

## 수업 비평 개념에 대한 대안적 탐색<sup>1)</sup>

엄 훈(청주교육대학교 조교수)\*

---

### 《 요약 》

---

이 글은 최근 우리 교육 공동체 안에서 하나의 흐름을 형성하고 있는 수업 비평 현상을 개관하고 수업 비평에 대한 개념 탐구를 한다. 수업 비평에 대한 개념 탐구는 수업 비평 논의에서 드러나는 기존의 관념을 해석하고 이를 수업 비평 현상과 비교하는 방식으로 이루어진다. 또한 수업 비평 현상과 수업 비평의 관념에 대한 비판적 논의를 바탕으로 수업 비평 현상을 종합적으로 조망하는 새로운 관점을 제안한다.

개념 탐구를 통해 수업 비평에 대한 기존의 논의를 비판적으로 검토하여 수업 비평에 대한 다섯 가지 관념을 확인하였다. 수업 비평에 대한 다섯 가지 관념은 '수업 연구 방법으로서의 수업 비평', '새로운 수업 읽기로서의 수업 비평', '비판적 글쓰기로서의 수업 비평', '수업에 대한 이야기의 생산과 소통', '새로운 수업 문화 운동으로서의 수업 비평'이다. 이어서 수업 비평의 실제 과정을 분석하고 이를 기존의 수업 비평의 관념과 비교함으로써 관념과 현상 간의 괴리를 확인하고 수업 비평을 설명하는 대안적 개념의 필요성을 확인한다.

이 글은 의사소통 장르의 개념을 도입함으로써 개념 탐구를 통해 드러난 수업 비평에 대한 다섯 가지 관념과 수업 비평의 과정 분석을 통해 밝힌 수업 비평의 구조를 종합적으로 반영하는 새로운 수업 비평의 개념을 제안하였다. 이 글이 결론적으로 제안하는 수업 비평의 개념은 '수업 텍스트에 대한 읽기와 쓰기 및 수업 비평 텍스트에 대한 읽기와 쓰기를 중심으로 수업 비평 공동체의 구성원들 사이에서 생산되고 소통되는 자생적인 장르'이다.

주제어 : 수업 비평, 수업 비평의 개념, 수업 비평의 구조, 장르로서의 수업 비평

---

---

1) 이 논문은 2008년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 수행된 연구임.(KRF-2008-411-J04102)

\* 제1저자 및 교신저자, hihoon@cje.ac.kr

## I . 들어가며

최근 몇 년 사이에 수업 비평은 우리 교육 공동체 안에서 하나의 흐름을 이루고 있다. 수업 연구자와 교사들 사이에서 수업 비평은 수업을 보고 평가하는 대안적인 방법으로 자리매김하고 있으며 수업을 보는 안목을 높이고 수업 문화를 개선하려는 목적으로 수업 비평 활동에 참여하는 사람들이 증가하고 있다.<sup>2)</sup>

최근에는 개별 수업에 대한 비평 활동과는 별도로 수업 비평에 대한 메타적 논의, 즉 수업 비평에 대한 소개 및 학문적 논의도 활발히 이루어지고 있다(정재찬, 2006; 이혁규, 2007a; 이혁규, 2008a; 강현석, 2007). 하지만 수업 비평의 필요성을 인식하고 수업 비평 활동에 의식적으로 참여하는 사람들도 수업 비평이란 무엇인가에 대하여 분명한 인식을 가지고 있지 않으며, 수업 비평에 대한 메타적 논의를 하는 학자들조차 수업 비평에 대하여 각기 상이한 관념(觀念, notion)을 지니고 있는 듯하다. 이러한 상황에서 수업 비평 활동이 독자적인 인식의 토대 위에 자리를 잡도록 하기 위해서는 수업 비평의 개념(概念, concept)에 대한 학문적 탐구가 시도될 필요가 있다.<sup>3)</sup>

수업 비평의 개념을 정립하는 것은 수업 비평을 바라보는 타당한 인식의 틀을 확립하는 것이다. 하나의 현상에 대하여 그것을 바라보는 여러 가지 인식의 틀이 존재할 수 있지만 그 현상의 존재 양상을 가장 잘 반영하는 인식의 틀이 만들어질 때 그 현상을 가장 타당한 방식으로 볼 수 있게 되고 그 현상을 설명할 수 있게 된다. 지금까지 수업 비평을 바라보는

2) 현재 수업 비평 활동을 활발하게 전개하고 있는 수업 비평 공동체는 교과 기반 모임과 지역 기반 모임 및 학교 기반 모임으로 나눌 수 있다. 교과 기반 모임으로는 역사교육연구회 비평 분과 및 전국수학교사모임 수학수업 관찰연구 모임을 들 수 있다. 지역 기반의 모임으로는 천안 지역에서 만들어진 ‘배움과 나눔의 공간 다운’과 경기도 교육청이 주도하는 ‘경기도중등수업비평교육연구회’가 있다. 학교 단위의 수업 비평 공동체로는 ‘대전동화중 수업비평연구회’와 이우학교의 수업 연구 활동을 예로 들 수 있다(최수일, 2009; 이현영, 2009; 윤양수, 2009 참조).

3) 이 글에서 관념(觀念, notion)은 “어떤 대상에 관한 인식이나 의식 내용”의 의미로 쓰이며, 개념(概念, concept)은 “여러 관념 속에서 공통된 요소를 뽑아내어 종합하여서 얻은 하나의 보편적인 관념”의 의미로 쓰인다.(Daum 국어사전) 철학에서 관념(notion)은 실제적인 대상이나 현상에 대하여 마음 속에서 만들어진 표상이라는 의미로 쓰이며(A notion in philosophy is a reflection in the mind of real objects and phenomena in their essential features and relations. 영어 위키백과) 개념(concept)은 이러한 관념들로부터 공통된 것들을 추상하여 만들어진 것으로 “어떤 개체들(또는 집합들)의 불변적인 징표, 즉 그것들의 불변적인 성질이나 관계들을 기초로 하여 그 개체들(또는 집합들)의 집합들을 사고 상으로 반영한 것”(철학대사전. 한국철학사상연구회. 동녘, 2002)이다. 형식논리학에서 개념은 고정 불변의 것을 상징하고 있으나 외부 사물뿐 아니라 그러한 사물에 대한 마음속의 표상을 추상화한 개념 또한 끊임없이 변화한다. 이 글에서는 관념(觀念)과 개념(概念)의 철학적, 역사적 함의를 깊이 있게 고려하지는 않았으며 두 개념의 국어사전적 의미를 취하는 것으로 그 출발점을 삼았다.

인식의 틀들이 수업 비평에 대한 관념의 형태로 제시되어 있지만 이러한 관념들은 수업 비평의 총체적인 모습을 보여주지 못하고 일면만을 부각시키며 그런 까닭에 한국에서 형성되고 있는 독특한 교육 문화 현상인 수업 비평의 본질을 총체적으로 드러내는 데 한계를 노정하고 있다.

수업 비평의 개념 탐구는 두 단계를 거쳐 이루어질 수 있다. 첫 번째 단계는 수업 비평에 대한 여러 가지 관념을 확인하는 것이다. 실제 수업 비평 활동에 참여하는 사람이건 수업 비평의 이론을 탐구하는 사람이건 수업 비평에 대한 나름대로의 생각과 판단을 지니고 있게 마련이며 이러한 관념은 명시적으로든 암묵적으로든 그들의 글에 나타나게 된다. 수업 비평에 대한 관념을 확인하는 작업은 수업 비평 현상에 대한 현 단계의 인식 수준을 드러내고 수업 비평론의 현주소를 확인하는 데 기여할 것이다.

수업 비평의 개념 탐구의 두 번째 단계는 수업 비평의 실제 과정과 기존의 수업 비평 관념을 비교하는 것이다. 이러한 비교를 통하여 수업 비평 개념의 이론적 정합성을 검토할 수 있게 될 것이다. 수업 비평의 실제와 관념 사이의 괴리가 확인된다면 이는 수업 비평 현상을 설명하기 위한 새로운 개념 체계의 필요성으로 귀결될 것이다.

이 연구는 수업 비평의 개념 탐구를 통하여 기존의 수업 비평 관념을 비판적으로 검토하고 수업 비평 현상을 더욱 분명하게 포착하고 설명해 줄 수 있는 대안적 개념을 모색하는 것을 목적으로 삼는다. 이를 위해 이 연구는 수업 비평의 전개 과정 개관, 수업 비평의 개념 탐구, 그리고 수업 비평의 대안적 개념 탐색이라는 과정을 거친다.

수업 비평의 전개 과정은 수업 비평의 출발점이 되는 수업에 대한 인식에서 시작하여 한국에서의 수업 비평의 발생과 전개 과정을 고찰한다. 수업 비평의 개념 탐구는 수업 비평 현상에 대한 학문적 논의들을 대상으로 수업 비평에 대한 관념들을 확인한 후, 수업 비평 활동을 체험적으로 기술한 한 참여자의 글(이혁규, 2007b; 이혁규, 2008b; 이혁규 외, 2007)을 중심으로 수업 비평의 과정을 탐구하고 이를 앞서 확인한 수업 비평의 관념에 비추어보는 방법으로 이루어진다. 끝으로 이러한 개념 탐구를 토대로 수업 비평 현상을 새롭게 바라볼 수 있는 대안적 개념을 모색한다.

## Ⅱ . 한국에서의 수업 비평의 전개 과정

수업 비평은 수업의 예술성에 대한 인식에서 출발한다. 수업의 예술성에 대한 실제적 인식은 인류의 교육적 실천의 뿌리로 거슬러 올라가겠지만 예술로서의 교육(수업)에 대한 학문적 통찰의 한 뿌리는 듀이에서 찾을 수 있다. 듀이는 교육이 이루어질 때 교사가 혹은 학생

이 경험하는 것이 예술적 경험임을 곳곳에서 언급하면서 교사를 최고의 예술가로 묘사한다(Simpson et al., 2005). “나는 인간 능력의 꼴을 갖추어주고 그 능력을 사회적 서비스에 적합하게 하는 예술이야말로 최고의 예술이라고 믿는다. 그 일을 하는 사람은 최고의 예술가이다. 이러한 일을 함에 있어서 요구되는 통찰, 공감, 재치, 수행 능력이야말로 대단히 위대한 것이다.”(Dewey, 1967, p. 94)

사실 듀이가 경험과 반성적 성찰을 강조하는 프래그머티즘적 교육 이론을 펼치고 있을 때 미국 교육계를 지배하고 있던 조류는 자연과학적 연구 방법을 모델로 삼은 양적 연구 패러다임이었다. 이러한 연구 조류 속에서 교육학자와 교육 실천가들은 수업의 예술성보다는 수업의 과학성에 더 주목하게 되었고 수업을 지배하는 규칙성과 좋은 수업의 형식적 특성 연구에 매달리게 되었다. 양적 연구가 주류를 이루고 있던 교육학에 질적 연구 방법론이 도입되기 시작한 것은 1960년대 들어서였다. 이때 잭슨(Jackson, 1968)과 월코트(Wolcott, 1973)의 교육 현장에 대한 질적 연구와 더불어 질적 연구의 독특한 방법론을 개척한 사람이 아이즈너(Eisner, 1969; 1976)이다(박승배, 2006, p. 44). 미술교육 분야에서 활동하던 그는 1970년대 초 ‘교육적 감식안과 교육비평’이라고 하는 독특한 질적 연구 방법을 사용하기 시작하였는데 그의 교육 비평 이론은 듀이에 의해 논의되어오다 맥이 끊겨버린 교육의 예술성에 대한 탐구를 평가의 차원에서 심화시킨 것이라 할 수 있다.

한국은 1980년대 말부터 교육학 분야에서 질적 연구가 이루어지기 시작하여 1990년대 이후 질적 연구의 필요성과 가치에 대한 인식이 급속도로 확산되면서 연구의 성과 또한 빠른 속도로 축적되고 있다(조용환, 1999). 1998년에는 교육학 분야의 질적 연구 논문을 전문적으로 수록하는 학술지인 『교육인류학연구』가 창간되어 질적 연구의 성과를 수록하고 있다. 이러한 질적 연구의 흐름 속에서 2000년 이후 수업에 대한 비평과 수업 비평 연구가 나타나기 시작했다.

수업 비평은 수업에 대한 질적 연구의 연장선상에서 출현했다. 수업 비평의 출현과 관련하여 주목할 만한 것은 교육인류학적 관점에서 이루어진 일련의 수업 연구이다. 지금까지 교육인류학의 관점에서 이루어진 연구들은 학교의 구성원과 학교에서 일어나는 여러 가지 현상들을 두루 그 대상으로 삼아왔는데 그 중에서 교실 수업에 초점을 맞춘 연구들은 수업 비평과 밀접한 연관성이 있다. 특히 서근원(2001, 2003)의 일련의 글들은 수업에 대한 교육인류학적 연구와 수업 비평의 경계에 있다. 『초등 우리교육』에 연재된 서근원(2001)의 ‘함께 나누는 수업 이야기’ 시리즈와 그것을 단행본으로 묶어낸 서근원(2003) 및 한국교육과정평가원 교수학습개발센터에 실린 서근원의 ‘수업 이야기’ 시리즈는 교육인류학자의 눈으로 학교 현장의 개별 수업을 참관하고 본 것을 중층적으로 기술한 것이지만 ‘누구의 눈으로, 무엇을 볼 것인가’와 관련된 비평가적 시도를 하고 있어 주목을 끈다. 서근원(2001)은 초등 우리교육에 연재된 ‘함께 나누는 수업 이야기’ 시리즈에서 ‘교사, 학생, 학부모, 교장, 학자, 지나가

는 사람 등의 시점을 빌려서 다양한 형식으로 깊이 있게 수업을 기술하는 독특한 시도를 하였다. 이렇게 다양한 서술자를 내세워 연구자가 주목한 수업의 중층적 맥락을 기술하고 기술된 현상에 대한 해석은 독자의 몫으로 남기는 시도는 관찰되고 체험된 현상에서 의미를 찾아내어 설득력 있게 기술하는 것을 목적으로 하는 기존의 문화인류학적 연구 관행에서 벗어나 있으며 진실을 더 잘 드러내기 위해 허구를 끌어들이었다는 점에서 문학적인 색채까지 엿보인다. 한편 ‘함께 나누는 수업 이야기’ 시리즈를 단행본으로 묶어낸 서근원(2003)에서는 동일한 수업 기술을 토대로 새로운 주제를 찾아내어 논함으로써 하나의 수업에 대한 비평적 변주의 가능성을 보이고 있다.

『초등 우리교육』은 현장 교사들이 주체가 되어 수업에 대한 기술과 비평을 협력적으로 나누는 모델도 시험하였다. 2002년 4월, 6월, 7월, 10월호에 수록된 ‘함께 나누는 수업 이야기 II’ 코너는 수업 공개 교사의 수업을 꼼꼼하게 기술한 후 그 수업을 비디오로 시청한 다른 교사들이 그 수업에 대하여 비평적 논평을 하는 방식으로 채워졌다. 이 방식은 수업의 관찰, 기술, 비평이 서로 분리되어 있어 수업에 대한 동료 교사들의 비평이 단편적인 논평의 나열에 그치는 한계를 보였지만 대중적 교육 잡지의 지상에서 수업 이야기가 소통되는 새로운 모델을 보여주었다는 의미가 있다.

한편 수업이 지니고 있는 질적 측면에 주목하여 좋은 수업의 사례를 발굴하고 그 질적 특성을 찾아내려는 목적으로 이루어진 한국교육과정평가원의 일련의 보고서(김주훈 외, 2002)와 이를 토대로 출판된 단행본들(곽영순, 2003; 유정애, 2003)에서도 수업에 대한 비평적 관심을 엿볼 수 있다. 특히 곽영순(2003)과 유정애(2003)는 수업에 대한 질적 연구에 수업 비평이라는 제목을 사용한 점이 눈에 띈다.

예술 비평의 관점에서 사회과 수업 비평을 시도한 류현중(2004)은 수업 비평 방법론과 그것의 적용면에서 선구적인 성과로 꼽힐 수 있다. 류현중은 수업의 예술성에 주목하여 예술 비평의 관점으로 수업 비평을 시도하였다. 그는 발터 벤야민의 ‘아우라’, 장 프랑수아 리오타르의 ‘숭고’, 움베르토 에코의 ‘카오스모스’ 개념을 수업 비평의 틀로 삼아 수업 비평의 영역인 저자(작자), 수업 텍스트, 독자(청자) 측면에 대한 수업 비평을 시도하였다. 그는 사회과 수업 비평의 소통과 수용의 측면을 살펴보기 위해서 자신의 수업 비평에 대한 교사들의 메타비평을 수록하였다. 류현중(2004)의 연구는 수업에 대한 기존의 질적 연구의 테두리를 넘어서서 수업의 예술성에 대한 본격적인 비평의 가능성을 비평의 소통 차원에까지 시험한 데서 그 의의를 찾을 수 있다.<sup>4)</sup>

수업에 대한 질적 연구로부터 수업 비평이 완전하게 분화된 시점은 월간 『초등 우리교육』에서 ‘다시 시작하는 수업 읽기’ 코너를 개설하고 수업 비평을 신기 시작하면서부터라고

4) 그러나 류현중(2004)의 시도는 학위논문의 틀 안에서 이루어진 것이어서 자연스러운 문화 현상으로 나타난 수업 비평과는 거리가 있다.

할 수 있다. ‘다시 시작하는 수업 읽기’ 코너는 2005년 3월에 시작되어 2006년 12월에 일단락되었다.<sup>5)</sup> ‘다시 시작하는’이라는 말에서 알 수 있는 바와 같이 이 코너는 ‘함께 나누는 수업 이야기 I, II’ 시리즈를 잇는 것이었지만 그 성격면에서 차이가 보인다. ‘다시 시작하는 수업 읽기’는 수업을 보는 사람, 수업을 보는 방법, 그리고 글쓰기의 방법 차원에서 ‘함께 나누는 수업 이야기 I, II’와 차별성을 보인다. ‘다시 시작하는 수업 읽기’는 교과 전문가들이 주축이 되어 전문가적 감식안으로 수업 현상의 의미를 읽어내고 이를 비평문이라는 공적 텍스트로 전환함으로써 수업 비평의 형식을 완성하였다. <표 1>은 ‘누가 수업을 보는가’, ‘수업을 어떻게 보는가’, ‘본 것을 어떻게 쓰는가’를 중심으로 이들 코너들이 보이는 차이점을 정리한 것이다.

<표 1> 『월간 우리교육』 수업 비평 관련 코너의 성격

코너명 성격	함께 나누는 수업 이야기 I	함께 나누는 수업 이야기 II	다시 시작하는 수업 읽기
누가 수업을 보는가	교육인류학자 / 현장 수업 관찰	타학교 교사들 / 비디오 시청	교과 전문가 / 현장 수업 관찰
수업을 어떻게 보는가	문화상대주의 / 해석주의의 관점으로 수업 보기 (서근원, 2007b: 30)	평가적 관점에서 논평하기	전문가로서의 감식안으로 수업 현상에 의미 부여하기
본 것을 어떻게 쓰는가	수업 현상에 대한 심층 기술 / 다양한 서술 시점 선택 / 관찰자 자신의 개인사적 맥락 고백	기자의 객관적 수업 기술 / 교사들의 논평 정리 / 수업 공개 교사의 소감	수업의 흐름에 대한 충실한 기술 / 교과 전문가의 눈으로 수업 현상 해석 / 독자를 상대로 해석의 정당성 설득

결국 ‘함께 나누는 수업 이야기 I, II’가 수업에 대한 문화기술적 연구 혹은 자율적인 수업 평가로부터 수업 비평으로 나아가는 과도기적 성격을 지녔다면 ‘다시 시작하는 수업 읽기’는 교육적 감식안으로 수업의 예술성을 직관적으로 포착하는 본격적인 수업 비평의 시도였다고 할 수 있다.

이렇게 시작된 『초등 우리교육』의 수업 비평은 2007년 3월호부터 『중등 우리교육』에도 확

5) 『초등 우리교육』 2005년 3월~2006년 12월. 이 연재 과정에서 독자들의 다양한 참여와 비평 참여자들의 좌담, 특히 비평에 대한 메타비평(류현중, 2006.12.)까지 게재되었다.

산되어 ‘수업 비평으로 여는 수업 이야기’라는 코너명으로 초등<sup>6)</sup>과 중등<sup>7)</sup>에서 동시에 이루어지고 있다.

한국의 수업 비평은 아이즈너의 교육 비평(educational criticism)에서 많은 영향을 받았다. 교육 비평은 확장된 지식의 관점과 표상 형식 이론을 인식론적 기반으로 삼고 있는데(박승배 역, 2003), 이러한 인식론적 기반은 수업 비평에도 그대로 적용된다. 확장된 지식의 관점은 지식이 연구자나 관찰자의 주관이나 감정이 배제된 채로 존재하는 것이 아니라 감각과 인지가 상호의존적으로 결합되어 있다는 관점이다. 확장된 지식의 관점에 기반할 때 우리는 경험의 질적인 측면과 그러한 질을 감식하는 능력까지도 *앎(knowing)*의 범위 안에서 고찰할 수 있게 된다. 표상 형식(forms of representation)은 질적 세계를 인식하고 인식한 것을 사회적으로 소통 가능한 방식으로 드러내는 과정이다. 인식 주체에 의한 표상 형식의 선택은 세계를 파악하는 방식의 선택일 뿐 아니라 세계를 공적으로 표현할 수 있는 방식의 선택이다.<sup>8)</sup>

현재 진행 중인 수업 비평을 보면 수업 비평은 인식론적 기반 이외에도 방법의 측면에서 아이즈너의 이론에 기대고 있음을 확인할 수 있다. 수업에 대한 감식과 비평의 구분, 기술, 해석, 평가, 주제화라는 교육 비평의 네 가지 차원의 적용 등은 아이즈너의 고유한 방법론으로 한국의 수업 비평의 이론과 실제에서도 동일하게 적용되고 있다(이혁규 외, 2007; 이혁규, 2008a).

그러나 교육 비평과 수업 비평은 담론의 장과 대상 면에서 차이가 보인다. 교육 비평은 학문적 담론 속에 머물러 있으며 비평의 대상은 학교를 중심으로 한 교육의 제 현상을 아우른다.<sup>9)</sup> 그러나 한국에서 이루어지고 있는 수업 비평은 교실 수업에만 국한되어 있으며, 아카데미즘의 테두리를 벗어나 교사 대중 속에서 담론의 장을 확보하고 활발히 소통되고 있다. 다시 말해 한국의 수업 비평은 교사 대중 속에서 담론의 장을 형성하고 소통되는 과정에서 독자적인 관습을 갖춘 소통의 양식으로 진화해 가고 있다.<sup>10)</sup>

6) 『초등 우리교육』은 2007년 3월호부터 ‘수업 비평으로 여는 수업 이야기’라는 코너명으로 수업 비평 연재를 계속하고 있다.

7) 『중등 우리교육』은 2007년 3월부터 초등 수업 비평의 경험을 토대로 중등 수업 비평을 연재하고 있다.

8) 아이즈너는 표상 형식으로 모방적 양식(mimetic mode), 표현적 양식(expressive mode), 관습적 양식(conventional mode)라는 세 가지 양식을 들고 있다(박승배 역, 2003 참고).

9) Eisner와 그의 제자들의 교육 비평은 교육 연구의 테두리 안에서 이루어졌다. 박승배(2006)에 사례로 제시되어 있는 교육 비평들을 보라. 한국의 경우 김대현·김아영(2002)의 연구가 교육 비평의 범주에 속한다.

10) 수업 비평의 진화 과정에서 만들어진 양식적 관습의 예를 들면 수업 기술과 이에 기반한 비평의 전개를 필수적인 요소로 받아들이는 것을 들 수 있다. 이러한 양식적 관습은 수업이 다른 대중 예술과는 달리 일회성을 특징으로 하고 있으며 이러한 특징으로 인해 수업에 대한 기술이 독자와의 소통을 위해 필수적으로 요청되기 때문에 형성된 것이라 할 수 있다.

한국에서의 수업 비평 움직임은 두 가지 점에서 주목할 만하다. 첫째, 실제 수업 비평이 수업 비평에 대한 학문적 논의보다 한발 앞서 전개되면서 수업 비평에 대한 학문적 논의를 추동하는 양상을 보이고 있다는 점이다. 이는 수업 비평이 현장을 중심으로 한 자발적인 교육 운동으로 먼저 뿌리를 내리고 있으며, 수업 비평 현상에 대한 진지한 학문적 논의가 뒤따르고 있는 데서 확인된다.<sup>11)</sup> 교육 개혁의 씨앗이 될 만한 수많은 교육 실천 프로젝트들이 현장과 동떨어진 학계만의 논의로 그치거나<sup>12)</sup> 의도만 앞선 과도한 위로부터의 개혁 움직임 속에 난파해 버린 경험<sup>13)</sup>으로 미루어볼 때 매우 고무적인 현상이 아닐 수 없다. 현장과 학계의 긴밀한 상호작용 속에 이루어지는 수업 비평<sup>14)</sup>은 현장에서의 실천과 학문적 성취라는 두 마리 토끼를 잡을 수 있는 소중한 계기가 될 수 있다.

둘째, 수업 비평을 통해 수업 비평 공동체가 형성되고 있다는 점이다. 대중 잡지를 통한 수업 비평의 전개 과정에서 수업을 매개로 한 소통이 확대되고 그 과정에서 수업 비평 활동에 적극적으로 참여하는 교사들이 늘고 있다. 현재 수업 비평 담론을 나누는 공동체는 두 가지 양상으로 형성되고 있다. 하나는 대중 잡지를 통한 수업 공개 교사, 비평가, 독자 사이의 소통이고 다른 하나는 교과나 지역 혹은 학교를 기반으로 한 수업 비평 공동체의 형성이다.<sup>15)</sup> 이러한 수업 비평 공동체의 형성으로 수업 비평은 공론의 장에서 소통되는 자생력을 지닌 양식으로 발전하고 있다.

### Ⅲ. 수업 비평의 개념 탐구

앞 장에서 살펴본 바와 같이 한국에서의 수업 비평은 수업 비평에 대한 학문적 논의에 한발 앞서 전개되면서 수업 비평에 대한 학문적 논의를 추동하고 있다. 현재 수업 비평에 대한 학문적 고찰은 수업 비평의 관점, 수업 비평의 개념, 수업 비평의 방법, 수업 비평의 유형 등을 중심으로 다양하게 이루어지고 있다(류현중, 2004; 이정숙, 2005; 정재찬, 2006; 이혁규, 2007a; 강현석, 2007).

현실의 수업 비평은 매우 다양한 측면을 지니고 있는 복합적인 현상이기 때문에 논자마다 수업 비평에 대한 정의가 다르며 동일한 논자도 문맥에 따라 여기저기서 수업 비평에 대한

11) 이는 앞서 개관한 한국에서의 수업 비평의 전개 과정과 다음 장의 분석 대상인 수업 비평에 대한 학문적 논의들이 시간적인 선후 관계를 보이는 것을 보면 알 수 있다.

12) 교실 평가(classroom assessment)가 그러한 경우이다.

13) 수행 평가(performance assessment)가 그러한 경우이다.

14) 현재 수업 비평 활동을 활발히 전개하는 비평가 그룹의 일부가 수업 비평 담론을 펼치고 있기도 하다. 그 예로 정재찬(2006), 이혁규(2007a)를 보라.

15) 각주 2) 참조.

상이한 관념을 노출시키기도 한다. 이러한 상황에서 지금까지 이루어진 수업 비평에 대한 논의를 비판적으로 검토하고 새로운 관점으로 수업 비평을 바라보는 시도를 함으로써 수업 비평 논의를 더욱 풍부하게 하고자 한다.

이 장에서는 수업 비평에 대한 관념 탐구와 수업 비평의 실제에 대한 분석을 병행한다. 관념 탐구에서는 수업 비평에 대한 지금까지의 학문적 논의에 국한하여 거기서 드러나는 수업 비평에 대한 관념을 검토한다.<sup>16)</sup> 수업 비평의 실제 분석을 통해서도 수업 비평의 작동 방식에 대한 추적을 통하여 수업 비평의 구조를 확인한다. 이러한 작업을 토대로 관념과 현상을 비교함으로써 현상과 관념 사이의 정합성을 평가할 것이다. 이러한 작업은 수업 비평 현상을 종합적으로 조망하는 새로운 관점을 모색하는 다음 장의 기초가 될 것이다.

## 1. 기존의 수업 비평 관념에 대한 비판적 논의

지금까지 수업 비평에 대해 학문적으로 고찰하고 있는 논자들로는 곽영순(2003), 류현중(2004), 이정숙(2005), 정재찬(2006), 이혁규(2007a), 강현석(2007)이 있다. 이 연구들에서 보이는 수업 비평의 관념은 논자의 수만큼이나 다양하고 같은 논자의 논의 속에서도 맥락에 따라 수업 비평의 서로 다른 측면을 부각시키기도 한다. 여기서는 수업 비평 관념의 유형을 ‘수업 연구 방법으로서의 수업 비평’, ‘새로운 수업 읽기로서의 수업 비평’, ‘비판적 글쓰기로서의 수업 비평’, ‘수업에 대한 이야기의 생산과 유통’, ‘새로운 수업 문화 운동으로서의 수업 비평’이라는 다섯 가지 범주로 나누어 고찰한다. 이 다섯 가지 수업 비평 관념의 유형은 수업 비평에 대한 학문적 담론으로부터 귀납적으로 분석한 아이디어의 유형들이며, 수업 비평에 대한 관념을 일관된 기준에 따라 분류한 것이 아니다. 따라서 이 다섯 가지 관념들은 상호배타적이라기보다는 상호보완적이며 논자의 관점과 초점화에 따라 동일한 현상이 달리 표상된 것이다.

### 가. 수업 연구 방법으로서의 수업 비평

수업 비평을 수업 연구의 방법으로 보는 관점은 곽영순(2003)과 류현중(2004)에게서 찾아볼 수 있다.

곽영순(2003)은 수업 비평을 교사의 수업과 학생들의 학습을 개선하기 위하여 또 다른 어른이 해당 교사의 수업과 관련된 정보를 수집하고 해석하는 일련의 과정으로 정의하였다.<sup>17)</sup>

16) 논자에 따라서는 수업 비평의 개념을 분명히 정의하고 있기도 하다(정재찬, 2006; 이혁규, 2007a 참조). 여기서는 이러한 경우 또한 수업 비평에 대한 관념(notion)에 포함시켜 고찰하고 있는데, 이는 특정한 방식으로 정의 내려진 개념 또한 관념의 한 유형이라고 할 수 있기 때문이다.

17) 곽영순(2003)의 관점은 수업의 예술성(art)보다는 수업의 과학성(science) 혹은 기술성(craft) 측면에

곽영순(2003)은 NCTM(1991)의 견해를 수용하여 수업 비평을 순환적인 과정으로 보고 “해당 교사의 과학 수업과 관련된 자료를 수집하여 분석하며, 수업 비평에 근거하여 교사가 전문성 개발을 위하여 노력하고, 교사의 전문성 개발의 결과로서 수업이 개선되는 3단계를 기본 골격으로” 설정하였다. 따라서 곽영순(2003)의 수업 비평은 좋은 과학 수업의 준거를 찾아내고 그러한 준거에 비추어 전문적 안목을 갖춘 관찰자가 수업을 해석하는 일종의 수업 연구 방법이다. 곽영순(2003)의 수업 비평은 결과의 피드백을 통한 수업 개선을 강조하고 있어서 실용적인 목적을 지닌 수업 연구 방법이라고 할 수 있다.

류현중(2004)은 수업 비평을 예술비평의 원리와 방법을 활용한 교육과정 현상 이해하기로 정의한다. 류현중(2004)은 수업을 예술적 실체로 규정하고 사회 수업을 대상으로 수업의 예술적 측면을 발견하고 이해하기 위해 예술비평의 원리와 방법을 적용하였다. 그는 예술 비평에 재단적 기능, 해석적 기능, 현실 개입적 기능이 있다고 보고, 수업 비평 또한 이러한 기능을 발휘할 것이라고 보았다. 따라서 수업 비평은 수업의 의미 형성 과정에 초점을 두어야 하며 새로운 해석 방식으로 수업에 대한 일상적 의식들에 도전해야 한다고 본다(류현중, 2004, pp. 46-48).

류현중(2004)의 수업 비평은 예술비평을 활용한 수업의 예술성에 대한 연구 방법이다. 수업 비평가가 수업을 비평하기 위해서는 수업을 보는 안목을 획득해야 하는데 수업을 보는 안목은 수업을 보는 틀(개념)을 필요로 한다. 비평가는 그 틀을 우선 획득해야 한다. 해당 분야의 학문적 개념과 방법도 그 중의 하나이다. 류현중(2004)은 특정한 인식적 틀에 의해 포착된 문제 상황, 즉 문제설정(problematic)을 비평의 출발점으로 본다. 수업 비평가는 문제설정을 통해서 구체적인 담론의 대상을 발견하게 되는데 이를 토픽의 발견이라 한다. 토픽 발견은 아이즈너의 주제화(thematics) 개념과도 비교될 수 있는데(류현중, 2004, p. 51) 토픽 혹은 주제는 수업의 특질을 요약해 주는 하나의 개념이라 할 수 있다.<sup>18)</sup>

류현중의 수업 비평은 결국 예술 비평의 관점과 방법으로 수업을 봄으로써 지금까지 간과되고 감추어져 왔던 수업의 예술적 국면을 발견하려는 목적을 지닌 일종의 연구 방법이라 할 수 있다.

---

관심을 두며 수업에 대한 직관적 판단보다는 좋은 과학 수업의 준거에 비추어 수업을 평가한다는 점에서 일반적인 수업 비평의 범주에서 벗어난 측면이 있지만 현장의 교실 수업을 참관하고 수업 교사를 심층적으로 인터뷰한 자료를 근거로 하여 수업을 질적으로 평가하였다는 점에서 수업 현상의 질적 특성 이해하기까지를 외연으로 삼는 넓은 의미의 수업 비평에 포함할 수 있다.

18) 류현중(2004)은 발터 벤야민의 ‘아우라’, 장 프랑수아 리오타르의 ‘숭고’, 움베르토 에코의 ‘카오스 모스’라는 세 가지 예술 비평의 개념을 적용하여 각각 ‘수업에서의 교사의 저자성’, ‘말할 수 없는 수업 경험’, ‘수업의 열림과 닫힘’이라는 세 가지 토픽을 설정하였다.

## 나. 새로운 수업 읽기로서의 수업 비평

강현석(2007)은 수업 비평을 수업 현상에 대한 해석적인 이해의 과정이라고 정의한다. 수업에 대한 해석적 이해의 과정은 수업 현상이라는 텍스트를 읽어내는 과정이라고 할 수 있다. 강현석(2007)은 수업 비평의 방법으로 내러티브 탐구를 제안하는데 이는 수업의 해석적 이해의 성격이 내러티브적이라고 보기 때문이다. 수업 읽기의 주체(수업 행위 당사자 혹은 타인)가 교사의 수업 행위를 이해하기 위해서는 행위자의 내부로부터의 주관적인 의식이나 의도, 신념, 가치관을 파악할 필요가 있는데 이를 위해서는 교사의 개인적 구인(construct)이나 신념 체계의 이해가 중요하다(강현석, 2007, p. 12). 이때 행위 주체의 내부의 관점을 파악하는 데 내러티브가 결정적인 도움을 준다. 내러티브를 활용한 수업 비평은 현상에 대한 서술과 맥락 속에 숨겨진 의미 이해를 통하여 기어츠의 해석적 문화이론이 추구하는 바와 같은 심층 기술(thick description)을 통한 수업 문화 읽기를 성취하고자 한다.

수업을 새롭게 읽어내고자 할 때 내러티브는 수업을 깊이 있게 읽어내는 ‘눈’의 역할을 한다. 교사와 그 밖의 모든 사람들은 이야기된 삶을 살아가며(Bruner, 1985, 강현석, 2007에서 재인용), 그러므로 내러티브 구조에 따라서 생각하고 지각하고 상상하고 도덕적 결정을 한다(Sarbin, 1986, 강현석, 2007에서 재인용). 이렇게 볼 때 내러티브는 삶을 종합적으로 이해하고 해석하는 하나의 틀이 된다. 내러티브는 수업 주체가 스스로의 경험으로부터 의미를 구성해 가는 과정이며 교사 개인의 실천적 지식을 구성하는 원천이다. 따라서 수업의 의미를 제대로 이해하기 위해서는 수업 참여자의 내러티브를 통하지 않을 수 없다. 그런 의미에서 강현석(2007)은 수업 읽기의 방법으로 내러티브를 활용하는 것이 필연적이라고 본다. 그가 수업 비평을 수업 현상에 대한 해석적인 이해의 과정이라고 하여 수업 읽기를 강조하는 것은 내러티브 탐구의 본질이 현상에 대한 중층적인 읽기에 있기 때문이라고 할 수도 있다.

한편 이정숙(2005)은 국어 수업을 문화 현상으로 정의하고 수업 비평은 그러한 문화 현상을 텍스트로 삼아 그것이 지닌 의미와 가치를 인식하는 것이라고 생각한다. 즉 수업을 비평한다는 것은 수업을 구성하는 구성원들에 의해 창출되는 세계(수업 현상)의 경험들을 조직하는 의미 체계를 살피는 일이며 이는 곧 수업 문화를 살피는 것이라고 할 수 있다.

이정숙(2005)의 논의에 비추어볼 때 그의 수업 비평 관념 또한 ‘수업 읽기’에 초점이 맞춰져 있음을 알 수 있다. 다만 그는 국어 수업을 문화 현상으로 정의하는데 이 관점에 따르면 비평이라는 장르가 예술 작품을 대상으로 시작되었지만 의미 해석이 가능한 제반 문화 현상으로까지 그 외연이 확장되어 논의의 초점이 수업의 예술성보다는 수업의 문화성에 있음을 추론할 수 있다.<sup>19)</sup>

19) 물론 이정숙(2005)은 ‘문화로서의 수업’과 ‘미학으로서의 수업’을 모두 논의하고 있다. 그러나 그의 논문의 전체적인 흐름으로 볼 때 국어 수업의 미학적 측면보다는 국어 수업의 문화적 측면이 수

사실 수업 비평에 대한 대부분의 논자들의 정의를 한꺼풀만 벗기고 들어가면 대부분의 수업 비평 관념에서 ‘수업 읽기’를 내포하고 있음이 발견된다. 이것은 마치 강현석(2007)의 정의가 수업 읽기에 초점이 있을 뿐 수업에서 읽어낸 것을 표현하는 것(글쓰기)을 배제하지 않는 것과 같다. 우리는 류현중(2004), 정재찬(2006), 이혁규(2007a)의 논의에서도 수업 비평의 대상이 되는 수업을 ‘텍스트’로 개념화하는 것을 발견할 수 있다. 예컨대 류현중(2004)은 정보전달 모델에 의거하여 교사는 예술가, 수업은 예술 텍스트, 학생과 수업 참관자는 수용자로 개념화한다.<sup>20)</sup> ‘비판적 글쓰기’ 유형에 속하는 정재찬(2006)과 이혁규(2007a)의 정의에서도 수업 읽기의 관념이 내포되어 있음을 확인할 수 있다. 정재찬(2006)은 수업을 ‘교육 텍스트이자 일종의 문화 예술 텍스트’로 규정하고 그것에 대한 기술, 해석, 평가가 수업 비평의 주축임을 밝힌다. 이혁규(2007a) 또한 ‘교사와 학생들이 함께 구성해 가는 수업 현상’을 하나의 텍스트로 규정하고 그것에 대하여 기술하고, 분석하고, 해석하고, 평가해야 함을 밝히고 있다. 이렇게 볼 때 정재찬(2006)과 이혁규(2007a)의 수업 비평 관념은 수업에 대한 읽기와 쓰기를 모두 포괄하고 있지만 수업을 ‘읽는 것’보다는 읽은 것을 ‘글로 쓰는 것’에 방점을 두고 있는 정의임을 알 수 있다.

#### 다. 비판적 글쓰기로서의 수업 비평

비판적 글쓰기로서의 수업 비평 관념은 전술한 바와 같이 정재찬(2006)과 이혁규(2007a)에서 찾아볼 수 있다. 이 두 사람의 수업 비평 정의를 인용하면 다음과 같다.

수업 비평은 교육 텍스트이자 일종의 문화예술 텍스트로서의 수업 텍스트를 대상으로 인문학과 사회과학, 아울러 예술과 과학의 양면적 가치를 종합적으로 고려하면서 기술과 해석과 평가를 주축으로 하는 비판적이고 창조적인 글쓰기라 규정할 수 있다(정재찬, 2006, p. 397).

수업 비평은 교사와 학생들이 함께 구성해 가는 수업 현상을 하나의 텍스트로 하여 수업 활동의 과학성과 예술성, 수업 참여자의 의도와 연행, 교과와 사회적 맥락 등을 종합적으로 고려하면서 수업을 기술, 분석, 해석, 평가하는 비판적이고 창조적인 글쓰기라고 정의할 수 있다(이혁규, 2007a, p. 167).

두 논자가 수업 비평을 ‘글쓰기’로 정의하는 데는 두 연구자 모두 실제 수업 비평을 앞서 개척해 나가고 있는 수업 비평가라는 점과 무관하지 않을 것이다. 이들은 수업 비평이라는 문화 현상에 비평 필자로서 참여하고 있기에 자신이 체험한 수업 비평 활동의 핵심이 ‘비판

업 비평의 초점이 되어야 함을 주장한다고 할 수 있다.

20) 류현중(2004)의 수업 텍스트 개념은 교사와 학생을 배제하고 정보전달 모델을 밑바탕에 깔아놓음으로써 지나치게 안이한 개념화라는 인상을 준다.

적이고 창조적인 글쓰기'가 될 수밖에 없다. 그러나 이러한 정의 방식을 단순히 개인적인 체험에 바탕을 둔 것으로만 해석하고 넘어가는 것은 문제가 있다. 그 이유는 첫째, 이 정의가 '글쓰기'에 방점을 찍고 있지만 수업 텍스트 읽기를 전제하고 있다는 점에서 찾을 수 있다. 다음으로 비록 글쓰기가 책상 앞에서 이루어지는 고립적인 실천으로 비칠 가능성이 있지만 글쓰기 행위가 내포하는 의미가 매우 크기 때문이다. 질적 연구에서의 글쓰기에 대한 여러 연구에 의하면(Wolcott, 2001; Richardson & St. Pierre, 2005; Clandinin & Connelly, 2000) 글쓰기는 체험 주체의 경험의 성찰 과정과 떼려야 뗄 수 없는 관계에 있으며, 그 자체가 경험의 의미를 찾아가는 과정이다. 그런 점에서 수업 텍스트를 읽는 행위와 수업 텍스트에 대하여 글을 쓰는 행위는 본질적으로 연계되어 있다. 이 관점에서 보면 수업 텍스트에 대하여 글을 쓰는 행위는 곧 수업 텍스트를 읽어내는 행위가 되는 것이다.

정재찬(2006)과 이혁규(2007a)의 수업 비평 정의는 앞선 논자들 누구보다도 그 외연에 있어서 확장적이고 분명하다. 특히 이혁규(2007a)의 정의는 수업 현상의 주체(교사와 학생)를 분명히 하고, 수업 읽기의 대상(수업 활동의 과학성과 예술성)과 범주(수업 참여자의 의도와 연행)와 맥락(교과와 사회적 맥락)을 명확하게 제시하고, 수업 비평의 절차(기술, 분석, 해석, 평가)까지 제안하고 있다. 다시 말해서 수업 비평가의 입장에서 수업 비평을 실천하려고 할 때 고려해야 할 거의 모든 것들을 수업 비평의 정의 속에 포괄하고 있다고 할 수 있다.

## 라. 수업에 대한 이야기의 생산과 소통

수업 비평을 수업에 대한 이야기의 생산과 유통으로 보는 관념은 수업 비평에 대한 명시적 정의에서는 잘 드러나 있지 않지만 수업 비평론 이곳저곳에서 혹은 수업 비평문 여기저기에서 찾아볼 수 있다.

강현석(2007)은 수업 비평 행위는 교사의 실천적 지식이 체화된 수업 경험에 대한 내러티브 해석이라고 재진술한다. 즉 수업 비평은 수업 경험을 '체험하고(living) 이야기하고(telling) 다시 체험하고(reliving) 다시 이야기하는(retelling)'(Clandinin & Connelly, 2000) 과정을 통해 이야기를 생산하는 것이다. 강현석(2007)은 비평을 통한 학교 현장에서의 소통을 강조한다. 즉, 수업에 관한 소통이 거의 없는 실정에서 비평의 개입으로 수업 저자와 독자간의 무한한 의사소통이 가능하다고 보는 것이다. 이렇게 볼 때 강현석(2007)의 주장은 수업 비평 행위를 수업에 대한 이야기를 만들어내고 그것을 통해 소통을 하는 것이라고 재정의할 수 있다.

류현중(2004)의 연구는 학교 현장에 수업을 둘러싼 활발한 소통과 비평이 존재하지 않는 현실에서 출발한다. 이러한 현실을 개혁하기 위해 수업을 대상으로 한 '교사들의 소통, 연대, 비평을 통한 수업 담론의 형성'(류현중, 2004, p. 19)이 필요하다고 본다. 즉 수업 비평의 의의 혹은 가치를 수업 이야기의 소통을 통한 수업 담론의 형성에 두고 있는 것이다. 류현중

(2004)의 수업 비평이 수업 이야기의 생산 과정임은 비평 자료의 수집과 글쓰기 과정에서 내러티브 탐구(narrative inquiry)의 방법을 활용하고 있는 데서 분명히 확인된다.

내러티브로서의 수업 비평의 소통 강조는 수업 비평에 대한 메타 비평을 시도하는 데서도 확인할 수 있다. 그는 사회과 수업 비평의 소통과 수용의 측면을 살펴보기 위해 자신의 수업 비평에 대한 교사들의 메타 비평을 소개하였다. 수업 비평에 대한 교사들의 메타 비평은 수업 텍스트 저자(수업 공개 교사)들의 비평과 비평 독자인 교사들의 비평으로 나누어 제시하였다. ‘수업 보기 - 수업 비평 - 수업 비평에 대한 비평’으로 이어지는 수업 이야기의 소통 과정은 수업 비평 참여자들 사이의 소통 가능성을 모델링하여 보여주었다는 의미가 있다.<sup>21)</sup>

한편 본격적인 수업 비평론은 아니었지만 『함께 나누는 수업 이야기 I』 코너에 글을 연재한 서근원의 개설의 변(서근원, 2001년 3월호)에서도 해당 코너의 개설이 수업 이야기의 소통과 공유에 목적이 있음을 확인할 수 있다. 서근원은 수업 이야기가 “교사들 주변 어디에서나 논의되고 공유되어서 수업에 대한 이야기가 활발해지기를 바랄 뿐”이라는 희망과 함께 ‘함께 나누는 수업 이야기’ 토론방을 통한 활발한 소통에 대한 기대를 밝히고 있다.

#### 마. 새로운 수업 문화 운동으로서의 수업 비평

끝으로 수업 비평을 수업 문화 운동으로 보는 관념이 발견된다. 이혁규는 이혁규 외(2007, p. 28)의 ‘들어가며’에서 수업 비평을 ‘수업 문화를 개선하고 교사의 수업 전문성을 신장할 수 있는 다양한 길’ 중의 하나이며 ‘닫힌 교실을 열고 그 속에서 일어나는 수업 실천의 의미를 드러낼 수 있는 길’이라고 하였다. 또한 수업 비평의 전망과 관련하여 ‘수업 비평이 자발적 문화 운동의 차원에서 전개되기를 갈망한다.’고 하였다.

이에 앞서 이혁규(2006)의 ‘수업 비평, 수업을 보는 새로운 눈’에서는 수업 비평의 전제가 되는 수업 공개의 의미가 개인주의의 문화 장벽을 넘어서는 데 있음을 지적하고 대중지의 ‘지면을 통해서 ‘다시 시작하는 수업 읽기’를 제안한 것은 우리의 폐쇄적인 수업 문화를 바꾸어 보자는 의도가 담겨 있었음’을 밝히고 있다.

이러한 관점으로 수업 비평을 보게 되면 자연스럽게 그 관심이 새로운 수업 문화 운동으로서의 수업 비평의 확산으로 옮겨가게 된다. 이혁규(2006)는 교사들이 수업 비평을 시도하는 방향으로 확산의 방향을 제시하고 있다.

류현중(2004)과 강현석(2007) 또한 한국의 폐쇄적인 수업 문화를 개선하는 방법으로 수업 비평을 제안한다. 다만 그들의 논지는 수업 비평이 폐쇄적인 수업 문화를 개선하는 데 효과가 있음을 지적하는 데 그치고 있어 수업 비평 자체가 새로운 수업 문화 운동일 수 있음을 인식하는 데까지는 다다르지 못했다고 할 수 있다.

21) 류현중은 실제 수업 비평의 공간에서 메타 비평을 실천하기도 하였다.

한편 새로운 수업 문화 운동으로서의 수업 비평은 앞서 언급한 『초등 우리교육』과 『중등 우리교육』에서 이루어진 수업 비평에서 그 전형적인 양상을 볼 수 있는데, 그러한 전개 양상이 새로운 수업 문화 운동으로서의 수업 비평의 가능성에 대한 자각을 통해 이루어진 것임이 곳곳에서 확인된다. 예컨대 우리교육의 대표적인 수업 비평 코너였던 ‘다시 시작하는 수업 읽기’에는 ‘수업 문화를 바꾸는 씨앗을 뿌리다’라는 부제가 붙어있는데, 우리는 여기서 그러한 자각을 상징적으로 읽어낼 수 있다.

## 2. 수업 비평 현상과 수업 비평의 관념의 비교

이 절에서는 ‘우리교육’지를 중심으로 수업 비평 활동에 활발하게 참여해온 한 수업 비평가의 체험적 기술(이혁규, 2007b; 이혁규, 2008b; 이혁규 외, 2007)을 중심으로 수업 비평의 장에서 실제 수업 비평이 어떻게 이루어지고 있으며 수업 비평의 참여자들에게 수업 비평이 어떻게 체험되고 있는지를 분석해 보고자 한다. 이러한 작업은 앞 절에서 고찰한 수업 비평 논자들의 수업 비평에 대한 관념과 실제 수업 비평의 양상을 대면시켜 상호참조가 이루어지게 하는 효과가 있을 것이다.

‘우리교육’의 수업 비평의 경우 수업 공개 교사를 찾는 일에서 시작된다. 이때 여러 교사 네트워크를 섭외하여 수업을 공개할 교사를 찾는다(이혁규, 2007b). 수업 비평의 대상이 되는 수업은 자발성의 원칙에 의해 공개되어야 하며 어느 정도의 질적 수준이 뒷받침되어야 하기 때문에 적합한 수업 찾기 과정이 매우 중요하게 고려되는 것이라고 할 수 있다.

수업 비평의 본격적인 작업은 수업을 기술하는 데서 시작된다.<sup>22)</sup> 수업 기술하기(수업 쓰기)는 비평가가 수업을 글로 형상화하여 비평가가 본 것을 다른 사람들도 공유할 수 있도록 한다는 데 그 의의가 있다. 수업 기술하기는 보통 기자와 수업 연구자가 수업을 참관하고 비디오 촬영을 한 후 그 수업 비디오를 반복해서 보는 과정에서 이루어지는데, 수업 기술의 목적은 실제 수업 현장을 생생하게 전달하는 데 있지만 복잡하기 이를 데 없는 수업 사태에 대한 실제 기술은 수업 비평가의 선택적 주시의 결과일 수밖에 없음을 수업 비평가는 인정한다(이혁규 외, 2007, p. 25). 한편 수업을 기술하는 과정에서 다양한 글쓰기 방식이 활용될 수 있는데<sup>23)</sup> 수업 비평가는 수업 상황에 적합한 글쓰기 방식을 선택하여 수업을 기술할 필요가 있다. 즉, 수업 기술하기의 단계에서도 상황과 목적에 맞는 복잡한 선택이 요구된다는 것이다. 수업 기술하기가 끝나면 수업에 대한 비평이 이루어진다. 비평은 수업 장면에 대한 분석, 해석, 평가 등이 망라되어 있는 활동이다. 수업 비평하기 단계에서 비평의 주제가 선

22) 이혁규는 이를 ‘수업 쓰기’로 개념화하였다. 이혁규 외(2007).

23) 이혁규는 수업 기술의 방법으로 반 마넨의 객관적 글쓰기, 인상적 글쓰기, 고백적 글쓰기를 예로 들고 있다. 이혁규 외(2007).

택되는데, 비평적 글쓰기는 바로 그 주제를 중심으로 이루어진다.<sup>24)</sup> 주제를 중심으로 한 비평적 글쓰기는 개인적 감식 행위가 공적인 텍스트로 전환되는 과정으로, 이 과정에서 독자에게 말을 걸고 독자를 설득하기 위한 장치들이 마련된다고 할 수 있다.

수업 비평문이 완성되면 매체를 통하여 유통되고 독자에게 전달되어 수업 비평문 읽기가 이루어진다. 독자는 수업 비평문을 공감적으로 혹은 비판적으로 읽게 되는데, 이러한 독자의 반응은 간혹 수업 비평문에 대한 메타 비평의 형태로 해당 잡지에 실리기도 한다.

이상의 과정을 분석하면 수업 비평의 과정은 수업 읽기, 수업 기술하기, 공적인 텍스트인 비평문으로의 전환, 비평문 읽기, 그리고 메타 비평하기의 단계를 거친다. 해석학적 관점에서 보면 의미 해석의 대상이 되는 수업 자체가 일종의 텍스트라 할 수 있기 때문에 수업을 읽고, 기술하고, 비평하는 과정 자체를 수업 텍스트에 대한 읽기와 쓰기라고 규정할 수 있다.<sup>25)</sup> 한편 수업 텍스트에 대한 공적인 글쓰기의 결과인 수업 비평 텍스트 또한 매체를 통하여 유통되어 다시 한 번 읽고 쓰기의 대상이 됨을 확인할 수 있다.

또한 수업 비평의 과정에는 여러 참여자들이 복잡하게 상호작용하는 양상이 포착된다. 수업 비평에는 수업 공개 교사와 학생, 수업 비평가, 수업 비평 독자들이 참여자가 되는데, 이들은 수업을 읽고, 수업에 대하여 쓰고, 수업 비평문을 읽고, 수업 비평문에 대하여 쓰는 과정에서 상호작용하고 있다.

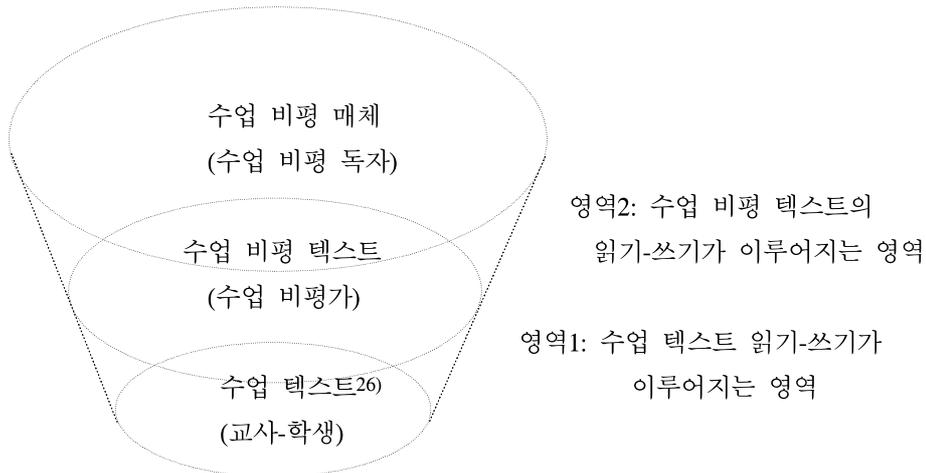
여기서 우리가 확인하게 되는 것은 수업 비평이 수업 비평문 쓰기로 끝나는 것도 아니며 더구나 수업 비평이 수업 비평가의 것만도 아니라는 사실이다. 수업 비평은 읽기와 쓰기의 만남, 필자와 독자의 만남을 통해 완성된다. 흥미로운 것은 수업 비평에서의 읽기와 쓰기, 필자와 독자는 고정되어 있는 것이 아니라 역동적으로 역할 교대가 이루어진다는 것이다. 즉 수업 비평가는 수업을 기술하고 비평하는 필자이면서도 동시에 수업 텍스트를 읽는 독자이기도 하다. 수업 비평의 독자는 비평 텍스트에 대한 독자이면서 동시에 비평 텍스트에 대한 메타 비평의 필자가 되기도 한다.

수업 비평은 동질적인 차원에서 이루어지는 평면적인 활동이 아니다. 수업 비평은 ‘수업 텍스트 - 수업 비평 텍스트 - 수업 비평 매체’라는 세 층위 사이에서 이루어지는 두 가지 이질적인 영역으로 구성되어 있다. 수업 비평의 두 가지 이질적인 영역은 각각 텍스트에 대한 읽기와 쓰기 행위를 포함한다. 수업 비평의 이질적인 두 영역은 ‘수업 텍스트 읽기-쓰기’ 영역과 ‘비평 텍스트 읽기/쓰기’ 영역이다. 수업 텍스트 읽기/쓰기 영역에서는 수업 공개 교사/

24) 수업 비평하기의 주제 선택은 아이즈너의 ‘주제화’(박병기 외 역, 2001) 혹은 류현중(2004)의 ‘토픽 발견’과 같은 개념이다.

25) 수업을 일종의 텍스트로 보는 관점은 수업 비평 현상에 대하여 관심을 가지는 대부분의 논자들에게서 공통적으로 발견할 수 있으며 이 점은 수업 비평에 대한 관념을 논한 앞 절에서도 확인할 수 있다.

학생과 수업 비평가가 관여하며 수업 텍스트에 대한 읽기와 쓰기가 이루어진다. 비평 텍스트 읽기/쓰기 영역에서는 수업 비평가와 수업 비평 독자가 관여하며 수업 비평 텍스트에 대한 읽기와 메타 비평 쓰기가 이루어진다. 수업 비평은 이러한 이질적인 두 영역이 공존하고 상호작용함으로써 완성된다. 이러한 수업 비평의 구조를 도식화해서 나타내면 다음 그림과 같다.



[그림 1] 수업 비평의 구조

이제 수업 비평 현상으로부터 도출한 위의 수업 비평의 구조에 앞 절에서 분석한 수업 비평에 대한 다섯 가지 관념을 비추어 봄으로써 수업 비평 현상과 수업 비평의 관념 사이의 괴리 현상을 짚어보기로 하겠다.

지금까지 이루어진 수업 비평에 대한 분명한 정의로는 ‘수업 연구 방법으로서의 수업 비평’, ‘수업 읽기로서의 수업 비평’, ‘수업에 대한 비판적 글쓰기로서의 수업 비평’의 세 가지가 있으며, 명시적인 정의로 제시되지는 않았지만 수업 비평론에서 개진된 수업 비평에 대한 뚜렷한 관념으로 ‘수업에 대한 이야기의 생산과 소통’, ‘새로운 수업 문화 운동으로서의 수업 비평’의 두 가지가 있다.

지금까지 명시적으로 개진된 세 가지 수업 비평의 정의들 중 수업 연구 방법으로서의 수업 비평은 비평보다는 연구에 초점이 있는 관념이므로 수업에 대한 직관적이고 순환적인 해

26) 수업 비평의 기저를 이루는 수업 텍스트는 주체(교사, 학생), 행위(수업 활동), 내용(교육과정 내용), 장소(수업이 이루어지는 시공간, 교실)라는 네 가지 요소와 수업을 둘러싼 사회 문화적 맥락으로 구성되어 있다고 할 수 있다. 수업 텍스트, 수업 비평 텍스트, 그리고 수업 비평 매체에 대한 자세한 논의는 이 연구의 범위를 넘어서는 것이므로 다른 기회에 이루어질 것을 기약한다.

석과 즉각적인 소통을 특징으로 하는 대중적 수업 비평의 범주에서 약간 벗어나 있다. 또한 수업 읽기와 비판적 글쓰기에 초점을 맞춘 나머지 두 가지 관념은 수업 비평의 한 측면만을 초점으로 삼고 있는 한정적인 관념임이 확인된다. 수업에 대한 읽기와 쓰기는 수업 비평에서 동전의 양면처럼 결합되어 있어서 이 두 가지 중 하나만을 개념화하는 것은 수업 비평의 본질에서 벗어난 것이 된다. 이 두 가지 정의가 지닌 또다른 한계점은 수업 비평의 불가결한 참여자인 독자를 배제하고 있다는 것이다. 독자 없는 수업 비평은 무늬만의 수업 비평일 뿐이다. 그러므로 수업 비평 독자를 수업 비평의 참여자로 인정하고 개념에 반영하는 것이 수업 비평에 대한 정당한 개념화가 될 것이다.

이런 점에서 볼 때 명시적 정의는 아니지만 수업 비평의 또다른 관념으로 여기저기 제시된 ‘수업 이야기의 생산과 소통’ 관념과 ‘새로운 수업 문화 운동으로서의 수업 비평’ 관념은 실제 수업 비평 현상을 반영한 포괄적인 관념임을 알 수 있다. 하지만 ‘수업 이야기의 생산과 소통’ 관념은 수업 비평의 작동 기제에서 중요한 비중을 차지하는 수업 읽기와 글쓰기를 배경으로 밀어내 버리는 듯한 인상을 준다. ‘새로운 수업 문화 운동으로서의 수업 비평’은 현실의 수업 비평을 가장 포괄적으로 반영하고 있지만 분명한 개념화가 이루어지지 않은 관계로 아직도 모호한 느낌을 준다.

이러한 점들을 종합하여 보면 지금까지 확인할 수 있는 수업 비평에 대한 관념들은 실제 수업 비평 현상을 제대로 반영하고 있지 못하다는 결론에 이르게 된다. 즉, 지금까지의 여러 수업 비평 관념들은 부분적인 타당성은 인정되지만 실제 수업 비평 현상을 총체적으로 반영하지 못하여 이론적 정합성을 확보하는 데 성공하고 있지 못하다고 있다고 평가할 수 있다.

#### IV. 수업 비평의 대안적 개념: 장르로서의 수업 비평

어떤 문화 현상을 설명하기 위해서는 그 문화 현상을 바라보는 해석의 틀을 선택해야 한다(문옥표 역, 1998, p. 19). 그런데 특정한 문화 현상을 바라보는 해석의 틀은 그 현상을 둘러싸고 있는 맥락을 어떻게 고려하는가에 따라 다르게 선택된다. 이는 거꾸로 어떤 해석의 틀을 선택하는가에 따라 현상을 둘러싼 맥락이 다르게 선택된다고도 할 수 있다.

수업 비평 현상을 바라보는 지금까지의 관념들 또한 수업 비평을 바라보는 나름대로의 해석의 틀을 제공하고 있다. 그러한 해석의 틀을 각각의 관념들 나름의 핵심 개념으로 표현하면, 수업 현상에 대한 ‘질적 연구’의 틀, 텍스트를 매개로 한 ‘읽기와 쓰기’의 틀, 수업 경험을 내러티브로 표상하고 소통하는 ‘내러티브’의 틀, 수업 비평을 통한 소통을 수업 개선을 위한 사회적 행동으로 바라보는 ‘운동’의 틀이 될 것이다. 수업 비평을 바라보는 이러한 해

석의 틀은 그 맥락이 제한적이어서 수업 비평 현상을 총체적으로 조망하기에는 한계가 있다. 수업 비평 현상을 제대로 인식하고 설명하기 위해서는 수업 비평 현상의 전체적인 맥락을 사상하지 않는 새로운 해석의 틀이 제안될 필요가 있다.

필자는 수업 비평 현상의 전체적인 맥락을 보존할 뿐 아니라 수업 비평 현상의 여러 측면을 부분적으로 반영한 기존의 수업 비평 관념들을 통합하는 틀로 장르 개념을 도입할 것을 제안한다. 장르 개념은 수업 비평 현상을 둘러싼 맥락을 총체적으로 보존할 수 있는 포괄적인 인식의 구조가 될 수 있다.

장르 개념은 다양한 학문 영역에서 각기 다른 방식으로 정의되어 사용되어 왔기 때문에<sup>27)</sup> 장르 개념을 재개념화하지 않고 포괄적으로 사용하는 것은 매우 위험하다. 그런 의미에서 현재 각 학문 분야별로 재개념화되어 사용되는 장르 개념 중 수업 비평 현상을 설명하기에 가장 적합한 장르 개념을 선택할 필요가 있다. 필자가 주목하는 것은 언어 사회학에서 활용하는 소통 장르(communicative genres)의 개념이다.

소통 장르는 전통적인 장르론과는 달리 텍스트의 유형 분류를 넘어서서 특정 공동체가 자연스럽게 받아들이고 활용하는 의사소통적 사건들로 재개념화된다. 소통 장르는 그 문화 공동체에서 용인되는 관습화된 소통적 모델이다(최인자, 2001, p. 49). 소통 장르는 언어가 사용되는 제 양상뿐 아니라 언어가 소통되는 상황 맥락 및 역사적, 사회적 배경까지도 아우르며, 참여자들 사이의 관계까지도 고려된다(Paltridge, 1997, p. 22). 소통 장르는 장르를 특정한 문화적 맥락에서 소통되는 사회적 행위로 보게 됨으로써 문체의 관습성만을 기초로 장르를 고찰하던 개념적 한계를 넘어서서 사회 속에서 실제로 작동하는 장르의 실체를 포착할 수 있게 된다. 수업 비평을 사회적 행위로서의 장르로 보게 되면 복잡한 실체인 수업 비평을 그것이 지닌 어느 한 측면만으로 환원하여 정의하는 오류에서 자유롭게 된다.

장르로서의 수업 비평은 ‘수업 이야기의 생산과 소통’이라는 측면과 ‘새로운 수업 문화 운동으로서의 수업 비평’이라는 측면을 비평 행위의 속성으로 자연스럽게 내포시킨다. 또한 수업 비평을 소통 장르로 보게 되면 수업 비평이 우리의 교육 공동체 안에서 자생적으로 발생하여 변화 발전하는 과정을 자연스럽게 설명할 수 있게 된다.

장르로서의 수업 비평은 수업 비평 현상의 외연을 충분히 포괄할 수 있을 뿐 아니라 수업 비평의 핵심적 기제인 읽기 행위와 쓰기 행위를 장르의 생산 및 수용 행위로 자연스럽게 수렴한다. 즉, 장르로서의 수업 비평은 3장 1절에서 논한 수업 비평의 여러 개념들을 종합할 수 있는 개념이다. 한편, 장르로서의 수업 비평은 3장 2절에서 고찰한 수업 비평의 구조를 고스란히 반영할 수 있는 개념이기도 하다. 수업 비평을 소통 행위로서의 장르로 규정함으

27) 장르 개념을 주요하게 활용하고 있는 연구 영역으로는 문예학, 민담 연구, 언어 인류학, 소통 인류학, 스피치 민족지학, 작문교육, 수사학, 문화론 등이 있으며, 이들은 각기 자신들의 관점에 따라 장르의 내포와 외연을 다르게 규정한다(Paltridge, 1997, chap.2 참조).

로써 우리는 수업 비평에 참여하는 주체(필자와 독자), 수업 비평 행위가 이루어지는 층위(수업 텍스트, 수업 비평 텍스트, 수업 비평 매체), 그리고 수업 비평 행위의 영역(수업 텍스트의 읽기-쓰기와 수업 비평 텍스트의 읽기-쓰기)을 개념에 반영할 수 있다.

한편 수업 비평의 참여자들(필자와 독자)이 형성하고 있는 실천 공동체에 대한 고려와 논의 또한 필요하다. 수업 비평의 참여자들은 개별화된 분자적 존재라기보다는 일정한 범위 안에서 조직화되어 있거나<sup>28)</sup> 같은 매체를 공유하는 독자층으로 존재한다. 이들은 수업 문화 개선에 대한 공동의 관점과 전망을 공유하는 비평 공동체를 구성한다. 장르적 관점에서 볼 때 수업 비평 공동체는 수업 비평 장르가 작동되고 운용되는 장(field)이라 할 수 있다.

이상의 논의를 종합하여 장르적 관점에서 수업 비평의 대안적 개념을 제시하면 다음과 같다. ‘수업 비평이란 수업 텍스트에 대한 읽기와 쓰기 및 수업 비평 텍스트에 대한 읽기와 쓰기를 중심으로 수업 비평 공동체의 구성원들 사이에서 생산되고 소통되는 자생적인 장르이다.’

장르로서의 수업 비평 개념은 최근 몇 년간 한국에서 전개되어온 수업 비평 현상의 본질을 가장 잘 드러내 준다. 수업 비평은 교육에 대한 질적 연구 방법론으로 자리잡아온 교육 비평과는 본질적으로 다르다. 수업 비평은 교육 비평으로부터 인식론적 기반과 방법론을 차용하고 있지만 단순한 질적 연구 방법론과는 그 존재 방식이 다르다. 수업 비평의 본질은 자발적으로 형성된 비평 공동체 속에서의 생산과 소통에 있다. 장르로서의 수업 비평 개념은 존재 방식의 측면에서 단순한 질적 연구 방법론을 넘어서 있는 한국에서의 수업 비평 현상의 본질을 가장 타당한 방식으로 드러낸다.

28) 학교 단위 혹은 지역 기반의 수업 비평 모임이 그러한 경우이다(최수일, 2009; 이현영, 2009; 윤양수, 2009 참조).

## 참 고 문 헌

- 강현석(2007). 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색. **교육과정연구**, 25(2), 1-35.
- 곽영순(2003). **질적연구로서 과학 수업비평 - 수업비평의 이론과 실제 -**. 교육과학사.
- 김대현, 김아영(2002). 메타비평을 사용한 비평의 교육적 기능 탐색. **교육과정연구**, 20(3), 271-293.
- 김주훈 외(2002). **학교 교육 내실화 방안 연구(II) - 좋은 수업 사례에 대한 질적 접근 -**. 한국교육과정평가원.
- 류현중(2004). 사회과 수업 비평: 예술비평적 접근. 박사학위 논문, 한국교원대학교.
- 문옥표 역(1998). **문화의 해석**. 까치. Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. BasicBooks, HarperCollins Publishers.
- 박병기 외 역(2001). **질적 연구와 교육**. 학이당. Eisner, E. W. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Prentice Hall, Inc.
- 박승배 역(2003). **인지와 교육과정**. 교육과학사. Eisner, E. W. (1994) *Cognition and curriculum reconsidered(2nd ed.)*. Teachers College Press.
- 박승배(2006). **교육비평 - 엘리엇 아이즈너의 질적연구방법론 -**. 교육과학사.
- 서근원(2001). 함께 나누는 수업 이야기 1~10. **초등우리교육**, 2001년 3-12월호.
- 서근원(2003). **수업을 왜 하지?**. 우리교육.
- 서근원(2007a). 교육학으로서의 교육인류학 탐색. **교육인류학연구**, 10(2), 1-40.
- 서근원(2007b). **수업에서의 소외와 실존: 교육인류학의 수업 이해**. 가람문화사.
- 염지숙(2003). 교육 연구에서 내러티브 탐구의 개념, 절차, 그리고 딜레마. **교육인류학연구**, 6(1), 119-140.
- 유영만(1996). 성찰적, 설계 예술적 관점에서 본 수업 설계자 육성방안 재고. **교육공학연구**, 12(1), 113-141.
- 유정애(2003). **체육수업비평**. 무지개사.
- 윤양수(2009). 다운 수업비평 워크숍 활동 사례. 수업 연구와 교사의 성장II: 현장 수업 연구 공동체를 찾아서. **청주교육대학교 교육연구원 학술발표대회 자료집**.
- 이근호(2007). 질적 연구 방법론으로서의 현상학 - 독특성과 보편성 사이의 변증법적 탐구 양식 -. **교육인류학연구**, 10(2), 41-64.
- 이용숙, 김영천 편(1998). **교육에서의 질적 연구**. 교육과학사.
- 이정숙(2005). 문화현상으로서의 국어수업비평. **한국초등국어교육**, 29집, 277-313.

- 이혁규(2006). 수업비평, 수업을 보는 새로운 눈. **초등우리교육**, 202호, 88-91.
- 이혁규(2007a). 수업비평의 필요성과 방법에 대한 탐색적 논의. **교육인류학연구**, 10(1), 151-185.
- 이혁규(2007b). 수업비평으로 수업을 새롭게 만나다. **중등우리교육**, 205호, 137-146.
- 이혁규, 이경화, 이선경, 정재찬, 강성우, 류태호, 안금희, 이경연(2007). **수업, 비평을 만나다.** 우리교육.
- 이혁규(2008a). **수업, 비평의 눈으로 읽다.** 우리교육.
- 이혁규(2008b). 수업비평이란 무엇인가?. **중등우리교육**, 223호, 98-105.
- 이현영(2009). 수업혁신을 통해서 학교를 바꾸다. 수업 연구와 교사의 성장Ⅱ: 현장 수업 연구 공동체를 찾아서. **청주교육대학교 교육연구원 학술발표대회 자료집.**
- 정재찬(2006). 국어 수업 비평론. **국어교육학연구**, 25집, 389-420.
- 조용환(1999). **질적 연구 방법과 사례.** 교육과학사.
- 최수일(2009). 수학수업 관찰연구모임의 활동 경험. 수업 연구와 교사의 성장Ⅱ: 현장 수업 연구 공동체를 찾아서. **청주교육대학교 교육연구원 학술발표대회 자료집.**
- 최인자(2001). **국어교육의 문화론적 지평.** 소명출판.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, J. (1967). *The Early Works of John Dewey, vol.5.* Southern Illinois University Press.
- Eisner, E. W. (1969). Instructional and expressive objectives: Their formation and use in curriculum. In W. Popham, E. Eisner, H. Sullivan, & L. Tyler(eds.), *Instructional Objectives. AREA Monograph series on curriculum evaluation, n.3.* Chicago, IL: Rand McNally.
- Eisner, E. W. (1976). Educational Connoisseurship and criticism: Their forms and functions in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), Bicentennial Issue, 135-150.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms.* N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- Miller, C. R. (1994). Genre as Social Action. Freedman, A., and P. Medway(eds.), *Genre and the new Rhetoric.* Bristole PA: Taylor & Francis.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, Frames and Writing in Research Settings.* John Benjamins Publishing Company.
- Simpson, D. J., Jackson, M. S. B., & Aycok, J. C. (2005). *John Dewey and the art of teaching: toward reflective and imaginative practice.* Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Wolcott, H. F. (1973). *The Man in the Principal's Office.* N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

• 논문 접수 : 2010년 5월 1일 / 수정본 접수 : 2010년 6월 5일 / 게재 승인 : 2010년 6월 17일

## ABSTRACT

### Inquiry on the Concept of ‘Class Criticism’

Um Hoon

(Assistant Professor, Cheongju National University of Education)

This paper aims to inquire into the concept of class criticism (CC hereafter) and propose an alternative concept of CC. First, this paper surveyed various practices of CC that have been done within Korean educational community over the past several years. Second, this paper analyzed the notions of the studies of CC from published journal articles. Third, this paper analyzed the CC process and compared the process with the analysis of the notions of CC. On the basis of this comparison, this paper proposes that instruction criticism should be regarded as a genre.

This study found that there are five facets in CC: ‘CC as a research method’, ‘CC as a new way of reading a class’, ‘CC as a way of critical writing’, ‘producing and sharing a narrative of a class’, and ‘CC as a movement for new class culture’. This study also suggested a structure of CC from the CC process analysis.

This paper proposed an alternative concept of CC, that is ‘CC as genre’. The concept of CC as genre can synthesize the diverse notions of CC and the structure of CC which was suggested above. In conclusion, the alternative concept of CC is “an organic genre which is communicated in the class criticism community through reading and writing activities on class texts and class criticism texts”.

Key words : class criticism, concept of class criticism, structure of class criticism, class criticism as genre