

ORIGINAL ARTICLE

초임 과학교사들의 교직 첫 3개월간의 경험에 대한 해석학적 현상학 연구

남윤경
(부산대학교 부교수)

Hermeneutic Phenomenological Study on Beginning Science Teachers' First Three Months Teaching Experience

Younkyeong Nam
(Pusan National University)

ABSTRACT

This study is a hermeneutic phenomenological study on the experiences of 10 beginning science teachers who have been building positive or negative identity as teachers for the first 3 months. This study was conducted by four steps of the phenomenological qualitative research process suggested by Yeu (2015) based on the study of hermeneutic phenomenology suggested by van Manen (1990). The main data of this study is the transcription data of the telephone interviews collected in consideration of the working area of the research subjects. The main theme is found by categorizing and conceptualizing the meaning of the phenomenon revealed in the data and the process of confirming the legitimacy of the main theme. The results of this study show that the experiences of beginning science teachers that could affect their positive identity as teachers have common moments when they realize that 'I am a necessary person for someone'. On the other hand, the teachers create negative teacher identity when they doubt their teaching competency, particularly when they are not confident about their attitudes toward students or when they are unable to engage students actively in lessons. The results of this study provide important implications for pre-service science teacher preparation program in Korea.

Key words : Beginning science teacher, Teacher identity, Hermeneutic phenomenology

I. 서론

저는 아무래도 첫 제자들이니까 뭔가 잘해주려고 제 나름대로 이것도 해보고 저것도 해보고.. 애들을 많이 챙겨주려고 하는데, 거기에 비해 애들은 뭔가 고마운 줄 모른다 해야 되나? 그럴 땐 '아, 내가 너무 많이 기대를 했구나!'... 싶으면서...너무 기대해서 실망하는? 교사가 아무래도 사람을 대하는 직업이다 보니까,

정신적으로 힘들 때가 있는 것 같아요. 그럴 때는 교사가 내가 생각했던 만큼 그렇게 좋은 직업이 아닌 것 같다는 생각을 해요. 그렇게 열심히 공부해서 될 만한 직업이었나? 이런 생각이 들기도 해요. 교생 했을 때는 애들한테 싫은 소리를 안 해도 되고, 그래서 '아... 교사도 되게 좋은 직업인 것 같다', '해보고 싶다' 이런 생각을 했었는데, 진짜 선생님이 되고 보니까 애들한테 계속 싫은 소리도 해야 되고, 그러니까... 애들 입장

Received 2 December, 2019; Revised 11 December, 2019; Accepted 22 December, 2019

*Corresponding author: Younkyeong Nam, Pusan National University, 2, Busandaehak-ro 63beon-gil, Geumjeong-gu, Busan, 46241, Korea
E-mail : ynam@pusan.ac.kr

© The Korean Society of Earth Sciences Education. All rights reserved.
This is an Open-Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

에서는 ‘나한테 싫은 소리 하는 사람’이니까 거기에 대해서 스트레스 받고. 또 교사는 학생들이 잘 안 따라 주면 거기에 스트레스를 받으니까. ‘내가 공부를 그렇게 (열심히)해서 될 만한 직업이었나?’ 이런 생각이 가끔 들 때가 있어요. 육체적으로 힘든 게 아니라 정신적으로 힘들 때 그런 것 같아요”

위 인용문은 여자 중학교에서 근무한 초임 과학 교사가 첫 3개월간의 교직 경험에서 가장 힘들 때에 대해 이야기한 내용 중의 일부이다. 이 교사가 가진 ‘진짜 선생님’의 어려움의 원인은 교사로서 자신의 존재에 대해 학생들이 가진 생각, 즉 ‘싫은 소리 하는 사람’이다. 경험이 부족한 초임 교사들에게 학교 현장은 여러 가지 측면에서 도전적인 상황을 제공한다. 이 중 특히 학생들의 반응을 통해 비추어진 교사로서의 존재감은 이후 교직생활 동안 교사로서의 정체성을 형성하는데 결정적인 역할을 하게 된다.

초임 과학교사들은 문화 충격이라고 할 만큼 자신들이 가진 학교생활에 대한 기대와 다른 상황을 경험하게 되는데 특히 첫 3개월간의 경험은 이러한 문화적 충격이 가장 큰 시기이다(이윤식과 김광범, 2007). 초임 1년간 교사들이 겪는 교직에 대한 태도변화 연구는 초임 교사들이 처음 3개월 동안 교직에 대한 태도가 긍정적인 데서 부정적인 쪽으로 급강하며 이후 처음 가졌던 긍정적인 태도를 1년에 걸쳐 천천히 회복하는 현상을 보여준다(Scherer, 1999). 이러한 연구 결과는 대부분의 초임 교사들에게 처음 3개월이 얼마나 큰 도전 인가를 보여준다.

초임 교사들은 현직 교사로 임용되기 전 이미 교직에 대한 나름의 기대와 의미를 갖게 되는데 여기에 가장 큰 영향을 미치는 경험이 바로 교육 실습이다. 대부분의 예비교사들은 교육 실습을 통해 교직에 대해 ‘비현실적일 정도로 긍정적인(unrealistic optimism) 이미지를 갖게 된다(Weinstein, 1988). 여기에 가장 큰 이유가 바로 ‘아이들’, 즉 학생과의 긍정적인 관계에 대한 경험 때문이다(김병찬, 2005). 다시 말해 예비교사들에게 교직에 대한 긍정적인 태도와 교사 정체성 형성에 가장 큰 영향을 주는 것이 학생들과의 상호작용에서 자신의 역할을 바라보는 관점이다. 초임교사들이 가장 큰 어려움을 겪는 부분도 ‘생활지도’와 같이 학생들과의 관계에서 발생한다는 것도 같은 맥락으로 이해 할 수 있다(임웅, 2008). 초임 교사들이 학생들과의 관계에서 어떻게 자신을 바라

보는가가 교사로서 정체성을 만들어 가는데 긍정적인 의미가 되기도 하며, 때로는 교사로서 스스로의 역량에 대해 의심하게 되는 계기가 될 수도 있다.

초임 교사들이 학생들과 직접적으로 만나며 관계를 형성하는 기회는 크게 두 가지 측면으로 나누어 볼 수 있는데 첫 번째가 학습을 담당하는 교과 교사로서의 측면이며 두 번째가 생활지도, 담임업무나 상담 등을 통해서 이다. 대부분의 초임 교사들은 교사 양성과정에서 이 두 가지 측면에서 모두 교사로서의 역할을 감당 할 수 있는 역량을 충분히 기를 기회를 가지지 못한 채 교단에 서야 한다(백순근과 함은혜, 2007). 수업에 대한 두려움을 없애고 긍정적인 교사 정체성을 갖게 되는데 교육 실습은 아주 중요한 역할을 하지만 4주간의 교육 실습은 예비교사들이 학생들과 교직에 대한 바른 이해를 갖기에는 매우 부족한 시간이다(김병찬, 2005; 임웅, 2008). 예비교사들은 현직 교사에 비해 수업의 단편적인 면, 즉 학생동기 유발이나 수업 계획에 더 집중하여, 학습 평가나 수업시간의 돌발적 상황에 대한 대처 능력을 기르지 못한다(백순근과 함은혜, 2007). 더욱이 이 기간 중 예비교사들은 교실에서 수업 참관, 생활지도 등으로 대부분의 시간을 보내며 실제로 교실에서 수업을 진행하고 학생들을 접할 시간은 더욱 제한적이기 때문이다(엄미리와 엄준용, 2009). 교사양성과정에서 수업을 계획하고 시연하는 기회가 없는 것은 아니지만 대부분이 동료들 앞에서 수업시연을 하면서 수업기술을 익히는 경험이기 때문에 실제 학교에서 학생들의 반응이나 수업진행의 어려움을 이해하기 힘들다. 더욱이 단기간에 이루어지는 수업시연을 통해 실제 수업에서 발생할 수 있는 돌발적인 상황을 대처 할 수 있는 구체적인 경험을 할 수는 없다. 짧은 교육 실습은 오히려 예비교사들이 단기간에 학생들과의 긍정적 관계 형성과 교육 실습에 대한 아쉬움으로 교직에 대한 왜곡된 기대를 갖게 할 수 있다(김병찬, 2005).

본 연구는 10명의 초임 과학교사들의 교사가 된 후 첫 3개월간 교사로서의 정체성을 찾아가는 경험에 대한 현상학적 연구이다. 연구에 참여한 교사들은 모두 2018년 사범대를 졸업하면서 바로 공립학교 교사로 임용되었으며 한 달간의 교육실습생 경험 외에 학교에서 학생을 가르친 경험이 없었다. 연구에 참여할 당시 이들 초임 교사들은 교사가 된 후 첫 3개월이 지난 상태였다. 여러 선행 연구에서 밝히고 있듯이(이윤식과 김

광범, 2007; Scherer, 1999), 과학 교사로, 또한 과학교사 교육자로서, 이들과 비슷한 경험을 가진 연구자의 개인적인 경험에 비추어 볼 때 처음 교사가 된 몇 달간은 교사로서의 역할과 정체성을 찾아가는데 가장 도전적인 시기이다. 이때 대부분의 초임 교사들은 매 순간 교사로서 스스로에게 어떤 신념과 자세를 가져야 하는지에 대해 묻고 이에 대한 답을 찾아가는 외롭고 고된 시간을 보낸다. 하지만 지금까지 초임 과학교사들의 교직 경험에 대한 연구는 매우 드물다.

처음 3개월간의 교직 기간 동안 어떤 경험에서 초임 교사들은 스스로 교사답다(긍정적 정체성), 또는 교사답지 않다(부정적 정체성)고 생각할까? 초임교사들이 이 시기에 학생들과의 경험들을 어떤 의미로 받아들이는 것은 이후 교직을 바라보는 관점에 결정적인 역할을 하게 된다(이윤식과 김광범, 2007). 본 연구는 초임 과학교사들의 처음 3개월간의 교직 경험에 대해 해석학적 현상학(van Manen, 1997) 연구 방법을 통해 예비교사에서 현직교사로 급격한 변화를 겪은 초임 과학교사들의 경험과, 이 경험이 주는 의미를 이해함으로써 초임 과학교사들이 독립된 교직 전문가로서의 정체성을 만들어 가는 과정을 이해하고 과학 교사 양성과정에서 중요하게 다루어야 할 점들을 시사하고자 한다.

II. 현상학적 연구에 대한 이론적 고찰

1. 현상학적 연구 방법

현상학적 방법에 대해 Farina(2014)는 현상학에 대한 명확한 정의는 없으며, 현상학은 그 자체가 오히려 항상 변화하는 방법이자 경험이라고 말한다. 현상학은 합리주의와 경험주의로 대비되는 자연세계를 이해하는 방법의 차이를 극복하기 위한 한 가지 방법으로 Edmund Husserl(1859 - 1938)에 의해 제안되었다. Husserl은 ‘지향성’ 개념을 통해 인식의 대상은 인식하는 주체의 주관적 지향 없이는 존재할 수 없다고 주장하였다. 다시 말해 현상은 주체에 의해 경험된 삶의 내용이 될 때 만 그 가치를 얻게 된다는 것이다(Farina, 2014). Husserl의 이러한 주장은 당시 객체와 주체를 분리하여 설명하는 실증주의 오류를 비판했다(이재성, 2018). 현대 구성주의적 관점에서 현상학은 객체에 대한 지식은 그것을 현상으로 경험

한 주체에 의해서 구성되는 의미이며 객체는 주체와 별개로 외부에 객관적으로 존재하지 않는다는 기본적 가정을 내포하고 있다고 할 수 있다(이재성, 2018).

Husserl은 현상의 본질에 접근하는 방법으로 “현상학적 환원(phenomenological reduction, 또는 Bracketing)을 제시하였는데, 이는 경험에 대한 분석에 초점을 맞추면서 경험 그 자체 대한 연구자의 판단을 보류한다는 의미를 가진다. 현상학적 환원은 연구자들이 어떻게 연구 대상과 관련된 현상에서 자신들의 지식과 경험을 구별해내야 하는지 제시한다. Husserl은 현상에 대한 해석에는 끝없는 변동 가능성이 존재하지만 어떤 경험의 근본적 의미(본성)가 그 변동의 범위를 정해줄 수 있다고 믿었다. Husserl은 현상학적 환원의 방법으로 현상에 대한 어떠한 판단이나 해석을 배제한 채 현상 그 자체의 본질을 파악하기 위해 여러 가지 절차를 제안했지만 구체적인 연구 방법론으로 정립되는데는 한계가 있었다(이재성, 2018).

2. 해석학적 현상학(체험연구)

van Manen(1994)은 현상학과 해석학이 인간의 체험을 이해하기 위해 모두 필요하다고 생각했다. 그는 현상학은 “한편으로 체험의 체험적 성질에 대한 기술이며 다른 한편으로 체험의 표현들의 의미에 대한 기술”이라고 하였다(van Manen, 1990 p.44). 다시 말해 어떤 체험을 현상학적으로 기술(describe)하는 순간 그것은 궁극적으로 해석(interpretation)이며, 현상학적 기술의 의미는 그것의 해석에 있다는 것이다. van Manen은 인간의 체험에 대한 연구에서 현상학이 가지는 기술의 의미를 세분화하여 해석학과의 유기적 결합의 필요성을 주장하였다. 이러한 관점에서 van Manen은 자신이 정립한 체험연구를 해석학적 현상학이라고 불렀다.

해석학적 현상학에서 주관성과 객관성은 과학적 연구에서 그것의 의미와는 다르게 이해된다. 주관성(Subjectivity)이란 연구자가 연구 대상의 경험을 연구자 본인의 역사적 문화적 경험에 비추어 본다는 의미이다. 또한 주관성(Subjectivity)은 연구자가 연구대상을 최대한 자세하고 깊이 있게 보여주거나 드러내기 위해 가능한 한 지각적이고, 통찰력 있게, 그리고 식별력을 가지는 것을 의미한다. 반대로 객관성(Objectivity)이란 연구자가 연구대상에 대해 진실됨을 유지하는 것이다. 다시 말해 연

구자는 연구대상의 진실한 본성에 대해 어떤 점에서 보 초자 또는 방어자로서의 역할을 하는 셈이다. 따라서 해석학적 현상학에서 주관성과 객관성은 상호 배타적이지 않으며 현상학을 이해하는데 아주 중요한 개념이 된다. 연구자는 연구 대상의 경험에 대해 자세하고 깊이 있게 기술해야 하지만 연구자 자신의 경험과 사고의 틀을 비추어 주관적으로 이해하고 해석하려고 하지 않아야 하며 최대한 현상학적 환원에 근거하여 연구 대상의 경험이 가지는 핵심적인 의미를 파악해야 한다.

van Manen(1990)은 해석학적 현상학이 가지는 방법적 구조를 다음의 6개의 연구 활동 사이의 역동적인 상호작용이라고 하였다. 각 연구 활동이 가지는 의미를 간략하게 정리하면 다음과 같다.

- (1) 체험의 본성으로 돌아간다: 현상학적 연구는 현실과 동떨어져 시작하거나 진행되지 않는다. 특수한 개인적·사회적·역사적 생활환경 속에서 인간 실존의 어떤 측면을 이해하고자 하는 인간의 계획적 활동이다. 이에 따른 어떠한 현상학적 기술은 하나의 해석일 뿐이며 더 풍부하고 깊이 있는 기술의 가능성은 항상 존재한다.
- (2) 경험을 겪은 대로 탐구한다: 경험을 개념화하기보다는 겪은 대로 탐구한다. 연구자가 삶의 충만함, 생생한 관계와 공동의 상황세계의 중심에 있으면서 체험의 범주를 그것의 모든 양상과 측면에서 적극적으로 탐구해야 한다는 것을 의미한다.
- (3) 현상을 특징짓는 본질적 주제에 관해 반성한다: 체험이 특수한 경험이 되도록 특수한 의미를 부여하는 것이 무엇인가를 사려 깊게 반성적으로 파악해야 한다. 따라서 현상과 그 본질, 경험의 대상과 그 대상의 근거가 되는 것을 구분해야 하며 우리의 일생생활 속에서 당연하게 생각하는 태도에 대해 반성적으로 접근해야 한다.
- (4) 글쓰기와 고쳐쓰기의 기술을 통해 현상을 기술한다: 현상학적 연구를 ‘한다’ 또는 연구 결과 ‘작성’의 측면에서 로고스(언어와 사려)를 현상(체험의 한 측면)에 본연의 모습대로 스스로를 보여주는 것에 초점을 둔다.
- (5) 현상과 강력하고도 지향적인 교육학적 관계를 유지한다: 연구자가 주어진 현상과 관련된 어떤 개념에 대한 강한 지향을 가지고 있는지 먼저

파악하고 주어진 현상을 충분히 인간적인 의미에서 대상에 대해 파악하려고 해야 한다.

- (6) 부분과 전체를 고려함으로써 연구 상황의 균형을 잡는다: 연구 결과 기술의 전체에 대한 계획할 때 연구 각 부분이 전체 결과구조에서 어떤 부분을 차지해야 하는지 고려해야 한다. 연구의 각 부분에 너무 깊이 몰두 하여 전체 구조를 흐리지 않도록 해야 한다.

해석학적 현상학적 연구의 가장 중요한 목적은 경험의 의미를 찾아내는 것이다. 다시 말해 어떻게 인간이 경험을 이해하며 이것을 어떻게 개인적으로 또는 공유된 의미로 의식화하는가에 관심을 갖는다. 본 연구의 목적은 초임 과학교사들이 학교에서 겪었던 경험들이 그들에게 어떤 의미로 남아 있는지 그리고 이러한 경험을 통해 어떻게 교사로서 자신의 정체성을 구성해 나가는지 알아보는 것이다. 구체적으로 본 연구에서는 초임 과학교사들의 첫 3개월간의 경험에서 긍정적인 교사 정체성(자신이 가장 교사답다고 느낀)과 관련된 경험들과 그와 반대로 부정적 교사 정체성(자신이 가장 교사로서 부족하다고 느낀)과 관련된 경험들에 대해 알아보하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 van Manen(1990)이 제시한 해석학적 현상학 연구 근거하여 유희령(2015)이 제시한 현상학적 질적 연구 수행절차 4단계; (1) 태도변경을 이루어가기, (2) 다양한 출처의 진실한 자료 수집하기, (3) 자료 분석하기, (4) 글쓰기와 다시쓰기의 과정에 따라 진행되었다. 다음은 각 단계에 따라 연구의 어떤 부분이 기술되었는지에 대한 설명이다.

1. 태도변경을 이루어가기

이 단계는 주제 현상에 대한 존재론적·학문적 지향과 현상학적 문제의식 발전시키기 위한 것이다. 이 단계는 연구의 초기 단계에서 연구 주제의 선택이 연구자의 삶에서의 상황과 개인적 의미와 어떻게 연관되어 있는지를 밝히고 연구 주제에 대한 지속 적인 질문과 문제의식

을 드러내는 단계이다. 이 부분에서 연구자는 연구 주제가 되는 현상에 대한 연구자의 관심이 어떠한 교육학적 질문으로 이어질 수 있는지 모색한다. 본 연구의 주제인 초임 과학교사들의 교직경험에 대한 연구자의 연구 동기 와 중요성이 연구의 서론부분에 기술되어 있다.

2. 다양한 출처의 진실한 자료 수집하기

이 단계는 생생하고 구체적인 경험적 자료와 심층의 미의 해석적 자료제시하기 위한 것이다. 본 연구의 연구 대상은 연구의 연구대상은 2018년 2월 국립사범대학 지구과학교육과를 졸업하고 졸업과 동시에 공립학교 교사로 임용된 초임 과학교사 10명이다. 이들의 나이는 23세-26세 이며 남교사 4명과 여교사 6명으로 이루어져 있다. 이들 중 6명은 중학교 과학교사로 임용되어 근무 중이었으며 4명은 고등학교 지구과학 교사로 임용되어 근무 중이었다. 연구대상 교사들은 교원양성과정 졸업 전 2년 동안 매 학기 연구자가 강의하는 과학 및 지구 과학 교수법관련 과목을 수강하면서 수업지도안작성과 수업시연 등에 대해 배웠으며 4주간의 교육실습을 제외하고 학교 현장에 대한 경험이 없다. 이들은 본 연구에 참여할 당시 신규 발령지에서 4개월째 근무 중이었다. 본 연구의 주요 데이터는 연구 대상들의 근무 지역 등의 여건을 고려하여 전화를 통한 인터뷰로 수집되었다. 전화 인터뷰는 연구 목적에 맞게 미리 구성된 반 구조화된 질문을 사용하여 진행하였으며 연구 대상자의 응답 내용에 따라 추가적인 질문과 응답이 수집되었다. 다음은 인터뷰에 사용된 반 구조화된 질문들이다.

- 지금까지 학교생활 중 내가 가장 교사답다고 느끼는 순간에 대해 떠올리고 왜 그렇게 느꼈는지 말해 볼까요?
- 수업 중 내가 특별히 교사답다고 느낀 경험이 있다면 어떤 것이 있나요?
- 수업 중에 생각하지 못했던 일이 발생했거나 당황한 경험이 있다면 어떤 경험이었는지 그리고 그때 어떤 생각이 들었는지 말해 볼까요?
- 학생 생활지도를 하면서 내가 교사답다 혹은 교사답지 않다고 느낀 경험이 있었다면 왜 그렇게 느꼈는지 말해 볼까요?
- 나는 지금까지 학생들과 긍정적인 관계를 쌓고

있다고 생각하나요? 학생과 관계 형성에 어려웠던 경험이 있다면 어떤 것이 있나요?

- 동료 교사나 선배교사에게 교사로서 배울 점이 있다고 느낀 적이 있다면 어떤 경험 때문 인가요?

인터뷰 내용은 전체 전사 되었으며 이 전사 자료가 연구의 주요 데이터 분석 자료로 사용되었다. 특히 연구의 자료가 수집될 때 일화가 많이 포함되도록 노력하였는데 이는 일화가 “생활 세계적 경험의 생생함과 구체성을 담고 있기 때문”이다(유혜령, 2015, p. 12).

3. 자료 분석하기

이 단계는 해석학적-현상학적 성찰을 통해 주제화 작업을 하는 단계이다. “현상학적 연구 절차는 현상적 특성을 기준으로 자료의 의미 단락을 구분하고 이를 잠정적으로 해석하며 주제화 한다는 점에서 다른 유형의 질적 연구와 차이가 있다”(유혜령, 2015, p. 15). 이 단계에서는 연구자가 자신의 믿음과 사전 가정을 점검하고 연구 대상과의 면담기록을 주의 깊게 읽고 중요한 부분을 찾는 것으로부터 시작한다. 현상학적 연구는 다른 질적 연구 방법론에서의 객관성, 즉 연구자가 연구데이터와 객관적인 관계를 유지 하면서 중립적인 자세를 취할 수 있다고 생각하지 않는다. 연구자는 이미 연구자가 가지는 지향성을 가진 채 연구 데이터를 분석하고 해석한다(유혜령, 2015). 본 연구의 연구자는 먼저 초임 과학교사들과의 인터뷰 전사 내용을 주의 깊게 읽고 중요한 부분을 추출하였다. 다음으로 추출된 부분을 중심으로 주제를 찾아내었다. 찾아진 주제를 중심으로 다시 인터뷰 전사 내용을 읽음으로써 주제를 정당성을 다시 확인하였다. 다음으로 찾아진 주제를 구조화하였는데 현상이 가지는 의미를 범주화하고 개념화 하는 과정을 거쳤다.

4. 글쓰기와 다시쓰기

이 단계는 van Manen(1990)이 제안한 해석학적 현상학을 위한 방법적 구조의 네 번째와 여섯 번째 활동에 해당한다. 현상학적 연구의 글쓰기는 형식적으로 ‘일화 인용하기’, ‘현상기술하기’ 및 ‘해석하기’로 나누어 질 수 있지만 해석학적으로 엄밀한 의미에서 이 모든 형식이 해석적 성격을 포함하는 것이기 때문에 “다

양한 사례를 포함하는 종합적인 기술 및 해석하기”로 표현하는 것이 더 적합하다(유혜령, 2015, p. 15). 글쓰기는 현상의 본질이 잘 드러나도록 글쓰기와 다시 쓰기 과정을 반복하며 이루어졌으며 화려한 어구 보다는 간결하고 직선적인 말로 존재론적 의미를 충분히 표현할 수 있도록 노력하였다.

IV. 연구 결과

1. 나를 교사답게 만드는 경험

예비 과학교사에서 단기간에 신규 과학교사로 급격한 변화를 겪은 초임 과학교사들은 학교 현장에서 여러 가지 경험을 통해 나를 교사로서의 정체성을 만들어 가고 있었다. 어떤 경험은 그들의 교사로서의 정체성을 더욱 확고하게 하며 어떤 경험들은 그렇지 않다. 이중 특히 자신들이 교사답다고 느끼게 만드는 경험은 여러 가지 의미로 초임 과학교사들의 교사로서의 정체성을 구성하는데 영향을 주고 있다. 이러한 경험들 즉, ‘나는 교사이다’라는 존재론적 의미를 부여하는 경험들은 다음과 같이 크게 세가지 의미로 구분될 수 있다; (1) 내가 누군가의 배움을 책임지는 존재라고 느낄 때, (2) 내가 누군가에게 도움을 주는 존재라는 것을 느낄 때, 그리고 (3) 교사로서 전문적인 역량에 대한 증거를 발견하는 순간 이다.

가. 나는 누군가의 배움을 책임지는 존재

초임 과학교사는 학교 안 밖에서 학생들의 시선을 의식하며 매 순간 자신이 학생들에게 좋은 본보기가 되는 교사로서의 모습을 갖추고 있는지 점검한다. 수업 시간뿐 아니라 생활지도에서 초임 교사들이 학생들의 배움을 책임진다는 것을 깨닫는 순간 자신들이 교사임을 한 번 더 자각하게 된다. 먼저 수업 중 자신이 학생들의 배움을 책임지는 존재라고 느끼는 순간은 특히 학생들이 수업내용에 집중하거나 열심히 수업 내용을 필기하는 등 자신의 수업에 귀를 기울이는 모습을 관찰할 때, 학생들이 물어본 질문 내용에 답해 줄 때, 학생들의 학습을 평가하는 평가자로서의 권위의식을 가질 때, 그리고 자신들보다 나이가 많은 학부모와 학생에 대해 상담할 때이다. 다음은 초임 과학교사들이 이러한 경험에 대해 말한 내용이다.

지나가다가 복도에서... 애들이 수업 재미있다고 얘기를 하면, 그때 제일 기분 좋고. 아 내가 수업을 하는 맛이 나는구나 싶을 때도 있고. 또 어떤 때는 똑 같은 학생이 지나가다가 어떤 때는 재미있다 그러고, 어떤 때 재미없다 그럴 때. 수업에서 반성하는. 그때 아! 내가 애들만 돌보는 게 아니라 수업도 잘 가르쳐야 되는 교사구나...라는 생각을 (하게 되요)...

수업할 때 (내가 교사답다고) 느끼긴 하지만 가장 많이 느끼는 순간이 평가할 때(예요). 제가 수행평가나 지필고사 채점을 하고 아이들한테 성적을 주고, 이러한 과정에서 아 내가 정말 교사가 되었구나...라는 느낌을 많이 받습니다.

어... 되게 책임감을 많이 느끼는 것 같아요. 그리고 내가 낸 시험에 따라서 애들의 부모님이 컴퓨터를 없애버린다니, 성적이 안 나오면 학원을 더 다니게 한다니 그런 게 결정되니까, 그런 것도 있고...(중략)

배움이란 학생들의 학습지도뿐 아니라 생활의 전반에 대한 배움도 포함한다. 초임 과학교사들은 학습을 책임지는 사람뿐 아니라 생활전반적인 배움을 책임지는 사람이라고 생각할 때, 특히 담임교사로 학생들 앞에 설 때 교사로서의 정체성을 확인한다.

일단 제가 저희 반 담임을 맡았기 때문에 제가 책임을 지고 제가 관리를 해야 되는 저희 학생들이 있는 거? 그러니까 매일 아침 조례할 때... 그런 느낌을 많이 받죠. 내가, 내가 정말 선생님이 되었구나...(중략)

“다른 반 애들과 분명히 다르게 제가 맡은, 학생들이 이거든요. 어 그래서 음... 때로는 우리 반 학생들, 제가 맡은 학생들의 편을 들어줄 수 있을 정도의 어떤 애정이나 책임감? 아니면 약간 보호를 해줄 수 있는? 음 뭐 다른 선생님이 야단을 칠 때도, 아니면 다른 반 친구들이 우리 반 애들을 막 장난스럽지만 괴롭힌다거나 할 때도... 우리 반 애들 편을 들어주면서 그렇게 애정을 표현하고... 또 잘 가르치고... 계속 봐야지 하는 그런 책임감. 그래서 애정과 책임감이 제일 많이 저에게 드는 것 같아요.”

누군가의 배움을 책임진다는 것을 깨닫는 순간들은 또한 초임 과학교사가 스스로 교사로서 성장해야 한다고 자각하는 순간이기도 하다. 초임 과학교사들은 학생들에게 모범이 되는 좋은 롤 모델이 되고 싶어하며

교사로서의 자세와 품위를 유지하고 무엇보다 사소한 결정의 순간에도 개인적인 감정에 치우치는 판단보다는 교사로서 학생에게 유익이 되는 선택 하게 하는 요인이 된다. 다음에 인용된 진술은 초임 과학교사들이 느끼는 책임감, 교사로서의 자세와 품위를 유지하고자 하는 의식적인 노력을 보여준다.

어떻게 보면 애들의 인생에서는 제가 어... 중학교에서 만난 단 하나뿐인 선생님일 텐데... 중학교 1학년 담임선생님일 텐데... 그런 것도 저는 수많은 학생들을 만나겠지만 깨네들한테는 하나뿐인 선생님이니까.

만약에 친구였다면 매우 싫어했을 것 같은 학생인데, 중립적으로 차별하지 않으려고 하는 것들... 어... (학생이) 수업시간에 이상행동을 한다거나 그러더라도 당연히 잘못된 점에서는 지적을 하지만, 그 이외에 감정이 섞인... 식으로 이야기를 한다거나 그러지는 않으려고 최대한 노력하는 게... 네. 그런 것들이 있죠.

네 책임감이 좀 더 생기는 것 같고... 제가 조금 더 모범이 되어야지, 그러니까 주변에서 봤을 때 아 저 사람은 진짜 모범적인 사람이다 라고 생각이 들 정도로 저를 계속... 그렇게 생각을 하게 하는 것, 해야지 애들한테도 그게 나타 날 거라고 생각을 해요.

나. 나는 누군가에게 도움을 주는 존재

초임 교사들은 학생들 중 문제아 이거나 약자인 학생들의 아픔에 공감하고 그들을 안타까워하면서 스스로 교사로서의 정체성을 만들어 간다. 또한 가정환경이 어려운 학생들을 위해 어떤 구체적인 도움(예: 장학금을 알아보고 신청했을 때 등)이 되었을 때 자신이 교사답다고 생각한다. 특히 특수교육이 필요한 학생들에게 상담을 해 주거나 필요한 도움이 되어 주면서 그리고 가정 폭력이나 어려운 가정환경으로 인해 문제가 된 아이들과 상담하고 이런 상황을 알아 가면서 안타까워하고 마음 아파한다. 이런 순간들이 초임 교사들이 교사답다고 느끼는 중요한 경험이 된다.

우선 지금 학교 학생들이 어... 말쑥꾸러기들이 많아서 깨네들이 사고를 치는데 그 사고가 그냥 단순히 '나 사고 칠거야' 라고 생각해서 사고치는 게 아니라, 각자가 생각하는 느낌, 그리고 각자의 사정 이런 것들 때문

에 애들이 제대로 배우지 못하고 저지르는 사고들이라, 그런 것을 애들이랑 같이 이야기를 나누다 보면 너무 마음이 아픈 거예요. ... 왜냐하면 그런 기본적인 것조차 배우지 못하고 지금까지 행동해왔던 거니까 잘 모르고... 그래서 '애네들을 어떻게 해야 하지?' 그런 생각을 하면, 그때 가장 '아 내가 지금 애들이랑 (같이) 생활을 하고 있구나' 라고 생각을 하게 되는 것 같아요.

다. 나는 교사로서 전문적 역량을 가진 존재

초임 교사들은 여러 가지 어려움과 부족함을 느끼지만 수업이나 평가와 관련하여 자신도 의심하던 전문적 역량을 발견하면서 교사답다고 생각한다. 최근 교육과정에 대한 이해나, 교육과정에서 중요하게 다루어지는 평가 방법 등을 실제로 수업에 적용하면서, 학생들에게 최신 과학 지식 등을 알려 주면서 교사들은 자신들이 교사로서 전문적인 지식과 역량을 갖춘 존재라고 느낀다. 다음은 중학교 초임과학 교사가 다양한 평가 방법을 적용하면서 스스로 평가에 대해 전문적인 역량을 가지고 있다고 깨달은 경험에 대해 기술한 내용이다.

어... 평가를 할 때, 근데 사실 평가를 하면 제가 힘든 거는 맞지만... 어... 딱히 어 평가는 좀 스스로가 잘 한다고 생각...아 난 좀 똑똑한 것 같애... 하면서막 제가 (저 스스로를) 평가하고 이러거든요. 아 이걸 너무 좀 자만하는 것 같은데...이번에 보고서 평가를 하는데, 애들이 ppt 발표를 하는 거였거든요. 그래서 평가 기준에 자기 평가랑, 동료 평가랑, 교사 평가 세 가지를 융합해서... 평가 점수를 부여했습니다. 애들이 좀 새로워하죠. 아 이런 게 있구나. 아 그런데 다면적 평가를 하라고 개정 교육과정에 되어있으니까. 자기 평가를 하면 자기성찰도 할 수 있고, 동료평가를 하면서 동료의 어떤 그런... 부분, 의욕이라던지, 커뮤니케이션 능력도 중요하고...(중략)

초임 과학교사들이 교사로서의 정체성을 발견하고 스스로 교사의 모습을 갖추고자 노력하는 순간들은 대부분 학생들의 배움을 책임지는 필요한 존재, 학생들과 함께 공감하고 도움을 주는 존재, 그리고 학생들을 위한 자신의 전문적 역량을 발견하는 순간들이다. 이러한 경험들은 공통적으로 초임 과학교사들이 학생들과 좋은 관계를 형성하고 학생들에게 필요한 어떤 존재이며, 자신의 전문적 역량을 발견하면서 학교라는

사회에서 전문가 구성원으로서 자신의 역할에서 긍정적인 의미를 발견하는 순간이다.

2. 교사로서의 역량이 부족하다고 느낄 때

초임 과학교사들의 학교생활은 긍정적인 경험보다는 더 많은 경우 자신의 교사로서의 역량을 의심하는 경험들로 채워진다. 학교생활에서 자신의 역할과 존재에 대해 의심하게 되는 경험들은 오히려 초임 과학교사들이 교사로서의 자신만의 정체성을 확립하기 위해 극복해야 할 구체적인 대상을 제공한다. 다음은 초임 과학교사들이 자신의 교사 정체성을 구성하는 과정에서 어려움을 겪었던 경험들에 대한 기술이다. 초임 과학교사들이 스스로 교사답지 않다 또는 교사로서 부족하다고 느끼는 순간은 크게 생활지도와 학습지도 측면으로 나누어진다.

가. 생활지도, 엄격하거나 부드럽게: 나는 어느 쪽을 선택해야 할까?

생활지도에서 학생들과 갈등이 생기거나 자신이 기대했던 것과 다른 학생들의 반응을 접할 때 초임 교사들은 자신들이 취했던 생활지도 방향이나 학생들을 대하는 태도에 대해 문제의식을 가지게 된다. 초임 과학교사들이 취했던 생활지도의 방식이 ‘하급 담임’과 같은 어떤 정당성을 가지는 경우 이러한 문제의식은 더 심해진다. 하지만 학생 생활지도를 위해 스스로도 납득할 수 없는 학칙과 규정을 학생들에게 강요하면서 발생하는 학생들과의 갈등은 교사로서의 역량 부족보다는 학교규칙의 정당성을 의심하는 기회가 되기도 한다.

학생들 생활 지도하면서... 제가 좀 뭔가 친절하게 잘 대하려고 하다보니까 학생들이 조금 이 정도까지는 괜찮겠지, 아, 이정도도 괜찮네, 아 그럼 이것도 괜찮겠지. 이렇게 조금씩, 조금씩 버릇이 없어져요. 네, 그럴 때 아 내가 이 부분을 좀 바로, 일찍이... 좀 바로잡을 걸 그랬나? 내가 너무 학생들에게 그냥 유순하게 대했나? 온순하게만 대했나? 그런 과정에서 어느새 제 말을 듣지 않는? 그런 상황이 발생할 때가 있거든요. 생활 지도할 때. 담임으로서 부분인데. 음, 그런 부분에서 아 내가 처음이라서 좀 부족한가? ... 이런 생각은 좀 했습니다.

담임선생님으로 설 때는요... 수업시간은 그냥 그 수업을 열심히 하면 되는데, 담임으로 서게되면 수업

을 하는 게 아니라... 무엇을 해야하는지 전달사항을 전해주고, 위험할 때는 이렇게 해야 된다 하면서 알려주고, 그 다음에 제일 큰 면이 생활지도잖아요. 그래서 잔소리하러 들어가는 것 같아요.

초임 과학교사로서 학생들에게 어떠한 태도를 가져야 하는지에 대한 고민은 어쩌면 초임 과학교사이기 때문에 가질 수 있는 용기의 결과이기도 하다. 초임 교사이기 때문에 아이들에게 스스로없이 다가갈 수 있으며, 아이들의 고민을 들어 주고, 결국 어떠한 도움을 주지 못할 지도 모르지만, 그리고 그것으로 인해 마음이 아파질 것을 알면서도 아이들 속에서 함께하고 싶어 하는 것은 어쩌면 초임 과학교사이기 때문에 가능한 일이기도 하다. 초임 과학교사들은 이러한 자신들의 태도가 무모할 수도 있다는 것을 알고 있지만 아이들과 공감하기 위해 가져야 하는 용기라고 말한다.

진짜 겁도 없이 애들한테 달려들고, 겁도 없이 애들 애기 들어주고, 뒤에 무슨 일이 발생하고 내가 어떻게 책임져야 될지도 모르는데, 일단 애들 고민부터 먼저 들어주고... 그런... 게 있는 것 같아요. 이거 진짜 1년 때 밖에 못할 것 같아요. 내년에는 이렇게 못할 것 같아요. 그리고 또 학생들 문제를 제가... 해결해주지도 못하니까... 개는 몇 년 동안 그렇게 살아왔고. 나는 고작 1년 볼 건데. 해결해주지 못하니까 저는 나중에 그걸 해결해주지 못했다는 죄책감 같은 거 때문에 또 마음이 쓰이고, 그럴 것 같아요. 그게 지금... 걱정한 게, 제가 내년이랑 그 미래에 새로운 반의 애들을 맡을 거잖아요. 개네들을 이렇게 잘 해줄 수 있을까, 가 걱정이예요. 다들 주변 선생님들께서도 하시는 말씀이, 해봤자 애들 안 달라진다. 니가 이렇게 노력해봤자 애들 모른다. 그리고 이렇게 해봤자 상처받는 건 너다. 적당히 하는 게 좋을 것 같다. 이렇게 조언을 많이 해 주셔서. ...그런 선배들 보면 저도 웬지 저렇게 될 것 같아요.

초임 과학교사들은 자신들도 경험이 많아질수록 학생을 대하는 태도가 엄격하거나 부드러운, 즉 두 가지 중 한가지의 방향을 선택하는 쪽으로 정해 질 것이라고 막연히 생각 한다. 경험이 많은 교사들이 학생들과 어떻게 관계를 쌓아가며 학생들을 어떻게 대하는지는 초임 과학교사들의 학생을 대하는 태도에 큰 영향을 미친다. 초임 교사들은 경험이 많은 교사들이 학생들을 대하는 태도를 관찰하면서 교사가 된 첫해는 학생

들에게 부드럽게 대할 수 있지만 이런 태도가 자신이 교사로서 업무를 수행하거나 학생들을 대할 때 더 많은 에너지를 쏟게 만들며 결국 교사로서의 생활을 더 어렵게 만들게 될 것이라고 생각한다. 대부분의 초임 과학교사들은 부드러운 교사보다는 엄격한 교사가 되면 학생들과의 관계는 좀더 멀어질 것이라고 생각하지만 자신들이 가까운 미래에 부드러운 교사 보다는 엄격한 교사가 될 것이라고 생각한다.

나. 강의식 수업은 공공의 적? 학생들이 수업을 지루해 하는 건 강의식 수업 때문일까?

학교 현장에서 초임 교사들은 다양한 학생들을 만나며 여러 가지 예기치 않은 수업 상황에 갑자기 노출된다. 수업 시간에 학생들의 질문에 답하지 못하는 것처럼 이유가 명확한 순간도 있지만, 수업 준비를 많이 하고 열정적으로 가르치고 있다고 생각하는데 학생들이 수업에 집중하지 않을 때와 같이 그 원인을 명확하게 찾지 못하는 순간도 많이 있다. 수업에 흥미를 보이지 않는 학생들을 마주 대하는 경험들은 초임 교사들이 본인이 가르치는 방식에 대해, 교과목의 특성에 대해, 그리고 학생들을 다루는 자신의 교수 역량에 대해 많은 고민을 하게 하는 충분한 이유가 된다.

설명을 하고 있을 때 학생들의 눈빛을, 반응을 계속 이렇게 봐요. 근데 음... 대체로 뭔가 이해를 하고 있는 눈빛이에요. 그런데... 그냥 저는 더 괜찮은 수업을 할 수도 있을 텐데. 애들이 더 많이 참여할 수 있는. 또 옆드려 있는 애들도 좀 있거든요. 그런 애들도 또 좀... 참여를 이끌어낼 수 있을 텐데. 내가 설명만 하는 게 아니라 애들도 이야기하게 해보고, 또 발표하게 해보고, 예상하게 해보고 이런 걸 포함시키면... 제가 조금만 더... 애들이 더 이야기 많이 할 수 있게끔 준비를 했으면... 음... 더 좋았을 텐데... 그러지 못해서 좀 줄고 있거나 옆드려 있는 애들한테는 미안한 마음도 있죠.

고등학생이라 그런지는 모르겠는데. 제가 또 문과 지구과학을 하고 있거든요. 그래서 더 그런 건지도 모르겠는데 우선 모듈 활동을 굉장히 싫어하고... 그래서 강의식을 중간 중간에 넣다가 보면, 저 혼자 이야기할 때가 생기잖아요. 그때 칠판을 바라보는 제 모습이 너무... 너무 작아보여. 그런 부분에 있어서는 약간 반성하게 되는 것 같아요.

초임 과학교사들은 수업시간에 어떤 방식의 수업을 선택해야 하는지에 대해 많이 고민한다. 대학 교육과정에서 학생중심수업, 탐구수업, 과정중심 평가 등 학생 주도적이며 학생개인의 차이를 고려한 수업에 대해 이론적으로 많이 배우지만 학교 현장에서 어떻게, 어떤 범위에서 적용해야 하는지에 대한 경험은 미흡하다. 이론적으로 학생중심 수업이 이상적이다 라는 지식은 있지만 적용할 경험이 부족하며 또한 적용하지 못하고 있을 때 느끼는 이상과 현실의 괴리감을 어떻게 해결해야 하는지도 모른다. 다음은 이런 현실과 이상의 차이를 경험한 교사의 말을 인용한 것이다.

그러니까 원래 학원 강사는 정말 시험을 위한 수업을 하고, 무조건 일방적인 대화만, 일방적으로 학생에게 전달하는 것만 있잖아요? 저는 직접 교사가 되면 학생들이랑 소통하고 싶고, 진짜 대학교에서 배운 데로 학생 참여가 높고 학생 스스로가 배움이 일어나는 수업을 하고 싶었는데, 실제 학교생활에서는 다른 경력 있는 선생님들도 마찬가지로, 뭔가 실제로는 학습자 참여 중심 수업이 안 일어나고 있다? 라는 느낌이 많이 들어요. 저는 그게 학생과 소통하는 수업이 학원 강사와 다르다고 생각하는데, 그게 안 되니까 저는 학원 강사랑 어떤 차이가 있지? 라는 생각이 들어요. 뭔가 현실과 이론의 괴리감이 느껴지는 것 같아요.

이러한 현실과 이상의 괴리에서 오는 혼란스러움은 수업내용에 대한 부담이 상대적으로 적어서 여러 가지 수업 모형을 적용할 수 있는 중학교의 경우 보다는 수능능력시험에 대한 부담이 있는 고등학교 초임 과학교사들의 말에서 더 많이 표현된다. 다음은 인문계 고등학교에서 지구과학을 가르치는 두 명의 교사의 말을 인용한 것이다.

임용이 되기 전에는 뭐 이런 저런 다양한 모형을 적용해서 수업을 해봐야지. 이런 고민들도 많이 하고 또 준비하고 해본 적도 많은데, 실제 수업을 진행하기 위해서는 전달해야 할 내용이 많다 보니까... 설명식 방식이 좋은 것만은 아니다. 라는 걸 아는데도 불구하고, 좀 제 수업이 좀 꾸준히... 뭔가 설명식으로 가는 게 아닌가? 하는 생각이 들 때. 그럴 때 좀 아 수업 부분에서 애들한테 더 다양한 방식으로 수업을 할 수도 있는데 그러지 못하고 있구나. 그런 느낌을 받을 때 좀 부족하다는 느낌을 받았어요.

일단 저희 학교는 좀... 학생들이 공부보다는 뭘 좀 만들고, 그 다음에 활동하는 거를 좋아하는데, 어쩔 수 없이 이게 내신이고 수능이랑 관련이 되니까 수업을 강의식으로 할 수밖에 없고, 그때 내 수업이 지루해서 자는 학생을 보면 마음이 아픈데 깨울 때. 그때도 역량 부족이라고 느껴지고, 혹시 이 지도가 잘못되고 있는 가? 그런 것도 생각이 들구요.

위의 인용에서 나타나듯이 고등학교 초임 교사들은 학생들의 흥미와 참여도가 높이기 위해 학생들이 주도적으로 수업을 이끄는 학생 중심적 수업을 선택해야 한다고 생각하지만 교과서에 다루는 내용을 다 가르칠 만큼 시간이 충분하지 않기 때문에 궁극적으로 대학 입시를 준비하는 학생들에게 도움이 되지 않을 것이라고 생각한다. 하지만 강의식 수업을 택하게 된다고 해도 강의식 수업에서 학생들의 참여도가 낮고 흥미 없어하는 반응을 접하게 되면 결국 강의식 수업이 학생들에게 얼마나 도움이 될지 의문을 갖게 된다. 강의식 수업이 학생들의 흥미를 떨어뜨리는 주요 요인이라고 생각하는 것이다.

초임 교사들이 지식 전달 위주의 강의식 수업에 대해 부정적인 이미지를 가지고 있는 이유는 무엇일까? 가장 큰 이유는 자신들이 중고등학교 때 받았던 강의식 과학 수업의 부정적 경험에서 온다. 초임 과학교사들은 자신이 받았던 강의식 수업보다 좀 더 나은 수업을 해야 한다고 생각하며 자신들을 가르쳤던 교사들 보다는 좀 더 나은 교사가 되기 위해 이러한 강의식 수업 외에 다른 형태의 수업을 해야 한다고 생각한다. 결국 어떤 수업 방식을 선택하는지가 교사의 역량을 나타내는 중요한 지표가 된다고 생각한다.

2015 개정 과학과 교육과정이 추구하는 게 지식 위주의 전달이 아니라 역량을 강화하는 건데, 제가 지금까지 수업했던 것을 되돌아보면서 아, 내가 분명히 역량 강화를 하는 게 맞아, 그걸 알고는 있었지만 또다시 제가 고등학교 때 중학교 때 배웠던 것처럼 지식 전달을 하는 게 아닌가... 그런 생각이 좀 들었을 때, 아 내가 아직 많이 부족하구나 그런 생각을 (하게되요)

수업시간에 학생들의 낮은 참여는 초임 과학교사들이 가장 예민하게 반응하는 부분이며 교사 본인의 수업 방식에 대해 깊이 생각해 보는 계기가 되는 것이 분명하다. 학생들의 낮은 수업 참여도와 부정적인 반

응을 접하는 상황은 초임 교사들에게 교사로서의 정체성과 전문가로서의 자신감을 떨어뜨리는 가장 결정적인 경험이 된다. 초임 과학교사들과의 인터뷰 내용은 이들이 가지고 있는 이원론적 사고, 즉 강의식 수업이 마치 학생중심 과학 수업 또는 탐구 수업의 반대말인 것처럼 이해하고 있다는 것을 보여 준다. 또한 마치 강의식 수업은 학생 중심 수업에 비해 학생 참여를 끌어낼 수 없으며 지루한 낮은 수준의 수업이라고 생각하는 것을 알 수 있다. 수업전략이 수업의 질을 결정하는 것처럼 여기는 것은 이들의 생각은 마치 도구를 닦하는 기술자의 모습과 비슷하다.

V. 결론 및 제언

예비교사에서 초임 과학교사로 급격한 변화를 겪은 10명의 과학교사들은 첫 3개월 동안 각자 주어진 학교라는 사회에서 여러 가지 도전적인 경험을 통해 교사로서 정체성을 만들어 가고 있었다. 이들이 학교사회의 일원으로 겪게 되는 다양한 경험들 중 특히 학생들과의 관계와 관련된 경험들은 초임 교사들의 교사 정체성 형성에 중요한 역할을 한다. 수업시간에 학생들의 반응을 통해, 생활지도를 통해, 그리고 담임으로서 역할을 수행하면서 발생하는 학생들과의 다양한 수준의 상호 작용에서 초임 교사는 자신이 교사로 적합한 역량을 갖추었는지, 그렇지 않은지 끊임없이 자신을 되돌아보게 되며, 학생들의 반응은 자신의 긍정적 또는 부정적 교사 정체성에 중요한 근거가 된다.

초임과학 교사들이 교사로서의 긍정적인 정체성을 갖게 되는 경험들이 존재하는데 이러한 경험들은 공통적으로 '내가 누군가에게 필요한 존재'라는 것을 인식하게 되는 순간들이다. '내가 누군가에게 필요한 존재'라는 것을 인식하는 경험은 크게 세 가지로 나누어 볼 수 있는데; (1) 내가 누군가의 배움을 책임지는 존재라고 느낄 때, (2) 내가 누군가에게 도움이 되는 존재라고 느낄 때, 그리고 (3) 교사로서 전문적인 역량에 대한 증거를 발견하는 순간이다.

'누군가의 배움을 책임진다'는 의식은 교과내용 지도에서 학생들의 긍정적인 반응뿐 아니라 평가자로서의 권위를 깨닫게 될 때, 그리고 생활지도에서 담임교사로서의 책임을 느낄 때와 관련되어 있다. 이러한 책

임감은 교사로서 많은 학생들을 공평하게 대하고 교사로서 품위를 유지하게 하는 원동력이 된다. ‘누군가에게 도움이 되는 존재’라는 의식은 학생들 중 가정환경이 어려운 학생들과 상담이나 생활지도를 통해 이들과 공감하고 도움이 되려고 노력하는 경험을 통해 갖게 된다. 흥미롭게도 초임 과학교사로서 학생 지도 경험도 부족하고 학생들을 어떻게 도와야 할지 모르는 안타까운 경험들이 오히려 이들이 스스로 교사답다고 느끼는 중요한 순간이 된다. 수업지도나 생활지도에서 전문적인 역량을 스스로 깨닫게 되는 순간도 교사로서의 긍정적인 정체성을 갖게 되는 중요한 경험이 된다.

초임 과학교사들은 안타깝게도 긍정적인 교사 정체성 보다는 교사로서 역량을 의심하게 되는 일들을 더 많이 경험한다. 이러한 경험들은 크게 생활지도와 학습지도로 나누어서 이해 할 수 있다. 먼저 생활지도에서 초임 과학교사들은 학생들을 대하는 태도(부드러운 교사 또는 엄격한 교사)에 대해 계속해서 고민한다. 이러한 고민은 정당성이 부족해 보이는 일부 학교 규칙을 지키도록 학생들에게 강요할 때와 같이 그 이유가 명확한 경우도 있고, 학교에서 문제를 일으킨 학생의 불우한 가정환경을 교사가 어디 까지 도와 하는지를 고민하는 것처럼 의지적인 선택의 문제도 있다. 하지만 이와는 달리 교직 경험이 많아질수록 학생들을 대하는 태도가 부드럽거나 엄격한 쪽으로 변해갈 것이라는 막연한 믿음 때문에 발생하는 고민도 있다. 모든 초임 과학교사들은 학생들을 친근하고 부드럽게 대하고 좋은 관계를 형성하고 싶어 한다. 하지만 곧 이러한 태도가 학생들을 더 버릇없게 만들거나 교사를 대할 때 최소한의 예의를 갖추지 않게 한다는 것을 깨닫게 된다. 자신들의 의도와 달리 반응하는 학생들을 보면서 당황스러워하고, 자신들의 선한 의도를 알아 주지 않는 학생들에게 섭섭해하게 된다. 주변에서 경험이 많은 교사들이 학생을 대하는 태도를 보면서 자신들도 곧 대부분의 경험교사들이 취하는 엄격한 태도를 갖게 될 것이라고 막연히 생각하게 되며 이러한 고민을 하고 있다는 사실을 깨닫는 것 자체가 이들이 교사로서 역량이 부족하다고 생각하는 계기가 된다.

무엇보다 학습지도에서 초임 과학교사들이 강의식 수업에 대해 가지는 생각은 매우 흥미롭다. 초임 과학교사들은 수업시간에 학생들의 반응에 민감하게 반응하게 되는데, 수업을 지루해 하거나 집중하지 않는 학

생들의 반응은 초임 과학교사들에게 ‘교사로서 역량이 부족하다’는 의미로 다가온다. 이러한 경험은 초임 과학교사들이 수업의 여러 가지 요소 중에서 특히 자신들이 택한 수업방법에 대해 생각하게 만드는 계기가 된다. 초임 과학교사들은 수업에서 학생들의 부정적인 반응에 대해 대부분의 경우 ‘강의식 수업’ 방법 때문이 아닌지 의심한다. 이들이 생각하는 좋은 수업은 학생중심 또는 학생 주도적 수업이며, ‘강의식 수업’은 학생 중심 수업의 반대 개념인 것처럼 생각한다. 다시 말해 이들은 강의식 수업은 마치 학생 중심 수업이 아니며, 학생들의 흥미를 떨어뜨리는 수업이라고 생각한다. 본 연구의 결과는 초임 과학교사들이 학생과의 관계를 형성하는 과정에서 이러한 관계를 바라보는 관점이 매우 이원론적(부드러움과 엄격함)이라는 것과 교수법에 대한 이해도 매우 이원론적(학생중심교수법과 강의식 교수법)이라는 것을 보여준다.

본 연구의 결과는 예비교사 교육과정과 현장교사 재교육 측면에서 중요한 제언을 제공한다. 먼저 예비교사에서 초임 과학교사가 되는 것은 사회적 지위와 이에 따르는 책임감 측면에서 매우 급격한 변화이다. 적절한 준비 없이 이러한 변화를 겪게 되는 초임 교사들에게는 심리적, 정신적, 육체적으로 매우 큰 부담이 될 수 있다(이윤식과 김광범, 2007). 초임 교사들이 학교사회의 새로운 구성원으로 이러한 변화에 잘 적응하고 전문가로서 자신의 역량을 발휘 할 수 있도록 예비교사 교육과정에서 전문적 안목과 지식, 풍부한 경험을 쌓을 수 있는 다양한 교육기회가 제공되도록 노력해야 할 것이다.

초임 과학교사들의 교원양성과정에서 대해 만족도와 어려움에 대한 연구들은 교원양성과정에서 학교 수업에 실질적으로 활용 가능한 교수법과 학교 현장에 직접적으로 도움이 되는 학생 생활지도나 상담과 관련된 교육이 부족하다는 것을 보여준다(임용, 2008). 대부분의 초임 과학교사들은 교과 지도에서 교과 내용 보다는 학습자의 특성을 이해하거나 교수 학습 방법의 적용에 더 큰 어려움을 느끼기 때문에(임용, 2008), 교원양성과정에서 학생의 특성에 대한 이해를 높이고 교과 내용과 학생 수준을 고려한 교수법의 선택과 적용능력을 기를 수 있는 양질의 수업을 제공해야 한다. 특히 수업모형 적용, 수업설계, 수업시연의 기회를 더 확대하여 학교 현장 수업에서 발생할 수 있는 여러 가지 상황에 대해 스스로 대처 할 수 있는 능력을 함양하도록 해야 한다(차유규,

2008). 또한 교원양성과정에서 학생들에 대한 이해와 신뢰롭고 원만한 관계 형성을 위한 실질적인 지식과 경험을 제공할 필요가 있다. 예를 들어 학생상담, 교직실무 등과 같은 교직과목에서 이론적인 부분뿐 아니라 담임 교사의 역할과 업무, 상담, 생활지도를 위한 실질적이고 직접적인 경험을 기를 수 있도록 해야 한다.

이를 위해 무엇보다 교원양성과정과 학교 현장의 긴밀한 협력을 통해 예비교사들이 다양한 형태로 학교 현장 교육에 참여 할 수 있도록 교육 실습의 범위와 기회를 체계적으로 재구성할 필요가 있다(차우규, 2008). 교육 실습을 통한 실제적 역량 함양을 가장 중요시하는 여러 선진국과 비교하였을 때 한국의 교원양성과정에서 요구하는 교육 실습 기간은 매우 짧다(김민희, 2008). 예를 들어 미국의 경우 교생실습을 두 단계로 나누어 시행하는데 첫번째 단계는 한 학기 동안 대학의 교과교육수업의 일부로 학교 수업 참관과 지도 교사의 지도하에 교실 수업 경험을 쌓는 교육실습(Practicum)이다. 이때 예비교사들은 수업담당 교수(Instructor), 협력학교 방문전담교수(supervisor), 그리고 협력 학교의 지정된 멘토교사(school based teacher educator; SBTE)의 지도를 받으며 학교생활 전반에 대한 이해를 갖게 된다. 두 번째 단계인 실습교사(Student Teacher)과정에서는 한 학기동안 해당 과목의 수업을 전담하게 되는데, 이때 교실 수업 뿐 아니라 학부모 면담, 행정 업무 등 보통 교사와 거의 같은 정도의 업무를 책임지게 된다. 우리나라의 교육 실습은 미국의 교육실습(Practicum)과 유사하다. 다시 말해 학교에서 실질적으로 학생들의 학습과 행정업무를 책임지는 훈련 없이 초임 과학교사가 되는 것이다. 초임 과학교사들이 겪는 여러 가지 어려움은 학생들에게 교육의 질로 직접적인 영향을 미치게 된다. 양질의 교사 양성, 더 나아가 양질의 학교 교육을 제공하기 위해 교원양성과정에서 체계적인 교육실습 기회를 제공할 수 있도록 노력해야 할 이유이다.

국문요약

본 연구는 10명의 초임 과학교사들이 첫 3개월간 교사로서의 긍정적 또는 부정적 정체성을 찾아가는 경험에 대한 해석학적 현상학 연구이다. 본 연구는 van Manen(1990)이 제시한 해석학적 현상학 연구 근거하

여 유혜령(2015)이 제시한 현상학적 질적 연구 수행절차 4단계에 따라 진행되었다. 본 연구의 주요 데이터는 연구 대상들의 근무 지역 등의 여건을 고려하여 수집된 전화 인터뷰의 전사 자료이며 해석학적 현상학 방법에 따라 자료에서 드러난 현상이 가지는 의미를 범주화하고 개념화 하는 과정을 거쳐 주제를 찾아내고 그 정당성을 확인하는 과정으로 분석하였다. 본 연구의 결과는 초임과학 교사들이 교사로서의 긍정적인 정체성을 갖게 되는 경험들이 공통적으로 ‘내가 누군가에게 필요한 존재’라는 것을 인식하게 되는 순간들임을 보여준다. 반대로 초임 과학교사들은 생활지도에서 학생들을 태하는 태도에 대한 확신이 없거나 수업에서 학생들의 적극적인 수업 참여를 이끌어 내지 못할 때 자신의 교직역량을 의심하는 부정적인 교사 정체성을 만들게 된다. 본 연구의 결과는 현재 한국의 예비과학교사 양성 과정의 개선점에 대한 중요한 시사점을 제공한다.

주제어: 초임 과학교사, 교사 정체성, 해석학적 현상학

References

- 김민희(2008). 외국교사의 양성 사례와 시사점. *교원교육*, 24(3), 30-64.
- 김병찬(2005). 예비교사들은 교육실습을 통해 무엇을 경험하는가? *교육행정학연구*, 23(4), 49-76.
- 백순근, 함은혜(2007). 중등 예비교사의 교육실습이 ‘교육적 가치’에 미치는 영향. *교육평가연구*, 20(4), 1-29
- 엄미리, 엄준용(2009). 교육실습 전·후 예비교사의 역량 변화 연구. *한국교원교육연구*, 26(3), 491-508.
- 유혜령(2015)현상학적 질적 연구의 논리와 방법: Max van Manen의 연구방법론을 중심으로. *가족과 상담*, 5(1), 1-20.
- 이윤식, 김광범(2007). 중등학교 초임교사의 교직갈등 요인 탐색. *교육행정학연구*, 25(2), 145-164.
- 이재성(2018). 현상학과 해석학의 방법론. 최종렬·김성경·김귀옥·김은정(편) *문화사회학의 관점에서 본질적 연구 방법론*. 서울: 휴머니스트.
- 임웅(2008). 교실친화적 교원양성. *교원교육*, 24(1), 5-18.
- 차우규(2008). 교실친화적(classroom friendly) 교원양성 체제의 구축 방안 연구: 초등 도덕과를 중심으로.

- 교원교육, 24(3), 96-104.
- Farina, G. (2014) Some reflections on the phenomenological method. *Dialogues in Philosophy, Mental and Neuro Sciences*, 7(2), 50-62.
- Scherer, M. (1999). A better beginning: Supporting and mentoring new teachers. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario; The Althouse Press.
- Van Manen, M. (1994). *체험연구*. 신경림·안규남 역. 서울: 도서출판 동녘 (원본출판 1990).
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40.