

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/329535499>

Phenomenological Study on Pre-service Teachers' Perceptions of Learning (페노메놀로지 연구: 예비 교사들의 학습에 대한 인식)

Article · December 2018

DOI: 10.22251/jlcci.2018.18.23.865

CITATIONS

0

READS

65

1 author:



[Hyewon Jang](#)

Korea Advanced Institute of Science and Technology

48 PUBLICATIONS 81 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



페미니즘과 과학 교육(Feminism and science education) [View project](#)



페노메놀로지 연구: 예비 교사들의 학습에 대한 인식(2017) [View project](#)

예비교사의 배움의 수업에 대한 인식 연구*

장혜원(한국교원대학교)**

<국문초록>

교사는 학습 촉진자로서 학생과 상호 존중의 수평적인 관계를 형성하고 학습자 중심 교육을 실천할 수 있어야 한다. 이 연구는 본질적이고 다양한 각도에서 예비 교사의 ‘배움이 있는 수업’의 경험과 의미를 모색하고자 반 구조화된 면담을 통해 자료를 수집하고 현상학에 기반을 두어 중심의미와 신체성, 공간성, 시간성, 관계성을 분석하였다. 분석 결과 ‘배움이 있는 수업’의 중심의미는 학문적 전문가와 스스로없는 만남, 동료·학습자료·교사와의 진정한 대화, 몰입과 학문적 즐거움이었다. 한편, ‘배움이 없는 수업’의 중심 의미는 위장된 독백, 피드백이 없는 주입식 수업, 악순환 속에서의 좌절이었다. ‘배움’의 본질은 교사와 학생의 참된 관계에 있었고, 교사와 학생의 관계는 학업성취 뿐만 아니라 삶과 진로에도 영향을 주었다. 이 연구는 학교 교육은 지식 습득을 넘어서 배움을 지향해야 하며, 교원 교육은 좋은 수업에 필요한 기술을 지도하기 전에 교사와 학생의 실존적 관계 정립을 논의해야 함을 시사한다.

★ 주제어: 교원 교육, 학습자중심교육, 배움, 현상학, 부버

I. 서론

현대 사회는 노동, 자원, 자본이 주된 생산 요소였던 산업사회에서 지식과 정보가 가치 창출의 핵심이 되고, 이들이 기술 기반의 네트워크를 통해 공유되는 정보 중심의 사회로 변화하였다. 이로써 개인에게 요구되는 역량, 학교에서 가르쳐야 할 지식과 기술, 학습자와 교육자의 역할도 달라졌다. 21세기 핵심 역량으로 비구조화된 문제해결 능력, 사회적 소통능력이 대두되었으며, 학습자는 사회적 상호작용을 통해 지식을 구성하는 지식 창조자로서, 교수자는 학습 촉진자로서의 역할을 요구받는다(소경희, 2017; Jang, 2016). 이러한 사회적 요구에 부응하여 최근 교육현장에서는 거꾸로 수업과 같은 학습자 중심의 수업실천이 강조되고 있다. 교육부의 최근 교육개혁과제 주요 내용 또한 교원의 역량 강화를 위해 예비교원의 수업, 학생 소통 역량을 제

* 이 논문은 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행됨(NRF-2016S1A5B5A02025245).

** 제 1저자 및 교신저자: 한국교원대학교 학술교수(hwjang@knue.ac.kr)

고하고 미래 교육을 선도할 수 있도록 교대 및 사대의 교육과정을 개편하는 것이다(교육부, 2018:13).

미국 교원교육인증위원회(National Council for Accreditation of Teacher Education)는 대부분의 교사가 과거에 경험한 교수학습 방식을 답습하여 재생산(reproduction)한다는 점에 주목하여 교원의 역량 개발을 위한 교원교육의 혁신이 필요함을 강조하였다(Widden, Mayer-Smith, & Moon, 1998; Shindler, 2004; NCATE, 1997). 예비교사의 좋은 수업에 대한 관점은 초·중등학교에서 받은 다양한 수업 경험에 기초한다(Lortie, 1975). 한국은 입시 경쟁으로 주입식 수업이 이루어져 예비교사의 수업에 대한 관점이 왜곡될 가능성이 제기되었다(이준, 이성흠, 2011). 이 연구는 예비교사의 ‘배움이 있는 수업’에 대한 경험과 인식을 탐색하는데 목적을 두었다.

우리나라는 학교 교육 위기론이 확산하면서 좋은 수업, 교사 전문성에 대한 연구가 관심을 받았다. 좋은 수업이란 ‘학습자들이 재미를 느끼는 수업’, ‘교사와 학습자 간의 충실한 상호작용이 일어나는 수업’ 등으로 정의되었다. 좋은 수업에 대한 선행 연구는 좋은 수업을 하는 교사의 특징을 도출하여 수업을 평가하는 표준화된 지표를 개발하는데 활용되었다. 그러나 ‘좋은’ 용어가 갖는 상대성과 상황성, 획일적인 좋은 수업의 개념의 한계, 좋은 것을 다 포괄하고 있는 ‘교과서적인 이상론’ 제시, 눈에 보이는 변화에 치중한 측면 등의 비판이 제기되었다(서경혜, 2004; 이정미, 송수지, 2012; 윤재영, 2017).

학습자 중심의 수업에서는 교사와 학습자의 상호 존중에 기반을 둔 수평적인 관계, 질문이나 토론과 같은 활발한 상호작용이 중요하다. 미래의 교원이 될 예비교사의 좋은 수업에 대한 인식은 향후 교원 교육을 설계하기에 앞서 반드시 살펴보아야 할 것이다. 이 연구의 목적은 예비교사의 ‘배움이 있는 수업’에 대한 경험과 인식을 탐구하는 것이다. 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 예비 교사들이 경험한 ‘배움이 있는 수업’은 무엇인가? 어떤 경험으로 구성되는가? 둘째, 예비 교사들이 경험한 ‘배움이 없는 수업’은 무엇인가? 어떤 경험으로 구성되는가?

본 연구는 좋은 수업에 대한 선행연구를 탐색하고, Giorgi(1985)의 현상학, Van Mannen(1997)의 해석학적 접근을 참조하여 예비교사의 ‘배움이 있는 수업’에 대한 인식을 모색한다. 예비 교사 경험구조를 탐색하기 위해 Giorgi(1985)의 현상학에 기반을 두어 반 구조화된 면담을 하여 자료를 수집하고 분석하였다. 현상학적 연구는 어떤 개념이나 특정 현상에 관하여 개인의 살아있는 경험에 대한 개인적인 묘사에서 그 속에 담긴 일반적인 의미를 끌어내어 준다(Creswell, 1998). 또한 주어진 특정 문제에 대하여 총체적인 전망을 제공하므로 현상의 숨겨진 본질을 파악하기에 유효한 연구 분석 방법이다(Leininger, 1985). 분석한 결과를 Van Mannen(1997)의 해석학적 접근을 활용하여 재논의하였다. Van Mannen(1997)은 질적 연구의 목적은 의미를 파악하는 데 있다고 간주하고 공간, 신체, 관계, 시간이 서로 어떻게 연관되어 있는지

살펴봄으로써 의미를 구체화할 수 있다고 보았다. 이 연구는 예비교사의 ‘배움이 있는 수업’에서 가진 경험의 의미를 공간성, 시간성, 신체성, 관계성 측면에서 살펴본다. 예비교사의 경험 구조를 분석한 결과 ‘배움’의 기저에는 교사와 학생의 실존적 관계가 있다. 부버의 ‘만남’ 철학(Buber, 1958)을 통해 대화의 본성을 지닌 배움에 대해 논의한다.

이 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 기존의 연구가 ‘좋은 수업’에 초점을 맞추었다면 이 연구는 ‘배움이 있는 수업’의 경험구조를 탐색한다. 이를 통해 ‘배움’이 있는 수업의 본질은 교사와 학생의 진실하고 인격적인 관계에 있음을 보인다. 둘째, 예비교사는 배움의 요건으로 교사와 학생의 관계 정립을 중요하게 보았다. 학습자 중심의 수업을 위해서는 상호 존중의 수평적인 관계 정립이 필수적이다. 이 연구는 부버의 만남 철학을 참조하여 학습자 중심의 교육을 위하여 교사-학생의 실존적 관계 정립에 대해 논의한다.

II. 배움에 대한 탐색

1. 배움이 있는 수업

배움이란 무엇인가. 사전 정의를 살펴보면 ‘배우다’는 ‘지식을 얻거나 기술을 익히다’(국립국어연구원, 1999)이다. 사실 인간은 태어나서 부터 살아있는 동안에 끊임없이 배운다. 배움이 멈추지 않는 인간의 속성을 담아 호모 에루디티오(Homo Eruditio)라고 한다(한준상, 1999). 그렇다면 학교에서 ‘배움’은 어떠한가? 학생들은 종종 어떤 수업에서는 ‘많은 걸 배웠다’고 말하지만 어떤 수업에서는 ‘배운 게 없다’고 평가한다.

배움이 있는 수업이란 무엇인가. 수업은 지식과 기능을 효율적으로 흥미롭게 학습자에게 전달하는 것으로 간주하였으나 구성주의가 대안으로 주목을 받으면서 학습자의 내면 변화를 이끌어내는 것으로 변화되었다(허수미, 2013). 연구자들은 수업을 학생들이 능동적으로 지식을 구성하는 활동의 장으로 학습자에 중점을 두어 정의하였다. Zemelman, Daniels, Hyde(1998)은 ‘좋은 수업’을 ‘학습에 중점을 두어 학생들에게 의미 있는 학습을 지원하는 수업’으로 정의하고 12가지의 특징¹⁾을 제시하였다. Brandt(1998)는 ‘좋은 수업’이 되기 위해서는 학습자 입장에서 배운 것이 의미가 있고, 도전적이며, 자신의 발달 수준에 맞고, 긍정적인 정서 분위기를 경험하는 것과 같은 상황을 제시하였다. Meyer(2004)는 기존의 학습자 중심의 된 수업을 넘어서 교수자와 학습자 간의 동맹적 관계와 상호

1) 학습자 중심 수업, 경험적인 수업, 총체적 수업, 실제적 수업, 표현적 수업, 반성적 수업, 사회적 수업, 협력적 수업, 민주적 수업, 인지적 수업, 발달적 수업, 구성주의적 수업 (Zemelman, Daniels, & Hyde, 1998; 서경혜, 2004:169 재인용)

인정, 소통이 원활한 수업 문화를 강조하면서 좋은 수업의 10가지 특징²⁾을 제시하였다. 이처럼 최근의 ‘좋은 수업’에 대한 정의는 학생들의 학습에 가치를 두고 있다.

우리나라는 학교 교육 위기론이 확산하면서 좋은 수업, 교사 전문성에 대한 연구가 관심을 받아왔다. 한국교육과정평가원은 ‘좋은 수업’을 ‘학습자들이 재미를 느끼는 수업’, ‘교육적으로 의미 있는 학습 경험을 제공하는 수업’, 교사와 학습자 간의 충실한 상호작용이 일어나는 수업’으로 정의하였다(조난심 외, 2001; 강대현, 박영석, 2002; 곽영순, 김주훈, 2003; 양정모, 2002). 이 정의는 좋은 수업 사례를 선정하는 기준으로 활용되어 좋은 수업을 하는 교사의 특징³⁾, 일반적인 조건을 도출하였다. 이 결과는 수업을 평가하는 표준화된 지표⁴⁾로 활용되어 교사의 전문성 개발에 도움을 주었다. 그러나 좋은 수업에 대한 획일적인 개념의 한계, 좋은 것을 다 포괄하고 있는 ‘교과서적인 이상론’적 제시, 눈에 보이는 변화에 치중하는 측면, 수업의 의미를 외적인 조건 및 기술적인 것에 초점을 두고 있다는 비판들이 제기되었다. 이러한 비판과 함께 본질적이고 다양한 각도에서 좋은 수업의 의미를 규정할 필요성이 대두되었다(조규진, 2013).

이 연구는 본질적이고 다양한 각도에서 ‘배움이 있는 수업’의 의미를 규정할 필요에서 시작하였다. 연구 주제는 미래 학생을 가르칠 예비교사의 ‘배움’이 있는 수업에 대한 경험과 인식을 탐색하는 것이다. 예비교사의 좋은 수업에 대한 관점은 교원양성기관에 진입하기 이전에 획득한 교육 경험, 즉 관찰의 도체(Observation of apprenticeship)에 기초할 확률이 높다(Lortie, 1975). 전통적으로 한국의 학교는 권위에 의한 복종을 강제하는 문화, 위계적 질서와 지시적 언어가 교수-학습 상황에서 많이 사용되어 왔다는 평가이다(김영천, 1997). 게다가 과도한 입시경쟁에서 비롯되는 주입식 형태의 교육방식으로 인해 우리나라 예비교사들이 경험하는 ‘좋은 수업’은 상당히 왜곡될 가능성이 있음이 지적되었다(김갑성 외, 2009; 이준, 이성흠, 2011)

기존 선행연구에서 예비교사의 좋은 수업에 대해 갖고 있는 인식 연구를 살펴보면, 예비교사는 지식 전달(Richardson, 1996; 서경혜, 2004), 교사의 성격(Munby et al, 2001), 학생에 대한 태도와 학생과의 의사소통(장경원, 김희정, 2012), 상호작용과 학생 중심의 교

2) 수업의 구조화, 학습 몰두 시간의 높은 비율, 학습 촉진 분위기, 내용적인 명료성, 의미 생성적 의사소통, 방법의 다양성, 개별적인 촉진, 지능적 연습, 분명한 성취 기대, 준비된 환경(Meyer, 2004; 허수미, 2016:132 재인용)

3) 교육 과정 재구성, 흥미있는 교수학습 경험 도입, 학생의 능력과 적성을 고려, 협동학습 지원, 학습 동기 유발, 실생활 경험과 밀착된 교육 내용 도입, 자기 주도적 학습 강조, 활동 위주의 교수학습 방법 강조, 통합적 학습 경험 강조, ICT의 효율적 활용, 수업과 평가의 연계, 동료 및 자기 평가를 활용한 수행평가, 개별적 목표 도달하는 수행평가 활용, 평가를 통합 학습 동기 유발(김주훈 외, 2002)

4) 한국교육과정평가원은 좋은 수업을 준거로 한 수업평가의 일반 기준을 제시하였다. 일반적인 기준은 지식, 계획, 실천, 전문성 차원에서 22가지 기준 요소를 제시한다. 구체적인 내용은 임찬빈 외(2006)를 참조한다.

수태도(유구종, 김은아, 2015) 등을 중요하게 평가하였다. 흥미로운 점은 2000년대 초반의 연구에서 예비교사는 지식 전달을 수업에서 가장 중요한 요건으로 평가하였으나(Richardson, 1996; 서경혜, 2004), 2010년대 이후 상호작용과 태도의 중요성을 높이 평가하는 패턴이 보인다(장경원, 김희정, 2012; 유구종, 김은아, 2015). 이 연구는 예비교사의 ‘배움이 있는 수업’에 대한 경험과 인식을 탐색하여 기존의 연구와 비교한다.

2. 배움과 부버의 ‘만남’

‘배움’은 교사-학생의 대화적 관계에 뿌리를 둔다. 배움은 자신과 낯선 타자와의 관계 맺음에 기반하며, 대화의 본성을 지닌다. 배움은 삶의 장면들 안에서 자기 자신만의 문답, 다른 사람과의 문답, 공동체와의 문답을 통해 이루어진다(김성길, 2005). Buber(1958)는 현대 사회의 비인간화 현상에 문제의식을 느끼고, ‘만남’ 사상을 체계화하였다. 그는 인간을 관계를 통해 실존을 형성해가는 창조자로 간주하고, 인간이 세계에 대하여 가질 수 있는 두 가지의 주요한 태도는 ‘나-그것’의 관계로서 표현되는 사물 세계와 ‘나-너’로 표현되는 인격적 만남의 세계이다. ‘나-그것’의 세계는 경험과 인식, 이용의 대상이 되는 세계이다. 이때의 세계는 경험의 대상으로서의 ‘어떤 것’일 뿐 경험하는 주체와 적극적으로 직접적인 관계에 있지 않다. 이처럼 방관자, 관찰자, 조정자로서 세계와 관계하는 자는 ‘나-그것’의 ‘나’이다(강선보, 2003).

‘나-너’의 세계는 서로 전 존재를 기울여 참 인격으로 관계하는 세계이다. 이러한 관계는 직접적이고 상호적이며 근원적이다. ‘나-그것’은 존재가 ‘소유하고 있는 것’에 관심을 둔다면, ‘나-너’는 ‘존재하는 것’을 불러 세운다. ‘나-그것’이 맺는 유일한 관계는 경험(experience)과 사용(using)인 반면, ‘나-너’가 맺을 수 있는 것은 관계(relation)와 만남(encounter)이다. 부버는 현대 사회에 학교를 포함한 모든 인간관계는 인간이 다른 인간을 인격적 주체인 ‘너(Thou)’로 보지 않고, 기능적 존재인 ‘그것(It)’으로 보는 관계로 변질되고 있다고 경고하였다(강선보, 1999).

부버는 모든 ‘그것’ 이면에 ‘너’, 즉 ‘관계’라는 아프리오리가 있다고 하였다. 즉 ‘나-그것’과 ‘나-너’는 언제나 함께 공존하고 있으며 ‘그것’의 세계에서 ‘너’로의 전환을 강조하였다(Buber, 1958; 구리나, 2012). 부버는 대화적 삶을 강조하며, 대화는 타자와의 직면으로부터 이루어진다고 보았다. 대화의 근원적인 속성은 두 명 이상의 참여자가 실존적 관계에 기반을 두어 소통하는 것이다. 대화란 ‘마주 보고 이야기를 주고받음, 또는 이야기’로 정의된다(국립국어원, 2016). 대화는 정보의 교환일 뿐만 아니라, 이성과 정서, 의지의 전인적 만남으로 실존적인 만남이다(이규호, 1999).

부버는 대화의 세 가지 단계를 다음과 같이 들고 있다(강선보, 2003). 첫째, 대화로서

위장된 독백(monologue)이다. 이때 각자는 타인에게 진실로 말을 걸지 않은 채 이야기한다. 타자가 있음에도 불구하고 각각 그 자기 뜻을 강요하고 있으며, 그 자신에게 말하기 위해 타자의 말이 끝나기를 기다린다. 둘째, 실무적 대화(technical dialogue)이다. 이것은 객관적 이해의 필요 때문에 발생한다. 셋째, 진정한 대화(genuine dialogue)이다. 각자는 정체성을 지닌 채 대화에 참여하며, 자기 자신이 아닌 타자에게 몰두하여 상호관계를 확립한다. 그리고 타자의 삶과 실존에 대해 높은 관심을 지닌다. 이러한 측면에서 부버는 교사는 학생과 우열적 상하 관계 아닌 진리를 구하는 동등한 구도자로서 학생과 진정한 대화를 나누어야 한다고 보았다(강선보·신창호, 2001).

III. 연구 방법

1. 자료 수집 및 분석

가. 연구 대상

연구 참여자는 한국의 고등학교를 졸업한 국립 사범대학생들로 남학생 6명, 여학생 4명이다. 연구 참여자를 선정하기 위해 학습자 중심의 교수법을 적용하는 교양 과목을 수강하는 사범대학생을 대상으로 본 연구에 대하여 설명하고 희망자를 모집하였다. 연구 참여를 희망하는 14명의 학생 중에서 연구 참여자가 특정 집단에 한정되지 않도록 다양한 전공⁵⁾과 성별, 면담 가능시간을 고려하여 10명을 선정하였다. 참여자들의 성장 과정은 다양하였다. 특목고를 다닌 학생, 일반고를 졸업한 학생, 과학 올림피아드 준비를 한 학생, 고등학교 졸업 후 도미하여 대학을 다니다 국내 사범대학으로 편입한 학생, 국내 사범대학을 휴학하고 오랜 사회 경험을 쌓은 학생 등 다양한 참여자들로 구성되었다.

나. 자료 수집

<표 1> 면담 질문 예시

면담 단계	면담 질문 내용
면담 1. 생애사적 이해	1. 대학에 입학하기 전까지 어떠한 교육과정을 이수하였나요? 2. 학교에서의 생활은 어떠했나요? 3. 기억에 남는 선생님은 어떤 분인가요?

5) 역사교육, 화학교육, 기술교육, 지구과학 교육, 음악교육, 미술 교육, 생물 교육, 유아교육(2명), 수학교육

	4. 기억에 남는 수업은 어떤 수업인가요?
	5. 사범대학에 진학하게 된 계기는 무엇인가요?
면담 2. 상세한 이해	1. '배움이 있는 수업'은 어떤 방식으로 진행되었나요? 2. 수업시간에 무엇을 하였는지 상세히 설명해주세요. (시간적 측면, 공간적 측면, 신체적 측면, 인지적 측면 등) 3. 수업에서 교수자의 역할은 무엇인가요?
면담 3. 의미와 반성	1. 당시 무엇을 느꼈나요? 2. 당시 어려웠던 점은 무엇인가요? 3. 그 수업에서 흥미로운 점은 무엇인가요? 4. 그 수업이 어떤 의미가 있었나요? 5. 그 수업을 통해 어떠한 변화가 있었나요?

자료 수집은 2013년 5월부터 7월까지 두 달간 심층 면담을 통해 이루어졌다. 면담은 연구자와 연구 대상자가 일대일로 면담하여 1회 면담 시 1~2시간 정도 진행하였다. 면담 이후 추가로 필요한 경우 자료 수집을 위해 1~2회 정도 추가 면담을 하였다. 면담을 하기 전에 연구 참여자들에게 연구 목적을 충분히 설명하였고 참여 동의를 얻었다. 면담 내용의 비밀과 연구 결과의 익명성이 보장됨을 알려주었다. 면담에서 명확한 의사소통을 위해 '배움', '상호작용', '학교교육'에 대한 의미를 명확히 하였다⁶⁾. 면담 장소는 참여자가 편안한 학교 시설을 활용하였다. 면담 질문지는 Seidman(2006)에 제시된 3단계 면담절차를 참조하여 구성한 후, 교육 전문가의 검토를 거쳐 안면 타당도를 확보하였다. 질적 연구에서 자료 수집 시 가장 중요한 것은 정확한 서술이다. 연구자는 참여자의 정확하고 풍부한 서술을 이끌어 내기 위해 본 조사 이전에 면접 지침과 사전 조사를 하였다. 연구자는 예비교사를 하기 위해 2명의 참여자와 만나 면담을 선 수행하였고 예비교사 과정에서 질문의 내용과 항목 등을 검토하였다. 심층 면담에 사용된 질문의 예시는 <표 1>와 같다. 면담 시작에 학생들이 개인적인 경험과 의견을 드러낼 수 있도록 일상적인 이야기에서부터 시작하였다. 면담은 기본적인 질문을 바탕으로 연구 참여자들의 응답에 따라 경험과 인식을 자세히 들여다보기 위해 반 구조화된 방식으로 진행하였다. 면담 내용은 연구 참여자의 동의를 구한 후 녹음하고 연구 참여자가 표현한 언어 그대로 필사하였다.

나. 자료 분석

이 연구는 예비 교사 경험구조를 탐색하기 위해 Giorgi(1985)의 현상학에 기반을 두어 반 구조화된 면담을 하여 자료를 수집·분석하였다. 현상학의 목표는 사람들이

6) '배움'을 '한국의 학교 수업을 통해 지식, 기능을 습득하거나 내면적으로 성장', 배움이 일어나는 공간은 한국의 학교로, 배움이 일어나는 시간은 초, 중, 고등학교 및 대학교에서의 수업으로 한정하였다. '한국의 학교교육'의 범주에서 대학교육을 포괄하였는데 이는 한국의 교육적 맥락을 모두 담기 위함이다. '상호작용'은 '수업에서 교사, 동료들과의 상호작용'으로 한정하였다.

살아가면서 겪은 다양한 ‘일상적인 경험’의 본질 구조를 탐구하는 데 있다. 연구자는 기존의 방법론이 가진 선입견으로부터 해방되어 ‘현상과의 대화’를 위해 ‘판단중지라는 현상학적 절차’가 필요하다(이남인, 2014). 현상학적 방법은 연구자가 세계에 대한 모든 생각으로부터 중립적인 위치에 설 것을 요구한다(Creswell, 1998). 따라서 연구자는 예비 교사의 경험을 그대로 기술하고 해명하기 위해 반복적으로 참여자들의 의식 속에 나타나 있는 경험을 성찰하고, 연구자 자신이 가지고 있는 선입견은 무엇이며 연구에 어떻게 영향을 미치는지를 성찰해야 한다.

자료 분석은 Giorgi(1985)의 5단계 절차를 참고하여 다음과 같이 분석하였다. 첫째, 10명의 연구 참여자와의 면접 내용을 녹음하고 전사하였다. 이는 주요 진술을 분석하기 위한 원자료가 되었다. 둘째, 두 명의 질적 연구 방법론에 익숙한 교육 연구자들은 10개의 필사본으로부터 주요 진술을 추출한 후에, 중복되는 진술들은 삭제하고 마지막으로 남은 주요 진술들을 제시하였다. 본 연구에서 탐색하고자 하는 경험에 관련된 의미들은 애초의 필사본의 주요 진술들을 읽고 또 읽고 숙고하는 과정을 통해 이루어졌다. 셋째, 두 명의 교육 연구자가 참여자들의 의미 있는 진술 중 공통되는 진술을 주제로 분류하고 중심 의미를 도출하였다. 일치하지 않는 분류 및 중심의미에 대해 합의에 이르기까지 논의하였다. 넷째, 구성된 명확한 의미를 주제와 중심 의미로 범주화하여 주제군, 중심 의미를 도출하였다. 주제군은 대상자의 모든 기술에 등장하는 공통된 주제들을 나타낸다. 다섯째, 주제군의 타당도를 확인하기 위해 애초의 기술로 되돌아가 확인하였다. 주제군 속에 제시되지 않은 것이 있는지, 그리고 애초의 기술에 포함되지 않았던 것을 제안하는 것은 아닌지 검토하였다. 연구 타당성을 확보하기 위하여 주제 및 중심 의미에 대하여 질적 연구 전문가 1인과 현직 교사 1인이 연구자와 함께 동료 검토하였다.

이 연구의 목적은 예비 교사의 ‘배움’의 경험의 본질 구조를 파악하는 데에 있다. 해석적 관점은 연구 대상의 행위나 그 의미화 과정을 알아보는 것으로 기존의 현상학 연구는 행위자의 경험, 그 경험이 주는 의미를 발굴해 본질을 탐색하는데 도움이 된다(김병욱, 2010). Van Mannen(1997)은 질적 연구의 목적은 의미를 파악하는데 있다고 보고, 공간, 신체, 관계, 시간이 서로 어떻게 연관되어 있는지 살펴봄으로써 의미를 구체화할 수 있다고 보았다. 이 연구는 ‘배움’의 경험 구조의 본질을 탐색하기 위해 자료 분석 결과를 신체성, 시간성, 공간성, 관계성 측면에서 (Van Manen, 1997; 이남인, 2014) 재진술한다.

다. 타당성과 신뢰성

현상학 연구가 설득력 있는 연구 과정과 연구 결과로 인정받기 위해서는 연구 과정이 타당해야 한다. 연구의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 자료 분석 과정에서 삼

각측정법, 동료 검증, 참여자의 검토, 반성적 성찰을 참조하였다(이남인, 2014). 첫째, 연구 분석 결과가 연구 참여자의 진술을 잘 설명하고 있는지 참여자와 함께 검토하고 면담 자료 이외에도 면담 노트를 활용하여 비교 및 교차 분석을 하였다. 추출된 중심 의미에 대하여 10명의 연구 참여자에게 애초의 경험을 나타내는가를 질문함으로써 최종적인 타당도를 검증하였다. 둘째, 면담 진행 과정 및 연구자와 면담자간의 상호작용을 중심으로 작성된 면담 노트는 면담 자료 분석을 돕는 유용한 보조 자료로 활용되었다. 연구자는 교육 연구자들에게 자료 수집 및 분석 절차를 공유하고, 지속적으로 정기적인 논의를 통하여 연구 맥락과 관련된 암묵적 지식을 객관화하였다. 셋째, 면담 자료를 분석하는 과정에서 이해하기 어렵거나 해석의 불일치를 보이는 부분에 대해 면담을 통해 추가적인 정보를 얻었다. 넷째, 반성적 성찰을 통해 연구자의 주관에 의한 왜곡을 줄이기 위해 자료 분석 노트를 작성하여 타 연구자와 공유하였다. 분석된 결과는 동료와 협의를 통해 세 차례 이상 검토하였다.

IV. 연구 결과

한국의 예비교사들이 경험한 학교에서의 교육은 학업성취를 높이기 위한 지식습득을 위한 여정이었다. 학교 수업은 사고하는 과정에 초점을 맞추기보다 얼마나 많이 아느냐와 같은 ‘지식’에 초점을 맞추고 있었다. 한국의 학교에서 학창 시절을 보낸 연구 참여자들은 공통으로 교수자와 상호존중의 인격적 관계보다는 지시와 복종이 오가는 권위적 관계를 나누었다고 회상하였다.

1. ‘배움이 있는 수업’

‘배움’은 교사와 학생이 ‘나-너’로 상징되는 진솔한 관계를 기반으로 사고를 촉진하는 학문적 전문가와의 스스럼없는 대화이다. ‘배움’의 상황에서 학습자는 학습 내용, 교수자, 동료와 진정한 대화를 나누며, 교육적 활동에 몰입하여 학문적 즐거움을 느꼈다.

<표 2> 배움이 있는 수업: 중심의미와 신체성, 시간성, 공간성, 관계성

	중심의미	신체성	시간성	공간성	관계성
‘배움이 있는 수업’	학문적 전문가와 스스럼없는 만남	신체를 이용하여	시간이 느껴지지	자유롭고 신나는 공간	상호 존중의 인격적인 만남
	학습 내용·교수자·동료와의 진정한 대화	수업에 적극	않을 만큼		
	몰입과 학문적 즐거움	참여	몰입		

가. 중심 의미 1: 학문적 전문가와 스스로없는 만남

첫 번째 중심 의미는 교수자와 학습자 간에 사고를 촉진하는 ‘학문적 전문가와 스스로없는 만남’이다. 참여자들은 공통적으로 학문에 성실한 자세를 가진 사람과 나누는 대화를 회상하였다. 교수자는 학습자와 상호적이고 직접적인 관계에 있기 위해 노력하였다. 교수자들은 학습자에게 관심이 많아 학습자의 선행 개념, 지적 수준, 일상생활과 관련하여 잘 알고 있었고 이들과 스스로없이 대화를 주고받았다.

“수업 중간마다 궁금한 점이 있으면 바로바로 질문해도 되었어요. 선생님도 질문에 대해 대답도 잘해주셨어요. 질문을 언제든지 할 수 있었고 선생님이 관심을 두시고 그러시니까 좋았죠. (참여자 03)”

학습자는 교수자로부터 이해와 존중을 받았으며, 학습문제에 몰입하여 생각하는 기회를 가졌다. 또한 학문과 관련이 없는 부분에서도 진솔한 관계를 유지하였는데, 교수자는 학습자의 이름을 불렀고, 일상적인 이야기를 스스로없이 나누는 친밀감을 나누었다.

교수자는 학습자가 자신감을 갖고 성장하도록 적절한 피드백을 제공하였다. 학습자는 교수자를 신뢰하였고 진로고민상담도 청하였다. 교수자는 학습자를 하나의 구체적인 인격으로 간주하고, 학생이 느끼는 상황을 체험하고 현실화하여 학생이 가지는 모든 가능성을 최대한 실현하기 위해 노력하였다(Buber, 1958). 이들은 교육의 진정한 의미와 성과를 장래에 그 학생이 이루게 될 가능성에 두었으며, 이를 통해 해당 교사들이 전인(person as a whole)교육을 실천하는데 관심을 가지고 있었다.

“제가 원래 꿈이 없었거든요. 저 보고 하고 싶은 게 무엇이나고 뜬금없이 물어지면서 일주일 동안 생각해 보라고 하셨죠. 제가 자신이 없어 하니까 선생님께서는 ‘그걸 왜 내가 못하나?’, ‘해보지도 않고 그리 생각하느냐?’라고 하셨죠. 그때부터 제 진로를 모색하고 제 꿈을 위해 노력했던 것 같아요. (참여자 04)”

교수자는 학습자로 하여금 자신을 돌아볼 수 있게 하였다. 남학생들은 이러한 관계를 언급하면서 철학적 사고를 통하여 학습자가 자신의 진로, 성장에 대해 깊이 생각하게 할 때, ‘배움’을 경험하였다고 하였다. 학습자는 이러한 교수자를 롤모델로 생각하였다. 교수자는 수업 준비를 철저히 하였으며 학습자로 하여금 ‘전문가’, ‘막힘이 없음’, ‘사람 자체가 자료임’과 같은 전문성과 학문적인 열정을 느끼게 하였다. 교수자는 수업 교재를 스스로 만들며 다양한 경험을 바탕으로 이야기를 잘 풀어나가는 특성이 있었다. 학문적 지식을 나눔에 있어서 ‘토론’, ‘생각을 자극하는 발문’, ‘동료와의 생각을 나누는 시간’, ‘그림 및 동영상 자료’ 등과 같은 다양한 노력을 하였다. 이들은

정답을 알려주기보다 ‘이런 것도 있어’와 같이 열린 사고를 통하여 참여자들에게 생각을 권하였다. 학습자들이 질문할 때에는 적절한 피드백을 제공하였다. 교사와 학생은 원활한 소통과 교류를 기반으로 학문적 열정을 함께 공유하였다.

“수업 준비를 많이 하셨어요. 학생들의 생각에 일일이 대답하고 반론을 따로 준비하였다는 걸 보면 알 수 있죠. 또 자료를 많이 들고 다니셨고 사진첩이나 그림을 자주 보여 주었어요. 이때 일방적으로 보여주기보다 학생이 생각할 수 있게 하셨어요. 이 수업 이후에 제가 ○○교사가 되겠다는 꿈을 갖게 되었죠. (참여자 03)”

교수자는 학습자가 ‘사고’하는 데 필요한 시간을 알고 있었으며, 이를 위해 질문하고 생각할 시간을 주며 동료와 토론할 시간을 주었다. 또한 학습자가 자신이 생각하는 것에 대해 점검하는 ‘왜 그렇게 생각하니’와 같은 질문을 하여 지속적으로 생각을 유도하였다. 학문에 성실한 교수자의 자세는 학습자가 ‘나를 진정으로 생각하고 있다’라는 진지함을 느끼게 한다. 이는 학습자와 교수자의 관계에 필요한 신뢰를 강건하게 한다.

“교과서에 실린 것이 정설일 수도 있으나 반드시 그렇지 않을 수도 있다고 하면서 여러 가지를 제시해주셨어요. 그때 저희에게 가장 타당하다고 생각하는 것이 뭐라고 생각하는지 이야기를 할 수 있도록 하셨어요. (참여자 01)”

나. 중심 의미 2: 학습 내용·교수자·동료 간의 진정한 대화

두 번째 중심 의미는 ‘학습 내용·교수자·동료 간의 진정한 대화’이다. 교사와 학습자는 타자에게 몰두하는 진정한 대화(genuine dialogue)에 기반을 두었다.

“던지는 질문들이 좀 더 근본적인 것에 가까워요. ‘왜 그렇다고 생각하니’와 같은 질문을 던지시는 것 같아요. 책에 뭐라고 딱 서술되어 있지 않은데 책의 내용을 활용해서 설명할 수 있는 질문이요. 수업이 전체적으로 그래요. (참여자 08)”

이런 대화적 수업들은 학습자가 학습의 주체가 되어 스스로 탐구하도록 도움이 되었다. 학습자는 학습 내용을 이해한 후 자신의 언어로 정리하는 시간을 가져 꼼꼼이 생각하고 이를 ‘자신의 언어’로 표현하였다. 교수자는 학습내용을 이야기하듯 설명하면서도 학습자에게 질문을 많이 던져 주었다. 학습자와 교수자는 여러 가지 중 가장 타당한 것이 무엇인지에 대하여 토론하였다. 학습자는 교수자뿐만 아니라 동료와도 학습 내용에 대해 진정한 대화를 하고 있었고 학습자 내면에서도 끊임없이 학습 내용과의 대화가 이루어지고 있다.

“이론을 배운 후에, 영상을 보며 사례를 통해 이론을 적용해 보며 설명하는 과정이 있어서 이해가 가지 않다가 ‘아 이런 게 있구나’ 하고 알게 된 부분이 많았어요. 수업이 끝날 즈음에는 시간을 남겨 두고 조별끼리 토론을 하고 한 사람이 종합하도록 하셨어요. 토론을 하니 개개인이 생각이 다르다는 걸 확실히 알 수 있는 것 같아요. ‘저 사람은 왜 저 생각을 했을까’ 궁금하기도 하였고 ‘아 그렇게 생각했었구나’ 알게 되었죠. (참여자 05)”

교과 내용은 꼼꼼하게 다루어졌으며, 집중하지 못할 때는 학생들의 동기 유발에 적합한 자료가 준비되어 있었다. 지식보다 생각하는 과정에 초점이 맞추어져 있었고, 새로운 학습방식이 적용되어 신선함을 느끼기도 하였다. 이러한 과정을 거친 경우에는 개념에 대한 기억이 오래 남아 시험공부 하기에 도움이 되었다. 수업 후에는 ‘반 박자 빠른 과제’, ‘메시각 수행 평가’와 이에 따른 적절한 과제가 있었다. 학습자들이 충분히 이해할 때까지 지속적인 피드백이 있었으며 영상 자료나 사례 분석을 통하여 학습한 개념을 적용하는 시간이 설계되어 있었다. 학습자는 동료와 생각을 나누면서 ‘각자가 다양한 생각을 하고 있구나’를 새삼 깨닫기도 하였다.

배움은 대화를 통한 실존적 관계를 바탕으로 이루어지고 있었다. 수업과정은 ‘사고과정’, ‘개념’을 중심으로 ‘토론’, ‘직접 조작’, ‘질문과 대답’을 기반으로 이루어졌다. 수업에서 학습자와 교수자는 ‘이야기’, ‘기존의 개념과 연계’, ‘생각 나눔’을 통하여 활발한 대화를 나누었다.

다. 중심 의미 3: 몰입과 학문적 즐거움

세 번째 중심 의미는 학습자가 느낀 감정으로 ‘몰입과 학문적 즐거움’이다. 배움이 있는 수업에서 학습자들은 수업에 몰입하였고, ‘유레카’, ‘가슴이 탁 트이는 느낌’, ‘기쁘다’와 같은 희열을 느꼈다. 수업이 끝난 후에 수업 내용이 연상되어 동료와 친구들과 이야기를 나누게 되었다. ‘이거 대체 왜 이래’라며 길을 걸으면서도 밥을 먹으면서도 수업 내용을 적용하여 동료들과 이야기를 나누었다. 수업 내용 중에 이해가 되지 않은 부분에 대해서 질문하였고, 새로운 것을 알아가고 이해하는 것에 대해 재미를 느꼈다.

“수업이 끝나도 수업에서 배웠던 거를 애들이랑 이야기 할 수 있었어요 (웃음). 뭔가 자꾸 기억이 나니까 이야기를 하게 되었던 것 같아요. 수업 시간에 탄질을 한 번도 안 했던 것 같아요. 다른 수업은 핸드폰 배터리도 빨리 닳아서 핸드폰이 뜨겁고 그랬죠. ○○수업에서는 계속 핸드폰을 하게 되는데 ○○ 수업에서는 핸드폰이 궁금하지 않으니까 뭐 왔는지 확인할 생각이 안 들었죠. (참여자 07)”

수업은 활기찼으며 가르치는 교수자의 모습에서 매력을 느꼈다. 학습자들은 이러한 교수자를 좋아했으며 재미있어서 ‘정말 열심히 하였다’라고 하였다.

“전후 관계가 생각이 안 나는 데 과목이 좋아서 ○○선생님을 좋아한 건지 ○○ 선생님이 좋아서 과목을 좋아한 건지 정신을 차리고 보니깐 ○○선생님 love 화학 love 이런 상태가 된 거예요. (참여자 10)”

학습자들은 학문하는 즐거움, 학문적 호기심을 채울 수 있어서 좋았으며 더 알고 싶은 마음에 더 열심히 하게 되었다고 하였다. 희열을 주는 ‘배움’은 ‘내가 해야 할 것은 이거구나!’와 같이 자신의 진로를 결정하거나 새로운 전공으로 도전하는 계기가 되었다. 여학생은 남학생에 비해 교수자와 학습자의 관계가 학업에 더 큰 영향을 주었다.

라. ‘배움이 있는 수업’의 신체성, 시간성, 공간성, 관계성

연구 참여자의 ‘배움이 있는 수업’의 경험 구조를 통합적으로 이해하기 위해 신체성, 시간성, 공간성, 관계성 측면에서 논의한다(Van Manen, 1997; 이남인, 2014). 배움의 수업에서 학습자는 적극적으로 신체를 활용하여 수업에 참여하였다. 예를 들어 ‘같이 협동하며 직접 뭔가를 하기도 하고’, ‘내 눈 앞에서 직접 조작해보니 신기하였고’, ‘직접 생각해서 말하는 것’과 같이 신체를 이용하여 적극적으로 수업에 참여하였으며 큰 학습효과를 경험하였다.

시간 측면에서 학습자는 생각하는 시간, 동료와 생각을 나누는 시간을 갖게 되었다. 이러한 생각의 나눔 시간은 원리를 깨닫는 데 도움이 되었다. 학습시간은 수업시간에만 한정되지 않았다. 수업 이후 길을 걷는 동안, 밥을 먹는 동안과 같이 일상의 시간까지 연장되었다. ‘수업이 끝난 후에는 밥을 먹으면서 이걸 왜 그러지? 에 대해 친구들과 이야기하거나’, ‘뭔가 자꾸 기억이 나니까 단어가 나오고 친구들하고 이야기를 나누었다’와 같이 수업이 끝난 후에도 학습자는 지속적인 학습경험을 갖게 되었다. 배움의 수업 시간은 언제 지나갔는지 모르게 빠르게 흐르거나, 시간이 느껴지지 않을 정도로 몰입하였다.

공간 측면에서 배움의 교실은 학습자는 편하고 즐겁고 신나고 재미있는 곳이었다. 수업은 동아리 축제가 일어나는 곳, 실험기자재가 가득한 곳, 칠판과 의자만 있는 강의실 등 다양한 공간에서 배움이 있었다. 배움의 교실은 자유롭고 신나는 공간이었다. ‘몰랐던 걸 알게 되면 가슴이 탁 트여요’, ‘내가 즐기니까 좋다’, ‘기쁘다’, ‘스릴 있다’와 같이 희열을 느꼈다. 공간은 수업 이후에 확장되어 교실뿐만 아니라 식당, 거리, 버스, 도서관 등 학습자가 있는 곳이라면 어디든 학습의 공간이 되었다.

관계 측면에서 교수자는 학습자와의 인격적 만남을 기반으로 학습자의 사고에 초점을

맞추어 질문였다. 학습자는 동등한 인격체로 인정받았으며 교수자와 진정한 대화를 나누었다. 배움이 있는 수업에서 학습자는 ‘의사소통이 되고 존중받는다는 느낌’, ‘스스로없이 질문하고’와 같은 경험을 하였다. 학습자는 교수자와의 진정한 대화를 통해 학습 내용에 몰입을 하며 기쁨과 희열을 느꼈다. 교수자와 학습자는 진정한 대화를 통해 각자 자신의 입장을 강요하는 것이 아닌 정체성을 지닌 채 참여하며 ‘나-그것’이 아닌 ‘나-너’로 타자에게 몰두한다. ‘배움이 있는 수업’에서 교수자가 학습자에게 자신을 제공한다는 측면이 있다. 달리 말해서, 교수자는 학습자의 요구에 대한 반응할 뿐만 아니라 자발적으로 학문적 전문가로서 학습자의 수준을 파악하고 동기를 유발하여 ‘배움’의 경험으로 안내한다.

2. ‘배움이 없는 수업’

‘배움이 없는 수업’은 교사와 학생이 방관자적 관계를 기반으로 하는 위장된 독백이다. 학습자는 피드백이 없는 주입식 수업 안에서 지속되는 악순환에서 고통하며, 좌절, 분노를 느끼고 있었다. 학습자는 무시당하거나 관심받지 못하였고, 수업에서 벗어나고 싶으나 현실적으로 불가능하여 드러나지 않게 자신의 세계에 집중하였다.

<표 3> 배움이 없는 수업: 중심의미와 신체성, 시간성, 공간성, 관계성

	중심의미	신체성	시간성	공간성	관계성
‘배움이 없는 수업’	위장된 독백	조용히	허무하고	벗어나고	무시당하
	피드백이 없는 주입식 수업	드러나지 않은	아까운 시간	싫은 교실	고 관심받지 못함
	악순환 속에서 좌절	위장자세			

가. 중심 의미 1: 위장된 독백

첫 번째 중심 의미로 교수자와 학습자의 관계적 측면에서 권위를 기반으로 하는 ‘위장된 독백’이다. 학생과 교수는 서로 관심을 두고 다가가지 않았으며, 같은 시간과 공간에 있으나 내면적으로 만나지 않아 정서적, 지적 대화가 없었다.

“중학교 때였는데 그냥 책만 읽으시는 거예요. 정말 한 시간 내내. 그래서 집중도 잘 안 되고 그냥 다른 것을 하게 되고 그랬어요. 경중이 있지만 대부분의 선생님들이 그러셨던 것 같아요 저분이 나한테 지금 가르침을 주시려고 하는 구나 그런 느낌을 잘 못 받았어요. (참여자 02)”

“일단 판서를 쪽 하세요. 그리고 받아쓰라고 하세요. 여기다가 (손가락으로 책상을 짚는다) 혼자 문제를 푸시고 저희들은 문제 풀이 과정을 받아쓰고 나면 그냥 한

시간이 지났어요. (참여자 06)”

교사는 학문적으로 성실하지 않거나 가르치는 분야에 대해 전문성이 없었다. 교수자는 학습자의 질문을 받기를 거절하였으며, 학습 내용과 관련 없는 이야기로 시간을 보내었다. 학습자가 어려워할 때 지도하거나 격려하지 않고 ‘왜 그게 안 되냐’는 식의 부정적 피드백을 주었다. 교수자들은 리더십이 없거나 목소리가 작아서 아이들을 통제하지 못하면서도 수업에서는 강압적이고 권위적인 태도로 ‘다른 의견’을 포용하지 않았다. 교사는 학습자의 욕구에 대해 철저히 무시하였고, 학생은 교사의 권위적인 태도에 장단을 맞춰 주기는 하면서도 내면적으로는 매우 힘들어하였다. 교수자는 학습자와 인격적 관계를 맺기 위해 노력하지 않았고, 학생을 ‘그것’으로 인식하는 인간성 상실의 모습을 보여주었다(Buber, 1958).

“권위적이라고 해야 하나. 다른 수업 시간에는 졸릴 때가 있는데 그 수업은 너무 긴장되었어요. 예를 들어 발표 수업을 하면 저희의 말투나 그런 것까지 다 따지셨어요. 그러니 애들이 다 긴장을 하죠. 한 가지를 지적받으면 30분에서 한 시간 동안 지적을 받았어요. 그렇게 수업을 보내고 나니 피로고 자신감이 없어지죠. (참여자 04)”

교수자는 다양한 방식으로 학습자의 실존적 존재를 ‘나-그것’으로 인식하고 있음을 드러낸다. 자신의 감정을 적나라하게 교실에서 드러내거나 학습자의 태도나 작은 부분을 소재로 삼아 직설적이고 부정적으로 평가하였다. 수업시간 내내 마침표와 같은 작은 것을 트집 잡아 비난하거나 학습자의 콤플렉스를 수업의 소재로 삼았다.

교수자 강압적이고 권위적이었다. 특히 남학생은 권위적인 교사에 대한 부정적인 회고가 많았는데 폭력적인 상황에 더 자주 노출되었기 때문일 수 있다. 강압적이거나 권위적인 교수자는 학습자와 인격적 관계가 아닌 ‘나-그것’의 실존적 관계를 형성하여 학습 동기 형성에 부정적이다.

“저도 처음에는 수업을 들으려고 했었는데 나중에는 아예 혼자 공부하는 것이 낫겠다 싶어서 혼자 책 보고 공부했었어요(참여자 08).”

교수자와 학습자는 일관되게 단절된 관계를 유지하며 자신의 일에 매진하고 있었다. 교수자들은 계획과 다르게 수업을 대충대충 진행하며 학습 자료를 적절하게 제공하지 않았다. 교수자들은 늘 바쁘고 수업 시간의 전부를 학생들의 발표로 보냈다. 학습자는 교수자가 자신들의 존재를 진지하게 생각하지 않으며 관심과 애정이 없음을 알게 된다. 학습자는 초반에 답답함을 느끼다가 일정 시간이 지난 후에는 잠을 자거나 ‘멍 때리며’ 시간을 보냈다. 잠을 자는 학생을 보면서도 교수자들은 별다른 조치를

하지 않았다.

나. 중심 의미 2: 피드백이 없는 주입식 수업

두 번째 중심 의미는 수업 과정 측면에서 ‘피드백이 없는 관행적인 주입식 수업’으로 교수자가 ‘혼자’ 책을 녹음기를 틀어놓듯 책 내용을 그대로 읽거나 ‘어미’만 바꿔서 읽었다. 교수자는 학생들에게도 ‘책을 소리 내어 읽기’, ‘쓰고 외워라’를 지시하였다. 학습자들은 교수자와 함께 책을 읽고 판서를 받아쓰면 수업 시간이 지나가 버린다. 수업이 끝날 즈음에 교수자들은 관행적으로 ‘질문 있니?’라고 물어보지만 학습자는 질문을 하지 않았다. 연구에 참여자들은 자신이 만난 초·중·고등학교의 교사들은 대부분 일 방향 소통이라 회상하였다. 교수자는 학습자가 경험하는 세계에 관심이 없으며, 이를 체험하려고 노력하지 않았다.

“선생님들은 학생을 그냥 쉽게 다루려고 하는 것 같아요. 상호작용을 하기보다 그냥 ‘지식을 전달하기만 하면 된다.’ 이렇게 생각하는 것 같아요. 학생들이 질문하는 걸 꺼려하거나 좀 무서워하는 것 같기도 하구요. (참여자 08).”

수업의 진행에 있어서도 학습 성과에 대한 주기적인 평가가 없고 학습자가 어려워하는지 이해는 잘하고 있는지에 대해 살펴보지 않았다. 수업은 기존의 계획과 상관없이 진행되며 ‘아 맞다.’ 하며 교수자가 즉석에서 학습 내용을 새롭게 제시하며 쉬는 시간도 상황에 따라 결정된다. 수업 내용은 학습자에게 어려웠지만, 교수자는 이를 파악하지 못하고 반복적인 질문을 던진다. 학습자는 의욕을 잃고 교수자는 뒤처지는 학습자를 선별하지 못하였다. 학습자들은 불만이 있어도 ‘이수만 하면 되지’와 같은 소극적인 생각으로 교수자에게 부정적인 피드백을 주지 않았다.

“수업은 안 빠져봤어요. 학교 자체가 출석률이 높아서 다들 수업을 빠지진 않는 데 항상 그냥 가서 딴생각하고 딴 짓 하고 다른 것을 들고 가서 하고……. (참여자 02)”

다. 중심의미 3: 악순환 속에서 좌절

세 번째 중심의미는 감정적 측면에서 ‘악순환 속에서 좌절’이다. 학습자는 배우지 않는 경험에서 ‘왜 여기에 있는 건지 모르겠다.’, ‘시간이 아깝다.’와 같이 회의감을 느꼈다. 이해가 안 되어 어렵지만 알아있어야 하니 허무하고 화가 났으며 이런 수업 시간에는 ‘차라리 노는 것이 낫다’라고 생각하면서 뒤처지고 있음에 좌절을 느꼈다. 학습자는 지루함, 짜증, 암담함을 느끼고 전공이나 과목에 흥미를 잃으면서, 해당 전

공이나 과목이 자신이 해야 할 공부가 아니라고 생각한다. 학습자는 집중이 잘 안 되어 자꾸 딴생각을 하게 되며 최대한 수업을 들으려고 노력해도 잠이 온다. 교실 안의 학생들은 모두 잠을 자거나 혹은 수업에 참석하지 않아 출석률이 계속해서 줄어든다고 하였다. 성실한 학습자는 자리를 지키고 있으나 교과 내용, 동료, 가르치는 사람과의 상호작용이 없이 시간만 보내게 된다. 이러한 경험은 학습자의 진로에 결정적인 영향을 끼쳤다. 흥미를 잃은 학습자는 ‘이 길은 내 길이 아니다.’는 결론을 내리고 기존의 진로나 전공을 변경하였다.

“암담함? 음.... 뭐라고 해야 되지.... ‘이거 어떻게 해요?’라고 물으면 ‘그냥 한번 해 봐.’라고 던져주시는데 저는 모르겠고 제가 해서 들고 가면 ‘이거 아니잖아.’ 라고 하시니까...난감하고 그랬어요. 악순환의 반복이죠. (참여자 05)”

“제가 원래 ○○전공으로 학교를 들어왔는데 전공마다 지도 교수가 있거든요 그런데 지도 교수님이 제가 빠져도 관심도 없으시고 좀 뭔가 대충대충 가르치는 느낌이 들었어요. 너무 실망한 거예요. 근데 ○○ 수업을 들었는데 너무 좋은 거예요. 재밌게 가르치시고 학생들에게 개인적으로도 다 관심을 가지시고 그런 모습이 너무 좋아서 전공을 바꿨어요. (참여자 04)”

학습자는 학업에 대한 흥미가 급격히 떨어졌지만, 목적(졸업을 위한 학점을 이수, 대학진학)을 위해 혼자서 공부하는 방법을 선택한다. 학습자는 자리를 지키는 동안에 혼자서 책을 읽으며 노트필기를 하거나 이어폰으로 인터넷 강의를 들으며 자율학습을 하기도 한다. 시험이나 과제를 위한 준비는 굳이 수업을 듣지 않아도 높은 학점이나 평가를 얻을 수 있었으며, 시험을 위해서는 인터넷 강의를 오히려 효과적이라 하였다. ‘배움이 없는 수업’은 학교 교육에 대한 개탄과 분노로 확장된다. 학교를 휴학한 후 장기간 사회경험을 한 참여자는 학교 교육에 대한 전반적인 불신과 분노를 표현하였다.

“초등학교, 중학교, 고등학교 12년을 학교에 다녔는데 사회에 나와서 보니까 학교에서 12년 동안 배운 건 다 필요 없고 쓸 수 있는 건 하나도 없고 화가 나더라고요. 학교에선 이런 거 안 가르쳐줬는데. (참여자 09).”

라. ‘배움이 없는 수업’의 신체성, 시간성, 공간성, 관계성

‘배움이 없는 수업’에서 학습자는 고통스러워하면서도 수업에 참여하는 척 위장하거나 조용히 드러나지 않은 자세를 취하였다. 신체 측면에서 학습자는 딴 짓이나 잠을 자는 것으로 의사를 드러내기도 하였다. 배움이 없는 수업은 ‘하루 종일 책상에 앉아있는 것도 스트레스고’, ‘수업에 들어가기 귀찮다’, ‘지루하고 짜증나고’, ‘피곤하다’

와 같이 정말 하기 싫은 경험이었다. ‘모두 딴 짓을 하는데’, ‘깨우치를 얹으니깐 나도 계속 잔다.’, ‘수업을 안 듣고 몰래 이어폰을 끼고 인터넷 강의를 본다’와 같이 학습자는 수업에 참여하지 않고 조용히 숨어 있었다.

시간 측면에서 학습자는 시간 아까움, 허무함을 느꼈다. ‘최대한 들어보려고 노력했는데 잘 안되고 잠이 온다’, ‘시간이 아까웠다’, ‘허무하고 화가 나고’와 같이 노력해도 집중할 수 없고 자신의 소중한 시간을 버린다는 생각에 원망과 분노를 느끼고 있었다. 딴 짓을 하면서 시간을 보내거나 자신에게 도움이 되는 시간을 보내기 위해 수업을 듣지 않고 혼자 필기하며 공부하려고 시도하였다. 그러나 수업시간에 배움이 없었기 때문에 ‘집에 가서 보지 뭐’, ‘시험 기간에 혼자 책 읽고 시험공부 해서 시험을 보아도 성적이 좋다’와 같이 학습자 스스로 별도의 시간을 내어 별도의 시간에 공부를 이룸으로 하였다.

공간 측면에서 학습자는 벗어나고 싶은 곳으로 느끼며 수업에 참여하지 않거나 참여한 후에 혼자만의 섬을 만들었다. ‘출석 검사만 하고 가방을 밖에 놓고 나가거나.’, ‘출석은 하지만 그냥 가서 딴 생각하고 딴 짓하고 딴 거 들고 가서 하는’, ‘수업시간에 안자는 학생이 없었다.’, ‘핸드폰 배터리가 빨리 닳는다’와 같이 학습자는 공간을 벗어나거나 그럴 수 없는 경우에 자신만의 할 일에 집중하였다. 배움이 없는 수업을 벗어나고 싶지만 벗어날 수 없기에 자기만의 섬을 만들어 휴식을 취하고 있었다.

관계 측면에서 교수자와 학습자는 방관자적 관계로 서로 무시하고 있었다. 교수자는 학습자를 인격적으로 인지하고 그들을 돕지 않았다. 교수자는 ‘이해했는지 상관없이 알고 있는 내용을 쭉 설명하고’, ‘자습시키는’, ‘일체 질문을 받지 않고 알아서 해결하라’고와 같이 학습자의 존재와 학습 욕구를 무시하는 것처럼 보인다. 교수자는 ‘벽보고 이야기하고 창문 쳐다보고 수업하고’, ‘혼자서 아이들 눈도 안 마주치고’, ‘아이들 다 자고 있는데 혼자 꼴꼴하게 책을 읽으시는’ 모습을 보인다. 학습자는 이에 좌절하고 암담함을 느끼다가 어느 순간 학업을 포기한다. 학습자는 무시당하고 관심을 받지 못하는 환경에 좌절을 느끼다 부정적인 감정이 학교 교육에 대한 실망과 분노로 확장되었다.

V. 결론 및 제언

예비교사의 ‘배움이 있는 수업’은 교사-학생의 인격적이고 대화적 관계를 기반으로 ‘생각’을 나누며, 학습자는 동료, 교수자, 학습 내용과의 활발한 상호작용과 몰입을 통해 학문에 대한 즐거움, 희열, 재미를 느끼는 시간이다. 교사-학생의 긍정적인 관계는 학생의 학습동기를 촉진하고 (김민성, 2009; 이숙정, 2006), 흥미, 열정, 즐거움과 같은 긍정적인 정서를 형성한다(Ryan, Connel, & Deci, 2002). 반면 교수자와 학습자의 방관자적 관계, 피드백이 없는 주입식 수업은 ‘배움이 없는 수업’이었다. 교사-학생 간

의 진정한 대화는 드물었고 답이 정해져 있는 문제를 반복적으로 풀거나 모든 학생이 같은 그림을 똑같이 따라 그리는 것과 같은 주어진 역할을 수행하는 수업이었다. 이와같은 수업에서 예비교사는 부담함, 좌절, 분노를 느꼈다.

이 연구는 다음과 같은 제한점이 있다. 첫째, 질적 연구가 갖는 한계이다. 현상학의 일차적 목표는 현상을 있는 그대로 파악하고 직관에 의해 본질을 기술하기 위해 참여자의 체험과 체험의 의미를 살펴본다. 이 연구는 다양한 삶의 배경과 교수 장면에서 노출된 학습자를 선정하기 위하여 노력하였지만 질적 연구 특성상 개인의 개별적인 경험들을 연구하였으므로 일반화하기 어렵다. 둘째, 자료 수집 시점이 2013년으로 이 연구결과를 전 시점에 일반화하여 적용하기 어렵다. 이 연구의 목적이 대상 및 시점의 일반화에 있지 않음을 밝힌다.

이 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 예비교사를 대상으로 ‘배움이 있는 수업’에 대한 경험과 인식을 탐색하였다. 기존의 선행연구는 ‘좋은’이라는 용어가 가진 한계를 인정하면서 ‘좋은 수업’에 대하여 탐색하는 모순을 보였다. 이 연구는 ‘배움이 있는 수업’에서의 예비교사의 정서적 경험을 내밀하게 탐색하였다. 기존의 연구가 긍정적인 사례에만 초점을 맞추었다면 수업에서의 부정적인 경험도 탐색하였다. ‘배움이 없는’ 수업은 단순히 흥미와 재미가 없는 것을 넘어서 좌절과 분노를 느끼고 진로를 포기하는 극단적인 선택을 초래하였다. 이는 기존 연구에서 수업의 효과를 결정하는 것대로 학업 성취만 바라보는 것에 한계가 있음을 시사한다. 수업은 학업 성취뿐만 아니라 학습자의 삶과 진로에 영향을 미친다.

교수자와 학습자 간 상호작용의 질은 수업방식보다 더 큰 의미를 갖는다. 예를 들어, 교수자가 이야기하듯이 학습자와 교감을 하며 피드백을 주고받는다면 ‘배움의 수업’이었지만 교수자 혼자서 녹음기를 틀어놓듯이 책을 줄줄 읽는 수업은 ‘배움이 없는 수업’이었다. 교육역량이 교사가 학생과 상호작용을 통해 교육의 목표를 이루어내는 능력이라면, 교육역량의 핵심은 교육적인 장면(educational settings)에서 교사가 학생과 이루어내는 상호작용의 양과 질이다(김종백 & 김남희, 2009). 수업의 성공 여부는 교실 내 개인들의 관계, 즉 상호작용의 질에 의해 결정된다. 이 연구는 ‘배움이 있는(없는) 수업’ 경험을 탐색함으로써 강의식, 토론식과 같은 교수학습 형태가 아닌 교수자가 학생을 ‘어떤 존재로 인식하는가’가 가장 중요함을 확인하였다.

둘째, 이 연구는 가르치고 배우는 활동의 본질적 구조에 근접하기 위해 노력하였다. 반두라(Bandura)에 의하면 인간의 행동은 행동적, 인지적, 환경적 영향 간의 끊임 없는 상호작용이며 인간은 관찰학습을 통해 모델의 행동과 사고방식을 습득한다. 즉 사회적 상황 속에서 다른 사람의 행동을 관찰함으로써 행동을 학습한다는 것이다(Bandura, 1986). 예비교사의 좋은 수업에 대한 인식이 왜곡될 가능성이 제기되어 왔으나, 이 연구는 이를 부인한다. 예비교사는 지식 전달보다 부머가 강조하는 대화적이고, 상호 개방적 신뢰의 관계인 ‘나-너’의 관계가 중요함을 인식하고 있다(강선보,

2003; 구리나, 2012).

이 연구의 함의는 다음과 같다. 첫째, 학교 교육은 지식 습득을 넘어선 배움을 지향해야 하며, ‘배움’은 교사와 학생간의 서로에 대한 관심과 애정, ‘나-너’의 관계에 기반한 진정한 대화에 기반함을 강조할 필요가 있다. 교수자는 가르치는 과목에 정통해야 하며, 이를 풍부한 인간적 활동을 통해 나타내어야 한다(이상현, 2008). 이론으로부터 얻은 학문적이고 실천적인 지혜를 바탕으로 학습자가 겪는 삶의 문제와 어려움을 그들의 상황에 따라 사유하는 활동을 활성화할 수 있어야 한다. 교수자는 학습자를 전적으로 공감하고 지지하지만, 이들이 보지 못한 점들을 비판적으로 바라볼 수 있도록 도와야 한다(김성희, 2014). 이 모든 과정은 교수자가 철저히 학습자의 위치에서 무엇이 필요한지 생각하였을 때에만 가능하다.

이 연구는 교원의 전문성 함양을 위해 좋은 수업에 대한 기술적 묘사 이전에 교사와 학생이 상호 존중하고, 이를 통해 인격적인 관계를 형성을 강조할 필요성을 제시한다. 이를 위해 교원교육은 다음과 같은 사항을 강조할 필요가 있다. 첫째, 교사는 자신을 학생의 위치에 서서 필요한 것들을 탐색하고 지원할 수 있어야 한다. 둘째, 교사는 학생을 인격으로 대하고 학생과 상호 신뢰가 형성되어야 한다. 셋째, 교사와 학생이 서로 경험의 대상이나 이용의 대상으로 보지 않고 주체로 파악하는 ‘나-너’의 대화적 관계를 형성할 수 있어야 한다. 이는 지적인 교육 이전에 교사와 학생이 실존적 존재로서 참된 관계를 형성하는 것이 먼저여야 한다는 것을 의미한다(이상현, 2008). 따라서 후속 연구로 교사와 학생과의 참된 관계 정립을 위한 철학, 참된 관계 정립을 위한 지침을 가르치는 교원 교육 방안에 대해 논의할 필요가 있다.

이 연구는 학교가 ‘배움’의 터전이 되기 위해서 소통 관계에 초점을 둔 대화 교육이 강조되어야 할 필요성을 제시한다. 관계는 만남을 위한 하나의 초석이며, 대화는 나와 너의 관계가 실현되도록 도우며, 자아를 실존하게 해주는 장이다(김성희, 2014). 자유로운 대화는 학습자가 수업에 ‘몰입’할 수 있는 준비과정으로 볼 수 있다. 교육자는 ‘자유로운 대화’를 위해 학습자에게 관심을 두며, 대화의 포문을 열 수 있도록 해야 한다. 한국의 학교에서는 관계에 기반한 대화 교육이 강조되지 않아 왔다⁷⁾. 서중훈(2014)은 글말 중심인 역사적, 사회문화적 상황이 학교교육과정에도 반영되어 대화 교육이 이루어지지 않았다고 지적하였다. 따라서 소통 관계에 초점을 둔 대화 교육이 강조되어야 할 필요가 있다. 후속 연구로 교사와 학생의 소통 관계에 도움이 되는 교육 프로그램을 개발하고 적용하여 그 효과를 분석할 수 있다. 관계 형성에 초점을 둔 담화교육은 교사와 학생 간의 정서적 유대, 포용적 관계 형성에 도움을 주어 전인교육을 이룰 수 있으며, 학업성취에도 긍정적인 것이다(안우환, 2007).

7) 한국의 전통문화는 한문 중심의 글말이 중심이 되어 왔다. 외세의 침탈과 군사 문화의 영향으로 근대화 시기에도 지시와 강제의 일방향적 소통이 이루어져 왔다. 이러한 사회 문화적 상황이 학교 교육과정에도 반영되어 관계에 기반한 대화교육이 제대로 이루어지지 않은 역사적 측면이 있다(서중훈, 2014).

참고문헌

- 강대현, 박영석 (2002). **학교 교육 내실화 방안연구(II). 사회과 교육 내실화 방안 연구-좋은 수업 사례에 대한 질적 접근**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 강선보 (1999). 실제적 교육관에서 본 교사-학생간의 관계 본질에 관한 연구: 마르틴 부버의 「만남」의 철학을 중심으로, **한국교육**, 10(1), 5-22.
- 강선보 (2003). **마르틴 부버 '만남'의 철학**. 서울: 원미사.
- 강선보, 신창호 (2001). 부버의 교사관과 유학의 교사관 비교 연구. **한국교육**, 28(2), 113-136.
- 교육부 (2018). 2018 교육부 업무보고. <https://www.moe.go.kr/2018happymoe/>에서 2018년 9월 1일 인출.
- 곽영순, 김주훈 (2003). 좋은 수업에 대한 질적 연구; 중등 과학 수업을 중심으로. **한국과학교육학회지**, 23(2), 144-154.
- 구리나 (2012). 마르틴 부버의 철학에 비추어 본 교과교육의 성격 고찰: 초등교육을 중심으로, **초등교육연구**, 25(4), 147-167.
- 국립국어연구원 (1999). **표준국어대사전 상(편)**. 서울: 두산동아.
- 김갑성, 김주아, 김도기, 김 용, 남수경 (2009). **교원양성 교육과정 실태 분석: 경험한 교육과정을 중심으로** (연구보고 RR 2009-07). 서울: 한국교육개발원.
- 김민성 (2009). 교수-학습 상황에서 '배려'의 개념화와 교육적 의미. **교육심리연구**, 23(3), 429-458.
- 김병욱 (2010). 현상학적 교육 연구를 위한 주요 개념의 명확화 및 보완점 탐색. **교육사회학연구**, 20(1), 25-44.
- 김성희 (2014). 부버의 인간이해 방식과 교양교육. **교양교육연구**, 8(2), 161-183.
- 김성길 (2005). 배움학에 관한 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영천 (1997). **네 학교 이야기: 한국 초등학교의 교실 생활과 수업**. 서울: 문음사.
- 김종백, 김남희 (2009). 교원평가를 위한 지표로서 학생-교사 애착관계도구(STARS) 개발과 타당화. **교육심리연구**, 23(4), 697-714.
- 김주훈, 최승현, 강대현, 곽영순, 유정애, 양종모, 이주섭, 최원윤, 김영애 (2003). 학교 교육의 내실화 방안 연구: 좋은 수업 사례에 대한 질적 접근. **열린 교육 연구**, 11(1), 43-61.
- 서경혜 (2004). 좋은 수업에 대한 관점과 개념: 교사와 학생 면담 연구. **교육과정연구**, 22(4), 165-187.
- 서종훈 (2014). 화법 교육에서의 대화의 속성과 위상 고찰. **언어과학연구**, 68(0), 165-190.
- 소경희 (2017). **교육과정의 이해**. 교육과학사.

- 안우환 (2007). 교사-학생 관계 사회적 자본과 학업성취와의 관계. **아시아교육연구**, 8(3), 269-289.
- 양종모 (2002). **학교 교육 내실화 방안 연구(II). 음악과 교육 내실화 방안연구-좋은 수업 사례에 대한 질적 접근**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 유구중, 김은아(2015). ‘좋은 수업’에 대한 예비교사의 개념도 및 구조분석. **어린이문학연구**, 16(4), 589-616.
- 윤재영 (2017). 좋은 수업의 참여적 개념화: 경기 S 고등학교의 사례. **학습자중심교과교육연구**, 17(19), 219-243.
- 이규호 (1999). **대화의 철학**. 서울: 시공사.
- 이남인 (2014). **현상학과 질적 연구**. 경기도 파주: 한길사.
- 이상현 (2008). 마르틴 부버 ‘만남’ 철학의 교육적 함의, **교육철학**, 34, 301-324.
- 이숙정 (2006). 중고생의 교사 신뢰와 자아존중감, 학습동기, 학업성취 및 학급풍토간의 관계모형. **교육심리연구**, 20(1), 197-218.
- 이정미, 송수지 (2012). 좋은 수업에 대한 관점과 의미: 기독교 대안학교 교사 면담 연구. **장신논단**, 44(1), 213-237.
- 이준, 이성흠 (2011). ‘좋은 수업’관점과 특징에 대한 예비교사의 중요도 인식. **교원교육**, 22(1), 41-59.
- 임찬빈, 이화진, 광영순, 강대현, 박영석, 정유진 (2004). **수업평가 기준 개발 연구 (I)** (연구보고서 RRI 2004-5). 서울: 한국교육과정평가원
- 장경원, 김희정 (2012). 학습자중심교육을 위한 교사역량요소 도출 및 예비교사와 현직교사의 인식비교. **학습자중심교과교육연구**, 12(2), 285-310.
- 조규진 (2013). 교원능력개발평가 평가지표에 대한 비판적 고찰. **교원교육**, 29(1), 53-70.
- 조난심, 양승심, 김기홍, 김영애 (2001). **학교 교육 내실화 방안 연구(I). 학교 교육 과정과 수업 운영을 중심으로** (연구보고 RRC 2001-10). 서울: 한국교육과정평가원.
- 한준상 (1999). **호모 에루디티오**. 서울: 학지사.
- 허수미 (2016). ‘좋은 수업’의 의미 탐색과 수업전문성 평가 준거로서의 활용 방안 - 사회과 수업을 중심으로-. **사회과교육연구**, 20(4), 129-149.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, VA: ASCD
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. New York: Charles Scribener's Son.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. 조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성 공역 (2007). **질적연구 방법론: 다섯가지 전통**. 서울: 학지사.

- Giorgi, A. (1985). *Phenomenological and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquene University Press.
- Jang, H. (2016). Identifying 21st century STEM competencies using workplace data. *Journal of Science Education and Technology*, 25(2), 284-301.
- Leininger, M. M. (1985). Nature, rationale and importance of qualitative research methods in nursing. In M. M. Leininger (Eds.), *Qualitative research methods in nursing* (pp.1-25). New York: Grune & Stratton
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL; University of Chicago Press.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?*. 손승남, 정창호 공역 (2011). **좋은 수업이란 무엇인가?** 서울: 삼우반.
- Munby, H., Russel, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Rechardson (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-905). Washington, DC: American Educational Research Association.
- National Council for Accrediation of Teacher Education (NCATE). (1997). *Technology and the new professional teacher: Preparing the 21st century*. Washington, DC: NCATE
- Richardson, V. (1996). The case for formal research and practical inquiry in teacher education. In F. B. Murry (Eds.), *The teacher educators' handbook* (pp. 715-737). Washington, DC: American Association of College for Teacher Education.
- Ryan, R. M., Connel, J. P., & Deci, E. L. (1985). Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (pp. 13-51). New York: Academic.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. NY: Teachers College Press.
- Shindler, J. V. (2004). "Greater than the Sum of the Parts?" Examining the Soundness of Collaborative Exams in Teacher Education Courses. *Innovative Higher Education*, 28(4), 273-283.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON: Althouse Press.
- Widden, M., Mayer-Smith, J., & Moon. B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (1998). *Best practice: New standards for teaching and learning in America's schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.

논문 접수: 2018년 10월 3일

논문 심사: 2018년 12월 10일

게재 승인: 2018년 12월 13일

<ABSTRACT>

Phenomenological Study on Pre-service Teachers' Perceptions of Learning

Hyewon Jang(Korea National University of Education)

Teachers should be able to form a personal relationship between students and mutual respect and practice learner-centered education as a learning facilitator. However, it has been argued that the pre-service teachers' view of the good instruction can be distorted by the hierarchical culture of the Korean school. This study analyzes the pre-service teachers' perceptions of the class with learning through semi-structured interviews and based on phenomenology. As a result, 'learning class' was the immersion experience which actively discusses the contents with peers and teachers based on the thoughtful and interactive relationship between the teacher and the student. On the other hand, 'lesson without learning' was the one without feedback based on the neglected relationship between the teacher and the student which makes frustration and anger. This study suggests that the essence of the learning is the mutually respectful existential relationship of the student and the teacher and educational support should be provided to establish the relationship between teachers and students in order to facilitate learning in school.

★ **Key words:** Teacher education, Learner-centered education, Learning, Phenomenology, Buber