

사범대학 예비교사의 교직 전문성 신장을 위한 프로그램 운영 및 효과*

전상학¹ 모경환^{1**} 오현석¹ 김재우¹ 심현표² 서동인¹ 이상훈¹
¹서울대학교 ²한국교육과정평가원

The Effects of a Pilot Program for Enhancing Pre-Service Teachers' Professionalism

Jeon, Sang-Hak¹ Mo, Kyung Hwan^{1**} Oh, Hunseok¹ Kim, Jaewoo¹ Shim, Hyeon-Pyo² Seo, Dongin¹ Lee, Sanghun¹
¹Seoul National University ²Korea Institute for Curriculum & Evaluation

ARTICLE INFO

Article history:
Received Feb 15 2017
Revised Mar 27 2017
Accepted Mar 28 2017

Keywords:

pre-service teacher, teacher professionalism, communities of practice, educational coaching, teacher education

주제어:

예비교사, 교직 전문성, 실천공동체, 교육코칭, 교사교육

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop and implement a supplementary pilot program for enhancing pre-service teacher professionalism. The community of practice, which has recently gained attention as an effective concept for cultivating teacher professionalism, was applied in developing this pilot program. Pre-service teachers of 'A' college of education in biology education and social studies education participated in this pilot program in a practical context. As a result, this pilot program provides these pre-service teachers with (1) an opportunity to connect theory and knowledge into practice, (2) an opportunity for growth through collective reflection, (3) an established support system for the community, and (4) a professional aid for both subject matter and non-subject matter professionalism. Therefore, in order for a successful application of this pilot program, revision of current preservice teacher education programs and systematic cooperation between teacher education institutions and affiliated schools are needed.

국문초록

본 연구는 실천적 맥락 속에서 예비교사들의 교직 전문성을 신장시키기 위하여 시범 프로그램을 개발하여 실행하고 그 효과를 확인하려는 목적에서 실시된 탐색적 연구이다. 시범 프로그램은 최근 교직 전문성 함양을 위한 개념으로 주목받고 있는 '실천공동체'의 원리를 활용하였다. 이 프로그램을 위하여 A 사범대학의 생물교육과 및 사회교육과 예비교사들을 중심으로 공동체를 구성하고 이 대학 부설학교의 지원 하에 운영하였다. 운영 결과, 시범 프로그램은 첫째, 예비교사들에게 이론과 지식을 실제 학생들에게 적용하여 교육과정을 실행하는 기회를 제공하고, 둘째, 협력적 반성을 유도함으로써 예비교사들에게 공동 발전의 기회를 제공했으며, 셋째, 지원 공동체를 구축하여 예비교사들이 안정적으로 과업을 성취할 수 있는 기반을 제공했고, 넷째, 교과전문성과 비교과전문성 신장을 아우르는 프로그램을 제공했다는 의미를 가진다. 향후 시범 프로그램이 정착하기 위해서는 이를 사범대학의 교사양성과정 속에서 어떻게 수용할 수 있을지에 대한 논의와 사범대학과 부설학교 간의 체계적인 협력이 필요하다.

* 이 논문은 2015년도 서울대학교 사범대학 부설학교 교육연구진흥본부의 지원을 받아 수행한 "예비교사 전문성 신장을 위한 시범 프로그램 개발 적용" 연구의 결과를 수정·보완한 것이다.

** Corresponding author, khmo@snu.ac.kr

I. 서론

교사의 자질에 대한 논의는 어느 시대를 막론하고 교육의 주요한 의제이다. 교육의 양적 성장을 넘어 질적 성장이 강조되는 시대에서 교사 전문성의 개념과 교사의 역량을 신장시킬 수 있는 다양한 방안에 대한 논의는 교사 양성 기관과 그 종사자들의 핵심적인 책무라고 할 수 있다. 전통적인 교사 전문성의 관점에서는 교사가 일반적 소양, 학문적 지식을 습득하는 것이 중요하였다. 이와 함께 최근에는 교육 현장과 유리된 ‘탈맥락적 전문성’에서 벗어나 실제 수업의 맥락과 교과와 특수한 상황 속에서 전문성을 신장시켜야 한다는 주장이 강하게 제기되고 있다 (임찬빈 외, 2006).

기존의 수업전문성을 중심으로 논의되었던 교사 전문성은 최근 들어 학생들과의 관계, 의사소통, 상호작용 등과 같은 ‘전인교육자’로서의 범위까지 확대되고 있다. 대학입시를 앞둔 사춘기 학생들의 진로 및 학교생활에 대한 고민은 물론, 사회가 복잡다단해지면서 다양한 가치관과 문화에 대한 수용이 이슈가 되고, 또한 학교폭력과 성폭력 문제들을 현명하게 다루는 역할에 대한 요구들이 점점 커져가고 있다. 이러한 맥락에서 최근에는 미래 사회에 요구되는 교사 역량으로 일반 기초 역량(‘참여’, ‘관계형성’, ‘대화’)과 역할 초점 역량(‘학생 이해’, ‘교육 및 교육환경 이해’, ‘교육과정 구상과 실행’)이 동시에 강조되고 있다(김정원 외, 2012). 즉, 교사에게는 교과 전문성과 더불어 학급 운영, 학생과의 소통 능력 등과 같은 비교과 영역의 자질 또한 교사의 중요한 역량으로 다루어져야 한다는 점이 교사 교육의 과제로 부각되고 있다.

교사 전문성에 대한 이 같은 논의는 비단 일선 교육현장을 담당하고 있는 현직교사들뿐만 아니라 예비교사의 양성과정에서도 활성화되어야 한다. 예비교사 시기는 교사로서의 전문성과 역량 개발 및 정체성을 발달시켜 나가는 데 핵심적인 기간이기 때문이다. 대학에 입학하기 전 학습자의 역할에 머물러 있던 학생들은 사범대학 혹은 교육대학에 진학하면서 교사로서의 여러 가지 활동을 경험하며 자신의 정체성을 형성해 나간다. 따라서 이 시기에 경험하는 예비교사들의 학습과 교육 내용은 우수하고 역량 있는 교사를 길러내는 사범대학의 목적 달성 여부에 큰 영향을 미친다.

하지만 우수한 교사들을 길러내기 위한 사범대학의 예비교사 양성과정은 그동안 지속적으로 보완되어 왔음에도 불구하고, 여전히 다음과 같은 한계점을 보여주고 있다(박병기, 2008; 박정서, 2012; 주미경·양성관, 2007). 첫째, 학문과 이론 중심의 교사양성과정이다. 예비교사들은 학교 현장에서 요구되는 실천적이고 맥락적인 지식보다는 주로 이론적 지식을 전수받고 있으며, 이론과 실제를 연결할 수 있는 기회가 극히 부족하다. 둘째, 단기적이며 일회적인 교육실습이다. 이러한 교육실습의 문제점은 지속적으로 논의되어왔지만 이에 대한 근본적인 해결 방안은 여전히 제시되지 못하고 있다. 이로 인해 예비교사들이 학생들과의 상호작용 능력을 개발시킬 기회

가 극히 제한적이다. 셋째, 교직 이수의 엄격한 제도화이다. 사범대학 내에서 교직이수에 필요한 학점이 정해져 있기 때문에 별도의 프로그램을 추가적으로 실행하기 위해서는 제도적 제약과 인적, 물적인 한계를 극복해야 하는 어려움이 있다.

이와 같은 문제를 해결하기 위해 현장과의 연계를 통해 실제적 맥락에서 예비교사들에게 교육의 기회를 제공함과 동시에 예비교사들의 교과전문성과 비교과전문성을 총체적으로 아우를 수 있는 기회가 필요하다. 특히 기존 교육실습의 한계를 보완하는 것이 필요한데, 강현석(2013)은 실천적인 측면에서 교육실습 프로그램의 전문성을 강화하고, 실습기간을 다양화하며, 학교와 대학 간의 협력 체제를 강화할 것을 제안했다. 즉, 기존 교육실습의 한계점을 보완하면서도 예비교사들이 주체적으로 교육경험을 구성할 수 있는 프로그램이 마련되고 지원될 필요가 있다. 일부 연구에서도 비슷한 문제의식을 바탕으로 예비교사 공동체를 형성하여 이를 시도해왔으나(백지원, 2015; 심현표 외, 2015; 이봉우, 2013) 단일 교과 차원에서 그 효과를 검증하였고, 교과와 비교과전문성을 총체적으로 아우르지 못한 한계가 있었다.

이에 본 논문에서는 실천적 맥락에서의 전문성을 신장시키기 위해 국내 A 사범대학에서 시범적으로 실시한 예비교사 전문성 신장 프로그램을 소개하고 그 성과와 한계를 논의하고자 한다. A 사범대학과 A 사범대학 부설학교의 발전을 위한 사업의 일환으로 실시된 본 프로그램은 A 사범대학의 생물교육과와 사회교육과, 그리고 교육학과 등 세 학과의 교수와 대학원생, 그리고 예비교사인 학부학생이 참여하여 개발하였다. 본 프로그램에서는 사회교육과, 생물교육과의 예비교사들이 자발적으로 결성한 동아리를 중심으로 각각 탐구 및 활동 중심의 수업을 설계하여 부설고등학교 2학년 학생들을 대상으로 2015년 4월부터 2016년 1월까지 약 1년간 실시하였다. 특히 본 사례는 실천공동체(Communities of Practice) 이론을 예비교사가 처한 상황에 맞게 변형시켜 적용한 것으로서, 기존 사범대학 시스템의 한계를 보완할 수 있는 하나의 모델이 될 것으로 기대된다. 본 논문의 구성은 다음과 같다. II장에서는 시범 프로그램의 개발 방향을 설정하기 위한 이론적 논의를 탐색하고, III장에서 프로그램의 구체적인 구성과 실행 내용을 소개한다. IV장에서는 프로그램에 실제로 참여한 예비교사들의 설문 결과 및 면담을 통해 나타난 프로그램의 효과에 대해 논하고, V장에서 본 프로그램의 운영과정에 드러난 한계점 및 향후 운영과 관련된 시사점을 논의하고자 한다.

II. 교사 전문성 육성과 실천공동체

A. 교사의 전문적 지식에 대한 관점 변화

교사 전문성의 핵심인 교사의 지식에 대한 관점 변화와 함께 실천공동체 및 학습공동체 개념이 교사의 전문성 함양을 위한 효과적인 개념으로 주목받고 있다. Shulman(1986)이 교사에게 요구되는 지식에 대해 체계적인 논의를 제기한 이후 교사 지식(teacher knowledge)에 대한 관점은 다양하게 전개되어 왔지만 이를 정리해보면 크게 학문기반, 공학기반, 실천기반 지식의 세 가지 관점으로 구분할 수 있다(김대훈, 2014).

먼저, 학문기반 지식의 관점은 ‘더 많이 아는 교사가 더 잘 가르친다.’는 입장으로 교사의 지식은 학자들이 생산한 지식으로서 교수를 위한 지침이 되며, 교사 판단과 행위의 근거가 된다는 입장이다. 두 번째 공학기반 지식의 관점은 ‘교사가 기술적인 교수 모형과 절차를 잘 따르면 잘 가르칠 수 있다’는 입장으로 교사가 관련 교과 내용의 교수-학습 모형을 잘 만들어 적용한다면 학생들에게 기대되는 목표를 성취할 수 있다고 본다. 그러나 이러한 학문기반 및 공학기반 지식은 실제 교수 상황에서 유용성이 낮고, 적용가능성이 낮다는 한계가 있다(Eisner, 1998). 즉, 학문기반 및 공학기반의 지식은 실제 교육 상황에서 교사가 지식을 어떻게 활용하고 어떻게 적용하는지에 대해 도움을 제공해주기 어렵다는 문제점이 있다.

이러한 비판에서 등장하는 것이 실천기반 지식 관점이다. 이 관점에서 교사의 전문적 지식이란 교실 상황이라는 특정한 맥락에서의 실행 경험을 통해 습득될 수 있는데, 이는 지식의 습득과 실행, 그리고 다시 실행을 통한 새로운 지식의 형성이라는 순환을 통해 달성하는 것이라고 본다(Carter, 1990). 이러한 관점의 변화는 교사 지식에 관한 규범적인 측면과 현상적인 측면에서 기인하는데, 먼저, 규범적인 측면에서는 교사의 지식이 실제 교육현장에서 잘 적용되고 발현되어야 한다는 점이다. 더불어 현상적인 측면에서는 교사의 지식은 실제로 개인이 교사 문화에 직접적으로 참여하고 실천함으로써 획득된다는 점이다.

실천공동체를 중심으로 하는 학습이론에서는 이와 같은 지식의 맥락적, 상황적인 측면을 강조하는데, 지식을 학습되는 맥락 및 상황과 분절시켜 논의할 수 없다는 입장이다. 최근 논의되고 있는 교사의 ‘연계적 전문성’이나 교사는 ‘학습공동체를 통해서 더불어 성장하는 성장적 실천가’라는 개념(김현진 외, 2010: 42)은 모두 이러한 교사의 전문적 지식에 대한 관점의 변화에 기초하고 있다. 교사의 연계적 전문성이란 수업 상황 속에서 ‘교사-수업내용-학생’의 연계를 다양한 방식으로 파악할 수 있는 능력이며, 그러한 연계를 상황이나 맥락 속에서 재구조화할 수 있는 능력(김민성, 2012: 54)이기 때문에 실천기반 지식을 강조한다. 또한 더불어 성장하는

성찰적 실천가라는 개념은 실천의 측면뿐만 아니라, 실천의 '공동체성'도 함께 강조함으로써 교사의 전문성이란 동료들과 공동의 실천을 기획하고 소통하는 가운데 신장될 수 있다는 관점을 중요시한다.

B. 실천공동체의 특징과 프로그램의 개발 방향

실천공동체(Communities of Practice)라는 용어가 언제부터 사용되었는지는 확실치 않지만, 현재 실천공동체 관련 연구에서 가장 저명한 학자로 알려진 사람은 Wenger이다. Wenger는 인류학자인 Jean Lave와 함께 도제제도에 관한 문화기술 연구를 수행하였고, 여기서 학습의 사회적 측면을 강조하였다. Lave & Wenger(1991)는 전문성을 획득하는 전통적인 학습 방법 중 하나인 도제제도에서 장인과 도제와의 관계를 중심으로, 초보자가 전문가들의 수행을 보고 따라 하면서 공동체의 주변에서 점차 공동체의 중심으로 나아가는 과정을 포착하였다. 이에 따르면, 학습은 서술적 지식 위주의 개념적 이해를 통해 발생하지 않는다. 그보다는 서로 다른 역할과 경험을 갖춘 구성원들 사이에서의 사회적, 협력적 활동을 바탕으로 특정 활동 목적을 성취하기 위해 구성되는 실천공동체(communities of practice)에 참여하면서 학습을 경험한다. 즉, 학습자들이 실천공동체의 구성원으로서 상호작용하는 가운데 공동체에 내재된 신념, 문화적 양식, 규범 등을 습득해가는 사회적 과정이 학습이며, 따라서 학습은 사회적 산물이다(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger et al., 2002).

실천공동체는 이와 같이 학습을 사회적인 산물로 바라보는 학습의 사회이론에 터해 있는 개념이다. Wenger(1998)는 학습을 사회적인 과정으로 인식하면서 다음 내용들을 전제한다. 첫째, 인간은 사회적인 존재이며, 이는 학습에서 근본적인 부분이다. 둘째, 지식이란 가치 있는 사태나 일을 처리하는 우리의 능력과 관련된다. 셋째, 우리가 무엇을 안다는 것은 그러한 사태를 추구하는 데 참여하는 문제다. 넷째, 학습을 통해 우리가 궁극적으로 성취하는 것은 일종의 의미인데, 여기서 의미란 세상에 대해 이해하고 경험하는 능력이다(Wenger, 1998: 22). 결국 학습이란 서로 다른 사람들과 함께 어울려 살아가면서 상호작용을 통해 일궈 온 공동체의 자산을 습득하는 것이라 할 수 있으며, 이러한 공동체를 가리켜 실천공동체라고 할 수 있다. Wenger 등(2002)은 실천공동체를 다음과 같이 정의하고 있다.

실천공동체란 공통의 관심사와 문제 상황들, 또는 한 주제에 관한 열정을 공유하는 사람들의 모임이며, 당사자들은 지속적인 토대 위에서 상호작용을 함으로써 해당 분야에서의 지식과 전문성을 연마해 나간다(Wenger et al., 2002: 4).¹⁾

1) 영어 원문은 다음과 같다. "Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting

실천공동체는 명칭에서도 알 수 있듯이, '실천'과 '공동체' 개념을 한데 묶은 것인데 여기서의 실천이란 모든 형태의 실천이 아닌 특정한 형태의 실천에 국한된다(Wenger, 1998: 117). 특히 Wenger(1998)는 실천이란, 행위와 앎을 구분하는 전통적인 이분법 논리를 따르는 이론 또는 관념과 대비되는 개념이 아니라고 강조한다. 실천공동체에서의 실천 개념은 우리 삶 속의 명시적 지식뿐만 아니라 암묵적인 지식까지도 포함하는 사회적 속성을 가지며, 앎과 행동을 동시에 실현하며 포함하는 실천을 의미한다.

이러한 실천공동체의 속성은 다음의 세 가지 차원으로 요약된다(Wenger, 1998: 118-133). 첫째, 실천공동체는 호혜적 관여(mutual engagement)의 특성을 갖는다. 실천공동체 구성원들은 서로 상호작용을 하며, 공동체의 실천 속에서 다양하고 복잡한 방식으로 관계를 맺고 있다. 또한 같은 실천공동체에 있다고 해서 구성원들의 동질성을 요구하지 않는다. 오히려 서로의 개성이 존중되면서, 각자의 의견이 서로 다르기 때문에 호혜적 관여와 협력이 필수적이며, 이를 통해 실천공동체가 더욱 성공적으로 영위되어 나간다. 둘째, 실천공동체는 공동업무(a joint enterprise)를 갖는다. 실천공동체의 구성원들은 공동의 업무를 중심으로 상호 책무성을 형성해 나간다. 따라서 공동업무의 성패 여부는 이를 수행하는 구성원들에게 달려있으며, 서로 간에 부단히 소통하고 교류하는 가운데 달성할 수 있다. 이를 Wenger는 마치 음악에서의 리듬과 같다고 표현한다. 왜냐하면 구성원들이 보여주는 조율과정을 통해 업무가 원하는 방향으로 흘러가며, 업무의 내용 또한 실천과정에서 끊임없이 변해갈 수 있기 때문이다. 셋째, 실천공동체는 공동 자산(a shared repertoire)을 갖는다. 이때의 자산은 각종 도구나 인공물일 수도 있지만, 공동체의 관례, 말, 행동방식, 이야기, 어휘, 상징 등을 모두 포함하는 개념이기도 하다. 말하자면 공동체가 거쳐 온 역사를 반영하는 것이며, 사용 방식에 따라 그 의미가 변화될 수 있는 것들이다. 요컨대, 실천공동체에 참여하는 구성원들은 자신들이 가지고 있는 기존의 능력과 참여를 통한 경험들 간의 상호작용을 통해 실천적 지식을 습득해 나간다. 따라서 실천공동체는 일종의 학습공동체이기도 한 것이다.

한편 국내에서는 교사들의 전문성 계발을 위한 실천공동체의 가능성과 한계를 탐구한 대표적인 연구로 서경혜(2009; 2012)의 연구를 들 수 있다. 서경혜(2009)는 기존 교사연수의 한계를 극복하는 교사 전문성 계발의 대안으로 교사학습공동체를 강조한다. 교사학습공동체, 전문가학습공동체, 전문가공동체 등의 다양한 실천공동체에 대한 선행연구들을 검토한 후 이들의 특성을 다음과 같이 기술하고 있다(서경혜, 2009: 251). 첫째, 가치와 규범의 공유이다. 실천공동체의 구성원들은 공동의 가치와 규범을 가지고 있다. 둘째, 학습중심성을 들 수 있다. 특히 교사들이 중심이 된 교사학습공동체의 경우는 교사 자신의 학습은 물론 학생들의 학습에도 관심을 기울이고 있었다. 마지막으로 협력이다. 공동체의 구성원들 간 협력은 매우 중요한 특성으로, 이러한 협력은 다양한 양상을 띤다. 다 함께 반성적 대화를 한다거나, 공동의 탐구를 하거나, 실천

을 공유한다든가 하는 것들이다. 요컨대, 교사들의 실천공동체는 가치와 규범의 공유, 학습중심, 협력의 세 가지 특성을 가지고 있다.

곽영순 외(2014)의 연구는 미래학교에 적합한 교사상에 부합하도록 교사의 학교 교육과정 편성 및 운영 역량을 강화하기 위한 방안으로 ‘교사 학습공동체’를 제안한다. 이 연구는 다양한 사례연구 및 선행연구들을 검토하고, 전문가들과의 심층 면담을 통해 학습공동체에 기초한 교사연수프로그램을 개발하고자 하였는데, 교사 학습공동체가 지녀야 하는 중요한 특징들을 다음과 같이 제시하고 있다(곽영순 외, 2014: 31-33.). 첫째, 학습공동체는 가치와 목적을 공유한다. 공유된 목표와 가치는 구성원들이 협력하면서 학습해 나가는 원동력이 된다. 둘째, 협력적 학습과 적용을 특징으로 한다. 이러한 협력문화는 구성원들의 자발적인 참여와 협력, 민주적 의사소통을 전제로 한다. 구성원들은 협력문화 속에서 지식을 생성하고 공유하며, 성장해 나간다. 셋째, 지원적 환경을 특징으로 한다. 이러한 지원적 환경은 구성원들이 함께 토론할 수 있는 공간과 같은 물리적 환경뿐만 아니라, 의사소통 시스템의 구축, 신뢰와 존경 같은 인적 환경, 지역 사회 구성원들과의 동반자적 관계 형성 등을 포함한다. 넷째, 분산적 리더십(distributed leadership)을 특징으로 한다. 분산적 리더십은 공동체의 의사결정 과정에서 관련된 권한들을 분산시키는 효과를 갖는다. 다섯째, 개인적 실천의 공유를 특징으로 한다. 실천을 공유한다는 것은 동료 구성원들에 대한 피드백과 협력을 의미하는 것으로, 서로 간의 지속적인 모니터링 등을 포함한다. 마지막으로, 참여하는 구성원 각자가 소유한 암묵적 지식을 체계적 지식으로 전환할 수 있는 계기를 제공한다는 점이다.

본 연구에서는 지금까지 살펴본 실천공동체의 개념과 특징을 토대로 사범대학이라는 공간 속에서 적용 가능한 예비교사 전문성 신장 프로그램의 개발 방향을 설정하였다. 이는 기존의 사범대학 교육과정의 한계를 보완하고, 실천기반의 교사전문성 신장이라는 목표를 달성하기 위한 것이다. 기존의 교사 학습공동체, 교사 실천공동체, 전문적 학습공동체 등은 대부분 현직교사들을 중심으로 하거나, 학교 현장이라는 공간 속에서 운영되었는데, 본 연구에서는 사범대학의 예비교사들이 주도적으로 운영하는 새로운 교사교육 실천공동체의 개발을 기획하였다. 우선, 시범 프로그램의 개발 목표를 설정하였으며, 다음으로 실천공동체를 구체적으로 어떻게 구성할지에 대한 방향을 설정하였다. 구성 방향에는 참여 주체의 설정, 실천공동체가 지녀야 하는 속성, 그리고 실천공동체의 활동 내용 등을 포함시켰다. 이를 정리하면 다음의 <표 1>과 같다. 시범 프로그램의 보다 구체적인 구성 및 내용은 III장에서 다루고 있다.

〈표 1〉 The Developmental Orientation for Pre-service Teacher Community

구분	설명
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 기존 사범대학 교사양성과정의 한계를 보완하고, 예비교사들의 교육경험 증진과 실천적 지식 습득을 촉진하여 교사전문성을 신장시킬 수 있는 프로그램 개발
구성 방향	참여 주체 <ul style="list-style-type: none"> • 운영 주체 : 사범대학에 재학 중인 예비교사들 • 지원 주체 : 사범대학의 전공 교수, 전공 대학원생 멘토, 사범대학 부설학교의 현직교사, 사범대학 부설학교의 학생들
	공동체의 속성 <ul style="list-style-type: none"> • 예비교사의 전문성 신장이라는 공통의 관심사와 목표를 공유함 • 공유된 목표와 공동 업무를 인식하고 구성원들은 자발적으로 공동체에 참여함 • 구성원들 간의 상호작용, 공동의 반성, 피드백 제공 등을 통한 협력문화를 장려함 • 공동체의 노하우와 지식을 축적 및 전수하기 위한 공동 자산을 구축함 • 구성원들 간의 상호 존중과 협력문화 속에서 개인의 암묵적 지식이 체계적 지식으로 변화하도록 함
	활동 내용 <ul style="list-style-type: none"> • 교과전문성 신장을 위해 ‘탐구교실’을, 비교과전문성 신장을 위해 ‘교육코칭 세미나’를 운영함 • 예비교사들은 8~10여 회 정도 실제 수업을 기획 및 실행하고 평가함

물론 Wenger(1998)가 지적한 바와 같이 구성원들의 학습을 위한 실천공동체는 원래 제도적인 차원의 실체가 아니며 일반적으로 공동체 구성원 스스로의 상호 협력을 통해 창출되거나 학습 과정에서 자연스럽게 드러나는 실체이다. 따라서 예비교사들의 전문성 신장이라는 의도와 목적을 가지고 기획한 본 사례가 실천공동체가 갖는 본래의 속성과 정확하게 부합하지 않을 가능성도 있다. 하지만 예비교사들은 본 프로그램에 자율적, 능동적으로 참여하면서 사회적 상호작용을 통한 학습을 하기 때문에 실천공동체의 본래 의미를 살릴 수 있다. 특히, 본 프로그램은 사범대학의 강의실에서 수동적으로 이루어지는 학습의 한계를 명확하게 인식하고, 사회적 산물로서의 학습 과정을 강조하는 예비교사 실천공동체의 의미를 구현하고자 사범대학의 맥락에 맞게 적절하게 변용시킨 것이라 할 수 있다.

Ⅲ. 예비교사 전문성 육성 모델 개발

A. 예비교사 공동체 및 예비교사 지원 공동체

1. 예비교사 공동체 구성

본 연구는 시범 프로그램의 운영을 위해 우선적으로 예비교사 공동체를 구성하였다. 기존의 예비교사 전문성 연구들은 연구 참여자들을 따로 모집하거나, 해당 학과의 강의에 참여한 학생들을 대상으로 진행되는 경우가 대부분이었다. 이러한 방식은 일정한 시간의 흐름에 따라 예비교사의 전문성이 신장되어가는 모습을 관찰하고 소기의 성과를 확인할 수 있는 기회는 보장되지만, 프로그램 종료 이후에도 활동의 지속성이 보장되지 않는다는 점과 예비교사들의 향상된 전문성이 계속 유지될 수 있을지에 대한 의문이 남아있다.

결국 일회적이거나 단기적인 활동이 아닌, 지속적으로 유지될 수 있는 새로운 형태의 프로그램의 개발이 요구된다. 본 연구에서는 이러한 요구를 반영하여 기존의 한계를 보완한 자발적 예비교사 공동체를 구성하였으며 공동체 안에서 자생적인 학습을 통한 발달을 촉진할 수 있는 장을 마련하였다. 이에 학과의 동아리 형태로 지원자들에 의한 일종의 예비교사 공동체를 구성하였다. 동아리 차원에서 교육 활동이 이루어지는 것은 프로그램의 지속에도 유리하지만, 선배와 후배 관계 형성과 인지적 도제를 통한 상호 학습의 촉진이 가능하고, 예비교사들 스스로가 프로그램에 주도적으로 참여하여 활동에 대한 강력한 동기화가 가능하다는 점에서 기존의 연구들과 차별화되는 강점이 있다.

이에 따라 A 사범대학에서는 생물교육과와 사회교육과에서 각각 지원자들에 의한 교육활동 동아리를 만들고, 동아리 자체가 하나의 예비교사 공동체가 되도록 구성하였다. 생물교육과에서는 2007년부터 교육활동을 진행하던 동아리가 구성되어 있었으며, 사회교육과는 2015년 초에 처음으로 동아리를 구성하였다. 예비교사 공동체는 두 학과 모두 1학년에서 3학년까지의 학생들을 주축으로 하였다. 특히 4학년 때 경험하는 교육실습을 제외하고는 예비교사들이 직접적인 교육 실천 활동을 습득할 기회가 없다는 것을 고려하여, 교육실습을 곧 경험하게 되는 4학년을 제외한 1학년부터 3학년까지의 예비교사들을 중심으로 운영하였다.

2. 예비교사 지원 공동체

예비교사 지원 공동체는 예비교사 공동체의 활동과 전문성 신장 활동을 지원하기 위해 구성된 공동체다. 예비교사 지원 공동체는 예비교사 공동체의 활동이 보다 체계적이고 전문적으로 이루어질 수 있도록 조력하는 역할을 한다. 체계적이고 전문적인 지원을 위해 기관 차원, 인적 차원, 지원 내용의 차원으로 구분하여 예비교사 지원 공동체를 구성하였다.

첫째, 예비교사 지원 공동체의 기관 차원은 예비교사들이 재학 중인 A 사범대학과 A 사범대학의 부설고등학교를 의미한다. 두 기관에서는 예비교사 공동체가 교육 실천 활동을 진행할 수 있는 공간 제공, 예산 지원, 교육봉사 시간 인정과 같은 행정적, 제도적 지원을 한다. 특히 부설고등학교는 예비교사 공동체가 실제 고등학생들을 대상으로 교육 활동을 경험할 수 있도록 가칭 ‘탐구교실’에 참여할 고등학생들을 선발하고 이들을 관리하는 역할을 담당하였다. 이는 사범대학과 현장학교가 긴밀한 협력 관계를 맺을 수 있는 기회를 제공하는데, 이러한 협력 관계는 예비교사들의 실제적 지식을 개발하는데 효과를 가져다준다는 것이 교육실습의 차원에서도 확인되고 있다(주미경·양성관, 2007).

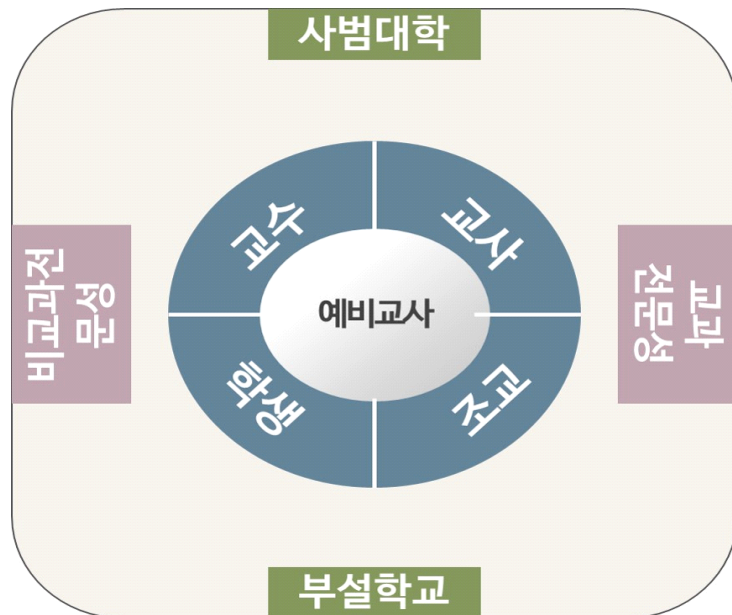
둘째, 예비교사 지원 공동체의 인적 차원은 해당 전공의 지도교수, 부설학교의 과목 담당 지도교사, 대학원생 조교, 부설학교의 고등학생이 포함된다. 지도교수, 지도교사, 조교들은 탐구교실의 운영과 관리를 지원하는 역할을 담당하고, 교육 실천 활동에 대한 멘토링, 실천 활동 후의 반성적 논의 등에도 관여하여 전문성 신장을 촉진하는 역할을 담당한다. 하지만, 이들의 역할은 어디까지나 지원자로서 예비교사 공동체를 조력하는 역할을 하는 것이지, 직접적으로 예비교사 공동체의 활동에 개입하거나, 구체적으로 활동 내용을 세세하게 결정하지는 않는다.

셋째, 예비교사 지원 공동체의 지원 내용 차원은 다시 교과전문성과 비교과전문성의 측면으로 구분된다. 교과전문성은 교과의 목표에 대한 정확한 인식을 바탕으로 교과 내용에 대한 심도 깊은 이해와 그것을 가르치고 평가할 수 있는 교과 지도의 전문성을 의미한다(박병기, 2008: 31). 비교과전문성은 교과활동 외의 생활지도, 인성교육, 진로지도와 같은 비교과활동(윤혜원·최민식, 2013: 571)에서 두드러지는 교사로서의 소양 측면의 전문성을 의미한다. 본 사례에서는 탐구교실 참여를 통해 교과전문성 신장을 촉진하고, 교육코칭 세미나를 통해 비교과전문성 신장을 촉진하였다.

이상의 예비교사 공동체와 예비교사 지원 공동체의 구성은 <표 2> 및 [그림 1]에 나타난 바와 같다. 예비교사 공동체와 예비교사 지원 공동체는 서로 독립적으로 활동하는 것이 아니다. 두 공동체는 예비교사의 전문성 신장이라는 목표를 공유하면서, 프로그램의 내용과 운영 방안에 관해 서로 의견을 주고받는다. 이러한 상호작용을 통해 예비교사 전문성 신장프로그램은 지속적으로 변화하면서 발전할 수 있다.

〈표 2〉 The Area of Professionalism & Pre-service Teacher Supporting Community

전문성 영역	교과 전문성	생물/사회	
	비교과 전문성	교육 코칭	
공동체	사범대학	활동주체	예비교사
		지원	교수, 조교
	부설학교	활동주체	학생
		지원	교사



(그림 1) Schematization of Pre-service Teacher Supporting Community

B. 시범 프로그램의 운영 과정

1. 교과 전문성 신장

예비교사의 교과전문성을 신장시키기 위한 노력은 가칭 ‘탐구교실’로 불리는 교육 실천 활동에 예비교사들을 참여시킴으로써 이루어졌다. 탐구교실은 2015년 4월부터 2016년 1월까지 약 10개월간 진행되었는데, 월 1회 토요일에 창의적 체험활동 형태로 이루어졌다. 탐구교실에서 예

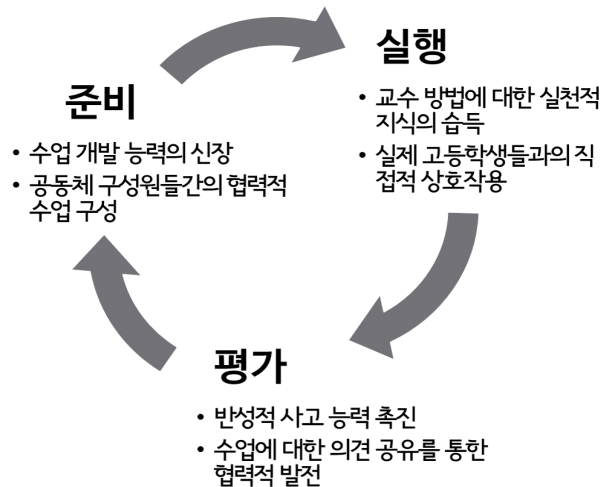
비교사들은 실제 고등학생들을 대상으로 매 회당 직접 2~3시간 정도 분량의 수업을 실시한다. 본 활동을 '탐구교실'이라 명명한 이유는 최근 교육과정에서 강조하는 문제해결 능력과 창의·융합형 인재 양성을 위해 탐구를 중심으로 수업을 운영해보는 것이 중요했기 때문이다. 따라서 교육 실습이나 학교 현장에서 접하기 어려운 탐구 활동 및 실험 주제를 중심으로 탐구교실이 운영되었다. 생물교육과와 사회교육과에서 운영한 탐구교실의 수업주제는 <표 3>과 같다. 예비교사들은 이러한 주제 탐구 중심의 수업 활동을 통해서 탐구 교수 능력을 습득할 수 있고, 기존의 교과과정 이외의 분야에 대한 수업 경험을 통해서 새로운 프로그램에 대한 두려움을 지우고 효능감을 높일 수 있다(Luehmann, 2007).

<표 3> The Subject of Inquiry Classroom

생명과학 수업 주제		사회탐구 수업 주제	
OT	Orientation & 실험도구와 친해지기	OT 및 활동수업	적자생존 - 법적 서류를 작성할 수 있어야 살아남는다
활동수업 야외활동	식물분류	활동수업	내 손으로 만드는 정책
실험수업	잎 디스크 실험과 광합성	이론수업 활동수업	환율의 결정과 변동
실험수업	돼지해부(part 1)	활동수업 야외수업	스누라이프(SNU Life) - 사회조사를 통해 본 A대생의 생활
실험수업	돼지해부(part 2)	활동수업 야외수업	원곡동 나들이 - 다문화 세상속으로
캠프/ 실험수업	현대생명과학(분자유전학)캠프 · 실험 수업 : 초파리 DNA 추출 / 전기영동 · 실험 수업 : PCR, 유전자 조작 돌연변이	이론수업 활동수업	모의재판(동영상 유포에 의한 명예 훼손 사건)
	· 실험 수업 : 형질 전환	이론수업 활동수업	법의학 <생물교육과/사회교육과 협동 수업>
	· 실험 수업 : 해양야외실습 : 해양 동물의 형태와 기능, 분류 (충남 서천 춘장대 해수욕장)	이론수업 활동수업	나도 경제학자! (GDP의 측정과 한계, 대안적 지표 개발)
야외실습 현장탐사	해양야외실습 : 해양 동물의 형태와 기능, 분류 (충남 서천 춘장대 해수욕장)	이론수업 활동수업	
활동수업 야외활동	Marvelous Protein	이론수업 활동수업	
실험수업	효모 실험(발효, 물질대사)	이론수업 활동수업	
이론수업 융합수업	법의학 <생물교육과/사회교육과 협동 수업>	이론수업 활동수업	
연극	Play Biology		

한 차시의 수업 운영은 준비 및 개발, 실행, 평가의 과정으로 구성되었다(그림 2). 교육활동 동아리에 참여한 예비교사들 중 3~4명이 한 조가 되어 한 차시 수업을 협력적으로 구성한다. 수업이 어느 정도 구성되면, 예비교사 및 예비교사 지원 공동체의 일원들이 모여 모의 수업을

진행하며, 이 과정에서 나오는 피드백을 반영하여 최종적으로 수업을 구성하였다. 수업의 실행은 생명과학 탐구교실과 사회 탐구교실이 서로 다른데, 생명과학은 해외에서 그 효과가 검증된 협력수업(Co-teaching) 방법을 활용하여 한 명의 예비교사가 전체의 수업을 주도하고, 각 조별로 2-4명의 예비교사 배정되어 실험 지도를 담당하였다(Roth & Tobin, 2001). 반면, 사회 수업은 1~2명의 예비교사가 전체 수업을 이끌고, 다른 예비교사들은 모둠 활동 또는 야외 활동에서 보조교사로 참여하는 방식으로 진행되었다. 이는 매 차시마다 모든 예비교사들이 교육 실천 경험에 참여할 수 있도록 하기 위함이다. 마지막으로 수업 평가는 반성적 사고를 촉진하기 위한 것으로써, 교사교육자, 현장교사, 동료 예비교사가 공유하는 반성적 활동은 예비교사들의 실천적 경험이 축적될 수 있다는 측면에서 중요하다(박정서, 2012: 95). 본 연구에서의 예비교사, 지도교수, 조교, 교사로 구성되는 전체 공동체는 평가회에서 수업에 대한 여러 가지 관점과 의견을 공유하였고, 이러한 논의 내용들을 기록으로 남겨 짧게는 다음 수업, 장기적으로 다음 년도 수업에 반영할 수 있는 자료로 활용하도록 하였다.



[그림 2] Inquiry Classroom's Operating Mechanism

예비교사들 간의 이러한 상호작용과 협력적 실행, 공동체 반성은 교사 전문성을 효과적으로 향상시킬 수 있는 핵심적인 기제들이다(Roth & Tobin, 2001). 예비교사들이 한 차시의 수업을 협력적으로 구성, 실행하고 반성하는 일련의 과정은 협력적으로 전문성을 함양해가는 실천공동체의 전형적인 모습을 지니고 있다. 본 프로그램은 이와 같이 1년여 간의 협력적 실행과 공동체 반성을 통해 예비교사들의 교과전문성을 육성하고자 하였다.

2. 비교과 전문성 신장

a. 교육코칭 세미나의 의의

교과전문성 신장을 위한 노력이 주로 탐구교실을 통해 이루어졌다면, 비교과 전문성을 신장시키기 위한 노력은 교육코칭 세미나를 중심으로 이루어졌다. 원래 코칭(Coaching)의 어원은 네마리의 말이 끄는 마차에서 유래 하였는데, 정해진 루트에 따라 가이드의 안내를 받으며 진행되는 집합적인 여행과는 달리, 개별적인 여행자로서 코치이(Coachee)가 원하는 목적에 따라 원하는 방법으로, 원하는 절차를 거쳐 도달할 수 있게 해준다는 의미를 가진다. 즉 교육적 관점에서 이를 비취보면, 집합교육으로 대변되는 연수(training)와는 다른 방법으로 개인의 역량을 끌어내고 개발하는 것을 목표로 하며, 이는 각 코치이의 특성과 상황을 고려한 맞춤형 교육방법의 하나라고 할 수 있다.

최근 직접교수 방식에 대한 비판과 구성주의와 같은 대안적인 학습 패러다임의 등장 및 정보기술 등의 발달로 교사 전문성 향상 관련 연구에서도 코칭 또한 대안적 교수기법의 일종으로 활발히 다뤄지고 있다(김소현·이규철, 2015; 박계신, 2008; 정현옥 외, 2010). 그러나 코칭을 통해 효과적으로 해결할 수 있는 문제는 교과영역의 지식 습득보다는 학생이 처한 다양한 실생활에서의 고민이나 학급 내에서 발생하는 비구조적이고 역동적인 문제들이 더욱 많다. 대부분의 교사들이 현장에서 맞닥뜨리는 문제들은 정해진 답이 존재하지 않는 경우가 많고, 학생이 처한 상황에 대한 충분한 이해가 수반되지 못하는 상태에서 문제를 해결해야 하는 경우가 많기 때문이다.

물론 일선학교에 배치된 전문상담교사들이 있다고 하더라도, 담임교사가 여전히 학급을 관리하고 진로지도 및 상담에 관여하는 상황에서 이들의 영향력은 제한적이다. 예컨대 고등학교의 경우, 3학년 학급에 대한 진로지도 및 상담은 대개 담임교사들의 상담 활동에 더욱 많이 의지하며, 진로지도교사나 진로상담교사는 학생이해나 진로에 대한 지식 등이 부족할 수밖에 없다(유정이 외, 2015). 이러한 맥락에서 필연적으로 담임교사의 역할을 수행하게 될 예비교사들이 시급히 함양해야하는 전문성으로서의 교육코칭은 교과내용을 전달하기 위한 교수역량적 기법이 라기보다는 학생이 스스로의 문제를 발견하고 이를 공감적 대화를 통해 교사와 나누며 해결안을 탐색해 가는 과정을 돕는 직무전문성으로써의 코칭에 더욱 가깝다고 할 수 있다.

일반적인 교과교수역량은 교사의 경력이 쌓임에 따라 향상되는 반면, 이러한 생활지도역량은 시간이 지나고 경력이 쌓인다고 해서 저절로 향상되는 종류의 역량이 아니므로(구은주·박윤배, 2011), 마땅히 교직에 입문하기 전부터 부단히 지식과 기능을 익히고 직·간접적인 경험을 쌓아야 한다. 그럼에도 불구하고 이러한 역량은 현재 대부분의 교사교육 과정에서 교수전문성에 비해 중요하게 여겨지지 않고 있으며, 일부 필요성을 느낀다 하더라도 대부분 이론 위주의

개론적 수업에 그치고 있어, 예비교사들이 직무역량 향상을 위해 실질적인 코칭 스킬을 익힐 수 있는 프로그램이 부족한 현실이다. 이를 해결하고자 본 연구에서는 예비교사들의 비교과 전문성을 향상시킬 수 있는 교육코칭 프로그램을 개발하고 적용하였다.

b. 교육코칭 세미나의 운영

예비교사를 대상으로 하는 교육코칭 세미나를 운영하기 위하여 먼저, 예비교사에게 적합한 교육코칭 프로그램을 개발하는 과정을 거쳤다. 이를 위하여 기존 교육코칭 프로그램을 벤치마킹하였으며, 현직 우수 교사를 대상으로 코칭의 필요성과 세미나의 방향성에 대하여 인터뷰를 실시하였다.

먼저, 예비교사용 교육코칭 프로그램을 개발하기 위한 벤치마킹은 한국교육코칭센터의 프로그램(2007)과 서울대학교 교육행정연수원(2008)에서 시행된 서울대 교육지도성 개발 프로그램을 중심으로 하였다. 이밖에도 다양한 코칭 프로그램이 존재하지만 이 두 가지 프로그램은 일반 코칭 프로그램과는 달리 '교육'이라는 맥락과 상황에 집중되어 있다. 따라서 이 프로그램들의 주요내용을 파악하고 이를 예비교사 수준에 맞도록 재구성하는 방향으로 기획하였다.

둘째, 현직 우수 교사를 대상으로 예비교사용 교육코칭에 대한 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰는 현직교사로 각 5년 이상 담임 경험이 있는 부설학교의 교사 2명을 대상으로 하였으며 본 프로그램에 참여하는 지도교사를 대상으로 하였다. 이를 통해서 학교 현장에서 교육코칭과 연관되는 상황과 필요한 내용이 무엇인지를 구체적으로 확인하고, 교육코칭이 활용되는 맥락을 파악하여 본 프로그램에 반영하였다.

이러한 과정을 통해서 다음과 같은 프로그램 기획 방안이 도출되었다. 첫째, 한국교육코칭센터의 프로그램과 서울대 교육지도성 개발 프로그램에서 공통적으로 활용되는 코칭의 GROW모델²⁾을 중심으로 프로그램을 구성하였다. 둘째, 맥락적 경청, 발견적 질문, 중립적 피드백, 인정과 칭찬으로 구성된 4가지 코칭스킬을 반영하였다. 셋째, 예비교사들이 교육코칭에 대한 전반적인 개념 이해를 신장할 뿐만 아니라 코칭 스킬을 몸소 체득하여 활용할 수 있도록 실습을 혼합하여 구성하였다. 넷째, 실제 현장에서 나타나는 최신사례를 활용함으로써 예비교사를 흥미를 유발하고자 하였다. 이상의 과정을 거쳐 개발한 예비교사 교육코칭 프로그램의 모형과 세부 내용은 다음 <표 4>와 같다

2) GROW모델은 목표 설정(Goals), 현실파악(Reality), 대안창출(Option), 실행의지 확인(Will)로 구성된 코칭 대화의 틀(frame)을 의미한다(서울대학교 행정연수원, 2008)

〈표 4〉 Pre-service teacher's Educational Coaching Program

모듈	모듈명	세부내용	시간
1	Intro	○ 강사, 프로그램 소개 ○ 참여자 파악 프로그램 - “내 친구를 소개합니다!”	0.5H
2	코칭 스트레칭	○ 프로그램의 목적 안내 ○ 교육코칭 필요성 소개	0.5H
3	네 자신을 알라	○ 자가진단을 통한 코칭 잠재력 확인 - 코칭 적합성 설문지 시행	0.5H
4	코칭 핵심 따라잡기	○ 영화 속 코칭 분석 ○ 코칭/교육코칭 개념 파악 ○ 코칭 GROW 모델 파악	1H
5	실전 연습	○ 맥락적 경청 - 경청의 종류와 깊이 - 경청 실습	2H
		○ 발견적 질문 - 발견적 질문의 개념과 방법 - 발견적 질문 실습	
		○ 중립적 피드백 - 피드백의 종류와 중립적 피드백의 개념 - 중립적 피드백 실습	
		○ 인정과 칭찬 - 인정과 칭찬의 중요성 - 인정과 칭찬 실습	
6	Outro	○ 교사의 전문성과 코칭 ○ 종합정리 ○ 수료증 발급 및 만족도 설문	0.5H

이와 같이 예비교사의 수준에 맞게 개발된 예비교사 교육코칭 프로그램은 1차와 2차로 나누어 실시하였다. 학과 구분 없이 공동체의 모든 예비교사들을 대상으로 집합 세미나를 실시하였으며 1차는 약 40여명, 2차에는 약 20여명 정도가 참석하였다. 운영 시간은 1회차에 3시간으로 진행하였으나 실습 시간이 다소 부족한 것 같다는 피드백 의견을 반영하여 2회차에서는 5시간으로 늘려 진행하였다.

IV. 프로그램의 의의 및 효과

프로그램의 모든 일정이 종료된 후, 참여한 예비교사들을 대상으로 프로그램의 의의 및 효과를 알아보기 위해 설문조사와 면담을 실시하였다. 설문조사의 경우, 영역별 평가를 위한 5점 척도 문항들과 종합적 의견을 알아보기 위한 개방형 문항으로 구분하였다. 우선, 5점 척도 문항은 크게 다섯 가지 영역으로 이루어져 있다. 첫째는 프로그램의 전반적인 사항에 대한 만족도를 묻는 일반 평가 항목, 둘째는 예비교사의 교과 전문성 향상에 대한 의견을 평가하는 자기 평가 항목, 셋째는 본 프로그램의 구성 내용과 활동들 적합했는지에 대해서 묻는 내용 평가 항목, 넷째는 본 프로그램에 대한 외부적 지원 사항에 대해 묻는 지원 평가 항목, 다섯째는 본 프로그램에 대한 총평을 묻는 종합 평가 항목이다. 설문에 응답한 예비교사는 총32명이었으며, 응답자 중 17명이 생물교육과, 15명이 사회교육과 소속이었으며, 남자가 11명, 여자가 21명이었다. 학년별로는 1학년이 9명, 2학년이 12명, 3학년이 11명이었다. 각 문항의 구체적인 내용과 5점 척도로 평가한 예비교사들의 만족도 점수를 나타내면 다음의 <표 5>와 같다.

<표 5> The Result of Evaluation Survey for the Program

구분	문항	평가 점수 (5점 만점)
일반 평가	프로그램 참가 전에 이번 과정의 목표를 충분히 숙지하였습니까?	3.75
	본 프로그램에 대해 기대했었던 만큼 성취하셨습니다습니까?	3.78
	본 프로그램이 교직 선호도에 긍정적인 영향을 미쳤습니까?	3.69
	본 프로그램이 타 학생 및 후배들에게 추천할만한 과정이라고 생각하십니까?	4.22
자기 평가	교과 내용에 대한 전문 지식이 향상되었다고 생각하십니까?	3.84
	교수 및 지도 능력이 향상되었다고 생각하십니까?	3.94
	학생들과의 상호작용 능력이 향상되었다고 생각하십니까?	3.75
내용 평가	본 프로그램은 예비교사들의 교수 능력을 신장시키는데 적합하게 구성되었습니까?	3.94
	본 프로그램은 예비교사들의 코칭 및 멘토링 능력을 신장시키는데 적합하게 구성되었습니까?	3.91
	본 프로그램은 예비교사들의 수업 계획 및 설계 능력을 신장시키는데 적합하게 구성되었습니까?	4.16
지원 평가	탐구교실을 운영하기 위한 교육 환경(강의 장소, 장비, 시스템 등)에 대한 지원은 충분하였습니까?	4.13
	탐구교실 운영(수업 준비, 실행, 평가 등)하는데 있어서 충분한 피드백을 제공 받았습니까?	4.16

종합 평가	위 사항을 종합하여 볼 때 이번 교육 프로그램에 대해 어느 정도 만족하십니까?	4.06
------------------	---	------

그리고 프로그램 종료 후 생물교육과, 사회교육과에서 2학년, 3학년 각 1명씩의 예비교사를 선정하여 총 네 명을 대상으로 2회에 걸친 반구조화 면담(semi-structured interview)을 실시하였다. 각 회당 약 45분의 면담 시간이 소요되었다. 이와 같은 5점 척도의 설문조사 결과와 개방형 문항에 대한 응답, 그리고 예비교사들을 대상으로 한 면담을 바탕으로 본 시범 프로그램의 의의 및 효과를 다음과 같이 확인할 수 있었다.

1) 이론과 실제를 연계하여 실행할 수 있는 기회를 제공

교육실습을 다녀온 예비교사들은 사범대학에서 배운 이론들을 실제로 활용할 수 없었다는 이야기를 많이 한다(서경혜, 2005). 이는 사범대학에서 배우는 이론이 현장과 유리되어 있다기보다는 이론을 어떻게 도입하고 적용해야하는지에 대한 실제적 경험이 부족하기 때문이다. 실제 예비교사들의 교수 경험 부족에 대한 문제는 지속적으로 제기되고 있으며, 교육 봉사나 각 학과의 일부 교과교육 과목으로는 충분치 못한 것이 현실이다.

본 프로그램은 사범대학의 1학년부터 3학년까지의 예비교사들이 교육실습 이전에 실제 고등학교 학생들을 대상으로 수업 경험을 쌓을 수 있는 내용으로 구성하였다. 예비교사들이 프로그램에 참여하면서 수업을 직접 준비하고 실행하는데, 이 과정에서 예비교사들은 사범대학의 교과과목 및 교직과목에서 배운 이론적 지식을 적용하고, 실천할 수 있었다.

예비교사 A : 수업을 들으면서 흥미로운 주제나 실험을 접하거나, 교육학 내용에서 아이들에게 적용할 수 있는 내용을 배울 때 탐구교실과 연계해서 생각해 보게 되는 것 같다. 예를 들어서 생각해 보면 식분 수업을 들을 때 친구들이 개발한 수업을 보면서 탐구교실에 적용해도 재미있겠다는 생각을 해 보았었고, 실제로 적용했었다. 그리고 법의학 강의를 듣고 법의학 수업의 아이디어를 얻었고, 화학 교재 연구 수업에서 배운 과학의 본성에 대한 내용을 배울 때에도 수업에 적용하면 학생들에게 좋은 내용이 될 것 같다는 생각을 했었다(2016년 2월 10일 면담노트에서).

이처럼 이론과 실천의 연계 속에서 예비교사들은 교사라는 직업에 대한 추상적인 이미지를 구체화 시킬 수 있고, 다양한 실천적 지식을 습득하면서 교사 전문성을 효과적으로 신장시켜나갈 수 있었다.

2) 공동 반성을 통해 반성적 실천의 기회를 제공

예비교사 전문성 신장을 위한 방법으로서 반성적 사고 및 실천은 지난 수십 년 동안 주목받

아왔고, 그 효과성이 입증되어 왔다(Schön, 1983). 특히 최근에는 예비교사들이 함께 수업에 대한 의견을 공유하는 공동 반성의 방법이 주목받고 있다(윤혜경, 2013; 심현표 외, 2013). 공동 반성의 과정에서 나타나는 예비교사들의 공동발생적 대화(cogenerative dialogue)는 공동체 구성원들이 함께 효과적으로 전문성을 신장시킬 수 있다는 측면에서 주목할 만하다(Roth & Tobin, 2001).

본 프로그램에서는 수업 후 평가회를 탐구교실 프로그램의 체제로 편입시킴으로써, 예비교사들의 공동 반성을 촉진하였다. 예비교사들은 평가회 활동을 경험하면서, 그 취지와 의미를 이해할 수 있었고, 평가를 위한 틀을 만드는 등 스스로 논의의 질을 향상시키기 위한 노력을 지속적으로 수행하였다.

예비교사 B : 평가회는 중요한 것 같아요. 일단 활동만 하고 끝나면 별 의미를 못 찾는 거고, 평가회를 하면서 다시 들어켜보고, 다른 사람들은 내가 생각하지 못한 것을 얘기하니깐 같이 배우고... (중략)... 나는 이런 사람이구나, 자기에 대한 파악을 할 수 있고, 자기에 대한 파악이 되니깐 개선할 부분도 깊게 생각할 수 있고, 훨씬 성장하는데 큰 도움이 되는 것 같아요(2016년 2월 11일 면담 노트에서).

또한 지도 교수 및 지도 교사, 조교들이 평가회에 함께 참여함으로써 예비교사 공동체의 반성을 촉진하기도 하였다. 이를 통해 예비교사들이 반성적 논의 과정에서 새로운 관점으로 문제를 인식할 수 있고 자신의 경험을 이론적 측면에서 고찰해볼 수 있다는 기존의 연구 결과들을 확인할 수 있었다(Davis, 2006; Luehmann, 2007).

예비교사 C : 학부생들끼리 평가회를 하면 항상 내용이 거기서 거기 같은 생각이 많이 들었는데, 조교 선생님들이 같이 계실 때는 한 마디 한 마디 던져주시는 부분이 확실히 학부생들과의 사고와는 달라 신기하기도 하고 고민도 더 많이 되고 그랬어요(2016년 2월 16일 면담노트에서).

3) 예비교사 지원 공동체를 통해 예비교사들의 안정적 과업 성취 기반을 제공

예비교사들 스스로 수업을 준비하고 실행하는 과정은 매우 어렵고, 이로 인해 교사라는 직업에 대한 부정적 인식이 형성될 위험도 내포하고 있다(Luehmann, 2007). 탐구적인 주제 중심으로 운영되는 본 프로그램의 특성상 수업을 위해서는 많은 준비가 필요하며, 예비교사들은 이러한 준비의 과정이 익숙지 않기 때문에, 이를 도울 수 있는 체계적인 지원이 필요하다.

본 프로그램에서는 예비교사 지원 공동체가 구성되어, 수업을 수행할 수 있는 기반 및 행정적 지원을 제공하고, 수업의 준비, 실행, 평가 및 동아리의 운영 과정에서의 어려움을 돕는 역할을 수행하였다. 지원 공동체는 예비교사들과 끊임없이 대화하면서 라포를 형성하고, 수행 과정에서 필요한 것들이 무엇인지를 파악하고, 지원하는 역할을 꾸준히 지속하였다. 이는 예비교사들이 자신의 수업 실행과 동아리 운영을 큰 어려움 없이 수행하는데 도움이 되었고, 성공적

인 실행을 경험할 수 있도록 하였다. 이러한 성공의 경험은 예비교사들의 전문성 신장에 반드시 필요한 과정이다(Borko & Putnam, 1996). 개방형 설문에 대한 한 예비교사의 다음과 같은 답변은 이러한 지원 공동체의 효과를 잘 나타내 준다.

예비교사 D : 많은 지원, 선배님들의 많은 도움, 아이들의 적극적인 모습, (지도 교사) 선생님의 피드백, 수업내용 선택 및 지도방법에 대한 자유 등이 좋았다.

4) 교과 전문성뿐만 아니라 비교과 전문성 함양을 위한 지원

현재 예비교사 양성 과정의 대표적 문제점 중의 하나는 교과과정이 학문과 이론 중심이라는 점이며, 단기적이고 형식적인 1회성의 실습에 그치고 만다는 것이다. 그렇기 때문에 예비교사가 실제 학교 현장에서 교육활동을 실천하는데 필요한 암묵지를 습득하는 것은 예비교사의 개인적인 노력에 달려있는 실정이다. 본 프로그램은 이러한 문제를 해결하기 위한 시도로서 교육코칭 세미나를 운영하였다.

교육코칭 세미나는 그간 개인적인 노력에 의해 숙달되는 비교과 전문성을 체계적으로 향상시키기 위한 시도라는 점에서 의의를 지니고 있다. 특히, 본 프로그램에서 활용된 교육코칭 세미나는 예비교사들이 교육코칭과 관련된 지식을 습득하는 것을 넘어서 이를 실습하고 연습하는 것을 주요 활동으로 삼고 있다. 따라서, 예비교사가 비교과 전문성의 향상에 필요한 실천 기반 지식을 습득할 수 있는 기회를 사전에 제공한다는 점에서 의의가 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서 소개한 프로그램은 사범대학에 재학 중인 예비교사들의 교직 전문성을 신장시키기 위하여 시범적으로 실시한 사례이다. 특히 ‘실천공동체’의 개념을 활용하여 기존의 사범대학 교과과정에서 충분하게 제공하지 못했던 실제적 맥락 속에서의 실천적 지식 습득의 기회를 예비교사들에게 제공하였다. 특히 교과전문성 차원과 비교과전문성 차원에서 예비교사들의 전문성이 신장되도록 프로그램을 운영하였다. 교과전문성을 신장시키기 위해, 예비교사들이 실제 고등학생들을 대상으로 탐구 및 활동 중심의 교육 실천 활동을 경험할 수 있는 가칭 ‘탐구교실’을 운영하였으며, 비교과전문성을 신장시키기 위해 교육코칭 세미나를 함께 운영하였다.

본 연구에서 기획하고 실행한 시범 프로그램은 이론과 실재를 연계하여 실행할 수 있는 실제적 기회를 제공하였고, 예비교사 공동체와 지원 공동체의 공동 반성을 통해 발전의 기회를 제

공하였다. 또한 예비교사 지원 공동체의 운영은 예비교사들이 안정적으로 과업을 성취할 수 있는 기반을 제공하였다는 의미를 갖는다.

본 연구에서 개발하여 운영한 프로그램은 기존 사범대학 교과과정의 한계를 보완할 수 있는 시범 프로그램으로서의 의미를 갖는다. 예비교사들의 자발적 동아리 구성, 협력적 수업 준비와 실제 학생들을 대상으로 하는 협력적 수업 실행, 그리고 공동 반성과 반성적 실천, 1년 간 시행되는 준비, 실행, 평가의 과정, 교과 전문성과 비교과 전문성의 함양이라는 일련의 과정은 고질적으로 지적되어온 사범대학 교과과정의 문제점들을 극복할 수 있는 중요한 시사점을 던져준다. 우리는 이러한 프로그램이 사회교육과, 생물교육과를 넘어 타 학과에도 적용될 수 있기를 기대한다. 하지만 본 연구는 또한 다음과 같은 한계점을 가지고 있다.

첫째, 예비교사들의 수업 진행 과정에서 해당 전공 지식에 대한 논의는 심도 있게 이루어졌지만, 교육학 일반의 수업 모형이나 교육공학 기법이 어떻게 적용되었는지에 대한 고려와 논의는 미흡하였다. 둘째, 학생과의 의사소통 능력의 신장을 위해서 교육코칭 프로그램을 실시했으나, 여기서 학습한 내용들이 각각의 탐구교실에서 명시적으로 드러나는 것을 확인하기에는 어려움이 있었다. 이러한 점들이 개선되어 후속 연구에서 더욱 발전된 프로그램이 개발될 수 있으리라 기대한다.

본 연구에서 개발한 프로그램의 미비점을 개선하여 향후 사범대학의 교과과정을 보완할 수 있는 프로그램으로 정착하기 위해 고려해야 할 과제들은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 시범 프로그램이 시행된 두 학과에서는 지속적으로 운영을 하고 타 학과에서도 이와 유사한 프로그램을 개발하여 시행할 필요가 있다. 이를 통해 이 프로그램이 더욱 정련화되고 실천공동체를 통한 교사전문성 육성의 모델로서 사범대학의 교과과정을 보완할 수 있는 중요한 방법이 될 수 있다.

둘째, 예비교사들의 요구(need)를 보다 면밀하게 분석하여 이를 프로그램의 구안에 반영하는 것이 필요하다. 본 연구의 프로그램은 예비교사 동아리에 의해서 자율적으로 운영되고, 관련 기관들이 이들의 운영을 뒷받침 하는 형태로 구성되었다. 즉 예비교사 동아리는 일종의 실천공동체로 지속적인 활동 속에서 자체적인 시행착오와 이를 개선하기 위한 체제들이 갖추어져 나갈 것으로 기대된다.

셋째, 본 프로그램의 지속적 운영을 위해서 사범대학과 부설학교의 지속적인 협력이 필요하다. 예비교사들이 자신들이 원하는 수업을 마음껏 개발하고 수행할 수 있도록 해야 하며, 이들이 새로운 시도 속에서 성공의 경험을 느껴볼 수 있도록 다양한 관점에서의 지원이 제공되어야 할 것이다. 또한 예산 지원, 행정 지원 등 본 프로그램의 성공적인 정착을 위한 지원 체제의 확립이 지속적으로 논의되어야 할 것이다.

본 사례에서 나타난 예비교사의 전문성 신장을 위한 시범 프로그램의 성공적인 운영은 이와 같은 사례가 사범대학의 다양한 학과에서도 도입할 가치가 있음을 확인시켜주는 계기가 되었

다. 각 학과에서 요구되는 전문성과 그 학과의 정체성에 맞는 수업 프로그램을 개발하여 예비 교사들의 경험의 기회를 확대할 필요가 있다. 이는 사범대학 예비교사들의 교사 전문성을 신장 시키는데 일조할 것이며, 부설학교의 학생들도 다양한 교육경험을 해볼 수 있는 기회를 제공한다는 측면에서 협력적 상호발전을 위한 모델로서 정착할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강현석 (2013). 한국 교사양성과정에서 교육실습 교육에 대한 성찰과 미래 방향. *한국교원교육연구*, 30(3), 47-74.
- {Kang, H. S. (2013). In Search of the Reflection and Orientation of the Practicum in Korea Teacher Education Program. *The Journal of Korean Teacher Education*, 30(3), 47-74.}
- 곽영순 · 임수연 · 민채원 · 백인화 · 안수혜 (2014). **교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화 방안(Ⅱ)**, 연구보고 RRC 2014-9-1. 서울: 한국교육과정평가원.
- {Kwak, Youngsun., Yim, S. Y., Min, Jaewon., Baek, I. H., & An, Suhae. (2014). *Ways to reinforce teachers' professionalism on curriculum organization and implementation at the school level(Ⅱ)*, Research Report RRC 2014-9-1, Seoul: Korea Institute for Curriculum & Evaluation.}
- 구은주 · 박윤배 (2011). 중등과학 초임교사가 교직수행과정에서 겪는 어려움 분석. *한국과학교육학회지*, 31(2), 153-163.
- {Ku, E. J., & Park, Y. B. (2011). An Analysis of the Difficulties Faced by New Science Teachers in Secondary Schools. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 31(2), 153-163.}
- 김대훈 (2014). 교사학습공동체 참여를 통한 지리교사 전문성 발달: 근거이론적 접근. 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- {Kim, D. H. (2014). Professional Development of Geography Teachers through Participation in Teacher Learning Community - Grounded Theoretical Approach -. Doctoral Dissertation, Korea National University of Education, Chung-Buk, South Korea.}
- 김민성 (2012). 교사전문성의 연계적 특성과 교사교육의 방향. *교육심리연구*, 26(1), 39-61.
- {Kim, Minseong. (2012). 'Connective' Characteristics of Teacher Expertise and Directions in Teacher Education. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 26(1), 39-61.}
- 김소현 · 이규철 (2015). 국어교육학: 수업 전문성 신장을 위한 수업 코칭 사례 분석-국어과 수업을 중심으로. *새국어교육*, 103, 37-78.
- {Kim, S. H., & Lee, K. C. (2015). Case Analysis of Teaching Coaching for the Development of Teaching Professionalism -Korean language classes around-. *The Journal of New Korean Education*, 103, 37-78.}
- 김정원 · 김기수 · 정미경 · 홍인기 (2012). **미래형 교사교육체계 구안 연구**, 연구보고 RR 2012-03. 서울: 한국교육개발원.
- {Kim, Jeongwon, Kim, Kisu, Chung, Miyoung, & Hong, Ingi. (2012). *A Research for Developing Teacher Education System for the Future*, Research Report RR 2012-03. Seoul: Korean Educational Development Institute.}
- 김현진 · 김진수 · 최성욱 · 박영민 · 이광호 · 이혁규 (2010). **예비교사의 수업능력 개발을 위한 교육 방안 연구**, 연구보고 RRI 2010-16. 서울: 한국교육과정평가원.
- {Kim, H. J., Kim, J. S., Choi, S. W., Park, Y. M., Lee, K. H., & Lee, H. K. (2010). *The Study on the Educational Plan for Pre-service Teachers' Teaching Competency Development*. Research Report RRI

- 2010-16, Seoul: Korea Institute of Curriculum & Evaluation.}
- 박계신 (2008). 예비특수교사 교육실습을 위한 동료 코칭 모형 개발. **특수교육재활과학연구**, 47(2), 1-19.
- {Park, G. S. (2008). Peer Coaching Model for Preservice Special Education Teachers Practicum. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 47(2), 1-19.}
- 박병기 (2008). 교사의 전문성과 교실친화적 교과교육학. **교원교육**, 24(1), 28-39.
- {Park, B. K. (2008). Teacher's Professionalism and Classroom Friendly Subject Matter Education. *Korean Journal of Teacher Education*, 24(1), 28-39.}
- 박정서 (2012). 사회과 예비교사가 교육실습과정에서 경험한 수업실천과 그 반성에 대한 이해. **한국 교원교육연구**, 29(3), 71-100.
- {Park, J. S. (2012). Understanding the Experience of the Pre-service Social Studies Teachers' Instruction and Reflection in Practicum. *The Journal of Korean Teacher Education*, 29(3), 71-100.}
- 백지원 (2015). 영어 예비교사 전문성 함양 및 신장: 실행공동체 관점. **중등영어교육**, 8(3), 79-99.
- {Paek, Jiwon (2015). The professionalism Development of Prospective English Teachers: From Communities of Practice Perspectives. *Secondary English Education*, 8(3), 79-99.}
- 서경혜 (2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. **교육과정연구**, 23(2), 285-310.
- {Seo, K. H. (2005). Reflection and Practice: On the Professional Development. *The Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 285-310.}
- 서경혜 (2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국 교원교육연구**, 26(2), 243-276.
- {Seo, K. H. (2009). Teacher Learning Communities and Professional Development. *The Journal of Korean Teacher Education*, 26(2), 243-276.}
- 서울대학교 교육행정연수원(2008). 서울대 교육지도성 개발 프로그램. 서울: 서울대학교 교육행정연수원
- {National Academy for Educational Administrators (2008). *Educational Leadership Development Program*. Seoul: National Academy for Educational Administrators.}
- 심현표 · 유금복 · 이은정 · 전상학 · 황세영 (2013). 예비교사의 실험 수업에 대한 반성적 논의의 특징. **한국과학교육학회지**, 33(5), 911-931.
- {Shim, H. P., Ryu, K. B., Lee, E. J., Jeon, S. G., & Hwang, Seyoung (2013). Features in Pre-Service Teachers' Reflective Discussion on their Practical Work-Based teaching. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 33(5), 911-931.}
- 심현표 · 유금복 · 전상학 · 황세영 (2015). 문화역사 활동이론 관점에서 예비과학교사 공동체의 수업에 대한 반성 분석-3 년간의 생물 실험교실 프로그램 운영 사례. **한국과학교육학회지**, 35(3), 523-536.
- {Shim, H. P., Ryu, K. B., Jeon, S. G., & Hwang, Seyoung (2015). Analyzing the Pre-Service Science Teacher Community's Reflection on their Instructions from the Cultural Historical Activity Theoretical Perspective: A Case of Three Years of Biological Laboratory Class. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 35(3), 523-536.}
- 유정이 · 홍지영 · 김진희 (2015). 고등학교 진로진학상담교사가 지각한 역할수행의 어려움. **학습자중심교과교육연구**, 15(2), 1-30.
- {Ryu, J. Y., Hong, J. Y., & Kim, J. H. (2015). Career and Guidance Counseling Teachers' Perceived Difficulties in Role Performance at High Schools. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 15(2), 1-30.}
- 윤혜경 (2013). 과학 모의 수업에 대한 반성 저널 쓰기과 토론을 통한 초등 예비교사의 생산적 반성 증진. **초등과학교육**, 32(2), 113-126.

- {Yoon, H. G. (2013). Facilitating Productive Reflection of Pre-service Elementary Teachers through Reflective Journal Writing and Discussion about Science Peer Teaching Practice. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 32(2), 113-126.}
- 윤혜원 · 최민식 (2013). 사회적 선호와 비교과 활동. *교과교육학연구*, 17(2), 569-593.
- {Yoon, Hyewoon, & Choi, Minsik (2013). The effect of extracurricular activities on social preferences. *The Journal of Research in Curriculum & Instruction*, 17(2), 569-593.}
- 이봉우 (2013). 탐구지도능력 향상을 위한 '탐구 멘토링' 프로그램에 대한 예비 과학교사들의 인식. *교과교육학연구*, 17(3), 689-707.
- {Lee, Bongwoo. (2013). Pre-service Science Teachers' Perceptions of an 'Inquiry Mentoring' Program for the Promotion of their Inquiry Teaching Ability. *The Journal of Research in Curriculum & Instruction*, 17(3), 689-707.}
- 임찬빈 · 이화진 · 최승현 · 오은순 · 이경연 · 이수정 · 노은희 · 권순달 (2006). **수업평가 기준 개발 연구(III)**, 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2006-3. 서울: 한국교육과정평가원.
- {Imm, C. B., Yi, H. J., Choi, S. H., Oh, E. S., Lee, K. E., Lee, S. J., Ro, E. H., & Kwon, S. D. (2006). *A Study on the Development of Teaching Evaluation Standards (III)*. Research Report RRI 2006-3, Seoul: Korea Institute for Curriculum & Evaluation.}
- 정현옥 · 김미영 · 민세홍 (2010). 학습코칭 프로그램이 자기주도적 학습 능력에 미치는 효과. *실과교육연구*, 16(4), 197-212.
- {Jung, H. O., Kim, M. Y., & Min, S. H. (2010). Learning Coaching Program to Improve Self-Directed Learning Effectiveness. *Journal of Korean Practical Arts Education*, 16(4), 197-212.}
- 주미경 · 양성관 (2007). 사범대학-현장학교 협력관계에 기반한 교육실습 사례 분석: 중등교원을 위한 교육실습 확대 방안 가능성 탐색. *한국교원교육연구*, 24(2), 363-384.
- {Ju, M. K., & Yang, S. K. (2007). Case Analysis of School-University in Collaboration for Student Teaching: Exploring Possibility of Extended Student Teaching for Secondary Teacher Preparation Program. *The Journal of Korean Teacher Education*, 24(2), 363-384.}
- 한국교육코칭센터(2007). **교육자를 위한 교육코칭 워크숍**. 서울: 한국교육코칭센터.
- {Korea Education Coaching Center (2007). *Coaching for Educator*. Seoul: Korea Education Coaching Center.}
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In Berliner, David C., & Calfee, Robert C. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). NY: Macmillan Library Reference Usa.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 291-310.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281-301.
- Eisner, E. W. (1998). *The kind of schools we need*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839.
- Roth, W. M., & Tobin, K. (2001). The implications of coteaching/cogenerative dialogue for teacher evaluation: Learning from multiple perspectives of everyday practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(1), 7-29.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action (Vol. 5126)*. Basic books.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge

University Press.

Wenger, E., McDermott, R. A., Snyder, W., & NetLibrary, I. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

전상학 (jeonsh@snu.ac.kr)

서울대학교 사범대학 생물교육과에 재직 중임. 유전학, 발생학, 생물교육 등이 주요 연구 주제임.

모경환 (khmo@snu.ac.kr)

서울대학교 사범대학 사회교육과 교수로 재직 중이며, 서울대학교 교육종합연구원 겸무연구원임. 사회과교육, 시민교육, 다문화교육 등이 주요 연구 주제임.

오현석 (ohhs@snu.ac.kr)

서울대학교 사범대학 교육학과에 재직 중이며, 동 대학 한국인적자원연구센터장임. 인적자원개발, 전문가의 성장과 발달, 전문성, 융합역량 등이 주요 연구 주제임.

김재우 (daewoo@snu.ac.kr)

서울대학교 사범대학 사회교육과에 박사과정으로 재학 중임. 사회과 교육과정과 시민교육, 교사교육, 교사 전문성 등이 주요 연구 주제임.

심현표 (teddy86@snu.ac.kr)

한국교육과정평가원에 재직 중임. 생물실험교육, 예비교사교육, 교실수준평가 등이 주요 연구 주제임.

서동인 (sdi@snu.ac.kr)

한국한의학교육평가원 선임연구원으로 재직 중임. 역량모델링, 전문성, 의학교육 등이 주요 연구 주제임

이상훈 (lsh85@snu.ac.kr)

서울대학교 사범대학 교육학과에 박사과정으로 재학 중이며, 동 대학 한국인적자원연구센터의 연구원임. 인적자원개발, 전문성, 역량 등이 주요 연구 주제임.