

융복합 교육을 위한 내러티브 교육과정에 관한 연구

문화 다양성 미술 수업을 중심으로

A Study on Narrative Curriculum for Convergence Education

Focused on a Cultural Diversity Art Unit

김선아*

Sunah KIM

초 록

본 연구는 미술 교사가 의미 있는 융복합 교육과정을 재구성할 수 있는 방안을 모색하는 것에 목적을 두었다. 융복합 교육의 지향점이 교사와 학생들 간의 적극적인 상호작용과 학생들의 주도적인 참여에 기초한 창의적 지식 창출이라면, 교사가 수업상황과 학습자 특성을 고려하여 교육과정을 구성하는 것이 필수적이라고 보았기 때문이다. 이를 위해 교육과정 구성의 이론적 틀로서 내러티브 탐구에 주목하여, 융복합 교육과 접목함으로써 미술 교사가 자신의 이야기를 바탕으로 교육과정을 탐구하고 개발할 수 있는 개념과 방안을 탐색하고자 하였다. 먼저 융복합 교육의 맥락에서 내러티브적 사고와 교육과정 재구성의 의미를 고찰하고, 이를 위한 내러티브 탐구 방법의 개념과 요소를 논의하였다. 이를 토대로 고등학교 미술 교사의 문화 다양성 수업을 융복합 교육의 관점에서 재구성하여 하나의 사례로 제시하였다. 본 연구는 융복합 교육과 내러티브 탐구의 개념적 토대 위에서 실제적인 교육과정 재구성의 과정들을 조명함으로써, 구체적인 실천방안을 제안하고자 하였다는 점에서 의미가 있다.

주제어: 융복합 교육, 내러티브 교육과정, 교육과정 재구성, 문화 다양성, 미술교육

ABSTRACT

This study starts on the premise that convergence education aims at creative knowledge formation through active interaction between the teacher and students. Additionally, the emphasis is given on the importance of the teacher as curriculum designer and meaning maker. In this regard, this paper discusses the possibility of exploring and developing curriculum through an art teacher's stories by focusing on narrative inquiry as a theoretical framework of curriculum development. First, the concepts of narrative thinking and curriculum design are discussed in the context of convergence education. Based on the literature review on the narrative inquiry methods, the cultural diversity unit of a high school art teacher is represented as a case study of narrative curriculum design. The significance of this study can be found in its attempt to propose a concrete process of narrative curriculum development based on the conceptual foundation of convergence education and narrative inquiry.

KEY WORDS: convergence education, narrative curriculum, curriculum design, cultural diversity, art education

I. 도입

‘융합인재육성’이나 ‘융복합 교육’과 같은 단어는 더 이상 낯선 단어가 아니다. 이러한 용어들이 정확히 무엇을 의미하는지 그 실체를 한마디로 규정하기는 쉽지 않지만, 이의 필요성이나 방향에 관해서는 여러 교육 분야와 학교 현장에서 어느 정도의 공감감이 이루어지고 있는 것으로 보인다. 이는 융복합 교육이 일시적인 필요에 의해 개발된 특별한 프로그램이나 교수학습 모형이 아닌 학교 개혁과 수업 개선이라는 시대적 변화와 필요에 기인한 것이기 때문일 것이다(노상우, 안동순, 2012). 최근에는 과학기술, 미디어, 문화 등 사회 전반에서 일어나는 융합현상과 그로 인해 익숙한 것들이 사라지고 새로운 삶의 형태들이 출현하는 것을 체감하게 된다. 이러한 변화 속에서 융합적 사고와 가치 창출 능력의 개발이 더 이상 간과할 수 없는 학교 교육의 과제라는 인식이 확산되고 있는 것이다.

융복합 교육을 위한 변화가 당장의 처방책이 아닌 체질 개선을 위한 지속적 노력을 통해 가능하다는 점은 새로운 지식, 이해, 가치를 창조하는 학습자의 능력 및 잠재력을 개발하고자 하는 융복합 교육의 속성과 밀접하게 관련된다. OECD에서 2011년 진행하였던 ‘혁신을 위한 교육: 예술과 스텝교육의 역할’이라는 제목의 워크숍 보고서에서는 혁신을 위한 기본적인 역량을 ① 교과 기반의 지식과 기술, ② 사고와 창의성의 기술, ③ 호기심, 소통 등과 같은 사회·행동적 기술의 세 가지로 구분하면서 인지적/비인지적 능력과, hard/soft skills를 모두 포괄하고 있음을 강조하고 있다(OECD, 2011). 즉 융복합적 역량은 지식의 습득 및 활용의 영역을 넘어서 정의적, 심동적 측면을 아우르는 것으로 단순히 다양한 지식의 연결만으로는 도달할 수 없다. 한편 기존의 교과 체제를 버리고 완전히 새로운 융합 교과를 만들어 내거나 혹은 교과의 틀을 벗어나 범교과로서 이를 다룰 수도 없는 것은 융복합 교육이 여전히 기본 교과안에서 습득하는 개념, 지식, 기술, 태도에 토대를 두고 이를 연결하고 확장한 창의적 사고를 추구하고 있기 때문이다. 이러한 딜레마를 극복하기 위해서는 기존의 교과를 구성하고 있는 지식을 융복합 교육의 관점에서 낫설게 보고 새롭게 해석하여 학습자 주도의 교수학습 경험으로 재구조화하려는 노력이 요구된다.

하지만 전문가에 의해 하나의 패키지로 구성된 융합적 교육 프로그램의 투입과 산출이라는 간단한 공식을 이용해서 융복합 교육에 접근하는 것은 한계를 가질 수밖에 없다. 학교 교육과정은 백지상태가 아니며 이미 교과 간의 높은 벽과 불균형이라는 제약을 가지고 있기 때문이다. 이는 융복합 교육으로서는 척박한 환경이자 극복해야 할 장애요인이 될 수 있다. 따라서 융복합 교육을 실행하는 것은 현재의 학교 교육이 가지고 있는 구조적인 한계에 대한 비판적 인식과 성찰로부터 출발하여야 할 것이다.

이와 같은 문제의식에 기초하여 본 연구에서는 미술 교사들이 의미 있는 융복합 교육과정을 재구성할 수 있는 방안을 모색하는 것에 목적을 두었다. 교사와 학생들 간의 적극적인 상

호작용과 학생들의 주도적인 참여에 기초한 창의적 지식 창출이 융복합 교육의 지향점이라면, 교사가 자신의 수업 상황과 학습자 특성을 고려하여 교육과정을 구성하는 것이 필수적이라고 보았기 때문이다. 이에 자신의 경험에 기초한 교육과정 구성의 이론적 틀로서 내러티브 탐구에 주목하여 이를 융복합 교육과 접목함으로써 미술 교사들이 자신의 이야기로서 교육과정을 탐구하고 개발할 수 있는 방안을 논의하였다. 먼저 융복합 교육의 맥락에서 내러티브적 사고와 교육과정 재구성의 의미를 고찰하고, 이를 위한 내러티브 탐구 방법의 개념과 요소를 논의하였다. 이를 토대로 고등학교 미술 교사의 문화 다양성 수업을 융복합 교육의 관점에서 재구성하여 하나의 사례로 제시하였다. 본 연구는 융복합 교육과 내러티브 탐구의 개념적 토대 위에서 실제적인 교육과정 재구성의 과정들을 조명함으로써 구체적인 실천 방안을 제안하고자 하였다는 점에서 의미가 있다.

II. 이론적 배경

1. 융복합 교육을 위한 내러티브적 사고

전고하게 위계화되고 체계화된 현재의 교육과정 안에서 지식의 전달자가 아닌 설계자로서 교사가 이를 새롭게 탐구하기 위한 방법론으로, 내러티브 탐구는 유용한 개념적 틀을 제공한다. 하지만 내러티브 탐구는 절차적으로 따라할 수 있는 기술적 방법이기 보다는 일종의 인식적 틀이라 할 수 있다. 즉 교육 환경과 지식, 교수 행위, 교사로서의 정체성 등을 ‘내러티브적’으로 사고하고 이해하고자 하는 노력인 것이다. 이러한 맥락에서 Bruner(2011)는 경험을 조직하여 실재를 만드는 서로 다른 인식적 방법으로서 ‘패러다임적 사고’와 ‘내러티브 사고’, 이 두 가지 사고 양식을 제시한 바 있다. 기존 학교 교육의 지식관에서 벗어나 융복합 교육에서 추구하는 앎의 방식을 형상화하기 위해 각각의 차이를 보다 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

패러다임적 사고는 여러 진실 중 보다 객관적인 것 하나를 선택하고 확증한다. 이에 반해 내러티브적 사고는 삶과 유사한 이야기를 사실로 확신시킨다. 패러다임적 사고는 궁극적으로 논증적 구조와 절차에 호소하며, 논리적 일관성을 기준으로 하여 진실을 확인한다. 이에 반해 내러티브적 사고는 “인간 상태에 대한 관심에서 확립”되는 것으로 설득력 있는 이야기를 통해 다양한 관점을 만들어내고 “믿을 수 있는 역사적 설명”으로 이끌어가는 데 중점을 둔다 (Bruner, 2011, p. 37). 이는 내러티브적 사고로의 전환이 지식을 삶과 통합하고 학습을 인간의 문제에 대한 탐구로 재개념화할 수 있는 방안이 될 수 있음을 시사한다.

융복합 교육과정이 내러티브적 사고를 통해서만 가능한 것은 아닐 것이다. 하지만 외부에서 개발된 융복합 교육 ‘프로그램’을 투입하는 경우 내러티브적 사고보다는 패러다임적 사고에

기초한다고 볼 수 있다. 이와 같은 프로그램에서는 하나의 주제를 중심으로 추상화된 개념들을 여러 교과에서 선별하여 논리적 구조 안에 재조립하는 방식으로 학습 내용이 구성된다. 또한 교사는 복잡한 지식을 쉽고 효율적으로 처리할 수 있는 작동 체계를 만들어 학생들이 절차적으로 사고하고 결과를 산출할 수 있도록 지도한다. 하지만 이러한 접근은 여전히 패러다임적 사고 안에서 움직이기 때문에 Bruner(2011)가 패러다임적 사고의 결과로 지적한 것과 유사한 결론에 이르기 쉽다. 즉 내러티브 양식의 상상적 적용과는 달리 이는 무엇인가를 증명하는데 가능한 ‘형식적 관련성’을 이해하는 데에서 그칠 수밖에 없는 것이다.

Bruner의 내러티브 사고로의 전환은 지식의 발견적, 생성적 특성에 주목하도록 한다는 점에서 중요한 의미를 갖는다(전현정, 강현석, 2011). 지식을 추상화된 개념이 아닌 인간의 의도가 담긴 변화의 과정으로 서술함으로써 교사와 학습자 모두를 또 하나의 이야기를 만드는 주인공으로 초대하고 있기 때문이다. 따라서 인간 경험의 구성적 성격과 의미 소통 행위를 강조하는 내러티브 교육과정은 이야기를 통해 자신의 경험을 재조직하고 인간의 삶에 관심을 갖도록 한다(오승민, 2016). 이러한 측면에서 내러티브 교육과정은 지식을 다양한 이야기로 풀어갈 수 있도록 하며, 학습 개념들을 삶의 장면에 놓아 맥락화하기에 유용하다. 또한 잘 짜인 논증이 아닌 이야기를 만드는 과정은 자신에게 중요한 사건, 지점들을 선별하여 의미 있는 방식으로 재조직하는 것으로, 개별적인 현상들 간의 관계를 발견하고 새로운 시공간 안에 재현하여 종합하는 것을 포함한다.

강현석(2009)은 내러티브를 “지식을 조직하기 위한 구조” (p. 28)라고 역설하면서, 과거의 단일한 지식 구조로서가 아니라 다원화되고 구성적인 구조로서 인간 경험에 관계성과 통일성을 부여하는 것이라고 주장한다. 학생들의 경험에 기초하여 서로 간의 의사소통과 공유를 통해 이루어진다는 측면에서, 내러티브 교육과정은 역동적인 동시에 자연스러운 접근이라 할 수 있다. 융복합 교육의 측면에서도 단일한 지식의 구조가 외부 어딘가에 존재한다고 상정하고 이를 다양한 교과 지식을 활용하여 발견하도록 한다면, 이는 패러다임적 사고 안에서 또 다시 기술적이고 형식적인 이해에 머무르는 한계를 가진다. 반면 내러티브에 기반한 교육과정은 융복합 교육에서 추구하는 자율성(autonomy), 가교성(biridgeability), 맥락성(contextuality), 다양성(diversity)의 교육 원리(차윤경 외, 2016)를 구현하는 데 보다 유용한 사고 양식을 제공한다.

무엇보다 내러티브가 가지는 생성적 지식관은 창조와 혁신을 위한 융복합 교육이라는 측면에서 보다 신중하게 논의될 필요가 있다. 김선아(2012)는 통합 교육과 융복합 교육의 차이를 “이해를 넘어선 창조” (p. 89)에 있다고 주장한 바 있다. 융복합 교육은 서로 합쳐서 무엇인가 새로운 것을 끊임없이 만들어내는 융합 현상에 기초하고 있거니와, 불확실성이 지배하는 미래 사회의 문제 해결을 위한 혁신적 역량 개발을 위해 간과할 수 없는 교육 개혁의 과제이기 때문이다. 융복합 교육 안에서 내러티브에 기반한 교육과정은 상상력을 통해 서로 다른 실재를

새로운 방식으로 재구성하고, 잘 짜인 의미 있는 이야기를 만들기 위해 교과 지식을 활용할 수 있도록 하는 것이다. 이를 위해 먼저 자신의 경험 안에서 교과 지식을 반성적으로 되돌아 보고 교육과정을 탐구하는 노력이 교사에게 요구된다.

2. 융복합 교육에서 교육과정 재구성의 의미

융복합 교육에서 교육과정의 재구성은 교과라는 장벽을 넘어서 새로운 교육의 내용과 방법을 탐구하는 출발점이다. 하지만 이 때 융복합 교육이 단순히 여러 교과의 개념이나 활동을 병렬적으로 결합해 놓은 형태가 되지 않도록 하기 위해서는 일정한 목표 혹은 기준에 따라 내용을 선별하고 조직하는 과정이 필요하다. 이를 위해 교사는 습득해야 할 객관적 개념이나 기술이라는 지식적 측면 너머에 있는 학습 내용의 의미를 탐색해야 한다. 이에 관해 이미순(2013)은 ‘지식의 느낌과 감정을 들여다보기’를 제안한다.

교사는 여러 학문 및 교과를 동등한 위치에서 수용하고, 교과를 통합하는 혁신 지향적인 공통의 언어를 사용하여 학문과 교과들의 ‘활용’과 ‘소통’을 강조해야 한다. 이때 교사는 공감각적(통합적) 이미지를 창조하는(융합하는) 방법으로 학문 및 교과 지식의 느낌과 감정을 들여다보아야 한다. (이미순, 2013, p. 261)

위의 인용에서 볼 때, 융복합 교육을 위한 교육과정 재구성 과정에서 지식은 교사가 학생에게 전달해야 할 독립된 개체(entity) 이상의 의미로 다가온다. 가르칠 지식에 대해 교사가 느낌과 감정을 갖는다는 것은 “나는 이 학습 내용이 왜 가르칠 만한 가치를 갖는다고 생각하는가?” 혹은 “이 내용에서 학생들이 발견하기를 기대하는 것은 무엇인가?”를 되돌아보면서 대상화된 지식을 다시 개인화하는 작업으로 설명할 수 있다. 다시 말해 교사가 이미 내면화되어서 당연하게 여기는 지식의 의미를 다시 지각의 수준으로 끌어올리고 새로운 눈으로 탐구함으로써, 학생들이 흥미를 느끼고 학습 내용과 삶의 연결 고리를 발견할 수 있도록 하는 그 지점에서 수업 설계를 시작할 수 있는 것이다. 이는 Dewey가 제시한 ‘교과의 심리학’과 일맥상통하는데, 즉 “아동 바깥에 존재하는 교과를 아동의 일상적 삶 속으로 가져와 일상적 삶과 유리되지 않는 방식으로 재구성하는 것” (p. 410)을 의미한다(이승은, 2017). 이와 같이 교사가 가르치는 지식에 대해 느낌과 감정을 회복하는 것은 학습내용을 학생들의 정서, 흥미 등 일상적 삶 속에서 통합할 수 있는 기초가 될 것이다.

융복합 교육에서 교육과정을 재구성하는 것은 교과의 경계 밖에서 자신의 교과를 들여다보는 계기가 된다. 이는 지식에 대한 경계적 사유라 할 수 있는데, 박만주(2010)는 이를 “경계 안에서 머물지 않는다는 것은 경계 밖으로 나간다는 것이며, 경계를 넘는다는 의미는 두 영역의 지식을 함께 보는 것” (p. 121)이라고 설명한다. 이와 같은 경계 넘기는 오랫동안 가르쳐 온 교사의 지식을 교과라는 울타리 너머에서 다시 읽도록 안내한다. 6개 서로 다른 교

과의 교사들로 구성된 집단심층면담을 통해 융복합 교육에 관한 교사 인식을 분석한 연구에서 김선아(2014)는 “융복합 교육은 교육적(pedagogical) 관점에서 교과를 성찰하고, 교과로서의 고유한 특성을 재발견하는 기회를 제공”한다 (p. 96)고 주장한 바 있다. 이와 같은 관점에서 교육과정 ‘재구성’에는 ‘회복(recovery)’의 의미가 있다는 Connelly와 Clandinin(2007)의 지적에 주목할 필요가 있다. 교사가 자신의 경험 속에서 교과 지식에 부여했던 가치 혹은 강렬하게 느꼈던 감정 등에 대한 느낌을 회복하고 객관적 지식만이 아닌 그 지식의 의미를 학생들에게 가르칠 수 있는 방법을 모색하도록 하는 것이다. 이는 곧 교육과정의 의미를 회복하는 일이기도 하다.

내러티브 교육과정의 개념과 방법은 위와 같은 지식에 대한 의미 구성과 교사의 경험에 기반한 교육과정을 개발하는 데 유용한 틀을 제공한다. 강현석과 조인숙(2013)은 내러티브 교육과정을 학생들이 “교육 체제의 거대 담론으로 구성된 표준화된 지식”을 깨고 “자신의 입장에서 외적 경험과 내적 사고 작용을 거쳐 적극적으로 능동적으로 지식을 추구하는(의미를 구성하는) 과정 혹은 그 결과” (p. 201)라고 설명한다. 즉 내러티브 탐구를 통한 교육과정 재구성은 고정적으로 존재하는 지식들을 찾아 연결하는 것을 넘어 자신의 경험과 지혜 안에서 지식을 새롭게 추구해 나가는 과정이라 할 수 있다.

III. 교육과정 재구성을 위한 내러티브 탐구 방법

내러티브 교육과정을 개발하는 것은 교사로서의 나의 경험을 이야기로 다시 읽어내는 것에서 시작한다. 교사로서 나를 형성해 온 다양한 기억, 사건, 환경들을 의미 있는 방식으로 연결하고, 현재 자신이 가지고 있는 교직, 교과, 학생에 대한 생각과 태도들을 성찰할 수 있는 텍스트를 만드는 것이라 할 수 있다. Freire(1998/2000)는 세계 읽기의 중요성을 역설하면서 “읽는 방법을 배우는 것은 우리가 사회적으로 구성한 이야기를 쓰기 위한 준비를 하는 것” (p. 83)이라고 설명하고 있다. 또한 비판적 세계 읽기 안에서 진보적인 변화를 기대할 수 있다고 강조한다. 이러한 맥락에서 내러티브를 통한 교육과정 재구성은 교과 지식, 수업 환경, 학교 문화 등 자신의 교수행위를 둘러싸고 있는 세계에 대한 비판적 읽기와 함께 새로운 내러티브 쓰기로부터 출발한다고 볼 수 있다. 이에 다음에서는 교육과정 재구성을 위한 방법론으로서 내러티브 탐구의 개념에 대하여 텍스트 읽기와 3차원적 내러티브 탐구 공간을 중심으로 고찰하고자 한다.

1. 교육과정을 텍스트로 읽기

내러티브 구축을 통해 자신의 수업과 교육과정을 다시 읽고, 해석하고, 재구성하는 것은 교

사의 자율성을 침묵하게 하는 기술적, 도구적 합리성을 극복하기 위한 방안이라 할 수 있다. Giroux(1988/2001)은 외부에서 잘 짜놓은 프로그램을 전달하도록 하는 ‘교사용 교육과정 패키지’에 대해 다음과 같이 비판한다.

이런 패키지 대부분에 깔려 있는 생각은 내용과 수업 절차는 결정되어 있으니 교사는 따르기만 하면 된다는 것이다. ‘교사용’ 교육과정 패키지의 방법과 목적은 내가 말한 관리 교육학 (management education)을 합법화했다. 즉 지식은 낱알이 쪼개져 관리와 소비를 한결 쉽게 하기 위해 표준화되며, 미리 결정되어 있는 평가 형식에 따라 평가 받는다. 이런 교육과정 접근법이 관리 교육학이다. (Giroux, 1988/2001, p. 240)

자신의 교과 영역에 함몰되지 않고 자신의 경험을 중심으로 다른 교과와의 새로운 연결을 통해, 교사가 지식을 생산하고 학생들과 함께 탐구하는 교육과정 재구성의 과정은 교사에게는 가르치는 일이, 학생들에게는 배우는 일이 각자의 삶에 어떤 의미를 갖는지를 이해하는 또 다른 경험이 될 수 있을 것이다.

다양한 교육과정 이론 가운데 내러티브 탐구에서는 경험주의적인 접근을 취한다. 여기에서 ‘경험으로서의 교육과정’은 다음의 다섯 가지 전제에 기초한다(Connelly, Clandinin, 2007). 첫째, 교실에서의 상황은 환경 속에서 사물과 사람이 상호작용하는 특정한 과정이다. 둘째, 사람, 사물, 과정 사이의 역동적인 상호작용은 적절한 시점의 특정한 지점에서 일어난다. 셋째, 교실 상황은 이전의 교실 상황에서 기인한다. 넷째, 상황은 미래를 포함한다. 즉 과거와 미래라는 두 가지 시간적 차원에 대한 감각을 요하는 것이다. 마지막으로, 상황은 방향 지시적인 것으로 목적을 위한 방향성에 영향을 받는다. 이처럼 경험을 중심으로 한 교육과정은 다차원적인 시공간 안에서 사람과 개념, 사물과 환경이 역동적으로 상호작용하는 과정에 중점을 둔다.

경험으로서의 교육과정 개념에 기초하여 Connelly와 Clandinin(2007)은 교육과정을 계획하는 데 사용되는 은유로서 자신의 내러티브를 구축하여야 한다고 주장한다. 이와 같이 내러티브로서 교육과정을 이해하는 것은 다음 4가지 측면에서 자신의 교수행위에 대한 새로운 ‘배우기’를 통해 가능해진다. 첫째는 학습자가 되는 것으로부터 배우기로서, 교사 이전에 학생이었던 자신의 기억들을 재구성하는 것이다. 어린이로서 나는 어떤 생활 습관을 훈련받았는가? 학교에서 나는 어떤 학습 양식을 형성하였는가? 성인이 된 이후에도 교사연수, 워크숍 등의 상황에서 나는 어떤 학습자인가? 지속적으로 제공되는 교육에 관한 새로운 이론적 지식들을 나는 어떻게 재구성하고 있는가? 이와 같은 질문들을 통하여 학습자와 교사의 위치를 상호적 관계에 놓음으로써 가르침에 대한 새로운 관점을 획득할 수 있다.

둘째는 교사가 되는 것으로부터 배우기이다. 이것은 가르침에 대한 대부분을 교사양성 과정 보다는 학교 현장에서의 교수행위와 시행착오로부터 배우게 되는 교직의 특성과 관련되어 있다. 즉 많은 교사들은 학생들을 가르치면서, 다른 교사들과 경험을 공유하면서, 학교 안에서

다양한 역할을 수행하면서 그 가운데 교사가 되어가는 것이다. 따라서 새로운 교수학습 상황에서 수업을 계획하고 실행해내는 과정, 그 안에서 학생들의 반응, 동료 교사와의 대화 등 자신이 교사로 발전해가는 과정에서 발생한 의미 있는 경험들에 대한 반성적 사고를 토대로 나의 교사되기 내러티브를 구성할 수 있다.

셋째는 환경으로부터 배우기이다. 이는 교사가 경험한 교육 환경이 가지고 있는 다양한 형태의 문제점들을 비판적인 관점에서 성찰하고 그 안에서 자신이 가지고 있는 문제인식을 명료화하는 것을 의미한다. 이를 통해 교사가 현재 위치한 상황 안에서의 경험을 통해 가르치고자 하는 지식의 의미를 되돌아보는 기회를 가질 수 있다. 또한 속한 환경 안에서 자신은 어떤 역할을 가지고 있으며, 다양한 요인들이 복합적으로 얽혀 있는 학교 안에서 자신에게 어떠한 경험이 일어나고 있는가를 살펴보는 노력도 포함된다.

넷째는 교과로부터 배우기이다. 여기에서는 교과 지식이 가지는 개인적 의미를 성찰하고 이를 가르칠 수 있는 새로운 방법들을 모색하는 것을 포함한다. 특히 융복합 교육에서의 교육과정 재구성은 다른 교과와의 관계 속에서 교사가 먼저 자신의 교과를 새롭게 배우는 과정으로부터 출발할 수 있을 것이다. 또한, 교과 영역은 단순히 학생들에게 가르칠 내용 체계를 제공하는 것을 넘어서 지식과 세상을 바라보는 교사의 관점을 형성하는 데 영향을 미치게 된다. 따라서 교사가 지식적으로 가지고 있는 교과내용지식 이면에 교과의 특수성이 어떻게 교사 자신의 인식론적 틀을 형성하였는가를 되돌아 볼 필요가 있다. 교육과정 재구성을 위한 교과에 관한 이러한 성찰의 과정은 자신이 가르치고 있는 교과가 인간의 정신과 경험을 형성하는데 어떻게 관여하는가를 새롭게 발견하는 기회가 될 수 있다.

2. 3차원적 내러티브 탐구 공간

앞서 논의한 바와 같이 내러티브 교육과정은 Dewey의 경험 이론에서 출발한다(이승은, 2017; Clandinin & Connelly, 2007). 즉 Dewey가 설명하고 있는 ‘하나의 경험’을 이루는 원리가 하나의 내러티브로 교육과정을 재구성하는 데에도 적용된다는 것이다. Dewey(1934)는 하나의 경험(Experience)을 삶 속에서 계속적으로 일어나는 산발적인 경험(experience)과 구별하면서, 하나의 경험을 이루는 중요한 속성으로 연속성과 통일성을 강조한다. 이를 토대로 이승은(2017)은 Dewey의 경험 이론과 내러티브를 다음 세 가지 차원에서 연결 지어 설명하고 있다. 첫째는 연관과 맥락을 형성하는 내러티브의 지평이다. 이는 인간의 삶과 경험의 존재 양식이 내러티브라는 전제 하에 이전의 경험이 현재의 내러티브를 만드는 맥락이자 지평이 된다는 것이다. 둘째는 연속성과 상호작용으로 대표되는 내러티브의 운동이다. 이는 교육적인 내러티브와 그렇지 않은 내러티브를 구분하는 하나의 기준이 될 수 있는데, 지속적인 경험이 일어나고 내적 조건과 외적 조건이 끊임없이 상호작용하는 동시에 내러티브적 ‘상황’ 속에서 성장이

가능하기 때문이다. 마지막으로 내러티브의 재구성이 가지는 순환성이다. 내러티브는 개별적인 사건을 연관성 있는 시간과 공간에 조직함으로써 의미를 구성하는 과정이다. 또한 부분적인 내러티브가 모여 전체 내러티브를 형성할 때 하나의 의미 구조가 만들어진다. 이처럼 내러티브 안에서 개별적인 행위나 사건들은 순환적인 의미의 관계망을 이루게 된다.

Clandinin과 Connelly(2006)가 제시한 ‘3차원적 내러티브 탐구 공간’은 내러티브 탐구를 통해 교육과정을 재구성하는 데 유용하게 활용될 수 있다. 여기에서 3차원은 ① 개인적·사회적 상호작용, ② 과거·현재·미래의 계속성, ③ 장소의 상황성으로 구성되는데, 이는 자신의 내적 지향과 외적 지향, 과거에서 미래로 연속적으로 흐르는 시간성, 그리고 장소의 맥락성을 포괄하는 것이다(김대균, 2011). 이는 일종의 내러티브 도식이라 할 수 있는데, 이를 통해 “내러티브의 배열은 각 요소들이 속해 있는 전체를 파악함으로써 개별 사건들을 이해” (p. 152)할 수 있도록 한다(강현석, 2013). 융복합 교육과정 재구성의 관점에서 3차원적 내러티브 탐구 공간의 세부 요소를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 상호작용의 차원은 사람, 행동, 의미구성 등을 포함한다. 즉 교사가 가르침의 의미를 지식의 차원이 아닌, 사람 즉 학습자와의 상호작용과 실천적 교수 행위의 경험 속에서 새롭게 구성해 나가는 과정을 살펴보는 것이다. 융복합 교육을 위해 교육과정을 재구성하는 과정은 경계를 넘어서 다른 교과와 개념, 주제, 혹은 교사들과 상호작용할 수 있는 기회를 제공한다. 이러한 상호작용 안에서 교사가 자신의 위치를 발견하면서 적극적으로 의미를 구성할 때 융복합적 교육과정이 새로운 내러티브로 형성될 수 있다.

둘째, 시간의 차원은 과거, 현재, 미래의 계속성과 함께 지금 이 순간이라는 현시성을 동시에 갖는다. 이는 교사의 경험을 현재의 시점에서 조망하되 교사로 완성되어 가는 경험을 과거로부터 미래로의 연속선상에서 그려내고자 하는 것이다. 삶의 연속성에서 본다면 융복합 교육은 교사로 하여금 이미 잘 알고 있는 지식에 안주하는 편안함을 벗어나서 새로운 탐구를 시작하는 출발점에 서도록 한다. 이는 교사의 전문성 개발을 과거 - 현재 - 미래의 선형적으로 진행되는 시간의 흐름이 아닌, 출발 - 탐구 - 익숙함 - 새로운 출발의 순환적 과정으로 전환하는 계기가 된다.

셋째, 장소의 차원은 학교라는 공간과 함께 그 안에서 맞닥뜨리는 상황의 측면이다. 장소로서의 ‘학교’는 교사에게 물리적인 공간 이상을 의미한다. 학교 안에서 공유되는 문화, 신념 등은 교사의 교육과정과 무관하지 않다. 따라서 학생, 동료교사, 운영체제, 학교문화 등이 복잡하게 얽혀 있는 학교라는 맥락 안에서 협력과 상호작용에 기초한 융복합 교육과정이 만들어질 수 있는 가능성을 탐색하여야 한다.

박병기, 김지영, 박현아, 김영미(2015)는 3차원적 내러티브 탐구 공간을 활용하여 교사가 교수활동에 대한 자신의 내러티브를 만들어가는 것을 “개인이 한 장소(상황) 안에서 자신을 둘러싼 사회(사람들)와의 지속적인 상호작용을 통해 삶을 살아가고 그 의미를 찾아”가는 (p.

391)과정으로 설명한 바 있다. 같은 맥락에서 내러티브 탐구를 통한 융복합 교육과정 재구성은 변화하는 학교 교육과정 안에서 교사 스스로 자신을 둘러싼 다양한 지식, 교과, 동료교사들, 그리고 학생들과의 지속적인 상호작용을 통해 새로운 의미를 찾아나가는 과정으로 요약할 수 있을 것이다.

IV. 내러티브 탐구를 활용한 융복합 교육 교육과정 재구성 사례

내러티브의 관점에서 교육과정 재구성은 교사가 책상 위에서 수업 계획을 마무리하는 시점에 완성될 수 있는 것이 아니다. 교사의 경험 안에서 구축된 내러티브 교육과정은 교실 안에서 학생들과의 상호작용을 통해 학생들의 내러티브로 확산되고 지속된다. 이러한 내러티브 교육과정의 연속성을 박병기 외(2015)는 다음과 같이 상세하게 서술하고 있다.

교육과정 재구성은 교사가 교과를 매개로 학생을 만나는 장면인 수업 활동 속에서 이루어진다. 교사의 내러티브와 학생의 내러티브가 교육과정을 매개로 서로 만나는 과정에서 교사의 내러티브와 학생의 내러티브는 밀도 높은 상호작용을 한다. 교사 편에서 보자면, 교사는 교육과정을 자신의 내러티브 안에서 해석하고, 자신의 내러티브를 학생의 내러티브 구조에 적합한 형태로 변경하며, 전달에 가장 적합한 내러티브 유형을 선택하는 등의 재구성 활동을 한다. 학생 편에서 보자면, 학생은 교사가 전달하는 내러티브를 자신의 내러티브와 대조하고, 그 과정에서 내면화를 위해 조절, 동화, 변경, 수정, 수용, 거부 등의 상호작용적 활동을 하며, 결국 교육과정이 자기 자신의 경험과 이해의 구조 속에서 연관성을 갖고 통합될 수 있도록 노력을 기울인다. (박병기 외, 2015, p. 401)

위와 같은 내러티브 교육과정의 특성을 볼 때 교육과정 재구성의 과정과 결과를 도식화하거나 정형화하는 것은 쉽지 않다. 교육과정 재구성과 수업 실행이 절차적으로 진행되기 보다는 개인적이고 구체적인 이야기를 통해서 전개되기 때문이다. 이에 다음에서는 문화 다양성을 주제로 한 단원을 중심으로 융복합 교육과정 재구성에서 나타나는 교사의 내러티브 탐구 과정을 살펴보고자 한다. 미술 교사의 수업 이야기를 하나의 모티브로 삼아 융복합 교육을 위한 내러티브 교육과정 재구성의 사례로 제시함으로써 앞서 고찰한 융복합 교육과 내러티브의 개념적 관련성을 실제적 모습으로 구체화하고 가시화하는 데 목적이 있다. 다음에서 논의되는 내용은 서울 지역 소재의 한 고등학교에 재직하는 한 미술 교사의 실제 수업에서 생성된 일지, 자료, 수업 지도안들을 분석, 재조직하여 본 연구자가 하나의 사례로 재구성한 것이다.

1. 경험 텍스트 만들기

미술 교사는 삶의 의미 있는 경험들 속에서 발견한 자신의 성찰적인 지식들을 활용하여 교육과정을 보다 교육적으로 가치 있는 수업으로 재구성할 수 있다. 특히 교사의 경험에서 배태

되어 설계된 수업은 가르치는 지식과 개념에 대한 교사 수준의 의미 만들기가 선행된 것으로서 보다 생생하고 설득력 있는 수업이 될 수 있다. 이러한 수업 만들기의 과정은 학생들의 공감을 이끌어내기 위한 교사의 적극적인 노력을 촉진하며, 교사의 경험 자체가 흥미로운 수업 구성을 위한 내용적 토대를 제공한다. 수업의 구체적인 내용을 계획하기에 앞서 교육과정 재 구성을 위한 교사의 경험 텍스트를 생성하는 것은 가르치고자 하는 지식의 ‘느낌과 감정’을 회복하고 자신의 경험에 기초한 미술의 지식, 개념, 기능을 발견하는 기회가 된다. 다음은 문화 다양성 수업과 관련된 한 교사의 현장 텍스트이다.

오래 전부터 나는 사회적·문화적·환경적 변화 또는 우리 교육 현실에서 필요로 하는 미술 교육을 하고 싶다는 생각을 하고 있었다. 그러던 중 문화 다양성에 관한 수업을 떠올리면서 다양성에 대한 나의 경험이 무엇인지를 되짚어보기 시작하였다. 아마도 이 주제에 대해 관심을 갖게 된 계기는 대학생이었던 십여 년 전으로 거슬러 올라간다. 2007~2008년 모교에서는 세계화 시대를 맞이하여 예비 교사들이 갖춰야 할 역량과 학교 현장에서 다양한 국적·인종·문화를 지닌 학생들을 경험할 때 갖춰야 할 감각과 소양을 갖추기 위해서 국제교육실습을 실시하고 있었다.

2007년 일본과 필리핀의 학생들이 차례로 한국을 방문하여 한국의 학생들과 팀을 이루어 수업을 함께 듣고, 다양한 한국 문화를 체험하는 시간을 가졌다. 또한 2008년에는 필리핀 산토 토마스(University of Santo Tomas) 대학을 직접 방문하여 필리핀의 교육 현장을 탐색하고, 한국의 북주머니를 주제로 미술 수업 실습을 진행하였다. 뿐만 아니라 일과 시간 이후의 자유 시간에는 내내 한국의 학생들과 필리핀의 학생들이 함께 어울리며 필리핀의 다양한 문화를 함께 체험하며 각국의 문화에 관하여 대화를 나누면서 우정을 쌓을 수 있었다.

이러한 경험들의 공통점은 서로 다른 국적을 지닌 학생들이 얼굴과 얼굴을 마주하고 교류하기 시작하는 순간부터 언어와 문화적 차이, 정치적 이해관계를 넘어 세계시민으로서 함께 살아가는 친구로 서로를 인식하게 되는 변화들을 직접 체험할 수 있다는 것이었다. 무엇보다 의미 있었던 점은 그동안 ‘축구할 때 꼭 이겨야 하는 나라 일본’ 혹은 ‘더운 나라 필리핀’ 등과 같이 내가 가지고 있던 지식이 얼마나 단편적인가를 분명히 느낄 수 있었다는 것이다. 이 경험은 간접적으로 들어서 알게 된 타인에 대한 지식이나 나도 모르게 가지고 있던 오해와 편견들이 깨어지면서, 조화를 이루며 현재를 함께 살아가기 위해 서로가 갖춰야 할 태도와 역할들에 대해서 고민할 수 있는 시간이 되었다.

위의 글에서 교사는 자신과 다른 문화적 배경을 가진 예비 교사들과의 직접적인 만남과 교류의 경험을 ‘친구’로서 ‘우정’을 쌓아가는 과정으로 설명하고 있다. 즉 한국 사회의 문화 다양성의 이슈를 한국, 일본, 필리핀이라는 공간을 넘나드는 그리고 단편적인 지식과 편견이 깨어지는 자신의 경험과 연결시키면서 교사로서 가진 지금의 관심이 어디에서 시작되었는지를 발견하고 있는 것이다. 이는 어쩌면 개별적으로 존재했을 현재와 과거의 경험 간의 관계 짓기를 통해 자신의 수업에 대한 의미 있는 설명을 만들어가는 것이라 할 수 있다. 하지만 이러한 교사의 경험이 수업으로 그대로 이어지는 것은 아니다. 자신의 경험을 수업으로 변환하기 위한 미술 교사의 고민은 다음과 같이 나타난다.

그렇지만 교사에게 의미 있는 경험들이 교육적으로 가치를 갖고 있다고 해도 학생들의 지지를 받지 못한다면 의미 있는 학습으로 이어질 수 없을 것이다. 특히 나와 동일한 경험을 가지지 않은 학생들이 수업을 통해 문화 다양성의 가치를 내면화하고, 문화 다양성에 관한 감수성을 향상시킬 수 있을지는 미지수이다. 특히 개인주의가 심화되며 자기 자신을 우선시 하는 사회적 흐름과, 입시 경쟁이 가속화되며 대학 진학을 위해 필요한 과목들에 힘을 쏟는 우리 학교 현실에서 ‘학생들이 자신과 직접적으로 관련이 없는 문화 다양성에 관한 수업에 적극적으로 참여하지 않으면 어찌?’라는 고민을 하지 않을 수 없었다.

교육과정을 재구성하는 과정에서 교사는 학습 주제를 자신의 경험이 가지는 3차원적 공간에 배치할 뿐만 아니라, 자신과 학생, 학교와 사회라는 다차원적인 시대적 공간 안에서 자신이 가르치고자 하는 내용을 점검하게 된다. 위의 글에서 나타나듯이 수업의 주제를 자신의 삶의 내러티브로 구성해 보는 과정은 교사로서 하여금 문화 다양성에 대해 가르치는 것보다 이와 같은 주제를 학생들도 자신의 삶과 관련짓도록 하는 것에 보다 관심을 기울이도록 하며 학생들의 참여가 중심이 되는 수업의 형태를 적극적으로 모색하도록 한다. 즉 환경 속에서 사회적 요구, 학생들의 관심, 교사의 교육 목표 등이 상호작용하면서 하나의 수업 상황을 만들어가기 위한 노력이 시작되는 것이다.

2. 교육과정 재구성을 위한 경계 넘기

문화 다양성을 위한 수업을 구성하는 데에 있어 교사는 자신의 경험과 현재의 학교, 학생들의 환경을 연결하고 자신의 수업 의도를 정리하면서 교육과정 재구성의 방향을 설정하게 된다. 다음에 제시된 수업의 목적을 설명하는 교사의 글에서는 가르치고자 하는 지식, 개념, 기술이 인지적, 정서적 측면에서 통합되고 다양한 측면에서 경험되어야 하는 이유가 설명되어 있다.

학교 현장에서 학생들에게 주인공의 자격으로 사회적 문제들에 참여할 수 있는 역할과 권한을 알려주는 일은 무척 드문 일이다. 여러 교과 학습을 통해서 문화 다양성, 또는 사회적 현상과 문제들에 대해 배우지만 이러한 사실과 지식을 머리로 이해하는 것으로는 충분하지 않을 것이다. 하지만 미술 활동을 통해서 이러한 이슈에 대한 자신의 마음을 담아낸 작품을 만들고 공유한다면 다른 사람들과 소통하며 긍정적 변화를 이끌어 내는 경험을 가질 수 있을 것이다. 이와 같은 학습 과정에서 내면화된 지식과 실천은 학생들의 삶 속에서 의미 있는 또 하나의 경험으로 기억될 수 있다. 이와 같이 지식과 정보를 정서적, 심미적으로 탐구, 표현하는 일은 세상 속을 살아가며 자신이 발견한 가치들에 대해 발언하고 주변과 우리 사회를 바꿀 수 있는 주인공으로 성장하는 밑거름이 될 것이다.

위와 같은 필요성은 사회 안의 문화 다양성이라는 주제를 미술을 통해 탐구하는 데 활용될 수 있는 다른 교과의 개념, 지식, 기술을 확인하고 분석하는 과정으로 이어진다. 이는 교사가

미술과 교육과정 안에서 가지고 있던 다양성의 내러티브를 확장하는 과정이기도 하지만, 학생들에게는 자신의 내러티브를 구축하고 새로운 이해에 도달하는 여정에서 참고할 수 있는 개념 지도를 구축하는 일이기도 하다. 2015 개정 교육과정에서 문화 다양성은 고등학교 일반선택 「미술」과목의 ‘체험’ 영역 중 ‘연결’의 핵심 개념에 해당될 수 있다. ‘미술은 타 학습 영역, 다양한 분야 등과 연계되어 있고, 삶의 문제 해결에 활용된다.’는 일반화된 지식 안에서 ‘미술을 통한 사회 참여’의 내용 요소가 제시되어 있으며 해당 성취기준은 ‘현대의 사회 현상과 문제를 이해하고 미술을 통한 참여 방안을 모색할 수 있다.’로 기술되어 있다(교육부, 2015d). 특히 성취 기준에서 참여 방안을 강조하고 있음은 미술을 통한 문화 다양성의 탐구가 이를 사회적 문제로 인식하고 아는 것을 넘어서 문제 해결을 위한 다양한 실천 노력에 주의를 기울이도록 함을 보여준다.

다른 교과와 교육과정 분석을 통해 교사는 문화 다양성의 주제를 보다 다층적으로 탐구하도록 하는 수업의 개념과 기능을 찾을 수 있다. 고등학교의 공통 과목 및 일반 선택 과목의 교육과정을 전체적으로 살펴보면 사회, 도덕, 국어 등의 교과에서 밀접하게 관련된 성취 기준을 포함하고 있음을 알 수 있다. <표 1>에 제시된 여러 교과와 교육과정에서 볼 수 있는 바와 같이 문화 다양성의 주제가 사회과에서는 정의로운 사회를 위한 제도적 측면뿐만 아니라 문화의 속성, 갈등, 사회 불평등, 차별 등의 내용요소를 통해 구체적으로 다루어지고 있다(교육부, 2015c). 또한 도덕과에서는 ‘문화와 윤리’ 영역에서 미적 가치와 윤리적 가치의 문제를 다루면서 다문화 사회의 보편적 가치에 대하여 탐구하는 내용이 포함되어 있다(교육부, 2015b). 더 나아가 ‘평화의 공존 윤리’ 영역에서는 사회갈등을 넘어선 사회통합을 위한 실천적 방안과 관련된 내용요소가 제시되어 있다. 마지막으로 국어과에서는 쓰기를 통한 의미와 소통의 사회적 상호작용 측면을 강조하며, 언어와 매체 과목 안에서 다양한 매체 자료의 생산과 창의적 표현 방법 및 심미적 가치를 다루고 있어 복합양식성을 활용한 심미적 표현을 위한 내용요소를 포함하고 있다(교육부, 2015a).

융복합적 접근을 통한 다른 교과 교육과정 분석은 미술 교사의 경험에서 출발한 문화 다양성의 주제가 갖는 복합성을 발견하고 이를 다면적으로 탐구할 수 있는 다양한 개념과 기능을 제공한다. 또한 다른 교과에서도 다양한 관점과 심미적 표현, 실천 방안의 탐색 및 일상생활에서의 실천을 성취기준에서 명시하고 있음을 볼 때, 미술 활동을 실천적이고 창의적인 의미를 구성하는 것의 가치로서, 그 의미를 다시 한 번 확인할 수 있다.

〈표 1〉 문화 다양성 관련 타 교과 교육과정 분석

과목	영역	핵심 개념 및 내용 요소		성취 기준
통합 사회	인간과 공동체	정의	• 사회 및 공간 불평등	[10통사06-03] 사회 및 공간 불평등 현상의 사례를 조사하고, 정의로운 사회를 만들기 위한 다양한 제도와 실천 방안을 탐색한다.
	사회 변화와 공존	문화	• 다문화 사회	[10통사07-04] 다문화 사회에서 나타날 수 있는 갈등을 해결하기 위한 방안을 모색하고, 문화적 다양성을 존중하는 태도를 갖는다.
사회 · 문화	문화와 일상 생활	• 문화의 속성 • 문화를 보는 관점 및 이해 태도		[12사문03-01] 문화에 대한 이해를 바탕으로 문화를 바라보는 여러 관점을 설명하고 문화 다양성 존중 및 조화를 추구하는 태도를 가진다.
	사회 계층과 불평등	• 사회 불평등 양상		[12사문04-03] 다양한 사회 불평등 양상을 조사하고 그와 관련한 차별을 개선하기 위한 방안을 모색한다.
도덕	문화와 윤리	1. 예술과 대중문화 윤리 : 예술과 도덕은 갈등할 수밖에 없는가? ① 미적 가치와 윤리적 가치 ② 대중문화의 윤리적 문제		[12생윤05-01] 미적 가치와 윤리적 가치를 예술과 윤리의 관계 차원에서 설명할 수 있으며 대중문화의 문제점을 윤리적 관점에서 비판하고 그 개선 방안을 제시할 수 있다.
		3. 다문화 사회의 윤리 : 문화를 초월한 보편적 가치는 존재할까? ① 문화 다양성과 존중 ② 종교의 공존과 관용		[12생윤05-03] 문화의 다양성을 존중해야 하는 이유를 다문화 이론의 관점에서 설명하고, 오늘날 종교 갈등을 극복하기 위한 방안을 제시할 수 있다.
	평화와 공존의 윤리	오늘날 우리 사회의 대표적인 갈등으로는 이념 갈등, 지역 갈등, 세대 갈등이 있으며 진정한 사회 통합을 이루기 위해서는 상호 존중과 신뢰를 바탕으로 하는 윤리적 소통과 담론이 필요하다.		[12생윤06-01] 사회에서 일어나는 다양한 갈등의 양상을 제시하고, 사회 통합을 위한 구체적인 방안을 제안할 수 있으며 바람직한 소통 행위를 담론윤리의 관점에서 설명하고 일상생활에서 실천할 수 있다.
국어	쓰기	쓰기의 본질	• 사회적 상호작용	[10국03-01] 쓰기는 의미를 구성하여 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 쓴다.
언어와 매체	매체 언어의 탐구와 활용	• 대중 매체 • 복합 양식성	• 매체 자료의 생산 • 매체언어의 표현 방법	[12언매03-03] 목적, 수용자, 매체의 특성을 고려하여 다양한 매체 자료를 생산한다. [12언매03-04] 매체 언어의 창의적 표현 방법과 심미적 가치를 이해하고 향유한다.

3. 상호작용적 내러티브 쓰기

미술 교사는 자신이 대학 시절에 가졌던 경험이 문화적 다양성에 대한 ‘깊이 있는 경험’임에 주목하였다. 이는 Dewey(1934)가 강조한 ‘하나의 경험’에 가까운 것으로 지속적이고 연속적인 문화적 환경과의 상호작용이 차이와 다양성에 대한 자신의 인식을 변화시킬 수 있었던 것이다. 하지만 교사와 같은 직접적이고 체험적인 상황을 제공하는 데 한계를 가질 수밖에 없는 교실 상황에서는 두 가지 방향으로 수업을 재구성함으로써 교사의 텍스트가 학생들과 함께 쓰는 상호작용적 내러티브로 확장될 수 있다. 첫째, 개념을 소개하기 보다는 학생들이 생각하고, 대화하고, 다시 정리하는 반복적인 과정을 학습 활동을 통해 제공하는 것이다. ‘우리 주변에서 쉽게 발견할 수 있는 편견과 차별은 무엇이 있을까?’, ‘편견과 차별이 우리에게 미치는 영향은 무엇일까?’, ‘문화 다양성에 대해 그동안 알고 있었던 일반적인 지식에는 무엇이 있을까?’, ‘문화 다양성에 대한 사람들의 인식을 높이기 위한 노력에는 어떤 것이 있을까?’의 질문에 대한 다양한 답을 활동지와 미술 활동을 통해 탐구하고 토론하도록 하는 것이다.

둘째, 미술 교사는 자신의 문화적 경험에 대한 이야기가 학생들의 이야기로 새롭게 만들어 이어질 수 있도록 해야 한다. 교사의 경험에 기초하여 문화 다양성의 문제에 있어 사람들 간의 상호작용성, 맥락을 제공하는 장소성, 과거 - 현재 - 미래의 시간성의 측면에 관해 학생들이 직접 고민하도록 함으로써 학생들이 학습 주제를 자신의 문제로 인식하고 참여할 수 있도록 해야 한다. ‘내가 경험한 문화적 다양성의 순간은 언제, 어디에서 일어났을까?’, ‘오늘 우리의 차별과 편견의 문제는 어디에서 목격되는가? 또 누가 관여하는가?’, ‘문화 다양성에 대한 우리의 목소리와 미적 표현이 어디에서 들려지고 보여지기를 원하는가?’ 등의 문제를 학생들이 자신들의 경험과 상상력을 통해 새로운 이야기로 만들어가도록 하는 것이다. 다음은 문화 다양성 수업에 참여한 학생들의 경험에 대한 이야기 일부이다.

사회적인 문제에 저는 참여할 수 없다고 생각했어요. 하지만 미술시간을 통해서 제가 직접 참여를 할 수 있다고 생각하니 감정이 이입되고, 수업 내용에 대해 더욱 많이 알고 싶어서 스스로 찾아 보게 되었어요. 또 미술을 통해서 이런 문제들을 해결하기 위한 제 역할에 대해서 다시 생각하게 되었어요.

미술 작품을 봐도 어차피 미술은 내가 잘 할 수 없는 것이기 때문에 나오는 관계가 없다고 생각해서 관심이 없었어요. 하지만 내가 작품 속에 담아낸 마음이 사회에 기여할 수 있다고 생각을 하니 재미가 있더라고요. 그래서 제가 가장 잘 표현할 수 있는 방법들을 찾다가 보니 이번에 사용한 재료와 매체에 대해 꽤 잘 알게 된 것 같아요.

개인의 문제가 아닌 사회 전체의 문제를 미술 수업을 통해 다루면서 내가 미술 작품으로 사람들에게 도움을 줄 수 있다는 자체가 새로웠어요. 특히 머리로 생각하는 공부보다 마음을 표현하는 것이라 더욱 수업에 참여하게 되었던 것 같아요.

수업을 되돌아보면서 미술 교사는 자신의 경험이 다른 형태로 학생들과 공유되고 새로운 표현으로 나타남을 보게 된다. 다음의 수업 성찰에서 미술 교사는 특히 고등학생들이 사회에 대한 발언의 기회를 즐겨워한다는 점을 새롭게 인식하게 된 것에 주목하고 있다. 이러한 점은 다음 교사의 교육과정 구성에 있어 또 하나의 경험으로 영향을 미치게 될 것이다.

그렇지만 놀랍게도 학생들은 자기 자신에 관한 문제를 다루거나, 개인 작업을 통해 작품을 제작할 때보다 더욱 적극적이고 능동적으로 미술 활동에 참여하는 모습을 보여주었다. 더욱 놀라웠던 사실은 미술을 통해서 문화 다양성의 시대를 살아가는 사람들이 겪고 있는 다양한 사회적 문제들에 대해 공감하는 존재로 성장하는 학생들의 모습을 볼 수 있었다는 점이다.

본 교육과정 재구성의 사례 안에는 Connelly와 Clandinin(2007)이 제시했던 ‘학습자가 되는 것으로부터 배우기’, ‘교사가 되는 것으로부터 배우기’, ‘환경으로부터 배우기’, ‘교과로부터 배우기’, ‘내러티브로서 교육과정으로부터 배우기’의 요소가 복합적으로 얽혀서 수업 설계에 영향을 미치고 있음을 보여준다. 또한 본 수업 사례를 통해 다양한 개념을 연결하고 삶의 문제를 해결하기 위한 융복합 교육과정의 개발이 교사가 자신의 경험을 내러티브 교육과정을 재구성해 가는 과정에서 가능함을 알 수 있다.

V. 맺음말

융합인재육성, 핵심역량 강화 등의 사회적 요구와 함께 교육과정에 기초한 수업의 질을 개선하는 데 있어 어느 때보다 교사의 역량이 강조되고 있다. 더욱이 교육과정 재구성 등 교육의 내용을 선정, 조직하는 데에 있어 실제 교수 맥락을 파악하고 있는 교사의 전문성이 요구되고 있는 실정이다. 급변하는 사회와 복잡한 이해관계가 얽힌 ‘학교’라는 상황 속에서 학습자와의 상호작용을 통해 자신의 지식을 교육학적으로 변환해가는 과정에 관심을 기울여야 할 때이다. 이에 내러티브 탐구방법은 교사의 실제적 경험을 시간, 장소, 상호작용의 차원에서 분석하고 교육과정을 재구성할 수 있는 유용한 방법이라 할 수 있다.

본 연구는 융복합 교육으로의 전환을 위해 교사 수준의 수업 탐구와 교육과정 재구성이 필요하다라는 전제에서 출발하였다. 융복합 교육에서 강조하는 바와 같이 학습자의 다양하고 새로운 사고가 수업과정에서 발현될 수 있는 가능성을 열어 놓기 위해서는 교사의 입장에서 스스로 가르치고자 하는 지식, 개념, 기능에 대한 다시 읽기가 먼저 이루어져야 하기 때문이다. 흔히 융복합 교육 프로그램 개발은 교과 간 공통된 핵심 개념, 주제, 이슈 등을 추출하여 교과 간 연계된 학습 목표를 수립하고 교육과정을 새롭게 구성하는 것으로 시작된다. 하지만 이러한 교육과정 재구성 방식은 학습 개념을 탈맥락화하거나 또 다시 환원주의적 관점에서 학습 내용을 추상화하고 분절적으로 조작하는 결과로 이어질 우려가 있다. 따라서 본 연구에서는

내러티브 탐구의 개념을 중심으로 교육과정에 담긴 논리적, 과학적 지식관을 극복하고 의미 만들기로서 교육과정을 재구성할 수 있는 방안을 탐색하고자 하였다. 특히 교사의 경험에 기초한 교육과정 개발에 초점을 둬으로써 그 자체로 통합적이고 융합적인 성격을 가지는 우리의 삶 속에서 교과 지식을 새롭게 위치시키고 이것이 융복합 프로그램 개발을 위한 단서로 활용될 수 있도록 하는 데 목적을 두었다.

내러티브를 활용한 교육과정 재구성이 융복합 교사양성 및 전문성 개발에 주는 시사점은 두 가지로 요약될 수 있다. 첫째, 교사와 학습자 모두에게 교과 지식을 심리화, 내면화함으로써 주체적인 의미구성에 참여하도록 초대한다. 이는 다양한 상호작용을 통해 교수활동 안에서 자신을 위치시킴으로써 제도화, 문서화되는 교육과정에서 교사로 하여금 소외되지 않도록 한다는 점에서 의의가 있다. 둘째, 내러티브 탐구는 경계적, 관계적 사고를 요구한다는 점에서 융복합 교육의 방향과 맞닿아 있다. 따라서 내러티브를 활용하는 것은 대안적 관점에서 분절된 학문 중심의 교육과정을 새로운 관점에서 분석하고 접근할 수 있는 토대가 된다. 이는 내러티브 교육과정이 경험을 중심으로 하고 있으며 경험은 그 자체로 복합적이고 통합적인 성격을 가지고 있기 때문일 것이다.

본 연구는 융복합 교육의 관점에서 내러티브 교육과정의 의미와 실재를 고찰하는 데 목적을 두었다. 또한 교사와 학생들 간의 상호작용을 통해 순환적으로 일어나는 내러티브의 성격을 강조하고자, 단일한 수업 단계 혹은 교수·학습 과정을 제시하기 보다는 교사의 경험적 텍스트가 학생들의 이야기로 확장되는 과정 자체를 하나의 사례로 재구성하여 논의하였다. 또한 교사의 사고를 중심으로 내러티브 교육과정을 조명하고자 하였는데, 이는 융복합 교육을 통해 학교가 새로운 이해와 가치를 창조할 수 있고 주도적인 학습과 의미구성이 가능한 장소로서 변화하기 위해서는 교육과정을 읽고 해석하고 만들어내는 주체적인 교사가 전제되어야 하기 때문이다. 지식의 경계를 넘나들며 가르침에 관한 새로운 이야기를 만들어가는 교사들의 다양한 내러티브가 서로 연결되고 공유되어 커다란 의미망으로 조직될 때 융복합 교육이 학교 교육에 대한 새로운 내러티브로 자리 잡을 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강현석(2009). Bruner의 교육과정 이론에서 지식의 재해석: 지식의 구조와 내러티브의 관계. *교육철학*, 38, 1-34.
- 강현석(2013). 듀이와 브루너의 교육이론에서 내러티브의 가치 탐구: 통합의 관점에서. *교육철학*, 50, 141-171.
- 강현석, 조인숙(2013). 브루너의 내러티브 이론에 따른 교육과정 개발 방향의 탐색. *초등교육연구*, 26(3), 187-2013.

- 교육부(2015a). 국어과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 5].
- 교육부(2015b). 도덕과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 6].
- 교육부(2015c). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- 교육부(2015d). 미술과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 13].
- 김대균(2011). 교육연구에서 내러티브 탐구. *현상해석학적 교육연구*, 2(2), 53-72.
- 김선아(2012). 21세기 융복합 교육을 위한 미술교육의 역할과 특성 탐색. *조형교육*, 43, 81-99.
- _____ (2014). 융복합 교육에서 미술교육의 역할과 특성: 교사 FGI를 중심으로. *조형교육*, 51, 93-110.
- 노상우, 안동순(2012). 학문융합 관점에서 본 현대교육의 이론적-실천적 변화 모색. *교육종합연구*, 10(1), 67-88.
- 박만주(2010). 지식의 융합과 경계적 사유. *철학연구*, 116, 111-132.
- 박병기, 김지영, 박현아, 김영미(2015). 교육 연구에서 내러티브 탐구의 적용: 최근 5년간 연구의 내용분석과 하나의 실제 연구. *교육심리연구*, 29(3), 383-408.
- 오승민(2016). 내러티브에 기반한 초등학교 안전 교육과정 설계 가능성 연구. *내러티브와 연구*, 4(1), 91-107.
- 이미순(2013). 융합교육의 장애요소가 융합교육의 미래 적용 가능성에 미치는 영향. *한국교원교육연구*, 30(4), 259-278.
- 이승은(2017). 교육과정 재구성 경험과 내러티브의 형성에 관한 연구. *학습자중심교과교육연구*, 17(8), 391-416.
- 전현정, 강현석(2011). 내러티브 중심의 교육과정 재구성 방향 탐색. *교육철학*, 44, 287-325.
- 차윤경, 박미영, 김선아, 김정덕, 류수열, 박주호...함승환(2016). ABCD 기반 융복합교사교육 모형 개발 연구: 창의인성교육 전문성을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 16(6), 847-876.
- Bruner, J. (2011). *교육이론의 새로운 지평(강현석 외 역)*. 서울: 교육과학사. (원저 1986 출판)
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2006). *내러티브 탐구(소경희 외 역)*. 서울: 교육과학사. (원저 2004 출판)
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2007). *교사와 교육과정(강현석 외 역)*. Teachers as curriculum planners. 서울: 양서원. (원저 1988 출판)
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. NY: Perigee Books.
- Freire, P. (2000). *프레이리의 교사론(교육문화연구회 역)*. Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach. 서울: 아침이슬. (원저 1998 출판)
- Giroux, H. (2001). *교사는 지성인이다*. Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. 서울: 아침이슬. (원저 1988 출판)
- OECD (2011). *Education for innovation: the role of arts and STEM education*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/ceri/47672384.pdf>

논문접수	2017년 10월 15일	논문심사	2017년 10월 30일	게재승인	2017년 11월 10일
------	---------------	------	---------------	------	---------------