

실천적 지식으로서 국어 교사의 신념에 관한 사례 연구

양수연 서울대학교 국어교육과 박사수료

- * 이 연구는 한국교육과정평가원이 공동으로 주최한 제42회 한국화법학회 전국 학술대회 (2021.3.27.)에서 발표한 원고를 대폭 수정·보완한 것이다. 따뜻하고 애정 어린 조언을 해주셨던 토론자 권은선(서울대) 선생님께 깊이 감사드린다. 아울러 이 논문의 부족한 부분들을 상세하게 짚어 주시고, 수정 방향에 대해 함께 고민해 주신 익명의 심사위원 선생님들께도 진심으로 깊은 감사의 말씀을 올린다.

- I. 연구의 목적 및 필요성
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 국어 수업에 드러난 A교사의 신념
- V. 논의 및 시사점

I. 연구의 목적 및 필요성

복잡다단한 교실 현장에서 교사는 수업을 이끄는 주체로서 다양한 교수 행위를 실천한다. 이때 교사는 교과교육의 전문가로서 교과 내용에 관한 풍부한 지식을 갖추어야 하며 이를 바탕으로 학습자들에게 그것을 효과적으로 안내하고 전달하여야 할 것이다. 주지하듯 교사의 수업 능력은 교사가 갖추어야 할 자질 중에서도 무엇보다 중요한 요소이다(민병곤, 2008: 368). 그런데 교사가 교과 내용에 관한 지식을 잘 갖추고 있다는 것이 곧 성공적인 수업을 보장하는 것은 아니다. 아래에 제시한 인용문에서도 확인할 수 있듯이 교사는 교과 내용에 관한 지식을 전달하는 것뿐만 아니라 다양한 교실의 상황과 맥락 속에서 이를 적절하게 변환시킬 수 있어야 한다.

교사는 가르칠 지식을 교수학적 변환의 과정을 통해 학생들에게 전한다. 이 과정에서 교사는 어떻게 하면 지식을 효과적으로 가르칠 것인가를 고민하게 된다. 탈인격화되고 탈맥락화된 지식을 교실 상황과 수업 맥락 속에서, 그리고 학생의 수준을 고려하여 재인격화하고 재맥락화하여, 그 지식의 의미를 올바르

게 전달하는 것이 교민의 핵심이다(심영택, 2002: 167).

이와 같이 교사가 지식을 효과적으로 가르치는 방법을 고민하는 과정에서 교수학적 변환의 과정을 거치는데, 이때 교실의 상황과 맥락에 맞게 가르칠 지식을 변환하는 데 핵심이 되는 것이 바로 실천적 지식(practical knowledge)이다.¹⁾ 따라서 실천적 지식은 특정 교과 내용에 관한 교사의 지식을 의미하는 교수 내용 지식(Pedagogical Content Knowledge, PCK)(Shulman, 1986)과는 구분하여 살펴볼 수 있는 개념이다.

최근 천경록(2021: 22)에서는 추상적인 지식의 전수만으로 교사들이 실제 수업에서 전문성을 갖추는 데 한계가 있으며, 이에 따라 수업 상황에서 대처할 수 있는 실천적 지식의 중요성에 대해 언급한 바 있다. 실천적 지식은 교사가 수업을 계획하고 운영하며 총체적으로 관리해 가는 과정에서 활용하는 ‘복합적이고 실제적인 앎’(Elbaz, 1981: 46)을 의미하는 것으로 여기에는 교사가 가지고 있는 신념과 태도, 교육에 대해 가지고 있는 철학 및 가치관과 더불어 교사가 현장에서 직면했던 다양한 교수 경험을 통해 축적시킨 실제적인 지식들이 포함된다. Elbaz(1981)에서는 실천적 지식이란 “진공상태에서 생기는 것이 아니라 교육과정의 구체화와 교사 자신의 역할에 관한 사회 인식 및 그들이 처한 환경과 경험에서 비롯되는 것”(Elbaz, 1981: 46-47)임을 언급하면서 교사 개인의 신념과 태도, 개인적인 특성과 관련된 가치와 느낌, 욕구 등이 반영된 총체적 지식의 개념으로 바라보았다.

실천적 지식을 구성하는 요소 가운데 하나인 교사 신념은 ‘학교 교육(schooling), 교수(teaching), 학습(learning), 학생(student)에 대한 교사의 태도를 포함’(Pajares, 1992: 314)하는 것으로 ‘교사가 교육에 대하여 지니고

1) 또한 이정숙(2005: 301-302)에서도 수업에서 학문적 지식과 교수학적 변환을 거친 지식, 그것을 배우는 학생의 지식이 구분되어야 함을 언급하면서 특히 교수 행위의 과정에서는 학습 내용의 변환만이 아니라 이를 운용하는 교사의 지식이 수업에 커다란 작용을 하게 된다고 밝히면서 실천적 지식을 강조한 바 있다.

있는 견해나 생각, 지식의 방향뿐만 아니라 행동에까지 영향을 주는 요인'(백혜선, 2021: 21)이라고 할 수 있다. 따라서 교사 신념은 교사가 교실 현장에서 교수 행위를 실천하는 행위의 바탕을 이루는 것으로 구체적인 수업의 장면에서 다양하게 표상될 수 있다. 이에 따라 교사 신념은 교사가 수업을 계획하고 실천해 가는 일련의 과정에 영향을 끼치게 된다.

교사의 전문성에 관한 논의의 흐름을 살펴보면 과거 '교사 개인의 지적 수월성에 기반한 직접적 교수 지식'(박인기, 2006: 172)을 강조했던 기능적 패러다임을 지나, 최근에는 교수 행위의 주체인 교사 개인에 관심을 두고 이들이 현장에서 맞닥뜨리는 다양한 맥락 속에서 '개인적·사회적으로 구성하는 실천적 지식'(최인자, 2006: 78)에 대한 관심으로 전환되고 있음을 알 수 있다. 이러한 흐름 속에서 본 연구는 교수 행위의 주체이자 다양한 사회·문화적 맥락 속에 위치한 한 개인으로서 교사에 초점을 두고, 국어 수업의 구체적인 장면을 통해 실천적 지식으로서 교사의 신념을 질적으로 탐색하는데 목적이 있다.

II. 이론적 배경

1. 실천적 지식으로서의 교사 신념

실천적 지식²⁾에 관한 논의들 가운데 국내외에서 대표적으로 인용되고

-
- 2) 실천적 지식에 관한 연구는 1980년대부터 유럽과 북미의 학자들이 중심이 되어 수행되었다. 실천적 지식은 이론과 실천의 변증법적 관계에 대한 Dewey(1938)의 논의나 '개인적 지식'(personal knowledge)과 '일상적 지식'(everyday knowledge)에 관한 논의(Polanyi, 1958)로부터 영향을 받은 개념이다(Elbaz, 1981: 48). 이러한 학자들의 관점에 따라 학교 현장에서도 여러 가지 상황 맥락과 환경에 따라 생성되고 구성되는 교사의

있는 연구는 Elbaz이다. 특히 Elbaz(1981)에서는 실천적 지식에 관한 ‘내용’³⁾과 더불어 실천적 지식의 ‘구조(structure)’와 ‘형성 원인(orientation)’⁴⁾을 체계적으로 제시하였는데, 이 가운데 교사 신념과 긴밀한 관계를 가지는 것은 실천적 지식의 ‘구조’⁵⁾에서 언급되는 실천의 ‘이미지(image)’이다. 실천의 이미지는 실천의 ‘규칙’과 ‘원리’의 기저에 자리하는 것으로 이는 ‘교사가 가지는 느낌, 신념과 가치, 욕구에 관한 것’을 의미한다(Elbaz, 1983: 21). 따라서 Elbaz(1983)가 제시한 이러한 실천의 ‘이미지’는 교사 개인이 가지는 정의적 영역 전반에 관한 것으로 교사 신념보다 넓은 개념역을 지닌다. 이것은 일반적으로 가치판단의 영향을 받으며, 교사의 목적을 직관적으로 실현하는 데 바탕을 이루는 것이기도 하다.

이와 함께 실천적 지식으로서 교사 신념에 관한 또 다른 논의는 Clandinin(1985)에서도 살펴볼 수 있다. Clandinin(1985: 361)에서는 실천적 지

개인적 지식에 대한 관심으로 이어졌고, 이것이 곧 교사의 전문성을 담보하는 하나의 요소임을 규명하는 연구들이 축적되었다(Clandinin, 1985; Elbaz, 1981; Van Driel, et al., 2001 등).

- 3) Elbaz(1981: 48-49)는 실천적 지식의 ‘내용’(content)으로 5가지 범주를 제시하였는데, 여기에는 교과 내용(subject matter)에 관한 지식, 교육과정(curriculum)에 관한 지식, 교사 개인(self)에 관한 지식, 수업(instruction)에 관한 지식, 학교 환경(the milieu of schooling)에 관한 지식이 포함된다.
- 4) 참고로 Elbaz(1981)에서는 이를 원어 ‘orientation’으로 제시하였는데 김영란(2019)에서 언급한 바와 같이 국내에서는 ‘정향’(박상철, 2014; 홍미화, 2005 등), ‘형성 원인’(김영란, 2019; 김자영, 2003) 등으로 다양하게 해석되고 있다. 여기에서는 김영란(2019)의 제안을 따라 해당 의미를 직관적으로 잘 드러내는 역어로서 ‘형성 원인’을 사용하였다.
- 5) Elbaz(1981)에서 제시한 실천적 지식의 구조는 실천적 지식에 내재되어 있는 질서로 ‘실천의 규칙(rule of practice)’, ‘실천의 원리(practical principle)’, ‘실천의 이미지(image)’로 구성된다. 실천의 규칙은 실제 교육 현장에서 교사가 안내하고 구체적으로 지시하는 실행 규칙을 뜻한다(Elbaz, 1983: 22). 이것은 특정 상황에서 무엇을 해야 하는지, 또한 어떻게 해야 하는지에 대한 간략하고 명확하게 공식화된 진술이다(Elbaz, 1981: 61). 실천의 원리는 실천의 규칙보다 더 광범위하고 포괄적인 용어로, 이는 문제 해결에 관한 숙고(deliberation)의 과정에서 나타나는 근거를 의미한다(Elbaz, 1981: 61). 따라서 실천의 원리는 ‘실천의 규칙의 정당화 혹은 이유’(김두정, 2009: 131)가 된다.

식을 ‘특별한 지식(special knowledge)’으로 언급하면서 이것은 교사의 개인적인 배경과 특징으로 구성되며, 특정한 상황에 의해 표상되는 것임을 밝혔다. 개인적 특성을 강조하는 실천적 지식의 개념은 ‘개인적 실천적 지식(Personal Practical Knowledge, PPK)’이라는 용어를 통해 관련 문헌들에서 여러 차례 논의된 바 있다(Clandinin, 1985; Connelly, et al., 1997). 이것은 한 개인의 존재를 구성하는 모든 경험들에 영향을 받은 지식을 의미하며 경험적이고 구체적인 지식으로서 교실 현장에서 실제로 발견되는 지식을 의미한다(Clandinin, 1985: 363). 즉, ‘개인의 모든 의식적, 무의식적 경험에 영향을 받아 형성되고, 행동으로 표현되는 신념체’(강현석, 2007: 14)이며, 이는 교사가 가지고 있는 개인적 요인과 관련이 있다. 따라서 교사 신념은 실천적 지식을 구성하는 다양한 요소 가운데 하나로, 교사 개인의 내적 요인이 반영된 정의적 차원의 개념이다.

보다 정교하고 체계적으로 교사 신념의 개념을 정립하는 데 기여한 연구로는 Pajares(1992)를 주목해 볼 만하다. 여기에서는 선행 연구들의 분석을 통해 교사 신념의 개념과 특성을 일목요연하게 정리⁶⁾하면서, 교사 신념을 ‘학교 교육(schooling), 교수(teaching), 학습(learning), 학생(student)에 대한 교사의 태도를 포함’하는 것으로 정의하였다(Pajares, 1992: 314).

본 연구에서는 지금까지 살펴본 일련의 선행 연구들의 논의를 종합하여 교사 신념의 개념을 ‘교사의 개인적 경험과 가치, 다양한 배경에 의해 표

6) Pajares(1992: 313)에서 교사 신념의 개념에 대해 선행 연구들의 내용을 정리한 것을 살펴보면 다음과 같다.

- Clark(1988): 교사 신념은 선입견과 암묵적인 이론을 의미함. 개인적 경험과 신념, 가치, 편견 등에서 도출된 것으로서의 집합체.
- Porter & Freeman(1986): 학습자와 학습 과정, 사회에서의 학교의 역할, 교사 자신, 교육과정에 대한 교사 신념을 포함하는 것.
- Tabachnick & Zeichner(1984): Janesick(1977)에 의해 일찍이 사용된 용어인 교사의 관점(perspective)과 구분하여 사용함. 후속적인 행위의 기초가 되는 것으로서 믿음, 의도, 지속적으로 상호작용하는 행동의 조합으로 이것은 사회적으로 정의되는 것.

상되는 것으로 학습자, 수업, 교과, 교육과정, 학교 환경 등 교육을 구성하는 요소에 관해 교사가 가지는 내적 믿음과 태도를 아우르는 집합체'로 정의하고자 한다. 무엇보다 이러한 교사 신념은 상황 특수적이며, 행동 지향적인 특성을 가진다(Pajares, 1992: 314). 따라서 본 연구에서는 구체적이고 상황 특수적인 국어 수업 실천⁷⁾의 맥락에서 한 교사의 신념을 면밀하게 탐색하고자 한다.

2. 교사 신념과 국어 수업

국어 교사는 구체적인 상황과 맥락을 전제로 교수 행위의 과정에서 다양한 의사결정을 내리게 된다. 무엇보다 국어과는 교사와 학생의 언어적 상호작용이 중요한 교과로 교사 신념과 같은 정의적 측면이 수업 실천에 영향을 줄 수 있다(백혜선, 2021: 21). 따라서 교사가 가지고 있는 신념은 국어 교실 전반의 수업 문화를 조성하고 교실 의사소통에도 다양한 영향을 미칠 수 있다. 이러한 맥락에서 장성민(2021: 294)에서도 교사의 인지적 차원뿐만 아니라 정의적, 행동적 차원에 대한 고려를 포함하여 (예비)교사가 환경과 어떻게 상호작용하는가에 대해 연구할 필요성에 대해 강조한 바 있다.

국어과에서 교사 신념에 관한 논의는 그리 많은 편은 아니지만, 우선 가장 최근의 연구들로는 백혜선(2019)과 백혜선·방상호(2021), 장성민(2018), 김윤경·권순희(2017) 등을 살펴볼 수 있다. 이러한 연구들은 교사 신념에 관한 연구 동향을 분석(백혜선, 2019)하여 교사 신념을 둘러싼 연구의 쟁점을 발견하거나, 읽기 영역(백혜선, 2019; 백혜선·방상호, 2021)과 쓰기 영역

7) 수업 실천(teaching practice)이라는 개념은 최인자(2006: 2)에서 밝힌바 수업을 교실 안에서 이루어지는 교사와 학생의 상호작용뿐 아니라 학교 생활 전체의 맥락에서 위치짓기 위한 개념이라고 할 수 있다. 여기에서는 교사의 신념을 다각도로 살펴보기 위해서 수업을 둘러싼 다양한 맥락을 고려할 필요가 있다는 점을 인식하고 이와 같은 용어를 사용하고자 한다.

(장성민, 2018)을 중심으로 (예비)교사들이 가지고 있는 교육적 신념을 폭넓게 탐색한 바 있다. 아울러 김윤경·권순희(2017)에서는 소통적 참여구조가 나타나는 교실을 위한 중요한 요인 가운데 하나로 교사 신념을 상정하였는데, 이러한 교사 신념과 수업대화의 관련성을 살피기 위한 시도로 수업대화의 참여구조 양상을 분석하였다.

이처럼 국어과에서는 다양한 연구 방법⁸⁾을 통해 교사 신념을 탐색하고, 국어과의 각 세부 영역의 논리에서 교사의 전문성을 위한 논의들을 전개하고 있다. 그러나 백혜선(2019: 347)에서도 지적했듯이 여전히 기존의 많은 연구들이 교사 신념을 알아보기 위한 방법으로 설문 조사를 이용하고 있는데, 설문 조사로는 다면적이고 복합적인 교사 신념을 포착하기에는 제한점이 있다. 무엇보다 수업의 다양한 국면을 실증적인 자료로 포착하여 구체적인 수업 실천의 맥락 속에서 표상되는 교사 신념을 심층적으로 분석한 연구는 거의 없는 실정이다. 따라서 장기간의 수업 관찰과 심층 면담과 같은 질적 연구 방법을 활용하여 보다 세밀한 탐색이 요구된다. 특히 앞서 이론적 배경에서 살펴본 것처럼 교사 신념의 특성이 ‘상황 특수적’이며 ‘행동 지향적’임을 환기해 본다면, 이를 살펴보기 위해서는 학교 교육을 둘러싼 다양한 요소들이 구현되는 ‘생생한 현장으로서의 수업’이라는 맥락을 더욱이 놓쳐서는 안 될 것이다.

이러한 문제의식에 따라 본 연구에서는 교사 신념을 탐색하기 위해 일회적이고 단편적인 수업 관찰이 아닌, 한 학기 전반에 걸친 참여 관찰을 통

8) 백혜선·방상호(2021)에서는 216명의 중등 국어 교사를 대상으로 문식성 지향 조사(LOS, Lenski, et al., 1998)를 수정·적용하여 구성주의적 문식성 교육에 관한 지향을 탐색하였으며, 장성민(2018)에서는 근거이론에 따른 패러다임 모형을 체계적으로 적용하여 예비 교사들이 가지고 있는 교육적 신념을 형성하는 데 영향을 준 다양한 변인을 탐색하였다. 김윤경·권순희(2017)에서는 국어 교사 2명과 과학 교사 2명을 대상으로 담화 분석을 통해 수업을 분석하였다는 점에서 본 연구에 시사하는 바가 크다. 다만, 2차시라는 단기간의 수업 관찰과 분석 틀에 의한 연역적 접근을 바탕으로 교사 신념을 분석하였다는 점, 그리고 참여구조 양상에 초점을 두고 있다는 점에서 본 연구와는 차이가 있다.

해 수집한 실증적인 수업 자료들을 질적으로 분석하고자 한다. 여기에는 수업 대화와 관련된 담화 자료들과 다각 검증(triangular verification)을 위하여 추가로 수집한 교사 및 학생과의 심층 면담 자료, 교사의 수업 자료와 학생의 학습 자료 등이 포함된다.

III. 연구 방법

1. 연구 현장과 연구 참여자의 특성

1) 연구 현장의 맥락 및 특성

본 연구는 국어 수업에서 작동되는 교사 신념을 분석하기 위한 단일 도구적 사례(Stake, 1995) 연구⁹⁾이다. 이를 위해 의도적 표집 방법으로 A교사가 국어 수업을 이끌고 있는 해오름고등학교(가명)의 2학년 한 학급을 대상으로 연구가 수행되었다. 해오름고등학교는 2004년에 개교하였으며, 2009년에 B지역 최초의 자율형 공립고등학교로 지정된 이래로 11년 동안 ‘공교육 강화를 통한 미래 선진 인재 양성’이라는 운영 방침을 토대로 운영되고 있다. 아울러 해오름고등학교는 해당 지역 내 11개의 고교학점제 선도학교 중 하나이기도 하다. 현재 교과교육과정의 구성은 일반 인문계 고등학교와 크게 다르지 않지만, 교육과정 편성의 유연화를 지향하고 있으며, 자율형 공

9) 단일 도구적 사례 연구는 하나의 이슈나 관심에 초점을 맞추고 나서 이 이슈를 예증하기 위한 하나의 경계를 가진 체계를 선택하여 수행하는 질적 연구의 한 방법이다. 이는 사례 연구의 목적이 특별한 이슈, 문제 혹은 관심사에 있고 이를 가장 잘 이해하기 위해 선택된 사례에 대한 연구를 의미한다(Creswell, 2015: 126-127). 이 연구는 국어 수업의 실천에 나타난 교사 신념이라는 하나의 관심사를 바탕으로 시간(한 학기)과 공간(특정 교사가 이끄는 교실)에 의한 경계를 가진 체계(bounded system) 내의 사례 연구에 해당된다.

립고와 고교학점제 선도학교로 지정되어 예산이 타학교에 비해 많고, 교원을 초빙하거나 교장 공모제를 활용하고 있으므로 교원의 인사와 관련하여 재량이 큰 편이라 할 수 있다. 이에 따라 해오름고등학교에서는 교사들이 자신의 신념에 따라 교육 내용을 다양하게 구성할 수 있는 권한의 폭이 넓기 때문에 연구의 현장으로 적합하다고 판단하였다.

연구 현장은 2020년 8월 기준, 전국 코로나바이러스감염증-19(COVID-19) 관련 확진자가 지속적으로 발생하고 있는 상황이었다. 이에 따라 학생들은 2학기 개학을 맞아 3학년은 매주, 1학년과 2학년은 격주로 등교하였다. 1학년과 2학년의 경우 등교하지 않는 비대면 수업 주간에는 ‘EBS온라인클래스’를 통한 원격 수업에 참여하였으며, 등교하는 주간에는 1교시 기준 45분 수업의 형태로 단축 수업에 참여하였다. EBS온라인클래스를 통한 비대면 수업은 실시간 쌍방향 수업이 아닌, 교사들이 게시판에 수업 자료를 올리거나 수업 내용과 관련된 영상을 링크로 안내하여 학생들이 자율적으로 학습할 수 있도록 돕는 방식으로 진행되었다.¹⁰⁾

해오름고등학교에서는 감염병 예방을 위해 교실에는 모든 책상마다 투명 칸막이가 설치되어 있고, 시험 대열인 일자형으로 책상과 의자가 배치되어 있었다. 학생들은 식사 시간을 제외하고는 학교에서 머무르는 시간 동안 마스크를 의무적으로 착용해야 하므로 교사와 학생 간은 물론 학생과 학생 간의 교류도 매우 어려운 상황이었다. 무엇보다 각 시도 교육청에서는 공문을 통해 소집단 모둠 학습 및 발표 수업을 자제할 것을 권고하고 있었으므로

10) 참고로 A교사의 말에 따르면, 학생들은 등교하지 않는 일주일 동안 상당한 시간을 집에서 자율적으로 공부해야 하는 탓에, 특히 맞벌이 부모의 자녀일수록 학생들이 밤낮이 바뀐 생활을 하는 경우가 많다고 한다. 부모가 일터로 근무를 하러 나간 사이에 학생들은 늦게까지 자다가 부모가 다시 집에 돌아올 때 즈음부터 온라인 원격 수업을 통해 밀린 학습들을 시작하고, 숙제들을 해나간다는 것이다. 이에 따라 등교하는 주간에는 꽤 많은 학생들이 수업 시간에 졸린 상태이거나 무기력한 모습을 자주 보인다고 언급하였다. 이러한 학생들의 모습은 자료를 분석하는 과정에서 A교사의 수업을 이루는 상황적 요인과 환경적 요인을 분석하는 데 참고가 되었다.

대면 수업의 경우라도 상호작용의 제약이 상당히 많은 상황에서 수업이 이루어지고 있는 셈이었다.

2) 연구 참여자의 특성

해오름고등학교에서 2학년 ‘독서’ 수업을 가르치고 있는 A교사는 40대 초반의 남자 교사이다. 사례 연구를 위한 예비 현장 조사와 기초 면담에서 A교사는 학생들에 대한 애정이 많고, 더 나은 국어 수업을 위해 교내·외에서 다양한 활동을 하고 있는 열정적인 교사임을 확인할 수 있었다. 그는 “학교 교육의 궁극적인 목표의 끝은 곧 입시”라고 여기는 현실의 교육 상황에 안타까움을 느끼며, “평가에만 쫓겨 있는 수업”은 진정한 수업이 아니라고 생각하는 교사다. 그는 학생들이 “행복한 학교생활”을 할 수 있어야 한다고 믿으며 이를 실현하기 위한 실질적인 방법에 대해 많은 고민을 가지고 있었다.

또한 A교사는 16년 차 국어 교사이자 해오름고등학교에서는 교육연구부장으로서 해당 보직을 겸하고 있다. 교육연구부장의 업무는 교육과정-수업-평가의 일체화를 위해 평가 전반의 계획을 수립하는 일, 교실 수업 문화 개선을 위해 고민하는 일, 교사 전문 학습 공동체를 꾸리고 이를 지원하고 관리하는 일, 고교학점제 기반 선도 학교로서 이와 관련된 연구를 수행하는 일이다. A교사는 연구자와의 면담에서 “학교 문화를 바꾸는 것”에 관심이 많으며, 수업 공동체를 자체적으로 조직하여 교내에 재직하고 있는 교사들의 문화를 바꾸는 데 특히 많은 관심이 있다고 언급하였다. 현재 전국 단위의 국어 교사들의 모임에서도 활발히 활동 중이라고 밝힌 바 있다.

A교사는 자료 수집 기간인 2020학년도 2학기에 1학년과 2학년에 걸쳐 수업을 진행하고 있었으며, 연구 참여 학급인 2학년 교실¹¹⁾에서 ‘독서’ 수업

11) 본 연구에서 A교사가 담당한 수업 중 1학년이 아닌 2학년을 선택한 이유는 다음과 같다. 우선 코로나가 발생되기 이전, 즉 자료 수집 기간(2020년)을 기준으로 현재 2학년인 학생들이 1학년이었던 2019학년도에는 A교사가 해당 학생들과 적극적으로 상호작용이 가능한 대면 수업을 진행하였다. 이에 따라 A교사와 현재의 2학년 학생들은 1년간의 수업

을 담당하였다. ‘독서’ 수업의 경우 이수 단위가 4단위로 A교사가 1단위, 다른 교사 두 명이 각각 1단위와 2단위를 맡고 있다. 따라서 A교사는 일주일에 한 번¹²⁾만 해당 학급의 학생들을 만날 수 있다. 교사가 지향하는 국어 수업은 영역 통합 수업으로, 학생들이 읽고, 생각하고, 말하고, 글로 쓰는(A교사의 말에 따르면 “단순히 필기를 하는 것이 아닌”) 활동을 적극적으로 할 수 있는 수업이다. 다만, 현재는 감염병 예방을 위해 이러한 수업을 적극적으로 구성할 수 없어서 강의식 수업으로 진행하는 경우가 많아 A교사 스스로 “매우 답답함”을 느낀다고 연구자에게 여러 차례 토로한 바 있다.

2. 자료 수집과 분석

1) 자료 수집 기간 및 종류

연구에 참여한 학급은 고등학교 2학년 중 1개의 학급으로 2020학년도 2학기에 진행된 ‘독서’ 수업을 대상으로 연구를 수행하였다. 구체적인 자료 수집 기간 및 종류는 아래와 같다.¹³⁾

을 통해 상호 유대 관계가 비교적 잘 형성되어 있을 것이라고 판단하였다. 따라서 A교사가 평소 자신의 신념에 따라 지향하는 수업의 모습을 2학년 수업에서 자연스럽게 보여줄 수 있을 것이라고 기대하였다. 실제로 A교사는 코로나가 확산된 이후 신입생인 현재의 1학년과는 여전히 어색한 수업을 이어나가고 있다고 언급한 바 있다. 입학하자마자 서로 얼굴도 온전히 알지 못하는 상황에서 격주로 대면 수업이 이루어지고 있고, 이마저도 마스크를 착용한 채 수업을 진행하다 보니 1학년 학생들과는 라포 형성도 어렵고 소통에 불편함이 많다는 것이었다. 이러한 이유로 본 연구에서는 2학년을 연구 참여 대상 학년으로 선정하였다.

- 12) 참고로 앞서 언급한 바와 같이 코로나 예방을 위해 자료 수집 기간 가운데 10월까지는 2학년이 격주로 등교함에 따라 A교사는 해당 기간 동안에는 2주에 한 번씩 학생들과 대면 수업을 진행하였다.
- 13) 연구 윤리를 준수하기 위해 우선 기관장으로부터 연구 수행 허락서를 받았으며, ‘국어’ 수업의 주체인 국어 교사와 학생들에게 연구 참여 모집 의뢰 과정에서 본 연구의 목적 및 배경에 대해서 충분히 설명하였다. 이를 통해 연구 참여자에게 미칠 사항에 대해 미리 밝히고, 개인정보 보호에 관한 사항과 제공에 관한 사항, 연구 참여에 따른 손실에 대한 보상

〈표 1〉 자료 수집 기간 및 종류

관찰 대상 수업	참여 학교 및 학급	자료 수집 기간
A교사의 '독서' 수업	해오름 고등학교 2학년 6반	2020학년도 2학기 (2020. 8. 28.~12.31) ¹⁴⁾
자료 수집 종류	수집 날짜	자료 분량
■ 수업 관찰 비디오 녹화 및 전사본	2020.08.28.	총 8차시 수업 비디오 녹화 360분 (전사본 A4 58장 분량)
	2020.09.11.	
	2020.09.25.	
	2020.10.30.	
	2020.11.13.	
	2020.11.20.	
	2020.12.04.	
	2020.12.11.	
■ 교사 심층 면담 자료	2020.08.28.	총 5회 면담 녹음 250분 (전사본 A4 31장 분량)
	2020.09.11.	
	2020.09.25.	
	2020.11.13.	
	2020.11.20.	

등에 대해 상세하게 설명하였다. 연구 참여에 동의하는 학생들에 한하여 수업 관찰 시, 비디오 녹화 및 녹취를 진행하였으며 또한 연구 참여자에게 원한다면 언제든지 중도에 참여를 그만둘 수 있음을 지속적으로 설명함으로써 연구 참여자의 자발성을 보장하였다. 아울러 수집된 자료는 연구 참여자의 기밀성을 보호할 수 있도록 가명으로 변환하여 저장하고 보안을 철저히 유지하였다.

14) 전술한 바와 같이 자료 수집 기간 가운데 10월까지의 코로나 예방을 위해 1, 2학년 학생들이 격주로 등교하는 상황이었고, 그 외에 공휴일과 정기고사(중간고사, 기말고사) 및 학교 행사, 수능 시험 준비를 위한 학교 휴업일에도 수업이 진행되지 않았으므로 해당 날짜에는 수업을 관찰하지 못했음을 미리 밝힌다.

■ 학생 심층 면담 자료	2021.03.07.	총 1회 면담 녹음 50분 (전사본 A4 7장 분량)
■ 수업 관찰에 관한 현장 노트 ■ 학습지 등 수업과 관련된 교사 자료 및 학생들의 활동지, 산출물 등		

A교사가 맡은 단원은 2학년 『독서』 교과서(미래엔)의 3단원 ‘독서의 방법’으로 여기에는 독해의 기본 원리에 관한 내용과 함께 5가지 읽기의 하위 기능인 ‘사실적 읽기, 추론적 읽기, 비판적 읽기, 감상적 읽기, 창의적 읽기’에 관한 학습 내용이 담겨 있다. 이 가운데 한 학기 동안 이루어진 실제 수업 내용은 창의적 읽기를 제외한 사실적 읽기, 추론적 읽기, 비판적 읽기, 감상적 읽기까지였으며, 10월까지의 격주로 대면 수업과 비대면 수업이 교차로 이루어졌는데 여기에서는 대면 수업을 기준으로 연구가 수행되었다.¹⁵⁾ 이에 따라 대면 수업 관찰에 따른 연구자의 현장 노트를 비롯하여, 수업 관찰 비디오 녹화물과 녹음 자료에 대한 전사본, 교사 및 학생의 심층 면담 자료와 더불어 학습지 등 수업과 관련된 교사의 자료와 학생들의 활동지, 수업 산출물 등이 분석의 대상 자료로 수집되었다.

2) 자료 분석 방법

본 연구는 단일 도구적 사례 연구(Stake, 1995)로 이를 위해 질적 연구의 방법으로 수업의 담화 분석과 교사 및 학생과의 심층 면담을 수행하였다. 특히 수업의 장면을 분석하는 과정에서는 ‘의사소통의 문화기술지(ethnogr-

15) 이유는 비대면 수업의 경우 실시간 쌍방향 수업이 아니라 교사가 EBS온라인클래스의 계시판을 통해 수업 자료를 올리면 학생들이 이를 토대로 자율적인 학습을 수행하였기 때문에 교사의 발화와 행동, 규칙 등에 따라 나타나는 교사 신념의 구체적인 양상을 파악할 수 없었기 때문이다. 다만, EBS온라인클래스에 사용된 수업 자료와 학생들의 산출물은 대면 수업을 위한 준비와 복습 단계에서 활용되었으므로, 대면 수업에 관하여 담화 분석을 하는 과정에서 다각 검증의 자료로 사용되었다.

phy of communication)’와 ‘상호작용 사회언어학(interactional sociolinguistic)’에 바탕을 둔 담화 분석¹⁶⁾ 방법을 사용하였다. 먼저 ‘의사소통의 문화기술지’는 인류학, 언어학, 민속학, 사회학을 아우르는 학제적인 패러다임으로 언어사회학, 대화 분석, 담화 분석 등과 함께 사회언어학이라는 새로운 연구 분야를 구성하는 학문이다(Saville-Troike, 1936/2009: 5). 아울러 ‘상호작용 사회언어학’은 대표적인 연구자인 Gumperz와 Goffman 등이 한 개인과 다른 개인이 서로에게 행동(act)하고 이에 대한 반응(react)을 보이는 일련의 대화적 담화 행위에 주목한 방법론이다.

요컨대 의사소통의 문화기술지와 상호작용 사회언어학에 바탕을 둔 담화 분석 방법은 언어 공동체가 사용하는 의사소통을 분석할 때 사회·문화적 맥락 및 언어와 사회의 관계를 폭넓게 고려하고 행동과 반응을 통해 보여주는 대화 참여자들의 역동적인 상호작용에 관심을 기울이는 담화 분석의 방법 중 하나로 볼 수 있다(유상희, 2021.8.21.).

이러한 연구 방법은 교실의 언어와 문화를 연구하는 데에도 널리 활용되었다. 특히 Bloome, et al.(2005)에서는 주로 국어교실의 언어를 분석하면서 이러한 담화 분석 방법을 미시문화기술지적 접근(Micro-ethnographic Perspective)에 기반한 담화 분석이라고 명명한 바 있다.¹⁷⁾ Green &

16) 의사소통의 문화기술지학의 선구자인 Hymes를 위시한 여러 학자들은 언어 공동체(speech community)가 사용하는 언어는 사회적으로 상황화된(situated) 문화의 한 형태로 이해할 수 있는 것으로 보았다. 이와 함께 상호작용 사회언어학 역시 인류학, 사회학, 언어학 등 매우 다양한 학문적 배경에서 시작된 것으로 이는 문화와 사회와 언어의 연관성에 관한 연구로서 언어가 어떻게 사회적 맥락을 창조하며, 또한 사회적 맥락에 의해서 언어가 어떻게 창조되는가에 대한 연구로 정의할 수 있다(Schiffrin, 1994: 97; 송경숙, 1996: 164 재인용).

17) 이때의 ‘미시적(micro-)’이라 함은 1970년대부터 교육인류학자인 Erickson과 그의 동료들에 의해 개발된 ‘미시적 문화기술지’에서 의미하는 ‘미시적’의 개념과 상통한다. 이는 비디오 기록 자료를 바탕으로 집중적이고, 반복적이며, 엄격하고 세밀한 분석을 전제하는 것으로 특히 단일 교실에서의 상호작용과 같은 소규모 사건에 집중하여 참여자들의 행동과 반응에 따른 상호작용을 보다 상세하고 정밀하게 분석하는 방법이라고 할 수 있다. 이

Bloome(1997)에 따르면 교육 연구 분야에서 문화기술지 연구자가 가져야 하는 핵심 질문은 ‘교실에서 교사와 학생에게 무엇이 지식과 학습으로 여겨지는가’에 관한 것이며, 이러한 관점에서 살펴볼 때 지식과 학습은 결국 교실 구성원의 사회·문화적인 맥락과 분리되어 존재할 수 없다고 보았다(유상희, 2021: 6).

이러한 점을 참고하여 본 연구에서는 지금까지 논의한 의사소통의 문화 기술지와 상호작용 사회언어학에 기반을 두면서 특히 Bloome, et al.(2005)에서 취하고 있는 미시문화기술지적 담화 분석의 방법을 사용하여 교사와 학생이 수업을 통해 주고받는 상호작용을 분석하고자 한다. 이러한 과정에서 교사의 발화와 행동, 규칙을 미시적으로 분석함으로써 사회·문화적 구성원으로서 한 주체인 교사가 자신의 신념을 드러내고 정체성을 형성하며 이를 수업으로 발전시키는 과정을 탐색하고자 한다.

이를 위해 다음 4장에서는 국어 수업의 실천 맥락에서 교사의 신념이 구체적으로 표상되는 핵심 사건(event)을 중심으로 분석하고자 한다. 또한 이러한 교사의 신념에 관여하는 다양한 요소들을 탐색하기 위해서 다각 검증 위한 자료로서 교사 및 학생과의 1:1 심층 면담 자료, 교사의 수업 자료와 학생의 활동 및 산출 자료, 참여 관찰에 기반한 현장 노트를 질적으로 분석할 것이다. 이를 통해 수업에서 실재적 자료로서 표상되지 않는 A교사의 신념을 심층적으로 이해하고자 하였다.

아울러 A교사로부터 자료 해석에 대한 타당성을 점검받기 위해 각 차시별 수업 관찰이 끝난 날마다 교사가 특별한 사정이 없는 한 학교 내 별도의 회의실에서 주기적인 면담을 이어 나갔다. 이를 통해 자료 해석에서 온전히 이해가 되지 않는 부분을 공유하거나, 연구자가 참고할 수 있는 현지 자료(학교에서 발간하는 공식적인 발행물, 학생들의 온라인 수업 활동 자료 등)들

러한 ‘미시적 문화기술지’에 관한 보다 상세한 내용은 Atkinson, et al.(2011)를 참고해 볼 수 있다.

을 추가로 수집하기도 하면서 사후 분석(post-hoc analysis)의 관점에서 참여자를 통한 타당성(participant validation)을 검토받았다.

IV. 국어 수업에 드러난 A교사의 신념

A교사는 연구자와의 심층 면담에서 고등학교 시절 자신의 경험을 이야기하면서 국어 교사의 꿈을 키우게 된 계기를 언급한 적이 있다. 이 과정에서 A교사가 지향하는 국어 수업의 상을 일부 확인할 수 있었는데 그에게 국어 수업은 무엇보다 사람들과 “마음을 나누고”, “표현할 수 있는 공간”, 즉 소통의 장을 의미한다.

A교사: ... 지금 보면 썸이 놀라겠지만, 제가 되게 내성적인 아이였습니다. 그 때도 초내성적이고 그런 삶을 살았는데 (중략) 어... 그때 혼자서 책 읽고, 할 수 있는 게. 애들하고 잘 못 어울리고... (중략) 어디서 이야기해야 되지. 표현할 수 있는 공간이 없었습니다. 표현할 수 있는 부분. 그러다가 고등학교 때 시를 읽었어요. 그때 되게 좋았습니다. 그리고 사람들과 시 토론이라고 해 가지고 동아리에서 내가 쓴 시 가지고 몇 명에서 이렇게 이야기를 하는 거죠. 그래서 국어 교사의 꿈을 키우게 되었습니다. 음. 애들한테 이런 이야기를 해주면 좋겠다, 그런 거죠.

【200925_교사 면담】

A교사: ... 마음에 뭔가 위로와 치유와 공감과 그런. 이야기를 한 번씩 하고 다니고 있는데. (중략) 애들이 글을 읽고 생각하고 마음을 나눌 기회가 전혀 없다.

【201204_교사 면담】

A교사는 이러한 믿음을 가지고 한 학기 수업에 걸쳐 읽기 자료의 선정에서부터 학습지 및 활동지 제작, 차시의 구성과 모둠 활동 설계에 이르기까지

지 교육 내용을 적극적으로 재구성하고 있었다.

여기에서는 이러한 수업의 실천 장면들을 통해 A교사의 신념을 탐색하고자 한다. 이때 읽기 수업이라는 맥락을 고려하여 우선 읽기 자료에 표상된 A교사의 신념부터 먼저 살펴보고자 한다. A교사는 교과서를 사용하지 않고 한 학기 동안 학생들이 읽어야 하는 모든 읽기 자료를 직접 선택하여 준비하였으므로 이 과정에서 직접적이고 명시적으로 드러나는 A교사의 신념을 우선 확인할 수 있었기 때문이다.

이후 이러한 신념의 토대 위에서 A교사와 학생들이 교실 수업이라는 경계 체계에서 구체적으로 어떠한 읽기 실천을 하고 있는지 살펴볼 것이다.¹⁸⁾ 궁극적으로는 이러한 모든 과정에서 읽기 실천의 이면에 놓인 암묵적인 교사 신념과 실제적 자료로서 표상되지 않는 신념들을 다각도로 탐색하고, 이들이 상충되고 서로 모순되는 지점에 관한 논의로 흐름을 이어가고자 한다.

1. 읽기 자료에 표상된 A교사의 신념: “우리가 알아야 할 진실”과 “알아야 할 이야기”에 관하여

A교사는 한 학기 동안 2학년 『독서』 교과서의 3단원 ‘독서의 방법’을 가르치고 있다. 앞서 언급하였듯이 이 단원에는 독해의 기본 원리에 관한 내용과 함께 5가지 읽기의 하위 기능(사실적·추론적·비판적·감상적·창의적 읽기)에 관한 학습 내용을 담고 있다. 이때 주목할 만한 것은 A교사가 이러한 학습 내용을 바탕으로 수업을 구성하는 과정에서 교과서를 전혀 활용하지 않고 있다는 점이다. A교사는 모든 읽기 자료를 직접 선정하고 학습지와 활동지를 따로 제작하여 수업에 활용하고 있었다. 아래의 표는 A교사가 한 학

18) 백혜선·방상호(2021: 225)의 연구 결과에서도 확인할 수 있듯이 국어교사의 신념에 따라 읽기 수업 실행에서 읽기 자료 선택, 교수·학습 방법, 평가내용의 방법에 차이가 있다. 본 연구에서는 이러한 논의에 힘입어 실제적인 국어 수업 실천의 맥락에서 A교사의 신념을 상세하게 살펴보고자 한다.

기 동안 ‘독서의 방법’을 수업하기 위해 선정한 읽기 자료와 이를 선정한 배경에 관하여 정리한 것이다.

〈표 2〉 A교사가 선택한 읽기 자료와 선정 배경

수업 내용	읽기 자료	선정 배경
사실적 읽기	〈최저소득보장제와 기본소득제〉에 관한 사회 지문	교사는 “여러분들이 언젠가 크면 일반나 근로자, 노동자가 될 텐데...”라고 언급하며, 최저소득보장제 및 기본소득제와 근로자의 법적 보호에 관한 내용이 학생들이 앞으로 살아갈 삶과 직접적으로 관련이 있음을 시사하였다. 【200911_수업】
	〈근로자의 법적 보호〉에 관한 사회 지문	
	〈회복적 사법〉에 관한 사회 지문	회복적 사법에 관한 글은 언뜻 보기에는 학생들의 삶의 맥락과 다소 거리가 먼 것처럼 보이지만, 교사는 이와 관련하여 다음과 같이 설명한 바 있다. “회복적 사법’에 관한 지문은 아이들이 학교 생활에서도 ‘상벌제’에 대한 대안으로 생각해 볼 수 있는 지문이라서 가지고 왔다고 언급했다. (요즘 학교에서 화두가 되는 것이 회복적 생활지도라고 한다). 요즘 키워드이자 화두이기도 하다고 밝히면서 사회적 맥락에서 형사 사법과 관련된 지문이 학교라는 공간으로 들어온다면 이는 곧 ‘회복적 생활지도’가 되고 이는 상벌제에 대한 대안으로 볼 수 있다는 것이다.” 【200911_현장 노트】
추론적 읽기	〈평균의 종말〉 (토드 로즈)	책의 부제는 ‘평균이라는 허상은 어떻게 교육을 속여 왔나’이다. 학생들을 둘러싼 교육의 현실을 되돌아보게 하는 글이다. 【200925_수업】
	〈속도의 강박증과 춤추는 신체의 시간〉 (이진경)	바쁘고 정신없는 일상을 살아가고 있는 우리가 세상의 속도와 자신의 속도에 대해 성찰할 수 있게 하는 글이다. 【201030_수업】
비판적 읽기	소설 〈알바생 자르기〉 (장강명)	학생들이 언젠가 크면 피고용인이 될 텐데, 부조리한 사회의 일면을 보고 세상을 어떻게 살아가면 좋을지 고민하게 만드는 글이다. 【201120_교사 면담】
감상적 읽기	소설 〈임동〉 (김애란)	정치적인 접근을 떠나, 세월호는 사회적으로 큰 이슈가 된 사건이고 아이들이 이 사건을 잊지 않았으면 좋겠다는 생각이 든다. 〈임동〉은 세월호와 관련지어 자식을 잃은 한 부모의 슬픔과 아픈 이야기를 담은 글이다. 【201204_교사 면담】

A교사는 수업에서 학생들이 적극적으로 마음을 나누고 소통을 하기 위

한 전제 조건으로 읽기 자료의 중요성에 관해 강조하였는데 이는 그의 말에 따르면 “독서 교육의 성패”를 결정짓는 중요한 기준이 된다. 이때 A교사가 생각하는 좋은 읽기 자료란 곧 “재미”와 “가치”가 있는 읽기 자료이며, 교사는 학생들의 입장에서 재미와 가치가 있는 글은 그들의 삶과 밀접한 관련이 있는 글이라고 믿고 있었다(200925_교사 면담). 이러한 점에서 본다면 A교사는 읽기 자료를 선택하는 과정에서 실제성(authenticity)¹⁹⁾의 가치를 중요하게 생각하고 있음을 알 수 있다.

위 표에서 A교사가 선택한 읽기 자료들을 살펴보면 학생들이 이미 겪었거나 앞으로 겪게 될 삶의 모습이 드러난 것으로 재미와 가치를 지닌 읽기 자료를 발굴하기 위한 교사의 노력을 확인할 수 있다. 그런데 여기서 흥미로운 점은 교사가 수업을 하기 위해 선택한 자료들이 근로 및 노동, 임금, 고용 환경 등을 포함하여 사회의 부조리함이나 이로 인해 소외된 이웃, 어두운 사회 현실의 단면에 관한 글이라는 점이다. 자세히 들여다보면 실업률 증가에 따른 경제적 취약 계층인 저소득층을 보호하는 사회 제도(최저소득보장제와 기본소득제)에 관한 읽기 자료나 최저임금법을 비롯하여 근로기준법, 산업재해보상보험법과 같은 근로자의 법적 보호에 관한 사회 지문, 그리고 고용인과 피고용인의 대립각을 다룬 소설(알바생 자르기)을 포함하고 있는 것을 확인할 수 있다. 이와 함께 나머지 읽기 자료 역시 사회의 어두운 이면들을 다루고 있는 것을 확인할 수 있다.²⁰⁾ 이는 사회구조 및 질서, 이에 따른 소외된

19) 권은선(2016: 6)에서는 교실 수업에서 실제성에 주목하게 된 것은 무엇이 학생들로 하여금 참여와 몰입을 지속적으로 이끌어내고, 실제 삶으로 환류되는 의미 있는 학습을 하게 하는가에 대한 답을 구하기 위함이었음을 밝히고 있다. 같은 맥락에서 A교사 역시 독서 수업에서 이러한 물음에 대한 답을 구하기 위해 읽기 자료의 선택 과정에서 실제성에 주목한 것으로 보인다.

20) 그 외에 평균을 기준으로 개인을 판단하는 현실과 현대 공교육의 모습에 관한 어두운 이면을 다룬 글(평균의 종말), 현대인들의 경쟁적인 속도에 관한 강박증과 이에 따라 나타나는 부조리함에 관해 다룬 어느 사회학자의 글(속도의 강박증과 찢는 신체의 시간), 타인의 시선과 평가 속에서 고통받고 있는 한 소외된 가족의 이야기(입동)가 읽기 자료로 선

사람들의 이야기, 여타 사회의 부조리함과 어두운 단면에 대한 교사의 개인적 관심사와 내적 지향을 엿볼 수 있게 한다.

A교사는 읽기 자료를 직접 선정하여 가지고 온 이유에 대해 “교과서에 나와 있는 글이 너무나도 재미가 없다”는 데에 있음을 수업과 연구자와의 면담²¹⁾에서 명시적으로 밝힌 바 있다. 이러한 교과서에 대한 신념과 읽기 자료 선택에 드러난 A교사의 신념은 나아가 수업의 다양한 실천 장면에서 교수 행위의 기반이 되는 암묵적인 신념으로 작용하고 있는 것으로 판단된다.

A교사: 자, 우리 교과서에 나와 있는 글이 너무나도 재미가 없었습니다. 그래서 선생님이 여러분이 읽으면 재미있을 그리고 의미가 있을 가치가 있을 작품을 고민, 고민하다가 가지고 온 작품, 학습지 7이라고 되어 있습니다. 비판적 읽기 첫 번째. 알바생 자르기. 아. 짜르기. 자르기라고 하는 소설을 가지고 왔습니다. 장강명이라고 하는 작가가 지은 소설입니다. (중략) 장강명이라는 사람은 신문 기자 출신입니다. 지금은 소설을 주로 적고 있는데 그 사이에 여러 가지 어.. 불편한 점들 어두운 장면들을 재미있게 소설로 풀어낸 작가입니다. 알바를 해 본 사람 손 들어 보세요. 일부러 손을 안 드나? (한 명도 손을 들지 않는다.) 어, 고등 학생들이 수능을 치고 나서 가장 하고 싶은 일이 뭐냐? 설문조사를 하니까 압도적으로 알바였습니다. 【201113_수업】

이와 같은 교사의 발화는 앞서 살펴본 바와 같이 재미와 가치가 있는 글

택되었다.

- 21) 연구자: 학습지에 가지고 오는 제제는 어디에서 주로 가지고 오시나요?

A교사: 어제도 제가 애들하고 독서 토론을 했는데 뭐지? 그니까 문학을 가르칠 때도 저는 교과서에 나오는 글들은 솔직히 재미가 없어요. 많이 재미가 없잖아요. (교사가 가지고 온 책의 목차를 보여주며) 그래서 만약에 (중략) 뭐 이런 거. <레디메이드 인생> 1930년대 실업의 문제. 그러면 <알바생 자르기>라는 장강명의 소설. 계속 그런 텍스트의 상호성을, 이런 소설 상당히 재미있거든요. 그니까 딱 맞아요. 이때의 실업 문제. 80년이 지난 지금의 실업 문제. 똑같은 거예요. 그니까 뭐 이런 글에 대해서 제가 이야기하는 걸 하고, 애들이 이런 걸 되게 좋아해요. 【200828_교사 면담】

은 학생들의 삶과 밀접한 관련이 있는 글인 반면에, 교과서의 글들은 그렇지 않다는 인식이 내포되어 있음을 알 수 있다.

그러나 이러한 교사 신념을 더욱 세밀하게 살펴보면 실상 A교사가 생각하는 ‘학생들의 삶과 밀접한 글’이란 구성주의적 읽기 교육에서 지향하는 읽기 체재의 실재성(authenticity)을 온전히 반영한 글이라기보다는 A교사의 개인적 관심사와 내적 지향과 맞닿아 있는 글, 즉 ‘사회의 부조리함과 이에 관한 불편한 진실을 담은 글’에 더 가까워 보인다. 실제로 A교사는 연구자와의 심층 면담을 통해 “애들한테 세상의 이렇게 다양한 모습에서 우리가 알아야 할 진실들이 있고 알아야 할 이야기들이 있다”(201120_교사 면담)라는 것을 말해 주고 싶었고, 이러한 내용에 관한 “다양한 주제들로 수업하고 싶은 게 꿈”이라고 말하였다. 교사가 언급한 “알아야 할 진실, 알아야 할 이야기”에서 우리가 ‘알아야 할 것’은 곧 사회의 이면에 놓여 있는 것으로 A교사는 그동안 우리가 알지 못했던 세상의 이면에 놓인 다양한 모습을 학생들이 ‘읽을 수’ 있어야 한다고 믿고 있었다.

그런데 한편으로는 한 학기 동안 수업이 이루어지는 동안 A교사는 세상에 대한 자신의 가치판단과 신념을 학생들한테 강요하고 있는 것은 아닌지 스스로 고민하는 모습을 보이기도 했다. 그러나 곧 교사는 어릴 적 자신의 경험에 비추어 볼 때 자신에게 감명 깊었던 선생님은 “자기 삶의 이야기를 해 준 선생님”이며, 학생들에게 개인의 이야기를 통해 가치판단을 드러내는 것이 곧 자신의 교육적 철학임을 재확인하는 과정을 스스로 거치고 있었다.

A교사: 제 수업에서 가장 문제가 되는 게 뭐라고 생각하십니까?

연구자: 선생님의 개인의 문제를 아직까진 생각해 보지는 못한 것 같아요. 현재 로선 저는 상황의 문제(코로나로 인하여 수업에 제약이 있는 상황)만을 생각해 봤고...

A교사: 어떤 분이 이렇게... 생각은 이랬습니다. 나의 가치판단을 아이들에게 너무 주입시킨다. “평균적 인간이 아닌 개성적 인간으로 살아갈...”(학습지

문구)이라고 되어 있잖아요. 그러면 이걸 지향하고 있는 걸, 애들한테 강요하고 있다는 생각도 드는 거예요. …(중략)… 근데 저는 어릴 적에 가장 저에게 감명 깊었던 썸은 자기 삶의 이야기를 해 준 썸이었어요. 자기가 어떻게 살아왔고, 뭐 어떻게 살아가고, 교과적인 지식은 잘 기억이 안나요. 과연 근데 대부분의 썸들은 저와 반대로 보고 있습니다. (중략) 이거를 아까 수업하면서 애들한테 너무 이런 것들을 주관적인 것들을 강요하는 건가. 그리고 내 생각을 주입시키는 건 아닐까라는 생각이 들긴 들어요.

연구자: 아, 그런 생각을 가지고 계시면서도 수업을 계속 이렇게… 그래도 선생님의 어떤…

A교사: 제 철학인 거죠.

【200925_교사 면담】

이러한 영향으로 A교사의 수업에서는 교사 개인적 경험에 의한 신념과 세상에 대한 가치판단이 지식의 원천이 되고 있었으며, 권위를 가진 자원으로 이러한 것들이 읽기 자료에 표상되고 있음을 확인할 수 있었다.

2. 읽기 실천으로서 ‘세상 읽기’에 표상된 A교사의 신념: 사회의 부조리함 속에서도 “씩씩하게가 아닌 씹 씹하게” 살아가는 소외된 이웃들을 위하여

앞서 살펴본 것처럼 읽기 자료를 바탕으로 A교사의 수업 전반을 관통하는 읽기의 주제는 ‘사회의 부조리함과 어두운 단면들’에 관한 내용이다. 이러한 주제와 관련하여 A교사의 신념은 특히 비판적 읽기 수업에서 잘 드러나고 있었다. A교사가 상정하고 있는 ‘비판적 읽기’의 개념은 “글 자체를 비판적으로 읽어내는 것뿐만 아니라 글의 내용과 관련된 사회 현상, 즉 자신이 겪었거나 경험하게 될 사회적인 문제도 비판적으로 읽는 것”(201113_교사 면담)을 의미한다. 이는 A교사가 가진 국어교육의 목표와 수업에 관한 신

념이 투영된 것으로 “삶을 위한 국어 수업”이라는 지향이 독서 수업에서 “세상 읽기”²²⁾의 관점으로 연결되고(201120_교사 면담), 이에 따라 어떤 세상을 ‘비판’의 대상으로 상정할 것인가와 관련해 개인의 ‘경험적 독특성’(홍미화, 2005: 103)을 드러내는 것으로 볼 수 있다. 즉 국어교육의 목표(‘삶을 위한 국어 수업’) 및 수업에 관한 신념(‘소통의 장’으로서의 국어 수업)과 독서 영역에 대한 신념(‘세상 읽기’로서의 독서), 그리고 교사의 개인적 믿음(텍스트뿐만 아니라 사회적인 문제도 ‘비판적’으로 바라보기)이 복합적으로 어우러진 개념으로 ‘비판적 읽기’를 상정하고 이를 목표로 읽기 수업을 실천하고 있는 것을 확인할 수 있었다.

A교사가 비판적 읽기 수업을 위해 선택한 자료는 장강명의 소설 〈알바생 자르기〉²³⁾이다. 이 소설은 외국계 중소기업에서 비정규직 아르바이트생인 혜미와 혜미를 해고하게 된 중간 간부인 과장 은영이의 이야기로, 사장의 지시로 혜미를 해고하게 된 은영과 이에 대한 혜미의 반응을 둘러싼 갈등을 다루고 있다.

A교사: … 이 소설은 처음부터 끝까지 대부분이 은영이의 입장, 상급자, 사용자, 고용자의 입장에서 서술하다가 마지막 부분에 딱 한 단락입니다. 그래서 야 혜미, 알바생이죠, 피고용인이고, 노동자죠, 애의 시점으로 마무리가 됩니다. 시작과 대부분의 90% 이상은 은영이의 입장이다가 마지막에 혜미의 입장입니다. 왜 이렇게 만들었을까요, 이것이 우리 독자에게 고민을 던집니다. ‘정당한 해고란 뭐지?’ ‘혜미의 해고는 정당할까?’ ‘알바생의 권리는 정당한가?’ 이런 고민을 우리에게 던집니다. 【201120_수업】

22) 독서교육 연구에서 논의되는 이른바 ‘세상 읽기’는 사회·문화적 맥락까지도 포함하는 읽기를 의미하는 것으로, 이러한 관점에서는 독자를 전통적 읽기에서와 달리 능동적이고 주체적인 존재로 정의한다(양수연·박성석·민병곤, 2020: 83).

23) 이 작품에 대해 교사는 심층 면담에서 신문 기자 출신인 작가가 “세상의 다양한 면을 취재하면서 알게 된 부조리함을 이것을 리프하게 취재한 것을 소설 형식으로 풀어내고 있”는 작품이라고 소개한 바 있다(201120_교사 면담).

위 수업 장면은 <알바생 자르기>를 읽고 난 후, 학생들끼리 모둠 토의가 있던 날 토의를 시작하기에 앞서 제시된 교사의 발화이다. A교사는 <알바생 자르기>를 읽고 학생들이 앞으로 겪게 될 고용과 관련된 문제, 특히 비정규직 근로자의 고용 불안정성에 관한 사회적 현상에 대해 학습자들이 ‘비판적’으로 읽어 낼 수 있도록 하기 위해 소설의 시점과 구조를 소설의 내용과 연결시키고 있다. 즉 소설 전반에서 고용주의 입장과 시선으로 이야기가 전개되다가 마지막 부분의 한 단락에서 비로소 ‘알바생’ 헤미의 시점으로 이야기가 마무리되고 있음을 언급하고 있는데, 여기서 교사는 “왜 이렇게 소설을 만들었까?”라는 질문을 던지면서 학생들이 헤미의 관점에서 “알바생의 권리”와 “해고의 정당성”에 관해 비판적으로 생각해 볼 수 있는 여지를 마련해 주고 있다.

그러나 실제 모둠 토의 과정²⁴⁾에서 많은 학생들은 고용주의 입장과 시선에서 헤미를 평가하면서 헤미의 해고가 정당하다고 생각하는 입장이 많았다. 학생들은 헤미의 해고가 정당하다고 생각하는 근거로 ‘헤미의 근무 태도가 불량’하다는 점(지각이 잦고, 불성실함)과 헤미가 회사 사람들과 관계를 맺을 때 보이는 “씩씩하지 않은 태도” 등을 언급하기도 하였다.²⁵⁾ 그런데 흥

24) 교사는 모둠 토의의 과제로 학생들에게 학습지 1~4번에 해당하는 내용을 제시하고 이를 대화로 해결하도록 하였다. 각 번호에 해당되는 학습지의 내용은 다음과 같다.

1. 헤미에 대한 해고가 정당한지 판결하고 그 근거를 본문에서 찾아 3가지 이상 제시하기
2. 약자에 대한 은영 남편의 의견에 대해 찬반의 입장을 밝히고, 이 소설에서 국가가 보호해야 할 약자가 누구인지 선정하여 그 이유를 밝히기
3. 헤미의 반격이 자신과 회사에 대한 배신이라는 은영의 주장에 대해 찬성과 반대의 입장을 밝히고, 그 근거를 본문에서 찾아 3가지 이상 밝히기
4. 다음은 소설의 마지막 문장이다. “엘리베이터 문이 닫히자 주변에는 아무도 없었다.” 이와 같이 작가는 초고에는 없던 문장을 새로 넣었다고 한다. 이 문장의 의미가 무엇인지 생각해 보기.

25) 해당 수업에서 A교사는 헤미의 해고가 정당하다는 입장이 더 많음을 확인하며, 다른 반을 가더라도 “한 학습에 70% 정도”는 헤미의 해고를 정당하게 생각한다며 아래와 같이 밝힌

미로운 것은 교사가 앞서 모둠 토의 전에 설명한 바와 같이 소설의 시점과 구조를 분석하여 헤미의 입장과 시선으로 바라보도록 유도한 학습지 4번 활동(각주 24번 참고)에 이르러 일부 학생들은 헤미의 해고에 관한 정당성에 대해 다시 생각해 보고 있다는 점이다.

〈표 3〉〈알바생 자르기〉를 읽은 후 진행되었던 모둠 토의의 일부 내용 (학습지 4번 활동)

줄	발화자	메시지 단위
24	주미	<u>아니, 내가 이걸 읽다가 뭘 발견을 했는데.</u>
25		헤미 남편이, 아니 은영이 남편이 은영이한테 헤미한테 알려 줘라, 그러니까 어떻게 불임성이 있고 어떻게 해야 되는지 알려 줘라. 이렇게 말을 하는 부분이 있단 말야?
26		그걸 보는데 아, <u>헤미가 몰랐을 수도 있겠다.</u> 그 생각이 드는 거야. 사회에서 하는 거를.
27	정연	아, 그치 그치.
28	주미	그러니까 누구도, 아무도 안 가르쳐 주는데 혼자서 다 해 가야 되잖아.
29		그러니까 아직 애가 무뚝뚝한 게 그렇게 애를 너무 몰아붙일 게 아니라 애를 좀 가르쳐 주고, 옆에 그런 사람이 한 명이라도 있었다면은 애가 그렇게까지 해고를 당할 때까지 물리지는 않았을 텐데.
30		<u>애도 어쩌면 사회의 구조적인 피해자가 아닐까.</u> 하는 생각을 했어.
31	정연	아... 그러니까... 아, 몰랐으니까.
32	주미	어른이라고 다 아는 건 아니잖아.
33	정연	그치, 그치.

해당 모둠의 모둠원들은 총 4명인데 주미를 제외한 나머지 3명은 위 대화에 앞서 모두 헤미의 해고가 정당하다는 입장을 가지고 있었다. 반면에 주미는 처음부터 일관되게 헤미의 해고가 부당함을 주장했는데 그 근거로 회

바 있다.

- A교사: 어, 보통 보면 이게 많았습니다. (철판을 보며) 정당하다, 정당하다, 정당하다, 정당하다, 정당하다가 다 있었습니다. 정당하다고 생각하는 사람이 솔직히 딴 반에 가도 한 70% 정도 생각하는 사람이 많았습니다. 【201120_수업】

사가 “근로기준법 등을 지키지 않았고”, 정당한 절차를 밟지 않고 해미를 해고하였다는 점 등을 언급한 바 있다.

이러한 맥락에서 유일하게 해미의 해고가 부당하다고 주장했던 주미가 위 대화에서 볼 수 있는 것처럼 학습지 4번에 이르러서는 해미의 해고의 부당함에 관해 더욱 확장된 인식을 보여주고 있었다. 즉 소설의 마지막 단락을 읽고 해미 역시 “사회의 구조적인 피해자”일 수 있음을 “발견”하게 된 것이다.²⁶⁾ 이러한 과정에서 앞서 해미의 해고가 정당하다는 확신을 가지고 있던 다른 모둠원들이 주미와 주고받는 후속 대화에서 해미의 입장에서는 그러한 행동을 할 수 있음을 인정하고 동조하는 모습을 나타내고 있는 것이다.²⁷⁾ 이러한 모습을 통해 A교사가 의도하였던 “정당한 해고의 의미”, “알바생의 권리” 등과 같은 우리가 “알아야 할 진실”을 향해 학습자들이 조금씩 다가가고 있음을 알 수 있었다.²⁸⁾

지금까지 살펴본 바와 같이 읽기 자료의 선정에서부터 학습지의 구성과 비판적 읽기 및 국어 수업 등에 관한 A교사의 신념은 세상과 사회에 대한 교사의 개인적인 신념과 맞물려 교수 행위의 실천에서 다양한 방식으로 표상되고 있음을 확인할 수 있다. 실제로 A교사의 수업에 참여한 한 학생은 연구자와의 심층 면담에서 A교사의 수업이 “선생님의 가치관과 생각들을 엿볼

26) 이는 회사가 단순히 근로기준법을 지키지 않은 채 해미를 일방적으로 해고하였기 때문에 해미의 해고가 부당하다는 인식에서 나아가 해미의 성격과 고용 환경 등을 둘러싼 다양한 요인들이 결국 사회의 여러 가지 구조와 맞물려 있음을 확인하고, 이로 인하여 해미가 어찌면 사회구조의 피해자일 수 있겠다는 인식의 확장을 보여주고 있다.

27) 물론 정연이를 비롯하여 기존에 해미의 해고가 정당하다고 생각했던 모둠원들이 자신의 입장을 번복한 것은 아니다. 그렇지만 앞선 대화에서는 해미의 태도를 강하게 비판하며 해고가 정당하다고 판단했던 모둠원들이 주미의 의견을 듣고 그럴 수 있음을 인정하고 동조하면서 다른 관점으로 해미의 해고를 새롭게 생각해 보고 있다는 것은 주목할 만한 사건(event)이라고 판단된다.

28) 이러한 점에서 서현식(2006: 21)에서도 강조한 바와 같이 국어 수업에 ‘온전한 참여자’로 성장하고, ‘정체성을 형성’하는 데에 있어 국어 교사의 영향력이 크다는 것을 다시 한 번 확인할 수 있게 해준다.

수 있는” 수업임을 확인해 주었다.

연구자: A선생님 수업에서 어떤 것들을 배우고 느꼈을까?

하정: ... 어, 수업을 하면서 A선생님 말씀대로 비판적인 소설이라든가 아니면 지문을 들고 와서 해주셨잖아요. 그런 걸 읽으면서 이제 A선생님의 가치관이라든가 생각들을 엿볼 수 있었고, 특히 비판적 읽기에서 선생님이 애들과 많은 이야기들을 나누도록 노력하셨... 아 이야기들을 나누도록 시간을 되게 많이 주셨는데 ... (중략)...

연구자: 아, 그랬구나. A선생님의 가치관이나 어떤 사회에 대한 생각을 많이 볼 수 있다’라고 이야기를 해줬는데, 선생님의 가치관이란 어떤 걸 말하는 걸까?

하정: 어... 일단 지문 주제를 봐보면은 ‘알바생 자르기’도 그렇고 ‘입동’이라든가 그리고 그, 저희가 배운 것 중에 ‘평균의 종말’이라는...

연구자: 아 맞다, 맞아. 있었어.

하정: 네, 있었어요. 저는 그 세 개가(알바생 자르기, 입동, 평균의 종말) 인상이 깊었는데. 그 세 개가 약간 주요 주제가 고정관념, 그리고 사회의 약자에 대한 뭔가 불이익, ... (중략) ... A선생님은 되게 뭔가 고정관념을 깨고 싶어 하시는, 애초에 정해 놓은 틀이 없는? 그거를 좀. 그리고 사회 약자에 대한 편견, 차별 이런 게 없었으면 하는 좀 뭐라고 그러지? 약간 그... 그... 약간 강한 이걸 뭐라고 해야 되지? “사명감?” 약간 강한... 다른 분들보다 ‘어. 차별하면 안 되지’ 이게 아니라 ‘차별, 그딴 건 없어야 돼!’ 약간 이런 강한 신념을 보이시는 그런 분이셔서. 저도 되게 많이 배운 것 같아요.

【210307_학생 면담】

요컨대 A교사는 사회의 부조리함과 이로 인하여 발생하는 사회적 약자들에 대한 편견과 차별이 없어야 함을 강조하면서 개인적 신념이 강한 교사임을 학생과의 면담에서도 알 수 있었다. <알바생 자르기> 수업을 마치던 날, 교사는 수업 내용을 정리하면서 ‘알바생’ 해미에 대해 다음과 같이 언급하면

서 수업을 마무리하였다.

A교사: 여러분들이 은영이라면 헤미를 잘랐을까요? 고용주는 피고용주에게, 피고용자에게 불임성을 요구할 수 있을까요? “아, 너 불임성 있게 만들어.” 안 되는 겁니다. 고민을 하고, 원래 쌤이 너거한테 하고 싶은 말이 되게 많았습니다. 다 필요 없고, 딱 한 가지 하고 싶습니다. 마지막 단락에 나왔어요. 우리 알바생. 헤미의 속마음과 진짜 현실이 나옵니다. 여전히 아프고, 힘들고 외로울 겁니다. 밖으로 나온 헤미는 앞으로 어떻게 되을까요? 헤미, 어떻게 될까요? …(중략)… 선생님이 진짜 하고 싶은 말은 이겁니다. (은영이는) 오래 살아남을 수 있고, 헤미는 잘리기 쉽습니다. 그럼에도 불구하고 쌤은 헤미가 그 누구도 아닌 헤미 자신을 버리지 않았으면 좋겠습니다. 그래서 선생님은 ‘씩씩하게’라는 말 대신에 ‘씩씩하게’ 살아남았으면 좋겠다는 생각이 듭니다. 자기하고 맞지 않는 연기를 하면서 가식적으로 썅썅하게 하지 말고 여러분도 자신만의 가치를 지키며 썅썅하게 지키며 살아갔으면 좋겠습니다. 예, 마치겠습니다.

【201120_수업】

A교사는 결국 사회의 부조리함과 어두운 현실 속에서 소외된 이웃에 대해 관심을 기울여야 하며, 차별받으며 힘들게 살아가는 이웃들이 이 세상을 살아갈 때 “씩씩하게” 순응하며 살아가는 것이 아닌, “썅썅하게” 자신만의 가치를 지키며 살아갈 수 있기를 바라고 있는 것이다. 이러한 A교사의 개인적 신념은 교수 행위를 구성하는 다양한 요소에 관한 의사결정에 영향을 미치며, 이는 곧 학교 교육, 국어 수업, 읽기 자료의 선택, 읽기 개념의 상정 등에 관한 특정 신념을 형성하는 데 바탕이 되고 있음을 확인할 수 있었다.

3. 읽기 실천 이후 드러난 A교사의 신념과 수업 맥락 사이의 간극: “판단은 너희들의 몫”과 “답정너” 그 사이에서

A교사는 해오름고등학교에서 평가와 수업 문화의 개선과 관련된 업무를 총괄하고 있다. 앞서 밝혔듯이 교육연구부장으로서는 A교사는 평소 “학교 교육의 궁극적인 목표가 대학 입시에 놓여 있는 현실”에 안타까움을 느끼며 교육을 둘러싼 여러 가지 문제들과 이를 해결하기 위한 방안에 많은 관심이 있다.

A교사: 어, 굳이 이렇게까지 시험을 쳐야 되겠나라고 하는 생각을 많이 들면서
 쌤이 읽었던 책을 토대로 적었는 글입니다. 이 책입니다. (책을 학생들에
 게 보여 주며) 『평균의 종말』이라고 하는 책이고요, 미국의 교육학자인
 토드 로즈라고 하는 사람이 적었습니다. 교사, 아, ‘평균이라고 하는 허상
 은 어떻게 교육을 속여 왔나.’라고 하는 부제목이 있습니다. 2년 전에 쌤
 이 이 책을 읽고 많은 생각의 변화를 가졌습니다. 【200925_수업】

수업 시간에 A교사는 “굳이 이렇게까지 시험을 쳐야 되겠나”라는 자신의 목소리를 적극적으로 드러내며, 〈평균의 종말〉은 우리 교육의 현실에 대해 다시 생각해 볼 수 있도록 하는 책이라고 소개하였다. A교사는 시험과 평가를 위한 수업보다는 “삶을 위한 국어 수업이 되어야 한다고 늘 생각”하고, “다른 사람의 삶에 대해 공감하고, 이해와 배려, 위로를 할 수 있는 사람”(201120_교사 면담)을 길러주는 것이 교육의 역할이라고 믿고 있다.

그러나 교육연구부장으로서는 이처럼 이상적인 국어 수업에 관한 뚜렷한 교육적 신념을 가지고 있는 A교사도 사실은 평가로부터 자유롭지 못한 현실 속에서 많은 내적 갈등을 겪으며 수업의 과정과 평가 사이에서 오는 괴리에 대해 고민하고 있었다.

A교사: 1학기 때 그 심각한 코로나 상황에서도 불구하고 뭘 했냐 하면 중간고사, 기말고사, 수행평가 다 쳤어요. 그러니까 쌤들도 하는 이야기도, 제가 연구부장이고 평가를 주관하는 그러한 부서에 일하다 보니까 ‘평가를 위한 일을 하고 있다.’라고 하는 게 너무 힘든 거예요. 모든 수업이 평가에 쫓혀 있고… 【200925_교사 면담】

A교사: 다음 주 수요일까지 제가 평가를, 시험 문제를 내야 하는데 어떻게 낼지 고민이고... (중략) 그러니까 평가로부터 자유로워져야 한다고 늘 생각하지만 머릿속에 늘 떠나지 않는 걱정이에요. (중략) 문제 낼 때 쌤이 안내를 해 주지 않은 거에 대해서 (학생들이) 욕할 수도 있는 거고, 압튼 걱정이 되는 거죠. 【201120_교사 면담】

결국 A교사가 지향하는 ‘소통을 위한 수업’, ‘자유롭게 생각을 주고받고, 마음을 나누는 수업’, 즉 “삶을 위한 국어 수업”이 정작 구체적인 수업 실천과 별개의 맥락에서는 대학 입시 제도에 발맞춘 평가에 대한 요구(사회적 원인)와 해당 학교 학생들의 요구(상황적 원인) 등에 의해 교사 스스로 “답정너”²⁹⁾가 되는 수업이 되기도 한다는 것이었다.

A교사: 제 별명이 ‘답정너’입니다. 답을 정해주는 남자.

연구자: 아이들이 정해 준 거예요?

A교사: 네, (아이들이) 쌤은 정답을 정해놓고 우리한테 질문을 던진다.(라는 거죠.) 이때 미묘한 감정, 미묘한 생각이 드는 게 이게 좋은 뜻인가? 나쁜 뜻인가? 생각이 드는데 근데 애들한테 물어봤거든요. 친한 동아리 애들한테. 근데 명시를 딱 해주는 게 좋대요. 탁탁탁. 단계적으로. 정해주는 거. 어떤 애들은 쌤은 실컷 말하라 해놓고 답을 정해준다는 거예요. 오늘 같은 경우는 답이 없잖아요. 쌤 생각이다. 따를 필요는 없다. 판단은 너네

29) 참고로 ‘답정너’는 널리 사용되고 있는 신조어로 ‘답은 정해져 있으니, 너는 대답만 하면 돼’라는 의미의 준말이다.

가 하는 거다. 근데 오늘 주제도 다 그런 겁니다. 그렇지만 제가 의도적으로 강요는 하는 거죠. 헤미 같은 사회적 약자를 우리가 좀... 사실은 그런 게 들어가야 하는 겁니다. 【201120_교사 면담】

이러한 현실에서 A교사가 택한 방식은 “답정너”이지만, 이러한 “답”에 대한 판단은 학생에게 맡기고 있는 것이다.³⁰⁾ 그러나 A교사는 학생들에게 답에 대한 판단을 맡기면서도 그들에게 “의도적으로 강요”할 수밖에 없는 이유는 “평가를 고려”하기 때문이라는 것을 다른 면담(201120_교사 면담)에서 밝힌 바 있다. A교사의 이러한 “의도적 강요”는 수업 시간에 교사의 생각에 부합하는 학생들의 의견에 대해 교사가 적극적으로 인정하고 지지하는 발화를 통해 나타나기도 하였다. 다음 <표 4>는 이를 잘 보여주는 수업의 한 장면이다.

<표 4> <알바생 자르기>에 관한 모둠 토의 이후 진행된 A교사의 수업 장면 중 일부 【201120_수업】

줄	발화자	메시지 단위	주요 내용
8	A교사	자, (학습지) 1번 가보도록 하겠습니다. 여기에서 가장 오랜 시간이 소요가 되었어요.	교사의 안내 (모둠 토의 내용 소개)
9		헤미의 해고가 정당한지, 정당하지 않은지 판결하고 그 근거를 본문에서 찾아 써라.	교사의 안내 (학습지 1번 내용)
10		이건 모둠 사람, 친구들끼리도 의견이 다 다르겠죠.	교사의 믿음 (다양한 의견이 있을 수 있음을 인정함)
11		어, 보통 보면 이게 많았습니다. (칠판을 보며) “정당하다, 정당하다, 정당하다, 정당하다, 정당하다”가 다 있었습니다. 정당하다고 생각하는 사람이 솔직히 땀 반에 가도 한 70% 정도 생각하는 사람이 많았습니다.	학생들의 의견 소개 (대다수의 학생들은 헤미의 해고가 정당하다고 생각함)

30) 실제로 수업 시간에 교사는 지속적으로 이것은 “나(교사)의 개인적인 생각”임을 강조하면서 이러한 의견을 반드시 따를 필요는 없다고 자주 언급하였다. 그리고 A교사가 한 학기 동안 학생들에게 나누어 준 모든 학습지에도 학생들의 생각을 적는 칸과 별도로 교사의 생각을 적는 칸을 구분하여 학생들이 교사의 생각을 무조건적으로 수용하여 이를 그대로 필기하는 것을 방지하도록 하고 있었다.

12		(칠판에 아이들이 붙인 활동지를 확인하며) “예의가 없다, 지각이 상습적이다. 근무 태도가 불량하다, 근무 태도가 불량하다, 근무 태도가 불량하다, 근무 태도가 불량하다.”가 대부분이 많지요.	학생들의 근거 소개 (헤미의 해고가 정당하다고 판단한 것에 대한 다양한 근거들)
13		그리고 인쇼가 뭐예요?	교사의 질문 (학생들이 칠판에 나와서 적은 답변들 가운데 ‘인쇼’라는 단어에 주목)
14	학생들	인터넷 쇼핑	학생들의 답변
15		(웃음)	학생들의 반응
16	A교사	아, 인터넷 쇼핑. 오우, 미안합니다.	교사의 재반응

(중략)

24	A교사	(다시 칠판을 보며) 자, 부당하지 않다. 아, 그리고 정당하지 않다. 노 정당.	학생들의 의견 소개 (대다수의 학생들이 헤미의 해고가 정당하다고 말한 상황에서 거의 유일하게 ‘헤미의 해고는 정당하지 않다.’라는 의견에 주목함)
25		<u>어, 잘 적은 건 이겁니다. (헤미에게) 감정 노동을 시켰다. 아, 난 이게 상당히 공감 갔습니다.</u>	교사의 인정과 평가 (특정 답변에 대한 적극적인 지지)
26		<u>붙임성 있어라... 좀 강요 같지 않나?라는 생각이 듭니다. 진짜 소심한 애한테 아, 적극적으로 해라. 이상하잖아요. 맞쵸.</u>	학생 의견 재확인 및 교사의 동조

그런데 문제는 학생들의 입장에서는 수업 시간에 교사의 명시적인 답을 선호하면서도 한편으로는 위와 같이 소설을 읽고 생각을 자유롭게 나누는 수업에서 교사와 생각이 다를 경우 다양한 생각과 관점이 존재하는 것으로 받아들이기보다는 자칫, “나의 생각이 잘못된 것은 아닌가?”, “내 생각을 바꿔야 하나?”와 같은 생각으로 이어질 수 있다는 점이다. 아래에 제시된 한 학생과의 면담 내용은 이러한 점을 잘 보여준다.

하정: 만약에 제가 선생님과 의견이 달랐다면 어, 조금은 저의 가치관이... 그 생각이죠, 아무래도. 문학에서는 틀린 게 없는데 아무래도 어... 아무래도 내 생각이 틀린 건가? 이렇게 다가가는 게 아닌가? 하는 의심이 들다 보니까 이제 그런 부분에서 좀 이렇게 되면 내 생각이 잘못돼서 내 생각을 아예 비껴야 되나? 그럼 난 어떻게 생각해야 되지?라는 생각에 빠지는 것 같아서...

연구자: 아, 그렇구나. 아무래도 선생님의 생각이다 보니까.

하정: 네, 맞아요.

【210307_학생 면담】

대학의 입시 결과에 직접적인 영향을 주는 고등학교의 평가에서 시험 문제를 출제하는 주체인 교사의 절대적인 영향력을 고려해 볼 때, 하정리와 같은 학생들의 고민은 교육에 관하여 많은 시사점을 던져준다. “판단은 학생들의 몫”임을 교사가 구체적인 발화를 통해 언급하지만, 여전히 교사가 “답정너”인 상황에서는 하정리와 같은 학생들의 고민을 해소하기는 어려울 것 이기 때문이다.

이러한 이상적 국어 수업과 평가 사이에서 오는 괴리를 A교사는 다양한 실천을 통해 그 간극을 줄이고자 하지만, 때로는 이러한 시도가 좌절이 되면서 갈등과 딜레마의 상황이 더욱 극명하게 나타나기도 하였다.

A교사: <입동> 꺼냅니다. 자, 원래 <독서 지문 구조화 연습> 카는 지문 있제. 고 거 교류분석 이론이랑 포괄적합도 이론 (수업)해야 하는데. <입동>부터 먼저 하겠습니다. 알겠죠. 그리고 그거 오늘 못하게 되면 보강을 10분만 하겠습니다. 언제 하나 하면 월, 화 이틀 중에 제가 비는 시간에 보고 쌤이 들어와서 다른 선생님, 예를 들면 뭐, 진로나 한문 이럴 때 있잖아. 고때 선생님이 10분만, 10분만. 알겠죠? 고때 하겠습니다. ... (중략) ... 기말고사가 얼마 남지 않았습니니다. 여러분 잘 준비를 해서 좋은 성과를 올렸으면 좋겠습니다.

【201211_수업】

여기에 나오는 <독서 지문 구조화 연습>은 실제 모의고사 기출 지문으로 ‘교류 분석 이론’과 ‘포괄적합도 이론’에 관한 내용을 담고 있다. 이것은 교사가 “시험 범위가 적은 것”에 대한 우려로 기말고사를 앞두고 갑작스럽게 마련한 학습지였다. 다른 학급에서는 <입동>을 읽고 생각을 나누는 감상적 읽기 수업 시간에 잠시 시간을 내어 <독서 지문 구조화 연습>에 관한 수업이 진행된 바 있고, 연구 참여 학급에서는 위 수업 장면에서 살펴볼 수 있는 것처럼 교사가 추후 보강 시간을 따로 마련하여 해당 수업을 10분만 진행하겠다고 밝히고 있었다. <독서 지문 구조화 연습>에 관한 수업은 A교사가 생각하는 이상적인 국어 수업의 상과는 거리가 멀지만, 여러 가지 현실적인 이유(시험 진도와 범위, 기말 평가 대비, 대학 입시 준비)로 인하여 기존에 계획했던 수업 사이에 개재(介在)된 별도의 수업 내용인 것이다.

이러한 수업은 학생의 표현에 따르면 “정석적인 답”을 가지고 있는 수업으로 평소 A교사가 지향하는 수업, 즉 자유롭게 생각을 나누고 의견을 교환하는 수업과는 별개로 시험을 대비하여 이루어지는 별도의 수업을 의미한다.

연구자: A선생님은 그럼 시험 문제를 어떻게 내셨는지?

하정: 수업 끝나기 15분에서 20분 정도 남았을 때 선생님이 이제 최종적으로 교과서에 나오는 “정석적인 정답”을 알려 주세요. 그래서 그게 보통 시험으로 출제되고요. 그래서 그러니까 (평소 수업 시간에는) 약간 애들끼리 생각을 나누고 솔직히 시험은 정석적인 정답을 내야 되니까 선생님이 혹시나 맞게 그 정답으로 다가갈 수도 있겠지만, 혹시나 다른 방향으로 갈 수도 있으니까 이제 적어 놓으라고 말씀을 해주시는. 그래서 이제 시험 치기 전에는 “정석적인 답”으로 공부를 하고 시험을 쳐요. 【210307_학생 면담】

이러한 수업은 교육과정-수업-평가의 일체화에 대해 고민하고 수업 문화의 개선과 학생들의 성장과 발달을 위해 평소 많은 노력을 기울였던

A교사가 앞서 언급했던 평가를 둘러싼 특수한 상황 맥락과 교사 신념 간의 충돌을 최소화하기 위해 선택한 교육지책인 것으로 판단된다.

요컨대 A교사의 국어 수업에서는 다음과 같은 방식으로 교사 신념이 상충되고 있었다. 먼저, “삶을 위한 국어 수업”이라는 지향에 따라 학생들과 자유롭게 생각을 주고받는 수업을 이끌면서도, 명시적인 답을 선호하는 학생들의 요구와 수능 형식으로 출제되는 지필 평가의 맥락을 고려하여 교사가 상정하는 “정답”에 가까운 의견을 “의도적으로 강요”하거나, 간접적으로 해당 학생의 발화를 지지하는 방식으로 드러났다. 두 번째는 A교사가 생각하는 이상적인 국어 수업을 위해 교과 내용을 적극적으로 재구성하고 학생의 성장과 발달을 위해 교수·학습과 통합적으로 연계된 다양한 활동을 기획하면서도, A교사가 맞닥뜨리고 있는 여러 현실의 논리로 인해 학기 초에 계획했던 수업의 목표와는 상관없는 ‘일회성의 평가’³¹⁾를 위한 수업이 별도로 전개되고 있었다.

물론 교사 신념이 상충되거나 딜레마 상태로 존재하는 것이 A교사 ‘개인적 원인’에만 있는 것은 아닐 것이다. 실제로 고등학교 현장에 있는 교사라면 A교사와 같은 내적 갈등을 직접 경험했거나 혹은 그렇지 않더라도 이에 대해 충분히 공감할 수 있을 것이다. 여기에서는 이러한 수업의 문제를 지적하는 데에 논의의 초점이 있다기보다는 교사 신념과 수업을 둘러싼 맥락 사이의 간극이 ‘사회적 원인’과 ‘상황적 원인’에도 있음 직하다는 것을 구체적 사례로 보여주는 데에 있다. 따라서 향후에는 교실을 둘러싼 교수·학습의 조건, 사회적 조건 및 제약, 나아가 교육 정책 및 평가 제도와 같은 맥락 자체에 대한 비판적 점검을 넘어서 이러한 맥락과 교사 신념 사이의 관계, 그리고 이로 인한 수업의 갈등과 딜레마 상황에 대해서도 관심을 가지고 보다 신

31) 주지하듯이 2015 개정 교육과정의 총론에서는 교육과정-수업-평가의 일체화를 위해 특히 ‘학습 후 지식 습득 정도나 수행을 측정하기 위한 일회성의 평가에서 벗어’나야 함을 강조한 바 있다.

중한 분석과 해석이 필요할 것이다.

V. 논의 및 시사점

지금까지 교사의 실천적 지식의 구체적인 실현태로서 해오름고등학교 2학년 국어 수업을 살펴보고, 실제 수업의 사례를 토대로 A교사의 신념을 실증적으로 탐색하였다. 읽기 수업의 맥락에서 국어 교사의 신념이 가지는 무엇보다 중요한 의의는 앞서 살펴본 바와 같이 ‘세상 읽기’의 관점에서 능동적이고 주체적인 독자인 학습자를 길러내기 위해 다양한 실천적 맥락을 형성하는 데 많은 관여를 할 수 있다는 점에 있다. 여기에서는 지금까지 살펴본 해오름고등학교 2학년 국어 수업 사례의 분석을 바탕으로 A교사의 신념에 관해 종합적으로 논의해 보고, 이를 통해 얻을 수 있는 교육적 시사점을 제시하고자 한다.

첫째, 학습자 중심 교육³²⁾에서 강조되어 온 학습자의 ‘생생한 목소리’만 큼이나 교수 행위의 주체로서 교사 신념에 따른 ‘생생한 목소리’ 역시 수업의 질적 개선을 위해 적극적으로 드러낼 필요가 있다. 교사가 개인의 존재를 드러냄과 동시에 이를 학습 내용과 긴밀하게 연결하고, 이를 통해 학습자들이 다양한 의미를 형성할 수 있는 수업을 견인하는 방안에 대한 고민이 필요하다.

그동안 읽기 수업의 맥락에서 학습자나 텍스트에 많은 관심을 둔 것과 달리 교사 신념과 같은 정의적 측면에 관하여서는 비교적 관심이 덜한 측면이 있었다. 신념에 따른 생생한 목소리를 교실에 복원하는 일은 교사를 교수

32) 최영인(2012: 524)에서도 언급한 바와 같이 ‘수업의 질적 개선’과 ‘수업 방식의 변화’가 거론되는 논의의 장에서는 항상 ‘학습자 중심 교육’이 주창되곤 한다.

행위의 주체로 전면에 내세우며 ‘존재론적 관점’(박인기, 2006: 168)³³⁾에 따라 교사를 바라볼 수 있다는 점에서 중요한 의미를 지닌다.

본 연구의 사례에서 A교사는 ‘사회의 부조리함과 어두운 단면, 그리고 이에 따른 소외된 약자에 대한 관심’이라는 한 학기 수업 전체를 관통하는 주제를 바탕으로 국어 수업을 적극적으로 재구성하고 있었다. 이를 통해 교사 개인의 신념이 지식의 원천이 되며, 권위를 가진 자원이 되고 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 A교사의 수업은 기존 국어 수업의 현장과 교실 의사소통에 관한 연구들에서 공히 지적해 왔던 ‘목표 중심, 정답 중심’의 수업(정혜승·민병곤·이선영·유상희·박나현·여정민 외 2017: 57)이나 ‘피상적으로 설정한 성취기준 달성 이외의 대화나 질문이 배제’(유상희·정혜승·민병곤, 2021: 12)되어 있는 ‘삭막한’ 수업의 모습과는 거리가 있었다. 오히려 A교사는 수업에서 적극적으로 자신을 전면에 드러내며 교사의 가치와 신념을 바탕으로 수업 내용을 재구성하고 개인의 이야기와 자기노출을 통해 교사 스스로 “하고 싶은 말이 많은” 수업을 하고 있었다. 이러한 국어 교사는 서영진(2017: 8)에서도 강조한 바와 같이 다양한 의사소통 활동을 제공하고 안내하는 조력자이자 교실 의사소통을 활성화하는 대화 촉진자로서의 측면에서도 중요한 역할을 할 것으로 보인다.

따라서 이러한 수업은 A교사가 가지고 있던 “국어교육의 목표는 다른 사람들과 함께 자신의 가치관과 생각들을 이야기 나누고 소통하는 것”이라는 실천의 모델을 교사가 직접 보여줄 수 있다는 점에서 학습자들에게 긍정적으로 환류되는 측면도 있을 것이다. 그러므로 ‘보편적 존재로서의 교사가 아닌 개별적 존재로서의 인간’(강현석, 2007: 6)에 초점을 두고 교사들이 자신의 개인적 경험과 가치, 신념을 점검하고 이를 교수 행위의 과정에서 적극

33) 박인기(2006: 168)에서는 교과로부터 출발하여 교사들의 삶과 문화에 연결되는 존재론적 자아를 개발하고 충족시킬 수 있는 지식과 경험은 어떤 것이 되어야 할 것인가와 관련하여 ‘존재 정체감을 높이는’ 교사재교육을 주창한 바 있다.

적으로 활용하여 그들의 존재를 드러내고 실천적 지식으로 구성할 필요가 있을 것이다.

둘째, 교사는 수업과 교실을 둘러싼 여러 가지 배경 요인에 대한 탐색을 통해 교사로서 자신의 신념이 이러한 맥락과 상충되고 모순되는 국면은 없는지 점검하고, 이를 통해 교수 행위의 과정에서 효과적인 의사결정을 할 수 있도록 자신의 수업에 대한 근본적인 성찰이 필요하다. 교사는 이때 다양한 수준의 성찰³⁴⁾을 할 수 있을 것이다. 이러한 과정에서 교사 신념과 같은 정의적 차원과 수업을 둘러싼 다양한 맥락 사이의 간극에서 비롯되는 ‘갈등이나 딜레마 상황’에 대한 점검이 특히 요구된다.

A교사의 사례에서도 살펴보았듯이 우리나라의 경우 특히 대학 입시를 위한 평가가 중요시되는 사회·문화적 맥락과 이에 따라 교실 내 교사의 권위와 영향이 크게 부각되는 상황적 맥락을 고려해 볼 때 교사 신념과 수업을 둘러싼 여러 가지 부면들의 관계가 훨씬 복잡함을 확인할 수 있었다. 따라서 교사는 자신의 신념을 형성하는 개인적 요인에 대한 분석뿐만 아니라 교사 자신이 처한 개별 특수적인 상황 맥락과 함께 사회·문화적 맥락까지도 종합적으로 고려하여 교사 신념과 수업 실천 사이의 관계를 정립하고 국어 수업의 본질을 구현하기 위한 실천적 노력이 필요할 것이다.

최근 학계에서는 교육 혁신의 논리에 따라 실천적 지식에 많은 관심을 기울이면서 교사가 이를 적극적으로 함양해야 한다는 것에는 이견의 여지가

34) 참고로 교육에서의 ‘성찰’의 개념과 교사의 ‘성찰 수준’과 관련된 정교하고 체계적인 논의는 박성석(2016)의 연구를 참고해 볼 수 있다. 여기에서는 교수화법(수업대화)에 초점을 두고 예비교사들의 성찰 수준을 REFLET 평가기준표(Wald, et al., 2012)에 따라 탐색하였다. 특히 그가 정리한 Mezirow(1990)의 4가지 성찰 수준에 관한 논의를 비롯하여 예비교사들의 성찰 수준을 탐색한 결과로 제시한 다양한 양상과 유형들은 본 연구의 사례와 관련해서도 주목해 볼 만하다. 이러한 논의들을 참고해 볼 때 궁극적으로 교사는 자신이 직면한 수업 상황에 대해 보다 높은 수준의 성찰(‘비판적 성찰’)을 지향할 필요가 있고, 특히 교사의 신념과 수업 맥락이 상충됨에 따라 나타나는 수업 상황에 대해서 ‘갈등이나 딜레마를 포착’할 수 있는 성찰 수준이 요구된다.

없는 듯하다. 본 연구는 이러한 흐름에서 교사 신념을 탐색한 기존의 연구들이 주로 양적 연구에 편향되어 있다는 일부 선행 연구들의 지적에 따라, 비교적 장기간의 수업 관찰을 통해 실천적 지식으로서 교사 신념을 질적으로 탐색했다는 점에서 한 가지 의의를 찾을 수 있을 것이다. 향후 후속 연구에서는 더 많은 연구 현장과 (예비)국어 교사들을 대상으로 신념을 탐색하고, 이와 함께 교사 신념에 영향을 준 다양한 ‘형성 원인’에 대한 추가적인 규명도 필요할 것이라 판단된다. 이러한 논의들이 축적되어 국어 교실의 현장과 교사들의 수업 개선 및 교사 교육을 위한 다양한 교육 내용 마련에 실질적인 도움이 될 수 있기를 기대한다.

* 본 논문은 2021.11.07. 투고되었으며, 2021.11.13. 심사가 시작되어 2021.12.09. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강현석(2007), 「교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색」, 『교육과정연구』 25(2), 1-35.
- 권은선(2016), 「토론 수업에서의 실제성에 대한 질적 탐구」, 『화법연구』 31, 1-44.
- 김두정(2009), 「교육과정 실행에 관한 교사의 이론-혼합적 연구 방법을 통한 교사의 실천적 지식의 탐구」, 『교육과정연구』 27(3), 127-157.
- 김영란(2019), 「고등학교 국어교사의 책임기 수업에 관한 실천적 지식 탐구」, 『청람어문교육』 71, 279-302.
- 김윤경·권순희(2017), 「교사 신념에 따른 수업대화의 참여구조 양상 연구」, 『국어교육연구』 52(4), 189-226.
- 김지영(2003), 「초등 교사의 수업 속에 나타난 실천적 지식에 대한 이해-초등 수학수업을 중심으로」, 『초등교육연구』 16(1), 141-159.
- 민병곤(2008), 「초등 예비교사의 교수 화법 분석-교대 3학년생의 모의 수업 사례를 중심으로-」, 『국어교육연구』 33, 367-404.
- 박상철(2014), 「실천적 지식의 '정향'을 통한 문학 수업 재구성에 관한 사례 연구」, 『국어교육학연구』 49(1), 361-394.
- 박성석(2016), 「초등 예비 교사의 교수화법에 대한 성찰 수준」, 『화법연구』 32, 53-92.
- 박인기(2006), 「존재 정체감을 높이는 교사재교육과 국어과 지식의 활용 잠재력」, 『교육논총』 26(1), 167-200.
- 백혜선(2019), 「읽기 교육에서 교사 신념에 대한 연구 동향 고찰」, 『리터러시 연구』 10(6), 329-356.
- 백혜선(2021), 「교육과정 개정에 따른 국어 교사의 신념과 수업 실행」, 『제291회 한국어교육학회 자료집』, 21-32.
- 백혜선·방상호(2021), 「국어교사의 신념과 읽기 수업 실행 양상」, 『국어교육』 174, 203-221.
- 서영진(2017), 「국어 수업 대화에서 교사와 학습자의 상호작용 양상」, 『청람어문교육』 64, 7-41.
- 서현석(2016), 「“인격적 지식”을 위한 국어 수업의 현상 탐구」, 『청람어문교육』 33, 1-26.
- 송경숙(1996), 「한국어와 영어 대화의 질문에 대한 상호작용 사회언어학적 분석」, 『담화와인지』 3, 163-188.
- 심영택(2002), 「국어적 지식의 교수학적 변환 연구」, 『국어교육』 108, 155-179.
- 양수연·박성석·민병곤(2019), 「중학교 1~3학년 읽기 능력 검사 도구 개발 및 IRT 분석을 통한 타당화 연구」, 『국어교육』 170, 81-122.
- 유상희(2021.8.20.), 「답화 분석과 국어 수업 연구」, 2021 제1차 국어교육학회 연구방법론 세미나 발표, 온라인 줌(Zoom) 화상 회의실.
- 유상희·정혜승·민병곤(2021), 「국어 수업에 나타난 교사의 최적화 행동 양상」, 『제291회 한국

어교육학회 학술발표논문집, 3-17.

- 이정숙(2005), 「문화현상으로서의 국어수업비평」, 『한국초등국어교육』 29, 277-313.
- 장성민(2018), 「예비 국어교사의 글쓰기에 대한 교육적 신념 형성」, 『작문연구』 39(7), 7-46.
- 장성민(2021), 「국어과 교사 교육의 목표 탐색을 위한 기초 연구-선행 담론 검토 및 예비 교사
의 인식 표상에 대한 주제어 네트워크 분석」, 『국어교육학연구』 61(1), 265-301.
- 정혜승·민병곤·이선영·유상희·박나현·여정민·이현정·노수경·전종옥·양수연·최나은·이
병하·임지원(2017), 『청소년 언어문화 실태 심층 조사 및 향상 방안 연구보고서(2017-
01-34)』, 서울: 국립국어원.
- 천경록(2021), 「국어교육에서 이론적 지식과 실천적 지식」, 『국어교육』 173, 1-28.
- 최영인(2012), 「“학습자 중심 교육”의 의미에 대한 현직 국어 교사들의 인식」, 『국어교육학연
구』 43, 523-561.
- 최인자(2006), 「국어과 교사의 실천적 지식 성찰을 위한 방법론적 탐색 - ‘성찰적 내러티브 탐
구’ 방법을 중심으로 -」, 『문학교육학』 21, 77-111.
- 홍미화(2005), 「교사의 실천적 지식에 대한 이론적 논의-사회과 수업을 중심으로」, 『사회과 교
육』 44(1), 101-124.
- Atkinson, D., Okada, H., & Talmy, S. (2011), Ethnography and discourse analysis, In K.
Hyland & B. Paltridge(Eds.), *Continuum companion to discourse analysis*, Lon-
don, A&C Black.
- Bloome, D., Power-Carter, S., Christian, B., Madrid, S., Otto, S., Shuart-Faris, N., &
Smith, M. (2008), *On discourse analysis in classrooms*. New York, NY: Teachers
College Press.
- Clandinin, D. J. (1985), “Personal Practical Knowledge: A study of teachers’ classroom
images”, *Curriculum Inquiry* 15(4), 361-385.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997), “Teachers’ Personal Practical
Knowledge on the Professional Knowledge Landscape”, *Teaching and Teacher
Education* 13(7), 665-674.
- Creswell, J. W. (2015), 『질적 연구방법론-다섯 가지 접근-』, 조홍식·정선옥·김진숙·권지성
(역), 서울: 학지사(원서출판 2013).
- Dewey, J. (1938), “Education and democracy in the world of today”, *Schools* 9(1), 96-
100.
- Elbaz, F. (1981), “The teacher’s “Practical Knowledge”: Report of a case study”, *Curric-
ulum Inquiry* 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983), *Teacher thinking: A study of Practical Knowledge*, New York, NY: Rou-
tledge.
- Green, J. & Bloome, D. (1997), “Ethnography and ethnographers of and in education:
A situated perspective”, In J. Flood, S. Heath., & D. Lapp(Eds.), *A handbook of re-
search on teaching literacy through the communicative and visual arts*, New York,

NY: Simon & Shuster.

Pajares, M. F. (1992), "Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research* 62(3), 307-332.

Polanyi, M. (1958), *Personal Knowledge*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

Saville-Troike, M. (2009), 『언어와 사회: 의사소통의 민족지학 입문』, 왕한석·백경숙·이진성·김혜숙(역), 서울: 한국문화사(원서출판 1936).

Shulman, L. S. (1986), "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher* 15, 4-14.

Stake, R. E. (1995), *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Van Driel, J. H, Beijaard, D., & Verloop, N. (2001), "Professional development and reform in science education: The role of teachers' Practical Knowledge", *Journal of Research in Science Teaching* 38(2), 137-58.

실천적 지식으로서 국어 교사의 신념에 관한 사례 연구

양수연

본 연구는 구체적이고 상황 특수적인 국어 수업의 실천 맥락에서 실천적 지식으로서 교사 신념(teacher's belief)을 질적으로 면밀하게 탐색하는데 목적이 있다.

이를 위해 고등학교 2학년 한 학급을 대상으로 A교사의 국어 수업을 한 학기 동안 관찰하였다. 이를 통해 수집한 국어 수업의 담화 자료들과 교사 및 학생과의 심층 면담 자료의 분석을 통해 교사 신념이 구체적인 국어 수업의 맥락에서 표상되는 다양한 양상을 살펴보았다.

그 결과 읽기 자료의 선정에서부터 학습지의 구성, 읽기의 목표 및 국어 수업 전반에 관한 A교사의 신념은 세상과 사회에 대한 교사의 개인적인 신념과 맞물려 교수 행위의 실천에서 다양한 방식으로 표상되고 있음을 확인할 수 있었다. 한편 이러한 A교사의 신념은 특정 수업의 장면에서 이상적인 국어 수업에 대한 신념과 사회·문화적 맥락 사이의 간극에 따라 상충되기도 하였다.

본 연구는 수업의 다양한 국면을 실증적인 자료로 포착하여 국어 교사의 구체적인 수업 실천의 맥락 속에서 표상되는 교사 신념을 질적 연구의 방법을 통해 세밀하게 탐색한 연구라는 점에서 의의를 가진다. 교사 신념은 특수한 상황적 맥락과 사회적 맥락 안에서 교사의 실천적 지식을 역동적으로 구성하는 데에 기여하며, 이것은 교사 전문성을 위한 하나의 중요한 요소가 될 수 있을 것이다.

핵심어 국어교육, 교사 신념, 실천적 지식, 국어 수업, 교사 전문성, 교사 교육

A Case Study of Teachers' Beliefs as Practical Knowledge in Korean Language Class

Yang Sooyeon

The purpose of this study was to explore teachers' beliefs as practical knowledge in order to examine various aspects of Korean language classes.

For this purpose, I examined a high school sophomore Korean language class conducted by a teacher(not disclosed) for one semester and I analyzed the teacher's beliefs as noted in the context of the class. To understand the overall structure of the Korean language class, I analyzed the collected discourse materials and conducted in-depth interviews with teacher and students.

The teacher had a personal belief system of "critical perception of social injustice," along with goals and visions for an ideal Korean class as a "Korean language class for life." This belief system included their conviction that reading allows students to "read the world," and conveyed a diverse range of explicit and implicit belief as revealed through the use in the class of various methods that sometimes came into conflict. The teacher's belief system contributed to the dynamic construction of their practical knowledge in special situational and social contexts, thereby constituting a crucial pillar of their professional expertise.

KEYWORDS Korean Language Education, Teachers' Beliefs, Practical Knowledge, Korean Language Classes, Teachers' Professional Expertise, Teachers' Education