

신규임용교사들의 교사양성 교육과정에 대한 인식 연구

—서울시 중등 국어과 신규임용교사들의 인식을 중심으로

배재성 전일중학교 교사

- * 이 논문은 제56회 국어교육학회 학술대회(2014.04.13)에서 발표하였던 내용을 수정 보완한 것이다. 당시 본고의 토론을 맡아 도움 말씀을 주셨던 유승아 선생님께 감사드린다.

- I. 머리말
- II. 국어교사의 전문성과 교사양성 교육과정
- III. 연구 대상과 연구 방법
- IV. 연구 결과와 논의
- V. 맺음말

I. 머리말

교육의 질은 교사의 질을 능가하지 못한다는 말이 있다. 이는 교육에 있어서 무엇보다 교사의 역할이 중요하며, 훌륭한 교사가 있을 때 비로소 좋은 교육이 이루어짐을 의미한다. 교사는 개인이건 집단이건 교육 상황에서 다른 요인보다 훨씬 더 중요한 역할을 하고 있고 또 그렇게 기대되고 있다(노명완, 1999: 46). 이처럼 교사는 교육 활동의 핵심적인 역할을 담당하기 때문에, 교사의 자질과 능력 향상을 위한 노력은 국가의 교육 발전에 큰 영향을 미칠 것이다. 이러한 맥락에서 유능한 교사를 양성하기 위한 교사양성기관의 역할은 매우 중요하다. Schubert(1986)에서 논의하고 있듯이, 학교 교육과정의 질은 교사의 질에 의존하고, 교사의 질은 교사양성 교육기관에서의 교육적 경험의 질에 의존하기 때문이다.

현 제도에서 중등학교 교사는 사범대학, 교육대학원 양성과정 그리고 일반대학 교직이수과정을 통해 양성되고 있다. 그런데 사범대학으로 대표될 수 있는 교사양성기관은 교사를 양성하는 전문인 양성기관으로서의 특수성이 있음에도 불구하고, 그 특수성이 충분히 발현되지 못하고 있다. 이는 사범

대학의 교육과정 편성·운영에서 기인된 것으로 볼 수 있다. 김옥남(2007)에서는 사범대학 교육과정은 국가 교육과정 기준이 마련되어 있지 않고, 교육과정 편성 최소 기준(전공, 교직이론, 교과교육, 교육실습)만 있으며, 일반대학 교직과정이나 교육대학원 교직과정의 지침에 맞춰 편성·운영하는 실정을 지적하고 있다. 사범대학 교육과정에 대한 비판적 시각은 국어교사를 양성하는 사범대학 국어교육과의 교육과정 차원에서도 지속적으로 제기되고 있다(노명완, 1999, 2006; 임철성, 2004; 김혜영, 2006; 최지현, 2006; 이삼형, 2007; 김성진, 2012). 이러한 논의는 국어교육의 학문적 정체성에 대한 인식을 바탕으로, 전공 지식으로 일컬어지는 교과내용 지식에 치우쳐진 교육과정에 대해 문제를 제기하며, 국어교사의 교과 전문성 제고를 위한 방안 마련 측면에서 이루어졌다.

연구자들의 지속적인 문제 제기와 법적·제도적 변화를 통해 사범대학 국어교육과의 교육과정 문제는 조금씩 개선되고 있다. 교육과학기술부에서는 2009년 중등교사 자격 취득을 위한 세부 기준을 고시하였는데, 기본이수 과목(분야)으로 제시하고 있는 다섯 분야 가운데 세 분야가 교과교육(국어교육론, 문학교육론, 의사소통교육론)에 해당한다. 김성진(2012)에서는 국어교육론이나 문학교육론 그리고 의사소통교육론이 교육부에 의해 ‘공준’된 학문 분야로 받아들여지고 있는 점, 다른 교과와 비교했을 때 ‘교과교육’에 해당하는 분야가 3/5을 차지하는 교과는 국어교과 단 하나라는 점 등은 국어교육의 학문적 성숙도를 말해주는 지표임을 논의하고 있다.¹ 또한 2001년, 2006년도 사범대학 국어과 교육과정에서 교과교육 강의 개설 비율이 급속

1 2009년에 고시된 중등학교 교사자격 취득을 위한 세부기준은 다음과 같다.

표시과목	관련학과 또는 학부	기본이수과목(또는 분야)	비고
국어 Korean Language	국어교육, 국어국문학 및 관련되는 학부 (전공·학과)	(1) 국어교육론 (2) 국어학개론, 국어문법론, 국어사 (3) 국문학개론, 국문학사 (4) 문학교육론(소설교육론, 시가교육론, 희곡교육론, 수필교육론) (5) 의사소통교육론(표현교육론, 이해교육론)	(1)-(5) 분야 중 각 분야에서 1과목 이상 이수

도로 증가하였고 그 비중이 여전히 유지되고 있음을 통해, 교육과정 상으로 국어교육과와 국어국문학과의 상당 부분 차별화되어 있음을 밝히고 있다.

국어교육과 교육과정에서 교과교육 강의의 비율 변화는 국어교육의 정체성은 물론 사범대학의 정체성 확립에도 큰 영향을 미치는 부분이다. 따라서 교과교육학 강좌 개설이 증가하고, 교과교육학 전공자들이 충원되고 있는 점은 사범대학 교육과정의 긍정적인 변화로 볼 수 있다. 하지만 교육과정의 양적 변화 못지않게 질적인 변화 또한 중요하다. 학습자가 예비교사로서 교과와 관련된 이론이나 지식을 학습하고, 이에 대한 적절한 교수·학습 능력, 평가 능력을 갖추도록 하고 있는지 점검할 필요가 있다.² 즉, 사범대학에 개설된 교과교육 과목이 실제로 어떻게 운영되고 있는지 살펴볼 필요가 있는 것이다.

본 연구에서는 이와 같은 문제의식을 바탕으로 국어교사양성 교육과정에 대해 신규임용교사들이 어떻게 인식하고 있는지를 연구한다. 구체적으로 중등교사 임용시험에 최종 합격한 국어과 신규임용교사들이 교사양성기관의 교과교육론 강의에 대해 어떻게 인식하고 있는지 확인하고자 한다. 신규임용교사들은 교사양성 교육과정의 모든 과정을 이수한 예비교사들이며, 과정을 이수한 후의 시간이 얼마 되지 않았다는 특징이 있다. 또한 곧 학교 현장에 투입되어 교육을 실행해야 하기 때문에 현장 교육에 대해 많은 고민을 하는 시기라는 점에서 이들의 인식을 확인하는 것은 중요하다. 이를 통해 교과교육론 강의의 실정과 학습자의 요구, 나아가 향후 교과교육학 강좌가 변화해야 할 방향을 확인할 수 있을 것이다.

2 김옥남(2007: 18))에서는 사범대학 교육과정은 '중등교육 현장연계성'이 있어야 한다고 논의하고 있다. 사범대학 교육과정은 학습자가 중등학교의 예비교원으로서 중등학교의 교육내용을 적합한 방법을 사용하여 가르치고 그 결과를 평가할 수 있는 능력은 물론 중등학교 조직 내에서의 다양한 역할을 수행하는 능력을 갖추도록 해야 하는데, 이러한 측면이 흔히 '현장연계성'이라고 표현된다고 밝히고 있다.

II. 국어교사의 전문성과 교사양성 교육과정

국어교사의 전문성은 많은 연구자들이 다양한 관점을 바탕으로 논의하고 있으며, 전반적인 국어교사의 전문성에서 특정 영역에서 요구되는 전문성으로 점차 구체화되고 있다. 이에 대한 초기 연구는 임용 시험과 관련하여 국어교사의 전문성 기준에 대해 논의한 연구(박영목, 1998), 교육에 대한 개념 변화에 따른 교과교사의 전문성에 대한 관점 변화를 바탕으로 국어교사의 전문성을 제안한 연구(노명완, 1999)가 있다.

박영목(1998)에서는 국어교과를 국어에 대해서 가르치는 교과라기보다는 국어 활동을 잘 할 수 있도록 가르치는 교과로 규정하며, 국어교사가 갖추어야 할 전문성을 지식, 기능, 태도의 측면에서 1) 국어교과의 내용에 관한 지식, 2) 국어교과의 교수·학습 방법에 관한 지식, 3) 국어과 학습 지도 기능, 4) 훌륭한 국어교사가 지녀야 할 태도 등 네 항목으로 제시하고 있다. 언어는 일련의 지식 집합체일 뿐만 아니라, 일련의 과정이며 활동이기 때문에 과정 및 활동으로서의 국어를 잘 가르치기 위해 국어교사는 이에 필요한 전문적 지식과 기능은 물론 올바른 태도 및 가치관을 지니고 있어야 한다는 것이다.

노명완(1999)에서는 국어교사의 전문성을 1) 국어교과에 대한 바른 이해, 2) 학생에 대한 이해, 3) 국어교과의 지도 내용에 대한 이해, 4) 수업에 대한 지식과 기능, 5) 평가에 대한 지식과 기능, 6) 최신 연구 논문의 이해 능력과 현장 연구 수행 능력, 7) 국어 교과와 학생에 대한 사랑과 애정으로 나누어 제시하였다. 이러한 기준 설정을 바탕으로 사범대학 국어교육과의 교육과정이 훌륭한 국어교사 양성을 위한 프로그램이 되어야 한다고 논의한다.

이와 같은 논의는 국어교과 전반에서 요구되는 국어교사의 전문성에 대해 언급한 것으로 이수진(2013)에서는 국어교사의 전문성에 대한 최근의 연구들을 ‘전반적인 국어교사의 전문성을 논의한 연구’, ‘교육과정 상의 특정

영역에서 요구되는 국어교사의 전문성을 논의한 연구'로 나누고, 이를 '지식 및 수행' 차원, '태도' 차원으로 분류하여 제시하였다. <표 1>은 이수진(2013: 19-21)에서 제시하고 있는 국어교사 전문성 요소를 재구성한 결과이다.

표 1. 국어교사의 전문성 요소

영역	연구자	지식 및 수행	태도
국어교과전반	최지현(2006)	현실 언어의 이해, 학습자의 언어문화에 대한 이해, 교재 분석과 평가, 산출 능력, 학습자의 언어문화에 대한 평가	
	임찬빈 외 (2006)	국어교과지식, 학생의 언어 이해, 수업 설계, 국어 학습 환경 조성, 수업 실행, 학생 평가	교수학습에 대한 지속적인 평가 노력, 국어 능력
	이삼형(2007)	학습자들에 대한 진단과 처치, 수업 방법, 교재 재구성 능력	텍스트의 비판적·창의적 수용 능력
	최미숙(2008)	교수학습 방법의 선택과 적용 능력, 교재의 비판적 분석과 창의적 재구성 능력, 적절한 평가 방법 선택 능력, 평가 결과의 분석 및 보고 능력	
문법	주세형(2007)	실천적 지식, 문법 학습자에 대한 탐구	연구자로서의 교사, 지속적인 실천적 지식의 확장 노력
작문	박영민(2007)	학생과 관련된 작문 심리학적 지식 및 활용 능력, 작문 수업의 학습목표 제시 및 진술방법에 대한 제시, 작문 교수·학습 설계 및 시행 능력, 작문 평가에 대한 지식과 활용, 작문 과제 구성 방법에 대한 지식 및 능력	
문학	남민우(2008)	문학에 대한 내용학적 교수 지식, 문학 수업 능력	전문성 신장을 위한 자기계발 능력
읽기	김소현(2010)	읽기의 개념과 읽기 과정, 읽기 수업의 계획 및 전개, 읽기 학습자, 읽기 수업의 계획 및 전개, 읽기 평가	반성 및 수업 개선 노력

<표 1>에서 확인할 수 있듯이, 국어교사의 전문성에 대한 연구들은 전반적으로 교과에 대한 지식, 교수·학습 능력, 평가 능력을 중요한 요소로 바라보고 있다. 교사의 수업 실행 능력, 즉 수업 전문성이 국어교사의 전문성에 핵심 요소로 자리하고 있는 것이다. 이와 관련하여 임지룡·고춘화(2012)에서는 훌륭한 예비교사의 자질로 '우수한 수업 능력'을 제시하고 있으며, 중등

학교 교사 임용후보자 선정경쟁시험에서 수업 전문성 평가 비중을 강화³한 것은 국어교사의 전문성에 대한 인식이 실제 수업 능력에 초점을 두고 있다는 사실을 방증한다고 논의한다. 또한 국어교사가 전문성을 갖추기 위한 기본 바탕이 사범대학의 국어과 교육과정이며, 현장연계성이 강한 내용을 강의에 적극 반영하여 구성하는 것이 국어수업 능력 향상에 직접적인 도움이 될 것이라고 보고 있다.

국어교사의 수업 능력을 전문성의 핵심 요소로 보고, 이를 바탕으로 교사양성 교육과정의 개선 방안을 논의하고 있는 연구들은 국어과 교육과정에서 교수 전략을 효과적으로 적용할 수 있는 방안 마련이 필요함을 밝히고 있다. 최돈형 외(2010)에서는 국어교육 목표의 효과적인 도달은 교실에서 이루어지는 국어교사의 전문적인 수업 능력에 좌우된다고 논의하고 있다. 국어교사가 국어수업을 어떻게 전개하는가는 국어교육의 효과, 국어교육의 질에 큰 영향을 미치기 때문이다. 또한 사범대학 국어과 교육과정의 과목 편성이 개론적인 교과 지식을 학습하는 데 강조점을 두고 있는 것은 바람직하지 않으며, 국어교사로서 다양한 교수·학습 장면에서 직면하는 여러 가지 문제를 효과적으로 해결하기 위한 심층적·전문적 지식을 충분히 학습할 수 있도록 해야 함을 강조하고 있다.

한편 김혜영(2006)에서는 질적인 측면에서 사범대학 국어과 교육과정에 개설된 교과교육학 과목에 대해 논의하였다. 교과교육학과 교과내용학으로 이루어진 국어과 교육과정에서 교과교육학이 얼마나 많은 비중을 차지하고 있는가가 중요한 것이 아니라, 과목이 어떻게 구성되어 있으며, 무엇을 지향하고 있는가의 차원이 고려되어야 한다는 것이다. 국어과 교육과정이 전통적인 학문주의 풍토에서 크게 벗어나지 못해 교과교육학 안에서도 실제적

3 중등 신규교사 임용시험 제도는 2009년부터 지도안 작성을 바탕으로 한 수업 실연 평가를 도입하였다. 2013년 임용시험에서는 2012년 개정된 ‘교육공무원임용 후보자 선정 경쟁시험규칙’에 따라 기존의 3단계 시험이 2단계[1차: 교육학, 전공(교과교육학 25~35%, 교과내용학 65~75%), 2차: 면접, 지도안 작성, 수업 실연]로 실시되고 있다.

인 현장과 접목된 과목이 적으며, 대부분의 교과목이 이론 중심이라는 점을 비판적으로 바라보고 있다. 즉, 사범대학 국어과 교육과정은 현장연계성을 강조해야 하고, 교수·학습, 교재, 평가, 지도 등과 같은 교육 활동과 연관된 교육 내용에 중점을 두어야 한다고 볼 수 있다.

III. 연구 대상과 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 교사양성 교육과정에 대한 신규임용교사들의 인식을 확인하기 위하여 오프라인 설문 조사를 사용하였다. 설문은 2014년 서울시 중등교사 임용시험에 최종 합격한 국어과 신규임용교사 60명을 대상으로 하였으며, 임용 후보자 직무 연수 기간(2월 11일-18일)에 이루어졌다. 회수된 설문지 중 기본 정보가 불확실하거나, 응답이 완료되지 않은 결측 자료를 제외한 55명의 설문 결과를 최종 연구 자료로 삼았다. 설문 응답자의 성별, 교원 자격 취득, 최종 학력, 교직 경력 정보는 <표 2>와 같다.

표 2. 설문 응답자 기본 정보

성별		교원자격 취득		최종 학력		교직 경력	
남자	2명 (3.6%)	사범대학	42명 (76.4%)	학부	50명 (90.9%)	없음	43명 (78.2%)
여자	53명 (96.4%)	일반대학 (교직이수)	9명 (16.4%)	교육대학원 석사	4명 (7.3%)	1-2년	8명 (14.5%)
계	55명 (100%)	교육대학원 (양성과정)	4명 (7.3%)	일반대학원 석사	1명 (1.8%)	3-4년	3명 (5.5%)
		계	55명 (100%)	계	55명 (100%)	5년 이상	1명 (1.8%)
						계	55명 (100%)

2. 연구 방법

연구에 사용된 설문지는 <표 3>에서 제시된 바와 같이 크게 두 영역으로 구성하였다. 첫째로 국어교사로서 응답자 본인의 전문성에 대한 인식을 조사하였다. 이는 교사양성 교육과정에 대한 인식을 확인하고자 하는 본 연구의 결과에 영향을 미칠 수 있는 부분이다. 신규임용교사들은 본인이 생각하는 국어교과의 목표를 자유롭게 서술하였고, ‘국어교과’의 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 대해 알고 있는 정도를 6점 척도⁴ 중에서 선택하였다. 같은 방법으로 ‘국어교과의 영역별(화법, 독서, 작문, 문법, 문학)’ 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 대해 알고 있는 정도를 선택하였다.

표 3. 설문 문항 내용

영역	설문 내용
국어교사로서 전문성에 대한 인식	[설문1] 국어교과의 목표
	[설문2] 국어교과의 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법
	[설문3] 영역별 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법
국어교사 양성교육과정에 대한 인식	[설문4] 교과교육론 강의 수강 경험
	[설문5] 교과교육론 강의의 교육내용
	[설문6] 교과교육론 강의의 교육내용 중요도

둘째로 국어교사양성 교육과정에 대한 인식을 조사하였다. 신규임용교사들은 국어교과의 영역별 교과교육론 강의⁵ 수강 경험 유무를 선택하였고, 수강한 경험이 있는 경우 강의를 통해 교육내용(이론 및 지식, 교수·학습 방

4 설문지에서 제시하는 진술에 대한 응답으로 ‘전혀 그렇지 않다’, ‘그렇지 않다’, ‘약간 그렇지 않다’, ‘약간 그렇다’, ‘그렇다’, ‘매우 그렇다’의 6점 척도를 사용하였다.

5 본 연구에서 언급하는 교과교육론 강의는 ‘화법교육론’, ‘독서교육론’, ‘작문교육론’, ‘문법교육론’, ‘문학교육론’ 등 영역별 교과교육론을 의미한다. 교사양성기관에 따라 명칭에 차이가 있었기 때문에, 응답자가 수강한 강의의 명칭이나 교육내용이 이와 관련되어 있으면 (예: 이해교육론, 표현교육론 등) 수강 경험이 있는 것으로 선택하도록 하였다.

법, 평가 방법)⁶을 잘 알게 된 정도를 6점 척도 중에서 선택하였다. 같은 방법으로 본인이 생각하는 영역별 교과교육론 강의 교육내용의 중요도를 선택하였다. 이를 통해 신규임용교사들이 교사양성 교육과정에서 영역별로 어떤 교육내용을 중요하게 인식하고 필요로 하는지를 확인할 수 있을 것이다.

회수된 설문 응답은 SPSS 20.0K for Windows 프로그램을 사용하여 분석하였다. 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 따른 인식 간의 차이를 확인하기 위해 Friedman's test를 실시하였으며, ① '이론·지식-교수·학습 방법', ② '교수·학습 방법-평가 방법', ③ '평가 방법-이론·지식' 간의 유의미한 차이를 분석하기 위해, Wilcoxon matched-pairs signed-rank test를 사용하여 사후 검정을 시행하였다. Two-paired test를 3번 시행하여, 다중비교에 따른 1종 오류(type 1 error)를 통제하기 위해 유의 수준을 .016으로 조정하여 분석하였다.

IV. 연구 결과와 논의

1. 국어교사로서 전문성에 대한 인식

먼저 신규임용교사들의 국어교사로서 전문성에 대한 인식을 조사하였다. 구체적으로 [설문1] 본인이 생각하는 국어교과의 목표, [설문2] 국어교과의 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 대해 알고 있는 정도, [설문3] 국어교과의 영역별 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 대해 알고 있는 정도를 확인하였다.

6 본 연구에서 '교육내용'은 국어교과의 영역별 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법을 포괄하는 의미로 사용되었다. 설문 문항 역시 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법으로 분류하여 제시하였는데, 이와 같은 분류는 교육과정 체계(목표, 내용, 방법, 평가)에 익숙한 응답자들의 특성을 고려한 결과이다.

[설문1] ‘본인이 생각하는 국어교과의 목표’는 응답자가 자유롭게 서술하도록 하였다. 이는 국어교과의 목표에 대한 신규임용교사들의 다양한 인식을 확인할 수 있다는 장점이 있으나, 체계적인 틀에서 분석할 수 없다는 한계가 있다. 따라서 연구자는 응답자가 작성한 내용을 토대로 ‘의사소통 능력 신장’, ‘올바른 가치관과 인격 형성’, ‘국어에 대한 자부심과 사랑’, ‘사고력 증진’, ‘독서 습관 형성’, ‘바르고 정확한 국어생활’ 등 여섯 가지 항목으로 범주화하였다.⁷ 또한 두 가지 이상의 내용이 포함되어 있는 경우 중복 응답으로 처리하였다. <표 4>는 신규임용교사들이 작성한 국어교과의 목표 가운데 범주화한 항목에 포함되는 내용을 정리한 것이다.

표 4. 신규임용교사들이 인식하는 국어교과의 목표

구분	내 용
의사소통 능력 신장	의사소통 능력 향상, 소통 능력을 높이도록 지도하고 이끌어 주는 것, 세상과 소통하는 능력을 키우는 것, 언어 사용 기능 함양, 효율적인 언어사용 능력, 자유롭게 자신의 의사를 표현, 말과 글을 잘 이해하고, 자신이 표현하고자 하는 바를 효과적으로 드러낼 줄 아는 것
올바른 가치관과 인격 형성	사람을 이해하고 사랑할 줄 아는 사람이 되는 것, 상대방을 배려, 삶에 대한 바른 자세, 원만한 대인관계 유지·발전, 인성 함양, 풍요롭고 너그러운 삶을 사는 것
국어에 대한 자부심과 사랑	국어에 대한 자부심과 사랑, 국어사용에 흥미를 느끼게 하는 것, 국어사용에 대한 자부심과 즐거움을 깨닫게 하는 것, 우리말의 소중함을 알게 하는 것, 국어라는 과목을 좋아하고, 국어를 공부하며 즐거움과 기쁨, 보람을 느끼게 하는 것, 국어에 대한 관심과 사랑 길러 주기
사고력 증진	스스로 생각할 수 있게 하는 것, 언어사용을 통한 사고력 증진, 비판적 사고력을 바탕으로 새로운 세계를 볼 수 있도록 도와 주는 것
독서 습관 형성	스스로 책을 보고, 듣고, 느끼는 것, 독서습관 형성, 독서 활동에 도움을 주는 것, 책을 즐겁게 읽고, 문학작품을 스스로 감상할 수 있도록 하는 것

7 김주환(2011: 117)에서는 사회적 요구 조사를 통해 국어교과의 정체성을 밝히고 있는데, 국어교육의 목표를 말과 글을 통한 표현력과 이해력, 올바른 가치관과 인격 형성, 문법과 문학에 대한 지식 등으로 나누어 조사하였다. 이 외에도 국어교과의 목표에 대한 선행 연구(노명완, 1988; 김대행, 1995; 이대규, 1995; 권순궁, 1999; 박인기, 2002)를 소개하고 있다. 본 연구에서는 이와 같은 연구들을 바탕으로 하여 응답 내용을 범주화하였으며, 논의되지 않았던 부분(예: 독서 습관 형성)을 추가하였다.

바르고 정확한 국어생활	바른 언어 습관을 형성, 우리말을 바르게 쓰는 것, 자연스럽게 문법을 익히는 것
-----------------	--

신규임용교사들은 국어교과의 목표로 ‘의사소통 능력 신장(41.7%)’과 관련된 응답을 가장 많이 하였다. 그 뒤를 ‘올바른 가치관과 인격 형성(18.1%)’, ‘국어에 대한 자부심과 사랑(13.9%)’과 관련된 내용으로 답변하였다. 국어교과의 목표로 국어학적 지식, 국문학적 지식을 언급한 내용은 매우 드물었으며, 기능(의사소통 능력 신장, 사고력 증진)과 태도(올바른 가치관과 인격 형성, 국어에 대한 자부심과 사랑, 독서습관 형성, 바르고 정확한 국어생활)에 관련된 내용을 언급하는 경우가 많았다. <표 5>는 항목에 따른 빈도 분석 결과이다.

표 5. 국어교과의 목표 빈도 분석

국어교과의 목표	빈도(%)
의사소통 능력 신장	30건(41.7%)
올바른 가치관과 인격 형성	13건(18.1%)
국어에 대한 자부심과 사랑	10건(13.9%)
사고력 증진	8건(11.1%)
독서 습관 형성	7건(9.7%)
바르고 정확한 국어생활	4건(5.6%)
계	72건(100%)

이어서 [설문2] ‘국어교과의 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법’에 대해 알고 있는 정도’를 확인하였다. 이는 국어교과에 대한 전반적인 인식으로, 신규임용교사 본인이 인식하는 국어교사로서의 전문성을 확인할 수 있는 문항이다. 또한 영역에 따라 세분화된 문항(설문3)을 같은 방식으로 제시하였기 때문에 전반적인 인식과 영역에 따른 인식의 간극을 확인할 수 있으며, 세분화된 문항의 결과를 해석하는 지표로 활용할 수 있을 것이다.

표 6. 국어교과의 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가에 대한 인식

진술 (나는 ~ 잘 알고 있다.)	답변						평균 (표준 편차)
	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다	
	1	2	3	4	5	6	
국어교과의 이론 및 지식	-	-	1명 (1.8%)	9명 (16.4%)	37명 (67.3%)	8명 (14.5%)	4.95 (0.621)
국어교과의 교수·학습 방법	-	3명 (5.5%)	3명 (5.5%)	28명 (50.9%)	21명 (38.2%)	-	4.22 (0.786)
국어교과의 평가 방법	-	2명 (3.6%)	7명 (12.7%)	27명 (49.1%)	19명 (34.5%)	-	4.15 (0.780)

신규임용교사들은 국어교과의 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 대해 전반적으로 잘 알고 있다고 응답하였다. <표 6>에 제시된 결과는 초·중·고등학교 현직 국어교사 122명을 대상으로 한 연구(김주환, 2011)에서 나타난 결과와 유사한 경향을 보인다.⁸ 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 따른 인식 간의 차이를 확인하기 위해 Friedman's test를 실시하였다. 분석 결과, 세 항목에 대한 인식 간에 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$). ① ‘이론·지식-교수·학습 방법’, ② ‘교수·학습 방법-평가 방법’, ③ ‘평가 방법-이론·지식’ 간의 유의미한 차이를 분석하기 위해, 사후검정을 시행하였다. 분석 결과 ①, ③은 각각 유의한 차이가 있었고($p=.000$, $p=.000$), ②에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다($p=.394$). 즉, 신규임용교사들은 교수·학습 방법이나 평가 방법에 비해 국어교과의 이론 및 지식을 더 잘 알고 있다고 인식하고 있음을 확인할 수 있다.

8 김주환(2011: 128)에서는 현직 국어교사 122명을 대상으로 ‘국어교사로서 자신의 전문성에 대해 어떻게 생각하십니까?’라는 질문에 대해 국어교사들이 응답한 결과를 제시하였다. 5점 척도(매우 미흡~매우 우수)로 조사한 이 연구의 결과를 6점 척도로 환산하면 내용 5.08, 교수·학습 방법 4.22, 평가 방법 4.18로 나타남을 확인할 수 있다. 이는 본 연구의 결과(이론 및 지식 4.95, 교수·학습 방법 4.22, 평가 방법 4.15)와 유사한 경향을 보인다.

같은 방식으로 국어교과의 영역을 세분화하여, [설문3] ‘국어교과의 영역별 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 대해 알고 있는 정도’를 확인하였다. <표 7>과 같이, 국어교과의 영역별 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 대한 인식의 전체 평균은 각각 4.85, 4.18, 4.13으로, [설문 2]에서 나타난 결과(4.95, 4.22, 4.15)와 유사한 경향을 보였다. 영역에 따라 Friedman’s test를 실시한 결과, 영역별로 모두 세 항목에 대한 인식 간에 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

표 7. 영역별 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 대한 인식

진술 (나는 ~ 잘 알고 있다.)		답변						평균 (표준 편차)
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다	
		1	2	3	4	5	6	
화법	이론 및 지식	1명 (1.8%)	1명 (1.8%)	1명 (1.8%)	16명 (29.1%)	27명 (49.1%)	9명 (16.4%)	4.71 (0.956)
	교수·학습 방법	1명 (1.8%)	4명 (7.3%)	8명 (14.5%)	26명 (47.3%)	15명 (27.3%)	1명 (1.8%)	3.96 (0.981)
	평가 방법	2명 (3.6%)	2명 (3.6%)	13명 (23.6%)	20명 (36.4%)	18명 (32.7%)	-	3.91 (1.023)
독서	이론 및 지식	-	-	2명 (3.6%)	12명 (21.8%)	32명 (58.2%)	9명 (16.4%)	4.87 (0.721)
	교수·학습 방법	-	4명 (7.3%)	3명 (5.5%)	22명 (40.0%)	23명 (41.8%)	3명 (5.5%)	4.33 (0.944)
	평가 방법	1명 (1.8%)	1명 (1.8%)	10명 (18.2%)	22명 (40.0%)	21명 (38.2%)	-	4.11 (0.896)
작문	이론 및 지식	-	-	2명 (3.6%)	18명 (32.7%)	26명 (47.3%)	9명 (16.4%)	4.76 (0.769)
	교수·학습 방법	-	3명 (5.5%)	4명 (7.3%)	22명 (40.0%)	24명 (43.6%)	2명 (3.6%)	4.33 (0.883)
	평가 방법	1명 (1.8%)	1명 (1.8%)	10명 (18.2%)	16명 (29.1%)	25명 (45.5%)	2명 (3.6%)	4.25 (0.985)

문법	이론 및 지식	-	-	1명 (1.8%)	3명 (5.5%)	35명 (63.6%)	16명 (29.1%)	5.20 (0.621)
	교수·학습 방법	2명 (3.6%)	5명 (9.1%)	5명 (9.1%)	20명 (36.4%)	21명 (38.2%)	2명 (3.6%)	4.07 (1.152)
	평가 방법	1명 (1.8%)	1명 (1.8%)	6명 (10.9%)	21명 (38.2%)	25명 (45.5%)	1명 (1.8%)	4.29 (0.896)
문학	이론 및 지식	-	-	3명 (5.5%)	15명 (27.3%)	31명 (56.4%)	6명 (10.9%)	4.73 (0.732)
	교수·학습 방법	1명 (1.8%)	3명 (5.5%)	5명 (9.1%)	21명 (38.2%)	23명 (41.8%)	2명 (3.6%)	4.24 (0.999)
	평가 방법	1명 (1.8%)	1명 (1.8%)	7명 (12.7%)	30명 (54.5%)	15명 (27.3%)	1명 (1.8%)	4.09 (0.845)

표 8. 영역별 인식에 대한 사후 검정 결과(p-value)

비교 \ 영역	화법	독서	작문	문법	문학
이론·지식-교수·학습 방법	.000*	.000*	.001*	.000*	.003*
교수·학습 방법-평가 방법	.643	.070	.458	.129	.279
평가 방법-이론·지식	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*

Wilcoxon matched-pairs signed-rank test, *p<.016

〈표 8〉에서 확인할 수 있듯이, 사후 검정 결과, 국어교과의 다섯 영역에서 모두 ② ‘교수·학습 방법-평가 방법’을 제외한 ① ‘이론·지식-교수·학습 방법’, ③ ‘평가 방법-이론·지식’에서 유의미한 차이가 나타났다(p<.016). 즉, 신규임용교사들은 국어교과에 대한 전반적인 인식과 마찬가지로, 국어교과의 각 영역에서 모두 교수·학습 방법이나 평가 방법에 비해 이론 및 지식을 잘 알고 있다고 인식하고 있음을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법에 대한 본질적인 습득 차이에서 비롯한 것일 수도 있으나, 교사양성 교육과정에서의 경험과도 밀접한 관계가 있을 것으로 보인다. 따라서 교사양성 교육과정의 교육내용에 대한 인식 조사를 통해 이를 확인할 필요가 있다.

2. 국어교사양성 교육과정에 대한 인식

설문의 두 번째 영역에서는 신규임용교사들의 국어교사양성 교육과정에 대한 인식을 조사하였다. 구체적으로 [설문4] 국어교과의 영역별 교과교육론 강의 수강 경험, [설문5] 영역별 교과교육론 강의를 통해 교육내용(이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법)을 잘 알게 된 정도, [설문6] 교사양성 교육과정에서 영역별 교과교육론 강의 교육내용의 중요도에 대한 인식을 확인하였다.

우선 [설문4] ‘국어교과의 영역별 교과교육론 강의 수강 경험’을 확인하였다. 이를 위해 국어교과의 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법을 다루는 ‘화법교육론’, ‘독서교육론’, ‘작문교육론’, ‘문법교육론’, ‘문학교육론’ 강의 수강 경험을 조사한 후, 교원자격 취득에 따른 차이를 확인하였다.

표 9. 영역별 교과교육론 강의 수강 경험(빈도(%))

기관	영역		독서교육론		작문교육론		문법교육론		문학교육론	
	수강	미수강	수강	미수강	수강	미수강	수강	미수강	수강	미수강
사범대학	33명 (78.57)	9명 (21.42)	36명 (85.71)	6명 (14.28)	36명 (85.71)	6명 (14.28)	42명 (100)	-	41명 (97.61)	1명 (2.38)
일반대학 (교직이수)	1명 (11.11)	8명 (88.88)	2명 (22.22)	7명 (77.77)	3명 (33.33)	6명 (66.66)	3명 (33.33)	6명 (66.66)	6명 (66.66)	3명 (33.33)
교육대학원 (양성과정)	4명 (100)	-	4명 (100)	-	4명 (100)	-	4명 (100)	-	4명 (100)	-
계	38명 (69.1)	17명 (30.9)	42명 (76.4)	13명 (23.6)	43명 (78.2)	12명 (21.8)	49명 (89.1)	6명 (10.9)	48명 (87.3)	7명 (12.7)

〈표 9〉를 통해 확인할 수 있듯이, 신규임용교사들의 영역별 교과교육론 강의 수강 경험은 문법교육론(89.1%), 문학교육론(87.3%), 작문교육론(78.2%), 독서교육론(76.4%), 화법교육론(69.1%) 순으로 나타났다. 문법교육론과 문학교육론 수강 경험이 나머지 영역에 비해 비교적 높게 나타났음을 확인할 수 있다. 한편, 일반대학 교직이수 과정을 통해 교원자격을 취득한

응답자의 경우, 대부분의 영역에서 미수강 비율이 높게 나타났다. 이는 일반 대학 교직이수 과정에서 교직이수를 위한 필수 강의만 이수하면 교원자격을 취득할 수 있기 때문에 나타난 결과라고 볼 수 있다.

이어서 수강 경험이 있다고 응답한 신규임용교사를 대상으로 [설문5] ‘영역별 교과교육론 강의를 통해 교육내용(이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법)을 잘 알게 된 정도’를 확인하였다. <표 10>과 같이, 신규임용교사들은 영역별 교육내용에 대해 자신이 알고 있는 정도(설문3의 결과)에 비해, 교사양성 교육과정의 강의를 통해 알게 된 정도를 전반적으로 낮게 인식하고 있었다.⁹ Friedman’s test 실시 결과, 영역별로 모두 세 항목에 대한 인식 간에 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

구체적으로 살펴보면, 화법, 독서, 작문 영역에서는 모든 교육내용이 설문3의 결과와 큰 차이를 보이고 있으며, 문법과 문학 영역에서는 이론 및 지식을 제외한 교육내용에서 차이를 보였다. 이는 교과교육론 강의를 전반적으로 예비교사로서 학습자의 역량을 신장시키는 데 충실하게 지원하지 못하고 있음을 보여 주는 결과이며, 학습자의 요구를 충족하지 못하고 있음을 반증하는 결과이다. 또한 편차가 높아진 것을 확인할 수 있는데, 이는 교원양성 기관에 따른 교육과정의 질적 차이로 나타난 결과라고 볼 수 있을 것이다.

9 이와 관련하여 강의를 수강하지 않았거나, 강의에서 부족한 부분이 있었을 경우 이를 어떻게 보충했는지에 대한 문항을 제시하였다. 영역에 따른 구체적인 양상을 확인할 수는 없었으나, 38명(69.09%)의 신규임용교사들이 교사임용 전문학원의 강의를 통해 부족한 내용을 보충할 수 있었다고 응답하였다.

표 10. 교과교육론 강의를 통해 교육내용을 잘 알게 된 정도

진술 (나는 교과교육론 강의를 통해 ~ 잘 알게 되었다.)		답변						평균 (표준 편차)
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다	
		1	2	3	4	5	6	
화법	이론 및 지식	4명 (10.5%)	6명 (15.8%)	6명 (15.8%)	6명 (15.8%)	12명 (31.6%)	4명 (10.5%)	3.74 (1.571)
	교수·학습 방법	3명 (7.9%)	4명 (10.5%)	8명 (21.1%)	11명 (28.9%)	10명 (26.3%)	2명 (5.3%)	3.71 (1.334)
	평가 방법	6명 (15.8%)	9명 (23.7%)	8명 (21.1%)	7명 (18.4%)	7명 (18.4%)	1명 (2.6%)	3.08 (1.440)
독서	이론 및 지식	2명 (4.8%)	3명 (7.1%)	7명 (16.7%)	8명 (19.0%)	16명 (38.1%)	6명 (14.3%)	4.21 (1.353)
	교수·학습 방법	-	4명 (9.5%)	13명 (31.0%)	9명 (21.4%)	12명 (28.6%)	4명 (9.5%)	3.98 (1.179)
	평가 방법	3명 (7.1%)	8명 (19.0%)	8명 (19.0%)	14명 (33.3%)	7명 (16.7%)	2명 (4.8%)	3.48 (1.311)
작문	이론 및 지식	2명 (4.7%)	4명 (9.3%)	6명 (14.0%)	10명 (23.3%)	18명 (41.9%)	3명 (7.0%)	4.09 (1.288)
	교수·학습 방법	-	4명 (9.3%)	10명 (19.2%)	12명 (27.9%)	14명 (32.6%)	3명 (7.0%)	4.05 (1.112)
	평가 방법	4명 (9.3%)	4명 (9.3%)	11명 (25.6%)	12명 (27.9%)	9명 (20.9%)	3명 (7.0%)	3.63 (1.363)
문법	이론 및 지식	2명 (4.1%)	1명 (2.0%)	3명 (6.1%)	4명 (8.2%)	15명 (30.6%)	24명 (49.0%)	5.06 (1.298)
	교수·학습 방법	8명 (16.3%)	5명 (10.2%)	7명 (14.3%)	16명 (32.7%)	6명 (12.2%)	7명 (14.3%)	3.57 (1.607)
	평가 방법	10명 (20.4%)	5명 (10.2%)	9명 (18.4%)	17명 (34.7%)	5명 (10.2%)	3명 (6.1%)	3.22 (1.490)
문학	이론 및 지식	2명 (4.2%)	1명 (2.1%)	4명 (8.3%)	6명 (12.5%)	20명 (41.7%)	15명 (31.3%)	4.79 (1.271)
	교수·학습 방법	3명 (6.3%)	5명 (10.4%)	10명 (20.8%)	15명 (31.3%)	11명 (22.9%)	4명 (8.3%)	3.79 (1.320)
	평가 방법	6명 (12.5%)	9명 (18.8%)	13명 (27.1%)	13명 (27.1%)	5명 (10.4%)	2명 (4.2%)	3.17 (1.326)

〈표 11〉에서 확인할 수 있듯이, 사후 검정 결과, 화법, 독서 영역에서는 ② ‘교수·학습 방법-평가 방법’, ③ ‘평가 방법-이론·지식’에서 유의미한 차이가 나타났다($p<.016$). 즉, 신규임용교사들은 화법, 독서 영역의 교과교육론 강의를 통해 평가 방법보다 이론 및 지식이나 교수·학습 방법을 잘 알게 되었다고 인식하고 있음을 확인할 수 있다. 작문 영역에서는 ② ‘교수·학습 방법-평가 방법’에서만 유의한 차이가 나타났다($p<.016$). 문법, 문학 영역에서는 ① ‘이론·지식-교수·학습 방법’, ② ‘교수·학습 방법-평가 방법’, ③ ‘평가 방법-이론·지식’ 모두 유의미한 차이가 나타났다($p<.016$). 이를 통해 신규 임용교사들은 문법, 문학 영역의 교과교육론 강의를 통해 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법 순으로 잘 알게 되었다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

표 11. 교과교육론 강의에 대한 사후 검정 결과(p-value)

영역 비교	화법	독서	작문	문법	문학
이론·지식-교수·학습 방법	.818	.135	.554	.009*	.000*
교수·학습 방법-평가 방법	.000*	.000*	.003*	.000*	.000*
평가 방법-이론·지식	.012*	.001*	.036	.000*	.000*

Wilcoxon matched-pairs signed-rank test, * $p<.016$

마지막으로 [설문6] ‘교사양성 교육과정에서 영역별 교과교육론 강의 교육내용의 중요도’에 대한 인식을 확인하였다. 〈표 12〉와 같이, 신규임용교사들은 국어교과의 모든 영역, 모든 교육내용에 걸쳐 전반적으로 중요하다고 인식하였다. Friedman’s test 실시 결과, 영역별로 모두 세 항목에 대한 인식 간에 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

표 12. 영역별 교과교육론 강의 교육내용의 중요도

진술 (교과교육론 강의에서 ~ 중요하다.)		답변						평균 (표준 편차)
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다	
		1	2	3	4	5	6	
화법	이론 및 지식	-	1명 (1.8%)	3명 (5.5%)	14명 (25.5%)	26명 (47.3%)	11명 (20.0%)	4.78 (0.896)
	교수·학습 방법	-	-	-	3명 (5.5%)	14명 (25.5%)	38명 (69.1%)	5.65 (0.564)
	평가 방법	-	-	-	5명 (9.1%)	17명 (30.9%)	33명 (60.0%)	5.51 (0.663)
독서	이론 및 지식	-	1명 (1.8%)	1명 (1.8%)	12명 (21.8%)	28명 (50.9%)	13명 (23.6%)	4.93 (0.836)
	교수·학습 방법	-	-	-	2명 (3.6%)	11명 (20.0%)	42명 (76.4%)	5.73 (0.525)
	평가 방법	-	1명 (1.8%)	-	3명 (5.5%)	18명 (32.7%)	33명 (60.0%)	5.49 (0.767)
작문	이론 및 지식	-	1명 (1.8%)	1명 (1.8%)	12명 (21.8%)	26명 (47.3%)	15명 (27.3%)	4.96 (0.860)
	교수·학습 방법	-	-	-	3명 (5.5%)	10명 (18.2%)	42명 (76.4%)	5.71 (0.567)
	평가 방법	1명 (1.8%)	-	-	3명 (5.5%)	15명 (27.3%)	36명 (65.5%)	5.53 (0.858)
문법	이론 및 지식	-	1명 (1.8%)	-	12명 (21.8%)	21명 (38.2%)	21명 (38.2%)	5.11 (0.875)
	교수·학습 방법	-	-	1명 (1.8%)	4명 (7.3%)	15명 (27.3%)	35명 (63.6%)	5.53 (0.716)
	평가 방법	-	-	1명 (1.8%)	6명 (10.9%)	24명 (43.6%)	24명 (43.6%)	5.29 (0.737)
문학	이론 및 지식	-	2명 (3.6%)	1명 (1.8%)	6명 (10.9%)	22명 (40.0%)	24명 (43.6%)	5.18 (0.964)
	교수·학습 방법	-	1명 (1.8%)	1명 (1.8%)	-	13명 (23.6%)	40명 (72.7%)	5.65 (0.754)
	평가 방법	-	1명 (1.8%)	-	1명 (1.8%)	21명 (38.2%)	32명 (58.2%)	5.51 (0.717)

〈표 13〉에서 확인할 수 있듯이, 사후 검정 결과, 화법, 작문, 문학 영역에서는 ① ‘이론·지식-교수·학습 방법’, ③ ‘평가 방법-이론·지식’에서 유의미한 차이가 나타났다($p<.016$). 즉, 신규임용교사들은 화법, 작문, 문학 영역에서 이론 및 지식에 비해 교수·학습 방법이나 평가 방법을 가르치는 것이 중요하다고 인식하였다. 독서 영역에서는 ① ‘이론·지식-교수·학습 방법’, ② ‘교수·학습 방법-평가 방법’, ③ ‘평가 방법-이론·지식’ 모두 유의미한 차이가 나타났으며($p<.016$), 이를 통해 교수·학습 방법, 평가 방법, 이론 및 지식 순으로 중요도를 인식하고 있다는 사실을 알 수 있다. 문법 영역에서는 ① ‘이론·지식-교수·학습 방법’, ② ‘교수·학습 방법-평가 방법’에서 유의미한 차이가 나타났다($p<.016$). 신규임용교사들은 문법 영역에서 이론 및 지식이나 평가 방법에 비해 교수·학습 방법을 가르치는 것이 중요하다고 인식하고 있었다. 전반적으로 신규임용교사들은 교사임용 교육과정에서 가르쳐야 하는 교육내용에서 이론 및 지식보다 교수·학습 방법, 평가 방법을 중요하게 인식하고 있음을 알 수 있다.

표 13. 교과교육론 강의 중요도에 대한 사후 검정 결과(p-value)

비교 \ 영역	화법	독서	작문	문법	문학
이론·지식-교수·학습 방법	.000*	.000*	.000*	.004*	.000*
교수·학습 방법-평가 방법	.035	.000*	.021	.016*	.080
평가 방법-이론·지식	.000*	.008*	.000*	.208	.008*

Wilcoxon matched-pairs signed-rank test, * $p<.016$

V. 맺음말

본 연구에서는 교사양성 교육과정에 개설된 교과교육론 강의가 실제로 어떻게 운영되고 있는지 살펴볼 필요가 있다는 문제의식을 바탕으로, 국어 교사양성 교육과정에 대한 신규임용교사들의 인식을 실증적으로 조사하였다. 이를 통해 교과교육론 강의의 실정을 파악할 수 있으며, 예비교사로서 학습자의 요구, 나아가 향후 교과교육학 강좌가 변화해야 할 방향을 탐색해 볼 수 있기 때문이다. 구체적으로는 교과교육론 강의의 교육내용을 ‘이론 및 지식’, ‘교수·학습 방법’, ‘평가 방법’로 나누어 이에 대한 신규임용교사들의 인식을 확인하였다. 설문 결과를 바탕으로 도출한 결과는 다음과 같다.

첫째, 신규임용교사들은 국어교과의 각 영역에서 모두 교수·학습 방법이나 평가 방법에 비해 이론 및 지식을 잘 알고 있다고 인식하였다. 이는 신규임용교사들이 교사양성 교육과정에서 수강한 교과교육론 강의에 대한 인식과 매우 유사하다. 또한 경력 교사를 대상으로 한 연구 결과(김주환, 2011)와도 유사한 경향을 보인다. 교사의 질이 교사양성 교육기관에서의 교육적 경험의 질에 의존한다고 봤을 때, 교사양성 교육과정의 영향을 다시 한 번 확인할 수 있는 결과이다. 교사의 교과 전문성에서 교수·학습 및 평가 전문성을 중요한 요소로 보았을 때, 현장연계성과 관련된 교수·학습 방법, 평가 방법 신장을 위한 논의가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 신규임용교사들의 영역별 교과교육론 강의 수강 경험은 교원자격 취득 경로에 따라 큰 차이를 보였다. 전체적으로 문법교육론, 문학교육론, 작문교육론, 독서교육론, 화법교육론 순으로 나타났는데, 일반대학 교직이수 과정을 통해 교원자격을 취득한 경우, 대부분의 영역에서 미수강 비율이 높게 나타났다. 이는 교원자격 취득을 위해 최소 기준의 강의만 이수하면 되는 현 제도의 문제점을 시사하는 부분이다. 교과교육론 강의 수강과 관련된 이수 기준이 강화되고, 교사양성기관의 공통 기준을 마련해야 할 필요가 있을

것이다. 또한 언어 사용 기능과 관련된 교과교육학 전공자들이 충원되고, 강의 개설이 확대되어 학습자들의 요구를 충족시킬 수 있는 내실 있는 교육과정 편성·운영이 필요할 것이다.

셋째, 신규임용교사들은 교과교육론 강의를 통해, 교수·학습 방법이나 평가 방법에 비해 이론 및 지식을 잘 알게 되었다고 인식하였다. 화법, 독서 영역에서는 평가 방법보다 이론 및 지식이나 교수·학습 방법을 잘 알게 되었다고 응답하였으며, 문법, 문학 영역에서는 이론 및 지식, 교수·학습 방법, 평가 방법 순으로 잘 알게 되었다고 응답하였다. 교과교육론 강의 대부분이 이론 중심이라는 점을 비판하고 있는 기존의 연구(김혜영, 2006)와 일치하는 결과라고 볼 수 있다. 한편, 이러한 인식과 관련하여 많은 수의 신규임용교사들이 교사임용 전문학원의 강의를 통해 부족한 내용을 보충하고 있다는 반응을 보였다. 교과교육론 강의가 예비교사로서 학습자의 역량을 신장시키는 데 충실하게 지원해 주지 못하고 있는 실정을 보여 주는 결과이다. 이론 중심의 교육내용을 넘어 교육의 실천적 맥락에서 요구되는 내용을 교사양성 교육과정에 반영해야 할 필요가 있을 것이다.

마지막으로 신규임용교사들은 교과교육론 강의에서 이론 및 지식보다 교수·학습 방법이나 평가 방법을 가르치는 것이 중요하다고 인식하였다. 화법, 작문, 문학 영역에서는 이론 및 지식에 비해 교수·학습 방법이나 평가 방법을 가르치는 것이 중요하며, 독서 영역에서는 교수·학습 방법, 평가 방법, 이론 및 지식 순으로, 문법 영역에서는 이론 및 지식이나 평가 방법에 비해 교수·학습 방법을 가르치는 것이 중요하다고 인식하였다. 이러한 결과는 두 가지로 해석할 수 있는데, 하나는 신규임용교사들이 중요하다고 인식하는 부분을 확인하는 것이고, 다른 하나는 현재 교과교육론 강의에서 잘 이루어지지 않고 있는 부분이 무엇인지를 확인하는 것이다. 이를 앞서 도출된 내용과 통합하면, 신규임용교사들은 교과교육론 강의에서 교수·학습 방법이나 평가 방법을 중요하게 인식하고 있으나, 실제 강의에서는 이론 및 지식이 더 강조되고 있다는 결론을 얻을 수 있다. 교과교육학 강좌의 질적인 변

화 방향성을 엿볼 수 있는 부분이다.

새로운 교사교육 패러다임은 학문적 지식과 내용을 뛰어넘어, 실천적 지식(Practical Knowledge)을 강조하고 있기 때문에 교사교육 방법에 있어 변화가 요구된다(김병찬, 2000: 136). 이러한 관점은 교사양성을 위한 교육과정에도 영향을 미치고 있으며, 교사양성기관 특히 사범대학의 정체성 확립과 경쟁력 강화에 시사하는 바가 크다. 교과교육은 학교 교육의 핵심이 된다는 점에서 교과교육의 정립은 곧 교육의 정립이 되기도 한다(노명완, 2006: 104). 교사양성 교육과정에서 교과 전문성 신장은 가장 본질적인 부분이며, 따라서 교과교육학 강좌 개설 증가는 매우 긍정적인 변화라고 볼 수 있다. 이러한 양적인 변화와 더불어 교과교육학 강좌에 대한 질적인 변화도 함께 이루어져야 할 것이다. 앞으로 이에 대한 연구들이 보다 실증적인 자료를 바탕으로 정치하게 연구되어, 훌륭한 교사를 양성하고 좋은 교육이 이루어지는 데 유용하게 활용될 수 있기를 기대한다.

* 본 논문은 2014. 4. 28. 투고되었으며, 2014. 5. 5. 심사가 시작되어 2014. 5. 24. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 권순금(1999), 「교과서의 변천과 문학교육의 방향」, 『문학교육학』 4호, 한국문학교육학회, pp. 189-218.
- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울대학교출판부.
- 김병찬(2000), 「교사교육의 패러다임 변화」, 『한국교원교육연구』 17권 3호, 한국교원교육학회, pp. 113-141.
- 김성진(2012), 「사범대 국어교육과의 미래와 전공 교육 과정」, 『국어교육』 139호, 한국어교육학회, pp. 55-79.
- 김소현(2010), 『국어교사의 읽기수업 문식성 연구』, 고려대학교 박사학위논문.
- 김옥남(2007), 「사범대학 교육과정 평가 영역 및 준거 개발 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 김혜영(2006), 「사범대학 국어과의 교사교육체제의 지향점」, 『국어교육학연구』 제26집, 한국어교육학회, pp. 39-80.
- 남민우(2008), 「문학교사의 전문성과 문학수업에 대한 평가 기준 연구」, 『새국어교육』 78권, 한국국어교육학회, pp. 145-174.
- 노명완(1999), 「국어 교사 양성 프로그램 개선 방안」, 『한국교원교육연구』 16권 1호, pp. 41-63.
- _____(2006), 「국어교육의 정체성: 그 학문, 교과, 그리고 교육」, 『국어교육연구』 제40집, 한국어교육학회, pp. 73-108.
- 박영목(1998), 「훌륭한 국어 교사의 조건과 교원 임용고사」, 『한국교과교육학회 학술세미나 논문집』, pp. 144-151.
- 박영민(2007), 「작문 교사의 수업 전문성 신장 방안 연구」, 『새국어교육』 77권, 한국국어교육학회, pp. 121-139.
- 박인기(2002), 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 제15집, 한국어교육학회, pp. 23-54.
- 이대규(1995), 『국어 교과의 논리와 교육』, 교육과학사.
- 이삼형(2007), 「세계화 시대의 사범대 국어과 교육과정 개선 방향」, 『국어교육학연구』 제30집, 한국어교육학회, pp. 379-402.
- 이수진(2013), 「국어교사전문성 측면에서의 중등 1급 정교사 자격연수 프로그램 분석」, 고려대학교 석사학위논문.
- 임지룡·고춘화(2012), 「국어교사의 수업능력 향상을 위한 “국어 교재연구 및 지도법” 강좌의 내용 구성」, 『중등교육연구』 60권 1호, 경북대학교 중등교육연구소, pp. 265-293.
- 임찬빈 외(2006), 「수업 평가 기준 개발 연구(III)」, 한국교육과정평가원.
- 임철성(2004), 「사대 국어교육과 교육과정」, 『국어교육학연구』 제19집, 한국어교육학회, pp. 91-125.
- 주세형(2007), 「문법 교사의 수업전문성 평가 모형에 대한 현장 교사의 인식 실태 연구」,

- 『새국어교육』 77권, 한국국어교육학회, pp. 383-412.
- 최돈형 외(2010), 「교실친화적 교사 양성 과정과 교사 임용시험 체제의 연계성 강화 방안 연구」, 한국교육과정평가원.
- 최미숙(2008), 「국어과 중등교사 임용시험 문항의 검토와 방향」, 『국어교육학연구』 제31집, 국어교육학회, pp. 35-67.
- 최지현(2006), 「국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색」, 『국어교육학연구』 제26집, 국어교육학회, pp. 81-128.
- Schubert, W. H.(1986), *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*, NY: McMillan.

신규임용교사들의 교사양성 교육과정에 대한 인식 연구

—서울시 중등 국어과 신규임용교사들의 인식을 중심으로

배재성

이 논문은 국어교사양성 교육과정의 실정을 실증적으로 파악하고, 학습자의 요구를 확인하며, 교과교육학 강좌가 변화해야 할 방향을 탐색하기 위해 신규임용교사들의 인식을 조사한 설문 연구이다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 신규임용교사들은 국어교과의 각 영역에서 모두 교수·학습 방법이나 평가 방법에 비해 이론 및 지식을 잘 알고 있다고 인식하였다. 둘째, 신규임용교사들의 영역별 교과교육론 강의 수강 경험은 교원자격 취득 경로에 따라 차이를 보였다. 셋째, 신규임용교사들은 교과교육론 강의를 통해, 교수·학습 방법이나 평가 방법에 비해 이론 및 지식을 잘 알게 되었다고 인식하였다. 마지막으로 신규임용교사들은 교과교육론 강의에서 이론 및 지식보다 교수·학습 방법이나 평가 방법을 가르치는 것이 중요하다고 인식하였다. 이 논문은 이와 같은 결과를 바탕으로 국어교사양성 교육과정에 대한 실증적인 연구가 다양하게 이루어져야 함을 제안하였다.

핵심어 국어교사양성 교육과정, 교사 교육, 신규교사 인식, 교사 전문성

ABSTRACT

Beginning Teachers' Perceptions on Teacher Education Curriculum

—focused on secondary Korean teachers in Seoul

Bae, Jae-seong

This paper investigated beginning Korean teachers' perceptions on teacher education curriculum. This quantitative study examined teachers' perception on 1)teacher professionalism, 2)subject matter education lecture. This study showed that beginning teachers are well aware of the theory and knowledge than instructional method or evaluation. And beginning teacher learn theory and knowledge better than method or evaluation through subject matter education lecture. On the other hand beginning teachers are recognized as important for instructional method and evaluation in teacher education curriculum. Implications and ideas were suggested for further research on teacher education curriculum in secondary school teacher preparation program.

KEYWORDS Curriculum of the Department of KLE, Teacher Education, Beginning Teachers' Perceptions, Professionalism