

이론과 실제, 그 협력의 새로운 지평을 위한 교육 실습의 재구성*

송 언 군**

Reforming Student Teaching Toward a Closer Theory-Practice Interaction*

Un-Gun Song**

요약 : 본 논문은 지도 교수와 협력 교사의 협력적 지도가 교생들의 실습에 미치는 영향과 그 변화의 특징을 분석하는 데 주 목적이 있다. 또한 이를 토대로 바람직한 협력적 실습 지도의 전제들을 찾는데 부차적 목적이 있다. 4주간의 협력적 실습 지도가 남긴 영향은 여러 가지이다. 그 중에서도 가장 의미로운 것은 지도 교수, 협력 교사, 그리고 여러 교생들이 대학과 현장이 왜 협력해야 하는지를 가슴으로 느낀 것이다. 부수적으로 대학과 현장에 만연해 있던 이론과 실제의 관계에 대한 오해의 상당 부분 또한 해소되었다. 따라서 실습은 이론을 구성하는 대학과 실제를 구현하는 현장이 긴밀하게 협력하는 장(場)이 되어야 한다. 한편, 대학과 더불어 실습의 또 다른 축인 현장은 협력적 실습 지도가 성공적이 되도록 실질적으로 협력해야 한다. 이 때의 협력은 지도 교수를 도와주는 “형식적 협력”이 아니라, 같이 지도하는 “동반자적 협력”이다. 이것은 지도 교사의 마음속에 남아 있는 홀로 지도의 관행과 관행적으로 이어져 온 여러 제도들을 개선할 때 가능해 진다.

주요어 : 협력적 교육 실습, 동반자적 협력, 협력 교사, 교육관

Abstract : This paper is on a closer collaboration between a college professor and a mentor teacher in the context of student teaching. The focus is how all parties of participants -- student teachers, mentor teacher, and professor -- change through the 4-week practice teaching, with implications for an outline of improved practice teaching. All three parties came to eventually realize, from their hearts, the need for a closer collaboration between the school and the college, or a closer relationship between the practice and the theory. For this, mentor teachers as well as professors would have to be changed significantly. Teachers would have to be able to participate in the collaborative endeavor as equal partners, not as subordinates, and professors would also have to see teachers as colleagues rather than as assistants. This requires a fundamental change in current student teaching practices.

Key words : collaborative student teaching, collaboration among equals, mentor teachers, educational viewpoints

* 본 논문은 2002년 대구교육대학교 학술연구지원비로 연구되었음.

** 대구교육대학교 사회교육과 부교수(Associate Professor, Daegu National University of Education)

I. 서론

주지의 사실이지만 교사 양성 대학의 궁극적 목적은 지적으로 우수하면서 따뜻한 정서와 뚜렷한 교육관을 가진 교사 양성이다. 현장은 이 같은 교사를 받아들여 교육의 현재와 미래를 책임진다. 이를 위해 대학과 현장은 우수한 교사 양성을 위해 일정 부분 책임을 공유한다. 그것이 교육 실습(이하 실습이라 함)이다.

예비 교사들은 실습이라는 이름으로 협력 교사의 책임 아래 수업을 참관하고, 학생들의 학교 생활을 관찰한다. 그리고 이를 토대로 교과 지도, 학급 경영, 학생 지도 등 교육 전반에 걸친 실습을 한다. 이 때 교육 실습생(이하 교생이라 함)들의 실행적 토대는 두 가지이다. 하나는 미래에 직면하게 될 실재를 전제로 대학에서 배웠든 이론들이고, 다른 하나는 협력 교사의 교육적 경험과 논리들이다. 교생들은 이 두 가지에 토대하여 학습 지도안을 작성하여 수업을 하고 학생들의 학교 생활을 지도한다. 따라서 실습은 이론을 제공한 대학과 실제의 경험을 제공하는 현장 간에 긴밀한 협력이 이루어지는 공동의 장(場)이라 할 수 있다¹⁾. 그 핵심은 교생을 위한 대학 교수와 협력 교사의 긴밀한 협력이다.

이 같은 의미에도 불구하고 현행 실습은 협력 교사만의 지도라는 데 문제가 있다. 물론 실습 기간 중 1번 정도 해당 학과 교수들이 실습 학교를 방문하여 지도 조언을 한다. 그러나 이 같은 지도는 현장과 협력이 안 된 1회성 행사이어서 형식적이고 수사적 연사에 그치는 경우가 대부분이다. 이로 인해, 교육 이론과 교육 실제의 차이는 전적으로 협력 교사의 교육적 경험과 논리로 메워질 수밖에 없다.

관행처럼 내려온 이 같은 실습으로 인해, 실습을 마친 학생들은 협력 교사의 영향은 거의 절대적이라 한다²⁾. 이는 실습의 양과 질이 협력 교사의 지도 방향에 정 비례한다는 의미이다. 협력 교사의 교육관과 가르침의 일상성이 어떠하냐에 따라 교생들의 교육적 경험이 달라지는 것은 지극히 당연한 일이다. 이 같은 협력 교사만의 지도는 그 방향이 교수의 기능 쪽에 맞추어질 때 특히 두드러진다. 더 큰 문제는 이 같은 가르침은 대학과 현장의 관계성과 책무성을 오해하도록 하는 요인이자, 대학 교수와 교사 그리고 교생들간에 불신을 낳는 원인이 된다는 점이다.

이는 역설적으로 ‘이론과 실제의 괴리’라는 해묵은 논쟁의 해결을 위해서도 협력적 실습 지도가 필요함을 의미한다.

이 같은 맥락에서 본 논문은 실습을 대상으로, 지도 교수와 협력 교사의 협력적 지도가 교생들의 실습에 미치는 영향과 그 변화의 특징을 분석하는 데 주 목적이 있다. 또한 이를 토대로 바람직한 협력적 실습 지도의 전제들을 찾는데 부차적 목적이 있다.

본 연구의 대상 학교와 학년은 협력 교사가 근무하고 있는 대구에 있는 초등학교 3학년이다. 연구 기간은 실습 기간인 6월 2일~6월 27일까지 4주간이다. 이 중 내가 지도 교수로 실습에 참여한 것은 일주일에 한번으로, 총 4회이다³⁾.

연구 방법과 자료 수집은 참여 관찰과 심층 면담이며, 분석 자료는 3가지이다. 하나는 녹음기를 이용하여 녹음한 협의회 내용이며, 다른 하나는 수업 참관과 협의회, 그리고 협력적 수업에 대해 느낀 나의 기록물과 교생들의 실습일지 및 그들의 기록물이다. 마지막으로는 협력 교사와 교생들을 대상으로 한 반구조적 면담 기록물이다.

II. 협력의 토대: 참여자들의 교육관 및 그 관계

1. 지도 교수와 협력 교사의 교육관과 교육적 관계

1) 지도 교수와 협력 교사의 교육관

지도 교수인 나의 관심은 구성주의이다. 그 중에서도 내가 주로 관심을 갖는 것은 구성적인 삶 속에 학생들을 살게하는 데 있다. 다시 말해 구성해야 할 결과적 지식을 위한 구성이 아니라, 구성하는 과정에 충실하도록 하는 것이 나의 주 관심사이다. 따라서 ‘어떻게 하면 구성 행위가 학습자의 학습적 삶이 되게 할까’라는 것에 관심이 쏠려 있다. 당연히 지식은 구성의 부차적 산물로 본다.

이 같은 교육관으로 인해, 일련의 논문과 강의에서 ‘지리를 가르치는 것이 아니라 지리를 통해 지리적 삶을 살 수 있는 인간을 길러야 한다. 이를 위해 지리를 배우는 것이 아니라 지리를 하도록 해야 한다. 그래서 ‘지리하기’가 지리교육의 중심이 되어야

한다.'라고 강조하고 있다.

협력 교사인 이명숙 선생은 연구 학교에서 6년째 교생을 지도는 교사이다. 교직 경력은 30년이며, 사회와 연구 교사로 대구에서는 널리 알려진 교육 전문가이다. 이 때 전문가라는 의미는 '기술적 노련함이 녹아 있는 전문가라기보다는 교육적 열정이 넘치는 전문가'라는 뜻이다. 그래서 이명숙 선생의 수업을 보면 단순히 잘 가르치는 것이 아니라, 잘 기르려고 하고 있다. 그 같은 마음이 수업과 교실 구성 구석구석에서 볼 수 있다.

이 같은 경력과 수준에도 불구하고 자신의 수업을 끊임없이 반성하고, 새로운 교육 방법을 찾는, 배움에 대한 열정이 넘쳐나는 교사이다. 이 같은 열정으로 인해 많은 나이에든 불구하고 대구교육대학교 교육 대학원 사회과를 1999년에 입학하여 2002년에 졸업하였다. 이명숙 선생의 석사 논문은 "사회과 교사 자질 개선을 위한 행위당사자 연구"이다. 논문 제목처럼, 끊임없이 반성하고 실천하는 반성적 교사의 전형을 보여주고 있다.

2) 교육적 관계

이명숙 선생은 대학원 과정에서는 나의 강의인 '사회과 학습자료론'과 '지리교육론'을 들었다. 강의 주제는 학습 자료와 지리교육이지만, 강의의 토대는 구성주의이다. 따라서 강의 초점도 학습 자료론의 경우, 구성주의적인 사회과 학습자료 구성이, 지리교육론은 '지리하기'로서 지리 학습의 구성이 주를 이루고 있다.

한편, 대학원 수업 중 이명숙 선생의 이야기나 수업 태도에서 내가 느낀 것은, 이명숙 선생은 지식보다 삶의 맥락에서 교육을 하려는 분이라는 것이었다. 그래서 나와는 강의를 매개로 더 많은 교육적 교감이 이루어졌을 것으로 생각하였다.

이 같은 인간적·학문적 관계로 인해 졸업 후에도 사회과 수업과 관련해서 이명숙 선생님의 수업을 자주 참관하였다. 그리고 2002년부터 현재까지는 사회과교육과 관련된 여러 프로젝트 및 각종 연구 작업을 같이 하고 있다. 이 과정에서 사회과 교육, 교육철학 등과 관련하여 장시간 토론하고, 새로운 교육의 흐름들을 소개하였다. 이 같은 관계로 인해 이명숙 선생의 교육관이 나와 비슷할 것으로 생각하였다.

같은 교육관을 가지고 있을 것이라는 생각은 교

생을 같이 지도함에 있어 무엇보다 심리적 안정감을 가져다준다. 그래서 나는 협력 교사의 선정에 주저 없이 이명숙 선생님을 생각하고 협조를 구하였다. 이명숙 선생 역시 흔쾌히 허락하였다.

2. 교생

이명숙 선생과 나는 4명의 교생을 지도하였다. 교생 중 사회과인 박선미와 편입 A반인 김진여는 2002년 2학기에 내가 강의하는 사회과교육Ⅱ를 들었다. 그래서 김진여와 박선미 교생은 다른 교생들에 비해 상대적으로 나의 교육관을 쉽게 이해할 수 있을 것이라 생각하였다.

반면, 김원웅과 박보람은 수학과와 과학과 교생으로서 나의 수업을 듣지 않았다. 그래서 나의 교육관과 이에 토대한 여러 교육적 견해를 이해하는데 힘들 가능성이 있을 것으로 생각하였다. 이 같은 예측은 후술하겠지만, 2차 토론에서 김원웅 교생이 '대학 수업에서 교수님 이야기를 들어보지 못해 이해가 얼른 되지 않는다. 그래서 학습 지도안도 그런 방향으로 생각하는 못했다'라는 이야기에서 잘 알 수 있었다.

한편, 교생들은 자신들을 지도해 줄 이명숙 선생에 대해서 일면식이 있는 것도, 이명숙 선생의 교육관이 어떠한지에 대해 미리 알고 있는 것은 없다.

III. 교생들 속으로 들어가기

1. 타협으로 시작된 출발: 1차 협의회

실습이 시작된 지 하루가 지난 6월 3일(화), 나와 이명숙 선생, 박선미, 박미라, 김진여, 김원웅 교생이 모여 1차 협의회를 가졌다. 첫 협의회라서 주로 협력적 실습 지도의 의미와 필요성에 대해 이야기하였다.

내가 교생들에게 한 이야기는 대략 다음과 같다.

실습은 대학과 현장간의 관계가 가장 밀접해야 하는 곳이다. 교생들의 더 나은 실습을 위해 대학 교수는 교육이론을 토대로, 현장 선생님은 풍부한 교수 경험을 바탕으로 서로 협력해야 한다. 이렇게 될 때, 이론이 실제처럼, 실체가 이론처럼 구현된다. 그런데 현실은 그렇지 못하다. 관행처럼 이어져 오는 실습은 대학은 이론을 가르치고, 현장은 대학과 관계없이 그들만의 경험으로 실습을 지도하고 있다. 대학과 현장이 철저히 분리되어 작동하고 있

다. 언제나 대학과 현장은 적당한 거리를 유지하면서 암암리에 서로를 불신하고 책임을 서로에게 전가하고 있다. 이렇게 해서는 훌륭한 교사를 양성하기 힘들다. 이것을 타개할 방법과 새로운 실습의 모델을 찾는 것이 이번 연구 목적이다.

그리고 내가 생각하는 참 교사의 모습⁴⁾은 첫째, 교과를 가르치는 것이 아니라 학생들을 가르치고자 하는 교사이다. 교과는 교육을 위한 도구적 수단이지 그 자체가 목적이 아니다. 둘째, 많이 가르치기보다 적게 가르치면서 깊이 있게 가르치고자 하는 교사이다. 한 가지 문제에 정통해 질 때, 그 정통해 짐의 과정과 방법이 다른 곳으로 전이된다. 셋째, 자신의 수업을 반성하고 더 나은 수업을 위해 끊임없이 연구하는 교사이다. 교사가 전문가로 대접받기 위해서는 끊임없이 자신의 교수를 반성해야 한다. 반성이 있을 때 발전이 있다. 실습은 이 같은 교사를 양성하는 중요한 과정이다. 이번 연구의 초점도 여기에 있다.

1차 협의회에서 이야기 한 내용은 크게 두 가지이다. 하나는 이 같은 연구를 하는 목적이고, 다른 하나는 내가 생각하는 교육의 모습과 교사상이다.

첫 협의회를 이렇게 한 것은 교생들에게 실습의 의미와 목적을 분명히 인식시킬 필요가 있다고 여겼기 때문이다. 그리고 내가 평소 생각해왔던 교육 철학과 사회과 교육의 모습을 교육 현장에 구현해 보고 싶어서이다. 암암리에는 '이명숙 선생에게 한달 동안 이 같은 방향으로 교생을 지도해 주었으면 좋겠다'라는 무언의 부탁의 뜻도 있다. 말없이 듣고 있는 교생들을 보면서, 나름대로 교육적 필요성과 논리적 타당성을 가지고 이야기했으니, 쉽지 않았지만 따라 줄 것이라 생각했다.

그러나 나중에 안일이지만, 힘들기로 소문난 연구학교⁵⁾와 학교에서 가장 힘들게 지도한다는 이명숙 선생 그리고 지도 교수로써 나까지 온다고 하니, 교생들의 불만은 이만저만 아니었다. 실습을 협력적으로 지도해 보자는 나의 부탁과 협력적 실습 지도에 노골적 불만을 나타내는 교생들 사이에서 이명숙 선생이 내 놓은 타협안은, 교생들이 맡은 수업이외의 모든 사무를 없애주고, 실습 일지도 매일 검사하지 않고 6번만 검사하도록 하는 것이었다. 처음부터 쉽지 않은 출발이었다.

2. 교생들의 당혹감과 거부감: 2차 협의회

2차 협의회는 원래 6월 10일에 하기로 되어 있었다. 그런데 6월 8일에 갑자기 문제가 생겨 이명숙 선생에게 연구를 중단해야겠다고 이야기했다. 마음은

편치 않았다. 그러다 6월12일 병원에 갔다 오면서, '지금 아니면 이 연구를 언제 또 할 수 있을까'라는 생각이 들어 불현듯이 연구 학교로 갔다.

학교에 도착하여 교실에 들어가니, 교생들의 얼굴에 당혹감이 역력하였다. 마치 '힘든 일이 한 두가지 아닌데, 교수님 연구까지 겹쳐 힘들겠구나 생각하다 아파서 못 오시게 되어 다행이었는데 왜 갑자기 나타나신 것이지, 걱정된다'라는 표정들이었다. 인사를 하는 등 마는 등 얼굴도 들지 않고 모두 바쁜 듯이 자기 일들만 하고 있었다. 애써 이런 저런 이야기를 하여도 나와는 얼굴을 맞추려고 하지도 않았다.

교생들의 표정과 행동에서 읽은 그들의 의중은, 수업 협의회 도중 김진여, 박선미 교생에게 '왜 가르치는가? 이번 수업이 학생들에게 어떤 의미가 있는지 고민해보았는가'라는 질문에 대한 김진여 교생의 대답에서 잘 알 수 있었다.

교수님과 같이 연구한다하여 처음에는 교수님이 이야기하시는 것처럼 해 보려고 하였는데, 교수님이 오시지 않는다 하여 그렇게 하려고 하지 않았다.

이 같은 대답은 '내가 있으면 그렇게 할 수밖에 없지만, 없으면 하지 않겠다'라는 뜻이다. 교수님이 하신다고 하니, 이명숙 선생님이 부탁하니 마지못해 한다는 표정들이었다. 특히 나와 수업을 하지 않은 김원웅, 박미라 교생에게서 이 같은 분위기를 많이 느꼈다. 이들은 3차 협의회 때까지 다분히 냉소적인 대답을 하였다.

이 같은 분위기에 의해 오늘 협의회가 의도한 것처럼 이루어질까 고민하고 있는데, 이명숙 선생이 '왜 그렇게 가만히 앉아들 있느냐'라는 식으로 채근하듯이 교생들에게 이야기 했다.

교수님과 같이 협의회를 해야 하니 모두 이 쪽으로 오세요. 책상과 의자를 가지고 와서 협의회 할 수 있는 자리를 만듭시다. 녹음을 해야 되니, 김원웅 선생님은 전기 코드를 이쪽으로 가져오세요.

하지 않았으면 좋겠다는 표정의 교생들이 마지못해 협의회 자리로 모여들었다.

지금 내 앞에는, 대학에서 배운 이론을 수업이라는 실제에 접목시키고자 하는 마음보다, '탈 없이, 4주 실습을 무사히 마쳤으면 좋겠다.'라는 생각으로 가득 찬 교생들만 있는 것 같다.⁶⁾ 2차 협의회임에도 불구하고 여전히 쉽지 않다.

3. 마음의 문턱을 넘어, 교육의 동반자로 들어가: 3, 4차 협의회

3차 협의회에서는 이날 수업에 대한 논의를 하기로, 2차 협의회에서 느꼈던 수업의 문제점들을 중심으로 그 같은 현상이 일어나게 된 원인에 대해 먼저 토론하였다. 이 같이 한 것은 지난 두 번의 협의회에서 보여준 교생들의 태도 때문이다. 특히 2번째 협의회는 적극적 참여도, 지도 조언에 대한 자발적 수긍과 받아들임도 부족하였다. 때로 '이런 것까지 해야 되나, 그런 어려운 것을 어떻게 분석하나, 학생들을 적절한 방법으로 통제하여 주위를 집중시키고, 교과 내용을 정확히 전달하면 되지'라는 표정과 말투가 나의 질문에 대한 대답에 배어있었다. 특히 김원웅 교생에게서 그런 느낌을 많이 받았다.

그래서 3차 협의회에서는 지시적이고 계도적인 지도 조언을 하는 지도 교수가 아니라, 교육을 같이 고민하고 같이 해결하고자 하는 동반자로서 지도 교수의 자리에 서고자 하였다. 물론 나의 목적은 이 같은 토론을 통해 교생들의 생각에서 문제점의 원인을 찾아내고, 그것의 개선점을 제시하는 것이었다. 그러나 외견상은 토론의 자리였다.

토론의 주제는 '교육대학교 교육과정의 문제점', '협력적 실습 지도에 대한 소감', '가르치는 방법에 관심을 갖는 이유' 등 이었다. 이 같은 주제들은 그들의 지금 일상사들이다. 그래서 붓물이 터지듯 이런 저런 이야기들이 나왔다. 평소 말하고 싶었던 대학 교육과정과 교육방법에 대한 비판과 대안 제시, 그리고 1차 협의회부터 지금까지 심경의 변화, 교생으로서의 어려움과 고민들을 쏟아내었다. 나의 이야기보다 그들의 이야기가 많았고, 서로 간에 논쟁도 이루어졌다. 오히려 내가 듣는 쪽이 되었다.

박선미: '교사는 우선 능력이 있고 많은 것을 알아야 한다' 라고 하면서 강의식으로만 한 수업은 여기서는 그다지 도움이 되지 않았다. 여기에서 적용할 수 있는 그런 내용이었으면 좋겠다. 제가 보기에는 지식만 전달해 주는 교수가 많다. 반 이상이다. 이런 수업이 꼭 나쁜 것은 아니지만, 시험치고 나면 다 잊어버린다. 실용성이 없다.

대학교육과정과 교육 방법에 대한 비판에서부터, 나와 이명숙 선생이 같이 지도함에 있어 어려운 점과 그 속에서 배운 점 등을 솔직히 이야기하였다

박선미: '내 친구가 있는 학교는 4시 반에 칼 퇴근하고,

협의회도 없다고 하여 정말 좋겠다' 라고 생각했는데, 지금 와서 보니 힘들지만 협의회를 통해 정말 많이 배운 것 같다. 여기서는 가장 힘든 것이 잡하고 싸움하는 것이다.

김진여: 다른 반은 협의회를 하지 않아 처음에는 부러웠는데 나중에 보니 협의회가 아주 도움이 되었다. 내가 무엇을 잘못하였는지, 어떻게 수정하면 되는지도 알게 되고, 교사의 자세, 기자재 사용법 등 여러 가지를 실질적으로 배우게 되었다. 그리고 수업을 보는 관점도 협의회를 통해 배우게 되어 수업을 보는 관점도 많이 늘었다. 내가 교사가 되면 누가 내게 이런 지적을 해 주겠나. 그래서 협의회가 중요하다는 것을 알게 되었다.

토론 과정에서 다음 수업과 관련하여 어떻게 해야 되는지, 자신의 생각이 맞는지에 대해 적절한 시점을 잡아 조언을 구하였다. 때로, '교수님 의도가 이런 것 아닙니까?' 라는 이야기로 자신의 생각에 동의를 구하기도 하였다.

이 같이 활발한 토론이 이루어진 것은 아마 수직적 관계가 아닌 수평적인 관계에서 이야기 할 수 있는 환경이 심리적인 편안함으로 작용한 것 같다. 토론이 길어지면서 정작 오늘 수업에 대한 협의회가 늦어졌다.

이 같은 과정을 거치면서 나 역시 대학의 교육과정과 실습의 여러 면을 다시 보게 되고, 그들 속으로 자연스럽게 들어갈 수 있었다. 이야기 자리와 토론 상대에 대한 편안함이 마음을 열도록 하는 계기가 된 것 같았다. 3주 만에 의도한 협력적 실습 지도 속으로 들어온 것 같았다.

IV. 수업 속으로 들어가기: 이론과 실제의 접목

1. 가르치는 수업에서 기르는 교육으로

1) 가르치는 방법으로서의 정도

2차 협의회에서 가장 많이 느낀 것은, '가르치는 기술과 내용의 정확한 전달 방법이 교생들의 주 관심사'라는 것이었다. 2차 협의회에서의 교생들은 마치 '다른 교생과 협력 교사, 그리고 많은 학생들이 보는데 잘하진 못하지만 욕은 먹지는 말아야지'라는 심정으로 수업을 한 것 같이 이야기 하였다. 협의회의 내용도 학생들을 적절히 통제하고, 수업을 무리없이 이끌어 가는 교수 기술과 교과서에 있는 내

용을 정확하게 전달할 수 있는 방법, 이를 위한 학습 자료 이용 등에 대한 것이 주를 이루었다.

이 같은 교생들의 생각과 바램은 김진여, 박선미 교생의 이야기에서 잘 알 수 있었다.

김진여: 내용에 대해, 수업의 매끄러운 운영에 대해 많이 고민하는 것은 행여 수업을 잘못하면 그 피해가 학생들에게 돌아가기 때문이다.

박선미: 수업이 얼마나 매끄럽게 진행되고 있는가, 얼마나 원만하게 아이들의 반응에 적절하게 대처하여 수업이 끊어지지 않고 진행되어 나가는가, 수업 시간의 적절한 배분이 이루어졌는가, 시간은 오버되거나 남지 않았는가와 같은 눈에 보이는 면에만 초점을 맞추어 수업을 참관하였습니다. 저번 실습 때도 그랬고 여기 와서도 첫 주에 다른 선생님들의 수업을 참관하면서 그렇게 했다.

교생들의 관심사가 여기에 미치게 되니, 당연히 교육을 통해 학생들에게 줄 수 있는 가치나 의미는 마음속에서 이미 사라진 상태였다. 수업은 있지만 교육은 없는 학교 현장의 수업 모습이 교육 실습에 그대로 투영된 느낌이었다.

3차 협의회에서는 이 문제에 대해 토론을 하였다. 물론 1, 2차 협의회에서부터 가르치는 기술이 아니라 기르는 교육이 되어야 한다고 여러 번 강조하였다. 또한 교육관이 스며있는 교육이 되어야 함을 강조하였다. 따라서 2차와 달리 3차 수업에서는 후술하겠지만, 변화를 보여주고 있었다. 그럼에도 불구하고 굳이 이 같은 토론을 한 것은, 전장에서 기술했듯이 교생들과의 상호성 확보와 더불어, 문제점을 그들 스스로 확인하고, 그것의 원인과 해결책을 다시 한번 더 찾기 위해서였다.

나: 수업의 기술적 측면, 수업의 기능적 측면에 많은 고민을 하는 것 같다. 뚜렷한 학습 방법이 아니라, 수업에 이끌어 가는 기교 혹은 기술에 관심을 갖더라. 왜 그런데 관심을 많이 가지는가?

박선미: 이제까지 받아 온 교육이 그러하였기 때문이다. 초·중등뿐만 아니라 대학도 마찬가지였다. 교육은 이러해야 된다. 수업 속에 이 같은 교육적 정신과 철학이 녹아 있어야 한다는 것과 같은 교육의 본질이나 철학의 중요성에 대해 강조하는 교수님들이 그렇게 많지 않다. 교수님들마다 차이가 많다.

김원웅: 수업을 볼 때, '저 사람의 교육철학은 이런 것이구나'라는 것 보다, 가장 눈에 띄는 것이 가르치는 기술과 이에 따른 학습의 태도이다. 그래서 협의회에서 이것이 주로 논의의 대상이 된다. 겉으로 드러나는 것에 대한 평가가 주를 이루게 되다보니, 이것에 관심을 가지게 된다.

이 같이 내용과 방법 중심의 수업이 되는 이유로는, 대학에도 문제가 있지만 기르는 교육보다 가르치는 기능에 초점을 맞추는 실습 지도에 더 큰 문제가 있다고 보았다. 왜냐하면 교생들의 이야기처럼 협력 교사의 영향력은 절대적이다. 따라서 절대적인 영향력을 발휘하는 협력 교사가 기르는 교육 쪽으로 지도하면 교생들은 교육을 그렇게 보기 시작한다. 반면 가르치는 기능에 초점을 맞추면 교생들은 학생들을 적절히 통제하고 주위를 집중시켜 교과 내용을 정확하게 전달하는 방법에 초점을 맞추게 된다. 특히 후자가 되면 예비 교사로서 스스로 강화하고 반성해야 할 교육관은 거추장스러운 물건처럼 쉽게 폐기된다. 그리고 나아가 대학은 현장감이 없는 이론만을 가르친다고 비판하게 된다. 그래서 더더욱 지도 교수와 협력 교사의 협력이 필요하게 된다.

나: 수업을 잘못하면 그 피해가 아이들에게 간다라는 의미가 잘 이해가 되지 않는다.

김진여: 교사가 수업 목표를 정확히 알고, 흘러가는 과정을 잘 이해하고, 적절한 수업 자료를 투입하고, 원래 도달해야 할 목표에 잘 도달하였다면 아이들이 배워갈 것이 많아 도움이 되겠지만, 교사가 그것에 대해 충분히 준비를 하지 않으면 아이들이 배워갈 것이 별로 없다. 놀고 갈 뿐이다.

나: 준비를 많이 하면 좋은 수업이 되는 것은 당연하다. 내가 볼 때 준비의 초점을 어디에 맞추느냐에 따라 수업의 방향은 많이 달라진다. 물론 고민하고 노력하여야 한다. 문제는 그 고민과 노력의 초점을 어디에 맞추느냐이다. 예를 들어 6월 10일날 박미라 선생이 수업한 자연 보호를 몸으로 표현한다 할 때, 자연 보호의 표현에 초점을 맞추느냐, 아니면 자연보호는 부차적인 문제이고, 아이들이 자기 생각을 몸으로 어떻게 표현하도록 할 것인가에 초점을 맞출 것인가? 이다. 표현하기 위해 노력, 창의성, 독창성, 몸과 사고의 연결성, 이런 것에 초점을 맞추느냐는 다르다. 내가 이야기하는 것은 후자이다.

박미라: 자연 보호는 몸으로 표현하는 하나의 내용이였다. 그래서 나는 몸으로 표현하는데 초점을 두었다.

나: 그래서 다른 사람과 박미라 선생의 수업이 좀 다르다고 생각했다. 자기 생각을 어떻게 표현하도록 하느냐이다. 자연보호는 그 표현의 한 내용일 뿐이다. 똑 같이 수업하더라도 어디에 초점을 맞추느냐에 따라 같은 40분 수업도 많이 달라진다.

김진여: 다음 목요일 시장의 종류에 대해 수업을 해야 하는데, 교수님이 이런 문제점들을 제기하지 않았으면, 제가 봐도 어려운 시장의 종류를 가르쳐주기 위해 시장의 종류를 제가 먼저 암기하고, 아이들에게 이것을 전달하는 방법을 찾았을 것이다. 그런데 교수님 이야기를 듣고, 내

가 봐도 어려운 이 내용을 왜 배우는 것일까를 고민하게 되었다. 아이들이 시장의 종류를 아는 것을 통해 다양성을 배우게 되는 것, 시장에서 살 수 있는 다양성 등을 알게 하는 것이 목적이 아닌가 라는 생각이 들었다. 교수님이 의도하는 것이 이런 것이 아닌지요?

위의 논의에서 알 수 있듯이, 만약 나의 지적과 변화에 대한 요구가 없다면 실습은 여전히 내용과 방법이 중심이 될 공간이 다분하였을 것이다. 김진여 교생의 이야기에서 알 수 있듯이, 수업에 대한 나의 평가가 교생들에게 심리적 부담으로 작용하였고, 평가에 그렇듯한 교육적 논리가 포장됨으로서 '왜 가르치는가'에 대한 고민하게 된 것으로 보인다. 특히 나에게 강의를 들은 박선미·김진여 교생이 이론과 실제의 접목에 보다 능동적이었다.

나: 김진여 교생의 말이 맞다. 4학년에 보면 시의회가 하는 일이 있다. 조례와 같이 성인이 보아도 어려운 용어들이 많다. 문제는 그것을 왜 배우느냐이다. 단순히 시의회가 하는 일을 아는 것이 중요한가? 아니면 시의회라는 주제를 통해 학생들이 사회를 바라 볼 수 있는 안목이 무엇이고, 그 안목의 형성에 미치는 사고력은 무엇인가를 고민하고 그것을 길러 줄 것이냐이다. 시의회를 모른다하여 살아가는데 문제가 있느냐? 그래서 교과서 내용을 가르치는 것이 아니라, 내용 이면에 들어있는 교육적 의미를 찾아 그것이 육성되도록 하는 것이 중요하다 라고 하는 것이다. 그런데 내가 보기에 교과서에 수록된 문자적인 내용을 잘 가르치려고 하고 있다.

박선미: 전 여기 와서 중요하게 들었던 것이 학습목표에 아이들이 도달하여야 한다는 것이었다. 학습 목표에 도달한다는 것이 내용에 대한 도달이라 생각했다.

나: 목표에 도달하는 것은 중요하다. 그런데 내가 보기에 문제는 인지적 목표에만 도달하기 위해 노력하는 것이다. 지식을 아는 것이 목적이 아니라, 그 과정에 요구되는 탐구 능력, 문제해결력 등이 중요하다. 그런데 이것들이 모두 도구적으로 인식되고 있다. 지식은 탐구에 의한 부차적인 산물일 뿐이다. 주와 객이 전도되어 있다.

박선미: 인지, 정의 기능적인 것을 생각은 해 보았다. 그런데 이 수업이 보여주는 수업이어서 주로 지식에 초점이 맞추어진 것 같다.

위의 이야기에서 알 수 있듯이, 대부분 교생들은 교과서에 있는 개념을 정확히 알면 학습 목표에 도달한 것처럼 생각하였다. 그러다 보니 어떻게 하면 개념을 정확히 이해시킬까, 어떻게 하면 학생들의 주의를 집중시킬 수 있을까 등을 고민하게 되는 것 같다.

그러나 교생들 스스로 변화되어 감을 이야기 하

고 있다. 처음에 느껴졌던 가르치는 기술에 대한 관심이 시간이 지나면서 점차 수업이 아닌 교육이어야 한다는 이야기의 의미를 이해하기 시작한 것 같이 보였다.

2) 가르치는 수업에서 기르는 교육으로 전환

3차 협의회는 박선미 교생이 한 사회과 수업에 대한 것이 중심이었다.

나: 오늘 수업에 대해 평가해 보자. 이번 수업을 통해 아이들에게 어떤 안목이나 사고력을 심어 줄려고 하였는가? 이번 수업을 통해 세상을 바라볼 수 있는 어떤 안목과 사고력을 심어 줄려고 하였는가?

박선미: 이번 수업에서 가르치고자 한 것은 다른 사람들과의 관계, 상호작용이다.

나: 조력자, 안내자로서 교사의 역할이 미비한 느낌이 많이 들었다. 자네가 도와주는 모둠은 나름대로 활동을 하는데 그렇지 않은 모둠들은 그냥 노는 것과 같았다. 그리고 자네가 얘기한 수업의 핵심인 상호작용을 학생들의 활동에서 찾아야 하는데, 그렇지 못하였다. 예를 들어 편지를 쓰는 것이 아니라 편지를 쓰는 속에서 상호작용을 찾아내어야 하는데, 그런 활동이 없고 단순한 감사의 편지만 썼다.

박선미 교생의 이전 수업과 오늘 수업의 가장 큰 차이는, 수업의 초점이 내용의 이해가 아닌 내용을 통해 학생들에게 주고자 하는 교육적 가치로 바뀐 것이다. 물론 전체 수업이 이 같은 목적을 충분히 구현한 것은 아니다. 여전히 문제점이 많다.

그러나 나의 질문에 자신있게 '시장을 통해 다른 사람들과의 관계, 상호작용을 학생들이 볼 수 있도록 하는 것이다'라고 대답하는 것에서 교과서를 분석하는 안목과 수업에 대한 인식이 변하고 있음을 알 수 있었다. 그래서 미비한 점이 많았지만, 학생들이 자신들의 활동 속에서 사람들간의 관계와 상호작용의 의미를 이해하도록 지도하려는 모습도 보였다.

이 같은 변화는 교과서 내용 이해 부족, 학습 자료 사용의 문제점 등이 중심이 되었던 2차 수업의 반성 내용과는 사뭇 달랐다. 이로 인해 3차 수업의 교육적 의미와 관련된 대담과 2차 수업의 의미에 대한 대담이 많이 달랐다.

아래 내용은 2차 협의회시 박선미 교생과의 대화 내용이다.

나: 이 내용을 왜 가르치는가? 이것을 배울 때 학생들에게 어떤 교육적 의미가 있는지 생각하였는가?

박선미: 그런 것은 없고, 교과 내용을 어떻게 전달 할 것인가가 대부분이었습니다.

이 같은 변화는 사회과 교수인 나와 사회과를 나온 이명숙 선생에 대한 사회과 학생으로써의 책임감과 부담감도 한 요인이 되었지만, 1차부터 지속적으로 강조하였던 교육에 대한 나의 이야기가 보다 중요한 요인으로 작용한 결과이다.⁷⁾

교육에 대한 교생들의 눈이 점차 달라지기 시작하였고, 나의 이야기를 이해하여 실천하고자 함을 알 수 있었다. 미숙하지만 교육에 대한 새로운 생각들을 수업에 반영하려고 노력하는 점이 특히 고무적이었다. 변화가 보이기 시작하였다. 만약 교생들이 이 같이 변한다면, 그 속도는 늦더라도 그런 생각을 가지고 수업을 바라본다면 언젠가는 가르치는 기술자가 아닌 교육자가 될 것이라 생각하였다.

2. 이론과 실제의 접목

1) 이론과 실제에 대한 오해

나: 교생을 해 보면서 '대학교육과정과 방법이 이런 방향으로 바뀌었으면 좋겠다' 라는 것은 어떤 것이 있었는가?

김진여: 3학년 때 과학 수업이 아주 힘들었다. 그런데 수업 모형을 연구해 보고 그 수업 모형에 맞추어 단원별로 수업을 해 보면서 실제적인 문제를 두고 연구하고 토론해 보았기 때문에 여기와서 과학에 대해서는 두려움이 나 부담이 적었다. 그러나 이론만 한 것은 적용을 하려고 하니까 힘들고 쉽게 적용 하기 힘들다.

김원웅: 교생을 와보니 이론과 실체가 너무나 차이가 나고 다르다. 대학교육에 회의를 느낄 정도였다. 이론적으로 예를 들어 '비계를 설정하여 그것에 맞는 발문을 하면 된다' 라고 하지만 여기와서 보니까 그렇지 않더라. '학생 수준을 알고 그것보다 더 높은 수준의 발문을 하면 아이들의 사고가 발달한다' 라는 것은 너무 이론적이다. 실질적인 것이 교육되지 않았다. 학년에 따라, 수업 상황에 따라 교실에서 일어나는 여러 상황에 따른 수업의 실질적인 적용이나 대응에 대한 것이 거의 없다. 대부분이 정형화된 그런 모형만 배웠다. 교육 현실과 연관이 되는 그런 실질적인 교육이 되면 좋겠다.

김진여: 이론의 백그라운드 없으면 실제로 힘들다. 그래서 실제만이 중요하지는 않다. 저는 교수님이 오시니까 우리가 배운 것을 다시 고민할 수 있어 좋다. '만약 교생 시스템을 바꾼다면, 교수님이 오셔서 우리가 배운 것들을 다시 떠올리면서 우리가 그것을 어떻게 적용하면 좋을까' 라는 고민을 많이 할 수 있었으면 좋겠다.

나: 김진여 교생의 말이 맞다. 이론은 실체를 이끄는

동력원이다. 이론 없는 실천은 즉흥적이고, 상황적이고, 맹목적이 될 수밖에 없다. 다시 말해 왜 그렇게 해야 하는지를 모르고 하는 것과 같다. 이론은 실천이라는 행위를 이끈 등대와 같다. 이것을 알아야 이론과 실천의 관계를 알 수 있다. 그런데 이런 관계를 모르고 있는 것 같다.

전술했듯이 이론은 실천의 동인이다. 이 때의 이론은 단순히 가르치는 원리와 법칙이 아니라, 왜 그렇게 가르쳐야 교육적인지와 관련된 보다 근본적인 물음에 답하는 도리(道理)와 관련되어 있다. 방법은 이 도리를 구현하기 위한 행위이다. 그래서 "어떻게" 보다는 "왜"가 중요해지고, 가르치는 것이 아니라 기르는 것이 교육의 목적이 되는 것이다.

이론의 이 같은 의미로 인해 교육 철학이 담긴 교육 방법을 적용하는데 오랜 시간이 소요된다. 그리고 그 속에는 지속적인 적용과 반성, 수정의 순환성이 담겨있다. 그래서 교육에 대한 열정과 지난한 노력을 요구한다. 많은 교생과 교사들이 이론과 실체가 다르다고 하는 것도, 이 같은 이론의 의미를 정확히 이해하지 못하였거나 혹, 이해하였다 해도 그것을 체화시키는데 소요되는 시간적 지루함과 고단함을 극복하지 못하는데 원인이 있을 것으로 보인다.

이 같은 맥락에서 보면, 대학과 현장의 협력은 단순한 방법적 정교함과 노련함을 찾는 것이 아니다. 오히려 교육의 도리를 이해하고, 그 도리를 실현할 수 있는 방법을 찾는 것이 협력의 목적이다. 그러나 '이론은 수업 상황마다 바로 적용할 수 있는 실천적 기술을 만드는 것이어야 한다.' 라는 것이 김원웅뿐만 아니라 다른 교생들이 생각하는 이론과 실제의 관계이다. 이 같은 교생들의 생각은 1, 2차 협의회와 3차 협의회 전의 토론에서 자주 듣고, 느낀 것이다.

따라서 김진여 교생의 이야기처럼, 해당 교수가 협력 교사와 교생들과 같이 이론의 교육적 도리를 찾고, 이에 토대한 방법을 추구할 때, 비로소 이론과 실제의 올바른 접목이 이루어진다고 할 수 있다. 이렇게 될 때 이론과 실제의 관계에 대한 오해도 일정부분 사라질 것이다.

2) 이론과 실제에 대한 이해와 접목

3차 협의회에서는 나와 이명숙 선생님과의 공동 지도에서 느낀 점에 대해 토론하였다.

이명숙 선생: 이제까지 실습에 대한 소감을 들어보았으면 좋겠다. 처음에는 송교수님 오신다니 인상이 완전

다운되더라. 저도 힘들다고 소문이 났는데 교수님까지 와서 이중 삼중 교생을 한다는 생각을 하고 있는 듯 하였다. 김원웅 선생부터 자기 소감을 이야기 해보십시오.

김원웅: 가장 고민을 많이 하는 것은 이번 차시에서 가르쳐야 할 것이 무엇인가에 대해 고민하는 것이다. 수업의 흐름을 보는 눈이 많이 늘었는 것 같다.

나: 내가오니까 어때요, 세 번째 협의회를 하고 난 뒤 이 같은 교생지도에 대해 어떤 생각이 들어요.

박선미: 처음에는 힘들지만, 오늘도 신랄하게 비판하시겠지만, 교수님이 오셔서 대학에서 가르치시는 것처럼 자기 생각이나 가치를 강조하시고, 어떻게 보면 황당하고 금방 답할 수 있는 것이 아니라 생각을 많이 하게 하는 질문을 많이 한다. 여기서도 생각을 많이 하게 하는 것 같다. 그리고 여기 하는 수업 내용과 대학에서 배운 것을 연관 지우려고 한다. 그리고 가르치는 것에 대해 자꾸 사고를 많이 하게 된다.

이 같은 토론에서 알 수 있는 것은, 앞에서도 언급하였듯이 대학에서 배운 이론을 교실 실체에 적용시키고자 하는 마음과 행위가 일어나는 점이다. 대부분 학생들은 대학에서 배운 것들을 시간이 지나면 단어로 기억하는 경우가 많다. 파편적인 문장들로 의미가 남아있다. 예를 들어 '구성주의를 들어 보았다. 학습자가 스스로 구성하는 것이라 하더라'라고 하는 것과 같다. 이 같은 수준으로 대학에서 배운 이론을 교실에 적용한다는 것은 거의 난망하다. 그래서 학생들의 주의를 집중시키는 기술이나 학습 절차를 쉽게 이용하는 것 같다.

그런데 나와 같이 수업을 반성하는 과정에서 교생들은 잊혀질 뻔 하였든 여러 교육 이론을 실체에 적용하고자 고민하였다. 또한 수업 기술이 아닌 교육적 가치와 의미를 찾기 시작하였다. 무엇보다 대학을 이론적이라 비판하던 것에서 한발 물러서기 시작했다.

이 같은 흐름은 나와 이명숙 선생님이 같이 지도 함으로서 시간적인 소요는 많지만, 교생들에게 수업과 교육을 바라보는 여러 관점을 보다 깊이 생각하게 한 결과로 보여진다. 이 같은 의미의 이야기들이 3차 협의회 과정에서도 나왔다.

나: 김진여 선생, 내가 와서 이렇게 같이 협의회를 하니까 어때요.

김진여: 정리가 되는 느낌이 든다. 마구 펼쳐 놓았던 것들을 정리하는 느낌이 든다. 머리 속에 막연하게 있던 것이 이야기하면서 정리가 된다. 교수님하고 이야기하면서 평소 막연하게 생각되었던 것들이 구체화된다. 그리고 수업 협의회를 통해 내가 보지 못했던 부분을 이야기하는

것을 통해 사회과 수업의 핵심과 중요한 것이 무엇인지를 알게 되었다.

박미라: 솔직히 과학은 직선적으로 이야기하여 그것이 좋아 과학과를 갔는데, 교수님이 이야기하는 것은 반만 알아들었다. 그런데도 수업에 무엇을 봐야 할지를 가르쳐 주어 아무 것도 몰랐는데 도움이 많이 되었다. 그리고, 협의회를 통해 무엇이 잘못되었는지, 어디로 가야할 지를 알게 되었다.

김원웅: 수학과도 직선적이고 명쾌한 것을 이야기 하는데, 교수님께서 전체를 바라보도록 하는 것이 처음에는 이해가 가지 않았다. 그런데 박미라 선생 수업을 예를 들어 설명하는 것을 통해, 오늘에서야 교수님이 이야기하는 것과 원하는 것이 무엇인지 알게 되었다.

V. 협력 교사와 협력하기

1. 협력 교사와의 코드 맞추기

지도 교수와 협력 교사가 협력적으로 실습을 지도한다 해도, 지도 교수인 나는 일주일 1번 방문하여 이런 저런 이야기를 할 뿐이다. 반면, 이명숙 선생은 매일 지도를 한다. 현실적으로는 교생들에게 실습 학점을 주는 사람도 이명숙 선생이다. 따라서 지도의 실질적 주체는 이명숙 선생이다.

이로 인해 교생들은 수업과 관련하여 내 이야기 보다는 이명숙 선생의 이야기를 훨씬 더 신뢰하고 있는 듯 하였다. 이는 협력적 실습 지도의 성공 여부가 협력 교사의 지속적이고 실질적인 협력 여부에 달려 있다는 뜻이다. 그래서 만약 협력 교사의 협력이 형식에 그친다면, 지도 교수의 이야기는 들어줄 수밖에 없는 이야기에 그치고, 협력적인 실습 지도는 그렇듯한 의도와 일시적으로 흉내 내보는 수준에 머물게 될 것이다.

이 같은 협력의 문제는 협력의 양보다는 질의 문제로 귀착된다. 협력의 질적 문제는 교육관과 관련된다. 따라서 협력의 정도는 교육관의 일치 여부에 달려 있다고 할 수 있다. 이것의 중요성은 1차 협의회 때부터 인식되기 시작했다.

나는 이명숙 선생과 나름대로 교육적 코드가 맞다고 생각해 왔다. 그럼에도 불구하고, 1차 협의회에서 필자가 '교육은 이런 모습이어야 한다, 수업은 이런 방향으로 계획되어야 한다, 적어도 교사라면 이런 자세를 가져야 한다'라고 교생들에게 이야기 할

때 이명숙 선생에게 부담을 느꼈다. 그런데, 만약 나와 생면부지의 선생이 협력 교사라면, 더더욱 서로의 교육관이 다르다면, 그럼에도 같이 협력해야 한다면, 마음속 의증은 숨겨둔 채 협력 교사와 지도 교수는 적절한 거리를 유지하게 될 것이다. 그 중간에 있는 교생들 역시 상황적 자세를 취하게 될 것이다. 1차 협의회에서부터 협력적 실습 지도에 있어 교육적 코드 맞추기가 얼마나 중요한 것인지 느껴졌다.

2차 협의회는 교육적 코드 일치의 중요성을 새삼 확인한 자리였다. 2차 협의회에서 나는 '교생들 나름대로 자신이 생각하는 교육의 모습이 있을 것이다. 자네들이 학교에서 친구들과 토론할 때는 자신의 교육관을 이야기하잖아, 그것에 토대하여 수업을 해 볼 필요가 있다. 그 정신이 수업 속에 녹아나게 하는 것이 교육관을 수업에 구현하는 것이다.' 라고 이야기하였다. 그리고, '이명숙 선생님은 그렇게 생각하지 않습니까?' 라고 동의를 구하였다. 이 때 이명숙 선생은 '맞습니다. 저도 그것을 강조하고 있습니다' 라고 하면서 교생들에게 자신이 강조한 것을 나에게 보여주었다. 그 내용은 '성실한 교사가 되어야 한다. 실수를 두려워해서는 안된다. 학생을 사랑하는 교사가 되어야 한다' 라는 것이 주를 이루고 있었다. 교사라면 누구나 이야기 할 원론적인 것들이다. 맞는 이야기들이지만 내가 의도하는 교육 철학의 의미와는 다른 것이다. 이로 인해 내가 일차 협의회에서 교생들에게 부탁하였던 이야기들이 수업에 적용되지 않은 것이 아닌가라는 생각이 들었다.

이명숙 선생과의 오랜 교육적 교류와 일상에서 나타나는 교육관으로 볼 때, 나와 교육에 대한 생각이 비슷하다고 보았다. 그런데 생각과 달리 교생의 공동 지도에 들어오니 일치하지 않는 점이 나타나기 시작하였다. 지도 교수와 협력 교사와의 지도 방향의 일치 작업이 절실함을 느꼈다.

2 협력적 실습 지도를 막는 관행적 인식과 제도

2차 협의회를 마치고 난 뒤, 1, 2차 협의 내용과 그 동안 같이 지도하면서 느낀 점 등을 정리하여 이명숙 선생에게 메일로 보냈다. 이를 지난 6월 16일 이명숙 선생에게 전화를 하여 메일 볼 것을 부탁하고, 다시 한번 더 이명숙 선생의 협력을 부탁하였다.

몸 상태가 나빠져, 오후에 있는 협의회에 갈 수 없다는 것을 알려주기 위해 전화를 하였다. 이명숙

선생은 '교수님께서 보내주신 메일을 출력하여 교생들에게 한부씩 주었습니다' 라고 하면서, 메일에 담긴 내용⁸⁾에 대해, '학교 지도 방침이 잘 가르치는 교수 기능 쪽이라서' 라고 말꼬리를 내렸다. 그리고 '교수님을 도와서' 라고 하다가 '교수님과 같이 협력을 하겠습니다.' 라고 하였다. 이 때 이명숙 선생의 목소리는 왠지 힘이 없게 느껴졌다. 아마 교수와 동등한 위치에서 지도하는 것이 어쩐지 이상하고, 격이 맞지 않는 것 같이 느끼는 것 같았다. 이는 비단 이명숙 선생만의 문제는 아닐 것이다.

나는 이명숙 선생에게 이번 연구의 목적과 의의를 다시 한번 강조하면서, 제차 협력을 부탁했다. 그리고 협력적 실습 지도의 목적과 의의를 교생들에게도 다시 한번 주지시키고, 실습 과정의 변화 상황을 기술하도록 교생들에게 이야기 해 줄 것을 부탁하였다.

이 같은 부탁과 더불어 1, 2차에서 하지 못하였던 실질적인 협력 지도를 위해 아래와 같은 부탁을 하였다.

6월 20일(금)에 있을 박선미 교생의 사회과 수업(교장 결제를 받는 수업이라고 하였음)을 위해, 구체적인 것이 아니라도 좋으니 대략적인 방향만 나타낸 지도안이라도 18일 혹은 19일이라도 내게 보내 주면 좋겠다. 그러면 검토한 후 내 나름대로의 수업과 관련된 조언을 써서 다시 보내겠다. 내가 보낸 내용을 가지고 선생님께서 박선미 교생과 협의한 후 구체적인 학습 지도안을 다시 짜면 좋겠다.

이렇게 부탁한 이유는 학습 지도안을 같이 고민하여 계획하면, 보다 바람직한 방향으로 교생들을 안내 할 수 있을 것이라 생각했기 때문이다.

6월 18일과 19일 오전까지 메일을 점검하였지만 수업안은 오지 않았다. 19일 오후 3시경에 이명숙 선생에게 전화를 하였다. 교생이 전화를 받아 '교장선생님과 수업 협의를 하고 있다' 라고 하여, 전화해 줄 것을 부탁하였다. 저녁 6시경 이명숙 선생에게서 전화가 왔다. '늦게 협의회가 끝나 이제 사 전화를 한다. 내일 수업 할 지도안에 대한 결제가 이제야 떨어졌다. 박선미 교생에게 이야기하여 교수님 메일로 학습지도안을 보내도록 이야기 하겠다' 라고 하였다.⁹⁾

참으로 당혹스러웠다. '수업안을 짜기 전 나와 같이 협의해 줄 것을 여러 번 부탁하였는데 결제가 끝난 지도안을 보낸다니, 협력적인 실습 지도를 위해 지도 교수로써 지도할 길이 없지 않는가' 라는 생각

이 들었다. 같이 고민하여 수업안을 짜고, 수업을 본 후, 수업에 대한 논의를 통해 협력적 지도의 장·단점을 파악하고자 하였던 시도가 막힌데 대한 아쉬움이 많았다.

만약 이명숙 선생이 협력적 실습 지도의 의의를 정확히 파악하여 협력적으로 지도하고자 하였다면, 결제를 받기 전에 지도안에 대해 같이 이야기할 수 있었을 것이다. 그럼에도 못한 것은, 이 같은 협력적 실습 지도가 처음이어서 이에 대한 이해가 부족할 뿐만 아니라, 관행처럼 내려온 실습 제도의 과정에 익숙해 있기 때문으로 여겨졌다. 관행적인 제도가 커다란 벽처럼 느껴졌다.

이 같은 일을 통해 알게 된 또 하나는 결제 수업이 협력적 실습 지도뿐만 아니라 기존의 실습 지도에도 장애물이 될 수 있다는 점이었다. 문제는 결제 라인에 있는 사람들의 교육관이 서로 다르거나, 교생과 협력 교사의 교육관이 이들과 다를 때 심각해진다. 잘못하면 원래 의도하였던 수업의 방향이 뒤죽박죽 될 공산이 크다. 그리고 교생들에게 수업과 관련된 잘못된 편견이나 선입견을 심어줄 공산 또한 다분하다. 더 큰 문제는 교육적 경험에 따른 노련함으로 가르치는 기능을 지도하기 시작하면 교육의 본질에서 벗어나기 시작한다는 점이다.

이 같은 학습 지도안의 문제는 실습이 끝날 때까지 해결되지 않았다. 마지막 수업을 참관하기로 한 6월 24일(화) 수업은 박미라와 김원웅 선생 수업이었다. 2차에 이어 3차 협의회에서도 '교생들의 지도안을 미리 보았으면 좋겠다'라는 이야기를 하였다. 그래서 '이번에는 결제 수업도 아니니, 며칠 전에 지도안이 오겠지'라고 생각 하였다. 그런데 하루 전 밤 늦은 시간에 학습 지도안과 관련된 메일이 왔다. 박미라 교생은 밤 10시경에, 김원웅 선생은 11시 40분경에 메일이 왔다. 늦은 시간이라서 읽고 이해하는데도 시간이 걸렸지만, 무엇보다 지도 교수로서 '이렇게 수업하면 어떨까?'라고 조언할 시간이 없었다. 여전히 지도 교수로서 학습 지도안을 짜는데 도움을 줄 시간적 여유가 교육 실습 마지막까지 없었다.

협력적 실습 지도의 성공 여부는 협력 교사의 협력 여부에 달려 있다는 것은 주지의 사실이다. 이 때의 협력은 "형식적 협력"이 아닌 정말로 실질적으로 협력하는 "동반자적 협력"이 되어야 한다. 이것은 실습 지도와 관련된 오랜 관행적 인식과 제도의 벽을

넘어설 때 가능해진다.

VI. 4주간의 협력적 실습 지도가 남긴 점¹⁰⁾

지난 한달 동안의 협력적 실습 지도는 원래 계획처럼 이루어지지는 않았다. 1주일에 적어도 두 번은 수업을 참관하고 협의하고자 했던 계획이 예기치 못한 일로 처음부터 흐트러져 버렸다. 일주일에 한번 가는 것도 쉽지 않았다. 계획이 흐트러지면서 의도하고 계획했던 것들을 체계적으로 수행하지 못한 것이 계획과 실행, 반성의 과정에서 늘 마음에 걸렸다. 그래서 준비하였던 만큼의 협력적 지도도, 그에 따른 교생들의 변화도 기대만큼 이루어지지 않았다. 이명숙 선생과의 협력적 관계 설정과 유지 역시 그러하였다. 그래도 미약하나마 작은 변화와 새로운 가능성이 발견되었다.

1. 교생들

1) 이론과 실제의 접목

지난 4주간의 실습 지도에서 얻은 가장 큰 효과는 이론과 실제의 관계를 이해시키고, 이를 토대로 이론을 실제처럼, 실제를 이론처럼 구현할 수 있다는 자신감을 교생들에게 부여해 준 것이다. 이는 '현실성이 없다'라는 이름으로 암암리에 폄하되어 왔던 이론들에 대한 수많은 편견을 제자리에 돌려주었다는데 또 다른 의미가 있다.

사실, 협력적 실습을 계획했을 때의 목적과 의도 중 하나는 이론과 실제의 접목이었다. 이는 대학에서 가르친 이론은 이론을 위한 이론이 아니라 실제를 위한 이론이고, 지도 여하에 따라 충분히 실제에 적용될 수 있음을 보여주고 싶었기 때문이다.

이 같은 의도의 결과는 교생들의 이야기에서 잘 알 수 있었다.

박미라: 처음에 교수님과 함께 실습하는 것이 많은 부담이 되었습니다. 대부분의 교수님들이 현장에 대한 생각보다는 이론적인 말씀을 하시니까요. 교수님의 조언도 이론적인 내용이 많았습니다. 그러나 그런 이론적인 내용이 실제와 맞아떨어지는 것이 신기하고 교사도 계속 공부를 해야 하는 이유를 알게 되었습니다. 흔히 실습을 갔다오면 이론과 실제가 다르기에 교대 4년 공부가 쓸모없었다

는 이야기를 많이 하는데, 저는 이번 실습을 통해 그 말이 사실이 아님을 알게 되었습니다. 교육 실습은 이론과 실제가 접목되는 기회로 교수님께서 의대의 예로 말씀하셨듯이 교수님과 함께 연구하는 실습이 되었으면 합니다.

박선미: 저는 특히 사회과라서 그런지 이번 실습이 훨씬 다른 교생 선생님들보다 도움이 많이 된 것 같습니다. 교수님도 사회과이시고, 이명숙 선생님도 사회과에서 알아주시는 분이라서 특히 더 도움이 되었습니다. 교수님과 이명숙 선생님의 지도로 인해 저희들은 이론과 현장의 접목을 직접 몸으로 느끼고 겪었던 것 같습니다. 이렇게 다른 교수님들도 함께 지도를 해주신다면 다른 교생선생님들도 훨씬 좋을 것 같습니다. 자기의 전공을 살려서 교수님들도 수업을 하기 전에 함께 고민도 하고, 수업이 끝난 후에 다시 고민을 하고 반성을 하고 한다면 4주의 실습이 어떤 시간보다 보람되고 알차게 보내지 않을까 생각됩니다.

김진여: 저는 교수님이 오시니까 우리가 배운 것을 다시 고민할 수 있어 좋았습니다. 만약 교생 시스템을 바꾼다면, 교수님이 오셔서 우리가 배운 것들을 다시 떠올리면서 우리가 그것을 어떻게 적용하면 좋을까라는 고민을 많이 할 수 있었으면 좋겠습니다.

2) 가르치는 수업에서 기르는 교육으로

실습 초기, 교생들의 관심은 그럴듯해 보이는 가르치는 기술이었다. 그러나 이 같은 교생 초기의 관심가가 교생을 마친 지금 변하였음을 알 수 있었다.

박선미: 처음 교생실습에 나와서 가장 신경 썼던 부분은 어떻게 하면 매끄럽게 원만하게 수업을 진행해서 나갈 수 있을까? 어떻게 하면 남들이 봤을 때 “잘하네~”라고 말할 수 있도록 수업을 진행시켜 나갈까? 어떻게 하면 아이들을 통제해서 한 시간 동안 수업을 이끌어 나갈 수 있을까? 에 많은 관심을 가지고 수업을 해 나갔습니다. 그러나, 교수님과 이명숙 선생님이 함께 지도를 해 주시면서 수업을 하기 전에 지도서와 교과서를 보면서 왜 이 단원을 가르치는 것일까? 왜 이 수업을 아이들에게 가르치는 것일까? 이 수업을 통해서 어떤 면을 아이들에게 길러줘야 할 것인가를 먼저 생각해 보게 되었습니다. 쉽게 답이 떨어져 나오진 않았지만, 수업에 해당하는 차시만을 지도서와 교과서에서 주의 깊게 보는 것이 아니라, 단원 전체의 흐름을 먼저 보고 읽어보게 되었습니다.

박미라: 처음에는 경력이 많으신 선배 선생님에게 수업 기술이나 아이들 통제 방법 등 방법적인 면을 배워하려고 했습니다. 그래서 다른 교생의 수업을 볼 때도 처음에는 수업 방법을 보았습니다. 이 내용을 어떻게 쉽고 재미있게 가르치는 가에 대한 것을 주로 보았습니다. 처음 수업을 하였을 때도 신경 쓴 점은 대부분의 교생들이 그렇듯이 수업 집중과 매끄럽게 흘러가는 수업이었습니다. 그래서 매끄러운 진행과 함께 재미있는 수업이 잘 한 수업이라 생각하였고, 이를 위해 여러 동요와 손유희를 배

웠습니다. 그런데 교수님과 선생님의 지도 조언을 듣고 난 뒤, 이런 것은 중요한 것이 아니라는 것을 알았습니다. 목표 도달을 위한 적절한 발문과 이 수업으로 아동들에게 어떤 것을 가르칠 것인가를 신경쓰며 수업을 하였습니다. 처음에는 교수님과 선생님의 말씀을 잘 알아듣지도 못했습니다만, 지도를 받으면서 점차 무슨 마음으로 어떤 준비를 하면서 수업을 해야 하는지 알게 되었습니다.

김원웅: 처음에는 외적인 측면(통제와 매끄러운 진행 등에 관한 부분)에서 잘된 수업이 눈에 보기도 좋고 잘 되었다고 생각하였습니다. 그런데 교수님과 담임선생님 지도하에 시간이 지남에 따라 학생들의 발달 수준에 맞고 그 반의 실태에 맞추어서 교육과정을 이해하고 정확한 비계 설정에 의해서 다음 단계의 지식을 전달해주는 것이 중요하고 그런 것이 잘 된 수업이 좋은 수업이라는 생각이 들었습니다. 또한 다른 수업을 보더라도 저 단원의 목적은? 그리고 이번차시에서의 목적은? 지도교사는 그것을 이해하고 지도하고 있는가? 그러한 것들에 신경을 쓰면서 보게 되었습니다.

3) 교육관의 형성

사실, 교사로서 평생 고민해야 할 것이 교육관이다. 그래서 4번의 협의회를 통해 교생들에게 자기 나름대로의 교육관이 형성되도록 안내한다는 의미는, 교육관의 중요성을 인식시키는 의미로 받아들여야 한다. 다시 말해 가르치는 기술에만 관심을 가지든 교생들에게 왜 그런 방법으로 가르치려고 하는지, 왜 이것을 가르치려고 하는지, 이것을 통해 학생들에게 무엇을 줄려고 하는지 등과 같은 가르침의 보다 메타적인 영역을 고민 하도록 하는데 더 큰 이유가 있다.

이 같은 맥락에서 지난 4번의 만남과 이야기를 통해, 예비교사로써 교육관의 중요성을 인식하고, 나름대로 생각할 공간을 주었다는데 의미를 부여할 수 있을 것 같다.

김진여: 처음 교생 실습을 참가하는 태도가 참 막연하였고, 몸이 안 좋은 상태라 대충 4주를 마치는 것에 의의를 두기로 했습니다. 그런데 막상 이명숙 선생님께 지도를 받으면서 욕심도 생기기 시작했고, 나에게 온 기회라 생각되어 많이 배워야겠다는 생각이 들었습니다. 교수님과 함께 협의회를 가지면서 가지게 된 것은 학생들에 대한 나의 마음가짐과 교육의 철학에 대해서 고민해 보게 했습니다.

박선미: 교생을 하는 동안 가장 힘든 점은 지도안의 작성입니다. 항상 새교실과 교육자료 등을 살짝 바꾸어서 지도안을 짜왔었는데 이들을 하나도 이용하지 않고 지도서만 보고 짜려니 처음에는 너무 막막하고 갈피를 잡지

못했습니다. 하지만 이것도 11년을 짜다보니 시간이 지날수록 어떻게 지도안을 짜야되는지 감을 잡을 수 있게 된 것 같습니다. 그리고 지도안을 짤 때 거의 재구성을 하지 않고 교과서의 흐름대로 처음에는 지도안을 짰는데, 교수님과 이명숙 선생님과 함께 4주를 보내면서 지도안을 짤 때 수업의 전체 흐름을 먼저 생각해 보게 되었습니다. 그리고 이 수업에서 무엇을 아이들에게 가르쳐야 할 것인가, 무엇을 알도록 하기 위해 이 수업을 가르치는 것인가에 대한 고민이 앞서게 되었습니다. 가장 큰 변화는 이 수업을 왜 가르치는가? 이것을 통해서 아이들의 어떤 면을 길러주려고 하는가? 등을 조금씩 고민하면서 수업을 바라보게 되었던 것 같습니다.

2. 협력 교사

지도 교수인 나는 지난 4주 동안 4번 교생들과 같이 시간을 보냈다. 그것도 대개 한번에 2-3시간 정도이다. 반면 협력 교사인 이명숙 선생은 아침부터 저녁 8시 정도까지 4주를 같이 보냈다. 그래서 교생 지도의 변화를 나 보다 더 정확히 알고, 문제점도 더 많이 알고 있다. 그리고 실제 연구 학교에서 6년 근무하면서 교생을 지도하여, 누구보다 교생 지도 시스템의 장·단점에 대해 잘 알고 있다고 할 수 있다. 더더욱 스스로 반성적인 교사가 되고자 부단히 노력하는 교사라서, 비반성적인 교사들 보다는 협력적 실습 시스템에 대해 교육적이면서도 현실적인 조언을 많이 할 수 있을 것으로 생각하였다.

그래서 실습 과정에서, 그리고 실습이 끝난 후 협력적 실습 지도에 대해 몇 가지 주제를 중심으로 직·간접적인 토론을 하였다.

① 작년에는 혼자서 교생을 지도하였고, 올해는 나와 같이 하였습니다. 실습에 대한 선생님의 생각에 어떤 변화 있었습니까?

작년 같은 경우 교생 지도의 외형적인(학생들에 관계된 사무, 학교에서 지시된 사무) 부분에도 노력을 기울였는데, 올해는 실제적인 수업 지도에만 노력을 기울이도록 하였습니다. 교수님께서 교생들에게 교수 및 학습 활동 과정에서 꼭 지도되어야 할 부분을 강의해 주시니 현장 교사로서는 바람직한 교생 지도가 되므로 교생 지도를 하는 모든 선생님들께 권하고 싶습니다. 교육 실습에 대한 저의 생각 변화는 학기 초부터 체계적인 시스템이 되어 사전에 교생들이 사회과에 관심이 있는 학생들이 지원을 하여 실습을 하게되면 더 효과가 클 것이라고 생각이 됩니다.

② 이렇게 하니 작년 교생들과 올해 교생들에게 어떤 차이점을 느낄 수 있었습니까?

작년 교생들보다 올해 교생들은 교재 내용에 대한 이해

를 하려고 더 많은 시간을 투자하고, 지상 수업에도 그 부분에 더 많은 관심을 갖고 토의를 하는 것을 보았습니다. 작년 교생들은 수업의 기능 쪽에 더 많은 조언을 요구하고, 수업의 방법면에서 지도 받기를 원했습니다. 올해는 교생들 스스로 수업을 하나라도 확실하게 제대로 해야겠다고 생각하고, 교과서를 분석하고 교육과정을 이해해 보려고 노력을 기울이며 발문도 다 적어서 수업을 하였습니다.

③ 교생 지도 시스템의 변화를 위해 조언하고 싶은 것은 어떤 것이 있습니까?

교수님(어느 과목이든)과 함께 교생 지도 할 협력 학교 교사의 열정적 태도가 있어야 할 것입니다. 협력 교사의 자세에 따라서 교생 지도의 의미가 많이 달라지리라고 생각합니다. 아무리 좋은 시스템이 갖추어져도 협력 교사가 적극적으로 움직여 주지 않으면 어렵게 운영될 것입니다. 그래서 자발적으로 참여할 교사, 아니면 교사 자신에게 도움을 줄 수 있는 점수 가산제가 있으면 많은 교사들이 적극 동참할 것입니다.

④ 협력의 현실적 가능성과 대안은 어떤 것이 있습니까 첫째, 저는 제가 교수님과 해보니 많은 도움이 되었습니다. 사람마다 다 색깔이 다르니 확실한 말씀은 드리기 어렵지만 의외로 해보려는 사람이 많을 지도 모릅니다. 둘째, 연구 점수와 같은 부가점을 준다고 하면 많은 교사들이 적극 동참하리라고 생각합니다. 셋째, 교수님들과 생각을 같이 하는 교사, 배움에 대한 열정이 있는 교사, 교수님과 친분이 두터운 교사 등을 선정하면 협력하는 데 현실적으로 쉬울 것으로 봅니다.

⑤ 다른 교사들이라면 이 시스템을 어떻게 생각할 것이라 보십니까?

우리 옆반 선생님들이 옆에서 보고 정말 좋은 교생 지도가 된다면 실질적으로 자신의 과목 교수님들과도 협력해서 하고 싶어하였습니다. 그러나 멀리서 제대로 알지 못하는 선생님들은 저니까 하지 다른 사람이라면 못한다고 이야기하였습니다.

토론 내용에서 알 수 있듯이, 이명숙 선생 역시 내 생각과 같이 협력적 교육 실습의 성공 여부는 협력 교사의 협력에 달려 있다는 생각하고 있었다. 그리고 협력 교사의 선정 역시 지도 교수와의 인간적·교육적 교감을 강조하였다. 이 역시 나와 같은 생각이었다. 그리고 작년과 달리 올해는 가르치는 기술보다 발문, 학습 목표 도달, 교육 과정의 분석 등 교수와 관련된 실제적인 면에 더 많은 지도를 하였다고 했다.

그러나 이것은 나와 협력적 지도에 의한 변화라기보다 이명숙 선생 스스로의 변화에 의한 것이라고 할 수 있다. 이 같은 판단은 협의회 중 자주 발문의 중요성과 학습 목표로의 정확한 도달을 강조하는 것

에서 알 수 있다. 따라서, 작년과 올해 교생 지도의 변화는 나와의 협력적 지도가 원인이라기보다 이명숙 선생 스스로 교수에 대한 관의 변화가 원인이라고 할 수 있다. 이 문제는 결국 지도 교수와 협력 교사간의 협력의 공간을 어느 범주까지 할 것인지, 협력의 주체가 누가 될 것인지 등 협력 교사와 지도 교수와의 문제로 귀착되어진다고 할 수 있다.

한편, 다른 교사들도 이 같은 시스템을 찬성할 것이라는 이야기는 상당히 고무적으로 들렸다. 왜냐하면, 단순한 추측이 아닌 다른 반의 교사들의 이야기를 통한 것이어서 제도적인 뒷받침만 되면 협력적 지도가 충분히 가능할 것으로 보였기 때문이다. 제도적인 뒷받침으로는 협력 교사에게 인센티브를 주는 것을 그 예로 들 수 있다.

3. 지도 교수

협력적 교육 실습을 연구하고자 하였을 때의 의도는 협력 교사에게만 맡겨놓았던 실습 지도의 일정 부분을 대학으로 가져와, 그 책임을 공유하는 방법을 찾는데 있었다. 그렇게 하고자 하였든 궁극적 목적은 보다 바람직한 교사를 양성하자는데 있었다. 물론, 이 같은 시스템의 최대 수혜자는 바로 예비교사들이다. 그런데 지난 한달동안의 교생 지도 과정을 되돌아보니, 오히려 수혜자는 지도 교수인 나였다는 것을 알았다. 변화를 주기 위해 나갔다가 그 변화만큼 나 역시 변화하였다는 것을 알 수 있었다.

내가 변한 것은 크게 두 가지이다. 하나는 협력적 실습에 대한 것이고, 다른 하나는 가르침이라는 교수 활동에 대한 것이다.

협력적 실습에서의 수확은 이론적으로 생각해 왔던 것을 현실 속에서 부대끼면서 마음과 몸으로 여러 문제점들을 느끼고, 그것을 극복하는 여러 방안을 찾게 되었다는 점이다. 여기에는 전술한 협력 교사와의 협력 등을 비롯한 여러 가지가 있었다. 이것은 전 장들에서 이미 언급하였다.

교수 활동과 관련된 얇은 처음에는 전혀 의도하지 않았던 것이다. 그런데 4주 동안의 수업 참관과 수업에 대한 평가를 해 가는 과정에서 나도 모르게 변한 것이다. 이번 실습 지도를 통해 가장 많이 알게 된 것도 이 부분이다. 여러 가지가 있지만, 그 중에서도 가장 중요한 변화는 학생들을 볼 수 있게 되었다는 점이다.

과거에 수업 참관 시, 관찰의 주 관점은 교사의 수업 내용과 수업의 전개 과정이었다. 그래서 방법적으로, 내용적으로 문제점을 지적하였다. 물론 교육적 측면도 지적을 하였다. 그러나 그 때는 학생들이 보이지 않았다. 그 때 본 학생들은 의도적으로 보려고 한 학생들이다. 당연히 본 것은 수업에 임하는 외연적 태도였다. 그러나 한달동안의 실습 참관에서는 과거와 달리 학생들이 자연스럽게 보이기 시작하였다. 학습의 외연적 태도를 주로 관찰하였던 그전과는 달리, 이번에는 학습으로의 몰입의 정도, 학습 활동의 목적성, 활동의 진지함과 같은 학습자의 심리적 상태가 보였다. 수업과 분리된 관찰자로서 내가 아니라 수업 속에 있는 나를 발견할 수 있었다.

이론을 구성함에 있어서도 살아있는 학생을 고려하게 되었다. 사실 대학에서 이론을 구성할 때 3학년 학생은 아마 이럴 것이라는 것을 전제로 한다. 이 때 그럴 것이라는 의미는 전국 모든 초등학교 3학년 학생이 같다는 전제이다. 다분히 탈맥락적이다. 구성주의 연구를 한다고 하면서 학습의 주체인 학생들에 대한 관점은 객관적이었다고 할 수 있다. 그러나 이번 실습 지도에서는 학생들을 그들의 맥락에서 볼 수 있게 되었다. 이로 인해 이론과 실제의 접목의 방향을 다시 한번 더 생각하게 되었다.

VII. 결 론

1. 대학과 현장의 협력의 당위성

지난 4주간의 협력적 실습 지도는 많은 것을 생각하고 많은 것을 느끼게 해 주었다. 무엇보다 중요한 것은 내가 변한 것이다. 물론 교생들에게도 교육을 바라보는 눈과 마음 가짐 등에 대해 많은 것을 이야기 해 주고 느끼게도 해 주었다. 그 중 하나가 교육 대학에 만연해 있는 이론과 실제의 관계에 대한 올바른 이해이다. 이로 인해 교생들은 교육 이론은 가르침이라는 교육 “행위”를 안내하는 토대라는 것을 알게 되었다.

한편, 이 같은 얇의 과정에서 지도 교수, 협력 교사 그리고 여러 교생들은 대학과 현장이 ‘왜 협력해야 되는지’를 보다 진지하게 고민하게 되었다. 이 같은 필요성에 대한 고민은 협력적 교육 지도의 실제적 수혜자인 교생들에게서 더 많이 나왔다.

김원웅: 이번 실습을 통해서 송언근 교수님과 이명숙 담임 선생님과 함께 실습 지도를 받았는데 실습을 하면서 심리적으로 부담이 없을 수 없으나 매우 좋은 프로그램이라는 생각이 들었다. 진정한 교육이란 이론과 실체가 함께 이루어질 때 참된 교육이라고 할 수 있는 것이 아닌가 생각된다.

대학에서의 교육과정이라고 말을 한다면 어느 정도의 지원과 관심을 보여야 한다고 생각한다. 대학에서는 1달간 대학생들을 대구 각 초등학교에 맡겨 놓은 것 같다. 학교에서 가르쳤던 것을 초등학교에 와서 잘 응용하고 있는지 잘못 이해해서 오류를 범하고 있는 것은 아닌지 확인조차 하지 않는 실정이었다. 이것은 교육대학교의 교육과정도 아니라 초등학교에서 연수를 해주는 것과 다르지 않은 것 같다. 교수님들과 학교의 사정을 고려해서 조금이라도 더 많은 시간을 초등학교에 오셔서 확인하고 지도할 것이 있다면 지도를 해주시고 한다면 더욱 좋을 것 같다.

박선미: 교수님과 이명숙 선생님의 지도로 인해 저희들은 이론과 현장의 접목을 직접 몸으로 느끼고 겪었던 것 같습니다. 이렇게 다른 교수님들도 함께 지도를 해주신다면 다른 교생선생님들도 훨씬 좋을 것 같습니다. 자기의 전공을 살려서 교수님들도 수업을 하기 전에 함께 고민도 하고, 수업이 끝난 후에 다시 고민을 하고 반성을 하고 한다면 4주의 실습이 어떤 시간보다 보람되고 알차게 보내지 않을까 생각됩니다.

교사를 양성하는 대학은 그 목적에 맞는 교육을 할 때 비로소 경쟁력과 발전성을 담보 받을 수 있다. 그 방향은 이론과 실체를 접목하는 길이다. 교육 실습은 대학과 현장이 가장 강한 협력의 끈으로 연결되어야 할 공간이다. 왜냐하면 이론과 실체를 접목시킬 수 있는 최적의 공간이 실습이기 때문이다. 이를 위해 가장 중요한 것은 교육 실습에 대한 인식의 전환이다. 물론 그 요체는 이론을 제공하는 대학으로서 이론과 실체의 접목을 위해 현장과 긴밀히 협력하는 것이다.

한편, 실습의 또 다른 축으로서 현장은 협력적 실습 지도가 성공적이 되도록 지원해야 한다. 그것의 핵심 역시 협력이다. 그러나 이 때의 협력은 지도 교수가 올 때 도와준다는 의미의 “형식적 협력”이 아니라, 4주 동안 같이 교생을 지도한다는 의미에서 “동반자적인 협력”이다. 이것은 지도 교사 마음속에 남아 있는 혼자서 지도하든 관행과 그 관행에 익숙해 있는 학교의 여러 제도들을 개선할 때 비로소 가능해진다. 이렇게 될 때 비로소 지적으로 우수하면서 따뜻한 정서와 뚜렷한 교육관을 가진 교사가 양성된다.

2. 협력적인 실습 지도를 위한 전제들

1) 대학 교수가 협력 교사를 선정하는 시스템 구축

협력 교사가 지도 교수에 어느 정도 협력하느냐에 따라 협력적 교육 실습의 성패가 달려있다는 것은 주지의 사실이다. 그리고 협력의 정도를 결정하는 것은 제도가 아니라 교육관의 공유 정도와 이에 따른 인간적·교육적 교감의 정도이다.

따라서 기존의 부설학교와 대용학교 외에 지도 교수가 협력 교사를 선정할 수 있는 제도가 만들어져야 한다. 교생들이 지도 교수와 협력 교사가 있는 학교에 가서 실습을 할 수 있는 제도 역시 신설되어야 한다. 이렇게 될 때, 비로소 지도 교수는 같은 교육관을 가진 협력 교사와 함께, 지도 받기를 원하는 교생들에게 뚜렷한 교육 철학을 토대로 이론과 실체를 접목시킬 수 있게 된다.

2) 교생 지도에 학점 부여

협력적으로 교육 실습을 지도한다 함은, 교수들의 가르침이 대학과 현장, 두 학교를 대상으로 함을 전제로 한다. 이는 기존에 대학에만 머물렀던 지식의 전선을 확대하는 것이다. 쉽게 말해 전선이 두 군데로 갈라지는 것이다. 그 만큼 육체적·정신적 에너지 소모가 많아진다. 특히 이론을 실체에 접목시킨다는 것은 이론의 구성보다 힘든 일이다.

따라서 교수들에게 이 같은 교육적 행위에 대한 정당한 보상이 수반되지 않는다면 효과의 지속성은 의심받게 된다. 일차적으로는 정당한 교육적 보상은 학점 부여이다. 법정 시간내에 교생 지도 시간을 포함시켜, 실습 지도가 교수들의 교육 활동의 하나가 되도록 하여야 한다. 다음으로는 실습에 따른 교생들의 평가도 지도 교수가 할 수 있도록 하여야 한다. 물론 협력 교사와 협의하에서, 이렇게 될 때 협력 교사와의 협력이나 교생들의 교육 실습에 대한 참여도가 더욱 높아질 것이다.

3) 학부에서 강의하였던 학생들을 중심으로 지도

협력 교사와의 협력만큼이나 중요한 것이 교생들과의 교육적 교감이다. 지도 교수와 교생들간의 심리적 교감, 교육관에 토대한 언어적 교감, 서로에 대한 신뢰라는 정서적 교감 등이 실습을 성공적으로 이끌어 가는 주요 변수들이다. 이 같은 교감의 필요성을 이번 실습으로 더더욱 많이 느꼈다.

김진여와 박선미 교생은 지난 학기에 나와서 수업의 통해 내가 이야기하고자 하는 것을 쉽게 이해하였다. 그리고 교실에서 배웠던 것을 실제에 적용해 보고자 노력하였다. 그러나 김원웅, 박미라 선생은 처음 1-2주 동안은 나와서 이야기 자체가 힘들었다. 1주일에 한번씩 들어보지 않은 이야기를 하고, 그렇게 해야 함을 강조하니, 이해가 되어있지 않은 그들에게 힘든 일임은 틀림없다. 나 역시 교생들의 의아해 하는 표정과 쉽게 받아들이지 않는 모습에서 어려움을 느꼈다. 이는 협력 교사에게도 영향을 미치는 것 같았다. 물론 4주 후에는 김원웅, 박미라 교생 모두 어느 정도 이해를 하고 따라와 주었다.

4주일이라는 주어진 시간과 일주일에 1-2번이라는 한정된 만남에서 최대의 효과를 올리게 위해서는 지도 교수와 교생들간의 인간적·교육적 교감이 있어야 한다. 이것이 협력적 실습 지도의 성공을 위한 또 다른 변수이다. 이를 위해서 학부에서 강의하였던 학생들을 중심으로 지도할 필요가 있다.

4) 결제 수업 폐지

결제 수업은 교생들과 협력 교사에게 있어서는 중요한 통과 의례이다. 여기서 중요하다는 의미는 두 가지이다. 하나는 교장이 교생들을 평가한다는 의미이고, 다른 하나는 결제 과정을 거치면서 수정된 학습지도안은 단순한 지도안이 아니라 교생들이 수업을 바라보는 중요한 기준이 된다는 의미이다. 이는 결국 교장의 교육관이 실습 방향을 결정하는 중요한 방향타 역할을 한다는 뜻이자, 그것이 때로 문제가 된다는 뜻이기도 하다. 특히 가르치는 기능 중심으로 평가되거나, 현실이라는 이름으로 교육 철학에 토대한 교육관이 배제될 때의 문제는 더욱 심각해진다.

만약 지도 교수와 협력 교사가 같이 지도하게 된다면 굳이 결제 수업 과정을 거칠 필요가 없다. 왜냐하면 이론적인 전문성을 가진 대학 교수와 현장의 풍부한 경험을 가진 협력 교사가 더 나은 수업을 위해 협력하는 그 이상의 좋은 지도가 없기 때문이다.

5) 대표 수업 폐지

현재의 대표 수업이 갖고 있는 가장 큰 문제는 준비 과정의 비교육성과 비효율성이다. 다시 말해 보여주기를 위한 수업의 전형이 바로 대표 수업이다.

연구 학교의 경우 대표 수업을 할 교생이 선정되면, 교육 실습의 대부분을 대표 수업 준비를 위해 바

치게 된다. 비유하자면, 4주 동안 지도한 결과를 대학과 여러 교생들 앞에서 공개적으로 평가받기 위해 진하게 화장하는 것과 같다. 화장은 자연스러움이 아닌 인위성이다. 4주는 화장하는 법을 배우는 기간이 아니다. 처음부터는 아니지만, 교육을 받는 과정에서 서서히 자연스러운 아름다움이 나타나도록 해야 한다. 좋은 화장품과 좋은 메이크업이 4주를 대표해서는 안된다. 그러나 지금 현실은 후자에 가깝다.

만약 협력적인 실습 지도 시스템이 이루어지면 그 속에서 지금의 대표 수업의 목적이 모두 이루어진다. 왜냐하면 굳이 교생들이 얼마나 잘 교육받았는지 확인할 필요도, 보여주려고 애쓸 필요도 없기 때문이다. 매일 매일이 그 같은 검증의 기간이다.

『현실적인 지도와 이론적 배경에 대해서 같이 공부하면서 서로 접목하고 많이 공부할 수 있었다. 수업의 본질을 잘 나타내는 좋은 수업에 대한 눈이 트인 것 같다.』

나의 이야기에 대해 이해가 가장 늦었고, 때로 본질에 대한 물음에 냉소적이고 대학교육에 대해 비관적이었던 김원웅 교생이 실습이 끝나는 날, 실습일지에 적은 내용이다.

註

- 1) 대학과 현장의 협력의 장인 교육실습에 대한 논의는 김현숙(1999, 2000)의 논문을 참고하기 바람.
- 2) 2002년, 2003년 교육 실습을 마친 교생들과 심층 면담을 통해 알게 된 사실이다.
- 3) 연구의 계획 단계와 1차 협의회 때는 1 주일에 두 번, 화요일과 목요일에 수업을 참관하고 협의회를 하기로 하였다. 그러나 갑자기 문제가 생겨 1차 협의회 이후로는 일주일에 한번 그것도 부정기적으로 실습 지도에 참여하였다.
- 4) 이에 대해서는 조용기(2003)의 논문을 참조하기 바람
- 5) 교생들은 자신들이 실습할 학교를 스스로 선정한다. 그러나 교생들이 특히 좋아하는 학교가 있어, 특정 학교에 몰리는 경향이 있다. 이로 인해 제비뽑기와 같은 방법에 의해 학교가 지정된다. 따라서 순서에서 밀리면 자기가 원하는 학교에 가야 한다. 대개 순서에 밀리어 오는 곳이 본 연구 학교이다. 이는 연구 학교가 힘들다는 소문이 나있기 때문이다.
- 6) 교생들의 이야기로는 3학년 때 실습을 힘들게 한 교생일수록 이 같은 생각이 강하다고 하였다.
- 7) 이 같은 판단은 박선미와의 면담에서도 알 수 있었다. 박선미의 이야기로는 사회와 학생으로서의 부담은 30% 정도이고, 나머지는 내가 1차 협의회부터 강조해 온 교육적인 수업에 대한 강조에 의한 것이라 하였다.

- 8) 메일 내용은 '내용의 정확한 이해와 그것을 위한 기술보다는 왜 가르치는가를 고민하고, 이에 토대하여 교과를 통해 바람직한 인간을 육성하는 방향으로 수업이 이루어져야 한다'라는 것이 주를 이루고 있다.
- 9) 박선미 교생의 학습 지도안 메일은 수업일인 6월 20일 새벽 2시 30분에 왔다.
- 10) 이 장은 4주 동안의 실습이 끝난 후 교생들과 협력 교사를 대상으로 한 반구조적인 심층 면담과 그들의 생각을 나타낸 기록물을 근거로 구성한 것임.

참고문헌

- 김현숙, 1999, "교육실습 협력교사의 자질과 필수 요건", *사회과교육*, 32, 371-392.
- 김현숙, 2000, "미국 교사교육의 오늘: PDS 교사교육을 중심으로", *사회과교육학연구*, 4, 186-203.
- 송언근, 2002, "자실적 지리 교육을 위한 교육과정 구성의 논리적 토대-초등 지리교육 과정을 중심으로-", *한국지리환경교육학회지*, 10(1), 41-51.
- 송언근, 2003a, *존재론적 구성주의와 지리교육*, 교육과학사, 서울.
- 송언근, 2003b, "'지리하기'로써 지리교육의 구성", *한국지리환경교육학회지*, 11(2), 1-16.
- 이종일, 2003, "사회과 교사자질 교육 이론의 변천-교사 자질 형성 과정을 중심으로-", *대구교육대학교 초등교육연구논총*, 18(3), 17-38.
- 이용숙, 김영천, 1998, *교육에서의 질적 연구*, 교육과학사, 서울.
- 조용기, 2003, "교사와 교육자", *대구교육대학교 초등교육연구논총*, 18(3), 1-16.
- Fueyo, V., & Koorland, M. A., 1997, Teacher as research: A synonym for professionalism. *Journal of Teacher Education*. 48(1), 336-344.
- Sikula J., Buttery, T. J., Guyton, E., 1996, *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Schon, D. A., 1991, *The Reflective Turn*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Schon, D. A., 1983, *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Book, Inc.
- Ismat Abdal-Haqq, 2000, *Assessing the Impacts of Professional Development Schools*. AACTE, New York
- Murrell, P. C. Jr., 1998, *The Role of The Professional Development School in The Renewal of Urban Schools*, AACTE, New York.
- The Holmes Group, 1990, *Tomorrow's Schools: The Holmes Group, Inc.*, MI.