

## 미술과 초임교사의 내용교수지식(PCK) 개발에 관한 내러티브 탐구\*

김 선 아\*\*

### 〈 초 록 〉

본 연구는 미술과 초임교사가 교직생활을 시작하면서 경험하는 교사발달 과정을 내용교수지식(PCK)의 측면에서 심층적으로 서술하고 분석하여, 미술교사 전문성 개발에의 시사점을 도출하는 데에 목적이 있다. 이에 교육과정 및 교사 연구에 있어 내러티브 탐구 이론을 고찰하고, 내러티브의 관점에서 교사의 경험과 실천적 지식에 초점을 두는 미술과 PCK의 개념과 의미를 논의하였다. 이를 토대로 초임교사 1인과의 심층인터뷰, 수업관찰, 문서자료 수집 등을 실시하고, 3차원적 내러티브 공간의 개념에 기초하여 자료를 분석하였다. 연구 결과로 시간, 장소, 상호작용의 세 가지 차원에서 초임교사의 내러티브를 재구성하고 학교 현장에서 미술교사가 PCK를 형성해 가는 과정을 서술적으로 논의하였다. 본 연구의 결과는 초임교사의 경험과 목소리를 다각도로 조명하여 미술교육의 현상을 심층적으로 이해할 수 있는 기초 자료를 제공하고, 실제적인 교사교육에의 시사점을 도출하였다는 데에 의의가 있다.

주제어(key words): 초임교사(novice teacher), 미술과 PCK(PCK in art education), 내러티브 탐구(narrative inquiry), 미술교사 전문성(professionalism of art teacher)

### I. 도입

미술교사에게 요구되는 전문적 지식과 능력은 시대에 따라 혹은 각 교사가 처한 맥락에 영향을 받으면서 교사-학교 조직, 교사-학습자 간에 역동적으로 구성되는 것이라 할 수 있다. 따라서 미술교사가 교실에서 학습자와 만나 수업을 진행하는 데에 반드시 필요한 교과 내용지식의 성격이 무엇이며, 어떤 과정을 통하여 이를 형성해 나

\* 이 논문은 2010년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임.  
(NRF-2010-332-B00435)

\*\* 본 학회 회원, 한양대학교 부교수, sakim22@hanyang.ac.kr

가는지를 구체적으로 파악하는 것은 미술교사 전문성 개발의 방향을 모색하는 데 유용하다. 수업 관찰이나 수업비평 체크리스트 등 기존의 수업장학 기법들은 그 효율성에도 불구하고, 교사와 학습자 간의 상호작용을 통하여 미술의 지식이 실제로 구성되는 교육적으로 의미 있는 순간(teaching moment)을 포착하는 데에는 한계를 가질 수밖에 없다. 따라서 수업 개선을 위해서는 교사 스스로 탐구자가 되어 어떤 미술을, 왜, 어떻게 가르치고자 하며, 이에 대한 학습자들의 반응은 무엇인가를 반성적으로 찾아가야 한다. 수업을 되돌아보는 이러한 과정이 교사와 학교 현장을 중심으로 미술 수업의 교육학적 지식을 구성하는 방법이 될 것이다. 즉 학교수업이라는 맥락에서 교과 내용이 얼마나 실제적인 의미를 가지고 있으며 활용될 수 있는가를 기준으로, 가르치고자 하는 지식의 정당성을 확인하는 것이다(May, 1989). 따라서 학습자뿐만 아니라 학교 환경과 끊임없이 상호작용하는 교사의 의사결정과정과 반성적 사고는 실제적 미술수업의 성격과 특성을 탐구하는 중요한 요소가 된다.

본 연구는 미술과 초임교사가 교직생활을 시작하면서 경험하는 교사발달 과정을 내용교수지식(PCK)의 측면에서 심층적으로 서술하고 분석하여, 미술교사 전문성 개발에의 시사점을 도출하는 데에 목적이 있다. 학교 안에서 직무를 수행하면서 요구되는 실제적인 역량과 이에 대한 초임교사의 경험, 사고방식, 의미부여 등을 내러티브 탐구 방법을 활용하여 분석하고, 초임교사의 경험 속에서 나타나는 미술교과의 PCK 형성 과정과 핵심역량을 파악하는 데 초점을 두었다.

초임교사의 경험에 기초한 미술과 PCK의 분석을 위해 내러티브적 접근을 취하였다. 강현석과 서지민(2009)은 학습자의 다양성을 고려한 흥미로운 교과내용 및 효과적인 교수법을 개발하는 데에 내러티브를 활용한 PCK 연구를 수행한 바 있다. 본 연구에서는 예비교사-경력교사의 경계넘기를 경험하는 초임교사의 이야기에 초점을 두고, 미술과 PCK의 특성을 고려함과 동시에 초임교사의 교수행위에 대한 반성적 사고를 촉진하고자 내러티브 탐구 방법을 활용하였다.

본 연구에서는 장기간에 걸쳐 초임교사의 수업 관찰과 인터뷰를 실시함으로써 미술교사 전문성에 대한 이론과 실재를 연계하고자 하였다. 1년 6개월 동안의 자료 수집기간을 통하여 수업 계획 및 개선, 학교 적응, 교사 정체성 등에 대한 지속적인 대화를 나누는 가운데 교직 생활을 시작하는 초임교사의 인지적 변화를 촉진하고, 그 변화 과정을 구체적이고 생생하게 탐구하였다. 이와 같이 본 연구는 초임교사가 교사로 발달하는 과정을 질적으로 분석하여 미술교사 전문성 개발을 위한 구체적인 방안을 모색하는 데에 목적을 두었다.

초임교사의 경험을 분석하기 위한 이론적 토대로 내러티브의 개념을 고찰하였다. 지식에 관한 패러다임적 사고와 대비되는 내러티브의 인식론적 특성을 살펴보고, 미술과 내용교수지식(pedagogical content knowledge, PCK)을 고려한 미술교사 내러티브 탐구의 방향과 중요성에 관하여 논의하였다. 이를 토대로 초임교사의 경험을 시간, 장소, 상호작용의 차원에서 분석하여 3차원적 내러티브로 재구성하였다. 초임교사의 경험과 목소리를 다각도로 조명하고 학교 현장에서 미술교사가 PCK를 형성해 가는 과정을 서술적으로 그려냄으로써 실제적인 미술 교사교육에의 시사점을 도출하고자 하였다.

## II. 이론적 배경

### 1. 내러티브적 전환

현대 사회에는 교과에서 다루는 지식이 학문적 전통에 기초해야 하는지 혹은 급속히 변화하는 사회의 요구에 민첩하게 대응해야 하는지 등 대립되는 관점들이 공존하고 있다. 이와 같은 현상에 관하여 Moore와 Young(2001)은 21세기 교육과정 담론은 혼란에 빠져있으며, 이는 그동안 지식의 문제에 대한 보다 신중한 논의가 결여되었기 때문이라고 지적한다. 즉 학습 경험을 안내하는 교육과정과 이를 실행하는 교사의 지식을 논의하기에 앞서, ‘지식’ 자체에 대한 재개념화가 요구된다는 것이다. 이에 다음에서는 본 연구가 기초하고 있는 지식관과 교육과정의 관점에 관하여 Bruner가 제안한 패러다임적 사고(paradigmatic mode of thought)와 내러티브 사고(narrative mode of thought)를 중심으로 논의하고, 이를 기초로 한 ‘경험으로서 교육과정’의 개념을 고찰하고자 한다.

#### 1) 패러다임적 사고와 내러티브 사고

역사적으로 교육과정 연구에 있어 Bruner가 제안한 ‘지식의 구조’는 교육과정의 체계, 교수학습 방법, 교사의 역할 등에 많은 영향을 주었다. 그러나 학문중심 교육과정의 토대를 제공한 Bruner의 관점은 1980년대 이후 지식의 발견적, 생성적 특성을 강

조하는 방향으로 전환되었다(전현정, 강현석, 2011). 지식에 대한 새로운 접근에 관한 Bruner의 논의는 서로 다른 준거와 독자성을 가지는 두 가지 앎의 방식으로 시작한다. ‘패러다임적 사고’와 ‘내러티브 사고’로 구분되는 두 사고 양식의 차이는 다음과 같은 설명에 명료하게 나타나있다.

하나는 진실 중의 보다 객관적인 진실 하나를 확신시키고 다른 하나는 삶과 유사한 스토리를 확신시킨다. 즉, 논증은 사람들에게 진실을 확신시키고 이야기는 사람들에게 진짜 같음을 확신시킨다. ...첫 번째 양식은 패러다임적 혹은 논리-과학적인 사고 양식으로 기술과 설명의 형식적이고 수학적 체계의 이상을 실현시키고자 시도한다. ...내러티브 양식의 상상적 적용은 대신에 훌륭한 스토리, 흥미를 끄는 드라마, 믿을 수 있는 역사적 설명으로 이끈다. 내러티브 양식은 그 과정을 나타는 변화와 결과, 인간 혹은 인간과 같은 의도와 행위를 다룬다. (Bruner, 1986/2011, pp. 33-6)

패러다임적 사고 양식에 따라 효율적이고 과학적인 교육 모델을 발견하는 데에 몰두하였던 근대 교육 속에서 배움은 피동적인 의무가 되었으며, 가르침은 인격이 배제된 기술로 전락하였다. 가르침의 탈인격화와 표준화가 패러다임적 사고에 기초한 교육의 문제점으로 나타나기 시작한 것이다. 이러한 시대상을 이혁규(2013, p. 29)는 다음과 같이 서술한다.

과학적 교수 기법으로 훈련된 교사들은 훌륭한 교수 전문가이지만 역설적으로 언제든 지 동일한 기법을 가진 다른 교사들에 의해 대체 가능한 서글픈 존재들이다. 그리고... 점차 인간과 표준화된 교수 프로그램과의 대체 가능성으로까지 확대되어 가고 있다. 오늘날 이런 불길한 가능성을 우리는 초등학교 교실에서 유행하는 ‘티나라’나 ‘아이스크림’에서 언뜻언뜻 엿볼 수 있다. ‘클릭 교사’라는 용어는 얼마나 교사의 존재를 위협하는 말인가! 가르침의 표준화가 도달할 최종적인 종착점은 아마도 기계화된 로봇이 될 것이다.

위의 글은 패러다임적 사고에 따른 지식관이 교사와 학습자, 그리고 교육 현장 전반에 어떻게 작용하는지 보여준다. 그러나 복잡성과 모호함을 가지는 교육에 대한 연구에 있어 어느 하나의 양식을 버리고 다른 것을 취하는 양자택일의 접근은 적절하지 않을 것이다. 이러한 측면에서 “한 양식을 희생시키면서 다른 한 가지 양식을 무시하거나 혹은 한 양식을 다른 양식으로 축소, 환원시키려는 노력은 사고의 풍부한 다양성을 파악하는 데 실패”하게 된다는 Bruner(1986/2011, p. 33)의 지적에 귀를 기울일 필요가 있다. 따라서 교육 연구에 있어 내러티브 사고는 교육과정과 교수행위에 있어

그동안 간과되었던 인간과 맥락의 측면을 새롭게 조명할 수 있도록 한다는 점에 의미가 있다.

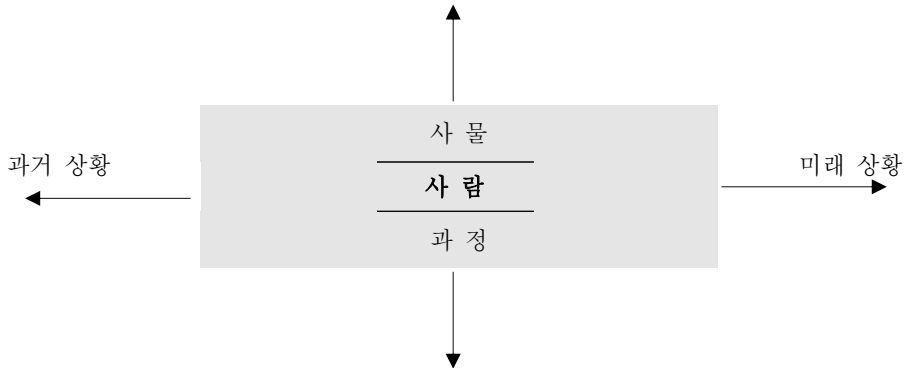
## 2) 경험으로서의 교육과정

패러다임적 사고와 내러티브적 사고 사이의 긴장은 교육과정 분야에서도 찾아볼 수 있다. 전통적인 교육과정 패러다임은 교육내용의 전달에 교육과정의 주요 목적을 두고 있다. Giroux(1988/2003)는 이를 ‘기술적 합리성’에 기초한 교육과정 이론으로 규정하고, 지식의 객관성에 대한 신뢰, 자연과학적 방법에 기초한 교육과정 모델 개발, 가치배제의 측면에서 한계를 지적한 바 있다. 이와 같이 전통적으로 전달(transmission)을 중시하는 교육과정의 입장을 포함하여 박현주(2005)는 상호작용(transaction)입장, 변형(transformation)입장의 세 가지로 교육과정의 관점을 분류하고 있다. 상호작용입장에서 교육은 지식을 구성해가는 학생-교육과정의 대화로 간주된다. 더 나아가 변형 입장에서는 교육을 통한 자아실현과 사회 참여를 추구하고, 실제 삶과 관련한 경험을 강조한다. 이러한 다양한 입장들은 교육과정에 대한 시각이 다각화되고 있음을 보여주며, 그 안에서 교사의 역할 또한 변화하고 있음을 나타낸다.

교육과정은 객관적이고 중립적이기 보다는 이론적 기초, 교육 목적, 지식관, 학습자관 등을 함축한 가치 지향적 개념이라 할 수 있다. 이에 Eisner(1994/2003)는 ①기술로서의 교육과정, ②학문적 이성주의 교육과정, ③인간중심 교육과정, ④인지중심 교육과정, ⑤사회 적응 및 재건주의 교육과정의 5가지 종류로 교육과정의 유형을 분류한다. 교육 연구에 있어 교육과정에 대한 다양한 관점을 점검하는 것은 교실 상황과 교수 행위를 연구함에 있어 어디에 초점을 두고자 하는지를 명료화하는 데에 도움이 된다.

내러티브를 중심으로 한 본 연구는 Connelly와 Clandinin이 제안하는 ‘경험으로서 교육과정’의 개념을 기초로 한다. Connelly와 Clandinin(1988/2007, pp. 26-29)은 ‘경험’과 ‘상황’에 초점을 두어 사람, 사물, 과정 사이의 역동적 상호작용을 고려한 경험으로서의 교육과정을 다음과 같이 설명한다. 첫째, 교실 상황에서 가장 중요한 것은 ‘사람’ 즉 교사와 학생이며, 이들이 환경 속에서 상호작용하는 가운데 교육과정이 일어난다. 둘째, 사물, 사람, 과정의 역동적 상호작용으로서 상황은 고정적이기 보다는 유동적인 것으로 적절한 시점의 어느 지점에서 일어난다. 셋째, 상황은 역사적이다. 즉 모든 교실 상황은 이 전의 교실 상황으로부터 일어난다. 따라서 시간의 지속적 흐름 속에서 교육과정을 바라보아야 한다. 넷째, 현재의 상황이 다음의 다른 상황을 이끌어낸다는

점에서 상황은 미래를 가진다. 교육과정에 대한 그림을 그릴 때에 상황에 대한 시간적 차원에서 과거와 미래의 긴장감을 가질 필요가 있다. 마지막으로 교육과정 안에는 어떤 목적과 의도가 잠재되어 있다는 점에서 교실 상황은 방향성을 가진다. 이러한 교육과정의 개념을 도식화하면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 교실 상황에서의 경험

출처: Connelly & Clandinin, 1988/2007, p. 25

교사, 학습자, 교수학습과정, 수업 환경 간의 역동적 상호작용을 통해 일어나는 일련의 상황으로서 교육과정은 그 상황을 다루고 이야기를 만들어가는 ‘사람’(story teller)에 의해 구성된다. 이에 소경희(2004, p. 193)는 “교수(teaching)를 위한 지식기반은 실제로 가르쳐 보는 경험에 가담하고 있는 개인들이 자신들의 경험을 다른 사람과 나누기 위해 구성하는 이야기 속에 있는 것이다.” 라고 주장한다. 특히 비구조화된(ill-structured) 특성을 가지는 미술 교과에서 지식의 문제에는 교육과정을 해석하고 재구성하여 가르치는 교사의 경험이 중요한 요소로 작용한다. 이에 김선아(2011)는 미술과 교육과정과 미술교사 전문성을 연구하는 데에 있어 교실 상황에서 교사의 개인적인 지식과 이야기가 중심이 되어야 함을 지적한 바 있다. 따라서 미술 교사가 실천적 지식을 조직하는 방식에 대한 이해를 제공할 수 있는 내러티브적 접근이 요구된다고 할 수 있다.

## 2. 내러티브와 미술과 PCK의 발달

위에서 고찰한 ‘경험으로서 교육과정’의 개념에서 강조하듯이 교사의 교수활동은 학습 내용을 학생들에게 전달하는 객관적인 일이기 보다는 특정한 시간과 공간 속에서 다

양한 요인들의 관계에서 발생하는 “해석적 활동”이라고 할 수 있다(강현석, 서지민, 2009, p. 218). 따라서 미술교사가 어떻게 교육과정을 해석하고 내용지식을 구성하는가의 문제는 단순히 교사가 가진 지식의 폭과 깊이의 차원이 아닌 의미 부여의 방식을 통해 탐구되어야 한다. 이에 다음에서는 미술교사의 내용교수지식(pedagogical content knowledge, PCK) 개발에 있어 내러티브의 의미를 고찰하고, 미술과 PCK의 특성을 고려한 미술교사의 내러티브 탐구의 방향에 대하여 논의하고자 한다.

### 1) 교사 전문성 개발과 내러티브

Connelly와 Clandinin(1988/2007, pp. 49-50)은 내러티브를 “과거를 다시 마음속에 그리고 미래에서 의도를 창안하는, 우리 자신에 대한 이야기를 끊임없이 말하고 다시 말함으로써 인간이 경험에 대한 의미를 어떻게 구성하는가에 대한 연구”라고 정의한다. 즉 내러티브는 경험에 대한 의미 구성을 위한 사고의 도구라 할 수 있다. 이와 같은 측면에서 교육과정을 탐구하는 방법으로 내러티브를 활용함으로써 교사의 개인적, 실천적 지식에 자연스럽게 접근할 수 있게 된다. 이와 같은 맥락에서 소경희(2004)는 내러티브가 교사 전문성 발달의 수단이며, 이에 기초한 교사교육에 관한 연구가 필요하다고 지적한 바 있다. 자신의 교수행위에 대한 내러티브를 통하여 단순한 교육과정 전달자가 아닌 교육과정을 해석하고 재구성하는 주체로서 교사의 역할이 강화될 수 있기 때문이다.

교사가 자신의 일상적인 교수 행위를 시간과 장소의 맥락 속에서 하나의 이야기로 재구성하는 것은, 수업 상황에 대한 일종의 깨달음을 주며 다른 주체들과의 상호작용적 관계 속에서 자신의 행위를 되돌아 볼 수 있도록 하는 힘을 가지고 있다(Brunner, 1994). 교사가 자신의 목소리로 이야기하는 것은 기술적 전문성만을 강조하는 학교 문화를 비판할 수 있는 대안으로서, Giroux(1988/2003)가 역설하는 변혁적 지성인으로서 교사에게 요구되는 역할이라고 할 수 있다. 그는 교사들이 비판과 가능성의 통합된 담론을 개발하여야 함을 주장하면서 교사들이 자기 목소리를 낼 것을 강조한다. 교사가 교실 상황에 의미를 부여하고 교육과정에 관하여 자신의 목소리로 이야기할 수 있다는 점에서, 내러티브는 교사 전문성 개발을 위한 도구가 될 수 있다. McEwan(1997)은 두 가지 상반된 차원에서 내러티브의 성격과 기능을 조명한다. 첫째는 강압적인(coercive) 내러티브로서 교육 현장 안에서 지배적으로 혹은 주요하게 다루어지는 이야기들이다. 내러티브의 이러한 부정적인 측면을 고려하여 연구자들은

표면적으로 보이는 이야기가 아닌, 그 내면을 비판적으로 읽어내어야 한다. 반면에 내러티브의 또 다른 속성은 해방적인(emancipatory) 내러티브이다. 개인적인 경험에 대한 이야기를 만들어 가는 과정에서 사고를 자유롭게 할 수 있으며 새로운 표현의 가능성을 발견할 수 있다는 점에서, 해방적 내러티브는 동질화를 거부하고 사고와 감정, 그리고 행동을 통합할 수 있도록 한다. 이러한 점에서 McEwan(1997)은 내러티브가 가지는 중요성이 교육에 대한 새로운 언어를 개발해내는 창의적인 역할에 있다고 주장한다. 따라서 초임교사들이 스스로의 경험에 대한 의미를 부여하고 자신의 행동을 이야기로 구성해 내는 과정은 기존의 지배적인 내러티브에 순응하기 보다는 새로운 가능성의 언어를 발견할 수 있는, 또한 이를 통해 전문성 개발의 토대를 마련할 수 있는 기회가 된다.

## 2) 미술과 PCK의 특성

미술교과 지식이 가지는 특성은 미술교사의 의미 구성 방식을 이해하는 데에 있어 중요한 요소가 될 수 있다. 교사의 전문성을 논의하는 데에 내용교수지식(PCK)은 교과 교육의 맥락 안에서 교육학적 지식을 연구할 수 있는 유용한 개념적 틀을 제공한다. Shulman(1987)에 의해 제안된 PCK는 교과의 내용 지식이 교육학적 관점에서 변환되고 재구조화되어야 함을 보여준다. 그가 지적한 바와 같이 과학자와 과학교사의 전문성이 구별되어야 하는 것과 마찬가지로, 예술가와 미술교사에게는 각각 다른 전문적 지식이 요구된다. 특히 교사의 교육과정 재구성이 불가피할 뿐만 아니라 장려되는 미술교과와 미술의 내용을 학습자의 수준, 특성, 배경 등에 맞추어 선별하고 새롭게 조직하는 과정이 필요하게 된다. 이에 관하여 이은적(2002)은 ‘미술 세계에서 미술교육’으로의 전환을 강조한 바 있다. 즉 ‘학자의 지식’→‘가르쳐야 할 지식’으로, 또한 ‘가르쳐야 할 지식’→‘가르쳐진 지식’으로 변환되어야 한다는 것이다. 미술교사의 전문성은 미술의 근원이 되는 창조행위, 미술작품, 미학 이론 안에서 의미 있는 학습을 위한 내용들을 신중하게 추출하고 조직하여 학습 경험으로 구성될 수 있도록 한다는 점에 있다.

한국교육과정평가원에서 제시한 미술과 PCK의 개념을 살펴보면 미술교사에게 요구되는 전문적 지식의 성격을 보다 구체적으로 파악할 수 있다.

미술과의 내용지식, 교과지식, 학생지식 등 교사 지식 기반의 영향을 받아 미술 수업에



서의 교육학적 변환 과정인 교육과정 재구성, 효과적인 교수, 학생과의 상호작용을 실현하기 위해서 교사가 수행하는 실천적 지식이다. (최승현, 2007, p. 59)

위의 정의에서 교사가 수행하는 ‘실천적 지식’이라는 용어에서 알 수 있는 바와 같이, 미술과 PCK는 교사가 알고 있는 혹은 축적해 놓은 지식이 아닌 교수 행위 속에서 발현되는 지식이라 할 수 있다. PCK에 관하여 강현석과 서지민(2009, p. 227)은 “고정된 지식이 아니라 실제 교실 수업에서의 반성과 적용 등 다양한 과정을 통해 점진적으로 발달”되는 지식이라 설명한다. 같은 맥락에서 김선아(2011, p. 67)는 “교실 안에서 역동적으로 만들어지는, 즉 수업 그 자리에서 구체화되는 지식”이라고 서술한 바 있다. 따라서 미술과 PCK는 교사의 경험과 직접적으로 연관되어 있으며, 교수 활동에 대한 반성적 사고와 수업 개선을 통해 지속적으로 개발해 나가는 하는 역량이라 할 수 있다.

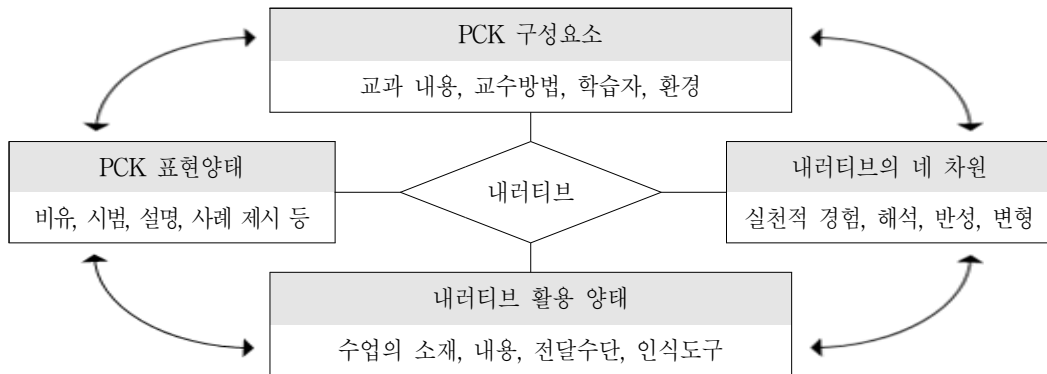
미술과 PCK가 교사양성기관에서 준비한 지식을 학습자와의 상호작용을 통하여 맥락적으로 변환하는, 교사 스스로 개발해 나아가는 형성적 의미를 포함한다는 측면에서 초임교사의 PCK에 관한 연구는 중요한 의의를 지닌다. 교직에 진입하는 초임교사는 교사양성기관에서 획득한 이론적 지식의 한계를 피부로 느끼는 시기라 할 수 있다. 이를 김영천과 정정훈(2003)은 ‘전이충격’ 혹은 ‘잔인한 3월’과 같은 용어로 표현하고 있다. 미술교사에게 요구되는 PCK가 교실 사건의 경험을 통해 개인적, 실천적으로 구축되어야 한다는 점을 고려할 때, 이를 아직 갖추지 못한 초임교사의 어려움 또한 예측할 수 있는 부분이다. 따라서 초임교사가 스스로 교직에서의 첫 경험을 이야기하고 반성하는 가운데 실천적 딜레마를 해결해 나가는 과정은 이 후에도 자신의 PCK를 지속적으로 형성해 갈 수 있는 단초를 제공할 수 있다.

### 3) 내러티브를 통한 미술과 PCK 형성

미술과 PCK에 관한 이해를 확장하기 위해서는 미술 영역의 이론적 지식이 교사의 교수 행위 가운데 어떻게 새롭게 조직되며 어떠한 형태를 가지게 되는지에 관한 심층적인 분석이 필요하다. 이에 대하여 이정선(2005)은 교사의 실천적 교수 지식에 대한 연구에서 “영역 구체적 지식(domain-specific knowledge) 및 그러한 지식이 획득되는 과정의 조직과 실체”에 관한 구체적인 분석이 요구된다고 지적하고 있다. 즉 PCK는 범교과 차원에 머무르는 교육학적 개념이 아니라, 각 교과와 특성을 반영한 PCK 연

구를 통하여 발견되어야 하는 것이다. 교과와 PCK에 기초하여 교사의 실천적 지식을 연구한 사례로서, 박정철과 강현석(2013)은 내러티브를 활용한 음악과 PCK 모형을 지식의 이해→적용→분석 및 평가→수정 및 생활화의 단계로 제시한 바 있다. 비구조화된 미술교과의 특성을 고려할 때, 이와 같은 내러티브를 활용한 PCK 연구는 교사 지식에 대한 심화된 이해와 미술교사 전문성 개발의 방향을 수립하는 데에 도움을 줄 수 있다.

일상생활과 수업 활동에서의 경험을 강조하고 이야기꾼(storyteller)로서 교사의 실천과 목소리에 기초한다는 점에서 내러티브는 PCK 개념과 인식론적 맥락을 같이한다. 강현석과 서지민(2009)은 내러티브의 본질과 PCK 구성 요소 간의 연관성을 고려하여 내러티브를 토대로 한 교사의 PCK 개발 모형을 <그림 2>와 같이 도식화하여 제안한 바 있다.



<그림 2> PCK 개발의 역동적 상호모형  
출처: 강현석, 서지민, 2009, p. 234

위의 도식에서 볼 수 있는 바와 같이 내러티브는 교육과정에 관한 실천적 경험, 해석, 반성, 변형의 사고 과정을 촉진할 수 있는 인식적 도구가 된다. 소경희(2004, p. 194)는 내러티브에서 경험적 이야기는 “암묵적으로 수용된 개인적 지식에 목소리를 제공하려는 시도”라고 설명한 바 있다. 이처럼 교사 내부의 복합적인 요인을 통해 발견되는 PCK에 관한 연구를 위해 내러티브는 드러난 행위의 이면을 되돌아 볼 수 있는 도구가 된다. 또한 이와 같은 내러티브를 통한 실제 교수 활동에 대한 반성적 사고는 PCK와의 순환적 관계 속에서 지속적으로 전문성을 개발할 수 있도록 한다.

### III. 연구 방법

앞에서 논의한 바와 같이 내러티브는 사고양식의 전환을 대표한다고 할 수 있다. 실증주의적 패러다임에서 벗어나 연구 대상에 대한 현상학적인 접근을 토대로 하고 있는 것이다(곽영순, 2009). 박현주(2005)에 따르면 교사의 실천적 지식은 묵시적 지식(tactic knowledge)의 형태를 가진다. 묵시적 앎이란 “어떤 사람이 언제 무엇을 해야 할 지를 자연적으로(무의식적으로) 아는 것”이다(박현주, 2005, p. 213). 따라서 초임교사의 경험을 내러티브로 구성하여 실제 수업 맥락에서 형성되는 PCK를 탐구하고자 본 연구에서는 교사의 인식과 경험에 심층적으로 접근하고, 자연스러운 방법으로 미술교사의 삶과 의미를 조명할 수 있는 질적 연구방법을 사용하였다.

#### 1. 자료 수집

내러티브 탐구에 기초하여 초임교사가 학교생활에 적응하고 수업을 개발하며 학습자를 이해해가는 과정을 연구하기 위해, 심층인터뷰를 실시하고 초임교사의 경험을 세밀하게 보여줄 수 있는 자료를 생성하였다. 내러티브는 인간의 행동과 경험을 거리를 두고 먼 발치에서(out there) 추상적으로 설명하기 보다는 밀착하여(up close) 세밀하게 보여준다(Gunmundsdottir, 1997). 시간의 흐름에 따라 형성되는 초임교사의 내적 변화 과정을 탐구하고자 하는 본 연구의 목적에 따라, 연구자-초임교사와의 상호작용을 통해 초임교사의 경험을 자료화하는 방식을 취하였다. 즉 실증주의적 관점에서 연구자가 연구대상으로부터 객관적인 자료를 ‘수집’하기보다는, 대화와 관찰의 질적연구 방법을 활용하여 현상을 분석 가능한 자료의 형태로 변환하고 자료를 생성하는 데에 중점을 두었다.

초임교사의 인지적 사고과정과 수업 행동을 다면적으로 보여줄 수 있는 자료로 심층인터뷰, 수업관찰, 문서자료가 수집되었다. 질적 연구에서 심층인터뷰는 “대화를 통해서 지식이 전개되어지는 특수한 형태의 상호작용”이다(Kvale, 1996/1998, p. 162). 따라서 심층면담은 현상에 대한 보편적이고 일반화된 이해를 넘어서 실제적 경험 속에서 드러나는 개인의 인식, 사고과정, 시각, 견해 등을 세부적이고 체계적으로 연구할 수 있는 방법이 될 수 있다. 초임교사와의 심층 인터뷰는 2010년 8월~2012년 2월 사이에 5회 진행되었다. 45분~1시간의 인터뷰는 비구조화(open-ended)된 방식으로 자연스럽게 진행되

었으며, 전체 내용이 녹취되어 분석 자료로 활용될 수 있도록 하였다.

수업 관찰은 참여 관찰 1회와 수업 동영상 촬영 및 분석 2회, 총 3회로 진행되었다. 수업 관찰과 수업 동영상 분석은 현장에서 교사의 행동적 특징을 파악하고 초임교사의 수업에서 드러나는 주제를 분석하기 위한 목적으로 진행되었다. 수업 관찰은 초임교사의 수업 진행에 개입하는 것을 최소화하기 위하여 참여관찰이 아닌 외부자적 관점에서 관찰하는 방식을 선택하였다. 다양한 관점에서의 수업 분석을 위해 미술 교육 전문가에게 수업 동영상 분석을 의뢰하였다. 따라서 수업 분석의 관점을 초임교사-연구자-미술교육 전문가로 다각화하여 해석의 신뢰성을 확보하고자 하였다.

문서자료는 크게 3가지로 구분된다. 첫째, 수업 첫날의 경험을 초임교사가 자유롭게 일지 형식으로 작성하였다. 둘째, 수업에 대한 초임교사의 반성적 사고를 돕기 위해 연구자가 개발한 양식에 따라 특정 수업의 계획에서 실행, 개선 방향 설정까지를 기록하고 토의하였다. 셋째, 해당 수업 과정에서 산출된 수업 계획서, 교수학습자료, 수업결과물 등이 분석의 대상이 되었다. 문서 자료는 수업을 중심으로 한 인터뷰와 멘토링 과정에서 초임교사의 교수행위에 대한 구체적인 대화가 가능하도록 하는 보조 자료로 기능하였다.

본 연구의 대상은 2010년 2월 ○○교육대학원 미술교육 전공 석사학위를 취득하고 시흥 소재 ○○고등학교에 2010년 3월 부임한 미술교사이다. 연구 참여자의 경우 교육대학원 졸업 후 기간제교사 등의 준비 기간 없이 바로 중등임용시험에 합격하여 교직을 시작한 경우로 교사양성기관에서 교육받은 이론적 지식과 현장에서 요구되는 실천 지식 간의 괴리를 보다 분명하게 인식할 수 있을 것으로 여겨져 선정되었다. 또한 교육대학원 재학 당시 본 연구자의 수업 및 특강을 수강하였으며 진로상담 등을 통하여 심층면접 등을 수행할 수 있는 레포가 형성되어 있어 연구참여자로써 적합한 조건을 갖추었다고 할 수 있다.

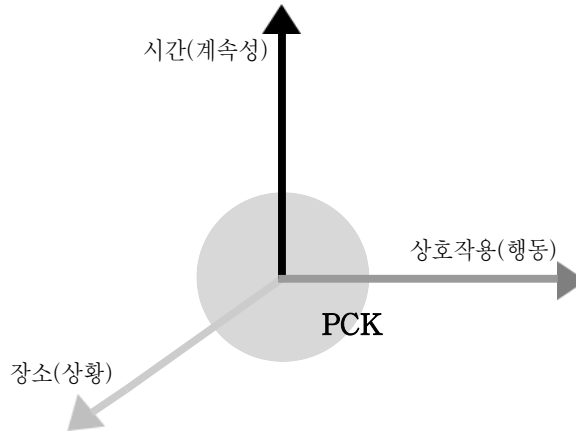
## 2. 내러티브 분석의 틀

내러티브 탐구에서 ‘관계’는 중요한 의미를 지닌다. 절대적으로 확증된 진리를 찾기 보다는 인간의 경험 안에서 주체가 느끼게 되는 상대적인 의미를 추구하기 때문이다. 따라서 연구대상을 객관적 위치에서 연구하기 보다는 대상과의 관계 속에서 연구자가 상호주관적 의미를 찾아가는 과정이라고 할 수 있다(Coulter, 2009). 이러한 내러티브 탐구의 관계적, 협력적 성격은 본 연구에서도 중요하게 다루어졌다. 초임교사는 단순

한 정보제공자 이상의 역할을 하였으며, 미술교사가 되어가는 과정 안에서 본 연구자와 함께 고민하고 자신의 수업에 대하여 ‘연구’하였다고 할 수 있다. 따라서 예비교사에서 초임교사로 위치가 변경되어 실제 직무를 수행하기 시작하는 시점에서 본 연구에의 참여는 ‘교사로서 연구자’의 역할을 학습하는 기회를 제공하였다고 할 수 있다. 이와 같이 본 연구는 내러티브 탐구에서 강조하는 연구자와 연구참여자의 협동적 관계 속에서 진행되었으며, 자료의 분석에 있어서도 상호적인 관점을 취하고자 하였다.

내러티브 탐구는 생생한 경험을 통해 조명하는 “경계에서의 삶”이라 할 수 있다 (Clandinin & Connelly, 2004/2006, p. 67). 여기에서 Dewey가 경험의 준거로 제시한 ‘계속성’과 ‘상호작용’이 경계에서 일어나는 긴장을 밝혀주는 데에 있어 중요한 이론적 틀이 된다. 계속성이란 시간성의 차원으로 사람의 사고와 행동이 초시간적 의미를 지니기 보다는 어떤 사태 혹은 현상의 쟁점이 시간에 따라 달라질 수 있음을 인정하는 것이다. 상호작용은 맥락의 문제로서 보편적인 사례가 아닌 개인적·사회적 관계에 놓여 있는 사람에 관심을 두는 것이다. 이와 같은 측면에서 기존의 거대 담론과 구별되는 내러티브 탐구의 ‘긴장’은 시간성, 사람, 행동, 확실성, 맥락의 5가지 측면에서 나타난다. 따라서 이는 내러티브를 분석하고 구성하는 데 있어 핵심적인 요소로 활용될 수 있다.

위의 요소를 중심으로 Clandinin과 Connelly(2004/2006)는 3차원적 내러티브 탐구 공간을 제안하였다. 이는 개인적·사회적(상호작용), 과거·현재·미래(계속성), 그리고 장소(상황)의 차원으로 이루어진다. 이는 자신의 앞과 뒤, 안과 밖을 살피는 즉 내적 지향과 외적 지향 그리고 과거-미래의 상호작용을 포괄하는 개념이라 할 수 있다 (김대균, 2011). 본 연구에서는 교사의 경험을 종합적으로 접근하는 Clandinin과 Connelly의 개념에 기초하여 3차원적 내러티브 탐구 공간을 미술과 PCK의 관점에서 시간과 장소, 그리고 상호작용의 차원으로 설정하였다. 특히 초임교사가 예비교사에서 교사로 위치이동하면서 경험하는 변화와 경계 넘기의 측면에 주목함으로써, 그 안에서 변형적인(transformative) 요소들을 밝히고, 이를 토대로 한 미술교사의 PCK 형성의 과정을 서술하고자 하였다.



〈그림 3〉 PCK 관점에 따른 내러티브 분석의 틀

〈그림 3〉에 제시한 초임교사 내러티브 분석의 틀에서 각 차원은 학교 안에서 초임교사의 경험을 구성하는 다음의 요소들을 포함한다. 첫째, 시간의 차원은 과거, 현재, 미래의 계속성과 함께, 지금 이 순간이라는 현시성을 동시에 의미한다. 이는 초임교사의 경험을 현재의 시점에서 조망하되, 예비교사로 시작하여 미술교사로 완성되어 가는 경험을 과거-미래의 연속선상에서 그려내고자 하는 것이다. 특히 예비교사와 현직교사의 경계에서 있는 초임교사의 특수성을 고려할 때, 시간의 차원은 PCK의 형성 과정을 분석할 수 있는 중요한 지점이라 할 수 있다. 과거 교사양성 기관에서 습득한 이론들과 임용 시험을 위해 쌓아 둔 정돈된 지식들을 현재에 실제적으로 가르치기 위한 지식으로 만들어 가는 과정에서 미래 자신의 전문성을 개발할 수 있는 방향을 발견할 수 있기 때문이다.

둘째, 장소의 차원은 학교라는 공간과, 그 안에서 맞닥뜨리는 상황의 측면이다. 장소로서 ‘학교’는 예비교사와 현직교사를 구분하는 가장 큰 경계라 할 수 있다. 즉 예비교사는 학교 밖에서 학교 안의 미술을 학습한다면, 현직 교사는 학교 안에서 학교 밖의 미술을 교육적 변환을 통해 자신의 PCK로 구성해 나간다고 할 수 있다. 따라서 학생, 동료교사, 운영체제, 학교문화 등이 복잡하게 얽혀 있는 학교라는 맥락 안에서 미술교사로서 위치와 정체성을 찾아나가는 초임교사의 이야기 속에서 교사의 PCK가 획득되는 과정을 발견할 수 있다.

셋째, 상호작용의 차원은 사람, 행동, 의미구성 등을 포함한다. 즉 초임교사가 가르침의 의미를 지식의 차원이 아닌, 사람 즉 학습자와의 상호작용과 실천적 교수 행위의 경험 속에서 새롭게 구성해 나가는 과정을 살펴보는 것이다. 학습자와의 만남으로

인해 초임교사가 가르치고자 하는 지식의 성격과 내용이 어떻게 변화하는가를 통하여 미술교사의 PCK 형성 방식을 이해할 수 있다. 이 안에서 교사의 행동은 PCK 획득을 위한 교육학적 변환의 구체적인 증거라 할 수 있다.

#### IV. 미술과 초임교사의 PCK 형성 과정

위에서 제안한 초임교사 내러티브의 분석틀을 활용하여 연구 참여자와의 상호작용을 통해 수집된 다양한 질적 자료를 분석하고 종합하였다. 특히 초임교사의 경험이 가지는 ‘경계’의 특성에 주목하여, 미술과 초임교사가 겪는, 혹은 만들어가는 변화의 과정을 포착하고자 하였다. 이에 초임교사가 자신의 경험을 통하여 PCK를 형성해가는 과정을 시간, 장소, 상호작용의 차원에서 서술하고, 교사 전문성 개발에의 시사점을 논의하고자 한다.

##### 1. 시간의 차원: 이상과 현실

초임교사의 경험 가운데, 교직에서의 첫날은 연속적인 시간의 축 위에서 미술교사로서의 자리 매김을 시작하는 의미 있는 사건이라 할 수 있다. 오랜 기간 머물렀던 예비교사로서의 위치가 교사로 전환되는 지점이며, 처음으로 학생들과의 상호작용 속에서 자신의 교육과정을 만들어나가기 시작하는 순간이기도 하다. 교사로서의 첫날이 가지는 이러한 ‘경계’로서의 의미는 교단에 서기까지 과거의 기억으로부터 오늘의 사건에 이르는 김 교사의 반성적 일지에 잘 나타나있다. 다음은 ‘미술교사로서의 첫날’이라는 주제로 연구 참여자가 작성한 글의 일부이다.

학기 초에는 신규 교사일수록 학생들에게 위엄을 보이고 쉽게 보이지 않도록 해야 한다는 경력 선생님들의 조언을 들었던 터라 우선 학생들을 췌려보기 시작했다. 환하게 웃으며 등장하는 천사 같은 선생님의 이미지를 원하기는 하였지만 학교에서 천사 선생님이란 학생에게 휘둘리기 쉽고, 가면 갈수록 통솔하기가 힘들어 진다는 말에 우선 카리스마로 학생들을 제압해야 한다고 생각했기 때문이다. 교탁에는 인사 - 출결확인 - 이름소개-1년간 커리큘럼 소개 등 수업과정을 적어놓은 메모지를 숨기고 마치 경력이 많은 교사인양 여유로운 척을 했지만 마음은 까맣게 타들어 가고 있었다. (반성적 일지 중에서)

학생들과의 첫 만남을 서술한 위의 글에서 자신이 바라는 ‘선생님 이미지’를 만들어 가기 위해 애쓰는 김 교사의 모습을 읽어낼 수 있다. 미술교사로서 좋은 선생님의 이미지는 ‘위엄’, ‘천사 선생님’, ‘통솔’, ‘카리스마’, ‘제압’, ‘여유’ 등 복합적이고 모순적인 특성을 함께 가지고 있다. 또한 이러한 이미지를 형성하는 데에 있어 평소에 가지고 있었던 생각과 함께 주변 선생님들의 조언 등이 복잡하게 얽혀 작용하고 있음을 볼 수 있다. 이 후 김 교사의 미술교사로서 첫날은 교실에 있는 학생들을 혼자 미술실에서 기다리다가 늦게 서야 수업 시간 중에 이동시켜야 했던 일, 학생들 간의 몸싸움을 말리지도 못하고 소리만 지르며 당황스러웠던 했었던 일 등 “심한 몸살”을 앓았던 것으로 서술되고 있다.

첫 날을 뒤돌아보며 김 교사는 “이상과 현실이 역시나 일치하지 않았던 것”이라고 회고한다. 미술교사들은 미술교육이라는 이상과 학교라는 현실적 맥락 속에서 지속적으로 자신의 교사상(像)을 만들어가고 있다고 할 수 있다. 민희정, 박철용, 백성혜(2010, p. 438)는 PCK를 “교실 실천 속에 내재된 것”으로 정의한 바 있다. 이와 같이 교사로서의 자신의 이미지와 역할을 만들어가는 과정은 무엇을 어떻게 가르치는가의 명시적인 교육과정 저변에서 암묵적으로 교사의 PCK를 형성하는 바탕이 된다고 할 수 있다.

현재의 벽에서 맞닥트리게 되는 초임교사가 가지고 있는 이상은 두 가지 측면에서 생각해 볼 수 있다. 첫째는 교직을 결심하게 된 계기이다. “세상에 긍정적인 영향”을 미치고자 하는 뜻을 가지고, 직장 생활에서 돌아서서 임용을 시작한 이 지점에서 김 교사가 가진 교사로서의 사명감을 찾아볼 수 있을 것이다. 둘째는 교사양성 기관에서 배운 지식이다. 심층 인터뷰에서 김 교사는 양성과정에서 배웠던 지식의 5~10%만 쓰고 있는 것 같다고 말한다. “일주일에 1시간씩 하는데 그 많은 지식을 전달할 수도 없고, 애들한테 지식을 전달하는 방법에서도...한계가 있는 것 같아요.”라는 김 교사의 언급에서 알 수 있듯이, 예비교사로서 받은 교육은 실제적 지식이기 보다는 이상적인 미술교육의 지향점에 가깝다.

미술교사로서의 첫날부터 인식하기 시작하는 한계 상황들은 과거 자신이 가졌던 교직에의 이상을 뒤돌아 볼 수 있도록 함과 동시에, 앞으로 교사로서의 방향성에 대한 고민을 함께 제시한다. 주변에서 다양한 위치에 있는 경력 교사들을 보면서 미래 자신은 어떤 모습으로 어디에 있을지를 탐색하도록 한다. 이에 관해 김 교사는 본 연구에 참여하면서 경력 교사인 양 교사를 만났던 것이 많은 도움이 되었다고 이야기한다. 양 교사와의 멘토링을 통하여 “아, 그래서 저런 식으로 해야 되는 거구나.”라는



것을 알게 되었다는 진술은 경력 교사의 경험에 기초한 조언들이 초임교사가 이전에 추상적으로 알고 있던 지식들의 맥락적 의미를 깨닫게 해주었음을 보여준다. 또한 김 교사는 자신의 ‘행동’이 양 교사를 많이 따라가고 있는 것 같다고 이야기한다. 이는 미술교사의 내용지식을 인지적 차원의 지식에 머무르지 않은 실천적, 행동적 측면에서 논의하여야 함을 알 수 있다. 이는 Cochran 외가 PCK의 개념을 구성주의적 관점에서 확장하여 PCKg (pedagogical content knowing)로 제안한 것과 같은 맥락에서 이해될 수 있을 것이다(최승현, 2007, 재인용).

교직을 시작한 지 2여 년이 지난 때 실시한 마지막 인터뷰에서 김 교사는 “지금 이 시점”에서 전문성을 개발하고 교사로서 방향을 설정하기 위한 무언가가 필요하다고 이야기한다. 이처럼 미술교사의 PCK는 이상과 현실, 과거와 미래의 연속선 상에서 교사로서 자신의 경험에 의미를 부여해가는 과정에서 매 순간 새롭게 정의되고 있다. 이는 전문성 개발을 위한 교사의 역량이 몇 개의 요소로 정의되고 획득될 수 있는 것이 아니라, 시간의 계속성 속에서 교사가 현재적 관점에서 만들어가야 하는 것임을 보여준다. 따라서 교사의 내러티브 안에서 시간의 차원은 겉으로 드러나는 PCK의 저변에 교사로서의 사명감과 좋은 교사상을 확립해 나가는 과정에서 중요한 의미를 지닌다.

## 2. 장소의 차원: 학교라는 전쟁터

교수 활동이 일어나는 학교와 교실은 초임교사가 PCK를 획득하는 데에 중요한 맥락을 제공한다. 심층 인터뷰에서 초기 교수 활동에 대하여 되돌아보면서 김 교사는 “그 보이지 않는 어떤 실체에 대해서 두려움”을 가지고 있었다고 이야기한다. 여기에서 ‘어떤 실체’란 학생들, 학부모, 혹은 교과와 같은 단일한 존재이기 보다는 이 모두를 포괄하는 학교라는 장소 그 자체일 것이다. 이에 관하여 김 교사는 반성적 일지에서 다음과 같이 적고 있다.

사실 임용 시험을 통해 내용지식의 깊이와 넓이는 검증이 가능하지만, 이러한 지식을 어떻게 현장에 적용해야 하는지는 전혀 가르쳐 주지 않고 있다. 이는 물론 경험과 실천으로 습득이 가능한 실천지이긴 하지만 ...마치 총 한 자루 없이 전장에 끌려 나가는 느낌이 들었다. (반성적 일지 중에서)

폭넓은 지식으로 무장한 초임교사는 ‘전장’으로 표현된 학교 현장에서 ‘마치 총 한 자루 없이’ 서 있는 무력함을 경험한다. Freire(1970)가 전통적 관점의 교육을 ‘예금식 교육(banking concept of education)’으로 설명한 바와 같이, 교사양성기관에서는 예비 교사들이 미래에 미술교사로서 필요하게 될 것으로 예상되는 지식들을 가르치고, 임용시험에서는 이를 얼마나 착실하게 모았는가를 확인한다. 하지만 학교라는 맥락과 동떨어진 재단된 지식들은 다른 나라의 화폐처럼 그 자체로는 가치를 발휘하지 못한다. 이것이 미술교사 PCK에 시사하는 바는 교사의 전문성 개발에 있어 학교라는 장소, 즉 맥락에 따른 지식의 변환 능력이 중요하게 다루어져야 한다는 점이다.

김 교사가 자신을 전쟁터에 끌려가는 병사로 묘사한 것은 일반적으로 초임교사의 1년을 ‘생존 단계’로 칭하는 것과 일맥상통한다(성병창, 2007). 이 시기에 초임교사들은 창의적인 교육적 도전보다는 생존을 위해 많은 노력을 기울이게 되며, 체계적인 지원 없이 시행착오를 통하여 스스로 배워나가게 된다. 이에 관하여 김 교사는 ‘교실’에 대한 이해로부터 학생들과의 상호작용이 가능해졌음을 다음과 같이 이야기한다.

이 교실은 내가 컨트롤을 할 수 있고, 내가 애들을 좌지우지하고 분위기를 만들어야 한다고 생각하는 시기에 모든 것이 무너져버리는 경험이었어요. ...서서히 학교 생활하면서 *교실은 내가 컨트롤하는 것이 아니라*는 것을 [알게 되었고,] 그때부터는 자연스럽게 아이들과 커뮤니케이션 하면서 알게 되었죠. (심층 인터뷰 중에서)

교수행위의 장소로서 교실뿐만 아니라 학교 조직에 대한 이해 또한 초임교사의 전문성 개발에 중요한 요인이 된다. 신봉섭(2007)은 초임교사의 교직 적응을 ‘교사 사회화’로 설명하면서, 자신의 책임과 권한을 명확하게 아는 것, 학교가 기대하는 역할을 수행하는 것, 교직 생활에서 발생하는 문제해결 등을 통해 전문적인 교사로 발전하기 위한 토대를 마련하는 것으로 설명한다. 따라서 교사로 사회화되는 것, 학교 문화 안에 익숙해지는 것이 초임교사 생존의 일부분이기도 하다. 초임교사 시기에 어떤 학교 문화를 받아들이는가는 지속적인 전문성 개발에 핵심적인 요소가 된다.

김 교사와의 대화 속에는 ‘승진을 바라는 선생님들’, ‘편안한 생활을 추구하는 선생님들’, ‘연구 등으로 활동 영역을 넓혀가는 선생님들’ 등과 같이 다양한 방식으로 교사 문화를 만들어가는 인물들이 등장한다. 학교에서 기대하는 역할에 대한 명확한 인식과 그 안에서의 주체적인 의사결정의 경험들은 초임교사의 추후 전문성 개발의 방향에 영향을 미칠 수 있다. Clandinin과 Murphy(2009)는 이야기를 개인의 내면적 삶,

주변 환경, 그리고 독특한 개인사에 사회적 영향이 융합된 결과라고 정의한다. 즉 이야기는 개인적 영역과 사회적 영역의 교차점에 존재하는 것으로, 내러티브 탐구는 개인의 세밀한 이야기와 구체적 경험 속에서 보편적인 사회적 구조와 본질적 문제에 접근하고자 하는 시도이다. 이러한 측면에서 학교에 대한 이야기는 초임교사 개인의 경험을 넘어 학교 문화에 대한 본질적인 측면들을 드러낸다고 할 수 있다.

학교생활이나 수업에 대한 가장 나쁜 기억에 대하여 김 교사는 과다한 행정 업무로 인해 스스로 수업을 ‘회피’하고 학생들에게 온전히 가르치지 못하였던 순간을 이야기한다. 업무의 과다 혹은 교사의 효율적 업무 처리 등의 문제를 넘어서, 여기에서는 초임교사가 스스로에게 부여하고 있는 수업에 대한 책무성에 주목할 필요가 있다. 학교라는 상황은 미술 교사가 바라고 추구하는 최고의 수업을 실행하기에는 많은 제약을 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 의미 있는 방식으로 미술을 가르치고 지속적으로 수업을 개선해가려는 노력, 또한 이를 통해 자신이 속한 학교 문화를 변화시켜나갈 수 있는 역량이 미술 교사 PCK의 중요한 요소가 될 것이다.

### 3. 상호작용: 학습자와 함께 호흡하다

마지막 인터뷰에서 김 교사는 처음 교직에 섰을 때와 비교할 때 가장 크게 달라진 점이 무엇인가에 대한 질문에 “학생들과 같이 호흡”하게 된 것이라고 이야기한다. 특히 학생들의 수준, 개성, 역량을 파악할 수 있게 된 점이 경력 교사로서 가장 크게 변화한 점이라고 강조한다.

그 전에는 상상만 했죠. 제가 가지고 있는 것을 화려하게 만들어서, 내가 아는 것을 다 알려줘야지 했는데. 애들이 멍하게 있고 하니까 수준에 대해서 맞추는 법도 알게 되었고, 그 난이도 조절? 아니면 수준 조절? 내가 알고 있는 정도가 100이라면 이 아이들에게 100을 다 줄 수는 없잖아요. 그러니까 100을 이 아이들이 가질 수 있는 만큼의 정도로 줄 수 있는...상대방을 파악할 수 있는 것, 아이들의 역량이나 개성이나...어떤 검사지를 통해서 애들을 테스트해서 아는 것이 아니라 이 아이를 껴보면서 제가 파악을 하는 거잖아요. 그것이 제일 달라진 점인 것 같아요. (마지막 심층 인터뷰 중에서)

상호작용에 따른 수업 변환의 예는 김 교사가 두 번째 해에 진행한 『명화 따라잡기』 수업을 통해 알 수 있다. 수업 계획 단계에서 교사는 학습자 인터뷰나 설문을 통하여 학습자 진단을 실시하였고, 학생들이 이전에 받은 미술사 수업이 주로 학습지를 이용

하여 문제와 답을 외우는 방식이었음을 파악하였다. 또한 미술사 수업에서 특히 수동적이었던 학생들에 대한 이전에 수업 경험들을 고려하여, 단지 암기하는 것이 아닌 “기억할 수 있는” 그리고 “이론”이 아닌 감상 “방법”을 가르칠 수 있는 미술사 수업을 계획하였다. 이를 위해 명화를 직접 조사하고 비평할 수 있는 수업을 계획하였는데, 수업에 전반에 적용된 감상 방법은 켈드먼의 비평 단계에 기초하도록 하였다. 미술과 PCK 관점에서 주목할 점은 김 교사가 작성한 수업 계획서에 나타난 다음의 내용이다.

고등학교 학생들에게 이 단계들을 실제 적용하려면 다소 전문가적인 요소가 있기 때문에 수준에 맞게 재구성할 수 있는 유연성이 필요하였다. 작품제작이나 토론 학습을 통해 자연스럽게 비평교육이 이루어지고, 비평가의 수준이나 비평가의 과정이 아닌 학생 수준에 맞는 비평 과정을 구성하였다. 따라서 켈드먼의 단계적 미술비평을 재구성하여 미술보기(생각하기, 관찰하기)-미술읽기(주제찾기, 요소찾기)-미술쓰기(평가하기, 판단하기)의 과정으로 편성하였다. (수업 계획서, 이탤릭체 연구자 강조)

위의 진술은 예비교사들이 보편적으로 알고 있는 켈드먼의 비평 단계를 학습자 그리고 실제 수업과의 관계 속에 놓고 보았을 때, 그동안 인식하지 못하였던 “전문가적 요소”를 김 교사가 파악하게 되었음을 보여준다. 이에 김 교사는 이를 재구성하여 학생들이 쉽게 이해할 수 있는 용어로 변환하고, 각 단계에 관한 상세한 활동지를 제공하여 미술 작품 감상에 학생들이 자연스럽게 적용할 수 있도록 수업을 구성하였다. 이와 같은 학습자에 대한 이해를 통한 PCK 형성 과정은 김 교사의 서술대로 “유연성”이라는 용어로 압축될 수 있을 것이다.

연구 후반에 실시된 인터뷰에서 수업을 개선하게 된 계기에 대한 질문에 김 교사는 수업실기대회를 준비하면서 동료교사와 다른 미술교사들에게 피드백을 받을 수 있었던 점이라고 말하고 있다. 피드백의 구체적인 내용을 살펴보면, 수업이 진행되는 미술실 칠판 앞의 산만함이나, 지휘봉을 사용하는 방식, 그리고 말투 등에 대한 지적을 받으면서 학생들의 시각에서 볼 때 사소한 것들도 수업에 영향을 줄 수 있음을 깨달을 수 있었다고 한다. 이처럼 수업을 계획하고 실행함에 있어 교사 자신 혹은 교과에 집중된 시각을 학습자의 관점으로 이동하는 경험이 실제적으로 수업을 개선하는 데에 긍정적인 영향을 준다고 할 수 있다.

학습자와의 상호작용에 관하여 김 교사는 “학생들이랑 같이 살을 부비면서 생활해

야지 파악할 수 있는 것”이라고 서술한다. 즉 직접적인 만남과 교류를 통하여 형성될 수 있는 교수 역량인 것이다. 또한 기억 속에서 좋았던 순간들에 관하여 “아이들과 탁구 치듯이” 주고받는 가운데 에너지를 느낄 수 있는 수업에서 보람을 찾을 수 있었다고 이야기한다. Palmer(1998/2005, p. 128)는 교사의 재능을 “학생들과 함께 춤출 수 있는 능력, 학생과 교사가 동시에 가르치고 배우는 상황을 공동 창조하는 능력”이라고 설명한다. 이는 미술 교육과정이 “수업적인 면과 표현적인 면 사이를 왔다 갔다 하는 리듬감”을 가져야 한다는 Eisner(1972/1995, p. 174)의 지적과도 같은 맥락에서 이해될 수 있다. 즉 교사가 가르치고자 계획한 학습 내용과 학생들이 반응하여 표현하고자 하는 것이 탁구를 치듯이, 혹은 춤을 추듯이 상호작용하면서 새로운 의미와 에너지를 만들어낼 수 있어야 하는 것이다.

가르친 것을 모두 배우는 것은 아니며, 학생들은 오히려 가르치지 않은 것에서 배우기도 한다. 가르침이 배움과 등가를 이루지 않는다는 점은 교수 행위에서 상호작용의 중요성을 상기시켜준다. 김교사의 경험에서 알 수 있듯이 초임교사가 자신이 알고 있는 지식을 교육적으로 변환하여 PCK를 획득하게 된 계기는 학생들의 반응을 살피고 그들을 특성을 파악하는 순간이라 할 수 있다. 따라서 교사교육에 있어서도 학습자에 대한 이해와 함께, 지식 구성의 상호작용적 측면이 강조되어야 할 것이다.

## V. 맺음말

수업의 질을 개선하는 데 있어 어느 때보다 교사의 역량이 강조되고 있다. 더욱이 교육과정 재구성 등 교육의 내용을 선정, 조직하는 데에 있어 실제 교수 맥락을 파악하고 있는 교사의 전문성이 요구되고 있는 실정이다. 이에 본 연구에서는 미술과 PCK가 가지는 실천적, 경험적 측면에 주목하여, 미술과 초임교사가 ‘학교’라는 상황 속에서 학습자와의 상호작용을 통해 자신의 지식을 교육학적으로 변환해가는 과정을 분석하였다. 내러티브 탐구방법을 활용하여, 초임교사의 실제적 경험을 시간, 장소, 상호작용의 차원에서 분석하고 재구성하였다.

본 연구 결과가 미술 교사양성 및 전문성 개발에 주는 시사점은 세 가지로 요약될 수 있다. 첫째, 미술과 PCK의 저변에 내재한 미술교사로서의 사명감과 정체성을 확립할 수 있는 교사교육의 내용이 필요하다. 시간의 차원에서 논의된 바와 같이, 교사

스스로 만드는 미술교사의 이미지는 학교에서 요구되는 기대에 대한 인식과 교사로서의 미래를 설정하는 데에 중요하게 작용한다. 이는 초임교사가 생존의 단계를 넘어서 지속적인 전문성 개발을 위한 노력을 기울이는가, 아니면 현실에 안주하고 머물게 되는가를 결정하는 요인이 된다. 둘째, 학교라는 맥락을 고려한 미술과 내용지식에 대한 교육이 강화되어야 한다. 학교는 물리적인 환경을 넘어서 수업의 상황을 만드는 사회적, 문화적 장소라 할 수 있다. 따라서 학교가 가지는 사회적 기능, 체제, 의미 등을 이해하고, 한계 상황에 대한 명확한 인식을 통하여 변혁적인 교사로 성장할 수 있는 기반을 교사양성 프로그램에서 제공하여야 한다. 셋째, 상호작용에 기초한 실천적 지식의 개발이 필요하다. 교사양성 과정에서 직접적인 학습자와의 상호작용은 제한적일 수밖에 없지만, 미술교육의 내용을 다루는 방식에서 일방적인 방식이 아닌 지속적인 상호작용 속에서 미술의 의미를 구성해가는 과정에 대한 충분한 경험이 필요하다. 이는 보다 유연한 시각에서 미술교과 지식을 바라보는 태도를 형성함으로써, 학교 현장에서 자신의 맥락에 적합한 PCK를 개발해 갈 수 있는 기초 소양을 쌓는 것이라 할 수 있다.

본 연구의 결과는 학교 현장에 기반을 둔 현실적인 교사교육 체계를 구축하는 데 기초 자료로 활용될 수 있다. 일반적으로 교사양성과 전문성 개발은 예비 교사 교육과 현직 교사 재교육으로 나누어 다루어지고 있으나, 이를 별도의 것으로 분리하지 않고 밀접한 관계 속에서 이해하는 것이 필요하다. 교사양성과 재교육을 연장선상에서 관련지어 연구함으로써 교사가 되기 위해 알아야 하는 것과 교사로서 해야 하는 직무에 관한 개념을 보다 정교화할 수 있다. 따라서 초임교사의 경험에 초점을 둔 본 연구를 통하여 교사의 현장에서 요구되는 직무를 중심으로 미술교사 전문성을 개발할 수 있는 방안을 마련하기 위한 실제적인 연구가 이어지기를 기대한다.

### 【참고문헌】

- 강현석, 서지민(2009). 내러티브를 활용한 교과교육학적 지식(PCK) 개발의 예비적 탐색. **초등교육연구**, 22(3), 217-243.
- 곽영순(2009). **질적 연구: 철학과 예술, 그리고 교육**. 서울:교육과학사.
- 김대균(2011). 교육연구에서 내러티브 탐구. **현상·해석학적 교육연구**, 2(2), 53-72.
- 김선아(2011). 중등 미술교사의 내용교수지식(PCK) 신장을 위한 반성적 사고도구 개발.

- 미술교육논총**, 25(1), 57-82.
- 김영천, 정정훈(2003). 잔인한 3월: 한국 초등학교 초임교사의 3월의 삶에 대한 생애사 연구. **초등교육학연구**, 10(2), 48-78.
- 민희정, 박철용, 백성혜(2010). 교수 실재를 통한 초임 과학교사의 PCK 분석. **한국과학교육학회지**, 30(4), 437-451.
- 박정철, 강현석(2013). 내러티브를 활용한 음악과 PCK 모형 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 13(5), 323-351.
- 박현주(2005). **교육과정 개발의 모형과 실제**. 서울:교육과학사.
- 성병창(2007). 초임교사 교직 적응을 위한 지원 방안. **수산해업교육연구**, 19(2), 310-322.
- 소경희(2004). 교사양성 교육과정에 있어서 ‘내러티브 탐구’(Narrative Inquiry)의 함의. **교육학연구**, 42(4), 189-211.
- 신봉섭(2010). 학교조직문화와 초임교사 멘토링 및 교직적응 간의 관계. **한국교원교육연구**, 27(1), 277-300.
- 이은적(2002). 미술세계에서 미술교육으로: 그 교육학적 변환 방법에 관한 연구. **미술교육논총**, 13, 1-28.
- 이정선(2005). 교사의 실천적 교수지식 및 형성 방안. **교육인류학연구**, 8(2), 211-239.
- 이혁규(2013). **수업, 누구나 경험하지만 누구도 잘 모르는**. 서울:교육공동체 벗.
- 전현정, 강현석(2011). 내러티브 중심의 교육과정 재구성 방향 탐색. **교육철학**, 44, 287-325.
- 최승현(2007). 교과교육과정 개정에 따른 미술과 내용교수지식(PCK) 연구, KICE 연구보고 RRI 2007-3-6.
- Bruner, J. (2011). **교육이론의 새로운 지평**(강현석 외 역). 서울:교육과학사. (원저 1986 출판)
- Bruner, D. D. (1994). *Inquiry and reflection: Framing narrative practice in education*. NY: State University of New York Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2006). **내러티브 탐구**(소경희 외 역). 서울:교육과학사. (원저 2004 출판)
- Clandinin, D. J., & Murphy, M. S. (2009). Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Research*, 38(8), 598-602.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2007). **교사와 교육과정**(강현석 외 역). 서울:양서원. (원저 1988 출판)
- Coulter, C. A. (2009). Finding the narrative in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 608-611.
- Eisner, E. (1995). **새로운 눈으로 보는 미술교육**(서울교육대학교 미술교육연구회 역). 서울:예경. (원저 1972 출판)

- Eisner, E. (2003). **인지와 교육과정**(박승배 역). 서울:교육과학사. (원저 1994 출판)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.
- Giroux, H. (2003). **교사는 지성인이다**(이경숙 역). 서울:아침이슬. (원저 1988 출판)
- Gunmundsdottir, S. (1997). Introduction to the theme issue of “narrative perspectives on research on teaching and teacher education”. *Teacher Education*, 13(1), 1-3.
- Kvale, S. (1998). **인터뷰: 내면을 보는 눈**(신경림 역). 서울: 하나. (원저 1996 출판)
- May, W. (1989). Teachers, teaching and the workplace: Omissions in curriculum reform. *Studies in Art Education*, 30(3), 142-156.
- McEwan, H. (1997). The function of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 85-92.
- Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461.
- Palmer, P. J. (2005). **가르칠 수 있는 용기**(이종인 역). 서울:한문화. (원저 1998 출판)
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

논문접수 2014년 4월 15일	논문심사 2014년 4월 30일	게재승인 2014년 5월 10일
-------------------	-------------------	-------------------



ABSTRACT

## Narrative Inquiry on the Development of Pedagogical Content Knowledge of a Novice Art Teacher

Sunah KIM

This research attempted to describe and investigate the development of Pedagogical Content Knowledge(PCK) by the in-depth analysis of the cognitive and affective changes that a novice art teacher had experienced through the first year of teaching. Using the methods of narrative inquiry, this study focused on examining the process of PCK development as well as on finding art teaching competency, which would emerge from the actual interaction with the school context and students. In order to look closely at novice teacher's experiences in school, data collection had been conducted over 2 years through in-depth interviews, participant observations, and document analysis. As the result, the novice teacher's narrative on the first year's adjustment was re-constructed based on the concept of 3 dimensional space of narrative. Three dimensions used to describe the process of participant's PCK development consisted of time, place, and interaction. These factors, involved in the novice teacher's experience of learning to teach, would have implications on art teacher preparation programs. The significance of this study could be found in the sense that it shed light on teacher's actual experiences and voice.