두 교육실습생의 지리 수업조직에 대한 실천적 지식의 구성

강 창 숙 (충북대학교 지리교육과 교수)

1. 서론

1) 연구목적

교육실습이 예비교사 교육과정에서 중요하게 다루어지고 있지만, 교육실습 과정에서 예비교사들은 여러 가지 어려움을 겪고 있음이 보고되고 있다(강창숙, 2007a, 2007b; 박인옥, 2007). 중등학교 예비교사들이 교육실습에서 겪는 어려움의 대부분은 교실 수업과 관련된 것이며, 교실 수업 즉 수업 실습과 관련된 어려움은 교사의 전문성 발달이라는 궁극적이고 목적적인 과정에서 근본적으로 고려되어야 할 대상이다. 교육실습이 예비교사 교육에서 특히 중요한 교육과정으로서의 역할을 수행하기 위해서는 예비교사들로 하여금 자신의 수업 실행에 대한 반성과 평가 기회를 가지도록 하는 것(한재영, 2008)과 함께 이들의 수업 실행에 대한 교사 교육자들의 성찰과 이해가 선행되어야 한다.

교실 수업에 대한 선행연구 중에서 질적 접근으로 이루어진 연구들(이혁규, 1996; 박선미, 2004; 박윤경, 2004; 박인옥, 2005; 박영석, 2005; 홍미화, 2006; 김혜숙, 2006)의 경향은 다소 다르고 용어의 사용도 차이가 있지만, 선택한 연구주제는 몇 가지 범주로 구분될 수 있는 공통점이 있다. 수업조직, 참여구조, 교실상호작용, 교수학적 변환, 교실 관리 등이 그 범주이다. 또한 이들 연구 범주는 실제 수업에서 이루어지는 교사의 실천적 지식이 어떻게 실행되는가와 관련되는 내용이라는 점에서 공통적이다.

이것은 수업이라는 현상을 이해하기 위해서는 핵심적으로 다루어야 할 영역이나 주제가 분명히 존재한다는 것(김혜숙, 2006)을 의미하기도 하지만, 전문가로 성장해야 할 예비교사가 우선적으로 갖추어야 할 지식이 무엇이어야 하는가를 의미하기도 한다. 이에 본 연구에서는 수업조직을 예비 지리교사가 우선적으로 갖추어야 할 실천적 지식의 범주로 규정하고, 두 교육실습생(이하 교생)이 교육실습 기간 중에 경험하는 수업 실습에서 이들이 구체적으로 어떻게 구성되며, 무엇을 어떻게 실천하고 반성하였는지에 대해 참여 관찰하였다.

2) 연구절차

본 연구자가 연구 주제를 선정하고 전반적인 연구 계획을 수립했을 때, 질적 연구의 원활한 진행과 소기의 목적을 수행하기 위한 최소한의 필요조건이 제기되었다. 그것은 첫째, 교생들의 교육실습이 체계적으로 진행되는 학교이어야 하며, 교생들의 수업 실습이 충분히 이루어질 수 있는 중학교이어야 한다. 그리고 실습 학교는 특수한 경우이기보다는 중소도시에 소재하는 일반적인 규모의 학교이어야 한다는 것이었다. 둘째, 지도 교사는

오랜 경험을 바탕으로 교생들을 세심하고 성의 있게 지도해 줄 수 있는 지리 전공 교사이어야 한다는 것이었다. 셋째, 무엇보다도 사례 교생은 본 연구자와 어느 정도 친밀감이 형성되어 있어서, '자신들의' 이야기를 솔직하고 구체적으로 드러낼 수 있어야 했다. 그래서 연구내용에 흔쾌히 동의해 줄 수 있을 뿐만 아니라 연구자를 협력적인 관계로 인정해 줄 수 있는 경우이어야 했다.

이러한 조건을 만족하는 '준거적 선택'을 통해서, 연구 대상 교생과 학교, 지도교사가 선정되었다.[1] 연구 대상 교생의 수는 두 명으로 예정하지 않았지만, 서로 절친해서 '조언과 격려는 물론 쓴 소리'를 주고받으며 생각대로 잘 되지 않는 수업 실습을 서로 협력해서 반성적으로 실천할 수 있는 관계이기에 두 교생으로 결정하였다. 연구 대상의 준거적 선택은, 교육실습 학교와 지도교사에 따라 교육실습 특히 수업실습은 다양한 양상으로 이루어지고 있다는 점과 그에 따라 교생들이 수업을 경험하는 과정 또한 다양한 양상으로 나타난다는 점에서 중요한 의미를 갖는다.

본 연구가 채택한 연구 전략은 질적 사례 연구이다. 사례 연구를 질적으로 수행한다는 것은 연구의 목적이 가설을 검증하는데 있는 것이 아니라 현상을 이해하는데 있음을 뜻한다. 이에 본 연구는 두 교생을 사례로 그들의 수업 실습에서 이루어지는 수업 실행을 참여 관찰하여 교생들의 지리 수업조직에 대한 실천적 지식 구성에 대해 보다 구체적이고 심층적으로 기술하고, 그 반성적 실천을 분석적으로 해석하고 이해하고자 한다.

본 연구는 주로 참여 관찰과 심층 면담을 통해 자료를 수집하였다. 두 교생들의 수업에 대한 참여 관찰은 이들의 교육실습이 이루어진 2007년 5월에 이루어졌다. 수업 관찰 자료는 동영상 녹화와 관찰 노트의 기록으로 수집하였다. 심층 면담은 수업 관찰 기간 동안에 중점적으로 이루어졌지만, 연구가 진행되는 기간 동안 계속되었다. 이러한 면담은 '회귀적'인 것으로, 연구자는 물론 두 교생들로 하여금 질문 내용과 관련된 기존의 정보나 앞서 이루어진 행위에 대해서 심사숙고하고 반성할 수 있는 기회가 되었다.

2. 지리 수업조직의 단계와 단락

선도적인 수업조직 연구자인 Mehan(1979)에 따르면, 수업조직은 준비단계, 수업단계, 마무리단계로 나뉘고 각 단계는 전체 수업에서 각기 다른 기능을 가진다(조영달, 2001, 142에서 재인용). 조영달(2001)은 정형화된 사회 공간의 하나인 한국의 교실 수업은, 수업의식의 단계, 수업확인의 단계, 교수·학습의 단계, 교수·학습의 마감 단계, 수업종료의 다섯 단계로 정형화된다고 밝힌다. 이후 교실의 수업조직을 다룬 연구들(박윤경, 2004; 박인옥, 2005; 박영석, 2005)에서도 이와 같은 단계의 구분이 시도되었다. 즉 이들에게 수업조직이란 전체 수업에서 기능상 구분이 가능한 수업의 단계이며(박윤경, 2004), 수업의 흐름에 따라 역할을 달리하는 구성 부분(조영달, 2001)으로 정의된다.

이들 연구는 수업의 단계 구분을 통해서 수업조직을 하나의 정형화된 틀로 제시하고

1) 본 연구에서 연구 대상이 된 사례(연구대상 교생, 연구대상 학교와 지도 교사)는 모집단의 특성을 많이 가지고 있을 사례를 선택하는 준거적 선택을 통해 의도적으로 선정되었다. 이들 연구 대상은 질적 연구 윤리에 따라 학교명과 인명 등을 모두 가명이나 무기명으로 기술하였다.

수업의 전체적인 흐름을 설명했지만, 지리 수업의 조직을 본격적으로 분석한 김혜숙(2006)은 지리수업의 조직을 계획·도입·전개·마무리의 네 단계로 구성하고, 이를 다시 '수업계획 단계'와 '수업실행(도입·전개·마무리) 단계'로 대분하였다. 그리고 수업의 가장 핵심적인 단계라고 할 수 있는 전개의 과정이 어떻게 진행되는지를 더 세밀하게 파악할 수 있는 대안으로서 수업단락(classroom segment)의 개념을 도입했다. 활동으로 표현되기도 하는 수업단락은 시간, 초점, 교수유형, 참여자의 수, 교수방법 등에 따라 구분될 수 있다.

Fien(1984, 255) 또한 지리 수업에서는 10~15분 정도 소요되는 3~4개의 활동으로 세분되는 구체적인 조직이 계획되어야 한다고 강조한다. 이 활동들은 학생들이 수업 중 한 두 개의 '주요 주제들'을 성취하기 위해 해야 할 활동으로 설명한다.

이에 본 연구에서는 두 교생의 지리 수업조직을 '수업계획 단계'와 '수업실행(도입·전개·마무리) 단계'로 대분하지만, 수업실행의 단계에서 이루어지는 수업단락을 중심으로 분석하였다.

3. 두 교생의 지리 수업조직에 대한 실천적 지식의 구성

실천적 지식이란 교사의 지식에 대한 이분법적인 사고, 즉 이론과 실천, 인지적 영역과 감정적 영역, 산출로서의 분석적 지식관과 과정으로서의 현상학적 지식관을 결합하는 특별한 관점이면서 지식 영역 간에 존재하는 차이를 연결 짓는 개념이다(Elbaz, 1980, 48). 이러한 실천적 지식은 교사 자신이 가지고 있는 이론적 지식을 상황에 맞도록, 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식이다(Elbaz, 1981). 즉 교사의 수업 실행은 복잡한 교실 상황과 관계되는 다양한 이론적 지식이나 자신의 경험을 토대로 스스로 구성한 실천적 지식에 근거하게 된다.

1) 수업 계획하기 : 수업조직을 위한 실제적 지식의 구성

두 교생의 수업을 계획하기 위한 실제적 지식의 구성은 지도교사의 수업 참관(11시간)과 지도교사가 '수업을 잘하는 다른 선생님'의 수업을 보는 것도 필요하다고 추천해 준 사회과 교사의 수업 참관(2시간)을 통해서 시작된다. 그리고 자신들의 수업을 계획하고 준비하는 과정에서 구체적으로 드러난다. 두 교생의 첫 수업을 준비하면서 기록한 내용을 제시하면 다음과 같다.

> 최연희 : 수업(전개)에서 설명을 어떻게 해야 하는지가 제일 걱정되었다. EBS 방송 수업과 도교육청교수학습센터의 수업자료를 보면서 지도안을 작성했고 시나리오도 만들었다. PPT 자료는 000이가 만든 것을 가져다 수정했다. 3일 동안 매일 퇴근해서 11시까지 준비했다. 하여간 수업시간을 잘 맞추어야겠다(수업일지-2007-5-18).
>
> 김소희 : 오늘 수업을 위해서 준비한 것은 지도선생님이 주신 '실력 쑥쑥!! 중1 사회 학습지(15)', '활동자료 1(제주도의 독특한 자연환경)', '활동자료 2(고도에 따른 식물

분포)', '읽기자료 1(삼다 삼무)'이다. 에듀넷, 지리교사 홈피를 3시간 정도 뒤져서 만들었다. PPT 자료는 000이가 만든 것을 바탕으로 1시간 정도 투자해서 만들었다. 정해 놓은 도입-전개-정리를 잘 지켜야겠다(수업일지-2007-5-18).

수업을 잘하기 위해 많은 시간과 노력을 투자하지만, '수업시간 45분을 맞추기'와 '정해 놓은 도입-전개-정리를 잘 지켜야겠다.'는 정도의 생각을 했을 뿐이다. 다른 지리수업(김혜숙, 2006: 강창숙, 2007b)에서 밝혀진 바와 같이 두 교생들의 수업계획도 자료의 선택과 준비에 많은 시간과 노력을 기울인다. 자료는 주로 전개 단계에서 설명을 보조해 줄 PPT를 구성할 자료와 도입 단계에서 학생들에게 흥미를 줄 수 있는 자료들이었다.

수업을 계획하는 단계에서 나타난 두 교생의 수업조직에 대한 초기의 지식이나 이해는 '수업시간'과 ' 도입-전개-정리의 3단계' 정도의 포괄적인 상태에서 시작되었지만, 첫 수업을 마친 이후의 수업계획과 수업자료 준비는 단락 중심으로 구체적으로 이루어졌다. 이들 교생은 지도교사가 담당한 학급을 각각 3 학급씩 나누어 16시간의 수업을 실습했지만, 본 연구의 분석 대상 수업은 각각 5시간이며 다음의 표 1과 같다.

<표 1> 분석 대상 수업

교생	학급	수업 단원 - 학습 주제	일시(요일, 교시)	수업 기호
최연희	1학년 00반	관광 산업이 발달한 제주특별자치도 - 특색이 있는 자연 환경	5월 18일 (금, 2)	수업 A1
		관광 산업이 발달한 제주특별자치도 - 자연 환경을 이용한 산업	5월 23일 (수, 4)	수업 A2
		대륙의 관문 - 대륙과 접해 있는 지역	5월 25일 (금, 6)	수업 A3
		대륙의 관문 - 산지가 많은 지역, 춥고 비가 적은 기후	5월 30일 (수, 4)	수업 A4
		북부 지방의 중심지 관서 지방 - 평양과 그 주변 지역	5월 31일 (목, 2)	수업 A5
김소희	1학년 △△반	관광 산업이 발달한 제주특별자치도 - 특색이 있는 자연 환경	5월 18일 (금, 4)	수업 B1
		관광 산업이 발달한 제주특별자치도 - 자연 환경을 이용한 산업	5월 23일 (수, 1)	수업 B2
		대륙의 관문 - 대륙과 접해 있는 지역	5월 25일 (금, 5)	수업 B3
		대륙의 관문 - 산지가 많은 지역, 춥고 비가 적은 기후	5월 29일 (수, 4)	수업 B4
		북부 지방의 중심지 관서 지방 - 평양과 그 주변 지역	5월 31일 (목, 3)	수업 B5

2) 수업 실행하기 - 수업조직을 위한 실천적 지식의 구성

이들 두 교생의 가장 큰 관심사는 '수업을 잘하는 것'이었다. 무엇을 어떻게 하는 것이 수업을 잘하는 것인지에 대한 생각이 구체적이거나 명료하지 않지만, 최연희 교생은 '상호작용이 활발한 수업'으로 생각했고, 김소희 교생은 '교과내용을 체계적으로 잘 전달하는 수업'으로 생각했다. 이들의 수업조직과 단계별 시간비중을 도입-전개-정리의 순으로 도표화한 것이 표 2와 3이다.

(1) 최연희 교생의 수업조직

<표 2> 최연희 교생의 수업조직

수업 기호	수업 단락과 시간 비중			
	도입	전개	정리	
				종친 후
수업 A1	인사나누기→학습지역확인 → 전 시 학 습 확 인 (07:10)	→전개1→전개2→전개3 (30:00)	→형성평가→학습내용 정리→차시예고→인사 하기 (05:50) * 시간 2분 남음	
수업 A2	인사나누기→전시학습확인 →학습주제확인→학습목표 확 인 → 학 습 도 입 (10:39)	→전개1→전개2→전개3→ 전개4→전개5 (28:20)	→학습내용정리→형성 평가 (05:35)	→차시예고→ 인사하기 (00:15)
수업 A3	인사나누기→전시학습확인 →학습지역확인→학습주제 확 인 → 학 습 목 표 확 인 (09:19)	→전개1→전개2→전개3 (29:29)	→학습내용정리→형성 평가→차시예고 (05:29)	→차시예고→ 인사하기 (00:17)
수업 A4	인사나누기→전시학습확인 →학습주제확인 (03:20)	→전개1→전개2 (34:39)	→학습내용정리→형성 평가 (06:30)	→차시예고→ 인사하기 (00:25)
수업 A5	인사나누기→전시학습확인 →학습주제확인→학습목표 확인 (13:54)	→전개1→전개2→전개3 (29:02)	→형성평가 (01:20)	→차시예고→ 인사하기 (00:28)

전개 단계의 시간 비중이 가장 높고, 도입 단계, 정리 단계의 순으로 낮다. 정리 단계는 제한된 45분이 지나면 단락 활동이 생략되거나 축소되는 등 효율적인 시간 배분이 이루어지지 않는다. 각 수업은 9~14개의 단락으로 조직되었다.

도입 단계는 3~5개 정도의 단락으로 조직되었다. 인사나누기, 전시학습내용확인, 학습주제확인은 반드시 이루어지는 단락이며, 학습지역확인, 학습목표가 주요 단락으로 조직된다. 도입 단계의 단락들은 '전시학습내용확인' 단락을 제외하면 1~2분 내의 짧은 시간에 이루어지는 단락들이다.

전개 단계는 2~5개 정도의 단락으로 조직된다. 전개 1에서는 본시학습도입이 이루어지고 그것은 주로 교과서나 사회과부도의 지도에서 '위치 찾기'나 '지역확인하기'로 시작된다. 하나의 학습주제가 2~3개의 하위 학습주제로 나뉘어져 단락으로 조직된 것에 비해, 수업 A4에서는 2개의 학습주제가 각각 하나의 단락으로 조직된다. 수업 A5에서는 전개1(평양) - 전개2(평양의 주변지역) - 전개3(평양과 서울의 공통점)으로 조직된다. 대체로 최연희 교생은 하나의 학습주제를 3개의 하위주제로 세분하여 전개 단락으로 조직하고,

그것을 교과서에서 제시하고 있는 순서대로 전개하였다. 수업 A2의 전개 5와 수업 A5의 전개 3과 같이 학습자 활동으로 특별히 조직된 단락을 제외하면, 전개 단락들은 교생의 교과서 중심의 설명으로 진행되었다.

정리단계에서는 학습내용정리 - 형성평가 - 차시예고 - 인사하기의 4개 단락의 활동이 이루어진다. 시간 비중은 도입과 전개 단계에 비해 적고 불안정하지만, 단락 조직은 규칙적으로 이루어진다. 마지막 단락인 인사하기는 가장 짧고 간단하게 이루어진다.

(2) 김소희 교생의 수업조직

<표 3> 김소희 교생의 수업조직

수업 기호	수업 단락과 시간 비중			
	도입	전개	정리	
				종친 후
수업 B1	인사나누기→전시학습확인→학습지역확인→학습주제확인→학습목표확인 (09:44)	→전개1→전개2 (22:50)	→학습내용정리 →형성평가 (11:56)	→차시예고 (00:30)
수업 B2	인사나누기→전시학습확인→학습주제제시→학습도입→학습목표확인 (11:53)	→전개1→전개2 (31:40)	→학습내용정리 (01:19)	학습내용정리→ 차시예고→인사하기 (00:62)
수업 B3	인사나누기→전시학습확인→학습지역과주제제시→학습지역확인→학습목표확인 (11:13)	→전개1→전개2→ 전개3 (33:14)	→형성평가 (00:30)	형성평가→차시예고→인사나누기 (02:42)
수업 B4	인사나누기→전시학습확인→학습주제제시→학습도입→학습목표확인 (07:46)	→전개1→전개2 (36:59)		→학습내용정리→ 차시예고→인사하기 (01:44)
수업 B5	인사나누기→전시학습확인→학습지역과주제확인→학습도입→학습목표확인 (20:03)	→전개1→전개2 (23:33)	→형성평가 (01:25)	형성평가→차시예고→인사나누기 (00:54)

도입 단계에서는 5개 정도 단락 활동이 이루어지는 것에 비해 전개 단계의 단락 구분은 2~3개 정도로 간단하다. 정리 단계의 단락은 항상 3개이지만 그 구성은 가장 불규칙하게 이루어진다. 대부분의 수업에서 정리 단계의 활동은 끝 종이 울린 후에 이루어진다. 각 수업은 10~11개의 단락으로 조직된다.

도입 단계에서는 인사나누기 - 전시학습확인 - 학습주제확인이나 제시 - 학습목표확인의 4개 단락은 반드시 이루어지고, 학습지역확인과 학습도입 단락은 선택적으로 조직된다. 학습주제제시는 학습지역확인과 동시에 이루어지기도 하며 학습도입과도 밀접하게 연계되는 단락이다.

전개 단계는 대부분 2개 단락으로 조직된다. 대체로 하나의 학습주제가 2개 단락으로 조직되지만, 수업 B4에서 2개의 학습주제가 2개의 단락으로 조직되어 단락 당 시간 비

중은 각각 17분 35초와 19분 24초로 매우 높다.

정리 단계에서는 학습내용정리, 형성평가, 차시예고, 인사하기와 인사나누기가 단락으로 조직되고 이 중에서 항상 3개 단락의 활동이 선택적으로 이루어진다. 차시예고를 제외한 나머지 단락들은 불규칙하게 조직된다. 마지막 단락 활동은 반장의 구호로 이루어지는 인사하기와 교생의 발화로 이루어지는 인사나누기로 가장 짧고 간단하게 이루어진다.

3) 같으면서도 다른 수업조직

매 수업마다 다르게 조직되는 두 교생의 수업은 도입과 정리 단계에서는 기능에 따라 단락이 조직되었지만, 전개 단계는 학습주제, 학습지역, 학습활동 등에 따라 단락이 구분되었고 개인적인 차이가 두드러지는 단계였다.

최연희 교생의 수업조직은 대체로 인사나누기 - 전시학습확인 - 학습지역확인 혹은 학습주제확인 - 학습목표확인 - 전개1 - 전개2 - 전개3 - 학습내용정리 - 형성평가 - 차시예고 - 인사하기의 단락 순으로 진행되었다. 김소희 교생의 수업은 인사나누기 - 전시학습확인 - 학습지역확인·학습주제확인 - 학습도입 - 학습목표확인 - 전개1 - 전개2 - 학습내용정리 혹은 형성평가 - 차시예고 - 인사하기의 단락 순으로 진행되었다. 정형화된 과정은 아니지만, 수업을 조직하는 단락의 종류나 수는 거의 비슷하다. 각 단락은 교생의 발화로 전환되었으며, 두 교생은 단락이 전환될 때마다 교과서나 학습지의 페이지 확인을 통해 교수와 학습, 교생과 학생의 수업 방향을 일치시켰다.[1)]

13:48 T 자. 그러면 학습목표 다 같이 큰소리로 읽어 봅시다. / 1번
13:56 SSS 제주도의 농업과 목축업의 특징에 대해 말할 수 있다. / 제주도의 관광산업이 발달한 이유를 설명할 수 있다.
14:08 T 어 그걸 보니까 오늘, 선생님이 아까 자연환경을 이용한 산업이라고 했죠. // 산업 중에 농업, 목축업, 그리고 관광산업. 여기에 고기 잡는 수산업까지. 총 네 개. / 농업, 목축업, 수산업, 관광산업까지 기억해 두고, 이 네 가지 잊어 먹으면 안돼요. 자 우리 오늘 공부하는 것은 프린트는 15번. 프린트 / 네모 2번. 그리고 교과서는 98쪽부터 100쪽 까지요. 먼저 농업. 젤 위에 1번 네모죠. 네모 1번 뭐라고 쓰여 있어요?
14:29 SS 밭농사 중심 (수업 B2)

두 교생의 도입과 정리 단계는 전개 단계를 중심으로 그 기능을 구분할 수 있는데, 도입 단계는 본격적인 전개 단계의 진입 과정으로 기능하고 정리 단계는 전개 단계의 마무리 과정으로 기능한다. 전개 단계를 중심으로 한 이러한 기능적 연계에서 중요한 단락은 '학습목표확인'과 '학습내용정리' 혹은 '형성평가'이다. 두 교생의 학습목표는 매 수업시간마다 2개로 구성되었다. 학습목표는 같았지만 이것의 기능과 역할은 다소 다르다. 최연희

1) 수업 전사 자료에서 04:45은 4분 45초를 나타내고, /는 잠깐의 멈춤, //는 /보다 긴 멈춤을 의미한다. T는 교생, S는 한 학생, SS는 소수의 학생들, SSS 학급 학생 전체 혹은 대부분, S1은 특정한 한 학생을 나타낸다. 비언어적인 상황은 ( )를 이용하여 지문으로 처리한다.

교생의 '학습목표확인'은 학습할 내용의 전체적인 개관이나 개요를 학습자에게 안내하는 기능을 담당하는 단락이었다. 이어지는 전개 단계의 단락은 주로 교과서에서 제시되고 있는 하위주제를 중심으로 조직되었다.

반면에 김소희 교생의 '학습목표확인'은 학습의 길잡이로 강조되었고, 2개의 학습목표는 각각 전개1과 전개2로 조직되었다. 즉, 교생은 학생들에게 학습목표를 나침반과 같은 기능으로 인식할 것을 주문하였다. 이것은 1시간의 수업에서 목표하는 학습주제는 분명하고 단일하지만, 그것을 구체적으로 설명하는 과정에서 제시되는 다양한 사실들이나 예시들에 집중되거나 치우쳐서 학생들이 파편화된 지식으로 습득하게 되는 문제점을 고려한 나름대로의 전략이었다.

18:48 T 자./ (학생들을 둘러보면서) 다 같이 학습목표 읽어 봅시다.
18:51 SSS 평양이 북부지방의 중심지가 된 배경을 설명할 수 있다. // 평양과 서울을 역사 지리적 특징을 비교하여 설명할 수 있다.(다소 소란해진다.)
18:55 T 북부지방의, / 자 집중. 북부지방의 중심지가 된 배경을 알 수 있어야 되고요. 그리고 서울과 평양을 공통점이 있으니까 이렇게 비교를 하겠죠. 꽤 특징이 비슷한가 봐요. 역사지리적 특징이, 이거 비교 할 거구요. 오늘 뭘 배울지 머릿속에 기억을 해두시고 가라고 했죠.
19:03 SS 네~
19:04 T 학습목표 기억 못하면 길 잃어버립니다. 선생님이 들어주는 예에만 치중한다니까요 진짜. // 자 그럼 우리 먼저 평양에 대해서 알아봅시다. 저기(화면을 가리키면서) 사진을 보세요. 뭐가 보이나요? (수업 B5)

두 교생에게 학습내용정리는 학생들로 하여금 학습지의 빈칸을 채우도록 하는 기능이 주된 활동인 단락이지만, 교생들에게는 미처 설명하지 못한 내용을 발견하는 기회를 제공하고 이에 대한 설명을 추가하는 기능이 이루어지는 단락이다. 형성평가도 학습지의 '확인학습' 문제 풀기가 주된 활동이고 교생의 추가 설명이 이루어지는 단락이지만, 김소희 교생의 경우는 학습내용정리와 단락의 기능이 분명하게 구분되지 않고 선택적으로 이루어진다.

경력교사와 초임교사의 지리수업에서 형성평가는 거의 이루어지지 않고, 학습내용정리는 종종 생략되는 것으로 나타났지만(김혜숙, 2006, 177) 두 교생에게는 꼭 실행해야 할 단락이었다. 학습내용정리나 형성평가 단락은 전개 단계를 마무리하는 기능을 한다는 점에서도 중요한 단락이었지만, 지도교사의 수업에서 '학습지'가 중요한 역할을 담당한다는 점에서 중요한 단락이었다.

두 교생의 수업에서 '위치 찾기'나 '지역 확인하기'는 매우 중요한 과정이었고, 지리 수업의 물꼬를 트는 과정이었다. '위치 찾기'는 교과서나 사회과부도에서 위치를 찾거나 확인해 보는 간단한 활동이라면, '지역확인하기'는 그 지역의 위치는 물론 그 지역에 대한 학생들의 느낌이나 이미지를 확인해 보는 활동이다. 이러한 활동은 '학습지역확인', '전시학습확인', '학습도입', '전개1'의 단락에서 주로 이루어진다. 최연희 교생의 경우는 새로운

지역을 학습하는 수업 A1과 A3에서는 '학습지역확인' 단락에서 간단히 이루어지기도 하지만, '전개1' 단락에서 주로 이루어진다. 김소희 교생의 수업에서도 이러한 활동은 '학습지역확인' 단락에서 이루어지지만, B2, B4, B5에서는 '학습도입' 단락에서 이루어지며 시간 비중이 높다.

전시학습확인의 경우는, 단락 구성은 물론 단락 활동의 내용도 동일하다. 전시학습확인에서 무엇이 어떻게 이루어져야 하는지에 대한 당위적 규정은 없지만, 넓게는 전체 교육과정 상의 스코프나 시퀀스를 고려하기도 하지만, 일반적으로 본시학습내용과의 연계나 관련짓기가 이루어진다. 두 교생은 정리단계에서 이루어지지 못한 학습내용정리나 형성평가 단락을 보완하거나 전시학습내용 전체를 지역-주제-주요개념 중심으로 복습하는 단락이었다.

최연희 교생의 전시학습확인은 전 시간에 학습한 '지역', '주제' '주요 내용'의 확인과 복습이 모두 이루어지는 단락이다. 주로 교생 자신이 준비한 문제를 학생들이 풀어보는 과정으로 이루어지지만, 수업 A5에서는 학습지의 '내용정리' 부분이나 '확인학습'에 대한 교생의 설명으로 이루어진다. 도입 단계에서 시간 비중이 가장 높은 단락이다.

김소희 교생의 전시학습확인은 전시에 학습한 '지역, 주제, 주요 내용'에 대한 복습이 학생들과의 묻고 답하기로 진행되기 때문에 시간 비중이 도입 단계의 다른 단락들에 비해서 높다. 게다가 전 시간에 형성평가가 이루어지지 않았던 수업(수업 B-3, 수업 B-5)에서는 학습지의 '확인학습'에 대한 교생의 설명이 이루어지기 때문에 시간 비중이 특히 더 높게 나타난다.

두 교생은 수업 A3과 수업 B3의 전개 단계에서 '우리나라의 지역구분'을 하나의 단락으로 조직한다. 최연희 교생의 수업 A-3에서는 전개 1(우리나라의 지역구분) - 전개 2(북부지방의 위치적 중요성) - 전개 3(북부지방의 행정구역)로 조직된다. 김소희 교생의 수업 B-3에서는 전개 1(북부지방의 위치적 중요성) - 전개 2(우리나라의 지역구분) - 전개 3(북부지방의 행정구역)의 3 단락으로 조직된다. 단락의 순서와 시간 비중의 차이는 있지만, 교과서 내용과 관련하여 필요하다고 생각되는 주제는 지리 수업의 한 단락으로 구성할 수 있다는 적극적인 실천의 사례이다.

두 교생의 수업조직에 미치는 가장 큰 영향은 수업시간이었다. 두 교생이 생각하는 수업시간은 정리단계의 형성평가 단락까지였지만, 수업조직에 미치는 수업시간에 대한 인식은 개별적으로 다르게 나타났다. 최연희 교생은 '형성평가 단락까지 진행하여 수업시간을 맞추는 것'이 중요하다고 생각했다. 그에 따라 자신이 꼭 해야 한다고 생각한 '인사・전시학습확인・학습목표확인・전개・학습내용정리・형성평가' 단락 활동의 실행 유・무가 주된 반성 대상이 되었고, 이들 활동을 잊지 않고 전개하는 것이 이후 수업의 실천 목표가 되었다.

반면에 김소희 교생은 '수업 주제나 목표에 맞추어 도입-전개-정리까지 설명을 순서대로 잘 하는 것'이 중요하다고 생각했다. 그리고 '인사하기・전시학습확인・학습목표확인・전개・형성평가 혹은 학습내용정리・차시예고・인사하기'의 단락 활동이 이루어지는 것이 중요하다고 생각했으며, 수업시간의 문제는 정리단계의 형성평가와 학습내용정리의 선

택적 활동으로 조절하였다.

또한 수업시간은 두 교생이 자신들의 이론적 지식을 실제적 지식으로 실천하기 위해 조직한 '학습자 중심의 탐구활동' 단락의 구성에도 영향을 미친다. 즉, 교생들은 말 그대로 학습자가 학습한 내용을 '의미 있는 글쓰기'로 정리하고 발표하는 단락에 상당한 시간을 배분하지만, 학습자 중심의 활동 혹은 학생들의 자발적 참여를 이끄는 활동이 생각처럼 실행되지 않는다는 것을 경험한다. 이에 대한 두 교생의 갈등과 반성은 단락 활동의 내용 변경과 시간 축소로 실천된다.

3. 요약 및 정리

두 교생의 지리 수업조직에 대한 실천적 지식의 구성을 질적 사례 연구로 살펴보았다. 주된 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 매 수업마다 다르게 조직되는 두 교생의 수업은 대략 9~14개의 단락으로 조직되었다. 도입과 정리 단계에서는 기능에 따라 단락이 조직되었지만, 전개 단계는 학습주제, 학습지역, 학습활동 등에 따라 단락이 구분되었고 단락의 순서나 단락을 구성하는 내용에서는 개인적인 차이가 두드러지는 단계로 나타났다. 전개 단계의 시간 비중이 가장 높았고, 시간 비중이 가장 낮은 정리 단계는 단락 활동이 생략되거나 축소되는 등 가장 불규칙하게 조직되었다. 도입 단계에서 조직되는 단락의 종류가 가장 많았다.

둘째, 도입 단계의 '학습목표확인'과 정리 단계의 '학습내용정리 혹은 형성평가' 단락은 수업 실행의 핵심 단계에 해당하는 전개 단계와 기능적으로 연계되는 단락으로 나타났다. '인사나누기'로 시작하여 '인사하기'로 마무리되는 수업조직의 각 단락은 교생의 발화로 전환되었다. 두 교생은 단락이 전환될 때마다 교과서나 학습지의 페이지 확인을 통해 교수와 학습, 교생과 학생의 수업 방향을 일치시켰다.

셋째, 두 교생의 같으면서도 다른 지리 수업의 조직은 '학습목표확인'의 기능과 '학습지역확인', '전시학습확인', '학습도입', '전개1'의 단락에서 이루어지는 '위치 찾기'나 '지역 확인하기' 활동에서 특징적으로 나타났다.

넷째, 교생들의 수업조직에서 나타나는 갈등과 반성의 대부분은 수업시간과 관련된 것이었으며, 이러한 문제는 정리단계의 형성평가와 학습내용정리의 선택적 활동이나 시간 축소로 조절되었다. 대학에서 배운 이론적 지식을 바탕으로 조직한 '학습자 중심의 탐구활동' 단락과 관련된 갈등은 단락 활동의 내용 변경과 시간 축소로 실천되었다.

수업에는 왕도(모범답안)가 없다고 한다. 수업조직도 마찬가지이다. 지리교과는 물론 다른 교과에서도 수업 단계와 단락조직에 대한 정형화된 절차나 설명을 규정하지 않는다. 교과교육학적인 측면에서 이에 대한 학문적인 논의가 충분히 이루어지지 않았지만, 각각의 수업은 고유성을 갖는다는 것을 의미한다. 본 연구의 지향점은 예비 지리교사 교육에서 수업조직을 어떻게 설명하고 이해할 것인가에 있다. 수업조직에 대한 이해는 옳고 그름 혹은 바람직한 것과 그렇지 못한 것으로 이해할 것이 아니라, 무엇을 어떻게 하는 것이 지리 수업과 학습자의 학습에 효율성을 도모하는 것인가의 문제로 반성하고 실천해야

한다.

수업이 항상 교사가 계획하고 의도한대로 이루어지는 것도 아니고, 의식적인 것만큼 무의식적으로 이루어지는 행위도 수없이 반복된다. 주관성과 상호주관성이 상호작용하는 교실 상황에서 교사는 미처 반성할 겨를도 없이 수업을 진행하는 경우가 많다(강창숙, 2007a).

그렇지만 계획은 사전에 주어지는 것이며, 세부적으로 실현되기 이전에 표상되거나 아니면 적어도 표상될 수 있다. 그 계획의 완전한 성취는 먼 미래로 미루어지거나 무한히 늦어질 수도 있지만, 그럼에도 불구하고 현재 주어진 용어를 써서 그러한 구상을 명백히 하는 일이 가능하다(베르그송/이희영 옮김, 2008, 211). 그것이 기계론적이든 목적론적이든지 간에 의식하고, 반성적으로 실천하려고 노력할 때 실행 가능해질 뿐만 아니라 진보하고 발달할 것이다.

< 참고문헌 >

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

강창숙, 2007b, "교생의 지리 수업 경험에서 나타나는 실천적 지식의 내용", 한국지리환경교육학회지, 15(4), 323-343.

김자영 · 김정효, 2003, "교사의 실천적 지식에 대한 이론적 탐색", 한국교원교육연구, 20(2), 1-11.

김혜숙, 2006, 교실생태학적 관점에 근거한 중등 지리수업의 질적 사례연구, 고려대학교 박사학위논문.

박인옥, 2005, "사회과 교사의 교과서 활용 방식에 관한 질적 사례 연구", 교육인류학연구, 8(2), 91-126.

------, 2007, "중등 사회과 예비교사들의 교육실습에 관한 인식 조사", 시민교육연구, 39(3), 185-212.

박윤경, 2004, "사회과 교실 수업의 변화에 대한 사례 연구", 교육인류학연구, 7(1), 1-35.

박영석, 2005, 수업 장학에 대한 질적 사례연구 : 사회과교사의 수업 장학에 대한 이해를 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.

박선미, 2004,"비전공 교사에 의한 지리수업 운영의 특성과 문제점에 관한 연구", 대한지리학회지, 39(4), 620-632.

베르그송/이희영 옮김, 2008, 웃음/창조적 진화/도덕과 종교의 두 원천, 동서문화사, 서울.

송언근, 2003, "이론과 실제, 그 협력의 새로운 지평을 위한 교육 실습의 재구성", 한국지리환경교육학회지, 11(3), 101-117.

양은주 · 전영국 · 서수경 · 클라우스 위츠, 2007, "예비교사의 심층 동기 · 교과교육학 지식 · 내적 비전의 형성: 사범대학 영어교육과 사례", 교육인류학연구, 10(1), 89-125.

이진향, 2002, "교사의 수업개선을 위한 반성적 사고의 의미 고찰", 한국교원교육연구, 19(3), 169-188.

이혁규, 1996, 중학교 사회과 교실 수업에 대한 일상생활기술적 사례연구, 서울대학교 박사 학위논문.

James P. Spradley 저/ 이희봉 역, 1988, 문화탐구를 위한 참여관찰방법, 대한교과서주식회사(Spradley, James P., 1980, Participation Observation, Rinehart and Winston, New York).

정애란 · 맹승호 · 이선경 · 김찬종, 2007, "교육실습에 참여한 예비 과학교사의 과학수업 실행에 대한 관심 영역과 반성적 사고", 한국과학교육학회지, 27(9), 893-906.

조영달, 2001, 한국 중등학교 교실수업의 이해, 교육과학사, 서울.

한재영, 2008, "코티칭 수업에 대한 예비교사들의 인식", 한국화학학회지, 52(4), 404-411.

홍미화, 2006, 교사의 실천적 지식으로 읽는 초등 사회과 수업, 한국교원대학교 대학원 박사 학위논문.

Catling, S., 2003, Career-long professional development for geography teachers, in Gerber, R.(ed.), International Handbook on geographical education, kluwer Academic Pub., London, 215-234

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.

Fien, J., 1984, Planning and teaching a geography curriculum unit, in J. Fien, R. Gerber, P. Wilson, The Geography Teacher's Guide to The Classroom, Macmillan.

Li-Juing Wu and Nay-ching Nancy Tyan, 2007, Action Research - the bridge of trasition, 2007 청주교육대학교 국제 학술대회 발표집, 청주교육대학교 교육연구원.

Mehan, H., 1979, Learning Lesson : Social Organization in the Classroom, Havard Univ. Press, Cambridge, MA.

Roth, W. M., 2002, Being and Becoming in the Classroom, Ablex Publishing. Westport.

Sharon Wahl, 2007, Understanding the Graduate Diploma Process, 2007 청주교육대학교 국제 학술대회발표집, 청주교육대학교 교육연구원.

Portman, T. L., 2007, Action Research in Education: Partnering for Success, 2007 청주교육대 학교 국제 학술대회 발표집, 청주교육대학교 교육연구원.

Van Mannen, M., 1977, Linking ways of knowing with ways of being practical, Curriculum Inquiry, 6(3), 205-228.

Ward, J,. R., McCotter, S. S., 2004, Reflection as a visible outcome for preservice teachers, Teaching and Teacher Education, 20, 243-257.