

## 교육실습생의 실천적 지식 구성에 대한 관찰 - 지리 수업조직을 사례로 -\*

강창숙\*\*

### Observation on the Constructing Practical Knowledge of Student Teachers: A Case of Geography Classroom Organization\*

Chang-Sook Kang\*\*

**요약** : 본 연구는 두 교육실습생의 지리 수업조직에 대한 실천적 지식의 구성을, 그 배경이 되는 심층동기와 이론적 지식의 경험부터 교실이라는 실제 맥락에서 이루어지는 수업 실행과 반성적 실천에 이르는 과정에 참여 관찰한 질적 사례 연구이다. 주된 연구 결과는 다음과 같다. 1) 두 교생의 '지리교사'에 대한 동기는 가장 바람직한 '본질적 동기'를 가지고 있었으며, 이들의 '예비 지리교사'로서의 정체성 형성은 지리와 지리교육에 대한 긍정적인 이해에서 시작되었다. 2) 두 교생의 수업은 대략 9~14개의 단락으로 조직되었다. 도입·정리 단계의 단락 조직과 전개 단계의 단락 조직 방식과 기능은 다르게 나타났다. 전개 단계의 시간 비중이 가장 높았고, 시간 비중이 가장 낮은 정리 단계는 단락 활동이 생략되거나 축소되는 등 가장 불규칙하게 조직되었다. 3) '반성적 사고의 틀'에 의거하여 분석한 두 교생의 반성적 사고는 '기술적인 수준'과 '숙고적인 수준'이 교차되어 나타나는 바람직한 수준이었다. 이러한 연구 내용과 결과는 교사 교육자들에게 '가르칠 줄 아는 것'과 '가르치는 것에 대해 아는 것' 사이의 관계를 지금까지와는 다른 방식으로 이해하는 것이 필요함을 시사한다.

**주요어** : 실천적 지식, 지리 수업조직, 수업단락, 반성적 실천, 반성적 사고의 수준

**Abstract** : The purpose of this study is to understand two geography student teachers' experience of practical knowledge on the geography classroom organization during their student teaching. I carried out a qualitative case study on the geography classroom organization and its practice. Data was gathered through participant observation and in-depth interview. The results are as follows: 1) I present portraits two pre-service geography teachers' lives, which represent typical case of intrinsic deep motivation and spontaneous interest in subject matter. 2) Their classroom are organized 9~14 segment, its segment organizations in introduction·close steps and main lesson step behave differently. The segment activities in close step behave most irregularly. 3) In the reflection rubric, the level of their reflection is middle, mostly concentrated on 'technical' or 'dialogue' level. On the basis of these findings, it can be concluded that a different way of understanding the relationship between knowing to teach and knowing about teaching is necessary.

**Key Words** : practical knowledge, geography classroom organization, classroom segment, reflective practice, reflective thinking levels

\* 이 논문은 2008학년도 충북대학교 학술연구지원사업의 연구비 지원에 의하여 연구되었음.

\*\* 충북대학교 지리교육과 조교수(Assistant Professor, Department of Geography Education, Chungbuk National University),  
gaia2004@cbnu.ac.kr

## 1. 서론

### 1) 연구목적

교육실습이 예비교사 교육과정에서 중요하게 다루어지고 있지만, 교육실습 과정에서 예비교사들은 여러 가지 어려움을 겪고 있음이 보고되었다(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.

교육실습에서 이루어지는 예비교사들의 실습 경험은 “내가 나의 실천을 어떻게 향상시킬 것인가?”에서 예비교사 양성기관의 교사 교육자들과 함께 “우리가 우리의 실천을 어떻게 향상시킬 것인가?”의 실행 연구 문제로 인식되고 탐구되어야 한다.<sup>1)</sup> 이에 본 연구에서는 말 그대로 ‘상황 속에서의 협력적인 문제 분석과 문제 해결’을 모색하여(Portman, 2007) 교육적 실천을 강화하는 노력을 시도해 보았다. 무엇보다 연구자는 교육실습생들의 수업 실습과 그들의 반성적 실천을 함께 노력하는 동반자로 참여하여 대학과 현장의 협력적 지도를 시도했고(송언근, 2003), 이론에서 실제로의 이행을 도와주는 다리가 되어 보려고 했지만,<sup>2)</sup> 우리들의 경험이 되기보다는 두 교육실습생(이하 교생)을 대상화하여 그들의 경험으로 주시해 보는 한계는 여전하다.

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. 또

한 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 교생이 교육실습 기간 중에 경험하는 수업 실습에서 이것이 구체적으로 어떻게 구성되며, 무엇을 어떻게 실천하고 반성하였는지에 대해 참여 관찰하였다.

### 2) 연구절차

#### (1) 연구대상의 선정

본 연구자가 연구주제를 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 일반적인 규모의 학교이어야 한다는 것이었다.<sup>3)</sup> 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, 연구대상 교생과 학교, 지도교사가 선정되었다.<sup>4)</sup> 연구대상 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.

두 교생의 지도교사는 50대 중반의 교직경력 28년차 여교사로 지리교육을 전공했으며, 실습학교의 사회과 교사들에 대해서는 부장교사로서의 역할을 다하는 교사였으며, '수업을 노련하게 잘 하는 교사'로 인정받고 있는 교사였다. 보다 중요한 것은 실습 협력 학교의 교사로서 교육실습을 '귀찮은 의무' 보다는 '마땅히 잘 도와주어야 할 일'로 생각하고 있으며, 교생들에 대해서는 '내 자식과 같은 나이의 어린 학생들'로 '열심히 도와주고 가르쳐주어야 할' 긍정적인 대상으로 인식하고 있는 교사라는 점이다. '참견과 지적'은 최소화하고 '뒤에서 말없이 지켜보고 도와주겠다.'는 생각을 가지고 있는 지도교사의 교생들의 지도방식은 '숙련된 교사 밑에서 경험을 쌓는 것'이라는 도제 제도의 기본 가정을 따르고 있었다.

이와 같은 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.

## (2) 자료의 수집과 분석

본 연구가 채택한 연구 전략은 질적 사례 연구이다. 사례 연구는 다른 연구 전략과 마찬가지로 특정 선택에 따라 경험적인 주제를 연구하는 방식으로서, 어떻게 혹은 왜라는 의문이 제기될 때, 연구자가 상황이나 사건에 대해 통제할 수 없을 때 그리고 연구의 초점이 실생활의 맥락과 관련된 현재의 현상일 때 주로 선호되는 방법이다. 특히 사례 연구는 소수 또는 단일 사례에 대해 상당히 깊이 있게 탐구하여 많은 양의 정보를 가지고 연구할 수 있다(박인옥, 2005). 사례 연구를 질적으로 수행한다는 것은 연구의 목적이 가설을 검증하는데 있는 것이 아니라 현상을 이해하는데 있음을 뜻한다. '이해'한다는 것은 행위자의 행동 이면에 내재된 의도와 의미를 그 행위가 이루어진 상황 맥락 속에서 파악하는 것이다(박윤경, 2004). 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 이

해하고자 한다.

본 연구는 주로 참여 관찰과 심층 면담을 통해 자료를 수집하였다. 두 교생들의 수업에 대한 참여 관찰은 이들의 교육실습이 이루어진 2007년 5월에 이루어졌다. 참여 관찰은 Spradley(1980)가 제시한 서술 관찰 → 집중 관찰 → 선별 관찰의 순서로 이루어졌다(이희봉(역), 1988). 수업 관찰 자료는 동영상 녹화와 관찰 노트의 기록으로 수집하였다.

심층 면담은 수업 관찰 기간 동안에 증점적으로 이루어졌지만, 연구가 진행되는 기간 동안 계속되었다.<sup>9)</sup> 연구자와 교생들 간의 심층 면담은 구조화된 면담과 반구조화된 면담 형식으로, 일대일 면담과 3자 공동 면담으로 이루어졌다. 연구자와 일대일로 이루어진 지도교사와의 면담은 비구조화된 개방적인 면담으로 이루어졌다.

본 연구에서 수집된 자료는 크게 네 가지 유형이다. 첫째는 교생들의 내면적인 상태를 드러내는 수업일지와 면담일지이다. 둘째는 연구자가 작성한 수업 관찰 노트와 수업 전사자료이다. 셋째는 교과서, 사회과부도, 학습지이고, 넷째는 지도교사의 지도 내용 메모지, 교육실습과 관련한 공식적 유인물과 그 밖의 비공식 자료이다. 이와 같은 자료의 수집과 분석의 과정은 모든 질적 연구에서 그러하듯이, 반복적이고 순환적으로 이루어졌다.

## 2. 두 교생의 실천적 지식의 배경: 심층 동기와 이론적 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 이론이나 자신의 경험을 토대로 스스로 구성한 실천적 지식에 근거하게 된다. 이에 본 연구에서는 두 교생의 심층 동기와 그동안의 학교 경험과 이론적 지식의 구성 그리고 수업조직에 대한 실천적 지식의 구성과 반성적 실천의 과정을 계열적으로 살펴보고자 한다.

### 1) 심층 동기와 학교 경험

두 교생의 실천적 지식 구성에 중요한 영향을 미칠 수 있는 것은 여러 가지이지만, 그중에서도 많은 연구자들이 특히 동기와 신념, 그동안의 학교 경험을 강조한다(양은주 등, 2007). 이에 주목하여 두 교생의 학교 경험을 '지리교사'에 대한 동기 발달 과정의 관점에서 시간 축 위에 투사하면 그림 1, 그림 2와 같다.<sup>6)</sup>

초등3	중2	고1	고2	고3	대학1	대학2	대학3	대학4	졸업 후
영어를 흥미	'영어선생 님'을 막연 히 동경	공통 사회 (하)는 지리 선생님께 흔날까 봐 공부한 교 과	모의고사 점수로 인 해 '영어교 사' 포기	세계지리에 흥미, '지리 교육과' 진 학을 결심/ '지리올림 피아드'에 자발적으로 응시	얼마나 빠 리 지리교 사가 되느 냐에 관심	답사 동아 리에서 주 도적으로 활동	'어떤 교사 가 되어야 하는가?'를 고민	교육실습을 통해 실천 적 지식, 반 성과 실천 등의 중요 성을 인식	교육대학원 진학

그림 1. 최연희 교생의 '지리교사'에 대한 동기 발달 과정

최연희: 제가 교사가 되어야겠다고 생각한 것은 중학교 2학년 이후입니다. 원래 장래희망은 TV에 나오는 아나운서나 MC가 되는 것이었지만, 발음구조상의 문제(혀가 좀 짧은 것 같음)가 있음을 느끼고 고민하던 중, 부모님과 친구들이 선생님이 잘 어울린다고 해서 막연한 동경으로 선생님이 되어야겠다고 생각했습니다. 그리고 당시에 가장 좋아했고 잘 한다고 느끼던 영어 교사가 되기로 했지만, 고등학교 2학년 때부터 영어 모의고사 점수가 더 이상 오르지 않게 되면서 영어에 대한 자신감과 흥미를 잃게 되었습니다. 그러던 중 고3이 되어 세계지리를 공부하면서 지리교사의 꿈을 키웠습니다. …… 지리교육과에

예비교사들의 교직에 대한 심층 동기를 질적으로 연구한 결과(양은주 등, 2007)에 의하면, 예비교사들이 교사가 되고자 하는 동기를 형성해 가는 다양한 양상은 본질적 동기, 발생적 동기, 비본질적 동기의 세 가지 수준의 유형으로 나타난다.

'본질적 동기'의 수준이란 교사로서의 삶 그 자체에 절대적인 의미와 내재적인 가치를 실감하여 간절히 열망하는 상태에 이른 경우이다. 이는 직업적 안정성과 같은 외재적이고 부차적인 가치 때문에 혹은 다른 직업과 비교하여 더 낫다는 판단에서 교직의 길을 추구하는 경우와 근본적으로 다르다. 이것은 예비교사에게 가장 바람직한 심층 동기의 상태이다. '발생적 동기'의 수준은 교사에 대한 의미와 가치를 새롭게 형성해 가고 있는 상태를 말한다. 처음에는 교사로서의 삶에 큰 의미를 부여하지 못했지만, 사범대학에서 다양한 계기를 통해 '은연중에' 그 가치를 조금씩 알아가는

입학한 후에 저의 관심은 "어떤 교사가 되어야 하는가?" 보다는 "얼마나 빨리 교사가 될 수 있느냐?"는 것이었습니다. 그러나 3학년 이후 교과교육 관련 수업을 들으면서 비로소 "어떠한 지리 교사가 되어야 하는가?"에 대한 고민을 하였습니다. …… 지금 나는 "좋은 지리교사가 될 수 있을까?"라는 물음에 대한 불확실성이나 "어떻게 잘 가르칠 것인가?"에 대한 고민은 여전히 합니다. 하지만 이러한 고민을 하고 있다는 그 자체가 한편으로는 뿌듯합니다. '예비 지리교사'로서의 나를 발견하는 것 같기 때문입니다.(면담일지-2008-8-13).

초등6	중2	고1	고2	고3	대학1	대학2	대학3	대학4	졸업 후
'가르치는 사람' 이 꿈. 사회시간을 좋아함.	사회는 숙제와 발표도 열심히 했지만, 어려운 과목	수학을 잘 한다는 이유로 이과에 편성됨.	국립대학 사범대학 진학을 결정함. 1순위는 국어, 2순위는 지리교육과	국립대학교 인문대학에 진학 결정	사범대학 지리교육과로 전과 준비	답사 동아리 활동을 통해 지리교육과에 더욱 매력을 느낌.	지리교육론을 수강하면서 교과에 대한 자부심이 생김.	교육실습을 통해 '지리적 지식'의 부족 실감하고 반성함.	교육대학원 진학

그림 2. 김소희 교생의 '지리교사'에 대한 동기 발달 과정

김소희: 나의 꿈은 늘 가르치는 사람이었다. 플루트를 배우면서도 플루트 연주자가 아닌 플루트란 악기를 가르칠 수 있는 사람이 되기를 꿈꾸었고, 바둑을 배우면서도 바둑을 설명해주는 사람이 되기를 꿈꿨다. …… 사범대학에 진학해야겠다고 마음먹은 것은 고2부터다. 물론 1순위는 국어교육과이고, 2순위는 지리교육과였다. 사람 냄새가 나는 교과들을 좋아했는데, 국어와 지리에서 그런 느낌을 받았었다. 고1때 수학 점수가 잘 나온다는 이유와 “네가 문과에 가서 할 수 있는 것이 뭐가 있냐?”는 담임선생님의 단호한 한마디로 인해 이과였던 나는 다시 문과로 전향했고 뒤늦게 사회공부를 하게 되었다. 그래서 인터넷 학원 수업을 많이 들었는데, 문학 작품들이나 역사적 사실과 관련짓는 설명을 들으면서 지리 수업에 재미를 느꼈으며 지리에 대한 흥미가 더욱 커졌다. 고3때 최악의 수능 점수로 인해 국립대학교

사범대학에 진학할 수 없어서 인문대학에 진학하게 되었다. …… 처음부터 원하는 과가 아니었기 때문에 대학생활이 즐겁지 않았다. 수능을 다시 준비하려고 했는데, 전과라는 방법을 알게 되었고 지리교육과로 전과하게 되었다. 2학년부 터 ‘답사’를 통해 지리에 대한 매력은 더욱 강하게 느끼게 되었다. 3학년에서는 지리학과와 지리교육과가 어떻게 다른지, 지리교사가 되기 위해 필요한 지식뿐만 아니라 마음가짐을 다지게 되었다. 교육학 수업을 들으면서 수업시간에 배운 이 내용들을 실제로 어떻게 적용될지 혼란을 느꼈다. …… 지금 나는 그렇기 때문에 교사가 되고 싶다는 생각보다는 그럼에도 불구하고 교사가 되고 싶다. “교사라는 직업은 이런 이점이 있어.”라기 보다는 “요즘 교실이 무너지고 있대.”라는 소리를 들어서 지리교사가 되고 싶다(면담일지-2008-8-13).

상태이다. 앞으로의 경험에 따라 긍정적·부정적 변화 모두에 열려진 수준이라는 점에서 본질적 동기와 구별된다. ‘비본질적 동기’란 자신이 스스로 그 본질적 가치를 실감하지 못한 채 외재적이고 수단적인 가치를 좇는 상태를 말한다. 성적 수준이나 직업적 안정성과 같은 부차적인 가치 때문에 사범대학 혹은 학과를 선택하는 경우이고, 그것이 사범대학 교육을 통해서도 별다른 변화를 겪지 못한 경우이다.

두 교생은 예비교사에게 가장 바람직한 심층 동기인 ‘본질적 동기’를 가지고 있는 경우이다. 일찍부터 ‘지리교사’로서의 삶을 열망하거나 희망해 온 것은 아니지만 적어도 ‘가르치는 사람’이나 ‘교사’로서의 삶을 동경했고 그것을 스스로 선택하였다. 지리교육과의

‘답사 동아리’나 ‘지리교육 관련 강좌’ 수강을 통해서 ‘어떤 교사가 되어야 하는가?’를 고민하고 ‘지리교육’에 대해서 자부심을 갖게 된다. 이들에게 사범대학 지리교육과의 교사 양성과정은 긍정적인 경험으로 작용하였으며, 좀더 ‘좋은 지리교사’와 ‘잘 가르치는 지리교사’가 되고자 ‘교육대학원’ 진학을 결정하는 과정으로 ‘지리교사로서의 삶’에 대한 동기는 강화되고 있다.

물론 두 교생의 ‘지리교사’가 되기 위한 동기인 ‘본질적 동기’가 본 연구에서 주목하는 지리 수업의 조직에 어떤 영향을 주거나 줄 수 있는지에 대한 직접적인 관련은 분석하지 않았지만, ‘지리 수업조직’이라는 실천적 지식의 구성을 적극적이고 능동적으로 이끄는 배

경으로 작용하였다는 추론적 해석은 가능하다. Catling(2003, 217-224)에 의하면, 두 교생의 교육대학원 진학은 지리교사로서 전문성 발전의 초기 과정에 입문한 것이다. 또한 전문성 발전을 저해할 수 있는 개인적 장애요인을 극복한 경우이기 때문에 두 교생은 전문성 있는 지리교사로 성장할 수 있다는 전망도 가능하다.

## 2) 이론적 지식의 구성과 대학교 경험

두 교생은 각기 다른 도의 지방 소도시에서 일반계 고등학교를 졸업하고, 2004년 C도의 도청소재지에 있는 국립대학교 사범대학과 인문대학에 진학한 학생들이다. 사범대학의 역사·지리·사회학과군과 인문대학 인문Ⅲ군에서 1학년을 보낸 이들은, 2학년이 되면서 지리교육과로 진학하여 처음 만났고, 기숙사 생활을 하면서 절친해졌다. 이들은 학과 공부를 열심히 했을 뿐만 아니라, 학과 답사동아리 회원으로 매년 4회 이루어지는 답사에 반드시 참가하였다. 3학년 때에는 답사동아리 실무자로서 답사를 계획하고 진행하는 역할을 적극적으로 수행하였다.

두 교생의 실천적 지식 구성에서 이론적 지식의 바탕이 되는 대학의 이수 과목은 표 1과 같다. 국립 사범대학 지리교육과를 다니면서 4년 동안 이수한 과목은 크게 교양과목, 교직과목, 제1전공(지리교육), 제2전공(공통사회)으로 구분된다.<sup>7)</sup> 두 교생이 이수한 과목의 수나 종류는 거의 같다. 이것은 두 교생의 이론적 지식의 구성 '배경'이 같다는 것을 나타내는 것이지만, 이들 지식의 내면화된 양상이나 그것의 실제나 실천도 같은 것을 전제하는 것은 아니다.

이들에게 교양 과목은 1학년에서, 교직 과목은 2·3학년과 계절 학기까지 활용해서 졸업과 교사 자격증 획득에 필요한 '필수 학점'을 이수하기에 급급했던 과목들이었다. 지성인으로서 갖추어야 할 폭 넓은 교양이나 예비교사에게 요구되는 교직 기초를 잘 이해할 수 없었을 뿐만 아니라 이에 대한 자발적인 흥미나 관심도 없었던 과목들이었다.

최연희: "일단 이수하고 보자."라는 인식이 컸던 과목이었

다. 1학년은 교양과목 학점 채우느라 교직과목을 신청할 엄두를 못 냈고, 2학년 여름 계절 학기부터 사정이 되는대로 수강하여 3학년 2학기에 필수 학점 이수를 마쳤다. 학점 이수에 급급하여 "내가 이 과목을 왜 공부하는가?"에 대해 생각하거나 "교육이란 무엇인가?" 등에 대한 고민은 없었고, 오히려 "이 과목은 정말 배워야 하는가?"에 대해 의문을 가졌으며, 당시에는 배우는 내용들이 별로 쓸모 있게 여겨지지 않았다(면담일지-2008-7-25).

김소희: 사범대생들의 필수 강좌인 교육학 강좌는 언제나 제한적으로 개설되어 첫날 오전에 수강 신청이 마감되었다. 첫날 이른 시간부터 컴퓨터 앞에 대기하고 있다가 접속되는 대로 신청하였기 때문에 먼저 들었으면 좋을 '교육철학 및 교육사'는 4학년 때 듣는 등 순서 없이 수강했다. 4학년 때 임용 시험을 준비하면서 '내가 대체 교육학 시간에 뭘 하고 있었던 것인지 의문이 드는' 강좌들이었다. 교육학 강좌들은 교수님의 설명에서 오는 파분함인지 강좌 자체에서 오는 딱딱함인지 수업 전과 후의 머릿속 지식에는 차이가 없었던 시간들이었다(면담일지-2008-7-14).

2학년부터 시작되고, 3학년이 되면서 본격적으로 공부하게 된 전공 과목은 크게 지리교육 영역과 지리학 영역으로 구분된다. 지리교육 영역은 매우 제한적으로 개설된 3개 강좌를 이수하지만, 긍정적인 동기과 자발적인 흥미를 가지고 있었기 때문에 예비 지리교사로서의 정체성이 형성되는 계기가 되었다. 지리학 영역은 지역지리, 인문지리, 자연지리별로 그 특징이나 차이를 조금씩 파악하게 되지만, 공통적으로 공부하기 어려웠던 과목이었다. 처음 듣는 어려운 전공 용어, 깊이 있는 지식들을 이해하지도 못한 채 시험을 치른 과목이었지만, 반복 학습과 토론 등을 통해서 조금씩 깨우치게 된다.

최연희: 나는 지리교사가 꿈이지만 단 세 강좌를 수강할 수 있었다. 예비 지리교사로서의 정체성을 조금씩 찾아가는 느낌을 가질 수 있었다. 긍정적인 생각으로 과제들도 반드시 도움이 될 것이라는 생각에 열심히 했다. 지리 교육의 목적은 무엇이고 지리 수업은 어떻게 이루어져야 하고, 지리 교재는 어떻게 선택하고 재구성해야 하는지에 대해 알게 된 시간들이었다. …… 내용확은 참 어려운 과목들이었다. 어

표 1. 두 교생의 이수 교과목

이수 영역		최연희(총 52개 과목 122학점)		김소희(총 51개 과목 119학점)	
교직과목	교육학 일반	교육철학 및 교육사(2) 교육방법 및 교육공학(2) 교육과정 및 교육평가(2) 교육학 개론(2) 교육사회(2) 교육행정 및 교육경영(2) 교육심리(2)	7개 과목 (14학점)	교육철학 및 교육사(2) 교육방법 및 교육공학(2) 교육과정 및 교육평가(2) 교육학 개론(2) 교육사회(2) 교육행정 및 교육경영(2) 교육심리(2)	7개 과목 (14학점)
제1전공 (지리교육)	교과교육학	지리교육론(3) 지리과교재연구(3) 지리과지도법(3) 교육실습(3)	4개 과목 (12학점)	지리교육론(3) 지리과교재연구(3) 지리과지도법(3) 교육실습(3)	4개 과목 (12학점)
	교과내용학	자연지리학 및 실습(3) 지형학 및 실습(3) 구조지형학 및 실습(3) 기후학(3) 유럽지리(3) 한국지리(3) 아시아지리(3) 인문지리학(3) 경제지리학(3) 유통·정보지리학(3) 인구지리학(3) 도시지리학(3) 촌락지리학(3) 사회지리학(3) 정치지리학(3) 지역개발론(3) 지리학사(3) 응용지리학(3)	18개 과목 (54학점)	자연지리학 및 실습(3) 지형학 및 실습(3) 구조지형학 및 실습(3) 기후학(3) 유럽지리(3) 한국지리(3) 아시아지리(3) 인문지리학(3) 경제지리학(3) 유통·정보지리학(3) 인구지리학(3) 도시지리학(3) 촌락지리학(3) 사회지리학(3) 정치지리학(3) 지역개발론(3) 지리학사(3)	17개 과목 (51학점)
제2전공 (공통사회)	교과교육학	사회과교재연구(3) 사회과지도법(3) 역사과교재연구(3) 역사과지도법(3) 공통사회과교육론(3)	5개 과목 (15학점)	사회과교재연구(3) 사회과지도법(3) 역사과교재연구(3) 역사과지도법(3) 공통사회과교육론(3)	5개 과목 (15학점)
	교과내용학	역사학개론(3) 한국사개설(3) 서양중세사(3) 서양사개설(3) 한국사회발전사(3) 사회와정치(3) 경제원론 I (3) 문화인류학원론(3) 법학(3)	9개 과목 (27학점)	역사학개론(3) 한국사개설(3) 한국중세사(3) 서양사개설(3) 한국사회발전사(3) 사회와정치(3) 경제원론 I (3) 문화인류학원론(3) 법학(3)	9개 과목 (27학점)

편 과목들은 한 학기가 다 끝나도 주요 주제나 내용은 커녕 뼈대도 파악하지 못했다. 어려운 전공 용어, 고등학교와는 차원이 다른 깊이 있는 지식들, 이해도 하지 못한 채 시험을 치렀다. 3학년 말부터 임용고사를 준비하면서 내용학의 여러 과목들을 읽고 또 읽고 정리하면서 조금씩 깨우치게 되었다(면담일지-2008-7-25).

김소희: '지리교육론' 과 같은 강좌는 짧은 시간에 자기의 견을 정리해서 많은 사람들 앞에서 이야기해야 하기 때문에 항상 긴장되는 시간이었지만, 발표 공포증이 없어진 수업이었다. 그리고 '내가 예비 지리교사라는 자부심' 과 '오늘 하루 배웠다는 뿌듯함' 을 경험한 시간이었다. 무엇보다 지리교육과 지리교사라는 것에 대한 나의 생각이 시작되었던 시간이었다. .... 2학년 때 처음 접한 유럽지리나 아시아지리와 같은 지역지리는 고등학교 때 세계지리를 배우지 않은 상태에서 어디가 어딘지를 모른 채 수강한 터라 곤혹스러웠던 시간들이었다. 지금도 지역지리는 무조건 거부 반응부터 일어난다. 자연지리는 책을 읽고 이해되지 않는 부분은 그림이나 사진을 보면 이해가 되었고, 답사가서 직접 보면 더 잘 이해되었다(면담일지-2008-7-14).

교양과목과 교직과목을 빨리 이수하고 전공 공부에 전념하겠다고 생각해 온 두 교생은 2학년과 3학년을 공통사회 연계 전공(제2전공) 과목 이수에 절반의 시간을 할애한다. 교과교육 영역과 내용학 영역으로 구분되는 이들 과목 역시 제2전공이라기 보다는 임용 고사에서 가산점을 받기 위해 이수해야 할 과목이었다. 교과교육 영역은 역사과와 일반사회과의 대표적인 수업 모형을 이해하게 된 시간이었지만, 내용학 영역은 일부 사실적 지식과 '사회' 라는 교과를 잘 가르칠 수 있는지에 대한 의문을 가지게 한 시간이었다.

최연희: 나는 지리교사가 꿈이기 때문에 가산점을 받기 위해 들어야 하는 과목으로, 빨리 이수하고 전공 공부에 매진하고 싶었던 과목이었다. 지금 생각해 보면, 학원 강사가 되든지 중·고등학교 선생님이 되든지 지리교사가 아닌 사회교사로 살아갈 가능성이 아주 크기 때문에 공통사회 연계 전공은 필요한 것 같다. 일반사회나 역사과의 지도법이나 교육론은 각 교과를 가르칠 때, 어떻게 접근해야 하는가를 알려주는 강의였으며, 각 과목들을 어떻게 통합하여

가르칠 것인가의 문제는 다루지 않았다(면담일지-2008-7-25).

김소희: 역사와 일반사회 영역의 교재연구나 지도법을 이수하면서 각 교과와 차이와 특성을 알게 되었는데, 특히 각 교과에서 중시하는 수업 모형이 다르다는 것을 알게 되었다.<sup>8)</sup> 2, 3학년 때 수강한 공통사회 내용학들은 나중에 얼마나 큰 도움이 될지 가늠이 안 된다. 좋은 지리교사가 되기에도 엄청난 노력이 필요한데, 역사와 일반사회 몇 강좌를 수강하고서 과연 '사회' 라는 교과를 잘 가르칠 수 있는지에 대한 의문을 가지게 한 시간들이었다(면담일지-2008-7-14).

두 교생에게 사범대학의 형식적인 교육과정은 졸업과 교사자격증 획득, 임용고사 응시에 필요한 가산점을 확보하는데 필요한 과정으로 기능하였다. 사범대학의 교육과정을 통해 예비 지리교사로서 갖추어야 할 이론적인 지식들을 체계적으로 발달시키기에는 구조적으로 혼잡하고 복선적인 교육과정이었다. 특히 2학년과 3학년의 4학기는 작게는 3개 과정, 실제로는 교직, 지리교육, 지리학, 공통사회 교과교육, 공통사회 내용학의 5개 과정을 넘나드는 복잡한 과정이었다.<sup>9)</sup>

이들 복선적인 교육과정이 어떻게 상호 유기적으로 관련을 맺으면서 교과교육지식으로 구성되거나 내면화되었는지에 대해서는 알 수 없다. 다만 예비교사로서 교생 자신이 그 교과 내용의 본질적 성격을 깊이 있게 잘 알고 좋아할 수 있어야 교과를 잘 가르칠 수 있다는 관점에서, 지리교육에 대한 지식의 형성과 직접적으로 관련되는 경험의 양상은 지리에 대한 이해와 지리교육에 대한 이해로 정리할 수 있다.

먼저 지리에 대한 이해는, 깊이 있는 지식과 인문학과 사회과학, 자연과학적인 특성이 공존하고 있는 지리학의 학문적 특성에 따라 지역지리, 인문지리, 자연지리 각각의 내용 특성이 다름을 파악하는 것으로 드러난다. 또한 이들 각각에 대한 접근 방법이 달라야 함과 공부방법이나 적성도 파악하게 되지만, 이들 영역은 공부하기 어렵고 힘든 과목, 계속해서 공부해야 하는 과목 그리고 답사가 중요한 과목으로 이해되었다.

지리교육에 대한 이해는, 예비 지리교사로서의 정체성 형성과 지리교육과 학생으로서의 자부심을 가지게



된 계기가 되었다. 더불어 이러한 인식은 공통사회 강좌를 이수하면서 '사회교사'로서의 살아갈 가능성이 더 높은 현실을 알게 되면서 정체성의 혼란으로 이어진다. 지리와 지리교육에 대한 두 교생의 이론적 지식의 형성 경험은 '시작'이라는 것이고, 더 많이 그리고 더 깊이 공부를 해야 한다는 필요성을 인식했다는 것이 그 경험의 양상이다.

### 3. 두 교생의 지리 수업조직에 대한 실천적 지식의 구성

#### 1) 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, 수업확인 단계, 교수·학습의 단계, 교수·학습의 마감 단계, 수업종료의 다섯 단계로 정형화된다고 밝혔다. 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 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 구분하였다. 그리고 수업의 가장 핵심적인 단계라고 할 수 있는 전개의 과정이 어떻게 진행되는지를 더 세밀하게 파악할 수 있는 대안으로서 수업단락의 개념을 도입했다. 활동으로 표현되기도 하는 수업단락은 시간, 초점, 교수유형, 참여자의 수, 교수방법 등에 따라

구분될 수 있다.

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

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

#### 2) 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.<sup>10)</sup> 두 교생의 수업일지에는 지도교사의 수업을 참관하면서 새롭게 알게 된 것이나 배우게 된 것을 기록하고 있는데, 그중에서 수업조직에 관련된 내용만을 제시하면 다음과 같다.

최연희: 핵심내용만 판서, 마무리는 핵심 내용만 짚기, 수업 시작 전 정리정돈하기, 한 주제 끝난 후 핵심내용 확인하기, 수업시간 45분 맞추기(수업일지-2007-5-9~5-17).

김소희: 도입-전개-정리가 정말 잘 이루어짐, 유연한 수업 흐름이 중요함, 설명 시간을 자유자재로 조정함. 각 반마다 핵심내용은 공통적임, 차시예고도 자세히(수업일지-2007-5-9~5-17).

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 도교육청 교수학습센터의 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 사회학습지(15)', '활동자료 1(제주도의 독특한 자연환경)', '활동자료 2(고도에 따른 식물분포)', '읽기자료 1(삼다 삼무)'이다. 에듀넷, 지리교사 홈페이지를 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 담당할 학급을 각각 3 학급씩 나누어 16시간의 수업을 실습했지만, 본 연구의 분석대상 수업은 각각 5시간이다(표 2).<sup>11)</sup>

표 2. 분석 대상 수업

교생	학급	수업 단원 - 학습 주제	일시(요일, 교사)	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

### 3) 수업 실행하기: 수업조직을 위한 실천적 지식의 구성

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<sup>12)</sup>, 김소희 교생은 '교과내용을 체계적으로 잘 전달하는 수업'으로 생각했다.<sup>13)</sup> 이들의 수업조직과 단계별 시간비중을 도입-전개-정리의 순으로 도표화한 것이 표 3과 4이다.<sup>14)</sup>

#### (1) 최연희 교생의 수업조직

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, 전시 학습내용 확인, 학습주제 확인은<sup>15)</sup> 반드시 이루어지는 단락이며, 학습지역 확인, 학습목

표 확인이 주요 단락으로 조직된다. 도입 단계의 단락들은 '전시 학습내용 확인' 단락을 제외하면 1~2분 내의 짧은 시간에 이루어지는 단락들이다.

인사 하기가 학습 반장의 구호로 이루어지는 간단하고 기계적인 의식 행위라면, 인사 나누기는 교생의 발화와 학생들의 응답으로 이루어지는 친근감 있는 행위이다. 전시학습 확인은 전 시간에 학습한 '지역', '주제', '주요 내용'의 확인과 복습이 모두 이루어지는 단락이다. 주로 교생 자신이 준비한 문제를 학생들이 풀어보는 과정으로 이루어지며, 도입 단계에서 시간 비중이 가장 높은 단락이다.<sup>16)</sup> 학습지역 확인 단락에서는 학습할 지역의 지명 확인과 더불어 그 지역에 대한 학생들의 이미지나 느낌을 확인해 보는 단락이다. 이 단락은 새로운 지역을 학습하는 첫 시간(수업 A1, A3)에 조직된다. 학습주제 확인은 주로 교과서에서 제목으로 제시되고 있는 하위 주제를 확인하는 단락이며, 이때 교생은 학생들로 하여금 교과서의 실제 페이지를 확인토록 함으로써 교생과 학생의 수업 출발점을 일치시킨다. 학습주제 확인은 학습목표 확인과 유기적으로 연계되는 단락이다. 학습목표 확인은 교사의 학습목표 제시 - 전체 학생 확인 - 교사의 설명으로 진행되는

표 3. 최연희 교생의 수업조직

수업 기호	수업 단락과 시간 비중			
	도입	전개	정리	
				종친 후
수업 A1	인사나누기→학습지역확인→ 전시학습확인(07:10)	→전개1→전개2→전개3 (30:00)	→형성평가→학습내용정리→차시예고→인사하기 (05:50) *시간 2분 남음	
수업 A2	인사나누기→전시학습확인→ 학습주제확인→학습목표확인 →학습도입(10:39)	→전개1→전개2→전개3 →전개4→전개5(28:20)		→차시예고→인사하기 (00:15)
수업 A3	인사나누기→전시학습확인→ 학습지역확인→학습주제확인 →학습목표확인(09:19)	→전개1→전개2→전개3 (29:29)	→학습내용정리→형성평가→차시예고(05:29)	→차시예고→인사하기 (00:17)
수업 A4	인사나누기→전시학습확인→ 학습주제확인(03:20)	→전개1→전개2(34:39)	→학습내용정리→형성평가(06:30)	→차시예고→인사하기 (00:25)
수업 A5	인사나누기→전시학습확인→ 학습주제확인→학습목표확인 (13:54)	→전개1→전개2→전개3 (29:02)	→형성평가(01:20)	→차시예고→인사하기 (00:28)

단락이다. 제시되는 학습목표는 항상 2개였다.<sup>17)</sup>

전개 단계는 2~5개 정도의 단락으로 조직된다. 전개 1에서는 본시 학습도입이 이루어지고 그것은 주로 교과서나 사회과부도의 지도에서 '위치 찾기' 나 '지역 확인하기' 로 시작된다. 하나의 학습주제가 2~3개의 하위 학습주제로 나뉘어져 단락으로 조직된 것에 비해, 수업 A4에서는 2개의 학습주제가 각각 하나의 단락으로 조직된다.<sup>18)</sup> 수업 A5에서는 전개1(평양) - 전개2(평양의 주변지역) - 전개3(평양과 서울의 공통점)으로 조직된다. 대체로 최연희 교사는 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 교사의 교과서 중심의 설명으로 진행되었다.<sup>19)</sup>

정리단계에서는 학습내용 정리 - 형성평가 - 차시 예고 - 인사하기의 4개 단락의 활동이 이루어진다. 시간 비중은 도입과 전개 단계에 비해 적고 불안정하지만, 단락 조직은 규칙적으로 이루어진다. 학습내용 정리는 학생들로 하여금 학습지의 빈칸을 채우도록 하는 것이 주된 활동인 단락이지만, 교생에게는 미처 설명하지 못한 내용을 발견하는 기회를 제공하고 이에 대한 설명을 추가하는 기능이 이루어지는 단락이다. 형성평가도 학습지의 '확인학습 문제' 풀기가 주된 활동이고 교사의 추가 설명이 이루어지는 단락이다. 차시 예고에서는 다음 시간 학습 주제를 확인하고, 교재 준비 특히 사회과부도의 준비가 강조되는 단락이다. 마지막 단락인 인사하기는 가장 짧고 간단하게 이루어진다.

## (2) 김소희 교사의 수업조직

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 올린 후에 이루어진다. 각 수업은 10~11개의 단락으로 조직된다.

도입 단계에서는 인사나누기 - 전시 학습확인 - 학

습주제 확인이나 제시 - 학습목표 확인의 4개 단락은 반드시 이루어지고, 학습지역 확인과 학습도입 단락은 선택적으로 조직된다. 인사 나누기, 학습주제 제시, 학습목표 확인은 짧은 시간에 간단히 이루어지는 단락이지만, 전시학습 확인과 학습지역 확인, 학습도입 단락의 시간 비중은 상대적으로 높다. 인사 나누기에서는 학습자의 자리정리, 학습 도구 준비에 대한 교사의 확인이 이루어진다. 전시학습확인에서는 전시에 학습한 '지역, 주제, 주요 내용'에 대한 복습이 학생들과의 묻고 답하기로 진행되기 때문에 시간 비중이 도입 단계의 다른 단락들에 비해서 높다. 학습주제 제시는 교사의 발화만으로 간단하게 이루어지고, 학습주제 확인은 이에 대한 학생들의 응답과 확인이 이루어지는 단락이다. 학습주제 제시는 학습지역 확인과 동시에 이루어지기도 하며 학습도입과도 밀접하게 연계되는 단락이다.

학습지역 확인과 학습도입은 교생과 학생들 간의 묻고 답하거나 학생 발화 중심으로 이루어지기 때문에 상대적으로 시간 비중이 높다. 특히 새로운 학습지역이 시작되는 첫 시간(수업 B1, 수업 B3)에 이루어지는 학습지역확인에서는 교생이 학습지역 제시와 학생들의 응답은 물론 그 지역에 대한 학생들의 이미지나 느낌, 선행지식을 자유롭게 말하는 과정이 부가되어 시간 비중이 특히 높게 나타난다. 학습도입이 뚜렷하게 하나의 단락으로 조직된다는 점도 특징적이다. 수업 B2에서는 '삼다', 수업 B4에서는 '삼수감산', 수업 B5에서는 '평양의 지하철'을 소재로 학습 주제와 내용에 대한 도입 활동이 이루어진다. 학습목표 확인은 교사의 학습목표 제시-전체 학생 확인-교사의 설명으로 진행되며, 제시되는 목표는 항상 2개였다.

전개 단계는 대부분 2개 단락으로 조직된다. 대체로 하나의 학습주제가 2개 단락으로 조직되지만, 수업 B4에서 2개의 학습주제가 2개의 단락으로 조직되어 단락당 시간 비중은 각각 17분 35초와 19분 24초로 매우 높다.

정리 단계에서는 학습내용정리, 형성평가, 차시 예고, 인사 하기와 인사 나누기가 단락으로 조직되고 이중에서 항상 3개 단락의 활동이 선택적으로 이루어진다. 차시예고를 제외한 나머지 단락들은 불규칙하게

표 4. 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(01:02)
수업 B3	인사나누기→전시학습확인→학습지역과 주제제시→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→학습지역과 주제확인→학습도입→학습목표확인(20:03)	→전개1→전개2(23:33)	→형성평가(01:25)	형성평가→차시예고→인사나누기(00:54)

조직된다. 학습내용정리는 학생들로 하여금 학습지의 빈칸을 채우도록 하는 기능이 주된 활동인 단락이지만, 교생에게는 미처 설명하지 못한 내용을 발견하는 기회를 제공하고 이에 대한 설명을 추가하는 기능이 이루어지는 단락이다. 형성평가도 학습지의 '확인학습' 문제 풀이가 주된 활동이고 교생의 추가 설명이 이루어지는 단락이지만, 학습내용정리와 단락의 기능이 분명하게 구분되지 않는다. 첫 수업 시간에는 학습내용정리와 형성평가가 각각의 단락 활동으로 이루어지지만, 이후의 수업에서는 학습지를 중심으로 학습내용정리와 형성평가가 선택적으로 이루어진다. 차시예고에서는 다음 시간에 학습할 지역과 주제를 확인하고, 교재(교과서, 학습지, 사회과부도) 준비와 과제제시가 이루어진다.

(3) 같으면서도 다른 수업조직

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

단계였다.

최연희 교생의 수업조직은 대체로 인사나누기 - 전시학습 확인 - 학습지역 확인 혹은 학습주제 확인 - 학습목표 확인 - 전개1 - 전개2 - 전개3 - 학습내용 정리 - 형성평가 - 차시예고 - 인사하기의 단락 순으로 진행되었다. 김소희 교생의 수업은 인사 나누기 - 전시학습 확인 - 학습지역 확인 혹은 학습주제 확인 - 학습도입 - 학습목표 확인 - 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.<sup>20)</sup>

37:30 T 자. 그러면 요기까지 하구요. 음 학습지 보세요. 학습지. 학습지로 오늘 배운 것 쪽 정리해 봅시다. 학습지에 산지가 많은 부분하고, /그러니까 16번 뒤랑 17번 학습지 앞에. //팔호 한번 채워 넣어 봅

- 시다.
- 37:58 SS 네~ (수업 A4)
- 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 있어 먹으면 안돼요. 자. 우리 오늘 공부하는 것은 프린트는 15번. 프린트/네모 2번. 그리고 교과서는 98쪽부터 100쪽까지요. 먼저 농업. 썰 위에 1번 네모요. 네모 1번 뭐라고 쓰여 있어요?
- 14:29 SS 발농사 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 '학습목표 확인'과 '학습내용정리' 혹은 '형성평가'이다. 두 교생의 학습목표는 매 수업시간마다 2개로 구성되었다. 학습목표는 같았지만 이것의 기능과 역할은 다소 다르다. 최연희 교생의 '학습목표 확인'은 학습할 내용의 전체적인 개관이나 개요를 학습자에게 안내하는 기능을 담당하는 단락이었다. 이어지는 전개 단계의 단락은 주로 교과서에서 제시되고 있는 하위주제를 중심으로 조직되었다.

- 13:14 T 자. 오늘 배울 내용에 관한 학습 목표가 요기 앞에 쓰여 있어요. 오늘 뭐 배우는 지 한번 읽어 볼까요?
- 13:16 S 평양이 북부지방의 중심지가 된 역사적 배경을 설명할 수 있다.//평양과 서울의 역사 지리적 공통점을 비교하여 설명할 수 있다./

- 13:18 T 그래요. 여기 보면 북부지방의 중심지가 평양인데. 어 그렇게 된 역사적 배경을 알아보고/평양이 어떻게 지금까지 유지되고 있는가. 그리고 보면. 평양과 서울이 어떤 측면에서 공통점이 있대요. 어떤 측면? 역사적 측면 지리적 측면에서. 그 공통점을 비교해서 설명할 수 있어야 합니다. 오늘 수업들을 때 평양을 배우면서 우리나라 서울을 떠올리면서. 같이 연결시켜서 공부를 해야 해요.(수업 A5)

반면에 김소희 교생의 '학습목표 확인'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. 특징이 비슷한가 봐요. 역사지리적 특징이, 이거 비교 할 거구요. 오늘 뭘 배우지 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 단락

이지만, 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.

45:14 중이 친다.//

45:16 T 자. 의식주까지 배웠는데, 형성평가도 못하겠고요.//그래서 오늘. 기후와 지형. 지형과 기후를 배웠고. 그것에 관련된 지형. 자연. 자연환경과 연관된 주민 생활까지 알아봤어요. 오늘 배운 것 정리해 봅시다. 여러분 학습지 괄호 안에 다 쳐 아니 써 넣었어요?

45:28 SSS 으하하하하(크게 웃는다.)//

45:40 T 써 넣었어요? 다 넣었어요? 이것만 빨리 봅시다. 개마고원은 우리나라의?//

45:47 SS 지붕~

45:48 T 지붕. 그리고 주요 산맥. 관서와 관북지방의 경계가 되는.

45:52 SS 낭림산맥~

45:53 T 낭림산맥. 하천 중에 선생님이 대부분의 하천 어디로 흐른다고 했죠?

45:58 SS 황해~

45:59 T 황해./그리고 평야지대 꼭 알아 두어야 한다고. 다섯 가지 중에 하나만. 대동강의 평야평야. 나머지 지도 알아두시면 더 좋죠. 해안. 자 동해안과 황해안 비교 했었구요. (수업 B4)

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.<sup>21)</sup>

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, '지역 확인하기'는 그 지역의 위치는 물론 그 지역에 대한 학생들의 느낌이나 이미지를 확인해 보는 활동이다.<sup>22)</sup> 이러한 활동은 '학습지역 확인', '전시학습 확인', '학습도입', '전개1'의 단락에서 주로 이루어진다. 최연희 교생의 경우는 새로운 지역을 학습하는 수업 A1과 A3에서는 '학습지역 확인' 단락에서 간단히 이루어지기도 하지만, '전개1' 단락에서 주로 이루어진다. 김소희 교생의 수업에서도 이러한 활동은 '학습지역 확인' 단락에서 이루어지지만, B2, B4, B5에서는 '학습도입' 단락에서 이루어지며 시간 비중이 높다.

전시학습 확인의 경우는, 단락 구성은 물론 단락 활동의 내용도 동일하다. 전시학습 확인에서 무엇이 어떻게 이루어져야 하는지에 대한 당위적 규정은 없지만, 넓게는 전체 교육과정 상의 스킵이나 시퀀스를 고려하기도 하지만, 일반적으로 본시학습내용과의 연계나 관련짓기가 이루어진다.<sup>23)</sup> 두 교생은 정리단계에서 이루어지지 못한 학습내용정리나 형성평가 단락을 보완하거나 전시학습내용 전체를 지역-주제-주요개념 중심으로 복습하는 단락이었다.

최연희 교생의 전시학습 확인은 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.

02:54 T 지난 시간에 뭐 배웠죠?

02:55 SS 북부지방 기후와...

03:01 T 북부지방의 지형, 기후. 자연환경에 대해서 배웠어요. 기억나요?//

03:07 SSS 네~

03:08 T 기억나죠./그럼 선생님이 확인학습문제 풀어오라고 했죠?

03:10 SS 네~

03:11 T 그거 같이 풀면서 우리 복습해 봅시다. 그럼 확

인학습 16번 학습지에서 몇 번 풀면 되죠?//

03:20 SS 3번 4번 (수업 A5)

김소희 교생의 전시학습 확인은 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 B3, 수업 B5)에서는 학습지의 '확인학습'에 대한 교생의 설명이 이루어지기 때문에 시간 비중이 특히 더 높게 나타난다.

03:31 T 자. 우리 저번 시간에 대륙의 관문에서 북부지방의 기후까지 배웠죠.

03:32 SS 네~ (학생들에게 자리 정리를 시키고, 학습지 준비 여부를 둘러보며 확인한다.)

03:37 T 비가 적은 기후. 그러면 17번 학습지 풀어져 있어야 하겠네요? 지금(학습지를 손에 들고 있다.)// 자. 기후한번 선생님이 정리 해줄게요. 기후 좀 말이 빨랐죠. 다시 정리 해주면요. 기후, 한마디로 정리 하면 뭐라고 했었죠?

04:04 S1 대륙... S2: 대륙성 기후..

04:07 T 대륙성 기후라고 했었죠. 제주도랑 비교 했었죠. 특징들, 대륙성 기후 특징들 뭐 있었죠?

04:12 S1: 큰 연교차. S2: 춥고

.....

04:55 T 어, 지형과 풍향의 영향 많이 받는다고 했었죠.. 그래서 산맥 선생님이 올라가는 거 열심히 설명 했었어요. 지형. 산맥이 지형, 지형 중에 산맥이 가장 영향을 많이 미치고, 바람의 방향도 영향을 준다고 했었어요. 자 그래서 다우지, 소우지 알아 봤었구요. 광량만 어디 있는지 마지막에 종 치면서 알아 봤어요.

05:17 SS 판서

05:19 T 찾았죠. 못 찾은 사람 없었죠? 못 찾은 사람?, 그때 못 찾았던 사람 없죠? 광량만 위치가요. 어디 같아요? (수업 B5)

두 교생은 수업 A3과 수업 B3의 전개 단계에서 '우리나라의 지역구분'을 하나의 단락으로 조직한다. 최

연희 교생의 수업 A3에서는 전개 1(우리나라의 지역구분) - 전개 2(북부지방의 위치적 중요성) - 전개 3(북부지방의 행정구역)로 조직된다. 김소희 교생의 수업 B3에서는 전개 1(북부지방의 위치적 중요성) - 전개 2(우리나라의 지역구분) - 전개 3(북부지방의 행정구역)의 3단락으로 조직된다. 단락의 순서와 시간 비중의 차이는 있지만, 교과서 내용과 관련하여 필요하다고 생각되는 주제는 지리 수업의 한 단락으로 구성할 수 있다는 적극적인 실천의 사례이다.<sup>24)</sup>

## 4. 두 교생의 지리 수업조직에 대한 반성적 실천

### 1) 수업조직에서 나타나는 갈등과 반성

제주도의 '특색이 있는 자연환경'을 주제로 한 첫 수업에서 최연희 교생은 수업시간 45분이 길고도 짧은 시간이라는 것을 경험한다. 나름대로 많은 자료를 준비하고 시나리오를 짜서 연습한 수업이었지만, 준비한 자료나 내용을 모두 실행할 겨를도 없이 수업은 진행되었다. 긴장 속에 서둘러 수업을 마쳤지만 종이 울리지 않았다. 시간이 남았음을 확인한 후부터 종이 치기까지 2분 정도의 시간은 정말 긴 시간이었다. 이러한 경험은 이후의 수업조직에 영향을 미치게 된다.

최연희: 3일 전부터 퇴근하고 11시까지 지도안도 작성하고, 설명 자료도 준비하고 시나리오 써서 연습하고 정말 열심히 준비했는데, 학생들에게 미안하기도 하고 창피하기도 하고 기다리는 종은 울리지 않고, 그때는 몰랐는데 그 길고도 힘든 시간이 2분이었더니..... 하여간 수업은 이런 것이 구나를 실감했어요. 너무 긴장한 것 같아요. '학습목표'도 읽지 않고, PPT는 그냥 켜 놓기만 하고, 하여간 머릿속에 수업의 흐름을 체계적으로 기억해 두는 것이 해결책이라고 생각했어요(면담일지-2007-8-4).

당시에 교생은 시간이 조금 남았지만 그 시간이 생각보다 길고 힘들었다는 정도의 생각을 했다. 그러나



- ① 단원명, 학습목표는 색분필을 이용하면 눈에 띈.
- ② PPT 등 학습 자료 이용 좋음.
- ③ 전시학습확인시 학생들의 이름을 불러주어 친근감이 있음. 문제를 푼 후에는 칭찬 필요함.
- ④ 학습목표 확인 안 함.
- ⑤ 기생화산 사진은 다시 고려?
- ⑥ 현무암- 다우지임에도 불구하고 - 현무암 - 지하수 - 해안 용천수(용천대) - 해안가 취락 발달  
p.98 활동 9: 취락은 제주도 해안에 따를 이름
- ⑦ 집중하지 않는 학생들을 두루 살펴보고 집중하도록 주의를 주어야 함
- ⑧ 한라산의 식물분포는 p.97 도움글을 보게 하면 학생들의 이해가 더 빠를 듯.
- ⑨ 학생들에게 학습지 정리할 시간을 안 줌(순서도 바뀜).
- ⑩ 확인학습의 문제풀이로 정리 잘 됨.
- ⑪ 차시예고 잘 됨.
- ⑫ 목소리를 잘 조절해야...(목이 아프니까)

그림 3. 최연희 교생의 1교시 수업에 대한 지도교사의 지도 내용

수업을 참관한 지도교사의 메모지를 전달 받은 후부터 더 긴장되고 당황하게 된다. 곧 이어진 3교시 수업에서는 ‘학습목표 확인’은 했지만, 여전히 시간을 맞추지 못했다. 이번에는 시간을 맞추기 위해 시나리오를 보면서 단계별 단락 활동(교생은 수업의 흐름이라고 표현)을 확인하면서 수업을 했지만, ‘한라산의 고도별 식물분포(전개3)도 못하고’ 종이 울린다. 퇴근 후에 지도교사의 꼼꼼한 메모 내용을 다시 보면서 자신의 수업에 대해서 좀더 명료하게 회상하고, 반성하게 되었는데 그 내용을 제시하면 그림 3과 같다.<sup>25)</sup>

같은 날 4교시에 이루어진 김소희 교생의 수업을 참관하면서 ‘형성평가’까지는 꼭 해야겠다는 생각을 다진다. 5월 18일부터 5월 30일까지 최연희 교생의 수업 일지에는 수업시간과 수업조직에 관한 반성이 주된 내용으로 기록된다. 이에 대한 내용을 간략히 나열하면 “학습목표를 읽지 않았다. 수업의 흐름을 기억해 두어야겠다. - 시간을 맞추지 못했다. - 형성평기도 못했다. - 수업 진행 순서를 잊었다. 정신 바짝 차리자. - 오늘은 대체로 시간을 맞추었다. - 시간 내에 형성평가까지 마치자. - 시간을 항상 확인하고 시간이 없을 때 예시를 들지 말자. - 마지막 내용은 마무리도 하지 않고, 형성평기도 하지 못했다. - 시간 조절하기 - 시나리오에 예상 수업 진행 시간 적기 - 학생들 질문에 대답하다 보면 시간에 쫓길 수 있다. - 예상 소요 시간

을 조절해야겠다.” 등이다. 수업실습 마지막 날인 5월 31일 목요일 2교시 수업일지에는 “오늘은 시간 내에 전시확인~형성평가까지 모두 끝냈음.”을 가장 잘 된 일로 기록하였다. 최연희 교생이 목표하는 것은 ‘수업 시간을 맞추는 것’이고, 그것은 종이 울리기 전에 형성평가까지 마치는 것이었다.

연구자: 수업시간에 꼭 해야 한다거나 해야겠다고 생각한 활동은 무엇인지?

최연희: 교육실습 나가기 전까지는 구체적인 내용을 생각해 보지 않았어요. 실습 초기에 지도 선생님 수업을 참관하면서 도입-전개-정리가 분명하고 매끄럽게 진행되는 걸 보면서 감탄했고요. 김소희 교생 수업을 참관하면서 구체적으로 생각하게 되었는데, 인사·전시학습확인·학습목표확인·학습내용정리·형성평가는 꼭 해야겠다고 생각했어요.

연구자: 수업시간을 맞추는 것은 어떤 활동(단락)까지 진행하는 것인지, 그리고 실습 중에 시간을 맞춘 수업은 몇 번 정도인지?

최연희: 형성평가까지 하는 것이예요. 학생 때 생각하면 좀 치면 바로 마치는 선생님이 좋았지만, 차시예고는 좀치고 해도 바로 끝낼 수 있고 학생들이 좀 산만해도 괜찮은 것 같아요. 2~3번 정도였어요.

김소희 교생은 수업을 계획하고 준비하는 과정에서 1시간의 수업을 위해서 준비할 것도 많고, 설명할 내용도 많다는 것을 실감하지만, 수업실습 16시간 대부분의 정리 단계는 항상 종이 친 다음에 이루어졌다. 수업 종료를 알리는 종이 칠 때마다 시간이 빨리 가고 짧다는 생각을 하게 된다.

김소희: 담당 선생님 수업 참관 이후에 “나는 수업을 어떻게 할까?”에 대해 생각하게 되었고, 내가 하고자, 노력했던 것은 ‘교과 내용을 체계적으로 잘 전달하는 수업’이었어요. 첫 시간 수업이 계획대로 무난히 끝나서 시간 생각은 별로 안하고, 도입-전개-정리를 잘 해야겠다는 것과, 각 단계에서 내가 준비한 자료와 설명을 잊지 않고 하는 것에 주로 신경을 썼어요. 지금 보니까 시간 오바가 심하네요(면담일지-2008-8-25).

이러한 김소희 교생의 수업일지에서는 “정해 놓은 도입-전개-정리 시간이 비교적 잘 지켜졌다.”는 내용이 ‘오늘 수업에서 가장 잘 했거나 혹은 계획대로 진행된 것’으로 가장 많이 기록된다.

연구자: 수업시간에 꼭 해야 한다거나 해야겠다고 생각한 활동은 무엇인지?

김소희: 도입에서는 인사하기· 전시학습확인· 학습목표확인이고, 정리에서는 형성평가 혹은 학습내용정리· 차시예고· 인사하기라고 생각했어요.

연구자: 도입-전개-정리를 잘한다는 것은 구체적으로 어떻게 하는 것인지?

김소희: 본시학습을 중심으로 그러니까 그날 수업 주제나 목표에 맞추어서 도입부터 정리까지 설명을 순서대로 잘하는 것이지요. 왔다 갔다 하지 않고.

연구자: 수업시간이 잘 지켜졌다고 하는 것은 어디까지 진행한 경우인지?

김소희: 학습내용정리나 형성평가까지요.

최연희 교생은 학습내용정리와 형성평가를 분명히 구분되는 단락으로 생각했지만, 김소희 교생은 이들 단락의 주요 기능은 학생들과 함께 그날 공부한 내용을 확인해 보는 것이라고 생각했다. 따라서 실제 수업

(수업 B2, B3, B4, B5)에서 이들 단락은 수업시간의 문제와 관련하여 선택적으로 이루어졌다.

두 교생은 ‘교사 중심의 설명식 수업’만 하는 것은 바람직하지 않고, ‘학생들의 활동’이나 ‘학생 중심의 수업’을 해야 한다고 배웠지만 ‘시간이 많이 걸릴 것 같고’, ‘말은 쉬운데, 막상 하려니까 자신이 없어서’ 시도해 보지 못한 ‘학습자 활동 중심의’ 수업을 시도해 본다. 매번 활동지를 만들기는 했지만, 학습자 활동으로 적용해 보지 못하고 교생의 설명으로 대신했지만, A2와 B2 그리고 수업 A5와 수업 B5에서 하나의 단락으로 시도해 본다. 즉 수업 A2에서는 전개5, B2에서는 전개2에서 공동으로 ‘제주도를 소개하는 글쓰기’를 주제로 한 단락을 조직하고 실행했다.

이 수업을 통해서 두 교생은 학생들로 하여금 무엇인가를 직접 하게 한다는 것, 그것도 글을 쓰게 한다는 것이 쉽지 않은 일이며 모든 학생들이 자발적으로 활동에 참여하는 것은 아니고 시간이 많이 걸리는 활동이라는 것을 경험한다. 뿐만 아니라 학생들의 발표를 자연스럽게 이끈다는 것은 더욱 어렵다는 것을 알게 된다.<sup>26)</sup> 이에 두 교생은 수업 A5에서는 전개3, B5에서는 전개 2에서 ‘서울과 평양의 공통점’을 주제로 한 교과서 탐구활동을 한 단락으로 조직한다. 좀더 쉽고 간단하며 소요 시간이 짧은 활동으로 ‘교과서의 탐구활동’을 그대로 활용하는 시도를 해 본다.

두 교생은 마지막 수업이기도 하고, 그동안 자신들의 수업에서 학습자 활동이 부족했다는 반성에서 학생들의 탐구활동을 상대적으로 여유 있게 진행했다. 이에 대해 학생들은 간단한 문제풀이 정도로 생각하고 ‘학습지에 나와 있어요.’로 반문하고, 두 교생은 ‘여러 가지 자료를 활용한 탐구활동’, ‘자기주도적인 탐구활동’, ‘배운 것을 회상하면서 정리해 보는 탐구활동’의 중요성으로 응답한다. 약 3분 정도 활동 시간이 길었던 최연희 교생의 수업에서는 ‘시간이 느리다.’는 학생들의 반문도 이어진다. 교생은 ‘학생들에게 생각할 시간을 주어야 한다.’는 이론적 지식을 실제적 지식으로 실행해 보았지만, 학생들은 일상적으로 익숙한 ‘빈 칸 채우기’나 ‘정답 쓰기’ 정도의 간단한 활동으로 대신하고 산만해지기 시작한다.<sup>27)</sup> 그럼에도 불구하고 교생은 자신의 생각이 옳다고 생각했기 때문에 소요 시간을

조절하면서 학습자 중심의 탐구활동을 계속했다.

수업 A4와 B4에서 교생들은 1차시에 적절한 수업주제와 전개 단계의 단락 구성 그리고 그와 관련된 시간 문제 등에 대한 경험을 하게 된다. 즉 교생들은 대부분의 수업에서 1개의 학습주제를 2~3개의 하위 주제로 구분하여 전개 단계의 단락을 구성했지만, 수업 A4와 B4에서는 2개의 학습주제를 2개의 단락으로 조직하여 실행한다.

김소희: 소단원 두 개를 한 차시로 짚는 것은 무리가 있다. 소단원은 되도록 한 차시 분량으로 짜도록 해야겠다. 차시를 나누는 것은 담당 선생님 그리고 최연희와 많이 고민한 끝에 이렇게 지형과 기후를 자연환경이라는 더 큰 주제 안에 포함시켜서 한 차시로 나누었지만 한 차시 분량으로 하기에는 무리였다(수업일지-2007-5-30).

최연희: 설명도 제대로 못했지만, 설명하는 것이 너무 힘들었다. 도입을 간단히 하고, 전개에다 시간을 많이 배분했지만 한계가 있었다. 잘 못하느니 여러 하위 주제로 나누어서 하는 것이 효과적이다(수업일지-2007-5-29).

지금까지 살펴 본 바와 같이 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 선택적 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.

## 2) 수업조직에 대한 반성의 수준

최근 반성에 관한 여러 관점들의 논의가 이루어지고 있지만, 이들은 공통적으로 반성은 실제 상황과 관련되어 이루어지고, 본질적으로 순환하며, 복합적인 관점에서 이루어지는 것으로 정의한다(Ward and McCotter, 2004). 이것은 오늘날 교사에게 필요한 지식은 반성과 실천 그리고 실천에 대한 반성적 성찰을 통해서 얻는 실천적 지식이라는 것을 의미한다(강창숙, 2007b).

교사교육에서 반성적 실천이 강조되고 있다고 해도, 교사가 기본적인 능력을 획득하고, 생존문제를 극복하는데 충분한 자신감을 가질 때까지 반성적 사고가 강조되어서는 안 된다는 주장도 설득력 있게 제기되고 있다. 이러한 논쟁에 대해 기계적 반성, 해석적 이해 수준 혹은 실천적 수준, 비판적 수준의 세 가지 반성적 사고수준을 제시한 van Manen(1977)의 입장은 유용한 개념적 틀을 제공한다(이진향, 2002에서 재인용). 반성적 사고수준에 대한 대부분의 연구들은 교사가 자신의 교수행동에 대한 합리적 근거로서 제시하고 있는 내용들을 분석하고 이를 질적이며 체계적인 수준으로 분류한 van Manen(1977)의 연구를 수정하고 보완한 것들이다. 그 대표적인 사례는 Ward and McCotter(2004)가 개발한 '반성적 사고 분석 틀(reflection rubric)' 이다(표 5).<sup>28)</sup>

이 분석 도구는 van Manen(1977)이 제시한 반성적 사고의 수준을 수정·보완하여, 예비교사들의 반성적 글쓰기 내용을 통해 반성적 사고의 수준과 질을 평가하기 위해 만들어진 것이다. 예비교사들의 반성적 사고를 실행에 대한 '초점', '질문', '변화'의 세 차원을

표 5. 반성적 사고 분석 틀: 세 가지 차원을 고려한 반성적 사고의 수준

차원	수준	반성적 사고의 수준 →			
		즉각적인(Routine)	기술적인(Technical)	숙고적인(Dialogue)	변혁적인(Transformation)
초점(Focus) 실행에 대한 관심의 초점은 무엇인가?		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자기중심적(이것이 나에게 어떻게 영향을 미칠까?)인 주제에 초점이 있다.</li> <li>• 주된 관심은 학생 통제, 시간, 업무량 등의 조절에 있다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 초점은 수업 계획과 관리 등과 같은 특정한 교수 업무에 있다.</li> <li>• 그러나 가르치는 주제들 간의 관계는 고려하지 않는다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 초점은 학생들에게 있다. 학생들을 돕기 위해서 그들이 어떻게 또는 어떤 방법으로 학습하는지 해석하는데 있어서 학생들과의 상호작용과 평가를 사용한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 초점은 근원적인 교수법적, 직업윤리적, 도덕적, 역사적인 관심과 개인적인 관계, 그리고 이러한 것이 학생들과 다른 사람들에게 어떠한 영향을 미치는지에 있다.</li> </ul>
질문(Inquiry) 탐구의 과정은 무엇인가?		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 개인적인 변화가 필요한 질문들은 묻거나 암시하지 않는다. 비판적인 질문과 분석은 다른 사람들의 비평으로 제한된다.</li> <li>• 분석은 제한적이고 일관화된 경향이 있다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 질문은 특정한 상황에 대해 스스로 묻는다거나 혹은 실패하거나, 예상치 못한 결과나 흥미 있는 결과를 암시한다.</li> <li>• 문제가 한번 언급된 후에는 질문하지 않는다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 상황에 근거한 질문들은 새로운 질문으로 이어진다.</li> <li>• 질문은 다른 사람들과 함께 새로운 생각에 대해 개발된 사고로 이루어진다. 학생들, 동료들, 그리고 다른 사람들의 관점을 구한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 멘토, 교재, 학생들, 학생들의 학습, 사건 등에 대하여 주의 깊은 고찰과 장기간의 탐구를 지속한다.</li> </ul>
변화(Change) 그러한 탐구가 실행과 관점을 어떻게 변화시키는가?		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 개인적인 반응 없이 실행 그 자체에 대해 분석한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 상황에 대해서 개인적으로 반응은 하지만, 상황에 맞추어서 관점을 바꾸지는 않는다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교수 또는 학습자에 대해서 또는 실행의 개선에 대한 새로운 통찰을 발달시키기 위해 질문을 종합한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 실행의 근본적인 변화를 이끄는 관점에 대한 변혁적인 재구조화가 이루어진다.</li> </ul>

자료: Ward and McCotter 2004, 250을 재구성

고려하여 그 수준을 ‘즉각적인’, ‘기술적인’, ‘숙고적인’, ‘변혁적인’의 네 가지로 구분하여 이차원적으로 고려함으로써 반성적 사고가 갖는 역동적인 변화를 가시적으로 드러내는데 유용하다.

반성적 사고의 세 가지 차원 중 ‘초점’은 교사의 실행에 관심의 초점이 어디에 있는가를 나타내고, ‘질문’은 왜 그러한 교수 실행이 일어나는지에 대한 의문이나 물음이며, ‘변화’는 이러한 과정을 통해 교사의 실행과 관점이 어떻게 변화하는가에 대한 것이다. 반성적 사고는 ‘즉각적인 수준’에서 ‘변혁적인 수준’으로 갈수록 그 수준은 높아진다. 반성적 사고의 수준이 높아짐에 따라 ‘초점’의 범위와 대상은 점점 더 확대되고, 장기적이고 연속적인 질문들이 이루어지며, 그에 따라 교사의 관점과 실행은 근본적인 변화와 더불어

어 재구조화가 이루어지게 된다는 것이다.

두 교생의 수업조직을 중심으로 한 수업 실행에 대한 반성적 사고의 수준은, 이들의 16시간 수업실습에 대한 수업일지와 면담일지에 나타난 내용에 근거하여 반성적 사고의 개념 단위를 수업 시간별로 추출하였다. 이 개념 단위는 수업조직 혹은 그와 관련된 특별한 주제나 사건에 대해 반성적인 사고를 한 내용으로, 하나의 문장이지만 하나의 문단인 경우도 있다. 각 개념 단위에 대한 분석이 끝난 후에 각 개념 단위 하나하나에 대해 ‘초점’, ‘질문’, ‘변화’의 세 가지 차원에 대하여 내용을 분석한 후 반성적 사고의 수준을 구분하였다.

분석 결과, 두 교생의 반성적 사고의 내용은 조금 달랐지만 반성적 사고의 수준은 ‘기술적인 수준’과 ‘숙

고적인 수준'이 교차되어 나타났다. 구체적으로 살펴 보면 '전형적인 기술적인 수준'은 '초점'과 '변화'의 차원에서 집중적으로 나타났고 '질문'에서도 나타났다. '전형적인 숙고적인 수준'은 '초점'에 집중되고 있지만 '질문'과 '변화'의 차원에서도 나타났다. '즉각적인 수준'은 '초점'에서만 부분적으로 나타났다.

'전형적인 기술적인 수준'의 '초점'은, 수업조직을 중심으로 한 수업 실행에 대한 반성적 사고의 초점이 수업 계획과 진행, 교수 전략에 집중되고 있다. 수업일지 기록 내용 중에서 이에 해당하는 것을 간략하게 제시하면 다음과 같다.

- 교사주도형 수업을 하기 때문에 학생들의 수업 참여도를 높이기가 어려웠다.
- 소단원이나 학습주제에 적절한 교수법을 찾기가 어려웠다.
- 시간 맞추어서 수업을 진행해야 하고 형성평가까지는 해야 한다. 학습목표도 읽지 않았다.
- 서해갑문에 대해서 너무 깊게 설명한 것 같다. 다른 내용은 빼 먹은 것이 있다.
- 지형하다 기후하고 다시 지형을 설명했다. 수업의 흐름을 잊지 않도록 정신을 바짝 차려야 한다.
- 수업 분량이 너무 많아서 전개 부분이 엉망이다.
- 소단원 두 개를 한 차시에 하는 것은 무리가 있다.
- 제주도 열대작물의 재배가 어려워진 이유를 설명할 때 예시가 적절하지 않았다.
- 본 수업에 어울리는 다양한 수업 형태에 대해 고민이 부족했다.

'기술적인 수준'의 '질문'은 학생들에 대한 몇 가지를 스스로에게 자문하는데, '반성적 사고 분석의 틀'에서 설명하고 있는 것과는 달리 문제가 한번 언급된 후에도 유사한 질문이 반복되어 나타났다.

- 어떻게 하면 학생들과 활발한 상호작용을 할 수 있을까?
- 오늘은 계획하고 준비한 것을 빠짐없이 설명했지만 학생들은 잘 이해했을까?
- 대답을 할 때까지 기다려 보는 것이 어떨까?

'전형적인 기술적인 수준'의 '변화'는 '질문' 및 '초점'과 관련된 상황에 대한 개인적인 반응이나 변화에 대한 것이고 대부분 실제에 적용한 사례들로써 간략하게 제시하면 다음과 같다.

- 시간배분 문제의 해결책은 지도안에 시간을 크게 써 놓고 수시로 확인하는 것이다.
- 학생들의 발표에 귀 기울이고 칭찬할 만한 요소를 찾는 것이다.
- 다른 부연 설명보다는 지도 선생님 지적대로 세운 목적에 초점을 두는 것이다.
- 학생들의 사고를 자극하는 질문을 만들어서 반응을 유도해야 한다. 질문도 머리속에서 계획하지 말고 지도안에 다 써 놓아야겠다.
- 학생들이 졸리고 힘든 5교시에는 재미있는 이야기 하거나 교수님 말씀처럼 몸 풀기를 해야겠다.
- 학생들에게 시간을 주고 답을 유도하니까 확실히 반응이 달라졌다.
- 집중하지 않는 아이들에게는 김소희처럼 어조를 높이거나 제스처를 취해야 한다.
- 최연희처럼 다음 시간 도입에서 학생들의 주의집중을 유도한 다음 잘못된 설명을 확실하게 수정해 주어야겠다.

'전형적인 숙고적인 수준'은 '초점'에서만 나타났지만, '전형적인 기술적인 수준'의 '초점'과 약간의 수준 차이가 있거나 엄밀한 구분이 어려운 경우도 있었다. 말 그대로 반성 내용이 '학생들에' 초점을 두고 있으며 학생들의 학습을 이해하려고 하거나 그것에 도움을 주기 위한 사고에 해당하는 내용들을 '전형적인 숙고적인 수준'은 '초점'의 차원으로 분류하였으며, 그 내용은 대략 다음과 같다.

- 학생들의 지적이 중요하지 않은 것도 '중요하다'고 말해서 집중시키려고 한다는 것이다. 김소희는 중요한 것만 딱딱 집어서 '중요하다'고 하는데, 나는 학생들 지적처럼 낱말한 것 같다.
- 학생들이 수업을 잘 따라오고 있는지 궁금하고 걱

정된다.

- 학생들의 오개념을 확인하고, 잘못 이해하고 있는 부분은 바르게 설명해 주어야 한다. 물론 나의 오개념도 신경 써야 한다.
- 학생들이 수업을 지루해 할 즈음에 교과서 만화 가지고 역할놀이를 하니깐 시간도 적게 들면서 학생들의 흥미나 집중도를 높였다.
- 학생들이 발표하기를 꺼려했지만, 발표할 사람이 나올 때까지 조금 기다리니까 잘 해결되었다. 또 발표에 칭찬을 해 주니까 학생들이 고무되는 것 같았다. 오늘 칭찬은 적절하게 이루어졌다.
- 제주도 답사 갔을 때의 에피소드를 설명 중간에 덧붙이니까 학생들의 집중도가 높아지고, 훨씬 쉽고 재미있게 이해하는 것 같다.
- 학생들은 언제나 개별적으로 이름을 불러 주어야 한다.

‘숙고적인 수준’은 ‘질문’에서도 나타났는데, 학생들과 동료 교생 그리고 지도 교사에게 개방적으로 관점을 구하고 그들의 관점이나 지적에 대해 긍정적이고 적극적으로 수용하는 내용들이다. 전형적인 수준으로 나타나지 않았지만 두 교생의 ‘숙고적인 수준’의 ‘질문’ 차원은 이들의 전문성 발달 과정에 무엇보다 의미 있는 반성이라고 생각한다.

- 우리는 수업이 끝나면 서로 잘했다고 하면서도 ‘학생들에게 오개념을 형성해 준 것 같지?’, ‘학생들의 사적 지리는 무시하고 공적 지리만 엄청나게 강요하는 수업을 하고 있지?’라고 반문하면서 그날 수업을 반성했다.
- 수업이 끝나고 학생들이 ‘선생님이 신나 보이는 수업’이었다고 말했는데, 최연희도 내 수업을 학생들보다 내가 더 신나하는 수업이라고 했다. 매일 나만 신나는 수업이었나? 학생들은 아니었나?

‘숙고적인 수준’의 ‘변화’ 차원은 교생들 자신의 수업 실행이나 학생들에 대한 새로운 통찰을 발달시키거나 상황과 관련된 질문들을 종합하는 변화에 대한 내용으로 다음과 같다.

- 학생들을 집중시키는 것은 교사의 노력으로 극복할 수 있다. 다른 사람의 수업을 보고 그 장점을 따라하고 연습 하면 될 것 같다는 확신이 든다.
- 지리교사는 교과외 배경지식은 물론 역사, 문화,

사회에 대한 지식과 상식도 풍부해야 한다. 지리 공부를 열심히 하자!! 교과 관련 상식을 쌓자!!

가장 깊이 있는 반성 수준이고 교사의 전문성 발달에서 지향해야 할 반성 수준인 ‘변혁적인 수준’에 도달한 것은 아니지만, 김소희 교생의 경우 ‘변혁적인 수준’의 ‘질문’ 차원에 근접하는 반성이 나타났다. 즉 김소희 교생의 수업일지에서 다음과 같은 내용이 나타난다.

- 학생들 교과서에는 소단원명이 ‘관광산업이 발달한 제주특별자치도’인데, 나는 내 교과서를 보고 ‘관광산업이 발달한 제주도’라고 칠판에 썼다. 교과서나 사회과부도를 사전에 출판일자나 오류가 없는지도 꼼꼼하게 살펴봐야겠다. 학생들이 내 수업에서는 나의 설명을 전적으로 믿고 따를 수 있도록 철저히 해야 한다.
- 나의 관점에서 교과서 내용을 어떤 주제를 중심으로 재구성해서 설명하니깐 학생들이 상당히 혼란스러워 한다. 어린 학생들이니까 교과서와 학습지 순서대로 배열해서 설명하는 것이 학생들을 혼란하지 않게 한다.

‘변혁적인 수준’의 ‘질문’은 멘토, 친구, 교재, 학생들, 사건, 학생들의 학습 등에 대해 주의 깊은 고찰을 장기간에 걸쳐 탐구하고 실행하는 것이다. 제한된 기간 동안 이루어지는 수업 실습의 특성을 고려하면 지나친 해석일 수도 있고 연구자의 잘못된 분석의 결과일 수도 있지만 적어도 반성 내용 그 자체는 이 수준에서 추구하는 것들이라고 판단된다. 예비 교사의 반성적 사고수준에 대한 선행 연구들(Ward and McCotter, 2004; 정애란 등, 2007)에서는, 대부분의 예비교사들은 ‘전형적인 즉각적인 수준과 기술적인 수준’에 머무르며 ‘숙고적인 수준이나 변혁적인 수준’은 나타나지 않는다고 보고한다. 특히 Ward and McCotter(2004,

253) 등의 경우에는 ‘숙고적인 반성 수준’은 새로운 아이디어를 고려하고 종합하는 반면에 ‘변혁적인 반성 수준’은 근본적인 가정에 질문을 던지고 좀 더 깊이 있는 반성을 목적으로 하는 것이므로 예비교사에게는 거의 나타날 수 없는 수준이라고 설명한다. 즉 ‘변혁적인 수준’은 1년 혹은 1학기 정도에서 이루어질 수 있는 변화 유형으로 기대할 수 없는 수준이고, 자신들의 연구 샘플에서도 단 한 명의 예비교사가 이 수준에 도달했다고 밝히고 있지만, 본 연구의 사례 교생은 그 가능성에 진입했다고 볼 수 있다.

이와 같은 연구 결과는, 예비 교사의 반성적 사고가 대부분의 경우처럼 즉각적이고 기술적인 수준에만 국한되어 나타나는 것은 아니라는 것을 보여준다. 물론 반성적 사고가 단기간에 획득되는 것이 아니라 실제의 맥락에서 지속적인 노력이 필요한 것임에는 틀림이 없다. 더불어 예비교사 양성과정에서 이론적 지식으로 교육되었는가의 여부 그리고 그것이 예비교사들의 배경 지식으로 얼마나 이해되었는가도 매우 중요하다는 것을 드러내는 것이기도 하다.

## 5. 결론

두 교생의 지리 수업조직에 대한 실천적 지식의 구성을 그 배경이 되는 심층동기와 이론적 지식의 경험부터 교실이라는 실제 맥락에서 이루어지는 수업 실행과 반성적 실천에 이르는 과정까지 질적 사례 연구로 살펴보았다. 주된 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 두 교생의 학교 경험을 ‘지리 교사’에 대한 동기 발달 과정의 관점에서 시간 축 위에 투사하여 살펴본 결과, 이들의 ‘지리 교사’에 대한 동기는 가장 바람직한 ‘본질적 동기’를 가지고 있는 것으로 나타났다. 교생들의 이론적 지식의 바탕이 되는 대학 교육과정은 매우 복잡하고 혼선적인 과정이었지만, 이들의 ‘예비 지리 교사’로서의 정체성 형성은 지리와 지리교육에 대한 긍정적인 이해에서 시작되었다.

둘째, 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.

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 탐구 활동’ 단락과 관련된 갈등은 단락 활동의 내용 변경과 시간 축소로 실천되었다.

다섯째, 매 시간 수업을 계획하고 열심히 자료를 준비하며 수업일지 작성을 통해 자신들의 수업 실행을 회고하고 반성한 두 교생의 반성적 사고는 가장 낮은 수준보다는 발달된 ‘기술적인 수준’과 ‘숙고적인 수준’이 교차되어 나타나는 수준이었다.

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(이희영(역), 2008, 211). 그것이 기계적이든 목적론적이든지 간에 의식하고, 반성적으로 실천하려고 노력할 때 실행 가능해질 뿐만 아니라 진보

하고 발달할 것이다.

무엇보다 두 교생의 수업 실행은 동료나 지도 교사의 관찰이나 평가를 적극 반영하고, 수업을 계획하는데 이들과 의논하고 의견을 반영하며, 숙련된 교사의 수업을 긍정적으로 태도로 관찰하고 배움으로서 자신들의 수업 실행 능력을 함양코자 했다는 점은 '실천가로서의 발달(practitioner development)'로 큰 의미를 갖는다(Catling, 2003).

본 연구의 내용과 결과를 통해서, 교사 교육자들은 '가르칠 줄 아는 것'과 '가르치는 것에 대해 아는 것' 사이의 관계를 지금까지와는 다른 방식으로 이해하는 것이 필요함을 알 수 있다 즉, 교사의 얇이 실행되고 구성되는 것은 우리가 아는 것을 실행하고, 그리고 다른 사람들과의 관계 속에서 아는 것을 변화시키는 과정에서 이루어지는 것이다. 본 연구에서는 두 교생의 수업 실행을 논의했지만, 본질적으로 실행(praxis)과 실행론(praxeology)은 상호 배타적인 양극이다. 우리는 이 두 극을 하나의 단위로 생각하기 때문에 실행론은 절대 실행을 전체적으로 담아내지 못한다는 긴장이 항상 남게 된다. 그와 동시에 실행은 항상 열려 있으며, 그렇게 '이론과 실제'는 계속 진행되는 자기모순적이고 순환적 움직임 안에서 구성되고 재구성된다. 우리가 가르침을 실행할 때 바로 거기에서 실제 안의 이론이 존재한다(Roth, 2002, 157). 지리과 교실 수업에 대한 우리의 경험과 이해가 증진될 때, 지리 수업의 독특성과 전문성을 설명하고 이해할 수 있는 이론을 구성하고 실행할 수 있게 될 것이다.

## 사사

본 연구의 시작과 마무리까지 2년여 동안 함께 해 준 두 교생과 지도 선생님께 진심으로 감사드립니다.

## 주

1) "내가 나의 실천을 어떻게 향상시킬 것인가?"와 "우리가 우리의 실천을 어떻게 향상시킬 것인가?"에 대한 아이디어는

Wahl(2007)의 논문(How do I improve my practice?, How do we improve our practice?)에서 원용하였다.

- 2) '다리(bridge)'의 은유적 의미는 실행 연구(자)의 역할로서, 이론에서 실제로의 다리, 직업적인 영역과 개인적인 영역을 함께 조합하는 다리, 교사 교육자와 현장 교사를 하나로 통합하는 다리, 노련한 교사와 새내기 교사를 함께 연결하는 다리 등을 의미한다(Wu and Tyan, 2007).
- 3) '특수한 경우이기보다는 일반적인 규모의 학교이어야 한다.'는 것은, 사회과 혹은 지리과목이 정규(필수) 과목으로 편제되지 않은 경우와 학년 당 혹은 학교 전체의 학급 수가 지나치게 적은 경우가 아닌 것을 의미한다.
- 4) 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.
- 5) 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.
- 6) 두 교생의 학교 경험은 면담 자료를 바탕으로 '이들 자신의 고유한' 주관적 경험에 주목하면서 주요 변화의 패턴을 시간 축으로 나타낸 것이다. 이것은 교생들의 심층 동기 형성의 과정에 국한하여 경험의 본질을 이해하고 그 결과를 해석한 것이기도 하다.
- 7) 표에서 교양과목은 생략한다. 최연희 교생은 영어 I 등 12개 과목 36학점을 이수하였고, 김소희 교생은 영어 I 등 14개 과목 42학점을 이수하였다.
- 8) 사회과 지도법 시간에는 의사결정학습과 문제해결학습 두 가지 모형을 지리 영역 학습단원(학습주제)에 적용하여 지도안을 작성해 오는 것이 과제였고, 역사과 지도법 시간에는 "지리과에서는 어떤 수업 모형을 사용하나요?"에 대한 교수님의 질문에 '이거다.' 하고 뚜렷하게 떠오르는 모형이 없었다는 점과 '역할놀이'라는 자신의 대답에 '지리과에서도 역할놀이를 하는가?'라는 교수님의 반문에 당황하고 혼란스러웠던 경험이다. 이러한 경험은, 이들 모형이 사회 3과에서 공통적으로 사용하는 모형들이 줄 알았는데, 각 교과과의 고유 모형으로 설명되고 있었다는 점 그리고 이들 모형에서 제시하고 있는 절차를 학습주제 선정부터 엄격하고 세세하게 따를 것을 요구하는데, 그 절차나 원리가 자신들이 알고 있거나 지리교육관련 문헌에서 설명하고 있는 것과 달랐으며, 그로 인해 지리과 학생들 대부분이 계속해서 지적을 받는 리포트 작성에 어려움을 겪었던 경험이었다.
- 9) 특정 차선을 주행선으로 결정하고 나머지 차선을 효율적인 주행을 위한 보조 차선으로 활용하는 주행이 아니다. 어떤 차선을 따라 주행해야 하는지가 혼란스러운 상황에서 5개



차선을 이리저리 넘나드는 마치 폭에 주행과 같은 이수 과정이었다.

- 10) 두 교생의 교육실습은 교직실무에 대한 특강(1주)과 수업 참관(1주), 수업 실습(2주)으로 이루어졌으며, 수업 참관은 13시간, 수업 실습은 16시간 이루어졌다.
- 11) 분석 대상이 된 두 학급은 교생들이 담임으로 배정된 학급이다. 교실수업 연구자는 항상 가능한 많은 수업에 직접 참여하여 관찰하고 자료 수집이 포화된 상태에 이르기를 노력하지만, 언제나 소극적인 참여가 이루어진다. 교생들의 지도 교수까지 학교를 들러서하는 일은 학교행정가, 지도 교사, 학생들, 교생들 모두에게 번거로움을 주게 될 뿐만 아니라 학생들의 학습을 방해할 수도 있기 때문이다. 두 학급은 이러한 방해를 최소화하고 좀더 허용적인 분위기를 기대할 수 있기에 선정되었다.  
두 교생의 수업은 실습학교에서 사용하고 있는 교과서의 단원 구성에 따라 이루어지고 있었다. 수업에서 다루어진 대단원과 중단원은 각각 'Ⅲ. 남부지방의 생활 - 1. 해양 진출의 요지, 2. 농업과 공업이 함께 발달하는 호남 지방, 3. 임해 공업이 발달한 영남 지방, 4. 관광 산업이 발달한 제주도'와 'Ⅳ. 북부 지방의 생활 - 1. 대륙의 관문, 2. 북부 지방의 중심지 관서 지방, 3. 문호를 개망하는 관북 지방'이다. 이들 중에서 분석 대상 수업은 'Ⅲ. 남부지방의 생활 - 4. 관광 산업이 발달한 제주특별자치도'와 'Ⅳ. 북부 지방의 생활 - 1. 대륙의 관문, 2. 북부 지방의 중심지 관서 지방'이고 이들의 소단원과 차시 학습 주제를 표 2에서 제시한다. 최연희 교생의 수업실습이 먼저 시작되었기 때문에 내용 기술은 최연희, 김소희의 순으로 기술하였다. 수업 A1과 B1은 이들의 첫 수업이고 A5와 B5는 마지막 수업이다.  
두 교생의 실습학교에서 채택한 교과서는 조화룡·한주성·서태열·임준목·송형세·오금성·유정준·정진석·김태현·김관수·이춘수·손병노·박강용, 사회 1, (주) 금성출판사이고, 사회과부도는 형기주·신채식·강영복·홍성표·신호웅·허행구, 사회과부도, (주) 보진제이다. 이하에서는 각각 '교과서'와 '사회과부도'로 기술한다.
- 12) 최연희: 교육실습을 나가기 전까지는 잘하는 수업에 대한 구체적인 내용을 생각해 보지 않았다. 단지 실습을 나간다는 설렘, 어떻게 잘 해낼 수 있을까?에 대한 두려움이 컸다. 실습초기 지도 선생님의 수업을 참관하면서 매끄러운 진행, 분명한 도입-전개-정리의 조직, 풍부하고 다양한 예의 제시를 보면서 감탄을 했다. 구체적으로 생각하게 된 것은 김소희의 수업을 참관하면서 부터이다. 주어진 시간 안에 학생들과의 상호작용이 활발하면서 가르쳐야 할 내용들을 다루는 모습을 보면서, 그런 수업을 해야겠다는 생각이 들었다. 특히 상호작용 부분은 내 수업에서 잘 이루어지지

않는다고 느꼈기 때문에 '상호작용이 활발한 수업'이 잘된 수업이라고 생각했다.

- 13) 김소희: 담당 선생님 수업 참관 이후에 "나는 수업을 어떻게 할까?"라는 생각을 하게 되었고, 그 당시 하고자 노력했던 수업은 '교과 내용을 체계적으로 잘 전달하는 수업'이었다.
- 14) 시간적인 비교의 편의를 위해 도입, 전개, 정리 부분의 3단계로 구분하고 각 단계에서 이루어지는 단락을 순서대로 정리하였다. ( )은 소요 시간을 분과 초단위로 표시한 것이다. 각 수업별 시간 총합은 종소리 길이나 실제 수업 시작 시간의 차이로 인해 1분 내외의 오차가 있다.
- 15) 수업 A-1에서 학습주제확인인 '학습지역확인' 단락에서 독립된 단락으로 나눌 수 없을 만큼 짧은 시간에 이루어진다.
- 16) 학습지는 지도교사가 평소 수업에서 활용하는 것으로 1~2차시 분량의 교과서 내용을 요약 정리하고 주요 개념은 ( )으로 둔 '내용정리' 부분과 이에 대한 평가문항인 '확인학습' 부분으로 구성되어 있으며, 학습지의 제목은 '실력 쑥쑥!! 중1 사회학습지'이다. 지도교사의 수업에서 학습지는 가장 중요한 텍스트였고, 교과서와 사회과부도는 보조 텍스트였다.
- 17) 이에 대해 교생은 "지리과지도법 시간에 학습목표는 2~3개가 적당하고, 수업에서 매우 중요한 기능을 한다고 배웠기 때문에 교육과정을 참고로 김소희 교생과 함께 2개씩 만들었다."고 했다.
- 18) 수업 5의 전개 3은 교과서에서 탐구활동으로 제시하고 있는 '서울과 평양의 비교' 활동 단락이었다. 교생은 마지막 수업이기도 하고, 그동안 자신의 수업에서 학습자 활동이 부족했기 때문에 학생들의 탐구활동으로 조직하여 상대적으로 여유 있게 진행했다. 이에 대해 학생들은 '학습지에 나와 있어요.' 학습지에 나와 있는 것을 왜 하는가?, '선생님 너무 느리게 해요.' 시간이 느리다는 반응이 나타난다. 이에 대해 교생은 "학습지가 학생들의 사고활동이나 탐구활동을 방해하고 있다는 느낌이 들었다. 학습지에 (정답이) 나와 있음을 알고 있었지만 학생들이 직접 해 보는 것이 의미할 것이라고 생각되어 탐구활동을 시도했던 것이다. 이후로 다른 반에서는 직접 해 보는 것의 장점을 먼저 이야기하고 학생 활동을 유도했다."고 한다.
- 19) 교생은 매 시간 수업 자료를 PPT로 구성하여 제시하였다. PPT는 흥미 유발을 위한 사진 자료와 지도를 중심으로 전개 단락 순서대로 주요 내용을 정리한 것이었다. 매 시간 화면에 제시하기는 했지만, 교생의 설명은 교과서 중심으로 이루어졌기 때문에 설명 내용과 화면은 일치하지 않고 정지되어 있는 경우가 대부분이었다.
- 20) 수업 전사 자료에서 04:45은 4분 45초를 나타내고, /는 잠

간의 멈춤, //는 /보다 긴 멈춤을 의미한다. T는 교생, S는 한 한생, SS는 소수의 학생들, SSS 학급 학생 전체 혹은 대부분, S1은 특정한 한 학생을 나타낸다. 비언어적인 상황은 ( )를 이용하여 지문으로 처리한다.

- 21) 연구자: 시간이 부족하면 학습내용정리나 형성평가 생략하거나 둘 중에 하나만 해도 될 것 같은데, 꼭 학습지로 확인하면서 하는 이유는? 그리고 학습지가 도입 단계나 전개 단계에서도 중요하게 활용되고 체크되는 데 학습지를 중심으로 한 수업을 계획했던 것인가?  
 두 교생: 계획한 것은 아니다. “교육실습 때 교생들이 다녀가면 수업을 다시 해야 한다.”는 담당 선생님의 말씀을 듣고 기존의 수업 흐름에 피해를 없도록 하기 위해 선생님이 사용하셨던 학습지를 꼭 사용하기로 했다. 처음에는 학습내용정리나 형성평가에서 각각 활용하기로 했는데, 수업을 하다보니까 수업시간이 부족해서 하지 못하는 경우가 생겨서 전시학습확인이나 전개 단계에서도 활용하게 되었다.
- 22) 이와 관련하여 두 교생의 수업에서는 사회과부도가 적극적으로 활용되었고, 학생들에게는 꼭 준비해야 할 교재로 강조되었다.
- 23) 즉, 전시학습확인에서는 이전 시간에 배운 주요 내용을 확인하는 기능이 이루어지는 동시에 이미 학습된 것이 분시 학습에 효과적으로 파지(retention)되고, 전이(transference)될 수 있도록 해야 한다. 조영달(2001, 145-147)은 이것을 ‘수업 확인의 단계’로 규정하면서 다음의 교수-학습 단계를 위한 사전 정지 작업의 단계이며 오늘의 과업(수업목표)을 수행하기 위한 직접적인 준비단계로 설명한다. 그리고 이 단계는 학생들이 사회과목은 예습 복습을 철저히 하지 않기 때문에 전에 배운(이 시간 수업의 기초가 되는) 내용들을 거의 기억하지 못하기 때문에 매우 중요하다고 강조한다.
- 24) 이에 대해 교생들은 “둘이니까 용기를 내서 시도했다. 만약 혼자라면 생각도 안했을 것이다. 수업을 하면서 학생들이 한 번 해 보았던 내용이라는 것을 알게 되었다.”라고 말한다. 이를 통해서 교생들의 수업 실행에서는 지도 교사는 물론 동료 교생이 그들의 근접발달영역 확대에 직접적인 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.
- 25) 지도교사의 지도 조언은 수업 직후 지도조언으로 이루어지거나, 이와 같은 메모지로 전달되었다. 교생들은 둘 다 “바로 바로 이루어진다는 점에서도 좋았지만, 메모지는 다시 또 보고 반성하기도 좋고 다음 시간 준비할 때 참고할 수 있어서도 좋았다.”고 했다. 게다가 지도 교사의 관심을 받고 있다는 것이 느껴져서 더 좋았다고 한다.
- 26) 그렇지만 이들의 이러한 시도에 대해 지도교사는 “매우 잘했다.”는 메모지를 전한다. 지도교사의 메모 내용은 다음과 같다. ① 전시학습내용 확인 중 PPT 문제에서 옳은 것은?

혹은 옳지 않은 것은? 에는 밑 줄 또는 다른 색으로 강조. ② 외국인에게 제주도 관광 안내 글쓰기로 흥미유발과 동시에 제주도의 특징을 파악할 수 있는 기회를 준 것은 매우 좋음. ③ 학습 내용 설명 중 중요 단어는 칠판에 써 주는 것이 좋겠음.

- 27) 이에 대해 교생은 “학습지가 학생들의 사고활동이나 탐구 활동을 방해하고 있다는 느낌이 들었다. 학습지에 (정답이) 나와 있음을 알고 있었지만 학생들이 직접 해 보는 것이 의미할 것이라고 생각되어 탐구활동을 시도했던 것이다.” “대학에서 구성주의는 학습자가 자신의 학습 내용을 구성하는 것이고, 그것을 위해서는 생각할 기회와 시간을 주어야 한다거나, 교사가 말을 멈추면 학생들의 학습이 시작된다 등의 이론을 실천해 본 것이다. 김소희 교생의 수업을 보니까 나보다는 시간을 조금 짧게 하고, 학생들도 딴 짓을 덜 하는 것 같아서 다른 반 수업에서는 시간을 좀 짧게 진행했다.” 학생들의 탐구활동은 의도한 대로 진행되지 않았지만, 자신의 생각(이론적 지식)은 옳은 것이라고 생각했기 때문에 교생은 이후의 다른 반 수업에서도 “직접 해 보는 것의 장점을 먼저 이야기하고 학생 활동을 유도했다.” 고 한다.
- 28) 이 분석 틀은 연구자들이 자신들이 수집한 실제 자료를 근거이론에 근거하여 귀납적으로 체계화 한 것이다. 연구자는 이 분석 틀을 이용하여 두 교생의 반성적 사고 수준을 분석하였지만, 잘 이해되지 않는 부분도 있었고, 우리나라 교실 상황에서는 이해하기 어려운 설명들도 있었음을 밝혀둔다. 우리 교실의 문화적 특성, 고유한 맥락이나 상황 등을 충분히 고려한 분석의 틀 개발이 필요하다.

### 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.

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

박영석, 2005, 수업 장학에 대한 질적 사례연구: 사회과교

- 사의 수업 장화에 대한 이해를 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 박윤경, 2004, "사회과 교실 수업의 변화에 대한 사례 연구," *교육인류학연구*, 7(1), 1-35.
- 박인옥, 2005, "사회과 교사의 교과서 활용 방식에 관한 질적 사례 연구," *교육인류학연구*, 8(2), 91-126.
- 박인옥, 2007, "중등 사회과 예비교사들의 교육실습에 관한 인식 조사," *시민교육연구*, 39(3), 185-212.
- 이희영(역), 2008, *웃음/창조적 진화/도덕과 종교의 두 원천*, 동서문화사, 서울(Bergson, H., *Le rire*(1900) / *L'Évolution créatrice*(1907)/*Les deux sources de la morale et de la religion*(1932), Paris, Alcan.).
- 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 박사학위논문.
- 이희봉(역), 1988, *문화탐구를 위한 참여관찰방법*, 대한교과서주식회사(Spradley, James P., 1980, *Participation Observation*, Rinehart and Winston, New York).
- 정애란 · 맹승호 · 이선경 · 김찬중, 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," *대한화학회지*, 52(4), 404-411.
- 홍미화, 2006, *교사의 실천적 지식으로 읽는 초등 사회과 수업*, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 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.
- Elbaz, F., 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 Fien, J., Gerber, R., and Wilson, P.(eds.), *The Geography Teacher's Guide to The Classroom*, Macmillan.
- Wu, L.-J. and Tyan, N. N., 2007, Action Research - the bridge of transition, 2007 *청주교육대학교 국제 학술대회 발표집*, 청주교육대학교 교육연구원.
- Mehan, H., 1979, *Learning Lesson: Social Organization in the Classroom*, Harvard Univ. Press, Cambridge, MA.
- Roth, W. M., 2002, *Being and Becoming in the Classroom*, Ablex Publishing, Westport.
- Wahl, S., 2007, Understanding the Graduate Diploma Process, 2007 *청주교육대학교 국제 학술대회 발표집*, 청주교육대학교 교육연구원.
- Portman, T. L., 2007, Action Research in Education: Partnering for Success, 2007 *청주교육대학교 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. and McCotter, S. S., 2004, Reflection as a visible outcome for preservice teachers, *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- 교신: 강창숙, 361-763, 충북 청주시 흥덕구 성봉로 410 충북대학교 사범대학 지리교육과(이메일: gaia2004@cbnu.ac.kr, 전화: 043-261-2695)
- Correspondence: Chang-Sook Kang, Department of Geography Education, Chungbuk National University, 410 Seongbong-no, Hungduk-gu, Cheongju, Chungbuk, 361-763, Korea(e-mail: gaia2004@cbnu.ac.kr, phone: +82-43-261-2695)

최초투고일 09. 06. 05  
수정일 09. 07. 13  
최종접수일 09. 09. 09