

초등교사의 국어수업 딜레마에 대한 사례연구*

김주영**

<차 례>

- I. 서론
- II. 수업 딜레마와 국어수업 딜레마
- III. 연구 방법
- IV. 초등교사의 국어수업 딜레마 양상
- V. 결론

I. 서론

교육계에서 교실 수업에 대한 관심은 항상 많다. 하지만 우리나라의 교육 연구에서 수업 현상을 면밀히 따지는 연구는 그 비중이 상대적으로 낮다(이혁규, 1995 ; 강기원, 2003 ; 정재찬, 2006 ; 박태호, 2008). 대다수의 교육 연구물은 교육 내용이나 방법의 효과성을 확인하는 데 치중해 왔다. 이런 노력이 교육 연구를 발전시키는 데 기여한 것은 틀림이 없지만 그런 연구 결과들이 교실의 수업을 기반으로 하여 연구되지 않은 탓에 현장의 외면을 받기도 한다.

우리나라에서 수업은 국가수준의 교육과정이 실행되는 구체적인 장면

* 이 논문은 제49회 국어교육학회 학술발표대회(2011. 9. 3)에서 포스터 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

** 고려대학교 박사과정(kjy101063@hanmail.net)

으로 의미가 있다. 공식적으로 계획되고 채택된 교육과정 상의 목표나 내용이 최종적으로 해석되고 시행되는 국면이 수업 상황이기 때문이다(이혁규, 1995). 수업 연구의 목표는 여러 가지가 있을 수 있다. 교사의 수업 능력을 향상시키는 것일 수도 있고 학생의 학업 성취 능력을 높이는 것일 수도 있다. 이때 어떤 목적을 달성하고자 하더라도 1차적으로는 수업 현상 그 자체를 충실히 기술하고 이해하는 일이 필요하다. 정재찬(2006)은 기술(description)이 없는 개선책은 진단이 없는 처방(prescription)처럼 위험할 것이기 때문에 현 상황에서 우리에게 필요한 것은 교실 수업에 대한 관찰과 기술, 분석 및 해석 그리고 그에 따른 평가가 필요함을 지적하였다.

미국의 경우 수업 연구는 교육학의 주요 연구 분야 중 하나이다. Danielson과 McGreal(2000)은 1940~50년대를 교사 특성 연구 시기, 1960~70년대를 교사 효과성 연구 시기, 1980년대 초를 헌터 모형에 입각한 수업 중심의 교원 연수 프로그램 개발 시기, 1980~90년대를 인지 심리학 등 인간의 복잡한 사고 활동 및 교수학습에 대한 새로운 관점이 도입되어 두뇌 연구, 내용 교수 지식, 구성주의적 교실 등에 관심을 가진 시기로 구분하여 설명하였다. 우리나라의 경우 자생적인 수업 연구의 전통 보다는 영미권의 연구를 추종하는 경향이 있다. 우리나라의 수업 연구는 1990년대를 전후하여 교실의 상호 작용 분석을 중심으로 하는 질적 연구가 많이 행해지고 있다(이혁규, 2007). 국어과 교육의 질적 연구는 다른 교과와 마찬가지로 교실 수업 발화 분석을 통하여 교사의 수업 운영 전략을 탐구하는 연구가 많았다(서혁, 2008). 국어수업 연구를 주제 면에서 보면, 교사 발화와 수업 전략 연구, 학생 발화와 학습 과정 연구, 수업 양상 연구, 그리고 교육과정 실행 연구 등으로 나눌 수 있다(정혜승, 2004 ; 서현석, 2008 ; 옥현진, 2010).

하지만 우리나라의 수업에 대한 관심과 연구는 일반 교육학 수준의 논의에서 머무르고 있다. 일반 교육학 수준의 논의는 각 교과의 특수성을 살리지 못한 보편적인 내용에서 벗어나지 못한다. 일부의 교과 수업에 대한 논의는 그 주제가 한정적이어서 교과의 고유성을 드러내는 수업 연구를 심도 있게 다룰 필요가 제기 된다. 박태호(2008)는 국어 수업 현상에 대

한 문제를 발견하려는 노력이 필요함을 강조한다. 그는 국어수업의 문화를 다섯 가지로 제시하면서 초등 교사의 일상적 삶에 기초한 일상적 수업에 대한 기술적 연구가 필요함을 제기하였다.

여기서는 국어수업을 탐색하는 관점으로서 수업 딜레마(teaching dilemma)의 개념을 사용하고자 한다. 국어수업을 탐색할 수 있는 창이 다양할수록 국어수업의 모습을 다양한 측면에서 깊이 있게 파악할 수 있다. 국외에는 Bossone(1963), Newman(1977), Lampert(1985), Furtak(2006) 등이 수업 딜레마 개념을 통해 수업 연구를 수행하였고, 국내에서는 강기원(2003), 추미경(2007), 강경희(2009) 등이 사회과, 미술과, 과학과 수업에서 교과와 특성을 살려 연구를 진행한 바 있다. 하지만 국어과 수업에 대한 수업 딜레마 연구는 찾아보기 어려우며 일부의 연구에서 국어수업 딜레마 연구에 대한 필요성을 제기하고 있는 실정으로 국어과의 고유한 특성을 드러내는 수업 연구가 필요하다.

그동안의 국어교육 연구에도 불구하고 이들 연구는 현장 교사들이 수업 중 겪게 되는 실제 문제 해결에는 크게 도움이 되지 못한 측면이 있다. 국어 교육학자들은 실제 국어수업에서 교사가 어떤 어려움을 겪는지 관심이 부족했다. 이에 이 연구는 국어수업 안팎에서 수업과 관련하여 교사들이 어떤 문제에 부딪치며 그로 인하여 어떤 딜레마를 겪는지 구체적으로 이해함으로써 교사의 수업 전문성 향상, 교사 교육 그리고 교육과정 실행 과정에서 무엇을 고려해야 하는지를 밝히는 것을 목적으로 한다.

연구의 목적을 이루기 위한 연구 문제는 다음과 같다.¹⁾

1. 목표와 관련된 국어수업 딜레마의 양상은 어떠한가?
2. 내용과 관련된 국어수업 딜레마의 양상은 어떠한가?
3. 방법과 관련된 국어수업 딜레마의 양상은 어떠한가?
4. 평가와 관련된 국어수업 딜레마의 양상은 어떠한가?

1) 이 연구는 다섯 명의 교사가 쓰기 단일 차시에 대해 수행한 수업을 대상으로 하며, 연구 문제의 ‘목표, 내용, 방법, 평가’는 차시의 수업과 관련된다.

II. 수업 딜레마와 국어수업 딜레마

1. 수업 딜레마 연구의 동향

영미권을 중심으로 하는 수업 딜레마에 대한 연구는 인지 심리학이 주를 이루던 1960년대에는 교사 교육 차원에서 교사의 긍정적 개념을 심어주기 위한 일환으로 연구가 진행되었고, 이후 구성주의로 패러다임이 바뀐 후에도 교실의 교육 실행이나 실천 연구로서 지금까지 꾸준히 진행되고 있다. Bossone(1963)은 교사 교육에서 가장 중요한 것은 교사가 자신에 대한 긍정적 개념을 가지도록 하는 것임을 강조한다. 또한 교사 교육은 교사 자신에 대한 긍정적 개념을 교사가 스스로 개발할 수 있는 방법과 수단을 그 대상으로 하여야 한다고 강조하였다.

Lampert(1985)는 교수 실행을 연구하는 학자이면서 초등학교 수학 교사로 실천가로서의 교사의 관점에서 교수 실행에 대해 관심을 가졌다. 그는 교사를 딜레마 조절자(dilemma manager) 또는 상반되는 관심의 중개자(broker of contradictory interests)로 설정하고 두 명의 교사를 대상으로 사례 연구를 하였다. 국내에 소개된 수업 딜레마는 거의가 Lampert의 개념을 차용하되 각 연구자가 추가적인 개념을 덧붙이는 방식으로 재개념화 하여 사용되고 있다.

Adler(1999)는 인간의 의식이 사회, 문화, 역사적 맥락에서 구성된다는 사회문화 이론을 기본 틀로 삼고 있다. 그의 연구는 학교 수학 교육의 자원이 무엇인지 이해하는 것을 목적으로 한다. 그는 교사가 수업의 딜레마 상황에서 딜레마를 어떻게 조절하는가는 교사 개인의 정체성과 교수 맥락 간의 반성을 통해 이루어진다고 본다. 따라서 교사는 수업에서 자신의 결정이 수학적인 문제와 언어 사이에서 어디에 초점을 두어야 하는지를 결정하는 능력을 필요로 한다.

Cook 외(2002)의 연구는 대학에서 교사 교육 과정을 마치고 초등학교

에서 1학년을 처음 가르치는 초임 교사에 대한 사례연구이다. 이 연구는 활동이론(activity theory)을 토대로 초임교사가 교사 교육, 학생 지도 그리고 자신의 직업에 대해 초점을 맞추어 교수의 개념이 어떻게 변화하는지 분석하였다.

Furtak(2006)은 다중 사례연구 방식으로 과학 탐구 수업에서 토의를 하는 동안 네 명의 교사가 학생을 지도하는 과정을 탐구하였다. 학생 지도에 대한 딜레마는 여러 가지 방식으로 나타나며 이런 딜레마는 교수의 중핵적인 부분임을 강조하면서 교사는 학생이 그들 자신에 대해 탐구하고 학습하도록 도와야 한다고 제안하였다.

국외의 경우는 수업 연구가 중요한 연구 분야로 자리 잡고 있기 때문에 수업에서 교사가 겪는 어려움이나 그 이면의 심리적인 원인을 탐색하는 연구가 상당 수 있는 것을 알 수 있다. 반면 국내의 수업 딜레마 연구는 2000년대 초반에 들어서 일반교육학이나 교과교육학을 대상으로 하는 수업 연구와 예비교사, 초임교사 등을 대상으로 하는 교사 연구에서 조금씩 이루어지고 있다. 강기원(2003)은 사회과 수업을 대상으로 수업 딜레마에 관한 해석학적 사례 연구를 하였다. 그는 Lampert의 수업 딜레마 개념을 가져와 초등학교 사회수업 안팎에서 수업과 관련하여 교사들이 어떤 문제에 부딪히며 그로 인하여 어떤 갈등을 하는지 구체적으로 이해함으로써 교실 수업 개선과 교육과정 논의에서 무엇을 고려해야 하는지를 보여주고 있다. 이 연구는 수업 딜레마를 특정 교과와 수업에 처음 적용하여 연구했다는 점에서 의의가 있다.

서근원(2005)은 딜레마를 외적(기능적, 구조적) 딜레마와 내적(인식론적, 존재론적) 딜레마로 구분하고, 수업을 통해서 교사의 관점(노동자관, 성직자관)을 탐색하였다. 그는 수업은 본질적인 속성 상 딜레마를 가질 수밖에 없으며 교사가 수업의 과정에서 겪는 딜레마를 교사의 존재 양식으로 보았다. 그리고 수업을 개선하기 위해서는 교육과정, 교과서, 수업 방법 등과 같은 형식적인 틀을 미리 만들기 보다는 교사와 학생의 다양성과 주관성을 살리는 방향으로 교육과정을 만들 필요가 있음을 제안하였다. 서근원의 논의는 딜레마를 정교하게 구분하여 제시함으로써 수업에서 나타나는

딜레마의 양상을 잘 보여준다는 점에서 의의가 있다. 하지만 교육의 보편적 특성만을 강조한 면이 아쉽다.

추미경(2007)은 초등교사의 미술 수업 딜레마에 대해 질적 연구를 수행하였다. 초등교사가 겪는 미술수업 딜레마의 다양한 양상을 이해하고 학교 교육의 5가지 차원(의도적 차원, 구조적 차원, 교육과정 차원, 가르침의 차원, 평가의 차원)에 따라 종합적으로 분석하였다. 미술 수업에 대한 딜레마를 다각적으로 살핀 것은 좋은 시도로 보인다.

양채영(2009)은 초등 사회과 수업 딜레마의 실천 양상을 연구하였다. 수업 딜레마를 교실 수업에서 현실적으로 부딪치는 교사의 다양한 수업 갈등 상황으로 정의하고, 나아가 교사의 반성적 사고와 선택이 필요한 상황으로 확대 해석하였다. 이 연구는 초등 사회수업에서 겪는 교사의 수업 딜레마와 그것을 해결하려는 노력을 이해하기 위해, 5학년 담임 경력교사와 초임교사를 대상으로 같은 차시의 교실 수업을 참여 관찰하면서 경력에 따라 사회과 수업의 양상이 어떻게 달라지는지 파악하였다. 김혜현(2011)도 사회과 초임교사들의 수업 딜레마와 대응 방식을 연구하였는데 연구 대상은 중등교사로 삼았으며, 내러티브 연구 방법을 이용하여 고등학교 사회과 초임교사들이 현실 맥락 속에서 경험하는 수업 딜레마 상황과 그에 따른 대응 방식을 솔직하고 깊이 있는 모습으로 파악하였다. 두 연구 모두 초임교사에 대한 수업 딜레마 연구로 의의가 있다.

수업 딜레마 연구는 국내에서는 비교적 최근에 주목을 받은 분야로 수업 연구 중 일부로써 진행되고 있음을 알 수 있다. 하지만 일반 교육학 분야의 수업 딜레마 연구가 대다수이고 교과교육으로서의 국어과 수업 딜레마 연구는 시론에 불과하다. 따라서 국어과 수업을 대상으로 하여 교사가 수업 중에 어떤 어려움을 겪고 있고 이런 문제를 해결하기 위해 어떤 교육적 노력을 해야 할지 시사를 제공할 수 있는 수업 연구가 절실히 요구된다.

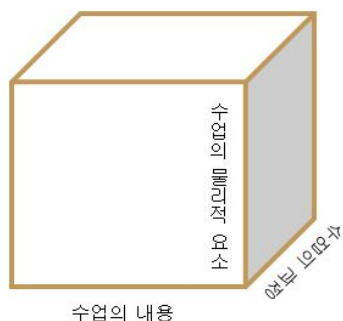
2. 국어수업 딜레마의 개념 설정

딜레마(dilemma)의 사전적 정의는 ‘선택해야 할 길은 두 가지 중 하나로 정해져 있는데, 그 어느 쪽을 선택해도 바람직하지 못한 결과가 나오게 되는 곤란한 상황’을 말한다. 표준국어대사전에서는 ‘딜레마’를 우리말인 ‘궁지’로 순화하길 권하고 있다. 궁지는 ‘매우 곤란하고 어려운 일을 당한 처지’란 뜻으로 딜레마에 내포되어 있는 양자 간의 선택이나 선택 이후에도 그 문제가 여전히 존재한다는 딜레마의 제한적 의미보다는 보다 폭넓게 사용된다. 예를 들어, 딜레마는 고부 갈등을 겪는 시어머니와 며느리 사이에서 이리지도 저리지도 못하는 남편의 상황에 빗대어 설명할 수 있다. 남편의 딜레마는 근본적인 고부 갈등이 사라지지 않는 한 어머니와 부인 사이에서 어떤 선택을 하더라도 문제는 여전히 남게 되는 것이다. 하지만 교사가 수업에서 겪는 딜레마는 양자 간의 선택의 문제일 수도 있고, 그 이상의 해결책 중에서 선택의 문제일 수도 있다. 그리고 교사가 가진 문제는 어떤 해결책을 통해 해결될 수도 있고, 여전히 문제로 남을 수도 있다. 어떤 교사는 좋은 해결책을 통해서 특정 딜레마에 대해 자신만의 비법(know-how)을 개발할 수도 있는 것이고, 혹은 수업 상황에서 문제가 해결되지 않고 그냥 지나칠 수도 있다. 이렇게 딜레마가 해결되지 않은 경우는 다음 차시나 학기 또는 다음 학년도의 수업에서 다시 동일한 딜레마를 겪을 수도 있는 것이다. 이렇듯 교사의 딜레마는 사전적 의미의 제한적 의미보다는 궁지와 같은 보다 넓은 의미의 곤란함이나 어려움으로 개념을 삼는 것이 적절하다 판단된다.

Lampert(1985)는 수업 딜레마를 교사가 교실 수업을 하면서 현실적으로 부딪치는 교사의 다양한 수업 갈등 상황으로 정의하였다. 강기원(2003)은 Lampert의 개념을 차용하여 수업 딜레마를 교실 수업에서 현실적으로 부딪치는 교사의 다양한 수업 갈등 상황으로 교육적으로 바람직한 두 가지 선택 간의 갈등뿐만 아니라 교사의 현실적인 갈등까지를 포함시키는 개념으로 사용하였다. 양채영(2009)은 교실 수업에서 현실적으로 부딪치는

교사의 다양한 수업 갈등 상황으로 정의하고, 나아가 교사의 반성적 사고와 선택이 필요한 상황으로 확대 해석하였다. 수업 딜레마의 개념을 정리하면 교사가 수업을 하면서 발생하는 다양한 갈등 상황으로 두 가지의 선택 간의 갈등뿐만 아니라 교사가 수업에서 겪는 곤란이나 어려움까지 포괄하는 개념이라고 할 수 있다.

하지만 여기서는 수업 딜레마 개념에서 더 나아가 국어수업 딜레마의 개념을 살펴보고자 한다. 앞서 살펴본 수업 딜레마 연구에서 알 수 있듯이 실제 교실 수업에서 교사가 겪는 어려움을 기술하고 진단하여 새로운 개선안을 내놓는다는 점에서 연구의 가치와 의미는 충분히 있으나, 그 내용들이 주로 교육 일반적이고 보편적인 내용을 주로 다루고 있다. 이 글은 국어과 수업에서 교사가 겪는 딜레마에 대한 연구로서 교육의 보편성과 국어교과의 특수성을 함께 살필 수 있는 국어수업 딜레마 개념을 새롭게 제시하고자 한다. 그러기 위해 국어수업 딜레마 탐구의 범주를 먼저 살펴보기로 한다. <그림 1>은 국어수업 딜레마 탐구의 범주이다.



<그림 1> 국어수업 딜레마 탐구 범주

국어수업 딜레마의 탐구 범주는 세 개의 축으로 구성이 된다. 한 축은 수업의 과정에 따라 살펴본 국어수업의 계획, 실행, 반성 측면이다. 다른 한 축은 수업의 내용에 따라 국어수업의 목표, 내용, 방법, 평가가 해당되고, 마지막 한 축은 수업의 물리적 요소에 따른 교사, 학생, 교육과정, 교과서, 환경이 해당한다. 이 세 축을 바탕으로 국어수업 딜레마의 개념을

추출하면, 국어수업 딜레마는 교사가 국어수업을 계획, 실행, 반성하는 일련의 과정에서 교사, 학생, 교육과정, 교과서, 환경과 같은 수업 내·외적인 원인으로 인하여 경험하는 국어과의 목표, 내용, 방법, 평가에 대한 갈등이나 어려움이라고 개념을 설정할 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

이 연구는 초등교사가 수업을 진행하면서 수업 내·외적인 상황으로 인해 겪게 되는 국어수업 딜레마를 탐구하는 것으로, 교실의 상황적 특성과 교사의 개인적 특성이 복잡하게 관여된 연구 분야로서 이전에 규명되지 않은 내용을 드러내기 위한 연구이므로 사례연구를 통해 진행한다. 질적 사례연구에서 연구 참여자 선정은 연구 주제에 접근 가능하고 연구 목적에 부합하는 적절한 사례를 찾는다는 점에서 중요하다. 질적 연구는 연구 결과에 영향을 미치는 변인이 많다는 것이 전제가 된다. 교사가 갖고 있는 변인에는 성격, 교육관, 교직 경력, 지식수준, 심화과정 또는 전공 유무, 성별, 해당 학년 등이 있다. 여기서는 연구의 문제를 고려하여 연구 참여교사를 선정하려고 노력하였다. 특히 주안을 둔 교사의 변인은 교직 경력, 전공유무, 학년이다. 연구 참여교사의 기본 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여교사의 기본 정보

이름	성별	교직경력	소속 학교	담당학년	학력
김교사	남	14년	A초교	3학년	교육대학원 석사 환경교육과 전공
이교사	여	3년	A초교	3학년	교육대학교 학사 영어교육과 심화

이름	성별	교직경력	소속 학교	담당학년	학력
조교사	여	6년	A초교	3학년	교육대학교 학사 교육과 심화
박교사	여	1년	A초교	3학년	교육대학교 학사 음악교육과 심화
오교사	여	7년	B초교	3학년	교육대학원 석사 국어교육과 전공

연구 참여교사는 남자가 1명, 여자가 4명이고, 교직 경력은 초임교사에 해당하는 1, 3년차 교사가 2명, 경력교사에 해당하는 6, 7, 14년차 교사가 3명이다. 소속 학교는 경기도 소재의 A초등학교와 인천 소재의 B초등학교로 두 곳이며 담당 학년은 모두 3학년이다. 전공은 초등국어교육 전공 1명과 환경교육 전공 1명, 초등교육 전공 3명으로 초등교육 전공의 교사는 영어과, 교육과, 음악과를 심화 과정으로 이수하였다.

연구 대상 학년은 3학년으로, 교과 발달과 학생 발달 측면을 고려하여 학생의 참여가 잘 드러나는 중학년 시기인 3학년을 대상 학년으로 정하였다. 이 연구의 주된 연구 참여자는 교사이다. 하지만 교실 수업의 특성 상 수업의 주요 구성원인 교사와 학생의 상호작용을 살피는 것은 의미가 있다. A초등학교의 3학년 학생들은 전년도에 연구자가 담임을 하였다. 따라서 현재 3학년 각 학급에는 전년도 연구자 학급의 학생들이 균등하게 분포되어 있다. 그렇기 때문에 초점화된 학생 관찰을 하는 데 이점으로 작용하였다.

2. 자료 수집과 분석

자료의 출처는 교사, 학생, 문서이고 조사방법은 관찰, 면담, 문서분석이다. 문서의 경우는 문서를 누가 제공하느냐에 따라 다시 나눌 수 있다. 교사가 제공하는 문서는 수업 과정안, 수업 활동 점검표, 수업 일지이다. 학생은 교과서나 학습지와 같은 학습의 결과물을 제공하였고, 연구자는

참여관찰 동안 현장노트를 작성하였다. 여기서는 다양한 자료와 서로 다른 조사방법을 활용하는 삼각검증(triangulation)을 통해 연구의 내적 타당도를 높이하고자 하였다.

자료의 출처와 조사방법은 서로 구분하여 설명하기보다는 연계하여 살펴보는 것이 더욱 유용하다. 자료의 수집 단계에서 중요한 것은 연구에 유용한 자료를 수집하고 의미를 창출하는 데 있다. 그러기 위해 수집된 자료가 수업의 과정 중 어느 시점에 생성되고 자료를 분석하는 데 어떤 역할을 하는지, 무엇에 주안점을 두어 분석되는지 입체적으로 살펴볼 필요가 있다. 이를 표로 나타내면 다음과 같다.

〈표 2〉 수집된 자료의 사용

수업의 과정 자료의 출처	계획	실행	반성
교사	관찰 면담		
학생	초점화된 관찰 초점화된 면담		
문서	교육과정 분석 수업 과정안 현장노트 학습 결과물 학습 활동 점검표 수업일지		

〈표 2〉는 자료가 어떤 출처에서 언제 생성되고, 자료를 분석하는 데 어떻게 사용되는지를 보여준다. 수업 관찰은 수업의 실행 측면의 분석으로 A초등학교의 4명의 교사는 동영상 촬영과 함께 참여관찰로 진행하고, B초등학교의 오교사는 비참여 관찰로 동영상 촬영만 하였다. 수업 관찰은 주로 수업 장면에 국한하여 교사와 학생의 언어, 행동에 초점을 두었다. 연구자는 전적으로 관찰자의 입장에서 수업을 관찰하였다.

교사의 면담은 수업이 끝난 후 반성 단계에서 이루어지며 수업의 계획과 실행 그리고 반성 단계를 모두 포함한 교사의 국어수업 딜레마에 대

한 전반적인 인식을 파악하기 위해 진행되었다. 면담 방식은 반구조화 면담 방식으로 교육과정 분석, 수업 과정안 검토, 수업 관찰 과정에서 기록된 현장노트, 수업 활동 점검표 검토에서 추출된 질문을 통해 진행되었다. 초점화된 학생 면담은 수업이 끝난 후에 수업의 실행과정과 학생의 수업 후의 인식을 묻는 데 사용되지만 주요 자료로 역활하기보다는 교사 관찰이나 면담을 통해 학생의 인식을 상호 조희할 때 선별적으로 사용된다.

교육과정 분석은 수업에 앞서 연구자가 교육과정과 교과서의 관계를 확인하고자 실시한다. 분석 대상은 초등학교 3학년 2학기 쓰기 2단원의 1차시이다. 교육과정 분석은 교육과정, 교육과정 해설서, 교사용 지도서, 교과서를 대상으로 한다. 교육과정 해설서는 교육과정 개발자가 교과서 개발자와 교사를 위해 교육과정의 의도를 상술하고 있기 때문에 교육과정을 이해하는 데 필요하고, 교사용 지도서는 교과서 개발자가 교사를 위해 교육과정과 교과서의 관계를 밝히고 있기 때문에 분석의 대상이 된다(박창균 외, 2010).

수업 과정안은 연구 참여교사가 수업에 앞서 수업을 계획하는 단계에서 만들어 진다. 연구자는 수업 과정안을 수업 관찰 전에 연구 참여교사로부터 받아 보는데, 이는 교사의 수업 계획과 수업 실행 간의 관계를 파악하는 데 도움이 되는 자료로 사용된다.

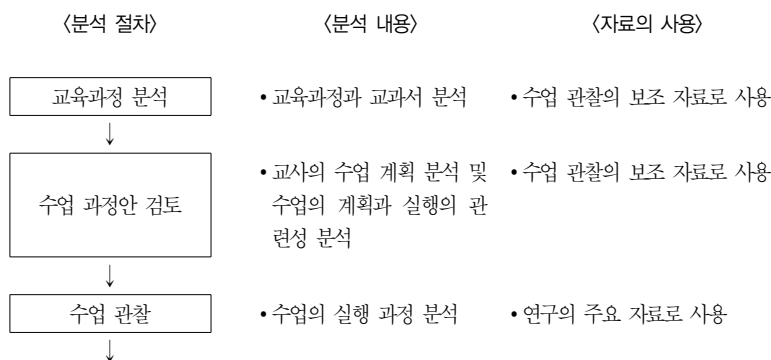
현장노트는 연구자가 수업을 관찰하는 과정에서 작성하게 되는데, 현장의 생동감 있는 사건이나 구성원의 행위, 언어 등을 압축적으로 기록함으로써 이후에 있을 교사 면담에 중요한 단서로서 사용된다. 현장노트 작성 시에는 특별한 양식을 사용하지는 않았지만 수업의 주요 흐름과 학생 관찰 사항과 같은 사실 측면과 수업의 전반적인 분위기 기술과 같은 연구자의 느낌 측면으로 구분하여 기록하였고, 이 자료는 추후의 1차 면담 자료의 일부로 사용하였다.

학생의 학습 결과물은 수업의 실행과정에서 산출된 학생의 경험을 조희하는 자료로 사용된다. 자료는 주로 교과서나 학습지 형태이다. 이 자료는 분석의 보조적인 자료로 기능하며, 수업 관찰이나 면담 등을 통해 학생의 경험을 파악할 필요가 있을 때 선별적으로 사용된다.

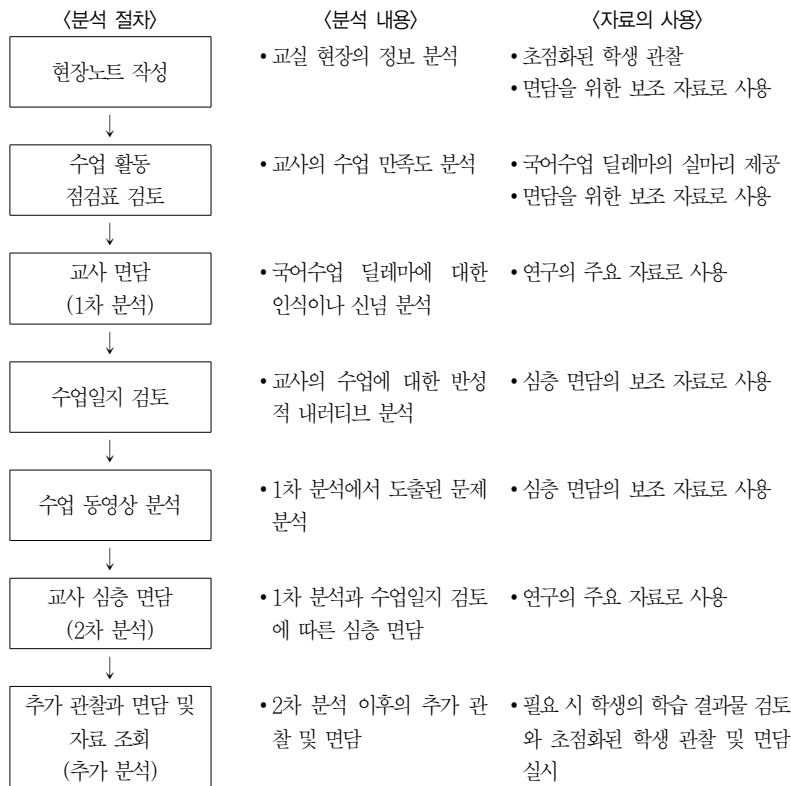
학습 활동 점검표는 연구자가 제공한 5점 척도 점검표로 차시 전체와 각 활동에 대한 만족도를 표시한 것이다. 점검표는 연구 참여교사가 수업을 마친 뒤에 작성하며 수업 실행에 대한 만족도를 차시의 각 활동별로 기록함으로써 이후에 있을 면담이나 2차 관찰에 유용한 정보를 제공한다.

수업일지는 연구 참여교사가 수업을 마친 뒤 자신의 수업 전반에 대한 반성적인 성격의 문서로 내러티브 형식으로 작성한다. 연구 참여교사는 수업 후 수업일지를 작성하고 연구자에게 이틀날 이후에 제공하였다. 따라서 당일의 1차 면담에는 사용하지 못하지만 이후의 2차 면담에 유용한 단서로서 역할을 한다.

출처별로 살펴본 수집된 자료의 역할은 분석과정과 별개로 이루어진 것이 아니라 서로 얹혀 함께 수집, 분석되는 과정을 거친다. 자료 분석의 초기 단계에서는 기술적인 관찰과 질문을 통해 범주를 한정시키고 점차 구체적인 범주 구분과 선별 작업을 통해 자료의 수집과 분석이 순환적으로 이루어진다. 연구의 분석과정을 살펴보면 <그림 2>와 같다.²⁾



2) Tobin(2005)은 질적 연구에서 자료의 수집뿐만 아니라 자료의 분석을 강조하고 있다. 흔히 질적 연구라 분류되는 연구를 보면 자료의 분석보다는 자료의 수집에만 초점을 두는 경향이 있다. 근거 이론, 내용 분석, 대화 분석 연구에서 흔히 해석을 위한 전략보다는 관찰, 면접, 집단 선정, 민족지학 접근에 더 초점을 두는 것은 한 계로 지적되고 있다. 또한 자료의 분석과 해석을 가볍게 처리하는 경향은 연구 결과를 왜곡하게 한다. 따라서 이 연구에서는 연구의 성격과 특성, 목적 등에 기반을 두고 사용 가능한 자료의 유기적 관련성을 고려하여 분석의 방법을 제시하였다.



〈그림 2〉 자료 분석의 순환적 절차

자료의 분석 과정은 수집된 자료 분석의 유기적인 관련성 때문에 단선적으로 보일 수 있다. 하지만 1차 수업 관찰과 교사 면담 이후의 과정은 상황에 따라 순서가 조정되기도 하고 자료의 수집과 분석이 선별적이며 순환적으로 이루어진다.

IV. 초등교사의 국어수업 딜레마 양상

이 장에서는 국어수업의 목표, 내용, 방법, 평가 차원에서 초등교사가 국어수업에서 겪는 딜레마의 양상을 살펴본다. 국어수업의 딜레마는 각 차원에 독립적으로 존재하기도 하지만 두 차원 또는 전체 차원에 영향을 주고받기도 한다.

1. 목표 차원의 국어수업 딜레마

1) 성취 기준과 단위 목표의 불일치

2007년 개정 교육과정에서는 학습자가 국어수업을 통해 도달해야 할 ‘성취 기준’을 선정하고, 성취 기준에 도달하기 위해 익혀야 할 ‘내용 요소의 예’를 제시하였다. 따라서 교과서의 단위 목표나 차시 목표는 ‘성취 기준’과 ‘내용 요소의 예’에 의해 구체화된다. 분석의 대상인 3학년 쓰기 2단원의 개략적인 내용은 다음과 같다.

〈표 3〉 쓰기 2단원 성취 기준과 차시 목표

성취 기준	내용 요소의 예	단원 목표	차시 목표
(1) 일의 절차, 방법 등을 설명하는 글을 쓴다.	- 절차, 방법 등을 설명하는 글의 구조 이해하기 - 자신이 잘 아는 일의 절차나 방법 떠올리기 - 읽는 이가 이해하기 쉽게 절차, 방법을 정리하기 - 설명할 내용을 문단이 갖추어야 할 요건에 맞게 표현하기	문단의 짜임에 맞게 설명하는 글을 쓸 수 있다.	1차시 : 문단의 짜임에 맞게 글을 쓰는 방법 알기 2차시 : 문단의 뜻이 잘 드러나게 중심 문장이나 뒷받침 문장 써 보기 3~4차시 : 문단의 짜임에 맞게 일의 순서나 방법을 설명하는 글 쓰기

교육과정의 성취 기준은 4개가 제시되고, 교과서의 단원은 7개로 구성되어 있다. 따라서 교육과정의 성취 기준과 교과서의 단위 목표는 일대일로

대응되지 않는 경우가 있다.³⁾ 성취 기준 쓰기(1)은 3학년 2학기 쓰기 2단원과 4단원에 해당하는 일대다의 대응관계를 가지고 있다. 따라서 성취 기준과 단원 목표가 밀접하게 관계를 맺는 경우와 그렇지 않은 경우가 발생하게 된다. 2단원은 4단원보다는 관련성이 다소 떨어지는 단원에 해당한다.⁴⁾

저는 주로 지도서를 여러 번 읽으면서 수업 준비를 했는데요. 성취 기준이 ‘일의 절차, 방법 등을 설명하는 글을 쓴다.’인데, 단원 목표가 ‘문단의 짜임에 맞게 설명하는 글을 쓸 수 있다.’라는 게 좀 의아했어요.

<조교사 1차 면담>

성취 기준이 단원의 학습 목표로 전환되어 제시될 때, 어떤 점을 더욱 구체화하거나 심화하기 위하여 구현한 것인지, 왜 이런 목표로 구현이 되었는지 고민에 빠지게 되는 경우가 종종 있어요. 이런 경우는 지도서 상에 교사의 입장을 고려해서 성취 기준과 단원과의 관계를 알아보기 쉽게 설명해 주었으면 좋겠어요.

<오교사 2차 면담>

연구 참여교사들은 수업 준비와 관련하여 교과서, 교사용 지도서, 교사용 웹 자료 등을 주로 사용한다고 하였다. 수업 준비 과정에서 대부분의 교사가 조교사나 오교사와 같은 고민을 하는 것을 알 수 있었다. 성취 기준은 수업의 목표를 설정하고 평가하는 데까지 많은 영향을 미친다. 물론 지도서에는 단원의 개관이나 개열, 성취 기준이 제시되어 있다. 하지만 성취 기준이 단원 목표로 구체화되는 과정에서 일대일 대응이 아닌 경우는 그에 대한 안내가 지도서 상에 자세히 제공될 필요가 있음을 보여주고 있다.

3) 교육과정과 교과서의 관련성에 대해서는 이경화·김혜선(2008), 박창균 외(2010)를 참조

4) 성취 기준 쓰기(1)은 ‘일의 절차, 방법 등을 설명하는 글을 쓴다.’이다. 2단원의 단원 목표는 ‘문단의 짜임에 맞게 설명하는 글을 쓸 수 있다.’이고, 4단원의 단원 목표는 ‘일의 순서나 방법을 설명하는 안내문이나 설명서를 만들 수 있다.’이다. 이 성취 기준과 두 단원은 외형적으로 일대다의 관계를 가지며, 내용적으로는 2단원보다 4단원이 더욱 긴밀히 관련됨을 알 수 있다.

2) 학습 목표와 영역간의 모호한 관계

쓰기 2단원은 쓰기 영역에 해당되는 단원이다. 단원의 목표인 ‘문단의 짜임에 맞게 설명하는 글을 쓸 수 있다.’를 달성하기 위해 1차시에서는 문단의 짜임에 맞게 글을 쓰는 방법을 학습하고, 2차시에서는 문단의 뜻이 잘 드러나게 중심 문장이나 뒷받침 문장을 써 보고, 3~4차시에서는 문단의 짜임에 맞게 일의 순서나 방법을 설명하는 글을 쓰는 활동으로 구성되어 있다. 단원의 전체 활동은 쓰기 활동이지만 1차시의 경우 문법 영역의 성격이 강하다. 이는 지도서에 제시된 수업 모형에서도 확인할 수 있다. 1차시에 적용된 수업 모형은 ‘지식 탐구 학습 모형’으로 구체적인 국어 사용 사례나 자료의 검토를 통하여 국어 생활에 일반화할 수 있는 개념이나 규칙을 발견하는 데 초점을 두는 학습자 중심의 수업 모형이다.

차시의 목표가 ‘문단의 짜임에 맞게 글을 쓰는 방법 알기’로 쓰기 활동의 지식 같아 보이지만 실제 활동 내용을 점검해 보면, ‘문단의 짜임 알기’로 문법 지식을 학습하는 성격이 더욱 강하다. 실제로 차시 활동에서 쓰기 활동보다는 문법 지식을 학습하는 활동이 더욱 비중 있게 다루어지고 있다.

‘문단의 짜임에 맞게 글을 쓴다.’는 학습목표를 읽고 잘 이해가 가지 않아 활동을 읽어보고 배워야 할 내용을 파악했습니다. 수업 반성을 하면서 지도서의 내용을 그동안 너무 과신하고 있었다는 생각이 듭니다.

<박교사 수업 일지>

차시의 목표가 활동과 차이가 난다고 생각했어요. 그리고 목표 진술도 다소 모호하다는 생각이 들고, 학생들을 생각할 때 문단의 짜임을 아는 것이 필요하다 생각해서, 강조하려는 마음에 목표 진술을 바꾸었어요.

<오교사 1차 면담>

박교사는 수업을 준비하는 과정에서 학습목표와 학습내용 간의 불일치로 어려움을 겪었다. 이런 고민은 수업 중에도 계속 이루어졌고, 교과서나 지도서에 대한 교사의 적극적인 이해가 필요함을 나타내는 사례이다.

오교사는 수업에서 차시의 목표를 ‘문단의 짜임을 알고, 짜임에 맞게 글을 쓸 수 있다.’로 바꾸어 제시하였다. 오교사는 매우 적극적으로 교육 과정을 해석하고 이를 수행하는 모습을 보여주고 있다. 이 경우는 수업을 준비하는 단계에서 교사가 가진 고민이나 어려움에 대해 적극적으로 대응한 사례라 할 수 있다.

2. 내용 차원의 국어수업 딜레마

1) 교과와 내용 지식과 교사 기존 지식의 차이

이 차시의 중요한 교수·학습 내용은 문단의 짜임을 아는 것이다. 문단의 짜임 중 내용에 해당하는 것은 ‘문단은 하나의 생각을 담고 있으며, 중심 문장과 이를 풀어 설명한 뒷받침 문장으로 구성된다.’이고, 문단의 형식에 해당하는 것은 ‘문단이 바뀔 때는 한 글자 들어 쓴다.’로 요약할 수 있다.

이교사 : 자, (2)번 문제를 볼까요? 같이 읽어 보자.

학생들 : (전체 학생이 읽는다.) 문단의 첫 부분은 어떻게 시작하였나요?

이교사 : 누가 말해 볼까? 그래, 민정.

민 정 : 중심 문장을 써야 합니다.

이교사 : 그래, 발표 잘 했는데……. 생각이 다른 사람 있나? 이번엔 철민.

철 민 : 한 글자 들어 써야 합니다.

이교사 : 그렇지요. 발표 잘 했어요. 한 글자 들어쓰기를 해야 하는 거죠.

<이교사 수업 대화>

이 대화는 이교사의 수업 대화 중 일부이다. 이 활동에 대해서 한 명의 교사를 빼고는 모두 이와 유사한 방식으로 수업을 진행하였다. (2)번 문제는 문단의 형식을 묻고 있다.⁵⁾ 하지만 수업에 참여한 학생 중 과반수

5) 지도서의 정답 예시는 ‘한 글자를 들어 써서 시작하였습니다.’로 형식 부분만을 제

가 문단의 형식적인 것 보다는 문단의 내용적인 측면의 대답을 많이 하였다. 실제 학생의 교과서를 보면, ‘자신의 생각을 쓴다.’, ‘중심 문장을 쓴다.’와 같은 답이 많은 것을 확인할 수 있었다. 교사는 이런 답에 대해 허용적으로 반응은 하였지만 결국 문단의 형식적인 측면의 답을 정답으로 인정하고 있었다.

연구자 : (2)번 활동에서 ‘중심 문장을 쓴다.’는 답이 아닌가요?

박교사 : 글쎄요. 아주 틀린 답은 아닌 것 같은데요. 지도서 상에 들어쓰기가 정답으로 나와 있어서요.

연구자 : 지도서가 아니더라도 학생의 반응에 따라 정오를 판정할 수 있지 않나요?

박교사 : 저는 예전부터 교과서는 저보다 더 교과 지식이 많은 분들이 만 들고 하기 때문에 웬만하면 수용하는 것 같아요.

<박교사 1차 면담>

연구자 : (2)번 활동은 문단의 짜임 중 형식에 대한 질문이 아닌가요? 지도서를 보면 ‘한 글자 들어쓰기를 한다.’가 예시 정답으로 나와 있는데요?

김교사 : 네, 저도 지도서를 보고, 그렇게 수업을 하려고 했어요. 그런데 수업을 하다 보니 많은 학생들이 ‘중심 문장을 쓴다.’와 같이 답을 했더라고요. 그래서 잠깐 고민을 했는데, 그것도 맞는 거란 생각이 들어서 수업에서는 문단의 내용과 형식 측면을 모두 맞는 것으로 했어요.

<김교사 1차 면담>

박교사의 이런 반응은 다른 교사에게서도 나타났다. 이런 경우 수업의 계획이나 실행 단계에서 교사들은 국어수업의 딜레마나 어려움으로 인식하지 못하고 있었다.⁶⁾ 연구자가 질문을 하자, 그 때에 비로소 인식하는 경

시하고 있다.

- 6) 연구자는 연구 참여교사가 인지하고 있는 딜레마와 그렇지 못한 딜레마를 구분하여 살펴보고자 수업 후 이루어진 면담을 시작하기 직전에 수업에 대해 교사가 가지고 있는 딜레마를 묻고 면담 후에 재차 어떤 딜레마가 있는지를 물어보면서 딜

우가 대부분이었다. 실제로 (2)번 문항은 ‘중심 문장을 쓴다.’, ‘자신의 생각을 쓴다.’와 같은 문단의 내용 측면과 ‘한 글자 들어 쓴다.’와 같은 문단의 형식 측면이 모두 정답이 될 수 있는 것이다.

반면 김교사는 수업 계획에서는 예상하지 못한 문제를 수업 실행 과정에서 바로 잡는 경우라 할 수 있다. 이렇게 국어수업 딜레마는 수업 실행 중에도 학생의 반응을 통해서 나타나기도 하고, 교사의 적극적인 대처로 딜레마가 해소되기도 하는 것을 알 수 있다.

2) 중요 용어의 혼동

1차시의 주요 학습 내용인 문단 짜임과 관련하여 학생들은 1학기 읽기 시간에 중심 내용과 세부 내용을 찾는 활동을 통해 문단관련 학습을 경험한 바 있다. 하지만 읽기와 쓰기 영역의 특성 상 그 용어가 다르게 사용되고 있다. 지도서에는 지도의 유의점에 용어가 달라 학생들이 자칫 혼동할 수 있으니 표현의 차이에 대해서 명확하게 지도할 것을 안내하고 있다.

차시의 도입 활동으로 읽기의 중심 내용과 세부 내용을 연계한 교사는 조교사와 이교사이다. 학생의 선수 학습 내용을 본 차시에 적용하여 연계한 점에서는 좋은 시도로 보인다. 하지만 두 교실에서 모두 용어에 대한 혼동은 수업의 정리 단계까지 이어지는 것을 볼 수 있었다.

이교사 : 자, (3)번 문단의 짜임에 맞게 글을 쓰는 방법을 다 정리했나요?
세 번째 빈칸을 누가 발표해 볼까? 모둠 발표로 해 봐야겠네. 2 모둠.

2 모둠 : (2모둠 전체가 읽는다.) 읽는 이가 이해할 수 있도록 세부 문장을 자세히 씁니다.

이교사 : 그래요. 읽는 이를 생각해서 뒷받침 문장을 자세히 써야겠지요.
<이교사 수업 대화>

중심 문장과 뒷받침 문장은 이 차시의 중요한 학습 내용이다. 교사는

2모둠의 발표에서 ‘뒷받침 문장’을 ‘세부 문장’으로 발표한 것에 대해 별 다른 피드백 없이 수용하고 있다. 물론 교사는 잘못된 세부 문장이란 용어를 뒷받침 문장으로 수정하여 다시 말하였지만 이 부분에 대해서는 명확한 지도가 필요하였다. 교사는 정리 부분을 판서하여 명확하게 정리를 하였지만 학생들은 뒷받침 문장을 세부 문장이라고 쓴 것이 잘못된 것인지 명확히 알지 못하였다. 이는 학생들의 교과서 확인을 통해서 알 수 있었다. 이 수업은 이해 학습으로 단원의 목표를 달성하기 위해 필요한 중요 지식을 학습하는 차시이다. 따라서 중요 지식에 해당하는 용어는 유사한 용어와 혼동하지 않도록 정확하고 명료하게 지도할 필요가 있다.

수업 관찰 과정에서 확인할 수 있었던 용어 혼동의 사례는 또 있다. ‘들여쓰기’와 ‘띄어쓰기’이다. 들여쓰기 또한 이 차시에서 중요한 수업 내용 중 하나이다.

조교사 : (1)번입니다. 윗글에서 문단의 짜임에 맞지 않는 점은 무엇인가요?

학생들 : (여기저기서 서로 대답함)

조교사 : 승수가 말해보자.

승 수 : 한 글자 띄어 써야 해요.

조교사 : 맞아요. 그리고 보니 ‘띄어 쓰지’를 읽었네요.

<조교사 수업 대화>

이 대화는 문단의 짜임 중 형식에 대한 내용을 학습하는 장면이다. 학생과 교사 모두 ‘들여쓰기’를 ‘띄어쓰기’로 말하고 있다. 대화의 흐름을 보면 별 문제가 없어 보인다. 그 이유는 교사나 학생 모두가 문제를 인식하지 못하고 있기 때문이다. 그렇다고 학생이 학습 내용을 모르는 것도 아니다. 하지만 수업이 끝난 후 학생들의 교과서를 점검해 본 결과 많은 수의 학생이 ‘들여쓰기’를 ‘띄어쓰기’와 혼동하는 문제가 발견되었다. 물론 학생들은 문단의 형식에서 한 글자 들여 써야 한다는 것 자체는 알고 있다. 하지만 이 차시가 이해학습이라는 측면에서 그리고 용어에 대한 문제라는 점에서 차시의 중요한 학습 내용인 용어에 대해서는 정확하고 명료하게 지도되어야 할 것이다.

연구자 : 선생님 오늘 수업에서 용어에 대한 어려움은 없었나요?

이교사 : 글썄요. 그렇게 어려운 부분은 없었어요.

연구자 : 선생님, 수업 중에 들어쓰기를 띄어쓰기라고 말씀하시더라고요.

이교사 : (당황해하며) 아, 그런가요.

<이교사 1차 면담>

이와 같이 ‘들어쓰기’ 용어에 대한 혼동은 다른 교사에게서도 쉽게 관찰되었다. 하지만 어떤 교사도 용어에 대한 혼란을 겪었다고 말하지 않았다. 이 부분도 교사가 수업 계획이나 실행 단계에서 인식은 하지 못하였으나 문제가 된 경우이다. 이런 경우 수업에서는 아무 문제나 딜레마 없이 진행되었고, 이를 문제 삼는 이도 없다. 그래서 이런 경우를 교사가 겪는 딜레마로 봐야 하는지는 더 많은 고민이 필요하다. 하지만 수업의 존재 이유가 궁극적으로 학생의 학습 경험과 성취에 관련된다고 볼 때, 교사가 인식하지 못한 어려움에 대해서도 이를 점검하고 보완하려는 노력은 반드시 필요하다.

3. 방법 차원의 국어수업 딜레마

1) 명료하지 않은 수업 방식

2007년 개정 교육과정에서는 교과서 활용 방안 중 학습 도우미를 제시하고 있다. 학습 도우미는 염소, 토끼, 강아지 같은 삽화를 통해 교사 도우미나 학생 동료 도우미를 설정하여 학생의 학습에 비계로 사용하고 있다. 이 차시에는 교사 도우미가 사용되는데, 활동을 하는 과정에서 익혀야 하는 지식이나 개념을 간접적으로 제시하고 있다. 교과서 136쪽 하단의 교사 도우미는 차시의 학습 내용인 문단의 짜임에 대해 내용과 형식으로 구분하여 설명하고 있다. 염소 좌측의 말풍선인 ‘문단은 하나의 생각을 담는 글의 한 부분으로, 중심 문장과 뒷받침 문장으로 이루어져요’는 문단의 내용에 해당하고, 우측의 말풍선인 ‘내용이 달라지면 줄을 바꾸어 한

글자 들어쓰기로 새 문단을 시작해요’는 문단의 형식에 해당한다. 지도서 상에 문단의 내용과 형식을 구분하여 가르치게 되어 있지는 않지만 교과서의 내적 구성을 보면, 내용과 형식이 구분되어 제시되어 있음을 알 수 있다. 하지만 이런 내적 구성을 이해하고 명시적으로 수업을 진행한 사례는 2명의 교사뿐이고, 3명의 교사는 문단의 내용과 형식을 구분하여 설명하지 않거나 인식하지 못했다.

연구자 : 오늘 수업에서 문단의 내용과 형식을 염두에 두고 지도하셨나요?

박교사 : 아니요. 교과서와 지도서를 참고해서 그대로 수업하려고 했어요.

연구자 : 136쪽의 도우미에는 내용과 형식으로 구분이 되어 있는데요.

박교사 : 그렇군요. 어쩐지 수업을 하면서 계속 헷갈리는 부분이 있었는데, 아마도 제가 문단의 내용과 형식을 구분하지 않아서 그랬던 것 같아요.

<박교사 1차 면담>

이 경우는 교사가 교과서의 내용을 명확히 파악하지 못한 점에서 기인한 문제이기는 하지만 한편으로는 수업의 방식이 명료하게 진행되느냐 그렇지 못하느냐에 관련이 있다. 교사의 명료하지 않은 수업 방식은 학생의 학습에도 그대로 영향을 준다. 이 차시에서 중요한 학습 내용은 문단의 짜임을 아는 것이다. 문단의 짜임은 내용과 형식으로 나뉜다. 내용은 ‘문단은 하나의 중심 생각이 있다.’ 그리고 ‘중심 문장과 이를 뒷받침해 주는 뒷받침 문장으로 구성된다.’이다. 형식은 ‘문단이 바뀔 때 한 글자를 들어 쓴다.’이다. 문단의 내용에 대해 2개의 핵심 명제가 있고 형식에 대해서는 1개의 핵심 명제가 있는 것이다. 이런 학습 내용을 파악하지 못한 교사는 수업 내내 혼란을 겪고, 이는 학생의 학습 경험으로 나타난다.

저는 학습 정리 단계에서 고민이 있어요. 특히 이 차시는 이해 학습이니 정리 단계를 명확하게 짚어줘야 하잖아요. 그런데 학생들의 대답에 대해 어디까지 어떻게 수용을 해야 할지 항상 어려워요.

<이교사 1차 면담>

이교사는 수업을 정리하는 단계에서의 어려움을 토로하고 있다. 이는 교사 자신이 문단의 내용과 형식을 명확히 파악하지 못하고 지도한 탓에 생긴 어려움이라 할 수 있다. 이렇게 학습 내용과 관련된 문제는 교사의 수업 방식에도 영향을 주게 된다.

2) 국어수업의 특성과 시청각 자료의 사용

국어수업은 다른 교과와 다르게 언어 자체가 수업의 목표이자 수단이 된다. 따라서 국어수업은 다른 수업에 비해 교사와 학생의 언어적 소통이 중요하게 작용한다. 하지만 같은 목표와 내용을 가르치더라도 적재적소에 어떠한 자료를 사용하거나 방법을 택하느냐에 따라 학습자의 흥미나 성취는 달라지게 마련이다.

연구자 : 선생님은 수업 중에 시청각 자료를 사용하지 않으신 이유가 있나요?

조교사 : 사실은 우리 반 빔 프로젝트가 고장이 나서요. 도입 단계나 자료 탐색 과정에서 사용하고 싶었지만 그럴 수가 없었어요. 그래서 말로만 배우는 수업을 했어요. 그나마 국어수업이라서 다행이었어요. 다른 수업을 할 때는 문제가 더 많아요.

연구자 : 학교에서 수리해줘야 되지 않나요?

조교사 : 담당자에게 문의를 했는데, 하반기에 빔 프로젝트를 모두 TV로 교체할 계획이라서 현재는 고장 수리가 어렵다고 하네요.

<조교사 1차 면담>

교사가 수업에서 겪는 어려움은 교사나 학생, 교과서 문제뿐만 아니라 환경과 같은 수업 외적 요인에 의해 생기기도 한다. 조교사는 기자재의 고장으로 만족스러운 수업을 못했다고 푸념하면서 그나마 국어과 수업이기에 다행이라는 말을 한다. 이는 국어수업이 언어적 소통이 중요한 과목이라는 교사의 인식이 드러나는 대목이다.

연구자 : 시청각 자료를 사용하지 못하셨는데 이 문제를 해결하기 위해

어떤 노력을 하셨나요?

조교사 : 자료 탐색 과정에서 중심 문장과 뒷받침 문장을 찾아야 하거든요. 원래는 학생이 발표를 하면 제가 화면에 띄워서 색을 다르게 표시하려고 했는데요. 그게 안 되어서 학생들에게 빨간 색으로 중심 문장에 밑줄 긋고, 파란 색으로 뒷받침 문장에 밑줄을 그으라고 하였어요.

<조교사 1차 면담>

조교사와의 면담은 문단의 중심 문장과 뒷받침 문장을 찾아보는 장면에 대한 내용이다. 이런 활동의 경우 시청각 자료를 활용하는 것이 효과적이다. 하지만 조교사의 경우 기자재를 사용할 수 없게 되자, 해결 방안으로 학생들에게 색을 구분하여 교과서에 표시를 하게 하였다. 그리고 교사는 켄간순시를 하면서 잘못된 학생을 일일이 지도하였다. 비록 시청각 자료를 활용하지는 못했지만 학생이 자신의 교과서를 이용해 시각적으로 문장을 구분했다는 점과 활동을 어려워하는 학생을 교사가 개별적으로 지도했다는 점은 효과적이었다고 보인다. 이 경우는 교사가 수업의 외적 문제에 대해 수업을 준비하는 과정에서 문제 상황을 미리 예측하고 적극적으로 대응한 사례라고 할 수 있다.

4. 평가 차원의 국어수업 딜레마

1) 교사의 기대와 학생 성취 간의 차이

2007년 개정 교육과정에서는 성취 기준 달성을 목표로 하는 평가를 지향하고 있다. 교과서의 구성면에서는 단원의 마지막 차시에 단원 정리를 두어 명시적으로 단원의 학습 내용을 정리하고 평가하도록 제시하고 있다. 하지만 단원 내에서 매 차시가 유기적으로 관련된다는 측면에서 1차시는 단원의 주요 지식을 습득하는 이해학습이기 때문에 학생의 성취 정도를 파악하는 것은 이후의 차시 학습에 반드시 필요하다. 수업을 관찰

한 결과 교사에 따라 차시의 목표 달성 유무를 평가하는 교사도 있고 그렇지 않은 교사도 있다. 차시 활동에 대한 평가는 학생의 학습 성취에 대한 교사의 기대와 많은 관련이 있는 것으로 보인다.

연구자 : 수업에 앞서 선생님은 이 차시의 수업이 학생의 수준에 어떠한다고 생각하였나요?

김교사 : 문단의 내용에 대해서는 1학기에 배웠고, 평소에도 제가 여러 번 이야기를 해서 그렇게 어렵지는 않을 거라 생각했어요. 그런데 막상 수업을 해 보니 아이들이 많이 어려워하더라고요.

연구자 : 그렇다면 수업 정리 단계에서 간단한 평가를 했다면 어땠을까요?

김교사 : 정리 활동에 평가의 역할이 있어서 팬츠를 거라 생각했어요. 사실은 시간도 좀 부족했구요.

<김교사 1차 면담>

교사의 학생 성취에 대한 기대가 어긋나는 현상은 수업의 준비 단계에서 어느 정도 예상은 하지만 수업의 실행 과정에서 드러나게 되는 어려움이다. 연구자가 학생들을 관찰한 결과 많은 수의 학생이 교과서의 정리 활동을 제대로 하고 있지 못하였다. 문단의 짜임은 다음 차시에도 계속 이어지는 활동으로 평가를 통해 교사의 명확한 진단과 처방이 필요하다.

수업 후에 학생들의 교과서를 다시 살펴보았는데, 수업 목표에 도달한 아이들이 많지 않았다는 생각이 들었다. 2, 3차시에는 더 보충을 해서 실제 글 쓰기에 적용할 수 있도록 해야겠다.

<조교사 수업 일지>

내가 생각했던 아동의 수준과 실제 수준이 맞지 않았다. 아동들이 어려움을 겪으면서 시간이 지체되어 당황을 했다.

<오교사 수업 일지>

조교사와 오교사는 면담 이후에 연구자에게 제공한 수업 일지에서 학생들의 성취 수준이 높지 않다는 것을 재차 확인하였다. 조교사의 경우 수업 실행에서 드러난 문제를 당시에는 해결을 하지 못하였다. 하지만 수

업 반성 단계에서 평가의 문제를 명확히 인지하였고, 이런 노력은 다음 차시 수업에 긍정적으로 영향을 미치리라 생각된다.

2) 평가 전략의 부재

이 차시의 수업은 지도서 상에 지식 탐구 학습 모형으로 수업 과정안을 제시하고 있다. 물론 지도서의 과정안은 하나의 예시이므로, 교사가 이를 참고할 수 있도록 제시한 것이다. 하지만 교과서의 내용을 가장 충실히 반영한 수업 모형이기에 대부분의 교사는 새로운 모형을 적용하기 보다는 지도서의 수업 과정안을 그대로 따르는 경우가 많았다.

평가 측면에서 고민이 있었어요 교과서를 따라가다 보니 정리밖에 되지 못하고 더군다나 이번 차시는 학생들이 활동을 할 때 어려움을 많이 겪었는데 이해를 하고 있는지 점검하지 못하여서 아쉬웠어요.

<오교사 1차 면담>

박교사 : 자, 이제 OX 퀴즈를 하겠어요 준비됐죠. 문제 나갑니다.

학생들 : (신이 나서)네.

<박교사 수업 대화>

오교사는 면담 과정에서 교과서에 정리활동이 평가 기능이 없다고 생각하여 아쉬움을 토로하였다. 차시 목표 달성 여부를 파악하지 못한 것을 교과서의 탓으로 돌리고 있었다. 반면 박교사는 수업의 정리 단계에서 OX 퀴즈를 통해 학생의 성취 정도를 파악하면서 수업을 정리하였다.

연구자 : 교과서에 제시되지 않은 퀴즈를 왜 하셨나요?

박교사 : 저는 국어수업 시간에 종종 OX 퀴즈를 하는데요. 특별히 준비를 하지 않아도 되고, 학생들도 좋아해서요. 그래서 간단히 학생의 성취를 파악할 때 유용하게 쓰고 있어요.

<박교사 2차 면담>

박교사도 그 전에는 평가에 대한 어려움을 겪었다고 한다. 하지만 간단한 평가 방식의 개발로 그런 어려움을 극복한 사례라고 할 수 있다. 이처럼 교사의 딜레마가 극복된 경우는 자신만의 노하우가 되기도 한다.

V. 결론

이 연구는 국어수업 딜레마를 교사가 국어수업을 계획, 실행, 반성하는 일련의 과정에서 교사, 학생, 교육과정, 교과서, 환경과 같은 수업 내·외적인 원인으로 인하여 경험하는 국어과의 목표, 내용, 방법, 평가에 대한 갈등이나 어려움이라고 개념을 설정하고, 초등학교가 국어수업에서 겪는 딜레마를 사례연구 방식으로 살펴보았다.

목표 차원에서의 국어수업 딜레마는 교사가 수업을 준비하는 계획 단계에서 주로 나타났으며, 교사는 이를 수업 전에 인식하고 소극적인 입장을 취하여 수업을 진행하거나 적극적인 입장으로 수업에 적용하는 사례를 볼 수 있었다. 이를 해결하기 위해서는 교사가 수업 준비에 주로 사용하는 교사용 지도서에 교육과정과 교과서의 관계를 자세하고 명확히 밝혀주어야 할 필요성이 제기되었다.

내용 차원에서의 국어수업 딜레마는 주로 수업을 실행하는 단계에서 주로 나타났는데, 교과와 내용 지식과 교사가 가진 지식의 차이에서 기인하는 것으로 교사가 인식하는 경우와 인식하지 못하는 경우로 다양하게 나타났다. 문제가 되는 것은 교사가 겪는 어려움이 수업 중에 드러나지 않는 경우이다. 하지만 이런 경우 학생의 학습 경험이나 성취에 문제를 야기할 소지가 있다. 따라서 이를 해결하기 위한 별도의 노력이 요구된다.

방법 차원에서의 국어수업 딜레마는 수업 준비와 실행 단계에서 주로 나타났으며, 차시의 중요 학습 내용과 밀접한 관련을 맺고 있었다. 교사는 이런 문제를 해결하기 위해 교과와 주요 내용을 명확히 파악하고 명료한 방식으로 수업에 임할 필요가 있다.

평가 차원에서의 국어수업 딜레마는 수업 준비, 실행, 반성 단계에서 고르게 나타났는데, 이는 주로 교사의 기대와 학생의 성취 사이의 차이에 의해 기인하는 것으로 보인다. 대부분의 교사는 평가의 문제를 인식하고는 있지만 이에 적극적으로 대처하는 경우와 그렇지 않은 경우가 있었다. 하지만 교사의 인식은 다음 차시 수업에 피드백 되어 전체 단원 수업에 긍정적 영향을 미치는 모습을 볼 수 있었다.

다음은 후속 연구에 대한 제언이다. 첫째, 수업 딜레마의 용어에 대한 세밀한 점검이 필요하다. 이 연구는 수업 딜레마의 관점으로 국어수업을 탐색하였다. 하지만 국어수업 딜레마의 개념을 설정하는 과정에서 제기된 것처럼 딜레마의 제한적 의미가 적당한지는 심도 있는 논의가 필요하다.

둘째, 국어수업 딜레마 분석의 범주를 다각화할 필요가 있다. 이 글에 서는 목표, 내용, 방법, 평가의 차원에서 그 양상을 살펴봤지만 국어수업 딜레마에 영향을 주는 다양한 변인이나 딜레마의 발생 맥락, 원인별, 유형별, 그리고 교사의 대응별로 범주를 다각화하여 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 연구 대상의 범위를 단원 수준에서 파악할 필요가 있다. 이 연구는 쓰기 단일 차시를 연구의 대상으로 삼았지만 연구 결과의 완결성을 생각할 때 단원 수준으로 확장되어야 한다. 단원 내의 차시는 그 관계가 유기적이기 때문에 한 단원을 살펴봤을 때 국어수업 딜레마의 온전한 모습을 파악할 수가 있다.

넷째, 진단과 처방이 함께 논의될 필요가 있다. 이 글은 국어수업 현상에 대한 진단의 성격이 강하다. 하지만 정밀한 진단 뒤에는 그에 적절한 처방이 필요하다. 국어수업 딜레마의 현상을 기술, 해석, 분석한 뒤에는 그것을 해결할 수 있는 개선 방안에 대한 연구까지 확대하여 연구를 진행할 필요가 있다.*

* 본 논문은 2011. 10. 26. 투고되었으며, 2011. 11. 03. 심사가 시작되어 2011. 11. 30. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 강경희(2009), “중등 과학 예비교사들이 교육실습에서 겪는 어려움 분석”, 『한국과학 교육학회지』 제29권 제5호, 한국과학교육학회, pp.580~591.
- 강기원(2003), “수업 딜레마에 관한 해석학적 사례 연구—초등 사회과를 중심으로”, 서울대학교 박사 논문.
- 김석우·최태진(2007), 『교육연구방법론』, (주)학지사.
- 김혜현(2011), “고등학교 사회과 초임교사들의 수업딜레마와 대응방식 ; 내러티브 탐 구”, 한국교원대학교 석사 논문.
- 노명완(2001), “중등교육 교사의 수업 전문성”, 『한국교원교육연구』 제18권 제1호, 한국교원교육학회, pp.45~68.
- 박창균·함옥·김주영(2010), “국어과 교육과정 실행 점검을 통한 교과서 평가 방안”, 『새국어교육』 제86호, 한국국어교육학회, pp.157~184.
- 박태호(2008), “개선해야 할 초등 국어 수업 문화와 교사 대응”, 『청람어문교육』 제38 호, 청람어문교육학회, pp.7~36.
- 서근원(2005), “교사의 딜레마와 수업의미”, 『아시아교육연구』 제6권 제2호, 서울대학교 교육연구소, pp.1~40.
- 서 혁(2008), “국어과교육 개선을 위한 교수학습 개발 및 적용에 관한 연구”, 『국어교육학연구』 제33호, 국어교육학회, pp.33~71.
- 서현석(2008), “국어수업 관찰의 방법과 전망”, 『한국초등국어교육』 제38호, 한국초등 국어교육학회, pp.160~184.
- 양채영(2009), “초등 사회과 수업 딜레마와 실천 양상 ; 경력 교사와 초임 교사의 비교”, 한국교원대학교 석사 논문.
- 옥현진(2010), “국어교육 질적 연구 동향에 대한 일고찰—연구 타당성을 중심으로”, 『국어교육』 제132호, 국어교육학회, pp.249~268.
- 우재경(2011), “수업 중 예측하지 못한 순간에 대한 교사의 인식과 대응”, 이화여자대학교 박사 논문.
- 윤준채(2006), “교육과정, 수업, 평가에 대한 새로운 이해—대화, 구성 공간, 그리고 탐 구”, 『국어교육』 제121호, 한국어교육학회, pp.1~24.
- 이경화·김혜선(2008), “2007년 개정 국어과 교육과정 내용의 상세화 원리 체계화 연구”, 『국어교육학연구』 제33호, 국어교육학회, pp.525~555.
- 이순영(2011), “읽기 연구의 최근 동향과 과제”, 『한국어문교육』 제10집, pp.311~340.
- 이창덕·민병곤·박창균·이정우·김주영(2010), 『수업을 살리는 교사화법』, (주)즐거 운학교.

- 이혁균(1995), “교실 수업 과정의 연구 경향 검토”, 『시민교육연구』 제20권 제1호, 한국사회화교육학회, pp.115~140.
- 이혁균(2007), “수업 비평의 필요성과 방법에 대한 탐색적 논의”, 『교육인류학연구』 제10권 1호, 한국교육인류학회, pp.155~185.
- 정재찬(2006), “소통과 연대를 위한 국어교육”, 『국어교육』 제120호, 한국어교육학회, pp.31~70.
- 정혜승(2004), “국어 교과서 평가 방안 연구”, 『국어교육학연구』 제21호, 국어교육학회, pp.433~476.
- 추미경(2007), “초등교사의 미술 수업 딜레마에 관한 질적 연구”, 경인교육대학교 석사 논문.
- Adler, J. (1999), *The Dilemma of Transparency : Seeing and Seeing through Talk in the Mathematics Classroom*, Journal for Research in Mathematics Education 30(1): 47~64.
- Bossone, R. M. (1963), *The Teacher's Dilemma*, Peabody Journal of Education 41(2): 91~94.
- Cook, L. S., Smagorinsky, P., Fry, P. G., Konopak, B. & Moore, C. (2002), *Problems in Developing a Constructivist Approach to Teaching : One Teacher's Transition from Teacher Preparation to Teaching*, The Elementary School Journal 102(5): 389~413.
- Eisengart, M. & Borko, H. (1993), *Design Classroom Research*, Allyn & Bacon.
- Furtak, E. M. (2006), *The dilemma of guidance in scientific inquiry teaching*, Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- Henson, K. T. (1996), *Teachers as Researchers*, John SiKula(ed.), Handbook of Research on Teacher Education : A Project of the Association of Research on Teacher Education : A project of the Association of Teacher Educators(2nd), Simom & Schuster Macmillan.
- Lampert, M. (1985), *How Do Teachers Manage to Teach? : Perspectives on Problems in Practice*, Harvard Educational Review 55 : 178~194.
- Newman, O. (1977), *The Educators' Dilemma*, British Journal of Educational Studies, 25(1): 11~31.
- Tobin, J. et al. (2005), *New Directions in Research : Contemporary Qualitative Research Methodologies and Issues in Literacy Education*, Reading Research Quarterly, 40(1): 90-110.
- Yin, R. K.(1994), *Case Study Research : Design and Methods(2nd. ed)*, Thousand Oaks, CA : Sage.

<초록>

초등교사의 국어수업 딜레마에 대한 사례연구

김주영

이 연구는 국어수업 딜레마의 개념을 교사가 국어수업을 계획, 실행, 반성하는 일련의 과정에서 교사, 학생, 교육과정, 교과서, 환경과 같은 수업 내·외적인 원인으로 인하여 경험하는 국어과의 목표, 내용, 방법, 평가에 대한 갈등이나 어려움이 라고 설정하고, 초등교사가 국어수업에서 겪는 딜레마를 사례연구 방식으로 살펴 보았다.

수업의 딜레마는 수업의 특성 상 존재할 수밖에 없다. 교사는 수업의 과정에서 크거나 작은 딜레마를 겪게 되고, 이를 명확히 인식하기도 하고 그렇지 않기도 한다. 어떤 교사는 그런 딜레마를 해결하여 자신의 노하우로 만들어 극복하기도 하지만 어떤 교사는 이를 해결하지 못하고 다음으로 넘기기도 한다. 극복하지 못한 딜레마는 다음 차시나 학기, 학년에 다시 나타나기도 한다.

여기서는 국어수업 딜레마를 목표, 내용, 방법, 평가의 차원에서 살펴보았으나 국어수업에 영향을 주는 다양한 변인이나 딜레마의 속성을 면밀히 분석하여 다양한 관점에서 국어수업을 바라볼 필요가 있다.

【핵심어】 국어수업, 수업 딜레마, 국어수업 딜레마

<Abstract>

A Case Study on Teaching Dilemmas in Korean Language
Class by Elementary School Teacher

Kim, Joo-young

In this study, I examine elementary school teacher's teaching dilemmas in Korean language classes a case study. To do this I suppose that the dilemmas in Korean language class as a conflict or difficulty of goal, content, method, or evaluation of Korean class caused by class's interior or exterior reasons such as teacher, student, curriculum, textbook, and environment in the process of the teacher's class plan, implement and reflection.

Teaching dilemmas could be exist because its characteristics. Many teachers are experience great and small dilemmas in class time and aware this apparently or not. Some teachers make these dilemmas as their know-how by solve them. The other ones, on the other hand, just carry these matters over to the next time. Dilemma that didn't get over probably arises in the next class, term or another grade.

Although I deal with the teaching dilemmas of Korean language class as a goal, content, method and evaluation, it requires close examination by analyzing a number of variables which affect to the class or characteristics of dilemmas.

【Key words】 Korean Language Class, Teaching Dilemma, Teaching Dilemmas in Korean Language Class