

내용교수지식(PCK)에 기초한 수업컨설팅에 관한 연구

최승현¹⁾ · 황혜정²⁾

이 연구는 한국교육과정평가원 교수학습개발센터(KICE-TLC)에서 2005년 이래로 수행해 온 교사 전문성 신장 프로그램 개발 연구를 계승한 과제 중의 하나이다. 이 연구는 2007년을 시발점으로 내용교수지식(PCK) 및 수업 컨설팅 지원에 관하여 3개년에 걸친 중장기 연구로서, KICE-TLC 고유의 PCK 연구 방법과 PCK에 대한 관점을 정립하고자 하였다. 이와 관련하여 수학 교과에의 경우, 일차년도인 2007년도 연구에서는 개정 교육과정에 따른 수학과 PCK의 의미를 탐색하여 수학과 PCK 분석틀을 설정하고, 이를 기반으로 다양한 유형의 PCK를 마련하고자 하였다. 이차년도에 해당하는 2008년 연구에서는 수학과 PCK에 초점을 맞춘 수업컨설팅을 본격적으로 실행하고 초임교사 수업 컨설팅 연수를 실시하였다. 이는 향후 이러한 실행 결과를 토대로 맞춤형 교사 전문성 발달 프로그램을 초임교사를 대상으로 본격적으로 개발하고자 함이다.

주요용어 : 내용교수지식, PCK, 수업컨설팅

I. 연구의 필요성 및 내용

이 연구는 2007년을 시발점으로 내용교수지식(Pedagogical Content Knowledge, 이하 PCK라 칭함) 및 수업 컨설팅 지원에 관하여 3개년에 걸친 중장기 연구로서, 한국교육과정평가원 교수학습개발센터(KICE-TLC) 고유의 PCK 연구 방법과 PCK에 대한 관점을 정립하고자 한다. 이와 관련하여 일차년도인 2007년도 연구에서는 참여 교과별(사회, 수학, 과학, 체육, 음악, 미술, 영어)로 구체적인 PCK의 구성 영역이나 접근 방법은 차별화하면서도 모든 교과가 공유할 수 있는 연구틀을 정립하였다. 이와 병행하여 수학 교과에의 경우, 2007년 개정 교육과정에 따른 수학과 PCK의 의미를 탐색하여 수학과 PCK 분석틀을 설정하고, 이를 기반으로 다양한 유형의 PCK를 마련하고자 하였다(최승현, 2007). 그리고 일부 교과(수학과 과학)의 경우에는 PCK에 초점을 맞춘 교과 수업컨설팅을 시범적으로 실시하였다. 이차년도에 해당하는 2008년 연구, 즉 「교과별 내용교수지식(PCK) 연구(II)」(최승현 외, 2008)에서는 참여하는 모든 교과(사회, 수학, 과학, 영어)에서 PCK에 초점을 맞춘 수업컨설팅을 본격적으로 실행하고, 초임교사 수업 컨설팅 연수를 실시하였다. 이는 향후 이러한 실

1) 한국교육과정평가원 (jhtina@kice.re.kr)
2) 조선대학교 (sh0502@chosun.ac.kr), 교신저자

행 결과를 토대로 맞춤형 교사 전문성 발달 프로그램을 초임교사를 대상으로 본격적으로 개발하고자 함이다.

이처럼, 이 연구에서 초임교사의 수업 전문성 발달에 초점을 두고 중등 초임교사 수업컨설팅 프로그램 개발에 관심을 기울이는 이유는 교직이 지닌 공직 책무성과 더불어 전문적 책무성 제고를 지원하고자 함이다. 여기서 ‘공직 책무성’이란 모든 학생들의 교육적 이익과 복지를 보호하기 위해 외부에서 교직에 요구하는 책무성이고, ‘전문적 책무성’이란 최신 연구와 전문성 기준에 비추어 교사 스스로 자신의 교수 활동을 개선하고 책임지는 노력을 일컫는다. 달리 말해서, 교원 능력 제고에서 이 두 가지 책무성은 각기 다른 역할을 수행한다. 여기서, 외부로부터 공직 책무성을 보장하기 위한 교원평가제 등을 요구하기 이전에, 교직 스스로 전문적 책무성을 다할 수 있도록 교사 경력 단계별로 제도적인 지원 체계를 마련해야 할 것이다. 그런데 초임에게 오랜 경력을 지닌 교사와 똑같은 역할과 임무를 기대하는 교직의 특성상, 대부분의 초임교사들은 발령 후 첫 1, 2년 만에 재빨리 생존에 필요한 전략만을 터득하여 어느새 경력교사의 반열에 올라서게 되고, 이러한 경향으로 인해 교직은 유년층과 노년층으로만 구성되어 있다는 비판을 받기도 한다(곽영순, 2007). 따라서 초임교사 시절에 효과적인 입문 프로그램을 통하여 평생의 직업관과 바람직한 전문성 개발 방향을 올바르게 설정해 줄 필요가 있겠다.

이러한 인식 하에, 이 연구의 내용은 크게 세 가지 측면에서 논의되었다. 첫째, PCK 측면의 수업컨설팅의 의미, 즉 PCK에 초점을 맞추어서 수업컨설팅을 한다는 것이 어떤 의미인지를 탐색한다. 이를 위하여 교사의 수업 전문성과 PCK의 관계, PCK의 의미와 특징, 일반 수업컨설팅과 PCK에 초점을 둔 교과별 수업컨설팅의 관계 등을 살펴보고자 하였다. 둘째, 중등 초임교사를 위한 컨설팅 방안 개발과 관련된 기초 연구를 수행하여, 선행 연구를 기초로 초임교사 지원 프로그램 현황을 포함하여 교사 경력 단계별 지원 및 평가 체제, 초임교사를 위한 입문 프로그램의 효과와 특징, PCK와 초임교사 입문 프로그램의 관련성 등을 탐구하고자 하였다.³⁾ 셋째, 이러한 수업컨설팅 실행 결과를 토대로 중등 초임교사를 위해 PCK에 초점을 맞춘 초임교사 수업컨설팅(안)을 개발하고자 하였으며, 단 초임과 경력교사의 수업을 주제별로 비교·분석하고, 초임교사의 수업을 경력교사가 지닌 PCK 측면에서 컨설팅을 실행하고자 하였다.

허나, 이러한 연구 과정 및 결론에 해당하는 내용의 양이 방대하여 본고를 통해 한 번에 위의 세 가지 내용 모두를 제시하기에는 상당한 어려움이 따른다. 이에 따라, 일차적으로 본고에서는 위의 세 가지 중 첫 번째와 두 번째 것에 초점을 두어 제시하고자 한다. 이는 실제의 수업컨설팅(안)의 개발에 해당하는 세 번째 연구 내용 및 결과를 이끌어 내는 데에 요구되는 이론적 기초 및 배경에 해당하는 것이다.

3) 즉, 구체적으로 우리나라의 초임교사 지원 현황 및 실태를 파악하여 초임교사 지원 방안의 시사점을 도출하고, 외국의 초임교사를 위한 입문 프로그램의 사례를 살펴봄으로써 국내의 입문 프로그램이 수업컨설팅 방안 개발에 주는 시사점을 도출하였다. 허나, 본고에서는 지면 관계상, 시사점 부분만을 제시하였음.

II. 수업 전문성과 PCK

1. 수업 전문성과 PCK의 관계

교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없다는 주장이 있다. 누구나 알고 있는 주장이지만, 충분히 논의되거나 실천되지 않는 주장이기도 하다. 우리나라의 경우에도 최근에 교사의 전문성, 그 중에서도 수업 전문성에 대한 관심이 증가하고 있지만, 아직까지는 선언적인 수준이고 이에 대한 실질적인 연구와 실천은 미미한 편이며, 더욱이 교과 중심의 수업 전문성에 대한 구체적인 논의나 실천을 찾아보기는 쉽지 않다. 그래도 과거와 달리 최근에는 교사 변인을 교육의 중요한 변수로 보고, 교사의 교과 수업 전문성에 대해 관심을 기울이는 움직임이 나타나고 있는 점은 고무적이다(곽영순 외, 2007; 이화진 외 2005, 2006, 2007; 임찬빈 외, 2004, 2005, 2006). 교사가 갖고 있는 교과 지식에 초점을 두는 교사 전문성 연구에서는 교사의 교과 지식이 서로 다른 교실 상황에서 어떻게 발현되는지를 파악하고 이를 발달시키려고 한다. 1980년대 이후, 외국에서는 교사의 전문성, 특히 수업 전문성과 관련된 논의들이 활발하게 진행되고 있으며, 최근에는 이러한 논의를 이론적인 수준에서뿐만 아니라 실제적인 수업 현장에 적용하기 위해 수업 장학 및 평가를 위한 실제적인 기준 개발에 주력하고 있다(임찬빈 외, 2004).

대표적으로 미국의 경우, 1986년부터 ‘교직의 전문직화’(teacher professionalism)라는 화두를 내걸고 교직의 위상을 보다 존경받고 보람 있고 보상 받는 직업으로 높이려는 노력이 이루어져 왔다. 교직을 전문직으로 보고 개혁을 주도하는 사람들은, 다른 전문직과 마찬가지로 교직에도 교수 활동을 뒷받침하는 지식기반이 존재한다고 본다. 이러한 주장의 대표적인 주창자인 술만(Shulman)은 카네기재단의 요청을 받아 작성한 보고서에서, 전문직으로서 교사가 지닌 교수(teaching)에 대한 고유한 지식기반에 대해 논의하였다(Shulman, 1986; 1987). 술만은 교사 지식의 가설적 영역들에 대한 새로운 모델을 제시하면서, 교과 내용에 대한 교사의 인지적 이해에 대한 연구, 교과 내용 이해와 교사가 학생들에게 제공하는 교수 활동 사이의 관계에 대한 연구가 교육 연구에서 ‘잃어버린 프로그램’(missing program)이라고 주장하였다(Shulman, 1986). 술만은 초기 모델에서 교사의 내용 이해와 내용 이해가 수업 실천에 미치는 영향에 초점을 두고, 교과 내용 지식, 교수법 지식, 교육과정 지식 등 세 가지 유형에 대한 연구가 필요하다고 주장하였다. 이후 수정된 모델에서 교과 내용 지식, 교육과정 지식, 내용 교수 지식(PCK)으로 명명하였다(Shulman, 1986). 술만은 PCK를 내용 표상의 가장 유용한 형태, 가장 강력한 유추, 예화, 사례, 설명, 실연 등 한 마디로 교과 내용을 다른 사람들에게 이해할 수 있도록 재연하는 방식들이라고 기술하였는데, 이후 술만과 그의 동료들은 후속 논문들을 통해서 교사 지식 영역의 발전된 개념들을 제공하였다(Shulman, 1986).

그 다음해인 1987년에 술만은 교사 지식을 구성하는 7가지 지식기반의 하나로, PCK를 교과 내용 지식, 일반 교수법 지식, 교육과정 지식, 학습자에 대한 지식, 교육적 상황에 대한 지식, 교육의 철학적·역사적 목적에 대한 지식과 함께 제시하였다(Shulman, 1987). 술만과 동료들은 후속 연구들에서 PCK를 때로는 내용 지식의 하위에 두기도 했지만, PCK가 다른 형태의 지식의 통합과 변형임을 인식하였다(Wilson, et. al., 1987). 그리고 이후 연구들에서 교수 활동의 지식기반에 대한 가장 이해하기 쉬운 기술은 그로스만(Grossman)에서 찾을 수

있다. 그로스만은 교수 전문성의 핵심으로 일반 교수법 지식, 교과 내용 지식, PCK, 상황 지식 등으로 정의했고, 이러한 네 가지 지식기반 중에 PCK가 교사의 수업 행동에 가장 강력한 영향을 끼친다고 생각했다(Grossman, 1990).

이러한 연구들의 결과로, 교사의 수업 전문성을 구성하는 여러 지식기반 중에서 PCK는 연구와 실천의 영역 모두에서 상당한 관심을 불러일으켰다. 술만 등의 논의를 정리하면 소위 수업 전문성을 갖춘 교사, 즉 교수 활동에 대한 지식기반을 지닌 교사는 교과 내용을 학생들이 이해할 수 있는 형태로 변환시킨다. 이 때 교사는 구체적인 교과 내용 맥락에 맞추어 교수 지식을 변경함으로써 고유의 PCK를 개발하게 된다. 따라서 PCK는 교과내용 지식, 교수법 지식 및 상황에 대한 지식과 신념 등 교사 지식을 구성하는 다른 영역들로부터의 지식들이 변형된 결과이다(곽영순, 2007). 이에 따라, 교사가 지향하는 목표나 지도하는 수업 주제에 따라 명시화되는 PCK는 때로는 내용 지식에 중점을 두기도 하고, 교수 방법이나 전략에 중점을 두기도 하는 등 다양한 양태로 표출될 수 있다. 한 마디로, 교사의 수업 전문성 중 수업 실제에 나타난 수업 아이디어와 수업 실천 행위, 그리고 그 배경 지식을 포함한 종합적인 실천 지식을 PCK라고 할 수 있다.

요약하여 정리하면, 교사의 수업 전문성이 수업에 영향을 주는 다양한 형태의 이론적, 실천적 지식을 광범위하게 포괄하는 것이라면, PCK는 교과 수업에 드러난 교사의 말과 행동, 그리고 그러한 실천을 직접적으로 뒷받침하는 배경 지식으로 교과 내용 지식, 교수법 지식, 상황 지식의 영향을 받아서 형성된 개별 교사의 종합적인 실천지식이라고 할 수 있다.

2. PCK의 의미와 특징

앞에서 언급한 바와 같이, PCK는 교사 지식을 구성하는 교과 내용 지식, 교수법 지식 및 상황 지식 영역의 영향을 받아서 재구성되는 지식 영역이라고 할 수 있다. 따라서 PCK는 교사 지식의 한 구성 요소이면서 다른 지식들에 영향을 받아 형성되고, 궁극적으로는 교사 지식의 다른 구성 요소들의 통합과 변형을 통해 드러남을 알 수 있다. 술만이 PCK를 제안한 이래로 많은 연구자들이 PCK와 교사 지식의 영역에 대한 다양한 변형 모델을 제안하였다(Gess-Newsome, 1999; Grossman, 1990; Marks, 1990; Smith, 1999). PCK에 대한 의미 규정과 특징 추출은 술만의 초기 정의를 기본으로 하면서도 하위 구성 요소나 구체적인 특징에 있어서는 연구자들마다 차이를 나타내고 있다. 곽영순(2007)은 이러한 선행연구에서 논의된 PCK의 의미와 특징을 다음과 같이 정리하였다.

- PCK는 교사의 개인적 지식 영역으로서 각 교사별로 고유한 전문성이다.
- PCK의 위상에서 이미 살펴 본 바와 같이, 교과 내용 지식, 교수법 지식, 학생 변인, 상황 변인 등 다양한 영역들이 PCK에 통합적으로 영향을 미친다.
- PCK는 교실 수업 경험을 통하여 얻어지는 경험적, 실천적 지식이다.
- PCK는 실제 교실 수업에서의 반성과 적용 등 다양한 과정을 통하여 점진적으로 발달한다.
- PCK는 교과별 교사 전문성의 요체로 간주되므로, 경쟁력 있고 전문성을 갖춘 교과 교사를 정의하는 핵심적인 구인이다.
- PCK를 주관적인 표상으로 정의할 경우, 이러한 개인적이고 사적인 지식인 PCK를 포착하고 표상하여 공적인 지식으로 변화하는 것이 가능하다.

이러한 PCK의 의미와 특징을 고려할 때, PCK는 교사의 전문 지식기반과 실천을 이해하는 데 중요한 인식 도구가 될 뿐만 아니라 교과 수업컨설팅의 핵심적인 실천 영역이자 초점이라고 할 수 있다. 수업컨설팅에 대해서는 다음 장에서 보다 상세히 다루기로 한다.

Ⅲ. PCK 측면의 수업컨설팅

1. 수업컨설팅의 필요성

앞에서 살펴본 바와 같이, PCK에 초점을 둔 교사의 수업 전문성은 현장의 수업 경험을 통해서 향상될 수 있는 종합적이고 실천적인 성격을 띠고 있다. 또한 교사 개인별로, 가르치는 주제별로 달라지는 매우 다양한 유형의 지식이라고 할 수 있다. 이러한 종합적이고 실천적이면서도 다양성을 띠는 실천 지식들은 교대 및 사대에서 이론 중심의 강의를 통해서 습득하기 어려우며 오직 교사의 반성적 수업 실천을 통하여 향상될 수밖에 없다. 즉, 가르치는 것을 배우는 일은 오직 가르치는 학교 현장에서 제대로 배울 수 있다는 것이다.

그럼에도 불구하고, ‘가르치는 것을 배우는 것’(learning to teach)은 결코 쉽지 않으며, 이에 대한 이유는 다음과 같다(이화진 외, 2006). 첫째는 관찰의 문제로, 교·사대 교육과정 및 현직 연수에도 불구하고 초임교사로 발령받으면 자신을 학생 때 지도했던 선생님의 수업 방식을 무의식적으로 모방한다는 것이다. 둘째는 실행의 문제로, 교·사대에서 배운 이론 중심의 학습만으로는 현장에서의 수업 실행이 용이하지 않다는 것이다. 셋째는 복잡성의 문제로, 수업 실행, 학생 지도, 업무 처리, 행사 준비 등 교사로서 역할을 한다는 것은 교사 고유의 직분인 수업에 초점을 맞추는 것을 어렵게 한다는 것이다. 이화진 외(2006)는 이러한 문제점들은 지속적으로 이루어지는 일상적인 수업컨설팅으로 극복될 수 있다고 하였는데, 이는 자신이나 다른 교사의 수업을 관찰하고 분석하면서 자신의 수업을 반성적으로 성찰하는 과정에서 관찰의 오류를 극복하고 교실의 복잡성을 이해하는 시각을 갖추게 되며 전문적인 조력가와 의견을 나누고 이론과 실천을 접목하는 공통의 교수 언어를 발전시켜 나갈 수 있기 때문이다.

그러나 우리나라 학교 현실은 이러한 일상적인 수업컨설팅이 이루어지기가 어려운 실정이다. 2004년 한국교육과정평가원에서 실시한 설문 조사 결과에 따르면(임찬빈 외, 2004), 학교 현장에서 이루어지는 각종 장학 활동의 경우 장학자의 전문성 부족이나 교사가 수긍할 수 있는 평가 기준 부재로 기존의 수업 장학이 교사의 전문성 향상에 거의 도움이 되지 못한다고 하였다. 현행 장학 활동에 대한 이러한 부정적인 반응은 2006년 한국교육과정평가원에 실시된 다른 설문 조사 결과에서도 여전히 나타나고 있었으며(이화진 외, 2006), 그 이유로는 장학자의 전문성 부족, 객관적 수업 장학 기준의 부재, 수업 공개 거부 및 장학 기피 풍토 등이 제시되었다. 결국, 그 동안 이루어진 교과 수업 장학이나 수업컨설팅은 우리의 실천 경험과 유리된 외국의 수업 모형을 소개하고 적용하였으며, 반성적 사고가 결여된 채로 진행되어 형식적이고 행정적인 질차와 통과 의례 이상의 의미를 지니지 못하는 수업 장학이나 컨설팅이 주를 이루고 있었다. 그리고 제7차 교육과정을 전후로 교사 개인이나 교사 모임 차원에서 자발적으로 이루어져 왔던 수업 전문성 제고 노력도 대부분 수업 자료 개발이나 공유에 집중되어 왔다는 지적이다.

이러한 우리나라 현행 교사 교육과 수업 장학의 문제점을 극복하고, 교사가 주체가 되는 성공적인 수업컨설팅을 하기 위해서는, 교사의 실천적 경험에 기초한 반성적 성찰을 촉진하는 형태로 수업컨설팅이 이루어질 필요가 있다. 즉, 반성적 사고가 뒤따르지 않는 복잡하고 새로운 경험은 행위자의 도덕적, 개념적 발달에 어떠한 영향도 주지 못한다(박은혜 외, 2004)는 점을 인식하고 학교 현장과 교실 수업에 기초한 실천과 반성을 통해서 교사 전문성을 향상시키고자 하는 노력을 기울여야 한다. 특히, 수업컨설팅과 관련된 외국 사례⁴⁾로부터 얻은 주요 시사점은 교사가 동료 교사를 지원하고 평가한다는 점이다. 즉, 교사들이 동등한 지위와 협력적인 관계 속에서 수업 지원과 평가의 주체와 대상으로서 활동한다는 것이다. 이런 점에서 볼 때 교과 수업컨설팅 역시 교사가 주체가 되어 동료 교사를 대상으로 전문성 발달을 체계적으로 지원하고 평가하는 방향으로 이루어져야 한다. 요약하면, 교사 교육이 교사로서의 일반적인 소양이나 학문적인 지식을 가르치는 등 교육 현장이나 수업과 유리된 ‘탈맥락적인 전문성’을 기르는 것에서 벗어나서 수업의 실제 상황 속에서 개별 주체로서의 교사가 동료 교사 및 외부 전문가와 함께 지속적으로 수업에 대한 진단과 개선을 이뤄가는 진정한 의미의 자기 주도적인 전문성 신장 과정인 ‘교과별 수업컨설팅’이 요청된다.

2. 일반 수업컨설팅과 교과별 PCK 수업컨설팅

교과 수업컨설팅은 맥락적이고 개별화된 교과별 수업 전문성 발달의 핵심적인 과정이자 전략이라고 할 수 있다. 교과별 PCK 수업컨설팅에 대해서 살펴보기에 앞서 교사를 대상으로 이루어질 수 있는 여러 유형의 컨설팅에 대해서 언급하려고 한다. 학교 현장에서 이루어질 수 있는 다양한 유형의 컨설팅을 분류하여 제시하면 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 교사를 대상으로 한 컨설팅의 유형

교사 컨설팅	수업컨설팅	일반 수업컨설팅 교과 수업컨설팅: 교과별 PCK 수업컨설팅
	수업의 컨설팅	담임 및 생활지도 컨설팅 행정 업무 컨설팅 교직 소양 컨설팅 학교 적응 컨설팅

※ 컨설팅은 실제적인 과정이므로 유형들 사이에 아주 명확한 경계가 있는 것은 아니다.

우선 가장 광범위한 의미의 ‘교사 컨설팅’의 경우에는 교사의 전반적인 역할(수업, 담임,

4) 미국의 경우 수업컨설팅 활동은 ‘동료 지원 및 평가(Peer Assistance and Review, PAR)’ 또는 ‘동료 중재 프로그램(Peer Intervention Program, PIP)’의 형태로 시행되고 있다. PAR과 PIP의 차이는, PAR의 경우 교사 지원 활동뿐만 아니라 교사평가 활동까지 함께 수행하는 반면에, PIP의 경우 교사 평가와 별도로 도움을 필요로 하는 교사를 지원하는 활동에만 초점을 맞추고 있다는 점이다. 그래서 PIP는 평가와 지원을 분리하여 중재하는 교사가 부딪힐 수 있는 딜레마와 어려움을 면해 주는 이점이 있다. 반면에 PAR 프로그램의 강점은 무엇보다도 컨설턴트 교사와 초임교사의 전문성 발달을 체계적으로 지원하고 있음(이화진 외 2006).

생활지도, 행정 업무, 교직 소양, 학교 적응 등)과 관련된 소양과 전문성을 길러주는데 목적이 있다. 따라서 교사 컨설팅은 수업에 대한 컨설팅과 수업 외적인 부분에 대한 컨설팅으로 나눌 수 있다. 그 중에서 ‘수업컨설팅’은 주로 교실 수업의 장면에서 필요한 교수 내용, 방법 및 전략, 분위기 조성 등 수업에 필요한 배경 지식, 수업 설계, 수업 실행 등에 초점을 맞춘 수업 전문성 신장과 관련된다고 할 수 있다.

이 중에서 수업컨설팅은 다시 일반적인 수업컨설팅(이하 ‘일반 수업컨설팅’)과 교과별 수업컨설팅(이하 ‘교과 수업컨설팅’)으로 나눌 수 있다. 물론 일반적인 수업컨설팅과 교과별 수업컨설팅은 모두 수업 내용과 교수 활동 전반을 관찰하여 반성하는 과정이지만, 일반 수업컨설팅의 경우에는 수업 내용 및 교수 활동과 함께 수업의 전반적인 흐름, 학습 집단 조직이나 분위기, 상호 작용 등 수업 전체를 모두 초점에 둔다. 반면에 교과 수업컨설팅은 일반 수업컨설팅에 비해 수업 내용 및 교수 활동에 보다 초점을 맞추고, 교과 내용에 대한 배경 지식, 교과 목표 및 내용의 선정과 조직, 효과적인 교수 활동 여부 등에 초점을 둔다고 볼 수 있다.

PCK는 교과별 수업 전문성 기준을 구성하는 주체에 따라 명시적으로 드러나기도 하고 다른 요소와 기준에 내재되기도 하지만, PCK가 교사의 교과 수업 전문성을 구성하는 중요한 요소라는 점은 널리 인정되고 있다. 이러한 점에서 볼 때 PCK는 교사의 교과 수업 전문성의 중요한 구성 요소이며, 교과 수업컨설팅의 가장 주된 유형으로 교과별 PCK에 대한 수업컨설팅이 이루어질 수 있다. 앞서 PCK의 의미와 특징에서 살펴본 것처럼, 맥락적이고 개별화된 교과별 수업 전문성의 핵심은 교사들에게 체계화되어 있는 PCK라고 할 수 있기 때문에 교과 수업컨설팅의 핵심은 ‘PCK에 초점을 둔 수업컨설팅’이라고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서 개발하고자 하는 교과별 수업컨설팅(안)의 초점은 일반적인 수업컨설팅 방안이 아니라, 교과별 PCK에 초점을 둔 수업컨설팅(안)을 의미한다.

본격적인 수업컨설팅(안) 개발에 앞서, 일반 수업컨설팅과 차별화되는 ‘PCK에 초점을 둔 교과별 수업컨설팅’의 특징을 정리하면 다음과 같다(곽영순 외, 2007).

- PCK에 초점을 둔 수업컨설팅은 수업 내용 및 교수 활동의 효과적인 연계, 즉 교과 내용과 교수 활동 사이에 연계가 잘 이루어져서 학생들의 학습이 효과적으로 이루어지고 있는지에 초점을 두어야 한다.
- PCK 수업컨설팅은 특히 교사의 지식이 어떻게 수업으로 구현되고 있는지에 초점을 맞추어 이론적이고 추상적인 지식과 실천적이고 구체적인 행동이 연계되는 부분에 초점을 두어야 한다.
- PCK 수업컨설팅은 가르치는 주제별로 둘 이상의 교사들을 상호 비교 분석하는 과정을 통해 PCK를 신장시켜나가는 방식으로 이뤄지도록 해야 한다.

3. 교과별 PCK 수업컨설팅 방안의 개발 방향

최근의 교사 교육 프로그램들을 살펴보면, 이론이 아니라 실천 사례 분석을 통해 함께 반성과 탐구의 과정을 거치고 실천적 지혜를 획득하고, 나아가 관련 이론을 살펴보는 방식으로 프로그램이 개발되고 있다(조덕주 외, 2007; Korthagen, et. al., 2001). PCK 수업컨설팅 프로그램 역시 초임교사와 경력교사의 실제 수업 사례에서 출발하여 반성과 탐구의 과정을 거쳐 PCK에 초점을 맞춘 문제해결과 처방을 내리는 방식으로 이루어지고 있다. 이로써, 이

연구에서는 교과별 교사의 전문성 중에서도 교사의 수업 전문성, 그 중에서도 초임 및 경력 교사의 차이를 보여주는 PCK에 초점을 맞추어 수업컨설팅 방안(초임교사 입문 프로그램으로서의 멘토링 프로그램)을 개발하고자 한다. 본 연구에서 초임교사 입문 프로그램의 일환으로 개발하고자 하는 교과별 수업컨설팅의 주요 개발 방향은 다음과 같다.

첫째, 교과별로 PCK에 초점을 둔 입문 프로그램 개발이 요구된다.

성공적인 교사가 되기 위해 적절한 교과 내용 지식이 필수적이라는 점에 대해서는 이견이 없다. 교사가 필요로 하는 교과 내용에 대한 준비 수준은 그 교사가 가르치는 과목에 따라 달라지며, 고급 과목을 가르치려면 교사는 더 많은 과목을 이수할 필요가 있을 것이다. 최근에는 교과 내용 자체에 대한 확실한 이해와 더불어 특정 교과를 가르치는 방법에 대한 지식의 중요성이 지적되고 있다. 즉, 얼마나 많은 전공 과목을 이수했는지 보다는, 교과와 관련된 특정 개념이나 절차를 제대로 다룰 수 있는 방법에 대한 지식을 교사가 습득하는 것이 더 중요하다고 한다(Ingersoll & Kralik, 2004). 이렇게 교과별 교수 방법, 교실 관리에 대한 기초 지식, 교과별 학생 평가 등을 모두 포괄하는 영역이 교과별 PCK이다. 따라서 초임교사를 위한 수업컨설팅 방안을 개발할 때도 교과별 PCK에 초점을 두고 개발해 나가야 할 것이다. 특히, 교과별 입문 프로그램(content-specific induction)이 바람직하다. 따라서 교과별로 특화된, 교과별로 고유한 교사지식의 측면들에 대한 연구가 더 많이 이루어져야 할 것이다.

둘째, PCK를 포함하여 교사지식의 묵시적이고 직관적인 측면을 포착할 수 있는 방식으로 수업컨설팅(안)이 개발되어야 한다.

초임교사를 위한 수업컨설팅 방안 개발에서 주목해야 할 점은 경력교사가 지닌 교사지식 기반을 어떻게 초임교사가 접근 가능한 형태로 만들 것인가이다. 경험을 통하여 초임교사들이 경력교사를 관찰하게 하는 것만으로는 이러한 목적을 달성하기 어렵다고 한다(Calderhead, 1988). 매 세대를 거듭하여 초임교사들이 경력교사들이 거쳐 간 시행착오를 반복하지 않도록 하려면 경력교사가 터득한 교사의 지식기반을 다른 사람이 파악할 수 있는 형태로 전환해야 한다. 그러므로, 향후 연구에서는 묵시적인 교사의 지식기반을 드러낼 수 있는 절차와 기술 개발이 요구되며, 이러한 절차와 기술을 통하여 교수 활동의 지식기반을 탐색하고 확장할 수 있을 것이다.

셋째, 이론과 실천의 연계가 필요하다.

어느 한쪽을 경시하거나 무시하기보다는 상호 보완해 나가야 한다. 대부분의 경력교사들은 이론과 연계하거나 문제해결 과제를 제공하는 데 어려움을 겪고 있다고 한다(이화진 외, 2006). 경력교사들은 교실에서 구체적인 전략이나 실천을 활용하는 데는 능숙하지만, 그러한 의사결정을 뒷받침하는 근거를 설명하는 데는 어려움을 겪는다. 높은 전문성을 지닌 경력교사들의 의사결정은 일종의 묵시적인 지식에 근거하고 있으며, 이러한 지식은 그들의 개인적, 전문적 실천과 경험을 통해 터득한 것이다. 이렇게 경력교사들이 이론을 참조하지 않는다는 사실은 흔히 논의되는 이론과 실천의 괴리 문제로 연결된다. 이러한 이론과 실천의 간극으로 인해 초임교사들은 대학 시절의 교육과정은 ‘이론’으로, 학교 현장 경험은 ‘실천’으로 간주해 버리는 경향이 있다고 한다. 따라서 초임교사를 위한 수업컨설팅 방안을 개발할 때는 초임교사들이 이론과 실천의 연결고리를 파악할 수 있도록 설계해야 할 것이다. 즉, 초임교

사가 형식적 이론과 교사의 실천적 지식 사이의 교류와 상호작용을 파악할 수 있도록 수업 컨설팅(안)을 개발해야 할 것이다.

넷째, 입문 프로그램에서는 현장 중심, 실천 중심의 멘토링을 지향해야 한다.

다른 전문직과 마찬가지로 멘토링은 초임교사 교육 및 입문의 주요 전략으로 활용되어왔다. 이는 전문직의 실천적 전문성 개발은 실제 직업 현장에서 그 분야의 전문적 실천가, 즉 경력교사와 협력하여 진행될 때 가장 효과적이고 도움이 된다는 신념에 기초한 것이다. 가르치는 방법에 대한 앎의 핵심은 학습과제나 교과 학습만으로는 배울 수 없다는 점이다. 교사로서의 전문적 지식 구성은 경험을 필요로 한다. 경험은 교사들이 실천 과정에서 문제점을 파악하고, 그러한 문제점에 접근하여 해결 방법을 실행하고 그들의 실천성과를 이해하는 과정에 동원하는 체제 자체에 영향을 준다. 초임교사가 교사교육 프로그램에서 배운 대로 실천하기는 어렵다. 왜냐하면 현장에 발령을 받아 교수 활동의 실제 상황에 직면하면 많은 초임교사들이 그들이 경험했던, 만족스럽지 못했던 수업 방식으로 되돌아간다고 한다. 이를 방지하려면 수업컨설팅(안)을 통하여 초임교사에게 대안을 제시할 수 있어야 하는데, 가르치는 것은 앎의 차원에서 머무르는 지식이 아니므로, 앎을 실천으로 옮기고 종합하는 과정을 초임교사들이 체험할 수 있도록 해야 한다(Porter et al., 2001).

끝으로, 초임교사 입문 프로그램에서도 개념변화 모델을 도입할 필요가 있다.

교실에서 학생들의 개념 변화와 유사하게 교수 학습에 대한 초임교사의 선행 관점을 바꾸어나가려는 노력이 요구된다. 교수 학습에 대해 초임교사들이 지니고 있는 선행 지식이나 신념은 우리가 생각하는 것보다 훨씬 안정되고 지속적이다. 논리만으로는 초임교사들이 16년 이상의 학교 교육을 통하여 그들의 교사들로부터 간접적으로 무심코 학습한 초기의 수업 방식을 바꾸기가 어렵다. 실제 교실에서 개혁이 구현되려면 초임교사들의 인식론적 변화가 선행되어야 한다. 즉, 특정 교과를 가르친다는 것과 그 교과를 가르치는 것을 배우는 것이 무엇인지에 대한 초임교사들의 사고 방식 자체를 재구조화해야 한다. 결국 교육에 대한 초임교사들의 사고방식에서의 개념적 변화가 요구된다. 선행 연구에 의하면 교수 학습에 대한 초임교사들의 선행 관점과 신념을 드러내어 명시적으로 다루고, 새로운 실천 방식의 사례를 관찰할 기회를 제공하는 것이 중요하다고 한다.

요약하면, 초임교사들에게 최소한의 교과별 교수법적 지식이나 기술이 요구되며, 이러한 교과별 PCK나 기술은 일차적으로 현장 경험을 통해 증가하고 완성된다는 것을 전제하고 있다. 따라서 본 연구에서는 교사가 지니고 있는 교과 내용 지식을 학생들이 이해할 수 있도록 가르치는 교과별 PCK를 현장 경험을 통하여 향상시키고자 한다. 즉, 현장의 초임교사 지원을 위한 교과별 수업컨설팅(안)을 통하여 초임교사의 전문성을 제고하는 데 기여하고자 한다.

IV. 수업컨설팅(안) 개발 관련 기초 연구

이 연구에서는 초임교사 지원을 위한 교과별 수업컨설팅(안)의 개발에 앞서서 그 기초 연구로 우리나라 초임교사 지원 현황 및 실태를 파악하고, 미국과 영국의 사례를 중심으로 의

국의 초임교사를 위한 입문 프로그램의 사례와 특징을 고찰하였다. 우리나라의 초임교사 지원 현황 및 실태 조사는 초임교사들이 필요로 하는 입문 프로그램의 특징을 살펴보기 위해 설문 조사와 시도별 초임교사 연수 프로그램 분석을 활용하였다. 외국의 초임교사를 위한 입문 프로그램의 사례와 특징 고찰은 영국과 미국을 중심으로 초임교사 지원을 위한 구체적인 입문 프로그램 사례를 중심으로 살펴보았다. 이를 토대로 교과별로 PCK에 초점을 맞춘 수업컨설팅 방안 개발에 주는 시사점을 도출하였다.⁵⁾ 수업컨설팅 방안 개발에 주는 시사점 도출에서는 다음과 같이 멘토링을 중심으로 입문 프로그램의 필요성과 목적, 멘토와 멘토링의 특징, 효과적인 입문 프로그램의 특징 등에 관하여 다루었다.

1. 입문 필요성과 목적

교사 입문이란 전·현직, (비)공식적 교사 교육을 통한 문화화 과정을 포함하여 전문성을 갖춘 정식 교사가 되어가는 과정을 가리킨다. 즉, 교사 교육 기관에 소속된 예비교사 단계로부터 초임교사로의 전환 과정이 입문 단계에 해당된다. 입문 단계에서 초임교사들은 다음과 같은 문제에 직면하게 된다고 한다(Russell & Martin, 2007);

- 가르치는 활동의 고립된 본성
- 배우던 입장에서 가르치는 역할로의 갑작스런 전환
- 인간으로서 그리고 전문직으로서의 교사의 복지

이처럼, 입문 프로그램은 비록 초임교사들이 교사교육 프로그램을 졸업하고 학위를 받았을지라도 교직을 실제로 시작할 때는 배워야 할 것이 여전히 많다는 것을 전제로 한다. 결국, 입문은 초임교사를 교직에 정향시키는 과정으로 정의될 수 있다. 입문은 초임자를 가능하면 신속하고 쉽게 어떤 조직의 효과적이고 온전한 구성원으로 만드는 과정이다. 입문의 목적은 교직으로의 사회화이며, 능력과 자격을 획득하고 조직 문화에 노출시키는 것이다. 이러한 입문 과정은 흔히 멘토링과 연계된다. 대개의 경우 입문 과정에서 경험한 멘토링은 입문 과정 이후에도 전문성 개발에 영향을 미치게 되며, 입문 프로그램은 멘토링, 세미나나 협의회, 워크숍, 모델 수업, 팀티칭 등의 다양한 요소를 포함한다.

요약하여 정리하면, 교사 입문 프로그램은 초임교사를 훈련하고 지원하여 교직에 머물게 하고, 학생의 성취도를 높이기 위한 노력의 일환으로 활발히 활용되고 있으며, 평생 동안 전개될 교사의 전문성 개발 프로그램의 첫 부분에 해당된다. 초임교사는 발령 첫 해에 교직과 구체적인 학교 환경에 동시에 사회화되고 적응해야 하므로 엄청난 스트레스와 문제의식을 느낀다고 한다. 따라서 대부분의 초임교사들은 예기치 못한 문제나 상황에 직면하여 자신들이 고립되고 부적절하다고 느끼며 중압감을 느낀다고 한다. 초임교사를 위한 입문 프로그램은 예비교사 교육의 영역이 아니지만, 교사교육을 담당한 대학에서 초임교사를 위한 워크숍을 실시하고 워크숍 조정자를 위한 계속 교육과정을 조직하고, 멘토 교사를 위한 선택 연수 과정과 학습 시간을 제공하는 등 다양한 활동을 통해 입문 프로그램에 활발한 역할을 담당해야 할 것이다.

결국, 초임교사의 질에 대한 책임은 정부, 교사교육 기관 및 학교 사이의 공동 책임이어야

5) 단, 이에 관하여 본 고에서는 지면 관계상 생략함. 본 보고서를 참고하기 바람.

한다. 초임교사 입문과 관련된 법령을 잘 정비함으로써 이들 세 개 조직 사이의 협력을 공고히 할 수 있을 것이다.

2. 입문 프로그램의 효과를 결정하는 요인

지난 20여 년간 입문 프로그램 개발이나 도입은 계속 증가해 왔으며, 특히 교사 멘토링 프로그램이 교사 입문 프로그램의 주요 형태로 자리 잡았다(Smith & Ingersoll, 2004). 그 결과 오늘날에는 두 가지 표현이 호환되어 쓰이기도 한다. 이러한 입문 프로그램은 초임교사의 전문성 개발, 학교 환경에의 적응, 초임교사의 이직률 감소, 초임교사의 교실 수업 능력 개선, 긴장감 감소 등 다양한 측면에서 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다(Harrison, 2001). 입문 프로그램에서 초임교사가 받은 지원의 성격과 수준은 해당 지역의 초임교사 입문과 관련된 정책뿐만 아니라 초임교사가 일하는 지역과 학교 상황, 멘토, 학교 지도자 및 다른 교육자들의 입문 프로그램에 대한 이해 수준에 따라 결정된다고 한다.

입문 프로그램의 효과를 결정하는 요인을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 교사와 학생은 물론 학교 공동체 내의 긍정적인 공동체 의식이 학교의 성공을 결정한다. 입문 프로그램에 영향을 주는 학교 상황 요인으로는 교장의 지도자적 자질, 교사들의 전문 공동체, 학생 특징 등이 있으며, 또한 교사의 전문성 개발에의 참여 여부를 결정하는 것은 그들이 소속된 학교의 동료 간의 협력 수준 여하에 달려있다고 한다(Ingersoll, 2001). 초임교사는 동료들과 상호작용하는 과정을 통하여 자신이 교육 공동체에 소속되어 있음을 느끼고 전문성 개발에 참여하게 된다. 나아가 이러한 상호작용은 교실 수업에 긍정적인 영향을 미치게 된다.

둘째, 지역 상황 측면에서는 초임교사의 경험은 교사 전문성 개발 및 교사 평가와 관련된 지역 정책, 지역 지도자의 활용 가능한 자원에 대한 의사결정, 지역의 교사 입문 프로그램의 역사 등에 따라 결정되는 경향이 있다. 최근 연구 결과(Smith & Ingersoll, 2004)에 따르면, 초임교사의 경험은 (1) 해당 학교구나 지역의 멘토 선정, 멘토 배정, 훈련 및 활동 여건 등과 같은 입문 프로그램과 관련된 정책, (2) 지역과 학교가 처한 상황적 요인들, (3) 교육개혁이나 입문 프로그램과 관련된 교육자들의 이해 수준 등에 따라 결정된다고 한다.

셋째, 멘토링의 성공 여부는 멘토와 초임교사 사이의 협동적이고 반성적인 상호작용 여부에 달려있다(Feiman-Nemser, 2001). 이는 학습에 대한 사회문화적 관점과도 일치한다. 멘토와 초임교사에 대한 초점은 모든 지식은 상황 속에서 의미가 있으며 상황 속에서 발생한다는 관점을 반영한 것이다(Brown, Collins, & Duguid, 1989; Rogoff, 1984). 멘토와 초임교사 사이의 독특한 관계는 초임교사가 처음에는 갖고 있지 않던 고차원적 사회적 역할을 내면화하도록 하여 점차 경력 공동체의 일원이 될 수 있는 기회를 제공한다.

3. 멘토와 멘토링

멘토는 역할 모델, 지역 안내자, 교육적 동반자 및 변화의 주도자 역할을 한다(Feiman-Nemser, 2001). 즉, 멘토는 1) 초임교사와 교직이라는 실천 공동체 사이의 중재자 역할, 2) 초임교사가 도달해야 할 평가 기준에 비추어 초임교사 능력을 평가하는 감독자 역할, 그리고 3) 효과적인 훈련과 전문성 개발의 기회를 제공하는 지원자 역할을 할 것으로

기대된다. 멘토는 초임교사에게 정서적 지원을 제공하고, 교육과정과 수업에 대하여 지도하며, 학교 현장의 내부 정보를 제공한다. 멘토로서의 능력을 향상시키기 위해 초임교사에게 멘토의 조언과 지원이 얼마나 유용한지에 대한 피드백을 받고, 멘토링 관계를 개선하기 위한 초임교사의 건의 사항을 수렴하는 것도 좋다. 이러한 피드백을 활용하여 멘토로서의 효과성을 강화해 나아가야 한다. 멘토는 또한 그들이 모든 해결책을 항상 준비하고 있을 수는 없다는 것을 인식해야 한다. 멘토는 자기가 해결할 수 없는 상황인 경우 다른 전문가나 자원을 추천할 수도 있다. 멘토를 교육적 동반자로 볼 경우, 멘토는 초임교사가 학교의 규칙과 정책을 배우고, 당면한 수업 문제를 해결하도록 돕는 역할을 한다. 또한, 멘토는 초임교사들이 학생의 사고 방식을 파악하고 교실 행동에 대한 합리적인 근거를 개발하도록 돕게 된다.

교육적 동반자로서 멘토의 역할은 초임교사가 예비교사 교육에서 배운 것을 구체적인 교실 상황 속으로 전환하도록 지원하는 것이다. 이 경우, 멘토는 초임교사가 교수법적 지식과 학생에 대한 지식을 통합하여 PCK를 개발하도록 돕는 매개체가 된다. 예컨대, 대부분의 예비교사들은 예비교사 교육 프로그램에서 학생들의 오개념에 대처해야 한다고 배우지만, 교사는 그러한 대처 방법이 짧아야 할지 아니면 길어야 할지, 그리고 대처 방안이나 해결책이 교사에 의해 제공되어야 할지 아니면 다른 학생에 의해 제공되어야 할지를 판단하는 역량을 개발해야 한다. 따라서 멘토는 교육적 동반자로서 초임교사가 다양한 학생들을 대상으로 하여 학습기회를 극대화할 수 있는 수업을 할 수 있도록 안내하는 역할을 한다.

멘토에게 요구되는 자질을 정리하면 다음과 같다(Edwards & Protheroe, 2003; Jones & Strakerb, 2006).

- 멘토의 경우 목시적인 교사 전문성을 말로 명료화할 수 있는 역량이 요구된다.
- 멘토 교사 스스로 자신의 수업에 대하여 지속적으로 연구하고 반성하는 반성적 실천가 이어야 한다.
- 멘토 역할을 담당하려면 자신의 수업을 잘 가르치는 것만으로는 부족하고, 동료교사들과 함께 일하는 능력도 필요하다. 즉, 의사소통 능력, 친화력 등의 대인관계 기술도 필요하다.
- 이론과 실천을 연계하는 능력이 요구된다. 멘토나 초임교사들이 입문 과정에서 자주 언급되는 어려움은 이론과 실천의 괴리이다. 교사들은 이론은 너무 소원하고 그들에게 직접적으로 관련되지 않은 것으로 느끼는 반면에, 실천은 설득력이 있지만 개별 교사 내부에 목시적 지식의 형태로 존재하는 경향이 있다. 초임교사가 형식적 이론과 교사의 실천적 지식 사이의 교류와 상호작용을 이루어낼 수 있도록, 멘토 교사는 경험으로부터 도출된 교사 지식과 이러한 형식적 이론을 연계하는 능력이 요구된다.

한편, 멘토링 프로그램의 일차적 목적은 초임교사의 성장을 지원하는 것이지만, 멘토 교사 측면에서 볼 때 멘토의 능력, 전문적 실천 및 경력 개발을 위한 잠재성도 분명히 내포하고 있다. 멘토링에 참여한 중간 경력의 교사들은 멘토링의 결과 재충전된 느낌을 받았으며, 가르치는 것에 대해서 새로운 열정을 갖게 되었다고 보고된 바 있다(Hanson & Moir, 2008). 멘토링에 참여했다가 학교 현장으로 되돌아온 멘토 교사는 새로운 지식, 기술 및 가치를 가지고 학생들, 다른 동료 교사, 학교 조직 및 교직에 긍정적인 영향을 주게 된다. 멘토링이 멘토로서 활동한 경력교사들에게 주는 영향을 정리하면 다음과 같다(Hanson & Moir, 2008).

- 멘토링은 멘토 교사가 교직은 물론 자신에 대한 관점을 확장하게 한다. 즉, 멘토링 경험

자체가 이들 경력교사에게는 자신의 전문적 실천을 향상하고, 교육공동체에 대한 이해를 증대하며, 교직에 대한 그들의 관점을 확대하는 변화의 체험이 된다고 한다.

- 멘토링은 교수 학습에 대한 교사의 이해를 심화한다. 즉, 대부분의 멘토 교사들이 멘토링을 통하여 자신의 실천에 대하여 보다 반성적으로 되었으며, 교수활동에 대하여 반성적 대화에 동료교사들이 참여하도록 권장하는 입장이 되었다고 한다.
- 멘토링이 지도성 발달에 기여하였다. 즉, 멘토링 경험을 통하여 멘토 교사는 지도자로서 교사들과의 관계를 형성하고 교사 지원의 중요성을 이해하게 된다고 한다. 이는 결국 교수학습 개선의 추진력이 될 것이다.
- 멘토링을 실천 공동체 의식을 심어준다. 즉, 동료 교사들을 지원하기 위한 전문적 학습 공동체를 조성하여 수업에서 무엇을 어떻게 가르치는지에 대하여 논의할 수 있도록 노력하였다.

요약하면, 멘토링을 통하여 보람을 느낄 뿐만 아니라, 멘토 교사 자신의 수업 능력이 향상되며 전문성 발달을 제고하게 되며, 멘토링을 경험한 경력교사들은 교사로서, 지도자로서, 동료로서 전문적 실천을 개선하기 위한 협력과 탐구를 정착시키기 위해 노력하게 될 것이다.

4. 효과적인 입문 프로그램의 특징

입문 프로그램은 초임교사에게 초임시절 동안 직면하는 여러 가지 도전을 극복하도록 돕는다. 입문 프로그램의 효과 중 하나는 초임교사들을 교직에 머물게 하는 교직 보유율이 개선된다고 한다. 입문 프로그램에 참가한 초임교사들은 멘토가 초임교사에게 제공한 정서적 지원이 성공의 요인이었다고 말한다. 그러나, 최근 교사 책무성이 강조되면서 단순히 초임교사를 교직에 머물게 하는 것만이 아니라, 입문 프로그램에 더 많은 것을 요구하게 되었다. 입문 프로그램은 매우 다양하며 대개 해당 국가의 독특한 문화와 구체적인 교육 상황의 수요에 따라 달라진다. 입문 프로그램의 효과는 (1) 멘토링을 포함한 입문 프로그램이 초임교사의 태도(직업 만족도, 효능감, 헌신 등), 초임교사의 지식, 기술, 및 실천에 미치는 영향, (2) 초임교사가 교직에 머물 것인지에 대한 의사결정에 미치는 영향, 나아가 (3) 초임교사의 경력에 따라 학생 학습에 주는 영향 등에 비추어 입문 프로그램의 효과가 평가된다. 앞서 입문 프로그램 사례에서 논의한 것처럼, 대부분의 초임교사들은 입문 프로그램 마지막 단계에 실시되는 평가를 통하여 정식 자격증을 획득하게 된다. 즉, 초임교사의 전문적 학습은 ‘기준’ 도달 여부에 비추어 평가되며, 예비교사나 초임교사를 대상으로 한 교사 교육은 기준을 달성할 수 있는 수단의 역할을 하게 된다.

성공적인 예비교사 교육 프로그램의 특징으로부터 성공적인 초임교사 입문 프로그램이 갖추어야 할 특징을 다음과 같이 유추해 볼 수 있다(Darling-Hammond, 1999).

첫째, 교수진, 학생 및 교사들 사이에 좋은 수업이 무엇인지에 대하여 명확하고 공유된 이해와 인식이 존재하며, 이러한 이해가 모든 대학 교육과정과 현장 실습에 스며들어 있어야 한다. 둘째, 초임교사들의 학습 발달을 안내하고 평가할 수 있는 명확한 실천 및 성취 기준을 갖추고 있어야 한다. 아울러 교과내용지식 측면에서 견고한 기반을 제공해야 한다. 셋째, 성공적인 프로그램은 아동 발달, 학습이론, 인지 이론, 학습동기, 교과별 교수법 등에 대한 깊이 있는 교과목을 갖추고 있으며, 이러한 자료는 구체적인 실천상황과 통합된 방식으로

지도되어야 한다. 넷째, 최소 30주에 달하는 연장된 교생실습 경험을 제공해야 한다. 이때 대학의 교육과정에서 다루어진 아이디어를 지지할 수 있는 교생실습을 선도하는 학교들이 엄선되어야 할 것이다. 다섯째, 초중등학교 현장 교사들과 대학 교수진 사이에 강력한 협력 관계가 구축되며, 일련의 공유된 신념을 지닌다. 끝으로, 성공적인 교사교육 프로그램은 실제 교수 학습 상황에서 발생하는 문제 상황과 관련하여 사례 연구, 교사 연구, 수행평가 및 포트폴리오 평가 등과 같은 교수법적 전략들을 폭넓게 활용해야 한다.

이러한 성공적인 예비교사 교육 프로그램의 특징으로부터 효과적인 입문 프로그램이 갖추어야 할 조건을 추출하면 다음과 같다(Zeichner & Conklin, 2005). 즉, 초임교사들은 전통적인 접근 방법이나 실천 방법보다 왜 새로운 실천이 더 나은지를 검토하고, 이를 위하여 새로운 실천 방식의 사례를 관찰할 기회를 가져야 한다. 그리하여 이러한 실천을 일차적으로 직접 학습해야 하며, 이와 같이 새로운 실천을 정착시킬 수 있도록 초임교사에게 현장 지원과 학습 지원이 제공되어야 한다(Russell & Martin, 2007).

VI. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구를 통하여 초임교사 지원을 위해 교과별 수업컨설팅(안) 개발을 추진한 이유는 가르치는 방법에 대한 얕은 핵심이 학습 과제나 교과 학습만으로는 배우기 어렵기 때문이다. 교사로서의 전문적 지식 구성은 경험을 필요로 한다. 즉, 경험을 통하여 교사들은 실천 과정에서 문제점을 파악하고, 그러한 문제점에 접근하여 해결 방법을 시도하고, 그러한 실천의 성과를 이해하는 과정을 체험할 필요가 있다.

전통적인 교사교육 프로그램의 취약점 중 하나는 대학 강의나 읽을거리를 통해 학습한 명제적 지식을 초임교사들이 직접 실천화하여 전환할 수 있다고 전제한다는 점이다. 그러나 초임교사의 경우 가르치는 것과 관련된 전문적 기초 지식을 개발하려면 경험과 연계되어야 한다. 따라서 교사교육 프로그램이나 입문 프로그램을 통하여 초임교사들이 의도적, 체계적으로 자신의 수업 실천을 탐구하도록 안내하고, 그러한 탐구를 습관화하도록 장려해야 한다. 여기서 주목할 점은 경험만으로는 부족하고, 실천에 대한 사려 깊은 반성이 수반되어야 한다는 점이다(Russell & Martin, 2007). 특히 초임교사 시절에 초임교사를 둘러싼 주변 사람들이 이론과 실천의 간극과 긴장을 조절하여 초임교사가 알고 있는 이론과 통찰을 실천으로 옮길 수 있도록 지원해야 한다.

여기서 초임교사 지원을 위한 교과별 입문 프로그램을 개발함에 있어서 일반적인 교수방법론을 얘기하기보다는 각 교과별로 적용된 PCK를 추구해야 할 것이다. 예컨대 일반적인 교수나 학습 이론 중에서 교과 내용에 적용되는 이론을 탐구할 기회를 초임교사에게 제공해야 한다. 대부분의 초임교사들의 문제점은 교과 내용은 많이 알지만 그것을 중학생이나 고등학생을 대상으로 어떻게 가르쳐야 할지를 모른다는 점이다. 매력적인 교수 학습 이론도 실제 교과 개념이나 주제를 가르치는데 적용하기는 어렵다. 초임교사들이 필요로 하는 것은 교과 내용을 가르칠 때 구체적이고 상세한 수업 전개 내용과 실제 사례이다. 결국, 초임교사 입문 프로그램에서 제공해야 할 수업컨설팅 방안은 초임교사들이 알고 있는 교과 지식을 가르칠 수 있는 형태로 재구조화하는 것이다. 이러한 교과 내용의 재구조화에는 관련된 교수

학습 이론이 투입되어야 한다. 달리 말해서 초임교사들이 필요로 하는 이론이나 더 좋은 수업 방법을 찾기 위해 초임교사들의 실제 수업을 들여다보고 연구할 필요가 있다는 말이다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 지금까지의 수업컨설팅 관련의 기초 문헌 연구를 바탕으로, 중등 초임 수학 교사를 대상으로 수업을 출발점으로 하여 PCK 측면에서 수업컨설팅(안)을 개발하였다. 여기서 경력교사가 지닌 실천의 특징을 명료화함으로써 초임교사들이 수업 실천에서 겪는 문제점에 대한 대안을 제시하고자 하였다. 교사 지식의 상당 부분은 너무 묵시적이어서 명료하게 표현하기가 어렵다. 이 점을 감안하여 본 연구에서는 수업을 매개로 하여 경력교사가 지닌 PCK 기반을 드러내고자 하였다. 이러한 PCK에 초점을 둔 수업컨설팅 방안을 활용하여 초임교사는 실제적이고 구체적인 방법으로 수업에 대한 실천적 지식을 학습할 수 있을 것이다. 아울러, 교사는 학습자의 태도를 가지고 실천의 공동체를 개발해 나가야 한다. 이러한 교사 차원의 변화 노력과 더불어 높은 수준의 전문적 교육, 교직 입문을 위한 높은 기준 설정, 초임교사 지원을 위한 강력한 입문 프로그램 마련, 전문적 성장을 위한 행정적 지원과 지속적인 기회 제공 등을 통해 교직의 전문성을 제고해 나가야 할 것이다.

2. 정책 제언

교과별 초임교사를 지원하기 위한 수업컨설팅 방안에 대한 연구 결과를 바탕으로 초임교사 지원을 위한 입문 프로그램 도입에 관한 몇몇 제언을 제시하고자 한다.

(1) 초임교사를 위한 체계적인 입문 프로그램을 제공해야 한다.

다른 전문직과 마찬가지로, 교사도 사범대학 졸업과 동시에 완벽하게 갖추어진 전문가가 되는 것은 아니다. 사범대학 졸업이나 자격증 취득은 향후 교수 활동에 필요한 지식기반을 갖추었음을 의미한다. 초임교사의 경우 교직 활동과 관련된 전문적 지식기반을 구축하려면 학습과 경험이 연계되어야 한다. 따라서 입문 기간에 경력교사와 초임교사를 멘토와 멘티로 연결하여 경력교사의 수업 전문성과 실천 지식을 초임교사와 공유할 수 있는 통로를 마련해 주어야 한다. 즉, 입문 기간에 경험을 통한 학습이 가능하도록 이론과 실천의 연계를 도와야 한다. 교사교육기관인 사범대학, 현장의 교생실습 학교, 멘토 역할을 하는 경력교사 등이 협력하여 초임교사가 교직 입문기간 동안 현장에 기초한 임상 경험을 쌓을 수 있도록 지원해야 한다. 이러한 입문 프로그램은 초임교사에게 현장 적용에 필요한 성공적인 지원을 제공하려는 것으로, 이는 다른 전문직에서 초임교사들에게 제공하는 지원의 형태이기도 하다.

(2) 초임교사 지원을 위한 입문 프로그램은 교과별 PCK에 바탕을 두고 개발되어야 한다.

일반적으로, 초임교사를 위한 입문 프로그램이라고 하면 대부분 교육학이나 그 주변 학문이나 방법론을 생각하기 쉽다. 그러나, 중등 초임교사들이 필요로 하는 것은 자신의 교과 내용을 가르칠 때 구체적이고 상세한 수업전개 내용과 실제 사례이다. 즉, 초임교사들이 실제로 수업에서 활용할 수 있는 지식은 자신이 가르치는 수업과 직접적으로 연관되는 교과별 PCK이다. 따라서 교과별 PCK에 초점을 맞추어 실천 지식을 공유할 수 있는 다양한 형태의 초임교사 입문 프로그램의 개발이 필요하다. 교과 수업에서 꼭 필요한 PCK를 전달할 수 있는 실질적인 연수와 교육을 병행하여 초임교사 전문성 발달을 체계적으로 지원해야 한다.

(3) 일상적인 현장 수업을 중심으로 입문 프로그램을 개발해야 한다.

입문 프로그램이 지향해야 할 방법론적 측면을 살펴보면, 초임교사들이 필요로 하는 이론이나 더 좋은 수업 방법을 찾기 위해 초임교사들의 실제 수업을 들여다보고 연구할 필요가 있다. 일상적으로 이루어지는 현장 수업을 매개로 하여 멘토 교사가 지닌 PCK를 드러내어 명시화하고 이를 초임교사와 공유해야 한다. 이러한 실제 수업에 초점을 둔 수업컨설팅 방안을 활용하여 초임교사는 실제적이고 구체적인 방법으로 수업에 대한 실천적 지식을 학습할 수 있을 것이다. 즉 교수 활동의 실제 상황 속에서 살아 있는 현장지(現場知)를 배울 수 있는 형태로 입문 프로그램이 개발되어야 할 것이다.

(4) 입문기간 중 초임교사 질 관리 방안을 제도적으로 마련해야 한다.

교직에 입문한 후 처음 1~2년 동안 이론과 실천 측면에서 체계적인 지원 프로그램이 요구되며, 아울러 초임 시절에 체계적인 질 관리 방안이 마련되어야 한다. 왜냐하면 발령 후 첫 단계에 이루어지는 교직으로의 문화화 과정을 통해 형성된 습관이 향후 30여년의 교직 생활을 좌우하기 때문이다. 외국의 경우 교사양성기관 졸업과 동시에 교직에 입문할 수 있는 정식 회원자격을 주는 것이 아니라, 일종의 시보기간에 해당하는 입문 과정을 거치도록 하고, 입문 과정 마지막 단계에서 평가를 통해 정규 교사자격증과 정식교사의 지위를 부여한다. 교사로서의 정규 자격증 수여 여부를 결정하는 입문 프로그램의 마지막 단계에 이루어지는 평가는 정해진 교사 전문성 평가기준에의 도달 여부를 평가하게 된다. 따라서 우리나라의 경우에도 초임교사 지원을 위한 입문 프로그램을 마련함과 동시에, 형식적인 입문 프로그램 마련에서 그칠 것이 아니라, 입문 프로그램의 성공적 수료 여부를 질 관리 할 수 있는 방안도 마련되어야 한다. 달리 말해서 경력교사를 위한 교사 전문성 평가기준과 차별화하여 초임교사가 이제는 교직의 정식 구성원이 되었음을 인증해 주는 초임교사 평가기준을 마련하고, 이에 비추어 입문 프로그램의 완료 여부를 평가할 수 있는 제도 마련이 요구된다.

(5) 초임교사 지원을 위해 국가 및 지역 수준의 교사센터 설립이 요구된다.

초임교사 질 관리를 위한 방안으로 국가 수준 및 지역 수준의 교사센터 설립의 필요성도 제기된다. 외국은 물론 우리나라도 예비교사교육은 대학 등의 교사양성 기관에서 담당하고, 현직교사 교육은 시도교육청이나 교사를 고용한 학교구에서 담당한다. 입문 프로그램을 운영할 때 문제가 되는 것은 아직은 정식교사가 되지 못한 초임교사 지원을 누가 담당할 것인지의 문제이다. 이에 대한 대안으로 교사양성 대학의 교사교육 노하우와 시도교육청의 재정 지원을 결합하여 일종의 교사교육센터를 설립하는 방안을 고려해 볼 수 있다. 교사교육센터는 교사교육과 관련된 이론적 지식과 프로그램을 마련하여 현장의 초임교사들을 지원하는 기능을 수행하게 된다. 즉, 각 시도교육청에 소속된 초임교사들의 수요와 교사교육 및 연구기관의 교육 프로그램을 연결하는 역할을 하게 된다. 교사센터는 온라인과 오프라인 교육을 겸하는 방식으로 운영할 수 있다. 예컨대, 교사센터의 온라인 연수는 국가 수준의 교사센터에서 체계적인 프로그램을 개발하여 운영하고, 지역 교사센터에서는 경력교사와 초임교사가 함께 하는 워크숍과 실습 연수 등으로 운영할 수 있을 것이다. 또한 온라인 상담 창구를 개설하여 수시로 초임교사들의 요구와 문제점을 접수하여 컨설팅을 제공하고, 온라인 상담으로 충분하지 않을 경우에는 직접 현장으로 찾아가는 오프라인 지원을 제공할 수도 있을 것이다.

참고문헌

- 곽영순 외 (2007). 수업컨설팅 바로하기-PCK로 들여다 본 수업 이야기. 서울: 원미사.
- 곽영순 (2007). 교육과정 개정에 따른 과학과 내용교수지식(PCK) 연구. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-3-3.
- 박은혜 외 (2004). 교사 발달에 적합한 장학의 이론과 실제. 서울: 정민사. Reiman, A. J.(1998). Mentoring and supervision for teacher development. New York: Addison-Wesley Longman.
- 이화진 외 (2005). 2005 KIC교수학습개발센터 콘텐츠 개발·운영-내용 교수법(PCK) 및 온라인 수업장학 지원 프로그램 개발을 중심으로-. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2005-1.
- 이화진 외 (2006). 수업컨설팅 지원 프로그램 및 교과별 내용 교수법(PCK) 개발 연구. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2006-1.
- 이화진 외 (2007). 초등 초임교사의 수업 전문성 발달 자료 개발 및 지원 방안 연구. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-4-1.
- 임찬빈 외 (2004). 수업평가 기준 개발 연구(I)-일반 기준 및 교과(사회, 과학, 영어) 기준 개발-. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2004-5.
- 임찬빈 외 (2005). 수업평가 기준 개발 연구(II)-일반 및 교과(영어, 도덕, 체육) 기준 상세화-. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2005-3.
- 임찬빈 외 (2006). 수업평가 기준 개발 연구(III). 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2006-3.
- 조덕주 외 (2007). 반성적 교사교육: 실제와 이론. 서울: 학지사.
- 최승현 (2007). 교육과정개정에 따른 수학과 내용교수지식(PCK) 연구. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-3-2.
- 최승현 외 (2008). 교과별 내용교수지식(PCK) 연구(II)-중등 초임교사 수업컨설팅을 중심으로 -. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2008-2.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher. 18(1), 32-42.
- Calderhead, J. (1988) Teachers' Professional Learning, London: Farmer press
- Darling-Hammond, L. (1999). Target time toward teachers. Journal of Staff Development, 20(2), 31-36.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? British Educational Research Journal, 29, 227 - 242.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103, 1013-1055.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge : An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman(Eds.), Examining pedagogical content knowledge(pp. 3.17). Dordrecht : Kluwer.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher

- education. New York : Teachers College Press.
- Hanson, S. & Moir, E. (2008). Beyond Mentoring: influencing the professional practice and careers of experienced teachers. *Phi Delta Kappan*, 89(6), 453-458.
- Harrison, A. G. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students? *Research in Science Education*, 31, 401-436.
- Ingersoll, R. and Kralik, J. M. (2004). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*. Denver, CO : Education Commission of the States.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortage: an organizational analysis, *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-53.
- Korthagen, Fred. A. J., Kessels, Jos, Koster Bob, Lagerwerf Bram, & Wubbels Theo (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associations.
- Jones, M. & Strakerb, K. (2006). What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 165-184.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge : From a mathematical case to a modified conception. *Journal of teacher education*, 41(3), 3-11.
- Porter, A. C., Youngs, P., & Odden, A. (2001). Advances in teacher assessments and their uses. In V. Richardson(ed), *Handbook of research on teaching*(pp. 259-297). Washington, DC: AERA.
- Rogoff, B. (1984). Adult assistance of children's learning. In T. Raphael (Ed.), *The contexts of school-based literacy* (pp. 27-40). New York: Random House.
- Russell, T. & Martin, A. K. (2007). Learning to teach science. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 1151-1178). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-21.
- Smith, D. C. (1999). Changing our teaching: The role of pedagogical content knowledge in elementary science. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman.(Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Norwell, MA : Kluwer Academic Publishers.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effect of induction and monitoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal* vol. 41, pp. 681-714
- Wilson, S. M., Shulman, L., & Richert, A. (1987) "150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. In J. Calderhead (Ed.) *Exploring Teachers' Thinking*. Sussex : Holt, Rinehart and Winston.
- Zeichner, K. M. & Conklin, H. G. (2005). Teacher education programs. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner(Eds.). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

The Research on Pedagogical Content Knowledge(PCK) Focused on Instructional Consulting for Secondary Beginning Teachers

Choe, Seung-Hyun⁶⁾ · Hwang, Hye Jeang⁷⁾

Abstract

Recently there has been a high request for support for teachers' professional development and quality control to meet the demand of educational policy to introduce teacher evaluation, master teacher status, incentives for teacher competency, etc. It has been suggested that reeducation and support for professional development would be more effective to beginning teachers with a high developmental potential than to experienced teachers with routinized instruction.

Since 2005 KICE-TLC has conducted research on the development of teacher supporting programs such as teaching consultation and pedagogical content knowledge(PCK) in school subjects. In line with the current education policy and previous research by KICE, this research has been conducted to meet the need for novice teacher induction by developing consulting program focused on PCK. The goal of this research was to (1) explore the in-depth meaning of PCK in light of teaching consultation, (2) conduct a preliminary study on how to develop teaching consulting programs for secondary beginning teachers, (3) develop teaching consulting programs focused on pedagogical content knowledge(PCK), and (4) suggest implications for educational policy regarding pre-service and in-service teachers' continuing professional development and support.

Key Words : Pedagogical content knowledge, Teacher knowledge, Consulting program

6) Korea Institute of Curriculum and Evaluation (jhtina@kice.re.kr)

7) Chosun University (sh0502@chosun.ac.kr)