

# 내러티브가 교육과정 재구성에 주는 의미에 대한 소고

추 갑 식\*  
(경북대학교)

## Exploration of Meaning of Curriculum Reconstruction of Narrative

Kap-Sik CHOO†  
(Kyoungbuk National University)

### Abstract

The paper is the principle of a curriculum, a recent method of teaching-learning in pedagogy, and intended for the exploration of the meaning of which reconstructs curriculum by narrative through practical exploration and narrative being discussed as the form of exploration.

To date, Korean education showed an inclination of the traditional paradigm centered thinking and has emphasized the results by the method of scientific investigation. Even a curriculum reconstruction demonstrates documents that produce results without actually demonstrating the actual school setting. With communication one another is becoming increasingly important, we need the conversion of cognitive thinking that can express dilemma, contradictions, and complexities of the human world of which unexplainable by traditional paradigm mindset.

Ultimately, the exploration of the direction that reflects a series of verbal, symbolic, and spiritual activities, which analyze lives of students, understanding and composing the meaning by using narrative, which talks about the experience of the human world in curriculums, is an important task for us.

**Key words :** Narrative, Curriculum Reconstruction, Narrative Epistemology

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성

최근에 교육과정 재구성 및 통합, 융복합 등에 대한 연구가 학교 현장 중심으로 활발하게 진행 중이다. 엄격하게 말하면 연구 형태나 학문간 통합에서 융·복합이라는 말은 사용하지 않는 용어이며, 신조어라고 볼 수 있다. 학문간 통합을 전문적으로 다루는 분야에서는 이러한 형태를 다른 용어로 부른다. 학제적 연구 혹은 간학문적 연구

(interdisciplinary research), 다학문적(multidisciplinary) 연구, 교차학문적(cross-disciplinary 연구, 초학문적(trans-disciplinary) 연구 등이 바로 그것이다. 현재 사용 중인 교육과정의 일련의 탈학문적 연구는 결국은 다양한 교과에 주어진 성취기준이라는 다학문적 요소를 여러 학문의 병렬적 통합의 수준에 와 있으며, 장차 주제 등의 주요 키워드 중심 형태를 핵심으로 하는 탈학문적 수준으로 나아가야 한다. 결국 이러한 교육과정의 통합은 보다 긴밀하게 해야 한다는 의지의 발로이며, 단순한

† Corresponding author : 010-3480-6502, chledl@hanmail.net

물리적 통합보다는 화학적 통합을 통하여 시너지 효과를 최대화하고자 하는 의지로 읽힌다.

이러한 흐름에서 최근 학교 현장에서 ‘교육과정 재구성’이 최근 우리 학교 현장에서 중요하게 언급되고 있다. 국가교육과정의 큰 틀을 바꾸는 시점마다 등장한 ‘교육과정 내용의 적정화’란 용어에서 시작된 연장선이라고 본다면 그 시작은 참으로 오래된 것이다. 학교 현장에는 최근에 개정되어 실시를 곧 앞둔 국가교육과정에서 등장한 ‘통합·융합’이란 낱말 사용으로 인해 그에 대한 연구의 관심이 더욱 중요시되어 가고 있다.

그런데 우리가 주로 실시하는 연구의 형태가 어떠한 연구는, 특히 교육연구는 보편적으로 인간 경험(human experience)을 대상으로 한다. 인간 경험을 직접적으로 하지 않는, 물리적 자연의 세계를 대상으로 하는 경험과학(empirical science)이나 응용과학도 결국은 인간 경험의 구성과 해석과 관련되게 마련이다. 그렇다면 연구가 제대로 이루어지려면 인간 경험의 본질과 구조에 주목할 필요가 있다. 유명한 인지심리학자이면서 철학자인 Bruner(1986)는 인간 경험의 본질은 내러티브(narrative)에 있다고 가정한다.

내러티브는 생활 가운데 일어난 사건이나 경험들이 시간, 공간들의 연속적인 흐름 속에서 구성되는 삶의 이야기를 통칭한다. 이러한 내러티브를 통해 현재의 행동과 정서가 영향을 받아오고, 나만의 이야기를 이룸으로써 나의 정체성이 형성되어 갑니다. 따라서 사람을 이해하는 최선의 방법 중의 하나는 바로 그들의 내러티브를 통해서 이해한다.

교육에서 이러한 내러티브가 주목받는 이유는 어디에 있을까? Coles(1989)는 “이해를 바라는 사람들은 누구든지 항상 그들의 내러티브를 가지고 온다. 그들은 그들의 삶의 진실을 이해시킬 수 있기를 희망하면서 그들의 삶에서 목적과 의미를 찾고자 한다.”고 말하고 있다. 학생을 이해하고, 학생들의 삶이 반영된 교육과정 재구성이나 통합 등을 말할 때 학생들의 내러티브는 그래서 중요

하게 인식된다. 여기서는 학생의 내러티브와 함께 교사의 내러티브도 함께 바라보아야 한다. 그 이유는 학생 중심의 수업일지라도 결국 교수학습은 교사와 학생의 상호작용이자, 교사 내러티브 역시 수업을 이야기할 때 의미 있게 구성되어 질 수 있는 중요한 요소가 될 수 있기 때문이다.

이러한 관심은 어찌보면 교사들의 교육과정의 통합에 대한 욕구와 의지가 저 위에서 요구하는 하는 것보다 훨씬 못 미치는 현상에서 그 대체 관심 사항으로 볼 수도 있다. ‘교육과정으로 가르쳐야지, 왜 자꾸 교과서로 가르치느냐’, ‘교과서는 교육과정을 구현하기 위한 자료일 뿐이다’, ‘성취기준 중심으로 교육과정 재구성을 실시하라’라는 말을 들을 때 마다 교사로서의 자신감 상실과 교사 자신의 전문성에 대한 심한 의혹의 눈길을 보내고 있다. 단지 위로부터 주어진 교육과정과 교육청 및 학교 정책, 사회적 요구 등을 천착하여 이를 전수하고 수행하는 것에만 전념한 교육과정의 수행자에서 벗어나, 그리고 오로지 주어진 대로 도덕 시간에 덕목을, 주지과목 시간에 주어진 학문적 내용 중심의 지식 전달의 패러다임에서 벗어나기 위해 교사와 학생들의 개별 내러티브가 존중받는 교육과정의 구현이 더욱 절실하다.

본 연구는 ‘교사, 학생의 경험과 삶’, 그리고 ‘내러티브’라는 개념적 이해를 통해 내러티브 중심의 교육과정 재구성의 의미와 방향을 탐색하고자 한다. 이러한 일련의 과정은 학생들이 보다 개별 인간으로 존중받으며, 각각의 경험이야기로 의미 있는 교육과정을 새롭게 구성할 수 있는 가능성과 시사점을 줄 수 있을 것이며 개별 학생의 경험이야기가 살아 있는 교실, 거기에서 학생은 자연스럽게 교육의 중심에 위치할 수밖에 없는 모습을 볼 수 있는 계기가 될 수 있을 것이다.

## II. 내러티브와 교육과정의 관계

## 1. 경험 및 활동으로서의 내러티브 사고의 중요성

내러티브 탐구는 궁극적으로 의미에 대한 탐구이다. 내러티브는 의미 영역의 작용 가운데 하나이다. 의미의 영역은 자연적인 사물이나 대상이 존재하는 것과는 다른 양상으로 존재한다. 그것은 하나의 활동이지 사물이 아니다. 따라서 인간 외적인 도구를 통해서 포착되거나 측정되지 않는다. 이러한 의미 영역에 대해 Polkinghorne(1988)은 다음과 같이 설명하고 있다. 먼저, 의미의 영역은 사물이나 실체(substance)가 아니라 활동이며, 활동으로서 의미 영역은 명사의 형태가 아니라 동사의 형태로 기술된다. 이러한 활동의 일차적 차원은 시간이며, 행위의 부분들이 일어나는 계열은 활동의 종류가 어떤 것인지를 정의하는데 결정적인 것이 될 수 있다. 그리고 의미의 영역 활동이 만들어낸 산출물은 요소들의 명칭이자 요소들 간의 연결 혹은 관련성이며, 이러한 관련성을 확립하거나 인지하기 위해 의미의 영역이 작용하는 요소들은 의식의 내용들이다. 의식의 내용들이 만들어 내는 산출물은 유기체적 영역의 일이고, 따라서 인간존재는 유기체적 영역을 포함하며, 이러한 영역의 다른 참여자들과 세상에 대한 지각적인 개방성을 공유한다. 결국 내러티브의 의미는 인간 개개인의 마음의 영역에 만들어진 것은 인간의 행위와 관련된 것이다. 그것은 주로 인간에게 영향을 끼치는 인간 행위와 사건 모두를 통합시켜서 작용하고, 특별한 성과를 내는 행위와 사건들의 기여에 주목함으로써 그 의미를 창안해 내고, 그래서 이러한 부분들을 전체적인 에피소드 속으로 잘 배열하여 의미를 형성하게 하는 것이다.

이러한 차원에서 살펴보면 내러티브가 학생들의 학교생활에 가지는 중요한 의미는 자연스러운 이야기 욕구를 통하여 그들의 삶과 행위를 이해할 수 있다는 것이다. 또한 학생의 경험이 이야기 형식을 통해서 비로소 의미를 부여받게 된다는

는 점이다. 내러티브로서 이야기는 단순히 학생들이 겪은 경험 자체 그 이상이며, 학생의 삶에서 특정 경험들은 교실에서의 이야기 상황으로 구성됨으로써 나름대로의 정당성과 의미를 부여받는다. 따라서 학교라는 공간에서 학생들의 존재와 경험에 대한 이해는 교사가 그 행위일체를 표현하는 능력에 대한 기회를 안내하는 데 출발점이 된다.

Bruner(1986)은 실재를 구성하고 경험을 배열하는 상이한 방법을 제공하는 두 가지 양식의 인지적 작용, 즉 두 가지 사고양식이 있음을 말하고, 이를 각각 “좋은 이론, 엄격한 분석, 논리적인 증거, 건전한 논증, 추론적인 가정을 이끌어 내는 경험적인 발견”을 가능케 하는 ‘패러다임적 사고’(paradigmatic thought)와 “좋은 이야기, 마음을 사로잡는 드라마, 반드시 진리인 것은 아니지만 믿을 수 있는 역사적인 설명”을 가능하게 하는 ‘내러티브적 사고’(narrative thought)로 구분하였다.

패러다임적 사고는 이론적, 형식 논리적, 추상적, 그리고 일반적인 진술로 구성된 과학적 사고라고 할 수 있으며, 사고의 진위에 대한 검증이 가능하고, 구체적인 상황적 맥락에 의해서 논리가 좌우되지 않는다. 이 사고의 용어는 일관성과 비모순성의 원칙에 지배를 받는다. 아이들을 이 사고에 바탕을 둔 생각과 행동을 하도록 교육을 받는다. 반면에, 내러티브 사고는 사람들 간의 관계 맥락, 교류 상태, 행위의 의도 등을 묘사하고 있기에 구체적이고 상황 특수적인 사고이다. 그리고 이것은 사람과 그들의 행위, 행위 의도, 목적, 주관적 경험에 초점을 맞추고 있으므로, 맥락적 상황에 따라 다르게 나타난다. 이 두 가지 사고양식은 상호 보완적이지만, 서로 환원될 수는 없다. 하나의 양식을 다른 것으로 환원하거나 하나만 사용하고 다른 쪽을 무시하면, 우리 주위에서 벌어지는 사건들을 이해하거나 설명할 때 풍성하고 다양한 사고를 포착하는 데에는 실패할 것이다.

그런데 근대 인식론의 영향으로 작금의 학교 교육은 전반적으로 패러다임적 사고만 중시하고, 인간의 삶의 심층적인 모습을 이해하려는 목적을 가진 내러티브적 사고는 도외시해 왔다. 내러티브는 의식적으로나 무의식적으로 자신이 알고 있는 것을 말할 수 있도록 해 준다. 그리고 현실을 새롭게 바라보고 구성할 수 있도록 해 준다. 그러한 과정을 통하여 현실을 더 깊고 의미 있게 이해할 수 있다. 내러티브는 혼란 상태의 사건들을 선택하고, 조직해서 다양한 요소들을 의미 있는 경험으로 묶을 수 있는 틀을 제공한다. 이러한 의미에서 내러티브는 현실의 의미를 이해하는 방식이며, 지속적으로 삶을 채우는 사건들의 의미를 이해하는 방식이다.

내러티브의 기초가 되는 것은 인간들이 갖는 의도성이다. 우리 각자는 자신의 의도에 따라 삶에서 경험하는 사건들을 이해한다. 교육적인 상황에 있어서 내러티브는 학습자들에게 의미를 만들어 주는 수단으로써, 삶에서 경험하는 사건이나 체험을 이해하고, 전달하는 효과적인 도구로 사용될 수 있는 것이다. MacIntyre(1981)는 “인간은 근본적으로 이야기를 말하는 동물”이라고 지적하면서, 내러티브는 시인과 극작가와 소설가들의 전유물이 아니라고 한다. 왜냐하면 우리는 내러티브에 의해 우리 자신의 삶을 이해하고, 삶을 내러티브로 살기 때문이다. 이는 곧 인간은 이야기를 통해서 자아를 구성하고 이야기적 삶의 관계망 속에서 살아간다는 것을 의미한다.

## 2. 내러티브를 기반으로 한 교육과정 재구성 개념적 이해

우리는 최근 ‘교육과정 재구성 & 통합’이라는 말을 너무도 흔히 듣게 된다. 굳이 학문적 개념 구분을 명확히 해야 할 이유까지는 현장 교사들에게 크게 와닿지 않는 부분이 있지만 그 개념의 모호함이 주는 개별 학교들에서의 혼란을 생각한다면 대체 그 교육과정 재구성이 무엇인지에 대

한 의미 접근은 필요한 부분이다.

교육과정 통합을 규정하고 있는 개념의 다양성은 주장하는 학자 수에 비례할 정도로 다양하며 그로 인해 하나로 일치되지 않는다. 최근 이야기되고 있는 범위를 좁히면 Suh Kyung-hae(2009)는 교사들이 국가 교육과정을 학생들과 교육상황에 적절하게 다시 구성하는 것으로 보았으며, Suh Myung-seok(2016)은 교사가 스스로 전문성에 기초해 주어진 교육과정 목표를 효과적으로 달성하기 위해 교육계획 및 교과서를 재조직화, 수정, 보완, 통합하는 등의 활동이라고 하였다. 다시 구성하여 지도할 수 있도록 교사가 변화를 주어야 한다는 것에는 모두가 공감할 수 있는 부분인 것 같다. 그러면 그 재구성해야 할 실체가 무엇인가에 대한 의문이 남는다.

교육과정 재구성을 바람직하게 수행하기 위해서는 우리 교사들은 교육과정의 본래 의미가 무엇인지를 대해 깊이 있게 해석해야 한다. 대부분의 우리는 ‘교육과정’이라는 용어를 단지 국가교육과정 문서, 특히 교과서와 교사용 지도서로 인식하는 경향을 가지고 있다. 여기서 ‘과정’이라는 말은 교사와 학생이 ‘교육-학습’이라는 상호적 형성 활동을 매개로 서로의 성장을 이끌고 돌보는 교육적 삶의 여정을 의미한다(Park Sae-won, 2016). 이러한 차원에서 본다면 교육과정 재구성은 교육상황에 적절한 교사와 학생의 교육적 삶의 모습을 교사가 재구성하여 교실에서 이루어지는 대개의 활동이라고 볼 수 있다. 여기서 활동은 수업 내용 요소뿐만 아니라 일상적인 교사와 학생, 학생간의 질문과 대답, 생활지도를 위한 상담, 현장학습, 학교 및 대외기관 행사 참여 등의 일련의 삶의 모습들이 교과적 내용(subject matter, Park Sae-won, 2016) 모두를 의미한다고 볼 수 있다.

“교육청에서는 성취기준을 중심으로 교육과정을 재구성하라는 말을 합니다. 그것은 국가교육과정을 토대로 하여 교육과정을 재구성하라는 의미에서 강조한다는 것은 이해가 됩니다. 그런데 정작 우리

교사들은 국가교육과정을 토대로 교과에서 나름 전문가라고 불리는 훌륭한 분들이 잘 만들어 놓은 교과서가 있기에 교과서를 가지고 재구성을 하게 됩니다. 그렇다보면 학교 및 교사 수준에서 할 수 있는 교육과정 재구성은 결국 교과서 내용의 통합과 순서의 변경 수준에 그치는 경우가 있습니다. 많이들 하시는 말씀 중에 교과서로 가르치지 말고 교육과정으로 가르치라고 하는데 과정이 이렇다보니 결과물은 거의 엇비슷한 경우가 많습니다. 물론 제대로된 교육과정 재구성을 하는 몇몇 학교가 있습니다. 그런 학교에서는 진정한 의미의 교육과정 재구성이 이루어지겠지요. 하지만 교육과정 재구성이 정말 중요하다면 몇몇 연구학교의 교육과정 재구성을 모델삼아 일반화할 것이 아니라 대부분의 보통학교(?)에서 다양한 재구성된 교육과정들의 모습일 것입니다”(동료교사 면담 내용)

위의 내용, 그리고 앞서 제가 말씀드린 것처럼 교과서의 내용을 있는 그대로 가르치지 말고 재구성해서 가르치라는 권고적 주문은 교사들은 못이 박히도록 들었던 내용이다. 그런데 이것이 대체 의미하는 바가 무엇일까?

우리 선생님의 교실에 있는 책상 위에는 국어 교과서와 지도서, 수학교과서와 지도서 등이 놓여져 있다. 재구성을 해야 된다면 이를 기반으로 해서 우리 학급상황에 맞게 다시 뭔가를 재구성해야 할 것 같은 느낌은 모두가 가지고 있을 것이다. 이것이 이른바 대부분의 교사들이 인식하고 있는 교육과정 재구성이다. 그러므로 위 교사의 면담 내용처럼 우리는 항상 이미 ‘존재하고 있는 그 어떤 무언가’를 전제로 해서 새롭게 다시 구성해 놓은 것을 교육과정 재구성을 바라보고 있다. 이러한 출발은 교육과정 재구성을 교과서 재구성으로 한정해 놓아 교사에게는 또 하나의 업무 가중 그 이상으로 잘 받아들여지지 않는다.

넓은 의미로 확장해서 보면 교육과정의 목적은 수업을 안내하고 의미 있게 이루어지도록 존재하는 것이다. 여기서 말하는 의미 있게 이루어진다는 의미가 모호하지만 수업을 통해서 학습목표를 도달시킨다는 측면으로 볼 수 있다. 따라서 교육

과정을 재조직한 일명 ‘재구성된 교육과정’ 또한 수업을 통한 학습목표(2009개정 교육과정 이후에서는 핵심역량 및 성취기준)에 효율적으로 도달시키기 위해 이루어진다고 볼 수 있다. 그러나 이렇게 교육과정 재구성이 학습 목표의 도달, 성취기준, 핵심역량만으로 보는 것은 굳이 교육과정을 다시 재구성해야하는 데 있어서 그 목적이 매우 협소하게 인식되어 교사들에게 자발적이고 실천적 동기 부여가 약해 보인다.

그래서 다시 이러한 질문이 생긴다. 모든 교사가 스스로 시작해볼 수 있는 교육과정을 재구성을 위해 우리는 무엇을 보아야 되는 것인가? 교육과정을 완성된 실체인 교과서를 보는 것이 아니라면 우리는 무엇을 본다는 말일까? 그것은 교육과정이란 완성된 하나의 실체가 아니라 완성을 위한 하나의 중간 과정이라는 차원으로 이해해볼 수 있을 것이다. 그렇다면 교과서라는 실체적인 인식에서 벗어나 텍스트라는 보다 광범위한 의미로 접근해 보면 실마리는 보이지 않을까?

텍스트라는 말이 교사들에게 학문적인 용어로 이해될 수 있기에 여기서 말하는 텍스트를 문자에 국한해서 이해할 필요는 없다. 우리들이 텍스트를 문자의 기록에 국한시키면 단순화되고 구조화된 결과에만 머무를 수밖에 없기 때문이다. 보다 학문적이고 전문적인 용어 같긴 하지만 쉽게 말해 텍스트의 범위를 단순히 교과서에만 두지 말고 모두가 될 수 텍스트가 될 수 있다는 열린 텍스트관으로 확장해서 본다면 그것은 문서를 넘어 행동과 정서와 경험들이 포함될 수 있다고 볼 수 있습니다. 특히 생활 가운데 일어난 사건이나 경험들이 시간 속에서 구성된 내러티브는 삶과 교육의 의미를 보다 풍부하고 자율적으로 구성할 수 있게 된다.(Kim Dae-gun, 2016). 교사와 학생의 삶의 이야기가 교육과정이 될 수 있고 그 경험들이 교육과정을 재구성하는데 중심적 역할이 될 수 있다면 훌륭한 교육과정 재구성의 메이커가 될 수 있다.

### Ⅲ. 내러티브에 나타난 교육과정 재구성의 의미

#### 1. 교육과정에 대한 인식론적 패러다임의 전환

우리들이 살아가는 모든 삶의 이야기는 교육과정 구성의 그 중심에 설 수 있다(Chung Kwang-soon: 2015). 지식을 전수하고 가르치는 티칭 기계로, 교육과정 전달의 수단으로 여겨졌던 교사가 아니라, 학교와 교실에서 학생들과 교사 자신 모두의 삶의 이야기를 구성하는 교육과정 메이커로 되살아나야 한다. 교사와 학생, 교과목, 환경의 역동적인 상호작용이 벌어지는 교육의 과정에서 교사는 가장 통합적인 역할을 할 수 있다. 내러티브 중심의 교육과정 재구성을 구현하는 교사 삶의 모습을 많이 마주하기 위해서 우리는 교직에 관련된 교사와 학생의 이야기에 좀 더 귀를 기울여야 할 것이고, 교육과정 메이커로서의 교사 이야기를 함께 써 가는 데 힘을 실어야 할 것이다.

현장 교사들은 교육과정을 재구성하려고 하니 보다 막막해 한다. 그런데 교사들이 원하는 것은 사실 이미 집필되어 나와 있는 책, 연구학교 보고서, 교육청 컨설턴트의 운영 사례, 우수교사 수업 공개 등을 통해 수없이 많이 펼쳐져 있다. 그 많은 선택의 바다에서 우리는 그저 허우적 되고 있을 뿐이다.

“저학년 통합 교과서는 이미 재구성되어 있습니다. 이미 올바르게 재구성된 교과서인데 왜 또 재구성한 걸 재구성하라고 합니까?”

“교육청 소속 컨설턴트는 ‘재구성 평가 부분이 수행평가와 연계 되도록 하세요’ 라고 말씀을 하시는데 그 말씀이 언뜻 보기에는 두 번 할 일을 줄여주는 것처럼 보일지 모르겠지만 실제 하다보면 연계시켜야 한다는 부담만 많이 생깁니다.”

“교육과정 재구성을 실시하고 있는 우리 교육청에서 선생님들의 재구성을 돕기 위해 컨설팅을 실시하고 있습니다. 그 횟수를 보면 ‘교육과정 재구

성 컨설팅’ 이 연 2회, 창의적 체험활동 컨설팅 연 2회, 교육과정 점검 회의 연 2회, 남부교육지원청에서 교육과정 재구성을 중심으로 실시되고 있는 컨설팅 연 2회, 남부교육청 전체 1회, 시교육청에서 주관하는 거 전체 1회 등 너무도 많이 실시되고 있습니다. 문제는 같은 내용을 계속 반복하는 것 같아 의무적으로 해야한다는 생각을 더 강하게 만들어 버립니다.”

위에 제시된 이야기는 교육과정 컨설팅 시 나온 현장 교사들의 생생한 현실이다. 이러한 글을 제시하는 이유는 교육청 중심의 교육과정 재구성을 말하려고 하거나, 교사의 재구성 능력 향상을 꾀하지 않는 수동적 태도의 탓하기 위함이 아니다. 위의 내용을 통해 분명하게 알 수 있는 사실 몇 가지에 잠시 주목을 하고자 한다.

첫째, 아직까지 우리는 교육청, 지역교육청 주도의 교육과정 재구성을 확산시키기 위한 시스템에서 움직이고 있다. 물론 교사의 자발적인 의지로 주도해가는 교육과정 재구성 체도를 체계화시키기 위한 다양한 형태의 시도가 이루어지고 있는 것 또한 분명한 사실이다. 하지만 이러한 교육과정 재구성의 바람(風)은 국가교육과정의 체계적인 이해를 선행조건으로 달고 교과 내용(교과 내, 교과 간 등)의 재구성을 말하고 있다. 걱정스러운 것은 초등학생의 발달 단계에 따른 이해, 학생이 살아가고 있는 삶에 대한 온전한 이해와 공존하지 못하면 또다시 ‘교육과정 재구성’은 ‘열린교육’과 같은 운명을 다시 답습할지 모르는 현장 교사의 분위기 또한 함께 찾아볼 수 있다.

따라서 교사의 전문성을 키우기 위해 내리는 많은 지침들은 자칫 교사의 진정한 교육과정을 자율적으로 운영할 마음을 저해할 가능성 동시에 존재할 수 있다. 교사는 핵심역량과 성취기준으로 대표되는 국가교육과정과 더불어 교사와 학생의 삶(기질, 성격, 능력, 관심, 선행지식, 발달성, 환경 등 경험의 총체)을 절충하면서 교육을 실천할 수 있는 방법을 모색(Park Sae-won, 2016)은 이론적으로나 의미적으로나 당연하고 중요한 지

적이다.

둘째, 교육과정 재구성이란 개념에 대한 접근이다. ‘교육과정 재구성’은 사실 미국에서 건너온 그 어떤 원서를 찾아보아도 그 원서를 우리 교사들은 찾기 쉽지 않습니다. 따라서 어찌보면 교육과정 재구성은 학문적 용어이기보다 교사에게 요청되는 교사 나름의 전문적, 실천적 언어에 더 가깝다고 볼 수 있다. 국가에서 많은 고민을 가지고 고시하는 총론의 인간상과 역량, 그리고 각론의 성취기준들은 학생들이 살아가는 모습을 총망라해서 실어놓았다고 보아도 과언이 아닐 것이다. 그렇다고 본다면 현재 우리에게 강조되고 있는 국가교육과정에서 조금 자유롭게 인식하여 학생들이 말하고 싶고, 체험하고 싶은 것이 무엇인지, 그리고 그것이 어떻게 조직될 수 있을까부터 먼저 자연스럽게 접근하면 그러한 삶의 모습은 결국 국가교육과정의 큰 틀(인간상, 핵심역량, 각교과 성취기준)안에 모두 포함될 수 있다.

다행히 현재 우리 교육계는 수업에 대한 접근은 수업 또한 하나의 문화로 인식하고 있는 과도기적 단계에 있다고 생각되어진다.

더불어 교사 저마다의 수업문화를 이야기하는 제도적 기회를 더욱 부여하려는 전반적인 모습에서 단위 학교에서의 교사 개인이나 학년 내의 학생들의 독특한 삶에 기초해 수행할 수 있는 교육 활동을 위한 프로그램들이 공유될 수 있는 다양한 장(場)을 더욱 펼쳐줄 필요가 있다.

<Table 1>에 제시한바와 같이 다양하게 재구성된 프로그램들이 공유되고 이야기되어 확산될 수 있는 여건과 교사의 자발적 참여 인식 패러다임이 있다면 ‘교육과정 재구성’은 지금의 학교평가 항목으로 여겨져 새 학년도를 앞둔 2월경에 처리해야 하는 성가신 업무에 그치지 않을 것이고, 유행처럼 번져가는 시대적 요구에 단순히 문서화에 그쳐도 된다는 안이한 인식의 패러다임에서 벗어날 수 있을 것이다. 왜냐하면 교육과정을 재구성해야 하는 것은 오래전 Rousseau에서부터 시작하여 Dewey가 정립한 학생의 삶 중심의 교육

철학 속에서 학생과 교사가 교육적 삶을 형성해 가는 과정으로 늘 우리 곁에서 존재해 왔기 때문이다.

<Table 1> Cognitive Paradigm of Curriculum Reconstruction

Classification	Achievement Standard Curriculum Reconstruction Paradigm	Narrative-oriented Curriculum Reconstruction Paradigm
Direction Point	• Establishment of planning centered on standardized projects	• Creating various meanings through minds of teacher-student
Pre-condition	• Achievement standards of the national curriculum	• Narrative of teacher-student
Goal	• Production of curriculum reconstruction through accurate reflection of achievement standards	• The process of meaning formation and interpretation of teacher-student that operates sensitively to complex context
Method	• Integration within and between curriculum • Integration of curriculum and creative activities	• Hermeneutic circle of meaning • Narrative interpretation
Teacher-Learning Perspective	• Empirical • Logical/linear/serial	• Hermeneutically • Dynamic/ cyclical/ recursive
Limit	• Artificial intelligence programs cannot handle all foreseeable contingencies	• The inter-subjectivity issue

## 2. 내러티브를 활용한 교육과정 재구성 방향

인간의 경험에서 사건의 흐름을 좌우하는 내러티브는 교육과정의 영역에서 여러 가지 형태로 관계되어 있으면서 다양한 모습으로 나타난다. 이하에서는 내러티브가 교육과정을 재구성해 나가는데 어떠한 관련성을 가지고 적용될 수 있는지 몇 가지 관점(Kang Hyun-seok, 2005)을 중심으로 논의하고자 한다.

첫째, 수업 내용 혹은 소재로서의 내러티브가 지니는 관련성이다. 예를 들어, 사회과 수업에서 다루는 내러티브의 소재는 수업에 나오는 사실이나 인물과 관련된 이야기인 경우가 많다. 신화나 전설, 설화들이 역사 수업에서 가장 많이 활용되

는 내러티브 소재라고 볼 수 있다. 이야기를 통해 학습자들의 흥미나 호기심을 자극하여 수업에 끌어들이 수 있을 것이다. 무엇보다 시공간의 한계를 벗어나 학습자들의 경험을 학습내용의 소재나 주제로 혹은 역량의 기회로 가지고 온다면 학생들의 흥미나 호기심을 자극하면서 지적인 지식 또한 함께 획득할 수 있게 된다. 또한 이것은 수업 소재로서 교사가 가지고 있는 내용 지식이 변형의 과정을 거쳐서 만들어지는 것이다. 따라서 수업내용으로서 내러티브는 내용교수지식의 성격을 가지고 있다. Shulman(1987)은 내용 지식을 내용교수지식으로 만드는 구성요소로서 네 가지 영역을 제시하고, 이를 다시 크게 교과내용 지식의 영역과 교과내용에 대한 믿음이라는 두 가지 영역으로 구분하고 있다. 이러한 네 가지 구성요소 중 수업내용으로서의 내러티브에 가장 커다란 영향을 주는 것은 가르치기 위한 교과내용 지식 중의 내용 지식과, 교과내용에 대한 믿음이다. 자세한 내용 지식을 가지고 있는 것이 곧 수업내용으로 바뀌는 것이라고 할 수 있다. 여기에는 수업 소재로서의 내러티브에 대한 교사 자신의 해석이 포함된다(Kang Hyun-seok, 2005).

둘째, 내용의 전달 수단이나 방식으로서의 내러티브는 모든 교과에서 가장 일반적으로 흔하게 쓰이고 있다. 교사가 알고 있는 이야기의 내용은 내러티브를 통해 수업내용으로 바뀌는 경우가 많다. 교사는 흔히 수업내용을 전달하는 방식으로 내러티브라는 형식을 사용한다. 여기에서 내러티브는 교사가 알고 있는 이야기나 사건을 수업내용으로 바꾸는 변형도구(transformative instrument)의 기능을 한다. Gudmundsdottir(1995)에 의하면 교사가 알고 있는 이야기들은 내러티브를 통해 내용교수지식(pedagogical content knowledge)으로 변형된다. 즉 교사의 담론으로서 내러티브는 이야기의 내용을 토대로 하여 교사의 해석, 수업관 내지는 학생관 또 이야기를 전달하는 교사의 기법 등이 혼합되어서 나타나는 산물이다. 그러므로 내러티브를 통해 나타난 이야기들은 교사에

의해 선택되거나 혹은 배제되고 변형되면서 새로운 의미가 부여된 이야기들로서, 학생들은 변형의 과정에 포함된 내러티브의 형식에 따라 이야기를 기억하거나 재미를 느끼기도 하고 그것의 의미를 해석하게 된다(Gudmundsdottir, 1995).

셋째로, 인식 도구로서의 내러티브다. 내러티브는 그 속에 담겨 있는 어떤 일련의 사건이나 현상들의 연속적인 상호 관계를 이해할 수 있게 해주는 형식으로, 내러티브가 어떤 현상의 기본적인 인지 도구가 될 수 있는 것은 경험의 흐름을 이해할 수 있게 해주기 때문이다. 내러티브 자체가 사건이나 현상들을 관계 짓는 다양한 방식을 내포하고 있다. 이러한 다양한 방식의 내적 관계의 총체를 하나의 단일한 전체로 나타내는 것이 곧 내러티브인 것이다. 이와 같이 위에서 제시한 내러티브는 다양한 형태로 교과 수업과 밀접하게 관계되어 있다. 학습자를 흥미와 호기심으로 교과 지식에 접근시킬 수 있으며, 어떤 현상의 흐름을 이야기 형식으로 접근함으로써 해당 교과에 대한 이해력과 기억력을 높일 수도 있다. 이것은 실제 수업 현장과의 관련성에도 관계되어 있다. 학습자들이 교과를 이해하는 데 어려움을 느끼고 있는 것은 교과에서 표준적으로 나타내는 연구나 교과 지식이 친숙하지 않거나 너무 구조화되어 있기에 결과를 해석하는 데 문제가 있는 것이다(Kim Han-jong, 1999). 따라서 학습자들에게 익숙한 내러티브를 활용한다면 보다 쉽게 이해시킬 수 있는 것이다.

따라서 학습자들이 교과를 학습하는 데 있어 능동적으로 참여하기 위해서는 일단 학습내용의 전달에서 교과 지식을 좀 더 쉽게 분명하게 이해할 수 있도록 그 의미 전달에 응집성을 가져야 한다. 한 교과 내용의 수업을 마치고 난 다음에 학습자에게 어떤 주어진 소단원의 내용을 직접 서술해 보게 함으로써 교과내용이 전부인양 받아들이는 자세에서 벗어나, 자기의 주관적 입장에서 교과의 서술 내용을 재구성해 볼 수 있다는 자세를 가지게 될 것이다. 또한 학습자가 교과지



식을 얻는 데 있어 무조건 받아들이는 수용자가 아니라 능동적인 참여자가 될 수 있는 많은 기회를 제공해 줌으로써, 교가의 한 단원에서의 학습 목표가 어느 정도 달성되었는지를 측정하여 학습자 스스로가 연구자의 태도를 배울 수 있게 한다.

#### IV. 논 의

본 연구는 최근에 교육학내에서 교수-학습 방법으로서, 교육과정 구성 원리로서, 탐구양식으로 활발한 논의가 진행되고 있는 내러티브와 교육과정 재구성의 실천적 탐색을 통해 내러티브가 교육과정 재구성에 주는 의미에 대해 살펴보았다.

지금까지 우리의 교육문화는 전통적 패러다임적 사고 중심으로 편향되어 있어 과학적 탐구방법에 의한 그 결과에 시선을 두고 강조해왔다. 교육과정 재구성 또한 학교 현장의 모습은 실천되지 않는 무수한 계획들만 학교교육과정에 나타나고 있다. 하지만 서로 간의 소통의 문제가 그 해결이 갈수록 어렵고 많은 문제를 양산해내고 있는 지금의 교육현장의 일련의 모습들은 전통적인 패러다임 사고방식으로는 설명할 수 없는 인간세상의 딜레마, 모순, 복잡성을 다루는 내러티브를 활용하여 학생들의 삶을 해석하고 의미를 이해하며 구성하는 일련의 언어적, 상징적, 정신적 활동이 되는 교육과정 속에 반영할 수 있는 그 방향의 탐색은 중요한 우리들의 과제로 볼 수 있다.

이러한 관점에서 내러티브를 통한 교육과정 재구성의 관점에서 다음 내용을 강조하고 한다.

첫째, 교사들이 실행하고 있는 교육과정 양상은 단지 논리-귀납적 추론, 형식적이고 일관성 있는 인식 체계를 통해서만이 아니라 정서적 감정이입, 상상 등과의 결합을 통해서 나타나는 것이다. 예컨대, 교실에서 교사와 학생이 수업이라

는 시간을 통해 만나는 장면에서 교과서 내용을 이야기 할 때보다 내러티브를 구성하여 자신의 관심과 동기에 따라 사건들을 선택하고 그들을 의미 있는 방식으로 배열하며 그 사건이 발생했던 당시에 했던 생각이나 느꼈던 감정들을 상상한다.

둘째, 학교교육이 단편적인 지식이나 기능 습득에 치중하면서 교사와 학생의 문제, 학생 간의 문제, 교사와 학부모 간에 많은 문제점들이 나타나고 있다. 이러한 현상을 볼 때 ‘무엇을’ 가르치고의 문제만큼이나 ‘어떻게’ 살아갈 것인가에 대한 고민이 필요하며 이 때 중요한 것은 삶에 대한 관심이다. 여기서 의미하는 삶에 대한 관심은 단편적이고 일회적인 삶의 사건이 아니라 삶 전체의 이야기, 즉 우리가 어떻게 살아왔는지에 대한 우리들의 내러티브를 의미한다.

셋째, 내러티브 개념은 나와 타인은 이분법적 대립 관계가 아니라 대화를 통해 서로의 의식을 형성하는 공생적 관계에 있다는 점을 강조한다. 내러티브를 매개로 교육과정을 재구성하는 것은 두 사람 이상의 서로 다른 관점들이 갈등하면서 두 사람 모두 각자의 인식론적 한계를 넘어서 세상을 이해하게 된다. 즉 나와 타인은 서로의 삶의 구성에 함께 참여하는 공동 저자로서 서로의 존재가 공유된다. 내러티브 관점에서 볼 때, 존재한다는 것은 커뮤니케이션을 하는 것이고 내러티브의 구성을 통해서 우리의 의식은 타인의 의식과 관계를 맺으면서 발전, 확장된다. 이는 2015 개정 교육과정에서 강조하고 있는 6개의 역량과도 관련이 있으며 그 역량을 함양하는데도 중요한 역할을 할 수 있을 것이다.

요약하면, 내러티브를 통한 교육과정 재구성은 우리의 삶의 체험의 깊이를 드러내고 그 체험의 의미를 다시 조직하는 힘을 갖고 있다고 말할 수 있다. 교육의 과정이 자기성찰 및 타인과의 소통 과정에서 이루어지는 자기성장이라고 볼 때, 내러티브를 구성하고 공유하는 과정 자체가 이미 훌륭한 교육과정의 총체라고도 할 수 있을 것이다.

## References

- Bruner, J.(1986). Actual mind, possible words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chung Kwang-soon(2015). Confronting with Curriculum Sallimteo
- Coles, R.(1989). The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kang Hyun-seok(2005). In Search of the Possibility and the Development of Narrative Curriculum excluded in Paradigmatic Curriculum System Curriculum Research, 23(2), 83-115.
- Gudmundstrottir, S.(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.
- Kang Sung-mun(2015). A qualitative study based on the elementary school teachers' difficulties of curriculum reorganization. Graduate School of Konkuk University Doctoral Thesis
- Kim Dae-gun, Park Sae-won(2016). The reality of the curriculum subject, rediscovery of teachers Seoul: HAKJISA Corp.
- Kim Han-jong(1999). Construction and Principle of Narrative Construction as a History Lesson Tool Social Studies Education Research, 3, 81-207.
- Kwak Deok-joo(2015). Future Education, Designed by Teacher Education Science History
- MacIntyre, A.(1981). After virtue a study in moral theory. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Polkinghorne, D. E.(1988). Narrative knowing and the human science. New York: State University of New York Press.
- Shulman, L. S.(1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Education Review, 57(1), 1-22.
- Suh Kyung-hae(2009). Teachers' Experience of Reconstructing National Curriculum Curriculum Research, 27(3), 159-189.
- Suh Myung-seok(2016). The Line of Flight of Curriculum Seoul: Book In Forest.

- 
- Received : 31 August, 2016
  - Revised : 05 September, 2016
  - Accepted : 12 September, 2016