

<http://dx.doi.org/10.20880/kler.2016.51.4.181>

국어과 예비 교사의 교과 융합형 수업 설계 경험에 관한 연구

정민주 한남대학교

† 이 논문은 2014년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2014S1A5A8019808).

- I. 연구의 목적과 필요성
- II. 선행 연구 검토
- III. 연구 방법 및 설계
- IV. 국어과 예비 교사의 교과 융합형 수업 설계 경험
- V. 맷음말

I. 연구의 목적과 필요성

본 연구는 중등 국어과 예비 교사들의 창의적인 수업 능력 제고를 위한 기초 연구의 일환으로 국어과 예비 교사들이 국어 교과 내용과 타 교과 내용을 융합해 보는 수업 경험을 통해 무엇을 인식하고 의미화 하는지를 살펴보는 것을 목적으로 한다.

현재 우리나라 학교 현장에서는 ‘창의 인성 교육’, ‘창의 인재 육성’에 대한 관심으로 ‘STEAM 교육’이 화두로 떠올랐고 이에 따라 각 교과에서도 융합 교육 논의가 확장되고 있는 추세이다. 특히 핵심 역량을 강조하는 국제적인 교육 개혁의 흐름과 맞물리면서 교과 융합형 수업¹이 학교 현장의 새로운 수업 혁신으로 자리잡고 있다. 이른바 교과 융합 교육은 교육적 정책에 의해 촉발된 것이기는 하지만 진행 과정에서 학생들에게 긍정적 반응과 관심을 얻으면서 새로운 교육적 대안으로 조명되고 있다.

이와 관련하여 백성혜 외(2012)에서는 융합 인재 육성을 위한 교과

1 융합의 본래 개념이 ‘초학문적 접근의 긴밀한 통합’에 가까움에도 불구하고 각 교과 수업에서 제시하는 융합의 형태는 기존의 통합 형태와 크게 다르지 않으며 간학문적, 다학문적, 초학문적 접근을 모두 아우르는 개념으로 확대되고 있다. 이에 본고에서는 융합의 본래 의미는 아니지만 학교 수업에서 통용되는 융합의 개념을 감안하여 교수·학습 수준에서 논의할 때에는 ‘교과 융합형 수업’이라는 용어를 사용하고, 기존에 융합 개념을 살려 적고자 할 경우에는 ‘교과 융합 교육’으로 전술하였음을 밝힌다.

간 통합 교육에 대한 시도가 국내외에서 활발하게 이루어지고 있음에도 불구하고 그러한 인재를 길러낼 수 있는 교사 양성이 뒷받침되지 않았다고 문제를 제기하면서 예비 교사 양성 기관에서도 교과 융합 교육을 대비하는 노력이 필요하다고 지적하였다. 교과 융합 교육의 지향이 미래 사회의 핵심 역량을 갖춘 인재를 양성하는 목표와 달아 있다는 점을 주지해 볼 때, 예비 교사 교육 차원에서도 이에 대한 논의가 적극적으로 개진되어야 할 것이다.

교과 융합 교육과 관련하여 현재까지의 논의를 살펴보면, 대부분 융합 교육 프로그램의 학습 효과를 양적 연구 측면에 초점을 두고 이루어진 것을 볼 수 있으며 프로그램에 참여하는 주체들의 인식을 다룬 연구는 미비한 실정이다(정재화 외, 2015). 특히 융합 교육이나 수업에 참여한 주체들의 경험을 질적인 차원에서 논의한 시도들은 거의 개진되지 않고 있다. 교과 융합 교육이 단기간에 적용되는 프로그램에 그치지 않고 교육 체계의 개혁을 이끄는 관점으로 지속되기 위해서는 교육에 참여하고 실행하는 주체들의 인식과 경험을 다각도로 탐구할 필요가 있다(황세영·이선경 2013; 문종은 외, 2014).

이러한 관점에서 본 연구에서는 국어과 예비 교사들이 교과 융합형 수업을 설계해 봄으로써 어떠한 경험 요소들을 의미화 하는지를 질적으로 살펴보고자 하였다. 본 연구에서는 국어과 예비 교사들의 창의적인 수업 결과물에 초점을 두기보다 국어과 내용과 타 교과 내용을 융합하는 수업을 경험함으로써 그들이 갖게 된 경험적 인식을 조명하는 데 초점을 맞추고자 하였다.

한편, 국어과 예비 교사들이 경험한 교과 융합형 수업 설계 과정을 질적으로 분석하기에 앞서 해당 경험이 예비 교사들에게 유의미한 경험이었는가를 확인하기 위한 통계적 조치가 병행될 필요가 있다고 보았다. 본 연구에서 주목한 국어과 예비 교사들의 교과 융합형 수업 설계 경험은 예비 교사를 위한 수업 프로그램 안에서 도출된 학습 경험이라는 점에서 그들의 교사 효능감과 관련이 있다고 보았다. 이에 본 연구에서는 국어과 예비 교사들의 교과 융합형 수업 설계 경험을 질적으로 고

찰함과 동시에 이들에게 유의미한 경험이었는지를 확인하는 방법으로서 교사 효능감 도구를 활용하였다. 이는 단일 연구에서 질적 연구와 양적 연구를 모두 활용하는 통합 연구 방법의 일종으로서 현상에 대한 ‘의미와 이해’, 현상에 대한 ‘객관적 설명’에서 겪고 있는 양측의 딜레마를 해결할 수 있는 실용주의적인 접근이다(이현철·김영천·김경식, 2013).

이를 위해 II장에서는 교과 수준에서 논의해 온 교과 융합 교육의 선행 연구들을 살피고 이를 바탕으로 III장에서는 연구 방법 및 설계 과정을 제시하였다. IV장에서는 연구 자료의 질적 분석을 통해서 교과 융합형 수업 설계 경험에서 포착된 경험적 의미 요소를 도출하였으며, 더불어 국어과 예비 교사들의 수업 설계 경험이 그들의 교사 효능감에 어떤 변화를 주었는지도 함께 확인하였다.

II. 선행 연구 검토

이 장에서는 교과 수준에서 실천해 온 교과 융합 교육의 논의를 살펴보아 현재 진행되고 있는 교과 융합 교육의 방향성을 살피고자 한다.

앞서 언급했듯이 우리나라 교과 융합 교육의 배경은 융합 인재 교육이라 불리는 STEAM 교육이 시초라 할 수 있다. STEAM 교육은 교육부와 한국과학창의재단의 주도 아래 시작되었으며 2011년부터 학교 현장에 투입할 프로그램 개발 및 적용 연구가 본격화되었다.

초창기 STEAM 교육은 과학 및 기술 교과를 중심에 두고 다른 교과 요소인 예술 요소와의 통합을 시도하는 형태들이 많았다(노상우·안동순, 2012; 박현주 외, 2012; 양승지·권난주, 2013; 김주아 외, 2014). 이와 함께 STEAM 교육이 정책적 지원에 힘입어 학교 현장에 적용할 프로그램으로 개발된 탓에 융합 교육의 본래 의도를 살리지 못하고 예술 분야의 요소를 도구 형태로 결합하는 양상이 나타났다는 비판도 함께 제기되었다(김정효, 2015; 김경화·장기범, 2015; 이현주, 2010).

이 가운데 김정효(2015)에서는 STEAM 교육에서 미술 분야가 동기

유발을 위한 상황이나 산출물을 표현하는 도구 형태로 융합되는 방식을 비판하면서 교과 융합의 균형을 맞추는 방향에서 미술과 교육과정의 개발 원리를 제안한 바 있다. 김경화·장기범(2015)에서도 음악 교육에서 융합 교육을 실천하기 위해서는 음악 교육의 목표와 본질이 구현되는 방향에서 ‘융합’ 개념이 조화롭게 접근되어야 함을 논의하였다. 이들 논의들은 과학과 중심의 교과 융합 논의들이 예술 분야의 본질을 구현하지 못하는 방향에서 이루어지고 있음을 지적한 점에서 공통점을 보인다.

교과 융합 교육에서의 예술 요소는 순수 미술을 넘어 국어와 인문, 사회 영역까지를 포함하는데(임유나, 2012), 이공학 계열 중심의 교과 융합 논의를 넘어 인문·사회 교과 간 통합 논의로 확장되는 양상도 확인할 수 있다.

먼저 과학 교과와 국어 교과 요소를 융합한 손정우·정은주(2013)에서는 탐구적 과학 글쓰기를 활용한 스토리텔링 교수·학습 방법을 개발하고 이에 대한 효과를 검증하였다. 이 논의는 과학과 중심의 교과 융합 논의에서 국어과 주요 학습 내용을 어떻게 융합시킬 수 있는가를 보여준 최근의 논의에 속한다. 국어 교과의 학습 내용인 ‘글쓰기’와 ‘이야기하기’, ‘논증하기’가 과학 교과의 학습 내용과 융합되어 하나의 수업 방법으로서 효과가 있음을 검증하였다는 점에서 의의가 있다.

또한 이전의 교과 융합 교육이 과학, 수학, 기술 교과를 중심에 두고 예술 요소를 융합하는 방향이었다면, 최근에는 인문 사회 교과를 중심에 둔 새로운 융합 모형도 시도되고 있다. 이두현·박희두(2014)에서는 한국 지리 교과를 중심으로 독자적인 융합 교육 모형인 G-STEAM 모형을 제시하였다. 이 논의는 기존의 교과 융합 교육과 달리, 인문 및 사회 과학 분야를 예술 분야와 별도로 설정하면서 독자적인 융합 교육 모형을 제시했다는 점에서 교과 융합 교육의 확장적 실천을 보여주고 있다. 이상의 논의들은 과학, 기술 중심의 교과 융합 논의들이 예술, 인문, 사회 요소와의 균형 잡힌 교과 통합을 지향하고 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다.

한편, 교과 융합 교육이 주목을 받기 시작하면서부터 국어과에서도

교과 융합형 교육에 대해 꾸준히 논의해 온 것을 볼 수 있다. 박인기(2006, 2009)에서는 초기 교과 융합 교육에 대한 논의가 시작되는 시점에 교과 개념에 대한 변화와 확장을 논의하는 담론을 펼쳤다. 두 논의에서는 공통적으로 타 교과와의 상호성을 확충할 필요성을 제기하였는데 이는 학문 융합 생태의 변화가 교과 존재 방식의 변화를 추동할 것이라는 화두를 던졌다는 점에서 의의가 있다.

이후로도 국어 교과의 경계를 넘어서 타 교과와의 통합 가능성이나 교과 융합 교육의 방향성에 대해 개진한 논의들을 찾아볼 수 있다. 교과 간 통합 방식 혹은 교과 융합의 개념이나 구현 방향에 대한 논의로는 노은희·서현석(2012), 김시정·이삼형(2012), 원진숙(2015), 김종철(2016) 등을 들 수 있다. 이 가운데 김시정·이삼형(2012)에서는 ‘융합’의 개념을 융합의 강도에 따라 구분하였다. 이 논의에서는 융합이 병합, 결합과는 구분되는 용어라는 점을 인식하면서도 기존의 통합의 의미와 연장선에 있다고 보았다.

원진숙(2015)에서는 융합 교육의 개념을 ‘교과 간의 경계를 넘나들면서 넓고 깊게 서로 다른 것들을 조합하여 새로운 것들을 만들어내는 통섭적 사고와 창의 융합 능력을 길러내는 교육’으로 개념화 하였다. 이 논의에서는 창의성의 개념도 기준의 있던 것들을 뒤섞는 과정에서 발견되는 것으로 보면서 융합을 포괄적으로 수용하였다. 위와 동일한 관점을 견지하면서도 ‘교과 통합’이라는 용어 대신 ‘교과 융합’이라는 용어를 사용한 논의도 볼 수 있다. 김종철(2016)에서는 교과 융합이 교과 통합이라는 용어를 포괄할 수 있다고 보고, ‘창의적 능력을 지향하는 교과 통합’이라는 의미를 강조하는 차원에서 ‘교과 융합’이라는 용어를 사용하였다.

또한 최근에는 국어과에서 교과 융합 교육의 방향성 논의를 넘어서 교과 융합형 수업에 대한 논의까지 구체화되고 있음을 볼 수 있다. 교과 융합 교육의 실천 방향, 교과 융합형 수업을 위한 내용 개발 및 수업 양상 등을 고찰한 논의로는 서명희·김종철(2014), 서명희(2015), 정민주(2015), 차경미·구본관(2015), 서명희(2016), 정현선·오은하(2016)

등을 들 수 있다.

이 가운데 서명희(2015)에서는 국어과 고전 문학 작품인 ‘고산구곡가’와 미술 작품인 ‘고산구곡시화병’의 융합 교육적 가능성을 제안하였는데 두 교과의 단순한 결합이 아니라 융합을 통해 양자의 의미를 풍부하게 하고 나아가 새로운 의미를 생성하는 수준까지 나갈 수 있음을 보여주고 있어서 주목된다. 또 이 논의를 바탕으로 서명희(2016)에서는 실제 고교 자유학기제 학교에서 고전 문학을 활용한 교과 융합형 수업을 실행함으로써 교과 융합형 수업의 실천적 확장을 제시하였는데 이는 교과 융합형 수업이라는 혁신적 변화에 대응하여 국어 수업이 어떻게 변화하고 실천될 수 있을지 그 가능성을 확인해 주었다는 점에서 의미가 있다.

이상의 논의를 종합해 볼 때, 현재까지 이루어진 교과 융합형 교육의 논의들은 교과의 본질을 살리는 방향에서의 교과 간 통합을 논의하고 있는 것을 확인할 수 있다. 이러한 일련의 흐름들은 ‘융합’이 추구하는 새로움과 창의적인 통합 교육의 지향점을 이해하면서도 개별 교과 경계를 허물지 않는 방식으로 융합 수업의 방향이 실천될 것임을 보여준다. 더불어 이러한 방향성에 부응하여 국어과에서도 교과 융합 교육의 실천을 위한 수업 방안이나 실제 수업 사례 등을 논의하는 흐름이 나타났다는 점은 고무적이라 할 수 있다.

그러나 국어과의 내적 논리를 다지면서도 학문적 경계를 넘나들 수 있는 이론 연구는 아직까지 부족한 편이며, 교과 융합형 수업에 참여하는 주체들의 인식이나 반응을 분석하는 질적 연구들도 미진한 실정이라 할 수 있다. 이에 대한 연구들이 활발히 개진될 필요가 있다.

III. 연구 방법 및 설계

1. 연구 방법 및 자료 수집 과정

본고의 목적은 국어과 예비 교사들의 교과 융합형 수업을 설계해보는 경험을 통해 그들이 이해하고 인식한 것이 무엇인지를 탐색하는 것이다. 여기서 그들이 ‘인식한 것’이란 교과 융합형 수업에 대한 이해를 바탕으로 해당 수업을 직접 설계하고 시연하기까지 전 과정을 수행하면서 그들이 의미화한 경험의 실체를 말한다. 이러한 경험적 인식 안에는 그들이 알게 된 것, 그들이 느끼고 깨달은 것뿐만 아니라 그들이 경험한 어려움도 포함된다. 교과 융합형 수업이 예비 교사들에게 새로운 경험이라는 점에서 그들의 인식 속에 자리한 다양한 경험을 탐색하는 일은 예비 교사들의 교과 융합형 수업 능력을 이해하는 데 기초가 될 것이다.

국어과 예비 교사들의 교과 융합형 수업 설계 경험을 탐구하기 위해서는 먼저 국어과 예비 교사들이 교과 융합 교육에 대한 이론적 이해를 접한 뒤, 수업을 직접 설계해 보는 과정을 밟아야 한다. 그리고 그들에게 해당 수업을 설계하고 시연하기까지 전 과정을 반성적으로 점검해 보는 기회가 제공되어야 한다.

본고에서는 이 같은 연구 방법을 적용하여 2014년 2학기에 A대학교 국어교육과에 개설된 ‘국어 교과 교재 연구 및 지도법(15주차 강의)’을 수강한 예비 교사 68명(1분반 33명, 2분반 35명)을 대상으로 연구 참여 동의²를 얻어 다음과 같은 연구 절차에 따라 연구를 진행하였다.

-
- ① 선행 연구 검토
 - ② 교과 융합형 수업 내용 및 방식 구안
 - ③ 현장 교사 2인의 3차례 자문
 - ④ 최종 수업 내용 및 과제 방식 확정
-

2 IRB 승인번호 14-03-01-0724.

-
- ⑤ 연구 참여 동의자 확정 및 교사 효능감 사전 검사
 - ⑥ 교과 융합형 수업 내용 및 과제 안내
 - ⑦ 조별 주제 선정 및 1차 반성 일지 작성
 - ⑧ 조별 지도안 작성 및 2차 반성 일지 작성
 - ⑨ 모의 수업 시연 및 녹화
 - ⑩ 수업 시연 직후 3차 반성 일지 작성
 - ⑪ 최종 수업 자료 제출 및 교사 효능감 사후 검사
 - ⑫ 지원자 소그룹 심층 인터뷰
-

위에서 보는 바와 같이, 가장 우선적으로 STEAM 교육 및 교과별 융합형 수업 관련 자료와 참고 논문을 중심으로 이론 검토를 진행하였으며, ②-④ 과정을 통해 예비 교사들에게 제공할 교과 융합형 수업 내용 및 과제 수행 방식을 확정하였다. 구체적으로 연구자가 관련 선행 연구를 바탕으로 교과 융합형 수업 설계에 필요한 내용을 잡정적으로 구안한 뒤, 융합 수업 및 문제해결학습(PBL) 수업 경험이 있는 현장 교사 2인과 함께 교과 융합 수업의 개념과 본질, 융합 수업 설계 경험에 대해 논의하면서 내용을 확정한 것이다. 이 과정에서 연구자와 현장 교사가 함께 교과 융합형 수업 개념과 실행 방법에 대한 생각을 공유하였으며, 연구자는 교사들이 실제 수업을 실천하면서 고민했던 내용과 중요하다고 생각했던 주안점을 확인함으로써 예비 교사들에게 국어과 중심의 교과 융합형 수업 설계 과정을 어떻게 안내하고 실행하게 할 것인지에 대한 방향을 결정하는 데 도움을 받았다. 참여한 현장 교사의 정보를 제시하면 다음과 같다.

참여 일시	참여 교사의 정보
1차 2014년 6월 12일 17:30-20:00	•교사A(남): 11년/국어교육학 석사 학위
2차 2014년 7월 3일 18:00-20:00	•교사B(여): 12년 6개월/국어교육학 박사 수료
3차 2014년 7월 30일 18:00-20:00	

위의 논의를 바탕으로 ⑥에 해당하는 국어과 예비 교사들에게 제공

할 ‘교과 융합형 수업 설계를 위한 이론적 내용’을 확정하였으며 이를 간략히 제시하면 다음과 같다.

-
- 융합 교육의 등장 배경과 융합의 개념적 이해
 - 교과 융합 교육에 관한 연구 동향
 - 교과 융합 교육의 학문적 접근과 통합 교육과정의 이론적 기초
 - 학교 현장에서의 융합형 수업 실천 사례
 - 교과 융합형 수업 설계를 위한 지침
 - 과제 수행 방식 안내
 - 조별 교과 융합형 수업 주제 구성 발표 및 토론
-

더불어 예비 교사들에게 부여한 과제 수행 방식은 선행 연구와 현장 교사와의 회의를 통해 3~4인이 팀을 구성하여 수업을 설계하는 팀 구성 방법을 취하였다. 이는 국어 교과 외에 타 교과의 내용 요소를 통합해야 하는 부담을 최소화하기 위한 조치였다. 실제 학교 현장 교사들의 조사에 따르면, 교과 융합형 수업을 설계할 때 교과 간 통합에 대한 부담을 완화하기 위해 ‘교사 협의체 구성’을 필요로 하는 것으로 나타났다(노희진·백성혜, 2014). 이에 따라 본 연구에서는 3~4인을 한 팀으로 하여 총 18개팀을 구성하였다. 그리고 교과 융합형 수업 구현 방식에 대해서는 통합 정도에 따라 다양하게 구현될 수 있음을 설명하되, 궁극적으로 교과 융합의 본질을 구현하는 방향성을 지향할 것을 강조하였다.

그리고 ⑦~⑫와 관련하여, 반성 일지 자료는 국어과 예비 교사들이 교과 융합형 수업을 설계하고 실행(모의 수업 시연)하기까지 총 3차례에 걸쳐 작성하였는데, 1차는 교과 융합형 수업의 주제를 선정하기까지, 2차는 차시별 수업 내용 및 활동을 구안하기까지, 3차는 수업 시연 후 자기 수업을 점검하기까지로 나누어 작성하였다. 이는 예비 교사들이 새로운 수업 방법으로 시도하는 경험이라는 점을 고려하여, ‘교과 및 주제 선정 → 수업 내용 구성 → 수업 실행(모의 수업 시연)’이라는 일련의 과정에서 느끼고 주목했던 내용을 심도있게 파악하기 위함

이었다. 심층 인터뷰는 IRB 심의 규정에 따라 인터뷰에 자원할 학생을 모집하였으며, 인터뷰에 응할 의향이 있는 학생들 중에서 수업 설계 및 시연 과정에 열의를 보인 학생 15명을 대상으로 4팀으로 나눠서 심층 인터뷰를 진행하였다.

2. 자료 분석 방법

본 연구의 대상은 예비 교사들이 국어과 중심의 융합형 수업을 계획하고 실행하는 과정에서 세 차례에 걸쳐 작성한 반성 일지와 수업 실행 후 실시한 예비 교사의 인터뷰 전사 자료, 교사 효능감을 측정한 사전/사후 설문 자료이다.

질적 자료의 경우, 해당 자료들을 1차로 읽으면서 예비 교사들의 경험과 관련하여 의미있다고 판단되는 부분에 코딩을 부여하는 ‘개방형 코딩’ 방식을 선택하였다. 각 자료에 부여한 1차 코딩 내용은 2차 검토 과정에서 내용의 유사성과 상하 포함 관계를 고려하여 수정 및 통합하는 과정을 거쳤다. 마지막으로 3차 검토 과정에서는 예비 교사들이 교과 융합형 수업 설계 경험을 통해 인식한 다양한 경험 요소들의 논리적 연결성을 탐색하여 최종적으로 상위 핵심어를 도출하였다. 그리고 위 과정의 효율성을 높이고자 Nvivo 11(데모버전)을 도구로 활용하였다.

그리고 양적 자료는 교과 융합형 수업 설계에 관한 경험 전과 후로 나눠서 예비 교사들에게 교사 효능감 설문 도구를 배포하여 자료를 수집하였으며, 수합한 설문 도구는 엑셀로 코딩 작업을 한 뒤, SPSS 21.0을 활용하여 사전/사후 T-검증 통계 방법을 실시하였다.

IV. 국어과 예비 교사들의 교과 융합형 수업 설계 경험

1. 국어과 예비 교사들이 의미화한 경험 요소

본 연구에서는 국어과 예비 교사들이 교과 융합형 수업 설계를 수행하면서 얻은 경험을 탐색하기 위해 그들이 수업을 설계하고 시연하는 과정에서 세 차례에 걸쳐 작성한 반성 일지 204편을 주요 연구 자료로 삼아 질적으로 분석하였다. 본 연구는 예비 교사들이 교과 융합형 수업을 설계하는 과정에서 경험한 것을 탐색하는 데 목적이 있으므로 수업을 설계하는 과정 순서에 따라 살펴보았다.

1) 주제 선정 과정

먼저 예비 교사들이 팀을 구성하여 교과 융합형 주제를 선정하는 과정에서 경험한 것은 ‘무엇을 해야 할지 막막해 하면서 아이디어를 떠올리기’, ‘아이디어를 하나의 주제로 좁히면서 고민하기’로 정리할 수 있다. 예비 교사들이 의미화한 경험 요소를 드러내는 핵심어는 ‘시작하는 태도’, ‘아이디어 고민’, ‘주제를 좁히는 과정’, ‘주제를 찾는 방법’,³ ‘주제 선정 후 느낀 점’이다. 각 핵심어와 하위 코딩 목록을 제시하면 다음과 같다.

표 1. ‘주제 선정 과정’에서 도출된 코딩 목록

1차 코딩 목록	2차 코딩 목록	상위 핵심어
무엇을 해야 할지 막막함, 막연함, 부담스러움, 자신이 없음, 막연하게 쉽게 느낌, 낯설지 않음, 열의가 생김	막막함, 쉽다고 생각함, 흥미로움	시작 태도

3 이 가운데 ‘주제 찾는 방법’은 예비 교사들이 주제를 선정하고 하나로 좁혀가기 위해 동원한 방법들인데, 예비 교사들이 의식적으로 주목함으로써 알게 되거나 느끼거나 깨달은 경험적 인식에 해당되지 않는다고 보아 논외로 하였음을 밝힌다.

<p>다양한 아이디어, 융합에 대한 개념 이해가 쉽지 않음, 교과 간 공통점 찾기 어려움, 아이디어를 구체화하기 어려움, 확신이 없음, 국어 교과 지식이 없음, 타 교과 지식이 없음, 아이디어에 대해 확신이 없음, 관련 경험이 없음, 참고 자료가 부족함, 기존 국어과 수업과 차별되지 않음, 어렵지만 흥미로움, 고민하는 과정이 재미있음, 시간이 많이 걸림, 조급해짐, 건설적 논쟁</p>	<p>브레인스토밍, 융합 개념의 혼란, 교과 간 공통점 찾기 어려움, 아이디어를 구체화하기 어려움, 확신이 없음, 교과 지식이 없음, 관련 경험이 없음, 어렵지만 흥미로움, 고민하는 과정이 재미있음, 시간이 많이 걸림, 건설적 논쟁</p>	<p>아이디어 고민</p>
<p>교과 융합 개념을 되새김, 도구적 융합 방식인지 점검함, 시너지를 고려함, 창의성을 고려함, 차시 배분을 고려함, 의견조율, 아이디어가 계속 떠오름, 흥미나 재미를 고려함</p>	<p>교과 융합 방식의 균형을 고려함, 시너지를 고려함, 창의성을 고려함, 차시 배분을 고려함, 의견조율, 흥미나 재미를 고려함</p>	<p>주제를 좁히는 과정</p>
<p>주제 찾는 경로, 국어 교과서에서 타 교과 요소를 찾음, 타 교과서에서 국어 요소를 찾음, 배경지식을 활용함, 주변에 도움을 받음, 관심사를 활용함, 교육과정을 활용함, 교과서를 벗어남, 잘 아는 교과를 선택함, 자신 있는 과목을 선택함, 제재 중심 타 교과와 연결함, 이과학 분야를 선호함, 핵심 역량을 떠올림</p>	<p>주제 찾는 경로, 경험을 활용함, 자료를 찾음, 지인을 활용함, 관심사를 활용함, 교과의 공통점을 활용함, 정해진 틀에서 벗어남, 범 교과 주제를 활용함, 자신있는 과목을 활용함</p>	<p>주제를 찾는 방법</p>
<p>기대반 걱정반, 뿌듯함, 기대감, 열의를 다짐함, 힘들지만 만족함, 교과 공통점을 깨달음, 교과 지식의 부족, 타 교과에 대한 이해, 시간이 많이 걸림, 앞으로의 고민들, 흥미로움</p>	<p>기대반 걱정반, 뿌듯함, 기대감, 만족함, 지식 부족의 반성, 타 교과에 대한 이해, 이어지는 고민들, 흥미로움</p>	<p>주제 선정 후 느낀 점</p>

<표 1>에서 보듯이, 대부분의 국어과 예비 교사들은 과제를 시작하면서 무엇을 해야 할지 막막하다는 반응을 보였으며, 소수의 학생들만 막연히 쉬울 거라고 생각하거나 흥미로울 것이라는 태도를 드러냈다. 다음은 이 같은 내용을 보여주는 반성 일지 내용의 일부이다.

처음 과제를 받았을 때에는 그야말로 맨땅에 해당하는 기분이었다. 다른 수강생들도 마찬가지겠지만 교과 융합형 수업을 해본 적도 없는데다가 거기에

‘창의적인’이라는 말까지 더해지니 그저 난감하기만 했다.

우선 내가 주제 선정 과정에서 어려워했던 것은 첫 시작인 아이디어를 생성해내는 일이었다. 나에게 교과 융합이라는 개념은 무척이나 어려웠고 익숙지 않았기 때문이었다. 아무래도 전반적인 국어과 교육 과정의 이해뿐만 아니라 타 교과에 대한 이해 역시 필요했기 때문에 단순히 아이디어를 생각하는 것도 쉬운 일은 아니었다.

위 진술에서처럼 대부분의 예비 교사들은 국어 교과의 범위를 넘어서는 교과 융합형 수업 설계의 과제를 받고 상당한 부담을 느낀 것으로 보인다. 심리적 부담의 원인 역시 ‘해 본 적이 없어서’, ‘익숙하지 않아서’와 같이 처음 접해 본다는 점과 ‘타 교과에 대한 이해’를 필요로 한다는 점에서 찾았다.

또한 이 같은 맥락에서 예비 교사들이 진술한 ‘막막함’이라는 심리는 ‘아이디어 고민’ 과정에서도 일관되게 이어졌다. 그들은 교과 융합형 수업을 위한 아이디어를 떠올리는 과정에서 아이디어들이 교과 융합의 본질에 부합할지 고민하거나 두 교과의 연결 고리를 찾는 것을 어려워하였다. 다음은 이를 보여주는 진술의 일부이다.

(가) 기각된 대부분의 의견이 도구화의 벽에 부딪혔다. 대표적으로 위의 음악과 미술을 연계하는 방법은 음악, 미술이 국어를 위한 도구가 된다는 점이 지적되었다. 음악과 미술에 어떤 시너지를 낼 수 있을지 확신할 수 없었다. 역사와 기술 가정을 통합한 의견만이 살아남을 수 있었다.

(나) ‘진로’라는 주제로 문학 작품과 도덕 이론을 가르치면 현재 중·고등학생들에게 필요한 수업이자 어느 한 교과가 도구화될 가능성도 적으며, 교육적으로 좋은 취지의 수업이므로 문제가 될 것이 없다고 판단했다. 또한 ‘창의적인’이라는 말 속에는 ‘독특한’이나 ‘재미있는’이라는 뜻도 있지만 그동안 어느 과목에서든 제대로 된 진로 수업이 없었다는 점에서 또 다른 ‘창의적인’ 수업이 될 수 있을 것 같아 조원들에게 의견을 제시했고 이에 동의를 얻어 주제로 확정하게 되었다

위에서 보듯이, 예비 교사들은 다양한 아이디어를 두고 논의하는 과

정에서 교과 융합 개념에 대한 나름의 이해를 바탕으로 고민했던 것을 볼 수 있다. 이처럼 그들의 고민 속에 담긴 ‘어려움’은 예비 교사들이 주제를 선정하는 과정에서 의미화한 경험의 양상들이다. 이렇게 인식된 그들의 경험을 종합해 볼 때, 국어과 예비 교사들이 느낀 심리적 부담과 교과 융합의 본질에 대한 고민들은 예비 교사들이 교과 융합에 대한 개념적 이해가 아직 불완전한 상태였음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 다음은 교과 융합형 수업 시연을 마치고 소그룹 인터뷰에 응했던 어느 예비 교사들의 진술이다.(밀줄은 필자)

“그냥 국어 가르치다가 이제 과학 좀 가르쳐 볼까 이런 느낌으로 과학 가르치고 다시 국어 돌아오고 이런 느낌으로 이게 국어 속에 과학이 들어가는 것이 아니라 국어 옆에 그냥 과학이 붙어 있는 이런 느낌이라고 처음에 생각했어요. 그랬는데 진행이 되고 계속 여러 가지 수업도 시연된 것들을 다 보고 하다 보니까 약간 융합 수업에 목표나 구현된 것이 다 시너지 효과를 주기 위해서 이렇게 구현이 된 것 같아요. 이렇게 그냥 이렇게 막 붙여 놓은 것이 아니라 (종략) 이런 식으로 돼서 그 전에 생각했던 개념이 이렇게 그냥 맞물려 있는 느낌이라고 생각했는데 결국 그것으로 다음에 생각하게 된 것은 이렇게 원을 그리면서 상호 교차가 태극 같이 이렇게(손으로 모양을 그리며) 되어 있는 느낌이라는 인상을 받았어요.”

“저는 약간 추상적으로 얘기해 보면 저의 입장에서 융합 수업은 모험, 뭐든지 다 할 수 있는 모험이 그 전에 생각이었으면 그 후에는 목표감이 있어야 되는 여행 이렇게 얘기하고 싶어요. 그냥 아무 데나 다 가는 것이 아니라 딱 목표는 정해져 있고 그것을 가는 것을 수업 방법으로 하는 목표가 분명해야 된다”

“그냥 지금 와서 생각해 보면 그냥 합치는 데에 급급했던 것 같아요. 타 과목과 국어 과목을 그냥 같이만 가르치면 되겠구나라는 생각을 가지고 준비를 하다 보니까 준비를 하는 과정과 그리고 수업 시연을 했던 결과로 보니까 진짜 합쳤다는 느낌만 드는 것 같아서 약간 뭔가 끝나고 보니까 이걸 뭔가 합쳤을 때에 얻어 내는 그런 효과를 더 얻어 내지 못한 것이 아쉬웠고 그래서 그런 말이 생각이 났는데 수소랑 산소랑 더하면 수소 플러스 산소가 아니라 물이 되듯 그런 뭔가 더 큰 효과를 얻는 것인데 (종략)”

위의 진술들은 강의 초반에 그들이 이해했던 ‘교과 융합’의 개념이

과제를 수행하면서 어떻게 달라졌는지를 보여준다. ‘태극 같이’, ‘목표를 가진 여행’, ‘수소 플러스 산소가 아니라 물이 되듯’이라는 표현을 통해서 예비 교사들은 교과 융합에 대한 개념을 ‘추상적인 이해’ 수준에서 ‘개인적인 이해’ 수준으로 구체화했음을 볼 수 있다.

2) 수업 내용 구성 과정

국어과 예비 교사들은 수업 주제를 결정한 뒤, 조별로 융합형 수업 내용을 구안하고 지도안을 작성하였다. 이 과정에서 도출된 핵심 상위 어는 ‘세부 내용 구성 방법’, ‘세부 내용 구성의 고민’, ‘차시 구성의 어려움’, ‘수업 구성 후 반성적 점검’이다. 각 핵심어와 하위 코딩 목록을 제시하면 다음과 같다.

표 2. ‘수업 내용 구성 과정’에서 도출된 코딩 목록

1차 코딩 목록	2차 코딩 목록	상위 핵심어
교과 내용을 분석함, 교과서에서 활동 요소를 찾음, 교생 실습 경험을 활용함, 현장 교사의 지도안을 활용함, 교수님 조언을 듣고 내용을 구성함, 수업 모형을 고려함, 내용 분석을 통해 교과 연결 고리를 찾음, 자료를 찾음, 작품이나 텍스트를 분석함, 타 교과 내용을 학습 함, 자신 없는 교과 내용은 배제함	교과 내용을 분석함, 교생 실습 경험을 활용함, 도움을 받아 내용을 구성함, 수업 모형을 고려함, 내용 분석을 통해 교과 연결 고리를 찾음, 자신 없는 교과 내용은 배제함	세부 내용 구성 방법
학습 요소의 융합 방식을 고민함, 도구적 결합인지 고민함, 교과 내용의 비중을 고민함, 시너지 효과를 고민함, 교과 융합이 잘 드러날지 고민함, 연결 고리를 찾기 어려움, 수업 모형 선택이 어려움, 참고 자료가 없음, 타 교과 내용의 구성을 고민함, 교과 간 균형을 의식함, 차시별 교과의 비중을 고민함, 자연스러운 연계 방식을 생각함	내용을 연계할 융합 방식을 고민함, 연결 고리를 찾기 어려움, 수업 모형 선택이 어려움, 참고 자료가 없음, 타 교과 내용의 구성을 고민함	세부 내용 구성의 고민

차시 배분이 어려움, 차시별 연계성을 고민함, 차시별 내용 선정이 어려움, 학습 내용 순서를 바꿔 봄	차시 배분이 어려움, 차시별 연계성을 고민함, 차시별 내용 선정이 어려움, 학습 내용 순서를 바꿔 봄	차시 구성의 어려움
목표를 의식하는 것이 중요함, 융합 수업에 맞는 수업 모형이 필요함, 일반적 수업 지도안 구성을 고민함, 의견 조율하는 데 시간이 걸림, 조원들과 논쟁이 도움이 됨, 수업에 대한 안목이 생김, 성장하고 발전함, 많이 고민하면서 깨달음, 학생에게 유익함, 어렵지만 흥미로움, 수업의 흐름을 파악하기 쉬워짐, 세부 내용 구성에 만족함, 차시 구성 방식에 만족함	깨달은 점, 부족한 점을 반성함, 지도안 구성의 어려움, 난관이 많음, 수업에 대한 안목이 생김, 성취감, 유익함, 어렵지만 흥미로움	수업 구성 후 반성적 점검

<표 2>에서 볼 수 있듯이, 예비 교사들이 세부 내용을 구안하기 위해 활용한 방법으로는 ‘교과 내용 분석하기’, ‘두 교과의 연결 고리 찾기’, ‘도움이 될 자료 찾기’, ‘과거 경험 활용하기’, ‘수업 모형 찾기’이다. 예비 교사들은 이 같은 방법을 동원하여 세부 내용을 구안한 것으로 보이며 이 과정에서 실패를 경험할 경우, 이를 어려움으로 인식한 경우들이 많았다. 이 과정에서 그들이 겪은 어려움은 예비 교사들의 과학과 융합형 수업을 분석한 손연아(2012)의 보고와도 일치한다.

일반적으로 예비 교사들은 기존의 교과서나 관련 참고서를 가지고 수업 설계 과제를 수행한다. 물론 수업을 준비하는 과정 속에는 교과서(교재)를 연구하고 자료를 개발하는 일도 포함되기는 하나, 실제로 학습활동을 새롭게 구안하거나 수업 목표에 맞게 학습 내용을 추출하는 과정은 예비 교사의 수준에 따라 생략되기도 한다. 이런 점을 감안해 보면, 자신들이 선정한 수업 주제에 맞게 수업을 구조화하는 일은 쉬운 일이 아니다. 이지원 외(2013)에서는 현장 교사들이 STEAM 교육의 필요성이나 장점은 충분히 인식하고 있으나, 교사 스스로가 자료를 개발하는 데 제약을 느끼고 있다고 보고한 바 있다. 이는 융합 교육이 활발한 과학과 현장 교사들도 같은 이유로 수업 자료나 교수 모

형 개발의 필요성을 요구하는 설정임을 말해 준다.

한편, 예비 교사들이 세부 내용을 구성하는 과정에서 공통적으로 느낀 또 다른 어려움은 두 교과를 어떻게 연계시킬 수 있을지에 대한 고민으로 파악되었다. 예컨대, 두 교과의 내용을 어떤 순서로 가르칠 것인지, 각 교과의 학습 요소를 어떤 방식과 비중으로 다룰 것인지에 관한 문제는 그들이 수업을 설계하면서 공통적으로 고민했던 ‘어려움’의 유형이라 할 수 있다. 다음은 이에 대한 예비 교사들의 반성 일지 내용의 일부이다.

(다)매번 모임을 가지면서 고민을 하고 의견을 나누었던 것은 어떻게 하면 국어과와 정보과가 어색하지 않게 융합이 될지, 어떻게 하면 학습자 중심의 수업이 될 지였다. 교육과정 분석을 하면서도 지식적인 면, 기능적인 면과 함께 무엇을 가르쳐야 할지도 중요했지만 융합 수업이니만큼 ‘융합’에 많은 고민을 하였다. 국어과와 정보과가 우리가 설정한 학습 목표에 맞게 잘 구현이 되었는지 국어과 요소와 정보과 요소가 치우침이 없이 잘 융합이 되었는지를 수업 설계를 하면서도 고민을 하였고 수업 시연이 다가온 지금도 고민이 된다.

(라)하지만 차시에서의 활동을 구체화하는 과정에서 어려움을 느꼈고, 따라서 국어과와 음악과의 비중이 차시마다 균등하게 드러나지 않더라도 전체적인 차시를 거시적 관점에서 봤을 때, 결론적으로 학생들이 양쪽의 수업 내용을 다 성취할 수 있다면 부족하더라도 저희의 융합 수업은 절반 이상의 성공을 한 것이 아닐까라는 생각을 점점 가지게 되었던 것 같습니다.

(마)진로 영역과 융합하는 만큼 어떻게 하면 두 과목의 융합이 억지스럽지 않고 자연스러우며 최대한의 시너지를 낼 수 있을까 고민하던 와중에 ‘역할 놀이 학습 모형’이 적절하지 않을까 생각했다.

(다)-(마)에서 보듯이, 세부 내용 요소를 어떻게 연계할 수 있을지에 대한 예비 교사들의 고민은 그들이 교과 융합 수업을 통해 시너지를 낼 수 있는 방식이 무엇인지, 융합의 본질을 구현할 수 있는 수업 구성이 무엇인지를 알기 어려웠다고 말한 진술들과 동일시된다. 다시 말하면 수업을 구성하는 과정에서도 융합의 본질을 구현할 수 있는 수업 구성을 의식하고는 있지만 이를 구체화하는 데에는 미숙하다는 점,

교과 융합의 본질을 말하면서도 여전히 두 교과의 경계를 의식하며 현상적으로 드러나는 교과의 비중이나 차시 배분 등을 고민했던 점 등은 예비 교사들에게 나타나는 ‘이해의 간극’으로 파악된다.

이와 함께 수업 내용 구성 과정에서 예비 교사들의 또 다른 어려움으로는 ‘차시 구성의 어려움’을 들 수 있다. 다수의 예비 교사들은 두 교과의 내용을 어떻게 자연스럽게 녹여낼 수 있을지를 공통적으로 고민했으며 그 방법을 결정하는 것이 어려웠다고 진술하였다. 다음은 이에 대한 예비 교사들의 진술이다.

(바)매 차시 융합이라는 것에 너무 집착하지 않고 4차시를 보았을 때 파노라마 식으로 융합이 이루어지는 수업을 짜보자고 결정을 내린 뒤 함께 상의하여 차시 구성을 하게 되었습니다. 많은 시간을 들여 네 명의 머리를 모아 4차시를 구성하기 위해 토의를 했지만 모두가 만족할 만한 결과를 내기는 아주 어려운 일이었습니다.

(사)가장 고민했던 부분은 각 차시로 수업 형태가 많이 달라지므로 각 차시의 연계를 어떻게 해야 자연스러울지 어려웠다. 2차시 수업에서 학생들에게 역사적 지식을 최대한 교수해야 3, 4차시 진행이 수월했기 때문에 지식 전달 수업을 해야 했고 3, 4차시의 경우 학생의 창의성을 최대한 끌어내는 것이 작품 창작에 도움을 준다고 판단했다.

(바)-(사)의 진술들은 예비 교사들이 차시 구성과 관련하여 어떤 부분을 어려워했는지를 보여준다. 위 두 진술은 예비 교사들의 ‘차시 구성의 어려움’을 드러낸 진술이라는 점에서는 공통적이나 진술 내용을 살펴보면 조금 차이가 있다. (바)에서는 전체 주제(big idea)를 중심으로 차시를 계획했으나 팀원 모두가 만족할 만한 방식을 찾기가 어려웠다는 것이고, (사)에서는 동일한 수업 주제로 묶이기는 하지만, 개별 차시의 독자성을 우선적으로 고려하다보니 차시 간 연계성을 확보하는 일이 고민이었다는 진술이다. 즉, (바)에서는 큰 주제 안에서 개별 차시의 독자성보다 전체 수업 목표라는 큰 그림을 우선적으로 고려하다보니 결과적으로 각 차시의 내적 완결성을 갖추는 것이 어려웠다는 진술인 반면

(사)는 개별 차시 구성의 완결성을 우선적으로 고려하다보니 전체 흐름 안에서 차시 간 연계성을 확보하기가 어려웠다는 것이다. 전자는 두 교과의 학습 요소를 어떻게 구조화할 것인가에 관한 ‘융합 수업 구조화의 문제’이나, 후자는 팀 구성으로 과제를 수행한 방식에서 비롯된 문제라는 점에서 구분된다.

위 내용에서 보듯이, 예비 교사들이 교과 융합형 수업 내용을 구성하는 과정에서 의미화한 경험 요소는 서로 다른 교과를 연계할 수 있는 방법, 내용, 활동을 찾는 과정에서 겪은 어려움으로 집약된다. 또한 예비 교사들은 이러한 어려움을 겪으면서 교과 융합형 수업을 구성하는 데 필요한 방법을 터득해 간 것으로 보인다. 다음은 이에 대한 소그룹 인터뷰 내용의 일부이다. (밀줄은 연구자)

예비 교사1: 별자리인가 그것을 키워드를 적어서 했는데 그 운동주의 별 헤는 밤 있잖아요. 그것이랑 별자리를 연결해서 과학 교과에 해 보려고 했어요. 활동이 죽어도 안 나오는 거예요.

연구자 : 활동이 왜 안 나왔어?

예비 교사1: 이게 너무 두 개가 걸도는 거예요. 별이긴 별인데 합쳐질 수 없는 별인 거예요.

연구자 : 왜 합쳐지지 않았다고 생각해요?

예비 교사1: 그러니까 그게 뭔가 별자리 학습하다가 다시 시 구문으로 넘어가면 그 시에 숨겨져 있는 의미를 또 말해 주다 보면 다시 또 별자리를 설명해야 되고.

예비 교사2: 그리고 ⑦별자리라고 해서 과학에서 별자리에 대해서 가르치는 것 같은데 그게 아니라 별자리가 생기는 원리, 별자리가 어떻게 별에 대해서 가르치는 것이지 별자리 이렇게 가르치는 것이 아니다 보니까 키워드 키워드로 뭐으면 과학 교과가 안 나타나요. 그러니까 타 교과나 국어 교과에서 나타나지 않는 경우가 좀 많아서 키워드와 키워드를 뭐으면 활동이 안 나타나고 수업 내용이 좀.

연구자 : 그러면 뭘로 묶어야 될까요? 키워드는 안 되고?

예비교사2: 일단 키워드로 갔다가.

예비 교사1: 그런데 ⑧진짜 키워드가 딱 봤을 때는 아무 것도 안 짜여진 상태에서는 키워드로 묶는 것이 제일 좋아 보이는데 이게 중간 중간에 활동을 뭘 넣어야 되지 아니면 차시를 어떻게 꾸려야 되지? 생각을 하다 보면 그게 지금 뭘 중심으로 했다고 하기도 그런 것

이 네 명이서 동시에 타협되는 의견들이 나와요 활동들이. 그래서 활동을 좀 많이 봤던 것 같아요. 사회에 있던 활동이랑 국어에 있는 활동이랑. 그러니까 거기 모의재판 하는 쪽이랑 저희도 비슷했던 것 같아요.

(중략)

예비교사2: 저는 그렇게 생각하거든요. ②주제 밑에 키워드가 있다고 생각해요. 크게 주제를 잡아 놓고 그 주제에서 아까 말씀하신 것처럼 가지 치기를 하다 보면 이게 키워드가 몇 개가 발생하게 되는데 먼저 조그마한 것에 너무 집착하기보다는 학생들에게 어떤 것을 하고 싶을까 학생에게 필요한 것이 뭘까를 크게 본 다음에 이 큰 것에서 이제 전해진 차시에 맞게 어느 정도의 내용을 선택을 해서 그 내용을 알차게 하는 것이 좀 더 좋지 않나 생각이 들어요.

위의 인터뷰 내용은 어느 예비 교사들이 융합형 수업 내용을 구성할 때 겪은 경험에 관한 진술의 일부이다. 예비 교사1과 예비 교사2는 각자 다른 조였는데도 다른 두 교과를 융합하는 방법을 말하는 과정에서 서로 일치되는 의견을 나누었다. 이들은 두 교과에 공통적으로 나오는 핵심어(Keyword)를 엮어서 수업을 구성해 보려고 시도한 경험을 이야기하면서 자신들이 시행착오를 통해 터득한 방법을 언급하였다. ⑦과 ⑨에서 보듯이, 두 예비 교사는 핵심어가 같다고 해서 두 교과의 내용이 자연스럽게 구성되는 것이 아니라는 점을 함께 인식했으며, 특히 예비 교사 2는 하나의 주제 아래 다양하게 떠오르는 핵심어에 집착하지 말고 학습자에게 필요한 것이 무엇인지를 생각하면서 내용을 구성하는 것에 대해 ②과 같이 진술하였다. 이 같은 반응들은 예비 교사들이 수업을 직접 설계하는 과정에서 시행착오를 겪지만 그 과정에서 자기 나름의 전략적 이해가 이루어지고 있음을 확인시켜준다.

3) 수업 시연 후 과정

수업 설계를 마친 후, 모의 수업 시연을 한 후에 예비 교사들은 교과 융합형 수업 설계의 전체 과정에 대해 반성적 점검을 하였다. 이 과정에서 도출된 핵심 상위어로는 ‘교과 융합형 수업에 대한 자기 이

해’, ‘자기반성’, ‘융합 수업에 대한 기대’, ‘자기 효능감’이다. 각 핵심어와 하위 코딩 목록을 제시하면 다음과 같다.

표 3. ‘수업 시연 이후 과정’에서 도출된 코딩 목록

1차 코딩 목록	2차 코딩 목록	상위 핵심어
다양한 융합 수업 가능성을 알게 됨, 교사 전문성이 요구됨, 학생에게 효과적인 수업임, 교육적 시너지 효과가 있음, 창의적 수업 방법임, 교사와 학생에게 부담이 됨, 타 교과의 이해를 요구함, 교과 간 공통점이 있어야 함, 학학적 융합이어야 함, 교과 간 경계를 생각함, 창의 체험 수업으로 실천해야 함, 도구적 융합도 의미 있음	융합 수업의 이해를 확장함, 교사 전문성을 요구함, 학생 중심 수업임, 교육적 시너지 효과, 창의적 수업 방법, 교과 간 공통점이 있어야 함, 융합 방식에 대한 이해, 학학적 융합, 교과 간 경계를 의식함, 현장의 실천 방법을 생각함	교과 융합형 수업에 대한 자기 이해
교과 지식의 학습 필요성을 느낌, 교수법의 이해가 부족함, 국어 교과 지식의 이해가 필요함, 타 교과에 대한 이해가 부족함, 유기적인 수업을 못함, 참신한 발상이 부족함, 다방면의 지식을 익혀야겠음, 학습자 주도적인 수업을 못함, 학생의 이해를 돋는 수업이었는지 돌아봄, 계획대로 실천하지 못함, 지도안 훈련이 부족함	교과 지식의 이해 부족, 교수법의 이해 부족, 다방면의 지식 학습의 필요성, 참신한 발상이 부족함, 수업의 비연계성을 반성함, 학습자 비주도적인 수업을 반성함, 학생 이해를 돋는 수업인지 반성함, 계획대로 실천되지 못함, 지도안 훈련의 부족	자기반성
융합 수업 방식에 대한 관심이 생김, 더 배우고 싶음, 융합 수업에 대한 질문이 생겨남, 다시 해보고 싶음, 긍정적인 학습 효과가 있음, 교사 전문성이 필요함, 융합 교과서가 개발되기를 바람, 융합 수업의 가능성을 확인함	관심 제고, 학습 의지 생김, 수업에 대한 능동적 태도, 긍정적 학습 효과를 기대, 교사 전문성에 필요함, 교재 개발의 필요성	융합 수업에 대한 기대
다음에 잘할 수 있는 자신감, 스스로 성장했다고 느낌, 발전할 것을 기대, 융합 수업을 이해하면서 자신감 생김, 많이 배워서 뿌듯함, 힘들지만 유익함, 국어 수업의 틀을 확장한 계기	자신감, 성취감, 기대감, 유익함	자기효능감

<표 3>에서 보는 바와 같이, 수업 설계 경험을 마친 국어과 예비

교사들은 교과 융합형 수업에 대한 자기 나름의 이해를 드러냈다. 교과 융합의 개념을 비추어 보면서 교과 융합 수업이란 무엇인지, 무엇을 지향해야 하는지, 어떻게 실천해야 하는지 등에 대해 진술하면서 그들이 교과 융합형 수업에 대해 어떻게 이해했는지를 밝히고 있다. 다음은 이에 대한 예비 교사들의 반성 일지 내용의 일부이다.

과연 섞인다는 것이 무엇인가를 생각해보았을 때 처음 생각했던 것만큼 쉬운 작업은 결코 아니라는 것을 알았다. 내가 생각하는 융합형 수업은 어떤 과목을 융합할지를 생각하기 전에 구체적인 키워드가 존재해야 한다고 생각했다.

국어를 수업하고, 미술을 수업하는 식으로 이분화 되어 버린다면 그것은 융합수업이 아닌 국어 수업, 미술 수업을 한 시간에 나눠한 것에 그쳐 버리기 때문이다. ‘창의적 융합 수업’을 위해서는 이처럼 단일한 국어 수업보다 많은 것을 고려하고 노력을 기울여야 했다.

국어과 수업과 다른 교과의 수업과의 시너지 효과를 만들어 낼 수 있는 주제를 생각해 내는 것이 정말 어려웠고, 주제를 선정한 후에도 수업 방식을 정하고 각 교과의 위치와 흐름을 생각하고 효과적인 방법을 찾아내 전개해 나가는 과정이 힘들었다. 하지만 이런 융합형 수업이 학생들에게 흥미롭고 이해가 쉬운 수업을 만들어 주기 위해서 꼭 필요한 수업이라는 것 또한 주제를 생각해 보고, 지도안을 짜 보고, 친구들의 시연을 보고 평가해 보고, 수업 시연을 직접 해보는 과정을 통해 확실하게 알게 되었다.

위에서 확인했듯이, 예비 교사들은 융합할 교과를 선택하기 전에 가장 먼저 ‘핵심어’를 떠올려야 한다는 점, 병렬적으로 결합된 혹은 이분화된 수업은 융합의 본질이 아니라는 점, 교과 융합형 수업은 힘들지만 학생에게 흥미롭고 이해하기 쉬운 수업을 제공하기 위해 필요하다는 점 등을 구체적으로 진술함으로써 교과 융합형 수업을 나름대로 정의하였는데 이는 예비 교사들이 낯설고 어려운 수업을 실제로 설계해 봄으로써 새로운 지식에 대한 자기 이해를 높이는 과정이었음을 보여 준다.

뿐만 아니라 예비 교사들은 수업 설계 과정을 경험하면서 자신의 부족한 점을 반성하기도 하고, 융합 수업에 대한 긍정적 기대를 드러내기

도 하였으며, 무엇보다 교과 융합형 수업에 대한 효능감을 함양했음을 드러냈다. 이에 대한 예비 교사들의 반응을 제시하면 다음과 같다.

교재 연구법 수업을 하며 다른 조의 시연을 보면서 점점 융합에 대해 눈이 트인다는 느낌을 받았다. 보면서 이 교과의 이런 내용과 국어 교과의 이런 내용을 섞으면 재미있겠다는 생각도 했다. 스스로 좋은 아이디어라고 생각을 하는 게 9조의 발표를 보면서 생각한 건데, 과학의 행성 부분과 국어의 탐사 보고서 작성률을 융합해 가르치는 것이었다. 과학의 행성에 대해 배우고 그 곳에 다녀왔다는 상황을 가상으로 설정해, 탐사 보고서를 작성하는 수업이다. 다음에 또 융합 수업을 할 기회가 생긴다면 더 좋은 아이디어로 더 좋은 수업을 설계할 수 있을 거라는 자신감이 생겼다.

이렇게 부족한 부분이 많지만 그래도 한번 시연을 해 보고, 또 다른 수업 시연을 계속 보다보니 처음 느꼈던 융합형 수업에 대한 부담감이 상당히 감소했을 뿐만 아니라 다시 한 번 융합 수업을 계획해 보고 싶다는 생각도 들었다.

좀 더 학습자 주도적으로 꾸몄으면 좋았을 것 같다. 만약 내가 다시 한번 이 주제로 4차시의 수업을 구성할 수 있다면, 이러한 문제점을 보완하여 정말 멋있는 융합 프로젝트 수업을 만들고 싶다.

소감을 짧게 말하자면 정말 많이 배웠다. 이번 융합형 수업 설계 및 실행으로 창의적인 수업을 구성하기 위해 정말 많은 생각을 했다. 국어 교과와 어떤 교과를 융합할 수 있을지, 만약 융합한다면 각 교과의 어느 성취기준을 고려할지, 그 융합을 통해서 학생들이 무엇을 얻을 수 있을지 많은 것을 고려해야 했다.

위의 진술에서는 교과 융합형 수업 경험을 통해 자신에게 어떤 변화가 생겼는지를 말해 주고 있다. 구체적으로 ‘융합에 대해 눈이 트인다는 느낌’, ‘좋은 수업을 설계할 수 있을 거라는 자신감’, ‘부담감이 상당히 감소했을 뿐만 아니라 다시 한번 융합 수업을 계획해 보고 싶다.’, ‘정말 많이 배웠다.’ 등 수업 설계를 마친 후 바뀐 자신들의 인식과 태도에 대해 언급하였다. 이러한 변화는 교과 융합형 수업을 처음 접하는 수업이라는 점 때문에 혼란스러운 심리를 드러냈던 과제 초기의 태도와 비교해 볼 때 확연하게 달라진 변화라 할 수 있다.

2. 교사 효능감 측정 결과

1) 설문 도구의 내용

국어과 예비 교사들의 교과 융합형 수업 경험에 따른 변화를 확인하기 위해 교사 효능감 측정 설문 도구를 활용하여 사전/사후 T-검증을 실시하였다. 교사 효능감(teacher efficacy)이란, 수업 실행 교사로서 ‘내’가 학생의 학습에 긍정적으로 기여할 수 있을 것이라는 긍정적인 기대나 믿음을 의미하며, 학생 학습의 긍정적 변화를 이끌어 내는 교사 자신의 능력에 대한 개인적 평가도 포함된다. 흔히 전자를 ‘일반적 교사 효능감’으로 후자를 ‘개인적 교사 효능감’으로 구분한다(박영민·최숙기, 2009:242 재인용). 예비 교사들의 교사 효능감 측정 도구는 박영민·최숙기(2009)에서 타당화한 Tschannen-Moran(1998)의 OSTES(Ohio State Teacher Efficacy Scale) 교사 효능감 설문 23문항(이하 영역1)과 이봄희(1995)에서 검증한 예비 교사 교육과정을 통한 교사 효능감에 관한 설문 23문항(이하 영역2)을 사용하였다. 각 설문 도구는 사전/사후 설문으로 T-검증을 실시하였으며, 사후 설문 조사는 사전 설문 문항의 순서를 일부 조정하여 활용하였다. 영역1 설문은 수업 관리 효능감, 학생 참여 효능감, 교수 전략 효능감 세 요인으로 구성되었으며, 영역2 설문은 학습자 및 교과 지식, 수업 계획, 수업 평가, 교수 방법, 교실 운영 5가지 요인으로 구성되어 있다.

2) 검증 결과

먼저 두 설문 도구의 문항 신뢰도를 검증하기 위해 내적 합치도 계수인 Cronbach α 를 이용하여 각 항목에 대한 내적 일관성을 분석하였다. 그 결과, 영역1의 cronbach's α 는 사전(.885), 사후(.772) 모두 높은 것으로 나타났고, 영역2의 cronbach's α 역시 사전(.910), 사후 (.847) 모두 높은 것으로 나타났다. 이를 표로 제시하면 다음과 같다.

표 4. 설문 도구의 신뢰도 검증 값

	사전	사후	문항수
영역1	.885	.917	23
영역2	.910	.872	23

위 설문 문항을 활용하여, 국어과 예비 교사들에게 실시한 교과 융합형 수업 실행 경험에 따른 변화를 확인하고자, 사전-사후 검사에서의 점수 차이를 분석하는 대응 표본 T 검증을 실시하였다. 그 결과, 영역1에 대한 사전 검사의 평균은 3.50, 표준 편차는 .45이며, 사후 검사의 평균은 3.77, 표준 편차는 .42이다. 사전 검사와 사후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -6.139, 유의 확률은 .000으로 유의수준 .001에서 교과 융합형 수업 경험에 의한 예비 교사들의 사전과 사후의 교사 효능감에 차이가 있는 것으로 분석되었다. 그리고 영역2에 대한 사전 검사의 평균은 3.38, 표준 편차는 .47이며, 사후 검사의 평균은 3.59, 표준 편차는 .38이다. 사전 검사와 사후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -4.301, 유의확률은 .000으로 유의수준 .001에서 교과 융합형 수업 경험에 따른 예비 교사들의 사전과 사후의 교사 효능감에도 차이가 있는 것으로 분석되었다. 이는 국어과 예비 교사에게 실시한 교과 융합형 수업 설계 경험이 그들의 교사 효능감을 높이는데 기여했음을 말해준다. 이상의 결과를 표로 제시하면 다음과 같다.

표 5. 교사 효능감 T-검증 결과

검사	평균	표준편차	대응차				t	df	p		
			평균	표준편차	표준오차	차이의 95% 신뢰구간					
						하한					
영역1	사전	3.50	.45	-.27	.36	.04	-.362	-1.184	-6.139	63	.000
	사후	3.77	.42								
영역2	사전	3.38	.47	-.21	.39	.05	-.308	-.113	-4.301	63	.000
	사후	3.59	.38								

V. 결론 및 제언

본고에서는 국어과 예비 교사들이 국어 교과 내용과 타 교과 내용을 융합해 보는 수업 경험을 통해 무엇을 어려워하고 의미화 했는지를 살펴보았다. 예비 교사들이 주목한 경험은 교과 융합형 수업을 설계하는 과정에서 겪은 ‘어려움’과 수업 설계 과정에서 느낀 ‘심리적 변화’, 교과 융합에 대한 그들의 ‘이해’로 집약된다.

구체적으로 ‘다양한 주제를 하나로 좁히는 과정에서의 어려움’과 ‘세부 내용을 구안하는 과정에서의 어려움’이 두드러지게 나타났다. 이러한 어려움들은 국어과 예비 교사들이 교과 융합형 수업 주제를 결정하는 과정에서 자신들이 추상적으로 이해하고 있던 ‘교과 융합의 개념과 본질’을 명료히 인식하고 피상적으로 알던 내용을 조정하는 과정에서 나타나는 인지적 혼란으로 파악된다.

‘세부 내용 구성의 어려움’에서는 예비 교사들이 동원한 방법으로 소기의 성과를 얻지 못했을 때 인식된 어려움과 두 교과의 학습 요소를 연계하는 방법을 찾지 못한 데에서 오는 어려움으로 구분되었는데 이는 기본적으로 교과 융합의 본질을 살리는 수업 구조화 능력의 미숙에서 비롯된 것으로 파악되면서도 이 과정을 통해 예비 교사들이 그들 나름대로 전략적 이해를 터득해 가고 있음을 함께 확인하였다.

또한 ‘어려움’에도 불구하고 과제를 시작하는 단계에서 자주 등장했던 ‘막막함’이라는 심리적 부담은 수업 내용을 구성하고 실제 수업 시연을 경험하는 과정을 거치면서 ‘유익함’, ‘흥미로움’, ‘자신감’, ‘기대감’으로 변화했음을 확인하였다. 이러한 심리적 변화는 현재 그들이 예비 교사로서 느끼는 인지적 부담보다는 교과 융합형 수업이 학습자들에게 흥미롭고 유익한 수업이라는 기대감, 새로운 수업을 경험하고 수행했다는 성취감이 더 크게 작용한 것으로 해석된다.

이와 함께 국어과 예비 교사들은 교과 융합형 수업 설계 경험을 통해서 교과 융합형 수업을 ‘창의적인 수업 방법’, ‘학생 중심의 수업 방법’, ‘교과의 시너지 효과를 내는 방법’, ‘교사 전문성을 위해 요구해야

할 방법' 등으로 개념화 하였으며, 나아가 교과 융합형 수업을 실천하기 위해서 필요한 것이 무엇인지에 대한 소신을 밝히기도 하였다. 결국 이러한 반응들은 교과 융합 수업에 대한 그들의 이해가 실천 가능한 이해로 변화했음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 더불어 국어과 예비 교사들의 교사 효능감을 측정한 결과, 통계적으로 유의미한 수준에서 교사 효능감이 높아졌음을 확인하였다.

본 연구는 국어과 예비 교사들의 교과 융합형 수업 설계 경험을 질적으로 분석해봄으로써 그들이 무엇을 인식하고 의미화 했는지를 밝혔다는 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있다. 그러나 국어과 특성에 따른 융합형 수업 설계 논의까지는 나아가지 못했다는 점에서는 한계가 있다. 이 연구를 발판 삼아 국어과 특성에 따른 융합형 수업 연구가 수행되어야 할 것이다. 국어교육의 지평을 확장하는 방법으로서 교과 융합 교육 논의들이 활발하게 이루어지기를 기대한다.

본 논문은 2016.11.11. 투고되었으며, 2016.11.17. 심사가 시작되어 2016.12.09. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김경화·장기범(2015), 「음악교육의 융합교육 접근을 위한 융합 개념 논의」, 『한국초등교육』 26(4), 서울교육대학교 초등교육연구소, 211–234.
- 김시정·이삼형(2012), 「융복합 교육의 양상에 대한 국어교육적 접근」, 『국어교육학연구』 43, 국어교육학회, 125–153.
- 김정효(2015), 「미술과 중심 융합인재교육 교육과정 개발 원리 탐색」, 『조형교육』 54, 한국조형교육학회, 101–135.
- 김종철(2016), 「국어 교재의 성격과 위상 재검토 —기본교육, 교과교육, 교과 융합교육에서의 역할을 중심으로」, 『국어교육학연구』 51(3), 국어교육학회, 5–46.
- 김주아·김영민·이미경(2014), 「융합교육과정 개발에 대한 숙의 —과학예술영재 학교 교육과정 개발 과정을 중심으로」, 『교육과정연구』 32(4), 한국교육과정학회, 47–75.
- 노상우·안동순(2012), 「학문 융합 관점에서 본 현대교육의 이론적 —실천적 변화 모색」, 『교육종합연구』 10(1), 교육종합연구소, 67–88.
- 노은희·서현석(2012), 「국어과 중심의 교과 간 통합에 대한 일고찰」, 『청람어문교육』 45, 청람어문교육학회, 169–190.
- 노희진·백성혜(2014), 「STEAM교육을 실행한 중등교사의 융합교육에 대한 인식」, 『학습자중심교과교육연구』 14(10), 학습자중심교과교육학회, 375–402.
- 문종은·구하라·김선진·김시정·박영석·신혜원·안성호·유병규·이삼형·이선경·이은연·주미경·차윤경·함승환·황세영(2014), 「중학생의 프로젝트 기반 융복합교육 학습 경험 이해」, 『학습자중심교과교육연구』 14(6), 학습자중심교과교육학회, 389–420.
- 박영민·최숙기(2009), 「국어 교사 효능감의 구성 요인 분석」, 『학습자중심교과교육연구』 9(1), 학습자중심교과교육학회, 241–272.
- 박인기(2006), 「국어교육과 타 교과교육의 상호성」, 『국어교육』 120, 한국어교육학회, 1–30.
- 박인기(2009), 「교과의 생태와 교과의 진화 —교과의 개념에 대한 패러다임 변화와 국어교과의 진화 조건」, 『국어교육학연구』 34, 국어교육학회, 309–343.

- 박주호·현은령(2014), 「미술 및 과학·기술 교과 간 융복합 교육의 효과 —과학·기술에서 학생 학습성과 인식 변화를 중심으로」, 『교육방법 연구』 26(1), 한국교육방법학회, 137–161.
- 박현주·김영민·노석구·이주연·정신수·최유현·한혜숙·백윤수(2012), 「STEAM 교육의 구성 요소와 수업 설계를 위한 준거 틀의 개발」, 『학습자 중심교과교육연구』 12(4), 학습자중심교과교육학회, 533–557.
- 백성혜·김종우·최성욱·이영준·최정아·양경은·정경식·최정원·이슬비·전민철·김경은(2012), 「STEAM 교육 실현을 위한 사범대학 교육과정 개발 연구」, 『한국과학창의재단 연구 보고서』 2012–27.
- 서명희(2015), 「교과 융합적 제재를 도입한 고전시가 수업과 경험의 확장 —고교 자유학기제 오딧세이학교 고전시가 수업 실행 연구」, 『국어교육학연구』 51(3), 국어교육학회, 325–358.
- 서명희(2015), 「융합교육의 지향과 시가의 생성적 향유 —<고산구곡시화병>을 중심으로」, 『새국어교육』 103, 한국국어교육학회, 137–167.
- 서명희·김종철(2014), 「창의적 문제 발견 능력 함양을 위한 문학, 경제 융합 교육 —언어적 창의성을 중심으로」, 『학습자중심교과교육연구』 14(7), 학습자중심교과교육학회, 77–99.
- 손연아(2012), 「예비과학교사들의 과학과 예술 융합 수업 준비와 시연과정에 서의 STEAM 교육에 대한 인식 변화 및 수업 분석과 피드백 —영화와 연극 접목 융합 수업을 중심으로」, 『생물교육』 40(4), 생물교육학회, 475–493.
- 손정우·정은주(2013), 「탐구적 과학글쓰기를 활용한 스토리텔링 교수·학습 방법의 개발 및 적용」, 『교과교육학연구』 17(3), 교과교육학회, 709–727.
- 양승지·권난주(2013), 「국내외 과학과 예술 융합교육 프로그램 개발 동향 분석」, 『과학교육연구지』 38(2), 경북대학교 과학교육연구소, 375–400.
- 원진숙(2015), 「창의 융합 시대 초등 국어교육의 다변화 전략」, 『한국초등국어 교육』 59, 한국초등국어교육학회, 5–43.
- 이두현·박희두(2014), 「지리 교과를 기반으로 한 융합인재교육(G-STEAM) 프로그램 개발 및 수업 적용」, 『한국지리환경교육학회지』 22(2), 한국지리환경교육학회, 47–64.
- 이봄희(1995), 「교사 양성 교육과정에 대한 초등교사의 인식」, 이화여자대학교

석사학위논문.

- 이정민·신영준(2014), 「융합인재교육 수업에서 초등교사들이 겪는 어려움 분석」, 『초등과학교육』 33(3), 한국초등과학교육학회, 588–596.
- 이지원·박혜정·김중복(2013), 「융합 인재 교육(STEAM) 연수를 통해 교수·학습 자료 개발 및 현장 적용을 경험한 초등교사들의 인식 조사」, 『초등과학교육』 32, 한국초등과학교육학회, 47–59.
- 이현주(2010), 「중학교 주제중심 교과통합수업의 경험 및 인식 탐색」, 『대한무용학회논문집』 63, 대한무용학회, 207–237.
- 이현철·김영천·김영식(2013), 『통합연구방법론: 질적연구+양적연구』, 아카데미프레스.
- 임유나(2012), 「통합 교육과정에 근거한 융합인재교육의 문제점과 개선 방향」, 『초등교육연구』 25(4), 한국초등교육학회, 53–80.
- 정민주(2015), 「국어과 예비 교사의 교과 융합형 수업 구성 양상에 관한 분석적 고찰」, 『국어교육연구』 36, 서울대학교 국어교육연구소, 239–276.
- 정현선·오은하(2016), 「중학교 자유학기제 국어과 수업의 교육과정 재구성 및 수업 개선 사례 연구」, 『교육과정평가연구』 19(2), 한국교육과정평가원, 1–25.
- 정재화·전재돈·이효녕(2015), 「융합인재교육(STEAM)의 정책과 실행 방향에 대한 국내외 전문가들의 인식」, 『과학교육연구지』 39(3), 경북대학교 과학교육연구소, 358–375.
- 차경미·구본관(2015), 「과학의 언어에 대한 국어교육적 접근 —국어, 과학 융합 교육의 방향 설정을 위한 시론」, 『국어교육연구』 58, 국어교육학회, 35–68.
- 황세영·이선경(2013), 「과학교육에서 생활중심 접근에 대한 고찰: 교육목표와 수업 적용 연구 현황을 중심으로」, 『생물교육』 41(1), 한국생물교육학회, 150–168.

초록

국어과 예비 교사의 교과 융합형 수업 설계 경험에 관한 연구

정민주

본 연구의 목적은 국어과 예비 교사들이 국어 교과 내용과 타 교과 내용을 융합해 보는 수업 경험을 통해 무엇을 인식하고 의미화 했는지를 살펴보는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 예비 교사들이 작성한 반성 일지, 소그룹 인터뷰 내용, 교사 효능감 측정 자료를 대상으로 분석하였다.

분석 결과, 예비 교사들이 주목한 경험은 교과 융합형 수업을 설계하는 과정에서 겪은 ‘어려움’과 수업 설계 과정에서 느낀 ‘심리적 변화’, 교과 융합에 대한 그들의 ‘이해’로 집약된다. 구체적으로 ‘다양한 주제를 하나로 좁히는 과정에서의 어려움’과 ‘세부 내용을 구안하는 과정에서의 어려움’이 두드러지게 나타났다. 이러한 ‘어려움’에도 불구하고 ‘막막함’이라는 심리적 태도가 ‘유익함’, ‘흥미로움’, ‘자신감’, ‘기대감’으로 변화한 것을 확인하였다. 마지막으로 예비 교사들은 이번 경험을 통해 교과 융합에 대한 개념과 본질을 명확히 하고, 교과 융합 수업에 대한 자기 이해를 확장시켰음을 확인하였다. 이와 더불어 예비 교사들의 교사 효능감을 측정한 결과, 통계적으로 유의미한 수준에서 교사 효능감이 높아졌음을 확인하였다.

핵심어 융합 수업, 교과 융합, 수업 설계, 국어교육, 예비 교사, 교사 효능감

ABSTRACT

A Study on the Experience of Pre-service Korean Language Teachers in Designing Subject-Convergent Classes

Chung Min-ju

This study surveys the experience of pre-service Korean language teachers who integrated their subject area with other subject areas in their classes, and its aim is to examine the teachers' perceptions of this experience and the significance it had for them. For this purpose, the present study analyzed the teachers' self-reflection journals recorded at three different points in their experience, small group interviews, and teacher efficacy measurement data.

The analysis revealed that key features of the experience noted by the pre-service teachers can be summed up in terms of the 'difficulty' they had in designing subject-integrated classes, the 'psychological changes' they underwent during this process, and their resultant 'understanding' of subject integration. More specifically, 'difficulty in condensing diverse subject matters into one' and 'difficulty in formulating the details' were salient features of their experience. Despite such 'difficulty,' however, the teachers experienced a shift in their psychological attitude from 'discouraged' to 'beneficial,' 'interesting,' 'confident,' and 'hopeful.' Lastly, it was found that, as a result of these experiences, the pre-service teachers attained a clear grasp of the concept of subject integration, and expanded their understanding of subject-integrated classes. Moreover, measurements of the teacher efficacy of these pre-service teachers showed that there was a statistically significant increase in their teacher efficacy.

KEYWORDS subject-convergent Class, subject-convergence, class design, Korean language education, pre-service teachers, teacher efficacy