

중등학교 예비 교사의 교수 대화 분석 연구

— 국어과 문법 영역을 중심으로 —

김중수 하단중학교 교사, 부산대학교 박사과정 수료

* 이 논문은 국어교육학회 제53회 학술발표대회(2013.4.20.)에서 발표한 내용을 수정·보완한 것입니다. 토론과 심사를 해주신 선생님들께 감사드립니다.

- I. 연구의 목적과 필요성
- II. 교수 대화 분석 방법
- III. 교수 대화 분석 결과
- IV. 시사점 및 제언

I. 연구의 목적과 필요성

본고의 목적은 사범대학에 재학 중인 국어과 예비 교사가 문법 교육을 할 때 관찰되는 교수 대화를 분석하여 그 현상을 점검하고 예비 교사 교육에 시사점을 얻는 것이다.

이수진(2004: 246-248)에서는 교사와 학생 간에 오고가는 말을 ‘교실 대화’, ‘수업 대화’, ‘교수 대화’로 나누어 설명하고 있다. 이 중 교수-학습과 직접적인 관련을 맺으며 교수 현상을 실제로 발생시키는 것은 ‘교수 대화’이다. 민병곤(2008: 367-368)에서는 이를 ‘교사 화법’의 일부로 보고 ‘교수 화법’이라고 하였다. ‘화법’은 규범적인 느낌을 주므로 본고에서는 ‘분석의 대상으로서의 대화’를 강조하기 위해 이수진(2004: 248)을 따라 ‘교수 대화’라는 용어를 사용하겠다.

사범대학에 재학 중인 대학생들은 중·고등학교의 교사가 될 예비 교사로서 교사가 되기 위한 배움의 과정에 있다. 특히 4학년은 1학기에 바로 교육 실습을 나가 실제 현장에서 ‘교수 대화’를 체험하게 된다. 교육 실습이 예비 교사의 입장에서는 경험이고 훈련의 일부이지만 그 교육 실습생에게 배

우는 ‘중고등학생의 입장’에서는 실제 수업이다. 그것도 특강이 아니라 엄연히 정규 교육과정에 속해 있는 수업이다. 예비 교사들의 교수 대화는 교육 실습 대상 학생들의 학습에 곧바로 영향을 미친다. 예비 교사들의 교수 대화가 바람직하다면 다행이지만, 미숙하거나 문제가 있다면 예비 교사 교육을 통해 바로잡아야 한다. 그것이 사범대학의 임무이고, 졸업 후 현직 교사가 되었을 때를 대비하는 예비 교사의 자세이다.

대학교 4학년이 된 예비 교사들은 교육 실습을 나가기 전에 교과에 대한 지식을 숙지하였고, 교수 대화 등 수업 진행에 대한 능력을 익힌 상태로 간주된다. 이들에게 수업 시연을 하게 하고 그 수업의 교수 대화를 분석하면 예비 교사들의 교수 대화 실태를 알 수 있을 것이다. 또한 그것은 예비 교사 개인의 실태일 뿐 아니라 ‘예비 교사 교육’의 실태이기도 하다. 대학교 1, 2학년이라면 아직 배우는 중이므로 관계없지만 4학년의 교수 대화 양상에 문제가 있다면 그간의 예비 교사 교육에 문제가 없는지 점검해 보아야 한다.

국어과에는 화법, 작문, 독서, 문법, 문학 등의 영역이 있는데, 본고에서는 연구자에게 주어진 연구 기회¹를 살려 문법 영역의 교수 대화로 영역을 한정하겠다.

문법 영역에서 예비 교사에게는 ‘문법에 대한’ 교육과 함께 ‘문법 교육에 대한’ 교육, ‘문법 교육을 위한’ 교육도 함께 필요하다. ‘문법’에 대한 교육을 잘하기 위해서는 문법이라는 학문 자체를 분석, 탐구해야 한다. 마찬가지로 ‘문법 교육’에 대한 교육을 잘 하려면 ‘문법 교육’이라는 행위 자체를 분석, 탐구해야 한다. ‘문법 교육’이라는 행위 자체를 연구하기 위해 본고에서는 국어과 예비 교사의 수업 시연을 대상으로 교수 대화를 분석하겠다. 그중에서도 예비 교사들이 교육 실습을 나가기 직전의 수업 시연에서 사용된 교수 대화를 분석하겠다. 그리고 교수 대화 분석의 결과를 토대로 예비 교사를

1 연구자는 2011학년도 1학기부터 부산대학교에서 4학년을 대상으로 ‘문법 교육 연습’ 과목을 진행하고 있다.

위한 교수 대화 교육에 시사점을 발견하고자 한다.

II. 교수 대화 분석 방법

본고에서는 부산대학교 사범대학 국어교육과 4학년에 개설된 ‘문법교육연습’ 과목에서 수업 시연을 한 예비 교사 8명²의 교수 대화 자료를 분석하였다. 수업 시연은 2012학년도 1학기 교육 실습이 시작되기 전인 3월에서 4월 사이에 이루어졌다. 시연의 방식은 수업의 일부만 시연하거나, 학생이 없는 상태에서 시범만 보이는 압축 시연이 아닌 ‘가상의 실제 학생’³을 대상으로 하는 실제 수업이었다. 이를 위해 예비 교사들에게 ‘도입-전개-정리’의 순서를 갖춘 20분짜리 1차시 수업을 준비하도록 하였다. 예비 교사들은 현행 중학교 교과서의 특정한 문법 단원을 실제로 가르치기 위한 ‘교수-학습 과정안’을 짜 와서 나머지 수강생들을 중등학생으로 가정하여 수업을 진행하였고, 연구자는 그 수업에서 오고 간 교수 대화를 전사하여 분석하였다. 수업 시연자와 수업 내용은 <표 1>과 같다.

표 1. 수업 시연 정보

수업자 구분 기호	차시 수업 내용	시간
예교1	매체 언어	20분
예교2	화용론 - 상황 맥락	20분

- 2 예비 교사 8명의 분석만으로 우리의 결론을 일반화하기는 어렵겠지만, ‘교수 대화’라는 현상을 들여다보고 해석하기에 많이 부족하지는 않다. 각 예비 교사의 교수 대화를 3초씩 끊어서 전사하면 1인 당 400행의 전사 자료가 만들어지고, 8명이면 3200행의 자료가 확보되기 때문이다.
- 3 시연자를 제외한 수강생들이 중등 학생 역할을 맡아 실제로 수업을 들었다.

예교3	음운론 - 음운 변동	20분
예교4	남북한의 언어	20분
예교5	통사론 - 문장 성분	20분
예교6	관용 표현	20분
예교7	표기론 - 로마자 표기법	20분
예교8	형태론 - 단어 형성법	20분

교수 대화를 분석하기 위해 세 가지 관점을 취하겠다. 우선 수업 전체 흐름을 중심으로 교수 대화를 분석한다. 다음으로 수업 진행의 단계별 교수 대화를 분석한다. 마지막으로 문법 영역의 교육 내용을 세부적으로 분석한다.

첫째, 수업의 전체 흐름과 수업 형태를 분석하기 위해 수업관찰에서 가장 널리 알려진 방법 중의 하나(주삼환, 1999: 57)인 Flanders의 언어상호작용 분석법을 이용한다. 백제은(2009), 안재환(2012), 공미란(2012), 최상배(2011) 등에서 각각 초등학교, 고등학교, 대학교, 특수학급의 수업을 분석하는 도구로 Flanders의 언어상호작용 분석을 활용하였다.

Flanders는 언어상호작용을 <표 2>와 같이 10개로 범주화하였다.

표 2. Flanders의 언어상호작용 범주 항목⁴

분류 체계		범주 항목	
교사의 말	반응	1	감정의 수용
		2	칭찬이나 격려
		3	학생 의견 수용 및 사용
	주도	4	질문하기
		5	강의
		6	지시, 지휘, 명령
		7	비판 혹은 교사의 권위를 내세움

4 표의 틀은 주삼환(1999: 58)을, 각 항목은 안재환(2011: 35), 공미란(2012: 10)의 표현을 섞었다.

학생의 언어	반응	8	학생의 말-단순 답변, 반응적인 답변
	주도	9	학생의 말-자발적 답변, 자발적 질문
침묵		10	실험, 실습, 토론, 책 읽기, 침묵, 혼란

둘째, 수업 진행의 단계별 교수 대화 전략 또는 양상을 분석하기 위해 Gagné의 9가지 수업 사태를 이용한다. Gagné가 제시한 수업 사태는 학습을 유발하게 하는 지적인 자극을 주는 상황(전성연, 1998; 서수연·박미정·채정현, 2011: 39에서 재인용)이며, 각 교과별의 수업 사태에 공통으로 적용될 수 있는 기본적인 틀(하예진, 2013: 8)이다. 수업 사태에는 ‘주의 집중, 수업 목표 제시, 선행 학습 상기, 자극 자료 제시, 학습 안내, 성취 행동 유도, 피드백 제공, 수행 결과 평가, 과제 및 전이’(서수연·박미정·채정현, 2011: 39)의 아홉 가지가 있다.

그간의 연구에서 발견되는 ‘도입부 대화(이주령, 2005)’, ‘발문(한정일, 2005)’, ‘피드백(박윤희, 2011)’, ‘학습목표 제시(정민주, 2011)’ 등은 모두 분석의 대상은 다르지만 결국 아홉 가지 수업 사태 중 하나에 해당한다.

본고에서는 예비 교사가 아홉 가지 사태를 촉진하기 위해 수업 준비를 해 왔으나 갑자기 ‘예측하지 못한 순간(우재경, 2011)’이 닥쳤을 때 어떻게 대응하는지도 함께 살펴보겠다.

셋째, 문법 영역의 교육 내용과 관련하여 Chevallard가 말한 ‘교수학적 변환’이 예비 교사의 교수 대화에서 어떻게 나타나는지를 분석한다. 교수학적 변환은 학문적 지식이 그대로 학습자들에게 교육될 수 없다는 점과, 지식의 전이를 위해서는 학문적 지식을 학습자에게로 소통시키기 위한 지식의 재구조화가 필요하다는 점에 주목한다(최웅환, 2009: 323). 교수학적 변환은 ‘선택(가르칠 내용은 무엇이며, 단순화하거나 배제해야 할 부분은 무엇인지를 선택)’과 ‘내용의 제시 방식(유추, 비유, 예, 본보기, 설명거리)’의 두 과정으로 나누어진다(이훈정, 2009: 154). 교사는 무엇을 선택하고 어떻게 제시하는 것이 학습의 효과를 높일 것인가를 판단하게 되는데, 이때 판단의 기준이 되는

교실의 학습 상황, 학생 수준에 대한 고려, 교과 내용의 난이도에 대한 판단, 교육학 지식 등을 ‘교수 내용 지식’이라고 한다.

심영택(2004), 정지은(2007), 최웅환(2009), 이상은(2011) 등의 연구에서 문법 지식이 교사에 의해서 어떻게 변환되는지를 살폈고, 김중수(2008)에서 교사에 의해 변환된 문법 지식이 학생들에게 전달되는 양상과 파손되는 양상을 살폈다.

교수학적 변환 과정에서 교사는 더 이상의 변환을 그만두고 문장 자체를 암기하게 하거나, 내용을 단편화하여 엄격한 사실로 보이게끔 하거나, 신비화하여 깊이 파고들지 못하게 하거나, 까다로운 문제들을 생략하거나, 교사 자신의 말을 도그마화하거나, 이해를 돕기 위해 고안한 방법 그 자체에 매달리는(이훈정, 2009: 158-159) 등의 극단적인 교수 현상들이 발생한다.

본고에서는 예비 교사들이 어떤 교수 내용 지식을 바탕으로 문법 지식을 변환하고 있는지를 살펴보고 극단적인 교수 현상은 없는지, 지식의 파손은 없는지도 분석하겠다.

이상을 그림으로 나타내면 <그림 1>과 같다.

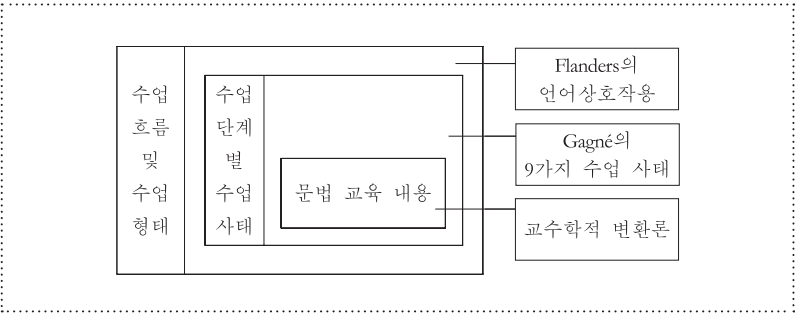


그림 1. 교수 대화 분석의 틀

III. 교수 대화 분석 결과

1. 수업의 전체 흐름과 수업 형태

언어상호작용을 분석하기 위해서는, 수업을 보면서 3초마다 교사와 학생의 발화가 어느 범주에 속하는지 번호로 매기고 각 범주에 해당하는 발화의 비율을 계산하는 작업이 필요하다. 본고에서는 에듀슈가 사이트(<http://edusugar.com>)에서 제공하는 ‘EASY 수업분석 3.2 beta’ 프로그램을 이용하여 수업 시연을 녹화한 동영상을 보면서 수업을 관찰하고 기록하였다. 이 프로그램은 여러 지표의 비율을 자동으로 계산해 준다.

여러 지표 중 백제은(2009), 안재환(2012), 공미란(2012), 최상배(2011)에서 공통으로 쓰인 것은 ‘수업의 주 흐름, 수업의 부 흐름, 비지시 비율, 수정 비지시 비율, 악순환 비율’이다. 본고에서도 이들 지표를 이용해 언어상호작용을 분석하겠다.

‘수업의 주 흐름’은 수업 중 전반적으로 가장 빈번하게 발생하는 언어상호작용의 패턴이다. ‘수업의 부 흐름’은 수업의 주 흐름 다음으로 자주 나타나는 언어적 형태를 의미한다. ‘비지시 비율’은 교사가 학생의 감정을 수용하거나 칭찬, 격려하는 등 어느 정도 비지시적 수업을 하였는지를 의미하고 ‘수정 비지시 비율’은 학생의 발언에 대한 교사의 허용적 발언이 차지하는 비율을 뜻한다. 즉 교사가 학생의 발언에 대해 온정적, 격려적, 허용적으로 반응하였는지, 그렇지 않으면 지시적, 비평적으로 반응하였는지를 보여준다. ‘악순환 비율’은 교사의 지시적 발언이 계속해서 반복되는 비율이다(공미란, 2012: 42-43).

예비 교사의 언어상호작용을 분석한 결과는 <표 3>과 같다. 흐름을 표시하는 칸에 적힌 숫자는 <표 2>의 범주 항목에 매겨진 번호를 뜻한다.

표 3. 예비 교사의 언어상호작용 분석 결과

예비 교사	주 흐름	부 흐름	비지시 비율(%)	수정 비지시 비율(%)	약순환 비율(%)
예교1	4 → 8	5 → 0 → 4 → 5	39.1	100	0.24
예교2	4 → 8	5 → 4 → 0 → 5	31.23	94.74	1.53
예교3	4 → 8	5 → 4 → 5 → 9	37.72	100	0
예교4	4 → 8	5 → 4 → 5 → 0	25.79	88.89	1.69
예교5	4 → 8	5 → 9 → 5 → 4	24.09	88.89	0
예교6	4 → 8	5 → 0 → 4 → 5	46.25	100	3.29
예교7	4 → 8 → 4 → 0	5 → 4 → 5 → 9	50.31	91.89	0.2
예교8	4 → 8	5 → 4 → 5 → 0	37.87	100	0
평균			36.55	95.55	0.87

예비 교사의 수업에서 교사의 질문에 학생이 반응적으로 말하는 4 → 8의 수업 주 흐름이 대부분이었다. 즉, ‘교사의 질문’과 ‘학생의 단순 답변, 반응적인 답변’이 기본적인 수업의 방식이었다는 뜻이다. 부 흐름을 보면 강의와 질문이 반복되는 5 → 4 → 5 사이에 학생들의 자발적인 발언이나 활동 시간이 주어짐을 알 수 있다. 5 → 4 → 9 → 3의 형태가 가장 좋은 수업의 흐름(김동규, 2009; 백제은, 2009; 공미란, 2012에서 재인용)이고 4 → 9 → 2 → 5의 형태도 좋은 수업의 흐름(김동규, 2009; 김용하, 2008; 백제은, 2009; 공미란, 2012에서 재인용)이라고 볼 때, 학생의 자발적인 참여 발언(범주 9)과 그 발언을 수용하여 다음 학습 내용으로 연결하는(범주 3) 언어상호작용이 부족해 보인다.

비지시 비율은 50% 이상이 되어야 비지시적인 경향의 수업이라고 본다(공미란, 2012: 39). 예비 교사의 비지시 비율 평균은 36.55%로 비교적 지시적인 경향이 있는 수업이었다. 그러나 초등학교 우수 수업의 비지시 비율 평균이 41.32(백제은, 2009: 57), 고등학교 우수 수업이 15.82%(안재환, 2011: 40), 대학교 5.63%(공미란, 2012: 47)임을 볼 때 고등학교나 대학교의 수업에 비해서는 비지시적인 수업 분위기를 형성하고 있음을 알 수 있다.

단, 이러한 ‘지시적 경향’이나 $5 \rightarrow 4 \rightarrow 5$ 와 같은 강의(범주 5) 위주의 수업 흐름이 발견되는 것이 지식 전달 위주의 수업이라고 일반적으로 인식되는 ‘문법 영역 수업’의 고유 특성이라고 단정하기는 어렵다. 즉, 같은 예비 교사가 국어 사용 능력이나 문학 감상 수업을 했을 때 범주 5의 비중이 줄어드는지까지 비교해본다면 더 정확한 결과가 나올 것이다.

수정 비지시 비율은 50% 이상이 되면 비지시적인 경향의 수업이라고 본다(변영계·김경현, 2010; 공미란, 2012: 40에서 재인용). 예비 교사 평균은 95.55%로 매우 높아 학생들의 반응을 허용적으로 받아들이고 있음을 알 수 있다.

교사의 지시와 침묵, 혼란이 반복되는 악순환 비율은 0.87%로 매우 낮으나 초등학교 우수 수업의 0.07%(백제은, 2009: 59), 고등학교 우수 수업의 0.00%(안재환, 2011: 41)에 비해서 약간 높으므로 더 낮출 수 있을 것으로 보인다.

단, 이 모든 것은 중학생으로 가정하고 앉아 있는 학습자와의 상호작용에서 발생된 것으로, 실제 중등학교 학습자와의 수업에서 이와 똑같은 양상으로 언어상호작용이 일어날 것으로 기대하기 어렵다. 예를 들어 예비 교사의 수업에서 비지시 비율이 36.55%가 나왔는데, 수업 시연에서 학습자 역할을 맡은 학생들은 실제 학습자에 비해서 열심히 수업에 임하고 교사에게 호의적이므로 지시적 발언(범주 6)을 할 상황이 거의 발생하지 않는다는 점을 염두에 두고 이 숫자를 받아들여야 할 것이다. 그리고 가상의 학습자들은 실제 학습자에 비해서 지식이 많기 때문에 $4 \rightarrow 8$ 와 같이 질문과 답변이 계속해서 이어질 수 있지만 실제 학습자들이 질문의 답을 잘 모를 때는 백제은(2009: 60)에서 보듯이 $4 \rightarrow 0$ 과 같은 무응답의 흐름이 많이 일어날 것이다.

이상을 정리하면, 학생들의 이해 여부를 확인하거나 단순히 정답을 유도하는 질문이 예비 교사의 주된 교수 대화 양상임을 알 수 있다. 학생의 반응에 대해 허용적인 말의 비율이 높은 반면, 학생들끼리 생각을 나누게 하거나 학생들의 자발적인 질문 등을 이끌어 내지는 못하며, 기본적으로 교사 주

도의 지시적 경향이 보인다. 마지막으로 악순환 비율이 거의 없는 현장 교사의 우수 수업과 비교했을 때, 악순환적인 언어상호작용에 대처하는 교수 대화 전략이 부족함을 알 수 있다.

2. 수업의 단계별 교수 대화

수업의 단계별 교수 대화를 살펴보기 위해 예비 교사의 말과 학생의 말을 구분 없이 3초 단위로 끊어서 전사한 자료를 바탕으로 Gagné의 9가지 수업 사태 사태에 해당하는 부분을 분석하였다.

1) 도입 단계

도입부에서는 ‘주의 집중 유도, 수업 목표 제시, 선행 학습 상기, 자극 자료 제시’ 등의 수업 사태가 모두 관찰된다.

주의 집중을 유도하기 위한 전략으로 주로 수업을 듣는 학생의 이름을 이용한다. 이는 학생들의 흥미를 불러일으키고 수업 내용을 개인의 배경 지식이나 삶과 관련짓는 전략이다. 아래 자료의 ‘수미(가명)’와 ‘은정(가명)’은 모두 실제 수업을 듣는 학생의 이름이다.

- ① 예교1: 오늘 이제 소단원 처음 들어가는데 이름이 제목이 뭔지 몰래요? 수미의 하루잖아요. 그래서 이제 그 수미의 하루를 따라가면서 우리가 이제 활동을 해볼 거예요.(예교1_02:09~02:39)
- ② 예교6: 은정이가 시험에서 90점을 맞고 온 거야. 그래서 아버지와 어머니한테 시험에서 90점을 맞았다고 자랑을 해.(예교6_04:48~04:54)

대부분은 그렇지 않지만, 수업 개선을 위한 연구 발표 수업에서 현장 교사들은 수업 목표를 제시할 때 퀴즈 형식으로 제시하기도 하고, 학습자 스스로 찾아보게도 하는 등 다양한 전략을 구사한다. 이에 비해 예비 교사들은

특별한 전략을 구사하지는 않았고 주로 두 가지 방법을 취한다. 하나는 ③과 같이 교사가 직접 알려 주는 것이고 또 하나는 ④처럼 학생들이 읽게 하는 것이다.

③ 예교6: 이번 시간에는 관용적 표현의 효과에 대해서 알아볼거야.(예교 6_03:03)

④ 예교8: 일단 우리 학습 목표를 다 같이 읽어 볼까요?(예교8_01:15)

1회로 끝나는 시연의 특성상 선행 학습은 존재하지 않는다. 그러나 예비 교사들은 수업의 도입부에 반드시 가상의 전시 수업을 상정하여 선행 학습 상기 대화를 사용한다. ⑤와 ⑥의 ‘저번 시간’, ‘지난 시간’은 실제로 한 수업이 아니다.

⑤ 예교3: 오늘은 자음동화에 대해서 배울 건데 그 전에 저번 시간 세 시간 동안 뭐 배웠는지 다시 한 번 제가 얘기해 볼게요. 기억나는지 한번 생각해 보세요.(예교3_01:30~01:39)

⑥ 예교6: 관용 표현이 뭔지 지난 시간에 배웠지? 관용 표현이 뭘까? 기억나니?(예교6_01:36~01:39)

그런데 예비 교사들은 수업의 도입부에 선행 학습을 상기시킬 뿐만 아니라 수업의 전개 과정에서도 필요한 상황이 오면 선행 학습을 상기하여 수업을 진행하거나 과제를 해결하게 한다.

⑦ 예교1: 네. 주로 사용되는 언어 이거는 뭐를 말 하나면…… 우리가 첫 시간에 문자 언어, 음성 언어 뭐 이런 거 배웠죠? 그래서 뭐가 사용되는지를 적어보면 돼요.(예교1_09:33~09:39)

⑧ 예교3: 지금 여러분 두 번째 차시에 배웠던 거 한번 꺼내 볼래요? 세 번째

그림에 자음을 세 개로 구분했어요. 뭐뭐뭐로 구분했죠? 저번 시간에?
(예교3_13:24~13:33)

⑦, ⑧은 각각 수업 중간 단계인 9분과 13분 근처에 다시 한 번 가상으로 선행 학습을 상기시킨 대화이다.

예비 교사들은 학생들이 관심 있어 할 만한 그림, 영상, 자료 글을 제시하여, 학생들에게 학습 내용과 관련한 생각을 유도한다. 단, 이러한 자료 제시하는 전개 단계에서도 학습 안내나 학습 자료를 제시하기 위해 필요하기 때문에 도입 단계에만 일어나는 수업 사태는 아니다.

⑨ 예교3: 오늘 컨셉은 자음동화기 때메 동화를 한 편 준비했어요.(예교3_02:48)

⑩ 예교7: 다음 화면 볼까요? 자, 요즘에 최고로 인기 있는 축구 선수 이거 어떻게 읽을까요? 로마자로 적혀 있는데.

학생1: 크리스티아노 로날도.(예교7_03:15~03:49)

정리하면, 도입 단계 교수 대화에서 예비 교사들은 학습자에게 친근하게 접근하도록 학생의 이름을 수업에 끌어들이고, 필요한 순간에 선행 학습을 상기시킬 줄 알며, 흥미로운 멀티미디어 자료를 잘 활용한다. 반면 학습 목표를 제시하는 방법에는 신경을 덜 쓸 수 있다.

2) 전개 단계

수업의 전개에서는 '학습 안내, 성취 행동 유도, 피드백 제공'의 수업 사태가 모두 관찰된다.

학습 안내는 주로 학습지를 풀게 소집단 활동을 하도록 돕는 말에서 발견된다. 필요한 경우 ②와 같이 시범을 통해 학습을 안내한다.

① 예교4: 자 이거 우리 팀 별로 게임할 거거든요. 이렇게 네 명이서 한 팀. 자,

그 다음에 여기는 세 명. …… 우리 게임 방법 읽어 보고 시작합니다.
자, 먼저, 자, 게임방법. 보통의 빙고게임이랑 똑같아요, 순서는.(예교
4_12:21~12:39)

- ② 예교6: 두 명씩 짝을 지어서 마주보고 짝끼리 속담 그리고 명언 그리고 관용
어 셋 중 하나를 정해서 한 명은 관용 표현을 사용하지 않고 일반적인
로 말을 하고 다른 한 명은 관용적 표현을 써서 말을 해 보도록 할게.
시범을 보여주도록 할게.(예교6_03:48~04:06)

성취 행동을 유도하기 위해 예비 교사는 학생의 대답에 대해 즉답을 피
하고 다른 학생들에게 의견을 묻는 대화(③)와 여러 학생의 생각을 연결시키
는 대화(④)를 사용한다.

- ③ 예교1: 어느 조부터 해 볼까요? …… 어떻게 생각해요? 이 조는 그렇게 생각
안 하나 본데. …… 다들 잘 발견을 했네요. 자기 조에서 빠진 거는 다
른 조가 발표하면서 보충해서 잘 적었, 적었죠?(예교1_11:33~13:06)
- ④ 예교8: 나머지는 어떻게 해 볼까요? …… 다른 친구 없나요? 다른 사람?
…… 틀려도 돼요, 틀려도 괜찮아요. …… 어떻게 해서 그렇게 돼
요?(예교8_10:54~11:30)

긍정적인 피드백의 내용은 대부분 ‘맞았다, 잘한다’와 같은 평가하는 칭
찬이었다(⑤). 학생이 틀린 경우 직접적으로 틀렸다는 피드백을 주기보다 학
생의 답을 수정해 주어 학습으로 유도하였고(⑥) 학생이 맞은 경우에도 교사
가 보충 설명을 덧붙이는 경우(⑦)도 있었다. 단, 피드백 제공은 각 학습 활동
마다 할 수도 있고 수업 정리할 때 전체적으로 할 수도 있으므로 전개 단계
에서만 일어나는 수업 사태는 아니다.

- ⑤ 예교2: 아~ 잘하네요. …… 둘이 같이 앉더니 같이 명석해지는 거 같아요. 아

무튼 잘 말해줬어요.(예교2_14:33~19:39)

⑥ 학 생: 크크! 크크! 크크!

예교7: 자 앞에 힌트, 국어의 자음 열아홉 개, 크크(kk)를 연달아 쓰는 자음은 없죠?(예교7_18:54)

⑦ 학 생: 지문!

예교4: 어, 네. 손가락무늬, 지문. 손에 있는 무늬가 지문이니까 그렇게 된 거죠.(예교4_17:00~17:06)

정리하면, 전개 단계 교수 대화에서 예비 교사들은 학습자에게 말 또는 시범을 통해 상세하게 학습을 안내하고 학습자의 성취 행동을 유도하기 위해 여러 학생의 의견을 연결짓는 말을 많이 사용한다. 반면 칭찬하는 말이 ‘맞았다, 잘한다’와 같이 평가 위주의 말법인 점은 학생들의 자유로운 발표를 위축시킬 우려가 있다. 또한 학생이 맞은 경우에 교사가 보충 설명을 자주 하는데, 이보다는 학생 스스로 그 이유를 말해보게 하는 편이 더 적당하다.

3) 정리 단계

수업 정리 단계에서는 ‘수행 결과를 평가, 파지 및 전이’의 수업 사태가 나타나야 하지만 ‘수행 결과를 평가’하는 대화가 잘 발견되지 않는다. 교수-학습 과정안에는 ‘학습 목표 달성 여부 평가’가 설정되어 있는 것으로 보아 이유는 주로 시간 부족이다. 수업 시연이라는 특성상 예비 교사 본인의 수업이 평가받고 있음을 강하게 느끼는 경우에는 아래 ②와 같은 특이한 대화가 발견되기도 한다. 이를 통해 예비 교사들도 ‘수행 결과 평가’의 필요성을 인지하는 하고 있음을 알 수 있다.

① 학생들: 전기세, 전기세! (중소리) 어, 다 못했어.

예교1: 네, 그렇죠. 지금 …… 지금 3번을 다 못했는데.(예교1_19:57~20:06)

② 예교3: 그럼 여러분 순행동화랑 역행동화로 자음동화 자리를 구분할 수 있

고, 비음화와 유음화도 구분할 수 있어요. 마음만 먹으면 얼마든지, 언제든지. 학습 목표 일단 성취되었고.

학생1: 하, 성취!

학생2: 그건 우리가 판단해야지!(예교3_19:15~19:30)

파지 및 전이를 제고하기 위한 대화는 교사가 학생의 학습을 정리해 주거나 전이할 수 있는 활동을 제시해 주는 말로 나타난다.

③ 예교2: 상황 맥락에 따라서 말의 의미가 달라지는 그런, 글이나 그림, 영상이런 걸 다 찾아오세요. 또는 내가 이 친구랑 대화를 하는데 이 친구가 너무 맥락을 모른다, 상황을 몰라서 내 말을 너무 코로 먹는다, 그런 답답한 상황이 있으면 그런 것도 적어봐도 돼요.(예교2_20:12~20:33)

④ 예교4: 자 오늘 그래서 우리 남한이랑 북한말 한번 비교를 해 봤고, 다음 시간에는 …… 배우도록 할게요.(예교4_18:18~18:30)

파지와 전이 제고를 위해 일상 생활에 적용하기(③), 다음 시간에 배울 내용과 연결짓기(④) 등의 말을 사용한다. 특이한 것은 ‘수행 결과 평가’는 안 하는 경우가 있어도 수업이 끝날 때 ‘파지와 전이’를 위한 대화는 반드시 한다는 것이다.

정리하면, 정리 단계 교수 대화에서 수업 시간이 넘칠 경우 ‘수행 결과 평가’보다 ‘파지와 전이’를 선택하는 모습이 보인다. 그러나 ‘파지와 전이’ 제고를 위한 특별한 전략을 구사하지는 않는다.

4) 예측하지 못한 순간의 대응 양상

예비 교사들은 대체로 자신의 교수-학습 과정안에 따라 수업을 진행해 왔다. 그런데 수업을 하다보면 예측하지 못한 순간을 만나게 된다.

우재경(2011: 108)에 따르면 수업 중 예측하지 못한 순간에 대한 대응

은 <표 4>와 같이 네 가지로 구분된다.

표 4. 수업 중 ‘예측하지 못한 순간’에 대한 교사의 대응 유형

	수업 계획으로 유도	수업 계획을 변경
교사의 수업 진행 지향적 대응	유형1	유형3
학생의 학습 지향적 대응	유형2	유형4

예비 교사들의 수업 시연에서 수업 시간 조절이 안 되어 준비한 내용을 다 수업하지 못한 경우와 또 하나는 학생들이 예비 교사가 미처 준비하지 않은 내용을 질문하는 경우가 발견된다. 이럴 때 예비 교사가 대응을 하는 양상은 다음과 같다.

- ① 학 생: 근데요, 큰아버지를 한자로 하면 백부잖아요? 그건 어디에 들어가요?
 예교8: 한자의 합성어는 이번 시간에 안 배우고 다음 시간에 배우는데 그 때
 해서 다시 가르쳐 줄게요.(예교8_15:39~15:45)
- ② 예교6: 자, 방금 우리가 보여준 것처럼 짝과 함께 얘기를 해서, 기현아, 왜?
 어려워? 주제는 둘이서 아무 거나 정하면 돼. (침묵) 주제가 너무 어
 렵니? (침묵) 관용적 표현 세 가지 속담, 명언, 그리고 관용어 중에서
 쉬운 속담으로 해 보자. 둘이서 하나의 속담을 정한 후에 한쪽 친구는
 속담을 말로 풀어서 설명하고 한 친구는 속담을 써서, 즉 관용적 표현
 을 써서 설명을 해주면 돼.(예교6_05:42~06:15)
- ③ 예교2: 학습지 세 문제밖에 없어요. 빨리 풀어봅시다. 아, 여러분이 다 풀 때
 까지 저리고 있을 거예요. 어, 은정(가명)이 안 푸니? (중) 아, 그러면
 문제는 다음 시간에 풀도록 합시다!(예교2_20:51~21:12)
- ④ 예교5: 어 이거 벌써 나와 버렸네. 히히, 이것에 대해서는 좀 있다 토론해 보
 려고 해 봤는데.
 학생1: 죄송합니다.
 학생2: 그럼 지금 토론을.

예교5: 아니에요, 괜찮습니다.

학생1: 허허허, 허허허.

예교5: 그럼 지금 해 볼까요? ‘우현이는 잘 되었다’ 일단은 이거부터 볼게
요.(예교5_09:00~09:12)

①은 유형1에 해당한다. 예측하지 못한 질문을, 다음 시간으로 미루는 수업 진행 지향적 대응을 보인다. ②는 유형2로, 학습을 안내했는데 무엇을 할지 몰라서 못하고 있는 학생의 반응을 예측하지 못하였다가 수업으로 유도하는 학습자의 학습 지향적 대응을 보인다. ③은 유형3으로 본시에 풀려고 했던 문제를 다음 시간으로 미룸으로써 수업 계획을 변경한다. ④는 유형4로, 나중에 하려고 했던 토론을 학습자의 질문이 나온 김에 하는 것으로 계획을 변경한다. 유형2와 4가 자주 눈에 띄는데, 끝에 가서 수업 시간이 모자라게 되는 원인으로 보인다.

3. 문법 교육 내용과 관련한 세부적 대화 양상

예비 교사는 내용을 설명할 때 교과서에 제시된 내용을 모두 설명하지는 않고 일부 생략하거나 간략화한다. 그리고 용어의 개념을 설명할 때 용어의 개념과 함께 용어 자체의 풀이를 함께 설명한다. 이는 교수학적 변환론에서는 자연스러운 것으로, 학습 효과를 높일 수 있다는 교사의 판단이 개입된다.

- ① 예교7: 1항, 2항에서 발음에 따라서 적는다. 기호는, 아 부호는 되도록 사용하지 않는다. …… 이제 대충 예이는 아 발음이 가장 많이 난다. 오는 오 발음이 난다. 이렇게 하는데, 이제 두 개를 겹쳐 놓은 것 같은 경우에는 으 모음이나 어 모음 이러한 발음은 외국에 잘 없는 발음이에요. 그래서 표기하기가 어렵기 때문에 가장 비슷한 로마자를 찾다

보니까 두 개씩 겹쳐와서 그렇게 발음이 나게 됐습니다.(예교7_07:00,
예교7_10:18~11:03)

- ② 예교6: 관용 표현은 (A)오랜 세월 동안 사람들의 입에 오르내리면서 관습적으로 익숙해진 표현을 관용 표현이라고 해. 이렇게 들으니까 감이 오니? 좀 더 쉽게 얘기해 줄게. 관용 표현이니까 (B)관습적으로 사용하는 표현이라고 생각하면 돼. 다시, 관습적으로 사용하는 표현이야. 괜찮니?(예교6_01:57~02:15)

- ③ 예교8: 그럼 접사는 어떤 걸 거 같아요?

학생1: 접착제.

예교8: 오~ 접착제~ 그럼 어디에 붙는 거란 걸 알 수 있죠? 접착제처럼 어디에 붙는 것.

학생2: 접사~접사요! 사진 찍을 때 접사요.

예교8: 아~ 가까이에서 찍는 거. ㅎㅎ, 그거랑 한자가 달라요. (D)접이 ‘붙을 접’자에 ‘말 사’자예요. 그래서 어떤 어근이나 단어의 뜻에 붙어 가지고 새로운 낱말을 형성, 만드는 거예요. 그러니까 (C)어근이나 단어에 붙어서 뜻을 한정해 주면서 새로운 단어를 파생시키는 것을 접사라고 해요.(예교8_03:00~03:30)

①의 수업자는 ‘2항, 부호는 되도록 사용하지 않는다.’를 이용해서 ‘으’나 ‘어’를 설명할 수도 있었지만 자료에서는 본시 수업이 끝날 때까지 2항에 대한 언급을 하지는 않았다. 이것은 로마자 표기법의 규범을 암기하는 것보다 실제 표기를 아는 것이 중요하다는 판단에서이다.

②에서 (A)는 교재의 설명이고 (B)는 교사가 변환한 설명인데, 설명을 간략화함으로써 인지의 부하를 줄이려 한다.

③에서 (C)는 교재의 설명이고 (D)는 교사가 변환한 설명이다. 교재에 없는 낱말 풀이를 이용함으로써 용어의 개념보다는 용어 자체를 익히도록 애쓰고 있다.

이 과정에서 지식의 파손이 일어나기도 한다.

④ 예교5: 이렇듯 ‘팔쥐는’이라고 하면은 우리가 말하는 대상이라고 해서 주제가 되는 말, 그래서 주어라고 해요. 그리고 ‘동생이다’하면 우리가 팔쥐에 대한 대상에 대해서 설명을 해야 되잖아요. 그래서 설명한다고 해서 서술어라고 얘기를 해요.(예교5_03:54~04:09)

⑤ 학생1: 아까 주어할 때도 선생님이 대상이라고 했는데, 목적어도 대상이라고 해가지고.

예교5: 그러면 이거는 대상이라고 말하지 말고 말하고자 하는 주제라고 하는 게 어떨까요? 말하고자 하는 네, 말하고자 하는 주제라고.(예교 5_09:57~10:15)

⑥ 학생2: 저기 아까 주어 설명할 때 주제가 되는 말이라고 했잖아요.

예교5: 네.

학생2: 근데 되었다 할 때 기현이가 주제가 되는 말이에요?(전사자 주: 예문은 “우현이는 기현이가 되었다.”)

예교5: 음. 기현이가 주제가 되는, 볼 수도 있다.

학생3: 근데 우현이나 기현이나 똑같은 거 아냐? (학생들: ㅎㅎㅎ)

학생2: 그럼 둘 다 주제예요? 그러면.

예교5: 근데 일단 우현이었다가 기현이가 된 거잖아요.

학생4: 그러면 우현이가 기현이가 된 거지 그렇게 할려면.

학생2: 기현이가 되었다는 거 자체를 주제로 봤을 때는?

학생5: 주제가 아니라 주제라고 하면 안 될까요?(예교5_12:39~13:15)

예비 교사 5번 수업자는 ④에서 주어를 ‘대상’이라고 했다가 학생들이 목적어와 혼동하자 ⑤에서 ‘주제’라고 다시 변환하였다. 그러다가 다시 학생들이 보어와 혼동하자 설명할 말을 못 찾고 ⑥과 같이 학생들이 스스로 ‘주체’라는 말을 찾아내었다. 예비 교사는 주어가 무엇인지 알고 있었지만 학생들에게 설명할 말을 찾는 데는 실패했다. 예비 교사의 입장에서는 실패지만

학습자의 입장에서는 오히려 스스로 답을 탐구해가는 과정이 주어진 것이 긍정적으로 보이기도 한다.

교수학적 변환론에서는 이해를 돕기 위해 교사가 고안한 ‘수업 기법’에 집착하여 ‘수업 내용’에서 멀어지는 것을 ‘메타 인지적 이동’이라 부른다. 이번 연구 자료에서 발견된 메타 인지적 이동은 다음과 같다.

⑦ 학생1: 왜 안 물어보세요?

학생2: 쌤 왜 다 해요?(왜 선생님이 혼자서 다 해버리느냐는 뜻)

예교3: 시력검사잖아요 여러분. 국어 가르치는 게 아니고.

학생1: (E)다 붙이면 뭐 그럼 나오는 거 아닌가?

학생2: (F)저번 시간처럼.

학생3: (G)충분히 그럴…….(예교3_12:18~13:00)

⑦에서 수업자는 순행 동화와 역행 동화에 해당하는 단어 카드들을 학생들과 함께 칠판의 왼쪽과 오른쪽에 나눠 붙이다가 다음 단계로 가기 위해 남은 카드를 나눠 붙이고 있다. 그런데 학습자들은 카드 속의 단어가 순행 동화냐 역행 동화냐에 관심을 보이기보다 카드를 칠판에 다 붙이면 뭔가 재미있는 형상이 나타나지 않을까 하면서 (E), (F), (G)처럼 학습 내용보다 방법 쪽으로 관심이 옮겨져 버렸다.

교수학적 변환 과정에서 ‘토파즈 효과’와 ‘조르단 효과’로 불리는 극단적 교수 현상이 생기기도 한다. 학생에게 질문을 할 때 힌트를 많이 줘서 억지로 답을 말하게 한 후 학습 목표가 달성되었다고 믿는 것이 토파즈 효과이고 학생이 무심코 한 말을 과장되게 해석하여 학습 목표가 달성되었다고 믿는 것이 조르단 효과이다.

⑧ 예교2: (H)우리가 여기서 하나를 더 발견할 수 있어요! 어떤 것일까요? ‘선영아, 우리 지각인가?’ (I)이 때는 어디서 말을 할 수 있을까요?

학생1: 학교 가는 길에.

예교2: 학교 가는 길에, 이제 거의 교실에 다다랐는데 이런 말을 할 수 있을까요?

학생1: 좀 멀 때 하지 않을까요?

예교2: 아 그쵸, 샘이 힌트를 너무 많이 주는 것 같은데.

학생2: 아이 도착해서도 말할 수 있을 것 같은데요.

...(중략)...

예교2: 이 말은 교실에 도착 못해서 지각이다, 이거랑 교실에 도착해서 우리는 지각 아니다 이런 거랑. (J)이제 이런 장소에 따른 우리가 맥락을 생각해볼 수 있겠죠.(예교2_14:03~14:57)

⑧의 수업자는 담화의 상황 맥락 중 ‘장소’ 맥락을 발견하기를 의도하고 있다(H). 그런데 학생들의 대답을 유도하는 과정에서 (I)에서 이미 ‘어디서’라는 힌트를 주고 만다. 학생들은 그 힌트를 듣고 ‘좀 멀 때’와 ‘도착해서’라는 맥락만 말했지만 교사는 이를 받아서 ‘장소’로 일반화하면서 학생들이 ‘장소’라는 상황 맥락을 발견한 것처럼 인식한다. (I)와 (J)가 각각 토파즈 효과와 조르단 효과이다.

IV. 시사점 및 제언

본고에서는 예비 교사들의 교수 대화 양상을 살펴보았다. Flanders의 언어상호작용, Gagné의 수업사태, Chevallard의 교수학적 변환이라는 세 관점에서 문법 수업 시연 자료를 살펴본 결과, 예비 교사의 교수 대화 교육을 위한 시사점을 얻을 수 있었다.

이러한 시사점은 두 가지 관점에서 정리할 수 있는데, 첫째는 예비 교사

가 잘 하고 있는 점을 격려하는 관점이고, 둘째는 예비 교사가 못 하고 있는 점을 보완하는 관점이다.

우선 예비 교사의 교수 대화에서 발견되는 긍정적인 면은 학습자의 반응에 허용적인 점, 비지시적 경향이 고등학교, 대학교의 교수자들에 비해 두 배 이상 높은 점, 악순환 비율이 현저히 낮은 점 등이 있다. 그리고 수업의 단계별로 필요한 수업 사태를 충실히 실현시키는 점, 학습자에게 친근하고 흥미를 끌 만한 요소를 수업에 도입하는 점, 학습 안내가 상세하며 긍정적인 피드백을 지향하고 부정적인 피드백을 지양하는 점, 학습자 간의 의견 교환을 유도하는 점, 수업의 파지와 전이를 시도하는 점 등이 있다. 또한 교재에 제시된 설명의 반복에 그치지 않고 학습 상황에 따라 생략, 간략화, 말뚝 풀이 등 다양한 변환을 시도한다는 점 등이 있다.

예비 교사 양성 기관에서는 이러한 장점들을 칭찬하고 격려하여 예비 교사들이 이러한 특성을 지속적으로 실천하도록 해야 한다. 특히 학습자와의 친근감, 멀티미디어 자료에의 숙달, 학생의 말에 허용적인 태도 등은 현장 교사에게서 발견하기 어려운 큰 장점임을 예비 교사들에게 알려주어야 한다.

다음으로 예비 교사의 교수 대화에서 발견되는 약점은 다음과 같다. 첫째, 언어상호작용의 면에서 비지시적 경향이 상대적으로 높지만, 여전히 지시적 경향의 수업이고, 단순 응답을 요구하는 질문이 많아 학습자의 깊이 있는 사고를 이끌어내지 못하며, 강의의 비율이 높고, 악순환 비율이 낮기는 하나 현장 교사들의 우수 수업에 비하면 의외로 악순환 비율이 높다.

둘째, 학습자의 주의 집중을 유도하는 전략을 많이 구사하는데 학습 목표를 숙지시키기 위한 전략은 거의 없고, 긍정적인 피드백 표현이 '맞다, 잘했다'와 같은 평가 중심이며, 학생의 답에 교사가 보충 설명을 덧붙여 학생이 한 번 더 생각하여 대답할 기회를 주지 못하고, 시간에 쫓겨 차시 전체의 수행을 평가하는 단계를 생략하는 일이 잦다.

셋째, 교재의 설명을 바꾸어 말할 때 학습자의 수준에 맞는 적절한 설명을 찾지 못하여 오히려 혼란을 주는 일이 있고, 참신한 수업 자료에 집착하

다가 수업 내용보다는 자료 그 자체에 매몰되는 일이 있으며, 학습자의 답을 기다리지 못하고 교사가 힌트를 주어 정답을 유도하는 경향이 있다.

이를 통해 예비 교사들에게 교수 대화에 대한 교육을 할 때 고려하고 보완할 사항은 다음과 같다.

첫째, 비지시적인 수업 분위기를 만들기 위한 비지시적인 발언을 더 많이 하도록 교육한다. 그러면 교사의 개입 없이도 학생들끼리 의견을 주고 받을 수 있는 수업의 흐름이 만들어진다.

둘째, 학생의 자발적인 참여 발언을 이끌어 낼 수 있는 발문을 개발하고, 특히 단순 확인보다는 사고를 확장할 수 있는 질문을 많이 하도록 교육한다.

셋째, 학생이 맞는 답을 말했을 때 교사가 부연 설명을 하기보다는 맞춘 학생 스스로 그 이유를 설명하게 하거나 다른 학생에게 부연 설명을 요구하는 피드백을 연습하게 한다.

넷째, 대체로 준비한 내용을 다 못 끝내고 수업 시연 시간이 종료되는 경우가 많았는데, ‘예측하지 못한 순간’이 발생했을 때 예비 교사들이 ‘학습자의 학습 지향적’으로 대응하는 경우가 많아서 그렇다. 따라서 교사는 때에 따라 수업 진행 지향적일 때도 있어야 함을 예비 교사에게 인식시킨다.

다섯째, 학습 내용을 효과적으로 전달하는 방법이나 매체를 구안하도록 권장하되, 너무 그 방법이나 매체 자체에 매몰되어 학습 내용을 놓치지 않도록 교육한다.

여섯째, 발문 후 학생이 머뭇거리는 시간을 기다리지 못하고 힌트를 줘서 원하는 답을 이끌어내기보다 충분한 시간을 주고 기다리도록 교육한다.

일곱째, 학문적으로 정립된 문법 지식을 학습자에 맞게 교수학적으로 변환할 때, 쉽게 설명하려는 의도와 달리 오히려 더 혼란스럽게 되는 경우도 있음을 알고 학습자를 철저히 분석하여 그에 맞는 설명을 미리 준비하도록 한다.

이상으로 중등학교 예비 교사의 교수 대화를 분석해 보았다. 사범대학

에서는 예비 교사들이 잘 하고 있는 점을 격려하고, 부족한 부분을 채워줄 수 있는 방향으로 교수 대화 교육이 이루어져야 한다. 본 연구에서는 사범대 4학년에 재학 중인 학생들이 <문법 교육 연습> 강좌에서 시연한 문법 수업을 자료로 교수 대화 분석을 한 결과, 예비 교사들이 사용하는 교수 대화의 양상을 알 수 있었다.

다만, 수업 시연을 할 때, 같은 수업을 듣는 대학생들이 가상의 중등학교 학생 역할을 맡았기에 실제 중·고등학교 수업 현장에서 예비 교사들이 사용하게 될 교수 대화 양상과는 꼭 일치하지 않으리라는 점과, 문법 이외의 다른 영역에서 발견되는 교수 대화 양상과의 비교가 없다는 점이 이 연구의 한계점이다.

참고문헌

- 공미란(2013), 「플랜더스 언어상호작용 분석법을 활용한 대학 수업 분석 연구」, 계명대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 김중수(2008), 「문법 지식의 교수학적 변환 연구: 품사론과 성분론을 중심으로」, 부산대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 민병곤(2008), 「초등학교 예비 교사의 교수 화법 분석: 교대 3학년 학생의 모의 수업 사례를 중심으로」, 『國語教育學研究』 Vol.33, 국어교육학회, pp. 367-404.
- 박윤희, 「수업 상황 요인에 따른 국어교사의 피드백 화법 양상 연구」, 이화여자대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 백제은(2010), 「초등학교 우수 수업동영상의 Flanders 언어상호작용 유형 분석」, 원광대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 서수연, 박미정, 채정현(2011), 「가네의 수업사태(instructional event)별 비계설정(scaffolding) 교수전략에 따른 가정과 교수·학습 과정안 개발 및 평가: 중학교 ‘청소년의 영양과 식사’ 단원을 중심으로」, 『한국 가정과 교육 학회지』 Vol.23 No.2, 한국가정과교육학회, pp. 37-54.
- 심영택(2004), 「문법 지식의 교수학적 변환 연구—문법 교육의 학습 환경을 중심으로—」, 『國語教育學研究』 Vol.21, 국어교육학회, pp. 356-390.
- 안재환(2012), 「플랜더스 언어 상호작용 유형을 활용한 고등학교 국어 교과 우수 수업 분석」, 경기대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 우계경(2011), 「수업 중 ‘예측하지 못한 순간’에 대한 초등교사의 인식과 대응」, 이화여자대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 이상은(2011), 「문법 지식의 교수학적 변환 연구: 3년간 미시적 차원의 변환을 중심으로」, 부산대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 이수진(2004), 「수업 평가를 위한 교수대화 분석 방법 연구」, 『국어교과교육연구』 Vol.7, 국어교과교육학회, pp. 243-284.
- 이주령(2005), 「도입부 수업대화의 분석적 연구」, 부산교육대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 이훈정(2009), 「교사지식의 교수학적 변환 연구」, 『교육의 이론과 실천』 Vol.14 No.1, 한독교육학회, pp. 145-166.
- 정민주(2011), 「국어과 예비 교사들의 수업 목표 제시 양상에 관한 고찰」, 『國語教育學研究』 Vol.42, 국어교육학회, pp. 593-626.
- 정지은(2007), 「문법 지식의 교수적 변환에 관한 연구: 고등학교 ‘높임법’ 수업을 중심으로」, 서울대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 주삼환(1999), 『수업관찰과 분석』, 원미사.
- 최상배(2011), 「특수학급 수업의 플랜더스 언어상호작용 분석」, 『특수교육연구』 Vol.18 No.1, 국립특수교육원, pp. 117-136.

- 최웅환(2009), 「문법 교육에서의 교수적 변환론」, 『국어교육연구』 Vol.45, 국어교육학회, pp. 321-346.
- 하예진(2013), 「교과 수업사태에 대한 초·중등 예비교사들과 현장교원들의 인식 분석」, 경상대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 한정일(2006), 「중학교 국어과 수업에서 나타난 교사의 발문 행동 분석」, 경남대학교 교육대학원 석사 학위 논문.

중등학교 예비 교사의 교수 대화 분석 연구

—국어과 문법 영역을 중심으로—

김중수

본고의 목적은 사범대학에 재학 중인 중등학교 국어과 예비 교사의 교수 대화를 분석하여 현상을 점검하고 예비 교사를 위한 교수 대화 교육에 시사점을 얻는 것이다. 이를 위해 국어 교과와 문법 영역 수업을 대상으로, 예비 교사들이 교육 실습을 나가기 직전의 수업 시연에서 사용된 교수 대화를 분석하였다.

교수 대화 분석을 위해 Flanders의 언어상호작용, Gagné의 수업사태, Chevallard의 교수학적 변환의 세 관점에서 살펴보았더니 예비 교사의 교수 대화 교육을 위한 시사점을 얻을 수 있었다.

우선 예비 교사들이 주의 집중과 흥미 요소 활용을 잘 하므로 이 점을 격려, 칭찬해 주는 것이 좋고, 비지시적 발언 비율을 높이도록 하며 학생의 자발적인 참여 발언 비율을 높이도록 훈련해야 한다.

그리고 학생의 발언을 수용하여 다음 학습 내용으로 연결하도록 하며 그것을 다른 학생들의 발언으로 이어주는 대화법을 익히도록 한다. 또한 ‘예측하지 못한 순간’이 발생하였을 때, 학생의 학습 지향적인 대처와 함께 수업 진행 지향적인 대처의 필요성도 인식시킬 필요가 있고, 학습 내용을 효과적으로 전달하는 방법을 구안하는 것을 권장하되, 너무 전달 방법 자체에 매몰되어 학습 내용이 메타 인지적으로 이동하지 않도록 유의하도록 한다.

마지막으로 예비 교사들이 발문 후 학생이 머뭇거리는 시간을 기다리지 못하고 힌트를 줘서 원하는 답을 이끌어 내거나 학생의 무의식적인 반응을

학습의 성취로 과장되게 해석하지 않도록 학습자의 반응을 기다리고, 반응을 확인하는 연습을 하게 한다면 중등학교 예비 교사를 위한 수업 대화 교육이 성공적으로 이루어질 수 있으리라 본다.

핵심어 예비 교사, 교수 대화, 문법 교수, 플랜더스, 수업 사태

ABSTRACT

A study on the pre-service secondary school teachers' teaching conversation

Kim, Jung-su

The purpose of this study is to elicit implications for teaching conversation education for pre-service teachers. I analyzed teaching conversation in Korean grammar lessons that were demonstrated by seniors in college of education.

There are three points of view, to analyze teaching conversation, Flanders's verbal interaction, Gagne's instructional events, and Chevallard's didactic transposition. Suggestions are as follows:

At the very first, encourage and inspire them because they are good at gaining attention and presentation the material.

Second, train them to accrete indirect statements ratio and to lead student initiated talk.

Third, improve their conversation skills to accommodate student's comments, and then to connect them to following learning content or to make students compare with other student's comments.

And pre-service teachers should recognize the necessity for 'leading students to a teaching plan' at the 'unpredictable situations' in class.

Moreover, they should note not to occur meta-cognitive shift when they develop teaching material.

At the conclusion, after questioning, pre-service teachers couldn't wait hesitating time of the student, so they led to the answer to giving a hint and they tend to interpret exaggeratedly student's unconscious reactions as academic achievement.

KEYWORDS pre-service teacher, teaching conversation, teaching grammar, Flanders, instructional events