

과학수업 자기비평 과정에서 나타난 초등교사의 반성 수준의 변화

김향숙 · 최병순^{1*}

솔밭초등학교 · ¹한국교원대학교

Changes of the Reflection Level of Elementary School Teachers Experienced a Self-review in Science Class

Kim, Hyang Suk · Choi, Byungsoon^{1*}

Solbat Elementary School · ¹Korea National University of Education

Abstract: The goal of this study were to look into the elementary school teacher's experience in the self-review of science class and analyze the changes of reflection level revealed in it. This study was a qualitative example research where two elementary school teachers participated and performed self-review via reflective writings regarding their science classes. Both teachers showed changes in aspect and frequency of review to a certain extend by reflective writings based on their class experience and the educational settings they are at. They all revealed a high level of changes on reflection by the feedback from the class reviews. Affirmative changes of cognition on science class and the perception of factors affecting the practice of the class such as understanding students, class observation of the peer teachers et al. contributed to the elevation of reflection level by continuously adjusting and complementing the practical knowledge through the reflection during or after the class.

Key words: self-review, reflection level

I. 서론

학교 현장에서 교육의 질을 향상시키는 첩경은 교사의 전문성을 신장시키는 것이다. 교사가 전문가로 인정받기 위해서는 가르치는 일에 있어서 이론적인 지식뿐만 아니라 현장에서의 실천적 지식을 가져야 하며, 이러한 실천적 지식을 형성하기 위해서는 반성을 통한 실천이 필요하다(Schön, 1991).

이를 위해서는 교사들로 하여금 자신의 수업에 대한 검토를 통하여 수준 높은 반성을 할 수 있는 기회가 주어져야 한다. 그러나 그동안 교사의 반성적 수업 실천을 위한 수업 비평은 평가적 성격이 강하고, 투입과 산출이라는 공학적 관점에 치우쳐 있기 때문에 수업의 맥락성을 고려하지 못한다는 문제점이 지적되면서, 예술가로서의 교사와 수업의 예술성이 탐구의 대상이 될 수 있다고 보는 수업비평(Eisner, 1983; 이정숙, 2005)에 관심이 커지고 있다.

*교신저자: 최병순(bschoi@knue.ac.kr)

**2015년 10월 6일 접수, 2015년 11월 9일 수정원고 접수, 2015년 11월 20일 채택

Eisner(1983)는 수업에 대한 안목을 ‘교육적 감식안(educational connoisseurship)’이라고 하여 일반적인 수업을 바라보는 눈이 아닌, 세심하고 미묘한 것들을 포착하여 교육현상의 의미 있고 가치 있는 부분을 파악함으로써 수업 전반을 전체적으로 꿰뚫을 수 있는 능력을 말하고 있다. 수업은 복잡 미묘한 상황들과 조건들, 전제들로 구성되기 때문에 교사는 교육적 상상력이 요구된다. 따라서 Eisner(1983)는 이러한 상상력을 바탕으로 교사는 교실에서 일어나는 어떤 상황에 대해서도 적절히 대처할 수 있는 예리하고 날카로운 시선과 직관력을 갖추어야 함을 강조하였다.

교사의 상호작용을 통한 반성적 능력 신장을 인지 심리학적 관점에서 보면, 교사 반성의 과정을 자신에 대한 교사 개인의 반성에서 초임교사에 대한 경험 있는 교사의 멘토링, 이후 협력적 탐구의 지지 속에서 새로운 참가자로서 다양한 경험을 한 전문가들과 공동체를 형성할 때 일어나는 반성으로 변화해 간다(강현석, 2007). 그러나 우리 수업문화는 지극히 개인주의적이고, 교육 현장에서 교실 문을 열고 동료 교사들과 적극적으로 소통하는 문화가 정착되어 있는 학교를 찾기는 매우 어렵기 때문에, 교사는 자기비평에 더 쉽게 접근할 수 있다. 또한 수업 행위자는 수업 행위에 대한 자신의 이야기를 통해 스스로를 드러내는 주체이기 때문에, 자신이 수행한 수업을 비평하는 자기비평의 가치가 크다고 할 수 있다(이혁규, 2007; 강현석, 이자현, 2006).

따라서 이 연구에서는 초등학교 교사가 반성적 글쓰기를 통한 과학수업 자기비평의 과정에서 어떤 경험을 하는지, 그리고 그 경험에서 교사의 반성

수준은 어떤 변화를 보이는지 기술함으로써 반성적 수업실천 방안의 하나로 자기비평 경험이 교사의 실천적 지식 성장에 있어서 가지는 가치에 대한 시사점을 얻고자 한다.

II. 연구 방법 및 절차

이 연구는 초등 교사가 과학 수업에 대한 자기비평 경험을 통해서 자신의 수업에 대한 반성의 수준에 어떤 변화가 오는가를 탐구하는 것으로, 각 교실이 가지는 특성, 교사의 개인적 특성, 교사가 가르치는 학생들의 특성 등 다양한 변인들이 복잡하게 관련되어 있는 실제적 맥락 안에서 질적 사례연구를 통해 이루어졌다.

1. 연구 절차

연구 대상은 연구 목적에 부합하는 2인의 초등 교사이었다. 사전 면담을 통하여 연구의 취지에 동의한 두 교사는 자신의 수업 동영상과 수업 전 사본을 토대로 자신의 수업에 대하여 self-review 하였으며, 이를 바탕으로 작성한 반성적 글쓰기를 통해 자신의 수업을 비평하였다. 이후 사후 면담을 실시하였다.

연구자는 수업 동영상과 면담 자료를 모두 전사하였고, 수업 전사본, self-review, 반성적 글쓰기 등의 수집된 자료에 대한 반복적 비교 분석을 통하여 자신의 수업에 대한 비평 경험을 한 두 교사

표 1. 연구 참여 교사에 대한 기본 정보

이름	성별	교직경력	담당학년	학력
A교사	여	5년	4학년	-교육대학교(실과교육 심화) 졸업 -석사과정 수료
B교사	여	7년 (교과전담 경력3년)	5학년	-교육대학교(수학교육 심화) 졸업

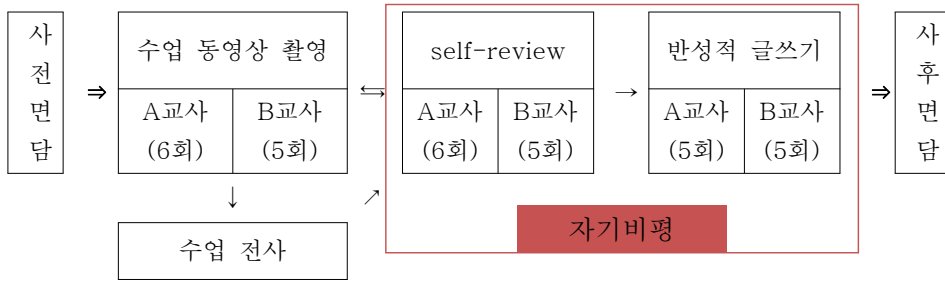


그림 1. 자료 수집 절차.

의 반성적 사고에 어떤 변화가 일어났는지 분석하였다. 자료의 수집과 분석은 선행 연구 고찰 및 문헌조사를 포함하여 순환적이고 반복적으로 진행되었으며, 최종적인 자료 분석이 끝난 이후에는 연구 결과를 정리하고 결론을 도출하였다.

2. 연구 참여자

이 연구에서는 교사가 자신의 과학수업에 대한 self-review와 글쓰기를 통해 지속적으로 반성의 과정을 거쳐야 하므로, 이러한 과정에 충실하게 임할 수 있으며 자신의 수업 이야기를 통해 수업에서의 반성 과정을 솔직하게 구성할 수 있는 참여자가 필요하였다. 이러한 준거에 따라 2인의 연구 참여 교사를 선정하였는데, 그들에 관한 기본 정보는 표 1과 같다.

3. 자료 수집

연구는 7개월에 걸쳐 진행되었으며, 그 동안에 수업 동영상, 반성적 글쓰기, 면담 등의 자료를 수집하였다. 그 절차를 도식화 하면 그림 1과 같다.

이 연구에서는 self-review와 반성적 글쓰기를 자기비평의 도구로 활용하였다. 자기비평은 기본적으로 교사 스스로 하는 것이지만, 필요한 자료의 누락을 최소화하기 위해 두 교사에 대한 사전 면담 시 최소한의 자기비평 과정에 대한 안내를 실시하였다. 최소한의 안내 사항은 ‘1) 녹화된 동영상과

수업 전사본을 참고하여 수업에 대해 self-review 하고, 이에 바탕을 두어 반성적 글쓰기를 할 것(비평에 관한 별도의 관점이나 아웃라인 등을 제시하지 않음), 2) 반성적 글쓰기는 차시 수업 전에 마칠 것, 3) 반성적 글쓰기는 형식에 구애받지 말고 자유롭게 작성할 것(수업일시, 수업장소, 수업차시, 학습목표는 기록 해 줄 것을 요청함)’이었다.

A교사는 총 6회의 수업에 대해 6회의 self-review 과정을 거쳤으나, 5회차 수업에 대해서는 식물의 한 살이에 관해 회복을 만드는 활동에서 자신의 예상보다 활동이 많이 길어졌다는 이유로 반성적 글쓰기를 하지 않았다. 따라서 5회의 수업에 대해서만 반성적 글쓰기(A1~A5)를 수행했다. 그녀는 자신이 행한 수업 동영상을 보면서 연구자가 보내준 수업 전사본을 참고하여 자신의 수업에 대한 self-review를 하였고, 이를 바탕으로 반성적 글쓰기를 수행하였다.

B교사는 총 5회의 수업에 대해 self-review와 반성적 글쓰기(B1~B5)를 통한 자기비평 경험을 거쳤다. 그녀도 A교사와 마찬가지로 수업 동영상과 연구자가 보내준 수업 전사본을 보면서 자신의 수업을 self-review하였으며, 각 차시 수업에 대해 특정한 관점 몇 개를 정하고 반성적 글쓰기를 작성했다.

4. 자료 분석

가. 반성적 글쓰기에 나타난 자기비평의 관점

두 교사의 반성적 글쓰기에 나타나는 자기비평의 관점을 찾아내기 위해, 수집한 반성적 글쓰기 자료를 5회 이상 정독하여 내용을 이해하고 글쓰기의 내용을 의미 단위로 구분 한 후, ‘실험준비’, ‘교사-학생 상호작용’ ‘동기유발’, ‘학습목표’ 등과 같이 의미 단위를 표상하는 표현으로 글쓰기 내용을 범주화하였다. 반성적 글쓰기에서 내용을 구분하여 범주화 한 예시는 아래와 같다.

이 수업을 준비하는 과정에서 흠, 물과 같은 실험 재료가 사용되기 때문에 아이들이 장난을 쳐서 수업이 산만해지거나 교실에 흠이나 물을 흘려서 수업이 원활하게 진행되는데 어려움이 많을 것으로 예상하였다. 이러한 어려움을 예상하여 수

업 준비를 철저히 해야 했지만 수업 전 다른 업무로 인하여 흠을 미리 준비하는 것을 잊어 쉬는 시간에 급하게 아이들에게 운동장에 가서 흠을 담아오라고 하였으나 쉬는 시간이 끝나고 아이들이 돌아오는 바람에 수업을 2분정도 늦게 시작하게 되었다. → **실험 준비**/ 동기유발을 위해 아이들의 경험을 연결시킬 수 있는 발문을 하였다. ‘바닷가에 가 본적 있죠?’, ‘바닷가에서 볼 수 있는 것은 무엇이 있죠?’ 아이들은 모래, 파도, 조개, 갈매기, 물, 보드, 배, 사람들, 해수욕장 등을 대답하였다. → **동기유발**/ 이 차시와 관련 있는 대답들이 나왔기에 공부할 내용과 관련 있는 해석절벽, 해안동굴, 모래사장 사진을 제시하였다. 그리고 ‘이것들이 어떻게 생기게 되었을까?’라고 발문

표 2. 자기 수업 비평 관점의 분석틀

대 범주	소 범주	
교육과정	과학 교육과정	
	교육과정 재구성	
교과 내용	내용 지식	
	교사의 계획된 수업전개	
교수 방법	동기유발	
	학습목표 제시	
	학습목표와 수업활동의 연결	
	수업활동 및 실험안내	
	교사-학생 상호작용	
	교사의 발문	
	판서	
	수업자료 활용-동영상	
	실험을 통한 학습자의 사고 활성화	
	학습자 중심의 수업	
	교수태도	
	지식 전달 방법	
	학습자	학습자에 대한 이해
		예비실험
수업 환경	실험준비	
	학생 행동 관리	
	수업 시간 조절	
	정리 및 평가	
학습 평가	정리 및 평가	
	학습목표 도달	

표 3. 반성의 수준에 대한 분석틀(곽덕주 등, 2007)

반성의 수준		설명
기술적 작문		사건이나 행동에 대하여 이유나 정당화를 제공하려는 시도가 포함되지 않은, 반성적인 내용이 없는 것
기술적 반성	1	대부분 사건이나 행동에 대해 기술되어 있고 단순한 자기 생각과 간단한 코멘트, 간단한 분석 등이 제시되어 있는 것
	2	사건이나 행동에 대한 반성이 드러나 있으나 의식적으로 자각하여 기술하고 있지는 않는 것
대화적 반성	1	기존의 자기 생각에 대한 반성이 드러나 있으나 의식적으로 자각하여 기술하고 있지는 않은 것
	2	기존의 자기 생각에 대한 반성을 의식적 수준에서 논리적이고 명료하게 기술하고 있는 것
비판적 반성		행동과 사건이 다수의 역사적 그리고 사회정치적 맥락에 의해 영향을 받거나 위치 지워져 있다는 것을 보여 주는 것

을 한 후 아이들이 대답을 하였으나 대답에 대한 피드백 없이 '이번 시간에 알아보겠습니다.'라는 말과 함께 학습문제를 제시하였다. 아이들의 대답에 대하여 피드백 없이 수업을 진행하는 것 보다는 적절한 피드백을 한 후 다음으로 진행하는 것이 좋을 것 같다는 생각이 든다. → **교사-학생 상호작용**

(반성적 글쓰기 A1)

글쓰기 자료의 분석을 통해 소범주를 추출한 후, 소범주의 특성에 따라 이들을 다시 대범주로 통합하였다(곽영순, 2003). 결과적으로 반성적 글쓰기 자료에 대한 분석 작업을 통해 도출한 23개의 소범주는 6개의 대범주로 통합되었다(표 2). 그리고 이 분석틀에 맞춰 두 교사의 반성적 글쓰기에 나타난 자기비평의 관점을 분석하였다.

나. 반성의 수준

Hatton과 Smith(1995)는 교사교육 프로그램에 참여한 예비 교사의 반성적 글쓰기를 분석하면서 글쓰기에 나타나는 반성의 수준을 기술적 작문, 기술적 반성, 대화적 반성, 비판적 반성 수준으로 나누었다. 곽덕주 등(2007)은 이 중에서 '기술적 반성'과 '대화적 반성'의 수준을 각각 두 개의 하위

수준으로 세분화하여 총 6단계의 수준으로 재구성(표 3)하였는데, 이 연구에서는 각 교사의 반성적 글쓰기에 나타난 반성의 수준을 평가하기 위하여 이 틀을 이용하였다. 교사에게 놓여진 교실이라는 수업상황은 앞서 제시했던 것처럼 동시성, 다면성을 띠고 있기 때문에 교사의 반성 역시 다양한 수준의 반성이 복합적으로 일어날 수밖에 없다(조덕주 등, 2008). 따라서 반성의 수준에 대한 평가는 각 글쓰기에 나타난 가장 높은 반성의 수준을 해당 글쓰기에서 반성의 수준으로 판정하였다.

반성 수준의 평가는 연구자를 포함하여 교직 경력 3년 이상이며 석사 및 박사과정에 재학 중인 총 5인에 의해 이루어졌다. 평가자 5인은 지속적인 세미나를 통해 반성적 사고와 반성적 수준에 대해 접해 왔다. 연구자가 두 교사의 반성적 글쓰기를 의미 단위로 분절한 후 이들에게 전달했으며, 반성의 수준에 대한 분석틀과 반성의 수준에 따른 반성적 글쓰기의 기술 사례를 함께 제시하여 반성 수준의 평가가 이루어지게 했다. 5인의 평가 결과를 토대로 반성적 글쓰기에 나타나는 가장 높은 반성의 수준을 추출하였고, 최종적인 반성의 수준 판정은 이들 평가 결과를 참고하여 연구자에 의해 행해졌다.

Ⅲ. 연구결과 및 논의

1. 두 교사의 수업 비평 사전 경험

A교사는 학교에서 이루어진 동료장학 과정에서 수업을 참관한 동료들로부터 의미 있는 조언을 듣지 못했다고 회상하였다. 수업이 끝나고 토론회를 갖지만, 그녀는 '준비 잘 했네', '고생 했어' 등의 의례적인 말만 들었을 뿐, 수업 내용이나 방법에 대하여 의미 있는 피드백을 받지 못하였다.

그녀는 자신을 포함한 많은 교사들이 수업 잘하는 교사가 되기를 바라며 교재연구, 수업자료 준비, 교사 대상의 연수 참여 등에 많은 시간을 투자한다고 강조하였다. 그러나 막상 대부분의 교사들이 실제 자신의 수업을 촬영하여 동영상을 보면서 자신의 수업을 객관적으로 분석해 본 경험은 거의 없음을 고백하였다. 그녀는 자신을 포함해서 대부분의 교사들이 자신의 수업에 대해 스스로 반성할 기회를 거의 갖지 못한다는 것을 인정하였다.

A교사: 난 내가 내 수업을 직접 본 적은 한 번도 없었으니까 뭐 어떻게 하고 있는지... 또 내가 수업을 제대로 하고 있는지 이런 것을 확인해 볼 기회가 되어서 좋은 것 같아. 약간 수업이 체계가 없다고 생각할 때가 되게 많았거든. 급하게 막 이것만 우선 하자. 이래서... 그런데 이 번 활동이 도움이 될 것 같아.

(사전면담 147-149)

B교사는 학교에서는 실제로 동료장학 보다는 1년에 1~2회 정도의 학부모를 위한 공개 수업이 이루어진다고 말했다. 이때의 수업공개에는 대개 학급의 학부모들과 교장, 교감, 그리고 교육지원청의 장학사들이 참석하며, 40분의 수업이 공개된다. 이러한 수업공개는 각급 학교 또는 해당 교사에게 필수적으로 요청되는 업무로, 해마다 꼭 실시해야 하는 일회적인 행사로 인식되는 경우가 많다. B교사는 학부모 공개수업을 보여주기 위한 수업, 평소 일상적인 수업과는 다른 방식을 활용하고 딱딱한 형식이 존재하는 수업으로 인식하고 있었다.

사실 이러한 공개수업에서의 수업 참관자 중 수업을 비교적 객관적인 관점에서 평가 해주는 사람

은 교육지원청의 장학사이다. 실제 공개수업 이후, 수업 평가회 자리에서 수업을 참관한 장학사들이 수업의 부족한 면이나 잘된 면을 짚어주는 경우가 있다. 이러한 장학사에 의한 수업평가에 대해 B교사는 장학사들마다 수업을 보는 관점과 기준이 다를음을 지적했다. 동일한 수업 장면을 놓고도 장학사들에 따라 다른 조언을 해주는 경우가 있었으며, 그렇기 때문에 실제 수업 중 조언을 적용하는 과정에서 교사는 혼란을 겪기도 한다. 이러한 교사의 경험이 수업에 대한 자기반성의 필요성을 느끼게 했다.

B교사: 참 장학사들마다 보는 부분이 달라서... 같은 부분을 보면서 이야기 해주는 부분이 다르기도 하구. 어떤 분은 이게 좋다 하시는데 다른 분은 또 정반대의 이야기를 하시기도 하고. 장학사들도 사실 수업을 자기 기준에서 보는데... 그래서 수업평가는 정말 자신이 해야 하는 거구나 생각했어. 우리 아이들이 이해를 했는지 못했는지, 아이들이 관심을 갖고 있는지 없는지는 담임이 가장 잘 느끼게 되는 것 같아.

(사전면담 121-124)

2. 두 교사의 반성적 글쓰기에 나타난 수업 자기비평

1) 수업 자기비평의 관점

A교사의 반성적 글쓰기는 수업의 흐름에 따라 수업을 보는 관찰 포인트들이 비평의 관점으로 활용되어 '수업 장면에 대한 기술 - 문제점 - 개선 방법'의 형태로 기술되어 있었다. 한편, B교사는 수업 행위 중 반성, 수업 직후의 반성, 수업에 대한 자기비평 과정 이후 각 수업에 대한 이미지를 갖게 된 후에 이런 이미지에서 발견되는 주요 관점을 중심으로 글쓰기를 작성하였다. 따라서 B교사의 반성적 글쓰기에는 수업 행위나 수업 자체에 대해 자신이 느낀 점들이 개인적인 일기처럼 자연스럽게 기술되어 있었다. 두 교사의 반성적 글쓰기에서 나타난 비평 관점을 수업 진행에 따라 분석한 결과는 표 4와 같다.

표 4. 두 교사의 반성적 글쓰기에서 수업 진행에 따른 수업 자기비평의 관점

상위범주	하위 범주	A 교 사					B 교 사				
		A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5
교육과정	과학 교육과정		-				✓	✓			✓
	재구성					✓			-		
교수내용	내용 지식		-								✓
	교사의 계획된										
교수방법	수업전개					✓		✓			✓
	동기유발	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓
	학습목표 제시	✓							-		
	학습목표와 수업활동의										
	연결							✓			
	수업활동 및 실험안내				✓	✓		✓			
	교사-학생 상호작용	✓	✓			✓			-		
	교사 발문법	✓		✓	✓	✓			-		
	판서법		✓		✓				-		
	수업자료 활용-동영상					✓					✓
	실험을 통한 학습자의				✓						
	사고 활성화										
	학습자 중심의 수업			-				✓			✓
	교수태도			-				✓			
	지식 전달 방법			-					✓		✓
학습자	학습자에 대한 이해			-						✓	
	실험준비	✓		✓			✓			✓	
수업	예비실험			✓			✓				
	학생 행동 관리						✓		✓	✓	
환경	수업 시간 조절	✓				✓	✓	✓		✓	
	정리 및 평가					✓			✓	✓	
학습평가	학습목표 도달			-				✓			

표4에서 두 교사 모두에게서 관찰할 수 있는 점은 글쓰기에 나타난 수업의 비평 관점이 교수 방법에 집중되어 있다는 것이다. 반면에 교수 내용과 학습자와 관련된 비평 관점은 극소수이다. 이러한 분석 결과는 반성적 글쓰기가 수업의 진행에 관해서 이루어졌다는 점에서 자연스러운 결과라고 볼 수도 있다. 그러나 교수 방법은 교수 내용이나 학습자의 특성과 매우 밀접히 관련되어 있음에도 불구하고, 교수 방법과는 달리 교수 내용이나 학습자와 관련된 비평 관점과 비평 빈도가 매우 낮게 나타난 것은 두 교사의 수업 비평이 분석적이기 보다는 직관적임을 시사한다.

두 교사에게서 공히 발견할 수 있는 또 다른 점

은, 초기 수업에서 비교적 많이 관찰되었던 수업비평 관점과 빈도가 중반 수업에서 현저하게 줄어들었다가, 후기 수업에서는 다시 크게 증가한다는 점이다. 이는 두 교사 모두 자기 수업 비평에 처음 참여하기 때문에 나타날 수 있는 관심과 열의가 초기 수업에 대한 비평에서 다양한 평가 관점에서 자신의 수업을 들여다 본 요인이 되지 않았나 생각된다. 그리고 수업이 진행되면서 자신의 평가 결과가 수업에 피드백 되고, 이는 자연스럽게 평가의 관점이 줄어드는 결과로 이어진 것으로 보인다. 수업 비평이 종반에 들어서면서 두 교사 공히 수업 비평의 관점과 빈도가 증가하였는데, 두 교사에 대한 인터뷰 결과 이는 수업 비평 활동이 종반에 들어섰

표 5. A교사의 글쓰기 내용에 나타난 반성의 수준

글쓰기 차수	내용의 요약	반성의 수준
A1	수업에서 흠, 물과 같은 실험재료가 사용되기 때문에 아이들이 장난을 치거나, 교실에 흠이나 물을 흘려서 수업이 산만해질 것이 우려되었다. 따라서 수업 준비를 철저하게 해야 했지만, 수업 전 다른 업무로 인하여 흠을 미리 준비하는 것을 잊어 버렸다. 그래서 쉬는 시간에 급하게 아이들에게 운동장에 가서 흠을 담아 오라고 하였으나, 아이들이 늦게 돌아오는 바람에 수업이 2분 정도 지체되었다.	기술적 반성 2
A2	각 씨앗 별로 관찰 결과를 발표하다가 시간이 부족해서 나중에는 아이들의 발표 없이 관찰 결과를 제시했다. 시간을 조절하며 발표를 시켰어야 했는데, 아이들이 적극적으로 발표를 하려고 하여 발표를 많이 들었더니 시간이 부족해서 결국 교사가 답을 제시해버리는 일이 일어났다. 비슷한 답변이 많이 나왔는데, 수업 시간이 부족하지 않도록 하기 위해서는 이미 발표한 내용과 다른 내용 또는 보충할 내용을 발표하도록 지도할 필요가 있는 것 같다.	대화적 반성 1
A3	수업 이틀 전 페트리 접시에 솜을 깔고 강낭콩을 6개 놓고 물을 부어 싹이 트도록 해두고, 학생들은 수업 전날 모둠별로 페트리 접시에 솜을 깔고 강낭콩을 2개씩 놓고 물을 부어 싹이 트도록 해두었다. 그러나 실험 당일 싹이 튼 강낭콩은 교사 3개, 학생 1개 밖에 되지 않아 모둠별로 1개씩 관찰하기도 어려웠다. 미리 해둔다고 준비했는데 더 철저한 준비가 필요했다. 2~3일에 걸쳐 많은 양의 강낭콩을 준비하여 싹을 틔워 적어도 모둠별 1개는 관찰할 수 있도록 해야 하겠다.	대화적 반성 1
A4	줄기의 굵기와 색깔, 잎의 크기, 두께에 대하여 관찰한 후 그 결과를 정리하도록 하였다. 그리고 옷자람에 대하여 보충설명을 하였는데, 대부분의 아이들이 모르는 내용이었기에 판서를 해주었다. 말로만 설명하는 것보다 판서를 통해 시각적으로 인식하게 하는 것이 이해하고 기억하는 데 도움이 되는 것 같다. 그리고 배운 내용을 정리하면서 아이들의 이해와 기억에 도움이 되도록 주요 단어 '햇빛, 물'을 판서했다. 판서의 필요성을 느낀 후 의식적으로 판서를 계획하여 활용하고 있다.	대화적 반성 2
A5	학습 내용을 정리한 후 동기유발에서 제시한 상황들의 원인을 밝혀내면서 수업을 마쳤다. 수업의 시작과 끝이 연결되니 수업이 도입-전개-정리 단계 별로 연계성 있고 완성도 있는 것 같다는 생각이 든다.	대화적 반성 2

다는 자각과 함께 수업 비평이 계속되면서 자신의 수업을 점차 면밀하고 분석적으로 들여다 볼 수 있게 되었기 때문임을 알 수 있었다.

한편, 두 교사는 몇 가지 측면에서 차이를 보였는데, A교사의 경우는 비평의 빈도가 교수 방법에 집중되어 있는 반면에 B교사의 경우는 비평의 빈도가 비교적 다양한 관점에 고르게 분포한다는 점이 가장 두드러진 차이이다. 반성적 글쓰기에 나타난 A교사의 자기비평의 관점을 보면, 교육과정, 교수 내용, 학습자, 학습 평가와 관련된 비평은 없거나

극히 적다. 그녀는 철저하게 수업 실행과 관련하여 반성하였음을 알 수 있으며, 그 중에서도 동기유발, 교사-학생 상호작용, 교사 발문법에 대한 비평이 많았다. 이와는 달리 B교사는 다양한 관점에서 비교적 고르게 자신의 수업에 대한 비평을 하였다. 그 중에서도 교육과정, 수업 환경, 학습 평가와 관련된 비평의 빈도는 상대적으로 높았다. 이러한 차이는 두 교사의 수업 경험과 처한 교육적 상황의 차이에 기인한 바가 크다고 보인다. A교사는 비교적 수업 경력이 적은 초임 교사로 어떻게 가르칠

것인가에 주로 관심이 있었던 반면에 B교사는 교수 방법에 대해서는 나름대로 자신이 있었고, 면담 결과에 따르면 반 학생들이 명랑, 쾌활해서 발표도 잘 했고 창의적인 학생들이 반 분위기를 이끌어주어 수업이 활발하게 진행되어 교수방법에 대해 고민할 필요가 거의 없었다. 반면에 A교사의 반 학생들은 성취도가 좀 떨어지고, 수업에도 학생들이 수동적이고 소극적이어서 학생들을 수업에 끌어들이기 위해서 교수방법에 더 관심을 둘 수밖에 없었다.

2) 수업비평 경험과 반성 수준의 변화

(1) A교사

A교사의 반성적 글쓰기 내용 중에서 반성의 수준이 가장 높은 내용을 글쓰기의 차수에 따라 정리하면 표5와 같다. 분석한 결과에 따르면, A교사의 반성의 수준은 비평적 글쓰기가 진행됨에 따라 '기술적 반성2 → 대화적 반성1 → 대화적 반성2'로 변화됨을 알 수 있었다.

전반적으로 A교사의 반성적 글쓰기 내용은 수업 실행과 관련된 기술이 많았다. 이로부터 A교사의 관심이 학습목표 달성을 위한 수업의 과정에 초점을 두고 있음을 알 수 있었다. 이 경우 학습 목표는 주로 교사의 외부에서 주어지며, 교사는 자신이 동원한 교수 방법이 얼마나 학습목표 달성에 효과적이었는지, 또 얼마나 최소한의 노력과 시간으로 목표를 달성할 수 있었는지에 관심을 두게 된다. 효율성이나 효과성에 초점을 두는 이러한 반성은 학교 현장에서 많이 관찰되는 반성의 모습이며, 비교적 낮은 수준의 반성이라고 볼 수 있다. 그러나 이러한 낮은 수준의 반성이 반드시 지양되어야 하는 것인가에 대해서는 이견이 있을 수 있다. 반성적 글쓰기를 통하여 자기비평의 경험을 거치면서 교사의 반성적 사고 수준이 향상되는 경향성에 주목하는 것은 의미가 있기 때문이다.

실제로 A교사는 자신의 수업에 대한 반성적 글쓰기를 진행하면서 새로운 경험을 하게 되고, 그로 인해 수업에 대한 인식에 많은 변화를 가져왔다. 그녀는 수업에 대한 자기비평 경험을 거치면서 자신의 수업에 대한 느낌, 수업 동영상을 보고 난 느

낌, B교사가 진행하는 수업에서의 수업 분위기에 대해 연구자와 자유롭게 이야기를 나누는 적이 있다. 그 경험에 대해 그녀는 다음과 같이 말했다.

A교사: 나는 내 반 분위기만 알고 있었는데 다른 반 분위기에 대해서 들으니깐 어 그럴 수도 있구나 했어.

(사후면담 117)

다음의 내용은 A교사의 첫 번째 수업 전사본의 일부이다. A교사의 발문에 대해 학생 S의 답변이 있었지만 아무런 피드백 없이 수업이 진행되고 있다. 이처럼 그녀는 과학 수업에서 수업을 벗어난 내용을 질문하거나 약간 엉뚱하게 반응하는 학생들에 대해 지원이나 피드백을 거부하고 회피하는 경우가 많았는데, 이는 산만한 학생들의 모습을 싫어하고 이해하기 힘들었던 교사의 성격이 반영된 수업의 장면이라 할 수 있다.

A교사: 텔레비전에서 본 적 있죠? 구멍 난 것이 동굴이에요. 이 부분은 바다, 이것도 많이 봤죠? 바닷가에 있는 모래사장, 이런 것은 어떻게 해서 생겼을까?

학생 S: 자연의 힘

A교사: 그것을 오늘은 실험을 통해서 알아보겠습니다.

(A교사 1회 수업 11-13)

그러나 그녀는 다른 학급의 수업 분위기에 대한 몇 번의 대화만으로 학생들을 이해하려는 시도를 했다고 토로한다. 학생들의 성격에 대해 묻고, 교사 본인의 내향적 성향과는 학생들의 성향이 많이 다르며 외향적인 학생들이 많은 것을 파악한 후 수업의 방법을 바꾸었으며, 현재에도 수업을 진행하는데 있어서 조금 더 활동적으로 하려는 노력들을 기울이고 있다고 한다.

한 학급에서 함께 생활하면서 교사와 학생들은 상호 의존적인 관계에 있다. 교사는 학생들에게 영향을 받고, 학생들은 교사에게 영향을 받아가며 서로 닮아가는 면이 많아진다. 이러한 현상을 보이는 이유는 학생들은 교사를 이해하고, 교사는 학생들

을 이해해 가면서 서로 각자 나름대로 조절을 해가기 때문이라 생각한다.

A교사: 학생들이 나의 성향에 맞춰가는 것 같아. 나는 산만한 아이들이 싫으니깐 그렇다고 공부를 열심히 하는 것도 아니고, 그래서 처음에는 아이들의 그런 산만한 모습이 진짜 이상하다고 생각했는데... 그래서 학생들이 수업시간에 탄소리 하면 일부러 모르는 척 하는 경우도 있어. 대답하기 싫어서.. 그런데 그 얘기 듣고 예전에 한번 조사한 적도 있어. EBS에서 학생들의 성격이랑 담임 선생님의 성격을 다룬 내용을 본적이 있어서... 학생들한테 너희는 내향적이나, 외향적이나 하고 물어 본 적이 있는데 학생들이 다 외향적이라고 하더라고, 그런데 나는 내향적이거든.... 그래서 이 학생들이랑 나는 성향이 안 맞구나. 그래서 요즘에는 학생들이 외향적이니깐 조금 더 활동적으로 하려고 노력 중이야.

(사후면담 126-130)

더 나아가 A교사는 다른 교사의 수업을 찾아보기도 했다. 최근 교사평가 제도가 도입되면서 교사별로 수업을 촬영하여 학교 홈페이지에 업로드 해 놓는 경우가 있고, 같은 학교에서 근무하는 교사는 손쉽게 그 동영상 볼 수 있다. 일반적으로 교사들이 자주 접하는 수업 동영상들은 수업연구를 목적으로 보여주기 식으로 계획된 수업들이 많은데, A교사가 본 수업 동영상의 특이점은 일상적으로 교실에서 행해지는 수업이 촬영되었다는 것이다. 촬영을 위해 준비된 측면이 없지는 않았겠지만 일반적으로 활용할 수 있는 수업기술이나 방식, 자료, 각 학급의 일반적인 수업 분위기와 이야기들이 담겨 있었다.

A교사: 다른 수업이 궁금해서 몇 번 봤어. 우리 학교에 작년에 자료 올려놓은 것들이 있더라고. 그 수업들이 장학 때 한 것은 아니고 그냥 자기 일반 수업을 찍은 것들이었는데, 너무 과하지 않고 그냥 그렇다고 너무 대충하지도 않고 적당하고 재미있게 잘 된 수업들 같았어. 국어 수업이기는 했는데 동기유발에서 게임하는 것이나 활동을 학생들이 앞에 나와서 하고, 읽기 책 그냥 읽는 것도 아니고 역할극처럼 해서 학생들의 참

여가 많아서 좋았고, 끝날 때도 퀴즈로 정리하고... 그래서 조금 도움을 받은 것 같아.

(사후면담 261-270)

사후면담에서 그녀는 자기비평 경험을 통해 실천적 지식의 측면에서 많은 변화가 있기는 했지만, 자신의 수업 실천에서의 더 많은 성장을 위해서 자신이 본인의 수업에서 보지 못한 측면에 대해 타인이 객관적인 관점에서 이야기 해주는 경험을 갖는 것도 좋을 것 같다고 말했다. 즉, 수업향상을 위해 실제적인 측면에서 교사 간의 상호협력의 중요성을 인식하게 된 것이다.

A교사: 나는 수업을 보고 내 수업에 대해서 분석을 해주거나 아니면 같이 보고 이야기를 해봐도 좋을 것 같아. 시간이 맞으면 같이 모여서. 시간이 만약에 안 된다면 한명이라도 수업을 보고 수업에 대해 그 사람이 생각한 것에 대해 이야기 해주는 것도 좋을 것 같아. 수업한 본인이 보지 못한 점에 대해서... 내가 봤을 때 나는 잘했어 하다가도 다른 사람이 봤을 때 저거 왜 저러지 하는 점이 있을 것 같아.

(사후면담 106-108)

교사는 여러 번의 수업을 거치고 이를 반성함으로써 수업에 대한 지평을 넓혀 나가지만 교사의 자기반성만으로는 수업의 의미를 폭넓게 이해할 수 없기 때문에 교사들 사이에 수업에 대한 대화, 소통, 비평이 존재할 때 수업을 보다 잘 이해할 수 있다. Vygotsky의 개념을 빌리면 화석화된 상태에서 그 다음 단계의 근접발달영역으로 넘어가기 위한 필수적인 장치가 바로 동료교사와의 대화라는 것이다(류현종, 2004). A교사는 자기비평의 경험을 거치면서 반성을 통해 변화를 보이고 있지만 동료교사와의 수업에 대한 대화, 소통, 비평의 경험이 자신의 수업 이해를 도와 반성의 질을 높여 줄 것이라 기대하게 된 것이다.

A교사의 반성적 글쓰기에서 관찰되는 다른 특징은 2회 수업에 대한 반성적 글쓰기(A2)부터 수업의 긍정적인 면에 대한 기술이 있다는 점이다.

자유관찰 후 모양, 크기, 색깔이라는 관찰 관점을 제시하고 객관적으로 관찰하도록 했다. 그리고 나서 관찰 관점을 판서했다. 컴퓨터를 사용하다

표 6. B교사의 글쓰기 내용에 나타난 반성의 수준

글쓰기 차수	내용의 요약	반성의 수준
B1	<p>평계지만 시간이 없어서 미리 관찰을 해보지 않고 수업에 임했다. 결국 문제가 생겼다. 그냥 줄기만 잘라보면 정확한 결과가 나올 줄 알았는데... 예상하기 활동에서 틀린 답으로 들었던 예시가 결과로 나타나 버렸다. 순간 당황했지만, 종이처럼 얇게 잘라 봤더니 결과가 제대로 나타났다. 역시 사소한 실험 관찰이라도 미리 해보고 수업에 임해야 함을 다시 한번 깨달았다.</p>	기술적 반성 2
B2	<p>게임 활동을 할 때는 승패에 몰두해서 학습이라는 게임의 목적을 잃어버릴 때가 종종 있다. 그게 가장 어려운 것 같다. 게임을 학습과 잘 연계시키는 것. 그리고 모든 아이들이 동시에 다함께 게임에 참여할 수 없으니까 그때그때 직접 참여하지 않는 아이들도 관심을 가질 수 있도록 말이다. 게임을 통해 수업 내용을 복습할 수 있고, 다른 팀이 게임하는 것을 지켜보며 다시 한번 반복 학습이 된다면... 그것만 성공한다면 다소 정신 없어 보이고, 까불고 노는 듯 보이는 수업 분위기는 문제가 되지 않는다고 생각한다. 참여하고 지켜보며 반복한 수업~. 아이들 머리 속에 오래오래 남아주기를 간절히 바래본다.</p>	대화적 반성 1
B3	<p>아이들은 교과서, 책, 글이 아닌 실제 물체가 주어지면 일단 흥미유발에 성공이다. 오 늘은 과일을 직접 관찰해 보며 수업을 진행하고자 했기에 일단 또 아이들의 관심 끌기에는 성공이다. 하지만 관심을 끌고 난 후, 그 관심을 수업집중도로 연결시켜야 하는데 마 음이 룡발에 간 아이들(빨리 수업 끝나고 과일 먹고 싶다)이 많이 생겨난 것 같다.</p>	기술적 반성 2
B4	<p>가설을 설정한 후 실험 설계도 아이들이 스스로 해볼 수 있게 하면 좋겠지만 교과서에 제시된 순서대로 실험을 하는 것에 익숙해진 아이들이라... 간단히 발문을 통해 같게 해야 할 조건과 다르게 해야 할 조건만 확인할 수 있게 하였다.</p> <p>조금 더 시간을 많이 주고 가설설정 부터 실험방법 연구까지 스스로 하도록 했다면 더 좋았을텐데... 사실 제대로 된 결과가 나타나지 않을까봐 그렇게 맡겨놓지 않게 된다.</p> <p>직접 제시해 주고, 알려주고, 안내해 주고... 제대로 된 결과를 알려줘야 할 것 같다는 생각에 아이들이 스스로 고민하고 연구해볼 기회를 빼앗아 버리는 것 같다. 나의 문제점 인걸 하는데... 잘 바뀌지진 않는다.</p>	대화적 반성 2
B5	<p>이로운 점이 많은 작은 생물이 있다는 사실이 전달된 것에 만족하려 한다. 어떤 생물이 어떤 이로운 점이 있는지 세세하게 가르치는 건 중학교 선생님들께 맡기고 싶다.</p> <p>점점 더 너무 어렵고 많은 내용들이 초등 교육과정에 편성이 되어 간다. 교과서 자체 도 어려운데 시중에서 판매되는 문제집은 그 내용을 더 깊이 있게 다룬다. 아이들을 너무 과대평가 하고 있는 건 아닐까? 수준을 조금만 낮추고, 그 주제에 대해 관심을 갖게 만들어 주는 정도로만 편성이 되면 안 될까 하는 생각을 해본다.</p>	비판적 반성

보니 판서하는 경우가 거의 없는데 주요 용어를 칠판에 적어 아이들이 인지할 수 있도록 하는 것이 좋은 것 같다.

(반성적 글쓰기 A2)

면에 대한 기술이 없고, 2회차 수업에서부터 자신의 수업에 대한 긍정적인 면의 기술이 지속적으로 나타난다는 것은 수업에 대한 self-review와 반성적 글쓰기가 활용된 자기비평 경험을 통해 수업 행위에 대한 반성이 이루어지고 이것이 이후의 수업

1회 수업의 반성적 글쓰기에서 수업의 긍정적인

실행에 피드백 되어 영향을 주었다는 것을 간접적으로 보여주고 있다.

지금까지 논의한 A교사의 수업 자기비평 경험과 그 경험에서의 반성 수준의 변화를 종합하여 도식화하면 그림 2와 같다.

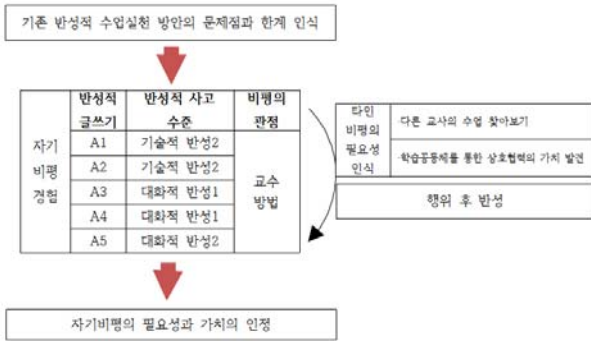


그림 2. A교사의 자기비평 경험과 반성 수준의 변화

(2) B교사

B교사의 반성적 글쓰기 내용 중에서 반성의 수준이 가장 높은 내용을 글쓰기의 차수에 따라 정리하면 표6과 같다. 분석 결과에 따르면, B교사의 반성의 수준은 비평적 글쓰기가 진행됨에 따라 약간의 변동성이 있기는 하지만 전반적으로 ‘기술적 반성2 → 대화적 반성1 → 대화적 반성2 → 비판적 반성’으로 변화됨을 알 수 있었다.

B교사의 첫 번째 반성적 글쓰기(B1) 내용을 보면, 수업을 진행하는 과정에서 학생들이 해당 차시의 학습내용을 선행 학습을 통해 이미 알고 있는 것을 알아채고 계획하였던 발문을 수정한 경우를 볼 수 있다.

B교사: 전개 단계에서 색소가 줄기를 통해 이동했다는 것을 눈으로 보여 주기 전에 예상을 해보는 시간을 가졌는데, 이미 알고 있는 학생들이 13명이나 되어 의미가 없어졌다. 실제로 평소에도 수업을 하다보면 학원에서 미리 배워 오는 학생들이 많아 미리 준비했던 수업을 다르게 바꾸어 진행하는 경우가 많았다. 결국, 만약 모르는 사람이면 어떻게 예상할 수 있을까로 발문을 바꾸어

수업을 진행해 보았는데... 다행히 다양한 답이 나왔고, 실제 관찰을 통해 답을 찾아낼 수 있도록 하였다.

(반성적 글쓰기 B1)

교수는 실천적 예술이라는 측면에서 교사의 직감, 창의성, 즉흥성, 표현성은 매우 중요하다. 위의 장면은 B교사의 직감과 창의성이 발현된 상황이라 볼 수 있다. 실천가로서의 교사의 반성은 타인이 이미 만들어 놓은 이론의 단순한 적용 과정이라기 보다는 교수 활동에 대한 교사 자신의 자기 학습과정이라고 할 수 있다. 이는 Schön(1991)이 말하는 ‘실천의 지혜’라고 볼 수 있는데, 이런 관점에서 교사는 반성적 실천가로서 매 수업시간이 소중한 실천적 지식이며, 반성적 성찰과정을 통해서 스스로 실천적 지식을 형성하고, 이를 통해 점차 교사로서의 전문성을 키워갈 수 있다고 말할 수 있다. B교사가 예측 불가능한 상황을 마주했을 때 계획하였던 발문을 수정한 행위는 그 좋은 예이다.

자기비평 경험을 통해서 B교사는 이미 자신이 알고 있는 문제점을 다시 한번 확인 할 수 있었다. 그러나 그녀는 문제점을 알고 있고, 그 문제점을 어떻게 개선해야 하는지도 알고 있었지만, 문제점이 수정되지는 않는다는 것을 사후 면담을 통해서 고백했다.

B교사: 반성적 글쓰기를 하면서 바뀌지 않았던 것들이 있었는데... 어 내가 문제점이라고 알고 있는 것들이 많았어. 이미 문제점이라는 것도 알고, 이걸 이렇게 해야 된다는 것도 알고 있지만 그게 안 고쳐져.

(사후면담 152-153)

이는 B교사가 고착화된 실천적 지식을 토로한 것이라고 말할 수 있는데, 면담을 통해 드러난 그녀의 고착화 된 실천적 지식의 형성과정은 다음과 같다.

B교사는 교원 양성과정에서의 학습과 경험을 통해 수업에서 ‘도입 및 학습목표의 확인 → 주요 활동 → 정리 및 평가’의 자연스러운 흐름과 그 흐름 속에서 학습목표의 달성을 지향하는 수업원칙을

‘형식적 지식’의 형태로 가지게 되었다. 교직에 입문한 이후, B교사는 이러한 형식적 지식을 실제 수업장면에서 적용하려고 노력했다.

그러나 이러한 형식적 지식이 항상 B교사에게 성공의 경험만을 안겨 준 것은 아니었다. 교수방법 측면에서 교원 양성과정에서 배운대로 학습자 중심의 방식으로 수업을 진행했지만, 교사 자신이 느끼는 수고로움이 컸음에도 불구하고 학생들에게서 눈에 보이는 즉각적인 결과를 얻을 수 없었으며, 성취도 평가 결과에서 그녀가 기대하는 정도의 성과를 얻지도 못했다. 심지어는 더 떨어지는 결과를 얻기도 했다. 이러한 실패 경험과 수업 문화가 가지는 폐쇄성이라는 특성은 B교사가 지니고 있던 지식을 변화하게 했다.

초등학교에서의 교육의 중점을 ‘즐거움’에 둔 B교사는 수업에서도 학생들이 여러 가지 활동을 직접 해보도록 하고 싶었고, 실제 수업을 진행하는데 있어 현재에도 그러한 생각이 영향을 미치고 있었다. 그러나 그러한 방법으로 수업을 진행한 결과, 동료 교사가 지도한 같은 학년의 다른 학급들과 교과 진도나 성취도 측면에서 뒤쳐지는 결과를 보였다. 그녀가 실시했던 많은 활동들이 학생들의 흥미나 교과 지식 이외의 측면에서 성장에 기여했다고 가정하더라도 그것은 곧바로 눈에 보이는 결과들은 아니었다. 그렇기 때문에 이러한 학교문화가 가지는 특성도 그녀에게 실패의 경험을 주어 실천적 지식 측면에 있어서 변화를 줄 수밖에 없었다.

이처럼 B교사는 자신의 성공의 경험과 실패의 경험에 영향을 받고, 그에 따른 피드백으로 자신만의 실천적 지식을 만들어 간다. 교직경력에 쌓이면서, 누적되는 수업 경험과 그에 따른 피드백을 통해 자신이 조금 더 수월하게 수업을 진행 할 수 있고, 학생의 성취도도 높일 수 있는 자신만의 ‘수업 요령’이 생기게 된 것이다.

B교사: 요령처럼 생긴 것이긴 한데, 내가 교직경력이 쌓이면서 내가 편하려고 하는 요령도 생겼고, 그러니깐 조금 이렇게 해도 결과가 똑같구나 하는 것을 깨달은 거 같아.

(사후면담 203-204)

예를 들어, 실험에서는 학생들의 생각으로부터 문제나 실험과정을 이끌어내야 하는 필요성 등에 대해서 B교사는 잘 알고 있지만, 학생들이 그 과정에서 오류를 보이는 면, 옳은 답을 빨리 제시하고자 하는 교사의 성향, 그러한 방법으로 수업을 제대로 끌고 가지 못할 것이라는 교사의 자신감 부족, 쉽고 익숙한 방법의 습관화 등의 영향으로 그는 주입식 수업방법을 주로 활용하였고, 그러한 수업방법에 문제가 있다는 것을 수업에 대한 자기비평 경험을 거치기 전에도 알고 있는 상태였다.

그러나 이러한 수업에서의 실천적 지식이 변화 없이 완전하게 고착화 된 것은 아니었다. 수업에서의 실천적 지식은 매년 수업의 경험들이 축적되면서 반성을 통해 수정되고 보완되어 왔으며, 이러한 변화는 연구에 참여하여 수업에 대한 자기비평을 경험하는 과정에서도 지속되었다. 교사의 편의를 위해서, 그리고 학생들의 흥미를 높이기 위해서, 학생의 학습 지향의 유도를 위해서 조금씩 수정되어 가고 있었다. 예를 들어, 학생들의 주의집중에 어려움을 경험한 B교사는 다음해에 타이머를 도입하여 주의집중에 소비되는 시간을 줄일 수 있었으며, 이 연구에 참여하는 과정에서도 게임을 활용하면서 이전 수업에 대한 학생들의 반응을 통해 게임의 규칙이나 형식을 바꿔보기도 했다. 이와 같이 B교사는 지속적인 수업경험에 대한 자기반성을 통해 자신만의 수업에서의 실천적 지식을 완성해 가고 있었다. 이러한 반성의 원동력으로 교사 자신, 수업문화, 학생 등 많은 요인이 있겠지만, 그녀는 그 중에서 가장 많은 영향을 주는 것으로 학생을 꼽았다. 교실 수업에서 교사의 수업에 대한 피드백은 수업 중 학생들의 표정이나 수업 후 수업에 대한 학생들의 반응이며, 학생들은 수업에서의 재미와 흥미를 중요하게 생각하므로 그녀는 수업에서 재미와 흥미를 중요시 하게 되었다. 그래서 단적인 예로 수업에서 게임 활동을 많이 활용하게 되었다. 즉, B교사에게 있어서 자기반성의 가장 큰 동인은 학생들이며, 학생들로부터의 피드백을 통해 지속적인 반성을 하면서 수업에서의 실천적 지식을 재구성해 가고 있었다.

이상에서 논의한 B교사의 수업 자기비평 경험과

그 경험에서의 반성 수준의 변화를 종합하여 도식화하면 그림 3과 같다.

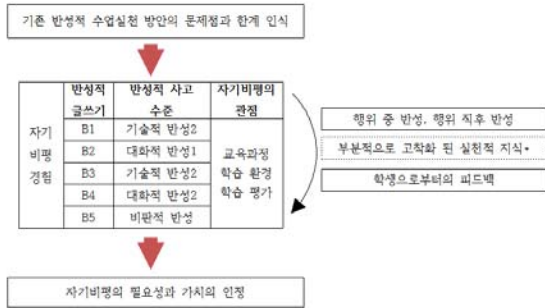


그림 3. B교사의 자기비평 경험과 반성 수준의 변화

IV. 결론 및 제언

자신의 수업에 대한 의미 있는 비평 경험이 없었던 두 초등교사는 이 연구에 참여하여 반성적 글쓰기를 통한 수업비평을 경험하면서 비평의 관점과 빈도에서 어느 정도의 변화를 보였는데, 그러한 변화는 각 교사의 수업 경험과 자신이 처한 교육적 상황에 따라 차이가 나타났다. 수업 경험이 비교적 적었던 교사는 수업 비평의 관점이 교수 방법에 집중되고 비평의 빈도도 교수 방법에 집중되는 경향을 보였는데, 이는 반 학생들이 수동적이고 소극적이어서 학생들을 수업에 끌어들이기 위한 교수방법에 더 관심을 두었기 때문이다. 반면에 수업 경험이 상대적으로 많은 교사는 다양한 관점에서 비교적 고르게 자신의 수업에 대한 비평을 하였다. 이는 교사가 교수방법에 자신이 있었고, 반 학생들이 명랑, 쾌활해서 발표도 잘 했고 창의적인 학생들이 반 분위기를 이끌어서 수업이 활발하게 진행되어 교수방법에 대해 고민할 필요가 거의 없기 때문이었다.

수업비평에 따른 피드백에 의해 나타나는 반성의 수준은 비평 경험의 기간과 횟수의 한계에도 불구하고 두 교사 모두에게서 높은 수준으로의 큰 변화를 보였다. 교사들은 수업에 대한 인식의 긍정적 변화나 학생에 대한 이해, 동료 교사의 수업 관찰

과 같이 수업의 실천에 영향을 주는 요인에 대한 인식은 동료와의 반성적 수업 비평이 자신의 수업에 대한 이해를 도와 반성 수준을 높여줄 것으로 기대하였다. 그러나 수업 결과가 자신의 기대에 못 미칠 경우에는 반성적 수업 비평이 자신의 실천적 지식을 고착화시키는 경우도 관찰되었지만, 수업 중 반성 혹은 수업 후의 반성을 통해 실천적 지식은 끊임없이 수정 보완되어 결과적으로 반성의 수준은 높은 방향으로 변화되었다.

연구 결과로부터 반성적 수업 실천 방안의 하나로 자기비평의 경험이 교사의 수업 행위에 대한 반성과 탐구를 가능하게 함을 알 수 있었다. 그러나 실제 수업 장면에서 이러한 반성이 어떻게 피드백되었는지에 대한 심층 연구가 더 필요하리라 생각된다. 또한, 교사의 특성에 따라서 경험하는 바가 다르게 나타난 연구 결과에 비추어, 교사 특성에 따른 맞춤형 반성적 수업 실천 방안이 개발된다면 교사의 실천적 지식의 신장에 기여할 수 있을 것이다.

참고 문헌

강현석(2007). 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색. *교육과정연구*, 25(2), 1-35

강현석, 이자현(2006). 내러티브를 통한 교육과정 개발자로서의 교사 전문성의 재개념화. *교육과정연구*, 24(1), 153-180

곽덕주, 진석언, 조덕주(2007). 우리나라 예비교사들의 '실천적 경험에 대한 반성'의 특징. *교육학연구*, 45(4), 195-223

곽영순(2003). 질적연구로서 과학수업비평-수업비평의 이론과 실제. 서울: 교육과학사

류현종(2004). 초등학교 연사 수업에서 만난 두 '아우라'. *사회과 교육*, 43(1), 113-148

이정숙(2005). 문화현상으로서의 국어수업비평. *한국초등국어교육*, 29, 277-313

이혁규(2007). 수업 비평의 필요성과 방법에 대한 탐색적 논의. *교육인류학연구*, 10(1),

155-185

조덕주, 광덕주, 진석연(2008). 예비 교사의 반성적 사고 수준 향상을 위한 실제적 맥락 안에서의 저널 쓰기 연구. *교육학 연구*, 46(1), 231-259

Eisner, E. W.(1983). The art and craft of teaching. *Educational Leadership*, January, 4-13.

Hatton, N. & Smith, D.(1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 22-49

Schön, D. A.(1991). The reflective practitioner: How professional think in action. AHGATE

반성 수준의 변화를 분석하는 것이었다. 이 연구는 질적 사례 연구로써, 2인의 초등 교사가 참여하였으며, 자신의 과학수업에 대한 반성적 글쓰기를 통하여 자기비평 과정을 거쳤다. 연구에 참여한 두 초등교사는 반성적 글쓰기를 통한 수업비평을 경험하면서 비평의 관점과 빈도에서 어느 정도의 변화를 보였는데, 그러한 변화는 각 교사의 수업 경험과 자신이 처한 교육적 상황에 따라 차이가 나타났다. 수업비평에 따른 피드백에 의해 나타나는 반성의 수준은 두 교사 모두에게서 높은 수준으로의 큰 변화를 보였는데, 수업에 대한 인식의 긍정적 변화나 학생에 대한 이해, 동료 교사의 수업 관찰과 같이 수업의 실천에 영향을 주는 요인에 대한 인식은 수업 중 반성 혹은 수업 후의 반성을 통해 실천적 지식을 지속적으로 수정 보완하여 결과적으로 반성의 수준을 높이는데 기여하였다.

국 문 요 약

이 연구의 목적은 과학수업 자기비평 과정에서 초등 교사의 경험을 탐색하고, 그 경험에서 드러난

주요어: 자기비평, 반성 수준