

중등학교 교사의 교수역량 구성요인에 대한 이론적 고찰*

백순근(白淳根)** · 함은혜(咸恩惠)*** · 이재열(李在烈)*** · 신호정(申孝貞)*** · 유예림(兪睿琳)***

논문 요약

이 연구는 중등학교 교사의 교수역량(教授力量, teaching competence) 측정도구를 개발하기 위한 사전 연구의 일환으로, 중등학교 교사의 교수역량 구성요인(construct)에 대해 이론적으로 고찰한 것이다. 이를 위해 먼저 관련 연구들을 종합적으로 검토하여 교수역량의 개념을 '교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 이론적 교수역량과 실천적 교수역량의 총체'로 정의하고, 이론적 교수역량과 실천적 교수역량의 특성을 비교하여 자세히 논의하였다. 그 다음으로 관련되는 선행연구들을 검토하고 현직 교사들 및 전문가들과의 면담 결과 등에 근거하여, 이론적 교수역량과 실천적 교수역량의 하위 구성요인을 각각 5가지로 제안하였다. 이론적 교수역량의 5가지 하위 구성요인으로 ① 교과 지식(contents), ② 학습자와 학습(learner and learning), ③ 교수 설계 및 개발(instructional design and development), ④ 교수학습 환경(teaching and learning environment), ⑤ 평가(evaluation)를 제안하였다. 그리고 실천적 교수역량의 5가지 하위 구성요인으로 ① 계획과 조직(planning and organization), ② 의사소통(communication), ③ 상호작용(interaction), ④ 조정(coordination), ⑤ 성의와 열의(sincerity and enthusiasm)를 제안하였다.

■ 주요어 : 역량, 교수역량, 이론적 교수역량, 실천적 교수역량

* 이 논문은 2006년 11월 20일부터 21일에 걸쳐 서울대학교 교육연구소 주최로 진행된 The 7th International Conference on Education Research "Competency, Human Learning & Technology"에서 발표한 내용을 바탕으로 재구성하여 작성하였음.

** 서울대학교 교육학과, 『2단계 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단』 참여 교수임.

*** 서울대학교 교육학과, 『2단계 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단』 참여 대학원생들임.

I. 서론

교육은 '교사와 학생간의 신뢰와 사랑으로 맺어진 인간관계를 전제로 하여, 학생의 지식, 기능, 태도 등이 바람직한 방향으로 변화하도록 하기 위하여 개인의 소질·특성·수준 등을 고려하여 가르치고 배우는 활동'(백순근, 2000a)이라고 할 수 있다. 이러한 교육활동이 제대로 이루어지기 위해서는 훌륭한 인격과 높은 전문성을 갖춘 교사가 있어야 한다. 그래서 '교육의 질은 교사의 질을 능가하지 못한다'는 말이 회자되고 있는 것이다.

현장 교사가 수행해야 할 다양한 직무 영역에는 교과교육, 생활지도, 행정업무, 학생과의 관계, 학부모와의 관계, 동료교사와의 관계, 자기계발 등이 있으며(백순근, 2005), 그 중에서도 교과교육은 학생에게 제공되는 교육의 질에 결정적인 영향을 미치기 때문에 중요한 영역 중 하나라고 할 수 있다. 이에 따라 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 교사가 갖추어야 하는 소양이나 특성에 대한 연구들이 그동안 다양한 관점에서 지속적으로 이루어져 왔다.

교사의 교수활동 능력에 대한 기존의 연구들은 주로 교사로서 갖추어야 하는 지적·정의적·도덕적 소양이나 특성을 밝히거나(김종철 외, 1988; 김호권, 1981; 윤정일, 허형 편, 2002 등), 잘 가르치는 교사가 수업시간에 보이는 행동적 특성을 규명하려고 하였다(김민성, 1996; 황정규, 1998; Borich, 2000). 이러한 연구들은 교사의 지적·정의적·행동적 특성을 이해하는 데에 크게 기여해왔다. 그러나 어떤 교사가 특정한 지적·정의적·행동적 특성을 보인다고 해도 그 교사가 반드시 교과교육을 성공적으로 수행하는 교사라고 하기는 어렵다. 왜냐하면 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해서는, 그러한 특성과 함께 상황과 맥락에 따라 적절하게 행동 전략을 선택하고 활용하는 능력이 요구되기 때문이다(백순근, 임현수, 2006). 요컨대 교사의 지적·정의적·행동적 특성에 대한 기존 연구들은 교사가 다양한 교수 상황에서 그에 적절한 행동 전략을 어떻게 선택하고 활용하는지를 설명하는 데에는 다소 미흡하였다.

따라서 최근에는 그러한 연구들의 미흡한 점을 개선하기 위하여 소위 '역량(力量, competence)'이라는 개념을 중심으로 실제 교실 상황에서 발휘되는 실천적인 교수활동을 탐색하려는 연구들이 늘어나고 있다. 이 때, 역량은 주로 특정한 상황이나 맥락에서 업무를 성공적으로 수행할 수 있는 지식, 기능, 태도의 총체라고 정의되어 왔다(Rychen & Salganik, 2003; Spencer & Spencer, 1993). 그리고 '교수역량(教授力量, teaching competence)'은 주로 '교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 교사의 지식, 기능, 태도의 총체'라고 정의되어 왔다(김정환, 이계연, 2005; 노혜란, 최미나, 2004; 원효현, 1998; Smith & Simpson, 1995). 이와 관련된 연구들은 교수역량을 다양한 교수 상황에서 교사가 하는 활동을 중심으로 파악함으로써 실제 교실에서 발휘되는 교사의 교수역량을 이해하는 데에 크게 기여하였다. 그러

나 이러한 연구들은 교수역량의 수준을 진단하고 신장·발전시키기 위해 교수역량을 제대로 측정·평가하는 일이 중요함에도 불구하고, 교수역량을 체계적으로 측정하거나 평가할 수 있는 방식, 즉 교수역량의 구성요인(construct)을 측정가능한 방식으로 제시하는 데에는 다소 미흡하였다.

따라서 이 연구는 이러한 제한점을 극복하기 위하여, 교수역량의 구성요인을 측정가능한 방식으로 제안하기 위한 것이다. 이를 위한 주요 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 교수활동을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 교수역량의 의미와 특성은 무엇인가?

둘째, 교수역량은 어떠한 요인들로 구성되어 있는가?

이러한 문제들을 해결하기 위해 관련되는 선행연구들을 종합적으로 검토하고, 현직 교사들 및 전문가들과의 면담 등을 수행하였다. 우선 관련되는 선행연구들을 종합적으로 검토한 내용을 토대로 연구진이 마련한 1차 초안에 대해 현직 교사 7명(중학교 교사 4명, 고등학교 교사 3명)과 관련분야 교수 3명과의 면담을 통해 그 내용의 적절성 여부와 수정·보완해야 할 사항에 대한 의견을 수렴하고, 그러한 의견들을 반영하여 연구진이 2차 초안을 마련하였다. 2차 초안을 마련하는 과정에서는 그동안 수집한 교사나 교수의 의견 중에 불확실한 부분에 대해서는 추가적으로 개별 면담을 실시하거나 관련 자료들을 재검토하기도 하였다. 그리고 2차 초안에 대한 내용을 국제학술대회에서 발표하여 참석한 관련분야 전문가들에게 내용의 적절성 여부와 수정·보완해야 할 사항에 대해 의견을 수렴하고, 그러한 의견들을 반영하여 발표 내용을 수정·보완하여 이 연구를 완성하였다.

요컨대 이 연구는 관련되는 선행연구들을 검토하고 현직 교사들 및 전문가들과의 면담 결과 등에 근거하여, 교수활동을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 교수역량의 의미와 특성에 대하여 논의한 후, 교수역량을 측정하거나 평가할 수 있는 방식으로 그 구성요인을 제안한 것이다. 이는 향후 중등학교 교사의 교수역량 측정도구 개발에 활용될 수 있을 것이며, 나아가 중등학교 교사의 교수역량을 측정·평가하고 그것을 신장·발전시키는 데에도 기여할 수 있을 것이다.

II. 교수역량의 개념

1. 교수역량의 의미

교사의 역량은 교사의 수행 능력을 향상시킬 수 있는 지식, 기능, 태도의 조합으로 정의된다(Medley & Cook, 1980). 중등학교 교사는 교과교육, 생활지도, 행정업무 등의 다양한 업무

를 수행하기 때문에(백순근, 2005), 교사의 역량은 다양한 업무별 하위 역량으로 구성되어 있다. 그 중 교과교육은 교사의 중요한 업무 중 하나로, 그와 관련된 교수역량은 중등교사가 가져야 하는 핵심적인 하위 역량의 하나로 볼 수 있다(김민성, 1996; 김정환, 2000; 백순근, 2004; Linn & Gronlund, 2000).

교수역량(teaching competence)은 교과교육을 성공적으로 수행할 수 있는 교사의 역량으로, 선행연구에서는 주로 '교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 교사의 지식, 기능, 태도의 총체'라고 정의되어 왔다(김정환, 이계연, 2005; 노혜란, 최미나, 2004; 원효현, 1998; Smith & Simpson, 1995). 예컨대, 노혜란과 최미나(2004)는 가르침이 일어나는 맥락에서 형성되는 복잡한 활동에 관련되고, 교육 훈련과 개발을 통해 개선될 수 있는 지식, 기술, 태도의 집합체로 정의하였으며, 김정환과 이계연(2005)은 전반적인 수업 활동을 안정적이고 역동적으로 전개하기 위해 갖추어야 할 지식, 기술, 태도에 관한 모든 능력으로 정의하였다. 이와 같은 정의에 기초하여 교수역량을 규명한 선행연구들은 교과교육을 성공적으로 수행하는 교사의 실천적인 교수 활동을 밝히는 데에 중요한 역할을 해왔다. 그러나 이러한 연구들은 교수역량의 이론적인 측면을 소홀히 다룸으로 인해 교수역량을 체계적이고 종합적으로 측정·평가할 수 있는 방식으로 구성요인을 제시하는 데에는 한계를 지니고 있다.

이러한 한계점을 극복하기 위해서는 교수역량을 이론적인 측면과 실천적인 측면으로 구분하여 종합적으로 측정·평가할 필요가 있다. 예컨대, 어떤 교사가 태양계에 관해 가르친다고 할 때, 교사는 태양계와 관련된 지식뿐만 아니라 학생들을 잘 가르치기 위한 교수방법에 대한 지식도 알고 있어야 한다. 그러나 교사가 교수내용이나 방법 등과 관련된 충분한 지식을 가지고 있다 하더라도, 교실에서 학생들의 흥미와 발달 수준에 맞추어 관련 내용을 잘 조직하고, 학생들이 잘 이해할 수 있도록 수업을 실행하는 데에 어려움을 겪을 수 있다. 전자는 교사가 교과교육을 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등에 대해 잘 아는 능력과 관련이 있다면, 후자는 교사가 수업 상황에서 교과교육을 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 잘 활용하는 능력과 관련이 있다. 요컨대, 교사가 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해서는 교과내용이나 방법 등에 대한 이론적 이해 능력과 실천적 수행 능력이 모두 필요하며, 교사의 교수역량을 체계적이고 종합적으로 측정·평가하기 위해서는 교수역량의 이론적인 측면과 실천적인 측면을 서로 구분하여 종합적으로 검토해야 한다.

참고로, 현재 우리나라 중등학교 교원 임용후보자 선정 경쟁시험(임용시험)에서는 교육학, 교과교육학, 교육내용학에 관한 1차 지필시험과 면접, 지도안 작성, 수업시연 등의 2차 실기 시험으로 구성되어 있다. 이때 1차 지필시험은 예비교사의 교수역량 중 이론적 측면을 중시한 것이라면, 2차 실기시험은 실천적 측면을 중시한 것이라고 할 수 있다. 그러나 대부분의 연구에서 학교교육 현장의 현직교사의 교수역량을 측정·평가하고자 할 때에는 대체로 실천

적인 측면만이 강조되어 왔으며, 이론적인 측면과 실천적인 측면 모두를 종합적으로 측정·평가하고자 하는 노력은 다소 미흡하였다.

따라서 이 연구에서는 중등학교 교사의 교수역량을 ‘이론적 교수역량(theoretical teaching competence)’과 ‘실천적 교수역량(practical teaching competence)’으로 구분하여 종합적으로 검토하고자 한다. 이때, 이론적 교수역량은 ‘아는 능력’과 관련이 깊으며, 실천적 교수역량은 ‘행하는 능력’과 관련이 깊다. 앎(知)과 행함(行)의 관계는 학자들의 오랜 탐구 대상이었다. 앎과 행함을 분리할 수 있느냐에 대한 논의에서부터, 분리된다면 상호 독립적이나 혹은 앎과 행함 중 어느 것이 먼저 일어나느냐 등에 대한 논의까지 다양한 논의가 있다. 예컨대 주자(朱子, 1130~1200)는 먼저 알아야 나중에 행할 수 있다는 선지후행(先知後行)을 주장하고, 왕양명(王陽明, 1472~1528)은 앎과 행함이 일치되는 경우만을 아는 것으로 봐야한다는 지행합일(知行合一)을 주장하기도 하였다(황갑연 역, 1996). 이 연구에서는 앎과 행함이 상호보완적인 관계이지만, 개념적으로 구분될 수 있다는 전제 하에서, 교수역량과 관련하여 전자를 이론적 교수역량과 연계하고, 후자를 실천적 교수역량과 연계하여 논의하고자 한다. 이는 최근의 지능이론에서 학문지능(academic intelligence)과 실천지능(practical intelligence)을 구분하여 논의하는 것과 같은 맥락이다(백순근, 2005; Sternberg, et al., 2000). 그리고 이 두 역량은 개념적으로 서로 다른 특성을 가지고 있어 구분이 가능하나, 대립적이거나 개별적으로 존재하기보다는 서로 조화와 균형을 이루며 결합되어 있는 것으로 파악할 수 있다. 요컨대, 교수역량은 ‘교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 교사가 가져야 하는 이론적 교수역량과 실천적 교수역량의 총체’로 정의할 수 있다.

2. 교수역량의 특성

앞서 살펴보았듯이, 중등학교 교사의 교수역량은 교사가 교과교육을 수행할 때 가져야 하는 ‘이론적 교수역량’과 ‘실천적 교수역량’의 총체이다. 다만 여기서 주의할 점은 이러한 구분이 개념적인 것이고, 주요 특성 또한 정도의 문제라는 것이다. ‘아는 능력’과 관련된 이론적 교수역량과 ‘행하는 능력’과 관련된 실천적 교수역량의 주요 특성을 비교하여 정리하면 다음과 같다(김자영, 김정효, 2003; 백순근, 2005; 이순목, 차경호, 2000; 백순근, 임현수, 2006; 홍미화, 2005; Driel, et al., 2001; Elbaz, 1981; Korthagen, 2001; Rychen & Salganik, 2003; Sternberg & Wagner, 1993).

첫째, 이론적 교수역량이 ‘학문 지향적(academic-oriented)’ 특성을 갖고 있다면, 실천적 교수역량은 ‘수행 지향적(performative-oriented)’ 특성을 갖고 있다. 학문은 학자들이 연구한

결과를 축적해 놓은 지식체계라고 할 수 있는데, 이론적 교수역량은 이러한 이론적 지식체계를 '잘 아는 능력'과 관련이 깊다. 한편 수업은 정해진 목표 또는 내용을 학생들이 성취할 수 있도록 교사들이 전개하는 활동이라고 할 수 있는데, 실천적 교수역량은 이러한 수업 상황에 다양한 교수방법 및 전략을 적용하여 교과교육을 '잘 행하는 능력'과 관련이 깊다. 예컨대, 수업 전 특정 교과내용을 잘 이해하는 능력이 이론적 교수역량이라면, 실제 그 내용을 학생들에게 효과적으로 전달하는 능력은 실천적 교수역량이며, 양자는 서로 다른 차원의 역량이라고 할 수 있다.

둘째, 이론적 교수역량이 보편적, 일반적 능력이라고 한다면, 실천적 교수역량은 상황맥락적, 특수사례적 능력이다. 학문 지향적인 이론적 교수역량에서는 보편타당성과 일반화 가능성이 중시되고, 수행 지향적인 실천적 교수역량에서는 주어진 상황 및 여건에서의 적합성이 더욱 중시된다. 교수행위가 '즉흥연주'로 묘사되는 것처럼(김자영, 김정효, 2003; Yinger, 1987), 수업 실행단계에서 교사의 교수행위는 예상할 수 없는 사건에 의해 중단되기도 하고, 또 계획한 것과 다르게 실행되기도 한다. 따라서 동일한 내용으로 교과교육을 수행할 때, 이론적 교수역량은 하나의 정답을 산출하지만, 실천적 교수역량은 각 상황에 맞게 선택 가능한 여러 가지 대안들을 도출할 수 있다. 즉, 이론적 교수역량은 추상적이고 객관적이며 일반화된 능력인 반면, 실천적 교수역량은 교사 개인의 경험, 신념, 가치관뿐만 아니라 그들이 속한 사회·문화적 맥락(예: 교사의 근무 환경과 조건) 및 상황 속에서 드러나는 구체적이고 주관적이며 특수한 능력을 의미한다.

셋째, 이론적 교수역량은 형식적·선언적·내용적 지식을 기반으로 하고, 실천적 교수역량은 암묵적·절차적·방법적 지식을 기반으로 한다. Ryle은 전자를 '어떠한 명제를 아는 것(knowing that)'으로, 후자는 '무엇을 하는 것에 대하여 아는 것(knowing how)'으로 구분하였으며, Polanyi에 의하면 전자는 명시지(explicit knowledge), 후자는 암묵지(tacit or implicit knowledge)와 관련된다고(장상호, 1994). 여기서 암묵이란 눈에 보이지도 않고 귀에 들리지도 않는다는 뜻이며, 암묵지란 명시지와 달리 말이나 글로 표현하기 어렵지만, 현장에서 실제로 유효적절하게 행할 수 있는 지식이라고 할 수 있다. 이러한 관련 개념에 비추어 볼 때, 이론적 교수역량이 언어를 통해 배양되는 명시적인 요소라고 한다면, 실천적 교수역량은 언어를 통해서가 아니라 현장 경험을 통해 체득되는 묵시적인 요소라고 할 수 있다.

넷째, 이론적 교수역량은 이론 전문가에 의해 파악되지만, 실천적 교수역량은 실천 전문가에 의하여 파악될 수 있다. '이론'의 어원은 희랍어로 '보는 것'을 뜻하는 동사 'theorein'에서 파생된 반면, '실천'의 어원은 희랍어로 '하는 것'을 뜻하는 동사 'prattein'에서 파생되었다(정민주, 이상봉, 2006). 따라서 특정 분야를 연구하거나 그 일에 종사하면서 관련되는 상당한 이론적 안목과 이해를 갖춘 사람을 해당 분야의 이론 전문가라고 지칭할 때, 이론적 교수역

량은 이론 전문가에 의해서 측정·평가될 수 있다. 반면, 특정 영역에서 주어진 상황과 여건에 적절하면서도 효용성 높은 지식이나 기능을 갖추고 업무를 성공적으로 행하는 사람을 해당 분야의 실천 전문가라고 지칭할 때, 실천적 교수역량은 실천 전문가에 의해서 측정·평가될 수 있다.

다섯째, 이론적 교수역량이 인지 전략(cognitive strategy)과 깊은 관련성이 있다면, 실천적 교수역량은 행동 전략(behavioral strategy)과 깊은 관련성이 있다. 이론적 교수역량은 ‘아는 능력’과 관련이 깊기 때문에 교과내용, 교수방법이론, 평가이론 등에 대한 이론적, 논리적 이해를 기반으로 하는 인지 전략의 활용이 중요하다. 반면, 실천적 교수역량은 ‘행하는 능력’과 관련이 깊기 때문에 교사의 인지적 사고, 감정, 사회적 관계, 현장 경험 등을 고려하여 실제 교수활동을 어떻게 수행할 것인지를 결정하는 행동 전략의 활용이 중요하다. 예컨대, 이론적 교수역량과 관련된 인지 전략에는 교수 이론의 조직화, 추상화, 구조화 등이 포함될 수 있으며, 실천적 교수역량과 관련된 행동 전략에는 교수 상황에서의 자기조절, 상황조정, 무관심 등이 포함될 수 있다(백순근, 2005).

지금까지 살펴 본 교수역량의 특성을 이론적 교수역량과 실천적 교수역량으로 비교하여 요약하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 이론적 교수역량과 실천적 교수역량의 주요 특성 비교

이론적 교수역량	실천적 교수역량
<ul style="list-style-type: none"> - 학문 지향적 능력 - 보편적, 일반적 능력 - 형식적·선언적·내용적 지식과의 높은 관련성 - 이론 전문가에 의한 판단 중시 - 인지 전략과 깊은 관련성 	<ul style="list-style-type: none"> - 수행 지향적 능력 - 상황맥락적, 특수사례적 능력 - 암묵적·절차적·방법적 지식과의 높은 관련성 - 실천 전문가에 의한 판단 중시 - 행동 전략과 깊은 관련성

III. 교수역량의 구성요인

앞서 교수역량을 ‘교사가 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 이론적 교수역량과 실천적 교수역량의 총체’라고 정의하고, 이론적 측면과 실천적 측면의 특징을 구분하여 논의하였다. 이 장에서는 관련되는 선행연구를 검토하고 현직 교사들 및 전문가들과의 면담 결과 등을 근거로 하여, 중등학교 교사의 교수역량의 하위 구성요인을 제안하고자 한다.

1. 선행연구 분석

비록 교사가 갖추어야 할 교수역량 자체를 측정·평가한 것이라고 보기는 어렵지만, 교사의 수업능력은 교사평가 및 수업평가 연구에서 비중 있게 다루어져 왔다(원효현, 1998; 이희원, 2005; 임찬빈 외, 2005). 이들은 교사가 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 내용들을 여러 가지 평가영역으로 나누고, 교사가 각 영역에 해당하는 지식을 얼마나 알고 있는지 또는 적절한 행동을 얼마나 자주 하는지를 파악하고자 하였다. 최근에 이루어진 수업평가와 교사평가에서 연구된 하위 평가항목들을 정리해 보면 <표 2>와 같다.

<표 2> 교사평가 및 수업평가 관련 선행연구 검토

연구자	교사평가 및 수업평가의 하위 평가항목
Scriven (1988)	<ol style="list-style-type: none"> ① 교사로서의 직무에 대한 지식 ② 학교와 지역사회에 대한 지식 ③ 교과내용에 대한 지식 ④ 교수 설계 ⑤ 학생들의 성취에 대한 정보 수집 ⑥ 학생들의 성취에 대한 정보 제공 ⑦ 수업 기술(의사소통 기술, 학급 관리 기술) ⑧ 개인적 특성(태도) ⑨ 전문성 개발
INTASC (1992)	<ol style="list-style-type: none"> ① 교과의 중심개념, 질문 도구, 학문의 구조 등을 이해하고 교과내용을 의미 있게 만들 수 있는 학습경험을 제공 ② 학생의 학습과 발달을 이해하고 지적, 사회적, 인성적 발달을 지원하는 학습기회를 제공 ③ 학생들마다 학습방식에 차이가 있음을 이해하고, 다양한 학습자에게 적합한 교육기회를 제공 ④ 학생들의 비판적 사고, 문제해결력, 수행능력의 발달을 장려할 수 있는 다양한 교수 전략을 이해하고 활용 ⑤ 긍정적 사회적 상호작용, 학습에의 적극적 참여, 자기동기화를 유도할 수 있는 학습 환경을 창출하기 위해 개인과 집단의 동기화를 이해하고 활용 ⑥ 교실 내 적극적 질문, 협동, 지원적 상호작용을 기를 수 있는 효율적인 언어적, 비언어적, 매체 활용에 대한 지식을 활용 ⑦ 교과내용, 학생, 지역사회, 교육과정 목표에 대한 지식에 기반하여 교수를 계획 ⑧ 학습자의 지속적인 지적, 사회적, 육체적 발달을 확인하기 위해 정형적, 비정형적 평가를 활용 ⑨ 자신의 선택과 행동이 미치는 영향력을 지속적으로 평가하고, 자신이 전문적으로 성장할 기회를 적극적으로 추구하는 반성적 실천가 ⑩ 학생들의 학습과 복지를 지원하기 위해 학교 동료, 학부모, 지역사회와의 관계 강화
원효현 (1998)	<ol style="list-style-type: none"> ① 수업계획 및 조직(교과 지식, 학습자 특성 이해, 수업목표 설정, 수업활동 구조화) ② 학습 관리(수업내용 전달, 질문 활용, 피드백 활용, 학습기회 제공, 학습환경 제공) ③ 학습자 관리(학습동기 유발, 학습자와의 공감대 형성, 학습자의 긍정적 자아개념 조성) ④ 학생 평가(평가계획의 수립, 평가의 실행, 평가결과의 해석 및 활용)

<표 2> - 계속

연구자	교사평가 및 수업평가의 하위 평가항목
NBPTS (2002)	① 학생들과 학습에 대한 헌신 ② 가르치는 교과목의 내용 및 전달 방법에 대한 이해 ③ 학습 관리와 감독에 대한 책임 ④ 실생활에 대한 체계적 사고와 경험으로부터의 학습 ⑤ 학습공동체의 구성원
임찬빈 외 (2005)	① 지식: 교과내용 및 방법 지식, 학생 이해 ② 계획: 수업 설계 ③ 실천: 학습 환경 조성 및 학급 운영, 수업 실행 ④ 전문성: 전문성 발달
ETS (2006)	① PRAXIS I: 기본 능력(Pre-professional Skills Assessments) - 읽기, 쓰기, 수학 ② PRAXIS II: 교과 시험(Subject Assessments) - 교과교육학(교과교육, 교과내용) - 교육학(교수학습의 원리) - 교수법 ③ PRAXIS III: 교수 능력(Classroom Performance Assessments) - 학생들의 학습을 위한 내용지식의 조직 - 학습 환경 조성 - 교수 실행 - 교사전문성

예컨대, Scriven(1988)은 교사의 직무를 분석하고 이를 토대로 하여 교사가 수행해야 할 직무를 9가지 영역으로 제시하였으며, 이것은 이후 CREATE(Consortium for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation)에 의한 교사평가 모형의 평가항목으로 활용되었다. 미국의 INTASC(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)는 초임교사의 질을 관리하기 위해 10가지 평가기준을 제시하고, 각각에 대해 세 가지 하위 영역 즉, 지식(knowledge), 태도(disposition), 수행(performance)으로 구분하였다. 원효현(1998)은 교사가 수업에서 보이는 수행을 측정·평가하기 위해 4가지 교수활동에 따른 15가지 평가영역을 제시하였다. NBPTS(National Board for Professional Teaching Standards)는 경력교사의 질을 관리하기 위해 5가지 평가기준을 제안하고 학생들의 발달 수준과 교과영역에 따라 각각을 세분화하였다. 임찬빈 외(2005)는 수업평가의 목적이 수업의 효율성과 효과를 증대하기 위한 것이라고 보고, 교사의 수업활동을 평가하기 위해 일반적인 평가기준과 교과별 평가기준을 별도로 제시하였다. 이러한 연구들은 주로 교사가 갖추어야 하는 포괄적인 역량에 대해 다루거나, 실제 수업활동을 통해 보이는 실천적 수행능력을 중심으로 다루고 있다. 따라서 교사의 다양한 업무 중 교과교육과 관련된 교수역량에 초점을 맞추는 경우가 거의 없으며, 설사 교수역량에 초점을 맞추고 있는 경우에도 수업을 하기 전에 이미 가지고 있을 것으로 예상되는 교과내용이나 방법 등에 대한 이론적인 이해능력을 측정·평가하는 데에는 한계를 지니고 있다.

이에 반해 ETS의 PRAXIS는 교사의 수업능력에 대해 이론적인 차원과 실천적인 차원의 구분을 시도하는 경우라고 할 수 있다. 예비교사의 자격증 수여 여부를 결정하기 위한 PRAXIS는 세 단계로 구성되어 있으며, 이론적 차원과 실천적 차원을 모두 평가하기 위해 개발되었다(Dwyer, 1994). PRAXIS I 과 II에서는 교사가 갖추어야 할 기본 지식, 교과교육을 수행하기 위한 내용적·방법적 지식과 같은 이론적 역량을 평가하며 주로 선택형, 서술형과 같은 지필시험을 활용한다. 한편 PRAXIS III에서는 실제 수업 상황에서 교사가 보이는 수행을 통해 실천적 역량을 평가하며 주로 수업관찰과 실기시험, 서류검토, 면담, 면접 등을 활용한다. 참고로 PRAXIS I과 II가 우리나라 중등학교 교원 임용시험의 1차 지필시험과 유사하다고 할 수 있으며, PRAXIS III은 2차 실기시험과 유사하다고 할 수 있다.

요컨대, 선행연구들은 교사가 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 갖추어야 할 요소에 대해 세부적인 평가항목들을 제시해 줌으로써 교수역량의 구성요인으로 어떠한 것들이 다루어져야 하는 지에 대한 시사점을 제공한다. 그러나 대부분의 연구들은 교수역량의 실천적 측면에 초점을 맞추고 있어서 교수수행의 이론적 측면을 평가하는 데 많은 제한점을 가지고 있다. 앞서서도 언급하였듯이 교사가 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해서는 교과내용이나 방법 등에 대한 이론적 이해능력과 함께 실천적 수행능력도 동시에 요구되기 때문에 교사의 교수역량을 제대로 파악하기 위해서는 교수역량의 이론적 측면과 실천적 측면을 모두 측정·평가할 필요가 있다. 비록 ETS PRAXIS의 경우, 이론적 역량과 실천적 역량을 모두 측정·평가하고 있지만, 이는 예비 교사의 자격증 수여 여부를 결정하기 위한 것이므로 학교교육 현장의 현직교사의 교수역량을 측정·평가하는 것과는 다소 차이가 있다.

그러므로 현직교사의 교수역량을 체계적이고 종합적으로 측정·평가하기 위해서는 실천적 교수역량 뿐만 아니라 이론적 교수역량도 측정·평가하여 종합적으로 검토할 필요가 있다. 학교교육 현장에서 실제로 일어나는 교수활동에는 이론적 교수역량과 실천적 교수역량이 유기적으로 작용하고 있으나 앞서 'II. 교수역량의 개념'에서 살펴본 것처럼 이 둘은 하나의 차원으로 파악하기 어려운 개념적 특성을 지니고 있다. 따라서 다음 절에서는 관련된 선행 연구를 검토하고 현직 교사들 및 전문가들과의 면담 결과 등에 근거하여 현직 교사가 성공적으로 교과교육을 수행하기 위해 필요한 역량의 구성요인을 이론적 교수역량과 실천적 교수역량으로 구분하여 그 구성요인을 종합적으로 파악하고자 한다.

2. 교수역량의 구성요인

관련되는 선행연구들을 종합적으로 검토하고 현직 교사들 및 전문가들과의 면담 결과 등

에 근거하여, 교사가 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 갖추어야 할 교수역량을 이론적 교수역량과 실천적 교수역량으로 구분하여 다음과 같이 도출하였다.

1) 이론적 교수역량의 구성요인

이론적 교수역량이란, 교사가 성공적으로 교과교육을 수행하기 위해 필요한 이론적 이해 능력을 의미하는 것으로, 가르치는 내용에 대한 지식뿐만 아니라 학습자에 대한 이해, 교수·학습 상황과 관련된 이해 능력을 포함하는 개념이다. 이 연구에서는 교사가 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 이론적 교수역량의 구성요인을 교과 지식, 학습자와 학습, 교수 설계 및 개발, 교수·학습 환경, 평가의 5가지로 구분하였으며, 그 구체적인 내용은 다음 <표 3>과 같다.

첫째, ‘교과 지식’에 대한 이론적 이해 능력이다. 성공적으로 교과교육을 수행하기 위해 교사는 자신이 가르치고자 하는 특정 교과목과 관련된 지식을 폭넓고 깊이 있게 지니고 있어야 한다(Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Davey, 1991; Dwyer, 1994; Grossman, 1995; NBPTS, 2002; Scriven, 1988; Shulman, 1987). 이는 교과내용지식, 교과교육지식, 교육과정지식을 포함한다. 교과내용지식은 교과로서 성립된 학문분야의 내용을 의미하는 것으로 특정 교과의 내용이 어떤 식으로 조직되었고, 그 구체적인 내용은 무엇이며, 어떻게 교과로서 성립되었는지 아는 것을 포함한다. 교과교육지식은 유추, 비유, 예시, 일화 등을 들어 가르치고자 하는 내용을 학습자가 잘 소화할 수 있도록 전달하는 데 필요한 지식을 의미한다(Shulman, 1987). 교육과정지식은 교사가 가르치고자 하는 교과가 교육과정 상에서 수직적, 수평적으로 어떻게 연계되어 있는지를 아는 것을 의미하며, 우리나라와 같이 국가교육과정에 따라 교과교육을 수행하는 경우에 더욱 필요한 항목이다.

둘째, ‘학습자와 학습’에 대한 이론적 이해 능력이다. 교과교육을 수행하는 과정에서 교사는 학습자와 상호작용을 하게 되므로, 학습자의 이해 수준을 점검하거나 학습자가 다음 단계로 나아가기 위해 무엇이 필요한지 파악할 수 있어야 한다(Abbott-Chmpman et al., 2001;

<표 3> 이론적 교수역량의 구성요인

구성요인	정의
교과 지식	가르치고자 하는 특정 교과목과 관련된 이론적 이해 능력
학습자와 학습	학습자의 발달과 학습과정에 대한 이론적 이해 능력
교수 설계 및 개발	수업 설계 및 다양한 교수 전략과 매체에 관한 이론적 이해 능력
교수학습 환경	수업 분위기 조정과 학습자 관리에 관한 이론적 이해 능력
평가	학생들의 학습을 측정하고 평가하는 것과 관련된 이론적 이해 능력

Darling-Hammond & Snyder, 2000; Davey, 1991; Dwyer, 1994; NBPTS, 2002; Scriven, 1988; Shuell, 1996). 이는 학습에 대한 이해, 학생의 발달에 대한 이해, 학습자의 인지적·정의적·심동적 특성에 대한 이해를 포함한다. 학습에 대한 이해는 행동주의, 인지주의, 구성주의와 같은 다양한 관점에서 학습과정을 이론적으로 이해하는 것으로서 학생의 학습을 조력할 수 있는 다양한 통찰을 제공한다. 학습자의 발달에 대한 이해는 학습자가 교과교육을 통해 어떠한 인지적, 정의적, 심동적 발달과정을 거치는지와 이러한 발달과정을 촉진하거나 저해할 수 있는 다양한 요인들에 대한 지식을 의미하는 것으로, 학습자가 현재 지니고 있는 선행 지식을 파악하여 교수활동을 하는 데 수준과 단계를 설정하거나, 다음 단계에서 제시해야 할 내용이나 과제를 부과하는 데 있어 중요한 정보를 제공한다. 학습자의 인지적·정의적·심동적 특성에 대한 이해는 현재 수준의 학습자가 지니는 사고방식이나 흥미 등에 대한 지식을 의미하는 것으로, 학습자를 동기화시켜 교수·학습활동에 능동적으로 참여할 수 있도록 하고 학습 과정에서 겪는 어려움이나 난관을 잘 극복할 수 있도록 효과적인 교수활동을 하는 데 이론적 단서를 제공해 주는 역할을 한다.

셋째, '수업 설계 및 개발'에 대한 이론적 이해 능력이다. 제약된 시공간 안에서 효율적으로 학생들에게 교과교육을 진행하기 위해서는 수업을 설계하고 적절하게 교수전략 및 교육매체를 활용할 수 있도록 이에 대한 이론적인 이해가 뒷받침되어야 한다(박성익 외, 2003; Davey, 1991; Davis, 1993; Dwyer, 1994; NBPTS, 2002; Scriven, 1988). 이는 수업 설계, 교수전략, 교육매체에 대한 이해를 포함한다. 수업 설계에 대한 이론적 이해는 수업을 구성하는 단계들과 그들의 체계적인 조직에 대한 지식, 다양한 수업 설계 모형에 대한 지식을 아는 것으로, 체계적으로 수업이 완결된 형태를 갖추는 데 필요한 안목을 제공한다. 교수전략에 대한 이론적 이해는 학생의 사고를 촉진시킬 수 있는 다양한 동기화나 인지전략 등에 대해 아는 것을 의미한다. 교육매체에 대한 이해는 교과교육을 효율적이고 풍부하게 진행하기 위해 적용할 수 있는 다양한 매체들의 특징 및 장단점에 대한 이론적인 이해를 의미하는 것으로, 학습자들이 교과내용을 잘 이해할 수 있도록 구조화하기 위해 적합한 교육매체를 선정하는 데 유용한 정보를 제공한다.

넷째, '교수·학습 환경'에 대한 이론적 이해 능력이다. 교사는 교과교육을 수행하는 동안 수업 분위기를 조정하고 학습자들을 관리하여 수업 구성원들이 수업에 집중하면서도 그들의 관계가 자유롭고 민주적으로 이루어질 수 있도록 교실의 사회·심리적 환경에 대해 이해하고 있어야 한다(원효현, 1998; 지은림, 백순근 외, 2003; Abbott-Chmpman et al., 2001; INTASC, 1992; Scriven, 1988). 이는 교사 자신과 학생간의 관계, 학생들간의 관계, 교실의 물리적 환경에 대한 이론적인 이해를 포함한다. 교사 자신과 학생간의 관계, 학생들간의 관계에 대해 이론적으로 이해한다는 것은 교실 내에서 어떤 심리적 요인들이 학생들의 인지적,

정의적, 심동적 발달에 영향을 끼치는지, 효율적으로 교수·학습 환경을 조성하기 위해 필요한 환경적 요인들은 무엇인지에 대해 아는 것과 관련된다. 이는 교실 환경의 역동성과 예측 불가능함을 유발하고(McMillan, 2004) 교과교육의 결과를 결정하는 요인이 되는(Baek & Choi, 2002) 상호작용의 양상을 이해하고 대처할 수 있는 안목을 제공한다. 아울러 교실의 물리적 환경에 대한 이론적 이해는 적절한 교실의 규모나 조모임을 하기 위한 공간 구성 등과 같이 성공적으로 교과교육을 수행하기 위한 제반 조건에 대한 이해를 의미한다.

다섯째, ‘평가’에 대한 이론적 이해 능력이다. 학습자의 학습에 대한 진단과 평가를 합리적이고 객관적으로 수행하기 위해서는 측정과 평가의 원리뿐만 아니라, 다양한 평가 방법에 대해서도 이론적으로 이해하고 있어야 한다(원효현, 1998; Davis, 1993; McMillan, 2004; NBPTS, 2002; Scriven, 1988). 이는 측정이론, 평가이론, 다양한 평가방법에 대한 이론적 이해를 포함한다. 측정이론에 대한 이해는 학습자의 성취도를 타당하고 신뢰롭게 평가하기 위한 과제나 시험을 부여하기 위해 문항을 개발하고 구성하는 데 필요한 지식과 관련된다. 평가이론에 대한 이해는 평가의 목적, 내용, 절차, 결과 활용에 대한 것으로, 학습자의 성취도를 평가하는 기준으로 규준지향평가를 사용할 것인지 준거지향평가를 사용할 것인지와 같은 의사결정에 필요한 이론적 기반, 평가의 순기능과 역기능, 평가의 교육적 역할 등에 대해 아는 것을 의미한다. 다양한 평가 방법에 대한 이해는 선택형 문항, 에세이, 피드백 등과 같은 다양한 평가 기법들의 특징과 장단점을 아는 것으로, 다양한 평가 기법을 통해 학생들의 성취도에 대해 종합적으로 판단할 수 있게 된다.

이상에서 논의한 이론적 교수역량의 다섯 가지 구성요인에 대한 하위 항목을 정리해 보면

<표 4> 이론적 교수역량의 구성요인과 하위 항목

구성요인	하위 항목
교과 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 교과내용지식 (학문 분야의 내용, 학문의 역사) - 교과교육지식 (비유, 유추, 일화 등) - 교육과정지식 (국가교육과정)
학습자와 학습	<ul style="list-style-type: none"> - 학습에 대한 이해 (학습이론) - 학습자의 발달에 대한 이해 (발달이론) - 학습자의 인지적·정의적·심동적 특성에 대한 이해
교수 설계 및 개발	<ul style="list-style-type: none"> - 수업 설계 (수업 설계 모형) - 교수전략 (동기화 전략, 인지 전략) - 교육매체
교수학습 환경	<ul style="list-style-type: none"> - 교사-학생 관계 (사회·심리적 환경) - 학생들간의 관계 (사회·심리적 환경) - 물리적 환경
평가	<ul style="list-style-type: none"> - 측정이론 (문항 개발 및 구성) - 평가이론 (평가의 목적, 내용, 절차, 결과 활용) - 평가방법 (다양한 평가 기법 및 도구)

다음 <표 4>와 같다.

이와 같은 교사의 이론적 교수역량은 상황이나 맥락에 따라 제한되기보다는 보편적·일반적인 능력에 가까우며, 추상화된 지식 체계를 얼마나 소유하고 있느냐에 따라 평가할 수 있다. 따라서 교사의 아는 능력과 깊은 관련이 있는 이론적 교수역량은 지필식 검사를 통해 측정이 가능하다. 지필식 검사는 평가 목적 및 내용에 따라 선택형, 서술형, 논술형과 같이 다양한 평가 문항으로 구성할 수 있을 것이다(백순근, 2000b; ETS, 2006).

2) 실천적 교수역량의 구성요인

실천적 교수역량이란, 실제 교수 상황에서 교사가 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 실천적 수행 능력을 의미하는 것으로, 가르치는 내용과 교실 활동을 계획할 뿐만 아니라 학습자와 상호작용하고, 교수·학습 상황을 조정하기 위하여 적절한 행동 전략을 선택하고 활용할 수 있는 수행 능력을 포함하는 개념이다. 이 연구에서는 교사가 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 실천적 교수역량의 구성요인을 계획과 조직, 의사소통능력, 학생과의 상호작용, 교수·학습 환경 조성, 성의와 열의의 5가지로 구분하였으며, 그 구체적인 내용은 다음 <표 5>와 같다.

첫째, ‘계획과 조직’과 관련된 실천적 수행 능력이다. 교과교육을 성공적으로 수행하는 교사는 학생의 지적 수준과 흥미, 환경 등을 고려하여 가르치고자 하는 내용과 교실에서의 교수활동 전반을 체계적으로 계획하고 조직할 수 있어야 한다(소경희, 2003; 원효현, 1998; 임찬빈 외, 2005; Davis, 1993; Education Queensland, 2006; Ingrid, 1999; McMillan, 2004; NBPTS, 2002). 교과교육을 성공적으로 수행하는 교사는 학생의 인지적, 정의적, 심동적 발달 단계와 교과지식의 연계성, 체계성을 고려하여 수업의 목표를 설정하고, 그 목표를 중심으로 다양한 내용과 자료 및 학습활동을 구조화한다. 교과내용과 교수활동을 계획하고 조직하는 교사의 실천적 역량은 구체적으로 내용간의 상호연계, 학습내용의 분량과 난이도의 적절성,

<표 5> 실천적 교수역량의 구성요인

구성요인	정의
계획과 조직	교과내용과 교수활동을 체계적으로 계획하고 조직하기
의사소통능력	학생들에게 효과적으로 교과내용을 전달하기
학생과의 상호작용	교수·학습상황에서 학생들과 적극적으로 상호작용하기
교수·학습 환경 조성	교실의 사회·심리적 환경 및 물리적 환경 조성하기
성의와 열의	성의와 열의를 가지고 진지하게 학생들을 가르치기

시간 배분의 적절성을 포함한다. 내용간의 상호연계란 학습내용이 수직적·수평적으로 연계되도록 개별 수업 및 교수활동 전반을 계획하고 조직할 수 있는 실천적 수행 능력을 의미한다. 교사가 계획하고 조직하는 개별 수업은 제한된 시간 안에 도입, 전개, 정리의 완결된 구조를 가지고 있다는 점에서 독립적이지만, 동시에 교사가 설정한 상위의 목표 안에서 수직적(위계적)으로 상호 밀접하게 연계되어 있다. 또한, 학생의 지적, 정서적, 환경적 조건을 고려하여 가르치고자 하는 내용과 다양한 학습활동 및 학습 자료들을 수평적으로 연계할 수 있는 실천적 교수역량을 의미한다. 학습내용의 분량과 난이도의 적절성은 교사는 학생의 지적 수준과 흥미, 교과와 특성을 고려하여 학습 분량과 난이도를 적절하게 계획하고 조절하는 능력이며, 시간 배분의 적절성은 개별 수업에서 제시해야 할 내용과 수행해야 할 활동들을 주어진 수업시간 안에 적절하게 배열할 수 있는 능력이다.

둘째, '의사소통능력'과 관련된 실천적 수행 능력이다. 교과교육을 성공적으로 수행하는 교사는 적절한 음성과 몸짓 뿐만 아니라 적절한 학습 자료와 도구를 제작·활용하여 수업 내용이나 교사의 의도를 학습자에게 효과적으로 전달할 수 있어야 한다(임찬빈 외, 2005; Davis, 1993; McMillan, 2004). 효과적으로 학생들과 의사소통을 할 수 있는 교사의 실천적 역량은 언어적 의사소통능력, 비언어적 의사소통능력, 매체 및 보조자료를 활용한 의사소통능력을 포함한다. 언어적 의사소통능력은 수업 내용의 중요성과 수업 상황에 따라 교사가 정확한 발음, 적절한 크기 및 빠르기로 말하는 능력과 관련된다. 또한 비언어적 의사소통능력은 학생들에게 시선을 주면서, 수업 내용의 중요성 및 수업 상황에 따라 적절한 표정과 몸짓을 활용하는 능력을 의미한다. 한편 매체 및 보조자료를 활용한 의사소통능력은 학습자들의 이해를 돕기 위해 수업의 흐름에 적절하게 칠판의 판서나 시청각 자료 뿐만 아니라 TV나 컴퓨터와 같은 매체들을 활용할 수 있는 실천적 교수역량을 의미한다. 지식·정보화 사회에서는 기본적인 정보 소양 능력을 바탕으로 교실 상황에서 정보통신기술을 활용하여 교수·학습 목표를 효과적으로 달성하는 교사의 ICT 활용능력이 강조되고 있다.

셋째, '학생과의 상호작용'과 관련된 실천적 수행 능력이다. 교과교육을 성공적으로 수행하는 교사는 질의응답 등을 통해 학생들의 이해수준이나 흥미도 등을 수시로 파악함과 동시에 학습 동기를 유발하고, 상황에 따라 적절한 교수전략을 활용할 수 있어야 한다(원효현, 1998; 임찬빈 외, 2005; Davis, 1993; Education Queensland, 2006; McMillan, 2004; NBPTS, 2002). 교사가 수업에서 학생들과 성공적으로 상호작용하는 것과 관련된 실천적 역량은 적절한 질문과 대답 유도, 학습 동기 유발, 적절한 피드백을 포함한다. 적절한 질문과 대답 유도는 학생들의 이해수준을 고려하여 학생들의 흥미를 유발하고, 사고를 촉진시킬 수 있는 질문을 던지되, 명확한 표현과 단서를 제공하여 학생들이 그 질문에 대하여 생각하고 답할 수 있도록 유도하는 것을 의미한다. 또한 학습 동기 유발은 학생들이 학습활동에 대한 동기를 갖도

록 함으로써 학습활동에 적극적으로 참여하도록 할 수 있는 능력을 의미한다. 적절한 피드백은 학생들의 사고를 촉진시키거나 학생들의 학습동기를 증진시키는 방식으로 학생들의 질문이나 의견에 답하거나 반응할 수 있는 실천적 수행능력을 의미한다.

넷째, '교수·학습 환경 조성'과 관련된 실천적 수행 능력이다. 교과교육을 성공적으로 수행하는 교사는 교사와 학생, 학생들간의 관계를 포함한 사회·심리적 환경과 교실의 시설을 포함한 물리적 환경을 효과적으로 조정·관리할 수 있어야 한다(원효현, 1998; 지은림, 백순근 외, 2003; Baek & Choi, 2002; Davis, 1993, Education Queensland, 2006; McMillan, 2004; NBPTS, 2002; Sternberg & Grigorenko, 2000). 교실의 교수·학습 환경을 효과적으로 조정·관리하는 교사의 실천적인 역량은 주의집중, 교육적 분위기 조성, 물리적 환경 조성을 포함한다. 주의집중은 교사가 과제 중심적이며 명백하고 일관된 규칙이 적용되는 교실환경을 조성하여 학생들이 수업에 집중하도록 하는 실천적 수행능력이다. 또한 교육적 분위기는 학생이 교사에게, 혹은 학생들끼리 질문하고 답하는 것을 격려하는 분위기, 누구든지 학습활동에 적극적으로 참여하는 분위기, 교실 내의 서로 돕고 협력하는 분위기를 조성할 수 있는 능력을 의미한다. 물리적 환경조성은 학생들의 지적, 정서적, 신체적 성장을 자극하도록 물리적 공간을 설계·조성할 수 있는 능력을 의미하는데, 적절한 좌석 배치, 다양한 학습 교재와 학습 자료의 배치, 교실 벽면의 디자인 활용 등이 이에 해당한다.

다섯째, '성의와 열의'를 지닌 실천적 수행 능력이다. 교과교육을 성공적으로 수행하는 교사는 학생과의 신뢰와 사랑의 관계를 바탕으로 진지하게 성의와 열의를 가지고 수업을 진행할 수 있어야 한다(김지현 2005; 백순근, 2000a). 성의와 열의는 교사 자신의 교수활동 자체에 대한 열의와 학습자에 대한 관심에 기반하여 수업을 진행할 때 드러나는 중요한 실천적 교수역량이다. 성의와 열의를 가지고 수업을 진행하는 교사의 실천적인 교수역량은 수업준비도, 수업에 대한 몰입, 학생에 대한 관심과 애정을 포함한다. 수업준비도는 수업내용 및 수업진행에 필요한 자료를 미리 성실하는 수행 능력을 의미한다. 또한 수업에 대한 몰입은 교수활동 자체에 관심을 가지고, 자신의 수업에 몰입할 줄 알며, 자신의 교수활동을 개선하고자 하는 수행 능력을 의미한다. 마지막으로 학생에 대한 관심과 애정은 교사가 학생들에게 애정을 갖고, 그들의 발달에 주의를 기울이는 것을 의미한다.

이상에서 논의한 실천적 교수역량의 다섯 가지 구성요인에 대한 하위 항목을 정리해 보면 다음 <표 6>와 같다.

이와 같은 교사의 실천적 교수역량은 실제 수업에서 보이는 교사의 교수활동을 관찰함으로써 측정·평가가 가능하다. 이러한 교사의 실천적 교수역량을 측정·평가하기 위해 활용될 수 있는 평가방법의 대표적인 예로는 참여 관찰이나 비디오 포트폴리오 평가를 들 수 있다. 참고로 비디오 포트폴리오 평가란 교사가 가르치는 장면을 비디오로 녹화한 것을 가지

<표 6> 실천적 교수역량의 구성요인과 하위 항목

구성요인	하위 항목
계획과 조직	<ul style="list-style-type: none"> - 내용간의 상호연계(수직적·수평적 연계) - 학습내용의 분량과 난이도 - 시간 배분의 적절성
의사소통능력	<ul style="list-style-type: none"> - 언어적 의사소통(발음, 크기, 빠르기) - 비언어적 의사소통(시선, 표정, 몸짓) - 수업 보조자료 활용
학생과의 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> - 적절한 질문과 대답 유도 - 학습 동기 유발 - 적절한 피드백(학생의 질문이나 의견활용)
교수·학습 환경 조성	<ul style="list-style-type: none"> - 주의 집중 - 교육적 분위기 조성 - 물리적 환경 조성
성 의와 열 의	<ul style="list-style-type: none"> - 수업준비도 - 수업에 대한 몰입 - 학생에 대한 관심과 애정

고 포트폴리오를 구성한 다음, 그것을 활용하여 관련 분야 전문가들이 평가하는 것이다(백순근, 1999; Davis, 1993). 교사의 실천적 교수역량을 측정·평가하기 위해 참여 관찰이나 비디오 포트폴리오 평가를 활용할 때에는, 앞서 제시한 실천적 교수역량 구성요인과 하위항목에 따라 5점 척도(① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다)의 체크리스트를 제작·활용할 수 있을 것이다.

IV. 요약 및 결론

이 연구는 중등학교 교사의 교수역량(教授力量, teaching competence) 측정도구를 개발하기 위한 사전 연구의 일환으로, 중등학교 교사의 교수역량 구성요인(construct)에 대해 이론적으로 고찰한 것이다. 이를 위해 먼저 선행연구들을 종합적으로 검토하고, 교사가 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해서는 교과내용이나 방법 등에 대한 이론적 이해능력과 함께 실천적 수행능력도 동시에 요구되므로 교사의 교수역량을 ‘교사가 교과교육을 수행할 때 가져야 하는 이론적 교수역량과 실천적 교수역량의 총체’로 규정하고, 그 의미와 특성을 이론적 교수역량과 실천적 교수역량을 비교하여 자세히 논의하였다. 여기서 이론적 교수역량(theoretical teaching competence)이 ‘교사가 성공적으로 교과교육을 수행하기 위해 필요한 이론적 이해 능력’과 관련이 있다면, 실천적 교수역량(practical teaching competence)은 ‘교

사가 성공적으로 교과교육을 수행하기 위해 필요한 실천적 수행 능력'과 관련이 있다.

그리고 관련되는 선행연구들을 검토하고 현직 교사들 및 전문가들과의 면담 결과 등에 근거하여, 이론적 교수역량과 실천적 교수역량의 하위 구성요인을 각각 5가지로 제안하였다. 즉, 이론적 교수역량의 하위 구성요인으로는 ① 교과 지식(contents), ② 학습자와 학습(learner and learning), ③ 수업 설계 및 개발(instructional design and development), ④ 교수·학습 환경(teaching and learning environment), ⑤ 평가(evaluation)를, 실천적 교수역량의 하위 구성요인으로는 ① 계획과 조직(planning and organization), ② 의사소통능력(communication), ③ 학생과의 상호작용(interaction), ④ 교수·학습 환경 조성(coordination), ⑤ 성의와 열의(sincerity and enthusiasm)를 제안하였다. 그리고 각각을 측정하기 위한 방법으로 지필식 검사와 비디오 포트폴리오 등을 제시하였다.

요컨대, 이 연구에서는 교수역량을 이론적 교수역량과 실천적 교수역량으로 구분하고, 각각을 측정하기 위한 하위 구성요인을 구체적으로 제안함으로써, 향후 중등학교 교사의 교수역량 측정도구의 개발과 더불어 교사의 교수역량을 측정·평가하고, 그것을 신장·발전시키는 데에 기여할 수 있을 것이다. 그러나 이 연구는 대부분 국·내외의 기존 문헌들을 분석하는 것에 의존하고 있다는 제한점이 있다. 그리고 비록 연구를 수행하는 과정에서 현직 교사들 및 교육전문가들과의 면담 등을 통해 이 연구에서 제안하고 있는 내용들에 대한 적용가능성을 높이고자 노력하였으나, 추가적인 작업들이 필요하다. 예컨대, 이 연구에서 제안한 내용들에 대한 경험과학적인 타당화 작업들이 후속되어야 할 것이다. 그리고 중등학교에서는 주로 교과별로 교육이 시행되고 있기 때문에 교수역량에 대한 측정·평가 방식이 교과별로 달라지는 것이 바람직한지, 중학교용 검사나 고등학교용 검사와 같이 학교급별로 개발하는 것이 바람직한지 등에 대한 후속 연구도 추가되어야 할 것이다. 끝으로 중등학교 교사의 교수역량 측정도구를 실제로 개발하고 활용하는 등, 교과교육을 성공적으로 수행하는 교사의 능력이나 특성 등을 제대로 밝히기 위해 지속적으로 연구·노력해야 할 것이다.

참고문헌

- 김민성(1996). 학생들이 지각한 ‘잘 가르치는 교사’의 수업행동. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김자영, 김정호(2003). 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 탐색. *한국교사교육*, 20(2), 77-96.
- 김정환(2000). 교사 평가의 문제점과 개선 방안. *한국 교육평가의 쟁점과 대안*(pp.233-262). 서울: 교육과학사.
- 김정환, 이계연(2005). 수업의 질 개선을 위한 교사 수업능력 자기평가 방략에 관한 논리적 고찰. *교육평가연구*, 18(3), 19-38.
- 김종철, 문인원, 윤팔중, 진원중(1988). *교사론*. 서울: 한국방송통신대학 출판부.
- 김지현(2005). 하화열정의 교육학적 이해. *교육원리연구*, 10(2), 171-232.
- 김호권(1981). 바람직한 교사의 양성. *교육학연구*, 19(3), 24-29.
- 노혜란, 최미나(2004). 인적자원개발을 위한 교수역량 모델 개발. *직업능력개발연구*, 7(2), 1-28.
- 박성익, 임철일, 이재경, 최정임(2003). *교육방법의 교육공학적 이해*. 서울: 교육과학사.
- 백순근(1999). 비디오 포트폴리오를 활용한 교수 능력 평가. *교육평가연구*, 12(2), 83-101.
- 백순근(2000a). 교육평가의 개념에 대한 고찰. *교육평가연구*, 13(1), 1-20.
- 백순근(2000b). 수행평가의 원리. 서울: 교육과학사.
- 백순근(2004). 중·고등학교에서의 교사평가. *한국교육학회 춘계학술대회 논문집, 교사평가 어떻게 할 것인가?*(pp.89-101). 서울: 한국교육학회.
- 백순근(2005). 교사용 실천지능검사의 구성 요인에 대한 이론적 고찰. *교육평가연구*, 18(2), 59-77.
- 백순근, 임현수(2006). 중학교 교사용 실천지능검사의 개발 및 타당화. *교육평가연구*, 19(1), 223-240.
- 소경희(2003). 교사전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. *교육과정연구*, 21(4), 77-96.
- 윤정일, 허형 편(2002). *훌륭한 교사가 되는 길*. 서울: 교육과학사.
- 원효현(1998). 수행중심의 교사평가 영역 및 요소의 분석. *교육평가연구*, 11(1), 103-126.
- 이순목, 차경호(2000). 실용지능과 묵시지의 혼동: 암묵적 학습을 매개변수로 한 연결. *한국심리학회지 일반*, 19(1), 29-59.
- 이희원(2005). 중학교 과학 수업 개선을 위한 과학교사의 수업 능력 평가에 대한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 임찬빈, 이화진, 서지영, 차우규(2005). *수업평가 기준 개발 연구(II)*. 서울: 교육과정평가원.
- 장상호(1994). *Polanyi 인격적 지식의 확장*. 서울: 교육과학사.
- 정민주, 이상봉(2006). 기술교과 내용을 바라보는 두 가지 관점: 이론적 지식과 실제적 지식. *한국기술*

교육학회지, 6(1), 73-87.

지은림, 백순근, 채선희, 설현수(2003). 교사-학생 관계 척도 개발 및 타당화. *교육평가연구*, 16(2), 25-42.

홍미화(2005). 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 논의: 사회과 수업을 중심으로. *사회과 교육*, 44(1), 101-124.

황갑연 역(1996). *왕양명 철학*. 서울: 서광사. 蔡仁厚(1992). *王陽明哲學(修訂三板)*. 臺北: 三民書局.

황정규(1998). *교육측정·평가의 새지평*. 서울: 교육과학사.

Abbott-Champman, J., Hughes, P., & Williamson, J. (2001). Teachers' perceptions of classroom competencies over a decade of change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 171-185.

Baek, S. G., & Choi, H. J. (2002). The relationship between student's perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 125-135.

Borich, G. (2000). *Effective teaching methods* (4th ed.), NJ: Pearson Education, Inc.

Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Current issues of educational psychology*, pp. 673-708. New York: APA.

Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Current issues of educational psychology* (pp. 709-725). New York: APA.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context, *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.

Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Davey, B. (1991). Evaluating teacher competence through the use of performance assessment tasks: an overview, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 121-132.

Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 136-158.

Dwyer, C. A. (1994). Criteria for performance-based teacher assessments: Validity, Standards, and Issues. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 135-150.

Education Queensland (2006). Professional standards for teachers guidelines for professional practice. (호주 Queensland 교육부 홈페이지 <http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/profstandards.pdf>)

Elbaz, F. (1981). The teacher's 'practical knowledge': Report of a case study. *Curriculum Inquiry*,

11(4), 43-71.

- Education Testing Service (2006). PRAXIS. (미국 ETS 홈페이지 <http://www.ets.org/>)
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *Teaching and teacher Education* (2nd ed.), pp. 20-24. Oxford: Pergamon.
- Ingrid, C. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Curriculum Studies*, 31(1), 43-56.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC). (1992). *Model standards for beginning teacher licensing and development: A resource for state dialogue*. Washington, D. C. Council for Chief State School Officers.
- Korthagen, F. A. J. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April 2001.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed.). NJ: Prentice-Hall, Inc..
- McMillan, J. (2004). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Medley, D. M., & Cook, P. R. (1980). Research in teacher competency and teaching tasks. *Theory into Practice*, 19(4), 294-301.
- National Board for Professional Teaching Standards (2002). What teachers should know and be able to do. Retrieved Aug, 2002. (미국 NBPTS 홈페이지 www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf)
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies: for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 319-334.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a Classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Current issues of educational psychology* (pp. 726-764). New York: APA.
- Smith, K. S., & Simpson, R. D. (1995). Validating teacher competencies for faculty members in higher education: A national study using the delphi method. *Innovative Higher Education*, 19, 223-234.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competency at work: models for superior performance*.

John Wiley & Sons, INC.

Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1993). The g-centric view of intelligence and job performance is wrong. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 1-4.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence: to increase student learning and achievement*. 송길연 역(2004). 성공지능 가르치기. 시그마프레스.

Sternberg, R. J., Forsythe G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams W. M., Snook, S. A., & Grigorenko, E. L.(2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

Yinger, R. J. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 293-318.

* 논문접수 2007년 1월 30일 / 1차 심사 2007년 3월 6일 / 2차 심사 2007년 3월 15일

* 백순근: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 동대학원 교육학과에서 석사학위를 취득하였으며 미국 버클리 대학교(UC Berkeley)에서 '교육측정 및 평가' 분야 박사(Ph.D)학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육학과 교수로 재직 중이며, 주요 저서로는 '수행평가의 원리', '학위논문 작성을 위한 교육연구 및 통계분석', '컴퓨터를 이용한 개별적 응검사' 등이 있다. 『2단계 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단』 참여교수이다.

* e-mail: dr100@snu.ac.kr

* 함은혜: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 동대학원 교육학과 석사과정을 수료하였다. 『2단계 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단』 참여중이다.

* e-mail: carah1@snu.ac.kr

* 이재열: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 동대학원 교육학과 석사과정에 재학 중이다. 『2단계 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단』 참여중이다.

* e-mail: heat99@snu.ac.kr

* 신효정: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 동대학원 교육학과 석사과정에 재학 중이다. 『2단계 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단』 참여중이다.

* e-mail: hj1424@snu.ac.kr

* 유예람: 서울대학교 사범대학 지구과학교육과 및 교육학과를 졸업하고, 동대학원 교육학과 석사과정에 재학 중이다. 『2단계 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단』 참여중이다.

* e-mail: dream81@snu.ac.kr

Abstract

A Theoretical Inquiry on the Construct for Teaching Competence in Secondary School

Baek, Sun-Geun* · Ham, Eun Hye** · Lee, Jae Yeol** · Shin, Hyo Jeong** · Yu, Ye Lim**

The purpose of this study is to inquire theoretically into the construct of teaching competence for teachers in secondary school. Based on literature reviews, the concept of teaching competence is defined as an integrated set of theoretical teaching competence and practical teaching competence in order to implement subject-matter instruction successfully. Through literature reviews and interviews, it is also suggested that the construct of theoretical teaching competence for teachers in secondary school might be composed of five sub-constructs: ① contents, ② learner and learning, ③ instructional design and development, ④ teaching and learning environment, ⑤ evaluation. And practical teaching competence might be composed of five sub-constructs: ① planning and organization, ② communication, ③ interaction, ④ coordination, ⑤ sincerity and enthusiasm. This study can be helpful to develop a measurement tool for teaching competence in secondary school in order to evaluate and improve teacher's teaching competence in the future.

Key words: competence, teaching competence, theoretical teaching competence, practical teaching competence

* Professor, Seoul National University

** Graduate Student, Seoul National University