

교실 상호작용에 관한 갈등과 대응 전략 : 두 교사의 수업 딜레마

강기원(경인교육대학교 강사)

《요 약》

본 해석적 사례 연구(interpretative case study)의 목적은 교사들이 교실 상호작용과 관련하여 겪는 수업 딜레마(teaching dilemmas)가 무엇인지 이해하는 데 있다. 연구자는 이를 위해 두 초등학교 두 교사를 주제보자를 선정하여 이 두 교사가 수업 딜레마를 해결하기 위해 어떤 대응 전략을 사용하며 그들이 왜 일정한 교실 상호작용 형태를 유지해 가는지 심층적으로 기술하였다.

교사들의 수업 갈등과 대응 전략은 학생들의 기본 학습 능력, 교과 진도 및 수업 시간 등 교실 수업을 둘러싼 상황적 맥락과 교사의 개인적 신념에 따라 다르게 나타났다. 본 연구는 교사들의 수업 딜레마 극복을 위해서는 대학 교육 및 현장 연수에서 교사들이 겪을 수 있는 수업 갈등이 무엇인지 다룰 필요가 있으며 교육 과정 논의시 교사에 대한 고려가 필요함을 제안하고 있다.

주제어 : 교실 상호작용, 교육 과정, 수업 딜레마

I. 문제 제기

지금까지 교실 상호작용에 관한 연구들은 교실 내에서 이루어지는 교사와 학생들 사이의 상호작용의 모습을 이해하려는 노력들을 보여왔다. 학생들의 계급, 계층 배경 등 사회적 맥락과 관련하여 교실 수업에 관심을 가진 연구들(Rist, 1970; Wilcox & Moriarty, 1976; Anyon, 1980; 엄기형, 1983; 이용숙, 1991; 조영달, 1992, 1994, 2001; 이혜숙, 1993; 김정원, 1997; 김영천, 2001) 역시 교실 수업이 아동 혹은 학교가 처한 학생들의 계층배경에 따라 교과 지식, 교실 상호작용, 교실 관리와 통제에 따라 달라질 수 있다는 사실을 이해하려고 하였다.

이와 같은 연구들이 교실 수업에서 교사와 학생들 사이에 이루어지는 교실 상호작용에 대하여 중요한 연구 사실들을 제공해 주었다는 것을 부인할 수는 없지만, 학생들과의 상호작용 속에서 교사들이 실제로 겪는 장벽들과 어려움들에 대하여는 큰 관심을 갖지 않은 측면이 있었다. 이들 연구들은 학생들과 상호작용이 효과적으로 이루어져야 할 책임이

궁극적으로 교사에게 있다고 가정하고 이를 위한 해결 방안들을 제안하였다. 그들은 교사를 수업 중 적극적으로 의사결정을 하고 행동하는 존재로 인식한다. 이러한 인식 하에 그들 연구는 효과적인 교실 상호작용을 위한 교사의 적극적인 역할을 강조하였다.

이러한 제안들을 받아들인다면, 교사는 교실 상호작용 문제들을 극복하기 위하여 이미 밝혀진 교육학자들의 연구 결과와 제안들을 그대로 적용하기만 하면 된다. 교사가 과거 대학 교육 혹은 현장 연수를 통해 얻은 지식을 수업에 적용하면 의도했던 교실 상호작용의 모습이 재현될 것이기 때문이다. 교육학자들이 제안한 교실 상호작용 상황을 구현하기 위해 노력한다면 의도하지 않는 교실 상호작용 상황은 발생하지 않을 것이다.

이러한 노력에도 불구하고 이들 연구는 현장 교사들이 수업 중 겪게 되는 실제 문제 해결에 도움을 주지 못한 측면이 있다. 그 이유 중의 하나는 효과적이며 바람직한 교실 상호작용을 위한 책임이 교사에게 있다는 가정이 깔려 있기 때문이다. 이러한 가정 때문에 교육학자들은 실제 교실 상호작용에서 교사가 해결하기 힘든 문제들에 대해서는 심각하게 고민하지 않았다.

교사 입장에서는 흔히 부딪치는 수업 문제들을 해결하려할 때 실제로 딜레마(dilemmas)에 봉착하는 경우가 많다. 교사는 이러한 수업 문제를 해결하려고 할 때 반드시 교육 전문가 혹은 교육학자들이 제시하는 연구 결과 혹은 제안에 따라 행동을 취하지는 않는다. 수업 중 교사는 상충되는 목적을 갖게 마련이고 이러한 모순적인 목적을 동시에 달성하기란 사실 너무 어려운 일이다. 그렇지만 적절한 해결책을 찾지 못하더라도 교사는 바로 앞에 직면한 문제들을 또한 해결해야만 하는 상황이기도 하다.

본 연구는 이러한 교사들의 수업 딜레마에 주목하고 있다. 본 연구는 초등학교 사회과 교실 수업에서 교사들은 어떤 문제에 부딪치며, 그로 인하여 어떤 갈등을 하는지를 교실 상호작용에 초점을 맞추어 구체적으로 이해함으로써 교실 수업 개선과 교육과정 논의에서 무엇을 고려해야 하는지를 보여주하고자 한다. 이와 관련하여, 이 연구의 중심 문제는 초등학교 사회과 교실 수업에서 겪는 교사의 수업 딜레마는 무엇인가 이다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 교실 상호작용과 관련하여 교사들의 수업 갈등과 대응 전략은 무엇인가?

둘째, 교사들의 수업 대응 전략이 갖는 문제점은 무엇인가?

셋째, 이러한 문제점을 개선하기 위한 대안은 무엇인가?

본 연구는 교사의 수업 갈등과 대응 전략을 이해하기에 앞서 교실 상호작용적 측면에서 교실 수업을 이해했던 연구들을 개관함으로써 본 연구의 의도를 보다 구체적으로 전개하고자 한다.

II. 교실 상호작용적 맥락에 따른 교실 수업의 이해

교실 상호작용과 관련한 연구들은 교사와 학생 사이의 언어적 상호작용을 중심으로 한

미시기술적(microethnography)으로 분석하는 경향을 보이고 있다. 미한(Mehan, 1979)의 연구는 교실 수업이 발화-응답-평가 순서라는 일련의 두드러진 모습이 띠고 있음을 보여 준다. 미한은 대부분의 이러한 시퀀스는 교사에 의해 시작되며, 교사가 일반적으로 발화를 하고 학생들이 이에 반응하는 형태를 보인다는 사실을 밝혀냈다. 그는 수업의 사회적 조직(social organization of classroom events)을 주목하면서 교실 참여자들에 초점을 맞추어 교실이 일상에 기초하여 어떻게 조직되는지 관찰하였다. 이와 관련하여, 김영천(2000)은 우리 나라 초등학교 네 곳을 대상으로 한 참여관찰을 통해 우리 나라 초등학교 교실에서는 교사의 질문-학생의 응답-교사의 질문-학생(들)의 평가라는 독특한 수업의 시퀀스가 존재한다는 사실을 밝혀냈다. 신혜숙(1987) 역시 초등 교사들이 수업의 조직을 도입, 전개, 정리라는 일정한 단계로 설정하고 각 단계에 따라 의사소통 양식을 달리한다고 사실을 관찰하였다.

교실 상호작용과 관련하여, 자주 논의되는 것 중의 하나는 참여구조(participant structure)이다. 수업 중 교사와 학생(들) 사이에 이루어진 담화를 언어사회학적 관점에서 접근(Hymes, 1982)한 것으로, 필립스(Philips, 1972)에 의해 처음 사용된 이 말은 교실 활동에서 일어나는 참여를 위한 요구와 권리, 의무라고 정의할 수 있다. 이렇게 교실 내에서 이루어지는 의사소통에 관한 지식이란 언제, 누가, 누구에게, 무엇을, 어떻게 말해야 하는가와 관련된다(Mehan, 1979). 미한은 이러한 사실을 상호작용 형식과 교과 내용의 통합에 대한 필요성이 초등학교 교실 수업에서 두드러지게 나타난다는 사실을 통해 보여주었다. 학생들은 자신이 알고 있는 지식을 보여주어야 하지만, 그 지식을 어떻게 보여주어야 하는지에 대한 방법 또한 알고 있어야 하며, 수업 중 정답을 실질적으로 제시할 지라도 이것을 정당한 형식에 따라 보여줄 수 있어야 한다고 말한다. 유치원과 1학년 교실을 대상으로 한 플로리오(Florio, 1979)의 연구 역시 아동들이 어떻게 사회적 능력을 획득해 가는지 구체적으로 보여주고 있다. 이러한 사실은 우리 나라 초등학교(신혜숙, 1987; 서근원 1997; 김영천, 2001), 중고등학교(조영남, 1989, 1990; 이혁규, 1996)에서도 확인될 수 있었다.

지금까지 살펴본 교실 상호작용에 관한 국내외의 연구들은 교실이 단순히 교과서를 매개로 하여 교사와 학생이 가르치고 배우는 공간이 아님을 보여준다. 교실은 교사와 학생 사이에 끊임없이 의사소통이 이루어지는 곳이며, 교과 지식뿐만 아니라 지식을 효과적으로 전달하고 수용 받기 위해 사회적 지식을 갖추어야 하는 사회적 공간인 것이다.

이들 연구들은 교실 수업에서 나타나는 교사와 학생들 사이의 상호작용의 모습을 훌륭히 드러내주면서 교육적으로 바람직한 교실 상호작용의 유형과 교사의 역할이 무엇이지 제안하였다. 그럼에도 불구하고 이들 연구는 왜 교사들이 일정한 교실 상호작용의 형태를 자주 보여주거나 유지하는지, 그 속에서 겪을 수 있는 교사의 갈등과 대응에 대해서는 깊은 관심을 보이는 데 미흡한 측면이 있었다.

Ⅲ. 교사의 수업 갈등과 대응 전략에 따른 교실 수업의 이해

최근 교사 및 교사의 수업에 관한 연구들은 수업의 맥락, 교사들이 수업 중 사용하는 실제적 지식(practical knowledge), 실행된 교육과정(enacted curriculum)에 대해 많은 관심을 가져 왔다(Burton, 1997; Bardine, 1997). 바다인(Bardine, 1997)은 교사 연구의 효과를 높이기 위해서는 연구 결과를 적용하면서 발생할 수 있는 문제들을 제기하는 것이 허용되어야 하고, 교사들이 연구 결과를 취사선택할 수 있어야 하며, 실제 수업에서 발생하는 수업 딜레마에 대하여 깊이 연구할 필요가 있다고 주장한다.

램퍼트(Lampert, 1985)는 교사가 원하는 원하지 않은 간에 수업 딜레마를 경험하므로 교과 혹은 교실 상황에 따라 다양하게 나타나는 수업 딜레마에 관심을 가져야 한다고 역설한다. 버튼(Burton, 1997)은 교사들이 무엇을 교육적으로 고려하여 교육과정을 실제 수업에 적용하며 수업 딜레마를 조절하기 위해 어떤 전략들을 사용하는지에 따라 수업 상황도 달라진다고 주장한다. 카즈덴(Cazden, 1993) 역시 교사들이 글쓰기 수업에서 겪는 딜레마에 대하여 논의하면서 학생들에게 심층적인 이해와 비판적인 판단 능력을 길러 주면서도 글쓰기 형식을 가르치려는 상황에서 교사들은 수업상의 딜레마와 교육 과정상의 딜레마를 동시에 겪는다는 사실을 보여주었다. 이들 연구는 교사들이 전적으로 교육과정의 의도대로 수업을 진행하지 않는다는 사실을 잘 보여준다. 교사는 수업 중 수업 상황에 따라 다양한 목적을 갖게 되며 이러한 수업상의 목적이 교육 과정상의 목적과 반드시 일치하는 것은 아니다.

중등 교사들이 미국사 수업을 할 때 깊이와 폭이라는 상충적인 목적을 달성할 때 겪는 수업 딜레마를 어떻게 극복할 수 있는지 (VanSladright, 1997), 학습 능력이 부족한 중학교 학생들을 대상으로 하여 교사들이 논쟁 중심 수업을 하면서 어떤 수업 딜레마를 경험하는지 구체적으로 보여준 연구들(Rossi & Pace, 1998)은 교과별 혹은 학교급별에 따라 교사들이 수업 중 딜레마 상황에 빠질 수 있다는 사실을 잘 보여준다. 특히 예비 교사들을 대상으로 한 수업 딜레마 연구(Sudzina & Kilbane, 1992; Richards, 2001)들은 교사 교육에서 교수 학습 이론과 방법들을 소개할 뿐만 아니라 교실 수업에서 이론과 방법을 적용하면서 교사들이 부딪칠 수 있는 수업 딜레마의 사례와 그것을 극복할 수 있는 방안들을 구체적으로 알려줄 필요가 있음을 말해 준다.

수업 딜레마에 대한 연구들은 교사가 학생들과의 교실 상호작용에서 겪을 수 있는 갈등적 상황에 주목할 필요가 있음을 의미한다. 본 연구는 실제 교실 수업에서 교실 상호작용과 관련하여 교사들은 무엇을 갈등하며 이를 극복하기 위해 어떻게 대응하는지 깊이 이해함으로써 이를 극복할 수 있는 대안을 모색하고자 한다.

IV. 연구 방법과 대상

1. 연구 방법의 특징

본 연구는 주요 연구 문제들과 관련하여 두 초등학교의 5학년 두 학급을 대상으로 한 해석적 사례 연구를 실시하였다. 본 연구 방법인 해석적 사례 연구(interpretative case study)는 특정 상황에서 무슨 일이 어떻게, 그리고 왜 발생하며, 그 속에서 행위자들이 한 행위들은 어떤 의미가 있는가 라는 질문에 대해 답을 얻기 위한 방법이다. 이 연구는 변인을 통제하기 어려운 상황에서 특정 사건이 어떻게 발생하는지에 관심을 가지며, 행위자의 의미·시각이 연구의 중심이 된다. 이러한 연구 방법상의 특징 때문에 본 연구 결과를 일반화하는 것은 무리가 있을 것이다.

본 연구는 다음과 같은 세 가지 전제에 충실하려고 노력했다.

첫째, 심층적이고(thick) 총체적인(holistic) 기술을 통해 전형성(typicality)과 대표성(representativeness)에 대한 공감대를 넓힐 수 있도록 노력했다. 둘째, 심층적이고 총체적인 기술을 통해 제보자들의 행위가 갖는 순간적인 국지적 의미들(local meanings)을 담아 내려고 노력했다. 상충하는 증거들을 비교하고 자료를 삼각구조화를 시도함으로써, 주장에 대한 주관적인 해석을 피하고자 노력하였다. 삼각검증 방법(triangulation)은 크게 세 가지 차원에서 이루어졌다. 첫째, 연구 방법에서 관찰, 면담, 그리고 수업과 관련된 각종 자료를 통해 분석이 이루어졌으며, 둘째, 연구 대상 측면에서 교사, 동료 교사, 학생 등 제보자를 통하여 자료를 얻었다. 셋째, 연구 결과에 있어서 연구자는 물론 제보자인 두 교사와 연구 결과를 검토하고 평가하였다. 셋째, 자료 수집과 분석은 대체적으로 귀납적이다. 선행연구를 검토하면서 본 연구가 의도하는 목적을 드러내려고 하였지만, 교실 상황에서 축적한 자료를 수집, 분석, 해석한 결과에 기반하여 논의를 이끌었다.

2. 연구의 분석 틀

본 연구에서는 교실 수업에서 현실적으로 부딪치는 교사의 다양한 수업 갈등 상황을 이해하기 위해 램퍼트의 수업 딜레마 개념을 확대하였다. 이러한 수업 딜레마는 교육적으로 바람직한 두 가지 선택간의 갈등뿐만 아니라 교사의 현실적인 갈등까지를 포함하는 개념이다. 램퍼트(Lampert, 1985)는 수업 중 사회적 상호작용 속에서 나타나는 수업 딜레마를 개념화하였다. 교사는 교실에서 일상적으로 흔히 일어나는 교육적 문제들을 해결하면서 일련의 딜레마에 부딪친다. 교사는 이 딜레마를 극복하려고 하지만 상충적인 목적 때문에 또 다른 문제 상황에 부딪친다. 교사는 문제를 근본적으로 해결하기보다는 즉흥적인 전략으로 회피함으로써 또 다른 문제에 봉착한다. 이러한 대응 전략은 교사의 개인적 신념과 수업의 맥락에 따라 다양하게 나타난다.

3. 자료 수집과 분석

본 연구는 2002년 4월 중순부터 6월 초순까지 주로 두 초등학교의 두 교실을 대상으로 참여 관찰을 하였다. 연구에 필요한 자료는 수업 관찰, 교사와 학생들을 대상으로 한 면담, 일상적인 자료 수집 등을 중심으로 진행하되, 비디오 녹화 및 오디오 녹취가 보조 자료로 사용되었다. 연구자는 제일 초등학교 한 학급과 으뜸 초등학교 한 학급으로 두 학급을 참여 관찰하였다.

각 학급별 관찰 시간은 수업 시간을 단위로 하여 6시간에서 8시간으로 다양하였다. 대략 14시간의 수업을 관찰하였다. 일정 기간 수업 관찰을 한 후 비디오 녹화를 하였다. 14시간의 수업 중 8시간이 8mm 카메라를 통해 녹화되었다. 두 제보자를 중심으로 비구조화된 면담이 주로 이루어졌으며, 상황에 따라 반구조적 면담, 회고적 면담 등이 병행되었다. 총 12회 면담이 이루어졌으며, 이를 통해 36페이지 (A4 줄간격 160)의 면담 자료가 나왔다. 그밖에도 사진, 단위 학교와 관련된 자료, 학생들의 과제물, 수업의 보조 자료 등 교실 수업과 관련된 일상적인 자료들이 교실 수업을 이해하는데 활용되었다.

범주를 확인하고 묶는 과정은 현장기록지, 녹화 수업의 테이프 및 전사물, 면담 녹음 내용의 테이프 및 전사물을 꾸준히 반복해서 비교, 분석함으로써 이루어졌다. 질적 연구에서 자료 분석이 시작되는 특정한 시점이 존재하지는 않지만, 비형식적 자료 분석은 반성적인 현장기록지를 작성한 날 이루어졌다. 보다 체계적인 분석을 위해 현장기록지, 수업 녹화물의 전사와 면담 녹음의 전사를 검토하면서 자료의 약호화가 이루어졌고 이를 범주로 묶는 과정이 반복되었다.

분석 과정은 연구 문제로 제기한 영역들에 따라 자료의 약호화가 이루어졌다. 이러한 두 학교 두 교실에 대한 사회과 수업의 기술과 분석 작업은 서술적 서술(realist tale) 방식에 의해 쓰여졌다. 이에 따라 본 연구는 3인칭 관찰자의 시점, 현재 시제에 따라 쓰여졌다.

4. 연구 대상

가. 연구 대상 교과서

본 연구 대상 교과서는 제 7차 사회과 교육 과정에 따라 편찬된 초등학교 5학년 1학기 교과서이다. 제 7차 사회과 교과서는 학생이 경험할 수 있거나 익숙하게 상상할 수 있는 실제적 상황, 사례, 문제를 학습 문제 또는 소재로 선정하여 활동 중심형, 문제 해결형 교과서를 지향하고 있다. 그래서 제재의 내용 구성 및 내용 서술 관련 자료의 제시와 관련하여 내용 서술에서는 이야기 설명 구조를 가급적 줄이고, 그보다는 문제 상황, 문제 파악 및 해결을 위한 자료, 그에 수반되는 활동으로 구성되는 문제 해결형 구조를 택하고 있다.

나. 연구 대상 학교¹⁾

본 연구는 가정 환경과 학업 성취도를 주요 선택 기준으로 하여 두 학교를 선정하였다. 연구자는 사회 경제적 지위로 다수가 중산층이면서 학업 성취도가 중상인 학생들로 구성된 한 초등학교와 학업 성취도가 중하인 하위 계층 학생들이 주로 다니는 한 초등학교를 선정하였다. 연구자는 단위 학교에서 발간한 학교 교육 계획서와 학년 초 학생들이 제출하게 되어 있는 가정 환경 조사서, 그리고 진단 평가 결과를 학교 선택을 위한 주요 자료로 활용하였다.

1) 으뜸 초등학교

최교사의 반은 남학생 24명, 여학생 20명으로 전체 44명의 학생들이 한 반을 이루고 있으며, 이중 2명이 특수반 학생들이다. 최교사는 사회 교과와 관련하여 학생들이 기본 개념을 이해하는 데서는 성취도가 높은 반면, 탐구 과정, 사고력, 문제 해결력을 요구하는 내용에서는 성취 수준이 낮다고 지적한다. 그는 학생들이 자료 조사 학습은 좋아하지만, 문제 해결 학습에는 어려움을 느낀다고 말한다.

2) 제일 초등학교

3월 초 실시한 기초 학습 부진아 평가 결과에 의하면, 총 41명의 학생들 중 17명의 학생들이 맞춤법이나 띄어쓰기를 잘 모르는 한글 미해독자이거나 연산 능력이 부족하여 받아올림이나 받아내림에 대한 이해가 부족한 것으로 판명되었다. 이 교사는 더욱이 이곳 학생들이 창의력, 사고력, 문제 해결력, 탐구능력이 매우 부족할 뿐만 아니라, 학습 준비가 잘 안 되어 있고, 기본 학습 태도도 정착되어 있지 못하다고 지적한다.

나. 교사

연구자는 두 학교에서 각각 한 분의 초등학교 교사를 주 제보자로 선정하였다. 이를 위해 교직 경력이 10년 이상으로 수업 경험이 풍부한 교사들을 선정하였다. 최상옥 교사는 올해로 경력이 11년째로 으뜸 초등학교에 온지 2년째이다. 2년 전에는 교육대학원 초등 사회과를 졸업하였다. 이인철 교사는 올해로 교직 경력 10년째인 남 교사이다. 대학교에서는 사회과 교육을 전공으로 했고, 대학원에서는 사회과 교육을 전공하였다. 두 교사는 1년 전 방학 기간 중 7차 교육 과정이 적용되기에 앞서 현장 교사들을 대상으로 한 교육 과정 연수를 이미 받았다.

1) 연구 대상 학교와 교사는 가명이다.

V. 두 교사의 갈등과 대응 전략

1. 최상옥 교사 : 질문 수준의 제고 대 참여의 확대

가. 최교사의 갈등과 대응 1

교실 상호작용 장면 1

교 사 : 남쪽 지방은 음식이 쉽게 상한다고 그랬는데 북쪽지방은 어떨까?

학생들 : (10여 명이 손을 든다)

유 미 : (손을 든다)

교 사 : 유미가?

유 미 : 북쪽 지방은 짜고 맵지 않아요.

교 사 : 왜 짜고 맵지가 않아? 왜?

유 미 : 소금을 넣지 않아서.

교 사 : 응, 소금을 넣지 않는데. 남부 지방은 소금을 많이 넣고 북쪽 지방은 소금을 덜 넣는데. 그 이유는 왜?

유 미 : (대답이 없다)

<10초가 흐른다>

교 사 : (학생들을 바라본다)왜 그럴까?

교 사 : 왜 그럴까?

학생들 : (아무도 손을 들거나 대답을 하지 않는다)

최교사는 쉽게 상하는 남쪽 지방의 음식에 비해 북쪽 지방의 음식은 어떤지 학생들에게 묻는다. 10여 명의 학생들이 손을 들자, 최교사는 유미에게 발표 기회를 준다. 유미는 남쪽 지방의 음식에 비해 북쪽 지방의 음식이 덜 짜고 맵지 않다고 대답한다. 최교사는 유미의 대답을 듣고 그 이유가 무엇인지 묻는다. 유미는 최교사의 질문에 대해, ‘소금을 넣지 않아서’라고 대답한다. 유미의 대답은 최교사가 요구하는 대답이 아니었고, 최교사는 유미에게 자신이 묻는 질문의 내용을 구체적으로 말한 후 그 이유가 무엇인지 다시 묻는다. 유미는 교사의 질문에 적절한 대답을 하지 못한다.

10초가 지나는 동안 유미에게서 대답이 나오지 않자 최교사는 전체 학생들에게 그 이유가 무엇인지 다시 묻는다. 그러나 어느 학생도 최교사의 질문에 대답을 하지 못한다.

1) 최교사의 갈등

다음 최교사의 고민은 그 갈등이 무엇인지 잘 보여준다.

솔직히 수업을 나가다보니 그런 상황을 만났고... 내가 판단할 때는 중요한 거라고 생각

해서 질문한 건데... 원래 사회과는 실생활과 밀접한 관련이 있는 과목이잖아. 근데 아이들은 뜻도 모르면서 외우고 평가도 그런 데서 나오니까... 아까 질문한 거 말야 좀 외우지만 말고 왜 그런가 생각 좀 하라고 붙은 건데... 일단 애들 표정 봐서는 당장 대답이 나올 거라고 보이지 않아서... 진도도 생각해 봐고 말야.

최교사의 갈등은 자신의 질문에 학생들이 적절한 대답을 하도록 하면서도 자신이 의도한 대로 수업을 진행하려는 데서 비롯된 것이다. 최교사는 교과 내용의 확인하는 차원을 넘어서는 질문을 학생들에게 던짐으로써 보다 깊이 있게 사고할 수 있는 기회를 제공하는 동시에 보다 많은 학생들이 교사의 질문에 적절한 대답하기를 바랬다. 그와 함께 최교사는 정해진 교과 진도에 맞추어 수업을 진행하고자 한다.

반면 최교사가 교과서 내용 확인처럼 단순 사실 차원의 지식을 묻지 않고 이러한 단편적 사실을 종합하여 학생들이 보다 상위 수준의 사고를 하도록 유도하고, 학생들이 최교사의 질문에 적절한 대답을 한다면 수업의 질과 수준은 한층 높아질 것이다. 그러나 최교사의 본래 의도와는 다르게 어느 학생도 대답을 하지 않는 상황에서 최교사가 학생들의 대답이 나올 때까지 계속 기다릴 수도 없는 입장이다. 최교사가 학생들의 대답을 유도하기 위해 몇 가지 질문으로 나누어 제시하여 학생들의 대답을 얻으려는 원래 의도에도 불구하고 의도했던 대답이 학생들로부터 나오지 않는다면 상당한 수업 시간을 소요한 채 정해진 교과 내용을 다루지 못하는 상황이 올 수도 있다. 교사 입장에서는 학생들이 꼼꼼히 생각하고 깊이 있게 따져 볼 수 있도록 충분한 시간을 학생들에게 제공해 주어야 책임이 있지만 동시에 정해진 수업 시간(진도) 내에 교과 내용을 학생들에게 다루어줄 책임도 있기 때문이다. 비록 최교사가 다음 차시에 나가지 못한 수업 내용을 다룬다고 하여도 그 차시에서 다루어야 할 내용까지 함께 다루어야 하기 때문에 상당한 수업 부담을 가지게 될 것이다.

반대로 최교사가 교과 진도와 제한된 수업 시간을 고려하여 학생들의 대답이 나올 때까지 기다리거나 부연 설명을 통해 대답을 유도하기보다는 당장 학생들로부터 대답이 나오기 어렵다고 판단하여 일방적으로 대답을 제시한다면 본래 의도에도 불구하고 학생들은 깊은 사고를 통해 적절한 대답을 할 수 있는 기회를 빼앗기게 된다. 이러한 상황이 반복된다면 학생들은 앞으로는 깊은 사고를 통해 적절한 대답을 하려고 노력하기보다는 최교사의 대답을 기다리게 될지도 모른다.

2) 최교사의 대응

교실 상호작용 장면 2

교 사 : (학생들을 보고) 없어? 추우니까 상하지 않아서잖아.

위 교실 상호작용 장면에서처럼 최교사는 학생들로부터 대답을 얻는데 실패하자 자신이 직접

학생들에게 정답을 제시한다. 최교사는 자신이 직접 대답을 한 이유에 대해 이렇게 말한다.

나중에 정리에서 이런 질문을 하면 봐 가면서 질문을 풀어서 하든지 했을텐데... 부연 설명도 해주고 말야. 근데 이게 도입 부분이니까... 잘못하면 나중에 진도 때문에 힘들 수도 있거든.

최교사가 학생들에게 ‘왜?’ 라고 질문한 것에 대해 학생들이 답을 하기 위해서는 그 대답 속에 실질적인 내용을 담고 있을 뿐만 아니라 그 내용을 깊이 이해했음을 보여주어야 한다. 최교사는 만약 자신의 질문이 수업 정리 단계에서 제시되었다면 질문의 내용을 적절한 사고 수준으로 낮추어 쪼개거나 이해를 돕기 위해 질문과 관련된 설명을 추가로 해주었을 것이라고 말한다. 그러나 최교사는 학생들로부터 적절한 대답을 얻는데 상당한 시간을 할애한다면 정해진 교과 내용을 모두 다루지 못할 수도 있는 상황을 생각하지 않을 수 없다. 최교사가 이 때문에 수업 시간에 쫓기게 된다면 정작 그와 같은 질문을 하고 필요할 경우에 적절한 조치(질문을 쪼개어 제시하거나 부연 설명하기)를 통하여 의도했던 대답을 학생들로부터 얻을 기회가 점점 줄어들 것이기 때문이다.

나. 최교사의 갈등과 대응 2

태경이는 사회 과목에 대하여 관심이 많은 여학생이다. 수업 중 태경이는 교사의 질문에 자주 손을 들고, 다른 학생들이 대답하지 못할 경우 혼자서 대답을 하곤 한다. 연구자가 태경이에 대해 가진 궁금증에 대해 이 교사는 이렇게 평가한다.

연구자 : 교실 뒤에 앉아 있던 여학생, 똑똑한 여학생 같던데, 그 학생이 자주 발표를 하더라구요.

최교사 : 그 학생이... 일난은 성격 봤을 때 활발하고 나쁘게 말하면 산만하다, 간섭이 많다. 근데 사회 시간 같은 경우는 유별나게 발표가 되고 교차원적인 답을 하고 있더라구.

다음 교실 상호작용 장면은 태경이에 대한 최교사의 평가를 구체적으로 보여준다.

교실 상호작용 장면 3

교 사 : 옛날에는 왜 거울에 김치를 땅에다 묻었을까?

학생들 : (대답이 없다)

교 사 : 요즘에는 김치 냉장고에도 김치를 넣지만 옛날에는 왜 땅에다 묻어?

태 경 : (손을 든다)

교 사 : (태경이를 바라보며 고개를 살짝 위로 든다)

태 경 : 땅 속에 넣어야 얼지 않고 썩지가 않아요.

교 사 : 일정하게 온도가 유지되고 썩지 않고 얼지가 않죠.

1) 최교사의 갈등

최교사의 고민은 자신이 질문 수준을 높이면 높일수록 대경이처럼 학습 능력이 뛰어난 일부 학생들에게 발표 기회가 주어질 것이고 그 외 나머지 대다수 학생들에게는 발표 기회가 줄어들 것이라는 점이다. 다음 최교사의 고백은 그 갈등이 무엇인지 보여준다.

연구자 : 왜 발표를 골고루 시키려고 그래요? 그래도 그... 똑똑한 학생들이 얘기하는 것이 수업에 수준을 높일 수도 있잖아요. 여러 명 시키는 것보다.

교 사 : 그래도 참여할 권리는 주어야 하지 않을까?

이러한 최교사의 고백은 교사의 역할과도 관련된 것이다. 교사는 수업 중 보다 상위의 사고를 학생들이 경험할 수 있도록 해야 하는 동시에 보다 많은 학생들이 수업에 관심과 흥미를 갖고 참여할 수 있도록 유도하도록 노력해야 한다.

만약 소수 엘리트 학생들이라도 최교사의 질문에 대답한다면 최교사는 교과 내용을 보다 깊이 있게 다룰 수 있을 것이다. 대경이처럼 사회 교과에 대하여 학습 능력이 뛰어난 학생들 또한 더 깊은 사고의 기회를 경험함으로써 사회 수업에 흥미를 갖고 적극적으로 참여할 것이다. 이것은 한 개인의 성장을 위해서도 바람직한 것이다. 그러나 교사의 질문에 답을 할 수 있는 능력을 갖지 못한 그 외의 대다수 학생들은 발표 기회를 갖지 못할 가능성이 많다. 이 학생들은 교사의 지명의 받아 대답을 한 소수 엘리트 학생들의 대답 역시 이해하기 힘들 것이다. 그렇게 된다면 최교사와 일부 엘리트 학생들이 질문과 대답을 통하여 수업을 진행하는 동안 나머지 대다수 학생들은 수업으로부터 소외되고 점차 수업에 흥미를 잃고 이탈 행동을 보일 수도 있다.

최교사는 학생들의 참여 권리도 중요하게 생각한다. 최교사에게 학생들의 참여 권리는 발표 기회의 부여를 의미한다. 최교사는 일부 학생들의 개인적 성장 못지 않게 다수 학생들의 참여 확대와 기회 제공도 중요하게 고려한다. 최교사는 모든 학생들에게 한고루 발표할 기회와 성장할 기회를 주려는 것 또한 중요한 교사의 책임이자 의무이며 이를 통해 다수 학생들이 수업에서 이탈하는 것을 막을 수 있다고 생각하기 때문이다. 그러나 최교사가 소수 엘리트 학생들이 아닌 그 외의 다수 학생들에게 참여할 권리 즉, 발표 기회를 주기 위해서는 질문을 수준을 낮출 필요가 있다. 엘리트 학생들에 비하여 상대적으로 그 학생들의 학습 능력이 떨어지기 때문에 적절한 대답을 하지 못할 수도 있기 때문이다.

2) 최교사의 대응

교실 상호작용 장면 4

교 사 : 혜연이 안 해 봤니?

혜 연 : 네.

교 사 : 혜연이, 발표해 봐.

혜 연 : 제가 발표하겠습니다. 백김치요.

교실 상호작용 장면 5

교 사 : 어른을 이기기 위해서 남부지방의 집의 형내는 어떠했을까?

학생들 : (10여 명이 손을 든다)

배 경 : (손을 든 채) ‘—’자 형내.

교 사 : 한희경.

한희경 : ‘—’자 형내요.

교 사 : 그래.

교실 상호작용 장면 6

교 사 : 또 하나?

배 경 : (흔자 손을 든다. 다른 학생들 중에는 손을 든 학생이 없다)

교 사 : 뭘까?

조아라 : (손을 든다)

교 사 : (손으로 조아라를 가리킨다)

조아라 : 마루.

교 사 : 마루가 있어서지.

위 교실 상호작용 장면 4에서 최교사는 혜연이에게 발표 기회를 이미 가졌었는지 확인한다. 혜연이가 발표를 하지 않았다고 말하자 최교사는 혜연이에게 발표 기회를 준다. 교실 상호작용 장면 5에서 최교사가 질문을 하자 10여 명이 손을 든다. 이 때 태경이가 손을 들면서 대답을 한다. 태경이의 대답이 정답임에도 불구하고 최교사는 한희경 학생에게 발표 기회를 준다. 희경이는 태경이와 동일한 대답을 한다. 최교사는 희경이의 대답을 받아들인다. 교실 상호작용 장면 6에서 최교사의 질문에 태경이만이 손을 들지만 최교사는 태경이에게 발표를 시키지 않고 다시 한 번 학생들에게 질문을 한다. 이 때 조아라 학생이 손을 든다. 최교사는 아라에게 발표 기회를 준다. 아라가 대답을 하자 최교사는 아라의 대답을 인정한다.

위 교실 상호작용 장면들과 관련하여 다음 최교사와의 면담 내용은 최교사가 자신의 갈등을 어떻게 해결하려고 하는지는 이해하는 단서가 된다.

최교사 : 발표 기회를 주기 위해서 일단은... 이제 담임은 학생들의 기본 학력을 알고 있으니까 어떤 애들은 단순한 거, 어떤 애들은 고급, 단순한 거 같은 경우는 알 수 있잖아. 흥미가 있지 않을까.

연구자 : 학생들을 보고 질문을 하는 건가요?

최교사 : 그렇지.

연구자 : 수준이 높은 애들은 수준이 높은 질문을 하고...

최교사 : 그렇지. 그리고 반약의 경우에는 그 학생을 시키는 거.

최교사는 학생들의 기본 학습 능력을 고려하여 발표 학생들을 선택한다. 최교사는 학습 능력이 높은 학생들에게는 고급 사고를 요구하는 질문을 하고 학습 능력이 상대적으로 뒤떨어지는 학생들에게는 하위 수준의 질문을 하는 것이다. 이렇게 함으로써 최교사는 깊은 사고를 요구하는 질문을 하는 동시에 단편적 사실 지식을 묻는 질문을 통해 보다 많은 학생들의 참여 유도과 균등한 발표 기회를 어느 정도 보장할 수 있게 된다. 최교사가 단편적 사실 지식을 묻는 질문을 할 때 소수 엘리트 학생들에게 발표 기회를 준다면 이 학생들은 상위 수준의 질문에 대한 발표 기회까지 차지할 것이기 때문에 발표 기회의 균등이라는 최교사의 본래 의도는 어렵게 된다. 그러나 최교사는 자주 손을 들거나 발표 기회를 자주 갖은 학생들에게는 되도록 발표 기회를 미루면서 평소 잘 발표 기회가 적은 학생들을 우선적으로 시킨다. 위 상호작용 장면들은 발표 기회의 분배라는 최교사의 의도가 어떻게 구체화되는지 보여준다고 할 수 있다. 이러한 최교사의 대응 전략은 최교사가 맡은 학급 학생들과의 만남을 통해서도 엿볼 수 있다.

연구자 : 선생님께서 너희들한테 질문을 많이 시키니?

학생 1 : 네. 쉬운 걸로 많이 시켜요.

연구자 : 누굴 시키는데?

학생 1 : 손 든 애들한테요.

연구자 : 그럼 애들이 손 많이 드니?

학생들 : 네.

연구자 : 주로 어떤 아이들을 시키니?

학생들 : 아부나 딱 시켜요 그냥.

최교사의 대응 전략을 위해서는 한 가지 전제가 충족되어야 한다. 최교사의 주장대로 학생들의 능력을 고려해서 발표 기회를 학생들에게 골고루 주려면 최교사는 사전에 학생들의 학습 능력을 파악할 필요가 있다. 최교사는 자신이 학생들의 학습 능력을 어떻게 파악할 수 있는지에 대하여 이렇게 말한다.

그거야 내가 초등 교사니까...아무래도 낫겠지. 일단 중등교사들보다... 하루 종일 애들 하고 붙어 있으니까... 평소... 평소에 같이 있다 보면 일단 어떤 녀석이 공부 잘 하고 어떤 애가 학습 태도가 안 좋은지 금방 알게 되지 않을까.

초등 교사는 원칙적으로 일정한 학생들을 대상으로 한 교실에서 진 교과를 가르칠 뿐만 아니라 함께 생활한다. 초등 교사 입장에서 최교사는 중고등학교 교사들에 비하여 상대적으로 학생들의 학습 능력을 잘 파악할 수 있었을 것이다. 이 때문에 최교사는 학생들의 학습 능력에 따라 학생들을 선별적으로 지명하는 것이 가능하다고 주장한다. 최교사는 이를 통하여 질문 수준을 제고할 수 있을 뿐만 아니라 보다 많은 학생들에게 균등한 발표 기회를 제공해 줄 수 있다고 생각한다.

2. 이인철 교사 : 학급 통제 대 커뮤니케이션의 활성화

제 7차 사회과 교과서는 학생이 경험할 수 있거나 익숙하게 상상할 수 있는 실제적 상황, 사례, 문제를 학습 문제 또는 소재로 선정하여 활동 중심형, 문제 해결형 교과서를 지향하고 있다. 개별 학습과 특히 소집단 학습은 교사 중심의 일제식 설명 수업보다 이러한 활동 중심, 문제 해결 중심의 교과 구성에 적합한 학습 형태라고 할 수 있다. 그러나 이 교사는 전체 학생들 중 절반가량의 학생들이 과제를 전혀 해 오지 않는다고 고민을 털어놓는다.

숙제를 보통 다른 과목 숙제도 보통 냈을 때 안 해 오는 수가 절반이 넘어요. 보통 자세하게 깊게 해 온다 싶은 경우는 인터넷 자료를 그냥 다운 받아서 뽑아 오는 경우가 대부분이구요.

가. 이교사의 갈등

이교사는 학생들이 소집단을 중심으로 미리 과제를 통해 준비한 자료를 가지고 활동 중심, 문제 해결 중심 수업을 진행하는 것이 7차 교육과정의 본래 의도라고 생각한다. 그러나 이교사는 절반 이상의 학생들이 과제를 해오지 않은 상황에서 과연 그와 같은 수업을 해야 하는지 고민한다.

7차 교육과정에서 요구하는 대로... 제대로 사회과 수업을 하려면 제일 중요하고 기본이 되는 게... 우선은 아이들이 집에서 과제를 충실하게 해 와야 되거든요. 근데 숙제 안 해오는 애가 보통 이삼십 명 정도는 돼요. 이래서야 무슨 활동중심 수업이 되고 문제 해결 학습... 뭐 협동 학습 같은 게 되겠습니까? 당연히 숙제 안 해왔으니 소집단 학습 시켜보면 숙제 해온 애가 몇 가지 발표하면 숙제 안 한 애들은 지들끼리 계속 잡담하고 떠들기만 하고 있어요. 도대체 수업이 안 돼요.

이교사는 과제를 해 오지 않은 학생들을 대상으로 소집단 중심의 활동 수업을 하기 힘들다고 말한다. 과제를 토대로 소집단 활동이 진행되는 상황에서 과제를 해오지 않은 학생들은 학습 내용을 모르기 때문에 무엇을 어떻게 해야 할지 모른다. 따라서 이 학생들은 쉽게 수업에 흥미를 잃고 이탈 행동을 보일 것이다. 이교사 입장에서는 이 학생들을 제지하지 않을 수 없기 때문에 의도했던 대로 수업을 진행하는 데 어려움을 겪을 가능성이 높다. 다음 교실 상호작용 장면은 이교사의 어려움이 무엇인지를 잘 보여준다.

교실 상호작용 장면 7

교 사 : 자, 조별 대형으로 바꾸었습니까? 자, 그럼, 지금부터... 1번 주제 뭐죠? 각 지역의 특징들, 사람들이 많이 사는 지역, 적게 사는 지역의 특징들. 세 곳씩을

콜라서 조사해오라고 했죠? 그럼, 조사해온 사람들은(교실 앞 두 모둠을 가리키며)이쪽하고 이쪽에 와서 모여서 얘기를 하는 거야. 첫 번째 주제 조사한 사람 손들어 봐.

학생들 : (7명이 손을 든다)

교 사 : 왜 이거밖에 안 돼. 너희 둘은?

두학생 : 숙제 안 해왔는데요.

교 사 : 안 해왔어? 숙제도 안 해오고 어떻게 하려고?

(3초 후) 두 사람은... 두 사람은... 너는 사람이 적게 사는 지역 알아보고, 너는 애 따라서 가.

(전체 학생들을 향해) 이기가... 여기 두 조가 계절에 따른 생활 모습이죠? 그거 조사한 사람 여기로 모여. 그리고 숙제 안 해 왔어도 그거 원래 말했었던 사람이 가서 얘기를 듣고 와.

학 생 : 저는 어니로 가요?

교 사 : 뭐? 조를 바꿔. 책하고 들고 가서. 말을 못 알아듣는군. 자, 과제를 조사해오지 않은 사람은, 조에서, 너 배워와, 이렇게 시켜. 옮기는 시간 3분. 3분 주제, 이쪽 뒤에야. 매영준, 뭐하고 있습니까? 거기 아무 것도 없는 데야. 매영준, 아무 데도 없는 데라고. 다음...

학생들 : (류시 소란스럽다)

교 사 : 여기 주목.

학생들 : (소란스럽다)

교 사 : 손 머리. 자리에 앉아. (큰 소리로) 자리에 앉아. 외자 없으면 저 뒤에 있는 거 갖다 앉아. 어휴! 이영훈, 너 뭐 조사해 왔어? 뭐 조사해 오라고 했어? 응? 지역?
(전체 학생들에게 큰 소리로)자, 설령 들어요.

이교사는 갈등한다. 만약 이교사가 활동 중심, 문제 해결 중심의 교과 구성에 맞게 학생 중심의 소집단 학습과 개별 학습을 병행하여 전개한다면 학생들은 소집단을 중심으로 문제를 해결하는 동안 활발한 커뮤니케이션을 경험할 것이다. 이교사는 교육학자 혹은 전문가들의 요구대로 개별 학생 혹은 소집단 학생들의 학습이 효과적으로 이루어질 수 있도록 조력자, 촉진자로서의 역할을 수행하면 된다. 이러한 학습 경험들을 통하여 학생들은 의사소통 능력은 물론 깊이 있게 사고할 수 있는 힘을 키울 기회를 갖게 될 것이다.

그러나 과제를 해 오지 않은 절반 이상의 학생들은 학습 활동에 필요한 기본적인 이해조차도 되어 있지 않고 문제 해결에 필요한 학습 자료도 준비하지 않았기 때문에 쉽게 수업에 흥미를 잃거나 일탈 행동을 보일 가능성이 높다. 일탈 학생들이 다른 학생들에게까지 확산되더라도 한다면 전체적인 수업 분위기를 해칠 수도 있다. 이교사의 입장에서는 이 학생들을 제재하지 않을 수 없을 것이다. 이교사가 이 학생들을 제재하면 할수록 학생들의 학습 활동 흐름은 자주 끊기게 될 것이고 학생들 사이의 활발한 커뮤니케이션을 기대하기는 어려운 것이다. 또한 학생 중심 수업을 통해 본래 의도했던 깊은 사고의 경험이 학생들에게 이루어지기는 힘들게 된다.

반대로 이교사가 절반 이상의 과제 미해결 학생들을 고려하여 문제 해결에 필요한 단편적이고 기본적인 사실 지식을 이들 학생들이 이해할 수 있도록 전체 학생들을 대상으로 교과 내용을 설명하는 교사 중심의 일제식 설명 수업을 진행한다면, 이교사가 소집단 수업에 비해 수업 내용을 모르는 과제 미해결 학생들의 수업 일탈을 효과적으로 막을 수 있는 동시에 자신의 의도대로 정해진 교과 진도를 바꿀 수가 있다.

그러나 그와 같이 수업이 진행된다면 학생들은 소집단 학습을 통해 활발한 의사소통은 물론 기본적인 지식을 깊이 이해하고 관련지어 재구성하는 가운데 문제를 효과적으로 해결해 가는 의미 있는 학습의 과정을 경험하지 못할 것이다. 비록 소수이긴 하지만 미리 과제를 해온 학생들 역시 소집단 학습을 통해 경험해야 할 중요한 학습 경험 기회를 박탈당하게 된다. 이교사의 고민은 같은 학교 동학년인 한 여 교사의 말을 통해서도 확인된다.

학생들 주도로 수업을 진행하려면 개체들이 많은 부분을 감당해 줘야 하는데 우리 애들 수준으로는 아마 5분도 안 될걸요. 무조건 아동 중심 수업이라고 다 낫진 않은 거 같아요.

이 여 교사는 학생들이 중심이 되어 수업을 진행하기 위해서 교사 자신이 준비해야 할 부분도 있지만 학생들 역시 갖추고 있어야 할 부분이 있다고 말한다. 그녀는 그렇지 못한 상태에서 학생 중심 수업이 효과를 거두기 어렵다고 주장한다.

나. 이교사의 대응

이교사는 전반적으로 학생들이 학습 능력이 부족하다는 점을 우선적으로 고려한다. 이 교사는 학생들에게 소집단 수업을 요구하기 어려운 이유를 다음과 같이 말한다.

일단 과제물을 시켜도 과반수 이상이 안 해오는 게 대부분이고 그렇기 때문에 저희 반 같은 경우에 이런 상황이 좀 발생되는 것도 학습 자체에 대해서 조별학습이라든지 협동 학습 그 다음에 뭐, 토의 학습 이런 거에 그게 쉽지 않아요. 그리고 그러려면 사전에 준비가 확실하게 되어 있어야 되는데 사전 준비도 거의 못하는 상황에서 하다 보니까 어떻게 손을 떨지 몰라서 못하는 경우가 대부분인 것 같아요... 과제가 준비되지 않은 상태에서 활동 중심 수업을 하다보면 교과 진도를 맞출 수가 없거든요.

이교사는 과제를 미리 해 왔거나 소집단 수업을 효과적으로 전개할 수 있는 소수의 엘리트 학생보다는 과제 미해결 학생들에 초점을 맞추기로 한다. 이교사는 이들 학생들을 중심으로 수업을 전개해 나가면서 어떻게 하면 그 학생들이 이해할 수 있도록 기본적인 교과 지식을 알기 쉽게 설명하는 동시에 전체 학생들이 수업에 집중하도록 할 것인가 고민한다. 이러한 이교사의 대응 전략은 교과 내용의 전달과 교실 통제로 모아진다.

이교사는 각 소집단별로 자리를 붙여 서로 마주보는 ‘11’형 혹은 ‘凸’형의 자리 배치보다는 교과 내용을 전체 학생들에게 전달하고 학생들의 통제를 보다 효과적으로 하기 위하여 좌식 배열 형태를 일정하게 유지시킨다. 이교사는 학생들의 책상과 의자를 교실 앞의 칠판 쪽을 향하도록 하여 모든 학생들이교사를 바라보도록 한다.

사회 수업할 때는 자리 배치를... 제가 교사 주도로 설명할 때는 다... 모두 칠판을 향해서 앉게 해요. 조별학습 대형으로 하면 수업 안 들고 계속 잠담에 장난만 치니 할 수 없죠. 그래도 일제식 수업 자세면 집중도가 그래도 쏙 나오니까요. 그리고 진도 나가는 데도 효과적이구요.

이교사가 학생들의 자리를 칠판 쪽으로 향하게 한 이유는 학생들을 효과적으로 통제하면서 교사의 의도대로 수업을 진행하기 위해서이다. 이교사는 기본 학습 능력이 부족한데다가 과제마저 해오지 않은 절반 이상의 학생들을 대상으로 소집단 수업을 진행할 경우 교실이 소란스러워질 뿐만 아니라 정해진 교과 진도를 나가지 못할 수도 있다고 판단한 것이다. 한 여 학생의 말은 왜 이교사가 그와 같은 대응 전략을 사용하는지 엿보게 한다.

모이면 이야기를 하니깐 좀... 시끄러운데 선생님 바라보면 앞에 계시니깐 쫓겨 따들이요.

모든 학생들의 자리 배치를 교실 앞쪽으로 향하게 한 후 이교사는 다음과 같은 수업 형태를 자주 보여준다.

교실 상호작용 장면 8

교 사 : 우리 나라 전통 음식의 특징. 시기 별로 다양한 음식들이 있었고 종류별로는 지방마다 계절마다 다양한 음식을 먹었다. 이렇게 정리할 수 있어요. 그쵸? 시기마다 지방마다 다양한 음식을 먹었다. 또, 재료의 특징을 보면 주로 주변에서 쉽게 얻을 수 있는 자연에서 쉽게 얻을 수 있는 재료들을 활용했다. 아, 우리 조상들이 맛간 고기를 먹었어요? 아니지? 자, 산간벽지, 함경도 지방, 이런 데서 무슨 생선튀김을 많이 먹었어요?

남학생1 : 예.

교 사 : 아니죠. 그러니까 주변에서 쉽게 계절에 따라서 또는 지역에 따라서 쉽게 얻을 수 있는 재료를 이용해서 여러 가지 음식을 만들었어요. 그 다음에 대부분이 식물성이 많았어. 그리고 발효식품이 많았어. 그렇죠? 자, 전통 음식, 그 다음에 이제 우리 전통 음식을 대강 살펴봤어. 그 다음에 조금 더 좁히서 살펴봅시다. 지방마다 다른 음식, 향토 음식, 향토 음식이에요.

(칠판에 ‘향토 음식’이라고 적는다)

대표적인 것들을 몇 개 소개해 봅시다. 자, 남부지방.

(칠판에 ‘남부 지방’이라고 적는다)

남부지방의 음식, 경상도 쪽 음식, 뭐가 있어요? 경상도 쪽 음식?

이교사는 기본적인 지식의 토대가 낮을 뿐만 아니라 과제마저 해 오지 않은 절반 이상의 학생들을 고려하여 교과 내용을 알기 쉽게 이해시킬 필요가 있다고 판단한다. 이교사가 교과 내용을 일일이 짚어가면서 설명하는 동안 학생들은 자리에 앉아서 교사의 설명을 조용히 듣는다. 이교사가 학생들에게 질문을 던지기도 하지만 대부분의 질문은 예, 아니오를 학생들에게 묻기 때문에 학생들은 둘 중 하나를 대답하면 된다. 학생들은 모두 이교사를 바라보면서 일방적으로 설명을 들어야 했기 때문에 다른 사람과의 대화나 이탈 행동을 하기 어려웠다. 그러한 행동들은 소집단 자리 배치에 비해 교사의 눈에 잘 띄었고 지적을 받을 가능성이 더 높기 때문이다. 이교사는 자신이 학생들에게 일방적으로 교과 내용을 전달하는 위치였기 때문에 상대적으로 다양한 상황 변수가 발생하는 소집단 학습에 비해 의도한 교과 진도를 나갈 수 있게 된다. 학생들의 의자와 책상을 교실 앞쪽에 위치한 칠판 방향으로 향하도록 했기 때문에 이교사는 소집단을 구성하여 수업을 할 때에 비하여 이탈 학생들을 통제하기가 훨씬 수월해진다.

VI. 수업 딜레마 극복을 위한 논의

1. 논의

가. 최상급 교사

옴 초등학교 최교사는 학생들에게 고급 사고력을 기를 수 있는 발문 기회를 확대시키면서도 학생들의 참여를 확대하고자 하는 가운데 갈등을 겪었다. 최교사가 고급 사고력을 키울 수 있는 발문을 통해 깊은 사고의 경험을 학생들에게 주려고 시도했다는 점은 긍정적으로 평가할 만 하지만 수업 시간과 교과 진도상의 문제로 인하여 적극적인 시도를 하지 않았다는 점에서 학생들은 고급 사고력을 키울 수 있는 기회를 제한 받을 가능성이 있다.

최교사가 질문 수준의 제고를 통한 사고력 신장과 참여 기회의 확대라는 두 마리 토끼를 동시에 잡기 위해서는 우선 충분한 교재 연구를 한 후 단편적인 사실 지식을 나열하는 식의 질문을 가급적 줄이고 한두 개의 주요 개념 혹은 주제를 중심으로 하되 학생들의 사고 수준을 감안하여 질문 내용을 쪼개어 제시하거나 답을 유도할 수 있는 예들을 제시하는 등 적절히 질문 내용을 재구성하는 것이 학생들에게 고급 사고력을 길러주는 데 더 효과적일 것이다. 뿐만 아니라 수업 시간 부족과 교과 진도 문제도 부분적으로 해결할 것으로 생각된다.

최교사는 질문 수준을 높일수록 소수 엘리트 학생들이 발표 기회를 독점하는 문제를 해결하기 위해 학생들의 학습 능력을 토대로 질문에서 요구하는 사고 수준에 따라 선별적으로 발표 기회를 제공함으로써 질문 수준의 제고와 참여 기회의 확대를 동시에 달성

하고자 하였다. 최교사는 한 교실에서 일정 학생들과 진 교과를 가르치는 입장이기 때문에 중고등학교 교사들보다 학생들의 학습 능력을 파악하기 수월하다는 점을 그 이유로 들었다. 그러나 현실적으로 최교사가 40여 명의 학생들에게 학습 능력에 따라 발표 기회를 균등하게 제공해 줄 수 있는지 궁금하다. 그렇게 하는 것이 교육적으로 바람직한 지도 의문이다.

그보다는 최교사가 전체 학생들에게 핵심적인 질문을 하고 그 질문을 가지고 소집단별로 논의 과정을 거쳐 그 질문에 대한 답을 학생들이 공유하도록 한다면 최교사의 의도대로 보다 많은 학생들이 교사의 질문에 대해 깊은 사고의 과정을 거칠 수 있을 것이다. 학생들은 논의 과정 중 질문에 대한 답을 공유한 상태이기 때문에 최교사가 어느 학생을 시켰더라도 의도했던 답을 얻을 수 있을 것이다. 최교사는 일일이 학생들에게 발표 기회를 주어야 하는 부담감에서도 벗어날 수 있다. 따라서 최교사는 흥미를 유발할 수 있는 주제를 선정하여 소집단을 중심으로 학생들이 서로 질문하고 대답하도록 유도하여 보다 많은 학생들의 수업 참여를 독려하여야 할 것이다. 이를 위해서는 최교사가 미리 충분한 교재 연구를 함으로써 학생들의 흥미를 유발할 수 있는 문제나 주제를 찾을 필요가 있다.

나. 이인철 교사

제일 초등학교의 이교사가 겪은 일련의 갈등과 문제 상황들은 학생들의 기본 학습 능력 부족에 기인한 것이다. 이교사는 절반 이상의 학생들이 과제를 해 오지 않는 상황에서 소집단 학습이 상대적으로 학생들을 통제하고 과제 해결 학생들에게 교과 내용을 전달하기 어렵다고 판단한다.

이교사는 이따 학생들을 효과적으로 통제하고 교과 내용을 의도한 대로 진행하기 위해 학생들의 자리를 교실 앞쪽을 향하도록 배치한 후 수업을 전개해 나갔고, 이교사가 의도하는 의도하지 않던 간에 교실 수업은 점차 전체 학생들에게 교과 지식을 일방적으로 전달하는 획일적인 설명식 수업으로 흘러갔다. 이교사는 교과서의 기본적인 교과 내용을 다루어주었지만 이로 인하여 수업 중 다루어야 할 내용이 많아졌다. 이교사가 학생들에게 단편적 지식들을 설명하고 개념을 이해하도록 하려고 했으므로 교사의 설명 시간은 늘어날 수밖에 없었다. 그 때문에 교사 중심의 일제식 설명 수업은 매 수업 시간마다 반복적으로 나타났다.

이교사가 학생들 사이의 의사소통을 활성화하면서도 학급을 효과적으로 통제하기 위해서는 상당한 시일과 노력이 요구되는 것이 사실이다. 이교사가 학생들 사이의 의사소통의 활성화를 위해 문제 해결 학습, 소집단 학습, 토의 학습 등 활동 중심 수업을 계획할 경우 강의식 수업보다 더 많은 노력과 준비를 해야 할 뿐만 아니라 학생들 역시 교과 내용에 대한 깊은 이해와 과제 해결이 선행되어야 하기 때문이다. 이를 위해 이교사는 기본 학습 능력이 부족한 뿐만 아니라 상대적으로 수업에 관심과 열의가 부족한 학생들에 대하여 보다 많은 관심과 지원을 하여야 할 것이다. 이교사에게는 사회 수업 이외의 시간에

도 이들 학생들이 효과적으로 과제를 해결할 수 있도록 지도하고 확인하는 교육적 배려가 절실히 요구된다. 또한 초기의 어려움을 무릅쓰고라도 소집단 학습에서 필요한 방법적 지식을 구체적으로 알려 주고 이를 적용할 수 있는 기회를 자주 제공할 필요가 있다.

2. 제언

본 연구는 왜 교사들이 특정한 교실 상호작용 형태를 보여주는지 이해하고자 하였다. 그 이면에는 교사의 교육적 혹은 현실적 갈등이 존재했으며 교사들은 자신의 갈등을 극복하기 위하여 대응 전략을 마련하고 있다는 사실이 존재하였다. 본 연구는 이로 인한 새로운 문제 상황이 무엇인지 논의하고 대안을 제시하고자 하였다.

지금까지 교육 과정 논의는 교사보다는 주로 ‘학생들에게 무엇을 어떻게 가르쳐야 할 것인가’에 초점을 맞추어 온 측면이 있다. 이에 따라 효과적인 교실 상호작용이 이루어지도록 다양한 사고 유도 발문은 물론 수업 방법과 모형들이 소개되고 권장되었다. 이러한 관심과 노력의 이면에는 효과적인 학습의 책임이 교사에게 있다는 것을 가정한다. 그러나 아무리 효과적인 발문과 교수학습 방법이라도 실제 교실 수업에서 교사가 겪는 상충되는 갈등을 고려하지 않는다면 그만큼 수업의 효과는 떨어질 수밖에 없다. 본 연구는 교육과정 논의 시 학생은 물론 교사에 대한 고려가 필요한 이유를 구체적인 사례들을 통하여 제시하였다.

교육대학이 예비 초등 교사를 양성한다는 목적에 비추어 볼 때 효과적이며 바람직한 교실 상호작용 대한 이론 중심의 교육과 함께 실제 교실 상호작용에서 일어날 수 있는 수업 딜레마를 극복 방법들을 소개할 필요가 있을 것이다. 수업 갈등을 교사 개인의 문제로 간주하기보다는 교과 교육 내에서 논의의 장을 마련한다면 예비 교사들이 실제 현장에서 겪을 수 있는 수업 갈등 상황은 그만큼 줄어들게 될 것이기 때문이다. 수업 딜레마의 갈등적 상황을 고려할 때 현장 교사들이 수업의 갈등적 상황을 극복할 수 있도록 연구 기회와 정보 교류 역시 더욱 확대하여야 한다.

결국 교실 상호작용을 둘러싼 수업 딜레마 극복을 위해서는 교육 당국의 관심과 배려와 함께 교사들의 노력이 병행되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 교육부(1997). 「사회과 교육과정. 교육부 고시 제 1997-15호 (별책 7)」. 교육인적자원부.
 구정화(1995). 「사회과 동위개념의 효과적 학습방법 연구」. 박사학위논문, 서울대학교.
 김영천(2000). 「네 학교 이야기」. 서울: 문음사.
 김정원(1997). 「초등학교 수업에 관한 참여관찰 연구」. 박사학위논문, 서울대학교.
 이용숙, 김영천(편)(1998). 「교육에서의 질적연구: 방법과 적용」. 서울: 교육과학사.
 이혁규(1996). 「중학교 사회과 교실 수업에 대한 일상생활기술적 사례 연구」. 박사학위논문, 서울

대학교.

- 이혜숙(1993). 「교사의 학생범주화 과정에 관한 참여관찰연구」. 석사학위논문, 서울대학교.
- 정문성(1994). 「사회과 학업성취에 대한 협동학습의 효과 연구」. 박사학위논문, 서울대학교.
- 조영달(2001). 「한국 중등학교 교실수업의 이해」. 서울: 교육과학사.
- 조영달 편 (2001). 「교육과정의 정치학」. 서울: 교육과학사.
- 조용환(1999). 「질적 연구: 방법과 사례」. 서울: 교육과학사.
- 한번희(2001). 「새로운 패러다임에 기초한 사회과 교육」. 서울: 교육과학사.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education* vol. 162. *ERIC No.* EJ 220 403.
- Bardine, B. (1997) Teacher research: getting started. research to practice. *ERIC No.* ED 409 445.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education* (3rd ed). Boston : Allyn and Bacon.
- Burton, J. (1997) Teaching dilemmas and employment relations in child care centres. *ERIC No.* ED 408 069.
- Butin, D. W. (1999). Exclusionary practices and detracked learning environments: a case study. *ERIC No.* ED 433387.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research*, Routledge, New York and London.
- Cazden, C. B. (1993). A report on reports: two dilemmas of genre teaching. *ERIC No.* ED 363 593.
- Eisner, E. W. & Peshkin, A. (1990). *Qualitative Inquiry in Education*, Teachers College, Columbia University. New York and London.
- Erickson, F. & Mohatt, G. (1977). The social organization of participation structures in two classrooms of indian students. *ERIC No.* ED 192 935.
- Florio, S. & Shultz, J. (1979). Stop and freeze: the negotiation of social and physical space in a kindergarten/first-grade classroom. *ERIC No.* ED 181 008.
- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of Education & Social Science Research* (2nd ed). Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach?: perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, No.2 , pp.178~194.
- Larreau, A. (1992). Schooling and the silenced "others": Race and class in schools. *Teaching and Teacher Education*. No.7. *ERIC No.* ED 413 398.
- McNeil, L. M. (1982). Defensive teaching and classroom control. *ERIC No.* ED 216 557.
- Mehan, H. et al. (1994). Tracking untracking: the consequences of placing low track students in high track classes. (National center for research on cultural diversity and second language learning, report 10). *ERIC No.* ED 030 282.
- Richards, J. C. (2001). Three steps forwards, one step back: two preservice teachers learn to teach in consecutive, field-based literacy courses. *ERIC No.* ED 463 278.
- Rist, R. C. (1970). The socialization of the ghetto child into the urban school system. *ERIC No.*

ED 111 898.

- Ross, E. W. (1997). The struggle for the social studies curriculum. In Ross, E. W., *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Rossi, J. A. & Pace, C. M. (1998) Issues-centered instruction with low achieving high school student: the dilemmas of two teachers. *Theory and Research in Social Education*, Vol. 26, No.3, pp.380~409.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- 이희봉 역(1988), <참여관찰연구법>, 대한교과서주식회사.
- Sudzina, M. R. & Kilbane, C. R. (1992) Applications of a case study text to undergraduate teacher preparation. *ERIC No.* ED 350 292.
- VanSledright, B. A. (1997). Can more be less? the depth-breadth dilemma in teaching American history. *Social Education* vol. 61 No.1, pp. 38-41.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*(2nd. ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

* 논문접수 : 2003년 4월 15일/ 수정본 접수 : 2003년 5월 15일/ 게재승인 : 2003년 5월 30일

Abstract

Teaching Conflicts and Managing Strategies in the classroom interaction : The Teaching Dilemmas of two Teachers

Ki-Weon Kang(Instructor at Kyeongin University of Education)

The purpose of this study is to understand the teaching dilemmas of teachers in interaction with students. I conducted a interpretative case study of teaching dilemmas. The main informants included the two teachers who were observed during the fifth grade first term social studies classes and interviewed after their instructions. I specifically observed how teachers attempted to solve a series of teaching dilemmas and understood why each of them maintained an instruction pattern.

The findings suggest it is needed not only the provisions for teachers that give teaching skills for solving teaching dilemmas but also focusing on teachers in discussions on the curriculum.

Key Words : classroom interaction, the curriculum, teaching dilemmas