생한 인간과 비인

간을 나누는 이분법적 경계는 서구 근대 사회를 지배하여 주체와 객체, 거시와 미시, 문화와 자연, 정신과 신체, 흑인과 백인, 남성과 여성 등의 구분을 더욱 견고하게 했다.

그러나 세상을 이해하는 지배적 패러다임은 새로운 사회적·지적 운동의 영향으로 변화를 맞이하였고, 그 변화 속에서 휴머니즘과 여러 이분법적 구도는 점차 벗어나야 하는 근대적 퇴물로 여겨지게 되었다. 영미권의 사회과학 분야를 예로 들어 그 흐름을 살펴보면, 1950-60년대에는 실증주의의 영향으로 경험적으로 주어진 사실만을 인식의 대상으로 취급하였고, 인간 존재나 의식과 무관하게 외부 세계가 존재함을 가정했다. 그와 더불어 지배적이었던 기능주의는 제도와 같은 비인간 영역의 것을 포함하여 인간 삶의 모든 과정이 사회 구조의 평형상태를 유지하도록 돕는다고 간주함으로써 체제 내 변화가 언제나 인간 사회 존속을 위한 움직임이라고 보았다.

한편 1970년대에는 마르크스주의가 큰 영향력을 발휘하면서 유물론을 바탕으로 자연과 사회를 새롭게 이해하였다. 이는 세계의 근원을 물질로 봄으로써 이전까지 경시되거나 주변화되었던 물질에 관심을 기울이는 철학적 시도였다. 그러나 인간의 인식이나 관념이 객관적 물질세계에 대한 심리적 반영으로 성립하는 것이라고 이해함으로써 인간 외부에 객관적으로 존재하는 물질을 의식(관념)의 원인으로 보고 주체(인간)와 객체(환경)의 상호 작용으로서의 실천(임승수, 2020)을 강조하는 것에 지나지 않았다. 즉, 여전히 인간과 물질을 이분화된 관계 안에서 설명하여 근대적 접근을 벗어나지는 못하였다.

이후 1980-90년대에 들어오면서 포스트구조주의 및 포스트모더니즘이 대두하였고, 이들은 이전까지의 과학, 합리주의, 실증주의, 근대적 발상 등을 적극적으로 비판하였다. 즉, 합리적 존재인 인간이 그 외부의 객관적 세계와 관련하여 절대적이고 형이상학적인 진리를 생성할 수 있다는 식의 논리를 거부했다. 변화하는 패러다임의 흐름은 객관성(objectivity)에의 관심으로부터 주관성(subjectivity)으로 그 초점을 옮겨 가면서 겉으로 보기에 가장 자연스러운 현상조차도 사실은 사회적, 역사적으로 구

성된 것임을 강조하였다. 또한 도처에서 등장하는 페미니즘, 탈식민주의, 반인종주의, 반전주의 등은 “유일무이하고 자기규율적이며 내재적으로 도덕적인 인간 이성”(Braidotti, 2013, 이경란 역, 2015: 24)이 지극히 유럽중심적·제국주의적으로 편향된, 근대 휴머니즘의 역사적 산물이었음을 드러냈다(소경희 외, 2020).

신유물론은 이러한 변화의 흐름을 이어받아 탄생하였다. 그러나 신유물론은 한 발자국 더 나아가 그동안 세계를 파악함에 있어 언제나 인간의 것으로만, 즉, 언어, 의미, 담론, 문화 중심으로만 접근해 온 것의 한계를 드러내고자 했다. 포스트구조주의 및 포스트모더니즘이 휴머니즘의 언어를 해체하는 데 기여하기도 하였으나, 근대적 인간 개념의 폐기 이후 인간과 물질세계의 관계를 새롭게 이해하는 대안적인 인간 주체성에 대해 논의를 이어가지 못한 것은 여전한 한계로 남았다(Coole & Frost, 2010). 대략 2000년대부터, 자연·공간·인공물·과학기술 등 비인간 사물들을 사회의 핵심 구성요소로 파악하는 움직임이 사회과학 분야에서 지배적 흐름을 형성하기 시작했다(김환석, 2020). 20세기 전반에 걸쳐 구조주의 및 포스트구조주의가 초점을 맞췄던 인간 이성 작용의 체계, 텍스트, 그리고 담론으로부터 근본적으로 방향을 틀어 물질 자체로 돌아왔다는 것이 신유물론의 새로움이며(최선령, 2021), 인간 사회와 인간의 주체성을 물질 세계 안에서 해석함으로써 기존의 ‘인간다움’에 대한 새로운 사유를 가능하게 한 것이 신유물론이 꾀한 중요한 의도 중 하나라고 할 수 있다. 이러한 맥락에서 신유물론은 종종 ‘물질적 전회’ 또는 ‘물질적 전환’이라고 표현된다. 신유물론은 물질 세계를 복잡하고, 가변적이며, 구성원들 간에 끊임없이 영향을 주고받는 잡종적인 것으로 바라봄으로써 모든 현상이 다수의 맞물리는 체계들과 힘들 속에 붙잡혀 있음을 인식하고, 행위능력을 가진 존재들의 범위와 위치를 재고하여 기존에 구획되어 나뉜 경계들을 넘어서기를 기획한다. 이로 인해 ‘사회’라는 단어는 “인간과 비인간의 특성의 교환으로 정의되는 집합체”(Latour, 1999, 장하원·홍성욱 역, 2018: 306)로 대체되며, 인간과 비인간이 뒤얽힌 물질의 집합체에서 이들은 서로에게 행위자로서 존재한다. 물질성은 더 이상 고전적

유물론에서처럼 사회적 현상이 환원될 수 있는 배경이나 원인으로 간주되지 않는다(김환석, 2016).

신유물론이 포함하는 이론들의 범위에 대해서는 학자들마다 견해를 달리하는데(이준석·김연철, 2019), 행위자-네트워크 이론(Actor-Network Theory), 생기론적 유물론(Vital Materialism), 객체지향 존재론(Object-Oriented Ontology), 행위적 실재론(Diffraction theory), 어셈블리지 이론(Assemblage theory) 등 여러 흐름이 병렬적으로 등장하고 있다. 또한, 이처럼 이름 붙여진 이론이 아니라 하더라도 학자 개인이 사용한 용어와 개념이 신유물론이라는 큰 우산 안에서 설명되기도 한다. 조금씩 다른 입장에서 산발적으로 논의되는 내용임에도 불구하고 이들을 '신유물론'이라는 하나의 명칭으로 포괄하려는 것은, 인간 중심적 사유와 담론을 극복하고자 하고, 비인간 물질의 존재를 새로이 평가하여 논의의 전면에 드러내기를 공통으로 하기 때문이다. 어떠한 정통적 신념도 아직 정립된 바가 없는 새로운 패러다임들이 발산적으로 출현하는 모양은 그 자체로 신유물론적인 특징을 가진다.

한편 입장에 따라서는 신유물론을 위계상 포스트휴머니즘(Post-humanism) 아래에 두기도 한다(박휴용, 2019; 정윤경, 2019). 포스트휴머니즘 논의는 과학기술의 발달로 새로운 인간상을 설명해야 할 필요성이 대두되면서 등장하였다. 이는 기계 또는 기술과의 관계 속에서 인간의 주체성을 재사유하고자 하는 움직임(소경희 외, 2020)에서 시작하여 점차 인간과 비인간 존재의 이분(二分)과 이에 입각한 차별과 배제의 정치학에 이의를 제기하는(정윤경, 2019) 방향으로 영역을 확장해 왔다. 신유물론과 포스트휴머니즘은 인간과 비인간의 역동적 관계 속에서 인간의 지식, 사고 그리고 행위가 어떻게 영향받는지를 이해하고자 한다(Fukuyama, 2002)는 점에서 맥락을 같이 한다. 신유물론과 포스트휴머니즘 논의에서 동일한 학자들의 이야기가 중첩된다는 점에서 둘 중 무엇이 앞서는지를 따지는 일은 큰 의미가 없을 것으로 보인다. 다만 국내의 경우, 포스트휴머니즘을 이론적 틀로 하는 연구들은 대개 기술중심적 사회에 초점을 두고 여전히 인간 존재를 해석한 반면(박휴용, 2021; 최승

현, 2020), 신유물론을 이론적 틀로 하는 연구들은 비인간 물질에 보다 집중하여 실제적인 장면에서 인간과 비인간의 얽힘 그 자체를 탐색하였다는 점에서(김은아, 2020; 윤지영, 2020; 임민정, 2022) 차이가 있다.

그간의 교육 연구에서는 비인간 물질을 교육적 수행에 앞서 그저 주어진 배경 혹은 도구로 간주한 경향이 짙다. 정해진 목표점을 두고 학습자가 그에 가닿을 수 있도록 하는 데에 집중했던 학교 교육과 수업은 교육의 가능성을 인간의 주체적인 의도와 행위에서 찾았다. 그러나 신유물론의 관점에서 교육은, 인간만이 아니라 인간과 다수의 비인간 물질(예: 책상, 의자, 교과서, 필기구, 미디어 기기 등)이 이루는 상호관계의 산물이다. 교육을 일련의 종점이 아닌 시작의 장소로 보고, 미리 정해진 정의로 사회화하는 과정이라기보다 세계로 들어오는 과정으로 간주할 것에(Biesta, 2014) 신유물론은 동참한다. 교육에의 사회-물질적 접근은 학생들이 교육을 통해 경험할 여러 세계에 물질이 어떻게 함께 맞물리는지, 우리 인간에게는 무엇을 행하는지, 이로 인해 교육의 가능성이 어떤 변화를 맞이하는지를 이해해 볼 것을 요청한다.

나. 신유물론이 재개념화하는 '물질'

인간의 생활양식에서 사물과 함께 있음이 좀처럼 인식되거나 개념화되지 않는 것은 물질성에 대한 대중적인 개념과도 관련이 깊다(김환석, 2016). 그 대중적 개념은 삶의 물질적 쾌락과 육체적 안락을 사수하기 위해 분투하는 인간 존재에 대한 해석과 관련되는데, 여기서 물질 혹은 물질성(materiality)은 특정한 인간 행동을 비판하는 데 이용된다. 그것은 주로 소비자본주의, 시장, 노동과 자본의 관계를 은폐하는 상품 물신(物神)주의, 효용가치와 교환가치의 맥락과 관련있다(박인찬, 2021). 이와 더불어 물질에 대한 온전한 이해를 더욱 방해하는 것은 언어, 의식, 정신, 영혼, 감정, 의미, 행위능력 등 물질의 것과 근본적으로 다르다고 평가되는 인간의 가치들이 더 좋거나 우월하다는 신념이다.

앞서 살펴보았듯 신유물론은 문화와 자연, 인간과 비인간이 이분법적

으로 구분되지 않고 하나의 연속선상에 있다고 보는 일원론의 입장을 취한다. 신유물론이 인본주의를 일방적으로 매도하는 경향이 있다고 보는 일부 입장에서는(Eagleton, 2018) 인본주의가 인간의 특권적 지위를 옹호하는 사상이 아니라 오히려 그와 같은 인간의 특권적 지위에 동반된 책임을 강조하는 겸허한 태도일 수 있음을 주장하기도 한다. 그러나 신유물론은 존재론의 측면에서 실재들이 미시/거시 혹은 표면/심층과 같이 위계적으로나 층화적으로 구분될 수 있다는 전제 자체를 해체한다. 기계적이고 비유기적인 물질과 진화하는 유기적 체계들 사이의 구별은 사라지는 것이다. 즉, 모든 실재들이 세계 속에서 동일한 내재성의 평면 위에 존재하며 역동적으로 서로 관계를 맺으며 변해간다고 보는 것이다(김환석, 2020). 그렇다고 해서 신유물론이 인간 아닌 것을 인간과 동일시하는 입장이라고 해석하거나 인간에 대한 관심을 포기하겠다는 입장으로 읽어내는 것은 잘못된 이해를 바탕으로 한다(Bogost, 2011, Massumi, 2014). 그보다는 단순히 수동적이고 비활성적인 존재(matter is)로 개념화되던 비인간 물질을 새로이 이해하여 그것이 끊임없이 되어가는 존재(matter becomes)임을 인정하고, 인간의 모든 행위능력이 언제나 그와 연결되어 있는 비인간 물질들과의 결합 속에서야 가능해진다는 통찰을 가져다준다(Bennett, 2010; Mulcahy, 2016). 이에 따르면 인간은 물질을 소비하고 소유하기만 하는 것이 아니라 오히려 여러 물질의 행위에 영향을 받은 결과로서 그 자신이 존재한다. 예컨대 인간이 자신의 육체적 안락을 위해 안경을 소비한다고 보는 입장은 물질성에 대한 대중적 개념을 바탕으로 하는 반면, 인간과 그에게 꼭 맞는 도수의 안경이 함께 결합하여 비로소 세상을 밝게 볼 수 있게 된다고 보는 입장은 신유물론적 관점에서의 이해라고 할 수 있다.

신유물론에서 '물질'로 일컬어지는 대상들은 단순한 사물 그 이상의 것이다. 인간 중심적 사고를 탈피하려는 의식적 노력에서 인간 아닌 모든 비인간을 물질로 통칭할 때, 여기에는 미생물 및 다양한 고등 종들, 신체적·세포적 반응들, 사회경제적 구조, 그리고 우주의 운동까지가 광범위하게 포함된다(Coole & Frost, 2010). 또한 생각, 아이디어, 기억, 감정,

욕망 등의 인간적 구성물도 포함될 수 있는데, 이들은 다른 물질들과의 관계 속에서 영향을 미치고 영향을 받을 수 있기 때문이다(Deleuze & Guattari, 1988).

> “어떤 사람에게 민들레는 잡초처럼 보일지 모르지만, 다른 사람들에게는 그 똑같은 식물이 훨씬 다양한 것일 수 있다 … 화가에게 민들레는 염료이며, 히피에게는 화관, 아이에게는 소원을 빌게 해주는 존재다. 나비에게는 생명을 유지하는 수단이며, 벌에게는 짝짓기를 하는 침대이고, 개미에게는 광활한 후각의 아틀라스에서 한 지점이 된다”(Miller, 2020, 정지인 역, 2021: 226).

다시 말해 신유물론에서의 ‘물질’ 또는 ‘물질성’은 근대 철학에서 정의하듯 구별되고 구분된 공간을 점유하고 있는 존재 이전의 본질이 아니라, 다른 개체, 사물 및 아이디어와의 우발적이고 복잡한 관계를 통해서만 존재론적 지위를 획득하는 ‘관계적 본질’로 간주된다(Deleuze, 1988: 123; Haraway, 1991: 201, Fox & Alldred, 2017에서 재인용). 따라서 모든 실재의 존재론적 지위는 지워지고 그를 구성하는 다양한 행위들만이 남게 되며, 이때 행위는 사건 속에서 “함께 성취되는 행위-만들기”의 소산이다(Latour, 1999, 장하원·홍성욱 역, 2018: 454). 물질들의 신체는 이질적 물질 요소들이 배열, 조립되어 만들어 내는 사회적 응집 안에서 계속해서 형성될 뿐이다.

신유물론은 우리에게 종종 상상력을 요구하지만 신유물론을 통해 바라보는 세상은 있을 법한 이야기 그 이상이다. 혹자는 신유물론을 두고 허무맹랑한 소설이며 과학적인 설명으로 뒷받침할 수 없다고 비판한다. 그럼 이쯤에서 신유물론이 자연과학의 발전들로부터 영감을 받았다고 하면 어떠한가? 물리학과 생물학에서의 발견과 발전은 고전 과학을 통해 물질을 이해하는 것을 더는 불가능하게 만들고 있다. 보이는 세상이 실재가 아니라는 물리학계 종사자들의 단호한 선언(Rovelli, 2014, 김정훈 역, 2018; 김상욱, 2018)은 사회적 정의들을 다시 검토할 것을 비유적으로 암시한다.

20세기 물리학계의 혁명이라고 할 수 있는 양자역학은 세 가지 중심 아이디어를 가진다. 입자성, 불확실성, 그리고 관계성이 그것이다. 먼저 입자성은 고대 그리스 철학자 데모크리토스의 원자론이 근본이 된다. 사람, 신경 세포, 흙, 구름, 세상의 모든 존재는 원자로 이루어져 있다. 원자는 원자핵과 그 주변을 도는 전자로 이루어져 있고, 전자는 더는 나뉠 수 없는 물질의 최소 단위이다. 원자들이 모여 만들어진 물체가 눈에 보이기 위해서는 빛이 필요한데, 빛의 입자인 광자가 원자에 있는 전자들과 충돌할 때 그 에너지로 전자가 튀어나온다. 즉, 빛의 개별 알갱이가 가지는 에너지에 따라 전자가 교란되는 정도는 달라질 수 있다.

그런데 이 전자는 한 원자 궤도와 다른 원자 궤도 사이에서 사라졌다 다시 나타나는 도약이 가능하다. 닐스 보어가 발견한 이러한 사실을 '양자도약'이라 하는데, 이후 하이젠베르크는 전자가 다른 무언가와 상호작용할 때에만 그 모습을 드러냄을 밝혀 낸다. 즉, 충돌을 통한 양자도약만이 전자가 실재하게 되는 유일한 방식인 것이다. 그렇다면 사라졌던 전자가 다음에 다시 나타나는 시간과 장소는 예측이 가능할까? 그렇지 않다. 뉴턴의 운동역학은 측정값을 통해 물체의 다음 움직임을 예측할 수 있었지만, 양자역학에서 밝힌 작은 입자들의 움직임은 비결정적이며 불확실하여 미래를 예측할 수 없다는 결론에 이른다. 모든 사건은 확률적이다. 물질의 끊임없는 요동과 변화는 너무 미미하여 인간의 눈에 잘 관찰되지 않지만 세계는 수많은 떨림으로 이루어져 있다.

마지막으로 양자론은 물질을 '있는' 그대로 기술하지 않고, 그것이 어떻게 '나타나게 되는지' 그리고 어떻게 '서로 영향을 주는지'를 기술하여 (Rovelli, 2014: 김정훈 역, 2018: 135) 관계성을 강조한다. 독립된 사물끼리 관계를 맺는 것이 아니라, 관계 그 자체가 사물을 만든다. 앞서 말하였듯 전자는 그것을 방해하는 것 없이는 존재하지 않는다. 실재하기 위해서는 충돌과 상호작용이 필요하다. 사람, 신경 세포, 흙, 구름과 같은 것은 대상으로서가 아니라 과정으로 존재한다. 바로 지금, 우리가 아는 이 순간 물질의 모습은 사실은 잠깐 동안 구조를 유지하는 양자들의 떨림이다.

"예를 들어 우리는 우리 주위의 실재를 여러 대상으로 쪼갭니다. 그러나 실재는 대상들로 이루어져 있지 않습니다. 그것은 변화무쌍한 흐름입니다. 우리는 이러한 가변성에 경계를 지음으로써 실재에 대해서 이야기할 수 있는 것입니다."(Rovelli, 2014, 김정훈 역, 2018: 249)

다. 정치적·윤리적 논의들의 확장

인간과 비인간 물질이 서로에 의해 매개됨을 인정하고, 행위능력(agency)을 인간뿐만 아니라 모든 물질이 가지는 속성으로 간주할 때, 우리 삶 도처에서 발견되는 소외와 배제의 문제에 대한 비판적인 논의를 확장할 수 있다(Butler, 2010). 비합리적인 존재라고 여겨져 지배되던 노예, 여성, 비서구 야만인은 오랜 시간 인간 규범의 범위에 포함되지 않았으며, 이들은 자연, 사물, 기계와 함께 계몽주의적 문명화의 소명에 따라 지배되고 착취되어야 할 대상으로 치부되기도 하였다(Taylor, 2016). 그러나 신유물론은 세상의 모든 인간과 비인간 물질이 타자와의 관계 내에서야 그 존재 의미를 갖는다고 보고, 주체와 객체, 지배자와 피지배자 따위의 관계는 끊임없이 흘러 움직이는 유동적인 것으로 본다. 따라서 기존 인간 사회의 규범들이 누구에게 혹은 무엇에 차별적인 인정(recognition)을 할당해 온 방식 자체에 의문을 제기한다(Snaza & Sonu, 2016). 그 인정을 위한 조건들은 언제든 전도되고 전복될 수 있기 때문에 인간이 자연이나 소수 인간 집단을 통제하고 지배하는 권리와 능력을 가질 수 있다는 기존의 가정은 폐기된다. 신유물론의 관점에서 사회 현상을 이해할 때, 그것이 비록 인종, 성별, 계급, 능력 등을 둘러싼 소외와 배제의 문제를 직접적으로 해결하기 어렵다 하더라도 사회 집합체에 늘 포함되어 왔던 누구 혹은 무언가의 존재를 비판적으로 해체함으로써 우리가 문제의식 없이 수용하던 많은 것들에 균열을 가할 수 있다.

한 예로, 최근의 COVID-19 상황을 신유물론적 관점에서 살펴보면 인간 영역의 것으로 생각되어 온 정치가 사실은 보이지 않는 '유령 대중'(Latour, 2010)에 의해 작동되는 것임을 알 수 있다. 얼굴을 맞대지 않

은 채로 수업을 진행해 본 적이 없는 학교는 여러 시행착오를 겪을 수밖에 없었다. 이러한 상황에서 정치는 더 이상 의회에 한정되지 않았다. 마스크와 가림판이 필요했고, 학년 간 시간표가 분리되어야 했으며, 자가진단 애플리케이션이 활성화되었다. 가정과 학교에는 IT 기기가 보급되었고, 교사는 온라인 수업 시스템을 새로 배웠다. 혼란 속에서 다시금 질서를 찾게 한 것은 다름 아닌 사물 개체와 출현하고 사라지기를 반복하는 인간-비인간 물질의 복잡한 관계망 그 자체였다. 다시 말해 'K(orea)-방역'이라는 정치적 결과물은 완성된 구조에서 시작한 것이 아니라, 사회를 이루고 있는 각각의 분야에서 인간과 비인간 물질이 관계 맺기를 통해 이루어 낸 네트워크의 총체였다.

관계망을 이루는 모든 행위자를 '유령 대중'이라 한다면, 민주주의는 더이상 인간(국민)에게만 국한된 제도가 아니게 된다. 인간 내부의 정치적 투쟁에 적극적으로 참여하고 기여하는 비인간 물질들을(Massumi, 2015, 조성훈 역, 2018) 인정하는 일은 더 많은 다양성을 흡수하는 민주주의의 이상(향)으로 나아가는 일이 된다. 유령 대중에 의해 움직이는 사회에서 인간은 수많은 행위자 중 하나일 뿐, 인간의 본성은 그다지 중요한 문제가 되지 않는다. 더 나아가 우리가 '안다'고 말할 수 있는 정치는 오로지 인간과 비인간 물질의 정치적 네트워크에서 발발하는 이슈들에 대한 감각에 불과한 것일 수 있다(김상민·김성윤, 2019).

학교가 작은 사회라고 할 때, 교육이 가장 직접적으로 이루어지는 수업 역시 유령 대중에 의해 움직이는 시공간이다. 교사가 학생에게 제공해야 하는 것, 학생이 학교 교육을 통해 갖추어야 하는 것에 몰두하기를 중단하고 잠시 물러나 바라보면 교육 현장에 새로운 윤리적 역량을 발달시켜야 할 필요성이 드러난다. 여기서 윤리적 역량은 가르쳐야 할 지식으로서의 내용을 말하는 것이 아니라, 수업이 이루어지는 시공간 그 안에서의 신체, 규칙, 조직, 실천, 즉 유령 대중들이 어떻게 서로를 만들고 해체하고 교차하며 변형하는지에 관심을 가져야 함을 의미한다(Mulcahy, 2016). 예컨대 이성과 통치성(governmentality)의 체계에 깃든 전통적인 수업 관행이 종종 사람들이 취하거나 취해야 하는 것으로 예상

되는 의무의 범위를 한정해 버리고(Sonu & Snaza, 2015), 이는 암묵적인 교육과정이 되어 인간을 지배한다. 수업이 진행되는 동안 이곳저곳을 돌아다니는 무수히 많은 신체들이 특정하게 행위하도록 능력을 부여하는 시공간과 그 신체들이 행위함으로써 다시금 시공간을 창조해 내는 방식들에 민감해질 필요가 있다.

라. 신유물론의 개념들

1) 물질의 임시적 연결 관계: 어셈블리지

앞서 신유물론이 재개념화하는 물질은 관계적 본질로 간주된다고 밝힌 바 있다. 신유물론자들은 모든 사회적 생산이 전적으로 물질들의 연결과 그 안에서 발생하는 힘들에 의해 가능하다고 본다(Fox & Aldred, 2017). 이들에 따르면 국가, 기업, 또는 수업과 같은 인간 문화의 특정한 측면들은 구조나 시스템으로서 작동하지 않고 그 내부의 이질적 요소들이 배열되고 조립됨으로써 응집력을 갖는다. 신유물론은 이러한 물질들의 배열, 결집, 조립, 연결, 접속 등을 '어셈블리지(assemblage)' 또는 '네트워크(network)'로 개념화하며, 그것의 순간적이고 임시적인 특성을 강조한다. 신유물론 안에 포함되는 세부 이론들에 따라서는 두 용어를 구분하여 사용하기도 하지만, 여기에서는 두 개념의 세부적인 차이보다는 공통점에 기반하여 '어셈블리지'라는 개념으로 정리하고자 한다.

어셈블리지는 그것을 구성하는 수많은 이종적 조건들의 다양한 특성들을 가로질러 공동으로 기능한다. 따라서 이는 서로 다른 개체들이 한동안 일을 같이 하도록 정렬하는 방식으로서의 의미를 갖는다. 들뢰즈는 이를 "전염, 유행병, 바람"에 비유한다(Deleuze & Parnet, 1996: 84). 여기서 드러나는 행위능력은 관계망 안의 각 개체들의 것이 아니라 그들의 무리, 즉 물질들의 특정한 배열 방식 그 자체에 부여되는 것으로, 물질이 서로 간에 영향을 미치고 영향을 받을 수 있는 능력에 의해 생기는 관계적 효과이다. 과거 데모크리토스가 말했듯, 단지 어떤 원자들이 있는가가

문제인 것만이 아니라 그것들이 어떤 순서로 배열되어 있는가 하는 것이 문제이다(Rovelli, 2014, 김정훈 역, 2018).

한편, 어셈블리지 안에서는 그 어떤 것도 존재론적 지위나 완전함을 가지고 있지 않다. 이들은 행위와 사건을 중심으로 예측할 수 없는 방식으로 발전하기 때문에 유동적이고, 언제든 다르게 구성될 수 있다. 이는 탈영토화(deterritorialization)와 재영토화(reterritorialization)의 개념으로 설명되곤 한다. 살아서 활발히 움직이는 어셈블리지는 어떤 하나의 중심 권력에 의해 지배되지 않아 일부 지점은 강력하게, 또 다른 지점은 느슨하게 연결되기도 한다. 여타의 관계적 사고와 달리, 어셈블리지는 그것을 구성하는 각 요소들의 합으로서 전체가 만들어진다고 보지 않는다. 현재 모습의 전체를 만드는 것은 우연적이어서 구성 요소들의 마주침은 이음새 없는 매끄러운 전체가 된다(김숙진, 2016). 따라서 어떤 행위나 현상을 가능하게 하는 단일한 힘 또는 단일한 원인을 찾을 수 없다. 물질들 간의 관계적 역동성은 인간과 비인간을 포함한 모든 물질 사이의 관계를 수평화함으로써 일부에게만 부여되던 권력적 특권을 박탈한다(Bennett, 2010).

수업의 경우, 학생, 교사, 지식 내용, 교과서, 책상, 미디어 기기, 교육담론 등이 횡단적으로 연결되어 서로 영향을 주고받는 어셈블리지를 형성한다. 동일한 지식 내용이라 할지라도 어떤 교사, 혹은 학생과 만나느냐에 따라, 어떤 교과서 혹은 교실 환경과 만나느냐에 따라 그것은 죽어있기도 하고, 살아 움직이기도 한다. 수업을 구성하는 모든 요소들은 그 시공간에서 발생할 수 있는 상호작용의 종류나 성격에 관계적으로 영향을 미친다. 물질을 그것이 '무엇인가' 하는 관점에서가 아니라 복잡하게 얽혀 있는 관계 속에서 '무엇을 하는가' 혹은 '무엇이 되는가'의 관점으로 접근해야 하는 이유가 여기에 있다(조성원·소경희, 2021).

2) 물질의 행위능력: 사물-힘

데카르트 철학의 제1 명제, '나는 생각한다, 고로 나는 존재한다(Cogito ergo sum)'는 사유하고 인식하는 주체를 만들었다. 이 근대적 주체는 신으로부터 벗어나 자유의지를 가지게 되었지만 그와 동시에 사유와 인식의 대상이 되는 모든 존재들을 자신의 아래로 종속시켰다. 이렇게 종속된 객체 혹은 타자는 주체로부터 인식되어야만 그 존재 의미를 찾을 수 있었다. 사유하지 못한다고 여겨진 것들은 존재를 부정당했으며 그들에 대한 주체의 지배와 억압은 쉽게 정당화되었다.

신유물론은 근대적 주체를 해체하여 절대적 사유 주체에 가려져 있던 객체들의 힘을, 욕망을 드러내고자 한다. 힘이자 욕망인 물질의 생기성(vitalism)을 강조하여 물질성 자체에 내재된 생기를 이론화하고, 수동적이거나 기계적인 특성으로 설명되었던 기존의 물질 개념을 재정립한다. 또한 물질이 자기-구성적으로(self-constituiting) 작동하는 동시에, 나름의 속성을 갖는 또 다른 물질의 영향을 받아 구조적인 변형을 경험한다는 사실에 주목하여(Coole & Frost, 2010: 7) 물질이 주체성을 지닌다고 간주한다. 물질은 인간행위 혹은 인간의 의도에 환원되거나 전적으로 통제될 수 있는 대상이 아니며(이경묵, 2016), 오히려 인간의 주관과 사유를 가능케 한다.

이렇게 활력을 지닌 물질의 힘을 신유물론에서는 '사물 힘(thing-power)'이라 칭한다(Taylor, 2016). Thing-power에서 'power'는 '힘'과 '권력' 두 가지 모두로 번역될 수 있다. 여기에는 인간뿐만 아니라 비인간도 행위능력(agency)을 지니는 행위자가 될 수 있다는 의미가 담겨있으면서 동시에, 인간 주변과 내부를 순환하는 보다 폭넓은 범위의 비인간 권력들을 감지하고자 하는 신유물론의 중요한 의도가 내포되어 있다(Bennett, 2010). 힘을 가진 사물은 기본적으로 파괴한다. 그러나 파괴는 동시에 생성이다. 사물의 욕망은 어셈블리지를 흩어지게 하지만 그것을 무(無)로 만들지 않는다. 이전과 다른 상태, 즉 차이는 없던 것이 있게 되는 것이므로 그 자체로 새로운 생성이다. 사물 힘의 크기가 클수

록 어셈블리지에 미치는 영향력은 증가한다. 이는 어셈블리지의 변화에 근원적이면서도 직접적인 움직임을, 그러면서도 통일되지 않은 분산적인 움직임을 보인다(문성원, 2008).

물질을 생동하는 것으로 이해하고자 하는 것은 비인간 사물에 인간이 가지는 생명을 불어넣고자 함이 아니다. 또는 인간이 지배적 위치에서 비인간을 단지 소비하고 소유하는 데 집중해 왔음을 비난하고자 하는 것도 아니다. 그보다는 그동안 끊임없이 재생산된 실천들을 가능하게 한 인간 및 비인간 물질들의 복합적인 힘을 드러내어 우리 눈 앞에 당장 보이는 효과들 너머의 것을 사유할 것을 요구한다. 수업에 참여하는 물질들은 교사와 학생, 즉 인간의 행동이나 습관을 설득하는 힘을 발산할 뿐만 아니라 시간, 조직, 통제 따위의 보다 거대한 체계를 단단하게 만들기도 한다(Snaza & Sonu, 2016). 예컨대 일렬로 배열된 책상과 교실 맨 앞쪽에 놓인 교탁의 배치는 교사는 말하고 학생은 듣게함으로써 개인들의 역할을 고정시킨다. 고정된 역할은 자연스럽게 '교사-교과서-학생'으로의 연결을 고착화하여 새로운 연결들의 생성을 잠시간 어렵게 한다. 고착화된 수업 내 연결은 교사에게 더 강한 권력을 쥐어줌으로써 통제를 가능하게 하고, 학생으로 하여금 그에 복종하게 하여 그들의 목소리를 점차 잃어가게 만들기도 한다. 이렇게 책상과 교탁의 배열 및 위치는 수업을 구성하는 또 다른 인간 및 비인간 물질에 영향을 미침으로써 점점 더 강력한 힘을 발휘한다.

다른 한편으로 이러한 관계망에 균열을 가져오는 것 역시도 물질의 힘이다. 수업 중 창문을 타고 들어온 벌 한 마리가 고착화된 연결을 깨고 왁자지껄한 분위기와 웃음을 유발하여 학생들의 몸을 좌우로 움직이게 하고, 수업을 새로운 국면으로 이끌기도 하는 것이다. 따라서 수업 시간을 함께하는 물질들의 힘을 관찰하고 분석하는 것은 수업의 모양과 의미를 고착화시키는 어셈블리지를 인식하고 진정으로 필요한 교육적 개입이 무엇인지를 재고할 수 있게 한다는 데에서 의미가 있다

3) 물질을 서로 변용시키는 자극: 감응

물질은 통제할 수 없는 무한한 마주침 한 가운데에 놓여 있다. 그 마주침은 예상치 못한 때에, 인지하기도 어려운 찰나의 순간에 이루어진다. 마주침의 대상은 사물, 인간, 또는 공간을 감싸는 분위기이기도 하며, 그것으로부터 불현듯 떠오른 옛 기억이나 예리한 통찰이기도 하다. 물질들과의 마주침을 통해 촉발되는 감정, 느낌, 기운 따위의 것은 경험 곳곳에 스며들어 신체에 끈적하게 달라붙어 축적되기도, 사라지기도 하는 어떠한 힘이다(Ahmead, 2010). 이를 '감응(affect)'이라 한다. 신유물론은 물질들이 서로에게 향하는 자극을 바로 이 감응이라는 개념으로 논의한다. 감응을 설명함에 있어서도 앞서 '사물-힘'과 같이 '힘'이라는 단어를 사용하게 되는데, 감응은 개인의 의식에 의해 표상되기에 앞서 물질들 사이를 흘러 다니며 서로를 변용시키는 비인격적인 힘이라고 할 수 있다(Massumi, 2002).

감응은 얼핏 '감정'이나 '느낌'으로 대체할 수 있을 듯도 하다. 그러나, 실체로서의 물질이 불러일으킨 감응은 내면화된 감정과 달리 움직임에 개방적인, 끊임없는 흐름이다. 이러한 힘에 관한 논의는 오래된 철학적 사유의 계보를 가지고 있다. 그 출발은 스피노자의 「에티카」에서부터로, 그는 감응을 신체의 활동 능력을 증대시키거나 감소시키고, 촉진하거나 저해하는 신체의 변용인 동시에 그러한 변용의 관념으로 이해했다(Spinoza, 1677, 강영계 역, 2007). 이후 니체, 프로이드, 베르그송, 들뢰즈, 마수미를 경유하며 이에 대한 지속적인 논의가 이루어져 왔으나(강연진, 2020), 감응을 그것을 주고받는 존재들 사이의 관계적 측면에서 확장시켜 이해한 것은 들뢰즈에 와서이다. 이는 들뢰즈가 말한 '되기(becoming)' 또는 관계 속에서 상태나 능력의 일부 변화를 성취하는 힘을 의미한다. 이때 변화에는 신체적, 생물학적, 심리적, 사회적, 정치적, 감정적인 것들이 포함된다(Fox & Alldred, 2017). 변화에 대한 경험과 인식은 과거 역량과 현재 역량에 대한 의식적인 비교에서 비롯되지 않고, 존재론적 이행 자체에 대한 긍정(최진석 외, 2020)으로 나타난다.

> “과거의 환기는 억지로 그것을 구하려고 해도 헛수고요, 지성의 온갖 노력도 소용없다. 과거는 지성의 영역 밖, 그 힘이 미치지 못하는 곳에, 우리가 꿈에도 생각하지 못했던 어떤 물질적인 대상 안에(이 물질적 대상이 우리에게 주는 감각 안에) 숨어 있다. 이러한 대상을, 우리가 죽기 전에 만나거나 만나지 못하거나 하는 것은 우연에 달려 있다”(Proust, 1913, 김창석 역, 2006: 154-155).

프루스트가 말하는 “과거”는 지금으로부터 아주 먼 어느 시점일 수도 있고, 지금이라고 느끼는 순간의 바로 직전일 수도 있다. 그런데 이 과거의 “환기”는 의지적인 기억과는 거리가 멀다. 지나간 인상이나 경험을 의식 속에 간직하거나 다시금 생각해 내는 것이 아니라, 물질과의 우연한 만남을 통해 현재에서 과거를 다시 사는 것이다. 시간이 뒤엉키는 듯한 이 신비로운 경험은 “우리가 꿈에도 생각하지 못했던” 때와 장소에서 일어난다. ‘그때 그랬지’ 하는 단순한 느낌을 넘어서 가슴이 뛰고 손발에 땀이 나는 신체적 변화를 경험하고 존재론적인 변화를 맞이하기까지 한다. 이를 가능하게 하는 것이 감응이다.

여러 인간 및 비인간이 얽혀 있는 수업 장면도 물질세계에서의 기호들과 부단히 부딪히는 마주침으로 이해할 수 있다. 감응의 관점에서 수업은 그것을 구성하는 신체에 축적된 흔적들의 발현이다. 감응의 흔적은 사라지지 않고, 새로운 감응을 이끌어내는 원동력이 되므로(Massumi, 2015, 조성훈 역, 2018), 물질 사이에 흐르는 힘은 수업 상황에 영향을 미치게 되고, 이는 다시 또 교사의 가르침과 학생의 배움에 알게 모르게 영향을 미친다. 때로는 지식이 던지는 물음이, 커튼 사이로 들어오는 햇살이, 복도를 지나가는 교장선생님이 학습자와 교수자에게 감응을 촉발할 수 있다. 그리고 그 감응에는 학습에 대한 즐거움, 특정한 사유의 단계로의 진입, 번뜩이는 아이디어의 창발 등이 포함될 수 있다. 수업을 감응의 개념을 가지고 들여다보는 것은 교사와 학생을 물질세계 안에 위치시키고, 그들이 물질과 조우하는 일에 관심을 기울이는 일이 된다.

3. 수업 현상에 대한 신유물론적 접근

사회 현상에 사회-물질적으로 접근한 연구는 해외에서 앞서 이루어졌지만 최근에는 국내에서도 그 움직임이 활발하다. 기술과학, 정치학, 사회학, 예술학 등 각 분야에서 물질적 전환이 이루어지고 있다. 이러한 흐름에 발맞추어 교육학에서도 이제 막 신유물론과 관련한 논의를 시작하고 있다. 선행 연구들을 살펴봄에 있어서 신유물론 또는 신유물론에 포함되는 세부 이론들에 대한 직접적인 언급이 없다 하더라도, 그것이 학교 교육 또는 수업 장면에서 물질성을 새로이 고찰하고 있다면 신유물론적 관점이 연구 저변에 깔려 있는 것으로 판단하였다.

물질의 힘을 드러내고 물질의 목소리를 듣겠다는 신유물론의 입장과 시도는 이론적 차원에서 사유하기에는 그 까다로움의 정도가 덜할 수 있지만, 실제 학교 현장에 들어가 인간과 비인간의 얽힘의 관계를 밝히는 일은 상대적으로 어려운 것으로 보인다. 그 이유는 연구자가 기존에 가지고 있던 인간 중심적인 시선에서 벗어나기 위해 의식적인 노력을 지속적으로 해야 하고, 현상에 얽혀 있는 수많은 물질들 가운데 연구자가 보고자 하는 일부를 구획하고 절단하는 과정에서 연구자 스스로 배제와 소외의 딜레마에 빠질 어려움이 있기 때문이다. 상황이 이렇다 보니 많은 연구들이 신유물론이라는 새로운 패러다임을 이론적 차원에서 소개한 뒤, 신유물론적 관점에서 교육을 이해할 때 생겨날 현장의 변화를 상상하거나 교육이라는 영역 안에서 인간의 위치와 역할은 어떻게 변화해 가야 할 것인지를 고민하고 있다(박유신·조미라, 2017; 박휴용, 2019; 박휴용, 2020; 신춘호, 2021, 정윤경, 2020).

최근에는 COVID-19의 장기화로 비대면 온라인 수업이 불가피해지면서 비인간 중에서도 특히 기계/기술과 공생해야만 하는 수업 상황에 초점을 두는 연구들이 출현하였다. 전통적인 수업과 비교하여 비대면 온라인 수업에서 발견되는 변화 요인이 무엇인지, 이에 따라 수업의 상호작용 및 그 안에서 출현하는 행위성들이 어떻게 재구성되는지 살펴보기 위해 신유물론을 탐구한 연구(지향수, 2021)가 이론적 차원에서의 논의였

다면, 비대면 온라인 수업을 경험한 학생들의 사례를 통해 인간과 비인간 기계의 얽힘의 양상을 이해한 연구(조성원·소경희, 2021)는 실제 비대면 수업 장면에 놓였던 학생들이 비인간 물질들로부터 어떤 힘들을 경험하였는지를 밝혔다는 점에서 보다 실천적인 연구라 할 수 있다.

한편 국내 연구의 또다른 특징적인 점은 유아와 관련된 연구가 수적으로 많다는 것이다. 유아 교육의 역사 속에서 물질성을 고찰한 연구(최수연, 2020), 물질성을 통해 유아의 놀이 의미를 확인한 연구(전가일, 2018), 유아 교구가 수업이나 교육 담론 속에서 구성하는 다양한 작용들을 탐구한 연구(동풀잎, 2019; 윤여주, 2020) 등이 대표적이다. 상급 학교에 비해 유아 수업에 참여하는 사물 주체가 다양하다는 점, 유아기 때 물질을 통한 감각놀이가 중요하다는 점에서 신유물론은 유아 교육을 이해하는 해석적 틀로서 매력적이었던 것으로 보인다.

다음으로 해외 연구들의 경우, 교육 현장에서 즉각적으로 보이지 않았거나 보일 수 없었던 물질 영역의 효과들을 수면 위로 드러내려는 작업을 신유물론에 기대어 진행했다. 국내 연구에서는 교육에 참여하는 비인간 물질들의 존재를 밝히는 수준에서 대부분의 논의가 이루어졌다면, 해외 연구물들은 교육에서 비인간 물질이 어떤 정치적 성격을 띠는지, 비인간 물질들의 영향이 인간의 의도나 의식을 어떻게 압도하는지 등 보다 다차원적인 접근이 이루어졌다. 정해진 간격에 맞춰 울리는 종소리가 학생들로 하여금 시간성을 규율하고, 사회화할 수 있음을 보여주는 연구(Snaza & Sonu, 2016), 현재의 패러다임에서 정상적인(normal) 것으로 받아들여지는 것들만을 보여주는 교과서의 전통이 동일한 것을 반복하게 하고 새로운 것을 실험하기를 방해하고 있음을 지적하는 연구(Pierre, 2016) 등이 이에 해당한다. 또한 책 여백에 쓰인 글(marginalia)이 학생들로 하여금 세상과 공감하도록 교육적 활동을 이어나갈 수 있음을 보여주는(Truman, 2016) 연구나 교실 내의 권력관계가 교사의 스웨터를 통해 이동하는 과정을 따라가는(Robbins, 2016) 연구는 그냥 지나쳐도 모를 작은 물질 하나에 집중하여 교육적 순간들을 해석하고, 인간과 비인간으로 구성된 개방적이고 변화하는 공동체가 어떻게 조직화되는지 관찰

하였다.

한편 특정 교과 수업에서의 어셈블리지를 탐구한 연구들도 일부 찾아볼 수 있는데, 영어 수업에서 학생들이 문해력에 어떤 방식으로 참여하는지 그 경로를 추적한 연구는(Johnston, 2018) 문해력을 습득하는 데 발현되는 여러 물질들의 행위성을 기반으로 학습자가 능동적으로 참여할 수 있는 공평한 기회를 제공하는 방법을 탐구하였다. 또 수학적 패턴, 종이, 과제, 원, 도표와 같은 것들이 학생들의 몸과 얽혀 하나의 신체 조립을 구성해 가는 과정을 보여주는 연구도 수행된 바 있다(Ferrara & Ferrari, 2017).

신유물론의 관점에서 접근한 교육 연구들은 지역적 특수성이 반영되기 때문에 같은 물질을 중심에 놓고 본다 하더라도 연구의 결과가 천차만별이다. 이는 교육 장면을 구성하는 어셈블리지의 탈영토화와 재영토화가 계속해서 이루어지기 때문이며, 연구를 진행하는 중에도 연구 참여자들이 끊임없이 변화를 맞이하기 때문이다. 수업 장면에 직접 들어가 질적연구를 수행한 일부 연구들의 공통적인 발견은 우연적이고 갑작스러운 물질 에너지의 흐름 속에서 목적과 계획 없이도 탄생하였던 교육의 순간이었다.

Ⅲ. 연구 방법

이 연구의 목적은 신유물론적 관점에서 학교 수업의 의미를 탐색하는 것이다. 그동안의 수업 담론에서 의미화한 학교 수업을 새로운 시선에서 재고해 보기 위해서는 학교 수업을 특정한 무엇으로 고정시키지 않고, 현상을 있는 그대로 들여다보는 작업이 요청된다. 수업을 가로지르는 힘의 역동은 실제 수업 현장에 들어가서야 관찰하고 이해할 수 있는 바, 이 연구는 질적 연구 방법을 택하였다. 질적 연구는 기본적으로 현상의 복잡성을 최대한 있는 그대로 파악하려는 입장을 취한다(조용환, 1999). 따라서 질적연구를 수행한 나는 연구의 맥락을 인위적으로 설계하지 않고, 현상이 전개되는 자연적인 맥락 또는 일상적인 맥락에 참여하였다(조용환, 1999).

이 연구는 질적 연구 방법 중에서도 사례연구에 해당한다. 사례연구는 연구자가 단일 사례 또는 여러 사례를 심층적으로 탐색하여 기술하고 분석함으로써 보다 심화된 이해를 제공하고자 할 때 사용하는 연구 방법이다(Creswell, 2017). 연구의 출발에 나의 개인적인 교사 경험이 있었으므로 연구 사례는 내가 교사로서 함께하는 중학교 국어 수업이 되었고, 내부자이면서 동시에 연구하는 외부자로서의 균형을 잃지 않고 더욱 '낯설게 보기' 위하여 같은 학교에 근무하는 또 다른 국어 동료 교사의 수업을 추가적으로 선정하였다.

이 연구는 방법론의 차원에서 이론적인 틀로 삼고 있는 신유물론의 입장을 견지하였다. 첫째, 나는 이성의 나무 꼭대기에 앉아 범주화를 통한 구분과 구별을 하기보다는 항상 물질적인 집합체의 한 요소로 자리하고자 하였다(MacLure, 2017). 연구 문제를 해결해 가는 연구자로서의 위치도 있었지만, 나는 어디까지나 수업을 이루는 물질들의 관계망 속에서 존재하였다. 교육 연구에서 번번이 사용되어 온 '개념화'를 탈피하여 구체적이고 복잡한 사건과 현상을 그대로 드러내고자 하였다. 또한 수집한 자료를 이론적 틀에 끼워 맞춰 억지로 해석하지 않으며, 전제하거나 미리 세웠던 가설에 들어맞는 자료만 선택적으로 제시하는 일을 경계하였

다. 둘째, 인간과 비인간 물질들의 관계를 비예측적 관계(alterity relation)로 보고, 인간이 예측하거나 의도하지 않는 방향으로 물질의 행위가 일어나는 상황과 현상에 주목(Adams & Thompson, 2016)하고자 하였다. 이를 위해 인간에 시선을 고정시키지 않고, 인간과 비인간 행위자들의 얽힘을 통해 생성되는 국어 수업을 분석하고자 하였다.

1. 연구의 개요

가. 연구 과정

이 연구는 2021년 9월 기초 연구를 시작으로 2022년 12월까지 진행되었으며 질적 사례연구 방법으로 이루어졌다. 이 연구는 크게 '기초 연구, 연구참여자 섭외, 자료 수집, 자료 분석 및 해석, 연구 결과 정리 및 논문 작성'의 과정으로 이루어졌고[표 Ⅲ-1], 이 과정은 선형적이기보다 순환적인 성격을 띠었다. 기초 연구는 이 연구의 이론적 틀인 '신유물론'을 바탕으로 학교를 새롭게 보는 것에서 시작되었다. 연구 현장인 든솔중학교를 관찰하고, 1명의 교사와 3명의 학생들을 대상으로 파일럿 면담을 수행하여 연구 문제를 구체화하였다. 이후 서울대학교 생명윤리 심의위원회(Institutional Review Board, 이하 IRB)에 연구 계획서의 심의를 의뢰하였다. IRB의 승인을 득한 뒤, 연구 참여자를 모집하고 연구 참여에 대한 동의를 받았다. 자료 수집은 약 5개월에 걸쳐 진행되었고, Wolcott(1992)의 3E(Experiencing, Enquiring, Examining)인 참여관찰, 면담, 현지 자료 조사를 기본으로 하였다. 자료 수집과 동시에 신유물론적 관점을 중심으로 여러 차례의 분석과 해석이 이루어졌다. 분석과 해석 과정에서는 수집된 자료들이 이루는 어셈블리지를 절단하는 일이 불가피하였는데, 이때 연구 문제와 신유물론의 핵심 개념들을 중심으로 절단하였다. 연구 결과의 신뢰성과 타당성을 높이기 위해 연구 참여자에게 내용 검증을 요청하여 분석 결과를 함께 검토하였다.

[표Ⅲ-1] 연구 과정 개요

연구 과정	내용
기초 연구 (2021년 9월 ~2022년 3월)	· 문헌 조사 · 예비 연구 참여자 파일럿 면담 · 문헌 조사를 통한 연구 관점 설정 · 파일럿 연구를 통한 연구 문제 구체화 · 연구계획서 작성 및 IRB 심의 신청
연구참여자 섭외 (2022년 4월)	· IRB 승인 · 연구 기관 동의 획득 · 연구 학급 선정 및 연구 참여자 동의 획득
자료 수집 (2022년 4월 ~2022년 8월)	· 수업 참여 관찰 및 동영상 촬영 · 면담 녹취 및 일상 대화 기록 · 현지 자료 수집(공책, 학습 자료, 교사 일지, 정책 문서 등)
자료 분석 및 해석 (2022년 4월 ~2022년12월)	· 신유물론적 관점을 중심으로 한 반복적 자료 읽기 · 자료에서 반복적으로 등장하는 어휘, 주제, 장면을 위주로 자료 체계화 · 신유물론의 핵심 개념을 중심으로 질적 코딩 수행 · 연구자의 관점에서 분석된 자료들에 대한 의미 부여
연구 결과 정리 및 논문 작성 (2022년 7월 ~2022년 12월)	· 물질 참여 속 국어 수업의 생성, 그 안에서의 교사와 학생의 변화 기술 · 연구 참여자에 의한 내용 검토 · 연구의 결론 도출

나. 연구 현장

연구 현장은 서울특별시에 위치한 든솔중학교(가명)의 3학년 국어 수업이다. 장기간의 수업 관찰이 필요하다는 점에서 '연구자에게 편의성이 높은 사례'를 고려하여(Flick, 2002, 임은미 외 역, 2009) 내가 국어 교사로 근무하고 있는 학교를 연구 현장으로 삼았다. 연구 현장을 선택함에 있어 내가 해당 공동체에서 생활하고 있고, 연구 참여자들에 대한 사전 지식이 있다는 사실을 충분히 이용하였다. 내가 중등학교 국어 교사라는 점에서 수업을 관찰하기에 진입장벽이 높지 않은 점, 직접 가르치는 학생들이 참여자가 됨으로써 라포 형성에 용이한 점, 교사로서 현장에 대한 이해를 적극적으로 도모하여 교육 연구에 기여할 수 있다는 점에서 연구자인 내가 전적인 참여자가 되는 데에 이점이 있을 것으로 기대했다. 나는 그렇게 연구자이면서 동시에 연구 참여자였다.

이와 동시에 함께 근무하고 있는 국어과 교사 1명의 수업을 함께 연구함으로써 내부자이면서 동시에 연구하는 외부자로서의 균형을 잃지 않도록 했다. 교사 연구 참여자는 연구 상황, 수업 내용, 학생들과 관련된 사항들을 공유하기 어렵지 않은 교사여야 했다. 또한 교사 연구 참여자가 담당하는 학급의 학생들과 내가 이미 라포 형성이 되어 있다면, 연구를 시작함에 있어 능률을 높일 수 있는 하나의 조건이 될 것이었다. 다른 교사들에게 연구 내용을 소개하기에 앞서 나와 3학년을 함께 나누어 들어가는 최영은 교사를 참여자 모집 1순위로 삼았다. 나와 최영은 교사 모두 2021년도에 가르쳤던 학생들을 2022년에도 가르쳐 학생들과 이미 충분한 라포 형성이 이루어져 있었고, 3년 6개월 간 함께 근무하며 수업 나눔을 해 온 사이였기 때문이다. 최영은 교사는 흔쾌히 참여에 동의하였다.

이 연구는 수업 현장을 참여관찰해야 한다는 점에서 학급에 소속되어 있는 모든 학생들에게 사전 동의를 구할 필요가 있었다. 이에 연구 참여를 희망하는 학생들이 많은 학급을 우선적으로 선정해야 했다. 학기 초 모집 공고를 통해 학생들의 참여 의사를 확인한 뒤 3학년 9개 학급 중

전체 학생이 연구에 참여하기를 희망한 4개 학급을 선정하였다.

[그림Ⅲ-1] 든솔중학교 연구 참여 학급 교실

다. 연구 참여자

위의 연구 현장 선정 과정을 통해 연구 초기, 두 명의 교사와 92명의 학생이 연구 참여자로 선정되었다. 그러나 연구 참여를 중단하는 것에 대한 참여자의 자율성을 보장하였으므로 그 수는 연구가 진행되는 동안 수차례 변화하였다. 연구 마지막까지 동의 의사를 유지한 학생 연구 참여자는 69명이었다. 69명의 참여자 중 1차 면담에 참여한 학생은 총 28명이었고, 2차 면담까지 참여한 학생은 12명이었다.

1) 교사 연구 참여자

교사 연구 참여자는 연구자인 나 조성원과 최영은(가명) 교사이다. 든솔중학교 국어 교사인 나와 최영은 교사에 대한 간단한 소개는 아래와 같다.

[표Ⅲ-2] 교사 연구 참여자 목록

연구 참여자	성별	교사 경력	담당 교과	공책 사용 기간
조성원	여자	4년차	국어	2018년~2019년 2021년 9월~2022년
최영은(가명)	여자	5년차	국어	2019년~2022년

나와 최영은 교사는 국어 수업에 '공책'을 사용한다. 다른 교과의, 다른 교사의 수업에서도 사물 공책은 흔히 관찰될 수 있겠으나 "공책 없는 수업을 이제는 상상하기 어렵다"는 데 의견을 함께하는 나와 최영은 교사에게 그것은 어느새 '당연한' 존재였다. 수업에 함께하는 사물 가운데 자명한 것으로 여겨지는 것들이 있다. 책상, 의자, 교과서, 칠판 등이 일반적으로 생각되는 것일 테다. 나와 최영은 교사는 여기에 공책을 더하여 그것 또한 자명해 보이는 사물의 대열에 끼워 넣는다. 우리는 사물 공책에 지속적으로 의존해 왔지만, 그 사실이 너무나 당연시된 탓에 그것이 실제로 기능하는 방식에 관하여 더는 물음을 가지지 않았다. 어떻게 수업을 위한 자명한 구성원이 되는지, 어떤 이유로 그렇게 오래도록 남아 수업을 매개하는지 의문을 제기하기에 공책이 함께 얽혀 있는 수업은 이미 안정화된 것이었다.

안정화된 수업은 연구의 시작과 함께 흔들렸다. 공책을 중심으로 일어나는 일들이 새삼 새롭게 느껴진 나의 경험과 학교 수업의 의미에 대한 문제 의식이 함께 맞물리면서 수업을 이루는 물질 집합체에 대하여 의문이 제기되었기 때문이다.

2) 학생 연구 참여자

수업을 관찰하며 만들어진 관찰기록지에는 연구 참여에 동의한 여러 학생들의 발화와 행동이 기록되었고, 연구 결과 도출에 활용되었다. 그러나 면담에 있어서는 2차 면담에까지 전부 참여한 학생들의 자료만을 연구에 활용하였다. 학생 연구 참여자는 그 수가 많아 정보를 전부 제시하기 어려우므로 여기에는 그중 2차 면담에까지 참여한 학생들의 간단한 정보만을 싣는다.

[표Ⅲ-3] 학생 면담 참여자 목록

	이름(가명)	소속 학급	성별	면담일자
1	박경호	4반	남	2022. 07. 19. 2022. 08. 29.
2	이진희	4반	여	2022. 07. 12. 2022. 08. 23.
3	김강우	5반	남	2022. 06. 29. 2022. 08. 19.
4	민정은	5반	여	2022. 07. 07 2022. 08. 03.
5	유하영	5반	여	2022. 07. 07. 2022. 08. 19.
6	김현경	8반	여	2022. 07. 05. 2022. 08. 22.
7	염태경	8반	여	2022. 07. 05. 2022. 08. 22.
8	최명진	8반	남	2022. 07. 19. 2022. 08. 09.
9	김지은	9반	여	2022. 07. 04. 2022. 08. 29.
10	박한솔	9반	남	2022. 07. 04. 2022. 08. 25
11	정하연	9반	여	2022. 07. 04. 2022. 08. 22.
12	민희원	9반	여	2022. 07. 06. 2022. 08. 25.

2. 자료 수집

이 연구에서는 질적 연구의 일반적인 자료 수집 방법에 따라 현장 관찰 자료와 면담 자료를 수집하였고, 비인간 행위자와 관련된 현지 자료를 추가적으로 수집하였다.

[표Ⅲ-4] 수집 자료 유형 및 방법

<table>
<tr><th>유형</th><th>수집 형태</th><th colspan="2">수집 기간 또는 횟수</th></tr>
<tr><td rowspan="4">수업
현장 관찰</td><td rowspan="4">현장 녹화 자료,
현장 관찰 기록지,
녹음 자료,
사진 자료</td><td>3학년 4반</td><td>수업 12회</td></tr>
<tr><td>3학년 5반</td><td>수업 11회</td></tr>
<tr><td>3학년 8반</td><td>수업 13회</td></tr>
<tr><td>3학년 9반</td><td>수업 15회</td></tr>
<tr><td rowspan="2">면담</td><td rowspan="2">녹음 자료
수기 자료</td><td>최영은
교사</td><td>· 심층 면담 (3회: 2022년 5월, 7월, 8월)
· 쉬는 시간 수시 대화
· 점심 시간 수시 대화</td></tr>
<tr><td>학생
참여자</td><td>· 면담
(2회: 2022년 6-8월 중)</td></tr>
<tr><td>현지 자료</td><td colspan="3">· 공책 자료
· 학습 활동 자료
· 연구 참여자 제공 자료(학교 공문, 교사 일지 등)
· 비인간 행위자 관련 자료(책상 배열, 교육과정, 시간표, 교과서, 스마트 기기 등)</td></tr>
</table>

가. 참여 관찰

참여 관찰은 2022년 4월 중순 무렵부터 2022년 8월 31일까지 약 4개월에 걸쳐 이루어졌다. 1회당 45분씩 일주일에 90분(수업 시수로 2시간), 학급당 11-15회 정도의 관찰이 이루어졌다. 이 연구에서의 참여 관찰은 구체적으로 자기관찰과 일반적인 참여관찰로 구분할 수 있다(Chang, 2008).

먼저, 나는 교사이자 연구자로서 수업에 직접 참여하여 물질들의 관계망 안에 놓였다. 이에 나는 내 안의 인지적 활동, 행동, 감정의 변화를 포착하고, 나를 둘러싼 외부세계 및 타자와의 상호작용을 관찰해야 했다. 나는 3학년 8, 9반의 국어 수업이 끝난 뒤 1시간 이내에 수업 일지를 작성하여 수업 상황을 가능한 한 빨리 정리하였다. 그러나 수업을 진행하면서 동시에 물질들의 관계적 작용을 관찰하는 일에는 한계가 있었으므로 수업 녹화를 진행하였다. 촬영은 태블릿 PC를 활용하였고, 수업 방해를 최소화하기 위해 교실 뒤편에 배치하여 학생들의 얼굴이 녹화되지 않도록 하였다. 관찰기록지 작성은 녹화 당일 마쳤다.

최영은 교사가 들어가는 3학년 4, 5반의 수업에는 관찰자로 참여하여 일반적인 참여 관찰을 진행하였다. 여기서 일반적인 참여관찰이란 타자들의 상호작용과 행위, 그리고 사건들을 관찰자 관점에서 관찰하고 기록하는 것을 말한다(Chang, 2008). 물론 여기에서도 나는 완전한 외부자라고 볼 수는 없었다. 학생들의 수업권을 보장하기 위해 교실 뒤편에 위치하여 있는 듯 없는 듯한 존재일 것을 지향하였으나 때로 수업에 참여하여 학생들에게 질문을 던졌다. 4반과 5반은 교사 두 명이 수업에 들어가는 셈이었으므로 학생들의 부담을 줄이기 위하여 동영상 촬영을 따로 진행하지 않고, 필드노트를 활용하였다. 수업이 끝난 뒤에는 해당 수업과 관련하여 최영은 교사와 이야기를 나누고 기록하였다.

수업은 교실 아닌 공간에서 이루어지기도 하였다. 외부에서 마주치는 사건들에 있어서는 휴대폰 메모장을 이용하여 그때그때 발생 기록지(occurrence recording chart)를 기록하였다.

나. 면담

면담은 연구 참여자와 연구자 1 : 1 방식으로 이루어졌으며, 사전에 작성된 질문지를 골자로 반구조화된 형식으로 진행되었다. 면담은 연구 참여자의 반응에 따라 즉석에서 질문을 수정, 삭제, 추가하며 진행하였다. 면담 초반부에는 연구 문제와 관련된 기본적인 질문들을 중심으로 하였으며 중·후반부에는 참여 관찰이 진행되면서 이를 통해 생성된 새로운 질문들을 중심으로 진행하였다. 반대로 참여 관찰 또한 면담에서 드러난 사실들의 영향을 받았다. 특히 물질들과의 배열 안에서 교사와 학생이 어떠한 변화를 경험하는지를 탐색하는 데 있어 어셈블리지 가운데 어느 연결을 살펴야 하는지 확인할 수 있었다.

교사 연구 참여자인 최영은 교사의 경우 4월 중순부터 3회에 걸쳐 면담을 실시하였고, 매회 면담은 40분 내외로 이루어졌다. 연구 기간 동안 최영은 교사와는 쉬는 시간과 점심 시간을 활용하여 공식적인 면담 시간 이외에도 계속해서 대화를 나누었다. 대화 속에서는 최영은 교사의 생각과 감정뿐만 아니라 나의 것도 확인할 수 있었다. 면담은 연구 참여자가 놓인 상황과 맥락을 잘 보여줄 수 있는 근무 공간에서 진행되어 교무실, 교실, 급식실, 회의실이 면담 장소가 되었다.

학생 연구 참여자 면담은 1-2회에 걸쳐 진행되었고, 이 역시 매회 40분 내외로 이루어졌다. 면담 장소는 학생이 속한 학급이 되었다. 학생 면담 참여자는 참여 관찰 시작 1개월 후 선정하였다. 수업 참여 관찰을 통해 관찰되는 학생들의 다양한 차이를 기록하고, 중요하고 공통적인 패턴을 확인하는 과정을 거쳐 면담 참여자를 선정할 기준이 마련되었다. 물질과의 내부작용 안에서 역동을 경험하고 있는지, 그 안에서 변화가 관찰되는지, 자신의 경험을 대화를 통해 나눠줄 수 있는지 등을 고려하였다. 면담을 통해 수집된 내용들은 참여자들의 동의하에 녹음되었고, 전사를 통해 기록으로 보관하였다. 다만 최영은 교사와의 비공식적인 면담은 녹음 진행 없이 대화가 이루어질 때마다 수기로 기록하여 보관하였다. [표Ⅲ-5]는 면담 질문 예시이다.

[표Ⅲ-5] 면담 질문 예시

면담 대상	예시	
최영은 교사	초반부	- 선생님의 수업 목표는 무엇인가요? - 국어 수업에서 선생님의 역할은 무엇인가요? - 국어 수업의 전 과정을 설명해주세요. - 지금의 선생님 수업이 있기까지 어떠한 것들이 영향을 미쳤나요? - 국어 수업을 진행함에 있어 함께하는 물질에는 어떤 것이 있나요? - 국어 수업에 등장하는 사물 중 '공책'은 어떻게 사용하시게 되었나요? - 수업 밖에서의 다른 정체성은 선생님의 수업에 어떤 영향을 미치나요?
	중반부 · 후반부	- 국어를 무엇이라고 생각하시나요? - 한 시간의 수업이 진행되는 동안 선생님은 누구 혹은 무엇의 영향을 어떻게 받나요? - 선생님의 교육적 신념과 목표에 맞는 수업이 이루어지고 있나요? - 학생들의 성장과 배움을 어디서 확인하실 수 있나요? - 국어 수업 중 선생님의 성장을 경험하신 적이 있나요? - 국어 수업에 등장하는 사물 중, 교육과정, 교육정책, 교과서, 공책은 선생님께 어떤 의미를 가지나요? - 한 학기 동안 진행한 수업 중 가장 기억에 남는 수업이 있으신가요?
학생 연구 참여자	- 국어 교과에 대한 선호도는 어느 정도인가요? - 한 학기 동안 가장 기억에 남는 수업은 무엇인가요? - 국어 수업에 등장하는 사물 중, 학습지, 교과서, 공책, 핸드폰은 학생에게 어떤 의미를 가지나요? - 국어 수업에 등장하는 사물과 관련하여 떠오르는 이미지 혹은 구체적인 경험은 무엇인가요? - 각각의 사물이 국어 수업과 학생의 삶에 끼어듦으로써 변화된 것이 있나요?	

다. 현지 자료

이 연구는 인간과 비인간 행위자를 동등한 위치에 놓고, 수업 중 이들이 구성하는 어셈블리지를 따라가며 연구 문제 해결을 위한 자료를 수집하고자 하였다. 연구 참여자들의 국어 수업 현장에서 “물질적 인공물, 코드, 기호를 포함한 모든 행위자의 ‘목소리(voice)’를 기록”(Latour, 2005: 133-135)하기 위해서는 실물을 가진 사물뿐만 아니라 눈에 보이지 않는 ‘사물-힘’을 포착하여야 했다. 이를 위해 국어 수업을 구성하는 인간과 비인간 행위자 각각에 시선을 고정시켰다 거두기를 반복하며 어셈블리지를 규명하였으며, 국어 수업의 양상 또한 인간과 비인간이 얽히는 연결 구간에서 확인하고자 하였다. 이때 교육과정, 교과서, 공책, 스마트 기기, 교사, 학생 등 실제 형태를 가지는 물질과 언어, 사고 과정, 아이디어, 감정, 태도 등의 기운 혹은 감응의 결과물로서의 물질을 수집하였다. 이러한 현지 자료들은 국어 수업 속 인간과 비인간 행위자의 얽힘을 살피는 데 핵심적인 자료가 되었다.

동일한 물질을 참여 관찰, 면담, 현지 자료 조사의 여러 방법을 동원하여 자료화하는 것은, 그것이 어떤 물질과 어떻게 맞물리느냐에 따라 다른 의미를 가지고, 다르게 작동할 수 있다는 가능성을 염두에 두는 것이다. 신유물론적 관점에서 학교 수업은 고정된 실체일 수 없으며, 물질들은 끊임없는 마주침과 연결, 그리고 단절의 과정에서 늘 새로울 수밖에 없었다.

3. 자료의 분석과 해석

이 연구는 자료 분석을 위해 이 연구의 이론적 틀인 신유물론에 기대었다. 따라서 제시하는 국어 수업의 모든 사례는 신유물론이라는 이론적 관점에 따라 선택되었다. 이 연구는 중학교 국어 수업이 이루어지는 데 어떤 물질들이 어떻게 함께하는지, 물질과의 배열 안에서 교사와 학생이 어떻게 변화하는지, 재단할 수 없는 수업의 복잡함을 살펴보는 데 초점을 두었다. 이 연구는 다음과 같은 방식으로 자료를 분석하고 해석하였다.

첫째, 분석은 참여관찰 자료, 면담 자료, 그리고 현지 자료를 수집함과 동시에 수행하였다. 분석 과정에서 연구 문제를 구체화하였고, 귀납적인 분석을 위해 개방 코딩(open coding)과 선택 코딩(selective coding)을 진행하였다. 먼저, 개방 코딩을 실시하여 수집된 자료들을 반복적으로 읽었다. 반복적인 읽기 과정을 통해 자료에서 나타나는 행위자, 주제, 범주 따위에 이름을 붙였고, 이 가운데 사물 '공책'을 중심으로 한 수업 내 물질들의 관계를 주요하게 포착하였다. 선택 코딩 단계에서는 개방 코딩을 통해 확인한 물질들의 행위 능력을 중심으로 사물-힘이 확인되는 지점에서의 연결들을 보다 세부적으로 확인하였다. 이때 특히 연구자이자 연구 참여자인 나의 위치에서 기인하는 고정관념과 편견에 의해 자료가 왜곡되지 않도록 경계하였다. 분석 초기에 나는 첫 번째 연구 문제와 관련하여 물질 참여에 따른 국어 수업의 양상을 수업 '확장'의 방향으로만 분석하였다. 이는 교사로서 수업의 발전적이고 긍정적인 모습만을 확인하고 싶은 마음에서 비롯되었을 것이다. 그러나 신유물론의 관점으로 돌아가 자료를 다시 검토함으로써 수업 현상을 있는 그대로 이해할 수 있는 다양한 지점들을 중심으로 새롭게 코딩하였다.

둘째, 수업에 끊임없이 유입되는 새로운 물질들의 충격에 의해 너무나 당연하게 여겨졌던 질서가 해체되는 순간을, 전에 없던 질서가 생겨나는 순간을 중심으로 분석하고 해석하였다. 자료를 조각내어 비슷한 것끼리 분류하여 주제어를 붙이다 보면, 연구 참여자들의 개별적 특성이나 상황

적 맥락이 소거되기 마련이었다. 이에 프로세스 코딩(Saldana, 2013)을 통해 원자료에서 인간과 비인간 참여자의 행위가 출현하고 변경되는 순간순간의 흐름을 다시 읽어 내고자 하였다. 이는 국어 수업을 구성하는 물질들을 독립된 것으로 보지 않고 이들이 어떻게 얽히고 다시 또 경계를 해체하여 새로운 국면을 맞이하는지를 이해하는 데 활용되었다.

셋째, 인간의 말과 글, 즉 언어에만 초점을 두지 않고, 신유물론의 개념인 '감응'을 바탕으로 반(半)언어적이고 비언어적이고 표현을 위주로 자료를 분석하였다. 두 번째 연구 문제와 관련하여 교사와 학생의 '되기'는 미세한 움직임의 찰나에 드러났다. '사유', '신체 접속', '목소리 찾기'로 코딩된 인간 행위자들의 변화는 각각 이성, 신체, 정체성 차원의 범주화였다. 이중 특히 신체 변화를 포착하여 분석할 때에는 수업에 직접 내부자로 참여하는 일이 큰 도움이 되었다. '기다리기', '받아들이기'로 코딩된 교사와 학생의 신체 경험은 면담 자료에서 도출되기도 하였지만, 허공을 바라보거나, 한숨을 쉬거나, 펜을 굴리는 등 연구 참여자들의 비언어적인 표현으로부터 도출되기도 하였다.

넷째, 해석 과정에서 정형화된 기존 학교 수업의 의미에서 벗어나기를 시도하였다. 해석은 분석된 자료들에 대하여 연구자가 의미를 부여하는 것이며, 이때 연구자는 특정한 관점을 가지고 접근한다. 이에 연구 과정에서 작성했던 메모, 연구 일지 등을 해석 과정에 적극 반영함으로써 해석을 여러 각도에서 종합적으로 수행하고자 하였다. 이는 연구를 구성하는 여러 참여자들과 함께 연구자 또한 내부작용하며, 학교 수업의 의미를 탐색하는 과정에 물질적으로 개입하고 있음을 확인하는 일이었다. 한편으로 연구자인 내가 책임의 영역에서 작업을 수행하는 과정이었기도 하다. 이미 고착화된 개념과 정의, 그리고 범주들 사이에서 사고하는 것은 새로운 해석을 가능하게 할 수 없었다. 진보로 나아가는 진정한 길은 확실성이 아니라 회의로, "수정 가능성이 열려 있는" 회의로 닦인다(Miller, 2020, 정지인 역, 2021)는 신념에서 나는 외부자들이 일방적으로 그려내던 현상의 이미지를 경계하고, 언어에 갇히지 않도록 유의했다.

마지막으로 자료의 분석과 해석의 타당성을 높이기 위해 구성원 검토

를 시행하였다. 연구 참여자인 학생과 교사에게 연구자의 언어로 분석하고 해석한 면담 내용을 검토하게끔 하여 왜곡된 부분이 없는지 확인하게 하였다. 구성원 검토가 연구의 타당성과 윤리성을 완전하게 보장하는 것은 아니지만(Mayes, 2019), 현상의 수많은 물질들 가운데 연구자가 보고자 하는 일부를 구획하고 절단하는 과정에서 연구자 스스로 배제와 소외의 딜레마에 빠질 어려움이 있다는 점에서 연구 참여자들의 목소리를 왜곡하고 파편화할 위험성을 최소화하는 데 구성원 검토는 도움이 될 것으로 생각되었다.

4. 윤리적 고려

가. 연구자의 위치

무엇을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대해 고민하는 것은 교사로서 내가 자리하고 있는 사회적 위치에서 정체화한 성질이자 습관이었을 것이다. 나는 언제나 '내'가 가르쳐야 할 것들에 촉각을 곤두세워 왔던 탓에 수업 현상을 있는 그대로 두고 보는 연습을 할 기회가 충분하지 않았다. 그러나 그런 나에게 좀처럼 설명하기 어려운 일들이 찾아 왔고, 그것은 내게 교육적인 동기를 불러일으키면서 동시에 여러 궁금증을 자아냈다. 이 연구를 설계하는 시작점에는 좀처럼 설명하기 어려웠던 수업 속 물질의 힘을 경험한 나의 일화가 있다. 포스트 실증주의 연구자들은 연구 주제가 종종 전기에서 나오며 주제를 선택하는 이유 중 하나는 자신의 삶을 이해하려는 욕구라고 설명한다(Glesne & Peshkin, 1992). 실로 나는 그러했다. 나는 이 연구에서 교사로서 내부자이고 연구자로서 외부자였다. 내가 교사로 참여하는 수업을 관찰할 때 나는, 연구자이면서 동시에 연구 참여자였다. 여러 위치에 존재하는 나는 전통적인 연구의 길에서 방향을 잃고 갈등을 겪기도 하였지만 모든 연구자가 자신의 주제 안에 언제나 이미 있었음을 믿어 의심치 않고 '전적인 참여자'에 가까운 위치(박소진, 2018)에 서고자 했다.

이 글에서 나는 '나'를 숨기지 않는다. "불행히도 나는 경험이 부족한 탓에 '나'라는 주제로 한정되게 되었다."(Thoreau, 1854, 강승영 역, 2009: 10). 월든(Walden)을 쓴 소로(Thoreau)의 말을 수정하여 원용하면, 우리는 흔히 말하는 사람이 결국은 언제나 제일 인칭(第一人稱)이라는 사실을 잊어버린다. 이 글을 쓰는 동안 나는 이 사실을 잊지 않으려 노력했다. 나는 나의 궁금해하는 마음에 솔직해질 필요가 있었다. 우리는 보통 글의 목적과 주제에 얽매여 뻗어나가는 질문을 단속하기에 바쁘다. 그러나 나는 연구를 시작하기에 앞서 궁금해하는 마음에 오래도록 머무는 것을 두려워하지 않기로 했다. 질문은 어디까지 뻗어나가도 이상하지 않았다. 수업에 대한 고민은 우주의 빅뱅에 대한 생각으로까지 이어질 수 있는 것이었다. 어떠한 답을 내리기를 유보하고, 질문들 속에서 오래 헤엄쳤다.

어떻게 객관성을 담보할 수 있겠냐는 질문에 굴복하여 나 이외에 또 한 명의 교사를, 내가 가르치는 학급의 학생들 이외에 그녀가 수업하는 학급의 학생들을 연구 참여자로 추가 선정하였다. 그러나 이들은 결국 나와 관련된 데이터를 수집하고 분석하기 위한 하나의 장치가 되기도 하였다. 예컨대 연구자인 내가 교사로서의 나의 행위와 감정을 서술해야 하는 어려움을 겪을 때, 나는 나 스스로를 관찰하고 알아가기 위한 거울로서 최영은 교사와의 면담을 활용할 수 있었다. 그러므로 연구의 모든 설계와 수행은 결국 '나'와 연결되어 있었다.

연구 초기 연구자의 정체성을 그대로 가지고 수업에 들어가는 날이면 데이터를 수집하는 데 혈안이 되었다. 교사가 수업에 집중하지 못하는 날은 학생들도 단번에 알아차렸다. 이런 날들에 나는 교사로서도 연구자로서도 윤리적이지 못했다. 나는 몇 번의 시행착오 끝에 수업 중에는 연구자의 정체성을 의식적으로 뒤편에 두게 되었다. 내가 교사로서 느끼는 바가 있다면 그것이야말로 진정성 있는 데이터가 될 일이었으니 나는 교사로서 보내는 시간에 충실해야 했다.

나. 절단의 문제

수집된 자료를 분석하고 해석하는 과정에서 연구 현장을 구성하는 어셈블리지의 절단이 불가피하였다. 그러나 실제 원자료에서 드러나는 연구 참여자들의 국어 수업은 끊임없는 연결을 이루고 있어 깔끔하게 절단할 수 없었으며, 어느 부분에서든 절단이 이루어졌을 때 수업에 대한 이해가 왜곡될 수 있었다. 수업을 구성하는 인간과 비인간의 연결을 살펴봄에 있어 어딘가에 시선을 고정시키고 뻗어 나가야 했다. 이 연구에서는 연구 참여자의 수업에서 오랜 기간 당연하게 참여해 온 사물 공책을 중심에 두었으나, 만약 다른 물질에 시선을 고정시킨다면 똑같은 자료에서 새로운 연구 결과가 도출될 수 있을 것이다.

제Ⅳ장에서 국어 수업을 구성하는 물질들을 규명하였으나 이는 사물 공책과 관계를 맺는 물질 가운데 일부에 불과하다. 수업이 진행되며 함께 얽히는 물질은 교실 밖으로까지 늘어났고, 새로운 물질들이 끼어들고 생성됨을 확인할 수 있었다. 또한 제Ⅳ장에서 국어 수업의 양상을 범주화하여 제시하고 있으나 사실상 수업은 45분의 시간 안에서도 여러 차례 다른 양상으로 변화하여 일정한 기준으로 묶어 나타내기 어려운 성질의 것이었다. 이는 이 연구에서 제시한 범주들과 학교 수업의 의미는 잠정적이며 언제나 새로운 가능성에 열려 있음을 의미한다.

본다는 것은 생각만큼 자명하지 않다. 보이는 것이 전부는 아니다. 과거 많은 철학자들이 보는 행위에 대해 이야기한 것을 살펴보더라도 그것이 그리 간단히 설명될 수 있는 작동이 아님을 알 수 있다. 소크라테스는 자기 자신을 더 명확히 들여다보기 위해 그 자신에게서 몇 발짝 거리를 둘 것을 조언했고, 소로는 어떤 대상을 본다는 것은 그것을 이해하기를 멈출 때에야 비로소 가능해지며 눈앞에 보이는 것을 바로 규정하지 않고 기다릴 때 더 많은 것을 보게 된다 하였다. 이번엔 양자역학적으로 생각해 보자. 우리는 결코 있는 그대로를 볼 수 없다. 크기가 아주 작은 전자가 빛과의 충돌로 원래 위치에서 벗어나게 될 때, 전자에 부딪혀 튕겨 나온 빛을 보고 알아낸 그것의 위치는 사실 본래의 위치가 아니기 때

문이다(김상욱, 2018). 우리는 대상에 대해 모든 것을 완벽히 알아낼 수 없다. 그렇다면 한 연구가 가지는 의미에 관하여 우리는 어떤 말들을 붙일 수 있을까? 연구 또한 어떤 대상을 보는 일과 다르지 않기 때문에 이에 대한 답은 중요하다. 보이는 것이 전부가 아니라 할 때 연구자의 보는 행위는 보다 더 의도적일 필요가 있다. 연구자는 보이는 것을 보지 않아야 하며 분명한 주관성을 가지고 대상과 현상을 바라보아야 한다. 세상의 모든 연구는 무엇인가가 진정으로 목격되기 위해 필요한 주관적 시각들의 합 가운데 하나로서 그 의미를 가질 터이다.

어떤 대상과 현상을 완벽히 모사하고 재현하는 일은 불가능하다. 그것을 탐구하고 면밀히 살피고 모든 감각을 통해 느끼고자 하여도 그곳엔 본래의 것으로 환원될 수 없는 무언가가 깃들어 있다. 세잔이 말하였듯, “태양을 다시 만들 수는 없고, 다른 방법을 통해, 이를테면 색을 통해 그걸 표현할 수 있을 뿐”(조정훈 역, 2002: 180-181)이다. 이 연구에서 주된 표현 수단으로 삼게 될 언어는 세상의 많은 것들을 설명하고 해석해낼 수 있지만 그것은 어디까지나 시(poetry)로서 가능할 따름이다. 이는 다름이 아니라 언어가 존재를 완벽히 담아내지 못하기 때문이며, 생과 관련된 감흥과 사상을 어디까지나 함축적으로만 표현할 수 있기 때문이다. 이 글은 다른 여느 글과 마찬가지로 세상일을 노래하는 하나의 긴 시가 될 것이다.

Ⅳ. 물질 참여 속 국어 수업의 생성

이 장에서는 여러 물질들의 참여 가운데 국어 수업이 어떻게 생성되는지 살펴보고자 한다. 계속해서 변화하는 국어 수업의 어셈블리지는 사실은 더 많은 행위자들과 관계 맺기의 지점들을 가지지만, 여기에서는 그 가운데 일부분을 잘라 내어 살펴본다. 먼저, 든솔중학교 3학년 국어 수업을 구성하는 인간과 비인간 행위자를 규명하고, 여러 얽힘 가운데 비인간 행위자 공책에 주목하여 물질 참여에 따른 국어 수업의 양상을 확인한다.

1. 국어 수업을 구성하는 인간과 비인간의 얽힘

여기에서는 연구 참여자들의 국어 수업에 참여하는 물질들을 규명함으로써 국어 수업의 어셈블리지가 어떻게 구성되고, 재구성되는지를 확인한다. 어셈블리지는 물질들의 배열 또는 배치를 의미하며, 이것의 각 요소들은 공동으로 작동한다. 배치가 가지는 힘, 기세(氣勢)는 공간적이고 시간적인 배열로부터 발산한 역동적인 힘을 뜻하는 것으로, 단순히 배열 안의 특수한 몇몇 요소들로부터 나타난 힘의 합을 의미하지 않는다(Bennett, 2010). 제목을 붙이는 과정에서 국어 수업의 어셈블리지를 절단하고 범주화하는 일이 불가피하였으나 인간과 비인간 행위자들은 복잡하게 뒤섞이면서 교실 공간의 안과 밖을 횡단하며 내부작용하였다. 복잡하게 얽혀 있는 이들은 협동하여 정교한 수업을 만들어 가면서도 미묘한 힘겨루기를 벌였다. 물질의 규명은 이 연구에서 시선을 고정시키고 있는 사물 공책이 연구 현장에 처음 출현하는 시점에 함께 한 인간과 비인간을 중심으로 이루어졌다.

가. 인간 행위자

--- 최영은 교사와 조성원 교사 ---[1)]

교사가 자신의 개성을 믿고 스스로 혁신을 실현하며 성공적인 교육을 위한 노력을 지속해 나가는 데에(Huberman, 1988), 교사 자신이 가지는 교육적 신념과 스스로에 대한 정체화(소경희·박지애·최유리, 2020)는 중요하다. 최영은 교사와 나는 스스로 정체화한 교사로서의 모습으로 수업에 참여했다. 최 교사는 수업에서 그녀가 짊어져야 하는 의무와 책임을 '기회와 역할의 부여', '적절한 개입', '내용의 정리'로 인식하였고, 나는 '대화의 장으로의 초대', '세상과의 연결'로 인식하였다. 최 교사와 나의 정체성은 특히 수업 방식과 책상의 배열에서 드러났다.

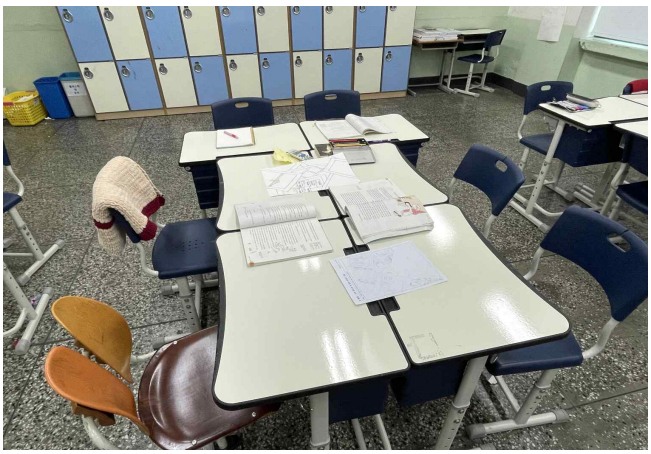
> 최영은: 근데! (웃음) 난 내가 앞에 나와 있으면 좀 부담스러워.
> 조성원: 왜?
> 최영은: 그냥 그게 원래 내 성향인가봐. 뭐 익숙해졌죠. 교사로 앞에 나와서 수업하고 하는 게 익숙해졌지만. 원래 내가 앞에 나와서 이야기 하는 걸 즐겨하는 사람은 아니었던 것 같아. 음... 나의 역할은 기회를 주는 것이고, 필요할 때, 적절한 타이밍에 개입하고, 마지막에 정리해 주고. 저는 모둠 수업을 한창 열심히 했던 적이 있었거든요? 지금도 하긴 하는데, 애들한테 역할을 주고 하라고 했을 때 자기들끼리 무언가를 열심히 하면 나는 배경이 되죠. 그럼 뿌듯해요.
>
> 1차 심층 면담(2022. 05. 17.)

학생들은 최영은 교사로부터 일정한 역할을 부여 받았다. 한 편의 글

---

1) 수업을 이루는 모든 물질과 사건은 어셈블리지로서 기능하였고, 어셈블리지 안에서야 의미를 가졌다. 글쓰기의 편리함을 위하여 현상의 부분 부분을 절단하여 분석하고 해석하였지만 본디 수업이라는 것은 그럴 수 없는 성질의 것이었다. 이 글의 한계를 조금이나마 보완하고자 하이픈을 활용하여 이름들을 붙였다. 절단된 부분들이 그 각각의 경계에서 서로 밀접한 관련이 있음을 나타내고자 하였다.

을 읽고 친구들과 내용 정리를 하기도 하고, 학습한 내용과 관련하여 문제를 내고 풀기도 하였다. 최 교사는 자신이 수업의 '주체'에서 물러난 자리에 학생들이 들어와 "스스로", 그리고 "함께" 과제를 해결하기를 바랐다. 학생들이 모둠 활동을 할 때면, 최 교사는 책상의 모둠 배열로부터 한 발자국 떨어진 상태로 교실을 순회했다. 그녀는 이 순간을 자신이 "배경으로 물러나 있다"고 표현했고, 학생들이 과제를 잘못 이해하고 있지는 않은지, 문제 해결의 단서를 찾지 못하고 있지는 않은지 확인하고 도움을 주면서 "뿌듯함"을 느꼈다.



[그림Ⅳ-1] 최영은 교사의 모둠 수업 책상 배열

반면, 나의 수업 시간에는 "나"라는 단어가 반복적으로 등장하였으며, 최 교사의 수업에 비하여 교사인 나의 목소리가 자주 출현하였다. 학생들의 목소리 사이를 뚫고 끊임없이 튀어나오는 나는, 이야기를 들고 등장했다.

> 비오는 날이면 교실에 들어가 창문을 활짝 열고 빗소리부터 듣는데, 올라오는 흙냄새가 좋고 빗줄기 사이 차단된 듯한 우리의 공간이 좋아 책을 덮고도 이야기가 끝없이 가지를 친다. 그러한 날들이 모여 비오는 날 국어 시간은 속된 말로 썰 푸는 날이 되었고, 비가 오는 날이면 아이들은 어김없이 "선생님 비 와요" 하며 눈을 반짝인다. 교육과정이 있고, 교과서가 있고, 진도 계획이 있지만 나는 자꾸 멈춰

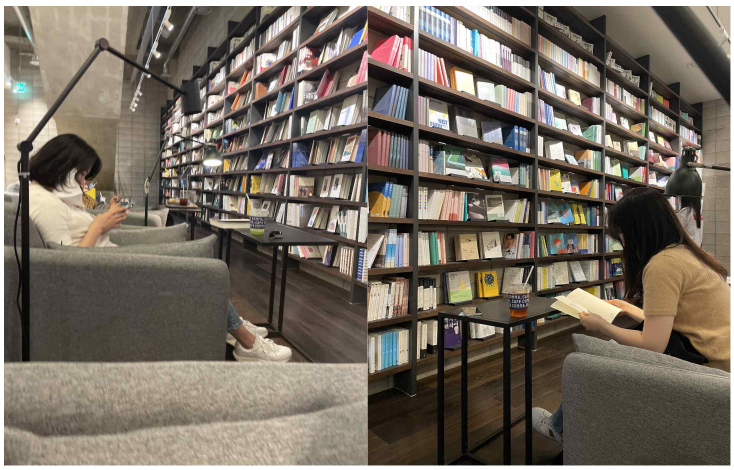
> 선다. 빗소리가, 비에 젖은 흙 내음이, 축축한 공기가 나를 멈춰 붙들고 지금 우리가 나누어야 할 것은 보다 살아 움직이는 삶의 이야기여야 한다고 내게 속삭인다. 삶의 이야기는 아침 뉴스에서 흘러나온 피렌체 관광객의 이야기로부터 시작하기도, 우리에게 찾아오는 우울감의 원인을 찾자는 별난 공동의 목표에서 시작하기도 한다.
>
> 조성원 교사 일지(2018. 06. 26.)

나는 수업을 통해 나누어야 할 것은 “삶의 이야기”여야 한다고 생각했다. 사람이 오는 것은 실로 어마어마한 일로, 이는 그의 과거와 현재와 미래가 함께 오기 때문이라는, 한 사람의 일생이 오기 때문이라는 정현종 시인의 <방문객>을 신조로 삼아 학생들과의 만남을 “부서지기 쉬운/ 그래서 부서기지도 했을/ 마음이 오는 것”으로 알았다. 그리고 “그 갈피를 아마 바람은 더듬어볼 수 있을” 것이니 내 마음이 그런 바람을 흉내라도 낼 수 있기를 바랐다. 학생들을 더듬는 바람은 나에게 있어 ‘이야기’였다. 나는 학생들과 책상으로 큰 원을 만들어 함께 대화하는 수업을 즐겨 했다. 사회자이자, 진행자이자, 이야기꾼인 나는 학생들에게 물음을 던져 띄웠다.

[그림Ⅳ-2] 조성원 교사의 대화 수업 책상 배열

이렇게 최 교사와 나는 교사로서 다른 정체성을 가지고, 다른 모양의 국어 수업을 하고 있지만, 여러 공동체에 함께 속하여 관심사를 공유하

고 있기도 하다. 먼저, 책 쓰기 동아리 ‘쓰담쓰담 A(1·2학년)’와 ‘쓰담쓰담 B(3학년)’를 개설하여 학생 동아리 활동을 함께 진행하고 있다. ‘쓰담쓰담’은 학생들이 1년 간 책을 집필, 편집, 출간해 보는 동아리로, “언젠가 책을 쓰고 싶다”는 최 교사와 나의 같은 소망에서 시작되었다. 최 교사와 나는 이 분야의 전문가는 아니었으므로 동아리를 진행해 나가는 데 여러 자료 조사가 필요하였다. 최 교사와 나는 도서관과 북카페를 옮겨 다니며 자료를 수집하러 다니기도 하였고, 관련 연수를 함께 듣기도 하였다.



[그림Ⅳ-3] 자료 조사 중인 나와 최영은 교사

최영은 교사와 나는 독서를 즐겨한다는 공통점을 가지고, 교사 독서 동아리를 오랜 기간 함께 해 오고 있기도 하다. 교사 독서 동아리는 든솔중학교에서 꾸준히 이어져 오는 교사 학습 공동체이다. 공동체 구성원은 동일한 책을 읽고 한 달에 한 번 만나 책에 대한 감상을 나누었다. 소소한 감상평에서 시작되는 독서 모임은 언제나 수업에 대한 이야기로 마무리되었다. 최 교사와 나는 때때로 동아리에서 “읽은 책”과 “나눴던 대화”를 학생들의 수준에 맞추어 수업으로 끌고 들어왔다.

--- 3학년 학생들 ---

든솔중학교 3학년 학생들을 몇 가지 특성으로 묶어 설명하는 것은 위

험하다. 확정된 윤곽을 가진 단어는 개인적 의식의 섬세하고 사라지기 쉬운 인상들을 부수거나 덮어버리기(Madaule, 1977, 류종렬 역, 2016에서 재인용) 때문이다. 그러나 학생들 개개인이 가지는 서로 다른 역사 가운데 공통의 경험과 속성을 찾아 볼 수는 있었다.

먼저, 든솔중학교 3학년 학생들은 COVID-19의 영향을 직접적으로 경험하였다. 이들은 2020년, 바이러스가 처음 창궐한 해에 중학교에 입학하였다. 학교가 온라인 수업을 위한 시스템을 구축하면서 학생들은 스마트 기기를 이용한 수업에 익숙해졌다. 3학년 학생들은 3월까지도 대면과 비대면이 혼합된 형태의 수업을 들어야 했다.

조성원: 너네 솔직히 말해 봐. 줌으로 수업할 때 자거나 엉뚱한 거 했어 안 했어?
김수인: 아, 당연한 거죠. 애들 거의 안 들었을 걸요? 그냥 아예 안 들었다고 보시면 되는데?
조성원: 너무 당당한 거 아니야? 저기 뭐야, 선생님들이 활동지 올려주시고 확인도 다 하셨잖아. 글 써서 한글 파일로 제출도 했던데.
구다인: 대충 했죠. 솔직히 그거 다시 들어가서 본 적 한 번도 없어요. 뭐 했는지 기억도 안 나요.

3학년 9반 수업 중(2022. 04. 28.)

그러나 이들은 비대면 수업에 “대충” 참여했다고 밝혔다. 1,2학년 때 학습한 내용을 잘 기억하지 못하였을 뿐만 아니라, 학교에서 생활한 기억이 많지 않았으며 여전히 초등학교 때의 기억에 머물러 있었다.

든솔중학교를 둘러싼 학교 안팎의 소문과 교사들의 발화를 통해 학생들의 속성을 간접적으로 확인할 수도 있었다. 든솔중학교는 “거친” 아이들이 가득하다고 소문난 학교이다. “사회화되지 않은” 아이들이 많다는 이유로 교사들이 전근 오기를 기피하고, 그 탓에 신규 교사들이 개인의 의지와 상관없이 첫 발령지로 경험하게 되는 경우가 많다. 교사들은 원대한 꿈과 계획을 품고 교실 문을 열었다가 자괴감과 실망을 가득 안고

돌아와서는 “내가 원하던 수업은 이런 것이 아니었다”며 탄식하거나 “여러 학교를 돌았지만 이렇게 학업 분위기가 안 잡힌 아이들은 오랜만”이라며 혀를 내둘렀다. 각 학급의 절반 이상의 학생들이 사교육을 받았지만 그와는 별개로 어려운 것보다는 쉬운 것을, 복잡한 것보다는 단순한 것을, 탐구보다는 놀이를 선호하는 분위기가 학생들 사이에 대체로 형성되어 있었다.

나. 비인간 행위자

--- 교육과정 및 수업 담론 ---

특정한 수업 담론이 힘을 얻어 우세해지면 학교 현장의 교사들이 전과 다른 변화를 체감하는 때가 뒤따라 찾아온다. 수업의 중심에 교사가 아닌 학생을, 교수(instruction)가 아닌 배움(learning)을 재배치하여 수업을 경험하는 학생의 입장에서 수업을 바라보게 되고, 학생들의 창의력과 문제해결력이 교육 목표로 급부상되면서(이민경, 2015), 수업을 학생 참여형으로 바꾸어 나가고자 하는 전국적인 흐름이 형성되었다. 최영은 교사와 나는 그 흐름에서 탄생한 2015 개정 교육과정을 “공부한” 교사로, ‘역량 중심’, ‘학생 중심’, ‘배움 중심’ 담론 가운데에 있었다.

> 최영은: 아니 우리가 임용 볼 때도 학생 중심 이런 거 강조하고, 과정 평가 중요시하고 그랬으니까. 학교 와서 보니까 선생님들도 그렇게 수업을 하시고. 권하시고 하니까. 그게 진짜 학생 중심의 수업인가 물으면 그거에 대해서는 또 다시 생각해 볼 문제이긴 하지만.
>
> 1차 심층 면담(2022. 05. 17.)

작금의 교육이 중심에 두고 있는 ‘역량’, ‘학생’, ‘배움’은 최 교사와 나에게 강한 의무와 책임을 지웠다. 학기 초 교과 진도 운영 계획을 세울 때는 교과서 단원별로 함양시킬 수 있는 ‘교과 역량’을 확인하였고, 주요 학습 내용을 어떤 수업 방식으로 진행하여야 ‘학생’들이 중심이 되어 ‘배

움'이 일어날 수 있을지 고민하였다. 교무실 자리를 등지고 있는 최 교사와 나에게 "선생님 어떤 식으로 할 거예요?", "활동 뭐하지?", "애들 어때요?" 하는 물음은 일상이 되었다. 지배적인 담론의 흐름에 편승하는 것은 그것을 "강조"하고, "중요시"하며, "권하기"까지 하는 교직의 분위기 속에서 자연스러운 일이었기도 하다. 그러나 담론이 수업 현장과 만나 실체화되는 과정에서 최 교사와 나는 '거북'하고 '불편'한 느낌에 휩싸이기도 하였다. 이는 역량, 학생, 배움 중심의 수업을 '모둠식 수업'이나 '강의식이 아닌 수업'으로 치환하는 관행에서 비롯되었다.

> 최영은: 보드게임 같은 거 있잖아요. 부루마블 이런 거. 그때 한창 선생님들 유행했던. 그런 게임 도구들을 주로 활용하려고 했던 것 같은데, 실패를 했어요.
> 조성원: 오, 나는 시도할 생각도 안 했어. 근데 왜 실패야?
> 최영은: 아... 그냥 그 게임은, 시간 때우기 용에 불과하다는 생각을 했어요. 애들이 그걸 통해서 무언가를 더 확장시킨다거나 생각을 한다거나 이게 아니라, 그냥 배운 거를 한번 더 정리... 아니다 (고개를 저으며, 미간을 찌푸리며) 정리도 안 됐던 것 같아. 그냥 흥미 위주였던 것 같고. 근데 그러다 보니까 보드게임은 안 하게 되더라고.
>
> 1차 심층 면담(2022. 05. 17.)

최 교사가 준비한 활동에 학생들이 "참여"하였더라도 그것은 "실패"한 수업일 수 있었다. 게임은 학생들을 움직여 최 교사의 교육적 신념대로 학생들이 "스스로", "함께" 과제를 해결하게 하였다. 그러나 해당 수업은 정답과 오답을 가리는 문제 풀이 형태에서 더 나아가지 못하여 "사실 확인"을 위한 시간이 되고 말았다. "배운 것을 정리"하는 시간조차 되지 못했던 당시 수업은 최 교사에게 "시간 때우기"라는 거북한 느낌을 갖게 하였고, 최 교사는 게임 도구들을 수업에 참여시키기를 그만 두었다. 학생들이 중심이 되어 스스로, 함께 하는 일이 "무언가를 확장"시키고 "생각하게" 하는 작업이 아니라면 '배움'으로 연결될 수 없음을 최 교사는

자신의 수업을 통해 비로소 깨닫게 되었다. 나 또한 유행하는 수업 방식에 대하여 회의감을 느껴 왔다.

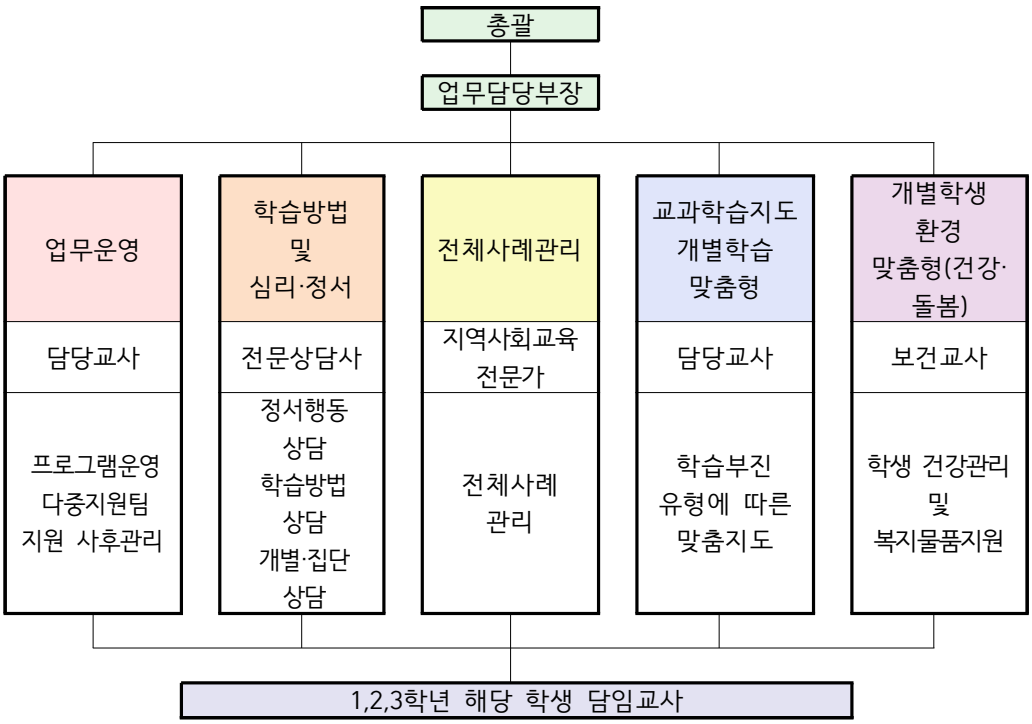
> 부장님을 따라서 공개 수업을 보러 갔다. 학교 밖 전문적학습공동체에서 학생 중심 수업 나눔을 위해 진행하는 것이었다. 학생들은 모둠별로 앉아 있었고, 모둠마다 전지 반만 한 사이즈의 큰 종이가 놓여 있었다. 별주부전을 읽고 모둠원 각각이 등장인물 하나씩을 맡아야 했다. 이후 등장인물들이 법정에 세워졌다는 상황을 설정하고, 소설 속에서 자신이 한 행동에 대하여 변론을 준비했다. 25분의 활동 시간에 나머지 20분은 발표 시간이었다. 활동이 시작되고 얼마 지나지 않아 열심히 참여하는 아이들 사이로 그렇지 못한 아이들이 보였다. 풀이 죽은 아이, 딴짓하는 아이, 친구에게 꾸중을 듣는 아이. 모둠 활동으로 괴로워하는 아이들이 여럿 보였지만 선생님은 활동 시간이 얼마 남지 않았다는 말만 계속했다. 발표는 모둠원 전체가 앞으로 나가 진행되었다. 열심히 참여한 아이가 그렇지 않은 아이의 몫까지 책임져야 했다. 그 어느쪽도 즐거워 보이지 않았다. 선생님만 즐거운 수업이었다. 그들의 모습은 기괴했고, 불편했다.
>
> 조성원 교사 일지(2021. 10. 18.)

“모둠 활동으로 괴로워하는” 학생들에게 ‘모둠식 수업’은 의미 없는 수업일 수 있었다. 그리고 그 학생들의 “몫까지 책임져야” 하는 나머지 학생들에게도 과한 부담을 지우는 일일 수 있었다. 그럼에도 불구하고 “활동 시간이 얼마 남지 않았다”는 말만 계속하는 교사는 자신이 기획한 ‘활동’에 심취하였다. 학생 중심 수업에서 학생들은 “즐거워 보이지 않았”고, 배움의 과정과 결과를 가시화하는 데에만 집착하는 교사의 모습에 나는 기괴함과 불편함을 느꼈다.

최 교사와 나는 교육과정의 취지와 수업 담론을 받아들이는 과정에서 시행착오를 경험하였고, 역량, 학생, 배움 ‘중심’에 대한 각자 자신만의 해석을 해 가는 중에 있었다.

--- 교육 정책 ---

든솔중학교는 '교육복지 우선지원 사업' 지정 학교이다. '교육복지 우선지원 사업'은 교육부의 교육복지 대표 정책이다. 모든 학생이 동등하게 교육 받을 권리를 가진다는 전제 아래 "교육 취약 계층에 속하는 학생들을 지원"하는 이 사업은 취약계층 학생이 밀집한 학교를 지정하여 집중 지원한다. '가정 소득 수준'과 밀접한 관련을 가지고 있는 이 사업은 취약계층 학생들의 교육, 문화, 복지 수준을 제고하고 학생들 간 교육격차를 해소하는 데 시행 목적이 있다. 든솔중학교의 경우 '관리자-담임교사-교과교사-복지사-상담사-지역사회'가 '교육 정책'과 함께 하나의 팀으로 긴밀하게 연결되어 학생 개인별로 맞춤 지원을 하고 있다.



[표Ⅳ-1] 든솔중학교 다중지원팀 구성 현황

교내 복지사는 학년 초 각 학급의 교육복지 대상자를 담임에게 공개하였고, 담임 교사 회의를 통해 학생의 '가정 환경'과 '심리 상태' 등 구체적인 학생 정보를 공유하였다. 최영은 교사와 나는 교과 교사이자 3학

년 담임 교사였으므로 해당 학생 명단을 인지한 후 수업에 들어갈 수 있었다.

조성원: 6반에 승기 있잖아. 교과서 지문을 전혀 못 읽어. 수업 시간에 매번 자거든? 내가 읽는 게 힘드냐, 내용 이해가 전혀 안 되냐 그랬더니, 그렇대. 그러고는 사랑방 가서 울었나봐. 복지사 선생님 전화 왔네? (...) 수업을 전혀 못 따라 오던데. 나는 진짜 수업 수준이나 난이도를 어디다 맞춰야 할지 모르겠어 이럴 때마다.

최영은: 걔 6반 선생님이 말했던 애 아니야? 복지 대상자. 무기력한데 친구들이 그래도 도와준다고 했던 거 같아. 아니 그니까. 만약에 내가 학군 좋은 데로 학교를 옮긴다고 해봐요. 여기서 해 온 수업처럼 안 할 거 같지 않아?

점심시간 대화(2022. 04. 20.)

든솔중학교가 '교육복지 우선지원 사업' 지정 학교라는 사실은 최 교사와 나로 하여금 "수업 수준이나 난이도"에 대한 고민을 하게 하였다. 복지 대상 학생들 중에는 수업 참여를 힘들어하는 학생들이 있었다. '정신적·육체적 건강 문제', '실패 경험의 누적', '기초학력 부진' 등 이유는 다양했다. 최 교사가 든솔중학교에서 "해 온 수업"은 "학군 좋은 데로 학교를 옮긴다고 하면" 하지 않을 수업으로, 교육 취약 계층 학생들을 고려한 수업이었다. 교육 격차를 해소하는 일이 전체 학생들을 "하향평준화"시키는 방향으로 가서는 안 될 일이었지만, 최 교사와 나는 국어 수업에서 사용하는 글의 난이도를 쉽게 낮추고, 지식 내용의 전달 범위를 축소시켰다. 상황이 이렇다 보니 국어 교과에 대한 성취도가 높거나 사교육 의존도가 높은 학생들이 학교 수업 밖에서 습득한 지식 내용을 교사에게 질문하는 경우가 종종 있었다. 질문은 수업에서 다룬 내용의 수준을 웃돌았고, 최 교사와 나는 그것을 전체 학급을 대상으로 다시 가르칠 것인지에 대해 합의를 보아야 했다.

최영은: 예쁜 꽃이 피었다. 이 문장을 관형절을 안은 문장으로 가르쳤나봐 학원에서. 꽃이 예쁘다 플러스 꽃이 피었다. 이렇게 보면 동일한 주어의 생략으로 안은 문장일 수 있잖아. 나는 홑문장으로 가르쳤는데, 시험 어떻게 나오냐고 하네?

조성원: 거기도 그래요? 뒷반도 그래. 같은 학원인가? 그렇게 분석할 수 있지. 좋은 문장이네. 근데 그것까지 가르치면 애들 혼동심할 거 같은데. 학교 문법은 거기까지 얘기할 건 아니기도 하고. 교과서 예문은 그런 건 없지?

최영은: 네. 물어보는 애들한테만 따로 설명해주고 넘어갑시다.

조성원: 그래. 애들 어려우면 포기할 애들 많아. 성공 경험 필요해.

쉬는 시간 대화(2022. 06. 21.)

최 교사와 나는 학생들이 가져온 예문이 학생 스스로 문법을 탐구하게 할 수 있는 “좋은 문장”임을 알면서도 “학교 문법”을 근거로 다시 설명하기를 포기했다. 수업 내용을 풍부하게 만들기보다 성취도가 낮은 학생들이 겪을 “혼동”을 최소화하는 쪽을 선택했다. 최 교사와 나는 교육복지 사업을 중심으로 ‘심화 학습’이 필요한 학생들보다 ‘보충 학습’이 필요한 학생들과 더 강하게 연결되곤 하였다.

--- 시간표 ---

든솔중학교의 시간표는 교무행정지원사가 프로그램을 사용해 만든다. 수업이 배치되는 시간대나 전과 후에 배열되는 타 교과의 성질은 매번 수업에 큰 영향을 미치지만, 이러한 요인들까지 고려하기는 어려운 시스템이다. 예컨대 체육 시간에 이어 국어 수업이 배치된 학급은 체육 시간의 영향으로 얻은 흥분된 마음이나 흐르는 땀을 국어 수업에까지 들고 들어왔다.

(수업을 시작한지 5분쯤 지났다) 나는 다리를 옆으로 비스듬히 빼 놓고 허공을 바라보는 호현을 지긋이 쳐다본다.

조성원: (언성을 높이며) 야. 지금 시계 좀 봐봐. 수업 시작했는데 책

상 위에 아무것도 없는 건 뭐야. 내가 교과서 펴라고 지금 몇 번을 말했어.

양호현: 선생님, 저희 농구하고 왔다고요! 4반한테 졌어요 짜증나게. 야, 준석아 선풍기 좀 돌려봐. 아, 너무 더워.

조성원: 그래서 수업을 하겠다는 거야, 말겠다는 거야. 쉬는 시간에 다 정리를 하고 왔어야지.

최명진: (시무룩한 목소리로) 종 치고 올라오는데 이미 5분 지나요. 화장실 다녀오면 안 돼요?

3학년 8반 수업 중(2022. 05. 26.)

이전 수업에서 다음 수업으로의 전환은 더디게 진행되었다. 매시간 다른 교과의 세계에 접속해야 하는 학생들의 입장에서 '수업 내용(농구)'이나, '감정(짜증)', 그리고 '신체 상태(높아진 체온)'와 같은 수업의 산물을 처리할 시간은 충분치 않았다. 그러나 여유 없이 빽빽한 시간표에 오랜 시간 길들여진 나는 학생들의 고충을 가벼이 여겼고, 그보다 수업 시간이 침해받고 있다는 데에 집중하여 분한 감정에 휩싸였다. 나는 "수업을 하겠다는" 것인지, "말겠다는" 것인지를 학생에게 물음으로써 수업 '주체'로서의 학생 위치를 인지시키고, 이전 수업을 "쉬는 시간에 다 정리" 해야 하는 것이 그들의 역할 중 하나임을 은연중에 드러냈다. 시간이라고 하는 것이 시간표 모양대로 분절적일 수 없는 것임에도 불구하고 교사와 학교는 학생들에게 단절과 접속을 강요하고 있었다.

한편, 시간표의 교과 배치는 변화하기도 하였다. 든솔중학교는 모든 학년의 시간표에 매주 한 시간씩 '독서'가 배치되어 있다. 이는 '한 학기 한 권 읽기' 정책에 따라 학생들이 온전히 한 권의 책을 읽을 수 있도록 하는 국어과의 물리적 장치이기도 하다. 시간표에 끼워 넣은 '독서'는 최영은 교사와 나에게 독서 수업에 대한 강제력을 가하였다. 강제력은 나에게 "스트레스"로, 최 교사에게 "예산 집행"으로 발현되었다.

조성원: 선생님 독서 시간에 애들 뭐 읽힐 거예요?

최영은: 나 일단은 단편 읽힐까봐.

조성원: 아, 독서 너무 스트레스야. 애들 읽는 속도 차이가 너무 나서

같은 거 읽고 활동하는 게 애매해.

최영은: 활동 안 하면 애네 읽고는 있는 건지 확인이 안 되잖아. 그래서 일단 단편 읽히려고. 그래도 예산 있는 걸로 책 시키자.

쉬는 시간 대화(2022. 04. 11.)

[그림Ⅳ-4] 3학년 9반 학급 시간표

예산 집행 후 도서를 구비한 최 교사와 나는 작은 카트를 끌고 다니며 학생들에게 매주 도서를 읽혔다. 그러나 이는 얼마 지나지 않아 “의미 없는” 일로 느껴졌다. 학생들은 다음 독서 시간이 돌아오는 동안 자신들이 읽은 책이 어떤 내용이었는지 잊어버리면서 독서에 대한 흥미를 잃어갔다.

황규민: 야. 나 어디까지 읽었더라? 까먹었어.

최영은: 내가 잘 표시해 두라고 했어, 안 했어.

이경은: 아 샘. 제가 읽던 책 없어요. 누가 가져갔나 봐요.

최영은: 새 책 들고 간 사람 누구야. 지난 번에 읽던 거 읽으라니까.

3학년 4반 수업 중(2022. 04. 28.)

‘학 학기 한 권 읽기’의 핵심은 “학년(군) 수준과 학습자 개인의 특성에 맞는 책”을 읽되, “긴 호흡으로 읽을 수 있도록” 하는 데 있다. “긴 호흡”을 어떻게 해석하느냐에 따라 독서 교육의 방식은 달라질 수 있었다.

- 2015 개정 국어과 교육과정의 교수·학습 방향
⑥ 한 학기에 한 권, 학년(군) 수준과 학습자 개인의 특성에 맞는 책을 긴 호흡으로 읽을 수 있도록 도서 준비와 독서 시간 확보 등의 물리적 여건을 조성하고, 읽고, 생각을 나누고, 쓰는 통합적인 독서 활동을 학습자가 경험할 수 있도록 한다.

최영은 교사와 나는 한 권의 책을 띄엄띄엄 나누어 읽는 것이 긴 호흡의 독서라고 볼 수는 없다고 판단했다. 단순히 책을 읽는 행위가 중요한 것이 아니라 ‘몰입’의 경험이 중요한 것으로, 최 교사와 나는 학생들이 책을 몸에 지니며 읽고자 하는 마음이 생기는 순간을 느끼게 하고 싶었다.

최영은: 애들 독서시간에 책 읽히지 말고 그냥 국어 할까요?
조성원: 너무 좋아. 애들 기말 끝나고 방학 오기 전이랑, 2학기에는 전환기 프로그램 전에 비는 시간 있잖아? 그때 독서를 아예 몰아서 하자. 읽고 싶은 책 있으면 가지고 오라고도 하고.
최영은: 그래 그러자. 그러면, 우리 수행은 국어 시간 전반에 읽고, 쓰는 활동 가지고 합산하는 식으로 가면 되겠죠?
조성원: 응. 모둠 활동 하게 되면 말하기도 들어갈 수 있고.

쉬는 시간 대화(2022. 04. 28.)

최 교사와 나는 독서 수업을 “방학 오기 전”과 “비는 시간”에 몰아서 하는 것으로 계획을 바꾸면서 ‘독서’ 시간을 ‘국어’ 시간으로 임의로 대체하였다. 강제력을 갖던 시간표는 학생들의 ‘신체적 반응’과 그에 따른 최 교사와 나의 ‘판단’과 ‘의지’에 의해 변화하였다.

--- 교과서 ---

든솔중학교 국어과는 '천재(박)' 교과서를 사용한다. 이는 교과 협의회를 통해 여러 종의 검인정 교과서를 평가, 비교한 뒤 학교운영위원회 심의를 거쳐 최종 선정된 교과서이다. 최영은 교사는 새로운 단원을 나가기 전, '교과서'와 '교사용 지도서'를 펴 놓고 학생들이 수업을 통해 "꼭 알고 가야 하는 것"이 무엇인지 확인했다. 최 교사가 생각하기에 교과서는 "불필요한 게 너무 많"았기 때문에 교과서에 수록된 내용 그 자체보다도 그것을 통해 궁극적으로 습득해야 하는 "개념"이나 "기능"을 위주로 수업을 계획하였다.

> 최영은: 교과서를 진짜 안 보게 되는 것 같아요. 진도야 나가야 하니까 교과서 내용을 보긴 보는데, 불필요한 게 너무 많아.
> 조성원: 내용을 설명하는 데 이만 한 제재가 없어서 넣어 놓았는지도 모르지만 식상하지.
> 최영은: 기본적으로 재미가 없어. 그리고, 아 모르겠어. 이게 색을 입혀 놓았는데도 재미가 없는 건. (교과서를 들추며) 아무튼 활동을 하라거나 글을 쓰라거나 하면서 여백 이렇게 주는 거, 여기다가 안 하고 싶어. 나 같아도 이거 왜 해야 하는지 모르겠는데, 애들한테 하라고 어떻게 해.
>
> 2차 심층 면담(2022. 08. 14.)

최 교사는 교과서 "활동"을 위한 "여백"은 설득력이 부족하다고 느꼈다. 자신도 "왜 해야 하는지 모르겠는" 활동을 학생들에게 하라고 할 수 없었다. 최 교사에게 교과서는 "진도"를 위한 것이었고, 그것은 곧 평가로 연결되었다. 정기 고사 문제를 출제하기 위해서는 "교과서 내용을 보긴" 봐야 했다.

> 문제를 다시 검토하라는 연락을 받고, 문제를 수정하기 위해 최 교사와 회의실에서 만났다.
>
> 조성원: 이거 내가 일부러 이렇게 낸 건데 뭘 고치라는 거야. 발음을

제대로 할 줄 아는지 보려고 낸 건데.

최영은: 그러니까요. 근데 단어를 샘이 만든 거죠? 교과서 학습 활동에는 없는 단어야.

조성원: 맞아. 근데 애들한테 연습용으로 준 프린트 있잖아. 거기엔 있는 거예요.

최영은: 그냥 교과서 예문으로 하자. 애들 그렇게 넣어도 어려워할 수 있어.

회의 중(2022. 06. 13.)

시험 문제를 출제할 때 최 교사와 나는 의도를 가지고 “일부러” 문제를 만들었다. 교과서에 나오는 내용을 암기하여 풀 수 있는 문제가 아니라 “제대로 할 줄 아는지”를 평가하기 위한 문제가 ‘좋은 문제’라고 생각했기 때문이다. 그러나 관리자의 검토 과정에서 최 교사와 나의 학생 평가는 교과서에 갇혀 옴짝달싹 못하는 상태가 되었다. 요컨대 최 교사와 나는 교과서와 물리적으로 가까이 연결되어 있었지만 심리적 거리는 멀었다. 교과서와 평가의 끈끈한 관계 안에서 교사는 마지못해 동원되었다. 그렇다면 학생들에게 교과서의 의미는 어떠할까? 학생들은 때로 무엇을 배웠는지보다 배운 내용이 평가 대상인지 아닌지 그 여부에 집중하였다.

수업을 시작하려는데 연우가 교과서를 들고 교탁으로 나온다.

김연우: 선생님, 저희 여기 더 읽어 보기 시험에 나와요?

조성원: 우리 수업 시간에 다뤘으니까 범위에 포함이 되겠지?

김연우: 그런데 앞반에서 안 하고 넘어갔다고 하던데...

조성원: 그래? 그래도 우리는 했잖아.

김연우: 시험은 똑같은 시험지로 보는데 앞반에서 안 했으면 안 나오는 거 아닐까요?

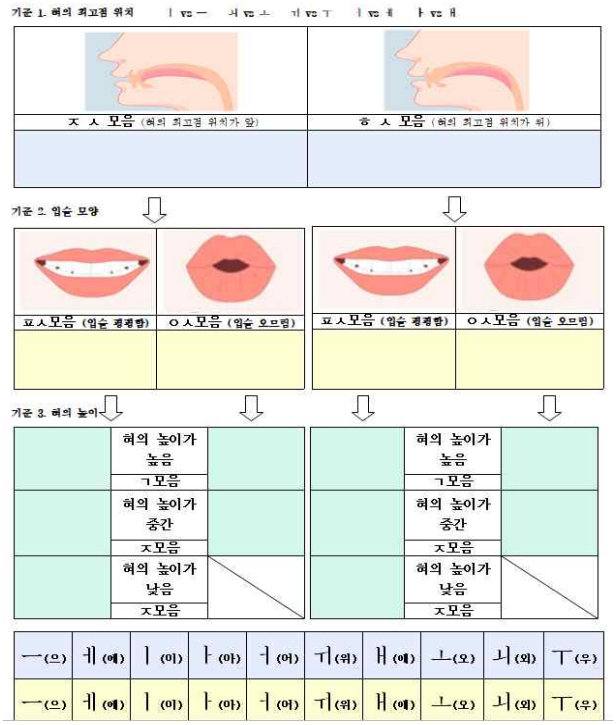
3학년 9반 수업 중(2022. 06. 10.)

교사가 교과서의 내용을 다룰 때에는 그것이 수업 자료로서 나름의 ‘가치’를 가진다고 판단했기 때문인데, “앞반에서 안 하고 넘어갔다”는

소식을 접한 학생에게 그것은 시험에 “안 나오는”, 중요하지 않은 내용에 불과했다. 이때 교과서는 ‘시험을 위한 것’이었다.

--- 학습지 ---

든솔중학교에서 교과를 불문하고 가장 많이 활용되는 수업 도구는 ‘학습지’이다. 학생들은 학습지의 “괄호”와 “빈칸”을 채우는 일에 익숙하다. 국어 수업에서 학습지는 교과서 단원이 끝나고 학습 내용을 정리하는 차원에서 활용되었다.



[그림Ⅳ-5] 최 교사가 만든 ‘모음 체계’ 학습지

박경호: 학습지의 경우에는 어느 정도 내용이 쓰여 있잖아요. 그런 부분에서는 그... 애들이 그걸 보고서 교과서와 비교하며 맞는 내용을 찾고, 그걸 찾음으로써 그것과 관련된 이해도를 높일 수 있다... 하지만 정답이 정해져 있다 보니까 단순히 찾는 것일 뿐, 찾고 확인하는 것일 뿐이라고 생각해요.

1차 면담(2022. 07. 19.)

최명진: 학습지는 답이 있는 거기도 하고. 괄호 같은 식으로. 아니면 보기에서 알맞은 것을 골라라 이런 식으로 정답이 정해져 있잖아요. (...) 선생님들이 답을 어차피 알려는 주시잖아요. 그때 써도 되는 거고. 수업 안 들어도 애들 거 보고 베껴 놓은 적도 많죠. 졸기도 하니까.

조성원: 그럼 그 답을 써 넣는 건 아무래도 중요한 내용이겠지?

최명진: 그렇겠죠. 시험 볼 때는 빈칸이 또 키워드니까 그거 중심으로 외우긴 해야겠죠.

1차 면담(2022. 07. 19.)

"정답이 있는" 학습지는 학생들에게 "맞는 내용"을 찾도록 했다. 정답은 교과서에 있었으므로 학생들은 교과서를 '진리'와 '모범'으로 믿어 의심치 않았다. "교과서와 비교하며" 정답을 "찾음으로써" 수렴적인 사고가 일어나 학생들의 "이해도를 높일 수"도 있었지만, 명진의 경우처럼 교사가 알려주는 답이나 친구들의 답을 "베껴" 넣으면서 생각하거나 궁리하는 일이 없기도 하였다. 명진은 다만 교사가 학습지에 뚫어 놓은 빈칸을 핵심 "키워드"로 알고, 시험을 위해 외워야 하는 것으로 인식하여 빨간 펜으로 중요 표시를 하였다.

김현경: 학습지는 뭔가 내 생각대로 쓰면 틀릴 확률도 있는 거니까 막 쓰기가 그렇긴 하죠.

1차 면담(2022. 07. 05.)

학습지는 학생으로 하여금 "생각대로" 표현하기를 주저하게도 하였다. 학생들이 "틀릴 확률"을 내포하는 학습지는 학생들이 "막", 냅다 적지 못하게 하여 직관적인 사고 경험이나 오답을 통해 배울 수 있는 경험을 최소화하였다. 최영은 교사도 학습지를 주된 수업 도구로 활용하던 때가 있었다.

최영은: 발령 첫해에는 뭔가 글을 쓰게 되더라도 학습지를 주로 활용했던 것 같아요.

조성원: 매시간 그 단원과 관련된 학습지를 계속 만들었겠네요?

최영은: 그렇죠. 그렇죠. 근데 그러다보니까 애들이 생각할 만한 걸 썼다기보다 그 단원에서 제시하는 것들 위주로만 그냥 썼었어요.

1차 심층 면담(2022. 05. 17.)

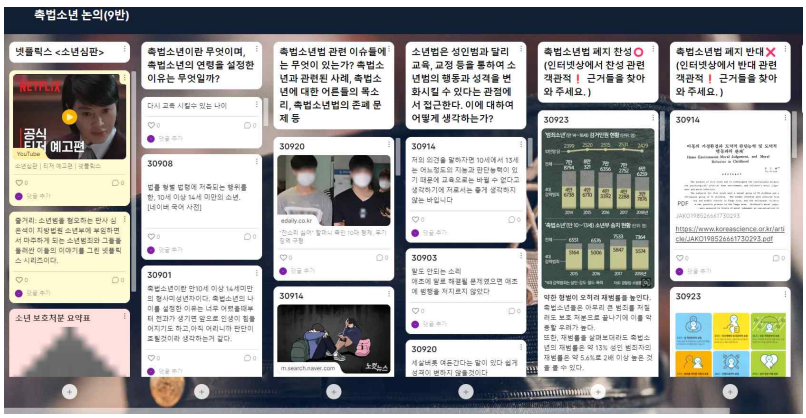
수업할 단원과 관련하여 학습지를 만들었던 최 교사는 국어과 성격에 맞게 개념 확인에 더하여 “글을 쓰게”도 하였는데, 학생들이 “생각할 만한 걸” 쓰게 하기보다는 “단원에서 제시”하고 있는 내용을 중심으로 쓰게 하였다. 학생들이 생각해 볼 만한 것은 교과서 밖에도 있을 것이었으나 학습지는 교과서를 벗어나기 어렵게 하였다. 이처럼 학습지는 수업과 교과서 사이에서 연결을 강력하게 하는 접착제 역할을 하였다.

--- 스마트 기기 ---

‘스마트 기기’의 사용이 일상화된 든솔중학교는 빔 프로젝터, 노트북, 태블릿 PC, 휴대폰, 음향 기기가 수업에 함께하였다. 교과 교사들이 노트북을 들고 복도를 이동하는 모습과 “○○시간인데, 핸드폰 필요하대요” 하며 교무실에 들어와 휴대폰 수거 가방을 받아 가는 학생들이 자주 관찰되었다.

[그림 Ⅳ-6] 스마트 기기가 들어와 있는 교실

COVID-19의 영향으로 학생들이 비대면 수업을 경험하면서 '패들렛', '구글프레젠테이션', '멘티미터' 등의 온라인 도구가 교실로 들어왔다. 비대면 수업이 종료된 후에도 교실에서 휴대폰이나 태블릿 PC를 활용하여 온라인 페이지에 실시간으로 학생 개인의 의견들을 공유하는 일이 잦아졌다. 예컨대 최영은 교사는 '주장하는 글쓰기' 수업에서 사회적 현안과 관련하여 주장을 세우고 근거를 마련해 보는 수업을 설계하였다. 최 교사는 "마음 같아서는 (학생들을) 도서관에 데리고 가서 수업하고 싶"었지만, 학생들에게 필요한 도서가 교내에 충분히 구비되어 있지 않을 뿐만 아니라, 학생들이 일상 생활에서 주로 인터넷을 이용하여 자료를 찾는다는 사실을 고려하여 "핸드폰"을 사용하게 하였다. 핸드폰을 받은 학생들은 대부분 주어진 과제를 열심히 수행하였으나 일부는 수업 내용보다 더 매력적인 힘을 발산하는 핸드폰 속 "게임", "메신저", "카메라"에 마음을 빼앗겼다.



[그림 Ⅳ-7] '주장하는 글쓰기' 수업의 패들렛 페이지

최영은: 각자 핸드폰 가져가세요. 가져가셔서 너네가 주장하고자 하는 내용을 뒷받침할 수 있는 근거를 마련하는 데 사용하세요. 근거가 객관적이고 신빙성이 있어야 한다고 지난 시간에 배웠잖아. 객관성을 높이기 위해서 어떤 근거를 가져오면 좋다고 했지?

이명한: 믿을만 한 기관에서 통계 낸 자료나 전문가 의견? 같은 것도

괜찮지 않나요?

최영은: 그렇지. 괜찮지. 대신 반드시 출처를 밝혀야 해. 지금 인터넷 들어가서 지식인부터 보는 사람들, 그거 아니야. 그리고 블로그 정보 가져다 쓰면 안 되냐고 묻는 사람들, 그것도 좋지 않아. 가져다 쓰더라도 원 자료를 찾아야 해.

최 교사가 교실을 순회하며 학생들의 활동을 돕는다.

최영은: (현경의 핸드폰을 빼앗으며) 엉뚱한 거 하지 말고 하라는 거 하세요.

진현경: (손을 뻗으며) 아아 샘, 제발요. 주세요.

강우현: 선생님, 성진이도 게임해요!

한성진: (때리는 시늉을 하며) 야, 아오! 샘, 얘도 같이 했어요. 폰 가져가서 보세요. 얘 아직 안 껐어요.

진현경: (빼앗긴 핸드폰을 찾으며) 샘, 솔직히 딱 한 판만 할게요. 애들이 저를 부릅니다.

최영은: 너네 이런 식으로 하면 나 폰 못 줘 이제. 누가 지금 또 카톡하고 메신저 하니. (뒤를 돌아보며) 누가 카메라로 얼굴 봐. 지금 공책에 아무것도 안 적고 있는 사람들은 뭐야.

3학년 5반 수업 중(2022. 06. 16.)

현경은 게임 속 사용자들이 자신을 부르고 있다고 표현했지만, 이는 게임이 현경의 “주의를 끌고 있다”는 표현을 대신하였다. 과제를 수행하는 학생들이 “통계청”, “국민 청원 게시판”, “국가인권위원회”를 방문하는 동안 “게임”, “메신저”, “카메라”에 마음을 빼앗긴 학생들은 손가락 터치 한 번에 수업을 이탈하였다. 수업을 이탈한 학생들에게 핸드폰은 더 이상 수업을 위한 보조 도구가 아니었으며, 함께 연결된 다른 물질들의 힘을 무화시키는 강력한 행위자로 변모하였다. 핸드폰을 두 손에 꼭 쥐고 놓지 않는 학생들은 필기구의 존재를 잊은 듯 보였고, 화면 속으로 빨려 들어갈 듯한 학생들의 두 눈은 학습 자료에 더는 눈길을 주지 않았다. 스마트 기기는 때로 학생들의 수업 이탈을 유혹하는 방해꾼이었다.

--- 공책 ---

3학년 학생들은 동일한 모양의, 그러나 표지의 색은 네 가지로 다른 국어 “공책”을 소지하였다. 공책은 최영은 교사와 내가 “교과 준비물 예산”을 사용하여 학년 초 학생 수만큼 구비한 것으로, 보이기에 그것은 든솔중학교 도처에 널려 있는 일반의 공책과 다름 없었다. 최 교사와 나는 구비해 둔 공책을 예년과 같이 학생들에게 나누어 줌으로써 일방적으로 힘을 행사하였다.

[그림 Ⅳ-8] 연구 참여자들이 사용한 공책 1

학생들의 입장에서 공책의 개입은 갑작스러웠다. 동시에 그것은 불현듯 학생들의 과거 기억을 불러일으켰다. 공책은 학생들에게 “일기” 또는 “숙제”와 동일시되었고, 그것은 괴롭고 성가신 것이었다. “아! 귀찮은데” 하는 학생들의 탄식은 막을 새도 없이 터져나왔다.

> 김현경: 솔직하게 초등학교 때 일기 제출하던 기억이 떠올라서 뭔가 이게 숙제가 아닐까? 뭔가 귀찮지 않을까? 초등학교 때 일기 내는 전날 밤새 없던 이야기를 지어내야 했거든요.
>
> 1차 면담(2022. 07. 05.)

김지은: 번고롭고 귀찮은 일들이 많아 질 것 같아 한숨이 나왔어요.

1차 면담(2022. 07. 04.)

정하연: 어...공책이라는 걸 한 번도 안 해봤어 가지고, 이게 뭔지 잘 모르는 상태에서 한다고 하니까 아마 걱정이 되었던 것 같아요.

1차 면담(2022. 07. 04.)

"공책이라는 걸 한 번도 안 해" 봤다는 하연과 "초등학교 때 일기 제출하던 기억"을 떠올리는 현경을 통해 과거 학생들이 가져 온 사물 공책에 대한 의미를 확인할 수 있다. 공책은 대부분의 학생들에게 '번거로움', '귀찮음', '걱정'을 느끼게 하고 '한숨'을 내뱉게 했다. 물론 학생에 따라서는 공책과 얽히기를 기꺼이 받아들였다. 이때는 공책과 관련된 '과거의 긍정적인 경험', '학생이 본디 가지는 성질', '교사의 열정에 대한 반가움'이 함께 연결되었다.

염태경: 저만 좋아했나요? 저는 원래 그런 거 쓰면 선생님이랑 좀 뭐라해야 하지, 뭔가 좀더 친해지는 느낌이 들고 재밌고 그렇고, 원래 질문에 대해 답을 하든, 제 이야기를 쓰든 어쨌든 제 생각이 정리되는 거라서 저는 좋아했는데.

1차 면담(2022. 07. 05.)

이진희: 어! 국어 수업에 있어서 열의가 있는 선생님이구나.

1차 면담(2022. 07. 12.)

최영은 교사와 나는 공책을 통해 무엇을 하고 싶었을까? 공책 출현의 시초는 시간을 거슬러 한참을 올라간다. 그곳에는 최영은 교사와 내가 각자 나름대로 규정한 국어 교과의 정체성, 교사로서의 정체성, 수업에 대한 문제의식 등이 얽혀 있다. 최 교사에게 국어는 "생각하고 표현하는 걸" 하기에 "가장 적합한 교과"였다.

최영은: 일단 역사, 수학, 영어. 뭔가 암기를 해야 하고 지식을 위주로 배워야 하는 교과잖아. 그런 교과에서는 애들이 뭔가 표현하는 게 어려울 거 같고. 생각하고 표현하는 걸 국어과에서는 특히나 해야 하는 거고, 하기에 가장 적합한 교과라고 생각했어요. 그러니까 일단 내용이 너무 다양할 수 있는 것 같고. 교과 특성상.

1차 심층 면담(2022. 05. 17.)

최 교사는 타 교과가 “지식을 위주로 배워야 하는 교과”라면 국어과는 그와는 성질이 다르다고 인식했다. 국어 교과가 ‘이해’와 ‘표현’이라는 두 개의 큰 축으로 이루어진다고 할 때, 최영은 교사는 “이해를 통한 표현”을 수업의 목표로 했다. 최 교사가 국어를 “표현”으로서의 ‘기능’적 측면을 중심으로 정체화했다면, 나는 “이해”로서의 ‘태도’에 초점을 두고 정체화하였다.

조성원: 모든 교과가 그렇겠지만 국어는 삶이지 않나? 국어라는 언어 자체가 나도 그렇고 애들도 그렇고, 정체성을 이루는 큰 부분이잖아. 내가 이 언어를 알아야지만 다른 세계로의 연결이 또 가능해지고. 애들한테 그런 말 종종 해. 시를 왜 배워야 하냐. 세상의 아름다움과 슬픔을 보기 위해서 배운다. 사랑을 속삭일 줄 아는 사람으로 자라기 위해서 배운다. 애들한테 되게 추상적으로 들리겠지만 국어는 인간의 삶을 이해하고 보다 풍요로운 삶의 자세를 갖게 하는 게 아니겠나.

1차 심층 면담(2022. 05. 17.)

나는 최 교사와의 대화에서 국어를 “삶”으로 표현하였다. 이는 국어라는 언어 그 자체가 나와 학생들의 “정체성을 이루는 큰 부분”이기 때문이며, 그것을 도구로 삼아 “다른 세계”를 이해할 수 있기 때문이다.

조성원: 여기 시조에서 화자는 자신의 신념을 굽히지 않지. 이때의 신념은 임, 그러니까 왕에 대한 변함없는 충성이지. 자, 너는

어때. 네가 지금껏 살면서 가지게 된 신념에는 어떤 게 있는데? 그걸 얘기해 보자는 거야. 우리 다 각자 다를 거 아니야. 또, 그럼 그 신념이라는 건 반드시 지켜 내야 하는 거야? 여기 화자야 목숨을 걸고 지켰지만 너희는 어떤데.

3학년 8반 수업 중(2022. 08. 30.)

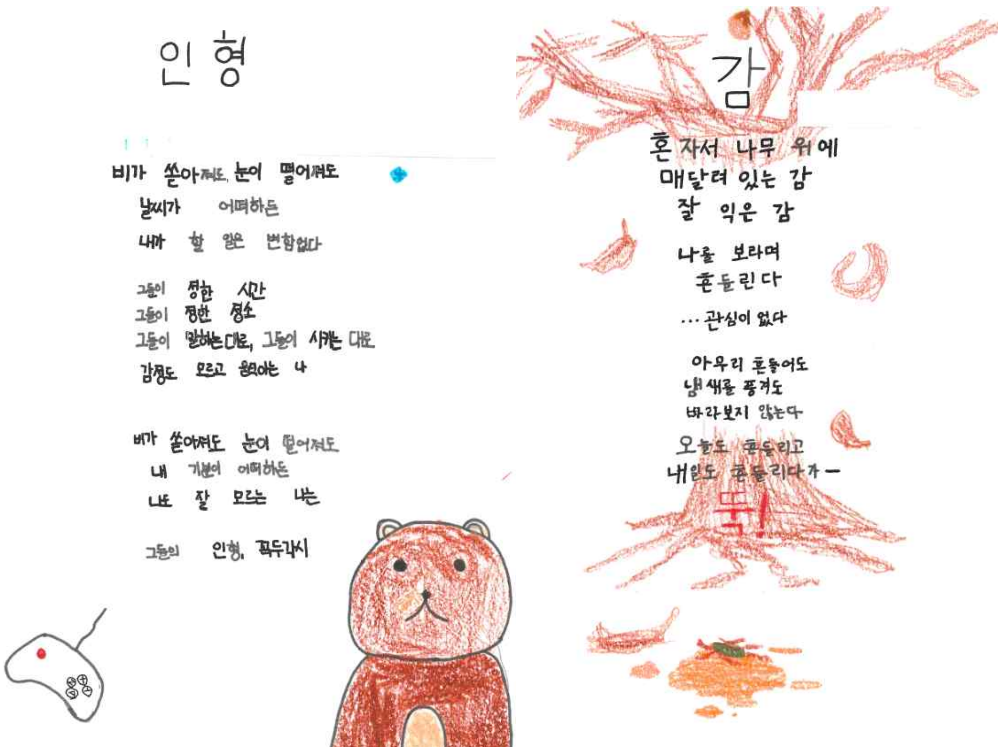
나는 수업에 사용되는 여러 제재를 통해 궁극적으로 학생들이 '나는 누구인가' 묻고 답하는 태도를 가지도록 하는 데 수업의 중점을 두었다. 이는 앞서 인간 행위자로서의 나를 소개하며 수업 시간에 "나'"라는 단어를 반복적으로 사용한다 밝혔던 것과 맥락을 같이 한다. "다른 세계", 즉 '타인에 대한 이해'를 위해서는 '자기 자신에 대한 이해'가 우선시되어야 한다고 생각했던 것이다.

최영은 교사는 자신이 교과를 정체화한 데 기반을 두고 학생들의 "생각"을 물었다. 이는 '기회와 역할의 부여'와 관련한 그녀의 책임감과 맞물렸다. 그러나 학생들은 "글쎄요", "잘 모르겠어요", "공부요", "게임이요" 따위의 "씁쓸하고도 안타까운" 대답들을 할 뿐이었다. 학생들은 자신이 어떤 생각을 하며 사는지 잘 알지 못하였고, 안다고 하여도 그 표현에 어려움을 겪었다. 그러던 중 "선생님을 사로잡은 생각은 무엇인가요?"라는 동료 교사의 질문이 최영은 교사를 붙들었다.

딱 일 년 전이 생각났다. 1학년 신입생을 만나고, 개별 상담을 하던 3월이었다. '요즘 어떤 생각을 많이 하니?' 혹은 '24시간 중에 가장 오랜 시간 하는 생각이 뭐야?' 이런 고정적인 질문이 내 입에서 24번 나갔다. 돌아오는 대답은 주로 글쎄요, 잘 모르겠어요, 공부요, 게임이요와 같은 씁쓸하고도 안타까운 이야기들이었다. 동료 선생님에게서 '선생님을 사로잡은 생각은 무엇인가요?'라는 질문을 들었을 때 이제서야 그 때 그 씁쓸하던 대답들을 이해하게 되었다. 본인의 생각을 돌아볼 시간을 충분히 주었어야 했는데, 그랬다면 더 알차고 재미있는 발전적인 이야기가 가능했을 텐데, 아쉽다.

최영은 교사의 글(2020년 3월)

질문을 마주한 최 교사는 “답하기가 정말 어려웠”으며, “애들도 비슷한 느낌이겠구나 생각했다”고 회상하였다. 생각을 이야기하라고 “질문만 던졌지”, “생각을 돌아볼 시간을 충분히” 주지 않았음을 그녀는 성찰하였다. 빽빽하게 짜인 시간표 안에서 최 교사는 학생들에게 충분한 시간을 줄 수 없었다. 학생들이 그들의 생각을 표현하지 못하는 원인이 수업 참여에 대한 의지나 집중도에 있는 것이 아니라 ‘시간의 부족’에 있음을 인식하게 된 사건이었다. 그녀의 ‘적절한 개입’이 필요한 때였다. 동료 교사의 질문이 최 교사를 붙들었다면, 나는 학생들의 말과 글, 눈빛, 그리고 행동에 사로잡혀 공교육의 의미에 대한 문제의식을 가지게 되었다.



[그림 Ⅳ-9] 시화전에 걸린 학생 작품

[그림 Ⅳ-9]는 든솔중학교에서 매년 진행하는 시화전에 걸린 학생들의 작품이다. 학생들이 밝힌 시의 주제는 “꼭두각시처럼 살아가는 청소년들의 삶”과 “주류에서 소외된 사람들의 소리 없는 아우성”이다. 「인형」

의 화자 “나”는 글쓴이 자신을 포함한 청소년이다. “나”는 “날씨”와 “기분”에 관계 없이 “그들이 정한” 대로 움직이는데, 여기서 “그들”은 어른이다. 의지와 관계 없이 따르는 “나”는 “감정”을 모르다가 이내 “나도 잘 모르는 나”가 된다. 저항의 힘조차 남아 있지 않은지 “내가 할 일은 변함없다”며 단정짓고 마는 “나”는 남의 조종에 따라 움직이는, 입이 없는 “인형”이다.

「감」에서 “감”은 먹기 좋게 익었지만 아무도 따 가지 않아 “혼자” 남았다. 개성과 매력을 가졌지만 세상의 기준에 어딘가 맞지 않은 탓이다. 자신을 알릴 방법은 여기 좀 봐주세요, 몸을 흔드는 것뿐이어서 스스로의 힘으로 흔들고, 흔들린다. 그러나 그 누구도 “관심이 없다”. 그렇게 “감”은 소리 없이 매일을 외치다 결국 “뚝!”하고 떨어져 생을 마감한다. “감”은 글쓴이 자신을 비유하고 있다고 했다. 학생들이 시를 통해 보여준 그들의 얼굴은 어두웠다. “얼굴은 그것을 갖고 있는 사람의 내부나 표면이 아니라, 만남을 구성하는 사건들의 흐름 속에 퍼져 있다”(Goffman, 1967: 7). 학생들의 얼굴은 자신과 얽혀 있는 “어른”, “기대와 바람”, “학원”, “시선”, “사회적 기준”, “미래”와 같은 것들 속에 퍼져 있었다.

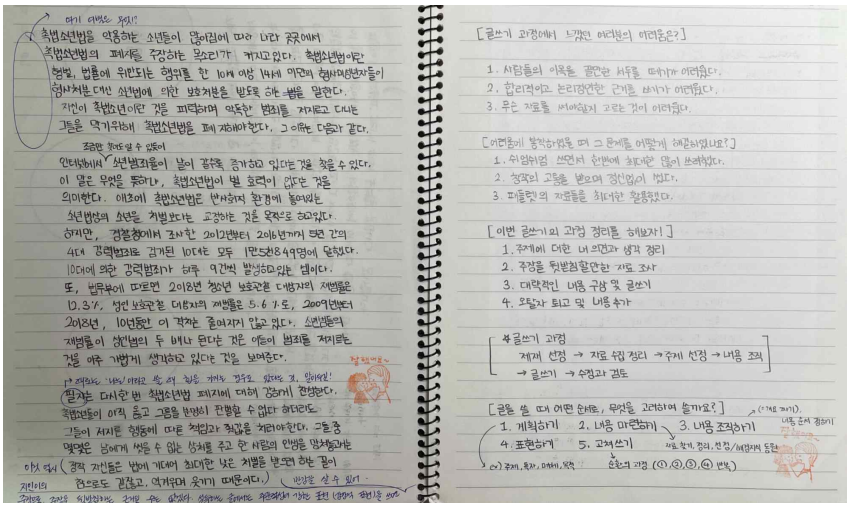
> 9반 수업이었다. 예손이는 오늘도 영어 문제집을 책상 위에 올려 두고 있었다. 지난 시간, 과제에 대한 발표 시간을 가질 것임을 예고했다. 나는 부러 예손이를 호명하여 앞에 세웠다. 아무것도 준비되지 않은 예손이는 눈을 내리 깔고 손을 만지작거렸다. 불편한 마음이었을 아이에게 나는, “너는 어떻게 살고 싶어?” 물으며 가슴을 후볐다. 답을 하지 못하고 있는 아이에게 나는 다시, “영어 공부는 무엇을 위해 하니? 네가 하는 것은 정말 공부일까?” 연속된 질문들을 쏟아냈다. 얼마 되지 않아 예손이는 교탁 아래로 주저 앉았다. 아이의 눈에서 떨어지는 닭똥 같은 눈물은 멈출 줄을 몰랐다. “모든 게 너무 버거워요. 저도 제가 이걸 왜 하고 있는지 잘 모르겠어요.” 울먹이는 아이를 보고 있자니 화가 나는 나의 마음을 어디로 향하게 두어야 할지 모르겠는 것이었다.
>
> 조성원 교사 일지(2020. 03. 15.)

수업 시간에 “문제집”을 펴 놓았던 예손이는 교실에 앉아 있었지만 신경은 다른 곳에 가 있었다. 학교 수업보다 학원 수업과 더 끈끈하게 연결되어 있는 학생을 보는 일은 나에게 괴로운 일이었다. “왜 하고 있는지 잘 모르겠”다는 학생의 대답과 멈추지 않는 “닭똥 같은 눈물”은 나에게 공교육의 방향에 대해 생각하게 하였다.

> 조성원: 나는 그래서 공교육은 사교육이 하지 못하는 일을 해야될 거 같아. 늘 그렇게 생각했어. 아니 그냥 그렇게 될 것 같아, 자연스럽게. 그래야 사교육 받는 애한테도 학교 교육이 의미 있어질 거 아냐. 수업시간에 고등학교 문제집 펴 놓고 있는 거 봐봐. 그게 맞냐고.
>
> 점심 시간 대화(2022. 06. 15.)

나의 고민은 학교 교육이 의미 있어지려면 “사교육이 하지 못하는 일”을 해야 한다는 결론에 이르렀다. “나도 잘 모르는 나”를 알게 하고, “오늘도 흔들리고, 내일도 흔들리다가 뚝!” 떨어질 학생들을 구하고, “어떻게 살고 싶은”지 답하지 못하는 학생들에게 답을 찾게 하는 것이 내가 생각한 ‘의미 있는 학교 교육’이었다. ‘시간을 충분히 주는 일’과 ‘사교육이 하지 못하는 일’은 맞닿은 데가 있었다. 최영은 교사와 나는 사교육은 하지 못하는 일, 즉 ‘생각할 시간을 주는 일’을 하고 싶었다. 마음을 먹기까지 서로가 경험한 사건은 달랐지만 최 교사와 나는 공동의 행위자를 동원하였다. 그것이 바로 가로줄이 그어져 있는 ‘공책’이었다. 정리하면, 매년 공책은 교사의 의도성이 담긴 수업 도구로 동원되었다. 그것이 실제 어떤 일들을 하게 될지, 어떤 새로운 의미를 가지게 될지 알지 못한 채로.

다시 현재로 돌아와, 2022학년도에도 최 교사와 나는 다양하고 새로운 답을 허용하는 자유반응식 질문과 과제를 불러들이면서 여러 편의 글을 쓰게 하였다. 특히 독서 시간을 국어 시간으로 대체하면서 “국어 시간 전반에 읽고, 쓰는 활동”을 위해서도 공책은 함께하기에 적절한 행위자였다.



[그림 Ⅳ-10] 연구 참여자들이 사용한 공책 2

최영은: 아무것도 없는 종이에다가, 공책에다가 내가 쓴 글들을 모아두게 되는 거잖아요. 내가 거기에다 뭔가를 채워 넣는 거잖아. 그런데 교과서는 그냥 교과서야. 느낌이 달라요. 이런 (교과서에 나오는) 인터뷰 활동도 여기다 직접 하지 않고, 공책에다 했죠.

2차 심층 면담(2022. 08. 14.)

“교과서는 그냥 교과서”라는 최영은 교사의 발언은 교과서와 공책의 차이를 뚜렷하게 설명하지는 못하지만, “아무것도 없는”, “내가 쓴 글”, “모아두다”, “채워 넣다”라는 표현을 종합하여 볼 때, 공책은 소지하는 자의 개성과 시간이 축적되는 속성을 가졌다. 최 교사와 내가 공책을 통해 나눈 글들은 대부분 교육과정의 성취기준과 관련되었지만 일부는 그렇지 않았다[표Ⅳ-2]. 또한 글쓰기 활동을 했다고 하여 성취기준이 ‘쓰기’ 영역에만 해당되는 것은 아니었다. 국어 활동은 독립된 하나의 영역으로 가르치고 배울 수 있는 것이 아니었기 때문이다. 한편, 최 교사와 나는 동일한 교과를 가르치면서도 학생들에게 경험하게 하고 싶은 구체적인 내용들이 달랐다. 이는 공책을 통해 나눈 주제들의 차이에서 확인할 수 있었다.

[표Ⅳ-2] 교육과정 성취기준과 글 주제와의 관계

교육과정 성취기준	공책을 통해 나눈 글의 주제 (최: 최영은 / 조: 조성원)
[9국05-01] 문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다	· 나를 소개합니다 (최) · 김춘수의「꽃」을 읽고, 소중한 존재에게 나는 어떻게 행동해야 하는가? (최) · 한껏 느낀 4월의 봄날 (최) · 학교 오는 길에 만난 사람들 (최) · 나에게 새로운 이름 붙여주기 (조)
[9국02-01] 읽기는 글에 나타난 정보와 독자의 배경지식을 활용하여 문제를 해결하는 과정임을 이해하고 글을 읽는다	· 인간다운 삶에 관하여 (최) · 금지된 사랑에 관하여: 표준이란? (조) · 법정기념일과 같은 '날'들의 의미 (조) · 만약 내가 낳을 아이의 스펙을 정할 수 있다면? (조)
[9국03-01] 쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다	· 나의 취향을 담은 블로그 만들기(최, 조) · 나의 삶에 함께하는 예술가 소개하기 (최) · 예술이 나(또는 사회)에게 갖는 의미는 무엇인가? (조)
[9국02-06] 동일한 화제를 다룬 여러 글을 읽으며 관점과 형식의 차이를 파악한다	· 잊고 싶은 기억과, 오래 간직하고 싶은 기억에 관하여 (최) · 촉법소년 폐지에 관한 주장 세우기 (조)
[9국05-07] 근거의 차이에 따른 다양한 해석을 비교하며 작품을 감상한다	· 시 「청포도」 해석하기 (최, 조)
기타	· 기다림에 관하여 (최) · 내가 만약 물고기라면 나는 어디에 살고 싶은가? (조)

여기까지 든솔중학교 3학년 국어 수업에 참여하는 인간과 비인간 행위자들을 살펴보았다. 수업은 교사, 학생, 교과 내용만으로 구성될 수 없는 것으로, 하나의 수업이 만들어지기까지 다양한 인간과 비인간 행위자들이 함께 얽혔다. 물질은 각각이 가지는 이름으로 개별적으로 소개되는 듯 보이지만 하나의 행위자를 소개하는 데에는 다른 여러 물질들이 함께

등장하였다. 따라서 규명된 모든 물질은 독립된 개체로서가 아니라 서로 연결되어 어셈블리지를 이루어 작동함을 알 수 있다. 이들 행위자는 어떤 물질과 상황에 얽히느냐에 따라 그것의 힘과 의미를 다르게 가졌다. 인간 행위자의 의지에 의해 비인간 행위자가 사용되기도 하였지만, 비인간 행위자들의 힘에 의해 수업 속 관례화된 의미나 방식 등이 전복될 가능성이 있었다.

2. 물질 참여에 따른 국어 수업의 양상

든솔중학교 3학년 국어 수업에 참여하는 인간과 비인간 행위자들은 독립된 개체로 행위하기보다 서로 간의 얽힘 속에서 함께 작동하여 국어 수업을 만들고 있었다. 그런데 이 얽힘은 고정적이지 않았으며, 비록 그 움직임이 작을지라도 얽힘의 요소나 방식에 따라 변화를 맞이했다. 여기에서는 물질들의 수업 참여에 따라 국어 수업이 어떤 모양이나 상태로 전개되는지를 사물 공책을 중심으로 탐구한다.

가. 국어 수업의 확장

1) 교실 밖으로 나간 공책, 수업의 시공간이 확장되다

든솔중학교 3학년 국어 수업은 종종 운동장이나 컴퓨터실에서도 이루어졌다. 최영은 교사는 4월, “문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 할 수 있다”는 학습 목표를 설정하고, 문학 수업을 진행하였다. 단원의 마지막 차시에 최 교사는 학생들에게 공책과 연필을 챙겨 운동장에 모일 것을 제안하였다[그림Ⅳ-11].

[그림Ⅳ-11] 운동장에 모인 학생들

최 교사는 학생들에게 “한껏 느낀 4월의 봄날을 담아올 것”을 요청하였다. “이파리를 따 와야”겠다는 학생들 사이로 강우는 “나무 밑 벤치”에 자리를 잡았다. 곧이어 강우 주변으로 친구들이 따라 앉아 공책을 펴 들었고, 이들은 도란도란 이야기를 나누었다. 강우는 하늘을 올려다보았다가, 연필을 입에 물었다가, 눈을 감았다가 떴다. 강우는 그렇게 느낀 4월의 봄날을 ‘일탈’이라는 시로 표현했다.

< 일 탈 >

평범한 그날
평범한 그날을 벗어나
평범한 인간의 그날을 벗어나

넓은 들판 위를 달려 본다
여러 밭을 지나
끝이 보이지 않는 들판 위에
쓰러지듯 누워본다
여러 생각이 지나간다

일상의 고민과 문제를

뒤로 미룬다
눈을 감았다가 다시 뜨니
앞이 어둑어둑하다

이제 일상으로 돌아갈까

김강우 학생의 시(2022. 04. 28.)

조성원: 봄에 운동장에서 수업했던 거 기억나? 강우가 일탈이라는 시를 썼었는데, 그때 어떤 마음이었을까?

김강우: 사실 소설이나 시 같은 거는 밖에 나가서 할 때 좋았어요. 꽃이었던가? 제목이? 그거 수업하고서 밖에 나간 거잖아요. 애들은 아마 교실을 벗어난다는 것 자체가 좋았던 것 같기는 한데. 저는 나무 밑에 거기 벤치에 앉아서 썼을 거예요 아마. 제목은 일탈이었던 것 같고. 그림도 그렸을 텐데 지우고 없을 거예요. 거기가 나무가 많아서 햇빛이 좀 가려지잖아요. 바람도 잘 불고. 나무 사이로 햇빛이 들어오는 걸 이렇게 보는데, 와... 이거 실화인가? 싶은 거예요. 이 시간에 이런 자유를! 이런 느낌으로다가. (...) 교실이었으면 제목으로 일탈 같은 건 안 나왔을 걸요? 그냥 뭐...

2차 면담(2022. 08. 19.)

강우의 눈 앞에 펼쳐진 “나무 사이로 햇빛이 들어오는” 장면은 강우의 감탄을 자아냈다. “와... 이거 실화인가?” 하며 평소 느끼지 못하였던 시간적인 감각과 자유를 느낀 강우는 상상 속 “끝이 보이지 않는 들판 위에 쓰러지듯 누워” 보았다. 눈을 천천히 감았다 뜨기를 반복하던 강우는 머릿속에 지나가는 여러 생각들을 뒤로 미루는 중이었다. 아름다운 봄날에 “고민과 문제를” 안고 있는 것은 강우에게 아쉬운 일이었다. ‘나무들이 만들어 내는 그림자---나무 재질의 벤치---눈이 부시게 비치는 햇빛---봄을 알리는 바람’은 강우를 미적 경험을 하기 위해 필요한 심적 상태와 관점에 접속시켰다. 공책은 그것들 모두의 연결 어느 중간쯤에 끼

어 강우의 노래로 채워졌다.

이날, 최 교사가 학생들에게 제공한 것은 교실 밖으로 나가자는 제안이 전부였다. 최 교사는 학생들의 심미적 체험을 유도하지 않았으며, 이는 유도할 수 없는 성질의 것이었기도 하다. 심미적 체험은 학생들이 직접 느끼고 응하지 않고서는 이루어질 수 없었기 때문이다. 강우는 “교실이었으면 제목으로 일탈 같은 건” 나오지 않았을 것이라 했다. 수업 내용은 그 자체로도 중요했지만 그것이 어떤 물질과 연결되느냐에 따라 학생들에게 다르게 경험될 수 있었다.

한편, 수업 시간에 문제를 해결하는 속도는 학생에 따라 달랐다. 속도가 더딘 학생들에게는 문제 해결을 위한 시간이 더 많이 필요하였다. 이는 특히 글쓰기 활동에서 두드러졌다. 예컨대 학생에 따라서는 공책을 마주하고서 곧바로 글을 써 내려 가기도 하였지만, 많은 학생들이 정해진 시간 내에 마무리하지 못하였다. 내용 마련을 위한 고민의 시간에 조직하고, 표현하고, 고쳐 쓰는 시간을 합하면 수업 시간 45분을 족히 넘기는 것이었다.

수업을 끝내는 종이 친다

황규민: 내일 이어서 쓰면 안 돼요?
정범준: 아직 1번 질문 밖에 못 썼어요.
조성원: 그럼 내일 걷으면 될까?
학생들: 네~

공책을 책상 아래 서랍에 넣는 학생들과 가방 안으로 집어 넣는 학생들이 보인다. 범준은 계속해서 쓴다.

3학년 8반 수업 중(2022. 05. 17.)

학생들은 미완성된 글을 내려고 하기보다 시간을 벌어 글을 완성시키고 싶어 했다. 시간을 번 학생들은 공책을 책상 서랍에 넣어두고 잊어버리기도 하였고, 그 자리에서 이어 쓰기도 하였으며, 가방 안으로 집어 넣기도 하였다. 가방에 담겨 간 공책은 하교 후 한참이 지난 “한밤중”, “스

탠드 빛” 아래에서 “고양이”와 “이불”과 함께 펼쳐지기도 하였다. 공책이 교실을 벗어나 어느 공간에 놓이느냐에 따라 연결되는 물질은 달라졌다.

> 염태경: 음, 학교에서는요 칠판이 있고, 책상이 있고요, 친구들이 있고, 그리고 필통이 옆에 있고요. 소음이 있고요. 생각이 집중이 되다가 안 되고요. 또 선풍기 바람이 있고요, 에어컨이 추워요. 집에 가면요, 스탠드 빛이 있고요, 그리고 샤프랑 지우개만 놔 두고 옆에 다른 책들이 있는 것 같고요. 그리고 약간 방에 들어가서 졸려요. 그리고 고양이가 있고요. 이불이 있어요. (...) 저는 그냥, 교실은 이렇게 (위를 가리키며) 천장이 있잖아요. 전체적으로 환한 느낌인데. 집에서는 스탠드 켠 부분만 밝잖아요? 뭔가 저희집 스탠드 빛이 노래요. 음... 마음이 편안해 지는데... 그래서 생각이 약간 이렇게 (물결치는 모양을 손으로 그리며) 가는 것 같기도 해요. 생각이 조금... 따뜻, 천천하게 갈 수 있는 것 같아요. 느긋하게. (...) 생각이 막 여기 갔다, 저기 갔다 하는 것 같은 게, 학교는 뭔가 이상한 생각을 하기에는... 너무 학교잖아요. 그, 집에는 옆에 책이 있다고 했잖아요. 그냥 눈에 보이는 거거든요? 그래서 책을 가끔 펴면, 오? 뭐야. 마침 제가 쓰고 있는 글이랑 또 뭔가 연결이 되기도 하고 그래요. 숙제는 당연히 싫은데 그럴 땐 오히려 좋아요.
>
> 2차 면담(2022. 08. 22.)

태경은 “학교”와 “집”에서 만나는 물질들을 비교하여 나열했다. 학교에서의 연결이 “태경---공책---칠판---책상---친구들---필통---소음---집중과 분산---선풍기 바람---에어컨---추위---높은 천장---환한 느낌”이라면, “태경---공책---샤프---지우개---책---나른함---고양이---이불---노란 빛 스탠드---편안함---물결치는 생각---따뜻함---느긋함”은 집에서의 연결이었다. 태경은 “낮보다 한밤중에” 생각이 깊이 “파고들어” 글이 “더 잘 써지는” 경험을 하였다. 태경의 방에 놓인 스탠드는 교실의 형광등이 쏘는 것보다 좁은 면적에 집중적으로 빛을 쏘아 글을 쓰는 시간에 집중하게 도왔고, 노란

색 불빛은 태경의 마음을 편안하게 만들었다. 손으로 물결을 그리며 회상에 젖어 가는 태경의 얼굴에는 사유의 기쁨을 만끽하는 한밤중의 사건이 이미지화되어 떠올랐다. 시간표는 7교시에서 끝났지만 교실 밖으로 나간 공책은 수업을 연장시켰다. 태경은 학교는 “너무 학교”여서 “이상한 생각”을 할 수 없는 반면, 가정에서는 생각의 범위가 다양해진다 하였다. 태경의 옆에 놓인 “책들”은 태경의 생각이 “여기 갔다, 저기 갔다” 하게 하는 데 동참하기도 하였는데, 태경은 다채로운 생각을 할 수 있어 공책을 집으로 가져와 마저 글을 쓰는 시간이 “오히려 좋”았다. 정해진 시간표 안에서, 정해진 교실 공간에서 무조건적으로 집중하기를 요구하는 일은 어쩌면 터무니없었다. 학습하는 데 있어 강력한, 그리고 긍정적인 자극이 되는 시공간의 형성은 그곳에 어떤 물질들이 연결되느냐에 따라 다를 수 있었다.

가정으로 이동한 공책은 새로운 인간 행위자들의 수업 참여를 가능하게 하였다. 학생들은 글을 쓰다 말고 자신의 고민을 가족 구성원에게 공유하기도 하였고, 가족과 나눈 대화를 교사에게 들려주며 그들의 대화에 초대하기도 하였다.

염태경: 그때 수업 시간에 다 못하고 집에 가져갔거든요. 아빠랑 같이 썼어요. 그게 아빠랑 ‘같이’ 썼다는 게 아니라, 아빠 내가 이렇게 썼는데 아빠는 어떻게 생각해요? 그런 걸 말했었는데.

조성원: 오, 그래서 아빠가 의견을 좀 내주셨어?

염태경: 아빠가요? (웃으며) 그냥 보고서 아빤 잘 모르겠다, 하고 가셨는데요?

조성원: 그래도 같이 쓴 것처럼 느껴졌나 봐 태경아.

염태경: 잘 모르겠다는 것도 어떻게 보면 고민이잖아요. 저도 잘 모르겠는 거... 음... (웃으며) 아빠도 잘 모르겠는 게 있을 수 있으니까.

2차 면담(2022. 08. 22.)

태경은 “아빠”에게 자신이 공책에 시를 해석한 내용을 보여주고, “아

빠는 어떻게 생각"하는지 물었다. 이때 태경의 아버지가 "잘 모르겠다"며 지나쳤음에도 불구하고 태경은 이 사건을 두고 아버지와 글을 "같이" 썼다고 표현하였다. 비록 태경은 아버지의 생각을 듣지 못하였지만 자신의 고민을 아버지가 읽어 보았다는 데에서 '함께'의 의미를 찾았다.

> 염태경: 지웠다, 썼다 한 게 보이잖아요 공책에. 저는 샤프로 쓰니까 지우개 가루도 껴 있고요. 그게 다 제가 고민했다는 증거인데, 내용을 떠나서 그런 게 자연스럽게 공유되는 것 같아요. 노트북으로 한글 파일에 작성하는 거랑 좀 다르죠. 그건 고민한 흔적이 싹 사라지잖아요. 처음부터 그런 글이었던 건 아닌데. (...) 제가 그림을 그려서 더 잘 보일 수도 있는데요, 글씨도요, 같은 사람이 써도 갈겨서 쓴 글씨랑 천천히 시간 들여서 쓴 글씨랑 다르게 보이고, 어떤 마음에서 썼을지 상상이 되거든요? 제 눈에만 그런 게 보이진 않을 거 같아요. 아빠한테도 보이고, 선생님한테도 보일 것 같아요.
>
> 2차 면담(2022. 08. 22.)

태경이 생각하기에 아버지와 공유한 것은 글의 내용보다 고민의 흔적이었다. 키보드로 타자를 쳐 쓴 글이었다면 남지 않았을 태경의 고민은 지워 흐릿해진 글씨와 공책 사이에 잔뜩 낀 지우개 가루로 남았다. 공책 안에 새롭게 생성된 물질은 태경의 아버지로 하여금 태경이 생각을 정리함에 있어 고심하였음을 알게 하였을 것이다. 생각 또는 고민의 공유는 학부모의 상황에 따라 더욱 적극적으로 이루어지기도 하였다. 희원은 공책에 쓴 문장의 오류를 확인하는 간단한 질문에서부터 수업 내용에 대한 토론까지 부모님과 다양한 대화를 나누었다.

> 민희원: 저 가끔씩 엄마한테, 엄마 이거 여기에다 이거 써도 괜찮을까? 물어봐요.
> 조성원: 아, 학교 공책인데 이런 내용을 써도 괜찮을까?
> 민희원: 그건 아니고, 문장이 연결이 될 때 너무 같은 내용 반복이 아닌가 하고. 그러면서 내용을 보여주게 되기는 하는데 엄마

> 가 요즘 제가 학교에서 뭐 배우는지 볼 수 있어서 재밌나봐요. 이게 제 얘기잖아요 어쨌든. 사실 학교에서 뭘 배우는지는 굳이 알 필요도 없고, 잘 모를 거 아니에요. 그런데 제 생각을 적은 거니까 좀 다르겠죠? 부모님 입장에서는. (...) 소년법 폐지 관련해서 주장하는 글 쓸 때는 엄마한테 물어보긴 했네요. 이게 아무래도 엄마의 입장이니까 그 소년 범죄자들이 왜 그렇게밖에 될 수 없었는지에 더 초점을 두더라고요. 저는 사실 그거보다는 걔네가 저지른 범죄에 희생당한 사람들한테 더 이입했거든요. 제가 지원이랑 짝 활동했는데, 지원이한테도 엄마 얘기 해주니까 놀라더라고요. 그런 생각도 가능하냐면서. 엄마가 어른이라서 그런가?
>
> 2차 면담(2022. 08. 25.)

희원의 부모님은 공책을 통해 자녀가 어떤 생각을 하는지 엿볼 수 있었다. 희원은 '주장하는 글쓰기' 수업에서 "소년법 폐지"라는 사회적 문제에 대해 자신의 입장을 정리하던 중 어머니에게 의견을 물었고, 어머니는 "엄마"라는 정체성을 가지고 희원과의 대화에 참여하였다. 희원은 자신이 미처 생각하지 못한 부분을 어머니를 통해 다시 생각해 보게 되면서 사회적 문제를 바라보는 시야를 넓힐 수 있었다. 희원은 이후 학교에 돌아와 학급 친구에게 어머니와의 대화 내용을 전달하였고, 학생들 간의 대화는 전보다 풍부해졌다. 희원의 부모님은 학교 밖에 있었지만, 공책의 연결로 간접적으로 수업에 참여하여 학생들과 의견을 공유하는 기회를 가졌다.

연경 역시 가족 구성원들에게 공책을 보여주며 국어 수업에서 고민스러웠던 "생각을 나누었다". 연경은 가족과 나눈 대화의 내용을 글로 써 최영은 교사에게 다시 들려주었다.

> 엄마와 이모께 이번에 국어 시간에 쓴 나의 블로그를 보여드렸다. 두 번째 고민이었던 '학교폭력예방 교육 중에 일어난 일'에 대하여 생각을 나누었다. '상대방이 그렇게 느꼈으면 폭력이야'라는 가르침은 잘못되었다는 나의 생각과 이모와 엄마의 생각이 일치했다. 엄마께서는

이런 교육을 받은 적이 없지만 오빠와 나를 키우시며 이런 생각을 종종 하셨다고 말씀하셨다. 오빠가 축구를 했었는데 축구부 중 한 명이 일기에다가 오빠와 오빠의 친한 친구가 자신을 무시한다는 식으로 왕따를 시킨다고 써서 불려간 적이 있었다고 한다. 그런데 사실은 그 축구 부원이 오히려 오빠와 오빠의 친구를 무시했던 것이다. 또 언제는 나보다 한 살 많은 남자애가 있었는데 얘기를 하다 어깨를 쳤는데, 그 애가 엄마한테 성폭력이라고 했단다. 이런 행동을 보면 교육이 잘못되었다는 것이 느껴진다. 피해자를 가해자로 만든다거나 열등감 때문에 가해자를 만드는 세상이다.

김연경 학생의 글, <그런 교육은 잘못되었다>

연경이 들려준 대화의 내용과 고민의 결론은 다시 최 교사에게 고민을 안겨 주었다. 폭력의 기준이 무엇인지 논하는 일은 민감한 주제였다. 학생과 학생의 부모님은 “상대방이 폭력이라고 느꼈으면 그것은 폭력”이라고 가르치는 학교 교육이 잘못되었다고 생각하였고, 최 교사가 이에 대하여 “나는 조금 다른 생각을 가지고 있다”고 말하는 것은 쉬운 일이 아니었다. 최 교사는 몇 가지 상황을 가정하여 그것이 폭력의 상황이 될 수 있을지, 없을지 연경에게 묻는 형식으로 답글을 대신하였다.

폭력의 기준은 어떻게 될까 연경? 누군가가 (나는 여자이니 남자라고 해 보자) 치마 입은 내 다리를 빤히 쳐다봐. 나는 기분이 나쁘고 그 시선이 폭력처럼 느껴졌다고 가정하자. 나는 그 사람이 내게 폭력을 행사했다고 말할 수 있을까, 없을까? 이번엔, 내가 평소에도 서로 욕설을 나누며 놀던 친구가 있다고 하자. 이년아, 저년아, 하던 사이인데 어느날 그 친구가 내게 이년아, 하는 것이 모욕적이고 기분이 나빠. 나는 그 친구가 언어 폭력을 사용했다고 말할 수 있을까, 없을까?

김연경 학생의 글에 대한 최 교사의 답글

최 교사의 질문은 연경뿐만 아니라 연경의 부모님에게 향하는 것이기도 하였다. 한 번도 만남을 가진 적 없는 연경의 부모님과 최 교사는 공책을 사이에 두고 대화를 나눴다.

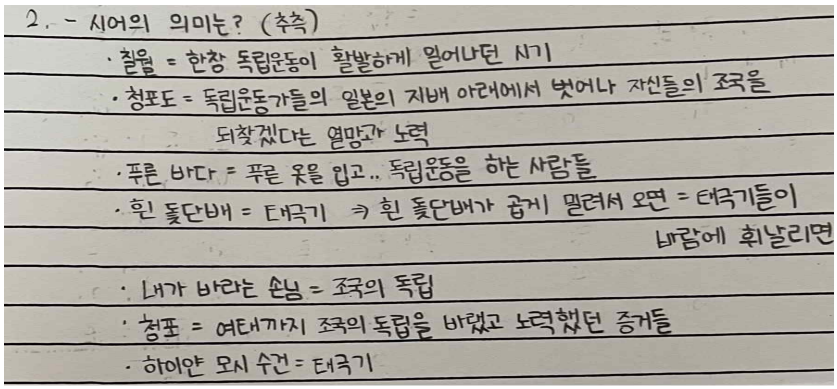
교실 밖으로 나간 공책은 보이지 않는 수백명의 인간 행위자들을 수업에 연결시켰다. 학생들은 각자의 삶 속에서 또 다른 인간 구성원들과 연결되어 그들로부터 영향을 받았고, 학생들의 의견과 생각은 그들로부터 오기도 하였다. '공책 앞에 앉은 학생이 가진 물음---생각을 공유하고 싶다는 학생의 바람---때마침 옆을 지나가는 가족들---수업 내용---시작된 대화---자녀의 생각이 궁금한 학부모---학급 친구 및 교사와의 대화 공유'는 물질과 사건들의 우연한 조우의 연결이었다.

수업 중 등장하는 사물 여럿 가운데 공책은 언제나처럼 교수매체이자 기록매체로 수업에 활용되었지만 그것은 교사와 학생의 사용을 기다리는 배경으로만 남아 있지 않고, 수업의 서사를 이어가는 주요한 존재로 변모했다.

2) '무(無)'와 '공(空)'의 이미지, 사고의 폭을 넓히다

연구 참여자들은 자신이 사고한 기억이 짙은 수업을 마음에 오래 품었다. 지은과 명진은 한 학기 동안 가장 기억에 남는 수업으로 교과서의 가이드 질문 없이 빈 공책에 스스로 시를 해석해 보는 수업을 꼽았다.

> 김지은: 음... 청포도 해석한 게 기억에 남아요. 제가 생각한 대로 해석하고 글로 쓸 수 있다는 게 좋았고. 그리고 발표를 했잖아요. 그때 발표하면서 다른 친구들 의견을 듣는 것이나, 앞에 나가서 제가 해석한 걸 발표하는 게 흔치 않잖아요. 그래서 좀 짜릿했던 것 같아요. (...) 이전에는 해석을 한다 해도 선생님들이 교과서 자습서에 적혀 있는 걸 그대로 보여주시기만 했으니까. (...) 다 해석한 걸 먼저 보여주시고, 이런 데는 이러니까 이런 표현을 쓴다 이렇게 알려 주셨어요.
>
> 2차 면담(2022. 08. 29.)



[그림Ⅳ-12] 지은이 추측한 「청포도」 시어의 의미

지은은 스스로 시를 해석하고, 그것을 친구들과 공유하는 경험이 “흔치 않”다 하였다. 기억하는 과거의 시 수업은 ‘해석 능력 함양’보다는 ‘시 내용 이해’에 초점화되었고, “자습서에 적혀 있는” 이미 “다 해석한” 내용을 교사가 보여주는 데 불과하였다. 따라서 시를 스스로 해석하는 새로운 경험은 지인을 “짜릿”한 기분에 휩싸이게 했다. 학급 친구의 설명으로 시인에 대한 정보를 알게 된 지은은 그것을 근거로 하여 시에 사용된 시어들의 의미를 “추측”하였고, 그것이 불확실한 판단일지라도 자신이 “생각한 대로 해석하고 글로 쓸 수” 있음에 그저 좋았다.

조성원: 청포도 시를 만약 교과서만 가지고 수업을 했다면 수업이 어떻게 달라졌을까?

최명진: 그랬다면 십중팔구는 교과서 해석을 봤겠죠? 그렇게 되면 시를 해석하는 관점의 수는 줄어들 거고, 그럼 이제 생각할 수 있는 사고의 폭이 줄어드니까 학습 능력을 감소시키는 경향이 있다고 할 수 있겠죠.

2차 면담(2022. 08. 09.)

명진은 만약 교과서만 가지고 시 수업이 진행되었더라면, 교과서의 해석을 보았을 것이라 답하였다. 그러한 행동이 “사고의 폭”을 좁게 하고, “학습 능력을 감소시키는” 일임을 알면서도 욕구를 제어하지 못하였을 것이라 추측하였다. “십중팔구”라는 표현에서 교과서에 제시된 그것이,

문제 해결을 위해 애쓰지 않아도 되는 일이 명진에게 얼마나 매력적으로 다가오는지 알 수 있었다. '사고(思考)'는 생각하고 궁리하는 행위이자 문제를 해결하기 위해 심상이나 지식을 사용하는 마음의 작용으로, 학생들의 사고 작용이 이루어지기 위해서는 의지가 동원되어야 했다. 생각하는 일이 고뇌와 번뇌를 기본으로 한다는 점에서 학생들은 그 순간을 버텨낼 힘이 필요하였고, 경호와 명진은 그 동력을 "무엇이든", "구애 받지 않고", "자유롭게", "머릿속에 있는 걸 꺼낼 수" 있게 하는 공책의 '비어 있음'에서 얻었다.

박경호: 음... 공책은 하얀색 종이. 하얀색이면 그 위에다 무엇이든 표현을 할 수 있죠. 어떤 색이든 가능하잖아요. 아예 아무것도 없는 하얀색을 제외한다면 말이에요. 무엇이든 내 머릿속에 있는 걸 꺼낼 수 있죠.

조성원: 경호 말대로라면, 하얀색 종이면 되는 거네? 공책이 아니더라도. 수업 시간에 A4 용지나 도화지 같은 것도 사용하잖아.

박경호: 아, 저는 그거랑은 좀 다르다고 보는데요. 글쎄요, 공책은 계속 쌓이는 맛이 있는 걸까요? 뭐랄까... (침묵이 이어지며) 그러니까 똑같이 비어 있어도 도화지는 제출하고 끝나는 것으로 느껴진다면, 공책은 한 장을 넘겨도 계속 제 생각의 흐름인 거죠. 공책을 펴면 기대가 돼요. 오늘의 나를 만날 생각에.

1차 면담(2022. 07. 19.)

경호는 공책의 "하얀" 색상이 자신의 머릿속에 들어 있는 생각을 "표현"하는 것을 가능케 한다고 보았다. 하얀색 위에는 그 자신을 제외하고는 어떠한 색상의 표현도 가능하며, 그 안에서는 본래의 색을 잃지 않을 수 있기 때문이다. 경호가 "아예 아무것도 없는 하얀색"이라고 비유한 '생각 없음'을 제외하고는 공책은 그 어떠한 생각들도 평가 없이 받아들여질 수 있는 공간이었다. 비어 있는 것은 "A4 용지나 도화지 같은 것"도 매한가지였으나 "장을 넘겨" 계속해서 이어지는 공책의 비어 있음은 새로운 경호에게 "기대"감을 안겨주었다.

최명진: 약간 공책은 정답이 정해져 있지 않고 자유롭게 표현할 수도 있고, 그.. 형식에 구애 받지 않고. 저번에도 그 포스터 한 게 특이하고 독특한 애들이 많았잖아요. 그런식으로 약간 형식이랑 구상이 자유롭게 나올 수 있는.

2차 면담(2022. 08. 09.)

명진은 수업 시간에 다루는 내용들을 종종 현 사회의 정치적인 이슈와 관련시키고 싶어 했다. 예컨대 조선시대 시조에 등장한 충신과 간신의 모습에서 우진은 오늘날의 정치인들을 보았고, 정치권의 부정부패에 대해 비판하는 포스터를 만들었다. 이후 명진은 교사에게 따로 나와 은밀하게 “이런 거 말하면 좀 그렇지만”, “이런 주제여도 괜찮아요?”라고 물었는데, “일반적으로 친구들이 잘 하지 않는 것”은 학교에서 용인되지 않을 수 있다는 우려 때문이었다. 그럼에도 불구하고 “정답이 정해져 있지 않”은 공책은 명진에게 “형식”과 “구상”에 있어 거리끼거나 얽매이는 것 없이 “특이하고 독특한” 것들을 내보이게 하였다.

최명진: 저는 세상을 이해하는 일이 중요하다고 생각하거든요? 그런데 예를 들어 제가 선생님한테 검수완박에 대해서 어떻게 생각하냐고 여쭤보면 좀 그렇죠? 학교에서 선생님들은 정치적인 얘기나 종교적인 얘기, 되게 안 하시는 편이잖아요. 근데 저는 그렇게 생각하거든요? 그런 얘기를 학교에서 잘 안 하니까 저희가 사회에 나갈 때 무지한 거 아닌가? 좀 아쉽죠, 그런 면에서. 저희 반에 한 번 물어보시면 애들 검수완박 뜻도 모를 거예요. (...) 제가 사회적인 이슈들에 관심이 많은데, 그래도 좀 거리낌 없이? 거리낌이 완전히 없는 건 아니지만, 아무튼 국어 공책에는 제가 그런 걸 좀... 뭐라고 해야 할까, 해소? 했던 것 같아요. 그냥 공백이 주어지는 게 갑갑하기도 한데, 그럴 때는 오히려 제가 쓰고 싶은 걸 쓸 수 있으니까.

2차 면담(2022. 08. 09.)

명진이 생각하는 학교는 “정치적”이거나 “종교적”인 이야기를 나누기에 유연하지 않았다. 일반적으로 교사가 여러 측면에서 “중립을 지킬 것”을 요청 받는다는 사실에서 명진의 평가는 그런대로 일리가 있다. “세상을 이해하는 일”에는 더럽고 흉악한 세상을 확인하고 때로 이와 관련하여 언성을 높여 가며 치열하게 논의하는 일이 포함될 것이나 명진이 경험한 대부분의 학교 수업은 균형과 조화를 이루어 “아름다운” 질서를 만들 것을 추구하였다. 명진은 그런 수업이 “아쉬웠다”. 그런 명진에게 공책은 어느새 아쉬운 마음을 “해소”시키는 정치적인 공간이 되었다. 지은 역시 명진과 마찬가지로 공책을 “정답”이 정해져 있지 않은 것으로 형용했다. 지은은 공책에 무언가를 쓸 때면 “상상력이 막 넘쳐나는” 기분이 들며 자신의 어린 시절과 현재가 뒤엉켰다.

> 김지은: 근데 초등학교 저학년? 그럴 때는 친구들 시선이 별로 신경 쓰이지 않았거든요? 아니면 애들이 그냥 아, 쟤는 저렇게 생각하나보다 했을 수도 있고요.
> 조성원: 중학교 와서는 좀 다른가?
> 김지은: 제일 큰 건 뭔가 다 맞는 답을 말해야 할 것만 같은 거예요. 제가 조금 특이한? 아니면 공격적인? 얘기를 하면 이상하게 쳐다보니까. 학습지나 시험도 빈칸에 죄다 정답을 써야 하는 거잖아요. 근데 이 공책이요, 제 상상력이 막 넘쳐나는 거 같아요. 여기에 이제 뭐를 쓰면 편안하고, 내용은 중학교 내용인데, 뭔가 초등학교 때로 돌아간 것처럼 자유롭고. 신나요.
>
> 2차 면담(2022. 08. 29.)

학습지나 시험지에도 공책과 유사한 “빈칸”이 있었으나, 지은이 느끼기에 그것은 전부 “정답”을 요구하는 것들이었다. 중학교에 올라와 “친구들 시선”이 신경쓰이게 된 지은은 더는 편안하고 자유롭게 의견을 말할 수 없었는데, 공책은 그런 지은에게 알 수 없는 이유에서 “초등학교 때로 돌아간 것처럼 자유롭고 신나”는 기분에 휩싸이게 하였다. 공책의 공백이 주는 ‘무(無)’ 혹은 ‘공(空)’의 이미지는 명진과 지은으로 하여금

사고의 비판성, 유창성, 독창성 등의 확산적인 사고가 가능하도록 하였다.

3) 코멘트, 교육과정과 교육정책을 실천하다

최영은 교사와 나는 학생들이 공책에 쓴 글 아래에 길고 짧은 “코멘트”를 달았다. 합의한 적은 없었으나 최 교사와 나에게 이는 “당연히 해야하는 일”로 느껴졌다. 학생들의 학습 행동에 대한 교사의 반응이니 코멘트는 피드백의 성격을 가지기도 하였다. 최 교사와 나는 다양한 성격의 코멘트를 달면서 학생들과 대화를 시도하였다.

> 최영은: (공책을) 걷으면 뭘했냐. 쌓아둔 적도 많고요. (크게 웃으며) 안 읽고 쌓아둔 적도 많고요. 펴면 그래도 애들이 쓴 거 다 읽고, 코멘트를 달아 줬어요. 모든 글에 쓰지는 못했고, 그 주에 본 것 중에 내가 쓰고 싶은 글을 찾아서 한 개씩은 써준 것 같아요.
>
> 조성원: 그래. 읽는 일이 보통 일이 아니야. 노력과 의지가 필요해. 왜 사서 고생하냐고 선생님들이 항상 그러잖아. 코멘트 나도 글마다 달아주고 싶은데 그렇게 하면 제때 돌려주지를 못하더라고.
>
> 1차 심층 면담(2022. 05. 17.)

최 교사와 나는 학생들이 쓴 모든 글에 코멘트를 달아주고 싶었지만 여건상 그렇게 하지 못하였다. 코멘트 작성은 최 교사와 나에게 주어진 물리적 시간 안에서 “노력”과 “의지”를 가지고 해야 하는 일이었다. 수업에 들어가는 모든 학급의 공책을 걷어 코멘트를 다는 것은 동료 교사들의 눈에는 “사서 고생”하는 일로도 보였다. 금요일이면 최 교사와 나는 공책을 한아름 안고 교무실을 나서는 때가 많았고, 그 모습을 보는 동료 교사들은 혀를 내둘렀다.

[그림Ⅳ-13] 최영은 교사의 책상에 쌓여 있는 공책들

최 교사와 내가 하지 않아도 괜찮은 일을 애써 하는 데에는 “동기”가 필요했다. 최 교사에게 동기로 작용하는 것은 학생들과의 관계에서 느낀 변화였고, 그녀에게 그것은 “소통”의 느낌으로 다가왔다.

조성원: 학생들과의 관계를 생각해 봤을 때. 관계의 측면에서도 공책이 없을 때와 있을 때 달라진 게 있겠죠?

최영은: 그건 맞는 거 같아. 맞아요.

조성원: 근데 그 달라진 그 상황이 어때?

최영은: 이렇게 공책으로 애들이랑 소통하는 거? 난 너무 좋은 거 같아. 그러니까 예를 들면 그런거지. 애들이 글을 썼고, 내가 코멘트를 달았고, 그 아래에다 또 답글을 써주는 애들이 있잖아요. 물론 간혹가다 한명이지만. 그럴 때 좀 아 진짜 소통이 되는구나 하는 생각이 들어. 내가 그런 거까지 기대하고 코멘트를 쓰는 건 아니었는데, 신기했죠. 사실 공책을 쭉 쓰다 보면 이 과정 전체가 대화가 오고 가는 것의 반복이기도 하죠.

2차 심층 면담(2022. 08. 14.)

최 교사는 자신과 학생이 계속해서 답글을 이어나가는 경험에서 “진짜 소통”을 느꼈다. 그런 경험은 “간혹가다” 찾아오는 매우 귀한 경험이었지만, 몇 안 되는 그 순간이 최 교사를 계속해서 움직이게 하였다. 그럴 때 최 교사는 수업이 “혼자하는 것이 아님”을 느꼈다. 최 교사는 자신이 학생들로부터 받는 힘과 위안을 그들에게 다시 돌려주고 싶었다. “너무 좋은” “소통”의 기쁨을 학생들에게도 느끼게 하고 싶었다. 이는 수업 내용과 직접적인 관련은 없었지만 최 교사 개인이 학생들이 체험하였으면 하는 ‘태도’였다. 한편, 나를 움직이는 동기는 학생들의 글 그 자체였다.

> 너희 하는 그 고민들이 부러워. 나도 저기 언제인가, 이젠 잘 기억나지 않는 예전에 꼭 그런 마음이었던 적이 있었어. 저 글씨 하나하나에 소중한 마음들이 담겨 있다는 것을 이제는 알아. 너는 열심히 살다 나를 잊어도 좋아. 내가 너의 꼬부랑 글씨와 시와 열네 살과 예쁜 미소 모두 기억할게.
>
> 조성원 교사 일지(2022. 06. 24.)

학생들의 글은 마치 과거 나의 것 같았다. “나도 저기 언제인가, 이젠 잘 기억나지 않는 예전에” 감정과 생각과 주장 따위의 것들을 종이에 하염없이 적어 내리던 때가 있었다. 글자들이 모여 나의 마음을 완성할 때면 그 마음은 증폭되어 다시 또 글을 쓰게 하였고, 샤프심이 종이에 닿아 갈리는 느낌은 나의 손 끝에 남았다. 글과 샤프와 공책과 내가 어우러져 응결된 과거의 느낌은 학생들의 목소리에 응답하고자 하는 마음을 갖게 하였다. “꼭 그런 마음이었던 적”이 있는 나는, 나에게 새겨진 감응을 학생들에게 촉발시키고 싶었다. 계속해서 글을 쓰는 경험을 하게 해주고 싶었다.

코멘트의 내용은 “공감”이나 “반대”와 같이 학생들의 감정, 의견, 주장 등에 대한 피드백이었다. 최 교사와 나는 이것이 “대화”에 가까운 성격을 지녔다고 생각하였고, “교육적 효과”가 있을 것이라고 기대하면서도 “평가”에 대한 고민을 거두지 못하였다.

조성원: 근데 그 코멘트의 내용이 주로 어떤 식이야? 뭔가 생각에 대한 공감? 아니면 반대의 의견? 그 글에 대한 평가?

최영은: 공감일 때도 있고, 반대의 의견을 쓸 때도 있고. 글에 대한 평가는 잘 안 하는 거 같아요. (...) 교육적 효과가 있겠지? 그런데 글 자체에 대한 평가를, 선생님은 왜 안 해?

조성원: 아니 해. 하는데, 음... 예를 들어서 문맥이 맞지 않아, 문맥이 어색해, 그런 거 써줘. 다음에는 서론을 이렇게 시작해 보는 건 어떨까도 해줘. 그런데 그 이상의 뭔가... 까지가 없는 것 같아. 그리고 나는 가끔... 그래 걔네 말대로 우리가 어른이고 선생님이긴 하지만, 이게 굉장히 객관적인 평가는 아니잖아. 주관적인 평가잖아.

최영은: 맞지, 맞지.

조성원: 그게 조금 마음에 걸릴 때가 있어.

1차 심층 면담(2022. 05. 17.)

최 교사와 나는 코멘트가 학생들에게 어떤 영향을 미치는지 알 수 없어 답답했다. 그러나 그 사이 학생들은 코멘트를 대화 그 이상의 것으로 여기고 있었고, 그것은 공책의 역할과 의미를 변모시켰다. 그것은 '믿을 만한 질적인 평가', '도움', '안정감과 자신감의 기원', '선생님' 등으로 다양했다.

유하영: 저는 다른 것보다, 공책이 시험으로는 확인할 수 없는 제 수준을 평가해 주는 것 같아서 좋았어요. 선생님의 코멘트는 좀더 뭔가 믿을 만하다고 해야 하나? 선생님이니까 아무래도 똑똑하잖아요. 그러니까 좀더 뭔가 저의 장단점을 강하게 볼 수 있는데, 친구나 엄마는 아무래도 뭔가 다들 평가를 하기보다는 그냥 의견만 나누고 서로의 의견을 존중해 주거나 그런 걸로 끝인 느낌?

1차 면담(2022. 07. 07)

박한솔: 저 그 촉법소년과 관련해서 주장하는 글에서 조금 이런 건 잘못 됐고, 이렇게 쓰는 게 더 낫다 하는 식으로 그... 뭐라

고 하지? 조금 고쳐야 할 것들을 알려주신 부분이 좋았어요.

조성원: 오, 좋았어? 어쩌면 오히려 '아, 고쳐야 한다고?' 이렇게 생각할 수도 있는데.

박한솔: 처음에는 그러긴 했는데, 고치고, 이제 제가 고치면 이게 완벽한 글이 되는 거잖아요. 제가 부족한 점을 알려주셨다는 게 제일 선생님 같았다는 점이 마음에 들었어요.

조성원: 그럼 그 이전에는 그런 경험이 없니?

박한솔: 딱히... 그냥 다 잘 썼다고만 해주시니까. 그냥 허례허식인 것 같고.

1차 면담(2022. 07. 04.)

하영과 한솔은 코멘트를 통해 자신의 학습 정도와 수준을 객관적으로 돌아볼 수 있었다. 최 교사와 내가 "주관적 평가"로서의 코멘트의 성질을 고민한 것과 달리 하영과 한솔은 교사의 코멘트를 발전을 위한 발판으로 삼았다. 정은 역시 교사의 코멘트를 긍정적으로 받아들였다. 정은은 교육복지 우선지원 사업의 복지 대상자로서 교육적으로 취약한 환경에 있었다.

민정은: 어... 좀 더 구체적이잖아요. 그러니까 제가 뭔가 저 스스로만 찾는 게 아니라 다른 사람도 저를 도와주는 거니까. 아, 이렇게 하면 되는 거구나 안정감도 들고, 자신감도 생기는 것 같아요. 다른 애들은 공책을 사물함에 놓고 다니는데, 저는 거의 가방에 들고 다니거든요? 가끔 집에서 펴 봐요. (공책을 가리키며) 이게 그냥 선생님 같기도 해요. 선생님 목소리가 들리는 것 같고.

1차 면담(2022. 07. 07.)

정은은 코멘트가 교사가 자신의 성장에 무관심하지 않음을 방증한다고 보았다. 갈피를 잡지 못하고 허덕이는 자신을 나 몰라라 하지 않고, 함께 방향을 찾아가 주는 것에 정은은 "도움"이라 느꼈다. 또한 코멘트의 내용으로부터 "안정감"과 "자신감"을 얻어 교과에 대한 두려움을 떨

칠 수 있었다. 이렇게 최 교사와 나의 코멘트는 학생들에게 수시로 이루어지는 과정 평가이자 질적 평가의 일부였으며 학습과 심리 정서에 대한 지원으로서 교육정책의 실천 그 자체였다. 다시 말해 교육과정과 교육정책을 실천하는 행위자는 최 교사와 내가 아니라 공책의 코멘트와 교과와 학생들의 글이 함께 얽힌 어셈블리지였다. 최 교사와 나는 코멘트를 작성하였으나 교육과정과 교육정책이 실천되고 있는지조차 알지 못했고, 공책, 그리고 그 안에 담긴 코멘트는 그것이 어떤 학생을 만나느냐에 따라 다른 의미로 변모하였기 때문이다.

나. 국어 수업의 정체(停滯)

1) 거부감, 관계 맺기에 실패하다

도무지 공책과의 관계 맺기가 이루어지지 않는 학생들이 있었다. 이들은 글을 쓰자는 교사의 요청에 책상에 엎드리거나 턱을 괴는 행동을 통해 거부감을 드러냈다. 거부감을 갖는 이유는 '글을 쓰는 일의 괴로움', '과거에 경험했던 국어 수업과 국어 교사에 대한 기억', '중학교의 문화', '진학 시스템의 허점' 등 다양했다. 이 다양한 이유들은 공책의 출현으로 새롭게 부각된 물질의 일부로 학생들 곁에 끈적이게 붙어 수업에 영향을 미쳤다.

내가 칠판에 학생들이 답해야 하는 질문을 읽으며 적는다

1. 이 글이 내포하고 있는 도덕적 가치는 무엇인가?
2. 오늘날 우리 사회에 반드시 필요하다고 생각하는 도덕적 가치는 무엇인가?
3. 우리가 '가치'라고 알고 있는 것들은 배워야만 알 수 있는가?
4. 나에게 가장 중요한 가치는 무엇인가?

조성원: 애들아 이거 어서 적어두세요 공책에. 그래야 쓰지.

나의 요청에도 적지 않는 아이들이 보인다

조성원: 시연아 왜 안 적고 그러고 있어?

시연이 지적 받는 모습을 본 다른 학생들은 이제야 손에 펜을 쥔다. 그러나 끝까지 움직이지 않는 학생들이 있다. 소현은 허리를 뉘인 채로 팔짱을 끼고 있다. 자세를 바로 고쳐 앉는 듯하더니 이번에는 턱을 괴고 심드렁한 표정으로 칠판을 바라볼 뿐이다.

3학년 9반 수업 중(2022. 06. 16.)

끝까지 움직이지 않던 소현은 “글을 쓰는 것 자체를 어려서부터 어려워” 한 학생이다. 학기 초 학부모 상담시, 소현의 부모님은 평소 “숙제를 밤새” 해 가지만 “오래 앉아 있는 것에 비하여 몇 줄 못 적”는 자녀를 걱정하였다. 나는 소현에게 “분량 생각하지 말고 쓸 수 있는 만큼만 쓰라고” 여러 번 말했지만 소현은 움직이지 않았다. 한편, 정민은 과거의 국어 수업과 현 국어 수업을 비교하며 “천사”와 “악마”라는 비유를 들었다.

이정민: 선생님, 선생님 별명이 뭔지 아세요?
조성원: 뭔데?
이정민: 악마예요. 2학년 때 선생님은 천사라고 했는데.
조성원: 나 왜 악마야?
이정민: 이지은 선생님은 진짜 숙제 하나도 안 내줬어요. 근데 선생님은 숙제 너무 많아요. 공책 얘기할 때부터 느낌이 왔어요. 다른 시간에도 숙제 거의 없어요. 중학교는 원래 숙제 잘 없는 거 아니에요?

3학년 8반 수업 중(2022. 06. 13.)

정민은 “숙제(가) 잘 없는” 것이 중학교의 “원래” 문화임을 언급하며 관행에 대하여 말하고 있다. 그 근거로는 “다른 시간에도 숙제(가) 거의 없”음을 들었다. 정민에게 현 국어 수업은 관행을 거스르는 수업으로, 나는 “악마”와 같은 반면, 과거 “숙제(를) 하나도 안 내줬”던 교사는 관행을 따르는 “천사”였다. 이미 여러 학생들 사이에서 국어 수업이 어떻게

이미지화되었는지 “별명”이라는 표현에서 알 수 있었다. 학생들이 생각하는 중학교 문화에 진학 시스템의 허점이 더하여지면서는 “중학교 성적은 중요하지 않다”는 인식이 학생들을 한 번 더 교란시켰다.

최재근: 중학교 성적은 어차피 안 중요해요.
최영은: 그건 또 무슨 말이야?
최재근: 완전 백프로만 아니면 일반고는 가요. 특성화 안 가면 되죠.
최영은: 중학교에서 공부를 안 하고 올라가면 고등학교 가서도 따라 가기 힘들지 재윤아. 다 너한테 남는 건데.
최재근: 괜찮아요!

3학년 4반 수업 중(2022. 05. 24.)

재근이 말하는 “백프로”는 석차백분율에서의 100%를 의미한다. 100명의 학생 중 맨 끝만 아니면 일반고 진학이 가능하다는 재근의 말은 어느 정도 사실인 부분이 있다. 중학교 성적은 영재학교, 특수목적고등학교, 특성화고등학교에 진학하는 경우에만 영향력이 있고, 그 외 일반계 고등학교 진학을 희망하는 학생들에게는 큰 영향을 미치지 않기 때문이다. 학습에 대한 내적 동기가 부족한 학생들에게 고등학교 진학 시스템은 “공부를 안” 해도 된다는 명분이 되었다. 이 가운데에서 공책은 학생들의 학습 동기를 유발시키지 못하였다.

2) 선행 학습, 수업 중단을 불러오다

여느때처럼 수업 종이 치고, 교사가 교실 문을 열고, 교과서와 학습을 위한 사물들, 예컨대 공책, 샤프, 지우개 등이 책상 위에 올라온다 하여 국어 수업이 언제나 물 흐르듯 원활히 진행되는 것은 아니었다. 매 차시 계획된 수업 내용이 있었으나 수업은 교사가 원하는 대로, 혹은 발전적인 방향으로 이어지지 않을 때가 많았다. 연구 참여 학급에서는 절반을 훌쩍 넘는 학생들이 사교육을 받았고, 학생들은 학교 수업이 진행되기 이전에 학원에서 미리 학습하였다. 선행 학습은 학생 개인의 차원에서

자신감 향상, 성적 향상과 같은 순기능을 가지는 듯도 하였으나 학교 수업의 진행을 방해하여 교사가 추구하는 '배움 중심'의 교육을 가로막는 것으로 나타났다. 이는 선행학습을 한 뒤 수업에 참여한 학생들에게도 그러했지만, 선행 학습을 하지 않은 학생들에게도 영향을 미쳤다.

> 학생들은 짝과 함께 해석한 시의 내용을 공책에 적고 있다. 최영은 교사는 오늘도 교과서를 보지 않겠다고 하였다.
>
> 이도현: 그러니까. 이 사람이 일제강점기를 살았거든요.
> 최영은: 그걸 어떻게 알 수 있냐니까?
> 이도현: 그게요. 학원에서 그렇게 가르쳐요.
> 최영은: 에헤이.
> 김채연: (신경질적으로) 아, 도헌아 그만 좀 얘기하자. 너가 자꾸 학원에서 배워 온 거라고 하니까 내가 거기에 집중하잖아. 지금 내가 해석하는 방향이랑 전혀 달라서 혼란스럽거든?
> 이도헌: 내 말이 맞는 말이니까 얘기를 하지. 내 말 들으라니까?
> 최영은: 도헌. 적당히.
> 이도현: 네.
> 김성호: 샘, 학원에서 알려준 내용을 기억을 안 하려고 해도 이미 다 들어 버려서 거기서 벗어날 수가 없어요. (머리를 감싸며) 저도 재밌고 싶은데. 지민이한테 자꾸 알려주는 식이 돼요, 샘도 아닌데. (지민을 향하여) 미안, 미안.
>
> 3학년 5반 수업 중(2022. 06. 16.)

최영은 교사는 학생들이 가지고 있는 배경지식을 활용하여 빈 공책에 문학 작품을 스스로 해석하도록 수업을 설계하였으나, 도현의 발설로 학생들의 활동은 계속하여 중단되었다. 학생들이 빈 공책을 저마다의 시를 해석한 내용으로 채우는 동안 도현은 자신이 학원에서 배워 왔다는 내용을 큰 소리로 말하였다. 어떠한 방식으로든 수업 내용을 이미 배경지식으로 가지고 있을 수 있으므로 최 교사는 선행 학습 자체를 문제 삼지는 않았지만, 도현이 학원에서 배워 온 것을 "맞는 말"이라며 학급 친구들

을 동요시킬 때에는 제지했다. 채연은 도현의 시 해석과 자신의 해석 방향이 같지 않음에 “혼란”을 겪으며 도현의 것에 “집중”하게 되는 상황에 신경을 곤두세웠다. 이어지는 성호의 발언은 유심히 살펴 볼 필요가 있었는데, 성호는 도현과 달리 학원에서 배운 내용을 기억하지 않으려 노력했다. 다른 친구들이 활동하는 모습이 재미있게 보였던 성호는 수업에 동참하고 싶어 했고, 함께 짝이 된 지민에게는 자신이 마치 “선생님” 같음에 “미안”함을 느끼기도 하였다. 성호는 학원에서 미리 학습한 내용으로부터 “벗어날 수가 없어” 괴로워했다. 이날, 도현과 성호는 공책에 아무것도 쓰지 못하였다. 이들에게는 시 작품, 자유반응식 과제, 교사의 발문, 공책, 샤프, 친구의 해석 등 그 어떤 물질도 학습을 위한 자극이 되지 못하였다. 이 모두는 선행 학습 앞에서 무력했다.

최영은 교사와 마찬가지로 나 역시 학생들이 직접 탐구의 과정을 거쳐 국어 지식을 습득하기를 바랐다. 정기 고사를 보기 위해 결국에는 외우고 말 것을 알면서도 학생들이 교과 지식을 스스로 알게끔 수업을 설계했다. 수업의 중점은 지식 그 자체에 있지 않고, 앎에 이르는 과정에 있었다. 그러나 선행 학습을 통해 지식 내용을 그저 암기해 버린 학생들은 앎에 이르는 과정에 진입조차 하지 못하였다. 선행 학습을 한 일부 학생들이 암기한 내용을 앵무새처럼 되풀이하여 수업이 시작되지 못하는 경우가 종종 발생하였다.

조성원: 자, 지난 시간에는 우리 모음 체계를 봤지? 오늘은 자음 체계 들어갑니다. 오늘도 국어의 자음이 어느 위치에서 발음이 되는지, 어떻게 발음이 되는지 너희가 직접 찾아 볼게요. 공책 새 장 펴시고.

이재윤: 다 알아요. 그끄크, 드뜨, 므브...

조성원: 뭐야. 뭘 외우고 있는 거야. 내가 음운 체계 외워서 하는 거 아니라고 했을 텐데.

이재윤: 학원에서 다른 것도 알려줬어요. (음운체계 표를 그리며) 키위제외...

조성원: 어? 그만 그만. 그건 또 뭐야. 나는 그렇게 표 그리라고 안

할 거야. 그거 외우는 게 아무 소용이 없어요.

이재윤: 이거 시험에 무조건 나온다고 학원에서 엄청 열심히 외웠는데요?

조성원: 내가 음운 체계는 외울 게 아니라 직접 발음해 보면 된다고 했지. 모음이고, 자음이고 직접 발음해 보면 알 수 있는 거라고 몇 번을 얘기했니. 내가 오늘 같이 볼 것은 교과서에도 없는 단어들이랑 문장이야. 직접 발음해 보고, 소리나는 대로 대괄호 안에 적고, 음운 분석해서 각각의 음운이 어디서 소리가 나는지, 어떻게 소리가 나는지 분석할 거야.

이재윤: 아 뭐야! 저는 표 그리면 되는 줄 알고 열심히 외웠는데요.

최재경: (크게 웃으며) 야, 재윤. 어차피 외운 거 오히려 좋아. 괜찮아. 잇몸소리 다 불러 봐.

조성원: 아니 아니. 그만. 우리 아직 공부 안 했어 수업 시간에. 지금 잇몸소리가 뭔지 모르는 친구들이 있는데 외운 걸 불러 보라고 하면 안 되지. 잇몸 소리에 어떤 자음이 해당하는지 우리가 직접 찾아가야 하는데.

이재윤: 잇몸소리? 거기 제일 많이 들어간다고 그랬는데, 자음이.

조성원: 그만. 선생님이 그만 하라고 했어 재윤아. 그리고 잇몸소리는 말 그대로 잇몸에서 나는 소린데, 너 그 정도는 발음해서 찾아볼 수 있지 않겠어?

3학년 9반 수업 중(2022. 06. 16.)

수업 도입부 7분의 시간 동안 내가 가장 많이 내뱉은 단어는 “그만”이었다. 국어의 음운 체계가 만들어진 원리를 알면 자음과 모음을 어떻게 분류할 수 있는지는 직접 소리내어 발음함으로써 확인할 수 있는 일이었다. “직접 찾아” 보자는 나의 말은 그러한 맥락에서 나온 것이다. 그러나 재윤은 결과물로서의 체계표를 입으로 외움으로써 내가 설정한 수업의 방향에서 완전히 벗어났다. 당황한 나는 재윤의 말을 황급히 끊고, 수업에서 이루어질 학습 내용을 다시 설명하였다. 교사와 학생의 대치 상황이 흥미로웠던 재경은 “어차피 외운 거 오히려 좋다”며 재윤을 자극하여 학원에서 배운 내용을 읊도록 부추겼다. 재윤은 해당 내용을 제대

로 기억하는 것도 아니었으나 자신이 이미 학습한 내용을 다시 공부하고 싶은 마음이 없는 듯 보였다. 일부 학생들의 선행 학습은 시작한지 얼마 되지도 않아 수업을 중단시켰고, 다른 학생들은 수업이 재개될 때까지 하릴없이 기다려야 했다.

3) 포기와 체념의 체화, 학급을 전염시키다

연구 참여자들의 국어 수업에서 학생들의 '성공 경험'은 높은 시험 점수로부터 경험되는 것이기도 하였지만 과제 해결의 작은 순간들이 모여 학생 자신도 모르는 사이에 신체에 축적되는 것이기도 하였다. 반대로 '실패 경험' 역시 미해결 상태의 과제들이 쌓이면서 깊어지고 짙어졌다. 그런데 학생의 삶 안에 소리소문도 없이 자리를 잡는 이 성공과 실패의 경험은 학생 개인의 성장과 관련될 뿐만 아니라 전체 학급에 큰 영향을 미쳤다.

최영은 교사와 나에게는 유독 수업 진행이 힘든 학급이 있었다. 힘든 수업의 유형은 여러 가지였지만 그 중에서도 반응이 없고, 흥미를 느끼지 못하는 등 수업에 참여하고자 하는 의지가 없는 학생들과 함께하는 수업이 가장 힘들었다. 어떠한 이유에서든 "자꾸 수업을 빠지"는 학생들과 "병든 닭 같이 고개 푹푹 고꾸라"지는 학생들은 교실에 아주 없었거나, 있었지만 없는 것과 다름 없었으므로 수업 결손의 상태에 놓였다.

조성원: 8반, 나 너무 힘들어 진짜.
최영은: 왜? 햇살 같은 반은 9반이었나?
조성원: 응. 그건 9반이고. 8반, 일단 결석이 왜 이렇게 많아. 안 그래도 앞 번호 몇 명 빼고는 엎어지는 애들 많은데, 그 와중에 자꾸 수업을 빠지니까 내용이 연결이 안 돼서 에라 모르겠다 싶은가 봐요.
최영은: 그러면 모둠도 어려워. 걔는 해놓은 게 없으니까. 나는 5반이 그래요. 걔네 초반에는 단합이 잘 돼서 진짜 다 같이 으쌰으쌰 했거든요? 근데 병든 닭 같이 고개 푹푹 고꾸라져. 아, 5

반은 또 커플이 많아요. 그게 분위기 안 좋아지게 한 것 같기도 해.

조성원: 5반은 경호랑 수인이가 사귀더라.

최영은: 그래요, 걔네. 경호가 3월부터 뭘 해도 잘 안 하고 쉽게 포기했는데, 수인이랑 사귀면서 좀 적극적으로 하는 것 같더라? 근데 아니었어. 오히려 수인이가 경호화 됐어.

조성원: 수인이는 질문도 많이 하러 왔던 애 아니야?

최영은: 왜 아니야. 완전 달라졌어요. 둘이 또 짝이야. 뽑기로 했다는데. 아무튼 둘이 엎어져요 같이. 나까지 기운 빠져. 아휴.

점심 시간 대화 중(2022. 06. 27.)

수업에 결석한 학생들은 이어지는 차시의 흐름을 잘 따라가지 못하였다. 핵심적이고 중요한 내용을 학습하지 못한 학생은 그를 적용하여 해결해야 하는 과제를 시작조차 할 수 없었고, 이전 차시 모둠 활동에 참여하지 못한 학생은 자신이 없을 때 친구들 사이에 형성된 관계에 가까이 가지 못하였다. 이에 학생들은 “에라 모르겠다”라는 마음으로 수업에 참여하기를 “포기”하는 듯 보였다. 최 교사와 내가 이러한 학생 한 명 한 명을 붙잡고 결석한 날에 대한 수업을 보충하는 일은 어려웠다. 보충 학습을 진행하기 위해서는 교과 시간 이외의 시간을 활용해야 했는데, 절대적인 시간이 부족하기도 했지만 학생들이 이를 원하지 않는 것이 어려움의 가장 큰 이유였다. 학생들은 하교 후 “학원에 가야 한다”고 했다.

“포기”의 태도는 학생들 서로를 물들였다. 경호와 수인은 한 학급에서 지내며 사귀는 사이가 되었고, 둘은 닮아 갔다. “수인이랑 사귀면서 좀 적극적으로 하는 것 같”았다는 최 교사의 발언을 통해 긍정적인 습관과 분위기의 전염 가능성도 확인할 수 있었으나 결국 “수인이가 경호화” 됨으로써 둘은 수업 시간에 함께 “엎어”졌다. 수인은 전과 “완전 달라졌”고, 더는 수업 내용에 질문을 갖지 않았다.

앞서 든솔중학교가 ‘교육복지 우선지원 사업’ 지정 학교임을 밝힌 바 있다. “저소득층” 밀집 지역인 만큼 학생들에게는 삶의 제반에 대한 지원이 필요했다. “저소득층”의 범주를 단순히 “낮은 소득과 낮은 소비 수

준을 특징으로 하는 계층"으로 경제적인 차원에서만 해석해서는 안 되었다. 가정의 소득이 적을 때에는 동시에 여러 측면에서 취약성이 드러났다. 든솔중학교에는 부모님의 이혼 또는 사망으로 인하여 심리적으로 불안정한 학생, 부모님의 장애로 인하여 충분한 돌봄을 받지 못하는 학생, 사회와 체제에 불만을 가지고 비행을 일삼는 학생들이 함께했다. 예컨대 성민은 부모님의 이혼 과정에서 다친 마음을 달랠 곳이 없어 방황했다. 학교에서 지켜야 하는 교칙을 무시하여 수업을 멋대로 빠졌고, 학교 안팎에서 일어난 크고 작은 사건의 중심에 있으면서 경찰서, 법원, 보호관찰소를 드나들었다.

홍성민: 아, 저 힘들어요 샘. 힘들어 죽겠어요. 오늘은 깨우지 마세요.
조성원: (책상 옆에 몸을 낮춰 앉아) 어떤 게 힘들까? 내 생각에는 성민이 너만 힘든 건 아닐 거 같거든? 친구들도 다들 자기 사정이 있을 거고, 힘든 일 분명히 있겠지. 그래도 힘을 내보는 거잖아.
홍성민: 아니, 제가요, 잠을 못 잤어요. 보호관찰소에서 밤에도 전화와요. 집에 왔는지. 거의 두 시간마다 전화해서 감시한다고요. (머리를 숙이며) 그래서 저 어차피 집중 잘 안 돼요. 핸드폰 하는 거 아니면.
조성원: 핸드폰도 냈어야 하는데 너 지금 안 내고 있잖아. 다른 친구들은 내고 싶어서 내니? 엎드리는 것도 마찬가지야. 다른 친구들도 안 자고 싶겠어?
홍성민: (짜증스럽게) 왜 저한테만 그러세요? 김지형도 맨날 자는데, 왜 저만 깨우시냐고요.
조성원: 너만 깨운 거 아니고, 김지형도 깨웠어. 그리고 김지형이 자는 거랑 너가 자는 거랑 무슨 관련이 있니?
홍성민: 쟤도 자니까, 저도 잘 수 있는 거죠.

3학년 9반 수업 중(2022. 05. 24.)

성민은 어쩌다 한 번 참여하는 수업에서도 잠을 잤다. 나는 "힘들다"는 말을 연신 내뱉는 성민에게 "너만 힘든 건 아닐" 것이라 다독였지만

“보호관찰소”로부터 밤낮 없이 “감시”를 당하는 상황에서 성민은 일상적인 생활이 불가능해 보였다. 성민은 자신이 처해 있는 상황에 체념하고 말았는데, 이는 “어차피” 집중이 잘 되지 않으니 자신을 “깨우지” 말고 수업을 진행하라는 발화를 통해 드러났다. 내가 성민을 이해해주지 않자, 성민은 자신의 체념을 평소 친하게 지내는 지형의 탓으로 돌리기도 하였는데, “재도 자니까, 저도 잘 수 있는” 것이라며 합리화하였다. 지형 역시 학교 밖에서의 생활에 더 익숙해지면서 이유 없는 결석이 늘었고, 수업에 더는 참여할 수 없을 정도의 상태에까지 이르렀다. 이처럼 든솔중학교의 일부 학생들은 자신이 처한 삶의 환경이 다른 학생들과 이미 다르다고 생각하며 더 “나아질 수 없”을 것이라는 체념의 태도를 체화하였고, 이는 학급을 물들여 가는 기운으로서 또 하나의 물질이었다.

이처럼 물질들의 수업 참여에 따라 국어 수업은 확장되고 정체되기를 반복하였다. 물질들의 힘 겨루기가 계속됨에 따라 국어 수업은 구성되고 재구성되었다. 수업은 언제든 변화될 가능성을 가진, 꿈틀대는 어셈블리지였다.

Ⅴ. 물질 배열 안에서의 학생과 교사의 '되기(becoming)'

앞서 보았듯, 연구 참여자들의 국어 수업을 구성하는 인간과 비인간 행위자들은 특정한 상태에 머물지 않고, 만남과 연결 가운데 지속적으로 변화했다. 학생과 교사는 그 꿈틀대는 움직임 속에서 때로는 내면의 욕망과 의지를 가지고, 때로는 외부의 힘에 몸은 맡겨 리듬을 탔다. 수업은 확장되고 정체되기를 반복하였으나 수업이 의미 있기 위해서는 결국 그 곳에 성장이 있어야 할 것이었다. 이 장에서는 국어 수업이 진행됨에 따라 학생과 교사에게 어떠한 변화가 생기는지를 물질들과의 관계적 작용에 터해 살펴본다. 인간과 비인간을 포함한 물질 가운데 특별히 인간 행위자의 변화에 집중하는 것은 학교 교육의 궁극적인 목표가 사회적으로 합의한 인간상을 갖춘 개인을 길러 내는 것이기 때문이다.

인간 행위자는 수업 중 물질과의 마주침의 사건을 통해 이전의 자신과 다른 타자로 끊임없이 변모하였다. 먼저, 사유의 과정에서 객체가 되는 교사와 학생을 확인하고, 관행과의 단절이 불러온 이들 신체의 새로운 접속을 살펴본다. 마지막으로 삶으로서의 배움을 통해 학생이 자신의 목소리를 찾아가는 과정을 살펴본다. 학생과 교사에게 수업은 특이성들의 전체였다. 이들이 수업 중 경험하는 사건들의 발생은 그 자체로 어떠한 가능성의 조건이었으며, 그 경험 속에서 이들은 이전의 자아와는 다른 존재가 되어갔다(Semetsky, 2006). 이러한 되기(becoming)는 존재(is)나 소유(have)가 아니었으며, 하나의 정해짐이나 고정된 상태 또한 아니었다(김진옥, 2016).

1. 사유 과정에서의 객체 되기

조성원: 국어 수업에 참여하는 여러 사물들이 있잖아. 그중에 너의 삶을 변화시킨 것이 혹시 있을까? 그리고 그것으로부터 느

켜지는 색깔이나 온도를 말해줄래?

민정은: 공책이요. 음... 온도는 36.5도요. 어떻게 보면 제 생각이 다 담겨 있고, 그런 거니까 저랑 약간 동일하게 볼 수 있는 거잖아요. 그러니까 저랑 똑같은 온도인 36.5도

2차 면담(2022. 08. 03.)

"생각". 연구 참여자들의 수업이 이루어지는 공간에는 늘 "생각"들이 떠다녔다. 특히 비인간 행위자 공책이 들어 온 자리에는 사유의 장이 열렸고, 사유의 결정체들은 수업을 구성하는 또 하나의 물질이었다. 그런데 이 사유는 외부의 힘으로부터 강제되는 것이었으며 사유의 결과는 한 점으로 수렴하지 않고 오히려 파편화되었다. 학교 교육에서는 학생들이 배워야 할 내용을 교사가 계획적으로 상정하고, 학생들은 해당 내용에 대하여 자발적인 학습 의지를 지닐 것을 기대하나, 교사의 가르침과 학생의 배움은 비자발적인 강제성을 띄는 것으로 드러났다. 교사와 학생은 물질들이 뿜어내는 기호와 마주침으로써 사유할 수밖에 없는 사태에 이르렀다.

가. 물질과의 마주침이 강제하는 사유

인간과 비인간을 능동적 주체와 수동적 객체로 이분화하는 관점에서 수업을 설계하면 교사와 학생에게는 자율적이고 의지적인 개체가 될 것을 부담 지우게 되고 그 외의 비인간 물질들에게는 교사와 학생에 의해 사용될 무엇으로서 고정된 역할을 하기를 기대하게 된다. 수업 시간에 학생들은 미리 사유할 준비가 되어 있었을까? 학생들은 "사유하고자 하는 선(先) 의지나 본성적으로 참된 것을 추구하고자 하는 욕망과 애정"(Deleuze, 1964: 40)을 가진 것처럼 보이기보다, 교사의 가르침을 수용할 자세 정도를 가지고 있는 것처럼 보였다. 앎과 진리를 추구하고 그에 매진하는 자아들은 아니었다. 그러나 이런 학생들에게도 탐구와 사유를 가능케 하는 문제들이 있었다. 그것은 학생들이 사유할 수밖에 없도록 하는, 마음을 잡아 끄는 힘을 가졌었다.

최영은: 저 같은 경우에는 공책을 쓰면서 교과서 외부에서 지문을 더 많이 가져오게 된 것 같아요.

조성원: 왜일까?

최영은: 내가 애네가 어떤 삶을 살고 있는지 좀 알게 되잖아요. 요즘 어떤 것에 관심이 있는지, 얘네 세대에서 공유하고 있는 문제들을 어떤 것들이 있는지. 그런 거를 다룰 필요가 있는데, 교과서는 한정적이니까 아예 그 밖에서 가져오는 거죠.

2차 심층 면담(2022. 08. 14.)

성취기준 '[9국02-01] 읽기는 글에 나타난 정보와 독자의 배경지식을 활용하여 문제를 해결하는 과정임을 이해하고 글을 읽는다'는 학생들이 실제 글을 읽으며 부딪히는 문제를 해결하며 글을 읽는 능력을 기르는 것을 목표로 한다. 교과서에는 관련하여 비문학 글이 실려 있었으나 최영은 교사와 나는 외부 문학 지문을 들여 와 수업을 진행하였다.

이 책에서는 18살인 숙희, 22살인 현규가 나온다. 부모님께서 재혼하신 까닭에 둘은 남매가 된다. 갑작스레 남매가 된 숙희와 현규는 첫눈에 반하여 서로를 사랑하게 된다. 이루어질 수 없는 사랑이지만 이루고 싶은 그들의 마음을 담고 있다. 글을 읽으면서 이런 글을 쓰는 사람도 있다는 것에 놀라웠고, 멍하니 보고 있었다. 내가 책의 내용을 제대로 이해한 건지, 어딘가 해석을 잘못해서 내용이 이상한 건지 혼란스러웠다. 하지만 다시 읽어 보니 내가 이해한 내용이 맞았고, 충격이 컸다. 요즘 세상에는 동성애자 혹은 트렌스젠더 등 여러 가지 고정 관념이나 편견들이 깨지고 있다. 하지만 가족을 사랑한다는 것은 내 입장에서 이해가 되지 않는다. 피가 섞이지 않아도 가족은 가족인데 사랑을 나누고 결혼까지 간다면 호적상에서도, 인식적인 측면에서도 이상할 것이다.

유혜영 학생의 글, 「젊은 느티나무」를 읽고

혈족이 아닌 남매의 사랑을 다루고 있는 소설 「젊은 느티나무」는 혜영을 비롯한 많은 학생들에게 "놀람"과 "충격"을 안겼고, "사랑"이나

“표준”과 같은 개념에 “혼란”을 주었다. “멍하니 보고 있었다”는 혜영의 표현을 통해 혜영에게 익숙한 개념으로 이해될 수 없는 마주침이었음을 알 수 있다. 혜영은 자신이 “책의 내용을 제대로 이해한” 것인지, 혹시 “해석을 잘못”한 것은 아닌지 글을 두 번씩 읽어 보면서 날카롭게 글을 읽었다.

수업이 끝나고 혜영, 현경, 하연이 교탁으로 나온다

유혜영: 선생님, 저는 정말 화가 나요.
조성원: 왜요?
유혜영: 젊은 느티나무요. 그게 어떻게 사랑이에요. 일단 성인과 미성년이에요.
조성원: 맞아. 그런데 2년 뒤에는 둘 다 성인이 되잖아요? 고3과 고1이 사귀었다고 해 보자. 고3이 스무살이 되는 해에 이 커플은 헤어져야 해? 성인과 미성년이니까?
최하연: 아니죠. 그건 괜찮죠. 시작이 둘 다 미성년일 때잖아요.
유혜영: 아니, 그럼 그걸 떠나서 그래도 남매잖아요!
김현정: 피가 안 섞였다니까 혜영아.
조성원: 숙희와 현규의 관계가 사랑이고 아니고를 가리는 거. 그것이 용인될 수 있고, 없고를 판별하는 건 무엇에 의해서 가능해?
김현정: 사회적인 약속 아닐까요?
조성원: 그렇지. 약속. 우리가 살고 있는 사회가 이것은 옳고 저것은 그르다고 약속한 거겠지. 그럼 숙희랑 현규가 다른 사회로 가면 어때? 소설에서도 현규가 말하잖아. 다른 나라로 가든지. 이렇게.
유혜영: 아... 다른 나라에서는 이런 저희 같은 격한 반응이 아닐 수도 있겠네요?

3학년 8반 수업 중(2022. 06. 23.)

독서 후 글을 쓰고, 친구들과 이야기를 나누면서 혜영은 “작가가 왜 이런 글을 썼는지” 알고 싶어 하였으나 문제는 해결되지 않았다. 혜영은 이후 적극적으로 교사에게 대화를 걸어 왔다. 수업이 끝나고도 쉬는 시

간을 활용하여 책 내용에 관하여 논의하려 한 혜영은 문제 해결에 힘을 들이고 애를 쓰는 적극적인 태도를 보였다. 나는 혜영이 신청한 대화에 응하여 혜영의 사유가 보다 확장될 수 있도록 여러 질문을 던졌다. “(숙희와 현규의 관계가) 용인될 수 있고, 없고를 판별하는 건 무엇에 의해 가능”하냐는 나의 질문은 혜영과 주변 학생들에게 새로운 기호가 되어 사유의 방향을 틀었다. 혈족이 아닌 남매의 사랑 이야기에만 몰두하여 옳고, 그름을 따지던 학생들은 자신들이 사회의 “약속”에 강하게 얽매여 있음을 인식하였다. “다른 나라에서는 이런 저희 같은 격한 반응이 아닐 수도 있겠네요?” 하고 묻는 혜영은 그때에야 비로소 글을 읽으며 부딪힌 문제를 해결할 수 있었다.

한 시간의 수업 중에도 최 교사와 나는 크고 작은 물질 자극을 마주쳤다. 자극은 대개 예상치 못한 학생들의 반응과 질문들로 생성되었다. 학생들에게 제공된 수업 내용은 학생들만 해결하면 끝나는 문제가 아니었으며, 교사 또한 함께 사유할 문제였다.

> 조성원: 애들이 현규가 숙희를 때리는 장면을 많이 언급하더라. 나는 그 부분은 논의할 생각이 없었는데.
> 최영은: 앞반 애들도 그래요. 애들이 데이트 폭력 이런 걸 미디어에서 많이 접해서 바로 문제라고 인식하는 거 아닐까?
> 조성원: 그러게. 현규야 사랑하는 마음에, 질투심에 때렸겠지만, 작가도 그런 의도에서 글을 썼겠지만, 애들한테 그렇게 읽히지 않기도 하고, 나도 그렇게 가르치는 건 좀 아닌 것 같아. 같은 작품도 시대가 변화하면서 다르게 읽힌다. 그렇지? 다르게 읽어야 하는 게 또 맞고.
>
> 점심시간 대화(2022. 06. 23.)

학생들의 반응과 질문은 나에게 새로운 문제를 던졌고, 이는 내면에서 돌풍이 되었다. 돌풍이 된 문제는 나로 하여금 국어 교사로서 국어 자료를 대하는 자세를 생각하게 하였고, 수업의 방향성을 새로 설정하게 하였다. 수업 자료에 대한 교사의 깊고 풍부한 이해가 강제되었다. 최 교사

의 경우 학생들의 반응과 질문에 대처하기 위하여 새로운 습관을 가지게 되었다. 최 교사는 학생들의 생각을 듣기에 앞서 자신의 생각을 “끄적끄적” 종이에 “적어 보고” 수업에 참여했다.

> 최영은: 애들이랑 수업 시간에 여러 이야기를 하려다 보니까 저부터 글을 써야겠는 거예요. 글을 쓰라고 시키면서 정작 나는 글을 쓰는 일이 잘 없는 거지. 그래서 이제는 애들이랑 글쓰기를 하기 전에, 주제를 주기 전에 음... 완벽하진 않지만 그래도 나도 이렇게 적어 보고 애들한테 주제를 줄 때가 많거든요? 완전 즉흥적일 때는 그렇게 못하지만, 그래도 적어보고 줄 때가 많거든요?
> 조성원: 엄청난데?
> 최영은: 아냐, 엄청나지 않아. 그냥 끄적끄적 정도. 그냥 그 정도라도.
> 2차 심층 면담(2022. 08. 14.)

수업 중에는 학생들이 사유하도록 강요하는 어떤 사태가 있었고, 그곳에는 교사로 하여금 외부 지문을 끌어 오게 한 공책, 국어 자료, 교사의 발문 같은 것들이 힘을 발산하고 있었다. 글과 말의 형태로 물질성을 지니게 된 학생들의 사유는 교사에게 다시금 새로운 사유를 가능케 하고, 더 나아가 새로운 습관을 지니게도 하는 것이었다.

나. 균열과 붕괴로 인한 사유의 파편화

사유와 탐구를 가능케 하는 매력적인 국어 자료, 교사의 발문과 같은 외부의 힘으로부터 학생들은 강제된 사유를 경험하였다. 그런데 이 사유는 한 점으로 수렴하여 정돈된 결과물을 만들어 내지 않고, 파편화되어 흩어지는 모양을 했다. 최영은 교사는 이육사의 시 「청포도」를 짝과 함께 빈 공책에 해석하게 하였다.

진세영: ‘아이야’ 라는 표현이 나오니까 화자가 엄마 뭐 이런 거 아니겠어? (짝이 어떻게 쓰고 있는지 확인하며) 이육사가 광야라는 시를 썼거든. 내가 그 시를 굉장히 좋아해. (짝에게 광야에 대하여 설명한다)

최영은: (학생들 사이를 오가며 진행 상황을 확인한다) 얘들아 청포도가 주렁주렁 열려 있는 모양을 상상해봐. 무언가 가득하네. 동글동글한 알갱이가 가득해.

진세영: 광야랑은 좀 다른 시인 거 같은데. (짝을 향하여) 맞지? 뭔가 느낌이 이게 좀 뭔가 더 따뜻해. 광야는 약간 사막 같고 처절한 느낌이잖아. (짜증스럽게) 아, 똑같이 이육사가 썼는데!

강유민: 풍년?

최영은: 풍년. 그런데 왜 나를 찾아오는 손님이랑 그 포도를 따 먹고 싶을까? 손님은 왜 몸이 고달플까?

이민영: 어디 아픈가?

3학년 5반 수업 중(2022. 06. 19.)

세영은 시어의 의미를 자신이 알고 있는 단어의 뜻을 이용해 해석하다 말고, 시인에 대한 배경지식을 불러왔다. 짝에게 이육사 시인이 쓴 「광야」를 자신이 “굉장히 좋아”하는 시로 소개하며 시를 해석하는 데 실마리가 될 만한 것을 찾고자 하였다. 세영은 최 교사의 요청과 관련 없이 자신의 기억을 더듬으며 이육사 시인이 쓴 두 개의 시를 비교하였다. 어딘가 모르게 “좀 다른” 두 시는 세영에게 말로는 형용하기 어려운 다른 “느낌”을 주었다. “뭔가 더 따뜻한” 「청포도」와 “약간 사막 같고 처절한 느낌”의 「광야」는 세영의 문제 해결을 더욱 어렵게 하였다. 갑작스럽게 튀어나오는 기억, 인간적 구성물로서의 물질을 세영은 피할 수 없었다. “아, 똑같이 이육사가 썼는데!”라는 짜증스러운 외침은 ‘동일한 시인이 쓴 시들은 비슷한 메시지를 전달할 것’이라는 세영의 지식에 균열이 생기는 지점이라고 볼 수 있다.

이민영: (볼펜을 이리 저리 손에서 굴리더니) 식탁이랑 쟁반이 왜 나오겠어. 집이잖아. 으하하(호진과 함께 큰 소리로 웃는다).

방호진: (무언가 발견했다는 듯이) 아!
최영은: 자, 얘들아 잠깐만~
방호진: 그러니까 이게 희망하는 글이네!
최영은: 오, 그래!

민영과 호진 서로 마주보며 손뼉을 친다. 둘은 적극적으로 자신들의 해석을 교사에게 들려준다. 경민이 민영과 호진의 큰 웃음소리에 반응한다.

김경민: 야 이민영, 너 화자를 뭐라고 본 거야?
이민영: 아내.
김경민: 누구 아내?
이민영: 손님 아내!

3학년 5반 수업 중(2022. 06. 19.)

세영이 괴로워하는 동안 민영과 호진은 손뼉까지 치며 둘의 해석에 만족스러워 하였다. 민영과 호진은 세영과 다르게 시와 관련한 배경지식을 거의 가지고 있지 않았다. 손에서 볼펜을 이리 저리 굴리는 민영의 모습을 통해서는 시어들과 씨름하고 있는 분주한 머릿속을 엿볼 수 있었다. 호진은 최 교사의 발문에서 도움을 얻어 “주렁주렁 열려 있는 청포도 → 풍년 → 희망”으로 생각을 이어갔고, “멀리 장사 나간 남편을 기다리는 아내의 마음”을 담은 시라는 해석을 내놓았다. 시 「청포도」의 주제가 일반적으로 ‘광복을 기다리는 마음’, ‘풍요롭고 평화로운 세상을 회복하기를 바라는 소망’, ‘기다림의 자세’ 등으로 가르쳐진다고 할 때, 민영과 호진의 해석은 그에서 크게 벗어나지 않으면서도 그들만의 독창적인 시선을 담았다. 두 학생은 어떤 전제로부터 사유를 시작하지 않았고, 무전제 가운데 마주치는 기호, 예컨대 시어들의 주는 느낌, 해석을 기다리는 공책의 비어 있음, 발견의 기쁜 감정 등으로부터 새로움을 창조하였다. 이 과정에서 호진을 중심으로 새롭게 구성되는 어셈블리지는 호진에게 이전까지와는 다른 ‘차이’를 경험하게 하여 “처음으로 국어가 재밌다”는 느낌을 가지게 하였다.

교사는 교실을 돌아다니며 아이들의 해석에 계속해서 “왜?”라고 묻는다.

진세영: 그러게요. 왜일까요. 유민아, 왜지?
강유민: 네가 그런 거 같다며. 네가 설명해야지.
진세영: 이게 또 왜냐고 하시니까 말을 못 하겠네요? 유민이랑 다시 해 볼게요.

민영과 호진은 교사의 말에 집중하지 않고 여전히 둘의 해석 세계에 빠져있다.

3학년 5반 수업 중(2022. 06. 19.)

세영은 시에 대한 나름의 해석을 하였지만 어떻게 그러한 해석이 가능하였냐는 최 교사의 질문에 답하지 못하면서 그의 사유는 원점으로 돌아가는 듯했다. 그러나 세영은 포기하지 않고 “다시 해” 보겠다며 탐구의 여정을 새로 시작하였다. 수업이 끝날 때까지 시에 대한 해석은 하나로 수렴되지 않았다. 학생들의 사유는 균열되고 붕괴되기를 반복하였으며, 수업의 끝에 남은 것은 파편화된 사유들의 조각이었다.

시 「청포도」를 해석하는 활동에서 학생들이 알게 된 것은 단순히 시의 갈래, 성격, 구성, 주제 따위의 것들만이 아니었다. 시를 읽어 내는 동안 학생들은 여러 번 부딪혀 깨어지며 사유하였다. 처음 읽는 시와 그것을 교사나 교과서의 도움 없이 해석해 내야 하는 상황은 그 자체로 낯선 문제의 장이 되었고, 학생들은 기존에 가진 자명하고 정형화된 지식으로는 해결되지 않는 문제 속에서 물음을 던지고 상상하였다. 그리하여 부딪히는 것은 학생 자신의 지식과 기억이 되기도 하였고, 교사의 발문이 되기도 하였으며, 친구의 반응이 되기도 하였다. “시어의 의미”와 같은 지식 내용은 학생들이 “생각해서 해석”하는 배움 안의 결과일 뿐이었다.

염태경: 처음부터 저희가 생각해서 해석한 거니까 시어의 의미랄지 하는 것들이 더 기억에 남아요.

1차 면담(2022. 07. 05.)

2. 관행과의 단절이 불러온 새로운 신체 접속

연구 참여자들의 수업을 관찰한 결과, 학교 수업에 은근하게 내재되어 있는 규범은 차별적인 인정(recognition)을 할당해 왔다. 그러나 인정을 위한 조건들은 어느 순간 전도되고 전복되어 연구 참여자들은 차별적인 상황에서 벗어나는 순간을 맞이하였다. 이는 인간 개인의 욕망에 의한 것이 아니라 인간과 비인간이 얽히는 배열 안에서 시나브로 절로 이루어지는 일이었다. 자연히 이루어진 변화는 특히, 연구 참여자들에게 느껴지는 감각과 감정, 수업 현장을 흘러 다니며 축적되는 감응을 통해 발현되었다. 수업 중 학생과 교사가 경험하는 배움과 그로 인한 자아의 변화는 인간의 이성 작용과 언어를 통해서만 확인되는 것이 아니라 신체로부터 발현되는 기호를 통해 확인이 가능했다.

가. 목표에 대한 집착과의 단절, 기다리기

가르침과 배움의 실물은 어떻게 확인할 수 있을까? 교사의 가르치는 행위가 의미를 가지기 위해서는 학생에게 배움이 일어났음을 입증할 수 있어야 한다. 그런데 배움은 좀처럼 눈에 보이게 일어나지 않는다. 지식과 기능을 습득하였는지 확인하기 위하여 시험이라는 장치를 활용하지만, 그것을 통해 학생들의 내적 성장까지 확인하기는 어렵다. 게다가 배움이라는 것은 가르침과 동시에 일어난다고 할 수 없어서 오늘의 가르침이 삼 년 뒤 어느날 학생의 마음에 감동을 불러일으키기도 하는 것이다. 최영은 교사와 나의 수업은 “명확한 언어와 계량적인 방법으로는 포획할 수 없는 비가시적인 영역”(강연진, 2020: 8)에 자주 머물렀다.

> 최영은: 연준, 하고 있는 거야? 공책 깨끗한 거 봐!
> 손연준: 아 샘, 생각 중이요, 생각.
> 최영은: 아, 그래. 알겠어. 생각해야지 그럼.
>
> 3학년 4반 수업 중(2022. 08. 14.)

조성원: 승준아 왜 아무것도 안 하고 멍하게 있어. 샤프 들어야지.
이승준: 저 지금 생각 중이에요.
조성원: 야야. (승준의 어깨를 잡고 몸을 일으키며) 생각을 하기는 뭘 생각을 해.

3학년 9반 수업 중(2022. 05. 26.)

눈에 보이는 결과물을 만들어 내는 학생은 적극적으로 수업에 참여하는 것으로 인정되었고, 그렇지 않은 학생은 인정 받지 못하였다. 이는 수업 저변에 깔린 어떠한 가치 판단의 기준이었다. 최 교사와 내가 생각하기에 무언가를 "하고 있다"면 수업 중에 공책이 깨끗해서는 안 되었고, 적어도 샤프는 손에 들었어야 했다. 그렇기 때문에 그렇지 않은 학생들은 "아무것도 안 하고 멍하게 있"는 것처럼 보였다. 그러나 학생들은 그런 자신의 상태를 "생각 중"이라고 표현하였다. 생각하고 있으니 방해하지 말고 기다려 달라는 학생에게 최 교사는 그렇게 하겠노라 수긍하였고, 나는 학생의 "어깨를 잡고 몸을 일으키"며 생각 중이라면 그것을 꺼내어 보여 줄 것을 지시하였다. 학생들의 "생각 중"이라는 표현에 최 교사와 나는 매번 다른 반응을 보였는데, 이는 "생각 중"이라는 상태를 도무지 확인할 길이 없었기 때문이다.

오늘은 기다림에 관한 글을 쓰고 있다. 어느 순간 교실은 소음으로 가득하다. 아이들은 앞으로 나가 교탁에 있는 최영은 교사에게 다 썼다며 확인을 받고자 한다. 아직 공책을 마주하고 있는 학생들은 고요한 시간에 잠긴 듯 보인다. 민영은 글을 쓰다 말고 허공을 잠시 올려다 본다. 재은은 공책을 두 손에 쥐고 허공을 본다. 그러다 시원하게 공책에 X 표시를 하고 다시 쓰기 시작한다. 그 옆에 앉은 아진은 "흐음..."하고 읊조린다. 내가 아진에게 다가가 글이 잘 풀리지 않느냐고 물으니 아진은 "제가 뭐라고 말했어요?" 하며 자신이 내뱉은 한숨을 기억하지 못한다. 아진은 다시 고개를 묻으며 "머릿속에는 다 있는데 글로 쓰는 게 힘이 든다"고 한다.

3학년 4반 수업 중(2022. 05. 09.)

생각을 끄집어내어 보여달라는 교사의 재촉은 학생들을 움직이게 하지 못하였다. 소음으로 가득한 교실에서 고요한 시간을 보내는 학생들은 교사와 주변 친구들로부터 멀어져 자신만의 세계로 들어가는 듯 보였다. 교실에는 언어만으로는 잡아낼 수 없는 독특한 경험들과 언어 표현으로는 고갈시킬 수 없는 아주 미세한 느낌들(Massumi, 2015, 조성훈 역, 2018)이 존재하였다. 허공을 올려다보는 민영과 재은의 행위는 매끈하지 못한 사유의 운동 안에서 문제 해결을 위한 노력의 몸짓이었다. 마침내 재은은 자신 안에서 질서를 찾은 듯, 이전까지 썼던 글에 가위표를 치고 새롭게 글을 시작하였다. 한편, 아진의 입에서 비어져 나온 한숨에는 근심이 담겨 있었고, 아진은 자신이 길게 숨을 몰아 쉬었는지 인지하지 못할 정도로 문제에 몰입하였다. “기다림에 관한 글”을 통해 최 교사가 나누고자 하였던 것은 “누군가 혹은 무언가를 기다린 경험”, “기다리는 마음”과 같이 내용적인 측면의 것이었지만 글쓰기의 과정은 내용 생성에서 끝나지 않아 아진은 그 이후 새로운 문제에 부딪혀야 했다. “머릿속에는 (내용이) 다 있”었지만 그것을 글로 표현하는 일은 아진에게 또 다른 문제 상황이었다. 글을 쓰는 매 순간 학생들에게는 여전히 배워야 할 것들이 남아 있었다.

국어 수업이 진행되는 동안 학생들이 정말 생각 중에 있었는지 그 진실은 알 수 없지만, 학생들이 그림으로 그린 국어 수업은 최 교사와 내가 볼 수 없었던 학생들의 머릿속을 간접적으로 보여주었다.

[그림Ⅴ-1] 지인이 그린 '국어 수업'

지인의 그림[그림Ⅴ-1] 가운데에는 오선지 위에 음표들이 그려져 있고, 국어 수업 시간에 다룬 내용들이 그 주변을 감싸고 있다. "나만의 노래를 완성해 가고 있는" 자신을 표현했다는 지인의 설명을 통해 지인에게 '배움'이라는 것이 '과정'으로 인식되었음을 알 수 있다. 수업의 내용들은 지인이 마주치는 기호로서, 지인만의 노래를 완성해 가는 길에 떠오르는 물질들이었다. 이들은 개념화된 언어로 존재하기보다 지인에게 내적인 공명을 일으키는 인상과 같은 것이었다. 그림에서 "음표의 길이"가 전부 다른 것은 지인에게 "국어가 어려울 때도 있고, 쉬울 때도 있었"기 때문인데, 배움은 성취 '기준'이나 학습 '목표'와 같은 '방향'으로 환원되지 않고, 학생이 경험하는 긴장과 이완, 그리고 그 사이에 동반된 견딤과 같은 '속력'의 개념으로 이해 가능한 것이었다. 지인의 그림이 멜로디를 묘사하여 동적인 느낌을 자아낸다면, 승준의 그림[그림Ⅴ-2]은 어딘가 모르게 정체되어 있는 느낌을 준다.

[그림Ⅴ-2] 승준이 그린 '국어 수업'

「너를 기다리는 동안에」를 제목으로 가지고 있는 [그림Ⅴ-2]는 앞자리에 앉아 있는 한 학생의 뒤통수에 시선이 머물고 있다. "뭔가를 적어보려고 아무리 노력해도 안 되는 날"이 있다는 승준은 그런 날이면 "뮤즈를 기다리며 친구들의 모습을 감상"하는 일로 수업 시간을 보냈다.

조성원: 승준! 너 쓰긴 쓸 거니?

이승준: 아니, 글을 어떻게 저렇게 바로 씁니까. 예? 쟤네 저게 오히려 이상한 거예요. 영감이 탁 떠올라야 쓸 거 아닙니까.

조성원: 전문 작가들도 마감이라는 걸 지켜 쓴답니다? 그건 알고 계시는 거죠? 그리고 영감이라는 게 그냥 가만히 있는다고 떠오르는 게 아니야 승준아. 우리가 지금까지 나눈 이야기들이 있잖아, 지금 쓸 글의 내용과 관련해서. 그럼 고민을 해야지 치열하게.

이승준: 아, 그건 알죠. 근데 고민이라는 게요, 당연히 제가 하는 거지만 뭔가 탁! 아시죠? 그런 거. 갑자기 손 막 움직일 때 있는 거 아시죠? 저 또 쓸 땐 씁니다.

조성원: 알겠으니까 이제 조용히 하고 집중.

이승준: 작가들이요, 누군지 기억은 안 나는데, 아침에 영감이 잘 떠올라서 그때 집중적으로 쓰는 사람이 있어요.

3학년 9반 수업 중(2022. 05. 26.)

승준이 기다린다는, 예술가들에게 영감과 재능을 불어넣는 예술의 여신 뮤즈는 승준으로 하여금 이전과는 다른 새로운 상태로 이행하게 하는 무엇이었다. “뭔가 탁!”하고 체증이 가시는 느낌을 경험한 적 있는 승준은 그것이 느껴질 때에 자신의 손이 움직일 것을 알고 있었다. 이는 국어 수업이 진행되어 오는 동안 승준에게 기억되어 있는 신체의 느낌이었다. 승준은 전문적으로 문학 활동을 하는 작가의 사례를 들며 영감이 잘 떠오를 때 집중적으로 글을 쓰는 작가와 자신을 동일시하면서 ‘기다리기’를 배움의 한 과정으로 여겼다.

학생들은 배움의 완성보다는 그 과정 자체에 심취하였다. 생각에 잠겼고, 괴로움을 견디었고, 그러다 해답을 찾았다. 이 일련의 과정은 때로는 8분음표처럼 가볍고 경쾌하게, 때로는 온음표처럼 무겁고 느리게 진행되었다. 학생들이 달성해야 하는 학습 목표가 외부로부터 주어졌다는 점에서 그들에게 애시당초 목표 달성의 의미가 중요치 않았던 것인지도 모르지만, 학생들은 교사가 제시하는 학습 목표가 어떠하든 그것을 달성하고 완성시켜야 한다는 집착과 강박에서 멀어져 자신의 리듬대로 배우고 있었다. 그리고 이 목표에 대한 집착과의 단절은 학생에게만 일어나는 것이 아니었다.

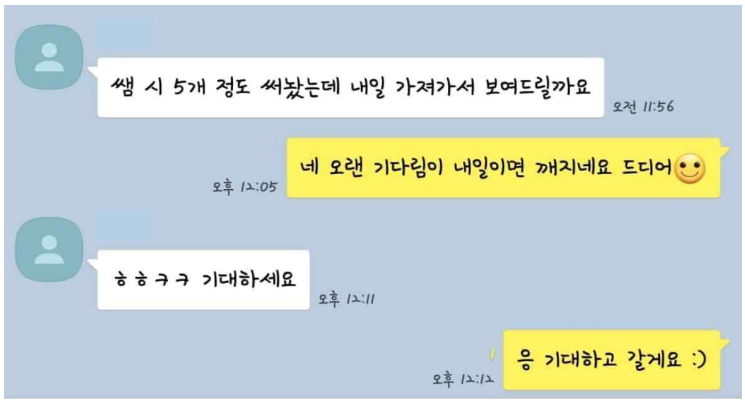
> 최영은: 모르겠어. 내 수업에서는, 그게 답인지는 잘 모르겠는데. 저는 언젠가부터 애들이 분량을 질문하면 양심적으로 쓰라고 하거든요? 분량이 길다고 해서 좋은 글인가? 하는 의문이 들었어. 생각하는 힘이 중요한 거잖아. 그래서 한 줄이라도 쓰자고 했던 게, 물론 한 줄은 글이 아니지만, 양심껏 쓰라고 하면 애들이 적어도 5줄은 쓰는 것 같아요. 분량에 대한 제한을 두지 않았던 것도 글을 쓰는 것에 대한 두려움을 좀 줄여주지 않았을까 하는 생각도 드네요.
>
> 3차 심층 면담(2022. 08. 30.)

최영은 교사는 “한 줄은 글이 아니”라고 생각하고, 완성된 글로서 갖추기를 기대하는 글의 분량을 내심 정해 두고 있으면서도, 이제는 학생들이 써 내는 글의 분량이 어떠해도 괜찮다고 밝혔다. “언젠가부터”라는

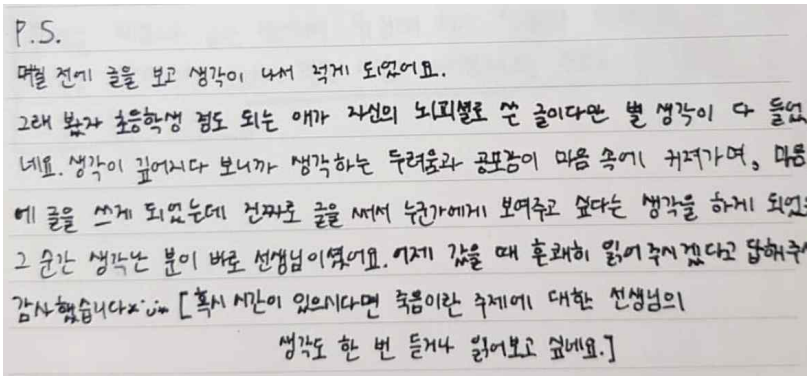
표현에서 알 수 있듯이 최 교사가 처음부터 이러한 마음을 가졌던 것은 아니다. 최 교사는 단 한 줄이어도 괜찮으니 학생들이 무언가를 적는 그 순간을 기다리게 되었다. 최 교사는 “좋은 글”을 쓴다는 것의 의미가 긴 글의 완성에 있지 않고, “생각하는 힘”을 기르게 하는 데 있다고 보고, 학생들이 글을 쓰는 “두려움”을 극복하고, 생각하는 즐거움을 만끽하기를 바라게 되었다.

학생들이 자신의 속력을 가지고 노래를 만드니, 나 역시 또 그만큼 기다릴 수밖에 없었다. “나의 의지”는 아마도 수업을 통해 달성하고자 하는 ‘목표’와 관련된 것이었을 테지만 시간은 나의 의지대로 흘러가지 않아 “자꾸만 충돌”하였다.

> 가르치는 일은 기다림의 연속이지 않나 싶다. 아무리 아파도 울지 않는다는 아이에겐 일 년 만에 너를 진심으로 응원하고 있다는 마음을 전할 수 있게 되었고, 언젠가부터 공책을 내지 않는 아이로부터는 두 달 만에 시 다섯 편을 들고 온다는 연락을 받았다. 말을 걸어도 잘 대답하지 않던 작년 또 다른 아이는 이제 수업을 들어가지 않게 된 지가 한참인데 어느 날 교무실로 찾아와 “선생님, 글 하나 써 와도 될까요?” 한다. 가끔 학교라는 공간의 시간은 참 느리기도 느리구나 싶고, 나의 의지와 시간이 자꾸만 충돌하여 하염없는 기다림 속에 놓이지만 저기 저 아이들을 보고 또 볼 수 있어 그 느린 시간이 꽤나 괜찮게 흘러가기도 한다. 근래에 읽었던 책에서 “쉼표의 멸종을 애도한다”라는 문장이 얼핏 기억난다. 아직 멸종하지 않은 쉼표가 여기에 있는 것 같아 다행이다.
>
> 조성원 교사 일지(2022. 08. 03.)



[그림Ⅴ-3] 시를 보여주겠다는 수정의 연락



[그림Ⅴ-4] 글을 보여주고 싶다는 혜준의 추신

내가 할 수 있는 것은 기다리는 일 밖에는 없었다. 학생들의 성장은 기다리는 시간을 충분히 보낸 후에야 찾아왔다. 가르치고 배우는 일을 위해 최영은 교사와 나, 그리고 학생들이 따라야 하는 정해진 방법은 없었다. 있는 것은 다만 학생들의 존재를 흔드는 것으로, 이는 기다림의 시간에, 보이지 않은 채 이루어졌다.

나. '대상'으로서의 학생과의 단절, 받아들이기

최영은 교사와 나는 여러 시행착오를 거치며 교육과정이나 수업 담론을 해석해 가고 있으면서도 동시에 외부의 기대와 바람으로부터 자유로울 수 없었다. 그리고 그 기대와 바람은 고스란히 학생들에게 전가되었

다. 예컨대 2015 개정 교육과정은 핵심 역량과 교과 역량을 제시하면서 학교 교육이 학생들을 실제 무언가를 '할 줄 아는' 사람으로 길러낼 것을 기대하였다. 이에 최 교사와 나에게 학생들은 역량을 길러주어야 하는 '대상'으로 느껴지곤 하였다.

조성원: 4단원 잊힐 권리 여기는, 자료·정보 활용 역량, 비판적·창의적 사고 역량, 그리고 의사소통 역량.
최영은: (타자를 치며) 그렇죠. 자료와 정보를 활용할 줄 알아야죠.
조성원: 비판적이고 창의적으로 사고 해야죠. 할 줄 알까요?
최영은: 여기서 이제 배워 봐야겠죠.

진도 계획표 작성 중 대화(2022. 06. 23.)

"할 줄 알까요?" 묻는 나의 질문은 순수한 물음이 아니라 학생들이 "할 줄 모를 것"이라는 예측을 내포하였고, "이제 배워 봐야겠죠" 답하는 최 교사 역시 학생들이 아직 비판적이고 창의적으로 사고 할 줄 모를 것임을 가정하였다. 그러나 최 교사는 공책에 드러나는 학생들의 예상 밖의 모습에 "놀람"을 느꼈다.

최영은: 그런데 그런 친구들 있어. 오, 나도 하지 못한 생각을 하다니. 이런 친구들이 몇몇 있었던 것 같아요. 놀람을 느낄 때가 있었어요.
조성원: 그 놀람은 공책이 없었더라면 몰랐을 놀람인가요?
최영은: 그렇죠. 공책을 쓰지 않았을 때는 그런 주제, 그런 이야기들을 공유하지는 않았으니까.

2차 심층 면담(2022. 08. 14.)

최 교사는 공책에 쓰인 학생들의 글에서 자신도 "하지 못한 생각을" 발견하였다. 교사이고, 어른인 최 교사가 하지 못하는 생각을 나이 어린 학생이 한다는 것이 최 교사는 놀라웠다. 학생들은 창의적인 아이디어를 교사의 도움 없이 생각해 냈고, 그것은 학생들이 과거 축적해 온 능력들이 바탕이 되어 가능했다. 새롭고 풍부한 주제와 이야기들을 수업 시간

에 공유할 수 있게 한 공책은 최 교사가 전에 알지 못하였던 학생들의 능력을 발견하도록 도왔다. 특히 “눈에 띄지 않는”, “조용한”, “튀지 않는” 학생들에게 공책은 수업 참여의 장이 되었다. 스스로를 거리낌 없이 드러내는 학생들에 비하여 자신이 가지고 있는 역량을 발휘할 기회를 충분히 갖지 못하였던 학생들은 공책을 자신과 교사 사이에 “징검돌”로 놓았다.

조성원: 나는 내가 공책을 쓰면 눈에 보이지 않는 애들이 보이는 거 같아.
최영은: 그것도 맞아. 방금 얘기한 것도 비슷한 맥락인 것 같아. 그 친구랑은 말로는 얘기한 적이 없는데, 크게 말도 안 해 봤는데, 오? 얘가 이런 생각을? 이런 글을?
조성원: 그러면서 드는 생각이 걔네는 학교에서 살아남기가 되게 힘들겠다. 눈에 띄지 않으니까.
최영은: 으응. 생각해 보니 안 됐다.
조성원: 그러니까 눈에 띄는 애들이, 공부를 특출나게 잘하거나 아니면 오히려 너무 시끄럽거나 하는 애들이 눈에 띄지.
최영은: 그렇지, 맞아.
조성원: 그래서 나도, 모르겠어, 반성을 했던 것 같아.
최영은: 그런 애들에게 눈길을 주지 않았던 걸?
조성원: 그런 애들에게 눈길을 주지 못했던 거겠지?

2차 심층 면담(2022. 08. 14.)

최영은: 우리 반에 조용한 애들 되게 많거든요? 여자애들이? 그냥 너무 모범생들이에요. 그런 친구들이 쓴 글들 보면서 튀지 않는 친구들의 생각도 알 수 있었죠.

2차 심층 면담(2022. 08. 14.)

학교에서 교사들의 입에 오르내리는 학생들은 “공부를 특출나게 잘하거나” “오히려 너무 시끄”러웠다. 그런 학생들이 가지는 성질은 쉽게 파악되었고, 수업을 통한 발달 정도나 향상도 또한 쉽게 관찰 가능하였다.

반대로, 그렇지 않은 학생들에게 교사의 눈길은 잘 머물지 못하였다. “말로는 얘기한 적이 없”는, “눈에 보이지 않는” 학생들을 최 교사와 나는 공책에 담긴 글을 통해 새롭게 만났고, 그때에야 비로소 그들에게 머물지 못한 눈길을 발견하였다. 최 교사와 나는 ‘학생’이란 할 줄 아는 것보다 모르는 것이 더 많을 것이라는 고정 관념과 ‘교사’라면 시간이 지남에 따라 학생들의 성질을 파악할 수 있을 것이라는 자만을 가지고 있었다. 그러나 학생들은 그 고정 관념을 보기 좋게 깨주었다. 학생들은 저마다의 능력과 아름다움을 가지고 자리를 지키고 있었으나 교사의 부족한 심미안이 그들을 미처 살피지 못하였다. 최 교사와 나는 “놀람”과 “반성” 속에서 학생 한 명 한 명의 아름다움을 살펴 찾는 안목을 길러 갔다.

학생들이 타고나거나 이미 가지고 있는 역량에 교사의 눈길이 머무를 때, 학생들에게는 어떤 변화가 생겨났을까? 경호는 평소 “머릿속에서 생각을 다 완료하지 못한 상태에서 성급하게 말을 꺼내” 하려던 말을 다 마무리하지 못하고 자주 “말을 더듬”었다. 경호는 친한 친구들이 아니면 대화를 이어 나가는 것이 어려웠으며, 여러 사람들 앞에서 주목 받는 일을 힘들어했다. 그런 경호에게 국어 공책은 “표현하기에 더 좋은 것”이었다.

> 박경호: 어떻게 보면 공책 쪽이 표현하기에 더 좋은 것일 수 있죠. 일부 사람들의 경우에는 말하는 게 힘들 수가 있고, 저처럼 말을 더듬는다든지, 머릿 속에서 생각을 다 완료하지 못한 상태에서 성급하게 말을 꺼내는 사람도 있다 보니까 아무래도 말보다 공책 쪽이 전달하기에도 편하고 보관하기에도 좋고. 네. (...) 일반적으로 뭐.. 보통 교사들의 경우에는 여러 가지 예외가 있을 수도 있긴 한데, 대부분은 저 교탁 앞에 서 있고, 학생들이 말하는 것을 귀로 듣는 경우가 많죠. (...) 그러다 보니까 말을 잘 못하는 경우에는 자연스럽게 관심을 덜 받을 수밖에 없는 구조죠 아무래도.
>
> 2차 면담(2022. 08. 29.)

경호가 생각하기에 수업은 말을 잘하지 못하는 학생들이 관심을 덜 받을 수밖에 없는 구조였다. 대부분 교사는 “교탁 앞에 서 있고, 학생들이 말하는 것을 귀로 듣는 경우가 많”았기 때문이다. 음성 기호가 아닌 문자나 그림을 통해 소통하는 것을 선호하는 경호는 자신이 교사의 관심을 덜 받는 것이 자연스러운 일이라 생각하였다. 그러나 한편으로 경호는 문자 기호가 “아이러니하게도” 타인과의 연결을 더욱 용이하게 할 수 있다는 믿음을 가지고 있었다.

> 박경호: 저는 예전부터 낙서나 만화 같은 것을 그리는 것을 좋아했거든요. 뭐 예전에는 그림 실력이 안 좋았긴 한데, 오학년 때 저처럼 그림 그리는 걸 좋아하는 친구가 있었어요. 그 친구를 만나고서 같이 그 친구랑 그림을 통해서 서로 만나게 되었고, 거기서 이제 얘기도 많이 하게 되었고, 그래서 지금 제가 이렇게 된 것 같아요. (...) 어떻게 보면 말보다는 이렇게 쓰는 게 아이러니하게도 다른 애들이랑 연결되는 부분이 있었어요.
>
> 2차 면담(2022. 08. 29.)

초등학교 시절, 그림을 통해 친구를 사귄 경험이 있는 경호는 자신이 좋아하는 것이 이야깃거리가 될 수 있다는 사실에 “감사했다”고 회상하였다. 그런 경호는 중학생이 되어서도 여전히 낙서를 하거나 만화 그리는 것을 좋아하여 국어 시간에도 그리기를 멈추지 않았다.

> 학생들은 공책에 가상의 블로그를 만드는 중이다.
>
> 최영은: 경호야, 윤호는 사진 안 뽑고 그림으로 해도 될 것 같지?
> 박경호: (고개를 숙이며) 어... 네...
> 최영은: 경호가 직접 그리는 게 오히려 블로그 방문자들의 마음을 움직일 수도 있을 것 같지 않아? 글이 많지 않아도 그림으로 내용 전개가 가능할 것 같기도 하고.
> 심석호: 경호야 나도 봐도 돼?

박경호: 어... 왜 그러는데?
심석호: 너 그림 잘 그리니까. 어떻게 했는지 보고 싶어서.
박경호: 어... 그래. 그런데 나 그렇게 잘 그리진 않아.

3학년 4반 수업 중(2022. 05. 24.)

‘블로그 만들기’를 진행한 최 교사는 다른 학생들이 사진을 출력하여 붙일 때, 윤호에게 “그림”으로 그려 넣을 것을 제안하였다. “직접 그리는 게 오히려 방문자들의 마음을 움질일 수” 있을 것이라는 최 교사의 발언은 경호의 그림이 표현 수단으로서 힘을 가질 것이라는 의미를 담고 있었다. 글과 말을 표현 수단으로 하는 국어 교과지만 최 교사는 “글이 많지 않아도 그림으로 내용 전개가 가능할 것 같기도 하”다며 경호에게 두드러지는 역량을 높게 샀다.

[그림Ⅴ-5] 경호의 블로그에 넣은 소설 속 마을

조성원: 아까 경호가 이야기 한 여러 가지 사물들이 있잖아? 그 중에서 경호의 삶에 끼어들어서 변화를 가져다 준 것이 혹시 있을까? 없으면 말하지 않아도 좋아.
박경호: 아무래도 저는 공책 같아요.
조성원: 그러면, 이 공책으로 인해서 윤호에게 어떤 변화가 생겼을까?
박경호: 음... 지금 생각하면 되나요?
조성원: 응.
박경호: 먼저 좀 더 적극적으로 변한 거 같아요. 그리고 무언가가 가

지는 의미에 대해서 조금 더 생각하게 된 것 같아요. (...) 아마... 저는 이렇게 생각하고 있는 것 같아요. 뭔가를 내가 어떤 방식으로든 표현하는 데 있어서 좀 더 적극적이게 된 것 같아요. 무언가를 표현하는 것. 뭐 나의 생각이라든가, 무엇에 대한 나의 그 의견이라든가 뭐 그런 부분에서요.

2차 면담(2022. 08. 29.)

국어 시간에 자신이 가진 능력을 인정받은 경호는 “적극적으로” 변하였다. “어떤 방식으로든” 표현함에 있어 적극적이게 된 경호는 여전히 말로써 대화하는 것을 힘들어하지만 문자와 이미지를 통해 소통할 수 있다는 자신감을 얻었다. 현 교육과정의 국어과 교과 역량인 ‘의사소통 역량’이나 ‘공동체·대인관계 역량’을 발달시키는 데 정해진 방식은 없었다. 학생의 두드러지는 역량에 주목할 때, 교과 역량을 발달시키는 일은 더욱 수월하고 풍요로워질 수 있었다.

박경호: (눈을 감고) 부드러운 노란색...? 잘은 모르겠지만 국어 공책이라는 단어를 떠올리고 그 모습을 보니까 노란색이 느껴지는 것 같아요. 포근하고 따스한... 어쩌면 아침 햇살일 수도 있고, 잘 때 아니면 일어날 때 덮고 있는 이불일 수도 있고.

조성원: 국어 공책이 경호에게 아침 햇살 같기도, 덮고 있는 이불 같기도 한 거야?

박경호: 그게 맞는 것 같아요. 부드럽게 그러니까 자연스럽게 받아들여지는 것? 무엇이든. 음... 내 몸이 받아들여질 수도 있는 거고, 내 몸에서 그것을 받아들일 수도 있는 거고.

2차 면담(2022. 08. 29.)

“남들과 많이 다르다는 시선을 받”던 경호는 국어 수업에서는 “받아들여”졌다. 사물 공책이 있었고, 경호의 그림이 있었으며, 최 교사의 발견과 놀람, 그리고 인정이 있었다. 이들은 모두 연결되었다. 표현 능력에 대한 자신감을 가지게 된 경호는 자신을 변화시킨 것이 공책이라 하였다. 공책을 “아침 햇살”과 “이불”에 비유한 경호는 그것에 의해 자신의

“몸이 받아들여질 수도” 있고, 역으로 자신의 몸에서 “그것을 받아들일 수도 있”다고 설명하며 인간과 비인간의 경계가 사라지는 물아일체로서의 하나됨의 경험을 들려주었다.

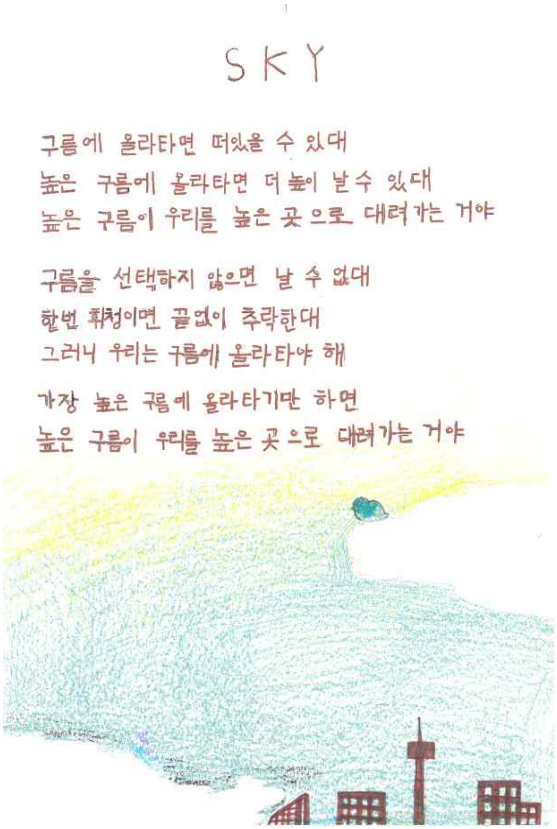
3. 삶으로서의 배움을 통한 목소리 찾기

청소년 중에서도 중학생은 다수에 속하기를 특히나 갈망하는 집단이다. 무리를 이루고 그 안에서 도태되지 않기를 바란다. 친구 없이 혼자 밥을 먹는 일보다 굶는 일이 쉽고, 무리에 어울리지 못한다는 생각에는 슬프다. 이때 다수와 무리는 단지 많은 수의 사람을 의미하지 않으며, 또래들과의 단체 그 이상이다. 그것은 지배 집단으로서 그 안에 들어오지 못하는 학생들을 차별적으로 구별하는 힘을 가진다. 이에 학생들은 자신의 목소리를 내 보기도 전에 다수의 목소리에 쉽게 휘둘린다. 목소리는 생각, 견해, 관념 따위를 이른다. 하나는 자신이 주변 친구들과 다른 취향을 가지고 있다는 사실에 “부끄럽”고, “소심해졌다”.

> 나는 언제나 내 주위 친구들과 취향이 맞았던 적이 없다. 색 취향도 그렇고... 고양이상 / 강아지항, 다정 / 까칠, 이런 사소한 것까지 나만... 거의 언제나 달랐다. (...) 나는 지금까지 남자 아이돌에 빠져 본 적이 없다. 나는 대신에 남자 솔로 가수와 인디 밴드들을 덕질하고 있다. 엄청 슬프다. 애들 전부 같은 아이돌 이야기하며 떠들 때, 아무도 내 이야기는 공감을 못하므로 조용히 혼자 덕질한다. 스포츠 시간에 요가 선생님이 신청곡을 틀어주시는데, 그때마다 나도 내가 좋아하는 가수들의 목소리를 듣고 싶은 것이다. 하지만 부끄럽다. 내가 좋아하는 가수를 아는 애가 적으니 내가 괜히 소심해졌다.
>
> 이하나 학생의 글, <취향에 대하여>

말수가 적고 행동이 크지 않은 하나는 “가뜩이나 소심해서” 다른 친구들에게는 쉬운 일도 어렵게 느껴지곤 하였다. 큰 소리로 수업 중에 끼어들고, 교사에게 스스럼 없이 말을 거는 학생들 틈에서 하나는 생각에

잠겼다. 남들과 다른 하나의 이야기에 “거의 언제나” 아무도 “공감을 못 하므로” 그녀는 조용하게 혼자였다. 그런 의미에서 하나는 소수자였다. 하나에게 ‘다수’의 개념은 또래 집단 수준을 넘어서서 학교 밖의 사회로까지 확장되었다. 하나는 학벌을 중시하는 우리나라의 사회 분위기 속에서 다수의 대열에 합류할 것을 은근하게 강요 받았다.



[그림 Ⅴ-6] 이하나 학생의 시 작품

안녕하세요. 이하나입니다. 지금부터 제 시에 대한 발표를 시작하겠습니다. 저는 유명한 대학에 가기만 하면 되는 현 사회를 생각하며 이 시를 썼습니다. 평소 저희 부모님은 유명한 대학 같은 건 상관 없다 하시면서도 종종 유명한 대학의 이름을 꺼내며 눈치를 주곤 하십니다. 그럴 때마다 ‘역시 아직도 이 사회는 유명한 대학에만 가면 끝인건가’ 하는 생각을 합니다. 이 시에 사용된 구름이란 제재는 다들 예상하셨겠지만, 대학을 의미합니다. 저는 이 시를 쓰며 시의 이미지

> 를 상상해 보았는데요, 높고 좋은 곳으로 자꾸만 올라가야 하는 현실과 올라가면 일단은 어떻게든 떠 있는 것을 구름으로 표현할 수 있을 것 같았습니다. 그래서 대학을 구름에 비유하게 되었습니다. 요즘 어른들은 학생들에게 최고의 길을 정해주고, 방황하거나 고민하는 것은 못하게 하는 것 같다는 생각을 합니다. 그리고 그 길에는 유명한 대학에 들어가는 것이 있고요. 대학을 가지 않은 사람이 좋은 직장에 취업하는 일이 힘든 것이 현실이기도 합니다. 이 시에서 '구름을 선택하지 않으면 날 수 없다'고 표현한 부분은 이런 현실을 말합니다. 저는 이 시를 우리나라 학생들에게 들려주고 싶습니다. 이 시를 통해 우리의 현실을 말하고자 하였기 때문입니다.
>
> 이하나 학생의 글, 시 「SKY」 발표문

하나는 시 창작 수업에서 「SKY」라는 시를 쓰고 발표하였다. 하나는 우리나라 학생들이 처한 현실을 "유명한 대학에 가기만 하면 되는", "높고 좋은 곳으로 자꾸만 올라가야 하는" 것으로 인식하면서, "구름을 선택하지 않으면 날 수 없다"고 확언하였다. "방황하거나 고민하는 것은 못하게" 하고, "최고의 길"이 어떤 길인지 이미 정해 놓은 어른들의 눈치를 보며 하나는 SKY(명문대)의 대열에 합류해야 한다는 압박을 받았다. 하나는 미술을 공부하고 싶었으나 하나의 부모님은 "돈을 벌기 어렵다는 이유로 반대"하였고, 하나는 진로에 대한 고민을 하기도 전에 무엇이든 돈이 되어야 한다는 사회의 목소리에 짓눌렸다.

나는 하나의 발표문이 쓰인 공책 뒷장에 글 하나를 끼워 건넸다. 『생명 가격표』라는 제목의 책 일부를 복사하여 다른 말 없이 공책에 붙였다. 글의 내용은 사회가 인간의 목숨 값을 어떻게 매기는지, 인간 생명 가치의 측정 방법과 그 방법들이 야기하는 결과와 한계점에 관한 것이었다. 하나의 공책에만 해당 글을 붙여 건넨 것은, 하나가 내뿜는 기호를 교사인 내가 읽어 냈기 때문이다. 하나는 자신의 목소리를 내 보기도 전에 다수의 흐름에 압도당하여 "열등감", "무서움", "걱정"의 소용돌이 안으로 빨려 들어가는 중이었다. 그곳에서 하나를 끌어내고 싶다는 나의 지극히 개인적인 바람이 개입되었지만, 그렇다고 하여 수업 중에 일어나

는 모든 일이 교사의 뜻대로 이루어질 것은 아니었다. 하나는 내가 붙인 글 뒤에 새로운 글 하나를 써 왔다.

> 저는 직업에는 귀천이 없다고 생각합니다. 직업에 대한 사람들의 인식의 차이나 편견은 아직 존재하는 것 같지만, 귀하고 천한 것 자체는 없습니다. 누군가가 어느 직업을 천하다고 말해도 그 직업을 천하지 않다 생각하는 사람들도 있을 텐데 감히 누군가가 결정할 수 없는 부분인 것 같습니다. 사람들은 대부분 편한 직업을 하고 싶어 하는데, 그래서 힘든 일을 하고 있는 사람들을 노력하지 않아서 어쩔 수 없이 저런 일을 하고 있는 거라고 생각하는 것 같습니다. 그렇게 편한 일을 하고 싶어하는 사람들 중 몇몇이 저런 생각을 하니, 그런 사람들의 생각 속에서 직업에 급이 생기고 귀천이 나누어진 것 같습니다. 사실 몇 사람들이 생각하는 '천한 직업'을 하기 위해 노력한 사람도 있을 테고, 누군가는 그 천한 직업을 하면서도 '귀한 직업'이라 생각하며 행복하게 즐기며 살고 있을 지도 모릅니다. 사람들 대부분이 천한 직업이라 생각하는 일도 그 직업을 하는 본인이 귀한 직업이라고 생각하면 그것은 귀한 직업이 되는 일이 아닌가요? 결국 사람들의 의식과 편견이 말도 안 되는 급과 귀천을 만들고 많은 사람들이 무의식 중에 생각하게 되는 것 같습니다.
>
> 하나의 글, <직업에는 귀천이 정말 없는가?>

하나는 시 「SKY」에서 보여준 태도와는 사뭇 다른 태도로 글을 써 왔다. 하나는 좋은 대학과 좋은 직장을 이야기하며 계급과 귀천을 만드는 현실에 순응하는 태도를 보였다가 『생명 가격표』의 일부를 읽고 나서는 "사람들의 의식과 편견이 말도 안 되는 급과 귀천을 만들고" 있다며 분노하였다. 하나는 자신을 둘러싼 또래 집단, 어른의 목소리, 사회의 시선, 책이 주는 메시지, 교사의 질문 속에서 정처 없이 여행하는 듯 보였다. 한 장씩 공책이 넘어갈 때마다 하나는 자신의 목소리를 내는 일을 두려워하지 않게 되었다. 하나는 '금지된 사랑에 관하여: 표준이란?'을 주제로 쓴 글에서 "사회적 합의가 정말 옳은 것인지 모르겠"다며 다수의 목소리에 대한 의심을 품었다. "언젠가 변할 수 있는" 그것에 하나는 더

이상 동조하지 않고 멈춰 섰다.

> 세상에 존재하는 많은 사랑의 형태 중에 정말로 금지된 사랑이 존재할까? 사랑의 기준은 정말 천차만별이기 때문에 확실한 답은 나오지 않는 것 같다. 지금의 사회적인 합의를 기준으로 금지된 사랑이고 말고를 정하는 사람들도 있지만, 그 사회적 합의가 정말 옳은 것인지 모르겠어서, 언젠가 변할 수 있는 것은 아닌지 의문이 들어서 난 아직도 대부분의 사람들이 말하는 금지된 사랑의 기준을 모르겠다. 어떤 사람은 동성애를 금지된 사랑으로 생각하기도 하지만 난 전혀 그렇게 생각하지 않기에...
>
> 이하나 학생의 글, <사회적 합의에 따른 금지>

한 학기 동안 하나에게 사유하는 것, 그것은 여행하는 것(Deleuze & Guattari, 2001)이었으며 다수의 목소리로부터 탈주하여 소수자가 되는 길이었다.

국어 수업은 매일이 크게 다르지 않은 듯 보였다. 사건, 사고가 있는 날도 있었지만 대개는 비슷한 모양을 하였다. 종이 울리면 교사와 학생이 만났고, 학생들은 책상 위에 교과서나 공책을 올렸으며, 때로 교사가 가져 온 인쇄물이 앞에서 뒤로 넘겨졌다. 그러나 반복적인 하루 속에서도 학생과 교사는 물질들과의 배열 안에서 새롭고도 미세한 차이를 경험하고 있었다.

Ⅵ. 학교 수업의 의미에 관한 비판적 검토 및 대안적 논의

학교 교육은 좋은 수업을 가능케 하는 조건들을 밝혀 갖추어 왔음에도 불구하고 여러 미해결 문제들을 가지고 있다. 우리는 무엇을 놓치고 있을까? 학교 수업에 관한 기존의 많은 연구들은 바람직한 수업을 추상적인 차원에서 일반화하고 재현하여 왔다. 이에 효율적이고 효과적인 교수를 위해 수업을 모델화하고, 방법적인 측면에서 처방을 내렸다. 교사와 학생을 수업의 주체로 부상시켜 수업이라는 것이 계속하여 구성되어 가는 것임을 이해하고자 하였지만, 인간만을 수업을 만들어 가는 대표성을 지니는 존재로 보고 수업을 정형화하다 보니 실제 수업에 참여하는 여러 힘들의 역동은 밝혀지지 못하였다. 결국 수업에 함께하는 수많은 물질들을 논의 밖으로 배제하는 상황이 초래되었다.

이 연구는 중학교 국어 수업 사례를 통해 인간과 비인간의 얽힘에 주목하여 물질 참여 속에서 학교 수업이 어떻게 생성되는지 이해하고, 그 과정에서 교사와 학생은 어떠한 변화의 지점에 놓이는지를 탐색해 보고자 하였다. 이를 위해 제Ⅳ장과 제Ⅴ장에 걸쳐 국어 수업 속 인간과 비인간 행위자의 내부작용과 이 안에서의 학생과 교사의 '되기(becoming)'에 주목하였다. 이 장에서는 제Ⅳ장과 제Ⅴ장의 내용을 바탕으로 기존 학교 수업의 의미에 관하여 비판적으로 검토함으로써 대안적인 의미를 도출하고자 한다.

1. 인간과 비인간이 함께 얽히는 어셈블리지로서의 수업

이 연구에서는 신유물론적 관점에 따라 주체와 객체를 나누는 이분법적인 구도에서 탈피하여 수업에 출현하는 인간과 비인간을 동일선상에 놓고, 모든 물질이 나름의 힘을 가지고 행위한다는 데에 주목하였다. 그

렇다고 하여 비인간이 인간을 대체할 수 있다고 보거나 인간의 위상을 격하시키고자 하는 의도는 아니었다. 인간과 비인간 가운데 상대적으로 더 강력한 힘을 행사하는 물질이 존재하였고, 교사와 학생은 수업을 구성해 가는 데 중요한 위치와 역할을 가지는 것이 분명해 보였다. 그러나 수업은 비인간의 매개 없이는 진행될 수 없었으며, 비인간 행위자들은 인간에 의해 사용되고 이용될 뿐만 아니라 세밀하고 긴밀하게 얽히며 인간에게 끊임없는 영향을 미쳤다.

물질은 그것이 가지는 관습적인 의미 외에도 다른 물질들과의 연결 속에서 다양하고도 새로운 의미를 가졌다. 예컨대 연구 참여자들의 국어 수업에서 '공책'는 관습적인 의미대로 글씨를 쓰거나 그림을 그리도록 백지로 매어 놓은 책이기도 하였지만 교사－공책의 코멘트－학생의 배열 안에서는 안정감과 자신감의 기원이었다가 공책의 무(無)와 공(空)의 이미지－문학 작품－학생의 배열 안에서는 확산적 사고를 가능케 하는 주체로서 그 의미가 확장되기도 하였다.

인간 행위자 역시 그 존재의 의미는 어셈블리지 안에서 이해되어야 했다. 수업의 '주체'로 언급되어 왔던 교사와 학생은 자기 의사대로 행동하면서 자유롭고 자주적인 성질을 지녔지만 한편으로 교과 내용 및 여러 사물들이 뿜어내는 기호에 사정없이 노출되었다. 최영은 교사와 나, 그리고 연구에 참여한 학생들은 저마다의 신념, 의지, 욕망을 가지고 수업에 참여하여 그것을 이루고 누리는 일에 성공하기도 하였지만, 물질의 예상치 못한 끼어듦이나 힘의 작용에 압도되어 이전의 상태와 다른 상태로 변화하기도 하였다. 예컨대 최영은 교사와 나는 학생들에게 생각하는 힘을 길러주고 싶다는 의지와 욕망을 가지고 수업에 참여하였지만 포기와 체념을 체화한 학생들의 힘에 굴복하여 목표를 달성하지 못한 채 수업을 마치는 숱한 날들을 보냈고, 학생들은 자신의 의도와 달리 강제적으로 사유할 수밖에 없는 상태에 놓이기도 하였다. 신념, 의지, 욕망과 같은 인간적 구성물은 순수하게 인간 개인의 내면에서 분출되는 것이 아니라 비인간 행위자와의 관계 속에서 생성되는 것으로, 그 역시 물질이었다. 최영은 교사와 내게 국어 수업에 공책을 참여시키고자 하는 마음이 생겨

난 데에는 ‘국어 교과의 정체화’, ‘수업과 관련한 문제의식’, ‘시간표’, ‘사교육’ 등이 함께 얽혔고, 이 각각의 행위자들은 또 다른 물질들과 거미줄 같이 촘촘히 연결되었다. 따라서 교사와 학생을 수업의 주체로 보고, 그 이외의 물질을 주체의 대상으로 사물화하는 것은 수업에 대한 완전한 이해로 볼 수 없었다.

특히 수업 내용으로서의 ‘지식’은 고정된 실체로서 전달할 수 있는 성질의 것이 아니었다. 교사가 학생들에게 지식 내용을 제공한다 하여도 그것이 학생들에게 가닿는 동안 예상치 못한 물질들의 힘이 끼어들었기 때문이다. 새롭게 함께 얽히는 물질들이 행사하는 힘은 수업을 확장시키고 배움의 가능성을 증폭시켜 학생들로 하여금 무한한 지식을 구성하게도 하였지만, 수업을 중단하게 하거나 수업 이탈을 유혹하는 등 수업이 발전하거나 나아가지 못하고 한자리에 머물게끔 하여 수업에서 교과 지식을 나누지조차 못하는 상황이 발생하기도 하였다.

학교 수업을 논하는 데 있어 그것의 책임은 교육 현상을 그리는 모든 배치와 관련된다. 정책 입안자－국가 교육과정－교육 정책－교사－학생－교과서－공책－시간표 등이 이루는 어셈블리지 전체가 물질적-담론적 실천을 이룬다. 이는 얼핏 무질서 혹은 누구에게도 책임이 없는 상태를 전제하는 것처럼 보일 수 있으나 배열이 계속해서 재구성되면서 가지게 되는 행위성은 오히려 어떠한 가능성 및 잠재성과 그에 따르는 책임을 내포한다. 우리가 특정 의미를 부여하고 있는 수업은 곧, 교육‘으로서’, 교육‘적’이고, 교육‘되며’, 교육‘하는’ 모든 행위와 현상에 참여하는 물질과 관련된다. 교육과 수업을 언어로 구분지을 때, 특정한 기준의 선택이 수반되므로 교육이라는 커다란 전체에 필수적인 다른 변수들을 배제하여 설명을 얻게 되나 실은 그 어떤 구분도 앞서 존재하지는 않는다.

2. 규격화된 틀 밖에서도 진행되는 수업

이 연구에서는 중학교 국어 수업을 구성하는 물질들의 내부작용을 관찰하며 자연히 수업의 전, 중, 후를 살펴볼 수 있었다. 연구 참여자들의

수업은 Tyler가 제공한 틀과 같이 '교육 목표의 설정 → 학습 경험의 선정 → 학습 경험의 조직 → 목표에의 도달 여부 평가'의 순서로 이어질 때도 있었지만, 정해진 계획 없이 이루어질 때가 많았다. 예컨대 최영은 교사가 "이제는 목표 없이 수업 하는 것" 같다고 말할 때, 최 교사에게는 '목표 없음'이 교육의 목표였고, 목표에 집착하지 않게 되어서야 비로소 학생들에게 배움에 도달할 수 있는 충분한 시간을 제공할 수 있었다.

학습 경험을 선정하고 조직하는 일에 있어서도 학생들에게 제공되어야 하는 교육적 경험은 사전에 선정될 성격이기보다 수업 장면에서 학생들이 신체를 통해 발산하는 기호들을 감지하며 교사가 즉흥적으로 제시해야 하는 성격의 것이었다. 예컨대 최영은 교사와 나의 "왜?"라는 잦은 질문은 그 자체로 교육적 내용을 이루는 요소요소였다. 수업 중에 발생한 어떠한 사태, 학습 내용에의 학생들의 의문, 불신, 회의, 그로 인한 미해결 과제들에 대하여 교사가 보이는 반응은 의미 없는 발화의 나열이 아니라 학생이 문제를 해결할 수 있도록, 그것도 스스로 깨달음을 얻을 수 있도록 돕는 교육적 순간의 제공이었다. 그러할 때 학생들은 자신이 축적해 온 지식과 기억, 즉 수많은 물질들을 다시 동원하여 수업의 내용을 이해하고, 체득하고자 하였다. 학생들은 수업 안팎에서 저마다 다른 물질들과 얽히므로 수업 내용을 중심으로 학생 수만큼의 새로운 어셈블리지가 구성될 수 있었다. 교육과정의 성취기준 차원에서 교육을 위한 내용이 처방될 수는 있어도 사전에 교육적 경험이 정해질 수는 없었다. 그것은 교사, 학생, 교과 내용, 그리고 그 외 물질들이 함께 만들어 가는 것이기 때문이다.

한편, 수업이 언제나 평가에서 끝나는 것도 아니었다. 최영은 교사와 나는 차시별 목표, 단원별 목표, 학기별 목표, 신념에 의한 교육 목표 등 다양한 목표를 설정하고, 학생들이 해당 목표를 달성하였는지를 판단할 수 있는 평가 계획을 세웠다. 학생들은 자신들의 배움의 속도와 관계 없이 학사 일정에 맞추어 평가를 받아야 했으나 목표의 달성은 평가가 다 끝나고도 시간이 훨씬 지난 어느 날에 관찰되기도 하였다. 그것은 반드시 국어 수업 시간에 관찰되는 것도 아니었고, 수업의 구체적인 내용과

관련되는 것도 아니었다. 예컨대 어떤 시를 마주하더라도 스스로의 힘으로 해석하고자 노력하게 된 지은과 자신의 목소리를 내는 법을 익힌 하나는 국어 수업을 통해 절대적인 척도로 점수화할 수 없는 배움을 경험하였다. 학생들은 정기고사나 수행평가를 통해 습득한 지식과 기능을 평가받아 점수화되고, 서열화되었지만 배움의 확인은 그와 무관하게 이루어지기도 하는 것이었다.

수업은 미결정적인 성질을 지니고 무한히 운동하는 구성물로, 특정한 모양의 것으로 사전에 규정할 수 없었다.

3. 관찰이 불가능한 영역을 포함하는 수업

연구참여자들의 수업 사례에서 드러나듯 수업은 관찰이 불가능한 영역까지를 포함하였다. 교사가 학생에게 지식을 투입하고 그를 수용한 학생이 눈에 보이는 결과물을 산출해 낼 것이라는 희망적인 도식으로는 수업에 대한 이해가 불가능했다. 이 연구에서 확인된 수업 내용으로서의 국어 '지식'은 개념보다 기능에 가까웠으며 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 기능을 체화하기 위해 학생들에게 요구되는 것은 풍부한 '사유'였다. 국어적 지식과 국어 사용 능력은 학생들이 어떤 문제 상황을 마주하느냐에 따라 다르게 이용될 것이었으므로 자극과 반응은 애시당초 일치할 수 없었다. 최영은 교사와 내가 학생들에게 제공한 자극은 여러 '주제'들로, 학생들의 반응을 예상할 수 없는 열린 문제들이었기도 하거니와 문제적 상황을 맞닥뜨린 학생들이 생각에 잠기는 동안, 즉 사유하는 동안 교사가 관찰할 수 있는 것은 아무것도 없었다. 학생들이 말과 글을 통해 표현한 것은 정리된 결과물에 불과할 뿐, 사유의 과정 중에 어떤 지식과 기억, 그리고 기호들이 떠올랐다 사라지는지 전부 알기는 어려웠다. 사유의 끝에 결국 정련된 결과물을 내놓지 못하는 학생의 경우, 수업에서 아무것도 하지 않은 것으로 치부되기 쉬웠다. 그러나 학생들은 그들이 "생각 중"에 있다 하였다.

학생들의 신체 곳곳에서 일어나는 변화들을 교사가 감지하는 것이 쉽

지 않다는 측면에서 배움의 모든 순간은 관찰이 불가능했다. 우리 교육은 학생들이 배워 알게 된 지식 내용이 '머리'에 남아 있기를 늘 바라며 시험을 통해 학습 여부를 확인했다. 그러나 실제 수업에서 지식 내용은 학생들의 이성 작용 안에만 남지 않고 신체 곳곳에 남았으며, 몸은 수업의 시공간을 휘감는 기운들을 통해 교사가 의도하지 않은 내용까지 익혔다. 최영은 교사와 나의 수업 시간에는 유독 자주 등장하는 단어들이 있었다. 최영은 교사가 진행하는 수업의 경우 "우리", "같이"라는 단어가 자주 등장하였고, 내가 진행하는 수업에서는 "나", "너", "차이"와 같은 단어들이 자주 등장하였다. 최영은 교사의 수업은 모둠 활동을 위한 책상 배열이 만들어지는 일이 많았고, 나의 수업에서는 책상이 일렬로 배치되어 개인 활동을 하는 일이 많았다. 학생들은 시간이 지남에 따라 각자 자신이 참여하는 국어 수업에 동화되었다. 수업에 자주 등장하는 단어와 책상의 배열은 학생들의 사유나 삶 속에 파고들어가 근본적인 변화를 일으켰다. 최 교사의 수업에서 학생들은 친구들과 함께 공부하는 일을 즐거워하고 가치 있게 여긴 반면, 나의 수업에서 학생들은 일단은 혼자서 문제를 해결하기를 선호하는 경향이 짙어졌다. 수업을 떠도는 기운 혹은 기류는 마치 공연장에서 노래의 선율이 관객들의 온몸을 휘감는 것처럼 학생들의 몸을 휘감았을 것이다. 그것은 학생도, 교사도 눈치채지 못할 만큼 미세하지만 단지 느낌의 차이를 넘어서서 학생들의 존재론적인 변화를 가져왔다.

4. 포함과 배제의 관계가 작동하는 수업

연구 참여자들의 국어 수업에서 교사의 제안을 거부하고 수업 참여에 흥미를 보이지 않는 학생들은 주의 깊게 살펴지기 이전에 수업 방해꾼이었다. 최 교사와 나는 그런 학생들에게 "그만"이라고 수없이 다그쳤다. 다른 한편, 말이 없어 눈에 띄지 않는 학생들은 관심 받지 못하고 늘 혼자였다. 공책을 사이에 두고 글을 나누기 전까지 이들이 어떤 능력을 가지고 있는지 최 교사와 나는 알지 못하였다. 실패 경험이 축적되어 포기

와 체념을 체화한 학생들은 엎드려 자는 쪽을 선택하였고, 교사의 눈에 들지 못한 학생들은 교사와 소통할 기회를 충분히 갖지 못하였다. 이들은 자칫 수업 장면에서 사라질 수 있었다. 수업이 이루어지는 중에도 '우리' 안에 포함되는 존재는 일부일 수 있었다. 방해꾼과 조용한 학생들이 사라지고 적극적으로 활발히 참여하는 학생들만 남은 수업은 정련된 배열을 가질 수 있지만 학생 개인의 사정을 살피지 않고 그저 지나쳐 버려두는 교육을 인간다운 행위라고 말하기는 어렵다.

어차피 모르는 거 엎어져 잠이나 자자, "깨우지 마세요" 하는 아이들은 무엇에 영향을 받아 포기와 체념의 태도를 체화했는지 생각해 볼 필요가 있다. 여기에는 사회적 분위기, 기성세대의 모습, 교육과정 내용, 수업 내 작동하는 권력 관계 등이 얼마간씩 동시다발적으로 영향을 미치고 있을 수 있다. 교육으로 지켜내야 하는 것이 생동하는 학생들이라면, 그것을 가능하게 하는 것은 무엇일까? 사유하게 하는 궁금증, 운동장 벤치에 앉아 느끼는 4월의 햇살, 깊은 유대에 의한 소속감 같은 것은 혹시 아닐까?

교육은 언제나 인간의 존재 가치를 중요시해 왔지만 인간다움에 대한 고민이 충분하지 않아 수업 공간에서는 누군가 또는 무언가가 곧잘 소외되기 마련이었고, 수업에 존재하는 지배와 복종의 권력 관계 또한 애써 감춰 왔다. 수업과 교육에 필요한 새로운 윤리적 역량은 소외된 학습자를 포함시키려는 노력, 교육과정 문서에 미처 담기지 못한 지식 내용의 존재를 인정하려는 노력, 학생의 역량을 있는 그대로 받아들이는 차원의 노력을 포함한다. 신유물론적 관점에서의 수업 이해는 인간을 더욱 인간답게 만드는 것이 언제나 인간 영역의 것이었는지를 자문하게 한다.

Ⅶ. 결론

1. 요약

이 연구는 인간 중심적인 관점에서 학교 수업을 이해해 온 기존의 수업 담론에 문제를 제기하였다. 그동안의 수업 담론은 교사의 교수 행위가 효과적이고 효율적으로 이루어질 수 있도록 수업 모형을 '처방'하는 데 초점을 두기도 하고, 비판적이고 탐색적인 이론에 기대어 실재하는 수업을 '이해'하는 데 중점을 두기도 하며 지속적인 변화를 맞이하였다. 그러나 이러한 변화에도 불구하고 수업 담론은 바람직한 수업이 무엇인지에 대한 조건을 밝히는 일로 계속적으로 환원되어 학교 수업을 추상적인 차원에서 일반화하고 재현하는 것에 그쳤다. 무엇보다, 수업을 인간이 주체가 되어 이끌 수 있는 무엇으로 개념화하면서 실제 수업을 구성하는 다양하고 유동적인 에너지들을 충분히 포착하지 못하였다. 그러나 수업은 인간과 비인간의 얽힘으로써 이해될 수 있는 것으로, 교사와 학생을 진실로 움직이고 멈추게 하는 힘이 무엇인지 살펴봄으로써 수업을 다층적으로 이해할 필요가 있다. 이를 위해 이 연구에서는 중학교 국어 수업 사례를 중심으로 수업에 참여하는 물질들의 복잡한 관계를 신유물론적 관점에서 관찰하고, 인간과 비인간이 얽혀 만들어 내는 이야기들을 통해 기존 학교 수업의 의미를 재고하고자 하였다. 자료 수집을 위해 참여관찰과 면담을 실시하였으며, 현지 자료를 참조하였다. 수집된 자료에 대한 분석과 해석은 연구 문제의 방향에 의거하여 이루어졌으며, 이론적 틀인 신유물론의 관점과 개념이 동원되었다. 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 국어 수업을 둘러싼 물질들의 관계망은 수업 참여에 있어 어떻게 내부작용하는가?

둘째, 물질들과 함께 이루는 국어 수업의 어셈블리지 속에서 학생과 교사는 어떠한 '되기(becoming)'를 경험하는가?

셋째, 수업의 물질성을 통해 본 기존 학교 수업의 의미의 한계와 대안적 의미는 무엇인가?

첫 번째 연구 결과에서는 연구 참여자들의 국어 수업이 어셈블리지, 즉 물질들의 배열 또는 배치로서 구성되며 여기에는 다양한 인간과 비인간, 그리고 생각, 기억, 감정, 욕망 따위의 인간적 구성물들이 행위자로서 함께 얽힌다는 것이 드러났다. 물질들의 어셈블리지는 구성되어 질서를 유지하였다가도 재구성되기를 반복하였는데, 이 연구에서는 국어 수업에 참여하는 여러 물질을 규명하고, 그 가운데 비인간 행위자 '공책'에 주목하여 물질의 출현과 그것이 가져오는 수업의 역동을 살펴보았다. 비인간 행위자 공책은 또 다른 물질들과 연결되어 의미를 달리하면서 국어 수업의 모양과 상태를 이러저러하게 변화시켰다. 수업이 이루어지는 시공간의 범위, 학생들의 사고의 폭, 교육과정과 교육정책의 실천 차원에서 수업을 확장시키기도 하였지만, 함께 얽히는 물질에 따라 관계 맺기의 실패, 수업 중단, 포기와 체념의 체화를 가져옴으로써 수업을 정체 상태에 놓이게도 하였다.

먼저 수업의 확장과 관련하여 교실 밖으로 나간 공책은 가정으로, 운동장으로 이동하며 수업의 시공간을 확장시켰다. 예컨대 가정으로 옮겨간 공책은 학교에서와는 전혀 다른 새로운 물질들과 어셈블리지를 이루었다. 깊은 밤, 노란 스탠드 불빛과 연결된 공책은 학생으로 하여금 "생각이 깊이 파고들고", "글이 잘 쓰이는" 경험을 하게 하였다. 효과적이고 효율적인 수업은 교실 공간에서만 이루어지는 것이 아니었다. 수업의 내용은 가정에서 함께하는 구성원들과 공유되었고, 가정에서 이루어진 대화는 다시금 교실 안으로 들어와 풍요로운 논의와 새로운 고민을 안겨주었다. 또한 공책은 연구 참여자들에게 '무(無)' 혹은 '공(空)'의 이미지로 다가와 학생들은 빈 공책에 과제들을 해결하며 어딘가에 "구애 받지 않고", "무엇이든", "자유롭게", "머릿속에 있는 걸 꺼낼 수" 있게 되었다. 이로써 학생들은 감수성, 유창성, 독창성 등의 확산적인 사고를 경험하였다. 최 교사와 내가 학생들의 글 아래에 달아 둔 코멘트는 역시나 하나

의 물질로서 ‘대화’, ‘소통의 기쁨’, ‘질적 평가’ 등으로 기능하였고, 이를 통해 공책은 학생과 교사의 관계를 보다 돈독하게 이었으며, 학생으로 하여금 교과에 대한 두려움을 떨치게끔 도왔다. 교육과정과 교육정책을 실천하는 것은 교사 개인이 아니라 코멘트와 함께 얽힌 어셈블리지였다.

그러나 일부 학생들의 경우 ‘글을 쓰는 일의 괴로움’, ‘과거에 경험했던 국어 수업과 국어 교사에 대한 기억’, ‘중학교의 문화’, ‘진학 시스템의 허점’ 등과 얽혀 공책과의 관계 맺기에 실패하기도 하였다. 또한 선행 학습은 사유의 기회를 박탈하여 수업 내용에 대한 탐구를 불가능하게 하였고, 정답이라고 배워 온 것에 갇혀 옴짝달싹 못하게 된 학생들은 오히려 자유반응식 과제를 해결하지 못하였다. 주어진 과제를 해결하지 못하고 넘어가는 경험이 축적된 일부 학생들은 포기와 체념을 체화하였다. 포기와 체념의 기운은 전염처럼 번져 나가 학생들 여럿을 물들이기도 하였다. 이처럼 국어 수업은 여러 인간과 비인간의 얽힘 그 자체였으며 물질들의 연결은 수업 중 새로운 부산물들을 만들어 냈다. 교사와 학생의 아이디어, 공책에 쓰인 글, 코멘트, 무언의 약속, 학급의 분위기 등이 그것이었고, 이들은 수업에서 강력한 힘을 발휘하는 행위자로 부상하기도 하였다.

두 번째 연구 결과에 의하면, 교사와 학생은 국어 수업을 이루는 물질 배열 안에서 이전의 자아와는 다른 존재가 되어가며 다양한 ‘되기(becoming)’를 경험하였다. 이는 ‘사유 과정에서의 객체 되기’, ‘관행과의 단절이 불러온 새로운 신체 접속’, ‘삶으로서의 배움을 통한 목소리 찾기’로 드러났다. 먼저, 수업 중에 이루어지는 학생과 교사의 사유는 의지와 욕망에 의한 것보다 물질과의 우연한 마주침으로부터 강제되는 경우가 대부분이었다. 또한 학생들은 기존에 가진 자명하고 정형화된 지식으로는 해결되지 않는 문제 속에서 균열과 붕괴를 겪으며 파편화되는 사유를 경험하였다.

‘되기’는 생각, 사유와 같은 인간의 이성 작용 측면에서만 관찰되지 않았다. 다른 존재로의 변화 과정에서 이전 관행과의 단절은 필수적이었고, 새로운 접속의 지점에서 이들의 신체는 새로운 상태에 접어들었다. 학교

수업에 은근하게 내재되어 있는 규범 안에서 차별적인 인정을 받던 연구 참여자들은 인간과 비인간이 얽히는 배열 안에서 이로부터 벗어나는 순간을 맞이하였다. 연구 참여자들은 공책과 마주하는 상황에서 학습 목표에 대한 집착과 단절되었다. 무언가를 적어 내려가는 일, 생각을 정리하고 그것을 밖으로 끄집어 내는 일에는 반드시 '기다림'이 요청되었다. 학생들은 허공을 바라보았다가, 손에서 연필을 굴렸다가, 낮게 탄식하며 지난한 시간을 견뎌 냈다. 학생들이 저마다 자신의 속력대로 학습하는 동안 최 교사와 나 역시 기다려야 했다. 기다림에는 짧게는 삼십 분, 길게는 육 개월의 시간이 걸렸다. 오늘의 수업 목표에 대한 달성 여부를 당일 확인하는 일은 여간 어려운 일이 아니었다. 한편, 최 교사와 나는 학생들과 공책의 연결 안에서 학생들에게 기대하지 못했던 예상 밖의 모습을 발견하곤 하였다. 학생이란 할 줄 아는 것보다 모르는 것이 더 많을 것이라는 고정 관념과 교사라면 학생들의 정보를 쉽게 파악할 수 있을 것이라는 자만은 공책에 드러난 학생들의 역량을 통해 무참히 깨졌다. 최 교사와 나는 학생들의 능력과 아름다움을 살펴 찾는 심미안을 길러 학생들을 있는 그대로 받아들였고, 학생들의 두드러지는 역량에 교사가 주목할 때 학생들 역시 자기 자신을 받아들여 수업 시간에 보다 적극적으로 참여하였다.

마지막으로, '되기'는 정체성과 관련되었다. 앎이 아닌 삶으로서의 배움을 통해 학생들은 자신의 목소리를 찾아 갔다. 학생 연구 참여자는 한 학기 동안의 국어 수업에서 교사, 수업 내용, 국어 자료, 공책, 코멘트와의 배열 안에 얽히며 다수의 목소리로부터 탈주하여 소수자가 되는 과정을 보여주었다.

위의 연구 결과를 토대로 탐색한 세 번째 연구 결과를 통해 학교 수업의 의미가 재고되었다. 첫째, 학교 수업은 인간과 비인간이 함께 얽히는 어셈블리지로서 구성된다. 인간 행위자와 비인간 행위자 가운데 상대적으로 더 강력한 힘을 행사하는 물질이 분명 있었으나 이들은 세밀하고 긴밀하게 얽히며 서로에게 끊임없는 영향을 미쳤다. 각각의 물질은 그것이 가지는 관습적인 의미 외에도 다른 물질들과의 연결 속에서 다양하고

도 새로운 의미를 가졌다. 수업의 '주체'로 언급되어 왔던 교사와 학생은 자기 의사대로 행동하면서 자유롭고 자주적인 성질을 지녔지만 한편으로 교과 내용 및 여러 사물들이 뿜어내는 기호에 사정없이 노출되었다. 따라서 수업과 배움은 어셈블리지 안에서 이해되어야 한다.

둘째, 학교 수업은 규격화된 틀 밖에서 이루어진다. 국어 수업은 '교육목표의 설정 → 학습 경험의 선정 → 학습 경험의 조직 → 목표에의 도달 여부 평가'로 이어지는 규격화된 틀을 벗어났다. 국어 교사가 가지는 신념과 목표는 단지 국어 수업만을 위한 것이 아니었으며, 국어 수업은 수업을 넘어서는 더 넓은 맥락인 '삶'의 차원에서 수행되었다. 학생들에게 제공되어야 하는 교육적 경험은 사전에 선정될 성격이기보다 수업 장면에서 학생들이 신체를 통해 발산하는 기호들을 감지하며 교사가 즉흥적으로 제시해야 하는 성격의 것이었고, 학습 목표의 달성은 평가가 다 끝나고도 시간이 훨씬 지난 어느 시점에 관찰되기도 하면서 정련된 수업의 과정을 와해시켰다.

셋째, 학교 수업은 관찰이 불가능한 영역까지를 포함한다. 교사가 학생에게 지식을 투입하고 그를 수용한 학생이 눈에 보이는 결과물을 산출해 낼 것이라는 희망적인 도식은 터무니 없었다. 연구 참여자들의 수업 중 학생들에게 제공되었던 자극은 여러 '주제'들로, 학생들의 반응을 예상할 수 없는 열린 문제들이었기도 하거니와 문제적 상황을 맞닥뜨린 학생들이 생각에 잠기는 동안, 즉 사유하는 동안 교사가 관찰할 수 있는 것은 아무것도 없었다. 또한 학생들의 신체 곳곳에서 일어나는 변화들을 교사가 감지하는 것이 쉽지 않다는 측면에서도 배움의 모든 순간을 관찰하기란 불가능했다.

넷째, 학교 수업은 포함과 배제의 관계가 작동한다. 교육은 언제나 인간의 존재 가치를 중요시해 왔지만 수업 공간에서는 누군가 또는 무언가가 곧잘 소외되었으며, 수업에 존재하는 지배와 복종의 권력 관계 같은 것이 감춰져 왔다. 수업이 이루어지는 중에 '우리' 안에 포함되는 존재는 일부일 수 있었다.

2. 제언

이 절에서는 연구의 결론으로서 이 연구의 의의와 한계를 살펴보고, 이를 기반으로 후속 연구 방향을 제언하고자 한다.

이 연구는 중학교 국어 수업 사례를 통해 수업에 참여하는 물질들의 복잡한 얽힘을 신유물론적 관점에서 살펴보고 기존 수업 담론에서 논의해 온 학교 수업의 의미를 재고하였다. 이 연구의 의의는 신유물론에 기대어 학교 수업을 새로운 시각에서 바라보고 해석하였으며, 학교 수업의 의미를 이해함에 있어 인간을 중심으로 초점화하였던 기존 수업 담론을 비판적으로 검토하였다는 데 있다. 특히, 이 연구는 특정한 수업 공간이나 방식, 예컨대 숲속에서의 수업이나 놀이로서의 수업 안에서 물질과의 내부작용을 확인하거나 인간과 비인간의 얽힘 속에서 특별히 교사의 수업 실행을 탐색한 선행연구와 달리, 보편적인 공교육 장면에 들어가 수업에 참여하는 인간과 비인간 행위자를 규명하고, 그 가운데 비인간 행위자인 '공책'에 시선을 고정시켜 끊임없이 생성되는 수업을 탐구하였다.

생성되는 수업 안에서 함께 이루어지는 학생과 교사의 '되기(becoming)'는 인간 개인이 스스로 인식하는 정체성의 개념으로 논의하기보다 물질과 마주치는 순간에 비인격적인 힘, 감응의 개념으로 해석하고자 시도하였다. 신유물론적 관점에서 수업을 들여다보는 일은 그동안 간과해 왔던, 그러나 교육을 이해함에 있어 중요한 질문들에 대한 답을 찾아가는 과정이 되었다. 신유물론을 통해 인간다움을 추구해 온 교육의 비인간성을 들춰내고 수업 중 출현하는 물질들의 힘을 밝히는 것은, 궁극적으로 '교육이란 그래서 무엇인가?' 하는 질문에 새로운 통찰을 가져다 주었다. 다만 연구자의 위치성, 연구 방법 및 연구 과정, 그리고 연구 사례의 특수성의 측면에서 이 연구는 다음과 같은 한계를 갖는다.

첫째, 연구자의 위치성에 따른 한계다. 연구의 전반에 드러나는 '나'는 연구자이자 연구참여자로서 문제 의식을 가지고 연구를 수행하면서 동시에 중등학교 교사로서 국어 수업을 진행하는 위치에 있다. 연구 대상에 대한 보다 객관적인 분석과 논의를 위하여 연구자의 수업이 아닌 또 다

른 중등학교 국어 수업 사례를 함께 관찰하였으나 연구 현장의 내부자로서 있는 연구자의 위치는 연구 과정 및 연구 결과 도출에 큰 영향을 미쳤다. 나는 연구 문제를 품고 수업에 참여함으로써 수업이 마치 실험 공간이 되는 듯한 느낌에 종종 휩싸였고, 연구자의 시선으로 수업 현상의 역동을 있는 그대로 보여주지 못하고, 교사로서 체험한 수업의 물질성에 긍정과 부정의 가치 판단이 개입되곤 하였다. 이후 수업의 물질성을 탐색하는 데 있어, 연구자의 위치에 대한 성찰이 연구 과정 전반에 걸쳐 고려될 필요가 있다.

둘째, 비인간 행위자의 행위능력을 인간의 언어로 설명하는 데 있어서의 한계다. 수업에 참여하는 인간과 비인간 행위자 사이의 미묘한 긴장을 가시화하는 일은 행위자들의 힘을 인간의 언어로 밝힐 때에야 비로소 가능하였다. 다시 말해 비인간 행위자들의 행위 능력은 결국 인간에게 경험되어서만 인지될 수 있는 것으로, 이 연구에서 밝힌 여러 비인간 행위자들의 '사물-힘'은 연구참여자들의 목소리와 연구자의 해석을 거침으로써 드러났다. 이와 같은 맥락에서 비인간 행위자가 행사하는 힘이 수업 도구로서 인간에게 가지는 역할과 의의 정도로 읽힐 가능성이 있다. 따라서 후속 연구에서는 비인간의 목소리를 구현할 수 있는 방법을 글쓰기 차원에서 도모할 필요가 있다.

셋째, 이 연구는 특별히 '공책'이라는 사물에 시선을 고정시켜 그것이 이루는 배열과 배치로부터 수업의 양상을 분석함으로써 수업을 구성하는 복잡한 어셈블리지를 임의로 절단하였다는 데 한계를 갖는다. 물질에 물질을 더하여 끊임없이 연결되는 수업의 관계망을 전부 관찰하는 일은 불가능에 가까우므로 어셈블리지의 절단은 불가피한 일이었지만, 만약 다른 행위자에 시선을 고정시켰다면, 혹은 특정 행위자에 시선을 고정시키지 않았다면 다른 이야기가 쓰였을 가능성이 크다. 즉 이 연구는 학교 교육의 큰 범위에서 본다면 어셈블리지의 극히 일부의 측면을 탐색한 것이다. 따라서 학교 교육과 얽혀 있는 또 다른 어셈블리지, 그리고 그 안에서 움직이는 행위자들이 만드는 의미들에 대하여 더욱 자세히 탐색할 필요가 있다. 또한 이 연구가 중등학교 국어 수업을 사례로 하여 이루어

졌다는 점에서 연구의 결과를 모든 학교 수업에 일반화할 수 없다. 학교급과 교과에 따라 수업의 물질성은 달라질 수 있다. 따라서 추후 연구에서는 신유물론을 이론적인 틀로 하면서도 시선의 초점화나 연구 현장 선정 측면에서의 다양성이 요청된다. 이는 학교 수업에 대한 보다 폭넓은 이해를 가능케 할 것이다.

참 고 문 헌

강연진(2020). 글쓰기 교육에 정동(affect)이 갖는 함의에 관한 고찰-글쓰기 앱 '씀' 사용자의 경험을 바탕으로. **작문연구, 45**, 7-44.

교육부(2017). 중학교 자유학기제 확대·발전 계획. **교육부**

김근진·이현철(2015). 교사-학생관계의 변화가 중학생의 학업성취도 향상에 미치는 영향: 패널자료분석(panel data analysis)을 사용하여. **교사교육연구, 54**(1), 59-73.

김덕희(2015). 학교 현장에서 기대하는 사회과 좋은 수업의 방향. **한국사회과수업학회 제6차 학술대회**, 4-24.

김대석(2020). 학생이 인식하고 경험한 좋은 수업의 의미와 특성 분석-학생이 경험한 정서와 교사의 사회정서적 행동에 대한 인식을 중심으로. **교육방법연구, 32**(4), 607-626.

김민환·김동엽(1997). 수업연구 패러다임에 관한 비판적 논의. **비교교육연구, 7**(1), 209-234.

김병수(2008). 초등학교 국어수업의 주체에 대한 현상학적 분석. **새국어교육, 80**, 73-96.

김병연(2022). 물질적/존재론적 전환의 관점에서 생태시민(성)을 다시 사유하기. **한국지역지리학회지, 28**(1), 133-150.

김상민·김성윤(2019). 물질의 귀환: 인류세 담론의 철학적 기초로서의 신유물론. **문화과학, 97**, 55-80.

김상욱(2018). **떨림과 울림**. 동아시아.

김선영(2016). 비판적으로 고찰한 수업 담론의 흐름과 방향. **교육철학연구, 38**(4), 33-55.

김숙진(2016). 아상블라주의 개념과 지리학적 함의. **대한지리학회지, 51**(3), 311-326.

김승호(2001). 수업의 인식론. **한국교육학회, 39**(1), 267-294.

김승호(2007). 수업의 근본구조 탐색. **교육과정연구, 25**(3), 193-214.

김은아(2020). 물질적 전회를 통해 본 나무와 인간의 얽힘, 그리고 상황적 지식. **교육인류학연구, 23**(2), 1-37.

김재춘·변효종(2005). '좋은 수업'의 의미에 대한 비판적 검토. **수산해양**

교육연구, 17(3), 373-382.
김진옥(2016). 들뢰즈와 가따리의 되기(becoming)와 버지니아 울프의 파도. **현상과 인식, 40**(1), 121-137.
김현애·강은희·김희백(2015). 초등학교 과학 수업에서 드러나는 학생의 행위주체성: 교수 학습 맥락을 중심으로. **생물교육, 43**(3), 289-301.
김환석(2016). 사회과학의 '물질적 전환(material turn)'을 위하여. **경제와 사회, 112**, 208-231.
김환석(2020). 사회과학과 신유물론 패러다임: 사회학 분야를 중심으로. **안과밖, 48**, 121-142.
동풀잎(2019). 유아 교실 속 디지털 사진이 구성하는 다양하고 예측 불가능한 관계와 의미: 행위자-네트워크 이론 중심으로. **교육인류학연구, 22**(3), 173-198.
류현종(2004). 학교 현장 사회과 수업 담론에서 수업 비평의 기능. **사회과교육연구, 11**(2), 99-122.
문성원(2008). 생산하는 욕망과 욕망의 딜레마. **코기토, 64**, 63-85.
박기용(2014). 중등 예비교사의 수업설계 학습 지원을 위한 수업모형 개발. **교육공학연구, 30**(2), 285-306
박상철(2014). 실천적 지식의 "정향"을 통한 문학 수업 재구성에 관한 사례 연구. **국어교육학연구, 49**(1), 361-396.
박소진(2018). 제9강 문화기술지와 참여관찰. **문화사회학의 관점으로 본 질적연구 방법론**. 서울: 휴머니스트.
박유신·조미라(2017). 미래사회를 위한 포스트휴먼 교육. **미술교육논총, 31**(2), 179-216.
박인찬(2021). 사물의 왕국에서: 토머스 핀천의 『브이』에 관한 신유물론적 접근. **횡단인문학, 8**(1), 1-28.
박재근(2011). 좋은 수업의 관점에서 본 초등학교 과학수업의 사례 분석 -생명 영역의 수업 사례를 중심으로. **한국생물교육학회지, 39**(2), 277-287.
박지애·소경희·장연우·허예지(2019). 포스트모던 관점에서 다시 생각하는 역량 교육: Deleuze의 존재론에 기초하여. **교육과정연구, 37**(2),

1-25.
박휴용(2019). 포스트휴먼 시대의 학교교육의 변화와 교사전문성의 방향. **교육철학연구, 41**(2), 47-80.
박휴용(2020). 인본주의적 교육과정 인식론에 대한 열린 고찰: 포스트휴머니즘적 비판을 중심으로. **열린교육연구, 28**(5), 49-78.
박휴용(2021). 포스트휴머니즘의 등장과 학습 패러다임의 변화. **Global Creative Leader, 11**(1), 45-71.
서경혜(2004). 좋은 수업에 대한 관점과 개념: 교사와 학생 면담 연구, **교육과정연구, 22**(4), 165-187.
서명석·김외솔·박상현(2011). 과학주의적 수업 보기에 대한 비판적 성찰. **교육과학연구, 13**(2), 271-282.
성정민(2019). 교육과정과 수업의 미학적 해석: Dewey의 “하나의 경험”을 중심으로. **교육과정연구, 37**(4), 1-23.
소경희(2017). **교육과정의 이해**. 파주: 교육과학사.
소경희·박지애·이수한·허예지(2020). 포스트휴머니즘 관점에서 본 지능정보사회를 위한 학교교육 정책 비판. **교육학연구, 58**(4), 85-117.
신춘호(2021). 기계의 지능과 인간의 사고: 교육학적 성찰. **한국초등교육, 31**, 17-30.
엄미리·김명랑·장선영·박인우(2009). ‘좋은 수업’에 대한 현직교사와 예비교사의 인식 연구: 지양해야 할 수업 형태와 관련하여. **한국교육학연구, 15**(1), 107-132.
엄인주·유재봉(2018). 교육과정 통합의 의미: 니체의 관점을 중심으로. **교육과정연구, 36**(1), 71-90.
엄태동(2007). **교육의 본질과 교육학**. 서울 학지사.
윤여주(2020). 행위주체로서의 유아 교구와 성역할 담론 가의 내부작용 탐구. **영유아교육.보육연구, 13**(1), 5-22.
윤지영(2020). 신유물론의 관점에서 본, 코로나 19와 여성의 몸 교직 양상: 팬데믹 연결망에 대한 벡터 지도 그리기. **문화와 사회, 28**(3), 189-254.
이경묵(2016). 물건의 힘과 작동-망(work-net)의 상상력: 행위소로서의 인간·비인간 행위자에 대한 재고. **비교문화연구, 22**(1), 311-343.

이민경(2015). **거꾸로 교실, 잠자는 아이들을 깨우는 수업의 비밀**. 서울: 살림터.

이선영·임혜정(2020). 교사의 수업에 대한 학생의 인식이 수업태도에 미치는 영향: 초4～고3 시기 국어 교과를 중심으로. **교사교육연구, 59**(4), 709-722.

이승은(2010). 교육과정 논의에서 과학적 해법이 갖는 의미와 한계. **교육과정연구, 28**(2), 1-22.

이준석·김연철(2019). 사회이론의 물질적 전회(material turn): 신유물론(new materialism), 그리고 행위자-네트워크 이론(ANT)과 객체지향존재론(OOO). **사회와이론, 35**, 7-53.

이지혜(2014). 사회과 수업에서의 갈등해결 수업모형에 관한 연구. **사회과수업연구, 2**(1), 41-59.

이태성(2018). 역량 중심 사회과 수업 모형의 설계: '4Cs'를 중심으로. **사회과수업연구, 6**(1), 109-138.

이혁규·엄훈·정정인·신지혜(2012). 수업의 과학성과 예술성의 논의와 수업 비평. **열린교육연구, 20**(2), 305-325.

임민정(2022). 신유물론과 교사전문성: 영유아교사와 물질의 얽힘. **유아교육학논집, 26**(1), 5-24.

임승수(2020). **(새로 쓴 원숭이도 이해하는) 마르크스 철학: 세상에서 가장 쉬운 임승수의 철학+생각 강의**. 시대의 창.

장원순(2014). 좋은 초등사회수업의 개념, 설계 과정 그리고 적용. **사회과수업연구, 2**(2), 1-21.

전가일(2018). 한 호주 놀이터의 물질성을 통해 본 놀이의 의미에 대한 포토에세이 연구. **교육인류학연구, 21**(4), 121-166.

전영주(2014). 중학교 영어 연구수업 사례 분석. **중등영어교육, 7**(2), 97-117.

정숙경(1996). 수업설계 모형 비교 준거에 관한 탐색적 연구. **학생연구, 24**, 87-106.

정윤경(2019). 포스트휴머니즘과 휴머니즘에 기반한 교육 재고. **교육철학연구, 41**(3), 117-147.

정윤경(2020). 교육학의 포스트휴머니즘 수용과 포스트휴먼 감응교육 탐

색. **교육철학연구, 42**(4), 187-216.
정재찬(2010). 수업 비평적 관점을 통한 초등 국어 수업 사례 연구. **한국초등국어교육, 44**, 107-139.
정진원(2018). 교사중심 수업연구를 통한 초등교사의 음악수업전문성 신장 사례연구. **음악교수법연구, 19**(1), 107-137.
조성원·소경희(2021). 비대면 온라인 수업 속 인간과 기계의 얽힘의 이야기: 신유물론적 관점에서의 이해. **내러티브연구, 9**(1), 77-101.
조용환(1999). **질적연구: 방법과 사례**. 파주: 교육과학사.
지향수(2021). 비대면 수업 분석을 위한 행위자-네트워크 이론(Actor-Network Theory) 탐구. **한국교육사회학회 학술대회 발표자료, 2021(1)**, 1-19.
최선령(2021). 생기론적 유물론과『귀향』의 에그든 히스 Egdon Heath. **문화와 융합, 43**(6), 477-492.
최수연(2020). 유아교육역사를 통해서 본 물질성에 대한 고찰: 감각놀이에 대한 역사적 접근. **INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION, 26**(2), 77-99.
최승현(2020). 포스트휴머니즘의 기원에 관한 논쟁과 교육 연구의 과제. **교육철학연구, 42**(4), 277-307.
한정희·박세원(2013). 교사와 학생의 관계적 삶에 관한 존재론적 탐구: 상호 이해를 통해 만들어가는 교육적 관계 맺기 이야기, **초등도덕교육, 42**, 273-312.
Adams, C., & Thompson, T, L. (2016). *Researching a Posthuman World: Interviews with Digital Objects.* Palgrave Macmillan UK.
Ahmead, S. (2010). *The Cultural Politics of Emotion.* Edinburgh University Press and Routledge.
Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs, 28*(3), 801 - 831.
Barad, K., & Park, M, S. (2009). 행위적 실재론_과학실천 이해에 대한 여성주의적 개입. **문화과학, 57**, 61-82.
Bennett, J. (2005). *The agency of assemblages and the north american blackout.* New York: Fordham University Press.

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham, NC: Duke University Press.

Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Educational Review, 15*, 13-19.

Bogost, I. (2011). *Alien phenomenology, or what it's like to be a thing*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.

Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity. 이경란 역(2015). **포스트휴먼**. 파주: 아카넷.

Butler, J. (2010). *Frames of war: When is life grievable?* London: Verso.

Cezanne, P. (2002) **세잔과의 대화.** (조정훈 역). 다빈치.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Coole, D., & Frost, S. (2010). Introducing the new materialisms. In D. Coole & S. Frost(Eds.), *New materialisms: ontology, agency, and politics*(pp. 1-43). Durham & London: Duke University Press.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, Ca: Sage publications

Crotty, M. (1999). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.

Deleuze, G. (1964). *Proust et signes*. Paris: PUF. 서동욱·이충민 역(1997). **프루스트와 기호들**. 민음사.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus*. London: Athlone.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux: Capitalisme et schizophéenie 2*. Collection Critique. 김재인 역(2001). **천개의 고원: 자본주의와 분열증2.** 서울: 새물결.

Deleuze, Gilles & Claire Parnet. (1996). *Dialogues*. Paris: Flammarion.

Deng, Z.(2018). Contemporary curriculum theorizing: Crisis and

resolution. *Journal of Curriculum Studies*, *50*(6), 691-710.

Eagleton, T. (2017). *Materialism.* Yale University Press. 전대호 역(2018). **유물론**. 갈마바람.

Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*(2ned ed.). New York, NY: Macmillan Publishing Company.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York, NY: Routledge.

Fenwick, T. (2010). (un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy, 25*(2), 117-133.

Fenwick, T., & Edwards, R. (2011). Introduction: Reclaiming and Renewing Actor Network Theory for Educational Research. *Educational Philosophy and Theory, 43(1)*, 1-15.

Ferrara, F., & Ferrari, G. (2017). Agency and assemblage in pattern generalisation: a materialist approach to learning. *Educ Stud Math, 94*, 21 - 36.

Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE. 임은미 외 역(2009). **질적 연구 방법**. 서울: 한울.

Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish*. 오생근 역(2003). **감시와 처벌**. 서울: 나남출판사.

Foucault, M. (1991) Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (eds), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality, with Two Lectures by and an Interview with Michel Foucault.* Chicago: University of Chicago Press, 87 - 104.

Fox, N. J., & Aldred, P. (2017). Foundations: new materialism and the sociological imagination. In N. J. Fox & P. Aldred, *Sociology and the new materialism: Theory, research, action*(pp. 13-34). London: Sage Publications.

Fukuyama, F. (2002). *Our Posthuman Future*. New York: Farrar, Straus, Giroux.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face*

Behavior. Doubleday Garden City, N.Y.

Glesne, C., & Peshkin. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.

Hopmann, S. (1999). The curriculum as a standard in public education. *Studies in Philosophy and Education, 18*(1), 89-105.

Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of curriculum studies, 20*(2), 119-132.

Johnston, K. C. (2018). (Re)Imagining Possibilities for Youth in Schools (A Rhizomatic Exploration of Youth's Affective Engagements with Literacy). Degree of Doctor of Education Teachers College, Columbia University.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.

Latour, B et al. (1987). **인간·사물·동맹_행위자네트워크 이론과 테크노사이언스**. 홍성욱 역(2010). 이음.

Latour, B. (1999). *Pandora's Hope*. Harvard University Press. 장하원·홍성욱 역(2018). **판도라의 희망_과학기술학의 참모습에 관한 에세이**. 휴머니스트.

Leander, K., & Ehret, C.(2019). *Affect in literacy teaching and learning pedagogies, politics, and coming to know*. New York: Routledge.

MacLure M. (2017). Qualitative research and the new materialisms: "A little of Dionysus's blood"? In Denzin N., Giardina M. D. (Eds.), *Qualitative inquiry in neoliberal times* (pp. 48 - 58). Routledge.

Madaule, B. (1977). *Bergson*. Editions du seuil(paris). 류종렬 역(2016). **처음 읽는 베르그송**. 동녘.

Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham, NC: Duke University Press.

Massumi, B. (2014). *What animals teach us about politics*. Durham, NC: Duke University Press.

Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity Press. 조성훈 역(2018). **정동정치**. 갈무리.

Mayes, E. (2019). The mis/uses of 'voice' in (post) qualitative research with children and young people: Histories, politics and ethics. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 32*(10), 1191-1209.

Miller, L. (2020). *Why Fish Don't Exist: A Story of Loss, Love, and the Hidden Order of Life*. 정지인 역(2021). **물고기는 존재하지 않는다**. 곰출판.

Mulcahy, D. (2016). Policy matters: de/re/territorialising spaces of learning in Victorian government schools. *Journal of Education Policy, 31*(1), 81-97.

Null, W. (2008). *Curriculum development in historical perspective*. In F. Connelly, M. He, & J. Phillion(Eds.), Sage handbook of curriculum and instruction(pp. 478-490). Los Angeles: Sage Publication.

Pacheco, J. A. (2012). Curriculum studies: What is the field today?. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, *8*, 1-18.

Pierre, E. A. (2016). Curriculum for new material, new empirical inquiry. In N. Snaza, D. Sonu, S. E. Truman, & Z. Zaliwska (Eds.), *Pedagogical matters: New materialisms and curriculum studies*(pp. 1-12). New York: Peter Lang.

Pinar, W. F. (2010). The Next Moment. In E, Malewski (Ed.), *Curriculum Studies Handbook*. The Next Moment(pp. 528-533). New York: Routledge.

Popkewitz, T. S. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. *Journal of Curriculum Studies, 41*(3), 301-319.

Robbins, K.(2016). A matter of power. *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies,* 153-163.

Rovelli, C. (2014). *Reality Is Not What It Seems: The Journey to Quantum Gravity*. Raffaello Cortina Editore. 김정훈 역(2018). **보이는 세상은 실재가 아니다**. 쌤앤 파커스.

Proust, M. (1913). *À la recherche du temps perdu: Swann's way*. (김창석 역(2006). **잃어버린 시간을 찾아서**. 국일미디어.

Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.

Semetsky, I. (2006). *Deleuze, Education and Becoming*. Rotterdam: Sense Publishers.

Sonu, D., & Snaza, N. (2015). The fragility of ecological pedagogy: Elementary social studies standards and possibilities of new materialism. *Journal of Curriculum and Pedagogy, 12*(3), 258-277.

Snaza, N., & Sonu, D. (2016). Borders, bodies, and the politics of attention. In N. Snaza, D. Sonu, S. E. Truman & Z. Zaliwska(Eds.), *Pedagogical matters: New materialisms and curriculum studies*(pp. 29-42). New York: Peter Lang.

Snaza, N., Sonu, D., Truman, S. E., & Zaliwska, Z. (2016). Introduction: Re-attuning to the materiality of Education. In N. Snaza, D. Sonu, S. E. Truman, & Z. Zaliwska (Eds.), *Pedagogical matters: New materialisms and curriculum studies*(pp. 15-33). New York: Peter Lang.

Spinoza, B. (1677). Ethica. 강영계 역(2007). **에티카**. 서광사.

Taba, H.(1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace, & World.

Taylor, C. (2016). Edu-crafting a cacophonous ecology: Posthumanist research practices for education. In C. Taylor & C. Hughes(Eds.), *Posthuman research practices in education*(pp. 5-24). Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave macmillan.

Thoreau, H. D.(1854). *Walden.* Ticknor and Fields. 강승영 역(2009). **월**

든. 이레.

Truman, S. E. (2016). Intratextual Entanglements: Emergent Pedagogies and the Productive Potential of Texts. *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies*, (pp. 91-107).

Tyler, R. W.(1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Westbury, I. (2005). Reconsidering Schwab's "practicals": A response to Peter Hlebowitsh's "Generational ideas in curriculum: A historical triangulation.". *Curriculum Inquiry, 35*(1), 89-101.

Winter, C. (2011). Curriculum Knowledge and justice: content, competency and concept. *The Curriculum Journal, 22*(3), 337-364.

Winter, C. (2014). Curriculum Knowledge, Justice, Relations: The Schools White Paper(2010) in England. *Journal of Philosophy of Education, 48*(2), 276-292.

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. LeCompte, M. D., Millroy, W. L., & Preissle, J. (Eds.). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego, CA: Academic Press.

Abstract

Socio-material contact with the meaning of class

: Focusing on the case of Korean-language classes in middle school

Cho, Sungwon
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

This study defined the understanding of school classes solely in an anthropocentric manner as problematic, and explored the significance of school classes in a socio-materialistic manner based on new-materialism. For this matter, this research analyzed complex networks where diverse substances were involved during classes, especially during Korean-language classes in middle school, in terms of new materialism standpoint. This study highly focused on 'non-human' substances, which had been disregarded in the history of

class studies, and placed non-humans as the same and equal agent as humans who exercise the power. Thereafter, this research examined how dynamics of power created by the assemblages of substances changed teachers and students. Participatory observations and interviews were conducted to collect data and local data was also referenced. The analysis and interpretation of the collected data was processed according to the research questions and new materialism, which is the theoretical backbone of this study, played a critical role in doing so.

Research questions are as follows:

First, how do networks of substances overarching Korean-languages classes intra-act with regards to class participation?

Second, how do students and teachers experience 'becoming' in the assemblage of Korean-language classes?

Third, what is the limitation of current school classes through the lens of new materialism and what could be the alternative solution towards it?

First research revealed that the participants' classes consist of assemblages(an array or arrangement of substances), and numerous factors such as humans, non-humans or even thoughts, memories, emotions and desires, all of which can be classified as so-called human components, were involved in the assemblage. Once an assemblage was generated, it did not remain intact, rather it kept being reorganized repeatedly. Various substances participating in Korean language classes were identified, and among them, the emergence of substances and the dynamics of classes it brings were

examined by paying attention to non-human agent ‘a notebook’. It was redefined by connecting to different components of the classes and ultimately modified the form and the status of the classes. This study focused on its appearance and the dynamics of classes up until this notebook brought about new order to the classes. The classes were expanded due to the extent of time and space where classes took place, the depth of students’ reasoning or to the execution of educational curriculums and policies. In some other cases, classes were suspended by failing to make relationships, discontinuity of lecturers, embrace of abandonment and resignation from students, all caused by substances the classes got involved in.

Second research showed that students and teachers experienced various ‘becomings’, obtaining completely new identities in the array of substances that formed Korean-language classes. These could be categorized as ‘Self-objectification in the process of thinking’, ‘Connection to new body occurred by isolations from customary actions’ or ‘Finding a voice through learning as a life’. On the first hand, most thinking between teachers and students during classes took place forcefully by accidental encounters with substances, not voluntarily by needs and urges. Moreover, students went through fragmented reasoning by dealing with problems which could not be solved through socially standardized and dominant knowledge they had possessed beforehand.

‘Becoming’ of teachers and students were not limited to logical human interactions such as thinking and reasoning. Research participants, who received discriminatory recognition within the norms implicitly embedded in school classes, faced a moment of escaping from this within the entangled arrangement of humans and non-humans, which was observed through the bodies of the research

participants. The participants in the study were disconnected from their obsession with learning goals, they could embody an attitude of waiting. Teachers who were disconnected from students as teaching objects recognized students as they were, students also fully accepted themselves.

Finally, 'becoming' was associated with identity. Through learning as a life, not knowing, students went to find their own voices. Participants in the study showed the process of becoming a minority by escaping from a large number of voices, entangled in the arrangement of teachers, class contents, Korean materials, notebooks, and comments in classes.

The third research examined critically the significance of current school classes and explored the alternative significance of them. First, school classes are composed of an assemblage where humans and non-humans are involved altogether. While teachers and students, once regarded as 'main protagonists' of classes, acted on their free will and disclose independent and autonomous characteristics, they were passively exposed to signs and symbols that curriculums and diverse substances fume out. Each substance contains its own customary meaning but also contained new and various meanings, acquired by connection to other substances.

Second, school classes could take place outside the standardized formats. Beliefs and goals that teachers drove were not only for the class itself, but also for the broader context of 'life'. Educational experience that ought to be provided to students was not something strictly planned in advance, rather it was something that teachers should elaborate on ad-hoc basis while capturing diverse signs that students released through their bodies during classes. Therefore, the achievement of class objectives was observed long after the official

assessment and this broke down the conventional path of the standardized classes.

Third, school classes entail areas that cannot be observed. School classes are not simple equations and it is quite absurd to assume with the optimistic view that teachers' input, mostly the offer of knowledge, to students would result in observable outputs. During the research, teachers were not able to observe anything whatsoever while students who faced problems were going through reasoning, not to mention that it was almost impossible to capture every single detail of the changes that occurred in the students' bodies.

Fourth, School classes have a working relationship between inclusion and exclusion. Even during the class, the existence included in 'we' could be part of it. Education has always valued the value of human existence, but someone or something has often been alienated from the classroom, and power relationship between dominance and obedience that exists in the class has been well concealed, which obviously did exist.

This study, which possessed a new materialistic view on classes, brought about a meaningful journey to find answers to the questions which were ignored throughout the time but were important to understand the whole system of education. This study has the significance of igniting new insight on "What indeed is a school class?" by revealing the non-human characteristics of education through the lens of new materialism and by proving the power of other substances appeared during classes.

keywords : School class, the meaning of class, socio-material access, New Materialism, materiality,

Student Number : 2020-27200