

교생의 지리 수업 경험에서 나타나는 실천적 지식의 내용*

강 창 숙**

Student Teachers' Practical Knowledge Contents in Geography Teaching Experience*

Chang-Sook Kang**

요약 : 수업 실습 경험은 교생들이 그동안 대학에서 이론적으로 학습한 교수내용지식을 점검해 보고, 실제 지리 수업에서 필요한 실천적 지식을 구체적으로 경험하고 숙고해 볼 수 있는 중요한 기회이다. 이에 본 연구에서는 9명의 여 교생들이 45 시간의 지리 수업 실습을 통해서 경험한 실천적 지식의 내용을 질적으로 분석해 보았다. 분석 대상은 교생들이 작성한 기록물과 면담 자료들이며, 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 교생들의 실천적 지식의 내용은 9개 범주의 39개 구성요소로 구분되었다. 둘째, 이들 범주 중에서 교생들이 실제 수업에서 어려움이나 갈등을 겪은 실천적 지식은 '교과 교육의 목적과 정당성에 관한 지식', '교육과정에 대한 지식' 그리고 '일반 교육학적 지식'을 제외한 6개 범주의 25개 구성요소로 나타났다. 셋째, 이중에서도 '교과내용에 관한 지식' 범주의 구성요소인 '특정 지역이나 특정 영역에 대한 지식이나 이해'는 지리 교과영역 특수적인 실천적 지식으로 나타났다. 마지막으로, 교생들의 실천적 지식의 내용은 4개 수준 - 개인적인 지식, 일부에게만 해당되는 지식, 대부분에게 해당되는 지식, 모두에게 해당되는 지식 - 으로 구분되었다. 이러한 연구 결과는, 예비 지리 교사의 교육 프로그램 및 이론과 실천의 간극에 대한 개선은 물론 교생들로 하여금 자신들이 가지고 있는 실천적 지식을 지속적으로 반성하고 개발해 나갈 수 있는 기회를 제공할 것이다.

주요어 : 교생, 지리 수업 실습, 실천적 지식, 교수내용지식, 실천적 지식의 내용

Abstract : Teaching experience gave an important opportunity for the student teachers to rethink their pedagogical content knowledge and to have their considerations on practical knowledge reviewed in geography teaching practice. In this perspective, this paper aims to study the 9 female student teachers' practical knowledge contents in geography teaching experience. The student teachers have written journals, diaries and interview on the their 45 lessons which was quality analysed to inquiry for the practical knowledge contents. Major conclusions are suggested below as follows. First, The categories of the practical knowledge contents are classified into 9 categories, consist of 39 components. Second, except 'knowledge of educational ends, purpose, and values', 'curriculum knowledge' and 'general pedagogical knowledge', 6 categories(25 components) are those of difficult or trouble knowledge in teaching practice. Third, among those categories, subject content knowledge is of special interest because it represent distinctive, domain-specific component with 'knowledge of specific region or specific content'. Finally,

* 이 논문은 2007학년도 충북대학교 학술연구지원사업의 연구비지원에 의하여 연구되었음.

** 충북대학교 지리교육과 전임강사(Full-time Instructor, Dept. of Geography Education, Chungbuk National University), gaia2004@cbnu.ac.kr

student teachers' practical knowledge contents are classified into four different levels knowledge pertinent to (1) one or two student teachers (2) some student teachers, (3) most student teachers, and (4) all student teachers. On the basis of these findings, it can be concluded that student teachers practical knowledge contents is an effective means of improving pre-teachers programs in geography education, of bridging gaps between theory and practice, and to provide the opportunity to the student teachers to realize and reevaluate the practical knowledge they have in order to support their growth.

Key words : student teachers, geography teaching practice, practical knowledge, pedagogical content knowledge, practical knowledge contents

I. 서론

교실 수업의 향상을 위한 끊임없는 노력은 다양한 관점에서 계속되어 왔지만, 최근에는 교사의 전문성 함양을 통한 질적 향상에 보다 초점을 두고 있다. 교사의 전문성은 시대와 상황에 따라 그 개념이 바뀌어져 왔지만, 교과 교육의 일반적 관점에서 연구자로서의 교사(teacher as researcher)가 교육과정을 능동적이고 비판적으로 실천하면서 반성하는 능력을 그 토대로 논의하였다. 이러한 논의를 바탕으로 교사의 전문성은 보다 영역특수적인 관점에서 교수내용지식(pedagogical content knowledge)을 중심으로 하는 교과 교사 나름의 특별한 실천적 지식(practical knowledge)이 어떻게 형성되고 무엇으로 드러나는지에 대한 연구로 구체화되고 있다. 교사의 실천적 지식은 교실에 바탕을 둔 맥락 특정한 지식으로서 실제 경험을 통해 획득되는 구체적인 지식이기 때문에 교사의 전문성 향상을 위한 다양한 접근들 중에서도 특히 주목되고 있다.

교실 수업이란 항상 교사가 계획하고 의도한 대로 이루어지는 것도 아니고, 의식적인 것만큼 무의식적으로 이루어지는 교수 행위도 수없이 반복된다. 주관성과 상호관성이 상호작용하는 교실 상황에서 교사는 미처 반성할 겨를도 없이 수업을 진행하는 경우도 많다. 지리 수업에서 나타나는 다양한 교수의 구조와 역동성을 이해하기 위해서는, 그것이 우연한 것이든 의식적인 것이든 지간에 교실의 실제에 근거한 구체적이고 역사적인 활동으로 연구해야 한다(강창숙, 2007). 최근 지리교육에서도 교실 수업의 실제에서 나타나는 교사들의 실천적 지식을 심층적으로 탐구하는 연구들이 적극적으로 이루어지고 있는데, 이들 연구는 주로 '실천적 지식의 구조'를 관찰하고 설명하였다(김혜숙, 2006; 마경목, 2007).

교사의 실천적 지식에 대한 구체적이고 정교한 연구

는 엘바즈(Elbaz, 1980)로부터 시작되었다. 엘바즈는 교사 혹은 교수에 대한 그동안의 연구들이 다소 부정적이거나 단편적인 관점에서 이루어졌음을 지적하면서, 교사를 단순한 연구대상이 아닌 한 인간의 삶으로 읽어 보는 사례를 연구하였다. 엘바즈는 이 연구에서, 교사들이 자신의 가르치는 일을 위해서 적극적으로 사용하는 일련의 복잡한 이해 체계를 가지고 있음을 발견하고, 이것을 '실천적 지식'이라고 개념화하였다. 그리고 교사가 자신의 실천적 지식을 어떻게 획득하고, 어떻게 사용하는지를 구체적으로 나타낼 수 있는 틀을 제공했다.

즉, 엘바즈가 제시한 실천적 지식의 주요 측면(three major aspects of practical knowledge)은 실천적 지식의 내용(content of practical knowledge)과 실천적 지식의 정향(orientations of practical knowledge), 그리고 실천적 지식의 구조(structure of practical knowledge) 세 가지이다. 이 중에서도 실천적 지식의 내용은 교사의 실천적 지식을 드러내는 가장 기본적인 측면이면서 좀더 구체적으로 설명해 줄 수 있는 범주이다. 실천적 지식의 내용을 분석하는 것은 힘들고, 장황하고, 매우 구체적인 작업을 요하는 어려운 일이었지만, 이것을 토대로 '정향'과 '구조'에 대한 이차적인 분석이 이루어졌음을 밝히고 있다(Elbaz, 1981: 45-49).

교사의 실천적 지식은 교수내용학적 지식과 매우 유사하기 때문에 같은 맥락에서 논의되는 경우가 많다. 실천적 지식의 한 측면이자 바탕이 되는 실천적 지식의 내용은 교수내용지식의 구성 요소와 특히 유사하기 때문이다. 숄만(Shulman)이 '교수내용지식'을 처음으로 개념화하여 제시한 이후부터 계속된 논의들에서 제시하고 있는 교수내용지식의 범주나 교수내용지식의 구성 요소들은 실천적 지식의 내용에 대응하는 것이라고 할 수 있다(홍미화, 2006). 이에 본 연구에서는 교사의 실천적 지식의 내용과 교수내용지식 혹은 그것의 구성 요소에

대한 주요 논의들을 중심으로 실천적 지식의 내용과 그 구성 요소를 구분하였다. 이를 바탕으로 예비 지리교사로서 지리 수업을 실제로 경험한 교생들의 실천적 지식의 내용을 질적으로 분석하고 그 특성을 살펴보았다.¹⁾

본 연구의 분석 대상은 국립 사범대학 지리교육과 학생들이 4학년 1학기에 이수한 교육 실습(teaching practice)에서, 9명의 여학생들이 교생으로서 2주 동안 경험한 수업 실습(teaching experience)에서 나타나는 실천적 지식의 내용이다. 연구대상 교생들의 실천적 지식의 내용을 분석하기 위한 자료는 교생들이 작성한 수업일지, 교생일기, 연구자와의 면담 결과 등 수업 실습 경험에 대한 기록들이다(표 1).²⁾ 전체 자료 수집의 대상 학생은 19명이었지만, 대부분의 교생들이 중학교에 배정되었기 때문에 중학교에서 지리 수업을 실습한 교생들로 한정된 결과 9명의 여 교생과 2명의 남 교생이 모집되었다. 본 연구의 내용이나 결과가 일반화를 목적으로 하는 것은 아니지만, 특정 맥락의 의미를 좀 더 명료화하기 위해 9명의 여 교생만을 연구 대상으로 선택하였다.

결과의 객관적인 기술을 위해서 교생의 경험을 특징적으로 드러내는 용어는 기록물이나 면담에서 교생들이 사용한 용어를 최대한 이용하였으며, 연구자는 교생들의 수업 상황에 직접 참여하여 관찰하지 않았기 때문에 3인칭 관점(third person perspective)에서 서술하였다. 분석의 대상이 된 교생과 실습 학교의 이름은 문자와 숫자로 조합된 기호로 대신하였다. 즉 9명의 여 교생은 F1에서 F9로, 이들의 실습 학교는 가, 나, 다, 라, 마 중학교로 구분하였으며 표 1과 같다.

표 1. 연구 대상과 분석 자료

수업실습 교생	수업실습 학교	수업 일지	교생 일기	집단 면담	개별 면담
F1	가중학교	J1	D1	G1	P1
F2		J2	D2	G2	P2
F3		J3	D3	G3	P3
F4	나중학교	J4	D4	G4	P4
F5	다중학교	J5	D5	G5	P5
F6		J6	D6	G6	P6
F7		J7	D7	G7	P7
F8	라중학교	J8	D8	G8	P8
F9	마중학교	J9	D9	G9	P9

II. 실천적 지식의 내용과 교수내용지식

1. 실천적 지식과 실천적 지식의 내용

통념상 실천적 지식은 이론적 지식의 대비 개념이며 교사가 교육적 실천행위를 통하여 획득하는 지식이라고 생각하기 쉽다. 그러나 실천적 지식은 인간의 삶과 행위를 설명하는 역동적인 개념이면서, 이론과 무관한 것도 이론과 동일한 것도 아닌, 이론과 실천 사이를 부단히 오고 가면서 새롭게 자신의 이론을 창조해나가는 지혜로운 활동이자, 가르침과 배움의 세계를 동시에 갖는 교사의 삶을 의미하는 말이다(홍미화, 2006).

교사의 실천적 지식은 복잡한 특성을 지니고 있기 때문에 학자들에 따라 상황 지식(situated knowledge), 개인적 실천적 지식(personal practical knowledge), 실천 행위 내 지식(knowing in action), 장인 지식(craft knowledge), 개인적 이론(teacher's personal theories) 등 다양하게 지칭된다(박은혜, 2002).

이즈음 우리나라에서도 교사의 실천적 지식에 대한 연구가 본격화 되고 있다. 홍미화(2006)는 특히 교사의 판단이나 여타의 지식이 더 크게 관여한다는 점에서 암묵성을, 교육적 가치를 지향하고 맥락과 상황에 따라 변화·발전한다는 점에서 역동성을 그리고 교사의 경험과 판단 그 외 모든 사고와 행위가 관여한다고 보고 총체성을 중시하는 관점에서 교사의 실천적 지식을 정의하였다. 즉 교사의 실천적 지식은 '교사가 가르치는 일을 행함에 있어서 학교와 사회 및 학습자의 상황을 고려하여 적극적으로 활용되는 복잡한 일련의 이해 체계로 교사 자신이 추구하는 교육적 가치를 위하여 이론과 실천 사이를 부단히 오고 가는 과정 속에 새롭게 창조되는 암묵적이고 총체적이며 지혜로운 활동인 메타프락시스(metapraxis)'로 정의하였다.

김혜숙(2006)은, 문화기술지의 연구방법을 통해 고등학교 초임지리교사와 경력지리교사의 실천적 지식을 비교 연구하였다. 이 연구는 엘바즈가 제시한 '실천적 지식의 구조'에 근거하여, 사례 교사들의 실천적 지식을 이미지, 원리, 규칙의 측면에서 그 현상을 관찰하고 해석하였다. 마경목(2007)은, 수행평가 장면에서 교사의 평가를 이끈 실천적 지식이 무엇인지를 사례 교사에 대해 질적으로 연구하였다. 이 연구 역시 엘바즈가 제시한 '실천적 지식의 구조'에 근거하여, 사례 교사들의

실천적 지식을 이미지, 원리, 규칙의 측면에서 과정중심평가가 이루어지는 실제적인 모습을 관찰하였다.

이렇게 교사의 실천적 지식에 대한 연구들은 개별 교사의 그것에 초점을 두고 있지만, 이들의 논의에서 보다 중시하는 것은, 교사의 실천적 지식이 주관적이라는 점을 강조하기 위한 것이 아니다. 오히려 교실에서 이루어지는 교사의 교수행위는 기술공학에 의한 단순 원리를 따르는 기계적 행위가 아니라, 교실과 상호작용하면서 이루어지는 자율적이고 고유한 행위라는 점을 부각시키려는 것이다. 교사의 교수행위에 있어 자율성과 개인성을 강조하는 것 또한 객관적 지식의 중요성이 간과되어도 된다는 것을 드러내려는 것이 아니다. 그보다는 객관적 지식이 있음을 인정하고 그것들과 개인 간에 이루어지는 상호작용도 인정해야 한다는 데 있다.

실천적 지식은 학자에 따라 다양하게 명명되고 상이한 측면이 강조되고 있음에도 불구하고 다음과 같은 공통점을 가진다. 첫째, 교사는 다양한 상황에 적절하게 활용할 수 있는 지식을 가지고 있다는 것이다. 둘째, 이러한 지식은 교사가 강의나 책을 통해 배운 이론적 지식, 자신의 가치관과 현장 경험 등의 요인이 통합되어 형성된 지식이라는 것이다. 셋째, 이러한 지식은 현장에서 일어나는 교사의 모든 행동과 판단의 근거로서 사용된다는 것이다(김자영·김정효, 2003).

실천적 지식이란 교사의 지식에 대한 이분법적인 사고, 즉 이론과 실천, 인지영역과 감정적 영역, 산출로서의 경험 분석적 지식관과 과정으로서의 현상학적 지식관을 결합하는 특별한 관점이며 지식의 영역 간에 존재하는 차이를 연결 짓는 개념이다(Elbaz, 1980:48). 이에 근거하여, 본 연구에서는 '실천적 지식이란, 교사 개개인이 가지고 있는 이론적 지식을, 그가 관계하는 실제 상황에 맞도록 그자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식이며, 이러한 실천적 지식은 그의 교수행위에 근거가 된다.'는 관점에 기초한다(김자영·김정효, 2003).

교사의 실천적 지식에 대한 구체적이고 정교한 연구를 시작한 엘바즈는 실천적 지식의 세 가지 주요 측면 중에서도 실천적 지식의 내용이 교사의 실천적 지식을 드러내는 가장 기본적인 측면이라고 설명했다. 엘바즈가 실천적 지식의 내용을 구분하여 분석하기 위해 사용한 범주는 교과에 대한 지식(knowledge of subject

matter), 교육과정에 대한 지식(knowledge of curriculum), 수업에 대한 지식(knowledge of instruction), 교사 자신에 대한 지식(knowledge of self), 교실 수업을 둘러싼 환경에 대한 지식(knowledge of the milieu of schooling)이다.³⁾

교과에 대한 지식은 교사가 교과를 가르치는데 있어서 알아야 하는 것이 무엇인가에 대한 지식으로써, 학습자가 꼭 알아야 하는 내용은 무엇이며 이 내용이 왜 알만한 가치가 있는지에 대해서 아는 것으로 곧 교과 내용에 대한 지식이다. 교육과정에 대한 지식은 교과를 지도함에 있어 가능한 대안 교육과정에 대한 이해와 관련된다. 수업에 대한 지식은 학습자에 대한 지식을 바탕으로 그에 맞게 가르치는 교수방법에 대한 지식을 말한다. 교사 자신에 대한 지식은 교사 개인의 가치와 목적에 관한 지식이다. 즉, 전문가로서 자신을 어떻게 보고 있는지, 교사 스스로가 생각하고 있는 역할과 책임은 무엇인지 등에 관련된 지식을 말한다. 교실 수업을 둘러싼 환경에 대한 지식은 교사가 자신의 활동과 관계된 모든 교육 환경에 대해 가지고 있는 신념이라고 할 수 있다. 즉, 어떻게 교실 상황을 보고 있는가? 동료교사들, 학교 행정가를 어떻게 생각하고 있는지 등과 관련된 지식이다(Elbaz, 1981).

그러나 수업 현상은 수업을 구성하는 요소인 실천적 지식의 다섯 가지 내용으로 명확하게 구분될 수 없다. 즉 교사의 실천적 지식이라는 하나의 형상은 각기 다른 다섯 가지 형상으로 분류될 수 있는 것이 아니라, 실제 수업 상황에서 드러나는 것으로 다섯 가지 내용 요소가 총체적으로 만들어가는 형상이라고 볼 수 있다(홍미화, 2006).

2. 교수내용지식과 그 구성 요소⁴⁾

교사의 지식을 교수내용지식으로서 접근하는 방식은 특히 내용 지식의 변화 과정에 관심이 많으며, 교수내용지식이라는 개념을 교사의 전문성을 뚜렷하게 구분하는 중요한 개념으로 안내하면서 교사 교육과 교사 지식의 이론화에 지속적인 영향을 미치고 있다. 교수내용지식 연구는 교사가 학생을 가르침에 있어서 교과의 내용에 따라 서로 다른 양상의 특수한 형식을 갖춘 교사 지식이 있음을 강조하였다(홍미화, 2006).

'교수내용지식'을 처음으로 개념화하여 제시한 술만

(1986)은, 교사에게 필요한 지식을 내용지식(content knowledge)과 교수내용지식(pedagogical content knowledge) 그리고 교육과정지식(curriculum knowledge)으로 구분하여 제시하였다. 그는 단순한 내용지식은 교육적으로 무의미한 것이며, 그것은 학생들에게 가르치기 위한 교수내용지식으로 변환되어 제시될 때 그 의미를 찾을 수 있기 때문에 교수내용지식은 교과내용 학자와 그 교과를 잘 가르치는 유능한 교사를 구별해 주는 중요한 개념이라고 설명했다.

이어서 술만(1987)은 교사가 잘 가르치기 위해 갖추어야 할 최소한의 지식 기반 범주(categories of the knowledge base)를 7가지로 제시하였다. 그것은 내용지식, 일반 교육학적 지식(general pedagogical knowledge), 교육과정지식, 교수내용지식, 학습자와 그들의 특성에 대한 지식(knowledge of learners and their characteristics), 교육적 맥락에 대한 지식(knowledge of educational context), 교육의 목적, 의미, 가치 그리고 철학적·역사적 배경에 대한 지식(knowledge of educational ends, purposes and values, and their philosophical and historical grounds)이다.

이렇게 술만은 교수내용지식을 교사가 갖추어야 할 최소한의 지식 기반 중의 하나로 제시했지만, 교수내용지식에 초점을 두고 그것의 구성요소를 구분하여 제시하거나 그것의 특징을 규정짓는 논의들이 이루어지면서, 교사가 갖추어야 할 지식 기반 전체를 의미하는 통합적인 개념으로 변화하게 된다(표 2 참조).

즉, 그로스만(Grossman, 1990)은 교수내용지식의 네 가지 주요 구성 요소를 ‘교과 내용을 가르치기 위한 목적에 관한 개념들’, ‘구체적인 주제에 대한 학생의 이해(가능한 오개념을 포함하는)에 관한 지식’, ‘교육과정적 지식(자료의 활용과 주제의 조직)’, ‘구체적인 주제를 가르치기 위한 교수 전략과 표현에 관한 지식’으로 구분하여 제시하였다(남윤석·전평국, 2006에서 재인용).

또 한편에서는 술만이 정의한 ‘교수내용지식’의 개념이 ‘내용지식’과의 구분을 어렵게 한다는 점을 지적하면서, 확장된 개념인 ‘교수내용적 앎(pedagogical content knowing: PCKg)’의 개념을 제시한다. PCKg의 관점은 이에 교수과정에서 이루어지는 다양한 측면을 고려하는데 특히 교수 상황이나 맥락을 중시한다. 이들

관점에서 교수내용지식은 술만 이후에 주요 구성 요소로 고려되어 온 내용지식, 교수법적 지식, 학습자 지식 외에 ‘환경맥락에 대한 지식(knowledge of environmental contexts)’을 포함하는 PCKg로 제시된다(K, F. Cochran *et al.*, 1993: 민운 2000에서 재인용).

무엇보다도 술만이 제시한 교수내용지식의 측면에서 중요한 것은 그것이 내용 특징적 혹은 영역 특징적(content-specific 혹은 domain-specific)이라는 것이다(민운, 2000). 이에 교수내용지식에 대한 연구는 교사가 학생을 가르침에 있어서 교과의 내용에 따라 서로 다른 양상의 특수한 형식을 갖춘 교사 지식이 있음을 강조하고 있다(홍미화, 2006). 즉, 교과의 특정한 내용지식을 학습자를 고려하여 적절하고 효율적인 교수법으로 교수하는 교사 나름의 지식이라는 점에서 교수내용지식은 전문가 자질로 중시되고 있으며, 영역 특징적이라는 점에서 교사를 해당 교과의 학자나 일반 교육 학자와 구별해 준다.

대체로 교수내용지식에 대한 논의는 크게 교과교육학의 측면, 교사(혹은 교사교육) 전문성, 그리고 교실수업 이해의 측면에서 논의되어 왔지만, 특히 교사 전문성의 관점에서 보다 구체적으로 논의되었다고 할 수 있다. 손병노(1998)는 사회과 교사의 전문성을 교수내용지식의 관점에서 탐색한 연구에서, 사회과 교사가 개발해야 할 교수내용지식 기반을 크게 교과(사회과) 이해의 차원, 학습자 이해의 차원 그리고 수업 과정 이해의 차원 세 가지 범주로 대별하고, 예시적 요소들을 기술하였다.

이종원(2000)은 지리교사 전문성 향상을 위해서는 사범대학 교육과정이 교과 내용과 방법을 통합하는 형태의 교육과정을 모색해야 하는데, 교수내용지식이 그 모델이 될 수 있다고 설명하였다. 심광택(2003)은 초등학교 교사가 지리 수업을 설계함에 있어서, 교과내용지식, 교수법 지식, 학습자 지식, 교실 상황에 관한 지식 등이 총체적으로 결합된 교수내용지식을 염두에 두고, 교과 내용과 의미에 대한 통찰력을 바탕으로 수업을 실천할 때, 학생들에게 수업은 온전하고 의미 있는 활동이 될 수 있다고 설명했다.

남윤석·전평국(2006)은, 교육실습은 예비교사들이 교사로서의 전문성을 획득하는 중요한 전환점이라는 관점에서 초등예비교사의 수학 교수내용지식에 관한 사례를 연구하였다. 이들은 교육실습 과정은 예비교사

들이 수학 교수내용지식을 배울 수 있는 기회이므로, 예비교사들이 수학 교수내용지식을 배우는 과정에서 겪는 어려움이 무엇인지를 구체적으로 밝혀져야 할 필요성을 제기하면서, 수학 교수내용지식을 세 가지로 구분하였다. 즉, 수학 수업 설계와 관련된 수학 교수내용지식, 수학 학습자 이해와 관련된 수학 교수내용지식, 그리고 수학 교수·학습 과정과 관련된 수학 교수내용지식으로 구분하였다.

교수내용지식도 실천적 지식의 경우와 마찬가지로, 실제로 이들이 지식이 명확하게 구분될 수 있는 것은 아니다. 서로 밀접한 관련을 맺고 있으며, 개별적으로 구분되어 작용하는 지식이 아니라 총체적으로 결합하여 작용하는 지식이라고 할 수 있다.

3. 실천적 지식의 내용과 교수내용지식의 구성 요소

실천적 지식의 한 측면이자 중요한 바탕이 되는 ‘실천적 지식의 내용’은 교수내용지식의 구성 요소와 유사하다. 그로스만(1990)이 교수내용지식으로 언급한 교육과정에 관한 지식, 학습자에 관한 지식, 수업 전략에 관한 지식, 학습 상황에 관한 지식과 손병노(1998)가 제시한 교과 이해의 차원, 학습자 이해의 차원, 수업 과정 이해의 차원으로서의 교수내용지식은 실천적 지식의 내용에 대응하는 것이라고 할 수 있다(홍미화, 2006).

지금까지 실천적 지식이나 교수내용지식의 관점에서 이들을 구분하는 범주나 구성 요소를 제시한 주요 논의들을 비교하여 정리하면 표 2와 같다. 이를 바탕으로 본 연구에서 분석의 틀이 되는 실천적 지식의 내용 범주와 구성 요소의 사례를 종합하면 표 3과 같다.

표 2. 실천적 지식의 내용과 교수내용지식의 구성요소

실천적 지식의 내용		교수내용지식의 구성요소											
Elbaz (1981)	홍미화 (2006)	Shulman (1986)	Shulman (1987)	Grossman (1990)		Cochran 등 (1993)		손병노 (1998)		남윤석·전평국 (2006)			
교과에 대한 지식	교과내용 이미지	내용지식	내용지식	교수내용 지식의 주요구성 요소	교과내용을 가르치기 위한 목적에 관한 개념들	교수 내용적 압	내용지식	사회과 교사 개발해야 할 교수내용지식	사회과 이해 차원	수업 설계와 관련된 지식	수업 과정 이해 차원		
교육과정에 대한 지식	교육과정 이미지	교육과정 지식	교육과정 지식		구체적인 주제에 관한 학생의 이해							교수법적 지식	학습자 이해 차원
수업에 대한 지식	교수학습 이미지	교수내용 지식	교수내용 지식		교육과정적 지식							학습자 지식	학습자 이해와 관련된 지식
교사 자신에 대한 지식	교사 자신에 대한 이미지			교수·학습 과정과 관련된 지식	교수 전략과 표현에 관한 지식	환경 맥락에 대한 지식	수업 과정 이해 차원	초등 예비 교사의 수학교수내용지식	수업 과정 이해 차원	교수·학습 과정과 관련된 지식			
교실 수업을 둘러싼 환경에 대한 지식	교수학습 환경 이미지		교육적 맥락에 대한 지식										
			학습자와 그들의 특성에 대한 지식										
			일반 교육학적 지식										
			교육의 목적, 의미, 가치 그리고 철학적·역사적 배경에 대한 지식										

표 3. 실천적 지식의 내용과 내용의 범주

실천적 지식의 내용	내용의 범주(구성 요소)
교과 교육의 목적 및 정당성에 관한 지식	• 교과 교육과 교과 수업의 목적 혹은 정당성에 관한 지식 그리고 교과의 교육과정이나 교육 내용들의 정당성에 관한 인식(교과의 교수-학습에 대한 인식, 학습 목표에 대한 인식).
교육 과정에 대한 지식	• 교육과정 개발 과정과 방식이나 교육과정 재구성과 관련된 지식.
교과 내용에 대한 지식	• 교과의 내용에 대한 지식이나 이해(교과의 주요 개념이나 원리 등에 대한 지식, 교과 내용의 계열과 범위에 대한 지식, 교수할 내용의 선택과 재구성, 특정 지역이나 특정 영역에 대한 지식이나 이해).
교수에 대한 지식	• 일반적인 교수법에 대한 지식, 교과-특수적인 교수법이나 전략에 대한 지식, 교사 개인의 교과 내용과 교수법의 특별한 조합 능력(교과의 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식, 교재의 선택 및 재구성, 교수매체와 교수 자료의 선택과 준비, 교수 매체나 ICT 활용 능력, 교과서 및 지도서의 활용, 학생 활동 중심의 수업 구성, 대학에서 배운 지식과의 연결 등).
교사 자신에 대한 지식	• 교사 자신의 개인적 가치와 목적에 관한 이해, 전문가로서 교사 자신에 대한 이해, 타인과의 관계 속에 놓인 자신에 대한 이해와 판단, 수업 시간에 경험한 개인적인 갈등이나 새로운 시도(수업에 대한 자신감, 교사 자신의 언행).
학습자에 대한 지식	• 학습자들의 교과-특수적인 인지 발달상의 특성에 관한 지식, 교과 학습과 관련해 특정 집단의 학생들이 보이는 인지적 정보 처리 과정의 특성, 주류적인 학습 유형, 오개념이나 오류 유형, 편견이나 고정 관념 등에 관한 이해, 학습자의 학습 방법이나 스타일 등에 대한 이해(인지발달상의 특성, 학생의 흥미에 대한 이해, 학습자에 대한 기본적인 이해나 수준 고려, 학습자의 사회문화적 환경이나 배경에 대한 지식, 학급별 특성에 관한 지식이나 이해).
교수-학습 환경에 대한 지식	• 학교 및 교실을 둘러싼 사회문화적 환경과 지리적 환경에 대한 이해, 모든 교육환경에 대한 신념, 사회적 공간으로서 교실에 대한 이해, 행정기관과 교육 행정 관료에 대한 이해(교실 내의 물리적 환경, 교실의 공간적 특성).
교수-학습 과정에 대한 지식	• 교수-학습 과정에 관여되는 수많은 국면들에 대한 지식이나 이해(동기유발, 학생과의 대화와 발문, 학생들의 질문, 학습활동의 조직, 선행 지식과 경험의 활성화, 학습 집단의 조직과 운영, 오류 및 오개념의 교정, 주의집중, 과제 제시, 학습 결과의 확인, 수업 진행, 수업 시간, 형성평가, 차시 예고, 교수-학습 과정안의 작성).
일반 교육학적 지식	• 교실 경영과 조직에 대한 일반적인 원리와 전략

4. 예비 교사의 실천적 지식과 반성적 실천

교육실습은 교사양성 교육과정의 마지막 단계에서 이루어진다. 교육실습은 교직과정을 이수한 학생들이 교육현장에 나아가 교사의 교육활동을 실제로 경험하는 과정으로, 대학에서 배운 교육이론을 교육현장에 적용하고 교육실천 능력을 기르는 것을 주요 목적으로 한다(한국교원교육학회, 2001). 그러나 학생들의 교육실습 경험 혹은 경험 이야기들에서는 교육실습이 목적인 바와는 다른 경우를 발견할 수 있는데, 대학에서 배운 이론이 실제에서는 무용지물이었다는 것(서경혜, 2005)과 자신이 알고 있는 이론이 실제 교실의 어떤 상황에 적용되는지 거의 알 수 없었다는 것 등이다.

학생들의 교육실습 경험 이야기에서 지적되었듯이, 교사의 실천을 이론적 지식의 적용을 통한 문제해결로 볼 때, 교사의 전문성은 위기에 처할 수밖에 없다. 교사의 실천의 장 즉 교육현장은 이론이 그대로 적용될 수 있을 정도로 안정되고 통제된 상황이 아니기 때문이다. 교육현장은 불확실하고 불안정하며 특수하고 가치갈등

을 특징으로 하는 곳이다(Schön, 1983).

기술적 합리성(technical rationality)은 교육현장의 이러한 특성을 무시한다. 따라서 기술적 합리성 패러다임에 갇힌 교사들은 자신의 지식이 현장에 적용되지 않음을 경험하고 교육현장의 복잡성 앞에서 전문성의 위기를 느끼게 된다. 교사의 전문성 개발을 위해서는 교육현장의 불확실성, 불안정성, 특수성, 가치갈등을 이해하고 다룰 수 있는 새로운 패러다임이 요구되는데, 최근 반성(reflection)과 실천이 그 대안으로 주목을 받고 있다. 반성과 실천 즉 교사 스스로의 반성을 통한 실천이자 실천을 수반한 반성을 토대를 한 실천적 지식을 교사의 전문성 개발의 핵심 개념으로 논의 하고 있다.⁵⁾ 특히 이들 논의의 이론적 근거가 되고 있는 듀이(Dewey)와 쉐인(Schön)의 반성에 대한 본래 의도는 서로 다른 것이었다. 하지만 교사의 반성을 문제해결의 과정으로 보는 표면적 입장의 유사성은 직관적이고 예술적인 특성을 띠는 교사의 반성을 과학적이고 논리적인 과정으로 전환, 설명해 주는 토대가 되고 있다(서경혜, 2005).

웬(1987)은 듀이가 불확실함 혹은 의심의 상태일 때 반성의 주기가 시작된다고 한 것처럼, 일상적인 행위를 이끄는 ‘행위 중의 앎(Knowing-in action)’을 방해하는 무언가가 있을 때 즉, 어떤 놀라움이 있을 때 의식적인 반성이 일어난다고 보고 있다. 이 의식적인 반성은 행위 후의 반성(reflection-on-action)과 행위 중의 반성(reflection-in-action)의 두 가지 방식으로 가능해진다고 보았다. ‘행위 후의 반성’은 놀라움이 왜 일어났는지를 이해하기 위하여 행위를 돌이켜 생각해 보는 것을 의미한다. 행위 후의 반성이 일단 일어나면, 현상과 어떤 거리를 두게 되며 평가적이고 비판적으로 그 상황을 숙고할 수 있게 된다. 따라서 침착하고 면밀하게 무슨 일이 일어났으며, 왜 그 일이 일어났고, 그 현상을 예기했던 ‘행위 중의 앎’의 실패 원인이 무엇인지를 재고하는 능력이 생기게 되는 것이다.

‘행위 중의 반성’은 개인이 문제를 구조화하고, 상황을 이해하며, 문제를 이끌어 오는 가정들의 기저를 비판적으로 평가하고 검증될 수 있는 대안적인 해결방식을 구성하도록 허용하는 하나의 의식적인 탐구이다. 이는 능동적이고 역동적인 학습 경험으로써 어떤 놀라움이 ‘행위 중의 앎’의 흐름을 방해하면 적극적인 주의가 야기되고 의문이 일어나며, 검증되고 평가될 수 있는 하나의 해결책을 적극적으로 예언하거나 혹은 어떻게 문제가 해결될 수 있는지를 역동적으로 인식하게 된다.⁶⁾ 진정한 전문가로서의 능력은 ‘행위 중의 반성’과 보다 밀접한 관련이 있다. 이는 전문적 행위를 하고 있는 동안 변화가 내재된 행위 방식에 대해 생각하며, 자신이 무엇을 하고 있는지를 알고 있다는 것을 의미한다. 따라서 ‘행위 중의 반성’은 실천적 이론과 실험을 포함하게 되며, 이러한 과정을 통해 진정한 전문성 발달이 이루어질 수 있다(이진향, 2002). 즉 행위 중 반성을 통해 실천가로서의 교사는 전문적 실천가로 성장하게 된다.

위와 같은 논의들이 지향하는 바는, 오늘날의 교사에게 필요한 지식은 반성과 실천 그리고 실천에 대한 반성적 성찰을 통해서 얻는 실천적 지식이라는 것이다. 이론적 지식이 합리성과 객관성을 가진 이론과 명제들인 반면, 실천적 지식은 실천적 경험 속에서 반성적 성찰 과정을 통해 묵시적으로 형성되는 비형식적이고 비명제적인 형태의 지식이다. 이러한 지식은 교육적 이상이 실천 속에서 어떻게 실현되는가를 진지하게 탐구하

면서 얻어지는 실천적 지식이다(이훈정, 2005). 실천적 지식은 지식이 실천에 의하여 만들어진다는 의미와 더불어 교사가 수업 과정에서 발휘하는 직관과 통찰 등 ‘실천의 지식’ 까지도 포함하는 지식이기 때문이다.

가르치는 동안 교사들은 실천을 통해 꾸준히 아동의 전인적 성장과 발달을 도모하고 이러한 과정에서 자신의 교수행위를 반성한다. 이러한 교사의 반성적 사고는 교수행위 전이나 교수행위 후에도 이루어지는데, 교사들은 이러한 기회를 통해 교사의 전문성을 개발하고 향상시키고자 노력함으로써 실천적 지식을 발전시키게 된다. 실천적 지식의 형성에 영향을 주는 각 요소가 가지는 비중에 대해 다양한 입장이 있지만, 교사의 실천적 지식의 형성에 직전교사 교육과정이 직접적으로 관여되고 있다는 점이 지적되고 있다. 왜냐하면 교사의 교육적 신념이 직전교사 교육과정에서 가장 조직적으로 다루어지기 때문이다.

이에 본 연구에서는 예비 교사인 지리 교생들의 수업 실습 경험을 담고 있는 ‘행위 후 반성’ 자료들에서 나타나는 실천적 지식의 내용을 먼저 수업 전, 수업 중, 그리고 수업 후의 경우로 구분하여 실천적 지식의 내용 범주와 그 구성 요소를 정량적으로 분석해 보았다. 그리고 교생 개인별 특성의 관점에서 교생들이 어려움이나 갈등을 겪었던 실천적 지식의 내용을 구성 요소를 중심으로 질적으로 살펴보았다. 지리 교생들의 실천적 지식의 내용을 이와 같이 살펴보는 구체적인 이유나 근거는 다음과 같다.

첫째, 교사의 실천적 지식은 교사가 수업을 계획하고자 할 때 그들 주위에 있는 자료를 탐색하고 그것을 어떻게 사용할 지에 대하여 고려하는데 사용된다. 교사의 수업 계획은 오직 교수 전에만 발생하는 것이 아니다. 특정한 수업계획도 교사의 스타일과 교실 상황에 적합한 것으로 수업계획을 개인화하는 경향이 있다. 수업 중에도 계속하여 계획을 수정하는 과정에서 실천적 지식이 사용된다고 볼 수 있다(김자영·김정호, 2003).

둘째, 전문가의 실천에 있어 핵심은 문제해결이 아니라 문제제기에 있다. 문제가 무엇인지 알아야 문제를 해결할 수 있기 때문이다. 하지만 문제가 무엇인가를 규명하는 것이 그렇게 단순하지는 않다. 실천가로서 교사의 전문성은 바로 문제가 무엇인지 모르는 혼란스런 상황에서 문제가 무엇인지를 도출해내는 데서 빛을 받

한다. 아무리 이론적 지식을 많이 알고 있고 뛰어난 기술을 가지고 있다고 해도 문제가 무엇인지 제대로 보지 못한다면 그 지식과 기술은 무용지물인 것이다(서경혜, 2005). 실천적 지식이란, 교사가 수업을 계획하고 실행하는 방식에 활용되는 지식이자, 교사가 교실 상황이나 주변 환경에 직면한 사태에서 실천상의 갈등을 내포하게 되는 지식이기 때문이다(홍미화, 2006).

셋째, 전문적 실천가가 불확실하고 불안정하며 특수하고 가치갈등적인 실천 상황에서 무엇이 문제인지를 규명하고 이를 해결하는 것은 바로 실천 중 반성(reflection-in-practice)을 통해서이다. 전문가의 실천 중 반성은 '행위 중의 반성'과 '행위 후의 반성'에 대해 이분법적으로 이해하는 것보다는, '반성'의 의미가 '돌이켜 살핌' 이상의 것을 의미한다는 것을 이해해야 한다. 즉, '행위 중(in-action)'이란 행위에 영향을 미칠 수 있는 상황과 시간대를 의미하고, 마찬가지로 '실천 중(in-practice)'이란 실천에 영향을 미칠 수 있는 상황과 시간대를 의미한다. 특히 실천 중 반성은 실천 행위의 속도와 상황에 따라 몇 분, 몇 시간, 며칠, 몇 주 혹은 몇 달이 될 수도 있다.

넷째, 위에서 논의한 바와 같이, 쉐인 반성적 실천을 기술적 합리성의 대안으로 주장할 때 그가 의미한 반성은 '행위 중 반성'이었다. 그럼에도 불구하고, 이에 대한 연구들은 주로 교사의 '행위 후 반성'에 초점을 두고 있다. 이에 대한 이유는 여러 가지가 있을 수 있으나, 무엇보다도 쉐인의 행위 중 반성은 교사연구자를 가

정한 것이다. 따라서 연구자가 외부 연구자인 경우는 교사의 '행위 후 반성' 즉 '실천 후 반성'에 초점을 둘 수밖에 없다(서경혜, 2005).

III. 교생의 지리 수업 경험에서 나타나는 실천적 지식의 내용과 그 특성

9명의 여 교생들이 수업 실습한 수업 주제는 주로 대단원 남부지방에서 북부지방의 도입 부분에 해당하는 내용으로, 남부지방 각 지역의 생활에 해당하는 중단원 "제주도의 자연환경과 산업"을 주제로 한 수업을 중점적으로 실습하였다. 분석 대상이 된 수업은 호남지방의 위치에서 북부지방의 기후에 이르는 약 10 차시 정도의 수업으로써 총 45시간이며, 각 교생이 실습한 수업은 최고 8시간에서 최저 3시간으로 개인별 수업실습 시간의 수는 차이가 있다. 한 사람의 교생이 같은 수업 내용에 대해 2시간 이상을 기록한 경우도 있었는데, 이러한 경우에는 첫 수업과 마지막 수업을 중심으로 2시간의 수업만을 선택하였다(표 4).

1. 수업 전 계획, 수업과정, 수업 후 반성에서 나타나는 실천적 지식의 내용과 그 특성

표 3의 '실천적 지식의 내용과 내용의 범주 및 구성 요소'를 바탕으로 교생들의 실천적 지식의 내용을 분석하기 위한 틀을 구성한 것이 표 5이다. 즉 '실천적 지식

표 4. 수업실습 교생의 수업실습단원과 주제, 수업 시간 수

단원 교생	남 부 지 방			북 부 지 방							수업 시간 수
	호 남 지 방			영 남 지 방		제 주 도			도 입		
	위 치	농 업	공업과 수산업	농업과 수산업	남동임해 공업지역	자연환경	산업 (관광산업)	위 치	지 형	기 후	
F1						2	2	1			5
F2						1	2	2	1		6
F3						2	2	2	1	1	8
F4				1	1	1	1				4
F5	2				2	1					5
F6		1	1			1	1				4
F7		2	1		1		1				5
F8						1	2				3
F9				1	1	1	2				5
수업시간수	2	3	2	2	5	10	13	5	2	1	45

표 5. 교생들의 실천적 지식의 내용

실천적 지식의 내용	구 성 요 소	수업 전 계획	수업 과정	수업 후 반성	소계	계
교과 교육의 목적 및 정당성에 관한 지식	1. 교과의 교수-학습에 대한 인식 2. 학습 목표에 대한 인식					0
교육 과정에 대한 지식	3. 교육과정 개발 과정과 방식에 대한 지식 4. 교육과정 재구성과 관련된 지식					0
교과 내용에 대한 지식	5. 교과의 주요 개념이나 원리 등에 대한 지식 6. 교과 내용의 계열과 범위에 대한 지식 7. 교수할 내용의 선택과 재구성 8. 특정 지역이나 특정 영역에 대한 지식이나 이해	3	6	2 6 9	8 9 9	26
교수에 대한 지식	9. 교과의 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식 10. 교재의 선택 및 재구성 11. 교수 매체와 교수 자료의 선택과 준비 12. 교수 매체나 ICT 활용 능력 13. 교과서 및 지도서의 활용 14. 학생 활동 중심의 수업 구성 15. 대학에서 배운 지식과의 연결	5 8 6	9 12	7 2	21 20 2 6	49
교사 자신에 대한 지식	16. 수업에 대한 자신감 17. 교사 자신의 언행		10	3 4	3 14	17
학습자에 대한 지식	18. 인지발달상의 특성 19. 학생의 흥미에 대한 이해 20. 학습자에 대한 기본적인 이해나 수준 고려 21. 학습자의 사회문화적 환경이나 배경에 대한 지식 22. 학급별 특성에 관한 지식이나 이해	2	17	4 5	4 17 5	28
교수-학습 환경에 대한 지식	23. 교실 내의 물리적 환경 24. 교실의 공간적 특성		3 2	5 3	8 5	13
교수-학습 과정에 대한 지식	25. 동기유발 26. 선행 지식과 경험의 활성화 27. 학생과의 대화와 발문 28. 학생들의 질문 29. 학습 집단의 조직과 운영 30. 오류 및 오개념의 교정 31. 주의집중 32. 수업 진행 33. 수업 시간 분배 34. 과제 제시 35. 학습 결과의 확인 36. 형성평가 37. 차시 예고 38. 교수-학습 과정안의 작성	6	6	5 12 14 11 5 9 26 22 20	5 12 14 22 9 11 26 22 20	153
일반 교육학적 지식	39. 교실 경영과 조직에 대한 일반적인 원리와 전략					0
계		30	189	67	286	

의 내용’은 ‘교과 교육의 목적 및 정당성에 관한 지식’에서 ‘일반 교육학적 지식’에 이르는 9개의 범주로 구분하였다. 각 범주를 구성하는 구체적인 구성 요소는 앞에서 살펴본 선행 논의들에서 제시된 요소들을 바탕으로, 본 연구의 분석 대상이 된 교생들의 수업 실습 경험 자료에서 나타나는 요소들을 추가하여 구성한 것이다. 9개 범주 각각에 해당하는 구성 요소는 ‘교과의 교

수-학습에 대한 인식’에서 ‘교실 경영과 조직에 대한 일반적인 원리와 전략’에 이르는 39개 사례이다.

전체 9개 범주의 39개 구성 요소 중에서 교생들이 수업 시간의 교수행위에서 갈등이나 어려움을 겪은 실천적 지식의 내용은 ‘교과 교육의 목적 및 정당성에 관한 지식’과 ‘교육 과정에 대한 지식’ 및 ‘일반 교육학적 지식’을 제외한 6개 범주에서, 24개 구성 요소로 나타났다.

‘교과 교육의 목적 및 정당성에 관한 지식’과 ‘교육 과정에 대한 지식’ 및 ‘일반 교육학적 지식’은 교생들이 잘 알고 있거나 이에 대해서 능숙하기 때문에 어려움이나 갈등이 없었던 범주임을 의미하는 것은 아니다. 교생들은 자신들의 수업 전 계획이나 교수-학습 과정안의 작성 등을 교육과정의 재구성의 차원에서 생각해 보지 않았기 때문에 ‘교육 과정에 대한 지식’은 어려움이 없는 것으로 나타났다고 볼 수 있다.

‘일반 교육학적 지식’의 경우는, 본 연구의 분석 대상이 수업 실습 경험에 초점을 두고 있다는 점이 주된 이유로 작용했지만, 교생들이 수업을 ‘교실 경영이나 조직’이라는 좀더 전략적이고 확대된 관점에서 접근하지 못했음을 의미하는 것이기도 하다. 그러나 ‘교과 교육의 목적 및 정당성에 관한 지식’은 말 그대로 교실 수업의 목적과 정당성에 관한 것으로써, 예비 교사로서 반드시 갖추어야 할 지식이며, 수업 실습에서도 실제화되어야 할 지식이다. 따라서 교생들은 ‘교과의 교수-학습에 대한 인식’과 ‘학습 목표에 대한 인식’과 관련된 어려움이나 갈등을 겪지 않은 것이 아니라, 이에 대한 기본적인 인식이나 신념이 부족하거나 부재했던 것으로 볼 수 있다.⁷⁾

나머지 구성 요소의 경우도 마찬가지이다. 어려움이나 갈등이 없었다는 것을 의미하기 보다는, 이들 요소들은 상대적으로 좀더 간접적이거나 메타적인 요소들이기 때문에 교생들이 미처 의식하지 못한 경우라고 볼 수 있다. 그리고 연구자의 분석 과정에서, 다른 요소들과 관련되어서 나타나거나 다른 요소에 포함되어서 나타났기 때문에 명확하게 구분되지 못한 경우도 있다.

실천적 지식의 내용 구성 요소별 특징을 살펴보면, 교과의 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식은 수업 전 계획에서 수업 후 반성에 이르는 전 과정에서 갈등이나 어려움을 겪는 요소로 나타났다. 학생 활동 중심의 수업 구성, 학생의 흥미에 대한 이해는 ‘수업 전 계획’에서만 나타났고, 학습자에 대한 기본적인 이해나 수준 고려는 ‘수업과정’에서만 나타났으며, 특정 지역이나 특정 영역에 대한 지식이나 이해, 교수 매체나 ICT 활용 능력, 수업에 대한 자신감, 인지발달상의 특성, 학급별 특성에 관한 지식이나 이해는 ‘수업 후 반성’에서 나타났다. 교수 매체와 교수 자료의 선택과 준비, 교수-학습 과정안의 작성은 ‘수업 전 계획’과 ‘수

업과정’에서 겪는 갈등이나 어려움으로 나타났고, 교과의 주요 개념이나 원리 등에 대한 지식, 교사 자신의 언행, 교실 내의 물리적 환경, 교실의 공간적 특성, 주의 집중, 수업진행, 수업 시간 분배의 문제는 ‘수업과정’과 ‘수업 후 반성’에서 나타났다.

지리교생들이 수업실습에서 갈등이나 어려움을 겪은 실천적 지식의 내용을 ‘수업 전 계획’, ‘수업과정’, 그리고 ‘수업 후 반성’의 단계로 구분하여 살펴보면, ‘수업과정’에서 겪는 어려움이나 갈등이 가장 많았고, ‘수업 전 계획’에서는 가장 적은 것으로 나타났다. 각 단계별로 나타나는 특징을 정리하면 다음과 같다.

먼저, ‘수업 전 계획’에서는 교과 내용에 대한 지식, 교수에 대한 지식, 학습자에 대한 지식, 교수-학습 과정에 대한 지식의 4개 범주 6개 구성 요소에서 갈등이나 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 특히 ‘교수에 대한 지식’의 부족으로 인한 어려움이 큰 것으로 나타났는데, 그중에서도 교수 매체와 교수 자료의 선택과 준비에서 가장 어려움을 겪었고, 교과의 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식의 부족과 학생 활동 중심의 수업 구성에서 어려움을 겪은 것으로 나타났다. 그리고 ‘교수-학습 과정에 대한 지식’에서는 교수-학습 과정안의 작성에서 어려움을 겪었으며, ‘교과 내용에 대한 지식’에서는 교수할 내용의 선택과 재구성, ‘학습자에 대한 지식’에서는 학생의 흥미에 대한 이해와 관련된 문제에서 각각 어려움이나 갈등을 겪은 것으로 나타났다.

둘째, ‘수업 과정’에서는 교과 내용에 대한 지식, 교수에 대한 지식, 교사 자신에 대한 지식, 학습자에 대한 지식, 교수-학습 환경에 대한 지식, 교수-학습 과정에 대한 지식의 6개 범주, 17개 구성 요소에서 갈등이나 어려움을 겪은 것으로 나타났다. 특히 수업 과정에서 필요한 지식을 가장 포괄적으로 구성하고 있는 ‘교수-학습 과정에 대한 지식’에서 많은 갈등이나 어려움을 겪은 것으로 나타났다. 그중에서도 수업의 정리 혹은 마무리 단계에서 이루어지는 학습 결과의 확인, 형성평가, 차시예고에 대한 비중이 가장 높게 나타났으며, 학습 집단의 조직과 운영, 학생들의 질문, 주의집중에서도 어려움이 큰 것으로 나타났다.

‘학습자에 대한 지식’에서 학습자에 대한 기본적인 이해나 수준 고려와 관련된 갈등이나 어려움이 큰 것으로 나타났다. 그 밖에 ‘교수에 대한 지식’에서는 교수

표 6. 교생 개인별 실천적 지식의 내용

실천적 지식의 내용	구 성 요 소	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	소계	계
교과 교육의 목적 및 정당성에 관한 지식	교과의 교수-학습에 대한 인식 학습 목표에 대한 인식											0
교육 과정에 대한 지식	교육과정 개발 과정과 방식에 대한 지식 교육과정 재구성과 관련된 지식											0
교과 내용에 대한 지식	교과의 주요 개념이나 원리 등에 대한 지식 교과 내용의 계열과 범위에 대한 지식 교수할 내용의 선택과 재구성 특정 지역이나 특정 영역에 대한 지식이나 이해	2 1	1 1 2		1 2	1 2		1 2 2		2 3	8 9 9	26
교수에 대한 지식	교과의 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식 교재의 선택 및 재구성 교수 매체와 교수 자료의 선택과 준비 교수 매체나 ICT 활용 능력 교과서 및 지도서의 활용 학생 활동 중심의 수업 구성 대학에서 배운 지식과의 연결	4 2 1	2 2	1 3	2 2	1 2 1	1 2 2	5 3	3 1	2 3	21 20 2	49
교사 자신에 대한 지식	수업에 대한 자신감 교사 자신의 언행	2 1	1 2	1	2	2	1	2	1	2	3 14	17
학습자에 대한 지식	인지발달상의 특성 학생의 흥미에 대한 이해 학습자에 대한 기본적인 이해나 수준 고려 학습자의 사회문화적 환경이나 배경에 대한 지식 학급별 특성에 관한 지식이나 이해	2 2	2 4	2	1	1	1	2	1	3	4 2 17 5	28
교수-학습 환경에 대한 지식	교실 내의 물리적 환경 교실의 공간적 특성	4 1	1 1	1		2	2				8 5	13
교수-학습 과정에 대한 지식	동기유발 선행 지식과 경험의 활성화 학생과의 대화와 발문 학생들의 질문 학습 집단의 조직과 운영 오류 및 오개념의 교정 주의집중 수업 진행 수업 시간 안배 과제 제시 학습 결과의 확인 형성평가 차시 예고 교수-학습 과정안의 작성	3 2 5 3 1 3 1 1	2 2 3 2 3 2 2		2 3	2 1	2 2	1 2 2	2 2	2 2	5 12 14 22 9 11 26 22 20 12	153
일반 교육학적 지식	교실 경영과 조직에 대한 일반적인 원리와 전략											0
계		41	41	30	22	39	29	34	23	27	286	

매체와 교수 자료의 선택과 준비, 교과의 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식과 관련된 문제에서 어려움이 있었으며, '교사 자신에 대한 지식'에서는 교사 자신의 언행에서, '교과 내용에 대한 지식'에서는 교과의 주요 개념이나 원리 등에 대한 지식과 관련된 갈등이나 어려움을 겪었던 것으로 나타났다. '교수-학습 환경에 대한 지식'에서는 교실 내의 물리적 환경과 교실의 공간적 특성에 따른 어려움을 모두 겪은 것으로 나타났다.

셋째, '수업 후 반성'에서는 교과 내용에 대한 지식, 교수에 대한 지식, 교사 자신에 대한 지식, 학습자에 대한 지식, 교수-학습 환경에 대한 지식, 교수-학습 과정에 대한 지식의 6개 범주 13개 구성 요소에서 갈등이나 어려움을 겪는 것으로 나타났다. '교수-학습 과정에 대한 지식'에서 주의집중, 수업 진행, 수업시간 안배와 관련된 갈등이나 어려움이 가장 많았던 것으로 나타났다. '교과 내용에 대한 지식'에서 특정 지역이나 특

정 영역에 대한 지식이나 이해, 교수할 내용의 선택과 재구성, 교과에의 주요 개념이나 원리 등에 대한 지식의 문제와 관련된 어려움도 많았던 것으로 나타났다. 특히 특정 지역이나 특정 영역에 대한 지식이나 이해는 '수업 후 반성' 과정에서 나타난 구성 요소이면서, 이에 대한 비중 또한 높게 나타났다.

'교수에 대한 지식'에서 교과에의 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식과 교수 매체나 ICT 활용 능력과 관련된 문제로, '학습자에 대한 지식'에서는 인지발달상의 특성과 학급별 특성에 관한 지식이나 이해와 관련된 문제에서 갈등이나 어려움을 겪은 것으로 나타났다. 그 밖에 '교사 자신에 대한 지식'에서는 수업에 대한 자신감과 교사 자신의 언행, '교수-학습 환경에 대한 지식'에서는 교실 내의 물리적 환경과 교실의 공간적 특성에 따른 어려움이나 갈등을 겪은 것으로 나타났다.

2. 교생들의 실천적 지식의 내용과 실천의 지식

실천적 지식의 내용을 구성하고 있는 요소를 교생 개인별 특성의 관점에서 정리해 보면 표 6과 같다. 교생의 개인별 특성의 관점에서, 교생들이 어려움이나 갈등을 겪은 구성 요소는 크게 4가지 유형으로 나타났다. 즉 9명의 여 교생들 중에서 1~2명만이 어려움이나 갈등을 경험한 지극히 개인적인 요소가 있고, 4~5명의 일부 교생들만이 경험한 것으로 나타나는 부분적인 요소가 있다. 그리고 6~7명 정도의 대부분 교생들이 경험한 것으로 나타나는 요소가 있고, 9명의 교생들 모두가 어려움이나 갈등을 경험한 요소가 있다. 이들 4가지 유형을 각각 '개인적인 요소', '일부에게 해당하는 요소', '대부분에게 해당하는 요소', '모두에게 해당하는 요소'로 구분하여 살펴보면 다음과 같다.

1) '개인적인 요소'와 실천의 지식

1~2명의 교생들에게서 해당하는 '개인적인 요소'는 '교수에 대한 지식'을 비롯한 4개 범주에서, 교수 매체나 ICT 활용 능력, 학생 활동 중심의 수업 구성, 수업에 대한 자신감, 인지발달상의 특성, 학생의 흥미에 대한 이해, 학생과의 대화와 발문 등 6개 요소로 나타났다. 이들 개인적인 요소들은 서로 관련되어서 복합적으로 나타나거나 다른 범주의 구성 요소들과 관련되어서 나타났다.

이들 '개인적인 요소'들로 어려움을 겪은 교생들은 F1 교생(4개 요소), F2 교생(3개 요소), F3 교생(1개 요

소), F7(1개 요소), 교생으로 나타났지만, F1과 F2 교생의 경우는 나머지 교생들에 비해 어려움을 겪는 요소의 전체 비중이 매우 높게 나타나고 있다. F7 교생 또한 높게 나타나고 있음을 고려하면, 이들 교생들이 다른 교생들에 비해 자신들의 수업 실습에 대한 경험을 드러내는 각종 질적 자료 작성에 좀더 진지하고 성실하게 임한 결과에 따른 영향을 추론할 수 있다. 따라서 이들 요소는 개인적인 요소이지만, 다른 교생들에 비해 개인적으로 더 부족하거나 무능력함에 따른 어려움이나 갈등으로 한정지을 수는 없다.

교수 매체나 ICT 활용 능력과 관련된 문제는 교생들 자신의 기능적인 능력의 문제보다는, 그것의 활용과 관련된 준비나 예기치 못한 문제 상황에 대한 대처 능력과 관련되어서 나타났다. 수업에 대한 자신감이나 학생의 흥미에 대한 이해 등의 요소와 관련되어서 나타났으며, 특히 '교수-학습 환경에 대한 지식'의 범주에 속하는 '교실 내의 물리적 환경'과 '교실의 공간적 특성'과 관련되어서 나타났다. 교생들이 경험한 상황은 교실 수업에서 일상적으로 발생하는 일들이지만, F1, F5 교생은 일반적인 교실과는 공간적 특성과 물리적 환경이 다른 ICT 교실이라는 특별 교실에서 발생 가능한 여러 가지 상황에서 더 많은 어려움을 경험한 것으로 나타났다.

오늘 여반은 수업 분위기가 너무 좋지 않아서 너무나 힘들었다. 가장 시끄럽고 산만하며 수업을 방해하는 요소(수업 내 내 떠드는 고정멤버, 마음대로 오고 가는 특수교육대상자)가 너무 많았다. 학생들이 늦게 들어오고, 열쇠를 가지고 있는 담당 교사는 교무실에 계시지 않았고, 10분 정도 지체되었다. 발표 하는 학생은 PPT를 플로피 디스크에 준비해 왔는데, ICT 교실 컴퓨터는 A 드라이브가 없었다. 시간이 너무 지체되어 선생님께서 그냥 수업하고 발표 수업은 다음 시간에 하겠다고 했으나 그냥 발표시키라고 해서 교무실에 가서 내 USB에다 학생들 발표 내용을 옮겨 담아 오니까 20분 정도가 지났다(D1).

월요일에 있을 연구수업에 자신이 없어졌다. 교실 수업을 한 번도 안해 본 상황이고, 여반과는 발표 수업만 한 번 해 본 상황에서 학생들 반응이 어떻게 모르는 상태이다. 그나마 오늘은 인터넷까지 갑자기 끊어졌다(D1).

수업을 시작하는 '도입' 부분이 항상 힘들었다. 오늘은 흥미 있게 잘 해 보려고 도입 부분에 활용할 사진이랑 자료를 PPT로 준비해 갔는데 교실 컴퓨터가 고장 나서 할 수 없게 되었다. 전 수업을 PPT로 준비하지 않아서 다행이었다(D5).

도입부분이 가장 어려웠다. 학생들이 흥미를 끌기 위해서 인도네시아 지진 자료를 준비해 갔는데, 파일이 열리지 않았

다, 그때부터 컴퓨터 활용은 포기했다(G5).

‘교실 내의 물리적 환경’과 ‘교실의 공간적 특성’에 대한 다른 교생들의 경험이나 인식도 이들 교생과 같은 것으로 나타났다.

교실에서 수업을 해서 수업분위기가 좋았다, 모든 학생이 집중한 것은 아니지만……(J2).

학급 교실이 아닌 ICT 교실에서 수업을 진행했다, 빙프로젝트를 사용할 수 있어서 ICT 자료의 활용 효과는 있었으나 학생들이 마주 앉는 상태에서 수업을 듣다보니 산만함의 극치였다, 다시는 ICT 교실에서 수업을 하지 않겠다는 생각을 했다(D3).

학생 활동 중심의 수업 구성은 학습자의 흥미나 동기 유발과 학생과의 대화와 발문 등의 요소와 관련되어 나타났으며, 교생들은 자신의 일방적인 강의식 수업과 학생들에게 대화와 발문을 통한 수업 참여를 강요했다는 점을 반성했다.

나름대로 수업을 재미있게 하려고 ‘성주참외 판매 홍보문구’를 제시하고 수업을 시작했는데 시작과 달리 반성해야 하는 점이 많은 수업이었다, 학생이 주인이 되는 수업을 해야 하는데, 이번 수업은 물론 질문을 많이 던지기는 했지만 나의 일방적인 수업이 아니었나 생각해 본다, 내용은 알기 쉽게 설명을 한 것 같았지만, 끝나고 난 후에 느낀 점은 마치 학원 강사처럼 지식 주입에만 너무 몰두 했다는 생각이 들었다, 학생들이 말을 더 많이 하는 수업을 해보고 싶다(D3).

반마다 수업 분위기가 많이 다르다, 0반은 아무리 유도해도 반응이 없고 너무 조용하고 소극적이라 힘들다, 아이들에게 발표하고 질문할 것을 너무 강요한 것 같다(D7).

2) 교생들 ‘일부에게 해당하는 요소’와 실천의 지식

4~5명의 일부 교생들에게서 나타나는 요소는, ‘교과 내용에 대한 지식’ 범주를 비롯한 4개 범주에서 교수할 내용의 선택과 재구성, 특정 지역이나 특정 영역에 대한 지식이나 이해, 학급별 특성에 관한 지식이나 이해, 교실 내의 물리적 환경, 교실의 공간적 특성, 교수-학습 과정안의 작성 등 6개 요소로 나타났으며, 이 중에서도 교수-학습 과정안의 작성에 대한 비중이 가장 높게 나타났다.⁸⁾

교생들은 수업 전 계획 과정에서도 교수할 내용의 선택과 재구성의 어려움을 경험했지만, 실습이 끝난 후에 이루어진 집단면담 과정에서 ‘수업(혹은 실습)하면

서 가장 어렵거나 힘들었던 것은 무엇인가’라는 질문에 대해서 교생들은 교수할 내용의 선택과 재구성 과정에서 겪은 어려움이나 생각들을 솔직하고 진지하게 이야기했다. 이에 대한 어려움은 ‘학습자에 대한 지식’의 부족과 관련되어 나타나기도 했지만, 무엇보다도 ‘실천적 지식의 내용’ 밖의 문제들에 대해서 교생들이 나름대로 깨닫거나 반성한 것들이 많았던 것으로 나타났다.

학생들의 선행지식이나 학생들의 발달 수준에 대한 이해가 ‘백지상태’였기 때문에 교과 내용의 수준을 어느 정도까지 해야 하는지가 계속 어려웠다, 지리학과 지리교육 간의 내용 격차가 크다는 것을 깨달았다, 4년 동안 배워서 교사가 된다는 것은 무리라는 생각이 든다(G1).

강의법이 아닌 다양한 교수-학습 방법을 나름대로 준비했지만, 교과 내용 파악에 시간이 많이 들어서 그런 것은 적용해보지도 못했다, 그냥 한 번 읽어 보면 될 줄 알았는데, 장난이 아니었다(G2).

교과서 내용을 보면 내용이 적는데, 문제집들을 보면 수준이 교과서보다 높은 것 같아서 내용의 양이나 수준 조절이 어려웠다(G5).

교과서 내용을 수준대로 진행할 것인가? 아니면 내가 중요하다고 생각하는 내용들을 선택해서 재구성할 것인가로 처음에는 고민했지만, 학생들의 교과서 의존도가 워낙 컸기 때문에 그냥 교과서 순서대로 하면서 약간만 재구성해서 수업을 했다, 마지막 정리는 꼭 교과서로 하라는 지도교사의 말씀이 있어서 그렇게 했다(G7).

모르는 내용이 너무 많았다, 지도교사의 수업 시간에 새롭게 배운 것도 많았다, 실습 끝나고 무엇을 공부해야 하는지에 도움이 될 것 같지만, 시간이 너무 늦은 것 같다, 그동안 내가 학교 다니면서 무얼 했는지 모르겠다(P9), 교직에 대해서 남들처럼 쉽게 생각했다, 실제로 교재연구(교과 내용 공부)하면서 ‘수업’이 얼마나 어려운지 알게 되었고, 교직이 무엇인지에 대해서 실감하게 되었다(G9).

특정 지역이나 특정 영역에 대한 지식이나 이해와 관련된 문제는 다른 구성 요소들과는 달리 특히 지리교과의 내용지식 및 그에 관련된 교수내용지식의 특성을 잘 나타내는 구성 요소이다. 특정 지역이나 특정 영역에 대한 지식이나 이해와 관련된 갈등이나 어려움은 북부지방의 지명, 제주도의 화산지형, 호남지방의 공업 등에서 나타났으며, 내용이 너무 많거나 어렵다는 것 그리고 특정 지역에 대한 학생들의 거부감에 대한 염려 등이었다. 이 요소는 교수할 내용의 선택과 재구성, 학

생들의 흥미 유발과 원활한 수업 진행 등의 요소와 관련되어 나타났다. 교생들은 특정 지역이나 특정 영역에 대한 자신들의 내용지식이나 이해 그리고 편견이나 고정관념을 교수내용지식으로 실제화 하거나 학습자의 학습에 그대로 투영하는 경향이 있음이 드러났다.

북부지방 수업은 학생들이 어려워하는 것 같다, 오늘은 지명 부분이었는데, 1시간 안에 다루기에는 너무 많다, 몇 가지 알아야 할 내용만 선택하여 가르치는 것이 나올 것 같다(D2),

학생들이 북부지방에 대해 거부감을 가질 것 같아서 걱정했었다(P3), 학생들이 플래쉬 자료 '충성의 하루'에 큰 관심을 가지고 재미있어 했다, 다행히 북한에 대해서 거부감이 없었고 많은 의견을 가지고 있었다, 내용은 많지 않았지만 사회과부도에서 강과 산맥 등을 찾아보는 활동이 많은 부분이어서 활기찬 수업이 되었다(D3),

제주도 화산지형을 설명하는데 지구과학적 요소가 너무 강해서 설명하면서도 아이들이 잘 알아들을까 걱정이 되었다, 많은 사진 자료를 통해 아이들의 이해를 도우려 했는데, 잘 됐는지 모르겠다, 앞부분 화산지형으로 형성된 지형 부분을 더 쉽게 설명하려면 어떻게 해야 하는지 고민이다(D5),

오늘은 호남지방의 공업과 수산에 대해서 무엇을 배울 것인지 알려 주고 수업을 시작했다, 좀 쉽게 설명한다고 하다 보니까 전개 부분에서 시간이 길어졌고, 학생들의 수업 태도는 안 좋고 떠들어서 소리를 지르면서 화를 냈다(D6),

학생들은 호남지방을 배우면서도 남부지방인지 중부지방인지도 몰랐다, 중간 중간에 확인하면서 수업하느라 힘들었다(D6),

호남지방 농업부분을 다룰 때 흥미 있어 하던 학생들도 공업 부분에서는 반응이 시원찮다, 너무 많은 내용을 전달하려는 내 욕심 때문일까…… 공업 부분에서는 암기해야 할 부분이 너무 많다, 그 많은 내용을 제시하는 나조차도 설명하다 지치는데, 받아 들여야 하는 학생 입장은 어떨까, 띄어 넣고 싶은 내용도 많지만, 그럴 수 없어 안타까울 뿐이다, 사진 자료도 공업은 특산품을 제외하면 그다지 흥미있는 것을 찾을 수 없다, 공업은 대체 어떻게 가르쳐야 학생들이 흥미 있어 할 것인지……(D7),

실제로 다녀온 제주도에 대해서 알고 있는 모든 것을 학습자 수준을 고려하여 최대한 생생하게 알려주고자 했다, 이번 수업을 통해서 정말 답사의 중요성과 고마움을 느꼈다, 실제로 가본 곳에서 찍은 사진을 제공하고 직접 촬영한 것이라고 이야기 해 주니까 학생들이 흥미로워 했고 적극적이었다(D6),

다른 어떤 단원보다도 아이들이 제주도 단원을 흥미 있어 했다, 제주도의 3대 3부 중 특이한 문화와 자연환경을 많이 신기 해 했다, 아이들은 자신들이 흥미 있어 하는 단원을 또 쉽게 익히고 학습한다, 수업에 있어 흥미유발이 얼마나 중요

한 가 새삼 느꼈다, 학습에 있어서 흥미는 그 학습의 원동력이 된다는 것을 다시 한번 느꼈다(D7),

학급별 특성에 관한 지식이나 이해는 교과외의 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식과 주의집중, 수업진행 등의 요소와 관련되어서 나타났다. 이에 대한 어려움은 학생들의 성별 차이나 학습 자료에 대한 학급별 반응의 차이 등이며, 이에 대한 교생들 나름대로의 실천의 지식은 없는 것으로 나타났다.

우리가 선생님의 수업을 대신 하는 것이기 때문에 수행평가 발표 수업을 계속 이어서 했다, 07반, 08반은 발표 수업을 거의 하지 못했다, 남학생들이 준비를 해 오지 않았기 때문이다(G2),

학생들에게 맡겨 놓은 발표 수업은 사실상 효과는 없는 것 같지만, 학생들이 어떻게 준비해 오느냐에 따라 상황은 달라진다, 오늘 07반은 엉망이었지만, 08반은 상당히 잘 했다, 여학생들은 PPT 자료도 잘 만들지만, 거의 모든 내용을 외어 오기까지 한다(D2),

07반이 1학년 중에서 가장 산만한 반이어서 수업분위기가 엉망이다, 그래도 오늘은 꽤 괜찮은 질문을 해서 분위기가 좋았다(J5),

여자아이들 반이라 그런지 조용한 분위기에서 수업이 진행되었다, 담당 선생님이 하라고 주신 학습지를 가지고 수업을 했는데, 수행평가 자료라서 그런지 학생들이 답을 꼭 써넣어야 한다는 것에 집착이 강했다, PPT의 사진이나 자료에는 크게 흥미 있어 하지 않았다, 같은 사진을 남자 반에서는 반응이 많이 달랐다, 수업이 재미도 없고 힘들었다(D7),

3) 교생들 '대부분에게 해당하는 요소'와 실천의 지식

6~7명의 대부분의 교생들에게서 나타나는 '대부분에게 해당하는 요소'는, '교과 내용에 대한 지식' 범주에서는 교과외의 주요 개념이나 원리에 대한 지식만 나타났고, '교수-학습 과정에 대한 지식'의 범주에서 집중적으로 나타났다. 즉, 학생들의 질문, 학습 집단의 조직과 운영, 주의집중, 수업 진행, 수업 시간 분배, 차시 예고 등 6개 요소에서 어려움을 겪은 것으로 나타났으며, 주의집중과 차시예고의 비중이 상대적으로 높게 나타났다.

교과외의 주요 개념이나 원리에 대한 지식은 학습자에 대한 기본적인 이해나 수준 고려, 교수할 내용의 선택이나 재구성 등의 요소와 관련되어서 나타났다. 교과외의 주요 개념이나 원리에 대해서 제대로 혹은 잘 알지 못

하고 있다는 것이 공통된 어려움이였다. 교수할 내용의 선택이나 재구성과 관련하여 너무 어렵게 설명하거나, 내용을 과도하게 준비했다는 반응이 있었으며, 이에 대한 실천의 지식은 주로 한자어를 풀어 설명하거나 시청각 자료를 제시하면서 쉽게 설명하는 것이었다.

오늘 0반 수업에서는 개념 설명을 잘못 설명한 것 같다(11), 모처럼 괜찮은 질문이 있었는데 어려운 용어를 사용하여 학생들이 수업을 잘 이해하지 못한 것 같다(11).

학생들의 수준 고려를 잘 하지 못했다, 개념들을 너무 어렵게 설명한 것 같다(12).

지난 시간에도 그랬지만, 주요한 내용이 많아서 수업내용을 너무 과도하게 준비한 감이 있어 너무 여유가 없는 수업이 된 것 같아 매우 아쉽다, 그래도 '교통과 영남도시의 발전'은 준비했는데 하지도 못했다(D4).

주요 개념이나 내용은 한자어가 많아서 어렵고 복잡한 것 같았다, 그래서 주로 한자어를 풀어 중1 수준에 맞게 쉽게 설명하려고 했다(15, G7).

오늘 0반 수업을 했는데 진도를 제대로 나가지 못했다, 나도 우리 선생님처럼 전달한 내용 다 전달하면서도 할 이야기 다하고 재미있는 예도 들어 주면서 수업하고 싶다(D5).

이해하지 못한 부분에 대해서 PPT를 이용하여 시청각 자료를 제시하면서 다시 설명했다(17), 반마다 수업분위기가 참 다르다, 수업 분위기와 학생들의 흥미와 수준에 맞게 그때 그때 융통성 있게 수업을 할 수 있어야 하는데, 역시 아직은 미숙한 점이 많다, 배울 것 익힐 것 투성이다(D7).

4학년이면서도 아직도 정확하게 수업내용을 파악하지 못한 듯해서 아쉬웠다(D9), 영남지방의 공업은 부족한 수업준비로 교사의 전문성을 뼈저리게 느끼고 나온 수업시간이었다, 담당 선생님을 뵈기 창피하였고, 아이들에게는 제대로 정리되고 재미있는 수업을 전개해 주지 못해서 미안했다(P9/G9).

학생들의 질문은 주의집중, 수업 진행, 수업 시간 분배 등의 요소와 관련되어서 나타났다. 주된 어려움은 엉뚱한 질문, 너무 많은 질문, 질문 처리에 대한 교생 자신의 미숙함, 질문에 대한 잘못된 대답 등이었으며, 이에 대한 교생들의 태도는 '외면하거나 다음에 대답해 준다는 것' 등으로 나타났다.

수업을 진행하는 가운데 학생들의 엉뚱한 질문이나 집중하지 못하고 떠들 때 대처하는 방법을 잘 모르겠다(12).

00반의 전체적인 수준과 주요 인물들은 파악하고 있어서

안심하고 수업에 임했는데, 학생들이 보통 때보다 더 산만해졌고, 수업에 관계없는 질문이 많았다, 학습에 관계없는 질문은 외면하는 방법으로 통제했는데 효과가 제법 있었다(D3).

질문에 대답을 잘 한 학생에 대한 칭찬과 잘못된 답을 말한 학생에 대한 격려와 같은 대응 능력이 부족해서 문제다(D4).

다른 반에 비해 질문이 많아 예상 진도까지 나가지 못했다, 엉뚱한 질문은 수업 내용과 관련이 있는지 되물고 없으면 다음 쉬는 시간에 답해준다고 처리했다(15).

새만큼 간척지에 대한 질문을 잘 설명했다, 그러나 면적이 서울보다 크냐는 질문에 비슷하다고 했는데 2/3 정도의 크기라는 것을 나중에 알게 되었다, 다시 정정해 주었지만……(D6).

질문이 많았는데, 엉뚱한 질문도 많아 곤혹스러웠다, 대답을 알맞게 해 준 건지 걱정스럽다, 교사는 자기 전공 지식뿐만 아니라 여러 가지 많은 배경지식도 함께 익혀야 하는 것 같다(G7, P7).

어떤 날은 수업 시나리오까지 작성해서 연습했기 때문에 별 어려움이 없을 것이라고 자신 있게 수업에 들어갔는데, 예기치 못한 질문들이 나와서 당황했다, 대답은 했지만 당황하고 흥분해서 학생이 이해했는지 확인도 못하고 수업을 했는데, 그때부터는 내가 무슨 말을 했는지 모르겠고 끝날 때까지 내내 힘들었고 흥분이 가라앉지 않았다(P8).

수업 진행, 수업 시간 분배, 차시 예고는 복합적으로 관련되어 나타나는 어려움이였다. 특히 수업 진행의 문제는 교생의 수업장악 능력이나 학생들과의 관계성 확보의 미숙함에서 비롯된 것으로 나타났으며, 수업 시간 분배의 문제는 주로 학습자의 흥미 유발에 초점을 두고 준비한 자료로 인한 도입 부분에서의 지체로 수업의 마무리가 잘 되지 못한 것으로 나타났다.

학생들을 조용하게 만드는데 부족함이 많다, 그렇다고 학생지적, 벌주기 등 강제적인 방법으로 조용하게 만드는 것이 어려운 일은 아니지만, 좋은 수업을 통하여 주의집중 하도록 해서 수업을 잘 진행하도록 노력해 보재(D1).

수업을 시작할 때에 비해 뒤로 갈수록 집중도도 떨어지고, 점점 더 산만해져서 수업을 진행하기가 힘들어진단, 거의 매 수업시간마다 마지막 수업정리가 잘 이루어지지 못한다(12).

1학년들이 산만하긴 하지만, 00반은 워낙 산만해서 수업을 마음먹은 대로 진행을 못했다, 교생수업시간에는 학생들이 더 그런 것 같다(13).

우리 반 아이들이 1학년 중에서 수업태도 산만하고 질문도 많기로 소문이 났었는데 역시나……다른 반에서는 똑같은 사진을 제시해도 질문이 많아야 5명 정도였는데, 우리 반 아이들은 반 전체가 난리도 아니다, 내가 거의 정신을 잃을

정도가, 도대체 우리 반은 수업을 어떻게 이끌어 가야 할지 모르겠다(D5, G5),

제주도는 답사도 다녀왔고, 자료로 많아서 수업 내용을 자신 있게 재구성했다, 정리 마무리 시간까지 다 계산했는데, 자료를 너무 많이 준비해서 도입 부분에서 시간이 길어져서 정리를 못 했다(G2, G3, J6),

전시 학습을 확인하고 호남 지방에 대한 설명에 들어가기 전에 질문으로 수업을 시작했는데, 도입에서 시간을 예정보다 많이 소모해서 수업 진행이 매끄럽게 되지 못했다(J7, G8),

4) 교생들 '모두에게 해당하는 요소'와 실천의 지식

9명의 교생들 모두가 갈등이나 어려움을 겪었던 '모두에게 해당하는 요소'는, '교수에 대한 지식' 범주 등 4개 범주에서 6개 요소로 나타났다. 즉, 교과와 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식, 교수 매체와 교수 자료의 선택과 준비, 교사 자신의 언행, 학습자에 대한 기본적인 이해나 수준 고려, 학습 결과의 확인, 형성 평가 등의 요소에서 어려움을 겪은 것으로 나타났다.

교과와 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식과 관련한 어려움은 주로 교생 자신의 지식이나 이해 부족에서 비롯되었으며, 학습자에 대한 기본적인 이해나 수준 고려의 문제와 관련되어서 나타났다.

수업을 시작할 때 "제주도에 가 본 사람 있어요? 손들어 볼까?"라고 질문을 하고 제주도에서 본 것 등을 질문했다(원래는 "제주도에 대하여 생각나는 대로 이야기해보자."라고, 질문하려고 했는데 동료 교생 000가 그렇게 수업을 시작하여 수업 내용이 계속 같아 질 것 같아서 다르게 질문한다는 것이 이렇게 질문하게 되었다), 그런데 수업 후 제주도에 가 본 사람이라고 질문하지 말고 000처럼 질문하라고 다른 교생들이 수정해 주었다, 그 이유를 물었는데 뒤에 앉아 있던 교생이 말해주길 '손 든 학생 주변 학생들이 "좋겠다, 나도 가보고 싶은데……"' 등 부러움을 표시한 것이다, 그런 질문을 할 때 정말 이러한 생각을 못했었고, '중 1 여학생'이라는 예민한 학생들은 그런 생각을 할 수 있겠구나 하는 뻔한 예측에 대해서는 내가 정말 학생들에 대하여 아무것도 모른다는 것을 깨닫게 되었다(G1P1),

ICT 교실에서 모듈별로 발표하는 수업을 했다, 학생들이 너무 떠들고 집중하지 않아서 수업을 진행하는데 힘들었다(D2), 학생들의 발표 수업이라 내가 할 일이 별로 없었다(J2),

발표하는 모듈에 대하여 사전 지식도 없이 수업을 시작해서 어려웠다(J3), 가장 어려웠던 점은 "교사가 학생들의 발표 수업에 어느 정도 개입하는가"였다, 학생들이 틀렸다고 해서 교사가 너무 주도적으로 이끌어도 안 되고, 너무 방관하면

수업이 제대로 진행되지 않기 때문이다(D4),

제주도 농산물 수입개방에 대한 내용은 역할극으로 해 보면 재미있을 것 같아서 학생들에게 PPT로 간단한 방법을 언급해 주고, 준비할 내용을 알려 주었다, 그런데 역할놀이가 충분한 준비와 연습이 부족하여 학생들이 대본을 그대로 읽었으며 지루하게 진행되었다, 방청객 입장이었던 다른 학생들도 주의집중이 떨어져서 나중에는 엉망이 되었다, 방청객 질문도 잘 이루어지지 않았고 마무리 설명도 못했다, 내가 너무 쉽게 생각했나 보다(D8),

교수 매체와 교수 자료의 선택과 준비와 관련된 문제는, '교수에 대한 지식' 범주 내의 다른 구성요소들과 관련될 뿐만 아니라 다른 범주의 여러 구성 요소들과 상호 관련되어서 나타나는 경향이 상대적으로 강하게 드러났다. 특히 교생들은 교수 매체와 교수 자료의 선택과 준비를 수업 모형이나 전략과 동일시하는 경향이 있었다. 그리고 수업 전 계획에서 수업 후 반성에 이르기까지 교수 매체와 교수 자료의 선택이나 준비에 가장 많은 시간과 노력을 기울인 것으로 나타났다. 대부분의 교생들은 교실 수업에서 겪었던 어려움이나 문제를 '좀더 재미있고 다양한 자료'의 준비로 극복하려는 경향이 두드러졌다.

북부지방이 대륙을 연결하는 '판문역할'을 했다는 것을 설명할 때, 수업(자료)준비가 부족하여 교사가 알고 있는 지식으로 설명하여 학습자가 쉽게 이해하기 어려웠다고 생각한다(D1),

000의 수업을 보고 '구글어스' 프로그램이 정말 좋은 교수-학습 자료라고 생각하고 구글어스를 함께 보았다, 참 애매하게도 이 모든 것을 마치니 25분가량이 지나 수업의 반이 지나가버렸기 때문에 수업을 마칠 수도 없고, 북부지방 단원을 다 나가기도 무리인 듯 했다, 그래서 어쩔 수 없이……(D2),

새로운 단원이 시작되는 수업이고, 더욱이 북한 지형을 다루는 부분이어서 학생들이 우선 북한에 대해 쉽게 다가가기 위해 '충성의 하루'라는 플래시 자료를 이용했고, 학생들에게 '북한 하면 생각나는 것에 대해 자유롭게 이야기하도록 했다(D3),

포스코의 TVCF 광고문구를 띄워 남동임해공업지역의 제철산업에 관심을 유발하고 공업지역을 설명했다(J4),

만들어간 PPT는 교실 컴퓨터의 고장으로 할 수 없게 되었다, PPT에 사진이랑 도입 부분에서 흥미 유발을 위해 이용하려 했던 것들이 있었는데 당황스러웠다, 판서를 하면서 설명을 한다고 했는데, 어떤 식으로 전달해야 쉽게 알아듣는지 몰라 설명하면서 나도 어지러웠다, 아이들이 산만해지는 것을 보고도 진도를 나가야 했기 때문에 주의 집중도 시키지 못하고 수업

을 했다. 45분이 어떻게 끝났는지 지금도 알 수 없다(D5).

PPT 자료와 학습지를 이용해 교과내용을 정리했는데, 수업준비를 소홀히 해서 짜임새 있게 정리하지 못했다. 시간이 너무 많이 남아버려 학습지 문제풀이를 했는데 너무 길게 했다. 내가 너무 자신만만했던 탓으로 오늘 수업은 매끄럽지 못했다. 이 정도면 되겠지 하는 마음에 수업 준비를 소홀히 했다. 적극적으로 수업태도가 좋았던 반도 내가 엉망으로 가르치니 수업태도도 엉망이다. 크게 깨달은 게 있다. 학생들의 반응은 교사가 이끄는 것이다. 수업태도가 좋지 않다고 학생들을 탓할 게 아니라 낱결설이 느꼈다(D7).

준비가 미흡했다. 더 철저히 준비했어야 한다. 사진과 동영상 등 재미있는 자료를 더 추가했어야 한다(D7). 너무 강의식으로 수업내용을 구성한 것 같아서 사진과 동영상 자료를 이용하여 학습자의 흥미를 끌고 싶었다(G7).

PPT를 먼저 만들고 내용을 보태면서 수업준비를 해서 그런지 유기적으로 PPT Slidet를 연결하려고 노력은 했으나 조금 부족한 듯 하였다(D9).

교사 자신의 언행과 관련된 갈등이나 반성은 개인에 따라 그 내용이 다르게 나타났지만, 주로 말이 빠르다 것, 특정 언어나 행위를 반복한다는 것, 반말을 사용한다는 것, 한 시간 내내 교탁 앞에서 수업을 진행했다는 것 등이었다. 교생 자신은 물론 동료 교생의 언행에 대해서 공통적으로 '반말의 사용'에 대해서는 반드시 고쳐야 할 언행으로 지적하였다.

말이 너무 빠르다. 그리고 00가 충고하는데 같은 제스처를 너무 많이 취하고, 수업 중간에 '이렇기 때문에' 라는 말을 너무 많이 쓴다고 한다. 다음부터는 시정해야겠다(D2).

가끔 존칭과 비 존칭을 섞는 것이 아쉽다(J3).

내용을 지나치게 많이 전달하려다 말이 빨라졌다. 수업 진행이 다소 급하게 이루어졌다(J4).

우리 반이어서 그렇지 편안한 마음에 수업 내내 반말로 수업했다(D5, J6).

000의 수업을 참관했다. 2주간의 교과 담임 선생님의 수업을 참관하고 난 후 실제 수업을 해서인지 선생님의 수업 방식과 유사하다는 생각이 들었다. 학생들에게 반말을 하면서 수업을 하니 듣기가 안 좋았다(D6).

문득 문득 튀어나오는 반말 사용을 자제해야 한다(J7).

한 시간 내내 교탁 앞에서만 서 있었다. 한 자리에서 수업을 진행했다(J8).

나도 모르게 처음부터 반말로 수업을 해 버렸다(J9).

이들 요소 중에서 상대적으로 비중이 높게 나타난 요소인 학습 결과의 확인과 형성평가는 그 실천에 있어서 갈등이나 어려움을 겪은 요소라기보다는, 이들 요소에 대한 교생들의 인식의 문제와 관련된 요소들이다. 즉 충분히 인식하고 있었고 실행할 의지도 있었지만 수업과정에서 미처 실시할 시간이 없었거나, 수업과정에서는 미처 생각하지 못했지만 수업 후 반성 과정에서 학습 결과를 확인하지 못했고 형성평가를 실시하지 않았음을 인식하게 된 요소들이다.

이에 비해 교과와 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식, 교수 매체와 교수 자료의 선택과 준비, 학습자에 대한 기본적인 이해나 수준 고려와 관련된 문제는 상대적으로 그 비중도 높게 나타났지만, 모든 교생들이 수업 실습에서 겪은 갈등이나 어려움이라는 관점에서 그것이 주는 의미를 주의 깊게 관찰할 필요가 있다. 특히 교과와 다양한 수업 모형 및 전략에 대한 지식과 관련된 문제는 수업 전 계획에서 수업 후 반성에 이르는 전 과정에서 모든 교생들이 겪은 갈등과 어려움이라는 점에서 이것이 의미하는 바를 진지하게 고려해야 할 필요가 있다. 교생들이 수업 실습에서 갈등이나 어려움을 겪는 요소들 각각에 대해서 좀더 구체적인 맥락에서 연구가 이루어지고 그것의 의미가 탐색되어야 하지만, 무엇보다도 모든 교생들이 어려움을 겪은 것으로 나타난 '전체적인 요소'에 대해서는 예비교사 교육과정에서 우선적으로 고려해야 할 것이다.

IV. 결론

이상과 같은 연구 내용과 결과를 통해서, 교생의 실천적 지식에서 행위 중 반성과 행위 후 반성이라는 이분법적인 개념이 지극히 이론적이라는 것을 확인할 수 있었다. 물론 행위 중 반성과 행위 후 반성의 개념을 포기해야 한다거나 무의미하다고 주장하는 것은 아니다. 보다 중요한 것은 교사가 그러한 반성적 행위에 참여하거나 경험할 수 있는 시간과 장소의 의미가 더 실제적이고 교육적이라는 것이다.

교사의 일상이 학생들과 함께 하는 동안에, 종종 순간의 자극이나 동기에 반응해야만 하는 때가 있다. 자리에 와서 앉거나, 생각하기 위해 멈추거나, 다음에 해

야 할 것이 무엇인지를 숙고해 볼 시간이 거의 없다. 가르치고 있는 그 순간에도 교사는 행동하고 반성하는 것을 끊임없이 반복한다. 숙련된 교사는 주어진 상황의 유연성에서 현존하면서도, 특정 수준에 도달한 주의 깊음 혹은 반성적 숙고의 능숙함을 발휘한다. 교사로 하여금 '멈추어서 생각하도록 만드는 반성', 즉 상황에 따라 이루어지는 동시적인 반성은 소위 말하는 행위 중 반성이나 교사 자신의 행동을 반성적으로 자각하는 것과는 매우 다른 것이다(Roth, 2002).

연구 대상 교생들은 동료 교생들의 충고와 조언, 상호간의 수업관찰을 통해서도 교실 수업의 실재를 경험했다. 교생들은 가르치면서 배우고, 배우면서 가르치는 프락시스에서 나름대로의 실천적 지식을 실천하고 경험했지만, 실천의 지식은 다소 일시적이고 임시변통적이었다. 무엇보다 교생들 각각은 저마다의 다른 성장 배경, 교육철학, 경험, 그리고 신념과 가치를 가지고 있었으며, 각기 다른 교실 환경 속에서 성격과 기능의 개체 특이성(idiosyncrasy)을 드러내고 있음이 관찰되었다.⁹⁾ 즉 저마다의 특이한 관점에서 실천적 지식을 구성하고 행동하고, 그리고 판단하였다.

교사는 자신들의 행위를 묘사하고 설명해 주는 이론이나 일반적인 원리의 도움 없이도, 현재 주어진 상황에서 자신이 어떻게 기능하고 개입해야 하는지에 대해서 즉각적으로 인식하고 이해할 수 있는 특별한 감각이 필요하다. 그러므로 교수의 실제에 대한 연구는, 실천적 지식의 경험적인 질에 대해서 섬세하게 밝혀야 하며, 대부분이 즉각적이고 순간적인 교사의 앎과 실제 시간에서 이루어진 행동, 그리고 교사의 몸과 바로 마주하고 있는 교실 세계에서 발생하는 이슈들을 인정할 필요가 있다. 교사의 실천적 지식은 그 교사가 이 교실과 이 복도와 이 교무실에서 생생하게 체험했던 경험이다. 실천적 지식은 한 사람의 교사로서 체험했던 경험으로서, 학생을 이해하고, 가르쳐야 할 교과의 내용을 완전하게 습득하며, 학교와 교실이라는 세계가 가지고 있는 특유의 분위기에서 체득한 경험이기 때문이다(Roth, 2002).

해석주의적 입장에서 현장교육연구의 실행을 이론화한 맥카천(McCutcheon, 1995)은 현장 교사가 직면한 가장 중요한 문제는 실제적인 성격을 띠고 있는 판단의 문제라고 보았다. 즉, 무엇을 선택하여 어떻게 가르칠 것인가 하는 문제는 언제나 불확실한 과정 속에 있으며,

교사의 반성적 탐구 없이는 결코 해결점에 다다를 수 없다고 역설한다. 따라서 교사들은 복잡한 교실 상황에서 보다 효과적이고 교육적인 교수-학습과 관련된 계획과 제반 의사결정의 수준을 질적으로 향상시키기 위해서는 자신의 의중과 실천이론을 사려 깊게 분석하고 반성해야 한다고 주장한다(조재식, 2002에서 재인용).

이에 본 연구의 내용과 결과는, 예비 지리 교사의 교육 프로그램의 개선 및 이론과 실천의 간극에 대한 이해는 물론 교생들로 하여금 자신들이 가지고 있는 실천적 지식을 계속적으로 반성하고 개발해 나갈 수 있는 기회를 제공할 것이다.

주

- 1) 질적으로 분석한다고 하는 것은 양적 자료가 아니라 질적 자료를 활용하며, 일반화를 목적으로 하기보다는 특징적인 현상이나 경험의 양상을 교육실습이라는 실제 맥락 속에서 드러내고자 하는 것이며, 그 의미는 교생의 관점에서 살펴본다는 것이다(강창숙, 2007). 교생들의 지리 수업 경험을 질적인 자료로 구성하고, 질적으로 분석한다는 것은 두 가지 중요한 의미를 추가한다. 즉 교사의 실천적 지식에 대한 담론을 구성하는 것은 교실 수업 나아가 교육의 이야기를 '매끈한 추상'의 문제에서 '울퉁불퉁한 구체적' 현상으로 만들어가는 것이다. 교사의 실천적 지식에 대한 논의는 교사들의 숨은 이야기를 끌어내어주는 동시에 교실 수업에서 나타나는 교사들의 실천적 지식 간의 차별적 요소가 다양하게 드러남으로써 교실 수업을 보다 잘 이해할 수 있도록 해 주는 과정이 된다(김민정, 2006). 또한 교생들은 자신들의 수업이나 교수행위에 대한 기록을 통해서 교사의 일상적인 교실 혹은 수업 실재를 자신의 관점은 물론 동료의 관점에서 관찰하고 문제를 느끼며 현재의 교수행위를 구체적이고 실천적인 맥락에서 숙고하고 반성하게 되는 기회를 가지게 된다.
- 2) 수업일지는 교생들이 자신들의 수업에 대해서 비교적 자세하게 살펴볼 수 있도록 연구자가 나름대로 작성해서 제공한 일지이다. 교생일지는 자유로운 형식으로 작성되었으며 일상적인 의미의 일기라기보다는 교생들의 자기수업에 대한 소감이나 반성의 내용을 주로 담고 있는 기록물이라고 할 수 있다. 연구자와의 면담은 크게 집단면담과 개별면담으로 구분되며, 집단면담은 주로 반구조화된 면담으로 이루어졌고 개별면담은 비구조화된 면담과 구조화된 면담이 병행되었다. 이하에서 이들 자료는 서술상의 편의를 위해, 수업일지는 J1에서 J9, 교생일지는 D1에서 D9, 집단면담은 G1에서 G9, 개별면담은 P1에서 P9으로 각각 기술한다. 엄격한 의미에서 이들 자료는 모두 회귀적(recursive)이다. 기록물들은 수업실습이 이루어진 후에, 교생들이 자기 수업을

회상(recall)하면서 기록한 것이고, 면접 또한 회상하면서 이루어지거나 혹은 기록물에서 얻어진 정보에 의거하여 회귀적으로 이루어졌기 때문이다(회귀적 면접에 대해서는 김병하 옮김, 1992를 참조).

- 3) 실천적 지식의 내용을 구분하기 위해 사용된 다섯 가지 범주는 실천적 지식을 분석하기 위해 수집된 전체 자료를 일차적으로 분석하는데 사용된 범주이기도 하다. 실천적 지식의 내용을 분석하는 것이 다루기 힘들고, 상황적이고, 매우 구체적인 분석 작업을 요하는 어려운 일이었지만, 엘바즈는 이것을 토대로 '정향'과 '구조'에 대한 이차적인 분석이 이루어졌음을 밝히고 있다(Elbaz, 1981: 49).
- 4) 관련 문헌들에서 교수내용지식(pedagogical content knowledge)은 교수법적 내용 지식, 교수학적 내용지식 등으로 기술되고 있지만, 본 연구에서는 교수내용지식으로 기술한다.
- 5) 교사의 전문성 발달과 관련한 최근의 연구들은 교사의 반성적 사고를 중요하게 다루고 있다. 이러한 연구들은 교사교육에서 보편적인 교육이론이나 원리를 교육실제에 그대로 적용하도록 가르치는 것 보다는, 교사의 반성적 사고능력을 발달시킴으로써 교사가 교육현장에서 직면하는 복잡한 문제를 합리적으로 해결할 수 있도록 해야 한다고 주장한다. 이는 지금까지의 교사교육이나 교사의 전문성 개발을 위한 정책과 그 실체는, 일반적인 교육이론이나 연구결과를 교육현장에 그대로 적용함으로써 교사의 기술적인 능력만을 향상시키는 기술적 합리성에 기초해 왔음에 대한 반성이기도 하다. 즉 교사는 이론을 실제에 적용하는 실행가로 간주되었으며, 교사의 실천은 이론적 지식을 실제에 적용하여 실제의 문제를 해결해 보는 사람이었다. 따라서 이론적 지식의 적용과 문제해결을 교사 전문성의 핵심으로 보았다. 교사의 전문성 개발은 교사에게 결여된 이론을 보충해 주거나 새로운 이론을 소개해 주어 교사의 지식을 업데이트해 주고 이론의 적용에 필요한 기술을 가르쳐주는데 중점을 두었다. 즉 결핍(deficit)의 관점에서 보정적(compensatory) 성격의 교사 연수가 전문성 개발의 주된 방식이었고, 전문지식의 위계화를 통해 연구와 실천의 분리를 가져왔다(서경혜, 2005).

기술적 합리성 중심의 교사교육 프로그램은 교육현장의 다양하고 복합적인 상황에 적용하는데 한계를 가질 수밖에 없기 때문에 결과적으로 교사의 전문성 신장에 지속적인 도움을 줄 수 없었다. 교사가 자신의 수업에 대한 반성적 사고 없이 이미 알고 있는 지식이나 기술적 방법에만 의존하여 교수행동을 실천하는 것은 수업 개선의 효과를 도모하지 못하며, 전문성 신장의 측면에서도 바람직하지 못하다고 할 수 있다(이진향, 2002).

기술적 합리성의 관점은, 수업 혹은 수업 내용의 효율적인 전달만이 강조되는 통상적인 수업을 좀더 완성된 시범으로 구현하는 경우를 '수업 잘하시는 선생님'의 모습으로 그려낸다. 이렇게 '수업 잘하시는 선생님'의 모습은 수업이 연구이고, 연구가 수업인 '교사 연구자'의 모습과는 다른 것이다. 좀더 완성적인 수업 그 자체 보다는, 자신의 교육적 고민들이 진솔한 교육적 담

론의 형식으로 공유되고, 일상에서의 다양한 관찰과 반성을 통한 개인 이론(personal theory of action)의 발전 과정을 통해 현장 이론을 개발해 나가는 것이 교사의 전문성 함양의 모습일 것이다(조재식, 2002).

- 6) 교사가 자신의 교수행위에 대한 반성적 사고를 하지 않으면, 교수행위를 기계적으로 반복하게 된다. 그러므로 교사는 자신의 교수활동에 대해 반성적 사고를 해야 하지만, 반성적 사고는 결국 반성적 실천(reflective practice)을 위한 것이다. 반성적 실천으로서 행위 중의 반성'과 '행위 후의 반성'은 각각 학습 과정과 학습 결과에 대한 반성이다. 이들은 또한 듀이가 규정한 '과정으로서의 반성(reflection as process)'와 '결과로서의 반성(reflection as product)'의 개념과 유사하다. 과정의 관점에서 볼 때, 반성은 실제 문제에 주력하여 무엇을 해야 하는지 자문하는 행동지향적 활동이자 대안적인 해결책을 탐색하고, 실행 후에 발생한 결과를 돌아켜 보는 나선형적이고 순환적인 활동이다. 이에 비해, 결과적 반성은 학습 이전과 이후에 대해 숙고하는 것이다. 즉 교사는 자신이 수행한 교수활동과 수업에서의 자신의 행동에 대해 한발 뒤로 물러나 지금까지 무엇이 진행되었고, 무엇을 경험하였는지 검토하면서, 경험의 결과로 발생한 학습을 이해하고, 학습과정에서 경험한 결정적 사건 등에 대해 되돌아보는 것이다(이훈정, 2005).
- 7) 이것은 집단 면담 과정에서 확인할 수 있었다. 연구자는 첫 수업 혹은 수업을 하기 전에 '나는 수업을 00식으로 진행해야 하겠다.' 혹은 '지리 수업은 00한 수업이 되어야 한다.' 등에 대해서 나름대로 생각한 것이 있느냐고 질문했다. 교생들은 '실습 나가서 그런 생각은 해 본 적이 없다'고 대답했다. '학습 목표'를 정하는데 어려움이 없었는가에 대해서 일부 교생들(F2와 F3)은 첫 수업을 준비하면서 학습목표를 나름대로 재구성해 보려고 했는데, 생각보다 어렵고 시간이 많이 드는 것 같아서 포기했다고 말했다. 나머지 교생들은 처음부터 교사용 지도서나 교과서에 제시되어 있는 것을 그대로 따라했기 때문에 별 문제가 없었다는 대답을 들으면서, '교과 교육의 목적 및 정당성에 관한 지식'에 대한 교생들의 인식이나 신념은 부재했음을 알 수 있었다.
- 8) 교수-학습 과정안의 작성 문제는 지도 교사가 일정 분량의 차시 교수-학습 과정안을 요구하거나(F2, F3, F8), 소위 말하는 연구수업이나 대표 수업을 하게 되었던 교생들(F6, F7, F8)에게서 집중적으로 나타났다. 이들 교생은 물론 나머지 교생들도 수업 준비를 위해서 자발적으로 형식을 갖춘 교수-학습 과정안을 작성한 적은 없는 것으로 나타났기 때문에, 이에 대한 교생들의 실천적 지식의 내용은 논외로 한다.
- 9) 개체 특이성에 대해서는 조재식(2002)을 참고.

문헌

강창숙, 2007, "교생들이 관찰 경험한 중학교 지리 수업", 한국지역지리학회지, 13(2), 201-219.

- 김민정, 2006, “교사의 실천적 지식 탐색: 연구 동향 및 교육과정 연구에의 시사점”, *교육연구논총*, 27(2), 89-108.
- 김자영 · 김정효, 2003, “교사의 실천적 지식에 대한 이론적 탐색”, *한국교원교육연구*, 20(2), 1-11.
- 김혜숙, 2006, “고등학교 초임과 경력지리교사의 실천적 지식 비교연구”, *사회과교육*, 45(3), 91-113.
- 남윤석 · 전평국, 2006, “교육실습 과정에서 배우는 초등예비교사의 수학적 교수학적 내용 지식에 관한 사례연구”, *한국수학교육학회지 시리즈 A <수학교육>*, 45(1), 75-96.
- 마경목, 2007, “수행평가 과정을 통해서 본 지리교사의 실천적 지식”, *대한지리학회지*, 42(2), 96-120.
- 민 윤, 2000, “사회과 역사수업에 나타난 내용의 변화와 교수내용지식”, *사회과교육*, 33, 173-191.
- 박은혜, 2002, 유아교사의 지식, 창지사.
- 박은혜 · 이은화, 1998, “반성적 사고 신장을 위한 교육실습 지도: 실습지도교수의 역할을 중심으로”, *교과교육학연구*, 2(1), 이화여자대학교 교과교육연구소.
- 서경혜, 2005, “반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고”, *교육과정연구*, 23(2), 285-310.
- 손병노, 1998, “사회과 교사의 전문성 탐색: 교수 내용 지식의 관점”, *사회과교육학연구*, 2, 110-127.
- 심광택, 2003, “교수 내용 지식을 활용한 초등 지리 수업 설계”, *한국지리환경교육학회지*, 11(2), 29-39.
- 이종원, 2000, “지리교사 전문성 향상을 위한 교육과정 연구”, *사회과교육*, 33, 379-400.
- 이진향, 2002, “교사의 수업개선을 위한 반성적 사고의 의미 고찰”, *한국교원교육연구*, 19(3), 169-188, 한국교사교육학회.
- 이훈정, 2005, “반성적 사고에 기초한 수업방안 연구”, *한국교육학연구*, 11(2), 113-134.
- 조재식, 2002, “연구자로서의 교사 개념에 대한 이론적 고찰”, *교육인류학연구*, 5(2), 193-225.
- 한국교원교육학회, 2001, *교육실습의 이론과 실제, 교육과학사*.
- 홍미화, 2006, 교사의 실천적 지식으로 읽는 초등 사회과 수업, *한국교원대학교 대학원 박사학위논문*.
- S. 스타인백 · W 스타인백 지음, 김병하 옮김, 1992, *질적연구의 이해와 실천*, 도서출판 특수교육.
- Cochran, K. F., Deruiter, J. A., and King R. A., 1993, *Pedagogical Content Knowing: An integrative model for teacher preparation*, *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Elbaz, F., 1980, *The teacher's practical knowledge: A case study*, Doctoral dissertation, Univ. of Toronto.
- _____, 1981, The teachers' 'practical knowledge': report of a case study, *Curriculum Inquiry*, 11(4), 43-71.
- _____, 1983, *Teacher thinking: A Study of practical knowledge*, New York: Nichols.
- Grossman, P. L., 1990, *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*, New York: Teachers College Press.
- McCutcheon, G., 1995, *Developing the curriculum, solo and group deliberation*, Longman Pub.
- Roth, W. M., 2002, *Being and Becoming in the Classroom*, Ablex Publishing, Westport.
- Shulman, L. S., 1986, Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition), 3-36, New York: Macmillan.
- _____, 1987, Knowledge and Teaching: Foundation of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Schön, D., 1983, *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books.
- _____, 1987, *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass.

최초투고일 : 2007. 11. 02.

최종접수일 : 2007. 12. 04.

교신 : 강창숙, 361-763 충북 청주시 흥덕구 개신동
충북대학교 지리교육과
(gaia2004@cbnu.ac.kr, 043-261-2695)

Correspondence : Chang-Sook Kang, gaia2004@cbnu.ac.kr