

과학주의적 수업 보기에 대한 비판적 성찰

서명석* · 김의솔** · 박상현***

현재의 수업에 강력하게 영향을 미치는 패러다임은 바로 근대의 '이성'을 필두로 한 과학주의(scientism)이다. 이렇듯 이성은 이 시대의 거대담론으로 우리 삶을 거중조정하고 있다. 이성은 근대의 과학을 낳았다. 기본적으로 근대의 과학은 합리성, 효율성에 근거하고 있다. 이에 따라 근대의 과학은 우리의 삶을 풍요롭게 해주었던 것이 사실이다. 그리고 과학주의적 수업은 오랫동안 우리의 수업을 지배해왔다. 과학주의적 패러다임의 수업은 기본적으로 효과와 효율을 추구한다. 그렇지만 이런 수업이 아무리 효과적이고, 효율적이라 하더라도 틀 안에 갇혀 있다면 그것은 문제가 될 수 있다. 이에 따라 학교 현장은 점점 교육 방법이나 교육 체제에만 관심을 갖고 있다. 이런 형국에 학교에서의 진솔한 대화나 서로에 대한 관심은 사라지고, 그 자리에는 갈등과 배척, 경쟁만이 존재하고 있다. 그러나 포스트모던적 시각에서 세상은 보임의 세계만으로는 설명할 수 없는 보다 복잡한 양상을 갖는다. 수업 역시 마찬가지이다. 수업은 우리가 객관적으로 판단하고, 표준적인 요소만으로 설명할 수 없는 다양한 맥락성을 갖는다. 그러므로 그동안 수업을 바라보았던 편협한 시각에서 벗어나, 수업을 둘러싼 거대담론을 예의주시해야 한다. 또한 수업이라는 꽃을 피우기 위해 교사는 그 안에 자신만의 존재를 드러낼 수 있어야 한다. 바로 교사 스스로의 결정성에 대한 자유를 갖고 말이다.

* 주제어: 과학주의, 수업, 자유

I. 서론

‘포스트모던적’이라는 것은 메타 이야기에 대한 불신이다.
(Lyotard, 1979/이현복 역, 1992: 14)

한 시대의 담론은 그 시대를 가로지르는 패러다임이 기본적으로 전제된다. 수업을 바라보는 눈 역시 그 시대의 패러다임의 영향을 강력하게 받을 수밖에 없다. 그렇다면 현재의 수업에 강력하게 영향을 미치는 패러다임은 무엇일까? 그것은 바로 근대의 '이성'을 필두로 한 과학주의(scientism)이

* 제주대학교 교수

** 제주대학교 강사

*** 제주서초등학교 교사(교신저자, email: comet098@hanmail.net)

© 접수일(2011년 10월 5일), 수정일(2011년 10월 24일), 게재확정일(2011년 11월 17일)

다. 근대의 이성은 현실의 체계적인 개조를 목표로 삼았다. 그리고 이성을 현실에 대한 축복으로 간주해왔다. 여기에 데카르트는 이성이 장차 만병통치의 효능을 발휘할 것이라 하며 이성을 숭배하기까지 하였다(Welsch, 1995/조상식 역, 2010: 29-30). 이렇듯 이성은 이 시대의 거대담론으로 우리 삶을 거중조정하고 있다.

이성은 근대의 과학을 낳았다. 기본적으로 근대의 과학은 합리성, 효율성에 근거하고 있다. 이에 따라 근대의 과학은 우리의 삶을 풍요롭게 해주었던 것이 사실이다. 즉, 근대의 과학이 인간의 삶에 만병통치의 효능을 발휘해왔던 것이다. 수업 역시 이성의 거중조정 하에 합리적 과학주의에 근거하여 효율성을 강조해왔다. 그리고 이러한 과학주의적 수업은 오랫동안 우리의 수업을 지배해왔다.

과학주의적 수업은 수업을 정초하여 기술한다. 그러나 수업은 온전하게 다 담을 수 없는 세계가 존재하며 이는 과학의 세계 저편에 있는 생성과 소멸의 세계이다(이재남, 2011: 49). 그렇기 때문에 수업을 어떠한 하나로 규정해 버린다는 것은 환원주의의 오류에 빠지게 한다. 따라서 수업을 계량적으로만 보고, 수업을 객관적인 잣대로만 보는 행위는 분명 위험하다 할 수 있다.

수업을 계량적으로 본다는 것은 수업을 관찰하는 자가 수업에 대한 관찰 결과를 양적으로 수치화하고, 그것을 총점으로 환산한다는 것을 의미한다. 이에 따라 관찰자는 수업의 질을 판단한다. 그러나 양적인 자료만을 가지고 수업의 질을 판단한다는 것은 분명 한계가 있다. 또한 수업을 객관적으로 보는 문제 역시 수업을 표준화한다는 오류를 범하게 한다. 즉, 수업을 보는 관찰자는 자신의 주관을 배제한 채 그 대상과 기준에 따라서 객관적으로 수업을 관찰할 수밖에 없다(임현정, 2010: 106).

그러나 현재의 학교현장은 이러한 과학주의의 매력에 빠져있고, 과학주의의 오류를 잘 보지 못하고 있는 듯하다. 과학은 효과와 효율을 추구한다. 그러니 과학주의적 패러다임의 수업은 효과적이고, 효율적일 수 있다. 그렇지만 이런 수업이 아무리 효과적이고, 효율적이라 하더라도 틀 안에 갇혀 있다면 그것은 문제가 될 수 있다.

현장 교사의 수업을 보면 교과 영역과 모형에 갇혀 수업을 계획하고, 실행하며, 평가하는 경우가 많다. 또한 수업장학의 경우도 수업을 보기 위한 틀에 갇혀 수업을 보고, 판단하는 경우가 흔하다. 그렇기 때문에 이런 과학주의적 수업의 구조 안에서 교사는 정해진 것을 어떠한 틀에 담아 학생들에게 전달하고, 학생은 그대로 받아들이기만 하는 수동적 존재로 전락될 가능성이 있다.

이제 우리는 그동안 우리를 지배해 왔던 근대의 메타 이야기를 해체하고, 다원주의로 나아가야 한다. 그러므로 학교 현장의 수업은 하나의 패러다임에 사로잡히는 것이 아니라 상황과 맥락에 따라 현장에서 재해석되어야만 한다. 이것이 바로 과학주의에 갇힌 수업을 열려 있는 세계로 자리이동 하는 일이고, 환원주의의 오류에 빠진 수업을 생성과 소멸의 세계로 이끄는 일일 것이다.

II. 과학주의적 수업의 현상학

교육과정이 학교 교육의 뿌리라면 수업은 학교 교육의 꽃이다. 수업을 통해 학교 현장에서는 탐스러운 아람이 만들어진다. 수업을 통해 교사는 학생들에게 교육과정을 가르치고, 학생은 교사를 통

해 교육과정을 배운다. 즉, 수업은 교육과정을 중심으로 교사와 학생이 만나며 이루어진다. 이런 국면에서 교사는 당연히 핵심적 역할을 할 수밖에 없다. 그래서 수업을 교사가 어떻게 이해했는가에 따라 그 교사의 수업은 전혀 달라질 수 있다. 그러므로 수업의 본질에 대해 탐구하는 일은 교사의 사명이자 숙명인 것이다. 또한 수업의 현상학이라는 것은 학교현장의 수업을 그대로 보여주고, 이를 탐구하는 일이 될 것이다.

그런데 우리의 교육을 보면 여전히 과학주의적 패러다임이 현장에 착종되어 있음을 알 수 있다. 물론 과거에 비해 오늘날 학교 현장은 교사 중심에서 학생 중심으로 많이 자리 이동한 것은 사실이다. 그러나 여전히 대부분의 교육 현장에서는 학생들을 양적으로 평가하고, 같은 기준을 통해 획일화하며, 경쟁만을 강요하고 있다. 사실 학교 현장은 가장 인간적이어야 하고 가장 사람을 위한 곳이어야 한다. 그렇지만 학교 현장은 교육 방법이나 교육 체제에만 관심을 갖고 있는 것이 사실이다. 이런 형국에 학교에서의 진솔한 대화나 서로에 대한 관심은 사라지고, 그 자리에는 갈등과 배척, 경쟁만이 존재하고 있는 것이다(진권장, 2005: 169).

이처럼 여전히 학교 교육은 과학의 목적이나 방법론을 개별 개인으로서의 학생 존재에게 적용시키고 있다. 그리고 학생을 기술적, 과학적 원리에 의해 계획하고, 진단하며, 평가하고 있다(Highet, 1950/김홍욱 역, 2009: 8-9). 이에 다음의 현장 교사들과의 대담은 교사가 바라보는 수업의 세계를 보다 투명하게 보여줄 수 있을 것이다.

<사례1> 현장 교사들과의 수업에 대한 대담

연구자: 수업을 하기 전에 어떤 계획을 하고 계십니까?

Y교사: 우선 수업을 하기 전에 수업 목표를 먼저 생각하게 됩니다. 그리고 그 목표에 도달하기 위해서 아이들에게 사용하기에 가장 효과적일 거라고 생각하는 수업 스타일을 정하고 수업 활동을 계획합니다.

G교사: 수업을 하기 전에는 수업목표를 확인하여 학습내용과 방법을 계획하는 것이 제일 먼저입니다. 그리고 수업을 전개하기 위해서는 우선 학습목표에 맞는 동기유발 자료를 탐색 및 제작하여 학생들의 흥미를 유발하고 수업을 전개해야 하므로 수업하기 전에 수업목표 설정 및 동기유발 자료 제작 및 학습내용 선정을 해야 할 것입니다.

J교사: 교수자와 학습자의 활발한 상호작용이 이루어지는 생동감 있는 수업을 하기 위해, 수업 구조에 대한 계획을 많이 하는 것 같습니다. 전체학습 구조와 모둠학습 구조일 때는 언제인가? 짝 활동을 해야 할 때는 언제인가? 교사가 평가를 한다면, 어떠한 방법으로 평가를 할까? 등 수업구조에 대한 고민을 주로 하는 편입니다.

K교사: 차시를 선택하고 지도서를 정독합니다. 그리고 수업목표를 설정하여 지도요소를 추출합니다. 또한 학습목표를 탐색하고 수업의 흐름을 구상하여 지도내용 및 방법을 구체화합니다. 마지막으로 평가 계획을 수립하고, 시간 배분을 합니다.

L교사: 교과서 및 지도서 내용을 파악한 후 수업모형을 결정합니다. 그리고 자료를 수집하고 수업단계별 세부계획을 수립합니다.

연구자: 보통 수업에서 목표로 하는 것이 무엇입니까?

L교사: 학습자의 80% 이상이 학습 내용의 80%를 이해하는 것입니다.

K교사: 학습목표에 도달할 수 있도록 하는 것입니다. 왜냐하면 학습목표 도달이 수업을 하는 이유이기 때문입니다.

J교사: 구조적인 지식을 전수시키는 것이 아니고, 초등학교 시기가 아니면 경험해 보지 못할 다양한 경험들을 하게 하려고 노력합니다.

G교사: 아는 것을 행동하는 것이 참된 수업목표에 도달하는 길인 것 같습니다.

Y교사: 고학년을 맡아서 그런지, 수업에서는 지식의 습득이 목표로 가는 경향이 많습니다. 그래서 새로 알게 된 사실을 활용할 수 있도록 하는 것을 목표로 삼는 경우가 많습니다.

(○○초등학교 교사들과의 인터뷰 내용으로 2011년 9월 19일에 채록함)

위의 텍스트는 현장 교사들이 바라보는 수업에 대한 생각을 보여주고 있다. 다시 말해 연구 대상자의 체험 이야기를 통해 그 세계와 경험 현실을 해석하고, 재구성하는 것이다. 이는 양적 연구의 실증주의적 객관성과는 다른 질적인 성격을 띤다. 즉, 위의 텍스트 분석은 과학적 분석이나 설명이 아닌 ‘이해와 해석’을 통한 접근 방식이며 이는 현상학과 해석학의 철학에 근거한다(이화인문과학원 편, 2010: 44-46). 따라서 이 텍스트는 교사가 수업을 어떻게 바라보고 있는지에 대한 밑그림을 보여줄 수 있을 것이다.

2009 개정 교육과정에 따르면 교사는 교육과정을 실현할 수 있는 주체라 본다. 또한 교사는 교육과정의 단순한 사용자가 아니라 교육과정의 실천가, 개발자, 결정자라 말하고 있다(교육과학기술부, 2010: 14). 이는 우리나라 교사의 자유성과 관련이 있다. 그러나 위의 텍스트를 분석해 보면 과연 교사에게 진정한 자유가 있고, 교육과정과 수업의 주체라 할 수 있는지에 의문이 생긴다. 왜냐하면 위의 교사들은 대부분 국가에서 주어진 목표를 충실히 달성하기 위한 계획을 하고, 각종 방법과 구조에 대한 기능적 반성의 수준에 머물기 때문이다(박상현, 2008: 9-18).

또한 많은 교사는 여전히 측정할 수 있는 최종 산출물을 중요하게 여긴다. 이는 행동주의적 패러다임을 반영한 결과라 할 수 있다(Jarvis, 2006: 20). 위의 교사들 역시 대부분 교과 내용에 대한 지식의 습득, 학습목표의 달성이라는 수업목표를 갖고 있다. 이는 우리가 이성적 혹은 경험적으로 판단하는 보임의-세계만을 시사한다. 그러나 포스트모던적 시각에서 세상은 보임의-세계만으로는 설명할 수 없는 보다 복잡한 양상을 갖는다. 수업 역시 마찬가지이다. 수업은 우리가 객관적으로 판단하고, 표준적인 요소만으로 설명할 수 없는 다양한 맥락성을 갖는다. 그러나 우리는 그동안 수업을 몇 가지 요소들을 중심으로 바라보고, 수업의 질 역시 그러한 표준에 비추어 판단한 것이 사실이다. 물론 이러한 객관적인 기준이 필요하기는 하다. 그러나 모든 수업을 몇 가지 기준에 의해 판단하는 것은 큰 오류를 범할 수 있다(이혁규 외, 2007: 16). 수업에 대한 이러한 합리적 기준, 이성적 판단은 모두 서양의 로고스 중심주의에 기반을 둔다. 서양의 로고스 중심주의란 바로 이성에 의한, 이성을 위한 패러다임을 말한다. 바로 모던적 패러다임이 그것이다.

그러나 리오타르는 이러한 점을 지적한다. 리오타르는 이미지와 서사를 지배하는 규칙들에 의문을 제기한다. 그리고 모더니즘의 문체는 보지 못하고, 보여 줄 수도 없지만 생각할 수 있는 무언가가 있다는 것을 보여주지 못한다고 하고 있다. 이를 리오타르는 포스트모던적 숭고(the sublime)를 통해 ‘현시 불가능한 무엇의 존재를 현시하기’라고 형식화한다. 이는 다시 말해 ‘옛 규칙은 작동하

지 않는다’, ‘새로운 규칙을 발견해 내자’ 등을 선언하는 것과 같다(Malpas, 2003/윤동구 역, 2008: 82-85). 예를 들어, 우리는 수업에 대해 생각할 때 눈에 보이는 것만을 생각한다. 그러나 리오타르는 수업 역시 현시 불가능한 것이 있을 것이며, 그 존재를 현시해야 한다는 것이다.

그렇지만 현장의 교사들은 여전히 눈에 보이는 객관적 기준만을 통해 수업을 보려하고 있는 것이 사실이다. 이는 바로 과학주의적 수업 보기의 방식이다. 이제 수업을 바라보는 현장 교사들과의 대담을 통해 이를 좀 더 구체적으로 드러내보자.

Ⅲ. 과학주의적 수업 컨설팅의 현상학

현장의 교사들은 최근 교실 수업 개선에 대한 필요성을 느끼고 있지만, 정작 수업 개선에 대한 관심을 갖거나 수업 전문성의 향상을 위해 노력하는 교사는 많지 않은 것이 사실이다. 만약 수업 전문성에 대한 관심을 갖고 있더라도 대부분 방법론적인 측면이 많다. 이는 다양한 이유가 있겠지만 크게 구조적 원인과 교사 개인적 원인으로 나눌 수 있다. 우선 우리나라는 국가 수준에서 표준화된 교육과정을 전국의 모든 교실현장에서 똑같이 가르치고 있다. 물론 융통성이라는 단서가 붙기는 하지만 사실 현장에서 국가 수준의 교육과정을 융통성 있게 가르치기는 매우 힘든 현실이다. 왜냐하면 대부분의 평가 자체가 표준화 되어 있고, 교사는 그 평가를 무시하고 가르칠 수 없기 때문이다.

또한 교사 자신의 수업에 대한 전문성 부족이 원인일 수 있다. 수업은 주어진 교과서와 교육 내용을 가지고 단순히 지식이나 기능을 가르치는 것이 아니다. 보다 적극적인 수업의 의미는 교사와 학생이 함께 새로운 상황이나 문제에 대해 창조적으로 도전하고 해결하는데 있다. 그렇기 때문에 최근 학교 현장에서는 보다 좋은 수업을 위해 수업 전문성을 위한 연찬회나 수업 컨설팅 등을 통해 교사의 수업을 지원하고 있다.

특히 수업 컨설팅은 최근 학교 현장에 유행처럼 번지고 있다. 수업 컨설팅은 수업자 자신, 동료 교사, 외부의 수업 컨설팅 전문가 등이 지속적으로 협력하여 수업에 대한 실질적인 개선을 이루는 과정이라고 정의할 수 있다. 또한 수업 컨설팅은 실질적인 수업 개선을 위해 수업자에게 필요한 지식, 기능, 태도에 대해 반성해 볼 기회를 제공을 통해 수업 전문성 신장을 목적으로 한다(천호성, 2009: 31).

그런데 문제는 이러한 수업 컨설팅 역시 과학주의적 패러다임에 갇혀 있다는 것이다. 과학주의적 패러다임은 목표달성의 효과성에 초점을 두고 있다. 그래서 그 구조는 가르칠 내용과 방법을 중요하게 생각한다. 그리고 이런 패러다임에서 교사는 수업에 대한 근원적 반성인 철학적 물음을 하지 않는다. 즉, ‘왜 가르치는가?’를 문제 삼지 않는다(서명석, 2007: 141). 다음의 대담은 이에 대한 고민을 여실히 드러낸다.

<사례2> 현장 교사들과의 수업에 대한 대담

연구자: 수업 컨설팅은 무엇을 하는 것이라고 생각하십니까?

K교사: 교사의 수업능력을 향상시키기 위해 수업자와 컨설팅 장학위원이 수업계획에서부터 수업 후 협의 및 피드백까지 의견교환, 지도, 실험 연구 및 실행을 하는 것이라고 생각합니다.

J교사: 수업 능력 향상을 위해 수업 기획 단계부터 실행 피드백의 과정에 교사와 컨설턴트가 함께 논의하는 과정이라고 생각합니다.

연구자: 수업 컨설팅이 수업의 질을 높이는데 효과적으로 작용한다면 어떤 부분에서 효과적으로 작용한다고 생각하십니까?

K교사: 자칫 수업을 나태하게 진행하는 시기에 훌륭한 자극이 되어 수업연구에 더욱 힘을 쏟게 하는 동기유발이 됩니다. 또한 다른 사람의 시야로 내 수업을 보게 되어 나의 부족한 점을 새롭게 알게 됩니다. 특히 수업기술을 수정하고 보완할 수 있는 다양한 능력을 배울 수 있습니다.

J교사: 보통 컨설턴트는 교과(혹은 수업)에 대해 나름의 전문성을 갖고 있는 사람이기 때문에 수업자가 부족한 부분을 컨설턴트가 볼 수 있고, 또한 보충(조언)해 줄 수도 있기 때문입니다.

연구자: 수업 컨설팅이 수업의 질을 높이는데 실패하고 있다면, 그 이유는 무엇이라고 생각하십니까?

K교사: 수업 컨설팅이 부담으로 다가올 수 있습니다. 또한 수업 컨설팅이 문서 작성 위주의 형식적인 전개를 통해 이루어집니다.

J교사: 이벤트성 수업이 인정받는 경향이 있습니다. 또한 사후협의회에서는 서로 좋은 점만 칭찬해주고 고생했다 하지 부족한 점이나 정말 발전을 위해 서로 논의할 부분에 대해서는 그냥 넘어가는 분위기입니다. 진지하게 수정되어야 할 부분이나 함께 고민해서 대안을 찾아야 할 것에 대해 논의하는 분위기가 형성되지 못하고 있습니다. 그냥 공개 수업을 준비하느라 고생했다 이 정도.....

(○○초등학교 교사들과의 인터뷰 내용으로 2011년 9월 19일에 채록함)

이 텍스트 또한 이해와 해석을 통해 접근해봄으로써 수업 컨설팅에 대한 현장 교사의 생각을 이해할 수 있다. 위의 교사 모두 자신의 수업의 질 향상을 위해 수업 컨설팅을 유의미하게 판단하고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 수업 컨설팅을 통해 수업 기술과 같은 교사 자신의 부족한 부분을 파악할 수 있다는 것도 알 수 있다. 이런 면에서 본다면 현장의 수업 컨설팅이 바람직한 역할을 하고 있다고 볼 수도 있다. 그러나 위의 교사들은 과거의 관료적 수업 장학과 현재의 수업 컨설팅과의 차이성에 대해 전혀 느끼지 못하고 있다. 위의 교사들이 느끼는 문서 작성 위주의 형식적 컨설팅에 대한 불편함, 칭찬 위주의 컨설팅에 대한 거부감 등은 이를 여실히 보여준다.

그렇다면 학교 현장에서 수업 컨설팅의 문제는 무엇이고, 그 원인은 어디에 있을까? 우선 초등학교의 수업 컨설팅이 여전히 관리·통제 위주로 이루어지고 있으며, 수업자와 수업 컨설턴트간의 유의미한 의사소통의 부재 또한 이를 심화시킨다(정복이·신재철, 2010: 68-72). 그러나 그보다 더 큰 문제는 수업자, 컨설턴트를 포함한 교사의 수업 전문성 유무에 있다. 현재 우리나라는 여전히 교사의 수업 전문성에 대한 명확한 규정이 없는 상태이다. 그러므로 교사의 수업 전문성에 대한 이해가

우선이라 할 수 있다. Cooper(2011: 17)는 교사의 수업 전문성을 <반성적 의사결정자로서 교사의 모델>과 <수업 의사 결정 과정에서 교사 역량 영역의 관련성>을 통해 제시한다. 수업 전문성에 대한 의견은 물론 다양하다. 그러나 Cooper는 수업 전문성이 있는 교사란 의도한 학습 결과물을 얻어낼 수 있는 교사로 본다. 그런데 그런 교사가 되기 위해서는 특별한 지식과 기능 그리고 태도가 필요하다고 말하고 있다. 그것은 바로 학습과 인간 행동에 관한 이론적 지식(knowledge), 교과목에 대한 지식(knowledge), 개인의 실천적 지식(knowledge), 수업 기능(skills)에 대한 레퍼토리, 학습을 촉진시키는 태도(attitude). 이른바 지식, 기능, 태도 영역의 역량을 길러냄으로써 효과적인 수업을 할 수 있다는 것을 의미한다. 이는 미국 교육학에서 그리는 교사의 수업 전문성에 대한 그림자이다.

그렇다면 이것이 바로 교사의 수업 전문성을 온전히 말해줄 수 있는 것일까? 그렇지 않다. 이것은 교사의 전문성에 대한 최근 미국의 시각을 말해주는 것뿐이다. 물론 요즘은 효과적인 수업을 쫓는 교사들에게 일리일 수는 있다. 그러나 그것은 일리일 뿐 진리는 아니다. 그래서 우리는 늘 수업에 대해 보다 본질적인 물음이 필요한 것이 아닌지 모른다.

IV. 과학주의적 수업 보기의 해체

수업이란 무엇인가? 이 물음을 바로 교실 현장에서 이해해 보자. 그렇다면 ‘교사에게 수업은 무엇인가?’라는 또 다른 물음이 가능하다. 현실적으로 주어진 교육과정에 의해 반드시 진도를 나가야 하는 진도강박증이 있는 교사들에게 수업은 주어진 시간 안에, 정해진 공간에서 정해진 곳까지 도달 시켜야 할 통제 대상이다. 그래서 수업은 철저히 체제(system approach)적일 수밖에 없다. 교실이라는 공간, 40분이라는 시간, 교과서 혹은 교사용 지도서는 수업을 이루는 대표적인 것들이다.

실제 교실현장에서 교사들이 하는 일들이 무엇인가? 바로 수업이다. 그런데 교사들이 하는 수업은 대부분 위의 것들이 없으면 이루어지기 힘든 현실이다. 이게 바로 기능적 수업의 단면이다. 그러나 수업을 이렇게 기능적으로만 이해한다면 효과성의 장점을 갖게 되지만 효과는 효율로 끊임없이 미끄러지게 된다. 그런데 문제는 교사들이 이러한 수업의 모습을 마치 진리인 것처럼 여기는 데에 있다. 그러나 미셸 푸코는 진리를 이 세계의 사물로 규정하고, 진리 역시 그것을 진리로 받아들이고, 진리로 가능하게 하는 담론에 따라 생성된다고 주장한다. 즉, 진리 역시 그 시대의 담론에 의해 결정된다는 것을 의미한다(Cherryhomes, 1998/박순경 역, 1998: 63).

자크 데리다 역시 이에 해체의 날을 든다. 데리다는 의미는 언어와 문자언어를 통해 유포되고, 시간상 그것들은 유보된다고 말한다. 즉, 의미는 어떠한 구조를 통해 결정되는 것이 아니라 끊임없이 유보된다는 것이다(Derrida, 1967/김성도 역, 2010: 107-135). 과학주의적 수업 역시 결정적이고도 고착된 하나의 구조이다. 이는 구조주의적 아이디어이다. 그렇기 때문에 현재의 수업의 의미는 구조에 의해 결정되어서는 안 되며, 끊임없이 유보되어야 할 대상이라는 것이다. 따라서 교사는 당연히 현재의 수업에 대한 담론을 주시해야 하는 존재이어야 한다. 그리고 그 담론에 관여하는 배경이 무엇인지에 대해 끊임없이 고민하고 회의해야 한다. 바로 해체라는 무기를 가지고 말이다.

그러므로 교사들은 수업을 지금까지 이어져온 철저히 기능적이고 체제적 관점에서 벗어나 보다 다양하게 이해하고 해석해야 할 필요가 있다. 또한 수업을 ‘고정화된 하나의 장면’으로만 이해하지 말고, 수업을 ‘만들어 가는 주체들의 만남’으로 이해해야 한다. 왜냐하면 수업은 기성복과 같이 만들어진 완제품이 아닌 상황과 맥락에 따라 늘 변화하는 ‘그 무엇’이기 때문이다. 그리고 수업을 이루는 주체들은 본질을 넘는 실존적 존재이기 때문이다. 여기서 본질이란 정해져 있는 성질을 의미하고, 실존이란 자신의 선택에 의해 늘 변화할 수 있는 존재를 의미한다. 그렇기 때문에 수업이란 수업을 이루는 주체자들의 선택과 고민 혹은 회의를 통해 항상 역동적으로 움직일 수밖에 없는 숙명적 처해짐이 있다. 그러므로 수업의 숙명적 처해짐을 거스르고 수업을 통제의 대상 혹은 만들어진 것으로 이해한다는 것은 항상 위험성을 내포할 수밖에 없는 것이다.

따라서 수업은 어떠한가를 추구해서는 안 된다. 교사에게 수업은 어떠한가 하는지 보다는 어떻게 인식될 수 있는 것인가가 중요하다(Sünkel, 1996: 7). 그동안 우리는 교육과정과 수업을 방법론적으로만 바라보려는 오류를 범하곤 했다. ‘어떻게 하면 수업을 효과적으로 할까?’ 등의 고민이 바로 그것이다. 그러나 교육과정과 수업을 방법론적으로만 바라보게 되면 그 본질을 흐릴 수 있다. 왜냐하면 교육과정과 수업을 어떻게 인식하느냐에 따라 가르치는 자와 배우는 자의 모습이 달라지기 때문이다.

그리고 수업은 어떤 정해진 공식을 따른다고 해서 되는 일이 아니다(Highet, 1950: 9). 많은 사람들은 어떤 틀이 주어지지 않으면 불안해한다. 교사 역시 마찬가지이다. ‘주어진 것’, ‘주어진 틀’이 없으면 이내 곧 불안해한다. 그런데 이는 교사의 생명인 수업에 빛을 잃게 만드는 것이다. 수업은 하나의 시선, 하나의 공식으로는 설명할 수 없는 상황성과 맥락성을 갖는다. 그러므로 교사인 우리는 교사로서의 생명인 우리의 일, 즉 가르치는 일을 다양한 스펙트럼으로 조망해야 한다.

이처럼 과학주의적 패러다임에서의 수업은 기술로써 비유가 된다. 기술이란 어떤 정해진 목표를 달성하기 위해서 기능을 연마하는 과정이라고 정의되어 왔다. 그러나 포스트모던적 수업은 예술로써 비유가 된다. 예술이란 행위를 통해서 목표를 찾아가기 위한 기능연마의 과정이다(Eisner, 2002: 155). 우리 교육은 교육과정과 수업을 어떤 정해진 것 혹은 정해진 목표로 상정해 놓고 그것을 향해 돌진하는 구조로 되어 있다. 목표는 학생들이 가야할 방향을 정해준다. 즉, 목표만을 지향하는 수업은 도착지를 정확히 보여준다(Price, 2011: 13). 그러나 이는 교육과정과 수업을 오독하는 것이다. 포스트모던에서는 교육과정과 수업이란 하나의 여정으로 생각하고 있다. 여정으로 읽히고 있다는 것은 결과보다는 과정에 주목한다는 의미이다. 그래서 결과 혹은 도착점이 아닌 과정에 보다 큰 의미를 부여하는 것이다.

V. 결 론

자유를 꿈꾸며 사는 사람만이
자신이 옥죄고 있는 담벼락과 조우할 수 있을 뿐이다.

자유로운 것 같지만 갇혀 있다는 사실.
 제한된 것만을 하도록 허락된 자유.
 자유정신이 어떻게 이런 허구적인 자유를 긍정할 수 있겠는가?
 (강신주, 2011: 23)

『차라투스트라는 이렇게 말했다』에서 니체는 인간을 가두고 있는 담벼락으로 ‘유일한 것, 완전한 것, 자기 충족적인 것, 불멸하는 것’을 이야기 한다. 영원히 고정되고, 획일화된 것이 인간을 가로막고 있는 담벼락이라는 것이다(강신주, 2011: 21). 이는 인간을 지극히 수동적으로 만들어 버린다. 그러나 이 담벼락을 허물 수 있는 방법이 있다. 바로 자유정신이다. 우리는 우리가 자유롭다고 생각하지만 갇혀 있다는 것을 잘 모르는 경우가 많다.

수업 역시 마찬가지이다. 교사는 매일 수업을 하고 있지만, 그들을 가로막으며, 옥죄고 있는 거대 담론의 존재를 알고 있다. 국가에서는 교사의 수업권에 대해 법률로 정해두고 있지만, 이는 제한된 한도 내에서의 자유일 뿐이다. 이렇게 본다면 이는 허구적인 자유이다. 그러므로 교사는 늘 수업을 감싸고, 조정하는 과학주의적 패러다임에 대해 예의주시하며, 그것과 조우해야 한다.

수업은 교육과정을 중심으로 교사와 학생이 만나서 가르치고 배우는 교육 활동이라고 할 수 있다. 이런 수업 현상에서 교사는 중요한 역할을 한다. 그러므로 수업은 교사가 이를 어떻게 이해하였는가에 따라 크게 달라질 수 있다. 그러나 과학주의적 패러다임에서 수업이란 교사가 학생들에게 교과를 통해 지식이나 기능을 전달해 주는 일 정도로 여기는 경우가 많다. 예를 들어, 수업을 잘 하는 교사는 학생들에게 지식이나 기능을 쉽게 넣어주는 교사, 혹은 학생들이 수업을 통해 다양한 경험을 할 수 있도록 하는 교사 정도로 생각할 수 있다. 그러나 이것은 근대 패러다임의 렌즈를 통해 수업을 바라보기 때문에 일어나는 일들이다. 결국 과학주의적 패러다임에서 수업이란 교사가 학생에게 지식이나 기능을 전달함으로써 학생이 최대한의 잠재능력을 길러내는 동시에 학생은 교사의 교수를 통해 유의미한 인지나 행동의 변화가 되는 일련의 상호작용이라 할 수 있다. 그러나 이는 서양의 과학주의적 수업에 대한 정의라 할 수 있다. 이것은 수업이라는 현상을 수학적으로 계량화하거나 자연 과학적 인식의 접근 방식으로 본 것이다.

그러나 수업은 기술적 차원을 넘어서서 주어진 맥락 속의 의미를 해석해 낼 수도 있어야 한다. 왜냐하면 해석의 과정이 결여된 단순한 수업의 기술은 주어진 상황과 맥락 속에서 해당 사건이 왜, 어떻게 일어났는지를 알 수 없기 때문이다. 따라서 수업을 해석한다는 것은 수업이라는 현상이 왜 일어나고 어떻게 일어났는가와 관련이 된다. 즉, 외면적 수업 모습의 관찰을 넘어서서 맥락과 상황 속에 숨겨진 의미를 심층적으로 탐색해 본다는 의미를 말한다(곽영순, 2003: 19). 이 안에서 교사와 학생은 수업을 함께 창조해 나가는 존재로서 드러난다. 이때 수업은 순간 비평의 시선이 필요한 예술적 텍스트가 된다.

또한 비평의 차원을 넘어서 수업의 본질에 대한 근원적인 탐구가 필요하다. 과학주의적 패러다임의 수업에서는 ‘무언가에 대한 의식’이 삭제된 모습이다. 그래서 에드문트 후설은 사물의 일반성보다는 본질(Wesen)을 강조하면서 의식 속에 나타나는 그 자체로의 경험을 중요하게 생각했다. 그리고 본질에 도달하기 위해서는 사태 자체에 대한 직관과 의식의 참모습을 찾아야 한다고 말하고 있

다. 수업을 놓고 본다면, 수업이라는 현상에서 쉽게 드러나지 않고, 문제시되지 않았던 차원들, 교육적 맥락에 대한 이해, 교육 당사자들의 간주관적 관계 등을 편견 없이 포착하는 일이 바로 그것이다(조상식, 2002: 3-4). 이는 현상학적 패러다임이라고 볼 수 있다.

우리는 그동안 수업을 너무나 편협한 시각으로 바라보고 있었던 것이 사실이다. 그리고 수업을 둘러싸고 있는 거대담론을 보지 못하고, 그 틀에 얽매어 끌려 다니고 있었던 것이 아닌지 모르겠다. 수업에 대한 각종 과학주의적 사고가 바로 그것이다. 이런 사태에 과연 교사와 학생의 존재의 드러남은 매우 희미하다 할 수 있다. 그러나 수업이라는 꽃을 피우기 위해 교사는 그 안에 자신만의 존재를 드러내야 한다. 왜냐하면 루소의 말처럼 인간이란 본래 자유로운 존재이고, 자유를 갈망하는 존재이며, 교사 또한 그러하기 때문이다.

교사로서의 삶은 누가 결정하는 것인가? 바로 자기 자신에 의해 결정되는 것이다. 이게 바로 인간의 자유이자, 교사의 자유이다. 내가 자유롭다는 것은 내가 결정되어짐을 의미하는 것이 아니다. 그것은 나의 결정성이 내안에 존재한다는 것을 의미한다. 결국 교육과정과 수업의 주체인 교사 역시 누군가(국가 등)에 의해 결정된다는 것은 내 안의 나의 결정성이라는 자유를 잃는 것을 의미한다. 그러므로 교사는 수업의 주체로서 자유정신을 갖고 수업에 나만의 존재론적 역사성을 써 나가야 한다. 이제 과학주의라는 거대담론은 가라. 자유정신으로 투철하게 무장한 교사들만 남고 말이다.

“자연에 따라 살아라.”
인간의 자유는
결정되지 않는 것이 아니라
<자기 자신에 의해> 결정되는 것이다.
(이정우, 2011: 527)

참고문헌

- 강신주(2011). **철학이 필요한 시간**. 파주: 사계절.
곽영순(2003). **질적연구로서 과학 수업비평: 수업비평의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
교육과학기술부(2010). **초등학교 교육과정 해설-총론**. 교육과학기술부 고시 제 2009-41호.
박상현(2008). **초등교사의 사회과 수업 반성 수준**. 제주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
서명석(2007). 수업철학과 교사 실존간의 연관. **교육철학**. 32. 139-168.
이재남(2011). **수업예술론**. 서울: 미래희망.
이정우(2011). **세계철학사1: 지중해세계의 철학**. 서울: 길.
이혁규 외(2007). **수업, 비평을 만나다**. 서울: 우리교육.
이화인문과학원 편(2010). **경계짓기와 젠더 의식의 형성**. 서울: 이화여자대학교출판부.
임현정(2010). ‘성찰’과 ‘비평’의 개념에 기초한 수업보기. **초등교육학연구**. 17(1).
정복이·신재철(2010). 초등학교 수업장학 풍토 연구. **교육종합연구**. 8(3). 65-86.

- 조상식(2002). *현상학과 교육학*. 서울: 원미사.
- 진권장(2005). *교수·학습과정의 재개념화*. 서울: 한국방송통신대학교출판부.
- 천호성(2009). *교실 수업의 혁신과 지원을 위한 수업 분석의 방법과 실제*. 서울: 학지사.
- Cherryhomes, C. H.(1998). *Power and criticism: poststructural investigations in education*./박순경 역(1998). *탈구조주의 교육과정 탐구: 권력과 비판*. 서울: 교육과학사.
- Cooper, J. M.(Ed.)(2011). *Classroom teaching skills*(9th ed.). Australia: Wadsworth Cengage Learning. 서명석 외 역(2011)./수업 전문성 카페. 서울: 아카데미프레스.
- Derrida, J.(1967). *De la gramatologie*. Paris: Minuit./김성도 역(2010). *그라마톨로지*. 서울: 민음사.
- Eisner, E. W.(2001). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*(3rd ed.). New Baskerville: Prentice Hall.
- Hight, G.(1950). *The art teaching*. N.Y.: Vintage Books USA./김홍욱 역(2009). *가르침의 예술*. 서울: 아침이슬.
- Jarvis, P.(Ed.)(2006). *The theory and practice of teaching*(2nd ed.). N.Y.: Routledge.
- Liotard, J.-F.(1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit./이현복 역(2010). *포스트모던적 조건: 정보사회에서의 지식의 위상*. 파주: 서광사.
- Malpas, S.(2003). *Jean Froncois Lyotard: Routledge critical thinkers*. UK: Routledge./윤동구 역(2008). *장 프랑수아 리오타르, 포스트모더니즘을 구하라*. 서울: 엘피.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M.(2008). *Philosophical foundation of education*(8th ed.). Australia: Preason Prentice Hall.
- Price, K. M., & Nelson, K. I.(2011). *Planning effective instruction diversity methods and management*. Belmont: Wadsworth, Cengage learning.
- Russell, B.(1959). *Wisdom of the west: A historical survey of western philosophy in its social and political setting*. Crescent books./이명숙·곽강제 역(1990). *서양의 지혜: 그림과 함께 보는 서양철학사*. 파주: 서광사.
- Sünkel, W.(1996). *Phanomenologie des Unterrichts*. Weinhiem und Munchen: Juventa Verlag GmbH./권민철 역(2005). *수업현상학*. 서울: 학지사.
- Welsch, W.(1995). *Wernunft*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag./조상식 역(2010). *이성1: 우리 시대의 이성 비판*. 서울: 이학사.

<Abstract>

Critical Reflection on Teaching in Modern Paradigm

Seo, Myoung-seok

(Jeju National University)

Kim, Oe-ssol

(Jeju National University)

Park, Sang-hyun

(Jeju-seo Elementary school)

This paper deals with teaching in modern paradigm. We examine teacher's viewpoint about teaching and instruction consulting. Today scientism has had a powerful impact on teaching. It lays emphasis on effectiveness and efficiency. However, it is a very misleading and narrow viewpoint about teaching. Because teaching needs to be considered in multiple contexts. This means that there are many views and interpretations of teaching world. Teachers need to free oneself from a narrow viewpoint in modern paradigm. And they need to pay attention to meta-narrative and to deconstruct it. This is post-modern perspective. Post-modernism rejects the framework of meta-narratives. Therefore, it is important that teacher tries to understand different perspectives on teaching.

<Key words> autonomy, scientism, teaching