

국어과 교사 교육의 목표 탐색을 위한 기초 연구

— 선행 담론 검토 및 예비 교사의 인식 표상에 대한
주제어 네트워크 분석

장성민 인하대학교 국어교육과 조교수

- * 이 연구는 1980년대 학번에 해당하는 일부 국어교육학자의 비공식적 담론을 포함하는 구술사적 연구의 성격을 부분적으로 내포하고 있다. 이 연구에서 소개한 장면들은 당대의 전체 담론을 일반화하려는 데 의도가 있지 않으며, 각 장면에 대한 잘못된 해석이 존재한다면 이는 전적으로 연구자의 잘못임을 말씀드린다. 강의 자료를 활용하는 것에 흔쾌히 동의하여 주신 최지현(서원대), 김정우(이화여대) 교수님을 포함해 소중한 영감을 주신 여러 선생님들께 진심으로 감사드린다.

- I. 서론
- II. 선행 담론의 검토
- III. 예비 교사의 인식 표상에 대한 주제어 네트워크 분석
- IV. 시사점 및 논의

I. 서론

이 연구는 국어과 교사 교육과 관련된 공식적, 비공식적 담론을 검토하고, 교원양성기관에 재학 중인 예비 교사를 대상으로 좋은 국어과 교사의 상(像)에 대한 주제어 네트워크를 분석함으로써 국어과 교사 교육의 목표를 탐색하기 위한 시사점을 도출하는 데 목적이 있다.

이 연구는 국어과 교사 교육을 담당하는 교원양성기관의 정체성을 찾기 위한 문제의식으로부터 논의를 출발하였다. 교원양성기관의 존폐론에 대한 논쟁은 대학 교육이 시작된 이래 지속적으로 부침(浮沈)을 거듭하여 왔다. 국내 최초의 사범대학 가운데 하나인 서울대학교의 사례만 보더라도 국어교육과(당시 명칭 ‘국어과’)를 폐지하고 국어국문학과가 설치된 문리과대학에 교육학과를 신설하거나(1961년), 관악캠퍼스로의 종합대학 설립 과정에서 국어교육과 교수들이 소속을 인문대학으로 옮기기도 하였다(1975년).

국어교육 분야에서는 이른바 ‘학문 중심 교육과정’에서 ‘인간 중심 교육과정’으로 교수·학습 패러다임이 급격하게 전환되었던 5차 교육과정 개정을 전후로 하여 국어국문학과 변별되는 국어교육 고유의 정체성을 탐색하기

위한 작업이 활발히 이루어졌다. (인지)심리학 이론을 기반으로 한 노명완(1988), 언어학 이론을 기반으로 한 이용주(1995), 문화와 문학을 포함한 언어의 복합적·다면적 속성에 기대어 국어를 동태적 대상으로 규정한 김대행(1995) 등이 대표적이다. 이들은 이른바 “1세대 국어교육학자”(김성진, 2012: 55)로 규정되며, 담론의 중심에 ‘학습자’를 설정하고 국어교육을 통해 이들이 갖추어야 하는 능력이 무엇인가를 탐구하였다는 점에서 의미를 지닌다.

그런데 이 대목에서 던져볼 몇 가지 질문이 있다. 국어과 교사 교육의 목표는 초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어교육의 목표와 동일한가? 초·중등 학습자를 대상으로 삼는 국어교육이 하나의 고유하고 독자적인 학문 체계이듯, 교원양성기관에 재학 중인 예비 교사를 대상으로 삼는 국어교육 또한 하나의 고유하고 독자적인 학문 체계를 지녀야 하지 않을까?¹⁾ 나아가 국어과 교사에게 필요한 역량은 무엇이며, 교원양성기관에서는 어떠한 목표를 세워 국어과 교사를 양성해야 하는가? 교육학적, 교과학적 접근이 혼재된 국어교육의 복합적 속성은 예비 교사에게 그 중요도가 어떻게 인식되며, 어떻게 간극을 조정하여 통일성을 확보할 수 있을 것인가? 물론 일부 연구자가 머리를 맞대는 것만으로 이러한 질문들에 대한 답변이 손쉽게 내려지는 것은 아니겠으나, 최근 학생 수 급감에 따른 교원양성기관 구조조정 등에 직면하며 전공별로 교원양성기관의 정체성을 확보하기 위한 작업이 필요하다는 점에 대해서는 내부적, 외부적 공감대가 형성되고 있는 것으로 볼 수 있을 것이다.

흥미로운 현상 가운데 한 가지는, 국어교육의 정체성을 찾기 위한 담론

1) 교원양성기관에 재학 중인 예비 교사를 대상으로 하는 국어교육(즉 ‘국어과 교사 교육’)이 하나의 고유하고 독자적인 학문 체계를 지닐 수 있음은, 대학에서 공대생에게 제공되는 교과, 비교과 교육과정 프로그램이 이미 산학협력, 졸업인증제 등의 수준으로 체계화되고 있음을 통해 그 가능성을 엿볼 수 있다. 초·중등 학습자에 대한 천착만으로 교원양성기관에서의 국어교육의 성격을 규정하는 것은, 대상(수용자)과 주체 가운데 어느 한 요소에만 편중된 관심을 가진 것은 아닌지 되돌아 볼 여지가 있다.

의 작업이 (주로 1960년대 학번에 해당하는) “1세대 국어교육학자”들에 의해 1980~1990년대에 걸쳐 이루어지고 나서 어느 순간부터 더 이상 두드러지지 않고 있다는 점이다. 이러한 현상은 2007년 교육과정 개정을 전후로 더욱 심화된 것으로 보인다.

2000년대 중반까지 ‘국어교육적 함의/의미/의의/가능성/해석’ 같은 연구들과 ‘국어교육적 활용/적용/수용’ 같은 연구들이 주로 나타나며 그 뒤로는 ‘국어교육적 관점/접근/통찰/고찰/분석/(재)개념화’ 같은 연구들이 주로 눈에 띈다는 것을 알 수 있습니다. (최지현, 2020: 183)

연구자들은 자신의 학문적 정체성을 규정하는 연구 분야를 선택했고, 연구 대상을 발견해 갔으며, 연구 방법을 구체화하려고 노력했습니다. 그때는 백가쟁명의 시절은 아니었지만, 블루오션을 발견한 시기였던 것만은 분명합니다. 부족한 것은 ‘교과학’적 관심의 세심함이었고, 넘쳤던 것은 체계 학문에 대한 기대와 연구자들의 기개였습니다. ‘언어’에 대한 성찰이 풍성했던 것이 이론적 약진의 발판이었습니다. 그러다가…… 제 기억으로는 2007 개정 교육과정 구체화를 앞두고 이루어진 치열한 논쟁 이후가 전환점이 되는 시기였는데, 어느 순간 갑자기 사라지듯이 90년대의 국어교육 연구를 뜨겁게 달구던 몇 가지 주요 논의들이 갑자기 중단되었습니다. (중략) 그 이후로 연구의 흐름은 학적 체계에 대한 관심에서 물러서 개별 주제들에 집중하는 양상을 보였습니다. (최지현, 2020: 189)

그렇다면 “1세대 국어교육학자”들의 가르침을 받은 후속 세대의 연구자들은 국어교육의 정체성에 관심이 없었던 것으로 보아도 무방한가? 그렇게 볼 일은 아닌 듯하다. 비록 논문을 통해 공식적인 담론으로 생산되지는 않았지만, 이들이 앞선 세대 국어교육학자들의 담론에 비공식적인 논평을 덧붙이거나 교원양성기관에서의 교사 교육을 위해 만든 교수·학습 자료에 국어교육의 정체성에 대한 문제의식을 담고 있음을 찾아볼 수 있기 때문이

다. 국어교육의 정체성에 대한 공식적인 담론이 줄어든 것은, 오랫동안 지속되던 국어과 영역 설정에 대한 논쟁이 2007년 교육과정 개정을 전후로 (그 결과가 바람직하든 바람직하지 않든) 안정화 단계에 접어들고 자신이 속한 영역의 고유한 학문 체계를 탄탄히 구축하는 것으로 학문적 초점이 옮겨간 결과일 뿐 국어교육의 정체성에 대한 관심 자체가 사라진 것으로 보기는 어렵다.²⁾

이에 이 연구는 (주로 1980년대 학번에 해당하는) 후속 세대 연구자들의 공식적, 비공식적 담론에 주목하고 그것이 2020년대를 살아가는 오늘날의 국어과 교사 교육에 어떤 의미를 가지는지 탐색하는 작업이 필요하다고 문제의식을 설정하였다.³⁾ 2000년대 중반 이후 소통된 담론이라면 모두 그러한 담론의 범위에 포함될 수 있을 것으로 판단하였다. 이는 (주로 1960년대 학번에 해당하는) “1세대 국어교육학자”들의 담론이 대부분 2000년대 초반까지 변화를 거듭하여 왔으며, 국가 수준의 초·중등 교육과정 문서가 두 차례 이상 개정된 현재에도 2007 개정 교육과정의 많은 부분이 유효한 것과 마찬가지로 2000년대 중반 이후 산출된 후속 세대 연구자들의 학문적, 교육적 담론이 여전히 유효한 영향력을 지니고 있다는 점에 기인한다.⁴⁾ 국어교육의 현재를 가늠하고 미래로의 연결을 위한 세대 간 소통의 중요성을 고려할 때, 이

2) 2000년대 후반 이후 국어과의 세부 영역별로 “○○교육론” 형태의 개론서가 출간되기 시작한 것은, 국어교육 담론에서 영역별 학문 공동체가 성립되어 교과학적 관심이 체계적으로 확장되었음을 시사한다.

3) II장에 소개된 장면 1, 2(〈그림 2〉, 〈그림 3〉) 외에도 국어과 교사 교육의 목표를 탐색하는 데 영감을 주는 소중한 논의들이 다수 존재하였다. 다만 교과교육 영역 이외의 교과목에서는 세부 영역별로 존재하는 학문적 담론의 전통이 상대적으로 강하게 존재하며, 이들 교과목에 제시된 비공식적 담론이 향후 교수자 개인의 공식화된 담론으로 전환될 수 있다는 점을 고려하지 않을 수 없었다. 이에 비공식적 담론을 (직접)인용할 때에는 교과교육 영역 교과목의 자료로 한정하였다.

4) 주로 1980년대 학번의 연구자들이 참여하여 2000년대 후반에 첫 출간된 『국어 교육의 이해』(최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주 외, 2008)와 『국어과 교수·학습 방법』(최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자 외, 2007)이 각각 국어과 교원양성기관인 “교과교육론”과 “교과 교재 연구 및 지도법”(교육부 고시명 기준)의 주교재로 여전히 가장 많이 활용되고 있음은 이를 뒷받침한다.

들의 목소리를 공식적인 담론으로 기록하는 것은 학문 공동체 전체에서도 의미 있는 작업이 아닐 수 없다.

다만 제한적 경험을 대상으로 하는 비공식적 담론으로서 구술사적 성격을 내포한 이 연구의 작업이 공식화된 담론으로 탈바꿈하기 위해서는, 객관적 근거를 기반으로 하는 실증의 과정이 병행될 필요가 있다고 보았다. 교원양성기관에 재학 중인 예비 교사를 대상으로 좋은 국어과 교사의 상(像)에 대한 인식을 조사하고 이에 대해 주제어 네트워크를 분석한 것은 이러한 이유에서이다. 국어과 교사 교육을 둘러싸고 산출된 담론과 예비 교사의 인식 사이의 변증법적 순환을 통해 국어과 교사 교육의 목표 탐색에 대한 시사점을 체계적으로 도출할 수 있을 것으로 기대한다.

II. 선행 담론의 검토

국어 교사가 되겠다는 막연한 마음으로 국어교육과에 진학하였지만, 정작 내가 어떤 선생님이 되고 싶었던 건지, 왜 선생님이 되고 싶었던 건지에 대해서는 깊이 생각하지 못한 것 같습니다. 그동안 “국어 교사가 되어야지.”했던 생각은 입시에 대한 두려움, 진로 변화에 대한 부담감 때문에 스스로에게 걸었던 최면 같다는 생각이 듭니다. 학생들에게 국어교육이 중요하다는 것은 알겠는데, 국어 교사로 성장해야 하는 저는 대학에 와서 공부하는 학문에 흥미를 전혀 느끼지 못하고 있으며 회의감 또한 많이 듭니다. 제가 원하는 것, 좋아하는 것에 대해 탐구하고, 그러한 고민과 혼란 속에서 스스로에 대해 먼저 알아야 할 것 같습니다.

위 인용문은 사범대 국어교육과의 1학년 전공 교과목에서 한 학기 수업에 대한 소감문으로 제출된 예비 교사(2020학번)의 결과물 가운데 일부이다. 인용문의 필자는 국어교육의 중요성에 대해 인식하면서도 정작 자신이

어떤 국어과 교사로 성장해야 하는가에 대해 지향점을 뚜렷하게 형성하지 못하고 있다. 사범대학에서 학생을 지도해 본 경험이 있는 교수자라면, 인용문의 필자와 같은 학생이 결코 특별한 사례가 아니라는 점에 대해 공감할 수 있을 것이다. 1980~90년대에 국어국문학과 변별되는 국어교육의 독자적 가치를 찾고자 했던, 이른바 “1세대 국어교육학자”들에 의해 형성된 담론의 초점이 국어교육의 수용자라 할 수 있는 초·중등 학습자에 맞추어져 왔다면, 국어교육 고유의 정체성이 어느 정도 확보된 2020년대의 담론에서는 이제 국어교육의 주체로서 (예비) 교사로도 그 시야를 확장할 필요가 있어 보인다.

국어교육의 정체성을 규정하기 위해서는 다양한 특성에 대한 중층적 고려가 필요하다. 최지현(2020: 191)에서는 여타의 교육 연구와 변별되는 국어교육의 고유한 특성들로 “교육 이론에서 실천의 수단과 내용이 일치하는 특성, 교과 내용을 인문적 요소 중심으로 구성하면서 사회과학적 요소 중심의 목표 설정을 하는 특성, 내용 규범이 아닌 형식 규범을 교육 내용으로 삼고 있지만 결과적으로 내용 규범의 학습을 고려해야 하는 특성, 교실 밖 경험에 의해 이루어진 학습에 지배적 영향을 받으면서도 이를 교과 내용으로 통합하기 어려운 특성” 등을 지적한 바 있다. 국어교육의 정체성을 탐색하고자 한 선행 담론의 흐름은 일반적으로 교육학적 접근과 교과학적 접근으로 대별하여 살펴볼 수 있다.

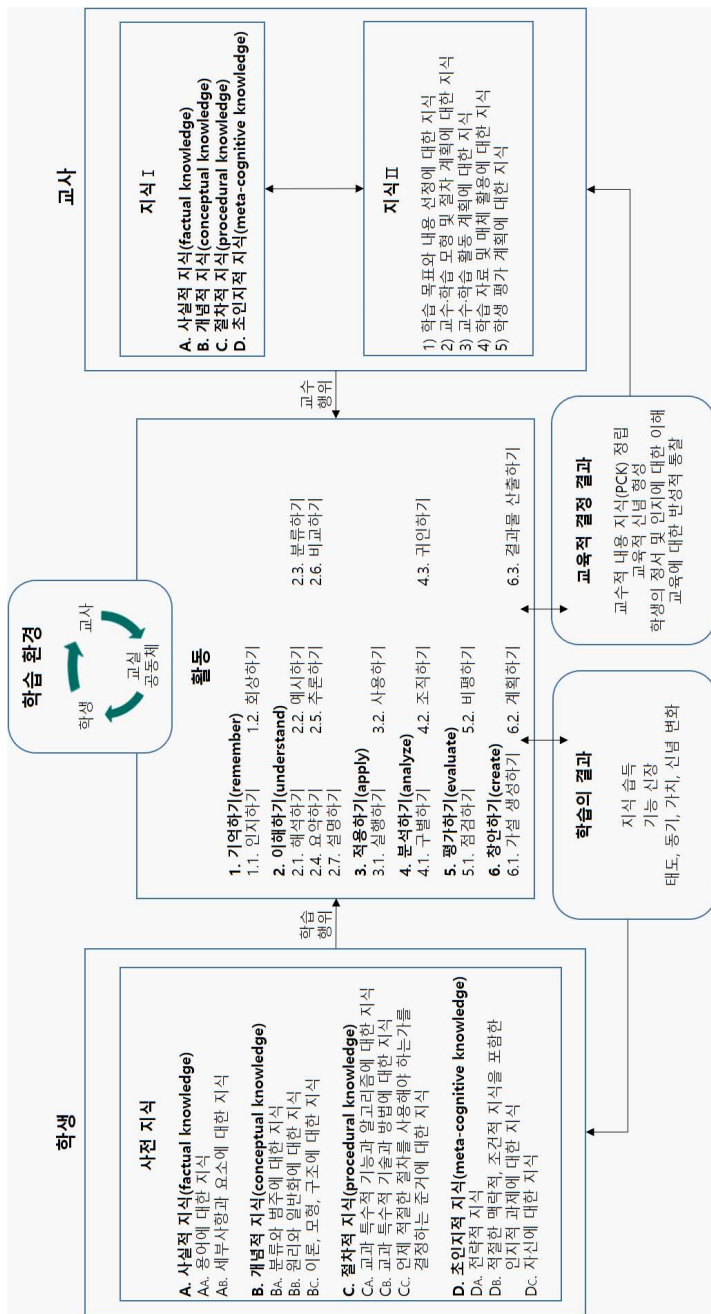
교육학적 접근은 교육 내용을 매개로 하여 다른 사람을 바람직한 방향으로 변화시키기 위한 “인간 행동의 계획적 변화”라는 관점에서 국어교육을 바라보는 입장이다. 교육학적 접근은 공학적 개념, 성년식 개념, 사회화 개념 등을 통해 사회과학적 속성을 부각하여 온 교육 일반의 논의와 맥락을 함께 한다(이홍우, 2009 참고). 교육의 내용, 즉 국어의 속성을 구체적으로 어떻게 규정할 것인가 하는 질문은 이 연구의 문제의식과 별개로 다시 논쟁의 대상이 될 수 있겠으나, 국어 교과에서 통용되는 교육 내용이 대부분 언어로 진술될 수 있음을 고려한다면 “지식(내용)을 활동(방법)을 통해 배워서 지식·

기능·태도(목표)를 갖춘다.”(박종훈, 2005: 477)라는 명제는 국어교육의 구조와 원리를 설명하는 데 통찰력을 제공할 수 있을 법하다. 이른바 ‘교수화법’, ‘수업화법’ 등의 범주로 통용되어 온 일군의 담론이나 그로부터 확장하여 범교과적인 영역 보편성을 띠는 교사화법의 문제를 다루는 것은 이러한 접근에 바탕을 둔 논의의 대표적인 예라 할 수 있다(이창덕·박창균·이정우·김주영·이선영, 2019).

〈그림 1〉은 2010년대 이후의 독서교육 개론서에서 제시되는 Ruddell & Unrau(1994)의 사회·문화 모형을 변형하여 교육학적 접근에 부합한 형태로 수정한 것이다.⁵⁾ 이 모형에서는 교수·학습이 학습 환경 내에서 학생과 교사의 상호작용, 즉 활동을 통해 이루어지는 것으로 가정한다. 학생의 학습 행위에 기반이 되는 ‘사전 지식’과 교사의 교수 행위에 기반이 되는 ‘지식 I’은 내용 지식을 의미하며, 교사의 교수 행위에 또 다른 기반이 되는 ‘지식II’는 교수법적 지식을 의미한다.⁶⁾ ‘지식I·II’와 같이 내용 지식과 교수법적 지식을 나누어 접근할 수 있다는 시각은 국어과 교사 교육 담론에서도 뿌리 깊게 존재하는 관점이다. 대표적으로 최미숙(2008)에서는 중등 국어과 교사에게 필요한 능력을 ‘교과 지식에 대한 이해, 교과 지식의 적용 능력, 국어교육에 대한 총체적인 설계와 실행 능력’의 세 가지 범주로 나누고, 임용시험에서 ‘교과 지식의 이해와 적용, 국어 교육 장면의 설계와 실행’을 측정할 수 있어

5) 〈그림 1〉의 모형이 기존의 공식적, 비공식적 담론에 대한 종합적 검토와 교육학적 접근의 취지를 최대한 반영하고자 한 숙의의 결과이기는 하나, 연구자가 생각하는 완벽한 모형을 제안하는 것은 아니다. 가령 ‘지식’과 같은 인지적 차원 외에 ‘신념, 가치, 경험’ 등의 정적, 행동적 차원에 대해서도 더 고려해야 할 필요가 있다.

6) ‘사전 지식’과 ‘지식I’의 범주를 ‘사실적 지식, 개념적 지식, 절차적 지식, 초인지적 지식’으로 세분하고 ‘활동’의 범주를 ‘기억하기, 이해하기, 적용하기, 분석하기, 평가하기, 창안하기’로 나눈 것은, Bloom et al.(1956)의 교육목표분류학을 수정한 Anderson & Krathwohl(2001)의 논의를 인용한 것이다. 교육 내용의 지식 체계를 이와 같이 구획한 것은 2000년대 중반 이전의 선행 담론, 특히 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 등의 의사소통 기능 교육 담론에서 유사하게 발견되는 분류 방식이기도 하다(김명순, 2005; 박종훈, 2005; 전은주, 1999 등).



(그림 1) 국어과 교사 교육에 대한 교육학적 접근 사례

야 함을 지적한 바 있다. 이러한 발상은 초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어교육과 교원양성기관에 재학 중인 예비 교사를 대상으로 하는 국어과 교사 교육의 목표와 내용이 이원화된 형태로 변별될 수 있음을 함의한다.

〈그림 1〉에서 특히 주목할 만한 부분은 교수법적 지식에 해당하는 ‘지식Ⅱ’와 교수·학습 활동의 결과로서 제시되는 하단의 ‘교육적 결정 결과’이다. ‘지식Ⅱ’의 범주를 1)~5)와 같이 세분한 것은 최미숙 외(2008: 84-86)의 논의를 인용한 것이다.⁷⁾ 현재의 교원양성과정에서는 지식Ⅱ가 교직 이론 수업을 통해 범교과적으로 접근되거나, 전공 교과목 가운데 ‘교과 교재 연구 및 지도법’에서 한 학기 동안 다루어지는 것이 일반적이다. 그러나 교직 과목의 유용성에 대한 문제 제기가 끊임없이 지속되어 왔음을 염두에 둘 때, 내용 지식의 속성과 무관하게 영역 보편성을 지닌 교수법적 지식을 이론적으로 습득하도록 하고 그 실천을 (예비) 교사 개인의 몫으로 돌리는 방식이 타당하였는가에 대해서는 돌아볼 여지가 존재한다. 국어교육의 세부 영역별 담론의 수준이 높아짐에 따라 의사소통 기능, 문법, 문학 등의 영역별 속성에 따라 교수·학습 방법과 평가 방법의 보편성, 특수성이 두루 고려되어야 한다는 점에 대해서는 공감대가 형성되고 있다.

또 한 가지 주목할 부분인 하단 우측의 ‘교육적 결정 결과’는 학생이 주체가 되는 하단 좌측의 ‘학습의 결과’와 대비하여 살펴볼 수 있다. 학생이 주체가 되는 학습의 결과가 지식, 기능, 태도를 갖추는 것으로 범주화된다면, 교사가 주체가 되는 교육적 결정의 결과는 교수적 내용 지식의 정립, 교육적 신념의 형성, 학생의 정서 및 인지에 대한 통찰, 교육에 대한 반성적 통찰 등으로 범주화할 수 있을 것이다. ‘교육적 결정 결과’의 하위 요소에 대한 구획

7) ‘지식Ⅱ’를 범주화하는 데 사용한 최미숙 외(2008)의 이론적 기반을 거슬러 올라가면, Tyler(1949)로 귀결된다. Tyler는 교육과정과 수업의 기본 원리로 ‘㉠ 교육 목표의 설정, ㉡ 학습 경험의 선정, ㉢ 학습 경험의 조직, ㉣ 평가’의 네 가지를 제시한 바 있다. 정범모(1956)는 Tyler의 논의에 ‘실지학습지도’라는 항목을 추가하여 교육과정과 수업의 기본 원리를 다섯 가지로 제안하기도 하였다.

은 일차적으로 Ruddell & Unrau의 모형을 수용한 결과이다. 학생을 주체로 가정하였을 때의 초점이 실천적 속성이 강한 기능의 신장에 놓인 것과 달리, 교사를 주체로 가정하였을 경우의 초점은 일반화된 속성이 강한 지식과 태도(신념)의 신장에 놓인다. 가령 학습을 통해 성취되는 학생의 결과(즉 목표)를 ‘읽기의 본질에 대해 이해한다.’, ‘적절한 읽기 방법을 사용하여 글을 읽는다.’, ‘읽기의 가치를 인식하고 이를 생활화한다.’ 등과 같이 기술한다면, 교육적 결정을 통해 획득되는 교사의 결과는 ‘읽기의 본질에 대한 교수적 내용 지식을 정립한다.’, ‘학생(들)으로 하여금 읽기의 가치를 인식하고 이를 생활화하도록 도울 수 있는 교육적 신념을 형성한다.’, ‘학생(들)의 읽기 능력에 대해 이해한다.’, ‘자신이 실천하는 읽기 교육의 목표, 내용, 방법, 평가 등을 성찰하고 조정한다.’ 등과 같이 기술할 수 있다.

교육학적 접근에 기반한 발상은 ‘공동체 형성 및 사회화’라는 교육 본연의 책무에 대한 인식의 공감대와 더불어 국어교육 담론 내에서 오랜 전통을 형성하여 왔다. 윤희원(1999)에서는 교사의 기본적인 역할로 ‘수업 기능, 평가 기능, 사회화를 돕는 기능, 생활 지도 및 상담 기능’의 네 가지를 제시하고, 이를 뒷받침하는 교사 교육의 목표로 ‘교육의 개념에 대한 이론적 지식 및 이해, 아동·학생에 대한 포괄적 이해, 교육 내용에 관한 폭넓은 지식, 교재의 선정 및 조직 능력, 교수 기술에 대한 이론적 지식 및 이해, 교육의 사회적 기능에 따른 윤리의식’ 등을 제안한 바 있다.⁸⁾ 교사의 역할 가운데 수업

8) 세부 항목의 설정이나 강조점에 있어서는 다소 간의 차이가 존재할 수 있으나, 이러한 분류는 동시대를 거친 다른 국어교육학자들의 견해와도 대체로 전체를 공유한다. 노명완(1999) 또한 국어과 교사의 전문성을 ‘국어 교과에 대한 바른 이해, 학생에 대한 이해, 국어 교과의 지도 내용에 대한 이해, 수업에 대한 지식과 기능, 평가에 대한 지식과 기능, 최신 연구 논문의 이해 능력과 현장 연구 수행 능력, 국어 교과와 학생에 대한 사랑과 애정’의 여섯 가지로 나누고, 교원 양성 교육과정 편성 시 고려해야 함을 제안한 바 있다. 다만 교사에게 연구의 이해 및 수행 능력을 요구해야 하는가, ‘국어 교과와 학생에 대한 사랑과 애정’이라는 범주가 국어과 교사의 전문성을 뒷받침하는 다른 항목들과 대등한 위계를 지니며 교육과정 편성을 통해 독립적으로 처방할 수 있는가 등에 대해서는 논쟁의 여지가 있을 법하다.

기능과 평가 기능은 교과학적 접근의 확대와 맞물려 이후의 국어과 교사 교육 담론에서도 지속적으로 강조되어 왔으며(구자윤, 2014; 천경록 2005; 최지현, 2006 등), 사회화를 돕는 기능은 언어 활동을 사회·문화적 행위로 보는 관점의 확장과 더불어(민현식, 2011; 윤여탁, 2012; 정재찬, 2003 등), 생활지도 및 상담 기능은 학습자의 정의적 요인 및 윤리적 가치에 대한 범교과적 인식 제고와 더불어 그 중요성이 오늘날까지도 인정받고 있다. 다만 교육학적 접근에서 바라보는 훌륭한 교사가 ‘훌륭한 교육자’와 상당 부분 유사한 개념역으로 사용되고 있어 교과 특수성이 반영되지 못하고 있다는 점에 대해서는 더 고려할 필요가 있어 보인다.

반면 교과학적 접근은 국어교육의 대상, 즉 초·중등 학습자에게 전달해야 하는 지식(진리, 의미)의 본질을 규정하고, 이를 통해 국어교육의 정체성을 탐색하려는 입장으로 볼 수 있다. (인지)심리학, 언어학, 언어문화 이론 등을 기반으로 산출된 일련의 담론은 교과학적 접근에 바탕을 둔 논의의 예이다. 교과학적 접근은 국어교육학을 교육학 일반의 하위 분야로 보는 교육학적 접근과 대비되는 관점이기도 하나, 국어국문학의 이해와 적용으로 보는 내용학적 접근에 반대하는 것이기도 하다(김대행, 1995; 이용주, 1995 등). 이들은 교과 내용이 그 자체로 방법, 절차 등의 교육적 원리를 포함하고 있어야 하며, 그것을 어떻게 가르쳐야 하는가에 대한 실천 기술이 별개로 존재하는 것은 아니라는 입장을 취한다. 교과 내용이 독자성을 확보하지 못한다면, 국어는 독립된 학문으로서가 아니라 범교과적인 학습 도구로서만 가치를 지니게 되는 것이다.

장면 1(〈그림 2〉)은 2005학년도 여름 계절학기 “국어교육학개론” 교과목 수업에서 제공된 강의 자료 가운데 일부이다. 이 교과목에서는 1980년대 후반부터 2000년대 초반까지 출판된 총론적 성격의 국어교육 단행본 10권을 교재로 삼아 매 시간 한 권의 책에 대해 논평하는 형태로 수업을 진행하였다. 이 교과목에 제시된 단행본들의 목록은, 국어 활동과 국어교육의 현상을 설명하는 여러 기저 학문 및 그것으로부터 파생되는 내용적, 방법적 원

리들에 따라 $25 \times 10 \times 4$ 개의 셀을 매트릭스로 제시한 이용주·구인환·김은진·박갑수·이상익·김대행 외(1993)에서와 같이, 국어교육(학)의 여러 다양한 가능성을 입체적으로 보여준다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.⁹⁾ 장면 1의 교수자는 국어교육의 대상에 대하여 어떤 시각과 관점을 지니는가에 따라 교과와 목표, 내용, 방법, 평가 등을 상정하는 것이 달라짐을 깨닫게 하려 했던 것 같다. 이러한 교육과정을 거침으로써 예비 교사들은 교과교육(학)의 정체성을 탐구하고, 자신의 신념과 가정을 성찰하며, 그 실천 방향을 모색하는 데 도움을 받을 수 있었을 것이다.

- ① 노명완, 『국어교육론』, 한샘, 1988.
- ② 이용주, 『국어교육의 반성과 개혁』, 서울대학교 출판부, 1995.
- ③ 김대행, 『국어교과학의 지평』, 서울대학교 출판부, 1995.
- ④ 이성영, 『국어교육의 내용 연구』, 서울대학교 출판부, 1995.
- ⑤ 최현섭 외, 『국어교육학 개론』(제2증보판), 삼지원, 1996/2005.
- ⑥ 박영목 외, 『국어교육학 원론』(제2판), 박이정, 1996/2003.
- ⑦ 김수업, 『국어교육의 길』(2판), 나라말, 1998/2000.
- ⑧ 이삼형 외, 『국어교육학』, 소명출판, 2000.
- ⑨ 이대규, 『국어교육론』, 교육과학사, 2001.
- ⑩ 노명완 외, 『창조적 지식기반사회와 국어과 교육』, 박이정, 2003.

- ①, ⑩과 ③이 비교적 서로 먼 거리에 있는 가운데,
- ②와 ④는 유사한 학문적 기반을 가지고 있으면서 ③과의 멀고 가까움에 다소 차이가 있음.
- 대중적인 ⑤와 ⑥은 ①쪽에 조금 더 가까운 상태로 가운데를 유지하려 하고,
- ⑦은 민족주의적 국어교육을 지향하며, ⑧은 사고력에, ⑨는 학문중심 국어교육에 보다 큰 비중을 둬.

〈그림 2〉 장면 1: 국어과 교사 교육에 대한 교과학적 접근 사례

교과학적 접근에서는 교과교육의 대상(국어교육에서라면 ‘국어’ 또는 ‘국어 활동’)을 어떻게 바라보는가에 따라 실행 주체가 되는 교사의 상 또는 교사 교육의 성격 또한 달라질 것이라는 전제를 지닌 것으로 보인다. 그러나

9) 이용주 외(1993)는 당시 서울대 국어교육과에 재직 중이던 교수진의 집단적 숙의의 결과이다. 1980년대 학번을 포함한 후속 세대의 연구자들에게 완결성을 갖춘 학문적 체계로서 국어교육(학)의 다양한 부면을 인식하도록 한 바탕이 되었다는 점에서 되새겨 볼 가치가 있다.

이러한 차이가 가시적인 실체의 형태로 뚜렷이 존재하는가에 대해서는 검토해 볼 여지가 있다. 국어교육의 대상을 접근하는 방식을 국어과 교사 교육의 목표를 규정하는 방식과 동일시할 수 있는가? 만일 그러하다면, 교육과정의 패러다임이 바뀔 때마다 현장에서 요구하는 국어과 교사의 역할, 좋은 국어과 교사의 상에 대한 인식은 매번 달라졌어야 할 것이다. 더불어 (<그림 2>의 ⑩에서의 ‘창조적 지식기반사회’와 같이) 국어교육이 방점을 두어야 할 시대적 요구가 변화한다고 하여 국어과 교사 교육의 목표도 함께 옮겨가는가에 대해서도 되돌아 볼 필요가 있다. 학습자로 하여금 창조적 지식기반사회에 대비하도록 돕고자 한다고 하여, 국어과 교사 교육 또한 그것에 오롯이 매진해야 하는 것으로 보기는 어려울 수 있기 때문이다. 새로운 의제 설정이 필요한 공식적인 연구 담론에서는 그 초점을 분명히 하고 목소리를 내는 것이 필수적일 수 있겠으나, 항존적 가치를 확보하고 정책 간 균형을 도모해야 하는 교사 교육 및 비공식 담론에서는 그 보편성과 특수성을 두루 고려하는 것이 중요하다. 장면 1의 교수자가 한 학기 수업에 활용할 주교재로 한 권의 단행본을 선택하는 대신 서로 다른 관점을 지닌 여러 저자의 단행본을 섭렵하도록 한 것은 아마 이러한 균형을 염두에 둔 교사 교육 설계였을 것이다.

물론 이러한 차이가 국어교육의 정체성에 대해 완전히 다른 시각을 내포한다기보다 소기의 공통 기반 위에서의 상대적 차이를 뜻하는 것으로 보아야 할 경우가 많다는 점은 주지할 사실이다. 다만 미세하게나마 존재하던 관점의 차이가 2007년 교육과정 개정을 전후로 일종의 암묵적 합의에 이르게 되고, 2008년 첫 출간된 “국어 교육의 이해” 이후로 국어과 교사 또는 국어교육 연구자라면 당연히 알아야 할 사실적 지식의 일부처럼 받아들여지게 되었다는 점은 (‘국어교육학’이라는 학문의 안정기를 알리는 신호이면서 동시에) 다양한 목소리가 표출될 수 있는 가능성을 차단하였다는 아쉬움을 주기도 한다. 이후의 공식적 논의에는 거시적 담론보다 미시적 연구가 주류를 이루며, 제목 등으로 한동안 노출되지 않던 ‘국어교육(학)’, ‘국어교육(학)적’이라는 용어가 최근 다시 등장한 이후에도 그 개념은 구체적 실체를 내포한다

기보다 관념적으로 사용된 경우가 많다(최지현, 2020).

한편 교과 내용으로 범교과적 이해(학습)의 문제를 포함하는 도구적 속성에 기인하여 국어교육의 특수성이 부각된 사례도 존재한다. 장면 2(<그림 3>)은 2009학년도 1학기 “국어교수학습론” 교과목 수업에서 제공된 강의 자료 가운데 일부이다.

교사로서 당신의 역할 모델은 누구인가

- 갑: 교과서의 제재를 중심으로 수업을 하되, 가능한 한 제재를 깊이 있고 풍부하게 이해하게 하는 데 초점을 두고, 학생들이 잘 모르거나 부정확하게 알고 있다고 판단되는 국어 지식들(국어 기능에 관한 지식들까지 포함하여)을 사전, 참고 도서, 자습서, 네트워크 지식 등의 다양한 자원들을 통해 등을 통해 수집했다가 제재에 대한 학습 과정에서 풍부하게 활용한다.
- 을: 교과서의 제재를 중심으로 수업을 하되, 물임을 통한 효과적인 제재 수용에 초점을 두고 평소 교수 기술이나 기예(performance), 개인기 등을 적극적으로 발굴, 숙련시킴으로써 수업 중 학생들의 적극적인 호응과 참여를 이끌어내도록 활용한다.
- 병: 교과서의 활동을 중심으로 수업을 하되, 학습목표를 달성하는 데 꼭 필요한 활동들에 국한하여 수업에서 수행하게 하고 그렇지 않은 것들은 가급적 다루지 않음으로써 학생들로 하여금 학습의 부담을 겪지 않으면서 배워야 할 내용들을 효과적으로 배우게끔 한다.
- 정: 학습자의 활동을 중심으로 수업을 하되, 학생들의 자발적이고 주도적인 활동이 가치 있는 학습 경험의 핵심이라는 데 초점을 두고 학생들의 질의와 요청이 있는 것에 한해 개입하여 교육적 도움을 주며 학생들이 얻은 학습의 결과는 그 자체로 가치 있는 것으로 인정한다.
- 무: 교사와 학습자의 상호작용을 중심으로 하되, 이 상호작용이 학생들의 삶과 언어에 일치했을 때 가장 잘 이루어진다는 점에 초점을 두고 필요한 경우 교과서의 단원과 제재들 중에서 부적합한 것들을 좀 더 적합한 단원과 제재로 교체하여 재구성함으로써 새로운 학습 내용과 활동으로 수업을 이끌어간다.

당신의 역할 모델에 관한 다음 다섯 가지의 개념을 정리하십시오.

- 가. 학습자
- 나. 교육 목표
- 다. 교육 내용
- 라. 교수·학습 관계
- 마. 수업

당신이 선택하지 않은 역할 모델의 문제점을 <조건>에 따라 분석하십시오. (이하 생략)

<그림 3> 장면 2: 국어과 교사 역할 모델에 대한 사례

장면 2에 제시된 다섯 개의 교사 역할 모델은 국어과에서 통용되는 지식의 속성과 위치를 어떻게 규정하는가에 따라 인식론적 토대를 달리 상정한다. ‘갑’과 ‘을’은 교과서 제재를 국어과 수업에서 가르쳐야 할 최소한의 교

육 내용으로 상정하는 교사 역할 모델이다. 이 두 역할 모델은 지식이 주체와 분리되어 객관적으로 존재하는 것으로 보는 객관주의 인식론을 바탕으로 한다. ‘값’이 “깊이 있고 풍부한 이해”(즉 내용의 문제)에 초점을 두는 반면 ‘을’이 “몰입을 통한 효과적 수용”(즉 방법의 문제)에 초점을 둔다는 점에서 식별될 수 있다.

‘병’은 수업 내에서 학습목표를 중심으로 하는 최소한의 합의된 것만을 제공하고, 나머지는 교실 밖으로 돌리는 현실적 수업관의 교사 역할 모델이다. 이 역할 모델은 얇이 주체의 의식 속에서 주관적으로 이루어지는 것으로 보고 지식을 다루는 법, 학습 방법 등을 배우는 것에 가치를 부여하는 인지 구성주의 이론과 대체로 인식론적 뿌리를 함께 한다. ‘공동’과 ‘보충/심화’로 나누어 수준별 교육과정을 편성한 7차 교육과정의 논리는 ‘병’의 역할 모델 설정과 관련을 맺는다.

‘정’과 ‘무’는 “학습자 활동” 또는 “교사와 학생의 상호작용”에 초점을 두는 사회 구성주의 이론의 교사 역할 모델이다. 이 두 역할 모델은 국어과 교실에서 전통적으로 중시하던 인지적 능동성뿐 아니라 학습자에게 가시적으로 관찰되는 수행적 능동성으로까지 교수·학습의 관심을 확장하고 있다는 점에서 대안적 인식론에 닿아 있는 것으로 가정할 수 있다. 이들은 소위 ‘학습자 중심 교육’으로 범주화되는 교실 현장의 모습을 지향한다.¹⁰⁾

이처럼 장면 2에 제시된 다섯 개의 역할 모델이 서로 다른 인식론적 뿌리를 염두에 두고 있고 제재를 매개로 하는 범교과적 이해(학습)의 문제를

10) 다만 ‘무’에 대한 설명에서의 ‘상호작용’이라는 용어가 (사회 구성주의 이론에서 말하는 ‘대화’나 ‘협상’과 마찬가지로) 은유적 표현이라는 점에 주목할 필요가 있다. 즉 ‘무’의 역할 모델이 중요하게 생각하는 “교사와 학생의 상호작용”은 ‘정’에서와 같은 (실체적인) 학습자 활동을 지칭하는 것이 아니라, 학습자의 주관적 요구(demands)와 교사의 객관적 필요(needs)가 일치하는 지점을 파악하여 보다 실체적인(authentic) 교육 내용을 설정하려는 문제의식을 내포한 것으로 보아야 한다. 국어과 교사에게 요구되는 능력으로 ‘현실언어에 대한 이해와 평가, 학습자의 언어문화에 대한 이해와 평가’ 등을 제시한 최치현(2006)의 논의는 이를 뒷받침한다.

포괄하다 보니, 국어과의 여러 영역 가운데 주로 읽기(독서)를 가르치는 것에 주로 대응되는 바가 크다. 2007년 교육과정 개정 이래 국어과 교육의 초점이 ‘텍스트의 수용 및 생산’에 놓여 있고, 읽기뿐 아니라 모든 영역의 교수·학습에서 문자언어로 된 제재가 담당하는 부분이 적지 않다는 점을 바탕으로 읽기 교사를 국어과 교사의 대표적인 전형으로 접근할 수 있을 것이다. 그러나 한편으로 문법 또는 듣기·말하기(화법), 쓰기(작문)를 가르칠 때 이러한 역할 모델이 그대로 적용될 것인가에 대해서는 더 생각해 보아야 할 지점이 존재할 수도 있을 법하다.¹¹⁾

교사 역할 모델을 교수·학습의 인지적 차원에서뿐 아니라 정의적, 행동적 차원으로 확장하여 다양하게 규정하는 것 또한 최근의 담론 흐름에 부합하는 방향이다. 국어교육의 기존 담론에서도 오래 전부터 국어과 교사의 전문성과 역할 모델에 대한 논의가 이루어지기는 하였으나, 이해 활동의 경우(범)교과 학습, 교과 지식의 효율적 전달 등을 초점으로 하는 수업 전문성의 문제(김경주, 2012; 노명완, 2001; 이경화·최규홍, 2007; 주세형, 2007 등)로, 표현 활동의 경우 표준어 사용과 같이 일상 생활에서 학생들에게 언어 사용의 모범을 보이는 문제(권순희, 2008; 윤희원, 1990; 이성영, 2009; 이용주, 1986; 주경희, 2007 등)로 그 관심사가 제한되어 왔다. 이들이 상정한 교사 역할 모델에는 표준적, 이상적 모델을 제시함으로써 학습자의 규범적인 언어 사용을 돕고 인지적 차원의 이해를 지원하려는 취지를 반영하는 경우가 많다.

그러나 일련의 교수 과정이 환경과의 상호작용을 기반으로 하여 소기의 목표 달성을 위해 이루어지는 선택과 의지의 연속, 즉 일종의 자기조절

11) 문법, 듣기·말하기(화법), 쓰기(작문) 등의 영역은 내용 교과적 속성으로부터 기인하는 기술적(descriptive) 지식과 도구 교과적 속성으로부터 기인하는 대안적(alternative), 성찰적(reflective) 지식이 복합적으로 존재한다는 공통점을 지닌다(김경주, 2012). 이를 뒷받침하는 대표적인 논의 가운데 하나로 주세형(2007)에서는 문법 교사가 지녀야 할 수업 전문성의 요건으로 “(‘교수적 내용 지식’을 중심으로 하는) 실천적 지식, 학습자의 문법 능력 및 언어에 대한 이해, ‘교사=연구자’라는 관점” 등을 제안함으로써 장면 3에서와 대비되는 국어과 세부 영역의 특수성을 보여준 바 있다.

(self-regulation) 행위라는 점을 염두에 둔다면(Bain et al., 1999; Crotty & Allyn, 2001; Hatton & Smith, 1995; Korthagen, 1985), 인지적 차원 외에 교수 과정에 영향을 미치는 (예비) 교사 개개인의 자원과 특성을 폭넓게 고려할 수 있도록 보다 다양한 형태의 역할 모델을 발굴하고 개발하는 것이 필요해 보인다. 국어교육 분야의 최근 교육 커뮤니케이션 담론에 주체로서의 자리매김(위치 정하기, positioning)에 관심을 두는 ‘참여(participation), 관여(engagement), 교섭(transaction)’ 등의 용어가 사용되고 태도, (내재적·외재적) 동기 등에 주목한 것은 이러한 필요성을 뒷받침한다(김혜정, 2020). 이전까지의 담론이 교수·학습의 수용자로서 학생에 초점을 맞추었다면, 교섭, 교류, 거래 등의 개념으로부터 교육 커뮤니케이션 현상을 설명하는 최근의 흐름에서는 교수·학습의 주체로서 (예비) 교사에 대해서도 대등한 수준의 자기조절 행위를 전제하는 것이다. 과거에 협력학습이 학생의 전유물처럼 여겨져 온 것과 달리, 오늘날에는 전문가 학습 공동체(professional learning communities), 실천 공동체(communities of practice), 탐구 공동체(inquiry community) 등의 개념을 통해 공동체적 접근의 적용 범위도 (예비) 교사에게 확장되고 있다(서경혜, 2013). 이러한 과정에는 인지적 요인뿐 아니라 정서적, 행동적 요인도 복합적으로 관여한다.

III. 예비 교사의 인식 표상에 대한 주제어 네트워크 분석

1. 자료 수집 및 분석 방법

좋은 국어과 교사의 상에 대한 인식의 네트워크 분석을 위한 자료 수집은 수도권 소재 사범대학에 재학 중인 국어교육과 학부생 1~2학년 40명(남 10, 여 30)을 대상으로 이루어졌다. 자료 수집은 2020년 11월 중 참여자를

선착순 모집하여 비대면으로 실시하였으며, 참여자에게 소기의 보상을 지급하였다. 참여자에게 부과된 개방형 설문 문항의 과제는 “학창 시절 자신이 직·간접적으로 경험한 좋은 국어 교사의 모습은 어떠하였는가?”라는 프롬프트의 형태로 제시되었다.

국어교육의 학문적 지식에 대한 전문성의 수준이 아직 높지 않음에도 불구하고 저학년 학부생을 대상으로 삼은 것은, 이들이 중·고등학교의 학창 시절로부터 벗어난 지 오래 지나지 않아 그 인식 속에 국어교육의 대상(수용자)으로서 ‘학습자’의 정체성과 국어과 교사 교육의 대상(수용자)으로서 ‘(예비) 교사’의 정체성을 두루 반영하고 있을 것으로 기대하였기 때문이다. 기존의 학문 세계에서 주요하게 다루어지던 초·중등 학습자 대상의 국어교육과 변별되는 국어과 교사 교육 담론을 정립하기 위해서는 서로 다른 두 정체성을 아우를 수 있는 연구 대상을 선정하는 것이 필요하다고 판단하였다. 참여자들이 소속된 대학은 전국 각지에서 고등학교 교육과정을 마친 학생들로 구성되어 있다. 다만 이들이 지닌 사고의 틀이 제한적일 수 있다는 점에서 분석 대상을 넓혀 졸업생, 현장 교사 등으로 확대하는 것도 후속적으로 더 필요한 작업이라 할 수 있다.

참여자에게 좋은 국어과 교사가 지녀야 할 역량을 대신하여 그것이 구현된 일종의 실현태로서 참여자가 경험한 좋은 국어과 교사의 특성을 묻은 것은, “좋은 국어과 교사는 A라는 특성을 지닌다.”라는 충분조건(A)의 진술에 비해 “B라는 역량을 갖추어야 좋은 국어과 교사이다.”라는 필요조건(B)의 진술이 참여자의 생각을 보다 제한적으로 이끌 수 있다고 판단하였기 때문이다. 가령 국어과를 포함한 모든 교사에게 있어 좋은 교사로서 우선적으로 갖추어야 할 역량(필요조건)을 하나만 꼽으라고 한다면, 대부분 교과 수업 내에서의 교수·학습 전문성을 지목할 가능성이 높다. 그러나 이러한 식의 담론은 기존에 통용되어 오던 초·중등 학습자 대상의 국어교육 이론이나 이른바 ‘교수화법’의 특성에 주목하여 온 일군의 논의와 그 지향점이 크게 다르지 않을 것으로 예상되며, 국어를 매개로 하여 확장될 수 있는 교육의 다

양한 지점들을 간과할 수 있을 것으로 보인다.

네트워크 분석을 위한 자연어 처리(데이터 전처리)는 일차적으로 소프트웨어 프로그램 R을 사용하여 RmecabKo 패키지로 세종 코퍼스 형태소를 분석하는 형태로 이루어졌으며, 이후 Excel 프로그램을 사용하여 분석 단위별로 동일한 주제가 1회만 산정되도록 목록을 정리하는 절차를 거쳤다. RmecabKo 패키지에서는 다양한 품사와 어미, 심지어 문장 부호까지도 식별할 수 있으나, 개념어가 두드러지는 선행 담론과의 균형을 고려하고 분석의 신뢰성을 제고하기 위하여 명사로 한정하여 주제어를 분석하였다. 개방형 설문 문항을 부과하여 수집된 참여자 답안은 275~3,005자의 범위 내에 존재하며(평균 732.98자), 답안별 주제어의 수는 8~103개의 범위 내에 분포한다(평균 44.15개).

네트워크 분석은 최근접이웃중심성, 평균연관성, 평균프로파일연관성, 삼각매개중심성 등을 지원하는 소프트웨어 프로그램 WNET을 사용하여 이루어졌으며, NodeXL 프로그램을 활용하여 주제어 동시출현 관계에 기반한 PFNets과 PNNC 알고리즘 결과를 시각화하였다. 중심성 지수는 네트워크 전반에 걸친 영향력을 분석하기 위한 전역 중심성(rTBC)과 군집 내에서의 영향력을 분석하기 위한 지역 중심성(rNNC)으로 나누어 산출하였다.

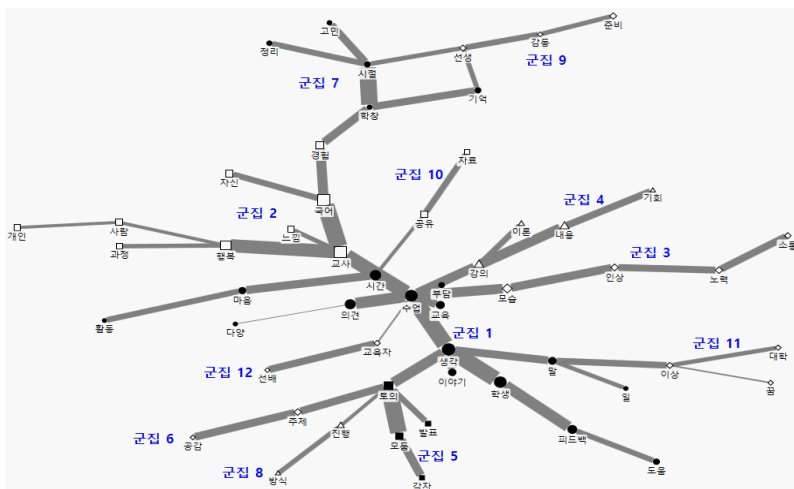
2. 주제어 네트워크 분석 결과

좋은 국어과 교사의 상에 대한 예비 교사의 인식 표상을 뒷받침하는 전체 주제어의 수는 총 573개로 나타났다. 이 가운데 8회 이상의 출현 빈도를 보인 주제어의 수는 55개로서, 이에 대해 PNNC 알고리즘을 적용하여 군집을 분석한 결과는 <표 1>과 같다. 전체 12개의 군집 가운데 군집 1과 2에 각각 15, 9개의 주제어가 포함되었으며, 군집 3~12에는 각각 2~5개의 주제어가 분포하고 있다.

〈표 1〉 8회 이상 출현 주제어의 PNNC 군집

군집	주제어(빈도수)
1	생각(38), 수업(35), 학생(33), 시간(27), 의견(26), 피드백(21), 교육(18), 말(17), 이야기(16), 마음(15), 도움(12), 부담(11), 다양(8), 일(8), 활동(8)
2	교사(30), 국어(29), 행복(22), 경험(15), 자신(14), 느낌(11), 사람(11), 개인(10), 과정(8)
3	모습(21), 인상(14), 노력(13), 소통(11)
4	강의(20), 내용(18), 이론(10), 기획(8)
5	토의(20), 모둠(15), 발표(10), 각자(9)
6	주제(13), 공감(8)
7	기억(12), 시절(12), 정리(10), 고민(9), 학창(9)
8	진행(12), 방식(8)
9	준비(12), 선생(11), 감동(8)
10	공유(11), 자료(8)
11	이상(11), 대학(9), 꿈(8)
12	교육자(10), 선배(8)

〈그림 4〉는 NodeXL 프로그램을 사용하여 PFNets과 PNNC 알고리즘 결과를 시각화한 결과이다. 노드의 모양은 〈표 1〉의 분류에 따라 인접하는 다른 군집의 노드와 변별되도록 달리 설정하였으며, 그 크기는 빈도수에 비례하도록 설정하였다. 노드를 연결하는 선의 굵기는 가중치를 반영하여 설정하였다.



〈그림 4〉 좋은 국어과 교사의 상에 대한 주제어 네트워크

〈표 1〉의 PNNC 군집 가운데 군집 1은 기존에 공식적 또는 비공식적으로 다루어지던 선행 담론의 전통적인 시각을 반영한 주제어의 묶음으로 볼 수 있다. 8회 이상 출현 주제어 가운데 군집 1에 속한 주제어는 15개(27.3%)로, 이 가운데 9개가 전역 중심성 지수를 기준으로 상위 20위 안에 해당한다. 군집 1은 엄밀히 말해 좋은 국어과 교사의 상과 관련된 특정한 어느 하나의 속성을 표상한다기보다, 좋은 국어과 교사의 상에 대한 보편적 인식을 두루 포괄하는 것으로 볼 수 있다. 이는 ‘생각, 수업, 학생, 시간’ 등의 고빈도 주제어를 중심으로 하여 〈그림 4〉의 좌측 가지에 놓인 ‘활동, 다양’에서부터 우측 가지에 놓인 ‘일, 도움’에 이르기까지 하나의 주제어만을 인접어로 갖는 주제어에 이르기까지 광범위하게 분포한다. 군집 1의 주제어에서는 ‘시간’으로부터 군집 2, 10이, ‘수업’으로부터 군집 3, 4, 12가, ‘생각’으로부터 군집 5가, ‘말’로부터 군집 11이 다시 파생되고 있다.

반면 군집 2는 선행 담론에서 그동안 거의 주목받지 못했던 속성의 주제어 묶음으로 볼 수 있다. 8회 이상 출현 주제어 가운데 군집 2에 속한 주제어

는 9개(16.4%)로, 이 가운데 4개가 전역 중심성 지수를 기준으로 상위 20위 안에 해당한다. 참여자에게 부과된 개방형 설문 문항의 과제 프롬프트에 포함되었던 ‘교사’와 ‘국어’를 제외하면, 군집 2의 핵심 주제어로는 ‘행복, 경험, 느낌’ 등을 꼽을 수 있다. 군집 1에 속한 주제어들이 교수·학습의 외적 체계(수업, 피드백, 활동 등)나 인지적 차원(생각, 부담, 일 등)과 관련을 맺던 것과 달리, 군집 2에 속한 주제어들은 대부분 개인이 느끼는 주관적 측면과 정의적, 행동적 차원을 반영한 형태로 구현된다. ‘행복’이라는 어휘에 낭만적 아우라가 수반되어 “삶의 질”이라는 문구로 이를 대체한 선행 담론의 논의를 참고하면, 군집 2에 담긴 좋은 국어과 교사의 상은 “사회적 조건 및 제도와 사회 구성원의 상호작용 결과를 반영하여 개인의 삶을 가치 있고 윤기 있게 만들어 주는 만족감”(우한용, 2004: 2)을 중심으로 표상되고 있음을 추정할 수 있다. 군집 2의 주제어에서는 ‘경험’으로부터 군집 7이 다시 파생되고 있다.

군집 3~10에 속한 주제어들은 좋은 국어과 교사의 충분조건을 세부적으로 보여준다. 군집 3과 4는 군집 1의 주제어 가운데 ‘수업’으로부터 인식의 표상이 파생된 것이다. ‘모습, 인상, 노력, 소통’ 등을 주제어로 삼는 군집 3에는 학생들과 소통하고자 노력하는 모습의 중요성이, ‘강의, 내용, 이론, 기회’ 등을 주제어로 삼는 군집 4에는 교과 내용에 대한 충실한 이론 강의의 중요성이 반영되어 있다. 특히 군집 4는 제재나 국어(과) 지식에 대한 깊이 있고 풍부한 이해를 제공하고자 한다는 점에서 <그림 3>의 역할 모델 가운데 ‘gap’과 많은 부분을 공유하면서도, 지적 욕구를 충족시킬 수 있는 기회의 제공을 강조하여 수업 중 학생들의 능동성을 제고하고자 한다는 점에서 ‘을’과도 부분적으로 중첩되는 인식의 표상을 보인다.¹²⁾

군집 5는 군집 1의 주제어 가운데 ‘생각’으로부터 인식의 표상이 파생

12) ‘공유, 자료’를 주제어로 삼는 군집 10 또한 <그림 3>의 역할 모델 가운데 ‘gap’과 공유되는 바가 커 보인다. 다만 단 두 개의 주제어만을 대상으로 하고 있으며 군집 1의 주제어 가운데 ‘시간’으로부터 인식의 표상이 파생된 점으로 볼 때, 후속적으로 더 검토할 여지가 있어 보인다.

되며, 다시 군집 6과 8이 군집 5의 주제어 가운데 ‘토의’로부터 파생되고 있다. ‘토의, 모둠, 발표, 각자’ 등을 주제어로 삼는 군집 5에는 토의, 발표 등을 포함하여 각자의 생각을 자유롭게 나누는 소집단 의사소통 활동의 중요성이 반영된다. 군집 5는 학생의 자발적인(즉 ‘각자’의) 참여를 중시하며 이들 사이의 상호작용에 가치를 부여한다는 점에서 <그림 3>의 역할 모델 가운데 ‘정’과 공유되는 지점이 크다. 반면 ‘토의’로부터 인식의 표상이 파생되어 ‘주제, 공감’ 등을 주제어로 삼는 군집 6에는 국어과 교수·학습에서의 공감대가 학습 주제 차원의 교점 형성을 통해 이루어진다는 시각이 반영되고 있다. 군집 6은 교수·학습이 교사와 학생 사이의 상호작용을 중심으로 하되, 이러한 상호작용이 학생들의 삶과 언어에 일치하였을 경우(즉 실제성이 높은 경우) 가장 효과적인 것으로 보는 ‘무’의 관점과 인식의 범주를 함께 한다. ‘토의’로부터 인식의 표상이 파생되어 ‘진행, 방식’ 등을 주제어로 삼는 군집 8에서는 체계적인 수업 진행 방식을 좋은 국어과 교사의 요건으로 꼽기도 한다.

군집 7은 군집 2의 주제어 가운데 ‘경험’으로부터 인식의 표상이 파생되며, 다시 군집 9가 군집 7의 주제어 가운데 ‘시절’과 ‘기억’으로부터 파생되고 있다. 이들 군집은 교수·학습 과정에 주목한다기보다 교수·학습으로부터 일정한 시간이 흐른 뒤에 그것을 반추하려는 인식의 태도를 보인다는 점에서 개념적으로 ‘행위 후 성찰(reflection on action)’과 공유된 문제의식을 지닌다. 군집 2에 속한 주제어 목록을 염두에 둘 때, 국어과 교수·학습에 대한 성찰은 인지적 기능 또는 전략의 향상 여부에 대한 점검만을 의미하지 않으며 행복, 경험, 느낌 등의 주관적 속성을 매개로 하는 경우가 많은 것으로 보인다. 군집 2로부터 파생된 군집 7, 9의 주제어에는 이러한 성찰의 표상에 학창 시절의 문제(고민)를 해결했던 기억과 교사의 대응(준비)에 감동했던 경험이 주요하게 작용하고 있음이 확인된다. 이러한 결과는 국어과 교사 교육에서 이루어지는 자기조절학습의 범위가 비단 규범적인 언어 사용 여부에 대한 점검에 머무는 것이 아니라 청소년 발달과 심리에 대한 이해, 학습자의 교실 및 학교 밖 경험에 대한 진단과 처방을 포함하는 광범위한 형태로 이루

어저야 함을 시사한다. 국어과 교사 교육에서의 자기조절학습을 위한 인식의 준거를 마련하기 위하여 국어교육의 이념에 대한 성찰, 국어의 기호적 가치에 대한 (재)인식, 인접 영역 학문과의 관계 및 인문학적-사회과학적 속성이 교차하는 중층적 지점에 대한 고려 등을 더 실천해 볼 수 있을 것이다 (우한용, 2006; 최지현, 2020 등 참조).

군집 11, 12는 국어교육을 진로로 선택한 참여자들의 예비 국어과 교사로서의 특수성이 반영된 주제어 묶음으로 파악된다. 이들은 각각 군집 1의 주제어 가운데 ‘말’과 ‘수업’으로부터 인식의 표상이 파생된 것이다. ‘이상, 대학, 꿈’ 등을 주제어로 삼는 군집 11은 참여자의 진로 선택에 영향을 미치는 역할 모델로서 국어과 교사의 말이 갖는 중요성을 시사한다. ‘교육자, 선배’ 등을 주제어로 삼는 군집 12에도 그와 유사한 인식이 발견되는데, 이러한 표상이 파생된 지점을 거슬러 올라가면 참여자들이 선배 교육자로서 국어과 교사를 떠올릴 때 주로 수업 전문성을 염두에 두는 것으로 파악된다. 다만 앞서 군집 2, 7, 9에서 학창 시절의 기억을 떠올리는 것이 행복, 경험, 느낌 등의 주관적 속성을 매개로 하는 경우가 많다는 점에서, 참여자들이 규정하는 좋은 국어과 교사의 수업 전문성이 기존에 통용되던 공학적 접근에서와 동일한 함의를 지니는 것으로 간주하기는 어려울 수 있어 보인다.

〈표 2〉는 전역 중심성 지수를 기준으로 상위 20개의 주제어와 이들의 전역 중심성, 지역 중심성 지수를 정리한 것이다.

〈표 2〉 전역 중심성 지수(rTBC) 상위 20개의 주제어 목록

rTBC 순위	주제어	rTBC	rNNC	rTBC 순위	주제어	rTBC	rNNC
1	수업	.80643	.11111	11	경험	.51083	0
2	생각	.77009	.07407	12	교육	.50943	0
3	학생	.74004	.01852	13	의견	.49057	.01852
4	국어	.71908	.05556	14	모습	.46681	0

5	교사	.69322	.05556	15	피드백	.46261	.01852
6	시간	.68693	.01852	16	마음	.45073	.01852
7	토의	.60867	.03704	17	이야기	.42628	0
8	말	.56184	.01852	18	기억	.41090	0
9	강의	.56115	.03704	19	내용	.38924	.03704
10	행복	.53948	.03704	20	모둠	.38365	.03704

전역 중심성 지수를 기준으로 상위 1~10위에 해당하는 주제어들은 일반적으로 통용되는 좋은 국어과 교사의 전형적인 상을 포함한다. 이 가운데 ‘수업, 생각, 학생, 시간, 말’ 등은 군집 1에, ‘국어, 교사, 행복’ 등은 군집 2에, ‘토의’와 ‘강의’는 각각 군집 5와 군집 4에 해당한다. 이들의 순위는 대체로 <표 1>과 유사하나, ‘토의’, ‘말’ 등과 같이 출현 빈도의 순위에 비하여 전역 중심성 지수의 순위가 높게 나타난 경우도 일부 발견된다.

지역 중심성 지수가 높은 주제어는 세부 군집의 의미를 핵심적으로 보여주는 어휘의 목록으로 볼 수 있다. 군집 1의 ‘수업(.11111), 생각(.07407), 말(.03704)’, 군집 2의 ‘국어(.05556), 교사(.05556), 행복(.03704)’, 군집 4의 ‘강의(.03704), 내용(.03704)’, 군집 5의 ‘토의(.03704), 모둠(.03704)’, 군집 7의 ‘시절(.05556), 학창(.03704)’, 군집 9의 ‘감동(.03704)’ 등이 .03 이상의 지역 중심성 지수를 보인 군집별 핵심 어휘의 목록이다.¹³⁾

전역 중심성 지수를 기준으로 상위 11~20위에 해당하는 주제어 가운데에는 지역 중심성 지수가 존재하지 않는 경우도 절반에 달한다. 군집 1의 ‘교육, 이야기’, 군집 2의 ‘경험’, 군집 3의 ‘모습’, 군집 7의 ‘기억’ 등이 이에 해당한다. 다만 <그림 4>을 통해 확인할 수 있듯 군집 2의 ‘경험’과 군집 7의 ‘기억’이 ‘학창’을 매개로 서로 연결되어 있고, 군집 3의 ‘모습’이 네트워크 전반

13) 본문에서 동일한 지역 중심성 지수를 보인 주제어의 군집 내 순서는 전역 중심성 지수의 순위를 기준으로 하였다(㉠ 국어 - 교사).

에 걸쳐 가장 높은 전역 중심성 지수를 보인 군집 1의 '수업'과 인접하여 제시된다는 점에서 지역 중심성 지수의 존재 여부만으로 그 중요도를 제한하는 것은 바람직하지 않아 보인다. 이들의 지역 중심성 지수는 관련 데이터가 차후 더 축적되고 군집이 재구성됨에 따라 변화할 수 있을 것이다. 현재의 군집 3에서 가장 높은 지역 중심성 지수를 보인 주제어로는 '인상(.01852), 노력(.01852)'을, 군집 7에서 가장 높은 지역 중심성을 보인 주제어로는 '시절(.05556)'을 들 수 있다.

IV. 시사점 및 논의

이 연구에서는 국어과 교사 교육과 관련된 공식적, 비공식적 담론을 검토하고, 주제어 네트워크 분석을 통해 도출된 예비 교사의 좋은 국어과 교사의 상에 대한 인식 표상과 비교하였다. 국어과 교사 교육의 목표를 탐색하기 위한 기초 연구로서 이 연구의 결과를 바탕으로 다음 몇 가지 사항에 대해 논의해 볼 수 있을 것이다.

첫째, 초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어교육과의 보편성 및 교사 교육 고유의 특수성을 고려하여 담론의 정체성을 확보하는 것이 필요하다. 특히 개별 연구자의 목소리를 초점화하여 그 의의와 가치를 드러내어야 하는 공식적인 연구 담론에서와 달리, 교육 및 비공식 담론에서는 서로 다른 목소리를 아우르고 정책 간 균형을 도모하는 것 또한 중요한 방향성 가운데 하나이다. 따라서 사회적 변화에 따른 시대적 요구를 시의적절하게 반영하는 것도 중요하나, 국어교육의 항존적 가치를 염두에 두어 초·중등 학습자가 국어 교육을 통해, 또는 국어과 (예비) 교사가 교원양성과정을 통해 갖추어야 할 능력이 무엇인지를 체계적으로 목록화하고 이를 국어과 교사 교육의 목표에 반영하려는 작업이 선행되어야 한다. 수행적 능동성이 강조되

는 듣기·말하기(화법) 교육에서 기능적(function) 관점 외에 형식적(formal), 전통 문화적(cultural heritage), 비판적(critical), 개인적 성장(personal growth) 관점 등을 두루 포괄하고자 한 시도(민병곤, 2005)는, 그러한 작업을 위해 참고해 볼 수 있는 국어교육 담론의 한 예이다.¹⁴⁾

반면 교사 교육 고유의 특수성을 탐색하여 초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어교육과 변별되는 담론의 정체성을 확보하는 것도 중요하다. 특히 기존의 국어교육 담론에서 의미 있게 다루어 오던 ‘활동(국어 활동, 교수·학습 활동)’(김대행, 1995; 김명순, 2005; 박중훈, 2005; 이용주 외, 1993 등)의 의미를 교사 교육의 문제의식에 부합한 형태로 어떻게 재개념화할 것인가, 하는 점은 이와 관련하여 해결해야 할 과제이다. (비록 논의의 충위를 달리하기는 하나) 기존의 국어교육 담론에 반영되던 담화·텍스트의 주요 지향성이 ‘소통’과 ‘생활’에 놓여 있다고 진단하고 ‘성찰’과 ‘학습’으로 확장할 필요가 있다고 제안한 민병곤(2012)의 논의를 고려해 봄직하다. 이러한 지적은 전통적으로 초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어교육에서 활동이 지닌 가치가 언어 생활의 실제성(authenticity)으로부터 확보되어 온 반면, (예비) 교사를 대상으로 하는 국어과 교사 교육에서의 활동의 가치는 교육 현장의 실제성으로부터 확보됨을 함의한다. Ⅲ장의 표상 분류 가운데 주제어 ‘공감’이 ‘주제’와 동일한 군집 6으로 함께 묶인 것은 이러한 가정을 뒷받침하여 준다.

물론 교과교육 및 내용학의 세부 영역별로 존재하는 학문적 담론의 전

14) 유사한 관점을 견지하여 듣기·말하기(화법) 교육의 목표를 ‘개인적·심리적 차원, 사회·문화적 차원, 윤리적 차원, 예술적 차원’으로 세분한 이도영(2006)의 논의는 Ⅲ장의 주제어 군집 분류에 보다 직접적으로 대응된다. “개인이 가지고 있는 생각을 정확하고 효과적으로 표현하는 것”에 목표를 두는 개인적·심리적 차원은 ‘생각, 수업, 학생, 의견, 피드백’ 등을 주제어로 삼는 군집 1에, “다른 사람과의 올바른 관계 형성” 및 “대화를 통한 문제 해결”에 목표를 두는 사회·문화적 차원은 ‘모습, 인상, 노력, 소통’ 등을 주제어로 삼는 군집 3에, “말과 행동의 일치”에 목표를 두는 윤리적 차원은 ‘이상, 대학, 꿈’과 ‘교육자, 선배’를 각각 주제어로 삼는 군집 11, 12에, “말하기를 통해 즐거움을 느끼는 것”에 목표를 두는 예술적 차원은 ‘행복, 경험, 느낌’ 등을 주제어로 삼는 군집 2에 주로 대응된다.

통에서 자유로울 수 없는 정규 교과목의 운영만으로 그러한 시사점을 구현하는 것이 어려울 수 있다. 그러나 삶을 살아간다는 것, 배움을 주고 받는 것이 그 자체로 언어를 이해하고 표현하는 활동을 전제로 하는 경우가 많은 만큼, 국어과 교사의 강점을 살려 언어를 매개로 한 범교과적 교육 역량을 신장시키는 데 기여할 수 있을 것이라는 점에 대해서는 이견의 여지가 없을 법하다. (예비) 교사로 하여금 학창 시절의 교육 경험을 성찰하고 현실적 여건에 비추어 대안을 설정해 보도록 하는 것, 국어과 교육과정에 반영된 도구적 속성의 개념어들을 바탕으로 학교 동아리 운영, 학급 진단상담 등의 활동을 기획해 보도록 하는 것은 이러한 방향성에 부합하는 교과, 비교과 활동의 예가 될 수 있을 것이다.

둘째, 인지적 차원에 대해서뿐 아니라 정의적, 행동적 차원에 대한 고려를 포함하여 국어과 (예비) 교사가 환경과 어떻게 상호작용하는가에 대한 양적, 질적인 자료를 수집하여 축적할 필요가 있다. 이러한 지식은 Ⅲ장의 표상 분류 가운데 ‘행복, 경험, 느낌’ 등을 주제어로 삼는 군집 2의 비중이 작지 않음에도 불구하고 기존의 선행 담론에서 충분히 논의되지 못하였다는 문제의식에 기인한다. 교사로서의 역할 수행이 환경과의 상호작용을 바탕으로 이루어지는 목표 지향적 선택과 자율적 의지의 발현임을 염두에 둘 때, 교사의 자질과 능력을 일종의 자기조절학습 역량으로 재정립하고 그 실태를 파악하려는 시도가 이루어져야 할 것이다. 특히 국어교육 분야에서 “비지식적 전문성의 토대”(김혜영, 2006: 66)로서 교사의 신념이 지닌 중요성이 강조되고 있음을 고려한다면(백혜선, 2019; 장성민, 2018 등), 이론적 전통에 기반한 지식의 전수 외에 경험, 수행, 태도 등의 제 측면을 담론의 대상으로 삼는 것(김대행, 2004)의 중요성은 비단 초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어교육에서뿐 아니라 (예비) 교사를 대상으로 하는 국어과 교사 교육에서도 매한가지라 할 수 있다.

교사 교육에서 성찰의 중요성이 부각되는 것은 이러한 방향성과 문제의식을 같이 한다. 교사 교육 담론의 초기에 교육과정 실행으로서 인지적 차원

의 수업 분석, 평가, 비평 등의 시각이 우세하였던 것과 달리(e.g., Crotty & Allyn, 2001), 2000년대 이후로는 교육과정 실행을 넘어선 교육의 주체로서 교사 개인의 신념이나 사전 경험 등에 대한 성찰의 중요성이 지속적으로 강조되고 있다(Norman & Spencer, 2005; Phipps & Borg, 2009 등). 실천적 전문가의 문제의식을 바탕으로 ‘행위 후 성찰’과 ‘행위 중 성찰’의 개념을 구분한 Schön(1983, 1987), 성인의 전환학습(transformative learning)에 대한 문제의식을 바탕으로 성찰의 대상을 내용, 과정, 전제 등으로 나눈 Mezirow(1991, 2000), 쓰기 결과물에 대한 분석을 바탕으로 성찰의 수준을 위계화한 Kember(1999), Kember et al.(2008) 등은 국어교육 분야의 선행 담론에도 자주 인용된 논의들이다. 최근에는 교육적 상황에 적용 가능한 성찰의 범주를 ‘작문 범위, 존재, 갈등과 딜레마의 기술, 감정에의 주목, 분석 및 의미 생성’의 다섯 항목으로 나누고 항목별로 설정 가능한 성취수준을 위계화함으로써 성찰에 대한 분석적 평가가 정교하게 이루어질 수 있는 토대를 구축하는 데 이르고 있다(Wald et al., 2012).¹⁵⁾

셋째, 수업 전문성 및 규범적인 언어 사용에 기반한 표준적, 이상적 모

15) Wald et al.(2012)의 분류는 (범)교과 교수화법에 대한 초등 예비 교사의 성찰 수준을 분석한 박성석(2016) 등에서 활용한 바 있다. 이들이 제시한 4단계의 성취수준을 바탕으로 다섯 가지 성찰 범주에 해당하는 인식의 준거를 정리하면 다음과 같다(장성민 2019: 40 재인용).

- △ 작문 범위(writing spectrum): 스스로의 가정, 가치, 믿음, 편견, (현재나 미래의) 행위의 결과 등에 대해 탐구하고 판단하였는가?
- △ 존재(presence): 필자로서의 존재감을 충분히 표현하였는가?
- △ 갈등과 딜레마의 기술(description of conflict or disorienting dilemma): 다양한 관점, 대안적 설명에 대한 탐구, 가정에 대한 문제 제기 등을 포함하여 딜레마, 갈등, 도전, 쟁점 등에 대해 충분히 기술하였는가?
- △ 감정에의 주목(attending to emotion): 스스로의 감정에 대한 인지, 탐구, 주의를 바탕으로 감정적 통찰을 획득하였는가?
- △ 분석 및 의미 생성(analysis and meaning making): 종합적인 분석과 의미 생성이 이루어졌는가?

텔을 넘어서 국어과 교사의 역할 모델을 보다 다양하게 상정할 필요가 있다. 이는 III장의 표상 분류 가운데 수업 전문성 등의 전통적 시각을 반영한 군집 1 외에 여러 형태의 유형이 출현하였음을 통해 뒷받침된다.

비록 교사의 역할 모델을 제시한 것은 아니지만, 읽기(독서) 분야의 최근 담론에서는 다양한 독자 역할 모델 개발의 중요성이 주목받고 있다. 최인자(2020: 23)에서는 표준적, 이상적이지 않은 독서 소외 계층이라 하더라도 다양한 모델의 독자상을 개발함으로써 “그들의 삶과 내적 요구에서 긍정적 자원을 찾고 그들의 삶 속에서 문식 활동의 의미를 찾음”으로써 “강점과 자원, 생태적 자산성을 가진 존재로 재평가”할 수 있음을 지적한 바 있다. Freebody와 Luke의 논의에 기초하여 독자 역할 모델을 ‘코드 해독자, 텍스트 참여자, 텍스트 사용자, 텍스트 분석자’의 네 가지로 분류하고 국어과 교육과정의 성취기준에 어떻게 대응되는가를 분석한 정혜승(2020)의 논의 또한 하나의 좋은 참고가 된다.

교사 역할 모델을 다양화할 때에는 교육학적 접근과 교과학적 접근을 두루 고려해 볼 수 있다. 또한 대중적으로 잘 알려진 MBTI 성격 유형 검사를 포함하여 공감, 관계적 성향 및 읽기, 리터러시, 성찰 태도 등을 측정하기 위해 개발된 기존의 검사 도구들을 교사 교육의 상황에 활용하는 것도 하나의 방안이 될 수 있을 것이다. 이러한 심리학적 검사 도구를 활용하는 것은 (예비) 교사로 하여금 자신과 타인의 정의적, 행동적 요인을 진단하고, 다양한 역할 모델의 가능성이 존재할 수 있음을 깨닫게 하는 데 기여할 수 있을 것이다. 여러 차원을 아우르는 다면적 접근을 통해 ‘교학상장(敎學相長)’이라는 평생의 성장을 지향하며, 국어과 교사 교육 담론의 정체성이 안정적으로 뿌리 내리기를 희망한다.

* 본 논문은 2021.1.26. 투고되었으며, 2021.2.18. 심사가 시작되어 2021.3.16. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 구자윤(2014), 「국어교사 전문성과 중등교사임용시험: 국어과 예비교사들의 인식을 중심으로」, 『새국어교육』 99, 7-33.
- 권순희(2008), 「부모 참여 국어교육」, 『우리말교육현장연구』 2(2), 389-408.
- 김경주(2012), 「국어과 수업 전문성의 관점에서 보는 국어 교사의 수업 행위와 그 의미」, 『청람어문교육』 45, 7-32.
- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울: 서울대학교 출판부.
- 김대행(2004), 「청산별곡과 국어교과학」, 『고전문학과 교육』 7, 5-35.
- 김명순(2003), 「국어과 교육에서 활동과 지식의 문제」, 『어문학교육』 31, 97-111.
- 김성진(2012), 「사범대 국어교육과의 미래와 전공 교육 과정」, 『국어교육』 139, 55-79.
- 김혜영(2006), 「사범대학교 국어과의 교사교육체제와 지향점」, 『국어교육학연구』 26, 39-78.
- 김혜정(2020), 「읽기 교수학습 방법으로서의 교육커뮤니케이션의 탐구」, 『2020 국어교육학회(제72회)·한국화법학회(제41회) 공동 학술대회 자료집』, 159-170.
- 노명완(1988), 『국어교육론』, 서울: 한샘.
- 노명완(1999), 「국어 교사 양성 프로그램 개선 방안」, 『한국교사교육』 16(1), 41-63.
- 노명완(2001), 「중등교육과 교사의 수업 전문성」, 『한국교원교육연구』 18(1), 45-68.
- 민병곤(2005), 「화법 교육의 이론화 방향 탐색」, 『국어국문학』 140, 305-332.
- 민병곤(2012), 「학습을 위한 화법의 위상과 과제」, 『선청어문』 40, 411-432.
- 민현식(2011), 「국어교육의 학문적 정체성과 실천 과제」, 『새국어교육』 89, 213-255.
- 박성석(2016), 「초등 예비 교사의 교수화법에 대한 성찰 수준」, 『화법연구』 32, 53-92.
- 박종훈(2005), 「지식 중심의 국어교육 내용 범주 설정 시론」, 『국어교육』 117, 465-488.
- 백혜선(2019), 「읽기 교육에서 교사 신념에 대한 연구 동향 고찰」, 『리터러시연구』 10(6), 329-356.
- 서경혜(2013), 「교사 학습에 대한 공동체적 접근」, 『교육과학연구』 44(3), 161-191.
- 우한용(2004), 「국어교육과 삶의 질」, 『국어교육』 113, 1-25.
- 우한용(2006), 「국어교육학 정립의 도정과 전망」, 『선청어문』 33, 31-60.
- 윤여탁(2012), 「국어 교사상과 국어 교사 양성에 대한 사회적 요구」, 『국어교육』 139, 1-24.
- 윤희원(1990), 「국어과교사의 자질과 그 양성」, 『한국국어교육연구회 논문집』 40, 175-184.
- 윤희원(1999), 「언어 지도 교사의 전문성」, 『한국국어교육연구회 가을 학술발표 논문집』, 139-150.
- 이경화·최규홍(2007), 「국어 수업 전문성 발달 연구」, 『새국어교육』 77, 203-233.
- 이도영(2006), 「말하기 교육 목표 어떻게 설정할 것인가」, 『국어교육학연구』 25, 342-363.
- 이성영(2009), 「국어교사의 양성과 선발」, 『국어교육학연구』 35, 387-414.
- 이용주(1986), 「국어교육과 국어교사」, 『국어교육』 57, 1-13.
- 이용주(1995), 『국어교육의 반성과 개혁』, 서울: 서울대학교 출판부.

- 이용주·구인환·김은전·박갑수·이상익·김대행·윤희원(1993), 「국어교육학 연구와 교육의 구조」, 『서울대학교 사대논총』 46, 1-38.
- 이창덕·박창균·이정우·김주영·이선영(2019), 『수업을 살리는 교사화법』, (개정판), 서울: 테크빌교육.
- 이홍우(2009), 『교육의 개념』, 서울: 문음사.
- 장성민(2018), 「예비 국어교사의 글쓰기에 대한 교육적 신념 형성: 근거이론에 따른 페러다임 모형의 적용」, 『작문연구』 39, 7-46.
- 장성민(2019), 「작문의 자기 조절 촉진을 위한 대안적 장르의 탐색: 학습을 위한 쓰기의 하위 분류로서의 ‘과정일지(process log)’」, 『작문연구』 43, 7-49.
- 전은주(1999), 『말하기·듣기 교육론』, 서울: 박이정.
- 정범모(1956), 『교육과정』, 서울: 풍국학원.
- 정재찬(2003), 『문학교육의 사회학을 위하여』, 서울: 역락.
- 정혜승(2020), 「국어과 교육과정은 어떤 독자를 길러내고자 하는가: 독자 역할 모델로 2015 개정 국어과 교육과정 읽기 영역 성취기준을 분석한 결과를 중심으로」, 『독서연구』 57, 9-40.
- 주경희(2007), 「국어 교사와 표준어 교육」, 『국어교육학연구』 28, 519-546.
- 주세형(2007), 「‘문법 교사의 수업 전문성 평가 모형’에 대한 현장 교사의 인식 실태 연구」, 『새국어교육』 77, 383-415.
- 전경록(2005), 「국어과 교사의 읽기 영역 평가 전문성 기준과 모형」, 『국어교육』 117, 327-352.
- 최미숙(2008), 「국어과 중등교사 임용시험 문항의 검토와 방향」, 『국어교육학연구』 31, 35-67.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2008), 『국어 교육의 이해』, 서울: 사회평론.
- 최인자(2020), 「독서 복지를 지향하는 독자 중심의 문식력 교육」, 『독서연구』 56, 9-34.
- 최지현(2006), 「국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색」, 『국어교육학연구』 26, 81-128.
- 최지현(2020), 「국어교육의 이론적 진단과 발전방향」, 『제135차 한국국어교육학회 전국학술대회 자료집』, 176-201.
- 최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자·김혜정(2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 서울: 역락.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*, New York, NY: Longman.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999), "Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements", *Teachers and Teaching* 5(1), 51-73.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hili, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956), *Taxonomy of educational objectives I: Cognitive domain*, New York, NY: David McKay.

- Crotty, T. & Allyn, D. (2001), *Evaluating student reflections*, River Falls, WI: University of Wisconsin.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995), "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation", *Teaching and Teacher Education* 11(1), 33-49.
- Kember, D. (1999), "Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow", *International Journal of Lifelong Education* 18(1), 18-30.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008), "A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work", *Assessment and Evaluation in Higher Education* 33(4), 369-379.
- Korthagen, F. A. (1985), "Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands", *Journal of Teacher Education* 36(5), 11-15.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000), Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory, In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspective on a theory in progress*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Norman, K. A. & Spencer, B. H. (2005), "Our lives as writers: Examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction", *Teacher Education Quarterly* 32(1), 25-40.
- Phipps, S. & Borg, S. (2009), "Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices", *System* 37(3), 380-390.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (1994), "Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher", In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and process of reading*, (4th Ed.), Newark, DE: International Reading Association.
- Schön, D. A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tyler, R. W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wald, H. S., Borkan, J. M., Taylor, J. S., Anthony, D., & Reis, S. P. (2012), "Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing", *Academic Medicine* 87(1), 41-50.

국어과 교사 교육의 목표 탐색을 위한 기초 연구

— 선행 담론 검토 및 예비 교사의 인식 표상에 대한 주제어 네트워크 분석

장성민

이 연구는 국어과 교사 교육과 관련된 공식적, 비공식적 담론을 검토하고, 교원양성기관에 재학 중인 예비 교사를 대상으로 좋은 국어과 교사의 상(像)에 대한 주제어 네트워크를 분석함으로써 국어과 교사 교육의 목표를 탐색하기 위한 시사점을 도출하였다. 연구 결과를 바탕으로 다음 세 가지 사항에 대해 논의해 볼 수 있다.

첫째, 초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어교육과의 보편성 및 교사 교육 고유의 특수성을 고려하여 담론의 정체성을 확보해야 한다. 국어과 교사 교육의 문제의식에 부합하는 '활동'의 의미를 재개념화하는 것이 중요하다.

둘째, 교사의 자질을 자기조절학습 역량으로 규정하고 인지적, 정의적, 행동적 차원을 균형 있게 고려해야 한다. 교사의 신념과 사전 경험에 대한 성찰의 중요성이 강조되는 것은 바로 이 때문이다.

셋째, 국어과 교사의 역할 모델을 다양하게 상정할 수 있어야 한다. 국어과 교사 교육에 심리학적 검사 도구를 활용하는 것은 이를 위한 하나의 방안이 될 수 있을 것이다.

핵심어 교사 교육, 국어과, 자기조절학습, 성찰, 활동, 역할 모델, 교육학적 접근, 교과학적 접근, 도구 교과, 네트워크 분석

ABSTRACT

A Preliminary Study for Exploring Objectives of Teacher Education in Korean Language Arts

— Review of prior works and keyword network analysis on preservice teachers' perception

Chang Sungmin

This study reviews prior works on teacher education in Korean language arts and conducts a keyword network analysis on preservice teachers' perception of good teachers in this field. It then derives implications for exploring objectives of teacher education, which are as follows:

First, discourse identity should be secured by considering both the universality of Korean language arts education targeting K-12 learners and the unique characteristics of teacher education; the meaning of “activity” should also be reconceptualized.

Second, teacher qualification should be defined as self-regulated learning competence, and its cognitive, affective, and behavioral dimensions should be considered in a balanced way. For this purpose, the importance of reflection on the teacher's belief and prior experience is emphasized.

Third, it is necessary to be able to assume various teacher role models in Korean language arts education; the use of psychological testing in teacher education is one method in this direction.

KEYWORDS Teacher Education, Korean Language Arts, Self-regulated Learning (SRL), Reflection, Activity, Role Model, Pedagogical Approach, Subject-based Approach, Instrumental Subject, Network Analysis