

중국 대학 비원어민 한국어 교사의 교수 지식 재구성 과정에 관한 사례 연구

NING WEI*

국문초록

본 연구는 중국 대학의 비원어민 한국어 교사가 학습 경험, 전문 교육 및 교수 경험을 바탕으로 교수 지식을 재구성하는 과정을 살펴본 질적 단일 사례 연구이다. A교사의 면담 자료, 수업 설계안, 수업 설명 PPT 및 교수 경연 시연 영상을 분석한 결과, A교사는 설명과 지식 제공 중심의 수업 이해를 전문 교육을 통해 재해석하고, 학습자 특성, 교과목 목표 및 수업 조건에 따라 교수 판단을 조정하였다. 또한 이론적 자원과 수업 내용을 선별·연결하여 수업 구조로 조직하였다. 교수 경연용 설계와 시연을 통해 이러한 교수 지식이 구체화되었으나, A교사는 이를 실제 수업에 적용할 때 재조정이 필요하다고 인식하였다. 본 연구는 비원어민 한국어 교사의 전문성을 목표로 능력이나 특정 교수법의 숙련 여부만으로 판단하기보다, 경험과 지식을 교육 맥락에 맞게 선택·연결하고 그 근거를 설명하는 과정에서 이해할 필요가 있음을 시사한다.

주제어: 비원어민 한국어 교사, 교수 지식, 교수 판단, 교수 지식 재구성, 수업 설계,

중국 대학 한국어 교육

* 중국 흑룡강대학교 전임강사(한국어문화교육학 전공), 고려대학교 박사과정 수료(한국어문화교육학 전공)

1. 서론

본 연구는 중국 대학의 한 비원어민 한국어 교사가 자신의 한국어 학습 경험, 전문 교육 및 교수 경험을 바탕으로 수업에 대한 이해와 교수 판단을 형성·조정하고, 다양한 지식과 경험을 교수 지식으로 재구성하는 과정을 밝히는 데 목적이 있다.

교사의 지식은 이미 습득한 지식의 단순한 집합이 아니라, 교사가 자신의 경험과 교육 맥락 속에서 지식을 해석하고 활용하는 과정과 관련된다(Freeman & Johnson, 1998; Borg, 2003). 따라서 본 연구는 특정 교수 방법의 효과나 수업 설계의 우수성을 평가하기보다, 교사가 자신의 경험과 지식을 바탕으로 필요한 지식을 선택·조정하고 이를 구체적인 수업 구조로 조직하는 과정에 주목한다.

교사의 수업은 정해진 교수 방법이나 교육 내용을 그대로 실행하는 과정이 아니라, 학습자의 특성, 교육 목표, 수업 조건 등을 고려하여 다양한 선택과 판단을 수행하는 과정이다. 교사는 무엇을 가르칠 것인지, 어떠한 자료와 활동을 활용할 것인지, 학습자의 이해와 참여를 어떻게 지원할 것인지를 결정하며, 이러한 과정에서 자신의 지식과 경험을 교육적 판단으로 전환한다. 따라서 교사의 전문성을 이해하기 위해서는 교사가 어떠한 지식을 보유하고 있는가뿐 아니라, 그 지식이 실제 교육 맥락에서 어떻게 해석되고 활용되는지를 살펴볼 필요가 있다.

특히 비원어민 한국어 교사는 자신이 목표어 학습자였던 경험과 한국어를 가르치는 교사로서의 경험을 동시에 지닌다는 점에서 독특한 경험 자원을 가진다. Medgyes(1994)는 비원어민 언어 교사가 목표어 학습 경험을 바탕으로 학습자의 어려움과 학습 과정을 이해하는 데 있어 고유한 관점을 가질 수 있다고 보았다. 그러나 비원어민 교사의 학습 경험이 그 자체로 교수 지식으로 전환되는 것은 아니다. 교사는 자신의 학습 경험을 전문 교육과 교수 경험, 그리고 구체적인 교육 맥락 속에서 다시 해석하고, 이를 교수 판단의 근거로 활용한다(Borg, 2003). 따라서 비원어민 한국어 교사의 경험이 실제 교수 판단과 수업 설계 과정에서 어떠한 방

식으로 활용되는지를 살펴볼 필요가 있다.

기존 한국어 교사 연구에서는 교사의 전문성, 교수 역량, 교사 교육 및 수업 실행 등에 관한 다양한 논의가 이루어져 왔다. 또한 교사의 교수 지식과 관련된 연구에서도 교사가 갖추어야 할 지식과 교수 능력에 주목해 왔다. 그러나 교사가 자신의 학습 경험과 전문 교육, 실제 교수 경험을 연결하여 특정 교육 상황에 필요한 지식을 선택하고 조정하는 과정, 그리고 이러한 과정이 구체적인 수업 설계 속에서 어떻게 나타나는지에 대한 과정적 이해는 충분히 이루어지지 않았다.

수업 설계는 교사가 형성하고 조정한 교수 지식이 구체적인 형태로 조직되는 과정이므로, 교수 지식의 재구성 양상을 살펴볼 수 있는 중요한 장면이다. 교사는 수업 설계 과정에서 학습자의 특성, 교육 목표 및 수업 조건을 고려하여 필요한 지식과 자료를 선택하고 이를 하나의 수업 구조로 조직한다. 따라서 수업 설계안과 수업 설명 자료는 교사가 어떠한 판단을 통해 지식을 선택하고 조직하였는지를 보여 주는 자료가 될 수 있으며, 수업 시연 자료는 이러한 교수 지식이 특정한 수업 장면에서 어떻게 구체화되는지를 확인할 수 있게 한다. 본 연구에서는 교사의 수업 이해가 구체적인 교육 맥락 속에서 교수 판단의 기준으로 작용하며, 이러한 판단이 수업 요소 간의 관계로 조직되는 과정에서 교수 지식이 구체화된다고 본다. 이에 본 연구는 중국 대학에서 한국어를 가르치는 비원어민 한국어 교사 한 명(이하 A교사)을 연구 참여자로 선정하고, 면담 자료와 수업 설계안, 수업 설명 PPT 및 수업 시연 영상을 통해 수업 이해와 교수 판단의 형성·조정, 교수 지식의 조직 및 구체화 양상을 살펴본다.

이를 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, A교사는 한국어 학습 경험과 전문 교육을 바탕으로 수업에 대한 이해를 어떻게 형성하였는가?

둘째, A교사는 중국 대학의 교육 맥락과 학습자 특성을 고려하여 교수 판단을 어떻게 조정하였는가?

셋째, A교사는 이론적 자원과 수업 내용을 어떻게 선별·조정하여 하나의 수업 구조로 조직하였는가?

넷째, 수업 설계에 조직된 교수 지식은 교수 경연 시연에서 어떻게 구체화되며, A교사는 경연 설계와 실제 수업 조건 사이의 차이를 어떻게 인식하는가?

2. 이론적 배경

2.1. 외국어 교사의 교수 지식 형성과 재구성

외국어 교사의 전문성은 목표어 능력이나 교수 기술의 보유만으로 충분히 설명되기 어렵다. 교사는 학습자의 특성, 교육 목표, 교육 내용 및 수업 조건을 해석하고, 다양한 지식과 경험을 연결하여 무엇을 어떻게 가르칠 것인지 판단한다. Freeman & Johnson(1998)은 언어 교사 교육의 지식 기반을 교사에게 전달되는 고정된 지식의 목록으로 보기보다 교사, 교수 활동 및 그것이 이루어지는 맥락과의 관계 속에서 이해할 필요가 있다고 보았다. 이러한 관점에서 교수 지식은 외부에서 주어진 지식을 그대로 적용하는 능력이 아니라, 교사가 교육 상황을 해석하고 필요한 지식을 선택하여 교수 판단으로 조직하는 과정과 관련된다.

교사가 되기 이전의 학습 경험도 이러한 교수 지식 형성에 관여한다. Lortie(1975)는 교사가 학생으로서 장기간 수업을 관찰하면서 교사의 역할과 수업 방식에 관한 암묵적인 이해를 형성할 수 있음을 ‘관찰의 도제기(apprenticeship of observation)’로 설명하였다. 특히 언어 교사는 자신이 경험한 언어 수업과 학습 방식에 기초하여 효과적인 수업에 대한 초기 이해를 형성할 수 있다. 그러나 이러한 경험이 그대로 교수 방식으로 전환되는 것은 아니다. Borg(2003)는 언어 교사의 인지와 실천이 이전의 언어 학습 경험, 전문 교육 및 교실 경험의 상호작용 속에서 형성되며, 실제 교육 맥락의 영향을 받는다고 설명하였다. 따라서 학습 경험은 따라야 할 고정된 교수 모형이 아니라, 새로운 전문 지식과 실제 교수 경험을 통해 다시 해석되는 경험적 자원으로 볼 수 있다. 교수 지식은 실제

교육 상황에서 선택되고 조정되는 과정에서도 드러난다. Schön(1983)은 전문적 실천이 이론적 지식을 정해진 절차에 따라 적용하는 활동이 아니라, 불확실한 상황을 해석하고 행위 과정에서 판단을 수정하는 활동이라고 보았다. Tsui(2003) 역시 전문 언어 교사의 지식이 지식의 양 자체보다 복잡한 교실 상황을 해석하고 학습자와 교육 내용의 관계를 고려하여 적절한 대응을 선택하는 방식에서 나타남을 보여 주었다. Richards(2010: 114-115)는 언어 교사의 전문성을 구성하는 핵심 차원 가운데 하나로 ‘교수학적 추론 능력(pedagogical reasoning skills)’을 제시하였다. 구체적으로 잠재적 수업 내용을 분석하여 교수 자료로 활용할 방안을 찾는 것, 그 내용에서 언어 목표를 도출하는 것, 예상되는 문제와 해결 방안을 검토하는 것, 시간·순서·집단 구성에 관해 적절히 결정하는 것을 그 내용으로 제시하였다. 따라서 교사의 교수 지식은 학습 경험, 전문 교육 및 교수 경험이 단순히 축적된 결과가 아니다. 교사는 구체적인 교육 문제를 해석하면서 기존 경험과 새로운 지식의 의미를 다시 검토하고, 필요한 지식을 선택·조정하여 교수 판단과 수업 실천으로 조직한다. 본 연구에서는 교수 지식을 교사가 학습자와 교육 맥락을 해석하고, 다양한 경험과 지식 가운데 필요한 것을 선택·조정하여 수업 이해, 교수 판단 및 수업 구조로 조직하는 데 동원하는 지식과 판단으로 본다. 또한 ‘재구성’은 기존 경험이나 교수 이론이 새로운 지식으로 단순히 대체되거나 수업에 그대로 적용되는 것이 아니라, 구체적인 교육 맥락 속에서 그 의미와 기능이 다시 해석되고 다른 지식과 연결되어 교수 판단과 실천으로 조직되는 과정을 의미한다.

2.2. 비원어민 한국어 교사의 학습 경험과 교육 맥락

비원어민 교사는 자신이 가르치는 목표어를 학습한 경험을 지닌다. Medgyes(1992:347)는 비원어민 영어 교사의 목표어 학습 경험이 학습자가 겪을 수 있는 언어적 어려움을 예측하고 학습자의 요구와 문제를 이해하는 데 도움이 될 수 있다고 보았다. 그러나 이러한 경험이 곧바로 효

과적인 교수 방식이나 전문성으로 이어지는 것은 아니다. 동일한 학습 경험도 전문 교육과 교수 경험, 현재의 학습자 및 수업 조건과의 관계 속에서 다르게 해석될 수 있으므로, 비 원어민 교사의 학습 경험은 고정된 강점이라기보다 교수 판단에 선택적으로 참조되는 경험적 자원으로 이해할 필요가 있다.

한국어 교사를 대상으로 한 연구에서도 외국어 학습 경험과 교수 판단의 관련성이 논의되었다. 안정민(2017)은 한국어 원어민·비원어민 교사와 국내외 교육 현장의 교사를 면담하여, 외국어 학습 경험이 학습자 이해, 수업 방식, 교사 모델링 및 학습 전략 등 교수 인지와 활동에 연결되는 양상을 살펴보았다. 이 연구는 학습 경험이 교수 활동에 활용되는 방식이 교사의 언어적 배경과 교수 환경에 따라 다르게 나타날 수 있음을 보여 준다. 따라서 비원어민 한국어 교사의 경험은 그 자체의 유무보다 구체적인 교수 상황에서 어떻게 해석되고 활용되는지가 중요하다.

중국의 한국어교육 환경을 다룬 연구는 교사의 개인적 배경과 현지 교육 맥락이 교수 지식에 관여하는 방식을 보여 준다. 신은경(2013)은 중국의 KFL 환경에서 한족 교사와 조선족 교사의 수업 자료 및 면담을 분석하여, 서로 다른 언어적·교육적 배경에 따라 고유한 교수학적 내용 지식이 나타난다고 보았다. 임이진·구민지(2024)는 한국에서 한국어교육을 전공한 중국인 한국어 교사들이 중국 현지에서 전문 교육을 통해 습득한 교수·학습 원리와 실제 학습자 및 교육 환경 사이의 차이를 경험하고 이에 적응해 가는 과정을 밝혔다. 이러한 연구는 전문 교육에서 습득한 지식이 중국 대학 수업에 자동적으로 이전되는 것이 아니라, 현지 학습자와 교육 조건에 대한 해석 및 조정을 필요로 함을 시사한다.

이에 본 연구는 비원어민이라는 언어적 배경을 교수적 강점이나 결핍을 판단하는 기준으로 전제하지 않는다. 대신 A교사의 한국어 학습 경험, 한국어교육 전공 경험 및 중국 대학 교수 경험을 교수 지식 재구성의 자원과 조건으로 보고, 이러한 경험이 학습자와 교육 맥락에 대한 판단 속에서 어떻게 다시 해석되고 조정되는지를 살펴본다.

2.3. 수업 설계와 교수 지식의 구체화

수업 설계는 교사가 수업 목표와 내용, 활동, 수업 시간, 학습자의 수준과 이해 확인 방식 등을 성찰적으로 검토하고 선택하는 계획적 판단의 과정으로 볼 수 있다(Richards & Lockhart, 1994:82). 이는 정해진 형식에 따라 교육 내용을 배열하는 작업이 아니라, 특정한 학습자와 교육 목적을 고려하여 필요한 요소를 선택하고 그 관계를 하나의 수업 구조로 조직하는 과정이다. 이 과정에서 교사의 경험과 지식은 목표, 내용, 자료, 과제, 교수·학습 절차 및 평가 방식으로 구체화된다.

한국어교육 분야에서도 수업 설계 자료와 실행 관련 자료를 통해 교사의 PCK 구현, 수업 설계와 진행 과정의 문제 및 교수·학습 절차 구성 양상이 분석되어 왔다(강소영, 2019; 김상수·이민경, 2018; 김상수, 2021). 이러한 연구는 수업 설계 자료가 교사의 수업 의도와 판단, 지식의 조직 방식을 살펴볼 수 있는 자료임을 보여 준다. 다만 설계 자료는 계획 단계에서 조직된 판단을 보여 주므로 실제 수업 실행과 동일시하지 않고 구분하여 해석할 필요가 있다.

수업 설계안, 수업 설명 자료 및 시연 자료는 각각 다른 분석 기능을 지닌다. 수업 설계안은 교사의 지식과 판단이 수업 요소로 조직된 양상을, 수업 설명 자료는 각 요소의 선택 근거와 상호 관계를 보여 준다. 수업 시연 자료는 설계 과정에서 조직된 교수 지식이 특정한 장면에서 문법 설명, 자료 활용, 질문 및 과제 안내 등으로 구체화되는 방식을 확인할 수 있게 한다. 그러나 시연은 특정한 목적에 따라 구성된 자료이므로 교사의 일상 수업 전체를 대표하지 않으며, 실제 수업에서는 시간, 학습자의 반응 및 운영 조건에 따라 설계가 다시 조정될 수 있다.

따라서 본 연구는 수업 설계 자료를 특정 교수법의 효과나 수업의 우수성을 평가하는 근거로 사용하지 않는다. 대신 수업 설계안, 수업 설명 PPT 및 수업 시연 영상에서 교사의 경험과 지식이 어떻게 선택·조정되고 수업 구조로 조직되는지를 살펴보고, 관련 면담 자료를 통해 그 판단의 맥락과 실제 수업 조건에 따른 재조정 인식을 해석한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 사례 및 참여자

본 연구는 중국 대학에서 한국어를 가르치는 비원어민 한국어 교사의 교수 지식 재구성 양상을 살펴보기 위한 질적 단일 사례 연구이다. 사례 연구는 하나의 사례를 그것이 놓인 실제 맥락과 분리하지 않고, 다양한 자료원을 통해 해당 현상을 심층적으로 이해하는 데 적합한 연구 방법이다(Stake, 1995; Yin, 2018).

본 연구는 박사학위논문 연구 과정에서 수집한 자료 가운데 본 논문의 연구 문제와 직접 관련된 A교사의 면담 및 수업 자료를 선별하여 재분석하였다. 전체 연구 자료를 검토하여 분석 범위를 확정하는 과정에서 A교사를 초점 사례로 선정하였다. A교사는 한국어 학습 경험, 한국어교육 분야의 전문 교육 경험 및 중국 대학에서의 교수 경험을 함께 지니고 있었으며, 동일한 수업에 관한 면담 자료, 수업 설계안, 수업 설명 PPT 및 수업 시연 영상이 모두 확보되어 있었다. 이러한 자료 구성은 경험과 지식이 교수 판단과 수업 구조로 조직되는 과정을 자료원 간 비교를 통해 구체적으로 살펴보기에 적합하였다. 교수 경연의 결과나 수업의 우수성은 사례 선정의 기준으로 삼지 않았다.

A교사는 중국에서 한국어 전공 과정을 이수한 후 한국 대학원에서 한국어교육을 전공하여 석사 및 박사 학위를 취득하였으며, 박사후연구과 정도 마쳤다. 중국 대학에서 한국어 전공 학습자를 대상으로 정독, 문법, 번역, 듣기, 쓰기 및 한국어능력시험 관련 교과목을 담당해 왔으며, 연구 참여 당시 7년 이상의 대학 한국어교육 경험을 지니고 있었다.

본 연구에서 분석한 수업 관련 자료는 A교사가 중국 대학에서 교수 경험을 축적한 후 전국 규모의 한국어 수업 관련 교수 경연을 준비하는 과정에서 생성한 것이다. 분석 대상 수업은 중국 대학 한국어 전공 2학년 학습자를 위한 중급 한국어 정독 수업이다. 본 연구에서 ‘정독 수업’은 A교사의 소속 대학에서 사용하는 교과목 명칭으로, 교재 본문을 중심

으로 어휘·문법 지식과 이해 및 산출 활동을 통합적으로 다루는 한국어 전공 수업을 의미한다. 본 연구는 하나의 구체적인 수업 사례를 통해 A 교사의 교수 지식과 판단이 어떠한 경험과 맥락 속에서 조직되고 구체화 되는지를 살펴보는 데 목적이 있다.

본 연구의 사례 경계는 A교사의 교수 행위 전반이 아니라, 두 차례의 면담과 하나의 교수 경험 수업에 관한 수업 설계안, 수업 설명 PPT 및 수업 시연 영상에서 확인되는 교수 지식 재구성 과정으로 설정하였다. 따라서 본 연구는 교수 행위의 빈도나 특정 교수 방법의 효과를 측정하여 일반화하는 데 목적을 두지 않는다. 서로 다른 자료가 A교사의 경험, 교수 판단, 수업 설계 및 시연 사이의 관계를 어떻게 보여 주는지를 맥락 속에서 심층적으로 기술하고 해석하는 데 질적 단일 사례 연구의 초점을 두었다.

3.2. 연구 자료

본 연구의 자료는 A교사와의 심층 면담 전사 자료, 수업 설계안, 수업 설명 PPT 및 수업 시연 영상으로 구성된다. 면담 자료는 박사학위논문 연구를 위해 수집한 전체 면담 자료 가운데 본 논문의 연구 문제와 직접 관련된 부분을 선별하여 분석하였다. 따라서 전체 면담의 내용과 시간 모두가 본 논문의 분석 자료로 사용된 것은 아니다.

A교사와의 면담은 1차 면담과 보충 면담의 두 차례로 구성된다. 1차 면담은 2026년 5월 26일 온라인으로 약 4시간 30분 동안 진행되었다. 이 면담은 본 논문만을 위한 면담이 아니라 박사학위논문의 폭넓은 연구 문제를 다루었으며, A교사의 한국어 학습 경험, 한국어교육 전공 경험, 대학 교수 경험 및 교사로서의 인식 변화 등을 포함하였다. 본 연구에서는 이 가운데 교수 지식의 형성·조정 및 수업 설계 판단과 관련된 내용을 선별하였다.

보충 면담은 2026년 7월 11일 연구자와 참여자가 직접 만나는 방식으로 진행되었다. 녹음은 같은 날 오전과 오후 두 구간으로 나뉘어 이루어

졌으나, 내용상 하나의 보충 면담으로 처리하였으며 총 면담 시간은 약 48분이었다. 보충 면담에서는 1차 면담과 수업 자료 분석에서 추가 확인이 필요했던 교수 경연의 수업 설계 과정, 이론적 자원의 선택과 조정, 시연 수업과 실제 대학 수업 조건의 차이를 중심으로 질문하였다. 두 차례의 면담은 연구자와 참여자의 공통 모어인 중국어로 진행하고 녹음한 후 전사하였다.

면담 자료의 코딩과 분석은 중국어 원문 전사본을 기준으로 진행하였다. 본문에 제시한 면담 인용문은 연구자가 중국어 원문을 한국어로 번역하였다. 번역 과정에서는 원문의 의미와 발화 맥락을 충실하게 전달하는 것을 우선하였으며, 참여자의 핵심 표현과 비유 및 판단이 드러나는 발화의 흐름은 가능한 한 유지하였다. 의미 전달에 영향을 주지 않는 반복과 추임새는 일부 생략하였다. 번역문은 해당 발화의 전후 맥락 및 중국어 원문과 반복하여 대조하였다.

수업 설계안, 수업 설명 PPT 및 수업 시연 영상은 동일한 수업을 대상으로 생성된 상호 연계된 자료이지만 각각 다른 성격을 지닌다. 수업 설계안은 총 13쪽으로, 학습자 분석, 수업 목표와 내용, 설계 원리, 수업 전·중·후의 교수·학습 절차, 자료와 과제의 구성 및 평가 방식을 포함한다. 수업 설명 PPT는 총 15장으로, 설계의 이론적 근거, 학습자 및 수업 목표, 주요 활동과 자료, 수업 단계 간의 관계를 시각적으로 제시한다.

A교사는 수업 설계의 이론적 자원으로 산출 지향 교수법(Production-Oriented Approach, 이하 POA)을 선택하였다.¹⁾ 본 연구는 POA 자체의 타당성이나 교수 효과를 검증하지 않고, A교사가 외국어교육 분야의 이론적 자원을 어떠한 이유로 선택하고 이를 중급 한국어 정독 수업의 학습자 수준, 교재 내용 및 산출 과제에 맞게 조정하였는지를 분석하였다.

1) POA는 중국 대학 영어교육 맥락에서 발전한 교수 이론으로, 학습자가 산출 과제를 시도하면서 학습의 필요성을 인식하도록 하는 동기부여, 과제 수행에 필요한 언어적·내용적 지원을 제공하는 활성화, 산출 결과를 검토하고 개선하는 평가를 주요 절차로 한다(Wen, 2018).

수업 시연 영상은 총 9분 52초로, 설계안과 설명 자료에 조직된 내용이 목표 문법의 설명, 실제 자료의 활용, 질문을 통한 학습자 반응 유도 및 말하기 과제 안내 등으로 어떻게 구체화되는지를 살펴보는 데 활용하였다. 다만 해당 영상은 교수 경연이라는 특정한 목적과 시간 범위에 맞추어 구성된 시연 자료이므로 A교사의 일상 수업 전체를 보여 주는 자료로 해석하지 않았다.

〈표 1〉 연구 자료의 구성과 분석에서의 역할

자료 유형	구성 및 분량	분석에서의 역할
면담 전사 자료	A교사 심층 면담 전사본 2건 중 연구 문제 관련 내용 선별	학습 경험, 전문 교육, 교수 경험, 수업 이해 및 교수 판단의 형성·조정 과정과 실제 수업 조건에 관한 인식 파악
수업 설계안	중급 한국어 정독 수업 설계안 1건, 13쪽	이론적 자원과 수업 내용이 목표·자료·과제·교수 학습 절차 및 평가로 조직된 양상 분석
수업 설명 PPT	수업 설계 설명 자료 1건, 15장	설계 요소의 선택 근거와 요소 간 관계가 어떠한 논리로 명시되는지 분석
수업 시연 영상	교수 경연 시연 영상 1건, 9분 52초. 교수 내용, 교수·학습 활동 및 제시 자료가 전환되는 지점을 기준으로 구간화	수업 설계안과 수업 설명 PPT에 제시된 수업 요소가 교사의 설명·질문·자료 제시·과제 안내 및 관찰 가능한 학습자 반응으로 어떻게 구현되는지 분석

면담에서 언급된 평소 쓰기·듣기·정독 수업 사례는 별도의 수업 관찰 자료가 아니라 A교사가 자신의 교수 경험과 판단을 설명한 회고적 진술이다.

3.3. 자료 분석

자료 분석은 Braun & Clarke(2006)의 주제 분석 절차를 참고하여 자료 친숙화, 초기 코드 생성, 코드 간 관계 검토, 잠정 주제 구성, 주제 검토

및 정의의 과정을 반복적으로 수행하였다. 다만 성격이 서로 다른 자료에 동일한 방식의 코딩을 일괄적으로 적용하지 않고, 각 자료가 보여 줄 수 있는 내용에 따라 분석 단위와 기록 항목을 구분하였다. 면담 전사 자료, 수업 설계안, 수업 설명 PPT 및 수업 시연 영상을 먼저 자료원별로 분석한 후, 자료 사이의 대응과 차이를 비교하였다.

면담 자료의 코딩은 중국어 원문 전사본을 기준으로 진행하였다. 전사 자료를 반복하여 읽으면서 연구 문제와 관련된 의미 단위를 표시하고, 참여자의 표현과 발화 내용에 가까운 초기 코드를 부여하였다. 하나의 인용문에만 근거하여 주제를 구성하지 않도록 서로 다른 발화 구간에서 유사한 의미가 반복되거나 상반된 판단이 나타나는 부분을 함께 확인하였다. 이때 표현의 출현 횟수를 양적으로 계산하기보다, 해당 표현이 어떠한 질문과 경험 맥락에서 나타났으며 상황에 따라 그 의미가 유지되거나 달라지는지를 살펴보았다.

수업 설계안과 수업 설명 PPT는 면담 내용을 확인하기 위한 보조 자료로만 다루지 않고, 교수 지식이 수업 구조와 설계 논리로 표현된 양상을 보여 주는 독립적인 자료로 분석하였다. 수업 설계안에서는 학습자 분석이 목표 설정과 어떠한 관계를 이루는지, 교재 본문과 목표 문법, 실제 자료 및 말하기 과제가 어떻게 연결되는지, 수업 전·중·후의 활동과 평가가 어떠한 순서로 배치되는지를 확인하였다. 수업 설명 PPT에서는 이러한 요소의 선택 근거와 상호 관계가 각 슬라이드의 내용과 배열을 통해 어떻게 명시되는지를 살펴보고, 수업 설계안의 해당 쪽수와 PPT의 장 번호를 분석표에 기록하였다.

수업 시연 영상은 전체 영상을 반복하여 시청한 뒤, 교수 내용, 교수·학습 활동 또는 화면에 제시된 자료가 전환되는 지점을 기준으로 구간을 나누었다. 각 구간의 시작과 종료 시점, 교사의 설명·질문·과제 안내, 영상에서 직접 확인되는 학습자의 발화와 행동, 제시 자료 및 수업 설계안·수업 설명 PPT와의 대응 관계를 영상 기록표에 작성하였다. 영상만으로 확인할 수 없는 교사의 의도는 추정하지 않고, 선택 이유와 실제 수업 조건에 관한 해석은 면담 자료와 대조하여 제시하였다. 또한 경연용 시연

장면과 면담에서 설명된 일상 수업 경험을 서로 다른 성격의 자료로 구분하였다.

자료원 간 비교에서는 면담에서 설명된 경험과 교수 판단이 수업 설계 안과 수업 설명 PPT에서 어떠한 수업 요소와 관계로 조직되는지, 설계 자료에 제시된 요소가 시연 영상에서 어떻게 표현되는지, 그리고 경연용 설계와 일상 수업 조건 사이에 어떠한 차이나 긴장이 나타나는지를 살펴 보았다. 특정 해석을 지지하는 자료만을 선별하지 않고, 자료들이 서로 일치하는 부분, 한 자료가 다른 자료의 맥락을 보완하는 부분 및 자료 사이에 차이가 나타나는 부분을 함께 검토하였다. 각 잠정 주제와 근거 자료의 대응 관계를 확인할 수 있도록 면담 회차와 전사 위치, 설계안 쪽수, PPT 장 번호 및 영상 시점을 분석표에 기록하고, 원자료와 반복하여 대조하면서 주제의 범위와 명칭을 수정하였다.

분석 과정을 구체적으로 제시하면, 서로 다른 면담 구간에서 나타난 ‘모든 학생을 자신의 수준과 비슷하게 키우고 싶었다’, ‘비현실적이었다’, ‘같은 기준으로 판단할 수 없다’ 및 ‘학생의 실제 상황에 따라야 한다’는 표현을 함께 검토하여 ‘동일한 기준 적용의 한계’와 ‘학습자 차이에 따른 조정’으로 코딩하였다. 이후 이를 수업 설계안 1쪽과 수업 설명 PPT 3장에 제시된 학습자 분석과 대조하여 ‘교육 맥락과 학습자 이해에 따른 교수 판단의 조정’이라는 잠정 주제를 구성하였다.

이러한 과정을 통해 첫째, 한국어 학습 경험과 전문 교육을 바탕으로 한 수업 이해의 형성, 둘째, 중국 대학의 교육 맥락과 학습자 특성에 따른 교수 판단의 조정, 셋째, 이론적 자원과 수업 내용의 선별·조정 및 수업 구조의 조직, 넷째, 교수 경연 시연에서의 교수 지식 구현과 실제 수업 조건 사이의 차이에 대한 인식이라는 네 가지 최종 주제를 도출하였다.

3.4. 연구 윤리와 해석의 신뢰성

연구자는 자료 수집에 앞서 연구 참여자에게 연구의 목적, 자료의 활용 범위, 익명 처리 방식 및 연구 참여 철회 가능성을 중국어로 설명하고

서면 동의를 얻었다. 참여자는 면담 녹음과 전사 자료를 박사학위논문 및 관련 학술논문·학술발표에 활용하는 데 동의하였다. 수업 설계안, 수업 설명 PPT 및 수업 시연 영상의 연구 활용에 대해서도 별도로 동의를 확인하였다.

번역의 정확성을 확인하기 위해 본문에 인용한 중국어 발화와 한국어 번역문을 A교사에게 전달하여 참여자 확인을 실시하였다. A교사에게는 번역의 정확성과 발화 맥락의 적절성, 수정하거나 인용에서 제외하기를 원하는 내용이 있는지를 검토하도록 요청하였다. A교사의 확인 결과, 한국어 번역문은 원래 발화의 의미에 부합하였고 별도의 수정 요청은 없었다. 면담 자료, 수업 설계안, 수업 설명 PPT 및 수업 시연 영상을 본 논문에서 분석·인용하는 범위에 대한 동의도 다시 확인하였다.

연구 참여자의 익명성을 보호하기 위해 본문에서는 참여자를 A교사로 표기하였다. 참여자의 이름, 소속 대학, 지역 및 학위 취득 기관은 삭제하거나 일반화하여 제시하였다. 수업 자료가 전국 규모의 교수 경연을 위해 생성되었다는 일반적인 맥락은 분석에 필요한 범위에서 제시하되, 경연의 구체적인 명칭, 주최 기관, 등급 및 수상 결과 등 신원을 추정할 수 있는 정보는 제외하였다. 면담에서 언급된 제3자의 설명과 연구 문제와 직접 관련되지 않은 구체적인 소속 및 경력 정보도 분석과 기술에서 제외하였다.

해석의 신뢰성과 분석 과정의 투명성을 높이기 위해 초기 코드, 잠정 범주, 최종 주제의 구성 및 수정 과정을 연구자 메모에 기록하고, 결과를 작성하는 과정에서 분석 내용을 원자료와 반복하여 대조하였다.

자료의 성격에 따른 해석의 범위도 구분하였다. 수업 시연 영상은 교수 경연의 목적과 제한된 시간에 맞추어 구성된 자료이므로 A교사의 일상 수업 전체를 대표하지 않는다. 면담 속 평소 수업 사례 역시 직접적인 관찰 자료가 아니라 참여자가 자신의 경험과 판단을 설명한 회고적 진술이다. 또한 영상에서 직접 확인되는 제한적인 발화와 행동 외에 학습자의 인식이나 학습 결과물, 사전·사후 성취를 보여 주는 자료는 포함되어 있지 않으므로, 해당 수업이나 교수 전략의 교육적 효과를 판단하지 않

았다. 따라서 본 연구의 결과는 A교사의 교수 실천 전반이나 중국 대학 비원어민 한국어 교사 일반의 특성으로 확대하지 않고, 본 연구에서 확보한 면담 자료와 수업 설계·설명·시연 자료에서 확인되는 교수 지식의 재구성 양상으로 한정하여 해석하였다.

4. 연구 결과

4.1. 학습 경험과 전문 교육 과정에서 형성된 수업 이해

A교사는 대학 시절 경험한 한국어 정독 수업을 자신의 한국어 학습 과정에서 형성된 수업 이해의 출발점으로 회상하였다. 당시 정독 수업은 교사의 설명과 지식 전달을 중심으로 운영되었으며, A교사는 이러한 방식이 자신에게 효과적인 학습 경험이었다고 설명하였다.

“전통적인, 지식 주입형이에요. 그때 정독 수업은 거의 강의식이었어요. 선생님이 칠판에 가득 쓰고 설명했어요. 저는 그런 방식이 저한테는 굉장히 도움이 됐어요. 선생님이 주는 내용을 제가 받아들이고 스스로 소화하는 방식이었어요.”(A교사 면담)

A교사가 이러한 정독 수업을 긍정적으로 기억하는 이유는 단순히 교사가 많은 내용을 전달했기 때문이 아니었다. 그는 교사가 제공하는 언어 지식과 설명을 바탕으로 학습자가 내용을 이해하고 스스로 소화하는 과정을 중요하게 보았다. 이러한 경험은 이후 A교사가 효과적인 수업을 이해하는 초기 기준으로 작용하였다. 즉, A교사에게 수업은 학습자에게 필요한 지식을 제공하고, 학습자가 이를 바탕으로 자신의 학습을 진행할 수 있도록 지원하는 과정으로 이해되었다.

A교사는 한국어교육 전공 과정을 통해 자신이 경험했던 수업을 새로운 관점에서 해석하기 시작하였다. 그는 수업이 교사가 알고 있는 내용

을 단순히 전달하는 과정이 아니라, 학습자의 특성과 교육 목적을 고려하여 내용과 활동을 구성하는 과정이라는 이해를 형성하였다. 특히 그는 수업을 평가할 때 활동의 수나 새로운 교수 방식 자체보다, 해당 활동이 어떠한 교육적 목적을 가지고 있으며 왜 필요한지를 설명할 수 있는지가 중요하다고 보았다.

A교사는 이러한 관점을 바탕으로 다른 교사의 수업을 바라보는 기준도 형성하였다. 그는 교수 경연을 준비하는 과정에서 다른 교사들의 수업 시연을 보면서, 수업의 효과가 단순히 다양한 활동을 제시하거나 많은 내용을 포함하는 데서 결정되는 것이 아니라, 해당 활동과 내용이 어떠한 교육적 근거와 목적을 가지고 구성되었는지와 관련된다고 보았다.

“어떤 선생님들은, 제 개인적인 느낌으로는 그냥 ‘가르치기 위해서 가르치는’ 것처럼 보였어요. 어떤 내용은 있었지만, 교육학 이론이 많이 드러나지는 않았다고 느꼈어요.”(A교사 면담)

이러한 판단은 A교사가 수업을 평가하는 기준이 학습자로서 경험한 ‘교사의 설명이 얼마나 충분한가’에서 나아가, ‘교수 선택이 어떠한 교육적 근거를 가지는가’로 확장되었음을 보여 준다. 즉, 한국어교육 전문 교육 과정에서 형성된 지식은 기존의 학습 경험을 부정하는 새로운 교수 방식으로 작용한 것이 아니라, 자신과 다른 교사의 수업을 해석하고 평가하는 기준으로 기능하였다.

따라서 A교사의 수업 이해 형성 과정은 학습 경험이 전문 교육을 통해 대체되는 과정이 아니라, 기존 경험이 새로운 지식과 만나 재해석되는 과정으로 볼 수 있다. 학습자로서 경험한 설명 중심 수업은 효과적인 학습에 대한 초기 이해를 형성하였고, 한국어교육 전공 과정에서 형성된 전문 지식은 이러한 경험을 학습자와 교육 목적의 관점에서 다시 바라볼 수 있는 기준을 제공하였다. 이러한 수업 이해의 조정은 이후 중국 대학의 실제 교육 맥락에서 학습자의 특성과 수업 조건을 고려하여 교수 판단을 조정하는 기반이 되었다.

4.2. 교육 맥락과 학습자 이해에 따른 교수 판단의 조정

A교사가 형성한 수업 이해는 중국 대학의 모든 수업에서 동일한 방식으로 이어지지 않았다. A교사는 학습자의 수준과 교육 단계, 교과목 목표 및 수업 조건에 따라 설명, 지식 제공 및 활동 구성의 비중을 달리하였다. 다음에서는 이러한 차이가 A교사의 학습 경험에 대한 판단과 저학년 수업, 쓰기·듣기 수업에 대한 설명에서 어떻게 나타나는지 살펴본다.

A교사는 자신이 학습자로서 경험했던 설명 중심 수업이 자신에게는 효과적이었다고 설명하면서도, 교사가 된 이후에는 이러한 경험을 모든 학습자에게 동일하게 적용할 수 없다고 보았다.

“그렇지만 그 방식을 모든 학생에게 권할 수는 없어요. 학습자마다 다르거든요.”(A교사 면담)

이러한 인식은 A교사가 자신의 학습 경험을 그대로 교수 방식으로 전환하지 않았음을 보여 준다. 학습자로서 자신에게 효과적이었던 수업 방식은 교사가 된 이후 하나의 참고 기준으로 작용하였지만, 실제 수업에서는 학습자의 배경, 수준 및 학습 조건을 고려하여 다시 판단해야 하는 요소가 되었다. 즉, 경험은 교수 판단의 출발점이었으나, 그 자체가 판단의 결과를 결정하는 기준은 아니었다.

A교사의 학습자 이해는 서로 다른 교육 환경에서 축적한 교수 경험을 설명하는 과정에서도 나타났다. A교사는 자신이 근무했던 대학마다 학습자의 선행 학습 경험, 한국어 능력 및 학습 태도에 차이가 있었으며, 이에 따라 수업 운영 방식과 교수 내용의 조정이 필요했다고 설명하였다. 이는 A교사가 학습자를 동일한 특성을 가진 집단으로 전제하지 않고, 학습자가 놓인 교육 조건을 고려하여 교수 내용을 선택하고 조정하는 대상으로 이해했음을 보여 준다.

한편 A교사는 저학년 한국어 전공 수업에서는 일정 수준의 언어 지식 제공이 필요하다고 보았다. 그는 한국어 능력의 향상을 위해서는 어휘와

문법 지식이 기본적인 기반으로 작용하며, 이러한 지식을 바탕으로 이후 듣기·말하기·읽기·쓰기 능력이 발전할 수 있다고 설명하였다.

“저학년 때는 빨리 많은 한국어 지식을 습득하게 해야 한다고 생각해요. 지식적인 부분은 필요한데, 능력적인 부분은 또 부족할 수 있어요.”(A교사 면담)

이러한 판단은 A교사가 지식 제공과 능력 향상을 대립적인 관계로 보지 않았음을 보여 준다. 그는 학습자의 단계와 교육 목표에 따라 두 요소의 비중을 조정하였으며, 교수 내용의 선택은 특정 교수 방식의 적용보다 학습자의 현재 조건과 수업 목적을 고려하는 과정에서 이루어졌다.

그러나 A교사는 모든 수업에서 동일한 방식으로 지식 제공을 강조한 것은 아니었다. 예를 들어 쓰기 수업에서는 학습자가 글을 구성할 수 있도록 단계적인 지원과 표현 자원을 제공하는 것이 중요하다고 보았으며, 듣기 수업에서는 학습자가 문제 해결 과정에서 활용할 수 있는 전략을 지도하는 데 초점을 두었다. 이는 A교사가 교수 내용을 교과목의 목표와 학습자의 필요에 따라 다르게 구성하고 있었음을 보여 준다.

종합하면, A교사는 자신의 학습 경험을 모든 학습자에게 적용할 수 있는 교수 모형으로 보지 않았다. 설명 중심 수업은 하나의 참고 기준이었으며, 저학년 수업에서는 언어 지식 제공의 필요성을, 쓰기와 듣기 수업에서는 과제 수행을 위한 지원과 전략 지도의 필요성을 강조하였다. 이처럼 교수 내용과 방법의 비중은 학습자의 수준, 교육 단계 및 교과목 목표에 따라 달라졌다. 이러한 판단은 이후 외국어교육 분야의 이론적 자원을 한국어 수업 구조로 조직하는 과정의 전제가 되었다.

4.3. 이론적 자원의 선별과 수업 구조의 조직

A교사는 수업 설계안을 작성하는 과정에서 한국어교육 분야의 자료뿐 아니라 외국어교육 분야의 다양한 이론적 자원을 탐색하였다. 그는 자신의 수업 설계를 설명할 수 있는 이론적 근거를 마련하기 위해 영어교육

분야의 자료도 참고하였으며, 그 과정에서 POA에 주목하였다.

“한국어 쪽은 공개된 자료가 많지 않아서 영어교육 쪽 자료를 많이 봤어요. 영어교육 쪽은 자료가 정말 풍부하더라고요. 혼합식 수업 설계도 그렇고, 산출 지향 교수법도 그렇고... 보면서 참고할 수 있는 게 많았어요.”(A교사 면담)

이 가운데 POA는 학습자의 산출 활동을 중심으로 수업 전·중·후 과정을 연결할 수 있다는 점에서 A교사의 수업 설계를 설명하는 하나의 기준으로 활용되었다.

“POA는 이론적인 기반이 비교적 분명하고, 절차도 아주 명확하다고 느꼈어요. 한국어교육 쪽에서는 아직 그렇게 널리 알려진 것 같지 않아서... 이걸 수업 설계의 이론적 근거로 삼으면 하나의 특징이 될 수 있겠다고 생각했어요.”(A교사 면담)

그러나 A교사는 POA를 이론적 근거로 선택한 뒤에도 중급 한국어 수업의 학습자와 과제 조건에 맞게 적용 방식을 조정하였다.

“영어교육 쪽 것을 그대로 가져올 수는 없었어요. 영어 전공 수업에서는 문법을 다시 가르치지 않는 경우가 많지만, 제가 선택한 것은 중급 한국어 수업이잖아요. 학생들이 말하기를 잘하려면 단어도 필요하고 문법도 필요하고... 산출할 수 있도록 언어 자원을 줘야 했어요.”(A교사 면담)

이러한 진술은 A교사가 외부 이론을 완성된 수업 모형으로 받아들여 적용한 것이 아니라, 자신의 학습자와 수업 조건에 맞게 필요한 요소를 선택하고 조정했음을 보여 준다. A교사는 산출 활동을 중심으로 수업을 구성하는 원리는 참고하였지만, 중급 한국어 학습자가 과제를 수행하기 위해 필요한 어휘·문법 지식과 내용적 지원을 추가적으로 고려하였다. 즉, 이론적 자원은 그대로 적용되는 기준이 아니라, 한국어 전공 수업의

특성과 학습자의 필요에 따라 재구성되는 자원으로 활용되었다.

이러한 조정은 수업 설계안과 수업 설명 PPT에서 구체적으로 나타났다. 해당 자료에서는 교재 본문 「나의 하숙집 생활」, 목표 문법 ‘-에 따르면’, 실제 자료 및 말하기 과제가 학습자의 산출 활동을 중심으로 서로 연결·조직되어 제시되었다.

교재 본문은 단순히 읽기 이해를 위한 자료로 활용된 것이 아니라, 학습자가 거주 방식에 관한 의견을 구성하는 데 필요한 내용적 기반으로 활용되었다. 목표 문법 ‘-에 따르면’은 형태와 의미를 이해하는 문법 항목에 머무르지 않고, 자료의 출처를 제시하고 자신의 의견을 뒷받침하는 표현 자원으로 기능하도록 설계되었다. 또한 한국 대학의 기숙사와 하숙 생활 관련 자료는 학습자가 말하기 과제를 수행하는 과정에서 활용할 수 있는 내용적 근거로 제공되었다.

이를 정리하면 다음과 같다.

〈표 2〉 수업 설계에서 나타난 교수 지식의 조직 양상

수업 요소	설계에서의 기능	교수 지식 조직 양상
교재 본문 「나의 하숙집 생활」	거주 방식에 관한 내용 제공	말하기 과제 수행을 위한 내용적 자원으로 활용
목표 문법 ‘-에 따르면’	출처와 근거를 제시하는 표현 제공	문법 지식을 실제 의사소통 기능과 연결
실제 자료(기숙사·하숙 관련 자료)	의견 형성을 위한 근거 제공	학습자의 산출을 지원하는 내용 자원으로 활용
말하기 과제	자료와 언어 자원을 활용하는 활동	다양한 지식을 통합하는 산출 과정으로 조직

<표 2>에서 확인할 수 있듯이, A교사의 수업 설계에서는 본문, 문법, 자료와 과제가 각각 분리된 교육 내용으로 존재하지 않았다. 각 요소는 학습자가 최종적으로 수행해야 하는 말하기 과제를 중심으로 연결되었으며, 교과 내용 지식, 언어 지식, 자료 활용 방식 및 교수 절차가 하나의 수업 구조 안에서 조직되었다.

예를 들어, 목표 문법 ‘-에 따르면’은 수업 설계안 3~4쪽과 7~8쪽, PPT 11~12장에서 실제 자료를 활용한 세 문항으로 제시되었다. 또한 말하기 과제는 설계안 8~13쪽과 PPT 9장 및 13~14장에 초기 산출 확인, 뉴스·어휘 자료 제공, 모둠 활동 및 재산출의 순서로 구성되었다.

따라서 A교사의 수업 설계에서 나타난 교수 지식의 조직은 외부 이론을 그대로 적용하는 과정이 아니었다. 그는 외국어교육 분야의 이론적 자원, 한국어 전공 수업의 특성, 학습자의 수준과 산출에 필요한 언어 자원을 함께 고려하고, 이를 본문·문법·자료·과제가 연결된 수업 구조로 재조직하였다. 이는 A교사가 다양한 지식 자원을 자신의 수업 목적과 학습자 조건에 맞게 선택하고 조정하였음을 보여 준다.

4.4. 교수 경연 시연에서의 교수 지식 구현과 실제 수업 조건 사이의 차이

A교사가 수업 설계안과 수업 설명 PPT에서 조직한 수업 구조는 교수 경연용 시연 영상에서 일부 장면으로 구현되었다. 영상의 00:20~03:05에서는 청두대학교의 기숙사 선택, 한국 대학 기숙사 입주율 및 높은 주거비로 인한 하숙 선택 관련 자료를 활용하여 목표 문법 ‘-에 따르면’을 연습하는 세 문항이 제시되었다. 03:05~04:45에는 학습자의 초기 말하기 산출을 함께 검토하였고, 04:50~05:40에는 하숙 관련 보도 자료를 활용하여 거주 방식에 관한 내용을 확장하였다. 이어 05:50~09:20에는 기숙사와 하숙의 장단점을 말하는 활동으로 연결되었으며, 09:25 이후에는 재산출 과제가 안내되었다. 이는 설계안에서 조직된 실제 자료, 목표 문법 및 말하기 과제의 관계가 제한된 시연 장면에서도 유지되었음을 보여 준다.

그러나 시연 영상에는 설계안의 전체 절차가 동일하게 나타나지 않았다. 재산출 과제는 안내 장면까지만 확인되었으며, 실제 재산출 수행과 그 결과에 대한 자기평가·동료평가·교사평가 단계는 영상에서 확인되지 않았다. 교사와 학생의 상호작용도 제한된 시연 시간 안에 핵심 절차를 보여 주는 방식으로 구성되었다. 따라서 이 영상은 설계안 전체가 일상

적인 대학 수업에서 실행된 결과라기보다, A교사가 경연의 목적과 시간에 맞추어 설계의 일부를 선별하여 표현한 자료로 볼 수 있다.

A교사도 교수 경연을 위해 작성한 설계안과 실제 대학 수업이 동일한 조건에서 운영되지 않는다고 설명하였다.

“제가 느끼기에는 교수 경연에서 작성한 교수 설계안은 현실 생활에서는 그대로 활용하기 어려운 부분이 있어요. 하지만 그것이 이론적으로 의미가 없는 것은 아니에요. 교수 설계안을 작성하고, 수업 영상을 준비하는 과정 자체가 많이 배우는 과정이라고 생각해요.”(A교사 면담)

A교사에게 경연용 설계는 실제 수업을 그대로 재현한 계획이라기보다, 수업 목표와 이론적 근거, 활동 간의 관계를 제한된 형식 안에서 명시적으로 제시한 결과물이었다. 반면 A교사가 설명한 일상 수업에서는 정해진 진도와 수업 시간, 학습자의 준비 정도 및 반응을 함께 고려해야 했다. 보충 면담에서도 A교사는 경연에서 구성한 일부 절차를 실제 수업에 적용하기에는 시간이 충분하지 않다고 설명하였다. 이는 경연용 설계의 논리가 실제 수업에 그대로 이전되는 것이 아니라, 두 장면이 서로 다른 목적과 운영 조건을 지닌다는 인식을 보여 준다.

종합하면, 교수 경연을 위해 작성된 설계안과 시연 영상은 A교사의 교수 판단이 구체적인 수업 요소와 절차로 표현되는 양상을 보여 주었다. A교사는 경연 준비의 학습적 의미를 인정하면서도, 이러한 설계가 일상 수업의 조건에 따라 재조정되어야 한다고 인식하였다.

5. 논의 및 결론

5.1. 교수 지식 재구성 과정에 대한 논의

본 연구는 A교사의 교수 지식 재구성을 한국어 학습 경험, 전문 교육,

중국 대학에서의 교수 경험 및 수업 설계 자료 사이의 관계 속에서 분석하였다. 분석 결과의 핵심은 이러한 경험과 지식이 단순히 축적되었다는 데 있지 않고, A교사가 학습자와 수업 조건을 해석하면서 그 의미와 활용 방식을 달리하였다는 데 있다. 이하에서는 이러한 결과가 기존 논의와 어떠한 점에서 연결되며, 이를 어떻게 구체화하거나 보완하는지를 살펴본다.

첫째, A교사의 목표어 학습 경험은 교수 판단에 지속적으로 관여하였으나, 그 자체가 자동적으로 교수적 강점이 된 것은 아니었다. Medgyes (1994)는 비원어민 언어 교사의 목표어 학습 경험이 학습자의 어려움을 예상하고 학습 전략을 제시하는 데 기여할 수 있다고 보았다. 안정민 (2017)도 외국어 학습 경험이 학습자의 입장을 이해하고, 과거 교사의 긍정적 측면을 따르거나 부정적 경험과 반대되는 방식을 선택하는 데 영향을 미친다고 설명하였다. A교사는 설명과 지식 제공 중심의 수업이 자신에게 효과적이었다고 평가하였고, 이러한 경험을 저학년 수업에서 언어 지식을 제공해야 한다는 판단의 참고 기준으로 삼았다. 그러나 모든 학습자가 자신과 같은 방식으로 학습할 수 있는 것은 아니라고 보았으며, 학습자의 수준과 교과목 목표에 따라 설명과 활동의 비중을 달리하였다. 이러한 결과는 목표어 학습 경험이 교수 판단에 영향을 미친다는 선행연구를 지지하면서도, 그 경험이 그대로 재현되거나 단순히 부정되는 것이 아니라 전문 교육과 현재의 학습자 조건을 거쳐 선택적으로 활용되는 자원임을 보여 준다.

둘째, 전문 교육은 기존 학습 경험을 대체하는 지식이라기보다, 경험과 교수 선택을 검토하는 기준으로 기능하였다. Borg(2003)는 언어 교사의 인지를 선행 언어 학습 경험, 교사 교육 및 교실 실천의 관계 속에서 이해할 필요가 있다고 보았다. A교사의 사례에서도 한국어교육 분야의 전문 교육은 이전의 학습 경험을 지우는 방식으로 작용하지 않았다. 대신 자신과 다른 교사의 수업을 평가하고, 특정한 교수 선택의 근거를 설명하는 관점을 제공하였다. 이러한 관점은 A교사가 POA를 수업 설계의 이론적 자원으로 선택하면서도 이를 그대로 적용하지 않고, 중급 한국어 학습자의 산출에 필요한 어휘·문법 및 내용 자원을 추가하는 판단으로 이

어졌다.

임이진·구민지(2024)는 중국인 한국어 교사들이 예상한 수업과 실제 수업 사이의 괴리를 경험하며, 이를 교수·학습 원리의 현장 적용 능력 및 교육 환경과 학습자 상황에 대한 파악의 문제와 연결하였다고 설명하였다. A교사도 이론적으로 조직된 수업과 실제 대학 수업 사이에 차이가 있다고 설명하였다. 그러나 적어도 본 사례에서 이러한 차이는 적용 능력의 부족으로만 설명되지 않았다. A교사는 학습자의 수준과 수업 시간, 교과목의 목표를 고려하여 이론적 자원의 적용 범위를 의도적으로 조정하였다. 따라서 본 연구는 예상 수업과 실제 수업 사이의 차이를 교사가 극복해야 할 결핍으로만 보기보다, 서로 다른 수업 조건에 맞추어 이론적 자원의 적용 범위를 판단하고 조정하는 과정으로 해석함으로써 임이진·구민지(2024)의 논의를 구체화한다.

셋째, 교수 지식의 재구성은 면담에서 진술된 인식에 머물지 않고 수업 요소 사이의 관계로 가시화되었다. 신은경(2013)은 중국의 비원어민 한국어 교사들이 개인의 지식과 학습 경험을 통합하여 고유한 교과 내용 구성과 교수 레퍼토리를 형성한다고 보았다. 본 연구의 결과도 교사의 지식과 경험이 교과 내용을 구성하는 방식에 관여한다는 점에서 이러한 결과와 맞닿는다. 다만 본 연구는 교사의 교수 지식이 지닌 특징을 제시하는 데서 나아가, 하나의 수업을 구성하는 과정에서 서로 다른 지식 자원이 어떻게 연결되는지를 추적하였다. A교사는 외국어교육 이론에서 산출 중심의 원리를 선택하고, 이를 교재 본문, 목표 문법, 실제 자료 및 말하기 과제의 관계로 조직하였다. 이러한 과정은 전문성이 지식의 양 자체보다 학습자, 교육 내용 및 수업 목표 사이의 관계를 해석하고 조직하는 방식에서 드러난다는 Tsui(2003)의 논의를 구체적인 수업 설계 자료를 통해 보여 준다.

넷째, 교수 경연을 위해 조직된 설계와 실제 수업 조건 사이의 차이는 교수 지식이 특정한 상황에서 표현되는 방식도 함께 고려해야 함을 보여 준다. Schön(1983)이 설명한 전문적 실천은 이론적 지식을 정해진 절차에 따라 적용하는 것이 아니라, 각 상황에서 무엇이 문제인지를 해석하

고 적절한 대응을 선택하는 과정이다. A교사의 경연 설계에서는 수업 목표와 이론적 근거, 활동 사이의 관계를 제한된 형식 안에서 명확하게 보여 주는 것이 중요하였다. 반면 A교사가 설명한 일상 수업에서는 정해진 진도와 수업 시간, 학습자의 준비 정도와 반응을 함께 고려해야 했다. 따라서 A교사가 경연용 설계를 실제 수업에 그대로 적용하기 어렵다고 본 것은 단순한 이론과 실천의 불일치로만 해석할 수 없다. 오히려 동일한 설계 요소라도 경연과 일상 수업에서 서로 다른 판단이 요구됨을 보여 준다. 이는 수업 설계안과 시연 영상이 교수 지식을 가시화하는 자료인 동시에, 그것이 생성된 목적과 조건을 함께 고려하여 해석해야 하는 자료임을 시사한다.

종합하면, 본 연구가 선행연구에 더하는 점은 학습 경험, 전문 교육 및 교수 경험이 서로 영향을 미친다는 사실을 확인하는 데 그치지 않고, 이러한 경험이 교수 판단과 수업 구조로 전환되는 구체적인 경로를 제시하였다는 데 있다. A교사의 학습 경험은 전문 교육을 통해 검토할 수 있는 판단 기준이 되었고, 외부 이론과 수업 내용은 학습자의 산출을 지원하는 구조로 조직되었으며, 그 적용 범위는 실제 수업 조건과의 관계 속에서 다시 판단되었다. 단일 사례의 결과를 모든 비원어민 한국어 교사에게 일반화할 수는 없지만, 이 사례는 비원어민 교사의 교수 지식을 지식이나 방법의 보유 여부보다 경험과 지식을 선택·연결하고 그 선택의 근거를 설명하는 과정에서 살펴볼 필요가 있음을 보여 준다.

5.2. 연구의 의의, 실천적 시사점 및 한계

본 연구의 의의는 비원어민 한국어 교사의 교수 지식을 이미 보유한 지식의 총합이나 특정 교수 방법의 숙련 여부로 환원하지 않고, 학습 경험, 전문 교육 및 교수 경험이 현재의 학습자와 수업 조건에 비추어 선택되고 연결되는 과정으로 구체화한 데 있다. 특히 목표어 학습 경험을 고정된 강점으로 전제하지 않고 전문 교육과 교수 경험을 거쳐 선택적으로 활용되는 자원으로 살펴보았으며, 면담과 수업 설계안, 수업 설명 PPT

및 수업 시연 영상을 함께 분석하여 이러한 판단이 수업 목표, 내용, 자료, 과제 및 절차의 관계로 표현되는 양상을 제시하였다.

이러한 결과는 예비 한국어 교사 교육과 현직 교사 연수에서 이론과 교수법의 이해 및 재현에 더해, 교수 판단을 형성하고 검토하는 활동을 구성할 필요가 있음을 시사한다. 교사 교육·연수 참여자가 자신의 목표어 학습 경험과 익숙한 수업 방식을 명시하고, 그것이 어떠한 학습자와 교과목에서는 도움이 되지만 다른 조건에서는 조정되어야 하는지를 분석하게 할 수 있다. 또한 특정한 수업 문제에 대해 여러 이론적 자원을 비교한 뒤 필요한 요소를 선택·변형하고, 그 근거를 학습자 수준, 교과목 목표, 수업 시간 및 가용 자료와 연결하여 설명하게 할 필요가 있다.

구체적으로는 동일한 수업 설계안에 서로 다른 학습자 수준, 교과목 목표, 수업 시간 및 가용 자료의 조건을 제시하고, 목표·내용·자료·과제·절차를 수정한 뒤 그 이유를 작성하거나 구술하게 하는 사례 기반 과제를 활용할 수 있다. 이어 수정한 설계를 마이크로티칭이나 수업 영상을 통해 검토하고, 교수 판단이 드러나는 장면에 주석을 단 뒤 동료나 멘토의 피드백을 받아 다시 설계하도록 할 수 있다. 비영어권 한국어 교사의 교수 역량을 평가할 때에는 목표어 능력, 특정 교수 방법의 숙련 여부 및 시연의 매끄러움만을 기준으로 삼기보다, 수업 요소 간의 정합성, 선택 근거의 타당성, 조건 변화에 따른 수정과 성찰을 함께 살펴볼 필요가 있다.

다만 본 연구는 중국 대학의 비영어권 한국어 교사 한 명을 대상으로 한 질적 단일 사례 연구이며, 분석한 영상도 일상 수업이 아니라 교수 경연을 위해 구성된 시연 자료이다. 면담은 회고적 자료이며, 실제 수업을 직접 관찰하거나 학습자의 성취를 확인하지 않았으므로, 본 연구의 해석과 실천적 제안을 모든 교사 교육 상황에 일반화할 수 없다. 후속 연구에서는 대학 유형과 경력 배경이 다른 교사를 포함한 다중 사례 연구, 실제 수업의 반복 관찰, 학습자 산출물과 피드백 분석을 통해 교수 지식의 조정 과정과 교육적 결과를 함께 살펴볼 필요가 있다. 아울러 위와 같은 사례 기반 연수 활동을 실제 프로그램에 적용하여 연수 참여자의 교수 판단과 재설계 능력이 어떻게 변화하는지도 검토할 필요가 있다.

참고문헌

- 강소영, 「한국어 교사의 교수학적 내용지식(PCK) 인식 및 구현 양상 연구 : 문화 교육 수업 설계를 중심으로」, 한국외국어대학교 대학원 박사학위논문, 2019.
- 김상수, 「한국어 수업지도안 작성 실태와 분석 연구」, 『우리말연구』 67집, 우리말 학회, 2021, 265~284쪽.
- 김상수·이민경, 「한국어 교사의 수업 설계와 실행에 관한 연구」, 『예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지』 8권 9호, 사단법인 인문사회과학기술융합학회, 2018, 583~591쪽.
- 신은경, 「중국인 비원어민 교사의 내용교수지식(PCK) 특징 연구」, 『한국어문화교육』 7권 1호, 한국어문화교육학회, 2013, 127~158쪽.
- 안정민, 「외국어 학습 경험 인지가 한국어 교사에 미치는 영향 - 한국어 교사 인터뷰 분석을 중심으로 -」, 『국어교육연구』 39집, 서울대학교 국어교육연구소, 2017, 189~224쪽.
- 임이진·구민지, 「중국인 한국어 교사의 한국어 교육 경험에 대한 내러티브 탐구」, 『한국과 국제사회』 8권 3호, 한국정치사회연구소, 2024, 497~525쪽.
- Borg, Simon, “Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do”, *Language Teaching*, Vol. 36, No. 2, Cambridge University Press, 2003, pp. 81-109.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria, “Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, Taylor & Francis, 2006, pp. 77-101.
- Freeman, Donald & Johnson, Karen E., “Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education”, *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 3, Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1998, pp. 397-417.
- Lortie, Dan C., *Schoolteacher: A Sociological Study*, University of Chicago Press, 1975.
- Medgyes, Péter, “Native or non-native: Who’s worth more?”, *ELT Journal*, Vol. 46, No. 4, Oxford University Press, 1992, pp. 340-349.
- Medgyes, Péter, *The Non-native Teacher*, Macmillan, 1994.
- Richards, Jack C., “Competence and Performance in Language Teaching”, *RELC Journal*, Vol. 41, No. 2, Regional Language Centre, 2010, pp. 101-122.
- Richards, Jack C. & Lockhart, Charles, *Reflective Teaching in Second Language*

- Classrooms*, Cambridge University Press, 1994.
- Schön, Donald A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.
- Stake, Robert E., *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, 1995.
- Tsui, Amy B. M., *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers*, Cambridge University Press, 2003.
- Wen, Qiufang, "The production-oriented approach to teaching university students English in China", *Language Teaching*, Vol. 51, No. 4, Cambridge University Press, 2018, pp. 526-540.
- Yin, Robert K., *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, 6th ed., Sage Publications, 2018.

Abstract

A Case Study on the Reconstruction Process of Instructional Knowledge of a Non-native Korean Language Teacher at a Chinese University

NING WEI

(Heilongjiang University, Korea University)

This qualitative single-case study examined how a non-native Korean language teacher at a Chinese university reconstructed instructional knowledge based on language-learning experience, professional education, and teaching experience. Analysis of interviews with Teacher A, the lesson plan, explanatory slides, and the teaching-competition video showed that Teacher A reinterpreted explanation- and knowledge-centered teaching through professional education, adjusted instructional judgments to learner characteristics, course objectives, and teaching conditions, and organized theoretical resources and lesson content into a lesson structure. The lesson design and demonstration prepared for the competition embodied this instructional knowledge, but Teacher A recognized that the design would need to be readjusted for everyday teaching. The findings suggest understanding non-native teachers' expertise as the contextual selection, connection, and justification of experience and knowledge, rather than solely as target-language proficiency or mastery of particular teaching methods.

Keywords: Non-native Korean language teacher, instructional knowledge, instructional judgment, reconstruction of instructional knowledge, lesson design, Korean language education in Chinese universities

NING WEI

소 속: 중국 흑룡강대학교 한국어학과 전임강사(한국어문화교육학 전공).

고려대학교 박사과정 수료(한국어문화교육학 전공)

전자우편: yeongmi2008@163.com

논문투고일 2026. 7. 30. / 심사완료일 2026. 9. 10. / 게재결정일 2026. 9. 15.