

# 한국어 경력교사의 교수 지식 분석 연구

정대현\*

## <차례>

- I. 서론
- II. 연구사
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 논의
- VI. 결론

## I. 서론

한국어 경력교사는 교수와 학습에 대한 신념을 가지게 되는데 이것은 다년간의 수업 경험을 통하여 체득된 지식이다. 또한 그들은 정신 행위를 통하여 수업을 이끌어 가는데 이러한 정신 행위도 지식에 의하여 형성된 것이다. 따라서 경력교사의 신념과 정신 행위에 대한 연구는 경력교사가 내재하고 있는 지식의 본질에 접근할 수 있는 통로가 될 수 있다.

경력교사의 지식은 교수와 학습에 관한 지식이므로 이를 교수 지식 (pedagogical knowledge)이라고 할 수 있다. 교수 지식은 교사가 적절한 교수 행위<sup>1)</sup>를 수행하고자 할 때 이를 담보할 수 있는 교사의 축적된 지식<sup>2)</sup>으

\* 건국대학교 언어교육원, daehyun1@daum.net

1) 교수 행위란 외적으로 관찰할 수 있는 교사의 수업 행위를 의미한다. 이에 해당되는 것에는 피드백 제공하기, 학습자의 지식 확인하기, 주의력 집중시키기, 협동 유도하기 등

로서 교사의 수업 행위나 행동을 결정하기 위한 기반이 된다(Shulman, 1986).

그간 교수 지식에 관한 연구는 다양한 분야에서 여러 방향으로 이루어졌다. 이를 분야별로 살펴보면 일반 교육학, 교사인지(teacher cognition), 제2언어교수와 같다. 일반 교육학에서는 교사의 사고 행위를 조사함으로써 교수 지식의 본질을 밝히고자 하였으며, 교사 인지에서는 교사가 교수 이론과 철학을 구성하는 방법에 대하여 조사했으며 교사, 학습자, 교사, 학습과정에 대한 교사의 신념에 대하여 조사하였다. 한편 제2언어 교육에서는 ESL 교사의 교수 지식과 신념, 교사의 의사결정, 수업 전략에 관하여 조사하였다.

앞선 논의의 연장에서 볼 때, 본 연구는 제2언어 교육에 위치하며 연구 목적은 한국어 경력교사의 교수 지식을 조사하는 데에 있다. 구체적인 연구 목표는 (가) 한국어 경력교사가 교실 현장에서 운영하는 교수 지식의 패턴을 발견하고 (나) 교수 지식의 패턴이 동료 교사들 사이에서 일관성 있게 나타나는지를 조사하는 것이다.

연구 결과 경력교사 사이에 상관관계가 존재한다면 이는 교사들이 교실에서 필수적으로 사용하는 교수 지식이 존재한다는 의미로 해석할 수 있다. 이에 더 나아가 밝혀진 교수 지식은 곧 한국어교사가 갖추어야 하는 자질로 볼 수도 있을 것이다. 만일 교수 지식에 대한 내용이 구체적으로 밝혀진다면, 이는 한국어교사에게 전수해야만 하는 전문 지식의 내용을 구성하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 결과적으로 현재 다수 대학에서 진행되고 있는 교원양성과정 프로그램의 방향을 개선하는 것, 즉 무엇을 가르쳐야 하는지에 대한 논거와 방향을 제공할 수 있을 것이다.

본 연구는 다음과 같은 절차를 밟아 진행함으로써 연구의 객관성을 확보하고자 한다. 첫째 일정한 경력과 자격을 갖춘 교사의 수업 행위를 녹화한다. 둘째 연구자와 경력교사가 수업 행위를 녹화한 자료를 보면서 자신의 교수에 관한 인터뷰를 진행한다. 셋째 교사와 인터뷰한 내용을 녹취한 후 이를 전사하고, 전사된 내용을 치밀하게 분석하여 교수와 관련된

이 있다(Feinman-Nemser & Flodden, 1986 ; Shulman, 1986 ; 정대현, 2010).

2) 축적된 지식은 교수 목적, 교수 절차, 교수 전략과 같은 것을 말한다.

교수 사고 행위(pedagogical thoughts, 이하 PTs)<sup>3)</sup>를 추출한다. 넷째 추출한 PTs를 범주별로 분류하고 속성을 범주에 따라서 요약한다. 다섯째 교사들 사이에 존재하는 PTs의 상관관계와 패턴에 대하여 조사한다.

## II. 연구사

일반 교육학자(Clark & Peterson, 1986)들은 교사의 사고 행위에 대한 다양한 측면과 신념에 관하여 조사함으로써 교수 지식의 본질을 규명하고자 하였다(Clark & Yinger, 1977). 이러한 연구의 근저에 위치하고 있는 가설은 그들의 사고 행위가 수업을 효과적으로 이끌어가는 기반이 될 것이라는 믿음에 근거한다. 따라서 만일 교사의 사고 행위가 무엇인지를 구체적으로 밝힐 수 있다면 그 사고 행위의 원천에 대한 통찰력을 얻을 수 있을 것이다.

제2언어교육(L2)에서도 이와 같은 가설을 인정하여서 ESL 교사의 교수 지식과 신념에 관한 연구가 수행되어 왔다(Breen, 1991 ; Cumming, 1993 ; Woods, 1996). 이에 대한 연구를 고찰해 보면 ESL 교사라는 직업에 대한 생각(직업관), 교수에 대한 신념(Woods, 1991), 교사가 수업에서 수행하는 의사 결정(Binnie-Smith, 1996 ; Johnson, 1992), 전략적인 수업 계획(Woods, 1991)에 관한 주제를 중심으로 연구가 이루어졌다.<sup>4)</sup>

- 
- 3) 교수 행위란 교사가 교수법을 선택하거나 피드백 방법을 결정하거나 수업의 흐름을 전환하는 것과 같은 선택적 행위를 의미한다. 그러나 교수 행위를 결정하려고 할 때 교사는 선택의 적절성 문제에 직면하기 마련이다. 다시 말해서 교사는 교수 방법의 적절성을 판단하여서 이를 교수 행위로 연결시켜야 한다. 이때 필요한 것이 가치를 판단하는 사고 행위일 것이고 사고 행위는 어떤 지식을 바탕으로 이루어진다.
- 4) Breen(1991)은 106명의 ESL 경력교사를 대상으로 그들이 수업시간에 왜 특정한 교수기법과 교수과정을 사용하였는지에 대하여 설명하였다. 그는 교사들의 설명을 분석함으로써 교수기법과 교수과정의 원천이 무엇인지를 밝히고자 하였다. 여기에서 그는 교사의 설명을 7가지 범주로 분류하였는데 가장 자주 언급된 범주는 '학습자 중심'과 관련된 사항이었다. Binnie-Smith(1996)은 교실 수업에서 수행되는 교사의 의사결정에 대한 본

이와는 연구 방향을 달리한 학자들이 있는데 그들은 ESL 교사가 가지 고 있을 법한 교수 지식에 관한 통찰을 얻고자 예비교사를 대상으로 조사 하였다. 예를 들어 Johnson(1992)은 예비교사의 상호작용 의사결정에 대하여 조사하였는데, 이 연구에 의하면 학습자에 의하여 촉발된 행위가 교사의 의사결정에 미치는 영향보다 오히려 교사에 의하여 촉발된 학습자의 행위가 교사의 의사결정에 미치는 영향이 크다는 것을 발견했다. 또한 Alamarza(1996)은 4명의 ESL 예비교사의 교수 개념이 어떻게 발전하는지를 조사하였는데 특별히 교사 교육을 통하여 발전되는지에 중심을 두고 연구를 수행하였다. 연구 결과에 의하면 교사의 교수 개념은 대개 그들이 학습자였을 때 경험했던 내용에 의하여 형성된 것으로 이러한 개념은 훈련을 통하여 개선되기는 하지만 그 영향이 미미하며 오히려 기준에 언어를 학습했던 경험이 교사의 수업 행위를 형성하는 데 지대한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 문제

연구 문제는 첫째 경력교사가 수업을 진행하는 과정에서 갖게 되는 일련의 PTs를 도출할 수 있는가이다. 둘째 도출된 PTs에서 가장 우월한 것은 무엇인가를 밝히고자 한다. 셋째 여러 교사들이 보고한 PTs의 상관 관계 패턴을 조사한다. 넷째 교사 사이에 나타나는 패턴에 어떤 일관성이 존재하는지를 관찰하고자 한다. 요약하면 본 연구는 교수 행위에 관한

---

질에 접근하기 위하여 ESL 경력교사 9명을 대상으로 연구를 수행하였다. 이 연구는 교사의 의사결정이 학습에 관한 개인적인 신념과 개인적으로 수립된 제2언어 이론 체계에 의하여 상당한 영향을 받고 있다는 것을 밝혔다.

PTs를 수집하고 이를 분석함으로써 교수 지식을 추론하고자 한다.

## 2. 연구 대상

### 1) 교사

중급 과정에서 교수하는 교사는 남자 1명과 여자 2명으로 구성되었으며 고급 과정에서 교수하는 교사는 모두 여성이었다. 본 연구에는 총 6명의 교사가 참여하였는데 서울에 있는 대학교 언어교육원에서 한국어를 7년 이상 교수한 경력교사로 교사 1명은 박사학위를 소지하였고, 다른 1명은 박사를 수료하였으며 그 외 4명은 석사학위를 소지하고 있다. 경력교사는 모두 외국어로서의 한국어교육 전공자임을 밝혀둔다.

### 2) 학습자

중급 과정 학습자는 3개 반으로 구성되어 있기 때문에 3집단으로 구분하였고 고급 과정 학습자도 반 숫자가 동일하기 때문에 중급 과정과 동일한 방식으로 구분하였다. 학습자 구성원은 중국, 일본, 베트남, 인도 등으로 이 중 대다수는 대학 진학을 목표로 한국어를 학습하는 학습자이다. 학습자는 한국어 집중과정에서 일반목적으로 한국어를 배웠다. 3급 학습자는 400시간, 고급학습자는 600시간 동안 한국어를 학습하였다.

### 3) 수업 및 교수 자료

학습자에게 친숙하지 않은 교수 자료로 교수했을 때 발생할 수 있는 변인을 통제하기 위하여 교수 자료는 기존 교육 과정에서 사용되어온 교재를 사용하였다. 교재에서 사용된 자료는 일반적인 의사소통중심 교수에서 사용하고 있는 표현교육을 중심으로 구성되었다. 교육과정에서는 수

업<sup>5)</sup>이 의사소통 중심으로 교수되는 것을 지향하고 있다.

〈표 1〉 녹화 대상 수업의 교수 내용

수준	교수 단원	교시	주제	활동
3급	14과	4	고정관념	*남자와 여자의 차이점 말하기 *고정관념에 대한 읽기 자료를 읽은 후 질문에 답하기
5급	2과	4	환경오염	*쓰레기 배출 문제의 심각성에 대하여 말하기 *환경오염을 줄일 수 있는 방법을 그림으로 설명하기

### 3. 자료 분석

#### 1) 영상 및 음성 자료 수집

경력교사가 교수하는 한국어수업을 캠코더로 녹화<sup>6)</sup>한 후 이를 피험자 집단에게 보여 주면서 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰는 교사가 녹화된 비디오테이프를 보면서 자신의 견해를 구술하는 방식으로 이루어졌는데 특정한 장면에서는 비디오테이프를 멈춘 후에 그들의 생각을 진술하는 방식으로 이루어졌다. 피험자의 음성은 모두 녹음되었는데 총 분량은 약 1교시 50분(6명)분량에 해당하며 본 연구에서는 이 데이터를 음성회상자료(verbal recall data)<sup>7)</sup>라고 부르기로 한다.

- 5) 연구 대상 수업이 연구할 만한 가치가 있는지를 검증하는 것은 물론 중요하다. 그러나 수준과 가치에 대한 검증은 실제로 수업 내용을 직접 분석해 봐야만 알 수 있는 것이다. 그러므로 연구 초기에 외적타당도를 확보하고자 최대한 노력하였다. 본 연구가 외적타당도로써 삼은 기준은 첫째 규모가 있는 대학교 언어교육원 수업이어야 한다, 둘째 교재 개발 경험이 있는 교육 과정이어야 한다, 셋째 한국어교육을 전공한 교사가 이끄는 수업이어야 한다, 넷째 한국어교육 경험이 풍부한 교사가 이끄는 수업이어야 한다 등이다.
- 6) 녹화는 학기가 시작되는 첫 주를 피한 3주차에 진행되었다. 학기 초에는 교사와 학습자 간에 친밀도와 신뢰도가 낮을 것으로 예측하였기 때문이다.
- 7) 음성회상자료는 교사의 사고 행위를 분석하는 도구로 사용되어 왔지만(Clark & Peterson, 1986), 분석을 하는 데 있어서 이렇다 할 수 있는 표준절차가 충분하게 명시되어 있지 않고, 또한 연구자의 주관성이 개입될 소지가 있는 점에 대한 우려가 제기되었다. 그러나 본 연구에서 이 연구도구를 활용하고자 하는 이유는 교사의 사고 행위를 밝히는 데

〈표 2〉 영상 및 녹화 분량

	교사1	교사2	교사3	교사4	교사5	교사6
영상녹화분량	50분	50분	50분	50분	50분	50분
음성녹음분량	15분	17분	25분	13분	16분	24분

## 2) 자료 분석

각 교사가 구술한 내용을 녹음하고 이를 다시 전사하였다. 다음으로 연구자와 조교는 전사한 내용을 기반으로 교수 행위와 관련한 아이디어를 추출하였다. 다음으로 아이디어를 식별하기 위해서 일정하게 정해진 연구 절차를 수행하였다. 마지막으로 연구자와 조교는 아이디어 발생 횟수와 아이디어 범주별 빈도를 계산하였다.

## 4. 자료 분석 절차

자료 분석은 연구자와 조교가 협력하여 자료를 분석하였다. 자료 분류의 신뢰도를 높이기 위하여 모든 자료는 두 명이 동의한 자료를 분석 대상으로 삼았다. 이 과정은 모두 5단계의 절차를 밟도록 디자인 되었는데 ‘분할(segmentation)’, ‘범주영역 설정’, ‘라벨붙이기(labeling)’, ‘자료선별’의 4 단계를 통하여 교수 지식을 추출하고 이를 다시 범주별(5단계)로 분류하였다.<sup>8)</sup>

사용할 수 있는 도구가 매우 제한적이기 때문이다(Freeman & Richards, 1996). 문제가 될 수 있는 주관적 요소를 최소화하기 위하여 연구자와 조교가 내용 분석을 수행하였으며, 또한 분석절차를 공유하여서 일정한 틀 안에서 분석이 이루어질 수 있도록 하여 객관성을 담보하고자 하였으며, 또한 연구자 간에 일어날 수 있는 불일치 요소를 최소화하기 위해 교차확인 작업을 병행하였다.

8) 본 연구는 음성회상자료를 5단계로 분석하는 방법을 도입하였다. 이 방법은 Elizabeth (1999)가 교사의 교수 사고 행위를 분석하기 위하여 시도한 것이다. 본 연구는 Elizabeth (1999)의 연구 방법을 적극적으로 원용(援用)하였다.

### 1) 자료 분할과 라벨붙이기

연구자와 조교는 분석 단위와 라벨붙이기에 관한 서로의 동의를 얻고 자 전사된 음성회상자료를 조사하였다. 아래에 음성회상자료를 분석한 예를 기술하였다.

(출석 부르는 장면) (1) “아유미, 장군, 마이클, 오늘 누가 안 왔어요?” (2) “이 반에는 거울이 있어요. 다른 반에는 거울이 없는데(학습자 웃음)”, (3) “자, 여러분 다 같이 본문을 소리 내어 읽어 보세요.” (4) “시작, 다 읽었어요?” (5) “그러면 지금은 눈으로 본문을 읽어 보세요. 다 읽었어요?” (6) “이 번에는 한 명씩 소리 내어 읽어 봅시다. 아유미 씨부터… 아유미 씨, 처음 뺅겠습니다?” (침묵) (7) “처음 뺅겠습니다. 맞아요.” (8) “받아쓰기 하겠습니다.” (9) “받아쓰기는 3번을 이야기할 거예요.” (10) “받아쓰기 할 때는 먼저 문장의 의미를 생각하고 나서 그 의미에 맞게 동사, 형용사를 쓰면 좋아요.”

교사가 녹화자료를 보면서 교수와 관련된 사고 행위를 구술하였는데 교사가 구술한 내용의 일부를 살펴보면 다음과 같다. “(1) 출석을 부르는 것은 학습자와의 유대감을 강화시켜 수업 분위기를 활성화시킵니다. (2)와 같은 교사의 교수 행위는 목표 문법 또는 목표 어휘와 연관된 행동일 것입니다. (3) 음독은 발음의 형태적 정확성에 초점을 둔 교수 행위입니다. (4) 다음 교수 단계로 넘어가겠다는 신호입니다. (5) 묵독은 의미에 초점을 둔 교수 행위입니다. (6) 교사가 개인읽기를 통해 발음을 고쳐주는데 틀렸다면 정답대신 틀렸다는 신호를 주는 것이 타당합니다. (7) 피드백으로 칭찬하고 있습니다. (8) 다음 교수 단계의 시작을 알리는 신호로 학습자에게 준비할 시간을 줍니다. (9) 학습자에게 받아쓰기 횟수를 고지하여 3번의 기회를 전략적으로 잘 활용할 것을 주문하고 있습니다. (10) 받아쓰기 전략을 교수하는 것으로 의미 있는 교사 발화입니다.”

본 단계는 전사한 내용을 교수 지식의 단위(units)로 분할할 수 있는 일종의 준비 과정이라고 할 수 있다. 예를 들어 (1) 정의적 접근 (2) 계획된 교수 행위 (3) 언어 경영(language management) (4) 수업절차 (5) 언어경영 (6) 언어경영 (7) 정의적 접근 (8) 학습자지식 (9) 언어 경영/학습자지식 (10)

계획된 교수 행위와 같이 기록하였다.

일단 음성회상자료의 내용을 적절하게 분할하고 이름을 붙여 식별할 수 있도록 체계를 세운 후, 연구자가 수립된 체계를 활용하여서 교사로부터 얻어진 자료를 각각 분석하였다. 다음으로 각자가 분석한 내용을 서로 비교하면서 동의가 이루어진 부분을 확인하였다.<sup>9)</sup>

## 2) 주제별 범주화

교사의 사고 단위를 식별한 후에, 공통된 주제별로 범주를 나누어서 교수와 관련된 사고 행위를 분류하였다. 예를 들어 학습자의 개성(성격이 친절함), 능력(A학습자는 H(igh), B는 L(ow)), 요구(교사의 설명을 필요로 함)와 같은 방법으로 분류하였다. 이에 더 나아가 학습자 개인에 초점을 맞추어 분석된 단위는 공통된 주제별 범주보다 한 단계 위인 대범주 속에 포함시켰다(학습자 지식). 또한 학습자의 반응(A학습자가 당황하였음)과 행위(교사의 피드백을 교재에 빠짐없이 기록함)는 학습자의 반응, 학습자의 행위 범주로 분류하였다. 그 다음에 이를 하나의 대범주, 즉 학습자 반응 및 행위 범주로 통합하였다. 교사에 의하여 학습자에게 노출된 언어(새 단어 설명)를 다룰 때 사용한 사고 단위는 입력범주로 분류하고 학습자가 산출한 언어(교사의 오류수정)는 산출범주로 분류하였다. 또한 입력·산출과 관계된 사고 단위는 언어경영이라는 대범주로 분류하였다.

본 연구는 위와 같은 일련의 절차를 거쳐서 교수와 관련된 사고 행위

9) 교사 발화 중에서 즉 여러 아이디어가 중첩되어 나타나는 단위를 어떻게 분할할 것인지 를 두고 연구자 간에 이견이 나뉘게 되면 논의를 통하여 의견 차이를 좁히고자 하였다. 또한 교사의 사고 단위를 결정할 때 연구자 간에 의견차이가 발생할 수 있는데 이와 같은 문제는 논의와 협력 작업을 통하여 해결하였다(예를 들어 음성회상자료를 전시한 (6) 번의 경우 연구자에 따라 아이디어 단위가 2개 또는 3개가 될 수 있다). 또한 교사의 사고 단위에 대한 명칭을 붙이는 작업을 할 때도 그 의미가 명확하지 않거나 여러 가지 명칭 선택이 가능한 경우(예를 들어 음성회상자료를 전시한 (10)번의 경우, 연구자는 교사가 받아쓰기 전략을 제시한 것으로 보는 조교는 학습자의 받아쓰기에 대한 부담 을 줄여주기 위한 것이라고 보았다.)에도 논의와 협력 작업을 병행하였다. 일부 아이디어의 경우 중복된 부분을 명확하게 구분하는 것이 어렵다.

단위를 분석한 결과 다음과 같은 교수 범주 목록을 작성할 수 있었다. 목록의 내용은 언어경영, 학습자지식, 이름 부르기, 정의적 접근, 교실 경영, 수업 환경 조성, 의도된 수업행위, 시간 흐름 확인, 과거교수학습경험, 급수준 점검, 탐험적 지식, 교육과정과 행정 등이다.

### 3) 범주의 정의

본 연구에서는 위에서 제시한 절차를 따라 추출된 교수 지식에 대한 범주를 정의하고 그 정의에 따라서 사고 단위를 분류하였다. 정의적 범주를 예로 들자면, ‘교사가 학습자에 대하여 수업을 관찰하면서 느끼는 모든 감정에 대하여 보고한 것’이라고 정의한 후 이 정의에 맞는 내용만을 선택적으로 분류하였다. 예를 들어 ‘이 학생은 반 분위기를 재미있게 만들어 주어서 교사가 신뢰할 수 있는 학생인 것 같아요’, ‘학습자에게 좌절감을 주지 않음으로써 학습자와 긍정적인 관계를 유지하려고 시도하는 것 같아요’ 등과 같다. 또한 의도된 수업 행위(planned acts)는 특정한 행동(move)이나 활동이 미리 계획된 것인지 아닌지에 관한 언급과 관련이 있다. 의도된 행동은 교사가 교수를 하는 동안에 내린 결정이나 왜 그러한 선택을 했는지를 암시하는 원인과는 다르다고 볼 수 있기 때문이다.

### 4) 자료선별

본 연구의 목적은 경력교사가 녹화된 수업을 관찰하면서 형성되는 교수 정보를 조사하는 데 있기 때문에 이에 필요한 데이터만을 선별할 하여야 할 것이다. 그러므로 본 연구에서는 (1) 교사가 교수법과 관련하여 직접적으로 언급한 내용 (2) 교실상황을 보면서 교사가 즉각적으로 학습자에게 제공한 설명 (3) 교수 행위가 진행되는 가운데 일어날 수 있는 설명을 기준으로 자료를 선별하고자 하였다. 즉, 위에서 나열한 세 가지 기준에 포함되지 않은 내용은 연구 대상에서 제외되는 것이 타당할 것이다. 예를 들어 “예전에 이런 인터뷰를 해본 적이 없어요(관계없음)”, 연구자가

인터뷰를 본격적으로 시작하기 전에 하는 멘트(인터뷰 전), 의미가 명확하지 않은 내용(명확하지 않음)과 같은 방식으로 표기하여서 본 연구와 직접적으로 관계없는 자료가 섞이는 것을 방지하고자 하였다.

### 5) 교수 지식 영역 추출

본 연구는 교사가 보고한 사고 범주를 바탕으로 교수 지식 영역을 추출하였다. 본 단계는 최종 분석 단계로서, 교사가 사고한 내용을 분석함으로써 교수 지식 영역을 추론하고 이에 대한 대략적인 개요를 기술하는 데 최종적인 목표를 두었다. 본 연구는 교수 지식의 각 영역에 대한 개요를 완성하기 위해서 대범주를 자세하게 하위분류하고 교수 지식이 포함되어 있을 법한 일련의 언급(교수와 관련한)을 사고 단위에서 분리하였다. 예를 들어 언어경영<sup>10)</sup> 범주로 분류할 수 있는 사고 단위의 내용을 살펴보면, 교사가 학습자에게 입력을 하거나 입력에 노출될 수 있도록 교수하는 데 공통적인 관심을 보이는 것을 발견할 수 있다. 따라서 본 연구는 교사의 공통관심사가 어떤 문제와 직접적인 관계를 가지고 있는지를 식별하고자 하였다. 예를 들어 교수의 중심과제는 무엇인가, 학습 환경은 어떠한가, 학습이 제대로 이루어지고 있는가와 같은 문제이다.

## IV. 연구 결과

본 연구의 결과를 다음과 같은 절차로 기술하고자 한다. 먼저 중급 과

10) 예를 들면 다음과 같다. “이 경우 학습자가 자음동화에 대해 잘 모른다는 생각이 드는군요”, “연락은 [열락]으로 발음해야 하는데 [연락]으로 발음해서 부자연스러워요”, “이 경우에는 학습자에게 더 많은 예를 들어 다시 설명해야 할 필요가 있어 보여요” 위와 같은 예는 교사가 학습자 언어에 문법과 발음의 정확성에 문제가 있음을 발견하고 이를 수정하는 데 민감하게 반응한다는 것을 보여준다.

정 교수 집단과 고급 과정 교수 집단이 산출한 데이터를 분석한 후 다음으로 두 집단의 데이터를 비교·검토할 것이다. 그 다음으로 두 집단의 교사가 보고한 내용을 바탕으로 PTs를 추출하고 이를 다시 범주별로 분류할 것이다. 마지막으로 범주별로 분류된 PTs를 고찰하여서 교수 지식 영역에 대해서 요약하고자 한다. 본 연구가 각 집단을 분리하여 보고하는 방법을 취하고자 하는 목적은, 각 집단에 속한 교사가 산출한 데이터의 내용을 교수에 관한 사고 행위라는 측면에서 상호 비교 검토하여 이를 논의로 이끌어가는 데 유용하기 때문이다.

### 1. 중급 과정 교사의 PTs 분석

중급 과정 교사들이 보고한 PTs 범주를 <표 3>에 기술하였다. <표 4>에는 교사 개인별 PTs의 발생 빈도와 교사 3명의 PTs의 발생 빈도의 합계를 도출하였다.

<표 3> 중급 과정 집단 교사의 PTs 출현 빈도와 비율

	교사1		교사2		교사3		합계	
언어경영	27 <sup>1</sup>	23%	31 <sup>1</sup>	28%	35 <sup>1</sup>	24%	93 <sup>1</sup>	27%
학습자 요인	21 <sup>2</sup>	18%	18 <sup>2</sup>	16%	20 <sup>2</sup>	14%	59 <sup>2</sup>	17%
정의적 접근	18 <sup>3</sup>	15%	15 <sup>3</sup>	14%	20 <sup>2</sup>	14%	53 <sup>3</sup>	15%
과거학습경험	17 <sup>4</sup>	14%	14 <sup>5</sup>	13%	12	8%	43 <sup>4</sup>	13%
학습자지식	9 <sup>5</sup>	8%	16 <sup>4</sup>	14%	18 <sup>3</sup>	13%	43 <sup>4</sup>	13%
의도된 수업행위	7	6%	8	7%	16 <sup>4</sup>	11%	31	9%
수업분위기조성	7	6%	3	3%	9	6%	19	6%
이름부르기	2	2%	1	1%	1	1%	4	1%
교실경영	5	4%	1	1%	3	2%	9	3%
시간흐름고려하기	2	2%	1	1%	2	1%	5	1%
탐험적 지식	2	2%	1	1%	2	1%	5	1%
(급)수준확인	1	1%	1	1%	2	1%	4	1%
(소)집단활동	0	0%	1	1%	1	1%	2	1%

	교사1		교사2		교사3		합계	
학습자수준배려	1	1%	0	0%	1	1%	2	1%
합계	119		111		4		2	

〈참고〉 위첨자 1~5는 PTs의 출현빈도 1순위에서 5순위까지 표시한 것이다.

### 1) PTs에 관한 양적 고찰

중급 과정 교수 집단 3명의 PTs의 총량은 372개로 측정되었다. 이는 교사 3인이 1교시 수업 동안 PTs를 372번 한 것으로 볼 수 있다. 만일 이 수치를 다시 50분으로 나누어 계산하면 PTs가 1분에 약 2.5번꼴로 일어난다고 볼 수 있다. 그러나 이러한 수치는 교사가 구술하였던 것만을 기반으로 하여 측정되었기 때문에 실제적인 수치는 이보다 훨씬 클 것이라고 판단된다. 왜냐하면 교사가 자기의 생각을 구술할 때 기억 용량의 제한으로 인해 유실된 내용도 있고 구술 당시에는 생각이 나지 않았더라도 나중에는 생각해 낼 수 있는 부분도 있기 때문에 자신의 사고 행위를 완벽하게 보고하기는 어려웠을 것이다.

### 2) PTs의 주요 범주

경력교사 3인의 PTs의 총량을 분석해 보면 다른 범주보다 우월한 범주 패턴이 명백히 드러난다. 주요 범주를 고찰해 보면 언어경영(27%), 학습자 요인 고려하기(17%), 정의적 접근(15%), 과거 학습 경험(13%), 학습자 지식(13%) 이러한 주요 5범주(85%)가 교실에서 즉각적으로 일어난 교사의 PTs였다.

PTs의 주요 범주 가운데 교사 3인이 가장 자주 언급했던 범주는 3가지였는데 언어경영, 학습자 요인 고려하기, 정의적 접근 등으로 교사 3인 모두에게서 동일하게 나타났다. 다른 범주는 각 교사마다 빈도가 약간씩 다르게 나타났는데 예를 들어 교사1, 2의 경우 4번째와 5번째 빈도에 해당하는 범주가 과거학습경험, 학습자지식으로 나타났으며(교사2는 역순) 교

사3의 경우 4번째와 5번째 빈도에 해당하는 것이 학습자지식, 의도된 수업행위로 나타났다.

### 3) 중급 과정 교사의 PTs에 관한 상관분석

PTs 패턴에 일관성을 보기 위해서 교사가 보고한 20개 범주에 대한 스퍼어만 순위 상관관계 테스트(Spearman rank correlation test)를 실시하였다. 분석 결과 교사 상호 간에 관계가 매우 밀접한 것으로 나타났다(교사1과 교사2,  $r_s = .94$ ,  $p < .05$ ; 교사1과 교사3,  $r_s = .91$ ,  $p < .05$ ; 교사2과 교사3,  $r_s = .96$ ,  $p < .01$ ). 물론, 교사 3인 PTs 범주가 다른 일면이 있다는 것이 분명하지만 적어도 주요 범위에서 만큼은 유사성이 매우 강력했다.

## 2. 고급 과정 교사의 PTs 분석

고급 과정 경력교사의 데이터를 분석한 PTs 범주를 <표 4>에 기술하였다. 분석 결과 15개의 PTs 범주가 산출되었다. 중급 과정 교사에 비하여 1개 범주가 더 많이 산출되었다. 이 범주는 바로 교육행정에 관한 것으로 교사 1명이 6개를 보고하였으나 전체적으로는 2% 정도로 미미한 수준이었다.

<표 4> 고급 교사의 PTs 출현 빈도와 비율

	교사1		교사2		교사3		합계	
언어경영	15 <sup>1</sup>	15%	31 <sup>1</sup>	21%	61 <sup>1</sup>	42%	107 <sup>1</sup>	27%
학습자 요인 고려하기	12 <sup>3</sup>	12%	28 <sup>2</sup>	19%	11 <sup>3</sup>	8%	51 <sup>2</sup>	13%
정의적 접근	17 <sup>2</sup>	17%	16 <sup>4</sup>	11%	10 <sup>4</sup>	7%	43 <sup>3</sup>	11%
학습자지식	10 <sup>4</sup>	10%	14 <sup>5</sup>	9%	12 <sup>2</sup>	8%	36 <sup>4</sup>	9%
과거학습경험	3	3%	17 <sup>3</sup>	11%	3	2%	23 <sup>5</sup>	6%
수업분위기조성	7 <sup>5</sup>	7%	12	8%	3	2%	22 <sup>5</sup>	6%
교실경영	7 <sup>5</sup>	7%	5	3%	9	6%	21	5%

	교사1	교사2	교사3	합계
의도된 수업행위	5	5%	8	5%
탐험적 지식	4	4%	4	3%
(급)수준확인	4	4%	6	4%
학습자수준배려	6	6%	3	2%
시간흐름고려하기	5	5%	2	1%
교육과정과 행정	0	0%	0	0%
(소)집단활동	2	2%	1	1%
이름부르기	1	1%	2	1%
합계	98		149	146
				393

〈참고〉 위첨자 1~5는 PTs의 출현빈도 1순위에서 5순위까지 표시한 것이다.

### 1) PTs에 대한 양적 고찰

<표 3>에 의하면 고급 과정 경력교사가 보고한 PTs의 총량은 393개로 1인당 평균 131개로 측정되었다. 이를 1교시(50분)으로 나누어 계산하면 교사 1인이 1분에 약 2.62번꼴로 교수에 관한 생각을 지속적으로 수행하는 것으로 나타났다. 이 비율은 중급 과정 교사 2.5번과 매우 유사한 수치라는 점을 발견할 수 있다.

### 2) PTs의 주요 범주

고급 과정 교사의 사고 행위의 주요 범주를 살펴보면, 중급 과정 교사와 같이 모든 교사가 언어경영 범주(27%)와 관련된 내용을 가장 많이 언급하고 있음을 알 수 있다. 그 다음으로는 학습자 요인 고려하기(13%), 정의적 접근(11%), 학습자지식(9%), 과거학습경험(6%), 수업분위기조성(6%)의 순인 것으로 나타났다. 주요 범주 그룹이 전체에서 차지하는 비중이 72%이었다.

수업분위기조성(6%)과 탐험적 지식(5%) 범주가 의미 있는 비중을 보였으며, 교육과정과 행정이란 범주가 새롭게 출현하였으나 결과적으로는 그

빈도가 높지 않았다.

### 3) 고급 교사 집단의 PTs 상관관계 분석

두 집단 사이에 존재하는 PTs 패턴의 일관성을 검증하기 위하여 15개의 범주에 대한 스페어만 순위 상관관계 테스트를 실시하였다. 분석 결과 중 · 고급 교사의 PTs 사이에 나타난 상관관계가 밀접한 것으로 나타났다 (교사1과 교사2,  $r_s = .81$ ,  $p < .05$  ; 교사1과 교사3,  $r_s = .59$ ,  $p < .05$  ; 교사2과 교사3,  $r_s = .68$ ,  $p < .05$ ). 따라서 교사 상호 간의 PTs 패턴의 일관성을 신뢰할 수 있다. 물론, 교사 간에 차이를 보이는 범주가 있으나 그럼에도 불구하고 교사의 PTs를 나타내는 빈도 순위가 유사하다는 점을 알 수 있다.

### 3. 교수 지식 영역의 설정

본 연구에서 전제한 바와 같이 교사 지식은 교사의 PTs를 분석함으로써 추론될 수 있다. 앞에서 행한 양적 분석 결과를 고찰한 결과, 두 교사 집단에 형성된 우선순위 영역의 PTs가 통계적으로 유의하였다. 이는 두 집단의 우선순위 영역의 PTs가 일정한 패턴을 가지고 있다는 것을 의미한다. 따라서 두 집단이 보여주는 PTs 패턴이 유사할 뿐만 아니라 집단 간 상관관계도 높다는 것이 증명되었다. 그러므로 본 연구는 두 집단이 공유하는 PTs 영역을 교수 지식 영역으로 설정할 수 있다.

교수 지식 영역은 다음과 같다. : (1) 특정한 언어 항목을 문법적 · 어휘적으로 올바르게 결합하거나 활용할 수 있는 방법(언어 항목 다루기). (2) 교수 목적과 효과를 높이기 위한 교수 수위 조절(학습자 요인을 고려한 수업 만들기). (3) 교사가 교수 목적과 내용을 점검하는 지식(교수 내용 점검하기). (4) 학습자의 반응과 태도를 예측하거나 적절히 반응함으로써 친밀도를 유지하는 지식(친밀감 형성하기). (5) 수업 진행의 과정을 이해하고 학습자를 수업에 집중하도록 하는 지식(수업 흐름 촉진시키기). (6) 학습자의 참여를 점

검하고 평가하는 지식(학습자 진도 점검하기).

위에서 제시하는 교수 지식 영역(6종)의 구체적인 목록은 부록에서 제시하고자 하며 PTs를 근거로 각 영역에 대한 개요를 작성하고자 한다. 각 영역에 대한 개요는 다음 장에서 논의하게 될 것이다.

#### 4. 교수 지식 영역의 개요

##### 1) 언어 항목 다루기

본 연구에서 언어 항목 다루기에 관한 교사의 진술을 고찰하여 볼 때, 교사가 학습자에게 특정한 언어 항목에 대한 정보를 제시할 필요를 느끼는 것으로 드러났다(“불규칙에 대한 정보를 연결 어미마다 제시해야 한다고 생각해요”). 또한 특정한 언어 항목이 다양한 형태와 의미를 가지게 될 때 이를 어디까지 제시하는 것이 타당한지를 고민하였으며(“학습자의 수준에 맞도록 문법을 교수해야 하는 게 좋아요”) 정보를 언제 제시하는 것이 학습자에게 유리한지도 고려하였다. 즉, 발음 오류가 발생하면 교사는 지체하지 않고 바로 학습자의 발화가 틀렸음을 암시하는 단서(Recast)를 제공하였다. 이에 더하여 학습자 산출의 가능성, 이와 같은 제시가 수업 시간에 장애를 주는지도 함께 고려하였다. 또한 피드백을 제공할 때도 모델이 되는 예를 제시하였으며 발음이 어렵거나 불규칙한 문법을 제공하여야 할 때는 구어 입력과 함께 판서 정보를 함께 제공하였다. 언어 경영 영역에서는 교사 대부분이 학습자가 산출한 언어를 다루는데 몰두하는 것으로 드러났다. 교사가 보고한 교수 행위를 열거하면, 학습자가 목표 문법을 발화하도록 유도(elicitation)하고 적절한 비언어적 행동을 통하여 발화하도록 암시하였다. 또한 칠판에 자신이 생각한 문장을 쓰거나 받아쓰기 한 문장을 쓰도록 유도하여 자발적인 오류수정을 유도하였으며 학습자 상호간에 오류를 수정할 수 있는 기회를 주었다.

## 2) 학습자 요인을 고려한 수업 만들기

교수 행위는 학습자 요인을 고려하여 교수 수위를 적절하게 조절해야 한다. 그러므로 교수 수위를 조절하고자 할 때 필요한 것은 학습자 집단과 학습자 개인에 대한 지식이다. 그러므로 다음과 같은 교사의 언급은 학습자 지식으로 분류할 수 있다. 여기서 학습자 지식이란 교사가 학습자 반응이나 행위에 대해 기록하거나 학습자의 수준을 점검하거나 정의적 상황을 고려한 것을 의미한다. 교사의 믿음과 의사결정을 살펴볼 때, 교사는 학습자가 교실에서 보이는 다양한 행동에 민감하다는 것을 알 수 있다. 예를 들어 학습자의 정의적 상황을 세심하게 배려한다(“이 학습자는 자존심이 강해요”), 학습자의 모국에 대한 정치적 상황 또한 고려한다(“이러한 주제는 특정 국가 학습자의 감정을 불편하게 할 수 있어요”). 학습자의 개성을 파악한다(“이 친구는 내성적이라서 교사의 적극적인 유도가 필요해요”). 학습자가 원하는 방향으로 문법 형태를 지도한다(“정확하게 문법을 비교하고 분석해 주어야 안심하는 것 같아요”). 학습자의 배경(“이 친구는 18살 밖에 되지 않았어요 그러나 까……”), 개인적인 학습스타일(“이 학습자는 단어장을 만들어서 공부하는 것 같아요”). 그 외 학습자에 대한 다양한 지식들이 존재하였다.<sup>11)</sup>

## 3) 친밀감 형성하기

교사가 진술한 내용 중에서 정의적인 영역과 관계된 내용을 고찰해 보면, 교사는 학습자와 지속적인 접촉을 시도할 필요를 인식하고 있으며 또한 친밀감을 유지하기 위해 노력 한다는 점이다(“출석을 부름으로 써 얼굴을 알 수 있고”, “선생님과 학생이 눈을 마주침으로 인해서”, “소연 씨 오늘 웃이 참 예뻐요” 등). 또한 학습자를 안심시키려는 노력도 연속적으로 나타났다(“교사와의 직접적인 대화에 부담을 느낀다고 판단되면 옆에 있는 친구와 같이 이야기하

11) “기억의 회발성이 강하고”, “중급 초반은 초급을 막 넘어섰다는 뜻이므로”, “학습자가 주어진 과제를 성공적으로 완수하지 못 했을 때 의기소침하기 마련이고”, “학생들에게 좋은 인상을 남기기 위해”, “그런 호기심은 학습하는 데 있어서……”, “자기 발음을 자기가 들을 수 있는 기회도 되고” 등이었다.

도록 유도하였어요.”). 그리고 학습자를 칭찬함으로써 학습자를 격려하고 자신감을 불어 넣었다(“잘 했어요, 맞았어요”). 다음으로는 학습자의 참여의식을 고취시키기 위하여 다양한 전략을 사용하였다. 예를 들면 문장을 만들어 보기 활동을 할 경우에 한 명씩 학습자를 호명함으로써 자신의 이름이 호명될 것에 대한 기대감을 가도록 유도한다. 다음으로 바람직한 수업 분위기를 형성하는 지식에 대한 언급이 있었다(“학습자를 과도하게 긴장시키지 않도록 주의를 기울이고”, “웃음을 유발할 수 있는 비언어적 행동을 하기도 하고”). 마지막으로 어떤 상황을 종결시키기 위하여 결정을 내리는 언급을 하기도 한다(“여기까지 하지요”, “그만; 중국어로 이야기하지 마세요”).

#### 4) 교수 내용 점검하기

교수 내용에 대한 언급을 살펴보면 교사는 수업이 지향하는 목표를 관찰시키기 위하여 끊임없이 노력한다는 것이다. 그러한 목표에는 교사가 학습자의 정확성이 발전하고 있는지에 관심을 갖는다. 또한 그 날 목표로 정한 문법의 핵심을 전달하고자 노력한다(“불규칙이 모든 동사에 적용되는 것은 아니라는 점을……”). 교수 내용에 관한 사고는 향후 어떤 활동을 수행하게 될 것이라는 점도 관련이 있다(“역할극을 할 거예요”, “응답연습을 할 거예요”, “문형 연습을 할 거예요”).

#### 5) 수업 흐름 촉진시키기

수업의 흐름을 촉진시킨다는 의미는 수업을 역동적이고 힘차게 만든다는 것을 의미한다. 교사가 역동적인 수업을 만들기 위해 사용한 내용을 고찰해 보면 다음과 같다. 어떤 활동을 시작할 때 학습자가 머뭇거리는 것을 기다려주면서도 계속해서 발화를 하도록 밀어 붙이고(“학습자가 발화하기 위하여 노력하고 있다고 생각했어요”), 목표 문법을 사용하여 의미를 전달하도록 요구하기도 하고(“그건 3급 문법이 아니에요”), 수업 시간을 효율적으로 사용하는 데 필요한 수업 행위인지를 점검하고(“전체읽기보다 개별읽기가

발음의 정확성을 확인하는데 효율적이에요”), 수업 활동이 수업 시간에 맞게 진행되고 있는지를 확인하고(“한 명씩 나와서 판서하는 게 효과는 있으나 수업 시간에 지장이 있는지를 먼저 확인하고자 했어요”), 정해진 교수 기술과 절차 즉 학습 주제로 들어가기 전에 그 주제에 대한 배경지식을 활성화시키는 절차를 보여주고(“본 주제로 들어가기 전에 반드시 학습자의 스키마를 활성화시키는 것은 반복적인 일과 같겠지요”), 다음 사람이 활동을 계속 이어갈 것을 지시하고(“그 다음 사람이라고 말하거나 이름 부르기를 사용하여 활동이 활발하게 진행되게 해야지요”), 활동이 짹활동으로 전환되도록 유도하고(“면대면 대화가 진행되도록 유도하는 게 좋을 것이라고 판단했어요”), 입말이 아닌 비언어적 행동으로 단어를 설명하기도 하였다(“이 상황에서 손짓으로 설명하는 게 학습자의 흥미를 고취시키지요”).

## 6) 학습자 진도 감시하기

학습자 수준 점검하기, 학습자 수준 배려하기, 탐험적 지식 범주로 분류된 내용을 고찰해 보면 교사가 학습자의 상황(이해도, 문제발생 등)을 지속적으로 감시하는 것을 중요하게 생각하고 있음이 드러난다. 즉 학습자가 문법이나 지시사항을 정확하게 이해하였는지를 점검하고(“학습자가 교재에서 요구하는 대로 빈 칸을 채워가고 있는지를 잘 봐야지요”), 활동을 하다가 어떤 어려움을 만났는지를 감시하고(“학습자가 문제가 생겼을 때 즉각적으로 교사에게 도움을 요청할 수 있도록 교실을 돌아다니네요”), 어떤 학습자의 활동을 할 때, 문제가 발생하여도 무슨 문제가 생겼는지 모를 수 있기 때문에 이를 점검하였다(“학습자가 교재에서 요구하고 있는 방향대로 채워가고 있는지를 확인할 필요가 있어요”).

## V. 논의

### 1. PTs 범주와 교수 지식 영역의 관계

본 연구에서 제안하는 교수 지식 영역은 일정한 정제 과정을 거쳐서 추출된 것이다. 연구 자료를 통하여 중급 과정 교수 집단에서 14개, 고급 교수 과정 교수 집단에서 15개의 교수 지식 영역을 추출할 수 있었다. 이와 같은 교수 지식 영역은 두 집단의 교사가 진술한 내용, 즉 PTs를 분석 해서 추론된 범주를 기반으로 구분되었으며, 두 집단의 사고 단위의 내용 가운데 일관성이 있게(가장 자주 언급하는 부분) 나타나는 항목을 귀납하여서 교수 지식 영역을 추론하였다. 요약하자면 본 연구는 교사가 관찰한 내용을 바탕으로, 교사가 교사 속에 내재되어 있는 교수 지식과 교수하는 동안에 참조하는 5~6가지 교수 지식 영역을 확인할 수 있었다.

### 2. 주요 사고 행위 범주로부터 제기되는 문제점

중급·고급 과정의 경력 교사 모두가 언어 경영 범주를 가장 빈번하게 언급하였다. 물론 이것은 당연한 결과라고 생각하기 쉽다. 언어 교사는 학습자가 목표언어를 정확하게 발화하도록 일깨워주는 교수 행위에 대해 항상 관심을 가지고 있다는 점이 증명됐다고도 볼 수 있다. 그러나 이와 같은 결과는 한편으로 생각해 볼 때, 한국어교육이 의사소통 교수법을 실제적으로 교실에 응용하고 있는지에 대한 의구심을 가지게 하기에 충분하다.

사실 한국어교육에서 이론적으로 의사소통 교수법을 매우 중시하여 온 것이 사실이다. 그렇다면 의사소통 교수법은 교실 현장에 지속적으로 녹여내고자 노력하였을 것이다. 그러나 본 연구의 결과를 놓고 볼 때 작금의 현실은 진정한 의미의 의사소통 교수법으로 교수하는 교실과는 어느

정도 거리가 있는 것으로 볼 수 있다. 따라서 언어 경영이라는 범주가 항상 교실 현장에서 수위를 차지할 것이라거나 그렇게 되는 것이 당연한 것이라는 가설에는 이의가 있을 수 있다. 예를 들어 이해가능한 입력 가설을 지지하는 교사는 특정한 언어 항목에 교수의 초점을 두려고 하기보다 오히려 진정한 의사소통<sup>12)</sup>을 창출하는 데 교수의 초점을 두고자 할 것이다.<sup>13)</sup> 그러므로 교실에서 특정한 언어 항목에 대한 오류수정에 초점을 두는 PTs 빈도가 본 연구의 피험자가 산출한 PTs 빈도에 비하여 낮을 것이라고 예측된다.

부록에서 제시한 사고 단위들을 고찰해 보면, 학습자의 주의력을 언어 자체의 형태적 정확성에 집중시키고자 하는 의도가 명백하다. 예를 들면 동사의 불규칙 형태에 학습자의 주의력을 초점화하고(“학습자가 ‘르’불규칙에 대한 이해가 충분하지 않기 때문에 복습차원에서 명시적인 설명을 할 필요가 있어요”), 오류수정(“학습자가 ‘바라 주세요’라고 말하자 교사가 ‘빠라 주세요’라고 교정 해야 해요”), 학습자 스스로 부정확한 발화를 교정할 수 있도록 그대로 다시 한 번 말한다(“부정확한 발화를 따라함으로써 학습자의 메타언어에 활성화를 기대해요”).

한편 교사가 언어적 정확성에만 관심을 두는 것은 아닌 것으로 보였고 학습자에게 이해가능한 입력을 하고자 노력하는 것처럼 보였다. 사고 단위의 상당수에서 실제적인 언어의 사용에 초점을 두는 형태가 발견되었다(의미협상을 격려함으로써 언어를 산출하도록 유도한다). 언어를 맥락화하고(사회적 상황에 맞는 언어를 발화하도록 교수한다) 유의미한 언어를 사용하도록 권장한다(의사소통이 지속되도록 돋는다.).

이렇게 볼 때, 언어 경영 범주로 분류된 사고 단위 속에는 사실 의사소통교수법을 응용하고자하는 노력과 특정한 언어의 습득을 촉진시키기 위한 노력이 뒤섞여 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과가 의미하는 바

12) 본 연구에서 언급하는 진정한 의사소통 교수란, 학습자가 활동에 참여할 수 있도록 격려하고 실제적인 상황에서 발화를 할 수 있도록 도와주는 데 이때 언어적 정확성보다는 유창성에 더 주의를 기울이는 교수 형태를 말한다.

13) 특정한 언어 항목에 초점을 두는 교수 행위가 학습자의 진정한 의사소통에 혼선을 초래한다(Krashen & Terrell, 1983).

는 다음과 같다. 현재 교사는 이 두 가지(의사소통 상황을 강조하는 교수법과 언어의 특정한 부분의 정확성을 강조하는 교수법)를 모두 교실 상황에 적용하고 있다는 것이다. 그러나 두 가지가 어떤 식으로 조합되어야 적절한 것인지 를 되물어야 하며, 또한 언어 경영에 대한 교사의 관심이 이렇게까지 지 대한 이유에 대하여 생각해 봐야 할 것이다.<sup>14)</sup> 과연 언어 경영에 그렇게 많은 지원과 관심을 소비해야 할 만큼 가치가 있는지도 논의의 대상이 될 수 있다. 마지막으로 교사의 어떤 경험, 방향성과 교수 환경(teaching contexts)이 교수하는 동안 형성된 교수 지식의 패턴에 영향을 미쳤는지도 연구할 필요가 있다.

### 3. 두 그룹의 유사성 속에서 발견되는 교수 문화

두 교사 집단은 한국어 PTs 범주라는 측면에서 볼 때 매우 유사한 패턴을 보였다. 패턴의 유사성은 두 집단이 동질하다는 것을 보여 준다. 따라서 이 동질성이 어떤 의미를 가지는지에 대하여 논의할 필요가 있다. Feinman-Nemser과 Flodden(1986)이 주장한 바에 의하면, 교사 교육에는 어떤 문화가 존재한다고 주장하였으며 그러한 문화는 교사가 훈련을 받는 동안에 형성된 된 것이라고 보았다. 두 집단의 분석 결과를 놓고 볼 때, 두 집단이 특정한 교수 문화를 공유하고 있는 것으로 보인다. 예를 들면 두 경력 교사 집단이 지향하고 있는 교수 문화가 정확성을 중시한다는 점이다. 의사소통 중심의 교수에서는 유창성이 강조되어야 하지만 오히려 실제 교수를 할 때는 정확성을 강조하는 경향이 뚜렷해 보인다.

14) 여러 가지 원인이 있을 수 있으나, 그 중에 하나로 교사의 불안감이 언어 경영의 비중을 높이는 데 영향을 미치는 것으로 추측해 볼 수 있다. 교사는 학습자의 오류가 의사소통 실패를 일으키지 않는 수준에서 용인해 줄 수 있어야 한다. 하지만 그런 용인이 화석화로 고착화될 수도 있고 그로 인해 의사소통에 심각한 영향을 미칠 수 있다는 면에서 불안감을 느끼고 있다는 말이다. 이것은 교사의 심리가 언어 교수에 미치는 영향이라고 할 수 있겠으나 이를 증명하기 위해서 연구가 수행되어야 할 것이다.

#### 4. 교수 지식의 자원인 과거학습경험

음성회상자료로부터 추론한 교수 지식을 고찰해 보면, 교사 교육에서 강조되고 있는 교수법이 대다수 출현한다는 것을 알 수 있다. 이러한 교수 지식이 제2언어 습득과 한국어교육에서 출간된 논문과 서적, 그리고 자체 기관에서 개발한 교수지도안으로부터 전이되었다는 것은 분명하다. 한국어교육에서 최신 교수법 혹은 절차적인 교수법을 교재에 적절한 형태로 반영하고자 노력해 왔는데, 예를 들면 학습자를 적절한 입력에 노출시키면서 다른 한편으로는 적극적인 학습자의 산출을 유도하였다. 이에 더 나아가 한국어교재는 학습자가 수업을 따라오고 있는지를 점검하고 평가 할 수 있는 항목도 포함되었다. 본 연구의 결과 이러한 내용이 PTs 범주 속에 고스란히 녹아 있음을 알 수 있다. 그러나 본 연구는 교사 교육 프로그램을 통하여 전수되고 있는 언어 교수 이론과 교재만이 교수 지식의 주요한 자원이라고 한정하기 어렵다.

최근 교사에 관한 연구와(Calderhead, 1991 ; 정대현, 2010)과 제2언어교수(Almarza, 1996)에 의하면, 교사 스스로의 경험이 그들의 교수관 형성에 대한 영향을 미친다고 주장하였다(Feinman-Nemser & Flodden, 1986). 본 연구 또한 선행연구 결과를 동일하게 지지한다. 3장에서 언급한 바와 같이 과거학습경험은 교사의 교수관에 강력한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러므로 교사는 교수 계획을 작성하거나 교실 상황에서 즉흥적으로 예문을 제시하기 할 때 그들의 삶을 통하여 형성한 학습 경험에 상당 부분을 의존하는 것으로 보인다(Almarza, 1996). 따라서 교수 지식 패턴과 언어 학습 경험, 교사의 훈련 경력사이에서 나타나는 상관관계에 대한 조사가 반드시 이루어져야 할 것이다. 만일 교사 개인의 어떤 경험이 자신의 교수관의 형성에 영향을 미쳤는지를 밝혀내고 이를 개념화 또는 이론화하는 작업이 병행된다면 효과적인 교수법을 진정성 있게 제시하는 데 커다란 도움이 될 것이다.

## 5. 예비교사 교육 훈련 개발을 위한 과제

본 연구는 연구 대상을 경력교사로 제한하였다. 경력교사가 교실에서 실제적으로 무엇을 하는지를 구체적으로 밝히는 것은 그 자체로도 유익하다. 그러나 연구의 대상을 예비교사로 확장시킬 필요가 있다. 즉, 연구 결과의 패턴이 예비교사에게도 동일하게 나타나는지를 연구하는 것은 예비교사 교육 훈련 개발에 유익할 것이다.

경력교사가 과연 누구인지를 밝히기 위해서는, 그들 집단이 공유하고 있는 전문적 기술(expertise)에 대한 연구가 필요하다. 전문적 기술의 내용이 구체적으로 밝혀진 다음에야 비로소 경력교사 집단의 정체가 분명하게 식별될 수 있기 때문이다. 또한 전문적인 기술을 밝혀내는 것은 교사 훈련 과정을 효과적으로 개발하는 데 더욱 필요하다. 이와 같은 목표를 이루기 위해서는 경력교사 집단과 예비교사 집단에 대한 비교 연구가 필요해진다. 경력교사와 예비교사를 같은 체계 안에서 존재하는 연속체를 볼 때, 두 집단을 구분하는 본질이 규명되어야 한다. 현재 교사 훈련이 경력교사가 공유하고 있는 전문적 기술을 갖출 수 있는 방향으로 이루어지고 있는지를 검토해야 하는데 이를 위해서는 두 집단의 비교 연구가 이루어져야 한다. 이런 연구는 장기적인 측면에서 이루어질 필요가 있다. 본 연구에서 채택한 절차를 활용하여 예비교사가 경력교사가 되어져 가는 과정을 추적해야 할 것이다. 그들의 교수 지식이 어느 시점에서 어떻게 변화하는지가 밝혀진다면 교사 훈련이 어떻게 그런 과정을 촉진시킬 수 있는지에 대한 연구가 수행되어야 한다.

## VI. 결론

본 연구를 통하여 도출된 시사점은 다음과 같다. 첫째, 경력교사가 수

업에 중에 가장 빈번하게 의지하는 교수 지식은 5가지 영역이다. 그 영역은 언어경영, 학습자 요인 고려하기, 정의적 접근, 과거학습경험, 학습자지식에 관한 것이었다. 여기에 수업분위기조성에 필요한 지식 영역을 추가할 수 있을 것이다. 둘째, 교사가 가장 많이 기대는 지식은 역시 언어경영 영역으로 나타났는데 이는 교사가 학습자의 언어적 정확성에 신장에 최대한 관심을 갖는다는 말이다. 셋째, 한국어수업은 의사소통 중심 수업과 전통적인 교수방법이 혼재 되어 있다는 것을 보여 주었다. 넷째, 교사 집단의 동질성이 보여 주는 것은 교사 집단 사이에 어떤 교수 문화가 존재한다는 것이다. 다섯째, 향후 연구 방향은 경력교사의 전문 기술의 내용을 비교적 온전하게 밝혀내고 이를 예비교사의 교육과정에 반영하는 것이다.

본 연구의 한계는 집단의 수가 작아서 교수지식 영역을 확장시키는데 한계가 있다. 따라서 향후 연구에서는 집단의 양적인 숫자를 늘리는 것이 필요하겠고 또한 다양한 교사 집단 속에 공유하고 있는 교수문화의 존재와 그 양태에 대한 연구가 필요하다.\*

---

\* 본 논문은 2011. 6. 29. 투고되었으며, 2011. 7. 10. 심사가 시작되어 2011. 7. 30. 심사가 종료되었음.

## ▣ 참고문헌

- 정대현(2010), “한국어 경력교사와 예비교사의 교수 행위와 사고 행위에 관한 연구”, 『국어교육학 연구』 제38집, 국어교육학회.
- Almarza, G. (1996), Student foreign language teacher's knowledge growth. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* : 50-78. New York : Cambridge University Press.
- Binnie-Smith, D. (1996), Teacher decision making in the adult ESL classroom. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* : 197-216. New York : Cambridge University Press.
- Breen, M. P. (1991), Understanding the language teacher. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* : 213-233. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Calderhead, J. (1991), The nature and growth of knowledge in student teaching, *Teaching & Teacher Education*, 7, 532-535.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986), Teachers' thought processes, In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (3rd ed., pp.255-296), New York : Macmillan.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1977), “Research on teacher thinking”, *Curriculum Inquiry*, 7 : 279-394.
- Cumming, A. (1993), “Teacher's curriculum planning and accommodations of innovation. Three case studies of adult ESL instruction”, *TESL Canada Journal*, 11, 30-51.
- Elizabeth G. (1999), “Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge”, *The Modern Language Journal*, Vol. 83, No. 1 : 33-50.
- Feinman-Nemser, S., & Flodden, R. E. (1986), “The cul-tures of teaching”, In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (3rd ed., pp.505-526), New York : Macmillan.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (1996), *Teacher learning in language teaching*, New York : Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (1992), “Learning to teach : Instructional actions and decisions of pre-service ESL teachers”, *TESOL Quarterly*, 26 : 507-536.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983), “The natural approach”, Oxford, England : Pergamon Press.

- Shulman, L. S.(1986), Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15, 4-21.
- Shulman, L. S.(1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 : 1-22.
- Woods, D.(1991), "Teachers' interpretation of second language teaching curricula", *RELC Journal*, 22 : 1-19.
- Woods, D.(1996), *Teacher cognition in language teaching*, Cambridge : Cambridge University Press.

<초록>

## 한국어 경력교사의 교수 지식 분석 연구

정대현

본 연구의 목적은 한국어 경력교사의 교수 지식에 대하여 조사하는 데 있다. 교수 지식은 교사가 적절한 교수 행위를 수행하고자 할 때 이를 담보할 수 있는 교사의 축적된 지식으로서 교사의 수업 행위나 행동을 결정하기 위한 기반이 된다. 연구 목적을 이루기 위하여 먼저 연구자가 경력교사 수업을 녹화하고 나서 연구자와 경력교사가 녹화된 수업을 관찰하면서 교수 행위에 대한 면담을 진행하였다. 다음으로 녹음된 음성 자료를 전사한 후 이를 분석하여서 교수 사고 행위를 추출하였다. 마지막으로 본 연구는 추출된 교수 사고 행위를 기반으로 교수 지식에 대한 정보를 추론하였다.

결과적으로 중급 교사 3명과 고급 교사 3명은 각각 14개와 15개의 교수 사고 행위 범주를 산출하였다. 그 중에서 5개에서 6개의 범주가 가장 빈번하게 언급되었다. 따라서 본 연구는 6개의 범주를 교수 지식 영역으로 추론하였다. 6가지 교수 지식 영역은 다음과 같이 요약할 수 있다. 1) 교사는 학습자가 산출한 언어를 다루는 데 가장 많은 관심을 갖는 것으로 드러났다(언어 경영). 2) 학습자 요인을 고려하여 교수 방법의 적절성을 고려하였다(학습자 요인 고려하기). 3) 학습자와 친밀감을 유지하기 위해 학습자와 지속적인 접촉을 시도하였다(친밀감 형성하기) 4) 교수의 목적과 주제에 관한 지식(교수 내용 점검하기) 5) 수업의 역동성을 더하기 위한 다양한 활동을 한다(수업의 흐름 촉진하기) 6) 학습자가 교수 내용을 잘 따라고 있는지를 점검한다(학습자 진도 감시하기). 이와 같은 영역이 두 교사 집단에서 가장 빈번하게 출현한 영역이었다.

【핵심어】 경력교사, 교수 사고, 교수 사고 행위 범주, 교수 지식, 교수 지식 영역

<Abstract>

## Analyzing KFL Experienced Teacher's Pedagogical Knowledge

Jung, Dae-hyun

This study investigated pedagogical knowledge in Korean Foreign Language Context. The pedagogical knowledge is defined here as the teacher's accumulated knowledge about the teaching act that serves as the basis for student's classroom behaviour and activities.

For the purpose of this study first, researcher recorded teaching class of the experienced teachers. Second, researcher interviewed experienced teachers seeing their lectures. Third, researcher transcribed every content in video tape. Forth, Analyzing transcription extracted teachers' pedagogical thoughts. At last based on teachers' pedagogical thoughts inferred pedagogical knowledge.

Two sets of experienced teachers (N=6) uniformly reported 14 to 15 categories of pedagogical thoughts. Of these, 5 to 6 were reported more frequently than others. The lists of predominant categories for both sets are headed by thoughts concerned with handling language they produce (Language Management). Experienced teachers concerned with acceptable pedagogical choice(factoring in student's contribution), want to determine teaching contents(determining teaching contents), tried to contact their learners to keep intimacy(building rapport), performed a variety of activates to facilitate their lesson(Facilitating lesson), monitored whether learner follow their teaching. These things were also among those that featured highly on both sets of teachers' predominance lists.

**[Key words]** Experienced Teachers, Pedagogical Thoughts, Pedagogical Thoughts Categories, Pedagogical Knowledge, Pedagogical Knowledge Domains

## 【부록】

## 교수 사고 행위로부터 추론한 교사의 교수 지식 영역

영역 : 학습자 요인 고려하기

자원 : 정의적 접근, 학습자 수준 점검, 과거 학습경험

- |                 |  |   |
|-----------------|--|---|
| 1               | 학습자 능력 점검  | 자원 : 소집단활동, 과거학습경험, 믿음, 의사 결정, 과거학습경험, 시간점검           |
| 2               | 학습자 수준(급) 및 진도 확인하기  | 1 활동과 활동을 연결할 때 지시어 사용('읽어 봅시다'를 합시다.)                |
| 3               | 연습 혹은 과제가 학습자의 수준에 맞는지 판단하기                                      | 2 학습자의 순서를 정해주는 말하기                                   |
| 4               | 학습자의 능력 및 태도(반 친구, 소그룹, 흥미(스포츠), 감정(편하게 하는 주제 불편하게 하는 주제)에 대해 알기 | 3 A학습자와 B학습자로 활동이 넘어갈 때 개입하기(그 다음, **씨)               |
| 5               | 학습자의 건강상태 확인하기   | 4 답 확인을 위해 교재의 쪽수 말하기                                 |
| 6               | 학습자의 언어 배경, 학습 스타일, 동기, 요구, 개인적인 배경(이전 직업), 부모 배경(직업), 개성, 진로    | 5 협동유도하기  |
| 7               | 학습자의 배경지식에 대한 이해   | 6 학습자의 발화가 맞았다는 신호주기                                  |
| 8               | 학습자와 교사의 심리적 거리 줄이기  | 7 원만한 활동이 이루어지도록 학습자 짹을 맞추기                           |
| 9               | 학습자의 눈높이에 맞게 교수 행위 조절하기( 강한 학생에게 더 강한 수준을 요구하기)                  | 8 판서 내용 쓰도록 유도하기                                      |
| 10              | 학습자의 반응을 예측하기(공격적 태도, 침여적 태도)                                    | 9 다른 행동하지 못하게 유도하기(사전 보지 마세요)                         |
| 11              | 교수 순서를 교수 목적에 맞게 바꾸기   | 교실 전체 활동 안내하기(인터뷰, 상호작용 활동, 역할극, 문법연습, 문법 산출, 문답활동 등) |
| 12              | 과거 학습 경험에 따라 교수하기  | 11 먼저 활동에 대해 설명하기 (Demonstrate)                       |
| 13              | 자신의 경험과 일치하지 않는 교수 형태 배제하기                                       | 12 화제 설명하기  |
| 14              | 학습자의 배경에 맞도록 물어보기  | 13 활동하는 방법 지시하기                                       |
| 15              | 학습자의 관심사 기억하기  | 14 활동 후 리뷰하기  |
| 영역 : 수업흐름 촉진시키기 |  | 15 활동 시작을 지시하기  |
|                 |  | 16 활동 종료 알리기  |
|                 |  | 17 교사에게 시선집중시키기                                       |
|                 |  | 18 교구 사용하기(칠판, 그림, 쳐트)                                |
|                 |  | 19 학습자의 응답 기다려주기                                      |
|                 |  | 20 이해 못한 학습자 도와주도록 유도하기                               |

영역 : 친밀감형성하기

자원 : 정의적 접근, 과거학습경험

- 1 믿음 키워하기
- 2 두려움을 느끼지 않도록 편안함 주기
- 3 좌절감 주지 한기
- 4 발화를 격려하기
- 5 학습자와 친밀함 유지하기
- 6 긴장감 주지말기
- 7 학습에 대한 동기를 부여하기
- 8 학습자 간에 편안한 분위기 형성하기
- 9 긍정적 강화 주기
- 10 연락 유지하기
- 11 쉬운 것부터 하도록 유도하기
- 12 자신감 고취시키기
- 13 국가 간 균형자 역할하기
- 14 시선 맞추기
- 15 학습자 균형에 대한 관심 표현하기

영역 : 학습자의 진도 점검하기

자원 : 진도 확인, 문제점 확인하기

- 1 학습자가 활동을 다 마쳤는지  
물어보기(다 썼어요?)
- 2 학습자가 과제를 정확하게 수행하고  
있는지 중간점검하기
- 3 학습자의 과제를 시작했는지 검검하  
기
- 4 문법 사항에 대한 설명을 이해하였는  
지 물어보기
- 5 학습자가 과제 수행 성공 여부 파악  
하기
- 6 학습자의 과제 참여 여부 파악하기
- 7 학습자가 과제를 수행할 준비가 되었  
는지를 보기
- 8 원만한 소그룹 활동 진행 상황 점검  
하기
- 9 학습자의 흥미(interest) 점검하기

10 교재에서 쓰는 란 점검하기

11 학습자가 받아쓰는 속도 점검하기

12 학습자가 보이는 반응 점검하기( 과  
제 설명 후에도 학습자가 잘 몰라서  
서로 물어보는 행위)