

국어과 예비 교사의 수업 실행에 나타난 문제 양상과 지도 방안

정민주 한남대학교 국어교육과 교수

- I. 서론
- II. 선행 연구 검토
- III. 연구 방법 및 분석 범주
 - 1. 자료 수집 및 연구 방법
 - 2. 분석 범주
- IV. 국어과 예비 교사의 수업 실행에 나타난 문제 양상
 - 1. '수업 목표'와 괴리된 '동기 유발 활동'의 제시
 - 2. '교과 지식 및 교수 전략'의 불완전한 변환
 - 3. 유기적으로 구조화되지 못한 질문과 피드백
 - 4. 평가의 본질이 구현되지 않은 '형성 평가'의 형식화
- V. 국어과 예비 교사의 수업 실행 지도 방안
- VI. 결론

I. 서론

교사의 수업 전문성에 대한 학교 안팎의 기대가 높아지면서 예비 교사의 수업 전문성에 대한 기대도 한층 높아지고 있다. 이는 수업 시연의 비중을 높인 중등 교사 임용 시험 체제의 변화만 보아도 잘 알 수 있다. 국어과 교사가 갖추어야 할 수업 전문성은 국어 교과 내용에 대한 지식을 바탕으로 학습자와 교실 맥락에 맞게 수업을 효과적으로 실천할 수 있는 능력에 바탕을 둔다. 이와 같은 관점에서 국어과 예비 교사 교육 역시 그들이 배운 국어 교과 지식 및 교수 이론을 실제 맥락에 맞게 실행할 수 있는가에 집중할 필요가 있다.

그러나 이런 변화된 방향과 달리, 예비 교사들은 자신이 배운 교과 지식이나 전략을 실행해 볼 수 있는 기회마저 충분하지 않다. 사범 대학의 경우, 예비 교사들이 교과 수업을 경험해 볼 기회는 강의 중에 실시하는 '모의 수업 시연'과 교육 실습 기간에 해 보는 몇 차시의 '수업'이 전부이다. 이 중 모의 수업은 그들이 그간 배운 이론을 15-20분 분량으로 압축하여 가상의 교실 상황에서 시연하는 '연습'에 불과하다. 그렇기에 예비 교사들이 실제 학습

자를 대상으로 수업해 볼 수 있는 기회는 교육 실습 기간에 경험하는 수업이 전부라 할 수 있다. 이러한 문제를 지적해 온 여러 연구자들의 목소리들은 한결같이 학생들에게 교육 실습의 기회를 확대해야 하며 이를 위해 학교 현장과 긴밀하게 연계해야 한다고 강조해 왔다.

그러나 이 방법은 여러 가지 현실적인 문제들로 인해 당장 실천하기에 한계가 있다. 현실을 감안하여 우리가 선택할 수 있는 최선의 대안은 예비 교사들의 수업 경험의 질을 높이는 방법을 모색하는 일일 것이다. 그렇다면, 그들의 수업 경험의 질을 높이기 위해서는 무엇을 어떻게 해야 할 것인가? 이에 대한 답을 찾기 위해서는 우선적으로 예비 교사들의 수업 현상을 들여다보고, 수업 실행 경험 속에 나타나는 문제 양상과 원인을 탐색하는 일이 선행되어야 한다. 박기용 외(2009)의 조사에 따르면 예비 교사들은 수업을 실행하는 데 어려움을 겪고 있으며, 교육 실습 이후에도 이를 극복하지 못하는 것으로 보고한다.

이러한 문제의식 아래 본고는 국어과 예비 교사들의 실제 수업 실행¹에서 나타나는 문제 양상을 고찰하고, 이를 바탕으로 국어과 예비 교사의 수업 실행력을 제고하기 위한 실천 방안을 모색해 보고자 한다.

II. 선행 연구 검토

국어과 예비 교사의 수업 실행에 나타난 문제 양상을 파악하기 위해서는 먼저 국어과 예비 교사의 수업 실행 현상을 분석할 틀이 필요하다. 이를

1 본고에서 사용하는 '수업 실행'은 예비 교사들이 자신이 계획한 수업 설계 내용을 실제 교실 맥락에 적용하는 실천적 행위를 말하는 것으로 수업 계획과 구분하기 위해 사용한 용어를 밝힌다.

위해 본 장에서는 기존의 국어과 수업 전문성에 대한 논의, 타 교과에서 이루어진 예비 교사 수업 기준에 관한 연구, 국외 교사 평가 준거 등을 종합적으로 검토하고, 주요 논의에서 제시된 수업 실행 활동 요소를 바탕으로 예비 교사의 수업 실행을 분석할 범주를 마련하고자 한다.

먼저, 국어과에서 논의된 수업 전문성 및 수업 실행 기준을 논의한 연구로는 노은희 외(2006)와 이경화·최규홍(2007)을 들 수 있다. 노은희 외(2006)에서는 국어과 교사의 수업 전문성 자질을 ‘지식 및 능력’, ‘국어 수업 설계’, ‘국어 수업 실천’, ‘교수·학습에 대한 장기적 지원’으로 구분하고, 각 자질에 부합하는 하위 내용을 제시하였다. 여기서는 ‘수업 실행’을 ‘국어 수업 실천’ 영역에서 다루었는데, 구체적으로 ‘동기 유발과 목표 제시’, ‘목표 관련 활동 실시’, ‘수업 전략의 활용’, ‘상호작용 촉진 및 피드백 제공’, ‘자료 활용 및 평가’, ‘수업 계획의 실천과 상황 대처’로 제시하였다. 이 논의는 공식적인 정부출연기관의 연구 보고서라는 점과 이후 수업 전문성 관련 연구에서 자주 활용되었다는 점이 특징적이다.

이경화·최규홍(2007)에서는 초등 국어 수업의 전문성을 발달 개념에서 접근하여 예비 교사 및 초임 교사의 수업 및 수업 자료를 분석하고 그 발달 시기적 특성을 제시하였다. 이 논의에서는 앞서 살핀 노은희 외(2006)에 제시한 국어 수업 설계 항목을 중심으로 설계 능력의 발달 양상을 살폈는데, 구체적으로 ‘국어 학습 목표와 내용 선정’, ‘국어 교수학습 모형 및 절차 계획’, ‘국어 교수학습 활동 및 방법 계획’, ‘국어 학습 자료 및 매체 활용에 대한 계획’, ‘학생 평가 계획’을 중심으로 분석하였다. 특히 이 연구의 결과는 6년간 축적된 자료를 바탕으로 도출된 결과라는 점에서 주목된다.

국어과 밖에서 논의된 교사 수업 능력 및 수업 평가 기준 연구로는 원효현(1998), 권기욱(2000), 이수정(2004, 2008), 백순근 외(2007), 교과부(2010) 논의를 들 수 있으며, 예비 교사를 중심으로 수업 평가 기준을 논의한 연구로는 김명수 외(2003), 김현진 외(2010)를 들 수 있다.

먼저 원효현(1998)에서는 교사의 수업 능력을 규명하고, 실제 수업 상

황에서 관찰 가능한 구체적 수업 수행 준거 및 수행 지표를 설정하였다. 구체적으로 ‘수업 계획 및 조직’, ‘수업 실행’, ‘학생 평가’ 영역을 설정하였는데, 그중 ‘수업 실행’ 영역은 다시 ‘학습 관리’와 ‘학습자 관리’ 영역으로 구분하였다. 이 논의는 이후 교사의 수업 전문성 및 수업 평가 기준을 논의한 이수정(2004), 노은희 외(2006), 백순근 외(2007) 등에서 수업 평가 기준의 이론적 근간으로 활용된 점이 특징적이라 할 수 있다.

권기욱(2000)에서는 초·중등학교 교사 평가의 평가 준거 체계를 개발한 연구인데, 교사 평가 준거로서 10개 평가 영역과 89개 평가 항목을 제시하여 초·중등 교사에게 설문을 실시하였다. 그 결과에 따르면, 교과 지도 영역 중에서도 ‘수업 진행’과 관련하여 중등학교에서는 ‘학생의 학습지원 정도’, ‘수업 형태의 적절성’, ‘성취동기의 유발 정도’ 세 항목을 중요한 항목으로 도출되었음을 밝히고 있다.

백순근 외(2007)에서는 중등학교 교사의 교수 역량에 주목하여 측정 도구를 개발하고자 교수 역량 구성 요인을 고찰하였다. 여기서는 국내외 교수 역량과 관련된 이론적 논의를 바탕으로 ‘실천적 교수 역량의 구성 요인과 하위 항목’을 제시하였다. 구체적으로 5개 범주/15개 하위 항목으로 ‘계획과 조직-내용 간의 상호연계, 학습 내용의 분량과 난이도, 시간배분의 적절성’, ‘의사소통능력-언어적, 비언어적 소통, 수업 보조 자료 활용’, ‘학생과 상호작용-적절한 질문과 대답 유도, 학습동기 유발, 적절한 피드백’, ‘교수 학습 환경 조성-주의집중, 교육적 분위기 조성, 물리적 환경 조성’, ‘성의와 열의-수업 준비도, 수업에 대한 몰입, 학생에 대한 관심과 애정’을 제시하였다. 교과부(2010)에서는 교사 능력 개발 평가에 나타난 지표를 제시한 최근 논의에 해당한다. 여기서는 수업 실행 평가 요소로 ‘수업의 도입’, ‘교사의 발문’, ‘교사의 태도’, ‘교사-학생 상호작용’, ‘학습 자료의 활용’, ‘수업의 진행’, ‘학습 정리’를 제시하였다.

한편, 현장 교사의 수업 능력 및 수업 평가에 대한 논의와 별개로 예비 교사의 수업 능력에 대한 논의도 몇몇 찾아볼 수 있었다. 김명수 외(2003)에

서는 예비 교사의 수업 실기 능력과 관련하여 평가 항목을 설정하고 교육 전문가 및 현장 교사에게 설문 조사를 실시하여 평가 항목을 추출하였는데, 그 중 ‘수업 전개’ 영역에서는 ‘설명과 시연’, ‘질문’, ‘강화 및 피드백’, ‘흥미와 집중’ 네 개 하위 영역을 제시하였다. 김현진 외(2010)은 예비 교사의 수업 능력을 재개념화하고, 국내외 수업 평가 능력 및 국내외 교사 교육 프로그램 개발 현황을 바탕으로 예비 교사의 수업능력 요소를 도출한 최근 논의에 해당한다. 여기에서는 수업 능력의 요소로 ‘수업 설계 능력’, ‘수업 실행 능력’, ‘수업 성찰 능력’, ‘수업 소통 능력’을 범주화하였으며, 최종적으로 ‘수업 실행 능력’을 ‘수업 관리 능력’, ‘교수 내용 지식’, ‘학습자 이해’를 세분화하였다.

수업 평가 기준과 관련하여 국외 논의의 평가 기준 및 요소들도 국내 논의들과 큰 차이를 보이지 않았다. 우선 미국 INTASC(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 1992)에서는 초임 교사의 질 관리를 위한 10가지 평가 기준을 제시하였다(백순근 외, 2007 재인용). 구체적으로 ‘교과 내용을 의미 있는 학습 경험으로 제공’, ‘학생 발달을 고려한 학습 기회 제공’, ‘개별 학습자에 대한 이해와 그에 따른 교육 기회 제공’, ‘교수 전략의 이해와 활용’, ‘학습 동기에 대한 이해와 활용’, ‘상호작용 촉진하는 언어적, 비언적 표현 및 매체 활용 지식과 활용’, ‘교과 내용, 학생, 지역사회, 교육 과정 목표에 대한 지식을 기반으로 한 교수 계획’, ‘학습자에 대한 평가 계획과 활용’, ‘교사의 반성적 실천’, ‘동료 교사, 학부모, 지역사회와의 관계 강화’를 꼽고 있다.

또한 수업 단계별로 수업 평가 요소를 제시한 논의들도 살펴볼 수 있다. 이들 논의에 따르면, 수업 실행은 수업 중 활동에 해당된다고 볼 수 있다. 우선 Borich & Martin(1999)에서는 수업 중 활동의 평가 요소로 ‘동기 유발’, ‘새로운 내용 전달’, ‘과제 관련 사전 학습 회상’, ‘학습 기회 제공 및 피드백’을 제시하였다(이수정, 2008 재인용).

이상의 논의를 종합적으로 살펴본 결과, 수업 실행에 관여하는 기준 또는 활동 요소들이 상당 부분 중첩되는 것을 확인할 수 있었다. 이에 본고에

서는 선행 연구에서 제시된 기준을 바탕으로 예비 교사의 수업 실행 분석 범주를 다음 장에서 제시하고자 한다.

III. 연구 방법 및 분석 범주

1. 자료 수집 및 연구 방법

국어과 예비 교사들의 수업 실행은 기본적으로 그들이 준비한 수업 계획에 바탕을 두고 있으며, 그 계획은 그들이 이해한 교과 및 교수 방법에 대한 지식 등에 터해 세워진다. 그러나 예비 교사들이 세운 ‘계획’이 수업 맥락에서 그대로 ‘실행’되는 것은 아니다. 학습자들이 ‘이해한 것’과 ‘할 수 있는 것’ 사이에 간극이 존재할 수 있음을 감안할 때, 교직에 입문하기 전 단계에 있는 예비 교사의 수업 실행 능력 역시 그들이 세운 ‘계획’이 아닌 실제 발현된 ‘수행’을 중심으로 파악되어야 한다. 교실 맥락 안에서 이루어진 수업 실행은 예비 교사들의 현재적 수준을 보여 주는 실천태이다.

이에 본고에서는 2012-2013년 대전 지역 A대 국어과 예비 교사 45명이 교생 실습 기간에 실시한 국어과 수업 자료를 수집하여 그들의 실제적인 수업 수행 양상을 고찰해 보고자 하였다. 각 예비 교사들은 교육 실습 기간에 1차시 분량의 국어과 수업과 해당 수업 지도안, 직후 소감문, 자기 수업에 대한 반성적 평가 일지를 작성하여 제출하는 과제를 부여받았으며,² 연구자는 이를 통해 최종 45차시의 수업 자료를 수집하였다.

수집된 자료의 분석 절차는 다음과 같다. 1차로 녹화된 수업을 분석 틀

2 국어과 예비 교사들은 교육 실습 기간 동안 최소 1차시의 수업과 지도안 작성을 의무적으로 수행한다. 연구자는 이 결과물을 수업 소감문과 자기 평가서와 함께 제출하는 과제를 부여하여 연구 자료를 수집하였다.

을 기준으로 살펴보면서 각 수업에서 나타나는 문제 양상을 기술하였다. 그리고 기술한 문제 양상들은 2차로 수업 전사본과 지도안, 직후 소감문, 반성적 평가 일지를 통해 재확인하는 과정을 거쳤다. 최종적으로 도출된 문제 양상들을 각 범주의 하위 유형으로 분류하고, 이를 바탕으로 국어과 예비 교사들에게 필요한 지도 방안을 모색해 보고자 하였다.

2. 분석 범주

예비 교사의 수업을 살피기 위해서는 먼저 수업 실행을 구성하는 하위 활동 요소를 중심으로 분석 틀을 선정할 필요가 있다고 보고, 앞 장에서 살펴본 선행 연구들을 바탕으로 각 항목의 유사성과 상·하위 간 포괄성을 고려하여 국어과 예비 교사의 수업 실행 범주를 다음과 같이 설정하였다.

표 1. 국어과 예비 교사의 수업 실행 분석 범주

분석 범주	분석 범주의 상세화
수업 목표와 동기 유발	예비 교사는 수업 목표를 학습자에게 분명하게 제시하는가? 예비 교사는 수업 목표와 관련하여 동기를 유발하는가?
교과 지식과 교수 전략	수업에 필요한 내용(지식)을 설명하는 방식은 적절한가? 수업에 활용한 교수 방법 및 전략은 수업 내용 및 활동에 부합하는가?
교실 상호작용	교사의 발문 방식은 적절한가? 학생 반응에 대한 교사의 피드백은 적절한가?
학습자 평가	형성 평가는 계획대로 이루어지는가? 학습 결과 평가는 수업 목표와 일치하는가?

먼저 ‘수업 목표와 동기 유발’은 국어과 예비 교사들이 기본적으로 수업 목표를 중심으로 교수·활동을 설계한다는 점과 관련된 범주이다. 국어과 수업 목표는 국어과 교육과정의 성취기준을 바탕으로 구체화되며, 이를 중심으로 이루어진 수업의 결과는 수업 목표가 학습자의 이해로 전이되었는가를 중심으로 평가된다. 이 같은 점에서 본다면, 수업 목표는 학습자에게 수업

의 방향타로서 분명하게 인식되어야 하는데 그러기 위해서는 학습자들이 수업 목표를 정확히 이해하고 수업에 참여하도록 수업 시작 단계에서 학생들을 동기화하는 것이 중요하다.³ 이런 점을 고려하여, 이 범주에서는 수업 도입 단계에서 일어나는 ‘수업 목표 제시’와 ‘동기 유발 활동’의 연계성에 초점을 맞춰 살피고자 한다.⁴

‘교과 지식과 교수 전략’은 기존의 선행 연구 항목 중 설명과 시연, 목표 관련 활동, 학습 내용의 제시, 수업 형태, 수업 전략 등과 관련된다. 일반적으로 예비 교사들은 교육과정 및 교과서를 중심으로 수업에 필요한 지식을 선정하고 활동을 계획한다. 이 과정에서 예비 교사는 자신이 이해한 수준과 범위 안에서 해당 자료를 재구성하고 적절한 설명 방법이나 교수 전략을 동원하여 수업을 실행하게 된다. 따라서 그들의 수업에서 드러나는 ‘교과 지식과 교수 전략’의 사용 양상은 이에 대한 그들의 이해 수준을 보여 주는 지표가 될 수 있다.

‘교실 상호작용’⁵은 기존 선행 연구 항목 중 교사의 질문과 피드백, 학습 기회의 제공 등과 관련된다. 이 범주는 예비 교사들이 학습자의 이해를 확장하고, 교실에서의 학습 참여를 유도하기 위해 활용하는 방법을 포괄한다는 점에서 교과 지식을 설명하기 위해 활용하는 교수 전략과는 구분된다. 일반적으로 집단 의사소통인 교실 상호작용은 교사의 질문과 그에 대한 학생 반

3 조용개 외(2009)에서는 수업 목표를 제시할 때, 단순히 목표를 진술하거나 말하는 것으로 그치지 않고 학습자들이 수업에 임하는 동안 이를 분명하게 인식할 수 있도록 ARCS 이론을 적용하여 다양한 전략들을 제시한 바 있다. 여기서 제시된 다양한 방법은 수업 목표와 관련하여 학생들을 동기화하는 활동으로 적용이 가능하다(줄고, 2011).

4 수업이 전개되는 동안 ‘수업 목표 제시’와 ‘동기 유발’은 언제라도 실행할 수 있다. 그러나 교사 양성 기관에서 수업 설계 및 실행에 관해 지도할 때, ‘수업 목표 제시’와 ‘동기 유발 활동’을 수업 도입 단계의 필수 활동으로 제시한다. 이는 두 활동이 수업 시작 단계에서 가장 잘 이루어져야 한다고 보기 때문이다.

5 본래 ‘교실 상호작용’이라는 개념 범주 안에는 교사 발문, 학생 반응, 그에 따른 교사 피드백 외에도 학생 간의 상호작용도 포함될 수 있으나, 본 연구에서는 예비 교사의 교수 행위 측면에 초점을 맞추었음을 밝힌다.

응 그리고 학생 반응에 따른 교사의 피드백으로 구조화(I-R-E/F)되므로(박용익, 2001 재인용) 예비 교사들이 구사하는 질문과 피드백을 하나의 범주로 포괄하여 설정하였다.

‘학습자 평가’는 수업 계획이 제대로 실천되었는가를 점검하는 차원에서 적용할 수 있는 기준이다. 일반적으로 국어과 수업 평가라고 하면, 국어 교육의 목표와 관련하여 교수·학습 과정과 결과를 평가하고 평가 결과를 수업에 다시 송환하는 과정을 모두 포함한다(노명완 외, 2013: 114). 이를 예비 교사의 수업 실행 국면에 적용해 보면, 예비 교사들이 수업 목표와 관련하여 학습자 행동의 변화가 있는지를 평가하고, 그 결과에 따라 그들에게 피드백을 제공하는 과정을 ‘학습자 평가’라 할 수 있다. 대개 이 과정은 수업 실행 전 단계에서 계획되고, 수업 정리 단계에서 형성평가를 통해 실행되므로 국어과 예비 교사의 수업 실행 양상을 진단하는 데 중요한 기준이 될 수 있다.

IV. 국어과 예비 교사의 수업 실행에 나타난 문제 양상

1. ‘수업 목표’와 괴리된 ‘동기 유발 활동’의 제시

국어과 예비 교사의 수업 실행 국면을 ‘수업 목표와 동기 유발’ 측면에서 살펴본 결과, 예비 교사들이 ‘수업 목표’와 ‘동기 유발 활동’을 제대로 연계하지 못하는 문제 양상을 발견하였다. 구체적으로, 수업 목표와 관련이 없는 자료를 활용하여 동기 유발 활동을 시도한 경우가 7건, 동기 유발 활동을 수업 목표와 연계하여 설명하지 못한 경우가 8건으로 드러났다. 이러한 문제 양상은 동기 유발 활동을 아예 실행하지 못한 1건을 제외하고, 전체 44건의 수업 중 15건에서 발견되었다. 사례를 통해 살펴보면 다음과 같다.

〈사례 1. 수업 목표와 동기 유발 활동 자료의 비연계성〉

T: 들어가기 전에 이거는 어떤 거죠? 어떻게 하는 거예요?

SS: 뇌구조 테스트.

T: 이렇게 여기에다가 이름을 써넣고 확인을 하면 어떤 생각이 들어가게 되죠.

이 뇌구조 테스트처럼 오늘은 대상을 설명할 때 설명하는 방법인 분석의 방법에 대해서 알아보시다. 오늘 학습 목표를 다 같이 읽어 보겠습니다.

— 예비 교사 JSA_F 수업의 일부

위의 사례는 ‘분석의 방법을 사용하여 설명하는 글의 계획을 세울 수 있다.’를 목표로 설정하고 실행된 수업의 일부이다. 예비 교사는 수업 목표와 관련된 동기 유발을 시도하기 위해 ‘뇌 구조 테스트’⁶라는 인터넷 사진을 자료로 제시하였다. 이는 ‘뇌 구조 테스트’라는 게임이 특정인의 머릿속에 있는 내용을 실제로 분석하여 보여 주는 게임이라고 본 예비 교사가 수업 목표를 의식하여 선택한 자료이다. 그러나 ‘뇌 구조 테스트’는 몇 개의 단어들을 무작위로 나열한 가상의 이미지일 뿐만 아니라 국어 교과서에 제시된 ‘분석’의 방법을 적용한 자료가 아니어서 결과적으로 수업 목표를 동기화하는 데 기여하지 못한 것을 볼 수 있다.

이 같은 문제는 일차적으로 예비 교사가 해당 게임 자료를 정확하게 이해하지 못한 인지적 차원에서의 원인이 있을 수 있겠으나, 수업 설계를 위한 행동 측면에서 볼 때 학생들의 흥미와 관심을 유발하기 위한 ‘자료 찾기’에 몰두하는 예비 교사의 방법적 지식의 부족함도 주요 원인으로 볼 수 있다. 다음 사례 역시 동일한 관점에서 문제를 보이는 경우이다.

〈사례 2. 동기 유발 활동과 수업 목표를 부적절하게 연계한 경우〉

T: 선생님이 보니까 닉쿤과 은정이 지금 소개팅을 나가려고 안경을 고르려고 하

6 여기서 활용된 ‘뇌구조 테스트’는 일종의 심리 게임으로, 인터넷 화면에 누군가의 이름을 넣으면 해당자의 머릿속 사고 작용을 분석해서 보여 준다는 가상의 흥미 유발 프로그램이다.

는 것 같아요. 자기가 나타내고 싶은 게 있을 거야. 그죠? 그래서 내가 나타내고 싶은 것에 따라서 어떤 사람은 네모난 안경을 고를 수도 있고, 뿔테를 고를 수도 있지요 이렇게 안경을 한번 볼까요?

SS: (학생들 웃음)

T: 어떤 안경을 쓰느냐에 따라서도 사람의 느낌이나 분위기가 많이 달라질 수 있어요. 어때요? 얼굴과 머리 스타일은 똑같은데 여러분 느낌이 달라 보이나요?

S: 네에.

T: 어떤 느낌을 주고 싶느냐에 따라 안경테를 고를 수 있는데, 선생님이 여러분과 이야기하려고 알아보니까 끝이 살짝 올라간 안경은 지적인 느낌을 주고, 둥그란 안경은 귀엽고 엉뚱한 느낌을 줄 수 있대요. 금속성 안경은 사나워 보일 수 있어서 조심해야 돼요. 뿔테는 정말 학구적으로 보일 수도 있고 귀여워 보일 수도 있어요. 그런데 너무 두꺼운 안경은 답답해 보일 수 있으니 조심해야 한다고 해요. 그러면 시에서는 시인이 내가 어떤 느낌이나 분위기를 독자에게 주고 싶을 때 그때 무엇을 고려해야 할까요?

SS: ... (침묵 반응)

T: 시인이 무엇을 고민할까? 하는 이것에 대해 공부할까 하는데요, 그중에서도 소재에 대해서 같이 공부할 거예요. 그럼 먼저 우리가 오늘 도달해야 할 학습 목표를 큰 소리로 읽어 줄까요?

— 예비 교사 PHN_F 수업의 일부

위의 사례는 ‘시의 소재가 작품 전체의 정서나 분위기에 어떤 영향을 미치는지 말할 수 있다.’를 수업 목표로 설정하고 실행된 수업의 일부이다. 예비 교사는 수업 목표를 학습자들에게 전달하기 위해서 수업 목표와 관련된 동기 유발 활동으로서 특정 연예인의 안경테 광고 사진을 활용하였다. 안경테라는 소품이 사람의 느낌과 분위기를 달리 보이게 한다는 아이디어에 착안하여 이를 시의 소재가 작품의 분위기 형성에 영향을 준다는 수업 목표와 연계한 것이다.

그러나 실제 수업 실행 장면을 보면, 예비 교사의 의도가 정작 학습자

에게는 전달되지 못한 것을 볼 수 있다. 이는 예비 교사가 안경테라는 ‘대상’에 초점을 맞춰 동기 유발 자료를 제시해 놓고, 학생들에게는 시인의 의도에 초점을 맞춰 질문함으로써 학생들의 이해에 혼란을 주었기 때문이다. 게다가 예비 교사가 안경테의 종류와 이미지를 장황하게 설명하여 학생들이 시 작품에서 소재의 기능을 떠올리는 데에 어려움을 준 것으로 보인다. 이 같은 문제 역시 예비 교사가 수업 목표를 동기화하는 방법적 지식과 경험이 부족하여 비롯된 것으로 볼 수 있다.

이와 관련하여 예비 교사들이 작성한 반성 일지와 인터뷰 내용을 보면, 그들이 수업 목표와 연계할 수 있는 동기 유발 자료를 찾는 데 어려움을 겪고 있는 것을 확인할 수 있다.

“학생들이 잘 알고 좋아할 거라고 생각한 ‘아이리스2’ 드라마를 찾아 보여 주었어요. 그런데 막상 학생들이 이 드라마를 잘 모르더라고요, 그러다보니 주의 집중을 잘 안하는 것 같았어요.”

— 예비 교사 KYI_M의 인터뷰 중에서

“학생들의 시선을 사로잡을 수 있는 제재를 찾는 데 시간을 많이 썼던 것 같아요. 학생들의 흥미를 끌 수 있는 동기 유발을 찾는 게 어려워요.”

— 예비 교사 JSY_F의 인터뷰 중에서

위 진술에서 보듯이, 국어과 예비 교사들은 수업 목표와 관련된 제재를 찾는다고 하면서도 실제로는 학습자의 시선을 사로잡을 수 있는 제재를 찾는 데 많은 시간을 할애하고 있음을 볼 수 있다. 이는 예비 교사들이 학습자의 흥미나 관심에 집중하느라 정작 수업 목표를 동기화하는 방법에 대해서는 고민하지 않고 있음을 반증해 준다.

그러나 수업을 시작함에 있어서 학생들에게 수업 목표를 부각시키고, 이에 입각하여 수업에 참여하도록 방향을 잡아 주기 위해서는 동기 유발 활

동이 수업의 핵심인 목표와 유기적으로 제시될 필요가 있다. 더욱이 학습 동기 유발은 단순히 관련성을 부각시켜 주의를 집중시키는 것뿐만 아니라 학습자의 자신감이나 만족감을 제고하는 방향에서도 동기화된다는 점에 주목할 때(조용개 외, 2009), 예비 교사들에게 수업 목표와 연계하여 학습 동기를 유발할 수 있는 원리나 방법을 지도할 필요가 있다.

2. ‘교과 지식 및 교수 전략’의 불완전한 변환

본 연구에서 수집한 국어과 예비 교사들의 수업을 영역별로 제시해 보면, 듣기·말하기 수업이 7건(15.56%), 읽기 수업이 11건(24.44%), 쓰기 수업이 5건(11.11%), 문학 수업이 14건(31.11%), 문법 수업이 8건(17.78%)으로 집계된다. 이들 수업을 ‘교과 지식과 교수 전략’ 측면에서 살펴본 결과, 국어과 예비 교사들이 국어 교과 지식을 변환하거나 교수법을 활용하는 과정에서 문제점이 두드러지는 것을 확인하였다. 구체적으로 수업에 필요한 지식이나 개념을 충분히 설명하지 못하거나 정확하게 설명하지 못한 경우가 10건, 가르쳐야 할 지식이나 개념을 학습자의 선개념으로 처리한 경우가 3건, 교수법을 잘못 적용한 경우가 7건으로 드러났다. 사례를 통해 살펴보면 다음과 같다.

〈사례 3. 문법 지식 설명 과정에서의 오류〉

T: (단일어에 줄을 치고 ‘형태소 1’이라고 적으며) 단일어는 형태소가 한 개인 거예요. (복합어에 줄을 치고 ‘형태소 2 ↑’라고 적으며) 근데 복합어는 형태소가 두 개 이상인 거예요. 예를 들어 볼게요. 단일어는 형태소 하나인 거 생각해 볼까? 달 되죠? 나무? 나무도 되죠, 물도 되고, 불도 되고 이런 것들이 단일어. 쉽네요. 그럼 여기서 어근이랑 접사의 개념 떠올려 볼까? (단일어를 적으면서) 형태소 하나라는 말은 뭘까? 어근이야? 접사야?

SS: 어근.

T: 여기서 봐봐, 달 어근이죠? 나무 어근, 물도 어근, 불도 어근. 여기 접사 있어요? 없어요. 형태소 하나라는 말은 곧 뭘까? 어근이라는 말이죠. 그럼 복합어는 뭐가 있을까?

SS: 덮개, 지우개, 벽돌집.

T: 맞아요. 복합어는 합성어랑 파생어로 나뉘죠. 합성어는 뭐냐? 어근이랑 어근이 결합된 거. 파생어는 어근이랑 접사가 결합된 거. 이 순서는 상관없어요. 접사가 먼저 올 수도 있고 어근이 먼저 올 수도 있고. 그럼 합성어 예 생각해 볼까?

SS: 김밥, 꽃병

T: 맞아요. 자 그럼 여기 벽돌집은 뭘까?

S: 합성어.

T: 맞아요. 벽 어근 둘 어근 집 어근으로 이루어진 합성어 맞죠. 이해 됐어요? 이해됐으면 학습지 풀어 보면서 다시 한번 점검해 보자.

— 예비 교사 KYH_F 수업의 일부

위의 사례는 예비 교사가 특정 문법 지식을 부정확하게 설명한 경우이다. 먼저 단일어를 ‘형태소가 하나인 것’으로, 복합어는 ‘형태소가 두 개 이상인 것’으로 설명하는 것은 단어 형성에 대한 문법적 지식의 오개념을 보여주는 것이고,⁷ 합성어를 설명하는 과정에서 ‘벽돌집’이라는 예를 제시하여 직접 구성 성분 분석보다 미시적으로 분석하는 설명은 합성어 개념을 이해하는 학습자들에게 또 다른 혼란을 줄 수 있다는 점에서 문제라 할 수 있다. 이 같은 문제는 문학 지식을 활용한 수업 상황에서도 동일하게 드러나는 것을 볼 수 있다.

7 단어 형성과 관련하여 예비 교사의 문법적 오개념은 남가영(2013)에서도 동일하게 지적된 바 있다.

〈사례 4. 문학 지식 활용 과정에서의 오류〉

(동영상 제시)

T: 자 여러분 여기서 풍자하고 있는 사회 현상은 뭘 것 같아요?

S: 학생들이 학교에 다니는 거.

T: 어 그렇죠. 학생들이 열심히 학교에서 야자하는 거. 늦게까지 공부하고, 공부만 하는 현상이죠. 그죠? 왜 우리는 학교에서 늦게까지 해야 되는 거예요?

S1: 미래를 위해서.

S2: 입시를 위해서.

T: 그렇죠, 입시 위주의 교육 때문에 그런 거다 그렇죠? 그럼 여기서 풍자하고자 하는 부정적 사회 현상이 뭘까요?

SS: (침묵 반응)

T: 입시 위주의 사회적 현상이다. 그죠? 그런 걸 표현하고 있어요.

(생략)

T: 원래 하루는 몇 시간이죠?

SS: 스물 네 시간.

T: 스물 네 시간인데 20초짜리 짧은 동영상으로 짧게 보여 줬죠? 그리고 여러분 소리가 짧게 ‘아’라고 나오잖아요. 이런 비명 소리를 통해서 고등학생의 힘든 생활을 재미있게 표현하고 있어요. 이렇게 표현하는 것을 뭐라고 한다고 했지요?

SS: 풍자.

T: 그렇죠. 풍자에요.

— 예비 교사 IJA_F 수업의 일부

위의 사례 4에서 예비 교사는 부정적 사회 현상을 풍자한 동영상 자료를 보여 줌으로써 학생들이 이번 차시에서 하게 될 ‘인물 풍자하기’ 활동에 대한 학습 동기를 유발하고자 하였다. 그런데 예비 교사가 제시한 자료는 부정적 사회 현상이나 인물을 비판적으로 꼬집기 위해 희화한 풍자물이 아니라라는 점에서 문제가 된다. 해당 자료는 고등학생의 반복되는 일상을 재미있

게 형상화한 UCC로서 학교에서 대부분의 시간을 보내야 하는 고등학생 삶을 11초라는 짧은 시간으로 압축하여 부각시킨 점에서 학생들의 공감과 웃음을 유발하였다. 그러나 자료에서 부정적 사회적 현상이나 인물을 풍자하고 있지 않아 국어 시간에 다루는 풍자 개념과는 구분된다.⁸

그런데 해당 예비 교사가 이 자료를 풍자물로 이해하고 이를 수업 자료로 활용한 것은 ‘고등학생의 일상’을 ‘우리나라 입시 위주의 교육에 대한 비판’이라고 확대 해석한 데에서 그 원인을 찾을 수 있다. 이는 예비 교사가 풍자에 대한 개념을 부정확하게 알고 설명한 데에서 비롯된 오류라 할 수 있다.

교과 지식을 아예 잘못 설명하거나 수업 자료를 부적절하게 선정하는 것은 근본적으로 예비 교사들의 교과 지식의 오개념⁹이 그 원인이라 할 수 있다. 교사의 오개념은 학습자의 학습 결과에 직접적인 영향을 미친다는 점에서 반드시 교정되어야 할 문제점이다. 김주영(2012: 212-213)에서는 교사의 오개념을 잠재된 어려움으로 분류하면서, 교사들은 자기 수업 영상이나 학생의 학습 결과물을 통해 자기 과오를 뒤늦게 인식하는 경우가 있음을 보고한 바 있다. 그러나 본 연구에서 확인된 예비 교사들은 자신의 수업 동영상 보고 반성일지를 작성하는 절차가 있었음에도 불구하고 자신이 가지고 있는 오개념이나 잘못 설명한 부분을 알아차리지 못하였는데 이 점은 현장 경험이 없는 예비 교사와 현직 교사의 차이로 보인다.

8 해당 동영상은 어느 고등학생이 해외 UCC를 모방하여 고등학생의 삶으로 개작한 영상물이다. 해당 UCC의 배경이 되는 ‘직장인의 하루’라는 동영상은 직장인의 삶을 11초라는 짧은 시간으로 표현한 해외 동영상이다. 이 동영상 역시 바쁜 직장인의 삶을 정형화된 단조로움으로 표상하여 공감과 웃음을 유발한 것이어서 부정적 사회를 고발하거나 인물을 비판하려는 의도를 담은 풍자물과 거리가 멀다.

9 김호정 외(2009)에서는 특정 문법 개념을 설명하는 과정에서 동원하는 설명이나 사례, 비유 등을 통해 결과적으로 잘못된 개념을 표상하는 인식 전체를 국어 교사의 오개념이라고 보고 이를 중요한 오개념 연구 과제로 제시한 바 있다.

〈사례 5. 가르쳐야 할 지식을 학습자에게 질문해 버린 오류〉

T: 그러면 이제부터 선생님이 짧은 만화 한 편을 보여 줄 건데 이 만화가 의미하는 바가 무엇인지 생각해 보면서 보도록 해요. 글씨 보이나요?

SS: 안 보여요.

T: 선생님이 설명해 줄게요. 번사또가 춘향이한테 수청을 들어라 이렇게 말을 했는데 춘향이 어떻게 대답하겠어요. 두 지아비를 섬길 수 없으니까 자기 수청을 들 수 없다라고 말하고 있어요. 그래서 들 수 없다라고 하려고 눈을 딱 부릅떴는데 번사또가 어때요?

SS: 잘 생겼어요.

T: 완전 잘 생겼어요. 그래서 뜻에 따르겠사옵니다 하는 이런 만화인데 그러면 원래 우리가 알고 있는 기존의 춘향전 내용은 뭐죠?

S: 도령이 와서 구해 줬어요.

T: 번사또의 수청을 거부하죠. 그런데 여기에서는 좀 더 다른 내용으로 변화가 됐는데 왜 여기에서는 번사또의 수청을 듣 것 같나요?

S: 잘 생겨서요.

S: 겉모습만 봐서.

T: 그래서 이 만화가 궁극적으로 풍자하고자 하는 말은 뭐라고 생각하시나요?

— 예비 교사 KYS_F 수업의 일부

위의 사례는 ‘풍자의 특성을 이해하고 글 속에 담겨 있는 풍자의 의미를 찾을 수 있다.’를 수업 목표로 실행한 수업 도입부의 일부이다. 이 수업에서 설정한 수업 목표에 따르면, 풍자의 개념과 특성은 학습자들이 오늘 학습해야 할 ‘지식’에 해당한다. 그런데 예비 교사는 이 지식을 학생들에게 가르치기도 전에 해당 용어를 직접적으로 노출하면서 만화 속에 숨겨진 풍자의 의미를 학생들에게 묻고 있다. 즉, 제시한 만화 자료를 바탕으로 풍자의 속성을 학생들이 알아차리도록 유도하지 않고 곧바로 학생들에게 자료에서 풍자하려는 의미를 분석하라는 질문을 한 것이다. 이는 예비 교사가 학생들에게 가

르쳐야 할 지식을 단계적으로 구조화하지 못한 문제로 볼 수 있다.¹⁰

이와 관련하여 예비 교사들은 위와 같은 문제들이 학습자의 수준을 실제보다 높게 판단하여 생긴 잘못이라고 진술하기도 했다. 기실, 예비 교사들이 학습자에 대한 이해가 부족한 것은 국어 교과뿐만 아니라 다른 교과 예비 교사들에게도 동일하게 나타나는 문제이다(윤혜경, 2004; 남윤석·전평국, 2006). 그렇기에 실제 현장 수업 경험이 전무한 예비 교사들이 학습자에 대한 이해가 부족하여 오류를 범한다면, 자연스러운 시행착오 과정이라 볼 수 있다. 그러나 예비 교사들이 학습자에게 가르쳐야 할 개념이나 원리를 가르치기도 전에 해당 용어를 설명해 보도록 요구하거나 해당 개념을 이해한 것으로 전제하고 심화된 내용을 질문하는 것은 학습자 수준에 대한 오해를 넘어 수업 내용을 구조화하는 능력의 미흡함에서 비롯된 것이므로 지도를 통해 교정할 필요가 있다.

한편, ‘교수 전략’ 측면에서 확인된 또 다른 문제로는 교수법에 대한 이해 부족을 들 수 있다. 국어과 예비 교사들이 특정 교수 모형이나 기법을 적용한 사례를 확인한 결과, 전체 45건의 수업 중 강의식 설명 수업이 전체 13건으로 가장 많았고,¹¹ 직접 교수법을 활용한 수업이 전체 10건으로 일방적인 강의식 설명법을 제외하고는 가장 큰 비중을 차지하고 있음을 확인하였다.¹² 국어과 예비 교사들이 다양한 교수법을 활용하고는 있으나, 이를 수업

10 물론 수업 목표의 성격에 따라서는 오늘 학습해야 할 내용 중 일부를 미리 노출하여 제시할 수 있다. 그러나 학생들이 정확하게 알아야 할 개념이나 지식의 원리를 설명하지 않은 상태에서 학생들에게 개념이나 원리를 적용해야 답할 수 있는 질문을 던지는 것은 학습자들의 개념 이해에 어려움을 야기할 수 있을 뿐 아니라 수업 참여를 저해시킨다는 점에서 문제라 볼 수 있다.

11 강의식 설명 수업은 교사 설명-학습자 개별 활동 및 발표의 순서로 진행된 방법인데 이 같은 수업 방식은 주로 교과 담당 교사의 요구에 의해 예비 교사들이 선택한 나름의 교수 전략임을 확인하였다. 본 연구에서는 강의식 설명법을 활용하는 데 문제점이 포착되지 않았으므로 상세히 다루지 않았음을 밝힌다.

12 국어과 예비 교사의 교수법 선정 양상을 살핀 결과, 강의식 설명 13건(강의식 설명 + 모둠 학습법 적용한 4건 포함), 직접 교수법 10건(직접 교수법 + 모둠 학습법 적용한 1건 포함),

에 적용하는 과정에서는 절차상의 오류를 범하는 문제들이 나타났다. 사례를 통해 살펴보면 다음과 같다.

〈사례 6. 교수법을 잘못 적용한 경우-‘시범보이기’에서의 오류〉

T: 그래서 선생님이 이걸 시범을 보여 줄 거예요. (중략) 분석의 방법을 활용해서 쓸 때는 일단 귀의 구조를 크게 외이와 중이, 내이로 나눈 다음에 또 각각을 구성요소를 나눠서 차례대로 설명을 하면 되겠다. 설명문을 쓸 때는 읽는 이들이 이해할 수 있도록 쉽고 자세하게 써야 되겠다. 이제 귀의 구조도로 귀를 구성하고 있는 요소들이 무엇인지를 파악을 했으니까 그것을 설명하기 위한 자료를 수집해 봐야 되겠다. 이렇게 중간 부분을 완성을 했고 마지막 부분에서는 귀의 소중함에 대해서 사람들이 생각할 수 있도록 간단하게 정리를 하고 마쳐야지라고 선생님 머릿속에서 생각을 했어요.

— 예비교사 YEJ_F 수업의 일부

사례 6의 수업은 ‘여러 가지 설명 방법을 알고 분석의 방법으로 내용을 전개하여 설명문을 쓸 수 있다.’를 수업 목표로 설정하고 ‘시범보이기’를 적용한 수업의 일부이다. ‘시범보이기’는 예비 교사들이 가장 기본적으로 숙지하고 있는 직접 교수법의 하위 단계이다.

그런데 위에서 보는 바와 같이, 예비 교사가 보여준 ‘시범보이기’는 설명문 쓰기에서 계획 단계를 독백 어조로 ‘설명’한 것에 불과하였다. 뿐만 아니라 국어과에서 시범보이기는 학습자들이 그 전략이나 기능을 구성하고 있는 요소를 단계적으로 재현하고 안내해 주는 방식이어야 하는데(최영인 외, 2011: 695) 설명문을 쓰는 전 과정을 ‘시범보이기’의 대상으로 선정한 점 역

반응 중심 학습법 7건, 탐구 학습법 4건, 역할놀이 학습법 3건, 토의토론 학습법 2건, 직접 읽기 활동 2건, 가치 탐구 학습법 1건, 창의성 개발 학습법 1건, 대화 중심 학습법 1건, 문제 해결 학습법 1건으로 나타났다.

시 직접 교수법을 잘못 적용한 결과라 할 수 있다.¹³ 이와 관련하여 예비 교사들은 다양한 교수 방법을 수업에 적용하고자 노력하였으나 교수 모형을 정확하게 적용하는 데에 문제점을 드러냈다.

이 같은 점을 고려할 때, 예비 교사들에게 교과 오개념을 점검하는 활동과 해당 교과 지식의 교수학적 변환 활동을 강화하는 지도가 필요하며, 더불어 수업 목표의 성격을 고려하여 교수법을 융통성 있게 적용하는 훈련을 병행할 필요가 있다.

3. 유기적으로 구조화되지 못한 질문과 피드백

국어과 예비 교사들의 수업을 ‘교실 상호작용’ 측면에서 살펴본 결과, 예비 교사들의 질문과 피드백 방식에 문제가 있음을 확인하였다. 먼저 질문 방식에 나타난 문제 양상을 보면, 예비 교사들이 학습자에게 양적으로 적지 않은 질문을 하고 있으나, 단답형 질문과 빈칸 매우기식의 질문 형태를 연발하는 양상이 두드러졌다. 정혜승(2006)에서도 지적했듯이, 단순한 대답을 요구하는 질문의 남발은 진정한 의미의 상호작용이라 볼 수 없다.

〈사례 7. 빈칸 매우기 식 질문 연발〉

T: 선생님이 첫 번째 나의 이름, 나이, 성격, 외모 이런 것들을 소개 내용으로 한 것은 소개 대상에 무엇을 고려한 걸까요? 소개 대상에 그 사물만이 가지고 있는 고유한?

S: 특징.

T: 그렇지. 특징, 특성을 고려해서 선생님이 이 내용을 선정을 했습니다. 그 다음에 선생님의 꿈에 대해서 이야기를 한 것은 소개 상황과 듣는 이의 무엇을 고려한 걸까요? 듣는 이의 여러분들의?

13 예비 교사들이 시범보이기를 적용할 때 대상을 잘못 선정하거나 재현 방식이 부적절한 사례들은 최영인 외(2011)에서 지적한 문제 양상과 동일하게 나타났다.

S: 흥미.

— 예비 교사 CAY_F 수업의 일부

사례 7의 예비 교사는 ‘특징’ 또는 ‘흥미’와 같이, 한 단어를 요구하는 질문 형태를 빈번하게 구사하였다. 이렇게 한 단어를 요구하는 빈칸 메우기식의 질문 방식은 학생들의 반응을 쉽게 끌어낼 수 있어서 예비 교사들이 쉽게 활용하는 것으로 보인다. 그러나 학생들이 수업을 통해 개념화해야 할 지식을 지나치게 분절하여 질문하는 것은 학습자들이 지식을 구조화하여 이해하는 데 도움을 주지 못한다. 더욱이 빈칸 메우기식의 질문을 연발할 경우, ‘[I1-R1]+[I2-R2]+[I3-R3]…’과 같은 대화 구조가 이어져서 학습을 위한 상호작용이 일어나기 어렵다.

같은 맥락에서, 예비 교사들이 남발하는 단조로운 피드백 역시 문제가 되는 것을 확인할 수 있었다. 사례를 통해 살펴보면 다음과 같다.

〈사례 8. 단순 반복형 피드백〉

T: 다은이는 아직 안 했어? 말해 봐.

S1: 늦게 자고 늦게 일어났는데 이제는 앞으로 일찍 일어나려고요.

T: 다은이가 늦게 자고 늦게 일어났는데 앞으로는 일찍 일어나겠대요.

마로? 마로 이야기해 볼까?

S2: 돈을 너무 평평 쓴 것 같다. 많이 줄여야겠다.

T: 마로 말 들었어요? 마로는 돈을 평평 쓴 것 같대. 그걸 깨닫고 소비를 줄여 나가겠대. 잘 생각한 거지. 정우 한번 이야기해 볼까?

— 예비 교사 LSI_F 수업의 일부

학생들의 대답을 받아 보충 설명을 해 주면서 수업을 진행했는데, 대답에 대한 칭찬이 부족했다. ‘지금 ○○가 잘 대답해 줬다.’, ‘그치, 그런 거겠지.’라는 말 정도에 그쳤다. 구체적이고 다양한 방법으로 피드백을 해 줘야 하는데 그때그때

칭찬해 주는 것이 생각보다 쉽지 않았다. 그리고 여러 명이 한꺼번에 이야기해서 정신없이 듣기 바빴는데 그러다 보니 한 학생은 왜 자기 말은 들어 주지 않느냐고 안 한다고 투덜거렸다. 소외감을 느끼게 한 것 같아서 정말 미안했다.

— 예비 교사 ISI_F의 반성일지의 일부

사례 8과 같이 대부분의 예비 교사들은 학생들의 말을 단순하게 반복하거나 ‘맞아요, 그렇죠,’ 등과 같은 확인형 피드백을 주로 제시하였고, 학생의 대답이 틀릴 경우에 별다른 교정 피드백을 제공하지 않는 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 질문을 던진 후 학생들의 반응이 이어지지 않으면 기다리지 않고 곧바로 정답을 제시해 버리는 양상도 두드러졌다. 이러한 문제들은 학생이 오답을 말하거나 예상하지 못한 반응이 나올 경우에 분명하게 나타났다. 다음의 반성일지와 인터뷰 내용은 이러한 문제 양상의 원인을 짐작하게 한다.

“수업을 하다보면 저도 모르게 정답만 찾게 되더라고요, 정답만 생각하다 보니 예상하지 못한 학생들의 대답을 들으면 어떻게 해 줘야 할지 몰라 당황했어요. 일단 긍정적 피드백을 해 주긴 했지만, 뒤에는 구체적으로 피드백을 제대로 해주지 못했어요.”

— 예비 교사 IS_F 인터뷰의 일부

학생의 오답을 듣고 어떻게 반응해야 할지 몰라 아무 반응도 해 주지 못했다.

— 예비 교사 KHM_F 반성일지의 일부

위의 진술에 따르면, 예비 교사들은 학생에게 질문할 때 기대하는 답이 있고 그 답에만 관심을 기울이는 경향이 있는 것으로 보인다. 그러다 보니 기대한 답이 나오지 않게 되면, 이를테면 학생이 오답을 말하거나 아예 반응을 하지 않는 상황이 되면 이는 그들에게 ‘예상하지 못한 상황’으로 인식되어 당황하게 되는 것이다. 이 같은 문제 양상은 앞서 질문 방식에서 제기된

문제와 마찬가지로 ‘교사의 질문-학생 반응-그에 따른 교사의 피드백’을 유기적으로 고려하지 못한 데에서 그 원인을 찾을 수 있다. 이 같은 점을 고려할 때, 국어과 예비 교사들에게 학생의 사고를 자극하는 질문 기법을 지도함과 동시에 질문에 대한 학생 반응을 다양하게 예상하고 그에 맞게 피드백을 유기적으로 구성하는 연습을 강조할 필요가 있다.

4. 평가의 본질이 구현되지 않은 ‘형성 평가’의 형식화

‘학습자 평가’ 측면에서 국어과 예비 교사의 수업을 살펴본 결과, 수업 정리부에서 형성 평가를 제대로 실행하지 않는 문제 양상을 확인하였다. 구체적으로, 형성 평가를 아예 실행하지 않은 수업이 5건,¹⁴ 수업 목표와 일치한 형성 평가를 실시한 경우가 9건, 수업 목표와 관련 없는 내용을 평가 문항으로 제시한 경우가 11건, 수업 목표를 부분적으로 포함한 경우가 20건으로 확인되었다. 이는 형성 평가의 본질을 제대로 구현하지 못한 사례가 전체 45건 중에서 36건임을 보여 준다. 또한 형성 평가를 제시하는 방식에 있어서 집단 문제 풀이 방식이 34건, 개별 문제 풀이 후 결과를 확인하는 방식이 6건으로 나타나 실제 수업에서 형성 평가가 제대로 이루어지지 않는 것으로 파악되었다. 사례를 통해 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

사례 9. 예비 교사 JKJ_M 수업 지도안의 일부

과목	문학	대단원	II. 문학의 가치와 기능 2. 문학의 본질적 기능	소단원	(2) 동해
학습 목표	1. 정서 고양을 위한 문학 작품의 미적 효과를 말할 수 있다. 2. 같은 작품을 관점에 따라 다르게 해석하여 설명할 수 있다.				
(이하 생략)					

14 형성 평가를 아예 실행하지 않은 사례는 전체 5건이었는데 모두 형성 평가를 계획하였으나 전체 수업 시간을 적절하게 배분하지 못함으로 인해서 제대로 실행하지 못한 사례이다.

형성평가

1. 수필 '동해'의 각 단락별 중심 내용으로 잘못된 것은? ()
(선택지 생략)
2. 이 수필을 읽고 느낄 수 없는 풍경은? ()
(선택지 생략)
3. 작품에서 작가의 정서가 가장 잘 드러나는 부분을 쓰시오.

수업 목표와 수업 활동에 맞는 형성평가를 실시하지 못했다. 수업 목표와 활동은 학생들이 직접 아름다운 부분을 찾고, 그 근거를 제시하는 것인데, 형성평가는 단순 지식 묻기 식의 평가가 되어서 학생들에게 열심히 배웠지만 실제로는 '지식이 우선이다.', '오늘 공부 필요 없네.' 식의 엉뚱한 생각을 가지게 한 것 같다.

— 예비 교사 JKJ_M 반성일지의 일부

위 사례에 제시된 세 개 문항의 평가 요소를 분석해 보면, '수필의 단락별 내용 파악하기', '수필의 미적 효과 파악하기', '작가의 정서 파악하기'로 구분된다. 그런데 이상의 평가 요소로는 학생들이 수업 목표에 제대로 도달했는지를 확인하기 어렵다. 수업 목표 1번과 평가 문항 2번이 연계되는 것 외에는 수업 목표와 평가 문항이 일치되지 않고 있음을 볼 수 있다.

한편, 예비 교사들은 형성 평가를 실시하는 방식이나 평가 후 결과를 파악하는 과정에서 스스로 문제점을 인식하는 경우가 많았는데, 이는 국어과 평가에 대한 지식의 필요성을 인식한 것으로 해석된다. 이는 초임 교사들의 교사 양성 교육과정에 대한 인식을 조사한 배재성(2014: 288)의 논의와 일치되는 것이기도 하다.¹⁵

형성 평가를 전체에게 묻는 형식으로 실시했더니 개별적으로 문제를 풀어서 답을 하지 않고, 다른 사람의 답을 따라 답하는 것을 알게 되었다. 그러다 보니 개

15 이 논의에 따르면, 신규 임용 교사들은 교과교육론 강의에서 교수 방법이나 평가 방법을 가르치는 것이 중요하다고 보고 있는데 이는 그들의 인식을 현상적으로 보여 주는 결과이기도 하면서 현재 잘 이루어지지 않고 있어 필요성을 제기한 결과로도 보았다.

별 학생들이 수업 내용을 모두 잘 이해했는지 점검하기에 부족하였다.

— 예비 교사 LKJ_F 반성일지의 일부

형성 평가는 교과서에 제시된 자가 평가표를 활용하여 제시하였다. 그러나 학생들이 스스로 점검한 결과를 교사인 내가 파악할 길이 없어서 수업 내용을 잘 이해했는지는 알 수 없었다.

— 예비 교사 KJM_F의 반성일지 일부

위와 같은 국면에서 볼 때, 일차적으로는 예비 교사에게 수업 목표와 관련하여 형성 평가를 실시하는 구체적인 방법을 지도할 필요가 있다. 특히 시간적 제약이 있는 수업 상황에서 형성 평가를 실시하는 것을 고려하여, 효과적으로 평가할 수 있는 방법에 대한 고민과 훈련도 병행할 필요가 있다.

V. 국어과 예비 교사의 수업 실행 지도 방안

앞 장에서는 국어과 예비 교사의 수업 실행에서 발견된 문제 양상을 고찰해 보았다. 이에 본 장에서는 예비 교사들의 수업 실행력을 제고할 수 있는 지식 요소를 제시하고, 이를 실행하기 위한 방안으로 반성적 티칭 포트폴리오 활동을 제안하고자 한다. 먼저 국어과 예비 교사의 수업 실행을 위한 지식 요소를 제시하면 다음과 같다.

- 국어과 수업 목표를 표상하는 동기 유발 활동 구안하기
- 수업에 필요한 국어과 핵심 개념에 대한 오개념 점검하기
- 수업에 필요한 국어 지식을 교수학적 지식으로 변환하기
- 수업 목표에 맞는 교수법을 선택하고 수업 활동 구조화하기
- 학생들의 사고를 자극하는 다양한 질문 방식 구성하기

- 학생들의 다양한 반응을 예상하고, 그에 맞는 피드백 목록화하기
- 국어과 수업 목표와 일치하는 형성 평가 문항 개발하고 점검하기

위의 내용은 국어과 예비 교사들의 수업 실행 능력을 제고하기 위해 함양해야 할 교육 내용이자 실천적 지식 요소에 해당한다. 이 내용들은 기본적으로 교사 양성 기관에서 예비 교사들의 수업 실행을 위해 기본적으로 가르쳐야 할 교육 내용으로 활용할 수 있을 것이나, 본 연구 결과를 바탕으로 할 때 국어과 예비 교사들의 지도는 그들의 주도적이고 적극적인 반성적 성찰을 기반으로 하여 수행될 필요가 있다.

이 같은 방향은 국내의 교사 수업 전문성, 교과 전문성에 주목한 일련의 논의들이나 국외 대학에서 시행하는 교사 교육 프로그램에서도 확인된다. 이들 논의에서도 예비 교사들이 수업을 계획하고 실행하는 경험의 기회와 함께 이 과정을 반성적으로 점검하고 성찰하는 방안에 주목하면서 그 효과를 강조하고 있다(이경화·최규홍, 2007; 이경화, 2008; 박선미, 2009; 김현진 외, 2010 등). 이에 국어과 예비 교사들 역시 학생으로서 수업 실행 능력을 제고할 실천적 지식을 익힘과 동시에 이를 자신의 능력으로 어떻게 발달시킬 것인지에 대한 고민을 동시에 수행할 필요가 있다.

일반적으로 교수자의 교수 역량 강화를 위해 강조되고 있는 티칭 포트폴리오 활동은 교수자들이 학습자를 이해하고 나아가 교사 자신의 신념과 교수 활동에 대해 반성적으로 사고함으로써 발전적인 교수 전략을 수립하도록 도움을 준다(Waded and Yabrough, 1996; 조용개 외, 2009 재인용; 김희필 외, 2008; 심현애 외, 2012; 이봉주, 2013). 국어과 예비 교사들이 구성해야 할 포트폴리오는 수업 실행 과정과 결과를 반성적으로 성찰하고, 이를 자신의 교수 내용 지식(Pedagogical Content Knowledge)으로 내면화하는 방향성을 지향해야 한다.¹⁶ 이 점을 고려하여 본 연구에서 티칭 포트폴리오 모형을

16 숄만(Shulman, 1987)은 유능한 교사가 갖추어야 할 최소한의 지식으로 교과 내용 지식,

적용하여 국어과 예비 교사의 수업 실행력 제고를 위한 실천 방안을 제시하면 다음과 같다.

표 2. 국어과 예비 교사의 수업 실행을 위한 티칭 포트폴리오 구성 방안

포트폴리오 구성 요소	포트폴리오 구성을 위한 주요 활동	수집 자료
수업 목표 설정 및 동기 유발 자료 개발	⇒ [목표] 국어과 수업 목표를 제시하는 효과적인 방법은 무엇인가? • 수업목표와 관련하여 교과서 단원 및 교육과정 성취기준 이해하기 • 단원 차시 배분에 따른 수업 목표 설정하기 • 수업 목표를 표상하는 동기 유발 활동 자료 구상하기	성취기준 분석서, 단원별 수업목표 진술서, 동기유발 활동 자료
교과 지식 탐구 및 예비 교사 오개념 점검	⇒ [목표] 해당 수업에서 요구되는 교과 지식 및 개념은 무엇인가? • 수업에서 다루어야 할 교과 지식 및 개념 정리하기 • 명확하게 이해하지 못한 지식과 개념 정리하기 • 동료 및 교수자와의 교류를 통해 오개념 최종 점검하기	교과 지식 정리 자료, 토론 후 알게 된 점 정리
교과 지식의 교수학적 변환과 교수 전략	⇒ [목표] 수업 내용을 학습자 수준에 맞게 설명하는 방법은 무엇인가? • 해당 교과 지식에 관한 학습자의 오개념 예측하기 • 학습자 수준을 고려하여 교과 지식을 학습 내용으로 변환하기 • 수업 내용에 맞는 교수법 선택하고 수업 내용 구조화하기	교과서 활동 점검과 재구성 계획서
교실 상호작용 전략	⇒ [목표] 교실 상호작용에 필요한 질문과 피드백 전략을 활용할 수 있는가? • 수업 단계별 예상 질문 목록 작성하기 • 학생 오답 반응 예상하여 질문 구조화하기 • 학생 반응에 따른 다양한 피드백 발화 구성하기	예상 질문과 피드백 작성 목록지
형성 평가 계획 점검	⇒ [목표] 수업 목표에 부합하는 형성 평가를 실행할 수 있는가? • 수업목표 관련 평가 요소 확인하기 • 형성평가 문항 개발 및 오류 점검하기 • 형성평가 실행 결과에 대한 활용 방안 작성하기	형성 평가 문항, 평가 결과 활용 계획서, 최종 수업 지도안
수업 실행 후 최종 평가	⇒ [목표] 수업 실행을 반성적으로 평가하고, 보완할 수 있는가? • 시연한 수업을 촬영하고, 평가 반응 공유하기 • 티칭 포트폴리오 활동에 대해 반성하기	수업에 대한 동료 평가서, 티칭포트폴리오 활동에 대한 평가서

일반적 교수 방법 지식, 교육과정 지식, 교육학 내용 지식, 학습자에 대한 지식, 교육적 상황에 대한 지식, 교육목적과 가치에 대한 철학적 배경에 관한 지식이 있으며, 이를 교수 내용 지식(Pedagogical content knowledge)이라는 용어로 제시하였다.

VI. 결론

본 연구에서는 국어과 예비 교사들의 실제 수업 실행에 나타난 문제 양상을 분석하고, 이를 바탕으로 예비 교사들을 지도할 실질적인 교수 내용과 실천 방안을 모색해 보았다. 분석 결과, 국어과 예비 교사들은 수업 실행 과정에서 1) 수업 목표와 관련하여 동기 유발 활동을 적절하게 제시하지 못하는 문제, 2) 수업에 필요한 개념을 잘못 설명하거나 교수 전략을 잘못 활용하는 문제, 3) 교수자로서 질문과 피드백에 능숙하지 못한 문제, 4) 수업 내용을 제대로 평가하지 못하는 문제를 드러냈다. 특히 1), 2), 4)의 문제 양상은 초임 교사들이 학교 현장에서 겪는 어려움과 일치된다는 점에 주목해 볼 때 (Veenman, 1984, 박지연, 2007 재인용), 예비 교사 시기에 직면하는 문제를 극복하지 못한다면, 초임 교사 시기에도 동일한 어려움을 겪을 수 있음을 상기할 필요가 있다.

이러한 문제 양상들을 수업 실행자인 예비 교사들의 입장에서 탐색해 본 결과, 그들이 겪는 어려움과 닮아 있음을 확인하였다. 구체적으로 학습자의 흥미만을 의식하여 ‘재미있는’ 동기 유발 활동을 찾는 데 많은 시간을 할애하는 어려움, 교과 지식 및 개념을 부정확하게 설명하였음에도 이를 인식하지 못하는 어려움, 가르쳐야 할 지식을 단계적으로 구조화하지 못하는 어려움, 교수법을 정확하게 숙지하지 못하여 교수 방법의 효과를 거두지 못하는 어려움, 질문의 원리를 알고 있으면서도 실천하지 못하거나 예상하지 못한 반응에 대처하지 못하는 어려움, 형성 평가 및 결과 활용 방법에 대한 지식의 부족 등으로 겪는 어려움을 확인할 수 있었다.

본 연구에서는 이러한 문제들을 해결하기 위한 방안으로 수업 실행을 위한 지식 요소와 반성적 티칭 포트폴리오 활동을 제안하였다. 여기서 제안된 방안은 향후 현장 적용을 통해서 타당성을 검증하고 점진적으로 보완되어야 할 것이다.

예비 교사들은 이제 겨우 교사 전문성을 다지는 시작 단계에 서 있는 초보자들이다. 그들이 겪는 시행착오는 반드시 거쳐야 할 과정이지만, 그 과정을 조금 더 의미 있게 만들어 주는 것은 예비 교사 교육자들의 몫이다. 예비 교사로서 현재 그들이 경험하는 모든 것들은 그들의 교육 철학과 수업 능력에 기초가 될 것이기 때문이다. 이 연구가 국어과 예비 교사의 수업 실행력을 제고하기 위한 연구의 발판이 되기를 바란다.

* 본 논문은 2014. 7. 31. 투고되었으며, 2014. 8. 6. 심사가 시작되어 2014. 8. 27. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 권기욱(2000), 「초· 중등학교 교사 평가의 평가기준체계 개발 연구」, 『교육학연구』 제38권 3호, pp. 107-131.
- 김명수 외 4인(2003), 『수업실기능력 인증제 도입 연구』, 교사교육프로그램 개발 과제, 2003-11, 교육인적자원부.
- 김민정(2002), 「지리수업에서의 교수학적 변환에 근거한 극단적인 교수현상」, 『한국지리환경교육학회지』 제10권 2호, 한국지리환경교육학회, pp. 115-126.
- 김주영(2012), 「교사의 국어 수업 어려움 유형에 따른 교사교육 개선 방안」, 『국어교육학회 공동 학술대회 자료집』, 한국어교육학회.
- 김현진 외 5인(2010), 『예비교사의 수업능력개발을 위한 교육방안 연구』, 연구보고 RRI-2010-16, 한국교육과정평가원.
- 김호정 외 3인(2009), 「국어과 오개념 연구 방향 탐색」, 『새국어교육』 제83권, 한국국어교육학회, pp. 211-238.
- 김희필 · 김영용 · 김효심(2008), 「예비 교사의 반성적 사고 능력 강화를 위한 학습 포트폴리오 적용 프로그램의 효과」, 『한국실과교육학회지』 제21권 3호, 한국실과교육학회지, pp. 257-276.
- 남가영(2013), 「예비 국어 교사의 문법 평가 문항 설계 양상 연구」, 『교육과정평가연구』 제16권 3호, The Journal of Curriculum and Evaluation, pp. 121-145.
- 남도희 · 남윤석(2011), 「교육실습을 통한 예비특수교사의 교육학적 내용지식 변화에 관한 실험연구 — 국어수업을 중심으로」, 『특수교육학연구』 제45권 4호, 한국특수교육학회, pp. 47-70.
- 남윤석 · 전평국(2006), 「교육실습과정에서 배우는 초등예비교사의 수학 교수학적 내용 지식에 관한 사례 연구」, 『수학교육』 제45권 1호, 한국수학교육학회, pp. 75-96.
- 노명환 외 7인(2013), 『국어교육학개론』 제4판, 삼지원.
- 노은희 외(2006), 『수업 평가 매뉴얼 - 국어과 수업 평가 기준』, 연구보고서 ORM 2006-24-3, 한국교육과정평가원.
- 박기용 · 배용직 · 강이철(2009), 「교육실습에서 예비 교사의 수업 설계 과정에 관한 사례 연구」, 『한국교원교육연구』 제26권 3호, 한국교원교육학회, pp. 169-197.
- 박선미(2009), 「사회과 예비교사를 위한 교수내용지식(PCK)개발 프로그램의 효과성에 관한 연구」, 2008년 선정 신진교수지원사업 연구결과보고서, 한국연구재단.
- 박재현 외 3인(2010), 「국어 교수 화법의 유형적 특성에 관한 분석적 고찰」, 『새국어교육』 제86권, 한국국어교육학회, pp. 125-156.
- 박지연(2007), 「초등 예비 교사와 초임 교사의 교사 효능감에 관한 연구」, 서울대학교대학원 석사학위논문.
- 배재성(2014), 「신규임용교사들의 교사 양성 교육과정에 대한 인식 연구」, 『국어교육학연구』

- 제49권 2호, 국어교육학회, pp. 265-293.
- 백순근 외 4인(2007), 「중등학교 교사의 교수역량 구성요인에 대한 이론적 고찰」,
『아시아교육연구』 제8권 1호, 서울대학교 교육연구소, pp. 47-69.
- 심현애 · 김경연(2012), 「티칭포트폴리오를 통한 반성 활동에 관한 연구: 예비유아교사의 수업
전문성 개선 인식 분석」, 『학습과학연구』 제6권 3호, 한양대학교 교육공학연구소, pp. 43-71.
- 원호현(1997), 「교사의 수업 수행 평가 준거의 타당화 연구」, 『교육문제연구』 제9권,
고려대학교 교육문제연구소, pp. 263-283.
- 윤혜경(2004), 「초등 예비 교사들의 과학 수업에서 겪는 어려움」, 『초등과학교육』 제23권 1호,
한국초등과학교육학회, pp. 74-84.
- 이경화(2008), 「초등학교 국어 수업 실습에 나타난 반성적 사고 내용」,
『학습자중심교과교육연구』 제8권 2호, 학습자중심교과교육학회, pp. 275-292.
- 이경화 · 최규홍(2007), 「국어 수업 전문성 발달 양상 연구」, 『새국어교육』 제77권,
한국국어교육학회, pp. 203-204.
- 이봉주(2013), 「중등수학 예비 교사의 전문성 발달을 위한 포트폴리오 활용」, 『수학교육』
제52권 2호, 한국수학교육학회, pp. 175-190.
- 이수정(2008), 「기술, 가정과 교사 수업 전문성 신장을 위한 수업 평가 준거 탐색」,
『실과교육연구』 제14권 2호, 한국실과교육연구학회, pp. 197-214.
- 이훈정(2009), 「교사 지식의 교수학적 변환 연구」, 『교육의 이론과 실천』 제14권 1호,
한독교육학회, pp. 145-166.
- 정민주(2011), 「국어과 예비 교사들의 수업 목표 제시 양상에 관한 고찰」, 『국어교육연구』
제42권, 국어교육학회, pp. 593-626.
- 정혜승(2006), 「교실 소통의 양상과 문제」, 『화법연구』 제9권, 한국화법학회, pp. 69-114.
- 조용개 외 5인(2009), 『교수전략』, 학지사.
- 최영인 · 박재현(2011), 「국어과 예비 교사들의 시범보이기에 나타나는 문제 양상」,
『국어교육연구』 제41권, 한국국어교육학회, pp. 659-715.
- Cooper, Pamela J. & Simonds, Cheri J. (2007), *Communication for the classroom teacher*
8th edition, pearson education, 이창덕 외 4인(2010), 『교실 의사소통』, 교육과학사.
- Gudmundsdottir, S.(1991), "Pedagogical Models of subject matter," In J. Brophy(Ed.),
Advances in research on teaching, Vol. 2: Teachers' knowledge of subject matter
as it relates to their teaching practice, JAI Press, pp. 265-304.
- Shulman, L. S.(1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform,"
Harvard Educational Review, 57(1), *Educational Researcher* 15(2), pp. 1-21.

국어과 예비 교사의 수업 실행에 나타난 문제 양상과 지도 방안

정민주

본 연구의 목적은 국어과 예비 교사들의 수업 실행에 나타난 문제 양상을 탐색하고, 국어과 예비 교사들에게 필요한 수업 실행 지도 방안을 모색하는 것이다.

이를 위해 대전 지역 A대학교 국어과 예비 교사 45명의 수업 자료와 심층 인터뷰 자료를 고찰하였다. 그 결과, 국어과 예비 교사들이 수업 목표와 관련하여 동기 유발 활동을 적절하게 제시하지 못하는 문제, 수업에 필요한 지식이나 개념을 불완전한 형태로 변환하는 문제, 교수법을 잘못 적용하는 문제, 교실 의사소통에 능숙하지 못한 문제, 수업 내용을 제대로 평가하지 못하는 문제를 확인하였다. 그리고 이런 문제들이 국어 교과 내용 지식과 교수 내용 지식의 문제 때문에 나타난 것으로 보고 예비 교사들에게 제공할 수업 실행 전략과 이를 실행할 수 있는 반성적 티칭 포트폴리오 활동을 제안하였다.

핵심어 국어교육, 예비 교사 교육, 수업 실행, 수업 담화 분석, 반성적 티칭 포트폴리오

ABSTRACT

Problematic Aspects of and Teaching Solutions for Pre-service Teachers in Korean Language Classes

Chung Minju

The purpose of this study is to identify problematic aspects occurring in Korean language classes taught by pre-service teachers

For this purpose, subject instructions implemented by 45 Korean language pre-service teachers in “A” University in Daejeon were examined and Some of them conducted in-depth interviews to identify problems. The results indicated that the problems faced by Korean language pre-service teachers included a failure to appropriately propose motivational activities related to the course objectives in the class, inappropriate explanations on the concepts necessary for the class, application of inappropriate teaching techniques, lack of communication skills in the classroom, and finally, inadequate evaluation of course contents. And then, this study proposes reflective teaching portfolio activities as a strategy to solve these problems.

KEYWORDS Korean language education, pre-service teacher education, instruction implementation, class discourse analysis, reflective teaching portfolio