

기독교 대안학교 교사들이 인식하는 교사 전문성의 의미와 성장 방식*

이은실(한동대학교/교수)

esrhee@handong.edu

한글 초록

본 연구는 기독교 대안학교 교사들이 인식하는 교사의 전문성은 무엇이고 그들의 전문성은 어떻게 성장하는지 찾아보는 것을 목적으로 한다. 전문성은 일반적으로 특정 분야에 필요한 특별한 지식, 기술, 태도를 의미한다. 교사 전문성 역시 주어진 업무를 수행하는데 필요한 능력과 자질, 기술과 행동, 가치를 포함하며, 교사의 생애주기와도 밀접한 관계가 있다. 본 연구는 교사 전문성의 의미와 성장 방식을 탐구하기 위해 설문조사와 면담을 병행한 혼합연구방법으로 자료를 수집하였다. 270여 명의 기독교 대안학교 교사가 참여한 설문조사는 교사의 관심사, 각 전문성 요소의 중요도와 보유 정도, 전문성 개발 노력과 도움 정도를 질문하였다. 심층 면담은 7명의 기독교 대안학교 교사를 대상으로 하였고 이들이 인식하는 교사 전문성의 의미, 교사 자질과 역량, 전문성 성장을 위한 환경을 파악하였다. 분석 결과를 보면 기독교 대안학교 교사들은 기독교적 관점으로 교과를 재구성하는 교과 전문성뿐 아니라 소통, 관계, 소명의식을 전문성으로 강조하였다. 그리고 이들의 전문성 성장에는 소명에 반응하고자 하는 교사의 결단, 지속적인 자기개발, 교사공동체, 자율과 책임이 공존하는 교육환경이 중요한 것으로 나타났다. 결론에서는 교사들의 전문성 성장을 위해서 교사의 생애주기를 고려할 것과 교사 주도적인 전문성 성장의 접근을 제안하였고, 예

* 위 논문은 제14회 기독교학교교육연구소 학술대회(2019. 11. 30)에서 발표한 자료를 수정·보완한 것임.

비교사교육에서 교과 전문성뿐 아니라 소통과 관계능력 향상에 주안점을 둘 것을 강조하였다.

《 주제어 》

기독교 대안학교, 교사 전문성, 교사역량, 전문성 개발, 교사교육 프로그램

I. 들어가는 말

기독교 대안학교 교사들은 전문가로서 어떤 전문성을 가지고 있으며 그 전문성은 어떻게 성장하는가. 이 연구는 기독교 대안학교가 세워지고 연합체가 생기기 시작한 지 20여 년이 되는 현 시점에서 기독교 대안학교 교사의 전문성이 무엇인지 돌아보고 이들의 전문성이 성장하는 방식을 찾아보는 것을 목적으로 한다. 기독교 대안학교가 세워지고 자리 잡는 동안 교사 양성 교육이나 교사재교육이 다양한 방식으로 실행되고 있으나 교사들의 현실과 이슈를 파악하고 이들의 성장을 돕고자 하는 접근은 그리 활발하지 않았다. 한국사회에서 기독교 대안학교 운동이 활발하게 이어지기 위해서는 현장 전문가인 교사들의 삶을 이해하고, 이들이 어떤 방식으로 성장하며 어떤 도움이 필요한지 파악하는 것이 필요하다(함영주, 2019).

기독교 교사의 교사 전문성에 관한 관심은 기독교 대안교육의 질적 수준 제고라는 면에서도 중요하다. 5년마다 기독교 대안학교 실태를 파악해온 기독교학교교육연구소에 의하면 2006년 59개교, 2011년 121개교에서 2016년 3차에는 265개교로 급격한 증가 추이를 보이고 있다(박상진·이종철, 2019). 지난 20년간 양적으로 팽창한 기독교 대안학교가 그에 버금가는 질적인 성장을 이루기 위해서는 현장 교사의 역할을 무시할 수 없다. 일반 학교의 경우, 교사 전문성에 관한 연구는 매우 활발하며 연구결과에 따라 교원양성 정책이나 교육과정 변화 등 제도적 조율이 이어진다. 경제협력기구(OECD,

2014)에서 매 5년 시행하는 교원 및 교직 환경 국제비교연구 TALIS (Teaching and Learning International Survey: TALIS)의 최근 결과를 보면 한국 교사들의 직무만족도와 자기효능감이 낮다. 그리고 그 이유로 전문성 개발 활동, 교육연구, 멘토링 등을 위한 시간 부족을 제시하고, 참여국 29개국 중 23위인 자율성 부족도 원인으로 보며 대안을 모색하기도 한다 (김이경·김현정, 2014). 일반 학교의 교육환경과 차이가 있는 기독교 대안 학교에 속한 교사들의 전문성 개발을 위해서는 이들이 어떤 영역에서 어떤 노력을 하는지 파악하고 그에 따른 제도나 환경 마련을 제안해야 한다.

기독교 교사의 교사 전문성에 대한 검토는 기독교 대안 교육의 지속가능성을 추구하고 그 중심에서 교사가 중요한 역할을 하기를 기대한다는 면에서도 중요하다. 사회의 변화에 따라 교육이 변하고 학교가 변하고 교사에 대한 기대도 변하고 있다. 최근 교직 사회에 탈전문화라는 용어가 등장한다. 탈전문화라는 현상은 교직이 전문직으로 갖는 또는 가져야 하는 특성을 잃거나 채우지 못하는 것이며 교직의 위상과 전문성이 약화되는 현상을 의미한다(허주·최원석, 2019). 시대의 변화와 기술의 발전으로 교직의 위상이 약화되고 업무가 표준화되는 현상, 교사와 학부모의 학력 격차 감소, 학생과 학부모의 요구 변화, 기술 발전으로 인한 교육내용과 방법의 변화 등 다양한 원인이 작용한다. 결국 교사의 탈전문화는 기존의 전문성에 대한 기준에서 벗어나 교직을 보는 관점의 변화, 교사 전문성에 대한 재점검을 의미한다고 볼 수 있다. 그렇다면 기독교 대안교육에서의 교사 전문성 역시 기독교 대안학교가 서 있는 현 사회 환경에서 재고가 필요하다.

지난 몇 년간 학계에서는 4차산업혁명 사회를 주제로 하여 교육의 변화를 예측 분석하여 준비하려는 노력이 활발했다(김효숙, 2019; 오인탁, 2017; 임창호, 2018). 4차산업혁명 사회에서 강조하는 융합, 연결, 공동체 등의 주제어나 그에 따라 융합, 협업, 공동체, 네트워크, 감성을 강조하는 교사 역량(임종헌·유경훈·김병찬, 2017)은 기독교 대안학교에서 담아내고자 하는 교육의 모습과 닮은 부분이 많다. 그런 면에서 기독교 대안학교는 현

시대의 흐름을 선도하는 교육을 펼쳐 보일 좋은 기회를 맞은 셈이다. 4차 산업혁명 사회에서 강조하는 전문성은 단순히 전문성을 갖추기 위한 교육이 아니라 훈련뿐 아니라 전문가가 그런 전문지식이나 기술을 자율적으로 활용하고 제공하며, 그 과정에서 이뤄지는 신뢰 관계까지를 의미한다(Freidson, 2001). 교사 자율성이나 신뢰의 공동체는 기독교 대안학교의 특징으로 자주 설명되는바 이 시대는 기독교 대안학교가 교육의 원안임이 부각하는 기회가 될 수 있겠다.

이런 배경에서 본 연구는 기독교 대안학교 교사들은 어떤 전문가이며 그들의 전문성은 어떻게 성장하는지 두 가지를 집중적으로 탐색하고자 한다. 이를 위해 먼저 교직 전문성의 의미와 요소에 대해 검토한 후 설문조사와 인터뷰를 병행한 혼합연구방법으로 국내 기독교 대안학교 교사들의 자료를 수집하고 분석하고자 한다. 이 연구를 통해 국내 기독교 대안학교 현장에서 바라보는 교사 전문성에 대해 이해하고 이들의 성장을 돕기 위한 방향을 모색하고자 한다.

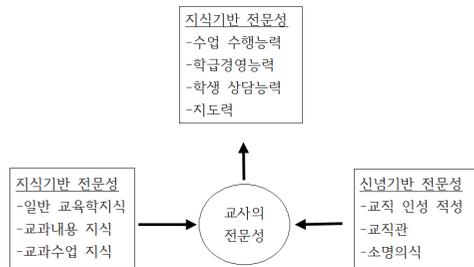
II. 교사 전문성의 의미와 요소

1. 전문성 개념 영역과 요소에 대한 이해

일반적으로 전문성이란 특정 분야의 특정한 일을 수행하기 위한 것으로 그 분야의 전문적 지식이 있고 일을 수행하는데 자율성과 책무성이 따르며 가치판단과 윤리가 요구되는 개념이다. 이러한 의미에서 교사 전문성이란 교사에게 주어진 업무를 수행하는데 필요한 능력, 자질, 성향, 가치, 기술, 행동 양식이라고 포괄적으로 접근한다(김혜숙, 2003). 교사 전문성의 개념이 포괄적이다 보니 이를 구체화하고자 할 때 어려움이 있다. 교사가 하는 일이 복합적이고 역동적인 이유도 있고, 사회의 변화에 따라서 교사에게 기대

하는 역할이 변화하기 때문이기도 하다. 이런 어려움으로 인해 비교적 체계화가 쉬운 수업에 초점을 두고 수업에서의 전문가(expert in teaching)로 재개념화하여 전문성의 요소를 탐색하거나 기준을 개발하기도 한다(이옥화·장순선, 2018).

교사 전문성을 개념화하는데 가장 많이 쓰이는 접근은 조동섭(2005)이 제안한 지식기반, 신념기반, 능력기반의 세 영역 모형이다. 이 모형은 교사의 전문성을 지식, 능력, 신념으로 구분하여 총체적인 접근을 한다는 특징이 있다. 구체적으로 살펴보면 먼저 지식기반 전문성에서는 교과 내용에 대한 지식과 일반 교육학지식, 교과수업에 대한 지식, 즉 PCK(pedagogical content knowledge)를 구성하는 지식을 다루고 있다. 특히 학생의 전인적 발달과 학생 다양성에 대한 이해는 일반 교육학지식에서 중요한 부분을 차지한다. 다음 능력기반 전문성은 수업설계 및 운영과 관련된 수행능력, 의사소통과 학급경영능력, 학생상담과 생활지도, 활동계획 및 실천능력 등이 포함된다. 마지막 신념기반 전문성은 소명의식, 교직원, 인성의 요소가 포함된다. 실제 교육현장에서 이 모형을 적용할 때 각 전문성의 세부요소는 학교현장의 특성에 따라 다를 수 있다. 예를 들어 혁신적 교육을 지향하는 학교에서는 실천능력 전문성에 미래사회 대처능력을 다루고, 신념기반 혹은 태도 기반 전문성의 요소로서 평생 학습자로서의 교사를 강조하여 자기계발과 자기성찰적 요소를 포함하기도 한다.



[그림 1] 교사 전문성의 개념구조 (출처: 조동섭, 2005, 7)

위 모형에서 능력기반 전문성은 최근 무엇을 수행할 수 있느냐는 역량을 강조함에 따라 ‘능력’ 보다는 ‘수행’에 초점을 둔 수행기반 전문성 혹은 실천능력 전문성으로 명명하는 것이 더 적절하다. 능력기반 전문성에서 수행능력을 강조하여 구체적인 능력과 역량으로 표현한 예는 미국 교사전문성 위원회(National Board for Professional Teaching Standards, 2016)의 기준에서 엿볼 수 있다. NBPTS는 교사가 갖출 역량으로 다섯 가지를 제시하는데 곧, 학생과 학생들의 학습에의 헌신, 교과와 교과 가르침에 대한 지식, 학생 학습 관리와 모니터링의 책임, 교사활동에 대한 성찰과 개선, 교사 학습공동체 참여와 협력이다.

사회의 변화에 따라 강조하는 교원의 역량이 달라지는가. 현 사회의 변화에 따라 학교의 모습과 교사가 갖출 역량의 변화를 탐색한 임종현 등(2017)의 연구가 흥미롭다. 연구자는 학습 내용이 디지털화되고 공개되는 환경에서 울타리 없는 학교에 학제는 유연화하고 융합 수업이 일상화되리라 예측한다. 그리고 학교는 구성원들이 다양한 네트워크로 연결되는 공동체로서 기능하고 인성 중심 교육의 장이 될 것으로 본다. 이런 경우 교사에게는 기존의 수행능력요소(예, 수업 실행, 교실운영 등)보다 융합적인 교육과정 재구성 역량, 협업 및 의사소통 역량, 외부의 다양한 인적 물적 자원과 네트워크할 수 있는 역량, 지역-국가-세계의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 보이는 공동체 역량, 인간을 이해하고 소통하는 정서와 사회성을 갖추는 감성 역량이 강조될 것으로 전망하고 있다. 그리고 이런 교사 전문성은 자율성과 신뢰의 교육환경 속에서 발휘될 것이다(OECD, 2005).

2. 교사 생애주기의 관점에서 보는 전문성

교사의 생애주기를 보면 교직을 시작하는 초임교사부터 부서의 지도자가 되어 활동하는 시기, 학교의 지도자가 되어 행정을 총괄해야 하는 시기가 있다. 따라서 교사 전문성이라 할 때 교사의 경력이나 현재 역할에 따라 강

조하는 전문성의 성격이 다를 수 있다. 교사의 경력에 따라 전문성을 구분할 때 흔히 ‘발달론적’ 혹은 ‘생애 주기적’ 구분을 하게 된다(손성호·임정훈, 2017). ‘발달론적’ 접근은 여타 발달이론과 마찬가지로 교사가 교직에 있는 동안 일정한 발달의 단계를 밟고 개념적으로는 최종 지점이 있다고 보며, 이때 최종 지점으로 원숙, 숙련 등의 용어를 사용한다. 이에 비해 생애 주기적 접근은 교직 시작부터 퇴임까지의 과정에서 일련의 변화를 경험하는데, 이 변화는 개인의 인생 주기뿐 아니라 조직의 환경에 따라 역동적이고 복합적으로 작용하게 된다. 각 과정마다 지속적인 조정과 성찰이 필요한 생애 주기적 접근은 학교마다 교육철학과 운영방식이 다른 기독교 대안학교의 교사 전문성을 이해하는데 더 적합할 것이다.

〈표 1〉 교사의 생애발달 흐름

연구 사례	흐름
김정원 외(2011)	열정기 -> 성숙기 -> 성찰기
박준기(2011)	전문성 형성 -> 적용기 -> 심화기 -> 확산기
손성호와 임정훈(2017)	적응기 -> 자립기 -> 성찰기 (각 기마다 정체기 존재)
김희규(2018)	입직기 -> 성장기 -> 발전기 -> 심화기

교사의 생애발달주기를 다룬 연구(김정원 외, 2011; 김희규, 2018; 손성호·임정훈, 2016)를 살펴보면 먼저 생애발달은 교직 시작부터 퇴직까지의 기간으로 보고 점차 성숙하는 흐름을 보인다. 또, 순차적 특성이 있지만, 개인이나 현장의 상황에 따라 단계를 건너거나 한 주기에도 여러 성향을 복합적으로 보일 수 있다. 손성호와 임정훈(2017)은 교사가 적응기, 자립기, 성찰기로 발달할수록 수업 전문성, 상담학급운영, 업무 행정 모두 수행수준이 높아지는 패턴을 제시했다. 특히 첫 단계인 적응기와 다른 두 주기와의 차이가 커서 적응기를 통해 역량이 크게 성장한다고 유추할 수 있다. 학생 이해역량만 집중적으로 살펴본 김희규(2018)는 교사 초기에는 생활지도 및

심리상담을 위한 학생 이해역량이 낮았고 경력이 높아질수록 학생지도의 역할과 역량이 함양된다고 보았다.

교사의 생애주기와 전문성 발달이 밀접한 관계가 있다는 선행연구의 결과는 교사 전문성에 대한 인식을 수집하고자 할 때 참여자의 생애발달주기에 대한 고려가 있어야 함을 말해준다. 각 주기의 기간은 5년 미만, 5~10년, 10~20년, 20년 이상의 구분이 가장 많이 사용되며 이 분야의 최근 연구인 김희규(2018)는 각각 시작단계, 성장단계, 발전단계, 심화단계라고 불렀다. 교사의 전문성을 교사의 생애발달에 따라서 파악하고자 하는 접근은 교사 전문성을 선언적으로 규정하기보다 교사의 교육현장 경험과 상호작용한 결과로 이해한다는 면에서 의미가 크다. 따라서 교사들의 전문성 인식과 개발을 파악하고자 할 때 이들의 전문성 개발의 노력이 교실환경과 동료 간 협업 등 학교 배경 안에서 어떻게 수행되는지 고려하는 것이 필요하다.

Ⅲ. 연구방법 및 절차

1. 연구설계

본 연구는 교사 전문성의 의미와 성장 방식을 파악하기 위해 설문조사를 통한 조사연구와 비구조화된 면담을 결합한 혼합연구로 설계되었다. Creswell과 Plano Clark (2011)은 6가지 혼합연구설계를 제시한 바 있는데 본 연구는 그중 수렴적 병행설계(convergent parallel design)로 진행되었다. 수렴적 병행설계는 특정 주제에 대한 이해를 높이기 위한 목적으로 양적 연구방법과 질적 연구방법을 독립적으로 진행하고 각 결과를 분석한 후 해석단계에서 결과를 통합하는 형태를 의미한다. 질적 연구방법으로는 현상학적 접근을 취하였는데 이는 특정 개념이나 현상에 대해 여러 개인이 경험한 내용과 그 경험에 영향을 끼친 맥락을 수집하여 궁극적으로 그 개념

의 본질을 파악하고자 하는 접근이다(Creswell, 2007). 본 연구는 면담을 통해 기독교 대안학교 교사들이 교사 전문성을 어떻게 이해하고 성장시키고 있는지 탐색하였으며, 해석단계에서 설문조사와 면담 분석의 결과를 연결하고자 하였다.

〈표 2〉 응답자 배경 변인 분포

	성별		나이				학교급(중복응답)				교사 경력		
	남	여	20대	30대	40대	50이상	유치	초	중	고	0-5	6-10	11년이상
인원	79	197	39	133	82	22	16	117	156	127	111	103	62
%	28.6	71.4	14.1	48.2	29.7	7.9	5.8	42.4	56.5	46.0	40.2	37.3	22.5

2. 연구대상 및 자료수집

설문조사 참여대상은 국내 기독교 대안학교 교사이며 2019년 9월 기독교학교교육연구소에서 실시한 ‘기독교 대안학교 교사의 삶’ 실태조사에 참여한 331명 중 전문성 영역의 문항에 모두 응답한 유효 참여자 총 276명이다. 이들 응답자의 배경은 〈표 2〉과 같다. 응답 분석에 활용한 교사 변인은 총 경력인데 공교육과 대안교육을 합한 기간이 저경력(5년이하)인 응답자가 111명(40.2%), 중경력(6-10년) 응답자가 103명(37.3%), 고경력(11년 이상)이 62명(22.5%)이었다.

심층 면담은 총 7명의 기독교 대안학교 교사들을 대상으로 진행하였다. 교사 전문성에 대한 인식은 개별 학교의 특성 및 교사의 경력에 따라 차이가 있을 것으로 보고 이 두 요소를 반영하여 면담 대상자를 선정하였다. 기독교 대안학교의 유형을 구분한 박상진 외(2012)는 국제성, 수월성, 공흥성, 대안성, 기독교성을 기준으로 제시한 바 있다. 이들은 이 중 대안성과 기독교성의 비중이 높음을 감안하여 기독교대안학교는 기독교적인 교육을 추구

하는 학교이자 기존의 교육에 대한 대안을 강조하는 학교로 보였다. 본 연구는 이러한 의미를 강조하는 학교에 소속된 교사를 면담 대상으로 하고 교직 경험 5년 이하의 저경력, 6~10년의 중경력, 10년 이상의 고경력으로 구분하여 해당 대상자를 선정하였다. 최종 면담참여자의 특성은 <표 3>과 같다.

<표 3> 면담 대상자 소개

구분	성별	경력	학교급	교과	전문분야	특성	
저경력	A	여	1	고	과학	-	기숙
	B	여	3	중	국어	-	기숙
	C	남	7	중, 고	성경	교과팀장	통학
중경력	D	여	8	고	사회	대표교과팀장	통학
	E	남	10	고	과학	진로진학팀장	통학
고경력	F	남	16	중고	사회	진로진학팀장	기숙
	G	남	17	초중고	과학	교감	기숙

3. 연구 도구 및 분석

전문성 영역의 설문 문항은 <표 4>와 같이 세 영역의 총 22문항으로 구성된다. 첫 영역에서 다룬 현재 관심사에 대해서는 주어진 세부 문항을 1~3순위로 기록하도록 하였다. 둘째 영역의 교사 전문성 중요도와 보유 정도는 각 세부 문항에 대해 1(전혀 아님)~5(매우 그러함)의 정도로 각각 표시하도록 하였다. 교사 전문성 계발 노력의 영역은 각 항목에 대해 연 횟수를 적고 도움 정도를 1(전혀 도움 되지 않음)~5(매우 도움)로 표시하도록 하였다.

〈표 4〉 설문 영역과 응답 방식

영역	문항	응답 방식
현재 관심사 (6문항)	교과지식 및 수업개선, 학급운영 학생지도, 공동체 관계 및 소통 동료교사 멘토링, 학교 교육과정 및 제도개선	1~3순위 기록
교사 전문성 (10문항)	교과지식과 수업운영, 기독교세계관과 수업연계 학습자이해와 대처, 학생소통과 지도 갈등해결 학급운영, 동료교사 소통과 협력 활동 및 행사기획, 소명과 정체성 자기계발학습, 환경 이슈 민감성	중요도, 현재 보유정도 (1~5)
전문성 개발 노력 (6문항)	수업공개, 수업참관, 수업컨설팅 참여 교내 교사연구모임, 외부교사연구모임 소속학교 교사교육, 외부 단체 기관의 교사교육 재교육 학위과정	년 횟수와 도움정도(1-5)

면담 질문은 〈표 5〉와 같이 총 다섯 영역으로 구성되었다. 먼저 소속 학교 및 자기소개로 시작하여 교사 전문성의 의미, 교사 전문성 요소와 성장, 교사 자율성과 공동체의 역할을 집중적으로 질문한 후 기독교 대안학교 교사 됨과 동력에 대한 질문으로 마무리되었다. 면담내용은 녹음되었고 이를 녹취하였다.

〈표 5〉 면담 질문

번호	내용
학교 및 자기소개	학교의 특성, 소속학교, 경력기간, 현재 학교에서의 역할과 책임
교사 전문성 의미	교사는 전문가인가, 어떤 면에서 전문가인가
교사 전문성 요소와 성장	대안학교 교사에게 필요한 자질과 역량은 무엇인가 자질과 역량은 어떻게 성장하는가
전문성 성장을 위한 환경	전문가로서 교사 자율성의 영역과 책임은 무엇인가 교내외 교사간 멘토링, 교류 여부와 도움 내용은 무엇인가
교사 정체성과 만족도	기독교대안학교의 교사로 산다는 것의 의미와 동력은 무엇인가

본 연구에서 수집된 양적 자료와 질적 자료는 각각 독립적으로 분석되었다. 먼저 설문조사를 통해 얻은 양적 자료의 경우 전문성 관심 순위, 전문성 중요도, 전문성 보유 정도의 각 항목에 대해 빈도분석을 하고, 이후 경력에 따른 차이를 확인하기 위해 ANOVA 분석을 시행하였다. 심층 면담내용을 전사한 질적 자료에 대해서는 참여자들의 녹취록을 읽고 유의미한 진술을 뽑아내어 공통적으로 나타나는 주제로 묶는 현상학적 접근의 내용분석이 시행되었다(Creswell, 2007). 즉, 각 질문에 대한 응답 내용을 반복하여 읽은 후 유사한 주제의 응답 내용을 구분하고 다시 세분화하였다. 응답 내용의 주제 및 세분화 분석 과정에 연구자를 비롯한 3인의 전문가가 참여하여 각 질문 항목별로 70% 이상의 일치도를 갖도록 하였고 이로 질적 자료 분석의 타당성을 확보하고자 하였다.

IV. 설문분석 결과: 수치로 정리하는 기독교 대안학교 교사 전문성

1. 기독교 대안학교 교사의 관심사 및 교사 경력별 차이

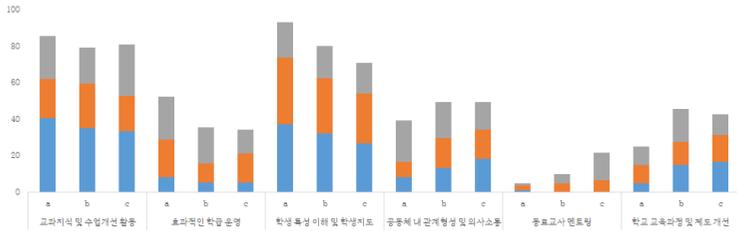
기독교 대안학교 교사들이 현재 관심이 있는 사안이 무엇인지 순위를 정하도록 한 관심도 결과를 보면 ‘교과 지식 및 수업개선’, ‘학생 이해와 학생지도’이 높은 것으로 나타났다. 이 항목들은 교과 전문성과 학급경영 전문성에 해당하는 것으로 현재 교사들의 활동과 책임을 반영하는 것으로 보인다. 항목에 따라서는 교사의 경력에 따라 관심도가 다르게 나타났는데 ‘학생 이해와 학생지도’의 경우 경력이 낮을수록 관심도가 높게 나타났다. 또한, 저경력 교사의 경우 ‘효과적인 학급운영’에 대한 관심도 상대적으로 높고, 고경력일수록 ‘학교 교과과정 개선 및 제도개선’, ‘공동체 내 관계 형성 및 의사소통’, ‘동료교사 멘토링’이 높게 나타났다. 이는 경력이 높을수록 학

교의 리더 역할을 하는 교사 생애발달과 관련이 있을 것으로 보인다.

〈표 6〉 경력에 따른 현재 관심사 응답 구성 비율(단위: %)

현재 관심사	교과지식 및 수업개선 활동			효과적인 학습 운영			학생 이해 및 학생지도			공동체 내 관계 및 의사소통			동료교사 멘토링			교육과정 및 제도 개선		
	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
1순위 비율	40.7	35.9	33.3	8.3	5.0	5.0	37.0	32.0	26.7	8.3	13.0	18.3	0.9	0.0	0.0	4.6	15.0	16.7
2순위 비율	21.3	24.5	19.4	20.4	10.8	16.1	37.0	30.4	27.4	8.3	16.7	16.1	2.8	4.9	6.5	10.2	12.7	14.5
3순위 비율	23.6	19.8	28.3	23.6	19.8	13.3	19.1	17.8	16.7	22.7	19.8	15.0	0.9	5.0	15.0	10.0	17.8	11.7

* a: 저경력 0-5년, b: 중경력 6-10년, c: 고경력 11년 이상



[그림 2] 경력에 따른 현재 관심사 응답 구성 비율

2. 전문성 요소의 중요도 및 보유 정도

교사 전문성의 중요도를 볼 때 모든 항목의 중요도 평균이 4.56이고 ‘어느 정도 중요하다’와 ‘매우 중요하다’ 사이에 있어서 기독교 교사들은 주어진 모든 문항을 중요한 것으로 인식함을 보여준다. 그중에서도 ‘소명의식과 정체성’, ‘학생과의 의사소통’, ‘교과 지식 및 수업’, ‘학습자 이해 및 지도’, ‘기독교 가치관이 반영된 수업’은 중요도가 높은 순위의 항목이다. 상대적으로 덜 중요한 것으로 표시된 항목은 ‘장단기 계획 및 활동 기획’, ‘교육환경 변화인식’인데 이 항목들은 개별 교사의 수업이나 학습경험 활동과는 직접 연

관되지는 않는다는 공통점이 있다.

교사 전문성의 보유 정도는 평균 3.71이어서 중요도에 미치지 못하고 있다. 이 수치는 각 항목의 보유 정도 ‘보통’과 ‘어느 정도 할 수 있다’ 사이에 위치하여 더 성장할 여지를 보여준다. 중요도와 보유 정도의 차이가 가장 큰 세 항목은 ‘기독교 세계관과 수업연계’(차이점수 1.1), ‘자기계발학습’(차이점수 0.99), ‘교육환경 변화인식’(차이점수 0.95)이다. 이중 ‘기독교 세계관과 수업연계’, ‘자기계발학습’은 중요도 역시 높은 항목이어서 성장이 필요한 영역으로 파악된다.

〈표 7〉 기독교대안학교 교사가 인식하는 전문성 영역별 중요도와 보유 정도

중요도						전문성	보유 정도					
전혀 중요않 음	중요 않음	보통	중요	매우 중요	평균 (표준편차)		평균 표준편차	매우 잘함	할수 있음	보통	알지 못함	전혀 알지못함
0 (0%)	0 (0%)	6 (2.2%)	65 (23.6%)	205 (74.3%)	4.72 (0.50)	교과 및 수업	4.05 (0.66)	63 (22.8%)	166 (60.1%)	44 (15.9%)	3 (1.1%)	0 (0%)
0 (0.0%)	0 (0.0%)	14 (4.8%)	64 (23.0%)	198 (71.3%)	4.67 (0.57)	기독교 세계관연계	3.57 (0.79)	26 (9.4%)	130 (47.1%)	95 (34.4%)	25 (9.1%)	0 (0%)
0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (1.8%)	71 (25.7%)	200 (72.5%)	4.71 (0.49)	학습자 특성	3.80 (0.70)	33 (12.0%)	165 (59.8%)	68 (24.6%)	9 (3.3%)	1 (0.4%)
0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (2.2%)	59 (21.4%)	211 (76.4%)	4.74 (0.49)	학생과의 의사소통	3.95 (0.67)	50 (18.1%)	166 (60.1%)	57 (20.7%)	3 (1.1%)	0 (0.0%)
0 (0.0%)	0 (0.0%)	12 (4.3%)	95 (34.4%)	169 (61.2%)	4.57 (0.58)	학급운영	3.66 (0.68)	19 (6.9%)	158 (57.2%)	85 (30.8%)	14 (5.1%)	0 (0.0%)
0 (0.0%)	1 (0.4%)	12 (4.3%)	97 (35.1%)	166 (60.1%)	4.55 (0.60)	동료교사 관계	3.85 (0.77)	52 (18.8%)	142 (51.4%)	72 (26.1%)	9 (3.3%)	1 (0.4%)
0 (0.0%)	3 (1.1%)	29 (10.5%)	144 (52.2%)	100 (36.2%)	4.24 (0.68)	활동기획 및 계획	3.55 (0.79)	29 (10.5%)	116 (42.0%)	109 (39.5%)	22 (8.0%)	0 (0.0%)
0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (1.1%)	56 (20.3%)	217 (78.6%)	4.78 (0.44)	소명의식 정체성	3.92 (0.78)	64 (23.2%)	135 (48.9%)	70 (25.4%)	6 (2.2%)	1 (0.4%)
0 (0.0%)	0 (0.0%)	12 (4.3%)	88 (31.9%)	176 (63.8%)	4.60 (0.57)	자기계발 및 학습	3.61 (0.77)	26 (9.4%)	136 (49.3%)	94 (34.1%)	19 (6.9%)	1 (0.4%)
2 (0.7%)	3 (1.1%)	51 (18.5%)	134 (48.6%)	86 (31.2%)	4.08 (0.77)	교육환경 인식	3.13 (0.81)	8 (2.9%)	80 (29.0%)	134 (48.6%)	47 (17.0%)	7 (2.5%)

* a: 경력 1~5년, b: 경력 6~10년, c: 경력 11년 이상

각 항목의 중요도와 보유 정도가 교사 경력에 따라 차이가 있는지 분석

한 결과는 각각 <표 8>과 <표 9>와 같다. 중요도의 경우 <표 8>에서 보는 것처럼 대부분 항목에서 통계적으로 의미 있는 차이가 드러나지 않아서 초임교사나 경력교사가 전문성 각 항목의 중요도를 비슷하게 보고 있음을 알 수 있다. 다만 ‘기독교 가치관과 세계관과 연결한 수업 운영’에서만 약한 차이를 보여 5년 이하 저경력 교사는 다른 교사들보다 기독교세계관으로 재구성하는 수업의 중요성을 더 높게 인식하는 것으로 보인다($F=2.645, p=.074$).

<표 8> 경력에 따른 교사 전문성의 중요도 비교

영역	경력별 전문성 보유정도 (평균, 편차)			F	유의 확률	사후 분석
	0~5년	6~10년	11년 이상			
교과 및 수업	4.69(.50)	4.74(.47)	4.72(.51)	.324	.724	
기독교세계관연계	4.75(.50)	4.58(.61)	4.64(.57)	2.645	.074+	a>b
학습자이해대처	4.69(.50)	4.70(.49)	4.72(.48)	.086	.918	
학생 의사소통	4.70(.53)	4.75(.47)	4.79(.41)	.746	.476	
학급운영	4.50(.60)	4.61(.54)	4.61(.58)	1.119	.329	
동료교사 관계	4.53(.61)	4.58(.56)	4.53(.61)	.240	.787	
활동기획 장단기계획	4.25(.69)	4.18(.69)	4.29(.61)	.552	.577	
소명의식 및 정체성	4.73(.46)	4.82(.40)	4.77(.45)	1.283	.280	
자기개발 및 학습	4.64(.51)	4.56(.65)	4.54(.53)	.944	.391	
교육환경변화이해	4.09(.77)	4.04(.84)	4.11(.65)	.168	.846	

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05, +<0.1

전문성 보유 정도는 <표 9>에서 보는 것처럼 여러 항목에서 교사 경력에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. ‘학생과의 의사소통’, ‘동료교사와의 관계’의 두 항목을 제외한 대부분 항목에서 5년 이하 저경력 교사의 보유 정도가 낮은 것으로 나타났고 그 차이는 통계적으로 의미가 있었다. 사후분석을 통해 경력별 차이가 두드러진 항목은 ‘기독교세계관 연계’, ‘학급운영’,

‘자기계발 및 학습’ 항목이며, 고경력 교사가 될수록 전문성 보유가 높아진 경우이다. 기독교대안학교 교사들은 교사경험이 쌓이면서 기독교세계관과 교과를 연계하는 역량, 학급을 운영하는 기술이 성장할 뿐 아니라 자기계발의 노력도 높아지는 것으로 나타났다. 본 조사는 기독교 교사들의 인식이라는 점을 감안할 때 실제 전문지식, 능력, 태도와 관계없이 5년 이하의 저경력 교사는 자신의 전문성 성장에 대해 필요과 욕구가 높은 것을 알 수 있다.

〈표 9〉 경력에 따른 교사 전문성의 보유도 비교

영역	경력별 전문성 보유정도 (평균, 편차)			F	유의확률	사후분석
	0~5년	6~10년	11년 이상			
교과 및 수업	3.92 (.62)	4.05 (.66)	4.24 (.64)	4.82	.009***	a<c
기독교세계관 연계	3.46 (.77)	3.53 (.76)	3.80 (.80)	3.714	.027*	a<c, b<c
학습자이해대처	3.67 (.76)	3.81 (.63)	3.98 (.64)	3.984	.020*	a<c
학생 의사소통	3.90 (.66)	3.98 (.67)	4.00 (.62)	.604	.548	
학급운영	3.49 (.65)	3.68 (.71)	3.91 (.58)	9.565	.000***	a<c, b<c
동료교사 관계	3.80 (.79)	3.89 (.77)	3.87 (.71)	.385	.681	
활동기획 장단기계획	3.36 (.75)	3.61 (.78)	3.77 (.79)	5.949	.003**	a<c, a<b
소명의식 및 정체성	3.80 (.84)	3.95 (.70)	4.09 (.74)	2.891	.058+	a<c
자기계발 및 학습	3.49 (.72)	3.57 (.77)	3.85 (.78)	4.455	.013*	a<c, b<c
교육환경변화 이해	3.09 (.77)	3.01 (.80)	3.35 (.87)	3.090	.048*	b<c

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05, +<0.1

3. 교사 전문성 개발을 위한 노력

교사 전문성 개발을 위한 접근 방법은 다양하다. 과연 기독교 대안학교 교사들은 어떤 접근을 많이 활용하며 얼마나 도움이 된다고 생각하는지 살펴 보았다. 아래 〈표 10〉은 프로그램 유형별로 연간 최소 1회 이상 참여한

교사 인원수와 백분율, 그리고 각 유형이 실제 전문성 개발에 도움이 되는 정도를 1(전혀 도움 안됨)~5(매우 도움이 됨)로 표시했을 때의 평균을 보여 준다. 절반 이상의 응답자가 참여한 유형은 주로 교내외 교사연수나 교사교육이었고 교내에서 이뤄지는 수업공개나 참관, 그리고 교내 교사연구모임의 순서였다. 이에 비해 참여 경험이 낮은 유형은 수업컨설팅이나 외부 교사연구모임이다. 전문성 개발의 접근으로 가장 보편적인 교내 자체연수나 교사교육에 연간 1회도 참여하지 않은 교사도 응답자 중 20% 이상이었다. 즉 개별 학교에 따라서는 교사 전문성 성장을 위한 노력이 필요한 상태이며 구체적인 방법을 모색해야 할 것으로 보인다.

과연 전문성 개발을 위한 각 접근은 실제 교사들에게 도움이 되는가. 자체 혹은 외부 교사연수나 교사교육은 앞서 가장 보편적인 유형이면서도 상대적으로 만족도가 높았다. 그러나 도움 정도의 평균이 모두 '4:도움' 이하여서 개선의 여지가 있다. 통상 교사와 일대일로 밀착하여 교수학습과 관련된 지도를 하는 수업컨설팅의 도움 정도가 보통 이하로 나타난 것은 의외의 결과이다. 이에 수업컨설팅의 구체적 내용이나 방법, 교사의 필요와 컨설팅 접근과의 적합성 등 수업컨설팅 운영에 대한 점검이 필요할 것으로 보인다.

〈표 10〉 전문성 향상을 위한 프로그램 유형과 도움 정도

유형	연간 1회 이상	도움 정도 (1:전혀 도움 안됨~5:매우 도움)
동료 교사에게 수업공개	185명 (67.0%)	3.14 (1.47)
동료 교사 수업 참관	181명 (65.6%)	3.23 (1.54)
수업컨설팅 참여	64명 (23.2%)	2.35 (2.14)
교내 교사연구모임	143명 (51.8%)	3.18 (1.68)
외부 교사연구모임	95명 (34.4%)	2.49 (1.91)
교내 자체연수/ 교사교육	251명 (77.9%)	3.41 (1.44)
교사단체나 기관의 연수/교사교육	197명 (71.4%)	3.28 (1.55)

IV. 면담분석 결과: 이야기로 듣는 기독교 대안학교 교사 전문성

1. 인격적 소통과 관계에서 시작하는 전문성

면담참여 교사들이 교사 전문성의 요소로 가장 많이 언급한 것은 교사의 소통과 관계능력이다. 교과 전문성보다 관계능력을 강조하는 것은 소속 학교가 지향하는 교육의 특징이나 방향, 학교의 유형과 그리 큰 관계가 없었고 그 범위 역시 학생, 학부모, 동료 교사까지 포괄적이었다. E 교사는 학교-가정-교회의 연계를 강조하는 도심 통학형 학교의 8년 차 교사이다. 전체 주임 교사를 맡고 있으며 사회 교과를 가르치고 있다. 교사 전문성의 의미를 물었을 때 교과의 전문성을 뛰어넘는 전문성을 강조하며 이를 관계 전문성이라 칭했다.

가르치는 과목에서의 전문성도 있지만, 무엇보다 사람을 다루는 면에서의 전문성, 즉 아이들과 관계를 맺는 인간관계 면에서의 전문성이라는 생각이 듭니다. 일단 의사소통 면에서는 아이들 연령대마다 어떤 문화가 있는지 알고, 어떤 언어로 표현해야 하고, 어떤 부분에 민감하고, 어떻게 대화할 수 있나 배경지식이 필요하고요. 의사소통하고 관계를 맺어간다는 것은 기술만으로 되는 것이 아니라 사람 대 사람으로 마음을 열도록 하고 가르치기보다 보여주고 안내해서 이를 통해 배움이 일어나도록 하는 것이라 관계의 전문성이라 말하고 싶어요. (교사 E)

면담자 중 가장 경력이 많은 G 교사는 교회 공동체와 연결되고 생활을 함께 하는 중고등통합학교에 속해 있다. 그는 전문성이란 단어를 별로 사용하지 않는다면서 교사는 “학생들과 소통하고 인격적 성장에 밀접하게 관여하는 사람”임을 강조했다. 인격적 소통의 전문가, 이는 기독교 대안학교 교

사를 설명하는 또 다른 이름인 썬이다. 이 인격적 소통은 학생들의 현 모습을 인정하고 기다리는 인내와 자신을 돌아보고 조절하는 능력이 뒷받침되어야 가능하다고 한다.

교사는 학생들과 소통하고 학생들의 인격적 성장에 가장 밀접하게 관여할 수 있는 사람이어서 학생들과 인격적 교류를 계속해야 하고 그 과정에서 서로 삶의 영향을 주고받게 되는데 그런 부분에서 전문성이 필요합니다. [중략] 현장에 있으면서 학생들과 생활하다 보면 어려울 때가 많이 있어요. 제 마음과 생각에 학생들에 대한 기대치가 있는 거죠. 학생들이 교사의 기대에 못 미치고 때로 말썽을 피워도 잘 참아내며 학생과의 관계를 지속할 수 있어야 합니다. 갈등상황이 되고 관계가 깨어지면 인격적 교감이 없어지고 교육 자체가 잘 안 되는 거죠. (교사 G)

저경력 교사 B는 학생과의 소통과 관계능력은 교과 전문성을 갖추기 위한 기초임을 강조했다. 그는 학생 존중과 함께 살아가고자 하는 결단이 곧 대안학교 교사의 전문성이라고 말하며 가르침에서도 학생들과 관계 맺고 소통하는 전문성이 녹여지기를 기대하고 있다.

대안학교에서는 수업을 재미있게 잘 하는 것 이전에 학생들을 얼마나 인격체로 대하는지가 더 중요하고 학생들도 그것을 알아차려요. 교과서를 보고 가르치는 것은 익숙한데 아이들이 흥미롭고 즐거워하도록 정서적 반응을 이끄는 것, 참여하도록 준비하고 설득하기가 쉽지 않아요. 학생들의 생각과 감정을 읽고 공감하고 동기 부여하고 기다려 줄 때 학생들이 변화하는 것 같아요. 아이들을 이해하고 소통하는 것이 능력이고 전문성이라 배워가고 있어요. (교사 B)

고경력 교사인 F 교사는 교사의 경력과 현재 역할에 따라 전문성의 강

조점이 달라진다고 했다. 초임교사와 경력 교사에게 기대하는 전문성에는 차이가 있다는 말이다. 초임 교사에게는 교과 전문성을 기대하지만, 초임교사가 적응기를 지낸 후에는 교과를 뛰어넘는 전문성이 있어야 한다. 즉, 학생들의 삶과 연결된 전문성, 자신만의 특정 영역에서 학생들의 멘토가 될 수 있는 전문성, 이 특성화된 전문성을 가지고 학생들과 관계를 이어가야 한다고 말한다.

상담의 전문성이든 아이 진로를 코칭할 수 있는 전문성이든, 학습코칭의 전문성이든, 테크놀로지 활용의 전문성이든 그 어떤 면에서든 우리 학교에서 이런 부분은 저 선생님께 가서 물어봐야 한다고 말할 수 있는 사람이 되면 좋겠어요. 그걸 못 갖추는 선배 교사는 시간이 지날수록 먼저는 학생에게 부끄럽죠. 공부하지 않았으니. 더불어 후배 교사에게 도움을 줄 수 있는 영역이 현격히 줄어들 수밖에 없어요. (교사 F)

인격적 소통과 관계의 전문성은 경력이 많아지면 온전히 습득할 수 있는가. 꼭 그렇지 않은 것 같다. 15년 이상 고경력자인 교사 G에게도 전문성의 성장은 여전히 진행형이다. 경력이 쌓일수록 학생 세대와의 간격이 더 벌어짐으로 인해 또 다른 의미에서 관계의 어려움이 있다고 말한다.

얼마 전까지만 해도 자신감에 차 있었던 것 같아요. 어디 가서도 잘 할 수 있겠다는 생각이 들었는데 최근 세대 간의 갈등, 이런 표현을 하잖아요. 이전의 학생들과 요즘 학생들은 사고방식이 다른 것 같아요. 저하고 학생들과 나이의 격차가 있다 보니 예전 학생들처럼 저를 친구처럼 받기 어렵고 제가 편하게 해줘도 자연스러운 관계를 어려워하는 부분이 있어요. 현장에 계속 있기에 학생들과의 소통을 중요하게 생각하는데 어떻게 세대 간격을 극복할지 숙제입니다. (교사 G)

2. 전문성을 키우는 교사공동체도 관계 전문성이 핵심

교직에서 겪는 어려움이나 도전은 주로 관계의 영역에서 일어난다. 대부분의 기독교 대안학교는 공동체적 가치를 추구하고 있어서 관계능력은 다양한 교사들과 더불어 사는 삶의 공동체를 일구는 기초가 된다. 초임교사들이 선배 교사를 의지하는 만큼 선배 교사이자 리더십 위치에 있는 G 교사의 전문성 영역에는 교사공동체에서의 관계 전문성이 들어있다.

젊은 후배 교사들의 이야기를 많이 들으려 합니다. 저희는 교사들이 공동 생활을 하니깐 크게 부딪치거나 그러지는 않는데 조심스러운 마음이 있어요. 제가 경력이 많다 보니 후 교사들의 의견을 들으면서 그건 예전에 해왔던 것인데 해봐도 안 된다는 식으로 교사들의 사기를 꺾을까 봐 그 부분을 조심하고 있습니다. (교사 G)

F 교사는 동료 교사들과 원활한 관계를 이루고 소통하는 것이 교사의 안녕감에 얼마나 중요한지 말한다. 교사공동체에서의 원활한 소통은 교사에게 행복감을 가져오고 교사가 행복한 것이 결국 학생들에게 도움이 되는 것으로 보고 있다.

동료 교사 중에 아이들은 몇 년 있으면 떠나지만, 옆에 계신 선생님은 나와 10년 이상 같이 할 분이다, 나의 우선순위는 동료 교사다, 이렇게 말한 분이 계세요. 누가 들으면 어, 학생이 우선순위가 아니네, 이럴 수도 있겠지요. 그런데 동료 교사들과 원활한 관계가 맺어지고 행복해야 그 마음이 학생한테 잘 흘러가거든요. 주변 다른 선생님과도 원만하고 행복해야 학생한테도 훨씬 좋아요. (교사 F)

어떻게 관계와 소통의 전문성이 가능할까. 교사 D는 기독교 교사가 가져야

할 자질인 영적 감수성, 즉 교사가 기독 영성의 기본인 말씀과 기도에 얼마나 충실한지로 설명한다. 이 영적 감수성은 인간 교사로서의 한계를 인정하고 학교현장에서 만나는 다양한 문제 상황을 세상의 방법으로만 해결할 수 없다는 자각에서 비롯된다고 한다.

아이들이 만나는 다양한 문제 상황에서 세상의 방법으로 해결하는 것은 한계가 있더라고요. 하나님이 주신 지혜와 사랑, 권면함 없이 문제를 해결하는 것이 불가능한 것을 아는 것, 그래서 말씀과 기도에서 지혜를 얻는 것이 필요했습니다. 교사는 더 영적 감수성을 가지고 학생들에게 다가 가야 하는데 이때 섬세한 소통능력, 끝까지 기다리는 인내가 필요하고요.

(교사 D)

3. 교과 전문성은 교과에서의 신앙 도전

D 교사는 사교육에 있다가 기독교 대안학교 교사가 된 10년 차 교사이다. 그는 전문가로서의 교사 이미지가 관계 축진자이자 동기 부여자에서 교과 전문가로 옮겨가게 되었다고 했다. 교과 전문성의 기초 위에 관계 축진자가 된다는 보는 다른 교사들과는 사뭇 다른 접근이다. 기독교 학교교육은 무엇이어서 할지 본질적 질문을 하던 중 그가 얻은 것은 기독 교사는 학생 하나 하나를 사랑하며 품는다는 기초 위에 교과 영역에 들어있는 하나님의 창조 원리와 가치를 발견하고 강조하는 것이었다. 즉, 그가 말한 교과 전문성은 내용 지식이나 전달이 아니라 교과에서 기독교적 가치와 원리를 뽑아내어 연계하는 것이며 교과를 통해 신앙 도전을 시도한다는 의미였다.

초기에 기독 교사라 했을 때 떠오르는 이미지는 학생 한 명 한 명을 품어주고 기다려주고 사랑하고 잠재력을 발견하고 섬기는 그런 모습이었어요. 그런데 점차 하나님이 창조하신 만물 속에 숨겨놓으신 비밀을 밝히고

보여주는, 그래서 교과외의 의미와 가치를 알고 문화명령을 수행하는 각각의 일군을 세우는 측면에서의 교과 전문가라는 생각이 강해졌어요. [중략] 하나님이 만드신 창조 목적을 목상하다 보니 과학 교과가 추구하는 바가 명확해져요. 그것을 깊이 있고 진정성 있게 다루다 보면 아이들이 이제 하나님을 바라볼 수 있고 그 놀라운 비밀, 경탄의 경지에 가게 되는데 이것 역시 기독교성이다 싶습니다. (교사 D)

기독교적 가치와 세계관을 교과에 녹여 교과 교육과정을 개발하는 일은 전문성을 필요로 한다. 특히 교사에게 교과 교육과정의 권한을 전적으로 주는 학교의 교사는 학교의 교육철학과 교육 방향을 이해하고 이에 따라 교과 교육과정을 개발하고 운영하는 전문성을 갖추어야 한다. E 교사는 학교의 정체성과 방향을 이해하여 교과과정 재구성에 자신이 생기는 것은 적어도 경력 3~4년이 되어야 할 것으로 본다.

학생들을 다루고 동기부여하는 것은 2~3년이 지나면 어느 정도 눈이 뜨이는 것 같은데 교사 스스로 교과 교육과정을 개발하는 것이 익숙해지는 것은 그보다 늦어지는 것 같아요. 학교에서 원하는 교육철학을 내면화시키는 것은 아이들 다루기보다 더 어렵지요. 대안 교육을 받아 본 교사들이 아니고 일반 교육대학원이나 사범대학을 나온 분들이라 무조건 내용을 잘 가르쳐야 한다는 생각이 강하세요. 저희는 초등부터 고등까지 전부다 교육과정을 교사 본인이 짜거든요. 교과서를 쓰든 다른 교재를 쓰든 교과과정의 전적 책임을 교사에게 주세요. 가르칠 내용을 선정하고 그것을 기독교적으로 이해하는데 시간이 걸리는 것 같아요. (교사 E)

물론 한계도 있다. 다루는 주제에 대한 성경적 관점을 파악하고 그에 따라 내용을 재구성하고자 할 때 작은 학교의 경우 같은 교과 교사가 없어서 부담되는 부분이 있다.

여전히 어려운 것은 나름 국가 교육과정도 전문가들이 고민하고 만들었을 텐데 내가 하는 방향이 맞느냐는 질문이 들 때예요. [중략] 같은 교과 선생님이 없어서 사실 굉장히 버거운 면이 있어요. 동료 역사교사의 경우 역사는 어떤 사관이 들어가는데 나의 사관이 들어가는 것 아닌가요 싶으면 무서운 생각이 든다 하시더라고요. 제 경우도 학생들이 하나만 배우는 것 아닐까, 내가 놓치는 것이 분명 있을 텐데, 다른 학교 교사들은 무엇을 할까 싶기도 합니다. (교사 E)

4. 자율성은 전문성을 담는 그릇이자 고통스러운 행복

교사의 전문성은 교사의 역량을 신뢰하고 자율성을 보장하는 환경에서 맘껏 발휘된다. 인터뷰에 참여한 교사 모두 기독교 대안학교는 자율성이 충분하다는 것에 동의한다. 성경을 가르치는 C 교사는 교사의 전문성을 발달시키는 토양으로 자율성을 꼽았다. 그는 민감한 사회 이슈나 사안, 한가지 입장으로만 설명할 수 없는 부분에 대해서는 학교에서 교사 개인의 입장을 존중하고 지나치지 않는 한 포용하는 것이 중요하다고 본다. 물론 자율성은 책임을 동반한다. 그러기에 때로 교사가 자율적으로 진행한 수업이나 학생 지도에서 이슈가 제기되면 그에 대한 책임도 감당해야 한다.

어떤 이슈에 대해 교사의 견해가 다르면 학생들이 혼란스럽지 않느냐는 말이 나온다. [중략] 학교가 하나의 목소리를 내야 하고 선생님들이 지침을 따라야 한다 이런 것이 없는 것을 약점으로 볼 수도 있지만 이런 풍토가 교사들의 자율권을 보장해주고 성장하게 하는 기회가 된다고 생각한다. [중략] 제 수업에 어떤 강사를 모셔왔는데 결과적으로 학생들에게 좋지 않은 영향을 끼쳤어요. 그럼 저는 그에 대한 책임을 져야 한다고 보는 거죠. 교사의 자율성이 보장되는 만큼 결과도 책임져야 하는

것이 자율성을 바르게 갖는 것이라 생각해요. (교사 C)

저경력 교사들은 이 책임을 동반한 자율성이 버거울 때가 많다. B 교사는 자율성을 ‘고통스러운 행복’이라 말한다. 학습 목표를 정하고 수업을 자유롭게 준비하여 진행하는 것을 즐거워하면서도 저경력인 그는 그 준비과정을 버거워하고 있다.

아동문학과 삶이라는 수업을 할 때 그림책이란 무엇인가를 다루는 한 차시의 수업을 준비하기 위해 책을 다섯 권 읽었어요. 교과서가 없는 것이 학교 특성이다 보니 너무 지치고 힘들어서 자율성을 줄여주면 좋겠다는 생각도 들었어요. 그러나 이 피곤하고 힘든 것이 행복한 것이기도 해요. 교과서에 나온 학습활동이 너무 자세해서 하고 싶은 것을 못한다는 일반 학교 교사들의 이야기를 듣기도 하거든요. 고통스러운 행복한 거죠.

(교사 B)

그럼에도 이 초임교사처럼 대안학교 교사들은 스스로 교재를 만들고, 학생들의 반응, 흥미도, 학습 몰입을 보면서 수업을 개선해간다. 어쩌면 주어진 자율에 대한 책임감이 대안학교 교사를 성장하게 하는 보이지 않는 힘이 아닌가 싶다.

수업을 한 학기 시작부터 끝까지 매일 매 순간 망치면 안 된다, 하나라도 즐겁게 배우도록 해야 한다는 압박감이 크지요. 매일 수업 후 수업일지를 혼자 쓰고 피드백을 하게 돼요. 학생들이 내용을 지루해하는 것 같아 토론으로 바꿔볼까, 토론하지 않고 흥미 없어 하는 학생들이 있으니 에세이 쓰는 것으로 바꿔보고, 아이들의 반응과 상황을 보면서 유동적으로 변경하게 돼요. 마음이 바쁘죠.

(교사 B)

교사의 자율성에 따른 책임 부담을 완화하기 위해 교사공동체의 협력은 필수적이다. 교과목 구성과 운영이 자율적일 때 교사공동체에서 서로 점검하고 피드백을 나누며 심리적 긴장을 푸는 것을 볼 수 있다. 특히 학교의 규모가 크지 않아 교과별 모임이 활성화되기 어려운 경우 전체 교사의 피드백이 그 역할을 한다. E 교사 학교의 경우 전문성 개발을 위한 교내 환경과 기회를 제공하고 외부 전문가와 모임도 제공한다.

학기 초 교과 계획서를 서로 발표하고 피드백을 주고받게 되는데 그 과정에서 격려받기도 하고 아이디어가 더 확장되기도 해요. [중략] 아이들이 힘들지 않겠냐는 피드백이 있어서 살펴보니 제가 뻑뻑하게 교과 내용을 짜놓았더라고요. 그래서 피드백을 반영하여 다시 넉넉하게 배정한 적도 있어요. 그래도 교육철학을 비롯해 전문성이 필요한 부분이 있어서 매주 교사 교육모임을 자체적으로 하고 있어요. 방학에는 외부 기관이나 연수를 활용하고요. (교사 E)

교사는 교과 외에도 다양한 영역에서 자율성을 발휘하게 되는데 이 또한 초보 교사에게는 부담이 되는 부분이다. 교사 1년차인 A 교사는 초보 교사가 교내 활동을 계획하고 진행해야 할 때 학교 차원에서 최소한의 방향성과 지켜야 할 기본 지침을 제공해주길 기대한다.

첫 해에 이전 행사자료를 넘겨받고 행사를 기획했어요. 학교에서는 자율적으로 새로운 시도를 하라고 하였지만 모든 것이 낯선 상태라 무엇이 새로운지, 어떤 필요가 있는지 알 수 없었지요. 자유로움이 오히려 막연한 두려움으로 다가와 결국 그전과 유사한 형태로 진행했어요. 최소한의 방향과 기준을 제시해주면 더 좋았겠다고 생각해요. (교사 A)

5. 전문성 성장의 답이 되는 멘토링

교사 전문성이 발달하는 방식은 다양하다. 인터뷰에 참여한 교사들은 학교 내에서 자연스럽게 이뤄지는 멘토링이 도움이 된다고 한다. 특히 초임교사가 학교에 정착하는데 중요한 것은 학교와 선생님들의 환대이다. 일대일 멘토링은 신규교사와 경력교사 사이에서 이 환대가 일어나는 좋은 장이다. 초보 A 교사는 일대일 멘토링을 제도화하여 적어도 적은 기간에 부담 없이 찾아가서 묻고 교제할 수 있는 멘토 제도를 추천한다.

교사라는 새로운 역할도 적응의 시간이 필요하지만, 학교에 적응하기 위해 노력하는 것은 더 힘들었어요. 그때 학생들과 선배 교사들의 환대는 학교공동체로 초대해주는 것으로 여겨져 적응하는 데 큰 힘이 되었어요. 특히 신규교사들을 양육해준 리더선생님과 매주 삶을 나누며 맘껏 질문할 수 있어서 좋았습니다. 모든 초임 교사에게 첫 1년은 짝 멘토가 될 선배 교사를 붙여주면 좋겠어요. (교사 A)

기독교 교사로 성장하는 데는 구체적인 멘토링 프로그램도 도움이 되지만 학교에서 역할모델을 하는 교사에게서 배우는 경우도 있다. 닮고 싶은 교사가 있는 공동체, B 교사는 그런 공동체 속에서 성장한다.

우리 학교에는 학생들과 소통을 잘 하시는 교사들이 많아서 그분들에게 종종 의견을 여쭙어요. 아이가 일을 겪었을 때 저는 같이 화내면서 공감하는데 어떤 선생님은 성경이야기를 같이 하며 아이들 감싸주며 상처를 성경적으로 치유하도록 도와주셔서 그 모습 닮고 싶어요. 생활교육 지도하시는 선생님의 경우는 학생들을 이해하고 오래 기다려주는 모습, 사회 선생님 경우는 추진력이 있는 모습, 제가 부족한 부분을 그분들 보며 배우고 있어요. (교사 B)

특히 학교의 규모가 작고 공동체성을 지향할수록 학교 리더의 멘토링이 중요하다. E 교사는 자신의 성장에는 교장의 멘토링이 큰 도움이 되었기에 자신이 도움을 받은 대로 초임 교사에게 도움을 주는 '내림 멘토링'을 하고 있다.

기독교대안학교의 교사가 잘 성장하려면 학교 지도자의 격려가 많이 필요한 것 같아요. [중략] 저는 이 학교에서 오랜 시간 함께 하면서 많이 믿어주시다는 느낌이 있어요. 그래서 저도 후배 교사에게 그런 느낌을 줘야겠다는 생각을 많이 해요. [중략] 전에는 내가 무엇을 해야 하는 지 교장 선생님께 질문했다면 이제는 지금의 위치에서 다른 교사가 헤매고 있을 때 어떻게 풀어가도록 도와야 할지를 스스로 찾아보게 돼요. (교사 E)

E 교사는 초임교사들을 위한 프로그램도 개발한 바 있다. 초임교사가 알고 경험해야 할 내용을 중심으로 프로그램을 짜고 기존 교사들이 각 영역을 맡아 초임 교사에게 설명하는 방식이다. 그런데 이 경우에도 중요한 것은 활자화되고 공식화된 내용뿐 아니라 보이지 않는 교내의 문화나 규칙에 익숙해지는 것이고 이는 밀착 멘토링을 통해서만 가능하다고 말한다.

6. 전문성 성장을 위한 지속적인 자기계발

기독교 대안학교 교사들의 교사 전문성이 성장하는 방식은 무엇일까. 인터뷰에 참여한 교사마다 소속 학교에는 공식, 비공식적인 연수나 교육이 진행된다고 한다. 또 일부의 교사는 대안학교 연합체나 연구기관에서 진행되는 외부 연수나 교육에 참여한 경험도 있다. 그런데 대부분의 인터뷰 참여한 교사는 스스로 노력하는 자기계발을 가장 먼저 언급했다. 자기계발이란 교사 A의 말처럼 “교육의 새로운 대안을 제공하는 대안학교에서는 교사 역사는 자기 점검하고 성찰하고 노력하는 필수 자질”이 된다. 이런 점에서 볼

때 교사 전문성 성장에는 배우려는 태도가 중요하다. 근 20년 경력이 되어 가는 F 교사는 학생보다 더 열심히 공부했던 초창기 시절을 기억할 뿐 아니라 그 노력을 지금도 계속한다고 한다.

제가 예전에 선생은 먼저 학습하는 자인가보다 라고 썼던 기억이 있는데, 선생님이 계속 배우려 하지 않으면, 학생에서 부끄러운 교사가 되는 것 같아요. [중략] 만약에 배우려는 태도가 없으면 어렵죠. 현재 얼마나 갖추고 있는가는 유효기간이 기껏해야 1, 2년 정도밖에 안 되니까요. 어떤 분이 그러시더라고요, 대학 졸업장의 유효기간은 보통 거기 쓰여 있는 날 까지라고. (교사 F)

전문성 성장은 개인의 노력뿐 아니라 교사공동체 안에서 서로 배우며 나누며 도전하는 방식이기도 하다. F 교사의 학교는 교사 성장과 발전을 위한 자체모임이 활발하다. 특히 매주 2시간 교사연수가 있는데 교사가 알고 싶은 주제를 다루는 것이 핵심이다. 그간 진로진학상담, 미래학교, 제자화, 학습 공간 연구 등 다양한 주제가 다뤄졌다고 한다. C 교사는 기독교 교사로 성장하면서 구체적 프로그램에서 얻은 전문가들의 도움을 꼽는다.

저는 수업코칭을 몇 번 받았고 많은 도움을 받았어요. 교사들이 수업을 마친 후 지난 수업에 대해서는 별로 생각하지 않고 다음 수업을 생각하거든요. 부끄러웠죠. 그러나 본인이 했던 수업을 돌아보게 해주는 데 그것만으로도 도움이 되었어요. [중략] 또 회복적 정의 서클활동에 대한 지도도 도움이 되었어요. 이런 전문가들의 방문과 교제가 이뤄지는 것과 그렇지 않은 것은 큰 차이가 있는 것 같아요. (교사 C)

면담참여 교사들은 외부 기관에서 시행하는 연수나 모임의 유익과 한계를 동시에 언급하였다. 외부 연수나 모임은 여러 학교의 교사와 교류하며 서로 정보를 교환한다는 유익이 있는 반면 학교마다 특성이 있어서 일률적

으로 자신의 학교현장에 적용하기 어려운 한계가 있다는 의미이다. 기독교 대안학교는 각기 독특성을 가지고 있기에 다른 학교와의 네트워크로 채워지지 않는 고유한 영역의 질문에는 스스로 답을 찾아야 한다.

대안학교마다 특성이 너무 뚜렷해서 다른 학교의 접근이나 프로그램을 그대로 적용하기는 어려워요. 배우는 내용이나 주제가 거의 다 정해져 있다고 해도 그걸 어떻게 가르치는가 하는 것은 학교마다 달라서 그 부분은 도움이 돼요. [중략] 동료 교과 교사로부터 각 학교에서 어떻게 특정 주제를 다루었는지 사례 공유 정도를 할 수 있는 장이 있으면 좋을 것 같아요. (교사 E)

V. 나가는 말

본 연구는 270여 명 교사의 설문 응답과 7인의 기독교 대안학교 교사들의 이야기를 분석한 후 이들이 인식하는 교사의 전문성과 성장 방식을 살펴해보았다. 설문조사와 면담이라는 두 접근을 혼합하여 기독교 대안학교 교사의 전문성과 성장 방식에 대해 얻을 수 있는 결론은 다섯 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 기독교 대안학교 교사의 전문성은 복합적이다. 복합적 교사 전문성이란 교사가 알아야 할 지식을 다루는 지식기반 전문성, 소명의식을 비롯한 교사의 자질을 다루는 신념 혹은 태도 기반의 전문성, 그리고 다양한 역량 혹은 실천능력의 전문성을 두루 포함한다는 의미이다. 설문참여 교사들은 학생 특성에 대한 이해, 기독교세계관에 기초한 수업 운영과 학생과의 소통, 그리고 기독교사로서의 소명과 정체성을 기독교 대안학교 교사의 중요한 전문성으로 보고 있다. 즉, 교사 전문성의 실천능력, 지식영역, 태도 영역을 모두 아우르는 셈이다. 이런 결과는 면담을 통해서도 뒷받침되었다.

면담참여 교사들은 중요한 전문성의 영역으로 먼저 소통과 관계 역량을 꼽았고, 기독교적 관점에서 교과를 재해석하여 수업을 운영하는 교과 전문성을 강조하였다. 이런 결과는 기독교 대안학교에서 필요로 하는 교사는 영성과 인성, 지성과 전문성을 갖춘 소명 있는 교사라는 선행연구의 결과와 맥을 같이 한다(박상진, 2006; 정신애, 2015; 조인진, 2008).

특히 소통과 관계의 전문성이 반복적으로 강조되었는데 그 배경에는 학생 개개인을 위한 맞춤형 학습지도, 학업 동기 부여, 개별 생활 상담 등 학생과의 관계 형성 및 학업 지도의 필요가 있었다. 소통과 관계의 전문성은 수업의 전문성, 학생상담의 전문성 등 결국 교사의 전 활동 영역과 연결되는 성격이 있다. 일반학교의 중등교사를 대상으로 교사역량 요구도를 분석한 박용호 등(2012)의 연구에서도 학생간의 관계 이해, 교사와 학생간의 관계 이해 역량이 20여개의 역량 중 우선 순위 1,2위를 차지한 바 있다. 이는 학교 유형과 관계없이 학교 구성원간의 관계 이해가 교사 전문성의 중요한 영역임을 보여준다. 그렇다면 기독교 대안학교에서 일할 예비교사교육에서도 교과 전문성뿐 아니라 학생, 동료 교사, 학부모 등 다양한 구성원과의 소통과 관계능력을 함양하는데 주안점을 두어야 할 것이다.

둘째, 기독교 대안학교 교사들은 부르심의 터 위에서, 끊임없이 배우고 시도하며, 이를 공동체 안에서 나누며 성장한다. 즉, 전문성 성장에는 소명에 반응하고자 하는 결단, 지속해서 배우고자 하는 겸손한 태도, 그리고 소명과 배움의 열정을 구체화 시키는 교사공동체가 영향을 끼친다. 가르침 역시 교과 영역에서의 신앙고백으로 보고 학급경영을 위해 영적 민감성을 갖고자 하는 노력은 모두 기독교 교사로의 부르심에 대한 책임 있는 반응이다. 그리고 이들의 소명과 배움의 태도는 교사공동체 안에서 재확인되고 구체화한다. 따라서 기독교 대안학교 리더들은 소속 교사들이 서로의 경험과 배움을 공유하고 독려할 교사공동체가 잘 작동되고 있는지, 교사들의 주도로 구체적이고 지속적인 전문성 개발의 장이 마련되어 있는지 점검해야 한다.

셋째, 교사 전문성 성장을 위해서는 교사의 생애발달을 고려하는 것이

중요하다. 초임 교사에게는 그룹 혹은 개인 멘토링이 중요한데 이는 소속된 학교공동체의 특성과 방식을 파악하고 그 구성원으로 적응하기에 적합하기 때문이다. 그러나 고경력 교사에게 필요한 전문성은 때로 소속 공동체에서만 얻어질 수 있는 것이 아니다. 이들의 경우 현 사회의 변화와 교육 흐름을 파악하고 학교의 방향을 재점검하고자 하는데 민감하다. 따라서 이들의 필요를 채울 수 있는 자원을 제공하고 비슷한 고민과 질문이 있는 외부 교사들과의 교류와 네트워크 활성화 마련이 요구된다.

넷째, 기독교 대안학교 교사들에게 부여된 자율성은 이들을 책임 있는 기독교 교사로 성장하게 한다. 일반 학교 조직이나 체계, 교육과정과는 다르게 운영되는 기독교 대안학교에서 개별 교사 역시 교사수준의 수업이나 활동에서 새로운 시도와 변화를 할 수 있는 자율성을 중요하게 보고 있다. 개별 교사의 차원에서는 자기계발과 배움의 욕구와 의지가 있어야 하고, 학교의 차원에서는 교사의 자율성을 존중하는 분위기와 환경이 마련되어야 한다. 그런데 수업 디자인, 수업 운영, 학생상담, 교실 경영 등 다양한 영역에 부여되는 자율성은 때로 교사에게 부담스러운 책임이 되기도 한다. 교사가 수행하는 다양한 활동을 기독교적 시각에서 검토하고 재구성해야 하는 부담을 해소하기 위해서는 건강한 지원체계가 마련되어야 한다. 앞서 언급한 교내 교사공동체 멘토링이나 연구모임을 활성화하고, 필요에 따라 외부자원 및 네트워크를 활용할 수 있는 온·오프라인 공간과 자원이 필요하다.

다섯째, 기독교 대안학교 연합체나 교원단체, 전문기관에서 진행되는 전문성 향상을 위한 접근에는 만족도 차이가 커서 향후 이에 대한 추가 분석과 개선의 노력이 필요하다. 설문조사의 경우 교사단체나 기관의 교사교육, 외부 교사연구모임에 참여했던 교사들도 그 도움 정도를 인색하게 평가했다. 면담참여 교사들 역시 교사의 필요나 공동관심사를 이끌어 내기가 쉬운 교내 멘토링이나 자체연수를 선호한다고 말하고 있으니 외부 기관의 프로그램 선호도와 만족도를 높이기 위한 노력이 필요하다. 이를 위해 기독교 대안학교 교사들의 전문성 개발을 위한 교육요구 반영 정도, 참여수준 및

강도, 효과 및 저해요인 등 그간 외부 단체나 기관에서 수행한 프로그램의 성과에 대한 전반적 검토가 필요할 것으로 보인다. 특히 교사 전문성 성장에 개인 요소, 학교 환경 요소, 교사 개발 프로그램 요소가 어떻게 작용하며 영향을 끼치는지 살펴볼 필요가 있다.

학교공동체에서 교사가 차지하는 중요한 역할은 “학교는 곧 교사다”라는 문장에 나타나 있다. Engelsma(2000, p.61)의 이 말을 인용한 정신애(2015)는 교사의 소명의식, 영성 및 영성 성숙에 대한 결단, 기독교세계관으로 교과교육을 실행하는 능력을 일반 공교육과 구분되는 기독교 대안학교의 교사상으로 꼽은 바 있다. 한국 기독교대안학교 교사들은 이러한 교사상을 위해 지금도 기독교사로서의 부르심을 토대로 하여 기독교세계관과 연계된 교과 전문성과 다양한 공동체 구성원과의 관계 전문성을 아우르며 성장하고 있다.

참 고 문 헌

- 김이경·김현정 (2014). 국제 비교 관점에서 본 한국 교사 전문성 개발 실태 진단. **한국교육문제연구**, 32(4), 103-119.
- 김정원·박소영·김기수·정미경 (2011). 교사생애단계별 역량 강화 방안 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 김혜숙 (2003). 교원 '전문성'과 '질'의 개념 및 개선전략 탐색. **교육학연구**, 41(2), 93-114.
- 김효숙 (2019). 4차산업혁명 시대의 기독교 대학교육의 과제. **기독교교육정보**, 61, 1-32.
- 김희규 (2018). 교사의 교직발달단계별 학생이해역량 분석. **홀리스틱융합교육연구**, 22(3), 35-57.
- 박상진 (2006). **기독교학교교육론**. 서울: 예영커뮤니케이션.
- 박상진·이종철 (2019). **당신이 기독교대안학교에 대해 알고 싶은 모든 것**. 서울: 예영커뮤니케이션.
- 박상진·조인진·강영택·이은실 (2012). **기독교대안학교의 성과를 말한다**. 서울: 예영커뮤니케이션.
- 박용호·조대연·배현경·이해정 (2012). 중등교사의 직무역량 요구분석. **한국교원교육연구**, 29(2), 299-320.
- 박준기 (2011). 전문성 발달단계를 반영한 교사자격기준 개발 및 타당성 분석. **교육행정학연구**, 29(4), 417-437.
- 손성호·임정훈 (2017). 교사 생애주기별 핵심역량 모델링 및 역량기반 교육과정 개발 연구. **교육공학연구**, 33(2), 365-295.
- 오인탁 (2017). 4차산업혁명과 교육의 과제. **기독교교육논총**, 52(4), 417-445.
- 이옥화·장순선 (2018). 교사 경력에 따른 수업전문성 발달 분석. **교육정보미디어연구**, 24(4), 755-777.
- 임종헌·유경훈·김병찬 (2017). 4차 산업혁명사회에서 교육의 방향과 교원의 역량에 관한 탐색적 연구. **한국교육**, 44(2), 5-32.
- 임창호 (2018). 4차산업혁명 시대의 기독교교육 방향성 제고. **기독교교육논총**, 56, 11-44.
- 정신애 (2015). 기독교대안학교 교사 육성을 위한 교육적 제언. **기독교교육정보**, 44-1, 99-127.
- 조동섭 (2005). 교사의 전문성 제고를 위한 정책 방향과 과제. 한국교원교육학회 학

술대회자료집, 5, 2-17.

- 조인진 (2008). 기독교대안학교 교사들의 교육적 신념에 대한 연구. **총신대논집**, 28, 413-446.
- 함영주 (2019). 기독교대안학교 교사, 그들은 어떤 현실에 놓여 있는가. 제14회 기독교학교교육연구소 학술대회 자료집, 1-38.
- 허주·최원석 (2019). 교사전문성 개발 활동 효과에 관한 메타 분석. **교원교육**, 35(1), 147-169.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Engelsma, D. (2000). *Reformed education: The Christian school as demand of the covenant*. Grandville, MI: Reformed Free Publishing Asso.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic on the practice of knowledge*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- National Board for Professional Teaching Standards (2016). *What teachers should know and be able to do*. Retrieved October 30, 2019, from <https://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions/>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.

Abstract

The Meaning and Growth of Teacher Professionalism Recognized by Christian Alternative School Teachers

Rhee, Eunsill

Handong Global University

The purpose of this study is to find out what their professionalism is and how their expertise grows among Christian alternative school teachers. Professionalism refers to the broad expertise such as specific knowledge, skills, and attitudes needed for a particular profession. The teacher expertise is also closely related to the life cycle of a teacher. The present study collected and analyzed the data using a mixed research method that combined a survey and interview. The survey, which involved 276 Christian alternative school teachers, asked about the current teacher's interest, the importance and retention of each element of professionalism, and, in addition, the level of external efforts and help in developing professionalism. The in-depth interview was conducted on 7 Christian alternative school teachers and identified the meaning of teacher professionalism, teacher quality and competencies, and environment for the professional growth. The results reveal that the professionalism recognized by Christian alternative school teachers is rather complex. It includes communication and relationship, calling and identity in addition to the curriculum and instruction expertise that reconstructs the curriculum from a Christian perspective. It is further found that teachers' decision to respond to the calling, subsequent continuous self-development, the teacher community that embodies such calling and efforts, and the school environment where autonomy and responsibility coexist, are equally important for their professional growth. Thus, in order to

promote the professionalism of Christian alternative school teachers more effectively in the future, it would be necessary to provide programs that take the teacher's whole life cycle into account and are also directed to teachers themselves rather than to institutions. Considering the emphasis on the expertise in communication and relations, pre-service teacher education should focus not only on developing subject matter expertise, but also fostering communication and relational skills with students and other school community members.

《 **Keywords** 》

Christian alternative school, professionalism, teacher competencies, professional development, teacher education

- 투고접수일 : 2020년 8월 27일
- 심사완료일 : 2020년 9월 29일
- 게재확정일 : 2020년 9월 29일