

# 초등 예비 교사의 반성적 글쓰기에서 나타나는 반성의 유형과 특징

이정아

(서울대학교)

## The Patterns and Characteristics of Preservice Elementary Teachers' Reflection in Reflective Journal Writing

Lee, Jeong-A

(Seoul National University)

### ABSTRACT

This study aimed at categorizing preservice teachers' reflections and understanding their characteristics in reflective journal writing after microteaching. Thirty-two preservice elementary teachers joined in this study. As results, three patterns were categorized: Reflection with practice, Reflection to be practice, Reflection with suspension of judgment. 'Reflection with practice' changed the topology of science class in active. 'Reflection to be practice' had clear focus in reflection and suggested orientations to succeed in the next teaching. 'Reflection with suspension of judgment' made something fall into abeyance, because it couldn't provide an orientation for teaching. After discussing these results, implications toward preservice teacher education were explored.

**Key words** : reflection, reflective journal writing, microteaching, preservice teacher education

### I 서 론

반성(reflection)은 사고와 아이디어 그리고 신념을 형성하는 도구로써, 우리로 하여금 경험을 평가할 수 있게 할 뿐 아니라 실수로부터 새로운 것을 배우게 하고 성공을 반복·수정·계획하게 만들어 준다(Swain, 1998). 이러한 점에서 반성은 전문성을 발달시키기 위한 중요 요소로 간주되며, 이는 교사 교육 분야에서도 예외가 아니다.

교사 교육 분야에서 반성과 교사의 실천을 연계하려는 시도는 Schön(1983)의 연구 이후 활발하게 진행되고 있다. 다수의 연구들은 훌륭한 수업을 할 수 있는 교사의 전문성 개발을 위한 핵심 개념으로 반성을 강조하고, 반성적 실천에 대한 개념화와 함께 반성적 실천을 발전시킬 수 있는 방안들을 제시하고 있다(Calderhead & Gates, 1993; Clift *et al.*, 1990;

Grimmett & Erickson, 1988; LaBoskey, 1994; Loughran, 1996; Osterman & Kottakamp, 1993; Valli, 1992).

교사의 전문성을 발달시키기 위해 반성이 강조되는 것과 마찬가지로 예비 교사의 반성적 사고 또한 교사 양성 단계에서 중시되어야 한다. 예비 교사들이 자신의 수업을 관찰하고 반성적으로 평가해 볼 수 있는 기회를 갖게 되면 이론적인 지식이나 교수 방법에 대한 정보 습득에 머무르는 것이 아니라 자신의 교수 활동에서 드러난 문제점을 개선함으로써 좀 더 나은 교사로 발전할 수 있기 때문이다(박영예, 2009). 따라서 예비 교사에게 반성적 사고 능력을 함양하는 것은 그들에게 특정한 교수법을 습득하게 하는 것보다 더 중요하다고 할 수 있다(Bolin, 1988). 이러한 필요성에 의해 1980년대 이후 예비 교사 훈련 과정에서 '반성적 교수(reflective teaching)'를 기본 철학이나 원리로 채택하는 추세가 늘고 있다(Calder-

이 연구는 한국연구재단(KRF-2009327)의 지원으로 수행되었습니다.

2010.7.19(접수), 2010.8.19(심통과), 2010.8.25(최종통과)

E-mail: wert2030@snu.ac.kr(이정아)

head, 2006).

교사의 수업에 대한 반성적 사고를 촉진시키는 방법은 자서전 쓰기(Connelly & Clandinin, 1990), 동료와의 협력을 통한 방법(Langer & Colton, 1994), 전문가와의 면담(Colton & Sparks-Langer, 1993) 등 다양하다. 이 중에서 수업 후 진행되는 반성적 글쓰기는 교사가 그들의 실천을 탐색할 수 있는 강력한 도구가 된다(Surbeck et al., 1991; Bailey et al., 2001). 쓰기는 의식과 무의식 사이의 교환을 자극해서 우리로 하여금 관찰하고 지시하고 이해할 수 있게 하며, 암묵적인 것을 명시적인 것으로 변환시켜 분석을 가능케 하기 때문이다(Holly, 2008).

그러나 예비 교사 양성 단계에서 예비 교사들이 수업을 경험할 수 있는 기회는 몇 주에 걸쳐 진행되는 교생 실습 기간에 국한되어 있다. 교생 실습 기간에 예비 교사들은 행정적인 업무를 배우고 교사들의 수업을 참관하는 한편, 자신들이 수업을 주관할 수 있는 기회를 갖는다. 그러나 초등교육의 특성상 이들은 모든 과목의 수업을 선택하여 수업을 계획할 수 있기 때문에 이들이 실제 학생들을 대상으로 과학 수업을 할 수 있는 기회는 적어진다. 이러한 특성 때문에 예비 교사들은 교사가 되기 전에 과학 수업을 경험할 수 있는 기회를 충분히 갖지 못하며, 자연스럽게 과학 수업에 대하여 숙고할 수 있는 기회 또한 충분히 갖기 어려운 실정이다.

위와 같은 점에서 모의 수업을 통한 수업 실습은 예비 교사들이 자신의 수업 기술을 발전시키거나 개선시켜 나갈 수 있는 실질적인 방법으로 활용될 수 있다(장경숙과 박미애, 2005). 특히 자기 분석에 효과적인 모의 수업은 예비 교사들이 수업을 한 후 자신들의 장점과 약점을 파악하는데 사용될 수 있다는 점에서(주삼환, 2003) 예비 교사들의 반성적 사고를 촉진시키기 위한 하나의 도구로 활용될 수 있을 것이다.

이러한 생각을 바탕으로 이 연구에서는 초등 예비 교사들에게 모의 과학 수업을 진행하게 한 후 자신의 수업에 대한 반성적 글쓰기를 수행하게 하였다. 그리고 반성적 글쓰기에서 나타나는 반성의 유형과 그 특성을 탐색하였다. 연구 문제를 구체적으로 기술하면 다음과 같다.

첫째, 초등 예비 교사의 모의 수업에 대한 반성적 글쓰기에서 나타나는 반성의 유형은 무엇인가?

둘째, 각 반성 유형에 따른 반성의 특성은 무엇인가?

위의 두 가지 연구 문제를 바탕으로 연구자는 초등 예비 교사들의 반성적 글쓰기에 나타나는 반성의 유형과 특징을 탐색하고, 이것이 초등 예비 교사 교육에 주는 시사점을 탐색하고자 한다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 참여자

이 연구의 참여자는 서울 시내에 위치한 교육대학교에 재학 중인 예비 초등 교사 중 초등 과학 탐구 강의에 참여한 32명이었다. 연구 참여자들의 복수 전공은 사회교육이었으며, 대부분은 고등학교 때 문과를 전공한 예비 교사들이었다. 따라서 일부 예비 교사를 제외한 대부분은 고등학교 1학년의 공통 과학을 배운 것을 마지막으로 과학에 대한 정규 과목을 수강하지 않았다. 교육대학에 진학하면서 이들은 이전 학기에 교양 과목인 자연과학개론을 수강하였고, 현재 물리, 화학, 생물, 지구과학 중 한 과목을 선택하여 내용학 강의를 듣고 있었다. 연구 참여자 대부분은 수업 중 과학 과목에 대한 심리적 부담감과 자신들의 내용 지식이 부족함을 토로하였다.

### 2. 자료 수집 및 분석

예비 교사들의 반성적 글쓰기 자료는 모의 과학 수업이 진행된 후에 이뤄졌다. 예비 교사들은 학생들의 과학적 탐구 능력 함양에 도움을 줄 수 있는 수업을 계획하고, 이에 대한 모의 수업을 진행하였다. 이 때 학년이나 영역, 주제에 대한 제한은 없었다. 모의 수업 진행 시간은 20~30분이었으며 이 시간동안 다른 예비 교사들은 학생들의 역할을 수행하였다. 수업 진행 후 각 예비 교사는 자신의 수업 동영상 제공받았으며, 자유롭게 이를 본 다음 자신의 수업에 대한 반성적 글쓰기를 하였다. 반성적 글쓰기 또한 특정한 틀에 얽매이지 않고 수업 전, 수업 중, 수업 후에 걸쳐 자신이 느낀 점이나 궁금했던 점, 함께 논의하고 싶은 점 등에 대하여 자유롭게 기술하게 하였다.

자료 분석은 Colaizzi(1978)의 분석 방법을 변용하여 적용하였다. Colaizzi의 분석 절차를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 참여자의 진술 내용을 바탕으로 이를 반복하여 읽으면서 연구 현상과 관련된 의미 있는 진술이나 문장, 또는 구를 찾아낸다. 둘째, 이에 대한 일반적이고 추상적인 의미를 구성하여 이

를 범주화 한다. 셋째, 범주화된 자료를 기술한다. 넷째, 연구 참여자에게 연구 결과를 확인받음으로써 타당성을 확보한다. 단, 이 연구에서는 참여자의 반성적 글쓰기를 자료로 활용하였으므로, 예비 교사의 반성적 글을 반복하여 수차례 읽고, 반성적 글쓰기에서 나타나는 반성의 유형을 유목화하는 과정을 순환적으로 반복하였다. 이 과정에서 예비 교사들의 반성적 글쓰기에 나타나는 반성의 유형에 대한 범주화가 이뤄졌다. 범주화 후에는 예비 교사들에게 글쓰기에 대한 해석과 범주화 과정에서 고통이 없었는지에 대한 피드백을 받음으로써 연구 결과에 대한 타당성을 확보하였다.

연구 결과는 예비 교사의 반성적 글쓰기에 나타나는 반성의 유형을 범주화 한 후 각 유형에 대한 특성을 기술하는 형태로 제시하였으며, 이 때 예비 교사의 글 중 일부가 인용되었다. 인용시 각 예비 교사 이름의 이니셜을 대문자로 표기함으로써 인용된 글쓰기의 주체를 제시하고자 하였다.

### III. 연구 결과 및 논의

다음은 이 연구의 결과로 예비 교사들의 모의 수업 후 수행된 반성적 글쓰기에서 나타나는 반성의 유형을 범주화하고, 그 특성을 기술하였다. 이를 통해 교사 교육 단계에서 예비 교사들의 전문성 함양을 위한 시사점을 논의하고자 한다.

#### 1. 반성의 유형

모의 수업 후 예비 교사의 반성적 글쓰기에서 나타나는 반성의 유형은 크게 두 가지 측면에서 범주화되었다. 첫째는 ‘지향점이 있는가, 그렇지 않은가’이고, 둘째는 ‘실천과 연계가 되는가, 그렇지 않은가’였다. 이때 지향점이란, 수업을 통해 명시적이거나 암묵적으로 만들어지는 ‘수업 중의 목표’나 ‘수업 후의 목표’가 된다. 예를 들어 교사가 학생들의 참여를 이끌기 위하여 수업 방법을 바꾼다면, 그 때

의 지향점은 ‘학생들의 참여를 이끄는 수업’이 된다. 만일 교사가 수업 중 자신의 내용 지식이 부족함을 알고 이에 대한 대안을 마련한다면, 그 때의 지향점은 ‘교사의 내용 지식 보완’이 된다. 예비 교사의 반성적 글쓰기에서 나타나는 반성을 ‘지향점의 유무’와 ‘실천과의 연계’를 기준으로 범주화한 결과, 표 1에 제시된 세 가지 반성의 유형으로 유목화 되었다.

#### 1) 지향점이 실천된 반성

지향점이 실천된 반성이란, 수업을 진행하던 교사가 즉흥적으로 교수 내용이나 방법 등을 바꾸어 수업함으로써 수업의 지향점을 변화시킴과 동시에 지향점이 실천되는 역동적인 반성을 의미한다. 이러한 반성은 교사가 학생과의 상호 작용을 통해 수업 실행을 변화시키거나, 수업 상황에 대한 메타 이해를 바탕으로 수업 방법에 변화를 주는 형태로 실천되는 것으로 나타났다.

처음 수업을 진행할 때에는 아이들에게 질문이 거의 없고, 그저 내가 꼭 설명한 다음 탐구 활동을 하는 방식으로 수업을 진행했었는데, 그런 식으로 하니 아이들과의 소통이 너무 없다고도 느껴졌고, 또 수업이 내가 계속 말하는 식으로 넘어가서 지루하다고 생각되어 중간 중간 간단한 내용이라도 아이들에게 질문을 하는 방식으로 바꿨다. 그러자 아이들이 수업에 활발하게 참여하는 것이 느껴졌다.

(예비 교사 YH)

위의 예에서 보듯, 예비 교사는 학생들과의 소통 부재를 인식한 직후 설명식으로 진행하던 수업 대화를 학생들에게 질문하는 방식으로 바꾸었다. 즉, 예비 교사는 자신의 수업 방식에 대한 문제점을 인식하고, 학생들의 참여를 이끌어 내기 위해 비록 “간단한 내용”일지라도 학생들에게 “질문”함으로써 교사와 학생이 상호작용하는 수업으로 변화시켰다.

표 1. 예비 교사의 반성적 글쓰기에 나타나는 반성의 유형

지향점 유무	실천과의 연계	반성 유형
지향점이 제시된 반성	실천됨	지향점이 실천된 반성
	실천이 보류됨	지향점이 제시되나 실천이 보류된 반성
지향점이 제시되지 않은 반성	실천과 연계 없음	지향점과 예정된 실천이 없는 판단 유보된 반성

탐구 활동을 하는 시간을 처음에는 5분으로 잡았다. 원래는 각 조마다 돌아다니면서 그 조에서 그린 그림의 원본 사진을 보여주는 것으로 탐구 활동을 끝낼 생각이었던 것이다. 그런데 애들이 기대했던 것보다는 즐겁게 참여하여서 자신들의 그림에 대해 이것저것 말이 많았다. 결국 처음 계획과는 다르게 그리는 활동이 끝난 뒤 생각하고 있지 않았던 발표까지 하게 되었다. 모두 즐거워하는 모습에 마음이 뿌듯했다. (예비 교사 HS)

위의 사례에서 예비 교사는 본래 자신이 계획했던 수업에 순간적으로 변화를 가한 상황에 대하여 서술하고 있다. 예비 교사는 자신이 미처 예기치 않았던 부분에서 ‘학생들의 참여’ 상황에 부딪치고, 이는 교사에게 ‘놀람(surprise)’의 경험이 된다. Schön (1983)에 따르면 ‘놀람’이야말로 교사의 반성과 실천을 연계시키는 시작점이다. 이 사례에서도 예비 교사의 ‘놀람’은 교사로 하여금 수업의 지향점을 변화시키게 하고, ‘학생들의 산출물에 대한 발표’와 같은 수업 실행의 변화로 이어지게 한다.

## 2) 지향점이 제시되나 실천이 보류된 반성

‘지향점이 제시되나 실천이 보류된 반성이란’ 수업 후 수업에 대한 반추를 통해 수업 상황에 대한 비판을 하고 수업을 재구성함으로써 새로운 지향점을 제시하는 반성이다. 이러한 형태의 반성은 수업에 대한 지향점이 제시되지만 실천은 보류된 상태로 머물게 된다.

예비 교사의 반성적 글쓰기에 나타나는 ‘지향점이 제시되나, 실천이 보류된 반성’의 유형은 크게 다섯 가지로 나타났다. 첫째, 과학적 내용 지식 부족에 대한 반성, 둘째, 교수 전략에 대한 반성, 셋째, 실험 안전에 대한 반성, 넷째, 메타 언어적 반성, 다섯째, 교직원에 대한 반성이다. 각 유형에 대하여 상세히 알아보면 다음과 같다.

### (1) 과학적 내용 지식 부족에 대한 반성

예비 교사는 수업을 진행하면서 자신이 갖고 있는 내용 지식의 부족을 직접적으로 경험하는 것으로 나타났다. 아래의 예는 이들이 교사로서 과학 수업을 진행하기 전까지 초등 과학에 대하여 가지고 있었던 ‘초등 과학=초등학생 수준의 과학’이라는 선입견을 보여 준다. 이러한 선입견으로 인해 이들은 수업 진행 전 관련 주제에 대한 자신의 내용 지

식이 충분한지를 비판적으로 고려하지 않았다. 그 결과, 예비 교사들은 수업 도중 과학적 내용 지식의 부족으로 인하여 스스로 혼란에 빠지거나 학생들의 질문에 답하지 못하게 되었다. 이러한 경험들은 예비 교사들에게 자신의 내용 지식 부족에 대한 성찰과 내용 지식 습득의 필요성을 느끼는 반성으로 이어졌다.

초등학교 교육 과정으로 간단하게 설명하는 것은 대학교에서 배우는 것처럼 어렵지 않을 것이라는 생각이 들었다. 결국 이러한 생각이 이번 수업의 가장 치명적인 오류가 되고 말았다. 막상 내가 선택한 주제에 관한 초등과학 내용은 생각보다 어려웠고, 교과서에서는 쉽게 언급된 내용을 막상 수업하려고 하니, 수업을 준비하는 사람은 아이들에게 가르치지는 않아도 정확한 과학적 이론을 알고 있어야 한다는 것을 점차 느끼게 되었기 때문이었다. 결국 나조차 부력과 비중에 대한 개념이 제대로 서 있지 않은 상태로 수업을 진행하였고, 아이들은 혼돈에 빠져버렸다. 아이들이 이해도 제대로 하지 못한 상태에서 질문을 제대로 할 수 없는 것은 당연한 결과였다.

(예비 교사 HR)

아이들이 나에게 해준 과학적 질문들 중에는 내가 대답할 수 있는 질문도 있었지만 내가 답을 알지 못하는 질문들도 있었다. 질문에 대답을 하지 못하면서 나는 스스로 매우 창피했다. 선생님 역할을 하며 수업을 하면서도 매우 부끄러웠는데 실제 선생님이 되어 현장에 나가서 아이들이 내게 하는 질문에 답을 하지 못한다면 내 스스로에 대해 더 큰 실망을 할 것 같았다. 평소 내가 관심이 적은 분야라 할지라도 여러 방면으로 지식을 쌓아야겠다고 생각했다.

(예비 교사 AR)

전체적으로 수업을 돌아보니 미숙한 점이 많았다. 기본적으로 가장 부족한 점은 아무래도 과학적 지식의 부족함이 아닌가 싶다. 가르치는 교사의 입장에서 과학적 지식을 충분히 습득하지 못한 상태에서 학생들에게 좋은 수업을 하는 것은 불가능한 것이다. 비단 과학 수업뿐만 아니라 앞으로 내가 가르쳐야 할 내용에 있어서는 어느 정도 내가 먼저 충분한 지식을 습득하는 것이 중요함을 인식했다.

(예비 교사 YC)

위에서 보듯이 모의 수업을 통해 예비 교사는 자신의 과학 내용 지식 부족을 반성함과 동시에 내용 지식 습득에 대한 필요성을 깨닫게 되었다. 그리고

이러한 반성은 그들에게 앞으로 자신의 수업 전문성 향상을 위하여 해당 내용에 대한 과학적 지식을 갖춰야 한다는 지향점을 분명하게 제시해 주었다.

## (2) 교수 전략에 대한 반성

예비 교사들은 미리 지도안을 작성하고 학습지를 준비하는 등 수업 계획을 세운 상태로 수업을 진행하였다. 때문에 수업은 즉흥적이기보다는 계획적으로 진행되었다. 아래의 예는 예비 교사가 수업 후 자신의 수업을 되돌아보면서 자신이 계획했던 활동이 목표로 했던 탐구 활동에 적합하지 않았던 것에 대하여 반성하는 것을 보여 준다. 또한 이러한 반성에 대하여 스스로 마련한 대안도 보여 준다.

각 암석의 색깔은 여러 가지라는 특징을 정확하게 파악하지 못했다. 이암, 사암, 역암을 분류할 때 기준은 암석의 색이나 모양이 아닌 그 암석을 구성하고 있는 알갱이의 크기인 것이다. 그 중 색깔 같은 경우에는 분류의 기준이 되지 못한다는 것을 명확하게 보여줄 필요가 있었다. 따라서 암석의 색깔을 다양하게 준비했어야 하는데, 그러기 위해서는 여러 개의 암석이 필요했다. 그러지 못했기 때문에 학생들은 각 암석들이 한 가지 색으로만 있는 거라 생각할 수밖에 없었다.

부족한 암석의 개수를 효과적으로 활용할 수 있는 방법을 곰곰이 생각해 보면 실물화상기를 사용했다면 어떠한가 싶다. 실물화상기로 암석을 비춰주면서 같이 특징을 이야기해 보고 적을 시간을 준 다음에 나중에 암석 여러 개를 동시에 실물화상기에 올려놓고 같이 분류하는 방법을 이용했으면 어떠했을까 싶다. 실물화상기를 이용하면 각 조 당 줄 경우, 부족한 암석의 개수를 보충할 수 있고, 지도안대로 더 효과적인 분류 과정을 전달할 수 있었을 것이다.

(예비 교사 HE)

수업 후 일부 예비 교사는 자신이 계획했던 수업 진행보다 더 나올 것 같은 수업 진행의 아이디어를 제시하기도 했다. 이들은 자신의 수업에 대한 반추를 통해 수업에서의 미흡했던 점을 제시하고, 수업 진행 중 나타났던 문제점을 타파할 수 있는 새로운 수업 전략에 대하여 서술하였다.

수업을 할 때 학생들에게 사탕을 먹도록 해서, 사탕이 입에 녹는 것을 통해 설명 녹이는 실험을 할 것이라고 연관시켜 말하고 싶었으나, 내가 준비했던 사탕이 생각보다 입에 빨리 녹지 않아서 그 점이 너

무 아쉬웠다. 사탕을 훨씬 작은 것을 준비했다면, 내가 지난 시간 내용을 설명하는 동안 분명 사탕을 다 먹은 학생이 있어서 알갱이가 작은 것이 물에 빨리 녹는다는 것을 저절로 알게 할 수 있었을 것인데, 내가 깊이 생각하지 못했다는 점에서 아쉬움이 남았다.

(예비 교사 YM)

다시 수업을 한다면 먼저 도입으로 목욕을 할 때, 얼굴만 내 놓고 몸을 다 담그면 왜 가슴이 답답한지, 잠수부는 왜 물속 깊이 들어가지 못하는 지 생각해 보게 한 다음 아이들에게 직접 실험을 하게 하는 것보다 선생님인 내가 먼저 첫 번째 실험인 비닐 봉투에 물체를 넣고 수압으로 인해 비닐 봉투가 달라붙는 실험을 먼저 해보았더라면 좋을 것 같다. 그렇게 하면 아이들이 모두 집중을 하고, 관찰 학습이 진행되었을 것이다. 그날따라 산만했던 아이들 분위기도 선생님의 활동에 집중하여 좀 더 진정되었을 것 같다. 이렇게 일단 아이들의 호기심을 자극한 다음 조별로 추리를 위해 토의해 보게 한 다음 발표시키고, 수업에 대해 아이들에게 피피티를 이용하여 자세히 설명해 주었더라면 추리 탐구 수업에 더 알맞은 수업이 되었을 것 같다. (예비 교사 HJ)

이처럼 교사로서 수업을 계획하고 진행한 이후 수업에 대한 의식적 반성을 하는 것은 예비 교사들에게 수업 계획에서 미처 생각하지 못했던 여러 가지 오류를 스스로 찾아내게 하고, 이에 대한 대안도 모색함을 알 수 있다.

## (3) 실험 안전에 대한 반성

예비 교사들은 수업의 계획 단계에서 안전사고를 대비하여 사전 실험을 했음에도 불구하고 실제 수업에서 발생할 수 있는 다양한 안전사고를 경험하게 되었다. 특히 이러한 반성은 물질 영역을 주제로 한 수업을 계획한 예비 교사들에게 많이 나타났다. 이들은 안전사고의 가능성을 체험하고, 이에 대한 반성을 진행하면서 수업을 계획할 때 이에 대한 사전 준비의 필요성과 함께 실험 도구의 올바른 사용법과 여러 수칙들을 익혀야 한다는 것을 몸소 체험하였다.

가장 부족했던 점은 과학 실험을 하면서 제대로 고려하지 못했던 안전성의 문제이다. 초등 현장에서는 과학 실험이 사고가 날 소지가 가장 많은 학습 활동 중 하나이다. 그만큼 교사는 안전 수칙과 유의점을 잘 숙지하고 있어야 한다. 더군다나 내가 주제로

잡은 5학년 2학기 용액 분류하기 수업에서는 ‘초등 학생’들에게 위험할 수 있는 화학 약품과 유리로 된 실험 도구들을 다루기에 안전 수칙과 유의점에 신경을 많이 기울여야 했다. 하지만 정작 나는 그러한 안전 수칙과 유의점에 대해 거의 신경을 기울이지 않았다. (예비 교사 YC)

물은 염산이 담긴 메스실린더 같은 경우는 대리석을 넣었을 때 강하게 반응했는데 이때 열이 발생하면서 염산이 메스실린더에서 넘칠 뻔했다. 만약 내가 물을 담은 용액을 메스실린더에 약간만 더 채웠더라도 염산이 흘러넘쳐 큰 사고가 벌어질 뻔했다. 현장에 나가서 수업을 한다면 용액을 메스실린더의 절반만 채우고 수업을 진행하거나 아니면 용액을 비커에 넣고 수업을 진행해 이러한 사고를 미연에 방지해야겠다. (예비 교사 WC)

이번에 수업을 하고 나서 생각해 보니 추의 높이 변화를 확인하게 하기 위해서 추를 2개씩 달아보는 것도 좋았을 것 같다. 걸어보는 추의 개수에 따른 길이 변화를 측정하는 것은 조금 주제에 벗어난 실험일 것 같고, 그냥 애초에 추를 2개 걸어서 시작한다면 더 큰 변화를 볼 수 있지 않았을까 하는 아쉬움이 든다. 이 감상문을 쓰기 전에 다시 찾아보니 한 동영상에서는 추를 3개 걸어서 추가 바닥에 닿는지, 안 닿는지를 확인해서 정말 추의 높이 변화를 확인하게 볼 수 있었던 실험도 볼 수 있었다. 나는 자료 해석에 너무 치중하려고 하다 보니 정확한 수치를 재어 보려고 했고, 그러다보니 측정하는 과정에서 자연히 화재의 위험이 높아졌던 것 같다. (예비 교사 SH)

안전사고는 현장의 과학 실험 수업에서도 흔히 발생한다. 그리고 안전사고에 대한 우려 때문에 현장의 많은 교사들이 실험 수업을 회피하기도 한다. 이러한 점에서 안전사고에 대한 여러 가지 가능성을 모색하는 경험을 갖는 것은 예비 교사에게 과학 수업에 대한 자신감을 심어줄 수 있을 뿐 아니라, 현장에서 발생할 수 있는 안전사고를 미연에 방지할 수 있는 기능을 갖는다. 모의 수업을 통해 경험하게 되는 여러 가지 상황은 발생하였든 혹은 발생하지 않았든 예비 교사들에게 안전사고에 대한 가능성을 경험하게 하고, 이에 대한 반성을 통해 안전사고에 대한 대책을 마련하는 기회를 제공함을 알 수 있다.

#### (4) 메타 언어적 반성

예비 교사들은 수업 후 연구자로부터 자신의 수

업을 촬영한 동영상을 제공받았다. 예비 교사들이 이 동영상을 보면서 자신의 수업에 대하여 수업을 진행하는 교사로서가 아니라, 진행되는 수업을 보는 예비 교사로서 보다 객관적인 위치에서 반성을 수행할 수 있었다. 이 과정에서 예비 교사들은 자신의 자세, 몸짓과 표정, 말의 속도 등과 같은 메타 언어적 측면의 반성을 수행하는 것으로 나타났다.

수업을 끝내고 동영상을 보게 되니 아직도 많이 부족하다는 것을 부인할 수 없었다. 말은 대체로 천천히 또박또박 한 것 같지만, 다른 것들이 많이 부족했다. 일단 서 있는 자세가 그다지 학생들이 보기에 바르지 못했다. 동영상을 보면서 가장 먼저 고쳐야겠다고 생각한 것은 여러 제스처였다. 불필요한 제스처가 많았을 뿐만 아니라, 꼭 필요한 제스처도 흐지부지 하고 끝나는 경향이 많았다. (예비 교사 JY)

아이들이 실험을 하는 동안 옆에서 어색해 하는 나의 모습이란 내가 봐도 민망한 장면이었다. 그리고 전혀 의식하지 않고 있었는데 연극을 하는 사람도 아니고 왜 그렇게 손 동작은 많은지 보는 내가 다 산만할 정도였다. (예비 교사 JH)

나는 말의 속도가 빠른 편이다. 흥분하거나 어떤 상황에 몰입하여 나의 생각을 표현할 때에는 더욱 빨라진다. 그래서 수업을 준비하면서 적잖은 걱정을 했다. 천천히 연습해 보고 수업에 들어갔지만 여전히 어떤 부분에서는 말의 속도가 굉장히 빨라지는 것을 느낄 수 있었다. 말의 속도가 빠를 뿐 아니라, 말의 양도 굉장히 많은 편이다. 내 수업을 다시 보며 놀란 점은 학생들의 대사가 매우 적다는 것이다. 나는 참으로 많은 양의 말을 쏟아내고 있었다. 그럼에도 학생들의 말은 많지 않았다. (예비 교사 EY)

이처럼 예비 교사는 동영상을 통해 자신의 수업을 볼 기회를 제공받음으로써 예비 교사는 수업 진행에 사용되는 자신의 수업 행동에 대해 보다 다양하고 객관적인 입장에서 반성할 수 있었다. 그리고 이러한 반성은 수업 행동 중의 제스처, 서 있는 자세, 표정, 말의 속도와 교사와 학생의 말의 양 정도 등과 같은 메타 언어적 측면에 대한 보다 구체적인 지향점을 제시하는 것으로 나타났다.

#### (5) 교직원에 대한 반성

예비 교사들은 수업을 진행하면서 과학 수업에 가지고 있던 막연한 기대와 실제 사이의 괴리를 경

험하였다. 그리고 이러한 경험을 통해 예비 교사들은 자신이 가지고 있던 교직에 대한 선입견을 돌아보게 되었다. 아래의 예는 예비 교사가 모의 과학 수업을 통해 과학 수업에 가지고 있던 자신의 생각을 수정하는 모습을 보여 준다.

이 발표 수업을 마치면서 내 수업 자체에 대해서도 많은 반성을 했지만 그 이상으로 '내가 교직에 나갔을 때 과연 잘 할 수 있을까?'하는 여러 가지 생각도 했다. 지금까지는 그냥 '초등학생을 가르치는 게 뭐가 어렵지? 그냥 책 읽어주면 되는 거 아닌가?'라고 생각한 것이 사실이다. 그러나 이 발표 수업이 내 생각을 완전히 바꾸어 놓았다. 내가 깨달은 점은 비록 초등 교육에서 전달하는 지식의 양은 적을지라도 그 지식을 전달하는 사람으로서 내가 알고 있어야 하는 지식은 결코 적어서는 안되며, 그 지식을 받는 대상이 초등학생이기에 고려해야 할 점이 한 두 가지가 아니라는 것이다. 아이들을 통제해야 했고, 아이들의 눈높이에 맞춰 설명을 해야 했다. 또, 아이들이 흥미를 갖도록 여러 가지 주제 그리고 장치도 고안해야 했다. 오히려 고등학생을 지도하는 것이 더 쉽겠다고 느껴질 정도였다. (예비 교사 YH)

예비 교사는 과학 수업을 경험하고, 이에 대해 반성하는 기회를 가짐으로써 자신을 메타적으로 바라볼 수 있는 기회를 제공받았다. 이러한 기회는 예비 교사들로 하여금 지금까지 느끼지 못했던 교직의 무게를 느꼈고, 예비 교사로서 책임감을 갖게 되는 발판이 되었다. 그들은 이러한 반성을 통해 교사로서 역량을 갖춘다는 것의 의미에 대하여 반추하고 자신의 교직관을 수정하거나 확고히 할 수 있었다.

과학에 무지한 나였기 때문에 주제를 채택하고 나서 그것에 대해서 공부를 하느라 정신이 없었다. 나 혼자 공부를 하는 것이면 자세하게 안하겠지만, 나의 말 한마디로 다른 친구들의 지식에 변화가 생길 수도 있기 때문에 최대한 오류가 없게 하려고 노력을 했다. 갑자기 두려움이 생겼다. 교사가 되면 수업이 많은 말을 하게 될 텐데. 그 중 오류가 존재할 수도 있을 것이 아닌가. 나의 말 한마디 한마디가 아이들의 생각과 지식에 엄청난 영향을 끼치게 되는데, '과연 나는 그런 영향을 끼쳐도 될 만큼 똑똑하고 능력 있는 사람인가... 내가 그럴 자격이 있을까'라는 생각이 들었다. 나는 그동안 교대에서 과학 교과를 배우면서 큰 반감을 가졌었다. 아무리 봐도 뭐

가 뭔지 모르겠고, 과학 수업이 있는 날을 일주일 중 가장 싫어했다. 그런데 적어도 아이들에게 악영향을 끼치지 않기 위해서라도 과학 수업을 열심히 들어야겠다는 생각이 들었다. 나를 위해서 공부를 하는 것이 아니라 훗날 나의 제자들을 위해서 공부를 해야 하는 것이다. 왜 지금까지는 이 사실을 깨닫지 못했을까.....그랬으면 1학년 2학기 지구과학 수업을 충실히 들었을 텐데... (예비 교사 JY)

나는 성북구의 한 조그마한 공부방에 매주 화요일에 무료 선생님이로 다니고 있다. 어려운 가정 환경을 가진 아이들을 대하면서 내가 앞으로 교직에 나아가서 어떤 마음가짐을 가져야 하는지 하루하루 배우고 있다. 또, 아이들과 같이 수업을 하면서 나의 가르치는 방법들을 조금씩 고쳐 나가고 있다. 어쩌면 나는 그 곳을 다니면서 수업하는 나의 모습에 대해서, 즉 나의 수업 방식에 대해서 자부심을 가지고 있었던 걸지 모른다. 공부방에서 하는 수업은 소수의 아이들을 상대로 일일이 보조하면서 해주는 과외식 수업이지만 초등학교 현장에서의 수업은 정말 학교 수업이다. 단지 학생들을 컨트롤할 수 있는 능력, 선생님으로서의 언행만 중요한 것이 아니라 수업을 구성하는 내용과 진행 과정, 수업 방식이 그 이상으로 중요하다는 것을 깨달았다. 이 깨달음은 나에게 큰 충격이었다. 나의 오만함과 자만심에 대한 경고 등이었던 셈이다. (예비 교사 HE)

실제로 내가 수업을 해보고 느낀 것은 하나의 수업을 준비하기 위해서 그 교과 지식 그 이상의 많은 것들이 필요하다는 것이다. 여기에는 교사의 열정적인 노력도 들어가겠고, 교사의 기본 지식 수준도 들어갈 것이다. 특히나 문과인 우리들이 아이들에게 과학을 가르친다면 당장 교과에 있는 것들을 전달해주는 데는 우리가 없겠지만, 수많은 아이들의 과학적 호기심을 자극하고 이를 이끌어 내고 또 길을 찾아주는 데는 힘들 것 같다. 그래서 그 자리에 안주하고 머무르는 것이 아니라 항상 새로운 것을 생각하고 찾고자 하는 그런 교사가 되어야 할 것 같다는 생각을 다시금 하게 되었다. (예비 교사 JG)

이처럼 예비 교사들은 반성을 통해 과학 수업에 가졌던 막연한 생각이나 교직에 가지고 있었던 자신의 견해를 되돌아보고 이에 대한 재개념화의 기회를 가짐을 알 수 있다. 이러한 반성은 예비 교사들에게 과학 교사로서의 역량을 갖추어야 할 필요성과 함께 교사의 역할에 대한 본질적 고민을 가능케 하는 기회를 제공하였다.

### 3) 지향점과 예정된 실천이 없이 판단 유보된 반성

‘지향점과 예정된 실천이 없이 판단 유보된 반성’이란 수업 후 수업 상황에 대한 의식적 표면화와 반성을 수행했음에도 불구하고, 구체적인 지향점을 찾지 못한 채 상황에 대한 문제 인식 그 자체에 머물러 있는 반성을 의미한다.

예비 교사들은 수업을 계획하고 진행하는 교사로서의 경험이 부족하며, 자연스럽게 수업의 다양하고 역동적인 상황에 낯설기 마련이다. 이들은 수업을 계획하는 단계에서 자신의 계획과 다르게 수업 상황이 전개될 수 있다는 가능성을 사전에 염두하지 못했다. 이 때문에 이들은 자신들이 계획했던 수업의 모습과 실제 사이에 괴리가 발생했을 때 매우 당황하였고, 이러한 당황은 그들을 구체적인 지향점이나 대안까지 이르게 하지 못한 채 ‘판단 유보’의 상태에 머물게 하는 것으로 나타났다. 아래의 예는 학생의 답이 교사의 예상 답을 뛰어 넘었을 때 이에 대해 유연하게 대처하지 못하고 수업 대화를 종결짓는 상황에 대한 예비 교사의 반성 내용이다.

자석에 붙는 것들의 공통점들을 이야기하는 시간에 나는 아이들이 ‘금속이 자석에 붙습니다.’라는 대답을 할 것이라고 예상했다. 그리고 그러한 대답이 나왔을 시 다시 한 번 조별 활동 시간을 주어 모든 금속이 자석에 붙는 것이 아니라 금속 중에서도 철이 자석에 붙는다는 사실을 알려주려 하였다. 그러나 아이들은 자석에 붙는 것들의 공통점이 무엇이나 묻는 나의 질문에 처음부터 ‘철’이라고 대답하였고, 나는 상당히 당황하였다. 아이들이 이러한 대답을 하고, 이러한 반응을 보일 것이라고 예상하고 수업을 짠 것은 잘못이었다. 아이들 반응에 따라 수업이 예상과는 다르게 진행될 가능성도 있었지만 나는 아이들의 다른 반응은 생각하지도 못하고 있었다. 수업은 점점 내 계획과 다르게 흘러갔다.

(예비 교사 AR)

예비 교사는 수업 계획 단계에서 막연히 ‘적절하게 대처’할 것을 예상한다. 그러나 예비 교사들이 수업에 대한 경험이 부족한 상태에서 상황에 적절히 대처한다는 것은 예상과는 달리 어려운 일이다. 아래의 예에서 보듯이 예비 교사는 학생들의 조별 실험 활동을 보면서 학생들의 활동에 대하여 어떤 반응을 해줘야 하는지 막막해 한다. 예비 교사는 학생들의 실험 활동을 돕기 위해 학생들의 실험 활동 상황에 참여했지만, 구체적으로 교사가 어떤 역할

을 해야 할지를 몰라 조력자보다는 방관자적 입장에 처하게 된 것이다.

아이들에게 실험 도구를 주고 실험을 시켰는데, 그 상태에서 나는 어떤 역할을 하고 어떤 도움을 줘야 하는지 막막했다. 수업을 준비할 때는 아이들의 실험 활동에 적절한 반응과 격려를 해준 뒤 질문에 답을 해줘야겠다고 생각해 왔다. 그런데 막상 수업 시간에 실제로 실험을 하다 보니 교사가 제대로 이 부분에 대해서 구체적으로 대안을 생각해 놓지 못한 상태에서 교사가 아이들의 실험을 지켜보러 갔을 때 교사와 학생 둘 다가 어색할 수밖에 없는 문제가 발생한 것이다. (예비 교사 JE)

이처럼 예비 교사들은 수업의 여러 돌발 상황과 마주했을 때 당황한 나머지 어떻게 돌발 상황에 대처해야 할지 판단 유보 상태에 빠지는 모습을 보였다. 즉, 이들은 상황에 대한 문제점을 순간적으로 인식하지만, 이를 타개할 수 있는 문제 해결 능력을 갖추고 있지는 못한 것이다.

## 2. 반성의 특성

앞서 살펴보았듯이 예비 교사들의 반성은 다양한 내용을 담고 있었다. 예비 교사들은 자신의 수업 전반과 수업 전에 가지고 있던 생각에 이르기까지 다양한 관점에서 자신의 수업을 반성하였다. 그리고 이들의 반성 유형은 첫째, ‘지향점이 실천된 반성’, 둘째, ‘지향점이 제시되나 실천이 보류된 반성’, 셋째, ‘지향점과 예정된 실천이 없는 판단 유보된 반성’의 세 유형으로 구분되었다. 세 가지 반성 유형은 각각 다음과 같은 특성을 보이는 것으로 나타났다.

첫째, ‘지향점이 실천된 반성’의 경우, 계획했거나 수행 중인 수업 활동 중 수업 맥락에 대한 이해를 바탕으로 수업의 방향이나 전략을 즉각적으로 변화시켜 그 효과를 경험하는 반성이다. 이러한 반성은 행위가 진행되는 상황에서 행위 기저의 앎을 표면화하여 비판하고 재구성한 다음, 재구성한 앎을 후속 행위에 구현하는 ‘즉석 실험(on-the-spot experiment)’을 거친다는 점에서 Schön의 ‘행위 중 반성(reflection-in-action)’과 유사하다고 할 수 있다. 이 때의 지향점은 교사가 수업 상황에 대한 즉각적인 이해를 기반으로 수업을 적극적으로 변화시키거나, 변화하고 있는 수업 상황에 역동적으로 편승해 감으로써 만들



어지게 된다. 이로써 변화된 지향점이 즉각적으로 실천되게 되며, 수업은 또 다른 국면으로 접어들게 된다. 이처럼 ‘지향점이 실천된 반성’은 수업 상황 중 즉석에서 지향점이 조정되고, 이것이 실천됨으로써 수업의 지형(topology)을 변화시키는 매우 역동적인 반성이라는 특성을 지닌다.

‘지향점이 실천된 반성’을 경험한 예비 교사들은 자신의 수업 행위를 적극적으로 드러내고, 자신의 수업 역량에 만족하는 모습을 보였다. 이는 예비 교사들이 자신의 무의식적 실천을 의식 위로 끌어올리는 반성의 과정에서 자신이 미처 알지 못했던 ‘교사의 역량’을 발견함으로써 자신이 교사로서 역량을 갖추어 가고 있음을 알리는 매우 긍정적인 경험을 제공받음을 의미한다. ‘지향점이 실천된 반성’이 Schön이 진정한 전문가의 역량으로 강조하였던 ‘행위 중 반성’과 유사한 특성을 지닌다는 점도 이들의 반성이 교사로서 전문성을 갖추어가고 있음을 알리는 지표가 된다고 하겠다.

둘째, ‘지향점이 제시되나 실천이 보류된 반성’의 경우, 반성의 초점이 명확하고, 추후에 있을 수업 실행에서 성공을 경험하기 위한 수업 실천 양태를 제시하는 특성을 지닌다. 이러한 형태의 반성은 “행위에 대한 의식화 작업을 통해 행위에 대한 평가와 비판을 수행하고, 행동을 다시 계획하지만, 이미 시간적으로 실천이 불가능”한 상황이라는 점에서 Schön의 ‘행위 후 반성(reflection-on-action)’과 유사하다고 할 수 있다. 예를 들어 예비 교사들은 자신의 과학적 지식 부족을 반성하면서 과학적 지식을 습득할 것을 다짐하였고, 수업 진행에 있어서 문제점을 반성한 다음 그러한 문제점이 생긴 원인을 파악하고 대안을 마련하였다. 실험 안전에 대한 반성을 통해 구체적인 상황에서 어떠한 안전사고가 일어날 수 있는지를 파악하였고, 이는 곧바로 안전한 실험을 위해 교사로서 어떤 준비를 해야 하는지를 스스로 깨우치는 기회가 되었다. 또한, 예비 교사들은 과학 수업에 대한 반성을 통해 교직 전반에 대한 자신의 견해를 수정하기도 하였다. 이처럼 ‘지향점이 제시되나 실천이 보류된 반성’은 수업 경험을 통해 예비 교사 스스로 수업의 지향점을 찾게 할 뿐 아니라, 앞으로의 수업 행동에 영향을 미칠 수 있는 의미있는 반성을 가능케 하는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 모의 수업 후 의식적으로 행해지는 반성이 예비 교사들의 전문성을 함양하는 데도

움을 줄 수 있음을 시사한다. 특히 예비 교사가 자신의 수업에 대해 비판적인 반성을 수행하여 스스로 문제점을 파악하고 개선점을 찾는 ‘지향점이 제시되나 실천이 보류된 반성’은 예비 교사로 하여금 수업에 대한 안목을 길러줄 뿐 아니라, 앞으로 예정된 수업에서 보다 나은 수업 실천을 할 수 있는 잠재적 역량을 키워준다는 점에서 그 의의가 크다고 하겠다.

셋째, ‘지향점과 예정된 실천이 없는 판단 유보된 반성’의 경우, 상황에 대한 즉각적인 반성은 일어났지만 행위와 연결되지 못한 채 상황에 대한 이해 그 자체에 머물러 있는 특징을 보인다. 즉, 예기치 않은 학생의 반응에 당황하였던 상황에 대한 구체적 기술이나 실험 활동을 하는 학생들에게 교사로서 어떤 역할을 수행해야 하는 것인지에 대한 반성의 내용에서 보듯이, 이러한 형태의 반성은 예비 교사에게 상황에 대한 이해와 문제 인식은 가능케 하지만 후속 교수 행위에 대한 지향점을 제시하기에 이르지는 못하는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 교사 양성 단계에서 예비 교사의 반성을 돕고 지향점을 함께 모색할 수 있는 수업 컨설턴트의 과정이 필요함을 보여 준다. 상황에 대한 문제를 인식하는 것은 새로운 행위를 위한 발판을 제공할 수 있지만, 구체적인 방향을 지시할 수는 없다. 예비 교사 스스로 반성을 통해 구체적인 지향점을 탐색할 수 있으면 좋겠지만, 위와 같이 문제 상황만을 인식하고 앞으로 나아갈 방향을 모르는 경우 예비 교사는 수업 후 일종의 패닉(panic) 상태에 이를 수 있다. 모의 수업을 통한 반성의 경험이 새로운 앎과 이어지지 못할 때, 이 경험은 예비 교사에게 교사로서 자기 존중감에 손상을 줄 수 있는 위협적 경험이 될 수 있다. 따라서 지향점 없는 반성을 겪은 예비 교사에게 수업 상황에 대한 보다 심층적인 이해를 통해 함께 지향점을 고민해 보는 도움이 단계가 반드시 필요하다고 하겠다.

각각의 반성의 유형에 따른 반성의 특성을 간략히 정리하면 그림 1과 같다.

#### IV. 결론 및 제언

이 연구에서는 초등 예비 교사들의 전문성 함양을 위한 시사점을 모색하기 위하여 예비 교사들의 반성적 글쓰기에서 나타나는 반성의 유형과 특성을

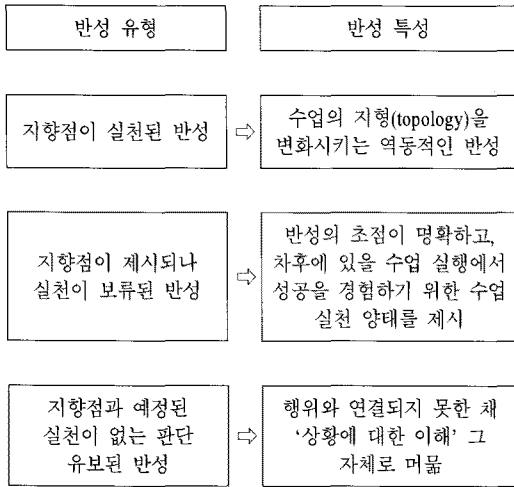


그림 1. 반성의 유형에 따른 반성의 특성

탐색하였다. 연구 결과, 예비 교사의 반성은 그들이 전문성을 갖춘 교사로 성장하는데 디딤돌의 역할을 하는 중요한 경험을 제공함을 알 수 있었다. 즉, '지향점이 실천된 반성'은 예비 교사들에게 전문적 교사로서 역량을 갖추고 있는 자신의 수업 활동을 의식(consciousness)의 차원에서 확인시켜 주었으며, '지향점이 제시되나 실천이 보류된 반성'은 수업에 대한 안목을 길러주고, 앞으로 예정된 수업에서 보다 나은 수업 실천을 할 수 있는 잠재적 역량을 함양케 하였다. 한편, '지향점과 예정된 실천이 없는 판단 유보된 반성'은 예비 교사의 반성이 구체적인 지향점에 이르지 못할 때 이들이 자신의 수업에 대해 심층적으로 이해하고 지향점을 함께 모색할 수 있는 기회를 제도적으로 마련해야 함을 알 수 있었다.

지금까지의 반성의 유형을 분류하는 연구는 대부분 Schön(1983)의 연구에 기대어 진행되어 오고 있다. 또한, '행위 중 반성'은 시기적으로 수업 중 일어난다는 점에서 탐색이 제한될 수밖에 없다. 이 때문에 반성 연구는 대부분 '교사가 자신의 실천에 대해 어떻게 반성하는가'에 초점을 둔 '행위 후 반성'의 예를 제시하거나 반성의 수준을 분류하는데 그치고 있다(서경혜, 2005). 또한, '행위 중 반성', '행위 후 반성'이라는 용어에서도 보듯이 반성이 행위와 어떤 방식이든지 연계될 때에만 '반성'으로 인정되기 때문에 상황에 대한 인식이나 구체적 행위의 방향을 알지 못하는 내용은 반성의 영역에서 제외되기 마련이었다. 이처럼 '행위'와 '반성'의 관계를 엄격

히 적용하는 '반성'의 외연으로 인해 Berliner(1986)는 '반성적 사고란 전문인이 되기 위해 필요한 조건이 아니라 전문인이 되고 나서야 할 수 있게 되는 능력'임을 주장하기도 하였다. 같은 맥락에서 예비 교사 교육 단계나 초임 교사들에게 반성적 사고를 강조하는 것에 회의의를 표하는 연구나, 반성이 전문성 발전에 큰 기여를 하지 못한다고 지적하는 연구들도 있다(McNay, L. 1999; Smith, 1992; Zeichner, 1996a, 1996b). 이러한 관점을 받아들인다면 전문가로서 수행할 수 있는 반성은 예비 교사 양성 단계에서 준비하거나 연습할 수 있는 것이 아니다. 오히려 전문가로서의 반성은 그저 현직에서 경험을 통해서만 갖게 되는 일종의 '통찰'이 된다. 그러나 이 연구에서 보듯이 '반성'의 외연을 넓힌다면, 반성이야말로 예비 교사의 자존감을 형성하고 전문성을 갖춘 교사로 성장해 가는데 교두보의 역할을 할 수 있음을 알 수 있다. 그리고 예비 교사들이 갖는 '반성'의 경험에 대해 보다 적극적으로 탐색하고, 이에 대한 지향점을 함께 논의하는 작업이 지속적으로 수행되는 것이야말로 예비 교사들의 전문성을 함양하기 위한 방안임을 알 수 있다.

다만 이 연구에서는 예비 교사들의 반성이 횡수를 거듭함에 따라 어떻게 변화하였는지를 탐색하지 못했다. 이 때문에 예비 교사들에게 반성의 기회를 많이 제공하고 수업에서의 지향점을 지속적으로 모색하는 경험이 실제로 그들의 반성에 어떤 영향을 주는지에 대해서는 논의할 수 없었다. 이는 후속 연구를 통해 진행되어야 할 것으로 보인다. 이를 통해 수업 중에도 자신의 수업에 대한 메타적인 반성을 수행하고 즉각적 앎을 실천하는 교사, 현장에서 부딪히게 될 여러 가지 교육적 딜레마를 적극적으로 극복할 수 있는 전문성을 갖춘 교사를 양성하기 위한 방안을 찾을 수 있기를 기대한다.

## 참고문헌

- 박영예(2009). 모의 수업을 통한 예비 초등영어 교사의 반성적 교수활동 분석. *신영어영문학*, 42, 203-230.
- 서경혜(2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. *교육과정연구*, 23(2), 285-310.
- 장경숙, 박미애(2005). 예비 교사 수업장학 모형개발을 위한 기초연구. *초등영어교육*, 11(2), 33-60.
- 주삼환(2003). 교육의 질 향상을 위한 장학의 이론과 기법. 학지사.

- Bailey, K. M., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Bolin, F. S. (1988). Helping student teachers thinking about teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 48-52.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualising reflection in teacher development*. Bristol, PA: Falmer.
- Calderhead, J. (2006). Reflective teaching and teacher education. In D. Hartley & M. Whitehead. *Teacher education: Professionalism, social justice, and teacher education*. (pp. 35-47). New York: Routledge.
- Clift, R. T., Houston, W. R. & Pugach, M. C. (1990). *Encouraging reflective practice: An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternative for psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Colton, A. M. & Sparksarcher-Langer, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 45-54.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Grimmett, P. P. & Erickson, G. L. (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Holly, M. L. (2008). Reflective writing and the spirit of inquiry. In N. Norris. (Ed.). *Curriculum and the teacher: 35 years of the Cambridge Journal of Education*. (pp. 274-283). New York: Routledge.
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practitioners: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer.
- Langer, G. M. & Colton, A. B. (1994). Reflective decision making: The cornerstone of school reform. *Journal of Staff Development*, 15(1), 2-7.
- Loughran, J. J. (1997). An introduction to purpose, passion and pedagogy. In J. J. Loughran & T. L. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy* (pp. 3-9). London: Falmer.
- McNay, L. (1999). Gender habitus and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. *Theory, Culture and Society*, 16(1), 95-117.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smith, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300.
- Surbeck, E., Han, E. & Moyer, J. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48(6), 25-29.
- Swain, S. S. (1998). Studying teachers' transformations: Reflection as methodology. *The Clearing House*, 72(1), 28-34.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. New York: State University of New York Press.
- Zeichner, K. (1996a). Introduction. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 1-8). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K. (1996b). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 199-214). New York: Teachers College Press.