수업 비평 수업의 원리에 대한 성찰*

엄 훈**

< 次 例 >

Ⅰ. 서언
Ⅱ. 수업 비평 수업 경험의 기술
Ⅲ. 수업 비평 수업의 원리에 대한 성찰
Ⅳ. 결어

Ⅰ. 서언

나는 최근 몇 년 동안 수업 비평의 교육적 기능에 주목하여 교육대학의 학생들과 현장 교사들을 대상으로 수업 비평 수업[1]을 실행해 왔다. 그리고 이 수업을 통하여 산출된 학생들의 비평 텍스트를 분석함으로써 수업 비평 글쓰기의 양상을 드러내고 수업 비평 수업을 통해 나타나는 감식안(connoisseurship)과 표상 능력(representational capacity)의 변화를 분석하기도 하였다(엄훈, 2011b, 2011c). 이 연구를 통해 학생들은 수업 비평 수업을 통해 '수업에서 무엇을 어떻게 볼 것인가', 그리고 '본 것을 어떻게

* 이 논문은 2011년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(B00002).

** 청주교육대학교 국어교육과 부교수

1) 여기서 '수업 비평 수업'은 대학의 전공 수업 시간에 이루어지는 강의 형태의 수업과 교사들을 대상으로 이루어지는 연수와 특강을 포괄하는 의미로 사용된다. 수업 비평 수업은 교육의 장으로 끌어들인 수업 비평을 가리키는 용어로 Class Criticism in Education과 동일한 개념이다.

표현할 것인가'라는 두 가지 차원에서 의미 있는 변화를 경험하였음이 확인되었다.

수업 비평의 교육적 기능에 대한 사례 연구를 하면서 나의 관심은 교육의 공간에 수업 비평의 공간을 끌어들인 나의 경험 자체로 옮아가기 시작했다. 이론적 근거가 부족한 상태에서 교육적 필요성에 의해 시작된 나의 수업 비평 수업이 어떤 내적 논리를 지니고 있는지, 그러한 논리를 뒷받침할 수 있는 인식론적 토대는 무엇인지를 성찰하기 시작했다.

2005년 이래 수업 비평은 한국의 교육 공동체 속에서 하나의 장르로 자리잡아가고 있으며(엄훈, 2010), 최근 수업 비평 수업은 교사 및 예비교사 교육의 주제 중 하나로 등장하고 있다. 그런데 이러한 교육적 실천은 이론 적용적인 실천이라기보다는 이론에 앞서 이루어지는 이론 추동적인 실천이라는 특징을 지니고 있다. 즉, 수업 비평이나 수업 비평 수업이 먼저 이루어지고 그에 대한 이론적 논의가 요구되고 있다. 이 연구는 수업 비평 및 수업 비평 수업의 실천에 따르는 이론적 논의의 필요성에 답한다.

수업 비평은 아이즈너(2001)의 교육 비평을 이론적 뿌리로 삼아 질적 연구의 전통 속에서 전개되고 있으며, 수업 비평 수업은 수업 비평의 교육적 기능에 터하여 교육 현장에서 실행되고 있다. 현재 이들 교육적 실천이 이론적 근거로 삼을 수 있는 것은 아이즈너의 교육적 감식안(educational connoisseurship)과 교육 비평(educational criticism)이라는 개념 정도이다. 따라서 수업 비평 및 수업 비평 수업의 원리에 대한 깊이 있는 이론적 탐색이 요청되고 있지만 아직 본격적으로 이루어지고 있지 않다. 실천은 앞서가지만 이론적 탐구는 뒤져 있는 것이다.

이 연구에서 나는 2008년 이래 수년간 이루어진 나 자신의 수업 비평 수업을 성찰의 대상으로 하여 수업 비평 수업의 원리를 탐구하고자 한다.[2] 수업 비평 수업은 수업 비평의 과정을 교육에 끌어들인 것이므로 수업 비평 수업의 원리에 대한 성찰은 수업 비평의 원리에 대한 성찰로 귀

결될 것이다.

아래에 수업 비평 수업의 원리에 대한 성찰의 출발점이 된 나[3]의 수업 비평 수업을 간략히 기술한다. 나의 수업 비평 수업은 주로 교육대학의 학생들을 대상으로 한 전공 수업과 교사들을 대상으로 한 연수라는 두 가지 형태로 이루어졌지만 교사들을 대상으로 한 다양한 연수는 전공 시간의 수업 비평 수업을 적절하게 변형하여 적용하였으므로 여기서는 예비 교사들을 대상으로 한 전공수업에서의 수업 비평 수업을 모델로 제시한다.

Ⅱ. 수업 비평 수업 경험의 기술

교육대학교 3학년을 대상으로 하는 3학점(주당 3시간) 전공필수 과목인

---

2) 이 연구는 자신의 사례를 소재로 하여 그 교육적 실천이 지닌 의미를 탐구하는 셀프 스터디의 한 유형에 속한다. Baird(2007)는 셀프 스터디의 유형을 '셀프'라는 단어에 대한 해석 가능성을 기준으로 다섯 가지로 제시하였다. 첫째, self in teaching: 교사 혹은 교사 교육자로서 행위하는 나 자신을 연구; 내가 가르칠 때 내가 하는 것. 둘째, self as teacher: 교사 혹은 교사 교육자의 역할을 할 때 나 자신에 대한 연구; 내게 교사 혹은 교사 교육자라는 것이 의미하는 바. 셋째, self as researcher of my teaching or of me as a teacher: 셀프 스터디를 하는 자신을 연구; 셀프 스터디 연구자로서 내가 하는 바 혹은 내가 셀프 스터디 연구자라는 것이 의미하는 바. 넷째, self as researcher of teaching, teacher education, or of educational research; 여기서 셀프는 교수, 교사 교육 혹은 교육 연구에 대하여 그러한 실천들의 성격에 대해 연구하는 사람. 다섯째, self as researcher of self-study; 여기서 셀프는 다른 이들이 수행한 셀프 스터디의 성격에 관하여 연구를 하는 사람. Baird의 분류에 따르면 이 연구는 자신의 수업 경험을 대상으로 한다는 점에서 첫 번째 유형과 관련이 있지만 그러한 실천들의 성격에 대해 연구한다는 점에서는 네 번째 유형에 속한다.

3) 스스로의 실천에 대한 성찰을 담고 있는 연구에서 성찰의 주체가 투명하게 가장된 객관적 기술의 베일 뒤로 숨는 것은 가능하지도 않고 바람직하지도 않다. 이 글이 성찰의 주체인 '나'를 직접 드러내는 방식으로 기술된 것은 그 까닭이다.

국어과교수학습방법론에서 3주에 걸쳐 국어 수업 비평이 다루어진다. 수업의 과정을 강의 주에 따라 3개의 주제로 나누어 기술하면 다음과 같다.

1. 수업 비평의 비평

첫째 주, 출판되어 독자들에게 읽히고 있는 수업 비평문 중의 하나를 비판적으로 읽고, 거기에서 드러나는 수업 비평의 관점, 글쓰기의 특징, 수업 비평 작업의 과정과 특징 등을 찾아보는 활동을 한다. 이러한 과정을 통하여 학생들이 수업 비평에서 수업을 보는 관점과 수업 비평 장르의 관습을 이해하기를 기대한다. 수업을 하기에 앞서 학생들은 '국어시간에 생각하는 '침묵의 소리"[4]라는 수업 비평문을 읽고 '비평가는 수업에서 무엇을 어떻게 보고 본 것을 어떻게 표현하였는가?'라는 주제로 한편의 글을 써 오는 과제를 해 가지고 오며, 이렇게 써온 글을 토대로 수업 비평의 장르 관습에 관한 자유로운 토의가 유도된다.

2. 수업 관찰과 질문 및 기술하기

둘째 주, 수업 관찰과 질문 및 기술하기의 과정이 이루어진다. 수업 관찰은 비평 대상 수업에 처음으로 대면하는 과정이다. 수업을 처음 접할 때 선입관에 따른 즉각적인 판단과 평가를 유보하고 수업 현상에 대하여 전제가 없는 순수한 질문을 던져보라고 학생들에게 요구한다. 수업을 보기에 앞서 수업 이해에 필수적인 사전 지식을 제공한다. 수업을 하는 교사, 학생, 그리고 학교에 대한 간단한 소개와 해당 과목(여기서는 국어)의 해당 단원에 대한 소개, 수업의 제재인 작품에 대한 소개 등이 이루어진다.

---

4) 이혁규 외(2007)에 실린 정재찬의 국어 수업 비평문 중 하나이다.

첫 번째 수업 보기인 수업 관찰은 제한된 시간과 효율성을 고려하여 수업 동영상을 몇 개의 부분, 예컨대 도입 부분, 첫 번째 활동, 두 번째 활동, 세 번째 활동, 마무리 부분으로 나누어 시청하고 각각의 부분마다 인상적인 장면이나 의미 있게 본 장면이 무엇인지 발표하고, 본 장면에 대하여 질문을 던지게 한다. 수업 보기가 끝난 후 다시 보고 싶은 장면이 있는지 질문하고, 필요한 경우 해당 장면을 다시 돌려보면서 의견을 나눈다.

다음으로 수업의 시작 부분을 중심으로 교실 배치, 수업 분위기, 수업 목적, 교사와 학생의 특징 등 수업의 전반적인 맥락을 기술해 보게 하고 그 결과를 공유한다.

수업이 끝난 후 학생들에게는 수업 비평 사이트에 탑재되어 있는 비평 대상 수업을 다시 한번 시청하고, 각자 5분씩 할당된 수업 장면을 전사해서 취합한 후 복사해서 가지고 오는 과제가 부여된다.

3. 수업의 해석, 주제화, 비평문 쓰기

셋째 주, 학생들은 사전 과제로 준비한 수업 전사본 3종을 모둠별로 꼼꼼하게 비교하며 읽는 과정을 거친다. 이 과정에서 수업 대화를 재구하는 경험을 하게 되며, 무심코 흘려버린 의미 있는 수업 대화를 발견하게 된다. 학생들은 새롭게 발견한 사실이나 의미를 메모하면서 전사본을 읽는다. 전사본 돌려 읽기가 끝난 후 새롭게 발견한 것과 의문점을 나누는 시간을 가진다.

학생들이 주제 탐구의 필요성을 깨닫도록 하기 위해 무엇을 더 공부해야 할지 묻는다. 학생들은 보통 3-4가지의 탐구 주제를 찾아낸다. 비평 대상이 된 국어 수업의 경우 '교육 연극', '맥락', '조마구 설화'의 세 가지 탐구 주제로 귀결된다. 이때 학생들에게 이 세 가지 주제에 관한 자료를 나누어주고 모둠별로 한 주제씩 탐구하게 하고, 해당 주제에 대해 새롭게 알게 된 것과

그로 인해 새롭게 해석하게 된 수업 현상을 발표하게 한다. 이 단계에 이르면 학생들은 수업 현상에 대하여 깊이 있는 해석 가능성을 경험하게 된다.

다음은 주제를 포착하는 단계이다. 주제는 수업의 의미를 통찰하는 하나의 테마이며 관찰자가 수업 보기에서 선택하는 초점과 밀접하게 연관되어 있음을 이해시킨다. 주제를 포착하기 위해서는 수업의 전체적인 특질인 수업의 결을 표상해 보는 것이 도움이 되므로 비유의 방법으로 수업의 결을 표현해 보는 활동을 한다. 학생들은 각자 자신이 선택한 수업의 초점을 중심으로 수업을 조망하는 주제를 제목의 형식으로 진술한다.

이어지는 활동인 글쓰기는 학생들에게 과제로 주어진다. 글쓰기는 주제를 중심으로 수업을 기술하고 해석하는 초고쓰기와 공적인 텍스트의 성격을 강화하기 위하여 독자의 입장에서 초고를 다시 쓰는 고쳐쓰기의 두 단계로 이루어진다.

Ⅲ. 수업 비평 수업의 원리에 대한 성찰

수업 비평은 수업을 보고 수업을 나누는 프레임을 바꾼다. 우리에게 관습화된 일상적 수업 보기와 수업 나누기가 평균적인 기대 수준으로 수업을 보고 사적인 경험에 비추어 칭찬과 조언을 주고받는 수준에 머물러 있다면 수업 비평은 수업을 하나의 작품처럼 보고 맥락 속에서 수업 현상의 의미를 읽어내려고 하며 그렇게 읽어낸 의미를 공적으로 소통하려 한다.

우리에게 관습화된 일상적 수업 보기/나누기는 '체크리스트로 수업 보기/나누기'라 할 수 있는데, 이때 수업을 보는 체크리스트는 우리(현장 교사)에게 내면화되어 있다. 체크리스트는 현장 교사들이 동료 교사들에게 수업을 공개할 때 실제로 제공되기도 하지만 수업을 보는 교사들의 마음 속에는 이미 일반적으로 공유되는 체크리스트가 있는 것이다.[5)]

체크리스트로 수업 보기/나누기는 교육 공동체에서 공유하는 관습화된 기대 수준으로 수업을 보고 본 것을 공유하는 것이며, 그러한 관습화된 기대 수준은 보통 실증적인 연구 결과를 통해 그 효율성이 뒷받침된다. 따라서 체크리스트는 '보통 이 정도는 고려해야 한다'는 암묵적 합의라고 볼 수 있으며, 그 정도 수준을 재어보는 정도의 의미가 있다.

체크리스트로 수업 보기/나누기는 교육 공동체의 평균적인 기대 수준에 따라 일반화된 잣대로 수업을 평가하므로 평균적이고 일반화된 잣대를 넘어서는 수업의 질을 감식해 내지 못한다. 수업 비평은 체크리스트로는 체크할 수 없는 그 너머의 수업의 질을 감식하고 감식한 것을 공적으로 나눈다.

1. 수업 비평 수업의 원리

수업 비평이 '체크리스트로 수업 보기/나누기'의 프레임을 넘어서 수업 하나하나의 독특한 질을 감식하고 공유하는 새로운 프레임을 제시하는 것은 '작품으로서의 수업 보기'와 '비평적 실천'이라는 두 가지 전환을 통해 가능해진다.

수업 비평의 첫 번째 전환인 작품으로서의 수업 보기는 수업을 하나의 작품, 즉 질적 감식의 대상으로서의 통일성 있는 단위로 보는 데서 출발한다. 작품으로서의 수업 보기는 수업을 보는 방법을 바꾼다. 체크리스트를 활용한 피상적인 평가를 넘어서기 위해서는 수업의 장면들을 맥락 속에서 읽어내고 전문적인 안목으로 수업 현상에 질문을 던지고 답해 보는 일을 반복하는 과정에서 수업 텍스트[6]의 의미가 그럴 듯하게 해석되어

5) '수업 목표는 명시적으로 제시했는가?', '동기 유발을 도입부에 적절히 했는가?', '학생들의 수준에 맞는 적절한 어휘를 사용했는가?', '학생의 질문이나 반응에 대해서 적절한 피드백을 제공하고 있는가?' 등등.(이혁규 외, 2007)

명료하게 재구성되는 단계에 이르러야 한다. 작품으로서의 수업 보기는 수업을 보는 '눈'의 변화를 동반한다. 감식안(connoisseurship)이라 불리는 수업을 보는 '눈'은 수업을 새롭게 규정하고 수업을 보는 방법을 바꾸는 일의 전제이면서 그러한 과정의 결과로 변화하고 성장한다.

결국 작품으로서의 수업 보기는 수업을 새롭게 규정하고, 수업을 보는 방법을 바꾸며, 그 과정에서 수업을 보는 '눈'의 변화가 동반된다.

수업 비평의 두 번째 전환은 비평적 실천이다. 비평적 실천은 수업에서 본 것을 공적인 소통의 장에서 나누는 것을 말한다. 비평적 실천은 사적인 감식 경험에 머물러 있는 작품으로서의 수업 보기에 공적인 의미를 부여한다(Eisner, 2001: 144). 비평적 실천을 통해 사적인 감식가는 공적인 비평가가 된다. 비평적 실천은 경험한 것을 언어로 표상하고 그것의 의미를 드러내어 다른 사람과 나누는 행위이다. 비평적 실천이 이루어지기 위해서는 수업 텍스트로부터 읽어낸 의미에 질서를 부여하는 주제 찾기가 선행되어야 한다. 비평적 실천은 대화의 방식으로 이루어질 수도 있지만 보통 비평적 텍스트의 쓰기와 읽기로 실현된다.

비평적 텍스트, 즉 비평문 쓰기는 비평적 실천의 핵심이다. 비평문 쓰기의 과정은 초고쓰기와 고쳐쓰기로 나누어진다. 초고쓰기는 비평가가 본 것을 주제 의식을 중심으로 재구성하는 데 초점이 있다. 비평적 텍스트 쓰기는 수업에서 본 것에 질서를 부여하는 과정이므로 수업 전체를 통찰할 수 있는 주제가 반드시 필요하다. 초고쓰기는 비평가가 포착한 주제를 중심으로 수업의 의미를 재구성하는 과정이다. 한편 고쳐쓰기는 비평문의 공적 성격을 분명하게 드러내는 데 초점이 있다. 비평가는 고쳐쓰기 과정에서 독자의 입장을 고려하여 글을 완성하게 된다.

---

6) 여기서 '수업 텍스트'는 해석의 대상이 되는 수업 그 자체를 가리킨다. 한편 '수업 비평 텍스트'는 수업 텍스트를 읽어낸 결과가 언어로 표상된 것을 가리킨다. 엄훈(2010)은 수업 비평을 수업 텍스트에 대한 읽기와 쓰기의 과정으로 정의하였다.

이상에서 나는 수업 비평의 원리를 '작품으로 수업 보기'와 '비평적 실천'이라는 두 가지 전환으로 설명하였다. 수업 비평은 이러한 두 가지 전환을 통하여 수업을 '새롭게 보려는' 노력이다. 그렇다면 수업 비평 수업의 원리는 무엇일까? 수업 비평 수업의 원리는 학생들이 두 가지 전환을 경험하게 함으로써 수업에 접근하는 틀과 수업을 보는 감식안을 변화시키는 것이다. 달리 표현하자면 '작품으로서의 수업 보기'와 '비평적 실천'이라는 수업 비평의 원리는 '작품으로서의 수업 보게 하기'와 '비평적 실천 안내하기'라는 수업 비평 수업의 원리로 변환된다. 여기서 우리는 수업 비평의 원리와 수업 비평 수업의 원리가 동일한 원리의 다른 표현임을 확인할 수 있다.[7)]

수업 비평의 원리가 그 자체로 수업 비평 수업의 원리로 변환될 수 있는 것처럼 수업 비평 수업의 원리로부터 구체화된 접근법은 역으로 그동안 모호하게 이해되어온 수업 비평의 원리를 해명하는 출발점이 될 수 있다.

그런 점에서 이 연구는 수업 비평 수업의 원리를 구체화하는 과정임과 동시에 수업 비평 그 자체의 원리를 명료하게 밝히는 과정이기도 하다.

2. 수업 비평 수업의 의도 및 실제

이제 앞서 기술한 실제 수업 비평 수업의 양상에서 '두 가지 전환'으로 새롭게 보게 하기라는 원리가 어떤 의도에 따라 어떻게 실현되고 있는지 살펴볼 차례이다.[8)]

---

7) 이런 까닭에 이 논문에서는 후술할 수업 비평 수업의 원리의 구체화에서 수업 비평의 원리와 수업 비평 수업의 원리를 굳이 구분하지 않았다.

8) 여기에 기술되는 수업의 의도와 실제는 2011년의 수업 비평 수업의 기억과 2012년 현재 진행 중인 수업 비평 수업의 과정을 반영하여 내러티브적으로 재구성된 것임

1) 수업 비평의 비평

첫째 날 이루어지는 '수업 비평의 비평'은 수업 비평이 기존의 수업 보기와는 차별화되는 새로운 장르(엄훈, 2010)임을 인식하고 수업 비평 장르의 특징을 비판적으로 검토하는 활동이다. 교수자인 나는 학생들에게 수업 비평의 역사를 간략하게 개관해 준 후 학생들이 미리 작성해 온 글을 토대로 수업 비평에 대하여 자유롭게 토론하도록 하였다. 토론의 과정에서 나는 학생들이 수업 비평 장르의 핵심적인 논점들에 접근할 수 있도록 유도하기 위해 적절한 질문들을 던졌다. 토론을 통해 학생들과 내가 접근해 가는 수업 비평 장르의 핵심적인 논점들은 다음과 같은 것들이었다.

- 수업 비평에서 교사와 비평가, 비평가와 독자 사이의 관계 설정
- 수업에 접근하는 비평가의 방식
- 수업 비평 텍스트가 지니는 장르적 특징
- 수업 비평의 목적
- 수업 비평 텍스트의 타당성의 준거

이 중에서 '수업 비평 텍스트의 타당성의 준거'에 관한 논의는 '우리가 수업 비평 텍스트의 수준을 평가하는 것이 가능할까?', '우리가 읽은 수업 비평 텍스트에 점수를 부여한다면 몇 점을 줄 수 있을까?', '그렇다면 그러한 평가의 준거는 무엇일까?'와 같은 질문으로 시작되었다. 학생들과의 충분한 논의가 이루어진 후 나는 학생들에게 수업 비평의 타당성에 대하여 잠정적으로 정리해 주었다.[9]

을 밝힌다.

9) 수업 비평 글쓰기의 타당성에 대한 필자의 잠정적인 정리는 다음과 같다. '수업 비평 글쓰기의 타당성은 필자의 내적 확신, 독자의 공감, 그리고 글 읽기의 재미라는 세 가지 측면을 지닌다. 필자의 내적 확신은 반복적인 관찰과 탐구와 성찰을 통해 필자

첫째 날 이루어진 활동은 '작품으로서의 수업 보기'와 '비평적 실천'이라는 두 가지 전환 모두에 걸쳐 있는 메타적인 접근이라고 할 수 있다. 즉, 실제적인 수업 비평 활동을 하기에 앞서 수업 비평의 장르 관습에 대하여 비판적으로 이해함으로써 수업 비평 수업에 대한 선이해(preunderstanding)의 토대를 마련하려는 것이다.

2) 수업 관찰과 질문 및 기술하기

둘째 날 이루어지는 '수업 관찰과 질문 및 기술하기'는 수업 비평의 첫 번째 전환인 '작품으로서의 수업 보기'를 유도하는 활동의 전반부라 할 수 있다. 이날 나는 학생들과 비평 대상 수업을 함께 보면서 자신이 본 것이 무엇인지에 대하여 이야기를 나누고 본 것에 대하여 질문을 던지는 활동을 하였다. 나는 수업 보기를 하기 전에 학생들에게 관습적으로 작용하는 내면화된 관습적 체크리스트를 배제하고 특정한 수업 장면에 대한 즉각적이고 피상적인 반응에 사로잡히지 않기 위해 즉각적인 판단과 평가를 유보하라고 당부를 하였다.

수업 보기를 할 때, 수업을 효율적으로 보기 위해 전체 수업을 몇 개의 장면들로 나눈 다음[10] 하나의 수업 장면을 볼 때마다 그 수업 장면에 대해 정보 확인 질문[11]과 맥락 탐색 질문[12]을 던지도록 유도하였다. '맥락

가 획득하는 내적 타당성이며, 독자의 공감은 참조적 적절성을 통해 독자를 설득하는 힘인 설득적 타당성이며, 글 읽기의 재미는 수업 비평문 자체가 지니는 미학적 측면이다. 이 중 필자의 내적 확신과 독자의 공감은 수업 비평문에 필수적인 타당성이며, 글 읽기의 재미는 선택적인 것이다.'

10) 이 수업 비평 수업의 경우 비평 대상이 된 수업을 도입부, 활동1, 활동2, 활동3, 마무리의 5부분으로 나누어 관찰하였다.

11) 수업 이해에 필요한 정보를 확인하기 위한 질문이다. 예를 들어 제재 글에 대한 선행 학습의 여부를 확인하기 위해 '이 수업이 이루어지기 전에 학생들이 이 글을 미리 공부하였나요?'라는 질문을 던질 수 있다. 이러한 질문에 대한 답은 수업을 한

속에서 읽기'라 이름 붙인 이 활동은 피상적 관찰로는 잘 드러나지 않는 수업 현상의 의미를 재구성해 내기 위한 탐구의 도정이었다.

다음으로 이렇게 관찰한 수업의 흐름을 맥락을 고려하여 기술해 보는 활동을 하였다. 이 활동은 수업 비평 텍스트의 필수적인 요소이기도 한 수업 기술을 경험하게 할 의도로 이루어졌는데, 제한된 수업 시간을 고려하여 비평 대상 수업의 도입 부분만을 대상으로 하였다. 수업 기술을 할 때 나는 학생들에게 학교와 교실에 대한 설명과 묘사, 교사와 학생에 대한 설명과 묘사, 단원과 차시에 대한 설명 등이 도입 부분의 수업 전개 과정에 대한 기술 속에 녹아들어가야 한다는 주의를 주었다. 글쓰기가 끝날 무렵 학생들이 쓴 글들 중 두어 편 발표하게 하고 논평을 해 주면서 둘째 날 수업을 마무리하였다.

3) 수업의 해석과 주제화

셋째 날 수업은 '수업의 해석'과 '주제화' 활동을 하였다. '수업의 해석'은 '작품으로서의 수업 보기'의 마지막 활동이며, '주제화'는 '비평적 실천' 활동의 도입부에 해당한다. 비평적 실천의 핵심이라 할 수 있는 글쓰기 활동은 시간의 제약으로 인해 수업 시간에 다루어지지 못하고 학생들의 과제로 남겨졌다.

'수업의 해석'은 전사본을 돌려 읽으면서 수업의 세부를 확인하는 꼼꼼

교사 혹은 교수자에 의해 제공될 수도 있고 학생들이 수업 텍스트 꼼꼼히 읽기를 통해 스스로 답을 찾아낼 수도 있다.

12) 어떤 수업 현상을 이해하기 위해 그 현상을 둘러싼 맥락에 대해 질문을 던지는 것이다. 맥락 탐색 질문은 주체, 상황, 목적, 의도, 사회문화적 배경 등에 관련된 의문을 제기한다. 예를 들어 학생이 제기한 특정한 질문에 대해 교사가 반응하지 않고 넘어가는 현상에 대해 '교사는 왜 A 학생의 질문을 무시하였을까?'와 같은 질문을 던지는 것이다.

히 읽기, 수업의 이해를 위해 더 탐구해 보아야 할 주제들을 찾고 이에 대한 탐구를 하는 주제 탐구, 지금까지 확인한 것을 토대로 수업 현상들에 대하여 새롭게 이해하게 된 것을 나누는 수업 해석 나누기로 구성되었다. 전사본을 활용한 꼼꼼히 읽기에서는 놓치기 쉽거나 왜곡되기 쉬운 수업의 세부를 꼼꼼하게 들여다보면서 새롭게 발견한 것을 정리하고, 질문하기 단계에서 던졌던 질문들과 관련된 정보를 찾아 기록하였다.

이어지는 주제 탐구는 여전히 이해되지 않는 문제들을 해결하기 위해 탐구 주제를 선정하여 전문적인 탐구를 해 보는 단계로 전문적인 지식을 기반으로 수업 현상을 읽어내는 '전문가의 눈으로 읽기'라 할 수 있다. 탐구의 주제는 미리 예측 가능한 것들이었으며, 학생들의 탐구를 돕기 위하여 나는 그 주제들에 관한 자료를 준비하여 나누어주었다. 학생들은 조를 나누어 할당된 주제를 탐구하고 그 결과를 발표하였다.

이 단계에 이르면 학생들은 이 수업에 대하여 할 말이 많아지게 마련이다. 나는 학생들을 수업 현상들에 대하여 새롭게 이해하게 된 것을 나누는 수업 해석 나누기 활동으로 자연스럽게 이끌었다. 학생들은 수업 현상에 대한 다양한 견해를 교류함으로써 해석의 타당성을 확보하고 수업에 대한 이해를 풍부하게 하였다.

셋째 날 수업의 마지막 활동은 '주제화'였다. 주제화는 '작품으로서의 수업 보기'를 통해 이루어진 수업 텍스트 감식의 결과를 공적인 소통의 매체인 수업 비평 텍스트로 짜 넣을 때 반드시 선행하여야 할 필수적인 과정이다. 나는 음악 작품에 테마가 있듯이 수업 비평문에는 주제가 있음을 설명하였다. 주제는 수업 비평 텍스트에 질서를 부여한다.

주제를 포착하는 것이 수업 비평 텍스트 작성의 관건임에도 불구하고 나는 수업 비평 수업을 하면서 주제화의 과정을 안내하는 명시적인 길이 없다는 것을 느꼈다. 이혁규(2007)가 '이중의 경이체험'이라는 개념으로 설명한 바와 같이 하나의 수업에 대한 비평가들의 의미 구성 방식은 사람마

다 다를 수 있기 때문이다. 다만 주제를 어렴풋하게나마 감지하는 데 도움이 될 만한 활동을 창안해 내었는데, 그것이 바로 비유적인 방법으로 수업의 결 표현하기이다. 이러한 활동과 더불어 자신이 수업 텍스트에서 주목한 현상들과 거기로부터 찾아낸 의미의 유형들을 통찰함으로써 주제를 찾아낼 수 있다. 나는 학생들이 스스로 찾아낸 주제를 하나의 제목 형식으로 진술해 보라고 권하였다.

제목 형식으로 진술된 수업 비평의 주제. 이것이 3주에 걸친 나의 수업 비평 수업의 현실적인 종착점이었다. 이후의 비평적 실천의 과정은 초고 쓰기와 고쳐쓰기의 일반적인 절차에 따라 학생들의 개인 과제로 부과되었다.

3. 수업 비평 수업의 원리와 실제에 대한 검토

앞에서 나는 수업 비평 수업의 목적을 '새롭게 보게 하기'라고 규정하고, 이러한 목적을 실현하는 원리로 수업 비평의 두 가지 전환에서 연역된 원리들을 제시하였다. 이제 그 원리들을 비판적으로 검토할 차례이다.

1) 수업 비평의 두 가지 전환에 대한 고찰

수업 비평의 두 가지 전환은 아이즈너의 교육 비평 이론에서 그 근거를 찾을 수 있다. 아이즈너(2001)는 교육 현상이 질적 감식의 대상이며 교육 현상을 이해하기 위해서는 지식과 경험이 뒷받침된 감식안(connoisseurship)이 필요함을 주장하였다. 그리고 대상의 질을 감식하는 행위는 기본적으로 '조용한 평가 행위'이기 때문에 이러한 감식 행위에 공적인 성격을 부여하기 위해서는 본 것을 공적 형태로 전환하는 비평이 필요함을 역설하였다. 그러므로 '작품으로서의 수업 보기'는 교육적 감식

안으로 수업을 읽어내려는 것이며, '비평적 실천'은 교육적 감식안으로 읽어낸 것을 공적 형태로 전환하는 일이라고 설명할 수 있다. 이 두 가지 원리가 일종의 전환(turn)인 까닭은 수업에 대한 일상적 보기가 체크리스트라는 피상적이고 관습화된 준거에 머물러 있으며, 수업에 대한 일상적 나누기 또한 수업이 이루어진 교실의 테두리 혹은 학교의 테두리를 넘어서지 않는 제한적이고 사적인 관계망 속에서 이루어져 왔기 때문이다.

2) 첫 번째 원리의 구체화와 그에 대한 성찰

나는 수업 비평 수업을 실천하는 과정에서 수업 비평 수업의 첫 번째 원리인 '작품으로서의 수업 보기'를 더욱 구체적인 접근법으로 풀어낼 필요성을 느꼈다. 그러한 모색의 결과가 '맥락 속에서 보기'와 '전문가의 눈으로 보기'라는 두 가지 접근법이다.

(1) 맥락 속에서 보기

'맥락 속에서 보기'는 관찰자의 초점을 수업 현상 그 자체에 머무르게 한다. 관찰자는 수업 현상을 개인적인 수업 경험과 관습화된 평가 기준에 비추어 즉각적으로 평가하기를 유보하고 수업 현상 그 자체를 보는 데 도움이 될 만한 정보와 의미구조[13]를 탐색한다. 이는 '선입관의 배제'와 '질문하기'로 실현된다.

선입관을 배제하는 것은 선입관이 수업을 새롭게 보는 것에 방해가 되기 때문이다. 문제는 우리가 무언가를 해석할 때 선입관을 배제하는 것이 과연 가능한가라는 질문을 던질 때 발생한다. 무언가를 미리 알고 무언가를 미리 예측하는 것은 텍스트를 해석하기 위한 전제가 된다. 텍스트 해

13) 의미구조는 어떤 문화 현상의 의미를 규정하는 해석의 틀을 가리키는 기어츠(Clifford Geertz)의 용어. Geertz(1973) 참조.

석은 무에서 출발하지 않기 때문이다. 해석학에서는 주체가 텍스트 해석의 출발점으로 삼는 선행 지식을 선이해(preunderstanding)이라고 한다(장상호, 1997). 선이해는 해석의 과정에서 변화될 수 있으며 언제나 오류 가능성을 내포하고 있다. 그런 의미에서 선이해는 본질적으로 선입관(prejudices)과 다르지 않다. 그러나 나는 여기서 선이해와 선입관을 조심스럽게 구분하고자 한다. 즉, 선입관을 관습화된 해석틀이라는 좁은 의미로 정의하고 제한적으로 사용하려고 한다. 선입관을 배제한다는 것은 앞서 체크리스트로 수업 보기라고 규정한 관습화된 해석틀을 배제하고 수업을 새롭게 보려는 시도 그 이상도 그 이하도 아니다. 선입관을 이렇게 제한적으로 정의할 때 수업 텍스트 이해에 필수적인 선행지식과 관찰자의 직관[14]을 보존할 수 있게 된다. 또한 관찰자에 따라서는 수업에 대한 관습화된 해석틀로부터 비교적 자유로울 수도 있는데,[15] 이러한 경우에는 선입관의 배제라는 의식적인 절차가 반드시 필요하지는 않다.

한편 질문하기는 정보 확인 질문과 맥락 탐색 질문이라는 두 가지 차원에서 이루어진다. 정보 확인 질문은 수업 현상을 이해하기 위해 필요한 정보에 관한 것이다. 맥락 탐색 질문은 수업 현상을 둘러싼 여러 가지 맥락을 탐색하기 위한 질문으로 수업 현상이 지닌 의미를 중층적으로 해석하기 위해 필요하다. 전형적인 정보 확인 질문(예: 이 차시 이전에 제재를 학습한 적이 있나요?)과 전형적인 맥락 탐색 질문(예: 교사가 학생의 질문을 무시한 까닭은 무엇일까요?) 사이에는 질문이 직접적으로 추구하는 목적 측면에서 차이가 있다. 즉, 정보 확인 질문은 분명한 정보를 추구하고 맥락 탐색 질문은 수업 현상을 둘러싼 상황이나 사회문화적 배경을 이해하려는 데 직접적인 목적이 있다. 그런데 수업 현상과 관련한 정보를

14) 직관은 수업 비평에서 매우 중요하다. 흔히 수업에 대한 첫인상, 혹은 일감(一感)으로 표현되는 수업에 대한 비평가의 느낌은 수업 비평의 주제를 포착하는 데 매우 중요한 역할을 한다.

15) 수업 비평을 일상적으로 실천하는 사람들이 이에 해당한다.

확인하려는 것은 그것이 아무리 사소한 정보일지라도 맥락 이해에 도움이 된다는 점에서 정보 확인 질문은 맥락 탐색 질문에 포함된다고 할 수 있다.[16]

요컨대 '맥락 속에서 보기'는 수업을 새롭게 보는 데 방해가 되는 선입관을 해체하고 수업 현상의 의미를 이해하기 위해 맥락을 입체적으로 재구성하는 과정이라고 할 수 있다.

⑵ 전문가의 눈으로 보기

다음으로 '전문가의 눈으로 보기'는 감식 활동의 수준과 관련된 문제이다. 수업 현상은 치밀하게 선택된 제재 혹은 경험을 중심으로 교사와 학생이 상호작용하는 고도로 전문적인 텍스트이다. 이런 전문적인 텍스트를 해석하는 데는 일정 수준 이상의 전문적인 식견이 반드시 필요하다. 아는 만큼 보인다는 속담은 수업 비평에 꼭 들어맞는 표현이다. 수업 비평가는 교육과정, 학습 내용, 학생에 대한 충분한 감식안을 갖추고 있어야 한다. 특히 비평가는 감식안의 수준면에서 교사의 감식안을 읽어내지 못하는 수준이어서는 안 된다(엄훈, 2011a).

엄훈(2011a)은 수업 비평에서의 감식 활동의 특징을 '감식안의 감식'이라는 개념으로 포착한 바 있다. 즉, 수업 보기의 과정에서 비평가의 감식안과 교사의 감식안이 만나게 되는데, 이때 비평가의 감식안과 교사의 감식안은 각각 다른 것을 보게 된다. 교사의 감식안은 학생들과 교과 내용으로 향하고 있다. 반면 비평가의 감식안은 교실에서 발휘되는 교사의 감식안으로 향한다. 비평가는 감식안을 감식하는 것이다.

감식안의 감식 개념은 비평적 감식안의 특성을 잘 보여준다. 폴라니(1958)의 망치질의 비유를 빌리자면 교사는 망치질을 하는 사람이고, 비평

16) 그럼에도 불구하고 수업 비평 수업에서 정보 확인 질문과 맥락 탐색 질문의 유형을 구분하는 것은 이 두 개념이 수업에 대한 학생들의 질문 활동을 안내하는 데 유용하기 때문이다.

가는 망치질을 하는 사람을 보는 사람이다. 망치질을 하는 사람은 망치가 못을 때리는 것을 느낄 수 있을 뿐이지만 망치질을 하는 사람을 보는 사람은 망치가 못을 때리는 것뿐 아니라 망치질하는 사람의 팔 동작까지도 인식할 수 있다. 폴라니의 초점식(focal awareness)과 보조식(subsidiary awareness) 개념으로 설명하면 망치질을 하는 사람은 초점식에만 주의를 기울일 수 있을 뿐이지만 망치질을 하는 사람을 보는 사람은 망치질을 하는 사람의 초점식뿐 아니라 보조식까지도 볼 수 있다. 감식안을 감식한다는 말은 수업에서 교사가 의식적으로 초점을 맞추는 지식 이외에 그것의 기반을 이루는 눈에 보이지 않는 암묵적 지식까지도 보아낸다는 의미이다(엄훈, 2011a).

문제는 비평가가 교사의 감식안을 감식할 만큼 충분한 지식과 경험을 지니고 있지 않을 때 발생한다. 비평가는 수업을 꼼꼼하게 읽어내는 과정에서 이러한 상황에 봉착할 때가 있다. '아, 여기에 뭔가가 있는데, 잘 보이지가 않네.' 하는 느낌이 드는 것이다. 이렇게 뭔가가 감지되는데 그 정체를 확인할 수 없는 인지적 한계 상황이 바로 비평가의 감식 수준의 문제이다. 이러한 문제 상황을 극복하기 위해서는 비평가가 자신의 지적 수준을 높이는 의식적인 노력이 필요하다.

수업 비평 수업에서 이루어지는 주제 탐구는 학생들의 감식 수준을 높이려는 의도적이고 작위적인 과정이다. 이러한 활동의 의도는 학생들이 스스로의 감식 수준을 높이기 위해 의식적인 노력을 하는 경험을 하게 하는 것이다. 학생들은 주제 탐구를 하기 전에는 보지 못하던 것을 탐구 활동을 한 후에 발견하는 경험을 통해 스스로의 감식안의 변화를 인식하게 된다.

⑶ 접근 방법에 대한 성찰

'맥락 속에서 보기'와 '전문가의 눈으로 보기'는 본질적으로 해석학적인

접근 방법이다. 인문과학의 방법론적 기초로서의 해석학은 체험의 의미를 이해하는 데 그 목적이 있다. 해석학은 인간의 체험이 외부로 표현된 표현체를 텍스트라는 개념으로 포괄하고 텍스트로부터 숨겨진 의미를 포착하고 발견해 내려 한다(장상호, 1997: 817). 전통적인 해석학적 방법은 텍스트의 이면에 숨겨진 체험을 온전하게 이해하기 위해 추체험이라는 과정을 거치며 관련된 세계의 전체적인 구조 속에서 의미를 포착하기 위해 해석학적 순환이라는 원리를 내세운다. 해석학적 순환 개념은 부분과 전체가 서로 해명에 참가하는 것으로 설명된다. 부분들은 전체로부터 전체는 그것의 부분들과의 내적인 조화로부터 발견된다는 것이다(장상호, 1997: 826). 해석학적 순환 개념은 얼핏 보면 순환논리의 오류에 빠질 위험성이 있어 보이지만 해석학적 순환을 순환논리의 오류에서 구해주는 개념이 바로 선이해(preunderstanding)이다. 부분을 이해하기에 앞서 전체에 대한 선이해가 작동한다는 것이다. 또한 해석학적 순환 과정에서 처음에는 도달하지 못했던 이해의 수준에 도달하게 된다.

수업 비평의 방법은 해석학적 접근법이지만 어떤 측면에서는 전통적인 해석학적 인식론의 한계를 뛰어넘는 양상을 엿보게 한다. 이러한 양상을 '감식안의 감식' 개념과 '해석의 순환' 개념을 중심으로 살펴보자. 전통적인 해석학은 텍스트의 의미를 그것을 창조한 사람의 것으로 인식하며 그것을 재점유하는 방법으로 제시한 것이 추체험이라는 방법이다.[17] 그러나 수업 비평에서 활용되는 감식안의 감식은 초점화된 지식뿐 아니라 보이지 않는 지식(묵시적 지식)까지도 드러내고 감식한다는 점에서 해석학의 엄격한 추체험의 과정을 가볍게 넘어선다.

이혁규(2007)의 해석의 순환 개념은 수업 비평이라는 장르를 통해 비평 텍스트와 해석 주체들 사이에 순환적인 상호작용이 이루어지는 현상을

17) 물론 의미의 고정성이라는 전통적인 해석학의 관점은 후에 가다머나 데리다 같은 철학자들에 의해 비판된다.

포착하고 있다. 이 개념에서 우리가 주목해야 할 것은 첫째, 서로 상호작용하는 복수의 해석 주체들(일종의 해석 공동체)의 존재와 둘째, 해석의 순환 속에서 이루어지는 해석 및 해석 주체의 변화이다. 즉, 수업 비평 텍스트 읽기를 통해 또다른 해석 주체인 독자는 최초의 해석 주체인 수업 비평가에 의해 기술된 수업 장면과 그에 대한 해석을 접하고 수업 기술과 수업 비평을 상호참조하면서 독자적인 해석을 새롭게 제시할 수 있다. 이러한 과정에서 하나의 수업 텍스트에 대한 다양한 비평적 논쟁이 전개되어 수업에 대한 논의가 풍성해짐과 동시에 수업을 보는 집단적 안목이 성장할 수 있다는 것이다. 이러한 해석의 순환 개념은 해석 주체의 변화 문제를 초점화함으로써 전통적인 해석학에서 제안한 해석학적 순환 개념의 인식론적 한계를 넘어선다. 즉, 해석학적 순환 개념은 부분과 전체의 문제를 초점에 놓음으로써 인식의 범위를 텍스트 안에 묶어놓는 한계를 노정하였다. 해석학적 순환의 논리적 모순은 그 순환고리 안에서는 텍스트를 뛰어넘는 해석의 가능성을 고려할 수 없으며 해석의 질적 수준 문제를 해석 주체의 수준과 관련하여 해명할 수 없다는 것이다. 반면 해석의 순환 개념은 해석의 수준과 해석 주체의 안목의 수준 사이의 순환 관계와 함께 해석 주체의 안목의 사회적 교류를 포착함으로써 텍스트 내의 부분과 전체 사이의 순환 논리에 빠져서 해석 주체의 문제를 도외시한 해석학적 순환 개념의 한계를 넘어서고 있다.

3) 두 번째 원리의 구체화와 그에 대한 성찰

이제 수업 비평의 두 번째 전환인 '비평적 실천'을 구체화한 접근법을 검토할 차례이다. '비평적 실천'은 비평가가 수업에서 읽어낸 것을 다른 사람들과 나누는 과정이다. '비평적 실천'은 '주제화하기'와 '공적으로 표현하기'라는 두 가지 접근법으로 구체화된다.

⑴ 주제화하기

비평가가 수업에서 읽어낸 것을 다른 사람들과 나누려고 할 때 출발점이 되는 것은 바로 수업 비평의 주제를 포착하는 일이다. 나는 그것을 '주제화'라는 용어로 표현하였다. 주제는 수업 텍스트로부터 재구성해낸 의미들에 통일성과 질서를 부여하는 중심 아이디어이다. 주제는 수업의 의미 전체를 꿰뚫어볼 수 있는 조망점 같은 것으로 수업 비평 텍스트에 질서를 부여한다. 그러므로 '주제화하기'는 수업 텍스트로부터 재구성한 수업의 의미를 하나로 엮어내는 줄기인 주제를 포착하는 일이다.

주제는 수업 비평 텍스트의 중심 아이디어라는 점에서 수업 텍스트에서 관찰자의 주목을 받는 현상인 초점과 차별화된다. 바로 그런 까닭에 주제화는 수업에서 본 것을 공적으로 표현하는 전제가 된다.

주제에 대하여 개념 정의를 할 때 수업 텍스트와 수업 비평 텍스트를 구분하는 것이 필요하다. 여기서의 '주제'는 수업 비평 텍스트의 주제임을 분명히 하는 것이 중요하다. 주제는 수업 비평 텍스트에 질서를 부여한다. 반면 수업 텍스트에 질서를 부여하는 것은 교사의 의도이다. '주제'라는 용어는 '초점'이라는 용어와도 변별이 필요하다. 필자는 에비교사들의 수업 비평 텍스트를 비교 분석한 연구(2011c)에서 '초점'이라는 용어와 '주제'라는 용어를 함께 사용한 바 있다. 이 두 용어는 서로 관련이 깊으면서도 그 본질은 상이하다. 초점은 수업 텍스트에서 관찰자가 주목하는 점이며, 주제는 수업 비평 텍스트를 하나로 통일시켜주는 테마이다.

⑵ 공적으로 표현하기

비평적 실천을 위한 수업 비평 수업의 두 번째 접근법은 '공적으로 표현하기'이다.

'공적으로 표현하기'는 공공의 장에서 소통하려는 목적으로 수업 비평 텍스트를 생산하는 것을 말한다. 여기서 우리가 인식하고 넘어가야 할 것

은 본 것을 공적으로 표현한 결과인 수업 비평 텍스트가 수업 텍스트에 대한 표상적 재구성이라는 점이다. 즉 수업 비평 텍스트를 구성한다는 것은 하나의 새로운 의미의 세계를 창출한다는 의미이다. 바로 이 점이 하나의 수업 텍스트에 대하여 다양한 수업 비평 텍스트가 자기완결성을 지니고 산출될 수 있는 근원적인 조건이 된다.[18]

수업 비평 텍스트의 자기완결성은 수업 비평 텍스트의 타당성의 준거에 대한 고찰을 통해서도 확인된다. 논란의 여지가 있는 연구자의 제언에 불과하지만 수업 비평 텍스트의 장르적 속성에 의거하여 '그럴 듯한' 수업 비평 텍스트의 조건으로 필자가 제안한 타당성의 준거는 다음과 같은 것들이었다.

- 필자의 내적 확신(필자 요인: 내적 타당성)
- 독자의 공감(독자 요인: 외적 타당성)
- 글 읽기의 재미(형식적 요인: 미적 타당성)

이 중에서 처음의 두 가지 요인은 필수적인 준거들이고 세 번째 요인은 선택적 준거이다. 세 번째가 선택적 준거인 까닭은 수업 비평 텍스트 자체를 예술적인 형식으로 인식하고 의식적으로 미적 형식의 창출을 시도하는 사람들도 있지만 그렇게 생각하지 않는 사람들도 상당수 있기 때문이다. 따라서 처음의 두 가지 준거를 놓고 생각해 볼 때 수업 비평 텍스트의 존립 근거와 가치는 필자와 독자의 인식에 있다. 다시 말해 수업 비평 텍스트의 타당성은 수업 텍스트를 핍진하게 그려내는 데 있지 않으며, 수업 비평 텍스트를 쓰고, 수업 비평 텍스트를 읽는 사람들의 확신과 공

18) 엄훈(2011c)은 예비교사들의 수업 비평 텍스트에 대한 주제 분석을 통하여 이혁규(2007)가 이중의 경이체험이라고 표현한 수업 비평 텍스트의 다양성의 사례를 보여주었다. 이들 비평 텍스트들은 매우 다채로운 주제들로 구성되었으며, 비슷한 주제를 선택한 경우에도 비평자에 따라 가치 판단이 달라질 수 있음이 확인되었다.

감 위에 구축된다. 수업 비평 텍스트의 자기완결성이란 바로 이러한 의미이다.

수업 비평 텍스트의 타당성 준거에 부합하는 자기완결적 텍스트를 산출하기 위해서는 초고쓰기와 고쳐쓰기의 과정이 필요하다. 초고쓰기는 주제를 중심으로 수업의 의미를 질서 있게 조직하는 데 초점이 있으며, 고쳐쓰기는 독자의 공감을 얻기 위해 독자의 눈높이에 맞춰 독자에게 말을 거는 데 초점이 있다.

(3) 비평적 실천의 과정에 대한 성찰

비평적 실천의 과정은, 특히 수업 비평 텍스트의 타당성의 준거는 인식주체의 체험에 의존한다는 의미에서 현상학적이다. 현상학적 분석은 그 분석의 옳음을 입증하기 위하여 어떤 실증주의적인 절차나 객관적 자료를 요구하지 않는다. 현상학적 언명은 언제나 인식주체가 말하는 바로 그 영역 내에서의 개인적인 체험에 의존하기 때문이다. 인식주체가 느끼는 "아, 과연 그렇구나!"하는 확신이 현상학에서는 중요하다(장상호, 1997: 807-808). 확신을 동반한 인식주체의 자각이 다른 사람에게까지 확장되어 동의를 얻을 때 현상학에서 말하는 간주관적 확증이 획득된다. 그런데 그러한 동의는 다른 사람이 비슷한 실천적인 체험을 한 경우에 온전히 얻어질 수 있다. 그런 점에서 타인으로부터 현상학적 언명의 간주관적 동의를 얻으려고 하면 타인에게 그와 같은 체험을 적절히 재현시키는 절차가 필요하다(장상호, 1997: 811).

현상학적 확신과 그에 대한 간주관적 확증에 대한 이상의 설명은 수업 비평이 이루어지는 공적 소통의 장에서 필자와 독자가 만나는 과정과 흡사하다. 또한 바로 그러한 까닭에 현상학적 타당성을 설명하는 조건이 수업 비평 텍스트의 타당성의 조건과 놀라우리만큼 동일하다.

이상에서 나는 수업 비평 수업의 원리에 대하여 다각도로 검토하였다. 요약하자면 수업 비평 수업의 원리는 '작품으로서의 수업 보기'와 '비평적 실천'이며, '작품으로서의 수업 보기'는 '맥락 속에서 보기'와 '전문가의 눈으로 보기'라는 접근법으로, '비평적 실천'은 '주제화하기'와 '공적으로 표현하기'라는 접근법으로 구체화될 수 있다. 논의를 하는 과정에서 '작품으로서의 수업 보기'의 원리가 해석학의 방법론으로부터 연역되어 나옴을 확인하고, 그 구체적인 접근법은 전통적인 해석학의 한계를 뛰어넘는 면모가 있음을 확인하였다. 또한 '비평적 실천'의 접근법인 '주제화하기'와 '공적으로 소통하기'가 수업 비평 텍스트라는 자기완결적인 세계에 질서를 부여하는 일이며, 수업 비평 텍스트를 구성하고 소통하는 과정이 현상학적 과정으로 이해될 수 있음을 검토하였다.

수업 비평 수업의 원리에 대한 이상의 검토는 필자 스스로의 수업 경험에 대한 자기 성찰이라는 면에서 본격적인 대화로 독자들을 불러들이는 초대장이다. Loughran(2007)은 셀프 스터디가 성찰(reflection)에 기초하고 있지만 실천에 대한 성찰(reflection on practice)과 셀프 스터디를 변별하는 중요한 지점이 있음을 지적하면서 그러한 변별점이 공적인 소통에 있다고 하였다(Loughran, 2007: 25-6). 셀프 스터디는 지식이 사적인 테두리를 넘어서 매개적으로 확산되는 것을 지향하기 때문에 성찰을 통해 산출된 지식과 이해는 공적으로 소통되어서 다른 사람들에 의해 검토되고, 확장되고, 변형되고 번역되어야만 한다.[19] 이 소박한 초대장이 수업 비평 수업의 원리에 대한 본격적인 대화로 이어지기를 기대한다.

19) 셀프 스터디가 지닌 이러한 특징은 수업 비평이 지닌 특징과 놀라우리만큼 동일하다. 수업 비평이 수업에 대한 감식 행위와 함께 비평적 실천이라는 소통 행위를 필수적으로 요구하듯이 셀프 스터디 또한 실천에 대한 성찰과 공적인 소통을 필수적으로 요구하는 것이다. 공적인 소통은 수업 비평과 셀프 스터디를 현장에 뿌리를 둔 교육 연구로 이끌어가는 공유된 하나의 축이다.

Ⅳ. 결어

수업 비평 수업을 시작할 때 나는 아이즈너의 교육적 감식안(educational connoisseurship)과 교육 비평(educational criticism)의 개념, 그리고 교육 비평의 네 가지 차원(기술, 해석, 평가, 주제)에 대한 설명(Eisner, 2001)에 근거하여 수업 활동을 디자인하였다. 그의 개념과 절차는 수업 비평과 수업에 든든한 기반을 제공했지만 문제는 그의 감식안 개념과 비평 개념이 수업 비평 이론을 전개하는 데 충분할 만큼 정밀하지는 않다는 데 있었다.

아이즈너의 감식안 개념은 포도주 감식가의 감식 행위에 의해 비유적으로 정의되고 있다. 그러나 수업에 대한 감식안과 포도주 감식안은 질적으로 큰 차이가 있다. 특히 수업의 질은 포도주처럼 즉각 드러나지 않기 때문에 훨씬 복잡한 과정을 거쳐야만 감식이 가능하다. 질을 감식하는 인식적 보기라는 소박한 아이즈너의 감식안에 대한 정의로는 수업을 보는 안목을 제대로 드러낼 수가 없다는 것을 느꼈다.

수업 비평 수업을 해 나가는 동안 나는 이 문제에 대한 실천적인 해결 방안을 모색하였고, 시행착오를 통한 경험과 그 경험에 대한 성찰을 통해 수업을 보는 감식안이 해석학적 인식론과 방법론에 의해 더욱 정밀하게 정의될 수 있다는 것을 알게 되었다. 맥락 속에서 보기와 전문가의 눈으로 보기는 나의 수업 비평 수업의 경험을 통해서 아이즈너의 교육적 감식안을 해석학적으로 재정의한 것이라고 할 수 있다.

아이즈너의 교육 비평 개념은 교육적 감식안을 공적 표현의 차원으로 끌어올리는 역할을 한다. 그의 교육 비평 개념은 교육적 감식 행위를 공적 소통의 대상으로 전환시켰다는 점에서 매우 중요하다. 그러나 그의 교육 비평 개념은 감식의 결과를 텍스트로 표상하는 단계에 머물러 있다. 나는 그의 교육 비평 개념이 장르 차원에서 재해석되어야 함을 깨달았다.

실제로 2005년 이후 한국에서 전개되고 있는 수업 비평은 교육공동체 속에서 든든한 소통의 주체를 확보함으로써 살아 있는 장르로서의 면모를 확보하고 있다. 아이즈너의 교육 비평은 한국에 와서 수업 비평이라는 장르로 발전하고 있는 것이다.

장르로서의 수업 비평은 그 자체로 하나의 완결적인 세계를 만들어낸다. 수업 비평 장르의 자기완결성은 현상학적 접근법으로 해명될 가능성이 엿보인다.

아이즈너의 교육 비평의 네 가지 차원(기술, 해석, 평가, 주제)은 수업 비평의 절차의 문제를 성찰하는 토대가 된다. 나는 수업 비평 수업의 절차를 탐색하는 과정에서 아이즈너의 교육 비평의 네 가지 차원을 수업의 실제에 맞게 변용하였다. 그러한 변용의 포인트는 교육 비평의 차원에 해석학적 관점과 교육적 관점을 결합하는 것이었다. 그 결과 수업 비평 수업의 절차에 관습적 수업 보기의 관점을 해체하고 수업 비평의 관점을 비판적으로 이해하기 위한 '선이해'의 과정을 도입하였고, 학생들의 경험 과정을 고려하여 수업을 해석하는 과정을 '맥락 속에서 보기'와 '전문가의 눈으로 보기'라는 과정으로 세분화하였다.

앞서 말한 바와 같이 이 글은 나의 수업 비평 수업의 경험을 토대로 이루어진 수업 비평 수업의 원리에 관한 자기 성찰의 결과이다. 수업 비평 수업의 원리에 대한 성찰은 수업 비평의 원리를 밝히는 과정에 다름 아니었으며, 그동안 명료하게 밝혀지지 않은 채 통용되어온 수업 비평의 핵심 개념들인 '교육적 감식안'과 '비평적 실천'을 이론적으로 해명하는 출발점을 제공하였다. 이로써 이 글은 독자들을 수업 비평 (수업)의 원리에 관한 심화된 토론으로 초대한다. 독자들의 발전적인 비평을 기대하며 글을 마무리한다.*

* 이 논문은 2012. 10. 31. 투고되었으며, 2012. 11. 21. 심사가 시작되어 2012 12. 6. 심사가 완료되었고, 2012. 12. 10. 편집위원회 심의를 거쳐 게재가 확정되었음.

참고문헌

박승배(2006),『교육비평 -엘리어트 아이즈너의 질적연구방법론-』, 교육과학사.

심영택(2010),「수업 비평적 글쓰기 방법에 관한 연구」,『국어교육학연구』39, 국어교육학회, pp.379-402.

엄훈(2010),「수업 비평 개념에 대한 대안적 탐색」,『교육과정평가연구』13-2, 한국교육과정평가원, pp.79-101.

엄훈(2011a),「지식으로 수업 보기, 그 관점과 방법」,『국어교육』제135집, 한국어교육학회, pp.215-242.

엄훈(2011b),「예비교사들의 국어 수업 비평에 대한 메타 비평」,『한국사회과교육학회 제 140차 학술대회 자료집』, 한국사회교육학회, pp.1-14.

엄훈(2011c), 온라인 수업 비평 시스템을 활용한 비평적 실천 사례 연구.『열린교육학회 2011 하계 학술대회 자료집』, 열린교육학회, pp.21-34.

이동성(2011),「한 교사교유자의 교수경험에 대한 자문화기술지」,『교육인류학연구』14-3, 한국교육인류학회, pp.31-67.

이혁규(2007),「수업비평의 필요성과 방법에 대한 탐색적 논의」,『교육인류학연구』10-1, 한국교육인류학회, pp.151-185.

이혁규・이경화・이선경・정재찬・강성우・류태호・안금희・이경언(2007),『수업, 비평을 만나다』, 우리교육.

이혁규(2008),『수업, 비평의 눈으로 읽다』, 우리교육.

장상호(1997),『학문과 교육(상)』, 서울대학교출판부.

진권장·손영수(2003),「현상학과 해석학의 교육적 시사점 탐구 및 교육실천현상의 재해석」,『현상·해석학적 교육연구』창간호 1호, 한국교육현상해석학회, pp.5-33.

Baird, J.(2007), “Interpreting the what, why and how of self-study in teaching and teacher education”. J. John Loughran at al.(eds.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, Dordrecht: Springer, pp.1443-1481.

Eisner, E. W.(1976), “Educational connoisseurship and criticism: their forms and

functions in educational evaluation", *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), Bicentennial Issue, pp.135-150.

Eisner, E. W.(1977), "On the uses of educational connoisseurship and criticism for evaluating classroon life", *Teachers College Record*, 78(3), pp.345-358.

Eisner, E. W.(1994/2003), *Cognition and curriculum reconsidered*(2nd ed.), New York: Teachers College Press SAGE Publications, 박승배 역(2003), 『인지와 교육과정』, 교육과학사.

Eisner, E. W.(1985/2005), *The educational imagination* (2nd ed.), NJ: Pearson, 이해명 역(1991), 『교육적 상상력』, 단국대학교출판부.

Eisner, E. W.(1998/2001), *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice,* NJ: Prentice, 박병기 외 역(2001), 『질적 연구와 교육』, 학이당.

Geertz, C.(1973), *The Interpretation of Culture*, NY: Basic Books, 문옥표 역(1998), 『문화의 해석』, 까치.

LaBoskey, V. K.(2007), "The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings", J. John Loughran at al.(eds.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, Dordrecht: Springer, pp.817-869.

Loughran, J. J.(2007), "A History and Context of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices", J. John Loughran at al.(eds.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, Dordrecht: Springer, pp.7-39.

Polanyi, M.(1958), *Personal knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy,* London: Routledge & Kegan Paul.

Richardson, L., & St. Pierre, E. A.(2005), "Writing: A method of inquiry", Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*(3rd), CA: Sage Publications, Inc, pp. 959-978.

■국문초록

수업 비평 수업의 원리에 대한 성찰

엄훈

이 연구는 연구자 자신의 수업 비평 수업 경험에 대한 셀프 스터디로서 수업 비평 수업이 어떤 원리에 기초해서 이루어지는가라는 질문의 답을 추구하고 있다.

수업 비평 수업의 원리는 수업 비평의 원리로부터 도출되어 나오며 수업 비평 수업의 원리를 구체화한 접근법들은 역으로 수업 비평의 원리를 이론적으로 탐구하는 기반을 제공한다. 수업 비평 수업의 원리는 '작품으로서의 수업 보기'와 '비평적 실천'이라는 수업 비평의 두 가지 전환에 기초하고 있다. 교육적 감식안으로 수업의 질을 보는 행위인 '작품으로서의 수업 보기'는 '맥락 속에서 보기'와 '전문가의 눈으로 보기'라는 두 가지 접근법으로 구체화된다. 본 것을 공적인 소통의 장에서 나누는 행위인 '비평적 실천'은 '주제화하기'와 '공적으로 표현하기'라는 두 가지 접근법으로 구체화된다.

'맥락 속에서 보게 하기'는 수업을 새롭게 보는 데 방해가 되는 선입관을 해체하고 수업 현상의 의미를 이해하기 위해 맥락을 입체적으로 재구성하는 과정이다. '전문가의 눈으로 보게 하기'는 수업을 읽어내기에 충분한 감식안을 갖추고 수업을 전문적으로 읽어내는 과정이다. '주제화하기'는 수업 텍스트로부터 재구성해낸 의미들에 통일성과 질서를 부여하는 과정이며, '공적으로 표현하기'는 다른 사람들과 소통하려는 목적으로 수업 비평 텍스트를 표상적으로 재구성하는 과정이다.

[주제어] 수업 비평 수업의 원리, 맥락 속에서 보기, 전문가의 눈으로 보기, 주제화하기, 공적으로 표현하기

■ Abstract

A Self-Study on the Principles of Class Criticism in Education

Um, Hoon

The principles of Class Criticism in Education(CCIE) derives from the two turns of class criticism, 'seeing a class as a work of art' and 'critical practice'. 'Seeing a class as a work of art' is the act of seeing the quality of a class with educational connoisseurship. 'Critical practice' is the act of communicating it in the public sphere. The two turns of class criticism are transformed to the four principles of CCIE. The turn of 'seeing a class as a work of art' is transformed to two CCIE principles, 'seeing a class in the context' and 'seeing a class with the expert's eye'. The turn of 'critical practice' is transformed to two CCIE principles, 'thematics' and 'expressing a class in public way'.

The principle 'seeing a class in the context' is the process of cutting off the prejudices and reconstructing the context of the phenomenon of the class. The principle 'seeing a class with the expert's eye' is the process of building the connoisseurship and seeing a class with it. The principle 'thematics' is the process of giving unity and order to the reconstructed meaning of the class. The principle 'expressing a class in public way' is the process of reconstructing the writing about the class representatively in order ot communicate with others.

[Key words] principles of CCIC, seeing a class in the context, seeing a class with an expert's eye, thematics, expressing a class in public way