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

교육학석사학위논문

내러티브(narrative) 중심 도덕과 교육과정에 관한 연구

2016년 2월

서울대학교 대학원
윤리교육과
김 주 연

내러티브(narrative) 중심 도덕과 교육과정에 관한 연구

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학석사학위 논문으로 제출함

2015년 12월

서울대학교 대학원

윤리교육과

김 주 연

김주연의 석사학위논문을 인준함

2015년 12월

위 원 장 _____(인)

부위원장 _____(인)

위 원 _____(인)

【국문초록】

내러티브(narrative) 중심 도덕과 교육과정에 관한 연구

김주연

본 논문은 이성 및 탈(脫)맥락적 도덕발달 중심의 교육과정에 대한 개선 방안으로서 '내러티브 중심 도덕과 교육과정'에 주목하고, 그 개념 확립 및 의의 설정, 수업 설계를 목적으로 하는 연구이다. 기존의 도덕과 교육과정은 콜버그(L. Kohlberg)의 이성적 판단을 통한 추론, 탈맥락적 도덕성 발달 중심으로 이뤄졌다. 그러나 인지의 도덕성이 행동의 도덕성으로 연결되지 못하고, 관계맺음·배려의 미시적 도덕성을 놓치고 있으며, 가상적 딜레마 상황에서의 추론에 매달려 일상의 도덕성을 놓치고 있는 등 실천이론인 도덕교육의 방향으로서 치명적인 약점이 노정되었다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정은 내러티브의 개념과 교육적 기능에 근거한 내러티브 접근법을 사용하는 교육과정이며 이론적 바탕으로는 포스트모더니즘, 사회구성주의, 배려윤리, 경험주의를 들 수 있다. 따라서 바탕이론에 영향을 받아 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 성(性), 계층, 환경, 문화 등을 고려한 맥락적 도덕성을 강조하며 거대담론과 주류적 논리에 소외되어 온 소수의 목소리에 귀 기울이고 그들의 경험과 삶의 이야기를 재조명하는데 초점을 맞춘다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의는 지금까지의 도덕과 교육과정과의 차이점에서 기인하며 '도덕교육의 목적은 무엇인가'라는 질문에 대한 내러티브의 답변이라 보아도 무방하다. 첫째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 그동안의 교육과정에서 소외되어 왔던 '학습자'를 가장 최우선에 두고 학습자 스스로 자아정체성을 발견하도록 돕는다. 둘째, 타인과의 관계맺음과 공감능력을 향상시킨다. 셋째, 학습자가 사회구성원으로서 공유된 신념과 가치관, 문화를 인정하고 적극적으로 사회와 공동체에 참여하도록 만

든다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정은 통합적, 치유적, 직관적, 배려적 도덕교육이라는 4가지 모습으로 그 효용성을 드러낸다. 첫째, 브루너(J. Bruner)에 따르면 내러티브는 도덕성에 있어 지·정·의를 통합할 수 있는 도덕교육적 제재이자 학습법이기에 '통합적 도덕교육'이 가능하다. 둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 자주 사용되는 자서전적 내러티브는 개인적 경험의 공론화와 생각의 표출, 감정 표현을 자연스럽게 유도하므로 이를 통한 '치유적 도덕교육'이 가능하다. 셋째, 신경과학적 연구를 통해 밝혀진 도덕 판단에 있어 감정과 직관의 영향력을 고려할 때 이를 가장 효과적으로 반영할 수 있는 도덕교육 방법이 내러티브 접근법이므로 이를 통한 '직관적 도덕교육'이 가능하다. 넷째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 길리건(C. Gilligan), 나딩스(N. Noddings) 등의 배려윤리에 윤리학적 토대를 두고 대화, 배려를 강조하므로 '배려적 도덕교육'이 가능하다.

이 논문에서 제시하는 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업 설계원리는 로리첸과 예거(C. Lauritzen & M. Jaeger)의 내러티브 중심 교육과정의 설계 원리에 따른다. 따라서 수업설계 단계는 맥락의 제시, 탐구질문, 목표 필터의 여과, 탐구조사, 완성 및 정리로 이루어진다. 이 설계원리에 따라 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업에서 사용할 수 있는 내러티브의 종류로서 자서전적, 문학적, 역사적, 쟁점적, 협동적 내러티브를 사용한 수업 유형을 제시한다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 사용하는 내러티브는 실생활의 맥락 속에서 유용한 도덕 판단능력을 키워주며 도덕적 감정 형성을 돕고, 도덕적 실천능력을 배양시킨다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 평가는 내러티브의 특색을 살려 이뤄져야 한다. 따라서 평가의 주안점은 '학습자들이 자연스럽게 자신의 내러티브를 표현할 수 있는가', '타인의 내러티브에 공감할 수 있는 능력이 있는가'에 맞추어져야 한다. 본 논문에서는 이러한 평가 기준에 따라 첫째 라이프 스토리 북을 활용한 평가, 둘째 시각적 내러티브를 활용한 평가, 셋째 내러티브 영상을 활용한 평가 방법을 소개한다.

마지막으로 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 운영하기 위한 바람직한 교사의 모습은 다음과 같다. 첫째, 자신의 자서전적 내러티브를 학습자에게 전할 수 있는 '이야기할머니'가 되어야 하며 둘째, 학습자들의 내러티브에 적절한 반응(response)을 해줄 수 있고 학급을 반응 공동체로 조성할 수 있어야 한다. 셋째, 비고츠키(L. Vygotsky)의 비전을 내러티브로서 실현시켜줄 매개체로서 학습자들에게 '대화'를 통한 '안내된 참여'를 제시해야 한다. 넷째, 배려하는 교사(caring teacher)의 모습을 갖추어야 한다.

주요어 : 내러티브, 이야기, 경험, 대화, 배려, 맥락적, 실생활 딜레마, 내러티브 중심 도덕과 교육과정

학번 : 2010-21495

목 차

Ⅰ. 서론 ·····1

1. 연구 목적 및 필요성 ·····1
2. 연구 방법 및 범위 ·····5

Ⅱ. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 개념과 이론적 토대 ·····8

1. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 개념 ·····8
   1) 내러티브의 정의 ·····9
   2) 내러티브의 교육적 기능 ·····11
   3) 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 정의와 성격 ·····14
2. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 이론적 토대 ·····16
   1) 포스트모더니즘 ·····17
   2) 사회적 구성주의 ·····20
   3) 배려윤리 ·····25
   4) 경험주의 ·····28

Ⅲ. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의와 효과 ·····31

1. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의 ·····31
2. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 효과 ·····34
   1) 통합적 도덕교육 ·····34
   2) 치유적 도덕교육 ·····40
   3) 직관적 도덕교육 ·····45
   4) 배려적 도덕교육 ·····50

Ⅳ. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업 설계 ·····56

1. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업 설계원리 ·····56
2. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업 방법 ·····59
1) 자서전적 내러티브 이용 수업 ·····63
2) 문학적 내러티브 이용 수업 ·····69
3) 역사적 내러티브 이용 수업 ·····75
4) 쟁점적 내러티브 이용 수업 ·····78
5) 협동적 내러티브 이용 수업 ·····82
3. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 평가 ·····85
1) 라이프 스토리 북을 활용한 평가 ·····88
2) 시각적 내러티브를 활용한 평가 ·····89
3) 내러티브 영상을 활용한 평가 ·····91
4. 내러티브 중심 도덕과 교육과정 운영을 위한 교사의 역할 ·····92

Ⅴ. 결론 ·····96

* 참고문헌 ·····100

* Abstract ·····107

표 목 차

<표-1> 내러티브의 의미와 교육적 기능 ····· 12
<표-2> 실증주의자의 연구와 내러티브 탐구의 비교 ····· 18
<표-3> 구성주의 교수학습 모형 비교 ····· 22
<표-4> 내러티브 접근법에 활용 가능한 전달 수단 ····· 62
<표-5> 자서전적 내러티브의 소재 ····· 66
<표-6> 자서전적 내러티브를 사용한 수업 구성 단계 ····· 67
<표-7> 문학적 내러티브의 예 ····· 71
<표-8> 문학적 내러티브를 사용한 수업 구성 단계 ····· 72
<표-9> 영상매체를 사용한 문학적 내러티브의 예 ····· 74
<표-10> 역사적 내러티브의 예 ····· 75
<표-11> 역사적 내러티브를 사용한 수업 구성 단계 ····· 76
<표-12> 쟁점적 내러티브의 예 ····· 80
<표-13> 쟁점적 내러티브를 사용한 수업 구성 단계 ····· 81
<표-14> 한국협동학습연구회의 '이야기 만들기' 수업 ····· 83
<표-15> 협동적 내러티브를 사용한 수업 구성 단계 ····· 84
<표-16> 전달식 모형과 구성주의적 관점의 비교 ····· 86
<표-17> 시각적 내러티브를 사용한 평가의 예 ····· 90

그 림 목 차

<그림-1> 내러티브의 구성요소 및 관계 ·····10
<그림-2> 내러티브 접근법과 구성주의 교수학습 모형과의 관계 ·····24
<그림-3> 내러티브 중심 교육과정 설계 원리 ·····57
<그림-4> 내러티브 유형별 성격 ·····60
<그림-5> 내러티브 필터 ·····61
<그림-6> 자서전적 내러티브로 만들어진 책 ·····65

Ⅰ. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

아직 바람직한 가치관을 정립하지 못한 학생들이 정체성을 찾고, 도덕성을 확립하도록 돕기 위해 다양한 연구와 정책들이 시도되고 있다. 그중에서 가장 집중적이고 효율적인 방식으로 적용 가능한 것이 국가차원의 학교교육, 공교육일 것이다. 국민의 4대 의무 중 하나인 '교육의 의무'는 사실상 국민의 권리이기도 하다. 스스로 자아를 성장시키고 발전시킬 수 있는 기회, 권리를 교육을 통해 얻을 수 있기 때문이다. 따라서 우리나라 국민의 의무이자 권리로서 교육은, 그 책임이 막중하다.

추상적이고 함축적인 '교육'이라는 단어는 '교육과정'이라는 구체적 체계를 통해 방향성과 가치관을 드러낸다. 교육과정이 '어떻게 편성되는지', '어떤 내용을 담고 있는지', '그 내용을 어떻게 풀어나가는지' 등을 통해 교육의 목표로 상정하고 있는 고상하고(sophisticated), 이상적인(ideal) 인간상이 그려지기 때문이다.

그렇다면 현행 도덕과 교육과정은 어떤 인간상을 목표로 교육과정을 편성하고 있을까. 교육과정의 주류적 사상은 자유주의 윤리학에 기초한 콜버그(L. Kohlberg)의 인지 발달론적 관점이다. 이는 현행 도덕과 교육과정이 도덕적 판단 능력을 지닌 합리적이고 자율적인 사람을 이상적인 도덕적 인간상으로 설정하고 있음을 보여준다. 이나현에 따르면 "타인에 대한 사랑과 동정심, 따뜻한 마음을 지닌 배려적인 인간보다는 타인의 권리를 존중해 주면서 자신의 권리를 주장할 수 있는 보편적 도덕성을 지닌 사람을 양성하는 것이 현 도덕 교육의 목표"라고 한다.[1] 이런 콜버그 이론의 특징은 '하인즈(Heinz) 딜레마'[2]를 통해 구체화된다. 콜버그는 피아제(J.

---

1) 이나현, 『배려윤리의 내러티브 교육과정을 위한 탐색』(경기: 한국학술정보(주), 2008), p.13.

Piaget)의 인지발달이론에 영향을 받아 도덕성에 발달단계가 있다고 생각했으며 학습자가 위치한 발달단계를 확인하는 방법은 주어진 딜레마 상황에서 도덕 판단을 위해 채택하는 근거에 달려있다고 주장했다. 3수준 6단계[3]로 구분되는 콜버그의 발달 도식에서 학습자는 이성에 의한 추론 능력에 따라 자신의 도덕성 수준을 평가받게 된다. 인지 중심 합리주의에 중점을 둔 교육과정은 학습자에게 지적 자극을 주고 딜레마 상황에서의 가치 선택과 그 옹호능력을 길러주었으며, 학습자의 도덕 추론 능력을 발달시키는데 공헌할 수 있었다.

그러나 인지의 도덕성이 행동의 도덕성으로 연결되는 원동력에 대한 어떠한 해답도 줄 수 없다는 점, 타인과 관계맺음 · 배려 · 친절의 미시적 도덕성보다 정의 · 보편적 원리의 추구라는 거시적 도덕성에 치우친 점, 가상적 딜레마 상황에서의 합리적 추론에 매달려 현실세계의 일상적 도덕성을 놓치고, 학교에서 받은 도덕점수와 실제 학습자의 도덕성 간 괴리가 생기게 된 점 등은 실천이론인 도덕교육의 방향으로서 치명적인 약점이다. 도덕교과는 실천 학문이기에 학습자가 이론을 수용하고 인지하는 것을 넘어, 학습자에게 체화되어 삶에서 발현되었을 때 비로소 의미가 있기 때문이다. 이에 본 연구자는 기존 도덕과 교육과정이 겪고 있는 어려움을 타개할 대안으로서 '내러티브 중심 도덕과 교육과정'에 주목한다. 내러티브는 인

---

2) 콜버그는 피아제(J. Piaget)의 인지이론을 심리학에 적용하여 도덕발단단계를 구분하였다. 그는 도덕에 대한 잣대가 유아기와 청소년기, 장년기에 따라 달라진다는 것을 발견했고, 이러한 기준의 변화는 도덕발달단계에 따른 것이라 했다. 콜버그가 상정하는 하인즈 딜레마는 다음과 같다. 유럽의 어느 마을에, 특수한 종류의 암으로 거의 죽음에 임박한 여인이 있다. 이 여인을 구할 수 있는 약은 딱 한 가지 있는데, 라디움의 일종으로 같은 마을에 사는 한 약사가 최근 발명해낸 것이다. 그 약은 원래 원가가 비싼데다가 약사는 원가의 10배나 되는 값을 요구한다. 앓고 있는 여인의 남편인 하인즈는 약값의 반 밖에 구하지 못한다. 그는 약사에게 찾아가 아내가 죽어가고 있으니 약을 싸게 팔거나 아니면 후에 갚게 해달라고 부탁한다. 그러나 약사는 하인즈의 부탁을 거절한다. 하인즈는 절망한 나머지 약방에 침입해 아내를 위해 약을 훔친다. 하인즈의 행동에 대해 당신은 어떤 근거를 가지고 어떤 도덕적 평가를 내릴 것인가?

3) 콜버그의 3수준 6단계는, 인습이전 수준에 1단계: 처벌과 복종, 2단계: 욕구충족 / 인습수준에 3단계: 대인관계의 조화, 4단계: 법과 질서 준수 / 인습이후 수준에 5단계: 사회계약 지향, 6단계: 보편적 도덕원리 지향의 도식을 갖춘다.

지 중심 발달론과는 다른 방향에서 도덕교육에 접근하며 앞에서 지적한 현행 도덕과 교육과정이 노정한 문제점에 대한 타개책을 제시할 수 있기 때문이다.

교육과정에서 내러티브[4]는 어떤 의미를 지닐까. 강현석과 조인숙에 따르면 "일반적으로 내러티브는 대상 혹은 결과로서의 내러티브(즉 이야기), 사고양식 혹은 인지적 도식으로서의 내러티브, 그리고 소통형식으로서의 내러티브로 구별 가능하지만, 대개 정확한 의미 구분 없이 사용한다."[5] 본 연구에서의 내러티브는 수업 소재의 측면에서는 '결과로서의 내러티브(이야기)', 교수법으로는 '전달 방식으로서의 내러티브'를 사용하게 된다. 그러나 별다른 구분 없이 '내러티브'라 칭할 것이며 이는 교과의 형식적, 내용적 풍부함을 위해서도 필요하다. 내러티브를 엄격하게 구분해 한정된 내러티브만을 교과에 적용하게 되면 내러티브의 교육적 제재나 내용, 교수방법에 있어 한계점을 긋는 실책이 될 수 있기 때문이다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정의 이론적 배경으로 포스트모더니즘(Post-Modernism), 사회적 구성주의(Social Constructionism), 경험주의(Empiricism), 배려윤리(Caring Ethics)를 들 수 있다. 이 같은 이론적 배경으로 짐작할 수 있는 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 핵심은 다양성과 경험의 중시, 거시적 도덕성과 대등한 미시적 도덕성, 배려와 보살핌의 강조, 실생활 딜레마의 사용 등으로 풀이된다. 즉 정반합(正反合)이라는 헤겔(G. Hegel)의 변증법처럼 도덕교육에 있어서 내러티브 접근법은 객관적 진리의 숭배나, 탈 맥락적 보편성에 대한 절대적 믿음에의 대척점에 서 있다. 이는 인지, 추론 중심의 도덕이론이 놓치고 있는 성(性), 인종, 계층, 문화적 차이 등의 맥락적 요소가 개인적 도덕 경험의 의미를 형성하는데

---

4) '내러티브'의 정의에 대해서는 2장 1절에서 자세히 밝힐 것이다. 본 연구에서 내러티브는 과거의 도덕교육의 방법인 인격교육에서 제시하는 '이야기'와는 다르다. 따라서 혼란을 줄 가능성이 있기 때문에 본 연구에서는 '내러티브'라는 단어를 사용할 것이나, 전후 맥락 상 내러티브라는 용어가 어색하거나, 의미상 내러티브와 차이가 없는 부분에서는 '이야기'로 표현하겠다.

5) 강현석 · 조인숙, "브루너의 내러티브 이론에 따른 교육과정 개발 방향의 탐색", 『초등교육연구』, 26(3), 2013, p.190.

크게 영향을 끼치기 때문이며[6] 주류적 논리의 거대담론에 눌려 소외되어 온 일상적 경험의 의미[7], 현실적 갈등에 대한 시각 또한 도덕교육에 있어 필수불가결한 요소이기 때문이다.

브루너(J. Bruner)는 "내러티브는 실증주의와는 대조되는 비논리적이고 허구적이며 정서를 강조하는 입장이다. 내러티브는 인간의 의사소통과 학습에 있어서 가장 보편적이면서도 강력한 형식 가운데 하나이며, 지식의 획득은 개인의 산유물이 아니라 문화에 참여하여 타자와 상호작용하고 타자의 마음을 이해하는 과정을 통해 이뤄진다" 고 말한다.[8] 즉, 내러티브를 강조하는 교육과정은 현행 도덕과 교육과정이 포섭하지 못한 개인의 도덕적 이야기를 듣는 것, 타인에게 공감하는 것, 시대와 소통하는 것 모두를 아우를 수 있는 효과적인 도덕과 학습법이 될 수 있다. 도덕교육에 있어 내러티브 접근법은 수업의 어떤 주제에도 자연스럽게 스며들 수 있고(유용성), 학습자가 자기 삶의 내러티브를 통해 도덕수업에 참여하여 실생활의 도덕성을 키울 수 있으며(일상성), 타인의 이야기에 귀 기울이고 공감하며 배려하는 능력(공감 · 배려)을 배양하고, 학습자 입장에서는 가장 중요할 수 있는 재미있는 교육(흥미성)과, 도덕성의 지(知) · 정(情) · 의(意)를 통합적으로 추구할 수 있는(통합성) 교육이 가능한 교육접근법이다.

본 연구는 현재 도덕교육이 부딪힌 도덕 추론 · 인지 중심 교육의 한계에 대한 대안으로서 내러티브의 도덕교육적 가능성을 살피고, 내러티브 중심 도덕과 교육과정이라는 새로운 체계를 설계해 보는 것을 목적으로 한다. 따라서 본 연구의 목적을 정리해보면 첫째, 내러티브의 정의와 교육적 기능을 바탕으로 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 개념을 정리하는 것이다. 둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 목적은 무엇이며 어떤 도덕교

---

6) Mark Tappan & Martin J. Paker, *Narrative and storytelling: Implications for understanding moral development*(Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1991), p.1.

7) 듀이는 학습이란 '의미' 를 만드는 과정에서 우리가 하는 행동의 결과라고 말했다. 또한 듀이는 '진리' 와 '의미' 의 개념도 구분하였다. 그는 의미가 진리보다 더 넓은 범위를 포용하며 더 소중한 것이라 하였다.

8) Jerome S. Bruner, *Acts of meanings*(Cambridge: Harvard Univ. Press, 1990), 강현석, 조인숙, 앞의 글, p.188. 재인용.

육적 효과를 가지는 가에 대해 연구하는 것이다. 셋째, 실제 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 수업은 어떤 설계원리에 따라 이뤄지며, 수업, 평가, 교사의 역할은 어떠해야 하는가에 대한 답을 찾는 것이다. 이와 같은 연구가 학교의 도덕점수가 학습자의 도덕성과는 동떨어져 있다는 현재 도덕교육의 오명을 씻어주고 실효성 있는 도덕교육이 실현되는데 의미 있는 시사점을 주기를 기대해 본다.

2. 연구 방법 및 범위

본 논문은 '문헌 연구' 방법을 이용해 진행된다. 첫째, 내러티브 중심 도덕교육의 이론적 토대가 되는 포스트모더니즘, 사회적 구성주의, 경험주의, 배려윤리에 대한 연구를 고찰하여 내러티브가 지니는 방향성과 교육적 가치에 대해 논할 것이다. 도덕교육에 있어 내러티브 접근법이 지니는 가치를 깨우치는 것은 내러티브의 정신적 뿌리가 되는 사상에 대한 연구 없이는 불가능하다. 이에 내러티브의 조류를 거슬러 올라가 이론적 토대에 대해 살피고자 한다.

둘째, 내러티브에 대해 정의내리고 기능을 살펴 도덕교육적 가능성을 진단할 것이다. 브루너(J. Bruner), 폴킹혼(D. E. Polkinghorne), 클랜디닌과 코넬리(J. Clandinin & M. Connelly), 로리첸과 예거(C. Lauritzen & M. Jaeger) 등 다양한 학자들이 내러티브의 의미와 기능에 대해 이야기한 바 있다. 본 연구에서는 다양한 학자들의 내러티브 설명을 제시하고 공통 요소를 추출해 내러티브 개념을 명료화하고 이를 도덕교육과 연관시켜 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 개념을 제시한다.

셋째, 내러티브 중심 도덕교육의 의의와 효과에 대해 밝힐 것이다. 연구자는 내러티브 선행 연구와 관련해 내러티브 중심 도덕과 교육과정이 크게 통합적, 치유적, 직관적, 배려적 도덕교육이라는 네 가지 측면에서 그 효과가 있음을 논리적으로 제시해나가는 방법을 선택한다.

우선 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통한 통합적 도덕교육의 효과는 브루너(J. Bruner)에게서 그 실마리를 찾는다. 그는 패러다임적 사고(paradigmatic mode of thought)와 내러티브적 사고(narrative mode of thought)를 비교하며, 내러티브 양식에서는 인지 · 정의 · 행위적 요소가 분리될 수 없음을 주장했다.[9] 본 연구에서는 이 점에 착안해 내러티브적 사고를 활용한 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 인지 · 정의 · 행위가 함께 실현되는 통합적 도덕교육을 구현할 수 있음을 설명하고자 한다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통한 치유적 도덕교육의 효과는 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서는 교육의 소재로서 학습자의 경험, 생각, 느낌이 다뤄진다는 점, 학습자가 자서전적 내러티브를 해내기 위해 자기성찰과 자기반성의 정제화(精製化) 과정을 거칠 수밖에 점에서 찾을 수 있다. 이에 본 연구에서는 자기 노출과 자기 표현의 긍정성을 증명하여 자서전식 내러티브를 활용하는 내러티브 접근법이 치유적 도덕교육을 가능하게 함을 논증할 것이다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통한 직관적 도덕교육의 효과는 최근 헤이트(J. Haidt), 나바에즈(D. Narvaez) 등 다양한 학자들이 관심을 갖고 있는 신경과학으로 입증된 도덕적 직관주의 모델에서 찾는다. 신경과학에서 보는 인간의 도덕성과 도덕 판단은 이성과 감정의 상호작용이며, 더 급진적 입장에서는 도덕 판단에 있어 감정과 직관이 우선하며 이성은 후차적인 기제임을 주장한다. 이 전제에 따르면 도덕교육 또한 선천적이며 즉각적으로 반응하는 도덕적 감정 · 직관을 훈련하는 방향으로 이뤄져야만 그 효용성이 담보되며, 실천의 도덕성이 실현될 수 있다. 이 점에 착안해 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 인간이 선천적으로 공감 능력, 언어 능력과 같은 서사 능력을 가지고 태어난다는 점에서 강점에 있으며 이를 통한 직관적 도덕교육이 가능함을 논증할 것이다.

---

9) 브루너는 패러다임적 사고와 내러티브 사고를 비교하였다. 패러다임적 사고는 사물과 사건들의 세계 즉 우리의 바깥세계를 지향하는 반면, 내러티브 사고는 독자의 관점에 따라 변화하는 인간적 세계를 이해하려는 것이기에 내면세계를 지향한다고 하였다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통한 배려적 도덕교육의 효과는 길리건(C. Gilligan)에서 나딩스(N. Noddings)로 이어지는 배려(Caring) 개념을 내러티브와 연결시키면서 전개해 나갈 것이다. 내러티브 중심 교육과정은 소수자의 목소리를 놓치지 않고 다양한 관점의 공존을 지향하는 측면에서 배려윤리가 궁극적으로 지향하는 바와 그 종착역이 같다. 다만 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 배려윤리에서 강조하는 여성의 목소리를 넘어서고자 하는 시도를 한다는데 차이점이 있다. 내러티브 접근법을 사용해 다양한 환경, 문화, 개성까지 표용하며 현시대의 당면과제인 다문화교육까지 끌어안을 수 있음을 밝혀 한층 더 확장된 배려적 도덕교육의 발전양상에 대해서도 논할 것이다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업 설계단계에서는 수업 설계원리, 수업 방법, 평가의 양상, 수업 운영을 위한 교사의 역할을 제시하며 내러티브 중심 도덕과 교육과정이 어떻게 구현되는가에 대해 밝힐 것이다. 본 연구에서 수업 방법으로 제시된 '문학적 내러티브', '역사적 내러티브', '쟁점적 내러티브', '협동적 내러티브'는 로리첸과 예거(C. Lauritzen & M. Jaeger)가 내러티브의 자원으로서 언급한 개념이다.[10] 여기에 연구자가 '자서전적 내러티브'를 덧붙여 본 논문에서의 수업 유형을 완성하였다. 이 다섯 가지 내러티브는 도덕과 교육과정에서 사용될 수 있는 내러티브로서 일상과 맞닿은 도덕교육을 할 수 있는 좋은 지침이 될 것이다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 활용될 수 있는 평가는 암기식, 주입식 도덕교육이 아닌, 내러티브 중심 도덕과 교육과정이 추구하는 열린 사고의 체계에 적합하며, 도덕의 인지 · 정의 · 행동의 측면을 아우를 수 있는 모습이 되어야 하기에 이러한 모습에 초점을 맞춘다. 더불어 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 실질적으로 운영할 교사의 자질과 그 역할에 대해서도 탐구해보고자 한다.

---

10) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 역, 『내러티브 교육과정의 이론과 실제』(서울: 학이당, 2007), pp.233-246.

Ⅱ. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 개념과 이론적 토대

본 장은 크게 두 가지 내용으로 이뤄진다. 첫째, 내러티브의 정의와 교육적 가능성을 밝히고 이를 바탕으로 한 내러티브 중심 도덕과 교육과정에 대한 개념을 명료화하는 작업이다. 둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 이론적 토대가 되는 이론 및 사조를 밝혀 궁극적으로 내러티브 중심 도덕과 교육과정이 지향하는 도덕교육의 방향을 설정하는 작업이다.

우선 내러티브의 개념 확립을 위해 내러티브 어원 고찰 및 관련 학자들이 제시한 내러티브의 정의와 기능을 검토하는 과정을 거친다. 그렇게 명료화된 내러티브 정의를 통해 이 논문에서 말하고자 하는 내러티브 중심 도덕과 교육과정에 대한 개념을 제시할 것이다. 아울러 내러티브 중심 도덕교육의 이론적 토대로서 포스트모더니즘(Post-Modernism), 길리건(C. Gilligan), 나딩스(N. Noddings) 등의 배려윤리(Caring Ethics), 비고츠키(L. Vygotsky)의 사회적 구성주의(Social Constructionism), 듀이(J. Dewey)의 경험주의(Empiricism)에 대해 살피고자 한다. 좋은 토양에서 건강한 작물이 자라듯, 단단한 이론적 토대가 바탕 되어야 유의미한 교육적 접근법이 등장할 수 있기 때문이다. 또한 이론적 토대에 대한 고찰을 통해 내러티브 중심 도덕과 교육과정이 산출해내는 새로운 도덕교육의 청사진을 그려볼 수도 있을 것이다.

1. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 개념

이 절에서는 내러티브 중심 도덕과 교육과정 개념의 기초가 되는 내러티브 개념을 명료화한다. 우선 ‘내러티브(narrative)’라는 단어를 분해해 어원적 의미를 파악하고, 내러티브가 성립되기 위한 구성요소와 구성방식

에 대해서도 서술할 것이다. 더불어 관련 학자들이 제시한 내러티브의 교육적 기능을 통해 '내러티브'가 '교육과정'과 만났을 때 어떠한 효과를 산출할 것인가에 대해 살핀다. 마지막으로 이 논문에서의 핵심 키워드인 '내러티브 중심 도덕과 교육과정'의 개념을 정립한다.

1) 내러티브의 정의

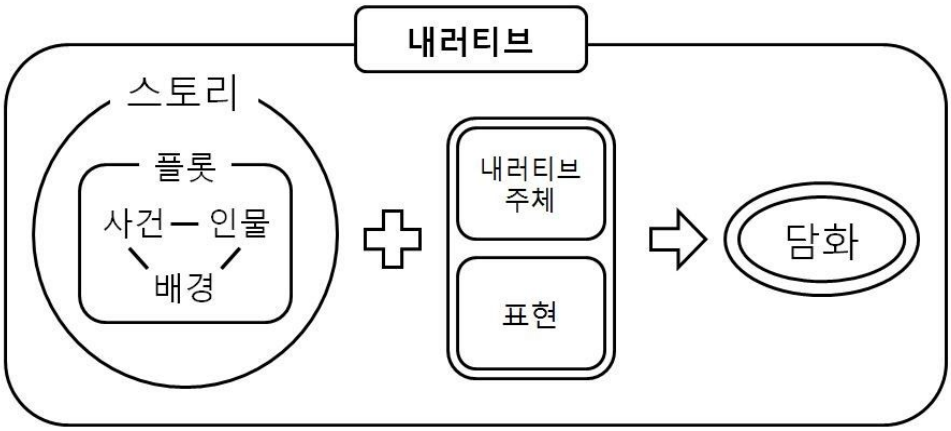
코넬리와 클랜디닌(F. M. Connelly & D. J. Clandinin)에 따르면 내러티브는 문학 분야에서 긴 역사를 갖고 있으며 이는 아리스토텔레스(Aristotle)의 '시학'과 성 어거스틴(Augustinus)의 '참회록'으로 거슬러 올라간다고 한다.[11] 로웬스타인(A. Loewenstein)의 연구에 따르면 내러티브는 어원적으로 "말하다", "서술하다"의 뜻을 가진 라틴어 "narro"와 "알다", "친숙하다"의 의미를 지닌 산스크리트어 "gna" 그리고 여기에 뿌리를 두고 있는 라틴어 "gnarus"에서 유래된 것이다. 따라서 내러티브는 어원적으로 어떤 것에 대하여 말하고 서술하는 것이며[12], 지식을 아는 것(앎), 타인과 관계를 맺어 가는 것(친숙하다)과 관련되어 있다는 유추가 가능하다.[13] 즉 인간이 자기 생각을 표현하고(speak), 서술하고(write), 대화하는(communicate with) 과정 모두가 내러티브에 해당하며, 인간은 내러티브를 통해 새로운 지식을 알고(know), 재해석(reinterpret)하게 되며 타인과 관계를 맺게(relate to)됨을 알 수 있다.

내러티브는 전달 내용인 '스토리(story)'와 전달방식인 '담론(discourse)'으로 구성된다. 스토리는 사건, 인물, 배경을 포함하며, 담론은 스토리의 표현과 수용 과정을 포괄한다. 다만 스토리는 인과관계를 띈

---

11) 강현석 · 조인숙, 앞의 글, p.189.
12) 이는 내러티브가 단순히 발화의 의미인 스토리텔링과 다르게 이야기하는 것, 글로 쓰는 것 등 표현되는 것 모두 포괄할 수 있음을 의미한다.
13) 이흔정, "내러티브의 교육과정적 의미 탐색", 『한국교육학연구』, 10(1), 2004, p.153.

의미망으로 통합되어야 하는데 이것을 '플롯(plot)'이라 한다. 플롯을 통해 개별 경험은 역사적, 사회적 맥락 안에서 통일체가 되어 의미 있는 스토리로 승화되는 것이다.[14] 즉 내러티브를 집으로 본다면 스토리는 벽돌이고 플롯은 벽돌을 연결시켜주는 접착제로 비유할 수 있을 것이다. 다음은 내러티브의 구성요소 및 관계에 대해 도식화한 것이다.



[그림 1] 내러티브의 구성요소 및 관계

따라서 강현석에 따르면 내러티브를 단순한 스토리의 집합으로 보아서는 안 된다. 내러티브 속에는 다양한 스토리가 있는 것뿐만 아니라 스토리의 구성요소인 인물, 사건, 배경이 플롯이라는 단단한 끈으로 연결돼 있어야 하기 때문이다. 또한 이들을 연관관계 속에서 새로운 의미로 재생산하는 과정인 담론의 차원도 필요하다. 담론은 인간이 삶을 해석하는 데 있어서 자신이 경험한 사건, 인물, 행위, 감정, 의도 등을 총체적으로 통합하고 특정 경험을 맥락 속에 위치시키는 인식의 틀이 된다.[15] 결론적으로 교육현

14) Donald E. Polkinghorne, 강현석 외 옮김, 『내러티브, 인문과학을 만나다』(서울: 학지사, 2009), pp.55-60.
15) 강현석, "합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 서사 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향 탐색", 『교육과정연구』, 23(2), 2005, pp.83-115.

장에서의 내러티브는 교사나 학습자의 플롯이 포함된 스토리가 또래라는 구성원들에게 표현되어지고, 학급이라는 공간적 반응 공동체 속에서 의미를 부여받아 담론이 형성되었을 때 비로소 완성된다고 볼 수 있다.

2) 내러티브의 교육적 기능

맥킨타이어(A. MacIntyre)는 "인간은 본질적으로 이야기하는 동물이다."라고 말하였다. 인간에게 내러티브는 자기표현의 방법이자 타인과 소통하는 수단이며 교감의 의미이기도 하다. 맥킨타이어가 인간의 본질을 정의하기 위해 내러티브를 사용했다는 것은 그만큼 내러티브와 인간이 떼려야 뗄 수 없는 관계에 놓여있다는 사실에 대한 방증이기도 하다.

브루너에 따르면 내러티브는 인간의 삶에서 세 가지 기능을 수행한다. 첫째, 인식론적 기능이다. 분절적인 인간의 경험은 내러티브 형식으로 구성됨으로써 비로소 의미를 가진 하나의 사건으로 변모한다. 둘째, 존재론적 기능이다. 분절적 경험이 내러티브를 통해 의미 있는 경험으로 바뀌게 되면 개인은 이런 다양한 경험들이 모여 만들어진 전체로서 인생에 대한 내러티브를 써가게 된다. 이런 개인의 내러티브는 공동체의 내러티브와 필수불가결하게 연결되고 개인은 내러티브를 통해 자신의 정체성을 형성해 나간다. 셋째, 내러티브는 도덕적 가치화(moralization)의 효과를 유발한다. 개인의 일상 경험과 사건들이 내러티브로 재편될 때는 표현하는 사람의 관점과 가치가 내재될 수밖에 없다. 따라서 내러티브 주체의 기억과 관련해 경험의 선별과 배제, 미화, 왜곡이 일어날 수 있다는 의미이다.[16]

내러티브의 세 가지 기능을 통해 내러티브가 개인의 삶과 공동체를 이어주는 가교 역할을 함을 알 수 있다. 또한 내러티브의 재편 과정에서 일어날 수밖에 없는 선별과 배제의 과정은 긍정적 관점에서는 도덕적 상상력의 지분을 남겨둔 것이라 볼 수 있다. 이러한 내러티브의 본질적 기능들이 도

16) 도홍찬, "내러티브 도덕과 교육과정의 체계화 방안 연구", 서울대학교 박사학위논문, 2008, pp.2-3.

덕교육과 만났을 때 어떠한 교육적 효과를 낼 수 있을까. 다음은 학자들이 연구한 내러티브에 대한 의미와 교육적 기능에 대한 설명이다.

<표 1> 내러티브의 의미와 교육적 기능[17]

번호	연구자	내러티브의 의미와 교육적 기능
1	Bruner (1987)	인간의 사고양식은 '패러다임 사고'와 '내러티브 사고'로 구분된다. 패러다임 사고가 자연세계의 사물을 다루며 형식적 논증과 관련돼 있다면, **내러티브 사고는 인간 삶의 문제를 다루면서 그럴듯한 이야기 형태로 나타난다. 인간은 내러티브 사고를 통해서 자신의 삶과 자아를 구성해 나가며, 다른 사람의 삶과 행위를 이해할 수 있다.**
2	Polking-horne (1988)	내러티브는 일련의 사건들을 하나의 완결된 이야기 형태로 조직화하여 전체적인 이야기에 비추어 각각의 개별적인 사건에 의미를 부여하는 구조이다. 내러티브는 인간의 경험을 가장 자연스럽고 쉽게 이해하는 방식으로 경험을 이야기하는 것이며 특히 **개인의 삶에 관한 이야기는 자아 정체성을 확립할 수 있도록 해준다.**
3	Gudmund-sdottir (1991)	개인적 수준에서는 자신의 삶에서 스스로의 존재를 깨닫고 삶을 구성할 수 있으며 **사회적 수준에서는 사회·문화의 구성원으로서 공유된 신념과 가치, 삶의 방식 등에 응집력을 부여**한다.
4	Clandinin & Connelly (1992)	내러티브는 **반성의 과정을 통하여 개인적 경험으로부터의 의미를 찾아내는 과정이다.** 일련의 사건들 속에서 반성적 사고과정을 통해 새로운 의미를 발견하고 구성할 수 있다.
5	Hopkins (1994)	내러티브는 인간이 행위, 반성, 언어를 통해 그들의 삶에 의미를 부여하기 위해 자극을 주는 통합적인 기능과 작용을 표

17) 조인숙, "브루너의 내러티브 이론에 기초한 교육과정 개발 방향 연구", 경북대학교 박사학위논문, 2013, pp.11-12.

		출한다. 내러티브는 **우리 삶에 유의미한 매개 기능**을 수행한다.
6	Lauritzen & Jaeger (1997)	이야기는 충분하고 분명하게 이해되는 텍스트로 장면이나 환경, 인물 및 성격, 목표를 지향하는 행동, 인과관계, 사건의 중요성과 같은 이야기의 모든 구성요소들이 포함된다. 내러티브는 교육과정에 대한 아이디어와 사건에 의미를 부여하기 위해 이야기와 같은 형태로 조직하는 구조로서의 이야기이다. **이야기는 기억하기 쉽고 삶과 유사하게 관련시킬 수 있으며 의미를 구성하는 수단을 제공한다. 또한 유의미한 맥락에서 학습을 촉진하고 개인차를 반영하며 공동체에 참여하는 능력과 태도를 길러준다.**

이들의 의견을 분석해보면 첫째, 내러티브의 제재는 자신의 삶과 타인의 삶 전체를 포용한다. 따라서 학습자는 내러티브를 통해서 자신의 삶과 자아를 구성해 나가며, 다른 사람의 삶과 행위를 이해할 수 있다. 이는 내러티브가 자아와 타인을 묶어주고 공감적 이해라는 교집합을 만들어주면서 공동체에 참여하는 능력과 태도를 길러줄 수 있는 가능성을 지님을 의미한다. 둘째, 교수 방법적 측면에서 내러티브는 학습자의 흥미를 유발하고 상상력을 자극하여 그들의 경험과 공감 및 이해를 확대시킬 수 있는 장점을 가진다. 셋째, 내러티브는 교육과정에서 교사와 학습자 모두의 반성적 사고 과정을 유도한다. 내러티브는 분절된 사건들을 하나의 완결된 이야기 형태로 조직화하여 전체적인 이야기에 비추어 각각의 개별적인 사건에 의미를 부여하는 구조이다. 이 같은 과정을 통해 수업에 참여하는 사람 모두는 자기 인생의 사건을 되돌아보게 되고 의미를 찾아 반성하는 과정을 거치게 된다. 넷째, 내러티브는 세계에 대한 경험과 지식에 구성하고 의미를 부여하는 자연스러운 방법으로 이야기를 만드는 것이다. 이야기의 부분과 전체는 해석학적 순환의 관계를 지니며 이야기 원인을 설명하기 보다는 이해를 위한 해석에 중점을 둔다. 이는 내러티브가 열린 사고의 체계임을 보여준다. 내러티브라는 것은 결국 누군가의 기억력에 의존하여 생성되는 것

이므로 상상의 여지가 존재할 수밖에 없다. 이때 상상은 소설에 등장하는 허구의 개념보다는 상황에 적절한 도덕적 상상력 내지는 도덕적 감정의 발로로 이해해야 한다. 이런 과정은 학습자로 하여금 도덕적 상상력과 도덕적 정서의 배양, 더불어 자기 성찰까지 하게 만드는 원동력이 된다.

3) 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 정의와 성격

내러티브 중심 도덕과 교육과정은 내러티브의 정의와 교육적 기능에 교육과정이란 체계를 결합시킴으로써 완성된다. 따라서 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 정의하기 위해서는 우선 '내러티브' 와 '교육과정' 이라는 핵심단어에 대한 정의를 하고 이를 결합시키는 과정이 필요하다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정에서는 전달 내용인 스토리(story)와 전달방식인 담론(discourse)으로 구성된 다양한 내러티브를 이용한 '내러티브 접근법' 을 사용한다. 내러티브 접근법에서 사용되는 내러티브는 사용주체에 따라서는 학습자의 내러티브, 교사의 내러티브, 텍스트의 내러티브로 구분되어지며 내러티브의 성격에 따라서는 (본 논문에서 사용되는 내러티브에 한해) 자서전적 내러티브, 문학적 내러티브, 역사적 내러티브, 쟁점적 내러티브, 협동적 내러티브 등으로 구분된다. 이러한 내러티브들은 삶과 가까운 도덕교육, 타인과 소통하는 도덕교육, 학습자를 사회구성원으로서 참여하도록 이끄는 도덕교육이라는 방향성을 향해 재조직된다. 그리고 그 방향성을 도덕과 교육과정으로서 재편하게 되면 '내러티브 중심 도덕과 교육과정' 이 만들어진다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정의 성격을 정립하는 과정 또한 크게 두 가지 단계로 이뤄진다. 첫째, 거시적 측면에서 '교육과정' 에 초점을 맞춰 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 관점과 지향하는 바, 설계 원칙에 대해 논하는 것이다. 둘째, 미시적 측면에서 '내러티브' 에 초점을 맞춰 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 사용되는 내러티브 접근법의 의미와 교육적 지향점에 대해 논하는 것이다.

우선 ‘교육과정’으로서 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 살펴보자. 교육과정을 의미하는 단어 ‘커리큘럼(curriculum)’은 라틴어의 '쿠레레(currere)'에 그 어원을 둔다. ‘쿠레레’는 원래 ‘달린다’는 뜻이었으나 이후 경마장의 경주로(race course)로 변화하였고, 그것을 교육의 맥락에 비추어 보면 교수요목, 즉 공부해나가야 하는 일련의 교육내용을 의미하게 되었다.[18] 교육과정으로서의 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 첫째, 경험주의자의 관점을 담고 있다. 슈버트(W. H. Schubert)는 학자들의 관점에 따라 교육과정을 주지적 전통주의자(intellectual traditionalist), 사회적 행동주의자(social behaviorist), 경험주의자(experientialist), 비판적 재건주의자(critical reconstructionist)로 구분한다.[19] 이 중 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 경험주의자의 관점을 견지하고 있다. 따라서 학습의 주체는 학습자이고 수업은 학습자의 흥미에 맞는 것이어야 한다. 듀이에 따르면 학습자의 흥미는 학업에 대한 노력으로 이어지며 깊은 지식으로 변모할 수 있는 것이다. 또한 흥미는 타인과 공유할 수 있는 것인데 학급 내에서 이런 것들이 공유되면 교사-학습자와 학습자 간 인간적 나눔과 소통이 가능하다고 보았다.

‘교육과정’으로서의 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 둘째, 실용주의자의 관점을 담고 있다. 달(R. C. Doll)은 전통주의와 진보주의라는 두 철학적 접근에 얼마나 가까이 있느냐에 따라 항존주의자(perennialists), 이상주의자(idealists), 사실주의자(realists), 실용주의자(pragmatists), 재건주의자(reconstructionists), 실존주의자(existentialists)로 구분한다.[20] 이중 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 실용주의자의 관점을 견지한다. 실용주의자의 관점에 따르면 교육의 지향점은 ‘결과’가 아니라 교육과정에서 학습자가 체험하고 경험하는 ‘과정’에 있다. 따라서 교육은 학습자를 둘러싼 환경과 그들의 경험을 교육과정에 접목시키기 위해 존재

18) 이원희 외, 『교육과정과 수업』(서울: 교육과학사, 2005), p.13.
19) 이원희 외, 위의 책, p.34.
20) 이원희 외, 위의 책, p.36.

한다. 또한 실용주의자의 관점에서 교육 내용을 확인하는 방법은 실제 인간 행동의 변화이므로 교과 내용은 통찰력, 이해, 적절한 기능을 향상시키는 것이다. 그러므로 수업 방법에 있어 학습자들이 직접 참여하거나 경험할 수 있는 것, 체험할 수 있는 것을 강조하게 된다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정은 이러한 교육과정으로서의 체계와 지향점을 가지고 내용적 측면에서 '내러티브 접근법'을 사용한다. 내러티브 접근법의 교육적 지향점은 타일러식(R. Tyler) 목표모형의 교육과정과 비교할 때 그 특징이 명확해진다. 타일러식 목표모형 교육과정에서 교육은 '이미 결정된 것, 의도되고 지도되며, 통제된 결과'이다. 따라서 교육의 결과 역시 측정 가능한 것이다. 타일러의 논리에 따르면 교육과정에는 계열의 선형적인 순서가 존재하며, 목표와 수단이 이분법에 따라 분리되기에 교육은 어떤 목적을 위해 나아가는 수단이며 도구주의 또는 기능주의적 관점을 띠게 된다.[21] 반면 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 '과정주의'로 대변된다. 내러티브 접근법을 활용해 학습자의 내러티브, 교사의 내러티브를 활용한 실생활에서의 학습을 중시하며 교육과정에서 이뤄지는 학습자의 도덕적 성장과 삶의 변화를 유도하기 때문이다. 이건(K. Egan)에 따르면 내러티브 접근법은 학습자의 경험과 공감 및 이해를 광범위하게 확대시킬 수 있으며 이야기를 경청하는 과정은 인지적 기능의 총체적인 방법을 자극하는 역할을 한다. 또한 인간이 경험을 인식하고 의미를 구성해 가는 과정은 선형적인 형식으로 이루어지지 않기 때문에 교육과정을 계획하고 개발하는데 있어서 타일러식 목표모형에서 탈피해야 한다고 덧붙인다.[22]

2. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 이론적 토대

---

21) William E. Jr. Doll, 김복영 옮김, 『교육과정과 포스트모더니즘의 시각』(서울: 교육과학사, 1997), p.89.

22) Kieran Egan, *Teaching as storytelling*(Chicago: The University of Chicago Press, 1986). 조인숙, 앞의 글, p.11, 재인용.

1) 포스트모더니즘

포스트모더니즘은 근대 이성 중심주의에서 드러난 지식의 독단성에 대한 지식인들의 반항에서 시작되었다. 본래 서구의 인식론적 전통은 객관적 실재를 탐구해 지식의 근거와 본질을 찾는 것이었다. 이는 고대 이래 철학자들이 추구하였던 보편적 진리를 발견하려는 인식론적 정초주의의 발로였으며 근대 합리주의로 발전했다.[23] 그러나 객관적 실재와 보편적 진리에 대한 집착은 획일화된 논리와 지식의 편협성을 유발했고 지식인들은 다수성과 다양성, 차이(differences) 주목하게 된다. 이 같은 포스트모더니즘의 비전은 사회적으로는 주류에서 비껴나 있었던 유색인종, 여성, 정치적 소수, 일반 개인의 목소리를 담기 위한 노력으로 발현되었다.

달(W. E. Doll)은 열린 계(界, open system)와 닫힌 계(界, closed system)라는 표현을 통해 포스트모더니즘의 틀을 설명한다. 닫힌 界의 관점에서는 물리적 실재는 우주의 기계적 교환에 의해 인과관계를 가지기에 결정론적 성격을 띠며 균일(uniform)하고, 측정가능하며(measured), 결정된(determined) 것이다. 반면 열린 界에서는 혼돈(chaos) 속에서 변화가 일어나며 법칙의 확실성은 존재하지 않는다. 대신 변화와 다원적 해석(multiple interpretations)이 가능하고 개방성(openendedness)을 지니게 된다. 이 '개방성'은 포스트모더니즘의 본질적인 특성이라 볼 수 있다.[24]

내러티브 중심 도덕과 교육과정은 개방성을 지닌 포스트모더니즘의 비전이 교육과정과 맞닿았을 때 산출되는 교육적 시너지에 근거하고 있다. 모더니즘의 교육과정은 집중을 통해 일방적으로 지식이 전달되고 전이된다는 닫힌 비전을 고수해왔다. 그러나 포스트모더니즘의 시각에서 교육과정은 '쌍방향적 교육', '과정적 사고', '변용(變容)가능함'과 같은 단어로 정의되는 열린 체계를 지향한다.[25] 열린 界의 체계를 지닌 포스트모더

---

23) 이왕주 외, 『서사와 도덕교육』(부산: 부산대학교출판부, 2003), pp.23-58.
24) William E. Jr. Doll, 김복영 옮김, 앞의 책, pp.93-103.

니즘이 교육과정에 적용되었을 때, 교육과정은 더 이상 경주 코스가 아니라 경험과 대화를 통해 만들어가는 여정이 될 수 있는 것이다. 이제까지의 커리큘럼은 어원에서 보듯 경마장에서 말이 경주를 위해 출발점에서 종착점까지 달려가야 하는 일정한 코스처럼 인식되었다. 따라서 학습자들은 일방적으로 주어진 교육과정을 열심히 달려야했으며 가장 먼저 도착한 말이 우승 마(馬)가 되는 것처럼 수동적으로 교육과정을 헤쳐 나가 일등이 되기를 강요받았다. 그러나 포스트모더니즘 비전의 교육과정에서 학습자들은 학습자 간, 교사와의 대화와 담론 속에서 창조적 학습을 할 수 있다. 교육과정은 교육내용에 근거하여 새롭게 재창조되고 학습자에 의해 재구성되며 그들의 방식으로 인식될 수 있는 것이다. 이렇듯 포스트모더니즘의 교육과정은 조절되고 확장가능하다는 장점을 가진다.[26]

벡(C. Beck)은 좀 더 구체적으로 "포스트모더니즘이 제시하는 도덕교육의 모습으로 도덕성의 포괄적 접근, 다원주의적 접근, 비(非)권위주의적 접근을 주장하며, 구성원들의 상호 이해와 포용을 확장시켜야 한다" 고 주장한다.[27] 이러한 벡의 아이디어는 클랜디닌(J. Clandinin)의 내러티브 탐구에 의해 구체화되었다. 클랜디닌은 실증주의자의 연구와 내러티브 탐구를 비교하며 명백하게 내러티브의 특징을 설명하였는데, 이는 포스트모더니즘에 뿌리를 둔 내러티브의 강점을 잘 보여준다.

<표 2> 실증주의자의 연구와 내러티브 탐구의 비교[28]

실증주의자 연구	내러티브 탐구

25) William E. Jr. Doll, 김복영 옮김, 앞의 책, pp.93-95.
26) William E. Jr. Doll, 김복영 옮김, 앞의 책, p.17.
27) Clive Beck, *Postmodernism Ethics and Moral Education*(cambridge: Harvard University Press, 1996). 조난심, "21세기 도덕교육의 방향", 『교육전남』, 제 97호, 2001. pp.16-19. 재인용.
28) D. Jean Clandinin, 강현석 외 옮김, 『내러티브 탐구를 위한 연구방법론』(경기: 교육과학사, 2011), p.119.

일반화, 추출	특정 사례를 이해하기
결과들	의미들
단일의 소리	다양한 소리들
주변적 요소들을 제거하기	다양한 특징들을 살리기

위 표에 따르면 내러티브 탐구는 학습자 개개인이 겪을 수 있는 특정 사례를 이해하고자 하며, 단순한 결과가 아니라 특정 사건이 개인에게 혹은 사회에 줄 수 있는 의미에 대해 연구한다. 단일의 소리에 묻혀있었던 다양한 울림에 귀 기울여 소외된 이들, 비주류의 의견을 모으고 개별화, 개성화된 다양한 특징을 교육에 담게 된다. 클랜디닌은 위 표에 대해 설명하면서 '눈을 가린 개인들이 코끼리의 다른 부분들을 만지고서 코끼리에 대해 각기 다른 정의를 내리는 이야기'를 언급한다. 이야기는 거기서 끝날지 모르지만 청중은 그 이후에 이야기를 재구성하거나 확장시킬 수 있다는 것이 그의 주장이다. 만약 한 사람이 코끼리를 보고 나서 하나의 정의를 내리고 끝난다면, 그 이야기는 독자들이 개입할 수 있는 상상의 여지를 박탈당한 채 재구성될 수 없다. 그러나 다수의 이야기가 합쳐졌을 때 우리는 이야기를 조합하고 창조해낼 수 있다. 즉 여러 사람의 이야기는 '깨진(broken) 진리'가 아니라, '진리의 가능성을 가진 조각(pieces)'이 되는 것이다. 거기에 다양성과 다수성의 강점이 있다.

다음에 나타나는 다우니와 클랜디닌(A. Downey & J. Clandinin)의 깨진 거울의 은유도 이와 같은 맥락에서 해석할 수 있다.

> "깨진 조각들은 특정한 시간과 장소에서 사람에 의해 말해지고 살아온 이야기로 보일 수 있다. (…중략…) 내러티브 탐구에서, 우리는 조각들을 다시 짜 맞추려 하지 않는다. 오히려 우리는 살

아가는 삶 안에서 시간적, 사회적, 그리고 장소의 차원을 이해하는 데 필요한 것에 주목하면서, 관계적인 방식으로 사람들의 흩뿌려진 삶의 조각들 한 가운데로 들어가려고 한다. 펼쳐지는 삶에서 보이게 되는 것에 대한 다중성에 주목하면서, 내러티브 탐구자는 복합적으로 가능한 이야기 다시 말하기를 구성하기 위하여 각각의 조각들 또는 파편의 고유성에 주의를 기울인다." [29]

깨진 거울 조각 하나하나가 담고 있는 모습이 다양하듯 인간사(人間事)의 양상도 그러하다. 온전한 거울에 비친 하나의 모습처럼 진리, 가치가 누가에게나 똑같은 하나(one)는 아니란 의미이다. 서술자가 어떤 시각에서 보는지, 어떤 입장에 처해있는지, 어떤 사회에 살고 있는지 등의 맥락(contexts)에 따라 그 해석이 변화할 수 있기 때문이다. 이러한 내러티브의 다양성에 대한 관용과 포용은, 개방성을 지향하며 열린 界를 추구하는 포스트모더니즘의 가치관에 근거하고 있다. 따라서 내러티브는 인지 중심 도덕교육이 놓친 다양한 삶의 모습을 포착하고 그 안에서 살아가는 인간의 목소리에 귀 기울여 삶 속에서 살아 숨 쉬는 도덕성 회복에 도움을 줄 수 있을 것이다.

2) 사회적 구성주의

'인식론' 이란 지식의 본질, 기원 등에 대한 논의이다. 객관주의적 인식론에서 탈 맥락적 지식을 강조한다면, 구성주의적 인식론에서는 학습자의 삶과 경험, 그리고 개인적 해석에 비중을 두는 맥락적 지식을 강조한다. 즉 학습은 "개인이 어떤 특정 경험에 대한 의미 부여와 해석 등을 하는 과정 중에 기존에 자신이 지니고 있는 특정 경험에 대한 이해나 의미와의 충돌 혹은

29) Charles A. Downey & D. Jean Cladinin, "Narrative inquiry as reflective practice: Tensions and possibilities", *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective practice*, 2010. Jean. Clandinin, 염지숙 외 옮김, 『내러티브 탐구의 이해와 실천』(경기: 교육과학사, 2015), p.71. 재인용.

모순 등이 발생하게 되면 스스로의 자기 규율적(self-regulated) 기제에 의해 다시 인지적 평형을 되찾게 되는 일련의 과정" 을 의미한다는 것이다.[30] 그렇기에 구성주의적 인식론에서 학습자는 하나의 절대적 진리를 찾아 헤매는 탐구자가 아니라, 자신 안의 진리를 발견하고 인정받을 수 있는 가치를 지닌 존재이다.

도덕교육방법에서도 객관주의적 인식론과 구성주의적 인식론과 같은 양상의 대립이 존재한다. 도덕교육방법에서 인격교육이 학습자의 사회화를 위한 '학습' 을 강조한다면 구성주의적 도덕교육은 학습자 스스로의 '발달' 을 지향한다. 그리고 인격교육론과 구성주의적 도덕 교육의 중간지점에 해당하는 사회구성주의적 관점은 '학습' 과 '발달' 을 동시에 고려하는 관점이며, 비고츠키(L. Vygotsky)의 사회구성주의(Social Constructionism)에서 시작되었다.[31] 사회구성주의적 관점은 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 교육학적 토대가 된다. 실질적으로 사회구성주의의 아이디어는 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 교육목표, 교수학습모형, 교사의 역할, 학습자 상(象) 등 수업을 설계하고 적용하고 평가하는 요인에 상당한 영향을 끼쳤다.

사회구성주의적 토대가 내러티브 중심 도덕과 교육과정에 끼친 영향으로 첫째, 사회구성주의에 의해 설정된 학습자 상(象)와 교사의 역할에 관해서이다. 사회구성주의에서 학습자는 스스로 지식과 세계를 창조해낼 수 있으며 교사가 전달해주는 보편화된 진리를 익히는 수동적 존재가 아닌 학습의 주체이다. 따라서 학습자의 경험과 생각은 중요한 교육적 소재가 되며 실제 교실에서 이뤄지는 교육의 주인공은 학습자의 내러티브이다. 비고츠키에 따르면 학습자에게는 근접발달영역(The zone of proximal development, ZPD) 즉 실제적 발달 수준과 잠재적 발달 수준 사이의 거리가 존재한다. 실제적 발달수준은 독립적 문제 해결에 의해 결정되고, 잠재적 발달 수준은 성

30) Catherine T. Fosnot, *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*(N.Y: Teachers College Press, 1996), 정창우, "한국의 도덕과 교육에서 구성주의적 관점의 적용을 위한 조건 및 방법 탐색", 『도덕윤리과교육』, 제 16호, 2003, p.127. 재인용.

31) 윤영돈, "사회구성주의의 관점에서 본 내러티브와 아동의 인성교육", 『한국초등도덕교육학회』, 제 39집, 2012, p.146.

인의 안내 혹은 더 능력 있는 또래들과의 협동을 통한 문제 해결에 의해 결정되는 것이다.[32] 따라서 교사와 급우들은 학습자의 경쟁자이기보다 비계설정(scaffolding)의 조력자로서 서로를 필요로 하게 되며 다 같이 상생할 수 있는 학습 구조가 마련된다.[33] 태펀(M. Tappan) 역시 비고츠키의 이론에 동의하면서 근접발달영역에서의 도덕교육에서는 '안내된 참여(guided participation)'에 대해 말했다. 여기서 '안내된'은 부모, 교사, 또래가 제공하는 비계설정을 의미하며, '참여'는 학습자의 자발적이고 능동적인 태도를 뜻한다.[34] 따라서 사회구성주의에 영향을 받은 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 교사와 또래에 의한 사회화 기능과 학습자 스스로의 자발적 발달을 동시에 이끌어 낼 수 있다는 장점을 지닌다.

둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서는 사회구성주의에 근거한 수업이 이루어진다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 주로 사용할 내러티브 접근법은 구성주의에 근거한 여타 교수학습모형과의 비교를 통해 그 특징을 드러낸다. 다음 표는 맥락을 고려한 대표적인 구성주의 교수학습모형 세 가지를 비교한 것이다.

<표 3> 구성주의 교수학습 모형 비교

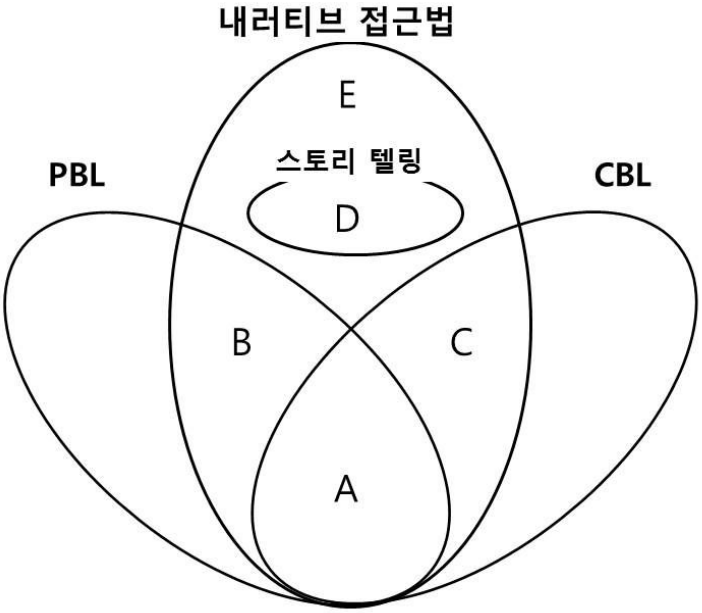
문제 중심 학습 35)	실생활과 밀접한 문제를 제시하고 학생들이 스스로 문제 해결을 위해 필요한 지식과 정보를 탐색, 적절한 해결책을 제시하는 교육 접근을 말한다. PBL의 목표는 문제해결능력, 관련분야의 지식 습득, 자신의 견해를 제시, 설명, 옹호, 반박할 수 있는 능력, 협동학습능력 습득이다.
사례 기반	전통적인 사례연구 방법과 비슷하다. 사례를 중심으로 그 속에서 문제를 파악하고 이를 해결하기 위한 지식과 기술을 명료화하여 학

32) Lev Semenovich. Vygotsky, 정회욱 역, 『Mind in society』(서울: 학이시습, 2010), p.134.
33) Lev Semenovich. Vygotsky, 위의 책, p.137.
34) 윤영돈, 앞의 글, pp.146-147.

학습 36)	습해 가는 방법이다. 여기에서의 사례는 개인의 일상생활에서 접할 수 있는 사실적 맥락을 제공하고 문제 분석과 해결을 위해 필요한 의미 있는 내용을 제시할 수 있어야 한다.
스토리 텔링 37)	내러티브 사고의 한 유형으로서 여러 가지 사건에 맥락(context)을 부여한 스토리(story)를 전략적 커뮤니케이션 방법(telling)으로 표현한 것을 의미한다.

위 표를 바탕으로 내러티브 접근법과 구성주의 교수학습 모형과의 관계를 도식화하고 공통점과 차이점을 비교하여 사회구성주의에 바탕 한 내러티브 접근법의 특징을 인식할 수 있다.

35) 연은경, "사례기반학습을 위한 사례 설계 원리 개발 연구", 서울대학교 박사학위논문, 2013, pp.14-19.
36) 연은경, 위의 글, pp.14-19.
37) 황신웅, 『스토리텔링, 교육을 아우르다』(서울: 성균관대학교 출판부, 2014), pp.16-25.



[그림 2] 내러티브 접근법과 구성주의 교수학습 모형과의 관계

위 그림에서 알 수 있는 내러티브 접근법과 구성주의 교수학습 모형과의 관계에 대해 살펴보면 우선 <A> 부분은 내러티브 접근법과 문제중심학습, 사례기반학습의 교집합에 해당하는 부분이다. 이에 해당하는 세 모형의 공통분모는 1)맥락을 고려하고 2)현실적 사례를 바탕에 두며 3)학습자의 참여와 내러티브를 요구한다는 점이다. <B> 부분은 내러티브 접근법과 문제중심학습의 교집합에 해당하는 부분이다. PBL과 내러티브의 공통점은 1)실생활에 밀접한 문제와 관련된다는 것이며, 2)학생들이 스스로 문제 해결을 위해 나서는 참여를 요구한다는 점이다. <C> 부분은 내러티브 접근법과 사례중심학습의 교집합에 해당하는 부분이다. CBL과 내러티브의 공통점은 1)과거에 실제로 발생한 사례를 사용한다는 점이며 학습자 간 토론의 내러티브를 통해 2)사례에서 발견되는 문제를 파악하고 이를 해결하기 위해 학생들이 참여한다는 점이다. <D> 부분은 스토리텔링은 내러티브 접

근법의 방법 중 하나로 내러티브 접근법에 포섭되는 교수학습 모형이다. 대신 내러티브 접근법에 비해 스토리텔링을 협소하게 만드는 근거는 일방적 발화(telling)라는 요건이 반드시 필요하다는 점이다. <E> 부분은 내러티브만의 특징으로 볼 수 있는 부분이다. 스토리텔링이 교사의 학습자의 발화(telling)과정을 통해 진행된다면 내러티브는 표현방법에 있어서 스토리텔링, 글쓰기, 대화, 토론 등으로 다양하다. 또한 내러티브 표현의 목적 역시 단순히 자신의 이야기를 표현하는 것을 포함해 실제적 문제 해결을 위한 토론적 표현, 이야기 만들기를 위한 협동적 표현, 설명을 위한 발표적 표현 등으로 다양하다.

결론적으로 사회구성주의에 교육학적 토대를 두고 있는 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 학습자들은 내러티브를 사용해 학습에 있어서의 실제성, 참여성, 주체성, 창조성 등에 중점을 둔 교육방법을 접하게 됨을 알 수 있다. 이 때 교사는 학습자들의 발달을 돕는 조력자 역할로 상정된다. 조력자로서 교사는 학습자에게 조언과 가르침을 줄 수 있고 그것이 학습자의 자기주도적 학습을 방해하거나 통제하는 수준에 이르러서는 안 된다.

3) 배려윤리

아리스토텔레스의 '사회적 동물(zoon politikon)'이라는 단어, 인간의 한자 뜻인 '人間(인간 사이)'이란 풀이는 인간과 집단의 관계를 잘 보여준다. 박찬구에 의하면 "인간은 그 탄생부터가 관계(인간 남녀의 만남과 결합)의 산물이며, 그 성장 또한 철저히 인간관계 속에서만 가능하다."[38] 아리스토파네스(Aristophanes) 또한 "우리는 자신을 완성하기 위해 다른 사람이 필요하다. 인간은 사랑하고, 친구가 되고, 도와주고, 공유하고, 자신의 삶을 다른 사람의 삶과 얽어매도록 미세 조정된 감정들로 가득한 초사회적인 종(種)이다"라고 말하였다.[39] 이 같은 금언들은 인간다운 삶을

38) 박찬구, 『개념과 주제로 본 우리들의 윤리학』(경기: 서광사, 2006), p.16.
39) Jonathan Haidt, 권오열 옮김, 『명품을 코에 감은 코끼리, 행복을 찾아 나서다』(경

살기 위해 인간은 관계를 맺을 수밖에 없고 그러기에 인간의 내러티브(자기표현과 소통)는 삶에 있어 필수불가결한 요소임을 보여준다.

내러티브는 인간의 삶에서 자신이 이야기를 표현하고, 타인의 이야기에 공감하며, 사회의 이야기에 참여하고 귀 기울이는 것을 의미한다. 클랜디닌은 내러티브 접근법에 대해 "관계적 윤리에 의해 안내되며, 만약 내러티브 탐구를 하는 연구자가 공리주의적 연구 윤리를 가지고 있다면, 그것은 관계적 윤리 또는 돌봄의 윤리를 살아내고 있는 사람들과 분리 상태, 즉 경계영역을 만들어 낸다."고 하였다.[40] 또한 "내러티브 접근법이 가진 관계적 탐구 형식은 형식적 혹은 법률적 접근이 아니라 나딩스가 지적하듯 관계성에 대한 윤리적 신념에 깊이 뿌리 내린 이해를 필요로 한다"고 덧붙인다.[41] 이는 공리주의에서 유용성(utility)을 행위의 판단 기준으로 내세워 옳고 그름을 판단하는 것이, 관계지향적인 내러티브의 지향점과 다르다고 보기 때문이며, 유용성을 기초로 한 다수의 행복과 이익 못지않게, 소수에 대한 배려와 존중 또한 반드시 옹호되어야 할 가치라 생각했기 때문일 것이다.

이러한 내러티브의 성격이 녹아든 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 길리건(C. Gilligan), 나딩스(N. Noddings) 등의 계보로 이어지는 배려윤리(Caring Ethics)에 윤리학적 근거를 두고 있다. 처음 배려윤리는 인격교육과 인지발달 중심 도덕교육을 비판하면서 등장했다. 나딩스에 의하면 인격교육은 덕목 선정의 자의성, 교화로 변질된 위험성이 있었고, 인지발달 중심 도덕교육은 인지적 영역에 비해 정의적, 행동적 영역을 소홀히 한다는 단점을 지니고 있었다. 배려윤리는 이들의 단점을 보완하고 주류의 목소리에만 집중했던 그간의 윤리적 시각에 대한 새로운 방향을 제시하였다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 이러한 배려윤리의 이상(理想)에서 많은 아이디어를 얻었다고 볼 수 있다.

기: 물푸레, 2010), p.238.

40) D. Jean Clandinin, 염지숙 외 옮김, 앞의 책, p.198.

41) D. Jean Clandinin, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.354.

첫째, 배려윤리는 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 지향하는 교사상(敎師像)에 영향을 주었다. 내러티브 접근법을 주로 사용하는 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 교사는 1)자신의 자서전적 내러티브를 자연스럽게 사용하는 스토리텔러(story teller)가 될 수 있어야 한다. 또한 2)학습자의 내러티브를 자연스럽게 유도할 수 있어야 하므로 학습자와 신뢰와 친밀감(rapport)을 형성할 수 있도록 배려의 성향을 지녀야 한다. 3)내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 중시하는 것 중 하나가 학급의 분위기이다. 내러티브에 적합한 학습을 가리켜 '반응 공동체(response community)'[42]라는 표현을 쓰는데, 이 같은 학급의 분위기 형성을 위해서 교사는 배려의 자세로 수업을 진행해야 될 뿐만 아니라 평상시에 학습자와 서로 존중하고 배려하는 대화를 자세를 견지해야 한다. 이 같은 교사의 모습은 배려윤리에서 강조하는 도덕교육의 4가지 구성요소인 모델링(modeling), 대화(dialogue), 실천(practice), 확증(confirmation)을 통해 실현된다.

둘째, 배려윤리는 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 지향하는 교육목표 및 교육방법에 영향을 주었다. 내러티브 중심 교육과정이 콜버그식 합리주의에 의해 강조되는 이성중심주의와 도덕적 추론의 편중에 대한 반향에서 시작되었다는 점은 배려윤리가 내러티브 중심 도덕과 교육과정에 줄 수 있는 영향력에 대해 시사하는 부분이기도 하다. 배려윤리의 태생 역시 콜버그의 도덕성 단계가 남성 중심적 도덕성에 맞춰져있다며 비판하고 나선 길리건의 연구에서부터 시작되었기 때문이다. 그녀는 콜버그의 연구가 이성과 정의를 강조하는 남성 중심적인 도덕성에 초점을 맞추고 있으며 정서와 경험, 관계성을 평가절하 하였다고 생각했다. 따라서 콜버그의 선험적 자아 대신 맥락성 속에서 살아가는 관계적 자아를 설정하게 된다. 배려윤리에 모티브를 얻은 내러티브 중심 도덕과 교육과정 역시 관계맺음에 중

42) 이 공동체는 그 안에서 일어나는 일과 내러티브에 관심이 있으며 책임감 있는 대화를 할 수 있는 사람들로 구성되어야 한다. 반응 공동체 내의 구성원들은 서로에게 격려와 칭찬, 영감을 주고받으며 상생(相生)하게 된다.

점을 두고 현실을 살아가는 개인을 주목한다. 이는 교육방법적 측면에서 가상적 딜레마 대신 실생활 딜레마를 다루고, 내러티브 접근법을 사용하도록 만들었으며, 교육목표적 측면에서 내러티브를 통한 소통과 공감을 할 수 있는 도덕적 인간을 만드는 것 나아가 따뜻함의 정서를 함께 공유하는 도덕적 사회를 만드는 것으로 발전하였다.

4) 경험주의

듀이(J. Dewey)의 '경험주의(Empiricism)'는 내러티브 연구자에 의해서 철학적 토대로 가장 많이 인용되며 이는 내러티브 중심 도덕과 교육과정에 많은 영감을 제공한다. 그의 철학이 내러티브 중심 도덕과 교육과정에 준 영향은 다음과 같다.

첫째, 교육과정에서 삶의 경험과 실제(reality)를 중시한다는 점이다. 듀이의 경험주의는 '실용주의(pragmatism)'로 불리기도 하는데, 그가 삶의 경험에 주목해 실제 생활에 필요한 가치를 추구하고 교육에 있어서도 실제적 활동(authentic activities)을 강조한 것과 같은 맥락에 서 있다. 듀이는 교과중심주의와 지식주의를 비판하며, 학습자의 경험이 교육의 본질이라 보았기에 학습자가 교육의 중심이 되어야 한다는 입장을 고수하였다. 경험주의에서는 '교육은 경험의 재구성 과정'이라는 명제에 따라 학생이 생활에서 겪는 교육적 경험을 교과과정으로 조직한다. 그러므로 생활의 문제를 중심으로 그와 관련된 여러 교과를 통합하여 가르칠 수 있다고 보았다.[43] 또한 전통적인 교과구분을 따를지라도 생활의 문제를 해결하는데 도움이 되는 내용 위주로 선정하므로 '생활중심주의 교육'이라고도 할 수 있다. 클랜디닌 역시 "경험이 연속적이듯 당신이 본 것(그리고 들은 것, 느낀 것, 사고한 것, 사랑한 것, 맛본 것, 무시한 것, 두려워한 것 등)은 당신이 얻은 것이다."라고 말한다.[44] 즉 인간은 항상 경험의 흐름

43) 이런 듀이의 비전은 요즘 교육부에서 추구하는 통합교과적 교육과도 일맥상통한다고 볼 수 있다.

안에 있으며 그 경험의 재구성을 통한 교육만으로도 완전한 교육이 가능하다는 것이다. 이 같은 경험과 실제에 관한 아이디어는 그간의 도덕과 교육이 받아왔던 생활 속 도덕성과의 유리(遊離)라는 지적에 대한 해답이 될 수 있으며 내러티브 중심 도덕과 교육과정이 목표로 두고 있는 부분이기도 하다.

둘째, 학습자의 흥미와 능동적인 참여를 중시한다는 점이다. 실생활과 관련된 수업에 집중하게 되므로 학습자는 능동적으로 수업에 참여하여 실제적 삶의 지혜를 얻을 수 있다. 학습자의 흥미성은 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 수업 설계에 영향을 주며 내러티브 접근법을 활용한 흥미있는 수업 진행과 학습자의 몰입을 유도한다. 몰입을 통한 교육을 통해 학습자는 효율적 도덕적 지식의 습득이 가능하다. 또한 실생활과 관련된 수업을 진행하게 되므로 도덕적 지식이 도덕적 행동과 일체가 되는 교육적 가능성으로 이어진다. 이는 도덕교육이 지식, 정서, 행동이 일치했을 때 가치 있는 학문이라는 것을 감안하면 더욱 중요한 항목이기도 하다.

셋째, 타인과의 교류를 중시하고 사회성을 강조한다는 점이다. 클랜디닌에 따르면 "내러티브 접근법은 경험을 연구하는 것 이상이며, 교류적 또는 관계적 존재론을 토대로 연구하는 것이다."[45] 타인의 내러티브를 활용한 내러티브 접근법은 관계성에 초점에 두었기에 관계 지향적이며 학습자로 하여금 타인에 대한 호응과 배려의 자세를 익히도록 돕는다. 이러한 관계맺음은 사회성에 대한 강조로도 이어진다. 듀이의 경험주의에 근거한 내러티브 접근법의 사회성에 대한 아이디어는 다음과 같은 글에 잘 드러나 있다.

> "이야기는 개인의 내적인 삶에 대한 사회적 영향, 그들의 환경에 대한 사회적 영향, 그리고 그들의 독특한 개인적 역사가 함께 한 결과이다. 이야기는 자주 사회적 탐구-실재 그 자체가 아니

44) D. Jean Clandinin, 염지숙 외 옮김, 앞의 책, p.27.
45) D. Jean Clandinin, 염지숙 외 옮김, 앞의 책, p.26.

라 중요한 사회적 실재의 반영-의 부수적 현상으로 간주된다.”[46]

내러티브 탐구자들은 이러한 내러티브의 특성에서 비롯된 3차원적 탐구공간이 내러티브의 강점이라고 말한다. 3차원적 탐구공간은 시간성(경험의 지속성과 연속성)을 한 차원으로, 인간이 만들고 향유해나가는 개인적 삶과 인간의 선천적 특성으로 말미암은 필수불가결한 사회적 교류와 같은 관계성을 두 번째 차원으로, 개인과 소소한 집단들 그리고 사회라는 큰 공동체가 뿌리내리고 있는 장소라는 공간을 세 번째 차원으로 규정하고, 이들이 모여 3차원적 내러티브 탐구 공간을 창조한다. 따라서 내러티브 접근법을 활용하는 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서는 타인의 목소리에 귀 기울이고 인간의 삶에 주목하며, 인간을 공동체(사회)와 결합시켜, 실제적인 교육이 가능하게 도와준다.

46) D. Jean Clandinin & Jerry Rosiek, “mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions”, *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*(CA: Sage Publications, 2007), p.41. D. Jean Clandinin, 염지숙 외 옮김, 앞의 책, p.28. 재인용.

Ⅲ. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의와 효과

이 장에서는 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 설계하기 이전에, 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의에 대해 연구하고 그 효과에 대해 모색할 것이다. 교육과정이 학습자에게 어떤 교육적 효과를 줄 수 있는지 증명되었을 때 그것을 바탕으로 한 교육과정의 설계가 의미 있기 때문이다. 따라서 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의는 '왜 도덕교육을 하는가"라는 질문에 대한 대답으로 설명가능하다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정의 효과에 대해서는 내러티브의 성격을 제시하며 이를 통해 통합적 도덕교육, 치유적 도덕교육, 직관적 도덕교육, 배려적 도덕교육[47]이 가능함을 증명하는 것으로 전개할 것이다.

1. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의

내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의는 기존에 지속되었던 교육과정과의 차이에서 기인한다. 단순히 도덕과 교육과정이 아니라, 내러티브 중심 도덕과 교육과정으로 명명하는 것은 교육과정을 설계함에 있어 내러티브가 지닌 교육적 기능을 활용하기 때문이다. 따라서 본 논문에서는 '왜 내러티브를 통한 도덕교육을 하는가' 라는 본질적 질문에 대해 대답하면서 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의에 대해 서술하고자 한다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의는 첫째, 학습자는 내러티브를 통해 자신의 정체성을 형성할 수 있으며 동시에 도덕적 정체성 형성으로 확장가능하다는 점에 있다. 브루너는 "인간의 경험에 대해 유일하면서도 가장 보편적인 것은 자아(self)이며 교육은 자아의 형성에 중요한 역할을 한

47) 통합적, 치유적, 직관적, 배려적 도덕교육이라는 단어는 고유명사가 아닌 본 연구자가 각 절 내용을 적절하게 포괄하기 위해 본 연구자가 이 논문에서 임의적으로 사용한 용어이다.

다” 고 하였다.[48] 또한 강현석은 현대에서 더 중요해진 타자와의 소통 능력의 근본에는 바로 ‘자아’가 있기 때문에 내러티브 중심 교육과정의 교육 목표는 개인의 자아구성과 발전에 두어야 한다고 하였다.[49] 따라서 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서는 그동안의 교육과정에서 소외되어 왔던 ‘학습자’를 가장 최우선에 두고 정체성 형성을 돕기 위한 교육을 추구한다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 ‘경험의 강조’는 학습자의 도덕적 정체성 형성을 위한 가교로서의 역할을 한다. 코넬리와 클랜디닌(M. Connelly & J. Clandinin)은 ‘살아가는 이야기(stories to live by)’라는 용어를 통해 내러티브 중심 교육과정을 설명하고 이를 통해 “지식, 맥락, 그리고 정체성이 어떻게 서로 연결되어 있는지 그리고 어떻게 내러티브적으로 이해될 수 있는지”를 알 수 있다고 하였다.[50] 또한 내러티브에 있어 경험의 의미에 대해 이렇게 말한다.

> “내러티브 탐구는 경험에 관한 연구이며, 듀이가 가르쳐 주었듯이 경험은 맥락적으로 그리고 시간적으로 관계 맺고 있는 사람들에 관한 문제가 된다. 연구 참여자들은 여러 가지 관계 속에 있으며, 연구자로서의 우리 자신도 연구 참여자와의 관계 속에 존재한다. 내러티브 탐구는 경험에 관한 경험인 것이다.”[51]

즉 내러티브 접근법은 인간의 경험을 이야기하는 것이며 자서전적 내러티브를 사용하는 도덕교육을 통해 학습자는 자신의 삶을 돌아볼 수 있으며 반성적 사고과정을 거쳐 삶의 의미를 재발견할 수 있다. 이 같은 과정은

---

48) Jerome Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge(MA: Harvard University Press, 1996), p.36. 강현석 · 조인숙, 앞의 글, p.202. 재인용.
49) 강현석 · 조인숙, 앞의 글, p.202.
50) F. Michael Connelly & D. Jean Clandinin, *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*(N.Y: Teachers College Press, 1999), p.4.
51) F. Michael Connelly & D. Jean Clandinin, *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*(San francisco: Jossey-bass, 2000), p189. D. Jean Clandinin, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.332. 재인용.

학습자가 자신의 정체성을 형성하는데 일조하게 된다. 학습자의 경험을 활용한 학습, 그들의 내러티브에 귀 기울이는 수업 분위기는 학습자가 자신의 경험과 삶을 반추하고 재구성하며 의미를 부여하는 과정을 겪도록 돕기 때문이다. 그러면서 학습자는 '나는 누구인가' (Who am I?)라는 질문에 대한 대답을 찾게 된다.

둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의는 교육과정을 통해 학습자들이 타인과의 관계맺음과 공감능력을 향상시킬 수 있다는 데 있다. 최근 현대사회에 만연하고 있는 이기주의와 소통의 부재는 개인적 덕의 상실이 아니라 사회구조적 문제에서 기인한다. 지식 뿐 아니라 사회성이라는 타인과의 소통 능력을 습득해야 하는 학교에서, 학습자들은 그러한 미덕 대신 끊임없는 경쟁체제에 필요한 이기주의를 배우고 있다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 학교문화, 수업이 견지한 기존의 패러다임에 다른 대안을 제시한다. '패러다임 사고'와 구분되는 '내러티브 사고'는 인간 삶의 문제를 다루며 인간은 내러티브 사고를 통해서 타인의 삶과 생각, 행동을 이해할 수 있다. 내러티브 탐구자들은 학교와 삶이 만나는 장소가 바로 교육과정이라고 말한다. 교육과정은 교사와 학생들이 학교에서 함께 살아가는 이야기이기 때문이다. 비슷한 관점에서 코넬리와 클랜디닌은 교육과정과 경험을 연결하면서, 교사와 학습자가 교육과정에 참여하는 과정에서 그들이 수행하는 것뿐 아니라 그들이 상호작용을 통해 경험하는 것 또한 교육과정으로 생각해야 한다고 주장한다.[52] 로리첸과 예거(C. Lauritzen & M. Jaeger)는 내러티브 중심 교육과정에서 학문은 학습자가 맥락이라는 상황 속에서 자신이 관심 있는 것을 배우려 하는 것이며, 이때 학습자가 서로 다른 관점을 채택할 수 있는 능력을 견지하고 있다면(공감능력을 통한 다양한 관점의 인식과 수용능력), 이는 학습에 힘을 실어줄 것이라 덧붙인다.[53] 따라서 내러티브 접근법을 통해 학습자들은 학교라는 공간 내

52) D. Jean Clandinin, 염지숙 외 옮김, 앞의 책, p.202.
53) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 『내러티브 교육과정의 이론과 실제』(서울: 학이당, 2007), p.184.

에서 도덕과 교육과정을 통해 상호작용을 경험하고 습득하게 되며 타인에 대한 공감능력과 수용능력을 기를 수 있다.

셋째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의는 학습자가 사회구성원으로서 공유하는 신념과 가치관, 문화를 인정하고 적극적으로 사회와 공동체에 대한 참여하도록 만드는데 있다. 강현석에 따르면 내러티브 중심 교육과정이란 학습자가 경험의 재구성을 통해 의미 있는 이야기를 만드는 과정이며, 지식을 해석적으로 조직해 새로운 세계를 창조할 수 있도록 만들어진 교육과정이다.[54] 학습자는 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통해 나름의 방식으로 사회를 이해하고 문화를 받아들이게 된다. 또한 로리첸과 예거에 따르면 이야기는 기억하기 쉽고 삶과 유사하게 관련시킬 수 있으며 의미를 구성하는 수단을 제공한다. 또한 유의미한 맥락에서 학습을 촉진하고 개인차를 반영하며 공동체에 참여하는 능력과 태도를 길러준다.[55] 이처럼 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통해 학습자들은 학급이라는 반응공동체와 교사의 배려와 호응 속에서 공동체에 참여하는 능력을 배양한다. 작은 사회인 학급에서 습득한 능력을 활용해 학습자는, 바람직한 사회의 구성원으로 성장하고 사회에 참여하며 공유된 신념을 수용하는 자세를 갖추게 된다.

2. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 효과

1) 통합적 도덕교육

현재 도덕교육은 학교에서 배운 도덕적 지식이 실제 삶에서의 도덕적 행동으로 이어지지 않는다는 비판에 처해있다. 이는 실천학문으로서 도덕교육의 본질을 흔들 수 있는 치명적 약점이다. 따라서 이 같은 문제를 개선

54) 강현석 · 이자현, “Efland의 Lattice 모형이 교육과정 설계에 주는 시사점 탐구”, 『미술교육논총』, 19(3), 2005, pp.105-130.
55) 조인숙, 앞의 글, pp.11-12.

할 대안으로서 교육과정을 모색한다면 도덕적 인지, 감정(정서), 행동을 통합적으로 교육하여 학습자가 도덕적 실천하도록 만드는 데 주안점을 두어야 한다. 따라서 이 장에서는 브루너(J. Bruner)의 내러티브에 대한 연구를 기초로 하여 내러티브를 통한 통합적 도덕교육의 효과에 대해 제시할 것이다.

브루너의 교육 이론은 1980년대를 기준으로 전기와 후기로 분류되며 전기 이론은 '지식의 구조(structure of knowledge)'[56]로, 후기 이론은 '내러티브(narrative)'로 요약할 수 있다. 전기 이론의 골자가 개인의 전이가능한 지식의 기본 원리 탐구에 있다면, 후기에 와서는 문화에 참여하고 타자와 상호작용 하는 것으로 그 주안점이 변화하였다.[57] 듀이는 '지식의 구조'와 '내러티브'라는 브루너의 전·후기의 이론을 각각 '완성된 지도'와 '탐험가의 여행'에 비유한다. 둘은 서로 관련이 있고 도움을 주기도 하지만 결국 '지도'가 '직접 탐험하고 여행하는 것'을 대신할 수 없다는 것이 듀이의 결론이었다.[58] 브루너는 패러다임적 사고와 비교해 내러티브 사고의 특징에 대해 설명한다. 패러다임적 사고가 실증주의, 합리주의의 계보를 따르며 관찰 가능한 세계, 논리적으로 검증되는 세계에 국한되는 사고유형이라면, 내러티브 사고는 인간이 가지는 특유의 경험을 구체적으로 구성하는 사고유형이다. 즉, 내러티브 사고는 개인의 일상적 경험과 체험, 삶에서 우러나오는 지식, 환경 · 맥락 · 문화의 영향을 받는 모든 내용들을 포용한다.[59] 또한 내러티브는 은유, 상징, 비유

---

56) '지식의 구조'란 아무리 복잡한 지식 영역이라 하더라도 '특정 지식이 지니는 개념적 구조'만 파악되면 덜 복잡하고 정교한 과정을 통해 지식이 표현될 수 있기 때문에, '아무리 어려운 교과라 하더라도 그 교과내용을 정직한 형태로 표현해주면 모든 아동에게 가르칠 수 있다'는 유명한 가설에 이르도록 한 개념이라 할 수 있다. 브루너는 지식의 구조를 통해 지식의 내면화가 가능하다고 하였는데, '지식의 내면화'란 학생들이 배운 교과 지식이 학습자의 것이 되지 못한 채 피상적인 학습에 그치는 것이 아니라, 지식이 학습자의 내면에 들어와 더 높은 배움을 열망하고 경험이 재구성되는 경지라 할 수 있다.

57) 조인숙, 앞의 글, p.4.

58) 강현석, "듀이의 브루너의 교육이론에서 내러티브의 가치 탐구: 통합의 관점에서", 『교육철학』, 제 50권, 2013, pp.147-148.

59) 강현석 · 조인숙, 앞의 글, p.203.

등의 표현을 빌려 말 또는 글이라는 형식으로 표출가능하며 행간에서 느껴지는 관계, 상황, 맥락에서 발생할 수 있는 느낌이나 감정의 이해에도 초점을 맞춘다. 이 같은 내러티브의 특징은 느낌, 생각, 가치관의 주체인 자아(self)에서 시작해 타인과 관계 맺음이라는 영역 확장의 과정을 거치고 상황, 집단, 사회라는 맥락으로 나아가기까지의 모두가 하나의 순환과정 속에 있을 수밖에 없음을 보여준다. 따라서 브루너는 내러티브 양식(narrative mode)에서는 인지 · 정의 · 행위적 요소가 분리될 수 없음을 주장했다. 이 같은 내러티브의 특성은 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통한 통합적 도덕교육 효과의 핵심이 되는 부분이기도 하다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 수업은 '개인의 경험'이라는 징검다리를 밟고 통합적 도덕교육으로 나아간다. 경험에서 기인된 내러티브를 활용한 도덕 교육은 첫째, 실생활에 가까운 도덕수업이 가능하다는 장점을 가진다. 듀이는 실생활과 관련성이 없어 생활에 변화를 주지 못하는 지식은 의미가 없다고 보았기에 삶과 경험이 중심이 된 유용한 교육을 강조했다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 학습자의 경험, 생각, 느낌을 교육적 제재로 활용하는 것은 '실생활과 가까운 교육'이라는 듀이의 비전을 현실화한 것이다. 만약 교과가 학습자의 삶과 어떠한 연관성도 없다면 어떨까. 듀이는 이때 세 가지 교육적 문제가 발생한다고 말한다. 1)교육내용이 추상화된다는 점이다. 교육내용이 실생활과 관련을 맺지 못하고 추상화될 경우, 아직 이를 구체화시킬 능력이 갖추어지지 않은 학습자에게는 어렵고 힘든 과목이라는 느낌을 줄 수밖에 없다. 2)학습동기가 결핍된다는 점이다. 교육내용이 학습자의 활동과 아무 관련 없이 외부에서 주어지기 때문에 학습자 입장에서는 학습을 할 만한 어떠한 유인 동기도 찾을 수 없다. 3)학문적 성격의 상실이다. 교과의 논리적 특성만을 지나치게 강조하게 되면, 실제 교육현장에서는 교과 내용과 학생들의 발달수준 사이에 큰 괴리가 생기게 된다. 따라서 불가피하게 교사에 의해 수정과 변화가 이뤄지게 되고 학문의 성격이 순수하게 유지될 수 없다는 것이다.[60] 이런

60) 강현석, "듀이와 브루너의 교육이론에서 내러티브의 가치 탐구: 통합의 관점에서",

듀이의 생각은 경험을 활용하는 내러티브 중심 도덕과 교육과정에 큰 힘을 실어주는 근거로 사용가능하다.

둘째, 학습자 자신이나 또래들의 경험을 중심으로 이뤄지는 도덕수업은 학습자로 하여금 정서적으로 깊은 공감(empathy)을 이끌어 낼 수 있다. 내러티브 접근법에서는 학습자 개개인을 '경험구성체로서의 자아'로 설정하기에 교육은 경험학습을 통해 이뤄진다고 전제한다. 실제 경험이 개인에게 주는 교훈과 변화의 가능성은 상당한 의미가 있음에도 불구하고 현행 교육과정에서는 개인의 경험을 등한시해왔다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서는 지극히 개인적인 학생의 경험을, 교실이라는 공적이지만 친밀한 공간으로 끌어옴으로서 단순히 사적인 경험에 불과했던 것을 공적인 교육적 제재로 승화시킨다. 이는 도덕수업을 통해 분산되었던 개인의 경험을 도덕적 체계를 갖춘 하나의 내러티브로 승화시켜 학습자의 삶에 의미와 가치를 부여하는 과정으로 볼 수 있다.

경험에서 다소 동떨어진 도덕적 추론의 관점에서 진행되는 콜버그식 가상적 딜레마에 대해 이야기해보자. 결론적으로 가상적 딜레마 상황에서의 선택 능력은 학생들의 현실적 도덕생활에 적용되기에는 다소 괴리가 있다. 실제 호프만(M. Hoffman)은 인간이 현실에서 마주하는 전형적인 도덕 상황은 가상적 딜레마 상황이 아니라, 곤경에 빠진 사람을 도울 수 있는 위치에 있는 방관자 개입(bystander intervention)의 상황이라고 지적한다. 또한 이러한 상황에서 인간은 도덕원리에 기초한 추론 대신 정서에 기초한 반응을 하게 된다며, 행위의 동기화에 있어 정서가 갖는 중요성에 대해 말한 바 있다.[61] 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 학습자의 인지는 경험에서 기인하는 것이기에, 하교(下校)와 동시에 사라지는 인지가 아니라 공감과 이해의 도덕적 정서로 이어져 행동으로 실천 가능한 인지이다. 일상생활과 분리된 교육은 학교에서 가정으로 이어질 수 없으며 학생들의 내면

『교육철학』, 제 50권, 2013, pp.145-146.

61) 양해성, "헤이트의 사회적 직관주의 모델 연구", 서울대학교 석사학위논문, 2015, pp.11-12.

에 체화되기 힘들다. 브루너 역시 인간의 본능 중 하나로 자신의 경험을 이야기 형태로 조직하는 능력이 있다고 말하며, 이를 내러티브에 대한 준비도(narrative readiness)라 명명했다. 이러한 인간의 성향은 내러티브가 자연스럽게 앎의 형태로 변화할 수 있는 원동력이기도 하다.[62] 이렇게 형성된 앎은 자연스럽게 정서, 행동으로 이어질 수 있으며 현실과 동떨어진 도덕적 인지가 아닌 실생활에서 살아 움직이는 인지의 모습을 갖추게 된다. 즉 자신의 이야기를 하고 타인의 이야기에 공감하며, 일상적인 맥락을 함께 할 수 있는 내러티브는, 도덕적 인지, 정의, 행동이 통합되는 도덕교육의 효과적인 방편이 되는 것이다.

셋째, 내러티브 접근법에서는 모든 학습자가 자기 이야기의 저자(author)가 된다. 태펀과 브라운(M. Tappan & L. Brown)에 따르면 학습자는 자신의 목소리로 자신의 이야기를 하는 과정을 통해 저자의식(authorship)을 가지게 되며 자신이 경험한 도덕적 관점을 대표하는 도덕적 권위(moral authority)를 주장할 수 있게 된다.[63] 소경희에 따르면 내러티브 통해 형성된 개인의 도덕적 권위는 반복적 경험을 통해 꾸준히 성장하게 된다. 즉 모든 경험은 이후 경험의 질적 향상에 영향을 준다는 점에서 지속성을 갖는다는 것이다.[64] 도덕적 권위는 1)학습자로 하여금 자신의 도덕적 관점을 분명히 표현하고 인지할 수 있게 하고 2)도덕적 문제나 갈등에 직면하여 개인이 생각하고, 느끼고, 행위 하는 것에 대한 존중과 권한을 부여해주며 3)자신의 도덕적 행위에 대한 책임감을 가지게 한다.[65] 특히 학습자들은 자신의 도덕적 경험을 청중(교사와 학급구성원들)

---

62) 강현석, “듀이와 브루너의 교육이론에서 내러티브의 가치 탐구: 통합의 관점에서”, 『교육철학』 제 50권, 2013, pp.159-160.

63) M. Tappan & L. Brown, "Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral development and moral education", *Harvard Education Review,* 59, 1989, pp.189-190. 이소영, “중학교 도덕과 교육에서 이야기 지도기법의 적용에 관한 연구”, 서울대학교 석사학위논문, 2005. p.34. 재인용.

64) 소경희, “교사양성 교육과정에 있어서 내러티브 탐구의 함의”, 『교육학연구』, 42(4), 2004, p195.

65) Mark Tappan & Martin J. Paker, "Narrative, Authorship and the Development of Moral Authority", *Narrative and Storytelling: Implications for moral*

에게 표현하면서 긍정적인 반응을 경험하게 되며 자신의 도덕적 생각과 행동을 강화시키게 된다. 이는 동시에 도덕성에 반(反)하는 행동을 하게 되었을 때는 더 큰 죄책감을 느끼게 만드는 역할도 수행하기도 한다.

넷째, 내러티브를 통해 학습자는 도덕적 상상력을 키우며 동시에 자기 반성과 자기 정제화(精製化)의 시간을 갖게 된다. 이는 도덕적 정체성(moral identity) 형성으로 이어질 수 있다. 도덕적 상상력에 대한 강현석의 의견에 따르면 이야기는 화자의 기억에 존재하기 때문에 시간이 흐르면서 단 하나의 올바른 읽기가 있다기보다 다양한 해석의 여지가 존재하게 된다. 우리가 자신의 과거에 대한 내러티브를 할 때, 경험은 기억에 의해 재건되지만 오롯이 과거가 보존될 수 없으며 어느 정도의 상상과 얽힐 수밖에 없기 때문이다. 따라서 내러티브는 우리가 의미를 만들기 위해 사용하는 구성의 도구이며, 의미를 만드는 내러티브 행위는 대화를 통해서 이루어지고, 해석학적 순환에 의해 이야기가 만들어진다.[66] 따라서 내러티브 주체에 의한 해석학적 구성(hermeneutic composition)에 따라 새로운 세계가 만들어지게 되는 것이다. 여기서 삶의 이야기, 경험의 내러티브에 상상의 공간이 마련된다는 것을 허구의 도덕성이 만들어진다는 의미로 해석해서는 안 된다. 오히려 학습자들은 경험을 도덕수업의 내러티브로 승화시키고 자신의 새로운 세계를 창조하기 위해 도덕적 상상력, 창의력의 영역을 발달시킨다. 더불어 내러티브의 재구성을 위해 자기 경험의 인과관계를 살펴 삶을 뒤돌아보게 되면서 이해능력이 수련되고, 삶에 대한 성찰과 반성, 정제의 과정을 거치게 되는 것이다. 이 같은 성찰과 반성, 정제의 과정은 도덕적 정체성 형성이라는 결과를 낳는다. 블라지(A. Blasi)는 체계적인 자아 모형(Self Model)을 통해 도덕적 행동에 대한 도덕적 정체성의 중요성에 대해 이야기 한 바 있으며, 정창우는 개인의 정체성과 도덕적 자아의 통합 정도는 도덕적 행위의 가능성과 비례한다고 하였다. 이는 도덕

---

development(Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1991), p.7. 이소영, 앞의 글, p.34. 재인용.

66) 강현석, 앞의 글, pp.159-160.

적 행동을 하지 않는 것은 자아를 배신하는 것이라 느끼기 때문이다.[67] 따라서 도덕적 정체성이 형성된 학습자는 자신을 배신하는 비도덕적 행위를 할 확률이 낮아진다.

2) 치유적 도덕교육

과거 학교는 학생들에게 '행복은 성공의 부산물'이라 가르쳤다. 그래서 학생들에게 행복해지기 위해 성공하라고, 또 성공하기 위해 공부해야 한다는 순환체계를 상정하곤 했다. 점점 그런 교육계의 모습에 변화가 감지되고 있다. 행복이 성공과 별개인 독립된 개체이며, 개인적 복불복(福不福)의 결과가 아니라 누구나 후천적으로 배울 수 있고 누릴 수 있는 대상으로 자리매김하고 있는 것이다. '행복도 교육할 수 있다'는 발상은 교육 패러다임의 획기적 변화라 봐도 무방하지 않다. 과거 학교가 더 나은 경쟁자를 만들어내는데 목표를 둔, 어쩌면 좋은 상위 교육기관으로 가기 위한 정거장일 뿐이었다면 이제는 '웰빙(well-being)', '힐링(healing)'처럼 학습자의 내적 평안과 행복, 마음 치유에 관심을 기울이는 배움의 장소가 되어가는 것이다. 그 예로 많은 학교에 전문 상담교사가 상주하고 있으며 과거에 소위 '문제아'들만 출입했던 상담실이 이제는 다수의 학생들이 자신의 고민과 걱정을 털어놓는 공간으로 변모하고 있음을 들 수 있다.

상담(相談)이라는 말 자체에는 이미 이야기(내러티브)라는 뜻이 내포되어 있다.[68] 시몬스(A. Simmons)는 "이야기가 사람들에게 영향을 미치는 이유 중의 하나는 견디기 힘든 좌절이나 고통을 의미 있고 가치 있는 것으로 재구성해주기 때문이다."라고 말한다.[69] 이처럼 최근 문학치료,

---

67) 정창우, 『도덕교육의 새로운 해법』(서울: 교육과학사, 2006), p.301.
68) 이민용, "인지과학의 관점에서 본 내러티브와 그 치유적 활용 근거", 민족어문학회, 『어문논집』, 제69권, 2013, p.159.
69) Annette Simmons, 김수현 옮김, 『스토리텔링, 대화와 협상의 마이다스』(서울: 한언, 2001), p.68.

이야기치료, 독서치료 등 내러티브를 상담 분야에서 치유의 목적으로 활용하는 일이 잦아지고 있다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 이러한 내러티브의 치유적 성격을 '상담이라는 개인적 공간'에서 '수업이라는 공적인 공간'으로 이동시키려는 시도이다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통해 치유적 도덕교육은 어떻게 이뤄질 수 있을까. 첫째, 학습자들은 자서전적 내러티브를 활용하면서 자기표현과 자기노출을 경험하게 되며 이를 통해 치유 받을 수 있다. 클랜디닌에 따르면 "자서전은 인간의 조건을 이해하기 위한 중요한 도구로서 삶에 대한 종합적 연구 방법 중의 하나이다." 따라서 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 학습자는 자서전적 내러티브를 활용하면서 자신의 삶과 마주하게 되고 이를 솔직하게 표현하고 노출시키는 방법을 배우게 된다. 특히 자신의 감정과 마주볼 수 있다는 점이 도덕교육과 연관되는데, 자기 삶의 희로애락을 관찰하면서 자신을 칭찬하기도 하지만 자기 안의 존재했던 도덕적 부끄러움이나 울분의 감정에 대해서 반성하는 시간을 가질 수도 있기 때문이다. 페니베이커(J. Pennebaker)의 연구는 내러티브를 통한 자기표현의 긍정성에 대해 보여주는 예이다.

> "페니베이커의 초기 가설은 강간당하는 것(성적이지 않은 폭력에 비해), 자살로 배우자를 잃는 것(사고에 비해)과 같이 수치심과 관련된 외상이 더 큰 질병을 가져오리라는 것이었다. 그러나 외상의 성격과 피해자의 건강은 거의 관련이 없었다. 중요한 것은 사후에 사람들이 무엇을 했느냐는 것이었다. 주목해야 할 점은 친구, 의사, 치료사 등과 대화한 사람들은 외상이 건강에 끼치는 해로움을 피해갔다는 사실이었다. 이렇게 노출-건강 사이의 상관관계를 발견하게 된 페니베이커는 사람들이 자신의 비밀을 노출시킴으로서 가져올 수 있는 건강 개선 효과를 실험했다. 페니베이커는 피험자들에게 "그들의 인생에서 불편했거나 상처가 되었던 경험"에 대해 글을 쓰되, 4일 연속, 15분 동안 계속 쓰라고 주문했다. 대신 같은 실험에서 다른 그룹에게는 같은 시

간 동안 일상적 주제에 대해 글을 쓰게 했다. 1년 후 두 그룹 사람들이 얼마나 자주 질병에 걸렸는지 확인한 결과, 자신의 외상에 대해 글을 쓴 그룹이 병원을 찾는 횟수가 적었다. 이러한 연구 결과는 자신의 울분이나 감정을 표현하는 사람이 더 건강하다는 결과를 보여주는 듯 했다. 그러나 그는 연구 결과에서 더 미세한 차이를 발견하게 된다. 피험자 가운데 글쓰기를 통해 울분만을 토해낸 이들, 글쓰기 첫날에 이미 사건의 상처에 대해 깊은 통찰을 보여주었던 이들은 글쓰기를 통해 별다른 효과를 보지 못한 것이었다. 실제 효과를 본 피험자들은 '글을 쓴 4일 동안에 새로운 통찰에 이른 이들' 이었으며 그 다음해에 건강개선 효과를 보았다. 후속 연구에서 페니베이커는 피험자들에게 춤, 노래 등과 같은 다른 표현 방법을 써보았지만 별다른 효과가 없었으며 '언어' 를 이용하여 의미 있는 내러티브를 만들었을 때 효과가 있었다. "[70]

이 연구에서 입증된 자기 표현의 긍정성은 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 치유적 도덕교육이라는 효과성과 상통한다. 학습자들이 아직 깊은 통찰에 이르지 못한, 그래서 그들에게 울분이나 감정이 남아있는 어떤 사건을 수업 시간에 자서전적 내러티브로 표현하면 교사는 학습자가 천천히 성찰의 단계에 이를 수 있도록 이끌 수 있는 것이다. 가령 수업시간에 학습자는 실제 겪었던 도덕적 딜레마 상황에서 했던 잘못된 선택에 대한 후회나, 타인과 관계맺음에 있어서 도덕적으로 수치스런 행동을 한 것에 대한 회한 등의 감정을 표현하게 된다. 이 때 교사와 학급구성원의 태도가 중요하다. 내러티브에 대한 배려와 공감의 태도는 학습자를 도덕적 반성과 자기정화의 단계로 이끌며 나아가 삶에 대한 성찰의 단계로 재도약하게 만든다. 이 같은 과정을 통해 학습자는 자신의 행동과 감정에 대해 치유받게 되는 것이다.

---

70) Jamie Pennebaker, *Opening up: The healing power of expressing emotions*(Rev. ed.)(N.Y: Guilford, 1997), Jonathan. Haidt, 권오열 옮김, 앞의 책, pp.258-260. 재인용.

둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 쌍방향적 신뢰관계의 형성에 도움을 줌으로써 치유적 기능을 제공한다. 진솔한 내러티브의 표현은 청중(교사와 학급구성원)에 대한 신뢰 없이는 성립하기 힘들다. 신뢰라는 것은 쌍방향적이고 순환적이어서, 타자간 신뢰가 성립되었을 때 진솔하고 가치있는 내러티브가 가능하기 때문이다. 아들러(A. Adler)는 행복해지기 위해서 '자기수용'[71]과 '타자신뢰'가 필요하며 자아의 자유로운 선택하에서 이뤄진 '타자공헌'이 진정한 행복의 상태라 하였다.[72] 개인 심리학(Individual psychology)이라고도 불리는 아들러 심리학은 '자신을 인정하기', '타인을 경쟁자가 아닌 친구로 생각하기' 등을 강조하며 그런 세계관을 가진 이는 열등감이 없으며 인간관계로부터 오는 상처에서도 자유로울 수 있다고 주장한다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 학습자는 자신을 감추거나 과장하지 않고 타인과 진솔하게 소통하는 법을 배우게 되므로 관계맺음을 통한 기쁨을 느낄 수 있다.

셋째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 학습자로 하여금 세계를 이해하고 자신의 삶을 재구성하며 자신의 정체성을 발전시키는데 도움을 준다는 점에서 치유적이다. 하버마스와 블럭(T. Habermas & S. Bluck)에 따르면 아동기 아이들은 어떻게 이야기를 해야 하는지 학습하는 반면, 청소년기 아이들은 어떻게 삶의 이야기를 일관성 있게 하기 위해 자신과 관련된 정보와 기억을 조직해야 하는지를 학습한다.[73] 즉 삶의 이야기 창조를 통해 청소년은, 에릭슨(E. H. Erikson)이 청소년기 삶의 단계에서 주된 심리적 과제라 지적한 바 있는 '성숙된 정체성의 탐구 및 형성'에 몰두하게 되는 것이다.[74] 이 같은 관점에서 폴킹혼(D. E. Polkinghorne)은 내러

71) 아들러는 자기 수용과 자기 긍정을 구분하는데, 자기 수용이 자신의 모자람을 인정하고 포용한 뒤 자기발전을 시도하는 상태라면 자기 긍정은 자신의 모자람을 인정하기보다 허위와 과장으로 자신을 과대평가하는 것이라 하였다.

72) 기시미 이치로 외, 전경아 옮김, 『미움 받을 용기』(서울: 인플루엔셜), 2014, pp.270-279.

73) Tilmann Habermas & Susan Bluck, "Geeting a life: The emergence of the life story in adolescence", *Psychological bulletin,* 126, 2000, pp.748-769. D. Jean Clandinin, 강현석 외 옮김, 앞의 책, pp.242-243. 재인용.

74) Tilmann Habermas & Susan Bluck, "Extending the study of autobiographical

티브는 인간의 경험을 가장 자연스럽고 쉽게 이해하는 방식이며 특히 개인이 겪은 삶의 이야기는 성숙된 자아 정체성 확립을 돕는다고 주장한다.[75] 비슷한 관점에서 서사해석학자 폴 리쾨르(P. Ricoeur)는 인간은 내러티브를 통해 현실을 해석하고, 이해하고, 설명할 수 있으며, 자신의 정체성과 생각을 정립할 수 있다고 주장한다. 그리고 이것을 이야기 정체성(narrative identity)라 명명한다.[76] 그러나 그는 이야기 정체성이 확고부동하고 완벽한 정체성은 아니라고 한다. 이것은 새롭게 구성되는 내러티브에 의해 변화하고 발전할 수 있기 때문이다.[77] 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 학습자는 자신의 삶과 경험을 반추하면서 내러티브를 작성 · 표현하게 된다. 이 과정에서 삶에 대한 반성과 자기 정제를 통한 재구성 작업이 이뤄진다. 즉 내러티브를 창안한다는 것은 자신의 정체성을 다듬어 가는 과정이며 동시에 발전시킬 수 있다는 의미이다. 이 발전은 도덕적 정체성에 있어서도 여전히 유효하다. 학습자는 도덕적 인간으로서 자신의 인지와 감정, 정서, 행동을 반추할 수 있으며 더 나은 도덕성을 갖추기 위해 노력할 수 있기 때문이다.

넷째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 다양한 내러티브를 제공함으로써 학습자를 치유한다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 학습자들은 다양한 형식과 주제의 내러티브를 접하게 된다. 또래집단의 내러티브는 학습자로 하여금 비슷한 상황에서 오는 공감의 감정을 가르치고 교사의 자서전적 내러티브는 학습자에게 '디딤돌' 혹은 '구원의 역할'을 수행한다.[78] 또한 수업시간에 사용하는 텍스트에 등장하는 다양한 내러티브는

---

memory: thinking back about life across the life span. *Review of General Psychology*, 5(2), 2001, pp.135-147. D. Jean. Clandinin, 강현석 외 옮김, 앞의 책, pp.242-243. 재인용.

75) Donald E. Polkinghorne, *Narrative Knowing and the human science*(N.Y: State University of N.Y Press, 1988), 조인숙, 앞의 글, 2013, pp.11-12. 재인용.

76) Paul Ricoeur, *Time and Narrative, 3*(Chicago and London: University of Chicago Press, 1988), p.246. 이민용, "인지과학의 관점에서 본 내러티브와 그 치유적 활용 근거", 민족어문학회, 『어문논집』, 제 69권, 2013, p.172, 재인용.

77) 김선하, 『리쾨르의 주체와 이야기』(서울: 한국학술정보(주)), 2007, p.262.

78) 여기서 '디딤돌', '구원'이라는 단어 선택은 클랜디닌의 논문에서 사용되는 단어

학습자에게 다양한 상황과 이에 수반되는 감정을 제공한다. 이를 통해 학습자는 내러티브에 내재돼 있는 희로애락의 감정을 접하고 흥미와 재미를 느끼기도 하지만 동시에 치유와 위안을 받기도 한다.[79]

3) 직관적 도덕교육[80]

이성적 추론과 도덕 판단의 인과관계는 하나의 도덕적 스테레오 타입(stereo type)이라 볼 수 있을 정도로 정형화된 정설이었다. 그러나 최근 신경과학에 통한 도덕성 연구 결과 도덕적 행동의 산출이 단지 이성의 결과가 아니라 많은 부분 정서와 직관이 관여한다는 새로운 관점이 등장하였다. 이 같은 사실은 앞으로 도덕교육이 나아갈 방향성에 대한 제시로도 이어질 수 있다. 신경과학적 프레임으로 인간의 도덕성을 연구한 객관적 결과를 현재의 도덕교육에 반영한다면, 과학적 이해에 바탕을 둔 실효성 있는 도덕교육을 담보할 수 있을 것이기 때문이다. 따라서 여기서는 신경과학을 통해 규명된 도덕성과 내러티브 사이의 연관관계를 논증하여 내러티브 중심 도덕과 교육과정이 학습자의 직관에 상응하는 교육이며 그런 의미에서 도덕교육적 효과가 있음을 논의해보고자 한다.

신경과학(Neuroscience)은 뇌에서 일어나는 사고, 감정 등을 규명하는 학문분야이다. 신경과학적 입장에서는 도덕적 사고, 감정, 행위 역시 뇌 활동의 일부이며, 뇌 연구를 통해 도덕성의 성격과 인과관계 등을 설명할 수

이며 그의 논문에서 아이디어를 따왔음을 밝힌다.

79) 이민용, 앞의 글, p.158.

80) '직관적 도덕교육' 의 명명은 최근 신경과학에 바탕을 둔 도덕성 연구 결과 도덕적 행동의 산출이 단지 이성적 추론의 결과가 아니라 많은 부분 감정과 직관이 관여한다는 사실에서 영향 받았다. 도덕 판단에 직관이 관여한다는 과학적 연구 결과는 연구자로 하여금 도덕성에 대한 새로운 시각을 제시하며 더불어 도덕 교육자들에게는 어떤 방식의 도덕교육이 바람직한가에 대한 새로운 관점을 열어준다. 본 논문에서는 이러한 신경과학적 연구 결과를 활용해 내러티브가 도덕교육에 주는 장점을 논할 것이며 내러티브 중심 도덕교육을 통해 신경과학적 성과에 부합하는 도덕교육이 가능함을 설명할 것이다. 따라서 다소 거칠지 모르나 주제를 표현하기에 가장 명확한 단어인 '직관' 를 차용해 '직관적 도덕교육' 이라 명명하였다.

있다고 본다. 박장호에 따르면 최근 신경과학적 도덕 연구에서의 핵심주제는 도덕 판단에 있어 이성이 차지하는 역할의 쇠퇴이다. 헤이트(J. Haidt)의 사회적 직관주의 모형(Social Intuitional Model)에 따르면 도덕 판단은 감정적으로 활성화된 직관에 의한 것이고, 도덕 판단의 근거나 모든 도덕이론은 사후합리화에 해당한다. 그린(J. Greene)은 직관모형을 주로 유지하면서 어느 정도의 이성의 개입을 인정하는 방향으로, 나바에즈(D. Narvaez)는 이성모형을 주로 유지하면서 어느 정도의 감정과 직관의 개입을 인정하는 방향으로 나아간다.[81] 이러한 연구결과는 정도의 차이는 있으나 결국 도덕적 신념과 동기화를 이끌어가는 원동력으로서, 직관의 영향력을 무시할 수 없다는 결론을 이끌어낸다.

사회적 직관주의자로 알려진 헤이트[82]는 슈웨더(R. Shweder)[83], 다마지오(A. Damasio)[84], 그린(J. Greene)[85], 마골리스(H. Margolis)[86]와

---

81) 박장호, "신경과학의 도덕적 직관 이해와 도덕교육", 『윤리교육연구』, 제 29집, 2012, p.137.

82) 본 논문에서의 직관적 도덕교육의 효과성 논증은 헤이트의 연구를 중심으로 이뤄진다. 그 이유는 첫째, 도덕성에 관여하는 직관주의의 연구에 있어 헤이트는 뇌 과학 분야에서의 연구 성과를 리뷰(review)한 것에 그친 것이 아니라 자신이 직접 fMRI와 같은 도구를 활용하여 독창적인 연구 성과를 도출하였기 때문이다. 둘째, 헤이트는 다른 학자에 비해 급진적으로 직관의 관여도를 높게 설정하였기에 그의 연구에는 도덕 판단과 직관의 관계를 명료하게 보여줄 연구사례가 많다는 점을 들 수 있다.

83) 슈웨더는 사회 중심적 문화의 인도 오리사(Orisa)에 거주하며 개인 중심적 문화의 미국인과 사회 중심적 문화의 오리사 주민의 사고방식에 차이가 있음을 깨닫고 오리사 주민이 미국인들처럼 도덕적 규칙과 사회적 규약을 구분하는지에 대한 실험을 진행했다. 실험 결과 오리사 주민들은 인도 관습을 사회적 규약이 아닌 도덕적 규칙으로 판단하였다. 이를 통해 슈웨더는 개인의 도덕적 범주, 기준 설정, 판단이 사회적으로 공유된 문화에 영향을 받는다는 결론을 얻었다.

84) 다마지오는 그의 환자들이 뇌의 복내측 전전두엽 피질(ventromedial prefrontal corex)에 손상을 입게 되면 감정과 관련된 능력이 거의 사라져 버림을 알게 되었다. 이 환자들은 이성을 통한 추론 능력이 온전하였음에도 불구하고 감정을 느끼지 못한다는 이유로 실제 생활에서 판단을 해야 할 때 불완전한 모습을 보였다. 즉 감정의 도움 없이 도덕적 판단을 한다는 것이 불가능하다는 결론을 얻게 되었다.

85) 그린은 철로 위의 다섯 인부를 향해 고장 난 트롤리가 달려오는 상황을 상정한다. 이때 사람들은 선로 전환 레버를 당겨 다섯 인부 대신 인부 한명을 희생시키는 것에는 85%가 찬성한 반면, 덩치 큰 한 사람을 떨어뜨려 다섯 인부를 살리는 것에는 12%만이 찬성하였다. 이에 대해 그린은 결론적으로 한 사람의 희생이라는 귀결점은 같으나 정서적 반응에 있어 직접적으로 누군가를 미는 것이 더 큰 부정적 정서를 가져오기 때문이

쿤(D. Kuhn)[87]의 연구를 제시하면서 도덕 판단에 크게 관여하는 두 가지 요인으로 '정서'와 '직관'을 지목한다. 그리고 이 정서와 직관은 '사회'적으로 공유된 '문화'에 영향을 받는다는 결론을 얻었다. 헤이트는 이러한 주장을 증명하기 위해 피험자들에게 질문을 하며 이들이 어떤 방식으로 도덕 판단을 내리는지 살펴보았다.[88] 헤이트가 피험자들에게 제시한 이야기 중 하나는 남매간 '근친상간'에 대한 것이었다. 그 이야기를 접한 대부분의 피험자들은 남매지간인 두 성인이 합의 하에 갖는 성관계에 대해 반대했으며 다음과 같은 근거를 내세웠다. 첫째, 역사적으로 근친상간으로 낳은 아이들에게 유전적 결함이 많이 발견되었다는 논리이다. 이 근거는 남매가 거의 완벽에 가까운 피임방법을 사용했다는 점에서 성립되지 않는다. 둘째, 성관계 때문에 남매간에 우애가 상하거나 정상적인 관계를 지속하기 어려우리란 논리이다. 헤이트가 제시한 이야기에서는 남매의 사이가 더 가까워졌다고 언급하고 있으므로 설득력을 잃고 만다.[89] 결국 피실험자들은 먼저 근친상간이 잘못되었다고 판단하고, 사후에 이성을 통해 그 근거를 찾으려 애썼다. 이는 직관에 의해 도덕 판단이 내려졌으며, 그 직관에 영향을 끼친 것은 이성이 아니라 사회적으로 공유된 정서와 문화였음을 의미한다.

라고 보았다. 따라서 도덕 판단에 있어 정서적 반응의 영향력을 무시할 수 없다는 것이 그의 결론이었다.

86) 마골리스는 '웨이슨의 네 장의 카드 과제'를 통해 사람들에게 카드의 한 면에 모음이 적혀있으면 그 뒷면에는 짝수가 적혀있다는 규칙을 확인하도록 했다. 논리적으로 'E'와 '7'을 뒤집어보는 것이 맞는데도 사람들은 'E'와 '4'를 뒤집었으며 그 근거를 덧붙였다. 이를 통해 마골리스는 인간은 직관적으로 판단을 먼저 내리고 추론을 통해 그 근거를 만들어 낸다고 주장했다.

87) 쿤은 사람들에게 8장의 카드를 제시하고 카드의 아이가 왜 배탈이 났는지 맞춰보라고 한다. 각 카드에게는 아이가 초콜릿 케이크 혹은 당근 케이크를 먹고 난 후 어떤 일을 겪는지에 대한 그림이 그려져 있다. 실제 당근 케이크가 아이를 탈나게 했음을 드러내는 카드가 많았음에도 대부분의 사람들이 배탈의 원인으로 초콜릿 케이크를 뽑았다. 이를 통해 쿤은 확증편향(confirmation bias)을 이야기하며 사람들은 이미 판단을 내린 후에는 합리적 근거를 제시해도 자신의 직관을 잘 수정하지 않는다는 결론을 내렸다.

88) 양해성, "사회 직관주의 모델 비판에 대한 검토와 도덕교육적 함의", 한국초등도덕교육학회 연차 학술발표대회, 2015년 08월 13일, 대전: 아드리아 호텔.

89) Jonathan Haidt, 권오열 옮김, 앞의 책, pp.52-53.

도덕 판단은 감정에 영향을 받은 직관의 형태로 나타나며 직관은 사회적으로 공유된 문화에 영향 받는다는 사회적 직관주의의 관점이 현재 도덕교육에 시사하는 바는 무엇일까. 이는 이성에 치우친 도덕교육 대신, 도덕적 감정에 대한 민감성을 키우고 바람직한 도덕적 직관을 형성을 형성할 수 있도록 도덕적 암묵지 조성에 초점을 맞춘 새로운 형태의 도덕교육의 필요성일 것이다. 즉 도덕교육의 형태를 감정과 직관체제를 전문화시키는 쪽으로 잡아야 함을 역설하고 있다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 이들이 주장하는 도덕교육의 방향과 일맥상통한다.

첫째, 내러티브는 인간이 선천적으로 지닌 직관능력에 가장 민감하게 반응하는 도구이며 이를 통해 효과적인 도덕교육이 가능하다. 뇌과학적 입장에서 내러티브는 삶과의 구조적 유사성으로 인해 '체화된 인지' 개념의 핵심요소가 될 수 있다. 인간의 뇌에는 선천적으로 존재하는 거울뉴런이 있어 내러티브에 직관적으로 공감하는 역할을 수행한다는 것이다.[90] 따라서 학습자는 거울뉴런을 통해 내러티브가 담고 있는 삶에 대해 감정적으로 공감하고 반응하게 된다. 또한 신경과학에서 '언어'는 정보, 사고, 감정 등을 표현하고 전달하는데 규칙적인 기호체계로 설명되며, 내러티브적 의사소통을 하는 중요한 도구이다. 따라서 인간의 서사 능력은 인간이 선천적으로 지니고 태어나는 직관적 능력이며, 동시에 이런 능력은 내러티브 접근법의 충분조건이다. 호프만(M. Hoffman)은 신경과학적 연구 성과를 토대로 언어가 매개되어 공감의 감정이 발휘된다고 보았다. 그에 따르면 언어로 매개된 공감은 모방이나 조건화보다 더 큰 몰입을 가져오며 타인의 입장에 서서 생각할 수 있도록 돕는다.[91] 즉 학습자들은 선천적 서사능력을 기반으로 자신의 내러티브와 타인(학급구성원, 교사 등)의 내러티브를 접하고 감정적으로 공감하며 역지사지(易地思之)의 자세를 자연스럽게 익히게 되는 것이다.

---

90) 이민용, 앞의 글, p.157.

91) Martin L. Hoffman, 박재주 외 옮김, 『공감과 도덕 발달 : 배려와 정의를 위한 함의들』(서울: 철학과 현실사, 2011). 오진혁, 앞의 글, p.57. 재인용

둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 학습자에게 삶에서 분리되지 않는 도덕 문제를 계속적으로 제공해줌으로써 직관 형성에 도움을 주는 도덕적 암묵지 조성에 기여한다.[92] 신경과학자 르두(J. LeDoux)에 따르면 인간의 마음과 행동은 본성의 '양육'에 의해 훈련될 수 있다. 인간 마음의 본성적 측면은 뇌를 구성하는 신경세포인 뉴런(neuron)과 뉴런 사이의 작은 틈인 시냅스(synapse)를 통해 정보를 기록하고 저장하는 능력을 의미한다. 인간은 자신이 살아갈 세계에 대한 지식 기반을 가진 상태로 태어나고 그 지식은 뇌의 유전적인 기능적 구조에 이미 존재하는 것이다. 반면 양육적인 측면은 교육을 포함한 후천적인 환경적 자극에 의해 시냅스에서 장기간에 걸쳐 일어나는 변화를 의미한다. 이러한 변화는 시냅스의 가지치기(synaptic pruning), 수초화(myelination) 작업을 통해 이뤄지며 신경과학에서는 이를 시냅스의 가소성이라 표현한다. 결국 양육적 측면은 교육에 의한 시냅스의 가소성에 대한 변화를 의미하는 것이다.[93] 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 학습자에게 다양한 대리 경험을 기회를 제공하게 되면서, 직접 그 삶을 경험하지 않더라도 다양한 상황과 그에 적합한 도덕적 감정 및 도덕 판단을 할 수 있도록 학습자를 '양육'의 측면에서 훈련시킨다. 즉 신경과학에서 도덕 판단에 작용하는 직관은 양육의 측면을 포함하고 있기에 내러티브에 의해 습관화, 전문화될 수 있는 것이다. 이렇게 내러티브를 통한 도덕적 전문화 과정은 두뇌의 매커니즘으로도 설명가능하다. 해마는 전전두엽과 직접적으로 연결되어 있어 전전두엽에서 실시되는 여러 기능을 관장하는 중요한 역할을 수행하는데, 내러티브를 활용해 다양한 상황에 대한 경험을 전달할 경우 해마는 암묵적이고 자동적으로 기억을 회상할 수 있도록 만드는 것이다. 따라서 학습자는 내러티브를 통해 자신의 삶과 타인의 삶, 사회에 대해 생각하는 훈련을 하게 되고, 이러한 과정은 고도로 전문화된 암묵적 도덕발달 기능에 따라 도덕적 암묵지 형성에

92) 오진혁, "신경과학적 접근을 통한 내러티브의 도덕교육적 방향 탐색", 한국교원대학교 석사학위논문, 2014, p.60.
93) Joseph LeDoux, 강봉균 옮김, 『시냅스와 자아』(경기: 동녘 사이언스, 2005), pp.22-68. 오진혁, 위의 글, pp.48-49. 재인용

기여하게 된다.[94]

셋째, 도덕성에 있어 직관주의의 입장에 따르면 사회적으로 공유된 문화는 도덕 판단에 참여하는 직관에 영향을 주며, 양육적 측면 즉 사회, 문화, 교육에 의해 변화하기도 한다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 수업에서는 다양한 내러티브를 사용하게 된다. 내러티브에는 필연적으로 사회적으로 축적된 문화가 담길 수밖에 없으며, 효용성 측면에서도 문화를 담기에 가장 적합한 교육방식이 내러티브이다. 콜즈(R. Coles)는 이에 대해 내러티브는 인간의 삶과 교육을 포괄하며, 동시에 내러티브를 통해 재구성되며 발전, 창조된다고 하였다.[95] 이처럼 내러티브의 소재는 인간의 삶 전체를 포괄하며 인간의 삶과 문화는 떨어질 수 없는 불가분의 관계에 있다. 사회적 배경 속에 담긴 문화는 개인의 삶에 묻어나게 되며 개인의 행동과 생각, 정서, 내러티브에까지 스며들 수밖에 없기 때문이다. 그리고 내러티브는 교육이라는 과정에 담기면서 또 다른 문화, 사회를 재창조하는 기능을 수행하게 된다. 이러한 순환 관계는 내러티브를 통한 도덕교육이 사회적으로 공유된 문화를 학습자들에게 전달하는데 가장 적합한 방식임을 보여주는 증거가 된다.

4) 배려적 도덕교육

‘인간에게 도덕이 왜 필요한가’ 라는 질문에 가장 현실적인 답변이 있다면 ‘타인과 함께 살아가야 하기 때문’ 이 아닐까. 말을 바꿔 ‘무인도에 사는 사람에게도 도덕이 필요할까?’ 라는 질문은 아마 위 답변에 대한 방증이 될 수 있을 것이다. 위트벡(C. Whitbeck)은 “인간이 된다는 것은 다른 사람과 관계를 맺을 것을 필요로 하고 자아의 실현은 오로지 관계와 실천 속에서 그리고 그것들을 거쳐서 달성된다.” 고 하였다. 인간은 타인

94) 오진혁, 앞의 글, pp.60-61.
95) 유병렬, “초등 도덕교육에서의 내러티브 접근에 관한 연구”, 『한국초등도덕교육학회』, 제 29집, 2009, pp.146-147.

과 관계를 맺지 않고는 혼자서는 살 수 없으며 타인과 어떤 관계를 맺느냐에 따라 삶의 질이 달라지기도 한다. 그리고 그 관계맺음의 핵심에는 자신과 타인, 사회에 대한 '배려'가 있다. 여기서는 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통한 배려적 도덕교육의 효과성을 입증하고자 한다. 둘의 교집합을 잘 보여줄 수 있는 '소수의 목소리', '대화', '관계형성'라는 키워드를 통해 논의를 진행할 것이다.

첫째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 '소수의 목소리'에 주목함으로서 배려적 도덕교육을 실현한다. 교육적으로 내러티브 접근법이 도덕교육에서 관심을 받기 시작한 것은 콜버그의 도덕성 단계가 남성 중심적 도덕성에 맞춰져있다며 비판하고 나선 길리건의 연구에서부터이다.[96] 그녀는 내러티브에서 강조하는 정서와 경험은 남성 중심적인 도덕성에 초점을 맞춘 콜버그의 도덕단계에서는 정의와 보편적 윤리에 비해 저평가될 수밖에 없다고 생각했다. 따라서 그녀는 도덕성에 있어 칸트식의 시공간을 초월한 '선험적 자아' 대신 정서와 경험이 중요한 맥락성 속에서 살아가는 '관계적 자아'를 설정하게 된다. 이러한 길리건의 자아상과 도덕 성차(性差)에 대한 연구는 연구자들에게 당시 주류의 도덕성 연구에 남성 편향적 성격이 있음을 인정하도록 만들었으며 편견을 버리고 도덕성에 있어 내러티브의 중요성을 인식시키도록 이끌었다. 소수로서 여성의 목소리에 귀 기울이고 여성적 도덕성의 모습에 대해 연구하는 계기가 된 것이었다.

이처럼 초기 나딩스 관점의 배려 윤리는 여성의 관점에서의 배려에 초점을 맞춰 남성에 비해 소외된 그들의 목소리에 귀 기울이고 평가 절하된 여성의 도덕성 고양에 집중하게 된다. 그래서인지 사회의 변화에 따라 생겨난 시대적 욕구에는 발맞추지 못했는데, 민족적 · 문화적 다양성의 입장에 대한 고려를 하지 않았다는 점이 바로 그것이다.[97] 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 배려윤리를 받아들이되, 그 외연을 확장시켜 소수로서의 여성

96) 오진혁, 앞의 글, p.23.
97) 강소영, "다문화적 배려 이론", 『육아지원연구』, 1(1), pp.5-24. 추병완, "문화감응 배려", 한국배려학회 창립학회, 2014년 9월 26일. 서울: 서울대학교, p.22. 재인용.

뿐 아니라 시대적 요구로서 다문화적 배경을 갖고 있는 사회적 소수의 입장도 포괄한다. 달리기에서 정상적 체격조건을 갖춘 학생과 장애를 가진 학생을 똑같은 출발점에 세운다고 해서 평등이 아닌 것처럼, 소외되고 비주류에 있는 학습자의 목소리에 좀 더 귀 기울이는 것이 불평등(학습에 있어 편애)은 아닐 것이다. 그것은 배려이며, 정의롭고 평등한 학습을 위한 전제가 된다. 교육공간에서 소외된 다문화적 배경을 갖춘 소수학생들에게 자신의 목소리를 낼 기회를 준다는 것은 단순한 배려 이상의 의미를 띤다.

그러나 현재 학교의 교사와 학습자 모두 아직 다문화교육에 대한 낮은 준비도를 보이고 있는 것이 사실이다. 특히 권순정에 따르면 다문화교육을 선도해야 할 교사들조차 다문화 가정 출신 학생들을 관심과 배려의 대상으로 파악하고 있지만 이 근거에는 '동정심'이 있다고 한다.[98] 한 발짝 떨어져 선 채 타인의 아픔을 머리로 이해하는 것을 동정(sympathy)이라 하고, 타인의 아픔을 온전히 마음으로 느끼는 것을 공감(empathy)라고 한다. 동정은 당사자에게 소외감을 주지만 공감을 용기를 준다. 나딩스의 배려 윤리에서는 이러한 마음의 상태를 전념(engrossment)으로, 호프만은 공감(empathy)이라는 단어로서 설명한다. 다문화 교육에 있어서 학습자에 대한 배려 역시 공감에서 우러나와야 하며 이전에 그들의 문화를 이해하고 다가서려는 노력이 선행되어야 할 것이다. 그것이 학습자에 대한 진정한 배려이며 이해와 소통의 바탕이 되기 때문이다. 이런 취지에 부합하고 학습자로 하여금 공감의 경지를 이끌어 내는 것이 배려적 도덕교육을 위한 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 역할이다. 거대 담론 및 주류의 논리에만 집중되었던 기존 도덕과 교육체계 대신 다양한 목소리와 비주류의 관점을 담으려는 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 논리는 여성 뿐 아니라 현시대의 과제이자 사회 변화의 필연적 과정이기도 할 다문화세대를 끌어안는 교육으로까지 확대 재생산될 것이기 때문이다. 교육공간이라는 공적인 체제 하에서 소외된 다문화적 배경을 갖춘 소수학생들에게 자신의 목소리

98) 권순정, "다문화가정 출신 학생들에 대한 교사들의 고정관념 탐색", 『국제이해교육』, 5(2), pp.5-37. 추병완, 앞의 글, p.23. 재인용.

를 낼 기회를 준다는 것은 상징적 의미 뿐 아니라 실질적 필요성에 있어서도 상당히 중요한 일이다. 따라서 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 배려적 도덕교육이 가능하게 할 것이며 이 같은 사실은 내러티브 중심 도덕과 교육과정 설계의 정당성에 큰 힘을 실어준다.

둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 교사-학생 간 '대화'는 배려 윤리에서의 '대화' 모형을 지향하며 이는 배려적 도덕교육의 실천양식이 된다. 나딩스는 배려 윤리의 실천 방법 중 하나로 '일상적 대화'를 강조한다. 이 일상적 대화는 인격교육에서 사용되는 교화적 이야기와 구분되는데, 인격교육에서 영웅을 통해 도덕적 감동을 주는 이야기가 선호된다면 배려 윤리에서는 타인을 이해하는 데 도움이 되는 공감적 이야기로서의 대화가 강조되기 때문이다.[99] 또한 나딩스는 일상적 대화가 의미를 가지기 위해서 세 가지 특성을 가져야 한다고 말한다. 1)대화의 참가자로서 성인이 이성적이고 선량할 것, 2)성인은 아동을 배려하고 대화의 파트너로 인정하며 그들과의 대화를 즐길 것, 3)대화의 주제보다는 대화의 상대방이 소중하다는 것을 인식하는 것이라 했다.[100] 이 같은 배려 윤리의 가르침은 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 지침이 된다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 주축이 되는 학습자의 내러티브는 사실 이러한 배려 없이는 표현되기 힘들다. 위압적이고 권위적인 수업 분위기는 학습자를 침묵하게 만들고 그들을 교육과정의 주체가 아닌 수동적 객체로 전환시키기 때문이다. 그러나 이러한 배려가 바탕 된 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 학습자의 내러티브에 귀를 기울이고 그들의 생각, 느낌, 비판, 상상력을 성장시킨다.

셋째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 타인과의 관계맺음에 집중함으로서 배려적 도덕교육을 가능하게 한다. 배려 윤리의 대표적 학자 나딩스(N. Noddings)는 배려는 "도덕적 갈등 상황 속에서의 의사결정이나 정

---

99) 도홍찬, "내러티브 도덕과 교육과정의 체계화 방안 연구", 서울대학교 박사학위논문, 2008, p.77.

100) Nell Noddings, "Conversation as moral education", *Journal of Moral Education* 23, 1994, pp.114-115. 도홍찬, 위의 글, p.78. 재인용.

당화가 아니라, 타인과 함께 어울려 긍정적 관계를 만들고 고양하는 것에 달려있다”고 하였다. 또한 “도덕적 추론의 우선성에 도전하는 가운데 동기화(motivation)를 강조하고 있는 점”이 주목할 만하다고 덧붙인다.[101] 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 이러한 배려윤리에 토대를 두고 도덕적 동기화의 강조를 통한 도덕적 행동 산출에 초점을 맞추며 타인과의 긍정적 관계 형성에 목표를 두고 있다. 이는 배려적 도덕교육으로 이어질 것이다. 다만 배려 윤리가 관계의 친밀성을 기준삼아 윤리적 행위의 정도를 파악하기에, 배려 윤리의 포괄범위가 사적인 영역에 한정될 것이라는 비판이 가능하다. 이는 배려 윤리에 이론적 토대를 두고 있는 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 한계점으로 꼽힐 수도 있다. 교육과정이라는 것은 학습자가 훌륭한 인격을 갖춘 개인으로 성장하는 것 외에도 바람직한 시민성을 지닌 사회구성원의 역할을 할 수 있도록 도와야 하는 책무가 있기 때문이다.

그러나 이 같은 비판은 처음부터 배려 윤리 연구자들이 정의의 윤리와 배려의 윤리를 대립시키지 않았다는 사실을 상기함으로서 사라질 수 있다. 오히려 그들은 정의 중심의 도덕이 구현되기 위한 장치, 전제로서 타자에 대한 배려가 필요하다는 새로운 관점을 내세웠기 때문이다. 배려윤리학자들은 타인에 대한 배려라는 기본 전제가 깔려있을 때 공평무사(公平無私)한 정의의 윤리도 힘을 발할 수 있다고 생각했다. 즉 보살핌의 도덕을 사적 영역의 도덕으로, 정의의 도덕을 공적 영역의 도덕으로 이분화 시키는 관점은 배려윤리를 평가 절하하는 것이다.[102] 나딩스가 배려를 ‘자연적 배려’와 ‘윤리적 배려’로 구분한 것 역시 배려가 단지 나와 가까운 사람에게서 느끼는 친밀감에 대한 응답이 아니라, 부지(不知)의 타인과 사회로 배려 윤리의 외연이 확장 가능함을 보여준다.

이러한 배려 윤리의 관점에 영향을 받은 내러티브 중심 도덕과 교육과정

---

101) Nell Noddings, 추병완 외 옮김, 『배려교육론-인간화교육을 위한 새로운 접근』(서울: 다른우리, 2002), p.52.

102) Madhu Suri Prakash, “In Pursuit of Wholeness: Moral Development the Ethics of care and the Virtue of Philia”, *Philosophy of education*, 1984, 이나현, 앞의 책, p.54. 재인용.

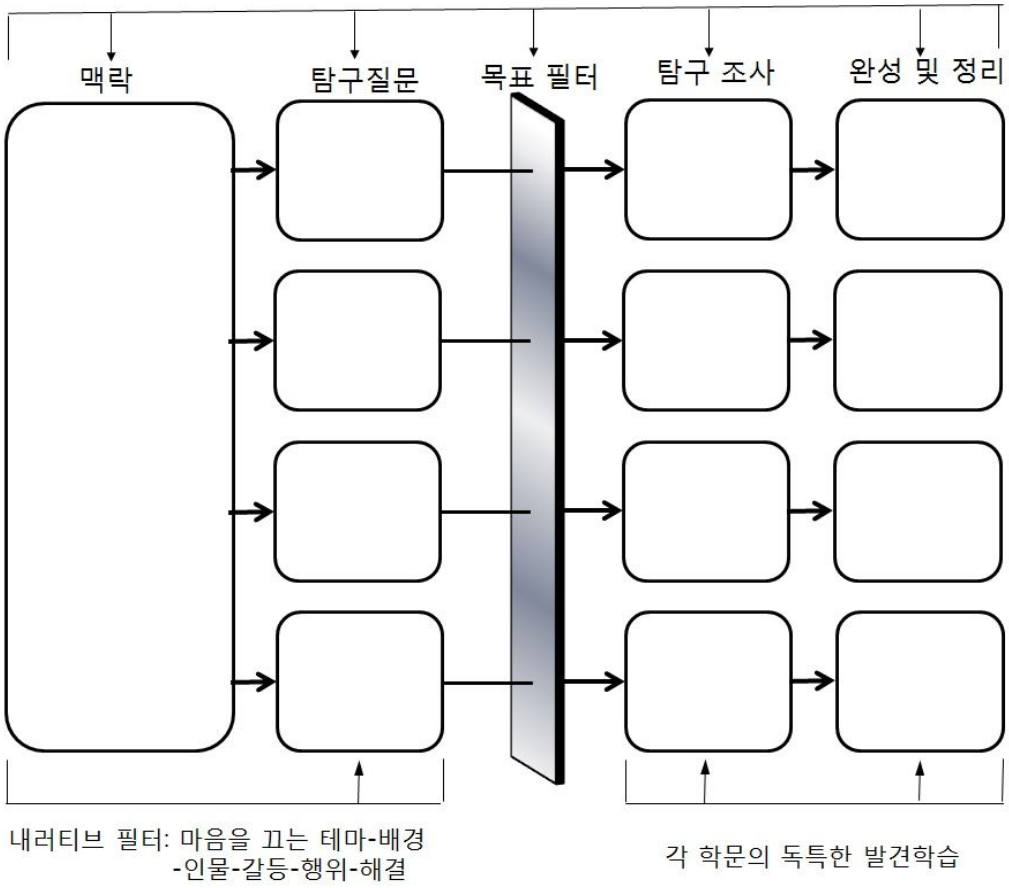
은 소수의 목소리, 배려, 관계맺음이라는 키워드를 통해 배려적 도덕교육을 구현한다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정이 소수의 이야기에 주목한다고 해서 단순히 개인의 경험을 이야기하고 나열하는 것을 의미하지는 않는다. 개인의 경험과 삶은 교사라는 전문가적 존재, 학급이라는 공적인 공간 속에서 다양한 내러티브의 소재로 변모해 다뤄질 것이며 그것은 개인적 성찰의 체험 뿐 아니라 사회적 안건이나 제도에 대한 비판적 내러티브로까지 확대 가능하다. 또한 내러티브 교육과정 안에서 이뤄지는 학습자-또래집단-교사라는 관계 내의 배려와 상호작용은 단지 친밀감을 바탕으로 하는 관계적 도덕을 넘어서 '작은 사회'로서 학급 내 정의 문제를 체험하게 할 것이며 이를 통해 학습자는 사회 정의에 대해 성찰하고 전문적 도덕성을 수련할 수 있다.

Ⅳ. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업 설계

이 장은 앞서 규정지은 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 개념을 바탕으로 한 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 수업설계에 관한 것이며 다음과 같은 단계로 구성된다. 첫째, 수업 설계원리를 설정한다. 둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 사용 가능한 다섯 가지 내러티브인 자서전적 내러티브, 문학적 내러티브, 역사적 내러티브, 쟁점적 내러티브, 협동적 내러티브를 통한 수업 방법을 제시한다. 셋째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정에 적합한 평가 방법을 제시한다. 마지막으로 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 운영에 필요한 교사의 역할을 논의한다. 상위의 과정을 거쳐 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 수업이 명료화될 것이다.

1. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업 설계원리

내러티브 중심 도덕과 교육과정의 목적과 내용이 정해졌다면 어떤 원리를 중심으로 수업을 설계할 것인가에 대한 답이 필요하다. 본 논문에서는 로리첸과 예거가 제시한 내러티브 중심 교육과정의 설계 원리를 따른다.



[그림 3] 내러티브 중심 교육과정 설계 원리[103]

로레첸과 예거는 내러티브 중심 교육과정의 설계 원리를 만드는데 있어 선행지식이 활성화 되는지, 이론의 실제적 적용이 가능한지, 학습목표와 내러티브, 학문적 발견 학습이 상호작용할 수 있는지에 유의해야 한다고 밝혔다.[104] 이러한 유의점을 반영해 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업은 1)맥락의 제시 2)탐구질문의 제시 3)목표필터의 통과 4)탐구 조사

103) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 『내러티브 교육과정의 이론과 실제』(서울: 학이당, 2007), p.189.
104) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 위의 책, pp.188-228.

5)완성 및 정리의 단계로 이뤄진다.[105]

첫째, 맥락 선정하기 단계는 사건이 일어나는 전체적인 상황의 제시에 대한 것이며 맥락을 선정하는 것은 단원에 초점을 두는 목표를 선정하는 것과 같다. 맥락은 실제 상황에서 일어날 법하고(일어나고) 인물을 포함하며 질문을 제기하고 해결책을 추구하기에 충분해야 한다. 또한 학습을 시작하기 위한 도약판이 아니라 상황을 이해하도록 도와주는 지도로서의 역할을 수행한다. 따라서 학습자는 맥락이라는 지도에서 내러티브에 사용될 경험을 가져올 수 있어야 하고 동시에 그 과정에서 새로운 의미를 구성하는 순환적 관계에 서게 된다. 이때 맥락은 학습자의 흥미를 유발하기 위해 제기되는 인간적인 드라마를 가지고 있어야 한다. 이렇게 선정된 맥락은 단순히 이야기로만 쓰이는 것이 아니라 궁극적으로 학습자가 학문에 접근할 수 있도록 도와야 하므로 학습과 연계성이 있어야 하며 깊이가 있어야 한다.

둘째, 탐구질문 제기하기 단계는 내러티브 맥락 속에서 학습자들이 학습해야 하는 범위를 규정짓는 역할을 한다. 즉 학습목표에 부합해야 하며 텍스트가 가진 본질과 직접적으로 연관된 것이어야 한다. 따라서 학습자의 흥미에 부합하되, 학습자들이 맥락을 더 잘 이해하도록 도와줄 수 있는 해결책을 제시한 질문이어야 한다. 이는 학습자가 수업에 참여하고 또 자기 삶 속에서 의미를 재구성하는 학습의 순환적 특징을 지원해주는 역할을 한다. 즉 탐구질문은 학습자들이 학문적 관접에 더 가까이 다가설 수 있도록 돕는 역할을 한다.

셋째, 목표 필터에서 여과시키기 단계에서 목표 필터는 제기된 탐구 문제를 여과시키는 역할을 수행한다. 즉 제기된 탐구 문제 중 '더 학습 목표에 부합하는 것', '더 교육과정에 부합하는 것', '더 교실에서의 상황과 학습자의 수준에 맞는 것', '더 학습자의 활동을 촉진시키는 것'을 걸러내는 역할을 하는 것이다. 이는 선택과 집중을 통해 학습자의 에너지와 흥미를 몇 가지 내용과 주제로 제한해 깊이 있는 학습을 가능하게 한

105) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책, pp.188-228.

다.

넷째, 탐구조사 수행하기 단계는 학습자들이 직접적으로 활동에 참여하고 조사하며 활동하는 단계이다. 탐구조사는 특정 대답(닫힌 대답)을 만들어내기 위한 과정이 아니라 알아내기 위해 노력하는 과정임을 인식해야 한다. 학습자들은 탐구조사를 수행할 때 처음 선정했던 학습목표를 상기하면서 주제와 상호작용할 수 있어야 한다. 이를 돕기 위해 교사는 학습자들이 수행하는 탐구조사에 적절한 피드백을 수시로 행해야 한다. 학습자는 스스로 탐구조사를 수행하면서 학습의 의의를 깨닫고 목표에 다다를 수 있어야 한다.

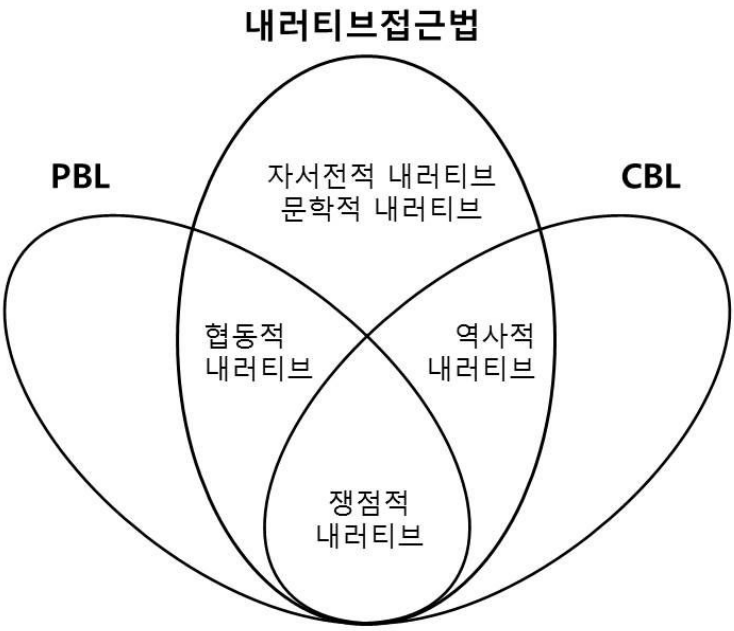
다섯째, 완성 및 정리 단계는 제기된 문제와 도전과제에 대한 해결책이 실현되는 단계이다. 발표와 같이 학습자 스스로 달성이나 성취를 알릴 기회가 제공되어 학급구성원과의 공유과정이 진행된다. 학급구성원들은 반응공동체로서 학습자의 성취에 대한 축하와 긍정적 피드백을 주는 기능을 수행한다. 교사는 학습자가 탐구과정을 통해 수업 목표에 대한 능력을 발전시킬 뿐 아니라 자신과 타인과 연결해야 함을 주지시켜야 한다.

이러한 수업 구성 단계에서 학습자는 스스로 내러티브를 창안하고 구성해나간다. 그리고 교사는 학습자가 구성해내는 수업을 올바른 방향으로 나아갈 수 있도록 돕는 조력자의 역할을 하게 된다. 내러티브가 완성된 다음에는 학급 전체와 이를 공유하는 시간을 가지게 되는데, 이때 반응공동체로서의 학급의 역할이 수행된다. 세 박자가 모두 합쳐졌을 때 의미 있는 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업이 완성된다.

2. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업방법

본 논문에서 제시하는 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 수업은 내러티브 접근법을 사용하며 이는 총 다섯 가지 내러티브 유형을 통해 이루어진다. 각각의 내러티브는 자서전적 내러티브, 문학적 내러티브, 역사적

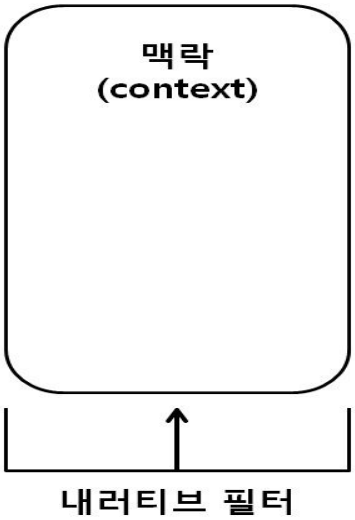
내러티브, 쟁점적 내러티브, 협동적 내러티브이며 다음 도식은 각 내러티브의 성격을 드러낸다.



[그림 4] 내러티브 유형별 성격

자서전적 내러티브와 문학적 내러티브는 가상의 혹은 실제적 내러티브를 말 또는 글로써 표현하게 되므로 내러티브 중에서도 스토리텔링의 범주 안에 포함가능하며 다른 구성주의 수업모형과는 달리 내러티브 접근법에서만 가능한 영역 안에 존재한다. 역사적 내러티브는 실제 일어난 사건을 활용한다는 점에서 내러티브 접근법과 사례기반학습의 교집합에 속한다. 쟁점적 내러티브는 실제사례를 활용할 수도, 어떤 문제 상황을 가져와 수업을 진행할 수도 있기에 사례기반학습, 문제중심학습, 내러티브 접근법의 교집합 지점에 자리 잡는다. 협동적 내러티브는 어떤 문제를 중심으로 또래 구성원들이 협동하여 하나의 내러티브를 만들어내고 해결책을 찾아내는 방식

으로 이뤄질 것이므로 문제중심학습과 내러티브 접근법의 교집합에 속하게 된다. 내러티브 접근법에서 사용될 수 있는 내러티브는 다음과 같은 내러티브 필터를 통과해야만 한다. 내러티브는 단순한 이야기의 나열이 아니며 학습자들이 배우고 찾아야 할 교육적 가치를 담고 있어야 하기 때문이다.



[그림 5] 내러티브 필터(The narrative filter)[106]

위 그림에서 알 수 있듯이 내러티브 필터를 거친 내러티브만이 맥락을 가지며 수업에서 쓰일 수 있다. 내러티브 필터의 구성요소는 1)매력적인 주제, 2)장면, 3)등장인물 4)갈등 5)행위, 6)해결/반성이며 이를 풀어보면 '첫째, 이야기에 주목할 만한 주제가 있는가. 둘째, 장면이 흥미롭거나 실제 있을법한 것인가. 셋째, 등장인물이 우리의 관심을 끄는가. 넷째, 해결해야 될 딜레마나 갈등이 있는가. 다섯째, 행위는 독자들의 관심을 끄는가. 여섯째, 우리가 등장인물과 함께 해결책을 찾는데 참여할 수 있는가.' 이다.

내러티브 필터를 통과한 내러티브는 다양한 방식으로 수업에서 사용될

106) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.234.

있으며 이 때 교사는 수업에서 필요한 내러티브의 특성과 가치를 잘 드러낼 수 있는 내러티브 전달 수단을 선별해야 한다. 다음 표는 내러티브 접근법에서 활용 가능한 전달 수단의 종류에 대한 것이다.

<표 4> 내러티브 접근법에 활용 가능한 전달 수단[107]

내러티브 접근법의 전달 수단	
드라마	역할 놀이에 해당한다. 학습자들이 배역을 맡아 역사적 인물 로 등장해 역사적 내러티브 진행도 가능하다. 배역으로 있으면서 즉석에서 청중에게 반응할 수 있다.
논쟁	학습들은 포럼에서 행하는 것처럼 토론자로 임한다. 논쟁에서는 개념, 역사적 사건, 내러티브의 등장인물 등 다양한 것들에 대해 논쟁가능하다. 이런 논쟁을 통해 생성된 질문과 흥미는 탐험을 위한 더 많은 가능성을 야기한다.
면접	이야기를 듣는 가장 좋은 방법이다. 면접이 잘 수행되기 위해서는 사려 깊고 사전 준비된 질문이 필요하다. 면접의 목적은 학습자가 좋은 만담가가 되길 의도하는 것이 아니라, 그들의 이야기가 흥미롭고 가치 있는 것임을 깨닫게 하는 것이다. 또한 학습자 자신이 좋은 면접자가 될 수 있도록 학습된다면 바람직하다.
객원연설가	교실에 객원 연설가를 초대하는 것은 어렵지만 교내에서 가끔 가능한 연설은 학습자에게 남다른 감명을 줄 수 있다. 좋은 강연자는 질문을 격려하고 적절한 반응을 제공한다. 또한 학습자의 관심사를 들음으로서 그들을 대화에 참여시킨다. 강연의 길이는 적절히 제한해야하며 최대한 학습자의 내러티브를 끌어낼 수 있는 측면에 초점을 맞춰야 한다.
현장 견학 (현장 체험)	현재 대부분은 현장 견학은 학습의 보상 혹은 단원의 종결로 여겨지지만, 내러티브 교육과정에서 현장 견학은 학습자의 가능성을 발견하고 관심영역을 찾으며 학습을 위한 욕구를 자극하기 위한 것이다. 현장 견학에서 교사와 학습자는 탐구를 시작한다.

107) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책, pp.298-306.

	현장 견학은 맥락을 형성하는 시발점인 것이다. 또한 교사는 현장에서 학습자에게 적절한 비계설정을 제시해야 한다.

위 표에 등장하는 드라마, 논쟁, 면접, 객원 연설가의 활용, 현장 체험 학습 등은 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업에서 사용될 때 도덕적 지식을 전달할 뿐만 아니라 학습자의 도덕적 정서 및 감정을 표출하도록 만든다. 또한 학습자가 드라마, 논쟁, 현장 체험 등의 방법으로 도덕적 문제의 해결과정에 직접 참여하는 경험을 하게 됨으로서 현실의 삶에서도 도덕적 행동을 수행할 가능성이 높아진다.

이와 같은 설계원리와 수업 전달 수단을 사용해 본 논문에서 제시할 내러티브의 종류는 자서전적, 문학적, 역사적, 쟁점적, 협동적 내러티브이다. 이 다섯 가지 내러티브를 사용하여 전개될 수업을 통해 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 수업 방법을 검토하고자 한다.

1) 자서전적 내러티브 이용 수업

듀이(J. Dewey)는 "삶의 경험은 교육의 기초가 될 수도 있다"며 "어떤 사람은 삶에 대한 사색으로부터 교육을 배우게 되고, 또 어떤 사람은 교육에 대한 사색으로부터 삶을 배우게 된다"고 말했다.[108] 이러한 경험의 교육적 가치에 대한 듀이의 신뢰는 지금의 자선적적 내러티브의 토대가 되었다. 아키슨(R. Atkinson)은 자서전적 내러티브에 대해 다음과 같이 말한다.

> "생애 이야기는 한 사람이 자신이 살아온 삶에 대해, 가능한 완전하고 정직하게 말해진, 그것에 대해 말하고자 선택한 이야기이며, 대개의 경우 다른 사람에 의해 인도된 면접의 결과이다.

108) John Dewey. *Experience and education*(N.Y: Collier Books, 1938), p.89.

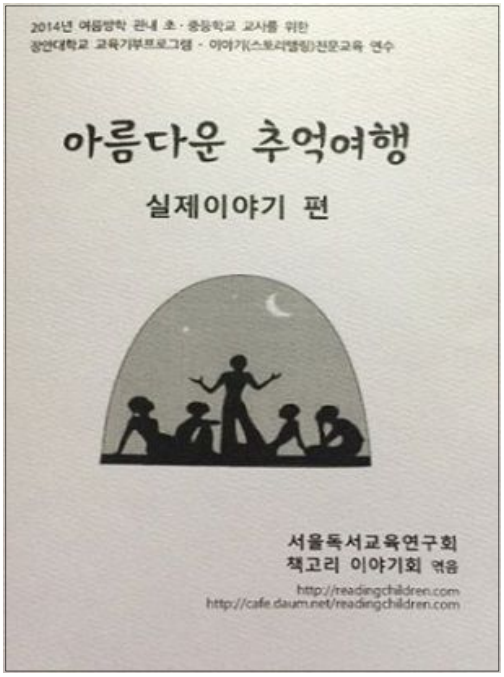
생애 이야기는 자신의 삶의 전체 경험을 온전한 전체로서 상당히 완전하게 서사하면서도, 가장 중요한 국면들을 드러내는 것이다.” 109)

아키슨의 글처럼 자서전적 내러티브에 임하는 학습자에게 요구되는 태도는 진솔함과 당당함이다. 자기 삶의 경험을 담담하고 진솔하게 표현할 수 있다면, 그것이 바로 자서전적 내러티브의 정석(定石)일 것이다. 내러티브적으로 정체성은 ‘살아가는 이야기’로 해석된다. 인간의 정체성이라는 것은 선천적으로 정해지는 유전자가 아니라 살아가면서 후천적으로 형성되고 굳어지는 어떤 무엇이기 때문이다. 따라서 클랜디닌은 정체성의 이야기를 풀어가는 ‘자서전적 내러티브’를 내러티브의 시작이라고 전한다.110)

이처럼 자서전적 내러티브는 학습자의 측면에서 풀어져 수업에 사용될 수 있지만 교사의 자서전적 내러티브를 활용한 수업도 가능하다. 실제 교육현장에서도 자서전적 내러티브의 가치를 인정하고 있으며 이를 위한 교사 교육도 실시되고 있다. 2014년 7월 28일부터 8월 5일까지 ‘서울독서교육연구회 책고리 이야기회’에서 주최한 ‘스토리텔링 연수’에서는 학교수업에서 교사들이 자신의 자서전적 내러티브를 사용하기 위한 교육이 실시되었다.111) 이 연수의 목적은 교육현장에서 유용하게 자서전적 내러티브를 이용하기 위한 교사의 능력향상이며, 이를 위해 연수에 참여한 교사는 직접 ‘이야기할머니’112)가 되어 자신의 이야기를 청중 앞에서

109) D. Jean Clandinin, 염지숙 외 옮김, 앞의 책. p.308.
110) D. Jean Clandinin, 염지숙 외 옮김, 앞의 책. p.129.
111) 이 연수는 본 연구자가 직접 참여한 연수로서, 2014년 여름방학 관내 초·중등학교 교사를 위한 장안대학교 교육기부프로그램으로, 이야기(스토리텔링)전문교육 연수이다. 서울독서교육연구회 책고리 이야기회(http://readingchildren.com)에서 연수를 전담해 장안대에서 이루어졌다.
112) 정부(문화체육관광부)와 (재)한국국학진흥원이 2009년부터 손을 잡고 시작한 ‘아름다운 이야기할머니 사업’에 관한 것이다. 핵가족화 및 부모의 경제활동 증가로 인하여 유아의 인성교육 주체가 사라진 지금 전통적인 인성교육 기능과 방법을 살리기 위해 ‘이야기 할머니’를 통해 재미있고 교훈적인 옛이야기 및 주변의 미담 자료를 발굴하여 이를 유아인성 함양을 위한 소재로 활용하는 사업이다.

해 보이게 된다. 주제는 ‘삶’이며 여기에 참여한 교사들은 부모님 이야기, 어렸을 적 이야기, 여행이야기, 자녀들 이야기 등을 자신의 내러티브로 풀어낸다. 그 당시 연수에 참여했던 교사들은 모두 하나씩 자서전적 내러티브를 했었고 이는 하나의 책자로 꾸려졌다.



[그림 6] 자서전적 내러티브로 만들어진 책

이 연수에서 발간된 「아름다운 추억여행-실제이야기 편」을 주제 면에 살펴보면 삶의 애환을 담은 이야기, 혹은 남에게 숨기고픈 부끄러움이 담겨있는 솔직한 이야기가 많음을 알 수 있다. 가령 어렸을 적 못 다 이룬 꿈 이야기, 부모님의 병을 부끄러워했던 어린 시절의 이야기, 몰래 저금할 돈을 빼돌려 간식을 사먹다 어머니께 들켰는데 오히려 가난을 미안해하시는 어머니의 모습에 더 울어버렸다는 이야기, 심지어 어렸을 적 성추행을 당했던 이야기도 있다. 실제 이 연수에서 교사들에게 내준 과제는 자신의

삶의 이야기라는 다소 포괄적인 주제였음에도 불구하고 교사들이 이렇게 개인적인, 그리고 다소 어두울 수 있는 주제를 선택한 것은 누구에게나 타인에게 '괜찮아', '그럴 수 있어'라는 위로와 수긍을 받고 싶은 욕구가 있기 때문일 것이다. 공적으로는 꺼내기 힘든, 어린 시절 트라우마(trauma)처럼 자리 잡았던 기억일 수 있지만, 가장 개인적인 이야기를 많은 사람들 앞에서 털어놓고 제3자에게서 공감의 피드백을 받으며 상처받은 마음을 치유하게 되는 것이다. 또한 자신의 기억, 경험을 꺼내어 하나의 내러티브로 만드는 과정에서 학습자는 과거의 경험, 타인과의 관계를 반추하며 자기반성과 함께 자아성찰의 과정을 거칠 수 있다.

다음은 황신웅이 소개하는 자서전적 내러티브의 소재이다.

<표 5> 자서전적 내러티브의 소재[113]

자서전적 내러티브의 소재
1. 살아오면서 가장 재미있었던 경험에 대해서
2. 무언가를 개발하거나, 만들어 내거나, 디자인하거나, 발명했던 경험에 대해
3. 부족하거나 모자라는 자원으로 무언가 의미 있는 것을 성취해 냈던 경험에 대해서
4. 기대 이상으로 잘 수행해냈던 학습이나 과제에 대해서
5. 가장 용감하게 행동했던, 가장 큰 용기를 냈던 경험에 대해서
6. 특별히 주목을 받거나 어떤 상을 받았던 경험에 대해서
7. 가장 힘들고 괴로웠던 경험에 대해서
8. 학교, 가정, 혹은 누군가의 손해나 위험을 막아낸 경험에 대해서
9. 부모로부터 반복해서 듣는 이야기 중에서 가장 질리지 않는 스토리에 대해서
10. 다른 사람은 미처 알지 못했던 문제를 발견해낸 것에 대해서
11. 자신의 영웅이나 롤 모델(role model)에 대해서

113) 황신웅, 『스토리텔링, 교육을 아우르다』(서울: 성균관대출판부, 2014), pp.113-114.

12. 자신이 가장 좋아하는 어린 시절 스토리에 대해서
13. 어떤 새로운 절차나 방법을 만들어 내거나 도입한 것에 대해서
14. 학교에서나 가정에서 닥쳤던 커다란 위기에 적절하게 대처한 경험에 대해서
15. 자신의 만난 가장 인상적이고 영향력 있는 사람에 대해서
16. 불가능해 보이는 어떤 일을 해낸 경험에 대해서
17. 자신을 가장 크게 웃게 만들었던 경험이나 이야기에 관해서
18. 가장 크게 아팠거나 큰 병에 걸렸던 경험에 관해서
19. 살아오면서 가장 열심히 노력했던 어떤 일에 관해서
20. 문화적 차이를 실감했던 해외여행에 관해서
21. 교실에서 가장 기억에 남거나 인상적이었던 순간에 관해서
22. 살아오면서 가장 치열했던 경쟁에 관해서
23. 자신의 열정과 단호함이 잘 드러났던 경험에 관해서
24. 많은 숙제나 시험들을 시간에 쫓겨 가면서 잘 컨트롤했던 경험에 관해서
25. 자신의 삶에 커다란 영향을 주었던 어린 시절의 사건에 대해서
26. 부모님으로 받은 가장 중요한 교훈에 대해서
27. 자신에게 가장 큰 영향을 주었던 친구나 주변사람에 대해서
28. 내가 바라는, 내가 꿈꾸었던 미래에 관해서

본 논문에서는 28번 내가 바라는, 내가 꿈꾸었던 미래에 관해서라는 주제를 가지고 자서전적 내러티브를 사용한 수업 설계를 제시한다. 이는 [중학도덕2]의 1단원의 '도덕적 주체로서의 나' 중 '4. 공부와 진로' 수업에 적용될 수 있다.

<표 6> 자서전적 내러티브를 사용한 수업 구성단계

맥락 선정하기	1. 학습자는 내가 바라는 나의 모습에 대한 내러티브를 작성한다.

	2. 우선 공부와 진로라는 주제를 정하지 않고 브레인스토밍 형식을 빌려 다양한 자신의 모습을 상상하고 자신의 바라는 모습에 대해 작성한다. 3. 이때 교사는 상상력에 한계가 있는 것은 아니나 맥락은 실제상황에서 일어날 법하고(일어나고) 인물을 포함하며 질문을 제기하고 해결책을 추구하기에 충분해야 하기에 외계인이 되는 것, 하늘을 나는 것과 같이 비현실적 상황이 아니라 실제 가능한 상황에 대해 구상하도록 유도해야 한다. 4. 학습자는 자신의 내러티브를 구성하는 과정에서 과거의 자신을 소환해 경험에서 온 교훈이 바탕으로 자신의 장점과 특기, 소망을 연관시켜 자신의 미래를 꿈꾸게 된다. 5. 학습자의 흥미를 유발하기 위해 교사는 타인과 꿈과 관련된 영상을 소개할 수도, 관련 책의 구절을 읽어줄 수도 있다. 6 학습자가 내러티브를 작성하는 동안 교사는 내러티브의 맥락이 궁극적으로 학습목표와 연관성이 있도록 지도한다.
탐구질문 제기하기	1. 탐구질문은 내러티브 맥락 속에서 학습자들이 학습해야 하는 범위를 규정짓는 역할을 한다. 즉 학습목표에 부합해야 하며 텍스트가 가진 본질과 직접적으로 연관된 것이어야 한다. 따라서 교사는 학습자가 작성한 내러티브에서 스스로 탐구질문을 제기할 수 있도록 '그 꿈을 이루기 위해 어떤 노력을 해야할까?' '자신의 꿈과 비슷한 삶을 살고 있는 사람은 누가 있을까?'와 같은 질문으로 학습자를 유도해야 한다. 2. 학습자들이 지적 흥미와 호기심에 부합하는 롤 모델을 생각해 그가 어떤 환경에서 어떤 노력을 했는가에 대해 질문할 시간을 갖는다. 3. 학습자들이 맥락을 더 잘 이해하도록 도와줄 수 있는 해결책 즉 꿈과 진로를 위해 현재 어떤 노력을 할 수 있고, 어떤 자세를 취해야 하는지 스스로 질문할 수 있어야 한다.
목표 필터에서 여과시키기	1. 목표 필터는 제기된 탐구 문제를 여과시키는 역할을 수행한다. 2. 교사는 학습자가 제기된 탐구 문제 중 더 학습 목표에 부합하는 것, 더 교육과정에 부합하는 주제로 내러티브를 여과시킬 수 있도록 '공부와 진로'라는 단원의 주제의식에 대해 상기시

	킨다. 3. 학습자는 스스로 제기한 탐구 문제 중 이후 자신의 활동을 더 촉진시킬 수 있는 것, 즉 스스로 실천하고 변화할 수 있는 탐구문제에 집중한다.
탐구조사 수행하기	1. 학습자들이 직접적으로 활동에 참여하고 조사하며 활동하는 단계이다. 2. 학습자는 탐구조사를 하면서 각자의 진로, 꿈의 지도는 다르므로 어떠한 특정 답을 찾으려는 시도가 아니라 그 과정이 중요함을 깨달을 수 있어야 하고 각자의 꿈 나름의 가치가 있음을 인정해야 한다. 3. 탐구조사를 수행하는 것은 선정한 목표 즉 '4. 공부와 진로'라는 수업의 목표와 상호작용할 수 있어야 한다. 4. 교사는 학습자들이 수행하는 탐구조사에 적절한 피드백을 수시로 행해야 한다. 5. 학습자가 탐구조사를 수행하면서 스스로 그 의의를 깨닫고 학습목표에 다다를 수 있어야 한다.
완성 및 정리	1. 학습자는 자신의 완성한 내러티브를 교사와 학급 구성원 앞에서 발표하는 기회를 가진다. 이는 학습자에게는 공언의 기회를 통한 다짐의 계기를, 학급구성원에게는 흥미유발과 정보제공의 기회가 된다. 2. 반응공동체로서 학급은 발표자의 성취에 대해 축하한다. 3. 교사는 학습자가 관련된 탐구에 몰두하는 과정을 통해 타인과 자신을 연결시킬 수 있도록 도와야 한다.

2) 문학적 내러티브 이용 수업

콜즈(R. Coles)는 삶 속에서 '내러티브 권위'가 갖는 역할에 대해서 예증한 바 있다. 콜즈가 잘못된 행동을 했을 때 그의 어머니는 무작정 나무라는 대신, 책에 나오는 인물들과 그 자신을 관련지어보고, 어떻게 그 인물들이 자신의 문제를 파악하고 이해하고 있는지를 탐색하도록 격려했다고 한다. 뿐만 아니라 콜즈의 부모는 정기적으로 서로에게, 그리고 아이들

에게 문학작품을 읽어주었고 그 가족은 자신들이 읽은 텍스트 및 의미 있는 경험들에 관해 진지한 대화를 나누곤 했다고 전한다. 이후 콜즈는 내러티브가 가지는 권위를 존중하며 동시에 자신의 내러티브 권위를 배양할 수 있었다고 한다.[114]

브루너 역시 내러티브 사고 능력을 기르기 위해서는 신화와 역사, 민담 등을 통해 정체성을 형성하는 것과 소설을 통해 상상력을 기르는 것이 필요하다고 주장했다.[115] 또한 그는 그의 저서 『교육의 문화』(The Culure of Education)에서 바흐찐(M. Bakhtin)이 처음 사용한 '대화적 상상(dialogic imagination)' 이란 단어를 인용하며 대화와 사고는 이질적이거나 상이한 것이 아니며 사고는 내면적이고 내적인 대화와 같다고 하였다.[116]

문학적 내러티브 이용 수업은 이러한 브루너의 생각을 발전시킨 것이다. 문학 작품에 등장하는 인물과 학습자는 사실 만난 적도 없고, 등장인물이 겪는 사건 · 사고를 학습자가 직접 경험한 것도 아니다. 그러나 학습자는 문학적 내러티브 이용 수업의 '대화적 상상' 을 통해 등장인물에 공감하고 그의 상황에 대한 도덕적 정서를 가질 수 있으며 인물의 입장에 서서 도덕적 판단을 하게 된다. 대화적 상상을 활용한 문학적 내러티브는 학습자의 사고와 도덕적 상상력을 자극하고 문학작품에 제시되는 도덕문제를 교사와 학급 구성원들에게 풀어내는 내러티브 과정을 연습하는 것이다. 즉 신화, 고전, 소설 등 허구의 내러티브를 통해 학습자들은 실제 사건이 아니라할지라도 작품 속 주인공과 소통하며 도덕적 상상력과 올바른 도덕의식에 대해 배우게 되며 이러한 연습은 학습자의 실제 삶 속에서의 도덕적 실천력을 높일 수 있다.

다만 문학적 내러티브는 허구라는 점에서 앞서 학습자에게 실제의 사건이나 갈등을 다룬 것에 비해 현실적 측면에서 학습자에게 다가가기에 태생

114) D. Jean Clandinin, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.345.
115) 강현석 · 조인숙, 앞의 글, p.204.
116) Jerome Bruner, 강현석 외 옮김, 앞의 책, pp.304-305.

(胎生)적 한계를 가질 수 있다. 따라서 이때 교사는 섬세하고 분별력 있는 사고로 학습자들이 공감하고 몰입할 수 있는 문학적 내러티브를 선별해야 한다. 다음은 문학적 내러티브 이용 수업의 예이다.

<표 7> 문학적 내러티브의 예[117]

문학적 자원	장면	등장인물	줄거리	주제
The Day of Ahmed's Secret (Heide & Gilliland, 1990)	이집트 카이로	Ahmed, 아버지, 마을사람들	소년이 글을 배울 수 있는 기회를 얻기 위해 일한다.	개인의 정체성과 가치는 흔히 능력 및 책임감과 관련된다.
Dragonwings (Yep, 1975)	1903 -1906 사이의 샌프란시스코	중국 남자들, 나이든 미국계 여자들	중국인 가족이 편견에도 불구하고 새로운 세계에서 꿈을 추구한다.	사람은 정형화되어 있지 않으며, 개별적 존재이다.
The Green Book (Patonn Walsh, 1982)	미래 공간	아버지, 아이, 나방 인간 (moth people)	가족이 죽어가는 지구로부터 미지의 행성으로 여행한다.	자기 존중감은 인간이 필요로 하는 가장 중요한 것 중의 하나다.

위 표에 제시된 내용은 로리첸과 예거가 그의 저서 『내러티브 교육과정의 이론과 실제』에서 예로 든 내용이다. 그들은 장면, 등장인물, 줄거리 , 주제를 분석해 문학적 자원을 선별하였다. 이를 살펴보면 앞서 제시된 내러티브 필터를 통과할 수 있는 요건, 즉 1)마음을 끄는 테마가 있는가, 2)

117) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책 p.236.

학습자들이 공감할 만한 배경인가, 3)현실성 있는 인물인가, 4)논쟁할 만한 갈등이 존재하는가, 5)주인공에 의해 어떤 행위가 이루어졌는가, 6)어떤 해결이 가능한가 혹은 어떻게 해결되었는가를 충족함을 알 수 있다. 한국의 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업에서 문학적 내러티브를 사용할 때는 학습자의 정서를 고려해 수업목표와 내러티브 필터의 요건을 부합하는 문학적 내러티브를 선별해야 한다.

본 논문에서는 소개하는 문학적 내러티브 사용 수업은 앙드레 지드(Andre Gide)의『좁은 문』[118]을 [중학 도덕1]의 'Ⅰ. 도덕적 주체로서의 나, 2단원 삶의 목적과 도덕, 2)진정한 행복' 수업에 적용시킨 예이다.

<표 8> 문학적 내러티브를 사용한 수업 구성단계

맥락 선정하기	1. 문학적 내러티브를 사용한 수업을 우선 교사가 학습자에게 전달하고자 하는 문학적 내러티브를 제시해야 한다. 책을 구해 같이 읽을 수도, 교사의 내러티브를 사용할 수도 있다. 2.『좁은 문』에 등장하는 맥락을 학습자들이 이해할 수 있도록 설명하거나 같이 독서하는 시간을 가질 수 있다. 3. 교사는 학습자에게『좁은 문』에 등장하는 주인공 알리사가 겪고 있는 갈등상황 즉, 본인이 해석한 신앙 안에서 사랑이라는 욕구와 신앙에 대한 신념이 충돌하고 있는 맥락을 제시한다. 4. 학습자는 교사가 제시한 문학적 내러티브에서 모티브를 얻어 자신의 경험을 가져올 수 있어야 하며 그 경험은 학습 목표인 '진정한 행복은 무엇인가'라는 물음에 부합하는 것이어야

118)『좁은 문』에는 일찍이 아버지를 여읜 제롬과 그의 외사촌인 두 살 위인 알리사와 한 살 아래의 줄리엣이 등장한다. 제롬은 이 두 외사촌이 있는 삼촌 집에 내려가 함께 살고 있는데 알리사의 어머니는 가정을 뒤로 한 채 자신의 행복을 좇아 다른 남자와 도망가게 된다. 이후 알리사는 세속적인 것을 기피한 채 신앙에 푹 빠진다. 제롬은 주일 예배 때 알리사와 함께 설교를 듣게 되는데, "좁은 문으로 들어가기를 힘쓰라. 멸망으로 인도하는 문은 크고 그 길이 넓어 들어가는 자가 많고, 생명으로 인도하는 문은 좁고 협착하여 찾는 이가 적음이니라."라는 내용이었다. 제롬은 그 좁은 문이 알리사에게 가는 사랑이라 생각하지만 알리사는 제롬을 사랑하면서도 그를 거부한 채 신앙 뒤에 숨어버린다. 제롬은 알리사를 단념하게 되고 알리사는 결국 그에 대한 사랑을 죽음으로서 신성하게 승화시키려 한다.

	한다.
탐구질문 제기하기	1. 탐구질문은 내러티브 맥락 속에서 학습자들이 학습해야 하는 범위를 규정지으며 학습목표에 부합해야 한다. 2. ‘진정한 행복은 무엇인가’라는 학습목표에 따라 학습자는 ‘진정한 행복으로 가기 위해 필요한 것은 무엇인가’ ‘욕구와 당위는 어떻게 충돌하며 욕구는 무조건 절제해야 하는 것인가’ ‘욕구와 당위는 무조건 충돌 하는가’ ‘지금 내 욕구는 무엇인가’ ‘중학생으로서의 당위는 무엇인가’ ‘어제 내가 욕구에 따라 한 일은 무엇인가’ ‘당위에 따라 한 일 중 지금도 보람을 느끼는 일은 무엇인가’ ‘나도 소설 속 주인공과 비슷한 경험을 한 적이 있는가’와 같은 탐구 문제를 제기할 수 있다.
목표 필터에서 여과시키기	1. 위에서 제기된 탐구문제를 목표필터를 통해 여과시키는 작업을 수행한다. 문학적 내러티브와 학습 목표를 결합시켜 가장 적합한 탐구 문제를 설정한다. 2. 제기된 탐구 문제 중 목표 필터를 거쳐 ‘나도 소설 속 주인공과 비슷한 경험을 한 적이 있는가. 그 때 욕구와 당위는 무엇이었으며 어떤 결정을 했는가. 지금 그때를 비판적으로 반성해 보면?’이라는 탐구문제를 설정한다.
탐구조사 수행하기	1. 학습자들이 ‘탐구 문제’에 대해 직접 활동, 조사하게 된다. 2. 학습자들은 중학생이기에 ‘욕구’, ‘당위’라는 단어 자체에 대한 정확한 정의를 내리기 어렵지만 앞서 제시된 문학적 내러티브에서의 문맥을 통해 어휘의 뜻을 탐구하고 그에 대한 자신의 경험을 반추할 수 있다. 3. 학습자가 자신의 경험을 뒤돌아보는 과정에 있을 때 교사는 그들에게 학습목표를 상기시키면서 주제에서 벗어나지 않도록 지도한다.
완성 및 정리	1. 학습자가 학습목표에 맞게 자신이 작성한 내러티브를 발표한다. 2. 학급 구성원들은 그들의 내러티브에 긍정적 피드백을 진행하고 성취를 축하한다. 3. 교사는 학습자의 내러티브에 배려있게 반응하며 학습자가

	제대로 학습목표인 욕구와 당위의 뜻과 관계를 잘 탐구해 내었는 지에 진정한 행복에 대한 답을 찾았는지에 대한 피드백을 진행한다.

문학적 내러티브 이용수업이 단순히 활자(活字)로 인쇄된 교육적 제재만을 사용한다고 생각해서는 안 된다. 시대적 변화에 따라 영상매체에 익숙하고 이를 선호하는 현재의 학습자를 고려하면, 영상매체를 이용한 문학적 내러티브를 이용한 수업은 흥미와 몰입 유도 측면에서는 더 효과적일 수 있기 때문이다. 다음은 황신웅이 제시한 영상매체를 사용한 문학적 내러티브의 예이다. 영상자원 역시 위에 같은 방식의 수업단계에 맞춰 사용한다면 효과적인 문학적 내러티브 이용 수업이 가능하다.

<표 9> 영상매체를 사용한 문학적 내러티브의 예[119]

영상적 자원	주제 의식	스토리 패턴
오즈의 마법사 (The Wizard of Oz) 빌리 엘리어트 (Billy Elliot)	추구	주인공이 소중하게 생각하는 가치나 의미를 발전시켜 나가기 위해 노력하는 스토리의 패턴
라따뚜이 (Ratatouille) 반지의 제왕 (The Lord of the Rings)	시험(도전)	주인공이 보다 좋은 모습으로 변화하기 위해 불리한 환경이나 힘든 고난을 통과해야 하는 스토리의 패턴
블랙(Black) 굿 윌 헌팅 (Good Will Hunting)	변화	미숙했던 주인공이 주위의 도움으로 성숙하게 바뀌어 가는 스토리의 패턴

119) 황신웅, 『스토리텔링, 교육을 아우르다』(서울: 성균관대출판부, 2014), pp.131-132.

아이언 윌 (Iron Will) 에린 브로코비치 (Erin Brockovich)	극복	약한 주인공이 강한 상대에 맞서 굴하지 않고 이겨내는 스토리의 패턴

3) 역사적 내러티브 이용 수업

역사적 내러티브 이용 수업은 실제 일어난 사건을 활용한다는 점에서 내러티브 접근법과 사례기반학습의 교집합에 속한다. 따라서 문학적 내러티브처럼 허구의 사건이 아니라 실제 발생한 역사적 사건을 대상으로 하되, 도덕적으로 의미 있는 사건을 선별해 내러티브를 펼쳐나간다는 특징을 가진다. 역사적 사건을 다루게 되므로 학습자들은 다양한 배경지식을 얻을 수 있으며 흥미를 갖고 수업시간에 제시되는 사건이나 문제를 연속적이고 종합적으로 이해하려고 노력하게 된다. 또한 역사적 내러티브는 이미 그 역사의 결과를 교사와 학급 구성원 모두가 알고 있기에 학습자는 비판적 사고로 역사를 평가하고 그 안에 담긴 도덕적 문제의식에 도전할 수 있다. 도덕적 문제의식에 대한 답을 찾는 과정을 통해 학습자는 현재에도 반복되고 있는 비슷한 도덕 문제에 대한 답을 구할 것이며, 역사적 내러티브가 가진 현실성과 결과성에 의해 학습자들은 자신이 구한 도덕적 정서와 도덕적 판단에 권위를 부여할 수 있다..

다음은 로리첸과 예거가 제시한 역사적 내러티브 이용 수업의 예이다. 그들이 예로 제시하는 사건들은 역사적으로 의미를 가지며 학습자에게 도덕적 판단을 요구하거나, 도덕적 정서를 유발한다는 측면에서 내러티브 요건을 충족시킨다.

<표 10> 역사적 내러티브의 예[120]

120) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책 p.248.

역사적 자원	장면	등장 인물	줄거리/도전	주제
튀루스의 포위공격 (The Siege of Tyre)	322 B.C. 팔레스타인	알렉산더 대왕, 튀루스 사람들	알렉산더는 튀루스의 요새를 점령하는 방법을 결정해야 한다.	기술, 전쟁, 그리고 사회적 조건은 상호작용한다.
George Washington Carver의 삶	1900년대 초 미국	Carver, Booker T. Washington	카버는 대학의 첫 농대 교수로 임용되었다: 그는 빈 창고에서 일을 시작한다.	훌륭한 과학이란 실험실의 정교함 속에서가 아니라 과학자의 마음가짐에서 나온다.

본 논문에서는 소개하는 문학적 내러티브 사용 수업은 영화 <명량>[121]의 이순신을 [중학 도덕2]의 'Ⅲ. 사회 · 국가 · 지구 공동체와의 관계, 2단원 국가 구성원으로서 바람직한 자세, 1)바람직한 애국심' 수업에 적용시킨 예이다.

<표 11> 역사적 내러티브를 사용한 수업 구성단계

맥락 선정하기	1. '바람직한 애국심' 이라는 학습 주제에 맞는 맥락으로서 교사는 영화 '명량' 을 제시한다. 이 때 교사는 학급에서 학습자들에게 영화의 주요 장면을 보여주면서 시대상과 줄거리를 설명해줄 수 있다. 이런 맥락은 수업 목표인 애국심에 대한 환기뿐 아니라 역사적 지식도 전달하는 역할을 한다. 2. 영화 '명량' 에서 이순신 장군은 선조에 의해 실각 된 이후 많은 고문을 당하였다. 이순신 장군을 대신해 삼도수군통제사로 온 원균이 전쟁에 참패하자 이순신은 고문으로 인해 몸도 성

121) 감독 김한민에 의해 2014년 7월 30일 개봉한 영화이다. 이순신 장군이 정유재란 때 다시 복귀해 치룬 울돌목 명량해전에 관한 이야기이며 역사적 배경은 조선 14대 국왕 선조 때, 왜나라(일본)가 임진년(1592)에 쳐들어 온 임진왜란 당시이다.

	하지 않으나 나라를 위해 싸우겠다는 마음가짐으로 다시 전쟁에 임하고 배 12척을 가지고 왜군의 배 330척을 무찌르며 명량해전에서 승리하게 된다.
탐구질문 제기하기	1. 영화 '명량'을 통해 학습자들은 다양한 탐구질문을 제기할 수 있다. 교사는 이때 학습자들의 상상력에 한계를 두지 않되 현실성 있는 탐구 문제를 제기할 수 있도록 지도한다. 2. '이순신 장군이 역임했던 삼도수군통제사의 역할은 무엇인가' '이순신은 왜 선조에 의해 실각됐는가' '이순신 장군은 왜 자신을 고문한 왕과 나라를 위해 다시 전쟁터로 나갔을까' '이순신 장군은 어떻게 배 12척으로 전쟁에서 이겼을까' '이순신 장군은 바다의 어떤 특징을 이용해 전쟁에서 승리하였나' 등 다양한 관점에서의 탐구문제가 제기될 수 있다.
목표 필터에서 여과시키기	1. 학습자들은 그들이 제시한 다양한 탐구 문제 중 학습 주제인 바람직한 애국심과 관련된 것들만 목표필터에서 여과시킨다. 2. 탐구 문제를 '이순신 장군은 자신을 고문한 왕과 나라를 위해 다시 전쟁터로 나갔을까'로 설정한다.
탐구조사 수행하기	1. 탐구문제를 해결하기 위해 학습자들은 또래집단과 토론을 하거나, 책을 찾아보거나, 자신의 경험이나 배경지식을 반추한다. 2. 만약 자신이 이순신 장군의 입장이라면 어떻게 행동했을지 생각해보고 만약 이순신 장군과 같은 선택을 한다면 그 동기는 무엇인지 애국심과 관련지어 본다. 3. 교사는 학습자가 탐구조사를 수행하면서 스스로 그 의의를 깨닫고 학습목표에 다다를 수 있도록 적절한 피드백을 제시한다.
완성 및 정리	1. 학습자가 학습목표에 맞게 자신이 작성한 내러티브를 발표한다. 2. 학급 구성원들은 그들의 내러티브에 긍정적 피드백을 진행하고 성취를 축하한다. 3. 교사는 학습자의 내러티브에 배려있게 반응하며 학습자가 학습목표인 바람직한 애국심에 대해 인지하였는지 확인한다. 4. 교사는 학습자들의 내러티브에서 그 의의를 찾고 이순신의 이야기를 정리하면서 마무리한다.

4) 쟁점적 내러티브 이용 수업

내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업에서 사용될 쟁점적 내러티브는 기존의 가상적 도덕 딜레마와는 다른 양상을 띤다. 태펀(M. Tappan)이 주목한 쟁점적 내러티브 유형은 인격교육에서 중요하게 생각하는 전통적 이야기나 인지발달교육의 가상적 딜레마가 아닌, 각 개인이 직면한 도덕경험과 갈등을 자신의 관점과 언어로 이야기하는 자기 내러티브이다.[122] 태펀과 브라운(M. Tappan & L. Brown)은 도덕교육에 있어 내러티브의 장점을 다음과 같이 설명한다. 첫째, 내러티브를 통해 학습자가 도덕적 갈등을 보다 분명하게 인식하며 자신의 도덕적 접근을 재구성하게 된다는 점, 둘째, 내러티브를 통해 자신과 타인의 삶을 이해하게 됨으로써 더 나은 자아를 찾게 되고 타인과의 신뢰감 있는 관계를 형성할 수 있다는 점이다.[123] 이는 내러티브 중에서도 특히 도덕적 갈등 상황을 품고 있는 쟁점적 내러티브의 장점으로 보아도 무방하다. 쟁점적 내러티브는 자신이 직면한 갈등에 대해 자기 내러티브를 통해 풀어나감으로서 갈등상황에 대한 절대적 몰입과 상대방에 대한 역지사지(易地思之)의 자세가 가능하다. 콜버그식 가상적 딜레마에서 학습자는 제3자의 입장에서 객관적 상황에 대한 판단을 요구받지만 쟁점적 내러티브에서 학습자는 자신과 상대방이 직면한 현실적 갈등상황에 몰입해야 한다. 이는 공평무사한 객관적인 판단보다는 관계와 상황을 고려한 섬세한 판단이 필요한 상황으로 볼 수 있다. 따라서 타인의 감정과 상황에 대한 공감이 필요하며 이 같은 과정을 통해 갈등이 해결되면 타인과 우호적인 관계를 형성할 수 있게 된다.

길리건(C. Gilligan) 역시 정의의 도덕 원리에 대비되는 도덕 판단 형태인 배려의 입장을 제시하면서, 콜버그식 가상적 딜레마를 대신 실제적 삶

---

122) 도홍찬, “내러티브(narrative) 도덕과 교육과정의 체계화 방안 연구”, 서울대학교 박사학위논문, 2008, p.84.

123) Mark Tappan & Lyn Mikel Brown, "Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral development and moral education". *Harvard Education Review,* 59, 1989, pp.182-215.

속에서 생겨나는 딜레마(real-life dilemma)를 제시하는 연구 방법을 통한 도덕성 연구를 시도하였다.[124] 이런 사고의 일환으로 만들어진 실생활 도덕 판단의 연구에서 크렙스(Krebs)는 연구 참여자들에게 자신의 삶에서 경험하는 도덕적 딜레마를 보고하도록 요청하였고 결과적으로 '실생활 딜레마'가 갖는 도덕적 문제들의 질(quality)이 콜버그의 딜레마 문제들과 크게 다르지 않다는 결론을 얻었다.[125] 오히려 실생활 딜레마에서는 하인즈와 같은 가상적 인물 대신 현실의 자신이 무엇을 해야 할지 결정해야 하므로, 학습자가 도덕 판단에 좀 더 몰입할 수 있다는 강점이 발견된 것이다. 또한 학습자들은 실생활 딜레마 판단 경험 이후 실제 삶에 있어서 비슷한 갈등에 직면했을 때 객관적인 입장에서 자신의 행동과 다른 사람들의 행동을 판단할 수 있었다고 한다.

구성주의 교수학습 모형을 연구하는 세이버리와 더피(J. R. Savery & T. M. Duffy)는 실제적인 문제의 필요성에 대해서 다음과 같이 설명한다. 첫째, 학습자들은 문제의 모든 측면을 탐구하도록 개방되기 때문에 일관성 있는 정보들로 풍부한 문제를 내는 것이 어렵다. 둘째, 현실의 문제는 학습자들을 더욱 집중하게 만드는 힘이 있다. 셋째, 학습자들은 문제의 결과를 알고 싶어 하는데, 이러한 결과는 인위적인 문제에서는 제공될 수 없기에 실제의 문제를 사용하는 것이 낫다는 것이다.[126] 이러한 실생활 딜레마는 학습자의 개인적 삶과 연관될수록 더욱 효과적이다. 만약 아프리카의 사막화 현상에 대해 공부하고 생태계 파괴에 대한 논쟁을 통해 무엇을 배운다하더라도 학습자들이 상황을 변화시키는데 어떤 역할도 할 수 없다면, 즉 실제 어떤 도덕적 행동을 실천할 수 없거나 본인의 삶과 너무 동떨어진 주체라고 여겨지면, 이 쟁점은 너무 추상적이어서 의미 있는 학습이 되기 힘들기 때문이다.

따라서 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업에서 쟁점적 내러티브는

---

124) 장필화, "여성주의 윤리학: 보살핌의 윤리를 중심으로", 『여성신학논집』, 제 1권, 1995. pp.16-17.
125) 이나현, 앞의 책, p.60.
126) 연은경, 앞의 글. p.59.

다음과 같은 조건을 갖추어야 한다.[127] 첫째, 쟁점은 실제로 일어난 것(실제 학습자에게 일어날 가능성이 높은 것)이어야 한다. 둘째, 학습자들이 쟁점을 해결하는데 있어서 실질적인 역할을 수행할 수 있어야 한다. 셋째, 쟁점은 학습자의 행동에서 해결책이 나올 수 있어야 한다.

그러나 쟁점적 내러티브가 실제의 삶과 연계되었을 때 가장 효과적임에도 불구하고 도덕과 교육과정에서 다뤄지는 모든 쟁점적인 사안이 대해 학습자들이 경험가능하고 실제 생활에 일어났던 일일 수는 없다. 가령 생명과학 분야의 윤리적 쟁점에 자주 등장하는 낙태, 안락사, 생명복제 등과 같은 문제의 경우 그것을 실제 삶에서 경험해본 학습자의 확률은 지극히 낮을 것이기 때문이다. 그런 경우 교사는 책, 영화, 동영상, 신문기사 등의 매개체를 통해 학습주제와 학습자들의 삶을 연관시키려는 시도를 해야 한다. 그것이 학습자의 삶과 직접적으로 관련 있지는 않더라도 교사가 만들어준 연결고리를 통해 학습자는 조금 더 가까이 자신의 삶과 연관시킬 수 있다. 학습자 또한 가족, 친구, 지인으로 경험의 확장을 위한 노력을 해야 한다.

<표 12> 쟁점적 내러티브의 예[128]

쟁점 사항	장면	등장인물	줄거리 /도전	취한 행동	주제
재활용	지방의 학교	교사, 학생, 관리인, 교육위원회	쓰레기가 악취를 내며 소각장에서 타고 있다: 무엇을 할 수 있을까?	학생들은 학교에서 재활용 프로그램을 만들었다.	인류는 자연 자원을 잘 보존해야 한다.
집이	지역	지역사회의	사람들이	학생들은	모든 사람들은

127) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책, pp.247-248.
128) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.248.

없는 사람들	사회	구성원	보금자리 없이 산다: 어떻게 도울 수 있을까?	지역사회가 문제에 관심을 가질 수 있도록 한다.	질 높은 삶을 살 수 있는 기회를 가져야 한다.

위 표는 로리첸과 예거가 제시하는 쟁점적 내러티브의 예이다. 이를 참고해 본 논문에서 소개하는 쟁점적 내러티브 사용 수업은 학교 급식 시간에 지극히 일어난 법한 상황의 쟁점을 [중학도덕1]의 'Ⅳ. 자연 · 초월적 존재와의 관계, 1단원 환경친화적인 삶, 3)환경친화적 삶의 실천' 수업에 적용시킨 예이다.

<표 13> 쟁점적 내러티브를 사용한 수업 구성단계

맥락 선정하기	학교 급식 시간에 학생들이 식사를 많이 남겨 학교 측에서 음식을 남기는 학생에 한해 급식실 청소를 시키겠다고 한다. 학생들은 음식을 남기는 것이 절대적 선(善)이라고는 할 수 없지만 음식에 대한 비용을 지불했으므로 식사를 남기는 것 역시 나의 권리라는 입장을 견지한다. 이에 학교는 환경을 위해 학생의 권리를 일부 제한하는 것이 더 옳다는 입장을 내세워 대립하고 있다.
탐구질문 제기하기	1. 학습자들은 위에 같은 맥락에 대한 탐구질문을 제기한다. 2. '학교에서 학생들의 권리는 어느 범위까지 인정되는가' '환경과 학생들의 권리가 부딪혔을 때 어느 쪽을 선택하는 것이 합리적인가' '음식물을 남기는 것이 정말 환경을 오염시키는 행동인가' '학교에서 버리는 음식물의 양은 어느 정도인가' '갈등 상황을 종식시키기 위해 학생들이 할 수 있는 일은 무엇인가' 등과 같은 탐구 질문이 제기된다.
목표 필터에서 여과시키기	1. 제기된 탐구질문 중 학습목표에 부합하는 텍스트를 선택한다. 2. 수업목표는 '환경 친화적 삶의 실천'이며 학습자는 '음

	식물을 남기는 것이 정말 환경을 파괴시키는 행동인가’와 ‘갈등 상황을 종식시키기 위해 학생들이 할 수 있는 일은 무엇인가’의 탐구질문을 선택한다.
탐구조사 수행하기	1. 목표필터를 통과한 탐구질문을 학습자들이 직접 조사하며 활동하는 단계이다. 2. 학습자들은 음식물을 남기는 것과 환경 파괴 사이의 상관관계를 조사하고 또래집단과 토론하기도 한다. 3. 음식물과 환경 파괴 사이에 연관관계가 확인된다면 학습자들은 자율적으로 잔반을 줄이기 위해 직접 참여하여 할 수 있는 일에 대해 탐구한다. 4. 실제 교사는 학습자들이 내놓은 참여방법을 실천해보길 권유하고(수행평가 과제로도 가능하다) 이 같은 실천의 성과를 확인하는 시간을 꼭 마련해야 한다. 그것의 성과나 혹은 어떠한 성과를 얻지 못하였더라도 이에 대한 칭찬을 한다.
완성 및 정리	1. 학습자는 자신이 혹은 모둠이 위에서 실천한 내용을 학급 구성원들과 공유한다. 2. 학급 구성원들은 그들의 내러티브와 행동에 긍정적 피드백을 진행하고 성취를 축하한다. 3. 교사는 학습자들의 내러티브와 행동 긍정직 피드백을 주고 학습자들의 행동에 의해 일어난 변화에 대해 언급하며 학습자의 도덕적 실천력을 높일 수 있도록 돕는다.

5) 협동적 내러티브 이용 수업

협동적 내러티브는 교사와 학습자에 의해 함께 만들어지는 내러티브이다. 로리첸과 예거가 제시하는 협동적 내러티브는 다음과 같은 조건을 만족시켜야 한다. 첫째, 장면이 교실을 모형으로 만드는데 알맞은가. 둘째, 학생들이 실제 역할을 맡을 기회를 갖는가. 셋째, 줄거리 속에 실제 문제나 도전을 집어넣을 가능성이 있는가. 넷째, 학생들이 제기된 딜레마를 해

결할 수 있는가. 다섯째, 다루어질 수 있는 학문적 관점은 무엇인가.[129] 한국협동학습연구회에서 창안한 '이야기 만들기' 학습 모형 또한 이와 비슷한 관점에서 협동적 내러티브를 사용한다.

<표 14> 한국협동학습연구회의 '이야기 만들기' 학습모형[130]

단계	1. 교사가 모둠별로 단어(그림) 카드를 나누어 준다. 2. 이끔이[131] 학생이 나머지 학생들에게 골고루 단어(그림)카드를 나누어 준다. 3. 이끔이 학생부터 다른 모둠원들이 돌아가며 단어(그림)카드를 보이며 그 단어가 들어있는 문장이나 짧은 이야기를 말한다. 4. 돌아가며 이야기하면서 하나의 완성된 이야기로 만들어낸다. 5. 모둠별로 완성한 이야기를 학급 전체에게 발표하고 칭찬(반응) 을 한다.
유의 사항	1. 어떤 이야기의 핵심 단어를 이용하여 단어(그림)카드를 만든다. 미리 교사가 제작할 수도 있고 학생들이 직접 빈 카드에 단어(그림)을 채워 쓸 수 있도록 하는 것도 좋다. 2. 단어(그림)카드는 학생의 학습 수준에 따라 적절하게 나누어주는 것이 바람직하다. 대개 8-12개 정도의 단어 카드를 활용하는 것을 권장한다. 3. 교사가 원래 이야기를 말해준다. 그러나 처음부터 원작 이야기가 있다는 것을 말하지 않는 것을 권장한다. 원작 이야기가 존재한다는 사실을 알게 되면 원작 이야기를 알아 맞혀야 한다는 부담감을 느낄 수 있고 어떤 이야기를 만들 때 사고력과 상상력을 발휘하기 어렵기 때문이다. 4. 교사가 미리 카드를 만들어 배부할 수도 있지만 학생들이 직접 종이를 잘라서 카드를 만들어 사용할 수 있게 하는 것도 좋다.

129) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.246.
130) 한국협동학습연구회, 김현섭 교사의 이야기 만들기 학습 모형 http://cooper.or.kr/

	5. 혐오스럽거나 선정적, 폭력적인 이야기로 흐르지 않도록 학생들에게 미리 주의를 준다.
학습 효과	이야기 만들기 과정을 통해 독창성과 창의성을 기를 수 있다.

위 이야기 만들기 수업에서 학습자들은 자신의 모둠에 주어진 낱말카드를 무작위로 골라 이야기를 만들어 나간다. 처음 이야기를 시작하는 학습자는 낱말카드에 적힌 단어를 넣어 하나의 문장을 만들고 그 뒤에 학습자는 앞선 학습자가 만든 문장과 이야기가 이어질 수 있도록 자신의 단어를 사용한 문장을 만들어 나가면서 이야기가 완성된다.

본 논문에서는 로리첸과 예거의 협동적 내러티브와 한국협동학습연구회의 '이야기 만들기' 학습모형을 결합하여 [고등 윤리와 사상]의 '2. 동양과 한국 윤리 사상의 흐름, 1)동양사상의 특징' 수업에 적용시킨 예이다.

<표 15> 협동적 내러티브를 사용한 수업 구성 단계

맥락 선정하기	협동적 내러티브를 사용한 수업의 특징은, 맥락이 학습자들이 만든 이야기로 구성된다는 것이다. 앞서 소개한 '이야기 만들기' 학습모형을 통해 모둠을 이룬 학습자들은 하나의 이야기를 만들어낸다. 낱말 카드에 적힌 단어는 '도(道)' '땅강아지' '개미' '기왓장' '똥' '오줌' '만물' '존재'이다. 교사가 나눠준 낱말의 의외성과 일상성에 의해 학습자들은 흥미를 느끼고 조마다 다양한 이야기를 만들어낸다.
탐구질문 제기하기	탐구질문을 통해 학습자들은 학습목표에 다가설 수 있다. 협동적 내러티브 수업에서 교사는 학습자에게 학습단원인 동양사상에 대해 상기시키고 그들이 만든 이야기에서 동양사상의 특징을 발견할 수

131) 학교에서 모둠수업을 할 때 조장의 역할을 하는 학생에게 조를 이끌어간다는 의미로 '이끔이'라는 칭호를 부여한다.

	있게끔 조정하도록 이끈다. 이를 통해 학습자는 '동양사상에서 도(道)는 무엇인가' '도(道)와 존재는 어떤 관계가 있을까' '도를 이야기하면서 땅강아지와 개미 등이 등장하는 이유는 뭘까'와 같은 탐구질문을 제기할 수 있다.
목표 필터에서 여과시키기	다양한 탐구질문 중 모둠 내에서 가장 동양사상의 핵심에 접근할 수 있는 탐구질문을 선정한다. '도와 존재는 어떤 관계가 있을까'라는 탐구질문을 선정한다.
탐구조사 수행하기	이 탐구질문에 대한 답을 찾기 위해 학습자들은 교과서를 찾을 수도, 모둠 내 토론을 할 수도 있다. 이 과정을 통해 학습자들은 모둠 내에서 각 단어를 담되, 학습목표에 가장 부합하는 이야기를 완성한다.
완성 및 정리	1. 각 모둠은 자신들이 완성한 이야기를 학급에서 발표한다. 2. 모든 모둠의 발표가 끝나면 교사는 각 낱말이 이어진 원래 이야기를 들려준다. '도는 곳곳마다 없는 곳이 없다. 땅강아지와 개미에게도 있고 기왓장에도 있으며 똥과 오줌에도 있다. 이처럼 도는 만물을 떠나서 존재하는 것이 아니다.' 3. 학급은 반응공동체로서 각 모둠이 만든 이야기를 관심 있게 듣는다. 4. 교사와 학급구성원들은 각 모둠의 이야기가 끝나면 가장 학습목표에 부합한 이야기를 만든 모둠에게 상을 준다.

3. 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 평가

학교 현장에서 평가의 과정은 교육이라는 커다란 체제에 참여하고 있는 모든 이(교사, 학습자, 학부모, 정부 등)에게 상당히 민감한 사안이다. 평가는 공식적으로는 국가교육의 효과를 측정하는 잣대가 되며 학습자에게는 그들의 자질과 노력의 객관적 수치일 것이며 교사에게는 자신의 직업적 능력에 대한 피드백이기 때문이다.

대개 국어, 영어, 수학, 사회 등 여타 과목은 학교에서의 평가 결과가 좋으면 으레 해당 학습자의 관련 능력이 뛰어나다고 인식하는데 반해, 도덕

점수가 좋은 학생에게 당연히 도덕성이 탁월할 것이라 기대하는 사람은 별로 없다. 이런 모순적 상황은 앞서 밝혔듯이 인지의 도덕성만을 강조한 교육과정에서 비롯된 평가방법에서 초래되었다. 도덕은 인지에 귀결점을 두는 과목이 아니므로 인지적 성격의 평가방법으로는 완벽하게 학습자의 도덕성을 측정했다고 볼 수 없기 때문이다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정은 이성적 추론에 의한 합리적 도덕성의 발달보다는 맥락성 안에서 도덕적으로 사고하고, 감정을 느끼며, 도덕적 행동을 하게하는 통합적 도덕교육을 추구한다. 따라서 평가 역시 인지 · 정서 · 행동의 통합적 도덕성에 초점이 맞춰져야 한다. 학습자는 평가의 과정을 통해 그동안 발달된 자신의 도덕성을 측정 받기도 하지만 동시에 교육과정에서 강조하는 것이 무엇인지 깨닫게 되고, 평가의 과정 자체에서 새로운 것을 배우기도 하며, 다음에 자신이 무엇에 초점을 맞추어 과목을 대해야 할지에 대해서도 체득할 수 있기 때문이다.

1차적으로 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 구성주의적 관점에 이론적 토대를 두고 있으므로 전달식 모형과 다른 구성주의적 관점에서의 평가의 방향이 설정되어야 한다. 전달식 모형과 구성주의적 관점의 차이를 둘을 비교했을 때 더욱 확연해진다. 다음은 전달식 모형과 구성주의적 관점을 비교해놓은 표이다.

<표 16> 전달식 모형과 구성주의적 관점의 비교[132]

전달식 모형 (Transmission)	구성주의적 관점 (Constructivist Perspective)
폐쇄적 수업	개방적 수업
교사 주도적 학습	학생 중심 학습

132) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.99.

선행 지식 무시	선행 지식 활용
지식을 전달	지식을 일반화
외적으로 부여된 동기	내재적으로 부여된 동기
기능(skill)과 수업을 분리시킴	맥락을 이용

로리첸과 예거에 따르면 전달식 모형에서는 학습자의 선행 지식을 무시한다. 따라서 학습자는 자신의 경험으로부터 의미를 만들도록 안내되기 보다는 교육내용을 그대로 학습하도록 명령받게 된다. 그러나 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 학습을 학습자의 선행 지식과 학교 경험 사이의 상호작용으로 본다. 학습자는 교사, 또래와 나누는 대화, 수업에서 배우는 지식, 자신의 경험을 논리적으로 연결시키면서 세상에 대한 의미를 구성해 나가게 되는 것이다.[133] 따라서 평가는 이런 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 본질을 지켜주는 방향으로 나아가야 한다. 평가는 교육의 마무리이자 교육의 성격을 규정짓는 마침표이기 때문이다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 평가는 다음과 같은 요건을 갖추어야 한다. 첫째, 학습자가 자신의 맥락성 안에서 선행지식을 활용할 수 있는 평가여야 한다. 이는 학습자의 경험이나 삶의 과정이 반영되는 것으로 풀이할 수 있을 것이다. 둘째, 도덕성의 인지, 정서, 행동적 측면이 골고루 반영된 평가이어야 한다. 이는 도덕 교과의 특성상 교실 내의 인지적 학습에서 끝나는 것이 아니라 학습 후에 가정, 학교, 사회에서 이뤄질 학습자의 행동에 의해 마무리되는 것이기 때문이다. 셋째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 중시하는 학습자의 내러티브에 중점을 둔 것이어야 한다. 앞서 밝혔듯 도덕과 교육과정에 있어서 내러티브의 장점은 학습자의 삶을 반영한 것이며 내러티브 접근법에 의해 학습자의 삶과 학습이 아우러지는 경

133) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 옮김, 앞의 책, pp.99-100.

지가 가능하기 때문이다. 그리고 그것이 효과적인 교육이며 현실의 교육이 지향해야 할 바이다.

1) 라이프 스토리 북 활용 평가

내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 선행지식은 "개인의 이전 학습과 발달의 총합이다. 즉, 학습 상황, 이야기 등에 앞서는 경험"으로 이해된다.[134] 선행지식은 단순 인지적 측면만을 포함하는 것이 아니라 학습자가 가지고 있는 인지, 정서, 느낌, 정보, 도식 등이 모두 포함된 삶의 경험으로 보아야 할 것이다. 따라서 이런 학습자의 삶을 이야기를 내러티브의 특색을 살려 평가할 방법이 필요하다. 또한 내러티브 교육과정의 목표인 학습자들이 자연스럽게 자신의 내러티브를 표현하고 타인의 내러티브에도 공감할 수 있는 능력을 기르는 것을 포함되어야 한다.

홉킨스(R. L. Hopkins)는 "내러티브는 학생들의 경험을 교육과정에 접목하고 실제적인 삶의 맥락을 연계한 것이다. 이러한 경험은 지속적인 내러티브 포트폴리오 과정을 거쳐 현재와 미래를 연결하여 의미를 구성토록 한다."고 말한다. 그에 따르면 수업의 산출물들은 학습에 관해 적절한 총합이며 구두표현, 모형, 그림, 자료, 요약, 수필, 드라마 등의 형태를 지닌다. 이러한 의미로 사용되는 용어가 포트폴리오(portfolio)이다. 어떤 면에서 포트폴리오는 다른 양상의 평가체제 모두를 포괄하는 모습을 띠고 있다.[135] 따라서 포트폴리오 형태의 평가는 삶이라는 큰 그림을 추구하는 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 평가방식으로서 적격이다. 윤영돈에 따르면 포트폴리오의 일종인 '라이프 스토리 북(lifestory book)'은 학습자들이 수업 과정이나, 방과 후, 체험학습, 여행 등에서 겪은 다양한 활동을 그들이 직접 제작하거나 표현하고 책으로 엮는 것이다.[136] 이것은 학

---

134) Theodore L. Harris & Richard E. Hodges, *A dictionary of reading and related terms*(Newark: International Reading Association, 1995), p.29. Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.103. 재인용.

135) Carol Lauritzen & Michael Jaeger, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.340.

습자들의 내러티브를 종합한다는 점에서 의의가 있으며, 포트폴리오를 완성하는 과정은 학습자에게는 자신의 내러티브를 정제하고 자기반성의 과정을 거치면서, 건강한 자아상과 도덕적 정체성의 기초를 다질 수 있는 기회가 된다.

2) 시각적 내러티브 활용 평가

점점 더 편한 것, 생생한 것, 바래지 않는 것에 대한 인간의 욕구를 만족시키는 매체가 등장하고 진화를 거듭하고 있다. 과거 인간은 소중한 추억이나 삶의 경험을 단순히 기억(memory)하거나 글(writing)로 써야 했다. 그러나 과학기술의 발달로 삶의 순간순간을 한 장의 사진으로 남길 수 있게 됐고, 휴대전화의 대중화는 대중을 '고화질의 카메라를 가진 사진가'로 변모시켰다. 삶을 한 장의 사진으로 찍어두는 순간, 그 추억은 자신의 프레임 안에서 바래지지 않고 영원히 해석될 여지를 남긴 채 화석처럼 새겨진다. 듀이는 사진으로 삶을 구성하는 적극적인 과정에 대해 "모든 창조물이 활기찬 가장 활동적인 경험이다"라고 말했다. 사진으로 삶을 구성하는 적극적인 과정에서 사진은 동사(動詞)인 것이다. 클랜디닌은 참여자들(학습자들)은 그들에게 중요한 것을 사진으로 찍을 때 (사진을 통해) 살아있는 느낌의 이야기를 하게 된다고 말한다.[137] 그래서 사진은 시각적 내러티브를 가진 매체이다. 사진을 통해 우리는 추측하고 상상하고 공감하며 하나의 내러티브를 만들어 낼 수 있다.

시각적 내러티브를 활용한 평가의 장점은 첫째, 생생한 현실을 담을 수 있다는 것이다. 이 현실은 미시적 측면에서는 누군가의 개인적 일상이거나 가족의 삶이 될 수 있으며 거시적 시각에서는 사회적 문제에 대한 고발이거나 진실에 대한 갈망일 수도 있다. 즉 사진이 함축하는 시각적 내러티브

---

136) 윤영돈, "사회구성주의의 관점에서 본 내러티브와 아동의 인성교육", 『한국초등도덕교육학회』, 제 39집, 2012, p.162.
137) D. Jean Clandinin, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.370.

는 굉장히 다양하며, 일상적 삶의 경험이라는 개인적인 부분부터 윤리적 이슈토론이 가능한 사회적인 부분까지 포괄할 수 있음을 의미한다. 따라서 이를 통한 평가는 여러 주제에 활용될 수 있으며 이에 대한 학습자의 생각과 의견(opinion)을 고스란히 담을 수 있다.

둘째, 시각적 내러티브를 해석하는데 학습자의 도덕적 상상력이 개입할 여지가 있으며 집단 지성에 이해 피드백 받을 수 있다는 점이다. 시각적 내러티브는 학습자로 하여금 경험의 의미를 재구성하고 자신의 가치관과 틀(frame)을 계속 수정하도록 요구한다. 시각적 내러티브는 누구나 똑같은 답을 도출하게 만드는 방정식이 아닌 탓에 학습자는 같은 시각적 내러티브에도 다양한 시각과 의견을 내놓을 것이다. 시각적 내러티브를 통한 평가는 단순히 '평가를 위한 평가'가 아니라 다음 학습에도 사용될 수 있으며 학습자는 교사 뿐 아니라 또래집단에 의한 토론과 생각 나눔에 의해 피드백 받을 수 있다. 그 과정을 통해 학습자는 시각적 내러티브를 접하고 그것을 평가하는데(judge) 씌워진 자신의 색안경을 수정할 수 있으며 집단지성을 통해 더 나은 관점을 견지할 수 있다.

<표 17> 시각적 내러티브를 활용한 도덕과 평가의 예

내러티브 소재	△ 일상적인 사진 △ 가정과 관련된 사진 △ 미래의 자신의 꿈을 담은 사진 △ 사회적 이슈를 담은 사진 △ 대자연, 우주, 동물, 식물 등을 찍은 사진
평가 주제	△ 시각적 내러티브에 담겨 있는 가치나 미덕이 무엇인지 상상한다. △ 시각적 내러티브를 통해 도덕적 상상력을 발휘해 하나의 이야기를 완성한다. △ 시각적 내러티브에 담긴 사회적 이슈에 대해 서술하고 자신의 의견을 논리적으로 서술한다.

활동 과제	△ 자신이 담긴 일상의 사진 혹은 신문 · SNS · 인터넷에서 마음에 드는 사진을 세 장 이상 골라 붙인다. △ 사진에서 보여주는 가치나 덕목이 무엇인지 근거를 들어 논리적으로 설명한다. △ 도덕적 상상력을 발휘해 이 사진에서 상상할 수 있는 혹은 유추할 수 있는 이야기를 만들어보시오. △ 사진에 담긴 사회적 이슈에 대해 서술하고 어떤 도덕적 딜레마가 있는지 지적하고 자신의 의견을 근거를 들어 서술한다.
기대효과	△ 학습자는 시각적 내러티브의 열린 가능성에 의해 도덕적 상상력을 발휘해 도덕적 가치를 발견하고 학습할 수 있다. △ 학습자는 시각적 내러티브를 재해석하고 자신만의 의견을 구축할 수 있으며 또래집단과 토론하고 발표할 수 있는 능력을 기를 수 있다.

3) 내러티브 영상을 활용한 평가

요즘 세대가 익숙하고 흥미를 느끼고 잘 할 수 있는 능력 중 하나가 영상제작 능력이다. 이 같은 특성을 활용해 학습자의 내러티브와 영상제작 능력을 결합한 내러티브 영상을 활용한 평가가 가능하다. 학교 현장의 도덕 수업에서 많이 활용되는 영상 중 하나는 '지식채널e' [138]이다. 지식채널e를 도덕수업에 사용하는 방법은 학습자의 몰입을 유도하고 말이나 글로 표현하기 힘든 감정이나 느낌을 전달할 수 있다는 장점을 지닌다. 내러티브 영상을 활용한 평가는 이러한 장점을 살리면서도 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 취지를 잘 살릴 수 있는 평가방법이 될 것이다. 영상은 이미지와 텍스트의 조화가 만들어내는 교육적 결과물이기 때문이다.

내러티브 영상을 활용한 평가는 학습자들이 직접 내러티브 영상을 만들면서 그 안에 자신의 경험, 생각, 주제의식, 느낌을 담을 수 있다. 내러티

138) EBS(한국교육방송공사)에서 2005년부터 시작한 방송프로그램으로 5분정도의 방송시간동안 건강, 경제, 진실, 자연, 인생, 꿈 등 다양한 주제에 대한 내러티브를 영상, 음악(BGM), 글이라는 요소를 통해 전달하는 포맷을 띠고 있다.

브 영상의 자료는 자신이 찍은 사진을 편집한 결과물이 될 수도, 영화의 한 장면의 한 장면을 인용할 수도 있으며, 자신이나 친구, 가족이 직접 주인공으로 등장한 촬영 영상이 될 수도 있다. 그렇게 완성된 내러티브 영상은 교사가 내세운 기준에 따라 평가되며 평가 후에 수업 시간에 사용될 수도 있다.

이 평가의 한계는 학습자의 내러티브 능력 외에 영상사용기술이 반드시 필요해 교사가 유도한 평가의 기준 외에 다른 능력의 부족으로 학습자가 어려움을 겪을 수 있다는 점이다. 이는 조별과제의 형태를 취함으로써 그 한계가 극복될 수 있다. 즉 개인평가가 아니라 협동과제의 형태로 변형해 다양한 능력을 가진 학습자로 구성된 하나의 팀별 과제로 주어져야 한다는 것이다. 학습자는 과제를 하면서 서로의 내러티브를 나눌 수 있으며, 각자가 가진 능력을 발휘해 협동의 과정을 거쳐 하나의 완성된 과제를 탄생시킬 수 있다.

4. 내러티브 중심 도덕과 교육과정 운영을 위한 교사의 역할

줄탁동시(啐啄同時), 교학상장(敎學相長)이란 말처럼 교육이란 교사와 학생이 만나 서로의 성장을 돕는 장(場)이다. 바람직한 교육과정이 운영되기 위해서는 학생의 성실한 참여와 교과 습득을 위한 노력도 필요하지만, 무엇보다 교육과정을 수업으로 구현해내는 교사의 능력과 태도가 우선되어야 한다. 브루너는 교사는 학습자를 궁극적으로 변화시킬 대리인이므로, 부모가 배제된 가정을 상상할 수 없는 것처럼 교사가 배제된 교육과정을 상상할 수 없다고 하였다.[139] 그렇다면 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 운영하기 위해 교사는 어떤 자질을 갖추어야 하며, 어떤 역할을 해내야 할

139) Jerome Bruner, 강현석 외 옮김, 『교육의 문화』(경기: 교육과학사, 2014), p.218.

까.

첫째, 교사는 내러티브 자체를 학습자들 앞에서 진솔하게 해낼 수 있는 '이야기할머니'가 되어야 한다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 가장 중시되는 것은 내러티브 그 자체이며 수업 속에서 자연스럽게 학습자의 내러티브를 이끌어내기 위해서는 교사가 먼저 능숙한 내러티브 발화자가 될 수 있어야 하기 때문이다. 또한 수업에서 교사의 경험을 사용하기 위해서는 필연적으로 자서전적인 요소를 포함할 수밖에 없기에 교사의 내러티브 능력은 필수적이다.[140] 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 수행할 교사들은 자신의 자서전적 내러티브를 위해 자신의 경험과 삶의 이야기를 뒤돌아보고 성찰할 기회를 가져야 한다. 자신을 잘 아는 교사가 학생들을 잘 알 수 있고 그들의 말에 귀 기울일 수 있기 때문이다. 이러한 교사의 자서전적 내러티브는 학습자에게 '디딤돌' 혹은 '구원의 역할'을 하게 된다.[141] 가령 학습자는 교사의 자서전적 내러티브에 등장하는 비슷한 양상의 절망이나 위기에 빠졌을 때 교사의 경험을 디딤돌 삼아 해결에 대한 희망을 가질 수 있다. 디딤돌을 밟고 개울을 건너는 아이처럼, 교사의 내러티브에서 영감을 얻어 학습자는 더 나은 삶의 내러티브를 만드는 저자(author)가 될 수도 있으며, 위기 상황을 타개할 힘을 얻을 수도 있다.

자서전적 내러티브 뿐 만 아니라 교사가 사용하는 내러티브는 문학적, 역사적, 쟁점적, 협동적 내러티브 등 다양하다. 내러티브의 제재는 주변에서 보고 들은 일상적 이야기가 될 수도 있으며 신문이나 방송에서 소개된 사회적 이슈가 될 수도 있다. 학생들은 교사의 이야기를 들으면서 교사에게 신뢰와 친밀감(rapport)을 형성하게 되고, 교사의 이야기에 공감을 하며 도덕적 영감을 얻을 수 있다. 이런 공감과 신뢰의 분위기가 확보되었을 때 교사가 자연스럽게 학급에 질문을 던지면서 학습자의 내러티브를 유도해야한다. '교실'이라는 지극히 공적인 공간 안에서 '교사'라는 전문

140) 소경희, "교사양성 교육과정에 있어서 내러티브 탐구의 함의", 한국교육학회, 『교육학연구』, 42(4), 2004, p.194.

141) 여기서 '디딤돌', '구원'이라는 단어 선택은 클랜디닌의 논문에서 사용되는 단어이며 그의 논문에서 아이디어를 따왔음을 밝힌다.

가와 '학습자'가 나누는 대화는, 일상적인 이야기와는 다른 차원으로 학습자 본인과 그 내러티브를 공유하고 있는 학급전원을 안내할 것이다. 링컨과 구바(Y. Lincoln & D. Guba)는 "이런 내러티브는 참가자들에게 전문적인 유의미성을 강조하여 정보 공유에 대한 동기를 유발하고 진지하게 내러티브의 의미를 곱씹어 도덕적 차원의 담론으로 승화시킨다"고 말한 바 있다.[142]

둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 이론적 토대가 사회구성주의에 있으므로, 교사는 교수-학습 과정에서 학생들의 도덕적 발달을 효과적으로 이끌어야 한다. 이런 상황에서 학생들은 능동적 학습자로 변모하며 구성주의에서 동화와 조절 작용을 통해 성찰을 하거나 의미를 창조해가는 작업을 실행할 수 있기 때문이다.[143] 따라서 한승희는 "내러티브 사고는 실재를 구성하는 모형이기 때문에 아동들의 세계관 형성에 중요한 역할을 하게 되므로 학교에서는 내러티브 능력을 길러주어야 하고 상호작용적 교수법이 강조되어야 한다."[144]고 주장한다. 이때 내러티브 교육과정에서 상호작용적 교수법의 핵심이 바로 '대화'이다. 이와 관련해 골덴버그(C. Goldenberg)는 교수기법으로서 대화(교육적인 기법으로서 교사에 의해 촉진되는 대화)에 필요한 10가지 필요한 요소를 기술하였는데, 이는 1) 도전적이면서도 위협적이지 않은 분위기, 2)학생들의 반응에 대한 기술적 교사 응답, 3)개방형 질문, 4)대화의 연결성, 5)폭넓은 참가, 6)주제 중심, 7)학생들의 배경 지식을 드러내어 줄 것, 8)필요할 경우에 직접 교수, 9) 복잡한 언어의 사용 혹은 그러한 언어 사용의 촉진, 10)진술이나 상세 진술에 대한 근거로서 텍스트 혹은 경험 사용하기이다. 또한 대화로부터 학습자들이 배운 내용을 드러내게 하는 것이 중요한 점이라고 지적했다.[145]

셋째, 교사는 학급을 '반응 공동체(response community)'화 시킬

---

142) D. Jean Clandinin, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.209.
143) 강현석, 조인숙, 앞의 글, p.207.
144) 한승희, "내러티브 사고양식의 교육적 의미", 『교육과정연구』, 15(1), pp.400-423.
145) D. Jean Clandinin, 강현석 외 옮김, 앞의 책, p.221.

수 있어야 한다. 클랜디닌에 따르면 실제 내러티브 탐구자들이 반응 공동체를 만들어 시행한 결과, 반응 공동체를 적용한 후 내러티브 탐구자들은 관계 안에서 더 윤리적이고 책임 있게 행동하는 방법을 배우고, 여러 번 경청하는 자세를 익혔다고 한다.[146] 반응공동체는 학습자-교사와의 신뢰, 학습자간의 신뢰에 의해 이뤄지는 것이며 서로에게 격려와 칭찬, 영감을 주고받으며 상생(相生)하는 공동체이다. 따라서 교사의 설명과 피드백에 의해 조성된 반응공동체는 참여자 모두가 교실에서 이루어지고 있는 탐구 문제에 대해 숙지할 수 있도록 돕는 역할을 하게 된다. 이 공동체 속에서 학습자는 그 안에서 일어나는 일과 상대방의 내러티브에 관심을 가지며 책임감 있는 대화를 할 수 있는 상태에 이를 수 있다.

넷째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업을 진행하는 교사는 배려하는 교사(caring teacher)의 모습을 갖추어야 한다. 배려윤리의 관점에서 바라보는 도덕교육은 4가지 구성요소를 가지는데, 모델링(modeling), 대화(dialogue), 실천(practice), 확증(confirmation)이 그것이다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 운영하기 위해서도 마찬가지로 교사가 이 4가지 사항을 실천할 수 있어야 한다. 이는 진정성 있는 내러티브라는 것이 교육적 강요에 의해 수행되지 않는 특징을 가지고 있기 때문에 철저한 교사의 배려가 바탕이 되어야하기 때문이다. 내러티브는 학습자의 고백이기도, 대화이기도, 논쟁이기도하고, 생각, 느낌이기도 하다. 그런 솔직한 자기표현과 노출은 자신이 배려 받고 있다는 상황 속에서만 가능하다. 실제 배려하는 교사는 학습자의 수행에 대한 높은 기대를 표명하고, 옹호하며, 학습에서 학생들의 권한 증가를 위해 노력하고, 학습자의 실수나 잘못에 대해 관대하며 인내할 줄 알아야 한다.[147] 이러한 환경 속에서 더욱 효과적인 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 수업이 운영될 수 있기 때문이다.

---

146) D. Jean Clandinin, 염지숙 외 옮김, 앞의 책. p.298.

147) Geneva Gay, *culturally responsive teaching*(N.Y: Teachers college Press, 2000), 추병완, “문화 감응 배려”, 한국배려학회 창립학회, 2014년 9월 26일. 서울: 서울대학교, p.21. 재인용.

Ⅴ. 결론

본 논문의 목적은 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 개념 정립을 기초로 활용상의 의의를 설정하고, 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 수업을 설계하는 것이었다. 다만 교육과정 정립에 있어 '왜 도덕교육을 하여야 하는가'라는 본질에 대한 물음은 언제나 선행되어야 한다. 이에 대한 답을 찾아야만 도덕교육이 당위성을 얻고, 앞으로 나아가야 할 바람직한 방향성도 찾을 수 있기 때문이다. 많은 이들이 이에 대해 다양한 해석을 하겠지만 도덕교육의 주체를 떠올리면 의외로 그 해답은 쉽다. 도덕교육은 '학습자들'이 바른 삶을 살도록 돕기 위해 존재하는 것이다.

따라서 본 논문은 이러한 문제의식을 저변에 깔고 진행되었다. 학습자들의 바른 삶을 돕기 위해 도덕과 교육과정은 어떠해야 하는가. 첫째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 그동안의 교육과정에서 내세웠던 국가, 집단, 주류의 목소리가 아닌 학습에 직접 참여하는 학습자를 주체로 내세운다. 앞서 살펴본 바와 같이 학습자가 주체가 되어 현실을 살아가고 있는 그들의 내러티브에 집중할 때 학습자가 소외되지 않는 도덕교육이 가능하다.

둘째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서는 학습자의 경험과 실제의 삶을 중시한다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서는 도덕교육의 중심에 사건이 아니라 '사람'을 두고자 하는 시도이다. 니체(F. Nietzsche)가 '가치의 가치'를 물었던 것처럼 내러티브는 교육과정에서 '경험을 경험하는 과정'을 통해 삶의 본질을 찾고자 한다. 내러티브를 활용한 교육과정은 학습자들에게 제공할 수 있는 최적의 맥락을 제공하며 실천력을 견지한 도덕교육을 가능하게 한다. 특히 도덕과의 경우 현실과의 연관성이나 교육적 타당성 없이 미덕의 나열로만 이어질 경우 가치의 주입이나 교화적 성격으로 변질될 수 있기에 내러티브의 사용은 더 설득력을 지닌다. 인간의 삶은 내러티브에서 시작해 내러티브로 끝나는 하나의 책으로 비유되기도 한다. 그

래서 내러티브는 교육과정을 담는 그릇이 될 수 있으며 학습자는 내러티브 속에서 배우고 성장하고 발전할 수 있다.

셋째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정에서 학습자는 타인의 내러티브에 공감하고 상호작용하는 법을 배울 수 있다. 인간은 혼자서 살 수 없기에 타인과 소통하고 논쟁하기도 하며 가끔 갈등을 빚기도 한다. 그런 모든 과정이 내러티브를 통해 가능하다는 것은 내러티브가 관계맺음의 시작임을 방증한다. 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통해 학습자가 체득한 배려, 감응, 공감의 태도는 상대방을 행복하게 할 뿐 아니라 학습자 자신에 대한 행복으로 이어질 수 있다.

넷째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 주제선택에 있어 다양성을 지닌다. 내러티브를 활용한 교육과정은 태생적으로 다양성에 대한 장점을 안고 있다. 옛날부터 내려오는 이야기가 수 없이 많은 것처럼 교육과정에서 사용가능한 내러티브 또한 다양하다. 주제와 소재의 다양성은 학습자의 흥미 유발을 위한 장점이기도 하지만 본질적으로 다양한 계층의 목소리를 담을 수 있다는데 더 큰 의의가 있다. 교육과정이 주류의 내러티브에 매몰되는 것이 아니라 아직 한 번도 자신의 목소리를 크게 내 본적 없는 사회적 소수의 생각이나 의견도 담을 수 있는 것이다. 이는 나딩스, 길리건의 배려윤리에서 여성의 목소리를 담고자 했던 것에 근거하고 있으며 현재는 다문화 교육의 가능성까지 포용하고 있다.

다섯째, 내러티브 중심 도덕과 교육과정은 심오한 의미를 구체적 상황에 적용시켜 학습자가 쉽게 주제에 다가설 수 있도록 도우며, 학습자의 학습 욕구를 자극하고 수업참여를 증진시킨다. 현실에 동떨어진 추상화된 개념은 학습자의 삶과 연관되기 힘들고 자연스레 인지의 도덕성에만 머물게 한다. 그러나 내러티브를 활용한 교육과정은 구체적이고 활용 가능한 상황을 설정하고 학습자를 교육시킨다. 또한 학습자의 흥미에 적합한 수업을 하므로 학습자의 적극적 참여를 유발한다. 따라서 도덕적 인지, 감정, 행동이 통합된 도덕교육이 가능하며 이는 천천히 학습자의 생각과 태도의 변화, 궁극적으로는 삶의 변화를 가져올 수 있다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정의 의의를 구현해 줄 수업형태로, 본 논문은 로리첸과 예거의 수업설계원리를 채택하였다. 로리첸과 예거의 수업설계원리에 따라 자서전적 내러티브, 문학적 내러티브, 역사적 내러티브, 쟁점적 내러티브, 협동적 내러티브의 다섯 가지 유형을 활용한 수업을 고안하였다.

첫째, 자서전적 내러티브는 학습자의 자기표현을 유도하고 마음의 치유를 가능하게 한다. 자서전적 내러티브 이용 수업에서는 학습자의 자서전적 내러티브 뿐 아니라 교사의 자서전적 내러티브도 사용한다. 학습자는 교사의 자서전적 내러티브를 디딤돌 삼아 감정을 치유받기도하고 자신의 내러티브를 진솔하게 표현하기도 한다. 둘째, 문학적 내러티브는 도덕적 감수성과 상상력을 확장시킨다. 수업에서 사용될 문학적 내러티브는 허구의 이야기이므로 교사의 판단력을 통한 선별적 선택이 필요하다. 즉 수업목표에 적합하면서도 학습자들이 공감할 수 있는 문학작품을 선택해야 한다. 그래야만 학습자가 문학적 내러티브를 통해 경험을 반추하고 삶을 반성하며 이를 통한 자신의 내러티브를 표출할 수 있다. 셋째, 역사적 내러티브는 학습자로 하여금 실제 일어난 사건에 내재돼있는 문제의식과 해답을 찾는 과정을 통해 현실을 바르게 사는 법에 대해 알려준다. 역사적 내러티브는 실제 일어난 사건이라는 점에서 학습자의 몰입을 높이며 역사는 반복된다는 점에서 현실성을 담보한다. 넷째, 쟁점적 내러티브는 실생활 딜레마를 다룸으로써 현실에 적용 가능한 도덕 판단 능력을 배양하도록 돕는다. 콜버그의 가상적 딜레마와 대비되는 실생활 딜레마는, 가상적 인물과 비현실적 상황 대신 일어날 법한 갈등과 현실적 나를 내세운다. 학습자는 현실의 자신의 입장에서 도덕 판단을 진행하게 되며, 수업에서의 실생활 딜레마 판단 경험을 통해 실제 삶에서 비슷한 갈등에 직면했을 때 더 옳은 도덕 판단을 내릴 수 있게 된다. 마지막으로 협동적 내러티브는 학습자가 모둠 구성원들과 협업을 통해 하나의 내러티브를 완성하고 그 내러티브를 학급 전체와 공유하는 단계로 진행된다. 학습자는 협동적 내러티브를 통해 도덕적 상상력을 단련하고 수업 속에서 타인과 소통하는 법을 배우게 된다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정에서의 평가는 수업이 목표하고 있는 학습자의 내러티브 능력 향상과 그에 따른 기대효과를 측정할 수 있어야 한다. 이에 본 논문에서는 라이프 스토리 북을 활용한 평가, 시각적 내러티브를 활용한 평가, 내러티브 영상을 활용한 평가를 제시하였다. 이 같은 평가들은 도덕교육에 있어 과정의 중시, 학습자의 내러티브에 대한 존중과 같은 교육적 신념을 담고 있다.

내러티브 중심 도덕과 교육과정을 운영하는 교사는 학습자의 내러티브를 유도하고 그들에게 적합한 피드백을 제시해 학습자의 도덕성 발달을 돕는 역할을 수행한다. 따라서 자연스러운 분위기 속에서 내러티브가 흘러갈 수 있도록 배려하는 자세를 지녀야 한다. 교사에게서 시작된 배려는 학급을 배려하는 집단인 '반응공동체'로 변모시키고, 반응공동체 속에서 내러티브를 통한 도덕교육은 효과적으로 진행될 수 있을 것이다.

하근찬의 소설 『수난이대』[148]는 일제강점기에 한쪽 팔을 잃은 아버지 박만도와 6·25 전쟁에서 다리를 잃고 돌아온 아들 진수의 내러티브로 이루어진다. 학생들은 국권피탈, 일제강점기, 6·25 전쟁과 같은 역사적 사건을 민족적 비극이라 배우고 민족이 고난을 극복하기 위해 어떤 노력을 했는지, 다시는 그런 일을 겪지 않기 위해 어떻게 해야 하는지에 대해 공부한다. 물론 의미 있는 작업이지만 거대담론에 그친 역사적 사건은 피상적인 상태로 학생들에게 사실(facts)로 다가갈 수밖에 없다. 대신 인물들의 구체적 내러티브로 사건을 풀어나갈 때 그 사실은 울림이 있는 진실(truth)이 된다. 만도와 진수의 내러티브를 통해 학습자들이 역사적 사건에 개인의 삶을 결부시키는 법을 배우듯, 내러티브 중심 도덕과 교육과정을 통해 학습자들은 이론에서만 머물고 있는 도덕교육을 자신의 삶, 가치관과 결부시키게 된다. 도덕교육에 있어 학습자가 더 이상 제3자가 아닌 교육의 당사자로서 몰입하고 참여하게 되는 것이다. 이 논문에서 말하고자 한 내러티브 중심 도덕과 교육과정의 함의가 현재의 도덕교육에 만도와 진수의 내러티브처럼 소소하지만 무거운 울림을 주길 기대해본다.

---

148) 하근찬의 단편소설로, 1957년에 《한국일보》 신춘문예에 당선된 작품이다.

참고문헌

1. 국내문헌

1) 단행본

강현석 외. 『신 교육목표 분류학의 설계』. 서울: 아카데미프레스, 2005.

강현석. 『교과교육학의 새로운 패러다임』. 서울: 아카데미프레스, 2006.

김선하. 『리쾨르의 주체와 이야기』. 서울: 한국학술정보(주), 2007.

김종문 외. 『구성주의 교육학』. 서울: 교육과학사, 1998.

김현섭. 『협동학습1, 협동학습 기초 다지기』. 경기: 한국협동학습센터, 2012.

_____. 『협동학습2, 협동학습으로 수업 디자인하기』. 경기: 한국협동학습센터, 2012.

_____. 『협동학습3, 교실에서 협동학습 실천하기』. 경기: 한국협동학습센터, 2012.

도홍찬. 『이야기 문학 도덕교육-이론과 실제』. 서울: 인간사랑, 2011.

박병기 · 추병완. 『윤리학과 도덕교육Ⅰ,Ⅱ』. 서울: 인간사랑, 1996.

박인기 외. 『스토리텔링과 수업기술』. 서울: 사회평론, 2013.

박찬구. 『개념과 주제로 본 우리들의 윤리학』. 서울: 서광사, 2006.

유병열. 『도덕교육론』. 서울: 양서원, 2006.

유시민. 『유시민의 경제학 카페』. 서울: 돌베게, 2002.

이나현. 『배려윤리의 내러티브 교육과정을 위한 탐색』. 경기: 한국학술정보(주), 2008.

이상우. 『협동학습, 교사를 바꾸다』. 서울: 시그마프레스, 2012.

이원희 외. 『교육과정과 수업』. 서울: 교육과학사, 2005.

이왕주 외. 『서사와 도덕교육』. 부산: 부산대학교 출판부, 2003.

정창우. 『도덕교육의 새로운 해법』. 서울: 교육과학사, 2006.
_____. 『도덕교육의 이론과 쟁점』. 서울: 울력, 2013.
추병완. 『열린교육과 도덕론』. 서울: 하우, 2000.
하근찬. 『수난이대』. 서울: 사피엔스21, 2012.
황신웅. 『스토리텔링, 교육을 아우르다』. 서울: 성균관대학교, 2014.

2) 국역본

기시미 이치로·고가 후미타케, 전경아 옮김. 『미움 받을 용기』. 서울: 인플루엔셜, 2014.
펑유란, 정인재 옮김. 『간명한 중국철학사』. 서울: 형설출판사, 2013.
Baldock, P. 강현석 외 옮김. 『내러티브 유아교육과정의 이론과 실제』. 경기: 공동체, 2012.
Bruner, J. 강현석 외 옮김. 『이야기 만들기』. 경기: 교육과학사, 2013.
_____. 강현석 외 옮김. 『교육의 문화』. 경기: 교육과학사, 2014.
Clandinin, D. J. 염지숙 외 옮김. 『내러티브 탐구의 이해와 실천』. 경기: 교육과학사, 2015.
Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 소경희 외 옮김. 『교사와 교육과정 -교사들의 경험에 대한 내러티브』. 경기: 양서원, 2007.
_____. 소경희 외 옮김. 『내러티브 탐구』. 경기: 교육과학사, 2007.
_____. 강현석 외 옮김. 『내러티브 탐구를 위한 연구방법론』. 경기: 교육과학사, 2011.
Doll, William E. Jr. 김복영 옮김. 『교육과정과 포스트모더니즘의 시각』. 교육과학사, 1997.
Gilligan, C. 허란주 옮김. 『다른 목소리로』. 경기: 동녘, 1997.
Hopkins, R. 강현석 외 옮김. 『내러티브, 학교교육을 다시 디자인하다』. 서울: 창지사, 2013.
Haidt, J. 권오열 옮김. 『명품을 코에 감은 코끼리』. 경기: 물푸레,

2010.
Hoffman, M. 박재주 외 옮김, 『공감과 도덕 발달』. 서울: 철학과현실사, 2011.
Katz, M. & Noddings, N. & Strike, K. 정창우 외 옮김. 『정의와 배려』. 경기: 인간사랑, 2007.
Lauritzen, C. & Jaeger, M. 강현석 외 옮김. 『내러티브 교육과정의 이론과 실제』. 서울: 학이당, 2007.
Noddings, N. 추병완 외 옮김. 『배려교육론』. 서울: 다른우리, 2002.
Polkinghorne, D. 강현석 외 옮김. 『내러티브, 인문과학을 만나다』. 서울: 학지사, 2009.
Simmons, A. 김수현 옮김. 『스토리텔링, 대화와 협상의 마이다스』. 서울: 한언, 2001.

3) 논문

강현석. “합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 서사 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향 탐색”. 『교육과정연구』, 2005, 제23권 제2호, pp. 83-115.
_____. “듀이의 브루너의 교육이론에서 내러티브의 가치 탐구: 통합의 관점에서”. 『교육철학』, 2013, 제50권, pp. 139-169.
강현석 · 이자현. “Efland의 Lattice 모형이 교육과정 설계에 주는 시사점 탐구”. 『미술교육논총』, 2005, 제19권 제3호, pp. 105-130.
강현석 · 조인숙. “브루너의 내러티브 이론에 따른 교육과정 개발 방향의 탐색”. 『초등교육연구』, 2013, 제26권 제3호, pp. 187-213.
고미숙. “대화와 도덕교육”. 『교육철학』, 2001, 제26권, pp. 21-46.
김수동. “Noddings의 배려를 위한 대화의 교육적 의미”. 『교육철학』, 2004, 제32권, pp. 45-69.
도홍찬. “도덕 교육 방법으로서 내러티브 접근법에 관한 연구". 서울대학

교 석사학위논문, 1999.
_____. “내러티브 도덕과 교육과정의 체계화 방안 연구”. 서울대학교 박사학위논문, 2008.
_____. “내러티브가 도덕과 교육과정 설계에 미치는 함의”. 『도덕윤리과교육』, 2008, 제26호, pp. 189-214.
박병춘. “보살핌윤리의 도덕교육적 접근 연구”. 서울대학교 박사학위논문, 1999.
박병춘 외. “학문 분야별 배려 연구의 동향과 전망”. 한국배려학회 창립학회, 2014년 9월 26일, 서울: 서울대학교.
_____. “학문 분야별 배려 연구의 동향과 전망”. 한국배려학회 춘계학술대회, 2015년 5월 29일, 서울: 서울대학교.
박보람. “도덕과 교육과정의 내러티브적 접근-2007년 개정교육과정을 중심으로”. 한국교원대학교, 석사학위논문, 2007.
박장호. “신경과학의 도덕적 직관 이해와 도덕교육”. 『윤리교육연구』, 2012, 제29집, pp. 137-164.
소경희. “교사양성 교육과정에 있어서 내러티브 탐구의 함의”. 『교육학연구』, 2004, 제42집 제4호, pp. 189-211.
양해성. “헤이트(Haidt)의 사회적 직관주의 모델 연구”. 서울대학교 석사학위논문, 2015.
_____. “사회 직관주의 모델 비판에 대한 검토와 도덕교육적 함의”. 한국초등도덕교육학회 연차 학술발표대회, 2015년 08월 13일, 대전: 아드리아 호텔.
연은경. “사례기반학습을 위한 사례 설계 원리 개발 연구”. 서울대학교 박사학위논문, 2013.
오진혁. “신경과학적 접근을 통한 내러티브의 도덕교육적 방향 탐색”. 한국교원대학교 석사학위논문, 2014.
윤영돈. “사회구성주의의 관점에서 본 내러티브와 아동의 인성교육”. 『한국초등도덕교육학회』, 2012, 제39집, pp. 139-168.

윤영돈 · 최순옥. “한국대학생의 인성건강과 내러티브 접근”. 『교양교육연구』, 2015, 제9권 제1호, pp. 29-56
이민용. “인지과학의 관점에서 본 내러티브와 그 치유적 활용 근거”. 민족어문학회, 『어문논집』, 2013, 제69권, pp. 158-180.
이흔정. “내러티브의 교육과정적 의미 탐색”. 『한국교육학연구』, 2004, 제10권 제1호, pp. 151-170.
장필화. “여성주의 윤리학: 보살핌의 윤리를 중심으로”. 『여성신학논집』, 1995, 제1권, pp. 9-32.
정창우. “한국의 도덕과 교육에서 구성주의적 관점의 적용을 위한 조건 및 방법 탐색”. 『도덕윤리과교육』, 2003, 제16호, pp. 226-250.
_____. “도덕 심리학 연구의 최근 동향과 도덕교육적 함의”. 한국초등도덕교육학회 하계 연차학술대회 발표원고, 2011.
조난심. “21세기 도덕교육의 방향”. 『교육전남』, 2001, 제97권, pp. 20-36.
조인숙. “브루너의 내러티브 이론에 기초한 교육과정 개발 방향 연구”. 경북대학교 박사학위논문, 2013.

2. 국외문헌

1) Books

Bruner, J. *On knowing: Essays for the left hand.* N.Y: Atheneum, 1962.
_____. *Acts of meaning.* Cambridge: Harvard Univ. Press, 1990.
_____. *The culture of education.* Cambridge: Harvard Univ. Press, 1996.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. *Shaping a professional identity: Stories of educational practice.* N.Y: Teachers College Press, 1999.

_____. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San francisco: Jossey-bass, 2000.

Tappan, M. & Packer, M. *Narrative and storytelling: Implications for understanding moral development, New directions for child develorment. No. 54.* Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1991.

Dewey, J. *Experience and education.* N.Y: Collier Books, 1938.

Fosnot, Catherine T. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice.* N.Y: Teachers College Press, 1996.

Noddings, Nell. *Educating moral people.* N.Y: Teachers College-Press, 2002.

2) Articles

Bruner, J. "Life as narrative". *Social research 54(1)*(1987), pp. 11-32.

Tappan, M. “Stories lived and stories told: The narrative structure of late adolescent moral development". *Human Development, 32*(1989), pp. 300-315.

_____. "Narrative, language, and moral experience". *Journal of Moral Education*(1991), pp. 243-256.

_____. "Language, culture and moral development, a Vygotskian perspective". *Development Review 17*(1997), pp. 78-100.

_____. "Moral education in the zone of proximal development".

Journal of Moral Education(1998), pp. 141-160.

Tappan, M. & Brown, L. "Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral development and moral education". *Harvard Education Review 59*(1989), pp. 182-215.

3. Internet Site

한국협동학습연구회. http://cooper.or.kr/

ABSTRACT

A Study on the Narrative Curriculum of Moral Education.

Kim Juyeon
Department of Ethics Education
Graduate School
Seoul National University

This study is on the Narrative curriculum of moral education. So the purpose of this study is to establish concept of the Narrative curriculum of moral education, justify the importance and effects, design the Narrative curriculum of moral education of class model.

The current curriculum is based on L. Kohlberg's theory that emphasize a logical deduction and rationality in moral education. But it exposed side effects like a gap between morality of knowing and morality of acting, ignoring of moral emotion, leaning to hypothetical dilemmas. So, The Narrative curriculum of moral education can be an alternative of the current curriculum.

The narrative curriculum of moral education use 'approach to narrative' as the teaching skill that based on the concept of narrative

and educational functions. And The narrative curriculum of moral education's theoretical foundation are Postmodernism, Social Compositionism, Caring Ethics, Empiricism. So Being influenced by theoretical foundation, The narrative curriculum of moral education seeks contextual morality, human's life, personal truth, real conflicts and prefers to minor's stories and voices

The Narrative curriculum of moral education's importance is the same with the answer of the question "what's the purpose of moral education?" First, It helps students to find their moral identity. Second, It helps students to relate with other people and to get an empathic ability. Third, it helps the students to be a good citizen who admit the culture and actively participate the community.

The Narrative curriculum of moral education realizes integrated, healing, intuitive, caring moral education. First, J. Bruner insisted narrative is the method of learning that can make an integrated moral education. Second, the narrative curriculum emphasize personal experience, thinking, self-expression in class. So each students can tell their opinion about lessons. In these processes, students go through soul-searching, self-reflection before they express it in front of class. Third, According to neuroscience results, moral behavior is decided by the intuition not rationality. So, J. haidt, D. Navarez, M. Greene who emphasize moral intuition insist that the moral education should be taught considering the intuition. and the best way to do moral education is the narrative. Forth, the narrative curriculum emphasize conversation, consideration, empathy. So It enables students to practice the Caring Ethics.

The Narrative curriculum of moral education's class model principle is from C. Lauritzen & M. Jaeger's class model principle. So class model

stage is 1) suggesting the contexts 2) searching question for inquiry 3) pushing through the target filter 4) researching investigation 5) completing adjustment. The Narrative curriculum of moral education's class uses the fives narratives, such as an autobiographical narrative, a literary narrative, a historic narrative, a controversial narrative, a cooperative narrative. These are useful to foster the moral judgement ability in reality, to develop the moral emotion, to bring the moral action.

This study suggests three evaluations like 'life story book' 'visual narrative evaluation' 'narrative video evaluation'. These are to measure students' narrative ability. And Teachers who manage the Narrative curriculum have to do many roles. First, Teachers have to be storytellers. Storytellers talk about their own stories, and listen carefully others stories. Second, teachers give good responses to students and make a class the response community. Third, teachers can give students guided participation from dialogue, that is inspired by L. Vygotsky's vision. Forth, teachers have to be caring teachers.

Key words : narrative, story, experience, dialogue, caring, contextual, real life dilemmas, the narrative curriculum of Moral Education.

Student number : 2010-21495