



초등영어 수준에서 의사소통중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식과 수업

이승민 (청주교육대학교)

Received: 30 September 2023
Revised: 4 November 2023
Accepted: 27 November 2023

Lee, Seungmin. (2023). Pre-service teachers' cognitions and teaching practices on the communicative approach at the elementary English level. *Modern English Education*, 24, 253-271.

Keywords

pre-service teacher, teacher cognition and teaching practice, communicative approach
예비 교사, 교사의 인식과 수업, 의사소통중심 접근법

Seungmin Lee

Professor
Department of English Education
Cheongju National University of Education
smlee88@cje.ac.kr

Abstract

This research delves into the dynamic interplay between teachers' cognitions and their teaching practices. It aims to uncover how pre-service teachers' cognitions of the communicative approach impact their teaching practices and how their teaching experiences contribute to the development of their cognitions. The study included 26 pre-service teachers from a University of Education. The research examined their cognitions of the communicative approach and analyzed their teaching practices, emphasizing speaking skills at the elementary level. It also examined the impact of teaching practices on their cognitions development. The main findings revealed that, before engaging in teaching practices, pre-service teachers possessed more robust general cognitions compared to contextual cognitions. The analysis of the influence of teachers' cognitions on their teaching practices showed that general cognitions were generally consistent with teaching practices. However, contextual cognitions, which contradicted the general ones, were applied in some lessons based on certain contextual factors. The development of cognitions through teaching practices demonstrated its pivotal role in refining general cognitions and creating new contextual cognitions. This research contributes to a clear understanding of the relationship between pre-service teachers' cognitions and their teaching practices. It offers valuable insights into the development of their professional cognitions.

서론

영어 교육 분야에서 교사의 인식(teacher cognition)은 영어 지도에 필요한 지식(knowledge)과 그러한 지식 적용에 대한 신념(belief)을 포괄하며, 이러한 인식은 영어 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영된다(Borg, 2003; Li, 2020). 예를 들어, '영어 수업은 의사소통 중심으로 이루어져야 한다'라는 인식을 형성하려면 '의사소통 중심 영어 지도'에 필요한 지식과 지식 적용에 대해 '이루어져야 한다'라는 신념이 필요하다. 동일한 학습 내용을 다루더라도 교사의 인식에 따라 영어 수업 양상이 달라질 수 있으며, 그 결과 학생들의 영어 학습에도 많은 영향을 미칠 것이다(Good & Brophy, 2003). 이러한 관점에서 영어 수업을 이해하는 핵심 구인은 지식과 신념으로 구성되는 교사의 인식이라 할 수 있다(Phipps & Borg, 2009). 교사의 인식은 영어 학습자로서 일반 학습과 교사 교육 등의 전문 학습에 의해 형성되는데, 특히 영어 수업 계획, 실행, 성찰과 같은 양질의 전문 학습 경험은 영어 지도에 필요한

실제적인 지식 학습을 촉진하고 이에 대한 신념을 갖도록 하는데 중요한 역할을 한다(Bailey, 1996; Nisbett & Ross, 1980). 이와 같이 교사의 인식과 수업은 인식이 수업에 반영되는 일방적인 관계가 아니라 서로 영향을 주고 받는 역동적 관계라 할 수 있다(Crookes & Arakaki, 1999; Foss & Kleinsasser, 1996). 한편, 예비 교사 시기는 교사로서 갖추어야 할 인식을 형성해야 하는 중요한 시기로서, 이 때 경험하는 양질의 전문 학습은 예비 교사들의 기존 인식을 좀 더 전문적으로 바꿀 수 있고(Almarza, 1996; Peacock, 2001) 이후 교사로서 삶에 지속적으로 영향을 미칠 것이다(Brookhart & Freeman, 1992; Richards et al., 1996). 이러한 점에서 예비 교사들의 인식은 미래 영어 교육에 많은 영향을 줄 수 있으므로 그들이 어떤 인식을 가지고 있고, 그들의 인식이 영어 수업에 어떤 양상으로 반영되며, 영어 수업 계획과 실행 경험을 통해 인식이 어떻게 형성되고 발전하는가를 알아보는 연구는 매우 의미 있을 것이다.

영어 교육에 대한 교사의 인식은 거시적 또는 미시적 측면에서 시사적이고 의미 있는 주제를 선정하여 알아볼 수 있다. 그 중에서도 의사소통 중심 접근법(communicative approach)은 영어과 교육과정과 교과서를 개발하는데 핵심 원리로서 반영되어 있으므로(J.-S. Kim, 2021; Ministry of Education, 2015), 이 접근법에 대한 교사의 인식은 영어 교육 전반에 매우 중요한 영향을 미칠 것이다. 의사소통 중심 접근법은 실제 영어 수업을 수행하는데 다양하게 해석되어 적용될 수 있지만(Kumaravadivelu, 2009), 이 접근법이 목표로 하는 일상 생활에서의 의사소통 능력 신장에 중점을 둔다면 의사소통 상황과 의미 강조, 유창성 신장과 의미 중심 오류 수정, 활동의 실제성과 학습자 중심 상호작용 강조 등이 주요 특징이라 할 수 있다(Ellis, 2003; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014). 따라서 영어 교육의 거시적인 측면에서 의사소통 중심 접근법을 주제로, 좀 더 미시적으로 접근하여 이 접근법의 주요 특징에 대한 교사의 인식과 영어 수업에 대해 탐구할 수 있을 것이다. 한편, 교사의 인식이 영어 수업에 미치는 영향은 학습자에 따라 달라질 수 있는데(Borg, 2003; Li, 2020), 상대적으로 영어 학습 경험이 적고 영어 학습에 대한 인식이 부족한 초등학생들을 대상으로 하는 수업에서는 교사의 인식이 더욱 중요하게 반영될 것이다(Burns, 1996; Foss & Kleinsassar, 1996). 이러한 점을 고려하면 초등영어 수준에서 의사소통 중심 접근법에 대한 교사의 인식과 영어 수업을 탐구하는 연구가 필요한 시점이다.

교사의 인식과 영어 수업에 대해 지금까지 수행된 연구들을 보면, 대부분 영어 교육 경험이 많은 현직 교사들이 성인 학습자들을 대상으로 하는 영어 수업 상황에서 이루어졌다(Borg, 1998; Gatbonton, 1999; Woolfolk, 2004). 또한, 그러한 연구들은 교사의 인식과 수업을 일방적인 인과 관계로 인식하여, 인식이 수업에 미치는 영향을 분석하는데 중점을 두었다(Eisenhart et al., 1988; Phipps & Borg, 2009). 거시적인 관점에서 영어 교육 전반에 대한 예비 교사들의 인식에 관한 연구들이 이루어지기는 했지만(Ahn, 2013; Jeong, 2020; Park, 2015), 교수 학습 단계와 연계하여 의사소통 중심 접근법의 주요 특징에 대한 인식 연구는 매우 부족한 실정이다. 따라서 이 연구에서는 인식과 수업이 서로 영향을 주고 받는 역동적 관계에 중점을 두어, 초등영어 수준에서 의사소통 중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식이 영어 수업에 미치는 영향과 영어 수업 경험이 그들의 인식 형성과 발전에 미치는 영향을 종합적으로 탐구하고자 한다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 초등 영어 수준에서 의사소통 중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식은 어떠한가? 둘째, 그러한 인식의 원천은 무엇인가? 셋째, 의사소통 중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식은 영어 수업을 계획하고 실행하는데 어떤 양상으로 반영되는가? 넷째, 영어 수업 계획과 실행, 성찰 경험을 통해 예비 교사들의 인식은 어떤 양상으로 형성되고 발전하는가?

이론적 배경

교사의 인식으로서 지식과 신념

영어과 교육과정은 거시적인 측면의 영어 교육 계획으로서 학습 목표 설정과 학습 내용 선정, 교수 학습 활동 구안을 위한 지침이다(White, 1988). 따라서 교사들은 영어과 교육과정과 교육과정에 의해서 개발된 교과서에 근거하여 일관되게 영어를 지도할 것으로 기대된다(Cumming, 1989). 특히, 영어 교육의 패러다임으로서 의사소통 중심 접근법은 영어과 교육과정과 교과서를 개발하는데 핵심 원리로서 반영되어 있으므로(J.-S. Kim, 2021; Ministry of Education, 2015), 영어 수업은 기본적으로 이 접근법의 주요 특징들을 반영하여 수행될 것이다. 그런데 교사가 의사소통 중심 접근법과 관련하여 어떤 지식을 가지고 있고, 지식 적용에 대한 신념이 어떠한가에 따라 교육과정과 교과서와는 별개로 실제 영어 수업은 다양한 양상으로 구현될 수 있다(Borg, 2003; Johnson, 1992). 이와 같이 영어 수업을 이해하는 핵심 구인은 영어 지도에 필요한 지식과 그러한 지식 적용에 대한 신념으로 이루어지는 교사의

인식이다(Eisenhart et al., 1988; Phipps & Borg, 2009). 이러한 인식은 영어 수업에 중요하게 반영되고, 나아가 영어 학습에도 많은 영향을 미칠 수 있으므로 교사들이 영어 교육에 대한 전문적 인식을 형성하는 것은 매우 중요한 것이다. 특히, 예비 교사 시기는 교사로서 갖추어야 할 인식을 형성하는 중요한 시기로서, 이들이 영어 교육에 대한 전문적 인식을 형성할 수 있도록 도움을 주기 위해서는 먼저 인식을 구성하는 지식과 신념을 구체적으로 파악할 필요가 있다(Almarza, 1996; Peacock, 2001).

영어 교육에 대한 인식을 구성하는 지식은 영어 지도에 필요한 지식을 말하는데, 학습 내용으로서 영어에 관한 지식과 이를 지도하기 위한 교수 학습 활동에 관한 지식을 포괄한다(Golombek, 1998; Golombek & Doran, 2014). 특히 교수 학습 활동에 관한 지식은 수업에 적용할 수 있는 수준에 따라 선언적 지식(declarative knowledge)과 실천적 지식(practical knowledge)으로 구분할 수 있다. 선언적 지식은 교수 학습 활동에 관한 지식을 단지 알고 있는 수준으로 실제 수업 적용에 어려움이 있는 지식을 말하며, 실천적 지식은 개별 수업에 따라 선언적 지식이 구체화되어 적용될 수 있는 수준으로 발전한 지식이라 할 수 있다(Borg, 2003; Meijer, 1999). 이와 관련하여 선언적 지식을 수업에 적용할 수 있으려면 수업 계획과 실행, 성찰 경험을 통해 실천적 수준으로 발전시켜야 한다(Golombek, 1998). 그리고 인식을 구성하는 신념은 지식 적용에 대한 믿음으로, 충분한 지식이 있더라도 그에 대한 신념이 약하거나 부정적이면 적용되지 않을 수 있으므로 신념 또한 영어 수업에 중요한 영향을 줄 수 있다(Johnson, 1992; Kaymakamoğlu, 2018). 한편, 교사가 특정 이슈에 대해 상반되는 인식들을 가질 수 있는데, 이 연구에서는 이를 일반적 인식(general cognition)과 상황적 인식(contextual cognition)으로 구분하고자 한다. 일반적 인식은 대부분 수업을 고려한 일반적인 지식과 신념을 말하고, 상황적 인식은 개별 수업에 따라 구체화되어 적용될 수 있는 지식과 신념을 의미한다. 대부분의 수업에서는 일반적 인식이 구체화된 상황적 인식이 반영되지만, 개별 수업에 따라서는 특수한 상황을 고려하여 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식이 적용될 수 있다. 예를 들어, 교사가 ‘초등영어 수업에서 언어 형식은 암시적으로 지도해야 한다’라는 일반적 인식을 가지고 있더라도, 학생들의 수준이 높으면 ‘초등영어 수업에서 언어 형식을 명시적으로 지도할 수 있다’라는 일반적 인식과 다른 상황적 인식을 적용할 수 있다(Phipps & Borg, 2009; Woods, 1996).

교사가 왜 그러한 인식을 가지고 있는가, 인식 변화는 어떻게 일어나는가를 이해하려면 인식의 원천을 파악해야 한다. 교사의 인식은 다양한 학습을 통해 형성되는데, 교사들이 학습자로서 경험한 일반 학습과 교사 교육 등의 전문 학습으로 구분할 수 있다(Borg, 2011). 일반 학습에 의해 형성된 인식은 전문 학습에 기반한 인식에 비해 적절하지 않거나 적절하더라도 전문성이 떨어지며, 오랜 기간 동안 직접적인 경험을 통해서 내재화된 것으로 쉽게 변하지 않는 특성이 있다(Bailey, 1996; Nisbett & Ross, 1980). 특히, 전문 학습 경험이 부족한 예비 교사들은 주로 일반 학습에 의해 인식을 형성할 수 있는데, 그러한 인식은 적절하지 않더라도 쉽게 변하지 않고 예비 교사로서 삶에 지속적으로 영향을 미칠 수 있다(Richards et al., 1996). 따라서 예비 교사 시기는 교사로서 갖추어야 할 전문적 인식을 형성해야 하는 중요한 시기로, 이 때 경험하는 양질의 전문 학습은 일반 학습에 의해 형성된 인식을 좀 더 전문적 인식으로 발전시킬 수 있다(Almarza, 1996; Peacock, 2001). 특히, 영어 수업 계획과 실행, 성찰 경험은 양질의 전문 학습으로 영어 지도에 필요한 전문적 지식을 익히는 것뿐만 아니라 선언적 지식을 실천적 수준으로 발전시킬 수 있고, 그러한 지식 적용에 대한 신념을 형성하거나 기존 신념을 더욱 강화시킬 수 있다(Borg, 2003; Li, 2020). 따라서 예비 교사들에게 다양한 영어 수업 기회를 제공하여 교사로서 갖추어야 할 전문적 인식을 갖출 수 있도록 도움을 주는 것이 필요하다.

교사의 인식과 영어 수업

수업을 주로 교사의 인식에 의해 의도적으로 수행되는 활동으로 볼 때, 영어 교육 전반에 대한 교사의 인식은 영어 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영되고, 학생들의 영어 학습에도 많은 영향을 미칠 것이다(Borg, 2003; Li, 2020). 이러한 관점에서 교사의 인식으로서 지식과 신념이 영어 수업과 영어 학습에 미치는 영향을 알아보는 연구들이 수행되었다(Borg, 1998; Gattbonton, 1999; Woolfolk, 2004). Gattbonton(1999)은 교사들이 가지고 있는 지식 수준이 영어 수업에 미치는 영향에 주목하여 그들이 가지고 있는 지식의 전문성 수준을 알아보고 그러한 지식들이 수업에서 어떻게 다루어지는지를 분석하였는데, 지식에 대한 전문성이 높을수록 상세하게 다루어진 반면에 전문성이 낮은 지식은 제대로 다루어지지 않은 경우가 많았다. Borg(1998)는 지식 적용에 대한 신념이 영어 수업에 미치는 영향에 주목하여 교사들이 문법 지식에 대해 중요하게 생각하는 정도를 조사하고 수업에서 어느 정도 다루어지는지를 분석하였는데 문법 지식에 대한 신념이 강할수록 강조하여 지도하였다. 한편, Woolfolk(2004)는

교사의 인식이 영어 학습에 미치는 영향을 알아보았는데, 교사가 학생들에 대한 기대 수준이 낮으면 주로 기본적인 지식을 다룬 반면에 기대 수준이 높으면 심화된 지식을 다루면서 학생들의 학업 성취도에 긍정적인 영향을 주었다. 즉, 교사의 인식을 구성하는 지식과 신념이 영어 학습에도 중요한 영향을 미친 것이다. 이러한 연구들을 통해서 교사의 인식을 구성하는 지식과 신념이 영어 수업에 중요하게 반영되며, 나아가 영어 학습에도 많은 영향을 미칠 수 있다는 것을 알 수 있다.

그동안 수행된 연구들의 변인 설정에서 교사의 인식은 영향을 주는 독립 변인이고, 영어 수업은 영향을 받는 종속 변인이라 할 수 있다. 즉, 교사의 인식은 영어 수업을 계획하고 실행하는데 중요한 영향을 주며, 그러한 인식이 바뀌기 전까지는 이후 영어 수업에도 계속 반영된다. 이러한 측면에서 교사의 인식은 영어 수업 양상을 이해하는 핵심 변인이라 할 수 있다(Eisenhart et al., 1988; Phipps & Borg, 2009). 그런데 교사의 인식과 수업의 관계는 인식이 수업에 일방적으로 영향을 주는 인과 관계가 아니라, 인식이 수업에 반영되고 수업 경험을 통해 인식이 더욱 발전하므로 서로 영향을 주고 받는 공생 관계(symbiotic relation)라 할 수 있다(Crookes & Arakaki, 1999; Foss & Kleinsasser, 1996). Crookes와 Arakaki(1999)에 따르면, 실제적인 수업 계획과 실행, 그에 대한 성찰 경험은 선언적 지식을 실천적 수준으로 발전시킬 수 있고, 지식 적용에 대한 신념을 형성하거나 더욱 강화시키는데 효과적이다. 이러한 관점에서 예비 교사들의 인식은 영어 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영되고, 또한 영어 수업 계획과 실행, 성찰은 양질의 전문 학습 경험으로 교사로서 갖추어야 할 전문적 인식을 형성하는데 중요한 역할을 할 것이다(Almarza, 1996; Peacock, 2001).

교사의 일반적 인식과는 다르게 개별 수업이 수행될 수 있는데, 이 때 고려할 변인이 수업 관련 상황이다. 수업 관련 상황은 교사의 인식 외에 수업과 관련된 모든 요소를 말하는데, 특히 학습 내용, 학습자의 특성, 교실 환경과 문화 등이 중요한 영향을 미친다(Borg, 2003; Phipps & Borg, 2009; Woods, 1996). Borg(2003)에 의하면, 개별 수업의 학습 내용에 따라서는 교사의 일반적 인식과는 다른 상황적 인식이 적용되고 그에 따라 수업이 구현될 수 있다. 예를 들어, 교사의 일반적 인식이 ‘영어 수업에서는 유창성을 기르는데 중점을 두어야 한다’이지만, 학습 내용에 따라서는 ‘영어 수업에서는 정확성을 기르는 활동을 강조할 수 있다’라는 상황적 인식이 적용되어 정확성을 강조하는 활동 중심으로 수업이 구현될 수 있다. Phipps와 Borg(2009)는 문법 지도에 대한 교사의 인식과 수업의 관계에 대해 연구하였는데, 이를 보면 문법 지도에 대해 일반적으로 의미 중심의 암시적 접근법을 중시하는 교사들이었지만 학생들의 영어 수준이 높은 경우에는 형식 중심의 명시적 접근법을 적용하였다. 즉, 문법 지도에 있어서 학습자의 특성으로서 수준이 교사들의 일반적 인식보다 중요하게 고려된 것이다. 한편, 이러한 결과는 교사의 일반적 인식과 수업의 불일치로서 부정적인 양상이라기 보다는 일반적 인식과 상황적 인식의 차이로서 긍정적인 양상으로 이해할 필요가 있다(Borg, 2003; Kaymakamoğlu, 2018). 즉, 학습자의 영어 수준을 고려하여 문법 지도에 대한 일반적인 인식(의미 중심의 암시적 접근법)과는 상반되지만 그 수업에서는 학습을 촉진시키기 위한 인식으로서 상황적 인식(형식 중심의 명시적 접근법)이 중요하게 반영된 것이다. 이와 같이 교사의 인식과 영어 수업의 관계를 파악할 때에는 개별 수업에 따른 다양한 상황들을 함께 고려할 필요가 있다.

교사의 인식 분석

영어 지도에 필요한 지식과 지식 적용에 대한 신념으로 구성되는 교사의 인식은 인지적 구인으로서 이를 직접 파악하기는 어렵지만, 인식은 분석 가능한 언어로 표출될 수 있으므로 교사가 사용하는 언어를 통하여 어느 정도 정확하게 파악할 수 있다(Borg, 2003; Vygotsky, 1986). 교사가 사용하는 언어를 통해 인식을 분석하는 방법에는 대표적으로 인지적 접근법과 상황적 접근법이 있다(Li, 2020; Sinclair & Coulthard, 1992). 인지적 접근법에서는 교사의 인식이 오랜 기간 동안 학습을 통해 내재화된 것으로 고정적이며 상황에 따라 변하지 않으므로 개별 수업 상황을 고려하지 않고 교사가 사용하는 언어를 중심으로 분석한다(Sinclair & Coulthard, 1992). 이러한 관점에서는 교사의 인식이 수업에 일방적이며 지속적인 영향을 주므로 수업 계획과 실행 전에 주로 설문이나 인터뷰를 통해 파악할 수 있다. 즉, 설문이나 인터뷰에서 교사들은 보통 일반적인 수업을 가정하여 진술하므로 이러한 방법으로 그들이 가지고 있는 일반적 인식을 파악할 수 있는 것이다. 이와 같이 인지적 접근법에서는 일반적 인식에 주목하여 교사의 인식이 수업에 미치는 영향, 특히 일반적 인식이 수업에 어느 정도 반영되는지를 알아보는데 중점을 둔다. 그리고 일반적 인식이 수업에 반영이 되지 않은 경우에는 부정적인 양상으로서 교사가 관련 지식이 부족하거나 신념이 약한 것으로 간주한다(Eisenhart et al., 1988).

이에 반해 상황적 접근법에 따르면, 교사의 일반적 인식은 사전에 형성될 수 있지만 그러한 인식이 개별 수업의

상황에 따라 그대로 반영되지 않으므로 일반적 인식만으로 수업을 온전히 이해하기는 어렵다(Kaymakamoğlu, 2018; Li, 2020). 이러한 관점에서는 교사의 인식과 수업이 서로 영향을 주고 받는 공생 관계이다(Crookes & Arakaki, 1999; Foss & Kleinsasser, 1996). 즉, 일반적 인식은 개별 수업을 고려하여 상황적 인식으로 구체화되거나, 특수한 상황에 따라서는 일반적 인식과는 다른 새로운 상황적 인식이 적용될 수 있다. 따라서 교사의 인식은 수업 상황에 따라 가변적이며 역동적으로 적용된다(Borg, 2003). 이러한 점에서 교사의 인식은 개별 수업을 고려하여 파악하거나, 수업안(lesson plan)에 제시된 교수 학습 활동과 실제 수업에서 나타나는 상호작용을 통해 분석한다(Li, 2020; Mackey, 2012). 즉, 상황적 접근법에서는 상황적 인식에 주목하여 그러한 인식을 적용하는데 영향을 미치는 수업 상황을 분석하는데 중점을 둔다. 그리고 일반적 인식과 다르게 수업이 수행된 경우에는 일반적 인식과 상황적 인식의 차이로 인해 나타나는 긍정적인 양상으로 이해한다(Breen et al., 2001). 한편, 일반적 인식과 상황적 인식을 선언적 지식, 실천적 지식과 연계하면 일반적 인식은 일반적 수준으로 선언적 지식과 신념, 상황적 인식은 개별 수업을 고려한 실천적 지식과 신념으로 구성된다고 할 수 있을 것이다.

의사소통 중심 접근법과 교사의 인식

영어 교육의 패러다임으로서 의사소통 중심 접근법은 영어과 교육과정과 교과서를 개발하는데 핵심 원리로서 반영되어 있으므로(J.-S. Kim, 2012; Ministry of Education, 2015), 이 접근법에 대한 교사들의 인식은 영어 교육 전반에 중요한 영향을 미칠 것이다. 따라서 의사소통 중심 접근법에 대한 교사들의 인식을 파악하는 것은 매우 의미 있는 일이며, 지금까지 수행된 연구에서는 주로 거시적인 측면에서 의사소통 중심 접근법과 교사의 인식을 다루었다(Daba et al., 2022; I. Kim, 2022). 본 연구에서는 좀 더 미시적 측면에서 의사소통 중심 접근법의 주요 특징들을 도출하여 이를 영어 말하기 중심 수업과 연계하여 교사의 인식을 파악하고자 한다. 의사소통 중심 접근법에서는 언어를 의사소통의 본질이 아니라 수단으로 보고 국제어로서 영어의 역할에 주목하여 실제적인 영어 사용 능력 신장을 핵심 목표로 설정한다(Larsen-Freeman & Anderson, 2011). 이러한 목표를 달성하기 위한 학습 내용은 일상적인 의사소통 상황 속에서 사용되는 의미에 중점을 두어 이를 전달하는데 필요한 영어 표현으로 제시한다(Yalden, 1987). 또한, 이러한 관점을 반영한 교수 학습 활동에서는 일상생활의 실제성(authenticity)을 강조하고(Ellis, 2003), 학습자 중심의 상호작용을 촉진하여 의미 중심의 영어 사용 능력으로서 유창성을 신장시키는데 중점을 둔다(Mackey, 2012). 그리고 학생들이 영어 학습 과정에서 오류를 범한 경우에는 유창성 측면에서 의미 중심으로 수정을 한다(Richards & Rodgers, 2014). 이러한 점을 고려하면 의사소통 상황과 의미 강조, 유창성 신장과 의미 중심 오류 수정, 활동의 실제성과 학습자 중심 상호작용 강조 등이 의사소통 중심 접근법의 주요 특징들이라 할 수 있다.

의사소통 중심 접근법에 대한 교사들의 인식이 구체적으로 영어 수업에 어떻게 반영되는지, 그러한 영어 수업을 통해 그들의 인식이 어떻게 발전하는지를 알아보려면 영어 수업의 일반적인 교수 학습 단계를 파악하고, 의사소통 중심 접근법의 주요 특징들이 주로 어떤 단계와 관련되는지를 살펴볼 필요가 있다. 이러한 점에서 의사소통 중심 접근법을 가장 잘 반영할 수 있는 말하기 중심 영어 수업의 일반적인 교수 학습 단계는 제시, 연습, 의사소통 단계로 구분할 수 있다(Yim et al., 2020). 먼저 제시 단계에서는 구체적인 의사소통 상황 속에서 학습 내용으로서 핵심 영어 표현을 제시하고 의미 중심으로 이해하는데 중점을 두므로, 이 단계에서는 의사소통 상황과 의미 강조에 대한 인식과 그러한 인식이 수업에 어떻게 반영되는지를 알아볼 수 있다. 다음으로 연습 단계는 이전 단계에서 이해 중심으로 학습한 영어 표현을 자연스럽게 말할 수 있는 수준으로 익히는 단계로, 의미 중심의 유창성을 기르는데 중점을 두며 학생들이 오류를 범하는 경우에는 유창성 측면에서 의미 중심으로 수정을 한다. 따라서 유창성 신장과 의미 중심 오류 수정에 대한 인식과 그러한 인식이 수업에 어떻게 반영되는지를 알아볼 수 있다. 그리고 의사소통 단계에서는 실제적인 의사소통 활동을 하면서 학습자 중심 상호작용을 촉진하여 실제적인 영어 사용 능력을 기르도록 하므로, 활동의 실제성과 학습자 중심 상호작용에 대한 인식과 그러한 인식이 수업에 어떻게 반영되는지를 알아볼 수 있다. 아울러 각 단계의 수업 경험을 통해 의사소통 중심 접근법의 각 특징에 대한 인식이 어떻게 발전하는지를 파악할 수 있다.

연구 방법

연구 대상과 연구 절차

이 연구에서는 교사의 인식과 영어 수업이 서로 영향을 주고 받는 관계에 주목하여 초등영어 수준에서 의사소통 중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식을 조사하고, 그들의 인식이 영어 수업을 계획하고 실행하는데 어떤 양상으로 반영되며, 그러한 영어 수업 경험을 통해 인식이 어떻게 형성되고 발전하는가를 분석하였다. 이를 위해 2022년에 A교대에서 ‘초등영어교수법’을 수강하던 2학년 학생들 중에서 본 연구 참여에 동의한 26명의 예비 교사들의 자료를 분석하였다. ‘초등영어교수법’은 초등학교에서 영어를 지도하는데 필요한 지식과 수업에 적용할 수 있는 기능을 익히기 위해 개설된 첫 번째 과목으로 예비 교사들은 이 과목을 수강하면서 초등영어 지도와 관련된 전문 학습을 처음 경험하는 것이다. 또한, 연구 수행 전까지는 주로 강의 중심으로 영어를 지도하는데 필요한 지식과 지식 적용을 다루었기 때문에 연구를 시작하는 단계에서 예비 교사들은 그러한 지식을 대부분 선언적 수준으로 알고 있었다. 즉, 연구에 참여한 예비 교사들은 실제 영어 수업을 계획하고 실행해 보는 전문 학습 경험이 없어서 수업에 적용할 수 있는 상황적 인식은 매우 부족한 상태라 할 수 있다. 이들을 대상으로 사전에 의사소통 중심 접근법의 주요 특징들에 대한 인식과 인식의 원천을 설문을 통하여 조사하였다(Appendix 참고). 또한 그러한 인식이 영어 수업에 어떤 양상으로 반영되는가를 알아보기 위해서 말하기 중심 영어 수업을 계획하고 실행하게 하여 수업안(수업 계획)과 수업 동영상(수업 실행)에서 나타난 교수 학습 활동과 상호작용을 분석하였다. 말하기 중심 영어 수업 계획과 실행 후에는 예비 교사들의 인식을 각각 다시 파악하여 수업 계획과 실행 경험에 따라 그들의 인식이 어떻게 달라지는지를 알아보았다. 이러한 연구 절차를 제시하면 Figure 1과 같다.

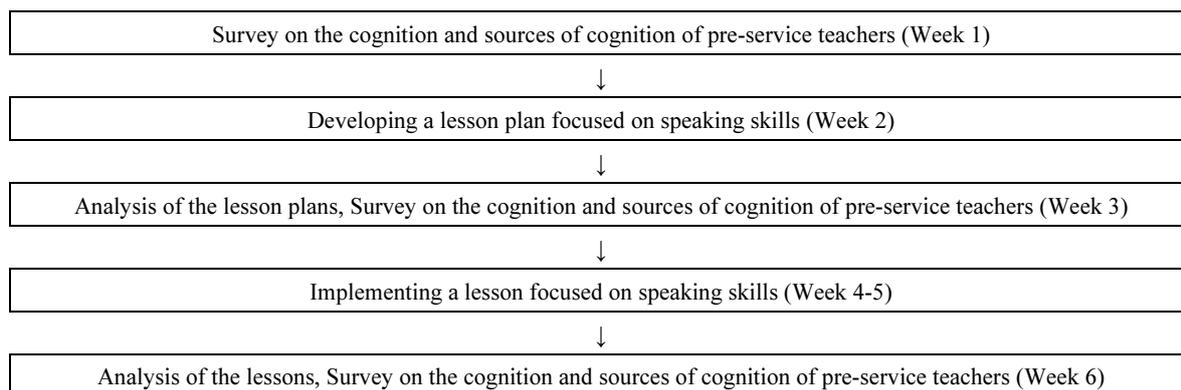


FIGURE 1
Research Procedure

의사소통 중심 접근법에 대한 인식과 인식의 원천 조사

의사소통 중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식을 조사하기 위해 이 접근법의 주요 특징들을 의사소통 상황과 의미 강조, 유창성 신장과 의미 중심 오류 수정, 활동의 실제성과 학습자 중심 상호작용 강조로 도출하였다. 그리고 각 특징을 말하기 중심 영어 수업의 제시, 연습, 의사소통 단계와 연계하여 예비 교사들이 각각 어떤 인식을 가지고 있는가를 지식과 신념으로 나누어 조사하였다. 이 연구에서 지식은 ‘말하기 수업의 제시 단계에서 의사소통 상황을 강조하려면 어떤 활동을 할 수 있나요?’와 같이 각 특징 관련 활동에 관한 지식에, 신념은 ‘말하기 수업의 제시 단계에서 의사소통 상황을 강조하는 활동은 얼마나 필요한가요?’와 같이 각 단계에서 지식 적용에 대한 신념에 중점을 두었다. 또한 일반적 수업을 가정하게 하여 일반적 인식으로서 선언적 수준의 지식과 신념을, 각자 맡은 수업을 고려하게 하여 상황적 인식으로서 실천적 수준의 지식과 신념을 파악하였다. 그리고 영어 수업 계획과 실행 전후 인식을 비교하여 인식의 변화를 알아보았다. 또한, 인식의 원천은 지식 학습에 중점을 두어 ‘의사소통 상황을 강조하는 활동은 주로 어떤 학습 경험을 통해서 알았나요?’에 대해 응답하도록 하였다.

예를 들어, 의사소통 상황 강조 측면에서 선언적 지식을 알아보기 위해서는 ‘일반적인 말하기 수업의 제시 단계에서 의사소통 상황을 강조하려면 어떤 활동을 할 수 있나요?’에 대해 서술하도록 하였고, 강의 내용에 근거하여 선언적 수준으로 지식의 적절성 측면에서 5(매우 적절함), 4(적절함), 3(보통임), 2(적절하지 않음), 1(전혀 적절하지 않음)로 연구자가 평가하였다. 평가에 있어서는 강의 내용을 바탕으로 주요 개념과 활동에 대한 키워드를 선정하여 평가함으로써 평가의 타당도와 신뢰도를 높이고자 하였다. 선언적 지식 적용에 대한 신념을 알아보기 위해서는 ‘일반적인 말하기 수업의 제시 단계에서 의사소통 상황을 강조하는 활동은 얼마나 필요한가요?’에 대해 5(매우 필요함), 4(필요함), 3(보통임), 2(필요하지 않음), 1(전혀 필요하지 않음) 중에서 선택하게 하였다. 그리고 실천적 지식은 ‘여러분이 맡은 수업의 제시 단계에서 의사소통 상황을 강조하려면 어떤 활동을 할 수 있나요?’에 대해 서술하게 하였고, 실천적 지식 적용에 대한 신념은 ‘여러분이 맡은 수업의 제시 단계에서 의사소통 상황을 강조하는 활동은 얼마나 필요한가요?’에 대해 선택하게 하였다(Appendix 참고).

말하기 중심 영어 수업 계획과 실행

초등영어 수준에서 의사소통 중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식이 영어 수업에 어떤 양상으로 반영되는가를 알아보기 위해서 이 접근법의 주요 특징들을 잘 반영할 수 있는 말하기 중심 영어 수업을 계획하고 실행하게 하였다. 이를 위해 초등학교 영어 교과서 5학년과 6학년의 일부 단원들을 선정하여 배정하고 각 단원의 말하기 중심 수업(2차시)을 계획하게 하였으며, 그 내용은 Table 1과 같다. 말하기 중심 영어 수업의 계획은 수업안 형식으로 작성하게 하였는데, 기본 틀을 제공하여 제시, 연습, 의사소통 단계에 따라 교수 학습 활동과 상호작용을 서술하도록 하였다. 수업안을 작성한 후에는 수업 계획에 대한 성찰을 위해 모둠을 구성하여 수업 계획 발표, 질문과 응답, 대안 제시 등의 시간을 가졌다. 이 때 연구자는 순회하면서 수업 계획 성찰과 관련하여 의미 있는 예비 교사들 간의 상호작용을 기록하였다.

TABLE 1
Developing a Lesson Plan Focused on Speaking Skills

Grade	Lesson	Key Expression	Pre-service Teacher
5th	1. Where are you from?	Where are you from? I'm from Canada.	PT01, PT02
5th	4. What's your favorite subject?	What's your favorite subject? My favorite subject is science.	PT03, PT04
5th	6. What will you do this summer?	What will you do this summer? I will go to Jeju-do.	PT05, PT06
5th	7. What did you do yesterday?	What did you do yesterday? I visited my uncle.	PT07, PT08
5th	11. She has long curly hair.	What does she look like? She has long curly hair.	PT09, PT10
5th	13. Where's the gift shop?	Where is the gift shop? It's next to the bank.	PT11, PT12
5th	1. I'm in the sixth grade.	What grade are you in? I'm in the sixth grade.	PT13, PT14
6th	3. I have a stomachache.	What's the matter? I have a stomachache.	PT15, PT16
6th	4. Where's the post office?	Where's the post office? Go straight and turn right.	PT17, PT18
6th	5. I'm going to see a movie.	What are you going to do tomorrow? I'm going to see a movie.	PT19, PT20
6th	9. How often do you exercise?	How often do you exercise? I exercise once a week.	PT21, PT22
6th	10. Emily is faster than Yuna.	Emily is faster than Yuna. That's not right.	PT23, PT24
6th	12. I want to be a painter.	What do you want to be? I want to be a painter.	PT25, PT26

말하기 중심 영어 수업의 실행은 실제 수업 적용 측면에서 수업 계획 후에 실시된 교육 실습 기간에 초등학교에 가서 하도록 하였는데, 각 실습 학교의 계획에 따라 영어 수업을 배정받은 8명이 초등학생들을 대상으로 말하기 중심 수업을 실행하였고, 나머지 18명은 다른 예비 교사들이 초등학생들의 역할을 한 모의 수업으로 대체하였다. 초등학생들을 대상으로 한 영어 수업은 담당 학년과 학급 진도에 따라 이루어지면서 수업 계획 단원과 달랐으며(Table 2 참고), 모의 수업은 Table 1에 제시한 학년과 단원으로 이루어졌다. 말하기 중심 영어 수업 실행 후에는 수업 실행에 대한 성찰을 위해 모둠별로 수업 의도 발표, 질문과 응답, 대안 제시 등의 시간을 가졌다. 이 때 연구자는 순회하면서 수업 실행 성찰과 관련하여 의미 있는 예비 교사들 간 상호작용을 기록하였다.

TABLE 2*Implementing a Lesson Focused on Speaking Skills (with Elementary School Students)*

Grade	Lesson	Key Expression	Pre-service Teacher
3rd	10. Do you have any crayons?	Do you have any crayons? Yes, I do. No, I don't.	PT07
4th	9. What are you doing?	What are you doing? I am reading a book.	PT03
4th	10. How much is it?	How much is it? It's eight dollars.	PT14
5th	10. Where is the market?	Where is the market? Go straight and turn left.	PT10
5th	11. She has long curly hair.	What does she look like? She has long curly hair.	PT17
5th	11. What do you want to do?	What do you want to do? I want to ride a bike.	PT21
6th	10. Emily is faster than you.	Emily is faster than you. That's not right.	PT06
6th	11. What do you want to be?	What do you want to be? I want to be a cook.	PT23

예비 교사들의 일반적 인식과 함께 학습 내용, 학습자의 특성, 교실 환경과 문화 등과 같은 수업 관련 상황도 실제 영어 수업을 계획하고 실행하는데 중요한 영향을 미칠 수 있다(Borg, 2003; Phipps & Borg, 2009; Woods, 1996). 즉, 예비 교사들이 맡은 개별 수업에서 보통은 일반적 인식이 구체화된 상황적 인식이 반영되지만, 특수한 상황에 따라서는 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식이 적용될 수 있다(Borg, 2003; Li, 2020). 이러한 점에서 예비 교사들이 일반적 인식과는 다르게 영어 수업을 계획하거나 실행한 경우를 파악하고, 수업 성찰 시간에 ‘여러분이 제시한 활동과 다르게 수업을 계획한(실행한) 이유는 무엇인가요?’와 같은 질문을 하여 어떤 상황이 영향을 주었는가를 알아보았다. 이를 통하여 예비 교사들이 일반적 인식과 다른 상황적 인식을 적용하는데 영향을 준 수업 관련 상황을 파악할 수 있었다.

연구 결과 및 논의

의사소통 중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식과 인식의 원천

교사들의 인식과 영어 수업의 관계를 파악하기 위해서는 먼저 그들이 영어 수업 전에 가지고 있는 인식과 인식의 원천을 알아보아야 할 것이다. 그러한 점에서 말하기 중심 영어 수업을 계획하기 전 의사소통 중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식을 조사하였다. 우선 인식을 구성하는 지식을 선언적 지식과 실천적 지식으로 구분하고 지식의 적절성 측면에서 5(매우 적절함), 4(적절함), 3(보통임), 2(적절하지 않음), 1(전혀 적절하지 않음)로 평가하여 평균을 산출하였으며, 그 결과는 Table 3과 같다. 그 결과를 보면, 영어 수업을 계획하기 전에 예비 교사들이 가지고 있는 선언적 지식의 적절성은 4.08로 나타나 각 특징별로 차이가 있지만 전체적으로 적절하다고 할 수 있다. 반면에 실천적 지식의 적절성은 3.42로 선언적 지식보다 낮게 나타났다. 이 결과를 보면 영어 수업을 계획하기 전까지는 주로 강의 중심으로 초등영어 지도에 필요한 지식과 지식 적용을 다루었는데, 이러한 강의 중심의 전문 학습 경험은 예비 교사들이 적절한 수준의 선언적 지식을 익히는데 도움이 되지만 개별 수업에 적용할 수 있는 적절한 수준의 실천적 지식까지 학습하기에는 한계가 있다.

TABLE 3*Pre-service Teachers' Knowledge on the Communicative Approach (Before Planning Lessons)*

Knowledge	N	Presentation		Practice		Communication		Total
		Situation	Meaning	Fluency	Error Correction	Authenticity	Interaction	
Declarative	26	4.35	4.27	4.15	3.92	3.77	4.04	4.08
Procedural	26	3.73	3.58	3.42	3.38	3.19	3.23	3.42

대표적인 설문 응답을 살펴보면 예비 교사들이 선언적 또는 실천적 수준에서 어떤 지식을 가지고 있어서 그런 양적 평가를 받았는지를 알 수 있다. 먼저 영어 수업 계획 전에 예비 교사들의 선언적 지식은 ‘초등영어교수법’의 강의 내용을 기준으로 보면 대부분 적절한 편이었다. 아래에 제시한 말하기 수업 계획 전 예비 교사들의 설문 응답을 보면, PT01은 제시 단계에서 적용할 수 있는 ‘의사소통 상황 강조’ 활동을, PT20은 연습 단계에서 적용할 수 있는 ‘유창성 신장’ 활동을, PT10은 의사소통 단계에서 적용할 수 있는 ‘학습자 중심 상호작용 강조’ 활동을 강의 내용을 바탕으로 선언적 수준에서 적절하게 제시하였다. 반면에 드물긴 하지만 의사소통 중심 접근법의 특징을 반영한 활동으로 적절하지 않은 경우가 있었는데, 그 예로서 PT16이 제시한 활동은 ‘의사소통 상황 강조’와는 관련이 적은 활동이었다. 이러한 PT16의 사례는 강의 중심 전문 학습 경험만으로는 적절한 수준의 선언적 지식을 익히는데도 일부 어려움이 있을 수 있음을 시사한다.

* 말하기 수업 계획 전 설문 응답

- PT01: (일반적 수업의 제시 단계에서 의사소통 상황 강조) 그림을 보면서 시간, 장소, 대화자를 소개하고 학습 내용을 제시한다.
- PT20: (일반적 수업의 연습 단계에서 유창성 신장) 다양한 의미를 전달하기 위해 낱말들을 바꾸어 가면서 의사소통 표현을 연습한다.
- PT10: (일반적 수업의 의사소통 단계에서 학습자 중심 상호작용 강조) 정보를 주고 받는 정보차 활동을 적용하여 학생들 간의 상호 작용을 촉진시킨다.
- PT16: (일반적 수업의 제시 단계에서 의사소통 상황 강조) 언어 형식보다는 언어 형식이 전달하는 의미를 강조하여 제시한다.

말하기 중심 수업 계획 전 예비 교사들의 실천적 지식을 보면 PT01과 같이 학습 내용을 구체적으로 반영한 활동을 제시한 경우도 있었으나, PT18이나 PT26과 같이 선언적 수준의 활동으로 제시한 경우도 많았다. 즉, PT18은 선언적 수준으로 제시 단계에서 적용할 수 있는 ‘의미 강조’ 활동은 적절하게 제시하였으나, 자신이 맡은 단원 ‘Where’s the post office?’에 적용할 수 있는 실천적 수준의 활동은 구체적으로 제시하지 못하였다. PT26도 선언적 수준으로 연습 단계에서 적용할 수 있는 ‘의미 중심 오류 수정’ 활동은 적절하게 제시하였으나, 자신이 맡은 단원 ‘What do you want to be?’의 학습 내용을 반영한 실천적 수준의 활동은 제시하지 못하였다. 실천적 지식을 알아보기 위해서 ‘여러분이 맡은 수업의 제시 단계에서’와 같이 각자 맡은 수업을 고려하게 했지만, 수업 계획이나 실행 경험 없이 이러한 안내만으로는 선언적 지식을 구체화하여 실천적 수준으로 발전시키기는 어려웠다.

* 말하기 수업 계획 전 설문 응답

- PT01: (일반적 수업의 제시 단계에서 의사소통 상황 강조) 그림을 보면서 시간, 장소, 대화자를 소개하고 학습 내용을 제시한다.
- PT01: (자신이 맡은 수업의 제시 단계에서 의사소통 상황 강조) 새 학기에 대화자가 교실에서 만나는 상황을 소개하며 출신지를 묻고 답하는 표현을 이해하게 한다.
- PT18: (일반적 수업의 제시 단계에서 의미 강조) 핵심 표현을 소개하면서 언어 형식보다는 의미를 강조한다.
- PT18: (자신이 맡은 수업의 제시 단계에서 의미 강조) 의사소통 표현과 어휘를 강조하여 학습 내용을 소개한다.
- PT26: (일반적 수업의 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정) 의미를 전달하는데 중요한 표현을 중심으로 오류를 수정한다.
- PT26: (자신이 맡은 수업의 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정) 의미를 전달하는데 중요한 낱말을 중심으로 오류를 수정한다.

말하기 중심 영어 수업을 계획하기 전에 예비 교사들이 가지고 있는 신념을 5(매우 필요함), 4(필요함), 3(보통임), 2(필요하지 않음), 1(전혀 필요하지 않음)로 스스로 평가하게 하여 평균을 산출하였으며, 그 결과는 Table 4와 같다. 이 결과를 보면 각 특징별로 차이가 있기는 하지만 선언적 지식 적용에 대한 신념은 4.15로 나타나 전체적으로 강하다고 할 수 있다. 반면에 각자 맡은 수업에 적용할 수 있는 실천적 지식 적용에 대한 신념은 3.79로 선언적 지식 적용에 대한 신념보다 낮게 나타났다. 즉, 강의 중심의 전문 학습 경험은 예비 교사들이 적절한 수준의 선언적 지식에 대한 신념을 형성하는데 도움이 되지만, 개별 수업에 적용할 수 있는 적절한 수준의 실천적 지식 적용에 대한 신념을 형성하기에는 한계가 있다.

TABLE 4*Pre-service Teachers' Beliefs on the Communicative Approach (Before Planning Lessons)*

Knowledge	N	Presentation		Practice		Communication		Total
		Situation	Meaning	Fluency	Error Correction	Authenticity	Interaction	
Declarative	26	4.31	4.27	4.19	4.15	3.92	4.04	4.15
Procedural	26	3.96	3.88	3.77	3.73	3.62	3.77	3.79

Li(2020) 에 따르면, 교사의 인식을 구성하는 지식과 신념은 각각 독립적인 구인이지만 서로 관련되어 있다. 이를 알아보기 위해 Table 5와 같이 선언적 지식과 신념, 실천적 지식과 신념 간의 상관 관계를 산출하였다. 이를 보면 선언적 지식과 신념 간의 Pearson 상관 계수(r)는 0.46 유의 확률(p)은 0.027이고, 실천적 지식과 신념 간의 Pearson 상관 계수는 0.41 유의 확률은 0.049로 두 수준에서 모두 지식과 신념 간에 정적 상관성(positive correlation)이 있는 것으로 나타났다. 영어 교육의 특정 이슈에 대한 인식이 형성될 때 먼저 지식 학습이 일어나고 이어서 이에 대한 신념이 형성될 것이다. 이 과정에서 지식의 전문성이 높아질수록 지식 적용에 대한 신념은 강해지고, 신념이 강해질수록 관련 지식 학습을 촉진시킬 수 있다(Li, 2020). 이러한 점에서 인식을 구성하는 지식과 신념 간에 정적 상관성이 있다고 해석되며, 이들 또한 서로 영향을 주고 받는 공생 관계로서 밀접하게 관련되어 있다.

TABLE 5*Correlation Between Pre-service Teachers' Knowledge and Beliefs on the Communicative Approach (Before Planning Lessons)*

Cognition		N	M	SD	r	p
Declarative	Knowledge	26	4.08	0.73	0.46	0.027*
	Belief	26	4.15	0.65		
Procedural	Knowledge	26	3.42	1.12	0.41	0.049*
	Belief	26	3.79	0.78		

Note. * indicates $p < .05$.

인식의 원천은 활동에 관한 지식 학습에 중점을 두고, 선언적 지식과 실천적 지식으로 나누어 각각 어떤 학습 경험을 통하여 알고 있는가를 인식의 원천을 알아보는 설문 응답의 내용을 분석하였다. 그 결과를 보면, '적절함'과 '매우 적절함'으로 평가된 선언적 지식과 실천적 지식은 대부분 전문 학습 경험으로서 '초등영어교수법' 강의를 통해서 알고 있다고 응답하였고, 일반 학습 경험에 의해서 알고 있다는 응답은 없었다. 한편, 실천적 지식은 '적절하지 않음'과 '전혀 적절하지 않음'으로 평가된 경우가 상대적으로 많았는데 이러한 경우에도 대부분 '초등영어교수법' 강의를 통해서 알고 있다고 응답하였는데, 일반 학습 경험에 의해서 알고 있다는 응답도 일부 있었다. 이 결과를 보면, 영어 지도에 필요한 전문적 지식을 익히기 위해서는 선언적 수준과 실천적 수준 모두 전문 학습 경험이 필요하다. 일반 학습 경험을 통해서 영어 지도에 필요한 전문적 지식을 익히기는 매우 어려우며, 적절하지 않은 지식을 내재화할 수도 있다. 또한, 강의 중심의 전문 학습 경험은 영어 지도에 필요한 지식을 선언적 수준으로 익히는데 도움이 되지만 이를 실천적 수준으로 발전시키기에는 어려움이 있다.

말하기 중심 영어 수업을 계획하기 전 의사소통 중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식 분석 결과를 요약하면, 선언적 지식이 실천적 지식보다 적절했고 선언적 지식에 대한 신념도 실천적 지식에 대한 신념보다 강하였다. 즉, 강의 중심 전문 학습 경험은 예비 교사들이 적절한 수준의 선언적 지식을 익히고 신념을 형성하는데 도움이 되지만, 실천적 지식을 익히고 그에 대한 신념을 형성하기에는 한계가 있었다. 지식과 신념 사이의 상관 관계를 보면, 선언적 지식과 신념, 실천적 지식과 신념 사이에는 각각 정적 상관성이 있었다. 즉, 각 수준에서 신념을 형성하려면 지식 학습이 필요하고, 지식 학습을 촉진하려면 신념을 더욱 강화시킬 필요가 있는 것이다. 인식의 원천 분석 결과를 보면, 선언적 지식과 실천적 지식 학습을 위해서는 전문 학습 경험이 필요한데, 특히 실천적 지식을 익히려는 수업 계획과 실행, 성찰과 같은 양질의 전문 학습 경험이 필요할 것이다(Borg, 2003; Li, 2020).

예비 교사들의 인식이 영어 수업 계획과 실행에 미치는 영향

교사의 인식은 선언적 지식과 신념으로 구성되는 일반적 인식과 실천적 지식과 신념으로 구성되는 상황적

인식으로 구분할 수 있는데, 대부분의 수업에서는 일반적 인식을 구체화한 상황적 인식이 반영된다. 그런데 개별 수업에 따라서는 특수한 상황을 반영하여 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식이 적용될 수 있다. 이러한 점에서 일반적 인식이 구체화된 상황적 인식이 말하기 중심 영어 수업을 계획하고 실행하는데 어떤 양상으로 반영되고, 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식이 적용된 경우에 어떤 상황이 영향을 주었는가를 설문 응답과 수업안, 수업 동영상에 활용하여 분석하고 주요 논점을 제시하고자 한다.

예비 교사들의 상황적 인식이 말하기 중심 영어 수업에 어떤 양상으로 반영되었는가를 보면, 수업 계획으로서 수업안에는 대부분 상황적 인식을 알아보는 설문 응답과 비슷한 활동, 그리고 그러한 활동에서 나타날 수 있는 상호작용이 제시되었다. 그리고 수업 실행으로서 실제 수업에서는, 특히 모의 수업의 경우에는 대부분 수업안에 제시된 활동과 상호작용이 비슷하게 구현되었다. 즉, 예비 교사들의 일반적 인식이 구체화된 상황적 인식이 대부분의 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영된 것이다. 예를 들어, PT01은 수업 계획 전 상황적 인식을 묻는 설문 응답에서 제시 단계의 의사소통 상황 강조 활동에 대해 ‘새 학기에 대화자가 교실에서 만나는 상황을 소개하며 출신지를 묻고 답하는 말을 이해하게 한다’로 서술하였는데, 이러한 인식이 수업 계획에 반영되어 설문 응답과 비슷한 활동, 그러한 활동에서 나타날 수 있는 상호작용이 수업안에 제시되었다. 그리고 수업 계획에 따라 수업 동영상에는 수업안에 제시된 활동과 상호작용이 비슷하게 나타났다.

PT01: (수업계획 전 설문응답: 제시 단계에서 의사소통 상황 강조) 새 학기에 대화자가 교실에서 만나는 상황을 소개하며 출신지를 묻고 답하는 표현을 이해하게 한다.

PT01: (수업안: 제시 단계에서 의사소통 상황 강조)

* 의사소통 상황 소개와 출신지 묻고 답하는 표현 제시

T: 새 학기 첫 날이에요. This is Yuna and this is Chris. Where are they? S: 교실이에요.

T: Good! 유나와 크리스가 교실에서 처음 만났어요. 어떤 말을 할 수 있을까요? S: 출신지를 묻고 답해요.

T: Right. Where are you from? I'm from Canada.

PT01: (수업동영상: 제시 단계에서 의사소통 상황 강조)

T: Okay. Now look at the picture. 새 학기 첫 날이에요. This is Yuna. And who's this? S: Chris.

T: Yes, he is Chris. Where are they? Where are they? S: Classroom.

T: Right. They are in the classroom. 유나와 크리스가 교실에서 처음 만났어요. 두 사람은 어떤 말을 할까요?

S: 이름을 물어봐요.

T: Good! What's your name? My name is Chris. Anything else?

S: Where are you from?

T: Excellent! Where are you from? I'm from Canada. Okay.

PT17은 수업 계획 전 설문 응답에서 제시 단계의 의사소통 상황 강조 활동에 대해 ‘대화자를 소개하면서 길을 묻고 답하는 말을 들려준다’와 같이 대화자만 언급하였으며, 수업안에는 그 정도 수준의 지식이 반영된 활동과 상호작용이 제시되었다. 그리고 모의 수업에서도 수업안에 제시된 활동과 상호작용이 비슷하게 구현되었다. 즉, PT17의 상황적 인식이 영어 수업 계획에 적용되고, 그러한 수준의 수업 계획에 따라 모의 수업이 실행된 것이다. 한편, 이 연구에서는 영어 수업 계획이나 실행 전에 실천적 지식 적용에 대한 신념에 대해 ‘필요하지 않음’이나 ‘전혀 필요하지 않음’으로 평가한 경우는 없었으므로, 결국 예비 교사들의 인식이 영어 수업에 미치는 영향은 주로 실천적 수준으로 어떤 지식을 가지고 있느냐의 문제라 할 수 있을 것이다. 이러한 점에서 PT17이 의사소통 상황 강조 활동에 대해 장소, 시간, 대화자 등과 같이 좀 더 많은 지식을 가지고 있었다면, 그러한 지식을 적용하여 수업이 좀 더 전문적으로 계획되고 실행되었을 것이다. 즉, 예비 교사가 가지고 있는 실천적 지식이 상황적 인식의 중요한 부분을 차지하는데 이러한 지식 중심으로 추가적인 후속 연구가 필요하다.

PT17: (수업계획 전 설문응답: 제시 단계에서 의사소통 상황 강조) 대화자를 소개하면서 길을 묻고 답하는 말을 들려준다.

PT17: (수업안: 제시 단계에서 의사소통 상황 강조)

* 의사소통 상황 소개하고 길을 묻고 답하는 말 안내하기

T: (앤과 지호를 가리키며) This is Ann. This is Jiho. 앤이 지호에게 무슨 말을 할까요?

S: 우체국의 위치를 물어요.

T: Okay. Where is the post office? 지호가 앤에게 무슨 말을 할까요?

S: 우체국의 위치를 알려줘요.

T: Good! It's next to the bakery.

PT17: (수업동영상: 제시 단계에서 의사소통 상황 강조)

- T: Look at the picture. This is Ann and this is Jiho. 앤이 지호에게 무슨 말을 할까요?
 S: 우체국의 위치를 물어봐요.
 T: Yes. Listen carefully. Where is the post office? 지호가 앤에게 무슨 말을 할까요?
 S: 우체국의 위치를 알려줘요.
 T: Yes. It's next to the bakery.

P20은 수업 계획 전 설문 응답에서 연습 단계의 의미 중심 오류 수정 활동에 대해 ‘교사가 오류를 수정해 주기보다는 학생들이 스스로 오류를 수정한다’로 관련 없는 활동을 제시하였는데, 의미 중심 오류 수정 측면에서 보면 이와 같이 적절하지 않은 인식도 수업 계획에 반영되었다. 만일 P20이 의미 중심 오류 수정에 대한 적절한 지식을 가지고 있었다면, 그러한 지식으로 수업이 계획되었을 것이다. 그런데 수업 계획에 대한 성찰 활동에서 다른 예비 교사가 그러한 문제를 언급하면서 대안 활동을 제시하였고, 이러한 경험은 P20이 의미 중심 오류 수정에 대한 적절한 실천적 지식을 익히는데 도움이 되었다. 그 결과 P20이 성찰 활동을 통해 익힌 실천적 지식으로서 ‘할 일을 묻고 답하는 말을 연습하면서 의미를 전달하는데 중요한 표현을 중심으로 수정한다’가 적용되면서 실제 수업 실행에서는 의미 중심으로 오류를 수정하는 활동과 상호작용이 구현되었다

- PT20: (수업계획 전 설문응답: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정) 교사가 오류를 수정해 주기보다는 학생들이 스스로 오류를 수정한다.
 PT20: (수업안: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정)
 * 내일 할 일 묻고 답하면서 의미 중심 오류 수정하기
 T: (축구하는 그림을 보여주며) What are you going to do tomorrow? S: I going to play soccer.
 T: I S: I going to.
 T: Repeat after me. I am going to. S: I am going to.
 T: Repeat again. I'm going to. S: I'm going to.
 T: Good! What are you going to do tomorrow? S: I'm going to play soccer.
 (수업계획 성찰기록) 다른 예비 교사가 ‘의미 중심 오류 수정’은 누가 오류를 수정하느냐보다는 어떤 오류를 수정하느냐의 문제라고 설명하며 의미 중심 오류 수정의 예를 제시해 줌
 PT20: (수업계획 후 설문응답: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정) 할 일을 묻고 답하는 말을 연습하면서 의미를 전달하는데 중요한 표현을 중심으로 수정한다.
 PT20: (수업동영상: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정)
 T: (수영하는 그림을 보여주며) Look at this picture. What are you going to do tomorrow?
 S: I going to swimming.
 T: I'm going to go swimming. Go swimming. Okay? What are you going to do tomorrow?
 S: I going to go swimming.
 T: Very good! Go swimming.

한편, 수업안에 계획된 활동들이 실제 수업에서는 충분히 이루어지지 않은 경우도 있었다. 그 예로서 P15는 수업 계획 전 설문 응답에서 제시 단계의 의미 강조 활동에 대해 ‘그림 카드와 행동을 통해 아픈 증상을 나타내는 표현을 이해한다’로 서술하고 수업안에 그림 카드와 행동을 활용한 활동들을 제시하였는데, 실제 수업에서는 그림 카드를 활용한 활동만 구현되었다. 또한 수업안에는 아픈 증상을 나타내는 영어 표현을 이해할 수 있도록 반복하여 제시한 반면에 실제 수업에서는 한 번만 들려주었다. 이를 보면 실제 수업 실행에서는 수업 계획에서 적용할 수 있는 지식보다 더 높은 수준의 실천적 지식이 필요하며, 그러한 수준의 실천적 지식을 익히기 위해서는 상대적으로 간접적인 경험으로서 수업 계획을 넘어서 좀 더 직접적인 수업 실행 경험이 필요한 것이다.

- PT15: (수업계획 전 설문응답: 제시 단계에서 의미 강조) 그림 카드와 행동을 통해 아픈 증상을 나타내는 표현들을 이해한다.
 PT15: (수업안: 제시 단계에서 의미 강조)
 * 그림 카드와 행동을 통해 아픈 증상을 나타내는 표현 이해하기
 T: (두통 그림 카드를 보여주며) Headache. I have a headache.
 (머리가 아프다는 행동을 하며) Headache. I have a headache. What's the matter?
 S: I have a headache.
 T: (치통 그림 카드를 보여주며) Toothache. I have a toothache.

(이가 아프다는 행동을 하며) Toothache. I have a toothache. What's the matter?

S: I have a headache.

PT15: (수업계획 후 설문응답: 제시 단계에서 의미 강조) 그림 카드와 행동을 통해 아픈 증상을 나타내는 표현들을 이해하게 한다.

PT15: (수업동영상: 제시 단계에서 의미 강조)

T: (두통 그림 카드를 보여주며) I have a headache. (치통 그림 카드를 보여주며) I have a toothache.

T: Now answer my question. (두통 그림 카드를 보여주며) What's the matter?

S: I have a headache.

T: (치통 그림카드를 보여주며) What's the matter?

S: I have a toothache.

예비 교사들이 수업 계획 전 설문으로 응답한 상황적 인식과는 다르게 말하기 중심 영어 수업을 계획하거나 실행한 경우가 있었다. 즉, 개별 수업에 따라서는 학습 내용, 학습자의 특성, 교실 환경과 문화 등의 다양한 상황들을 고려하여 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식이 적용될 수 있다. 그런데 이 연구에 참여한 예비 교사들의 경우 수업 계획에서는 주로 영어 학습 내용을 고려하였고, 초등학생들을 대상으로 하는 실제 수업에서는 주로 학습자의 영어 수준을 고려하였다. 수업 계획에서 영어 학습 내용을 고려한 예를 보면, PT08은 수업 계획 전 설문 응답에서 연습 단계의 의미 중심 오류 수정 활동에 대해 ‘주요 의미를 전달하는 내용어를 중심으로 수정한다’로 서술하였는데, 이에 따르면 수업안에 제시된 ‘I play soccer yesterday’와 같은 문법 형태소 사용 관련 오류는 지나치게 강조하여 수정할 필요가 없을 것이다. 그런데 상호작용을 보면 문법 형태소 사용 관련 오류를 집중적으로 수정하고 있고, 그 이유로 단원 학습 내용으로서 과거 시제의 중요성을 언급하였다. 즉, 수업 계획을 하면서 영어 학습 내용을 고려한 새로운 상황적 인식이 형성되었고, 그러한 인식을 바탕으로 실제 수업이 실행된 것이다. 한편, 수업 계획 후 성찰 활동에서 PT08은 그러한 자신의 의도를 다른 예비 교사들에게 설명하였고 이견은 없었다.

PT08: (수업계획 전 설문응답: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정) 주요 의미를 전달하는 내용어를 중심으로 수정한다.

PT08: (수업안: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정)

* 어제 한 일에 대해 묻고 답하면서 오류 수정하기

T: (축구하는 그림을 보여주며) What did you do yesterday? S: I play soccer yesterday.

T: Okay. I played. Repeat after me. I played. S: I played.

T: I played soccer yesterday. S: I played soccer yesterday.

T: (축구하는 그림을 다시 보여주며) What did you do yesterday? S: I played soccer yesterday.

(수업계획 성찰기록) PT08이 설문 응답과 다르게 수업을 계획한 이유를 말하면서 어제 한 일을 나타내는 과거시제의 중요성을 언급하였고 다른 예비 교사들이 동의함

PT08: (수업동영상: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정)

T: 여러분들이 어제 한 일이라고 생각하고 대답해 보세요. Okay.

(축구하는 그림을 보여주며) What did you do yesterday? S: I play soccer yesterday.

T: Okay. I played. Repeat after me. I played. S: I played.

T: I played soccer yesterday. S: I played soccer yesterday.

T: (축구하는 그림을 다시 보여주며) What did you do yesterday? S: I played soccer yesterday.

다음으로 초등학생들을 대상으로 하는 수업에서 학습자의 영어 수준을 고려한 예를 보면, PT07은 수업 계획 전 설문 응답에서 의사소통 단계의 학습자 중심 상호작용 강조 활동에 대해 ‘모둠을 구성하여 정보차 활동을 하면서 어제 한 일에 대해 묻고 답한다’로 서술하였고, 이러한 인식을 바탕으로 수업안에 학습 내용을 반영하여 학습자 중심 상호작용을 촉진할 수 있는 정보차 활동과 상호작용을 제시하였다. 그런데 초등학생들을 대상으로 하는 실제 수업에서는 빙고 게임을 하면서 교사 주도의 상호작용이 이루어졌는데(실제 수업에서는 실습학교 담당 학년과 학급 진도에 따라 실행되어 수업 계획에서 다른 학습 내용과 다름), 그 이유로 실습학교 3학년 학생들의 영어 수준을 언급하였다. 즉, 학습자의 특성으로서 학생들의 영어 수준을 고려하여 학습자 중심 상호작용을 강조하는 상황적 인식과는 다르게 교사 주도로 상호작용이 이루어지는 활동으로 수업이 실행되었다. 여기에서는 수업 실행 단계에서 학습자의 특성을 고려한 새로운 상황적 인식이 형성되었고 그러한 인식에 따라 수업이 실행된 것이다.

- PT07: (수업계획 전 설문응답: 의사소통 단계에서 학습자 중심 상호작용 강조) 모둠을 구성하여 정보차 활동을 하면서 어제 한 일에 대해 묻고 답한다.
- PT07: (수업안: 의사소통 단계에서 학습자 중심 상호작용 강조)
* 정보차 활동을 하면서 어제 한 일에 대해 묻고 답하기
S1: What did you do yesterday, S2? S2: I went swimming.
S1: What did you do yesterday, S3? S3: I played soccer.
S1: What did you do yesterday, S4? S3: I visited my uncle.
- PT07: (수업계획 후 설문응답: 의사소통 단계에서 학습자 중심 상호작용 강조) 모둠 활동으로 정보차 활동을 하면서 어제 한 일에 대해 묻고 답한다.
- PT07: (수업동영상: 의사소통 단계에서 학습자 중심 상호작용 강조)
T: Let's do 'Bingo' game. 선생님이 말하는 물건 중에서 9개를 골라 빙고판에 자유롭게 써 보세요.
(영어 철자를 보여주면서 하나씩 말한다) pencil, eraser, ruler, crayon, book, notebook, pencil case, bag, pen, desk, chair, door, window. 잘 듣고 가지고 있으면 'Yes, I do'라고 대답하고 동그라미를 치고, 가지고 있지 않으면 'No, I don't'라고 대답하면 됩니다. 빙고를 완성하면 '빙고'라고 말하세요. Let's start.
T: Do you have a pencil? S: Yes, I do. / No, I don't.
T: Do you have a ruler? S: Yes, I do. / No, I don't.
T: Do you have a crayon? S: Yes, I do. / No, I don't.
- PT07: (수업안과 다르게 수업을 실행한 이유) 실습학교 3학년 학생들의 영어 수준을 고려할 때 학습자 중심 상호작용이 어려워 교사 주도하는 빙고 게임으로 바꿈

또한, 초등학생들을 대상으로 하는 실제 수업 과정에서 상황적 인식과는 다르게 수행되기도 하였는데 그 예로서, PT21은 수업 계획 전 설문 응답에서 연습 단계의 의미 중심 오류 수정 활동에 대해 '할 일을 나타내는 표현을 중심으로 오류를 수정한다'로 서술하였는데, 이러한 인식에 따르면 실제 수업에서 나타난 'I want (to) ride bike, I want (to) play basketball'과 같은 기능어 사용 관련 오류는 수정할 필요가 없을 것이다. 수업안을 보면 이러한 상황적 인식이 반영되어 'I'm going to ... swimming. → Listen carefully and repeat after me. Go swimming.'와 같이 할 일을 나타내는 표현을 중심으로 오류를 수정하도록 계획된 반면에, 초등학생들을 대상으로 하는 실제 수업에서는 'I want play basketball. → I want to, I want to play basketball. Everyone, repeat after me. I want to.'와 같이 기능어 사용 관련 오류를 강조하여 수정하였다. 그리고 그 이유로 '학생들이 'I want to' 오류를 많이 범해서 수정을 함'과 같이 학생들의 영어 수준을 언급하였다.

- PT21: (수업계획 전 설문응답: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정) 할 일을 나타내는 표현을 중심으로 오류를 수정한다.
- PT21: (수업안: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정)
* 할 일을 묻고 답하면서 오류 수정하기
T: (수영하는 그림을 보여주며) What are you going to do? S: I'm going to ... swimming.
T: Okay. Listen carefully and repeat after me. Go swimming. S: Go swimming.
T: I'm going to go swimming. S: I'm going to go swimming.
T: (수영하는 그림을 다시 보여주며) What are you going to do? S: I'm going to go swimming.
- PT21: (수업계획 후 설문응답: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정) 하고 싶은 일을 말하는 표현에 대해 의미 중심으로 오류를 수정한다.
- PT21: (수업동영상: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정)
T: 그림을 보고 대답해 보세요. (자전거 타는 그림을 가리키며) What do you want to do, S1?
S1: I want ride bike.
T: Okay. I want to ride a bike. (농구하는 그림을 가리키며) What do you want to do, S2?
S2: I want ... play basketball.
T: I want to. I want to play basketball. Everyone, repeat after me. I want to. S: I want to.
T: Again. I want to. S: I want to.
T: (자전거 타는 그림을 가리키며) I want to ride a bike. S: I want to ride a bike.
T: (농구하는 그림을 가리키며) I want to play basketball. S: I want to play basketball.
- (수업실행 성찰기록) 의미 중심으로 오류를 수정하려고 하였으나, 의미 중심 오류는 거의 없었고 'I want to' 오류를 많이 범해서 수정을 하였다고 언급함

예비 교사들의 인식이 말하기 중심 영어 수업에 반영된 양상을 요약하면, 수업 계획으로 수업안에는 대부분 일반적 인식이 구체화된 상황적 인식을 반영한 활동과 상호작용이 제시되었고, 실제 수업 실행에서는 대부분 수업안에 제시된 활동과 상호작용이 비슷하게 구현되었다. 반면에, 개별 수업에 따라서는 특수한 상황을 고려하여 일반적 인식이 구체화된 상황적 인식과는 다르게 수업이 계획되거나 실행된 경우도 있었는데, 그러한 경우 수업 계획에서는 영어 학습 내용을, 초등학생들을 대상으로 하는 실제 수업에서는 학습자의 영어 수준을 주로 고려하는 것으로 나타났다. 즉, 대부분의 영어 수업에서는 일반적 인식이 구체화된 상황적 인식이 반영되었지만, 영어 학습 내용이나 학습자의 영어 수준과 같은 상황에 따라서는 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식이 적용되었다. 이와 같이 예비 교사들의 인식은 영어 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영되는데, 수업 계획과 실행 과정에서 특수한 상황을 고려하여 새로운 상황적 인식이 적용될 수 있다(Borg, 2003).

말하기 중심 수업 경험을 통한 예비 교사들의 인식 형성과 발전

강의 중심의 전문 학습에 의해 형성된 일반적 인식은 수업에 중요하게 반영되지만 수업 계획과 실행 경험은 일반적 인식에 기반하여 상황적 인식을 형성하고 발전시키는데 도움이 된다. 수업에 대한 성찰 경험 또한 이러한 양상을 촉진시킬 수 있다. 그러한 점에서 예비 교사들이 말하기 중심 영어 수업 계획과 실행 후 선언적 지식과 신념, 실천적 지식과 신념을 다시 조사하고 어느 정도 변화하였는지를 알아보았으며, 그 결과는 Table 6(수업 계획 전과 후), Table 7(수업 계획 전과 수업 실행 후)과 같다. 우선 수업 계획 전과 후를 비교하면 선언적 지식은 4.08에서 4.11로 적절한 수준이 유지되었고, 실천적 지식은 3.42에서 3.78로 신장되었으나 유의한 수준은 아니었다 ($p=.060$). 선언적 지식 적용에 대한 신념은 4.15에서 4.19로 적절한 수준이 유지되었고, 실천적 지식 적용에 대한 신념은 3.79에서 3.93으로 신장되었으나 역시 유의한 수준은 아니었다 ($p=.128$). 수업 계획 전과 수업 실행 후를 비교하면, 선언적 지식은 4.08에서 4.15로 적절한 수준이 유지되었고, 실천적 지식은 3.42에서 4.05로 의미있게 신장되었다 ($p=.023$). 선언적 지식 적용에 대한 신념은 4.15에서 4.24로 적절한 수준이 유지되었고, 실천적 지식 적용에 대한 신념은 3.79에서 4.22으로 의미있게 신장되었다 ($p=.045$). 즉, 수업 계획과 실행, 성찰 경험은 일반적 인식을 적절한 수준으로 유지하고, 실제 개별 수업에 적용할 수 있는 상황적 인식으로 구체화하여 발전시키는데 도움이 된다. 한편, 수업 계획 경험 만으로는 실천적 지식을 익히고 신념을 형성하는데에는 한계가 있었다.

TABLE 6
Pre-service Teachers' Cognitions on the Communicative Approach (After Planning Lessons)

Cognition	N	Before		After		t	p	
		M	SD	M	SD			
Knowledge	Declarative	26	4.08	0.73	4.11	0.81	-0.191	0.424
	Procedural	26	3.42	1.13	3.78	0.88	-1.898	0.060
Belief	Declarative	26	4.15	0.70	4.19	0.73	-0.263	0.397
	Procedural	26	3.79	0.82	3.93	0.71	-1.162	0.128

Note. * indicates $p < .05$.

TABLE 7
Pre-service Teachers' Cognitions on the Communicative Approach (After Implementing Lessons)

Cognition	N	Before		After		t	p	
		M	SD	M	SD			
Knowledge	Declarative	26	4.08	0.73	4.15	0.77	-0.646	0.262
	Procedural	26	3.42	1.13	4.05	0.90	-1.898	0.023*
Belief	Declarative	26	4.15	0.70	4.24	0.68	-1.075	0.143
	Procedural	26	3.79	0.82	4.22	0.71	-1.782	0.045*

Note. * indicates $p < .05$.

구체적인 사례를 제시하여 예비 교사들이 개별 수업에 적용할 수 있는 상황적 인식 형성과 발전 과정을 알아보도록 한다. 우선 일반적 인식을 상황적 인식으로 구체화한 예를 보면, PT09은 사전 설문 응답에서 연습 단계의 유창성 신장 활동에 대해 ‘다양한 표현들을 연습하면서 유창성을 기른다’로 선언적 수준으로 서술하였는데, 수업안에는 영어 학습 내용을 반영하여 의미 중심의 유창성을 기를 수 있는 구체적인 활동과 상호작용을 제시하였다. 그리고 실제 수업에서는 수업 계획에 대한 성찰 활동에서 다른 예비 교사가 제안한 활동과 그러한 활동을 바탕으로 한 상호작용이 이루어졌다. 이와 같이, 수업 계획과 실행, 성찰 경험은 수업에 적용할 수 있는 실천적 지식을 익히는데 도움을 줄 수 있다. 이는 실제 수업을 계획하고 실행할 때에는 심도 있게 학습 내용을 고려해야 하고, 학습이 일어날 수 있도록 구체적인 교수 학습 활동과 상호작용으로 구현해야 하기 때문으로 풀이된다. 또한 성찰을 통해 그러한 경험을 공유하면서 내적으로는 스스로 반추하고 외적으로는 다른 예비 교사들과 다양한 아이디어를 주고 받을 수 있다. 한편 PT09의 경우에 선언적 지식에 대한 신념은 적절한 수준으로 유지되었고(4 → 4), 선언적 지식을 구체화한 실천적 지식에 대한 신념은 4에서 5로 신장되었다.

PT09: (수업계획 전 설문응답: 연습 단계에서 유창성 신장) 다양한 표현들을 연습하면서 유창성을 기른다.

PT09: (수업안: 연습 단계에서 유창성 신장)

* 그림을 보면서 하고 싶은 일과 관련된 다양한 표현으로 묻고 답하기

T: (수영하는 그림을 보여주며) What do you want to do? S: I want to go swimming.

T: (축구하는 그림을 보여주며) What do you want to do? S: I want to play soccer.

T: (캠핑하는 그림을 보여주며) What do you want to do? S: I want to go camping.

T: (야구하는 그림을 보여주며) What do you want to do? S: I want to play baseball.

(수업계획 성찰기록) 다른 예비교사가 ‘?’를 보여주며 주말에 하고 싶은 일을 묻고 답하는 활동을 제안하였고 모두 유창성 신장에 도움이 되는 활동이라고 반응함

PT09: (수업동영상: 연습 단계에서 유창성 신장)

T: 여러분들이 이번 주말에 그림에 제시된 일을 하고 싶다고 생각하고 말해 보세요.

(수영하는 그림을 보여주며) What do you want to do this weekend? S: I want to go swimming.

T: (축구하는 그림을 보여주며) What do you want to do this weekend? S: I want to play soccer.

T: 이번에는 여러분들이 이번 주말에 실제하고 싶은 일을 말해 보세요.

(?를 보여주며) What do you want to do this weekend, S1? S1: I want to go shopping.

T: (?를 보여주며) What do you want to do this weekend, S2? S2: I want to see movie.

다음으로 새로운 상황적 인식이 형성된 예를 보면, PT17은 사전 설문 응답에서 연습 단계의 의미 중심 오류 수정 활동에 대해 ‘가고 싶은 장소에 대해 묻고 답하는 말에서 내용어를 중심으로 오류를 수정한다’로 제시하였으며, 수업안에는 그러한 실천적 지식을 반영하여 구체적인 활동과 상호작용을 제시하였다. 그런데 실제 수업에서는 선언적 지식을 구체화한 실천적 지식과는 다른 언어 형식 중심 오류 수정 활동과 상호작용이 구현되었다. 그리고 수업 실행에 대한 성찰 시간에 그 이유에 대해 ‘학생들이 이미 외모를 묘사하는 표현을 충분히 알아서 추가적으로 언어 형식 관련 오류를 수정했다’라고 응답하였다. 즉, 수업 실행 과정에서 학생들의 영어 수준을 고려하여 새로운 상황적 인식이 형성되었고, 그러한 인식에 따라 수업이 구현된 것이다. 따라서 이 사례는 일반적 인식과 수업의 불일치로서 부정적 양상으로 보기 보다는 인식의 발전 측면에서 긍정적 양상으로서 새로운 상황적 인식이 형성되었다고 보는 것이 타당할 것이다. 한편, PT17의 경우에 수업 전후 선언적 지식과 실천적 지식에 대한 신념 모두 적절한 수준으로 유지되었다(4 → 4). 즉, 새로운 실천적 지식을 익혔음에도 불구하고 기존의 실천적 지식에 대한 신념은 유지된 것이다. 따라서 이 경우에 실천적 지식은 기존의 실천적 지식을 대체하는 것이 아니라 보완하여 발달한 것이라 할 수 있다.

PT17: (수업계획 전 설문응답: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정) 가고 싶은 장소에 대해 묻고 답하는 말(go straight, turn right, turn left)에서 내용어를 중심으로 오류를 수정한다.

PT17: (수업안: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정)

* 가고 싶은 장소의 위치에 대해 묻고 답하면서 의미 중심 오류 수정하기

T: (도서관을 가리키며) I want to go to this library. Where is the library? S: Go straight and ... right.

T: Go straight and S: Turn right. T: Yes. Go straight and turn right.

T: (빵집을 가리키며) I want to go to this bakery. Where is the bakery? S: Go straight and turn right.

- T: (왼쪽을 가리키며) Turn right or turn left? S: Turn left.
- PT17: (수업계획 후 설문응답: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정) 가고 싶은 장소에 대해 길을 안내하는 표현(go straight, turn right, turn left)에서 내용어를 중심으로 오류를 수정한다.
- PT17: (수업안: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정)
- T: 선생님이 가리키는 사람의 외모를 표현해 봅시다. Okay?
- S: Okay.
- T: (큰 파란 눈을 가진 남자를 가리키며) What does he look like, S1? S1: He have big blue eye.
- T: Okay. He have or he has, S1? S1: What?
- T: Okay. He have or he has? S1: He has.
- T: Good. He has big blue S1: He has big blue eye.
- T: He has big blue eyes. Eye에 s를 붙여서 eyes. What does he look like? S1: He has big blue eyes.
- (수업실행 성찰기록) 언어 형식 관련 오류를 수정한 이유를 묻자 학생들이 이미 외모를 묘사하는 표현을 충분히 알아서 추가적으로 언어 형식 관련 오류를 수정했다고 응답함
- PT17: (수업실행 후 설문응답: 연습 단계에서 의미 중심 오류 수정) 사람의 외모를 묘사하는 말을 주고 받을 때 학생들의 영어 수준에 따라서는 언어 형식 관련 오류를 수정한다.

말하기 중심 영어 수업 경험을 통한 예비 교사들의 인식 형성과 발전에 대한 분석 결과를 요약하면, 영어 수업 계획과 실행, 성찰 경험은 강의 중심 전문 학습을 통해 형성된 일반적 인식을 구체화하여 개별 수업에 적용할 수 있는 상황적 인식으로 발전시키는데 도움이 된다. 수업에 따라서는 특수한 상황을 고려하여 일반적 인식과 상반되는 새로운 상황적 인식을 형성할 수 있는데, 새로운 상황적 인식은 기존의 상황적 인식을 대체하거나 보완하는 역할을 한다. 이러한 새로운 상황적 인식의 형성은 교수 학습을 최적화하기 위한 교사의 의사결정으로 인식의 발전 과정에서 나타나는 긍정적인 양상으로 볼 필요가 있다(Breen et al., 2001).

결론

이 연구에서는 교사의 인식과 수업이 서로 영향을 주고 받는 역동적 관계에 주목하여(Crookes & Arakaki, 1999; Foss & Kleinsasser, 1996) 초등영어 수준에서 의사소통 중심 접근법에 대한 예비 교사들의 인식과 인식의 원천, 그들의 인식이 영어 수업에 미치는 영향, 영어 수업 경험을 통한 인식 형성과 발전을 알아보았으며 결과를 요약하면 다음과 같다. 영어 수업 계획 전 예비 교사들의 인식으로 선언적 지식은 실천적 지식보다 적절했고, 선언적 지식 적용에 대한 신념도 실천적 지식 적용에 대한 신념보다 강하였다. 이러한 일반적 인식과 상황적 인식의 원천은 대부분 전문 학습 경험이었는데, Almarza(1996)와 Peacock(2001)의 주장과 같이 강의 중심의 전문 학습 경험은 개별 수업에 적용할 수 있는 상황적 인식으로서 실천적 지식을 익히고 신념을 형성하는데 한계가 있었다. 교사의 인식이 영어 수업에 미치는 영향을 보면 대부분 수업에서는 일반적 인식이 구체화된 상황적 인식이 반영되었지만, 개별 수업에 따라서는 상황을 고려하여 일반적 인식과 다른 상황적 인식이 적용되기도 하였다(Borg, 2003; Phipps & Borg, 2009). 영어 수업 경험을 통한 인식의 형성과 발전을 보면 영어 수업 계획과 실행, 성찰 경험은 일반적 인식을 구체화하여 상황적 인식으로 발전시키거나, 개별 수업 관련 상황을 고려한 새로운 상황적 인식을 형성하는데 도움이 되었다.

이러한 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다. 첫째, 영어 지도에 필요한 지식과 지식 적용에 대한 신념으로 구성되는 교사의 인식은 영어 수업에 중요하게 반영되고, 나아가 영어 학습에도 많은 영향을 미칠 수 있다. 따라서 미래 영어 교육을 담당할 예비 교사들이 어떤 인식을 가지고 있는가를 파악하고 교사로서 갖추어야 할 전문적 인식을 형성할 수 있도록 해야 할 것이다. 둘째, 교사의 인식과 수업의 관계는 서로 영향을 주고 받는 공생 관계로서 실제적인 영어 수업 경험은 전문적 인식을 형성하고 발전시키는데 도움이 된다. 특히, 예비 교사들이 일반적 인식을 바탕으로 실제 영어 수업에 적용할 수 있는 상황적 인식을 형성할 수 있도록 수업 계획과 실행, 성찰 등 양질의 전문 학습 기회를 제공할 필요가 있다. 셋째, 교사들의 인식과 함께 학습 내용이나 학습자 수준과 같은 수업 관련 상황에 따라 영어 수업 양상이 달라질 수 있다. 따라서, 교사의 인식과 영어 수업의 관계를 파악할 때에는 다양한 수업 관련 상황을 고려할 필요가 있다. 이러한 연구는 초등영어 수준에서 예비 교사들의 인식과 영어 수업의 관계를 명확하게 규명하고, 이를 토대로 그들이 교사로서 갖추어야 할 전문적 인식을 형성하게 하는데 중요한 시사점을 제공할 것이다. 이 연구를 계기로 영어 교육의 다양한 측면에 대해 좀 더 미시적으로 실제 수업과 연계하여 교사의 인식과 수업의 역동적인 관계를 알아보는 후속 연구가 필요하다.

References

- Ahn, Kyungja. (2013). Experiences and perceptions of English learning and teaching: A narrative inquiry into pre-service primary English teachers' autobiographic essays. *Primary English Education*, 19(4), 109-133.
- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' growth. In D. Freeman & J. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 50-78). Cambridge University Press.
- Bailey, K. (1996). The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 15-40). Cambridge University Press.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(1), 61-109.
- Borg, S. (2011). Language teacher education. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 215-228). Routledge.
- Breen, M., Hird, P., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practice. *Applied Linguistics*, 22(4), 470-501.
- Brookhart, S., & Freeman, D. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Burns, A. (1996). Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. In D. Freeman & J. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 154-177). Cambridge University Press.
- Crookes, G., & Arakaki, L. (1999). Teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*, 8(1), 15-19.
- Cumming, A. (1989). Student teachers' conceptions of curriculum: Towards an understanding of language teacher development. *TESL Canada Journal*, 7(1), 33-51.
- Daba, D., Teshome, Z., & Bekele, E. (2022). Interplay between EFL teachers' cognition and implementation of Communicative Language Teaching: The case of selected secondary school teachers in East Wollega Zone, Ethiopia. *IJRAR*, 9(2), 616-633.
- Eisenhart, M., Shrum, J., Harding, J., & Cuthbert, A. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Foss, D., & Kleinsasser, R. (1996). Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 12(4) 429-442.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *The Modern Language Journal*, 83(1), 35-50.
- Golombek, P. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Good, T., & Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms*. Allyn & Bacon.
- Jeong, Eunsook. (2020). A qualitative study of pre-service teachers' perceptions on culture education in elementary English classes. *The Jungang Journal of English Language and Literature*, 62(4), 375-403.
- Johnson, K. (1992). The relationships between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83-108.
- Kaymakamoğlu, S. (2018). Teachers' beliefs, perceived practice and actual classroom practice in relation to traditional (teacher-centered) and constructivist (learner-centered) teaching. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 29-37.
- Kim, Iksang. (2022). Elementary teachers' beliefs and attitudes towards teaching English. *The Journal of English Language and Literature*, 27(1), 233-258.
- Kim, Jin-Seok. (2021). *Primary English curriculum: Theory and classroom practice*. Hankookmunhwasa.
- Kumaravadivelu, B. (2009). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Li, L. (2020). *Language teacher cognition: A sociocultural perspective*. Palgrave Macmillan.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning*. Oxford University Press.
- Meijer, P. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 59-84.
- Ministry of Education. (2015). *English curriculum*. Ministry of Education.
- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcoming of social judgment*. Prentice Hall.
- Park, Seon-Ho. (2015). A study on perceptions of elementary school teachers about English microteaching education for pre-service teachers. *Modern English Education*, 16(1), 127-151.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(1), 177-195.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(1), 380-390.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J., Ho, B., & Giblin, K. (1996). Learning how to teach in the RSA Cert. In D. Freeman & J. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 242-259). Cambridge University Press.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-34). Routledge.

- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- White, R. (1988). *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. Blackwell Publishers.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Allyn & Bacon.
- Yalden, J. (1987). *The communicative syllabus*. Prentice-Hall.
- Yim, Su Yon, Lee, Young-A, Ahn, Kyungja, & Hwang, Pil-Ah. (2020) *Designing English lessons: Theory into practice*. Hankookmunhwas.

Appendix

Survey for analyzing pre-service teachers' cognitions

- 1-1. What activity can you do to emphasize communicative situations during the presentation phase in a general lesson?
- 1-2. How essential are the activity described in '1-1' during the presentation phase in a general lesson?
- 1-3. From what learning experience do you know the activity described in '1-1'?
- 1-4. What activity can you do to emphasize communicative situations during the presentation phase in your lesson?
- 1-5. How essential are the activity described in '1-4' during the presentation phase in your lesson?
- 1-6. From what learning experience do you know the activity described in '1-4'?
- 2-1. What activity can you do to emphasize meaning during the presentation phase in a general lesson?
- 2-2. How essential are the activity described in '2-1' during the presentation phase in a general lesson?
- 2-3. From what learning experience do you know the activity described in '2-1'?
- 2-4. What activity can you do to emphasize meaning during the presentation phase in your lesson?
- 2-5. How essential are the activity described in '2-4' during the presentation phase in your lesson?
- 2-6. From what learning experience do you know the activity described in '2-4'?
- 3-1. What activity can you do to enhance fluency during the practice phase in a general lesson?
- 3-2. How essential are the activity described in '3-1' during the practice phase in a general lesson?
- 3-3. From what learning experience do you know the activity described in '3-1'?
- 3-4. What activity can you do to enhance fluency during the practice phase in your lesson?
- 3-5. How essential are the activity described in '3-4' during the practice phase in your lesson?
- 3-6. From what learning experience do you know the activity described in '3-4'?
- 4-1. What activity can you do to correct errors with a focus on meaning during the practice phase in a general lesson?
- 4-2. How essential are the activity described in '4-1' during the practice phase in a general lesson?
- 4-3. From what learning experience do you know the activity described in '4-1'?
- 4-4. What activity can you do to correct errors with a focus on meaning during the practice phase in your lesson?
- 4-5. How essential are the activity described in '4-4' during the practice phase in your lesson?
- 4-6. From what learning experience do you know the activity described in '4-4'?
- 5-1. What activity can you do to increase the authenticity of an activity during the communication phase in a general lesson?
- 5-2. How essential are the activity described in '5-1' during the practice phase in a general lesson?
- 5-3. From what learning experience do you know the activity described in '5-1'?
- 5-4. What activity can you do to increase the authenticity of an activity during the communication phase in your lesson?
- 5-5. How essential are the activity described in '5-4' during the practice phase in your lesson?
- 5-6. From what learning experience do you know the activity described in '5-4'?
- 6-1. What activity can you do to facilitate learner-centered interaction during the communication phase in a general lesson?
- 6-2. How essential are the activity described in '6-1' during the practice phase in a general lesson?
- 6-3. From what learning experience do you know the activity described in '6-1'?
- 6-4. What activity can you do to facilitate learner-centered interaction during the communication phase in your lesson?
- 6-5. How essential are the activity described in '6-4' during the practice phase in your lesson?
- 6-6. From what learning experience do you know the activity described in '6-4'?