

비전공 교사에 의한 지리 수업 운영의 특성과 문제점에 관한 연구

박 선 미*

The Case Study of Geography Classes Taught by Non-Majored Teacher in the Middle School

Sun-Mee Park*

요약 : 본 연구에서는 전공 교사와 비전공 교사에 의한 지리 수업의 차이점과 비전공 교사에 의한 지리 수업 운영의 문제점을 분석하고자 2003년 4월과 5월에 서울의 3개 중학교에서 이루어진 4개의 지리 수업을 관찰하였다. 수업 분석 내용은 (1) 수업의 조직, (2) 교사와 학생간의 대화, (3) 설명 전략이다. 수업 관찰 이후에 해당 학교의 사회과 교사들과 면담을 통하여 비전공 교사가 지리를 가르칠 때 어려움과 해결 방법 등에 관련된 자료를 추가로 수집하였다. 수업 분석은 미시 기술적 연구 방법을 이용하였다. 연구 결과를 간단하게 정리하면 다음과 같다. 첫째, 지리 전공 교사의 수업에 비하여 비전공 교사의 수업은 학습 주제의 전환 과정이 매끄럽지 않다. 둘째, 지리 전공 교사의 질문은 본 수업의 내용을 이끌어 가는 기제로 작용한 반면, 비전공 교사에 의한 질문은 주로 학생들의 흥미를 도출하는 역할을 한다. 셋째, 설명 전략에 있어서 지리 교사는 비교와 대조의 방식을 이용하여 내용 간 관계를 알 수 있도록 설명한 반면, 비전공 교사는 교과서에 제시된 내용을 읽고 용어나 내용을 쉽게 풀이해 주는 수준에서 이루어진다. 넷째, 전공 교사는 적극적으로 지도를 활용하는 반면, 비전공 교사는 지도를 활용하지 않거나, 활용하더라도 지역의 위치를 확인하는 등 낮은 수준에서 활용한다. 비전공 교사는 비전공성으로 인한 지리 수업 문제를 인식하고 있지만 그 원인을 교육과정의 편제에 따른 구조적인 문제로 생각하고 적극적으로 해결방안을 모색하지 않는다.

주요어 : 지리 수업, 비전공성, 수업의 조직, 교사와 학생간의 대화, 설명 방법, 미시 기술적 접근

Abstract : This paper tries to examine differences between geography classes taught by majored and non-majored teacher and to find problems in the latter case, by observing four middle school geography classes in Seoul, from April to May 2003. The observation was focused on (1) organization of a class (2) dialogue between teacher and students (3) strategy of explanation. In addition, the author conducted personal interviews with social studies teachers in the schools where the observations were made. The analyses of the observed classes were made by micro-ethnographic research method. Major findings of the observation and analysis are as follows. First, the transition from one topic to another topic was not smooth in the case of non-majored teacher class. Second, the questions that the non-majored teacher posed in the classroom played less significant role in keeping up the class in an organized fashion than those that the majored teacher posed. Third, the non-majored teacher focused on the concepts, terms and contents appeared in the textbook and simply tried to explain them, whereas the majored teacher demonstrated teaching methods such as comparing and contrasting cases to provide students with a more dynamic and comprehensive understanding on the topic they learned. Fourth, the non-majored teacher used maps less frequently and less actively than the majored teacher. In addition, although the non-majored teachers are well aware of their problems in the class as a non-majored teacher, they think that the problems are inevitable in a given curriculum structure of social studies in Korea.

Key Words : geography class, organization of a class, geography classes taught by non-majored teacher, dialogue between teacher and students, strategy of explanation, micro-ethnographic approach

* 한국교육과정평가원 부연구위원(Research Fellow, Korea Institute of Curriculum, & Evaluation), kicegg@kice.re.kr

1. 서론

1) 연구의 필요성과 목적

교육의 질을 결정함에 있어서 수업의 질(the quality of teaching)보다 중요한 변인은 없으며, 수업의 질을 결정함에 있어서 교사 변인보다 중요한 변인은 없다(Feldman, 1998). 학생들이 무엇을 배우게 될 것인지를 결정하는 것은 교사가 무엇을 알고 있으며, 그것을 어떻게 가르치느냐에 달려있다(NCATE, 1998). 학생들의 성취도 차이를 설명할 때도 교사의 전문성 수준은 학급당 학생 수나 학생들의 배경 변인 차이에서 오는 영향을 압도한다(Feldman, 1998; Wenglinsky, 2000). 따라서 잘 준비되고 전문성을 갖춘 교사는 좋은 수업을 위한 가장 중요한 조건이다. 교사로서의 전문성은 수업에서 다루는 지식은 물론 교육과정 목표에 대한 깊이 있는 이해, 효과적으로 내용을 가르치는 방법과 각 학년에서 핵심적으로 다루어야 할 목표와 내용을 선정하고 구성할 수 있는 식견과 안목을 의미한다.

모든 교사는 좋은 싫든 교육과정의 최종 실행자이다. 많은 교사들은 최종 교육과정 실행을 교과서의 내용을 쉽게 설명해 주는 것이라고 인식하고 있다. 그러나 교육과정과 교과서를 아무리 상세하게 진술하고 표준화시켜도 교사들은 의식적이든 그렇지 않은 같은 내용을 다르게 구성한다. 즉 교사 각자가 임의로 가르쳐야 할 내용과 배제해야 할 내용을 판단하고, 가르쳐야 할 내용 중에서도 강조해야 할 중심적인 개념과 부차적인 개념을 구분하여 이를 구조화하고 세분한다. 이러한 과정에서 교사의 전문성이 요구된다.

그러나 우리나라 초·중등학교에서 지리는 사회과 교육과정의 일부로 운영되어, 많은 학교에서 역사나 일반사회를 전공한 비전공 교사에 의해 가르쳐지고 있다. 비전공 교사에 의한 수업의 문제점은 이혁규(1996), 박선미·류재택(2003)의 연구 등에서 이미 지적된 바 있다. 이혁규(1996)는 사회과 교실 수업에서 교과와 변환 과정을 분석하는데 초점을 맞추어 연구 내용의 일부로서 비전공 교사에 의해 운영되는 사회과 수업의 문제를 다루었다. 그러나 그의 연구는 비전공 교사에 의해 운영되는

수업의 문제점을 밝히는 것에 초점을 두지는 않았다. 박선미·류재택에 의하면 많은 교사가 전공하지 않은 영역을 가르칠 때의 문제로 다른 영역의 입장에서 현상을 이해하는 관점이 부족하고, 다른 영역의 지식을 체계적으로 설명하기가 어려우며, 다른 영역의 기능을 이용하여 수업하기가 어렵다고 하였다. 비전공 교사에 의한 지리 수업의 문제는 특히 중학교에서 심각하다. 왜냐하면 초등학교에서는 사회과의 모학문인 지리, 역사, 일반사회에서 체계화된 지식이 본격적으로 다루어지지 않고, 고등학교의 경우 대체로 전공 교사가 전공 영역을 가르치고 있는 반면, 중학교에서는 교육 내용이 학문적 체계에 따라 구성되어 있음에도 불구하고 대부분 한 명의 교사가 지리, 역사, 일반사회 영역을 가르쳐야 하기 때문이다.¹⁾

따라서 본 연구에서는 많은 수업이 비전공 교사에 의해 운영되고 있는 중학교 지리 수업을 대상으로 비전공 교사에 의한 수업 운영의 문제점을 살펴보고자 한다. 본 연구는 지리 수업을 중심으로 교사의 비전공성이 수업을 조직하고 진행하는 과정에 어떤 영향을 미치는지를 밝혀 현재 중학교 사회과 교육과정 내용 체계와 교사 양성 체계의 부정합성에 따른 문제점을 분석하고자 한다. 이와 관련하여 본 연구자가 설정한 연구 문제는 첫째, 전공 교사와 비전공 교사에 의한 지리 수업의 차이점이 무엇인가 하는 것이고, 둘째, 비전공 교사에 의한 지리 수업 운영에서 공통적으로 볼 수 있는 문제점이 무엇인가 하는 것이다. 이러한 분석을 통하여 현재 지리 수업 부실의 외적 요인을 이해하고, 사회과 교육과정의 내용 체계가 개선될 필요가 있다는 것을 강조하고자 한다.

2) 연구 방법과 연구 대상

본 연구자는 2003년 4월과 5월에 서울의 3개 중학교에서 이루어진 4개의 지리 수업을 관찰하였다. 첫째, 지리를 전공한 교사와 비전공 교사가 동일한 내용을 가르치는 과정에서 수업의 전개, 교사와 학생간에 이루어지는 대화, 그리고 설명 전략 측면에서 어떠한 차이가 있는지를 분석하여 지리 수업에서 교사의 전공이 미치는 영향을 살펴보고자 서울시 강동구에 위치한 K중학교²⁾의 지리 전공 정교사(교사경력 15년)와 일반사회 전공 양교사(교사

경력 17년)가 행한 수업 과정을 분석하였다. 두 수업은 모두 중학교 1학년 두 번째 대단원인 「중부지방의 생활」 중 '서울과 수도권의 빠른 발달 특색'이라는 내용을 다루었고, 수업 목표는 '서울과 수도권에 변화해 온 모습을 파악한다'이었다. 동일한 학교에서 동일한 내용을 다루고 있는 비전공 교사와 전공 교사의 수업을 관찰한 이유는 수업이라는 중속변수를 해석하는데 영향을 미칠 수 있는 지역, 학생의 경험, 교과 내용, 교사의 경력, 성의 차이 등과 같은 독립변수를 최대한 유사한 상태로 통제함으로써 전공/비전공 교사라는 요인을 중심으로 수업을 분석하기 위해서이다.

둘째, 이상의 수업 관찰에서 나타난 비전공 교사의 수업의 특징이 교사의 전공/비전공의 문제에서 기인한 것인지 확인하기 위하여 역사와 일반사회 교사에 의해 운영되는 지리 수업을 다시 관찰하였다. 첫 번째 수업은 서울시 성동구에 위치한 G중학교의 1학년 교실에서 안교사가 행한 남부지방의 지형과 기후 특색에 대한 수업이다. 안 교사는 교사 경력 10년이 된 교사로서 역사를 전공하였다. 두 번째 수업은 서울시 양천구에 위치한 Y중학교의 1학년 교실에서 이교사가 행한 충청지방의 교통과 도시 발달의 관계에 관한 수업으로 이 교사는 교사 경력 12년이 된 일반사회 전공 교사이다. 수업 관찰 내용과 단원을 정리하면 표 1에 제시된 것과 같다.

수업 관찰에서 분석하고자 하는 것은 (1) 수업

의 조직, (2) 교사와 학생간의 대화, (3) 설명 전략이다. 또한 수업 관찰만으로는 연구 내용에 관련된 충분한 자료를 수집하기 어려워 수업 관찰 이후에 해당 학교의 사회과 교사들과 면담을 통하여 비전공 교사가 지리를 가르칠 때 어려움과 해결 방법 등에 관련된 자료를 추가로 수집하였다.

수업 분석은 연구자가 참여하여 기록한 노트, 수업을 녹화한 자료와 녹음한 테이프를 전사하여 분석하는 미시 기술적 연구 방법(micro-ethnographic research method)을 이용하여 이루어졌다. 질적 연구 방법을 취한 본 연구의 신빙성(trustworthiness, 정량적 연구에서의 내적 타당도에 해당함)을 확보하기 위하여 구성원간 검토(member checking)와 삼각측량법(triangulation)을 활용하였다. 구성원간 검토는 수업 관찰과 면담 자료를 토대로 연구자가 작성한 각 사례 초안을 해당 교사에게 보내어 피드백을 받는 것이고, 삼각측량법은 같은 주제에 대한 서로 다른 유형의 자료를 교차로 분석하여 해석의 신뢰성을 확보하는 방법이다.(곽영순, 2003, 49) 관찰 수업 3과 관찰 수업 4는 삼각측량법에 따른 사례들이다. 본 연구에서 관찰한 수업은 중학교 지리 수업을 대표하거나 가장 일반적인 것도 아니기 때문에 그 결과를 일반적인 상황이라고 주장하기 힘든 한계를 가진다. 그러나 이러한 접근은 계량적 방법을 통해 볼 수 없는 비전공자에 의한 지리 수업 운영에서의 문제점을 보다 구체적으로 파악할 수 있다는 장점을 지닌다.

표 1 수업 관찰 대상

관찰 대상			관찰 목적	수업학년	단원명
관찰 수업 1	지리전공 정교사 수업	강동구 K 중학교	비전공 교사와 전공 교사 수업 비교	1	대단원: (2) 중부지방의 생활 중단원: 인구나 산업이 집중된 수도권 소단원: 서울과 수도권의 빠른 발달 특색
관찰 수업 2	일반사회전공 양교사 수업	강동구 K 중학교			
관찰 수업 3	역사전공 안교사 수업	성동구 G 중학교	비전공 교사에 의한 수업 운영의 문제점 확인	1	대단원: (3) 남부지방의 생활 중단원: 해양진출의 요지 소단원: 자연 환경의 특색
관찰 수업 4	일반사회 전공 이교사 수업	양천구 Y 중학교		1	대단원: (2) 중부지방의 생활 중단원: 발전하는 충청지방 소단원: 교통과 도시발달의 관계와 주변의 토지이용

2. 수업 분석틀

수업 관찰의 초점이 무엇이나에 따라 관찰 내용과 방법이 달라져야 한다. 본 연구에서의 수업 관찰은 장학이나 수업의 질을 개선하기 위한 좋은 수업 사례를 제시하거나, 교사의 전문적 교수 기법의 개선을 돕는데 목적이 있는 것이 아니다. 따라서 본 연구는 수업 분석의 일반적인 준거³⁾에 따르지 않고, 교사의 교육 내용의 이해와 교과에 대한 안목을 파악할 수 있는 요소를 중심으로 수업을 분석하고자 한다. 교육 내용과 안목은 수업의 내용과 그와 관련된 교수 전략을 포함하여 교실에서 이루어지는 주제적 틀(topical format)을 형성하는 핵심적 요소이다. 이는 교사와 학생간의 상호작용에 의해 표출된다.

교사와 학생간의 상호작용을 가장 잘 드러내는 준거는 수업의 조직, 대화, 설명 전략이라고 할 수 있다. 조영달(1999)은 교실 수업의 관찰 준거로 수업의 조직, 대화의 이동 양식, 교실 수업의 참여 구조, 학습 주제의 변환을 제시하였다. 그러나 우리나라 교실 수업이 대부분 교사 중심의 설명식 수업임을 감안한다면 교실 수업의 참여 구조와 대화의 이동 양식은 수업의 차이를 보여주기에 어려운 준거라고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 수업의 조직을 통하여 수업의 형식과 학습 주제의 변환 과정을 살펴보고자 한다. 그리고 교사와 학생간의 대화는 대화 양식보다는 대화 내용이 전체 수업의 목표와 내용에 얼마나 적합한지에 초점을 맞추어 분석하고자 한다. 이혁규(1996)는 전공 교사와 비전공 교사의 수업의 차이는 설명 전략 측면에서 잘 볼 수 있다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 전공과 비전공 수업 분석의 준거로 설명 전략을 추가하고자 한다. 분석 준거로서의 설명 전략은 첫째, 지리 수업 내용에 적합한 설명 전략을 알고 적절히 활용하는가? 둘째, 학습 목표와 학습 내용의 특성에 맞는 교수·학습 자료를 적절히 활용하는가?에 초점을 맞추고자 한다. 이상의 세 가지 분석 준거들에 대한 보다 자세한 설명은 다음과 같다.

1) 수업의 조직

수업은 시간적인 연속성을 지닌 여러 개의 구성 성분으로 나누어질 수 있다. 본 연구에서는 수업의

조직을 관찰하는 목적이 수업의 형식적인 조직 체계를 구분하는데 있지 않고 각 단계에서 이루어진 수업의 내용이 해당 차시의 목표와 내용에 비추어 적절하게 이루어지고 있는지, 학습 내용이 매끄럽게 전환되고 있는지에 있기 때문에 수업의 조직 분석에서 보편적으로 사용되는 도입부-전개부-종결부로 구분하여 분석하고자 한다.

보통 수업 도입부에 이루어지는 활동으로는 경례 등의 의례, 교실 학습 분위기 확립, 학습 동기 유발, 전시 학습 내용 확인, 본시 학습 목표와 내용 확인 등이다. 본 연구에서는 학습 동기 유발, 전시 학습 내용 확인, 본시 학습 목표와 내용 확인이 이루어지는지의 여부와 도입부에서 수업 전개부로 매끄럽게 연결되는지를 관찰한다.

수업의 전개부에서의 관찰 내용은 (1) 정확하고 유의미한 내용이 체계적으로 다루어지고 있는가?, (2) 적절한 교육 내용 재구성이 이루어지는가? 이다. 지리 지식을 체계적으로 이해한 교사는 학생들의 질문에 적절하게 대처할 수 있을 뿐만 아니라 다양한 형태의 학습 활동을 설계하고 교실에서 지리적 담론을 이끌어 나갈 수 있다. 반대로, 적절한 수준의 지리 지식을 지니지 못한 교사는 내용상의 오류를 자주 범하며, 부적절하거나 제한적인 표현이나 사례를 사용하여 수업을 전개하며 지리 지식을 정적으로 전달하는 경향이 있다. 따라서 전개부에서의 첫 번째 관찰 내용은 '교사가 정확하고 깊이 있는 지리 지식을 체계적으로 다루고 있는가?'이다. 그리고 두 번째 조건은 교사의 내용 재구성 능력이다. 내용 재구성 능력이란 교사가 중요하다고 생각하는 내용을 학생들이 깊이 있게 이해하도록 학습 내용을 줄이거나 학습 내용을 구조화된 개념 지도로 제시하여 주요 개념과 그들 간의 관련성을 이해하도록 하며 실생활에 기초하여 지리 내용을 이해할 수 있도록 일상생활 속 경험이나 관심사를 소재로 수업을 전개하는 것을 의미한다.⁴⁾

수업 종결 부분에서는 수업 시간 동안에 이루어진 학습 과제에 대한 정리 활동, 학습 지도를 통해 학습한 내용을 실제 상황이나 유사한 상황에 적용하고 연습해 보는 활동, 배운 내용에 대한 간단한 평가 작업, 다음 학습에 대한 예고 활동 등이 어떻게 이루어지는가에 초점을 맞추어 관찰한다.

2) 교사와 학생간의 대화

대화는 교사와 학생 또는 학생과 학생을 연결시키는 교실의 언어 사용에서 인식될 수 있는 하나의 단위(Erickson & Mohatt, 1982)로서, 실제로 수업의 상호 작용을 분석하는 기본 요소이며, 수업을 이끌어 가는 연결 고리라고 할 수 있다(조영달, 2001). 그리고 수업에서 다루어지는 지식의 성격은 교사의 질문 내용과 유형에 중요한 영향을 미치기 때문에 교사와 학생 간에 이루어지는 대화 내용을 살펴보는 것은 해당 수업의 내용을 살펴는 주요 기준이 될 수 있다.

어떤 교실을 막론하고 교실 대화는 IRE 패턴과 반향 패턴이 혼재되어 있으나, 우리나라 교실 수업은 대부분 교사가 질문을 던지고 학생들이 반응을 하는 교사 중심의 IRE 패턴의 대화 이동이 많다.⁵⁾ 따라서 본 연구에서는 전공 교사와 비전공 교사 수업에서 이루어지는 대화 이동 양식 간에 어떤 차이가 있는지를 분석하기보다, 교사와 학생 간에 이루어지는 대화가 해당 차시의 목표를 달성하는데 적절한지를 판단하는데 초점을 두고 '교사가 왜 그러한 질문을 하는가?', '질문이 수업의 맥락에 부합한가?'를 관찰하고자 한다.

3) 설명 전략

우리나라 수업이 대부분 교사가 교과서의 내용을 설명하는 방식으로 이루어지기 때문에 설명 전략은 전공과 비전공 교사의 수업을 비교하는데 주요 기준이 된다. 교사는 결과로서의 지식을 체계화한 텍스트의 서술 체계를 사고 과정으로 환원해야 한다. 즉 진술된 내용을 순서대로 가르치기보다는 논리적 연계성을 잘 나타낼 수 있도록 연계 논리를 중심으로 재배열하여 조직한 후 가르쳐야 한다(Reigeluth et al., 1978, p.107; 류재명, 1992, p.104에서 재인용). 이때 설명은 교사가 텍스트를 재해석한 결과로서 알고 있지 않은 것, 이해되지 않고 있는 것을 알기 쉽도록 명확하게 하는 것을 말한다. 험펠(Hempel, 1965)이 말한 것처럼 한 사람에게 어떤 것을 설명한다는 것은 곧 그것을 그에게 분명하게 이해시키는 것이라고 할 수 있다. 그러나 설명이라는 말은 단순한 사실이나 용어, 개념에 관한 설명에서부터 인과 관계에 관한 설명까지를 포괄한다. 설명에는 교사의 해석이 개입하는데 용어 등

의 풀이보다는 인과 관계의 설명에 교사의 해석이 더 많이 개입한다. 따라서 전공 교사와 비전공 교사에 의한 설명 논리 구조의 차이가 나타나는지를 살펴보는 것은 의미가 있다.

또한 설명 전략을 관찰하는 두 번째 내용은 '적절하게 교수·학습 자료를 활용하는가?'이다. 지리 교사는 지리 교수·학습을 위하여 교과서뿐만 아니라 학생들의 학습을 돕거나 자극할 수 있는 지도, 사진, 동영상 자료 등을 적절하게 활용해야 한다. 본 연구에서는 교사의 교과서뿐만 아니라 지도, 그래픽 자료, 사진 등 다양한 지리 자료의 활용 능력을 중심으로 전공 교사와 비전공 교사의 수업 차이를 관찰하고자 한다.

3. 전공 교사와 비전공 교사의 지리 수업 비교

1) 수업의 전개-개관 (Overview)

(1) 관찰 수업 1: 지리 전공 교사에 의한 수업 사례

정교사(지리 전공)의 수업은 학습 동기를 유발하기 위하여 "농촌의 모습하면 무엇이 떠오르나요?"라는 질문으로 시작되었다. 학생들은 "논이요", "밭이요", "비닐하우스", "불편해요"라는 등의 대답을 하였다. 교사는 학생의 답을 칠판 한쪽에 받아 적고 다시 "그럼 도시하면 떠오르는 것은 무엇이에요?"라고 질문하였다. 학생들은 이미 칠판에 적힌 농촌의 모습과 비교하면서 "높은 빌딩이요", "복잡해요", "사람이 많아요", "자동차가 많아요" 등으로 대답하였다. 교사는 학생들의 대답을 칠판에 적은 후 칠판에 적힌 농촌과 도시의 특징을 중심으로 농촌과 도시의 차이를 설명하였다.

정교사는 학생들에게 오늘 배울 내용이 서울이라는 도시의 성장과 그에 따른 문제점이라고 설명한 후 서울의 시가지 확산 과정을 설명하기 위하여 1920년, 1945년, 1960년, 1970년, 1980년, 그리고 현재 서울의 시가지 지도를 학생들에게 보여주면서 시대에 따라 어느 지역이 서울의 시가지로 편입되었는지 찾아보도록 하였다. 그리고 각 시대별로 서울의 중심지가 어디였는지 말하라고 하였고 학생들은 "세종로", "명동", "종로"라고 대답하였

다. 교사는 “서울이 점차 커지는데 중심지가 하나만 있을 경우에 어떤 문제가 있을까?”라는 질문을 하자 학생들은 “가기 힘들어요”, “사무실 공간이 부족해요”라고 대답하였다. 교사는 서울 도심의 경관을 찍은 두 장의 사진을 보여주면서 도심에는 어떤 상점과 기능이 밀집해 있는지를 물어보고 중심업무지구, 도심, 부도심의 위치, 경관상의 특징과 그 개념을 설명하였다.

또한 정교사의 수업에서는 핵심 개념을 논의하는 과정에서 자연스럽게 서울의 문제점으로 학습 주제가 전환되었다. “사람들이 이렇게 서울로 모여들면서 생긴 문제가 무엇일까요?”라고 질문하자 학생들은 “공해요”, “쓰레기가 너무 많아져요”, “집값이 비싸요”, “교통이 막혀요”라고 대답하였다. 교사는 학생의 대답에 기초하여 서울의 문제점을 정리하고 하나의 대처 방안으로서 위성도시를 제안하면서 위성도시의 개념을 설명하였다. 그는 학생들에게 서울 주변의 위성도시를 지도에서 확인하도록 하고, 각 위성도시가 가지는 위치적 특성에 대하여 질문한 후 학생의 대답에 기초하여 각 위성도시의 기능을 설명하였다. 그리고 교과서의 본문 중 중요한 부분을 읽고 밑줄을 긋는 것으로 수업을 정리하였다.

(2) 관찰 수업 2: 일반사회 전공 교사에 의한 수업 사례

양교사(일반사회 전공)는 수업을 시작하면서 “서울은 우리 삶의 터전으로서 배워야 할 가치가 충분한 도시이다”라며 서울에 대한 학습의 필요성을 제시하였다. 양 교사가 “우리가 살고 있는 곳이 어디이지?”라고 질문하자 학생들은 “고덕동”, “상일동의 아파트 단지”라고 대답하고, 교사가 “여가를 즐기는 곳은 어디이지?”라고 묻자 “천호동”이라고 대답하였다. 그리고 학생들은 주택지구와 상업지구의 특성에 대하여 자신이 잘 알고 있는 지역을 중심으로 의욕적으로 발표하고, 교사가 이에 호응해주자 구체적인 경관에 대해서도 말하였다.

교사는 서울이 어떻게 성장했는지를 설명하기 위하여 이성계가 서울에 도읍을 정하게 된 역사적 배경을 설명한 후 1960년대 이후 이촌 향도 현상에 의한 서울의 성장 과정을 설명하였다. 그리고 교과서에 제시된 내용을 중심으로 중심업무지구,

도심, 부도심과 같은 핵심 개념을 설명하고 학생들에게 각 개념의 의미에 대하여 질문하였다. 학생들은 각 핵심 개념에 대하여 대답하고 교과서에 밑줄을 그었다. 그리고 양교사는 “서울이 너무 커지면서 생기는 문제점이 무엇일까?”하고 질문하자 학생들은 주택 문제, 교통 문제, 환경 문제 등이라고 대답하였다. 교사는 이러한 문제를 해결할 수 있는 대안으로 위성도시를 제시하면서 위성도시의 개념과 기능을 설명하였다. 그리고 수업 내용을 다시 정리하고 주요 개념을 확인하며 수업을 마쳤다.

2) 분석 결과

(1) 수업의 조직

정교사와 양교사 모두 경력 15년 이상인 교사들로 수업의 도입에서 정리까지 짜임새 있는 수업을 구성하여 학생들에게 개념을 명확하게 전달하였다. 두 교사 모두 교과서를 중심으로 진도를 나가는 것에 초점을 맞추고, 인과적 설명이 가능한 지식을 위주로 수업을 전개하였다. 그러나 두 교사의 수업은 학습 주제의 전환 과정과 내용 연결 방식에서 차이를 보였다.

첫째, 지리 전공 교사인 정교사의 수업은 양교사의 수업에 비하여 학습 주제의 전환 과정이 매끄럽게 이루어졌다. 정교사의 수업을 보면 도시의 특성 도시의 성장 서울의 성장 서울의 성장과 관련된 주요 개념 서울의 성장에 따른 문제점 서울의 문제점에 대한 해결 방안으로서 위성도시라는 순서로 내용이 꼬리에 꼬리를 무는 방식으로 상호 연결되어 전체적으로 서울의 지역 특성을 드러내었다.

반면 양교사의 수업은 정교사의 수업에서 다루는 내용을 모두 다루고 있으나 그들간을 연결이 정교사의 수업보다는 매끄럽지 않았다. 예를 들어 도시 성장과 관련된 핵심 개념을 설명하는데 있어 그 전에 다루었던 서울의 성장과의 관계를 언급하지 않았다. 또한 교과서의 핵심 개념을 설명하고 난 후 서울의 도시 문제를 다루었는데 그 부분의 연결 또한 매끄럽지 않았다. 그리고 내용을 인과적으로 설명하는데 내용간 연결 고리를 지역이 아닌 역사적 배경이나 사건에서 찾았다. 즉 그의 수업에서 지역은 배제되어 있었다.

지리 전공인 정교사는 양교사에 비하여 서울이라는 지역성이 드러나도록 수업을 조직하였으나

그도 역시 지역간 상호작용을 간과하였다. 예를 들어 서울 도시 문제의 해결책은 위성도시의 건설이라는 교과서의 서술 내용을 비판적으로 해석하지 않고 그대로 학생들에게 설명하였다. 서울과 위성도시간의 관계는 '서울의 도시 문제 해결 = 위성도시의 건설'이라는 단순한 도식으로 성립될 수 없는 것이다. 위성도시는 독립된 지역 단위로 서울이라는 지역과 다차원적으로 끊임없이 상호작용하고 그에 따라 독특한 지역성을 형성하며 변화되고 있기 때문이다. 지리 교사는 학생들로 하여금 지역을 정태적이고 고정되어 있는 것으로 인식하여, 암기하면 되는 사실로서 가르치기보다는 지역의 공통성과 유사성에 착안하여 지역성을 파악하도록 하고, 다른 지역과의 차이점과 상호작용의 복잡성을 인식할 수 있도록 해야 한다.

(2) 교사와 학생간의 대화

두 수업 모두 교사와 학생간의 대화 이동 빈도가 높은 편이었다. 두 교사는 회상이나 재생적인 질문을 통하여 학생들의 반응을 얻고 그것을 단서로 해서 수업을 진행하는 경향을 보였다. 두 교사 모두 높은 사고 수준을 요구하는 질문을 거의 하지 않았고 질문의 실제 내용은 학생의 기억을 확인하는 것, 경험에 비추어 쉽게 이야기할 수 있는 것, 교과서 내용을 바탕으로 답을 하게 하는 경우가 대부분이었다. 그리고 두 수업 모두에서 대화의 이동 양식은 대부분 교사가 많은 학생들을 대상으로 질문하고 불특정 다수 학생이 대답하는 방식으로 이루어졌는데, 이는 우리나라 교실 수업에서 가장 보편적으로 이루어지는 대화의 이동 양식이다. 그러나 두 교사가 행한 질문의 기능에는 차이가 있었다.

지리 전공 교사인 정교사의 질문은 본 수업의 내용을 이끌어 가는 기제로 작용하였다. 그는 학생들이 간단하게 대답할 수 있는 지리적 현상의 특징에 대하여 질문하고 학생들의 대답을 중심으로 설명하였다. 한편 일반사회 전공 교사인 양교사의 수업 시간도 교사와 학생들간의 대화가 활발하게 이루어졌는데, 그의 질문은 정교사와는 달리 학생들의 흥미를 도출하는 역할을 하였다. 특히 수업 도입부분에서 양교사는 생활에서의 경험을 통하여 학생들이 잘 알고 있어 쉽게 답할 수 있는 질문을 자주 하였고, 이러한 질문과 학생들의 호응으로 인

하여 수업은 지루하지 않게 진행되었다. 그러나 수업이 본격적으로 진행되면서 서울의 성장 배경과 사건을 이야기 형식으로 들려주거나 교과서에 나오는 개념이나 원리를 설명하는 정보 제공형 발화가 많았다.

(3) 설명 전략

두 수업 모두 교과서에 의존한 설명식 수업이었다. 그러나 설명 방식은 차이가 있었다. 첫째, 정교사는 비교와 대조의 방식을 이용하여 교과서의 내용을 설명하여 내용을 유기적으로 파악할 수 있도록 한 반면에 양교사는 가르칠 내용을 학생들의 생활 또는 경험과 결부시켜 설명하였다. 지리를 전공한 정교사는 도시의 특징을 농촌의 그것과 대조하여, 도심과 부도심, 서울과 위성도시를 비교하여 설명하는 방식을 취하였다. 그는 수업이 끝난 후 면담과정에서 "지역이란 다른 지역과 구분되는 독특한 특성을 지니고 있기 때문에 비교나 대조를 사용하여 설명하면 학생들이 잘 이해할 수 있다"고 하였다.

반면에 일반사회를 전공한 양교사는 수업 시작 부분에서 학생들의 일상 생활의 사례를 중심으로 도시 모습과 기능 분화 특징에 대하여 설명함으로써 학생들의 흥미를 이끌어내고, 서울의 성장 과정을 역사적인 배경과 사건을 중심으로 설명하여 학생들이 쉽게 서울의 성장 과정을 이해하도록 하였다. 그의 설명은 학생들의 흥미를 유발하였고 상당한 논리성을 가지고 있음에도 불구하고, 양교사의 설명에는 지역과 지역간 비교라는 지리적 관점이 결여되어 있는 것을 알 수 있었다.

둘째, 두 교사는 핵심 개념을 설명하는 방식에서도 차이를 보였는데, 정교사는 핵심 개념을 단순히 설명하는 수준을 넘어 그들간의 관계를 볼 수 있도록 설명하였고, 이러한 과정에서 정교사가 일방적으로 설명하기보다는 학생들에게 계속 질문을 하고 학생이 한 대답을 통하여 개념간 관계를 확인하는 방식으로 이루어졌다. 이는 지리 전공 교사답게 본 차시의 내용에 대한 체계적인 지식과 자신감을 가지고 있음을 엿볼 수 있게 하는 것이었다.

반면에 양교사의 경우 서울의 지역성을 파악하도록 하는 주요 핵심 개념에 대한 설명은 교과서에 제시된 내용을 읽고 설명하는 수준에서 그쳤으

며, 왜 그러한 기능 분화 현상이 일어났는지, 그들 간의 관계가 어떠한지 등에 대해서는 언급하지 않았다. 그리고 도시의 문제를 학생들의 대답으로부터 이끌어내는 것은 좋았는데, 도시 문제가 앞서 설명한 핵심 개념과 어떻게 연결되는지 등에 대해서는 설명하지 않아 내용이 서로 연결되지 않고 분절적으로 다루어진 느낌이였다.

셋째, 정교사는 교과서의 내용을 지도나 사진 자료 등을 사용하여 설명하는 반면 양교사는 교과서에 제시된 사진이나 지도조차 활용하지 않았다. 정교사는 서울의 성장과정을 설명하기 위하여 시대별 서울 시가지 확대 지도를 활용하였고 중심업무지구, 도심, 부도심과 같은 개념을 설명하는데도 그 위치를 지도에서 찾아보도록 하였다.

반면에 일반사회 전공인 양교사는 위성도시에 대하여 가르칠 때 위성도시의 특징 및 기능만을 설명할 뿐 서울의 위성도시를 지도에서 찾아보도록 하지 않아, 대부분 학생들은 위성도시가 어디에 위치해 있는지를 알지 못한 채 위성도시에 대하여 공부하였다. 즉 양교사는 위성도시를 우리가 살고 있는 지역으로서가 아니라 교과서적인 개념으로 이해하도록 하였다.

4. 비전공 교사에 의한 지리 수업의 문제

1) 수업의 전개 - 개관 (Overview)

(1) 관찰 수업 3: 역사 전공 교사에 의한 지리 수업 사례

본 수업 목표는 '남부지방의 지형과 기후의 특색을 이해할 수 있다' 이었다. 안교사는 칠판에 우리나라와 주변국을 그린 후 수업을 시작하였다. 수업 도입부에서 안교사는 임진왜란 당시 일본은 봉건제도로 인하여 다른 지역에 가볼 수 없었고, 우리나라에 침입한 일본은 우리나라의 한강을 보고 조선이 매우 큰 나라라고 생각하였으며, 일본과 영국은 작은 섬나라임에도 불구하고 강대국이 되었음을 강조하였다. 이 이야기를 마무리하면서 "우리나라는 작은 나라가 아니고 충분히 성장 가능성을 가지고 있는 나라이므로 패배주의적 시각을 가지지 말자"고 강조하였다. 그리고 영화 '라이언 킹'

을 보았는지를 물어보고 사자가 어디서 사는지를 질문하였다. 학생들이 초원 등이라고 대답하자 사자가 사는 곳은 사바나 기후지역인데, 그곳은 평야라고 하였다.

안교사는 교과서에 제시되어 있는 남부지방 백지도에 사회과부도를 참고하여 주요 산맥, 평야, 산, 고개, 강이름을 찾아 써넣도록 하였다. 학생들이 찾아 써넣는 동안 그는 칠판에 대략적으로 주요 산맥, 평야, 산, 고개, 강이 표시된 남부지방의 지도를 그렸다. 그리고 학생 5명을 지명하여 칠판에 그려진 지도의 산맥, 평야, 산, 고개, 강 이름을 써넣도록 하였다.

안교사는 호남지방과 영남지방의 주요 지명 유래를 설명하고, 주로 산맥을 경계로 지역이 구분된다고 하였다. 그리고 남부지방은 평야가 많은데 호당 평균 경작지가 적고 인건비가 높아 과거처럼 곡물을 많이 재배하지 않는다고 하였다. 그는 남부지방의 주요 고개 이름을 제시하고 높이를 사회과부도에서 찾아보도록 하여 고개가 주변 산보다 낮다는 것을 알도록 하였다. 남부지방의 강 중에서 섬진강 유역은 비가 많이 와서 다우지로 유명하고, 남부지방의 해안은 서해안과 마참가지로 리아스식 해안이며 블루벨트로 지정되어 유조선이 통과하지 못한다고 설명하였다.

남부지방의 지형에 대한 설명을 마치고 안교사는 남부지방의 기후를 설명하기 위하여 "남부지방은 북부지방보다 왜 더 따뜻할까?"라고 학생들에게 질문을 하고, 우리나라가 북반구에 위치하고 있기 때문에 적도에 가까운 남쪽이 따뜻하다고 설명하였다. 만약 우리나라가 남반구에 위치하였다면 북부지방이 따뜻하였을 것이라고 덧붙였다. 그리고 교과서에 제시된 대구, 울릉도, 여수의 기후 그래프를 보면서 해당 지역의 기후 특색을 알려주고, 울릉도는 섬이기 때문에 사계절 강수량이 많고, 여수는 해안에 위치하여 여름에 비가 많이 온다고 설명하였다. 마침 그때 수업 끝 종이 울렸다. 안교사는 시간이 부족하여 수업을 정리하거나 다음 차시를 예고하지 않고 수업을 마쳤다.

(2) 관찰 수업 4: 일반사회 전공 교사에 의한 지리 수업 사례

이교사는 지난 시간에 배운 관동지방에 대해 배

은 내용을 간단한 질문을 통하여 확인하고, 이번 수업은 충청지방에 대해 배울 것이라는 것을 알려 주면서 수업을 시작하였다. 교사는 교과서에 제시된 탐구활동을 하도록 하였다. 탐구활동은 1) 자료 1을 이용하여 이들 도시들의 인구 변화를 꺾은 선 그래프로 그려보자, 2) 급속히 성장한 도시와 성장이 느린 도시로 나누어 보자, 3) 자료 2를 보고 이 도시들의 성장에 교통이 미친 영향을 설명해보자였다. 학생들이 탐구 활동을 마치자 교사는 교과서를 보며 충청지방의 교통과 도시 발달의 관계와 주요 도시에 대해 교과서를 읽으며 정리하고 학생은 선생님이 읽어주는 부분에 밑줄을 그었다.

그리고 이교사는 다시 교과서의 탐구활동에 제시된 작물 재배 면적의 변화 그래프를 보고 전체 농경지의 면적 변화 추세를 알아보며, 감소하는 작물과 증가하는 작물을 파악한 후 그 요인을 생각 하도록 하였다. 그러나 학생들에게 거의 생각할 시간을 주지 않고 학생들의 대답을 듣지 않은 채 이 교사는 교과서의 토지 이용의 변화 부분을 읽으면서 정리하고 학생들로 하여금 선생님이 읽어주는 부분에 밑줄을 긋도록 하였다.

그리고 이교사는 충청지방의 도시 발달은 무엇과 관련이 있는지, 충청 지방의 주요 도시 이름, 대전의 기능, 토지 이용의 변화 등을 전체 학생들에게 묻고 이 시간에 다른 내용을 정리하였다. 또한 교실을 돌면서 개별 학생에게 같은 질문을 한 후 대답을 못할 경우 다시 설명하는 방식으로 내용을 확인하였다.

2) 분석 결과

(1) 수업의 조직

안교사와 이교사 모두 교과서를 중심으로 수업을 전개하였지만, 역사를 전공한 안교사는 교과서의 내용을 설명하는데 사례를 많이 활용하고, 일반사회를 전공한 이교사는 교과서의 내용을 그대로 전달하였다. 이교사의 수업은 안교사의 수업에 비하여 도입부-전개부-종결부가 분명하게 구분된 수업이었으나 교사의 해석이 거의 이루어지지 않았고, 안교사의 수업은 이교사의 수업에 비하여 조직적으로 이루어지는 않았지만 나름대로 내용을 해석하여 가르치려 하였다. 그러나 두 수업 모두 주로 지역에 대해 비판 없이 묘사하거나, 지역의

단편적인 사실을 암기하도록 하였고, 내용을 연결시키는 고리를 갖지 못했다.

역사 전공인 안교사의 수업은 도입부에 많은 시간을 할애하였으나 안교사의 도입 활동은 본시 학습 내용과 매끄럽게 연결되지 않았다. 수업의 전개는 크게 남부지방의 지형과 기후로 구분하여 이루어졌다. 교육과정에는 남부지방의 지형 특색을 파악하고, 이와 관련된 주민 생활을 이해하도록 하고 있다. 그러나 안교사는 지형을 가르치는데 있어 산맥, 강, 평야, 고개 등의 명칭과 위치, 그리고 단편적인 사실 등을 알려주는데 그쳐, 지형간의 관계라든지, 그러한 지형에서 살아가는 인간 생활 양식의 특징을 다른 지역의 그것과 비교하도록 하지 못하였다. 그리고 그는 남부지방의 기후를 설명하는데도 바다, 산맥과 같은 다른 자연환경과의 관계나 기후와 인간 생활간의 관계를 간과하였다.

한편 일반사회를 전공한 이교사는 도입부에서 간단한 질문을 통하여 전시 학습을 확인하고 본시 학습의 목표를 제시하였다. 이교사가 제시한 수업 목표는 분명하지만 교과서에 이미 제시된 목표를 읽어주는 것으로 학생들의 인지적 갈등이나 호기심을 자극하지 못하였다. 수업이 본격적으로 이루어진 수업의 전개부는 교과서와 사회과부도를 이용하여 탐구 과제 수행, 그와 관련된 교과서 내용 읽기, 교과서에 제시된 또 다른 탐구 과제 수행, 그와 관련된 교과서 내용 읽기, 정리의 절차에 따라 이루어졌다. 교과서의 내용을 조금도 더 보태지도 않고 빼지도 않은 수업이었다.

(2) 교사와 학생간의 대화

두 수업은 교사와 학생간의 의사소통이 활발한 편이 아니었다. 두 수업에서는 특정 학생의 지명 유도과 반응에 의한 대화 이동 양식보다는 불특정 다수 학생에 대한 지명 유도와 반응으로 이어지는 대화 이동 양식이 많이 사용되었다. 두 교사는 학생들의 대답을 이어서 또 다른 질문을 하지 않았고, 학생들의 질문을 받는다거나 학생들에게 생각해보도록 하고 그 생각에 기초하여 수업을 이끌어 가지 않았다. 안교사의 질문은 수업의 전체적인 맥락에서 볼 때 부적절한 경우가 많았다. 예를 들어 안교사는 남부지방의 평야지역을 설명하는데, 학생들의 흥미를 유발시키기 위하여 "라이온 킹을 보면

사자는 어떤 곳에 살지요?”라고 질문을 하였지만 이 질문은 다음에 진행되는 수업 내용과 연결되지 않았다. 학생이 먼저 질문한 경우가 있었는데 이때 비전공 교사는 기본적인 지리 지식에 대한 자신감이 결여되어 당황하는 모습을 보였다. 예를 들어 안교사의 수업에서 어떤 학생이 지도를 보고 특정 산을 가리키며 ‘월출산’ 이냐고 묻자 교사는, “아마 그럴걸...”이라며 분명하게 대답하지 못하였다.

(3) 설명 전략

앞서 살펴본 강동구 K중학교 양교사(일반사회 전공)의 수업에서 볼 수 있었던 비전공 교사의 수업 방법의 특징을 두 수업에서도 확인할 수 있었다. 그들 수업은 모두 교과서의 내용을 설명하는 방식으로 이루어졌는데 설명의 수준이 교사의 이해 수준을 넘어서지 못한다는 점을 느낄 수 있었다. 안교사의 수업은 교과서의 지명이나 단편적인 사실을 설명하는 방식으로, 이교사의 수업은 교과서를 읽고 설명하는 방식으로 이루어졌다. 두 수업에서의 설명은 지리적 사실간의 관계를 체계적으로 이해시키기보다는 교과서에 제시된 각 사실들의 특성을 읽어주고 단어의 뜻을 풀어주는 수준에서 이루어졌다.

또한 지도를 활용하는 점에서 비전공 교사의 특징을 확인할 수 있었다. 그러나 두 교사가 지도를 활용하는 정도는 차이가 있었다. 일반사회를 전공한 이 교사는 지도를 전혀 이용하지 않고 수업을 진행하였다. 많은 중학교 1학년 학생들은 관동지방이 어디인지, 충청지방이 어디인지 알지 못하는데 이교사의 수업에서는 각 지역의 위치를 알려주거나 학생들에게 그 위치를 직접 지도에서 찾아보거나 표시하도록 하지 않았다.⁶⁾

역사를 전공한 안교사는 교과서에 제시된 백지도와 사회과부도를 활용하였을 뿐만 아니라 칠판에 직접 그려 수업을 진행하였다. 그러나 그는 지도를 주요 산, 강, 산맥과 같은 지형의 위치를 확인하는데 활용하였을 뿐 아쉽게도 지도에서 지역성을 읽어내도록 가르치지지는 못하였다. 지도는 지역성을 구체화한 것으로, 지도에서 파악해야 하는 주요 정보는 지역의 위치, 거리, 면적, 방위, 고도, 경사 등 공간과 관련된 여러 사실뿐만 아니라 이를 토대로 지역의 현상을 해석한 ‘지역성’이다. 지도를 읽는

다는 것은 기호로 나타난 공간 정보를 통하여 지리적 현상을 인식하고 현상에 내재된 보편적 이치와 원리를 해석한다는 것이다(Peterson, 1994). 따라서 지리를 가르치는 교사는 지도의 공간적 사실뿐만 아니라 해당 지역성을 읽도록 가르쳐야 한다.

5. 지리 수업에 대한 비전공 교사의 문제 인식과 대응

수업 관찰 후 심층 면담을 통하여 수업을 진행한 교사를 포함한 해당 학교의 사회과 교사를 대상으로 비전공 교사로서 지리 수업을 운영하면서 느낀 문제와 그에 대한 해결 방법을 조사하였다. 그 결과 비전공자로서 지리를 가르친 교사는 대부분 지리적 관점이 부족하고, 내용을 체계적으로 가르치는데 어려움을 인식하고 있으나 그것의 해결책을 적극적으로 모색하고 있지는 않았다. 그들은 지리 교과서에서 다루고 있는 내용이 방대하고 체계적으로 구성되어 있어서 스스로 내용을 연구하거나 재구성할 필요성을 느끼지 않고 교과서의 내용을 쉽게 풀이하여 학생들에게 가르치면 된다고 하였다. 비전공 교사가 지리 수업을 운영하면서 느끼는 문제점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 지리적 관점이 정립되지 못하여 자신의 교수 내용과 방법에 대한 자신감이 없다는 점이다. 강동구의 K중학교의 경우 총 7명의 사회과 교사가 있는데, 그들 중 자신의 전공을 가르치는 교사는 3명이고 4명은 다른 영역을 가르치고 있었다. 지리를 가르치는 비전공 교사는 가르치는 내용이 어렵지는 않지만, 항상 무엇인지 부족함을 느낀다고 하였다. 대부분이 비전공자로서 지리를 가르칠 때 수업 내용에 대하여 성의 있게 준비하고 충분한 지식을 쌓는다고 해도 지리를 보는 관점이 정립되지 못한 결과 실제 수업을 하는 동안 자신이 제대로 가르치고 있는지, 자기가 충분히 잘 전달하고 있는지 등에 대하여 자신이 없고, 학생이 “그것은 왜 그래요?”라고 질문을 할 때 당황할 때가 많다고 하였다.

둘째, 지리학의 지식 구조를 이해하지 못하여 지리 지식이나 내용을 짜임새있게 조직화하여 가르치지 못하고 단순 나열식으로 강의하게 된다는 점

이다. 성동구 G중학교 사회과 교사들도 통합 사회과에서의 교사의 비전공성 문제를 심각하게 제기하였다. G중학교에는 역사 전공 교사 2명, 지리 전공 교사 2명, 타전공이지만 사회과 연수를 받은 교사 1명으로 총 5명의 사회과 교사가 있다. 역사 전공 교사 두 명은 1학년과 3학년 담당이고, 지리 전공 교사 2명과 타 전공 교사 1명은 1학년 일부 반과 국사를 담당하고 있다. 현재 1학년은 지리 영역, 2학년은 역사 영역, 3학년은 일반사회 영역의 진도이기 때문에 대부분의 수업이 비전공 교사에 의해 이루어지고 있다. 이들은 자신이 전공하지 않은 영역 수업에서 해당 영역의 관점을 가지고 내용을 해석하여 가르치기보다는 '한 시간 공부해서 한 시간 가르친다'라고 말할 정도로 교과서 내용을 전달하는데 급급하고, 이러한 비전공성의 문제는 해당 영역의 지식이나 내용을 짜임새있게 조직하여 가르치지 못하며 단순 나열식으로 강의하게 하는 주요 요인으로 작용한다고 하였다.

셋째, 가르칠 내용을 선별하거나 교재를 선택할 수 있는 안목이 없어 교재 연구를 체계적으로 할 수 없다는 점이다. 양천구 Y중학교 이교사는 중학교 사회의 경우 한 권의 교과서에 여러 영역의 내용을 다루고 있기 때문에 지리를 가르치는 경우가 많은데, 지리 수업은 교과서 중심으로 할 수밖에 없다고 하였다. 일반사회를 전공한 이 교사는 지리 영역 특히 자연지리 부분은 스스로 이해하지 못하고 가르치는 경우가 많고 어떻게 교재 연구를 해야 하는지 막막하다고 하였다. 자신이 전공한 영역에 대해서는 교수·학습 자료 중 어떤 것이 쓸모 있고, 어떤 것이 아닌지를 구분할 수 있는 안목이 있는데 지리 영역에 대해서는 그것을 판단할만한 안목이 없어서 교재 연구는 자신이 전공한 일반사회에 치중할 수밖에 없고 수업도 일반사회 영역에 비중을 두는 경향이 있다고 하였다. 그리하여 자신의 전공 영역에는 시간을 많이 투자하여 자세하게 가르치는 경향이 있고, 지리 영역은 빨리 내용을 설명하고 지나간다고 하였다.

그러나 그들은 현재 비전공성으로 인한 수업의 문제를 인식하기는 하지만 그 해결 방안에 대해서는 적극적으로 모색하려고 하지 않은 것처럼 보였다. K중학교 교사들은 제7차 교육과정의 중학교 지리 내용이 제6차 교육과정에 비하여 전혀 줄어

들지 않고 학생들의 학습 활동 등이 많이 요구되어 오히려 부담이 늘어난 상황에서 수업 시간에 교과서의 내용만을 가르치기도 벅찬 형편이라고 하였다. 지리 수업을 위한 교재 연구는 대부분 교사가 교과서와 참고서에 의존하고, 지리 교사 모임 등에서 개발한 자료를 이용한다든지, 지리교육 관련 연수를 받는다는 등의 적극적인 해결 방법을 모색하고 있지 않다고 하였다.

6. 결론

서울의 3개 중학교에서 이루어진 4개의 지리 수업 관찰 결과 도출한 비전공 교사에 의한 지리 수업의 특징은 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, 지리 전공 교사의 수업에 비하여 학습 주제의 전환 과정이 매끄럽지 않다는 점이다. 비전공 교사는 내용간 인과적 연계 논리를 갖고 있지 않거나 자신이 전공한 영역의 연계 논리를 이용하여 수업한다. 지리를 전공한 정교사는 지역의 지리적 특성을 중심으로 내용을 상호 연결시켜 전체적으로 해당 지역의 특성을 드러낸 반면, 비전공 교사들은 지역을 정태적이고 고정되어 있는 것으로 보고, 암기하면 되는 사실로서 가르치고 있다.

둘째, 교사가 수업에서 행한 질문의 역할에서도 전공 교사와 비전공 교사간에 차이가 있다. 지리 전공 교사의 질문은 본 수업의 내용을 이끌어 가는 기제로 작용한 반면, 비전공 교사에 의한 질문은 주로 학생들의 흥미를 도출하는 역할을 한다. 그리고 안교사의 수업에서 볼 수 있었던 것처럼 비전공 교사의 질문은 해당 차시의 목표와 내용에 비추어 볼 때 부적절한 경우가 많다.

셋째, 지리 전공 교사와 비전공 교사 모두 교과서의 내용을 설명하는 방식으로 수업을 운영하지만 설명 전략은 차이가 있다. 지리 교사는 비교와 대조의 방식을 이용하여 교과서의 내용을 유기적으로 파악하고, 개념간 관계를 알 수 있도록 설명한 반면, 비전공 교사는 교과서에 제시된 내용을 읽고 용어나 내용을 쉽게 풀이해 주는 수준에서 설명하는데, 교과서의 내용, 학습 활동과 자료간의 관계를 전체적인 맥락에서 이해하지 못한 채 가르치는 경우도 있다.

넷째, 지리 수업에서 지도를 활용하는 점에서 전공 교사와 비전공 교사의 차이가 있다. 전공 교사는 교과서의 내용을 지도를 이용하여 설명하는 반면 비전공 교사는 지도를 활용하지 않거나, 활용을 하더라도 지역의 위치를 확인하는 등 낮은 수준에서 활용한다.

비전공 교사들은 지리를 가르칠 때 지리적 관점이 정립되지 못하여 교수 내용과 방법에 대한 자신감이 없고, 지리학의 지식 구조를 이해하지 못하여 지리 지식이나 내용을 짜임새 있게 조직하여 가르치지 못하며, 가르칠 내용을 선별하거나 교재를 선택할 수 있는 안목이 부족하다. 그러나 그들은 비전공성으로 인한 수업의 문제는 교육과정의 편제에 따른 구조적인 문제로 자신들의 노력으로 해결될 수 있는 것이 아니라고 인식하고 따라서 해결 방안을 적극적으로 모색하지 않는다.

이상의 연구 결과는 비전공 교사가 전공 교사에 비하여 지리를 잘 가르치지 못한다거나 모든 비전공 교사가 지리 교육의 목적과 내용에 비추어 타당하지 않은 수업을 하고 있다는 것을 의미하지는 않는다. 비전공 교사가 행한 수업에도 많은 차이가 있고, 지리 전공 교사의 수업에서도 심각한 문제점이 발견될 수 있다. 개인적인 노력을 통해서 비전공 교사가 전공 교사보다 더 잘 가르칠 수 있다. 다만 지리 수업이 지리교육의 목적에 비추어 제대로 가르쳐지지 않은 현상이 전공 교사의 수업에서보다 비전공 교사의 수업에서 쉽게 관찰될 수 있다는 점이다.

현재 중학교 사회과 교육 내용은 지리, 역사, 일반사회의 학문에 기초하여 구성되고, 1학년은 지리·역사를 중심으로, 2학년은 역사·일반사회를 중심으로, 3학년은 일반사회·지리 영역을 중심으로 체계화되어 있다. 이 같은 중학교 교육과정 내용 체계는 사회과 교사 양성 과정이 분과적으로 이루어지고 있는 현실과 맞지 않는다. 지리교육과가 아닌 역사교육과나 사회교육과를 졸업한 교사도 한 학년에 두 영역의 학문을 가르쳐야 하는 중학교 교육과정 때문에 자신이 전공하지 않은 영역인 지리를 대부분 가르칠 수밖에 없다. 본 연구에서 살펴보았듯이 이러한 교사의 비전공성은 지리 수업의 질을 저하시키는 주요 요인으로 작용한다.

중등학교 교육의 변화는 대학 교육과 분리하여

생각될 수 없다. 중등학교 교육에 맞추어 대학 교육의 변화를 요구하는 것이 바람직한지, 대학 교육에 맞추어 중등학교의 교육을 변화시키는 것이 바람직한지는 본 연구에서 깊이 있게 논의하기 힘들다. 어떤 이는 그러한 문제의 해결책으로서 대학의 교사 양성 체계를 통합적으로 운영하는 방안을 제안하고, 어떤 이는 중등학교 교육과정의 내용 체계가 전공 교사에 의해 전공 영역을 가르치도록 변해야 한다고 한다. 한 가지 분명한 것은 어떤 방식으로든 대학의 사회과 교사 양성 프로그램과 중등 사회과 교육과정 내용 체계가 학생들이 사회과를 왜 배워야 하는가를 고려하여 변화해야 한다는 것이다.

註

- 1) 박선미·류재택(2003)에 의하면 중학교 사회과 교사 중 93.3%가 자신이 전공하지 않은 영역을 가르친 경험이 있다고 하였다.
- 2) 수업을 해주신 교사들의 사생활 보장을 위하여 학교명을 영문 이니셜로 나타내고 있음을 밝힌다.
- 3) 교실 수업을 관찰하고 분석할 때 고려되는 일반적인 범주들을 추출해 보면 (1)교육과정 및 교과 내용(즉 수업 내용 측면), (2)수업 방법 측면, (3)학습자의 학습 과정에 대한 이해(knowledge about learning) 측면, (4)학습 환경(learning environment) 또는 수업 문화 측면, (5)평가 측면, (6)교사의 전문성 개발을 위한 노력 측면 등이 있다(NCTM, 1991; NSTA, 1998; NCATE, 1998; Mcrel, 1999).
- 4) 지리교과를 이해하는 것은 지리교과의 지식의 구조를 형성하는 요소들 중 지리적 사실, 개념, 일반화와 이론을 의미 있게 관련시키는 방법을 이해하는 것이다. 이경한(1998)은 지리 수업 전략으로 개념지도 활용 수업을 제안하였다. 개념지도는 개념들 사이의 관계를 설정하고 만들도록 하는 구성기법의 한 종류나 명명화된 선으로 연결시켜 개념이나 주요 용어들을 표현하는 중심점으로 구성된 그래프나 그림이다. 개념지도를 활용한 수업은 지리학의 사실, 개념, 일반화 그리고 이론이 어떻게 연결되어 있는가에 초점이 있는 것으로 이러한 수업을 하기 위해서는 교사가 지리학의 구조를 깊이 있게 이해해야 가능하다.
- 5) IRE 패턴은 교사가 질문의 형태로 대화를 시작하고(Initiate), 한 명 이상의 학생들이 교사의 질문에 답변을 하며(Respond), 제공된 답변에 대하여 교사가 평가하거나 피드백(Evaluation/Feedback)을 제공하는 것이다. 반향(revoicing) 패턴에서는 처음에 어떤 학생이 발표를 하고, 교사가 학생의 진술에 대하여 개념이나 원리와 관련지어 간단하게 설명한다. 아울러 교사는 처음 발표한 학생과 다른 학생에게 질문하거나 반론할 기회를 제공한다(Mehan, 1979).

6) 2001년도 국가 수준 교육성취도 평가에서 충청북도의 위치를 5지 선다형으로 물은 결과 49.4%만이 정답에 응답하였다.

文 獻

곽영순, 2003, 질적연구로서 과학수업비평, 교육과 학사, 서울.

류재명, 1992, 지리 수업활동 조직화에 관한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.

박선미 · 김정호 · 강대현, 2003, 2002년 국가수준 교육성취도 평가 연구(II) -사회-, 한국교육과정평가원.

박선미 · 류재택, 2003, 중학교 사회과 교수-학습 방법과 자료 개발 연구, 한국교육과정평가원.

이경한, 1998, “지리수업전략으로서 개념지도의 이용 가능성에 관한 논의,” 지리·환경교육, 6(1), 1-14.

이명희 · 박선미 · 김현숙 · 박인옥 · 이종원, 2001, 2001년도 국가수준 교육성취도 평가 연구 -사회-, 한국교육과정평가원.

이혁규, 1996, 중학교 사회과 교실수업에 대한 일상 생활기술적 사례 연구, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.

조영달, 2001, “교실 수업의 참여구조 -경제 수업의 대화이동과 사회적 참여구조를 중심으로-,” 한국 중등학교 교실 수업의 이해, 교육과학사, 서울, 175-215.

조영달, 1999, “교실수업 연구의 학문동향과 학술연구 발전 방향 -질적 연구를 중심으로-,” 조영달 편, 한국 교실수업의 이해, 집문당, 서울, 11-50.

Erickson, F. and G. Mohatt, 1982, The cultural organization of participation structure in two classrooms of Indian students, in, G.

Spindler(eds.), *Doing Ethnography of Schooling*, Holt Rinehaet and Winston, New York.

Feldman, S., 1998, Teacher quality and professional unionism, In *Shaping the Profession that Shapes the Future, Speeches from the AFT/NEA(the national Education Association) Conference on Teacher Quality*.(www. aft.org/edissues/downloads/ tqspeech.pdf)

Hempel, C.G., 1965, *Aspects of Scientific Explanation and Other Essays in the Philosophy of Science*, The Free Press, New York.

McREL, 1999, Exemplary teaching practice: a exemplary professional practice, McREL, Colorado Statewide Systematic Initiative for Mathematics and Science. Author, Denver, CO.

Mehan, H., 1979, *Learning Lesson: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

NCATE, 1998, *Program Standards for Elementary Teacher Preparation*(review and comment deition), Author, Washington.

NCTM, 1991, *Professional Standards for Teaching Mathematics*, Author, Reston, VA.

NSTA, 1998, *Standards for Science Teacher Preparation*, Author, Washington DC.

Peterson, M.P., 1994, *Cognitive Issues Cartographic Visualization in Modern Cartography*, Pergamon Press, Oxford, UK.

Wenglinsky, H., 2000, *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

최초투고일 04. 03. 16
 최종접수일 04. 08. 17