

국어과 ‘수업코칭’ 대화분석 —수업 후 수업나눔 단계를 중심으로

진용성 하남풍산초등학교

- * 이 논문은 제46회 국어교육학회 학술발표대회(2017.4.23.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것임.

- I. 서론
- II. 수업코칭의 개념과 절차
- III. 연구방법
- IV. 국어과 수업코칭 대화의 특성
- V. 결론

I. 서론

수업코칭은 국어과 수업혁신을 위한 지원 방안 중 하나이다. 수업혁신의 방안은 ‘국어교사-학생-국어과 교육과정-환경 등’의 수업 구성요소 중에 상대적으로 무엇을 초점에 두느냐에 따라 그 내용이 달라질 수 있다. 수업코칭은 이 중에서 국어교사에 주목한다. 수업코칭의 전제가 “국어과 수업혁신이 국어교사의 전문성 신장에 달려있다는 것”(김소현·이규철, 2015: 38)이기 때문이다. 이러한 맥락에서 수업코칭은 국어교사의 수업 전문성 신장을 위한 교사 장학(수업 장학)의 한 유형이라고 할 수 있다.¹⁾

수업코칭은 그 효용성과 가치를 인정받고 국내의 다양한 방면에서 실천

-
- 1) 수업 장학의 틀에서 보면 수업코칭은 다양한 양상을 보인다. 첫째, 형태상으로는 수업자와 수업코치의 동료성을 중요하게 다루기 때문에 동료 장학의 한 유형으로 볼 수 있다. 둘째, 목적상으로는 국어교사가 수업혁신 역량이 있다는 것을 전제로 교사 스스로 개선하는 과정을 포함한다는 점에서 자기 장학의 성격도 가지고 있다. 셋째, 국어과 수업혁신을 위한 대안적 형태의 수업 장학 방식이라는 점에서 ‘수업컨설팅-수업멘토링’과 같은 흐름으로 위치 지을 수 있다.

되고 있다. 수업코칭은 2011년 EBS 기획 프로그램인 <우리 선생님이 달라졌어요>에서 다루어지면서 주목받기 시작했고, 2015년 이후에는 교원 임용시험의 항목에도 반영될 정도로 효용성을 인정받고 있다. 이러한 현상의 배경에는 현장의 교사들로 구성된 ‘좋은교사 수업코칭연구소’에서 2010년 이후로 시행해 온 ‘전국 단위 수업축제, 학교 단위 자율연수, 온라인 직무연수, 모델학교 운영, 1년 단위 수업코칭 전문가 과정 운영’ 등의 과정이 있었다. 최근 지역교육청들은 기존의 수업 장학 방법이 가지는 한계점을 논의하며 수업코칭에 기반한 ‘수업탐구 교사공동체’를 권장하고, 이를 지원하는 계획을 공표하기도 하였다.²⁾

수업코칭이 기존의 수업혁신 방안들을 보완할 수 있는 지점은 ‘교사 스스로의 수업 개선 역량’과 ‘수업자 내부의 시선과 목소리’에 주목한다는 점이다. 이를 위해 수업코칭은 수업코칭의 전-중-후 과정에서 나타나는 문제점의 직접적인 해결책을 제시하지 않고, 수업자가 스스로 자신의 수업 내부의 문제점을 성찰하여 발견하고, 이에 대한 해결책을 찾아내도록 돕는다. 이에 따라 이를 이끌어 내기 위한 수업자와 수업코치 사이의 대화가 무엇보다 중요하다(이규철, 2016). 예를 들면 수업교사가 자신의 수업을 성찰하는 과정에서는 자기 자신과의 내적인 대화가, 동료 교사와 ‘수업나눔’하는 과정에서는 수업 코치와 외적인 대화가 전개된다. 이러한 대화를 통해서 수업자는 ‘수업에 대한 자기 신념’ 등으로 표상되는 ‘자기 자신’을 노출하고 이를 스스로 발견하게 된다. 한편 수업코치의 입장에서는 대화를 통해서 수업자가 알아차리지 못한 것을 수업자 스스로 찾아낼 수 있도록 돕는다.

본고에서 다루고자 하는 수업코칭은 국내의 현장 교사들에 의해서 형성되고 구체화된 것이다(김태현, 2012; 이규철, 2016). 수업코칭이 국어교육 현장 교사들의 관점과 경험으로 구체화된 것이기 때문에, 동료 교사들의 수업

2) 이와 관련된 대표적인 문서는 다음과 같다. 충남 아산교육지원청[학교교육과-3729(2017.2.26.)], 서울특별시교육청[교육혁신과-3546(2017.2.28.)].

이해와 수업 성장에 ‘실제적이고 현실적’이라는 장점이 있지만, ‘수업코칭의 이론적인 토대가 불분명’하다는 단점도 있다. 이 한계를 극복하고자 수업코칭을 학문적으로 체계화하려는 연구들이 전개되어 왔지만(김소현·이규철, 2013, 2015), 그 연구의 수가 극히 부족한 실정이다. 국어수업 혁신을 위한 수업코칭의 학문적 소통과 체계적인 운영을 위해서, 수업코칭에서 중요한 역할을 하는 수업교사와 수업코치 사이의 대화가 어떠한 특성을 보이는지에 대해 꼼꼼하게 살펴볼 연구가 필요한 것이다.

이 연구의 목적은 국어과 수업코칭의 수업 후 나눔(협의) 대화를 분석하여 질적 특징을 도출하고, 이를 바탕으로 수업코칭을 이론적으로 체계화하는 것이다.³⁾ 이를 위해서 2장에서는 수업코칭의 개념과 절차를 이론적 토대 차원에서 다루고자 한다. 3장에서는 연구 대상과 대화 분석의 방법을 제시한다. 4장에서는 국어과 수업코칭 대화에 나타나는 질적인 특징을 거시적·미시적 차원에서 분석하여 제시하고자 한다.

II. 수업코칭의 개념과 절차

1. 수업코칭의 개념

수업코칭과 관련된 주요 정의를 정리하면 <표 1>과 같다. 이중 ①~④는 국외 연구물에, ⑤~⑨는 국내 연구물에 제시된 정의이다. 수업코칭(instructional coaching)을 본격적으로 도입하여 학계에서 자주 인용되는 정의는 ③이고, 국내의 논의(⑤~⑨)는 그 전개과정을 볼 때, 모두 ⑤에 근거한 것이다.

3) 이론적인 체계화를 하는 것은 더 다양한 사례를 통해서 접근해야 한다. 이 논문에서는 전형적인 소수 사례를 통해서, 중간수준의 이론화를 도모하고자 하였다. 이를 논의해 주신 심사위원께 감사의 말씀을 전한다.

〈표 1〉 수업코칭에 대한 정의

출처	수업코칭의 정의
① Joyce & Showers(2002)	코칭은 교수능력 및 자기 효능감을 향상시킴으로써 교사를 훈련하고 지원하는 데 맞춤형되며 시간이 많이 걸리는 집중적인 접근 방식.
② Poglinco et al.(2003)	코칭은 일관되고 지속적인 관찰 기회, 건설적인 피드백, 정직한 대화 및 데이터 중심의 목표 설정을 특징으로 하며, 교사의 요구에 근거한 개별화되고 협력적인 학습.
③ Knight(2007)	수업코칭은 교사에게 가르침이라고 하는 현저하게 중요하고 복잡한 행위에 대해 성찰하고 대화하고 탐구하고 연습할 수 있는 시간과 지원을 제공하는 접근 방식.
④ Knight & van Nieuwerburgh(2012)	수업코칭에서 일대일 대화는 자기 인식을 높이고 개인적인 책임감을 키우는 학습 및 개발의 함상에 중점을 둔. 코치는 질문, 적극적인 청취, 지지하고 고무적인 분위기에서 적절한 도전을 통해 코치의 자기 주도 학습을 용이하게 함.
⑤ 김태현(2012), 김소현·이규철(2013)	수업코칭은 코칭 전문가의 체계화된 안내를 통해서 수업을 하는 교사가 스스로 자신의 수업을 성찰하여 개선할 수 있도록 도와주는 것.
⑥ 신을진(2015)	수업코칭은 수평적 상호작용 방법을 사용해서 수업과 관련한 교사 능력이 현재 수준에서 시작해 잠재적 능력과 가능성이 완전히 발휘되는 수준에 이르도록 함께하는 과정
⑦ 김소현·이규철(2015)	수업코칭은 외부 전문가가 문제점을 분석하여 그 해결 방안을 제시해주는 것이 아니라, 개별 교사들이 스스로 자신의 수업을 반성적으로 성찰하여 문제점을 도출하고 이를 해결하기 위한 방안을 동료 코치와의 협력적인 의사소통을 통해서 찾아가는 과정.
⑧ 이규철(2016)	수업코치와 수업교사가 함께 대화하며 성찰하는 과정, 동료적 관점에서 수업 고민을 공감하는 과정, 수업교사의 내면 성찰을 탐색하는 과정, 수업코치와 수업교사가 내면의 평화를 이루는 과정.
⑨ 김효수 외(2017)	수업코칭은 수업코치와 수업자가 동등한 관계 속에서 수업코치가 처방하기보다 수업자가 자신의 수업 개선을 위해 스스로를 성찰하는 것을 격려하며 함께 대화하는 과정

〈표1〉에 제시된 각 정의는 수업코칭과 관련하여 크게 다섯 가지 사항을 강조하고 있다.

- ① 수업교사의 목소리, 자기 수업 효능감, 수업에 대한 자기 인식, 수업에 대한 개인적 책임감, 수업 딜레마 등의 내면적 요인에 주목(①, ④, ⑧).
- ② 개별 교사가 자기 주도적으로 수업을 개선하는 방법을 선택하고 이를 실천할 수 있는 역량이 있다고 가정함(①, ④, ⑤, ⑥, ⑦, ⑧, ⑨).

- ㉔교사와 수업코치가 동등한 관계로 협력적인 상호작용을 함(㉒, ㉓, ㉕, ㉖, ㉗, ㉘, ㉙).
- ㉕성찰과 대화가 중요한 도구로서 작용함(㉒, ㉓, ㉔, ㉖, ㉗, ㉘, ㉙).
- ㉖수업코치는 맞춤 지원을 하기 위해서 다양한 노력을 시도함(모두 다 포함됨).

이를 종합하면 수업코칭은 교사가 자기 수업을 개선할 방법을 스스로 선택하고 실천할 수 있다는 것을 전제로 하며(㉔), 교사와 수업코치는 동등한 관계성을 바탕으로 협력적인 상호작용을 한다(㉕). 수업코치는 수업자에 필요한 맞춤 지원을 하기 위해서 다양한 노력을 수반하며(㉖), 특히 수업교사의 수업과 관련된 내면적인 요소들에 주목하는데(㉗), 성찰과 대화는 이를 수행하기 위한 중요한 도구로서 작용한다(㉕). 이에 따라 본고에서는 수업코칭을 ‘수업자와 수업코치가 함께 대화하고 함께 성찰하여, 수업과 관련된 교사 내면의 목소리를 인식하고, 충분한 공감과 지지를 바탕으로 상호동등한 관점에서 스스로 수업의 문제를 발견 및 개선하고, 이를 지원하는 것을 통해서 전문적 수업공동체를 형성하는 과정’이라고 정의하고자 한다.

2. 수업코칭의 절차

수업코칭의 절차는 수업 전, 중, 후의 절차에 따라 전개된다. 첫째, 수업 전 코칭 단계(‘수업탐색’)에서는 수업자는 수업 전 성찰지를 작성하고, 수업코치는 이를 바탕으로 수업자와 대화를 하면서 수업의 의도와 내용을 파악한다. 이때 수업코치는 ‘지금 여기에서 느끼는 감정과 생각’ 등을 질문해서 수업자의 성찰을 지원한다. 둘째, 수업 중 코칭 단계(‘수업보기’)에서는 수업 전 코칭 결과를 토대로 수업자가 자발적으로 공개한 수업에 대해서 수업코치는 수업관찰을 하며 관련 내용을 기록한다. 이때, 수업코치는 교사의 내면(수업 신념과 수업 지향성, 수업 딜레마, 수업 공기, 수업 주체의 상호작용, 수업자의 감정 등)을 주목하여 관찰한다. 셋째, 수업 후 코칭 단계(‘수업나눔’)에

서는 수업코치가 초점 학생(적극적인 학생, 배움에서 이탈한 학생, 무기력한 학생)을 인터뷰해서 교사의 교수활동과 학생의 학습활동이 일치하는지 등을 찾으며 수업나눔을 실시한다. 이때 수업코치는 지적이 아닌 지지와 격려의 언어로, 개인 책임의 관점에서 공동 책임의 관점 등으로 전환하여 수업자의 시선으로 찾아낸 수업의 의미를 수업교사와 소통한다. 넷째, 수업나눔 이후에는 수업자는 수업 후 성찰지를 작성하고, 수업코치는 자신의 성찰록인 수업편지를 작성하여 수업자에게 발송한다(김소현·이규철, 2015; 이규철, 2016; 김효수 외, 2017). 이러한 과정 중에 가장 중요한 단계는 수업 후 나눔의 단계이다. 이에 대해서 이규철(2016: 97)은 다음과 같이 제안하고 있다.

수업코칭의 핵심은 수업나눔이다. 그리고 수업나눔의 꽃은 대화다. 대화는 둘 이상이 공동체를 이루어 발화하는 활동이다. 수업코칭은 대화로 시작하고, 대화로 끝난다.

수업코칭의 전체 과정 중에 가장 중요한 단계이자 핵심은 ‘수업나눔’이다(이규철, 2016; 김효수 외, 2017). 그 수업나눔의 핵심은 수업코치와 수업자 사이에 일어나는 성찰적 대화이다. 이때 일어나는 대화는 수업코칭의 원리가 바탕이 되는데, 초기 수업코칭은 게슈탈트 상담치료에서의 시사점을 바탕으로 ‘공감, 의문, 직면, 성장’의 코칭 원리를 제시한다(김소현·이규철, 2013).⁴⁾ 이후 수업코칭은 수업현장에 전개하는 과정이 누적되면서 ‘이해, 격려, 직면, 도전’의 과정으로 수업나눔의 절차를 제시한다(김효수 외, 2017). 전자와 후자는 각각 ‘원리와 절차’라는 다른 층위에서 논의되었지만, 본고에서는 이 둘 간의 관계가 수업코칭의 수업 후 협의인 ‘수업나눔’의 속성을 상호

4) 이론적으로 게슈탈트 심리학의 영향을 받아서 개체를 여러 개의 심리적 요소로 분할하여 분석하는 대신 전체장의 관점에서 통합적으로 이해하려는 시도이다. 게슈탈트 심리학이 주로 지각 연구에 국한된 데 비해, 게슈탈트 치료는 그 범위를 사고, 감정, 욕구, 신체감각, 행동 등 유기체의 모든 영역으로 확장시켰다(김경희, 2000).

보완적으로 구체화할 수 있다는 관점에서 다음과 같이 종합하여 논의하고자 한다.

첫째, ‘이해’는 수업자의 감정과 의도 등을 알아차리고, 수업코치의 시선이 아닌 수업자의 시선을 갖는 과정이다(김소현·이규철, 2013; 김효수 외, 2017; 이규철, 2016). 수업자와 수업코치가 수업 촬영 동영상상을 함께 보면서 수업에서 겪는 감정을 읽어 주게 되는데, 이때 수업자는 ‘수업자의 수업 의도와 신념, 수업 전·중·후의 느낌, 교실과 학교와 지역의 맥락, 교사의 딜레마와 고민’ 등을 충분히 말하고, 수업코치는 수업 맥락에 대한 ‘보충 질문’과 ‘적극적 듣기와 공감’을 한다. 이때 수업코치는 수업자의 감정과 상황을 판단하고 평가하는 것이 아니라, ‘지금 여기’에서 수업자에게 일어나는 정서적 감정을 읽어 주고 그 인지적 고민에 머물러 주며 이해하려고 노력한다. 수업자가 겪고 있는 문제를 해결해 주기 위해 수업코치의 틀로 직접적인 조언하는 것이 아니라, 수업자 스스로 수업장면에서 겪고 있는 감정과 인지적 고민을 알아차리도록 ‘촉진하는 과정(facilitating)’인 것이다. 이에 따라서 다음과 같은 질문으로 대화를 전개할 수 있다.

- ①이 수업을 준비 하면서 들었던 느낌이나, 수업 중에, 또는 지금 다시 보면서 드는 생각이나 느낌은 무엇인가요?
- ②지금 수업을 다시 보면서, 의도한 목표와 연관해서, 힘든 부분/이쉬운 부분은 무엇이 있었나요? 그 이유는 어떤 것이 있을까요?

①은 교사가 수업에 대한 생각과 감정을 스스로 알아차리도록 돕는 질문이고, ②는 그 원인을 현재적 관점에서 인지적으로 교사 스스로 찾도록 돕는 질문이다. 이러한 질문을 통해서 수업자의 감정과 신념 등을 ‘이해’하고 읽어 줄 수 있다. 이러한 질문의 결과는 정서적 공감대 형성을 뛰어넘어, 수업현상의 제요소를 수업자의 시선에서 이해하고 해석하는 데 기여할 수 있다.

둘째, ‘격려’는 공감과 이해를 바탕으로 수업자의 수업에 의미 있는 부

분을 찾아주고, 수업자를 존재로서 정서적·인지적으로 지지하는 과정이다(김효수 외, 2017; 이규철, 2016). 이때 수업코치가 수업자의 수업을 깊이 있게 이해한 것을 바탕으로, 수업의 의미를 찾아주면, 수업자는 자신의 수업을 성찰하고 직면하며, 더 깊은 고민을 ‘노출’할 수 있는 용기를 얻게 된다. 즉, 충분한 공감과 이해를 바탕으로 전개하는 ‘격려’는 수업자의 심리적 방어기제를 조절하여 수업 문제를 회피하는 것을 극복하도록 힘을 부여하는 과정(empowering)인 것이다. 이에 따라서 다음과 같은 내용으로 대화를 전개할 수 있다.

- ①이 수업에서 가장 의미 있고, 감동이 되는 장면은 …
- ②이 수업에서 수업자의 의도가 가장 잘 드러난 구체적인 장면은 …

①은 수업에서 의미와 감동이 있었던 구체적인 부분을 언급하여 정서적으로 지지하고 있는 내용이고, ②는 수업자의 수업 의도 등이 잘 반영된 구체적인 부분을 언급하여 인지적으로 지지하고 있는 내용이다. 이해와 격려의 단계는 그 성격상 함께 작용할 수 있다. 이 단계가 충분히 전개되면, 수업자는 수업코치의 정서적 지지와 이해를 바탕으로 자신의 수업을 스스로 직면하는 힘을 ‘복원’(이규철, 2016)하게 된다.

셋째, ‘직면’은 수업자가 알아차리지 못한 문제를 수업자의 시선에서 질문을 하며, 수업자의 고민에 머무르는 과정이다(김소현·이규철, 2013; 김효수 외, 2017; 이규철, 2016). 직면은 수업의 의도와 실제 수업 사이의 불일치를 수업자가 인지적으로 직시하도록 돕는 것이다. 이 단계에서 수업자는 배경으로 밀려나 있는 부분을 알아차리게 된다. 이를 게슈탈트 심리치료에서는 ‘미해결 과제’라고 한다(김경희, 2000). ‘미해결 과제’를 수업코칭 상황에 적용하면, 수업자의 통제를 벗어나서 전경으로 떠오르지 못하는 부분을 말하며, 직면하지 못하는 미해결 과제가 많을수록 수업자는 어려움을 겪을 수 있다는 것이다. 수업코치는 수업의 전체적인 맥락 속에서 성찰적 질문(김효수

외, 2017)을 건네며, 수업자에게 후경으로 밀려나 있는 부분을 알아차리도록 도울 수 있다. 이에 따라서 다음과 같은 대화를 진행할 수 있다.

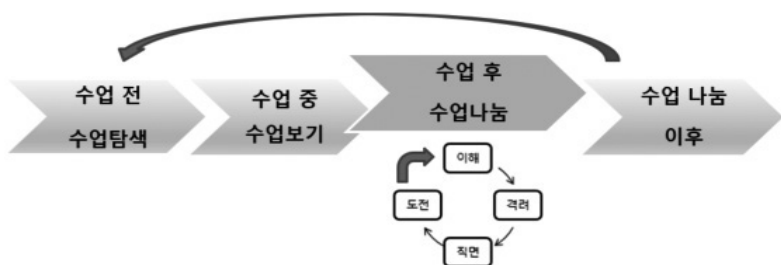
- ① 의도한 만큼 학생들의 배움(변화)이 있었다고 생각하나요? 배움이 있었다면 혹은 배움이 없었다면 왜 그렇다고 생각하나요?
- ② 이러한 것은 수업자의 ‘지금-여기’의 맥락을 통해서 살펴보면 어떠한 의미가 있을까요?

①은 수업자가 자신의 미해결 과제를 정서적으로, 인지적으로 직면하도록 돕는 것이고, ②는 자신이 처한 맥락에 대한 통찰을 바탕으로 수업자 스스로 이러한 미해결 과제를 알아차리도록 돕는 것이다.

넷째, ‘도전’은 함께 깨달음을 나누는 과정으로, 수업자와 수업코치가 각자 성찰된 지점을 바탕으로 서로의 깨달음을 공유하며, 수업 개선을 위해서 내적 의지를 다지고, 도전하고 싶은 과제를 함께 나눈다(김소현·이규철, 2013; 김효수 외, 2017; 이규철, 2016). 이때 수업코치가 어떤 이상적인 목표를 설정해 주고 조언해 주기보다는 수업자가 ‘이해-격려-직면’의 단계에서 알아차린 실존적인 수업 개선 목표를 형성하도록 돕는 협력(collaborating)의 과정이다. 이에 따라서 다음과 같은 대화를 진행할 수 있다.

- ① 앞으로의 수업에서 새롭게 도전하고 싶은 의지가 생기는 것은 어떠한 것인가요?
- ② 이를 위해서는 어떠한 노력과 준비가 필요한가요?

①~②의 구체적인 답은 외부에서 주어진 것이기보다는 수업자 스스로 도출하는 것이다. 이러한 관점은 수업자가 수업 개선에 자립적인 능력이 있다는 것을 전제로 하기 때문이다. 이상의 절차를 도해화하여 제시하면 <그림 1>과 같다. 수업코칭의 큰 절차에서 ‘수업나눔’ 이후 다시 수업 전 수업 탐색



〈그림 1〉 수업코칭의 절차

으로 화살표가 이어지는 것은 수업코칭의 지속적인 특징을 고려한 것이다. 수업나눔의 단계에서 ‘도전’ 이후로 굵은 화살표로 ‘이해’에 연결되는 것도 수업코칭의 지속성이 ‘수업자의 자기 이해와 코치와의 상호 이해’를 강화하는 것을 표현한 것이다.

III. 연구방법

이 연구의 목적은 국어수업 혁신을 위한 ‘국어과 수업코칭’의 수업 후 나눔(협의) 대화를 분석하여, 수업 후 나눔 대화의 질적 특징을 도출하고자 하는 것이다. 이를 위해 3장에서는 연구 대상과 대화 분석의 방법을 제시하고자 한다.

본 연구에서는 국내에서 전개되는 수업코칭의 대표적인 사례를 분석하고자 하였다. 이에 따라 교사 대상 온라인 연수원에서 수업코칭에 대한 소개 영상으로 제시된 국어과 수업코칭 사례 중 1회와 3회의 수업나눔 동영상상을 분석 대상으로 삼았다.⁵⁾

5) 1회차 관련 수업은 중학교 ‘시와 노래’ 단원이었다. 3회차는 학기 말에 해당 교사가 자율

〈표 2〉 연구 대상 ‘국어과 수업코칭 동영상’ 개요

회차	날짜	시간	수업코치
1회*	2013년 5월 30일	1:22:01	이00
2회	2013년 6월 27일	2:06:48	신00
3회*	2013년 7월 18일	43:50	이00

수업교사는 당시 교직경력 14년 차의 중학교 국어교사로서, 수업코칭 전문가 과정에서 전문가 연수를 받고 있었다. 수업코치는 좋은 교사 수업코칭 연구소의 이00 소장(1회차, 3회차)과 s사이버대 신00 교수(2회차)가 참여하였다. 수업코칭 동영상은 3개의 프레임으로 촬영된 것으로서, 수업코치와 수업교사가 함께 등장하는 프레임 1개와 수업코치와 수업자의 얼굴이 확대된 각각 1개씩의 프레임이 하나의 화면에 제시되도록 구성되어 있었다.

연구자는 3회 중 1회차와 3회차를 연구 대상으로 선정하였다. 이는 해당 동영상에 참가한 수업코치와 수업자가 연구 목적으로써 사용하는 것을 승인한 경우이며, 1회차와 3회차는 같은 수업코치가 실시한 것으로서 변화 양상을 다룰 수 있기 때문이다. 이에 따라 수업나눔 단계를 전사하고,⁶⁾ 연구 텍스트로 변환된 자료를 질적 연구의 분석과정에 따라서 질적인 특징을 도출하고자 하였다. 이 절차는 크게 다음의 흐름을 따랐다. “①자료를 읽으면서 전체적으로 이해하기, ②떠오르는 아이디어는 분석 메모에 적으면서 정리하기, ③여러 번에 걸쳐서 코딩과 범주화 작업을 하기, ④좀 더 추상적인 테마로 수렴해가기, ⑤효과적으로 연구 결과를 전달하기 위해서, 시각적 모형이나 표 등으로 재현하기”(한유리, 2015: 104-105).

또한 본 연구에서 수업코칭의 수업나눔 대화를 분석하는 틀은 거시적으

적으로 재구성한 수업이었다. 수업의 내용은 교사의 편지, 1학기 추억 영상, 서로 편지쓰기로써 인지적인 부담이 적은 수업이라는 특징이 있었다.

- 6) 대화의 전사는 텍스트식 전사(박용익, 2014: 126-127)를 활용하되, 대화 기여를 최소단위로 표시하였다. 여기에서 대화 기여란 언어적 정보는 있는 그대로 나열하고, 비/반어적 정보는 중괄호 속에 기재하였다.

로는 2장에서 제시한 수업나눔의 절차(이해-격려-직면-도전)에 따라서 전개하고, 미시적으로는 ‘자기노출’과 ‘공감적 듣기’의 양상으로 다루고자 한다. 미시적인 부분을 분석할 때에는 어느 영역으로도 분류하기 어려운 경우에는 가장 근접한 범주로 분류하였다. 하나의 대화 상황에서 중복되는 경우는 인접쌍의 전개 양상을 반영해서 유형을 분류하였다. 미시적인 분석의 결과는 양적으로 정리해서 결과를 제시하고자 했다.⁷⁾

1. 미시적 분석의 틀

1) 수업자의 자기노출

수업자의 ‘자기노출’은 수업코칭의 수업나눔 대화에서 핵심적인 기제이다. 이는 어떤 한 개인이 자신의 생각, 느낌과 경험 등을 다른 사람에게 언어적으로 나타내는 것이다(Derlega 외, 1987/2009). 혹은 자기 자신을 다른 사람이 알도록 해 주는 과정으로 상대에 따라서 다르게 나타나는 특징을 가진다. 본고에서는 수업자의 ‘자기노출’과 관련된 이론 중에 사회적 침투 이론을 중심으로 다루고자 한다.

사회적 침투 이론은 자기노출을 가장 많이 인용한 이론이며, 사회적 교환 이론(Social exchange theory)에 영향을 많이 받았다. 사회적 침투 이론은 “자기노출”을 대인 관계의 초기 접촉 단계에서 가장 우세한 예측 단서라고 보고 있으며, 자기노출은 친밀감의 수준을 의미하는 깊이(depth)와 대화하는 화제의 수를 의미하는 폭(breadth)으로 구성된다(박재현, 2013: 45-

7) 회화분석론의 연구 대상 중 하나로서 ‘질문-대답’, ‘제안-수락’, ‘인사-인사’와 같은 것을 인접쌍이라고 하며, 이는 크게 두 가지 관점으로 분석될 수 있다. 첫째, 형태적 요소의 관점에서 ‘인접쌍’은 발화 순서 교체에 의해서 수행된 두 개의 발화로 구성되며, 두 개의 발화는 직접적으로 맞닿아 있는 경우가 많다. 둘째, 내용적 요소의 관점에서 ‘인접쌍’은 두 요소 사이에 조건적 관여성이 인접쌍의 성립을 판단할 수 있는 중요한 기준이다(박용익, 2014: 35 참조).

47). 사회적 침투 이론은 자기노출의 폭과 깊이를 양파에 비유하여 설명하는데, 자기노출이 될수록 양파의 껍질이 점점 벗겨지며, 중심을 향할수록 대인 관계가 더 발전한다고 가정한다. 즉, 중심으로 침투를 허용해야 관계가 발전된다는 것이다. 이러한 것을 <표 3>과 같은 층위로 설명한다. 이는 사안에 대한 친밀감의 수준에 따라 침투를 허용하는 깊이가 다르다는 것이다.

〈표 3〉 사회적 침투 이론의 층위(박재현, 2013)

구분	세부내용
표면층	신장, 성별, 인종, 연령대 등 상대가 묻지 않아도 명시적으로 드러나는 정보
외면층	이름, 직업, 주소, 전공 등 다른 사람을 처음 만나 대화할 때 일반적으로 드러나는 정보
내면층	비밀은 아니지만 개인적이어서 모든 사람과 공유하지 않는 정보
중심층	매우 사적이어서 주의를 요하는 정보

2) 수업코치의 공감적 듣기

수업코치의 공감적 듣기는 수업코칭의 수업나눔 대화에서 핵심적인 기제이다. 공감적 듣기는 비판적 듣기와 달리 대화자 사이의 친밀한 관계를 구축하고, 화자 스스로 문제를 해결하게 돕는 목적이 있기 때문이다(이창덕 외, 2010). 이 공감적 듣기에는 여러 가지 하위 요소가 있으나 본고에서는 <표 4>의 논의를 적용하고자 한다.

〈표 4〉 공감적 듣기(이창덕 외, 2010)

구분	세부내용
소극적 듣기 (집중 및 격려하기)	상대방에게 관심을 표하고 대화 내용에 집중하기, 상대방이 대화를 지속할 수 있도록 적절하게 반응하며 격려하기.
적극적 듣기 (요약 및 반영하기)	객관적 관점에서 문제에 접근할 수 있게 상대방의 말 요약하기, 상대방의 감정이나 의도를 고려해서 말의 의미를 재구성해서 말해 주는 반영하기.

수업교사는 ‘자기 이해’ 혹은 ‘자기 수업 이해’라는 관점을 바탕으로, 수업나눔의 자리에서 적절한 ‘자기노출’을 할 수 있어야 한다. 자신의 수업의

장단점을 잘 알고 있는 사람은 바로 그 맥락에 있는 수업자 자신이기 때문이다. 이처럼 수업 내부의 목소리를 충분히 듣는 것을 통해서, 수업 내부에서 해결책을 스스로 찾아가도록 하는 것이 수업코칭의 핵심 방향이다.

수업자의 ‘자기노출’만큼이나 중요한 것이 수업코치의 ‘공감적 듣기’라고 할 수 있다. 이는 충분한 관계 형성과 수업자의 맥락에 대한 통찰을 전제로 한 공감적 듣기가 수업코칭에서 중요한 축이라는 것이다. 수업자가 용기를 내어 ‘자기노출’을 했는데, 수업코치가 자신의 시선과 틀에서만 비판적인 피드백을 제공하면 이전의 전통적 수업 장학으로 복귀할 수 있다. 수업자의 자기노출을 이끌어 내며, 수업자가 더 깊은 자기 인식을 할 수 있도록 지원하는 것이 수업코치의 ‘공감적 듣기’이다. 이에 따라서 수업코칭의 수업나눔 대화를 ‘자기노출’과 ‘공감적 듣기’의 요소로 분석하고자 한다.

자기노출의 측면 분석의 타당성을 확보하기 위해서 수업교사에게 부탁해서 범주화가 타당한지에 대한 검증을 받고 일부 조정하는 절차를 수행하였다. 공감적 듣기의 양상도 수업코치에게 전사한 대화 내용과 코칭한 내용을 보내서 검증을 받았다.

IV. 국어과 수업코칭 대화의 특성

1. ‘수업나눔 대화의 절차’를 고려한 분석 결과⁸⁾

이 연구에서 분석한 ‘수업코칭에서의 수업나눔 대화(이하 수업나눔의 대화)’는 전체적으로 다음과 같은 특성을 보인다. 텍스트식 전사 방법을 통해서 화자의 ‘대화 기여(turn)’를 구분하고, 이를 <표 5>와 같이 정리하였다. 각

8) 수업코칭의 단계별 대화의 예시는 직간접적으로 제시한 선행연구가 있으므로(김소현·이규철, 2013, 2015), 본고에서는 수업나눔 대화의 단계별 장면 제시는 다루지 않기로 한다.

회차별로, 1회차는 365개의 대화 기여, 3회차는 69개의 대화 기여로 확인되었다.⁹⁾ 그 비율 면에서 비교하여 볼 때, 수업코칭의 1회와 3회는 유사한 양상을 보인다. 이를 통해서 수업코칭의 수업나눔 대화는 대화 당사자 간의 실제적인 쌍방향의 의사소통이 전개되고 있는 것을 간접적으로 확인할 수 있다. 대화의 연속체를 살펴보면, 수업코치와 수업자 중에 한쪽이 조건적으로 관여하지 않은 대화를 나열한 경우는 5건에 해당한다. 이는 수업코치가 수업과 관련된 각기 다른 장면을 수업자에게 보여주면서 질문을 할 때, 수업자의 구체적인 대답 없이 다음 연속쌍으로 넘어간 부분이다. 따라서 특정 구성원이 실시하는 일방향적인 소통은 전체에서 1%에 해당하지 않는 것을 확인할 수 있었다.

〈표 5〉 전체 ‘대화 기여’의 분석 결과

수업코칭 회차	대화 기여의 총량	수업코치의 대화 기여	수업자의 대화 기여
1회	365	190(53%)	175(47%)
3회	69	36(52%)	33(48%)

위 표는 대화 주체들의 대화 기여 양상을 포괄적으로 제시한 것이기 때문에, 그 구체적인 특징을 확인하기에는 어려움이 있다. 이에 따라 수업나눔 대화의 특징을 확인하기 위해서 분석된 전사텍스트를 다시 내용상으로 연관된 대화의 연속쌍으로 범주화하고, 수업나눔의 단계와 관련해서 코딩을 한 후, 결과를 정리하면 〈표 6〉과 같다. 눈에 띄는 변화는 ‘직면’의 비중이 3회차에 큰 폭으로 줄고, 이해와 격려 단계의 비중이 늘었다는 점이다. 다만 3회차의 수업이 학기 말에 인지적인 부담이 적은 교수학습 내용으로 구성되었기 때문에, 수업의 고민에 대해서 직면하는 대화가 적을 수 있었다. 분명하게 확인할 수 있는 것은 수업나눔의 대화가 절차별로 비슷한 비중을 가지고 있

9) 본고에서는 수업코치나 수업자가 단순히 대화 중 ‘아’, ‘응’과 같은 청자 반응을 보이는 것은 한 개의 대화 기여에 포함되는 것으로 설정하였다.

지는 않다는 점과 1~2회차 공통적으로 도전 단계에 대한 대화 내용이 적었다는 점이다.¹⁰⁾

〈표 6〉 수업나눔의 단계별 빈도분석 결과

수업코칭의 수업나눔 단계별	1회차		3회차		비율의 평균값
이해(수업자의 시선 갖기)	7	11%	5	31%	21%
격려(수업의 의미 찾기)	14	23%	5	31%	27%
직면(수업자의 고민에 머무르기)	29	48%	4	25%	37%
도전(함께 깨달음 나누기)	6	10%	1	6%	8%
기타 ¹¹⁾	5	8%	1	6%	7%
합계	61		16		

위 표에서 수업나눔의 단계별로 몇 번이 이루어졌는지는 알 수 있으나, 그 각각의 단계가 어느 수준으로 전개되었는지는 확인할 수 없다. 이에 따라서 각 단계에 해당하는 대화 기여의 총량을 살펴볼 필요가 있다. 이를 정리 하면 다음의 〈표 7〉과 같다. 이를 〈표 6〉과 비교하여 보면, 전체적으로 유사한 양상을 보이나, 3회차의 수업나눔 대화에서는 ‘격려’에 해당하는 대화 기여의 실제적인 양이 확연하게 많은 것을 확인할 수 있다.

〈표 7〉 단계별 대화 기여의 양

수업코칭의 수업나눔 단계별	1회차		3회차		비율의 평균값
이해(수업자의 시선 갖기)	53	15%	9	13%	14%
격려(수업의 의미 찾기)	75	21%	42	61%	41%
직면(수업자의 고민에 머무르기)	178	49%	13	19%	34%

10) 수업코칭에서 도전의 단계가 적은 이유는 충분한 이해와 격려를 바탕으로 수업자 스스로 직면한 결과, 다음 수업에 대한 계획을 세우는 차원이 되었기 때문이다. 다시 말해서 수업코치가 직접적으로 먼저 도전을 제시하지 않기 때문이다.

11) ‘기타’항목은 수업코칭의 프로세스에는 없었던 것으로 ‘도입 발화와 정리 발화’ ‘교사의 회피 발화’, ‘수업코치가 스스로의 코칭을 직면하는 발화’ 등이 포함되었다.

도전(함께 깨달음 나누기)	34	9%	3	4%	7%
기타	25	7%	1	1%	4%
합계	365		68		

이처럼 수업나눔 대화의 핵심 요소(혹은 절차)에 따라서 분석을 한 결과는 그 세부적인 흐름은 확인하기 어려운 단점이 있다. 대화는 일방향적이고 선조적인 과정이 아니라 매우 복잡한 상호교섭 과정(정상섭, 2006)이기 때문에, 이 흐름을 구체적으로 확인할 필요가 있는 것이다.

위 그림들을 통해서 수업나눔 대화가 그 세부 단계를 어떻게 배열하는지 확인할 수 있다. 수업나눔의 절차인 ‘이해-격려-직면-도전’이라는 대화 구조는 <그림 2>과 <그림 3>에서 확인할 수 있는 것처럼 다양한 양상을 보인다. 수업나눔 대화요소를 순차적으로 따르지는 않는다는 것을 확인할 수 있으며, 전체적으로 볼 때는 회귀적이며 복합적인 양상이라고 평가할 수 있다. 그 세부적인 양상을 유목화하면 <표 8>과 같이 여섯 가지 패턴으로 새롭게 정리할 수 있다.

<표 8> 수업나눔 대화의 패턴 구조

구분	세부내용	예
독립나열형	관련이 없는 대화연속체가 계속 병렬적으로 나열될 경우	<그림2>의 ㉔ ㉕ ㉖
순차형	수업나눔의 흐름대로 진행되는 경우	<그림3>의 ⑦
역전형	수업나눔의 흐름의 반대로 진행되는 경우	<그림2>의 ⑰
도약형	수업나눔의 흐름을 뛰어넘어 진행되는 경우	<그림2>의 ⑨, ㉓
복합형	수업나눔의 대화요소가 한 대화연속체 내에서 복합적으로 작용한 경우	<그림2>의 ㉗, <그림3>의 ⑤
맥락이탈형	절차와 상관없이 포함된 대화연속체의 경우	<그림2>의 ⑤

이를 통해 도출할 수 있는 논의점은 크게 세 가지이다. 첫째, ‘독립나열형’의 수업나눔 대화 중에 ‘직면’하기가 지속되는 장면은 수업나눔의 본질과는 다른 양상으로 흘러갈 여지가 있다. 실제로 박 교사는 연속되는 ‘직면’하

[illegible]

〈그림 2〉수업나눔 대화이해표준판(1회) 수업영역(1회)

도전												3
적면												
적점		4						4	4		1	
이해				2	10	7	2				7	14
기타	1		2					2	2	2		
구월기호	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦					

〈그림 3〉수업나눔 대화의 패턴서표(3회 수업연구회)

기 대화 끝에 (337)번 대화에서 “중요한 지적을 하시네요”라는 대화를 무의식중에 하게 된다. 둘째, ‘순차형’의 수업나눔 대화는 전체적으로 7회 나타났는데, 이 중 ‘도전’하기까지 전개되는 것은 2회에 그치는 한계를 보였다. 수업교사가 충분한 수업나눔 대화를 바탕으로 다음 수업에 대한 ‘자기 계획’을 하는 유의미한 장면인 ‘도전’하기가 전체적으로 7회에 그친다는 것은 성찰이 필요한 장면이다. 셋째, ‘역전형’의 수업나눔 대화가 ‘충분한 격려나 이해’가 없이 바로 ‘직면’이 전개되거나, 충분한 ‘직면’이 없이 ‘도전’이 전개되는 양상을 보였다. 전자의 경우는 ‘직면’을 비판적으로 인식할 수 있는 여지가 있으며, 후자의 경우는 ‘도전’이 즉흥적이고 순간적으로 치우칠 수 있는 여지가 있다. 이와 관련해서, 화제가 바뀌었는데 수업교사가 이전 화제로 복귀하는 장면을 살펴볼 필요가 있다. 대표적인 장면을 제시하면 다음과 같다.

⑥ [교사의 자기 성찰_직면 단계]¹²⁾

(63) 박: (수업 동영상을 보며) 네라는 말을 잘하네...

(64) 이: 한번 찾아보세요, 본인이...

(65) 박: 네, 다른 분도 그러시나요?

(66) 이: 하나씩 하는 게 있는데 선생님도 그러시네요.

(67) 박: 네 이거 없애야겠네.

⑦ [수업자의 시선갖기_이해 단계] (생략)

⑧ [수업아이디어_격려 단계] (생략)

⑨ [교사의 자기 성찰_직면 단계]

(72) 박: (수업 화면을 보며) ‘네’가 많네...(1회차 수업나눔)

이는 박 교사의 ‘수업고민’인 교수화법에 대한 부분이 화제가 여러 번

12) 원 숫자는 관련된 대화연속체를 구분하는 기호이며, [] 안의 내용은 연구자의 코딩과 범주화이며, () 안의 숫자는 대화 기여 순번을 나타낸다. 또한 밑줄과 기호는 필자가 추가한 부분이다.

바뀐 상황에서도 수업교사의 전경에 떠오른 장면이다. 수업코칭이 ‘자기주도적인 성찰을 촉구할 수 있다’라고 긍정적인 부분으로 해석할 수 있으나, 수업코칭의 개념과 지향에 따라서 수업자의 고민에 충분히 머물렀는지를 성찰할 수 있는 부분이기도 하다.

그러나 수업코치와 수업자 사이에 수업공동체 관계가 충분히 형성된 상태를 가정한다면, 앞서 제시한 세 가지는 각각 수업코칭의 비판점이 아니라, 고유한 패턴으로 작용할 수도 있다. 이와 관련된 장면을 제시하면 다음과 같다.

⑱ [교사의 강점 - 언어적 표현 ‘기부하실 분’_격려 단계]

(155) 이: (화면을 바꾸며) 선생님께서 자기 생각을 기부해 주실 분, 저는 이 말이 너무 좋았어, 감동적이었어.

(156) 박: 네 그랬어요?

(157) 이: 발표할 사람 이렇게 하는데, 발표할 사람 그러면 ㉠ 제가 여태까지 봤을 때, 발표하면 부담이에요. 내 이야기를 다 친구들에게 이야기해야 해, 공개적인 상황이야 왜 해야 하지, 발표라는 단어가 사실 국어과에서 공적인 말하기, 공적인 말하기는 대상이 있는 거예요. 청중이 있기 때문에, 청중의 상태를 분석하고 자기가 발표를 해야 하는 거예요. 되게 거기에 대한 말하기 불안증이 있는 거야, 그런데 선생님이 자신의 생각을...

(158) 박: 네 저는 기부하거나 나눠주실 분...

(159) 이: 어 기부라는 건 뭐냐면, 어, 단어 하나가 자신의 생각을 발표보다 기부하는 것은 내가 있는 것을 나눠주는 것이거든요. 그렇게 되면 기부는.

(160) 박: ㉡ 덜 부담스러움.

(161) 이: 네 선생님 너무 잘하셨어. 최고야.

⑲ [격려의 결과 자신의 장점을 사용하여 다시 도전할 에너지를 얻음_도전 단계]

(162) 박: ㉢ 잘해요? (겉연쩍은 웃음과 함께) 계속 써야겠다 이거는.(1회차 수업나눔)

위 ⑮인용문에서 수업코치는 수업자의 교수화법이 가진 장점을 경험적인 근거(자신의 실천적 지식 ㉠)를 바탕으로 칭찬을 하고 있다. 수업자가 이 내용을 수용하고(㉡), 자신의 장점을 계속 강화해 나가는 자기 피드백 혹은 자기 계획을 하게 되는 장면이다(㉢). 이는 수업코치가 수업자의 맥락을 이해하기 위한 사전작업의 강도를 확인할 수 있는 장면이기도 하다. 즉, ‘격려-직면-도전’의 흐름이 아니더라도, 사전에 충분한 이해가 바탕이 된 꼼꼼한 격려만으로도 수업자의 교수 효능감이 회복된 상태라고 해석할 수 있다.

다음으로 <표 8>에서 제시한 복합형의 예시이다. 수업코칭의 절차가 다양한 이형태를 가질 수 있는 대표적인 근거가 되기도 한 장면이다. 또한, 수업코치와 수업교사가 그 장면을 중요한 것으로 인식하고 다루었다는 것을 확인할 수 있는 장면이기도 하다. 예를 들면 <그림 2>의 ‘[국어과 모듈활동에서 기다려주기와 참여하기 달레마_직면 단계]’는 51개의 대화 기여가 차지하고 있다(전체 대화의 13%를 차지함). 이와 연관해서 <그림 2>의 ㉢번 장면을 제시하면 다음과 같다.

㉢ [국어과 수업에서 제재 시의 활용_직면 단계]

(342) 이: (화면을 넘기며) 네 여기서 선생님이 견본을 보여주셨잖아요. 김용택의 시, 그리고 초등학생 00가 쓴 것을 보고 ‘봐 이것도 김용택 시인도 잘 썼다고 하잖아’ ㉠ 유명한 시인이 잘 썼다고 한 시, 그런데 이 시가 잘 쓴 시인가? 그것을 끄집어냈으면 좋았을 텐데, 이 시가, 김용택 시인의 이야기가 중요한 게 아니라 아이들의 이야기가 중요한데, [이해 단계_수업자의 시선 갖기] ㉡ 선생님이 그 시를 보여준 이유가 뭐예요?

(343) 박: 시를 쓰기 어려워하고, 사물을 볼 때 힘들어하는 아이들에게 사람이나 자연에 단순한 진리, 그치만 거기에 깊은 뭐가 있는 것을 표현하는 게 시구나... 어려웠는데 괜찮네. ‘눈이 아름다워 여름이구나’ 얼마나 간단해요. 그걸 좀 보여주고 싶었어요.

[격려 단계] (344) 이: ㉢ 그래요. 근데 아이들하고 같이, 선생님은 꼭 빠졌어 거

기에 폭 빠졌어. 너무 멋있어. 그런데 선생님은 빠졌어 거기에, 너무 멋있어 거기에. 너무 멋있어 거기에. 그런데 아이들도 물어봐야겠지 이미 쪽 들어왔으니까. 그럼 아이들도 이야기해야겠지요. (화면을 가리키며) 아까 이 학생이 뭔가 이야기를 하려고 했어요.

(345) 이: (화면을 보이면서) 여기서 아이들이 무엇을 중얼거렸어.¹³⁾ **[직면 단계]**

㊸ 그러니까 이 장면에서 선생님만 감동한 거야. 그런데 아이들은 아이들의 생각을 선생님이 약간 이렇게 좀 뺏어간 것 같아요.

(346) 박: 객관성을 유지해야 했나요?

(347) 이: ㊸ 그렇지. 거기서 이렇게 물어보아야지, 김용택 시인이 이 시를 좋은 시라고 이야기했는데, 난 잘 모르겠는데, 너희들은 어떻게 생각하니 그럼 아이들이 이야기를 할 것 아니에요. 바로 그래 너희들은 잘했어. 시인은 그것을 본 거야, 나도 그렇게 생각해. 이렇게 정리가 되었으면, 아이들이 이 시에 대해서 조금 느끼지 않았을까?(1회차 수업나눔).

위 인용문에서 수업코치는 직면의 대화(㉠)를 하다가, 수업교사가 해당 수업장면을 자기 인식하는지 확인하기 위한 이해의 질문(㉡)을 제시한다. 그리고 다시 직면을 하기 전에 수업자의 감정을 배려해서 격려(㉢)의 대화를 전개하며, 이를 바탕으로 좀 더 직접적인 직면의 대화(㉣)를 건넨다. 이후에 해당 장면에 대한 대안을 의문형의 방식을 사용해서 간접적으로 제시한다(㉤). 물론, 이 대화에서는 교사가 해당 피드백을 수용하고, 자기 계획을 세우는 내용을 확인할 수 없다. 그러나 박 교사의 비·반어적 표현(고개를 끄덕거림과 시선, 표정 등)과 수업코칭 후 소감 인터뷰를 통해, 박 교사가 이 장면을

13) 이 부분은 수업코치의 머뭇거림이라고 해석할 수 있다. 이는 화자를 배려(서현식, 2016) 하기 위한 조치로 판단된다. 수업코치가 직면의 내용을 직접적으로 전달하게 되면, 수업자에게 해당 내용에 대한 회피나 거절을 불러일으킬 수 있기 때문에 이에 대한 고려의 장면이다. 수업코치의 머뭇거림은 전체적으로 ㉠번과 ㉢번 등에서 나타난다. 이는 수업코치가 수업자의 정서나 마음을 고려하여, 수업자 중심으로 수업코칭을 전개하는 것을 확인할 수 있는 장면이기도 하다.

객관적으로 인식했고 긍정적으로 수용하여, 자기 수업에 반영할 자발적인 의지가 있다는 것을 확인할 수 있었다.

2. ‘자기노출과 공감적 듣기’의 틀로서 분석한 결과

1) ‘수업교사의 자기노출’ 분석 결과

〈표 9〉는 전사된 수업나눔 대화 중에서 수업교사의 자기노출 장면을 요약하고, 관련된 것끼리 범주화해서 제시한 것이다.

앞서 다룬 수업코칭의 개념 등을 바탕으로 볼 때, 위 결과는 크게 네 가지 측면에서 의미가 있다. 첫째, 표면층과 외면층이 전혀 없는 것은 그만큼 수업코치와 수업자가 사전에 충분한 공감대를 형성한 수업공동체라는 점이다. 둘째, 수업자는 수업코치와의 대화를 통해서 자신 내면의 목소리와 고민, 감정, 신념, 딜레마, 마음 등을 솔직하게 노출했다. 특히 이것은 ‘국어수업에 관련된 것’으로 초점화되고, ‘전문가로서 나’를 인식하고, ‘존재로서 나’를 수용하는 형태로 범주화가 되었다. 다음의 대화 장면에는 그런 수업혁신의 전문가로서 교사의 존재가 잘 드러나고 있다.

(29) 박: 아이들이 이제 2학기에 모둠이 바뀌는데, 일주일에 5시간씩 꽤 많은 시간을 보낸 모둠원에게, 저에게 느꼈던 점을 편지 쓰도록 해서, 이 수업의 기획은 아이들이 한 학기 동안 국어수업의 의미, 관계에서의 좋은 것을 행복했던 것을 떠올리고, 이별하고, 아이들이 같이... 웃기게 쓰는 아이도 있었지만, 그래도 진지하게 쓰는 것을 보니까 흐뭇하더라고요.

(30) 이: 선생님에 대한 이야기를 쓰게 하더라고요 왜?

(31) 박: 저도 편지를 썼잖아요. 국어교사로서 좋은 것, 고마운 것을 표현하게 하는 것이 제가 생각하는 국어교육의 목표거든요. 칭찬하는 말하기, 글쓰기를 통해서 서로가 자존감을 세워주는 것을 원해서, 친구들이 표현하게 함.

(32) 이: 선생님은 수업에서 표현을 중요하게 생각하시는군요.

〈표 9〉 수업나눔에서 수업자의 자기노출 양상¹⁴⁾

구분	세부내용	상위 주제
표면층	-	-
외면층	-	-
내면층	(1회차) ① 수업설계에 대한 내용(9), 수업준비 열심(11), 수업이 준비되지 않은 것에 대한 허무함과 우울(13), 3교시 선택의 고민(15), 수업 후의 마음(29), 교사의 수업진행에 대한 망설임(103,208), 교사의 고민_존대표현(173), 일상수업과 공개수업의 딜레마(217, 229), 학생활동 중 교사의 개입에 대한 고민/방해하지 않으려는 마음/학생들이 수용해주길 바라는 마음(249, 255, 259, 290), 교사의 전문성에 대한 고민(266)	수업과 관련한 고민과 감정
	② 시 교육에 대한 자신의 철학(47 53, 129, 342), 국어교사관/국어교육의 매력(193), 아이들과의 관계(257), 교사 수업 모임 참여 경험(64)	국어교육 전문가로서 나
	③ 감성적인 기질(17), 객관성에 대한 지향(346, 357),	존재로서 나
	④ 수업코칭을 받은 것에 대한 솔직한 소감(352).	코칭의 영향
	(2회차) ⑤ 교직 생활에서 국어교육경험에 대한 회고(20), 수업 설계에 담긴 교사의 마음_너희 모두 소중하다(24), 수업에서 학생들이 노력해준 것에 대한 호감(29).	수업과 관련한 고민과 감정
	⑥ 국어교사이지만 말보다 글이 편한 성향(13), 국어교육관 고마움을 표현하는 게, 서로 자존감 세워주는 게 목표(31, 36), 수업에 대한 나의 장점(46),	국어교육 전문가로서 나
	⑦ 수업코칭을 받으면서 변한 감정 '괜찮아', '나도 이런 잠재적인 능력이 있었구나' 자신감의 회복(8, 10, 37, 40, 66), 앞으로의 계획(54)	존재로서 나
중심층	(1회차) ⑧ 잘하는 반/힘든 반에 대한 딜레마(23, 125, 131, 185, 213, 251), ⑨ 어려움을 겪는 학생/제일 힘든 학생에 대한 정보(76,95,241), ⑩ 작년 수업공개와 컨설팅의 부정적 경험(357, 359), ⑪ 아버지와 어머니와 관계(107), ⑫ 철저하게 안정지향적인 성향으로 철저한 수업 시나리오 작성(357)	교사 존재가 수업에 미치는 영향
	(2회차) ⑬ 교사로서 14년을 노력했지만 끝없는 긴장감, 불안감, 허무함, 여유 없음(2) ⑭ 완벽주의적인 시나리오 작성-수업이 기대에 못 미치면 힘들고 침체되고 자기 탓을 하는 마음(4, 6, 52)	

14) 괄호 안의 숫자는 대화 기여의 순번이다.

- (33) 박: 아이들의 언어생활이 너무 폭력적이어서, 감사, 행복, 긍정 쪽으로 표현하는 것을 기르면서 서로 자존감이 세워지는 시간이 되길 원한다.
- (34) 이: 아이들의 표현활동이 잘되게 하는 원인이 무엇이 있었을까요?
- (35) 박: 한 학기 내내 생글생글 생각하는 글쓰기를 했던 연습했던 것이 정착되지 않았나 싶고, (2회차 수업나눔)

셋째, 수업코칭을 통해 교사는 자신의 존재를 있는 그대로 수용하고, 직면했다. 이를 통해서, 교사의 장점이 교사 스스로에게 수용 및 발견되고 새로운 국어수업을 실행하는 힘을 복원하게 되었다. 다음의 대화 장면에는 그런 수업혁신의 전문가로서 교사의 자기 인식이 확대되고, 자기 효능감이 회복된 것을 잘 드러나고 있다.

- (45) 이: 선생님이 수업코칭 과정을 통해서 스스로 발견하신 것을 말씀해 보세요.
- (46) 박: 수업코칭이라는 과정에 도전했다는 것...
- (47) 이: 나는 아이들에게 공감을 잘해, 식으로 문장으로...
- (48) 박: 나는 수업을 재구성할 수 있는 능력이 있습니다. 나는 아이들에게 다정하게 차분하게 말할 수 있는 진정성이 있습니다. 나는 아이들과 호흡하고 자 노력하고 있습니다. 나는 아이들의 말에 공감적으로 경청하고 아이들이 경청해 주기를 위해서 강조하고 있고 국어시간을 통해서 이루고자 합니다. 나는 아이들의 부족한 점보다 좋은 점을 바라보고 칭찬하고 인정해주면서, 그게 아이들을 조정하기 위한 것이 아니라 아이들의 자존감, 자아상을 건강하게 만들기 위해서 진심을 다해 말하고 있습니다. 저는 아이들과 눈을 마주치면서 말하려고 합니다. 그리고 아이들 한 명 한 명이 저에게 소중한 가치라는 것을 전달하기 위해서 이름을 부르거나 눈을 맞추려고 노력합니다. 저는 한 단위 한 단위 선물이라고 생각하면서 정말 열심히 준비하며, 단위에서 이루고 싶은 가치를 깊이 있게 생각하고 현실 속에서 실현하고 있습니다.

(49) 이: 어떠세요?

(50) 박: 제가 잘하는 것을 보니까 행복해져요.

(51) 이: 지금 제가 보니까, 1차시 2차시, 3차시에서 봤던 선생님의 모습을 이렇게 언어적으로 풀어내시는 것을 보면서 선생님이 잘하고 계시다는 것을 느끼게 됨...(2회차 수업나눔)

넷째, 수업코치의 대화에서 나타난 자기노출 양상의 분석에서 가장 핵심적인 ‘중심층’에 대한 논의이다. 이는 국어수업을 실행하고 개선하는 주체로서의 박 교사가 가지고 있는 가장 심층적인 고민으로서, ‘국어교사의 존재가 국어수업에 미치는 영향’을 확인할 수 있는 장면이다. 수업교사와의 추가 인터뷰를 통해서 이 영역의 내용이 다른 부분에 영향을 주는 핵심적인 것임을 확인할 수 있었다.

2) 수업코치의 ‘공감적 듣기’ 분석 결과

다음으로, 수업코치의 공감적 듣기와 관련된 부분은 대표적인 두 개의 장면으로 제시하고자 한다. 첫째, 수업코치의 공감적 듣기 중 소극적 듣기에 해당하는 내용이다. 이00 수업코치는 상대방에게 관심을 표하고, 대화 내용에 집중하고, 상대방이 대화를 지속할 수 있도록 언어적 반응을 다음과 같이 하였다.

㉓ [수업자의 시선 갖기-공감적 듣기 전형_이해 단계]

(214) 이: 근데 그런, 아이들 아까 이야기했듯이 애네들은 성실하고 주어진 것을 다하는 아이들이인 경우는 수업을 디자인할 때, 어떤 식으로 하면 좋다는 이야기지요?

(215) 박: 어 오늘 느낌은 어떤 것이었냐면(이: 음...)¹⁵⁾ 애들이 쓰는 것에 몰입한다면(이: 응/), 뒤 활동은 다음 차시로 넘기더라도(이: 네), 그런

15) 전사 내용 중 괄호안의 내용은 이00 수업코치의 청자 반응의 모습을 나타낸 것으로, 화살표 기호는 음의 높낮이, 온점은 휴지 길이이다.

데 오늘은 사실 이것을 찍기 때문에(이: 아\) 요거까지 같이(이: 네)
폴스토리로 찍...

(216) 이: 보여드리고 싶은 마음이 있구나.

(217) 박: 찍히고 싶은 마음이 있었어요. 그치만 제가 일반적으로(이: 하신다
면) 일상적(이: 어) 수업이라면 이것을(이: 음) 한 차시로 찍 했을 것
같아요(이: 네). 아이들이 몰입을 했으니까.(이: 그렇죠) 너무 열심히
하고(이: 응) 자기의 삶하고 연결 짓는 것을(이: 응) 했거든요.(이: 응)
사실 거기에서 일정 부분 목적이 이루어진 것이지요.(이: 네~) 시와
삶을... 자기 열심히 기록하고(이: 응) 자기 친구들 이야기를 쓰면서
들었던 것이지요.(이: 응) 그랬지만 뒷 활동이 있었기 때문에 거기에
서 조금 이제 가자 이렇게 했었지요.(이: 네...)(1회차 수업나눔)

둘째, 수업코치의 공감적 듣기 중 적극적 듣기에 해당하는 내용이다.

④ [자신 수업의 강점에 대해서_격려 단계]

(52) 이: 자연스러운 수업이었어요. 이 수업에 선생님이 생각하는 강점이 무엇
인 것 같아요? 오늘 오늘 수업에서

(53) 박: 아까 처음에 계속 말씀드린 것처럼 아이들이 시를 자기의 삶과 연결해
서 보기를 원했어요. 시는 시고, 한번 시험을 보기 위해서 진도를 나가니까
하는 것이 아니라, 시란 것이 자기의 삶의 사연 이야기가 묻어 있는 것이
고, 그래서 자기도 주변에 있는 사람이나 사물이나 자연에 대해서 얼마든
지 표현할 수 있는 것이다. 그래서 시를 감상하고 써 보고 이런 것들을 자
연스럽게, 편하게 하면서 또 이 세상을 보는 시각들이 이렇게 시를 보듯이
시를 써보듯이 보길 원하는 마음이었어요.

(54) 이: 그게 훌륭한 것 같아요.

(55) 박: 아. 어떤 면에서 훌륭하다고 생각하세요?

(56) 이: ㉠ 그러면 그 애들이 로그인이 되었다고 생각하세요? 로그인이 딱 그
렇게 해서, ㉡ 뒤에 가서 보면 아이들이 그런 이야기를 많이 하거든요. “시

가 어렵니?” 어렵지 않아요, 왜 안 어렵지. 나는 시가 어려운데, 했던 게 이제, 아이들이 시가 만나게 해주는 여러 가지 진입로들 디딤돌이 있었기 때문에 아이들이 시가 쉽다 그렇게 생각했던 것 같아요.

(57) 박: 네 그러니까 그렇게 영상자료나 읽기자료를 아이들의 입장에서 이해하게, 표현하기 쉽게 하는 것들을 계속 정말 찾아내고 피드백 받아보고 하는 게 정말 중요하다고 생각해요.(1회차 수업나눔)

위 인용문에서 코치는 수업자가 객관적 관점에서 문제에 접근할 수 있도록 관련된 학생 인터뷰 내용을 제시하고 있다(㉠). 이를 통해서 교사는 자신의 수업에 대한 학생의 배움을 인지하게 된 것이다. 또한 교사가 중요하게 사용하는 언어를 반영(㉡)해서 교사의 의도를 고려해 말을 구성하고 있다. 이에 대해 사후 인터뷰를 통해서, 박 교사가 문학교육에서 학생들이 문학에 ‘로그인’ 문학을 삶에 ‘로그인’하는 것을 중요하게 생각하는 것을 확인할 수 있었다.

V. 결론

국어수업의 혁신을 위해서, 다시 ‘국어교사의 존재’에 주목하는 것은 중요하다. 이는 크게 두 가지 관점을 살펴볼 수 있다. 첫째, 국어교사가 국어교육과 관련된 패러다임과 이론의 변화, 사회적 요구의 변화 속에서 국어수업을 구성하고 성찰하는 실천가이자 주체이기 때문이다. 둘째, 실현된 국어수업을 하나의 ‘텍스트’라고 볼 때, 국어교사는 학생과 함께 공동 작가의 위상을 가지며, 국어수업은 교사의 자기표현 결과라고 볼 수 있기 때문이다. 이런 흐름에서 국어수업의 혁신은 교사 나름의 강점과 수업의 국지적 맥락을 충분히 고려하는 것에서 시작할 수 있다.

국내에서 수업운동으로 전개되고 있는 ‘수업코칭’은 ‘교사의 존재’에 주

목하여, 수업자와 수업코치가 함께 대화하고 함께 성찰하고, 수업과 관련된 교사 내면의 목소리를 인식하고, 수업공동체의 충분한 공감과 지지를 바탕으로, 스스로 수업의 문제를 발견 및 개선하도록 돕는다. 이 논문은 수업코칭의 ‘대화적 특성’에 주목하고 이를 탐구하였다. 수업코칭의 전형이라고 할 수 있는 자료를 질적으로 분석 및 해석하고, 특성(자기노출, 공감적 듣기 등)을 확인하였다. 이 연구의 주요 결과는 크게 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 수업코치와 수업교사는 적극적인 쌍방향의 의사소통을 하고 있었고, 특히 격려와 직면의 빈도가 높았다. 수업나눔 대화에서 수업코치와 수업자의 대화 기여 비율이 유사하며, 인접쌍 분석에서 일방향의 대화가 지속된 것은 1%에 불과했기 때문이다. 한편, 유형별 빈도는 ‘직면 > 격려 > 이해 > 도전’의 형태로 나타났다. ‘직면’에 해당하는 대화 기여는 30% 이상을 차지했다. 이러한 현상은 1회 수업코칭과 3회 수업코칭에서 큰 차이가 없었다.

둘째, 수업코치와 수업교사의 대화에서 나타난 수업나눔의 단계는 선형적이지 않고 다양한 유형을 보였다. 대화의 유형을 실제 패턴 구조로 살펴보니, 회귀적이며 복합적인 양상을 나타냈다. 그 양상을 유목화한 결과 ‘독립나열형, 순차형, 역전형, 도약형, 복합형, 맥락이탈형’으로 명명할 수 있었다. 이 중 ‘직면’을 나열하는 ‘독립나열형’은 수업교사에게 부정적인 자기 인식을 불러일으키는 것을 확인할 수 있었다. 순서를 뛰어넘는 ‘도약형’은 비판적으로 인식할 수 있으나, 수업공동체의 관계성이 충분히 형성된 것을 가정할 때는 수업코칭 대화의 고유 패턴으로 작용할 수도 있었다. 다양한 대화요소가 함께 작용한 ‘복합형’은 수업코칭 대화에서 수업자와 수업코치가 중요하게 다루는 수업고민 등을 이해할 수 있는 방안임을 발견했다.

셋째, 자기노출과 공감적 듣기의 틀로 분석한 결과, 수업코칭은 그 과정을 통해서 ‘수업공동체’를 형성하고, ‘국어교사의 존재가 국어수업에 미치는 영향’을 중요하게 다루는 것임을 발견할 수 있었다. 또한 수업코치의 공감적 듣기가 수업코칭에 적극적으로 작용하는 것을 구체적인 대화 장면을 통해서 도출할 수 있었다.

그러나 이 연구는 특정 구성원의 맥락이 미치는 영향이 큰 수업코칭의 과정을 고려할 때, 2명의 구성원이 2회의 수업코칭을 한 결과를 다른 상황에 일반화하기에는 어렵다는 한계점이 있다. 또한 ‘공동의 성찰’이 일어나는 다양한 장면을 확인할 수 없었다. 이는 수업공동체 구성원 속에서 코칭이 아닌 코치와 코치이의 1:1상황이었기 때문이라고 판단된다.

이후 국어과 수업코칭에 대해서 다양한 연구가 가능하다. 우선 수업코칭이 자기 효능감 등의 국어교사 내적 측면에 실제로 어떻게 작용하는지를 확인하는 설계연구가 가능하다. 둘째, 수업코칭과 다른 대안적 수업 장학 방식의 대화 양상을 비교하는 연구가 가능하다. 셋째, 수업코칭을 지속적으로 하는 다양한 장면을 확보하고, 국내의 수업코칭 운동을 사례를 바탕으로 체계적으로 이론화하는 연구가 가능하다.

* 본 논문은 2017. 7. 31. 투고되었으며, 2017. 8. 21. 심사가 시작되어 2017. 9. 11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김경희(2000), 『계슈탈트 심리학』, 학지사.
- 김소현·이규철(2013), 「관계 중심 수업코칭의 사례 연구」, 『한국교원교육연구』 30(3), 277-303, 한국교원교육학회.
- 김소현·이규철(2015), 「수업 전문성 신장을 위한 수업코칭 사례 분석: 국어과 수업을 중심으로」, 『새국어교육』 103, 37-78, 한국국어교육학회.
- 김태현(2012), 『교사 수업에서 나를 만나다』, 좋은교사.
- 김효수 외(2017), 『수업나눔을 통한 단위학교 수업협의 문화 변화』, 좋은교사 자료집.
- 박용익(2014), 『대화분석론』, 현문사.
- 박재현(2013), 『국어교육을 위한 의사소통 이론』, 사회평론.
- 서울특별시교육청(2017), 「수업탐구 교사 공동체 운영계획 안내」, 교육혁신과-3546.
- 서현석(2016), 「화법교육에서 배려의 실행 가능성 탐구」, 『화법연구』 33, 35-57, 한국화법학회.
- 신을진(2015), 『교사의 성장을 돕는 수업코칭』, 에듀넷티.
- 이규철(2016), 『수업친구와 함께하는 수업나눔: 수업코칭』, 맘에드림.
- 이창덕 외(2010), 『화법교육론』, 역락.
- 정상섭(2006), 「공감적 화법 교육 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 충남 아산교육지원청(2017), 「2017 교원학습공동체 운영 지원 및 직무연수 연계 지원 계획 안내」, 학교교육과-3729.
- 한유리(2015), 『질적연구입문』, 박영스토리사.
- Derlega, V. J. & Berg, J. H. (1987). Self-Disclosure, Boston : Kluwer Academic Publishers, 이두희 외 역(2009), 『자기노출』, 고려대학교출판부.
- Joyce, B., & Showers, B.(2002). *Student Achievement Through Staff Development* (3rd ed.), VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Poglinco, S. M., Bach, A. J., Hovde, K., Rosenblum, S., Saunders, M., & Supovitz, J. A. (2003). *The Heart of the Matter: The coaching model in America's Choice Schools*, PA: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Knight, J.(2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Instruction*, CA: Corwin Press.
- Kinght, J., & van Nieuwerburgh, C.(2012). "Instructional coaching: a focus on pratice," *An International Journal of Theory, Research, and Practice* 5, 100-112.

국어과 ‘수업코칭’ 대화분석

—수업 후 수업나눔 단계를 중심으로

진용성

이 논문에서는 국어과 수업혁신을 위한 방안으로서, 수업코칭의 대화를 분석하였다. 이를 위해서 2장에서는 수업코칭의 개념과 절차를 이론적 토대 차원에서 다루었다. 이는 3장에서 수업코칭의 대화를 분석하는 틀로서 적용하였다. 3장에서는 연구 대상과 대화 분석의 방법을 제시하고, 4장에서는 국어과 수업코칭 대화에 나타나는 질적인 특징을 거시적·미시적 차원에서 분석하여 제시하였다. 이러한 논의를 바탕으로 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 수업코치와 수업자 사이의 적극적인 쌍방향의 의사소통이 나타났다. 둘째, 수업나눔의 단계는 선형적이지 않고, 다양한 패턴과 유형을 보였다. 셋째, 수업코치의 공감적 듣기와 수업자의 자기노출의 실제적으로 작용하는 것을 확인할 수 있었다.

핵심어 국어교육, 수업코칭, 수업나눔, 대화분석

ABSTRACT

An Analysis of Instructional Coaching Conversation in Korean with a Focus on the Instructional Sharing Stage

Jin Yongseong

In this study, we analyze instructional coaching conversation. Chapter 2 deals with the concepts and procedures of instructional coaching and how we apply this model as a framework for analyzing conversations. In Chapter 3, we present methods of dialogue analysis. Chapter 4 analyzes the qualitative characteristics of Korean instructional coaching dialogue.

Based on these discussions, the results are as follows: active two-way communication between coach and teacher; the execution of various types of instructional sharing; effective emotional listening by the instructional coach; and self-exposure of the teacher.

KEYWORDS Korean Education, Instructional Coaching, Instructional Sharing, Conversation Analysis