

수업 전문성 재개념화 연구 동향 및 과제

진영은* · 함영기**

요 약

전통적으로 교사의 수업 전문성을 신장하기 위하여 행해진 방법은 '효과적인 수업'에 초점을 두고 교사의 자질을 향상시키는 것이었다. 이러한 관점에서 교사에게 필요한 능력은 해박한 교과지식과 수업기술이다. 그러나 최근 교과지식과 수업기술의 연마를 핵심으로 하는 수업 전문성 신장 방식을 비판하며 이에 대한 대안적 관점을 주장하는 의견들이 활발하게 제시되고 있다. 대안적 관점의 연구들은 학습자에게 축적되는 지식의 성격과 교사의 역할을 재정립해 보려는 시도에 초점을 두고 있다. 하지만 이러한 시도에도 불구하고 수업 전문성의 재개념화를 위한 여려 주장들은 이론적, 선언적 수준에 그치면서 실제 교수·학습 장면에서 충분한 적용을 거쳐 실천적인 모습으로 가시화되지 못하고 있는 실정이다. 이 연구에서는 그동안 개별적으로 진행되어 온 수업 전문성의 재개념화 관련 연구들을 체계적으로 수집, 분석하여 통합적 이해의 바탕을 마련하고자 하였다. 아울러 대안적 관점끼리의 비교, 분석을 통하여 현 단계에서 수업 전문성의 재개념화 연구의 동향을 파악하고자 하였다. 이를 위하여 수업 전문성의 재개념화 관련 연구들을 몇 개의 범주로 유형화하여 비교, 분석하고 향후 실천적 재개념화를 위한 과제를 탐색하였다.

주제어 : 수업 전문성, 재개념화, 반성, 내러티브

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

수업은 교사가 수행해야 할 다양한 직무 중 가장 핵심적인 영역이다. 따라서 수업 능력이 뛰어난 교사는 교사로서의 가장 핵심적인 직무를 잘 수행하고 있다고 볼 수 있다. 교사들은 자신의 수업 능력을 신장하기 위하여 정학 활동, 연수 참여, 교과연구회 활동 등 다양한 방법으로 노력한다. 교사의 수업 능력을 어떻게 개념화할 것인가 하는 문제는 그리 간단하지 않다. 수업에서 다루어지는 지식의 성격과 교사에게 기대되는 역할에 따라 다양한 접근 방식이 있기 때문이다. 이는 교사의 수업 능력이 지식의 성격 내지는 교사의

* 성균관대학교 교육학과 교수 (제1저자)

** 서울 양강중학교 교사, 성균관대학교 교육학과 박사과정 수료

역할과 별개로 정의될 수 없음을 나타낸다.

교사의 수업 전문성을 신장하기 위하여 전통적으로 행해진 방법은 ‘효과적인 수업’에 초점을 두고 교사의 자질을 키우는 것이었다. 교사가 갖추어야 할 자질을 구체적으로 제시하는 데 역점을 두었던 ‘능력중심 교사교육(CBTE: Competency Based Teacher Education)’ 연구가 그것이다(이종일, 2003). CBTE 접근은 교사에게 요구되는 행동 특성을 제시하고 여기에 도달하면 전문성이 신장되었다고 보는 견해이다. 변영계·김경현(2005)은 학생들에게 성취시키려고 하는 수업목표를 보다 효율적으로 가르치는 것을 교사가 전문가답게 수업을 하는 것이라고 보았다. 여기서 효율의 의미는 ‘보다 적은 투입으로 보다 많은 산출’을 낳게 하는 것이라고 하였다. 허신혜(2006)는 교과내용에 대한 이해와 그것을 수업에서 전달하는 능력이 교사의 전문성을 결정하는 데 관건이 되는 요소라고 보았다. 손승남(2005)은 교사의 수업 전문성에 대한 기준 연구가 개념적, 이론적 수준의 논의에서 대부분 진행되었음을 지적하면서 전문성을 낼 수 있는 도구 개발이나 현직교사의 수업 전문성 지각 정도에 대한 실증적, 경험적 연구의 필요성을 강조한다. 박균열(2007)은 수업 전문성을 학습자의 행동 변화를 바람직하고 효과적인 방향으로 이루어질 수 있도록 하기 위해, 교사가 의도적으로 학습자의 환경과 조건을 통제하면서 지속적으로 학습자와 상호작용을 하는 과정으로, 궁극적으로는 학업 성취를 목적으로 하는 직접적이고 전문적인 행위로 정의하였다.

위와 같은 논의들은 수업과 관련한 교사의 역할을 ‘교육과정의 실행자’로 자리매김하고 있다. 교사의 역할을 교육과정의 실행자로 볼 때, 수업을 통하여 전달되는 지식은 교과서 안에 정리되어 있는 교과지식이며, 교사가 구사하는 수업기술은 이를 효율적으로 전달하기 위하여 구사되는 제반의 과정이 된다. 이러한 관점에서 생각할 수 있는 교사의 수업 능력은 정해진 교과지식 내용을 얼마나 잘 전달할 수 있는가를 보는 개인의 자질이라고 할 수 있다. 따라서 이러한 관점을 바탕으로 교사가 수업의 효율성을 높이기 위해서는 가르칠 교과목에 대한 전문적이고 해박한 지식, 가르치는 방법에 대한 이론적 지식, 이러한 지식을 바탕으로 매 시간의 수업을 능숙하게 해 낼 수 있는 숙달된 수업 기술이 필요하다(변영계·김경현, 2005).

그러나 수업 전문성의 개념에 교사의 어떤 능력을 포함해야 할 것인가 하는 문제는 연구자들 사이에 많은 논의가 있어 왔다. 추광재(2004)는 효과적인 수업을 수업 전문성과 관련된 교수 기능과 교사의 행동 특성으로 규정할 수 있지만 반드시 전제되어야 할 것은 수업에 대한 교사의 올바른 이해와 폭넓은 관심이라고 보았다. 교수 행위의 복잡성과 역동성을 무시한 채 수업의 전문성을 지식 전달에 관한 기술적 문제나 효율성의 잣대로 따지려고 하는 것에는 한계가 있다는 것이다. 유한구(2001)는 수업 전문성의 개념에 접근할 때 ‘수업’을 중심에 놓을 것인가, ‘전문성’을 중심에 놓을 것인가에 따라 그 개념이 달라진다고 보았다. 전문성을 거점으로 할 경우 수업의 실제적 기법 또는 기술의 정도에 의하여 수업 전문성이 결정되는 반면에 수업을 거점으로 하면 수업의 이론적 이해의 정도에 의하

여 수업 전문성이 결정된다는 것이다. 유현숙(2002)은 새로운 교육 패러다임에서 요구되는 교사의 전문성은 ‘다중적 지식(multiple intelligence)’을 바탕으로 경험과 실천을 통한 상황 재해석 및 재구성 능력이 중심이 되어야 한다고 보았다.

한편 수업 전문성의 재개념화와 관련된 논의는 최근 교육 환경의 변화와 함께 가속화되고 있다. 1990년대 중반부터 시행된 교육정보화 정책은 일선학교에 초고속 통신망을 비롯한 첨단 인프라를 구축하게 하였고 2000년부터 도입된 ICT 활용교육은 교사들의 수업 방식은 물론 학습자들의 학습 형태의 변화, 학습자원의 다양화 등 커다란 변화를 몰고 왔다. 이와 같은 교육환경, 학습자원, 교사 및 학습자의 역할 등에 대한 급속한 변화는 교육을 통하여 학습자에게 축적되는 지식은 무엇인가에서부터 수업 방식 및 교사의 역할에 대한 새로운 조명을 요구하고 있다. 이종일(2003)은 전자미디어의 급속한 확산으로 어린 시절부터 전자미디어 속에서 살아온 학습자는 교사와 매우 다른 가치, 문화를 가지게 된다고 보았다. 그 결과 오늘날 교사와 학습자는 서로 다른 미디어에 대한 경험을 소유하면서 동일한 시공 속에 만나고 있으며 이 점이 바로 오늘날 교사와 학생이 서로 상대방을 이해하기 어렵게 하는 요인이라고 하였다. 이는 교실수업의 역동성과 복잡성으로 인하여 수업 전문성을 한마디로 정의하기 어렵다는 점을 나타내고 있다.

그럼에도 불구하고 교실 수업의 역동성과 복잡성이 간과된 채 ‘기술적 합리성(technical rationality)’과 ‘도구적 관심(technical interest)’에 기초한 수업 전문성 신장 방법이 현장을 지배하고 있으며, 이에 대한 대안적 관점은 실천으로 이어지지 못한 채 선언적 수준에 머무르고 있는 것이 현실이다. 본 연구에서는 이러한 문제의식을 바탕으로 그동안 여러 갈래로 주장되어 온 수업 전문성의 재개념화와 관련한 연구물을 수집하여 몇 가지의 범주로 나눈 후 비교, 분석하였다. 이러한 작업은 그동안 개별적으로 진행되어 오던 수업 전문성의 재개념화 관련 연구를 통합적으로 이해하는 데 큰 도움을 줄 것이다. 아울러 향후 수업 전문성을 실천적으로 재개념화하는 데 있어서도 의미 있는 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

2. 연구문제

최근 수업 전문성의 재개념화 관련 연구는 전통적 관점의 지식관, 수업관, 교사관을 비판하면서 이에 대한 대안적 관점에서의 교사의 역할을 제시하고 있다. 최근 몇 년간 교사의 수업 전문성을 새로운 각도에서 재개념화하고자 하는 연구들은 다양한 접근 방식을 바탕으로 활발하게 주장되었다. 그러나 장기간에 걸친 실험과 피드백을 거쳐 하나의 틀로 정형화된 전통적 관점의 수업 전문성 신장 방식이 가지는 영향력에는 미치지 못하고 있다. 이에 따라 지금까지 수업 전문성의 재개념화를 위한 여러 주장들은 개별적, 이론적, 선언적 수준에 그치면서 실제 교수·학습 장면에서 충분한 적용을 거쳐 실천적인 모습으로 가시화되지 못하고 있는 실정이다. 본 연구에서는 이러한 문제를 극복하기 위하여 우

선 대안적 관점에서 수업 전문성의 재개념화 방식을 주장한 연구물들을 체계적으로 수집, 정리하였다. 이렇게 함으로써 개별적으로 진행되어 온 대안적 관점의 논의들을 통합적으로 이해할 수 있는 바탕을 마련하고, 대안적 관점들끼리의 비교를 통하여 현 단계에서 수업 전문성의 재개념화 연구 수준 정도를 파악해 보고자 한다. 앞에서 진술한 문제의식에 비추어 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 수업 전문성 논의의 근거가 되는 지식관 및 수업관은 무엇인가?

둘째, 현 단계에서 제시되고 있는 수업 전문성 재개념화 연구 동향은 어떠한가?

셋째, 수업 전문성의 실천적 재개념화를 위한 향후 과제는 무엇인가?

연구문제를 해결하기 위하여 본 연구에서는 최근 제시되고 있는 수업 전문성의 재개념화 관련 논의들을 지식관, 수업관, 교사의 역할에 따른 대안적 방향 등으로 정리한 후 각각의 논의들이 가지는 특징과 시사점을 살펴보고자 하였다. 아울러 수업 전문성의 재개념화 연구가 의미 있게 자리 잡기 위해서는 수업의 가장 중요한 주체인 교사들에 의한 실천과 검증이 필수적이다. 이를 위하여 수업 전문성의 실천적 재개념화를 위한 과제를 알아보도록 한다. 이와 같은 일련의 작업은 향후 수업 전문성의 실천적 재개념화 연구의 과정에서 필요한 환경 조건이나 교사들의 역할을 설정해 가는데 있어 유용한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

II. 연구방법

본 연구에서는 교사의 수업 전문성에 대한 연구가 본격화된 시기부터 현재까지의 연구 동향을 살펴보고자 국내에서 발표된 박사학위 논문과 학술지 논문, 그리고 관련 주제를 담고 있는 단행본 등을 분석하였다. 박사학위 논문은 교사의 수업 전문성을 주제로 다룬 논문을 중심으로 국회도서관(<http://www.nanet.go.kr>)의 자료 중 ‘수업 전문성’, ‘교사 전문성’, ‘교사교육’ 및 아래 표에 제시된 대안적 관점에서의 각 영역별 키워드(반성, 내러티브, 교육과정 개발, 연계, 통합 등)로 검색을 실시한 후 수집된 19편의 관련 논문을 분석하였다.

학술지 논문은 수업 전문성에 대한 연구물이 나타나기 시작한 1993년부터 교육과정연구(1995~현재), 한국교원교육연구(1999~현재), 교육행정연구(1993~현재), 열린교육연구(1993~현재) 등 4종의 학술지를 대상으로 관련 문현을 수집, 분석하였다. 학술지 논문의 수집은

위에 제시된 4개 학회의 홈페이지와 DBPIA 학술데이터베이스(<http://www.dbpia.co.kr>)를 통하여 이루어졌다. 이 과정에서 교사의 일반적 직무를 다룬 논문이나 수업 전문성 관련도가 떨어지는 논문은 배제하였으며, 제목과 주제으로 드러나지는 않았지만 내용적으로 수업 전문성 혹은 교사교육에 대한 것을 다룬 것은 포함시켰다. 이러한 방법으로 학술지 논문의 경우 총 112편에 대하여 분석을 실시하였으며 마지막으로 수업 전문성을 주제로 한 단행본 8종과 한국교육과정평가원에서 현장 교사들에게 제시하고 있는 ‘수업 전문성 기준 연구 보고서’를 참조하였다.

수업 전문성 관련 연구물들은 일차로 <표 1>과 같이 접근방식에 따라 분류되었다. 접근방식은 지식관, 수업관, 교사관(교사에게 기대되는 역할을 중심으로), 교사교육 등 4가지 범주로 분류하였으며 어떤 관점에도 속하지 않는 연구는 기타로 분류하였다. 이 같은 방식에 따라 본 연구에서 분석 대상이 된 연구물은 총 139편이었다.

<표 1> 분석 대상 국내 연구물 현황(N=139)

구분 접근방식	학위논문	학술지 논문	단행본	계
지식관	3	29	2	34
수업관	4	24	2	30
교사관	7	42	2	51
교사교육	3	11	1	15
기타	2	6	1	9
계	19	112	8	139

III. 수업 전문성의 재개념화 관련 연구 동향

1. 지식관

교사가 자신의 수업 전문성을 신장한다고 할 때, 수업을 어떻게 효과적으로 진행할 것인가를 고민하는 것에 우선하여 가르치고자 하는 지식이 어떻게 구성되어 있으며 그 지식은 어떤 통로를 통하여 학습자에게 전달되는지에 대한 이해가 필요하다. 안효일(2007)은 교사가 가르치는 내용에 해당하는 지식을 어떻게 이해하고 있는가에 따라 수업 전문성의 근거도 상이하게 나타난다고 보았다. 지금까지 수업에서 다루어지는 지식을 둘러싼 논의는 ‘전달 vs 생성’, ‘교과지식 vs 통합적 지식’ 관점이 대별되면서 진행되어 왔다. 대체로

전통적 관점에서 지식의 전달 및 교과지식의 강조에 비중을 두었고 대안적 관점에서는 지식의 생성과 통합적 지식을 강조해 왔다.

가. 전달 vs 생성

지식의 전달에 비중을 두는 관점에서는 수업에서 다루어지는 지식은 인간의 외부에 존재하는 보편적 합리성에 근거한 것이며 인간의 경험 전체를 이해할 수 있는 방식으로 구조화한 것이라고 사고한다. 구조화의 방식은 ‘교과’이며, 교사는 교과를 매개로 학생에게 절대적, 객관적인 지식을 전달하는 임무를 수행한다고 전제한다.

곽병선(1999)은 해방 이후 지금까지의 교육 방식이 밖에서 생성된 지식을 수용하는 ‘지식 수용 교육’이었다고 비판하고 정답주의에 빠진 지식 수용 교육의 패턴을 탈피할 수 있는 대안이 필요하다고 보았다. 정답형 교육은 문제 형성 교육으로, 지식 수용 교육은 지식 생성 교육으로, 암기력 교육은 창의력 교육으로 탈바꿈해야 한다는 것이다. 김병찬(2000)은 오늘날 강조되는 지식은 이론적 기호로써 진술된 명제나 규범, 규칙이나 원리, 이론이나 사상 등 지적 특징만을 의미하는 것이 아니라 인간의 전인적 성장에 요구되는 능력과 안목, 실천적 방법 지식을 포함하는 총체적 의미의 지식이라고 보았다. 진영은·조인진(2001)은 정보사회에서의 교육내용은 감성적이고 행동적인 차원까지를 포함하는 다양한 지식, 주관적이고 구성적인 지식과 경험을 포함시켜야 하며, 지식과 정보를 단순히 전달해 주는 방법에서 벗어나 지식과 정보를 창출하는 하는 방식으로 바뀌어야 한다고 보았다. 박순경(2003)은 인간은 현상을 설명하는 방식, 즉 지식의 생성적 본질과 이를 범주화하는 방식, 즉 발견적 본질을 동시에 소유한다고 보고 교사 지식의 범주로 지식의 발견적 속성과 아울러 생성적 속성도 상정할 것을 주장한다.

이와 같은 논의들은 그동안 수업에서 다루어지는 지식을 ‘인간의 외부에 존재하는 보편적 합리성에 근거한 지식’으로 전제하였던 기존의 관점을 상당 부분 수정하거나 생성적 관점에서 재개념화해야 함을 시사하고 있다.

나. 교과지식 vs 통합적 지식

학교에서 가르치는 교육 내용으로서의 지식은 대부분 교과로 조직되고 또한 교과를 통해 전달된다. 바로 그런 점에서 교과는 인간이 세계를 이해하기 위해서 이제까지 발전시켜 온 여러 가지 얇의 방식 속으로 학생들을 입문시키는 통로라고 할 수 있다(최명선, 1998). 엄격하게 구획된 교과는 교육과정에서 요구하는 목표에 따라 교과지식을 학생들에게 제공하는 통로로 기능하고 있다. 오늘날 학교에서 가르치는 교과들이 왜 그렇게 분류되었는가에 대해서는 첫째는 생활의 필요에 따른 것이고, 둘째는 교과 그 자체의 논리적 기준에 따라서이며, 셋째는 인류의 지식과 경험이 오랜 전통을 통해서 문화 요소로 체계

화되어 교과의 영역으로 설정되었다는 입장이 있다(진영은·조인진, 2001). 19세기 후반 학교에 출현한 전통적 교과는 당시 대학에 존재했던 학문 분야를 번역한 것이다(소경희, 2006). Bruner(1960)는 학문의 구조로 공부하는 것이 학생들로 하여금 해당 분야의 기본 개념, 문제, 방법론을 이해할 수 있게 하며, 이에 근거해서 더욱 정교한 지식을 구축할 수 있게 한다고 보았다.

김현수(2000)는 교과는 막연하게 성립되는 것이 아니라 논리적으로 구분이 가능한 개념 체계와 각각의 독특한 준거나 근거를 가지고 성립된다고 보았다. 이홍우(2000, 2001)는 교과의 중요성에 대한 부정적 견해를 비판하면서 학교교육은 그 성격상 교과를 그 내용으로 하고 있으며 ‘교과를 그 원래의 의미로 되돌려 놓는 것’을 통하여 교과의 의미를 정당화해야 한다고 보았다. 더 나아가 교과의 가치를 부정하는 것은 그것을 가르치는 교사를 부정하는 것이며 나아가서는 교과를 기반으로 하는 우리의 삶 자체를 부정하는 것이라고 하였다.

한편 교사의 전문성을 교수·학습 현장의 복잡성을 이해하고 명료화하는 지식과 능력으로 보았던 Shulman(1986)은 지식을 ‘교과내용 지식(subject matter content knowledge)’, ‘교육학일반 지식(pedagogical content knowledge)’, ‘교육과정 지식(curricular knowledge)’의 영역으로 구별하여 제시하였다. 이종일(2003)은 Shulman의 교과교육학적 지식에 대한 강조가 1960년대 초 현장교사가 갖추어야 할 교사 자질을 구체적으로 제시하는 데 역점을 두었던 능력중심 교사교육 연구에서 제기한 교사 자질 항목들에 대한 실천적 관심에서 출발한 것이라고 보았다.

그런데 Young(1998), Macdonald(2002) 등은 Shulman이 제안한 교과교육학적 지식에서 교사가 갖추어야 할 지식은 주로 교사 자신들이 전공한 교과 측면에서 구축되며, 교사의 전문성을 독립 교과 측면에서만 논의하는 것은, 교사로 하여금 전적으로 개별 교과에만 관심을 두게 하고 교과를 독립적으로 다루게 함으로써 매우 고립된 형태의 교과 전문성을 갖게 할 가능성이 있다고 보았다(소경희, 2003 제인용). 위와 같은 논의를 바탕으로 소경희(2003)는 교사의 수업 전문성이 교사가 전공하고 있는 교과 지식 이상을 소유하는 방향으로 재개념화될 필요가 있음을 주장한다.

이상으로 수업에서 다루어지는 지식을 ‘전달 vs 생성’, ‘교과지식 vs 통합적 지식’의 관점에서 비교해 보았다. 지식관을 중심으로 수업 전문성의 개념에 접근했던 연구들을 살펴보면 대체로 지식의 전달과 생성, 교과지식과 통합적(연계적) 지식 등으로 쟁점을 형성하였다. 지식관은 교사관과도 연동되어 나타나는데 교사를 교육과정의 실행자로 보는 관점은 교사를 ‘교과지식의 전달자’로 생각한다. 반면 교사를 교육과정의 개발자 혹은 재구성자로 보는 관점은 ‘학습자와 함께 통합적 지식을 생성하는 주체’로 본다. 최근 정보통신기술 활용교육의 도입과 교수·학습 환경의 첨단화, 고도화에 따라 수업에서 다루어져야 할 지식의 개념에 대한 탐색을 요구하고 있다. 과거의 교과를 중심으로 하는 절대적 지식관,

유용성을 강조하는 암기형 지식은 통합적이며 연계적인 지식관을 요청하고 있으며 지식 축적의 방법 역시 지식의 단순 수용으로부터 지식의 생성으로 나아가야 함을 시사하고 있다. 수업에서 다루어지는 지식의 성격을 어떻게 파악할 것인가 하는 문제는 수업 전문성을 어떤 방식으로 개념화할 것인가에 대한 중요한 전제 조건이다.

2. 수업관

양옥승(2002)은 전통적 관점 및 해석적, 비판적 관점에서 수업에서의 교사의 역할을 비교하였는데 전통적 관점에서는 교수·학습 과정 운영은 기술적 문제이며 교사는 사전에 결정된 프로그램을 그 성격에 충실하도록 실천하면 되는 존재로 인식된다고 하였다. 반면에 해석적, 비판적 관점은 교사의 사고 과정을 중요하게 여기며 교수·학습 과정은 복잡한 인지적 기능을 필요로 하는 과정으로, 대부분의 교수 활동은 비구조화된 역동적 환경에서 진행된다고 보았다. 수업관과 관련된 연구들은 대체로 ‘기술 vs 이해’, ‘과학 vs 예술’등의 관점으로 대별되어 논의가 진행되어 왔다. 각각의 수업관은 지식의 성격을 무엇으로 볼 것인가와 밀접하게 연관되어 있다.

가. 기술 vs 이해

황정규(1992)는 교사에게 요구되는 능력 중 가장 중요한 것으로 ‘가르치는 능력’을 들었다. 교사는 수업 방법에 대한 이론적인 이해 및 실천 방법과 기술에서 전문적인 능력과 소양을 갖추어야 한다는 것이다. 변영계·김경현(2005)은 우리나라 학교 상황에서 수업의 효과를 결정하는 데 있어 교사의 변인이 매우 중요함을 지적하면서 교사의 변인을 이루는 주요한 요소를 수업의 기술로 보았다. 이들은 가르치는 학생들이 보다 짧은 시간 안에 보다 높은 수준의 것을 성취하도록 돋는 것을 수업 기술의 핵심으로 보았다. 곽영순(2005)은 교사의 수업에 대한 평가 필요성을 전제로 과학교사의 수업 전문성 성장과 효과적인 발달을 위한 지원 방안으로 수석교사제를 제안하였다. 이러한 관점에서의 연구들은 ‘수업 능력이 우수하다는 것이 무얼 말하는지’에 대한 객관적이고 타당한 기준이 있어야 하고 교사 평가의 권위를 인정해야 한다고 주장하는 점에서 ‘수업 기술’을 수업 전문성의 주요한 요소로 보는 공통점을 갖는다.

이와 관련하여 한국교육과정평가원(2006)은 ‘좋은 수업’, ‘효과적인 수업’을 도모하기 위한 기준을 설정하기 위해 2004년부터 2006년에 걸쳐 수업 일반 및 교과 영역을 중심으로 ‘수업 전문성 기준’을 개발하였다. 수업 전문성 기준은 ‘좋은 수업과 그렇지 않은 수업’, ‘효과적인 수업과 그렇지 못한 수업’을 구분하는 일종의 잣대에 해당하는 것으로서, 수업 관찰·분석 활동에서 관찰 관점으로 적용될 수 있다고 명시하여 강조점이 ‘교사가 도달해야 할 기준’에 있음을 명확히 하고 있다. 이 기준은 일반 기준을 4개의 대영역, 6개의 중

영역, 22 개의 기준 요소로 명시하고 이 척도에 따라 교사를 미흡, 기초, 우수, 탁월 등 4 개 등급으로 분류하여 각 등급에 따른 개선 사항을 명시하고 있다. 한국교육과정평가원의 수업 전문성 기준은 ‘교사의 수업반성’ 및 ‘동료 교사와의 협력’ 등 수업 전문성의 재개념적 요소를 일부 삽입하는 의욕적인 시도에도 불구하고 ‘교사가 도달해야 할 기준’을 세부적으로 정하고 각 등급에 따른 개선 사항을 명시함으로써 수업 효과의 변인을 교사의 수업 기술로 보고 있다.

유한구(2001)는 수업을 목적 달성을 수단으로 파악하는 기술적 관점과 기술이 아닌 교사에 초점을 맞추어 수업 전문성을 수업 실제의 이해 관점으로 비교 분석하였다. 이 분석에서 유한구는 수업 전문성의 개념을 규명함에 있어 전문성을 거점으로 하는 경우와 수업을 거점으로 하는 경우로 구분하였는데, 전문성을 거점으로 하는 경우에는 수업 목적의 달성을 위한 수단을 처방하는 데에 필요한 전문지식과 기술을 활용하는 교사의 능력으로 규정되며, 수업을 거점으로 하는 경우에는 수업에 이미 반영되어 있는 가치와 의미를 분석해 낼 수 있는 교사의 이론적 이해로 규정될 수 있다고 하였다.

나. 과학 vs 예술

원효현(2002)은 수업 전문성의 개념에 대하여 학습자의 행동 변화가 바람직한 방향으로, 또 효과적으로 성취될 수 있도록 교사가 의도적으로 학습자를 둘러싸고 있는 상황적 조건을 통제하면서 학습자와 지속적으로 상호작용하는 과정으로 정의하였다. 교사가 자신의 교수 목표를 달성하기 위하여 가장 효과적 수단을 강구하는 일은 어떻게 보면 당연한 것이라고 볼 수 있다. 교사가 과학적 원리에 의해 수업을 체계적으로 조직할 때 최대의 효과를 이끌어 낼 수 있다는 논리는 엄격한 교과구획과 다인수 학급 구조 하에서 효율적인 방식으로 여겨져 왔다. 고창규(2006)는 과학적 원리에 기초한 ‘과정-산출 접근 방식’이 우리나라 수업연구의 일반적인 흐름이었을 뿐만 아니라, 이러한 접근 방식을 통한 연구의 결과가 수업개선을 위한 수업모형 및 프로그램 개발의 기초로서, 그리고 일선 현장 교사의 수업개선 및 수업관찰 등의 유용한 지침으로서 활용되어오고 있다고 보았다.

그러나 노명완(2001)은 지금까지의 수업에 대한 연구가 대부분 교사의 수업 행동이 학생의 학업 성취에 중요한 예언 변인이 된다고 하는 전제 하에서 이루어졌다고 보았다. 그러나 아직까지 이 둘 사이의 인과적 관계에 대한 확실한 그리고 설득력 있는 정도의 증거를 확보하지 못한 상황이라고 지적하면서 최근에 이르러 학자들은 교사의 수업 행동이 학생의 학습을 유발하는 강한 변인이 될 것이라는 전제에 회의를 품기 시작하였다고 진단하였다.

한편 수업을 하나의 예술 작품으로 사고할 것을 제안하는 연구들이 있는데 수업의 미학적 질성이 팀구의 대상이 될 수 있다고 한 한명희(2002)의 연구, 수업의 본체를 예술로, 수업 보기를 비평으로 재개념화하면 자연스럽게 수업에 대하여 ‘예술 비평’의 관점을 도

입할 수 있다고 본 류현종(2004)의 제안이 있다(이정숙, 2005; 강현석, 2007 재인용). 이혁규(2007)는 교사를 주어진 설계에 따라서 공사를 진행하는 공원이 아니라 환경의 제약 속에서 나름의 자율성을 발휘하여 수업을 창조해 가는 예술가적 존재로 보았다. 박승배(2005)는 학생들이 학교 또는 교사가 세운 학습목표를 달성했다고 해서 학생들이 뭔가 교육적으로 유익한 것을 학습했다고 보는 관점에 회의를 나타내면서 목표를 달성했다고 해서 수업의 질이 높아지는 것은 아니라고 하였다. 박승배(2005)는 Eisner(1997)의 말을 빌려 이와 같은 교육에 대한 안목을 ‘교육적 감식안’이라 하였다. 교육적 감식안은 교육현상의 복잡하고 미묘한 특징을 섬세하게 구분할 수 있는 능력(Eisner, 1997, 이혁규, 2007 재인용)이라 할 수 있다. 이와 같은 논의는 교사를 수업이 과학으로만 해명될 수 있는 것이 아니라 하나의 작품 세계를 만들어가는 예술가로 보는 관점이다.

위의 논의를 토대로 수업 전문성의 개념을 생각해 볼 때 수업기술을 핵심으로 보는 입장들은 수업지식을 바라볼 때도 교과지식을 중심으로 한 지식의 수용적(전달) 측면에 좀 더 의존하고 있음을 알 수 있다. 이는 교사의 수업 전문성은 수업의 효율성을 담보하기 위하여 신장되어야 할 기술적 능력이고, 수업의 효율성은 학습자의 학업 성취를 가시적으로 담보하는 개념으로 파악하는 접근 방식이다. 한편 수업의 이해 측면에 비중을 둔 입장들을 살펴보면 교사의 사고 과정을 중요하게 생각하면서 수업 활동이 사전에 계획된 대로 구조화되어 진행된다고 보는 것이 아니라 역동적이고 맥락적인 상호작용 속에서 이루어진다고 본다. 이 입장에서는 수업을 통하여 전달되는 지식이 교과로 분절된 교과지식이 아니라 연계적이고 다중적인 지식이어야 한다고 주장한다. 또한 지식 수용 교육보다는 지식 생성 교육이 더욱 강조되어야 함을 주장한다. 이와 같은 맥락에서 살펴볼 때 수업을 통하여 전달 혹은 생성되는 지식의 성격과 교사의 역할 규명은 각 관점에 따라 일관된 주장으로 이루어지고 있음을 확인할 수 있다.

3. 수업 전문성의 재개념화 관련 연구 유형

수업 전문성의 재개념화에 대한 연구는 학습자에게 축적되는 지식의 성격을 규명하려는 노력, 교사의 역할을 재정립해 보려는 시도, 수업과 관련한 교사의 실천 행위가 어떻게 변화되어야 하는가에 초점을 두고 이루어져왔다. 본 연구에서는 교사가 가르치는 지식의 성격, 수업관 및 교사의 역할, 그리고 수업 전문성의 재개념화 방향으로 나누어 기준의 연구물들을 검토하여 분석하고 범주화하였다. 그 결과 기술적 합리성을 중심으로 하는 전통적 관점의 대안으로 ‘반성적 실천가’라는 개념을 제시하게 되었으며 각 연구자들이 제시하는 재개념화 방식을 구분하여 교육과정의 개발 및 재구성자, 내러티브 탐구의 주체, 연계적 전문가로 범주화하였다.

가. 반성적 실천가

국내에서 교사의 수업 전문성 신장 방식과 관련하여 ‘반성과 실천’이라는 개념이 등장한 것은 교사를 ‘반성적 실천가(reflective practitioner)’로 명명한 Schön(1983, 1987)의 연구가 소개되면서부터이다. Schön은 전문가가 표준화된 지식만으로 실제적 문제를 해결할 수 없어 끊임없이 다양한 문제 상황에 부딪히면서 모종의 해결책을 찾는 것처럼 교사 역시 전문가로서 상황과 행위 사이의 불일치를 직관적으로 물어나가야 하고(reflection in action), 상황이 지나간 후 수행한 문제해결 방법을 의식적으로 반성(reflection on action)하는 반성적 실천가가 되어야 한다고 하였다. Richards와 Lockhart(1996)는 교수 활동에 대한 반성적 접근은 교사들이 자신들의 교수 활동을 관찰하고 자신들의 태도, 믿음, 가정 등을 조사하여 수집된 자료를 바탕으로 교수 활동에 대해 자기 평가를 하고 비판적 반성을 함으로써 변화를 모색하고 직업적 발전을 꾀하는 것이라고 하였다. 이 점은 교사의 반성이 수업의 질 향상과 교사의 수업 전문성에 중요한 요소라는 점을 시사한다.

노명완(2001)은 ‘중등교육과 교사의 수업 전문성’을 다룬 연구에서 수업을 잘 하는 교사는 다른 일반적 교사에 비하여 자신의 수업에 대하여 반성적 점검을 자주 한다고 보았다. 반성적 수업이란 교사가 항상 자신의 수업을 되돌아보고 필요한 수정을 취하는 태도를 의미하며 반성적 수업을 하는 교사는 항상 그리고 주의 깊게 자신의 매일의 수업을 되돌아보고, 자신의 믿음과 관습적 행동에도 회의적인 태도를 취한다는 것이다. 이종일(2003)은 오늘날 교사가 겪는 어려움은 정보사회로의 변화에 따른 새로운 교수·학습 방법에 있다 기보다는 오히려 정보사회 속에서 성장한 학습자를 이해하기 어렵다는 것이 더 큰 문제라고 하였다. 이런 결과로 정보사회로의 변화는 교사에게 자신이 직면한 수업 상황에 적합한 교수·학습 방법을 스스로 탐구하고 반성하는 연구자로의 교사 자질을 갖출 것을 요구하고 있다고 보았다. 김진국·남상준(2007)은 지리교사에게 요구되는 주요한 전문성의 요소를 분석하여 반성적 실천가로서의 교사의 역할을 제안하였다. 최희경·박선호(2006)는 교사들이 영어 수업 활동 후에 작성한 교수일지의 분석을 통하여 교사가 자신의 교수 활동 자체를 이해함으로써 교수 활동의 질을 개선하는 ‘반성적 교수를 위한 유용한 도구’라고 하였다.

반성적 교사교육을 주장하는 교사교육자들은 전통적 교사교육의 문제의 근본적 원인이 기술적 합리성 모델에 있다고 본다(Valli, 1992; Zeichner & Liston, 1996; 서경혜, 2005b 재인용). 기술적 합리성은 전문직이 다른 직업과 구분되는 특징으로 과학적 지식을 적용한 도구적 문제해결을 강조하는 경향이다(Schön, 1983). 여기에서 전문가의 실천은 과학적 지식을 엄격히 적용하여 실제의 문제를 해결하는 것이다. Schön이 언급한 기술적 합리성 관점은 전문가의 활동을 도구주의적 문제해결 과정으로 간주하고 과학적 이론과 기술을 적용함으로써 더욱 효과적으로 만들 수 있다고 가정한다.

반성적 교사교육은 기술적 합리성에 기초한 접근 방식을 비판한다. 서경혜(2005b)는 반

성적 교사교육에 대하여 과학적 지식의 적용자, 교과지식의 전달자, 혹은 교육학지식의 실행자가 아니라 반성적 실천가, 즉 자신의 실천 속에서 반성을 통해 실천적 지식을 생성하는 지식 구성자를 육성하는 것이라 보았다. Schön의 반성론은 Peel & Shortland(2004), Raelin(2001)에 의하여 좀 더 발전되었다. Schön의 반성론이 반성의 사회적 성격을 간과했다는 비판에 따라 교사의 개인 반성 뿐 아니라 교사들이 함께 반성하는 집단 반성에 기초한 교사교육이 강조된 것이다. Peel & Shortland(2004)의 ‘협력적 반성’이나 Raelin(2001)의 ‘공공의 반성’에 대한 주장은 협력적 활동이 가져올 수 있는 효과에 대한 기대를 반영한다(유솔아, 2006 재인용). 이와 같은 반성론의 발전은 다양한 경험과 생각을 가진 동료교사들이 협력적 관계에서 집단 반성을 시도함으로써 반성 주체는 물론 반성에 참여하는 교사집단의 지식과 실천을 풍부하게 할 수 있음을 시사한다.

한편 서경혜(2005a)는 최근 반성적 교사교육이 폭넓게 확산되면서 ‘반성적 사고’에 편중하는 경향을 우려하면서 반성적 교사교육의 문제로 반성의 위계화, 반성적 저널과 내러티브, 반성 기술을 들었다. 반성의 위계화와 관련해서는 van Manen(1991, 1997)이 반성의 수준을 변별하고자 한 연구에서 비롯되었는데, van Manen의 연구는 교사가 자신의 교수 행위에 대한 합리적 근거로 제시한 내용들을 분석하고 이를 기계적(technical) 반성, 실천적(practical) 반성, 비판적(critical) 반성의 세 가지로 분류한 것을 말한다. 서경혜는 반성의 수준을 매기는 것에 대하여 교사의 실천적 반성은 비판적 반성보다 낮은 수준이라고 할 수 있는가?라고 의문을 나타내면서 반성의 위계에 대하여 비판하였다. 기술적 합리성이 전문지식의 위계화를 낳았듯이, 반성적 교사교육은 반성의 위계화를 낳고 있다는 것이다. 서경혜(2005a)는 반성적 저널과 내러티브의 위험성에 대하여도 지적하고 있는데, 반성적 저널과 내러티브가 교사 자신이 가지고 있는 신념, 가정, 편견, 혹은 고정관념 등을 오히려 정당화하고 합리화하는 수단이 될 수 있다는 비판이 가능하다는 것이다. 마지막으로 반성 기술과 관련하여 서경혜(2005a)는 반성적 교사교육에서 가장 심각한 문제가 반성이 교사가 갖추어야 할 하나의 기술로 전락한 것이라고 지적한다. 반성이 기술적 합리성과 행동주의 패러다임 아래 교사가 성취해야 할 기준들의 하나로, 교사평가지의 전문성 개발 영역의 한 항목으로 교사에게 요구되고 있다는 것이다. 반성이 사고만을 강조할 때 얇고 실천의 역동적 상호작용은 사라지고 실천 없는 사고의 수동성만 남게 된다는 서경혜의 지적은 뿐리 깊은 기술적 합리주의의 관행이 어떻게 반성적 실천 과정을 왜곡할 수 있는지를 보여준다.

유솔아(2005) 역시 교사 반성의 개념의 확산되면서 반성이 본래의 의미를 상실하고 오히려 행동주의에 입각한 교사교육과 크게 다르지 않은 모습으로 전개되는 상황을 지적하였다. 유솔아는 교사 반성을 수업 행위 등과 같은 가시적인 행위에 한정지어 분석하거나 반성적 저널 기록 등과 같은 교사 교육 프로그램에 적용한 방법에서 능숙한 능력을 나타내는 교사를 반성적 교사라고 해석하는 아이러니가 발견된다고 하였다. 이는 교사의 반성 능력이 관행적으로 기술적 합리성 모델에 의존해 왔던 연구자나 교사들에 의하여 측정이

가능한 학습 효과성 정도로 인식되는 경향을 우려하는 관점이다. 유솔아는 위의 문제인식을 기초로 교사 반성을 촉진하기 위한 요소를 ‘탐구적인 실제적 맥락’과 ‘협력적 상호작용’으로 요약하였다. 반성적 교사 양성을 위한 노력은 교사들에게 탐구가 요구되는 실제 맥락에서 다른 집단 혹은 구성원들과 협력적 상호작용으로 지식과 정보를 공유할 수 있는 상황을 제공할 때 현실화된다는 것이다.

조덕주(2006)는 초등교사의 일상이 전문성 향상 프로그램에 주는 시사를 다룬 연구에서 ‘행위 중 반성’을 강조하였다. 조덕주는 교사들의 일상 안에서의 전문성을 향상시키기 위해서는 학교의 ‘빠른 이어집’이라는 복잡함, 혼란스러움을 그대로 포함시키면서 그 안에서 학생 및 수업과 관련된 실제적 문제 상황이 교사들에게 제시되어야 함과 동시에 현재의 ‘행동 안에서의 사고’ 수준에 반성을 더하여 ‘행동 중 반성’을 지향하는 방향으로의 프로그램 구성을 제안한다.

반성적 교사교육의 왜곡에 관한 문제제기는 기술적 합리주의를 비판하며 대안적 교사 교육을 표방한 반성적 교사교육이 다시 기술적 합리성의 함정에 빠질 위험이 있음을 지적한다. 서경혜(2005a)가 지적한 반성의 위계화, 반성적 저널과 내러티브, 반성 기술에 대한 문제제기는 기능주의적 관점에 기초한 반성적 저널 기록에 대한 유솔아(2005)의 문제제기, ‘행동 중 반성’을 강조한 조덕주(2006)의 문제제기와 같은 맥락이다. 이는 기능주의의 함정에 빠진 교사교육이 ‘탐구적 실제 맥락’을 회복해야 함을 지적하는 것이며 개인 반성에서 집단 반성으로의 확장을 통한 협력적 상호작용으로 반성적 교사교육의 본래 의미를 찾아야 함을 시사한다.

위에서 살펴본 바와 같이 교사를 반성적 실천가로 보는 관점은 기술적 합리성에 기초한 전통적 관점에 대응하는 폭넓은 연구 기반을 가지고 있으며 이론의 자기 점검 과정을 통하여 진화해 나가고 있음을 확인할 수 있다.

나. 교육과정 개발 및 재구성자

학교교육의 핵심이라고 할 수 있는 수업의 질을 개선시키기 위해서 교육학자들이 지난 40년간 가장 많은 노력을 들인 작업은 과학적, 체계적 연구를 통하여 교육과 수업을 효과적으로 수행할 수 있는 객관적 원리를 개발하는 것이었다고 할 수 있다(최의창, 1998). 이 기간 동안 객관적 원리를 개발하는 것은 전문 연구자의 몫이었으며 교사들은 연구 결과를 바탕으로 자신의 교실에서 이 원리를 적용하였다. 최근 들어 교육적 지식의 생산과 유통에 있어 교사가 차지하는 수동적 역할에 만족하지 못하는 일단의 교육전문가들은 이 역할분담이 수업의 실제적 개선에 있어 비효과적일 뿐만 아니라 이론적으로도 부적절하다고 지적하기 시작하였다(Liston & Zeichner, 1991; Smyth, 1987, 1991; 최의창, 1998 재인용).

Tanner & Tanner(1995)는 교사와 학교가 교육과정 개발에 참여하는 수준을 ① 모방-현상 유지적 수준, ② 매개자적 수준, ③ 창조적-생산적 수준으로 분류하였다. 모방-현상 유지적

수준은 국가에서 중앙집권형의 교육 정책의 일환으로 교육관련 연구기관에서 연구 개발한 학교교육과정을 각급 학교별로 하향 전달하여 수정이나 보완 없이 운영되는 수준이다. 이에 대하여 계현아(2000)는 교육과정 개발과 실천의 단계가 분리됨으로써 연구 개발 집단에서는 전문화가 가속화되는 반면, 교사들은 이에서 더욱 멀어지게 된다고 지적하였다. 모방-현상 유지적 수준에 대한 대안으로 생각해 볼 수 있는 것이 매개자적 수준과, 창조적-생산적 수준인데, 매개자적 수준에서는 학교교육과정의 실천은 교육이 이루어지는 현장의 뜻이라는 관점에서 출발한 것으로 외부에서 투입된 학교교육과정이 교육의 핵심으로 파악되는 것이 아니라 그것은 연출되는 경험을 할 때 사용되는 하나의 도구 또는 자원으로 파악되어야 한다는 것이다. 계현아는 이와 같은 진단을 기초로 우리나라의 교사와 학교가 교육과정 개발에 참여하는 수준은 모방-현상 유지적 수준에서 매개적 수준으로 넘어가는 단계에 있다고 보았다.

김주훈 외(2003)는 좋은 수업의 사례에 대한 연구에서 좋은 수업을 하는 교사들은 교과 과정을 활발하게 재구성하여 수업을 하고 있는 것으로 나타났다고 보고하였다. 조덕주(2002)는 수업 내용과 학생들의 반응 및 관련 주변 요인들을 고려하여 보다 풍부한 상호 작용이 있는 수업을 진행시킴으로써 백인백색의 수업 형태를 구성해 내는 것이 전문가로서의 교사라고 보았다. 조덕주는 이런 관점에 입각하여 국가에서 제시하고 있는 교육과정 개발 절차는 글자 그대로 하나의 제안일 수밖에 없으며 반성적 사고를 중시하는 교사의 전문성에는 적합하지 않다고 하면서 교사에 의한 학교 교육과정 개발을 제안하였다.

소경희(2003)는 교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 연구에서 교사에 대한 일반적 이미지를 교과 전문가로서의 교사, 실행가로서의 교사로 구분하여 분석하였다. 교사의 이미지 중 하나인 실행가 측면에서 살펴보면, 교사가 수행하는 일에 대한 인습적인 범주화는 ‘가르치는 일(teaching)’의 ‘실행 이전(pre-active)’, ‘실행(interactive)’, 그리고 ‘실행 이후(post-active)’ 측면에서 이루어진다는 것이다. 이 가운데 교실 내에서의 활동, 즉 가르치는 일을 ‘실행’하는 것만이 교사의 본래적인 일(real work) 혹은 실체(practice)로 간주되어 왔다고 보았다. 교실 밖에서 이루어지는 교사의 수행, 즉, 가르치는 활동 이전이나 이후에 수행되는 일은 교사들의 일의 실제 그 자체 보다는 ‘계획(planning)’으로 간주되어 왔다는 것이다(Carlgren, 1999; 소경희, 2003 재인용). 이는 교사의 일을 교실 내에서의 일로 한정하는 것으로 다른 사람(전문가)에 의하여 계획된 수업을 교실에서 실행하는 것을 교사의 역할로 규정하는 관점이다. 소경희는 교사를 실행가 혹은 행위자로 보는 것은 이론과 실제의 관계에 대한 기술적 합리성의 관점에 토대를 두고 있다고 지적하면서, 최근 들어 교육과정 결정 과정이 점차 지역 및 학교에 이양되고 교사가 교육과정을 구성하거나 재구성할 수 있는 권한이 증대되고 있으므로 교사들은 학교교육의 실제를 적극적으로 구성하고 설계해야 한다고 주장한다.

교육과정의 개발 혹은 재구성자로서 교사의 역할을 바라보는 입장은 교육과정의 개발과 실천 단계에서 개발의 주체인 연구자와 실행의 주체인 교사가 분리되는 것을 막고, 기술적

합리성을 극복하는 대안이라는 점을 공통적으로 제시하고 있다. 이 관점에서는 학교수준 교육과정에서 적극적으로 교육과정의 설계 및 재구성 단계에 참여할 것을 권하고 있다.

다. 내러티브 탐구의 주체

Clandinin과 Connelly(2000)가 개념화한 내러티브 탐구는 개인의 삶을 ‘살고(lived), 말하는(told) 이야기들’로 바라본다(염지숙, 2007 재인용). 염지숙(2007)은 내러티브 탐구를 통한 교수경험에 대한 성찰 연구에서 교수경험을 다양한 상황에서 그리고 많은 사람들과의 관계 속에서 오랜 시간 전개되고 구성돼 온 우리의 삶으로 이해하게 되었다고 말한다. 김대현·박경미(2003)는 학교교육과정 운영에 관한 교사의 내러티브를 탐구한 연구에서 교육은 경험의 한 형태이며 내러티브는 그러한 경험을 표현하고 이해하는 최선의 방법이라고 보았다. 이들은 내러티브 탐구 방식이 앞으로의 교육과정 연구에서 교육과정과 관련된 경험을 표현하고 드러내주는 새로운 탐구방법의 하나로 자리매김 될 수 있을 것이라고 보았다. 강현석(2006)은 내러티브에 대하여 인간이 삶을 해석하는 데 있어서 사람이 경험하는 사건, 인물, 행위, 감정과 정서, 의도와 생각, 그리고 상황과 장면 등을 총체적으로 통합시켜주고 특정 경험이 이루어지는 맥락 속에 위치시켜 주는 인식의 틀이라고 하였다. 이흔정(2004)은 내러티브 중심의 수업을 할 경우에 수행해야 할 교사의 역할을 ① 내러티브 사고를 활용한 교육과정을 통하여 자아를 발견하기, ② 의미 형성을 위한 도움을 제공함으로써 이해력을 높이기, ③ 기억력을 증진시키기, ④ 한 사건에 대해 다양한 의미를 부여함으로써 상상력을 높여주는 역할 하기, ⑤ 학습공동체를 형성할 수 있도록 다양하게 노력하기 등을 들었다. 학습을 상호작용적이고 간주관적인 관점으로 이해함으로써 의미 교섭이 가능한 학습공동체를 만들고, 교사의 역할 역시 지식의 전수자가 아닌 학습의 조력자로, 또한 공동체 학습의 일원으로 새로운 관점에서 학생을 인식할 수 있어야 한다는 것이다.

강현석·이자현(2006)은 교사의 수업 전문성과 관련하여 기술적 합리성을 비판하는 연구들이 다양하게 논의되어 왔지만 내러티브에 초점을 두고 통합적인 접근을 시도한 연구는 별로 찾아 볼 수 없다고 지적한다. 이들은 기존의 교사 전문성에 관한 논의가 주로 교사 자질과 처방적 관점으로 나타나서 교사를 당사자로 인정하지 않는 문제를 초래하였다라고 보았다. 강현석·이자현은 이러한 내러티브 관점이 인식자 주체의 경험과 반성을 중시한다는 점에서 기술적 합리성을 극복할 수 있는 대안의 중요한 근거가 된다고 하였다. 내러티브 교육과정은 내러티브를 통해 학생의 학습 기회를 구성적이고 해석적으로 조직하여 지식과 경험을 지속적으로 재구성할 수 있도록 해주는 구조를 의미한다는 것이다. 내러티브 관점에서 보면 교사와 학생은 대화를 통해 교수·학습을 진행해 나간다. 강현석·이자현은 내러티브 관점에 의한 전략들을 종합하여 교육과정의 잠재력, 교육과정 해석, 교육과정 탐구, 실행 연구, 교육과정 재구성 전략을 전문성 신장 방안으로 제안하였다. 더

나아가 강현석(2007)은 객관주의에 기초한 탈맥락성과 수업 표준화의 경향을 비판하면서 ‘수업비평’을 제안하였다. 강현석은 수업비평을 내리티브 표현의 구체물로 보았으며 교육과정 실행의 패러다임을 전환하고 반성을 통한 수업 문화의 개선과 교사의 성장을 촉진할 수 있는 방법론의 하나로 보았다.

이러한 논의를 바탕으로 내리티브적 관점에서 보는 지식은 교사의 실천적, 개인적 지식에 의하여 구성되는 것이며 교사는 지식의 전달자이기보다는 학습의 조력자로서 학생의 학습 기회를 조직하고 재구성할 수 있도록 돋는 역할을 한다. 또한 학습공동체를 통한 공동의 학습경험은 새로운 관점에서 학생을 인식하도록 한다. 즉, 내리티브 탐구적 관점은 반성적 실천을 포괄적으로 수용하면서 내리티브적 교육과정의 설계 및 재구성, 그리고 학습공동체를 통한 연계망에 비중을 두고 있다. 이는 대안적 관점들이 가지고 있는 실천적 방향이 상호보완적이며 통합적으로 정립될 수 있음을 시사한다.

라. 연계적 전문가

유현숙(2002)은 교사교육의 위기 요인으로 질(質)의 위기, 재정의 위기, 정체성의 위기를 들면서 새로운 교사교육의 방향으로 현장 중심성, (새로운 시각의) 전문성, 네트워킹(연계망), 평생 지향성을 들었다. 이 중 네트워킹에 대하여 좀더 살펴보면, 교사와 교사, 학교와 학교간의 네트워크는 교수활동에 대한 반성적 성찰을 가능하게 하며 비판적인 친구가 되는데 도움이 된다는 것이다(Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; 유현숙, 2002 제인용). 유현숙은 네트워크를 통한 교사교육의 중요성으로 ① 학생들의 교육이 학교에서만 일어나지 않기 때문에 교사는 이러한 과정을 도와주어야 한다는 것, ② 교육적 현상이 외에 학교에서 일어나는 여러 가지 현상에 대하여 다른 조직과의 연계를 통해 심도 있는 이해를 할 수 있도록 도와주어야 한다는 것, ③ 네트워크를 통한 교사교육이 재정적 위기를 완화하기 위해서도 필요하다는 것, ④ 교사교육이 지역적 수준에만 머무르지 않고 국제적 수준의 교육과정을 공유할 수 있다는 것 등을 들었다. 네트워크에 대한 적극적 사고는 교사교육이 질, 재정, 정체성의 위기를 교실 밖의 다른 세계와 연계하여 극복할 수 있는 가능성�이 있다는 점을 시사한다.

소경희(2003)는 변화하는 교육환경에 맞추어 교사 전문성의 재개념화 방향으로 두 가지를 제안하였는데 그 하나가 설계자로서의 교사, 다른 하나가 ‘연계적 전문가’로서의 교사이다. 교사를 연계적 전문가로 보는 관점은 교사를 교과 전문가로 보는 전통적 관점에 대한 비판에서 출발한다. 소경희는 교사들의 전문성을 교과에 대한 전문성으로 보는 관점(Pinar et al., 1995; Hirst, 1967; Bruner, 1960)에서는 교사교육을 지식구조의 배열, 즉 전형적인 영역별 학문에 의존하는 경향이 있다고 본다. 소경희는 교사들이 가지고 있는 교과 중심의 전문성은 21세기 사회의 변화와 필요에 적절하게 부응할 수 없다고 하면서 Young(1998)이 주장한 ‘연계적 전문성’을 제안한다. Young에 의하면 미래학교 교육과정이 학교

교과 간, 더 나아가 학교 교과와 학교 밖의 세계간의 새로운 관계를 개발할 필요성을 강하게 요구받고 있듯이, 교사의 전문성도 연계적 전문성 측면에서 개발되어야 한다는 것이다. 즉, 교사 전문성은 교과 간, 그리고 교사들이 직면하는 실제적 문제간의 새로운 관계를 개발하는 측면에서 재개념화되어야 한다는 것이다. 소경희는 교사 전문성에 대한 Young의 논의가 교사들이 자신들의 교과 영역을 넘어서서 일할 수 있도록 준비되어야 할 뿐만 아니라 공식적인 교육공동체 밖에 사람들과도 협동해서 일할 수 있도록 준비되어야 한다는 것을 함의한다고 보았다.

초등교사의 전문성에 관한 참여관찰 연구에서 이성은 · 권리라 · 윤연희(2004)는 수업에서 연계와 통합을 시도하는 것을 초등교사의 전문성 중에 중요한 항목으로 꼽았다. 통합화는 수업에 대한 학생들의 이해 폭을 넓게 하고 생활과 연관 지어 이해하게 함으로써 단절된 지식, 단순한 지식만을 학생들에게 주입하는 교육이 아니라 연계하여 이해하게 하고 적용하는 능력을 길러주는 데 기여한다는 것이다.

새로운 교사교육 방향의 하나로 연계망을 들었던 유현숙(2002)의 연구와 연계적 전문가로서 교사의 전문성을 재개념화하고자 한 소경희(2003)의 연구는 변화하는 교육환경과 관련하여 시사하는 바가 크다. 우선, 지식 측면에서 볼 때 교사의 수업 전문성을 교과지식으로 국한하지 않고 통합적, 다중적 지식의 축적과 생성을 위해 다른 교과와의 연계를 통한 미래 교육과정을 그리고 있다는 면에서 변화하는 교육환경에 부합하는 재개념화 방식이라고 볼 수 있다. 또한 교사의 반성적 실천과 관련해서도 개인 반성에 머무르지 않고 다른 교과, 다른 지역, 학교급을 초월하는 교사들과의 연계를 시도하고 공동 활동을 촉진함으로써 ‘집단 반성’을 유도하고 있다는 점이다.

아울러 통합화 측면에서 연계적 전문가로서의 교사 역할을 조명하고자 했던 이성은 외(2004)의 참여관찰 연구는 통합화가 인위적인 시도에 의해 이루어지는 것이 아니라 교실 환경 자체가 통합적이며, 수업 내용과 학생의 경험이 통합적이고, 그런 활동을 통하여 교사는 학생들을 전체적으로 이해하고 있다는 것을 보여주고 있다. 이와 같은 연구 결과는 통합과 연계가 교과만을 통합하는 것이 아닌 환경적 조건, 교사의 지식 및 학습자 경험의 통합이라는 측면에서 사고되어야 함을 시사한다.

4. 수업 전문성의 재개념화 관련 연구 동향 및 과제

가. 수업 전문성의 재개념화 연구 동향 비교

<표 2>는 지금까지 알아본 수업 전문성의 개념에 대하여 전통적 관점과 대안적 관점(재개념화)에 따른 연구 동향을 비교하여 정리한 것이다. 접근 방식은 전통적 관점과 대안적 관점으로 분류하고 각 접근 방식에 대하여 관점, 지식관, 교사의 역할, 수업관 및 재개념화의 방향으로 구분하여 제시하였다. 재개념화의 방향은 전통적 접근에 대한 대안적 관점

으로 ‘반성적 실천가’를 제시하였으며 이를 다시 교육과정 설계 및 재구성자, 내러티브 탐구의 주체, 연계적 전문가로 분류하여 제시하였다. 반성적 실천가는 각 유형의 대안적 수업 전문성 연구에서 교사의 역할 및 교사교육의 중심 테마로 언급되었기 때문에 포괄적 재개념화의 방향으로 상정하는 데 무리가 없었다.

표에서 확인해 볼 수 있는 바와 같이 수업 전문성의 재개념화를 주장하는 연구는 기술적 합리성을 지양해야 할 관점으로 보고 있다는 측면에서 전통적 접근 방식에 대한 비판적 문제의식을 공유한다. 또한 대안적 관점에서 연구된 대부분의 연구물에서 재개념화의 방향으로 ‘반성적 실천가’라는 교사의 역할을 포괄적으로 수용하면서 조금 더 세분화된 재개념화의 방향에서는 강조점의 차이를 보였다. 재개념화의 방향으로 제시한 교육과정 개발 및 재구성자, 내러티브 탐구의 주체, 연계적 전문가라는 교사의 상은 서로 깊은 연관을 가지며, 상호보완적인 개념이라 할 수 있다.

<표 2> 수업 전문성의 재개념화 연구 동향 비교

접근방식 구분	전통적 접근	대안적 접근
관점	<ul style="list-style-type: none"> 기술적 합리성 	<ul style="list-style-type: none"> 반성적 실천
지식관	<ul style="list-style-type: none"> 절대적 지식관 교과지식 중시 교수지식 강조 지식의 전수 	<ul style="list-style-type: none"> 상대적 지식관 통합적, 연계적 지식 실천적, 개인적 지식 지식의 생성
교사의 역할	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정 실행자 교사 개인의 자질과 능력의 신장을 강조 	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정 개발 및 재구성자 교사 간 협력적 상호작용을 강조
수업관	<ul style="list-style-type: none"> 수업 기술 중시 수업의 효과성 강조 수업관찰 및 처방 	<ul style="list-style-type: none"> 이해 및 해석 강조 수업의 맥락을 중시 수업답화를 통한 상호작용
재개념화의 방향	/	<p>반성적 실천가</p> <ul style="list-style-type: none"> 자신이 직면한 수업 상황에 적합한 교수·학습 방법을 스스로 탐구하고 반성 반성적 수업이란 보다 나은 의사결정을 모색하는 일련의 자기성찰과 향상의 과정 반성적 교수를 위한 도구로 교수일지 제작 Richards & Lockhart, Schön, Bailey, Curtis, Numan, 서경혜, 노명완, 유솔아, 조덕주, 이종일, 최희경, 박선호, 이진향 등

재개념화의 방향	/	교육과정 개발 및 재구성자 <ul style="list-style-type: none"> • 교육과정의 목표와 교수행위가 분리될 수 없다는 가정에 기초 • 교사에 의한 학교 교육과정 개발 제안 • 공식적 교육과정의 재구성 • Liston & Zeichner, Carlgren, 계현아, 조덕주, 소경희 유솔아 등 	내러티브 탐구의 주체 <ul style="list-style-type: none"> • 인식자 주체의 경험과 반성 중시 • 교육과정의 잠재력, 해석, 탐구, 재구성 전략 및 실행 연구를 전문성 신장 방안으로 제시 • 교사는 내용의 전달자가 아닌 학습의 조력자 • Clandinin, Connelly, 강현석, 이자현, 박순경, 염지숙, 김대현, 박경미, 이흔정 등 	연계적 전문가 <ul style="list-style-type: none"> • 교과를 중심으로 하는 전문성은 미래교육 환경에 적절하지 못하다는 가정에서 출발 • 반성적 성찰을 가능하게 하는 환경으로 네트워크를 제안 • 교사 간 협력적 연계를 중시 • Hargreaves, Young, 소경희, 유현숙, 이성은 등
-------------	---	---	--	--

나. 수업 전문성 재개념화 연구 관련 향후 과제

대안적 관점의 입장에 선 연구들은 지식관에 있어 지식의 전달보다는 생성 관점, 교과 지식보다는 통합적, 연계적 지식을 중시한다. 도달해야 할 기준을 제시하고 교사의 자질을 높이는 방식보다 교사들 간의 협력적 상호작용을 중시한다. 또한 수업관에 있어 수업 기술의 연마보다는 이해와 해석을 중시하는 경향을 보인다. 그럼에도 불구하고 기술적 합리성을 기초로 하는 전통적 관점의 수업 전문성 신장 방식은 여전히 견고하게 현장을 지배하고 있다. 대안적 관점의 수업 전문성 개념이 실천적으로 뿌리내리기 위해서는 우선 현행 학교 및 교실의 구조, 입시위주의 교육, 교사들의 인식, 엄격한 교과구획 등 장애 요소를 극복해야 할 것으로 판단된다. 이와 관련하여 몇 가지의 향후 과제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 현재 이론적, 선언적 수준에 머물고 있는 수업 전문성의 대안적 관점을 정착시키기 위한 ‘실천적 재개념화 연구’가 시급하게 요청된다. 이는 기능적 실천에 머무르고 있는 현행 수업 전문성 신장 방식을 극복하기 위하여 대안적 관점에서의 풍부한 실천 사례를 발굴하고 이를 통한 이론과의 유기적 통합을 이뤄내야 함을 의미한다.

둘째, 실천적 재개념화 연구가 바람직하게 이루어지기 위해서는 반성적 실천과 내러티브 탐구, 그리고 연계망의 확보를 위하여 교사들의 인식을 제고하는 것은 물론이고 이를 실행하기 위한 환경이 마련되어야 한다. 이는 교사들이 대안적 관점을 충분히 실험하고

검증하며 이를 통하여 정착시킬 수 있는 환경적 조건을 의미한다. 가령 교사 학습공동체의 활성화는 하나의 대안이 될 수 있을 것이다.

셋째, 교사교육 방향의 획기적 전환이 요청된다. 일방적인 전달 연수로는 교사들의 내러티브와 반성을 이끌어내기 힘들다. 교사들끼리의 공동 활동과 의사소통을 중심으로 하는 교사교육 프로그램은 통한 협력적 반성과 내러티브적 접근으로 자신과 타인의 수업 경험을 나누면서 서로의 수업을 되돌아보는 기회를 갖게 만들 것이다. 이와 같은 집단반성의 경험을 교사들에게 지속적으로 제공하는 것은 수업 전문성의 실천적 재개념화를 위한 초석이 될 수 있을 것이다.

IV. 요약 및 결론

이상에서 살펴본 바와 같이 기술적 합리성에 기초한 전통적 관점에서의 수업 전문성 신장 방식은 빠르게 변화하는 교육환경에 적합하지 않다는 것이 수업 전문성의 재개념화를 주장하는 연구자들의 공통된 지적이다. 그러나 현장에서는 여전히 기술적 합리성에 기초한 전통적 관점의 영향력이 강하게 작용하고 있으며 대안적 관점의 수업 전문성 신장 방식은 이론적, 선언적 주장에 머물고 있는 실정이다.

이와 같은 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 개별적으로 이루어진 수업 전문성의 재개념화 관련 연구들을 체계적으로 수집, 정리하여 통합적 이해의 기초를 마련하고자 하였다. 이를 위하여 전통적 관점과 대안적 관점에서 연구된 문헌들을 분석하여 지식관, 수업관, 교사관 등으로 나누어 수업 전문성 재개념화의 근거를 제시하고 대안적 연구들을 몇 가지의 유형으로 분류하여 범주화하였다. 향후 과제로는 ‘수업 전문성의 실천적 재개념화 연구의 활성화’, ‘대안적 수업 전문성 개념이 정착되기 위한 환경적 조건의 마련’, ‘교사교육 방향의 전환’을 제시하였다. 대안적 관점의 연구들을 수집, 분석한 결과 다음과 같은 결론에 도달하였다.

첫째, 수업 전문성의 재개념화 방식과 관련하여 ‘반성적 실천’은 기존의 기술적 합리성에 기초한 전문성 신장 방식에 대한 포괄적 대안으로 정립되고 있음을 확인하였다. 반성적 실천이라는 큰 영역 안에서 연구자들에 따라 다소 다른 입장의 재개념화 방식이 제안되었는데 그것은 교육과정 개발 및 재구성자, 내러티브 탐구 주체, 연계적 전문가로서 교사의 역할을 재정립하자는 것이다.

둘째, 여전히 도구적 관점과 기술적 합리성에 기초하여 교과지식을 효과적으로 전달하고자 하는 수업의 효과성, 교수 효율성 측면에서 접근하고 있는 연구들이 많았으며 이는 엄격한 교과의 구획, 교사 자질 판단의 합리적 근거가 필요하다는 기능적 관점을 중시하는 교육환경에서 비롯됨을 알 수 있었다. 수업평가를 염두에 두고 합리적 기준의 필요성

을 제기하면서 이 기준에 맞는 수업 전문성 신장을 주장한다든지, 우수한 수업 능력을 가진 교사에게 제도적 인센티브를 제공하자고 주장하는 연구들이 이에 해당한다.

셋째, 현장 적용 연구들 중에는 반성적, 연계적 전문성의 필요성을 역설하면서 현장 상황에 접목하려 노력한 것들이 있었으나 교수지널 중심의 반성으로 반성의 개념을 기술적인 것으로 치환하려 한다든지, 교과 내 학습주제 간 통합으로 소극적 연계를 꾀한다든지 하는 것들이 대부분이었다. 대부분의 실천 연구물들에서 반성은 절차와 기술을 중시하고 있었으며 연계적 전문성은 당위성을 강조하는 선언적 수준에 머무르고 있음을 확인할 수 있었다. 이와 같은 한계들은 학교 및 교실이라는 제한적 환경에서 교사 개인의 능력과 자질을 향상시키는 것만으로는 수업 전문성의 재개념화를 의미 있게 진행하기 힘든 것임을 나타낸다.

넷째, 대안적 관점에 기초한 수업 전문성을 신장함에 있어 경계해야 할 부분도 확인되었다. 교사가 점차 교과서나 교육과정 자료에 얹매이지 않고 자신의 창의력과 상상력으로 교육과정을 창조하는 교육과정 개발자로 이상화되었다(서경혜, 2006)는 지적을 상기할 필요가 있다. 이는 수업 전문성 재개념화 방향 중 하나인 교육과정 개발자라는 교사에게 기대되는 역할이 자칫 이상적 구호에 머무를 수 있음을 경고하는 입장이다. 아울러 교수지널의 기술 등 반성적 실천의 기능화 역시 경계되어야 할 대상이다. 교수지널 자체가 문제가 아니라 어떤 관점에서 작성하느냐가 중요한 점으로 부각된다. 이러한 우려들은 수업 전문성의 재개념화 작업이 실천적으로 이루어짐에 있어 그 계획과 진행이 철저하게 대안적 입장에서 다룰 것을 주문한다. 단순하게 기능적 절차를 제공하는 것만으로는 수업 기술 위주의 수업 전문성 신장 수준을 벗어나지 못할 것이 자명하기 때문이다.

E-mail : 진영은(yechin@skku.edu), 함영기(webtutor@paran.com)

참고문헌

- 강현석(2006). **교과교육학의 새로운 패러다임**. 서울: 아카데미프레스.
 —(2007). 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색. **교육과정연구**, 25(2), 1-35.
 강현석 · 이자현(2006). 내러티브를 통한 교육과정 개발자로서의 교사 전문성의 재개념화. **교육과정연구**, 24(1), 153-180.
 계현아(2000). 학교교육과정 편성운영의 주체자로서 교사의 전문성과 자율성에 관한 연구. **박사학위논문**, 건국대학교.
 고창규(2006). 초등학교 ‘좋은’ 수업의 특성 연구. **열린교육연구**, 14(1), 25-49.
 곽병선(1999). 21세기 새 학교문화와 교육과정. **교육과정연구**, 17(1), 1-14.

- 곽영순(2005). 과학 교사의 수업 전문성 신장을 위한 지원 방안 및 수석교사 제도에 대한 연구. *열린교육연구*, 13(1), 47-61.
- 김대현·박경미(2003). 학교 교육과정 운영에 관한 교사의 내러티브 탐구. *교육과정연구*, 21(2), 23-49.
- 김병찬(2000). 교사교육에 대한 구성주의적 접근. *교육행정학연구*, 18(4), 275-304.
- 김주훈 외(2003). 학교교육 내실화 방안 연구 - 좋은 수업 사례에 대한 질적 접근 -. *열린교육연구*, 11(1), 43-61.
- 김진국·남상준(2007). 지리교사 전문성 제고 방안: 교수·학습 측면을 중심으로. *대한지리학회지*, 43(3), 453-467.
- 김현수(2000). *교과교육의 이론과 실제*. 서울: 동문사.
- 노명완(2001). 중등교육과 교사의 수업 전문성. *한국교원교육연구*, 18(1), 45-68.
- 박균열(2007). 교사의 수업 전문성 영향 요인에 대한 구조적 분석. 박사학위논문. 고려대학교.
- 박순경(2003). 교육과정 탐구 주체로서의 교사 전문성 논의에 대한 대안적 관점. *교육학연구*, 41(2), 75-92.
- 박승배(2005). *교육비평. -엘리어트 아이즈너의 질적연구방법론-*. 서울: 교육과학사.
- 변영계·김경현(2005). *수업장학과 수업분석*. 서울: 학지사
- 서경희(2005a). 반성과 실천: 교사 전문성 개발에 대한 소고. *교육과정연구*, 23(2), 285-310.
- _____(2005b). 반성적 교사교육의 허(虛)와 실(實). *한국교원교육연구*, 22(3), 307-332.
- _____(2006). 교사의 학습과 교육과정. *교육과정연구*, 24(2), 267-276.
- 소경희(2003). 교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. *교육과정연구*, 21(4), 77-96.
- _____(2006). 교사 전문성으로서의 '연계적 전문성' 논의가 중등교사양성 교육과정에 주는 함의. *교육과정연구*, 24(2), 277-297.
- 손승남(2005). 교사의 수업 전문성 관점에서 본 교사교육의 발전 방향. *한국교원교육연구*, 22(1), 89-108.
- 안효일(2007). 수업 전문성의 근거: 지식의 통합성. *초등교육연구*, 20(1), 119-144.
- 양옥승(2002). 유아교육과정의 패러다임 분석에 따른 교사교육과정의 탐구. *교육과정연구*, 20(2), 252-279.
- 염지숙(2007). 내러티브 탐구를 통한 교수경험에 대한 성찰. *한국교육행정연구*, 24(20), 243-260.
- 유솔아(2005). 반성을 통한 교사 전문성 신장을 위한 교사 교육: PDS. *한국교원교육연구*, 22(3), 97-121.
- _____(2006). 교사 반성에 대한 관점 정립을 위한 재고(再考): 교육과정 실행 주체자로서의 교사 역할을 중심으로. *교육과정연구*, 24(3), 173-197.
- 유한구(2001). 수업 전문성의 두 측면: 기술과 이해. *한국교원교육연구*, 18(1), 69-84.
- 유현숙(2002). 교사교육에 대한 새로운 요구와 방향. *한국교원교육연구*, 19(3), 127-145.
- 원효현(2002). 교수활동의 질 개선을 위한 교사 자기 평가. *한국교원교육연구*, 19(3), 147-168.
- 이성은·권리라·윤언희(2004). 초등교사의 전문성에 관한 참여관찰 연구. *한국교원교육연구*, 21(3), 5-27.

- 이정숙(2005). 문화현상으로서의 국어수업비평. *한국초등국어교육*, 29, 277-313.
- 이종일(2003). 반성적 실행을 통한 사회과 교사 자질 개선. *사회과교육*, 42(2), 5-27.
- 이진향(2002). 교사의 수업개선을 위한 반성적 사고의 의미 고찰. *한국교원교육연구*, 19(3), 169-188.
- 이혁규 외(2007). *수업, 비평을 만나다*. 서울: 우리교육.
- 이홍우(2000). 이십 일세기 학교교육의 과제. *교육과정연구*, 18(1), 1-19.
- 이홍우(2001). 교과와 실재. *도덕교육연구*, 13(1), 1-25.
- 이흔정(2004). 내러티브의 교육과정적 의미 탐색. *한국교육학연구*, 10(1), 151-170.
- 조덕주(2002). 학교 교육과정 개발의 의의 및 개발방안에 재고 - 교원의 전문성과 자율성을 중심으로 -. *교육과정연구*, 20(3), 23-44.
- _____(2006). 초등교사의 일상이 전문성 향상 프로그램 개발에 주는 시사. *초등교육연구*, 19(1), 53-79.
- 조석훈(1998). 수요자 중심 교육체제의 입장에서 교육의 전문성에 대한 재해석. *교육행정학 연구*, 16(3), 422-455.
- 진영은·조인진(2001). *교과교육의 이해*. 서울: 학지사.
- 최명선(1998). 지식과 교과. *교육과정연구*, 16(1), 493-516.
- 최의창(1998). 학교교육의 개선, 교사연구자, 그리고 현장개선연구. *교육과정연구*, 16(2), 373-399.
- 최희경·박선호(2006). 교수일지 작성을 통한 반성적 영어 교수 활동: 그 가능성과 반성의 초점. *Foreign Languages Education*, 13(1), 361-385.
- 추광재(2004). 수업 전문성 향상을 위한 교사 평가 준거의 이론적 탐색. *학습자중심교과교육 연구*, 7, 1-20.
- 한국교육과정평가원(2006). *수업 전문성 일반 기준*. 서울: KICE.
- 허신혜(2006). 전문성 개념으로 본 역사교사 양성과정 연구. 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 황정규(1992). 교수의 측정과 평가: 과제와 방향. *교육학연구*, 30(3), 1-10.
- Bailey, K. M., Curtis, A., & Numan, D. (2001). Pursuing professional development: The self as source. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Bruner, J. (1960). The process of education. New York: Vantage.
- Carlgren, Ingrid(1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43-56.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (1995). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Elliot Eisner(1997). The enlightened eye. New York: Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hirst, P. (1967). The Educational Implication of Social and Economic Change. *Schools*

- Council Working Paper No. 12. London: HMSO.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. London: Routledge.
- Macdonald, D. et al. (2002). Teacher knowledge and the disjunction between school curricular and teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(3), 259-275.
- Peel, D. & Shortland, S. (2004). Student teacher collaboration: Preservice on learning together. *Innovation in Education & Teaching International*, 41(1), 49-58.
- Pinar, W. et al. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Raelin, J. (2001). Public reflection as the basis of learning. *Management learning*, 31(10), 11-30.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- _____. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professionals*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researchers*, 15(2), 4-14.
- Smyth, J. (Ed.) (1987). *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. Lewes: Falmer Press.
- _____. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Tanner, D., and Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice*. Columbus, OH: Merrill.
- Valli, L. (Ed.) (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany, NY: State University of New York Press.
- van Manen, M. (1991). Reflectively and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 507-535.
- _____. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future*. London: Falmer.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- 접수일 : 2009년 3월 30일 / 수정일 2009년 5월 7일 / 개재 확정일 2009년 5월 20일
- 교신처자 : 함영기, 서울 양강중학교, 서울 양천구 신월2동 499-5, 019-325-0397

Abstract

The Trends and Tasks about Study of Reconceptualization of Teaching Professionalism

Youngeun Chin • Younggi Ham
Sungkyunkwan University

Traditionally, the method of improving the teacher's teaching professionalism is enhancing the teacher's quality focused on the effective instruction. In this respect, the ability needed to the teacher is the extensive knowledge on the subject and instructional skills. However, recently, criticizing the improving type of the Teaching professionalism focusing on textual knowledge and research of instructional skills, opinions asserting the alternative respects are suggested positively. The studies of alternative respect are focused on the efforts examining characteristics of knowledge accumulated on the learner and the attempts reshaping the teacher's role. But this attempt is deferred to the declarative argument because it isn't verified enough in the practicing process.

This study is for collecting and analysing systematically each assertion on the reconceptualization of Teaching professionalism processing respectively, making synthetic understanding possible. Moreover, through the comparison and analysis between the alternative respects, this study aims at grasping the level of the study of reconceptualization of Teaching professionalism at present phase. For that, this study makes the researches related to the reconceptualization of Teaching professionalism into a few categories, comparing and analyzing them, searching the assignments for practicing reconceptualization afterwards.

Key words : teaching professionalism, reconceptualization, reflection, narrative