



초등교사는 어떤 읽기 PCK를 필요로 하는가? - 읽기 PCK의 내용과 표현 방식에 대한 요구를 중심으로

편지윤¹

<< 요약 >>

이 연구는 초등교사의 읽기 수업 전문성 신장을 위해 읽기 PCK 연구가 교사 교육의 관점에서 활성화될 필요가 있다는 문제의식을 바탕으로, 초등교사가 필요로 하는 읽기 PCK가 무엇인지에 대해 ‘내용’과 ‘표현 방식’ 측면에서 분석하였다. 구체적으로는 경력 교사를 대상으로 읽기 PCK에 대한 요구를 확인하는 설문조사와 교사용 지도서를 재구성한 결과물 및 교사 간 협의 과정에 대한 내용 분석을 병행하는 질적 연구를 진행하였다. 연구 결과, 초등교사들은 교수 전략 지식, 학습자 지식, 교육과정 지식에 대한 필요를 강하게 느끼는 반면, 평가 지식에 대한 요구를 우선하지는 않는 것으로 나타났다. 또한 읽기 PCK의 표현 방식과 관련하여, 교사들은 조건적 지식의 형태, 표상 레퍼토리의 공유, 수업 맥락 정보의 제시, 교사 시점으로 전환 등 교사에게 익숙하면서도 교사의 학습을 지원하는 교사 친화적 표현 방식을 선호하는 것으로 드러났다. 이상의 결과를 바탕으로, 초등교사의 읽기 PCK 형성 및 발달을 지원하는 교사용 자료 개발에 대한 시사점을 도출하였다.

주제어 : 초등 읽기 PCK, 교사의 지식, 초등 읽기 수업 전문성, PCK 표현 방식, 교사용 자료, 교사용 지도서

* 이 논문은 2024학년도 청주교육대학교 학술연구비(CJE2024D022)에 의하여 연구된 것임.

1. 청주교육대학교 교수, jypyun@cje.ac.kr (주저자)

I. 문제의식

PCK(Pedagogical Content Knowledge)는 교사의 전문성, 특히 수업 전문성을 판단하는 핵심 요소로 간주된다(Loughran et al., 2004; 광영순·김경주, 2010; 광영순·최승현, 2007; 박태호 외, 2015). Shulman(1986)이 처음으로 제안한 PCK는 ‘특정 교과 내용을 특정 학습자에게 효과적으로 가르치는 것’과 관련되는 교사의 전문 지식으로, 교사의 실천적 지식 체계로 주목받으며 수업 전문성의 요체로 자리 잡았다. 교사 교육에서 주목해야 할 점은 교사의 PCK가 교사 개인의 경험, 학습, 실천, 성찰을 통해 형성 및 발달한다는 점이다(Shulman, 1986; 설규주, 2009; 박태호·최민영, 2013). 이로 인해 경력 교사(또는 베테랑 교사)와 초임 교사 또는 예비 교사 간에는 상당한 PCK 격차가 발생하게 된다. 그리고 이러한 격차는 누적된 학습과 실천의 결과라는 점에서, 단기간에 해소할 수 있는 성질의 것이 아니다.

그렇다면 수업의 질에 직접적으로 영향을 미치는 교사의 PCK가 충분히 형성될 때까지 그저 기다려야만 하는 것일까? 본고는 교사 교육 담론에서는 PCK를 교사의 경험을 바탕으로 형성되기를 ‘기다려야 할 지식’이 아니라, 예비 교사 단계에서부터 체계적으로 배우고 익혀야 할 지식, 즉 ‘교육되어야 할 지식’으로 바라보아야 한다는 관점에 입각하여 이 질문에 대한 답을 탐구해 보고자 한다. 더욱이 교과 교육학이 발전하면서 “PCK를 예비 교사 단계에서부터 교과 교육과의 연계를 통해 체계적으로 정립하여 가르칠 필요”(김경한, 2019, p. 521)를 실현할 수 있는 토대가 마련되었다. 그렇다면, 앞선 질문은 다음과 같은 문제의식으로 바뀔 수 있다. ‘어떻게 하면 초등 교사의 읽기 PCK 형성과 개발을 효과적으로 촉진할 수 있을까? 읽기 PCK를 고려한 교사용 자료가 개발된다면, 초등교사의 읽기 수업 전문성 신장에 효과적으로 기여할 수 있지 않을까?’

이상의 문제의식을 현실화하는 데 있어 가장 큰 걸림돌은 국내외를 막론하고 읽기 PCK 연구가 부족하다는 점이다. 국어과 교육 중에서 문법 영역은 ‘내용 지식’의 성격이 강하여 PCK 연구가 꾸준히 이루어져 온 편임에 비해(송현정, 2009; 이지수, 2016; 조진수 외, 2015), 읽기 영역은 ‘방법적 지식’을 다룸에 따라 PCK의 개념이나 요소를 설정하고, 특히 PCK 요소 간 관계를 규명하는 데에 어려움이 있어 연구가 활발하게 이어지지 못했다(김경주, 2011; Kim, 2014). 그러나 언어 교육의 맥락에서 특히 읽기 PCK에 대한 초등교사들의 요구가 상당히 크고(Scott, 2009; Piper, 2019), 기초학력 교육이 강화되면서 초등교사들에게 읽기 지도에 관한 전문성 확보가 주요한 과업으로 대두되고 있다는 점을 고려했을 때(김미혜, 2023; 이경남·이영태, 2024; 이경화, 2025; 이수진, 2024; 편지윤·김미혜, 2024), 읽기 PCK의 개발과 공유는 교사 교육의 중요한 과제임이 분명하다.

물론 연구의 부재가 곧 초등교사들의 읽기 PCK 부재를 의미하는 것은 아니다. 초등교사들은 저마다의 수업 경험과 실천을 바탕으로 읽기 PCK를 지속적으로 형성하고 축적해 나가고 있다. 다만 이러한 지식이 개별 교사의 경험 수준에 머무르고 있는 이유는 교사 개인이 보유한 지식을 공식화하고 타당화하는 연구가 뒤따르지 않았기 때문이다. 그 결과 초등교사의 읽기 PCK는 공적으로 공유·논의될 수 있는 지식이 아니라, 개인적 PCK 수준의 암묵지 형태로 존재하고 있다. PCK가 수업 전문성의 요체라는 점을 전제할 때, 교사의 PCK가 암묵적이고 개인적인 지식에 머무르는 것은 교사 교육 측면에서 분명 아쉬움이 남는 부분이다. 교사 교육 그리고 교과 교육학의 측면에서 읽기 PCK는 타자와 공유하고 의사소통이 가능한 형태로 명시적으로 ‘드러나야’ 한다(곽영순·김경주, 2010; 강대현·최승현, 2007; Loughran et al., 2004). 이러한 공유 가능한 지식의 존재는 타자·공동체를 위한 것이기도 하지만 곧 교사 자신의 지식을 정교화·발전시킬 수 있는 계기가 된다는 점에서 교사 교육적 의의가 크다(박태호 외, 2015). 교사의 PCK는 개인적 경험과 배경 변인의 영향을 받아 형성되므로 고유성과 개별성을 지니지만, 오히려 그렇기 때문에 개인적 차원에 매몰되어서는 안 된다(설규주, 2009). 교사의 개인적이고 사적인 PCK를 포착하고 표상하면 공적인 지식으로 변환할 수 있다(곽영순·최승현, 2007; 김경주, 2010; Kim, 2014). 그러므로 읽기 교사 교육에서는 수업 전문성을 신장하는 데 유용한 읽기 PCK를 발굴하고 이를 공유 가능한 지식의 형태로 구체화하려는 작업을 전개해 나갈 필요가 있다. 이상의 문제 의식을 바탕으로 본고에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등교사가 요구하는 읽기 PCK의 요소는 무엇인가?

둘째, 초등교사가 선호하는 읽기 PCK의 표현 방식은 무엇인가?

전자가 초등교사가 필요로 하는 PCK의 요소, 즉 PCK의 ‘내용’을 확인하는 것과 관련된다면, 후자는 ‘표현 방식’에 해당한다. 읽기 PCK를 구성하는 다양한 지식 요소 중에서 읽기 수업을 직접 설계하고 실행한 경험을 가진 교사들이 특히 필요로 하는 PCK 요소가 무엇인지를 확인하는 것은 현장 기반의 교사 교육을 설계하는 데 중요한 토대가 될 수 있다. PCK의 표현 방식에 대한 탐구 역시 교사 교육의 측면에서 중요한 과제이다. PCK는 교사의 전문성 이해 및 개발에 중요한 기제라는 점에서 PCK를 언어화·문서화하여(Loughran et al., 2004) 소통 가능한 형태로 드러내는 것이 매우 중요함에도 불구하고(한희정, 2010) 교사들이 PCK를 어떻게 구성하고 표현하는지에 대한 논의는 소홀히 다루어져 온 편이다(곽영순·김경주, 2010; 설규주, 2009). 그러나 교사 교육의 내용이자 교과 교육학적 지식으로서 읽기 PCK를 다루기 위해서는 교사들이 쉽게

이해하고 접근할 수 있는 지식의 형태에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다.

기존 연구에서는 교사의 PCK가 외현적으로 드러나는 것과 관련하여 ‘표상(representation)’에 주목해 왔다. 그러나 이 용어는 교과 내용 지식을 학생 수준과 눈높이에 맞게 변환한 언어적 도구(예: 설명, 예시, 비유, 시범, 삽화, 매체 등) 또는 그러한 전략을 지칭하는 데 주로 사용되는 경향이 강하며(Ball, 1988; Shulman, 1987; Wilson, 1988), PCK 요소 중 교수 전략 지식의 일환으로 다루어진다(박태호 외, 2015). Loughran et al. (2004)에서 사용한 ‘내용 표상(Content Representation)’이라는 용어 역시 교사의 암묵적·실천적 지식을 문서화하는 데에 초점을 둔다. 모두 ‘실제 수업 장면에서’, ‘학생을 위해’ 교사의 지식을 변환한 형태나 그 결과물에 초점을 두고 있다. 본고는 교사 교육의 맥락에서, 교사의 PCK를 효과적으로 드러내고, 나아가 다른 교사들과의 공유 가능성을 높이는 진술 방식에 주목한다는 점에서, 기존의 ‘표상’과 구분되는 용어로 ‘표현 방식’을 사용하고자 한다.

이상의 내용을 바탕으로 본고에서는 읽기 PCK에 대한 초등교사의 요구를 ‘내용’과 ‘표현 방식’이라는 두 축에서 면밀하게 살펴보고, 이를 토대로 교사의 읽기 PCK 형성을 지원하기 위한 교사용 자료 개발의 시사점을 도출하고자 한다. 이는 현장 중심적 PCK 개념을 정착시키고, 교사 주도의 읽기 PCK 연구 활성화를 모색하기 위한 시도이기도 하다는 점에서 연구의 의의가 있다.

II. 이론적 배경

1. PCK의 개념과 유형

Shulman(1986, 1987)은 PCK를 내용 전문가(content specialist)와 교육 전문가(pedagogue)를 구분하는 가장 중요한 요소로 설명한다. 그에 따르면 PCK는 내용 지식(content knowledge, CK)과 일반 교수 지식(pedagogical knowledge, PK)의 기계적 결합이 아니며, 특정 학습자에게 특정한 교과 내용을 효과적으로 가르치기 위한 통합적·실천적 지식이다(Shulman, 1986). 특히 Shulman(1987, p. 9)에서는 PCK를 “교과 내용을 가장 효과적으로 표현할 수 있는 비유, 예시, 설명, 시연의 형태이며, 학습자가 내용을 이해할 수 있도록 하는 가장 유용한 표현 및 조직 방식”이라고 정의하였으며, 학습자의 배경, 선개념 및 오개념 등 학습자 이해에 관한 지식 역시 PCK의 구성 요소로 포함하였다.

Shulman의 제안 이후 Grossman(1989)은 PCK를 ‘가르치는 목적, 교육과정, 학습자, 교수 전략’에 대한 지식 등 네 가지 요소로 구조화하였으며, Magnusson et al.(1999)에서는 여기에

‘평가 지식’을 더한 펜타곤 모형을 제안함으로써 교사 지식의 구조를 체계화하였다. 펜타곤 모형은 교과 교육(과학 교육)의 측면에서 PCK 요소를 제안한 것이라는 점에서 앞선 연구들과 차이가 있다. 구체적으로는 ‘교과 수업에 대한 지향, 교과 교육과정, 교과 교수 전략, 학생의 교과 내용 이해도, 그리고 교과 평가’에 대한 지식 5가지를 제시하였다.

박태호(2011)와 최민영(2012)에서는 펜타곤 모형을 국어 교육의 맥락에 맞게 수정하면서, PCK의 구성 요소를 ‘교육 목적(수업에 대한 지향), 교육과정(배경 학문에 대한 지식, 교과 교육과정의 목표 및 학년별 학습 내용의 수준과 범위, 교육과정을 반영한 교과서 구성 원리 등에 대한 이해), 학생 이해(학생들의 교육 내용 이해), 표상(교수 전략과 표상), 그리고 평가’에 대한 지식 등 5가지로 제시하였다.

특정 교과의 PCK에 대한 연구 성과가 축적되면서 PCK가 교과 간은 물론이고 교과의 하위 영역, 나아가 교과별 세부 주제에 따라서도 달라진다는 점에 대해서는 더 이상 큰 이견이 없다. 이에 박태호 외(2015)에서는 William et al.(1999)를 수정하여 PCK의 위계와 분류 체계를 일반 PCK(교과 교육학), 영역 PCK(교과 영역), 그리고 주제 PCK(학습 목표)로 제시하고, 교사의 수업 전문성은 교육학 지식이나 교과 PCK를 통해 발휘되는 것이 아니라, 적어도 영역 PCK, 나아가 주제 PCK를 많이 활용할 때 구체화된다(p. 38)고 지적하였다. 이에 따르면 읽기 PCK는 국어 교과의 일반 PCK보다 구체화된 영역 PCK에 해당하며, 학습 목표에 따라 요약하기, 중심 생각 찾기 등 주제 PCK로 세분화될 수 있다.

한편, 과학 교사의 PCK를 설명하기 위해 개발된 수정된 합의 모델(RCM)(Carlson et al., 2019)에서는 PCK를 집단적(Collective PCK, cPCK), 개인적(Personal PCK, pPCK), 실행된 PCK(Enacted PCK, ePCK)로 유형화하기도 한다. cPCK는 특정 학생들에게 특정 학습 맥락에서 해당 주제의 내용 지식을 가르치는 것과 관련된 전문화된 지식으로, 전문가 집단 간에 명확하게 표현되고 공유된다. 이는 학문별, 주제별, 개념별 PCK에 이르기까지 범위가 넓다. pPCK는 개별 교사의 누적적이고 역동적인 지식과 기술을 뜻한다. 이는 교사가 수업에서 활용할 수 있는 지식과 기술의 저장소(reservoir) 역할을 하며, 교육이나 실천 경험 등을 통해 형성 및 정교화된다. 마지막으로 ePCK는 교사가 실제 수업을 실행할 때 활용하는 지식이나 기술을 뜻한다. 교사가 가지고 있는 지식 중 수업 목표를 달성하기 위해 특정한 수업 맥락에서 선택하여 실행한 PCK라는 점에서 pPCK의 부분집합으로 간주된다. 국어 교육 분야에서 PCK의 소유 주체와 지식의 실현(사용) 여부를 기준으로 PCK를 유형화한 접근으로는 Kim(2014)이 있다. 이 연구에서는 대학 연구자들에 의해 개발되고 표현되는 것으로 모범적이고 표준적 지침에 해당하는 PCK-U((Pedagogical Content Knowledge by University researchers)와 교사들이 실제 수업

현장에서 구성된 지식인 PCK-C(Pedagogical Content Knowledge by Classroom teachers)를 구분하였다. 전자가 보편성, 표준성, 모범성이 강조되는 공적 PCK에 가깝다면, 후자는 교사의 개별성과 수업 맥락에 따른 변환이 강조되는 개인적 PCK라고 할 수 있다.

2. 읽기 교수내용지식(PCK)의 개념과 요소

PCK는 교과별, 영역별, 그리고 주제별로 다를 수밖에 없다. 이에 국어 수업에 나타난 PCK의 교수 변환 사례를 분석한 박태호(2011)의 논의를 시작으로, 국어과 교육의 특성을 반영한 PCK 연구가 전개되었으나(곽영순·김경주, 2010; 김병수, 2013; 김병수·임진영, 2014; 박태호 외, 2015; 이화진 외, 2007; 최민영, 2012 외 다수) 타 교과에 비해 국어과 PCK, 특히 읽기 PCK에 관한 논의는 여전히 제한적인 편이다(김경주, 2010; 박태호·최민영, 2013; Kim, 2014).

읽기 PCK의 상위 범주에 해당하는 국어과 PCK는 ‘국어과 지도 내용과 효과적인 지도 방법에 대한 지식을 바탕으로 하는, 해당 내용을 교수하는 데 도움이 되는 교사의 전문 지식’(이화진 외, 2027)을 뜻한다. 이러한 정의를 바탕으로 국어과 PCK의 개념과 요소, 제반 특성을 연구한 곽영순·김경주(2010)에서는 국어과 PCK를 “국어 교사가 국어과 교육과정을 기반으로 한 국어과 교육을 실천하기 위해 동원하는 지식 체계”(p. 104)로 보고, “단순히 수업의 활기나 흥미를 돋우는 단편적인 기법이 아니라, 학습자의 학습 경험을 총체적으로 이해하고, 일련의 시간 흐름을 고려하면서 경험의 누적적 완성을 기대하는 체계적이고 논리적인 전략(p. 103)”임을 강조하였다. 그리고 이러한 정의에 따라 국어과 PCK의 하위 범주를 국어과 내용 지식, 방법 지식, 조건적 지식 등으로 분류하였다. 이를 읽기 영역에 적용해 보면, 각각 ‘읽기에 관한 지식 기반, 읽기에 관한 방법 지식, 그리고 읽기 교육적 요구/교육과정 구조와 운영/학습자(발달적 특성과 정서적 특성 등)’에 대한 이해와 적용으로 구체화해 볼 수 있다.

박태호 외(2015)에서는 과학 교과에서 제안된 펜타곤 모형을 국어 교육적으로 전환하여 PCK의 5대 요소로 교과 수업에 대한 지향, 교과 교육과정, 학생의 교과 이해도, 교과 수업 전략과 표상, 그리고 교과 평가 등을 제시하고, PCK의 핵심은 학생이 해당 교과 내용에 대해 가지고 있는 선개념(또는 기능), 오개념, 난개념 등을 파악하는 지식인 ‘맥락 지식’과 이를 학생의 눈높이에 맞게 변환하여 가르치는 지식인 ‘교수 변환’에 있음을 강조하였다. Kim(2014)에서는 국어과 PCK를 교사 실천 중심의 개념으로 재정립할 필요성을 강조하며, 교사가 성취기준을 해석하고 수업 상황에 따라 내용을 변환하며 학습자의 반응을 반영해 수업을 조절하는 역동적인 지식 체계로 이해할 것을 주장하였다. 그리고 이러한 교사 실천 중심의 PCK는 수업의 설계, 실행,

성찰을 통해 축적되는 실천적 지혜로서, 지식의 변환(transformation), 적응(adaptation), 성찰(reflection)의 과정을 통해 지속적으로 재구성된다고 하였다.

한편, 읽기 PCK를 직접적으로 다룬 국내 연구는 많지 않은 편이다. 이는 국어과 내에서도 영역별 PCK의 차이가 있음을 방증함과 동시에 읽기 PCK 개발에 난점이 많음을 시사한다. 문학이나 문법 영역의 지식은 교사가 교과 내용 지식(subject matter knowledge)을 학생 수준에 맞게 변환하면 그것이 학생들이 학습할 내용으로 전환되는 반면, 읽기 영역을 포함한 기능 영역의 학문의 지식은 수업 내용으로 다루어질 것이기보다는 교수·학습을 설계하고 실행하는 교사가 알아야 할 지식의 성격이 강하기 때문이다(곽영순·김경주, 2010, pp. 102-107). 가령, 독해 과정을 설명하는 이론적 모형을 교사는 알고 교수·학습을 설계하는 데 활용할 수 있지만 이를 학생들이 알아야 하는 것은 아니며, 그 경계를 구분하기가 어렵다(Kim, 2014). 이러한 지식 구조의 복잡성과 독특성은 읽기 PCK 연구를 어렵게 하는 주요한 요인이다.

그럼에도 교사들의 읽기 수업 전문성을 위해서는 읽기 수업에 관한 교사의 지식, 특히 PCK 연구가 필요하다(Snow et al., 2007; Scott, 2009; Piper, 2019)는 문제의식에 대한 공감대가 형성되면서, 국내에서도 읽기 PCK에 주목하는 연구가 시도되고 있다. 최민영(2012)에서는 국어과 PCK를 “국어과 학습 내용에 대한 학생의 이해를 돕기 위해 교사가 자신의 지식 기반을 통합하여 형성하는 수업을 위한 전문적인 지식(p. 18)”으로 정의하고, 과학 교육에서 제안된 펜타곤 모형을 국어 교육적으로 적용하여 ‘국어과 수업의 지향, 교과 내용 지식, 학생들의 이해에 관한 지식, 교수전략 및 표상에 대한 지식, 평가에 대한 지식’ 등 5가지 요소를 중심으로 교사의 읽기 PCK를 탐색하였다. 특징적인 점은 교과 내용 지식에 기반 학문에 관한 지식과 교과 교육과정의 목표나 학년별 내용 요소 등에 관한 지식을 모두 포함하였다는 점이다.

임신영(2014)에서는 요약하기 PCK 요소를 교육과정, 내용, 학생의 이해, 교수법 및 표현, 평가, 그리고 국어 수업 상황에 관한 지식 등 6가지로 정교화하였다. 펜타곤 모형의 주요 요소를 수용했다는 점에서 최민영(2012)과 유사하지만, 교육과정 지식과 교과 내용 지식을 구분하였다는 점에서 차이가 있다. 이는 교육과정에 ‘명시된’ 교육 논리나 담론에 대한 이해(교육과정 지식)와 학문적 지식(내용 지식)에 대한 이해를 구분하고자 한 것으로 풀이된다. 이와 유사한 접근으로는 읽기 수업에서 교사가 알아야 할 지식을 내용 지식, 일반 교수 지식, 읽기 교수 지식, 학습자 지식, 읽기 교육 목표 및 가치 지식의 5가지 범주로 분류한 Griffith & Lacina(2018)의 논의가 있다. 이 논의에서는 교육과정 지식을 교육의 목표 및 가치에 대한 지식으로 구체화하고, 교과 내용 지식과 구분하여 제시하였다. 또한 읽기 교수 지식을 일반 교수 지식과 구별되는 것으로 보고, 학습자의 반응과 수업 맥락에 따라 역동적으로 작동한다는 점을 강조했다.

이처럼 PCK의 세부 요소를 어떻게 구분하고 정교화할 것인가는 연구자에 따라 상이할 수 있다. 특히 교육과정 지식을 교과 내용 지식과 분리하여 제시할 것인지의 문제는 각 국가의 교육 과정이 어떠한 위상과 형태로 존재하는지, 그리고 각 교육과정에 담긴 교육 내용이 어떠한 특성을 지니는지에 따라 달라질 수 있는 쟁점에 해당한다. 우리나라의 경우 국가 수준 교육과정이 문서 형태로 존재하며, 학교 수업은 물론이고 교과서 개발까지 실질적으로 규정한다는 점에서 교육과정 자체에 대한 이해가 매우 중요하다. 나아가 교육과정의 맥락이나 구조, 특히 학년군별 위계 설정의 논리 등에 대한 지식은 수업 내용이나 방법을 결정하는 데 영향을 미치는 일종의 ‘조건적 지식’(곽영순·김경주, 2010)이라는 점에서 학문적 지식에 기반한 교과 내용 지식과는 성격상 구분될 필요가 있다. 무엇보다 읽기 영역의 교육과정 지식은 내용의 범위나 깊이, 그리고 지식이 사용되는 맥락 면에서 연구자나 교사가 알아야 할 학문적 지식과 명확히 구분된다. 이러한 점을 고려하면 읽기 PCK의 요소를 상세화하는 데 있어 교육과정 지식과 내용 지식을 구분하여 제시하는 것이 타당한 것으로 보인다.

이상의 논의를 종합하면 읽기 PCK는 ‘효과적인 읽기 수업을 위해 교과 내용, 교육과정의 맥락과 구조, 교육 방법, 학습자 특성, 평가 등 읽기 수업의 제 국면에 대한 전문적 이해를 통합적으로 활용하는 실천적 지식 체계’로서, 교사가 가지고 있는 성공적인 읽기 수업 자원의 총체라고 정리해 볼 수 있다. 읽기 PCK는 고정된 지식이 아니라 수업 실행과 성찰의 반복 속에서 계속해서 생성·발전하는 역동적 지식이며, 이론적 지식과 개별 교사 경험이 상호작용하는 가운데 구성된다. 또한 구체적 용어나 표현상에 다소 차이가 있긴 하나, 교과 내용, 교과 교육과정, 교과 학습에 대한 학생의 이해, 교수 전략, 그리고 평가에 대한 지식 등이 PCK의 요소로 상정될 수 있음을 확인하였다. 이러한 견지에서 본 연구에서는 읽기 PCK를 다음 5가지 요소로 정리하였다.

〈표 1〉 읽기 PCK의 요소 및 정의

읽기 PCK 요소	정의
내용 지식 (Content Knowledge)	읽기 교육의 토대가 되는 제반 학문 분야(예: 읽기, 텍스트, 독자 연구 등)의 핵심 개념이나 원리, 주제나 지식 등에 대한 지식
교수 전략 지식 (Pedagogical Strategies)	읽기 수업 내용을 효과적으로 지도하고 표현하는 방법에 대한 지식
학습자 지식 (Knowledge of Learners)	학습자의 읽기 발달 특성, 주요 반응(선개념, 오개념, 어려움 등), 인지적·정의적 수준이나 특성 등 학생에 대한 이해와 지식
교육과정 지식 (Curriculum Knowledge)	읽기 교육과정에서 요구하는 읽기 교육의 목표, 내용, 순서, 학년군별 위계, 학년군 간 연계 등에 대한 지식
평가 지식 (Assessment Knowledge)	학생의 읽기 능력과 성취 수준 등을 진단하고 평가하는 방법, 평가 도구 및 피드백에 대한 지식

이러한 읽기 PCK 요소들은 개별적이기보다는 수업 맥락 속에서 유기적으로 통합되어 작동하며, 수업 상황, 학습자 반응, 교사 성찰에 따라 지속적으로 재구성된다(박태호 외, 2015; Kim, 2014; Snow et al., 2007). 특히 초등 읽기 수업은 ‘읽기 학습(learning to read)’과 ‘학습 읽기(reading to learn)’ 등 다양한 발달 수준과 교육 목적을 포함하고 있어(Piper, 2019) 더욱 정교한 PCK의 구성과 실천적 탐색이 요구된다.

3. PCK의 연구 방법

교사의 수업 전문성과 관련하여 PCK의 중요성이 강조될수록 교사의 PCK를 확인하거나 개발하기 위한 연구가 활발하게 진행되어 왔다. 그러나 PCK가 상황에 맞게 변환하는 실천적 지식이자 암묵지로서의 성격을 지님에 따라, 교사의 PCK를 어떻게 조사하고 분석할 것인지는 교사 교육학 분야의 지속적인 과제로 제기되어 왔다. 이에 따라 연구자들은 교사의 PCK를 탐색하기 위해 다양한 도구와 방법론을 개발해 왔다.

대표적인 교사 PCK의 연구 및 조사 도구로는 Loughran et al.(2004, 2006)에서 제안한 CoRes(Content Representations)와 PaP-eRs(Pedagogical and Professional-experience Repertories)이 있다. 연구 도구로서의 특징을 살펴보면, 전자는 교사의 PCK 구조를 드러내는 데 유용한 틀(framework)에 해당하며, 후자는 실제 교수 실행 과정에서 교사의 사고 과정을 드러내는 서사적 자료라고 할 수 있다. 구체적으로 CoRe는 교사가 특정 주제를 가르칠 때 다루는 핵심 개념(Big Ideas)에 대해 8가지 질문에 답하게 함으로써 암묵적 PCK를 구체적인 언어로 표현하게 하는 도구이다. 이 8가지 질문은 핵심 개념과 관련하여 교육과정, 학습자, 교수 전략, 평가 등에 대한 지식을 포함하며, 교사가 자신의 교수 경험과 지식을 성찰하고 이를 명시화하는 과정을 통해 PCK를 발달시킬 수 있도록 돕는다. 또한 CoRes PCK를 서면 형태로 기록하기 때문에 교사 간 비교나 교과별, 교과 주제별 차이 분석이 가능하다는 장점이 있다. 다만, 교사의 서술 능력에 따라 결과가 달라질 수 있으며 문서로 표현된 PCK와 실제 수업에서 실행된 PCK 사이에 간극이 존재할 수 있다는 점이 한계로 지적된다.

PaP-eRs는 교사가 수업 실행에 내재된 사고 과정을 의도적으로 드러내도록 만들어진 도구로, 특정 내용을 가르칠 때의 교육적 판단(reasoning)을 드러냄으로써 PCK의 구체적 실현 사례를 드러내는 데 초점이 있다. 교사에게 ‘무엇을 했는가, 왜 그렇게 했는가, 수업 중 어떤 결정을 내렸으며 그 이유는 무엇인가, 학생 반응 또는 자신의 교수 전략에 대해 어떻게 생각하는가’ 등에 대한 질문에 답함으로써 자신의 수업을 회상, 분석, 성찰하게 한다는 점에서, 단순한 수업

사례 기록과는 구분된다. 또한 교사가 수업 일지, 성찰적 글쓰기, 사고 흐름도(flow chart) 등 다양한 형식을 선택할 수 있다. 이 도구는 암묵지 상태의 PCK를 구체화하고, 자신의 실천에 대한 성찰을 촉진한다는 점에서 교사 교육적 가치를 지니지만, 서사적 자료를 작성하는 데 상당한 시간과 노력이 필요하며, 개별 사례에 중점을 두에 따라 일반화나 객관적 분석이 어렵다는 한계가 있다.

이 외에도 PCK를 조사하는 방법으로 수업 관찰이나 인터뷰(면담), 설문조사 등 다양한 방법이 활용되고 있다. 수업 관찰은 교사의 실행된 PCK를 구체적으로 확인하는 방법으로, 실제 교실 속 상호작용에서 드러나는 교수 전략이나 의사결정을 포착할 수 있다. 다만, PaP-eRs와 마찬가지로 수업 관찰을 통해 확인할 수 있는 PCK는 특정한 수업 상황에서 실행된 일부분이라는 점에서, 교사가 가지고 있는 PCK를 충분하게 포착하는 데에는 제한이 있을 수 있다. 해당 주제를 가르치는 데 필요하고 작동해야 할 PCK이고 교사가 가지고 있는 PCK이지만, 수업의 상황이나 학생 반응에 의해 ‘그 당시에는’ 실행되지 못한 PCK가 있을 수 있기 때문이다. 또한 수업 관찰은 다양한 주제에 관한 PCK의 집합체라고 할 수 있는 영역별 PCK를 충분하게 파악하는 데에도 어려움이 있다. 무엇보다 교사의 수업을 관찰하는 연구자에 의해 PCK가 발견되고 언어화되는 과정을 거친다는 점에서 연구자의 해석이나 주관이 개입될 가능성이 크다.

이러한 점에서 ‘수업에서 드러나지 않는 부분’에 대한 조사를 위해 교사 심층 면담이나 성찰적 인터뷰 등의 방법론이 제기되기도 하였다(강대현·최승현, 2007). 그러나 이들 방법론 역시 교사들에게 제시하는 질문의 내용이 무엇인지, 인터뷰 과정이 어떠한지에 따라 다양한 PCK를 발굴하는 데에는 제약이 있을 수 있다. 또한 수업 관찰과 마찬가지로 연구자에 의해 추론 및 정리되는 과정이 전제된다는 점에서 해석의 주관성 문제가 발생할 수 있다. 이와는 반대로 설문조사는 특정 PCK 요소를 대단위로 조사할 수 있다는 점에서 유용하지만, PCK의 복잡성, 실제성, 역동성을 포착하기에는 한계가 있다.

결론적으로 교사의 PCK를 확인·분석하기 위한 연구 방법은 각각 장단점이 있으며, 단일 도구를 사용하는 것으로는 충분한 타당성을 확보하기 어렵다고 할 수 있다. 연구 목적과 맥락에 맞게 다양한 도구와 방법을 상호 보완적으로 결합할 필요가 있으며, 경우에 따라서는 새로운 접근법이나 방법론을 모색해야 할 것이다. 다만, 이 과정에서 반드시 고려해야 할 사항은 PCK의 진술 주체가 교사여야 한다는 점이다. 교사의 PCK는 교사의 말로, 교사가 직접 기술할 때 왜곡을 최소화할 수 있다. 기존 연구가 연구자의 시각이나 해석을 거침에 따라 PCK에 대한 제한적 표상을 얻는 데 그칠 수밖에 없었다는 점을 고려할 때, 교사를 통해 PCK를 발견하고 해석하는 방법론을 모색해야 할 것이다(한희정, 2010).

이러한 견지에서 PCK 측면에서 교사용 지도서를 분석하거나 그 구성 방식을 개선하려는 시도에 주목할 필요가 있다. 이 연구들에서는 “PCK의 속성은 교사의 전문적인 수업 실천을 지원하는 교사용 지도서의 내용을 구성하는 핵심 원리로 응용될 수 있다.”(이경화·최민영, 2013, p. 668)는 논리하에 교사용 지도서에 PCK가 어떻게 반영·구현되어 있는지, 어떻게 PCK를 제시해야 하는지에 주목한다(정해승, 2015). 이러한 접근은 교사용 지도서를 집단적, 공적 PCK의 내용 및 형태를 확인하는 방법일 뿐 아니라, 교사의 실제 PCK를 탐색할 수 있는 연구 도구로도 활용할 수 있음을 시사한다.

교사들은 지도서에 제시된 내용을 그대로 따르기보다는 자율적 판단을 토대로 이를 적극적으로 재구성하면서 수업 전문성을 함양해 나간다(Sosniak & Stodolsky, 1993). 그러므로 교사가 어떤 이유나 목적에서, 어떻게 교사용 지도서를 재구성했는지를 분석함으로써 교사의 PCK를 확인 및 추론할 수 있다. 특히 교사가 지도서의 특정 부분을 수정하거나 보완한 지점에 주목하면 PCK에 관한 교사들의 필요를 조사할 수 있다. 다만, 이러한 접근이 하나의 연구 방법으로 자리 매김하기 위해서는 이를 실제로 적용한 후속 연구의 성과가 축적되어야 할 것이다. 그럼에도 이와 같은 방법론적 성찰은 교사의 PCK를 탐색하는 새로운 질적 접근으로서 의의가 있으며, 교사 교육 연구의 이론적 기반을 확장하는 데 유의미한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

III. 연구 방법

본 연구는 초등교사가 필요로 하는 PCK의 요소가 무엇인지를 확인하고, PCK를 표현하는 방식이나 형태에 대한 교사의 인식과 선호를 파악하는 데 우선적인 목적을 두고 있다. 각 연구 문제의 성격을 고려하여, 서로 다른 방식의 두 가지 조사를 순차적으로 진행하였다.

1차 조사는 첫 번째 연구 문제에 관한 것으로, 읽기 PCK에 대한 초등교사의 필요도를 확인하기 위한 목적에서 자유서술식 형태의 설문조사를 진행하였다. 구체적으로는 읽기 지도와 관련된 교육과정 성취기준¹⁾ 중 수업 전문성 함양을 위해 교사용 자료나 지도서에 PCK가 구체적으로 제시되기를 바라는 성취기준을 3가지 선택하고 그 이유를 상세하게 기술하도록 하였다.²⁾ 교사

1) 한글 자모 학습, 단어 읽기, 어휘 학습 등은 문법 영역 성취기준이지만 기초 문해력 및 초기 읽기 지도와 관련되므로 제시 목록에 포함하였다.

2) 참여 교사들이 읽기 PCK의 의미를 정확하게 파악하지 못할 수 있음을 고려해 다음과 같이 조사지 발문을 구체적으로 풀어 제시하였다.

수업 준비나 실행의 어려움 때문에 교사용 지도서나 교사용 참고 교재에 구체적인 지도 내용이나 방법, 학생의 수준이나

의 PCK 형성이나 표현에는 교직 경력이 중요한 변수일 수 있음을 고려하여(김병수, 2013; 설규주, 2009; 한희정, 2010) 연구 참여자는 교직 경력 6년 이상이며 초등 국어 또는 읽기 관련 석사 과정을 이수 중이거나 학위를 소지한 현직 초등교사 16명으로 구성하였다.

2차 조사는 두 번째 연구 문제와 관련된 것으로, 교사들이 실제로 PCK를 표현하는 방식이나 형태에 대한 자료를 수집함과 동시에 이러한 표현 형태에 대한 인식을 수렴할 수 있는 연구 방법을 적용할 필요가 있었다. 이에 PCK의 관점에서 참여 교사들이 직접 국어과 교사용 지도서를 재구성한 결과물, 그리고 이에 대한 대면 협의 과정의 전사본을 질적으로 분석하는 접근을 택하였다.

교사의 PCK가 교사 교육에서 다루어지기 위해서는 교사의 PCK를 구체적으로 드러낸 진술문(statement) 자료가 필요하다. 교사의 PCK는 수업 상황 및 실제 학습자를 고려하며 무엇을, 어떻게, 왜 가르치는지를 진술하는 과정에서 드러나기 때문이다(곽영순·김경주, 2010). 교사의 암묵적 PCK를 문서화하는 대표적인 도구로 CoRes가 있지만, 이는 교사의 개인적 PCK를 명시화하는 데 중점을 두는 도구임에 따라, 교사들이 선호하는 PCK의 제시 형태가 무엇인지를 파악하는 데에는 제약이 있다. 이에 PCK에 대한 교사의 진술문을 확보할 수 있으면서도, ‘교사를 위한(교사에게 필요한)’ 또는 ‘교사에게 익숙한’ 표현 방식이 무엇인지를 확인하기 위한 목적으로 교사용 지도서를 재구성하여 나타내도록 하였다. 교사용 지도서를 재구성하는 작업은 교사들이 자신의 PCK를 구체화하여 드러낼 뿐 아니라, 이를 다른 교사들과 공유할 수 있는 형태로, 즉 소통이 용이한 방식으로 정련화하는 과정을 거쳐야 하기 때문이다. 더욱이 교사용 지도서를 해석하고 재구성하는 것은 교사들이 수업 준비 과정에서 늘 수행하는 활동이라는 점에서 인터뷰나 성찰지 작성보다 ‘실제적’이다. 이러한 맥락하에 교사들은 자신의 PCK를 공유하고자 하는 읽기 성취기준을 하나 선정하고, 교사 진술의 주요 요소(곽영순·김경주, 2010 참고³⁾)가 드러날 수 있도록 지도서를 재구성하도록 하였다.

구체적으로 연구자는 참여 교사들과 ‘읽기 PCK 측면에서 교사용 자료나 교재가 만들어진다면 어떤 형태여야 할까?’라는 문제의식을 공유하고, 참여 교사들에게 읽기 PCK 관점에서 교사용 지도서를 재구성하는 수행 과제를 제시하였다. 이때에는 읽기 수업을 하는 초등교사에게 도움이 될 수 있도록, PCK를 효과적으로 표현하는 방법에 중점을 둘 것을 요청하였다.

반응 특성, 해당 성취기준 지도를 위해 반드시 알아야 할 읽기 교육 이론 등에 대한 상세한 설명/안내가 제시되기를 바라는 성취기준 3가지를 고르신 후, 선택의 이유를 구체적으로 작성해 주십시오.

- 3) 구체적으로는 1) 특정 주제를 특정 학년의 학습자를 대상으로 가르칠 때 교사가 중요한 것으로 간주하는 주요 개념들을 명시하고, 2) 주요 개념에 대하여 교사의 지식, 3) 실천과 관련된 교사의 답변을 진술하게 하는 방법론을 제안하였다

또한 PCK 표현 방식에 대한 교사들의 의견을 수렴하기 위해 총 5차례에 걸쳐 대면 협의를 진행하였다. 이 과정에서 참여 교사들은 각자의 지도서 재구성 의도와 취지, 방향성을 공유하고, 서로의 작업 결과에 대해 심층적인 토의를 진행하였다. 매 회차마다 1-2편의 재구성 결과물을 중심으로 집중적인 논의를 진행하였으며, 협의 결과를 반영하여 최종 수정·보완한 자료를 수합하여 분석 자료로 활용하였다. 협의 과정은 교사들이 PCK를 언어적으로 표현하는 데 있어 어떤 부분에 중점을 두고자 했고, 왜 그러했는지, 이 과정에서 어떤 특징이나 어려움이 있는지를 파악할 수 있는 실질적인 기반이 되었다. 이상의 2차 조사는 연구자가 담당한 대학원 강좌⁴⁾의 수강생 중 참여 의사를 밝힌 9명의 교사를 대상으로 진행하였다.

조사 회차별 연구 참여자의 정보는 다음과 같다.

〈표 2〉 연구 참여자 정보(2024년 기준)

구분	경력	성별	학위	2차 조사 참여 여부
A교사	6-10년	여	학사	○
B교사	11-15년	여	학사	○
C교사	6-10년	여	학사	○
D교사	11-15년	여	학사	○
E교사	21년 이상	여	학사	○
F교사	16-20년	여	학사	○
G교사	21년 이상	여	학사	○
H교사	16-20년	여	학사	○
I교사	16-20년	여	학사	○
J교사	11-15년	여	학사	
K교사	11-15년	남	학사	
L교사	16-20년	여	학사	
M교사	6-10년	남	학사	
N교사	16-20년	여	석사	
O교사	11-15년	여	석사	
P교사	6-10년	여	석사	

수집된 자료에 대해서는 내용 분석(content analysis) 중심의 질적 분석을 실시하였다. 구체적으로 교사들의 진술문을 모두 문장 단위로 분절한 후, 각 단위에 주제 및 의미 코드를 부여하며

4) 강좌명은 <초등국어과교재연구>로 2024학년도 2학기에 운영되었다. 본 강좌는 PCK 이론을 심층적으로 탐구한 후, 초등 국어 교과서 및 교사용 지도서를 분석하여 개선·발전 방안을 모색하는 연구 세미나 형식으로 운영되었다. 초등 국어과 교재 및 교사용 지도서, PCK 이론 등을 직접적으로 다룬 강좌라는 점에서, 2차 조사는 해당 강좌의 수강생을 중심으로 진행하였다.

내용 분석을 진행하는 문장 단위 분석을 실시하였다. 한 문장에 복수의 코드가 해당되거나 한 문장을 의미 단위로 나누어야 하는 경우에는 중복 또는 분할 코딩하였다. 1차 조사에서는 수집된 진술 자료에 대해서는 PCK 요소별 교사들이 어떠한 지식을 필요로 하는지를 구체화하고 이를 PCK 요소를 중심으로 범주화하는 데 중점을 두었다. 2차 조사에서는 교사들이 ‘다른 교사에게 보여 주기 위해’ PCK를 표현하는 방식과 형태에 초점을 두어 분석하였다. 협의 과정의 녹취·전사본을 활용하여 PCK 표현 방식에 대한 참여 교사들의 선호 양상과 맥락도 분석하였다.

분석의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 연구자는 일정한 시간 간격을 두고 자료를 반복적으로 읽고 코드를 정제하였으며, 국어교육 전공자(박사 수료) 2인과의 상호 검토를 통해 분석 결과를 합의하고 타당화하였다.

IV. 연구 결과

1. 초등교사가 필요로 하는 읽기 PCK 요소는 무엇인가?

교사용 자료에 읽기 PCK 차원에서 교사가 알아야 할 지식이 제시되기를 바라는 ‘이유’에 대한 교사들의 진술문을 분석함으로써, 초등교사가 특히 필요를 느끼는 읽기 PCK의 내용 요소가 무엇인지를 확인할 수 있다. 이에 1차 조사를 통해 수집된 교사의 진술문에 대하여 5가지 읽기 PCK 요소를 중심으로 내용 분석을 진행하였다. 문장 단위 질적 분석을 진행한 결과, 총 321개의 분석 단위가 도출되었다.

〈표 3〉 읽기 PCK 요소별 교사 반응 빈도

읽기 PCK 요소	빈도	비율(%)
교수 전략 지식	122	38.0%
학습자 지식	68	21.2%
교육과정 지식	63	19.6%
내용 지식	58	18.1%
평가 지식	10	3.1%

가장 많은 요구가 드러난 요소는 ‘교수 전략 지식(122건, 38%)’이었다. 이는 교사들이 교육과

정 해설이나 교사용 지도서를 참고하더라도 ‘학생들에게 읽기를 어떻게 가르쳐야 할지’에 대한 방법적 전략에 대한 지식이 부족하다고 느끼고 있음을 보여준다.

F교사: ‘글에서 낱말의 의미나 생략된 내용을 짐작한다.’를 교사는 알고 있지만 이것을 학생에게 전달하는 것은 어려움이 있었습니다. 구체적인 지도 방법과 다양한 예시를 지도서에 포함했으면 좋겠습니다.

L교사: ... 교사용 지도서나 참고 교재에는 학생들이 쉽게 이해하고 적용할 수 있는 단계별 지도 방법과 예시가 구체적으로 제시되어야 한다. 예를 들어, 주장글에서는 주장과 근거의 논리적 연결성을 학생 스스로 평가할 수 있도록 안내해야 하고, 설명글에서는 정보의 신뢰성과 정확성을 확인하는 방법을 구체적으로 제시해야 한다. 또한 교사가 참고할 수 있는 질문 전략(예: “글쓴이의 주장은 신뢰할 만한가?”, “이 표현이 독자에게 적절히 전달되었는가?”)과 체크리스트를 제공한다면, 교사는 학생들의 비판적 읽기 능력을 효과적으로 키워줄 수 있지 않을까? 가끔 지도를 하다 보면, 교사가 여기서 어떻게 말을 해야 학생의 바른 사고를 촉진할 수 있을까 그 ‘말’ 혹은 ‘질문’을 고르지 못해 어려움을 겪는 경우가 있었다.

인용된 예시에서 확인할 수 있듯이 교사들은 읽기 수업에 필요한 효과적인 지도 방법, 즉 교수 전략 지식에 대한 요구를 분명하게 드러내었다. 교사 본인은 알고 있지만, 이것을 학생들에게 어떻게 전달해야 하는지, 학생 수준에 맞는 적절한 표현이나 ‘말’을 고르지 못하는 데서 비롯되는 어려움이 크다는 점을 지적한 것이다. 이처럼 교수 전략 지식에 대한 높은 요구는 내용 지식에 상대적으로 크게 비중을 두는 중등교사와 구별되는 초등교사의 특성이기도 하다(곽영순·김경주, 2010; Kleickmann et al., 2013).

‘학습자 지식(63건, 21.2%)’과 ‘교육과정 지식(63건, 19.6%)’에 대한 요구도 두드러졌다.

D교사: 글에서 낱말의 의미나 생략된 내용을 짐작할 때 글의 내용에 기반하여 추론을 해야 하는데 어떤 아이는 단어 자체가 주는 느낌으로 의미를 짐작하거나 생략된 내용을 상상하는 것으로 착각하는 경우가 있음.

O교사: 문단과 글의 중심 생각을 파악하는 것을 학생들이 어려워하여, 한 문장으로 요약하지 못하고 여러 문장으로 요약하는 상황이 많이 발생함. 이에 대해 효과적으로 대처하거나 지도할 수 있는 방안이 필요함.

G교사: 인물의 처지나 마음을 짐작하는 활동을 실제 지도를 해보면, 실생활에서 아이들이 쓰는 마음 표현의 어휘가 매우 적고 수업에서 단편적으로 배우기만 한 감정 어휘는 실생활에서 사용되지 못하여 학년이 올라가도 감정 어휘가 잘 확장되지 않는 경향이 있다.

우선, ‘학습자 지식’에 대한 요구는 교사의 예상이나 의도와는 다르게 나타나는 학생들의 읽기 수행이나 반응에 대한 당혹감, 이로 인한 수업 실행의 어려움의 측면에서 제기되었다(D, O교사). 또한 G교사가 언급한 것처럼, 학생이 읽기 능력의 핵심 기능 중 하나인 기본적인 어휘력을

갖추고 있지 못하거나(학생의 어휘력 수준) 교사가 기대한 것만큼 수업을 통한 어휘력 신장이 이루어지지 않는 문제(수업에 대한 학생의 반응 및 학습 효과)에 대한 고민도 학습자 지식에 대한 교사들의 요구를 높였다. 읽기 수업을 위해서는 초등학생들의 읽기 발달 수준이나 어휘력이나 독해력 등 하위 기능의 발달 특성에 대한 이해가 필수적으로 요구되기 때문이다.

읽기 발달에 관여하는 언어적 기능의 다양성과 이들 기능의 복잡한 연결 관계를 고려했을 때(Scarborough, 2001), 기초학력으로서의 문해력 또는 읽기 능력이 강조되고 있는 초등학교 현장에서 학습자 지식, 특히 초등학생의 읽기 발달과 관련한 지식에 대한 필요도는 더욱 강화될 것으로 예상된다. 선행연구에서도 초등 읽기 교육은 급격한 읽기 발달을 이루어지는 아동기의 학생을 대상으로 한다는 점, 특히 초등학교는 읽기 발달 면에서 ‘읽기 학습(reading to read)’에서 학습 읽기(reading to learn)’로의 전환기에 해당한다는 점에서 교사들이 학습자 지식에 대한 요구가 커질 수밖에 없음을 지적하였다(Piper, 2019).

‘교육과정 지식’에 대한 요구는 주로 ‘수업에서 다루어야 할 교육 내용의 범위와 수준, 학년 간 위계’ 등 국가 수준의 교육과정 문서에서 상정하는 교육의 구도나 체계에 대한 궁금증에서 비롯되는 것으로 나타났다. 특히 교사들은 교육과정 성취기준의 학년 간 위계와 학습 요소의 차이에 대한 정확하고 정교한 이해를 필요로 하였다. 이는 각 성취기준이 어떻게 같고 다른 것인지를 정확하게 이해하지 못할 경우, 읽기 교육의 목표나 핵심적인 지도 내용을 충분히 구현하지 못하는 수업을 실행하게 될 수 있다는 우려에서 비롯된 요구였다.

G교사: 3~4학년군의 글의 유형에 따른 내용 간추리기와 같은 요소인 듯하다. 아이들이 국어 학습에서 제일 힘들어하는 것은 저학년 때부터 배운 것을 또 배우고 비슷한 활동을 또 하는 것 같은 기시감 때문에 큰 몫을 차지한다. 이전 학년군 성취기준이 약간의 용어 변경만으로 다시 제시되었다면 이전 학년과의 차이가 정확히 무엇이고 3~4학년에서 배운 글의 유형과 이에 따른 내용 간추리기를 넘어서서 5~6학년 학년군에서 심화되어 지도되어야 하는 요소가 무엇인지, 또한 5~6학년 학년군에서도 이전 단원에서 같은 성취기준이 사용되었다면 같은 성취기준의 또다른 단원에 이 요소가 제시되었을 때 학습활동에서의 차이가 무엇인지 정확히 제시되면 좋겠다. 교사도 학생도 전에 배운 건데?라는 생각으로 각 단원 목표나 성취기준의 내용 및 기능 요소의 일부를 넘어가지 않도록 안내가 필요하다.

K교사: 배경지식에 따라서 읽기 이해도나 독자 안에서의 의미 구성과정 정도가 천차만별로 갈릴 수 있다. 이때 딱 성취기준만큼 ‘아 배경지식이 읽기 의미구성 과정에 정말 큰 영향을 미치는구나’를 체감하기만 하면 되는 것인지, 실제 그 배경지식이 풍성해지기 위해 각자의 상황에서 노력할 수 있는 부분에 대한 제안도 필요한 것인지(사실 이 후자까지 나아가야 위 성취기준의 달성이 진정한 의미가 있다고 생각한다) 교사가 수업할 때 판단하기 어려운 측면이 있다.

C교사: 1~2학년군에서 음운변동 현상을 어디까지 얼마나 다뤄야 하는지 궁금합니다. 이전 교과서에서는 된소리되기와 연음현상 정도를 다루고 소리와 표기가 다르다는 사실을 인지하는 수준에서 그쳤던 것 같습니다.

또한 교사들은 ‘교사가 수업 맥락에 따라 유연하게 판단하기 위해서라도 기준점에 대한 상세한 지식이 필요하다(L, K, M교사)’고 언급하며, 지도의 범위를 명확하게 설정하는 것과 관련된 교육과정 지식의 중요성을 언급하였다. C교사의 언급에서 드러난 것처럼 교육과정 지식이 부족할 경우 교과서에 의존할 수밖에 없는데, 이는 수업 전문성의 핵심적인 부분이라고 할 수 있는 수업에 대한 교사의 주체적 의사결정이나 재구성을 저해하는 결과로 이어지기 때문이다.

한편, ‘내용 지식’에 대한 요구도 적지 않게 확인되었다(58건, 18.1%). 특히 텍스트의 언어적·구조적 특성(예: 음운변동 규칙, 텍스트의 구조 등)과 같은 읽기 수업 설계의 토대가 되는 지식이거나 요약하기(사실적 읽기 기능)나 텍스트의 내용 및 표현 평가하기(비판적 읽기 기능)와 같은 읽기 영역 고유의 방법적 지식에 대한 정확한 이해를 필요로 하였다.

E교사: 기초 문해에 필요한 문법 지식의 한계를 많이 느끼고 있기 때문에 교사를 위해 쉽게 설명된 지식과 다양한 예시, 학생들 수준에 맞게 지도할 수 있는 지도 팁 등이 있으면 좋겠습니다. 필요한 지식을 인터넷을 찾으면 일관되지 않고, 정확하지 않은 자료들도 많아서 지도서에 실려있으면 좋겠습니다.

D교사: 내용의 타당성과 표현의 적절성을 어떻게 판단하는지에 대한 이론 지식이 본인이 부족함. 이론과 지도 방안이 잘 안내되면 좋을 듯함.

M교사: ‘내용의 타당성, 표현의 적절성’이라는 표현 자체를 명확하게 이해하기 어렵습니다. 교사로서 보다 엄밀하게 이 부분에 대해 파악하고 있어야 좋을 것 같습니다. 해당 개념에 대해 자세하게 지도서에 설명되었으면 합니다.

이상의 경향은 초등교사들이 자신의 전문성을 교과 지도가 아닌 생활지도나 학생 지도와 관련된 ‘순발력과 지혜’로 인식하는 경향이 강하며, PCK 요소 중 내용 지식에 대해서는 상대적으로 취약한 편임을 지적한 광영순·김경주(2010, pp. 75-96)의 결과와는 다소 상이하다. 그러나 교사들이 언급한 것처럼 교과 내용, 즉 이론적 지식의 부족은 수업 설계에서부터 실행에 이르기까지 교사의 수업 전문성 전반에 영향을 미친다. 초등교사들은 이러한 점에서 내용 지식의 취약성에 대한 문제의식을 가지고 있으며⁵⁾, 이러한 자각이 내용 지식에 대한 요구로 드러난 것으로 해석해야 할 것이다.

한편, ‘평가 지식’(10건, 3.1%)은 상대적으로 빈도가 낮게 나타났다. 이는 초등교사들이 수업과 직접적으로 관련되는 교수법, 학습자, 교육과정 등의 요소에 비해, 읽기 평가의 설계와 실행에 관한 전문적 지식의 중요도를 상대적으로 낮게 인식하고 있음을 시사한다. 평가 지식이 필요하다고 한 경우에도 A교사와 N교사의 사례처럼 읽기 평가의 설계나 내용, 구체적인 방법 등에

5) 이상의 연구 결과는 연구에 참여한 초등교사 중 대부분이 국어 교육 및 문해력 관련 대학원에 재학 중이거나 석사 학위를 취득한 교사라는 데 기인한 것으로도 풀이해 볼 수 있다.

대한 지식의 필요성을 언급하기보다는 학생 성취에 대한 판단 기준을 요구하는 정도로 제한적인 인식을 보였다.

A교사: 사람마다 의미 단위로 띄어 읽는 양상이 다르므로 교사가 학생이 잘 띄어 읽었는지 판단할 수 있는 기준에 관한 설명이 있음 한다.

N교사: 목표 도달을 위해 독서를 싫어하는 아이는 그 원인에 따라 어떻게 지도해야 하고 어느 정도로 변화가 일어났을 때 성취로 볼 것인지 등도 조정이 필요합니다.

이는 다른 학교급에 비해 초등학교 현장에서 형식적 평가에 대한 부담이 적은 편이고, 교사 단위의 비형식적 평가를 적용 및 실행하는 경우가 많다는 점 등과 관련지어 해석해 볼 수 있다.⁶⁾ 실제 읽기 수업을 설계하거나 실행하는 데 있어 평가 활동의 비중과 부담이 크지 않음에 따라, 필요성에 대한 인식이 두드러지지 않는 것이다. 그러나 좋은 읽기 수업, 효과적인 읽기 지도는 수업과 평가의 유기적 연계를 바탕으로 실현된다는 점을 고려했을 때, 초등교사들이 읽기 평가에 대한 전문적 지식의 필요성을 낮게 인식하는 것은 교사 교육 측면에서 주목해야 할 부분이라 하겠다.

2. 초등교사는 읽기 PCK가 어떠한 형태로 표현되길 바라는가?

1차 조사가 초등교사가 필요로 하는 읽기 PCK의 내용 범주를 파악하는 데 초점이 있었다면, 2차 조사는 읽기 PCK의 표현 방식에 대한 요구 및 인식을 확인하는 데 중점을 두었다. 2차 조사에 참여한 교사들은 교사용 지도서를 재구성할 때 ‘교사의 PCK 이해 및 학습에 도움이 될 수 있도록’, ‘교사들이 쉽게 이해하고 활용할 수 있도록’ PCK를 표현하고 제시해야 한다는 점을 충분히 공유하였다. 5차례에 걸친 협의 과정에서도 ‘교사들이 쉽게 이해하고 받아들일 수 있는 표현 방식인가’에 중점을 두어 상호 피드백을 주고받았다. 2차 조사를 통해, 교사들이 선호하는 PCK 표현 방식상의 특징은 다음과 같다.

6) 연구에 참여한 초등교사들이 읽기 평가 지식의 중요성을 상대적으로 낮게 인식하고 있는 원인은 다양할 수 있다. 이에 대해서는 후속 연구가 이루어질 필요가 있다.

가. 실제 PCK의 작동 방식을 반영하여, 여러 PCK 요소를 결합한 ‘조건적 지식’의 형태로 제시하라!

PCK의 표현 방식과 관련하여 확인된 가장 두드러지는 특징은 교사들이 여러 PCK 요소를 통합하고 연결하여 제시하는 것을 선호했다는 점이다. 이는 이론적으로 PCK가 다양한 하위 요소로 세분되지만, 실제 수업의 맥락에서 PCK가 작동하는 방식은 다분히 ‘통합적’이라는 것과 관련된다. 교사들에게 교육과정-학습자-교수-평가는 분리된 요소가 아니며, 이에 따라 각 PCK 역시 통합된 형태로 드러날 수밖에 없는 것이다.

특히 ‘학습자 지식’과 ‘교수 전략 지식’을 결합한 형태로 PCK를 언어화하는 경향이 반복적으로 확인되었다. 협의 과정에서 참여 교사들은 이러한 경향에 대해 ‘결국 교사들이 궁금해하는 것은 학생들의 읽기 수준이나 특성에 맞는 지도 방법’이라는 점을 고려한 것이라고 답하였다. <학생들의 반응 특성이나 수준은 어떠한지. ‘그러므로’ 이렇게 가르치는 것이 적절하다.>와 같은 식의 통합적 구성이 교사들에게 설득력 있는 지식으로 다가갈 것이며, 수업에 적용 여부를 판단하기에도 용이하다는 것이다.

- G교사: 학생 중에는 읽는 속도가 너무 빠르거나 발음을 흘려서 읽는 경우가 있을 수 있다. 낭독극을 촬영한 영상을 통해 자기의 소리를 듣고 자기모니터링을 통해 교정이 이루어지도록 하며, 띄어 읽는 부분의 섬의 길이를 고려하여 읽도록 지도한다.
- E교사: 교사가 시범을 보이거나 학생들이 읽을 때, 학생들이 틀리기 쉬운 ‘리, 래, 레, 래’의 발음을 정확하게 읽도록 한다. (리과 래는 발음에 예외가 있어서 학생들이 자주 헛갈려 함. 레과 래은 사용 빈도가 낮아 대체로 학생들에게 익숙하지 않은 단어임. 겹받침의 수가 너무 많아 학습에 부담이 된다면 이 두 가지를 제외할 수 있을 것임.)
- A교사: 꼼꼼히 읽기를 싫어하는 반응이 있을 시, 지난 시간 작가들의 이야기 언급하며 꼼꼼히 읽기가 좋은 독자의 필수 요건임을 강조한다.

<‘학습자 지식 + 교수 전략 지식’의 결합 제시 사례>

인용된 부분에서 확인할 수 있듯이, 교사들은 ‘학생의 수준, 반응, 특성’ + ‘교사의 지도 행위나 유의점’을 직접적으로 연계하여 제시하였다. 교사가 지도 전략을 결정하는 등 교육적 의사결정을 내리는 데 있어 참고해야 할 학습자에 대한 정보를 일종의 ‘조건절’처럼 구성하여, 조건적 지식의 형태로 PCK를 표현하는 것이다. 이처럼 조건적 지식의 형태로 여러 PCK를 결합하여 제시하는 것은 교사들에게 일종의 행동 지침과 같은 결과만 알려 주는 것이 아니라, 교육적 판단

에 있어 무엇을 고려해야 하고, 어떻게 사고해야 하는지 등 ‘교사의 사고 과정’에 대해서까지 알려 줄 수 있는 표현 방식이라는 점에서 교사 교육적인 측면에서도 의의가 크다.

나. 실천 가능성을 높일 수 있도록 ‘표상 레퍼토리’를 공유하라!

참여 교사들이 지도서에서 가장 많이 재구성한 부분은 지도 방법이나 표현 방법 등 교수 전략 지식을 다룬 부분이었다. 이는 1차 조사에서 확인한 바와 같이, 읽기 PCK 중 교수 전략 지식에 대한 초등교사의 요구가 크다는 점과도 연결되는 부분이다. 주목할 만한 점은 재구성 과정에서 교사들이 수업에서 곧바로 활용할 수 있을 정도로 구체화한 ‘교사의 말과 글’로 교사의 지식을 표현하는 데 중점을 두었다는 점이다.

반침이 있는 글자 읽기

지도 방법

■ ㄱ, ㅋ 반침이 있는 낱말을 읽고 바르게 쓰기

- ‘ㄱ, ㅋ’ 반침이 있는 글자의 제임과 반침에 주의하며 낱말을 소리 내어 읽는다.
- 교사가 낱말을 소리 내어 읽으면 학생은 교사가 읽어 주는 소리를 듣고 소리 내어 읽는다.
- 교사가 낱말을 칠판에 쓰면 학생은 교사가 쓰는 순서를 보면서 낱말을 쓴다.
- 교사가 칠판에 쓴 낱말을 가리키며 다시 한번 소리 내어 읽어 준다.
- 학생은 교사가 읽어 주는 소리를 듣고 다시 한번 소리 내어 읽는다.
- 교사가 표준 발음으로 읽어 주는 낱말의 소리를 듣고 ‘ㄱ, ㅋ’ 반침이 있는 다양한 글자를 소리 내어 읽을 수 있도록 안내한다.
- 자음자와 모음자를 쓰는 순서에 맞게 낱말을 쓸 수 있도록 지도한다.

2022 개정 교사용 지도서 1-1(187쪽)

- ㄱ과 ㅋ이 반침에 있을 때 같은 소리가 나지만 글자가 다를게 한다.
- 선생님의 말소리를 잘 들어보세요. 부엌[부억], 부엌에서 두 번째 글자 소리를 잘 들어봅시다. 부엌[부억]
- ①부억 ②부엌을 칠판에 제시한다.
- 칠판을 보세요. 두 단어는 어디가 다르죠? 선생님이 말한 부엌[부억]은 두 단어 중 어느 것일까요? (중략)
- 부억 기억 칠판에 제시한다.
- 다같이 읽어 봅시다. 부엌할 때 [억]과 기억할 때 [억]의 소리가 어떤가요? 같은지 다른지 생각하며 다시 들어봅시다. 부억[부억], 기억[기억] 그렇다면 칠판에 쓴 단어는 같은가요?
- ㄱ과 ㅋ은 반침 자리에 오면 같은 소리가 나지만 쓸 때는 다릅니다. 이렇게 소리는 같지만 쓸 때 다른 경우가 있습니다. 따라서 단어의 의미를 알고 어떤 낱자가 와야 하는지 잘 기억해야 합니다.

- ‘글의 설명 방법을 파악하며 읽기’에서 <교사의 시범 및 판서>
이 글에는 <보기>에 적힌 설명 방법들이 사용되었어요. 어떤 설명 방법이 사용되었는지 생각하며 글을 읽어 볼 거예요. 먼저 선생님의 시범을 보고 따라 해 봅시다.
<보기> 정의하기, 풀어 설명하기, 예시, 나열하기, 비교와 대조하기

※ 교사의 시범 보이기 예

교사의 사고 구술 시범	교사의 판서
(처음 부분에는 지구 온난화가 무엇인지 뜻을 알려 주고 있어.) (온실가스에 대한 추가 설명을 더 자세하게 해 줬네?)	처음 - 지구온난화 뜻 (정의) 온실가스 설명 (풀어 설명하기) 지구에 피해가 됨.
(가운데는 2가지 사례를 설명하고 있어.) (빙하가 얼마나 녹는지를 정확한 숫자로 나타내는 자료가 제시되고 있어. NASA에서 연구한 자료를 인용했구나.) (물고기들의 떼죽음에 대한 사례를 두 번째로 제시했어.)	(나열) 가운데- 첫째, 극지방 빙하 녹음. NASA 연구 수치 제시(인용) 지구의 많은 섬들이 사라짐 둘째, 물고기들 피해 떼죽음, 서식지 변화
(지구 온난화에 대해 강조하면서 마무리하고 있구나.)	끝- 지구 온난화에 관심을 기울이자

<‘교사의 말’의 형태로 제시된 PCK 사례(순서대로 C교사, D교사)>

인용된 부분에서 확인할 수 있듯이, C교사는 받침이 있는 글자 읽기를 지도할 때 교사의 설명이 어떠해야 하는지를 실제 교사의 발화와 판서 방식 형태로 구체적으로 제시하였다. D교사 역시 사고 구술을 활용한 교사의 읽기 시범을 실제 교사의 발화 형태로 예시화하고 이를 판서로 시각화하여 나타내었다. 협의 과정에서 두 교사는 해당 내용을 가르칠 때에 지도서에 제시된 교수 전략이 다소 추상적이어서 수업 준비 시에 막막함을 느꼈던 경험이 떠올라, 최대한 구체적이고 자세하게 실제 교사의 말과 글로 풀어서 나타내는 데 중점을 두었다고 밝혔다.

다른 참여 교사들도 읽기 기능이나 전략과 같이 ‘방법적 지식’에 대한 교수 전략을 명제적 지식의 형태로 제시할 경우, 그 실행 방법을 파악하는 데 어려움이 있으므로 교사가 어떤 내용을, 어떤 절차와 순서로 설명해야 하며, 어떤 방식으로 지식을 전달하거나 표현해야 하는지를 실제 교사가 수업에서는 하는 말이나 글로 구체화하는 것이 효과적이라는 데 공감하였다.

참여 교사들이 강조한 수업 발화나 판서 등 교사가 수업에서 사용하는 말이나 글의 형태로 교사의 지식을 표현하는 것은 PCK 연구에서 강조해 온 ‘표상 레퍼토리(representational repertoire)’와 관련된다. 표상 레퍼토리란 교사가 특정 주제를 가르치기 위해 동원할 수 있는 일종의 교육적 도구의 집합으로, 교사의 지식을 ‘수업에서, 학생들이 이해할 수 있도록, 학생들

을 더 효과적으로 가르칠 수 있는 언어적·기호적 형태로 변환'하는 다양한 방법을 뜻한다(Ball, 1988; Shulman, 1987). PCK 연구에서는 이 표상 레퍼토리가 얼마나 효과적이고 풍부한지가 교사의 수업 전문성과 직결된다고 본다(한희정, 2010). 참여 교사들은 '교사의 노하우'라고도 할 수 있는 표상 레퍼토리를 구체적으로 드러내는 표현 방식이 PCK에 대한 이해는 물론이고 실제 수업에서의 적용 가능성, 즉 실천 가능성을 높인다는 점에서 선호하였다.

특히 참여 교사들은 '내용 지식'을 표현할 때에 표상 레퍼토리를 구체적으로 제시하는 방식을 선호하였다. 지도서 재구성 과정에서 참여 교사들은 읽기 교육 용어(전문 용어)에 대한 개념적 지식, 텍스트 지식을 비롯한 언어적·문법적 지식, 읽기 기능이나 전략에 대한 이론적 지식 등 교과 내용 지식에 대한 정보를 풍부하게 제시하려고 노력하였다.⁷⁾ 흥미로운 점은 참여 교사들 모두 교과 내용 지식을 다른 교사가 쉽게 이해할 수 있도록 '실제 교사의 말과 글'로 제시하고 싶었지만, 정확성과 효과성 면에서 자신이 없어 주저하게 되는 부분이 많았다고 답했다는 점이다.⁸⁾ 그럼에도 참여 교사들은 교사가 곧바로 활용할 수 있도록 내용 지식을 구체적으로 표상하여 제시하는 것은 매우 의미가 있으며, 교사들이 필요로 하는 형태라고 강조하였다.

■ 받침이 뒷말 첫소리가 되는 낱말의 예

자음 1개 (쌍 받침 포함)	학용품, 묶음, 귀걸이, 국어책, 연필깎이, 먹이, 나들이, 물놀이, 깨끗이, 국악, 줄음, 편의점, 학원, 풀잎, 걸음, 믿음, 울음, 참외, 절약, 재활용, 수줍음, 책꽂이, 달맞이, 적음, 손잡이, 군인, 속삭임, 옷걸이, 목욕, 직업, 낱알, 볶음밥, 근육, 웃음, 오독이, 악어, 문어, 연어, 파인애플, 월요일, 곤약, 입원, 환영, 책임, 뒤편이, 높이, 깊이, 양값음, 발음, 더듬이, 물음표, 외톨이, 글썽이, 놀이동산, 폭우, 한우, 단오, 민요 등
겹받침	옳어, 젊음이, 닳은, 삶은, 굵은, 앓아, 얻어, 할아, 넓이, 얇은, 짹아, 밟아, 흙이, 닭이, 맑음, 읽어, 기슭에, 까닭을, 붉어, 밝아, 샅이, 뭍이, 녀은, 값음, 없이

※ 다만 겹받침의 두 번째 자음이 'ㅅ'인 'ㄱㅅ, ㄴㅅ, ㄷㅅ'의 경우 연음이 될 때 'ㅅ' 대신 [ㅆ]으로 발음된다는 점은 주의할 필요가 있다.

〈요약한 글을 비교하며 잘 요약한 글 찾기〉 활동의 참고 자료

· 요약 지도의 핵심: 글을 자신의 용어와 표현으로 재정리하는 것, 바꾸는 것이 중요

7) 1차 조사에서 확인한 바와 같이, 초등교사들이 읽기 수업을 설계하고 실행하는 과정에서 자신의 판단이나 의사결정을 뒷받침할 수 있는 이론적 지식의 필요를 절감하고 있음을 방증하는 부분이라 할 수 있다. 협의 과정에서 참여 교사들은 '수업에서 다양한 예시를 제공하려면 교과 내용을 정확히 이해해야 하는데, 읽기 전략이나 언어 및 텍스트에 대한 지식이 부족하거나 확신이 없어 고민될 때가 많으므로 검증된 지식이 풍부하게 지도서에 제공되길 바라는 교사의 마음을 반영했다'고 답했다.

8) 실제로 내용 지식을 제시할 때에 참고한 논문이나 전공 개론서의 내용을 '참고 자료' 형태로 요약·발췌하여 그대로 제시한 경우가 꽤 있었다.

- 글을 읽고 내용을 요약하는 방법
- 어떤 구조를 활용해 내용을 설명했는지 살펴본다.
- 중요하지 않은 내용은 지우고, 세부 내용은 대표적인 말로 바꾸어 중심 내용을 정리한다.
- 글의 구조에 알맞게 틀을 그리고 내용을 정리한다.

중요한 내용을 찾기 위해서는

1) 무엇이 반복되는지 확인한다. 2) 화제에 대해 설명한 부분을 확인한다. 3) 예시/사례 문장보다는 앞뒤에 있는 개념이나 주장을 확인한다. 4) 배경지식(글 구조 지식)이나 담화 표지를 활용한다.

〈참고〉 헛갈릴 만한 용어

- 주제: 글쓴이가 말하고자 하는 화제
- 중심 문장: 화제(주제)와 관련하여 중심이 되는 진술 내용
- 중심 생각: 글쓴이가 글에서 드러내고자 하는 바
- 중심 내용: 핵심 내용, 글 전체의 내용을 포괄하는 내용

〈내용 지식에 대한 표현 사례(순서대로 E교사, B교사)〉

E교사는 받침소리 지도에 필요한 표준 발음의 원리를 명제적·개념적 지식으로 제시하기보다는 교사가 수업에서 활용할 수 있는 예시 자료를 풍부하게 제시하는 방식으로 나타내었다. B교사 역시 읽기 교육의 중요 용어를 수업에서 곧바로 활용할 수 있을 형태로 가공하여 제시하였다. 두 교사 모두 읽기 교육의 내용 지식에 대한 교사 자신의 이해를 심화·확대하는 것은 물론이고 이와 동시에 수업에서 활용할 수 있는 내용 자원을 양적으로 확보할 수 있는 방식으로 내용 지식을 표현한 것이다.

협의 과정에서 참여 교사들은 ‘읽기 교육의 내용 지식에 대해 교사들이 부족함을 느끼는 것은 사실이지만 그렇다고 해서 교사가 내용 지식을 전혀 모르는 것이 아니기 때문에, 교사의 이해 수준과 필요에 부합하는 형태를 선택하는 것’이 매우 중요하다고 강조하였다. 그리고 이러한 점에서 표상 레퍼토리를 일종의 사례처럼 풍부하게 제시하는 것은 교사의 필요를 충족할 뿐 아니라, 지식의 실천 가능성을 높이는 효과적인 방식이라고 평가하였다.

다. 교사의 학습을 지원할 수 있도록, 수업 맥락에 대한 정보와 함께 PCK를 표현하라!

참여 교사들은 교사용 자료에서는 교사의 학습과 전문성 신장을 지원하는 방향으로 지식을 제시하고 표현하는 것이 중요하다는 데 공감하였다. 이러한 점에서 PCK를 제시할 때에는 단순한 행동 지침이나 지시 사항을 나열하기보다는 수업에 대한 교사의 이해와 학습을 지원할 수 있는 구성과 형태를 취하는 것이 중요함을 강조하였다. 구체적으로는 ‘이 내용은 어떤 읽기 교육의 목표와 관련되는가?’, ‘읽기 교육의 전체 흐름 속에서 이 수업은 어떤 위치를 차지하는가?’,

‘왜 이 내용을 가르쳐야 하는가?’, ‘이 지점에서 왜 이 활동을 해야 하는가?’ 등 읽기 수업의 맥락을 온전히 파악할 수 있도록 맥락 정보를 명확하게 드러내는 방식으로 PCK가 표현되기를 요구하였다. 교사의 주제적 선택과 판단을 위해서는 수업의 전체 맥락에 대한 이해가 뒷받침되어야 하는데, 맥락에 대한 정보가 소거된 채 행동 지침만 나열될 경우 수업의 방향이나 범위 설정 등에서 교사가 전문성을 발휘할 수 없기 때문이다.

2015 개정 교과용 지도서 5-2 단원 도입

- 5학년 1학기에는 글의 구조 중 ‘**비교와 대조**’, ‘**나열**’ 구조를 학습하였다. 이 단원에서는 ‘**문제와 해결 구조**’, ‘**순서 구조**’ 등과 같이 글의 구조가 다른 글을 제시하여 도해 조직자를 활용하여 글의 구조를 파악하고 각 문단의 중심 문장이나 주장을 활용하여 글을 읽고 요약하기를 한다.
- 6학년 1학기에는 이야기의 구조를 생각하며 내용을 간추리는 학습을 한다.
- 글의 구조는 형식적으로 ‘서론-본론-결론’, ‘머리말-본문-맺음말’, ‘발단-전개-위기-절정-결말’이 있다. **학습자가 글의 형식적인 구조를 먼저 익힌 후** 각 글을 내용 구조를 파악하기 위해 다양한 글의 구조를 활용하는 것이 학습 위계에 맞다.

〈맥락 정보를 보강하여 교육과정 지식을 표현한 사례(B교사)〉

B교사는 지도서에서 ‘학습의 계열’ 부분을 전면적으로 재구성하면서, 교육과정 지식을 제시할 때 교사가 수업의 전체 흐름이나 활동의 취지를 명확히 파악하고 이해할 수 있도록 수업의 맥락을 구체적으로 형성하여 제시하는 표현 방식을 택하였다. 구체적으로 B교사는 ‘선수학습-본학습-후속학습’에 이르는 학습의 계열에 관한 정보를 단순히 성취기준을 나열하는 형태로 제시하는 것이 교사 입장에서 큰 정보성이 없다는 점을 지적하였다. 이에 해당 부분을 수업 전후의 맥락을 명확히 파악할 수 있도록 학생들이 이전에 무엇을 배웠으며, 무엇을 할 수 있는지, 그러므로 이번 수업에서는 무엇에 중점을 두어야 하는지를 직접적으로 언급하는 방향으로 재구성하였다. 이전 학기에서 다룬 내용과 이번 단원에서 배울 내용이 어떠한 점에서 같고 다른지를 명확하게 제시함으로써, 교사의 이해를 돕는 방향으로 재구성한 것이다. 같은 이유로 글의 구조에 대한 지식을 학습하는 것이 요약하기 측면에서 왜 중요한지, 어떤 순서를 지도하는 것이 학습 위계에 맞는 것인지도 상세하게 설명하는 문장을 추가하였다.

물론 구체적인 맥락 정보를 제시하는 것이 교육과정 지식을 제시하는 경우에만 국한된 것은 아니다.

<겹받침을 바르게 읽고 쓰기> 동기 유발 활동 지도 방법

1학년 때 배운 쌍받침과 겹받침을 생각해 보고 ‘ㄱ, ㅈ, ㄷ, ㅌ, ㅂ, ㅍ’이 있는 낱말에는 어떤 것들이 있는지 떠올리도록 한다.

+ 추가: 이때, 학생들이 겹받침과 쌍받침의 차이를 알고 있는지 확인한다. (이미 학생들은 1학년 때 받침이 있는 낱말과 없는 낱말, 받침에 자음자가 한 개 있는 낱말과 두 개 있는 낱말에 대해 구분해 보으며 쌍받침과 겹받침의 개념을 배웠다. 학생들이 둘의 차이를 알고 있는지 확인해 봄으로써 학습 준비도를 파악한다.)

제목을 보고 글의 내용을 짐작하는 활동

이 활동은 학생들이 글을 읽기 전에 글에 관심과 흥미를 가지도록 하는 데 도움이 된다. 또한 이 부분을 지도할 때는 글 내용에 대한 이해보다는 모르는 단어의 뜻을 짐작하는 데 초점을 맞추어야 한다. (중략)

낱말의 뜻 짐작하기 활동은 학생의 태도와 습관으로 정착하도록 지도하는 것을 목표로 한다. 이를 위해서는 짐작한 뜻과 사전적 의미를 비교해 본 후, 느낀 점을 바탕으로 학생 스스로 두 방법의 장단점이나 활용 방법까지 생각해 보게 해야 한다. 생활 속에서 모르는 단어가 생겼을 때가 언제이고, 어떻게 대처하면 좋을지 이야기를 나눠 보는 활동을 할 수 있다. 단순히 교사가 과제나 안내 등으로 생활 속에서 (배운 것을) 활용하라고 이야기하는 것보다 학생들이 직접 이야기를 나누어 보게 하는 것이 모르는 단어의 뜻을 짐작하는 것의 중요성과 가치를 느끼게 하는 데 효과적이다.

<학습 활동에 대한 맥락 정보 제시 사례(순서 대로 E교사, I교사)>

E교사는 지도서에서 동기 유발 활동의 지도 방법을 개괄적으로 제시한 부분에 대하여, 활동의 취지와 이유를 구체적으로 서술한 문장을 추가하여 제시하였다. I교사 역시 학습 활동을 지도할 때에 교사가 무엇을 해야 하는지와 함께, 해당 활동의 목표나 취지가 무엇이며, 이것이 학생들의 읽기 성취나 발달에 어떻게 기여하는지에 대한 정보를 추가적으로 제공하였다. 교사가 수업 상황에서 전문적 판단과 의사결정을 내릴 수 있도록 메타적인 정보, 즉 맥락 정보를 풍부하게 제시하는 것이다.

참여 교사들은 이러한 표현 방식과 관련하여, 교육과정이나 학습 활동에 대한 지식을 제시하거나 공유할 때에 구체적인 맥락 정보까지 함께 제시하는 것은 수업을 보다 큰 안목에서 볼 수 있도록 하여 교사의 전문적 이해를 지원하는 유용한 접근이라고 평가하였다.

라. ‘교사 시점’으로 전환하여 교사로서 어떻게 이해하고 사고해야 하는지를 명시하라!

참여 교사들은 PCK의 측면에서 지도서를 분석함에 따라, 교사의 지식이 비어 있는 곳을 적극적으로 보완하는 식으로 재구성을 시도하였다. 이 과정에서 발견된 흥미로운 부분은 ‘학생에서 교사로의 시점 전환’이 빈번하게 나타났다는 점이다. 즉, 참여 교사들은 PCK를 제시함에 있어 ‘교사의 시점에서’ 수업 상황이나 학습 활동을 어떻게 바라보아야 하는지, 해당 장면에서 교사는 어떤 생각을 해야 하는지를 상세하게 묘사하는 데 주력하였다. 교사를 주어로 삼아, 교사가 무엇에 주목해야 하고 어떤 생각을 해야 하는지를 명시적으로 전달하는 데 중점을 두는 것이다. 참여 교사들은 이러한 표현 방식을 통해 유용한 지식과 노하우를 효과적으로 공유할 수 있다고 평가하였다.

자연스럽게 띄어 읽기 지도 방법 ■ 띄어 읽을 부분 표시하기 - 주어진 글을 어떻게 띄어 읽을지 생각해 보고 V와 W를 활용해 직접 표시해 본 뒤 직접 소리 내어 읽는 활동을 한다. - 자연스럽게 띄어 읽는 까닭이 문장의 뜻을 잘 파악할 수 있다는 것임을 알고 문장의 뜻을 알맞게 전달할 수 있는 띄어 읽기를 계획하도록 한다. 이때 띄어 읽기 방법은 사람마다 조금씩 다를 수 있음을 이해하도록 한다. ■ 자연스럽게 띄어 읽기 - 충분한 연습 시간을 주고 자신이 계획한 띄어 읽기를 연습해 친구들 앞에서 자신 있게 읽을 수 있게 한다. 2022 개정 교사용 지도서 2-1(226쪽)	[자연스럽게 띄어 읽기] 지도 방법 - 교사가 다시 한번 읽어 줄 때는 학생들에게 교사가 어느 부분에서 띄어 읽는지 텍스트에 체크하며 들도록 하고 <u>교사는 띄어 읽는 부분을 조금 더 여유를 두며 이전 읽기보다 천천히, 그러나 의미 단위로 띄어 읽어 준다.</u> * 교사 발문: 선생님이 어느 부분에서 띄어 읽었나요? - 문장 부호, 문장의 끝, 담화 표지어 뒤, 주어부 뒤 등을 아이들이 텍스트에서 관찰한 것 기준으로 발표하도록 하되 교사는 띄어 읽기 기준에 따라 분류하여 칠판에 기록하여 띄어 읽기 기준을 함께 살펴볼 수 있도록 한다. (중략) <u>학생들이 띄어 읽는 위치와 방법을 이용하여 각자 책을 읽으며 띄어 읽을 곳을 표시해 보게 한다.</u>
--	---

〈교사의 시점으로 전환하여, PCK를 보강·추가 기술한 사례(G교사)〉

G교사는 지도서에서 학생의 입장에서, 즉 학생이 무엇을, 어디까지 해야 하는지를 제시한 부분에 대하여, 교사가 해당 상황에서 무엇을 해야 하고 어떤 것을 준비해야 하는지를 구체적으로 제시하는 방식으로 재진술하였다. ‘교사를 향한, 교사의 실천을 위한 노하우’를 공유하기 위해 시점을 전환하는 표현 방식을 택한 것이다. 협의 과정에서 참여 교사들은 ‘교사를 위한 것이므로’ 수업을 진행하거나 활동을 지도하는 데 있어 ‘교사’를 주어로 삼아, 교사의 입장에서 진술

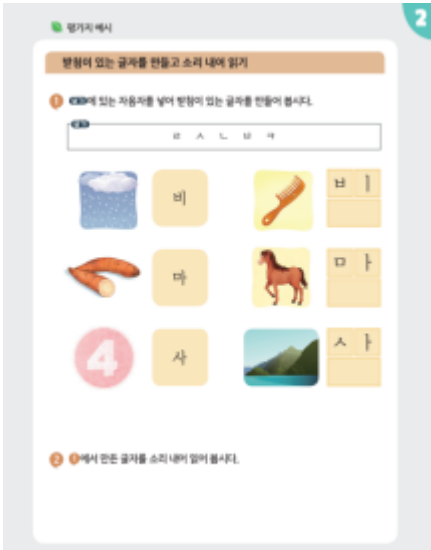
하는 것이 PCK를 학습하거나 개발하는 데 효과적이라고 평가하였다.

시점 전환의 측면에서 주목할 만한 또 다른 사례로는 학습 활동에 대한 설명을 제시하는 부분에서 교사가 알아야 할 지식(‘교사의 필수 학습 요소’)과 학생이 알아야 할 지식(‘학생의 필수 학습 요소’)을 나누어 제시한 H교사의 사례가 있다. 이에 대해 H교사는 “수업에서 학생들이 배워야 할 지식과 이를 지원하기 위해 교사가 알아야 할 지식이 다른데, 수업을 하다 보면 이 구분을 놓치는 경우가 많다. 특히 교과서에 제시된 학습자들이 알아야 할 지식을 주로 보다 보니, 교사로서 알아야 할 지식을 간과하는 경우가 많다. PCK를 명확하게 드러내기 위해서는 이를 일부러라도 구분하여 제시하는 것이 필요하다고 생각했다.”고 밝혔다. 이에 대해 다른 참여 교사들은 이러한 구분이 현장에서 매우 유용한 접근이지만, 교사 개인이 단독으로 판단하고 결정하기에는 어려움이 있으므로 제도적 지원이나 연구를 통해 집단적·공적 차원의 PCK를 반영하는 방안에 대한 논의가 필요한 부분이라고 지적하였다.

교사 시점에서의 전환은 ‘평가 지식’을 표현하는 과정에서도 확인되었다. 우선, 참여 교사들은 평가와 관련하여서는 재구성 빈도가 높지 않은 편이었다. 협의 과정에서 교사들은 읽기 능력을 평가하는 방법에 대해 잘 모를뿐더러, 이를 어떻게 표현해야 하는지가 다소 ‘막막하게’ 느껴져서 재구성하지 않았다고 답하였다. 그럼에도 교사들이 평가 지식을 표현할 때에는 교사 시점에서의 전환을 시도하는 경향이 뚜렷하게 드러났다. 협의 과정에서 교사들은 평가 상황이야말로 학생의 수행 수준이나 특성을 파악하고 피드백하기 위해 교사로서 무엇에 주목해야 하고, 어떻게 해석하고 사고해야 하는지 등 교사의 전문성이 크게 요구되는 장면이기 때문에, 교사 시점에서의 무엇을, 어떻게, 왜 해야 하는지에 대한 상세한 지식의 표현과 공유가 필요하다고 지적하였다. 이에 참여 교사들은 지도서를 재구성할 때에, 평가 상황을 교사의 시점에서 바라보면서, 학생의 수행 중에 교사가 주의를 기울여 관찰해야 할 부분이 무엇인지, 무엇을 평가 요소로 삼아야 하는지를 명시하고자 하였다.

- 평가 내용: 1) 배운 읽기 전략을 수업에서 사용하며 적극적으로 읽기 활동에 참여하는지 교사가 관찰 평가한다. 2) 읽기 전략을 적절하게 사용하는지 자기평가, 동료평가 한다.
- 평가의 유의점: 읽기 동기와 흥미를 가지도록 학습의 결과도 확인하지만, 과정과 태도를 주로 평가한다.
- 평가의 중점: (중략) 짝, 모둠원이 필자와 독자가 되어 공동의 경험을 주제로 문장을 써 보고 읽는 활동에 참여하는 경험을 할 수 있도록 한다.

- 평가의 중점: 1) 실제 생활에서 스스로 단어에 관심을 가지고 단어의 뜻을 추론하려는 의지가 있는지 평가한다. 2) 활동 과정에 대한 능동성과 적극성을 살펴 평가한다.



■ 평가지(재구성하여 대체함)

1. 선생님이 읽어 주는 낱말에 동그라미 하기 (비/빗, 마/말, 사/산, 소/숨)
2. 그림에 알맞은 단어를 쓰고 소리 내어 읽기(단어는 '보기'로 제시)
3. 무의미 단어 읽기

■ 평가의 유의점

- 교사는 학생들이 해당 받침의 말소리를 구별할 수 있는지 주의해 평가한다.
- 글자를 올바르게 소리내어 읽는지에 주목해야 한다.
- 그림을 보고 의미에 맞게 해당 받침이 들어간 글자나 단어를 적절하게 사용할 수 있는지를 평가해야 한다.

■ 평가의 중점

- 해당 받침의 말소리를 듣고 글자와 대응하여 올바르게 구별할 수 있는지 확인한다.
- 단어의 의미를 떠올리며 글자를 읽고 올바르게 표기할 수 있는지 확인한다.
- 무의미 단어를 읽기 위해 소리와 글자 대응 전략을 적절히 사용하여 올바르게 읽을 수 있는지 확인한다.

〈교사의 시점으로 전환하여 평가 지식을 표현한 사례(순서대로 H, I, C교사)〉

세 가지 사례 모두 교사를 주어로 설정하여, 평가 장면에서 무엇을 평가해야 하며, 학생의 수행 중 어떤 부분에 주목하거나 관찰해야 하는지를 제시하는 데 초점을 맞추어 기술하였다. 그러나 세 교사 모두 평가 요소 이상의 구체적 지식이나 정보를 드러내는 데까지는 나아가지 못하는 모습을 보였다는 데 주목할 필요가 있다. 또한 ‘읽기 활동에의 적극적 참여 정도(H교사)’라든지 ‘단어 추론의 의지나 적극성’(I교사)과 같이 실제로 측정하거나 파악하기 어려운 부분을 평가 요소로 제시하는 경우가 많았다.

이상의 경향을 통해 교사들이 무엇을 평가해야 하는지에 대해 경험적으로는 알고 있지만, 이러한 자신의 암묵지를 다른 교사들이 참고할 수 있는 구체적인 언어와 진술로 드러내는 데에는 익숙하지 않음을 알 수 있다. 협의 과정에서도 참여 교사들은 ‘대부분의 초등교사는 읽기 평가에 대한 전문적 연수나 교육을 받은 경험이 없으므로, 읽기 평가 지식이 전공 서적의 내용을

그대로 정리하여 제시하는 식이 아니라, 읽기 평가의 전, 중, 후 과정에서 교사가 무엇을, 어떻게 해야 하는지에 대해 충분히 배우고 익힐 수 있도록, 교사 입장에서 구체적으로 기술되어야 한다.’고 요구하였다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 초등교사의 읽기 수업 전문성 신장을 위해서는 교사 교육의 관점에서 읽기 PCK 연구가 활성화되어야 한다는 문제의식을 바탕으로, 읽기 PCK에 대한 초등교사의 요구를 내용과 표현 방식 측면에서 탐색하였다. 읽기 PCK에 대한 교사들의 요구를 파악하는 것은 교사들이 가장 절실하게 필요를 느끼는 읽기 PCK 요소를 우선적으로 발굴하고 이에 대한 교육적 지원을 집중적으로 실행하는 데에 기여할 수 있다. 그리고 교사들이 선호하는 PCK의 표현 방식을 파악함으로써 현장감 있고 활용도 높은 교사용 자료를 개발하는 데 유효한 시사점을 도출할 수 있다. 같은 내용이라도 ‘교사에게 정말 필요한 지식이다’라든지 ‘접근하기 쉽고 활용하기 좋다’라고 느낄 수 있는 표현 형태에 담아내는 것이 중요하기 때문이다.

연구 결과, 초등교사들은 ‘교수 전략 지식’, ‘학습자 지식’, ‘교육과정 지식’에 대한 필요를 강하게 드러내는 반면, ‘평가 지식’에 대한 요구는 상대적으로 우선적 필요를 덜 느끼는 것으로 나타났다. PCK를 표현하는 방식과 관련하여서는 조건적 지식의 형태, 표상 레퍼토리의 공유, 수업 맥락 정보의 제시, 그리고 교사 시점으로 전환 등 교사에게 익숙하면서도 교사의 학습을 지원하는 형태를 선호하는 것으로 나타났다. 이상의 결과를 바탕으로, 초등교사의 읽기 PCK 형성 및 발달을 지원하는 교사용 자료 개발의 방향을 구체화하는 데 몇 가지 시사점을 도출하였다.

첫째, 읽기 PCK의 내용 측면에서 초등교사가 필요로 하는 PCK 요소의 조합을 중심으로 교사용 자료를 구성할 필요가 있다. 앞서 확인한 바와 같이, 초등교사들은 교수 전략 지식, 학습자 지식, 그리고 교육과정 지식에 대한 필요를 드러내었다. 이는 현장 경험이 있는 교사라고 하더라도 해당 부분과 관련하여 다양한 어려움을 겪고 있음을 방증하는바, 교사용 지도서와 같은 교사용 자료는 이 부분을 집중적으로 지원할 수 있어야 한다. 자료의 현장성과 실효성을 제고하기 위해서는 교사들의 필요, 특히 현장 경력이 있는 교사들이 ‘특별히 더 학습의 필요를 느끼는’ PCK 요소에 초점을 맞추는 것이 유용한 접근일 수 있으며, 이를 통화 교육적 효과성 역시 제고할 수 있기 때문이다. 그러므로 차후 교사용 지도서 개발 시에 교사들이 필요로 하는 읽기 PCK 요소들을 충분히, 그리고 우선적으로 반영하는 방안을 고려해야 할 것이다.

다만, 다만, PCK가 수업에서 작동하는 방식은 통합적이라는 점을 고려하여, 교사용 자료에서는 교사들이 특히 더 필요를 느끼는 PCK를 조합하여 조건적 지식의 형태로 제시하는 방식을 고려해 볼 수 있다. 가령, 〈학습자 지식 + 교수 전략 지식〉, 〈학습자 지식 + 교육과정 지식〉, 〈교육과정 지식 + 교수 전략 지식〉 등의 조합이 그 예가 될 수 있다.

주지하듯 조건적 지식은 교사가 ‘언제, 왜, 어떻게 특정 지식이나 기술을 활용할 것인지’에 대해 아는 것으로, PCK를 조건적 지식의 형태로 표현하면 교사가 단순히 해당 PCK를 아는 것을 넘어, 언제, 어떻게 해당 PCK를 적용할지를 유연하게 판단하는 전문적 사고력을 기르는 데 도움을 줄 수 있다. 교사로서의 사고 과정이나 절차를 학습할 수 있기 때문이다. 그러므로 교사들이 특히 필요를 느끼는 PCK의 요소들을 조건적 지식의 형태로 결합하여 제시하는 방안을 적극적으로 검토해 보아야 할 것이다.

둘째, 초등교사에게 ‘필요한’ PCK가 무엇인지에 대한 고민 역시 동시에 이루어질 필요가 있다. 앞서 확인한 바와 같이, 초등교사들은 다른 PCK 요소에 비해 ‘내용 지식’과 ‘평가 지식’의 필요성을 상대적으로 낮게 인식하였다. 그러나 읽기 수업 전문성을 향상하기 위해서는 PKC의 모든 요소를 균형적으로 이해할 필요가 있다. 이는 PCK의 개별 요소가 서로 긴밀하게 연계되어 작동 및 발달하며, 특정 요소가 강화될 때 다른 요소도 함께 확장·심화되기 때문이다. 가령, 내용 지식이 탄탄할수록 이를 학습자 수준에 맞게 표상하는 다양한 레퍼토리를 개발할 수 있다(곽영순·김경주, 2010; 한희정, 2010; Shulman, 1987). 그러므로 초등교사가 필요하다고 느끼는 요소에만 머물 것이 아니라, 양질의 초등 읽기 수업을 위해 ‘필요한’ PCK가 무엇인지를 함께 고려해야 할 것이다.

이러한 견지에서 교사용 자료를 개발할 때 특히 주목해야 할 요소는 ‘평가 지식’이다. 전술한 바와 같이, 초등교사들은 교수 전략 지식이나 학습자 지식 등에 비해 평가 지식에 대한 이해도가 상대적으로 취약한 편이다. 읽기 PCK 요소 중 평가 지식의 필요성 인식이 낮은 편이었고, 평가 지식을 진술하거나 구체화하는 데 익숙하지 않아 교사용 지도서를 재구성한 빈도가 가장 적게 나타난 것이다. 이는 초등학교의 경우 다른 학교급에 비해 형식적 평가의 비중과 부담이 적다는 것과 무관하지 않을 것이다.

그러나 평가 지식이 PCK 논의에서 핵심 요소로 간주되는 이유는 평가가 단순히 학습 결과를 판단하는 절차를 넘어 수업의 전반적인 방향을 결정하고 조정하는 핵심적인 교육 행위이기 때문이다. 이러한 점에서 교사용 자료 개발 시, 초등 읽기 수업의 맥락에서 평가 지식의 위상을 강화하고 초등교사들이 반드시 이해하고 숙달해야 할 평가 지식을 더욱 명확하게, 그리고 효과적으로 제시할 필요가 있다.

맥락의 연장선에서 교사들이 자신의 암묵적인 평가 지식을 명시적으로 드러낼 수 있도록 촉진하는 방안도 모색해야 할 것이다. 자신의 암묵지를 구체적인 언어로 표현하는 과정은 교사의 성찰을 촉진한다는 점에서 교사 교육적 의의가 크기 때문이다. 그러므로 교사용 자료는 초등교사들이 읽기 수업에서 무엇을, 어떻게, 왜 평가할 것인지를 체계적으로 사고하고 이를 언어화하는 경험을 자연스럽게 수행할 수 있도록 구성되어야 할 것이다.

셋째, PCK의 표현 방식 측면에서, 교사들의 이해와 학습을 촉진하는 교사 친화적인 표현 방식을 풍부하게 발굴하여 이를 반영해야 할 것이다. 이때 교사 친화적이라는 것은 ‘교사에게 익숙한’ 그리고 ‘교사를 위한’ 표현 방식을 뜻한다. 전자는 실제 PCK가 작동하는 방식, 이를 표상하는 교사의 언어나 사고를 반영하는 정도와 관련되는 것으로, 각각 조건적 지식 형태로의 구성 및 표상 레퍼토리의 공유에 대한 선호로 드러났다. 이는 교사들이 PCK가 실제적이면서도 실천성을 갖춘 형태로 제시되는 것을 바란다는 점을 시사한다.

후자는 교사에게 필요한 정보나 지식을 제공하며 교사의 학습을 촉진 또는 지원하는가와 관련되는 것으로, 수업 맥락 정보에 대한 제시와 교사 시점에서의 전환 등에 대한 선호로 드러났다. 교사들은 단순히 ‘무엇을, 어떻게’ 가르쳐야 하는가를 넘어, ‘왜’ 그렇게 가르쳐야 하는지에 대해서도 이해할 수 있도록, 즉 PCK에 대한 심화된 이해를 도모하는 데 기여할 수 있는 형태의 표현 방식에 대한 선호로 나타났다. 이는 PCK가 ‘교사가 무엇을 알아야 하는가’에 머무르지 않고, ‘교사는 왜 그렇게 행동해야 하는가’를 드러내는 형태로 제시될 때 교사 전문성 신장에 기여할 수 있음을 시사한다.

요컨대 교사용 자료를 개발할 때에는 교사 친화적인 표현 방식을 선택하여 PCK를 제시하는 것이 중요하다. 그리고 이를 위해서는 교사의 PCK 진술 방식을 보다 풍부하게 수집하고 정교하게 분석하여, 교육 자료에 환류하는 식의 접근이 후속되어야 할 것이다.

본 연구는 소규모 사례를 중심으로 한 시론적 연구라는 점에서, 연구 결과를 일반화하는 데에는 한계가 있다. 그러므로 교사용 자료 개발의 원리 및 방법에 대한 연구가 추가적으로 이루어져야 할 것이다. 또한 본 연구에서 교사의 PCK 표현 양상을 조사하기 위해 새롭게 구안한 교사용 지도서 재구성하기 과제는 교사들이 자신의 PCK를 언어화하고 교사 간 소통을 도모하는 데 있어 어떤 표현 방식을 선호하는지를 직관적으로 확인할 수 있다는 점에서는 의미가 있지만, 연구 방법으로서의 타당성과 효과성에 대해서는 추후 더 엄정한 검증이 필요할 것이다.

주지하듯, 읽기 PCK는 교사 개인의 지식과 실천뿐 아니라 수업 구조, 평가 체제, 학교 문화 등 다양한 맥락적 요소와 상호작용하며 구성되므로 향후 연구에서는 더 복합적이고 정교한 연구 설계 및 맥락적 분석이 요구된다. 이는 PCK의 유형 면에서 읽기 수업 주제별 PCK 연구, 층위

면에서 실행된 PCK 연구 등 PCK에 대한 다각적인 접근의 필요성을 시사한다. 이 연구에서 더 나아가 향후 읽기 PCK 연구가 다각도로 이루어지길 기대한다.

※ 논문 투고일: 2025. 09. 30. ※ 논문 수정일: 2025. 11. 17. ※ 게재 확정일 : 2025. 12. 10.

〈참고문헌〉

- 강대현·최승현(2007). 교육과정 개정에 따른 사회과 내용 교수 지식(PCK) 연구(연구보고 RRI 2007-3-1). 한국교육과정평가원.
- 곽영순·김경주(2010). 교사 전문성 발달을 위한 국가수준 장학연수 프로그램 개발 및 효과성 연구(연구보고 RRI 2010-4). 한국교육과정평가원.
- 곽영순·최승현(2007). 교육과정 개정에 따른 과학과 내용 교수 지식(PCK) 연구(연구보고 RRI 2007-3-3). 한국교육과정평가원.
- 김경주(2010). 국어과 내용교수지식에 대한 연구 - ‘편지 쓰기’의 초등 국어 수업을 위한 국어과 내용교수지식 개발을 중심으로. **국어교육학연구** 39, 107-132.
- 김미혜(2023). 교육회복을 위한 기초학력 전담교사의 역할과 교사교육의 과제—문해력 개별화 수업 전문성을 중심으로. **국어교육학연구** 58(3), 5-34.
- 김병수(2013). 국어 수업 분석을 통한 예비교사와 경력교사의 PCK 연구. **새국어교육** 97, 7-36.
- 김병수·임진영(2014). 교과별 PCK에 기반한 초등 교사의 수업 전문성 신장 방안. **학습자중심교과교육연구** 14(5), 1-23.
- 박태호(2011). 국어 수업에 나타난 PCK 교수 변환 사례. **학습자중심교과교육연구** 11(4), 103-121.
- 박태호·문지영·나미경·이옥경·최원석(2015). 아하! 학생 배움 중심의 PCK 수업 설계 1: 국어, 수학, 사회, 과학. 아카데미프레스.
- 박태호·최민영(2013). PCK에 기반한 국어과 쓰기 수업 설계 방안 연구. **작문연구** 17, 155-192.
- 설규주(2009). 초등 사회과 수업에 나타난 내용교수지식 (PCK) 분석 연구: 초임교사와 경력교사 사례를 중심으로: 초임교사와 경력교사 사례를 중심으로. **사회과교육**, 48(2), 29-51.
- 송현정(2009). 문법 교육을 위한 내용교수법적 접근. **한국초등국어교육** 41, 59-87.
- 이수진(2024). 기초문해력 교육의 제도적 강화 방안 연구: 기초학력 보장 종합계획을 중심으로. **독서연구** 73, 215-242.
- 이경남·이영태(2024). 문해력 지도 전문성 향상을 위한 교사 연수 프로그램 개발. **청람어문교육** 97, 105-128.
- 이경화(2025). 인적 자원 측면에서 본 기초학력 보장 정책의 한계: 문해 전문가의 자격 및 양성, 연수를 중심으로. **독서연구** 74, 73-94.
- 이경화·최민영(2013). PCK의 측면에서 본 국어 교사용 지도서의 비판적 고찰. **학습자중심교과교육연구**, 13(6), 667-689.
- 이연숙(2006). 교수학적 내용 지식(PCK) 및 그 표상(PCKr)의 개념적 정의와 분석 도구 개발. 서울대학교 석사학위논문.
- 이지수(2016). 문법 교육을 위한 교수학적 내용 지식 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 정혜승(2015). 핀란드와 미국 자국어 교사용 지도서의 기능과 특징. **교육과정평가연구**, 18(3), 139-160.
- 조진수·김소산·김지현·박진희(2015). 문법교사의 PCK에 대한 사례연구. **학습자중심교과교육연구** 15(10), 121-146.
- 최민영(2012). 내용교수지식(PCK)에 기반한 국어과 수업 분석 연구 -읽기 수업을 중심으로-. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 편지윤·김미혜(2024). 문해력 교육 전문성 향상을 위한 교사 재교육 프로그램의 성과와 전망

- C 교육대학교 초기 문해력 교사 리더의 목소리를 중심으로. *우리말교육현장연구*, 18(1), 7-40.
- 한희정(2010). 교육과정의 설계와 실행에 구성된 PCK 분석: 초등 영어 교사 사례를 중심으로. 서울대학교 박사학위논문.
- Ball, D. L. (1988). *Knowledge and reasoning in mathematical pedagogy: Examining what prospective teachers bring to teacher education*. Unpublished doctoral dissertation. Michigan State University.
- Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., ... & Wilson, C. D. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. In *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 77-94). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Griffith, R., & Lacina, J. (2018). Teacher as decision maker: A framework to guide teaching decisions in reading. *The Reading Teacher*, 71(4), 501-507.
- Grossman, P. L. (1989). A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary English. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 24-31.
- Kim, J. Y. (2014). Pedagogical Content Knowledge in Korean Language Education: Confusions, Issues, and a Tentative Solution. *korean language education research*, 49(4), 139-164.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of teacher education*, 64(1), 90-106.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of research in science teaching*, 41(4), 370-391.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006a). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Rotterdam: Sense.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching, In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.
- Piper, S. A. (2019). *Upper elementary teachers' use of pedagogical content knowledge with nonfiction reading instruction*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University.
- Scott, S. E. (2009). *Knowledge for teaching reading comprehension: Mapping the terrain*. University of Michigan.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2007). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. John Wiley & Sons.
- Sosniak, L. A., & Stodolsky, S. S. (1993). Teachers and textbooks: Materials use in four fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 93(3), 249-275.

〈Abstract〉

What Reading PCK Do Elementary School Teachers Require? – Focusing on the content and expression of reading PCK

Pyun, Ji-Yun¹

This study was conducted with the awareness that research on reading pedagogical content knowledge (PCK) needs to be activated from the perspective of teacher education in order to enhance elementary school teachers' expertise in reading instruction. On this basis, the study analyzed what types of reading PCK elementary school teachers require, focusing on both its content and modes of expression. Specifically, a qualitative study was carried out that combined a survey of experienced teachers regarding their needs for reading PCK with a content analysis of reconstructed teacher guides and teacher discussion processes. The results revealed that elementary teachers expressed strong needs for knowledge of instructional strategies, learners, and curriculum, while their demand for assessment knowledge was relatively low. In addition, regarding the modes of expressing reading PCK, teachers preferred teacher-friendly forms that were familiar to them and supported their professional learning, such as conditional knowledge, sharing of repertoires of representations, presentation of classroom contextual information, and shifting to the teacher's perspective. Based on these findings, several implications were drawn for the development of teacher materials that support the formation and growth of elementary teachers' reading PCK.

Keywords : Elementary Reading Pedagogical Content Knowledge (Reading PCK), Teacher Knowledge, Elementary Reading Instructional Expertise, Expression of PCK, Teacher Materials, Teacher's Guides

1. Professor, Cheongju National University of Education, jypyun@cje.ac.kr (Lead Author)