



초등 영어 교사의 학습 소외 학생 교수 경험에 관한 내러티브 탐구*

오진은(서울동자초등학교) 안경자(서울교육대학교)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited.

Received: May 17, 2022

Revised: July 18, 2022

Accepted: July 31, 2022

Oh, Jineun (1st author)
Teacher, Seoul Dong-ja
Elementary School
Tel: 02-444-1349
E-mail: dhwlsdms@sen.go.kr

Ahn, Kyungja (corresponding author)
Professor, Dept. of English
Education, Seoul National
University of Education
Tel: 02-3475-2565
E-mail: kjahn@snue.ac.kr

* This paper is based on the first author's master's thesis.

ABSTRACT

Oh, Jineun and Kyungja Ahn. (2022). A narrative inquiry into the teaching experience of an elementary English teacher of students alienated from English learning. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 22, 706-729.

This study aims to investigate an elementary English teacher's experience in teaching students alienated from English learning based on narrative inquiry. The participant was Teacher A with 14 years of English teaching experience. Six interviews were collected, transcribed, and analyzed qualitatively. It was found that Teacher A's experience in teaching students alienated from learning was developed into four stages: (1) As a novice English teacher, she considered the students alienated from learning as underachievers (survival and identity). (2) She taught extracurricular classes for the underachievers to improve individual students' learning and learning environment (challenge and growth). (3) She reflected on her teaching, the curriculum, and the textbooks, considering learner-centered instruction (reflection and awareness). (4) She implemented task-based collaborative project learning (transformation and maturity). Teacher A's experience showed her concept transformation on alienated learners from underachievers who needed correction to those who had difficulty in peer relationship and collaboration. The findings implied that teachers can facilitate alienated students' learning through (1) reflection on her teaching and curriculum, (2) transformation of concepts on alienated students, and (3) implementation of the learner-centered and learner-directed collaborative learning. Further important implications regarding teaching English alienated students and English teacher development were discussed.

KEYWORDS

elementary English education, teacher reflection, learning alienation, underachievers, narrative inquiry

1. 서론

소외 현상은 가치 중립적으로 심리적 상태나 사회 구조적인 과정의 일부로 해석될 수도 있으나 (Yurill 2011), 주체의 의지가 반영되지 못하고 상황을 통제할 수 없는 상태(조의호 2018)라는 점에서 교육적으로는 바람직하지 않은 현상으로 간주할 수 있다. 교육 전반에서 학생들이 겪는 소외는 무기력감, 무의미, 무규범, 사회적 소원(social estrangement)으로 나타나며(Mau 1992), 학습 차원에서 학생 소외는 자신이 관여할 수 있는 학습 주제나 과정으로부터 소원해지는 현상이다(Mann 2005). 학생의 본질을 학습하는 존재라고 하면 학습에서 소외된 학생이 있는 수업은 개선이 필요하다.

학생들의 학습 소외 현상에 관한 연구는 수학과(고상숙 2012), 사회과(옥일남 2003, 조의호 2018) 및 체육과(김성훈 2014, 유생열, 윤경선 2008) 등 몇몇 교과를 중심으로 이루어지고 있으며 이에 비하여 영어과의 관련 연구는 상대적으로 적은 편이다. 영어 교육에 관한 학습 소외 현상을 겪고 있는 학생들일수록 영어 교육의 학교 교육 의존도가 높으며(진경애, 시기자, 김인숙, 이용상 2011), 특히 초등영어교육의 경우 환경적 요인에 따라 학습 편차가 큰 편이다(김준근 2013, 최수희, 안경자 2015). 초등학교에서 누적된 소외와 실패의 경험은 이후 영어과 학습 동기에도 부정적 영향을 미치는 만큼(문영희 2015, 이완기 2014), 초등 영어 수업에서 학습 소외 현상을 주제로 한 연구 수행이 확대될 필요가 있다.

초등영어교육에서 학습 소외 현상에 관한 선행연구는 대부분 학습 부진을 주제로 기초학력 보정 차원에서 접근하는 경향을 보인다(박선호, 주혜영 2013, 오상미, 강정진 2019, 이영아 2020, 홍신애, 박기화 2020). 초등 영어과 학습 부진에 관한 선행연구는 영어과 학습부진아들의 학업 성취 향상과 관련된 프로그램과 제도의 개선, 환경의 구성 등에 관한 실질적인 대안을 제공한다는 데에서 의의를 찾을 수 있다.

다만 학습 부진은 학습 소외 현상의 결과 혹은 원인 중 하나로, 이에 관한 연구만으로는 학습 소외의 다양한 유형과 원인에 관한 종합적인 정보와 대안을 제시하기에 한계가 있다. 학습 소외 현상은 집중력, 정서, 자존감 등 학생 자신 관련 요인뿐만 아니라, 사회·경제적 배경과 같은 환경 요인, 교사 신념 및 학생에 대한 기대와 같은 교사 요인, 교육과정 요인, 학교 문화 및 또래 요인 등 다양한 요소들이 관여한다(서봉언, 박상은 2017). 학습 소외 현상 해결을 위해서는 그를 둘러싼 교육 맥락을 종합적으로 고려해 진단과 처방을 내릴 때 가능할 것이다(서봉언 2020). 이에 초등 영어 수업의 다양한 요소를 고려해 학습 부진을 포함하는 상위의 개념으로써 학습 소외 현상을 종합적으로 분석하는 연구가 필요하다.

연구 대상 측면에서도 고려해야 할 점이 있다. “교육의 질은 교사의 수준을 뛰어넘을 수 없다”는 교육 담론처럼 학습 소외 현상을 둘러싼 교육적 맥락을 총체적인 관점으로 파악할 수 있는 주체는 교사이다(주순옥, 안경자 2015). 또한, 반성적 성찰을 통해 학습 소외에 관한 대안을 제시하고 적용할 수 있는 주체 역시 교사이다(최지원, 안경자 2018). 따라서 학습 소외 학생에 관한 교수 경험을 중심으로 교사의 눈으로 학습 소외 현상을 이해하는 연구가 이루어질 필요가 있다(진경애, 권서경 2020). 특히 초등학교 영어 수업의 경우 대부분 전담 교사제로 운영된다(이도연, 임희정, 2021). 이에 초등 영어 전담 교사의 관점에서 영어과의 학습 소외 현상을 연구할 필요가 있다.

마지막으로 연구의 진실성 측면에서 교육 실천의 현상을 온전히 전달하고 해석할 수 있는 연구 도구가 필요하다. 내러티브 탐구(narrative inquiry)는 교육 실천의 경험을 이야기 형식으로 제시하고 ‘다시 이야기하기’(retelling) 과정을 거쳐 연구자에 의한 해석의 오류를 최소화하는 질적 연구 도구이다(Clandinin and Connelly 2000). 이처럼 내러티브 탐구는 영어 수업의 맥락을 반영하며 학습 소외 현상의 메커니즘을 왜곡 없이 종합적으로 드러내는 연구에 적합한 연구 방법이라 할 수 있다.

이에 본 연구는 내러티브 탐구 방법을 활용하여 초등 교사의 영어과 학습 소외 학생에 관한 교수 경험을 드러냄으로써 그에 관여하는 교육 요인들의 상호 작용을 총체적으로 이해하고, 그 경험의 교육적 의미는 무엇인지를 분석하며, 이를 바탕으로 영어과 학습 소외 학생 지도 및 교육 정책에 관한 시사점을 제시하고자 한다.

2. 이론적 배경 및 선행연구

2.1 학습 소외의 개념

Seeman(1959)은 기대(expectancy), 보상(reward), 강화(reinforcement)를 소외의 핵심 개념으로 도출하고, 이 개념의 조합에 따라 무력감, 무의미, 무규범, 사회적 고립, 자기 소원, 문화적 소원으로 여섯 가지 소외의 종류를 제시하였다. Mau(1992)는 Seeman(1983)이 제시한 소외의 유형에 기반해 학교 교육에서 학생이 소외되는 요소를 무력감, 무의미, 무규범, 사회적 소원으로 제시하였다. 조의호(2018)는 수업에서 소외를 겪고 있는 학생들의 심리 상태를 6가지 유형(무력감, 무의미, 무규범, 사회적 고립, 문화적 소원, 자기 소원)으로 제시하고 그 의미를 각각 설명하였다.

Mann(2005)은 학습을 중심으로 소외를 분석하였는데, 사회에서 요구하는 능력을 갖춘 인재를 목적으로 하는 교육 환경에서 학생들은 지식에 관한 순수한 탐구와 이해로부터 소외되며, 교육 담론과 지식은 학생보다 선행해 존재함으로써 합리적, 추상적인 학문을 배우는 과정에서 창의적이며 구체적인 자신을 억압하게 된다. 또한, 자신의 학습 산출물은 평가 대상이 되고 학습의 내용과 시기, 방법에서 결정권을 빼앗김으로써 소외를 경험한다. 특히 학교 시험을 통해 학습 과정과 결과에서 소외되며 기존 교육에 순응한다고 하였다.

Case(2007)는 Mann(2005)을 기반으로 하여, 참여와 소외를 대비시키며, 학교의 구체적인 활동 장면과 Mann의 소외 요소를 대입하여 설명하였다.

이들의 공통점을 중심으로 학습 소외의 개념을 정리하면, 학습 주제나 과정으로부터 소원해지거나, 기대하는 학습 맥락에서 분리된 상태(Case 2007)를 학습 소외의 개념으로 간주할 수 있다. 또한, 학생 소외는 동료 학생으로부터의 소외, 교사로부터의 소외, 학습 영역으로부터의 소외로 나누어 볼 수 있다. 물론 교육 상황에서 각각은 긴밀히 영향을 주고받기에 이러한 구분은 무의미할 수 있으나 해석의 관점으로 활용은 가능하다(Morinaj, Scharf, Grecu, Hadjar, Hascher and Marcin 2017). 이를 본 연구 주제와 관련된 학습을 중심으로 해석하면, 학생이 교사, 동료 학생을 매개로 한 학습의 과정에서 무력감, 무의미, 무규범, 사회적 고립, 문화적 소원, 자기 소원과 같은 상태를 경험하는 것을 소외라 할 수 있다.

2.2 학습 소외 관련 선행연구

타 교과외 학습 소외 관련 선행연구는 주로 교과별 수업 실천 사례를 중심으로 소외 양상을 분석하고 그 대안을 제시하는 연구가 이루어졌다. 또한, 소외 학생 지도에 드러나는 문제점을 지적하는 연구도 있다.

김성훈(2014)은 초등학생들의 체육 수업 소외 현상을 분석하였다. 소외 학생 7명과 체육 전담 교사 5명의 자료를 수집해 근거 이론에 따라 분석하였다. 중심 현상과 중재적 상황, 상호 작용전략 등을 제시하며, 비경쟁적 과제 제시, 명확한 활동 역할 부여, 긍정적 피드백과 허용적인 수업 분위기 형성을 대안으로 제시하였다. 유생열과 윤경선(2008)은 초등 체육 수업에서의 소외 학생들의 소외 원인을 체육 교육을 바라보는 관점, 체육 수업 내용, 체육 기능으로 범주화하였다. 소외 학생들은 체육 교과를 '노는 시간'으로 간주해 참여에 소극적이었다. 흥미 있는 체육 교과 내용이나 새로운 교육 환경에서 기대와 관심을 가지고 참여했으나 동료나 교사의 부정적 반응에 좌절, 분노, 상실감을 경험하였다. 이러한 경험이 반복되며 소외 현상이 고착화되었다. 아울러 소외 학생별로 개별적 소외 과정도 제시되었다.

옥일남(2003)은 사회과 수업 상호 작용에서 소외 대상과 소외 원인 및 양상을 분석하였다. 언어적 상호작용에서는 학습 주제의 난이도와 학생의 성향에 따라 상호 작용의 소외 양상과 정도가 다르게 나타났다. 비언어적 상호 작용에서는 교사의 발문 위주의 수업구조에 따라 소외 대상과 양상이 다르게 나타났다. 소외의 주된 요인으로서는 일과 삶의 괴리, 그리고 사회과에 관한 인식, 단조로운 수업 방식과 말투 등이 소외를 불러일으키는 요인으로 분석되었다. 더불어 성적과 문화 수준 정도에 따른 집단별 소외 양상이 차별화되어 나타났다.

고상숙(2012)은 교육 소외 학생들의 기초학력 신장을 위한 수학학습에 나타난 수학적 오류를 연구하였다. 탈북 학생과 저소득층 학생에게 보충학습을 제공하고 관찰과 면담을 통해 학습 오류의 유형을 판단하였다. 탈북 학생은 낮은 언어 표현, 기술적 오류, 한자어 해석 오류, 잘못된 자료 등이, 저소득층 학생에서는 연습 부족에 의한 부주의가 나타났다.

영어 교과외 학습 소외 관련 선행연구는 대부분 학습 부진 해소에 초점을 맞춘 경향을 보인다. 소외 양상을 분석하고 대안을 모색하거나 개발된 학습부진아 지도 프로그램을 적용해 효과를 알아보는 연구들이 주를 이룬다. 최근 연구를 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

이완기(2014)는 초등 교사 78명을 대상으로 델파이 조사를 활용하여 영어학습 부진아의 발생 요인과 대책을 제시하였다. 학습 부진 발생 요인을 학생 개인의 인지적, 정의적 요인(51.2%)과 교육과정 및 교사, 학교 등의 부실한 교육(25.8%), 사교육 기회 차이와 부모의 무관심과 비협조(23.0%) 등으로 제시하였다. 또한, 초등 영어학습 부진의 발생 시기를 초등 3학년 후반부와 문법이 중요해지는 5학년 시기로 분석하였다. 학습부진아를 위한 대책으로 선별적 교육 내용 적용, 학습부진아 지도와 교사 연수를 전담하는 교사 배치, 학생이 잘할 수 있는 과제 제시를 통한 성공 경험 기회 제공 등을 제시하였다. 정책적으로는 교육 외적인 업무의 최소화, 학습부진아를 위한 온라인 콘텐츠 제작 지원 등을 제안하였다.

오상미와 강정진(2019)은 초등 3학년 1명의 영어학습 부진아의 기초 리터러시 신장을 위한 슬로리딩 지도 실험연구를 수행하였다. 1차 연구 결과 영어 부진 학생의 영어 읽기 능력과 참여도가 향상되었으나 음소 인식 및 알파벳 읽기의 어려움으로 여전히 읽는 것에 부담감을 가졌고, 학

습 불안감이 많이 나아지지 않았다. 2차 연구에서는 영어 교과전담 교사와 연구자와의 성찰과 부진 학생과의 상담을 통해, 기초 리터러시 부분, 특히 파닉스 지도를 병행한 슬로리딩과 다양한 읽기 활동을 접목한 슬로리딩 교수·학습 방법을 적용하였다. 그 결과, 부진 학생의 인지적 읽기 능력(알파벳, 대·소문자 인식 및 구별, 읽기 및 쓰기 능력 향상, 단어 연상능력)과 정의적 영역(동기, 흥미, 참여도)이 향상되었다. 더불어 자신이 선택한 과제를 전략적으로 활동하는 자기 주도적 모습도 보였다.

이영아(2020)는 초등영어학습 부진 지도를 위해 교사 2명과 연구자가 함께 수행한 협력적 실험연구의 과정과 결과를 분석하였다. 초등영어학습 부진 학생들은 대체로 음성언어보다 문자언어에 어려움을 가졌으며, 모양과 소리가 유사한 철자와 단어, 다음절어, 어구와 문장 수준의 읽기에서 속도와 정확성이 부족하였다. 또한, 영어에 대한 자신감이 부족하고 정규 영어 수업에 소극적이지만, 개별 및 소그룹으로 이루어진 부진 지도에서는 좀 더 적극적으로 참여하였다. 연구 결과, 학습 부진 학생들은 영어의 네 기능에서 향상을 보였으나, 개별 학생들의 부진 정도와 태도에 따라 향상 정도가 달랐다. 교사들은 실험연구를 통해 부진 학생들의 특성을 깊이 이해할 수 있었으며, 부진 학생 집단 내에서도 개인차가 있고, 일견 어휘와 파닉스 지도의 효과에 관한 인식에서도 변화가 있음을 언급하였다.

영어과 학습 부진 학생에 관한 선행연구들은 학습 부진의 양상과 원인 그리고 대안에 관한 사전 정보를 제공하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 이를 통해 본 연구는 학습 소외를 학습 부진보다 확장된 개념으로서 다룰 수 있었으며, 학습 부진에 관한 기존의 대안이 갖는 의의와 한계를 종합적으로 이해할 수 있었다.

2.3 교사발전과 내러티브

교사발전은 내재화(internalization; Vygotsky 1978)의 과정으로 볼 수 있는데, 각종 구체적(교수일지, 면담 등), 개념적 도구(과업중심교수법 등) 및 인적(지도 교사, 동료 교생 등) 매개(mediation)를 통해 교사의 교수 개념이 발전하고 이것이 교수 실행에서 나타나게 된다. 내재화 과정에서 언어는 큰 역할을 담당하고(Vygotsky 1978) 교사의 인식을 드러내며, 그들의 발전 과정과 발전 정도를 보여주는 척도가 된다.

교사발전은 교사 지식의 발전과 관련된다. Shulman(1986)은 교과 내용 지식, 내용 교수 지식(pedagogical content knowledge: PCK), 교육과정 지식으로 분류하고, 내용 교수 지식은 교과 내용과 교수법 지식의 통합으로 보았다. Elbaz(1983)는 이론이 실행에서 검증되어 체득된 실천적 측면의 교사 지식을 강조하여, 교사가 알고 있는 지식과 경험을 통해 습득한 지식을 구별했다. Clandinin과 Connelly(1987)와 Golombek(1998)은 개인적 실천 지식(personal practical knowledge: PPK)의 중요성을 강조하였다. 교사가 교실을 둘러싼 맥락에서 겪는 갈등에 직면해 해결하는 과정에서 개인적이고 실천적인 지식을 형성시켜 발전시킨다는 것이다. 이는 교사들이 교육 현장에서 현실에 부딪히며 구성한 지식으로, 풍부한 지혜와 정보로 구성된다(Black and Halliwell 2000).

‘내러티브 탐구’는 개인적인 스토리텔링에 초점을 두는 교사 교육에서 사용된 방법으로, ‘내러티브’는 장기간에 걸쳐 형성되는 삶의 사건들을 의미한다. Clandinin과 Connelly(1990)는 교육에서

우리가 무언가를 알아가는 것은 삶의 사건들, 즉 교육 경험을 서로 이야기하는 데서 비롯된다고 주장한다. 또한, 내러티브 탐구 과정인 ‘이야기하기(storytelling)’와 ‘다시 이야기하기(retelling)’를 통하여 ‘경험의 의미(living)’를 찾고 이를 바탕으로 ‘보다 나은 삶(reliving)’을 살아가는 방법을 모색할 수 있다고 본다. 내러티브 탐구가 복잡하고 문화적이며 인간 중심적인 논의를 다룰 때 적합하기에 교육적인 경험은 내러티브적으로 연구해야 한다고 주장한다(Clandinin and Connelly 2000). 내러티브를 작성하면서 교사는 교수를 배우는(learning to teach) 과정 및 교수 활동에 관한 성찰하게 되며, 이는 교사의 전문성 신장에 기여한다(Golombek and Johnson, 2004). 교사의 내러티브를 분석하는 것은 교사가 알고, 느끼고, 행하는 것을 이해할 수 있도록 하고, 교사가 처한 맥락에서 어떻게 발전하는지를 보여준다(Ahn 2010). 이에 교사 교육에서 교사의 내러티브를 분석한 연구가 다수 행해져 왔다(안경자 2022, Ahn 2010, Pavlenko 2003). 이들 연구는 교사의 내러티브가 그들의 영어학습과 교수를 성찰하고 전문성을 발전시키는 효과적인 도구인 것으로 밝혀졌다.

본 연구에서 다루는 초등 교사의 영어학습 소외 학생의 교수 경험은 학습 소외 학생이 겪는 문제나 돌발 상황에 적절히 대응할 수 있는 실천적 지식 형성의 요체라 할 수 있으며, 이는 영어 교사 전문성의 필수 요소로 중요하게 다룰 필요가 있다. 이에 본 연구는 영어학습 소외 학생들을 교수하는 교사의 성찰과 발전 과정을 내러티브 탐구를 통해 분석하였다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

내러티브 탐구는 연구 참여자의 구술과 기술에 대한 의존도가 높다. 따라서 연구 참여자 선정 시 영어과 학습 소외 학생의 교수 경험과 그 경험이 이루어진 맥락을 구체적으로 기술할 수 있는 교사를 선택하고자 하였으며, A교사(가명)를 연구대상자로 섭외하였다.

본 연구의 연구자 중 한 명인 교사 연구자는 A교사가 운영하는 초등 영어 교사 온라인 커뮤니티에 가입해 왔고, 초등 영어 교사 심화 연수 및 워크숍에 참석하여 A교사(교사 교육가)의 강의에서 수업에 관한 아이디어를 제공받았다. 이에 연구자는 A교사가 초등영어교육을 열정적으로 수행하며, 영어과 학습 소외 학생에 관한 풍부한 교수 경험과 성찰을 했을 것이기에 그에 관한 교수 경험을 심층적으로 나타낼 수 있을 것으로 판단하였다. 이러한 이유로 교사 연구자는 연구 참여를 제안하였고, A교사는 연구 참여에 동의하였다.

A교사(여)는 서울 소재 초등학교에서 24년간 가르쳐왔고, 영어는 14년간 지도하였다. 영어 교육 관련 연수에 다수 참여해 왔고, 교사 교육가로도 활동해 왔으며, 초등영어교육 전공 석사학위를 소지하고 있었다. 연구 참여자의 교사 교육 및 영어 교육 관심 및 신념에 대한 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자의 정보: A교사

구분	내용
영어 교육 관련 연구/워크숍 참여 (교사 학습자)	<ul style="list-style-type: none"> 초등 영어 필수 지도법 연수, 영어 독서 지도 연수, 교실 영어 연수, 영문법 연수, 영어 쓰기 지도법 연수, 영어학습 동기 향상 연수, 영어 음성 음운학 연수
영어 교육 관련 연구/자격/강의 (교사 교육가)	<ul style="list-style-type: none"> 서울 영어 교사 TEE-Master(2012) Cambridge ESOL ICELT certificate(2013) 서울시교육청 TEE-M 인증 교사 TOT 연수 강사(2015) 서울시 교육연수원 초등 영어 교사 전문학습공동체 직무연수 강사(2018) 초등 영어 교사 온라인 커뮤니티 운영(2012~현재)
영어 교육 관심 분야	<ul style="list-style-type: none"> 과업중심교수법(TBLT), 기초 문해력 교육, 배움 중심 평가, 교육과정재구성, 영어 교과 학급 운영, 성장 마인드 기반 영어학습, 영어협동 학습
영어 교육에 대한 가치 정향	<ul style="list-style-type: none"> 학생의 현재 수준에서 성장이 일어나는 학습자 중심 수업 초등 교육목표의 구현을 위한 도구로서의 영어 교육 기초 문해력 교육으로 천천히 배우는 학생들의 기능 발달과 자신감을 회복시키는 영어 교육 교육과정 성취기준 기반으로 교사 교육과정 재구성 실천

연구자와 연구 참여자는 영어 교사로서의 성장 과정과 공통점을 이야기하면서 화기에애한 분위기에서 래포를 형성할 수 있었다. 그 과정에서 연구 참여자의 관심 분야와 영어 교육에 관한 가치 정향을 대략 파악할 수 있었다.

3.2 자료 수집 및 자료 분석 방법

내러티브 탐구에서 자료는 ‘현장 텍스트’라 칭하며, 대면(대화, 면담)과 비대면(자서전적 글쓰기, 저널 쓰기) 방법이 있고, 현장성 강화 방법으로 현장 노트, 편지, 과정안, 사진 등을 ‘기억 상자(memory box)’로 활용할 수 있다(Clandinin and Connelly 2000). 본 연구에서는 대면 방법으로 회당 60분씩 총 6회의 정기 면담을 통해 영어학습 소외 학생 교수 경험에 관한 이야기 자료를 수집하였다. 정기 면담 시 Clandinin(2007)이 제시한 내러티브 탐구 면담 가이드의 주요 영역(상황에 대한 민감성을 길러주는 질문, 이론적인 질문, 실제적이고 구조적인 질문)과 실제 질문을 고려하여 구성된 반 구조화된 질문지를 작성하고 질문지별로 2회의 면담을 진행하였다. 1, 2차 면담은 연구 참여자 특성과 영어학습 소외 학생 교수 경험에 관해 질문하였다. 3, 4차 면담 시 1, 2차 면담에서 언급한 지도 경험이 갖는 교육적 의미(교사의 성찰과 전문성 형성 등)를 질문하였다. 또한, 영어학습 소외 학생 교수 경험과 관련해 ‘다시 이야기하기’를 실시하였다. 5, 6차 면담은 실제적인 구조적 질문을 통해 시사점 도출을 위한 자료를 수집하였다. 질문 내용을 미리 서면으로 안내하였다.

정기 면담을 통해 수집한 자료는 텍스트 구성을 위해 녹취해 전사하였으며, 영어학습 소외 학생 지도 당시의 교수 일지, 수업 자료, 학생 활동 결과물 등을 확보하여 기억 상자로 활용하였다. 또한, 대면 면담을 통해 수집하기 어렵거나 민감한 자료의 경우 비대면 방법을 통해 온라인 정보통신매체(SNS, 이메일 등)로 전송받았다.

본 연구의 자료 분석은 Clandinin과 Connelly(1990)의 분석 방법을 바탕으로 김기철(2008)이 적용한 내러티브 탐구 분석 절차를 따랐다. 우선 수집된 현장 텍스트를 전사하고 반복해서 읽고

내러티브 패턴 및 줄거리를 작성하였다. 이 과정에서 현장 텍스트 중 연구 주제에 부합되는 이야기를 선별하고 그 양상을 분석하였다. 같은 맥락을 보이는 이야기를 함께 묶음으로써 지속적으로 패턴을 구성하였는데, 패턴의 구성은 Spradley(1980)가 구안한 영역분석(domain analysis)과 분류분석(taxonomic analysis) 방식을 활용하였다. A교사의 영어학습 소외 학생 교수 경험이 갖는 교육적 의미를 항목별로 구분하고, 이를 바탕으로 같은 패턴으로 묶인 이야기의 줄거리를 함축할 수 있는 주제어를 나타내고 그 교육적 의미를 도출하였다(김기철 2008).

본 연구는 질적 연구의 타당성을 확보하기 위해, 참여자의 렌즈(Creswell and Miller 2000)를 활용하였다. 본 연구는 연구 참여자의 관점을 적극적으로 반영하기 위해 비형식적 공동 연구원 자격으로 초빙하는 공조(collaboration)의 방법을 사용한 것이다. 또한, 영어 교육학 박사 1인, 교육학 박사 1인에게 연구 결과에 대한 검토를 맡겨 그들의 반대 의견(devil's advocate)에 대한 동료 복명(peer reporting)을 실시해 연의 진정성(authenticity)을 확보하였다. 나아가, 연구 참여자의 개인정보 보호를 위해 개인 식별 가능 정보는 일반화된 약호를 사용하였으며, 동료 복명시에도 연구 참여자의 개인정보 공개를 철저히 경계하였다.

4. 초등 교사의 영어과 학습 소외 학생 교수 경험에 관한 이야기

4.1 생존과 정체성

4.1.1 공존하는 학습 소외의 양면성: 관계와 학습 부진

A교사는 1992년에 학급 담임으로 교직의 첫발을 내디뎠고, 학생 모두 하나가 되어 활동하고 즐겁게 생활하는 학급을 꿈꾸었다. 학급 전체 활동을 많이 하였는데, 모둠 단위로 학습 문제를 해결하거나 놀이하는 방식이었다. 친구 관계가 형성되지 못한 아이들이 더러 있었는데, 학급 활동과 교과 학습에 잘 참여하지 못하고 소외되었다. A교사는 학생 사이의 관계가 배움에 깊이 관여한다고 생각했고, 그러한 관계 형성이 담임 교사의 역할이라고 보았다. 소외 학생들이 교류하며 학급으로 들어오는 자연스러운 활동의 장을 마련하고자 노력하였다.

A교사는 자신이 맡은 학급이 다른 학급에 뒤처지지 않길 바랐고, 학급 전체의 평균을 끌어올리기 위해 평균 미만의 학생들을 공부시켜야 하는 교정의 대상으로 여겼다. A교사는 학생 개인의 게으름과 나태함으로 학습에 참여를 안 하기에 학습 부진으로 이어지고 학습 소외로 이어지는 악순환에 빠진다고 생각하였다. A교사는 어떻게 해서든 그 악순환의 고리를 끊고 싶었다. A교사는 평균 미만의 학생들을 남겨서 문제를 풀게도 하고 다그치며 강하게 학급 학생들을 끌고 가는 압박의 형태로 지도하였다.

지금 생각해보면 미안한 감정이 들어요. 우리 학급이 전체적으로 가야 하는 발걸음이 있는데 너희는 왜 못 따라오니, 그래서 학습적으로 못 따라오는 학생들에 관한 생각들이 '너희가 하지 않아서다'라고 생각하고 강압적으로 끌고 왔던 경험이 있어요. 그러니까 아이들이 힘들었겠죠. 남겨서 풀게 하고 설명하고 지도를 하긴 하지만 기본적으로 제 마음속에 있었던 생각은

‘게으르다’였죠. (2차 면담)

관계에서 소외된 학생들은 학습에서 소외되고 있었으며, 학습 부진으로 학습에 소외된 학생들은 관계에서도 소외되는 경우가 많았다. 역동적인 활동의 장을 만들어 줄 필요도 있었으며, 학생들을 강하게 끌고 가는 역할을 수행해야만 했다. 이렇듯 학급 담임으로서 A교사의 초임 시절 대면한 학습 소외 양상은 관계와 학습 부진의 관점이 서로 공존하고 있었다.

4.1.2 관심 밖 학습 소외: 초조함과 대립이 낳은 부작용

2003년 A교사는 영어 전담 교사를 처음으로 맡아, 6학년 10개 학급을 담당했고, 영어 교과를 가르쳐야 한다는 것에 부담을 가졌다. 영어 교과 지도와 영어 실력에 자신감이 없었고, 교과전담 교사로 아이들과 충분한 상호 작용이 이루어지지 않는 상황에서 아이들의 배움보다는 자신이 살아남을 수 있을지에 집중하였다. 수업은 잘 이루어지지 않았고 집중하지 않는 아이들이 많았으며 학습 의욕도 낮았다. 학습 소외는 물론이거니와 학생 입장을 이해할 겨를조차 없었다. 오히려 수업에서 소외되고 있는 사람은 교사 자신이라는 생각이 들 정도였다. 수업은 학습자와의 힘겨루기 장이 되었고 A교사는 어떻게 해서든 이러한 비정상적인 구도와 아이들의 잘못된 태도를 바꿔야 하겠다고 생각했다. 이를 바꾸는 방법은 아이들을 훈육하고 강하게 제압하는 것이었다.

6학년 열 개 반을 가르치는데 아이들이 학습에서 어떻게 소외되는지를 생각하기보다는 그저 아이들이 쾌ಷ한 거예요. 담임 아니라고 나를 이렇게 무시하나, 수업 시간에 이렇게 집중이 안 되나, 학습 의욕도 없고, 선생님을 선생님으로 봐주지 않는 듯한 느낌이 있었어요. ... 이 아이들을 어떻게 태도를 바꿔서 수업에 집중하게 할까 생각하면서 아이들을 훈육하고 강하게 제압하는 것으로 그 일 년을 보냈던 것 같아요. (2차 면담)

하지만 훈육과 강압이 계속될수록 관계는 더욱 멀어져 가는 악순환에 빠졌고 영어 수업 역시 제자리를 찾지 못했다. 학생들과의 힘겨루기 속에 특별한 해결의 실마리를 찾지 못한 채 영어 교과전담 교사로서의 첫 번째 해가 지나갔다.

4.1.3 유희의 도입과 학습 소외의 잔존: 성공적인 수업의 욕에 티

이듬해인 2004년 A교사는 자진해서 6학년 영어 전담 교사를 신청하였다. 교사로서 교수학습에 실패했다는 생각에 A교사의 자존감은 크게 떨어졌고 이를 극복하는 것이 최우선적인 도전 과제였다. 당시 A교사에게는 수업에 관한 아이들의 반응이 수업 성패를 가늠하는 중요한 잣대로 작용했다. 되도록 게임과 같이 아이들이 좋아할 만한 활동을 섞으며 흥미를 이끌고 참여율을 높이고자 하였다. 이러한 노력 덕분인지 전년도와는 다르게 학생들의 수업 참여 태도가 전체적으로 좋아졌다. 이에 교사로서의 자존감도 회복할 수 있었다.

하지만 A교사는 불편한 마음이 생겼다. 전체적으로는 아이들이 즐겁게 참여하지만, 수행 평가나 활동 결과를 보면 전혀 수업 내용을 이해하지 못하는 학생들이 있었다. 영어 수업에서 게임을 할

때의 동적인 모습에서는 잘 구분되지 않았지만 본 학습에서는 무슨 활동을 어떻게 할지 전혀 모르는 학생들이 눈에 띄었다. 그들은 게임에서와는 달리 학습에 흥미를 잃고 멍하니 있거나 오히려 다른 학생의 학습을 훼방하였는데, 수업 전체의 흐름을 막는 행동처럼 보였다. 교과전담 초기에는 겉도는 아이들이 다수였기에 그들이 특별하다고 느껴지지 않았지만 이제 그들이 소수가 됨으로써 그 존재는 수업 활동 속에서 더욱 부각되었다.

교사로서 교수학습에 실패했다는 것은 저에게 아주 큰 도전이었어요. 그것을 회복하기 위해 2004년부터 2006년까지 영어 교담을 신청했죠. 그때까지도 아이들을 볼 수 있는 눈의 여력이 안 되어 있었어요. 배움에서 벗어나는 아이들이 있는지 없는지보다는 ‘아이들이 이 영어 수업을 재밌어하는가? 재미없어 하나?’에만 집중하면서 아이들의 개별적인 모습을 볼 수가 없었죠. (A교사 2차 면담)

소의 학생 대부분은 수업 활동에 관한 설명도 잘 듣지 않고 학습 자체에 참여도 하지 않았다. 선행 학습 내용을 모르니 수업에 참여하지 않고 흥미는 떨어지는 악순환에 빠지는데, 그 책임은 나쁜 학습 습관을 지닌 학생에게 있는 것이었다. 다른 학생들과 같이 수업에 재미있게 참여하려면 스스로가 학습 습관과 태도를 변화시켜야 했다. A교사는 그들을 강압적으로라도 이끌어 그 악순환을 끊으려고 노력하였다. 하지만 이전처럼 훈육을 통한 강한 제압의 효과는 나타나지 않았다. 때로는 재미있는 수업의 방식과 대비되는 강압의 분위기를 느꼈는지 학습에 참여하지 못하는 아이들이 더욱 소극적으로 되기도 하였다. 결국, 수업 방식의 전체적인 변화와는 별개로 학습 소외는 상존했으며, 강압적 개도로는 그들을 변화시킬 수 없었다. 재미있고 활기찬 수업의 변화 속에서 그들의 소수의 구제 대상으로 남았다.

4.2 도전과 성장

4.2.1 교과서 밖으로 향한 학습 소외의 해법: 정규과정 외 교육 활동의 시작

A교사는 2007년부터 2008년까지 대학원 파견 교사로 영어 교육을 전공한 후 2009년 학교에 복직하였고 영어 교과전담 교사를 맡게 되었다. A교사는 처음으로 영어 시간에 학습에 뒤쳐진 개별 아이들에게 관심을 가지고, 학생의 게으름과 무관심에 관련된 요인을 찾아보고 싶었다. 영어에 관심을 안 가지고 뒤쳐진 모습이 안타까웠다.

A교사는 자신의 영어 수업을 돌아보았고, 자신의 영어 수업은 교육과정을 충실히 따르고자 노력했음을 자각하였다. 누구에게는 쉬운 교과서, 하지만 학년을 거듭할수록 학습 내용을 소화하지 못한 부분들이 쌓인 학생들에게는 어려운 교과서, 이러한 교과서 내용을 같은 시간 내에 같은 방법으로 학습한다는 것이 얼마나 어려운 일인지 새삼 깨달았다. A교사는 정해진 교육 내용을 진도에 따라 수업해야 하는 정규 영어 수업에서 학습 부진과 소외의 악순환을 끊기에는 한계가 있다고 보고, 영어 시간과 별도로 기초 문해력을 갖추지 못한 학생들을 위한 프로그램(영어 성장반)을 편성해 과외 시간에 별도로 지도하기 시작했다.

대학원 파견으로 2년간 공부하고 돌아왔는데 처음으로 영어 시간에 학습을 못 따라오는 아이

들은 왜 그럴까 궁금해지기 시작했어요. 왜 이 쉬운 교과서를 도대체 하지 못하는 것일까 생각하면서 2009년부터 아이들을 따로 가르치기 시작했어요. ... 이유를 알아보면서 원인과 해결책을 찾아가는 시기였어요. ... 기초 문해력 지도를 계속해야겠다는 생각이 들었어요. 그래서 영어 교담을 맡게 되면 항상 영어 성장반을 했어요. 영어학습에서 성장하지 못했던 걸림돌을 치워줘야겠다는 생각에서 시작했어요. (2차 면담)

당시 기초학력 보충 지도는 교사 재량이었고, 교사 자발적인 과외 보충 활동 수업이었기에 정형화된 틀이 없었다. 일주일에 세 번 정도 수업 후나 아침 일찍 수업했다. 참여 학생도 6학년에서 20명 정도였는데 고정된 것은 아니었다. 수업 내용이나 교수 방법도 체계적이지는 않았다. 당시 교육과정에서는 기초 문해력을 갖추지 못한 학생 지도에 관한 지침이 없었다. 5년여 영어를 지도하고 대학원에서 배운 지식과 방법을 적용할 수밖에 없었다.

4.2.2 교과서 밖 학습의 걸림돌: 성장반의 위기

영어 성장반은 초반에는 영어 교과 수업과 크게 다르지 않은 양상을 보였다. A교사는 아이들을 설득하기보다는 강하게 끌고 가는 것이 필요하다고 생각하고 강제적으로 프로그램에 참여시켰다. 하지만 아이들은 수업에 열심히 참여하지 않았고 참여 인원도 줄기 시작했다.

운영상 어려운 점도 많았다. 교사 자발적인 운영이기에 당시 교장 선생님은 A교사의 영어 성장반 운영을 달갑게 생각하지 않았다. 다행히 자발적으로 성장반 학생들의 수준별 지도를 도와주었던 영어 전담 교과 동료 교사와 후배 교사들이 함께 했기에 성장반을 이어갈 수 있었다. 학부모를 설득하는 것도 힘들었다. 대부분은 A교사의 열정에 호응했지만, 일부는 교사의 말에 거부감을 보이기도 하고, 학교와 교사를 신뢰하지 않는 경우도 있었다.

성장반 초기에는 ... 아이들을 설득하기보다는 강하게 끌고 가는 형태였어요. ... 그런데도 참여율이 안 높았고 애들하고 다투다시피 했죠. 성장반 아이들에게 제 생각이 전달이 안 되고 아이들이 왜 해야 하는지 이해를 못 하면 그 아이들을 품을 수가 없어요. ... 아이들을 따로 지도하는 것을 별로 좋아하지 않는 교장님이 계셨어요. 방과 후 영어 교실에 아이들이 준다. 그래서 그 업체에 폐를 끼치는 것이라는 ... 후배 선생님들, 영어 교과전담 선생님들이 자발적으로 아침 시간에 오셔서 성장반 지도를 도와주셨어요. ... 아이가 따로 공부해야 한다고 (학부모에게) 말씀드리면 신뢰를 못 하시기도 했고, 무슨 도움이 되냐고 하신 분도 계셨고, 설득에 실패한 분도 있었어요. (2차 면담)

성장반을 운영하며 A교사가 느낀 어려움의 큰 부분은 자신의 진정성이 잘 전달되지 않는다는 것이었다. 학생 자신을 포함해 학부모, 학교, 교사 모두가 학생의 의미 있는 성장을 바라지만, 각자 입장에 따라 상대를 바라보는 관점이 왜곡된다는 생각이 들었다. 그러나 성장반은 아이들과 A교사 자신에게 한 일종의 약속이기에 이 난관을 헤쳐가야만 했다. 상대가 자신의 진정성을 모를 때 최선의 방법은 그들이 이해할 수 있도록 설득하는 것뿐이었다.

4.2.3 학습 소외의 재개념화: 개개인의 학습 특성에 대한 자각

성장반 학생들을 지도하며 학생들을 바라보는 A교사의 눈에 변화가 일기 시작했다. A교사는 성장반 아이들과 시간을 내어 개별적으로 이야기를 나누기 시작했다. 그 과정에서 A교사는 아이들이 어떻게 영어를 학습해 왔고 어려움은 무엇인지를 이해하게 되었다. 아이들 각자의 상황에 맞게 비슷한 경험을 한 선배들과 선생님의 경험을 들려주며 영어 공부의 어려움을 공감하였다. 선생님이 어려움 극복 과정에서 어떻게 달라졌는지, 지금 선생님의 삶에 영어가 어떤 의미인지를 이야기해 주었다.

교실에 오면 환영하는 분위기를 만들어 주고 개인적인 이야기를 나누었다. A교사는 각자의 학습 속도와 흥미, 관심이 다른 상황에서 똑같은 목표, 내용, 방법, 평가의 틀로 아이들을 위한 부작용을 인지하고 진도를 조정하였다. 아이들 각자가 도달 가능한 수준과 흥미가 있는 내용을 중심으로 개인별로 진도를 설정하였다. 나아가 아이들이 영어학습에서 성공을 경험하고 자신감을 가지도록 노력했다. 시험을 못 본 경우 질책보다는 시험을 못 본 이유를 함께 찾고 학생 스스로 할 수 있는 수준의 과제를 결정할 기회가 주어졌다. 이에 아이들의 낮은 출석률도 점차 높아지기 시작했다. 학부모들의 태도에도 변화가 일어났다. 성장반에 관한 학부모들의 인식이 변화되면서 아이들의 영어학습에 관한 정보를 편하게 주고받았고 아이들도 다른 사람의 눈치를 보거나 혼날 것을 염려하기보다는 자신의 배움에 집중하였다.

아이들 개별적인 얘기를 들어보게 되었어요. 개개인이 성향이 다르고, 가정 배경도 다르고, 학습에 대한 의욕이 다른 아이들이라는 것, 잘하고 싶은데 여건이 안 되는 애들과 이거 해서 뭐하냐고 자발적으로 학습을 차단한 아이들도 있었고요. 아이들 개별적으로 어떤 상황을 가지고 있고 어떤 감정을 가지고 학습을 대하는가를 바라보는 눈을 가지게 된 것 같아요. ... 성장반 학생들은 학급에서 주인공이 되어 본 경험이 없고 아이들 사이에서 인정을 받지 못했고 학습 활동에서 인정을 받아본 경험이 적기 때문에 아이들에게 성공 경험을 줘야겠다고 생각했어요. ... 하나를 공부하고 다음번에 자신있게 할 수 있는 것들로, 그래서 진도를 천천히 나가게 되었어요. ... 학부모님들에게 접근하는 방법을 바꿨어요. ... 자세한 설명이 필요했구나, 무조건 보내주세요가 아니라 이해를 시켜드리고 개별적인 연락이 필요했어요. (2차 면담)

A교사는 그간 일부 학생의 학습 결손을 그들의 태만과 노력 부족에서 찾은 자신을 반성하였다. 그리고 앓을 위한 노력 자체를 환영하는 분위기에서 아이들은 편하게 학습하며, 각자에게 맞는 수준과 속도, 방법, 내용으로 학습할 때 성공을 경험하고 지속적으로 배울 수 있음을 깨달았다. 학습 소외의 많은 이유가 학생 간 차이를 무시한 일률적인 교육 내용에 있으며, 학습 소외 해결을 위한 열쇠도 그 차이를 인정하고 접근하는 것에 있음을 알게 되었다.

4.3. 성찰과 자각

4.3.1 학습 소외의 또 다른 원천: 교육과정의 두 얼굴

6학년 성장반 아이들은 단어 읽기와 단어 의미를 아는 것을 어려워했고 교사가 가르치는 내용

도 잘 이해하지 못하였다. 이에 A교사는 알파벳부터 차근차근 지도하고 기본 단어를 읽는 방법을 익혔다. 기초 내용을 학습하자 아이들의 학습에 속도가 붙었다. 아이들의 변화에서 학습에 뒤처지고 소외된 탓이 아이들에게 있는 것이 아닐 수도 있다는 생각이 들었다.

A교사는 성장반 아이들에게 결손된 학습 내용을 알아보고자 교과서를 분석하였다. 3, 4학년 교과서에 제시된 단어와 음철법만 학습해서는, 5학년에 제시된 단어와 문장을 읽는 것이 거의 불가능해 보였다. 학교 교육에 참여하는 것만으로는 3학년 교과서에 나온 영어 단어를 읽고 뜻을 익히는 것도 힘들어 보였다. 게다가 배운 내용을 반복 활용해 언어 사용 폭을 넓힐 수 있는 짜임새 있는 학습 내용 구성이 미흡해 학습 결손이 누적된 것으로 보였다. 그 결과 6학년에서는 낮은 학습 성취로 수업에 흥미와 동기가 저하되는 악순환이 된 것으로 보였고, 학습 소외의 탓을 학생들에게 돌렸던 자신이 부끄러워지고 미안한 마음이 들었다.

개별적이고 체계적인 지도가 필요한 아이들은 암시적 방법의 교육과정에서는 소외돼요. ... 3학년 교과서를 보고 맨 처음에 알파벳을 어떻게 지도하고 그 다음에 음철법으로 어떻게 연결이 되는지를 살펴보았는데요, 교과서에 제시된 음철법의 분량, 순서를 가지고 5학년이 되어 문장을 저절로 읽을 수 있다면 그건 천재인 거예요. ... 학교 교육만으로 학생들의 영어 기초 문해력이 형성되지 않는 부작용이 있다고 생각해요. (3차 면담)

성장반을 운영하며 A교사는 교육 현장을 고려하지 않은 이론에 치우친 영어 교육의 방향 설정, 그리고 구체적인 지도 지침의 부재가 영어 환경에 상대적으로 적게 노출되는 학생들을 학습 소외로 이끌 가능성, 즉 무조건 믿고 따르던 교육과정이 학습 소외의 또 다른 원인이 될 수 있음을 자각하게 되었다.

4.3.2 학습자 중심 수업에 관한 자각: 자주적인 학습자 중심의 수업

2012년 2학기부터 2013년 1학기 초반까지 초등 12명, 중등 12명을 대상으로 하는 ICELT 심화 과정 연수에 A교사가 참여하게 되었다. 교사가 학생에게 전달하는 교육이 아닌 학생 스스로 학습을 운영하는 교육 시스템을 처음으로 체험하였다. 학습자 스스로 무엇을 해야 하는지 충분히 안내받고 그것을 수행하는 능력을 기르기 위한 교육을 받았다. A교사는 학습자 입장에서 과업을 받아 완료하는 과정을 경험하였다. 특히 자부심을 가져온 본인의 수업이 주로 교사 중심적이라는 튜터의 피드백을 받고 학생들이 스스로 주제와 목표 설정하고 학습을 수행하며 평가할 수 있는 학습 유형을 고민하였고, 연수 참여 경험은 이후 A교사의 영어 수업이 학생 주도의 학습 형태로 바뀌는 결정적 요인으로 작용하였다.

영국문화원에서 ICELT 연수를 받게 됐어요. ... 저는 좀 충격이었어요. ... 학생이 스스로 하는 교육을 실제 체험한 게 처음이었어요. ... 그 연수가 과업을 주고 완료하는 과정을 제가 학습자 입장으로 경험하는 거였어요. 굉장히 힘들었어요. 영국문화원 튜터 입장에서 제 수업은 문제가 있었어요. '너무 교사 중심이다.' ... 아이들이 교육과정에서 추구하는 자율적이고 자주적인 민주시민이 되려면 어떻게 해야 할까, 그렇다면 제가 정말로 아이들을 자주적이고 자율

적이고 민주적인 시민으로 바라보고 있는가? 그래서 콜버그의 도덕성 발달 단계를 생각하면서 ... 아이들에 대한 신뢰에다 아이들이 스스로 할 수 있는 장을 만들어 주는 것이 무엇일까 까지 고민하게 됐어요. (4차 면답)

영국문화원 연수 참여 경험은 학생들을 어떻게 대해야 하는가에 관한 가치관도 재정립하는 계기가 되었다. 자신의 수업을 되돌아보면 촘촘하게 규칙을 쌓아놓고 그 안에서 아이들이 참여하게 하는 방식을 선호했다. 연수 참여 경험을 계기로 A교사의 성찰은 아이들에 관한 신뢰를 바탕으로 아이들이 스스로 판단을 내릴 기회를 주어야겠다고 결심하게 되었다.

4.3.3 초등교육의 재개념화: 초등교육을 위한 영어 교육

A교사의 영어 수업은 2015년에 또 다른 패러다임 전환이 이루어지는데, ‘초등교육의 재개념화’(엄태동 2003)라는 책을 접한 것이 계기가 되었다. 엄태동은 초등교육의 본질이 단순 교과 지식 전달이 아니라, 교과 교육에 국한되지 않는 학습의 근간이 되는 메타 학습자를 길러내어 중등교육으로 진학하여 교과 지식을 학습할 수 있는 준비 상태로 만드는 것에 있다고 보았다. 초등(primary)이 제대로 이수 되지 않으면 중등(secondary)에서 제대로 된 학습자가 될 수 없기에 초등에서의 교육이 중요함을 역설하였다.

초등교육 재개념화는 A교사가 평소 생각하던 초등영어교육에 관한 딜레마를 풀 수 있는 단서를 제시해 주었다. 딜레마는 초등학교 영어 교육의 역할을 중학교 영어 교육의 하위 지식을 습득시키는 것이라는 협소한 시각에서 바라보는 데에서 기인하였다. 초등교육의 재개념화에 따라 초등영어교육의 역할을 확장하면 영어의 기본기를 갖춰 평생 학습자로 살아갈 수 있는 기본 자질과 역량을 기르도록 돕는 것으로 재조명할 수 있음을 깨달았다.

A교사는 이를 교육과정에 대응시켜 보았다. 초등 영어 수업은 개별 표현이나 문법을 익히는 것을 넘어서서 영어학습 과정을 통해 학생들이 초등학교에서 길러야 할 역량을 습득하는 장이 되어야 했다. 이를 바탕으로 A교사는 아이들에 대한 신뢰를 바탕으로 자율적이고 민주적인 시민을 기르는 것을 초등영어교육의 역할로 보았다. 나아가 학생들은 수업에서 영어 단편 지식을 배우는 것을 넘어서서 각자 특성에 맞게 의미 있는 학습을 함으로써 초등교육의 목표에 다가설 수 있으며 이를 지원하는 것이 영어 교육의 역할로 인식하게 되었다.

교과 지식에서의 초급, 중급, 고급의 개념을 저는 초등교육의 재개념화에 비추어 이렇게 해석하고 싶었어요. 교육과정 목표에서 하고 싶은 그 총괄 목표를 이루기 위해 가장 근간이 되는 메타 학습을 초등학교 때 하는 것이다. 영어 교과는 외국어과 교육과정의 목표를 이루기 위한 도구다. 넓게 보면 초등 영어는 초등교육 전체의 목표를 키우기 위한 도구다. 도구로서의 영어 교과의 개념을 정립하니깐 제가 아이들하고 수업하고 활동하는 것에 방향성을 잡을 수가 있었어요. 영어 수업을 통해 표현 하나 외우고 영어 문법 사항 하나 알고가 아니라 영어학습 과정을 통해서 학생들이 초등학교에서 길러야 할 역량을 다 키우고 가는 하나의 장이 될 수 있겠다. 그러니까 이제 다른 교과를 가져다가 융합하는 것도 마음이 편해졌고 재구성하는 것도 마음이 편해졌어요. (4차 면답)

하지만 교과서는 이러한 역할을 수행하기에 적합한 방식은 역부족으로 보였다. 각 단위 차시 내에 아이들이 무슨 역량을 어떻게 키우게 될까? 교과서와 지도서를 살펴봐도 이러한 부분들이 잘 드러나지 않거나 빠진 부분이 많았다. 이대로 각 차시의 목표만 점을 찍어서는 하나의 큰 그림이 그려질 수 없는 상황이었다.

4.4. 전환과 성숙

4.4.1 다양한 배움의 차이가 공존하는 수업: 과업 목표 설정의 자율권

학습자 중심 수업을 체험하고 초등교육의 재개념화를 접하며 A교사는 성장반이라는 과외 교육 활동이 뿐만 아니라 정규 영어 수업 안에서도 학습 소외 학생에 관한 지도가 가능하리라 생각하였다. 학습 소외 학생 지도보다는 학습에서 소외되는 학생이 없도록 다양한 학습의 목표와 방식, 속도가 공존하는 수업을 구상하기 시작하였다.

A교사는 우선 학급 간 경쟁을 없애고 외적인 보상을 없앴다. 무엇보다 학생들을 배움과 성장으로 이끌기 위해 초등 교육과정 본래의 상향 목표를 향해 영어가 어떻게 도구 교과로서 역할을 하며 소외된 학생들을 함께 이끌고 갈 것인가에 대한 고민은 과업 중심 학습으로 수업의 틀을 바꾸게 되는 결정적인 계기가 되었다. 모두 현재 단계에서 상향으로 가기 위해 여러 수준을 포괄할 수 있는 과업 중심 학습을 A교사는 구성하기 시작했다. 이들에게 과업 목표의 최소 기준을 설정하고 자신이 달성할 수 있는 수준을 선택하는 시스템을 도입하여, 같은 결과물을 기대하는 것이 아니라 각자의 수준에서 달성할 수 있는 결과물을 인정하는 방식이었다. 실패 역시 이후 교육의 주요한 학습 내용으로 간주하였다. 배움에서 실패는 과정에 불과함을 학생들에게 알려주고자 하였다. 선생님 역시 완전한 존재가 아님을 일부러 보여주었다. 이를 통해 학생들의 학습에 관한 두려움을 완화하고, 교사 자신도 완벽한 모델로서 학생들 앞에 서는 부담감을 덜고 보다 유연하게 학생들을 맞이할 수 있게 되었다.

아이들이 자기들끼리 모둠을 구성한다든지, 자율성을 많이 확보해 주자, 그러지 않으면 자발적으로 아이들이 동기를 가지기가 힘들다. ... 어떤 과업을 주면 그 안에서 자기 나름대로 수행할 수 있는 것 자체를 아이들이 단계를 설정하도록 해 준 거죠. 예를 들어서 글쓰기를 하는데 주제는 똑같아요. 어떤 친구들은 몇 문장 내에서 할 수 있는 거고 어떤 친구들은 더 많이 10문장, 15문장으로 할 수 있는 거고 그래서 이제 최소한의 어떤 것들을 할 수 있게 해주고 그 안에서 아이들이 능력에 따라서 다 똑같은 결과물이 나오는 게 아니라 각각 자기 수준에 맞는 성취물이 나오도록 이제 그런 식으로 과업을 짜기 시작했어요. ... 선생님은 백과사전이 아니라고 말을 하는 것이죠. 학습자로서 실수하는 게 외국어 학습자로서는 당연하다는 거를 아이들한테 초기에 인식을 시켜주고 넘어가면 오히려 교사에 대한 신뢰도가 올라가더라고요. ... 선생님 자체가 성장 마인드를 가지고 있다면 실수나 실패가 배움의 자료가 되기 때문이죠. (4차 면담)

학생들이 각자 도출한 결과물들은 모두 교육적으로 의미가 있었다. 결과물을 도출하기까지 각자

의 배움이 일어났으며 그 배움이 축적되며 삶에 필요한 능력들을 기를 수 있기 때문이다. 특정한 기준에 의해 평가받기보다는 그 결과물의 의미들이 인정을 받는 것도 아이들에게는 다른 느낌을 주었을 것이다. 그래서인지 아이들은 저마다 정한 목표를 향해 학습에 열심히 참여하였으며, 수업에는 관심 없이 몸만 교실에 있는 아이들이 줄어들기 시작했다.

4.4.2 서로의 가치와 역할 인정: 협업 시스템을 반영한 장기 프로젝트

과업 중심의 프로젝트 수업을 몇 차례 진행하고 난 후 A교사는 보다 큰 규모의 장기 프로젝트를 도입하였다. 각자 목표를 설정하고 개인별로 학습을 수행하다 보면 학생 간 상호 작용을 통한 학습에 소홀해질 수 있다. 이에 협업이 필수적인 프로젝트를 장기적으로 수행함으로써 아이들이 함께 배운다는 의미를 느끼기를 바랐다. 단계별 수행 방식에 관한 아이디어를 모으는 과정에서 각자 해야 할 일을 명확히 인식하도록 하였다. 자신들이 정한 일이기에 과제보다는 일종의 도전 거리로 생각하였고, 수행 후 성취의 기쁨을 드러냈다.

아이들 각각의 학습 속도는 차이가 크게 났다. 하지만 A교사는 초등교육에 있어 중요한 것은 진도와 우수한 성과가 아니라 아이들이 현재 수준에서 최선을 다해 나온 결과라는 것을 인정받고 그 성취에 대해 아낌없이 축하받아야 한다고 생각했다. 이전에는 교사가 준 과제를 못 해 와서 수업 전부터 걱정했던 학생 중에 영어 수업을 기다리는 아이도 생기기 시작했다. 아이들에게 영어 수업 시간에 자신의 학습에 관한 소감을 받아보면 자신이 무엇을 배우게 되었는지 구체적으로 표현하기 시작하였다.

배우는 것에 있어서는 모르는 것을 해결해 나가는 것이 중요한 것이지, 기존에 알고 있던 것들이 사실은 그렇게 중요한 게 아니고, 알아내려고 하는 탐구하는 거 그리고 준비하고 집에서 다시 조사하는 그런 태도들, 이런 것들이 굉장히 중요한 요소라는 걸 체험하는 거죠. ... 보상 같은 경우에는 협력 구조에서는 물리적인 보상을 다 거의 다 배제했어요. 물리적 보상이 아니라 미션 완수를 했으면 어떤 외적인 보상이 주어지는 게 아닌 축하의 개념이었고 실제 보상은 완수하는 것을 기념하는 메달을 수여했어요. 하지만 개별이 아닌 모든 사람이 다 완수가 되도록 끌고 가는 거였죠. (4차 면담)

스스로 결정한 학습 목표와 속도, 협업을 통한 과제 해결, 역할 분담과 의사결정 과정 등은 학습 소외 학생의 관계 구도를 바꾸어 놓았다. 우선 교사가 강압적으로 학습을 이끌고 그에 피동적으로 따라가는 학생의 관계에서 교사는 도움을 주고 학생은 자신이 정한 과제를 자기 주도적으로 수행하는 주체라는 관계로 바뀌었다. 또한, 학생들은 주어진 학습 내용을 성취하지 못하는 미도달자에서 자신의 속도로 성공적인 학습의 경험자가 되었다. 학생 사이에서도 일부 학업성취도가 높은 학생에게 주도권을 내주고 피동적으로 있거나 오히려 피해를 준다고 질타받게 되는 위계 구도에서 각자 맡은 역할을 수행해 공동 목표에 도달하는 공동체의 일원으로서 인정받게 되었다. A교사는 영어 수업에 관한 패러다임 전환을 통해 학습 소외 학생 구제에 집중하던 구조 자체가 변화될 수 있음을 확인하였다.

4.4.3 학습 소외 학생 지도의 재개념화: 상호 작용과 관계 형성

학생 중심의 협력적 프로젝트로 영어 수업을 진행하며 A교사는 기존의 학습 부진을 의미했던 학습 소외의 개념이 희석되었음을 느꼈다. A교사는 영어 학업성취도가 꽤 높은 학생 중에도 아이들과 상호작용하지 못하며 활동에 참여하지 못하는 학생들이 있음을 깨닫고, 이러한 학생들도 자연스럽게 참여할 수 있는 방식을 고민하게 되었다.

A교사가 시도한 버디 시스템이 대표 사례였다. 모둠에서 친밀한 관계를 유지하며 모두 함께 발전하자는 것이다. 프로젝트의 주제와 진행 방법, 성격 등을 학생들에게 안내한 뒤 필요한 버디 자원자수를 공지하고 버디 신청을 받았다. 버디는 모둠에서 협업을 주도하고 모둠원을 돕는 역할을 맡았다. 분리된 방에서 버디 지원자들은 학급 리스트를 보고 자신의 모둠원을 정하였다. 우선 학습에 도움이 가장 필요한 학생들을 한 명씩 모둠원으로 선정했는데, 버디 지원자 모두가 동의해야 했다. 이 아이가 이러한 어려움을 겪고 있다. 이러한 점에서 누구를 누가 맡는 것이 좋겠다는 이야기가 오가고 전체 합의로 결정되었다. 다음으로는 모둠의 영어학습에 도움을 줄 구성원을 선정하는 차례가 이어졌다. 버디 지원자들은 도움이 필요한 친구들을 모둠원으로 선정할 때보다 도움이 될 수 있는 친구들을 뽑는데 훨씬 많이 고민했다. 영어 능력은 좋은데 협업이 안 되는 친구들이 있었기 때문이다. 다시 그 다음 도움이 필요한 학생, 그리고 학습을 도울 학생들을 정하고 모둠 구성이 완료되었다.

막연히 영어를 잘하는 학생들은 친구들과도 잘 지내고 모둠 활동을 할 때도 관계를 잘 맺으며 문제없이 활동하겠거니 생각했는데, 몇몇은 표면적으로는 잘 드러나지 않지만 친구들과 관계를 맺는 데 어려움과 갈등을 겪음을 알게 되었다. 버디 지원자들의 모둠 구성을 통해 A교사는 아이들 사이의 자리매김을 파악하게 되었다.

버디 역할을 맡은 아이들은 협의와 고민을 거쳐 만든 그룹이기에 책임지고 그룹 일을 도왔다. 버디의 기회는 영어 실력으로 좌우되지는 않았다. 영어 실력은 낮지만 버디를 하며 배우는 아이도 생겨났다. 모든 것을 학생 자율에 맡길 수는 없었기에, A교사는 평소 교사 중심 수업보다 훨씬 많은 양의 자원을 제공해야 했다. 좋은 프로젝트 예시와 프로젝트 수행에 필요한 언어 자료를 제공하였다. 또한, 내용이 어려울 시 프로젝트를 잠시 중지하고 필요 자료로 보충 수업을 지도하였다. 학생 개개인의 영어 사용에 관한 피드백도 제공하였다.

자율적으로 할 수 있을까. 그런데 제가 기적을 경험한 거죠. 그렇게 기회를 주니까 제일 어려운 애부터 데려가더라고요. 내가 할게 하면서, 아이들한테 어떤 선택의 기회를 주고 자기들이 그 안에서 기능할 장을 만들어 주면 제가 생각했던 것보다 훨씬 더 놀라운 일들이 벌어지고, 그것에 대해 제가 믿음을 갖게 되었죠. ... 그 모둠 전체에 프로젝트를 위한 풍성한 언어 자료를 지원해야 하고 버디들이 중간에 하다가 해결할 수 없는 문제가 있을 때 언제든지 저에게 도움을 구하도록 했어요. ... 선생님은 무조건 도울 준비가 되어 있다. 물리적으로도 심적으로도 도와주고요. (4차 면담)

프로젝트가 완성되면 아이들은 각자 역할에서 성취감을 느꼈고, 여러 프로젝트를 이어가며 언어 능력이 향상됨을 체감하였다. A교사는 협업 프로젝트를 통해 아이들이 각자의 역할을 수행하고 협력함으로써 영어 교과와 초등교육의 목표를 이룰 수 있음을 확인하였다.

5. 초등 영어과 학습 소외 학생 교수 경험의 교육적 의미와 시사점

5.1 초등 영어과 학습 소외 학생 교수 경험의 교육적 의미 다시 이야기하기

초등 영어학습 소외 학생에 관한 A교사의 경험이 갖는 교육적 의미는 다섯 가지 측면에서 '다시 이야기'되었다. 첫째, A교사의 경험에는 학습 소외 학생이 '정상화를 위한 개도의 대상'과 '가능성을 가진 학습의 주체'의 정체성이 드러났다. 교사의 경험이 많아지고 전문성도 높아지면서 학습 소외 학생을 가능성을 가진 학습 주체로 보는 관점으로 변화하였다.

둘째, A교사의 경험은 외부에서 주어진 위계적이고 체계적인 학습 내용은 장점에도 불구하고, 배움의 상대적 가치 측면에서 누군가에게는 학습 소외의 원인으로 작용할 수 있었다. 반면, 학생들이 선정하는 학습 주제와 내용, 이를 배우며 구성하는 지식은 그 자체로 학생의 흥미와 특성 및 그들이 추구하는 삶의 가치를 반영함을 알 수 있었다.

셋째, A교사의 경험에서 드러난 학습 소외 학생에 관한 교수·학습의 구조는 외적 강화 형식을 따르는 경우 학습 소외를 고착화하는 부작용이 있음이 드러났다. 서서히 학습 부진의 개념은 축소되고 대신, 공동의 과업 수행에 필요한 관계의 형성과 상호 작용의 서툰이 학습 소외의 중요한 개념이 될 수 있음을 이야기하였다.

넷째, 학습 소외 해소를 위한 초등영어교육의 주체에 대한 논의는 제도 문제에 앞서 학생들과의 상호 작용과 영어 교육 내용에 관한 분석과 비판적 검토, 그리고 이를 위한 실질적인 지원의 문제가 대두되었다. 동시에 지식의 가변성이 가속화되는 현시대에 지식의 충실한 전달자를 넘어, 학습 전략의 안내자로서 책임감 있는 교사의 역할 수행이 요구되었다.

다섯째, '교과 중심의 초등영어교육'과 '초등교육 중심의 초등영어교육'의 특징과 교육 실천의 양상을 A교사의 경험과 관련지어 살펴볼 때, 초등영어교육은 교과 중심 교육이 갖는 한계를 보완하기 위해 초등교육 중심의 초등영어교육으로서의 특징을 강화할 필요가 있음을 논하였다.

5.2 초등 영어과 학습 소외 학생 교수 경험이 가지는 교육적 시사점

영어과 학습 소외 학생 교수 경험이 가지는 교육적 시사점은 '초등영어교육의 학습 소외 개념'과 '초등영어교육의 정체성', '초등영어교육의 주체' 측면으로 제시할 수 있었다.

첫째, 학습 소외를 재개념화하고 그에 관한 초등 영어 교과 지식 체계와 교육 실천 정보를 축적해야 한다는 것이다. 학습 소외는 그 과정의 서툰, 즉 개인의 성찰과 상호 작용에 어려움을 가진 상황으로 재개념화되었다. 교육이 학습 소외 학생을 가능성을 가진 학습의 주체로 바라보고, 그들 삶에 의미 있는 학습 내용을 선정해 자신의 방식으로 학습함을 인정해야 할 것이다. 기존의 학습 소외 학생 지도 방식은 학습 결손을 바로잡는 역할을 할 수 있지만 동시에 소외 학생 스스로 일반 학생과 자신을 비교하며, 자신의 무능력을 자책하는, 학습된 무기력으로 이어지는 원인이 될 수 있음도 유념해야 할 것이다. 따라서 단순히 영어 지도법의 개선과 처방을 통해 학습 부진을 제거하고 학업 성취의 효율성을 높이려는 교육 풍토에 변화가 필요하다. 초등학생들의 영어 학습에 관련된 사회적, 문화적, 경제적 요소로 관심의 폭을 넓혀야 할 것이다. 타 교과 교육의 관점을 수용해 학습 소외 연구, 그리고 교육 실천에 관한 주제와 방법의 다양성을 추구하되, 영어과

가 갖는 고유한 교육적 특성을 반영할 필요가 있다. 초등교육의 정체성이 갖는 특징도 더해 학습 소외에 관한 교과 나름의 지식 체계와 교육 실천에 관한 정보를 축적할 필요가 있다. 이는 초등교육 전체의 학습 소외 양상을 다양한 교과의 시각에서 바라보게 하여 이해의 폭을 넓힌다는 점에서 중요하다.

둘째, 초등영어교육의 정체성을 재정립해야 할 것이다. 초등영어교육을 통해서 영어 지식, 능력의 학습뿐만 아니라, 세계를 보는 안목 그리고 삶과 배움을 성장시킬 수 있는 교육이 함께 이루어져야 한다(박종국 2004). 즉, 이후 삶에 필요한 능력과 지식을 배워 나갈 수 있는 메타 학습 능력, 그리고 태도를 함양할 수 있는 초등영어교육의 역할을 재조명할 필요가 있다. A교사의 초등영어학습 소외 학생 교수 경험은 초등교육으로서의 초등영어교육의 실천 아이디어를 제공해 주었다. 학습자의 삶과 밀접한 학습 주제와 내용을 선정하고 자신의 수준과 특성에 맞는 방식으로 영어를 사용하여 공동의 과제를 해결함으로써 자신의 삶에 가치 능력과 지식을 학습하는 사례를 보여주었다. 학생 각자가 그 가능성을 발휘할 수 있도록 초등교육과 영어 교육의 새로운 자리매김을 현실화해야 하는 시점이라 할 수 있다.

셋째, 초등영어교육에서 교사의 성찰 과정이 중요함을 강조하고 성찰을 통해 축적된 현장의 노하우, 교육적 의미를 공유할 수 있는 공론의 장이 활성화되어야 할 것이다. A교사의 소외 학생 교수 경험은 소외의 개념 변화에 있어 교사 역할의 중요성을 역설하였다. 교사의 책무성과는 다른 관점에서의 책임감은 학생에 관한 교사의 관심 폭을 넓혀 주었다(Noddings 2013). A교사처럼 영어 교육의 접근 방식을 달리함으로써 학생들을 이해할 기회와 상호 작용을 늘릴 수 있었으며, 영어 교육 내용과 방법에 관한 분석과 비판적 검토를 할 수 있었다. 이처럼 교사의 성찰은 A교사의 학습 소외 학생 지도의 방향을 바꾼 주요한 동인 중 하나였다. 이에 우선 초등영어교육에 관한 교사의 성찰을 존중하고, 그들의 요구에 부합할 수 있는 지원 체계를 구축할 필요가 있다. 이에 교사의 자율적인 판단과 요구에 따른 교사 교육 및 연구가 확대되어야 할 것이다. 더불어 자생적 혹은 자발적으로 이루어지는 교사 연찬이 더욱 활발히 이루어질 수 있도록 행정 및 정책 지원이 이루어져야 할 것이다. 마지막으로, 초등 영어 수업에 관한 성찰 과정에서 축적된 현장의 노하우, 성찰의 교육적 의미를 공유하고 초등영어교육의 방향에 관한 공론의 장이 될 수 있도록 정책적 차원에서 관련 교사 교육과 교원학습공동체를 적극적으로 지원할 필요가 있다(안경자 2018). 공론의 장이 활발해지면 초등영어교육의 의제와 논의를 중심으로 관련 교육 정책들을 수립할 수 있을 것이다. 이는 교육 실천에 근거한 상향식 교육 정책이라는 점에서 교육과정의 하향식 적용으로부터 발생하는 교육과정과 현장 실천의 간극을 줄이는데 기여할 수 있을 것이다.

6. 결론

본 연구는 초등 교사의 영어과 학습 소외 학생에 관한 교수 경험을 살펴보고 교육적 의미를 분석해 초등영어교육과 교육 정책에 관한 시사점을 제시하고자 실시되었다. 초등 영어지도 경력 14년의 A교사를 연구 참여자로 선정하여, 회당 60분씩 총 6회의 정기 면담을 통해 학습 소외 학생을 교수한 경험에 관한 현장 텍스트 자료를 수집하고 비대면 방법으로 추가 자료를 보충하였다. 수집된 자료를 전사하여 반복해 읽음으로써 내러티브 패턴 및 줄거리를 작성하였고 이로부터 연

구 텍스트를 구성할 주제를 토출하였다. 연구 참여자와 다시 이야기하기 과정을 거쳐 교육적 의미를 도출하였으며, 다시 이야기하기와 연구자의 지속적인 성찰, 공조, 동료 복명의 방법으로 질적 연구의 진정성을 확보하고자 하였다.

A교사의 초등 교사의 영어과 학습 소외 학생 교수 경험은 교사의 성장 과정에 따라 크게 ‘생존과 정체성’, ‘도전과 성장’, ‘성찰과 자각’, ‘전환과 성숙’으로 나누어 이야기되었다. 본 연구는 A교사의 영어과 학습 소외 학생에 관한 교수 경험을 바탕으로 그것이 갖는 교육적 의미를 분석하고 초등영어교육과 교육 정책에 관한 시사점을 제시하였다. 초등영어교육을 포함한 영어과 교육 연구에 있어 기존의 학습 부진 중심의 학습 소외의 현상을 견지하면서도 교사의 지도 방식의 접근 방식을 달리했을 때 학습 소외에 관한 재개념화가 이루어질 수 있음을 보여주었다. 한편 교사 성장의 과정이라는 맥락에서 초등 영어과 학습 소외의 개념 변화를 보여주었다. 나아가 정책 주도의 변화에 앞서 교사의 성찰에 따른 교육의 변화가 선행될 수 있음을 확인할 수 있었다.

본 연구 결과는 교사의 개인적 실천적 지식(PPK; Golombek 1998)이 형성되는 과정을 보여주었고, 교사가 구체적(면담, 도서), 개념적 도구(과업 중심 협력적 프로젝트) 및 인적(학생, 교사 교육가) 매개(mediation)를 통해 교사의 교수 개념이 발전하고 이것이 교수 실행에서 나타나면서 내재화(internalization)되는 과정을 보여주었다(Vygotsky 1978).

본 연구 결과는 영어학습 소외 학생 지도 및 영어 교사 교육에 있어 다음과 같은 시사점을 제공한다. 첫째, 학습 소외 학생은 학습 부진 학생도 있지만, 학습 부진 학생은 아니면서 다른 학생들과의 협업이 어렵고 관계 맺기가 어려운 학생들도 포함되어 있다. 따라서 학습 부진 학생 지도와는 다른 접근을 취해야 할 것이다. 기초학력 증진 및 성취도 향상뿐만 아니라 상호 협력을 통해 영어를 사용하여 상호작용하면서 배울 수 있는 장을 마련할 필요가 있다. 둘째, 영어학습 소외 학생이 그간 큰 주목을 받지 못했으나 이러한 학생이 존재하기에 영어 교육 및 영어 교사 교육 관련 연구에서 주목할 필요가 있다. 또한, 학습 소외 학생을 지도하는 체계적인 방안에도 마련할 필요가 있다. 영어학습 소외 학생에 대한 자각과 지도방안에 대해 예비 및 현직교사 교육에서 더 진지하게 다룰 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 내러티브 탐구를 통해 교사가 자신의 교수 경험에 대해 성찰하고 확인하며 발전할 수 있는 계기를 마련해 주었다. 영어 교사 교육 측면에서 내러티브를 활용하여 교사의 전문성을 신장시키는 방안을 마련할 필요가 있다. 또한, 이야기식의 탐구를 연구 방법 도구로 활용해 연구를 활성화하여 교사 경험 및 발전, 수업 개선의 방안을 공유할 필요가 있다.

본 연구의 수행에 있어서 다음과 같은 한계를 확인하였고 이를 기반으로 후속 연구를 제안한다. 첫째, 연구 대상의 측면에서 교사 1인의 경험을 중심으로 내러티브를 구성하였다. 이는 경험이 갖는 맥락의 연속성을 유지할 수 있다는 장점이 있지만, 그만큼 다양한 관점에서 학습 소외 학생들의 경험을 보여주기에 한계를 지닌다. 이에 후속 연구들은 초등 영어과 학습 소외 학생 지도 경험을 다양한 각도에서 보여 줄 수 있도록 학생을 포함하여 연구 참여 대상을 다양화할 필요가 있다. 둘째, 연구 내용 측면에서 본 연구는 학습 소외 현상에 관하여 지도 경험에 범위를 한정하여 교사의 관점을 중심으로 학습 소외 현상을 분석하였다. 이에 초등 영어과 학습 소외 학생 교육에 있어 학생의 시각을 드러낼 수 있는 후속 연구를 제안한다. 셋째, 연구 내용의 초점에 있어 본 연구는 교사의 성장 과정에 초점을 두어 학습 소외 현상을 이해하고자 하였다. 학습 소외의 개념 변화라는 거시적 변화에 초점을 맞추다 보니 미시적인 수업 실천의 사례들을 분석하지는 않았다. 이에 초등 영어학습 소외 학생 지도에 도움을 줄 수 있는 구체적인 사례 제공 등 현장 적용의 가치

를 높일 수 있는 후속 연구를 제안한다. 넷째, 본 연구에서는 초등 영어 학습자의 학습 소외 현상을 다루었다. 후속 연구에서는 중등영어 학습자의 학습 소외 현상을 다루어, 그 실태를 분석하고 영어 교사의 경험과 성장을 분석하여 정책적, 교육적 시사점을 제시한다면, 영어 교육 및 영어 교사 교육의 연계성 차원에서 기여하는 바가 클 것이다.

본 연구는 내러티브 탐구를 통해 영어학습 소외 학생들에 관한 초등 영어 교사의 경험과 발전의 과정을 분석하고, 그 교육적 의미와 시사점을 제시하였다. 영어학습 소외 학생들을 분석하고 지도하는 방안에서 개선점을 제시함과 동시에, 이들을 지도하는 초등 영어 교사의 성장을 분석함으로써 영어 교육 및 영어 교사 교육 측면에서 기여하는 바가 지대하다고 할 것이다. 본 연구를 기반으로 후속 연구도 실행되어 우리나라의 영어 교육 현장에서 발생할 수 있는 학습 소외 현상 해소를 위한 지원과 정책이 실현되기를 기대해 본다.

참고문헌

- 고상숙(Koh, S. S.). 2012. 교육 소외 학생들의 기초학력 신장을 위한 수학학습에서 나타난 수학적 오류(Mathematical errors of minority students from North Korean defectors and low-SES in learning of mathematical basic concepts). 《수학교육학연구》(*Research in Mathematical Education*) 22-2, 203-227.
- 김기철(Kim, K. C.). 2008. *체육과 교육과정 개발과 적용과정 탐색(A Study on the Development and Application Process of Physical Education Curriculum)*. 석사학위논문, 한국교원대학교(Master's thesis, Korea National University of Education).
- 김성훈(Kim, S. H.). 2014. 초등학생들의 체육학습 소외에 관한 근거 이론적 접근(Ground approach on alienation of elementary students in physical education). 《한국초등체육학회지》(*The Korean Society of Elementary Physical Education*) 20-2, 23-36.
- 김준근(Kim, J. K.). 2013. 교육이론과 실천: 초등학교 영어부진아의 이해와 지도방안(Features and practical ways of underachievers in elementary school English). 《교육이론과실천》(*Theory and Practice of Education*) 23, 3-28.
- 문영희(Moon, Y. H.). 2015. 실생활 중심 영어학습 프로그램을 통한 초등학교 영어 학습부진아의 영어 의사소통능력 신장 방안 연구(*A Study on Improving Communicative Ability for Educationally Retarded Children in Primary School by Using the Conversational English Program*). 박사학위논문, 조선대학교(Doctoral dissertation, Chosun University).
- 박선호, 주혜영(Park, S. H. and H. Y. Joo). 2013. 초등 영어 학습부진아를 위한 문화이해 중점 수업모형 개발 연구(A study of the implementation of the models for teaching English focused on cultural understanding for elementary school underachievers in English). 《초등영어교육》(*Primary English Education*) 19, 109-146.
- 박종국(Park, J. K.). 2004. 초등 교육 개념화의 맥락적 접근(The contextual approach on conceptualization of elementary education). 《초등교육연구》(*The Journal of Elementary Education*) 17-2, 53-76.

- 서봉언(Seo, B. E.). 2020. 교육소외에 관한 체계적 문헌고찰 및 관련 변인 메타분석(A systematic review and meta-analysis of educational alienation). 《학습자중심교과교육연구》(*The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*) 20, 905-930.
- 서봉언, 박상은(Seo, B. E. and S. E. Park). 2017. 교육소외에 미치는 영향요인 분석: 대안교육 학생과 일반학생 비교(The factors affecting educational alienation: Focus on differences between alternative school students and general students). 《교육종합연구》(*The Journal of Educational Research*) 15-3, 91-115.
- 안경자(Ahn, K.). 2018. 초등 영어교사의 정체성 발전을 위한 교사교육 모형 개발 및 적용(Development and application of a teacher education model for the identity development of primary English teachers). 《한국초등교육》(*Korean Journal of Elementary Education*) 29-1, 101-123.
- 안경자(Ahn, K.). 2022. 영어 교사연구자의 발전 및 발전 요인 탐구(Exploring English teacher-researchers' professional development and its instigating factors). 《영어학》(*Korean Journal of English Language and Linguistics*) 21, 771-794.
- 엄태동(Eom, T. D.). 2003a. 초등 교육의 맥락에서 본 초급지식의 성격: 교육의 가치와 교과의 가치에 대한 분석(The nature of elementary knowledge reconsidered in the context of primary education). 《초등교육연구》(*The Journal of Elementary Education*) 16-1, 1-21.
- 엄태동(Eom, T. D.). 2003b. 『초등교육의 재개념화』 (*The Reconceptualization of Primary Education*). 서울: 학지사(Seoul: Hakjisa).
- 오상미, 강정진(Oh, S. M. and J. J. Kang). 2019. 초등 영어 학습 부진아의 기초 리터러시 신장을 위한 슬로리딩 지도 실행연구(An action research of using the slow reading method for improving an English underachiever's basic literacy ability). 《교육논총》(*The Journal of Education*) 39, 297-328.
- 옥일남(Ok, I. N.). 2003. *사회과 수업의 상호 작용에서 나타나는 학생 소외 연구(Study of Students' Alienation in Student-Teacher Interaction for the Social Studies Classroom)*. 박사학위논문, 서울대학교(Doctoral dissertation, Seoul National University).
- 유생열, 윤경선(Yoo, S. L. and K. S. Yun). 2008. 초등체육수업에서의 소외 학생 사례연구(A case study on alienated students in elementary physical education classes). 《코칭능력 개발지》(*Journal of Coaching Development*) 10-1, 15-28.
- 이도현, 임희정(Lee, D. Y. and H. J. Ihm). 2021. 초등학교 영어교과전담제 운영 실태 연구(A study of management of the English teacher system for elementary schools). 《한국초등교육》(*Korean Journal of Elementary Education*) 32-3, 37-52.
- 이영아(Lee, Y. A.). 2020. 초등 영어 학습부진 지도를 위한 협력적 실행연구(Collaborative action research on teaching elementary school English underachievers). 《교과교육학연구》(*Journal of Research in Curriculum Instruction*) 24, 616-631.
- 이완기(Lee, W. K.). 2014. 초등 영어 학습부진아의 발생 요인과 대책(An investigation into the low achievers of primary English learning: Causes and countermeasures). 《초등영어교육

- »(*Primary English Education*) 20-1, 5-27.
- 조의호(Jo, U. H.). 2018. *초등 사회과 수업 양상과 학생 소외 연구(A Study on Modality of Social Studies Lesson and Student Alienation in Elementary School)*. 박사학위논문, 서울교육대학교(Doctoral dissertation, Seoul National University of Education).
- 주순옥, 안경자(Ju, S. O. and K. Ahn). 2015. 우수 초등 영어교사의 전문성 발달에 관한 사례 연구(A case study of expert elementary English teachers' professional development). *«초등영어교육»(Primary English Education)* 21, 261-288.
- 진경애(Jin, K. A.). 2011. 영어학력 격차 실태에 따른 영어 교육 향상 방안(*Measures to improve English education according to the actual situation of the educational gap*). 서울: 한국교육과정평가원(Seoul: Korea Institute for Curriculum and Evaluation).
- 진경애, 권서경(Jin, K. A. and S. K. Gwon). 2020. 초등학교 영어 교육의 실태와 쟁점: 교사의 인식 중심으로(Issues and reality of elementary school English education: From teachers' perspectives). *«현대영어교육»(The Modern English Education Society)* 21-1, 22-31.
- 최수희, 안경자(Choi, S. H. and K. Ahn). 2015. 스마트폰 앱을 활용한 초등 영어 학습부진학생의 어휘학습 사례연구(A case study of using smartphone applications for elementary English underachievers' vocabulary learning). *«현대영어영문학»(Modern Studies in English Language and Literature)* 59-1, 409-439.
- 최지원, 안경자(Choi, J. W. and K. Ahn). 2018. 초등 영어 신규교사들의 입문교육 경험 및 반성적 교수능력 발전(Novice elementary English teachers' induction experiences and development in reflective teaching). *«한국초등교육»(Korean Journal of Elementary Education)* 29-2, 61-79.
- 홍신애, 박기화(Hong, S. A. and K. H. Park). 2020. 초등 영어 학습 부진아 대상 TPRS 기반 영화 만들기(Movie Making) 활동의 효과(The effect of TPRS-based movie making activities on elementary school English learning underachievers). *«초등영어교육»(Primary English Education)* 26, 51-69.
- Ahn, K. 2010. EFL teacher development through a graduate seminar: A narrative inquiry into a teacher learner's journal entries. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 10(1), 53-84.
- Black, A. L. and G. Halliwell. 2000. Accessing practical knowledge: How? why? *Teaching and Teacher Education* 16, 103-115.
- Case, J. M. 2007. Alienation and engagement: Exploring students' experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education* 12(1), 119-133.
- Clandinin, D. J. 2007. *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D. J. and F. M. Connelly. 1987. Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies* 19, 487-500.
- Clandinin, D. J. and F. M. Connelly. 1990. Stories of experience and narrative inquiry.

- Educational Researcher* 19(5), 2–14.
- Clandinin, D. J. and F. M. Connelly. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. and D. L. Miller. 2000. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice* 39, 124–130.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Golombek, P. R. 1998. A study of language teacher's personal practical knowledge. *TESOL Quarterly* 32(3), 447–464.
- Golombek, P. R. and K. E. Johnson. 2004. Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10(2), 307–327.
- Mann, S. J. 2005. Alienation in the learning environment: A failure of community. *Studies in Higher Education* 30(1), 43–55.
- Mau, R. 1992. The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence* 27(107), 731–741.
- Morinaj, J, J. Scharf, A. Grecu, A. Hadjar, T. Hascher and K. Marcin. 2017. School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research* 5(2), 36–59.
- Noddings, N. 2013. *Education and Democracy in the 21st Century*. New York: Teachers College Press.
- Pavlenko, A. 2003. "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education* 2(4), 251–268.
- Seeman, M. 1959. On the meaning of alienation. *American Sociological Review* 24(6), 783–791.
- Seeman, M. 1983. Alienation motifs in contemporary theorizing: The hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly* 46(3), 171–184.
- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, 4–14.
- Spradley, J. P. 1980. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yurill, C. 2011. Forgetting and remembering alienation theory. *History of the Human Sciences* 24(2), 103–119.

Examples in: English, Korean
 Applicable Language: English, Korean
 Applicable Level: Tertiary