

실천전통 교육관에 근거한 내러티브 교육과정 설계의 가능성 탐색

오승민 · 강현석[†]
(화양초등학교 · [†] 경북대학교)

A Study of the Narrative Curriculum Design based on Social Practices-based Education

Seung-Min OH · Hyeon-Suk KANG[†]
(Hwayang Elementary School · [†]Kyungpook National University)

Abstract

This study aims to explore the direction of design for narrative curriculum of ‘The social practices-based education’. In chapter 2, this study addresses the theoretical criteria for social practices, social practices-based education and narrative curriculum and identifies their characteristics. In chapter 3, the association between social practices and narrative curriculum is identified through a study on the relation between social practices and narrative curriculum. In chapter 4, this study investigates the 5 steps of designing narrative curriculum’s templet proposed by C. Lauritzen and M. Jaeger (1997), based on which this study intends to explore the direction of design for narrative curriculum.

Key words : Social Practices, Social practices-based education, Narrative, Narrative Curriculum

I. 서론

최근 교육현장에서 일어나고 있는 학교폭력, 집단따돌림, 자살문제, 교실 붕괴현상 등과 같은 비극적인 교육 상황은 인간에게 행복하고 좋은 삶을 살게 해주는 교육의 근본적 목표와는 다소 거리가 있어 보인다. 이러한 상황은 자유주의적 교육관에 기초한 지식교육과 합리적 이성을 지나치게 강조해온 결과로 인하여 발생한 한국 교육의 문제이며 이는 곧 지식과 성과를 지나치게 강조하는 기존의 학교교육과정에서 발생하는 문제라고 진단한다.

예컨대, 2012년 경제협력개발기구(OECD) 국제

학업성취도평가(PISA)의 결과는 이러한 한국교육의 문제의 단면을 잘 보여주고 있다. 한국교육과정평가원이 2013년 12월 3일 내놓은 ‘2012년 경제협력개발기구(OECD) 국제학업성취도평가(PISA)의 결과’ 보도자료에 따르면 PISA는 3년마다 만 15세 학생을 대상으로 실시하며 한국은 수학, 읽기, 과학 등 여러 분야에서 최상위 수준의 성취를 보이고 있다. 그러나 학습 동기, 자아 관련 신념 등의 정의적 성취지수는 OECD 평균보다 낮게 나타나고 있다는 것을 알 수 있다.

이것은 지식의 성과 즉, 성적을 지나치게 강조하는 학교에서 경쟁에 시달린 학생들이 과도한 스트레스를 받고 있으며 이것이 집단 따돌림과

[†] Corresponding author : 053-950-5814, hskang84@knu.ac.kr

심지어 자살로 이어질 수 있다는 것을 의미하는 것이다.

자유교육관은 이미 1980년대부터 여러 가지 부작용으로 인해 다양한 비판에 직면하였으며 일부 학자들은 이를 극복할 수 있는 패러다임으로 ‘실천전통 교육관’을 제시하였는데 대표적으로 MacIntyre(1984)와 후기 Hirst(1993)는 교육을 실천전통에의 입문으로 바라보면서 ‘실천전통 교육관(Social Practices-based education)’이라는 새로운 교육적 패러다임을 제시하였다.

자유주의적 교육관에 입각한 교육으로 인해 발생한 문제들을 해결할 수 있는 하나의 대안으로서 제시된 실천전통 교육관은 이성과 합리성을 추구하는 삶이 좋은 삶이라고 바라본 자유교육관에 대하여 심각한 도전으로 받아들여졌다.

실천전통 교육관은 지식위주의 교육이나 눈에 보이는 성과를 강조하기 보다는 실제적 활동들과 전통 속에서 인간이 총체적인 삶을 형성 할 수 있게 해주는데 관심을 갖는다. 즉, 최근에는 교육의 근본적인 목표인 ‘좋은 삶(good life)’의 기준을 바라보는 패러다임이 실천전통 교육관으로 전환되고 있는 것이다.

앞서 언급한 학교 폭력, 자살문제 등을 비롯한 여러 가지 교육의 난제를 해결하기 위한 노력의 일환으로 교수 활동의 준거로서 작용하고 학생들에게 학습을 안내하는 중요한 역할을 하는 교육과정을 재구성하는 것은 교육자로서의 책무를 수행하는 것이라고 생각한다.

실천전통 교육관이 지식의 형식과 성과를 지나치게 강조하여 발생하는 문제점을 극복할 수 있는 발전된 패러다임이라면 실천전통 교육관에 근거하여 교육과정을 설계하여 교수와 학습이라는 일련의 과정을 거치는 것은 앞서 기술한 현재의 비극적 교육상황 해결하는데 상당한 기여를 할 수 있을 것으로 기대된다. 왜냐하면 실천전통 교육은 인간의 실제적 욕구를 해결하고 좋은 삶의 영위에 직접적으로 관심을 갖기 때문이다.

한편, 실천전통 교육관은 그 성격상 내러티브

적 특성을 띠게 되는데 최근에 다양한 학문 분야에서 활발하게 연구되고 있는 내러티브의 개념을 실천전통 교육관과 연계하여 교육과정을 설계하고자 한다. 인간의 삶의 방식을 주로 다루는 내러티브를 통한 교육과정 설계는 교육의 주체인 인간의 삶의 질 향상에 기여 할 수 있는 가능성을 가지고 있기 때문이다.

본 연구에서는 실천전통 교육관에 근거하여 내러티브 교육과정을 설계하는 것을 주목적으로 한다. 이 목적을 달성하기 위하여 우선 2장에서는 실천전통의 논의와 실천전통 교육관, 내러티브 교육과정에 대한 이론적 준거를 살펴보고서 실천전통 교육관과 내러티브 교육과정의 특징을 알아본다. 그리고 3장에서는 실천전통과 내러티브 교육과정의 관계를 고찰하면서 실천전통에는 내러티브적 특성이 있음을 밝히고 실천전통과 내러티브 교육과정의 연관성을 살펴보기로 한다. 마지막으로 4장에서는 내러티브 교육과정으로 설계할 실천전통의 유형을 교육 내용 및 방법 측면, 학습자 측면, 사회적 측면의 3가지로 구분하여 보고 C. Lauritzen과 M. Jaeger(1997)가 제시한 내러티브 교육과정의 설계 템플릿 5단계에서 실천전통 교육관의 세 측면을 살펴보고 이를 바탕으로 실제 내러티브 교육과정을 설계해보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 실천전통(social practices)의 의미

‘social practices’의 개념을 Yoo(2000)는 ‘사회적 실제’, Han(2004)은 ‘행위전통’ 등으로 번역하였다. 그러나 Yoo(2000)의 ‘사회적 실제’는 이론에 대비되는 실제적 활동이라는 오해를 불러일으키고, 그 의미가 즉시 파악되지 않는다는 비판이 제기되었으며 Han(2004)의 ‘행위전통’에서 ‘행위’는 개인적인 측면이 강조되는 면이 있고 ‘practices’라는 말이 가지는 실제 혹은 실천적 의미가 적절히 반영되지 못하는 약점이 있다. 이에

본 연구에서는 ‘practices’의 원어의 의미를 반영하면서도 실제적 활동이라는 오해를 해소하는 의미에서 ‘실천’이라는 단어와 역사적, 사회적 의미를 결합하는 단어인 ‘전통’을 결합하여 Hong(2007)이 번역한 ‘실천전통’이라는 용어를 사용하고자 한다(Hong, 2007: 118).

지금까지 실천전통에 대한 논의는 다양하게 이루어져왔으나 주된 논의는 MacIntyre와 Hirst의 연구가 주류를 이루고 있다. 이하에서는 양자의 논의를 살펴본다.

가. MacIntyre의 실천전통

MacIntyre(1984)의 ‘실천전통’의 개념을 다음과 같이 정의하고 있다. 사회적으로 확립된 협동적인 인간 활동의 모종의 일관되고 복잡한 형식으로서, 그 활동 형식에 적합하고 또한 그 의미를 부분적으로 규정하는 탁월성의 기준을 성취하는 과정에서 그 활동 형식의 내적인 가치가 실현되며, 그 결과로 탁월성을 추구하는 인간의 능력 및 관련된 활동의 목적과 가치에 대한 인간의 사고가 체계적으로 확장되는 것을 뜻한다. 실천전통을 이렇게 이해할 때, 기술적으로 축구공 던지기는 실천전통이 아니지만 체스나 축구는 실천전통의 예가 될 수 있다. 벽돌쌓기는 실천전통이 아니지만 건축은 실천전통이며 무 심기는 실천전통이 아니지만 농경은 실천전통이다. 물리학, 화학, 생물학의 탐구, 역사학자의 작업, 미술이나 음악 등도 모두 실천전통이 될 수 있다. 고대나 중세에 있어서 인간 집단들-가정, 도시, 국가 등의 집단들을 만들고 유지하는 것은 위에서 정의된 뜻에서의 실천전통으로 흔히 간주된다. 따라서 실천전통의 범위는 예술, 과학, 게임, 아리스토텔레스가 뜻하는 정치나 가정생활을 꾸려나가는 것 등 모두를 포함할 정도로 광범위하다(MacIntyre, 1984: 187-188; Hong, 2007: 119).

위와 같은 정의에 비추어 Hong(2007)은 ‘실천전통’의 개념을 다음과 같은 여덟 가지로 분석하고 있다: 1) 사회적으로 확립된 협동적인 인간 활

동, 2) 모종의 일관되고 복잡한 형식, 3) 탁월성의 기준, 4) 실천전통의 내적 가치, 5) 덕, 6) 규칙에 대한 복종, 7) 역사적 전통의 발견, 8) 구성원의 성장이 그것이다(Hong, 2007: 120).

그러나 이상의 설명은 쉽게 이해하기가 어려우며, 상당한 정도의 추가적인 설명이 필요하다. 왜냐하면, 실천전통이 탁월성을 추구하는 인간의 능력 및 관련된 활동의 목적과 가치에 대한 인간의 사고가 확장되는 것과 관련된다면 인간의 활동 중에 이에 해당되지 않는 일의 가치를 인정하는 일과 이 일이 가치가 없다는 점을 증명할 필요가 있기 때문이다.

나. Hirst의 실천전통

이와는 다르게 Hirst는 실천전통에 대해서 다음과 같이 설명하고 있다. 실천전통이 의미하는 것은 전통이든 인위적 제도에 의한 것이든 간에, 단지 부분적으로만 명백히 드러날 수 있는 모종의 만족이나 목적을 달성하기 위해서, 그리고 거기에 종사하고 참여함으로써 나타나는 사회적으로 발달된 일관성 있는 활동의 양상을 말한다. 그러나 중요한 것은 교육에서 실제적 지식의 우선성뿐만이 아니라, 지식, 태도, 감정, 덕, 기술, 성향, 그리고 관계 등의 모든 요소를 포함하는 특수하고 중요한 실천전통의 복합체에 입문을 통한 개인적 발달도 역시 우선성이 있다. 지금 교육에 근본적이며 토대라고 생각하는 것은 변형하는 삶을 구성할 수 있는 그러한 실천전통인 것이라는 점이다. 게다가 교육과정은 중요하고 지배적인 실천전통에 의해서 구성되어야 한다는 생각은 단순히 일시적인 문제가 아니다. 교육이 추구하는 성취의 성격에 큰 어려움이 없다면, 지식의 형식의 중요성보다는 실천전통에 의한 교육과정 구성이 절실히 필요하다(Hirst, 1996: 170; 1993: 197).

이상에서 알 수 있는 것은 MacIntyre와 Hirst는 교육을 근본적인 면에서 실천전통에의 입문으로 보아야 한다는 점에서 공통적이다. 그러나 그것

이 구체적으로 무엇을 의미하느냐에 대한 세부적인 대답-예컨대, 실천전통의 개념과 성격, 교육목적과 내용, 개인과 사회, 그리고 전반적인 교육의 모습-에 관해서는 약간의 입장 차이를 보이고 있다. MacIntyre의 실천전통의 개념은 명백히 내적인 가치나 덕과 관련되어 있는데 비해, Hirst의 실천전통의 개념은 덕이나 내적인 선과 반드시 관련되어 있는 것은 아니며 따라서 실천전통의 개념을 이러한 것들에 한정할 필요는 없다. 그러나 실천전통의 개념을 교육의 맥락에서 생각할 때, 교육을 통해서 학생들이 입문해야 할 실천전통은 가치 있는 것이어야 한다. 그러므로 MacIntyre와 Hirst의 실천전통 개념에 관한 견해는 적어도 교육의 맥락에 관한 한 그다지 다르지 않다고 보아야 한다(Yoo, 2000: 239-240).

2. 실천전통 교육관과 그 목적

1절에서 실천전통의 이론적 준거를 MacIntyre와 후기 Hirst의 견해를 중심으로 살펴보았다. 그렇다면 실천전통에서 바라보는 교육관은 무엇인가? 그것은 자유주의적 관점에서 교육을 바라볼 때와 구별되는 상이한 점을 띠게 된다.

Peters와 1960년대~1980년대 전기 Hirst가 대표적인 자유주의 교육관은 교육내용으로서 지식의 형식을 강조하며 이론적 지식이나 명제에 관심을 가진다. 이는 사회의 맥락이나 전통과는 다소 동떨어진 객관적이고 합리적인 지식을 획득하는데 관심을 가진다. 자유주의 교육관은 패러다임적 세계관을 가지고 세상을 바라보며 오로지 합리적 이성과 지식을 추구하고 그에 따른 인간의 욕구나 실제적 목적 따위는 고려하지 않는다. 자유주의적 교육관에서는 개인은 사회적으로 구성되는 것이 아닌 공동체에 우선하여 존재하며, 사회는 자유롭게 연합한 개인들의 단순한 집합이다(Hong, 2007: 282).

그러나 실천전통 교육관은 내러티브적으로 세계를 바라보며 실제적 활동들과 전통 속에서 인

간의 총체적인 삶을 형성 할 수 있게 해주는데 관심을 갖는다. 또한 실천전통 교육관은 좋은 삶의 영위, 즉 자신의 전반적 욕구를 최대한 만족시키는 일과 직접적으로 관련되며 좋은 삶을 성취하기 위해서 합리적 실재를 선택하고 거기에 입문시키는데 그 목적이 있다(Hirst, 1993: 195). 실천전통 교육관에서의 교육은 좋은 삶을 실지로 영위하는 일이다. 좋은 삶을 영위하는 문제는 근본적으로 합리적 실재에 종사함으로써 자신의 전반적인 욕구와 성취를 장기적인 관점에서 만족시키느냐의 문제이다. 이렇게 볼 때, 교육이 추구해야 할 일은 다름 아닌 이러한 좋은 삶을 구성하는 합리적으로 발달된 복합적인 실천전통에 학생을 입문시키는 일이다(Hirst, 1996: 172). 즉, 실천전통에서 교육은 실천전통에의 입문을 통해서 자아를 개발하고 실현하며 사회 전통을 발전시켜 나가는 합리적 실천가를 기르는 것을 목적으로 한다.

3. 내러티브 교육과정의 의미와 가능성 조건

우선 내러티브는 이야기를 통한 의미 구성행위로서 인간 경험의 구조화 양식으로 볼 수 있다. 인간은 자신의 경험에 대한 이야기를 통하여 의미를 구성하며 자신의 경험을 성장시키면서 삶을 구성해간다. 내러티브 교육과정은 표면적으로는 이야기나 이야기 구성을 통한 의미 구성에 초점을 두는 교육과정이지만, 그 이면에는 인간 경험의 구성적 성격에 초점을 두면서 의미 소통 행위에 강조점을 둔다. 왜냐하면 인간은 내러티브 사고에 의해 자신의 삶을 살아가기 때문이다(Bruner, 1996). 내러티브 교육과정의 의미는 여러 가지로 해석될 수 있다. 즉 어느 특정 측면을 강조하여 내러티브 교육과정의 의미를 구성 할 수 있다. 이들 측면을 그 구체성의 정도에 따라 몇 가지로 제시해보면 다음과 같다.

첫째, 내러티브가 곧 교육과정이며(Bruner, 1996), 교육과정은 단순히 내용 그 자체 보다는 내용에

대한 해석을 의미한다. 둘째, 교육의 과정과 교육 과정의 공통요인인 교사, 학생, 교재, 환경이 내러티브 혹은 내러티브 사고 양식에 의해 재개념화 될 수 있다. 셋째, 교육과정 내용이 내러티브 인식론에 의해 정당화된다는 점이다(Polkinghorne, 1988; Clandinin & Connelly, 2000). 넷째, 교육과정 내용 선정과 조직이 내러티브와 이야기 구조를 통해 가능하다는 점이다(Lauritzen & Jaeger, 1997). 다섯째, 교육과정의 양태, 즉 편성과 운영의 구조가 내러티브 성격을 지닌다는 점이다(McEwan & Egan, 1995). 여섯째, 교육과정, 즉 학습의 수단이 내러티브라는 관점이다(Bigge, 1999).

이상의 측면들을 가장 포괄적으로 보면 내러티브는 곧 교육과정이다. 내러티브 자체가 교육과정을 의미하고, 교육과정이 곧 내러티브의 의미로 재개념화될 수 있다는 것이다. 이러한 의미는 결국 교육의 과정이 내러티브 혹은 내러티브 사고 양식에 의해 재개념화 될 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 교육과정에서 핵심적인 교육과정 내용이 내러티브 인식론에 의해 정당화되는 관점이다. 구체적으로는 교육과정 내용 선정과 조직이 내러티브를 통해 가능하다는 것이다. 이러한 과정을 거치면서 결국 교육과정의 편성과 운영의 논리가 내러티브적 성격을 지니게 된다. 이러한 교육과정의 체계 속에는 학교 학습 자체가 내러티브라는 수단을 통해 이루어진다. 따라서 이상의 측면들을 종합해보면 내러티브 교육과정은 내러티브를 통해 학생의 학습기회를 구성적이고 해석적으로 조직하여 지식과 경험을 지속적으로 재구성할 수 있도록 해주는 구조를 의미하는 것으로, 내러티브 자체가 곧 교육과정을 의미하는 것이다(Kang, 2005: 97-98).

이상의 의미를 지니는 내러티브 교육과정은 다음의 사항들을 근거로 하여 가능해질 수 있다. 첫째, 내러티브 교육과정은 기본적으로 이야기 구조를 전제하고 그것을 반영할 필요가 있다. 이야기의 내용적 측면과 형식적 측면을 고려하여 스토리와 그 스토리의 표현과 전달 체계를 반영

할 필요가 있다. 둘째, 내러티브는 상상력과 해석적인 재구성을 통하여 학생의 이해 능력과 양식을 다양화하고 학생의 의미 형성 기체로서 중요한 역할을 수행할 수 있다. 셋째, 교육과정의 구현체로서 내러티브 수업은 이야기하기로서의 교수를 토대로 학생들의 교육적 관심과 발달적 측면에 초점을 두면서 이야기 양식을 활용하는 것이 중요하다. 넷째, 학습기회의 제공을 의미하는 교육과정은 결국 이야기를 통한 학습의 통합으로 구체화되어야 한다. 보다 근본적으로는 학습 그 자체가 의미 만들기이며, 그것이 결국 내러티브를 의미하며, 그것은 곧 학습이 통합적으로 전개될 수밖에 없다는 점을 의미한다. 따라서 학습경험과 기회를 적절하게 조직하는 설계의 문제는 내러티브를 중심으로 이루어 질 수밖에 없다(Kang, 2005: 97-98).

Ⅲ. 실천전통 교육관과 내러티브 교육과정의 관계

1. 실천전통 교육관의 내러티브적 특성

위에서 살펴본 것과 같이 내러티브 자체가 교육과정이며 따라서 내러티브 교육과정은 내러티브적 특성을 가지고 있다. 이 장에서는 Hong (2007)이 제시한 실천전통 교육관을 Kang(2011)이 제시한 내러티브의 의미와 비교하여 실천전통의 내러티브적 특성을 진술하고자 한다.

먼저 실천전통 교육관은 그 실천전통이 생겨나고 유지 발전되어온 이야기와 역사, 즉 그것에 내재된 가치, 기술, 명제, 구성원들의 이야기 등을 가르치는 것이다. 이런 점에서 실천전통의 교육은 근본적으로 내러티브를 가르치는 것이고, 전통의 내러티브를 개인이 재구성하도록 가르치는 것이다(Hong, 2010b: 183). 교육이 가치, 이야기, 역사 가르치기라는 실천전통의 특징은 Gudmundsdottir(1995)와 Polkinghorne(1988: 23)이 말한 이야기(story), 이야기하기 (storytelling)로서의

내러티브적 특징과 Rankin(2002)의 사고의 양식(mode of consciousness)으로서의 내러티브적 특징을 잘 나타내 주고 있다고 볼 수 있다.

둘째, 실천전통이 ‘인간 삶의 서사적 총체성’을 추구하는 것에서도 내러티브적 특성을 찾아볼 수 있다. 이것은 자아를 ‘서사적인 존재’, 즉 개인은 태어나서 죽는 것 전체에 걸친 일관성 있는 이야기를 살아가고 있으며 독특한 의미를 지닌 역사의 주체로 이해하는 것이다. 이 경우 개인의 행동과 일화는 그것의 서사적 맥락, 즉 그 개인이 살며 겪었던 역사적 배경 이야기에 비추어서 이해된다. 어떤 사람이 자신의 삶이 의미가 없다고 불평하는 것은 바로 자신의 삶의 이야기가 자신에게 더 이상 이해되지 않으며, 자신의 삶에 목적이 없으며, 따라서 어떤 정점 또는 텔로스를 향해 가는 운동이 결여되어 있다고 한탄하는 것이다. 이처럼 ‘인간 삶의 서사적 총체성’이라는 기준은 ‘나에게 무엇이 최선의 삶인가’라는 질문을 통해서 자신이 어떻게 최선의 일관성 있는 삶을 살며 그것을 구체적인 이야기로 완성시킬 수 있는가를 탐구한다는 뜻을 내포한다(MacIntyre, 1984: 217-219; Hong, 2010b: 183에서 재인용).

이는 실천전통 교육관이 자신의 삶의 총체성을 내러티브적으로 구성할 수 있는 능력을 필요로 한다는 것을 알 수 있으며 이러한 내러티브적 능력을 갖추는 일은 매우 중요하다. 이러한 내러티브적 능력을 갖춘 학습자는 자신의 삶을 총체적으로 구성할 수 있으며 이것은 자신의 삶에 대하여 끊임없이 반성하고 구체화시킨다. 두 번째의 관점에서 학교폭력 가해자나 자살을 선택하는 학습자들을 바라보았을 때 내러티브적 능력이 부족한 학습자들은 자신의 삶을 총체적으로 구성하지 못했기 때문에 비극적인 상황이 일어나는 것이라고 말할 수 있다.

셋째, MacIntyre가 이야기한 서사적 자아는 역사적, 사회적 정체성을 가진 사람으로서, 개인의 통일된 삶의 이야기는 그러한 전통의 맥락 속에서 형성된다. 우리는 전통의 구성원이 되며, 전통

은 우리에게 우리의 삶을 어떻게 살아갈지를 결정하는 데 도움이 되는 준거의 틀을 제공한다. 전통은 일련의 실천전통들로 구성되지만, 반면에 이러한 실천전통들은 전통을 통해서 형성되고 다음 세대에 전수되며 그 의미가 부여된다. 이처럼 개인의 삶의 역사는 그의 정체성을 구성하는 공동체의 역사 속에 편입되어 있는 것이다. 이처럼 전통을 가르치고 탐구하는 일 역시 공동체의 전통의 역사를 가르치고 탐구한다는 점에서 실천전통 교육관은 내러티브적 특성을 가지고 있다(Hong, 2010b: 183).

이것을 실천전통 교육관에서는 개인을 ‘전통의 담지자’로 파악하며, 이에 실천전통에의 입문을 통해 자아를 개발하고 실현하며 사회전통을 발전시켜 나가는 실천적 이성을 양성하는 것을 목표로 한다. 그리고 실천전통 교육관이 추구하는 좋은 삶은 ‘실천전통을 통해 개인의 정체성을 확립하며 사회의 공동선에 기여하는 삶’이다. 요컨대 실천전통 교육관은 다양한 실천전통에의 입문을 통해 개인의 공동체적 자아 정체성을 획득하고 발전시키는 정체성 교육을 추구하는 것이다. 이러한 정체성 교육은 전통의 서사적 이야기를 듣고, 스스로의 서사적 삶의 이야기를 만드는 과정에서 이루어진다(Hong, 2007: 283-287).

실천전통 교육관의 세 번째 내러티브적 특징을 살펴보면 전통의 담지자로서의 개인을 볼 수 있는데 이러한 개인을 양성하는 것은 공동체 의식의 부재로 인하여 일어나는 여러 가지 교육적 문제를 해결 할 수 있을 것으로 기대한다.

위의 세 가지 특성을 종합해 보면 실천전통은 교육방법과 내용면, 교육의 개인적·사회적 측면에서 내러티브적 특징을 가지고 있음을 파악할 수 있다.

2. 실천전통 교육관과 내러티브 교육과정과의 관계

앞에서 ‘실천전통에의 입문으로서의 교육’이라

는 정의에는 학생들이 전통 속에서 자신의 정체성을 확인하며, 이에 비추어 자신의 총체적 삶의 이야기를 형성하며, 이를 위해서 다양한 실천전통들에 입문된다는 뜻이 내포되어 있으며 이러한 실천전통 교육관은 내러티브적 특성을 가지고 있음을 기술 하였다. 실천전통 교육관과 내러티브 교육과정은 어떠한 관계가 있으며 실천전통 교육관이 바탕이 된 내러티브 교육과정은 교육의 문제를 해결하기 위하여 어떤 시사점을 주는가?

먼저, 실천전통 교육관은 교육의 목적으로 개인의 정체성 형성 혹은 자아 발견을 주장한다. 이러한 교육목적을 실현하기 위해서 내러티브적 접근을 활용할 필요가 있다. 오늘날 교육은 학생들로 하여금 자신이 누구인지, 자신이 어떻게 살아야 하는지, 자신이 중사하는 일의 가치와 그 일을 하는 이유가 무엇인지 등 자아의 정체성 형성에 무관심하다. 즉, 교육은 개인을 전문 분야에 뛰어난 기능인으로 양성하지만, 개인의 통일된 삶의 이야기와 의미는 교육에서 다루지 않고 사적인 일로 미루는 경향이 있다. 내러티브 교육과정은 개인이 지적 성취를 넘어 자아의 정체성을 발견하도록 돕는 역할을 한다. 학교교육은 내러티브 능력을 길러줌으로써 학생들이 자신의 세계관을 만들고 자신의 정체성을 기를 수 있도록 해야 한다(Hong, 2010b: 191-192).

자신의 정체성을 가지고 있는 학습자들은 자신의 삶을 소중히 여길뿐더러 다른 학생들의 삶까지 존중하고 배려 할 수 있는 능력을 갖추고 있다. 또한 정체성을 가지고 있는 학습자는 자신의 삶의 방향 설정을 잘 할 수 있으며 어려운 상황에 직면하였을 때에도 현명하게 해결해 나가는 능력이 있다.

둘째, 실천전통 교육관은 교육내용 면에서 주지주의적 학문을 넘어서 다양한 실천전통들을 가르칠 것을 주장한다. 또한 특정 실천전통을 가르칠 때 명제적 지식에 한정된 것이 아니라 배후의 실천전통 자체를 가르칠 것을 주장한다. 이때 실천전통을 가르친다는 것은 학생 외부에 고정된

실재를 전달하는 것이 아니라, 학생들이 지식의 의미를 스스로 재구성하고 생성하도록 돕는 것이다. 예컨대 내러티브 방식으로 역사를 가르친다고 할 때 그것은 과거 사건을 그대로 설명하는 것이 아니라, 과거 사건을 학생 자신의 경험의 틀에 비추어 재구성함으로써 그 의미를 형성하고 이해할 수 있도록 가르치는 것이다. 그것은 학생이 역사가가 되도록 가르치는 일, 즉 학생이 역사에 대한 내러티브적 해석을 하고 그것을 내면화 하도록 가르치는 일이다. 이처럼 실천전통에 입각한 내러티브 교육과정은 교육내용에 관한 관점의 변화를 요구한다(Hong, 2010b: 191-192).

이러한 교육내용 면에서의 실천전통을 가르치는 내러티브적 접근은 주지주의의 교육만을 강조하여 발생하는 교실 붕괴 현상을 해결하는 데 상당한 시사점을 제공하고 있다. 왜냐하면 실천전통은 주지주의의 교육과는 달리 학생이 교육과정의 주인공이 되므로 수동적인 학습자가 아닌 적극적인 학습자가 될 수 있기 때문이다. 더 나아가 교육과정 창안자로서의 학생의 역할도 기대할 수 있다.

셋째, 교육방법면에서 실천전통을 가르치는 데 내러티브 교육과정은 매우 효과적이다. 내러티브는 어떤 사건이나 개인의 삶은 물론 명제적 지식을 이해하는 데 있어서 ‘의미를 생성하고 재구성하는’ 데에 많은 도움을 준다. 이야기는 무질서한 사건들에 질서를 잡아주는 기능을 하는 것이다.

Bruner는 이야기가 단순히 아동들의 놀이가 아니라, “문화 속에서 많은 삶을 지배하는 의미 생성의 도구”라고 말한다(Bruner, 1990: 97). Egan 역시 “이야기는 내용을 의미 있게 만들어주는 가장 효과적인 도구이다. 또한 이야기는 인과관계나 논리적 관계, 시간의 흐름에 대한 구조 개념을 갖게 해 줌으로써 다른 개념들을 이해하는 효과적인 방법이 된다”고 말한다(Egan, 1986: 120; Lee, 2004: 159에서 재인용).

위와 같이 스토리와 스토리텔링으로서의 내러티브는 학습자들에게 실천전통의 교육내용을 효

과적으로 전달하여 주는 학습방법이다.

넷째, 실천전통의 교육을 위해서는 교과서가 내러티브적으로 재구성될 필요가 있다. 내러티브는 우리의 문화를 결집시키고 우리의 문화적 뿌리나 소중한 신념 등의 교육내용을 담는 틀로서 대단히 중요하다. 특히 이야기는 인간의 경험을 정리할 수 있게 해주는 기본구조를 가지고 있어서, 이야기가 잘 만들어질 경우 학습자의 흥미 유발은 물론, 이해나 기억을 용이하게 해준다 (Lee, 2004: 160; Hong, 2010b: 191에서 재인용).

마지막으로, 실천전통 교육에서 교사는 실천전통의 내러티브를 말해주는 사람, 그리고 학생들로 하여금 스스로 실천전통의 내러티브를 재구성해 보도록 하는 사람이다. 또한 교사는 이러한 과정에서 학생들이 자아를 발견하고 자아 정체성을 형성하며 개인의 총체적인 삶의 이야기를 구성해나갈 수 있도록 돕는 사람이다. 이를 위해서 내러티브 교육과정이 매우 필요하다. 내러티브 교육과정은 학습공동체를 만들어 주며, 상호작용적 교수법을 강조한다. 이러한 학습공동체 속에서 교사의 역할은 지식의 전수자가 아닌 학습의 조력자가 되며, 교사는 공동체 학습자의 일원으로 새로운 관점에서 학생을 바라볼 수 있게 되는 것이다(Lee, 2004: 160, Hong, 2010b: 192에서 재인용).

실천전통 교육관에 근거한 내러티브 교육과정에서 학습 공동체의 학습 조력자로서 교사의 역할은 지식의 전수자로서의 교사의 역할이 지나치게 강조되어 왔기 때문에 야기된 심각한 교권 위기를 새로운 관점을 가지고 극복할 수 있는 하나의 대안으로서 가치가 있다고 생각한다.

IV. 실천전통에 근거한 내러티브 교육과정 설계

1. 내러티브 교육과정으로 설계할 실천전통의 세 가지 유형: 교육내용, 학습자, 사회적 측면

가. 교육내용의 측면: 실천전통에의 입문을 위한 기본적 실천전통들

교육내용의 측면에서의 실천전통 유형은 1) 필수적인 운동기능을 포함하는 음식, 건강, 안전, 가정과 환경상태 등의 물리적 세계에 대처하는 것과 관련된 실천전통 2) 읽기, 쓰기, 담화하기, 산수, 정보기술을 포함하는 의사소통과 관련된 실천전통 3) 개인과 가정생활의 관계성과 관련된 실천전통 4) 지역적, 국가적, 세계적인 관계와 제도, 일, 여가, 경제문제, 법과 관련된 광범위한 실천전통 5) 문학, 음악, 춤, 미술, 조각, 건축 등의 예술과 디자인에 관련된 실천전통 6) 종교적인 신념과 근본적인 가치에 관련된 실천전통 위와 같은 여섯 가지의 기본적인 전통들이 있다 (Hirst, 1993b: 35; Hong, 2007: 199-200).

나. 학습자 측면: 개인의 총체적 삶의 형성

학습자 측면에서의 실천전통 유형은 1) ‘무엇을 알아야 하는가’라는 단편적 지식이나 기능 습득에 치중하지 않는 ‘나는 누구인가?’라는 것으로 자신의 삶의 목적을 성찰하고 자신의 삶을 내러티브적으로 구성하는 것을 의미한다. 2) ‘어떻게 살아야 하는가?’는 단편적이고 일회적인 삶의 사건이 아닌 개인 삶 전체의 이야기, 즉 어떻게 살아왔으며 삶의 목적을 가지고 어떤 삶을 살아야 하는 지에 대한 총체적 삶의 이야기를 의미한다 (Hong, 2007: 173-175).

다. 사회적 측면: 전통의 탐구

사회적 측면에서의 실천전통 유형은 전통의 탐구로서 1) 개인이 소속되어 있는 작고 큰 공동체의 역사와 가치를 가르쳐야 한다. 2) 학생들로 하여금 주어진 환경에 능동적, 비판적으로 대처할 수 있도록 가르치며 이 과정에서 적극적으로 공동체를 개선해 나가고 좋은 삶을 추구하는 ‘참여형 민주주의’를 위한 교육과 토의 및 의사결정을 위한 교육을 해야 한다. 3) 공동체를 배려하는 정신과 더불어 살아가는 삶의 가치를 가르쳐야 하며 사회적 책임감을 강조하는 교육을 해야 한다

(Hong, 2007: 175-176).

여기에서는 내러티브 교육과정으로 설계할 실천전통의 유형을 MacIntyre(1984)의 덕론에 비추어 교육내용, 개인적 측면, 사회적 측면으로 인위적으로 나누어 놓았으나 실제로 실천전통의 이 세 가지 유형들은 동일한 성격을 지니고 있으므로 세 가지 유형들을 분리해서 생각하는 것 보다는 세 가지 유형들을 하나의 실천전통 유형으로 통합할 수도 있다. 또한 교육 방법에 있어서도 위의 세 가지 유형들과도 통합할 수도 있다.

2. 실천전통에 근거한 내러티브 교육과정 설계 단계 및 실제

2장과 3장에서 언급하였듯이 실천전통은 내러티브적 특성을 가지고 있다고 하였다. 마찬가지로 실천전통에 근거한 교육과정을 설계 할 때에도 Lauritzen과 Jaeger(1997)이 제시한 내러티브 교육과정의 설계 단계를 제시하고 이러한 설계 단계에서 실천전통에서 교육내용과 학습자 측면 및 사회적 측면 이 세 가지 유형의 내용 요소를 찾아 기술하고자 한다.

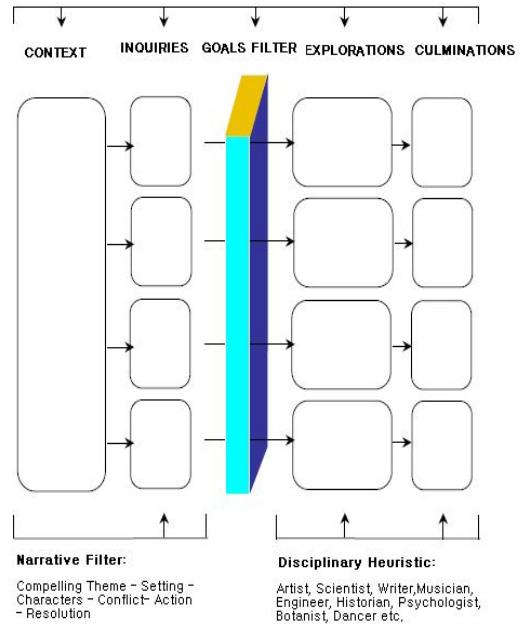
가. 설계 단계

Lauritzen과 Jaeger(1997)는 내러티브 교육과정이 학생들에게 자연스럽게 지속적인 학습방식을 제공하고 있다고 확신하면서 다섯 단계의 내러티브 설계 과정을 제안하였다. 템플릿을 설계 하는 것은 내러티브 교육과정을 만드는데 도움이 된다. 설계 템플릿은 한 페이지로 이루어진 시각적 포맷으로 교육과정의 이론적 조직을 나타내면서 우리에게 내러티브 교육과정의 원리를 제시하고 있다. [Fig. 1]은 Lauritzen과 Jaeger(1997)가 제시한 내러티브 설계 템플릿이다.

1) 맥락(context): (학습자 측면: 개인의 총체적 삶의 형성으로서의 실천전통)

맥락(context)은 하나의 사건이 일어나는 전반적인 상황이다. 학교 수업에 있어서 맥락은 학습이 일어나는 모든 상황을 말한다. 또한 학습자와

Foundational Goals: solve Problems - Think Critically, Creatively - Use Technology - Communicate - Quantify - Direct Own Learning-Collaborate/Cooperate
Applications: Ability to DELIBERATE on Public Issues, to interpret Human Experiences: to Understand Diversity, Health Habits, Science/Math Relationships, Humanities



[Fig. 1] Narrative design template

교사를 모두 포괄하는 환경이다. 어원상 맥락(context)은 라틴어의 ‘함께 엮는다(to weave together)’에서 나왔다. 교육에 이러한 어원을 적용해 본다면 맥락은 ‘모든 학습을 함께 짜나가기’가 될 수 있다. 내러티브 교육과정 중 학습 방법적인 측면에서 함께 짜나가는 실천전통을 학습할 수 있는 효과적인 단계이다.

학교에서 학생들이 경험하는 것들 중에서 맥락적인 요소를 고려하지 못하는 경우가 종종 있다. 교사들은 학습내용들을 진도에 맞춰 나가는 경우가 많다. 학생들도 교과서의 학습 진도에 따라 분절된 지식들을 배우게 된다. 이러한 수업에서는 학생들이 당면하는 실제적 현실과 그들의 경험을 반영하기 어렵다.

학교 교육은 학생들 삶의 중요한 한 부분이며 교육과정은 삶을 반영해야 한다. Harste(1994)는 “교육과정이란 우리가 살고 싶은 삶에 대한 은유이다”라고 하였다. 따라서 실천전통에 근거한 내

러티브 교육과정의 기초는 학생들이 의미 있는 방식으로 살아갈 수 있도록 구성되어야 한다. 내러티브 교육과정의 구성 틀에서 맥락은 실제상황에서 주인공이 들어있고, 문제의식을 담고 있으며, 해결책을 생각할 수 있어야 한다. 따라서 맥락은 구체적으로 명료하게 구성된 이야기여야 한다. 이러한 이야기를 통하여 학생들의 경험을 이야기로 풀어내게 하고, 이야기를 통해 경험할 수 있게 해 줌으로써 의미를 만드는 것이다.

실천전통에 근거한 내러티브 교육과정에서 이야기는 학생들에게 동기부여와 의미 구성의 소재가 된다. 따라서 학생들에게 매력적이면서 다양한 질문을 이끌어 낼 수 있는 이야기의 선택은 매우 중요하다. 많은 연구들에서 이야기가 성립하기 위해서는 필수적인 요소가 담겨져야 한다고 한다(Lauritzen & Jaeger, 1997; Kang, 2007: 190-194; Lee, 2003: 51-56).

실천전통 교육관에 입각하여 본 맥락(context)은 학습자 측면에서 개인의 총체적 삶의 형성으로서의 실천전통에의 입문의 단계라고 볼 수 있다.

2) 탐구질문(inquiries): 교육내용 및 개인적·사회적 측면에서의 실천전통

맥락이 확고하게 정립되면, 템플릿의 다음 부분은 탐구질문(inquiries) 단계이다. 탐구질문은 진리나 정보, 지식을 찾아가는 단계이다. 질문의 과정에서 학생들은 모든 가능한 방법을 모두 동원한다. 주로 묻고 대답하는 형태로 진술되며, 학생들이 더 알고 싶은 내용들이 포함된다. 이러한 내용들을 교사가 리스트로 작성한다.

탐구질문의 단계에서 제일 먼저 고려해야 할 일은 교사가 먼저 질문을 구성하는 것이다. 교사들이 먼저 맥락 속에서 중요하다고 생각되는 아이디어나 학생들이 제기할 수 있는 질문을 먼저 생각해 두어야 한다. 그러나 교사들은 학생들의 전혀 예상치 못한 질문도 나올 수 있다는 여지를 두어야 한다. 탐구질문의 단계에서 주도권은 교사가 아니라 학생이어야 한다.

탐구질문에서 두 번째로 고려해야 하는 사항은 어떻게 다양한 원리들을 문제해결에 연결시키는 가이다. 질문을 좀 더 잘 구성하기 위해서는 학생들에게 전문가적인 관점에서 질문을 하도록 한다. 그러면 학생들의 질문의 폭과 깊이가 더 넓어질 수 있다. 이러한 과정을 통하여 원리의 발견을 유도하는 것이다.

이러한 측면에서 볼 때, 학생들이 질문을 통해 하는 발견은 교과 내용과 사실적 정보뿐만 아니라 학자나 전문가들의 생각하는 방법까지도 포괄하는 것이라고 볼 수 있다. 교사와 학생들이 이와 같은 방법으로 질문을 만들어 나간다면 많은 질문들이 제기될 수 있고, 그만큼 목표를 성취할 기회도 많아지게 된다. 교사가 학생들의 질문을 유도할 때에도 “전문가처럼 생각해 보아라”라고 제시할 수 있고, 전문가의 관점에서 질문하고 말해 보라고 할 수 있다.

이러한 과정에서 교사의 역할은 매우 중요하다. 교사는 학생들이 핵심적 원리를 발견하도록 하는 사고과정을 키워주기 위해서 질문을 잘 유도해야 한다. 그렇게 하기 위해서 교사들은 각 원리의 내용과 관점에 대해 잘 알고 있어야 한다. 얕은 한 방법으로써 질문과 탐구를 통해 원리를 아는 것이 중요하다.

질문을 탐구하는 단계에서 교사가 반드시 기억해야 할 사항이 있다. 그것은 질문들이 이야기 지도에서 언급된 주제나 배경, 인물, 갈등, 행동, 이야기의 결론과 모두 연관을 맺고 있어야 한다는 것이다(Lauritzen & Jaeger, 1997; Kang, 2007: 203-208).

3) 목표필터(goals filter)

일반적인 교육과정에서는 목표의 수립이 먼저 이루어진다. 실천전통에 근거한 내러티브 교육과정에서도 초기에 목표가 선정된다. 하지만 질문 구성 단계에서 교사와 학생들 간에 질문을 거치면서 초기에 세운 목표대로 나아갈 수 없게 되는 것이다. 목표필터 단계는 이러한 것을 다시 고려하는 것이다.

객관적으로 맥락과 질문을 검토하기 위해서는 교육목표의 달성가능성에 비추어보아야 한다. 또한 목표들이 학생들의 요구를 충족시킬 만큼 맥락과 질문이 상호작용할 수 있는지도 살펴보아야 한다. 목표는 의도된 수업의 중심이 되어야 하며, 이어지는 활동에 도움이 되어야 한다. 맥락을 읽고 다양한 질문을 도출해서 탐구가 가능하도록 하려면 반드시 설정된 목표와 밀접한 연관을 가져야 한다. 이처럼 목표필터는 맥락의 선택단계와 질문단계, 탐구단계에서 지속적인 안내자 역할을 한다(Lauritzen & Jaeger, 1997; Kang, 2007: 208-214).

4) 탐구조사(explorations): 교육내용 및 방법으로서의 실천전통

교사와 학생들이 공동으로 질문을 만들어 내고 나면 탐구조사로 이어진다. 탐구란 발견을 위한 조사이며, 모험이다. 탐구는 학생들이 어떤 것을 찾기 위해 적극적으로 하는 활동이다. 목표를 달성하기 위해 자신들이 알아야 할 내용을 찾는 것이다. 탐구는 간단한 지명 찾기부터 다른 교과영역 조사까지의 모든 활동이 포함된다. 복잡한 질문이라면 더욱 많은 탐구활동이 필요하다.

탐구조사에서 가장 중요한 것은 선정된 목표에 따라 탐구가 이루어져야 한다는 것이다. 예를 들어 비판적 사고의 향상이 목표라면, 그러한 목표를 달성하기 위해 탐구활동이 이루어지는 것이다. 탐구단계에서 이루어져야 할 또 하나의 중요한 점은 원리의 발견이다. 마지막으로 탐구단계에서 중요한 것은 학생들이 자신의 학습에 대한 의미를 형성해 나가는 구성주의적 관점에 대한 고려이다. 탐구를 하는데 있어 학생들은 자신들이 갖고 있는 기존의 지식들을 활성화시키고, 다른 학생들과 새로운 경험을 나누고, 이런 것들을 토대로 의미를 구성하는 것이다(Lauritzen & Jaeger, 1997; Kang, 2007: 216-222).

5) 완성 및 정리(culminations): 교육내용 및 방법으로서의 실천전통

완성 및 정리단계에서 정리란 최고점의 결정적

인 단계이다. 학생들이 최종의 목적지에 이르도록 하기 위해서 적극적으로 탐구할 수 있도록 하는 것이다. 탐구의 결과가 정리이다. 정리는 학생들에게 자신들이 탐구한 결과를 공개적으로 공유할 수 있도록 기회를 제공하는 것이다.

완성 및 정리단계는 내러티브 교육과정의 가장 좋은 점 가운데 하나이다. 앞서 언급했듯이 탐구단계는 자신들이 제기한 질문들에 대한 답을 찾기 위해서 이루어진다. 탐구의 결과로서 학습의 정리단계는 자연스러운 복습과정이 된다.

완성 및 정리단계는 학습자들 간에 서로 자신들이 제기한 질문들의 결과를 알려주고 관련성을 맺는 단계이다. 학생들은 서로 같은 맥락의 이야기를 읽었기 때문에 학습의 결과는 모두 연관성을 갖는다. 이러한 과정을 통해서 학생들은 다른 사람들이 알아낸 사실들에 더 관심을 갖게 된다.

또한 정리된 결과물들은 교사나 부모, 다른 학급의 친구, 학급 외의 관련자들에게 보여줄 수 있는 기회를 제공해 준다. 이런 기회를 통해 자신들의 학습에 대한 외적인 타당성도 인정받을 수 있다(Lauritzen & Jaeger, 1997; Kang, 2007: 222-224).

나. 실천전통에 근거한 내러티브 교육과정 설계의 실제

실천전통에서 교육내용과 학습자 측면 및 사회적 측면 이 세 가지 유형을 종합하여 초등학교 1학년 통합교과에서 가족 단위의 ‘가족은 소중한요’라는 주제로 설계한 내러티브 교육과정을 실천전통의 유형들을 적용해 보기로 한다.

1) 맥락(학습자 측면: 개인의 총체적 삶의 형성으로서의 실천전통): 아연이는 몽골에서 온 아이다. 엄마가 한국 아빠와 결혼을 하면서 한국에 와서 살게 되었다. 한국말도 익숙하지 않고 동네 친구들과도 친해지지 않아 한국 생활이 어렵기만 하다. 할머니, 아빠가 아연이를 예뻐해 주지만 다른 사람들은 나를 보고 다문화 가정이라고 이야기를 한다. 정작 아연이는 다문화가정이라는

말이 무슨 말인지 잘 알지 못한다. 아연이는 한국에서 다문화 가정의 학생들이 많이 다니는 대안학교에 다니게 되었다. 그 곳에서는 아연이처럼 외국에서 온 아이들이나 엄마, 아빠가 다른 나라 사람인 아이들이 많다. 아연이는 그 곳에서 친구들과 이해하며 어울리면서 한국 생활에 하나 둘씩 적응해 가고 있다.

2) 탐구질문: ① 가족이란 무엇인가?, 가정이란 무엇인가? (교육내용으로서의 실천전통) ② 우리 가족의 모습과 아연이 가족의 모습은 어떠한가? (개인적 측면에서의 실천전통) ③ 다문화 가정이란? ④ 아연이가 한국에서 겪는 어려움은 무엇인가?(사회적 측면에서의 실천전통)

3) 목표필터: 목표필터 단계를 거치면서 내러티브적으로 질문을 다시 고려하여 질문 구성을 변화시킨다. 이 과정은 실천전통의 세 가지 유형인 교육내용, 개인적·사회적 측면 및 교육방법의 측면을 직접 적용 할 수 있도록 해 주는 중요한 단계이다.

4) 탐구조사: ① 교사는 가족과 가정의 모습에 대하여 학습자들에게 발표를 시킨다. 학생들은 가족과 가정에 대한 사전 지식 및 아이디어를 내놓는다. (교육내용과 방법으로서의 실천전통) ② 학생들의 가족과 아연이의 가족을 비교해보고 무엇이 다르고 무엇이 같은지 발표해 본다. (전통 탐구로서의 사회적 측면) ③ 다양한 모습의 다문화 가족에 대한 사진자료와 신문 기사를 수집한다.(교육방법의 실천전통) ④ 교사는 다문화 가정의 사람들이 한국에서 생활하면서 겪는 어려움을 역할극, 읽기 자료, 동영상 자료로 제시한다. 역할극에서는 직접 역할을 수행해 봄으로써 겪는 어려움에 대해 인식한다. (전통 탐구로서의 사회적 측면)

탐구조사 단계는 실천전통에서 교육내용과 학습자측면, 사회적 측면이 직접적으로 다루어지고 있음을 파악 할 수 있다.

5) 완성 및 정리(교육내용 및 방법으로서의 실천전통): ①결과 보고, 일지에 기록 ②언 물결 모

형, 일지 기록, 구두 보고 ③일지 기록, 결과 보고, 그림 ④모형, 일지 기록, 결과 보고 ⑤자료, 일지 기록, 결과 보고

‘가족은 소중한요’의 설계를 보았을 때 실천전통 교육관에 입각한 내러티브 교육과정을 설계할 때 먼저 기본목표는 문제를 해결하라, 비판적이고 창의적으로 사고하라, 기술을 사용하라, 의사소통하라, 정량화 하라, 자기 주도적인 학습을 하라, 협동/협력하라(교육내용: 실천전통에의 입문을 위한 기본적 실천전통)이며 이에 대한 적용은 공공의 이슈(사회적 측면: 전통의 탐구)를 심사숙고하고 인간의 경험을 해석하며(학습자 측면: 개인의 삶의 총체성) 다양성을 이해하고 건강습관, 과학/수학의 관계, 인간성을 이해하는 능력(개인적·사회적 측면)이라는 것을 알 수 있다.

결국 내러티브 교육과정은 실천전통의 세 가지 유형, 즉 교육 내용의 측면과 개인의 총체적 삶의 형성이라는 개인적 측면, 전통의 탐구라는 사회적 측면으로서 설계를 할 수 있으며 교육과정의 이론적 조직을 나타내면서 우리에게 내러티브 교육과정의 원리를 제시하고 있는 설계 템플릿으로 시각화 될 수 있다.

V. 요약 및 결론

본 연구는 자유주의 교육관과 대비되는 실천전통 교육관을 바탕으로 하여 현재 교육과정에서 활발히 연구되고 있는 내러티브를 활용하여 교육과정을 설계해 보았다. 내러티브적 특성을 지니고 있는 실천전통 교육관은 자유주의 교육관을 가지고 구성된 교육과정의 문제들을 해결할 수 있는 발전된 패러다임이다.

실천전통 교육관에서 바라본 교육은 인간의 좋은 삶을 위해서 실천전통에의 입문을 시키는 과정이고 전통을 탐구하면서 개인 삶의 총체성을 형성하는 과정이다. 이에 본 연구에서는 내러티브적 능력을 갖춘 교수-학습자를 길러내기 위하

여 실천전통 교육관에 입각한 내러티브 교육과정 개발 과정과 실체를 탐색해 보았다.

실천전통은 그 성격상 내러티브적 특성을 가지고 있으며 교육 내용과 학습 방법 면에서 내러티브를 활용할 수 있으며 학습의 개인적·사회적 측면에서 내러티브가 바탕에 있다. 내러티브 교육 과정을 설계할 때 고려해야할 실천전통의 유형으로는 교육내용의 측면에서는 실천전통에의 입문을 위한 기본적인 실천전통들이 있으며 학습자 측면에서는 개인의 총체적 삶을 형성하며 사회적 측면에서는 전통을 탐구하여 사회적 책임감이 있다. 이러한 유형들을 Lauritzen과 Jaeger(1997)가 제시한 내러티브 교육과정의 맥락, 탐구질문, 목표필터, 탐구조사, 완성 및 정리의 5단계 설계 템플릿에 적용하여 실천 전통 교육과정의 설계에 대해서도 논의하였다. 본문에서는 연구자가 초등학교 1학년 가족 교과에서 ‘가족은 소중한요’ 주제의 설계의 사례를 다루었는데 설계 템플릿의 기본목표인 교육내용 면에서는 문제해결, 비판적이고 창의적인 사고, 기술의 사용, 의사소통, 정량화, 자기 주도적 학습, 협동/협력이었으며 적용의 개인적·사회적 측면은 공공의 이슈를 심사숙고하고 인간의 경험을 해석하며 다양성을 이해하고 건강습관, 과학/수학의 관계, 인간성을 이해하는 능력이라는 것을 알았다. 그러나 앞서 기술한 바와 같이 세 가지 유형을 구분하기 보다는 하나로 통합할 수도 있으며 여기에 교육방법까지도 포함 될 수 있었다.

한편, 서론에서 언급하였던 비극적인 교육의 상황, 예를 들어 학교폭력의 당사자들과 그로 인해 일부 극단적 선택을 하는 학생은 자신의 삶의 총체성을 내러티브적으로 구성할 수 있는 능력을 갖추지 못했기 때문이다. 학습자들이 내러티브적 능력을 갖추지 못한 이유 중 하나는 통상적으로 현재까지는 학습자들의 내러티브적 능력 보다는 합리적 이성과 지식의 성과만을 강조하는 경향이 강했던 자유주의적 교육관을 가지고 교육과정을 설계했기 때문이다.

학습자에게 내러티브 능력을 기를 수 있게 하기 위해서는 실천전통 교육관에 근거한 내러티브 교육과정을 설계하고 교수-학습의 과정을 거칠 필요가 있다. 왜냐하면 교수 활동의 준거 및 학습을 안내하는 역할을 하고 학생들의 삶을 반영하는 교육과정은 학습자들에게 매우 큰 영향을 미치기 때문이다. 즉, 실천전통 교육관에 근거한 내러티브 교육과정은 학습자들에게 내러티브 능력을 길러 주어 궁극적으로 행복한 삶을 영위할 수 있도록 해주는 역할을 할 것으로 기대된다.

본 연구에서는 실천전통 교육관에 근거하여 내러티브 교육과정 설계에 대하여 연구하였다. 교육이 본질에서 벗어나 인간의 삶에 오히려 불행으로 다가서지 않기 위해서는 차후 실제 현장에서 실천전통 교육관에 근거한 내러티브 교육과정을 적용하는 여러 가지 형태의 후속 연구들이 절실히 필요하다. 실천전통에 근거한 내러티브적 교육과정은 교육의 본질을 회복하여 작금의 교육의 비극적 문제를 해결하는 데 중요한 열쇠가 될 가능성이 높다고 생각한다.

Reference

- Bang, Gi-Yong & Kang, Hyeon-Suk(2012). Preliminary Research for Factor of Obstructing Curriculum Reconstruction, *The Journal of Fisher and Marin Educational Research* 24(1), 123~135.
- Bigge, M. & Shermis, S.(1999). *Learning theories for teachers(6th)*. New York: An Imprint of Addison Wesley Lonhman, Inc.
- Bruner, J. S.(1985). Narrative and paradigmatic models of thought. in Eisner(ed.). *Learning and teaching the ways of knowing*: NSSE, Chicago: University of Chicago Press.
- Bruner, J. S.(1986). *Actual minds, possible world*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Bruner, J. S.(1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S.(1996). *The culture of education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, Kang, Hyun-Suk · Lee, Ja-Hyun(trans.)(2005), Bruner's

- The culture of education, Seoul Kyoyookbook.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Egan, Kieran(1986). *Teaching as storytelling*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Eom, Myeongl-Ja & Kang, Hyeon-Suk(2013). In Search of the Emotional Education Program Design through Storytelling : Literature Review, The Journal of Fisher and Marin Educational Research 25(1), 113~127.
- Gudmundstrottir(1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge, In H. McEwan & K. Egan(Eds.) *Narrative in teaching, learning, and research*, Teachers College Press, 24~38.
- Han, Gi-Cheol (2004). A Review of the Concepts of 'Practice' and It's Educational Interpretation, Asia Pacific Education Review 5(3), 23~50.
- Han, Gi-Cheol (2011). Practices: Revisiting P. H. Hirst's Educational Theory, The Journal of Elementary Education 24(2), 185~212.
- Harste, J. C.(1994). *Multiple ways of knowing: Curriculum in a new Key*, (video presentation) Whole Language Vedio-Conference.
- Hirst, P. H.(1974). *Knowledge and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H.(1992). Educational aims: Their nature and content, *Philosophy of Education* 1991. Normal, Illinois: Philosophy of Education Society, 40~59.
- Hirst, P. H.(1993). Education, knowledge and practices, R. Barrow and P. White(eds.). *Beyond liberal education: Essays in honour of P. H. Hirst*. London: Routledge, 184~199.
- Hirst, P. H.(1996). The demands of a professional practice, J. Furlong and R. Smith(eds.), *The role of higher education in initial teacher traning*, London: Kong Page.
- Hirst, P. H.(1999). The demands of moral education: reasons, virtues, and practices, in T. H. McLaughlin and J. M Halstead(eds.), *Education in morality*, London: Routledge, 105~117.
- Hong, E.(1991). *Education as initiation into practices*. Doctoral Dissertation, Syracuse University.
- Hong, Eun-Sook(2007). The concept of education, Seoul: Kyoyookbook.
- Hong, Eun-Sook(2010a). A curriculum design for practices-based education: A study on the educational objectives, The Korean Journal of Philosophy of Education 47, 225~247.
- Hong, Eun-Sook(2010b). A study on some methods for applying the narrative ways of knowing to practices-based education, The Korean Journal of Philosophy of Education 49, 179~197.
- Jeon, Hyun-Jung & Kang, Hyun-Suk(2011). In Search of Narrative-Based Curriculum Reconstruction, The Korean Journal of Philosophy of Education 44, 287~325.
- Kang, Han-Kyun & Kim, Hoy-Yong(2011). Development of Lesson Plan based on Storytelling and Searched the Possibility of Application, The Journal of Fisher and Marin Educational Research 23(2), 302~318.
- Kang, Hyun-Suk(2005). In Search of the Possibility and the Development of Narrative Curriculum excluded in Paradigmatic Curriculum System, The Journal of Curriculum Studies 23(2), 83~115.
- Kang, Hyun-Suk(2011). In Search of the Meaning and the Value of Narrative in Educational Setting, History Education Review 46, 1~54.
- Kang, Hyun-Suk(2012). In Search of the Principles of Curriculum Design based on Narrative, Philosophy of Education 48, 183~215.
- Kim, Bun-Sun & Kang, Hyeon-Suk(2010). The Developmental Study for Preliminary Model for Consulting School Curriculum, The Journal of Fisher and Marin Educational Research 22(4), 537~552.
- Kim, Moo-Jeong & Kang, Hyun-Suk(2007). A Study on the School Curriculum Design on the Basis of Hirst's Social Practice, Secondary institute of Education 55(3), 247~268.
- Lauritzen, C. & Jaeger, M.(1997). *Integrating Learning Through Story: The Narrative Curriculum*. Wadsworth Publishing. Kang, Hyun-Suk et al. (trans.)(2007). *Integrating Learning Through Story: The Narrative Curriculum*, Seoul: Hakidang.
- Lee, Heun-Jung(2003). A Study on the Educational Applications of Narrative Curriculum, Korea University doctorate thesis.
- Lee, Heun-Jung(2004). A study on the educational applications of narrative curriculum, The Korea

- educational review 10(1), 151~170.
- Lyotard, J. F.(1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. G. Bennington & B. Massumi (trans.), Maschester University Press.
- MacIntyre, A.(1984). *After Virtue: A study in moral theory(2nd ed.)*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- McEwan, H. & Egan, K.(Eds.)(1995). *Narrative in teaching, learning, and research*, Teachers College Press.
- Miller, D.(1994). Virtues, practices and justice. J. Horton and S. Mendus(eds). *After MacIntyre*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 245~264.
- Polkinghorne, Donald E.(1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press. Kang, Hyun-Suk et al. (trans.)(2009). *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Seoul Hakjisa.
- Rankin, J.(2002). What is narrative: Ricoeur, Bakhtin, and Process approach, Conrescence, *The Australasian Journal of Process Thought*, 3, 1~12.
- Shin, Young-Su & Kang, Hyeon-Suk(2011). Preliminary Study of Developing the Curriculum Supervision Model Based on the Narrative, *The Journal of Fisher and Marin Educational Research* 23(3), 486~502.
- Yoo, Jae-Bong(2000). A Conceptual Analysis of the Macintyre's Conception of a social Praticice, *The Korean Journal of Philosophy of Education* 24, 49~72.
- Yoo, Jae-Bong(2006). Hirst's Practical Reason and Education, *The Korean Journal of Philosophy of Education* 36, 65~82.
-
- 논문접수일 : 2013년 11월 04일
 - 심사완료일 : 1차 - 2013년 12월 02일
 - 게재확정일 : 2013년 12월 04일