

## 한국어 교수자의 실천지식에 대한 삼각측정 시도 — 이야기 기반 교수법의 활용을 통해

서승아 메가원격평생교육원 한국어교육부 교수(제1저자)

윤재원 루르보홀대학교 동아시아학부 교수(공동저자)

유 나 하북대학교 한국어학과 교수(교신저자)

\* 이 논문은 중국 허북대학교의 일성일교(一省一校) 특별경비 지원에 의해 수행되었으며,  
제77회 국어교육학회 국제학술발표대회(2022.7.1.)에서 발표한 것을 수정 · 보완한 것임.

- I. 서론
- II. 이론적 배경 및 선행 연구 검토
- III. 삼각측정 절차: 분석과 결과
- IV. 결론

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성과 목적

세계적으로 감염병의 확산을 우려하여 온라인 수업 체제로 전환한 현대에, 교수자들이 담당해야 할 몫이 더 커졌다. 연구진은 해외 한국어 학습자들의 관심을 고려하여 교육 내용을 효과적으로 교수할 수 있는 방법을 선택하고자, 이야기 기반 교수법의 활용 방법과 그 효과를 알아보고자 하였다. 방법적으로 다양한 조사를 통하여 신뢰성 및 타당성을 확보하기 위해 삼각측정을 하기로 한다.

이렇게 시의적인 문제를 극복하기 위한 현장의 노력은 결과적으로 학문적 접근의 다양성을 요구하게 되었다. 객관성을 확보한 질적 연구 방법은 세계적으로 주목받고 있는 추세이다. 연구의 객관성을 위해서는 신뢰성과 타당성이 보장되어야 하므로 질적 연구의 내적 타당성을 높이기 위해 문화기술적 방법 외에도 삼각측정법이 시도되고 있다(Gliner, 1994; Greene, 2007; Miles & Huberman, 1994 참조). 이는 토지 측량에 사용되었던 방법으

로서, 한 장소의 정확한 위치를 결정하기 위해 세 번에 걸쳐 측정하는 절차인데 기본적으로 ‘연구자가 연구 결과에 대해 적어도 모순되지 않는다는 것을 보여주는 과정’(Beijaard, 1990; Buitink, 1988; Miles et al., 1994 참조)이다. 특히 교실과 같은 복잡한 현상을 연구함에 있어서는 다양한 유형의 자료를 체계적으로 결합할 필요가 있는 것이다(Cohen & Manion, 1994; Smaling, 1987 참조).

## 2. 연구 방법 및 대상

방법에 의한 삼각측정은 방법론적 삼각측정 또는 다중 삼각측정 방법으로 일반화되어 있다. 방법론적 삼각측정이 정성적 자료와 정량적 자료의 조합으로 이루어지는데, 특히 다중 삼각측정법은 현상을 보다 자세하고 다층적인 정보로 분석하기(Cohen & Manion, 1994; Smaling, 1987) 위해 선택된다. 연구진은 ‘동일한 현상에 대하여 한 가지 이상의 방법으로 수집한 정보들을 수렴하여 연구 결과의 타당성을 높일 수 있다’(Kopinak, 1999: 171)는 관점에 동의한다.

연구진은 연구 목적을 달성하기 위해 참여 교수자와 학습자 집단을 선정하여 교수자 및 학습자의 지식과 신념을 세 단계로 고찰하였다. 먼저, 실험에 참여한 교수자를 대상으로 반구조화된 인터뷰를 하고 지식과 신념에 따라 구성된 개념지도(Concept Map)를 분석하였다. 다음으로, 교수자와의 자극 회상 인터뷰(Stimulus Recall Interview)를 통해 상호작용 인지를 분석하여 연구 범주를 확장하였다. 끝으로, 앞의 두 단계를 조합한 결과로 교수자의 실천지식을 추론하였다. 이 과정을 구체적으로 기술하면, 다음과 같다(Kagan, 1990; Leinhardt, 1990 참조).

- ① 한국어 이야기 읽기&보기 교육의 다양한 측면에 대하여 교수의 아이디어를 이끌어 내려고 반구조화된 인터뷰를 하였다.

- ② 교수자가 읽기&보기 교육을 하는 데에 중요하다고 생각하는 개념지도를 메모하고, 구두로 설명하였다.
- ③ 교수자들이 자신의 수업을 회상하며 자신의 신념에 관해 인터뷰 응답으로 설명하였다.
- ④ 교수자들과 인터뷰 결과는 초점 학습자 집단과의 면담 내용을 통해 신뢰성을 보장하였다.

아울러 연구의 신뢰성을 위해, 이야기 기반 교수법에 의한 시범수업에 참여한 학습자들을 관찰·분석하였다. 또 질적으로 해외 학습자들 중 높은 성취도를 보인 학습자들을 대상으로 면담(FGI: Focus Group Interview)을 실시하여 교수법의 효과를 확인하였다. 이 연구를 위해 수집한 자료를 종합하여 정리하면 <표 1>과 같다.

**<표 1> 분석 자료의 종류와 성격**

대상	자료	조사 방식	분량
교사	반구조화된 인터뷰	녹음	1인당 30분
	개념지도	문서	1인당 A4용지 1매
	자극 회상 인터뷰	녹음	1인당 15분
교사, 학습자	수업	녹화 및 문서(과제)	수업당 45분, A4용지 1매씩
학습자	면담기록지	문서	A4용지 1매씩

양국의 학습자들은 모두 이중언어를 구사한다. 중국의 경우는 중국어와 한국어를, 독일의 경우는 영어와 한국어를 사용한다. 한편 중국의 교수자는

한국어교육 경력 13년차<sup>1)</sup>이고, 독일의 교수자는 전체 교육경력 22년<sup>2)</sup> 중 한국어교육 경력 4년차로서 모두 한국어 원어민이거나 원어민에 가까운 수준을 갖추었다.

〈표 2〉 설문 대상자들의 인구사회학적 특성

	구성원(명)	성별	학과	학교규모	전공(명수 <sup>3)</sup> )	경력	직업
독일	A교사(1)	여	동아시아학부(한국학과) <sup>4)</sup>	종합대학	한국어	4년	교수
	초점집단(3)	여	동아시아학부(한국학과)	종합대학	한국학(25)	3학년	학생
중국	B교사(1)	여	한국어	종합대학	한국어	13년	교수
	초점집단(3)	여	한국어	종합대학	한국어(22)	3학년	학생

## II. 이론적 배경 및 선행 연구 검토

### 1. 이야기 기반 교수법의 개념 및 성격

외국어로서의 한국어교육은 목표 언어로 유창하게 의사소통할 수 있도록

- 1) 중국 교사는 한국에서 13년 동안 거주하면서 한국어교육을 전공으로 박사학위를 취득하고, 양국에서의 교육 경험을 지니고 있다.
- 2) 독일 교사의 총교육경력은 22년이다(독일에서 한국어교육 경력 4년, 언어학 및 언어교육 6년, 고교 및 커뮤니티컬리지 교육 12년).
- 3) 독일의 경우, 총 입학생 수가 60명 정도인데 학급당 인원은 20-25명 정도로 구성되어 있다.
- 4) 동아시아학은 한국학과 일본학의 복합학이며, 총 3년 동안 수학하는데 한국학 1년, 일본학 1년, 다시 한국학 1년을 수학하게 된다. 개별학습자는 한국학과 일본학을, 한국학과 미술사학을, 한국학과 미디어학 등으로 자유롭게 복수전공을 선택하고 학과 간에는 학사일정을 맞추지 않아도 된다. 그래서 학습자들은 같은 시기에 입학하되 졸업 시기는 각자 다르다. 그뿐만 아니라 재학 중에 해외로 유학을 다녀오는 경우도 있다.

록 하는 데에 목적을 두므로 교수자에게 가장 중요한 과업은 언어능력을 향상시키는 것이다. 최근 이에 관한 연구 경향이 ‘언어 사용의 진정한 모델을 제공할 수 있는 가능성’(Pardede, 2011: 14)으로 요약되는데, 특히 동기 부여 효과에서 논의된다. 이는 학습자를 대하는 교수자의 태도가 인간적이어야 한다는 말이다. 구체적으로 박민정(2006)은 인간이 경험을 조직하고 이해하며 지식을 구성하는 주요 사고양식으로서 내러티브가 활발하게 다루어질 시기임을 강조하였다.

이야기를 기반으로 언어를 학습하는 방법은, 읽고 자신의 생각을 표현하면서 의사소통능력을 향상시키며 비판적 사고와 함께 미적 감상 태도도 발전시킬 수 있다. Nicholas et al.(2011)에서도 밝혔듯이, 이야기를 통한 교육이 진정성과 정서적 동기를 향상시킨다는 점에서 교수 방법으로서 효과적이다. 교수법의 대상으로서 ‘이야기’는 행위자의 관점에서 ‘스토리텔링’으로 종종 언급된다. 스토리텔링은 교육 방법적으로 ‘제2언어(L2) 학습에서 가장 오래되었으며’(Rinvolucris, 2008) ‘일상 대화의 40% 이상을 차지’(Eggins & Slade, 1997; Gilmore, 2007)하는 기술이다. 때문에 교실에서 학습자와 상호 작용하는 교수자의 모든 언어행위도 교수자의 작업기억<sup>5)</sup>에 중요한 기능을 하는 요소로 볼 수 있다.

〈표 3〉 스토리텔링의 개념 정의

학자	정의
Hsu (2010)	-이야기를 듣는이와 연결하기 위해 음성, 얼굴 표정, 몸짓, 눈맞춤 및 상호작용을 사용하는 기법(p. 7)
McDrury & Alterio (2003)	-우리가 살고 있는 실제 또는 상상의 세계, 우리 자신과 타인, 세계의 측면을 언어를 통해 전달할 수 있게 해 주는 인간 고유의 경험 -우리 모두의 삶으로 구성되어 있다는 점에서 이 세계와 그 안에서 우리의 위치를 알 수 있게 해 주는 기제(p. 31)

- 5) 교수·학습 상황에서 교수자의 작업기억은 교육자료 수집과 선정, 수업설계, 학급운영상의 문제 해결, 정보처리 및 해석(학습자를 고려하여 문형 선형, 어휘정보 선정, 교수법 선택 등) 등으로 형성된다.

Groeber(2007), Mello(2001), Wang & Lee(2007)	-텔러는 이야기의 주요 메시지에 초점을 맞추고 청중에게 전달하기 위해 창의성을 발휘하여 즉흥적으로 행동하지만, 소리 내어 읽는 과정에서 독자는 정확한 단어를 소리 내어 읽거나 암기한 텍스트를 제시한다.
--	--

위와 같은 정의를 볼 때 이야기 구조, 발성 및 극적이고 정신적인 이미지를 사용하여 듣는이와 의사소통하는 과정 전체가 스토리텔링에 포함되는 것임을 알 수 있다. 또 스토리텔링이 개인적인 경험이나 기억을 기반으로 하는 점(Normann, 2010; Zheng et al., 2011 참조)도 알 수 있다. 이로써 스토리텔링을 학습자의 입장에서 지식을 내면화하는 데에 기여하는 교육 방법으로 증명할 수 있다. 즉 이야기를 기반으로 한 언어 수업은 학습자가 자발적으로 수업에서 '질문하고, 구두 토론에 응답하며, 새로운 주제를 소개하도록 동기를 부여하는'(Nicholas et al., 2011: 29) 방법이다.

Zheng et al.(2011)은 교수자의 발화(내레이션을) 통해 학습자들이 감동을 받기도 하고, 교육받기도 하는 것을 증명하였다.<sup>6)</sup> 근래에 국내의 한국어교육 연구에 있어서도 스토리텔링은 수업전략으로 활발히 다루어지고 있다. 그 예로, 문화 다양성 수업에 스토리텔링 원리를 활용한 전략을 제안한 연구(정민수·장성민, 2014)를 들 수 있다. 앞의 연구에서 이야기 구성 기법을 통해 3단계의 교수전략을 소개하면서 개념분석과 가치명료화 학습을 거쳐 가상체험에 이르는 과정에서 스토리텔링 원리를 접목할 수 있음을 밝혔다. 또한 이문화 학습자들에게 보편적인 문화 현상을 제시하여 사고할 수 있도록 이야기를 활용할 수 있다(Angela & Mijeong, 2020)고도 했다.

그런데 교수법의 효과를 확인하기 위해서는 현장에서 수업을 운영하는 주체에 따라 학습자와의 상호작용이 어떻게 나타나는지를 구체적으로 논의할 필요가 있을 것이다. 따라서 이 연구에서는 이야기 기반 교수법이 운용된

6) 더욱이 포스트모더니즘 사회에서는 구성주의적 관점에서 서사적 사고(내러티브적 사고)가 강조되는데, 다양한 서사를 통해 구체적인 현상을 깊이 있고 폭넓게 이해하는 경향을 추구한다.



교실을 기획한 교수자들을 통해 전문가로서의 실천지식을 알아보고자 하는 것이다.

## 2. 교수자의 실천지식

현재까지 한국어교육에 대한 연구는 교육 내용으로서의 언어지식을 전달하는 데에 집중되었다고 볼 수 있다. 더 자세히 한국어지식의 교육을 중심으로 다루었지만, 교수자의 행동이나 교실 실습을 고려하여 적절한 교수법을 선택한 이유나 활용을 검토한 사례는 찾아보기 어렵다.<sup>7)</sup> Beijaard & Verloop(1996)을 비롯한 많은 학자들이 교사의 인지와 행동이 서로 영향을 미친다는 가정에 기반하여 인지심리학적으로 탐구할 필요성을 제기하고, 교수법을 이해하기 위해서는 교수자의 행동에 대한 조사뿐만 아니라 교사의 인지도 포함해야 한다는 주장이 나온 사실도 같은 맥락으로 이해된다. 그래서 이렇게 교사에게 필요한 요소를 ‘실천지식’이라고 부르게 된 것이다.

〈표 4〉 교사의 실천지식에 대한 연구사

연구자(논문)	주요 연구 내용
Calderhead(1996)	교수자의 지식과 신념을 구성하는 범주를 통찰함.
Shulman(1986, 1987)	교수자 행동의 기초 지식 영역과 범주를 설명함.
Van Driel et al.(1998)	개념 교육적 내용지식을 발전시킴.

7) 논문검색사이트 RISS에서 최근 5년간(2017~2022) 사회과학 분야의 국내학술논문 KCI를 대상으로 키워드 ‘한국어교육’ 관련 국문 표기 논문을 조사하였더니 16개의 논문이 발견되었다. 논문제목들을 영역별로 나누어 교수법과 문법 영역이 상대적으로 많은 것을 확인하였다(교육정책 2개, 교육과정 1개, 교육실습 1개, 교사 1개, 학생 1개, 교재 2개, 교수법 4개, 문법 4개). 교수법을 다룬 논문들은 대체 활용 교수법, 기술(기능) 기반 교수법과 관련되어 있다.

Van Driel et al.(1998)의 경우, 교수자가 학습자를 촉진할 때 교과지식을 해석·변형하는 과업과 함께 학습자들의 질문으로 나타난 선행지식도 실천지식에 포함하였다. 한편 Putnam & Borko(1997)은 위의 교육 내용에 대한 개념지식을 실천지식 내에서 구별할 수 있도록 범주화하여 주제, 일반교육학, 학습자교육 및 개념, 목적, 교육과정 및 미디어, 표현과 전략, 맥락으로 나누었다.

연구 참여자들에게 있어 교육 내용에 대한 지식은 내용 기반 교수법(PCK, Pedagogical Content Knowledge)(Schulman, 1986, 1987)에 의해 개념으로 지각되었다.<sup>8)</sup> 이는 특정 내용을 가르치는 방법에 대한 지식으로서 교수자의 능력에 포함된다. 이 교수법을 활용하는 교수는 단순히 지식을 전달하는 사람이 아니라 촉진자의 역할을 담당한다. 교수법의 이론적 지식은 실제 수업을 통해 교수자만의 실천지식으로 전환되는 것이므로 교수의 수업을 통해 작업기억으로 저장되었다가 반복적으로 인출되고 곧 장기기억으로 옮겨진다. 이렇게 학습자들은 상상과 체험을 통해 스스로 지식을 구성하는데, 여기에 교수의 촉진이 필수적으로 요구되는 것이다. 학습자의 연령이나 선행지식 정도에 따라서 교육의 효과가 달라지기 때문에 교수자와 학습자들은 꾸준히 접촉해야 한다. 전략상 교수는 수업 언어로 번역해 주거나, 쉬운 말로 바꿔 주기도 하고, 교육 내용을 분절하여 단계적으로 지식의 구조를 형성해 주는 것이다.

---

8) PCK를 교육 내용 지식으로 개념화하는 데에 있어 구비 요소를 분석한 결과 학자들마다(Cochran et al., 1993; Fernández-Balboa & Stiehl, 1995; Grossman, 1990; Marks, 1990; Schulman, 1987) 이견이 있었다. 주제, 전략, 학습, 일반교육학, 교육과정, 맥락, 목적에 따라 PCK가 지식을 구성하는 요소가 될 수 있는지 여부에 대하여 의견이 분분했으나, 학습 차원에서는 일치했다(Van Driel et al., 1998: 676).

### 3. 삼각측정 절차: 분석과 결과

#### 1) 이 연구에서의 삼각측정

본 연구에서 수행한 삼각측정은 교수자의 지식과 신념, 상호작용적 인지가 개념적으로 어떻게 관련되어 있는지를 보여준다. 지식과 신념은, Mayer(1981)에서 밝혀진 대로 무한한 용량으로 체계적이고 의미 있는 내용으로 구성되어 장기기억에 저장된다. 한편 상호작용 인지는 교수자의 작업기억에서 발견되며, 이 구성요소는 Baddeley(1990) 외에서 언급되었듯이(Cantor et al., 1991; Hoosain & Salih, 1988; Taylor & Evans, 1985) 문제해결 및 추론과 같은 인지활동에서 중요하다.

#### (1) 반구조화된 인터뷰와 개념 분석

이 연구는 첫 번째로, Meijer et al.(1999)를 통해 대학생들에게 텍스트 읽기를 가르치는 것에 대하여 교수자의 지식과 신념을 조사하는 것으로 출발한다. 이 조사는 반구조화된 인터뷰<sup>9)</sup>와 개념지도에 대한 교수자의 설명으로 구성된다. 다음으로, 연구자는 국가별로 기획한 시범수업을 관찰하였다.

이야기 자료의 초기 읽기 단계에서 교수자들의 지식과 신념 차이 및 구성 요소들을 찾아보며, 그것이 학습자들에게 제공된 내용과 어떻게 관련되는지를 파악해 보기로 하였다(Putnam & Borko, 1997: 148 참조).

〈표 5〉 양국 교수자의 개념지도 조사 틀

시작 범주	이 연구에서의 범주	연구에 사용된 기술
주제에 대한 지식	주제 지식	문화콘텐츠 지식

- 9) 반구조화된 인터뷰는 연구자에 의해 계획된 주제 틀 안에서 질문을 하는 데에 중점을 두고 자료를 수집하는 방법이다. 이러한 방식의 조사는 주제에 일관된 자료를 수집할 수 있다는 점에서 이롭다.

일반 지식	학생에 대한 지식	대학생들의 관심사에 대한 조사
학습 및 개념에 대한 지식	수준에 맞는 텍스트 선정	대학생들의 이해 수준
목적에 대한 지식	목적의 파악	학습 목표
교육과정 지식	교육과정 이해와 실천 태도	수업에 사용된 텍스트 및 자료의 적절성
표현 전략에 대한 지식	교수법 지식	수업설계(준비물 포함)

구체적으로, 위와 같이 6개 범주에 따라 교수자들의 지식과 신념을 조사하였다. 6개 범주들 간의 관계는, 반구조화된 인터뷰 결과와 교수자의 개념지도를 통해 알 수 있으리라 가정한다. 분석 결과는 다음과 같다.

〈표 6〉 양국 교수자의 반구조화된 인터뷰 결과

범주	반응
주제	(중국) 창의적인 주제를 선호하며, 아시아문화권의 유사한 특성상 주제의 대부분에 수용적임.
	(독일) 진부한 주제를 피하고, 학생의 생활에 맞추어 각색이 필요함.
개별학습자	(중국) 한류 문화에 대체로 긍정적임.
	(독일) 학교의 교과목이 조선시대 이전의 역사 위주로 구성되어 있으나(중세국어/한자/한문) 학습자 세대들은 근현대 문화에 관심이 많아 케이팝에 대한 선호도가 높음. 공교육 체제에 따라 제재 선택의 범위가 제한적임.
보편학습자	(중국) 보편적으로 선호하는 주제를 수용하는 경향을 보이며, 표현력보다 이해력이 우수함.
	(독일) 백설공주는 어려움 없이 소개할 수 있으나 워낭소리는 도입부의 기능을 중시함.
학습&이해	(중국) 이해력과 표현력을 균등하게 향상시키는 것에 관심을 가지며, 자료 보기 절차(전-중-후)에 따라 수업을 운영할 필요를 느끼고, 발표/토론/역할극 등의 다양한 방법이 필요함을 인지함. 학생들의 적극적 태도가 전제되어야 함을 인지함.
	(독일) 맥락 속에서 어휘와 문법, 구조, 문화를 교육해야 하며, 문화적 특징이나 작품 소개를 통해 적용할 필요를 느낌, 통합적 교수법의 효과를 인지함, 학생들의 참여횟수를 균등하게 제공하려고 노력함.
목표	(중국) 이해력과 표현력을 균등하게 향상시키는 것임.
	(독일) 맥락 속에서 어휘와 문법, 구조, 문화를 교육할 수 있음.

교육과정	(중국) 기능 수업의 절차를 중시함.
	(독일) 문화적 특징 및 작품 소개를 통해 적용함.
도구&수업전략	(중국) 학생 중심의 다양한 방법을 동원함.
	(독일) 언어기능의 통합적 교수법을 지향함.
이야기 기반 수업	(중국) 학생들의 적극적 태도가 전제되어야 가능함.
	(독일) 학생들의 신념에 부합되도록 재구성 및 각색 필요가 있음.
상호작용	(중국) 수업 전과 후에 부각될 필요가 있음.
	(독일) 코로나 시기에 온라인 플랫폼에서 상호작용이 이루어질 수 있음. 기령 발표나 과제에 대하여 온라인상에서 피드백을 제공하고, 피드백 내용은 공개되어 있어서 전체 학습자들이 공유할 수 있어 학습자들끼리 논의하기도 함.
수업 규칙	(중국) 예습을 중시함.
	(독일) 학생들의 참여 횟수를 균등하게 제공함.

학습자들은 공통적으로 학습자들의 참여를 유도할 수 있는 정보원이 필요하다고 반응하였다. 그래서 독일의 교수자는 학습자들의 흥미를 유발하기 위해 교수자 나름의 자료 조작이 필요함을 인식하고 있다. 교수법에 있어서는 양국 모두 언어기능의 통합적 교수법을 선호하며 맥락 중심의 교수를 지향하는 까닭에, 이야기 기반 교수법의 선택을 긍정적으로 수용했다. 다만, 독일의 경우 교수 단계에 있어 교수자가 학습자들에게 수업자료를 어떻게 소개하느냐에 따라 수업 효과가 달라질 수 있다고 도입부의 기능을 특별히 강조하였다.

한편 연구자는 특정 교수법, 여기서는 이야기 기반 교수법을 운용하는 방식에 대하여 양국의 교수자들이 조금 다른 인식을 가지고 있는 것도 발견하였다. 독일의 교수자는 학습자들에게 참여 횟수를 균등하게 제공해야 효과적임<sup>10)</sup>을 명시한 반면, 중국의 교수자는 교수자의 수업 절차(전-중-후)를

10) 해마다 무시험으로 해당 학과에 60명 가량의 학습자들이 입학하는데, 그것은 학습자들 측에서 불만이 많은 점이다. 대개의 학습자들은 수업에 직접 참여하지 못하면 효과를 느끼

조건화하였다.

다음으로, 연구자는 교수자들의 지식과 신념에 나타난 패턴을 식별하였다. 패턴이라 함은 ①교수자의 지식과 신념이 서로 얹혀 있는 방식을 알 수 있는 관련 진술들을 말한다. ②교수자의 발화들에서 식별된 패턴은 두 가지로 나뉜다. 한 가지 패턴은 주제 지식과 학습자 지식을 교수·학습 상황에서 어떻게 전달하는가 하는 방법에 관한 것이다. 다른 한 가지 패턴은 교육과정에 기반하여 교수자 나름대로 선택한 요소에 따르는 유형이다.

〈표 6〉의 총 10개 실천지식 영역을 비교해 본 결과, 세 가지 유형으로 나누어졌다. 즉 주제 중심, 학습자 중심, 학습과 이해 중심 성향으로 나누어 교수자의 지식과 신념 패턴을 식별할 수 있는 것이다. 양국의 교수자는 모두 8개의 영역에서 학습과 이해를 중시한 성향을 나타냈으므로 새로운 교수법의 적용에 관심이 있음을 확인할 수 있다. 그뿐만 아니라, 중급 수준의 학습자들에게 맥락을 고려하여 교수·학습 상황에 따라 이야기 자료로 수업을 이끄는 방식도 무난하게 적용되었다.

## (2) 자극 회상 인터뷰 분석

삼각측정 과정에서 두 번째 단계의 목적은 수업 시간 동안 형성된 교수자의 작업기억을 통찰하는 것이다. 이를 위한 자료는 줌(ZOOM) 수업 영상을 녹화한 후에 10개의 자극 회상 인터뷰를 실시한 결과로 구성되었다. 이 자료를 분석하기 위해서, 두 가지 주요 단계와 범주 집합에 대해 사전 분석 단계를 거쳤다. 즉 교수자들의 지식 및 신념에서 식별된 6가지 범주들로 교수자의 상호작용 인지를 알아보았다.<sup>11)</sup> 연구진은 먼저 자극 회상 기록을 통

---

지 못했다고 불평한다.

- 11) 자칫 교수자의 상호작용 인지가 교수자의 지식 및 신념과 다른 성격을 나타낸다고 생각할 수도 있다. 왜냐하면 Leinhardt(1993)에서와 같이 교수자의 지식과 신념은 상대적으로 안정적이지만 교수자의 상호작용 인지는 본질적으로 역동적이기 때문이다. 이는 교수자의 지식과 신념에서 확인된 6가지 범주로 교수자의 상호작용 인지 분석에 적용할 수 있다

해 범주를 인터뷰 자료와 비교하여 적절성을 평가하기로 하였다.

먼저, 교수자의 지식과 신념에서 확인된 학생 지식 범주를 보편 학습자 군과 개별학습자에 대한 두 가지 범주로 나누었다. 이어서 교수자의 교수·학습 활동에서 인지적으로 식별된 범주를 크게 6개로 구분하였고, 그 범주가 지식과 신념에서 어떻게 나타나는지를 살펴보았다. 수업이 교수자와 학습자 간의 상호작용으로 이루어지고, 그것을 통해 수업의 본질적 목표가 인지되는 것을 ‘지식’이라 부를 수 있기 때문이다.

〈표 7〉 교수자의 상호작용 인지에서 식별된 인지 범주

교수자의 지식과 신념 범주	교수자의 상호작용 인지 범주
주제 지식 학생 지식 학습 및 이해에 대한 지식 목적에 대한 지식 교육과정 지식 교수법에 대한 지식	주제에 대한 사고 개별 학습자에 대한 사고 보편 학습자에 대한 사고 학습과 이해에 대한 사고 목표에 대한 사고 교육과정에 대한 사고 교수 기술에 대한 사고 특정 수업에 대한 사고 교사와 학생의 상호작용에 대한 사고 수업 규칙에 대한 사고

교수자의 상호작용 문제는 수업 목표에 대한 것으로 인식하게 마련이다. 대체로 특정 수업, 교수자와 학습자 간의 상호작용 결과 10가지 주요 범주로 구분된다. 즉 ①주제, ②개별학습자에 대한 생각, ③보편 학습자군, ④학습 및 이해, ⑤목표, ⑥교육과정, ⑦교수법, ⑧특정 수업, ⑨교수자와 학습자 간 상호작용, ⑩절차로 하위 범주가 추가된 것이다. 그러면 이 10가지 사이의 대응 범주 및 교수자의 지식을 통해 신념을 추론할 수 있을 것이다.

국가별 교수자와의 자극 회상 인터뷰는 네 단계로 수행되었다. 연구자는 교수자가 주제를 제시하고, 학습자들에게 수행 과제를 부과하고, 학습자

록 그 범위를 설정함으로써 알 수 있는 것이다.

들의 수행을 도우며, 학습자를 호명하여 질의·응답하는 과정에 대해 인터뷰를 하였다. 그 결과를 비교하면 다음과 같다.

〈표 8〉 양국 교사의 작업기억 비교

범주	중국	독일
주제 지식	학생들에게 질문을 받았던 경험 또는 내가 누군가를 질문했던 경험이 있었느냐고 물었어요. 그리고 언제 무엇 때문에 그런 마음이 들었는지 한번 말해 줄 수 있느냐고 말했어요. 덧붙여 여러분들이 그런 문제를 어떻게 해결했는지도 말해 보라고 했어요. (지시)	자료2는 익숙한 스토리여서 별다른 설명을 하지 않았어요. 대학생들에게 동화보다는 독립영화가 생각할 거리를 제공할 수 있을 것 같아서 개인적으로 독립영화가 마음에 들었어요.
학습자 지식	세계적으로 유명한 동화는 학생들이 잘 알고 있지만, 한국의 독립영화는 낯선 이야기라고 소개했어요. (도움)	세계적으로 유명한 동화는 학생들에게 익숙하지만 너무 쉽고, 독립영화 자료는 비판적 사고를 촉진하기에 적절한 자료라고 생각해요. (지시)
학습&이해 지식	동화는 학생들이 잘 아는 이야기지만 분량이 길어서 형용사, 의성·의태어를 확인하면서 주의를 환기했어요. (도움)	독립영화 자료에 대해서는 수업의 도입 단계에서 즐거움을 학습자 모어(영어)로 소개했어요. 의성어의 효과를 강조하면서 소개했어요. (도움)
목적에 대한 지식	자신의 경험에 비추어 자료를 이해하는 것이라고 생각했어요. (과제 부과)	한국 문화텍스트를 인류의 보편 감성으로 이해할 수 있음을 느끼게 하고 싶었어요. (과제 부과)
교육과정 지식	정규 교육과정에 명시되어 있는 내용이 아니고 지정 도서 외의 자료를 학습할 여유가 있는 것은 아니나, 교육과정 목표와 언어지식 수준, 언어 교수의 내용 측면에서 볼 때 두 개의 자료 모두 교육과정과 상호보완적 관계에 있다고 할 수 있어요. 현재 온오프라인의 혼합 교육방식을 취하고 있으며, 수업 시간 외에도 교수자가 다양한 학습자료(예: 다큐멘터리, 영화 감상)를 전달하여 교재 외의 내용을 접하게 하고 있어요. 이렇게 보면 양쪽의 자료 모두 관계가 깊지요.	어려운 자료는 지양해요. 오직 학습자들의 수준에 맞추어 교수학습자료를 선정하는데, 워낭소리의 경우는 정규 교육과정에 관련되어 있지 않아서 꼼꼼히 준비하지 못했어요. 독립영화를 수업에서 다룰 계획을 세웠다면, 만화나 다른 컨텍스트를 통해 학습자들에게 가볍게 접근해서 운을 띄워 놓았을 거예요.



교수법 지식	네, 필요하다고 생각합니다. 흥미는 제1의 동력으로서 동기 유발하는 데 중요해요. 저는 일정한 내용으로 수업을 시작하기 전에 班(반) 전체의 한국어 수준, 학습자의 관심, 학습 스타일 등 세심한 정보를 늘 염두에 두고 수업을 준비해 왔습니다. 이를 바탕으로 수업 내용과 방법을 적절히 조직하고 활용합니다. 백설공주 이야기의 경우, 배경지식 환기, 어휘망 학습법, 회상법, 담화구조 소개법 등을 활용하였으며, 워낭소리의 경우 관련 전문 지식을 도입하고(기록영화의 특징, 이야기의 기저 배경 등), 문자와 화면의 융합적 감상법, 연상법 등을 활용하였습니다.	맞습니다. 학생들의 수준과 흥미를 고려한 교수법, 특히 독일 학생들은 직접 참여하고 자신이 다룰 수 있는 교수법에 만족해요. 저는 수업 시간이나 수업 후에 꼭 산출물이 있어야 한다고 믿기 때문에 저의 디지털 플랫폼에는 항상 학생들이 올려야 할 과제방이 있어요. 그리고 피드백을 서로 공유할 수 있게 열어 두었어요.
--------	---	---

교수자의 작업기억은 교실에서의 활동으로 나타나며, 기존에 가지고 있던 규범적 지식과 연결되어 실천지식으로 형성된다. 위의 표와 같이 늘 세심하게 수업을 준비하는 데에는 공통적으로 학습자의 이해를 중시한 신념이 확인되었다. 전략적으로 분량이 긴 텍스트를 주요 내용 단위로 분절하여 주의를 환기한 점도 두 교수자에게서 확인되었다.<sup>12)</sup> 한편 중국의 교수자는 이야기의 전체 국면을 표상하는 어휘로써 자료에 접근하였고, 독일의 교수자는 이야기의 전체 분위기를 머릿속에 그리도록 구연한 특징을 보여주었다.

교수자의 상호작용 인지 과정 중 첫 번째 단계에서는 10가지 범주로써 교수 능력의 다양성과 범위에 대해 설명할 수 있다. 즉 10가지 범주 각각에서 상호작용 인지의 하위 범주를 통해 교수자의 대화식 인지를 설명할 수 있는데, 양국의 교수자 모두 3유형에 강한 특성을 보여준다.

- 12) 세부 기술에 있어서는 중국의 경우 형용사의 의미와 기능을 통해 등장인물들의 성격을 묘사한 기술이 두드러진 데 비해, 독일의 경우는 작품 속의 상황을 구연하고 인물을 부각한 점이 구별된다. 또 동물 캐릭터에 있어서는 양국의 교수자들 모두 소리 은유를 활용하여 이야기 자료에 접근하였다.

〈표 9〉 두 교수자의 실천지식 분석 결과

실천 지식	1유형 주제 중심	2유형 학습자 중심	3유형 학습과 이해 중심
독일:중국(비)	2 : 2	3 : 3	7 : 8
독일:중국(빈도)	16.67% : 15.38%	25% : 23.08%	58.30% : 61.54%

하위 범주들이 서로 관련되어 상호작용 인지가 나타나고 교육 방법이 결정되기 때문에, 먼저 교수자별로 하위 범주를 분석할 필요가 있다. 그 다음에는 하위 범주들 간의 관계를 검토하였다. 그 결과, 교수자들의 대화식 인지 패턴을 확인할 수 있었다.

이러한 패턴은 교수자별 상호작용 인지의 차이점뿐만 아니라 공통점도 나타낸다. 이 두 번째 단계의 분석 결과는 패턴의 두 범주(학습자 및 수업내용에 대한 교수자의 접근 방식)에 대한 설명이며, 학습자들의 반응으로 확인된다.

〈표 10〉 양국의 참여 학습자 초점집단 인터뷰 결과

구분	응답자1	응답자2	응답자3
독일	8개 영역: 교수자에게 의존/ 2개 영역: 학습자에게 의존.	9개 영역: 교수자의 능력에 의존, 1개 영역: 학습자의 참여가 중요	10개 영역 모두 교수자의 노력이 중요
중국	10개 영역 모두 교수자에게 귀속.		보편적이고 수준을 고려한 교육 내용 설계가 중요

양국의 초점집단 학습자들 대부분 교수자의 준비에 의존하는 경향을 보였다. 독일 학습자들 중에는 학습자의 직접 참여를 요구한 경우가 소수 있었으나, 중국의 학습자들은 모두 교수자의 교수법을 신뢰하고 긍정하며 교수자의 능력에 따라 수업이 운영되기를 바라고 있었다. 교수법과 관련된 또 다른 특징으로서 독일 학습자들은 대개 실제 생활에 적용할 수 있는 교육 내용

을 선호하며, 중국에서는 어떤 교육 내용이든 교수자에 의해 이해할 수 있다고 믿는 경향이 지배적이었다.

이 연구에서 교수자의 실천지식을 학습·이해 중심 패턴으로 보는 데에는 실제 수업의 관찰 결과로써 보장할 수 있다. 양국 학습자의 동기가 교수자의 처치(이야기 기반 교수법) 여부를 알아보기 위해 설정한 두 집단(통제집단과 실험집단) 간에 두드러진 차이를 보였기 때문이다.<sup>13)</sup>

### (3) 최종 단계: 이전 단계의 분석 결과와 종합

앞서 설명한 두 단계의 분석 결과를 종합하여, 마지막 단계에서는 앞의 두 단계에서 세 가지 방법으로 분석한 결과를 통찰한다.

교수자의 상호작용적 인지에 대한 범주는 교수자의 지식과 신념 범주를 기반으로 하기 때문에 총체적이다. 연구진이 추가한 하위 범주-특정 수업, 개별학습자, 학습자와의 상호작용 및 수업에 대한 지식이 교수자의 인지 연구에 항상 포함되는 것은 아니더라도, 교수자의 상호작용 인지를 기술하고

---

13) 중국의 경우 자료1에 대하여 통제집단 대 실험집단이 32%:100%로, 자료2에 대하여는 64%:90.9%로, 독일의 경우도 자료1에 대하여 21.1%:95.2%로, 자료2에 대하여 5.3%:90.5%로 크게 달랐다. 자료1은 한국의 문화콘텐츠(독립영화) '위낭소리'인데, 대사가 적고 시각적 이미지(한국 농촌 배경, 노부부, 소)가 강조된 미디어 자료이다. 또 자료2는 세계명작 콘텐츠인 '백설공주'로서 그림과 언어정보가 균등하게 배분된 특징을 가진다. 대상 학습자 집단의 수업을 관찰했더니 교수자가 학습자들의 이해를 촉진하기 위해 제공한 정보가 있었다. 교수자들은 학습자들의 이해를 돕기 위해 인지발달단계를 고려하여 감정이입-유추-적용을 유도한 질문으로 조력하였다. Q1(소를 걱정하는 노인의 마음/백설공주에게 일어난 일), Q2(비슷한 상황을 본 적이 있는지/백설공주와 비슷한 경험), Q3(노인이라면 어떻게 할지/백설공주라면 어떻게 할지). 결국에는 개별학습자 자신의 경험을 인출하여 수업 시간에 접한 이야기 자료를 내면화하였다. 두 집단의 쓰기 산출물을 비교한 결과 어휘량의 차이를 발견하였다. ANOVA 분석 결과 독일은 자료1-Q1의 유의확률이 0.05보다 작은  $1.18954 \times 10^{-8}$ 로 검정되었고, Q3의 유의확률도  $3.06654 \times 10^{-9}$ 로 0.05보다 작으며, 자료2의 Q3도 유의확률이 0.000204이다. 한편 중국의 경우는 자료1에서 Q2의 단측 검정치가 0.006681이고 Q3의 단측 검정치가 0.0000735이며, 자료2에서 Q2의 양측 검정치가 0.0071이고 Q3의 단측 검정치가 0.008467로 확인되었다.

교수자의 실천지식을 정의하는 데 있어서는 중요한 요소들이다. 따라서 이러한 범주와 관련된 패턴은 교수자의 지식 및 신념 패턴으로 볼 수 있고, 교수자의 실천지식을 설명하고 이해하는 데 필수적이다. 따라서 교수자의 상호작용적 인지를 조사한 결과, 범주 집합이 교수자의 실천지식을 기술하는 데 가장 포괄적이고 가장 적절한 요소라고 결론지을 수 있다.

결과적으로 최종 단계 분석의 목적은 교수자의 실천지식(지식, 신념, 상호작용적 인지) 각 범주를 하나의 체계로 설명하는 것이다.

〈표 11〉 교수자의 실천지식 개요

	관련 유형	발견된 것	초점
유형1	<ul style="list-style-type: none"> <li>-학습과 이해 지식에 기반한 주제 지식의 강한 영향</li> <li>-주제 지식과 관련된 교육과정 지식</li> <li>-학습자에 대한 일반적 접근</li> <li>-수업 내용에 접근한 주제</li> </ul>	지식과 신념 상호작용 인지	주제 초점
유형2	<ul style="list-style-type: none"> <li>-학습과 이해 지식에 기반한 학습자 지식의 강한 영향</li> <li>-학생 지식에 관련된 교육과정 지식</li> <li>-개별 학습자 중심</li> <li>-수업 내용에 대한 교육과정</li> </ul>	지식과 신념 상호작용 인지	학생 초점
유형3	<ul style="list-style-type: none"> <li>-학습과 이해 지식에 영향을 준 학생 지식</li> <li>-수업과 이해 지식과 관련된 교육과정 지식</li> <li>-수업 내용 속의 교육과정과 주제 연결</li> </ul>	지식과 신념 상호작용 인지	학습과 이해 초점

위의 〈표 11〉에 비추어 양국 교수자들의 실천지식을 분석해 보면, 먼저 학습자들의 학습 및 이해에 있어 독일 교수자보다 중국 교수자가 한국어 교과지식의 영향을 강하게 받은 사실을 알 수 있다. 예를 들어 독일의 경우 수업 언어(영어)를 사용하고, 중국의 경우는 한국어 음성상징어를 통해 주의를 환기한 점이다.

따라서 한국어 교수자에게는 학습자의 모어 및 수업 언어 지식과 함께 인지·정의적 관점을 조화롭게 구성해야 하는 기술이 요구된다고 할 수 있다. 다시 말해, 이야기 기반 교수법은 교수자와 학습자 간의 관계를 촉진하는

요소로 인식된다.

이 연구의 목적은 교수자의 실천지식에 대해 포괄적으로 통찰하는 데에 있으므로, 여기서 교수자 유형을 통해 실천지식을 정의해 볼 수 있다.

첫 번째 유형은 내용 기반 수업에 접근하여 주제 지식을 중심으로 교수·학습을 이끈다. 두 번째 유형은 개별학습자의 학습에 강하게 영향을 준다. 세 번째 유형은 주제 지식과 학생 지식을 균형 있게 고려하여 학습자의 지식을 구성한다.

그러므로 교수자의 실천지식은 교수자 개인이나 학습자의 성격보다 학습자의 이해 과정을 중시하는 관점으로 구성된다고 할 수 있다. 그 예로 이야기 기반 수업은 내용 기반 수업을 바탕으로 이루어지되 교육과정 지식과 주제 지식을 연결하여 학습자에게 접근함으로써 학습자의 학습 및 이해에 초점을 두는 방식이 된다.

## IV. 결론

이론을 교수·학습 상황에서 얼마나 어떻게 잘 전달하는가 하는 문제는 교수자에게 책무이며 소명과 관련된다. 이에, 한국어 교수자의 실천지식에 대하여 연구하는 일은 의미 있다. 이 연구 결과, 독일과 중국에서 한국어를 배우는 학습자들이 선호하는 수업 양식에 대해 알 수 있었다. 또한 학습자들의 인식 실태를 통해 교수자와 학습자들의 관계를 확인할 수 있었다.

교수자의 실천지식은 세 가지 유형으로 나뉘어진다. 즉 그것은 교수자 중심, 학습자 중심, 학습 및 이해 중심의 세 가지 유형이다. 이 연구에서 다른 이야기 기반 교수법은 양국의 교수자들을 학습 및 이해 중심 유형으로 증명한다. 이러한 유형의 교수자는 학습자의 인식을 고려하여 서로의 편견이나 선입견을 최대한 절제함으로써 수업을 운영해야 학습자들로부터 호응을 얻

을 수 있다.

교수자의 실천지식은 교육 내용이나 교육 목적 등을 고려하여 융통성 있게 인식과 신념의 각 범주를 이루는 요소들을 재배열하여 구성될 수 있다. 앞으로도 숙련된 교수자의 실천지식을 조사·분석하여 예비교사 교육에 활용될 수 있는 방안이 연구되기를 기대한다.

\* 본 논문은 2022.10.31 투고되었으며, 2022.11.09 심사가 시작되어 2022.12.16 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 박민정 (2006), 「내러티브란 무엇인가? - 이야기 만들기, 의미구성, 커뮤니케이션의 해석학적 순환」, 『아시아교육연구』 7(4), 27-47.
- 정민수·장성민 (2014), 「스토리텔링 기반 문화다양성 수업전략 탐색」, 『다문화교육연구』 7(3), 1-26.
- Angela, L. S. & Mijeong, K. (2020), "Multiliteracies-based language and intercultural learning through folktales", 『외국어로서의 한국어교육』 57, 175-217.
- Baddeley, A. (1990), "Human Memory Theory and Practice", Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beijaard, D. & Verloop, N. (1996), "Assessing teachers' practical knowledge", *Studies in Educational Evaluation* 22(3), 275-286.
- Beijaard, D. (1990), "Teaching as acting", Doctoral dissertation, Wageningen Agricultural University.
- Buitink, J. (1998), "In-functie opleiden en in-functie leren van aanstaande leraren: Teaching and learning in initial in-service teacher education", Doctoral dissertation, Rijksuniversiteit Groningen University.
- Calderhead, J. (1996), "Teachers: Beliefs and knowledge", In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York, NY: Macmillan.
- Cantor, J., Engle, R. W., & Hamilton, G. (1991), "Short-term memory, working memory, and verbal abilities: How do they relate?", *Intelligence* 15, 229-246.
- Cochran, K. F., De Ruiter, J. A., & King, R. A. (1993), "Pedagogical Content Knowing: An integrative model for teacher preparation", *Journal of Teacher Education* 44, 263-272.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994), *Research Methods in Education*, (4th Ed.), London: Routledge.
- Fernandez B., J. & Stiehl, J. (1995), "The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors", *Teaching and Teacher Education* 11(3), 293-306.
- Gliner, J. A. (1994), "Reviewing qualitative research: Proposed criteria for fairness and rigor", *The Occupational Therapy Journal of Research* 14(2), 78-90.
- Greene, J. C. (2006), "Toward a methodology of mixed methods social inquiry", *Research in the Schools* 13(1), 93-98.
- Groeber, J. F. (2007), *Designing and using rubrics for reading and language arts, K-6*, (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Grossman, P. (1990), *The making of a teacher: Teacher knowledge & teacher educa-*

- tion, New York, NY: Teachers College Press.
- Hoosain, R. & Salih, F. (1988), "Language differences, working memory, and mathematical ability", In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes(Eds.), *Practical aspects of memory: Current research and issues 2*, Chichester: Wiley.
- Hsu, Y. (2010), "The influence of English Storytelling on the Oral language complexity of EFL primary students", Unpublished master's thesis, National Yunlin University of Science & Technology.
- Kagan, D. M. (1990), "Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle", *Review of Educational Research* 60(3), 419-469.
- Leinhardt, G. (1990), "Capturing craft knowledge in teaching", *Educational Researcher* 19(2), 18-25.
- Leinhardt, G. (1993), On teaching, In R. Glaser(Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marks, R. (1990), "Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception", *Journal of Teacher Education* 41(3), 3-11.
- Mayer, R. E. (1981), *The Promise of Cognitive Psychology*, San Francisco, CA: Freeman.
- McDrury, J. & Alterio, M. (2003), *Learning through storytelling in higher education*, Sterling, VA: Kogan Page Limited.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D.(1999), "Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension", *Teaching and Teacher Education* 15(1), 59-84.
- Mello, R. (2001), "Storytelling and literacy learning: A review of the literature", *Wisconsin English Journal* 43(2), 20-28.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nicholas, B. J., Rossiter, M. J., & Abbott, M. L. (2011), "The power of story the ESL classroom", *The Canadian Modern Language Review* 67(2), 247-268.
- Pardede, P. (2011), "Using short stories to teach language skills", *Journal of english teaching* 1(1), 14-27.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (1997), "Teacher learning: Implications of new views of cognition", In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson(Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Shulman, L. S. (1986), "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987), "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review* 57(1), 1-22.
- Smaling, A. (1987), *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*, Lisse: Swets



& Zeitlinger.

- Taylor, J. C. & Evans, G. (1985), "The architecture of human information processing, Empirical evidence", *Instructional Science* 13, 347-359.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998), "Developing science teachers' pedagogical content knowledge", *Journal of Research in Science Teaching* 35(6), 673-695.
- Wang, F. & Lee, S. (2007), "Storytelling is the bridge", *International Journal of Foreign Language Teaching* 3(2), 30-35.
- Zheng, J., Yang, J., Zhang, H., Wang, L., Sun, Z., & Xue, H. (2011), "Application of digital storytelling in comprehensive practice activity curriculums", In C. Liu, J. Chang, & A. Yang(Eds.), *Information, computing and applications*, Berlin: Springer.

## 한국어 교수자의 실천지식에 대한 삼각측정 시도

— 이야기 기반 교수법의 활용을 통해

서승아·윤재원·유나

연구자는 해외에서 한국어가 어떻게 가르쳐지고 있는지를 알아보고자 중국과 독일에서 한국어를 가르치는 교수자들을 인터뷰했다. 해외에서 교사들은 학습자들의 예민한 성격 때문에 수업 준비에 어려움을 겪는다고 한다. 더욱이 감염병이 전 세계로 확산되자 교육현장에서 보이는 노력은 학문적으로도 다양한 접근을 요구하였다.

연구자는 교수자의 이론지식이 실제 교실 현장에 어떻게 적용되고 있는지를 관찰·조사하였다. 연구의 신뢰성과 타당성을 위해, 다양한 연구 방법을 통해 자료를 수집하여 삼각측정법으로 분석하였다.

교수자는 학습자와 상호작용하여 인지구조를 형성하는데, 삼각측정 결과 세 가지 유형으로 나누어진다. 이 연구에 참여한 교수자들은 모두 학습과 이해에 초점을 둔 유형으로 분석되었다. 이는 교수자들이 이야기 기반 교수법을 긍정하는 이유와 연결되었다. 앞으로도 교수자의 실천지식을 조사·분석하여 얻은 결과가 예비교사의 양성 및 실무교육 프로그램에 활용되기를 바란다.

**핵심어** 한국어교수자, 실천지식, 삼각측정법, 이야기 기반 교수법, 상호작용 인지

## ABSTRACT

# Triangulation of Korean Language Instructor's Practical Knowledge Using Story - Based Teaching

Seo Seungah · Yoon Jaewon · Liu Na

This study examined how Korean language is being taught abroad. Instructors teaching Korean language in China and Germany say that they have difficulty preparing for classes because of the sensitive learners. As infectious diseases spread around the world, the efforts made in the educational field required a variety of academic approaches.

Therefore, the researcher observed and investigated how the instructor's theoretical knowledge was applied to the actual classroom. For the reliability and validity of the research, the researcher collected data through various research methods (triangulation) for a more objective study.

Instructors form cognitive structures by interacting with learners, and they can be divided into three types by triangulation. As a result of this research, two instructors were analyzed as the third type focused on learning and understanding. This is connected to the reason why instructors affirm the story-based teaching method. In the future, it is hoped that the results obtained by investigating and analyzing instructors' practical knowledge will be used in the training of pre-service teachers and in practical education programs.

**KEYWORDS** Korean Language Instructor, Practical Knowledge, Triangulation, Story-based teaching, Interaction Recognition