조형교육 66집, 2018
Art Education Review, No.66

http://dx.doi.org/10.25297/AER.2018.66.143

미술교육에서 교육적 의사소통에 관한 연구:
고등학교 미술 수업의 대화 분석을 중심으로

A Study on the Educational Communication in Art Education:
Focused on Dialogue Analysis of Highschool Art Class

박세인* ▌김선아**
Sein PARK ▌Sunah KIM

초 록

현대 교육의 목적은 자율적이고 비판적인 인간을 육성하는 것이다. 이를 위한 교육방법으로 학생들이 자기 생각을 말하고 질문하며 서로 이야기를 듣고 생각하는 상호적 대화가 강조되고 있다. 미술교육에서도 자율성과 비판적 사고를 촉진하기 위해 대화를 이용한 감상 교육방법이 도입되었다. 그러나 실제 교육 현장은 크게 변하지 않았다. 본 연구의 목적은 수업 현장의 교사와 학생들의 대화를 분석하여 그 상태를 질적으로 이해하는 것이다. 면밀한 이해가 개선의 발판이라고 보기 때문이다. 먼저 문헌연구를 통해 교육적 대화와 학교 교실 대화의 특징, 미술교육에서 일어날 수 있는 대화에 대해 살펴보았다. 그 후 한 교사가 가르치는 고등학교 1학년 미술 수업을 관찰하고 대화를 수집하여 분석하였다. 그 결과, 교사가 대화에 얼마나 많이 참여하며 어떤 종류의 언어활동을 구사하느냐가 학습자의 대화 주도성에 영향을 주고 있음을 확인하였다. 또 '교사가 수업의 내용과 방향을 정하고 학생은 따른다.'라는 규칙이 교실을 암묵적으로 지배하고 있음을 찾아내었다. 이 연구는 교사 자신과 학생들이 지키고 있었던 암묵적인 규칙과 교사의 비교육적 언어 습관을 인식하게 함으로써 교육적인 대화가 일어나는 수업으로의 전환을 위한 개선 방향을 도출하였다는 데에 의의가 있다.

주제어: 교육적 대화, 대화 분석, 미술 수업, 미술 감상 교육

ABSTRACT

Education today aims to foster autonomous and critical human beings. To achieve the goals, mutual conversation which students speak, ask questions, listen and think about others' opinions is being emphasized as a relevant method. Conversation-based appreciation method has been introduced in art education, but not much has changed in actual classrooms. The purpose of this study is to qualitatively understand the status quo by analyzing actual classroom environment, mainly the conversation between the instructor and student. Characteristics of conversation, in different boundaries from general education, school environments and art education were studied through literature research. Then, conversations in one high school art class were recorded and analyzed. The result showed the instructor's degree of participation and way of speaking influenced students' dialogic participation. It also showed an implicit rule that set the tone of the classroom: 'Instructor decides the course content and method, to which students abide'. The study enabled the instructor to understand more about the classroom, students, and the language habits to make changes for improvement.

KEY WORDS: educational dialogue, dialogue analysis, art class, art appreciation education

이 논문은 박세인(2018). 미술교육에서 '교육적 의사소통'에 관한 연구: 고등학교 미술 수업의 대화 분석을 중심으로. 한양대학교 석사학위 논문을 전반적으로 수정 · 보완한 논문임.

* 제1저자
한양대학교 석사 졸업
seinpark@gmail.com

** 교신저자
한양대학교 부교수
sakim22@hanyang.ac.kr

www.kci.go.kr

I. 서론

수업은 의사소통으로 시작해서 의사소통으로 완성된다고 해도 과언이 아니다. 교사는 의사소통을 통해 학생들에게 지식을 전달하며, 학생은 교사 혹은 다른 학생과의 의사소통을 통해 생각을 주고받는다. 전통적인 교육에서는 지식 전달이 목적이었기 때문에 일방적이고 효율적인 전달 방식이 중요했다. 반면 현대 교육에서는 학습자가 비판적으로 사고하고 주도적으로 배우는 것이 목적이기 때문에 수평적인 관계에서 일어나는 상호적이고 개방적인 형태의 대화를 강조한다(Freire, 1970/2016). 이와 같은 교육의 흐름 속에서 자발성과 비판 능력을 키우기 위해 학습자간 질문과 토론이 중심이 되는 하브루타(Havruta), 학습대화와 같은 교육 방법이 대두되고 있다(전병규, 2017) 미술교육분야에서는 1980년대 뉴욕근대미술관(MoMA)에서 개발된 Arenas의 대화중심 감상법(박휘락, 2016)을 시작으로 미술 작품을 중심으로 한 의사소통과 교육적 대화에 관한 연구가 지속적으로 논의되고 있다(변지은, 2013; 조성인, 2014; 조현정, 2011).

2015 개정 미술과 교육과정에서도 대화를 중심으로 한 미술 수업이 강조되고 있음을 엿볼 수 있다. 교육과정은 표현 영역에서 교사가 학생이 탐색한 소재를 주제로 발전시킬 수 있도록 지도할 것을 제안하며, 표현을 구체화하기 위한 정보 수집과 활용을 강조하고 있다(교육부, 2015). 이와 같은 과정에서 일어나는 교사와 학생 사이의 대화는 표현 주제를 형성하고 표현 방법을 창의적으로 발전시키는 데에 효과가 있다(박휘락, 2013). 감상 영역에서도 질의응답, 토의, 토론 등의 교수학습 방법이 제안되고 있고, 이를 통해 학습자가 작품의 가치를 비판적으로 판단하는 능력과 타인의 생각을 이해하며 존중하는 자세와 소통하는 능력의 향상이 기대된다(교육부, 2015). 하지만 연구에 따르면 학생들이 실감하는 학교 미술 수업은 여전히 표현 수업을 중심으로 운영되고 있으며 실제 대화 없는 수업으로 진행되는 경우가 많다(김미남, 2013). 따라서 2015 개정 교육과정에서 강조한 것과 같이 학습자가 참여하고 주도하는 수업으로 개선하기 위해 수업에서의 대화를 보다 심층적으로 탐구하여야 할 것이다.

본 연구는 이제까지 교실 내 의사소통이 교수학습 '방법' 혹은 '도구' 정도로 축소되어 적용되었으며, 교사와 학습자의 대화가 가지는 의미, 특히 미술 수업 내에서 갖게 되는 대화의 의미에 대한 심층적인 이해가 부족하다는 문제의식에서 출발하였다. 원미은과 임부연(2015)은 수업에서 수용, 공감, 경청 등과 같은 대화기술을 기술로만 활용할 때 대화가 도구적으로 전락될 수 있음을 지적하며, 풍요로운 대화를 위해서는 대화의 원리와 특성을 이해하는 것이 중요하다고 주장한 바 있다. 이러한 맥락에서 본 연구는 미술 수업 안에서 나타나는 대화 자체에 귀를 기울이고, 그 안에서 일어나는 교사와 학생의 상호작용과 이를 주도하는 기제를 분석하는 것을 목적으로 삼았다. 이를 위해 먼저 현대 학교 교육에서 의사소통이 갖는 의미와 미술교육에서 대화가 갖는 특성을 고찰하였다. 보다 실제적으로 대화의 양상을 파악하기 위해 대화 분석 방법을 활용하여 고등학교 교사의 수업 안에서 교사는 무엇을 어떻게 말하며, 학생은

www.kci.go.kr

무엇에 대해 어떻게 반응하는지 관찰하고 대화의 내용과 구조를 분석하였다.

본 연구의 세부 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 현대 학교 교육의 목적은 무엇이며 그것을 성취하는데 있어서 의사소통은 어떤 관련성을 갖는가? 둘째, 학교 미술교육에서 일어나는 대화에는 어떤 유형이 있으며, 각 유형의 대화를 통해 학생들이 배우는 것은 무엇인가? 셋째, 현장 미술 수업 중 일어나는 실제 대화의 패턴과 양상은 어떠하며 이런 현상의 원인은 무엇인가? 본 연구의 결과는 미술교육에서의 대화에 대한 보편적이고 일반화된 지식을 제공하는 데에 있어 한계를 가질 것이다. 하지만 무의식적, 의식적으로 이루어지는 교사와 학생의 대화를 분석의 대상으로 삼아, 실제적으로 이루어지고 있는 미술 수업을 비판적으로 읽고 비평할 수 있는 기초 자료를 제공한다는 점에 의의가 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교육과 의사소통

Cooper와 Simonds(2007/2010)에 따르면 교육은 의사소통을 통해서 진행될 뿐만 아니라 의사소통 그 자체라 할 수 있다. 이는 학습자와 교사가 의사소통을 통해 서로 관계를 맺고, 그 관계를 기반으로 또 다시 의사소통을 과정삼아 교육의 목표를 완성시키기 때문일 것이다(이정표, 이주영, 권동택, 2012). 또한 의사소통을 통해 교육이 완성되기도 하지만, 동시에 교육을 통해 학습자가 의사소통 능력을 배우기도 한다. 이때 의사소통은 의사(意思) 즉, 생각이나 뜻이 소통(疏通)할 수 있도록 막힘이 없어 상대편에게 잘 통함을 뜻한다(전광진, 2014). 의사소통은 2명 이상의 참여자의 존재와 그 사이 대인관계를 전제로 하며, 여기에서 참여자들은 화자가 되기도 하고 동시에 청자가 된다(전숙경, 2009). 이 과정에서 참여자들 사이에 오고 가는 것이 메시지이다. 이때 메시지는 단순하게 오가는 것이 아니라 특정 채널에 담기고, 물리적, 심리적 방해요소의 영향을 받으며, 상대의 피드백에 반응하게 된다(Hills, 1986/1987). 결국 의사소통은 참여자의 상호성을 기반으로 서로의 목적과 환경에 영향을 주고받으면서 의미를 소통하는 행위이다. 따라서 학교에서 일어나는 미술 수업 대화를 이해하려면 일반적인 교육의 목적, 학교가 가지는 제도로서의 목적 그리고 미술교육의 목적에 대한 이해가 선행되어야 한다. 이에 먼저 교육적 의사소통의 특성과 학교 교육 안에서 대화의 특징을 논의하고, 이어서 미술의 특성과 미술교육의 목적에 따른 대화의 특성을 살펴보고자 한다.

1) 교육적 의사소통의 특성

의사소통의 형태와 내용은 그 의사소통의 목적에 영향을 받는다. 같은 맥락에서 교육현장에

www.kci.go.kr

서 사용되는 의사소통은 교육 현장의 목적에 따라 그 양상이 결정되며, 학교에서 이루어지는 공식적 의사소통은 학교 제도의 목적에 영향을 받는다고 할 수 있다(박용익, 2003). 현대 교육의 목적은 다양하게 규정될 수 있으나, 여러 학자들은 전달된 가치를 중심으로 자율성과 비판 능력을 증진하고 고유한 인격을 추구하는 것을 교육의 목적으로 본다. 예를 들어 Peters(1966/2003)는 교육을 가치 있는 것을 전달하는 과정으로 보고, 학습자가 스스로 배우며 변할 수 있는 가능성을 극대화하는 과정으로 정의한 바 있다. Whitehead(1967/2007)는 교육의 목적 가운데 하나로 학습자가 자발적으로 능력을 개발(self-development)하는 것을 삼았으며, Freire(1998/2000)는 외부의 강요와 억압에 '왜 그러한가?' 질문하며 '의식하는 존재로서의 인간'을 키우는 것을 목표로 삼았다. Gadamer(2000/2004)는 성장하는 세대가 스스로 자기의 부족함을 극복할 수 있는 힘을 길러주는 것을 교육의 목적으로 보았다. 즉 현대 교육의 본질은 개인이 스스로 발전하도록 자극함으로써, 스스로 문제를 해결할 수 있으며 세상을 적극적으로 인식하고 비판하는 인간으로 성장하도록 돕는 것이라고 요약 할 수 있다.

위와 같은 목적을 성취하는 의사소통을 '교육적'이라고 전제할 때, 교육적 의사소통의 특성을 전숙경(2009), 허영주(2014), Young(1992/2003)의 논의를 바탕으로 진실성, 상호성, 의도성, 개방성 네 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 모든 교육적 대화는 진실성을 가지며 그것을 통해 형성된 관계를 기초로 한다. 이때 진실성은 타인과 소통할 때 자신을 솔직하게 드러내는 것을 의미한다. 이를 통해 교육의 내용이 오갈 수 있는 사람 간의 '관계'가 형성되며 그 사이에 '신뢰'가 만들어 질 수 있다. 즉 교육 상황에서 대화의 진실성은 학생과 교사 간, 학생과 학생 간에 신뢰 관계의 형성을 가능케 하는 속성이다. Noddings(1994)는 신뢰관계를 토대로 일어나는 진실성 있는 대화가 교육적 대화의 시작이라고 주장한 바 있다. 왜냐하면 상호 신뢰가 전제되었을 때 서로 존중할 수 있고 솔직하게 반응할 수 있으며 편안하게 질문할 수 있어서, 생각을 탐색하고 확장해나갈 수 있는 토대가 마련되기 때문이다.

둘째, 상호성은 의사소통에 참여하는 이들이 서로를 주체적인 존재로서 인정하고 존중하는 것을 의미한다(Young, 1992/2003). 사람들은 이런 상호존중을 기반으로 자유롭게 의견을 교환하고 상호작용할 수 있다(전숙경, 2009). Hutchins는 대화의 상호성에 대해 "그것(대화의 문명)은 모든 사람에게 독립적인 판단을 간직하게 한다. 그러므로 자신의 판단을 타인에게 강제하는 특권을 인정하지 않는다."고 하였다(신득렬, 2003, p.136 재인용). 즉 상호성은 모두가 동등하다는 것을 전제로 한다. 상대에게 자신의 잣대를 일방적으로 강제하고 통제하려는 것은 상대를 동등하게 여기지 않는 것이므로 상호성에 위배된다. 학습자는 존중 받는 대화를 통해 자신이 주체로서 인정받고 스스로 삶의 의미를 만들어 내는 존재가 된다(Gadamer, 2000/2004; Mollenhauer, 1983/2005). 따라서 이러한 상호성은 대등한 의사소통, 인격적 태도, 배려와 관련이 있는 속성이다.

셋째, 수업에서 일어나는 의사소통은 교육적 의도성을 가지고 있다. 교사는 교육적인 의도

www.kci.go.kr

로 수업을 설계하고 그 의도를 학습자에게 공유하기도 하고 숨기기도 한다. 종종 교사는 학습자의 상태를 가늠하여 책략적으로 질문을 던진다(전숙경, 2009). 여기에서 중요한 것은 교사가 교수행위에 있어 어떤 의도를 가지는가에 따라 의사소통의 성격이 달라질 수 있다는 것이다. Harbemas(1981/2006)는 언어 사용을 성공 지향적 성격과 이해 지향적 성격으로 구분하였다. 만약 교사가 대화를 자신이 정한 결론으로 유도한다면 그것은 닫힌 대화이며 성공 지향적이다. 하지만 교사가 제시하는 근거와 설명을 통해 학습자들의 동의가 자발적으로 형성되며, 교사가 자신의 결론만 강요하지 않고 유연한 태도를 취한다면, 이 의사소통은 근본적으로 이해 지향적 성격을 띤다고 할 수 있다(전숙경, 2009). 이때 중요한 기준은 교사가 의사소통을 통해 상대를 설득할 수도 있으나 반대로 자신도 설득될 수 있다는 유연한 입장을 가지고 있는가이다(Harbemas, 1981/2006). 이와 같이 교육적 의사소통은 교육하고자 하는 의도성이 존재하며 그 의도의 성격에 따라 의사소통의 상호성이 결정됨을 알 수 있다.

마지막으로 개방성은 상호성을 바탕으로 한 의사소통의 결과적 특성이다. Gadamer(2000/2004)가 이야기한 바와 같이 개방성이 지켜지는 대화는 타인이 자신보다 탁월한 견해를 지닐 수 있다는 전제 위에 이루어진 대화이다. 교육적 대화는 비효율적인 수업의 가능성이라는 위험에도 불구하고 개방성을 지키려 한다. 그 이유는 학습자가 개방적 대화를 통해 주체가 되는 경험을 할 수 있기 때문이다. 이는 Dewey(1916/2007)가 의사소통을 단순히 나눔과 전달이 아니라 참여와 공유를 통한 창조라고 강조한 것과 맥락을 같이 한다. 개방성이 확보된 대화에서 학습자는 주체로서 생각을 이야기하고 질문한다. 또 상대를 주체로 존중하여 경청하고, 경청을 통해 자신의 생각을 수정, 확장, 재구성하는 과정을 경험한다. 이는 강제적, 억압적인 교수법으로 인해 지식이 표면적으로 입력되는 것이 아니라 내면적이고 주체적인 앎이 생성됨을 뜻한다.

2) 학교 내 의사소통의 특징

박용익(2003)이 학교를 언어화된 제도라고 명명한 것 같이 읽고, 쓰고, 말하기는 학교 교수학습의 전반을 이룬다. 수업에서 일어나는 대화 중 가장 대표적인 것은 교수학습을 전제로 하여 학교에서 고유하게 일어나는 수업 대화이다. 이것은 보통 교사가 학생 모두를 상대로 하는 집단적 의사소통으로 강의나 질의응답 등의 형태를 띤다. 이창덕, 민병곤, 박창균, 이정우, 김주영(2010)은 수업대화가 일상 대화와 다른 특징을 가지고 있음을 강조하면서, 이를 <표 1>와 같이 분류한 바 있다. 먼저 수업대화는 1:1 대화를 추구하지만 한 교사가 여러 명을 상대하는 환경적 제약 때문에 전반적으로 다수를 상대로 한 집단 대화가 된다. 또 수업대화는 아이들의 반응에 따라 즉흥적으로 진행되지만 대부분 치밀하게 준비되고 계획된 것이다. 교사는 학생의 지식을 구성을 돕기 위해 의도적으로 질문하고 반응하며 그러한 과정이 대화가 된다. 현실적으로 교사와 학생은 지식과 사회적인 힘의 차이로 불평등하지만 평등한 대화를 지향한다. 이렇게 상충하는 가치가 양립하는 수업 대화의 특징은 학교가 보수적인 사회화와 진보적인 개혁

www.kci.go.kr

을 함께 시도하고 있는 상황에서 당연한 결과일지 모른다. 이 모든 대화는 교사와 학생들 간의 친밀성과 신뢰성을 바탕으로 일어난다. 교사는 학생들과 신뢰를 쌓고 안내하지만, 또 한순간 객관적으로 학생을 평가해야하는 역할을 맡는다. 수업 대화의 이런 특성들은 교사와 학생 사이의 역학관계와 학교가 가지는 제도적 역할에 의해 만들어진다.

〈표 1〉 수업 대화의 특성

출처 : 이창덕 외(2010)에서 재구성

특성	설명
준비되고 계획된 자연대화	교사는 교수/학습을 위해 치밀하게 계획하고 준비한다. 대화는 즉흥적으로 대응해야하는 경우가 발생한다.
1:1 대화를 지향하는 집단 대화	교실현장에서는 1대 다 대화의 특성을 갖는 집단 대화가 전반적으로 일어난다. 교사는 개인수준에 대응할 수 있는 1:1 대화, 소집단 대화를 지향한다.
공개적이며 비공개적인 대화	수업 대화는 누구나 보고 들을 수 있는 공개성은 가진다. 실제 현장에서는 수업 장학이나 공식적인 수업이 아니면 학급 수업은 공개되지 않는다.
평등대화를 지향하는 불평등 대화	제도 교육에서 사회적 강제성과 교사와 학생의 힘과 지식의 차이로 인해 교사와 학생의 관계는 불평등하다. 교사는 학생을 인정하고 평등하게 대화하려고 노력한다.
의미 구성 과정을 중시하는 대화	수업 대화 속의 질문과 대답을 통해 학생들은 의미를 구성한다.
관계 형성 기반으로 하는 대화	수업 대화는 친밀성과 신뢰성을 바탕으로 이루어진다.

위의 표에서 볼 수 있는 바와 같이 수업 대화는 교과 내용이나 지식 전달을 넘어선다. Noddings(1994)는 일상적이고 친밀한 대화가 가능해야 고차원적인 교육적 대화로 확장될 수 있다고 주장하였다. 같은 맥락에서 허영주(2014)는 교육을 중심으로 일어나는 탐구, 교수, 논쟁과 같은 대화 이외에도 Buber의 진실한 대화, Burbules의 일상적 회화 등을 교육적 대화로 인정하였다. 왜냐하면 학생들은 일상적 대화 과정에서 각자의 진실을 다루고 있으며, 상대방의 말을 경청하고 반응하여 자신을 표현함으로써 타인과 상호작용하는 방법을 배울 수 있기 때문이다.

2. 미술교육과 대화

미술 표현 수업에서 학생이 가장 먼저 마주하는 질문은 '무엇'을 표현할 것인지, 즉 주제를 설정하는 일이다. 이 과정에서 학생들은 '나는 무엇을 표현하고 싶은가?' 스스로에게 묻고 답한다. 이에 대해 박휘락(2013)은 미술 결과물이 나오기까지의 전 과정 속에서 끊임없는 대화가 존재한다고 하였다. 이러한 내적 탐구는 타인과의 적극적인 의사소통을 통해 다양한 형태로 드러나며 명료화된다. 이창림(1996)이 사람마다 경험, 상상력, 직관의 스펙트럼이 다양하기 때문에 저마다 다른 자신만의 진실을 추구한다고 지적한 바와 같이, 미술교육에서의 대화는

www.kci.go.kr

상호작용을 통해 자신만의 관점을 발견하고 추구하는 과정이라 할 수 있다. 다음에서는 미술 수업에서 대화가 가지는 특성을 '학생과 학생 사이의 대화'와 '교사와 학생 사이의 대화'로 나누어 논의하고자 한다.

1) 학생과 학생 사이의 대화

미술 수업 중 학생과 학생 사이의 대화는 다양한 상황에서 일어난다. 학생 간 대화는 주제를 공유하며 표현하는 과정에서 또는 결과를 함께 감상, 비평하며 개인의 생각을 표현하는 기회가 주어지는 경우 일어난다. 김이경(2009)이 관찰한 소그룹 프로젝트 수업에서는 학습자들이 동료 학습자에게 작품의 의도와 표현 간의 관계에 대해 묻는 경우 혹은 그림을 그리다가 학습자들 사이에 문제가 발생했을 때 대화가 진행되었다. 이에 관해 김이경(2009)은 대화 중에 질문을 통해 궁금함이 전달되고, 때로는 상대방의 생각이 바뀌기를 바라는 마음도 전달되었다고 보았다. 또한 이 연구에는 대화가 끊기지 않고 진행되는 시간이 있는 반면 대화가 한동안 없는 침묵의 순간이 나타나는 등 역동적인 대화의 모습이 포착되었다.

미술 감상과 비평 수업에서도 학습자 간 대화가 나타난다. Feldman은 '언어를 통한 비평'을 강조하였는데 이는 언어, 대화를 통해 각자가 발견한 것을 공유하고 확인할 수 있다고 보았기 때문이다(류지영, 2014, p.153 재인용). 2015 개정 미술과 교육과정(교육부, 2015)에서 교수학습방법으로 제안하는 작가 인터뷰나, 작품 재해석을 통한 전시 프로젝트와 같은 활동은 진행 중에 학습자들이 동료 학습자에게 자신이 느끼고 생각하는 것을 말로 표현하고 작품에 대해 궁금한 것이나 상대방의 생각에 대해 질문하는 과정을 포함한다. 이 때 학습자는 상대방의 생각을 듣고 자신의 생각을 다양한 관점에서 반성하여 자신의 의견과 해석을 수정하는 기회를 가질 수 있다.

이렇게 미술 수업 시간에 일어나는 학생 간 대화는 학생 내적 대화와는 다른 교육적 의미를 갖는다. 학생 간 대화는 상호작용을 통해 개인의 생각을 확장하는 경험을 가능하게 하며, 타인의 질문, 피드백, 반응에 대응할 수 있는 소통능력을 함양시키는데 도움을 준다. 특히 미술을 주제로 한 대화는 말로 표현하기 어려운 상징과 기호를 언어로 소통하고 이해해야 하기 때문에 다른 교과와는 다른 경험을 제공한다(박휘락, 2013). 또 미술은 표현이든 감상이든 활동의 결론이 정해져 있지 않다. 학생 개개인은 각각 다른 미적 취향을 가지고 상이한 아름다움을 추구하는 존재이다. 따라서 이들이 모여서 공동 작업을 하고 느끼고 생각한 바를 이야기 한다는 것은 수학이나 과학 문제를 푸는 과정보다 훨씬 역동적일 수 있다. 미술 수업에는 정해진 답이 없기 때문에 학생들이 자기 생각을 주장하기 편안한 환경이 된다. 또한 대화 중에 학생들은 서로 부딪히고 의견을 조율하는 과정을 겪게 된다. 이러한 역동적인 학생 간 대화를 통해 나와 다름을 인정하고 새로운 생각을 함께 찾아가는 모습을 배울 수 있다.

www.kci.go.kr

2) 교사와 학생 사이의 대화

시각적 사고 전략(Visual Thinking Strategies, VTS)은 학생들의 생각을 촉진하기 위한 교사와 학생 간의 대화를 강조한 미술교육 방법의 대표적인 예다. VTS는 작품과 학생, 학생과 학생 간의 대화를 조직화하여 미술 비평을 유연하고 역동적인 탐구 과정으로 승화시키고자 한 방법이다(박휘락, 2016). 그 과정을 통해 관찰력, 의사소통, 비판적 사고력을 키우는 것을 목적으로 한다. VTS는 '그림 속에 어떤 일이 있어나고 있습니까?', '무엇을 보고 그렇게 생각했습니까?', '그 밖에 당신이 발견한 것은 무엇입니까?'라는 3가지 질문을 중심으로, 대화를 이끈다. 이때 학생들의 의견을 수용하고 종합하여 상향적인 변용을 촉진하는 교사의 역할을 강조한다(Yenawine, 2013). 이와 같이 미술 시간 교사와 학생간의 대화는 감상 교육에서 효율적이고 깊이 있는 비평을 위한 유용한 방법으로 제시되고 있다.

감상 영역에 비해 표현 수업에서 교사와 학생간의 대화는 같은 비중으로 연구되어 오지 못하였다. 하지만 Lowenfeld와 Brittain(1947/2008)은 미술 표현의 과정에서 나타나는 아이들의 행동과 이야기에서 무엇이 필요한지 잘 관찰하여 그들의 필요를 읽고 창의적으로 지도해야 하는 교사의 역할에 관하여 언급한 바 있다. 그들은 교사가 아이들의 마음을 움직이는 질문을 던지며 자신의 경험을 구체화할 수 있도록 대화를 통해 학습자를 도와야 한다고 역설하였다. 하지만 교육 현장에서 아동의 창의성을 이끌어내기 위한 교사와 학생 간의 대화가 이상적으로 일어나는 것은 아니다. 원미은, 임부연, 김현령(2014)의 연구에는 다수의 아이들과 제한된 시간 내에 정해진 만들기 과제를 진행해야하는 방과 후 미술교사와 아동의 대화가 등장한다. 이 대화에는 수업을 계획대로 이끌어가려는 교사의 노력이 지배적이고 그에 대응하는 아동들의 다양한 발화가 뒤섞여 있다. 교사는 교사대로, 학습자는 학습자대로 들어주는 사람 없이 독백하는 상황이 관찰되었고, 교사가 학습자의 질문에 적당한 피드백 없이 무시, 회피, 칭찬의 전략을 사용하여 수업을 이어갔다고 보고하고 있다. 이처럼 교사가 동기를 부여하거나 주제를 발전시키기 보다는 수업을 통제하기 위해 대화를 사용한다면 비교육적인 효과를 나타낼 수 있다.

반면 표현 수업에서의 교사와 학습자간 대화가 교육의 질을 향상시킬 수 있음을 보여준 연구도 있다. 김이경(2009)은 교사와 학습자 간에 긴밀한 대화를 촉진한 상황에서 학습자의 표현의 변화를 관찰하고 분석하였다. 이 때 학습자들은 대화를 통해 함께 공유할 수 있는 주제를 정하고, 제작 활동 후 각자의 표현에 대해 비평적으로 감상하며 문제점을 발견하고 함께 대안을 모색했다. 또한 감상한 내용을 반영하여 여러 차례 다시 표현하는 작업을 하였다. 이 연구 속 대화에는 학습자의 발문과 교사의 발문이 고르게 나타난다. 교사는 수업 중에 학습자 사이 감정적 문제를 풀기 위해 질문을 이용하여 대화의 기초를 다지기도 하고, 학습자의 의견이 나오면 그것에 대해 다시 질문하여 탐구를 촉진했다. 이처럼 교사가 학습자와의 대화를 존중하고 탐구적 발문을 통해 학습자를 자극하고 동기부여 하였을 때, 학습자간 대화도 탐구적으로 진행되며 표현 결과에도 영향을 미침을 알 수 있었다.

www.kci.go.kr

이상과 같이 미술 수업에서 학습자들은 동료 학습자와의 대화를 통해 자발적으로 탐구하고, 상호작용을 통해 생각을 확장하는 등 주체적으로 배울 수 있다. 또 교사가 학습자의 의견을 수용하고 사고의 탐구와 발전을 도우려는 의도를 가진다는 것은, 학습자가 교사와의 대화를 통해 자신의 한계를 깨고 나올 수 있는 자극을 받고 더 폭넓게 생각할 수 있는 기회를 가질 수 있다는 점에서 교육적 의의가 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 대화 분석

언어학적 대화 분석은 1960년대 독일에서 '입말'을 분석하기 시작하면서 시작되었고, 미국에서는 비슷한 시기 민족방법론과 사회학적 배경을 가진 '담화(conversation)' 분석이 시작되었다(Brinker & Sager, 1989/2009). 당시 담화 분석은 언어학적인 관점보다는 사회학적 관점에서 대화가 어떻게 조직되는지, 의미는 어떻게 구성되는지 등에 초점을 두었다. 이후 Austin과 Searle은 '화행'에 집중하여 화자를 중심으로 한 말의 기능을 연구하기 시작하였고, 화행의 연속체 모형이 연구되면서 대화 분석에 관한 연구가 이어지게 되었다(박용익, 2003). 박용익(2010)이 제시한 대화 분석의 목표를 통해 대화 분석의 방법론적 성격을 이해할 수 있다. 첫째, 대화 분석을 통해 사회생활 속에서 사람들의 다양한 모습과 사회 구성원들의 시대정신, 의식 구조를 밝힐 수 있다. 둘째, 사회 구성원들이 의식하지 못한 채 사용하고 있는 대화 원리와 구성 규칙, 구조, 전개 과정 등을 밝힘으로써 대화에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있다. 셋째, 특정 상황에서 표현 방법과 규칙 등이 어떤 실질적인 의미를 갖는지 해석할 수 있다. 넷째, 대화의 원리, 규칙, 조건, 구조, 전개 과정 등에 대한 이해를 토대로 사회 구성원들의 의사소통 능력을 향상시킬 수 있다. 이처럼 대화 분석을 통해 대화의 유형과 구조적 특성을 밝히는 것뿐만 아니라, 대화가 실제 어떤 기능을 하고 구성원들에게 어떤 의미를 가지는지를 탐구할 수 있다.

모든 대화 분석은 자료를 수집하는데서 시작한다. 분석할 대화를 자료화하는 데에는 녹음이나 필요에 따라 녹화 과정을 거친다(송경숙, 2004; Rymes, 2009/2011). 대화가 소리로 수집되면 분석을 위해 소리 자료를 규정된 규칙에 따라 문자 기록 자료로 바꾸는 전사 과정을 거치게 된다. 이러한 단계를 통해 분석 자료가 문자화되면 분석자는 상호작용 내용에 더 쉽게 접근하고 분석할 수 있게 된다. 전사 자료가 확보되면 그 후 분석 방법은 연역적 혹은 귀납적 방법으로 나뉜다(박용익, 2010). 연역적 방법은 연구자가 분석할 대화에 대한 '이상적 대화 원형' 모델을 먼저 구축하고, 실제 대화에서 나타나는 대화 유형을 이 모델과 대비하여 차이에 대한 이유나 조건을 찾는 방식이다. 귀납적 대화 분석은 실제 대화를 분석함에 있어 선행 지

www.kci.go.kr

식과 분석 대상에 대한 전제를 배제한 채 관찰 중에 반복적으로 나타나는 동일한 형태와 규칙성을 발견하고 이를 해석하는 과정으로 이루어진다. 이와 같은 대화 분석의 결과는 현재 특정 기능을 하고 있는 대화에서 아직 밝혀지지 않은 전제 조건과 배후 관계를 규명할 수 있다는 점에 의의가 있다(Brinker & Sager, 1989/2009; Rymes, 2009/2011).

2. 연구절차

1) 연구 대상

본 연구에서는 미술 수업에서 나타나는 다양한 형태의 대화를 수집하고자 표현 수업의 정리 단계에서 학생들이 작업한 작품을 감상하는 활동을 연구 대상으로 삼았다. 이에 서초구에 소재한 공립 고등학교에서 진행된 Y교사의 수업 일부를 관찰하고 녹취하였다. A고등학교는 한 반이 평균 30여명으로 구성되어 있으며, 남녀 공학이지만 성별에 따라 반이 구분되어 있었다. 수업을 담당한 Y교사는 6년차 미술 교사로서 교육대학원에 재학하며 대화와 집단 지성과 관련한 주제로 논문을 쓰는 등 학습자의 대화를 촉진하는 방안에 대한 관심을 가지고 있었다.

연구 대상인 수업은 포토그램(photogram) 표현 수업으로 '미술 문화' 과목의 수행 평가 중 영상 매체 표현에 해당하는 수업이었다. 또한 해당 학교에서는 학생 참여 중심의 수업 모형을 모색하기 위한 수업 연구를 진행하고 있었는데, 본 연구의 대상이 된 수업이 Y교사의 연구 수업이었다. 수업은 미술실에서 이루어졌으며 3~5명이 조를 이루어 한 책상에 모여 앉는 형태로 수업이 진행되었다. 연구 대상 수업 일시와 수업에 참여한 학습자에 대한 정보는 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 연구 대상 수업 일시 및 학습자 정보

관찰일시		2017.6.7		2017.6.9		2017.6.12		2017.6.14	
학급		1-1	1-10	1-3	1-5	1-7	1-9	1-2	1-6
인원	남				22	20			19
	여	25	25	24			25	23	

2) 자료 수집 및 분석

본 연구에서는 2017년 6월 7일부터 6월 14일에 걸쳐 8반의 수업을 비참여 관찰을 통해 관찰하였다. 비참여 관찰은 관찰자가 관찰 현장에 있으나 대상의 활동에 참여하지 않고 관찰하는 것으로, 학습자와 교사의 대화에 미치는 영향을 최소화하기 위한 방법이다(Creswell, 2013/2015). 자료 수집에는 세 개의 녹음기가 사용되었다. 초기 모둠 책상에 녹음기를 배치하였으나 학생들이 녹음기에 과민하게 반응하며 통제가 어려워져서 오히려 대화 자료가 수집되지 않았다. 그 결과 녹음기를 모두 작품이 전시된 교실 앞 쪽 공간에 배치하여 작품 가까이에서 이루어지는 학습자 간의 대화를 중점적으로 수집하였다. 교사가 순회 지도를 할 때에는 중

www.kci.go.kr

앙 마이크를 가지고 다니면서 대화를 녹음하였다. 이때 교사는 녹음기를 펜처럼 손에 들고 다니거나 주머니에 넣고 다녔다. 모둠별로 교실 앞에 나와서 발표할 때는 마이크를 이용해서 발표하는 학습자의 목소리가 작품 전시 장소에 있던 녹음기를 통해 수집되었다. 이 때 모둠 발표에 대한 다른 학습자의 질문을 받거나 발표자의 질문에 대답하는 학생의 목소리는 교사가 녹음기를 가지고 취재하듯 하여 목소리를 담았다. 녹음 결과 교사가 가지고 다니며 수집한 녹음 파일에 대부분의 대화가 가장 명료하게 녹음되었다. 따라서 이 녹음 파일을 중심으로 1차 전사 후, 다른 녹음 파일을 들으며 추가 수정하였다. 이러한 과정으로 전사된 자료는 총 A4지 170장 분량이 되었다.

본 연구는 귀납적 분석 방법을 사용하였으며 반복적인 대화의 패턴을 코딩하고 범주화하는 과정으로 진행되었다. 본 연구의 대화 분석 관점은 Sinclair와 Coulthard(박용익, 2010, p.148 재인용), Rymes(2009/2011)의 대화 분석을 위한 질문들을 중심으로 도출하였다. 도출된 세 가지 분석 관점은 ① '대화의 참여와 주도 형태', ② '말하는 이의 의도성', ③ '상호 간 암묵적 규칙'이다. 이에 따라 <표 3>과 같이 세부 분석 질문을 설정하고 대화 자료에서 반복적으로 나타나는 대화 양상에서 그 질문에 대한 답을 찾아 코딩하는 방식으로 분석이 이루어졌다.

〈표 3〉 대화 분석을 위한 각 범주별 질문

선행 연구		분석 질문
Sinclair와 Coulthard (박용익, 2010)		서로 연속하는 발화들이 어떻게 관련성을 갖는가? [①, ②] 대화의 주제들이 어떻게 도입되며 종료되는가? [①, ②] 말하는 사람과 듣는 사람의 역할이 어떻게 교체하는가? [①, ②, ③] 누가 대화를 조종하는가? 조정은 어떻게 이루어지는가? [②, ③] 대화 참가자는 상대방을 어떻게 조종하는가? [②, ③]
Rymes (2009/2011)		누가 질문하는가? [①, ③] 누가 대답하는가? [①, ③] 발언 행위를 지배하는 당연시되는 상호작용적 규칙은 무엇인가? [①, ③] 발언행위 내부의 전형적 연결체는 무엇인가? [①, ③] 누구의 경험이 포함되는가? [②, ③] 누가 배재되는가. 왜 그렇게 되었는가? [②, ③] 그 연결체는 어떻게 기능하고 있는가? [②, ③]
분석 관점		본 연구에서 적용한 세부 질문
①	대화의 참여와 주도 형태	대화에 교사와 학생의 참여패턴은 어떠한가? (누가 말하고 답하는가, 전형적인 대화연결체 구조는 무엇인가) 대화는 누구에 의해 이끌어지는가? (주제들이 어떻게 도입되며 종료되는가? 화자와 청자의 역할은 어떻게 교체되는가?)
②	말하는 이의 의도성	교사의 발언은 어떤 유형을 가지는가? 교사의 발언은 어떤 기능을 하는가? 학생의 발언은 어떤 의도를 가지고 있는가?
③	상호간 암묵적 규칙	상호작용적 규칙은 무엇인가? (누가 대화를 조종하는가? 조정은 어떻게 이루어지는가?)

www.kci.go.kr

Ⅳ. 미술 수업 대화 분석

앞에 소개한 세 가지 범주에 따라 수집된 수업 대화를 분석하였을 때 다음 세 가지의 주제가 도출되었다. 첫째, 대화의 주도성과 관련하여 학생의 양적인 대화 참여도에 따라 화제가 변화한다는 점과 교사의 지도 형식이 교사 주도적 대화와 관련이 있음을 발견할 수 있었다. 둘째, 수업 대화 속에 교사의 교육적 의도와 함께 그것과 별도로 학생들의 의도가 상존하고 있음을 알 수 있었다. 셋째, 교실 대화 전반에 걸쳐 교사가 설정한 수업 방향과 지시를 학생이 따른다는 규칙을 교사와 학생 모두 암묵적으로 인정하고 있음을 알 수 있었다.

1. 대화 점유율과 대화 주도 형태

대화의 주도성과 관련된 1차 분석은 교사와 학습자의 대화 점유율, 대화의 주제, 수업 활동과의 관계의 세 가지 측면에서 이루어졌다. 전사된 대화에서 반복적으로 등장하는 표현과 구조를 선별하여 대화 양상을 22가지로 분류하였고, 이에 따른 말차례 비중을 분석하였다. 그리고 대화의 화제가 이 말차례 비중의 차이에 따라 어떤 추이를 나타내는지, 수업의 흐름과 활동에 따라 말차례 비중이 어떻게 달라지는지를 살펴보았다.

1) 대화를 양적으로 주도하는 자가 화제도 주도한다

본 연구에서는 교사의 말차례 비중이 100%인 교사의 일방적인 발언부터 교사가 개입하지 않은 학습자들 간의 대화까지 교실 대화를 5개의 단계로 분류하고 <표 4>와 같이 각 단계별 대화 방식과 화제를 분석하였다.

〈표 4〉 교사의 말차례 비중, 대화 방식, 화제 관계 분석

교사 말차례 비중	대화 방식	기능	화제
100%	• 교사 발언 – 학생 침묵/청취	수업 안내	• 수업 방법 소개 • 과제 제출 안내
66%	• 교사 질문 – 학생 대답 – 교사 평가 / 피드백	토의 지도	• 학생의 감상 방향에 대한 질문 • 교사가 제안하는 감상 방향 • 작품에 표현된 내용과 방법에 대한 의문
50%	• 교사 질문 – 학생 대답 • 학생 질문 – 교사 대답 • 학생 발언 – 교사 반복	상황 파악, 전달	• 결석, 출석 현황 파악 • 수업 활동 방식 확인 • 발표한 내용 전달 위한 반복
10~33%	• 학생 발언 – 학생 반응 (부분적인 교사 끼어들기)	자발적 감상, 관심사 공유, 관계 형성	• 수업과 관련된 예상 밖의 질문 • 수업에서 떠오른 자기문화 • 수업주제에서 이탈한 수다

www.kci.go.kr

교사 말차례 비중	대화 방식	기능	화제
0%	• 학생 발언 – 학생 반응	자발적 감상, 관심사 공유, 관계 형성	• 작품에 대한 반응, 평가 • 작품의 주제, 표현방법 궁금함 • 학생들의 관심사 • 수업주제에서 이탈한 수다

교사가 일방적으로 이야기하는 대화방식에서는 교사가 설정한 수업 내용이 화제가 되었고, 교사의 대화 점유율이 66%가 되는 대화방식은 '교사 질문 - 학생 대답 - 교사 피드백'의 전형적인 수업 대화 형태를 띠었으며 교사가 제안하는 감상 주제가 질문의 주제가 되어 대화 내용이 교사가 제시한 범위 안에 머물렀다. 특히 작품을 감상하는 대화에서 교사와 학생 둘 중 어떤 쪽의 말하기 비중이 높으냐에 따라 감상의 방향이 달라지는 것을 알 수 있었다. 감상 관련 대화에서 교사의 대화 참여가 클 때에는 교사가 요구하는 이야기가 주로 진행되었고, 반대로 학생의 대화 참여 비중이 높을 때에는 학생들의 궁금증과 관심에서 출발하여 감상이 진행되었다. 마지막으로 교사가 대화에 적게 참여하거나 빠져있을 때, 학생들은 자기 문화를 드러내고 자기 이야기를 전개했다. 이와 같이 '발언의 횟수'를 기준으로 한 대화 참여 정도, 대화의 양적 주도 양상을 기준으로 대화를 분석했을 때, 실제 대화를 양적으로 주도하는 사람이 화제를 주도하는 것을 발견할 수 있었다.

2) 교사가 '지도' 할 때 대화는 교사 주도가 된다

다음으로 교사가 계획한 수업의 흐름과 활동이 말차례 비중과 어떤 관련을 가지는지 살펴보았다. 연구대상 수업은 학생들이 자신과 동료 학습자의 작품을 조별 활동을 통해 감상하는 수업이었다. 이를 위해 교사는 먼저 학습자들이 자유롭게 개별적으로 감상할 수 있는 시간을 주었고, 후에 감상한 것에 대해 조별로 모여 대화하고, 마지막으로 조별 대표가 나와서 발표하는 세 개의 활동으로 수업을 설계하였다. 각 단계에서 나타난 대화에서 말차례 비중과 화제를 기준으로 <표 5>와 같이 교사 주도 / 중립 / 학생 주도로 분류하여 분포를 살펴보았다.

이 분석 결과를 2가지 측면에서 요약할 수 있다. 첫째, 모든 감상 단계에서 학생 주도적인 대화가 나타났다. 자발적인 작품 감상 내용, 자기평가와 반성, 수업과 관련된 개인적인 이야기 그리고 수업 밖의 사변적 내용이 섞여있었으며 교사가 개입을 줄이고 학생들이 자유롭게 활동하도록 두었을 때 더 활발하게 일어났다. 둘째, 교사는 조별 토의와 발표 단계에서 '토의 지도'라는 형식으로 대화에 개입하였고, 그에 따라 교사가 주도하는 대화가 진행되어 대화 내용이 영향을 받았다. 조별 감상 대화 단계에서는 교사가 순회지도 시 학생을 지목하여 질문하였고 학생의 답에 대해 교사가 재해석하고 평가하며 대화가 마무리되는 양상을 보였다. 교사가 화제를 결정하고 전환하며, 말차례 순서를 결정하고 대화를 진행하는 이러한 양상은 조별 발

www.kci.go.kr

표 단계에도 나타났다. 발표의 주체는 학생이었지만 교사는 학생의 발표 내용이나 발표자의 질문을 청중에게 다시 정리하여 전달함으로써 발표 절차에 적극적으로 개입하였다. 또, 학생의 발표에 대해 추가 질문을 하거나 재진술하며 발표를 마무리하였다. 이러한 교사의 개입은 발표가 매끄럽게 진행되도록 도왔다. 하지만 교사의 질문에 따라 이야기의 흐름이 결정되었고 교사가 대화의 결론을 진술하는 등, 배움의 주체가 과연 학생이었는가를 반성해 볼 때 학생이 배움에서 소외될 수 있는 한계를 분명히 가지고 있었다. 교사의 '지도' 형식의 개입이 배움의 주도성을 학생에게서 제한하는 요소가 될 수 있었다. 이는 교사에게 학생이 배움을 주도하도록 돕기 위해 개입의 양을 어떻게 최소화하며, 개입한다면 교사가 어떤 방식의 대안적 방식을 채택하여야 하는지에 대한 고민이 필요함을 보여준다.

〈표 5〉 수업 흐름에 따른 대화 양상 분포 분석

감상 활동	교사주도 대화	중립적 대화	학생주도 대화
개별 감상		[상황 파악] 학생이 교사가 이미 지시한 내용에 대해 다시 묻고 교사가 대답한다.	[자발적 감상, 관심사 공유, 관계 형성] - 자기작품에 대해 자기평가를 실시한다. - 친구 작품에 대해 서로 질문하고 이야기하고, 작품과 관련된 관심사에 대해 이야기한다. 교사가 가끔씩 끼어든다. - 잡담 등장 시 교사가 수업과 관련 있는 이야기를 하도록 지도한다.
조별 감상 대화	[토의 지도] - 교사가 지명, 질문하여 말을 시킨다. - 교사가 수업 활동의 예시를 제시한다. - 교사가 학생의 대답을 재해석하여 결론짓거나, 학생의 대답에 이어 질문한다. - 학생이 교사의 해석에 수긍한다. - 교사가 화제를 전환한다.	[상황 파악] 학생이 교사가 이미 지시한 내용에 대해 다시 묻고 교사가 대답한다.	[자발적 감상, 관심사 공유, 관계 형성] - 자기작품에 대해 자기평가를 실시한다. - 친구 작품에 대해 서로 질문하고 이야기하고, 작품과 관련된 관심사에 대해 이야기한다. 교사가 가끔씩 끼어든다. - 잡담 등장 시 교사가 수업과 관련 있는 이야기를 하도록 지도한다. - 학생이 교사가 예상하지 못했던 질문을 던지고 함께 탐구한다.
조별 발표	[토의 지도] - 교사가 학생의 대답을 재해석하여 결론짓거나, 학생의 대답에 이어 질문한다. - 학생이 교사의 해석에 수긍한다. - 교사가 화제를 전환한다.	[전달] 교사는 발표한 학생의 말을 반 전체에게 그대로 전달한다.	[자발적 감상, 관심사 공유] - 학생들 끼리 작품과 관련된 관심사에 대해 이야기한다. 가끔씩 교사가 끼어든다. - 학생이 자신의 말에 대한 교사의 평가를 수정한다.

2. 대화에 담긴 교사와 학생의 의도

일반적으로 수업 대화는 교사의 교육적 의도를 반영하는 동시에 학생의 이해, 참여 등에 대한 다양한 의도를 드러낸다. 본 연구 결과 드러난 대화의 의도성 측면을 교사와 학생의 입장에서 재구성할 때 다음과 같이 분석될 수 있다.

www.kci.go.kr

1) 교사는 원활한 수업 진행과 학생들이 활발하게 이야기하기를 바랐다

수업 대화 전반에서 교사는 학생들을 지명하여 질문하고 학생의 반응을 정리하며 화제를 정리하는 등 다양한 방식으로 대화에 개입하여 대화를 이끌었다. 본 연구에서 관찰한 수업 대화에서 교사의 질문 내용과 반응을 취합하였을 때 교사의 의도를 크게 두 가지로 정리할 수 있었다. 첫째, 교사가 설계한 수업지도안에 입각하여 수업을 진행하려는 의도이고, 둘째, 학생들의 대화 참여를 도우려는 의도이다.

교사가 자신의 수업지도안 대로 수업을 진행하려는 의도는 교사가 수업을 시작하면서 학습목표와 수업 활동을 설명하는 것에 가장 먼저 드러났다. 수업이 전개되면서 교사는 학생들에게 자신이 계획한 수업지도안에 입각하여 활동을 안내하고, 활동의 예시를 반복적으로 제시하였다. 교사는 순회 지도를 통해 학생들에게 적절한 질문을 던지고 학생들의 반응을 정리하여 대화의 내용이 자신의 수업 의도에서 벗어나지 않도록 이끌었다. 이 수업이 처음 시도해본 연구 수업이었던 만큼 교사는 매 차시마다 시행착오를 겪었으며 학생들의 반응을 반영하여 다음 수업 시 자신의 발문과 지시를 더욱 구체적으로 수정하였다. <표 6>에 이 수업이 처음 진행된 10반에서 교사의 안내와 네 번째 진행된 5반 수업의 안내가 비교되어 있다. 처음 교사는 일반적인 설명과 질문만 던졌으나, 네 번째 수업에서는 교사가 이전 수업에서 나왔던 구체적인 예를 반복적으로 학생에게 제공하는 것을 알 수 있다(밑줄 부분 참고). 그 결과 구체적인 안내가 없었던 초반 수업에서는 학생들이 비교적 자유롭게 감상을 진행했으며 발표 내용과 방식이 조별로 큰 차이를 보였고, 교사의 수업 안내와 지시가 구체적이었던 후반 수업에서는 여러 조의 발표가 그 형식과 내용면에서 교사가 제시한 틀 안에서 유사하게 진행되었다.

〈표 6〉 교사의 수업 안내 비교

10반 수업 안내	5반 수업 안내
선택한 작품들이 어떤 작품들인지 그리고 왜 그 작품들이 마음에 든다고 생각했었는지 친구들과 자유롭게 이야기하도록 할 겁니다. 그 다음에 모둠 조에서 발표자를 하나만 정해주세요. ... (중략) ... 그다음에 작품에 대해서 궁금한 점까지 ,궁금한 점이 있을 경우에는 별도로 포스트잇에 체크를 해주시고 마지막에 발표할 때 발표자가 직접 제작자를 찾아서 질문하고 대답을 듣는 시간까지 갖도록 하겠습니다. 발표 및 질의응답까지 하고 이번시간을 마치도록 하겠습니다. 자 그럼 지금부터 바로 자유롭게 감상을 시작할건데요. 감상토크에서 선생님이 어떤 내용으로 이야기를 해봤으면 좋겠는지 몇 가지 적어봤어요.(질문 6가지 PPT에 제시) 그러니까 여러분들이 이런 것들을 생각하시면서 작품을 보시면 좋을것 같습니다.	어떤 좋은 점이냐면 여러분들이 작품을 감상하시면서 이 작품은 '좀 괜찮다'라고 생각해서 쓰셨을 거에요. '좋다'라고 생각한 이유를 한 번 이야기해 주시면 됩니다. 여러분들 친구들하고.'나는 이런 작품들이 좋았어.' *예를 들어서 어나는. 나는 이렇게 대상이 선명하게 찍힌 작품이 좋았어. 뭘 찍었는지 명확히 알 수 있었던 게 좋았을 수도 있구요. 어떤 친구들은 잘 찍히지는 않았지만...(중략)... 작품 안에서 어떤 주제를 표현했는지 알 수 있을 때 더 그 작품이 좋아 보일 수도 있구요. 또는 작품의 색감만을 볼 수도 있구요. 또는 이런 식으로 OHP필름이라든가 다양한 재료를 사용했을 때 작품에 매력을 느낄 수도 있습니다.* 네,'어떤 작품을 좋다.' 라고 느꼈는지 좋은 점에서 한번 이야기해주시구요. ... (중략)... 마지막은 '내가 이 작품에 대해서 궁금한 점이 있어.' *얘가 왜 이렇게 표현했는지도 궁금하고. 재료가 뭘로 사용했는지도 궁금했을 수 있고, 이 질감 표현이 어떻게 이렇게 나왔는지* 궁금할 수도 있어요. 그런거에 대한 궁금증을 번호를 적고 질문을 해주시면 되겠습니다.

www.kci.go.kr

살펴본 바와 같이 교사는 수업 내내 수업지도안을 고수하고 있었다. 동시에 교사는 학생들이 대화에 참여하게 하기 위해 노력했다. Y교사는 학생들이 말하고 싶은 것을 가지고 대화에 참여하도록 돕는 모습을 보여주었다. 교사는 수업 내용에서 이탈한 학생들의 화제를 무시하지 않았고 피드백하였다. 팬심, 드라마, 만화, 영화 등 학생들이 제시하는 개인적인 화제를 경청함으로써 학생들이 자기 관심사를 통해 교육적 대화에 참여하기를 기대했다. 또한 교사가 계획한 수업 의도에서 벗어나는 질문도 수용하고 함께 해결해가는 모습을 보여주었다. 아마 이것은 교사가 지난 몇 년간 대화를 이용한 감상 교육에 관심을 가지고 있었으며 대화의 효용을 인지하고 있었기 때문일 것이다.

하지만 위와 같이 완전히 열린 대화를 위한 교사의 노력보다 자신이 설계한 수업이 원활하게 진행되는 방향 안에서 학생들이 더 말하게 하려는 교사의 노력이 양적으로 많이 발견되었다. 진행을 원활하게 하기 위해 좋은 평가를 주겠다는 조건을 통해 발표를 유도하거나, 말하지 않은 학생들을 지명하여 말을 시키고, 화제를 전환하여 더 많은 학생들에게 발언 기회를 주었다. 학생들이 교사의 기대만큼 말하지 않았을 때, 학생들의 대화가 교사의 기대에서 멀어질 때, 교사는 그 대화의 방향을 수업 목표로 근접시키기 위해 다양한 시도를 한 셈이다.

교사가 구사한 언어활동을 분석했을 때 교사의 의도를 더 명확히 파악할 수 있었다. 연구자는 Y교사의 발언을 류지영(2015)이 정리한 교사의 대화 지지 언어활동에 대한 분류를 사용하여 추이를 살펴보았다. <표 7>에는 교사의 언어활동을 대화 전체에 대해 적극적 관계를 만드는 활동과 각각의 발언에 대해 수용적 관계를 만드는 활동 두 범주로 구분한다. 그리고 각 범주는 9가지의 구체적인 언어활동으로 구성된다. Y교사의 발언을 이 분류를 바탕으로 분석하였을 때, 교사는 학생들의 개별 발언에 대해 내용을 확인하고 반복하며 재진술하거나 이유를 묻고 칭찬하며 격려하는 언어활동을 다양하게 활용함으로써 학생의 각각 발언에 대해 수용적 관계를 적극적으로 만들었다. 반면 대화 전체와의 관계 측면에서 살펴보았을 때는 대화 주제에 대해 확산적으로 사고하게끔 돕거나 발상의 전환을 야기하는 대화의 역동성을 돕는 언어활동은 없었다. Y교사가 주로 사용한 언어활동은 류지영(2015)이 수업을 마무리할 때 주로 사용한다고 꼽은 해설과 정리 활동이었고, 화제 전환 활동도 생각을 심화하거나 다면적인 시각을 제시한다기보다는 더 많은 학생들에게 발언 기회를 주기 위해 활용하고 있었다.

Y교사는 이러한 대화 지지 언어활동을 활용함으로써 물리적 시간의 제약이 있는 어려운 상황에서 최대한 다수의 학생들이 대화에 참여할 수 있게 하는 데에 노력을 기울였다. 실제 수업 중 교사는 각 조별 순회지도에서 2분 남짓 되는 시간동안 4-5명이 이야기하도록 이끌어냈다. 하지만 수업 대화는 교사의 해설, 정리, 화제전환이 등장할 때마다 흐름이 끊기고 분절되었다. 이와 같은 대화의 분절은 작품을 표현하고 감상하면서 가졌던 생각이 깊이 있는 탐구로 발전하는 것을 어렵게 한다(김창식, 1999). 따라서 Y교사의 대화 활동이 학생의 대화를 양적으로 확보하였으나 질적으로는 교육적 탐구를 저해하였음을 알 수 있었다.

www.kci.go.kr

〈표 7〉 Y교사가 사용한 대화를 지지하는 언어적 활동 분석

		교사가 대화를 지지하는 언어적 활동	
		대화 전체에 대해 적극적 관계 만들기	개개 발언에 대한 수용적 관계 만들기
Y교사의 언어 활동	사용	화제의 전환, 해설, 정리	확인, 반복, 재진술, 추가, 발언의 근거, 칭찬, 격려
	사용하지 않음	열린 질문, 사고를 위한 조언, 발언의 다양화, 흔들기, 대화를 위한 초점화, 논점의 정리	관심 표현, 동의
수업 대화에 미친 영향		이야기가 더 확장되거나 깊이 있게 탐구되는데 도움이 되는 발언보다 정리하고 화제를 전환하는 발언이 주로 사용되면서 많은 학생들에게 발언의 기회가 주어졌다. 대화는 단절되는 경향을 보였다. 교사의 의견을 추가하여 재해석하고 교사가 대화를 정리하는 경향이 발견되었다.	학생들의 발언에 대해 반복하여 확인하는 작업을 통해 이야기가 많은 청자에게 전달되었으며, 칭찬과 격려로 학생들이 더 많이 말하도록 유도하였다.

결론적으로 수업 대화에서 교사는 자신이 설정한 주제와 결과물을 만들어가는 방향으로 대화를 진행하였고 개입하였다. 부분적으로 교사가 학습자의 발언을 수용하며 상호성을 지키려고 노력하였으나, 정해진 방법과 결론을 지키려는 교사의 의도가 전제되었기 때문에 대화의 개방성은 제한되었다. 이는 교사로 하여금 학습자가 자발적으로 탐구하는 교육적 대화를 유도하려면 어떤 의도를 가져야하는가에 대한 심층적인 고민이 필요함을 보여준다. 교사의 의도가 어떤 것이냐에 따라 대화의 상호성과 개방성이 결정되기 때문이다.

2) 학생은 자신의 이야기를 하고자 한다

수업 대화에는 교사의 의도와 별도로 20명 이상의 개별적인 학생들의 의도가 함께 공존하였다. 녹음 자료에는 개별 감상 단계와 조별 감상 단계 내내 끊임없이 학생들의 대화가 존재했다. 교실에서는 동시에 여러 학생들이 말하고 있었기 때문에 상대방이 잘 듣게 하려면 큰소리로 말해야하는 상황이었다. 3개의 녹음기를 통해 수집한 학생들의 목소리는 그 중 극히 일부였다. 시끄러울 정도로 대화가 활발히 이루어지는 상황을 통해 학생들이 쉼 없이 자기를 표현하고 있었다는 사실을 추측할 수 있다. 수집된 대화에서 학생들의 질문과 반응을 취합하여 학생들이 표현하려고 했던 의도를 두 개의 주제로 도출하였다. 이 두 개의 주제는 마치 반대의 성향을 띄는 것 같은데 첫째, 자기 생각을 이야기하고자 하는 모습과 둘째, 수업에 무관심하고, 수업 참여를 거부하며 회피하는 모습이다.

먼저 학생들은 교사의 안내 이전에 작품을 보고 감탄하고 궁금해 하며 서로 질문하고 답하는 모습을 보였다. 자기 작품에 대해서도 잘된 점과 아쉬운 점 등을 이야기하였다. 또한 작품에 대해서도 미술 수업 밖 자기 문화나 삶의 관심사를 소재 삼아 대화를 진행하였다. 학생들이 말을 하지 않을 것이라는 우려와 달리 교사가 없는 곳에서 오히려 더 능동적인 대화가 진

www.kci.go.kr

행되었다. 대화 양식은 진지하고 조곤조곤 나누는 대화부터 교실을 돌아다니면서 큰 소리로 자기 작품을 홍보하는 것까지 다양한 양상을 띠었다. 감상과 관련된 학생들의 화제는 <표 8>과 같이 교사가 계획하고 제안한 화제와 차이를 보였다. 교사는 추상적인 표현 결과에 대한 개인마다 다른 작품에 대한 평가, 취향이라는 화제를 제안하고 그에 대해 말하도록 개입하였다. 그리고 타인의 작품에 대해 질문하고 대답할 수 있는 장을 열어주었다. 이때 학생들은 교사가 제시한 미적 취향에 대해서 교사가 개입했을 때에는 대화를 나누었지만 학생들끼리 남았

〈표 8〉 수업 대화 중 감상 관련 화제 비교

화제의 주체	화제	대화 예
교사가 화제 제시, 학생들의 소극적 대응	[작품을 평가하는 관점] • 어떤 작품이 가장 맘에 들었는 지, 혹은 아쉽게 느껴졌는 지와 그 이유	교 사: 자 어떤 작품들이 좋은 작품들이라고 느꼈어? 제훈이. 제 훈: 어..... 뚜렷한 느낌. 교 사: 뚜렷하게 상이 찍힌 거? 아무래도 포토그램 특징이 사진적인 특징이 있으니까 찍힌 거를 위주로 제훈이는 본거 같네? 그리고 건희는? 건 희: 주제가 잘 안보이면은 좀 그래요. 교 사: 주제가 좀 흐릿해서 뭔지 잘 모르면 그 작품이 매력적이지 않게 느껴지는 거구나. 진우는 어땠어? 진 우: 음... 개성있는 교 사: 개성있는거. 어, 제훈이랑 진우는 보는 관점이 다르네
교사가 화제 제시, 학생들의 적극적 반응	[타인 작품에 대한 의문] • 작품의 표현 재료, 방법 • 작품의 소재, 주제	학 생5: 잘했다. 학 생6: 개 잘 그렸지? 학 생5: 이거 진짜 잘했어. 이거 칠하는 거 여기 어떻게? 학 생7: 붓으로 칠했어. 학 생5: 야 이거 뭐 이렇게 대고 칠했어? 학 생7: 응 대고 칠했어. 학 생6: 사진같다 학 생5: 진짜 사진같이 나왔다.
학생들의 화제 제시, 교사의 적극적 반응	[자기 작품에 대한 반성] • 자기 작품 주제 • 자기 작품 표현 결과에 대한 궁금함 • 자기 작품 표현에서 부족한 점 [기법에 대한 의문] • 포토그램 기법에 관련한 의문	학 생1: 선생님 제 꺼 뭔가 더러워진 거 같은데? 학 생2: 그러게? 왜? 교 사: 노란색 국물 나왔지? 학 생1: 네 교 사: 충분히 안닦여서 그래 학 생1: 아~ ... (중 략) ... 교 사: (다른 친구 작품에 대해) 궁금한 점도 한 쪽에 모아서. 질문을 할 걸 생각해주시면 좋을 거 같애요. 이거는 어떤 작품에서 궁금한 건지가 넘버링이 써져있어야 그 작가한테 물어볼 수 있겠죠? 학 생1: 아~ 어떤 작품이 궁금한지? 난 포토그램에 대해 궁금한 건지 알고... 교 사: 포토그램에 대해서 궁금한 점도 있어요, 연우? 어, 어떤 거? 학 생1: 이거 파란색만 되나요? 교 사: 아 그렇지. 학 생1: 까만색도 되나? 하얀색도 되나? 교 사: 자 이거 한번 얘기해보자.

www.kci.go.kr

을 때는 다른 화제에 대해 더 중점적으로 이야기를 나누었다. 학생들이 자발적으로 발의한 화제는 나와 타인의 작품의 내용, 주제, 표현 방법에 대한 것이었다. 학생들은 교사가 제공한 질의응답 시간을 이용해서 다른 친구들이 무엇을 어떻게 표현했는지에 대해 중점적으로 이야기를 나누었으며, 특히 자기 작품에 대한 반성과 친구들의 작품에서 어떻게 독특한 표현이 되었는지 적극적으로 묻고 이야기하였다.

더불어 학생들은 감상 수업의 맥락과 동떨어진 자신들의 관심사에 대해 이야기하였다. 이때 교사는 학생들의 발언을 수용하고 반응하였으나 교사의 개입이 있고 난 후에 대화가 시들해지거나 소재에 대한 대화가 진전되지 않았다. 하지만 학생들이 자신의 관심사에 대해 적극적으로 이야기하려는 모습을 지속적으로 관찰할 수 있었다. 이런 대화 양상을 통해 학생들에게 자기를 표현하고자 하는 욕구와 자기 생각을 말하고자하는 욕구가 내재되어 있음을 파악할 수 있었다.

동시에 일부 학생들은 '수업을 피하거나 참여하고 싶지 않은 의지'를 노골적으로 드러냈다. 자신의 작품에 대한 제작 의도에 대해 교사나 발표자가 질문했을 때 '그냥 했어요.', '몰라요.' 등으로 대답하며 표현 과정에서 고민하지 않았음과 함께 자기를 설명하고 싶지 않은 의지를 드러냈다. 수업에 마지못해 참여하거나 말하고 싶지 않은 학생들은 대부분 침묵하였으므로 녹취자료에 목소리가 등장하지 않다가 교사와 동료 학습자의 질문으로 인해 대답해야하는 상황에 놓이게 되었을 때에만 목소리를 들을 수 있었다. 이와 같은 학습자의 수업 회피, 침묵과 같은 수업 비참여, 수업 거부는 여덟 반에서 모두 발견되었다.

앞에서 학생의 의도에 대해 밝혀진 두 가지 주제는 스무 명 남짓의 학생들 각각의 의도가 아니라 여덟 반에서 반복되어 나타난 의도이다. 학생들이 자기에 대해 말하고 드러내고자 하는 의도와 수업 참여를 피하고 상황을 모면하여 자기를 숨기려는 내면의 의도가 대화에 드러나고 있었다. 이렇게 드러나는 학습자의 의도, 욕구는 교육적 대화의 기초가 되는 진실성과 관련지어 생각할 수 있다. 학생들이 교사의 의도와 기준에 맞추어 자신의 속내를 숨길 때 교사는 수업이 원활하게 진행되고 있다고 생각할 수 있다. 반면 학생이 솔직하게 자기를 표현할 때 교사의 의도와 충돌하고 긴장과 갈등이 생긴다. 즉 이러한 갈등은 학생이 솔직하게 자기를 드러내고 표현한다는 것을 반증하며, 이렇게 드러나는 학생들의 이야기는 교육적 대화가 일어나는데 좋은 원동력이 될 수 있기 때문에 교사는 이러한 점을 긍정적으로 고려하여야 한다. 이러한 분석 결과는 교사에게 학습자가 드러내고 있는 그들의 의도와 그 속의 진실을 어떻게 수업으로 연결시킬 수 있을지에 관한 보다 진지한 탐구가 요구됨을 보여준다.

3. 학생과 교사가 모두 따르고 있는 숨겨진 규칙

이제까지 대화 분석을 통해 교사의 개입 정도와 개입 방식이 대화의 주도성에 영향을 주는

www.kci.go.kr

것을 확인하였다. 따라서 교사가 어떻게 개입을 최소화하고, 개입 시 어떤 방법을 사용해야 할지에 관한 문제를 제기하였다. 또 수업 대화에서 교사의 수업지도안을 매끄럽게 진행하려는 의도가 탐구적 대화를 유도하려는 의도를 앞질렀음을 발견함으로써 교사는 과연 어떤 교육적 의도를 설정해야하는가에 대한 근본적인 질문을 제기하였다. 그리고 학습자가 수업 대화 가운데 솔직한 속내를 드러내었을 때 그것을 교사가 교육적으로 어떻게 활용할 수 있을지에 관한 심층적인 연구가 요구됨을 제안하였다. 이러한 분석은 교사가 '어떤' 교육적 의도를 가지고 '어떻게' 전략적으로 개입할 것인가에 대한 논의를 촉발하였다고 볼 수 있다.

이러한 실질적이고 구체적인 변화를 도모할 수 있는 분석 결과와 더불어, 본 연구에서는 수업에 참여하는 학생과 교사가 모두 지키고 있는 암묵적인 규칙을 밝히고자 하였다. 이는 학습자와 교사 사이에 명시되지는 않았지만 대화의 내용과 상호작용 패턴에 숨겨진 의미를 분석함으로써 파악할 수 있었다. 밝혀진 규칙은 '교사가 수업의 방법과 내용을 제공하고, 학습자는 교사가 제공한 기준에 따른다.'는 것이다. 이것은 학교에서 당연시되며 익숙하게 여겨질 법한 규칙이며 학교 제도가 가지는 특수한 규칙이다. 하지만, 미술 수업에서 이러한 규칙이 어떤 모습으로 작동하고 있는지 세밀하게 살펴보는 것은 의미가 있을 것이다.

교실 대화 속에서 학생들이 어떻게 수업활동 방법과 감상 내용에 대해 교사의 기대에 맞추어 행동하고 있었는지 순차적으로 논의하고자 한다. 먼저 수업 중에 감상 토크나 발표를 진행할 때 학생들은 그 방법을 교사에게 묻고 교사는 방법을 제시하였다. 학습자는 '(종이에) 몇 번 작품 이렇게 써요?'. '한 작품씩 찍고(선택하고) (감상)하는 거에요?', '선생님, (종이) 두 번 접어요?', '선생님 이건 써도 되는 거예요?'와 같이 활동의 구체적인 방법을 묻고 확인하였다. 학생들이 활동의 주체가 자신이라고 판단했다면 이러한 질문은 자신에게 던졌을 것이다. 학생들이 수업 내용에 대해 교사에게 질문하는 행동을 통해 학생들이 수업 활동을 자신이 아니라 교사가 결정해야 하는 것임을 가정하고 있음을 알 수 있었다. 교사는 이런 질문에 대해 수업이 어떻게 진행되어야 하는지, 활동은 어떻게 해야 하는지 친절하게 답을 제시하였다. Y교사 또한 활동 방식을 설명함으로써 교사에게 수업의 주도권이 있음을 자연스럽게 인정하고 있었다. 학생의 질문에 교사가 답하면서 수업의 주인이 교사라는 생각은 더 공고해지고 있었다.

수업 방법과 더불어 감상의 내용면에서도 학습자는 교사가 제시한 기준에 따라 감상을 진행하였다. 학습자는 자기 작품에 대해 이야기하고 싶었고, 포토그램 작업 방법이 결과물과 어떤 연관성을 가지는지 궁금해 했지만, 결과적으로 학생들 자신의 관심사는 유보시키고 교사가 제공한 세 개의 주제에 대해 발표하였다. 또한 교사가 학생의 반응에 대해 교사의 의견을 덧붙이면서 원래 학생의 의도가 다르게 해석되는 경우가 자주 관찰되었는데, 이 때 단 두 번의 경우 이외의 모든 학생들은 교사의 재해석을 인정하거나 침묵으로 승인하였다. 이것은 감상의 면에서 학습자가 자기 생각보다 교사의 생각을 따르고 있음을 보여준다.

이렇게 학생들이 교사의 평가 기준에 맞추어서 수업에 임하는 것은 교실에 존재하는 전형

www.kci.go.kr

적이고 암묵적인 규칙일 수 있다. Atkinson(1966/2007)은 교사와 학생 모두 가르치고 배우는 관행 속에서 어떤 특정 현상을 정상으로 간주하고 다른 현상은 비정상으로 간주함으로써 일정 규칙에 익숙해지며 교사와 학습자가 각자 교실에서의 정체성을 형성한다고 하였다. 그는 교사와 학생간의 관계가 '숭배적'일 수 있다고 진단했다. 이는 교사는 '(지식/기술을) 알고 있다고 가정하는 주체', 학생은 '대개 지식이 부족한 사람'으로 여겨지기 때문에 교사는 학생에게 학생이 원하는 지식과 기술을 소유한 권위 있는 사람이 된다는 뜻이다. 교사는 지식과 기술을 소유함과 동시에 학생을 평가하는 위치에 있다. 이때 학습자는 교사의 평가에 따라 어떤 학생의 결과물은 높게 평가되고 어떤 학생의 결과물이 그렇지 않은지를 학습하며 더 높게 평가받는 것이 가치 있다고 판단하고 그것을 추구한다(Atkinson, 1966/2007; 정옥희, 2007). 미술이 답이 정해져있지 않은 교과임에도 불구하고 학습자는 자신의 감정과 생각에 충실하기보다 교사의 판단과 평가 기준에 맞추어 표현과 감상 활동을 진행할 수 있다는 것이다.

살펴본 바와 같이 교실 안에서 암묵적으로 지켜지고 있는 '교사가 배움의 방향을 정하고 학생이 그것을 따르는' 규칙은 지식의 불균형이 만든 교사의 권위, 평가자로서의 교사의 위치, 학생의 인정받고자 하는 경향에 영향을 받아 만들어졌다고 볼 수 있다. 그 원인이 어떠하든 자기 의도보다 교사의 의도를 파악하려 하고 그것에 자신을 맞추는 아이들은 결국 그 배움의 주인이 되지 못한다. 수업이 학생의 자기 주도성에 역행하는 규칙에 지배되고 있음을 확인한 이상, 수업의 변화를 위해서는 이 규칙을 반전시키는 시도가 필요함을 알 수 있다. 먼저 '교육의 의도와 목적은 교사가 설정하되 학생들이 수업의 내용과 방법을 정한다.'라고 수업 방침을 바꾸어볼 수 있다. Finkel(2000/2010)이 제안 한 바와 같이, 교사가 학습자의 학습 욕구를 이끌어 낼 수 있을만한 감상 대상이나 문제 상황 등의 큰 방향만 제시하되 나머지는 학생들에게 맡기는 것이다. 이렇게 수업의 근본 전제가 변하면 그에 따라 교사의 의도가 학생 주도를 위해 수정되고, 대화 속에서 누가 어떤 질문을 하고 어떻게 대답해야 하는가에 대한 판단 기준도 바뀔 것이다. 이와 같이 이러한 수업의 암묵적인 규칙을 이해하고 그것을 바로잡는 과정이 향후 미술 수업 개선에서 중요하게 다루어져야 할 것이다.

V. 결론

현대 교육은 학습자의 자기 주도성과 비판성 함양이라는 목표 아래 상호적이고 개방적인 대화를 강조한다. 미술교육에서도 감상과 비평 영역을 중심으로 대화 중심의 수업이 연구되고 시도되고 있다. 하지만 미술교육 현장에서 수업 대화는 교육적 가치를 풍성하게 발현시키며 활용되기 보다는 교수 방법의 일환으로 축소되어 다루어지고 있다. 본 연구에서는 실제 미술 수업에서 교육적 가치가 극대화되는 대화를 지향하기 위해 학교에서 일어나고 있는 대화의 특

www.kci.go.kr

수성, 교육적 대화의 본질과 원리 그리고 대화와 미술과의 관계를 이론적으로 고찰하였다. 이러한 이론적 고찰을 바탕으로 미술 수업 중 일어나는 교사와 학생간의 대화를 대화 분석 방법을 통해 분석하였다. 분석 결과를 토대로 교사와 학생은 무엇에 대해 어떻게 말하고 반응하는지에 관하여 논의하였다.

문헌 연구 결과 교육의 본질적 목적은 자율성과 비판 능력을 키우는 것으로, 이 목적을 달성하기 위해 의사소통은 자신을 솔직하게 표현하며 서로를 존중하고 어느 한 사람이 결론을 주도하려고 하지 않아야 한다는 점을 밝혔다. 하지만 사회 제도인 학교는 사회 변화를 꾀하되 동시에 사회의 가치를 보수적으로 전달해야 하기 때문에 학교 수업 대화 속 교사는 이미 결론지어진 지식을 가르쳐야 하는 경우가 많았다. 또 평가와 성적이라는 요소에 의해 학생들이 자유롭고 솔직하게 표현하기보다 평가 기준에 맞추어 표현하기 쉽다는 사실을 알 수 있었다. 학교가 가지는 특수한 한계와 별도로 미술교육 영역과 대화의 관계를 살펴보았을 때, 표현과 감상 영역 모두에서 내적 대화와 타인과 상호작용하는 대화가 일어나며, 이를 통해 자발적인 탐구가 가능하며 개인적 생각의 지평을 확장시킬 수 있다는 것을 확인하였다.

앞의 문헌 연구에 이어 실제 고등학교 미술 수업시간에 일어나는 대화가 교육적 대화의 특성인 진실성, 상호성, 개방성을 얼마나 반영하고 있는지, 수업 대화가 학생들의 주체적 배움에 대해 무엇을 시사하는 지에 관해 귀납적 대화 분석법을 사용하여 분석하였다. 분석 결과를 대화 주도성, 화자의 의도, 대화의 암묵적 규칙 이렇게 세 가지 주제로 논의하였다. 첫째, 대화 주도성 관점에서는 학생의 대화 참여도가 높을수록 대화의 화제가 학생들의 관심사 중심으로 진행됨을 확인하였다. 또 교사의 개입 정도와 더불어 개입 형태에 따라 대화의 주도권이 영향을 받는 것을 알 수 있었다. 둘째, 화자의 의도 측면에서 교사는 수업지도안에 맞추어 수업을 진행하고자 하는 의도로 대화에 참여하고 있음을 확인하였다. 반면 학생들은 나름의 관심사와 생각을 이야기하거나 참여에 대한 태도를 드러내는 등 자신을 표현하려고 함을 알 수 있었다. 마지막으로 이 모든 대화의 기저에 '교사가 수업의 내용과 방법을 정하고 학생은 따른다.'는 암묵적인 규칙이 존재하고 있음을 확인하였다.

본 연구의 결과는 미술 교사가 자신의 수업을 돌아보고 이해하는데 대화가 유용한 자료를 제공할 수 있음을 보여준다. 수업에서의 대화 분석을 통해 교사의 습관적 언어 사용 패턴이나 언어 표현이 대화의 흐름에 어떤 영향력을 주는지 밝힘으로써, 교사가 수업에서 어떤 언어를 구사해야 하는지 수업에서 일어나는 대화에서 어떠한 의도를 전달해야 하는지에 관한 구체적인 개선 방향을 도출할 수 있을 것이다. 또한 학생이 수동적으로 배우게끔 만들고 있었던 수업의 암묵적인 규칙을 밝힘으로써, 교사가 자신의 교육적 의도는 가지되 학생들이 수업의 내용과 방법을 정하게끔 기존의 규칙을 뒤엎을 수 있는 방안을 꾀할 수 있게 하였다. 이처럼 본 연구 결과를 토대로 실제 미술 수업 대화에 관해 다양한 대안을 실험하고 실천한다면, 미술 수업은 학생의 주체적 배움을 촉진하는 장으로 변화할 것이다.

www.kci.go.kr

본 연구에서는 하나의 미술 수업에서 일어나는 대화 상황과 대화 패턴에 대한 질적 연구를 통해 현장 미술 수업 대화에 대한 이해를 확장하여 궁극적으로 실제 수업의 변화를 위한 방법을 모색하고자 하였다. 한 미술 교사의 단일 수업 사례에 대한 질적 연구라는 본 연구의 특성상 미술교육에서의 대화에 대한 보편적이고 일반적인 결론을 도출하는 데에는 한계를 가진다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 Y교사의 사례를 통해 미술교육에서 대화의 의미를 교육적 측면에서 재조명하고 수업 대화를 비판적으로 성찰하고 비평할 수 있는 기초자료를 제공하였다는 데 의의를 가진다. Rymes(2009/2011)의 주장과 같이 이러한 연구를 바탕으로 교사가 자신의 언어 습관을 교정하고 수업 방식에 변화를 준다면, 교사는 보다 교육적인 대화를 구사할 수 있게 될 것이고 궁극적으로 학생들이 자신의 이야기를 하며 스스로 배우도록 이끌 수 있게 될 것이다. 본 연구 결과를 거름삼아 미술 수업에서 교육적 대화를 촉진하고 개선하는 실행연구가 이어질 수 있을 것이다. 또한 교사의 시야 밖에 있는 학생과 학생간의 대화를 중심으로 한 학생 중심의 대화에 관한 후속 연구를 통해 미술 수업 대화의 특수성을 밝히고 미술 수업에서의 대화를 이론화, 개념화하는 연구가 지속되길 기대한다.

참고문헌

교육부(2015). 미술과 교육과정 (교육부 고시 제 2015-74호 [별책 13]). http://ncic.kice.re.kr/nation.dwn.ogf.inventoryList.do 에서 검색

김미남(2013). 아동의 학교미술활동에 대한 시각적 기억 분석. 조형교육, 48, 1-23.

김이경(2009). 소그룹 프로젝트에서 아동들의 대화와 그를 통한 미술표현 변화에 관한 연구. 미술과 교육, 10(2), 175-201.

김창식(1999). 단계적 절차에 의한 비평양식의 문제점 고찰 - 비평적 탐구의 관점에서. 미술교육논총, 7, 173-189.

류지영(2014). 미술 감상교육에서의 대화: 협조를 통한 상호 교수의 관점을 중심으로. 조형교육, 49, 147-179.

류지영(2015). 미술 감상교육에서의 커뮤니케이션: '시각적 사고 전략(VTS)' 분석을 중심으로. 조형교육, 55, 67-97.

박용익(2003). 수업대화의 분석과 말하기 교육. 서울: 역락.

박용익(2010). 대화 분석론 (재개정 3판). 서울: 백산서당.

박휘락(2013). 미술감상과 미술비평 교육. 서울: 시공사.

박휘락(2016). 미술비평 학습. 한국조형교육학회(편), 미술교육의 기초 (pp. 353-356). 경기도: 교육과학사.

변지은(2013). 대화중심 감상법을 활용한 미술 감상교육 프로그램 개발: 초등 1,2 학년을 중심으로. 숙명여자대학교 석사학위논문.

송경숙(2004). 담화분석: 대화 및 토론 분석의 실제. 서울: 한국문화사.

신득렬(2003). 위대한 대화: Robert M. Hutchins 연구. 대구: 계명대학교 출판부.

원미은, 임부연(2015). 초등학교 미술 감상수업에서 대화주의 탐색. 미술교육논총, 29(2), 91-118.

원미은, 임부연, 김현령(2014). 초등학교 방과 후 미술교사와 아동의 교실대화에 관한 연구 - Bakhtin의 대

www.kci.go.kr

화주의 관점에서-. 미술교육연구논총, 38, 161-185.
이정표, 이주영, 권동택(2012). 교육적 소통을 통한 학습자 중심 수업의 본질 논의. 학습자중심교과교육연구, 12(4), 643-661.
이창덕, 민병곤, 박창균, 이정우, 김주영(2010). 수업을 살리는 교사화법. 서울: 즐거운 학교.
이창림(1996). 미술의 기능에 관한 연구. 미술교육논총, 5, 235-260.
전광진(2014). 초중교과 속뜻학습 국어사전. 서울: LBH교육출판사.
전병규(2017). 질문이 살아나는 학습 대화. 경기도: 교육과학사.
전숙경(2009). '교육적 의사소통'의 의미와 성격. 교육철학, 45, 199-220.
정옥희(2007). 미술교사들의 인식을 통해 본 한국의 학교 미술교육에 대한 사회학적 고찰. 미술교육논총, 21(3), 89-122.
조성인(2014). 시각적 문해력(Visual Literacy) 신장을 위한 교사 발문 중심 미술 감상 비평 교육 프로그램 개발. 한양대학교 석사학위논문.
조현정(2011). 대화중심의 미술 감상지도 방안 연구: 초등학교 4학년을 중심으로. 한양대학교 석사학위논문.
허영주(2014). 대화 유형별 특성과 조건이 교육적 대화에 주는 함의: Buber, Noddings와 Burbules의 대화 유형을 중심으로. 홀리스틱교육연구, 18(3), 207-235.
Atkinson, D. (2007). 교육을 위한 미술 (정옥희 역). 서울: 교육과학사. (원저 1966 출판)
Brinker, K., & Sager, S. F. (2009). 대화 분석의 이해 (진정근 역). 서울: 백산서당. (원저 1989 출판)
Cooper, P. J., & Simonds, C. J. (2010). 교실 의사소통 (이창덕 외 역). 경기도: 교육과학사. (원저 2007 출판)
Creswell, J. W. (2015). 질적 연구방법론 - 다섯 가지 접근 (조흥식 외 역). 서울: 학지사. (원저 2013 출판)
Dewey, J. (2007). 민주주의와 교육 (이홍우 역). 서울: 교육과학사. (원저 1916 출판)
Finkel, D. L. (2010). 침묵으로 가르치기 (문희경 역). 서울: 다산북스. (원저 2000 출판)
Freire, P. (2000). 프레이리의 교사론 기꺼이 가르치려는 이들에게 보내는 편지 (교육문화연구회 역). 서울: 아침이슬. (원저 1998 출판)
Freire, P. (2016). 페다고지 (남경태 역). 서울: 그린비. (원저 1970 출판)
Gadamer, H. G. (2004). 교육은 자기교육이다 (손승남 역). 서울: 동문선. (원저 2000 출판)
Harbemas, J. (2006). 의사소통행위 이론 1 (장춘익 역). 서울: 나남출판. (원저 1981 출판)
Hills, P. J. (1987). 교수, 학습 그리고 의사소통 (장상호 역). 서울: 교육과학사. (원저 1986 출판)
Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (2008). 인간을 위한 미술교육 (서울교육대학교 미술교육연구회 역). 서울: 미진사. (원저 1947 출판)
Mollenhauer, K. (2005). 가르치기 힘든 시대의 교육 (정창호 역). 서울: 삼우반. (원저 1983 출판)
Noddings, N. (1994). Conversation as moral education. *Journal of Moral Education, 23*(2), 107-118.
Peters, R. S. (2003). 윤리학과 교육 (이홍우, 조영태 역). 서울: 교육과학사. (원저 1966 출판)
Rymes, B. (2011). 말이 열리는 교실: 교실수업 개선을 위한 담화분석 (김종현 역). 서울: 학이시습. (원저 2009 출판)
Whitehead, A. N. (2007). 교육의 목적 (오영환 역). 서울: 궁리. (원저 1967 출판)
Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Boston, MA: Harvard Education Press.
Young, R. (2003). 하버마스의 비판이론과 담론 교실 (이정화, 이지헌 역). 서울: 우리교육. (원저 1992 출판)

논문접수 2018년 4월 15일	논문심사 2018년 4월 30일	게재승인 2018년 5월 10일

www.kci.go.kr