

현대시 수업전문성 신장을 위한 PCK 탐색

S-STEP의 관점에서 바라본 현대시 수업 사례를 중심으로

Exploring PCK for Developing Professionalism in Modern Poetry Education

유진현^{••}

국문요약 이 연구의 목적은 현대시 수업전문성 신장을 견인하는 교수학적 내용 지식을 탐색하는 데 있다. 판단 중심 수업전문성 관점에 따라 수업전문성을 수업 맥락 속에서 전문적 판단을 수행할 수 있는 능력으로 상정하고, 이에 따라 현대시 수업전문성을 학습자의 문학적 반응에 근거하여 수업을 설계하고 수행할 수 있는 능력으로 정의하였다. 현대시 수업전문성에 연관하는 실천적 지식으로서 PCK를 탐색하기 위하여 교사교육 실천의 자기연구 방법인 S-STEP을 활용하여 교사교육자인 '나'의 현대시 수업 사례를 분석하였다. 현대시 수업에서 교사는 전문가로서 교수학적 추론에 기반한 의사결정을 수행하게 되며, 이를 추동하는 PCK를 시 해석 교육 내용의 표상체로서 시 텍스트 이해, 교수학적 메타 해석 능력 및 학습자의 해석 활동에 근거한 수업 설계 역량으로 귀추적 순환의 분석을 통해 제시하였다. 교사교육자의 단일 사례를 대상으로 한 논의라는 점에서 연구 결과의 일반화에 한계가 있으나, 교사교육에서 교사교육자의 성찰적 실천을 인지적 도제 교육의 자원으로 활용할 수 있는 가능성을 시사하였다는 점에서 의의가 있다.

핵심어 현대시 수업전문성, PCK, 판단 중심 수업전문성, S-STEP, 교사교육, 교수학적 메타 해석 능력

- 차례**
1. 서론
 2. 현대시 수업전문성 신장을 위한 PCK의 이론적 전제
 3. 연구방법: S-STEP 관점에서 바라본 현대시 수업
 4. 현대시 수업에서 나타난 전문가적 판단과 PCK
 5. 결론: 현대시 수업전문성 신장의 지표로서 PCK

으로 강조되어 왔으나, 여전히 구성 요소 중심의 '요목'의 수준에서 논의됨으로써 교사의 실제 전문성 신장에 관해 실효성을 갖지 못한다는 비판을 받아 왔다.¹ 이에 본 연구에서는 판단 중심 수업전문성의 관점에서 교사가 '전문가로서 어떠한 판단을 수행하는가(in-the-moment decision making)'에 주목하여, 그를 추동하는 PCK를 탐색하고자 한다.

PCK는 구성 요소를 물리적으로 분리할 수 없는 고유한 지식이며,² 구체적인 교수·학습의 상황에서 개별적

1. 서론

이 연구의 목적은 현대시 수업전문성 신장을 위한 교수학적 내용 지식(pedagogical content knowledge; PCK)을 탐색하는 데 있다. PCK는 교육 현장에서 그 중요성이 지속적

- 이 논문은 2022년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2022S1A5B5A17044886).
- 경인교육대학교 강사

1 Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G., "Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?", *Journal of Teacher Education* 59(5), AACTE, 389-407, 2008. PCK가 '교수·학습에 관한 교사의 고유한 지식'으로 정의됨으로써 개념 그 자체가 교사의 전문성을 입증하는 '가치화된 개념'으로 정위되어 왔음에 주목할 수 있다. 관련한 연구로는 박경미, 「수학의 교수학적 내용 지식(PCK)에 대한 연구의 메타적 검토」, 『수학교육』 48(1), 한국수학교육학회, 93~105쪽, 2009.

2 Shulman, L., "Knowledge: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review* 57(1), 1987, pp.1~23.

인 문제를 해결하는 실천적 지식(practical knowledge)의 성격을 지닌다. PCK에 관한 초기 연구들이 교사의 ‘지식 요소’를 이론적으로 범주화하는 데 주력했다면, 이후의 연구들은 수업 현장에서 ‘교사의 지식’이 어떻게 움직이며 변화하는가, 즉 앎(knowing)의 역동성에 주목하여 수업 중의 지식(Knowledge-in-action), 실행된 PCK(Enacted PCK, ePCK) 또는 실천 중의 지식(Knowledge-in-practice) 등에 관한 논의를 통해 PCK의 본질이 실천적 지식임을 방증해 왔다.³

실천적 지식은 ‘실천’의 형태로 수행됨으로써 ‘지식’을 갖고 있다는 것’을 입증하기 위한 개념이다.⁴ 따라서 PCK가 실천적 지식으로서의 성격을 지닌다는 것은 곧 교사가 특정한 수업 상황에서 특정한 학생들에게 구현하는 ‘특정한 실천에 의해서 확인되는 지식’이라는 것을 뜻한다. 이와 관련하여 교사가 수업 현장에서 보고하는 다양한 양상으로부터 PCK가 논의되어 온 바 있다. 이는 PCK의 본질을 범주화하고자 하는 이론적·연구적 관점에서 적합하나, 수업전문성을 신장하고자 하는 교사들에게 ‘그러한 지식’을 어떻게 신장시킬 것인가에 대한 실질적인 시사점을 마련하기에는 다소 한계가 있다.

본 연구에서는 교사교육 실천의 자기연구(self study of teacher education practices; S-STEP) 방법을 통해 교사교육자로서 경험한 현대시 수업에서의 교수학적 추론(pedagogical reasoning)과 성찰적 실행을 귀추적으로 분석하고자 한다. S-STEP은 교사교육자들이 ‘가르치는 것을 가르치는 것

(teaching about teaching)’을 해야 하며, 이를 위해 예비 교사에게 좋은 수업에 관한 ‘비결과 요령(tips and tricks)’이 아닌 수업의 불확실성을 공개하고 ‘왜 그렇게 가르쳐야만 했는지’, 즉 자신이 수행한 교수법적 추론과 그에 따른 전문가적 판단을 공유함으로써 예비 교사가 ‘교수자로서의 성찰’을 경험하고 그를 모델링할 수 있도록 해야 함을 강조한다.⁵ 이에 착안하여 본 연구자가 교사교육자로서 경험한 현대시 수업에서의 난점과 그를 해결하기 위해 요구되었던 ‘지식’, 즉 PCK를 분석함으로써 예비 국어 교사가 자신의 현대시 수업전문성 신장의 ‘여정(旅程)’에서 갖추어야 할 PCK를 시사하고자 한다.

현대시 수업전문성이 ‘고정된 지식’의 형태가 아닌 수업 맥락 속에서 구성되는 ‘역동적 지식’이라면, 그를 추동하는 PCK 역시 숙련된 교사의 수업에서 사후적으로 추출되는 정적인 산물이 아니라 교사가 끊임없이 형성해 나가야 할 일종의 ‘실천적 지향’으로서 재개념화되어야 한다.⁶ 본 연구는 예비 교사가 교사교육자의 현대시 수업 경험으로부터 자신이 함양해 나가야 할 PCK를 인지함으로써 향후 현대시 수업전문성을 지속적으로 구성해 나가야 할 방향과 그 토대에 관해 고찰하도록 한다.

2. 현대시 수업전문성 신장을 위한 PCK의 이론적 전제

교사의 수업전문성은 수업을 정의하는 방식과 수업

³ 다음의 연구 참고, Carlson, J. et al. Carlson, J. & Daehler, K. R., “The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education”, In A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Eds.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers’ knowledge for teaching science*, Singapore: Springer, 2019, pp.77~92; Cochran, K.F., DeRuiter, J.A. & King, R.A., “Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation”, *Journal of Teacher Education* 44(4), 1993, pp.263~272; Schön, D.A., “The reflective practitioner: How professionals think in action”, New York: Basic Books, 1983.

⁴ Ryle, G., *The concept of mind*, 길버트 라일, 이한우 역, 『마음의 개념』, 문예출판사, 1994, 13~15쪽.

⁵ Loughran, J., “Researching Teaching about Teaching: Self-Study of Teacher Education Practices”, *Studying Teacher Education* 1(1), 2005, pp.5~16; 조광희 외, 「과학교육 연구에서 셀프스터디의 특징과 가능성 탐색」, 『한국과학교육학회지』 36(3), 한국과학교육학회, 2016, 457~470쪽.

⁶ 예비 교사의 교사교육과정에서 PCK를 고려한 교육과정의 체계화의 필요성에 대해서는 다음의 연구를 참조. 김경한, 「PCK (Pedagogical Content Knowledge) 개념의 교과교육적 확장 모델 연구」, 『학습자중심교과교육연구』 19(14), 학습자중심교과교육학회, 2019, 511~542쪽.

의 전문가로서 교사에게 요구되는 역할 등에 따라 다양한 관점에서 이론화된다.⁷ 수업전문성에 관한 초기의 이론은 교육학 이론의 발전 흐름에 따라 수업의 과학화·표본화를 표방하는 행동 중심 관점인 ‘뛰어난 수업을 하는 교사는 어떠한 행동을 하는가.’라는 질문에서 시작한다. 이러한 관점에서 수업전문성은 학생의 성취를 촉진하는 교사의 행동으로 정의되며, 교사교육프로그램 이수 및 자격 취득과 같은 특정한 행동 지표에 의해 강화될 수 있다.⁸ 수업전문성에 관한 행동 중심 관점은 전문가로서 교사가 취하게 되는 공통된 수행 양식으로서의 ‘수업 행동’을 경험과학적으로 지지하고 있다는 점에서 의의가 있으나, 다수의 표본을 활용한 연구에서 실제 교사의 ‘최적화된 수업 행동’이 학생의 학업성취를 보장하지 않음을 보고했다는 점⁹과 행동 중심 관점에서 논의되는 교사의 수업전문성이 수업이라는 개별적·맥락적 특성을 고려하지 않는다는 점에서 이론적 한계를 보여준다.

지식 중심 관점은 수업전문성이 교사의 ‘고유한 지식’에서 기인한다고 본다. 수업전문성의 주요 골자라고 할 수 있는 교사의 지식으로는 내용 지식, 교육과정 지식, PCK가 논의되어 왔는데, 이때 PCK는 학생들이 특정한 교과 내용을 이해할 수 있도록 가르치는 데 필요한 교사의 지식, 즉 교육 내용에 따라 가르치기 위한 형태로 변환할 수 있는 지식으로 정의된다.¹⁰ 교사의 전문성을 입증하는 개념으로서 PCK는 여러 연구자에 의해 주목받아 왔으며 주로 앞서 Shulman이 제시한 교사의 지

식을 재구조화하거나, 관련하여 수업 맥락에 대한 지식, 학생 특성에 대한 지식 등과 같이 특정한 지식을 구체화하는 방식을 취한다. 수업전문성에 관한 지식 중심의 관점은 PCK에 관한 다양한 연구 성과를 바탕으로 예비 교사교육은 물론 교사의 전문성 발달에 관한 시사점을 마련하고 있다. 그러나 PCK가 교육 현장에서 강조되어 온 것에 비해 실제 그 성격과 내용이 ‘교수자로서의 전문성’을 신장하고자 하는 교사에게 여전히 ‘요목’의 수준에서 논의되고 있음이 비판된 바 있다.¹¹

교사의 수업전문성을 구조화할 수 있는 이론적 연구 성과가 마련된 것에 비해, 실제 수업의 장면에서 교사의 행동과 지식이 작용하는 양상과 그에 따른 효과에 대한 실천적 연구가 부족한 것이 주지의 사실이다. 이와 관련하여 수업전문성에 관한 판단 중심 관점은 ‘전문가로서 교사’가 수행하는 행동과 그를 추동하는 지식을 바탕으로 ‘수업의 장면에서 무엇을 선택하는가’, 즉 ‘수업을 보는 눈’에 주목한다. 이는 전문적 시각(professional vision)의 개념에 기인한 것인데,¹² 전문가의 전문적 시각은 판단을 가능하게 하는 인식 구조로서 연속적인 상황을 특정한 범주로 해석하고 의미 있는 요소를 판별할 수 있으며 더 나아가 필요에 따른 표상으로 생산할 수 있도록 하는 기제이다.

이러한 개념을 수업의 전문가로서 교사에게 적용한 개념인 주목(noticing)은 수업전문성을 갖춘 교사가 수업을 설계하는 과정은 물론 수업을 실행하는 과정에서 맥락적·즉각적으로 제시되는 학습에 관한 정보와 그 의미에 대하여 정확하게 해석하고 필요에 따라 그를 식별할 수 있으며, 그를 바탕으로 수업을 위해 필요한 다양한 판단을 수행할 수 있음을 강조한다.¹³ 판단 중심 관점에 따른

7 이상훈, 「수업전문성 연구의 대안적 관점: 적응적 전문성」, 『학습자중심교과교육연구』 20(7), 학습자중심교과교육학회, 2020, 1299~1327쪽.

8 조영남, 「초등교사의 교사효과성 평가 준거 개발에 관한 연구」, 『초등교육연구』 14(3), 한국초등교육학회, 2001, 243~267면.

9 Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. & Staiger, D. O., “Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment”, Bill & Melinda Gates Foundation, 2013.

10 Shulman, L., “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching”, *Educational Researcher* 15(2), 1986, pp.4~14.

11 Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G., “Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?”, *Journal of Teacher Education* 59(5), 2008, pp.389~407; 박경미, 앞의 글, 93~105쪽.

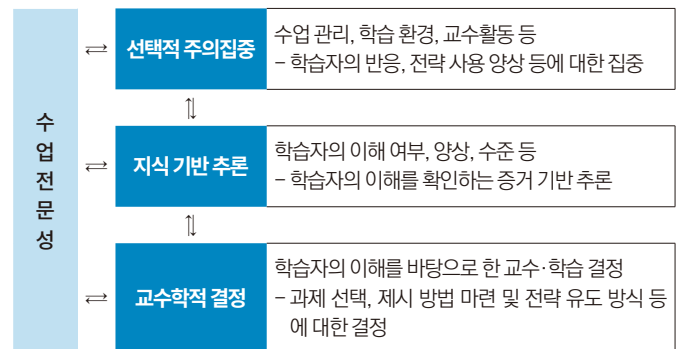
12 Goodwin, C., “Professional vision”, *American Anthropologist* 96(3), 1994, pp.606~633.

13 Sherin, M. G., “The development of teachers’ professional

수업전문성에 관한 논의는 교사가 갖춘 전문적 지식과 수행을 체계화하는 이론으로서 유효하며, 교사가 수업 장면에서 실제로 발현하는 전문성을 구조화하는 데 시사하는 바가 크다. 그러나 여전히 교사의 판단에 근거한 실제 수업 상황에서의 실행 양상과 그에 따른 학생 성취 간의 실증적인 연구 결과가 부족하다는 점에서 추가적인 논의가 요구된다.¹⁴

판단 중심 수업전문성 논의는 수업에서 마주하는 학습자의 반응, 전략, 이해를 해석하기 위하여 교사가 갖춘 경험과 지식을 지지하며 그로부터 마련된 숙련된 전문성을 강조한다. 수업에서 이루어지는 ‘순간적인 반응(의사결정)’을 사전에 계획할 수 없기 때문이다. 이에 교사의 전문가적 안목이 ‘선택적 주의집중’과 ‘지식기반 추론’으로 이루어진다고 본다.¹⁵ 전문가적 안목이 ‘교수학적 결정’을 포함하고, 학습자의 수학적 사고를 탐구하기 위한 교사의 능력으로 학습자의 전략에 주의 기울이기, 수학적 이해를 해석하기, 이해를 토대로 어떻게 반응할지 결정하기로 상세화되기도 한다.¹⁶ 다음은 판단 중심

수업전문성에 관한 선행 연구를 바탕으로 수업전문성의 구성 요소와 그 주요 내용을 개관한 것이다.¹⁷



교육학 논의에서 실증주의적 패러다임에 따른 성과는 수업전문성 개념을 정립하는 데 큰 역할을 하였으나, 수업에 대한 기술적(technological) 접근은 보편성·합리성을 강조함으로써 수행적·맥락적 차원에서 교사 개인의 고유한 전문성을 간과하게 되는 한계를 지닌다.¹⁸ 이에 교사의 전문성은 자신의 수업을 성찰함으로써 그를 스스로 개선해 나갈 수 있는 ‘성찰적 실천가(reflective practitioner)’이자 ‘자신의 수업에 대한 연구자(teacher as a researcher)’로서 공인되어야 함을 강조하는 논의가 마련되었다. 이는 교사의 수업전문성과 그 발달에 관해 중요한 시사점을 마련하였으며, 그와 관련하여 교사의 성찰적 실천을 지원하는 수업비평, 교사학습공동체, 교과연구회 등의 필요성이 강조되고 있다. 앞서 논의한 바와 같이 수업전문성에 관한 논의는 수업에 대한 표준화와 그에 따른 교사의 행동적 특성, 교사 개인의 전문적 지식에 대한 이론적 접근과 함께 전문가로서 교사의 전문적 판단에 대한 실천적 접근이 논의되었으며, 교사의 수업전문성의 요체가 교사의 반성과 성찰에 있다는 점에 주목하고 있는 연구의 동향을 확인할 수 있다.

수업전문성에 관한 주요 관점 중 판단 중심의 수업전

vision in video clubs”, *Teacher Education Quarterly* 34(1), 2007, pp.49~66; Kellman, P. J. & Garrigan, P., “Perceptual learning and human expertise”, *Physics of Life Reviews* 6(2), 2009, pp.53~84; MacDonald, S. P., “The transparent and the invisible in professional pedagogical vision for science teaching”, *School Science and Mathematics*, 2016.

14 Ajzen, I., “The theory of planned behavior”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2), 1991, 179~211; 이상훈, 「수업전문성 연구의 대안적 관점: 적응적 전문성」, 『학습자중심교과교육연구』 20(7), 학습자중심교과교육학회, 2020, 1299~1327쪽.

15 교사가 서로의 수업 장면을 녹화한 영상에 대하여 분석한 결과, 수학 교사는 수업에서 수업 관리, 학습 환경, 교수·활동과 함께 학습자의 수학적 사고에 ‘집중’하며, 그 양상과 변화에 대하여 교사는 서술, 평가, 해석하면서 학습자의 수학적 사고를 탐색하기 위한 전략으로 학습자의 진술을 다시 진술하거나, 그 의미를 탐색하거나 여러 학생의 진술을 종합하여 일반화하는 ‘추론’의 과정을 거친다. Sherin, M. G. & Van Es, E. A., “Effects of video club participation on teachers’ professional vision”, *Journal of Teacher Education* 60(1), 2009, pp.20~37.

16 이때 반응은 연속하는 수업 상황에서 과제 제시 방식, 학습자의 이해를 유도하는 문제 구성 등을 의미하는 것으로 교수학적 결정의 차원(intended responding)을 의미한다. Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C. & Philipp, R. A., “Professional noticing of children’s mathematical thinking”, *Journal for Research in Mathematics Education* 41(2), 2010, pp.169~202.

17 Ibid., 2010.

18 Schön, D. A., “The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action”, New York: Basic Books, 1983; 소경희, 「교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구」, 『교육과정연구』 21(4), 한국교육과정학회, 2003, 77~96쪽.

문성 관점이 현대시 교육에서 유효한 것은 현대시 수업이 학습자의 현대시 텍스트에 대한 반응에 기초하여 그로부터 파생되는 다양한 질문 및 발상에 근거하여 전개되기 때문이다. 잘 알려진 바와 같이 문학 읽기에서 독자가 텍스트와 맺는 관계가 ‘교류(transaction)’의 개념으로 설명된 바 있으며, 문학 읽기란 독자의 경험·정서·인식이 텍스트와 상호작용하는 과정에서 의미가 구성되는 심미적 경험이라는 점이 강조되어 왔다.¹⁹ 이러한 관점은 국내 문학교육 논의에서도 수용되어, 문학 수업의 목표가 정해진 의미의 전달이 아닌 학습자의 능동적이고 개별화된 반응의 경험과 그 심화에 있음이 강조되었다. 이와 같은 문학적 반응의 개방성은 문학 수업의 교육적 지향인 동시에 교수자의 수업 실행에서 부담으로 작용하게 된다. 교사는 수업을 설계하는 단계에서 학습자가 경험해야 할 반응의 방향을 예측하고 구조화할 수 있으나, 실제 수업의 실행 과정에서는 예측의 범위를 벗어난 다양한 반응과 즉각적으로 마주하게 되기 때문이다. 이때 교사가 학습자의 반응을 교육적으로 의미 있는 방향으로 수용하고 활용할 수 있는가의 여부는 곧 해당 교사의 수업전문성과 직결된다. 특히 현대시 수업에서 이러한 부담은 더욱 두드러지는데, 현대시 텍스트가 지닌 함축성과 다층적 의미 구조로 인해 학습자의 반응이 예측하기 어려운 방식으로 전개되기 때문이다. 따라서 현대시 수업의 전문성은 ‘계획된 수업’의 충실한 실행 역량을 넘어, 수업 맥락 속에서 학습자의 문학적 반응을 전문가적으로 읽어 내고 그에 근거하여 수업을 유연하게 재구성할 수 있는 판단 능력으로 이해되어야 한다.

판단 중심 수업전문성은 ‘수업에서 교사가 무엇에 주목하며, 그에 대해 무엇을 읽어 내고자 하며 더 나아가 그를 바탕으로 무엇을 수행하는가’라는 일련의 판단 과

정으로 요약된다. 이러한 수업전문성은 교사가 수업에서 일어나는 다양한 현상에 대하여 전문적으로 읽어 내기 위한 일종의 ‘코딩 체계(coding schemes)’를 구축하고 그를 실천하는 것으로 비유된다. 이 코딩 체계는 지속적이고 반복적인 수업에 대한 경험과 실천 속에서 형성되며, 이 과정에서 교사는 수업을 바라보기 위한 코딩 체계의 축(axis), 범주와 코드 등을 필요로 한다. 이 축은 곧 교사가 수업을 설계하고 실행하기 위해 ‘무엇을 알고 있으며, 무엇을 알아야 하는가’, 즉 PCK의 차원에서 설정될 수 있다. 따라서 교사가 현대시 수업에서 ‘무엇을 현대시 교수·학습에서 의미 있는 현상으로 인식, 해석 및 판단할 것인가’를 결정하는 현대시 수업전문성의 체계를 마련하기 위해 PCK를 상세화하고자 한다.²⁰

수업전문성의 주요 내용인 집중, 추론, 결정을 가능하게 하는 전제조건이자 수업전문성에 의해 세련되는 PCK에 주목함으로써 현대시 수업전문성 신장을 위한 방안을 구체화할 수 있다. 현대시 교육에서 PCK가 수업 장면에서 활성화되는 실천적·맥락적 지식으로서 재구조화되며, 이는 PCK를 고정적인 형태로 논의할 수 없음을 의미한다.²¹ 현대시 수업전문성 신장에 연관하는 PCK에 주목하기 위하여, 현대시 수업에서 학습자의 개

²⁰ 수업전문성에 기반하여 PCK를 재구조화하는 방식은 기존의 PCK에 관한 논의가 교사에게 요목의 수준에서 논의되어 왔음에 착안하여, 수업전문성을 신장시키고자 하는 교사에게 실효성 있는 논의를 제공하기 위한 전략이다. 문학 수업에 관한 교사의 PCK가 곧 문학 수업전문성으로 환원되는 것은 아니지만, 문학 수업 PCK를 구조화하고 그를 함양하고자 하는 교사의 실천적 행위를 통해 문학 수업전문성 신장의 방향을 마련할 수 있기 때문이다.

²¹ 이는 PCK가 근본적으로 내용 지식, 즉 해당 교과에서 다루는 지식의 본질 및 특성과 연관되기 때문인데, 특히 원론적인 차원이 아닌 실천적인 차원에서 PCK를 재구조화하고자 하는 연구의 경우, PCK가 본래적으로 수업 내용에 기인하는 ‘맥락화된 지식’이라는 점에 착안한다. 이와 관련하여 초등 국어 수업에서 ‘편지 쓰기’와 관련한 내용을 가르치기 위한 PCK에 주목함으로써 매우 구체적인 수업 장면에서의 교사의 PCK와 그에 따른 수업 전문성을 논의한 선행 연구에 착안할 수 있다. 김경주, 「국어과 내용교수지식에 대한 연구: ‘편지 쓰기’의 초등 국어 수업을 위한 국어과 내용교수지식 개발을 중심으로」, 『국어교육학회연구』 39, 국어교육학회, 2010, 107~132쪽. 이러한 관점에 따라, 문학 수업이 갖는 특성인 ‘개별화된 수업 변인’을 집약적으로 보여줄 수 있는 현대시 해석 수업에 초점을 두어 논의를 전개하고자 한다.

¹⁹ Rosenblatt, L. M., *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, 1978.

별적인 발문과 그에 따른 다의적인 해석, 감상 및 비평 등이 이루어지는 시 해석 수업에서 교사의 집중, 추론, 결정의 양상을 분석하고 이를 바탕으로 교사의 수업전문성을 촉진하는 PCK, 즉 ‘현대시 수업에서 요구되는 전문가로서의 판단을 가능하게 하는 지식’을 논의하도록 한다.

3. 연구방법: S-STEP 관점에서 바라본 현대시 수업

이 연구에서 차용한 S-STEP은 교사교육자가 자신의 ‘가르치는 것을 가르치는 것’에 대한 과정과 그 결과를 스스로 보고함으로써 예비 교사교육에 시사하는 바를 도출해 내는 연구 관점이자 방법이다. 교사교육자의 셀프스터디는 연구자 자신으로부터 시작되어 자기 자신에 초점을 둔다는 점에서 연구 수행자인 ‘나’의 연구 배경과 맥락이 매우 중요하다. 이에 연구자의 특성이 강하게 반영된 연구 관점을 명시하기 위하여 연구자를 ‘나’로 지칭한다. 연구자의 자기보고식 수행과 분석이 이루어진다는 점에서 분석의 주관성을 경계하고 타당성을 확보해야 한다. 이에 비판적 동료(Critical friend)와의 협력적 검토를 수행하였는데, ‘나’의 분석 과정에 대한 상세한 성찰 기록을 바탕으로 현대시 또는 문학교육을 전공한 동료 연구자 3인 이상에게 연구에서 수행한 분석 내용과 결과를 공유하고 그들로부터 얻은 비판적 검토 의견을 반영하여 편향성을 줄이고자 노력하였다.²²

이상의 연구 방법을 바탕으로 교사교육자인 ‘나’가

경험한 현대시 수업에서의 전문가적 판단의 양상을 분석하였다. 이를 통해 현대시 수업에서 요구되는 교수학적 추론과 성찰을 가시화하고, 현대시 수업전문성 신장을 견인하는 PCK를 모색하도록 한다. 이 연구는 현대시 교육을 전공한 교사교육자인 ‘나’에 의해 수행되었다. ‘나’는 A대학의 국어교육 전공 학생을 대상으로 시 문학의 이론에 대한 이해를 바탕으로 한 현대시 수업을 설계하고 실행하는 데 목표를 둔 강의를 진행해 왔다.²³ 강의를 맡은 첫 해, 예비 국어 교사들이 ‘가르칠 내용’으로서 시 문학의 주요 이론과 관련한 개념들을 충분히 이해하고 있음에도 불구하고, 실제 현대시를 해석해 보거나 감상하는 것에 대해서 부담감을 느끼고 있음을 확인하였으며 이에 교수자로서 ‘가르치는 것’을 가르치는 데 주목하게 되었다.

연구자가 개설한 강의의 수강생인 연구 참여자들은 교육대학의 특성상 해당 강의 수강 이전까지 동일한 교육과정을 이수하였으며, 다양한 평가 활동을 통해 확인한 결과 현대시와 현대시 교육에 대한 이해도가 큰 편차 없이 전반적으로 유사한 양상을 보였다. 연구 참여자인 예비 국어 교사들은 현대시 수업 설계 활동 후기와 경험 기술지 등을 통해 “그래도 현대시 수업인데 뭔가 다르긴 달라야 할 것 같아요”와 같은 진술을 제시하며 자신이 학습자로서 경험한 현대시 수업과는 달리 ‘학습자의 자유로운 감상’을 독려하고자 하는 교수자로서의 가치관을 보고했다. 그러나 실제 예비 국어 교사들에게 현대시 수업의 설계를 과제로 제시하였을 때, 주로 ‘정답’으로 여겨지는 해석 결과를 중심으로 다소 제한적인 학습 활동을 제시하는 수업을 실행함으로써 ‘창의적이진

22 교사교육자의 셀프스터디는 연구 결과의 일반화에 대한 한계가 있을 수 있으나, 심도 있는 성찰과 분석의 결과가 예비 국어 교사의 현대시 전문성 신장을 위한 PCK 마련에 관한 실효성 있는 방안 마련에 도움이 될 수 있을 것 기대한다. 교사교육자의 셀프스터디에 관한 국내 연구로는 다음을 참고. 최재혁 외, 「탐색, 갈등, 도전, 그리고 변화: 물리교육교육 수업을 위한 한 교사교육자의 셀프스터디」, 『한국과학교육학회지』 36(5), 한국과학교육학회, 2016, 739~756쪽; 정용욱 외, 「물리교육에서 디지털 소양과 융합을 강조하는 교사교육에 대한 셀프 스터디」, 『New Phys.: Sae Mulli』, 74(8), NPSM, 2024, 739~863쪽.

23 연구자는 해당 강의를 지난 2019년부터 매년 1학기에 개설하여 진행해 왔다. 본 연구에서 제시한 현대시 수업 사례는 연구자의 연구 설계에 따라 성찰적·사후적 분석을 통해 기술된 것으로 ‘나’의 현대시 수업에서 제시된 판단과 그 양상을 명시하기 위한 사례의 성격을 지닌다. 따라서 이후 제시된 학습자의 해석 텍스트는 ‘나’의 판단에 관한 결정적 장면(Critical Incident)과의 연관성을 바탕으로 선정되었으며, 학습자가 기술한 원문을 그대로 옮겨 제시하였다.

않지만 그래도 틀린 것은 없는 수업', 즉 자신이 학습자로서 경험해 온 현대시 수업의 방식과 크게 다르지 않은 수업을 재생산하는 양상을 나타내었다.

이와 관련하여 예비 국어 교사들은 현대시의 독자로서 “제가 생각한 뜻이 맞는 뜻인지 모르겠어요”와 같이 현대시를 해석하는 데 어려움을 느끼고 있음을 토로하는 동시에 그러한 자신이 교수자로서 현대시 수업을 실행함에 있어 실제 학습자가 ‘창의적인 해석’ 또는 개방적인 질문을 제시한다면 이를 수업에서 어떻게 다루어야 할지에 대한 부담과 고민을 언급하였다. 이러한 모습에 대하여 ‘나’는 내적 충돌(Identity Tension)을 경험하게 되었는데, 연구자로서 ‘나’가 재생산된 현대시 수업을 비판적 분석의 대상으로 삼아 왔으나 그와 동시에 교수자로서의 ‘나’ 역시 예비 국어 교사들이 느끼고 있는 불안, 즉 ‘내 해석이 틀리면 어떻게 하지?’에 대한 그 어려움에 공감할 수 있기 때문이다. 예비 국어 교사들이 현대시 수업 설계와 실행에 관해 느낀 ‘두려움’은 결국 ‘나’의 현대시 수업이 그들에게 교수자로서 전문가적 확신을 갖게 하는 데 충분하지 못하다는 반증이기도 하다. 이러한 반성적 성찰의 결과, ‘나’의 현대시 수업을 분석함으로써 ‘나’의 수업 개선과 함께 예비 국어 교사들의 현대시 수업에서 마주하는 두려움을 해소하기 위한 방안으로서 현대시 수업전문성에 대하여 실천적으로 논의하고자 하였다.

교사교육자로서 ‘나’는 예비 국어 교사들과의 현대시 수업을 통해 수집한 수업 설계 지도안과 그 후기, 경험 기술지, 평가 자료 및 강의 평가 등의 자료를 바탕으로 현대시를 ‘가르치는 것을 가르치는 것’에 대한 지속적인 분석과 성찰을 진행해 왔으며, 예비 국어 교사들에게 요구되는 것이 독자로서 ‘해석 능력’과 교수자로서 ‘학습자의 해석 활동에 대한 해석 능력’이라는 교수학적 지향을 갖게 되었다. 따라서 예비 국어 교사들이 ‘나’의 강의를 통해 다양한 현대시 텍스트에 대한 해석을 경험

해 봄으로써 자신의 해석 능력을 신장시킬 수 있도록 하였으나, 예비 국어 교사들이 실제 학습자의 해석 활동을 분석하고 그로부터 학습자의 ‘특정한 반응’이 해석과 관련하여 의미하는 바를 추론해 내는 교수학적 경험은 지극히 제한적이라는 점에 아쉬움을 가졌다.²⁴ 이러한 연구 배경을 바탕으로 ‘나’가 교사교육자로서 경험한 현대시 수업에서의 교수학적 추론과 성찰적 실행을 분석하여 제시함으로써 예비 국어 교사가 ‘교수자로서의 판단’을 함께 살펴 보아야 할 필요를 확인할 수 있었다.

교사교육자로서 ‘나’가 현대시 수업에 관해 수행한 판단에 주목하기 위하여 ‘나’가 진행한 현대시 수업의 강의 노트, 온라인 강의 영상, ‘나’가 작성한 수업 성찰 일지(Reflective journal), 예비 국어 교사가 작성한 현대시 수업 설계 지도안과 그 후기, 경험 기술지, 평가 자료 및 강의 평가 등의 자료 등을 활용하였다.²⁵ ‘나’가 개설한 강의는 A대학의 국어교육 전공생만을 대상으로 운영되었으며, 수강생들은 현대시 교육에 대하여 비교적 유사한 학습 동기를 지니고 있었다. 이에 ‘나’는 강의 개설 이후 기본적으로 동일한 학습 목표와 커리큘럼을 유지한 상태에서 교수학적 추론과 성찰에 따라 과제의 구성, 현대시 제재의 활용 방식 등을 조정해 왔다.

24 A대학은 물론 전국의 교원양성기관에서는 실제 학습자의 반응을 관찰하고 이로부터 교수학적 추론 및 분석을 얻을 수 있도록 참관실습을 마련하고 있다. 그러나 참관실습의 진행 여건에 따라 국어 수업에 한정하여 참관실습이 이루어지지 않으며, 특히 현대시 수업에 한하여 학습자의 문학적 반응과 그에 따른 교수자로서의 추론 경험을 기대하기는 매우 어려운 실정이다.

25 본 연구에서 활용된 주된 자료는 연구자가 담당한 강의의 수업 활동 및 평가 과정에서 수집된 학습자의 해석 텍스트이다. 해당 강의의 누적 수강생은 총 177명이다. 연구자는 매 학기 평가 종료 및 성적 처리 완료 후, 수강생들에게 수업 및 평가 과정에서 작성한 텍스트가 연구 목적으로 활용될 수 있음을 고지하고, 이에 동의하지 않는 경우 의사를 표명하도록 안내하였다. 제의 의사를 표명한 학습자의 자료는 분석 대상에서 제외하였다. 수집된 자료는 코드명(수강 연도-학생 분류 번호)을 부여하여 분석하였으며, 본 논문에 인용된 해석 텍스트는 개인 식별 정보를 삭제한 후 논지 전개 필요에 따라 순차적 기호(㉠-㉢)를 부여하여 제시하였다. 학습자 개인의 식별 정보를 별도로 명기하지 않은 것은 해석 텍스트와 작성자 간의 인과 관계가 본 연구의 분석 요인이 아니기 때문인데, 이는 연구 설계상의 의도적 판단에 따른 것이다.

특히 ‘나’는 모든 학기마다 평가의 장면에서 백석의 〈북신北新—서행시초 2〉에 대한 해석 활동을 수행하도록 제시했다. 해당 작품이 현대시에 관한 주요 개념인 비유, 이미지, 화자 및 운율 등에 관한 이론을 익힌 예비 국어 교사가 시 해석 활동을 수행하기에 적절한 난이도를 지니고 있으며, 시 해석 활동 결과가 교육적으로 의미있다고 판단하였기 때문이다. 그러나 ‘나’의 예상과는 다르게 생각보다 많은 수의 예비 국어 교사가 해석을 쉽게 진행하지 못하였고, 이에 해석 활동에 관한 변인으로서 동일한 시 텍스트를 고정된 상태에서 매해 다양한 해석 과제와 활동을 제시하고 그 결과를 분석함으로써 현대시 수업의 설계와 실행에 대해 성찰하고자 하였다. 이를 바탕으로 교수자로서 ‘나’가 현대시 수업에서 집중, 추론, 결정하여 판단한 여부와 그 양상을 정리하고 그와 연관한 PCK에 주목하고자 한다.

본 연구는 앞서 살핀 판단 중심 수업전문성 모형(집중·추론·결정)을 분석의 이론적 렌즈로 삼되, 수집된 자료로부터 의미를 귀추적으로 구성하는 방식으로 진행되었다. 구체적으로는 강의 노트, 수업 성찰 일지, 학습자의 해석 텍스트 등의 자료를 반복적으로 검토하면서 현대시 수업의 설계 및 실행 과정에서 연구자가 경험한 교수학적 난점과 판단의 양상을 기술하고, 이로부터 수업 전문성의 발현과 연관되는 지식의 범주를 구성하였다. 도출된 범주는 이론적 틀과의 대응 관계를 검토하는 과정을 거쳐 확정되었으며, 이 과정에서 현대시 또는 문학 교육을 전공한 비판적 동료 연구자의 검토 의견을 반영하여 범주의 타당성을 확보하였다. 이러한 분석 방식은 연구자의 실천적 성찰로부터 출발하여 이론적 언어로 수렴하는 귀추적(abductive) 순환의 성격을 지니며, 이는 S-STEP 관점이 요구하는 ‘실천에 대한 체계적 탐구’의 방식에 부합한다.

4. 현대시 수업에서 나타난 전문가적 판단과 PCK

4.1. 현대시 수업에서 나타난 교수학적 추론과 성찰적 분석

‘나’가 개설한 수업의 수강생들은 강의의 목표에 따라 강의의 전반부에서 시 문학에 대한 주요 개념과 이론을 충분히 숙지하였으나, 강의의 후반부에서 실시한 한편의 시 텍스트에 대한 해석 활동 수행에서 어려움을 겪었다. 이와 관련하여 이론으로 학습한 시 문학의 개념을 의미 자질로 고려하여 실제 시의 의미를 음미하는 경험 이 필요할 것으로 판단하고, 이미 학습한 이미지와 감각, 화자의 정서와 어조의 문제가 시 해석에서 중요한 의미 자질로 구현되는 현대시 텍스트를 대상으로 한 시 해석 활동을 설계하였다.

〈북신〉은 ‘부처를 위한 정갈한 노친네의 내음새’에서 ‘도야지고기’로 이어지는 이미지의 대비 속에서 화자인 ‘나’가 느끼는 ‘뜨끈한 것’의 정체를 확인하기 위해 ‘소수림왕’과 ‘광개토대왕’에 집중해야 하는 의미 구조를 지닌다. 또한 독자의 입장에서 ‘느닷없이’ 등장한 것으로 느껴지는 ‘소수림왕’과 ‘광개토대왕’이라는 시어가 의미 구성의 중요한 표지로 초점화될 것이라고 판단하였다. 이에 학습자에게 비교적 생소할 수 있는 시어인 ‘북신(北新), 향산(香山), 돛바늘’과 작품 해석에 중요한 단서가 될 ‘소수림왕’과 ‘광개토대왕’에 대한 설명을 함께 제시함으로써 시 해석 과제를 마련하였다.²⁶

26 〈북신〉의 전문은 다음과 같다.

북신北新

— 서행시초 2

백석

거리에서는 메밀내가 났다

부처를 위한 정갈한 노친네의 내음새 같은 메밀내가 났다

어쩐지 향산香山 부처님이 가까웁다는 거린데

국숫집에서는 농작 같은 도야지를 잡어걸고 국수에 치는 도야지고기는 돛바늘 같은 털이 드문드문 백였다

나는 이 털도 안 뽑은 도야지고기를 물꾸러미 바라보며

학습자들은 <복신>을 해석하는 과정에서 주로 ‘위의 내용의 흐름에 뜬금없이 등장하는 ‘소수림왕’과 ‘광개토대왕’은 모두 과거 위대했던 우리 역사를 상징하는 왕들로 시적 화자가 느낀 감동의 순간과 우리 민족에 대한 위대함을 더욱 효과적으로 보여준다’와 같은 방식으로 의미를 구성하였다. 이러한 해석 양상은 연구자가 시 해석 수업을 설계할 때, ‘부처님’과 ‘도야지고기’의 이미지의 상충, ‘소수림왕’과 ‘광개토대왕’에 대한 언급에 초점을 두고 시 텍스트를 선정한 판단이 유효했음을 보여준다. 주지하는 바와 같이 현대시 수업에서 시 텍스트는 단순한 감상의 대상이 아닌, 현대시 교육의 내용이 구현된 표상으로서 존재한다. 이는 현대시 수업에서 제시된 시 텍스트가 지닌 의미와 형식에서 기인한 미적 자질이 학습자가 경험해야 할 해석 대상이자 현대시 교육의 내용임을 뜻한다. 따라서 <복신>은 그 자체가 지닌 미적 가치에 의해 해석 활동의 대상으로서 타당화되는 동시에 학습자가 해석과 관련하여 ‘무엇인가를 배우도록 설계된 의미 경험의 구조’로서 가치화된다. 교수자는 시 텍스트의 의미 자질을 교수학적으로 식별하고, 해당 시 텍스트에 대한 학습자의 인지적·정서적 ‘해석 경로’를 예상하기 위하여 ‘현대시 교육 내용의 표상체로서 시 텍스트에 대한 이해’를 갖추어야 하며, 이는 곧 학습자로 하여금 ‘무엇을 보게/해석하게 할 것인가.’를 결정짓는다.

‘나’의 현대시 수업에서 시 텍스트에 대한 이해를 바탕으로 설계한 해석 활동이 주효했음에도 불구하고, 상당수의 학습자는 의미를 구성하는 것에 어려움을 느끼기도 하였다.²⁷ 백석이라는 작가의 시대적 배경에 따라

시 텍스트 내의 의미 자질보다 ‘조국의 독립’이라는 익숙한 해석 도식을 사용하여 오독하거나, 수업 시간에 익힌 ‘감각적 이미지’라는 용어 자체에 주목한 나머지, 실제 시 텍스트 내 이미지에 대한 충분한 탐색 없이 추상적인 진술만으로 의미를 과잉적으로 부여하는 오독의 양상을 보이기도 하였다.

현대시에 대한 이해도가 유사했던 학습자들이 해석 활동에서 큰 차이를 보이는 이유를 확인하기 위하여 ‘학습자가 어떻게 읽고/해석하고 있는가.’에 집중하고 그 원리를 추론할 필요가 있다. ‘나’는 교수자로서 학습자가 작성한 해석 텍스트를 통해 학습자의 문학적 반응 및 전략 사용 양상에 대한 주의집중을 바탕으로 학습자의 이해 여부와 양상을 확인하는 증거 기반 추론을 수행해야 했으며, 더 나아가 학습자의 이해를 마련하기 위한 교수학적 결정을 수행하고자 하였다.

㉠ 화자는 사람들에게 안타까움의 정서를 느끼고 있다. 이러한 정서는 ‘가슴에 뜨끈한 것’으로 표현된다. …(중략)… 부처님을 위한 정갈한 노친네의 메밀내와 대비되어 정갈하지 못한 느낌을 준다. 화자는 깨끗하지 못한 음식들을 먹는 사람들을 안타까워하며, 우리나라의 발전을 바라는 데, 이는 화자가 고구려 전성기를 이끈 광개토대왕과 소수림왕을 떠올리는 데서 알 수 있다.

㉡ 돼지고기는 청결하게 관리해서 먹지 않으면 탈이 날 수도 있는데, 그런 돼지고기를 털도 다 안 뽑은 상태에서 삼키는 사람들을 보고 화자는 기상을 느낀 것 같다.

위의 ㉠과 ㉡의 해석 텍스트는 공통적으로 ‘(청결하지 못한 돼지고기) - 돼지고기를 한 입에 꿀꺽 삼키는 사람들 - 광개토대왕처럼 호방한 성격 - 고구려인의 후예로서의 기상’이라는 생각의 흐름을 따른다. 그러나 ㉠이 ‘한 입에 꿀꺽 삼키는 사람들’을 ‘안타까운 사람’으로

또 털도 안 뽑는 고기를 시꺼먼 맨모밀국수에 얹어서 한 입에 꿀꺽 삼키는 사람들을 바라보며

나는 문득 가슴에 뜨끈한 것을 느끼며

소수림왕을 생각한다 광개토대왕을 생각한다

27 분석 결과를 검토한 동료 문학교육 연구자는 해석 활동 대상으로서 <복신>의 난이도가 비교적 높은 편이며 조정이 필요할 것 같다는 의견을 주었다. ‘나’는 학습자의 오독 양상으로부터 <복신>에 관한 해석 난점을 추론함으로써 해석 활동 대상 텍스트 선정에 대한 기준을 확인하고자 하였다.

의미하고 있는 것에 비해 ㉠은 ‘광개토대왕’의 후손으로서 대우함으로써 상반된 의미 구성 결과를 보인다.²⁸ <북신>에서 ‘돛바늘 같은 털이 드문드문 백인 도야지고기’는 시적 화자에게도 생소함을 주지만 이로부터 ‘광개토대왕’과도 같은 기상을 확인하는 이미지이지, ‘청결함’과 관련한 감상을 환기하지 않는다. 해석 결과가 상반되는 ㉠과 ㉡의 해석 텍스트는 ‘현대인으로서 해석자’의 감상을 그대로 남겨 두고 있는데, ㉠과 ㉡의 학습자는 시적 화자의 눈에서 바라본 ‘도야지고기’에 대한 이미지를 자신의 해석 텍스트의 논리적 근거로 사용하여 함으로써 의미 구성 과정에 전략적으로 접근해야 한다. 이러한 해석 사례로부터 ‘나’는 현대시의 의미 자질로서 개념에 대한 이해와 그 적용은 물론 해석 활동을 수행하는 데 필요한 해석 전략의 교수·학습의 필요성을 확인할 수 있었다.

㉠ 여기서 정갈하게 손질된 깔끔한 고기가 아닌 털도 안 뽑힌 돼지고기로 인해 야만성은 더욱 뚜렷해진다. ... (중략) ... 시인은 국수집에서 고구려의 후예로서 치열하게 살아 가는 사람들을 보며 분명 삶의 형태와 믿음에 대한 성찰과 함께 따뜻한 연민을 느꼈을 것이다.

㉡ 털이 그대로 있는 돼지를 거리낌 없이 먹는 사람들이 야만적으로 보일 수도 있겠지만, 화자는 이들이 야성이 넘치던 고구려인의 후예라는 생각이 들면서 가슴이 뜨끈해진다. 고구려의 전성기를 이끌었던 소수림왕과 광개토대왕을 떠올린다는 것에서 알 수 있다. 화자는 이 모든 것을 관찰자의 시선으로, 담담한 어조로 풀어내고 있다.

28 ㉠과 ㉡의 경우, ‘도야지고기’의 의미를 실현하지 못하고 단편적인 반응을 보이고 있으나 ㉠이 ‘깨끗하지 못한 음식을 먹는 안타까움-전성기를 떠올림-전성기를 회복하길 바램’이라는 의미를 구성하는 것에 비해 ㉡은 ‘깨끗하지 못한 음식을 먹는 안타까움-전성기를 떠올림-(깨끗하지 못한 음식을 거리낌 없이 먹는) 그 기상만은 전성기와 같음’이라는 의미 구조를 마련하고 있다.

㉠과 ㉡의 경우에는 ‘야만성(적)’이라는 용어에 주목하여 해석 전략을 마련하고 있다. 야만(野蠻)이라는 단어는 표준국어대사전에 따르면 ‘미개하여 문화 수준이 낮은 상태, 또는 그런 종족’을 뜻하며 주로 ‘교양이 없고 무례함, 또는 그런 사람’을 뜻하는 부정적인 의미로 사용된다. ㉠에서는 ‘돛바늘 같은 털이 드문드문 백인 도야지고기’로부터 환기된 ‘야만성’이 특별한 논리적 연결고리 없이 ‘한 입에 꿀꺽 삼키는 사람들’에 대한 ‘따뜻한 연민’을 소환함으로써 ‘야만성’과 ‘연민’을 연관 짓는다. 이와 관련하여 교수자는 ㉠에서 학습자의 이해 여부를 파악해야 했는데, ㉡에서 제시된 ‘야성’이라는 개념을 통해 ㉠의 ‘야만성’이 사실상 ‘야성’을 뜻하고자 한 용어의 사용임을 추론함으로써 ㉠의 의미 구성 결과인 ‘따뜻한 연민’에 도달할 수 있었다. 따라서 ㉠은 자신의 해석 논리를 지지할 적합한 개념어를 사용하지 못하였으나, 시 텍스트에 대한 의미를 구성한 것으로 평가할 수 있었다.

위와 같은 분석은 현대시 수업의 교수자가 학습자의 해석 여부를 판정하는 평가자이며, 학습자의 의미 구성을 촉진하고 그 경로를 조정하는 중재자로서 기능해야 함을 시사한다. 교수자는 학습자의 시 해석 활동 능력의 신장을 위하여 시 텍스트에 대한 자유로운 시 해석 활동을 설계한다. 그러나 교수자가 시 텍스트의 내적 의미 자질에 대한 이해를 바탕으로 시 해석 과제를 설계하더라도 학습자의 시 해석 활동 과정에는 다양한 인지적·정서적 변인이 존재한다는 점에서 학습자 개인의 해석 활동 결과는 다양할 수밖에 없다. 이에 교수자는 학습자의 반응, 전략 사용 양상 등에 주목하여 학습자가 수행한 해석의 양상과 그 결과에 대하여 메타적으로 해석하고 그를 교수학적으로 활용할 수 있는 교수학적 메타 해석(Pedagogical Meta-Interpretation) 능력을 지녀야 한다.

시 해석 수업은 원론적으로 학습자의 자유로운 의미 구성을 강조한다는 점에서 학습자의 해석에 영향을 미

칠 수 있는 시 텍스트의 제시 방식·순서, 교수자의 발문 양상 및 동료 해석자 간 대화의 여부·방식 등에 따른 영향에 대한 다양한 연구 성과를 마련해 온 바 있다. 현대 시 교육의 전공자로서 ‘나’는 해당 현대시 수업 개설 초기 단계에서는 학습자에게 〈복신〉이라는 시 텍스트 외에 어떠한 맥락이나 추가 텍스트를 제시하지 않고 오롯이 학습자가 〈복신〉에 대한 해석 활동을 수행해 볼 것을 기대하였다.

시 해석 수업에서 시 해석 활동은 목표로 한 바 시 해석 교육의 내용을 구현할 수 있는 시 텍스트를 대상으로 수행된다. 따라서 〈복신〉이라는 시 텍스트에 대한 시 해석 활동은 ‘이미지의 활용’과 ‘화자의 어조’에 의한 의미 구성과 그 효과라는 시 해석 교육의 내용을 충족시켜야 한다. ‘부처’와 ‘돼지고기’가 환기하는 이미지가 상충하는 가운데 ‘소수림왕’과 ‘광개토대왕’이 표상하는 바에 대한 이해가 마련되었음에도 불구하고 〈복신〉의 주제를 왜곡하거나, 〈복신〉에 나타난 의미 자질을 충분히 파악하였음에도 불구하고 구현된 의미에 대한 정서적 반응에 이르지 못하기도 하였다. 이와 같이 상충된 해석 양상은 ‘나’의 현대시 수업을 개선하기 위한 방향을 마련하는 데 가장 ‘결정적인 장면’이 되었다. 성찰적 분석을 통해 시 해석 활동은 ‘시 텍스트 작품’을 대상으로 한다는 점에서 해당 시 텍스트에 관한 의미 구성 과정이 결국 해석자로서 학습자의 개인적인 감상, 즉 심미적 효과를 궁극적인 지향점으로 삼아야 함을 상기하게 되었다. 이는 ‘나’의 현대시 수업의 목표, 내용 및 방법을 전반적으로 조정하는 데 실천적 근거가 되었다.

‘나’는 시 해석 수업 내에서 작가인 백석에 관한 다양한 정보를 제공하거나, 〈서행시초〉의 연작 중 두 번째 작품인 〈복신〉에 대한 이해를 돕기 위하여 〈서행시초〉라는 제목으로 묶인 네 편의 작품을 모두 소개하기도 하였으며, 시 해석 활동의 장면에서 〈복신〉과 연관된 비평 텍스트를 제시하기도 하였다. 이러한 텍스트가 학습자의

자유로운 시 해석 활동을 제한할 수 있다는 우려와 함께 실제 독자가 시 텍스트를 해석하는 과정에서 대상 시 텍스트 외에도 다양한 상호텍스트를 참조하고 있다는 시 해석 활동의 실제성을 고려하고자 했다.

추가적으로 제시된 상호텍스트를 읽고 〈복신〉을 해석한 학습자의 대부분은 유사한 해석 텍스트를 작성하였다. 오독의 양상은 확연하게 줄었으나, ‘근대’라는 개념, ‘과거’ 혹은 ‘역사’라는 용어를 공통적으로 기술하면서 제시된 텍스트의 해석 논리를 동일하게 사용하고 있는 양상을 보고하였다. 이와 관련하여 교수자는 해당 시 해석 활동의 목표를 〈복신〉의 의미 구조 이해로 돌리지 혹은 시 해석 활동의 전형적인 사례로서 〈복신〉을 해석해 보도록 할 것인지 고민할 필요가 있었다. 이러한 해석 양상들을 바탕으로 ‘나’는 교수자로서 시 해석 수업의 설계를 더 정교하게 마련할 필요가 있었으며, 이 과정에서 학습자의 시 해석 활동에 대한 누적된 데이터를 바탕으로 학습자의 시 해석 경험, 즉 학습 경험을 체계적이고 심미적으로 구성하기 위하여 시 해석 활동, 평가 전략 및 텍스트 조직·활용 등을 운용하는 전문적 능력인 시 해석 수업 설계 역량이 요구되었다.

이상의 현대시 수업 사례는 교사교육자로서 ‘나’가 학습자의 해석 텍스트로부터 교수학적으로 유의미한 양상을 관찰하고, 그 원인을 추론하며, 이를 바탕으로 수업의 설계와 실행을 조정하는 판단을 수행한 일련의 과정을 보여준다.²⁹ ‘나’는 학습자의 해석 텍스트를 통해 오

29 ‘나’의 현대시 수업 사례를 비판적으로 살펴본 동료 문학교육 연구자는 학습자의 해석 텍스트를 기준으로 한 교수자의 판단 과정이 실제 현대시 수업에서 교사가 수행하게 되는 판단의 역동성을 충분히 반영하고 있는 것인가에 대한 의견을 전달했다. 이는 타당한 지적으로 생각되나, 본 연구에서는 즉각적 판단이 발현되는 장면을 실시간으로 포착하는 것이 아니라, 그러한 판단을 가능하게 하는 PCK를 S-STEP의 성찰적·사후적 분석을 통해 탐색하는 데 목적이 있다. 연구의 목적에 따라 학습자가 작성한 해석 텍스트를 교수자가 마주하는 학습자 반응의 응축된 형태로 다루었으며, 그에 관한 교수학적 추론 과정을 가시화하여 공유함으로써 예비 교사교육에 관한 시사점 도출에 의의를 두었다. 동료 문학교육 연구자의 협력적 검토를 반영하여, 수업전문성 신장 방향의 지표로서의 PCK에 대한 연구의 필요성을 확인하고 후속 연구로 발전시키고자 한다.

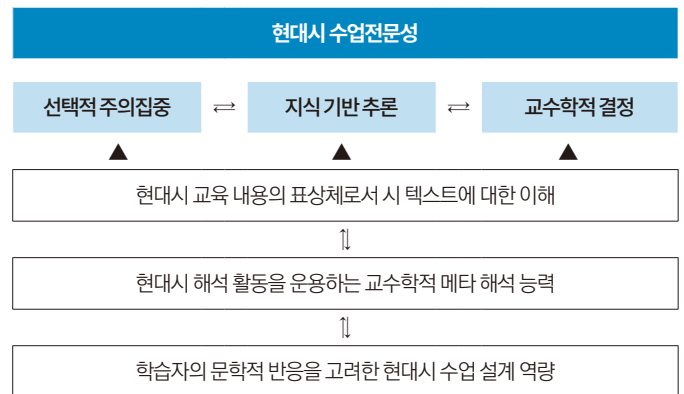
독의 유형과 그 원인을 식별하고, 비평 텍스트의 제시라는 교수학적 결정이 오독을 감소시키는 동시에 해석의 획일화라는 새로운 교수학적 난점을 발생시킨다는 것을 확인하였다. 이러한 일련의 교수학적 추론과 성찰은 현대시 수업에서 교사의 전문가적 판단이 수업 설계 단계에 국한되는 것이 아니라, 학습자의 반응에 대한 지속적인 관찰과 해석, 그리고 그에 근거한 재설계의 순환적 과정 속에서 구성된다는 것을 시사한다. 각 국면에서 ‘나’에게 요구되었던 PCK를 개관하고, 이를 바탕으로 현대시 수업을 설계하고 실행해 나가게 될 예비 국어 교사들이 함양해야 할 PCK에 대해 논의하고자 한다.

4.2. 현대시 수업 설계 및 실행을 위한 PCK 탐색

판단 중심 수업전문성은 교사가 ‘무엇에 주목하고, 그 의미를 어떻게 추론하며 그 결과에 근거하여 무엇을 결정하는가.’라는 일련의 전문적 판단 과정으로 구조화된다. 따라서 수업전문성은 수업에서 발생하게 되는 예측할 수 없는 다양한 상황에 대한 전문적인 접근을 가능하게 하는 일종의 인식 체계를 구축하고 그를 실천하는 능력이라고 할 수 있다. 이러한 수업전문성은 학습자와 시 텍스트라는 변인이 상호작용하는 현대시 수업에서 전문가적 판단을 구조화하는 데 적합하다. 현대시 수업에서 교사의 ‘전문가로서의 판단’은 즉각적인 차원에서 이루어진 단순한 반응이 아니라, 축적된 PCK에 기반한 전문적 대응으로 논의될 수 있다. 교사교육자인 ‘나’가 현대시 수업을 설계 및 실행하여 경험한 난점과 그에 관한 판단을 바탕으로 ‘나’에게 요구되었던 PCK를 개관하면 <표 1>과 같다.

현대시 수업전문성과 그를 추동하는 PCK에 관한 위의 체계도는 앞서 분석한 판단 중심 수업전문성의 세 국면과 본 연구에서 주목한 ‘나’의 현대시 수업에서 요구된 PCK 간의 유기적 결합을 보여준다. 현대시 수업을 설계하고 실행하는 과정에서 국어 교사는 선택적 주의집

<표 1>



중, 지식 기반 추론 및 교수학적 결정과 같은 전문적 판단을 수행하게 되며, 그를 지지하기 위한 PCK는 다음과 같다. 첫째, 다양한 시 텍스트를 독자의 입장에서 직접 해석하고 감상하는 경험과 함께 교수자의 입장에서 학습자가 경험해야 할 의미 자질이 구조화된 대상으로서 시 텍스트를 평가하고 이해할 수 있는 지식인 ‘현대시 교육 내용의 표상체로서 시 텍스트에 대한 이해’를 갖추어야 한다. 둘째, 학습자의 발화, 반응 및 해석 텍스트와 같은 자료를 바탕으로 학습자의 해석 양상과 전략을 추론할 수 있는 ‘교수학적 메타 해석 능력’을 갖추어야 한다. 셋째, 자신이 분석한 시 텍스트에 대한 이해를 바탕으로 설계한 현대시 수업의 실행을 통해 학습자의 해석 텍스트를 수집 및 평가하고, 그 결과를 반영하여 현대시 수업을 조정하고 다시 설계하여 실행할 수 있는 현대시 수업 설계 역량을 형성해야 한다. 이와 같은 PCK는 교사의 현대시 수업에 관한 교수학적 판단을 지지하며, 학습자의 오독과 전략을 읽어 내는 지식 기반 추론을 추동하는 PCK로서 교수학적 메타 해석 능력이 그 대표적인 작용 양상이라고 할 수 있다.

현대시 수업에서 판단 중심 수업전문성은 즉각적·맥락적으로 제시되는 학습자의 반응과 해석을 선택적으로 주목하고, 이를 전문적 지식에 기반하여 해석 및 추론함으로써 수업에 관한 교수학적 결정을 수행하는 전문적 능력으로 정의될 수 있다. 현대시 수업전문성은 교사가 현대시 수업을 통해 얻은 경험과 지식을 통해 숙련되며

세련해 나가게 되는 전문성이다. 학습자의 이해에 대한 집중과 같은 요소가 교직 경력에 따라 비교적 빠르게 발달하는 것에 비해 학습자의 이해 양상에 대한 해석이나 그에 근거한 교수학적 결정과 같은 요소는 수업에 대한 경험만으로 발달하지 않는다는 점에서 수업전문성의 양적·질적 도약을 위한 장기적이고 의도적인 전문성 개발의 필요성이 대두된 바 있다.³⁰ 현대시 수업전문성 역시 교사의 수업 경험을 통해 점진적으로 발달할 것으로 기대되나, 그 발전의 지표이자 동력으로서 PCK에 대한 체계적 이해가 현대시 수업전문성의 실질적인 신장을 견인할 것이다.

5. 결론: 현대시 수업전문성 신장의 지표로서 PCK

본 연구는 현대시 수업전문성이 전문가로서 교사의 판단 과정으로 구조화될 수 있음을 밝히고, 그에 따라 현대시 수업전문성을 학습자의 반응과 수업 맥락에 기초하여 수업을 정교하게 설계하고, 실제 수업 장면에서 발생하는 다양한 상황을 교육적으로 의미 있는 방향으로 전환하며, 수업 경험에 대한 성찰을 통해 교수·학습을 점진적으로 개선할 수 있는 판단에 관한 실천적 역량으로 정의하였다. 교사교육자의 현대시 수업 경험으로부터 현대시 수업전문성을 견인하는 지식으로서 요구되었던 PCK를 시 해석 교육 내용의 표상체로서의 시 텍스트 이해, 교수학적 메타 해석 능력, 학습자의 해석 활동에 근거한 수업 설계 역량으로 구체화하였다. 이는 총체적이고 포괄적인 개념으로서 직접적인 개발의 대상이 되기 어려운 현대시 수업전문성을 교사교육에서 의도적

이고 체계적으로 함양할 수 있는 실천적 준거로 전환하였다는 점에서 의의가 있다. 다만 교사교육자의 자기반성적 사례에 한정된 논의라는 점에서 연구 결과를 일반화하기에 다소 한계가 있다.

노정된 한계에도 불구하고, 이 연구에서 S-STEP을 통해 현대시 수업전문성 신장에 관한 논의를 전개한 것은 교사교육자인 ‘나’의 현대시 수업에 관한 ‘탐색, 갈등과 도전’의 다양한 국면과 양상의 분석이 ‘나’의 수업을 개선하기 위한 목적과 함께 일종의 인지적 도제(Cognitive Apprenticeship)로서의 교사교육의 실행 가능성을 고려한 것이다.³¹ 교사의 현대시 수업전문성 신장이 단기간에 이루어지지 않으며, 수업에 관한 다양한 경험의 축적을 동반한다는 점에서 일종의 여정(旅程)으로 비유될 수 있다. 교사는 그러한 여정 속에서 미처 예측하지 못한 상황을 거듭 마주하게 되며, 그때마다 수업에 관한 전문가로서 무엇인가를 판단해야 하며 그러한 판단을 추동하는 지식, 즉 PCK를 필요로 한다. 교사의 현대시 전문성 신장이라는 여정에서 PCK는 교사가 자신의 위치를 가늠하고 또 나아갈 방향을 설정할 수 있도록 하는 ‘나침반’으로서 기능할 것이다.

교사교육자로서 ‘나’의 강의에서 예비 국어 교사들은 ‘좋은 현대시 수업’의 중요성을 인식하고 그를 실천하고자 하는 의지가 있었으나, ‘좋은 현대시 수업’을 실행할 수 있는 교사는 어떠한 역량을 지니고 있는 것인지, 또 그러한 전문성을 어떻게 신장시킬 것인지에 대하여 막연하게 느끼고 있었다. 이에 S-STEP이 목적인 바, ‘나’의 현대시 수업 경험을 공유하고 예비 국어 교사가 ‘교수학적 성찰’을 경험하도록 함으로써 인지적 도제 교육을 설계할 필요가 있다. ‘나’ 역시 현대시 수업전문성을 완성된 형태로 갖추고 있는 것이 아니라, 수업마다 판단

30 Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C. & Philipp, R. A., “Professional noticing of children’s mathematical thinking”, *Journal for Research in Mathematics Education* 41(2), 2010, pp.169~202; 이상훈, 「수업 전문성 연구의 대안적 관점: 적응적 전문성」, 『학습자중심교과교육연구』 20(7), 학습자중심교과교육학회, 2020, 1299~1327쪽.

31 Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E., “Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics”, 1989.

하고 성찰함으로써 전문성을 끊임없이 구성해 가는 과정 중에 있으며 앞서 살핀 현대시 수업에서의 교수학적 추론과 판단이 바로 그러한 ‘여정’의 사례이다. 예비 교사는 현대시 수업에서 ‘교수자로서의 성찰’을 경험하고 그를 모델링함으로써 현대시 수업전문성 신장이 수업 경험의 축적과 함께 이루어지는 긴 여정임을 인식하고, 그 출발점에서 자신이 나아가야 하는 방향, 즉 전문성 발달 방향을 설정하고 이를 메타적으로 점검하기 위한 지표로서 PCK를 확인하며 현대시 전문성 신장의 동력을 얻게 될 것이다.

이 연구는 교사교육자의 단일 사례를 분석하였다는 점에서 한계가 있으나, 이를 보완하기 위하여 후속 연구에서 예비 국어 교사들이 PCK를 중심으로 현대시 수업 전문성을 형성하고 변화시켜 나가는 양상을 파악하고자 한다. 이를 통해 현대시 수업전문성 발달의 경로를 구체화하고 PCK를 더욱 상세화하는 한편, 그를 ‘나’의 수업 개선을 위한 성찰적 근거로 삼음으로써 ‘나’의 현대시 수업전문성 역시 함께 심화해 나가고자 한다. 이는 예비 국어 교사교육에서 현대시 수업전문성을 함양할 수 있는 실천적 방안을 마련하는 데 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

1. 단행본 및 논문

- 김경주, 「국어과 내용교수지식에 대한 연구: ‘편지 쓰기’의 초등 국어 수업을 위한 국어과 내용교수지식 개발을 중심으로」, 『국어교육학연구』 39, 국어교육학회, 2010.
- 김경한, 「PCK(Pedagogical Content Knowledge) 개념의 교과교육적 확장 모델 연구」, 『학습자중심교과교육연구』 19(14), 학습자중심교과교육학회, 2019.
- 김종윤, 「미래 사회 대비 국어 교사의 전문성 탐색: 교수학습 패러다임의 변화 흐름 속 교사 주도성 관점을 중심으로」, 『한국어문교육』 47, 고려대학교 한국어문교육연구소, 2024.
- 박경미, 「수학의 교수학적 내용 지식(PCK)에 대한 연구의 메타적 검토」, 『수학교육』 48(1), 한국수학교육학회, 2009.
- 박기용, 「교사 전문성으로서의 ‘교수학적 내용 지식(PCK)’의 재검토」, 『교육과정연구』 27(1), 한국교육과정학회, 2009.
- 소경희, 「교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구」, 『교육과정연구』 21(4), 한국교육과정학회, 2003.
- 이상훈, 「수업전문성 연구의 대안적 관점: 적응적 전문성」, 『학습자중심교과교육연구』 20(7), 학습자중심교과교육학회, 2020.
- 정용욱 외, 「물리교육에서 디지털 소양과 융합을 강조하는 교사교육에 대한 셀프스터디」, 『New Physics: Sae Mulli』 74(8), NPSM, 2024.
- 조광희 외, 「과학교육 연구에서 셀프스터디의 특징과 가능성 탐색」, 『한국과학교육학회지』 36(3), 한국과학교육학회, 2016.
- 조영남, 「초등교사의 교사효과성 평가 준거 개발에 관한 연구」, 『초등교육연구』 14(3), 한국초등교육학회, 2001.
- 최재혁 외, 「탐색, 갈등, 도전, 그리고 변화: 물리교과교육 수업을 위한 한 교사교육자의 셀프스터디」, 『한국과학교육학회지』 36(5), 한국과학교육학회, 2016.
- Ajzen, I., “The theory of planned behavior”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2), 1991.
- Ball, D. L., “Thames, M. H. & Phelps, G., Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?”, *Journal of Teacher Education* 59(5), 2008.
- Carlson, J. & Daehler, K. R., “The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education”, *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers’ Knowledge for Teaching Science*, Singapore: Springer, 2019.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A., “Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation”, *Journal of Teacher Education* 44(4), 1993.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E., “Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics”, L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- Goodwin, C., “Professional vision”, *American Anthropologist* 96(3), 1994.
- Hashweh, M. Z., “Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(3), 2005.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C. & Philipp, R. A., “Professional noticing of children’s mathematical thinking”, *Journal for Research in Mathematics Education* 41(2), 2010.
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. & Staiger, D. O., “Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment”, Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation, 2013.
- Kellman, P. J. & Garrigan, P., “Perceptual learning and human expertise”,

Physics of Life Reviews 6(2), 2009.

Loughran, J., Researching "Teaching about Teaching: Self-Study of Teacher Education Practice"s, *Studying Teacher Education* 1(1), 2005.

MacDonald, S. P., "The transparent and the invisible in professional pedagogical vision for science teaching", *School Science and Mathematics*, 2016.

Rosenblatt, L. M., "The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work", Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

Ryle, G., *The Concept of Mind*, 이한우 역, 『마음의 개념』, 문예출판사, 1994.

Schön, D. A., "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action", New York: Basic Books, 1983.

Sherin, M. G., "The development of teachers' professional vision in video clubs", *Teacher Education Quarterly* 34(1), 2007.

Sherin, M. G. & Van Es, E. A., "Effects of video club participation on teachers' professional vision", *Journal of Teacher Education* 60(1), 2009.

Shulman, L., "Knowledge: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review* 57(1), 1987.

_____, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher* 15(2), 1986.

Van Es, E. A. & Sherin, M. G., "Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club", *Teaching and teacher education* 24(2), 2009.

Abstract

Exploring PCK for Developing Professionalism in Modern Poetry Education

YU, Jin-Hyun | Gyeongin National University of Education

The purpose of this study is to explore the PCK required for developing professionalism in Modern Poetry Education. Based on judgment-centered instructional professionalism, teaching professionalism was conceptualized as the ability to exercise professional judgment in instructional contexts. Accordingly, professionalism in Modern Poetry Education was defined as the ability to design and implement lessons grounded in students' literary responses.

To systematize PCK as practical knowledge related to such professionalism, this study employed S-STEP. Through an abductive and iterative analysis of the teacher educator's own instructional practices, the study identified three components of PCK: (1) understanding poetic texts as interpretive educational content, (2) meta-interpretive competence for analyzing students' responses, and (3) instructional design competence based on students' literary activities.

Although limited in generalizability as a single-case S-STEP study, the findings provide a practical framework for fostering professionalism in pre-service Modern Poetry Education and emphasize the need for pre-service teachers to develop PCK as a driving force of professional growth.

Key Words Professionalism in Modern Poetry Instruction, PCK, Judgment-centered Instructional Professionalism, S-STEP, Teacher Education, Pedagogical Meta-Interpretive Competence