

## 커뮤니케이션 이론 기반의 국어과 교사교육 목표 탐색

장성민 인하대학교 국어교육과 조교수

- \* 이 논문은 인하대학교의 지원을 받아 수행되었음.

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 국어과 교사교육의 목표 구체화
- IV. 결론

## I. 서론

이 연구는 커뮤니케이션 이론에 기반하여 국어과 교사교육의 목표를 탐색하고, 이를 뒷받침하는 학문적 토대를 정립하는 데 목적이 있다.

이 연구의 문제의식은 초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어교육의 목표와, 국어교육의 교수·학습 및 평가를 기획하고 실천하는 능력을 신장하기 위해 대학 이상의 교원양성기관에서 배움을 이어가고 있는 국어과 교사교육의 목표를 동일하게 설정할 수 있는가에 대한 근원적 질문으로부터 비롯되었다. 국어교사로서 갖추어야 할 가장 중요한 역량은 무엇인가? 전공 지식, 교육학 지식 등과 같은 명제적 지식인가, 아니면 현란한 말기술, 수업 시연 등과 같은 수행 능력인가, 그도 아니면 교육 공동체와 사회 구성원의 규범 및 관습을 수용하고 재생산하는 능력인가?

초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어과 교육과정에서는 내용 체계에 ‘지식, 기능, 태도’를 설정하기도 하고, ‘맥락’을 독립적으로 설정하기도 하며, ‘실제’를 통해 ‘맥락’과 ‘기능’이 결합된 제3의 내용 요소를 설정하기도 하였다. 그러나 2007 개정 교육과정에서의 ‘맥락’이 이후의 교육과정에서 ‘지식’

의 하위 항목으로 설정된 것을 통해 알 수 있듯 초·중등 학습자에게 교육 내용으로 맥락을 다루는 것은 국어교사로서 교육 공동체와 사회 구성원의 규범, 관습을 수용하고 재생산하는 것과는 그 중요도를 달리 하며, 교사로서의 수행 능력을 신장하는 것은 교육의 장에서 주변의 일상과 학습 상황의 의사소통을 경험하도록 하는 초·중등 학습자에게와 달리 드물고 희소한 상황 맥락을 지닌 경우가 많다.<sup>1)</sup> 학문을 탐구하는 고등교육기관으로서의 특성으로 인해 기능, 실제, 태도 등의 범주 또한 이론적 지식의 전달로 치우치기도 한다.

주지하다시피 교원양성기관의 정당성과 실효성에 대해서는 끊임없이 논쟁이 벌어지곤 했다. 대학에서 배운 지식과 능력은 임용고사를 치른 후 초임 근무 몇 달만에 더 이상 쓸모가 없어진다는 자조 섞인 우스갯소리도 존재한다. 순수학문을 다루는 인문대, 사회대, 자연대 등과 변별하여 교원양성기관의 학문적 독자성을 탐색한 지 오랜 시간이 흘러 왔음에도 불구하고, 교사 교육 무용론이 지속적으로 고개를 드는 이유는 무엇일까?

이 연구는 커뮤니케이션 이론의 시각에서 그러한 문제의 원인을 양성된 교사의 인지, 태도와 행동 사이에 불일치가 나타나기 때문으로 진단하였다. 전공 지식과 교육학 지식에 대한 이해 수준이 높다고 하여 반드시 훌륭한 교사가 되는 것은 아니며, 때로는 교사의 과도한 의욕과 실험 정신이 교육 공

---

1) 교원양성기관의 전공 및 교직 과목을 통틀어 실습 교과목으로는 현재 ‘교육봉사활동’(2학점, 1학점씩 2회)과 ‘학교현장실습’(2학점)이 전부이다. 이론 교과목을 운영할 때 예비교사의 수업 역량 강화를 강조하고 있고 교원양성기관 역량진단에서도 교과목 운영 시 모의 수업 시연을 포함하였는가 여부를 평가하고 있으나, 엄밀히 말해 교원양성기관 역량진단에서 요구하는 모의수업 시연 여부는 교과목 설정의 취지에 부합하지 않다. (교과교육과목을 포함하여) 고등교육기관의 모든 수업에는 교과목별로 충분히 시간을 할애하여 전달해야 할 이론적 지식이 존재하는데, 기존 시수를 그대로 둔 채 모의수업 시연 등을 필수로 강제할 경우 이론적 지식의 전달 효과를 떨어뜨릴 수 있기 때문이다. 또한 (뒤에서 서술하겠지만) 예비교사의 수업 역량이 반드시 교과목 운영 중의 모의수업 시연을 통해서만 이루어져야 하는 것도 아니다.

동체의 기존 관습에 부합하지 않아 마찰을 빚기도 한다. ‘행동’으로부터 거슬러 올라가 ‘행동 의도’, 그리고 이에 영향을 미치는 ‘행동에 대한 태도, 주관적 규범, 인지된 행동 통제감’ 등에 주목한 Ajzen(1991)의 계획된 행동 이론(theory of planned behavior, TPB)은 교사교육의 구조를 설명하는 데 하나의 좋은 참조가 된다.

초·중등학교에서 교사가 학생을 가르치는 것과 마찬가지로, 대학 이상의 교원양성기관에서 예비교사의 역량을 키우는 것 또한 일종의 커뮤니케이션 활동으로 볼 수 있다. 특히 ‘교육’, ‘성장’이라는 용어는 본질적으로 변화의 의미를 내포한다는 점에서, 설득 커뮤니케이션에 대한 개념적 천착으로부터 교사교육의 목표와 내용을 설정하고 구체화하는 것이 가능해 보인다.

이러한 문제의식 위에 이 연구는 커뮤니케이션 이론에 기반하여 국어과 교사교육의 목표를 탐색하고, 이를 뒷받침하는 학문적 토대를 구축하고자 한다. 그러한 작업을 통해 초·중등 학습자를 대상으로 논의되어 온 기존의 국어교육과 변별되는 국어과 교사교육 고유의 정체성을 확보하고, 이론적 지식의 제한된 전달로 인해 발생하던 교사교육의 불균형 문제를 해소하는데 기여할 수 있을 것이다.<sup>2)</sup>

- 
- 2) 이 연구의 문제의식을 해결하는 데 있어 독자로부터 제기될 수 있는 쟁점을 다음과 같이 소개하고 그에 대한 나름대로의 답변을 제시해 볼 수 있을 것이다. 첫째, 교사교육의 목표를 설정함에 있어 ‘국어과’라는 교과 특성만 만족스러울 만큼 충분히 부각되지 않을 수 있다는 점이다. 가령 ‘국어과’의 자리에 다른 교과가 오더라도 교사교육의 일반적인 문제의식으로부터 크게 벗어나지 않는 것처럼 느껴질 수 있다. 그에 대한 답변은 이른바 교육과정 담론의 목표 모형에 기초하여 마련할 수 있다. 즉 교육 목표의 관심이 교육과정과 교수·학습의 결과로 나타나는 학습자 행동의 변화에 주로 놓인다 보니, ‘내용’을 자세하게 규정하기보다 ‘행동’을 자세히 규정하는 데 보다 초점이 놓이곤 한다는 당위성 때문이다(이홍우, 2010: 51-52). 기존의 국어과 교사교육 담론 가운데 교과 정체성이 뚜렷한 중등보다 초등을 대상으로 한 논의의 비중이 높다는 점은 이를 뒷받침한다(김미혜, 2010; 박인기, 2006 등). 어떤 행위의 목표나 요건을 설정하고자 할 때, 그 행위의 경계적 요소(즉 국어과 고유의 특수성)보다 다른 행위로의 전이나 그로 인해 일반적으로 기대되는 공통 요소(즉 교사교육으로서의 보편성)에 기대는 경우가 많다는 점 또한 관련을 맺는다. 다만

이 연구에서 해결하고자 하는 문제는 다음과 같다.

첫째, 국어과 교사교육의 목표는 어떻게 제시할 수 있는가?

둘째, 그러한 목표는 커뮤니케이션 이론의 어떤 학문적 배경으로부터 뒷받침되는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 교사교육 목표로서의 태도 변용

커뮤니케이션 이론에서는 커뮤니케이션의 목표를 '태도 변용'으로 규정하고, 이를 청중의 기존 태도에 따라 새로운 태도의 형성(formation), 기존 태도의 강화(reinforcement), 기존 태도의 변화(change) 등으로 분류하여 왔다(차배근, 1992). 태도 변용은 1950년대까지 주로 학습이론의 입장에서 다루어졌으며, 1960년대 이후로는 인지균형이론에 기반하여 그 원리가 제시되고 있다. 인지균형이론에서는 태도와 태도, 태도와 행동 사이의 균형에 어떤 자극이 가해져 불균형 상태에 이르면 사람들이 심리적 긴장을 느끼게 되고, 이를 해소하는 과정에서 태도가 변용되는 것으로 설명하여 왔다. 쉽게 말해 인지균형이론에서는 커뮤니케이션을 '내가 바라는 나의 모습'과 '나의 행

---

목표에 교과와 구체적 내용을 명시적으로 반영하기 어렵다 하더라도 교과와 관련된 설명과 사례를 통해 그 특수성을 부분적으로나마 보여줄 수 있을 것이다.

둘째, '문법', '화법' 등 국어과의 하위 영역 가운데 하나를 세분화하여 조금 더 구체적인 예를 제시할 수 없는가 하는 지점이다. 이는 앞의 첫 번째 문제에 대한 대안으로서 검토해 볼 수 있는 사항이기도 하다. 그러나 교원양성기관에서 우리가 길러내는 것은 궁극적으로 영역 통합성을 담지하는 '국어과 교사'이지, '문법 교사', '화법 교사' 등과 같이 엄밀하게 배타적으로 구분되는 하위 영역의 교사가 아니다. 현장에 존재하는 교사들이 느끼는 정체성 또한 마찬가지이다.

동'을 일치시키려는 행위로 규정한다.

교사교육 담론에서 중요한 것은 '내가 바라는 나의 모습'을 어떻게 규정할 것인가에 있다. 예비교사 가운데에는 교사가 되겠다고 교원양성기관에 진입하였지만 정작 교사가 마주해야 할 여러 대상에 대하여 아무런 신념이 형성되지 않은 경우도 있고(태도 미형성), 태도가 존재하기는 하되 잘못된 경험과 의미 부여로 인해 부적절한 태도를 지닌 경우도 있다. 물론 교사로서 성장 후 모델로 삼을 수 있는 긍정적 경험을 보유한 경우도 존재한다. 태도 변용의 유형을 새로운 태도의 형성, 기존 태도의 강화, 기존 태도의 변화로 나누는 커뮤니케이션 이론에 따라 교사교육의 목표를 구체화하면 다음과 같다.

첫째, 교사교육에서 새로운 태도의 형성은, 예비교사가 교사로서 마주하게 될 여러 대상들에 대하여 주의를 기울이지 않거나 아무런 신념을 지니지 않은 경우 이에 대해 의식적으로 주의를 기울여 무관심과 타성을 극복하도록 하는 것이다. 선행 연구에서는 대상에 대한 신념이 부재하거나 무관심한 경우, 태도의 설명력이 제한되는 것으로 설명하여 왔다(Rosenberg, 1956). 이에 따르면 교사로서의 소양이나 태도를 갖추는 것은, 대상에 대한 교육적 신념을 형성하는 개인의 신념 조직 능력에 달려 있다. 즉 교사로서 마주할 대상들에 대하여 기대(expectancy)와 가치(value)가 뚜렷한 사람은 대상과 관련된 기존 신념이 이미 잘 조직되어 있기 때문에 새로운 정보가 들어왔을 때 기존 신념을 바탕으로 하여 이를 체계적으로 분석하고 태도를 결정할 수 있다. 반면 신념 조직화 정도가 낮은 사람은 새로운 정보에 대한 주의가 낮고 그 처리 능력 또한 떨어진다(Eagly & Chaiken, 1993). 따라서 교원양성기관에서 교사를 길러낼 때에는 무엇보다 여러 대상에 대해 교육적으로 판단할 수 있는 바탕을 갖추고, 무관심과 타성을 넘어서 주의를 기울일 수 있도록 도와야 한다.

둘째, 교사교육에서 기존 태도의 강화는, 예비교사가 교사로서 자신의 모델로 삼을 수 있는 긍정적 경험을 발굴하여 이를 성장의 자원으로 활용하도록 하는 것이다. 이는 과거의 경험이나 사회적 상황이 후속 행동의 선택이

나 실천 여부에 영향을 미친다는 가정을 전제로 한다(Rogers, 1975). 가령 학창 시절 좋은 선생님을 만나 수업 및 학급 관리, 학생 지도 등에서 모델링할 수 있는 경험을 보유했다면, 그 태도를 강화하고 보다 명료한 행동으로 생생하게 구현할 수 있도록 지원하는 것이 교원양성기관의 역할이 될 것이다. 이들은 행동에 대한 신념(기대)과 행동 결과에 대한 평가(가치), 자신의 행동에 대한 타인의 평가에 대한 기대(주관적 규범, subjective norm), 어떤 행동을 통제하거나 수행할 수 있다는 믿음(인지된 행동 통제감, perceived behavioral control) 등을 갖추고 있어, 교사교육의 결과가 개개인의 후속적인 성장을 유도하는 적응적(adaptive) 속성의 산물로 이어질 가능성이 높다(Leventhal, 1970).

셋째, 교사교육에서 기존 태도의 변화는, 예비교사가 대상에 대해 부적절한 태도를 지닌 경우 이를 뒷받침하는 기존의 가정, 믿음, 가치관, 편견 등을 성찰하고 교정하도록 하는 것이다. 학습을 위한 메시지는 그 자체로 의미 있는 도전을 요구하는 일종의 충동적, 충격적 자극이라 할 수 있다. 선행 연구에 따르면, ‘공포 소구(fear appeals)’와 같은 충동적, 충격적 자극은 태도·행동 변화 등의 문제 해결을 포함하는 적응적 결과로 이어지기도 하고(메시지 수용), 방어적 회피, 거부, 반발 등과 같은 부적응적 결과로 이어지기도 한다(메시지 거부)(Witte, 1992). 선행 연구에서는 충동적, 충격적 자극의 정도와 메시지 수용 사이에 역U자형 관계를 형성하는 것으로 설명하였다(Janis, 1967). 즉 기존 태도와 행동을 바꾸어 교사로서의 성장을 이끄는 교육적 중재는 “주목할 만한 관찰(surprising observation)”(Velázquez-Quesada, et al., 2013)에 해당하는 일정 수준의 자극을 내포해야 하지만, 그 충격의 정도가 과도할 경우 예비교사에게 도리어 방어기제나 회피기제를 발동하게 할 수 있다. Witte의 평행 과정 확장 모형(the extended parallel process model, EPPM)에서는 개인이 지닌 높은 효능감을 바탕으로 고위험 메시지도 의미 있게 처리할 수 있다고 설명하였다.

정리하면, 교원양성기관에서는 예비교사의 태도 변용을 위해 (a) 교사로



서 마주하게 될 여러 대상들에 대하여 무관심과 타성을 넘어선 소기의 신념을 지닐 수 있도록 돕고, (b) 학창 시절을 거치며 형성된 긍정적 경험을 발굴해 이를 성장의 자원으로 활용하도록 유도하며, (c) 기존에 지니고 있던 가정, 믿음, 가치관, 편견 등을 성찰하고 변화시킬 수 있도록 적절한 수준의 자극을 제공해 주어야 한다. 교사 행동을 뒷받침하는 높은 효능감을 갖추는 것은 개인의 도전적 학습을 이끄는 의미 있는 기반이 될 수 있다.

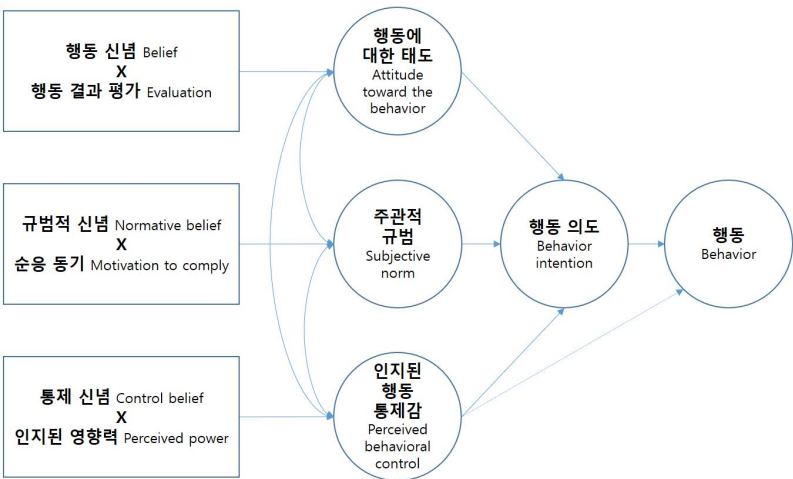
## 2. 교사 행동에 영향을 미치는 요인

커뮤니케이션 이론에서는 태도의 구조를 인지적, 정의적, 행동적 차원으로 설명한다(차배근, 1992). 인지적 차원은 태도 대상에 대한 관념적 요소로서 어떤 사물이나 상황에 대한 정보(information), 지식(knowledge), 신념(belief), 의식(awareness), 인식(recognition), 지각(perception), 판단(judgement), 평가(evaluation) 등에 관련된 항목들을 가리킨다. 정의적 차원은 태도 대상에 대한 감정적 요소로서 호오(好惡)와 같은 대칭적(bipolar) 속성의 주관적 정서를 의미한다. 행동적 차원은 태도 대상에 대한 행동적 경향(tendency)으로서 ‘어떤 행동을 할 용의가 있다.’는 식으로 표현되는 개인의 의도(intention)와 관련된다.

흔히 태도의 인지적 차원과 정의적 차원을 독립적인 것으로 생각하기 쉬우나, 실제로 별개의 것이 아니며 상호보완적인 경우가 많다. 이른바 태도에 대한 일원적 입장을 취하고 있는 많은 연구들에서는 정의적 차원을 태도의 순수한 평가적 요소로 간주하여 왔으며, 인지적, 행동적 차원이 정의적 차원의 요소들을 둘러싸거나 그것으로부터 유발되는 부수적 항목에 해당하는 것으로 설명하여 왔다(차배근, 1992: 31). 반면 교원양성기관에서와 같이 지식 전달이 높은 비중을 차지하는 고등교육 상황에서는 정의적 차원이 인지적 차원에 결합하여 상정되는 경우가 적지 않다. “이와 같이 행동해도 사회 상식에 비추어 문제가 되지 않는가?”와 같이 생각하는 Fishbein &

Ajzen(1975)의 ‘주관적 규범’은 인지적 차원과 정의적 차원이 결합된 개념의 대표적인 예이다.

Fishbein & Ajzen(1975)의 합리적 행위 이론(theory of reasoned action, TRA)에서는 행동 의도에 영향을 미치는 개인의 태도와 주관적 규범의 역할에 주목하였으며, Ajzen(1991)의 계획된 행동 이론(theory of planned behavior, TPB)에서는 행동 의도에 영향을 미치는 제3의 변인으로 인지된 행동 통제감을 추가하여 기존 이론을 발전시켰다. 계획된 행동 이론에서 규정하는 요인 간 구조적 관계는 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 교사 행동에 영향을 미치는 요인: 계획된 행동 이론

Ajzen(1991)은 “ $A \propto \Sigma b_i e_i$ ”(A: 행동에 대한 태도, b: 행동 신념, e: 행동 결과 평가), “ $SN \propto \Sigma n_i m_i$ ”(SN: 주관적 규범, n: 규범적 신념, m: 순응 동기), “ $PBC \propto \Sigma c_i p_i$ ”(PBC: 인지된 행동 통제감, c: 통제 신념, p: 인지된 영향력)의 세 가지 수식을 제시하여 행동 의도에 영향을 미치는 요인의 하위 구인들을 설명하였다(<그림 1>의 좌측 상자). 그에 따르면 행동은 (태도와 주관적 규범의 영향을 받는) 행동 의도와 인지된 행동 통제감으로 구성된 함수이다. 인지된 행

동 통제감은 행동 의도에도 영향을 미치는 만큼 “ $BI=f(A+SN+PBC)$ ”(BI: 행동 의도, A: 행동에 대한 태도, SN: 주관적 규범, PBC: 인지된 행동 통제감)와 같이 나타낼 수 있고, 가중치를 고려하여 “ $BI=f\{(w_1)A+(w_2)SN+(w_3)PBC\}$ ”(w<sub>1</sub>, w<sub>2</sub>, w<sub>3</sub>: 가중치)와 같이 나타낼 수도 있다(김영석, 2019).

행동에 대한 태도(attitude toward behavior, A)는 자신의 행동이 어떤 결과를 초래할지에 대한 개인의 예측을 의미한다. 이른바 기대-가치 이론(expectancy-value theory, EVT)에서 주목하는 행동에 대한 신념(belief)과 그 신념에 대한 평가(evaluation)는 이를 뒷받침하는 구인들이다. 기대-가치 이론에서는 태도를 신념들의 함수로 보고, 개인이 태도 대상에 대한 기대치(즉 신념)를 어떻게 평가하는지에 따라 태도가 결정된다고 보았다(Fishbein & Ajzen, 1975). 교사교육에서 전통적으로 제공하여 오던 내용학적, 방법론적 내용들은 그러한 신념과 평가를 형성하기 위한 기반들이다. 다만 기존의 내용이 주로 객관적 사실로 간주되는 지식의 범주로 한정된 경우가 많다는 점에서 주관적 신념(기대), 평가(가치) 등으로 확장하여 문제의식을 심화하는 것이 필요해 보인다. 여기에는 신념의 복잡성(차원), 관련성(관여도), 통합성 등을 유기적으로 고려하는 것이 포함된다.

주관적 규범(subjective norm, SN)은 자신의 행동이 타인으로부터 어떤 평가를 받을 것인가에 대한 예측을 의미한다. 이는 준거집단에 속한 의미 있는 타인들이 자신의 행동에 대하여 얼마나 지지할지에 대한 기대를 의미하는 규범적 신념(normative belief)과 그러한 신념을 얼마나 따를지에 대한 판단을 의미하는 순응 동기(motivation to comply)로 나누어 볼 수 있다. 교사 공동체를 포함하여 학생, 학부모, 동료 교사, 관리자, 지역사회 등 교육을 둘러싼 여러 구성원들이 교사의 행동에 대해 어떻게 평가할 것인지 생각하고, 기존의 관습(규범)을 수용할지 아니면 새로운 시도를 감행할지 따져 보는 것은 이와 관련된다. 교사의 행동이 모두 교육적 활동일 수 있으나, 사회적 요구의 방향과 시의성 정도에 비추어 볼 때 구성원들의 지지를 받을 수 있는 행동과 그렇지 않은 행동이 구분될 수 있을 것이다. 물론 주관적 규범

(규범적 신념, 순응 동기)의 정도가 높다고 무조건 좋은 것은 아니며, 동일한 행동이라 하더라도 개인의 태도와 주관적 규범 가운데 어느 것에 우선순위(가중치)를 둘지는 사안에 따라 달라질 수 있을 것이다.

인지된 행동 통제감(perceived behavioral control, PBC)은 개인이 어떤 행동을 통제하거나 수행할 수 있다는 믿음의 정도를 의미하며, 사회학습이론(Bandura, 1977)에서 말하는 자기 효능감과 유사한 개념이다. 이는 행동의 통제 가능성에 대한 신념(통제 신념, control belief)과 행동을 방해하는 힘을 지각하는 것(인지된 영향력, perceived power)으로 나누어 살펴볼 수 있다. 교사교육에서 예비교사들이 마주하는 가장 큰 어려움 가운데 한 가지는 교수자로서의 행동을 직접 체험해 볼 수 있는 기회가 많지 않아 생생한 현장성을 확보하기 어렵다는 데 있다. 교원양성에서 현장 지향성에 대한 목소리가 높은 것은 교사 행동에 대한 물리적, 심리적 진입장벽을 낮추고, 대학에서 학습한 바를 실제 행동으로 구현해 낼 수 있어야 한다는 문제의식 때문이다.<sup>3)</sup> 제한된 시간과 자원 속에서 행동 의도를 높일 수 있는 예비교사의 자질을 함양하는 것이 중요한 과제이다. 이는 비단 행동적 차원에 국한되지 않으며, 정보 부족을 해소하는 인지적 차원이나 심리적 장벽을 낮추는 정의적 차원의 중재를 통해서도 해결될 수 있다(O'Keefe, 2002).

- 
- 3) 현재 활발하게 이루어지고 있는 새로운 국어과 교육과정 개정 작업에서 융합 교육, 진로 교육 등의 확대에 대한 목소리가 높아지는 것과 달리, 일선 교사들 가운데에는 그러한 교육의 중요성에 대한 인식과 별개로 자신부터가 그러한 교육을 제대로 받지 못하여 그와 관련된 교수·학습을 담당하는 것에 두려움을 갖는 경우도 적지 않다. 안타깝게도 대부분의 교원양성기관에서도 국어교육 내부의 학적 체계에 따른 이론적 지식을 효율적으로 전달하는 데 집중할 뿐 국어과 고유의 속성이 부각된 전공 교과목의 형태로 융합 교육이나 진로 교육과 관련된 교육적 역량을 향상시키는 적절한 개입을 제공하지 못하는 형편이다. 이들에게 그와 관련된 이론적 지식(신념, 가치관 포함)이 주어지는 것만으로 충분하지 않을 수 있으며, 인지된 행동 통제감을 키워 실천을 위한 진입장벽을 낮추는 것이 근본적으로 더 중요할 수 있다.

### III. 국어과 교사교육의 목표 구체화

이 장에서는 Ajzen(1991)의 계획된 행동 이론에서 개인의 행동 의도에 영향을 미치는 세 개의 요인 - 행동에 대한 태도, 주관적 규범, 인지된 행동 통제감 - 에 따라 국어과 교사교육의 목표를 구체화하고, 각각의 목표를 뒷받침하는 유관 이론을 근거로 제시하고자 한다.<sup>4)</sup> 이 연구에서 제안하는 국어과 교사교육의 목표는 “① 국어교육에 대한 지식을 습득하고 신념과 가치관을 형성한다., ② 국어교육 공동체의 규범과 관습을 이해하고 수용한다., ③ 국어교육 활동의 직·간접적 경험을 통해 자기조절학습을 실천하고 성찰한다.”의 세 가지이다.

#### 1. 국어교육에 대한 지식 습득 및 신념, 가치관 형성

“① 국어교육에 대한 지식을 습득하고 신념과 가치관을 형성한다.”는 개인의 행동 의도에 영향을 미치는 세 개의 요인 가운데 ‘행동에 대한 태도’로부터 구체화된 국어과 교사교육의 목표이다. 교원양성기관에서 전통적으로 다루어지던 교육 내용이 객관적 사실로서의 지식에 방점을 두었다면, 이 목표는 신념(기대)과 평가(가치)로까지 그 범위를 확장할 것을 주장한다. 객관적 사실로서의 지식 전달이 태도 변용의 범주 가운데 주로 새로운 태도의

---

4) 이 연구에서 유관 이론의 배경 패러다임을 분류할 때에는 일차적으로 김영석(2019)의 기준을 참고하였다. 이른바 ‘커뮤니케이션 이론’이라는 명칭으로 유관 이론의 목록을 제시하고 있는 논저로는, 국내에 알려진 것만으로도 차배근·리대룡·오두범·조성겸(1992), Griffin(2003/2009), Littlejohn & Foss(2005/2007) 등 훌륭한 저작이 많다. 다만 김영석(2019)의 경우 인식론적 패러다임(행동주의, 인지주의, 사회인지주의)의 유형에 따라 개별 이론을 범주화하고 있으며, 그러한 분류가 독서, 작문, 문법 등 기존 국어교육학 담론 내에서 통용되던 인식론, 지식관과 공유될 수 있는 지점이 많다는 점에서 담론장 간 소통이 용이해 보인다(구본관·신명선, 2021; 김혜정, 2020 등 참조).

형성에 초점을 맞추어 왔다면, 교육의 대상을 신념, 가치관 등으로 확장하는 것은 예비교사의 선유 요인(predispositional factors)에 주목하여 기존 태도의 강화나 변화를 기획하는 것까지를 포함한다.<sup>5)</sup> 이렇게 형성된 지식이나 신념, 가치관 등은 뒤에 이어질 두 목표의 구현을 위한 성찰의 준거로 활용될 수 있다.

커뮤니케이션 이론에서는 이러한 목표로부터 성취되어 형성되는 지식, 신념, 가치관을 스키마(schema), 프레임(frame) 등의 용어로 설명하여 왔다. 이들은 본래 인지주의적 속성을 강하게 띠는 용어들이나, 최근의 커뮤니케이션 이론에서는 주로 사회인지주의 패러다임에 근거하여 이들 개념을 논의하고 있다(김영석, 2019). 사회인지주의 패러다임에서는, 인간을 언제나 합리적으로 사고하는 존재로 간주하는 인지주의에서와 달리, 개인의 판단과 행동이 완전히 독립적이고 자율적이지 않으며, 개인을 둘러싼 사회적 맥락 속에서 상호의존적으로 의미가 구성되는 것으로 설명한다. 사회인지주의 패러다임에 따르면 스키마, 프레임 등은 잠정적이고 가변적인 속성을 지니고 있으며, 학습의 과정이나 시간의 흐름에 따라 변화할 수 있다.

스키마는 “사람들이 이미 가지고 있는 지식과 경험이 구조화된 형태로 조직된 것”(김영석, 2019: 236)을 의미한다. 인간은 기억 속에 저장된 개념들을 표상하여 인지적 구성체를 조직하고, 이를 기준으로 새로운 정보를 수용하거나 해석한다. 스키마는 새로운 정보를 완전히 낯선 것으로 인식하지 않고, 기존에 가지고 있던 스키마를 바탕으로 새로운 정보를 구조화된 방식으로 표상하도록 돕는다는 점에서 인지적 효율성을 높이는 데 기여한다. 반면

---

5) 커뮤니케이션 이론에서 수용자의 선유 요인으로는 크게 ㉠ 연령, 성별, 교육 정도, 수입 정도, 직업, 종교, 가족관계, 사회계층, 소속집단, 준거집단, 종족, 국적 및 문화적 요인 등의 사회경제적 요인(socio-economic variables), ㉡ 거주지역, 그 지역의 크기와 인구밀도, 기후 등의 지리적 요인(geographical variables), ㉢ 동기, 성격, 피설특성향, 태도, 가치관, 흥미 등의 심리적 요인(psychological variables), ㉣ 독서 습관, 방송시청습관, 메시지에의 노출 경험 등의 기타 요인(other variables) 등을 꼽을 수 있다(Kotler, 1967).

경우에 따라서는 새로운 정보 가운데 개인의 기존 스키마에 부합하는 정보만을 선별적으로 수용하도록 제한하거나, 고정관념, 편견 등의 편향된 사고를 유도할 수 있다는 문제점도 존재한다.

따라서 교원양성기관에서 교사를 양성할 때에는 소수의 한두 출처의 관점에 의존하여 이를 당위적으로 수용해야 하는 객관적 지식으로 간주해서는 안 되며, 예비교사가 서로 다른 인식론과 지식관을 아우를 수 있도록 다양한 출처의 관점들을 두루 탐구하고 이를 바탕으로 개인의 국어교육관, 즉 신념과 가치관을 형성하도록 도와야 한다. 선행 담론에서 『국어 교육의 이해』(최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주 외, 2008)가 출간되기 이전의 “국어교육학개론” 강의 자료를 인용하고 국어교육과 관련된 여러 거시 담론의 탐구 필요성을 제안한 것은, 스키마가 지닌 이러한 불완전성을 지적한 결과로 볼 수 있다(장성민, 2021).<sup>6)</sup>

또한 교재에 담긴 학문적 이론을 일방적으로 수용하거나 객관적인 것으로 간주되는 물리적 정보에 대해 충실히 조사하도록 하는 것 외에, 그러한 지식과 정보가 개인에게 어떤 의미를 지니는지 탐구하고 기존의 태도나 경험과 관련짓기 위한 자기 표현적 활동을 조직하는 것도 중요하다. 김광해(1997) 이래로 문법 영역에서 탐구학습에 대한 문제의식이 지속되고 있으며(남가영, 2008; 박형우, 2009; 이관규, 2001 등), 국어과 예비교사 교육에서 기존의 형식적 쓰기 장르를 대신하여 표현적 쓰기 장르를 활용할 것을 제안한 것(장성민, 2020)은 이를 뒷받침하는 구체적인 예이다. 이러한 활동을 통해 예비교사들은 커뮤니케이터의 외부 정보라 할 수 있는 교과 지식을 일상의 삶과 연결짓고, 궁극적으로 교과에의 심리화(psychologize)에 이를 수 있게 된다(Dewey, 1902).

---

6) 장성민(2021)이 인용한 2000년대 초반의 “국어교육학개론” 강의 자료에서는 예비교사로 하여금 1988~2003년 중 출간된 국어교육학 총론의 단행본 10권의 관점을 두루 섭렵하도록 요구하고 있다.

스키마가 일종의 배경지식, 선행 인지를 의미한다면, 프레임은 “특정 이슈(현상)를 이해하는 데 사용되는 스키마”(김영석, 2019: 238)를 지칭한다. 프레임은 기본형에 해당하는 명사 그 자체로서뿐 아니라 활용형에 해당하는 ‘프레이밍(framing)’이라는 용어로도 자주 통용된다. 특정 사안을 다루는 방식을 가리키는 프레이밍 개념은 비단 언론학, 정치학에서뿐 아니라 교육적 사안을 바라보는 교사의 태도를 설명할 때에도 유사하게 적용된다. 예컨대 국어교육 현상에 대해 국어국문학과 공유되는 내용학적 프레이밍으로 접근하느냐, 교육학 일반과 공유되는 교육학적 프레이밍으로 접근하느냐에 따라 국어교육을 설계하는 출발점이 달라질 수 있으며, 그 효과를 평가하는 것과 교사교육의 초점 또한 달라지게 된다. 총체적 속성을 지닌 현상의 다양한 국면 가운데 어느 부분에 집중할 것인지(초점 프레이밍, focus framing), 경계적 현상에 대한 이해를 바탕으로 의미 있는 수행과 그렇지 않은 수행을 비교하는 준거점을 어떻게 마련할 것인지(대조 프레이밍, contrast framing), 기존의 가정과 믿음을 바꿀 수 있는 새로운 인지적 틀을 어떻게 도출할 것인지(리프레이밍, reframing) 등은 교육 커뮤니케이션 현상에서 지식의 습득 및 신념과 가치관의 형성을 위해 고민해 볼 수 있는 프레이밍의 유형들이다(김영석, 2019).

프레임 또는 프레이밍의 이러한 특징은, 교육 커뮤니케이션 맥락과의 직접적인 관련성이 떨어지는 내용학적, 순수학문적 접근으로부터 탈피하여 커뮤니케이터(학습자), 메시지(교수·학습 내용), 매체(교수·학습 방법), 효과(교수·학습 목표, 평가) 등을 아우르는 교과학적 접근을 취해야 할 필요성을 시사한다. 가령 국어교사로서의 역할을 신장시키기 위한 교사교육의 내용을 선정할 때에는, 학습자 성장과 직접 관련을 맺지 않는 전통적인 국어학적 관심이나 문학적 논쟁이 아니라 학습자의 실제 언어 사용, 텍스트의 수용 및 생산 활동에 대한 탐구가 논의의 출발점이 되어야 한다. 이른바 교육부 고시 기본이수과목 가운데 2, 3영역에 해당하는 국어학개론, 국어문법론, 국문학개론 등은 인문대학의 국어국문학과에서 가르치는 동일 명칭의 교과목과 변



별하여 국어학(언어학)교육론, 문법교육론, (한)국문학교육론 등으로 명칭을 바꾸고, 그에 부합하는 내용, 방법을 적용하여 운영할 필요가 있다. 그러한 변화는 예비교사에게 내용학적, 순수학문적 지식을 일방적으로 ‘이해’하고 교육적으로 ‘적용’하도록 하는 것이 아니라, 교과학적 ‘관점(신념)’으로부터 학습자를 대상으로 하는 교육 커뮤니케이션 행위의 적절성을 ‘판단(평가)’할 것을 강조한다는 점에서 기존의 접근 방식과 차이를 내포한다(신명선, 2020 참조). 최근 국어교육의 세부 영역별로 논의되는 지식의 다층성에 대한 논의는 교사교육에서 교과학적 프레임의 가능성을 보여준다.<sup>7)</sup>

## 2. 국어교육 공동체의 규범과 관습의 이해, 수용

“② 국어교육 공동체의 규범과 관습을 이해하고 수용한다.”는 개인의 행동 의도에 영향을 미치는 세 개의 요인 가운데 ‘주관적 규범’으로부터 구체화된 국어과 교사교육의 목표이다. 교사교육이 전통적으로 교사 개인의 역량을 개발하는 것(즉 앞서 다룬 목표 ①)에 방점을 두어 왔다면, 이 목표는 교사 행동을 사회적 상호작용 활동으로 재개념화할 것을 요구한다. 목표 진술 시 사용된 ‘수용’이라는 용어는 계승과 창달을 아우르는 개념으로서 규범적 신념에 대한 순응(동조)과 변형을 포함한다. 전자가 태도 변용 가운데 주로 새로운 태도의 형성과 기존 태도의 변화를 고려한 것이라면(사회 정체성 중심), 후자는 기존 태도의 강화를 고려한 것으로 볼 수 있다(개인 정체성 중심). “반복되는 상황에서 나타나는 유형화된 수사적 행위”(Miller, 1984: 159)로서 장르(genre)의 의미를 텍스트(text), 수사학(rhetoric), 실천(practice)으로 나누어 고찰한 Dean(2007)의 논의는 이러한 목표를 구현하는 데 하나

7) 대표적으로 구분관·신명선(2021)에서는 문법 지식의 유형을 개별 의사소통 상황에 적용되는 개인적 문법 지식(individual grammatical knowledge, IGK)과 전문가에 의해 탐구되는 일반적 문법 지식(common grammatical knowledge, CGK), 언어 공동체가 공유하는 추상적 문법 지식(abstract grammatical knowledge, AGK)으로 구분한 바 있다.

의 참조가 될 수 있을 것이다.<sup>8)9)</sup>

커뮤니케이션 이론 가운데 이 목표와 직접적으로 관련을 맺고 있는 학문적 배경은 Bandura(1977)로 대표되는 사회인지이론(social cognitive theory), 사회학습이론(social learning theory)이다. 국내 개론서에서는 사회인지이론과 사회학습이론을 각각 사회인지주의와 행동주의의 서로 다른 인식론적 패러다임 속에 분류하기도 하나(김영석, 2019), 이는 관찰, 모방(모델링), 강화 등 사회학습이론에서 통용되는 개념 가운데 일부에 초기 커뮤니케이션 이론의 행동주의적 접근의 흔적이 발견되기 때문으로 해석된다. 중요한 것은 Bandura의 사회학습이론에서 인간을 외적 자극에 일방적으로 반응하는 수동적 존재로 보지 않으며, 모델을 단순히 모방하는 것을 넘어 개인적, 환경적 요인과의 상호작용(즉 자기조절) 결과로 행동을 선택하는 능동적 주체로 규정한다는 점이다. 그에게 있어 학습에 영향을 미치는 조건으로서 강화는 직접적인 강화 경험 자체를 지칭한다기보다 어떤 행동을 하였을 때 어떤 강화가 주어질 것인가에 대한 인간의 기대, 즉 인지에 기댄 측면이 크다. Bandura가 말한 관찰학습 또한 “단순히 타인의 행동을 보기만 하는 것이 아니라 원리를 추출하여 다른 상황에도 이를 응용하여 행동”(김영석, 2019: 142)하는 것에 가깝다.

---

8) Dean(2007)에 따르면, 장르를 텍스트로 규정하는 것은 “장르가 텍스트적으로 어떻게 실현되는가”에 주요한 관심을 갖는 관점으로서 최종적으로 무엇이 남는가(what's left), 즉 ‘형식’에 우선적으로 주목하는 접근 방식이다. 이와 달리 장르를 레토릭으로 규정하는 것은 “특정한 사회적 맥락에 가장 효율적인 수사적 선택이 무엇인가”에 주요한 관심을 갖는 관점으로서 ‘상황’에 우선적으로 주목하는 접근 방식이다. 반면 장르를 실천으로 규정하는 것은 “어떤 역동적, 다차원적 과정을 거쳐 장르가 형성되는가”에 주요한 관심을 갖는 관점으로서 ‘이데올로기’, ‘관점’, ‘행동’ 등에 주목하는 접근 방식이다.

9) 초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어교육의 목표로 “문화의 계승 및 창달”, “주체적 문화 분석” 등의 범주를 설정한 김대행(1997)의 논의 또한 참조해 볼 수 있다. 그러나 초·중등 학습자가 아닌 예비 국어교사가 염두에 두어야 할 문화의 범위는 언어문화뿐 아니라 교육문화(교과 내 교육문화, 교과 간 교육문화, 교과-사회 간 교육문화 등)로도 확대된다는 점에서 그 내포와 외연을 완전히 동일시하기는 어렵다.

사회인지이론, 사회학습이론에서는 인간의 태도나 행동이 독립적으로 존재하지 않으며, 타인과의 관계 속에서 상호의존적으로 결정되는 것으로 가정한다. 이러한 결정은 직접적인 외적 강화에 의해서뿐 아니라 타인의 경험에 대한 관찰과 모방(모델링)을 통한 대리적 강화나 스스로의 내적인 인지 작용에 따른 자기 강화를 통해서도 이루어진다. 개인이 대상에 대해 태도를 형성하고 이를 행동으로 옮길 때에는 “그것에 대한 사회 전반적인 시선이 어떠한지, 주변 사람들은 그것을 어떻게 평가하는지, 나의 의견이 사회 주류에 속하는지 아닌지”(김영석, 2019: 233) 등에 대한 판단을 포함한다. 그러한 판단은 공동체 구성원으로서 사회에서 담당하는 역할과 책무에 따라 달라질 수 있으며, 인간은 항상 최선의 것, 합리적 태도(행동)를 선택하는 것이 아니라 경우에 따라 타인의 감정이나 사회적 분위기를 고려하여 차악의 것, 안전한 태도(행동)를 전략적으로 선택하기도 한다. 두뇌공학적(cybernetic) 전통의 커뮤니케이션 이론에서 상호작용의 체계를 내용 차원과 관계 차원으로 나누어 접근하는 것은 이러한 점을 고려한 결과이다(e.g., Fisher & Hawes, 1971).<sup>10)</sup>

커뮤니케이션 이론에서는 ‘동조(conformity)’라는 개념을 통해 이러한 과정을 설명하여 왔다. 동조란 “집단이 구성원에게 가하는 실제 압력이나 집단 구성원이 스스로 느끼는 가상의 압력에 의해 개인의 행동이나 신념이 변하는 현상”(김영석, 2019: 608)을 말한다. 여기에서 중요한 것은 동조가 실제 압력에 의해서뿐 아니라 집단의 내적 규범이 존재한다는 개인의 믿음에 의해서도 이루어진다는 점이다. 또한 동조의 토대가 되는 사회 정체성은 일상적 상황보다 논쟁적 상황에서 특히 더 두드러지며(Tajfel, 1981), 한번 형성된 규범적 신념은 집단으로부터 분리되었을 때에도 여전히 지속력을 갖는

10) 초·중등 학습자를 대상으로 한 국어교육 분야에서 다루어지는 화법 이론 가운데 협력의 원리(cooperative principle)(Grice, 1975)와 공손성의 원리(politeness principle)(Leech, 1983)는 대화의 내용과 관계 차원에 각각 초점을 둔 두뇌과학적 전통의 사례로 볼 수 있다.

것으로 알려져 있다(Sherif, 1935).

따라서 교원양성기관에서 교사를 양성할 때에는 예비교사로 하여금 공동체의 규범과 관습을 이해하고, 자신의 태도나 상황에 맞게 그 타당성을 판단할 수 있는 능력을 길러주어야 한다. 의미 있는 타인과의 상호작용을 바탕으로 다양한 구성원의 사고와 감정을 공유하고, 새로운 이슈와 담론을 수용하여 사회적 요구에 부합하는 교육적 관점을 정립하는 것은 이 점에서 매우 중요하다. 초·중등학교 교사 임용후보자 선정경쟁시험에서 최근의 교육 현안에 대한 의견을 묻거나 개인의 교육관을 확인하는 것은, 단순히 교과 정보의 효과적 전달을 넘어서 공동체 구성원으로서 학생들과 다른 구성원들에게 미칠 사회적 영향의 타당성을 점검하려는 의도로 볼 수 있다.

커뮤니케이션 이론에서는 사회 정체성의 형성 과정을 설명하기 위해 ‘범주화, 동일시, 비교’의 세 가지 운용 기제를 제시하였다(Tajfel & Turner, 1979). 첫째, 범주화(categorization)는 복잡한 현실을 단순화하여 지각하도록 돕는 인지 과정이다. 기존의 교사교육에서 국어교육의 이념과 속성을 설명할 수 있는 전이력 높은 지식을 제시하고, 국어교사로서 갖춰야 할 행동양식을 체계적으로 내면화하도록 하는 것은 범주화 개념을 통해 설명할 수 있다.

둘째, 동일시(identification)는 자신을 특정한 사회 집단(즉 내집단)과 동일시하여 해당 집단이 지닌 가치와 규범대로 행동하는 것이다. 이는 국어과 수업을 담당하는 교과교사라는 단일한 정체성을 통해 이루어질 수도 있지만, 담임교사, 생활지도교사, 동아리 지도교사, 동료 교사(부장교사, 관리자 포함) 등 여러 집단의 정체성을 동시에 고려함으로써 이루어질 수도 있다. 교과교육론, 교과교재연구 및 지도법과 같은 전통적인 교과교육과목 외에 교직실무, 학교폭력 예방의 이론과 실제 등의 교직소양 교과목과 수업실습, 참관실습, 실무실습 등을 아우르는 교육실습 교과목의 중요성이 갈수록 확대되는 것은 바로 이 때문이다.

마지막으로 비교(comparison)는 자신이 속하지 않은 다른 집단(즉 외

집단)과의 비교를 통해 외집단과 구별되는 속성을 키우는 것이다. 교육학 일반 또는 배경이 되는 순수학문(예: 국어국문학)을 배우는 것과 변별되는 교과 교육학의 특수성을 인지하고 그에 맞는 자기 범주화를 시도하는 것은 이 단계에 속한다. 이러한 일련의 과정을 통해 국어교육 공동체의 규범과 관습에 반응하는 집단의 원형을 지각하고, 이를 준거적 정보로 삼아 자기 자신의 행동에 대한 확신과 사회적 동의를 얻을 수 있다.

특히 국어과는 범교과적 도구 교과로서의 속성을 지닌다는 점에서 교육 커뮤니케이션에 관여하는 구성원의 범위 또한 광범위하게 존재한다. 국어과의 교육 커뮤니케이션 현상을 이루는 구성원에는 학습자, 학부모, 동료 교사, 학교 관리자, 교육청, 지역사회 등뿐 아니라 학문적 배경이 되는 순수학문 및 제재로 활용되는 인접학문의 내용 전문가도 포함이 된다. 최근에는 뉴미디어 환경으로의 변화에 따라 오프라인 공간의 교실 내에서 국어교육 공동체를 인식하던 전통적 방식으로부터 벗어나, 교실 밖의 다양한 정보원으로부터 공동체 문화를 인식해야 할 필요성도 커지고 있다. 사회적 실재나 어떤 사안에 대한 다른 구성원의 의견을 잘못 지각하는 다원적 무지나 확증편향의 가능성을 줄이고, 공동체 문화를 균형 있게 수용하여 미래 세대에 전달하는 것은 교사의 중요한 책무이다.

한편 설득을 포함한 커뮤니케이션 효과를 발생시키는 것이 메시지 그 자체가 아니라 개인의 내적인 반응이라는 점을 지적한 인지반응이론(cognitive response theory)(Greenwald, 1968)의 시사점을 고려할 때, 개인이 기존에 가지고 있는 편견이나 왜곡된 인지 체계가 없는지 점검하고, 이를 바탕으로 사회적 실재를 인식하도록 하는 것 또한 중요한 과제가 된다. 공동체의 문화를 파악하는 데 도움을 주는 새로운 정보에 대해 개인이 이를 무조건 순응하게 하기보다, 여러 집단의 구성원을 아우르는 다양한 시각에서 그것이 어느 관점의 집단으로부터 어떻게 지지될 수 있고 어느 관점의 집단으로부터 어떻게 반박될 수 있는지에 대해 비판적으로 돌아보고 주관적 규범을 형성하도록 도울 필요가 있다.

따라서 교원양성기관에서 교사를 양성할 때에는 서로 다른 층위에서의 학습과 범주화를 통해 자신의 행동에 대한 표준을 설정하고, 내집단, 외집단과의 상호작용(동일시, 비교)을 포함하는 자기 보상적, 자기 처벌적 과정을 통해 지속적으로 다듬어 나가는 순환적 작용을 염두에 둘 필요가 있다. 예컨대 학습 주제와 관련하여 수업 전 과제를 개별적으로 수행하고, 수업 중 모둠 활동을 활용하여 서로의 의견을 교환하며 전체 공유 및 피드백을 통해 반응의 적절성을 따져 본 다음, 바뀐 생각이나 깨달음을 바탕으로 수업 후 성찰의 기회를 제공하는 것은 이러한 목표를 달성하기 위한 교수·학습 모형의 한 예가 될 수 있다. 학습자, 교사, 학부모 등 공동체 구성원의 다양한 목소리를 청취하는 기초 연구를 수행하고 풍부한 사례를 확보하는 것 또한 이를 위한 지원의 작업이 될 것이다.

또한 공동체의 규범과 관습이 지속적으로 변화할 수 있음을 염두에 두어 교사학습공동체, 1급 정교사 자격연수 등의 여러 경로를 통해 생애 주기별 재교육 기회를 제공하는 것도 후속적으로 더 필요하다. 비록 초등교사를 대상으로 한 연구이기는 하나, 질적 방법론을 적용하여 교수·학습 전문성 신장을 위한 교사학습공동체 활동 사례를 분석한 김미혜(2018), 김병수(2014) 등은 이와 관련하여 더 주목해 볼 수 있는 국어과 교사교육 담론의 연구 유형이라 할 수 있다. 김대희(2010), 정정순(2012), 최지현(2006) 등에서는 중등교사를 대상으로 하는 교원 연수 프로그램의 실태를 점검하고 그 개선 방안을 제시한 바 있다.

### 3. 국어교육 활동의 직·간접적 경험을 통한 자기조절학습 실천, 성찰

“③ 국어교육 활동의 직·간접적 경험을 통해 자기조절학습을 실천하고 성찰한다.”는 개인의 행동 의도에 영향을 미치는 세 개의 요인 가운데 ‘인지된 행동 통제감’로부터 구체화된 국어과 교사교육의 목표이다. 기존의 교사교육이 ‘교과 교재 연구 및 지도법’과 같은 교과교육과목 및 ‘교육봉사할

동', '학교현장실습' 등의 실습과목 운영을 통해 국어교육 활동(주로 수업)을 위한 이론 습득 및 직접 시연(실천)을 지향해 왔다면(남가영, 2019; 류보라, 2017; 정민주, 2014), 이 목표는 간접 경험을 통한 성찰 및 인지적, 정의적, 행동적 차원을 아우르는 개인의 자기조절학습(self-regulated learning, SRL) 능력을 기르는 데 초점을 둔다.

자기조절학습은 “학습자가 추구하는 목표를 가지고 자율적 선택과 의지에 따라 인지, 동기/정서, 행동, 환경적 차원의 통제와 조절을 체계적으로 활성화해 나가는 과정”(방선옥, 2009: 106 일부 수정)을 의미한다. 사람들은 학습한 바를 자신의 기준에 따라 적용하는 자기조절적 존재이기 때문에 외부에서 오는 자극을 단순히 수용하지 않고 이에 선택적으로 반응한다. 이러한 속성은 커뮤니케이션 이론의 패러다임 가운데 주로 인지주의, 사회인지주의와 관련을 맺는다. 이에 따르면 교사로서 자기조절을 어떻게 수행하는가 하는 점은 대상에 대한 기존 태도(기대, 신념)와 개인의 자기 준거점(가치, 평가)에 따라 달라지며, 외부 자극에 대한 판단 기준은 사람마다 상대적이고 주관적이다(Sherif & Hovland, 1961). 사람들은 앞선 경험을 바탕으로 태도와 행동에 대한 일정한 표준을 설정하고, 자신의 관점과 관심에 따라 우선순위를 설정하여 그 범주를 넓히면서 삶의 총체성을 구현해 나간다(Dewey, 1934). 기존의 교사교육 담론에서는 분절된 전공 지식과 교육학 지식을 종합하여 주로 수업 현장에서 교수·학습과 평가를 기획하고 실천하는 활동에 자기조절학습의 초점을 설정하여 왔다.

그러나 자기조절학습을 위한 고려의 범위에는 수업 활동뿐 아니라 “교실에서 느끼는 감정, 학생을 이해하는 감각, 교사로서 스스로에 대한 느낌, 가르치는 내용에 대한 장악력, 학교·복도·교무실 등의 공간에서 자신이 속해 있다는 정서적 소속감”(박선미, 2010: 42) 등도 포함된다. 이들은 불확실하고 불안정한 가치 갈등이나 예측하기 어려운 구성원의 반응에 즉각적으로 대응해야 하는 자동적, 무의식적 속성을 포함한다. 인간은 본질적으로 “인지적 구두쇠(cognitive miser)”(Fiske & Taylor, 2013)로서 외부 자극(메시지)



을 이중적으로 처리하는 존재인 만큼 (수업과 같이) 계획-실천-평가가 의식적, 통제적으로 이어지는 커뮤니케이션 상황과 그렇지 않은, 즉 (학생 지도, 동료 교사와의 집단 내 역할 수행 등과 같이) 직관적, 반사적 판단이 수반되는 커뮤니케이션 상황을 구분하고 국어교육 활동의 경험을 교육적으로 조직하는 방식에 차이를 둘 필요가 있다.<sup>11)</sup>

이와 관련하여 특히 강조되어야 할 국어과 교사교육의 방향성 가운데 한 가지는 ‘직접 시연(실천)’으로부터 ‘성찰’로 그 초점을 확장하는 것이다. 주지하다시피 자기조절의 수행은 대상에 대한 개인의 태도와 자기 준거점에 따라 달라지며, 예비교사에게 동일한 교육 활동의 기회를 제공하더라도 그 실천의 효과를 거두는 것에는 개인차가 존재할 수 있기 때문이다. 게다가 현재의 교사교육 환경에서 직접 시연(실천)의 기회를 마련하는 것에 많은 제약이 존재하는 만큼, 학창 시절을 거친 포스트 학습자로서 개인의 기존 경험을 교사교육의 자원(resource)으로 활용하는 것은 현실적으로도 유용한 가치를 지닌다. 성찰적 교사교육 담론은 기존의 교사교육이 (이전의 학습 경험과 무관하게) 새로운 태도의 형성에 주로 초점을 맞추어 온 것으로부터 탈피하여 기존 태도의 강화, 기존 태도의 변화 등으로까지 태도 변용의 범주를 확장하는 데 기여할 수 있을 것이다.

특히 예비교사가 기존에 지닌 태도를 바탕으로 하여 자신이 수용 가능한 태도 영역대와 그렇지 않은 태도 영역대를 파악하고 그에 부합하는 교육적 중재를 도출하는 것은, 교사 행동에 대한 물리적, 심리적 진입장벽을 낮

---

11) 메시지 처리가 이중적으로 이루어진다는 점은 커뮤니케이션 이론에서 오래 전부터 통용되어 왔다. 메시지 처리의 이중 모드는 Petty & Cacioppo(1981)의 정교화 가능성 모형(elaboration likelihood model)에서 중심경로와 주변경로로, Chen, et al.(1999)에서 체계적(systemic) 처리 모드와 발견법적(heuristic) 처리 모드로, Kahnemann, et al.(1982)에서 추리체계와 직관체계로 나뉘어 접근된 바 있다. Fiske & Taylor(2013)에서는 메시지 처리의 이중 모드에 영향을 미치는 동기적 요인으로 ‘소속에 대한 욕구, 이해에 대한 욕구, 제어에 대한 욕구, 자기고양에 대한 욕구, 내집단 신뢰에 대한 욕구’ 등을 제시하고, 각각의 동기적 요인이 메시지 처리 모드의 선택에 미치는 영향을 분석한 바 있다.



춤으로써 개인의 인지된 행동 통제감을 높이는 데 효과적일 수 있다.<sup>12)</sup> 또한 인간이 언제나 합리적 존재가 아니라면 즉 행동을 선택할 때 한정된 정보를 바탕으로 하여 성급하고 직관적인 사고를 할 수 있는 불완전한 존재임을 인정한다면, 실천에 앞서 수많은 편향과 오류의 가능성을 되돌아보고 스스로의 목표나 준거점에 비추어 그 타당성을 판단하는 의식적 작업이 선행될 필요도 있다. 이러한 성찰의 과정을 통해 국어교육 활동에 대한 불안을 줄이고 스스로에 대한 믿음(즉 자기 효능감)을 바탕으로 이후 이어질 실천의 밑그림을 보다 구체적으로 그려볼 수 있을 것이다. “기술적 전문가(technical expert)”와 “성찰적 실천가(reflective practitioner)”를 구분하고 실천적 기예(artistry)로서 행위 중 성찰(reflection in action) 능력을 강조한 Schön(1988)의 논의는 커뮤니케이션 이론 기반의 자기조절학습 개념과도 밀접한 관련을 맺는다.

Ajzen(1991)의 계획된 행동 이론에서는 인지된 행동 통제감(즉 목표 ③)이 행동에 대한 태도(즉 목표 ①)와 주관적 규범(목표 ②)을 작동시키는 역할을 하는 것으로 설명하고 있다. 그에 따르면, 인지된 행동 통제감은 행동 의도의 매개를 거쳐 행동에 간접효과를 미치기도 하지만 행동 자체에 직접효과를 미치기도 한다(〈그림 1〉 참조). 이는 교사 개인의 인지된 행동 통제감이 충분히 높고 교육 커뮤니케이션 활동과 관련된 직·간접적 경험을 통해 자기조절학습을 실천, 성찰할 수 있는 역량을 갖출 때에야 비로소 개인이 지닌 지식, 신념, 가치관과 교육 공동체의 규범, 관습을 통합된 형태로 구현하여 실제적인 영향력을 확보할 수 있음을 시사한다.

---

12) Sherif & Hovland(1961)의 사회적 판단 이론(social judgement theory)은 수용자가 지닌 자기 준거점에 따라 커뮤니케이션 효과의 정도가 달라질 수 있음을 주장하는 대표적인 이론이다. 이들은 태도의 영역대를 개인이 수용 가능한 수용 영역대(latitude of acceptance, LOA)와 개인이 수용 불가능한 거부 영역대(latitude of rejection, LOR), 개인의 태도가 결정되지 않은 비개입 영역대(latitude of noncommitment, LNC)로 나누었다.

## IV. 결론

이 연구는 커뮤니케이션 이론에 기반하여 국어과 교사교육의 목표를 탐색하고, 이를 뒷받침하는 학문적 토대를 구축하기 위한 목적으로 수행되었다. 교사교육 목표로서 예비교사의 태도 변용은 새로운 태도의 형성, 기존 태도의 강화, 기존 태도의 변화로 나누어 볼 수 있으며, Ajzen(1991)의 계획된 행동 이론에 따라 교사 행동에 영향을 미치는 요인(행동에 대한 태도, 주관적 규범, 인지된 행동 통제감)에 주목하면 국어과 교사교육의 목표는 ‘① 국어교육에 대한 지식을 습득하고 신념과 가치관을 형성한다., ② 국어교육 공동체의 규범과 관습을 이해하고 수용한다., ③ 국어교육 활동의 직·간접적 경험을 통해 자기조절학습을 실천하고 성찰한다.’와 같이 구체화해 볼 수 있다.

이 연구의 문제의식을 바탕으로 국어과 교사교육을 구현할 때 고려할 시사점을 세부 목표별로 정리하면 다음과 같다. 첫째, 목표 ①과 관련해서는 예비교사가 서로 다른 인식론과 지식관을 아울러 자신의 신념(기대)과 평가(가치)를 형성할 수 있도록 다양한 출처의 관점들을 두루 탐구하고 개인의 국어교육관을 정립하도록 도울 필요가 있다. 또한 교육 커뮤니케이션 맥락과 직접적인 관련성이 떨어지는 내용학적, 순수학문적 접근으로부터 탈피하여 커뮤니케이터(학습자), 메시지(교수·학습 내용), 매체(교수·학습 방법), 효과(교수·학습 목표, 평가) 등을 아우르는 교과학적 접근을 취해야 한다.

둘째, 목표 ②와 관련해서는 의미 있는 타인과의 상호작용을 바탕으로 다양한 구성원의 사고와 감정을 공유하고, 새로운 이슈와 담론을 수용하여 사회적 요구에 부합하는 교육적 관점을 세울 수 있도록 도울 수 있어야 한다. 또한 범주화, 동일시, 비교의 순환적 작용을 통해 내집단, 외집단을 포함하는 공동체 구성원의 다양한 목소리에 귀 기울이도록 지원해야 한다.

마지막으로 목표 ③과 관련해서는 자기조절학습의 대상이 되는 국어교육 활동의 범위를 ‘수업’과 같은 의식적, 통제적 상황으로 한정하지 않고 직

관적, 반사적 판단이 수반되는 커뮤니케이션 상황으로까지 확대하여 메시지 처리의 이중 모드를 염두에 둘 필요가 있다. 또한 직접 시연(실천)뿐 아니라 성찰로까지 그 초점을 확장하여 포스트 학습자로서 예비교사의 기존 경험을 교사교육의 자원으로 활용할 수 있어야 한다.

이 연구는 초·중등 학습자를 대상으로 하는 국어교육의 목표와 변별되는 국어과 교사교육의 목표를 탐색함으로써 교원양성기관 고유의 학문적 정체성을 확보하려는 문제의식으로부터 출발하였다. 이 연구에서 제안한 세 가지 목표는 첫째, 객관적 사실로서의 지식을 넘어선 신념(기대)과 평가(가치)로까지 교육 내용의 확장을 주장한다는 점, 둘째, 교사 개인의 역량을 개발하는 데 머물지 않고 교사 행동을 사회적 상호작용 활동으로 (재)개념화한다는 점, 셋째, 주로 수업을 중심으로 한 의식적, 통제적 상황과 직접 시연(실천)에 국한되지 않고 직관적, 반사적 상황과 간접 경험(성찰)을 고려한다는 점에서 기존의 국어교육 및 교사교육 담론과 변별점을 갖는다. 후속적인 논의를 통해 교과 교사교육 담론이 양적, 질적으로 더욱 풍성해지기를 희망한다.

\* 본 논문은 2021.10.26. 투고되었으며, 2021.11.13. 심사가 시작되어 2021.12.09. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 구본관·신명선(2021), 「문법 지식의 층위와 성격-원리 중심 문법 교육 설계를 위한 토대」, 『국어교육연구』 76, 97-136.
- 김광해(1997), 『국어지식교육론』, 서울: 서울대학교출판부.
- 김대행(1997), 「국어과교육의 목표와 영역」, 『선청어문』 25, 31-51.
- 김대회(2010), 「중등 국어 교사 교육에서의 매체 언어 교육」, 『국어교육학연구』 37, 105-135.
- 김미혜(2010), 「초등 교사의 국어 수업 전문성 신장을 위한 PDS 프로그램 개발 연구」, 『한국초등국어교육』 43, 64-102.
- 김미혜(2018), 「독서교육 전문성 신장을 위한 교사학습공동체(PLC)의 활동 사례 연구」, 『독서연구』 48, 73-103.
- 김병수(2014), 「수업전문성 신장을 위한 학습공동체 사례 연구-초등학교 국어 수업을 중심으로」, 『청람어문교육』 50, 7-34.
- 김영석(2019), 『설득 커뮤니케이션』, 파주: 나남.
- 김혜정(2020), 「읽기 교수학습 방법으로서의 교육커뮤니케이션의 탐구」, 『2020년 제72회 국어교육학회·제41회 한국화법학회 공동 학술대회 자료집』, 159-170.
- 남가영(2008), 「문법 탐구 경험의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 남가영(2019), 「예비 국어교사의 수업 전문성 신장을 위한 프로그램 설계 방향-‘국어 교재 연구 및 지도법’ 강의의 실행 양상 분석을 중심으로」, 『우리어문연구』 53, 127-163.
- 류보라(2017), 「예비 국어교사의 수업 설계 양상-읽기 수업 설계를 중심으로」, 『새국어교육』 112, 37-70.
- 박선미(2010), 「예비교사교육 방법으로서 행위 중 반성에 대한 비판적 고찰」, 『사회과교육』 49(3), 39-52.
- 박인기(2006), 「존재 체감도를 높이는 교사 재교육과 국어과 지식의 활용 잠재력」, 『교육논총』 26(1), 167-200.
- 박형우(2009), 「문법 교육과 관련된 탐구 학습의 문제점과 개선 방안」, 『새국어교육』 82, 145-170.
- 방선욱(2009), 「자기조절학습과 자기효능감 연구의 교육적 함의」, 『교육사상연구』 23(2), 103-123.
- 신명선(2020), 「‘문법 지식’의 성격과 교육」, 『국어교육』 169, 151-192.
- 이관규(2001), 「학교 문법 교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구」, 『국어교육』 106, 31-63.
- 이흥우(2010), 『중보 교육과정탐구』, 서울: 박영사.
- 장성민(2020), 「대학생의 대인관계능력 촉진을 위한 교과목 내 에세이 과제 활용 설계 및 효과 검증-프레네(Freinet)의 “자유 글쓰기(le texte libre)”의 구현」, 『리터러시연구』 11(4), 213-241.

- 장성민(2021), 「국어과 교사 교육의 목표 탐색을 위한 기초 연구-선행 담론 검토 및 예비 교사의 인식 네트워크 분석」, 『국어교육학연구』 56(1), 265-301.
- 정민주(2014), 「국어과 예비 교사의 수업 실행에 나타난 문제양상과 지도 방안」, 『국어교육학연구』 49(3), 358-391.
- 정정순(2012), 「국어과 교사를 위한 교원 연수 프로그램의 점검-1급 정교사 자격 연수 프로그램을 중심으로」, 『국어교육』 139, 115-147.
- 차배근(1992), 『태도변용이론』, 서울: 나남.
- 차배근·리대룡·오두범·조성겸(1992), 『설득 커뮤니케이션 개론』, 서울: 나남.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2008), 『국어 교육의 이해』, 서울: 사회평론.
- 최지현(2006), 국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색, 『국어교육학연구』 26, 81-125.
- Ajzen, I. (1991), "The theory of planned behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2), 179-211.
- Bandura, A. (1977), *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chen, S., Duckworth, K., & Chaiken, S. (1999), "Motivated heuristic and systematic processing", *Psychological Inquiry* 10(1), 44-49.
- Dean, D. (2007), *Genre theory: Teaching, writing and being*, Urbana, IL: NCTE.
- Dewey, J. (1902), *The child and the curriculum*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1934), *Art as experience*, New York, NY: Perigee Books.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993), *The psychology of attitudes*, New York, NY: Harcourt brace Jovanovich college publishers.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975), *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fisher, B. A. & Hawes, L. C. (1971), "An interact system model: Generating a grounded theory of small groups", *Quarterly Journal of Speech*, 57(4), 444-453.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (2013), *Social cognition: From brains to culture*, (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenwald, A. G. (1968), Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change, In A. G. Greenwald, T. C. Brock & T. M. Ostom(Eds.), *Psychological foundations of attitudes*, New York, NY: Academic Press.
- Grice, H. P. (1975), Logic and conversation, In P. Cole & J. L. Morgan(Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*, New York, NY: Academic Press.
- Griffin, E. (2009), 『첫눈에 반한 커뮤니케이션 이론』, 김동윤·오소현(역), 서울: 커뮤니케이션 북스(원서출판 2003).
- Janis, I. L. (1967), "Effects of fear arousal on attitude change: Recent developments in theory and experimental research", *Advances in Experimental Social Psychology* 3,

- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kotler, P. (1967), *Marketing management: Analysis, planning, and control*, Eanlewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leech, R. (1983), *Principles of pragmatics*, London: Longman.
- Leventhal, H. (1970), Findings and theory in the study of fear communications, In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* 5, New York, NY: Academic Press.
- Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (2007), 『커뮤니케이션 이론』, 김홍규·황주연(역), 서울: 커뮤니케이션북스(원서출판 2005).
- Miller, C. (1984), Genre as social action, In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric*, London: Taylor & Francis.
- O'keefe, D. J. (2002), *Persuasion: Theory and research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1981), *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*, Dubuque, Iowa: Wm. Brown.
- Rogers, R. W. (1975), "A protection motivation theory of fear appeals and attitude change<sup>1</sup>", *The Journal of Psychology* 91(1), 93-114.
- Rosenberg, M. J. (1956), "Cognitive structure and attitudinal affect", *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 53(3), 367-372.
- Sherif, M. (1935), "A study of some social factors in perception", *Archives of Psychology* 27, 1-60.
- Sherif, M. & Hovland, C. I. (1961), *Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Schön, D. A. (1988), From technical rationality to reflection-in-action, In J. Dowie, & A. Elstein (Eds.), *Professional judgment: A reader in clinical decision making*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1981), *Human groups and social categories: Studies in social psychology*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979), An integrative theory of intergroup conflict, In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*, Salt Lake City, UT: Brooks/Cole Publishing.
- Velázquez-Quesada, F. R., Soler-Toscano, F., & Nepomuceno-Fernández, Á. (2013), "An epistemic and dynamic approach to abductive reasoning: Abductive problem and abductive solution", *Journal of Applied Logic* 11(4), 505-522.
- Witte, K. (1992), "Putting the fear back into fear appeals: The extended parallel process model", *Communications Monographs* 59(4), 329-349.

## 커뮤니케이션 이론 기반의 국어과 교사교육 목표 탐색

장성민

이 연구는 커뮤니케이션 이론에 기반하여 국어과 교사교육의 목표를 탐색하였다. 교사교육 목표로서 예비교사의 태도 변용은 새로운 태도의 형성, 기존 태도의 강화, 기존 태도의 변화로 나누어 볼 수 있으며, Ajzen(1991)의 계획된 행동 이론에 따라 교사 행동에 영향을 미치는 요인(행동에 대한 태도, 주관적 규범, 인지된 행동 통제감)에 주목하면 국어과 교사교육의 목표는 '① 국어교육에 대한 지식을 습득하고 신념과 가치관을 형성한다., ② 국어교육 공동체의 규범과 관습을 이해하고 수용한다., ③ 국어교육 활동의 직·간접적 경험을 통해 자기조절학습을 실천하고 성찰한다.'와 같이 구체화해 볼 수 있다.

이 연구에서 제안한 세 가지 목표는 첫째, 객관적 사실로서의 지식을 넘어선 신념(기대)과 평가(가치)로까지 교육 내용의 확장을 주장한다는 점, 둘째, 교사 개인의 역량을 개발하는 데 머물지 않고 교사 행동을 사회적 상호작용 활동으로 (재)개념화한다는 점, 셋째, 주로 수업을 중심으로 한 의식적, 통제적 상황과 직접 시연(실천)에 국한되지 않고 직관적, 반사적 상황과 간접 경험(성찰)을 고려한다는 점에서 기존의 국어교육 및 교사교육 담론과 차별성을 지닌다.

**핵심어** 교사교육, 국어과, 목표, 커뮤니케이션 이론, 자기조절학습, 성찰, 계획된 행동 이론, 태도 변용, 주관적 규범, 인지된 행동 통제감

## Exploring Objectives of Teacher Education in Korean Language Arts Based on Communication Theories

Chang Sungmin

This study explores the objectives of teacher education in Korean language arts based on communication theories. The attitude changes, which are the goals of communication, are divided into: formation of new attitude, reinforcement of previous attitude, and change of previous attitude. On paying attention to the factors affecting behavior (attitude toward the behavior, subjective norm, perceived behavioral control) according to Ajzen's (1991) Theory of Planned Behavior (TPB), the objectives of teacher education in Korean language arts were derived from the following. First, acquiring knowledge and forming beliefs and values. Second, identifying and accepting the norms and conventions of the community. Third, practicing and reflecting on self-regulated learning (SRL).

These three objectives differ from the previous studies in that they extend to the beliefs and values (beyond factual knowledge), (re)conceptualize teachers' behavior as social interaction activity (beyond individual capabilities), and take into account intuitive, automatic situations (rather than conscious, controlled situations), and reflections on indirect experiences (rather than the practice of direct instruction).

**KEYWORDS** Teacher Education, Korean Language Arts, Objectives, Communication Theories, Self-regulated Learning (SRL), Reflection, Theory of Planned Behavior (TPB), Attitude Change, Subjective Norm, Perceived Behavioral Control