creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

초등교사를 중심으로 본
교사 전문성의 형성과 발달에 관한 연구

2012년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

홍 우 림

국 문 초 록

본 연구는 전문성에 대한 새로운 관점인 GoodWork 연구를 기반으로 교사 전문성에 대한 초등교사의 인식을 분석함으로써 교사 전문성을 이해하는 인식의 틀을 확장하고 전문적 수행의 발현 과정을 탐색하기 위해 수행되었다. 우리나라 초등교사 전문성에 관한 새로운 관점의 이해가 필요하다는 문제의식을 갖고 교사 전문성에 대한 선행연구와 Good Work의 논의를 토대로 연구의 이론적 기반을 세우고 교사 전문성에 대한 초등교사의 인식을 분석하는 연구를 실시했다. 특히 예비교사와 전문가 교사로 참여자 집단을 구분하여 인식의 형성 및 발달과정도 살펴보았다.

연구 목적을 달성하기 위해 서울, 경기 지역의 예비교사 11명과 전문가 교사 11명을 연구 참여자로 선정하고 2011년 12월부터 면담을 실시했다. 연구 참여자 중 예비교사는 교육대학교에 재학 중인 대학생을 대상으로 수행 경험이 인식에 영향을 줄 수 있다는 점을 고려하여 교육실습 경험이 있고 졸업 후 초등교사 임용을 원하는 학생을 참여자로 선정했다. 전문가 교사는 교직경력, 수상경력, 동료의 추천을 참여자 선정의 준거로 설정하고 적합한 교사를 선정했다. 준거를 설정하여 전문가 교사를 사례로 선정한 것은 준거에 해당하지 않는 교사의 경우 교사 전문성에 대한 관심이 부족하여 관련된 경험을 회상하고 제시하는 것이 용이하지 않기 때문이다.

연구 참여자에게 제시되는 질문은 GoodWork 면담과 딜레마 사례를 활용한 면담으로 GoodWork 면담은 기존 GoodWork 연구에서 사용한 질문을 번역하고 두 차례의 예비검사를 실시하여 문항을 추출하고 수정하여 활용했다. 또한 교직 수행은 딜레마의 연속이라는 점과 딜레마 상황에서의 입장 선택과 판단 근거를 통해 수행의 유형을 규정할 수 있다는 분석을 기반으로 딜레마 면담 문항을 제작하여 활용했다. 딜레마 사례는 훌륭한 수행에 대한 안목을 고양하기 위해 제작된 GoodWork Toolkit에 수록된 딜레마 중 교사의 사례와 교직에서 직면할 수 있는 사례를 선택하여 번역, 수정하고 예비검사를 실시하여 최종적으로 세 개의

딜레마를 선정하여 활용했다.

연구를 통해 얻은 결과는 다음과 같다.

첫째, 초등교사는 개인에 따라 다른 유형의 교사 전문성을 지향하고 추구함을 확인했다. 초등교사는 교육대학교에서 유사한 교육과정의 직전 교육을 경험하고 시·도별로 동일한 기준에 의해 선발되어 교직에 임용된다. 유사한 교육과 동일한 선발 과정은 초등교사에게 일정 수준의 전문성을 보장한다. 그러나 초등교사가 지향하고 실행하는 전문성의 유형은 동일하지 않다. 교사에 따라 지향하고 실행하는 전문성의 유형은 달랐다. 유사한 교육과정을 이수하고 동일한 기준에 의해 선발되기 때문에 외형적으로 교사의 전문성은 유사해 보이지만 개인 내적 요소에 따라 초등교사가 지향하고 실행하는 전문성은 교직몰입형, 관계몰입형, 자아몰입형의 세 유형으로 구분된다.

둘째, 초등교사가 지향하고 실행하는 전문성은 전문성을 갖춘 개인인 교사가 전문직인 교직의 영역 및 분야와 상호작용한 결과임을 확인했다. 전문직업인인 교사는 전문직인 교직 영역의 기준을 획득하고 분야의 요구를 수용하면서 교직을 수행한다. 예비교사의 경우 수행에서 영역의 기준과 분야의 요구를 고려하지 못하고 개인의 주관적 경험이나 신념에 근거하여 입장을 선택하고 판단했다. 이에 비해 전문가 교사는 영역의 기준과 분야의 요구를 반영하여 자신의 직업적 사명을 인식하고 그에 근거하여 판단하고 수행했다.

셋째, 초등교사의 교사 전문성은 예비교사 시기부터 토대가 형성되고 교직 수행 경험을 통해 확장 및 발달됨을 확인했다. 초등교사는 교사 전문성의 구성요소에 대해 예비교사 시기부터 인식하기 시작했고 수행을 경험하면서 형성된 인식이 확장됐다. 예비교사는 아직 교사로 임용되지 않았고 교직 수행 경험도 제한적이지만 자신을 교사로 인식하기 시작했고 영역의 기준을 획득하기 시작했으며 분야와 간접적인 관계를 형성하면서 교사 전문성의 토대를 구성했다. 요컨대 교사 전문성은 예비교사 시기에 이미 토대가 형성되고 교직 수행 경험을 통해 발달했다.

넷째, 교사의 개인 내적 요소인 교사의 교직 입문 동기와 교사가 설정한 삶의 목표에 대한 인식이 교사가 지향하고 실행하는 전문성의 유형을 결정함을 확인했다. 예비교사는 자아실현이 동기가 되어 자의적으로 교육대학을 선택하여 진학하거나 차선책과 주변의 권유가 동기가 되어 타의적으로 진학했다. 전문가 교사도 자의적으로 또는 타의에 의해 입문했다. 그런데 자의적으로 입문하지 않은 전문가 교사는 교직 경험을 통해 몰입과 만족을 경험하면서 자신의 입문 동기를 운명으로 귀인하고 교직 입문의 당위성을 부여했다. 또한 초등교사는 교직에서 삶의 목표를 추구하기도 하고 교직과 별개의 삶에서 만족을 추구하기도 했다. 이와 같은 교직 입문 동기와 교사가 설정한 삶의 목표는 교사가 지향하고 실행하는 전문성의 유형을 결정했다.

다섯째, 동료와의 소통 경험과 교직에서의 몰입 경험은 교사 전문성의 주요 요인임을 확인했다. 타의에 의해 진학한 예비교사는 자의적으로 진학한 동료와 소통하면서 사명감을 갖고 교사로서 가치관을 확립했다. 전문가 교사는 동료교사와 학습 공동체를 형성하고 그 안에서 소통하면서 지식 및 기술을 획득했고 동료 교사와의 정서적 소통을 통해 지지와 격려를 얻었다. 또한 교직에서의 강한 몰입 경험은 교사로서의 유능성과 윤리성 획득 및 전문적 수행에 원동력이 되었다. 동료와의 소통 및 교직에서의 몰입 경험은 개인과 영역, 개인과 분야의 상호작용을 촉진하며 교사가 전문성을 확보하는데 기여했다.

이렇게 볼 때 초등교사의 전문성은 교사 개인의 자질이기보다는 교사가 속한 교직 영역, 교직 사회라는 분야와 적절하게 상호작용하는 과정이다. 교사는 교직에 입문한 동기와 설정한 삶의 목표에 따라 다른 유형의 전문성을 형성하고 영역 및 분야와 적절한 관계를 형성하면서 교직을 수행했다. 특히 교사가 경험한 동료와의 관계와 몰입이 전문성의 관련 요인이라는 점은 교직 수행과정에서 소통과 몰입을 통해 교사의 전문성은 신장하고 변화할 수 있음을 의미한다.

주요어: 초등교사 전문성, 전문성의 구성요소, 전문성의 속성, 전문적 수행, GoodWork 연구

학번: 2004-31096

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 6
3. 용어의 정의 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 9
1. GoodWork 이론과 전문성 ····· 9
1) GoodWork 이론의 개요 ····· 9
2) GoodWork 관점의 전문성 ····· 14
3) GoodWork 관점의 전문성 구성요소 ····· 19
4) GoodWork 관점의 전문적 수행 ····· 29
2. 초등교사와 전문성 ····· 36
1) 교사 전문성의 의미 ····· 36
2) 교사 전문성에 대한 관점 ····· 39
3) 초등교사 전문성의 의미 ····· 42
3. 초등교사 전문성에 대한 GoodWork 관점 ····· 46

Ⅲ. 연구방법 ····· 49
1. 연구절차 ····· 49
2. 연구대상 ····· 51
1) 연구 참여자의 선정 ····· 51
2) 연구 참여자의 특성 ····· 53
3. 연구도구 ····· 54
1) GoodWork 면담 ····· 54
2) 딜레마 면담 ····· 56
4. 자료 수집 ····· 61

1) 면담 절차 ····· 61
2) 연구윤리 ····· 62
5. 자료 분석 ····· 64
1) 코딩 과정 ····· 64
2) 분석의 틀 ····· 66
3) 타당성의 검증 ····· 69

Ⅳ. 연구 결과 ····· 72
1. '초등교사로서의 자신'에 대한 인식 ····· 73
1) '교사로서의 자신'에 대한 인식의 형성 ····· 73
2) '전문가 교사로서의 자신'에 대한 인식의 발달 ····· 90
2. 전문적 지식 및 기술의 획득과 확장 ····· 109
1) 교과 관련 지식 및 기술의 획득 ····· 109
2) 전문적 지식 및 기술의 확장 ····· 118
3. 초등교직에 대한 인식 ····· 127
1) 교직에 대한 인식의 형성 ····· 127
2) 전문직으로서의 교직에 대한 인식의 발달 ····· 136
4. 교사 전문성에 대한 인식과 전문적 수행 ····· 146
1) 교사 전문성에 대한 인식의 형성과 발달 ····· 147
2) 전문적 수행에 대한 인식과 경험 ····· 158
5. 초등교사의 전문성 지향 유형 ····· 166
1) 교직몰입형 교사 전문성 ····· 169
2) 관계몰입형 교사 전문성 ····· 174
3) 자기몰입형 교사 전문성 ····· 178

Ⅴ. 결론 ····· 183
1. 요약 및 결론 ····· 183
2. 제언 ····· 189

참고문헌 ····· 193

부록 ····· 205

Abstract ····· 217

표목차

<표 Ⅱ-1> 수행 유형별 특성 ····· 34
<표 Ⅱ-2> 선행 연구에서 제시하는 교사 전문성 ····· 41
<표 Ⅲ-1> 예비교사 면담 참여자(가명) 목록 ····· 53
<표 Ⅲ-2> 전문가 교사 면담 참여자(가명) 목록 ····· 53
<표 Ⅲ-3> 질문의 주제와 내용 ····· 55
<표 Ⅲ-4> 딜레마 사례와 문항 내용 ····· 60
<표 Ⅳ-1> Anderson의 전문성 획득 단계와 교사 전문성 ····· 125
<표 Ⅳ-2> 초등교사의 전문성에 대한 지향 유형 ····· 168
<표 Ⅳ-3> 교사 전문성 유형별 특성 및 변인 ····· 181

그림목차

[그림 Ⅱ-1] GoodWork 삼중나선 ····· 17
[그림 Ⅱ-2] GoodWork 구성요소 모형 ····· 20
[그림 Ⅱ-3] 창의성 체계 모형 ····· 27
[그림 Ⅱ-4] GoodWork 체계 모형 ····· 28
[그림 Ⅱ-5] 훌륭한 수행과 타협적 수행 ····· 33
[그림 Ⅲ-1] 개인의 사명과 직업적 사회화 모형 : 아동 대상 마케팅 · 57
[그림 Ⅲ-2] 개인의 사명과 직업적 사회화 모형 : 다른 전문직 ····· 58
[그림 Ⅲ-3] 교사 전문성 인식 분석을 위한 가설모형 ····· 67
[그림 Ⅲ-4] 딜레마 면담 분석을 위한 가설모형 ····· 68
[그림 Ⅳ-1] '교사로서의 자신'에 대한 인식의 형성과정 ····· 90
[그림 Ⅳ-2] 초등교사의 자신에 대한 인식의 형성 및 발달 과정 ····· 107
[그림 Ⅳ-3] 교직 관련 지식 및 기술의 획득 과정 ····· 117
[그림 Ⅳ-4] 전문성의 세 속성에 대한 인식의 형성과 발달 ····· 157
[그림 Ⅳ-5] 사명에 대한 예비교사의 인식과 전문가 교사의 수행 ···· 165
[그림 Ⅳ-6] 교직몰입형 교사 전문성 ····· 173
[그림 Ⅳ-7] 관계몰입형 교사 전문성 ····· 177
[그림 Ⅳ-8] 자기몰입형 교사 전문성 ····· 180

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

우수한 인적 자원의 개발을 위해 교육의 질을 향상시켜야 한다고 할 때 가장 먼저 논의되는 것은 교사 전문성에 대한 고찰이며 교사 전문성은 이미 다양한 관점에서 끊임없이 논의되어 온 교육학의 핵심주제이다. 그러나 교사 전문성에 대한 규정이나 전문성의 계발 방안은 여전히 논의되고 있다. 이와 같이 교사 전문성이 오랫동안 논의되어 왔지만 합의된 개념을 찾기가 쉽지 않고 지속적인 논의의 대상이 되는 것은 교사 전문성이 단순하게 능력이나 자질 그 이상의 의미를 추구하기 때문이다(박종덕, 2007). 교사 전문성에 관한 논의는 교직을 여러 직업 중 한 가지로 생각하고 그러한 인식을 바탕으로 교사의 일반적 특징에 대해 탐색하는 동시에 다른 직업과는 전혀 다른, 교직이 가지고 있는 특별하고 고유한 속성과 특징을 고려해야만 한다.

지금까지 이루어진 교사 전문성에 관한 논의는 주된 관심에 따라 크게 세 가지로 구분할 수 있다(Carlgren, 1999). 첫 번째는 교사의 전문적 지식(professional knowledge)에 관심을 갖고 교사가 갖추어야 할 전문적 지식이 무엇이고 그러한 지식이 어떻게 조직되고 개발되는지를 주로 살펴본다(추광재, 2007). 이러한 논의에서는 교사 전문성을 구성하는 요소를 세분화하고 그러한 전문성 요소를 신장시킬 수 있는 프로그램의 구안과 발달, 실천 원리 등을 제시한다(Tytler et al, 1999; Hill, 2004; Luke et al, 2009; 원기호, 1995; 유신영, 2004).

두 번째는 교직의 전문화(professionalization)에 관심을 가지고 교직이 사회학적인 의미에서 직업이 되는 과정은 어떠한지, 교직과 다른 직업이 구분되는 특징은 무엇인지를 탐색하고 제시한다(소경희, 2003). '전문화'란 특정 직업의 권위와 지위에 도달하도록 이끄는 전략 혹은 방법이라고 규정할 수 있는데 교직의 전문화와 관련된 논의는 이러한 규정을 기반으

로 한다. 대중교육의 보급단계에서는 정규 직업으로 간주되지 않았던 교직을 전문직으로 규정하기 위해 필요한 조건, 방법, 교사교육과 교사 개혁에 대해 논의한다(이윤미, 2005).

세 번째는 주로 교사가 수행하는 일의 성격(quality)에 관심을 갖고 교사 전문성(professionalism)을 논의한다. 이러한 방식의 논의는 교사의 일이 갖는 특성을 분석함으로써 교사의 전문성을 규정한다. 교사의 일을 가르치는 일, 학급을 운영하는 일, 행정적인 업무의 처리로 구분하고 그러한 일을 수행하는데 필요한 능력과 자질을 제시한다. 현장 교사들이 수행하는 실제적 활동에서 교사의 전문성을 찾는 연구가 이에 해당한다. 전문직의 일차적 요건이 일의 난해성이기 때문에 이 논의에서는 교사가 하는 일이 어려운 일임을 밝히는 데 초점을 맞추고 있다(허병기, 1994).

그런데 교사가 하는 일은 성격상 다른 전문직업인이 하는 일과는 다른 부분이 있다. Lortie(1975)는 이와 같은 교직만의 특성을 불확실성이라고 표현했다. 교사들이 하는 일은 오랜 기간에 걸쳐 진행되고 효과를 확인하기 쉽지 않다. 뿐만 아니라 학생에게 영향을 미치는 경로도 다양하다. 이런 특성들로 인해 교사의 일은 다른 전문직의 일처럼 명확하게 설명하기 어렵다. 특히 초등교사의 경우, 다른 전문직처럼 수준 높은 지식을 독점하지 않는 것으로 보일 수 있고 교육현장에 적용할 수 있는 체계화된 지식체계가 부족해 보일 수도 있다. 또한 전문직 구성원의 능력을 보장하기 위한 자격 요건이나 활동 수행 요건이 엄격하게 규제되는 편이 아니고 봉급수준과 사회적 지위도 다른 전문직에 비해 낮다. 이러한 초등교직의 특징으로 인해 교사 전문성, 그 중에서도 초등교사 전문성과 관련된 논의는 한계가 있다(백승관, 1994).

그러나 초등교사 전문성에 대한 논의가 한계를 갖는 것은 다른 전문직과 비교할 때 초등교사의 일이 전문적이지 않고, 이로 인해 초등교사가 전문성을 갖추지 못했기 때문은 아니다. 초등교사 전문성에 대한 논의가 한계를 갖는 것은 전문직을 설명하는 개념과 논의가 초등교사가 하는 일의 속성을 제대로 반영하지 못하는 방식으로 규정되어 왔기 때문이고 이

에 더해 교사 전문성을 논의하면서 전문직으로서의 교직과 전문인으로서의 교사를 동시에 고려하지 않았기 때문이다.

전문성의 개념에는 전문성을 갖춘 직업인 전문직, 전문직에 종사하는 직업인인 전문인, 전문성의 향상과정을 의미하는 전문화 등의 개념 모두가 포함된다(서정우, 1999). 전문성 개념에 여러 의미가 포함되어 있기 때문에 교사 전문성에 대한 논의 역시 직업인 개인으로서의 교사에 초점을 맞추어 교사의 전문성을 규정하거나 직업으로서의 교직에 초점을 맞추어 전문화 과정을 논의한다.

그런데 이와 같이 교사 전문성을 논의하면서 전문직으로서의 교직과 전문성을 갖춘 직업인으로서의 교사로 관점을 구분하는 것은 전문직과 전문성을 있는 그대로 이해하는데 적절한 관점이 아니다. 왜냐하면 직업으로서의 전문직과 직업인의 전문성은 개념적으로는 구분되지만 사실적으로는 분리되지 않기 때문에 전문성을 갖춘 직업인에 대한 고려 없이 직업인이 속한 전문직을 논의할 수 없고 전문직과의 관련에 대한 이해 없이 직업인이 갖는 전문성을 설명할 수 없다. 이렇게 볼 때 교사 전문성에 대한 논의는 직업인 교사와 교직 모두에 관심을 갖고 접근해야 한다. 그러나 기존의 교사 전문성에 대한 논의는 교직과 교사를 동시에 고려하기보다는 주로 교사에 초점을 맞추기 때문에 교사의 전문성을 온전히 제시하지 못하게 되는 경우가 있다.

한편 기존의 전문성 연구에서는 교사를 온전한 전문직업인으로 규정하지 않는다. 기존의 전문성 연구에서는 전문직을 이론적이고 체계적인 지식을 가지고 사회에 대한 봉사를 지향하는 직업으로 정의하고 그 유형을 고전 전문직(classic profession)과 신흥 전문직(new profession), 반전문직(semi-profession)으로 구분했다(이영현 외, 2008). 고전 전문직은 의사, 변호사, 판사, 검사 성직자, 대학교수 등과 같이 전통적으로 전문직으로 여겨지는 직종이고 신흥 전문직은 기술자, 회계사, 건축업자, 신문기자, 방송인, 컴퓨터 전문가 등과 같이 최근에 권위와 자율성이 향상되고 있고 높은 수입을 얻고 있는 직종을 가리킨다.

그러나 반전문직은 고전 전문직이나 신흥 전문직에 비해 수입이 적고 자율성도 부족하며 여성 비율이 높은 간호사, 교사, 사서 등과 같은 직종으로서 불충분하고 불완전한 전문직이다. 이와 같이 기존 전문직의 구분 기준을 기반으로 교사와 교직의 특성 중 전문직에 일치하는 항목을 추출하고 대응시켜 확인하는 방식으로 교사 전문성을 논의한다면, 교사는 온전한 전문직으로 인정받기 어렵고 초등교사의 전문성을 논의하는 것은 한계가 있을 수밖에 없다. 이렇게 볼 때 초등교사 전문성에 대한 논의는 기존의 전문성에 대한 논의와는 다른, 새로운 관점에 기반을 두고 논의할 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 전문성에 대한 새로운 관점을 기반으로 초등교사의 전문성을 고찰하고자 한다. GoodWork 연구[1]는 Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi, William Damon이 주축이 되어 1995년 착수한 프로젝트로서 다양한 영역의 전문직업인에게서 확인할 수 있는 '훌륭한 수행(Good Work)[2]'을 개인 내적 측면과 사회, 문화와 같은 외적 측면을 동시에 고려하여 파악하는 사회과학 연구이며 전문성을 구성하는 요소와 전문직을 둘러싼 사회와 문화와 같은 복잡한 주변 환경을 관련지어 전문성을 논의한다. 즉 전문성을 논의하는데 있어서 전문직업인 개인에게만 초점을 맞추기보다는 전문직에 속한 직업인과 직업 영역과 분야 등과 같이 직업인을 둘러싸고 있는 여러 요소들 간의 역동적인 상호작용으로 관점을 확장하여 연구한다. 이렇게 볼 때 GoodWork 연구는 전문성 연구의 새로운 패러다임이며 전문인과 전문직을 동시에 고려하는, 새로운 관점의 전문성 연구라고 할 수 있다.

이러한 GoodWork 연구를 기반으로 교사 전문성을 논의한다면 기존의

---

1) GoodWork 연구의 정확한 명칭은 "The GoodWork™ Project"이며 연구개관과 연구에 대한 모든 정보는 http://www. goodworkproject.org에 공개되어 있다.

2) 2001년 출판된 GoodWork 연구팀의 첫 번째 도서인 "GoodWork When Excellence and Ethics Meet"는 2003년 문용린에 의해 동일한 제목으로 번역되었다. 문용린은 Good Work을 '훌륭한 전문직업인'으로 The GoodWork 연구는 '훌륭한 전문직업인 되기 프로젝트'로 번역했다. 이에 이 연구에서는 문용린의 번역을 따라 Good Work을 훌륭한 전문직업인, 훌륭한 전문인의 수행으로 표현한다.

전문성 논의에서 주로 초점을 맞추었던 교사 개인의 자질이나 능력과 같은 내적 측면뿐만 아니라 교직 영역과 교직 사회 등과 같은 외적 측면까지 고려함으로써 교사 전문성에 대한 관점을 체계적으로 확장할 수 있을 것이다. 또한 GoodWork 연구에서는 '전문적 수행(Good Work)'의 개념을 질적 수준에서의 유능성(excellence), 개인적으로 느끼는 수행에 대한 유의미한 참여와 몰입(engagement) 그리고 윤리적 방식의 수행(ethics)이라는 세 조건의 조화와 균형으로 설명하기 때문에 교사의 수행에서 유능성, 윤리성, 몰입의 의미와 관련도 파악할 수 있다.

이에 본 연구에서는 전문성에 대한 GoodWork 연구의 논의를 기반으로 우리나라 초등교사의 전문성을 고찰하고자 한다. 한국의 초등교사가 인식하는 전문성에서 개인, 문화, 사회라는 Good Work의 구성요소들은 어떤 역동성을 보이는지, 초등교사는 각 요소들을 어떻게 인식하고 어떻게 상호작용하는지 등을 살펴본다. 또한 교직 수행에서 교사의 유능성, 윤리성, 몰입은 어떻게 발휘되고 기여하는지, 세 속성에 대한 초등교사의 인식은 어떠한지를 분석하고자 한다.

특히 초등교사 전문성에 대해 예비교사와 전문가 교사의 인식을 살펴봄으로써 전문성의 구성 요소에 대한 인식과 경험의 형성 및 발달 과정을 확인하고자 한다. 그리고 이러한 분석을 통해 초등교사가 지향하고 수행하는 전문성을 수준이나 단계보다는 유형의 관점에서 구분하여 규정하고자 한다. 이러한 논의를 통해 우리나라 초등교사의 고유한 전문성을 탐색하고 초등교사에게 요구되는 전문성의 적절한 획득과 발달 과정을 제안하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구에서 밝히고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 교사 전문성의 구성요소에 대한 초등교사의 인식은 어떻게 형성되고 발달되는가?

1-1. 초등교사로서의 자신에 대한 교사의 인식은 어떻게 형성되고 발달되는가?
1-2. 초등 교직 관련 지식 및 기술은 어떻게 획득되고 확장되는가?
1-3. 초등 교직에 대한 교사의 인식은 어떻게 형성되고 변화하는가?

연구문제 2: 전문성의 속성에 대한 초등교사의 인식은 어떠하며 전문적 수행과는 어떤 관련이 있는가?

2-1. 전문성의 속성에 대한 초등교사의 인식은 어떻게 형성되고 발달하는가?
2-2. 초등교사의 전문적 수행에 대한 인식과 경험은 어떠한가?

연구문제 3: 초등교사의 전문성에 대한 지향은 어떤 유형으로 구분되는가?

3-1. 초등교사의 전문성 지향은 어떤 유형으로 구분되는가?
3-2. 초등교사의 전문성 지향에 영향을 미치는 경험은 무엇인가?

3. 용어의 정의

1) GoodWork 연구와 전문성

GoodWork 연구는 H. Gardner, M. Csikszentmihalyi, W. Damon이 주축이 되어 진행하고 있는 프로젝트 연구로 다양한 영역의 전문직업인에게서 확인할 수 있는 '전문적 수행(Good Work)'을 직업인 개인의 내적 측면과 사회 및 문화와 같은 외적 측면을 동시에 고려하여 논의한다. 기존의 전문성 연구와는 달리 GoodWork 연구에서는 직업인의 전문성을 구성하는 요소와 전문직을 둘러싼 사회 및 문화와 같은 복잡한 주변 환경을 관련지어 전문성을 논의함으로써 직업인의 전문성에 대한 새로운 관점을 제시한다. 본 연구에서는 전문성에 대한 GoodWork 연구의 관점을 기반으로 초등교사의 전문성을 교사 개인과 교사가 획득하는 지식 및 기술, 교사가 속한 교직과의 상호작용으로 파악한다.

2) 전문성의 구성요소, 전문성의 속성

GoodWork 연구에서 제시하는 전문성의 구성요소는 직업인인 '개인', 직업 영역의 지식 및 기술과 같은 상징체계인 '영역', 영역과 관련된 사람들과 사회인 '분야'를 의미한다.

전문성의 속성은 '유능성', '윤리성', '몰입'으로서 유능성은 수행의 질적 수준을, 윤리성은 도덕적인 수행 방식을, 몰입은 수행에 대한 직업인의 유의미한 참여를 의미한다.

3) 전문적 수행

전문적 수행(Good Work)은 직업인의 수행 유형 중 한 가지로 직업인

의 수행에서 전문성의 속성인 유능성, 윤리성, 몰입이 모두 반영되어 나타나거나 직업인이 수행에서 직업 영역의 기준 및 분야의 요구를 고려하면서 입장을 선택하고 판단을 하는 수행을 의미한다. Gardner(2008)는 전문적 수행과는 달리 전문성의 속성이 모두 반영되어 나타나지 않거나 직업인이 수행에서 직업 영역의 기준 및 분야의 요구를 고려하지 못하는 경우의 수행을 타협적 수행(Compromised Work) 또는 비전문적 수행(Bad Work)이라고 표현했다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. GoodWork 이론과 전문성

GoodWork 연구는 Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi, William Damon이 주축이 되어 1995년 착수한 프로젝트로 다양한 영역의 전문직업인에게서 확인할 수 있는 훌륭한 수행에 대한 연구이다. 이 연구는 전문직업인이 어떤 방식으로 자신의 일에 접근하는지를 탐색함으로써 한 개인이 질적으로 수준 높은 일을 하는 동시에 사회적으로도 책임감을 가질 수 있는지를 고찰한다.

GoodWork 연구에서는 훌륭한 전문직업인에 대한 관심을 개인적 차원뿐만 아니라 윤리적 책임과 의무라는 사회적 차원으로 확장시켜 이해한다는 점에서 개인의 내적 측면과 사회, 문화 등과 같은 외적 측면을 동시에 고려하는 전문직업인에 대한 새로운 패러다임이라고 할 수 있다. 이러한 관점은 전문성을 개인의 특성으로 규정하는 기존의 전문성 논의와는 달리 직업인 개인과 문화(즉, 영역) 및 사회(즉, 분야)와의 상호작용으로 가정한다. 따라서 GoodWork의 관점을 기반으로 하는 전문성 논의는 직업인이 속한 전문직과 직업인의 전문성을 동시에 고려하는 전문성 논의라고 할 수 있다.

1) GoodWork 이론의 개요

GoodWork 연구는 전문직업인의 수행을 주로 다루지만 이 연구가 처음부터 전문직업인에 초점을 맞추었던 것은 아니다. 세 학자가 처음 공동 연구를 시작한 1994년에는 주로 창의성과 도덕성에 대해 논의했고 개인적으로 만족하는 성취를 이루는 동시에 사회에 도움이 되는 '인간적인 창의성(humane creativity)'에 대해 탐색했다. 이 과정에서 창의적 노력을

통해 문화를 변형시키는 예술가, 과학자, 발명가의 창의성에 대한 관심은 타인을 위한 체계적인 봉사를 하는 직업인의 전문성에 대한 관심으로 옮겨졌고 결국 연구는 전문직업인이 어떻게 공정하게 행동할 수 있는지에 초점을 맞추게 되었다(Gardner, 2008).

세 학자들은 다음 세대의 특성과 미래의 윤리에 대한 문제의식을 바탕으로 전문직업인이 단순하게 일벌레로서 만족하는 것이 아니라 개인적인 만족과 사회적 책임감을 갖고 공헌할 수 있도록 해야 한다는 사명감을 갖게 되었다. 이와 같이 연구의 초점이 인간적인 창의성에서 훌륭한 전문직업인으로 전환되는데 영향을 준 것은 급변하는 시대적 상황에서 유능한 전문인의 도덕성, 윤리성이 갖는 중요성에 대한 인식이었다.

GoodWork 연구는 세 학자의 공동 연구이므로 세 학자의 주요 관심사가 반영되었다. GoodWork 관점에서는 직업인이 갖는 전문성의 속성을 유능성(excellence), 윤리성(ethics), 몰입(engagement)으로 규정하는데 이 중 유능성은 Gardner에 의해, 몰입은 Csikszentmihalyi에 의해, 윤리성은 Damon에 의해 제안되었다. 또한 직업인 개인에만 초점을 맞추는 것이 아니라 소속되어 있는 전문직과 직업인의 전문성을 동시에 고려하기 때문에 현장 실무 종사자를 대상으로 직접 면담을 실시하는 방식으로 연구를 진행했다. 이하에서는 GoodWork 연구의 이론적 배경과 연구 방법의 기초를 살펴봄으로써 GoodWork 관점 전문성 논의의 타당성을 탐색하고자 한다.

(1) GoodWork 연구의 이론적 기초

Gardner(2008)는 GoodWork 연구의 이론적 배경으로 Piaget와 Kohlberg의 도덕 발달 연구를 제시했다. 발달심리학자인 Piaget는 도덕성 발달과 관련해서 도덕적 인식을 위한 비판적, 논리적 사고의 기초에 관심을 가졌다. Piaget에 의하면 2~4세 정도의 어린 아이는 행위의 이유와 관계없이 더 많은 컵을 깨드린 경우에 더 잘못이 있다고 생각했다.

그러나 중기 아동기에 해당하는 5~7세 정도의 아동은 우연이나 의도를 고려하여 행위의 잘잘못을 구분했다. Kohlberg는 이러한 Piaget의 연구를 확장하여 도덕적 추론에 따라 도덕 판단력의 여섯 단계를 제시했다.

Gardner는 Piaget와 Kohlberg의 연구에서 논의되는 도덕적 추론이 중요하기는 하지만 도덕적 추론이 도덕적 행위를 항상 예언하는 것은 아니라고 주장했다(Fishman & Barendsen, 2010). 판단은 지적이지만 행위는 비도덕적일 수 있고 낮은 도덕발달단계에 해당하더라도 도덕적 용기를 보여줄 수 있다는 것이다. Gardner는 인간 행위의 다양성을 확장하여 인식하면서 행위는 도덕적 판단이나 가치 체계와 일치하지 않는 경우도 있고 개인은 개인으로서의 삶과 전문인으로서의 삶에서 각각 다르게 행동한다고 설명했다. 도덕적 행위 여부의 결정에는 도덕 판단력과 발달 수준도 중요하게 작용하지만 결국 '개인'에 의해 도덕적 행위 여부가 결정된다는 것이다. 이러한 설명은 전문인의 사회적으로 책임감 있는 수행, 윤리적이고 도덕적인 직업적 행위는 결국은 전문가 개인에 의해 결정된다는 논의의 토대가 되었다.

Gardner는 Kohlberg의 딜레마를 통한 사고를 훌륭한 수행을 함양하는 방법의 한 가지로 활용했다. GoodWork 연구자들은 훌륭한 수행에 대한 인식과 안목을 함양하기 위한 도구인 'GoodWork Toolkit(2010)'을 개발했는데 이 도구는 Kohlberg의 딜레마 접근법을 활용한다. 딜레마를 제시하고 학생들로 하여금 복잡한 도덕적 문제점을 고려하게 하고 도덕적 분위기를 조성한다.

한편 이 연구는 세 학자의 공동 연구로 시작되었기 때문에 세 학자의 관심사가 고르게 반영되었다. 지능에 관심을 가지고 있던 Gardner는 전문직업인의 수행에서 질적 우수성 및 유능성(excellence)을, 창의성과 인간 행동의 동기에 관심을 가지고 있던 Csikszentmihalyi는 전문직업인이 일을 하면서 느끼는 개인적인 즐거움과 몰입(engagement)을, 도덕발달에 관심을 가지고 있던 Damon은 전문직업인이 책임감을 가지고 사회에 기여하는 도덕성, 윤리성(ethics)을 각각 중요한 개념으로 인식했다. 이들은

유능성, 윤리성, 몰입이라는 세 개념을 수행과 관련지었고 '훌륭한(Good)'이라는 표현을 활용하여 설명했다. Gardner(2010)에 의하면 'Good'은 연구결과에 의해 도출된 개념이기보다는 독립적인 의미이며 훌륭한 전문직업인의 수행에 대한 함축적 표현이고 사회적 합의에 의해 수준과 범위가 결정되는 의미이다.

(2) GoodWork 연구의 경험적 기초 : 연구 방법[3)]

GoodWork 연구자들은 급속한 변화의 시대에 개인이 어떻게 수준 높게, 책임감 있게 일을 수행하는지에 초점을 맞추고 여러 직업 영역에서 일을 수행하는 개인의 다양한 현장 경험을 포착하고자 했다. 연구의 목적은 전문직업인의 수행과 관련된 현상을 확인하고 궁극적으로는 그러한 수행 방식을 고양하는 것이다. 훌륭한 수행을 위한 적절한 훈련과 역할 모델이 있다면 더 많은 개인이 수준 높고, 책임감 있는 방식으로 일을 수행할 수 있을 것으로 기대했기 때문이다(Gardner et al, 2001).

GoodWork 연구는 현장에서 일을 수행하는 직업인의 다양한 경험을 수집하기 위해 여러 직업 분야(domain)의 전문직업인과 면담을 실시했다. 연구 참여자를 선정할 때 훌륭한 수행을 한다고 생각되는 다양한 영역의 직업인을 선정했는데 크게 세 가지 방법을 활용했다. 첫 번째는 권위 있는 국내·외 경시대회의 최종 결승전 참가자를 섭외했고, 두 번째는 좋은 학교에 재학 중인 우수한 성적의 학생을 섭외했다. 세 번째는 직업인에게 혹은 스스로를 지명하는 눈덩이 표집(snowball sampling)에 의해 지원한 대상자를 섭외했다.

연구자들은 연구를 시작한 1994년부터 1999년까지 대략 90여명의 언론인과 60여명의 유전학자들을 대상으로 면담조사를 실시했다. 그 후 기

---

3) Howard Gardner, Anne Gregory, Mihaly Csiksentmihalyi, William Damon, Mimi Michaelson(1997). The Empirical Basis of GoodWork :Methodological Consideration. GoodWork Project Report Series, Number 3을 본 절의 목적에 맞게 요약하여 수록했다.

업 경영자, 연극배우, 박애주의 단체의 자선 활동가, 고등 교육 종사자, 의사와 간호사, 법조인 등 다양한 영역의 직업인을 추가하여 면담을 실시했고 2004년까지 9개 직업 영역에서 선정된 약 1,200명 이상의 직업인을 면담했다.

연구에서 사용된 면담 질문은 직업 영역에 따라 약간의 차이가 있지만 공통적으로 9개의 주요한 주제를 중심으로 구체적인 질문을 제작했다. 9개의 주요한 주제는 ① 시작, ② 목적과 목표, ③ 신념과 가치, ④ 작업절차(자신감과 개인적 특질), ⑤ 일에서 느끼는 긍정적·부정적 압력, ⑥ 공식적인 영향, ⑦ 작업에 대한 관점(차세대훈련, 선호영역), ⑧ 지역 사회와 가족, ⑨ 윤리적 기준이며 어떤 영역의 직업인을 면담하는지와 관계없이 9개의 주제는 반드시 고려되며 범주 내에 구체적인 질문은 영역의 특수성을 고려하여 수정하거나 추가 및 삭제했다. 대체로 9개의 주제에 대한 60개 정도의 질문을 개발하여 활용했고 상황에 따라 윤리적 딜레마를 활용하기도 했다.

연구자들은 면담 내용을 코딩하여 11개의 범주로 다음과 같이 제시했다. 첫 번째 범주는 '독립변인'으로 영역 내의 역할, 지위, 성별, 연령, 인종, 민족 등을 포함한다. 두 번째 범주는 '더 큰 목적' 으로 궁극적인 목적이나 전문가의 임무에 대한 내용이며 세 번째 범주는 '목표', '장애', '전략' 으로 연구에서 가장 중요하고 핵심적인 범주이다. 네 번째는 '기회'이며 장애를 기회로 전환하는 내용도 포함된다. 다섯 번째는 '지원'으로 직업 영역에서 혹은 가정에서 받은 지원을 의미하며 여섯 번째는 '변화 순간', 특히 직업인의 경력에서 가장 중요한 변화의 순간을 의미한다. 일곱 번째는 '긍정적·부정적 변화'로 직업 영역, 분야, 혹은 사회에서의 변화를 의미한다. 여덟 번째는 '직업 영역에서의 초기 관여'이고 아홉 번째는 사람이나 집단의 '공식적인 영향', 열 번째는 '멘토'와 '반면교사', 열한 번째는 '명상활동'이다. 각각의 범주는 직업 영역과 관련하여 독특한 용어로 세분화되고 구체적으로 표현된다.

연구자들은 다양한 방식으로 논의될 수 있는 풍부한 자료를 수집하고

자 했고 이러한 수집 자료는 각각의 범주, 즉 '얼마나 많은 직업인이 멘토를 가지고 있는가?(멘토와 반면교사 범주)', 또는 '언제 처음으로 영역에 관여하는가?(직업 영역에의 초기 관여)', '직업 영역의 실무 수행을 유지하는 전략과 영역의 잠재력을 확장할 수 있는 전략의 비율은 어떠한가?(전략 범주)' 등의 질문에 대한 구체적인 현상의 발견뿐만 아니라 직업 영역간의 비교 연구나 초보 직업인과 경력 직업인의 비교, 문화 간 비교 등 다양한 영역의 연구에 활용되었다.

2) GoodWork 관점의 전문성

GoodWork 연구에서 훌륭한 수행이란 기술적으로 우수하게 수행하는 '유능성', 윤리적 관습에 따라 적절하게 수행하는 '윤리성', 개인적으로 유의미함을 인식하며 수행에 참여하는 '몰입'의 세 속성이 모두 관련된 직업인의 수행을 의미한다. 여기서 전문직은 특별한 훈련이나 자격증이 필요한 법조계나 의료계 같은 분야에 한정되는 좁은 의미의 직업군이 아니라 넓은 의미의 전문직이다. 넓은 의미에서 전문직은 직업 영역의 직업인이 대중을 위해서 높은 수준에서 서비스를 제공할 수 있는, 자율성이 있는 모든 직업을 의미한다.

훌륭한 수행의 한 속성인 '유능성(excellence)'은 전문직업인이 자신의 직무를 상위수준으로 수행함을 의미한다. 유능성은 좋은 스승과의 도제관계를 통해 한 개인에게서 다른 개인에게로 전수되며 직업인이 직업 영역의 최신 지식 및 기술을 갖추고 있는 경우를 의미한다. 유능한 전문직업인은 업무에 대해 스스로 좋은 느낌을 가지고 기술을 총동원하면서 무엇을 해야 할지 아는 상태에서 어려운 과제에 집중할 때 가장 큰 즐거움을 느낀다.

훌륭한 수행에서 유능성과 동시에 고려되어야 하는 '윤리성(ethics)'은 전문직업인이 직무를 수행하면서 갖는 사회적 책임감으로 도덕성이라고 볼 수 있다. 연구자들은 윤리성과 관련하여 직업인의 책임감을 특히 강

조했다. 연구에 의하면 직업인에게서 확인할 수 있는 책임감은 범주에 따라 크게 다섯 가지로 구분할 수 있다. 첫 번째 책임감은 '사회에 대한 책임감'으로 대중에게 정보를 제공함으로써 개인, 영역, 분야에 미치는 부정적 영향을 최소화하고 대중의 이해관계에 부합하는 것을 의미한다. 두 번째 책임감은 '영역(domain)에 대한 책임감'으로 직업인의 사명과 영역의 지식 및 기술의 핵심적 실천과 관계있는 책임감이다. 세 번째 책임감은 '타인에 대한 책임감'으로 학생이나 고용인, 환자, 피험자, 동료 등에 대해 느끼는 책임감이며 네 번째 책임감은 '자기 자신에 대한 책임감'으로 직업인의 목표나 헌신의 기준이 되기도 한다. 다섯 번째 책임감은 '일터, 직장에 대한 책임감'으로 직장에 대한 관심을 의미한다. 이러한 책임감을 가진 직업인은 동료와 함께 책임감을 가지고 일하는 환경을 개선하기 위해 노력한다.

GoodWork 연구에서는 책임감과 관련된 많은 연구를 수행했는데 직업 영역 내에서 개인의 역할과 성별에 따라 인식하는 책임감의 범주가 달랐다. 예를 들면 유전학 분야의 경우, 실무종사자의 60% 이상은 직장에 대한 책임감을 강조했지만 박사 학위 소지자는 20%만이 직장에 대한 책임감을 언급했다. 또한 여성 직업인이 자신과 타인, 사회에 대한 책임감을 강조했고 남성 직업인은 영역에 대한 책임을 더 강조했다.

경력에 따라서도 차이가 확인되었는데 초보 직업인은 가족, 친구 등과 같이 직접적으로 관계된 타인에 대한 책임감을 표현했지만 경력이 증가함에 따라 책임감의 범위는 확장되어서 경력 직업인은 직장이나 직업 영역에 대한 범위까지 책임감을 표현했다. 직업 영역별로도 중요하게 인식되는 책임감의 범주에 차이가 있었는데 의료계나 교육계와 같은 전문직업인은 봉사하는 개인인 환자나 학생에 대해 주로 책임감을 가지고 있지만 언론인은 더 광범위한 대중, 민주사회, 거대 시장, 정의, 환경, 질병 등에 대해 책임감을 나타냈다.

연구자들은 책임감이 직업 영역의 기준을 전문적인 혹은 비전문적인 수준에서 수행할 것인지에 직접적인 영향을 미치는 요인이라고 규정하고

책임감에 따른 수행은 직업에 속한 직업인 개인이 주체적으로 결정한다고 설명했다. 또한 일반적으로 의사, 법조인 등의 전통적인 전문가의 경우에는 요구되는 책임감이 명확하지만 그 자체가 직업인의 책임감을 결정하지는 않는다고 설명했다. 모든 의사나 법조인 등이 명확한 동시에 강력한 책임감을 가지고 있지는 않다는 것이다. 여기서 중요한 것은 다른 사람으로부터 혹은 영역의 오래된 가치로부터의 지원 여부와는 상관없이 자신이 중요하다고 생각하는 책임을 수행하기로 선택하는 것은 직업인 '개인'인 것이다.

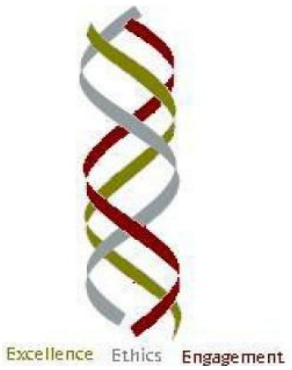
GoodWork 연구팀의 일원인 Barendson(2004)은 교사의 책임감에 대해 연구했는데 연구에 의하면 교사는 인간적인 것에 초점을 맞추어 책임감을 느꼈다. 교사는 많은 사람에게 책임감을 느끼지만 중요하게 결정을 내려야 할 순간에는 직접적으로 봉사하는 사람, 즉 학생에게 초점을 맞췄다. 교사는 스스로를 다른 사람들이 포기한 책임을 채우고 받아들이는 사람으로 묘사했다. 교사는 학생과 상당히 많은 시간을 공유하고 학생을 가르치는데 헌신하는 시간 이상으로 역할 모델과 멘토로서의 역할도 수행했다. 교사는 가족이 점점 분해됨에 따라 학생과 관련된 모든 측면에 대한 책임감을 인식하고 교수 이상의 추가적인 책임을 수용했다.

한편 최근의 연구에서는 훌륭한 수행의 개념에 일에 대한 '유의미한 참여(engagement)' 혹은 '몰입'이라는 속성을 추가했다. '참여' 혹은 '몰입'은 전문인이 일을 하면서 느끼는 즐거움이나 만족감, 유의미함을 느끼며 몰입하여 참여하는 것을 의미한다. 이러한 관점은 일에 대한 기여뿐만 아니라 일을 하는 사람의 주관적 경험의 질까지 포함하는 방식으로 'Good Work'의 의미를 확장한 것이다.

몰입은 직업인이 훌륭한 직업인인지 아닌지를 구분하는 중요한 단서가 된다. 왜냐하면 훌륭한 직업인은 스스로 좋은 느낌을 갖고 기술을 총동원하면서 무엇을 해야 하는지를 알면서 어려운 과제에 집중할 때 몰입의 즐거움을 느끼기 때문이다. 몰입을 연구한 Csikszentmihalyi(1997)에 의하면 몰입의 경험 자체가 항상 '훌륭한 일'을 하고 있음을 의미하지는

않으며 훌륭한 수행이 언제나 몰입을 유도한다고도 말할 수 없다. 그러나 최고의 책임감을 보여주는 활동에 집중한 사람들에게 몰입이라는 보상이 주어지는 것은 쉽게 확인됐다.

Gardner(2008)는 직업인의 수행에서 기술적 유능성(excellence)과 개인적으로 느끼는 일에 대한 유의미한 참여(engagement), 윤리적 방식의 일의 수행(ethics)이라는 세 가지 조건은 하나도 달성되지 않거나 한 가지 혹은 두 가지만 달성될 수도 있는데 '훌륭한 수행'은 이 세 가지 조건이 모두 달성될 때의 일을 의미한다고 보았다[4]. 연구자들은 유능성, 윤리성, 유의미한 참여의 구조를 [그림 Ⅱ-1]과 같이 제시했다.



[그림 Ⅱ-1] GoodWork 삼중나선(Triple Helix)

출처 : GoodWork Project® Team (2008)

한편 Nakamura는 유능성과 윤리성, 참여 혹은 몰입이라는 이 세 속성을 어떻게 이해해야 하는지와 세 속성이 어떤 관계를 갖는지에 대해 고찰했다(Gardner et al., 2010). Nakamura는 지금까지의 연구에서 세 속성에 대한 다면적인 의미는 파악되었지만 각각에 대한 구체적인 분류는 하

4) Gardner는 'Good Work'의 세 속성 중 한 가지 혹은 두 가지만 달성되는 상태의 일을 Good Work과 구분하여 '타협적 수행(Compromised Work)'으로, 세 속성 중 어느 것도 달성되지 않는 일은 '비전문적 수행(Bad Work)'으로 규정했다.

지 못했음과 즉 세 속성의 바람직한 혹은 그 반대의 형태는 확인하지 못했음을 지적하면서 세 속성 중 주관적 경험이라고 할 수 있는 몰입이외의 유능성과 윤리성은 문화적, 사회적 차원에서 합의되는 범위와 내용에 기반을 둔다고 설명했다.

유능성은 정의 자체가 명백하지 않은 복잡한 개념으로, 전문직 영역에서 경험적으로 논의되며 윤리성도 사회의 합의에 의해서 논의되는 개념이라는 것이다. 이러한 윤리성의 속성에 대해 Gardner(2007)도 윤리적 문제에 대한 한 가지 선택이 다른 것보다 우위에 있음은 사회적 합의에 의해 확인된다고 언급했다. 직업 영역과 분야에서 유능성과 윤리성에 대해 존재하는 사회적 합의의 범위가 전문성의 기반이 된다는 것이다.

Nakamura는 전문성의 세 속성들이 어긋나는 경우를 가정하여 속성의 관계를 고찰했다. 예를 들어 장부를 조작하는 유능한 회계사처럼 질적으로 높은 수준에서 일을 수행하지만 윤리적 기준이 낮은 경우나 학생들이 배우기를 원하지 않는 윤리적인 교사처럼 윤리적으로는 존경받지만 유능함에 있어서는 제한적인 경우를 가정함으로써 이와는 대비되는 경우도 가정했다. 예를 들면 윤리적으로 일을 처리하는 유능한 회계사나 잘 가르치는 윤리적인 교사의 경우처럼 높은 질적, 윤리적 수준을 동시에 갖추고 있는 경우가 있을 수 있다는 것이다. 이 경우 각 속성이 어긋나지 않고 동시에 수행과 관련 있고 이러한 수행은 '훌륭한 수행'이다.

Nakamura는 세 속성들이 어떤 관계를 형성하는지, 상호작용하는지, 호혜적인지, 경쟁하는지 등에 대해서는 아직 명확하게 설명할 수 없지만 [그림 Ⅱ-1]을 통해 세 속성의 관계에 대한 개념적 기초를 확인할 수 있다고 설명했다. Gardner(2008)는 Watson과 Crick이 발견한 DNA 이중나선구조의 아이디어를 기반으로 GoodWork의 세 속성이 갖는 구조를 삼중나선으로 제시했다. 여기서 나선구조는 오늘날 분자생물학의 발전 기초가 된 중요한 모델로서 두 가닥의 DNA 사슬이 서로 뒤틀리면서 '동일방향으로 신장'하는 형태이고 분자가 '안정적으로 존재'하는데 유리한 형태이다(한국식품과학회, 2006). 이렇게 볼 때 나선 구조의 중요한 특징

은 안정성과 동일방향성이다.

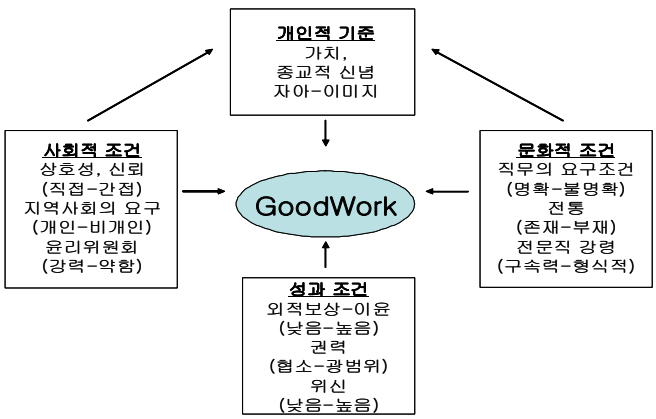
안정성을 GoodWork의 세 속성과 관련지어 보면 삼중 나선의 각 축인 윤리성, 유능성, 개인의 몰입은 독립적으로 구분되는 속성으로서 각각이 비교적 동등한 지위를 갖는다. 유능성, 윤리성, 몰입의 어느 한 속성이 우월하거나 혹은 치우치지 않고 같은 크기의 회전각과 결합각을 이루고 있기 때문에, 즉 비교적 동등한 지위를 갖기 때문에 나선의 형태가 유지된다. 또한 세 축의 진행 방향은 동일하다. 유능성, 윤리성, 몰입이 동일 방향성을 가지고 진행한다는 것은 훌륭한 수행의 중요한 조건인 '일치(alignment)'와도 관련이 있다. 삼중 나선 구조의 특성을 고려할 때, 세 속성은 독립적으로 구분되며 각 속성이 비교적 동등한 지위를 가지고 동일한 방향을 지향하는 관계라고 규정할 수 있다.

세 속성의 동등한 지위와 동일 방향성을 기반으로 연구자들은 세 속성의 관계를 연구하고 있다. Damon(2005)은 세 속성의 긴장과 균형 관계를 고찰하고 세 속성 중 몰입과 유능성의 관계를 '열정(passion)과 숙련(mastery) 사이'라고 표현했다. 즉 개인의 내적인 몰입(passion)과 전문직의 목적인 봉사를 위한 기술의 사용(mastery) 사이에 긴장과 갈등이 있을 수 있다는 것이다. Nakamura(2010)는 '인간적인 창의성'에 대한 연구가 GoodWork 연구로 전환된 가장 큰 이유는 일의 수행에 영향을 미치는 윤리성에 대한 강조였음을 지적하면서 세 속성 중 윤리성이 가장 중요하게 인식되어야 한다고 설명했다.

3) GoodWork 관점의 전문성 구성요소

GoodWork 연구에서는 전문직업인의 삶을 개인, 문화, 사회의 측면에서 접근한다. 이러한 연구방법은 심리학자인 Csikszentmihalyi(1996)의 체계적 접근 방식에서 기인한 것이고 Gardner는 이러한 접근 방식을 비범한 인물의 생애를 분석하는 모형으로 발전시켜 사용했다. 체계적 접근 방식에 의하면 창조적인 지적 성취의 과정을 연구하기 위해서는 개인

(individual), 영역(domain), 분야(field)로 구성되는 세 가지 요소의 상호 작용에 주목해야 한다([그림 Ⅱ-2]).



[그림 Ⅱ-2] GoodWork 구성요소 모형

출처 : Good Work®Project Team (2006)

Csikszentmihalyi가 관심을 개인뿐만 아니라 영역과 분야로 확장시킨 이유는 인간의 지적 능력이 개인 내적 요소로부터 비롯되는 것은 사실이지만, 그 지적 능력이 비범한 성취로 발현되기 위해서는 지적 능력을 표출할 수 있는 적절한 '영역'과의 만남이 필수적이며, 개인의 지적 능력을 지속적으로 발달시키는 동력은 개인에게 영향력을 행사하는 의미 있는 타자들과, 넓게는 사회 문화적 환경으로 구성되는 '분야'와의 상호 작용으로부터 비롯되기 때문이다. 이러한 체계적 접근 방식을 기반으로 연구자들은 GoodWork 구성요소 모형을 [그림 Ⅱ-2]와 같이 제안했다 (GoodWork Project, 2008).

(1) 전문성의 구성요소 Ⅰ : 개인적 기준

연구자들은 구성요소를 설명할 때 이해를 돕기 위해 의학 분야의 예를

들어 설명했다. 개인적 기준은, 미국 의학 분야를 예로 들면 실제 의학에 영향을 미치는 약 850,000명의 개인이다. 개인적 기준이란 직업인으로서의 개인을 의미하며 직업인의 성격, 기질, 특성 등이 해당된다. 개인적 기준은 '정체성' 개념을 통해 가장 구체적으로 드러낼 수 있는데 정체성은 각 개인의 배경, 특징, 그리고 가치들이 쌓여 이루어진 총체로서 한 개인이 느끼는 신념이며 성격, 특질, 동기, 지적인 약점과 강점, 개인적인 선호 등을 의미한다(백아청, 2010). GoodWork 면담에서는 '거울 테스트(mirror test)[5]' 질문을 통해 개인의 정체성을 확인하며 연구자들은 이 질문을 중요하고 필수적인 질문으로 강조했다.

개인은 직업인으로서 타인과 네 유형의 관계를 형성한다. 첫 번째는 발달에 중요한 영향을 미치는 부모, 친구, 형제, 자매와 같은 사람과의 관계이고 두 번째는 직업 분야에서의 '수직적' 관계로서 개인은 교사, 멘토, 감독, 반면교사, 개인적으로는 잘 모르지만 영감을 주는 모범적인 인물 등과 수직적 관계를 형성한다. 세 번째는 직업 분야에서 '수평적' 관계로서 동료와의 관계는 경쟁적이거나 협동적인 수평적 관계이다. 네 번째는 개인과 그가 갖고 있는 가치 체계와의 관계로서 이 관계는 개인이 가장 중요하다고 여기는 신념이나 가치관이 개인의 삶에 영향을 미치는 범위를 의미한다. 특히 신념이나 가치 체계는 수행에서 영역과 분야를 고려하는 높은 기준을 고수할 것인지, 대안적으로 쉬운 방법을 선택할 것인지, 무책임하게 일을 수행할 것인지 등을 결정한다.

직업인으로서의 개인은 훈련을 통해 직업 영역에 소속되며 개인적이고 전문적인 목표를 추구한다. 이러한 개인이 실무에 종사하면서 소속된 직업 영역만의 특정 지식, 기술, 실무 수행, 규칙, 가치를 획득하고 있을 때 개인은 전문직업인이라고 할 수 있고 개인이 속한 그 직업 영역은 전문직이라고 할 수 있다. 다시 말하면 개인적 기준은 사회 및 문화 모두의 영향을 받는다.

---

5) 거울 테스트(mirror test)는 정체성에 대한 감각을 확인하기 위한 질문으로 "거울을 들어다 보았을 때 나는 나 자신을 어떻게 느끼는가?", "어떤 말을 할 것으로 생각하는가?" 등의 질문을 제시한다.

그러나 사회적 보상이나 비난과 관계없이 수행에서 모든 중심은 결국 직업인 개인이다. 개인의 가치, 신념, 목표, 동기, 성격, 기질 등은 영역의 기준과 대응 관계를 형성하게 되고 분야에 의해 보상 혹은 처벌을 받는다. 전문직업인은 영역과 분야의 요구조건을 자신의 이상적 이미지로 내면화한다. 예를 들면 젊은 의사는 환자의 고통을 최소로 완화시키기 위해 의학을 공부하는 사람, 즉 '환자를 돌보는 사람'으로 자신의 이미지를 내면화한다.

(2) 전문성의 구성요소 Ⅱ : 문화적 조건

문화적 조건은 체제적 접근에서 '영역(domain)'에 해당하는 것으로 전문직의 절대적인 규범과 관행, 신념이나 가치 체계, 오랜 시간을 통해 형성된 전문직의 '상징체계(symbol system)'를 의미한다. 의학 분야의 경우, 히포크라테스의 선서가 고대부터 전해 내려오는, 여전히 유효하고 강력한 문화적 조건이라고 할 수 있다. 이와 같은 핵심적 가치 기준은 모든 직업에 존재하며 수 십 년 동안 점진적으로 발전하여 그 직업 영역의 직업인에게 공유되고 일정 수준 이상으로 수행되는 일종의 기준이자 규약이다.

Gardner는 이러한 핵심적인 가치 기준 혹은 상징체계를 Feldman이 제안한 '영역'이라는 용어로 표현했다[6]. 직업과 관련하여 영역은 그 직업의 지식 및 기술이 성문화되어 있어서 새로운 실무 종사자들에게 쉽게 전수될 수 있을 때, 전수된 결과로서의 상징체계를 의미한다. 문화는 다

---

6) Feldman은 인간의 발달을 보편적인 영역에서 특수한 영역으로의 영역별 발달이라고 설명했다. 즉 대상영속성과 같은 '보편적 영역'의 발달 후 형식적으로는 가르칠 필요가 없으나 자동적으로 발달하는 '범문화적 영역', 문화의 모든 구성원들이 어느 정도의 수준에 도달할 것으로 기대되는 읽기, 쓰기, 셈하기 등과 같은 '문화적 영역', 특별한 재능, 특성 또는 전문성과 관련된 법칙들과 같은 기본적인 규율, 전문성이 표현되거나 부가적인 훈련을 요구하는 유기적인 화학작용이나 특허법과 같은 '색다른 영역', 존재하는 영역의 한계를 넘어선 코르크 마개의 발명이나 모던 댄스의 창조와 같은 '독특한 영역'의 순서로 발달한다고 주장했다(Gardner, 1983).

양한 상징 영역들로 구성되며 영역의 총합은 문화를 구성한다.

GoodWork 연구에서는 전문직이라는 용어 대신 영역이라는 표현을 선호했다. 명확한 의미가 규정되어 있는 '전문직'이라는 용어는 정해진 교육과정과 면허를 특징으로 하는 직업을 의미한다. 전문직은 불확실한 상황에서 복잡한 판단을 내리는 중요한 역할과 개별적 혹은 사회적 문제점을 신중하면서도 공평한 방식으로 다루는 특정 자치권과 지위를 가진 개인들의 집단이다. 법학, 의학, 유전학 등은 명확하게 전문직의 자격을 가지고 있다.

그러나 GoodWork 연구에서 다루고 있는 사업가, 예술가 등은 일반적인 전문직의 범위에 포함되지 않는다. 모든 사업가나 예술가가 정해진 교육과정을 이수하고 면허를 취득하거나 자치권이나 지위를 가지고 있다고 보기는 어렵기 때문이다. 저널리스트나 박애주의적 자선단체 직원의 경우도 유사하다. 그러나 전문직의 범위에 포함되지 않는 각 직업 영역에도 충족시켜야 하는 핵심적인 기준이 있고 기준을 고수하는 직업인이 있다. 따라서 이러한 직업은 기존의 관점에서 전문직으로 규정할 수 없지만 전문 직업 '영역'으로는 볼 수 있다.

한편 영역의 상징체계는 일종의 상징 규약(domain code)이라고 할 수 있고 아이디어, 정보인자(mimesis)[7] 차원의 상징 규약과 윤리적 차원의 규약으로 구분된다. 아이디어 또는 정보인자 차원의 상징 규약은 바람직한 목적을 이끄는 행위의 순서이다. 예를 들어 의학 영역의 목적은 환자의 고통을 예방하거나 경감하고 삶을 연장시키는 것이며 이러한 목적을 위한 아이디어 차원의 상징 규약은 의사들이 진료를 허가받기 전에 배워야만 하는 지식 및 기술이다. 지식 및 기술은 입으로 전할 수 있는 말, 문구, 문헌, 교재를 통해 전수될 수 있는 단어, 표어, 그림, 등식 등으로

7) 정보인자(mimesis)는 영국의 생물학자 R. Dawkins가 1970년대에 유전인자(gene)의 대응개념으로 만들어낸 말로 모방하다(imitation, mimesis)라는 의미의 그리스어 어원에서 나온 표현이다. 정보인자(meme)는 모방과 학습을 통해 행동에 대한 지식을 부호화시키며 이런 점에서 화학적으로 부호화된 지시라고 할 수 있는 유전인자(gene)와는 다르다.

부호화되는 상징적 특성을 갖는다.

이에 비해 윤리적 차원의 규약은 지식 및 기술 이상의 규약으로 히포크라테스의 선서처럼, 영역의 지식 및 기술이 직업 영역에 소속된 직업인 개인의 이익만을 위해서도, 공동의 이익에 반해서도 사용되지 않게 하기 위한 규약이다. 이러한 규약(즉, 강령)은 직업의 기준이자 요구 조건으로 영구적인 것도 있고 시·공간에 따라 달라지는 것도 있다. 윤리적 규약은 직업 영역마다 존재하는데 직업에 따라 구속적이거나 형식적일 수도 있고, 요구조건이 명확하거나 불명확할 수도 있다. 외과 의사의 규약은 명확한 편이어서 훌륭한 외과 의사는 트라우마나 과다 출혈 없이 잘라진 뼈를 제자리에 돌려놓으면 된다. 반면 소화기 내과나 정신과 의사의 규약과 요구조건은 덜 명확한 편이다. 전문직에 따라 직무 수행의 성공 여부를 평가 할 명확한 기준이 있는 편이지만 없는 경우도 많다.

교직의 경우, "교사는 도덕적 본보기로서 교양 있고 모든 학생을 공평하게 대하고 사적인 관계를 피해야 한다."와 같은 일반적인 수행 기준이 있다. 뿐만 아니라 여러 교원 단체에 의해 선포된 교원 윤리 강령도 있다. 우리나라의 경우, 1958년 대한교육연합회가 교직의 존엄성과 교원의 윤리성을 강조하는 '교원윤리강령'을 제청했다. 교원윤리강령에는 교육의 목적 및 방향, 교직의 존엄성, 교육의 정신과 학생, 학생의 가정, 사회에 대한 자세와 바른 역할을 규정했고 교사로서 지녀야 할 교직관, 교양관을 포함한 총 26개 항의 실천 덕목을 규정했다.

강령에 따르면 우리나라 교사에게 요구되는 수행 기준은 교원으로서 민주적인 생활방식을 통해 학생으로 하여금 고상한 인격과 자립정신을 가지고 국가 사회에 봉사할 수 있는 유능한 인물이 되게 해야 하며, 학생의 성장 발달을 돕기 위해 부모와 함께 책임을 져야 한다는 것이다. 또한 교사는 학교 및 지역사회와의 우호적이고 협조적인 상호작용에서 핵심이 되고 교직의 권위와 중요성을 인식하고 교직에 충성을 다해야 하며 국민의 사표이자 학생의 거울로서의 역할을 수행해야 한다(서울대학교 교육연구소, 2004).

시대와 사회의 변화에 맞추어 대한교육연합회는 1981년에 이 강령을 '사도강령'으로 변경하여 선포했고, 2005년에는 교원의 윤리 의식을 재무장한다는 의미로 기존의 사도헌장을 수정하고 시대의 요구를 고려하여 '교직윤리헌장'과 '우리의 다짐'[8]을 다시 발표했다. 이와 같은 윤리강령들은 모두 교사에게 요구되는 일종의 수행 기준이자 요구 조건으로 윤리적 차원의 규약이라고 할 수 있다.

직업인은 이와 같은 영역의 기준과 요구 조건을 '사명(mission)'으로 받아들인다(Gardner, 2010). 또한 직업 영역에 대한 사회의 기본적인 요구를 수용하고 구현하기 위해 전념한다. GoodWork 연구에서는 영역의 기준과 분야의 요구가 직업인이 인식하는 사명이 일치하거나 조화를 이룰 때 훌륭한 수행이 이루어진다고 설명했다.

(3) 전문성의 구성요소 Ⅲ : 사회적 조건

---

8) 2005년 제정된 교직윤리헌장과 우리의 다짐 중 직업인에게 요구되는 문화적 기준으로서의 윤리적 규약은 우리의 다짐에 더 잘 나타난다. '우리의 다짐'의 구체적인 내용은 다음과 같다.

1. 나는 학생을 사랑하고 학생의 인권과 인격을 존중하며, 합리적인 절차와 방법에 따라 지도한다.
1. 나는 학생의 개성과 가치관을 존중하며, 나의 사상・종교・신념을 강요하지 않는다.
1. 나는 학생을 학업성적・성별・가정환경의 차이에 따라 차별하지 않으며, 부적응아와 약자를 세심하게 배려한다.
1. 나는 수업이 교사의 최우선 본분임을 명심하고, 질 높은 수업을 위해 부단히 연구하고 노력한다.
1. 나는 학생의 성적평가를 투명하고 엄정하게 처리하며, 각종 기록물을 정확하게 작성・관리한다.
1. 나는 교육전문가로서 확고한 교육관과 교직에 대한 긍지를 갖고, 자기개발을 위해 노력한다.
1. 나는 교직 수행과정에서 습득한 학생과 동료, 그리고 직무에 관한 정보를 악용하지 않는다.
1. 나는 학생이나 학부모로부터 사적이익을 취하지 않으며, 사교육기관이나 외부업체와 부당하게 타협하지 않는다.
1. 나는 잘못된 제도와 관행을 개선하는 데 앞장서며, 교육적 가치를 우선하는 건전한 교직문화 형성에 적극 참여한다.
1. 나는 학부모와 지역사회를 교육의 동반자로 삼아 바람직한 교육공동체 형성을 위해 함께 노력한다.

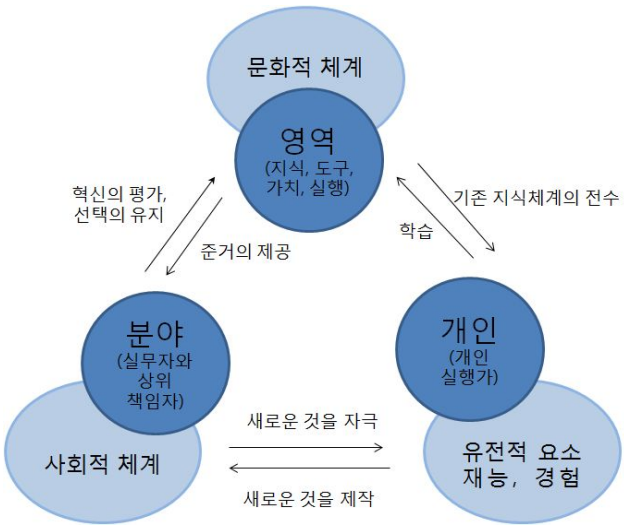
사회적 조건은 '분야(field)'에 해당하는 것으로 분야는 같은 영역(domain)내 사회적 범위라고 할 수 있다. 모든 전문직은 훈련을 위한 협회, 상위책임자, 목적 달성을 위해 정렬된 체계, 징계 기관 등에 둘러싸여 있다. 의사는 의과대학 입학 허가 기관, 의학협회, 의과대학의 학장단, 전문직의 정보관리자 등의 규제를 받는다. 영역의 총합을 문화라고 규정할 수 있다면 분야의 총합은 사회라고 할 수 있다. 문화적 조건인 '영역'이 아이디어나 가치, 기록되어 있는 일련의 상징체계인 형태라면 사회적 조건인 '분야'는 사람들에 의해 그러한 상징이 구현되고 체계화된 실재를 의미한다. 수학자와 농부, 노동자와 의사 등은 각각의 상징체계를 구현하면서 각 분야를 이루고 많은 분야들은 연결되어 사회를 구성한다.

GoodWork 연구에서는 한 분야의 직업인을 주요 역할에 따라 상위책임자(gatekeeper), 전문 실무 종사자(expert practitioner), 도제 혹은 학생의 세 부류로 구분했다. 상위책임자는 직업 영역을 통솔하고 그 영역에서 어떤 변화가 인정되어야 하는지를 판단하며 명성과 존경을 받기도 한다. 주로 기관 내 요직의 임명에 관여하는 실무진에게 이 역할이 부여된다. 의학 분야로 예를 들면, 국가의료기구의 의사 대표와 주요 의과대학의 학과장이나 학장, 존경받는 학술 잡지의 편집장들이 상위책임자라고 할 수 있다. 실무 종사자는 자신의 영역에서 수행을 하는 개인으로 이들이 없다면 전문직은 존재하지 않는다. 도제 혹은 학생은 현재는 특별한 권위가 없지만 직업 영역의 연속선상에서 필수적인 존재이다.

연구에서는 실제 수해에서는 영역과 분야가 쉽게 일치하거나 조화를 이루지 못한다고 설명했다. 예를 들면 젊은 의사가 책에서 읽은 의사의 강령(즉, 영역)과 실제 선배 의사의 행동(즉, 분야)은 일치하지 않는 경우가 많은 것이다. 의사의 수행이 바람직할 때 영역과 분야는 서로를 강화해주지만 실제로 영역과 분야는 쉽게 일치하지 않는 경우가 더 많다. 영역과 분야의 일치 혹은 불일치가 훌륭한 수행을 결정하지는 않지만 훌륭한 수행에 특별한 영향을 준다고 할 수 있다.

(4) 전문성의 구성요소 Ⅳ : 성과 조건

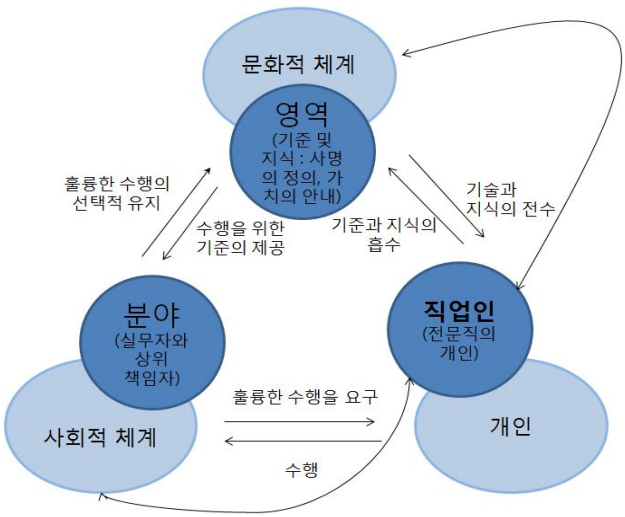
성과 조건은 개인의 수행에 영향을 미치는 외부로부터의 힘이다. 분야에 속한 개인은 유용한 기회나 보상 및 처벌 체계, 언론이나 여론 등 광범위하게 외부의 영향력을 받고 있다. 예를 들어 전쟁 중일 때와 평화적인 시기에는 훌륭한 수행이 의미하는 바가 달랐다. 또는 어떤 전문직이 갑자기 사회로부터 각광받게 된다면, '훌륭한 수행'보다는 금전적 보상에 눈이 먼 사람들이 그 전문직에 몰리면서 부패를 초래할 수도 있다. 이와 같이 수행의 결과로서 얻게 되는 보상이나 이윤은 다시 수행에 영향을 미치는 조건이 된다.



[그림 Ⅱ-3] 창의성 체계 모형
출처 : Csikszentmihalyi (1998)

Gardner(2008)는 구성요소 모형과 관련하여, 직업에 항상 존재하는 조건으로 네 요소는 어떤 방식으로든 작동하고 있고 상호작용하는 방식에 따라 훌륭한 수행의 가능성이 결정된다고 설명했다. GoodWork의 구성

요소 모형을 활용하여 Csikszentmihalyi(2003)는 가설을 설정하고 일반화했다. Csikszentmihalyi에 의하면, 경영자들은 훌륭한 수행에 개인적 조건, 즉 개인의 종교적 가치나 신념, 정체성이 더 큰 영향을 미친다는 것을 확인했고 이러한 내용을 기반으로 직업 영역의 문화적 조건(즉, 영역)이나 사회적 조건(즉, 분야)이 약하거나 부족할 때 훌륭한 수행은 개인적 조건에 의해 결정된다고 설명했다. 또한 국선 변호사는 대형 법률회사의 변호사보다 고객과 쉽게 타협하지 않는다는 발견을 기반으로 사회적 조건(즉, 분야)과 개인의 상호작용이 직접적인 경우에 훌륭한 수행이 이루어지기 쉽다고 설명했다.



[그림 Ⅱ-4] GoodWork 체계 모형
출처 : Nakamura (2009).

Nakamura는 Csikszentmihalyi의 창의성 체계 모형([그림 Ⅱ-3]을 기반으로 기존의 GoodWork 요소 모형을 보완하여 'GoodWork 체계 모형([그림 Ⅱ-4])'을 제시했다(Gardner et al, 2010). Nakamura는 GoodWork 체계 모형이 기존의 모형보다 Good Work의 역동성을 잘 드러내고, 의료나 법률 분야와 같은 전통적인 전문직보다 봉사를 제공하는 새로운 형

태의 전문직을 설명하는데 더 적합하다고 주장했다.

두 모형을 비교하면 창의성과 GoodWork의 공통점은 둘 다 개인, 영역, 분야의 세 가지 요소로 구성되고 세 요소는 양방향으로 작용하는 동인인 동시에 표적이 된다. 그러나 [그림 Ⅱ-4]를 통해 설명되는 GoodWork 체계 모형의 경우에는 광범위한 사회 및 문화의 역할과 전문직업인인 개인의 기여, 추가적으로 주어지는 개인의 삶과 개인사 등도 고려한다. 또한 개인과 영역 및 분야를 포함하는 문화 및 사회체계의 관련을 추가함으로써 문화 및 사회의 변화에 따라 직업인의 훌륭한 수행에 대한 정의가 달라질 수 있음을 보여준다. 이것은 '훌륭한'의 의미 규정에서 살펴본 바와 같이 훌륭한 수행은 사회적 합의에 기반을 두고 있기 때문이다.

훌륭한 수행은 창의성과 유사하게 개인, 영역, 분야의 세 요소로 구성되고 상호작용을 한다. 그러나 훌륭한 수행은 개인이 영역 및 분야뿐만 아니라 광범위한 사회 및 문화 체계와 직접적으로 관련을 맺기 때문에 정의 자체가 사회적 합의를 기반으로 하고 문화 및 사회의 변화에 따라 변화하는, 역동적인 속성이 있다고 할 수 있다.

4) GoodWork 관점의 전문적 수행

GoodWork 연구에서는 직업인의 훌륭한 수행(Good Work)을 두 가지 방식으로 설명했다. 첫 번째는 직업인이 인식하는 사명이 영역의 기준 및 사회의 요구와 일치하는지의 여부에 따라 수행의 유형을 구분했다. 훌륭한 수행을 하는 직업인은 영역의 기준 및 사회의 요구를 고려하여 자신의 사명을 인식하고 수행에 반영했다. 두 번째는 전문성의 세 속성인 유능성, 윤리성, 몰입이 직업인의 수행에서 어떻게 발휘되는지에 따라 수행의 유형을 구분했다. 직업인의 유능성, 윤리성, 몰입 모두가 직업인의 수행에 영향을 미칠 때 직업인의 수행은 훌륭한 수행이라고 할 수 있다. 이하에서는 훌륭한 수행을 설명하는 사명의 일치여부와 전문성의 속

성이 기여하는 방식에 따라 구분되는 직업인의 수행 유형에 대해 살펴보고자 한다.

(1) 일치(alignment)의 의미

GoodWork 연구에서는 전문성의 구성요소가 일치할 때 훌륭한 수행이 쉽게 이루어질 수 있다고 설명했다. 전문직 공동체가 개별 전문직업인에게 요구하는 기준, 개별 직업전문인의 자아에 내면화된 가치와 기준, 시장과 정치, 사회와 같은 강력한 외부의 힘이 모두 동일한 방향을 지향하고 조화를 이룰 때, 그 직업 영역의 직업인은 훌륭한 수행을 하기 쉽다는 의미이다. 이렇게 본다면, 일치는 훌륭한 수행을 위한 전제 조건이 된다. Gardner(2010)에 의하면 '진정한 일치(authentic alignment)'란 문화적 조건(즉, 영역)과 사회적 조건(즉, 분야)의 가치가 조화를 이룰 때를 의미한다. 이러한 상황에서 직업인은 자유롭게 직무를 수행할 수 있기 때문에 직업인의 사기는 향상되며 그 직업 분야는 풍성해진다.

수행 상황에서 일치는 '사명(mission)'을 통해 확인된다. 직업인이 영역의 기준 및 사회의 요구를 사명으로 인식한다. 직업인에게 사명은 직업 영역에 대한 사회의 기본적인 요구인 동시에 직업인 개인을 그 직업 영역으로 이끈 원천이기도 하다. 이런 이유로 직업인은 자신이 인식하고 있는 사명을 수행에서 구현하기 위해 전념한다. 예를 들어 의사의 사명은 아프고 고통 받는 사람을 치유하는 것이고 교사의 사명은 역사가 남긴 가장 중요한 지식을 전수하고 미래를 위해 학생을 준비시키는 것이다. 직업인이 구현하고자 전념하는 방향과 사회의 요구, 직무의 규약의 일치가 바로 훌륭한 수행에서 가정하는 진정한 일치이다.

그런데 직업인과 직업인이 봉사하는 대중은 항상 미묘한 균형을 유지하고 있다. 전문직업인은 더 많은 권리를 확보하는 것에 관심을 갖고 대중은 더 많은 서비스를 추구하는, 이른바 호혜적 관계이다. 이런 이유로 주어진 환경에서 개인적 기준(즉, 개인), 문화적 조건(즉, 영역), 사회적

조건(즉, 분야)이 조화를 이루는 것은 쉽지 않다. 때문에 연구자들은 진정한 일치는 실제 현상에 대한 기술이기보다는 이상적인 상태에 대한 가정이라고 표현했다.

한편 일치는 직업인 개인의 통합이나 몰입 상태와는 별개로 생각해야 하는 상태이다. 영역과 분야의 일치가 이루어지지 않은 상황이라면 직업인 개인이 영역 및 분야와 통합된 상태로 몰입을 경험하는 훌륭한 직업인이 되는 것 자체가 도전적인 일이다. 하지만 그렇다고 해서 영역과 분야의 일치가 직업인이 훌륭한 직업인이 될 수 있음을 무조건 보장하지 않는다. 왜냐하면 명백하게 나타나는 일치는 직업 영역의 실무 종사자들로 하여금 표면적으로는 문제가 없어 보이지만 일을 수행하는 데 치명적인 위협이 될 수 있는 문제들을 보지 못하게 만들 수도 있고 그와 반대로 확연히 드러나는 불균형이 오히려 도움이 될 수도 있기 때문이다. 예를 들면 영역과 분야의 불일치, 부조화 상황은 훌륭한 직업인이 되는 것을 방해하는 위협으로 작용하지만 이 위협으로 인하여 직업인이 생산적으로 대항하고 자신의 소명을 확인하면서 높은 가치를 포용하고 정체성을 재확인하는 에너지를 얻을 수도 있다.

요컨대 영역과 분야가 일치를 이루는 상황은 이상적이기는 하지만 반드시 추구되어야만 하는 절대적인 지향점은 아니다. 왜냐하면 영역과 분야는 너무 복잡해서 일치 상태로 단순하게 현상을 기술하기 어렵고 설령 영역과 분야가 일치나 조화를 이루었다고 하더라도 그 상태는 일시적이기 때문이다. 연구자들은 일치 상태가 형성되지 못하거나 일시적인 일치 상태가 되는 요인으로 직업 영역의 외적 상황, 정치·경제의 영향, 직업 영역 내부의 변화 등을 제시했다.

(2) 수행의 유형

Gardner(2008)는 훌륭한 수행의 의미를 명확하게 드러내기 위하여 훌륭한 수행이라고 할 수 없는 경우의 수행을 '타협적 수행(Compromised

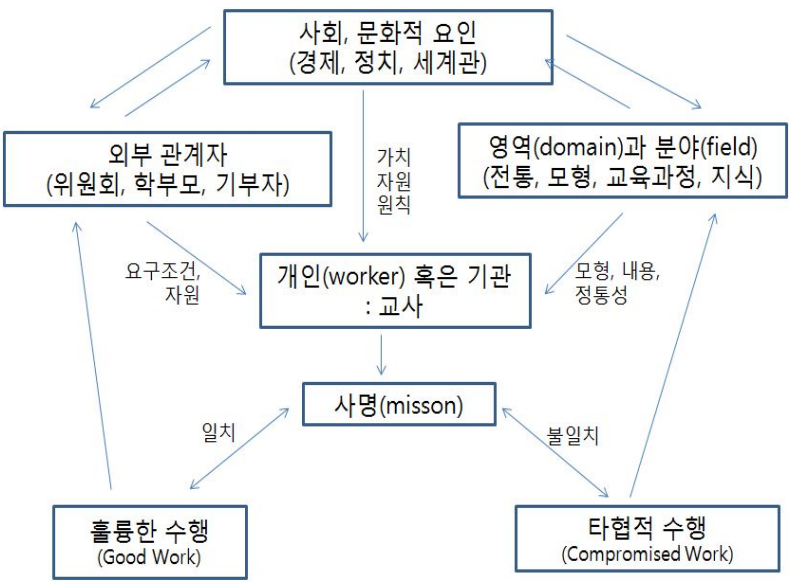
Work)'과 '비전문적 수행(Bad Work)'으로 규정하고 수행 유형의 구분을 두 가지 방식으로 설명했다. 첫 번째는 '훌륭한 수행'을 직업인이 갖추고 있을 것으로 기대되는 세 가지 속성인 유능성, 윤리성, 몰입의 관계로 설명하는 방식이고 두 번째는 직업인이 영역의 기준 및 사회의 요구를 사명과 '일치'시켜 인식하는지에 따라 설명하는 방식이다.

Gardner는 유능성, 윤리성, 몰입의 구조를 삼중 나선 구조라고 설명하면서 수행에는 이 세 속성이 모두 존재하는 경우가 있고 이 세 속성 중 한 가지 혹은 두 가지만 존재하거나 아무 것도 존재하지 않는 경우가 있다고 설명했다. 이 때 세 속성이 모두 존재하며 나선 구조를 이루고 있는 경우를 훌륭한 수행이라고 규정했고 이와 구분하여 세 축 중 한 가지 혹은 두 가지 조건만 달성되는 경우의 수행을 타협적 수행으로, 세 조건 중 어느 것도 달성되지 않는 수행은 비전문적 수행으로 규정했다.

수행은 '일치' 여부에 따라서도 유형을 구분할 수 있다. 일치는 사회적 조건인 분야의 요구와 문화적 조건인 직무 기준의 일치로서 실제 상황에서는 직업인의 '사명'을 통해 드러난다. 즉 훌륭한 수행은 직업인이 인식하고 실현하기 위해 노력하는 사명과 직업 영역의 기준, 분야의 요구가 동일한 방향을 지향해야 한다는 것이다. 이러한 논의를 기반으로 Berg, Csikszentmihalyi와 Nakamura(2004)는 사명에 대한 일치 여부와 수행의 관계를 [그림 Ⅱ-5]와 같이 제시했다.

이들에 의하면 직업인 개인은 외부 관계자와 사회, 문화적 배경, 직업 영역 및 분야의 영향을 받는다. 직업인은 외부 관계자들로부터는 기대를 요구받기도 하고 자원을 지원받기도 한다. 문화적 요인으로부터는 가치, 원칙, 자원 등을 제공받으며 직업 영역과 분야로부터는 바람직한 모형과 구체적인 내용에 대한 안내를 받는다. 직업인 개인은 이러한 영향을 받으며 직업적 수행을 하는데 이 때 직업적 수행의 유형을 결정하는 요인은 바로 직업인이 인식하는 사명의 일치 여부이다. 즉 직업인이 인식하는 사명과 영향을 주는 여러 요인이 일치하는 경우만을 훌륭한 수행이라고 할 수 있다.

한편 Gardner(2001)는 수행의 유형을 예를 들어 설명했다. Good Work 연구에서 면담에 참여했던 Carol Marin과 Patricia Smith의 사례를 통해 훌륭한 수행과 타협적 수행을 구분했다. 기자인 Carol Marin은 기본적인 언론의 기준을 위반하고 뉴스를 냉소적으로 격하하는 진행자의 프로그램 운영에 반대하며 방송국의 취재기자 직을 사임했지만 전통적인 언론의 임무와 기준을 끊기 있게 지켜낸 행동으로 인하여 대중의 지지를 얻었다. 이러한 수행은 유능함을 갖춘 직업인이 소속된 직업 영역에서 윤리성을 확보하기 위해 노력했기 때문에 훌륭한 직업인으로 인정받은 훌륭한 수행이라고 할 수 있다.



[그림 Ⅱ-5] 훌륭한 수행과 타협적 수행
출처 : Berg, Csikszentmihalyi & Nakamura (2004).

반면 칼럼리스트인 Patricia Smith는 가상의 취재원을 허위로 조작하여 몇몇 칼럼에서 인용하였다가 칼럼리스트 자리에서 해고당했다. Smith는

'장르의 혼합(genre blending)', 즉 '언론과 문학의 파격적 혼합'을 지지하면서 장르의 혼합이라는 형식을 사용하여 글을 쓰는 등 수행 능력에서는 유능함을 갖추고 있었고 그러한 유능함으로 인하여 미국 신문 편집자회가 수여하는 상도 받았다. 하지만 그녀는 언론에서 요구하는 기준을 고려하지 못했고 독자와의 신뢰 관계를 무너뜨렸기 때문에 수행에서 윤리성은 확보하지 못했다. 이러한 수행은 유능함은 인정받았지만 윤리성은 확보하지 못했기 때문에 타협적 수행이라고 할 수 있다.

지금까지 살펴 본 직업인의 수행 유형별 특징을 정리하면 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 수행 유형별 특성

수행의 유형	수행의 특성
훌륭한 수행 (Good Work)	· 유능성, 윤리성, 몰입이 모두 발현되는 수행 · 직업인이 영역의 기준과 분야의 요구를 고려하는 수행
타협적 수행 (Compromised Work)	· 유능성, 윤리성, 몰입 중 한 가지 혹은 두 가지 속성만 발현되는 수행 · 직업인이 영역의 기준과 분야의 요구를 고려하지 않고 개인의 신념과 가치에 의존하는 수행
비전문적 수행 (Bad Work)	· 유능성, 윤리성, 몰입 중 어느 것도 발현되지 않는 수행

본 연구에서는 훌륭한 수행을 보이는 교사의 전문성을 이상적인 교사 전문성 유형으로 가정한다. 교사가 교직을 수행하면서 자신의 유능성, 윤리성, 몰입을 발휘할 때의 수행을 전문적이라고 할 수 있기 때문이다. 교사의 유능성은 교육 장면에서 학생에게 직접적인 영향을 미치고 윤리성은 가치 지향적인 교육의 특성을 고려할 때 교사에게 요구되는 필수적인 자질이다. 몰입은 교사 자신에게 교직을 지속적으로 수행하게 한다. 또한

교사가 수행 상황에서 자신의 신념에만 의존하지 않고 교직 영역의 기준을 획득하고 분야의 요구를 수용할 때 교사의 판단이나 결정은 교육적일 수 있다. 이렇게 볼 때 훌륭한 수행은 이상적인 교사 전문성의 발현 상황이라고 볼 수 있다.

2. 초등교사와 전문성

본 연구의 대상인 초등교사의 전문성이 무엇을 의미하는지 명확하게 이해하기 위해 이하에서 전문성의 의미를 살펴보고 교사 전문성에 대한 선행 연구를 개관한다. 또한 이러한 논의를 바탕으로 초등교사 전문성을 다루는 연구들을 살펴보고 초등교사 전문성의 개념과 속성을 규정하고자 한다.

1) 교사 전문성의 의미

초등교사의 전문성에 대한 논의는 교사 전문성에 대한 이해를 기반으로 하고 교사 전문성을 이해하기 위해서는 전문성의 의미에 대한 탐색이 선행되어야 한다. 일반적으로 '전문성'이라는 표현을 '전문직'이나 '전문화' 등과 유사하게 사용하지만 각각의 의미에는 혼용하여 사용할 경우 고려해야 하는 미세한 차이가 있다. Vollmer와 Mills(1996, 전병재 외, 2003 재인용)에 의하면 전문직, 전문화, 전문성은 유사하지만 각기 다른 의미를 갖는 개념이다.

'전문직(profession)'은 직업이 완전히 전문화될 경우 나타날 수 있는, 직업 조직의 형태를 보여주는 일종의 이념으로 직업 조직을 지칭하는 추상적 개념이고 '전문화(professionalization)'는 직업적 특성이 전문직으로 변화되어 가는 과정에 초점을 맞추고 특정 직업군과 사회가 연결되는 역동적인 과정을 의미한다. 이에 비해 '전문성(professionalism)'은 전문화 과정의 직업들에서 발견되는 이데올로기나 직업의 변천과정에 통합되어 있는 요소라고 할 수 있다. 전문직은 직업 조직에, 전문화는 과정에, 전문성은 속성에 초점을 맞춘 접근이며 본 연구에서의 논의는 조직이나 과정보다 속성에 초점을 맞춘 '전문성'에 대한 논의라고 할 수 있다.

전문성 연구에서 개념에 대한 정의는 학자에 따라 다양하지만 전문성의 속성에 대한 이해는 대체로 일치한다. 연구자들은 전문성의 가장 중

요한 속성을 '지적인 기술' 또는 '지식의 사회적 봉사'로 표현했다. '지적인 기술'이란 전문직에 대해 처음으로 체계적인 연구를 수행했던 Carr-Saunders와 Wilson(1933)의 표현으로 이론지향적 의미인 '지적'이라는 표현과 실제지향적이고 응용적인 '기술'이라는 표현을 동시에 사용하여 전문직업인의 지식이 사회를 위한 봉사로 사용되어야 함을 강조하는 표현이다(김대군 외, 2006). '지식의 사회적 봉사' 역시 유사한 표현으로 전문직업인은 자신이 획득한 지식을 타인을 위해 실제 장면에서 응용해야 한다는 의미이다. 이렇게 볼 때 전문성은 지식 및 기술의 유능성과 사회적 윤리성을 동시에 고려하는 개념이다.

그런데 여기서 '지식' 혹은 '지적'이라는 표현이 어떤 지식을 의미하는지에 대해 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 왜냐하면 교사의 경우 전문직의 전통적인 구분에서 반전문직(semi-professional)으로 범주화되고 있기 때문에 교사의 지식이 기존의 전문성 관점에서 의미하는 지식과 구분되는 명확한 차이가 있다면 기존의 전문성 관점에서 볼 때 교사의 전문성은 규정조차 할 수 없는 개념이 된다. 교사의 지식이 다른 전문직과 유사하거나 동등한 지식으로 생각되지 않는다면 교사 전문성에 대한 논의 자체도 타당성을 확보하기 어려워진다.

전문성 개념에서 전문인의 지식은 지식의 성격과는 관계없이 단순히 직업과 관련된 지식체계를 의미한다(전병재 외, 2003). 따라서 특정 전문직업인의 지식이 성격상 순수학문인지 응용학문인지는 그 직업의 전문성과 직접적인 관련이 없다. 가장 전통적인 전문직으로 생각되는 법학이나 의학 분야는 사회의 지적 토대에 기반을 둔 학문으로 순수학문적 성격보다는 응용적 성격이 강하다. 전문인의 지식은 지식의 성격보다는 직업에서 다루는 일과 관련된 별도의 지식체계가 있는지에 초점을 맞춘다고 할 수 있다.

이처럼 직업 영역과 관련된 별도의 지식체계가 존재한다면 그 직업 영역의 전문성에 대한 논의는 타당성을 확보한다. 교사가 다루는 일은 '교육학'이라는 지식체계에 기반을 두고 있고 교육학은 법학이나 의학과 같

은 지위의 학문으로 규정될 수 있으므로 교사라는 직업 영역의 지식체계는 명백하게 존재한다. 따라서 교직이 전통적인 전문직의 구분에서는 반전문직으로 분류되지만 '별도의 지식체계가 있는 지식의 사회적 봉사'라는 전문성의 속성에 초점을 맞춘다면, 교사 전문성에 대한 논의는 타당성을 확보할 수 있다.

교사 전문성에 대한 선행 연구를 살펴보면 교직 전문성, 교원 전문성, 교사 전문성 등 여러 표현을 엄밀하게 구분하지 않고 사용하고 있다. 물론 이 표현들은 유사한 현상에 대한 지칭이지만 전문직, 전문화라는 용어에도 미묘한 차이가 있는 것과 마찬가지로 각 용어에는 약간의 차이가 있다. 우선 교직 전문성은 교육학 용어사전(2004)에 의하면, 다른 일반직과 달리 깊은 이론적 뒷받침과 기술을 필요로 하고 있는 교직의 전문적 특성이다. 사전에는 교직 전문성의 정의와 함께 전문직의 기준에 합당한 교직의 특성을 열거하고 있다. 교직에 초점을 맞추어 교직의 전문적 특성을 제시한다. 전문직으로서의 교직은 전문성을 갖춘 교사에 의해 구성되므로 교직 전문성의 논의에서는 교사 개인의 전문성을 고려하고 논의에 포함해야 한다.

'교원 전문성'과 '교사 전문성'은 직업인의 전문성이라는 점에서 유사한 의미이나 교원과 교사라는 연구 대상에 차이가 있다. 교원 전문성의 연구 대상인 '교원(敎員)'은 초, 중, 고등학교를 포함하여 유치원 및 대학교에 종사하는 모든 직급의 교사를 의미한다. 즉 교장, 교감, 교사와 총장, 학장, 교수, 전임강사 등의 모든 교사를 포함한 개념이다. 그러나 교사 전문성의 연구 대상인 '교사'는 학생을 가르치는 일을 주로 하는 교수자(敎授者)를 의미한다. 이렇게 볼 때 교원 전문성과 교사 전문성은 의미 자체보다는 연구 대상의 범위에 차이가 있다.

한편 교사 전문성에 대한 연구에서는 전문성을 갖춘 교사를 좋은 교사, 바람직한 교사, 훌륭한 교사, 효과적인 교사, 잘 가르치는 교사, 성공적인 교사 등으로 표현했다. 주로 초기에 이루어진 연구에서는 교사의 전문성을 좋은 교사, 바람직한 교사, 훌륭한 교사(good teacher) 등과 같

이 인성 특성을 강조하여 규정했다(Borich, 2000). 그러나 인성이 좋은 교사가 교수활동에도 바람직한 영향을 미치는지에 대한 의문이 제기되면서 교사의 기본적 자질들로 교사의 전문성을 규정하게 되었다. 교수기술이나 능력, 교과지식 등을 교사의 자질로 간주하고 이러한 자질을 갖춘 교사를 효과적인 교사, 잘 가르치는 교사 등으로 규정했다(배호순, 1992). 또한 실천지능의 관점에서는 교사가 자신을 둘러싼 복잡한 관계에 잘 적응하는 능력이 우수하고 문제해결능력이 뛰어난 교사를 성공적인 교사로 표현하기도 했다(임현수, 2005).

2) 교사 전문성에 대한 관점

전문성을 갖춘 교사에 대한 표현은 교사의 어떤 자질에 초점을 맞추어 논의하는가에 따라 다르며 교사 전문성에 대한 연구들은 교사의 어떤 자질에 초점을 맞추어 교사 전문성을 규정했는가에 따라 구분된다. 이하에서는 교사 전문성에 대한 선행연구를 교사의 인성 자질에 초점을 맞춘 연구와 능력 자질에 초점을 맞춘 연구로 구분하여 살펴보고자 한다.

인성 중심의 연구에서는 인성 자질을 갖춘 교사를 전문가 교사로 규정하고 교사가 갖추어야 할 전문성을 설명했다. 예를 들면 사회적, 경제적 대우가 부족함에도 불구하고 교직을 지키는 사명감이나 헌신성, 인간애와 같은 인성이 교사에게 필요한 자질이며 이러한 인성 특성은 교사로 하여금 교직을 천직으로 여기게 하고 학생들의 성장에서 삶의 가치와 보람을 느끼게 한다고 설명하거나, 인간 선(善)에 대한 신념, 일관된 인간적 태도가 교사에게 필수적인 자질이라고 설명하는 입장이다(김호권, 1981; 김종철 외, 1984).

이와는 달리 교사의 전문성을 능력 중심으로 파악하는 연구는 교사의 인성 특성이 학생의 학업 성취에 영향을 준다고 설명하기 어렵다는 관점에서 교사의 능력이나 자질에 관심을 갖는다. 황정규(1992)는 교사의 수업활동 중의 행동특성을 강조하여 교사의 수업활동과 관련된 측정과 평

가를 수행해야 한다고 제안했고, Borich(2000)는 교사가 수업명료성, 수업 방법의 다양성, 교수 활동에의 전념, 학생의 참여 유도, 학생의 학습 성공 정도가 포함된 핵심적 교수 행동을 수행할 수 있어야 한다고 설명했다. 이러한 연구들은 수업과 관련된 능력을 교사의 전문적 능력이나 자질로 파악했다.

능력 중심의 교사 전문성 연구들은 교사의 능력을 수업관련 능력과 수업 이외의 능력으로 구분하여 접근했다. 김혜숙(2003)은 교사가 갖추어야 할 핵심적인 자질로 교과를 잘 가르칠 수 있는 능력, 학생 상담 및 지도 능력, 학급 관리 능력, 평생 학습자로서 자기 계발 능력 등을 제시했고 정혜영(2002)은 교과 내용에 대한 지식, 교수방법에 대한 지식, 아동 관리에 대한 지식이 동시에 필요하다고 주장했다. 소경희(2003)는 교사 전문성을 객관적 능력과 개인적 능력으로 구분하여 설명했는데 교사의 객관적 능력은 반성적 사고 능력과 교수 방법적 지식과 기능, 아동 이해 능력 등을 의미하며 개인적 능력은 교육적 관계 형성력, 교육적 판단력, 통합적 수행능력, 협동 능력 등을 의미한다.

조동섭(2005)은 인성과 능력 모두를 강조하면서 교사 전문성을 지식기반 전문성, 능력기반 전문성, 신념기반 전문성으로 구분하여 설명했다. 지식기반 전문성에는 일반 교육학 지식, 교과 내용 지식, 교과수업 지식이 포함되며 능력기반 전문성에는 수업 수행 능력, 학급 경영 능력, 학생 상담 능력이 포함된다. 신념기반 전문성은 교직 수행과 관련된 적성과 인성, 뚜렷한 교직관과 소명의식, 교사의 태도가 포함된다. 선행 연구들에서 규정하는 교사 전문성을 주로 강조하는 측면에 따라 분류하면 <표 Ⅱ-2>과 같다.

교사 전문성에 대한 이상의 연구들은 전통적인 전문성의 개념과 동일하게 교사 전문성을 능력과 인성 측면에서 논의했다. 그러나 전문성과 관련된 개인의 능력이나 자질은 소속된 직업 영역(domain)내에서 발휘되는 것이고 직업 영역은 사회 및 문화 체계에 속해 있다. 따라서 전문성을 이해할 때 개인 측면에만 초점을 맞추기 보다는 개인과 그를 둘러

싸고 있는 직업과 사회 및 문화와 같은 주변 환경을 동시에 고려할 때 전문성의 개념과 속성은 더 명확하게 드러날 수 있다.

<표 Ⅱ-2> 선행 연구에서 제시하는 교사 전문성

인성 측면 교사 전문성		· 사명감 · 헌신성 · 인간애 · 인간 선(善)에 대한 신념 · 대인관계	· 일관적인 인간적 태도 · 교직 관련 적성과 인성(성격) · 뚜렷한 교직관 · 소명의식
능력 측면 교사 전문성	**수업관련 전문성**	· 교과를 잘 가르칠 수 있는 능력 (수업 수행 능력, 교수방법에 대한기술) · 교과 내용과 교수 방법에 대한 지식과 기능 · 반성적 사고 능력	
	수업 외 전문성	· 학생 상담 및 지도 능력 · 학급 관리 능력 · 평생학습자로서 자기 계발 능력	· 교육적 판단력 · 교육적 관계 형성력 · 통합적 수행 능력 · 협동능력

이러한 관점에서 GoodWork 이론에 기반 한 문용린(2002)의 연구는 교사 전문성에 대한 새로운 관점을 제시하고 있다. 문용린은 교사 전문성이라는 표현을 '교직 경쟁력'으로 대체하고 교사의 전문성을 인성 특성이나 능력에 제한하기보다 교육여건의 맥락을 고려하여 확장시켜 논의했다. 문용린은 교사가 갖추어야 할 자질을 교사 경쟁력, 교직체제 경쟁력, 지역사회 경쟁력으로 구분했다.

교사 경쟁력에는 교사의 성격과 품성, 교직적성, 전문지식, 교수방법기술, 정신신체건강, 대인관계, 교육헌신성 등이 포함되며 교직체제 경쟁력은 교사 개인에 의해 통제되는 것이 아니라 정부나 교육청, 단위학교의 행정관리구조에 의해서 결정된다. 지역사회 경쟁력은 교사와 학교를 둘러싸고 있는 학부모와 일반시민들의 의식과 관련된 것이다.

교사, 교직체제, 지역사회의 세 요소는 독립적으로 의미가 있지만 누가적으로도 상호간에 영향을 미친다. 즉 교사 경쟁력이라는 한 가지 요소

가 높다면, 교직 경쟁력도 높다고 할 수 있다는 것이다. 이러한 인식은 교사 전문성을 교사 개인 측면에서만 규정하는 것이 아니라 교사를 둘러싼 사회 및 문화적 측면까지 고려하며 교사 전문성에 대한 관심을 교사 개인뿐만 아니라 교직으로 확장함으로써 교사 전문성을 통합적으로 파악하는 새로운 관점이라고 할 수 있다.

3) 초등교사 전문성의 의미

초등교사 전문성에 대한 연구는 활발히 진행되고 있고 학자마다 전문성에 대한 규정도 다양하다(이유경・김재웅, 2006). 박남기(2000)는 초등교사 전문성을 주장하는 연구들(고재천, 1999; 이병진, 1999; 박남기, 1999)이 대부분 초등교육과 중등교육의 차이를 기반으로 초등교사의 전문성 요소를 열거하지만 중등교사와의 차이점이 초등교사의 전문성을 설명할 수 있는 논리적 근거를 제공하는 것은 아니라고 지적했다. 초등교사 전문성에 대한 논의는 기존의 접근 방식과는 다른 접근 방식의 논의를 요구한다. 이에 본 절에서는 기존의 연구와는 다른 방식으로, 초등교사의 전문성에 대한 새로운 접근방식을 시도하는 국내 선행 연구를 중심으로 교사 전문성에 대한 접근 방식과 연구 내용을 살펴보고 초등교사 전문성의 개념을 규정하고자 한다.

고재천(2001)은 초등교사의 전문성에 대한 논의 방식을 당위적인 측면에서 전문성의 요소를 추출하는 방법과 전문직의 조건을 통해서 분석하는 방법으로 구분했다. 당위적 측면에서 전문성 요소를 추출하는 방법은 각각의 요소를 나열하는 방법으로 수행되어서 전문성의 요소들을 실증적으로 제시하지 못했고 전문직의 조건을 통해서 분석하는 방법은 유아나 중등 교직과의 차별성을 부각시키지 못했다. 고재천의 지적처럼 기존의 전문직 조건을 통한 분석은 '전문화(professionalization)' 관점의 분석이어서 초등교사의 전문성을 명확하게 드러내기 어려웠다.

이런 이유로 고재천은 초등교사의 전문성을 유아 및 중등교사의 전문

성과 구별하여 드러내고, 전문성의 배경이 되는 초등교육의 특수성에 근거하여 ① 통합적 안목, ② 생활지도 모델, ③ 전체 교과 지도 능력, ④ 발달수준에 맞게 가르칠 수 있는 능력, ⑤ 사명감과 봉사정신으로 초등교사의 전문성을 분석했다. 그러나 초등교육만이 갖는 특수한 교육현장의 현실성을 기반으로 초등교사의 전문성에 접근했음에도 불구하고 연구결과는 여전히 인성 특성이나 능력을 나열하는 기존의 연구 결과와 다르지 않았다.

정혜영(2002)도 초등교사의 전문성을 이해하기 위한 접근 방식을 구분하면서 초등교사 전문성을 규정했다. 정혜영은 교사 전문성을 이해하는 관점을 교육을 '제작(poiesis)'로 보는 입장과 '행위(praxis)'로 보는 입장으로 구분했다. 교육을 제작으로 보는 입장은 외부에서 주어진 과제를 유능하게 처리하는 기술을 교사의 전문성으로 보는 관점으로 교사가 가르치는 방법상의 능력을 강조한다. 그러나 교육을 행위로 보는 입장은 주어진 과제를 책임 있게 수행하는 행위자체를 전문성으로 보고 올바른 교육 행위를 위한 안목과 반성적 사고를 강조한다.

정혜영은 초등교육은 복합적인 특성이 있고 주어지는 과제가 다중적이라는 점에서 교육을 행위로 보는 관점이 초등교사의 전문성 분석에 더 적절하다고 설명하고 초등교사의 전문성을 ① 교수능력을 의미하는 사실관련적 전문성, ② 학생과의 관계 형성이나 학급 운영 능력을 의미하는 인격관련적 전문성, ③ 동료와의 관계형성 능력을 의미하는 사회관련적 전문성으로 규정했다. 이러한 규정은 교사 전문성을 행위에 초점을 맞추어서 파악하는 새로운 관점이기는 하지만 실제로 초등교사의 수행을 분석하지는 못했고 결국 기존의 교사 전문성에서 이루어졌던 논의와 유사한 결론에 도달했다.

박채형과 박상완(2009)은 다른 전문직의 전문성을 기준으로 초등교사 전문성을 확인하는 방법이나 초등교육의 특징을 기반으로 전문성을 규정하는 방법 모두 이론적 수준의 논의로 실제 초등교사의 전문성을 파악하지 못한다고 지적하고 초등교사의 인식과 수행에 초점을 맞추어 초등교

사의 전문성을 이해해야 한다고 주장했다. 그들은 초등교사 전문성을 갖춘 전형적인 집단이라고 할 수 있는 교육대학 부설초등학교 교사를 대상으로 심층면담을 통해 초등교사의 전문성을 파악했다.

이들의 연구 결과에 따르면 초등교사의 전문성은 ① 학습지도 능력, ② 생활지도 능력, ③ 초등교육 및 교육학에 대한 이해 능력, ④ 학생 발달에 대한 이해 능력, ⑤ 학생들에 대한 사랑, ⑥ 교사로서의 태도로 범주화할 수 있다. 연구자들은 초등교사의 특수성을 고려하기 위하여 질적 연구방법인 심층면담을 통해 초등교사 전문성에 접근했다. 그러나 이 연구 역시 분석의 틀이 기존의 교사 전문성 개념에 기반을 두고 있기 때문에 기존의 연구에서 발견한 인성 및 능력과 유사한 요소를 제시했다.

이상의 논의를 통해 볼 때 기존의 교사 전문성 논의 방식을 기반으로는 초등교사만의 고유한 특성을 드러내어 초등교사의 전문성을 규정하기 어렵다. 따라서 초등교육의 고유한 특성을 근거로 전문성을 분석할 필요가 있다. 초등교사의 행위를 염두에 두고 전문성을 추출하거나 초등교사의 특수성을 더 분명하게 드러내기 위해 교사를 대상으로 심층면담과 같은 질적 연구 방법을 활용하여 전문성의 요소를 제시해야 한다.

이미 이러한 연구들이 수행된 바 있으나 연구 결과에서 제시하고 있는 초등교사 전문성의 개념은 기존의 교사 전문성 개념과 유사하다는 한계를 보였다. 초등교사만의 특수성을 드러내기 위해 다른 접근 방식과 연구방법을 적용하지만 결과로 도출된 전문성은 보편적인 교사 전문성 개념과 유사했다. 초등교사 전문성을 연구하는 연구자들이 새로운 연구방법을 적용함에도 기존의 연구와 유사한 결론에 도달하게 되는 것은 대부분의 연구들이 기존의 연구가 가정하고 있는 교사 전문성의 개념에 기반을 두기 때문이다. 즉 초등교사의 전문성을 교사 개인에만 초점을 맞추고 개인의 인성 특성이나 능력으로 규정하기 때문에 초등교사의 특수성을 드러내려는 시도에도 불구하고 그 특수성을 좀처럼 찾아내기 어려웠던 것이다.

초등교사의 특수성은 초등교사 개인이 가진 특성이기보다는 초등학교

의 고유한 문화와 초등학교를 둘러싼 사회와 사람들 등과 같은 주변 환경과 관련을 맺음으로써 형성된다. 따라서 초등교사의 전문성은 개인에게만 초점을 맞추는 기존의 전문성 개념과는 달리 개인 측면뿐만 아니라 개인이 속한 직업의 문화와 사회 측면까지 통합적으로 고려하는 관점을 기반으로 논의해야 한다.

이렇게 볼 때 초등교사의 전문성을 연구하기 위해서 개인의 전문성에 영향을 미치는 직업 영역 및 사회 환경에 대한 거시적인 관점뿐만 아니라 그들만의 집단적 특수성 속에서 전문성이 어떻게 발달하는지를 확인하기 위한 미시적인 접근이 동시에 요구된다. GoodWork 연구 모형은 전문인의 전문성과 전문인이 속한 전문직을 동시에 고려하면서 초등교사의 전문성 연구에서 요구되는 통합적 관점의 기틀을 제시한다. 또한 교사 전문성에 대한 선행연구를 통해 체계적인 연구 방법을 활용했다. 따라서 GoodWork 연구의 관점은 초등교사 전문성의 연구 영역을 확장하려는 본 연구에 적용해볼 가치가 충분하다.

3. 초등교사 전문성에 대한 GoodWork 관점

전문성에 대한 기존의 관점에서는 전문직이 가지고 있는 특별한 속성을 가정하고 그 기준에 대한 충족 여부로 직업이 전문직인지를 규정하지만 GoodWork 관점에서는 특정 직업 영역(domain)에 소속된 전문인이 수행하는 일이 유능성과 윤리성, 몰입이라는 조건을 충족시킬 때 전문직이라고 규정한다. 이러한 관점에서 볼 때, 교직을 전문직의 기준에 맞지 않기 때문에 불충분한 반전문직(semi-professional)으로 구분하는 기존 전문직 관점에서는 교사 전문성에 대한 논의 자체가 타당성을 확보하기 어렵지만 GoodWork 관점에서는 교사가 수행하는 일의 유형에 따라 교사 전문성 논의의 타당성이 확보될 수 있다. 다른 직종의 기준에 따른 규정이 아니라 교사에게 초점을 맞추어 수행의 유형을 살펴봄으로써 교사 전문성을 규정하고 논의할 수 있다.

GoodWork 관점에서는 교사의 사명을 '가장 중요한 지식의 전수와 미래를 위해 학생을 준비시키는 일'로 제시하고 교사의 필수적 수행 규약(즉, 강령)을 '도덕적 본보기로 교양 있고, 모든 학생을 공평하게 대하고, 사적인 관계를 피해야 한다.'고 명시했다. GoodWork 관점의 연구에서는 교사와 교직에 대한 연구를 통해 기존의 교사 전문성 연구처럼 교사가 갖추어야 할 능력이나 특성을 제시하기도 하지만 교사의 그러한 능력이나 특성이 교직 영역 및 분야와 상호작용하는 체계를 가정하고 각각의 요소와 요소의 관계를 설명했다. 즉 교사의 전문성에 대한 관심을 개인인 교사뿐만 아니라 교직인 직업 영역 및 분야의 차원으로 확장하여 논의했다.

Morway와 동료들(1998)은 교수(敎授) 영역에서 훌륭한 수행에 도움이 되는 묵상과 명상의 가치에 대한 연구를 수행했는데 이 연구에서는 교직을 가르치는 일, 그 자체로 보상을 받는 전문직이라고 규정했다. 교사가 학생의 마음(mind)을 성장시키는 데 참여하고 학생의 삶에 영향을 미치는 것은 교사가 수행하는 일인 동시에 교사에게 보상이 된다는 것이다.

학생의 정신적 성장과 삶에 영향을 미칠 수 있는 능력과 자질을 교사 전문성이라고 규정하고 그러한 능력과 자질은 교사에게도 일에 대한 보상의 의미가 있다고 설명했다. 이러한 접근은 교사 전문성을 교사 개인의 능력과 자질에만 초점을 맞추어 파악하는 기존의 관점을 개인을 넘어 영역 및 분야와 상호작용하는 체계적 관점으로 확대한 것이다.

Fischman과 동료들(2009)의 연구에서도 유사한 접근 방식을 확인할 수 있다. 이들의 연구는 전문직업인의 책임감을 다루고 있는데 교사가 인식하는 일차적 책임은 '학생에 대한 책임'이며 학생에 대한 교사의 책임감과 헌신은 어려움을 극복하고 전문적인 수준에서 일을 수행하게 만드는 역할을 했다. 그러나 동시에 이러한 책임감과 헌신은 교사를 좌절하고 소진(burnout)하게 만드는 원인이 되기도 했다. 뿐만 아니라 학생과 친밀한 관계를 유지하는 것은 교사의 중요한 자질이지만 이로 인해 교사는 정서적 피로를 느낄 수도 있다.

책임감, 헌신, 학생과의 친밀감은 교사 전문성을 확보하게 하는 중요한 자질이지만 지나친 책임감과 헌신의 범위를 넘는 희생, 친밀감을 위한 정서적 피로는 전문성을 포기하게 할 수도 있는 것이다. 이와 같이 GoodWork 관점은 교사 전문성을 교사 개인을 둘러싼 교직 문화, 학생과 같은 주변 환경과의 관련까지 고려하여 파악하고 교사 전문성을 체계적이고 실제적으로 분석함으로써 기존의 교사 전문성에 대한 접근과는 다른 논의를 전개한다.

한편 Barendson(2004)은 전문직을 전통적인 기존의 전문직 구분과는 별도로 '돌보는 집단(caring group)'과 '개인화된 집단(individualized group)'으로 구분했다. 돌보는 집단은 다른 사람들과 직접적으로 일을 하고 그들의 일이 직접적으로 다른 사람들에게 이익을 주거나 중요한 직업적 정체성이 다른 사람들과 일하는 것에 포함되어 있는 경우로 교사, 의사와 간호사를 포함한 의학, 사회사업 분야 등이 해당된다. 이에 비해 개인화된 집단은 대부분의 일이 사무실 안에서 일어나고 다른 사람들과 직접적으로 관계되지 않은 전문직 종사자들로서 비즈니스, 법학, 언론 등

이 해당된다. 이러한 구분 역시 전통적인 관점처럼 전문직을 일 자체의 속성이나 특별한 기준에 의해 구분하는 것이 아니라 직업 영역과 분야의 인간관계가 갖는 속성에 따라 구분한 것이다.

GoodWork 연구에서 이루어진 논의에 의하면 교사 전문성은 교사의 수행에서 유능성과 윤리성, 몰입이라는 속성을 이해하는 동시에 교사라는 개인적 기준뿐만 아니라 교직 영역 및 분야와의 상호작용과 체계적 관계를 고려하여 통합적으로 논의해야 한다. 따라서 이 연구에서 확인하려고 하는 초등교사의 전문성에 대한 인식과 수행은 다음의 두 가지 문제에 대한 분석을 통해 확인할 수 있다.

첫 번째는 초등교사가 교직을 수행하면서 교사로서의 개인과 교직 영역 및 교직 사회에 대해 어떻게 인식하는지를 확인하고 이를 기반으로 개인적 기준에서 인식하는 사명이 교직 영역의 기준 및 분야 관계자들의 요구와 일치하는지를 확인해야 한다. 교사 개인의 사명과 교직 영역의 기준, 분야의 요구가 일치할 때 수행은 훌륭한 수행이라고 할 수 있기 때문에 교사의 사명에 대한 인식과 수행 경험을 통해 초등교사의 훌륭한 수행을 설명할 수 있을 것이다. 두 번째는 초등교사가 유능성, 윤리성, 몰입에 대해 어떻게 인식하는지, 즉 교직을 수행하면서 초등교사의 유능성, 윤리성, 몰입은 수행에 어떤 방식으로 기여하는지를 확인해야 한다. 이러한 고찰은 초등교사에게 요구되는 유능성, 윤리성, 몰입의 수준과 범위에 대한 시사점을 제공할 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구절차

본 연구는 GoodWork 연구의 관점을 기반으로 초등교사가 전문성의 구성요소를 어떻게 인식하는지, 즉 교사에게 요구되는 전문성을 개인, 영역, 분야의 관점에서 어떻게 인식하는지, 전문성의 속성은 수행과 어떤 관련이 있는지, 초등교사의 교사 전문성에 대한 지향은 어떻게 유형화할 수 있는지를 확인하고자 한다. 본 연구를 수행하기 위해 먼저 교사 전문성에 대한 기존 연구 방식과 GoodWork 연구를 비교한 결과, GoodWork 연구의 새로운 접근방식이 초등교사의 전문성에 대한 인식을 확인하는데 타당하다는 판단에 따라 GoodWork 관점의 전문성 개념을 초등교사 전문성을 분석하는 틀로 활용했다. 본 연구의 절차는 다음과 같다.

첫째, 초등교사 전문성에 대한 의미와 속성을 규정하기 위해 문헌과 선행연구를 조사했다. GoodWork 연구가 기존의 전문성 연구 방식에 대한 대안적 관점으로 타당성을 갖는지를 확인하고 GoodWork 관점을 기반으로 전문성의 의미와 구성요소, 전문성의 속성과 전문적 수행에 대해 살펴보았다.

둘째, 교사 전문성에 대한 인식을 확인하기 위한 면담 프로토콜을 작성하고 연구 참여자를 선정했다. 면담 프로토콜은 Good Work에서 사용한 면담 질문지의 질문을 번역하고 추출하여 질문 문항을 선정한 GoodWork 면담 질문지와 사명에 대한 인식을 확인하기 위해 GoodWork Toolkit의 딜레마를 활용한 딜레마 질문지로 구성했다. 연구 참여자는 교육 대학 재학생을 예비교사로, 초등교육 경력이 10년 이상인 경력교사를 대상으로 준거를 설정하여 적합한 교사를 전문가 교사로 선

정하여 연구 참여자로 섭외했다.

셋째, 예비교사와 전문가 교사를 대상으로 면담을 실시하여 자료를 수집했다. GoodWork 면담을 통해 교사 전문성에 대한 인식과 경험 자료를 수집하고 딜레마 면담을 통해 전문적 수행에 대한 교사의 인식과 경험 자료를 수집했다. 딜레마 면담의 경우 대상자의 반응이 구체적 전략과 행동 사례 형태로 나타날 수 있기 때문에 필요한 경우 교실을 방문하여 관찰했다. 사례가 부족하거나 추가 면담이 요구되는 경우, 2차 면담을 실시했고 면대면 면담이 어려운 경우 이메일과 전화면담을 실시하여 보완했다.

넷째, 수집한 면담 자료를 GoodWork 연구에서 사용한 분석 방법에 따라 녹음된 자료를 전사하고 읽기 지침으로 전환한 후, 반복적으로 읽는 과정을 통해 코드를 생성했다. 방대한 양의 자료를 의미있게 분석하고 중요한 유형을 확인하기 위하여 코드 간의 관련을 설명하는 가설 검증에 유용한 질적 자료 분석 소프트웨어인 Atlas ti.를 활용했다.

2. 연구대상

1) 연구 참여자의 선정

본 연구에서는 초등교사의 인식 유형의 형성과 발달과정을 확인하기 위해 예비교사와 전문가 교사로 연구 참여자 집단을 구분했다. 연구 참여자는 연구 내용과 목적을 소개한 후 관심과 흥미를 보이는 경우 초기 대상자로 선정하였고 눈덩이 표집(snowball sampling) 방법을 활용하여 면담 참여자에게 면담 내용과 관련된 정보를 제공할 수 있는 사례를 추천받아 대상자를 추가했다. 눈덩이 표집은 무선 표집으로 선정된 연구 대상을 초기 표본으로 구성하고, 초기 표본에 속한 연구 대상을 면담한 후, 연구 대상에게 목표 모집단에 해당되는 다른 연구대상을 소개받는 방식으로 진행하는 표집 방식이다(이군희, 2001).

예비교사의 경우, 교육대학 재학생을 대상으로 연구에 참여할 의사가 있는지를 고려하여 연구 내용과 방법을 소개했을 때 주제에 관심이 있고 이에 대해 제시할 수 있다고 회신한 경우 연구 참여자로 선정했다. 이론적 고찰에 의하면, 직업 영역에서 제시하는 지식 및 기술의 습득과 경험은 개인의 수행 유형에 영향을 줄 수 있기 때문에 교육대학교 교육과정의 이수 정도와 교육실습 경험 여부를 고려하여, 교직 관련 교과 강의를 수강하고 1회 이상의 교육실습 경험이 있는 2학년 이상 교육대학생 11명을 연구 대상자로 선정했다.

전문가 교사의 경우, 준거적 선택(criterion-based selection)에 따라 대상자를 선정했다. 이 연구가 전문가 교사의 전문성에 대한 인식 분석을 목적으로 하는 것은 아니지만 전문성에 대한 관심이 낮거나 수행 유형이 전문적이지 못한 경우의 교사는 전문성에 대한 인식도 낮을 수 있다. 따라서 이 연구에서는 교사 전문성에 대한 인식을 확인하기 위해서 전문성에 대해 무관심한 경우보다 교사로서 전문성을 중요하게 인식하고 교직 수행과정에서 전문성의 개발과 신장에 관심을 갖는 전문가 교사가 연구

참여자로 적합하다고 가정했다. 이에 전문가 협의회의 전문가들과 여러 차례 선정의 기준에 대한 논의를 한 후 전문성에 대한 인식과 개발에 관심을 가질 것으로 예상되는 경력 교사에 대한 세 가지 기준을 마련했다. 전문가 교사 연구 대상자의 선정에 적용된 준거는 다음과 같다.

첫째, 전문가 교사의 교직 경력은 적어도 10년 이상이어야 한다. Ericsson과 Lehmann(1999)에 의하면 일반적으로 전문가가 되기까지는 적어도 10년 이상의 집중적인 연습과 훈련이 필요하다. 10년 이상의 교직 경험은 교사가 자신을 전문가로 인식하고 수행에서도 전문성을 발휘할 수 있는 일차적인 요건이 된다.

둘째, 객관적으로 교직 수행과 관련된 인정을 받아야 한다. 객관적인 인정의 대표적인 예는 포상 경력이다. 교사는 경력과 공적에 따라 수상을 하게 되는데 경력에 따른 포상은 제외하고 공적에 따라 수상한 경우를 대상자로 선정했다. 공적에 따른 수상에 현장 수업 능력이나 학생 지도 능력에 대한 교육과학기술부와 교원단체, 기타 연구대회 수상 경력을 모두 포함했다. 수상의 순위나 수여 기관의 등급이 교사의 전문성을 보장하는 것은 아니므로 수상 순위 또는 수여 기관의 등급은 고려하지 않았다. 왜냐하면 교사의 공적에 따른 수상은 표창 등급에 관계없이 수상 자체가 선정 요건에 충분히 적합한 경우라고 할 수 있으므로 수상 경험이 있는 교사는 교사 전문성을 개발하고 신장하기 위해 노력한 교사라고 객관적으로 규정할 수 있기 때문이다.

셋째, 지명 방법(nomination process)을 사용했다. 객관적인 수상 경력이 없는 경우라고 하더라도 동료 교사나 교감, 교장 교사로부터 전문성을 갖춘 교사로 추천되거나 수행 현장에서 훌륭한 수행을 하는 사례로 관찰되어 지명되는 경우도 연구 대상자로 선정했다.

2) 연구 참여자의 특성

(1) 예비교사 연구 참여자

<표 Ⅲ-1> 예비교사 면담 참여자(가명) 목록

참여자	성별	연령	전문성 관련 경험
한유진	여	22세	대학생 글쓰기 대회 참가 및 수상
김재은	여	22세	수업자료 제작 대회 참가 및 수상
박정현	여	22세	부진아 학생 지도 대학생
배은지	여	22세	글로벌 예비교사 해외 인턴십 프로그램 참여
이동훈	남	23세	글로벌 예비교사 해외 인턴십 프로그램 참여
이희림	여	23세	부진아 학생 지도 대학생
차현진	여	23세	부진아 학생 지도 대학생
남미정	여	23세	초등학생 대상 방학 캠프 강사 참여
성혜원	여	24세	글로벌 예비교사 해외 인턴십 프로그램 참여
정현성	남	26세	부진아 학생 지도 대학생
박휘성	남	28세	부진아 학생 지도 대학생

(2) 전문가 교사 연구 참여자

<표 Ⅲ-2> 전문가 교사 면담 참여자(가명) 목록

참여자	성별	연령	경력	주요 업무 및 관심사
최지영	여	36	11	수업개선 연구교사
김민경	여	38	10	타 대학 졸업 후 교육대학 진학
배주은	여	36	10	수업개선 연구교사
고동진	남	36	10	보직교사, 교과 연구회 활동 참여
성윤화	여	37	11	수업개선 연구교사
이희림	여	39	10	대학 졸업 및 취업, 퇴사 후 교육대학 진학
남희경	여	41	12	중초 임용교사, 서양화 전공 학사 석사
정경진	남	42	13	보직교사, 교과 연구회 활동 참여
윤다영	여	44	10	보직교사, 대기업 퇴사 후 교직 전직
차수진	여	45	12	중초임용 교사
이민경	여	50	25	보직교사, 수업 개선 연구교사

3. 연구도구

1) GoodWork 면담

대부분의 GoodWork 연구에서는 공통적으로 9개의 주제(topics)를 중심으로 연구의 주제와 문제에 따라 구체적인 질문을 제작하여 사용했다(표 Ⅲ-3). 연구자들은 9개의 주제가 어떤 직업 영역의 직업인을 면담하는지와 관계없이 반드시 고려되어야 한다고 강조했다. 따라서 이 연구에서 사용할 질문도 9개의 주제를 중심으로 각 주제에 대한 구체적인 질문을 제작했다. 주제에 대한 구체적인 질문은 GoodWork 연구[9]에서 이미 사용했던 질문 프로토콜 문항을 번역하여 분석하고 전문가 협의를 통해 우리나라 초등교사의 상황과 본 연구의 목적을 고려하여 적당한 문항을 추출하여 구성했다.

질문들의 적합성과 연구 목적에 대한 타당성을 확보하기 위하여 추출하고 번역한 64개의 질문을 경력 10년의 초등교사 2인과 경력 15년의 초등교사 2인을 대상으로 1차 예비검사를 실시하여 우리나라 교직상황과 부적합한 문항과 모호한 표현을 수정하였고 문항 수를 29개로 축소했다. 1차 예비검사를 통해 제작된 29개의 문항을 교육대학생인 예비교사 2인과 경력 12년의 현직교사 1인을 대상으로 2차 예비검사를 실시하여 문항 및 표현 수정 과정을 반복하였고 최종적으로는 26개의 문항을 면담 질문으로 제작했다.

26개의 질문 목록에는 이 연구에서 교사의 전문성에 대한 인식을 확인하기 위해 중요하게 고려되어야만 하는 '책임감'과 '사명', 교사로서의 '정체성'에 대한 핵심질문으로 Gardner(2010)가 제시했던 질문들도 포함했다. 이 연구의 면담에서 사용한 질문 내용은 <표 Ⅲ-3>과 같고 구체적인 질문은 [부록 1, 2]에 수록했다.

---

9) 이 연구에 사용된 면담 문항은 Good Work(2001), Making Good(2004), Dedicated Young Professionals(report, 2001)에 제시된 면담 문항 중 적절한 문항을 추출하고 번역하여 사용했다.

<표 Ⅲ-3> 질문의 주제와 내용

주 제	내 용
개시	· 최근의 학교생활 · 최근 인식하는 가장 큰 변화나 위협, 압력
목적과 목표	· 가장 가치 있게 인식하는 목표 · 목표 설정의 계기나 결정적 사건 · 추구하는 교사상(이미지)
신념과 가치	· 교직관이나 신념 · 교직 생활에 기여하는 자질 · 자신만의 노하우나 능력 · 거울에 비친 자신의 모습 (정체성)
작업절차	· 가장 자랑스러운 것 · 교직이 제공하는 삶의 의미 · 다시 직업을 선택한다면……. · 교직에서의 몰입 경험
일에서 느끼는 긍정적, 부정적 압력	· 교직에 대한 사회의 인식, 요구 · 교사로서의 삶의 좋은 점과 나쁜 점 · 교사로서 겪는 어려움, 해결 방안
공식적인 영향	· 교사가 되는데 가장 큰 영향을 준 사람 · 어린 시절의 기억, 경험담, 인상적이었던 교사 · 교육대학, 대학원 교육과정 · 멘토, 반면교사
직업에 대한 관점	· 좋은 교사를 위한 준비 · 현재 교직사회의 가장 큰 문제 · 교사로서 이상적인 모델, 수행기준
지역사회화 가족	· 사회가 교직에 부여하는 의미나 기준 · 중요하게 인식하는 사회의 요구
윤리적 기준	· 가장 책임감을 느끼는 대상 · 책임감의 내용과 수준

2) 딜레마 면담

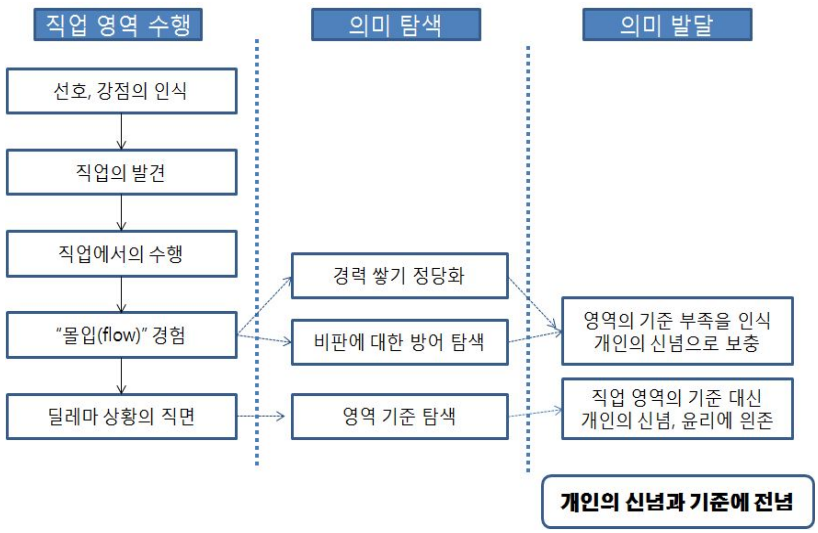
Gardner는 Kohlberg의 연구를 GoodWork 논의의 이론적 기반으로 제시할 만큼 직업인의 윤리적 측면을 중요하게 인식하였고 여러 연구를 통해 윤리성은 수행 유형과 직접적인 관련이 있음을 강조했다(Fischman & Barendsen, 2010). 이론적 배경에서 살펴본 바에 의하면, 직업인의 수행에 영향을 미치는 요인은 전문직업인이 인식하는 사명(mission)과 영역의 기준 및 분야의 요구와의 일치(alignment)여부이다.

직업인이 인식하는 사명은 직업 영역의 기준 및 분야의 요구와 일치할 수 있는데 이러한 경우 그 직업인의 수행은 훌륭한 수행이라고 할 수 있다. 이에 반해 직업인 개인이 인식하는 사명과 영역 분야의 요구가 일치하지 못하는 경우 그 직업인의 수행은 타협적 수행이라고 할 수 있다. 따라서 훌륭한 수행에 대한 인식을 확인하기 위해 교사가 사명을 어떻게 인식하는가는 중요한 문제라고 할 수 있다.

Henry(2005)가 수행한 연구는 직업인의 사명에 대한 인식을 확인할 수 있는 접근 방법에 대한 시사점을 제공한다. Henry의 연구에 의하면, 직업인의 사명은 윤리적 딜레마를 통해 확인할 수 있다. Henry는 장난감 산업 종사자를 대상으로 윤리적 딜레마 상황과 직업인의 사명이 어떤 관련이 있는지를 고찰했다. 딜레마 상황에서 사명을 영역 및 분야와 관련하여 인식하지 못하는 경우, 직업인은 개인적 신념과 가치에 의존하여 딜레마를 해결했다.

장난감 산업 종사자의 경우 직업 영역에 대한 규칙이나 원칙으로서의 지침을 명확하게 인식했지만 사명은 명확하게 인식하지 못했다. 물론 장난감 산업이 비윤리적인 직업 영역은 아니지만 이윤을 목적으로 장난감을 판매하는 직업적 특성으로 인해 직업 영역의 기준과 분야의 요구를 개인의 사명과 일치시키지 못한 것이다. 이런 이유로 장난감 산업 종사자는 수행에서 몰입을 경험할수록 산업에 대한 대중의 비판을 들어야 했고 방어를 위한 규약이나 지침을 탐색해야 했다. 직업인은 불충분한 직

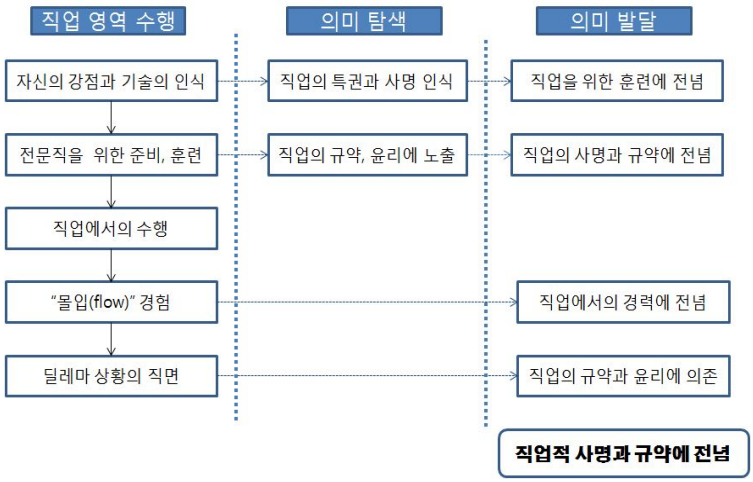
업 영역의 사명보다 개인이 설정한 기준을 준수하게 되고 결국은 직업의 사명보다 개인적 윤리나 사명에 더 의존했다([그림 Ⅲ-1]).



[그림 Ⅲ-1] 개인의 사명과 직업적 사회화 모형 : 아동 대상 마케팅

출처 : Henry (2005).

그러나 일반적으로 직업 영역의 기준과 분야의 요구가 명확할수록 직업인은 영역의 기준 및 분야의 요구를 자신의 사명으로 인식하게 되고 수행에서 경험하는 몰입은 직업인으로 하여금 직업에 더욱 헌신하게 했다. 그러한 직업인은 딜레마 상황에서 개인의 신념과 가치를 추구하기보다 직업 영역의 기준과 분야의 요구를 고려하며 직업 영역의 규약과 윤리에 의존하여 의사결정을 했다([그림 Ⅲ-2]). 이렇게 볼 때 딜레마 상황에서 어떤 규약이나 사명에 의존하여 의사를 결정하는가는 개인의 사명과 영역의 기준 및 분야의 요구의 일치여부를 나타낸다. 따라서 초등교사에게 딜레마 상황을 제시하고 입장의 선택과 판단 근거가 무엇인지를 살펴보는 것은 교사의 수행 유형에 대해 설명해 줄 수 있다.



[그림 Ⅲ-2] 개인의 사명과 직업적 사회화 모형 : 다른 전문직

출처 : Henry (2005).

이에 본 연구에서는 딜레마 상황을 제시하는 '딜레마 면담'을 실시했다. 이 연구에서 활용한 딜레마는 'GoodWork Toolkit(2010)'에 소개된 딜레마 중 교사가 진술한 딜레마 사례와 학교 상황을 배경으로 하는 딜레마 사례 추출하고 번역하여 사용했다. GoodWork Toolkit은 학생이나 직업 준비생들에게 훌륭한 수행에 대한 관심을 갖게 하고 안목을 고양하기 위해 GoodWork 연구진에 의해 개발된 일종의 교육용 도구이다 (Fischman & Barendsen, 2010). Toolkit을 개발한 주요 연구자인 Fishman과 Barendsen은 Toolkit을 적절하게 활용하면 훌륭한 수행의 의미와 유능성, 윤리성, 몰입의 기준을 이해할 수 있고 윤리적 의사 결정에 도움이 되는 추론 기술을 발달시킬 수 있다고 설명했다.

Toolkit은 가이드북과 가치분류카드, 딜레마 내러티브로 구성되어 있다. 가이드북은 교실이나 워크숍에서 교육과정이나 프로그램으로 활용할 수 있는 딜레마 내러티브와 반성적 활동으로 구성되어 있고 가치분류카

드는 직업적 가치에 대해 생각하는 활동을 위한 30장의 카드이며, 딜레마 내러티브는 딜레마 사례만을 수록한 별책이다. 주로 활용되는 가이드북에는 유능성, 윤리성, 몰입의 범주별로 각각 14개, 16개, 10개의 딜레마 사례가 수록되었고 범주별로 딜레마 관련 활동으로 쓰기, 그리기, 역할놀이, 조사 등의 다양한 반성적 활동을 제시했다.

Toolkit에 수록된 딜레마는 GoodWork 연구의 면담 참여자가 진술한 실제 딜레마 사례 중 훌륭한 수행에 대한 안목의 형성에 기여할 수 있는 딜레마를 추출하여 수록했다. Toolkit은 이러한 타인의 딜레마 사례를 반성적으로 성찰함으로써 훌륭한 수행을 위해 필요한 실제적 전략을 습득하게 한다. Gardner는 딜레마에 대한 반성적 활동은 의사결정을 위한 추론적 사고능력뿐만 아니라 실천을 위한 전략을 준비하는데 도움이 될 수 있다고 설명했다. 이렇게 볼 때 Toolkit에 수록된 딜레마는 실제 직업의 상황에서 있을 수 있고 훌륭한 수행과 관련된 사례라고 할 수 있기 때문에 이러한 딜레마를 활용한 면담은 교사 전문성에 대한 초등교사의 인식을 확인하는데 효과적인 도구라고 할 수 있다.

Toolkit에 수록된 40개의 딜레마 면담 사례 중 교사와 관련된 사례는 모두 5개였다. 5가지 사례를 우리나라 학교 상황에 적절하게 번역 및 요약하고 딜레마 사례마다 문제 해결 유형과 의사 결정에 기반이 되는 중요한 가치, 문제 해결 상황에 대한 교사의 책임감 범위 등을 묻는 면담 문항을 제작했다. 5개의 딜레마 면담을 설문지 형태로 제작하여 89명의 예비교사를 대상으로 1차 예비 검사를 실시했다.

검사 결과, 3개의 딜레마에 대해서는 문제 해결에 대한 입장 선택이 뚜렷하게 구분되었으나 2개 문항에 대해서는 문제 해결에 대한 입장이 구분되지 않고 대부분 동일한 입장을 선택했다. 즉 3개의 상황에 대해서는 우리나라 초등교사도 딜레마 상황으로 인식하지만 2개의 상황은 딜레마 상황으로 인식되지 않는다고 할 수 있다. 뿐만 아니라 입장 선택이 뚜렷하게 구분된 3개의 딜레마 문항에 대해서는 의사 결정에 영향을 받은 사명과 책임감의 범위도 선택한 입장에 따라 각각 다르게 반응함을

확인했다. 1차 예비 검사 결과를 토대로 수정한 3개의 딜레마 면담 문항에 대해 예비교사 2명과 현직교사 2명을 대상으로 2차 예비 검사를 실시하여 딜레마 상황과 질문의 적합성을 다시 한 번 확인한 후 최종 면담 질문지를 제작했다. 딜레마 면담에 활용된 딜레마 사례와 문항의 내용은 <표 Ⅲ-4>와 같다. 면담에서 사용한 딜레마 사례와 질문 내용은 [부록 3]에 제시했다.

<표 Ⅲ-4> 딜레마 사례와 문항 내용

딜레마 사례	질문 내용
성적 처리에 대한 학생의 불만으로 기존 평가 원칙이나 방식의 변경과 유지 사이의 딜레마	· 입장 선택과 그 이유 · 평가에 대한 신념이나 사명 · 교사의 평가에 대한 사회의 요구 · 학생 평가에 대한 교사의 책임감 범위 · 대안적 전략
후배 교사의 지도 방식에 대한 개입과 묵인 사이의 딜레마	· 입장 선택과 그 이유 · 동료 교사의 교육 방식에 대한 개입의 개인적 기준 · 교직 사회에서 중요시 되는 동료 관계에 대한 가치 기준 · 동료에 대한 책임감의 범위 · 대안적 전략
교사의 승진 점수와 관련된 연구대회 참가학생의 암묵적 부정에 대한 지적과 묵인사이의 딜레마	· 입장 선택과 그 이유 · 승진에 대한 교사 개인의 기준이나 원칙 · 교사 집단의 승진에 대한 기준이나 원칙 · 학생과 경력(직업)에 대한 책임감의 범위 · 대안적 전략

4. 자료 수집

1) 면담 절차

면담은 2011년 12월 16일부터 2012년 3월 16일 사이에 면담 참여자가 익숙하고 편안하게 느낄 수 있는 근무 학교의 교실이나 대학교 강의실, 학교 주변 커피숍 등에서 면대면 면담을 실시했다. 대체로 조용하고 편안한 상태에서 참여자가 심리적인 안정감을 느끼면서 솔직하게 참여할 수 있도록 자연스러운 분위기를 유도했다. 예비교사는 학기 중에는 강의가 없는 시간을, 방학 중에는 참여자가 선호하는 시간을 활용하였고 전문가 교사는 수업 후나 퇴근 후 시간을 활용하여 면담을 실시했다. 면담은 개인별로 1시간 30분에서 2시간 정도 소요되었다.

모든 대상자와 면담은 각 1회 실시했고 면담 내용은 녹취 후 전사(transcribe)하였으나 면담과 전사 도중 자료가 부족하다고 생각되는 경우에는 추가적으로 면담을 실시했다. 추가면담은 22명의 전체 대상자 중 8명을 대상으로 실시했는데 8명 중 2명과는 면대면 면담을 추가적으로 실시했고 나머지 대상자와는 전화 및 e-mail을 활용하여 추가 면담을 실시했다. 추가 면담은 질문을 동일한 질문을 다시 제시하거나 구체적인 사항 확인을 위한 추가 질문을 제시했다. 모든 면담과정에서 참여자와 만남을 약속하기 전에 e-mail이나 전화로 면담의 목적과 연구의 취지를 알리고 면담 의사를 확인했다. 면담 전에 연구의 취지를 충분히 강조하고 면담 과정에서 참여자가 거부감을 느끼는 단어는 배제했다.

본격적인 면담에 앞서 참여자에게 연구자를 소개하고 참여의사를 재확인했다. 연구자는 참여자에게 연구의 목적, 면담의 절차 및 방법, 비밀보장 방법, 녹취 ,답례 등에 대해 다시 한 번 설명했다. 면담 과정에서 불쾌감이나 거부감을 느낄 경우 대답을 하지 않아도 되고 원하는 때에 언제든지 면담을 중단할 수 있음도 설명했다. 참여자가 모든 절차를 이해했는지 확인 후 참여 동의 확인서 받았다([부록 4] 참조). 동의서의 내용은 Creswell(2007)이 제시한 내용에 따라 ① 언제든지 자의적으로 연

구를 그만둘 권리, ② 연구의 주요 목적과 자료수집에서 사용되는 절차들, ③ 응답자의 비밀보장에 대한 언급, ④ 연구 참여자에게 제공되는 사례, ⑤ 참여자의 서명 순으로 작성했다.

면담 초반에는 라포 형성을 위해 연구자가 가벼운 대화로 이야기를 시작하였고 질문은 GoodWork 질문 문항, 딜레마 상황의 제시, 관련 질문 문항의 제시 순서로 진행했다. GoodWork 면담은 <표 Ⅲ-3>의 질문 구성 순서대로 진행하였고, 참여자의 응답에 따라 필요한 구체적인 질문을 추가했다. 딜레마 면담은 <표 Ⅲ-4>의 구성 순서대로 딜레마 사례를 제시하여 연구 참여자가 읽도록 한 후, 참여자가 사례의 주인공인 교사라면 어떤 입장을 선택할 것인지를 질문했다. 이어서 딜레마 별로 작성한 면담 질문을 차례대로 묻고 필요한 경우 구체적인 질문을 추가했다. 참여자가 전문성에 적합하지 않은 입장을 선택하더라도 평가적인 반응이나 표정을 하지 않고 공감의 표현을 하여 솔직한 반응을 유도했다. 면담을 마친 후 감사의 말씀과 사례를 하고 마무리 했다.

2) 연구윤리

이 연구에 참여한 참여자들이 면담을 하기로 결정하는 과정에 강제적인 요소가 개입되지 않았다. 예비교사의 경우, 교육대학 2학년 이상의 학생을 대상으로 연구의 목적과 방법을 알리고 자의적인 의사를 보이는 참여자를 선정하였고 전문가 교사의 경우 자의적으로 참여한 경우의 교사와 연구자의 의뢰를 받은 학교장 또는 교감이 기준에 적합한 교사를 선별하여 접촉한 후 참여 의사를 보이는 교사를 참여자로 선정했다.

참여자를 만나기 전, 연구의 목적과 면담 방법, 비밀보장과 자료의 익명처리, 면담 내용 녹음 등에 대해 미리 알렸고 면담내용은 연구 이외의 목적으로는 결코 사용하지 않을 것임을 강조했다. 면담을 시작하기 전, 참여자의 동의의사를 재확인하고 생각이 바뀌면 동의 의사를 철회할 수 있음을 설명했다. 연구에 참여하는 동안 문의가 있거나 불편한 점이 있는지를 확인하였고, 대답하기 싫은 질문에는 답하지 않아도 됨을 알려주

었다. 이상의 모든 내용은 면담 시작 전 연구 참여 동의서를 통해 재확인하였으며 참여자가 동의서의 모든 내용에 대해 확실히 인지한 후 참여 동의에 대한 서명을 받은 후 면담을 시작했다. 면담 내용은 연구 참여자의 동의에 얻은 후 녹음했다. 면담을 마친 후, 동의서에 미리 설명한 내용과 동일한 답례를 했고 언급하지 않은 다른 보상은 제공하지 않았다.

5. 자료 분석

1) 코딩 과정

연구자는 모든 면담을 직접 실시하고 면담 과정을 녹취하고 녹취한 자료를 전사했다. 자료에 익숙해지기 위해 전사한 자료를 지속적으로 읽고 코딩을 시작했고 읽기와 코딩의 과정을 반복하기도 했다. 그러나 본 연구가 기존 연구를 기반으로 수행되고 있기 때문에 익숙함으로 인한 제약을 최대한 경계하며 새로운 관점을 갖기 위해 노력했다. 코딩(coding)은 자료에서 반복적으로 등장하는 어휘, 주제, 장면 등을 조사하여 일정한 코드를 부여함으로써 자료를 체계화 시키는 과정이다(조용환, 1999). 코딩의 목적은 자료를 해체 한 후 이들을 같은 범주들로 재배치함으로써 각 항목 간 자료들을 서로 비교하기 쉽게 하여 이론적 개념을 발전시키는데 도움이 되도록 하는 것이다(Maxwell, 2004).

코딩 과정은 Strauss(1987)의 '개방적 코딩(open coding)', '중추적 코딩(axial coding)', '선택적 코딩(selective coding)'의 과정을 거쳤다. 개방적 코딩은 분석 초기에 실시하며 아무런 가설 없이 범주들을 설정하고 검토하는 과정이며 중추적 코딩은 범주 하나 하나를 중심축에 놓고 자료를 다른 범주들과 수렴시켜 검토하는 방식이다. 선택적 코딩은 지금까지 검토한 모든 카테고리들을 하나의 체계 속에 정리하고 그 체계에 따라 여러 범주들을 하나의 대주제로 묶어 일목요연하게 코딩하는 것을 의미한다(조용환, 1999).

그러나 GoodWork 연구에서는 이미 코딩 기준과 범주를 제시하고 있다. 제시된 기존의 기준과 범주를 고려하고 자료를 분석하는 것은 연역적 사고에 기반 한 접근이다. 이러한 연역적 접근은 귀납적 사고를 전제로 하는 코딩 과정과 논리적으로 충돌한다. 이에 이 연구에서는 분석 초기에는 기존의 기준과 범주를 완전히 배제하고 개방적 코딩 방식에 따라 가설 없이 의미단위를 확인하는 귀납적 사고를 전제로 코딩 과정을 수행했다. 또한 개방적 코딩 과정에서는 최대한 자료의 묘사에 집중했고 면

담 자료라는 점에 주목하여 내용과 테마 수준의 분석을 시도했다.

자료의 분석을 시작하기 전에 전사한 면담 자료를 반복적으로 읽는 과정을 통해 진술의 배경이 되는 인식을 탐색했다. 반복적으로 읽는 과정에서 의미있는 진술이나 코드가 될 수 있는 단어나 표현을 표시했다. 이 과정에서 본격적인 분석은 질적 자료 분석 프로그램인 Atlas. ti(6.2 version)[10]를 활용했다. 한 줄 혹은 단어마다 의미있는 진술을 표시했고 최대한 의미를 묘사하는 개념을 명명하여 코드화했다. 전사 자료에 부여했던 코드를 추가했고 코드화한 단어와 의미를 반복적으로 읽으면서 코드를 통합하고 관계를 탐색하는 과정을 반복했다.

이와 같은 개방적 코딩 과정을 통해 예비교사의 자료에서는 557개, 전문가 교사의 자료에서는 451개의 코드를 확인했다. 추출되고 생성된 코드를 기반으로 다음 단계에서는 의미단위의 공통점을 찾아 상위 범주로 전환했다. 확인한 어휘나 내용, 장면이 갖는 의미에 주목하면서 코드와 범주를 관련지었다. 개방적 코딩을 통해 코드 목록을 표로 만들고 의미단위를 새로운 표로 추가하는 과정을 통해 유사한 범주를 찾고 추가된 범주의 의미를 고찰하여 범주를 축소했다. 이 과정에서 예비교사 면담자료에서는 진학이유, 교사로서의 자질, 교사상, 교육대학 교육 경험 등 34개의 상위범주가 전문가 교사 면담자료에서는 제한적 목표, 개인적 욕구, 현장 경험 등의 32개의 상위범주가 나타났다.

이러한 과정은 연구 질문과 관련된 기존의 코드와 범주를 고려하기 때문에 연역적인 접근이라고 할 수 있다. 이 연구는 연역과 귀납으로 대비되는 두 가지 접근에 대해 절충적이고 혼합적인 접근을 시도할 수밖에 없다. 왜냐하면 이 연구는 GoodWork 연구에서 이미 수행한 연구 도구와 방법을 적용한다는 점에서 연역적인 접근을 배재할 수 없고 그와 동시에 한국 초등교사라는 제한된 집단을 대상으로 이루어지는 연구라는 점에서 귀납적 관점도 배재할 수 없기 때문이다.

---

10) Atlas. ti는 'Archive for Technology, Life World, and Everyday Language'의 약자로 베를린 공대에서 1992년 개발한 질적 자료 분석 소프트웨어이다. 텍스트, 이미지, 오디오, 비디오파일 등 멀티미디어 매체의 자동코딩이 가능하며 엑셀과 호환이 가능해 기본적인 양적 자료 분석을 지원한다. 프로그램 메뉴는 찾기, 편집, 프로젝트로 구성되어 있고 그래픽 편집과 함께 마인드맵핑으로 시각적 이론 생성 작업을 지원한다. www.atlasti.com

분석 과정에서 활용한 질적 자료 분석 컴퓨터 프로그램인 Atlas. ti(6.2 version)는 방대한 자료에 코드를 부여하고 같은 코드를 묶어 분류하는 과정에서 자료를 누락시키지 않고 분석하게 하는 일종의 질적 자료 분석 도우미로서 각 개념들이 어떤 관계를 형성하는지에 대한 검증을 가능하게 한다(이명선, 2000). 또한 코딩한 자료를 검증과정에서 다른 전문가들과 쉽게 공유할 수 있고 코딩 과정의 반복과 수정도 용이하다. 그러나 본 연구에서 다루는 전문성에 대한 주요 개념들은 GoodWork 연구의 관점을 기반으로 하고 있어서 개념들의 관계망이 설정한 분석의 틀에 가정되어 있었다. 이런 이유로 본 연구에서는 개념의 새로운 관계를 발견하거나 관계를 드러내는데 자료 분석 프로그램은 효과적으로 활용되지는 못했다.

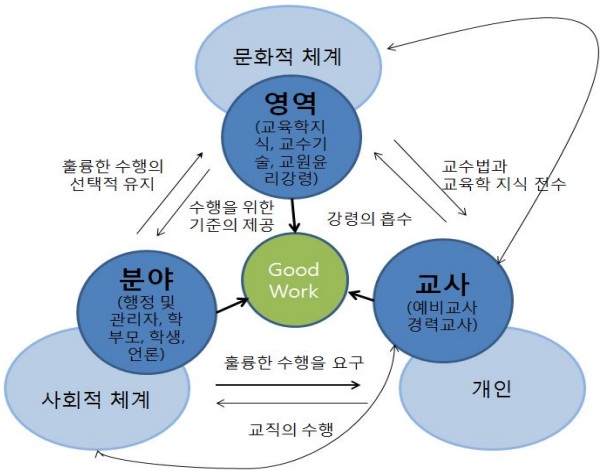
자료 분석 프로그램 활용 과정에서는 분석을 위해 먼저 전사한 자료를 입력한 후 반복적으로 읽으며 단어 또는 문단 단위로 분석을 하는 동시에 이미 전사본 자료의 반복적 읽기를 통해 의미를 부여한 개념과 추출한 단어 및 진술을 코드로 추가하면서 의미있는 내용과 테마를 찾아 코딩했다. 이 과정에서 코드 및 포괄적 주제 간의 상호관계를 살펴보고 이를 이론적 배경과 접목시키며 분석과정을 반복했다(김진우, 2012).

선택적 코딩 시 고려한 분석은 기존의 GoodWork 연구에서 제시된 모형을 기반으로 가설모형을 설정하여 분석의 틀로 참고했다. 여기서 연구자가 설정한 분석의 틀은 외부적 범주(etic categories)이지만, 세부적인 하위 항목으로 갈수록 제보자들이 제시한 내부적 범주(emic categories)를 중시하고자 주의했다(조용환, 1999). 자료를 수집하고 분석하고 보고서를 작성하는 과정은 별개의 단계가 아니라 서로 연결되어 있는 것으로 가정하고 자료 수집과 분석 과정을 동시에 진행했다(Creswell, 2007).

2) 분석의 틀

일반적으로 질적 연구는 귀납적 접근 방식을 따르는 것이 일반적이지

만 기존의 이론에 기반을 둔 개념이나 이론적 틀에 비추어 연역적으로 자료를 분석할 수도 있다. 특히 이 연구는 GoodWork 연구에서 논의된 개념을 기반으로 하고 있고 연구 도구 및 방법을 부분적으로 적용하고 있기 때문에 귀납적인 접근 방식과 기존의 연구 결과를 토대로 구조화된 분석의 틀을 설정하고 면담 자료를 해석 및 분석하는 과정을 절충하면서 귀납적 접근 방식과 연역적 접근 방식을 병행하여 적용했다. 물론 분석의 틀은 설정했지만 분석 과정에서 그대로 수용하기보다는 참고하는 수준에서 활용했다. 왜냐하면 연역적 방법으로 분석한 후에라도 다시 귀납적인 방식으로 발견하지 못한 패턴이나 떠오르는 이해를 구하기 위해 자료를 새롭게 분석할 수 있기 때문이다(김진우, 2012).

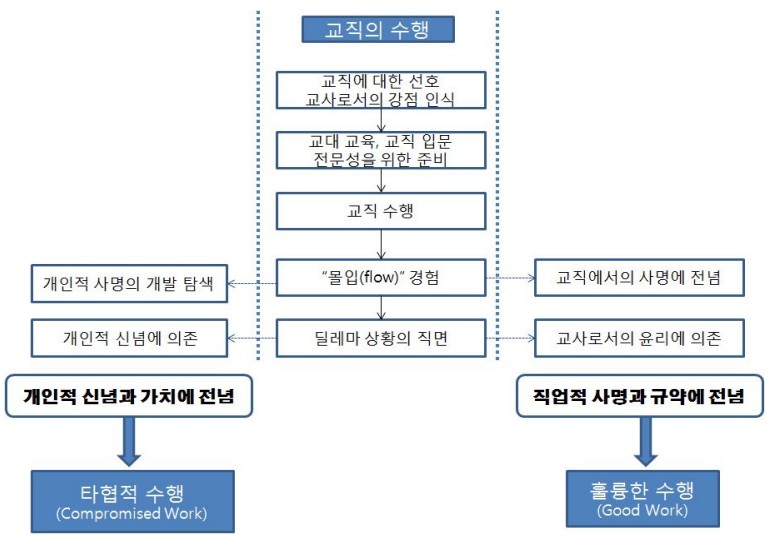


[그림 Ⅲ-3] 교사 전문성 인식 분석을 위한 가설모형

GoodWork 연구에서 제시된 기존의 모형들은 연구 목적과 대상에 따라 도출된 것으로 교사 전문성에 대한 초등교사의 인식을 확인하는 본 연구에 그대로 적용될 수는 없다. 따라서 교사 전문성에 대한 선행연구와 기존의 GoodWork 연구를 토대로 가설모형을 설정하고 이를 참고하여 분석을 실시했다. 가설모형은 GoodWork 구성요소 모형과 Nakamura의 GoodWork 체계(system)모형을 중심으로 교사 전문성에 대한 문헌

연구를 고려하여 [그림 Ⅲ-3]과 같이 설정했다. 이 모형은 면담 질문의 제작과 수집된 자료를 분석할 때 참고하는 틀이 되었으나, 연구의 과정에서 수정을 고려한 가설모형이었다. 교사 전문성에 대한 인식 분석을 위한 가설모형은 면담 분석 과정과 전문가 협의회의 논의를 통해 수정·보완되었다.

가설모형에서는 교사 전문성에 대한 인식을 교사(individual), 영역(domain), 분야(field) 차원으로 구분했다. 교사 차원은 개인적 기준으로 교사의 유능성과 관련이 있고 교사로서의 능력과 자질, 교사의 가치관과 신념, 교사로서의 정체성을 포함시켰다. 영역 차원은 문화적 조건으로 교육학과 교수지식이 요구하는 기준과 교원 윤리 강령을, 분야 차원은 사회적 조건으로 교육 행정가나 학교 관리자의 요구, 학생의 필요와 학부모의 인식과 요구 등을 포함시켰다.



[그림 Ⅲ-4] 딜레마 면담 분석을 위한 가설 모형

이 모형은 교사 개인에게만 초점을 맞춰 전문성을 논의했던 기존의 논의와는 달리 교사 전문성에 대한 인식을 개인(즉, 개인적 기준), 영역(즉, 문화적 조건), 분야(즉, 사회적 조건) 차원으로 확장하고 개인과 영역, 분

야의 관계와 상호작용 과정도 고려한다. 또한 기존의 GoodWork 모형과 유사하지만 기존 모형에서 고려하지 않았던 교사 개인과 영역, 분야의 광범위한 체계인 사회, 문화와의 관계도 고려한다. 이를 통해 한국의 교직사회라는 상황에서 교직을 수행하는 개인 직업인으로서의 초등교사의 인식을 살펴보고자 했다.

한편 선행 연구를 통해 살펴본 바와 같이 교사가 인식하는 사명(mission)은 교사의 수행 유형과 교사 전문성을 결정하는 중요한 요인이다. 이에 본 연구에서는 딜레마 면담을 통해 드러나는 교사의 사명을 확인했다. 교사의 사명과 전문적 수행의 관계는 Henry의 모형 및 Berg, Csikszentmihalyi와 Nakamura의 모형을 기반으로 딜레마 면담의 자료 분석을 위한 가설모형을 구성했다. 이 모형을 기반으로 딜레마 상황에서 교사의 의사결정에 개입하는 교사 개인의 '사명'과 교직 영역의 기준 및 사회의 요구와의 일치 여부와 그에 따라 달라지는 교직의 수행 유형의 관련을 설명할 수 있다. 딜레마 면담 분석을 위한 가설 모형은 [그림 Ⅲ-4]와 같다.

3) 타당성의 검증

면담과 연구자에게 의존하는 연구 과정은 신뢰도와 타당도에 주의를 기울일 필요가 있다. 이러한 연구의 타당성이나 신뢰도는 객관성보다는 그 과정 및 결과의 '진실성(truthworthiness)'이 중요시된다(최수일, 2009). 본 연구에서도 연구자에 의해 개입될 수 있는 편견과 오류를 배제하고 타당성을 검증하기 위해 수집된 자료를 분석하고 해석하는 과정을 반복했고 전문가와 참여자에게 타당성을 검토 받았다.

본 연구에서는 교육심리 박사 2인, 초등교육학 박사 1인, 전문가 교사 3인의 전문가 협의회를 구성했다. 연구 계획 단계부터 전문가의 협의를 실시하여 연구 계획을 함께 검토했다. 특히 연구 참여자의 선정, 면담 질문 개발, 면담 과정 및 결과의 분석과 해석 과정에서 전문가 협의회를 실시하여 타당성을 검증했다. 이러한 전문가 협의 과정을 통해 외부의

전문가와 감사자들이 연구의 과정과 결과에 대해 감사하고 정확성을 평가하고자 했다(Creswell, 2007).

첫째, 연구 참여자의 선정 과정에서 전문가 협의회는 면담에 참여할 전문가 교사 선정 기준의 적합성을 검증했다. 본 연구에서 전문가 교사의 선정 기준은 교직 경력, 수상 경력, 동료의 지명으로 제시했다. 이 중 10년 이상의 교직 경력은 전문성 습득에 요구되는 집중적인 연습과 훈련의 시간이 적어도 10년 이상이라는 Ericsson과 Lehmann(1999)의 선행연구를 근거로 했고 수상 경력과 동료의 지명이 전문가 교사의 선정 기준으로 적합한지에 대해서는 전문가 협의회의 검증을 거쳤다. 전문가 협의회에서는 수상 경력 중 경력과 관련된 수상은 배제하고 교직 수행과 관련된 수상만을 고려해야 한다고 제안했고 초등교사의 일상적인 수행은 동료 교사에 의해 가장 직접적으로 관찰되고 객관적으로 판단될 수 있다는 점에서 동료의 지명을 전문가 교사 선정 기준으로 제시했다.

둘째, 면담 질문 개발 과정에서 전문가 협의회의 전문가와 전문가 교사는 면담 질문의 문장을 명확하고 간결하게 수정했다. 1차, 2차 예비검사 결과를 기반으로 문항을 수정하고 축소했고 검사 대상자의 반응이 연구 주제와 목적에 적절한 문항을 추출했다. 전문가 협의회에서는 번역으로 인해 있을 수 있는 문장의 불명확성을 지적했고 적절한 표현으로 수정하고 초등교사의 상황에 적절한 단어와 의미로 대체했다. 예를 들어 목적과 목표에 대한 인식을 확인하는 질문 중 "미래에 어떠한 모습으로 교사생활을 하고 있을 것 같나요?"라는 질문은 교사로서 설정한 목표나 목적에 대한 인식을 확인하기에는 모호하다는 지적이 있었기 때문에 "어떤 모습의 교사로 기억되기를 원하나요?"라는 질문과 "자신을 어떤 교사로 표현할 수 있을까요?" 등의 질문이 추가되었다.

셋째, 면담 과정에서 면담 내용의 전사 자료를 전문가와 공유하고 면담 참여자의 진술 자료가 연구 목적과 문제를 드러낼 수 있는 자료인지도 확인했다. 전문가들은 부적합한 내용을 확인하고 이를 보완하기 위해 추가면담을 실시할 것을 제안했고 이에 따라 추가 면담을 실시하여 연구 목적에 적합한 면담 내용을 보완했다.

뿐만 아니라 면담 내용을 분석한 결과를 전문가와 예비교사 및 경력 교사와 공유하고 자료 분석 및 해석의 타당성을 점검했다. 연구 결과와 해석 과정에서 정보제공자인 참여자의 검토를 구하기 위해 전사한 면담 자료와 분석 결과를 다시 면담 참여자에게 제시하고 경험이 충분히 반영되었는지, 참여자가 솔직하게 면담에 참여하였는지를 점검했다. 이 과정에서 연구 참여자는 관련된 경험을 추가하기도 했다. 특히 초등교사 전문성의 유형을 구분하는 과정에서 연구 참여자의 특성을 반영하여 범주화가 이루어졌는지 전문가의 검토를 구했다. 연구에 의해 도출한 유형별 특성에 대해 연구 참여자는 적절성을 확인하고 유형별로 진술문이 유사한지를 점검했다. 유형별 범주명을 명명하는데 있어서 개인의 영역 및 분야와의 상호작용에 초점을 맞추어 조화형, 분야집중형, 개인집중형으로 집단명이 제시되었으나 추후 교육심리 전문가와의 재 논의과정에서 교사의 특성에 초점을 맞추는 방식이 적절하다고 판단되어 교직몰입형, 관계몰입형, 자아몰입형으로 최종적으로 결정했다.

연구자는 자료의 분석과정에서 확실하지 않은 주장을 배제하고 주요 발견과 대안적 설명의 가능성을 검토하고 반증자료가 있는지를 지속적으로 점검하며 확인했다(조용환, 1999). 그와 동시에 전문가 협의회를 실시하여 전문가의 조언을 구했고 연구자의 주관적이고 편협한 해석을 수정했다. 이와 같은 지속적인 타당성 검증 과정을 통해 연구 문제부터 결과의 해석까지 모든 연구 과정을 함께 검토하고 연구 결과의 타당성을 확보하고자 했다.

Ⅳ. 연구 결과

초등교사 전문성의 형성과 발달에 대해 살펴보기 위해 이 연구에서는 GoodWork 관점의 전문성 개념을 기반으로 질문을 구성하여 면담을 실시하고 그 결과를 분석했다. 면담 자료의 분석을 통해 초등교사는 교사로서의 자신을 어떻게 인식하는지, 전문적 지식 및 기술은 어떻게 획득되고 확장되는지, 전문직으로서 교직을 어떻게 인식하는지를 확인했다. 그러한 인식을 바탕으로 초등교사는 전문성을 어떻게 인식하며 교사가 인식하는 사명과 수행은 어떤 관련이 있는지도 살펴보았다. 또한 초등교사가 지향하고 실행하는 전문성은 어떤 유형으로 구분할 수 있는지를 확인했다.

면담 자료를 정리하고 분석하는 과정에서는 최대한 개방적으로 자료에 접근하여 귀납적인 결과를 도출하기 위해 코딩 과정을 여러 번 반복하고 전문가 협의회를 통해 검증하는 절차를 거쳤다. 본 연구는 GoodWork 연구를 기반으로 분석의 틀이 가정되어 있어서 자료에 대한 연역적 접근이 이루어질 수밖에 없다. 그러나 기존의 GoodWork 연구에서는 전혀 다루어지지 않은 우리나라 초등교사를 연구 대상으로 하고 있기 때문에, 분석 과정에서 분석의 틀은 참고하되 최대한 귀납적인 자세를 취하고자 노력했다.

면담내용의 분석에 의하면 초등교사는 예비교사 시기에 교사로서의 자신과 전문직에 대해 인식하기 시작하고 교사에게 요구되는 전문적 지식 및 기술을 획득하면서 전문성의 토대를 형성했다. 현장에서의 수행 경험을 통해 교사는 자신을 전문성을 갖춘 교사로 재인식하고 교직을 전문직으로 인식하면서 전문가 교사에게 요구되는 지식 및 기술을 개발하고 확장했다. 초등교사는 전문성의 속성인 유능성, 윤리성, 몰입이 전문적 수행에 각각 다른 방식으로 기여한다고 설명했고 교사의 사명은 전문적 수행을 결정했다. 또한 예비교사가 지향하고 전문가 교사가 실행하는 전문성은 다른 유형을 나타냈다. 이하에서는 예비교사와 전문가 교사의 인식을 기반으로 초등교사의 전문성이 형성 및 발달과정을 살펴보고자 한다.

1. '초등교사로서의 자신'에 대한 인식

교사로서의 자신에 대한 인식은 GoodWork 연구에서 전문성의 구성요소로 다루고 있는 '개인적 기준'에 대한 인식이라고 할 수 있다. 개인적 기준은 직업인 개인이 가지고 있는 가치와 신념, 자신에 대한 이미지 등을 의미한다(GoodWork Project, 2008). 면담 분석 결과, 초등교사의 개인적 기준에 대한 인식은 예비교사 시기에 구성되기 시작하고 수행 경험을 통해 확립되어 교사 전문성의 발달에 기여했다.

예비교사는 교사로서의 사명감과 요구되는 자질에 대해 탐색하고 점검하기 시작했고 자신이 교사로서 적합성을 갖추고 있는지에 대해 확인했다. 이러한 인식은 교사 전문성 형성과 발달에 기반이 되어 전문가로서의 자신에 대한 인식의 확립으로 연결되었다. 교사로서의 자신에 대한 인식은 '교육대학 진학 동기'에 대한 인식, '교사로서의 자질'에 대한 탐색, '추구하는 교사상'과 '삶의 목표'의 설정으로 구분할 수 있다.

1) '교사로서의 자신'에 대한 인식의 형성

초등교사가 교사로서의 신념과 가치를 갖기 시작하는 것은 예비교사 시기부터였다. 예비교사는 아직 교사로 임용되지 않았고 수행 경험도 제한적이지만 이미 자신을 교사로 인식했다. 면담 분석에 의하면 예비교사가 교사로서의 자신에 대해 갖게 되는 인식은 '교육대학 진학 동기'에 대한 인식, '교사로서의 자질'의 탐색, '추구하는 교사상'과 '삶의 목표'의 설정을 통해 확인할 수 있다.

예비교사는 '교육대학 진학 동기'를 자아실현과 차선책 혹은 주변의 권유로 설명했다. 자아실현을 동기로 설명하는 예비교사는 어릴 때부터 가지고 있던 '선생님'이라는 꿈을 실현하기 위해 교육대학에 진학했다. 그러나 차선책 혹은 주변의 권유로 진학한 예비교사도 있다. 자아실현이 동기가 되어 진학한 유형은 '자의적으로' 교육대학을 선택하지만 차선책

혹은 주변의 권유에 의한 진학한 유형은 '타의에 의해' 교육대학 진학을 선택했다.

예비교사는 교육대학 교육 경험 과정에서 자신이 '교사로서 자질'을 갖추고 있는지 탐색하고 점검했다. 강의를 수강하고 교육실습에 참여하면서 자신이 교사로서의 직업의식이나 사명감을 갖고 있는지, 자신에게 교사로서 적합하다고 생각되는 자질이 있는지 탐색하고 점검했다. 예비교사는 수업을 잘 하는 능력보다 학생과 좋은 관계를 형성하는 것을 더 중요하게 생각하는 특성이 있다(조정수, 2002). 이러한 특성으로 인해 예비교사는 자신이 교사로서의 자질을 갖고 있는지 고민할 때 능력 자질보다는 인성 자질이 있는지에 초점을 맞췄다.

또한 예비교사는 '추구하는 교사상'과 '삶의 목표'를 설정하기 시작했다. 학생으로서 경험한 교사에 대한 자신의 경험, 교육대학에서의 강의 이수, 교육실습 경험, 부진아 지도 경험 및 기타 다양한 경험을 토대로 추구하는 교사상과 삶의 목표를 설정했다. 교사로서의 자질에 대한 탐색을 통해 자신이 교사로서 적합한지 점검하고 이를 토대로 어떤 교사가 될 것인지를 고민하면서 교사상을 설정했다. 또한 교직을 수행하면서 어떤 삶을 지향할 것인지, 무엇을 삶의 목표로 설정할 것인지도 생각하기 시작했다.

① 교육대학 진학 동기

교육대학 진학 동기는 자아실현이 동기가 되어 '자의적'으로 선택하고 결정하여 진학한 유형과 주변의 권유와 차선책으로 '타의적'으로 진학한 유형으로 구분할 수 있다. 자의적 유형은 학령기의 시작인 초등학생 때부터 막연하게 선생님이라는 직업을 장래희망으로 삼고 대학 진학을 본격적으로 고민하며 교육대학을 자의적, 주도적으로 선택하여 진학한 경우로 교사라는 꿈의 실현에 대한 확고한 신념을 가지고 있고 적극적인 자세로 접근했다. 이에 비해 '타의적' 유형은 가족이나 친구, 교사의 권유로 교육대학을 선택하거나 수능 점수에 맞춰서 차선책으로 교육대학을

선택하여 진학한 유형이다. 이들은 교사라는 직업을 특별히 배제하지는 않았지만 다른 직종도 탐색하던 중 가정 형편이나 타인의 권유, 수능 점수 등과 같은 외적 요인에 의해 차선책으로 교육대학 진학을 선택했다.

이희림과 정현성은 자의적으로 교육대학을 선택하고 진학했다. 진학하려는 대학을 무조건 교육대학만 고려했다는 이희림은 성적에 적합한 대학을 선별한 것이 아니라 성적에 적합한 교육대학을 고민했다. 어릴 때부터 장래 희망으로 무조건 선생님을 꿈꾸었던 그녀에게 상급학교로의 진학과 성장과정 및 교육대학 진학은 선생님이라는 과거의 꿈을 실현하기 위한 과정이었다. 그녀는 가족과 교사로부터 교육대학 진학에 대한 긍정적 권유도 받았지만 진학에 대한 결정과 판단은 자의적이고 주도적이었음을 강조했다.

한편 교육대학에 진학하기 전, 타 대학에 진학하여 1학년 과정을 이수했지만 자퇴 후 다시 수능에 응시하여 교육대학에 진학한 정현성 역시 자의적으로 교육대학에 진학한 대표적인 경우이다. 초등학교 시절 막연하게 선생님이라는 직업을 가정하였지만 중등교사가 아닌 초등교사를 선택한 것은 타 대학교 이수 경험에 대한 반성적 성찰의 결과였다. 차선책으로 선택했던 타 대학교 이수 경험이 정현성으로 하여금 본인이 실현하고자 하는 꿈이 초등교사임을 명확하게 인식하게 하였고 꿈에 대한 확신이 생긴 후에는 이를 실현하기 위해 교육대학 진학을 주도적으로 추진했다.

<1>
저는 무조건 교육대학만 생각하고 왔거든요. 어릴 때부터 한 중학교 때부터 장래희망은 항상 선생님을 썼었어요. 진짜 다른 길은 전혀 생각하지 않았어요. 고3때는 고등학교는 내내 항상 처음엔 ○○교대 생각했다가 성적 좀 오르니까 '○○교대 가야지' 항상 교대만 생각했었어요. 정말 제가 오고 싶어서 온 것 맞아요. 사실 뭐 ○○대 원서도 썼었거든요. 근데 다 저보고 그냥 교대 가는 게 더 나아이랬어요. 지방분들이어서 그랬는지 몰라도 다 선생님도 솔직히 생

각하기엔 교대 붙는 게 더 나을 거 같다 하셨어요. 그래도 제 생각이 제일 컸어요. (P8 이희림 : 127, 128)

<2>
저는 어렸을 때부터 선생님 하고 싶었어요. 저 재수 했거든요. 원래 대학교 갔다가 군대 갔다가 그 다음 재수해서 교대 온 거거든요. 원래 대학교도 교육과는 너무 가고 싶은데 성적이 안 되니까 ○○대학교 공업교육과였어요. 그러니까 공고 선생님 하는 거였는데 그 학교 다니면서 일 학년 동안 실습도 해 봤어요. 그런데 군대 가서 다시 아무리 생각해도 그쪽이 저랑은 안 맞는 거예요. 그래서 재수를 결심하고 나오자마자 재수를 해서 교대에 왔어요. 저는 주변에서 누가 말해 준적도 없었고 선생님 하겠다는 건 완전히 제 선택이었어요. (P5 정현성 : 84)

반면에 박정현과 남미정은 자의적이고 주도적인 선택이기보다는 타인의 권유나 수능점수와 같은 외적 요인에 의해 진학을 결정했다. 박정현은 어려서부터 교직을 고려했지만 스스로는 자신의 특성이 초등교사보다는 중등교사에 적합하다고 생각했다. 하지만 그녀는 어머니와 할머니의 권유로 교육대학을 진학을 결정했다. 어머니와 할머니의 권유를 수용하는 것은 그녀에게 중요하게 영향을 미치는 사람들에게 그녀가 해 줄 수 있는 배려였고 어머니와 할머니의 성취하지 못한 자아실현에 대한 대리만족을 제공하는 일이었다.

남미정 역시 교육대학 진학에 대한 주변의 권유가 중요한 역할을 했다고 기술했다. 그녀가 처음으로 교육대학 진학을 진지하게 고려한 것은 친구의 권유 때문이었다. 그녀의 친구는 이희림과 정현성처럼 자아실현을 위해 자의적으로 교대에 진학한 유형으로, 목표했던 수능 점수에 도달하지 못한 그녀에게 교육대학 진학을 추천했다. 친구의 추천으로 교육대학을 고려하게 된 상황에서 가족의 권유는 교육대학 진학으로의 최종 선택에 더욱 근접하게 하였고 이에 더해 교육대학 진학에 마침 적합했던 그녀의 수능 점수는 교육대학 진학을 최종 결정하게 했다.

<3>

그렇게 학교 다니는 내내 교사가 되고 싶었는데 사대를 가면 임고가 어려우니까 교대를 온 것도 있고 또 엄마가 교대 가기를 많이 원하셨어요. 사실 저는 사범대가 더 맞는 거 같거든요. 자기 분야를 딱 정해서 전공한 것만 가르치는 게 저랑 더 맞고 또 제가 애들을 그렇게 좋아하는 것도 아니거든요. 그런데 엄마가 많이 원하시니까 교대를 선택해서 진학한 거 같아요. 할머니나 부모님이나 어른들이 초등교사가 최고라고 하셨어요. (P6 박정현 : 97)

<4>

제 친한 친구 중에 한 명이 삼 년 동안 내내 교대를 가고 싶다고 한 애가 있었어요. 삼 년 동안 저랑 같은 반이었거든요. 그때는 관심이 없었으니까 다 흘려들었거든요. 걔는 ○○교대나 ○○대가 목표였는데 걔도 수능을 못 봐서 ○○교대를 갔어요. 제가 성적표 받고 고민하고 있으니까 걔가 ○○교대 가보라고 될 거 같다고 추천을 해 줬어요. 교대가 내신을 많이 보잖아요. 제가 지역균형 받으려고 내신 관리를 잘 해 놔서 내신으로 되게 많이 커버가 되고 가상으로 해봤더니 ○○교대가 딱 되더라고요. 게다 부모님이 보수적이라 아빠가 은행을 다니셨는데 은행도 공무원처럼 정년까지 다니는 게 아니니까 오빠하고 너 만큼은 공무원 했으면 좋겠다고 그러시고. 엄마도 네가 아직 어려서 모르겠지만 나중에 시집가서 애 낳아 보면 지금 엄마한테 너무 고마워할 거라고 그러시더라고요. 뭐 지금은 이해는 안 가지만……. (P12 남미정 : 16, 21)

이희림과 정현성은 본인이 주도적으로 교육대학 진학을 선택함으로써 적극적으로 자아실현을 추구했다. 그러나 박정현과 남미정은 차선책을 선택했거나 주변의 권유, 혹은 수능 성적이라는 외적 요인으로 교육대학에 진학했다. 박정현과 남미정에게 자아실현이라는 동기는 진학에 크게 영향을 미치지 않는다. 자아실현은 Maslow(1970)의 욕구위계론에서 가장 상위의 욕구에 해당된다. 인간의 욕구와 동기에 대한 심리학적 관점인 Maslow의 욕구위계론을 기반으로 볼 때, 자아실현 욕구는 인간 욕구의 가장 상위의 욕구이고 하위의 욕구인 생리적 욕구, 안전의 욕구, 소속의

욕구, 존경의 욕구 등이 충족된 후에야 추구되는 욕구이다(오혜경 역, 2009). 자아실현을 진학이나 직업선택에서 고려한다는 것은 직업인으로서의 개인에 대한 의미 있는 시사점을 제공한다.

연구에 의하면, 직업 선택에서 추구하는 동기는 직무에 대한 만족도와 관련이 있다. 김은영(2004)은 교사의 직업선택 동기와 직무만족도에 관한 연구를 통해 직업 선택 시 고려되는 적성 요인, 자아실현 요인, 직업의 가치 요인 중 자아실현 요인에 초점을 맞춰 교직을 선택한 교사일수록 인간관계, 근무환경, 전문성 신장 등의 분야에 대한 만족도가 높음을 확인했다. 최은숙(2000)도 자아실현의 추구를 위해 교직에 입문한 교사일수록 모든 분야에서 직업에 대한 만족도가 높다는 결과를 제시했다.

면담 결과, 자아실현을 위해 자의적으로 교육대학에 진학한 정현성의 경우, 대학 생활에 대한 만족도가 매우 높았고 수업에 대한 관심과 임용 후 교사의 삶에 대한 기대로 가득 차 있었다. 반면에 진학이 자아실현 동기의 실현이 아니었던 박정현은 교사로서의 삶을 묘사할 때, 교직의 본질적 수행인 가르치는 일보다 교사들의 유대 관계와 취미활동에 더욱 관심을 갖는 모습을 보여주었다. 물론 교육대학 진학의 동기나 배경만으로 추후 교직에서의 전문적 수행을 예측할 수는 없지만 참여자의 사례는 교직 입문의 동기가 교사 전문성에 대한 인식과 관련있는 요인임을 보여준다.

② 교사로서의 자질

예비교사는 교육대학 진학 후 강의 및 교육실습 경험과 다른 예비교사와의 관계와 소통을 통해 교사로서의 자신을 인식하기 시작했다. 예비교사는 '선생님'이라는 호칭에 대해 부담을 느끼거나 어색하게 생각하지 않았다. 교육실습이나 부진아 학생 지도,[11] 초등학생 개인지도 등의 경험을 통해 학생을 지도하는 경험을 갖게 되고 그 과정에서 선생님이라고 불리는 경험을 하게 되기 때문이다. 학생을 가르치는 직접적인 경험들은

11) 지자체나 지역 교육청에서는 지역 내 초등학생 학습부진아의 책임지도 강화와 예비 초등교사의 교육 봉사정신 고취를 위해 교육대학과 연계한 대학생 교사제 봉사활동을 전개하고 있다.

예비교사로 하여금 자신이 갖고 있는 교사로서의 의식과 자질에 대한 탐색과 점검을 시도하게 했다.

또한 일반대학생과 달리 대학 진학과 동시에 졸업 후 진로가 거의 확정되어 있기 때문에 예비교사는 자신이 교사로서 적합한 자질을 갖고 있다는 확신을 갖기 원했다. 교사로서의 적합성에 대한 탐색과 점검은 진학 동기와 관계없이 대부분의 학생에게서 공통적으로 나타났다. 진학 동기는 다르지만 사명감, 직업의식, 교사로서의 자질과 능력에 대한 탐색과 점검은 예비교사의 공통 과제로 보였다. 이와 같은 탐색과 점검은 차후 교사 전문성 발달의 토대가 되었다. 예비교사의 적합성에 대한 탐색은 크게 인성 자질의 탐색과 능력 자질의 탐색으로 구분할 수 있다.

인성 자질과 관련하여 예비교사는 자신의 사명감과 직업의식을 점검했다. 예비교사이지만 스스로를 교사로 가정하고, 교사로서 자신의 가치관이 확고한지 확인하고 부족한 부분에 대한 보완책을 강구했다. 뿐만 아니라 학생에 대한 헌신적인 사랑과 봉사의 자세가 준비되어 있는지도 성찰했다. 특히 예비교사들은 인성 자질을 매우 중요하게 인식하고 가치관의 확고한 정립을 추구하며 학생에 대한 이상적인 사랑을 가정했다.

<5>
교육대학생도 보면 우리는 그냥 대학생이 아니라 어떻게 보면 미래에 누군가를 가르치게 될 예비교사인데 자기의 확고한 가치관이 있어야 할 거 같아요. 책도 많이 읽고 신문도 많이 보고 해서 생각도 스스로 정리해보고 이런 관점으로 어떻게 생각하는지를 스스로 정리해 볼 필요가 있는 거 같아요. (P3 한유진 :136)

<6>
선생님 마음가짐으로는 애들 다 사랑하고, 자기를 엄마라고 불러라 이런 선생님도 계셨어요. 제 동생 담임 선생님이셨는데 다들 엄마라고 불렀어요. 선생님이라고 안 부르고 애들이 다 엄마라고 불렀어요. 얼마 있다 정년퇴임 하시고 그랬는데 다 엄마라고 불렀어요. '엄마' 하고 안기고 정말 너무너무 좋았어요. (P8 이희림 :138)

예비교사가 보여주는 인성 자질에 대한 강조는 교사 전문성에 대한 초기 연구의 접근방식과 유사하다. 교사 전문성에 대한 연구 중 초기에 이루어진 연구에서는 전문성을 교사의 인성 특성으로 규정했다(Borich, 2000). 좋은 인간성을 가진 교사를 전문적인 교사로 가정하고 요구되는 인성 자질을 열거했다. 여기서 주로 언급되는 인성 자질은 사명감, 헌신, 인간애, 소명의식, 학생애 등이다. 예비교사도 이러한 특성을 교사가 갖추어야할 중요한 자질로 언급했다. 뿐만 아니라 확고한 가치관, 모성애 수준의 학생애처럼 지나치게 이상적인 수준을 교사에게 필요한 인성 자질로 생각했다.

또한 예비교사의 이러한 인식은 교사 관심사 이론에서 제시하는 예비교사에 대한 설명과 일치했다. 교사의 관심사를 중심으로 교사발달을 구분했던 Fuller(1969)의 초기 연구에 의하면 예비교사는 무엇에도 특정한 관심이 없었다. 예비교사는 가르치는 것 자체에 관해 구체적인 관심이 없고 교직에 관련된 관심이 있다고 해도 조직적이지 못했다. 학생에 대해 관심을 갖기도 하는데 학생에 대해 비교적 현실적으로 인식했다. 그러나 교사에 대해서는 환상적인 인식을 갖고 있었다(김호정, 2002). <6>의 진술에 나타난 이희림의 사례는 예비교사가 교사에 대해 갖고 있는 '환상적인 인식'이 무엇인지를 보여줬다. 그녀는 교사의 학생애에 대해 구체적이고 조직화되지는 않았으나 '모성에 가까운 학생애'를 가져야 한다는 지나치게 이상적인 기준을 설정했다.

한편 예비교사는 스스로 인성적 측면의 자질은 이미 상당히 갖추고 있다고 인식했다. 인간친화능력은 여러 예비교사들이 공통적으로 제시했던 자질이다. 그런데 예비교사의 인간친화능력은 교사가 관계를 맺는 모든 대상에 적용되는 것이 아니라 학생과의 관계에 제한됐다.

<7>
저는 실습 가서도 한 삼 사일 정도 지나면 애들이 어떤 이인지를 대충 느낄 수가 있어요. 다른 분야는 모르겠는데 인간관계에 있어서 좀 그런 거 같아요. (중략) 관찰력이 있어요. 제가 가지고 있는 경험들을 바탕으로 사람들의 관계나 저 사람은 어떤지를 빨리 파악

하는 편이에요. 그래서 실습학교 갔을 때도 보면 쟤네들은 친하고, 쟤네들은 껄끄럽고, 애가 애를 누르려고 하는구나. 이런 걸 대충 금방 캐취해 내는 능력이 있거든요. (P3 한유진 : 92)

<8>
그게 오히려 초등학교 애들한테 더 그렇거든요. 나이 드신 분한테는 실수할까봐 대하기 좀 불편한 게 있는데 애들은 그런 게 없으니까 애들하고는 더 쉽게 친해지거든요. 저는 애들한테 말을 좀 쉽게 거는 편이고 애들이 뭘 하고 있으면 하고 있는 일에 대해 제가 생각하는 걸 얘기해 주기도 하고 아니면 제가 수업할 경우 잘 못하는 애들을 위주로 더 발표를 하게 해서 칭찬을 많이 해줬어요. (P4 차현진 : 109)

예비교사는 학문적 측면보다 학생들을 잘 보살피고 학생들과 좋은 관계를 형성하고 잘 소통하는 것을 중요시하는 편이다(조정수, 2002). 그렇다 보니 자신이 학생과의 관계 형성에 필요한 인간친화능력을 충분히 갖추고 있음을 확인하게 되면 강한 자신감을 갖게 됐다. 스스로 중요하게 인식하는 능력을 자신이 이미 갖추고 있음에 대해 안도했고 교사로서의 적합성을 스스로 확인했다.

또한 학생과의 관계 형성은 교육실습이나 부진아 및 개인지도 등과 같은 구체적인 경험이 있기 때문에, 다른 인간관계 보다 수행 수준에서 탐색과 점검을 시도한 경험이 있다고 할 수 있다. 면담 내내 겸손한 자세를 보였던 한유진은 유독 학생과의 관계 형성에 대한 자신의 인간친화능력을 언급하면서 목소리가 커지면서 확신에 찬 어투를 구사하였고 타의적 선택으로 교육대학에 진학하여 대학생활에 대한 만족도가 그리 크지 않았던 차현진도 자신이 갖고 있는 인간친화능력에 대해 언급할 때는 흥미를 보였다.

그러나 인성 자질에 대한 집중은 상대적으로 능력 자질을 소홀하게 인식하는 경향으로 나타났다. 인성 자질에 대해서는 다양한 항목을 탐색하고 이미 갖추고 있다는 비교적 강한 자신감을 나타냈지만 능력 자질에 대해서는 Fuller의 초기 이론에서 제시된 예비교사의 관심사와 유사하게

구체적인 관심이 없거나 조직적이지 못했다. 이론적 배경에서 살펴본 바에 의하면, 교사의 능력 자질은 수업 관련 능력과 수업 이외의 능력으로 구분할 수 있는데 예비교사는 특히 수업과 관련된 능력에 대해 구체적인 관심이 없었다.

이것은 예비교사들이 실제 수업을 해 본 경험이 없고 관심의 특성 상 학생과의 관계 형성을 중요시하기 때문이다. 예비교사는 학생과의 관계 형성에 필요한 인성 자질은 교직이전단계에 일정 수준 정도로 갖추고 있어야만 하는 자질로 생각하고 교육실습과 부진아 지도 경험을 통해 자신이 자질을 갖추고 있는지 탐색했다. 하지만 능력 측면 자질은 중요성을 인식하기 시작하는 단계였고 수업 능력 자질을 탐색할 경험이 충분하지 않기 때문에 관심도 부족했다.

<9>
왜냐하면 그 전에는 가르치는 거에 대해 아예 생각도 전혀 없었으니까 교사가 되어야 하나에 대해 생각을 많이 했었는데 수업 들으면서 과제도 하고 교대 다니면서 경험하고 생각해 보니까 제가 교육 쪽 일이나 교사랑 맞는다는 걸 느꼈어요. (P4 차현진 :116)

<10>
그런데 교대 와서 실습도 나가고 진짜 선생님이 꿈이었던 친구들과 지내고 커가면서 생각이나 그런 것들이 약간 변했던 게 초등학교 선생님만큼 정말 대단한 직업이 없다는 생각이 들면서……. (P1 성혜원 :80)

차현진과 성혜원의 사례는 예비교사가 교육대학 교육 경험을 통해 교사로서의 능력과 자질을 탐색하고 인식하는 과정을 보여줬다. 강의를 통해 교육학과 교수법에 대한 지식을 습득하고 교육실습을 통해 현장을 체험하면서 예비교사는 자신에게 잠재되어 있는 교사로서의 능력을 확인했다. 특히 성혜원의 사례는 자아실현이 진학 동기가 아니었던 예비교사가 자의적으로 진학한 '진짜 선생님이 꿈이었던 친구들'의 영향을 받고 변화하는 모습을 보여줬다.

성혜원이 동료와 상호작용하며 변화하는 과정은 일종의 사회적 상호작용이라고 할 수 있다(김기영, 2005). 사회적 상황에서 서로 영향을 주는 사회적 상호작용은 또래, 즉 연령뿐만 아니라 행동이 동일한 수준인 사회적 동격과 상호작용 하는 경우에 개인의 성장과 발달에 더 중요한 영향을 미친다(이윤경, 1993). 특히 Vygotsky(1978)의 근접발달영역(zone of proximal development)의 원리에서 제시하는 바와 같이 상호작용하는 타인이 유능한 또래나 의미있는 타인일 때 상호작용은 발달에 더 중요한 역할을 한다(최혜영, 2004, 재인용).

성혜원은 교육대학에서 만난 유능한 또래와 성공적인 상호작용을 하여 교사에게 요구되는 긍정적인 행동을 촉진하고 부정적인 행동을 감소시키면서 일종의 사회화 과정을 경험했다. 타의적으로 또는 차선책으로 교육대학을 진학한 예비교사라도 하더라도 진학 이후 교육대학 교육 경험과 동료와의 소통 경험을 통해 교사로서 사명감을 갖게 되고 자신이 교사로서 적합한지에 대해 적극적으로 탐색하면서 교사로서의 자질을 갖췄다.

③ 추구하는 교사상과 삶의 목표의 설정

교육대학 교육과 동료와의 상호작용을 통해 교사로서의 적합성을 탐색, 검증하며 자아를 인식한 예비교사는 추구해야 할 교사상과 자신의 삶의 목표를 설정했다. 예비교사가 추구하는 교사상은 이미 앞에서 살펴본 자질에 대한 인식과 관련이 있다. 능력 자질보다 인성 자질을 중요하게 인식한 것과 동일하게 예비교사가 추구하는 교사상도 주로 인성 측면과 관련이 있었고 교사상에 대한 기술도 이상적이며 구체적이지 못한 특성이 나타났다.

<11>
그냥 그 선생님이랑 뭔가 특별한 추억이 있으면 그런 선생님들이 좀 기억나고 또 저를 특별히 좋아라 했던 선생님들 있잖아요. 그런 선생님들이 기억나고 다른 선생님들은 이름도 기억 하나도 안 나요. 그렇게 저한테 잘 해줬던 선생님들은 이름도 다 기억나고 얼굴

도 기억나고 그러는데. 그래서 제가 애들한테 해주고 싶은 거는 저는 진짜 이게 되게 큰 바람이라는 걸 알고 있는데 저만큼 컸을 때 애들이 제 이름을 기억했으면 좋겠는 게 진짜 제 바람이거든요. (P1 성혜원 :77)

<12>
나중에 얘네가 나를 기억할지 안 할지 모르겠지만 커서 얘네 어딘가의 한 부분에 내가 있었으면 좋겠다는 그런 말씀을 하시는 거예요. 그 얘기 듣고 저도 웬만하면 학생들을 좋게 대해줘서 저도 걔가 이루고 있는 좋은 것의 한 부분이 되었으면 좋겠다고 생각했어요. (P5 정현성 : 63)

<13>
또 이것은 교사로서 뿐만 아니라 제 인간적인 목표인데 어떤 사람이 너무 어렵고 힘들어서 주저하면서 내민 손을 항상 따뜻하게 잡아 줄 수 있는 사람이 되고 싶어요. (P11 김재은 :2)

추구하는 교사상과 교사로서의 목표에 대해 성혜원과 정현성은 '이름이 기억되는 교사'와 '학생의 한 부분이 되는 교사'라고 기술했다. 심리학과 인문학에 관심이 많다는 김재은은 추구하는 자신의 목표를 '내민 손을 따뜻하게 잡아 줄 수 있는 사람'이라고 표현했다. 이러한 기술은 이상적이고 추상적이다. 이러한 추상적 목표는 예비교사가 교사로서 자신의 목표를 Elbaz(1983)가 제시한 실천적 지식의 구조 중 이미지 수준에서 확립하고 있음을 보여준다.

실천적 지식(practical knowledge)은 현장 경험을 통해 형성된 교사의 지식이다. 실천적 지식에 대해 연구했던 Elbaz(1983)는 실천적 지식의 구조를 규칙, 원리, 이미지의 위계로 설명했다. 이 중 가장 상위 개념인 이미지는 교사가 자신에 대해 가지고 있는 이미지로 교사의 실천을 안내하는 역할을 한다. 대부분의 교사들은 좋은 교사에 대한 자신만의 이미지를 간직하고 있고 이를 기준으로 실천 원리와 실행 규칙을 조직한다. 예를 들어 '잘 가르치는 친근한 교사'라는 이미지를 갖고 있는 교사는 '강제적으로 학생들이 나를 따라오게 억압하지 않는다.'는 실천 원리와 '체

벌하지 않는다.'는 실행 규칙을 조직한다(김혜숙, 2006).

이미지는 교사의 느낌, 가치관, 신념이 함께 연합하여 확립되는 것으로 비언어적이거나 추상적이며 은유적으로 기술된다(김두정, 2009). 또한 교사 개인의 과거, 현재, 미래와 연결되어 있고 개인적 경험과 교사로서의 전문적인 경험 모두가 포함된다(소경희 외 역, 2007). 즉 이미지는 교사 개인의 자아에 대한 의식이 총체적으로 통합되어 확립되는 것이고 예비교사의 목표에 대한 기술을 통해 볼 때 예비교사는 기존의 경험과 교육대학 진학 후 인식하게 된 교사로서의 적합성에 대한 점검을 기반으로 자신의 이미지를 확립하고 있음을 알 수 있다.

그런데 실천적 지식의 구조가 갖는 특징은 경력에 따라 중요한 차이가 있다. 초임교사와 경력교사의 실천적 지식을 비교한 김혜숙(2006)의 연구에 의하면 경력이 많은 교사일수록 구체적인 원리와 규칙을 명확하게 설정했다. 즉 경력이 증가함에 따라 교사가 설정하는 목표의 구체성이 확보된다. 교직 경험을 통해 교사는 자신이 갖고 있는 이미지 수준의 목표에 도달하기 위해 요구되는 구체적 목표를 인식하고 추가하게 된다. 따라서 경력교사는 추상적인 이미지 수준의 목표뿐만 아니라 구체적인 원리나 규칙 수준의 목표도 고려하여 목표를 설정한다.

예비교사의 목표가 추상적인 특징을 갖는 것은 아직 구체적인 목표를 인식하지 못했기 때문이다. 자신이 확립하게 된 교사로서의 이미지를 완성하기 위해 도달해야만 하는 구체적인 목표를 아직 확보하지 못했기 때문에 예비교사의 목표는 추상적일 수밖에 없다. 다시 말하면 예비교사는 교육대학 진학 후 교사로서의 자질을 탐색하고 점검하면서 자신의 이미지를 확립하고 있는 단계이며 이미지의 완성은 교직 경험을 통해 구체적 수준의 목표를 설정하고 목표에 도달함으로써 가능하다.

한편 예비교사는 교직이라는 직업에 종사하는 직업인 개인으로서 추구하는 삶의 목표를 설정하기 시작했다. 예비교사가 설정하는 삶의 목표는 교육대학 진학 동기와 교사로서의 자아에 대한 인식에 따라 다르게 나타났다. 즉 자아실현이 진학의 동기가 되었던 유형은 스스로를 교직에 종사하는 '직업인 교사'보다 '교사 그 자체'로 인식하고 교직 수행을 통해

삶의 만족과 행복을 추구하려는 경향을 보였다. 이에 반해 타의에 의해 또는 차선책으로 교육대학에 진학한 유형 중 동료와의 적절한 상호작용을 갖지 못하거나 자신의 교사로서의 적합성을 명확하게 탐색하고 확인하지 못하게 되면 교사 그 자체보다는 교직에 종사하는 직업인 교사에 더 초점을 맞추고 교직과는 별개로 얻을 수 있는 만족과 행복을 추구하려고 했다.

<14>
진짜 수업을 지난 학기에 총 네 번을 했었는데 끝날 때마다 너무 재미있고 즐겁고 너무 기분 좋고. 아직 딴 거는 잘 모르겠지만 수업이 저에게 정말 하나의 큰 즐거움이 되지 않을까 만약에 정말 준비를 해간다면. 실제로는 그 정도로 준비하기 쉽지 않겠지만 어느 정도 수업 준비를 해 간다면 수업은 스트레스가 아니라 하고 싶은 진짜 교사의 삶에서 가장 큰 즐거움이 될 거 같아요. (P5 정현성 :71)

정현성은 어려서부터 초등교사를 꿈꾸지만 성적 때문에 차선책으로 ○○대학 공업교육과에 진학했다가 군 제대 후 재수를 하여 교육대학에 진학했다. 정현성은 자의적으로 교육대학 진학을 선택한 유형으로 진학 이후 교육대학에서도 성실하게 생활하고 교육대학 정문을 나오는 순간마다 교사로서의 자신의 모습을 의식하고 모범적인 행동을 다짐할 정도로 직업의식과 사명감도 확고했다.

정현성은 교육실습 중 수업을 하면서 몰입을 경험했다. 정현성은 이때의 기분을 '몸에서 열이 나는 것 같았다'고 표현했다. 정현성 외에도 여러 예비교사는 면담에서 몰입 경험을 기술하는데 이들이 수업을 하면서 느꼈던 몰입의 강도는 '홍분제를 먹은 것 같았다'와 같이 매우 극적인 표현으로 기술되었다. 이와 같이 수업에서 경험한 강한 몰입과 만족감은 정현성으로 하여금 교직에서 만족과 즐거움을 추구하는 삶을 목표로 설정하게 했다.

이에 반해 타의적으로 교육대학에 진학하고 진학 이후 교육 경험이나 동료와의 소통을 통해 가치관을 아직 확립하지 못했거나 교직 수행 경험에서 몰입을 경험하지 못할 때 예비교사가 설정하는 삶의 목표는 달라질

수 있다. 박휘성은 ○○대학교 서양사학과를 졸업하고 기업체에 입사했다가 퇴사 후 교육대학에 진학했다. 교육대학에 진학하기 위해 박휘성은 안정적인 직장을 퇴사하고 대학입학시험을 다시 응시하는 쉽지 않은 선택을 했다. 그런데 박휘성이 이러한 쉽지 않은 선택을 통해 교육대학에 진학한 이유는 두 번의 대학 진학으로 인한 경제적 상황에 대한 고려와 교직이 갖는 직업적 장점 때문이었다.

<15>
저는 ○○대 서양사학과 졸업하고 백화점에 바로 취업했는데 회사랑 저랑 잘 안 맞는 거 같았어요. 저희 회사가 그랬는지 몰라도 제가 뭐 그렇게 큰 권한을 갖고 할 수 있는 게 없어요. (중략) 그런데 초등학교 교사가 되면 반에서는 제 맘대로의 권한이 크잖아요. 그런 점도 좋고. 업무시간 일찍 끝나는 것도 메리트가 있는 거 같아요. 칼퇴근이요. 그런 걸로 전 학교 밖에서 재미를 찾으려고요. (P9 박휘성 :143)

<16>
사실 저는 꼭 초등학교 교사를 하고 싶다는 거 보다 교사를 하고 싶어서 온 거거든요. 제가 회사를 그만 둘 때 선택할 수 있는 게 교육대학원 가는 길이랑 교대를 오는 길이랑 두 가지 길이 있었는데 교육대학원은 중등교사를 할 수 있었는데. 그런데 대학을 지나치게 재미있게 다녔고 경제적인 면도 고려해서 대학원 페이를 제가 벌어서 다녀야 되는 게 좀 힘들 거 같아서 교대를 왔거든요. (P9 박휘성 :145)

박휘성의 사례를 통해 볼 때 시간적 여유나 안정성이라는 교직의 직업적 특성은 중등교사의 차선책으로 교육대학 진학을 선택하는데 동기가 되었다. 다른 직종에 종사한 경험으로 인해 초등교사의 직업적 특성에 대한 인식이 명확한 박휘성은 '칼퇴근'을 교직의 큰 장점으로 제시했다. 사실 면담에 참여했던 여러 예비교사들은 '칼퇴근'에 반영되어 있는 교직에 대한 외부인의 반감을 표현했었고 그에 대해 거부감을 갖고 있었다. 그러나 박휘성은 그러한 직업적 특성을 장점으로 인식하고 장점을

활용하여 '학교 밖에서의 재미'를 추구하겠다고 기술했다. 즉 박휘성은 교사보다는 교직에 종사하는 직업인이 되고자 했고 교직 수행을 통해 얻는 만족감이나 행복보다는 교직 수행과는 다른, 별개의 무엇인가를 통해 얻는 만족감과 행복을 지향했다.

<17>
마음에 맞는 교사가 있어서 같이 으샤으샤 해서 일을 할 수 있는 여건이 되면 좋겠지만 아닐 경우가 더 많을 거 같아요. 뭐 끙끙대면서 하겠죠. 뭐 어떻게 하겠어요. 못 하겠으면 휴직해야죠. 전 긍정적으로 생각해요. 못하겠으면 휴직하지 뭐……. (P9 박휘성 :158)

GoodWork 연구에 따르면 유능성, 윤리성, 몰입이라는 세 조건이 비교적 동등한 지위를 갖고 동일한 방향을 지향할 때 전문성은 확보된다 (Gardner, 2001). 박휘성의 사례와 같은 경우 교직에서 요구하는 유능성이나 교사로서의 윤리성은 확보할 수 있다. 면담에서 그는 예비교사 수준 이상의 지식 체계와 다양한 경험을 통해 형성한 안목을 나타냈고 교사로서의 인성 자질도 갖추고 있는 것으로 보였다.

그러나 교직 수행에 의미를 느끼며 적극적으로 참여하는 자세나 교직 수행 과정에서 경험할 수 있는 몰입의 부재는 교직 수행 중 겪게 될 난관에 대한 대처 방식에 영향을 미칠 수 있었다. 위의 사례에서와 같이 박휘성은 교직 수행에서 부딪치는 난관에 대해 극복이나 해결보다는 회피를 선택했다. 유능성과 윤리성을 확보한 교사라고 하더라도 교직에 대한 유의미한 참여와 몰입을 인식하지 못한다면 난관을 극복하지 못하고 좌절하거나 박휘성의 사례에서와 같이 교직을 떠나려는 시도를 할 수도 있을 것이다.

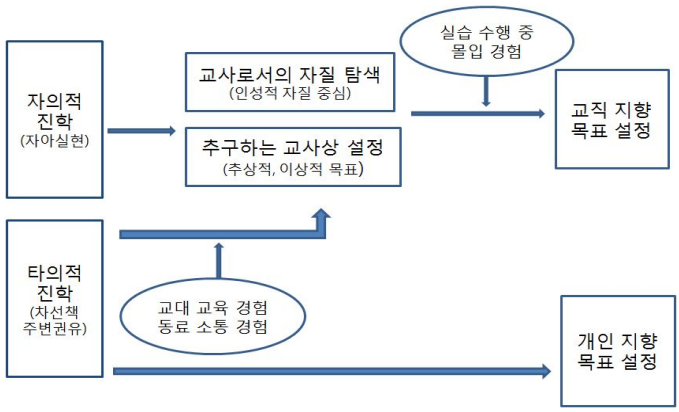
전문성에 대한 기존 관점에 기반을 둔다면 직업인이 직업적 수행에서 만족을 느끼는지 여부는 중요한 문제가 아니다. 수행에서 유능함을 갖추고 있다면 그 직업인이 느끼는 몰입의 원천이 무엇인지, 즉 직업적 수행을 통해 만족과 몰입을 느끼는지 혹은 직업적 수행과는 별개로 개인적으로 추구하는 무엇인가에서 만족과 몰입을 느끼는지는 논의의 대상이 아

니다. 그러나 GoodWork 연구에 기반을 둔다면 직업인이 느끼는 몰입의 원천은 직업적 수행이어야 하고 그러한 조건 하에 그 직업인이 갖추고 있는 유능함과 윤리성, 몰입은 동일한 방향을 지향한다. 또한 직업인이 직업적 수행에 대해 유의미함을 느끼면서 참여하고 몰입을 느끼는 것은 직업적 난관에 대한 대처 방식에도 영향을 미친다.

이렇게 볼 때 교사가 교직 수행을 통해 만족과 몰입을 느끼는 경험은 교사의 유능성과 윤리성, 몰입이 동일 지향성을 갖게 한다는 점에서 교사의 전문성에 기여한다. 요컨대 교사가 추구하고 지향해야 하는 만족과 몰입이 교직과 관련이 있을 때 교사의 전문성은 확보된다. 따라서 예비교사가 교육대학 교육 경험을 통해 교직 수행에서 만족을 추구하는 삶을 목표로 설정하는 것은 교사 전문성과 관련이 있다. 그러나 예비교사는 삶의 목표를 설정하는 과정에 있기 때문에 이를 통해 교사로서의 전문성 확보 여부를 예측할 수는 없다.

이상에서 살펴본 교사로서의 자신에 대한 인식의 형성은 [그림 Ⅳ-1]과 같은 일련의 과정으로 나타낼 수 있다. 예비교사는 교육대학 진학 동기를 자아실현으로 인식하고 자의적으로 진학하거나 차선책이나 주변의 권유에 의해 타의적으로 진학했다. 진학 후에는 교사로서의 자질에 대해 탐색하면서 검증하고 추구하고자 하는 교사상 및 삶의 목표를 설정했다. 자의적으로 교육대학에 진학의 경우 이러한 과정 역시 자의적, 주도적으로 이루어졌으나 타의적 진학의 경우 교육 대학 교육 경험과 동료와의 소통 및 상호작용 경험이 관련 요인으로 작용하여 자질을 탐색하게 하고 교사로서의 목표를 설정하도록 유도했다.

예비교사는 교육실습과 같은 교직 수행에서 경험할 수 있는 몰입요인에 의해 교직을 지향하는 삶의 목표를 설정했다. 그러나 타의적으로 진학하여 영향을 미치는 중요한 경험 요인이 없는 경우 교직을 지향하는 삶의 목표보다는 개인 지향적인 목표를 설정했다. 교사로서의 자신에 대한 인식의 형성과정에서 예비교사는 교사로서의 자질을 탐색하고 목표를 설정하면서 추후 획득하게 될 교사 전문성의 토대를 마련했다.



[그림 Ⅳ-1] '교사로서의 자신'에 대한 인식의 형성과정

예비교사는 교사로서의 자신에 대해 형성하게 된 인식을 기반으로 교육대학에서 강의를 이수하고 교육실습을 경험하면서 영역의 기준을 획득하고 분야의 요구를 수용했다. 이와 같은 영역 및 분야와의 상호작용 경험을 통해 예비교사는 교사에게 요구되는 전문성을 획득하고 구축하게 될 것이다. 이렇게 볼 때 교사가 자신을 교사로서 인식하게 되는 것은 전문성 형성 및 발달의 기본적인 토대가 된다.

2) '전문가 교사로서의 자신'에 대한 인식의 발달

예비교사가 교사로서의 자신에 대한 인식을 형성하는 과정은 '교육대학 진학 동기'에 대한 인식, '교사로서의 자질'에 대한 탐색, '추구하는 교사상' 및 '삶의 목표'의 설정을 통해 이루어졌다. 이러한 인식의 형성 과정은 전문가 교사로서의 자신에 대한 인식의 발달에도 적용되었다. 면담 결과의 분석에 의하면 개인적 기준에 대한 전문가 교사의 인식은 예비교사 시절 형성한 교사로서의 자신에 대한 인식의 확장이라고 할 수 있다.

전문가 교사 역시 자아실현을 교직 입문 동기로 규정하고 자의적으로 입문을 선택하거나 차선책이나 주변의 권유에 의해 타의적으로 교직에

입문했다. 그러나 전문가 교사의 경우 자신의 입문을 필연으로 규정하는 유형이 나타났다. 교사의 자질에 대해서는 예비교사와 마찬가지로 인성과 능력 자질을 제시했으나 예비교사와는 달리 능력 및 자질에 대한 인식이 심화되었다. 교사상 및 삶의 목표의 설정에 있어서 전문가 교사의 교사상은 예비교사와 전혀 다른 양상을 나타냈지만 삶의 목표에 대해서는 예비교사와 유사한 인식을 갖고 있음을 알 수 있었다.

① 교직 입문의 동기

전문가 교사는 교직 입문 동기를 예비교사와 마찬가지로 자아실현과 차선책 또는 권유로 설명했다. 전문가 교사 역시 자의적, 주도적으로 교직에 입문한 유형과 타인의 권유나 차선책으로 입문한 유형이 있다. 그러나 전문가 교사의 경우 두 유형에 더해 필연을 강조하는 유형도 있었다. 전문가 교사에서만 확인할 수 있었던 이 유형은 초등교사에 대한 꿈을 전혀 가지고 있지 않았지만 우연히 교직에 입문하게 되었고 교직 입문 이후 교사가 된 것이 천직이며 필연이었다고 설명하는 유형이다.

이들은 교대나 사대를 졸업했음에도 교직 입문에 대한 동기가 전혀 없었고 아예 교직에 대한 관심을 갖지 않았기 때문에 타 대학을 졸업하거나 다른 직종에 종사한 경우도 있다. 초등교사는 출신 교육기관에 따라 교육대학 출신 교사와 사범대학 졸업자, 교원자격검정고시 합격자 등으로 구분할 수 있다. 정책적으로 교원 정년 단축으로 인해 초등교원 수급이 부족해지자 중등교사 자격증 소지자를 초등학교에 임용했고 한시적으로 교육대학 편입을 허용하면서 2005년 이후 초등학교에 사범대학 출신 교사가 증가하는 추세이다[12](한국교육개발원 교육정책네트워크 운영센터, 2011). 이러한 이유로 교직에 대한 특별한 동기 없이 교직에 입문하는 교사가 증가했다. 교직에 대한 동기가 전혀 없었던 교사들은 자신들

12) 교육정책 분야별 통계자료집에 의하면 출신 교육기관별 초등학교 교원 비율은 2005년 교육대학 출신 교원 비율이 83.0%, 사범대학 졸업자 비율이 4.3%였으나 2011년에는 각각 83.1%와 5.3%로 나타났다. 즉 교육대학 출신 교원은 큰 변동이 없으나 사범대학 졸업자는 지속적으로 증가하는 추세이다.

의 교직 입문은 우연이었으나 돌이켜보면 필연이었다고 진술했다.

<18>
마침 운이 좋았던 게 회사에서 7·4제라고 7시 출근 4시 퇴근 제도를 한시적으로 했어요. 퇴근 시간 지나면 불도 끄고 건물에 전기를 내려버리고 그럴 때여서 당당하게 퇴근을 해서 근처 서대문 쪽에 학원도 많고 하니까 야간 종합반에 들어가서 공부를 시작했어요. 제 생각에는 시기적으로도 그렇고 뭐가 절 도와준 것 같아요. 또 선생님들이 쫙 빠지면서 임용고시도 쉬웠고 그랬어요. 그 때 교육부장관이 나이 많은 교사 한 명 내보내면 젊은 교사 두 명 쓸 수 있다면서 명퇴를 엄청 시키고 그랬어요. 그렇게 모든 것들이 오늘날 내가 여기 앉아있게, 필요할 때 딱딱 그렇게 된 거 같아요. 물론 어릴 때부터 애들은 다 막연하게 장래 희망으로 선생님을 생각하듯이 생각은 했었지만 내가 꼭 교사가 되겠다는 생각은 전혀 없었어요. 그런데 우연히 오고 보니까 천직인 것 같다는 생각은 들어요. (P1 윤다영 :44~45)

<19>
저는 지금 생각하면 이상하게 운명인가보다 하는 생각이 들어요. 저는 교사할 생각이 전혀 없었어요. 저는 예술가가 꿈이었으니까요. 저는 그냥 작업을 하였고 작업을 하면서 작업을 하는 동안 얻어진 좋은 것들을 다른 후배들한테 알려주면 참 좋겠다는 생각은 했었어요. 학교라는 곳에 들어가서 교사가 되겠다는 생각은 전혀 안 했었지만요. (P2 남희경 : 19)

<20>
저는 부모님 뜻에 따라 반 강요로 갔어요. 제가 원래 가고 싶었던 사회학부 신문방송학과는 좀 인기가 빠지고 있을 때였고 제가 하고 싶었던 거는 기자나 프로듀서였고 혼자 글 쓰는 거 좋아했어요. (중략) 저는 수시로 진학을 했는데 무조건 상향지원 했는데 제일 상향지원 한 ○○여대 초등교육학과만 붙었어요. 지금 생각해보면 교사가 될 운명이었나봐요. (P8 배주은 : 20)

윤다영과 남희경, 배주은은 모두 교직에 동기가 없었고 그럼에도 불구

하고 교직에 입문하게 된 것은 운명이었다고 진술했다. 윤다영은 고등학교 졸업 후 대기업에 입사하여 8년을 근무하다가 학력에 따른 차별로 직장생활에 회의를 느끼고 이직을 계획했다. 그녀가 이직 계획을 실행에 옮길 수 있었던 것은 여러 상황이 이직에 유리하게 조성되었기 때문이었다. 이러한 상황에 대해 그녀는 '무엇인가 자신을 도와주었다'고 표현했다. 기업체 퇴사와 교직 입문은 운명적이고 필연이었다는 것이다. 그녀는 교직 수행에서 난이도가 높은 업무를 담당하는 보직교사를 맡아 전문성을 발휘하고 있다.

남희경도 교직 입문은 운명이었다고 표현했다. 그녀는 유명여대 서양화과 학사, 석사를 졸업했고 유학을 계획하고 있었다. 미술을 전공한 그녀에게 교직에 대한 동기는 전혀 없었다. 그런 그녀가 교직에 입문하게 된 것은 중등교사 자격증을 갖고 초등 임용을 계획했던 대학 친구의 영향이었다. 그녀는 우연히 교직에 입문하였고 발령을 받은 후에도 유학 전까지 일 년 정도만 교사 생활을 해야겠다고 계획했다. 그러나 남희경은 결국 교사로 12년째 근무 중이며 서양화 석사 학위와는 별도로 미술교육학 석사학위 취득을 위한 과정을 수료하였고 미술 교과에 대한 전문성을 발휘하고 있다. 남희경 역시 자신의 교직 입문은 우연인 것 같았지만 되돌아보니 운명이었다고 강조했다.

배주은은 교직을 전혀 고려하지 않다가 부모의 강요와 지원한 여러 대학 중 합격한 대학이 ○○여대 초등교육학과여서 어쩔 수 없이 교직에 입문했다. 면담에서 배주은은 졸업 후 임용고시에 불합격하고 나서 다른 직종에 취업할 준비를 했었다고 했다. 그러나 결국 교직에 입문하게 되었고 배주은 역시 교직에 입문하게 된 과정은 운명이었다고 표현했다. 배주은은 대학원에서 체육교육을 전공하고 있고 자료제작과 관련된 현장연구에도 참여하여 수상하는 등 전문성 신장을 위해 매진하고 있다.

윤다영, 남희경, 배주은의 교직 입문은 모두 교육대학 졸업 후 교직입문이라는 전형적인 경우와 달랐다. 이들은 모두 교직 입문에 대한 자발적 동기 없이 교직에 입문했지만 현재는 전문성을 발휘하며 교직을 수행하고 있다. 당시에는 우연한 기회였다고 인식했었지만 현재는 교직이 천

직이며 교직 입문은 운명이고 필연이라고 표현했다. 이들은 교직에 입문한 후에 교사로서의 자질을 확인했고 교사상도 확립했다.

이들은 자의적으로 교직에 입문한 유형에 비해 교직 입문에 대한 동기가 약하고 교사로서의 자질에 대한 탐색과 교사상과 목표의 설정 시기도 늦은 편이다. 이런 상황에서 '운명'은 이들에게 교직 입문에 대한 당위성을 부여하는 장치가 될 수 있다. 교직 입문이 운명이었다는 전문가 교사의 인식은 귀인이론을 기반으로 설명할 수 있다. 귀인이론은 행동에 대한 원인을 어디에서 찾느냐에 따라 결과에 대한 인식과 그 이후 행동에도 영향을 미친다고 설명하는 이론이다.

귀인이론에서는 행동의 원인을 개인 내적 요인으로 인식하는 경우와 개인 외적 요인으로 인식하는 경우로 구분한다(이동희, 2009). 교직 입문이 운명이었다는 것은 외적 요인으로의 귀인이라고 할 수 있다. 행동을 내부 요인으로 귀인하게 되면 자존심에 훼손을 느끼게 되지만 외부 요인으로 귀인하면 다른 사람에 비해 자신의 능력이 부족하다고 지각하지 않게 되고 자존심에 대한 훼손도 느끼지 않는다. 전문가 교사의 사례에서도 이들은 교직 입문을 운명으로 귀인하고 입문 동기를 정당화하며 심리적 부담을 감소시켰다.

② 교사 자질의 발견

전문가 교사는 교직 수행 경험을 통해 예비교사 시기에 탐색, 점검했던 교사로서의 자질에 새로운 자질을 추가했다. 전문가 교사의 경우에도 교사로서의 자질에 대한 탐색은 예비교사의 경우와 동일하게 인성 자질과 능력 자질에 대한 인식으로 구분됐다. 예비교사가 인성 자질을 중요시했던 것과 유사하게 전문가 교사도 학생에 대한 애정이나 솔선수범하는 자세, 인간친화능력과 같은 인성 자질을 중요하게 인식했다. 이에 더해 전문가 교사는 반성적 성찰과 특정 교과와 관련된 영역 특수적(domain specific) 능력을 중요시했고 강조했다.

전문가 교사는 반성적 성찰을 중요한 자질로 제시했다. 교사의 반성

또는 반성적 성찰[13]은 교육의 질과 관련하여 최근 많은 관심을 받으며 교육개혁의 새로운 패러다임으로 생각되는 개념이다(Doyle, 1990). 교사의 반성적 성찰을 전문성과 연결시켜 논의한 Schön(1983)에 의하면 교사의 전문성은 실천이 이루어지는 상황에서 그 상황과 반성적으로 대화를 함으로써 얻어진다. 즉 교사는 '행위 중 반성(reflection-in-action)'을 통해 자신이 하고 있는 일에 관하여 신중히, 반성적으로 생각해보고 그러한 반성적 성찰을 통해 전문적 수행을 할 수 있다.

<21>
잘 안 될 때는 내가 반성을 먼저 하는 편이지. 내 방식이 뭐가 잘못 됐나 뭐 그런 걸 먼저 확인하는 편이지. 확인하고 나서 그래도 내가 옳다 싶으면 다시 해야지. 대부분 그렇지 않나? (P9 정경진 :17)

정경진은 수행에서 문제가 생기면 먼저 반성적 사고를 통해 성찰한다고 기술했다. 그가 설명하는 '행위 중 반성'은 의식적으로 적용되는 절차가 아니라 이미 정경진의 수행에 포함되어 있다. 그는 이러한 반성적 성찰이 교사의 보편적인 사고과정이라고 설명했다. 그에게 내면화된 '행위 중 반성'이라는 성찰적 자질은 현장에서의 교직 경험을 통해 습득됐다(이종일, 2003).

다시 말하면 '행위 중 반성'이라는 자질은 외부의 연구를 통해 교사에게 필요한 자질로 제시된 것이 아니고 교사 스스로 필요한 자질로 인식하고 계발한 것으로, 직전 교육을 통해 완성되는 자질이 아니라 현장 경험 속에서 교사 스스로 획득하고 형성하는 자질이다. 이렇게 볼 때 현장에서의 교직 수행 경험을 통해 전문성을 갖춘 교사만이 반성적 성찰의 자질에 대해 인식할 수 있다. 반성적 성찰의 자질은 교사와 교사 수행의 전문성을 보장한다. 근래에 교사의 전문성 계발을 위해 반성적 교사교육이 강조되는 것도 이와 동일한 맥락이다(서경혜, 2005).

---

13) '반성', '성찰', '반성적 성찰'을 다룬 연구에 의하면 반성과 반성적 사고는 혼용되며 반성과 성찰은 'reflection'을, 반성적 사고는 'reflective thinking'을 번역한 표현으로 사용하고 있으므로 '반성'과 '성찰', '반성적 성찰'은 유사한 의미라고 할 수 있다(유난숙, 2009).

<22>
제가 좀 고민을 많이 하는 편이고 열심히 저를 돌아보는 편이고 열심히 들으려고 하고, 조언도 열심히 들으려고 하고 수용하려고 하고 (중략) 항상 저는 생각이 많아요. (P5 최지영 : 7)

최지영은 반성적 성찰의 자질을 충분히 갖추고 있고 수행 과정에서 스스로 자신의 반성적 성찰 자질을 적극적으로 활용했다. 그녀는 학창시절 만났던 좋은 교사의 영향을 받아 교직의 꿈을 갖게 되었고 자의적으로 교직에 입문했다. 그녀는 아이들과 소통을 즐기며 교직의 수행에서 몰입을 경험했다. 그녀는 '놀이'가 수업에서 적용될 수 있는 방법을 연구 주제로 지속적인 현장 연구를 수행하고 있다.

면담을 통해서 그녀가 반성적 교사로서의 특징을 갖고 있음을 알 수 있었다. 반성적 교사인 그녀는 학생과 원만한 대인관계를 형성하였고 직무에 대한 만족도도 높았다. 또한 교사로서의 자신감이 확고하고 자신의 능력에 대한 믿음이 강했다(조덕주 역, 2007). 이렇게 볼 때 그녀의 반성적 성찰 자질은 교사 전문성 신장 및 계발에 토대라고 할 수 있다.

한편 영역 특수적 능력 자질에 대한 인식 또한 예비교사의 사례에서는 나타나지 않는, 전문가 교사만이 인식한 자질이었다. 예비교사는 능력 자질에 대해 관심이 없거나 소홀했다. 예비교사는 능력 자질이 발휘되는 수업보다는 학생을 보살피고 학생들과 관계를 형성하는 것을 중요하게 생각하기 때문에 인성 자질과 수업 외 능력 자질에 초점을 맞췄다. 그러나 전문가 교사는 인성 자질과 능력 자질 모두를 중요시했다. 뿐만 아니라 수업 능력에 대해서도 자신만의 고유성을 부여하며 자신이 가진 능력을 영역 특수적이라고 보았다.

<23>
수학을 가르칠 때도 재미있게 가르치려고 해요. 저는 항상 설명하기 전에 이거 아무것도 아닌데 괜히 어렵게 해 놨다고 미리 얘기를 하고 시작하면 아이들이 별거 아니라는 식으로 반응하면서 접근하기도 해요. 그렇게 애들 심리를 좀 이용하는 게 저랑 좀 맞는 거 같아요.

(P1 윤다영 : 26)

<24>
저는 체육 수업하는 거에 대해서는 거부감이 없고 아무리 힘들다고 해도 또 제가 기능이 뛰어난 선수는 아니지만 초등학교 수준에서 아이들이 할 수 있는 부분에서 어떤 방향으로 지도하는지는 충분히 가능해요. (P4 고동진 : 5)

<25>
저는 초등학교 2학년 때부터 피아노를 쳤고 성악을 전공했거든요. 그래서 저희 반에는 음악 수업 시간뿐만 아니라 항상 키보드가 있고 쉬는 시간이나 점심시간에 피아노를 자유자재로 치면서 같이 노래 부르는 시간을 갖고 있어요. 사실 제가 대학교 때는 TV 유치원 하나 언니를 잠깐 했었어요. 그래서 제가 건반하고 노래를 거부감 없이 그래도 자연스럽게 잘 한다는 게 초등에서는 정말 너무너무 도움이 되는 것 같아요. 음악은, 제가 음악은 거리낌 없이 부르는 거를 아이들이 좋아하고 음악이, 노래나 피아노를 통해 아이들하고 소통하고 교감할 수 있어서 저는 좋은 거 같아요. (P3 차수진 : 5)

윤다영, 고동진, 차수진은 자신들의 강점인 수업능력 자질을 제시했다. 윤다영은 수업에서 아이들의 심리를 이용하여 수학에 대한 부정적 정서를 해소하고 동기를 유발함으로써 수업을 진행하는 자신의 능력에 대해 진술했다. 고동진은 체육 수업에 대한 자신감과 수업 지도 능력을 나타냈고 차수진은 피아노를 자유자재로 다루고 노래를 잘 하는 자신의 음악적 능력과 음악 수업 능력이 음악 수업 이외의 여러 측면에서 도움이 된다고 기술했다. 이들이 가지고 있는 이러한 자질은 보편적 능력이기보다는 영역 특수적 자질이다.

교사의 능력은 모든 영역에 일반적으로 적용되는 것이 아니라 교과나 특정 능력과 관계된, 영역 특수한 능력이다. 특히 위의 사례에서 전문가 교사는 주로 교과와 관련된 영역 특수적 능력 자질을 제시했다. 초등교사는 여러 교과를 모두 가르쳐야 하고 기초적인 능력의 향상을 목표로 기본적인 내용을 다룬다는 점에서 일반적인 교수 능력을 갖추어야 한다

고 강조한다. 그러나 전문가 교사는 자신이 가지고 있는 능력이 모든 교과에 적용되는 영역 일반적 능력이기보다는 특정 교과에 적용되는 영역 특수적 능력이라고 보았다.

여러 교과를 가르치는 초등교사의 경우에도 수업 능력은 영역 특수적으로 계발되고 신장된다. 면담에서 예비교사는 초등교사에게 요구되는 능력이 '넓고 얕은' 능력이고 가르치는 내용도 기초적이고 초보적이라는 점에서 교대에서 이루어지고 있는 교육내용에 대해 회의적이고 불만을 갖고 있었다. 그러나 전문가 교사의 사례를 통해 볼 때 초등교사에게 요구되는 능력은 수업과 수업 외 시간에도 교육적인 영향을 미칠 정도의 '넓은' 능력인 동시에 특정 교과에 대한 '깊은' 능력이기도 했다.

③ 추구하는 교사상과 삶의 목표

추구하는 교사상에 대한 전문가 교사와 예비교사의 인식은 명확하게 구분할 수 있다. 예비교사는 학생으로서 경험한 교육, 교육대학 강의 이수, 교육실습 그리고 기타 다양한 경로를 통해 습득한 경험을 기반으로 교사상을 설정했다. 예비교사가 추구하는 교사상은 추상적이고 이상적인 이미지 수준의 목표였다. 이에 비해 전문가 교사는 예비교사와 유사하게 교사상을 설정하지만 그와 동시에 구체적이고 제한적인 교사상도 확보했다. 전문가 교사의 교사상은 추상적이지만 구체적이기도 했고 이상적이지만 제한적이기도 했다. 전문가 교사는 두 수준의 목표 모두를 확보한 상태에서 이상적 교사상의 달성을 위해 구체적 목표를 활용했다.

한편 삶의 목표 설정에 있어서는 예비교사와 전문가 교사가 유사한 인식을 갖고 있었다. 예비교사는 교직 수행을 통해 얻는 즐거움과 만족에 대한 기대감으로 교직 수행에서의 만족을 삶의 목표로 설정하거나 교직과는 별개의 개인적 즐거움과 만족을 추구했다. 전문가 교사의 인식도 예비교사와 유사하게 교직의 만족을 삶의 목표로 설정하는 유형과 개인을 지향하는 유형으로 구분됐다.

전문가 교사는 교사로서 추상적인 목표를 설정하지만 동시에 구체적인

목표도 확보했다. '환상적'이라고 할 수 있었던 예비교사의 목표와 비교할 때 전문가 교사는 '적어도 이러이러한 것은 하지 않는 교사' 라는 소극적이고 제한적인 교사상을 제시했다. 전문가 교사는 이와 같이 교사상이 구체적이고 제한적으로 변경한 이유를 교직 수행 경험이 누적되었기 때문이라고 설명했다.

<26>
처음에는 되게 막연했어요. 구체적이지도 않았어요. 그런데 현장에서 주로 고학년을 맡았고 현실적으로 아이들을 만나다 보니까 뭔가 아이들에게 스스로 할 수 있는 힘을 길러줘야겠다는 생각이 들었어요. '아, 이런 것은 내가 확실히 가르치고 올려 보내야겠구나,' 하는 생각이 들었어요. 저는 그냥 자기 책상 정리할 수 있고 집에 가서 부모님과 대화할 수 있는 소통 방법 같은 거를 알려주는 것이 제 목표에요. 제가 가르치는 아이들한테 그런 게 당장 필요하니까 또 그게 뒷받침이 되어야 제 수업이 되니까요. (P8 배주은 : 3)

배주은이 현재 자신이 설정한 목표는 그녀가 예비교사 시기에 설정했던 목표와는 확실히 달랐다. 현장에서의 교직 경험을 통해 그녀는 '책상 정리'나 '소통 방법' 같은 구체적 목표가 필요하다는 것을 깨닫게 되었다. 그리고 그러한 구체적인 목표는 '수업을 잘 하는 교사'라는 자신의 이상적 목표를 뒷받침한다는 것도 알게 되었다. 예비교사의 교사상 분석 결과에서 살펴본 바와 같이, 교사의 목표는 Elbaz(1983)가 제시한 실천적 지식 중 교사 자신의 개인적 목표에 대한 인식인 교사 개인의 지식과 관련이 있다.

교사의 실천적 지식은 ① 가장 구체적인 규칙, ② 포괄적이고 규칙만큼 구체적이지 않은 원리, ③ 가장 포괄적이고 가장 명시적이지 않은 이미지의 세 수준의 위계를 가지고 있다. 이미지는 교사가 자신에 대해 가지고 있는 이미지라고 할 수 있고 규칙과 원리를 안내하는 역할을 한다. 즉 이미지는 교사의 자신에 대한 관심을 드러내는 추상적 수준의 목표로서 예비교사의 목표는 이미지 수준의 목표였다.

또한 예비교사는 교사로서 '자신'에 초점을 맞추어 '좋은 선생님', '한

사람의 인생에 큰 영향을 미치는 선생님'과 같이 자신이 어떤 교사가 될 것인지에 주로 관심을 갖고 교사상을 설정했다. 예비교사의 이러한 인식은 초기 교직 단계의 주된 관심사를 관심이 없거나 교사로서의 자신(with Self)이라고 제시한 Fuller(1969)의 교사 관심사 발달 이론의 설명과 일치했다.

그러나 전문가 교사의 목표는 예비교사와는 다른 양상을 나타냈다. 전문가 교사인 배주은의 사례에서 그녀의 관심은 학생과 수업이었다. 학생에게 요구되는 능력, 수업에 도움이 될 수 있는 능력을 배양하는 것이 그녀가 교사로서 갖는 목표였다. 그녀의 관심사는 학생에 대한 관심이 높은 후기 교직 단계나 교수 상황에 대한 관심, 아동에 대한 관심의 단계[14]로 발달했다.

또한 배주은의 목표는 예비교사의 목표에 비해 구체적이었다. 김혜숙(2006)의 연구결과에서도 경력 지리교사의 규칙과 원리는 초임 지리교사에 비해 명확하고 구체적이었다. '잘 가르치는 교사'라는 유사한 이미지를 갖고 있는 두 교사의 규칙과 원리는 구체성에 있어서 차이를 보였다. 예를 들면 초임교사는 '학생이 스스로 깨닫고 참여하는 수업을 만든다.'는 원리와 '학생이 중심이 되는 다양한 교수방법을 구현한다.'는 규칙을 설정했다. 그러나 경력교사는 '지리에 재미와 흥미를 느낄 수 있도록 한다.'는 원리와 '답사를 통해 정확한 지식을 얻도록 노력하고 답사현장에서 보고 느낀 점을 전달한다.'와 같은 구체적인 규칙을 설정했다. 경력교사는 초임교사에 비해 구체적이고 명확한 원리와 규칙을 제시했다.

배주은의 사례에서도 관심이 학생과 수업에 있기 때문에 그녀가 설정한 목표는 '책상 정리' 와 '대화를 위한 소통 방법'처럼 구체적이었다. 그녀는 예비교사처럼 자신이 어떤 교사가 될 것인지에 대한 추상적 목표와 자신이 설정한 교사상을 실현하기 위해 요구되는 구체적 원리와 규칙을 동시에 확보했다. 그녀의 목표는 경력교사일수록 원리와 규칙 수준의 목

14) Fuller는 교사 관심사에 대해 초기 이론에서는 무관심의 교직 이전 단계, 교사 자신에 대해 관심을 갖는 초기 단계, 학생에 대해 관심을 갖는 후기 단계의 세 단계로 교사의 관심을 구분했다. 이후 Fuller와 Bown은 초기 이론을 수정 보완하여 교직 이전 관심 단계, 생존 관심 단계, 교수 상황 관심 단계, 아동 관심 단계의 네 단계로 교사 관심사를 구분했다(강정원, 1994).

표가 명확하다는 기존의 연구 결과와 일치했다.

추상적인 이미지에 대한 구체적이고 명확한 원리와 규칙을 확보하는 것은 전문적 수행에 영향을 줬다. 실행을 유추할 수 있을 정도로 구체적인 목표를 설정한 교사는 실제 상황에서 일관된 모습으로 설정한 원리와 규칙을 구현했다. 또한 원리와 규칙이 상보적으로 이미지와 연결되어 있어서 추구하는 교사상에 도달할 수 있다. 예비교사 수준에서는 이미지 수준의 추상적 목표를 형성하였고 이러한 목표를 기반으로 전문가 교사는 현장 교직 경험을 통해 원리와 규칙 수준의 구체적 목표를 추가하고 추구하는 교사상을 실현할 수 있다.

한편 전문가 교사의 교사상은 예비교사에 비해 소극적이었다. 예비교사의 교사상은 지나치게 이상적이었으나 전문가 교사의 교사상은 소극적이고 제한적이었다. 전문가 교사는 이런 교사가 되고 싶다는 목표보다 '적어도 이런 교사는 되지 않아야 겠다'는 목표를 설정했다. 이와 같은 전문가 교사의 소극적 목표는 현장에서의 교직 경험을 통한 시행착오의 반영이다.

<27>
저는 가르치는 일은 좋아하지만 스승으로서 나중에 아이들에게 길이 길이 기억되는 교사가 되겠다는 목표는 없어요. 오히려 저는 잊혀지는 교사가 좋다고 생각해요. 두고두고 보고 싶은 선생님이 되려면 그 아이와 제가 특별한 공감대를 형성해야 하는데 30명과 모두 특별한 관계를 형성할 자신이 없어요. 저는 욕심 안 부리고 아이들을 공평하게 대해서 '그 선생님 너무 싫었어.' 라든지 '그 선생님한테 상처 받았어.' 라는 기억은 심어주지 않는 교사가 되는 게 제 목표에요. (P1 윤다영 : 52)

<28>
저는 현재는 '뭐가 되고 싶다.' 보다 '뭐가 안 되어야 겠다.'를 생각하고 있거든요. 일단 무서워서 아이들이 접근할 수 없는 교사는 안 되어야겠다는 목표요. 제가 경험이 있죠. 제가 굉장히 무서운 교사였어요. 그런데 제가 교과를 4년을 할 때는 잘 못 느끼다가 5년 차에 담임을 처음 맡았는데 열정이 너무 많이 넘쳐서 애들을 많이 잡았던

> 거죠. 통제를 많이 했었어요. 그런데 그렇게 일 년을 보내고 제 반이 었던 아이가 6학년이 되어서 복도에서 마주쳤을 때 담임이 아님에도 불구하고 저한테 못 다가오는 거예요. 그런 모습이 저한테는 참 상처라면 상처가 되더라고요. (P2 남희경 : 1)

윤다영과 남희경의 사례에서 두 전문가 교사의 목표는 소극적이었다. 윤다영의 '잊혀지는 선생님'과 남희경의 '무섭지 않은 선생님'이라는 목표는 남희경의 표현대로 이런 선생님은 되지 않아야겠다는 소극적 자세였다. 윤다영은 8년 가까이 다니던 안정적인 대기업을 퇴사하고 늦은 나이에 교육대학에 진학하여 교직에 입문했다. 남희경은 미대를 졸업하고 석사 학위를 취득한 후 유학을 계획하다가 우연한 기회에 교직에 입문했다. 이들은 우연한 입문은 운명이었고 교직이 천직이라고 생각했다.

윤다영은 여러 해 동안 다른 교사들이 꺼리는 난이도가 높은 업무를 담당하는 보직교사를 맡아왔고 고학년 담임 및 행정 처리에 특별한 능력을 발휘하고 있다. 남희경은 미술에 대한 영역 특수적 능력을 발휘하고 있다. 두 교사 모두 적극적인 태도로 전문성을 발휘하며 교직을 수행하고 있다. 그럼에도 불구하고 두 교사가 설정한 교사상은 적극적인 교직 수행 태도와는 달리 소극적이었다.

두 전문가 교사는 모두 소극적 교사상의 설정이 교직 수행 경험 때문이라고 진술했다. 윤다영은 학급 아동과 공감대를 형성하는 과정에서 학급의 모든 아동과 특별하고 이상적인 관계를 형성하는 것은 쉽지 않은 일이라는 것을 알게 되었다. 그녀는 그러한 경험을 기반으로 모든 학생과의 특별한 관계 대신 적어도 어떤 학생에게도 상처는 주지 않겠다는 목표를 설정했다. 남희경은 넘치는 열정으로 최선을 다해 학생을 관리했지만 학생과의 소통에서는 실패한 경험이 있다. 잘 가르치는 교사가 되기 위한 그녀의 성실함을 학생은 지나친 통제로 기억했다. 그녀 역시 이러한 경험을 기반으로 적어도 소통에 실패하지 않는 교사가 되어야겠다는 목표를 설정했다.

윤다영과 남희경 모두 이상적인 목표를 지향하며 교직을 수행하는 과정에서 예상하지 못한 난관과 실패를 경험했다. 이러한 경험을 통해 이

들은 자신의 이상적 교사상에 도달하기 위해서는 구체적인 목표가 추가되어야 함을 인식했고 소극적 목표를 설정하게 되었다. 교직의 시행착오 경험은 교사로 하여금 구체적이고 명확한 원리와 규칙을 추가하게 했다. 요컨대 예비교사가 가지고 있던 이미지 수준의 추상적 목표에 교직의 시행착오 경험을 통해 구체적이고 명확한 원리와 규칙 수준의 목표가 추가됨으로써 전문적 수행에 기반이 되는 교사상이 수정됐다.

한편 전문가 교사의 삶의 목표는 예비교사와 동일하게 교직에서 만족과 즐거움을 추구하는 유형과 교직과는 별개로 개인의 삶을 추구하는 유형이 있다. 다만 전문가 교사의 지향성은 더 강했고 고착되어 있었다. 교직 수행을 지향하는 유형의 경우 교직에서 느끼는 만족과 몰입의 즐거움도 크지만 그로 인한 소진(burnout)도 경험했다. 그러나 교직을 지향하는 전문가 교사는 소진 경험까지도 수용하려는 태도를 취했다. 그들은 소진을 수용함으로써 교직 수행에서 경험하는 난관을 극복했다. 개인의 삶의 추구하는 유형은 교직과 교직 이외의 삶을 명확하게 분리했다. 삶의 사실적 분리를 통해 교직에서의 전문성은 유지하는 동시에 개인의 만족을 추구했다.

교직 수행에서 삶의 만족을 추구하는 전문가 교사는 교직에서 경험하는 몰입을 통해 더욱 강한 지향성을 갖게 되는 동시에 몰입 경험으로 인해 교직 수행에 난관이 되는 소진도 경험했다. 전문가 교사가 경험한 몰입은 예비교사가 예상하는 만족과 즐거움 이상이었다. 몰입은 전문가 교사로 하여금 교직 수행을 지속하게 하는 동력이었다.

<29>

교사로서 크게 즐거울 때는 아이들 하고 딱 마음이 맞을 때 교사 생활에서 그것만큼 큰 즐거움이 없는 거 같아요. 뭔가 '애들하고 지금 통하는 구나.' 하는 느낌. '내가 뭔가를 주면 내가 준다는 거를 애들도 알고 또 애들도 그에 대한 반응을 이렇게 해오는 구나.' 하는 걸 느낄 때가 교사로서 제일 즐겁고 보람을 느끼고 계속 교사를 할 수 있는 힘을 얻는 거 같아요. (P2 남희경 : 4)

<30>

저는 아이들을 통해서 제가 개인적으로 힘든 일도 아이들과 있으면서 좀 풀리기도 하고 저는 학교에서 일하는 시간보다 아이들과 있으면서 수업하는 시간에는 온전히 있는 시간이 너무너무 좋거든요. 결혼 안 하고 내 자식들이 생기는 게 선생님 밖에 없잖아요. 저를 바라보고 있는 아이들이 생기는 것만으로도 즐거우니까요. (P5 최지영 : 60)

<29>와 <30>에서 전문가 교사는 교직 수행에서 극도의 즐거움을 느낀다고 기술했다. 특히 학생과의 소통에서 경험하는 몰입 경험은 교사로서의 만족감뿐만 아니라 기대하지 않은 보상도 제공했다. 최지영은 학생을 자식으로 여길 정도로 깊은 유대관계를 형성했고 소통하면서 만족감과 몰입의 즐거움을 경험했다. 뿐만 아니라 교직 수행에 대한 몰입은 기대하지 않았던 심리적 위안이라는 보상도 제공했다. 이러한 경험은 전문가 교사의 교직에 대한 지향성을 강화했다.

그러나 몰입을 자주 경험하고 몰입의 강도가 강해질수록 전문가 교사는 몰입과 동시에 소진도 경험했다. 소진(burnout)은 직업인이 지나친 몰입과정(overflow, overengagement)에서 겪게 되는 일종의 탈진상태이다(Johnson, 2007). Johnson(2007)의 연구에 의하면 소진은 몰입이 지나칠 때 유발될 수 있고 냉소적 태도와 육체적 피로, 인지적 무력감을 동반한다. Johnson에 의하면 특히 의사나 교사처럼 타인을 돌보는 일에 종사하는 직업인이 수행 과정에서 경험하는 돌봐야 하는 대상과의 직접적인 상호작용은 직업에 입문 동기를 환기함으로써 수행을 유지하는 동력이 되지만 동시에 소진의 직접적 원인이 될 수 있다. 환자나 학생과의 정서적 소통과 유대가 몰입과 소진을 동시에 유발한다는 것이다. 그러나 그러한 정서적 상호작용은 소진을 극복하는 방법도 될 수도 있다. 다시 말하면 학생과의 소통은 교사에게 몰입경험을 제공하고 소진을 유발하는 동시에 소진의 극복을 위한 해결책이 된다.

<31>
쉽게 할 수 있는 말은 아닌 거 같은데 상처받는 걸 기뻐할 준비를 해야 할 것 같아요. 학교는 인간관계로 굴러가기 때문에 상처를 주

고받게 되어있어요. 상처 받지 않으려고 노력하다 보면 아이들과도 거리를 두게 되고 누구하고든 관계를 잘 설정하지 못하게 되는 거 같아요. 그냥 마음을 열고 상처를 받을 준비를 하고 상처를 주면 미안하다고 말할 준비도 하고 그래야 할 거 같아요. 그래야 어려움을 넘기는 데 더 쉽지 않을까 해요. (P2 남희경 : 29)

남희경이 선택한 소진의 해결책은 '상처를 기쁘게 받는 것'이었다. 그녀의 사례는 학생과 교사의 관계가 몰입과 소진을 제공하는 동시에 그 해결책이 되기도 한다는 연구결과와 일치했다. 전문가 교사는 몰입으로 인해 교직 수행을 삶의 목표로 설정했지만 동시에 소진도 경험했다. 그러나 소진을 방치하거나 회피하기보다 다시 학생과의 관계를 형성하고 이를 통해 소진을 수용하고 극복했다. 몰입과 소진, 소진의 극복이라는 일련의 과정을 통해 전문가 교사는 교직의 수행에서 만족과 즐거움을 추구하는 교직에 대한 지향을 더욱 강화했다.

전문가 교사에서도 예비교사의 사례와 마찬가지로 교직 수행 보다 교직 이외의 삶에서 개인적인 만족과 즐거움을 추구하는 유형을 볼 수 있었다. 개인적의 삶을 추구하는 예비교사의 경우 난관에 봉착하면 교직 수행을 중단하겠다는 선택을 했다. 예비교사는 교직과 개인의 갈등이 충돌하는 경우 교직을 회피하고 개인의 삶을 추구하겠다는 양자택일의 입장을 보였다. 그러나 전문가 교사는 개인적 삶을 추구하지만 교직과 개인의 두 영역을 동시에 유지하려는 입장을 보였다.

<32>
학교에서는 일이 있으면 퇴근 전 후로는 자기 생활이 있잖아요. 저는 학교 내에서는 학교생활을 열심히 하고 학교 이외의 시간에는 학교에서 일을 가져가고 싶지 않아요. 그 이외의 시간에 내가 할 수 있는 것 하고 싶은 걸 도전할 수 있는 시간적 여유가 있는 게 좋아요. 물론 학교 내에서 보람을 찾고 아이들에게 영향을 주는 것도 좋지만 학교 밖에서 제가 할 수 있는 다양한 것들을 시도할 수 있는 시간이 있다는 게 더 좋아요. 저는 자기개발을 좀 열심히 하는 편인데 매해 좀 다른 걸 배워요. 댄스면 댄스 기타면 기타 어학이면 어학 이런 식으로 쉬지 않고 배우고 있어요. 그런 게 다 현장에까지

100% 오지는 않아요. 여행도 좀 다니기는 하는데 그런 것도 쉬지 않고 다양한 경험이라는 측면에서는 좀 도움이 되는 것도 같아요. 이런 것들이 시작은 나의 즐거움을 위해서 하는 게 더 비중이 큰 것 같아요. 아이들한테도 영향을 미치겠지만 우선 내가 하고 싶은 걸해서 내 욕구가 채워져야 다른 것에도 관심을 갖지 않을까 해서요. (P7 성윤화 : 16,17)

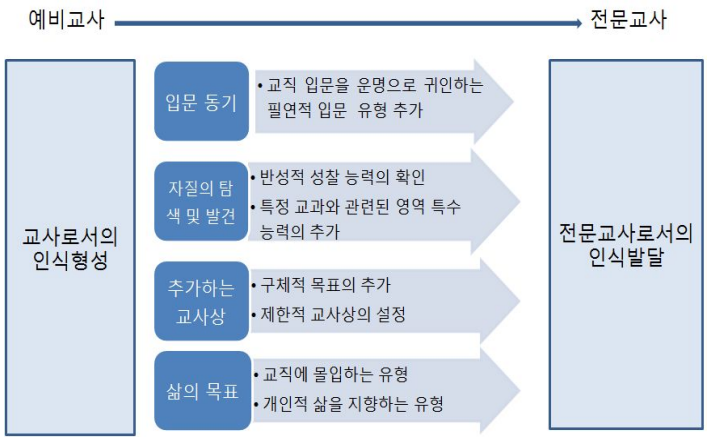
성윤화는 '학교 안의 교사 성윤화'와 '학교 밖의 개인 성윤화'를 분리했다. 학교 안의 성윤화는 교사로서 성실하게 교직을 수행했다. 그녀는 특히 학급 관리를 잘 한다는 관리자의 평가를 들었고 업무 처리에서 탁월한 능력을 발휘하며 상위기관의 업무를 지원하고 있다. 그러나 그녀는 교직에서의 수행을 학교 밖으로 연결하거나 확장하지 않았다. 학교 밖의 개인 성윤화는 직업적 장점을 충분히 활용하고 여가를 통해 자기개발에 전념했다. 방학 기간을 활용하여 여행을 했고 이러한 경험을 통해 개인적 삶의 만족과 즐거움을 경험했다. 그녀는 교직 수행에서 경험하는 만족과 즐거움보다 교직 수행과는 별개의 삶에서 만족과 즐거움이 더 크다고 인식했고 그러한 만족을 추구했다.

만약 교직을 지향하는 교사였다면 여가를 통한 자기개발과 방학을 활용한 여행을 학생지도나 수업에 활용할 목적에 대한 수단으로 생각했을 것이다. 그러나 성윤화에게 자기개발이나 여행은 의도하지 않게 교직 수행에 영향을 줄 수는 있겠지만 교직 수행을 위한 수단이 아니었다. 그녀의 개인적 삶은 교직 수행을 고려하지 않는, 온전히 개인적인 욕구 충족 그 자체였다.

성윤화는 가족의 권유로 교대에 입학하여 타의에 의해 교직에 입문하지만 전문성을 발휘하고 인정받고 있다. 그러나 그녀는 교사의 삶보다 교직과 분리된, 직업인 개인의 삶에서 즐거움과 만족을 추구했다. 이렇게 볼 때 개인의 삶을 추구하는 전문가 교사는 교사와 직업인으로서 역할을 분리하고 각각의 역할을 충실하게 수행했다. 학교 밖의 개인으로 경험하는 즐거움과 만족은 학교 안의 교직 수행에 직접적인 영향을 미치지는 않았다. 그러나 교직 수행을 통해 교직의 직업적 장점도 확보하고 개인

적인 만족과 즐거움도 추구할 수 있다는 점에서 교사로서의 삶과 직업인 개인의 삶은 공존하고 있다.

이상을 통해 볼 때 예비교사 시기에 형성되기 시작한 교사로서의 인식은 전문성을 갖추면서 자신을 전문가 교사로 재인식하게 됨을 확인할 수 있다. 전문가 교사는 교직 수행 경험을 하면서 자신의 교직 입문 동기를 타당화하고 전문가 교사에게 요구되는 자질을 갖추면서 전문가 교사로서의 교사상과 삶의 목표를 확립했다. 전문성을 확보하는데 방해될 수 있는 차선책과 주변의 권유와 같은 진학 동기를 운명으로 귀인했고 진학 동기에 필연성으로 부여하여 전문성 획득에 대한 심리적 부담을 감소시켰다. 또한 교사에게 요구되는 인성적 자질에 반성적 성찰과 특정 교과와 관련된 능력 자질을 추가하여 확인했고 이상적인 교사상의 실현을 위한 구체적인 목표도 확립했다. 자신을 전문가 교사로 인식하면서 지향하는 삶의 목표도 교직에 몰입하거나 교직과 개인적 삶의 목표를 병립하여 추구하는 유형으로 구분되어 확립되었다.



[그림 Ⅳ-2] 초등교사의 자신에 대한 인식의 형성 및 발달 과정

이와 같은 전문가 교사의 인식은 자신을 교사로 인식하게 된 예비교사의 인식에 다양한 수행을 통한 경험이 추가되면서 기존 인식이 확장되고

전문가 교사로서의 자신에 대한 인식, 즉 개인적 기준에 대한 인식을 발달시키는 과정이라고 볼 수 있다([그림 Ⅳ-2]). 예비교사 시기에는 교사로서의 자신에 대한 인식이 형성되기 시작했다면 전문가 교사 시기에는 전문가 교사로서의 자신에 대한 인식이 발달되었다고 할 수 있다. 이렇게 자신을 전문가 교사로 인식하게 된 교사는 자신의 전문성을 더욱 정교하게 하고 심화시켰다.

2. 전문적 지식 및 기술의 획득과 확장

교사에게 요구되는 전문적 지식 및 기술은 GoodWork의 구성요소 중 '영역'에 해당된다. 영역은 전문직의 절대적인 규범과 관행을 통해 오랜 시간에 걸쳐 형성된 상징체계로서 그 직종의 직업인에게 공유되고 수행되는 기준을 의미한다(Gardner, 2008). Gardner(2010)에 의하면 상징체계는 직업의 성문화된 전문지식이 새로운 실무 종사자들에게 전수된 결과이며 직업의 지식 및 기술이다.

본 연구에서는 초등교사가 교직의 영역, 즉 교사에게 요구되는 전문적 지식 및 기술에 대해 어떻게 인식하고 어떤 경험을 통해 지식 및 기술을 획득하고 확장하는지를 확인하기 위해 예비교사와 전문가 교사에게 다양한 질문을 제시하고 관련된 기억과 경험을 진술할 것을 요구했다. 면담 결과의 분석에 의하면 초등교사는 예비교사 시기에 교육대학 강의와 교육실습 등의 다양한 경험을 통해 지식 및 기술을 획득하기 시작했고 획득된 지식 및 기술은 교직 수행 경험을 반복하면서 전문가 교사로서의 지식 및 기술로 확장되고 정교화되었다. 이하에서는 교직 관련 지식 및 기술에 대한 예비교사의 인식과 획득 경험을 분석한 후 이를 기반으로 전문적 지식 및 기술에 대한 전문가 교사의 인식과 확장 경험을 살펴보고자 한다.

1) 교직 관련 지식 및 기술의 획득

예비교사의 교직 영역에 대한 인식은 크게 두 가지 질문에 대한 대답으로 표현할 수 있다. 첫 번째는 교직 영역의 '무엇을 전수받을 것인가'라는 질문에 대한 대답으로 영역의 내용에 초점을 맞춘 인식이며 두 번째는 영역을 '어떻게 전수받을 것인가'라는 질문에 대한 대답으로 전수방식에 초점을 맞춘 인식이다. 무엇을 전수받을 것인가에 대해 예비교사는 '내용 보다 방법'을, 어떻게 전수받을 것인가에 대해서는 '전달 보다

모방'을 중요하게 인식했다. '내용보다 방법'이 중요하다는 인식은 교육대학 교육과정에 대해 가르쳐야 할 내용 자체보다는 내용을 가르치는 방법을 배우는 것이 교사로서의 준비에 더 적합하다는 생각이며 '전달보다는 모방'이 중요하다는 인식은 영역의 전수는 강의를 통한 전달보다 실제 교사의 관찰을 통한 모방이 더 효과적이라는 입장이다.

(1) 내용 보다는 방법

예비교사는 교사로서 전수받아야 하는 지식 및 기술에 대해서 교육내용 보다는 교육방법에 초점을 맞췄다. 이것은 예비교사가 교사의 인성 자질을 교수자로서의 능력 자질보다 중요하게 생각했던, '개인'에 대한 인식 분석 결과와 관련이 있다. 왜냐하면 예비교사는 자신이 인성 자질은 어느 정도 갖추었지만 교수자로서 능력이 부족하다고 생각하기 때문에 가르치는 방법에 대한 지식 및 기술의 습득을 원했다. 그러나 교육대학 교육에서는 가르치는 방법을 잘 다루지 않았고 그로 인해 가르치는 방법을 획득하지 못하고 있다고 불평했다. 이들은 교육대학 경험의 현장 적용 가능성이나 효능성에 대해서도 회의를 나타냈다.

<33>
처음 1, 2학년 때는 리코더 배운다, 피아노 배운다 그럴 때는 이걸 한다고 내가 뭔가 더 나아질까 우리는 내용을 배우러 온 게 아니라 가르치는 방법을 배우러 온 게 아닌가 하면서 약간 회의감이 있었어요. (P11 김재은 :19)

<34>
교대 교육은 교사가 되는데 별 영향 안 줄 것 같아요. 너무 뭐랄까. 초등학생들에게 해 줘야 하는 것과 달라요. 초등학생들한테는 리코더 같은 것도 쉬운 것만 하고 쉽게 가르쳐줘야 하는데 우리를 리코더 대회를 나가게 할 것도 아니면서 원리, 원칙 지켜서. 또 애들은 독일식을 써요. 그런데 우리는 수업할 때 바로크식을 배워요. (P8 이희림 :129)

예비교사는 가르치는 방법을, 그것도 교사가 되어 현장에 효과적으로 적용할 수 있는 교수 방법을 습득하기를 원했다. 그러나 그들은 교육대학 교육과정을 통해서는 필요로 하는 부분을 제대로 전수받지 못한다고 기술했다. 예비교사의 이러한 생각은 가르쳐야 하는 교육내용과 가르치는 교육방법이 분리되어 있다는 생각을 반영하고 있다. 예비교사는 교육내용과 교육방법을 구분되는 별개의 개념으로 인식한다.

예비교사는 교육내용과 교육방법을 구분하고 교육내용에 대해서는 일정 수준 이상의 지식을 갖추고 있으므로 교육방법에 대한 지식이나 기술만을 전수받아야 한다고 생각했다. 사실 정규교육을 이수하고 대학에 진학했다는 것만으로도 예비교사가 초등교육에서 다루는 내용에 대한 지식을 갖추고 있다는 주장은 타당하다. 특히 초등학교에서 다루는 지식은 성격상 기초적이고 초보적이다. 초·중등학교 교육과정[15]에서는 초등학교 교육이 학습에 필요한 기초 능력, 즉 학습과 생활에서 문제를 인식하고 해결하는 기초 능력을 기르는 것을 목표로 한다고 명시한다. 따라서 초등학교 교육내용은 기초적일 수밖에 없고 예비교사에게는 더 이상 새롭게 습득할 내용이 없는 지식으로 생각된다. 이러한 생각으로 인해 예비교사는 교육내용을 배제하고 교육방법만을 분리하여 교육방법에 대한 지식 및 기술을 전수받아야 한다고 주장했다.

<35>
뭔가 고등학교 입시수업 듣는 거랑 별 차이를 못 느끼겠어요. 다른

15) 교육과학기술부에서 고시한 "초·중등학교 교육과정 총론"에서 제시하고 있는 초등학교 교육 목표는 다음과 같다.
초등학교의 교육은 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기초 능력 배양과 기본 생활 습관을 형성하는 데 중점을 둔다.
(1) 풍부한 학습 경험을 통해 몸과 마음이 건강하고 균형 있게 자랄 수 있도록 하며, 다양한 일의 세계에 대한 기초적인 이해를 한다.
(2) 학습과 생활에서 문제를 인식하고 해결하는 기초 능력을 기르고, 이를 새롭게 경험할 수 있는 상상력을 키운다.
(3) 우리 문화에 대해 이해하고, 문화를 향유하는 올바른 태도를 기른다.
(4) 자신의 경험과 생각을 다양하게 표현하며 타인과 공감하고 협동하는 태도를 기른다(초·중등학교 교육과정 총론, 2012).

이론 배우는 거는 진짜 똑 같은 거예요. 거기에 너무 흥미를 못 느끼겠어요. (P10 이동훈 :97)

<36>
내가 하고 싶은 거는 깊은 공부, 학문 이런 거였는데 와 보니까 포크댄스 추고 있고 특히 일학년 때는 교양이니까. 선진국의 중·고등학교 다니는 느낌? (P12 남미정 :18)

<37>
동생도 교육대학 간다고 했을 때 말해줬어요. 대학생활 바라고 교육대학 오지 마라. 그냥 선생님 될 생각으로 와라. 교육대학은 그냥 선생님 되는 학원이다. 학원이야 학교 아니야. 자격증 주는 곳이야 라고 말했어요. (P8 이희림 :133)

요구와 필요를 충족시키기 어려운 교육대학 교육에 대해 예비교사는 흥미를 느끼지 못했고 깊은 회의와 불만을 느꼈다. 이러한 정서는 교육대학 진학 동기와 관계없이 대부분의 예비교사에게서 공통적으로 나타났다. 경우에 따라서는 자의적으로 교육대학을 진학한 이희림과 같은 유형의 불만과 회의감이 더욱 크기도 했다. 그러나 교육내용을 배재한 교육방법을 습득하는 것이 과연 타당한지에 대해서는 고민해 볼 필요가 있다. 교육방법이 사실적으로도 교육내용과 분리되는지 그래서 리코더를 불지 않고 리코더를 부는 방법을 배우는 일이 가능한지 또는 초등학교 6학년 교과서에 제시되는 과학실험을 직접 하지 않고 과학실험을 가르치는 방법을 전수받는 일이 효과적인지에 대해서는 논의가 필요하다.

교육내용과 교육방법은 개념적으로는 구분(conceptual distinction)되지만 사실적으로는 분리(separation)되지 않는다(유한구, 1991).[16] 교육내용

16) 이홍우(1998)는 두 가지 대상의 차이와 관련을 '사실적 분리'와 '개념적 구분'으로 설명한다. 예를 들면 '개인'과 '사회'가 분명히 다르다고 할 때의 '다르다'는 표현은 개념적 구분이다. 즉 머릿속에서 개념적으로 구분할 때 개인과 사회는 구분되지만 실제 상황에서 '사회'라는 것이 전혀 섞이지 않은 순전한 '개인' 만을 따로 떼어내는 것은 불가능하다. 왜냐하면 개인은 사회 속에서 태어나서 언제나 사회의 영향력에 있기 때문에 '개인'을 떼어내려고 하면 '사회'는 같이 따라올 수밖에 없다. 즉 개인과 사회는 머릿속에서 개념적으로는 구분되지만 사실적으로 분리되어 존재하는 것이 아니다.

과 교육방법은 머릿속에서 생각할 때는 구분되는 개념이지만 교육이라는 실제 상황에서는 '각각이 전혀 섞이지 않은 순전한' 상태로 존재할 수 없다. 예를 들면 리코더를 통한 음악적 표현을 가르칠 때는 리코더를 부는 방법을 적용할 수밖에 없고 포화용액의 개념은 실험을 통해 가장 효과적으로 전달된다. 교육내용에는 가장 적절한 교육방법이 이미 전제되어 있고 따라서 예비교사의 요구대로 기초적인 초등학교에서 다루는 교육내용은 배재하고 교육방법만을 분리하여 제시하는 것은 불가능하다.

예비교사는 개념적으로 구분되는 교육내용과 교육방법을 사실적으로 분리하고 교육방법 중심으로 제시되지 않는 교육대학의 교육에 대해 불만과 회의를 갖고 있다. 교육방법을 제시하게 되면 어쩔 수 없이 따라올 수밖에 없는 교육내용에 대해 불만을 갖고 교육대학 생활 전체에 대해 불만과 회의를 느끼기도 했다. 요컨대 무엇을 전수받을 것인가에 대해 예비교사가 '내용 보다는 방법'에 초점을 맞추기 때문에 내용과 분리된 방법에만 집중했고 방법을 다룰 때 어쩔 수 없이 따라올 수밖에 없는 내용에 대한 불만은 교육대학 교육과 생활 전체에 대한 불만과 회의감이라는 부정적인 정서까지 갖게 했다.

(2) 전달보다는 모방

예비교사는 교직 수행을 위한 지식 및 기술을 어떻게 전수받을 것인가에 대해 주입식 전달보다는 관찰과 모방을 중요하게 인식했다. 교육대학에서 강의를 통해 교육학이나 교수법을 전달받기보다는 교육실습에서 만난 교사나 역할모델 또는 멘토가 될 만한 교사를 관찰하고 그대로 모방함으로써 지식 및 기술을 획득하는 것을 선호했다. 예비교사는 관찰하고 모방할 대상을 직접적으로 만날 수 있는 교육실습 경험을 매우 의미 있는 전수방식으로 제시했다. 예비교사는 교육실습에서 수업을 직접 해보기도 하고 학생과 소통하는 체험을 하기도 했다. 그리고 스스로 확립한 이미지에 가까운 역할 모델을 선별하고 관찰하여 모방해야 할 지식이나 기술을 탐색했다.

<38>
저번 학교 실습 선생님이 되게 존경스러웠어요. 일단은 학교에서 그 선생님이 나이가 많지는 않으신데 삼십 대 초반 남자 선생님이신데 일을 정말 열심히 하시는 거예요. 그만큼 나이는 어리지만 학교에서 인정도 많이 받으시고 학교 일 하다 보면 애들한테 소홀해지기 쉬운데 애들한테도 잘 하셨어요. (P2 배은지 :55)

<39>
저는 실습 나갈 때 아무 생각 없이, 일단은 설레는 마음으로 가서 거기서 많이 배우고 얻어 오는 스타일이라서 실습하는 중간 중간에 지도 담임선생님한테 너무 많이 배워요. 나중에는 좀 연세가 있으신 분이어서 그 분을 어머니라고 부르고 싶을 정도로. (P5 정현성 :87)

배은지의 사례는 예비교사가 교육실습에서 자신이 추구하는 교사상에 가까운 교사를 발견하고 그 교사에 대해 존경심을 갖게 되는 상황을 보여줬다. 이러한 상황은 정현성의 사례에서도 유사하게 나타났다. 정현성은 닮고 싶은 교사상이었던 교사에 대해 깊은 유대감을 갖고 있었다. 이와 같이 추구하는 교사상을 발견하고 그 교사에 대해 긍정적인 정서를 갖는 것은 예비교사로 하여금 역할 모델로 선정한 교사에 대한 관찰과 모방을 유도했다.

인간 학습의 많은 부분이 다른 사람을 관찰함으로써 이루어질 수 있다고 주장한 Bandura(김동일 외, 2007)에 의하면 모방하려는 대상의 행동이 '그저 좋아서' 그대로 배우고 싶은 경우에는 강화나 벌과 상관없이 모델행동에 대한 직접적인 모방이 이루어졌다. 예비교사가 현장교사를 관찰하고 무조건 모방하려고 하는 것은 현장교사의 행동이 그저 좋아서 그대로 배우고 싶다는 생각 때문이었다.

앞 절에서 살펴본 바와 같이 예비교사의 교사상은 추상적인 이미지 수준이이서 구체적 목표가 확보되지 않은 상태였다. 이에 더해 지식 및 기술을 전수받고 싶다는 생각으로 교육대학 교육을 경험했지만 예상과는 달리 교육방법이 아닌 교육내용을 다루는 방식에 대해 불만과 회의와 같

은 부정적인 정서를 느꼈다. 그러한 상황에서 예비교사는 자신이 이미지 수준에서 확립한 목표를 실현한 전문가 교사를 만났고 그 교사의 행동을 그대로 모방하려는 강한 학습동기를 갖게 되었다.

<40>
그런데 이 선생님을 보니까 차분하게 하시는데 애들이 들뜨지 않고 잘 하는 거예요. 그래서 꼭 카리스마가 있어야지 애들을 진정시킬 수 있는 게 아니구나 하는 생각도 들고 그런 카리스마 있는 쪽 보다는 차분한 쪽이 저랑 더 맞는 거 같아서 그 남자 선생님이 더 닮고 싶었어요. (P2 배은지 :57)

<41>
미국에서 담임선생님이 정말 다른 점은 애들한테 소리를 한 번도 지르지 않고도 애들을 잘 지도해요. 제가 우리나라에서 실습 갔을 때도 많이 봤거든요. 선생님이 애들한테 소리를 지르고, 때리지는 않지만 선생님들이 소리 지르고 막 화내는 걸 봤는데 미국에서는 전혀 안 그러는 거예요. 그런데도 애들이 잘 따라와요. 뭔가 되게 다 정리를 하면서 봤는데 정말 너무 신기한 거예요. 잘 봤는데 제가 보니까 이럴 땐 이렇게 하고 이럴 때 이렇게 하고 그런 게 딱 짜여 있는 거 같아요. 그런 게 되게 인상 깊어서 그 선생님이 하신 거를 저도 비슷하게라도 하고 싶어요. (P10 이동훈 :99)

배은지와 이동훈의 사례는 전문가 교사의 행동이 '그저 좋아서' 그대로 따라하려는 모방의 예를 보여준다. 특히 이동훈은 모방해야 할 행동을 분석하고 정리하면서 모방을 위한 준비를 했다. 그는 재학 중인 교육대학에서 주최하는 글로벌 예비교사 해외 인턴십 프로그램[17]에 참여했다. 그는 미국 초등학교에서 기존의 교육실습과 유사한 교실 관찰과 수업 시연에 참여하면서 자신이 추구하는 교사상을 발견했다. 그는 그 교사의

17) 글로벌 예비교사 해외 인턴십 프로그램은 교육대학 학생 중 일정 자격요건을 갖춘 학생을 선발하여 2주 동안은 미국의 대학교에서 교수법과 관련된 강의를 수강하게 하고 2주 동안은 미국 초등학교에 배치하여 소속된 학급에서 교사를 관찰하고 1회 이상 실제 수업을 수행하는 교육실습과 유사한 연수 프로그램이다. 본 연구 참여자 중 배은지, 성혜원, 이동훈이 이 프로그램에 참여했다.

행동이 인상 깊어서 따라하고 싶다고 설명했다. '그저 좋아서' 그대로 모방하는 직접적인 모방학습이 이루어졌다. 그는 모방을 위해 '잘 봤고', '다 정리를 했다'고 기술했다. 이러한 학습 태도는 그가 지식 및 기술의 획득 경험과 관련하여 표현했던 반응 중 가장 적극적이고 주도적인 태도였다.

이동훈은 의사가 되고 싶었으나 여러 이유로 불가능해졌기 때문에, 교사도 의사처럼 누군가의 은인이 될 수 있다는 생각에 차선책으로 교육대학에 진학했다. 그는 교육대학 교육에 흥미를 느끼지 못할 뿐만 아니라 불만까지 느끼고 있다. 그는 학창시절 심한 체벌로 교사로부터 크게 상처를 받았고 자신이 교사가 된다면 '나는 적어도 그렇게는 안 할 수 있을 것 같다'는 생각을 했고 이러한 생각을 기반으로 '학생의 기억에 남는 교사'를 추구해야 할 교사상으로 설정했다. 그러던 중 미국 연수 프로그램에 참여하게 되었고 자신이 설정한 목표에 가까운 교사, 즉 학생을 체벌하거나 소리를 지르지 않고도 학생을 잘 지도하는 교사를 만났고 그 교사를 모방하고 싶었다.

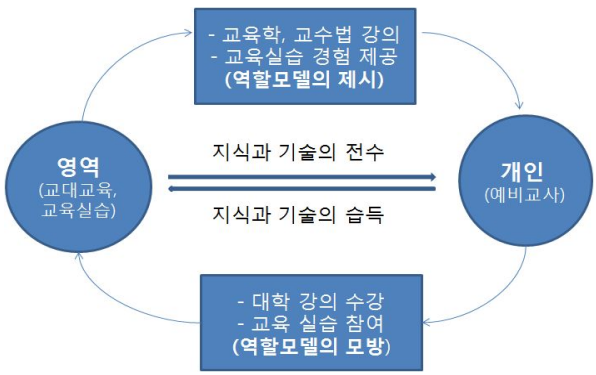
이동훈의 사례는 예비교사가 모방하고 싶은 대상을 만나는 것은 영역에 대한 태도에 중요한 영향을 미친다는 것을 보여준다. 교수법이나 교수기술은 교육대학에 개설되어 있는 강의를 통해서도 전수받을 수 있다. 그러나 예비교사는 강의를 통한 지식 및 기술의 전달보다 추구하는 교사상에 가까운 실제교사를 대상으로 관찰하고 모방을 통해 그 교사의 지식 및 기술을 전수받는 것을 선호했다.

예비교사가 이상적인 수준에 도달했다고 보이는 전문가 교사를 그대로 모방하는 것은 어떤 종류의 기술이나 특정 업무를 추구해야 하는 초심자가 수 년 동안 그 영역에서 일을 해왔고 그것의 본질을 다른 사람에게 전수해 줄 수 있는 숙련자와 관계를 맺는 도제제도의 전수 방식과 유사하다. Gardner(1997)에 의하면 초심자는 비공식적인 관찰을 하거나 훈련을 하는 교육과정을 통해 특정 영역의 기술, 신념, 수행을 획득하여 그 영역의 구성원이 될 수 있다. 그리고 이러한 과정은 '전문성의 획득' 과정으로 볼 수 있다. 이렇게 볼 때 초심자인 예비교사가 숙련자로 보이는

전문가 교사를 관찰하면서 교직에서 요구되는 기술, 신념, 수행을 모방하는 것은 교사 전문성 획득의 관점에서 초심자인 예비교사에게 적절하고 적합한 경험이며 영역의 전수에 대한 적극적이고 주도적인 태도를 갖게 하는 유의미한 경험이라고 할 수 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이 예비교사는 가르치는 방법에 관심을 갖고 역할모델을 모방하는 방식으로 교직 영역의 지식 및 기술을 획득했다. 예비교사는 강의를 통해 교육학적 지식과 교수방법을 전달받는 동시에 교육실습을 통해 영역의 지식 및 기술을 획득했다. 그런데 예비교사는 가르치는 방법을 내용보다 중요하게 생각하고 관찰을 통한 모방을 강의를 통한 전달보다 더 선호했다. 이러한 생각 때문에 예비교사는 교육실습을 영역의 전수와 습득이 이루어지는 중요한 경험으로 인식했다.

예비교사가 영역의 지식 및 기술을 획득하는 방식으로 선호하는 관찰과 모방은 초심자가 숙련자와 관계를 형성하고 그를 모방하면서 전문성을 획득하는 도제제도의 전수 방식과 유사했다. 초심자인 예비교사는 실습 경험을 통해 숙련자인 경력, 전문가 교사를 직접 대면하게 되고 의도하거나 의식하지 않은 사이에 도제식 전수 방식이 실현되면서 예비교사는 교사 전문성의 토대를 갖추기 시작했다.



[그림 Ⅳ-3] 교직 관련 지식 및 기술의 획득 과정

보통 교육대학 교육과정에 따라 차이가 있지만 교육대학 교육과정 편

제에는 대체로 총 5~6차례, 9~10주간 동안 교육실습[18]이 배당되어 있다. 예비교사는 이 기간을 충분히 활용하여 도제식 전수를 체험한다. 예비교사는 교육대학 강의 수강과 교육실습 참여 경험을 통해 교직 영역의 지식 및 기술을 전수받고 획득하는 과정을 반복하고 이를 통해 교사 전문성의 토대가 구성된다. 예비교사와 영역의 상호작용은 [그림 Ⅳ-3]과 같이 나타낼 수 있다.

2) 전문적 지식 및 기술의 확장

예비교사가 획득한 교직 영역의 지식 및 기술은 교직 수행 경험을 통해 전문적 지식 및 기술로 정교화되고 확장되었다. 전문가 교사는 요구되는 전문적 지식 및 기술을 더 명확하게 인식했고 영역과의 다양한 소통 경험을 통해 확장시켰다. 면담 결과의 분석에 의하면 전문가 교사의 지식 및 기술의 전수에 대한 인식은 예비교사의 인식과 마찬가지로 '지식 및 기술'에 대한 인식과 '지식 및 기술의 전수 방식'에 대한 인식으로 구분할 수 있다.

예비교사는 교직의 '기술 및 지식'에 대해 교사로서 가르쳐야 할 내용보다는 내용을 가르치는 방법을 배워야 한다고 인식했다. 초등학교에서 가르쳐야 할 내용은 기초적이고 초보적인 내용이므로 가르칠 내용보다는 가르치는 방법을 획득해야 한다고 생각했다. 그러나 교육대학 교육은 교수방법보다 내용과 관련된 직접 경험에 집중되어 있어서 방법을 제대로 획득하지 못한다고 생각했고 현장 적용성도 떨어진다고 불만을 표현했다. 예비교사는 '지식 및 기술의 전수 방식'에 대해 교육대학 강의를 통한 전달보다는 교육실습에서 역할 모델이 되는 현장 교사의 행동을 관찰하고 그대로 모방하는 방식을 선호했다.

그러나 이러한 예비교사의 인식은 수행 경험을 통해 변화되고 확장됐

18) 교육대학교의 교육과정에 따라 교육실습 편제가 다르나 대체로 교육실습은 관찰 또는 참관, 수업, 실무, 학급 경영 등의 단계로 구분되어 있고 각각 1주에서 2주 또는 4주의 시간이 배당되어 있다. 따라서 예비교사는 4년의 교육대학 재학 기간 동안 총 5~6회의 교육실습을 경험하고 교육실습 참여시간은 9주~10주 정도라고 할 수 있다.

다. 전문가 교사는 교육대학에서 획득한 '지식 및 기술' 경험을 수행 상황에서 회상하고 활용했다. 예비교사가 부정적으로 인식했던 교육대학의 직접 경험은 전문가 교사에게 절차적 지식으로 저장되어 기억됐고 현장에서 회상되어 활용됐다. 또한 '지식 및 기술의 전수 방식'에 대해 전문가 교사는 학생과 함께 성장하는 경험의 반복을 통해 교직의 지식 및 기술을 전수받았다. 예비교사는 반복되는 수행이라는 교직의 특성을 매너리즘의 원인으로 우려했지만 전문가 교사에게 1년이라는 교직의 주기는 전문성에 형성에 도움이 되는 장치였다.

(1) 경험의 습득과 활용

전문가 교사는 영역, 즉 교직의 지식 및 기술을 임용 전 직전교육과 임용 후 자기연수[19]를 통해 획득했다. 전문가 교사는 영역의 지식 및 기술이 경험을 통해 저장될 때 더 효과적이라고 진술했다. 전문가 교사는 교직의 지식 및 기술은 주입이나 설명보다 직접 경험하며 저장하는 것이 더 적절하다고 인식했다. 이러한 전문가 교사의 인식은 전문가가 서술적 지식(declarative knowledge)보다 절차적 지식(procedural knowledge)을 더 오래 기억하고 회상하여 적용함을 나타낸다.

서술적 지식은 '새'를 규정할 수 있고 '4·19의거'는 1960년에 일어났다는 것을 아는 것과 같은 사실에 관한 지식이고 절차적 지식은 행위나 기술, 조작에 대한 지식이다. 전문가 교사가 절차적 지식을 기억한다는 것은 문법을 명료하게 설명하지는 못하지만 모국어를 이해하고, 자전거 타는 방법을 설명하는 것은 어려움을 느끼지만 자전거는 잘 탈 수 있는 것을 의미한다(이정모 외, 2003).

전문가 교사는 교사에게 요구되는 자질이 교과를 가르치는 방법에 대한 설명 능력인 서술적 지식이 아니라 교과를 잘 가르치는 능력인 절차적 지식임을 알고 있다. 또한 자전거를 타는 절차적 지식은 직접 자전거

19) 자기연수란 영역에 대한 지식 및 기술을 습득할 목적으로 개인 또는 집단 수준에서 이루어지는 연수로서 대학원 진학, 개인독서, 현장연구, 각종 교과연구회 활동 등을 의미한다(진경설, 1995).

를 타는 경험을 통해 습득하는 것이 가장 효과적인 것과 같이, 교과를 잘 가르치는 능력은 교과를 가르치는 경험을 직접 하는 것이 가장 효과적임을 알고 있었다. 전문가 교사는 직접 경험을 통해 가르치는 방법에 대한 절차적 지식을 저장했다.

<42>
체육부분에 대해서 다른 교과목보다 훨씬 어느 정도의 전문성을 가지게 된 것은 제 하나의 큰 장점인 거 같아요. 체육과 같은 경우는 야영 수련 이런 것도 있어서 학부 수업이 일주일에 한 번 정도 있고 방학 때 3박 4일 야영을 들어가요. 직접 프로그램을 한 프로그램을 한 명씩 다 맡아서 준비해서 진행하고 밥도 다 해 먹고 위 학번 선배들이 진행강사로 진행하고 교수님이 총 책임자로 참여하세요. 그러니까 저희는 대학 때 청소년 단체에서 하는 활동들을 다 했던 거예요. 저희가 직접 다 참여해보는 그런 활동들이 다 써 먹게 되더라고요. (P4 고동진 :7)

<43>
그런 경험에 가치를 두는 게 저는 중요하다고 생각하거든요. 그런 경험의 소중함을 알아야 아이들에게 그런 경험을 하게 할 수 있잖아요. 내가 허들을 잘 못하기는 하지만 예전에 제가 하면서 넘어져보고 재미있었던 경험이 있기 때문에 그걸 기계적으로 가르치는 게 아니라 제가 해보고 너무 재미있었기 때문에 아이들에게 가르칠 때 재미있고 즐거운 경험이 될 거라는 것을 아이들에게 가르쳐 줄 수 있는 거라고 생각하거든요. (중략) 교사가 즐겁고 재미있어서 아이들하고 같이 하다 보면 아이들도 좋아하게 되고 즐기게 되고 잘 하게 되는 거 같기 때문에 교사의 그런 경험은 중요한 거 같아요. (P10 김민경 : 20)

고동진은 체육 교과에 대한 지식 및 기술을 직접 경험을 통해 습득하고 저장했다. 그는 교육대학에서 체육교육을 심화과정으로 이수했고 대학원에서 체육교육을 전공했다. 또한 체육교과연구회 소속 교사로 연구회 활동을 통해 동료교사들과 소통하며 연구에 참여하고 있다. 현장에서 그는 체육 관련 업무에 대한 보직을 맡고 있고 청소년 단체 지도에서 전

문성을 발휘하고 있다. 그는 교육대학에서 직접 경험을 통해 습득한 절차적 지식을 현장에서 회상하고 효과적으로 활용하면서 체육 교과에 대한 전문성을 발휘하고 있다.

김민경도 경험을 통한 지식의 습득을 강조하고 직접 경험 그 자체뿐만 아니라 경험과 관련된 정서 기억도 함께 회상했다. 정서와 기억이 결합될 때, 기억의 강도는 강화된다(민경환 외, 2008). 허들을 직접 뛰어넘는 경험을 기억할 때 그녀가 경험했던 긍정적 정서는 경험에 대한 기억을 강화했고 허들을 가르치는 수행 상황에서 강화된 기억은 긍정적 정서를 수반하면서 쉽게 회상되었다. 그녀는 경험에 수반되는 긍정적 정서를 학생과 공유할 수 있다는 점에서 경험을 통한 지식의 습득이 유용했다고 설명했다.

이러한 인식은 교육대학 교육이 가르치는 방법보다 교육내용에 대한 직접 경험이어서 불만과 회의를 느낀다는 예비교사의 인식과 대비된다. 예비교사는 리코더를 부는 것이 아니라 리코더 연주를 가르치는 방법을 습득해야 한다고 설명하였고 리코더를 부는 것 자체는 현장적용성이 떨어진다고 인식했다. 그러나 전문가 교사는 직접적인 경험을 절차적 지식으로 기억했고 정서를 수반하여 회상하여 교수에 효과적으로 활용했다.

전문가 교사는 직접적인 경험을 통해 지식을 습득하고 현장에서 회상하고 반성적 성찰의 과정을 거치면서 교직 수행에 반영했다. 전문가 교사 역시 교육대학에서의 교육 경험에 대해 부정적으로 인식하는 경우도 있었지만 교직 수행 과정에서 교육대학 교육 경험은 현재 수행에 그대로 적용되기도 하고 문제해결에 기여하거나 반성적 성찰에 토대가 되기도 하면서 전문성을 발휘하는데 기여했다.

<44>
대학 다니면서 리포트를 쓰면서 그게 현장에서 쓰일 거라고 생각하면서 리포트를 완성한 적이 한 번도 없었어요. 그런데 막상 현장에 나오니까 그 때 그렇게 열심히 했던 리포트들을 뒤지게 되는 거예요. 그 때 제가 되게 관심을 가졌던 게 영 교유과정이었는데 필요한 게 빠져 있는 것 중에 법과 관련된 게 있었어요. 그걸 그 때 친구

여덟 명이 같이 40차시 수업을 짰어요. 약안까지 만들어서 책을 만들었어요. 그런데 학기 초나 학기말에 시간이 남을 때 비디오나 보여주기는 싫고 뭔가를 하고 싶은데 해줄 게 없어서 그걸 해줘야겠다는 생각으로 그걸 뒤져서 40차시 수업을 줄여서 흐름을 잡아서 아이들과 수업을 했어요. 역할을 정해서 형사 재판하는 것까지 학기말에 했는데 정말 너무 재미있더라고요. (P8 배주은 : 22)

<45>
그래서 현장에 왔을 때도 그런 부분들 부딪쳤을 때 아 이런 부분들이었구나 하면서 그 때 배웠던 예를 생각하면서 내가 그 때 그런 경험을 했었지 하는 걸 다시 생각을 하면서 그럼 내가 이 아이한테 이렇게 도움을 주어야겠다 생각하고 도움을 주려고 노력을 해요. (P5 최지영 : 49)

배주은과 최지영의 사례에서 전문가 교사는 저장한 경험을 회상하고 적용했다. 영역에 대한 경험은 배주은과 같이 경험이 저장된 형태 그대로 인출되기도 하고 최지영과 같이 반성적 성찰의 토대가 되기도 했다. 예비교사였던 과거에 배주은도 현재 예비교사들처럼 직접 경험이 현장과 관련이 없을 것이라고 예상했지만 전문가 교사인 현재 그녀는 직접 경험을 통해 습득한 절차적 지식을 고스란히 회상하여 적용하면서 수행의 전문성을 발휘하고 있다. 최지영은 현재 부딪치는 난관이나 문제를 해결할 때 과거 경험을 회상했다. 그녀의 지식은 문제해결에 단서를 제공하면서 전문적 수행에 기여했다.

(2) 경험의 반복과 성장

초등교사의 일상은 1년을 주기로 반복된다. 물론 매해 다른 학생과 다른 동료교사를 만나 맡은 학년에 따라 다른 교육내용을 지도하지만 교사가 수행하는 직무는 유사하다. 학생을 새로 만나 적응하고 교과를 지도하고 각 달에 배정된 행사들을 진행하고 계획된 시기에 평가를 실시한다. 이러한 교사의 반복적 일상은 교사를 안일하게 만들 수 있다. 예비교

사는 이러한 반복적인 일상의 특성으로 인해 매너리즘에 빠진 교사를 책망하고 경계했다. 그러나 전문가 교사는 초등교사의 1년을 주기로 반복되는 직무 특성이 전문성의 신장에 기여한다고 설명했다.

<46>
또 버리는 것도 있어서 어떻게 보면 너무 감사하고 예전에는 제가 너무 많은 걸 가지고 있어서 허덕거리다가 끝났어요. 그런데 조금씩 버리면서 제 손에 맞는 것만 점점 추려 나가게 되더라고요. 어떻게 보면 교사도 일 년 동안 지내면서 중간 중간 실수를 하기 마련이니까 2월쯤 되면 생각이 정리가 되요. 이런 건 이렇게 해 볼 껄 이런 건 하지 말걸 하는 생각이 2월이 되면 수도 없이 쌓여요. (중략) 내가 실수했던 것들을 고쳐가면서 좀 더 좋게 발전시켜 적용해 봐야겠다는 생각을 해요. 그래서 그런 것들이 항상 새롭게 좋은 것은 남겨두고 새로운 방식을 적용해보는 기회로 주어지니까 더 좋은 거 같아요. (P5 최지영 : 18)

최지영은 1년이라는 시간 동안 영역에 대한 지식 및 기술을 정교화하고 그러한 경험을 반복함으로써 전문성을 신장하고 있다. 그녀는 1년 동안의 교직 수행을 반성적으로 성찰하고 시행착오의 경험을 기반으로 자신만의 전문성을 확립했다. 그녀에게 1년 단위로 반복되는 교사의 일상은 자신의 전문성을 점검하고 검증하는 기회가 되었다. 또한 교사의 경험은 교사 개인의 경험인 동시에 학생과 관련된 경험으로 교사는 학생과 동반 성장하고 있다.

<47>
일단 항상 자신을 아이들과 함께 성장시킬 수 있다는 거요. 아이들을 가르치다보면 교사로서 제 단점이 자꾸 보이더라고요. 그런 단점을 아이들한테만 고치라고 할 수 없잖아요. 그럼 내가 먼저 고쳐 보고 아이들과 함께 고쳐 나가고 이런 식이니까 그러니까 계속 발전의 기회가 주어진다는 거 굉장히 좋은 점이죠. (P2 남희경 : 7)

<48>

> 그러면서 제가 처음에는 덩치도 너무 크고 힘도 세서 저를 복도에서 확 붙잡으면 꼼짝을 못 하겠더라고요. 너무 막막하고 무서웠던 애였는데 이제 와 생각하면 걔한테 너무 고마워요. 그 아이와 생활하면서 작은 부분에서 방법이 보이기도 하였고 그런 경험들이 저한테 힘이 되는 거 같아요. 그렇게 그 애가 변하고 커 가는 그런 과정을 볼 때마다 저도 변화하는 것 같아요. 저도 처음에는 가늘고 길게 티 안 나게 중초니까 드러내지 말고 내 할 일만 하고 숨어서 살아야지 하는 게 제 목표였고 우리 반만 챙기면 된다고 생각했는데 제 일뿐만 아니라 다른 사람 일도 돌봐야 한다는 생각이 새롭게 생겼어요. (P3 차수진 : 11)

교사의 경험은 대부분 학생의 경험과 관련되어 있기 때문에 학생의 변화와 성장은 교사의 변화와 성장을 동반했다. 남희경의 사례는 교직 수행의 과정에서 이루어지는 교사의 반성적 성찰과 학생과의 동반 성장 과정을 보여주었다. 그녀는 학생의 변화와 성장을 의도하고 지도했지만 동시에 자신도 발전하고 있었다. 차수진은 학생의 변화를 목적으로 관계를 형성하고 지도한 것이 결국은 자신의 성장에도 기여했다고 진술했다.

차수진은 전반적 발달장애를 가진 학생을 만나 지도하면서 학생과 진심으로 소통하는 특별한 경험을 하게 되었다. 그녀는 여러 번 반복하는 학생의 똑같은 질문에 아무런 훈계나 불평 없이 똑같이 상냥한 목소리와 따뜻한 표정으로 반복하여 대답했고 그러한 대처는 학생과 소통하는 계기가 되었다. 학생은 교사와 소통하기 시작하면서 타인과 소통하는 방식을 터득하게 되었고 조금씩 변화하고 성장했다. 이러한 학생의 변화와 성장은 그녀의 성장으로 이어졌다. 학생의 성장을 목표로 했던 교직 수행이 학생뿐만 아니라 교사인 차수진도 성장시킨 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 전문가 교사는 직접적인 경험을 통해 영역의 지식 및 기술을 획득했고 획득한 경험을 회상하며 1년을 주기로 반복되는 교직을 수행함으로써 전문성을 획득하여 전문가 교사로 성장했다. 전문가 교사의 사례를 통해 알 수 있는 이러한 영역의 전수과정은 초보자의 전문성 획득과정과 일치한다. Anderson에 따르면 특정 영역의 초보자가 전문가로 변화되는 과정은 크게 인지적 단계, 결합적 단계, 자율

적 단계의 세 단계를 거친다(최세인, 1999).

첫 번째 단계인 인지적 단계(cognitive stage)에서는 영역의 지식을 서술적 지식의 형태로 탐색한다. 이 단계에서 습득한 지식은 실제 수행에 크게 도움이 되거나 기여하지는 않는다. 예비교사의 경우 교대교육에서 강의를 통해 교육학적 지식과 교과교육학적 지식 및 기술을 습득하는 단계가 해당한다.

<표 Ⅳ-1> Anderson의 전문성 획득 단계와 교사 전문성

Anderson의 전문성 획득 단계			교사 전문성
1단계	인지적 단계	서술적 지식의 탐색 단계	교육대학 강의를 통해 교육학과 교수법 지식 습득
2단계	결합적 단계	서술적 지식이 절차적 지식으로 변환하는 단계	직접적인 경험을 통해 교수 기술의 습득
3단계	자율적 단계	절차적 지식의 확장과 정교화 단계	현장 경험의 반복을 통해 학생과 동반 성장하며 전문성을 획득

두 번째는 결합적 단계(associative stage)로 인지적 단계에서 습득된 서술적 지식이 효율적인 절차적 지식으로 변환된다. 물론 모든 서술적 지식이 절차적 지식으로 변환되는 것은 아니다. 두 지식이 공존하면서 결합되는 단계를 거쳐 특정 영역에서의 수행에 활용된다. 예비교사는 부정적으로 인식했지만 전문가 교사는 의미를 부여했던 직접 경험을 통한 교수기술의 습득이 이에 해당한다. 세 번째는 자율적 단계(autonomous stage)로 연습이 거듭됨에 따라 절차적 지식이 확장되고 정교해지는 단계이다. 이 단계에는 기술이 능숙해지고 수행은 더욱 정교해진다. 이러한 과정이 진행될수록 절차적 지식의 사용이 증가한다. 반복되는 경험을 통해 학생과 함께 성장하고 있다고 인식한 전문가 교사가 이 단계에 해당한다고 할 수 있다(<표 Ⅳ-1>).

지금까지 살펴본 바와 같이 교직 관련 전문적 지식 및 기술의 획득은 예비교사 시기에 시작하여 수행 경험을 통해 전문적 지식 및 기술로 확장되고 정교해진다고 할 수 있다. 교직 관련 지식 및 기술에 대해 예비교사 시기에는 교육내용보다는 교육방법에 초점을 맞추고 지식 및 기술을 획득하고자 했다. 그러나 예비교사가 불만족과 같은 부정적 정서를 느끼면서 수행했던 교육내용에 대한 다양한 체험은 교직 수행에서 회상되고 효과적으로 활용되면서 교사의 전문적 수행에 기여했다. 또한 예비교사는 강의에 의한 전달보다는 관찰에 의한 모방을 선호하여 현장의 교사를 관찰함으로써 교직 영역의 기식 및 기술을 교사를 통해 직접적으로 모방하며 교직 영역의 지식 및 기술을 획득했다. 이에 비해 전문가 교사는 수행 과정에서 시행착오 경험을 반복하고 학생과 함께 성장하는 경험을 통해 전문적 지식 및 기술을 확장했다.

3. 초등교직에 대한 인식

초등교사는 영역 및 분야와 상호작용하면서 전문성을 획득하고 확장한다. 초등교사는 영역, 즉 교직 문화인 지식 및 기술을 획득하고 확장하며 분야, 즉 교직사회와 소통한다. 분야는 영역의 사회적 범위로서 영역의 상징체계가 구현되고 체계화시킨 사람들과 체계화된 실제로 사회를 구성하는 구성원을 의미하며 보통 실무자와 상위책임자, 언론 및 사회 등이 해당된다(Gardner, 2001). 교직에서는 교사와 행정 및 관리자, 학부모, 학생, 언론 및 사회 등이 분야에 해당된다. 이렇게 볼 때 분야, 즉 교직사회에 대한 교사의 인식은 전문직으로서의 교직에 대한 인식이라고 할 수 있다.

분야에 대해 초등교사는 예비교사 시기에 교사, 학부모, 사회 및 언론에 대한 인식이 형성되기 시작했고 교직 수행 경험을 통해 그러한 인식이 고착되고 심화되었다. 교직사회에 대한 소통 경험이 제한적이고 간접적인 예비교사는 교사에 대해서는 집단 외부자로서의 관점과 내부자로서의 관점 모두를 갖고 교사에 대해 책망하거나 경계했고, 학부모에 대해서는 막연한 적대감을 갖고 있었다. 사회 및 언론에서 확인되는 교사에 대한 부정적 인식에 대해 예비교사는 합리화하며 대처했다. 이러한 인식은 직접적으로 교직사회와 소통하는 교직 수행 과정에서 인식이 고착되고 심화되는 방식으로 변화됐다. 이와 같은 분야와의 상호작용은 교직을 전문직으로 인식하고 전문성을 향상하려는 초등교사에게 부정적 영향을 주는 경우가 많았다.

1) 교직에 대한 인식의 형성

본 연구에서는 예비교사의 분야에 대한 인식을 교사, 학부모, 사회 및 언론에 대한 인식으로 범위를 한정하여 접근했다. 교사, 학부모, 사회 및 언론에 대해 학생으로 경험한 초, 중・고등학교에서의 교사에 대한 기억과 예비교사로서의 경험을 기술하도록 질문을 제시했다. 분야에 대한 예

비교사의 인식은 대상에 따라 교사에 대한 인식, 학부모에 대한 인식, 사회 및 언론에 대한 인식으로 구분할 수 있다.

예비교사는 아직 교사집단에 소속되지 않았지만 스스로는 자신을 교사로 생각했기 때문에 분야에 대해 교사집단 '내부자로서의 관점'과 '외부자로서의 관점' 모두를 갖고 있는 것으로 나타냈다. 예비교사는 상황에 따라 교사집단 내에 소속되어 있는 교사로서 교사와 학부모, 사회에 대해 내부자의 관점을 갖기도 했기도 했고 교사집단에 소속되지 않은 외부인으로서 교사와 학부모, 사회에 대해 인식하는 외부자의 관점을 갖기도 했다. 예비교사는 교사의 매너리즘과 보수적 태도에 대해 외부자의 관점에서 책망하는 동시에 내부자로서 경계했다. 또한 학부모의 비하에 대해 적대감을, 사회의 냉소에 대해 스스로를 합리화하는 태도를 나타냈다.

(1) 교사에 대한 책망과 경계

예비교사의 교사집단에 대한 인식은 자신이 초, 중·고등학교를 거치면서 만났던 교사와 교육대학에 진학한 후 교육실습에서 만난 실습 지도교사, 졸업 후 현장에서 교직을 수행하는 선배교사 등에 대한 기억과 경험을 통해 나타났다. 예비교사는 교사가 보수적이고 매너리즘에 빠져 있다고 지적했다. 이러한 비판은 학생의 입장에서 만난 교사에 대한 기억 때문이기도 하고 일부교사의 특별한 사례에 의해 영향을 받은, 근거가 명확하지 않은 선입견과 편견이기도 했다.

<49>
선생님들 중에는, 저희가 사립 고등학교였는데 4시에 학교를 마치는데 3시 50분부터 지하주차장에서 나갈 준비하는 선생님이 계셨어요. 저희랑 하교를 같이 하시는 거예요. 정말 대박이라고 생각했었어요. 선생님들은 저렇게 쉽게 돈을 버네 하는 생각도 있었어요. (P12 남 미정 :29)

<50>
저는 옷 입는 게 제일 싫어요. 애들 시선이 다르다고 하는데 그 시

선이 다르다는 게 나쁜 영향 때문이 아니라 다른 선생님과 달라서 그런 거라고 생각하는데 선생님은 청바지를 입어도 잘 가르칠 수 있는 건데 그런 건 안 된다고 하는 게 제일 싫어요. (P4 차현진 :79)

남미정과 차현진의 사례에서 이들은 교사집단 밖에서 교사집단을 들여다보는 외부자의 관점을 갖고 교사의 매너리즘과 보수적 태도를 지적했고 반감을 나타냈다. 주차장에서 만났던 교사에게서 고등학생 남미정은 교사의 매너리즘을 보았고 복장에 대해 지나치게 규제하는 실습지도 교사에게서 교생 차현진은 교사의 보수성을 보았다. 남미정과 차현진은 모두 주변의 권유로 교육대학에 진학했다. 남미정은 원하는 대학에 지원할 정도의 수능 성적에 도달하지 못해서 학교 선택을 고민할 때, 자의적으로 교육대학에 진학하고 싶어 했던 친구와 가족의 권유로 교육대학에 진학했다. 차현진도 초등교사가 아닌 다른 직종을 생각했다가 가족과 친지의 권유로 대학에 진학했다.

오랫동안 교사가 된다는 것을 자아실현으로 생각하지 않거나 타의적으로 또는 차선책으로 교육대학에 진학한 예비교사는 교사에 대해 '외부자'의 관점으로 '책망'했다. 물론 교사의 매너리즘이나 보수적 태도가 실재하지 않거나 이들의 인식이 잘못된 것은 아니다. 그러나 일부 교사에 대한 기억과 일회적 경험이라는 점에서 교사에 대한 책망은 인식의 근거가 타당하고 객관적이지 않다고 할 수 있다.

또한 이러한 인식의 고착은 교사로서의 자존감과 사명감에도 영향을 줬다. 면담에서 남미정과 차현진 모두 임용 후 대학원에 진학하여 현장교사가 아닌 장학 및 연구를 수행하는 교육전문직으로 이직하고 싶다고 했다. 이것은 자의적으로 교육대학에 진학하지 않은 경우 교사에 대해 부정적 인식을 갖기 쉽고 교사에 대한 자존감도 낮아질 수 있음을 보여줬다. 한편 교사에 대해 어느 정도 동질감을 느끼고 교사로서 현직교사를 동료로 보는 내부자의 관점을 취하기도 했다. 외부자의 관점에서는 책망하는데 그치지만 내부자의 관점에서는 문제의 원인을 탐색하거나 잘못된 행동은 습득하지 않아야겠다는 경계를 했다.

<51>
교사들끼리 서로 다른 반은 볼 수 없으니까 잘 모르잖아요. 그런데 은근히 그런 선생님이 많이 계시니까 그렇게 직업의식을 안 가지시는 선생님이 계시는 것은 문제 같아요. (P2 배은지 : 59)

<52>
오비 선배들이 하는 말 들어보면 정말 진짜 무사안일주의에요. 막 자랑 같은 걸해요. 어떻게 해서 '이걸 그냥 다운 받으면 되지.' 그런 거, 어떻게 날로 먹었나, 누가 누가 더 날로 먹었나 그런 걸 자랑을 해요. 술 먹고 다음 날 아직 취했는데 '그냥 동영상 틀어줬다.' 이런 거 그런 걸 막 자랑스럽게 애기하는 거예요. 정말 그런 걸 보면서 충격을 받은 거예요. 진짜 어떻게 저런 걸 자랑스럽게 애기할 수 있지 정말 충격 받았어요. (중략) 저도 약간 걱정 되요. 새로 부임을 했는데 몇 년 지나면 뭔가 싹 잊어버리고 그 때 결심했던 것들이 머릿속에서 없어질까 봐 그리고서는 진짜 사무직처럼 다닐까 봐 그게 되게 걱정 되요. (이동훈 10:103)

배은지는 교사의 매너리즘이나 보수성과 같은 문제점의 원인을 폐쇄적 교직 문화로 파악했다. 교사는 각자 독립된 공간인 교실에서 주로 일과를 보내고 특별한 경우가 아니면 교실은 개방되지 않는다. 초등교사가 학교에서 주로 머무는 교실이라는 개별 공간이 교사의 소통이나 상호작용을 저해하는 폐쇄적 공간이 된다는 것이다(강석영, 2008). 이로 인해 교사의 문제 행동은 드러나기보다 은폐되기 쉽다. 그런데 배은지는 이런 교사의 문제점을 일부 교사의 문제로 제한했다. 그녀는 교사의 문제행동을 일부 교사의 문제로 제한하면서 자신과 일부 교사를 분리하고 자신은 일부 교사에 속하지 않는다고 생각했다.

이동훈은 동아리 선배교사의 불성실하고 안일한 문제 행동 자체보다 그런 행동에 대해 반성하거나 문제시하지 않는 태도를 더 큰 문제로 지적했다. 그는 면담에서 선배교사들의 충격적인 얘기를 들은 그 날로 동아리를 탈퇴했다고 했다. 그에게 교사의 보수성이나 매너리즘은 경계의 대상이기 때문이었다.

이동훈은 차선책으로 교육대학에 진학했지만 연수 프로그램에서 '그저 좋아서' 모방하고 싶은 교사를 만났고 전문성을 갖춘 교사가 되기 위해 영역의 지식 및 기술을 적극적이고 주도적으로 전수받으려는 태도를 갖게 됐다. 그도 교사의 문제 행동을 지각하였고 그에 대해 부정적 인식을 갖고 있다. 그러나 이동훈은 그에 대해 '책망'보다는 '경계'하는 태도를 취했다. 왜냐하면 그에게 교사의 문제 행동은 전수받지 않아야만 하는 신념과 기술이고 그러한 교사는 반면교사가 되기 때문이다.

이렇게 볼 때 교사에 대한 예비교사의 인식은 어떤 관점을 가지고 수용하느냐에 따라 달랐다. 즉 교사의 문제점이나 단점에 대해 외부자의 관점에서 '책망'하고 부정적 정서를 갖는데 그치는 경우도 있고 교사집단의 일원이라는 내부자의 관점에서 '경계'하는 경우도 있다. 책망에 그치는 인식을 하는 예비교사는 교직에 대한 사명감이나 교사로서의 자존감에 영향을 받았고, 경계하는 태도를 취하는 예비교사에게 부정적 사례는 반면교사가 되어 교사로서의 사명감과 목표에 영향을 줬다.

(2) 학부모의 비하에 대한 적대

예비교사의 학부모에 대한 경험은 제한적이다. 예비교사는 초등학생 개인지도를 통해 지도학생 학부모와의 직접적 소통을 경험하거나 교육실습에서 만난 교사를 통해 간접적으로 경험했다. 이런 이유로 예비교사의 학부모에 대한 인식은 추측이나 가정인 경우가 많았다. 예비교사는 학부모가 교사를 비하한다고 생각했다. 학부모가 교사의 역할을 축소하고 능력을 폄하한다는 것이다.

<53>
그냥 어쩔 수 없이 의무고 하니까 남들도 다 보내니까 보내는 거고. 또 그런 건 과외나 학원에서 배우니까 우리한테 지식을 잘 가르친다는 걸 기대한다기보다는 그냥 있는 동안 뭐 애들 잘 봐줬으면 좋겠다는 이런 거를 바라는 거 같아요. 그 시간 동안 학부모들이 보통 맞벌이인 경우도 많고 이러니까 애를 맡길 데가 없는데 그냥 학교가

있으니까 학교를 약간 그런 식으로 보는 거 같기도 해요. (P1 성혜원 :90)

<54>
어린이 집 교사 생각하듯이 애들 봐주면 된다고 생각하는 거 같아요. (P3 한유진 : 100)

성혜원과 한유진은 학부모가 초등교사에게 교육이 아닌 보육을 원하고 있다면서 실망감을 나타냈다. 학부모는 교과를 가르치고 인성을 지도하는 초등교사에게 교육보다는 안전하게 보호하고 돌보는 보육을 원한다는 것이다. 추구해야 할 교사상에 대해 예비교사는 추상적이고 이상적인 교사상을 설정했다. 그러한 목표의 완성을 위해 교육대학 교육 경험을 통해 지식 및 기술을 획득하고 현직교사를 모방하며 전문성을 형성하기 시작했다. 그런 예비교사가 볼 때, 학부모는 교사에게 교육보다는 보육 수준의 역할을 요구하면서 교사의 역할을 제한하고 능력을 폄하했다.

교사에 대한 비하를 인식한 예비교사는 학부모에 대해 적대감을 갖게 됐다. 그러나 예비교사는 적극적으로 입장을 설명하거나 문제를 제기하고 논쟁을 하려고 하지 않았다. 또는 학부모의 인식을 개선하고 변화시키기 위한 조치의 필요성을 생각하지도 않았다. 예비교사는 소극적으로 회피하려고 했고 학부모를 교사의 적으로 규정하면서 막연한 적대감을 나타냈다.

<55>
한참 통화하시고 끝나고 말씀해주시는데 학부모한테 전화가 왔는데 애가 야구부인데 야구 감독 선생님이 부당한 일을 시켜서 나한테 하소연을 한다고 하시면서 이럴 때 나는 상관도 없는데 "야구 감독 선생님한테 물어보세요." 하면 안 된다 무조건 들어드려야 한다. "네. 네."만 하고 아무 것도 안 하고 그냥 끊으면 된다고 말씀하시는 거예요. 이런 식으로 말하는 게 둥글게 둥글게 잘 넘어가는 거구나 그런 거구나 배웠어요. (P8 이희림 :124)

<56>

실습을 나갔을 때 교생 지도 선생님께서 말씀하시는 것을 들었어요.
요새는 진짜 학부모님들이 적이라고. (P5 정현성 :81)

이희림은 교육실습에서 만난 지도교사의 학부모에 대한 태도를 통해 학부모의 요구에 대해 소극적으로 회피하는 것이 더 바람직한 대처라는 인식을 갖게 되었다. 학부모의 문제 제기에 대해 적극적으로 대처하고 해결하기보다는 아무런 대처를 하지 않는 것이 더 효과적이라는 현장교사의 태도를 그대로 수용하고 습득했다. 정현성 역시 실습지도 교사를 통해 학부모와 교사의 관계는 학생의 성장과 발달을 위해 함께 조력해야 할 동반자이기보다는 교사에게 불이익과 부당한 요구를 하는 적으로 생각했다.

이들의 사례에서 예비교사는 학부모에 대한 현장교사의 인식을 그대로 수용하고 있음을 알 수 있다. 학부모와 직접적으로 관계를 형성해 본 경험이 제한적이고 교사에 대한 비하를 느낀 현장교사의 경험이 전해지면서 회피와 적대감이 그대로 전수됐다. 학부모에 대한 이러한 예비교사의 인식은 교사로서 학부모와의 관계 형성에 부정적인 영향을 미칠 것이고 학부모와 교사의 적대적인 관계는 학생의 성장과 발전에 기여하지 못할 것이다.

(3) 사회의 냉소에 대한 합리화

예비교사의 사회에 대한 인식은 사회에서 교사를 어떻게 바라보는가에 대한 인식을 의미한다. 예비교사는 교사에 대한 무시와 선망을 동시에 지각했다. 예비교사가 볼 때 사회는 교사 자체에 대해서는 무시하지만 교직에 대해서는 선망했다. 예비교사는 교사 자체에 대한 무시보다도 교직에 대한 선망에 대해 오히려 더 부정적인 정서를 갖고 있다. 그리고 이러한 사회의 무시와 선망에 대해 냉소적인 입장을 취했다.

<57>
저보고 심지어 어떤 애는 선생님 그런데 왜 선생님 되려고 하시냐고

이런 거까지 물어봤었거든요. '돈도 얼마 못 벌고 애들이 다 무시하는데.' 이러면서. 그러니까 되게 제가 생각했던 거랑 너무 다른 거예요. 저는 그래도 선생님이 예전보다 떨어졌다고 하더라도 애들이 그 정도로 생각할 줄은 몰랐거든요. (P1 성혜원 :74)

<58>
제 친구들하고 있을 때는 애들이 저를 부러워하는데 뭔가 교사가 된다고 해서 부러워하는 게 아니라 공무원이 된다고 해서 부러워하는 느낌이에요. '되게 좋겠네. 안정적으로 돈 벌어서 좋겠네.' 하는 느낌이에요. 그리고 저를 대할 때 공무원으로 밖에 여기지 않는 거 같아요. 그런 인식인 것 같아요. 제 친구들은요. 뭔가 그래도 제 나름 생각으로는 더 훨씬 큰, 뒤에 무언가가 있을 거라고 생각을 하는데 다른 사람의 인식은 그렇지 않은 거 같아요. (P10 이동훈 :90)

성혜원의 사례에서 그녀는 교사에 대한 무시와 냉소를 어느 정도 인식했지만 실습에서 만난 학생의 의견을 통해 학생까지도 교사를 무시하고 있음을 알게 되었다. 더구나 학생의 교사에 대한 무시는 경제적인 가치에 기반을 두고 있었다. 이러한 무시에 대해 그녀는 실망하고 당황했다. 이동훈은 교사가 아닌 교직에 대한 선망을 확인했다. 그의 주변에서는 '교사 이동훈'보다 안정적인 '공무원 이동훈'을 부러워했다. 이동훈은 주변의 선망을 인정하였지만 공무원 뒤에 '훨씬 더 큰' 무엇인가가 있을 것으로 기대하고 있다. 무엇인지 명확하지는 않지만 직업으로서의 교직이 주는 장점 이상의 무엇을 교사의 수행을 통해 얻을 수 있을 것이라고 생각했다.

한편 예비교사는 교사의 성별에 따라 사회적 시선을 다르게 지각했다. 여성인 예비교사는 직업적 장점으로 인해 교직을 사회적으로 선망한다고 지각했지만 남성인 예비교사는 교직이 남자답지 못하고 남자에게 적합하지 않은 일이라고 비하하고 무시한다고 느꼈다. 그러나 예비교사는 선망과 무시 모두를 냉소적 시선으로 지각했다.

<59>
교직의 좋은 점은 여자로서 교사와 남자로서 교사는 좀 다를 거 같

아요. 정말 귀에 인이 박히도록 들었는데 여자로서 여자 직장으로는 교사가 최고다 그런 얘기 진짜 엄청나게 많이 들었거든요. (P6 박정현 :87)

<60>
여교사하면 안 좋은 시선이 주로 많죠. 대충 가서 시집 잘 가려고 교사 되고 수업 준비도 안하고 대충 가르치고 명품 밝히고 남편 잘 잡으려고 하고. 저도 그런 댓글을 보고 좀 충격이었거든요. 여교사는 속물로 보는 시선이 많아요. (P12 남미정 :28)

<61>
진짜 초등학교 교사 한다고 하면 좀 보수적인 어른들은 남자가 그런 거해서 뭐하냐고 더 큰일 해야지 그렇게 말씀하시고. (P5 정현성 :77)

박정현과 남미정은 여교사에 대한 사회의 냉소적 표현에 대해 거부감을 나타냈다. 여교사의 직업적 장점을 부정하는 것은 아니지만 교사를 인정하기보다 교직의 장점만을 강조하고 선망하는 것에 대해 불쾌감을 표현했다. 정현성 역시 남교사에 대한 무시에 거부감을 보였다. 오랜 시간 많은 사람들에 의해 공유되고 고착된 이와 같은 교사에 대한 냉소는 예비교사로 하여금 스스로를 합리화하는 방안을 찾게 했다.

<62>
그런데 지금 보면 교육대학 뭐하는지도 모르는 사람도 많고 거기서도대체 뭐 배우는 거냐고 물어보는 사람도 많고 그래서 교육대학에서 배우는 것들 뭐 리코더도 불고 이런 저런 것들 얘기해주면 나도 할 수 있겠다는 식으로 얘기해요. 그럼 저는 '나는 4년 내내 배워도 잘 못하겠는데 어디 해 봐라 잘 되나' 라는 생각이 들어요. (P11 김재은 :12)

<63>
그런데 초등학생 가르치는 게 사실 제일 어려워요. 요즘 가르치는 게 '10,000의 자리' 이런 건데 만의 자리는 그냥 만의 자리잖아요.

> 그걸 이해하도록 가르치기가 답답하고, 뭐라고 설명하기가 어려운 거예요. 이걸 해 보지 않은 사람은 모르잖아요. 내용을 보면 나도 할 수 있다는 이건 만의 자리다 하고 끝나면 되는 거라고 생각하니까 그런데 그게 아니잖아요. (P4 차현진 :121)

교사에 대한 냉소에 대해 예비교사는 교사의 일이 무시할 정도로 쉽고 선망할 정도로 편하지 않다고 합리화했다. 김재은과 차현진은 교육대학 교육과정을 이수하는 것이나 초등학생에게 기초적인 개념을 가르치는 일이 쉽지 않은 일이라고 기술했다. 교사에 대해 무시하고 선망하는 것은 교육대학을 다니거나 교사로서 학생을 지도하지 않았기 때문이라고 주장했다. 이러한 인식은 그럴듯한 이유를 제시하여 정당화하는 합리화에 해당한다. 예비교사는 교사에 대한 사회의 인식이 냉소적이라고 지각하였고 이에 대해 무시나 선망의 대상이 될 정도가 아니라는 이유를 제시하면서 입장을 정당화했다. 이와 같은 합리화는 방어기제 중 한 가지로 문제에 대한 적극적인 해결이 아닌 부정적 정서를 회피하려는 자세이다(최영민, 2010). 결국 예비교사는 사회의 냉소에 대해 회피하는 방식으로 대처하고 있었다.

이상을 통해 볼 때, 예비교사의 분야에 대한 인식은 교사에 대한 책망과 경계, 학부모의 비하에 대한 적대감, 사회의 냉소에 대한 합리화로 표현할 수 있다. 그리고 이와 같은 예비교사의 인식은 분야에 대한 제한된 경험과 직접적인 관계 형성보다는 일화적 기억과 현장교사의 경험을 간접적으로 체험함으로써 형성된 것이다. 따라서 예비교사의 분야에 대한 인식은 변화 불가능한 고정적인 인식이라고는 할 수 없다. 왜냐하면 교직 수행에서의 직접적인 관계 형성 경험을 통해 이러한 인식은 다양하게 변할 수 있기 때문이다.

2) 전문직으로서의 교직에 대한 인식의 발달

전문가 교사는 교장, 교감과 직접 대면하고 장학사 등의 상위책임자

와 직, 간접적으로 소통했다. 학생을 지도하는 과정에서 학부모와 다양한 관계를 형성했다. 전문가 교사는 상위책임자가 교사의 권한을 축소하고 경시하기 때문에, 동료교사의 경우에는 개인주의로 인해, 분야와의 소통이 잘 이루어지지 않는다고 인식했다. 또한 학부모와 사회에 대해서는 예비교사로서 인식했던 부정적 인식이 더욱 심화되면서 학부모에 대해서는 패배감을 느꼈고 사회에 대해서는 자기방어적인 태도를 취했다.

(1) 학교관계자와의 소통부재

예비교사와 달리 전문가 교사는 교장, 교감, 교육청 장학사를 포함한 유관 관계자와 직, 간접적으로 관계를 형성했다. 전문가 교사는 상위책임자가 교사의 역할을 축소하고 지위를 경시하며 교사와 대등한 관계에서 소통하지 않는다고 불만을 표현했다. 전문가 교사는 상위책임자가 판단하는 것보다 자신이 교사로서 더 많은 권한과 역량이 있다고 생각하지만 상위책임자는 교사를 소통의 대상이 아니라 지시의 대상으로 대면한다고 느꼈다.

<64>
저희가 초등교사이지 초등학생은 아니거든요. 그런데 저희들을 대하는 태도들이 마치 저희를 초등학생처럼 대할 때 그런 면이 교직사회의 단점 같아요. 교사한테 연수하는 것들 어떤 새로운 것들이 들어왔을 때 교사가 의견을 제시할 때 학생들한테 하듯이 의견을 탁탁 눌러버리는 그런 것들 그래서 좀 얘기를 하면 좀 이상한 사람이 되는 분위기가 있어요. (P6 이희림 : 16)

<65>
학교 폭력. 학생인권조례도 그렇고. 교사가 할 수 있는 일이 없으니까. 그런데서 사실 경찰이 개입한다는 것도 그다지 바람직한 방법은 아닌데 일을 접근할 때 그렇게 접근하지 말고 학교의 자정적인 능력을 키워줬으면 좋겠는데 물리적으로 자꾸 해결하려고 하니까. 그런 얘기만 나오면 선생님들은 기분 안 좋아지지. 사실 고유 권한이잖아 학생 지도하는 것도. (P9 정경진 : 1)

이희림에 의하면 상위책임자는 교사의 지위를 경시하고 교사를 대화와 소통의 대상으로 인정하지 않았다. 그녀가 직접적으로 관계를 맺는 상위책임자인 교장이나 교감은 교사를 거쳐 행정 관리자로 승진한 경우가 많았다. 교사 경력이 있는 상위책임자는 교사로서 학생을 통제하듯이 교사를 대하고 그러한 관계는 고착되어 상위책임자와 교사의 소통은 원만하지 않았다. 정경진도 상위책임자와 교사의 소통부재를 토로했다. 그는 정책을 수립하는 당국 관계자나 기타 행정가들이 교사의 권한을 축소한다고 생각했다. 전문가 교사는 교육전문가로서의 역할을 수행할 수 있는 능력과 자질이 있음에도 불구하고 제도와 정책은 교사의 권한을 제한하고 축소한다는 것이다.

전문가 교사의 상위책임자에 대한 인식은 학교풍토(school climate)와 관련이 있다. 학교풍토는 교사 및 행정가들이 공유하는 가치, 신념, 동기에 영향을 미치는 환경적 요인으로 여러 요인의 영향을 받는다(한정조, 2004). 특히 인간관계, 즉 공식적, 비공식적 조직, 관계자들의 개성, 조직의 지도성 등은 학교풍토에 영향을 미치는 중요한 요인이다. 한정조(2004)는 연구에서 교장의 행동 특성에 따라 학교의 풍토 및 교사의 대응이 달라진다고 설명했다.

폐쇄적이고 엄격하며 독재적인 교장은 교사의 전문적 능력을 인정하지 않고 개인적 지원도 하지 않거나 교사의 업무나 행동을 방해했다. 또한 높은 지시와 낮은 지원으로 사소한 일과 불필요한 업무까지 통제하고 압박을 가하는 행동을 나타냈다. 폐쇄적 교장에 대해 교사들은 오히려 높은 전문적 수행을 하면서 교장의 행동을 무시하기도 하고 비협조적인 행동으로 반응하기도 했다. 이희림과 정경진은 상위책임자가 폐쇄적이기 때문에 소통이 원활하지 못하다고 표현했다. 교사가 인식하는 상위책임자의 행동특성이 교사의 수행과 학교풍토에 영향을 미친다는 점을 고려한다면, 상위책임자에 대한 교사의 인식은 교사의 전문적 수행에 영향을 주는 요인이 된다.

한편 전문가 교사는 교사의 독립적 수행이 지나친 개인주의를 유발하

면서 동료교사 간 소통 역시 원활하지 못하다고 지적했다. 초등교사의 고립성과 개인주의적 성향은 다른 연구에서도 초등학교의 교사문화로 논의됐다(오소라, 2012). 전문가 교사는 이러한 개인주의적 성향이 교직 수행과 조직 구조의 특성상 불가피하지만 이로 인해 동료의 상호작용과 소통은 감소한다고 설명했다.

<66>
그러니까 이게 모래알이고 동료 간에 끈끈한 것도 없고 같은 학년이라고 해도 하루에 몇 번이나 만나겠어요. 일 년을 꼬박 같이 보내도 그렇게 많이 친해지지 않고 모임으로 연결되지도 않고 그런 것들이 공통의 경험이 적기 때문이 아닌가? 너무 바쁘니까 동학년이 차 마실 시간이 없고 작정하고 차 마시면 교실이 난리가 나잖아요. 그러니까 아이들을 방치할 수 없으니까 그럴 수 없고 (중략) 그래서 다른 선생님이 교사로서 어떤 행동을 하시는지도 잘 모르겠고 소통도 별로 없어요. (P1 윤다영 : 28)

윤다영은 초등교사의 수행 특성상 동료와 소통이 쉽지 않고 이러한 분위기는 과거와는 다른 변화라고 진술했다. 초등교사의 동료 관계와 문화는 동학년 단위로 이루어진다. 동학년 조직은 학교의 기본적인 구성요소로서 조직의 핵이 되는 역할을 하며 학교와 학급의 중간에서 학교의 경영 방침을 구체적으로 실시하는 경영활동의 주체이다. 즉 긴밀한 팀워크를 형성하고 있는 동학년 교사 조직에 의해 학교의 방침과 목표가 실행된다. 따라서 초등학교의 동료 관계는 효율적으로 운영될 필요가 있다(장이권, 1998).

동료 관계, 특히 동학년 교사의 관계는 '모래알' 같은 것이 아니라 '끈끈한' 무엇인가가 느껴지는 유대감이 필요하다. 이러한 유대감은 단지 교사의 바람직한 동료 관계이기 때문이 아니라 실제 교육에 직접적인 영향을 미치기 때문에 중요하다. 윤다영이 동료 관계가 개인주의적 성향에 의해 소통이 과거만큼 원활하지 않은 것을 문제로 인식하는 것도 이러한 이유 때문이다. 즉 동료 관계는 교사 전문성과 관련된 요인이다.

<67>
제가 울컥하는 이유가 요즘 제가 그런 것 때문에 많이 생각하고 있었거든요. 다른 것보다도 사회적 인식이나 그런 분위기가, 교사를 비판하는 게 더 강해지고 교사에 대한 지지나 격려가 없는 분위기가 학교 안으로까지 들어왔어요. 예전에는 따뜻한 말 한마디를 동료 교사로부터 얻을 수 있었는데 요즘은 예전에 비해 그게 많이 줄어들었어요. 서로 자기 일 잘 해내기 바쁘고 여유가 없어지고 옆 반 가서 차 한 잔 하기 힘든 분위기가 되어서 비난은 받지 않더라도 격려나 지지를 받을 만한 곳은 별로 없는 것 같아요. 그러다 보니 점점 더 교사 생활이 힘이 들어지는 거 같아요. 저는 교사들에게도 인정과 지지가 아이들만큼이나 필요하다고 주장하고 싶어요. 교사들끼리라도 나눠야 하지 않겠는가 하는 생각을 해요. (P2 남희경 : 17)

남희경의 사례를 통해 볼 때 전문가 교사가 동료교사에게 기대하는 것은 '정서적 지지와 격려'였다. 교직수행에서 경험하는 정서적 부담은 동료와 공유하고 공감하며 소통함으로써 해소될 수 있다. 교사의 정서적 경험은 열정적이고 헌신적인 교수 행위로 이어지고 때로는 갈등을 일으키기도 했다. 즉 교사의 정서적 경험은 자아존중감이나 전문적 수행과 밀접한 관련이 있기 때문에 교사의 부정적 정서를 바람직한 방식으로 조절하고 통제해야 한다(박은혜・고재천, 2008). 교사의 정서적 역량 증진 프로그램을 구성하여 적용 가능성을 탐색한 이춘복(2012)의 연구에 의하면 교사의 정서적 역량은 업무와는 별도로, 동료교사와 정서를 공유하고 유대를 공고히 할 수 있는 다양한 활동 경험에 의해 강화될 수 있다. 즉 남희경이 기대하는 '따뜻한 말 한마디'는 정서를 공유하고 유대를 강화시키는 역할을 할 것이다.

(2) 학부모에 대한 패배의식

예비교사는 제한된 경험을 통해 학부모가 교사의 역할을 축소하고 능력을 폄하한다고 생각하고 학부모를 회피하거나 막연한 적대감을 가지고 있었다. 이러한 인식은 교사로 임용되어 학부모와 직접적 관계를 형성하

면서 더욱 심화됐다. 초등교사와 학부모는 학생의 교육에서 동반자 관계로서 신뢰를 바탕으로 상호작용을 통해 학생의 올바른 성장과 발달을 지향해야 한다(김기남, 2011). 그러나 전문가 교사는 교사와 학부모가 대등한 지위에서 소통하지 않는 경우가 많다고 기술했다. 교사는 학부모가 관계를 주도한다고 느끼고 그로 인해 패배의식을 느꼈다.

<68>
또 최근 십 년간 교육 여건이 교사를 세워주지 않는 분위기를 만들었고 지금 학교에서는 민원을 제일 무서워하잖아요. 사실 민원의 내용을 살펴보면 허접한 내용이 정말 많아요. 그런데도 학교가 벌벌 떠니까 학부형들이 뭐든지 따지면 된다고 인식을 하고 수준 떨어지는 학부형의 행태도 더러 있어요. (P1 윤다영 : 31)

<69>
저학년 같은 경우 도장 찍어 주는 것도 민원이 들어오는데 보통 도장을 찍으면 스탬프 찍어서 두 번 찍고 다시 스탬프 찍고 하잖아요. 그러면 어떤 애는 만날 찐한데 어떤 애는 만날 흐리다는 거예요. 순서대로 가니까. 그걸 민원으로 제기한 학부모도 있었어요. 애들한테 정말 단순하게 농담 한 마디 하는 걸로 얘기하는 엄마들도 있고 요새는 말만하면 민원이 될 수 있는 게 너무 많아요. (P4 고동진 : 23)

윤다영과 고동진에 의하면 교사와 학부모의 관계는 상호 신뢰 속에서 상호작용하는 관계가 아니라 민원을 제기하고 처리해 주어야 하는 관계였다. 학부모가 교사에게 불만을 나타내는 것을 '민원'으로 표현하는 것 자체가 교사와 학부모의 관계를 학생의 성장을 위한 동반자 관계보다는 행정기관에 소속되어 서비스를 제공하는 공무원과 주민의 관계로 인식함을 나타낸다. 교사가 공무원이 아닌 것은 아니나 교직을 서비스직으로, 교사를 서비스를 제공하는 공무원으로 표현하는 것에 대해 전문가 교사는 부정적 정서를 느꼈고 학부모가 교사의 역할을 제한하고 비하한다고 생각했다.

또한 전문가 교사는 학부모의 요구가 타당하지 않다고 인식하기도 했

다. 물론 모든 학부모의 요구가 부당한 것은 아니고 학부모 역시 경우에 따라 교사의 권위적인 태도에 불만을 가질 수도 있겠지만 전문가 교사는 학부모와의 관계에서 주도권이 학부모에게 있다고 생각했다. 학교가 학부모의 민원을 비판없이 무조건 수용하려고 하기 때문에 교사는 학부모의 민원이나 항의에 대해 일의 시비와 관계없이 사죄하는 입장이 되어야 한다는 것이다. 이러한 상황에서 교사가 느끼는 적대감은 패배의식으로 이어졌다.

<70>
어떻게 보면 어머님이 무시하듯이 함부로 말씀을 하시고 그럴 때 저는 교사로서 어머니들한테 옳고 그름을 말씀을 드리고 싶은데 요즘에는 그렇게 하면 민원이 들어가니까 정말 잘 못한 게 없는데 제가 '죄송합니다.' 해요. 그럴 때 죄송하다는 글씨가 정말 너무 싫어요. 그런 어머니들과의 갈등이 가끔은 커지고 내가 많은 기회와 바꾸었던 아름다운 나만의 그런 걸 어머님들이 가끔 빼앗아 가셔서 많은 부모님들이 그렇지 않지만 소수의 부모님들이 한 번씩 다운을 시키는 것 같아요. 아이들하고는 그런 게 없는데 항상 위기는 어머님들의 관계였던 거 같아요. 어머님들과 서로 의견이 안 맞고 저는 존댓말을 계속 쓰고 있는데 어머님은 반말을 하시면서, 비아냥거리면서 말씀을 하실 때 끝까지 참아야 하는 입장이니까요. (P6 이희림 : 26)

이희림은 학부모와의 갈등으로 인해 위기의식을 느꼈다. 그녀는 무조건 사죄해야 하는 교사의 입장으로 인해 교사로 입문하면서 가지고 있었던 사명감과 가치가 훼손되고 있다고 생각했다. 그녀는 어려서부터 초등교사가 가장 위대하다는 생각으로 교육대학 진학을 원했지만 가족의 반대로 일반대학에 진학했다. 졸업 후 다른 직종에 취업도 했지만 초등교사에 대한 꿈을 포기하지 못했고 퇴사 후 다시 교육대학에 입학하여 교직에 입문했다. 그녀가 교직을 고집한 것은 초등교사에 대해 스스로 특별한 의미와 가치를 부여했기 때문이었고 입문 후 자신의 확고한 사명감을 기반으로 헌신적으로 교직을 수행하고 있다.

그러나 학부모와의 갈등은 오랫동안 확고하게 가지고 있었던 교사로서

의 사명감과 직업의식을 약화시키고 패배의식과 회의감을 느끼게 했다. 초등학교 교사의 학부모와 관련된 부정적 정서는 수행에도 부정적 영향을 미쳤다. 학부모와의 관계에서 갈등을 경험하는 교사는 교직에 대한 회의와 학생 및 학부모 문제에 대한 회피, 적당한 일처리, 학생교육에 대한 소극적 태도, 교직에 대한 무력감, 자신감의 저하 등을 경험하게 된다 (김기남, 2011).

(3) 사회에 대한 자기방어

사회의 냉소적 시선에 대해 자신을 합리화했던 예비교사 시기의 인식은 교직 경험을 통해 더욱 심화됐다. 전문가 교사도 예비교사처럼 교사의 역할에 대한 축소, 지위에 대한 폄하와 동시에 정해진 업무시간과 방학과 같은 시간적 여유와 안정성에 대한 선망을 동시에 느낀다고 진술했다. 그러나 전문가 교사는 이러한 사회적 인식에 대해 소극적인 자세를 취하고 위축되며 소신을 펼치기 보다는 타협하는 쪽을 선택하게 된다고 설명했다.

> <71>
> 정말 내가 뭔가 소신을 가지고 이 아이를 이렇게 하는 게 맞다고 생각을 하지만 학부형이 원하지 않는다거나 시대나 사회가 용인하지 않는다거나 아이가 거부한다거나 그런 교사의 소신을 차단시키는 것들이 너무 많아요. 그렇게 된 큰 이유 중에 하나는 교직을 바라보는 사회적인 시선, 그리고 그 시선을 내가 너무 느끼고 있기 때문에, 내가 까짓 거 너는 나를 그렇게 봐도 나는 이렇게 할 거야 라는 고집스런 생각을 가질 수 있는 분위기가 아니에요. 왜냐면 직업인으로서 교사로서 살아남아야 하는 부분이 있으니까 그렇게 이제 소신보다는 타협을 하는 거죠. (P1 윤다영 : 56~57)

윤다영의 사례에서 전문가 교사는 소신 있게 교직을 수행하기보다 학부모나 학생, 시대와 사회의 요구를 수용하여 타협점을 찾았다. 그녀는 그러한 선택이 '교사로서 살아남기' 위한 선택이라고 표현했다. 전문가

교사는 교사로서 적합한 행동에 대한 나름대로의 기준과 행동 양식을 알고 있지만 그러한 기준과 행동 양식을 고수하기보다는 사회의 인식과 요구를 우선적으로 수용하고 고려했다. 교사로서 소신 있게 행동하는 것이 교직사회의 인정과 지지를 받을 수 있다고 확신할 수 없기 때문에 사회의 요구에 대해 그녀는 교사로서의 소신보다 직업인으로서의 타협을 선택했다.

소신보다는 타협을 선택하는 과정에서 전문가 교사는 자기방어에 익숙해졌다. 교사를 교육적 서비스를 제공하는 직업인으로 인식하는 사회적 분위기와 교사의 수행에 대한 비판적인 시선으로 인해 전문가 교사는 교사로서의 최선보다 직업인으로서의 필수를 타협점으로 선택했다. 그러한 과정에서 전문가 교사는 교사로서 가지고 있던 목표와 추구했던 교사상을 수정했다.

<72>
교사는 자기 자신을 방어하기 이전에 아이들을 방어해주고 생각해야 하는데 그렇게 하다보면 자꾸 공격이 저한테 오고 잘하는 것보다는 잘못하는 걸 지적 하고 그러니까 뭘 한 가지를 새롭게 하니까 겁나고 그냥 하나의 직업일 뿐인데 생각하게 하고 일단 나를 방어하고 봐야겠다는 자기방어를 강하게 만들어줘요. (P2 남희경 : 10)

<73>
그런 경험들 때문에 자기방어하는 경향들이 많아지고 그러다 보니까 교대생 때 가지고 있던 그런 이상들이 조금씩 깨지는 것 같아요. 애들이 크면서 대통령이 되겠다 과학자가 되겠다 하면서 꿈이 변하는 것처럼 막상 현장에 나와서 생각하면 그 때의 교사상하고 지금 현실에서 할 수 있는 교사의 상황하고는 굉장히 차이가 많아요. (P4 고동진 : 64)

남희경과 고동진은 교사에 대한 냉소적 시선, 비난, 질책으로 '자기방어' 기제가 확대되고 있다고 진술했다. 고동진의 사례는 교사의 목표 수정과 변화가 교직 수행 경험의 반영이기도 하지만 사회적 요구와 교사에 대한 냉소적 시선으로 인한 변화이기도 함을 보여줬다. 전문가 교사의 분야에

대한 인식은 교사로 하여금 교사로서 설정한 이상과 관계자 및 사회가 요구하는 현실 사이에서 합의점을 찾게 했지만 소신에 따라 행동하지 못하게 하기도 했다.

이상을 통해 볼 때 분야, 즉 교직사회에 대한 인식은 예비교사 시기에 일화적, 간접적 경험을 통해 형성되기 시작하여 교직 수행 과정에서 반복적, 직접적 경험을 통해 발달했다. 예비교사는 교직과 관련된 사람들과의 상호작용 및 소통을 인식하면서 교사에 대한 책망과 경계, 학부모에 대한 적대감, 사회에 대한 합리화의 태도를 취했다. 이러한 인식은 교직 수행 경험을 통해 심화되고 확장되었다. 전문성을 갖춘 교사는 교직을 전문직으로 인식하려고 노력했다. 그러나 상위책임자나 동료교사와의 소통의 부재, 학부모를 대할 때 느끼는 패배의식, 사회와 언론의 무시와 선망에 대한 자기방어적 태도는 전문성의 향상과 발달에 소극적인 태도를 취하게 했다.

4. 교사 전문성의 속성에 대한 인식과 전문적 수행

GoodWork 관점에서 전문성은 직업인의 수행 과정에서 유능성, 윤리성, 몰입으로 발현된다(Gardner,2008). 직업인이 갖추고 있는 유능성, 윤리성, 몰입이 수행에 기여할 때 그 직업인의 수행은 전문적 수행이라고 할 수 있다. 수행에서 전문성의 세 속성인 유능성, 윤리성, 몰입 모두가 확인되는 전문적 수행의 상황은 세 속성 중 한, 두 속성이 배제되어 있는 경우를 통해 유추할 수 있다. Nakamura(2005)는 이러한 예로 일에 몰입하여 장부를 조작하는 유능한 회계사나 윤리성을 갖추었으나 학생들이 선호하지 않는 수업을 진행하는 교사의 예를 제시했다. 회계사는 윤리성을, 교사는 유능성을 발휘하지 못하고 있고 이런 경우 회계사와 교사의 수행은 전문적 수행이라고 규정할 수 없다.

이렇게 생각한다면, 일에 몰입하여 윤리성을 발휘하는 유능한 회계사나 윤리성을 갖추고 유능하게 수업을 진행하고 교직에 몰입하는 교사의 상황도 생각해 볼 수 있다. 그리고 그 상황에서 유능성, 윤리성 몰입은 수행이 전문성을 확보하도록 각각의 방식으로 수행에 기여할 것이다. 따라서 초등교사 전문성의 세 속성에 대한 인식은 각 속성이 전문적 수행에서 어떤 역할을 한다고 인식하는지를 살펴봄으로써 확인할 수 있다.

이에 본 연구에서는 예비교사와 전문가 교사를 대상으로 전문성의 속성인 유능성, 윤리성, 몰입이 교직 수행에서 각각 어떤 역할을 하는지, 어떤 방식으로 기여하는지 등에 대한 질문을 제시하고 이에 대한 인식을 확인했다. 예비교사에게 전문적 수행을 하는 교사를 가정하게 하고 그 교사의 유능성, 윤리성, 몰입이 수행에 어떤 방식으로 기여한다고 생각하는지를 확인했다. 전문가 교사에게는 자신의 수행 중 세 속성이 모두 발현되었던 상황을 회상하게 하고 그러한 수행과 자신의 유능성, 윤리성, 몰입은 어떤 관련이 있는지에 대해 기술하게 했다. 예비교사는 수행보다는 관찰을 통해 형성된 인식을 기반으로 유능성, 윤리성, 몰입의 역할을 가정했지만 예비교사의 가정은 수행을 통해 유능성, 윤리성, 몰입이 교직 수행에 기여하는 방식을 직접 경험한 전문가 교사의 인식과 일치했다.

1) 교사 전문성에 대한 인식의 형성과 발달

예비교사는 직접 전문적으로 수행하기보다는 교육실습이나 연수 프로그램에서 전문가 교사의 수행을 관찰했거나 제한적으로 경험했다. 그러나 예비교사는 전문적 수행에서 각 속성이 어떤 방식으로 기여할 것인지에 대한 가정이나 예측은 할 수 있었다. 면담 결과 오히려 예비교사는 경험의 부족과 교사상이나 목표를 이상적으로 설정하는 특성으로 인해 전문적 수행도 지나치게 이상적으로 인식했다.

이에 비해 전문가 교사는 교직 수행 경험을 통해 유능성, 윤리성, 몰입이 전문적 수행에 어떤 방식으로 기여하는지를 직접적으로 경험했다. 이들은 반성적 성찰과 시행착오 경험을 통해 전문적 수행에 대한 이상적 인식을 재설정했다. 전문가 교사는 필수적으로 갖추어야만 하는 전문성의 범위와 실현 가능한 전문적 수행의 수준을 확인하며 자신에게 요구되는 전문성의 속성을 재인식했다.

(1) 교사 전문성에 대한 인식의 형성

예비교사는 수행 경험이 부족하기 때문에 예비교사의 전문적 수행에 대한 인식을 확인하기 위해 유능성, 윤리성, 몰입이 발현되는 수행 상황을 가정하게 하고 그러한 상황에서 전문성의 세 속성이 각각 어떤 역할을 한다고 인식하는지 질문했다. 예비교사는 학생으로 만났던 교사나 교육실습에서 관찰했던 실습 지도교사의 사례를 회상하기도 하고 이상적 수준에서 설정한 자신의 교사상을 고려하면서 전문적 수행을 가정했다. 예비교사는 전문적 수행에 있어서 유능성이 가시적 측면의 교육과정 실행에, 윤리성은 비가시적 측면의 교육과정 실행에 기여한다고 생각했다. 또한 몰입은 교사로 하여금 유능성과 윤리성을 확보하도록 하는 동력이 될 것으로 보았다.

① 유능성 : 보이는 전문성

예비교사가 볼 때, 유능성은 교사의 수행 중 가시적 측면의 전문적 수행과 관련이 있다. 교사의 유능성은 표면적, 명시적 교육과정의 실행과 행정업무의 처리에 기여한다. 예비교사는 교사의 유능성이 특히 행정업무 처리와 관련이 많다고 생각했다. 교육실습에서 현장 교사의 수행을 관찰했을 때, 현장 교사는 예비교사가 예상했던 것보다 많은 행정업무를 수행하고 있었고 학교에서는 행정업무를 잘 처리하는 교사가 인정을 받고 승진한다는 것을 되었다. 교사의 중요한 수행이 수업이나 교육과정 실행이라는 사실은 이미 알고 있었지만 현장에서는 행정업무 처리도 수행의 많은 부분을 차지하고 있다는 점을 새롭게 지각했다.

교직 수행에 행정업무 처리도 포함된다는 것을 지각하게 된 예비교사는 유능성의 영역을 확장하고 모든 영역의 수행에서 유능성을 발휘해야 한다고 진술했다. 초등교사는 교과전담교사가 지도하는 한 두 교과를 제외한 나머지 모든 교과를 직접 지도한다. 따라서 초등교사에게는 한 영역에 대한 높은 수준의 유능성보다 여러 영역에 대한 유능성이 요구된다는 것이다. 이러한 생각은 교사상의 설정에도 영향을 미쳐서 예비교사는 '모든 면에서 다 잘해야 하는 교사'와 같은 이상적이고 추상적인 교사상을 설정했다.

> <74>
> 아이들 가르치는 수업하는 거나 공문을 처리하는 거나 학급을 관리하는 거나 완벽하지는 않지만 어느 분야나 다 잘 할 수 있는 교사가 유능한 교사 같아요. (P4 차현진 :87)

차현진의 면담내용을 통해 예비교사가 가지고 있는 교사의 유능성에 대한 수준과 범위에 대한 인식을 확인할 수 있다. 예비교사는 유능성의 수준에 있어서는 엄격하지 않았지만 범위는 수업뿐만 아니라 업무처리, 학급경영 등 넓은 범위로 확장했다. 유능성을 가시적 측면의 전문성으로 생각하기 때문에 교사의 일을 들여다보았을 때 관찰할 수 있는 모든 범

위에서 그의 유능성을 확인할 수 있어야 전문적 수행이라고 규정할 수 있다는 것이다.

② 윤리성 : 보이지 않는 전문성

예비교사가 볼 때 윤리성은 교사의 수행 중 비가시적 측면의 전문적 수행과 관련이 있다. 학교교육은 고시된 교육과정의 실행에 따라 이루어지지만 현장에서는 의도하거나 계획하지 않은 교육이 이루어지기도 한다. 이러한 교육과정은 표면적 교육과정과 대비되는 잠재적 교육과정이라고 할 수 있다. 초등학교는 일과 특성상 학생이 등교 후 하교까지 대부분의 시간을 담임교사와 함께 생활하며 공유하는 경우가 많다. 따라서 교과 수업 시간에는 명시적 교육과정이 실행되지만 교과 이외 시간에는 의도나 계획 없이 태도나 신념, 가치가 교육되는 잠재적 교육과정이 실행된다. 예비교사는 교사의 윤리성이 이러한 잠재적 교육과정과 관련이 있을 것으로 보았다.

또한 교사는 학생에게 다양한 장면에서 역할 모델이 된다. 초등학생은 모방심리가 강하기 때문에 교사에 대한 관찰과 모방도 쉽게 이루어진다(김영봉 외, 2007). 교사의 모든 행동이 아동에게 모방의 대상이 될 수 있다면 교사는 언제든 교육적으로 바람직한 영향을 줄 수 있어야 하고 그것은 윤리적인 교사일 뿐만 아니라 윤리적 인간이어야 가능하다. 예비교사는 이와 같이 윤리성이 의도와 계획하지 않은 상황에서 드러나는 전문성이기 때문에 교사로서 뿐만 아니라 생활인으로서도 윤리적이어야 한다고 강조했다.

<75>
퇴근하고 나가서 강남가고 클럽가고 그런 이중생활이 많더라고요. 밖에서 보면 초등학교 교사라고 할 만한 사람이 없는데 알고 보니 선생님인 경우 그건 아닌 거 같아요. 지금 교육대학에도 그런 애들이 있어요. 그런데 그거는 물론 자기 인생이기는 하지만 그게 무의식중에도 애들한테 발현이 되는 부분일 텐데 너무 그렇게 나한테 들

이대는 잣대와 애들한테 들이대는 잣대가 다르면 안 되는 거 같아요. (P12 남미정 :58)

<76>
교사는 사람을 다루잖아요. 예를 들면 금융인은 다를 수 있어요. 돈을 다루거나 기계를 정비하는 분도 다를 수 있어요. 하지만 교사나 의사는 인간을 다루는 거잖아요. 그런 직업에서는 윤리가 마땅히 가장 우선시 되어야 하지 않을까 차별화 되어야 하는 점이 있다면 윤리는 의무 수준 같아요. (P3 한유진 :135)

남미정은 교사가 교과 및 교과 이외의 시간에 말과 행동을 통해 학생에게 영향을 줄 수 있다는 이유로 교사의 '이중생활'을 경계했다. 의도나 계획이 없는 상황에서 교육적 영향을 줄 수 있다면 교사는 무의식적으로도 교사답게 말하고 행동할 수 있어야 한다. 또한 예비교사는 교사의 윤리성이 교사가 학생에게 요구하는 수준과 같아야 한다고 기술했다. 면담에서 여러 예비교사들은 윤리성의 수준이 학생에게 요구하는 수준과 같거나 약간이라도 상위여야 한다고 설명했다. 교사가 학생에게 절대적이고 보편적인 덕목을 요구한다는 점을 고려할 때 예비교사는 교사의 윤리성이 일반적 기준보다 높아야 한다고 생각함을 알 수 있다.

한유진은 이와 같은 교사의 윤리성이 '의무'라고 표현했다. 유능성은 부족하다면 보완하고 필요하다면 향상시킬 수 있지만 윤리성은 필수적으로 갖추어야 하는 의무라는 것이다. 예비교사는 교사의 수행이 사람을 다루는 일이기 때문에 교사는 돈이나 기계를 다루는 일을 하는 사람보다 윤리적이어야만 한다는 것이다. 윤리성에 대한 예비교사의 인식은 교사로서의 가치관이나 사명감을 확고하게 하는 기반이 되고 사고와 행동의 변화를 유도했다. 박정현은 교육대학 입학 전에는 쉽게 사용했던 은어나 욕설이 교육대학에 진학한 이후 어색해졌다고 했고 정현성은 교육대학 교문을 나서는 순간마다 교사라는 생각을 하면서 의식적으로 모범적인 행동을 하려고 노력한다고 했다. 이러한 사례를 통해 예비교사의 이상적이고 추상적인 사고의 특성이 윤리성에도 적용되고 있음을 알 수 있다.

③ 몰입 : 전문성의 원동력

예비교사는 몰입을 유능성과 윤리성의 원동력으로 표현했다. 교사가 몰입을 경험하게 될 때 유능성이나 윤리성을 확보하기 용이하다는 것이다. 이러한 생각으로 대부분의 예비교사는 세 속성 중 몰입이 가장 중요하다고 설명했다. 특히 몰입은 유능성이 발현하도록 하는 역할을 할 것이라고 예측했다. 왜냐하면 아무리 유능성을 갖춘 교사라도 수행에서 몰입을 경험하지 못한다면 유능성이 발휘되지 않을 수도 있고 유능성이 부족한 경우라도 수행에서 몰입을 경험한다면 유능성을 보완하고 향상시킬 수 있기 때문이다.

또한 몰입은 초등학교 교사의 문제점으로 지적되는 매너리즘의 예방책이 될 수 있다. 유능하거나 윤리적인 교사는 매너리즘에 빠질 수 있지만 교직 수행에서 몰입을 경험하는 교사는 매너리즘에 쉽게 빠지지 않을 것이라는 예상이다. 몰입은 직업인이 전문적 수행에서 경험하는 일종의 보상으로 수행에서 얻게 되는 극도의 즐거움과 만족과 같은 개인의 심리적 경험이다(이희재 역, 2004). 예비교사는 교육실습 경험을 통해 학생과 소통하고 수업을 하며 지금까지 느끼지 못한 즐거움과 만족을 경험하는 경우가 있었다. 이러한 몰입 경험은 예비교사로 하여금 교사에게 요구되는 유능성이나 윤리성의 확보를 촉진할 것이다.

(2) 교사 전문성에 대한 인식의 발달

본 연구에서 면담에 참여한 전문가 교사는 대부분 10년 이상의 교직 수행 경험이 있었다. 이들은 자신의 수행 경험 및 현재 수행을 기반으로 유능성, 윤리성, 몰입이 전문적 수행과 어떤 관련이 있는지 기술했다. 전문가 교사의 면담 내용에 의하면 예비교사가 인식했던 대로 유능성은 가시적 측면의, 윤리성은 비가시적 측면의 전문성과 관련이 있고 몰입은 유능성과 윤리성 확보의 동력이 되고 있다.

수행을 경험하면서 전문가 교사는 가시적 측면에서 발휘되는 유능성이

필수적으로 갖추고 있어야 하는 속성이며 비가시적 측면의 전문성인 윤리성이 말보다 실천을 통해 드러남을 확인했다. 또한 예비교사가 유능성과 윤리성 확보에 동력이라고 보았던 몰입에 대해 전문가 교사는 유능성과 윤리성뿐만 아니라 교직 수행 전체에 영향을 주는 동력이라고 설명했다.

① 유능성 : 선택이 아닌 필수

예비교사는 초등교사의 유능성이 명시적, 표면적 교육과정에서 드러나는 전문적 능력이라고 규정했다. 즉 교사의 전문적 수행을 가정할 때 가시적으로 드러나는 전문성이 유능성이라는 것이다. 전문가 교사는 교직 수행 경험을 통해 유능성이 선호에 따라 선택하거나 상황에 따라 갖추어도 또는 갖추지 않아도 되는 조건이 아니라 필수적으로 갖추어야만 하는 조건임을 알게 되었다. 유능성은 선택의 대상이 아니라 필수적 자질이다.

<77>
교사가 하는 일은 사람을 바꿀 수 있는 일이기 때문에 이런 일은 교사가 좋아하고 싫어하는 선호로 커버할 수 있는 부분이 아닌 거 같아요. 교사가 좋아하든 싫어하든 교사가 하는 일에 대해 유능함을 가지고 있어야 그 일을 할 수 있을 거라는 생각이 들어요. 다른 직업은 본인이 알아서 좋아하면 유능성을 찾아가고 만들어갈 수 있겠지만 교직 같은 경우는 유능성을 만들어가기 전에 유능성을 갖추는 게 먼저가 돼야 하지 않나 싶어요. 교사가 유능성을 갖추는 게 오래 걸린다면 학생 중에는 피해자가 생길 수밖에 없는 상황이니까. (P4 고동진 : 76)

<78>
기본적으로 직업이 뜻하는 바가 있잖아. 교사라는 건 가르치는 게 제일 중요하지. 가르치기 위해서 다른 게 따라 붙을 수 있겠지. 교사라는 단어에 걸맞게 유능해야지. (P9 정경진 : 29)

고동진과 정경진의 사례를 통해볼 때 교사의 유능성은 '교사'이기 때문

에 강조되는 속성이었다. 교사는 학생을 가르치는 일을 하기 때문에 유능성이 영향을 미치는 대상이 학생이라는 점에서 중요했다. 다른 직업은 직업인의 유능성이 수행 자체로 제한되는 경우도 있겠지만 교사는 교직이라는 일의 성격상 학생을 대상으로 하기 때문에 유능성의 부족은 학생에게 직접적으로 피해를 줄 수 있고 따라서 유능성은 선택적으로 요구되는 조건이 아니라 필수적으로 갖추어야만 하는 자질이라는 것이다.

② 윤리성 : 말보다는 실천

예비교사는 교사의 윤리성이 잠재적 교육상황, 즉 의도나 계획하지 않았으나 학생에게 영향을 미치는 상황에서 발휘되는 전문성이라고 설명했다. 전문가 교사는 수행 경험을 통해 이러한 윤리성이 말보다는 실천을 통해 드러남을 인식했다. 명시적 교육과정은 주로 언어적 개입을 통해 이루어지지만 잠재적 교육과정은 말과 행동을 포함한 교사의 모든 것이 영향을 미쳤다. 따라서 윤리적 말뿐만 아니라 윤리적 행동까지 중요했다.

<79>
그 분(대학시절 교수님)이 내가 학생들에게 한 얘기가 있는데 딴 데 가서 허튼 소리를 할 수 없다. 그래서 나는 내가 말한 건 실천하고 학생들에게 한 말은 그대로 밖에서도 한다고 말씀하셨어요. 그 얘기가 제 마음 속에 와서 박혔던 거 같아요. 그 때는 교사가 될 생각도 없었는데 그러면서 교사가 되었을 때 그 얘기가 또 다시 생각이 나고 그 생각이 교사생활을 하는 내내 끊임없이 맴돌았어요. 지금은 조금 융통성이라면 융통성이고 타협이라면 타협인데 정말 내가 바르게 행하지 못 하는 것은 아이들한테 강요하지 말자 그리고 아이들에게 이걸 해라라고 얘기할 때는 반드시 내가 먼저 실천할 수 있는 것을 얘기하자 그렇지 않을 바에야 아예 얘기를 하지 말자 하는 생각이에요. (P2 남희경 : 32)

<80>
저는 강박적으로 언행일치에 집착해요. 남한테까지 요구하지는 않는데 병적으로 제 언행일치에 집착을 하고 스스로 들이대는 잣대가 좀

> 높은 거 같아요. (중략) 저는 언행일치를 번복해야 할 때 제가 교사로서도 너무 무능한 것 같고 도덕성이 떨어지는 같은 사람 같아서 자괴감이 들어요. (P10 김민경 : 29)

남희경은 교사의 수행이 말보다는 주로 실천에 의해 이루어진다고 보았다. 또한 학생에게 요구하는 윤리적 수준에 교사는 이미 도달해 있어야 한다고 생각했다. 초등교사는 학생의 기본적 학습능력과 기초적 생활습관의 형성을 위해 작고 사소한 규칙부터 보편적인 가치와 덕목까지 강조한다. 예를 들면 '줄 서서 차례 지키기'부터 '생명존중'까지 모두 중요하게 다룬다. 따라서 교사가 '언어'로는 줄을 서서 차례를 지키는 행동이 중요하고 실천해야 한다고 강조하면서 '행동'으로는 배식을 위해 줄을 서서 기다리는 학생들 사이를 비집고 들어가 급식 순서를 먼저 차지해서는 안 된다는 것이다.

이러한 인식은 김민경의 사례에서도 볼 수 있다. 그녀는 언어와 행동의 일치를 중요시했다. 그녀는 언어와 행동으로 드러나는 수행이 일치하지 않을 때 교사 전문성이 훼손될 수 있다고 생각했다. 그녀에게 교사의 윤리성은 행동으로 드러나는 윤리성이기 때문에 강박적으로 언어적 표현에 주의하며 말과 행동을 일치시키고 있다. 면담 사례에서 전문가 교사의 윤리성은 교사의 머릿속에 형성된 가치인 동시에 자신의 윤리적 행동의 기준이 됐다. 남희경은 자신이 실천할 수 있는 행위 기준의 범위 내에서 학생을 지도한다고 기술했다. 남희경은 자신이 행동할 때 고려하는 윤리적 기준과 학생에게 도달해야 한다고 제시하는 목표가 일치해야 한다고 주장했다.

전문가 교사가 자신의 윤리성을 실천가능한 행위로 인식하는 것은 가르쳐야 할 내용을 축소하거나 목표를 하향시켜 설정하는 것을 의미하지 않는다. 전문가 교사는 말로 가르치는 내용을 행동으로 실천할 수 있도록 스스로 윤리적 기준을 명확히 구축했다. 전문가 교사는 교직 수행에서 요구하는 영역의 기준 및 분야의 요구를 인식하고 언어적으로 이루어지는 수행뿐만 아니라 의도나 계획하지 않은 부분까지 교육적인 수행이 이루어질 수 있도록 자신의 윤리성을 점검했다. 윤리성에 대해 교사는

스스로 기준을 설정하고 말과 행동 모두 적합한 수준까지 도달되도록 노력했다.

한편 전문가 교사는 유능성, 윤리성, 몰입 중 윤리성이 제일 중요한 조건이라고 제시했다. 이러한 인식은 예비교사가 몰입을 제일 중요하게 인식한 것과 차이가 있다. 전문가 교사는 가시적으로 드러나는 유능성이 드러나지 않는 윤리성을 기반으로 하고 있음을 강조했다. 전문가 교사는 유능성을 내재되어 있는 윤리성의 발현으로 인식했기 때문에 윤리성을 유능성보다 중요한 속성으로 선택했다.

③ 몰입 : 교직 수행의 원동력

예비교사는 몰입이 유능성과 윤리성의 동력으로 몰입을 경험한 교사는 유능성과 윤리성을 확보하기 쉬울 것으로 예상했다. 전문가 교사의 수행 경험을 통해 볼 때 예비교사의 예상대로 몰입은 유능성과 윤리성을 촉진시켰다. 이에 더해 몰입은 교직 수행 자체의 동력이 되기도 했다. 전문가 교사는 수행에서 경험하는 몰입 경험을 통해 보상을 얻고 난관을 극복할 힘을 얻었다. 몰입은 지속적으로 교직을 수행해 나갈 수 있도록 하는 동력이었다.

> <81>
> 그런 희열을 가끔 느낄 때가 있어요. 아 이 맛에 하는 구나 싶고 굉장히 큰 동력이 되요. 그런 경험을 통해서 저는 한번 그렇게 몰입하는 경험을 하면 아이들이 너무 예뻐 보이고 적어도 내가 참 괜찮은 교사구나 하는 걸 느끼고 내가 아이들과 잘 맞는 사람이라는 것을 느끼면서 내가 아이들에게 좀 더 많은 걸 해줘야겠다는 생각을 해요. 다음에 이런 수업을 또 만들고 싶으니까 자료도 찾고 준비를 하면서 유능성도 갖추게 되는 동력이 되는 것 같아요. (P8 배주은 : 59)

배주은의 사례에서 몰입 경험은 유능성 확보에 촉매 역할을 했다. 그녀는 몰입 경험이 교사로서의 유능성과 학생에 대한 애정, 교사로서의

자아존중감 향상에 기여한다고 기술했다. '희열'로 느꼈던 몰입을 다시 경험하기 위해 더 많은 유능성을 갖추려고 노력하고 이러한 과정이 반복되면서 전문가 교사의 유능성은 신장됐다.

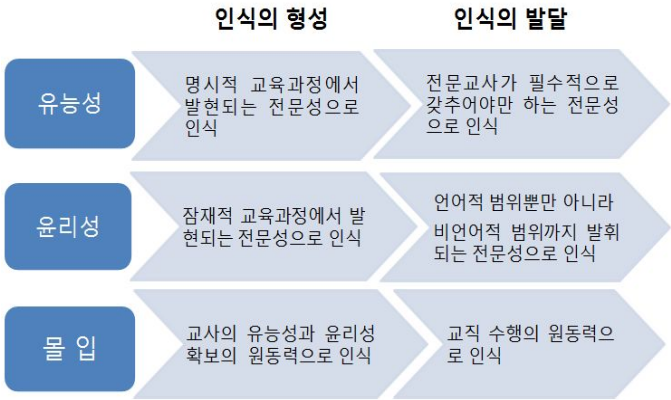
전문가 교사는 교직 수행뿐만 아니라 상위책임자나 동료교사 등 분야와의 관계, 학부모와의 관계 등에서 부담과 부정적 정서를 느꼈다. 또한 사회에서 보여주는 냉소적인 시선도 교사에게는 난관이 될 수 있다. 이와 같은 난관에 부딪쳤을 때 전문가 교사가 경험했던 몰입은 난관을 극복하고 교직을 지속하게 하는 동력이 됐다. 전문가 교사에게 몰입은 유능성과 윤리성의 확보와 지속적인 교직 수행 모두를 가능하게 했다.

<82>
몰입하다 보면 솔직히 좀 놓치는 부분이 있어요. 그런 부분이 있지만 다시 돌아서라도 갈 수 있고 원동력이 되고 학교가 직장으로서 학교에 다니고 싶고 즐거운 가장 큰 이유는 몰입이 아닐까 생각을 해요. 그게 없어지면 너무너무 힘이 드는 거죠. (P5 최지영 : 68)

<83>
학교 일에서 즐거움을 찾아야 일을 할 수 있지 그걸 포기하고 그냥 재미없는데 '직장이니까 왔어, 일해야지, 퇴근 시간이니까 가자.' 하면서 산다면 너무 슬플 거 같아요. 그 즐거움을 애들한테서 찾든 동료교사한테서 학교 안에서 찾든 찾아야 하는 것 같아요. 그걸 학교 안에서 못 찾은 사람은 취미생활로 넘어가는 것 같아요. 그래도 저는 아직 학교 오는 게 즐거워요. (P1 윤다영 : 70)

최지영과 윤다영의 사례는 몰입 경험이 난관을 극복하며 교직을 지속적으로 수행하게 하는 동력임을 보여주었다. 교직과 별개의 개인적 삶에서 만족이나 즐거움을 추구하는 예비교사는 교직 수행 중 난관에 봉착하면 수행을 중단하고 교직을 떠나겠다는 입장을 보였다. 그러나 전문가 교사의 사례를 통해 볼 때 몰입 경험은 난관에 적절하게 대처하고 교직을 지속할 수 있게 했다. 몰입은 교직 수행의 지속적 추구에 영향을 미치는 요인이다.

이상을 통해 볼 때, 전문성의 세 속성인 유능성, 윤리성, 몰입에 대한 초등교사의 인식은 예비교사 시기에 형성되기 시작했다. 예비교사는 유능성을 명시적 교육과정에서 발현되는 전문성으로, 윤리성을 잠재적 교육과정에서 발현되는 전문성으로 인식했다. 또한 몰입은 유능성과 윤리성 확보의 원동력으로 규정했다. 이러한 인식은 교직 수행 경험을 통해 더 명확해졌다.



[그림 Ⅳ-4] 전문성의 세 속성에 대한 인식의 형성과 발달

전문가 교사는 자신의 수행에서 유능성이 명시적 교육과정에서 발현되기 때문에 수행의 질적 우수성을 보장한다고 인식했다. 따라서 전문가 교사에게 유능성은 전문성의 수준을 규정하는 속성이고 교사가 필수적으로 갖추어야만 하는 속성이다. 또한 전문가 교사는 윤리성이 전문성의 범위를 규정하는 속성으로 잠재적 교육과정과 관련이 있기 때문에 언어뿐만 아니라 비언어적 수행 상황에서도 발현되어야 한다고 주장했다. 전문가 교사에게 몰입은 유능성, 윤리성의 확보뿐만 아니라 교직 수행 자체의 원동력이 되고 있었다. 이와 같은 전문성의 속성에 대한 예비교사의 인식의 형성과 전문가 교사의 인식의 발달과정은 [그림 Ⅳ-4]와 같이 나타낼 수 있다.

2) 전문적 수행에 대한 인식과 경험

Gardner(2001)는 직업인의 전문적 수행(Good Work)을 직업인이 인식하는 사명(mission)과 수행의 관련으로 설명했다. 전문적 수행은 직업인이 영역의 기준 및 분야의 요구를 인식하는지와 관련이 있다는 것이다(Nakamura, 2005). 직업인이 판단과 의사 결정 상황에서 개인적 신념이나 가치에 기반을 두고 입장을 결정하는 경우보다 직업 영역의 기준과 분야의 요구를 고려하고 이에 근거하여 입장을 결정할 때 직업인의 수행은 전문적 수행으로 규정할 수 있다. 따라서 직업인의 사명은 딜레마 상황에서 어떤 기준에 기반을 두고 입장을 선택하고 판단하는지를 통해 확인할 수 있다.

GoodWork 연구자인 Henry(2005)는 직업인이 수행에서 직면하는 딜레마 상황에서 입장을 선택하는 판단의 근거가 개인적 신념에 의존하는지 혹은 영역의 기준 및 분야의 요구에 의존하는지에 따라 사명의 일치 여부를 구분할 수 있음을 확인했다. 수행 중 직면하는 딜레마에 대한 입장을 결정할 때, 개인적 신념에 의존하는 것이 아니라 영역 및 분야의 요구를 고려할 때, 직업인의 사명은 영역 및 분야의 요구와 일치하며 이때의 수행은 훌륭한, 전문적 수행이다.

이에 본 연구에서는 수행 상황에서 직면할 수 있는 딜레마 면담을 제시하고 상황에 대한 입장 결정과 판단의 근거를 요구함으로써 초등교사의 사명에 대한 인식과 수행 유형을 확인하고자 했다. 교직은 딜레마의 연속이라고 할 수 있을 정도로 교사는 일상에서 딜레마에 자주 직면한다(Enrich, 2011). 교사에게 딜레마 상황을 제시하고 입장을 선택하게 하는 것은 사명의 일치뿐만 아니라 교직 수행에 대한 인식을 확인하는데 매우 적합한 접근 방식이다.

예비교사는 교직 수행 경험이 거의 없거나 교육실습 경험 정도로 제한적이어서 제시하는 딜레마 상황을 자신의 상황으로 가정하고 입장을 선택하도록 했고 전문가 교사는 제시한 딜레마 상황과 유사한 사례 경험이 있는지 확인하고 유사한 사례가 있는 경우 어떤 방식으로 대처했는지 회

상하여 기술하도록 했다. 면담 결과 예비교사들은 딜레마 상황에 처했을 때 개인의 신념과 가치를 근거로 입장을 선택하겠다고 표현하는 경우가 많았으나 전문가 교사들은 딜레마 상황과 유사한 상황에서 입장을 선택하고 판단해야 할 때 개인적 신념보다는 영역의 기준 및 분야의 요구를 고려하여 반영했고 경우에 따라 학생의 교육을 우선순위로 가정하여 입장을 유보하기도 했다.

(1) 사명과 전문적 수행에 대한 인식

예비교사는 교직 수행은 물론이고 딜레마 상황에 대한 경험도 없기 때문에 딜레마 상황을 제시한 후 그 상황을 자신의 상황으로 가정하게 하고 그에 대한 입장과 근거를 제시하게 했다. 제시되는 딜레마 상황에 대해 예비교사는 자신의 주관적 경험과 신념을 근거로 입장을 선택하는 경우가 많았다. 예비교사는 영역에서 제시하는 기준 및 분야의 요구를 미처 고려하지 못하고 개인적 신념이나 경험에 주로 의존했다. 예비교사는 영역의 지식 및 기술의 획득 과정에 있고 분야의 요구를 인식할 기회도 많지 않았기 때문에 예비교사의 의사결정에 개인적 기준이 가장 큰 영향을 주었다.

<84>
저는 추천서를 작성 해줄 거 같아요. 요즘 제가 삼국지를 읽고 있는데 거기서 어떤 사람이 너무 FM대로만 갈려고 하다가 그래서 망하는 경우가 있었거든요. 그 생각이 지금 저한테 크게 영향을 준거 같은데 (P5 정현성 : 100)

<85>
저는 제 주관대로 계속 엄격한 평가를 할 거 같아요. 지금 초등학교 평가가 인생에서 중요한 건 아니다 라고 얘기해주고 싶고 이렇게 엄격하게 평가하는 게 나중에 도움이 될 거라고 얘기해주고 싶어요. 절대 평가하면 거의 다 에이를 주잖아요. 그러면 학생들이 발전이 없을 거 같아요. 공부를 안 해요. 솔직히 저만 해도 절대평가인 과목

은 공부를 제일 나중으로 미루고 열심히 안 하고. (P9 박휘성 : 168)

정현성은 판단의 근거로 최근 읽은 독서 경험을 제시했다. 교직 영역과 직접적인 관련이 있는 도서가 아니라는 점에서 정현성이 교직의 요구를 고려했다고는 볼 수 없다. 딜레마 면담에서 확인하려고 하는 것이 입장 선택은 아니지만 그의 선택은 그와의 면담을 고려할 때 의외의 선택이었다. 정현성은 자의적으로 교육대학에 진학했고 영역의 지식 및 기술을 획득하기 위해 누구보다도 성실하게 대학 생활을 하고 있을 뿐만 아니라 교사로서의 사명감과 직업의식도 확고했다. 학생에 대한 사랑을 중요시하고 현장 교사의 삶에 대해 큰 기대를 갖고 있다. 그는 교사에게 요구되는 자질도 상당히 갖추고 있다. 그런데 그는 딜레마 상황에서 도덕적으로 문제가 있다고 하더라도 학생의 전체 인생을 위해 사소한 잘못은 눈감아 주겠다는 입장을 선택했다.

전문가 교사와 정현성을 제외한 다른 예비교사 대부분이 작고 사소한 잘못이더라도 학생의 도덕적 잘못은 용인하지 않겠다는 입장을 선택했다. 이것은 상황에 대한 판단의 근거가 수행에 어떤 영향을 미치는지를 보여준다. 교사가 영역의 기준 및 분야의 요구에 대한 고려 없이 개인적 가치에만 기준하여 입장을 결정하고 판단한다면 교사 개인이 교사로서 적합한 자질을 갖추고 있다고 하더라도 그의 수행은 전문성을 확보하기 어렵다.

박휘성의 사례도 영역 및 분야의 요구에 대한 고려 없이 개인의 경험이나 가치에 의존한 판단을 나타냈다. 그는 평가가 갖는 교육적 의미나 평가가 학생에게 미치는 영향 등을 고려하지 않았다. 입장 선택을 결정한 판단의 근거는 평가에 대한 주관적 경험과 인식이었다. 상대평가가 절대평가보다 학생의 동기 유발에 효과적이라는 인식은 영역에 기반한 지식이 아닌 그의 경험에 기반을 두고 있다. 이와 같이 예비교사는 영역 및 분야의 요구에 대한 고려 없이 개인적 경험에 의해 갖게 된 개인적 기준에 기반을 두고 입장을 결정하는 경우가 많았다.

한편 예비교사는 자신의 입장이나 판단의 근거를 변경하지 않겠다고 진술했다. 선택한 입장은 물론이고 판단의 근거도 변경하지 않겠다는 것

이다. 예비교사는 자신의 교육적 신념이나 가치관이 바람직한지와 관계없이 자신이 선택한 입장과 판단의 근거를 변경하지 않으려고 했다. 박정현도 자신의 가치관이 설령 바람직하지 않다고 해도 입장이나 판단을 변경하지 않을 것이고 동료 교사와 소통하거나 조율하지 않겠다고 진술했다.

> <86>
> 저는 제 기준을 안 고칠거에요. 저도 제 나름대로의 생각이 있으니까 물론 제가 반드시 옳은 것은 아니지만 그 선생님도 선생님 나름대로 경력도 있고 주관을 갖고 있고 평가에 대한 기준이 있을 텐데 그걸 굳이 제가 그 선생님한테 맞출 필요는 없다고 생각해요. (P6 박정현 : 60)

예비교사는 딜레마 상황에 직면하면 주로 주관적 경험과 기억에 의해 형성된 개인적 기준에 의해 입장을 선택했고 영역 및 분야의 요구에 대해서는 고려하지 못했다. 또한 자신의 입장 선택이나 판단의 근거에 대해 변경하거나 다른 교사와 조율하지 않으려고 했다. 딜레마 상황에 대한 입장 선택에 있어서 영역 및 분야의 요구를 고려하지 않고 개인적 기준에 의존한다는 것은 직업 영역에 대해 인식하는 사명과 영역 및 분야의 요구를 일치시키지 못하였음을 의미한다. 이러한 수행은 전문적 수행이라고 할 수 없다. 그러나 예비교사가 근거한 개인적 기준은 아직 영역의 지식 및 기술을 완전히 전수받지 않았고 분야의 요구를 지각할 충분한 경험이 없었다는 점에서 예비교사의 수행 유형은 변화가능하다.

(2) 사명과 전문적 수행 경험

GoodWork 이론에서 사명은 수행 유형을 결정하는 요인으로 직업인의 사명이 직업 영역의 기준 및 분야의 요구와 일치할 때 수행은 전문적 수행으로 규정한다(Nakamura, 2005). 따라서 교사의 수행 유형은 교사가 인식하는 사명이 교직의 기준 및 교직 분야의 요구와 일치하는지를 통해

규정할 수 있다. 사명은 교사가 일상에서 경험하는 끊임없는 딜레마 상황에서 입장을 선택할 때 판단의 근거가 된다.

영역의 기준과 분야의 요구를 고려하고 반영하여 사명을 인식하며 필요에 따라 조율하여 입장을 결정하는 경우 개인의 직업적 사명은 영역 및 분야와 일치한다. 그러나 영역 및 분야를 고려하지 않고 개인적 신념을 사명으로 삼는 경우, 사명은 영역 및 분야와 불일치한다. 즉 교사가 교직 영역과 분야를 고려하면서 사명을 인식하고, 이에 근거하여 딜레마 상황에서 입장을 선택할 때 전문적 수행이라고 할 수 있다.

Henry(2005)는 딜레마 상황에 직면한 직업인이 입장을 선택하거나 판단할 때 개인의 기준과 직업 영역의 기준 중 어떤 기준에 더 의존하는지를 살펴보았다. 딜레마에 직면한 직업인이 직업적 기준을 고려하지 않고 개인의 신념에 의존하여 입장을 선택했다면 그의 사명에는 영역 및 분야가 반영되지 않았고 그 때의 수행은 전문적 수행으로 볼 수 없었다. 이와 같이 딜레마에 대한 입장 선택의 근거를 통해 직업인의 사명과 수행 유형을 설명할 수 있다.

뿐만 아니라 교사의 일상은 크고 작은 딜레마의 연속이라고 할 수 있을 정도로 교사는 끊임없는 선택 상황에 직면한다(Ehrich, 2011). 딜레마 상황을 파악하고 입장을 선택하는 것은 교사의 일상이며 교직 수행은 곧 입장의 선택과 결정이다. 따라서 교사가 개인의 신념이 아닌 교직 영역의 기준과 분야의 요구를 고려하여 사명을 인식하고 그에 근거하여 입장을 선택하는 것은 전문적 수행 그 자체이다.

전문가 교사는 수행 경험을 토대로 직면하는 딜레마 상황에 대한 입장을 선택하고 근거를 제시했다. 전문가 교사는 딜레마를 읽고 자신이 직접 경험한 유사 사례를 회상했고 당시 어떤 방식으로 대처했는지 설명했다. 딜레마 상황에서 전문가 교사는 입장 선택 자체보다 학생에 대한 교육적 지도를 더 중요시했다. 전문가 교사는 양자택일의 입장을 선택하기보다 선택을 유보하고 문제를 어떻게 해결하는 것이 학생에게 교육적으로 의미가 있는지를 우선적으로 고려했다.

<87>
저는 반드시 이런 경우는 상담을 시작해요. 불러 앉혀놓고 이런 저런 얘기를 하다가 스스로 자기 잘못을 인식할 수 있을 때까지 물고 늘어지는 편이에요. 쭉 얘기를 하면서 자기가 선택할 기회를 주겠죠. 이런 행위를 통해서라도 상을 타는 것이 자신의 발전에 도움이 될 것인지 그렇지 않은지를 스스로 선택할 수 있는 기회를 주고 그 선택에 따라서 다르게 지도하겠죠. (P2 남희경 :31)

남희경은 확실하다고 짐작되는 학생의 잘못에 대해 어떻게 대처할 것인지, 그와 관련된 자신의 인사점수 관리는 어떻게 할 것인지를 묻는 딜레마 상황에 대해 입장 선택을 유보했다. 그녀는 입장 선택보다 그 상황에서 학생의 잘못을 어떻게 지도할 것인지를 우선적으로 고민했다. 그녀가 학생의 선택에 따라 지도하겠다는 것은 학생에게 선택권을 주고 판단의 책임을 학생에게 부여하겠다는 예비교사의 입장과는 달랐다. 현장에서 유사한 사례를 직면하는 경우, 그녀는 우선 학생을 지도하고 지도 결과에 따라 대처한다고 진술했다.

남희경의 입장 선택과 근거는 개인적 기준에 의존하지 않았다. 그녀는 특정 입장을 선택하지는 않았지만 학생의 수준과 상황을 반영하여 사명을 인식하고 개인의 기준을 조율했다. 또한 자신의 개인적 기준과 학생의 요구를 일치시키려고 시도했다. 그러나 그러한 선택이 전문적 수행으로 규정되기 위해서는 그녀가 인식하는 사명이 영역의 기준 및 분야의 요구와 일치해야 한다. 최종적으로 선택한 입장의 근거가 교육적으로 의미가 있어야 한다는 것이다. 이렇게 볼 때 교사의 입장선택에서 영역에 대한 고려는 전문적 수행에 필수적인 요인이다.

<88>
저는 과제를 세분화해서 굉장히 행동 중심의 평가를 하는 편이에요. 그래서 와서 따지더라도 나는 이 단계에서 이 행동을 안 했기 때문에 이 점수라고 제시하고 설명하는 것을 좋아해요. 말 그대로 제 전문성이라고 생각하는 부분을 터치했을 때는 그것을 절대 그냥 넘어

가지도 않고 단지 상대방이 얘는 후하고 얘는 박해요 라는 불만이라면 '나는 이 기준에서 이렇게 한 건데 뭐가 문제세요?' 라고 말하고 제 기준을 고수할거에요. (P5 최지영 : 63)

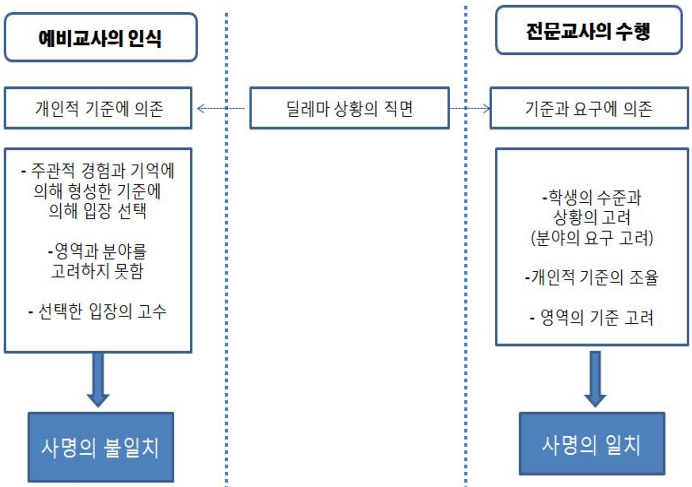
<89>
교육과정 짤 때부터 평가 항목을 정확하게 합의해서 정한 다음에 단계도 정확하게 미리 다 설계해 놓고 이런 문제는 교사 개인의 문제이기 보다는 시스템의 문제야. 평가를 하겠다고 공지를 하고 그대로 하는 거니까 평가는 항목 단원 별로 다 공지하고 애들이 알아서 준비하는 거니까. 그런데도 불평이 있다면 할 수 없어. 평가 관점이 있기 때문에 평가 관점에 따라서 문서화 되고 교육과정에 명시되면 또 평가에 관해서 객관적인 자료를 갖춰놓고 평가를 한다면 평가에 대해 뭐라고 해도 할 수 없다고 생각해. (P9 정경진 : 35)

최지영은 딜레마 상황에 직면할 때 영역의 기준에 의존하여 입장을 선택하고 결정한다고 진술했다. 그녀는 행동 평가에 근거하여 목표 과제를 세분화하고 목표 행동에 도달하는 과정과 정도를 정확하게 평가했다. 교직 영역에서 제시하는 기준에 따라 평가를 수행하기 때문에 그녀는 자신의 평가 방법에 대해 교사로서 전문성을 가지고 있다고 확신했다. 그녀가 인식하는 사명은 영역의 기준에 근거를 두고 있다.

정경진 역시 교사의 행동은 영역의 기준에 기반을 두기 때문에 딜레마 상황에 대해서도 요구되는 영역의 기준을 먼저 고려해야 한다고 설명했다. 그는 딜레마와 관련된 영역의 기준을 우선적으로 살펴보고 그에 따라 개인의 기준을 조율하여 입장을 선택했다. 교사의 수행이 영역의 기준에 근거한다면 그에 대한 문제제기는 타당하지 않다는 것이다. 이렇게 볼 때 그는 딜레마 상황에서 개인의 사명을 영역의 기준과 일치시키고 있고 따라서 그의 수행은 전문적이라고 할 수 있다.

연구 참여자가 딜레마 상황에서 선택하는 입장과 제시하는 판단의 근거를 통해 개인적 사명과 영역의 기준 및 분야의 요구가 일치하는지를 살펴 본 결과, 예비교사의 사명에 대한 인식과 전문가 교사의 수행은 [그림 Ⅳ-5]와 같이 나타낼 수 있다. 예비교사는 영역 및 분야보다는 주

관적 경험에 의해 형성된 개인적 기준을 먼저 고려하며 선택한 입장을 변경하거나 타인과 의견을 조율하려고 하지 않았다. 그러나 전문가 교사는 딜레마 상황이 기반을 두는 영역의 기준이나 학생과 학부모, 동료교사의 요구 등을 먼저 고려하고 자신의 기준에 이를 반영했다. 또한 딜레마 상황 해결을 위한 입장의 선택보다 상황과 관련이 있는 학생의 지도를 먼저 생각했다.



[그림 Ⅳ-5] 사명에 대한 예비교사의 인식과 전문가 교사의 수행

교사의 수행이 딜레마의 연속임을 생각할 때 교사가 영역 및 분야와 상호작용하면서 입장을 선택하는 것은 교직의 전문성을 보장한다. 직업인의 신념과 자질이 유능하더라도 그가 자신의 사명에 영역 및 분야를 반영할 때 직업인의 전문성은 확보되기 때문이다(Gardner at el, 2010). 이렇게 볼 때 전문가 교사가 딜레마 상황에 대해 개인적 기준보다 영역이나 분야를 먼저 고려하는 것은 수행의 전문성에 기여한다.

5. 초등교사의 전문성 지향 유형

GoodWork 관점에 의하면 전문성은 직업인 개인이 영역 및 분야와 상호작용하는 과정을 통해 구성되므로 초등교사의 전문성은 교사인 개인 내적 요소와 영역 및 분야라는 개인 외적 요소의 관련으로 파악할 수 있다(Gardner, 2001). 교사의 경우 개인 내적 요소는 예비교사, 전문가 교사 개인이 갖는 특성이며, 개인 외적 요소는 영역과 분야로서 영역은 교육학과 교수기법 등의 교직 관련 지식 및 기술을 의미하며, 분야는 동료 교사 및 유관 기관 관계자, 학부모, 학생, 사회 및 언론 등의 교직사회를 의미한다.

본 연구에서 교사의 개인 내적 요소는 교직 입문 동기, 교사로서의 자질의 탐색, 추구하는 교사상과 삶의 목표의 확립을 통해 확인할 수 있었다. 이 중 교사로서의 자질이나 추구하는 교사상은 경력을 준거로 유형을 구분할 수 있었다. 즉 교사로서의 자질과 교사상에 대한 인식은 예비교사와 전문가 교사가 각각 다른 특성을 나타내며 교직 경력이 인식의 변화에 영향을 미치는 요인이 됐다. 그러나 교직 입문 동기와 추구하는 삶의 목표에 대한 인식은 경력과 관계없이 유형을 구분할 수 있고, 구분되는 유형에 따라 영역 및 분야와 상호작용하는 방식이 달랐다. 즉 개인의 내적 요소에 대한 교사의 인식 유형에 따라 개인 외적 요소인 영역 및 분야와의 상호작용 방식이 달랐고 이에 따라 교사가 지향하고 실행하는 전문성의 유형도 다르게 나타났다.

교사의 개인 내적 요소 중 교직 입문 동기는 자아실현과 차선책 및 권유로 유형을 구분할 수 있다. 자아실현이 입문의 동기인 유형은 자의적으로 교직에 입문했고 주변의 권유와 차선책이 입문의 동기인 유형은 타의에 의해 입문했다. 한편 전문가 교사 중에는 자아실현과 같은 특별한 동기 없이 우연히 교직에 입문했으나 입문 후 교직 입문에 당위성을 부여하고 필연성을 강조하여 입문 동기를 운명으로 귀인하여 인식하는 유형도 있었다.

직업인이 직업을 선택할 때 영향을 미치는 동기는 다양한데 주로 개인

의 특성, 가치, 다양한 내재적, 외재적 동기와 태도 등이 직업 선택에 영향을 미치는 동기이다(강양희, 2006). 연구에 의하면 교직을 직업으로 선택하는 동기도 여러 요인으로 제시할 수 있다. 나종남(1987)은 적성, 사회적 존경, 안정성, 자아실현이 교직 선택의 동기가 된다고 제시했고 김은영(2004)은 적성, 사회적 존경, 우발적 동기, 직업 안정성, 자아실현 가능성을 교직 선택의 동기 요인으로 제시했다. Huberman(1993)은 교직 입문 동기를 자의적으로 교직을 선택하는 능동적 동기, 경제적 이유로 인해 교직을 선택하는 물질적 동기, 차선책이나 어쩔 수 없이 교직을 선택하는 수동적 동기로 구분했고 대한 교육 연합회(1983)는 적성, 사회적 존경, 우발적 동기, 안정감, 자아실현을 교직 선택 동기로 제시했다.

여기서 Huberman이 제시한 능동적 동기는 선택 주체의 자의성을 의미하므로 본 연구에서 구분한 입문 동기 유형 중 자의적 입문을 하게 한 자아실현에 해당하는 동기이고 주변에서 교직 입문을 권유할 때 경제적 안정성을 직업적 장점으로 제시한다는 점에서 물질적 동기와 수동적 동기는 모두 본 연구에서 구분한 타의적 입문을 하게 한 차선책 및 주변의 권유에 해당한다. 또한 대한 교육 연합회에서 제시한 동기도 우발적 동기를 제외한 동기 요인은 자의적 입문과 관련 있고 차선책과 타인의 권유에 해당하는 우발적 동기는 타의적 입문과 관련 있다. 표현의 차이가 있지만 직업 선택 동기에 대한 연구들은 본 연구에서 확인된 교직 입문 동기 유형과 유사하다.

한편 전문가 교사에게서 확인되는 필연적 입문 유형의 교사는 입문 당시에는 자발적 의사 없이 우연히 교직에 입문 했지만 입문 이후 자신의 입문을 운명으로 귀인하며 교직 입문을 필연으로 재인식했다. 따라서 직업을 선택할 때 영향을 준 동기 자체는 자의적 유형과 차이가 있지만 필연적 입문을 인식한 전문가 교사의 전문성에 대한 인식이나 영역 및 분야와의 상호작용은 자의적 입문 유형과 유사했다.

교사의 개인 내적 요소 중 삶의 목표에 대한 인식도 교직에서 만족과 몰입을 삶의 목표로 추구하는 유형과 교직과는 별개의 개인적 삶에서 만족을 추구하는 유형으로 구분됐다. 교직을 지향하는 유형은 자신을 교사

로 인식하고 교직 수행에서의 만족과 몰입을 삶의 목표로 추구했다. 이에 비해 자신의 삶을 지향하는 유형은 자신을 교사 그 자체보다는 교사라는 직업을 갖는 직업인으로 인식하고 교직과는 별개의 개인적 삶에서 만족과 몰입을 추구했다.

면담 참여자 분석에 의하면 교직 입문 동기와 추구하는 삶의 목표에 따라 교사 개인이 영역 및 분야와 상호작용하는 유형이 달랐고 이에 따라 이들이 지향하고 실행하는 전문성도 달랐다. 연구 대상자의 사례를 고려하여 교사가 지향하고 실행하는 교사 전문성 유형을 범주화하면 <표 Ⅳ-2>와 같이 교직몰입형, 관계몰입형, 자아몰입형의 세 유형으로 구분할 수 있다.

<표 Ⅳ-2> 초등교사의 전문성에 대한 지향 유형

<table>
<tr><th rowspan="2">입문 동기
삶의 지향</th><th colspan="2">자의적 교직 입문</th><th colspan="2">필연적 교직 입문</th><th colspan="2">타의적 교직 입문</th></tr>
<tr><th>예비교사</th><th>전문가 교사</th><th>예비교사</th><th>전문가 교사</th><th>예비교사</th><th>전문가 교사</th></tr>
<tr><td rowspan="2">교직 지향</td><td colspan="4">Ⅰ(교직몰입형)</td><td colspan="2">Ⅱ(관계몰입형)</td></tr>
<tr><td>한유진
김재은
배은지
정현성
이희림</td><td>이희림
최지영
이민경
차수진
김민경</td><td></td><td>남희경
윤다영
배주은</td><td>박정현
이동훈
남미정
성혜원</td><td>정경진
고동진</td></tr>
<tr><td rowspan="2">개인 지향</td><td colspan="4" rowspan="2"></td><td colspan="2">Ⅲ(자기몰입형)</td></tr>
<tr><td>박휘성
차현진</td><td>성윤화</td></tr>
</table>

Ⅰ유형은 자의적으로 교직에 입문하거나 자의적으로 입문하지 않았더라도 교직 입문에 타당성과 필연성을 부여하여 교사로서 사명감을 갖고 교직 수행에서 만족을 추구하는 '교직몰입형' 전문성을 지향했다. 교직몰

입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 전문성을 영역 및 분야와 적극적인 상호작용을 통해 영역의 기준을 인식하고 획득하며 분야의 요구를 수용하는 방식으로 자신의 전문성을 계발하고 신장했다.

Ⅱ유형은 주변의 권유나 차선책으로 교직에 입문한 후 교대 교육과 교직 수행 경험을 통해 교사로서의 적합성을 탐색 및 점검하고 수행과정에서 경험한 몰입 경험을 토대로 교직 수행에서 만족과 몰입을 지향하게 된 유형이다. Ⅱ유형의 전문성을 지향하는 전문가 교사는 영역의 전수방식에서 문화적 체계보다 사회적 체계를 더 중요시하며 인간관계의 형성과 유지를 통해 전문성을 획득하는 '관계몰입형' 전문성을 지향했다.

Ⅲ유형은 교직 입문에 자의적인 의사가 거의 없었던 경우로 차선책으로 어쩔 수 없이 입문하거나 교직의 직업적 장점을 이유로 권유하는 타의에 의해 교직에 입문했다. 이들은 자신을 교사보다는 직업인으로 인식하고 학교와는 분리된 학교 밖 개인의 삶에서 만족과 몰입을 추구하는 '자아몰입형' 전문성을 지향한다. 자아몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 영역 및 분야와의 상호작용보다 자기 자신에게 더 관심을 갖고 몰입하면서 개인적 삶의 목표를 추구하기 위한 수단으로 교사 전문성을 획득하고 유지했다.

1) 교직몰입형 교사 전문성

교직몰입형 전문성을 지향하는 교사는 자아실현이 동기가 되어 자의적으로 교직을 선택하여 입문하거나 자의적으로 입문하지 않더라도 이후 자신의 교직 선택에 당위성과 필연성을 부여한 유형으로 교사로서 사명감과 직업의식을 갖고 교직에 몰입하면서 만족과 몰입을 추구했다. 이 유형에 속하는 교사는 영역 및 분야와의 상호작용에 적극적이었다. 개인이 영역 및 분야 모두에 대해 관심을 갖고 적극적으로 상호작용을 한다는 점에서 이 유형을 추구하는 교사의 전문성은 GoodWork 관점에서 설명하는 가장 이상적인 교사 전문성이다(Gardner, 2001). Gardner(2001)에 의하면 개인과 영역 및 분야의 가치가 조화를 이룰 때 진정한 일치

(authentic alignment)가 이루어지고 일치 상황에서 직업인은 자유롭게 직무를 수행하며 사기가 향상되어 수행의 전문성을 확보하게 된다. 따라서 교사가 영역 및 분야와 적극적으로 상호작용을 하면서 영역의 기준을 획득하고 분야의 요구를 수용할 때 그 교사의 수행은 전문적이다.

그러나 실제 상황에서는 직업인 개인은 더 많은 권리를 확보하려고 하고 직업인과 관련된 사회인 분야는 더 많은 봉사를 원하기 때문에 개인과 분야는 균형을 유지하기 힘들다고 할 수 있다. 실제 상황에서 개인과 영역 및 분야가 조화를 이루는 것은 쉬운 일이 아니다. 이렇게 볼 때 개인이 영역 및 분야의 가치를 수용하고 조화를 이룬다는 것은 결국 이상적 상태에 대한 가정이다(Gardner, 2001). 교직몰입형 전문성을 지향하는 교사는 영역 및 분야와의 조화를 가정하고 추구하면서 수행을 했다.

교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사의 공통적 특성은 다음과 같다.

첫째, 교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 교사로서의 가치관과 직업의식이 투철했다. 이들은 교직을 중요하고 가치있는 직업으로 인식했기 때문에 자의적으로 교직을 선택했고 입문했다. 교직몰입형 전문성을 지향하는 예비교사의 경우에도 사명감이 투철한 편으로 자신을 교사 집단에 이미 소속된 교사로 간주하는 경우가 많았다. 확고한 사명감과 직업의식은 교사로 하여금 영역의 전수와 획득에 적극적인 자세를 갖게 했다. 이들은 영역의 획득을 통해 교사로서의 전문성을 확보하고 영역과 상호작용했다.

교직몰입형 전문성을 지향하는 예비교사는 교육대학 교육을 영역의 지식 및 기술의 전수과정으로 인식했다. 이들은 교육대학 교육을 통해 무엇을 획득할 것인지, 자신의 가치관에 어떤 영향을 받는지를 성찰하면서 영역의 전수과정에 적극적으로 참여했다. 이러한 영역과의 상호작용은 교사로서의 가치관을 더욱 확고하게 했고 적합한 자질을 탐색하게 했다. 교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 전문가 교사 역시 교직 영역의 지식 및 기술의 획득에 적극적이었다. 이들은 특히 영역 특수 지식의 획

득에 관심을 갖고 있었다. 특정 교과 교육과 관련된 지식 및 기술의 획득을 위하여 대학원에 진학하거나 교수 기법에 대한 지속적인 현장 연구를 수행했다.

둘째, 교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 교사로서 형성하게 되는 다양한 인간관계 중 특히 학생과의 관계에 초점을 맞췄다. 이들은 학생과 인간적인 관계를 형성하고 소통 및 공감하는 것이 자신이 추구하는 교육에 기여한다고 생각했다. 교직몰입형 전문성을 지향하는 예비교사는 학생과의 진정한 공감과 소통을 교사로서의 목표로 설정했고 교직몰입형 전문성을 실행하는 전문가 교사는 학생과의 관계 속에서 몰입과 소진을 동시에 경험했다. 전문가 교사에게 학생과의 관계 형성에서 경험한 강한 몰입은 다시 학생과의 인간적 관계 형성에 몰두하게 하는 요인이 됐다.

한편 교직몰입형 전문성을 지향하는 교사는 학부모나 상위책임자, 동료교사와의 관계에서는 그들의 요구를 수용하며 최소한의 필수적 수행을 시도했다. 학생과의 관계에 대해 긍정적인 자세로 최대한의 수행을 하는 것과는 대조적으로 학부모와의 관계에 대해서는 부정적 정서를 느끼는 편으로 전문적 수행에 방해가 되지 않는 정도의 적절한 수준을 탐색했다. 이러한 대처는 분야와 적절한 관계를 형성하는 것이 교사 전문성의 계발과 신장에 영향을 미칠 수 있음을 인식했기 때문이었다.

이상과 같이 교직몰입형 전문성을 지향하는 교사가 확고한 사명감과 투철한 직업의식을 갖고 학생과의 소통과 관계 형성을 중요하게 인식하는 것은 학생으로서 만났던 교사에 대한 긍정적 경험이 영향을 미쳤기 때문이었다. 이들은 교사와의 긍정적 관계 형성 경험을 토대로 교사라는 직업에 관심을 갖게 되었고 자의적으로 교직을 선택하게 된 경우가 많았다. 교사라는 직업이 가치 있고 중요한 일을 한다는 인식은 교사로서의 가치관과 직업의식에 영향을 미쳤고 교사로서도 학생과 긴밀한 관계를 형성했다.

<90>
저는 그 선생님이 기억에 남았던 게 청소시간이든 어떤 시간이든 저

희랑 계속 얘기를 하려고 하셨어요. 성적뿐만 아니라 그냥 집 얘기나 그런데 그렇게 하는 게 도움이 많이 되어서 저도 그 선생님처럼 애들이랑 얘기도 많이 하고 상담도 많이 하는 그래서 좋은 관계를 형성하는 선생님이 되고 싶어요. (P2 배은지 : 47)

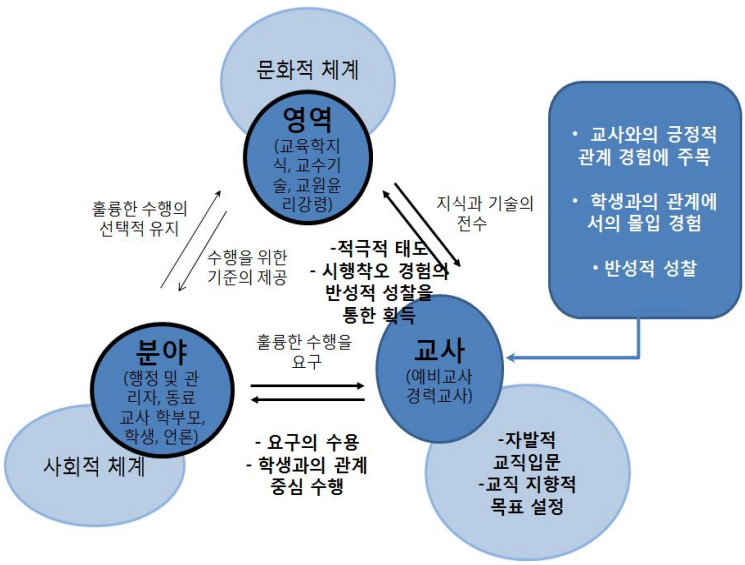
<91>
그러다가 여자 선생님을 딱 한번 만났는데 그 선생님은 수업을 막 뛰어나게 잘 하시는 것도 아니었고 컴퓨터로 주로 수업을 하셨는데 대신 애들 한 명 한 명하고 관계를 잘 하셨던 거 같아요. 일기장에 대충 써 주신 게 아니라 코멘트도 두세 줄씩 꼭 써 주시고 하은이는 이러이러한 면을 보면 이러이러한 점이 좋아 항상 나를 관찰하셨구나 이런 걸 느꼈을 때 행복했거든요. (중략) 그래서 그 선생님 모습을 떠올리면서 아 저렇게 애들이랑 토닥토닥 지내는 것도 재미있겠구나 그런 생각 했어요. (P3 한유진 : 91, 109 편집)

예비교사 배은지와 한유진은 학창시절에 모두 교사와 긍정적인 관계를 형성했던 경험이 있다. 이들의 경험은 교사와 교직에 대해 특별한 관심을 갖게 했고 학생과의 소통을 중요하게 인식하게 했다. 물론 이들이 학생으로 만났던 모든 교사와 긍정적인 관계를 형성하지는 않았을 것이고 부정적인 관계 경험도 있었을 수 있다. 그러나 이들에게 교사와의 긍정적 관계 형성 경험은 인상적인 기억으로 남았고 교사로서의 삶에 영향을 미치는 요인으로 작용했다.

셋째, 교직몰입형 전문성을 실행하는 전문가 교사는 시행착오 과정에서 반성적 성찰을 통해 자신의 전문성을 신장했다. 1년을 주기로 반복되는 교직 수행 경험이 초등교사의 전문성 신장에 유리한 장치일 수 있음을 인식하고 수행 경험을 시행착오와 반성적 성찰의 기회로 삼았다. 이러한 과정을 통해 전문가 교사의 교직 관련 지식 및 기술은 더욱 정교해지고 향상될 수 있었다. 특히 전문가 교사의 반성적 성찰은 자신의 교직 수행 경험을 의미있게 해석하여 실천적 지식으로 전환하게 했고 교사 전문성에 토대가 되도록 했다.

이렇게 볼 때 교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사의 전문성 형성과 계발에 영향을 미치는 요인은 학생으로 경험한 교사와의 긍정적

관계, 학생과 형성한 관계에서 경험한 강한 몰입, 반성적 성찰의 영향이다. 이러한 요인으로 인해 이들은 영역 및 분야 모두를 고려하며 상호작용하여 이상적인 교사 전문성을 형성하고 신장했다. 교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사의 전문성을 GoodWork 모형을 기반으로 나타내면 [그림 Ⅳ-6]과 같다.



[그림 Ⅳ-6] 교직몰입형 교사 전문성

교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 자의적으로 교육대학에 진학하거나 교직에 입문하고 교직에서 얻는 만족과 즐거움을 삶의 목표로 설정했다. 자신이 학생으로서 교사와 형성했던 좋은 관계를 쉽게 회상하여 교사상을 설정했고 영역 및 분야와 적극적으로 상호작용했다. 영역의 지식 및 기술을 적극적인 태도로 전수받고 시행착오 경험을 반성적으로 성찰함으로써 영역의 기준을 획득했다. 분야의 요구를 수용하여 교직을 수행하며 특히 학생과 소통하고 좋은 관계를 형성하는 것을 중요시했다. 교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 학생과의 좋은 관계를 통해 몰입을 경험하는 경우가 많고 교사의 몰입은 교직 수행을 유지하고 지향하게 하는 동력이 됐다.

2) 관계몰입형 교사 전문성

관계몰입형 교사 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 직업적 장점을 제시하는 주변의 권유로 교직에 입문하거나 다른 선택이 용이하지 않은 상황으로 인해 차선책으로 교직에 입문한 경우이지만 교직 수행에서의 만족과 몰입을 삶의 목표로 설정한 유형이다. 관계몰입형 전문성을 지향하는 교사의 경우 입문 동기는 자의적이지는 않지만 교사로서 사명감을 갖고 교직 지향적 목표를 설정했다. 교직에 타의적으로 입문했고 교사로서의 사명감이나 직업의식이 확고하지 않았던 이들이 자신을 교사로 인식하고 교직 수행에서의 만족과 몰입을 지향하게 된 것은 다름 아닌 동료와의 관계 형성과 소통의 영향 때문이었다. 관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 인간친화적이며 동료와의 인간관계 및 소통을 중요하게 인식했고 동료 관계를 통해 교사 전문성을 신장하고 발달시켰다.

관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사의 특성은 다음과 같다.

첫째, 관계몰입형 전문성을 지향하는 예비교사는 교직몰입형 교사와의 관계 형성과 소통 경험을 통해 가치관과 직업의식을 형성했다. 관계몰입형 전문성을 지향하는 예비교사는 교대교육을 이수하면서 교직몰입형 전문성을 지향하는 예비교사가 가지고 있는 확고한 가치관과 직업의식을 관찰하고 모방하면서 교사로서 적합한 가치관을 형성했다.

> <92>
> 그런데 교대 와서 실습도 나가고 진짜 선생님이 꿈이었던 친구들과 지내면서 생각이 약간 변했던 거 초등학교 선생님만큼 정말 대단한 직업이 없다는 생각이 들면서 (중략) (P1 성혜원 : 45)

성혜원은 교사와 교직에 대한 관심이 거의 없는 상태에서 차선책으로 교대에 진학한 경우로 교육대학에서 만난 교직몰입형 전문성을 지향하는 예비교사와의 소통을 통해 교사로서의 가치관과 직업의식을 확립했다. 이러한 변화는 성혜원으로 하여금 교사로서의 자질을 탐색하게 했고 교

직에서 경험하는 몰입과 만족을 추구하게 하며 교직과 교사의 전문성에 관심을 갖도록 했다.

또한 <92>를 통해 알 수 있는 박정현의 사례처럼 관계몰입형 전문성을 지향하는 예비교사는 인간친화적이며 동료와의 관계 형성에 적극적이었다. 관계몰입형 전문성을 지향하는 예비교사에게 교직의 동료관계는 교직 지향의 원인이 됐다. 그녀는 가족의 권유에 의해 교직에 입문했고 교직에 대한 관심을 갖지 않았다가 교육실습을 통해 교사 집단의 동료관계를 관찰하고 이에 대해 긍정적 인식을 갖게 되면서 삶의 관심을 학교 안의 교직 수행으로 전환했고 확장했다. 즉 관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사에게 교사가 형성한 관계는 교직 수행을 지향하게 하는 동기가 되기도 했다.

<93>
그 중에서 제일 컸던 거는 교사들끼리 유대감이 보였던 것 같아요. 그래서 아 나도 저런 조직에 들어갔으면 좋겠다는 느낌이 강했던 거 같아요. 또 교사들끼리 친목 활동이 재미있는 거 많을 거 같아요. 실습 나가서 보니까 오후에 교사끼리 회의도 하고 그러더라고요. 그런 모습이 저는 되게 좋아 보였고 학교에서는 동료 교사이기도 하지만 같은 아줌마도 될 수 있으니까 자식 얘기나 고민도 같이 나누고 또 교사들이 취미가 같은 사람들끼리 배드민턴도 치거나 하는 학교 내 교사 동아리 활동도 있더라고요. 그런 교사들의 활동도 저는 너무 재미있을 거 같아요. (P6 박정현 : 83)

둘째, 관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 교사에 대한 부정적 경험과 기억이 많고 이러한 기억은 반면교사가 됐다. 교사와의 관계 형성과 소통 경험에서 긍정적 경험 위주의 기억이 많았기 때문에 교직몰입형 전문성을 지향하고 실행했던 교사와는 대조적으로 관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 바람직하지 못한 교사에 대한 기억이나 부정적 정서를 동반하는 기억을 더 많이 갖고 있다. 관계를 중요시하는 이들에게 교사와의 부정적 관계는 지속적으로 기억되는 인상적인 경험이었다(이정모 외, 2003). 이로 인해 이들은 '적어도 저런 교사는 되

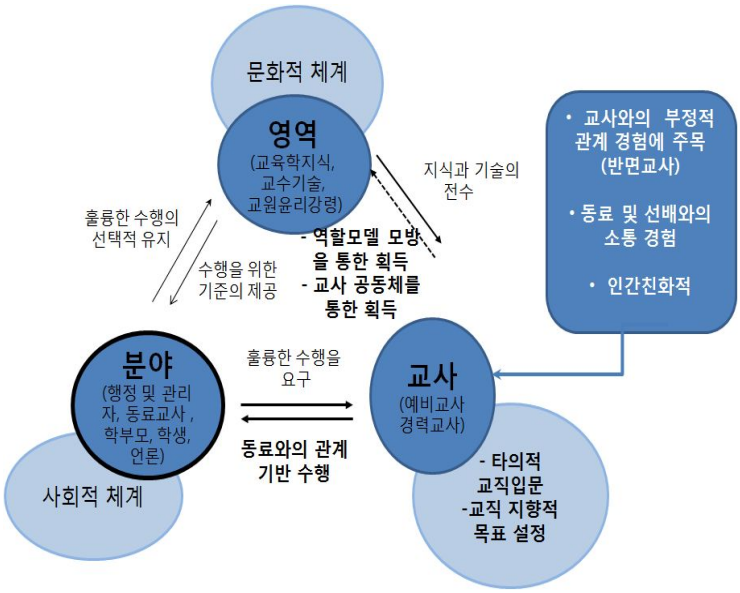
지 않아야겠다.'는 목표나 '최소한 저런 교사는 되지 않을 수 있을 것 같다'는 생각을 갖게 되었다고 진술했다.

교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 학생으로 교사와 형성했던 다양한 관계 중 긍정적 경험을 더 인상적으로 기억했고 이러한 경험은 교직 입문과 교사로서의 가치관 확립과 목표 설정에도 영향을 미쳤다. 이에 비해 관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 교사와의 다양한 관계 중 부정적 경험을 기억했고 이러한 경험이 자의적 교직 입문의 방해 요인이 되며 교직 입문 후에는 교사로서의 목표 설정이나 가치관에는 반면교사로 작용했다. 이렇게 볼 때 교사에게 학생 시기에 형성했던 교사와의 관계는 어떤 방식으로든 영향을 미치는 요인이 된다.

셋째, 관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 영역의 전수 방식에 있어서 동료나 선배 교사를 역할 모델로 설정하고 관찰하며 모방하는 방식을 선호했다. 관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사가 영역의 획득을 목적으로 의도적으로 동료나 선배와 관계를 형성하는 것은 아니었다. 이들은 인간친화적 성향을 갖는 경우가 많아서 동료와의 소통을 잘 하고 자연스럽게 친밀한 관계를 형성하게 되고 그 과정에서 영역의 획득과 확장이 이루어졌다. 관계몰입형 전문성을 지향하는 예비교사는 역할 모델이 될 만한 선배 교사를 무조건 따라하는 모방을 통해 영역의 지식 및 기술을 획득했다. 교사로서의 가치관과 사명감이 없거나 부족했던 이들에게 역할 모델의 발견은 가치관 변화에도 영향을 미치며 대상에 대한 직접적인 모방 동기를 유발했다.

관계몰입형 전문성을 실행하는 전문가 교사도 관계 형성을 기반으로 영역을 획득하고 확장했다. 관계몰입형 전문성을 실행하는 전문가 교사인 고동진과 정경진은 모두 초등 교과 연구회에 소속되어 있고 교과 연구회 활동을 통해 동료 및 선배와 관계를 형성하고 영역에 대한 전문성을 확보했다. 이들에게 교과 연구회라는 공동체는 영역에 대한 지식 및 기술을 공유하고 확장하는 기반이 됐다. 교사 공동체는 동료 간의 협력 관계에 의해 모임이 형성되고 토론, 논의, 정보의 교류가 이루어지면서 지식을 획득하고 교육이 이루어지는 일종의 학습 공동체이다(이선숙,

2005). 이러한 교사 공동체는 교사의 전문성 발달에 매우 적절한 방식이다(Little, 2003).



[그림 Ⅳ-7] 관계몰입형 교사 전문성

이렇게 볼 때 관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 관계를 기반으로 전문성을 획득하고 향상시켰다. 이들은 인간친화적이어서 동료 교사와의 관계 형성과 소통을 통해 교사로서의 가치관과 직업의식을 확립했고 교사 공동체를 통해 영역의 지식 및 기술을 획득하고 확장했다. 또한 이들에게는 학생으로 교사와 형성했던 부정적 관계가 반면교사로서 영향을 주는 요인이 됐다. 이와 같은 관계에 대한 몰입은 문화적 체계인 영역보다 사회적 체계인 분야에 더 초점을 맞추는 전문성을 갖게 했다. 이들이 영역에 관심을 갖지 않는 것은 아니지만 인간친화적인 특성상 영역보다는 분야에 더 관심을 갖게 됐고 관계에 기반한 교직수행을 더욱 선호했다. 이와 같이 관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사의 전문성을 GoodWork 모형을 기반으로 나타내면 [그림 Ⅳ-7]과 같다.

3) 자기몰입형 교사 전문성

자기몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 주변의 권유와 차선책으로 교직에 입문한 경우로 개인 지향적 삶의 목표를 설정했다. 이들은 교사로서의 자질을 갖추고 교직을 수행하지만 교사보다 직업인으로서의 개인을 더 중요하게 인식하고 학교 안에서의 교직 수행보다 학교 밖에서 개인의 삶에서 만족과 몰입을 추구했다. 자기몰입형 교사 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 학교 밖의 삶을 보장하는 수준에서 학교 안으로 범위를 한정하여 자신의 전문성을 발휘하며 개인 지향적 목표는 주어진 업무를 위한 전문성을 형성하고 유지하게 했다.

관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 '학교 안 교사로서의 자신'과 '학교 밖 개인으로서의 자신'을 분리하고 학교 안에서는 교사에게 요구되는 전문성을 발휘했고 학교 밖에서는 개인의 삶에 몰입했다. 그러나 이들은 개인 지향적 삶의 목표와 교사로서의 전문성 중 한 가지를 택일하지 않았고 학교 안의 삶과 학교 밖의 삶 중에서 학교 밖의 자기 지향적 삶에 몰입했다.

자기몰입형 전문성을 지향하는 예비교사는 학교 안 교사보다 학교 밖 교사의 역할에 더 관심을 갖고 있다. 이들은 타의에 의해 교직에 입문했고 교육대학 교육 과정에서 교사로서의 자질과 가능성을 탐색하면서 교사 자체보다는 개인적 삶과 역할에 더 관심을 갖고 있었다.

<94>
저는 교사만 하지는 않고 대학원 가서 공부도 하고 연구도 많이 하고 싶어요. 현장교사로서의 경험이 중요하니까 교사를 하긴 할 거 같은데 교사에 머물러 있지는 않을 거 같아요. (중략) 제가 생각했던 초등학교 교사는 그냥 자기 반만 가르치고 제 시간 되면 퇴근하고 똑같이 월급 받는 그런 교사거든요. 그런 게 되게 싫었어요. 돈을 많이 받는다는 거 보다 내 능력을 다 발휘하지 못하고 대우를 받지 못한다는 게 싫거든요. (P6 차현진 : 95, 175 편집)

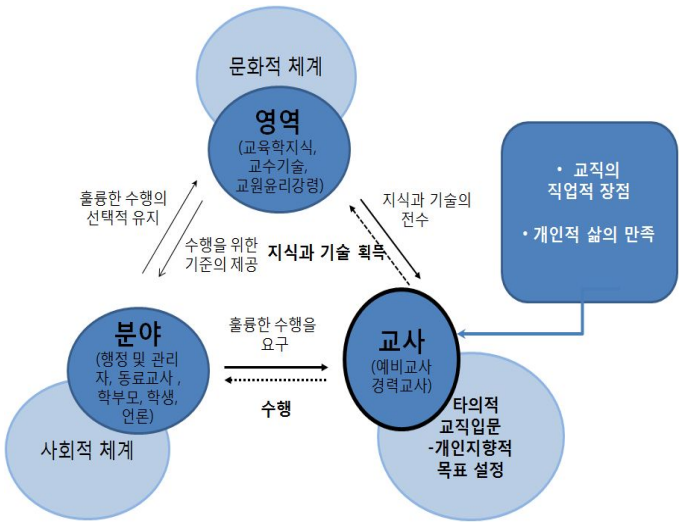
예비교사 차현진은 교직 지향적 목표를 갖는 것을 '교사에 머물러 있다'고 표현했다. 그녀는 자신의 능력을 학교를 포함한 그 이상의 범위에서 발휘하고 그에 따르는 적절한 보상을 얻기를 원했다. 그녀는 교직 지향을 능력의 제한으로 인식했고 학교 밖에서 자신의 삶의 목표를 탐색했다. 삶의 목표를 학교 밖에서 탐색하고 설정하게 되면 교사는 교직 수행에서 부딪치는 난관을 극복하기보다는 회피하고 이직이나 전직을 쉽게 고려했다. 박휘성은 자기몰입형 전문성을 지향하는 예비교사로서 교직 수행 과정에서 난관을 경험하게 된다면 휴직을 하겠다고 단정적으로 진술했다(<17>). 학교 밖에서 삶의 목표를 설정한 박휘성에게 학교 안의 난관 극복은 불필요한 소모였다.

그러나 자기몰입형 전문성을 지향하는 교사가 삶의 목표를 학교 밖의 삶에서 탐색하고 설정했다고 해서 학교 안의 교사로서 삶에 비중을 두지 않거나 경시하는 것은 아니었다. 이들은 개인의 삶의 목표를 추구하기 위해 교사로서의 전문성을 확보하고 계발했다. 자기몰입형 전문성을 실행하는 전문가 교사인 성윤화는 학교 안과 밖의 삶을 확실하게 분리했다. 그녀는 학교 안에서 교사 전문성을 발휘하며 최선을 다해 교직을 수행하고 학교에서 나가는 순간 학교 안에서의 일은 잊으려고 노력한다고 진술했다.

> <95>
> 저는 자기개발을 좀 열심히 하는 편인데 매해 좀 다른 걸 배워요. 댄스면 댄스, 기타면 기타, 어학이면 어학 이런 식으로 쉬지 않고 배우고 있어요. 그런 게 다 현장에까지 100% 오지는 않아요. 여행도 좀 다니기는 하는데 그런 것도 쉬지 않고 다양한 경험이라는 측면에서는 좀 도움이 되는 것도 같아요. (중략) 우선 이런 것들이 시작은 나의 즐거움을 위해서 하는 게 더 비중이 큰 것 같아요. 아이들한테도 영향을 미치겠지만 우선 내가 하고 싶은 걸해서 내 욕구가 채워져야 다른 것에도 관심을 갖지 않을까 해서요. (P7 성윤화 : 75~81)

학교 밖 성윤화는 다양한 영역의 자기개발을 시도하지만 이러한 시도

는 개인의 만족과 즐거움을 위한 활동으로 학교 안의 전문성 신장을 위한 수단은 아니었다. 물론 학교 밖 성윤화의 활동이 학교 안 전문성에 영향을 미칠 수도 있지만 그녀는 교사 전문성을 목적으로 자기개발에 몰입하지 않았다. 그녀는 개인적 삶의 만족을 교사 전문성과 관련짓지 않았고 교사로서의 자신이 아닌 개인으로서의 성윤화가 얻는 만족과 즐거움으로 여겼다. 그러나 이러한 삶의 만족감은 교사로서의 삶에도 활력과 원동력으로 작용했다.



[그림 Ⅳ-8] 자기몰입형 교사 전문성

자기몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사는 시간적 여유나 안정성과 같은 직업적 장점을 활용하여 개인적 만족을 추구했다. 학교 밖 개인적 삶에서의 만족은 학교 안 교사 전문성 확보 및 유지의 동력이 됐다. 이들은 교직 관련 영역 및 분야에 적극적으로 관심을 갖지 않았다. 교사로서 요구되는 영역의 기준을 전수 받고 획득했지만 교직몰입형 교사처럼 적극적이지 않았고 교직 수행과정에서 교직 분야와 관계를 형성하고 소통을 하지만 관계몰입형 교사처럼 많은 영향을 주고받지 않았다. 이들은 영역 및 분야와 상호작용했지만 다른 두 유형과는 달리 자기 자신에

게 더욱 집중했다. 이들이 지향하고 실행하는 교사 전문성은 [그림 Ⅳ-8]과 같이 표현할 수 있다.

지금까지 살펴 본 바에 의하면 초등교사가 지향하고 실행하는 전문성의 유형은 교직몰입형, 관계몰입형, 자기몰입형의 세 유형으로 구분할 수 있고 각 유형의 교사가 갖는 개인적 요소, 특성, 전문성과 관련된 요인을 정리하면 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-3> 초등교사 전문성 유형별 특성 및 변인

전문성 유형	교직몰입형	관계몰입형	자기몰입형
개인 요소	· 자아실현 동기에 의한 자의적 입문 · 교직 지향 목표의 설정	· 차선책과 권유에 의한 타의적 입문 · 교직 지향 목표의 설정	· 차선책과 권유에 의한 타의적 입문 · 개인 지향 목표의 설정
교사 특성	· 교사로사 가치관과 직업의식이 투철하다 · 영역의 획득에 적극적이다 · 반성적으로 성찰한다 (자아성찰적이다) · 영역특수 지식에 관심을 갖고 상위 학위를 취득하고 현장 연구에 참여한다 · 학생과의 관계형성과 소통을 중요시하며 몰입과 소진을 경험한다	· 인간친화적이다 · 입문 후 소통 경험을 통해 가치관이 변한다 · 동료나 선배를 역할 모델로 설정하고 모방한다 · 관찰과 모방을 통한 영역의 획득을 선호한다 · 교사 학습 공동체인 교과 연구회에 소속되어 있다	· 교사와 직업인의 역할을 분리한다 · 학교 안과 밖의 삶을 분리한다 · 교직 수행의 난관을 회피하려고 한다 · 자기개발에 매진한다 · 시간적 여유나 안정성과 같은 직업적 장점을 활용한다
관련 변인	· 교사에 대한 긍정적 기억 · 몰입 경험	· 교사에 대한 부정적 기억 · 동료와의 소통 경험	· 개인적 삶의 만족 경험 · 직업적 장점의 활용 경험

교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사의 특성이 GoodWork 관점에서 가장 이상적이며 전문성 수행을 한다고 볼 수 있다. 그러나 관계몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사나 자기몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사의 전문성이 수준이나 단계가 낮은 교사 전문성은 아니다. 초등교사가 지향하고 실행하는 교사 전문성의 세 유형 구분은 수준이나 단계에 의한 구분이 아니라 각기 다른 유형이기 때문이다. 교사가 지향하고 실행하는 세 유형의 전문성은 교사 개인 내적 요소와 외적 요소와의 상호작용에 의해 형성되는 각기 다른 전문성으로, 교사는 자신이 지향하는 전문성을 획득하고 실행했다.

Ⅴ. 결론

1. 요약 및 결론

이 연구는 전문성에 대한 새로운 관점인 GoodWork 연구를 기반으로 교사 전문성의 구성요소와 속성에 대한 초등교사의 인식을 분석함으로써 교사 전문성에 대한 인식의 틀을 확장하고 초등교사의 전문적 수행에 대한 인식과 경험을 탐색하기 위해 수행되었다. 기존 전문성의 논의에서 교사 전문성은 교사 개인의 자질이나 특성으로 규정되기 때문에 유아교사나 중등교사와 구분되는 초등교사만의 특성이 명확하게 드러나지 않았다. 그러나 전문성을 직업인 개인과 문화적 체계인 영역, 사회적 체계인 분야와의 상호작용으로 설명하는 GoodWork 관점에 의하면 초등교사의 전문성은 교사 개인과 교직 영역, 교직과 관련된 분야와의 상호작용을 통해 확인할 수 있다.

이에 본 연구에서는 우리나라 초등교사의 전문성에 대한 새로운 관점의 이해가 필요하다는 문제의식을 기반으로 교사 전문성에 대한 초등교사의 인식을 확인했다. 교사 전문성에 대한 선행연구와 GoodWork 연구를 토대로 연구의 이론적 기반을 세우고 우리나라 초등교사가 인식하는 교사 전문성에 대한 연구를 실시했다. 특히 예비교사와 전문가 교사로 참여자 집단을 구분하여 교사 전문성에 대한 인식과 수행의 형성과 발달 과정도 확인했다.

연구의 목적을 달성하기 위해 서울, 경기 지역의 예비교사 11명과 전문가 교사 11명을 연구 참여자로 선정하고 2011년 12월부터 면담을 실시했다. 연구 참여자 중 예비교사는 교육대학교에 재학 중인 대학생을 대상으로 수행 경험이 인식에 영향을 줄 수 있다는 점을 고려하여 교육실습 경험이 있고 졸업 후 초등교사 임용을 원하는 학생을 연구 참여자로 선정했다. 전문가 교사는 교직경력, 수상경력, 동료의 추천을 준거로 설정하고 적합한 사례의 교사를 연구 참여자로 선정했다. 준거를 설정하고 전문가 교사를 참여자로 선정한 것은 준거에 해당하지 않는 교사는 교사

전문성에 대한 관심이 부족하고 관련된 경험을 회상하고 제시하는데 용이하지 않았기 때문이다.

연구 참여자에게 제시되는 면담 질문은 GoodWork 면담과 딜레마 사례 제시 및 면담의 두 종류로 GoodWork 면담 질문은 기존 연구에서 사용한 질문을 번역하고 두 차례의 예비검사를 실시하여 문항을 추출하고 수정하여 활용했다. 또한 교직 수행은 딜레마의 연속이라는 점과 딜레마 상황에서의 입장 선택과 판단의 근거를 통해 수행의 유형을 규정할 수 있다는 점을 기반으로 딜레마 면담 문항을 제작했다. 문항의 딜레마 사례는 Good Work에 대한 안목을 고양하기 위해 제작된 GoodWork Toolkit에 수록된 딜레마 중 교사의 사례와 교직 상황에서 직면할 수 있는 딜레마 상황을 선택하여 번역, 수정하고 예비검사를 실시하여 세 개의 딜레마를 최종 선정하여 제시하고 관련 질문을 추가했다.

면담 자료의 분석을 통해 다음과 같은 결과가 도출되었다.

첫째, 초등교사는 개인에 따라 다른 유형의 교사 전문성을 지향하고 추구함을 확인했다. 초등교사는 교육대학교에서 유사한 교육과정의 직전교육을 경험하고 시·도별로 동일한 기준에 의해 선발되어 교직에 임용된다. 유사한 교육과 동일한 선발 과정은 초등교사에게 일정 수준의 전문성을 보장한다. 그러나 초등교사가 지향하고 실행하는 전문성은 동일하지 않다. 교사에 따라 지향하고 실행하는 전문성의 유형은 달랐다.

교직에 몰입하는 유형의 초등교사는 영역 및 분야와 적극적으로 상호작용하면서 전문성을 신장했다. 개인이 영역 및 분야를 고려하면서 상호작용한다는 점에서 GoodWork 모형이 제안하는 가장 이상적인 전문성 유형이다. 교직에 몰입하는 유형의 교사는 자의적으로 교직에 입문하거나 입문한 후 필연성을 부여하며 교직 수행에서 만족을 추구하는 삶을 지향했다. 이들은 적극적으로 영역의 지식 및 기술을 획득하고 학생과의 관계를 중요하게 생각했다.

인간관계에 몰입하는 전문가 교사는 분야와의 소통을 중요시하고 영역의 지식 및 기술도 인간관계를 통해 획득했다. 관계에 몰입하는 유형은

타의에 의해 교직에 입문한 경우가 많았다. 입문은 자의적이지 않았지만 동료와의 소통 경험을 통해 교사로서의 가치관에 영향을 받고 개인적 삶보다는 교직을 지향하는 삶의 목표를 설정했다. 이들은 역할 모델을 모방하거나 교사 공동체에서의 소통을 통해 영역을 획득했다.

자신에게 몰입하는 전문가 교사는 영역이나 분야보다 자기 자신에게 초점을 맞췄다. 자아에 몰입하는 유형은 직업적 장점을 제시하는 권유에 의해 교직에 타의적으로 입문했고 개인적 삶의 만족을 추구했다. 이들에게 교직은 개인지향적인 삶을 유지할 수 있는 수단이 되기 때문에 교사로서 전문성은 필요했다. 이들은 교직의 직업적 특성인 안정성과 시간적 여유를 적극적으로 활용하여 개인적 만족을 추구했다.

이와 같이 초등교사가 지향하고 실행하는 전문성의 세 유형은 초등교사의 전문성이 수준이나 단계보다는 유형으로 구분될 수 있음을 의미한다. 유사한 교육과정을 이수하고 동일한 기준에 의해 선발되기 때문에 외형적으로 교사의 전문성은 유사해 보이지만 개인 내적 요소에 따라 교사가 지향하고 실행하는 전문성은 교직몰입, 관계몰입, 자아몰입의 유형으로 구분할 수 있다. 세 유형 중 교직몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사의 전문성이 GoodWork 관점에서는 가장 이상적인 전문성 유형이지만 관계몰입형, 자아몰입형 전문성을 지향하고 실행하는 교사도 수행에서는 교직몰입형 교사와 마찬가지로 전문성을 발휘한다.

둘째, 이와 같이 초등교사가 지향하고 실행하는 전문성은 전문성을 갖춘 개인인 교사가 전문직인 교직의 영역 및 분야와 상호작용한 결과임을 확인했다. 전문직업인인 교사는 전문직인 교직 영역의 기준을 획득하고 분야의 요구를 수용하면서 교직을 수행했다. 예비교사의 경우 수행에서 영역의 기준 및 분야의 요구를 고려하지 못하고 개인의 주관적 경험이나 신념에 근거하여 입장을 선택하고 판단하기도 했다. 이에 비해 전문가 교사는 영역의 기준과 분야의 요구를 반영하여 자신의 직업적 사명을 인식하고 그에 근거하여 판단하며 수행했다.

교사가 교직 영역의 기준 및 분야의 요구를 고려하지 못하고 개인의 기준을 근거로 수행할 때 교사의 수행은 전문성을 확보하기 어렵다. 전

문가 교사는 자신의 입장을 고수하기보다 영역 및 분야와 조율하여 학생에게 교육적인 조치를 제공했다. 교사가 영역 및 분야를 고려하며 상호작용할 때 교사의 수행은 전문성을 확보할 수 있다. 이와 같이 교사는 교직 영역 및 분야와 상호작용하면서 교직을 수행하고 이를 통해 전문성을 형성하고 발달시켰다.

셋째, 초등교사의 교사 전문성은 예비교사 시기부터 토대가 형성되고 교직 수행 경험을 통해 확장되고 발달됨을 확인했다. 초등교사는 교사 전문성의 구성요소에 대해 예비교사 시기에 인식을 시작했고 교직 수행을 경험하면서 형성된 인식을 확장하고 발달시켰다. 예비교사는 아직 교사로 임용되지 않았고 교직 수행 경험도 제한적이지만 자신을 교사로 인식하기 시작했고 이러한 인식은 전문성을 획득하고 자신을 전문가 교사로 인식하는데 토대가 되었다.

본 연구에서는 초등교사의 '교사로서의 자신'에 대한 인식을 교직 입문의 동기, 교사로서의 자질에 대한 탐색, 추구하는 교사상과 삶의 목표의 설정을 통해 확인할 수 있었다. 초등교사는 자아실현이 동기가 되어 자의적으로 입문하거나 어쩔 수 없는 차선책이나 주변의 권유에 의해 타의적으로 입문했다. 그런데 자의적 의사 없이 입문했더라도 교직수행에서 몰입을 경험하고 만족을 느끼면서 자신의 입문에 필연성을 부여했다. 자신의 입문을 운명으로 귀인하고 정당화하고 타당성을 확보하여 심리적 부담을 줄이고 전문적 수행에 매진했다.

예비교사는 주로 인성 자질에 초점을 맞춰 교사로서의 자질을 탐색하고 전문가 교사는 능력 자질을 추가했다. 예비교사는 인성 자질이 학생의 관계 형성과 관련이 있기 때문에 교사에게 필수적으로 요구되는 자질이라고 생각했다. 그러나 수행을 통해 전문가 교사는 교사에게 요구되는 자질은 인성 자질뿐만 아니라 시행착오 경험을 반성적으로 성찰하는 자세와 특정 교과에 대한 깊이 있는 능력도 요구됨을 새롭게 인식했다.

예비교사는 추상적이고 이상적인 교사상을 설정했고 전문가 교사는 설정한 교사상에 도달하는데 요구되는 구체적, 제한적 원리와 목표를 추가했다. 예비교사는 자신이 학생으로 만났던 교사에 대한 긍정적, 부정적

기억과 교육실습에서 만난 현장교사의 모습을 기반으로 이상적인 교사상을 설정했다. 그러나 그러한 교사상을 실현하기 위해서는 구체적이고 세부적인 원리와 목표가 수반되어야 했다. 전문가 교사는 교직 수행을 통해 이상적인 목표를 수정했고 실패 경험으로 인해 소극적인 자세를 갖게 됐다. 이러한 과정을 통해 초등교사는 적절한 교사상을 설정했고 실현할 수 있는 방안을 확보했다.

예비교사는 교직 수행에서 추구하는 만족을 삶의 목표로 설정하기도 했고 교직과는 별개의 개인적 삶에서 만족을 추구하기도 했다. 이러한 태도는 전문가 교사가 되어서도 유지됐다. 다만 개인의 삶을 지향하는 예비교사는 난관을 회피하고 교사의 삶과 개인의 삶 중 한 가지를 선택했지만 전문가 교사는 난관을 극복하고 교직을 유지했다. 전문가 교사는 교직과 개인의 삶을 분리하고 교직을 개인의 삶을 추구하는 목표를 위한 수단으로 인식했다. 전문가 교사는 교사로서의 삶과 개인적 삶 모두를 중요시했다.

한편 초등교사는 예비교사 시기부터 교직의 지식 및 기술을 획득하기 시작하여 교직 수행을 통해 요구되는 지식 및 기술을 확장했다. 교직의 지식 및 기술을 획득하는데 있어서 예비교사는 가르치는 방법을 획득하기를 원했고 자신이 설정한 교사상에 가까운 현장 교사를 관찰하고 모방하는 방식을 선호했다. 예비교사는 가르쳐야 할 내용 중심의 교육대학 교육 경험에 불만족했지만 그러한 교육 경험은 교사에게 절차적 지식의 형태로 기억되고 이후 전문가 교사가 되어서는 그 기억을 회상하여 수행에 활용했다. 또한 전문가 교사는 시행착오를 경험하며 학생과 함께 성장하면서 영역의 기준을 심화했다.

초등교사는 직업인으로 속한 교직사회, 즉 분야에 대해서도 예비교사 시기에 인식을 형성하고 그러한 인식은 교직 수행을 통해 심화됐다. 동료나 유관기관 관계자에 대해 책망하며 경계했던 예비교사의 인식은 현장에서의 관계 형성 경험을 통해 더욱 심화됐고 학부모에 대해 가진 예비교사의 막연한 적대감은 패배의식으로 변화했다. 전문가 교사는 적대감을 숨기고 학부모를 학생 교육의 동반자가 아니라 민원 대상자로 인식

했다. 교직에 대한 사회의 냉소에 대해 예비교사는 자기 합리화의 방안을 찾아 대처했고 전문가 교사는 자기 방어 기제를 더욱 강화했다.

이와 같은 예비교사와 전문가 교사의 인식을 살펴볼 때 초등교사의 전문성은 임용 후 획득되기보다는 예비교사 시기부터 형성되기 시작한다고 할 수 있다. 초등교사는 직전 교육인 교육대학 시기에 교사로서의 자신을 탐색하고 점검하며 자신에 대한 인식을 형성했고 영역의 기준을 획득하는 경험을 시작했고 분야와 간접적인 관계를 형성하면서 교사 전문성의 토대를 구성했다. 요컨대 교사 전문성은 예비교사 시기에 이미 기틀이 마련되고 교직 수행 경험을 통해 신장된다고 할 수 있다.

넷째, 교사의 개인 내적 요소인 교사의 교직 입문 동기와 교사가 설정한 삶의 목표에 대한 인식이 교사가 지향하고 실행하는 전문성의 유형을 결정함을 확인했다. 예비교사는 자아실현이 동기가 되어 자의적으로 교육대학을 선택하여 진학하거나 차선책과 주변의 권유로 타의에 의해 진학했다. 전문가 교사도 자의적으로 또는 타의에 의해 입문했다. 그런데 자의적으로 입문하지 않은 전문가 교사는 교직 경험을 통해 몰입과 만족을 경험하게 되고 자신의 입문 동기를 운명으로 귀인하며 교직 입문의 당위성을 부여했다. 또한 초등교사는 교직에서 삶의 목표를 추구하기도 하고 교직과 별개의 삶에서 만족을 추구하기도 했다.

이와 같이 교사의 개인 내적 요소는 영역의 기준을 획득하는 태도와 선호하는 전수 방식에 영향을 미치고 분야와의 관계 형성에도 영향을 미친다. 자의적으로 교직에 입문하여 교직에 몰입하는 교사는 영역의 기준 획득에 적극적이며 분야의 요구를 수용한다. 그러나 타의에 의해 입문하고 개인의 삶의 지향하는 교사는 교직을 개인적 삶의 목표를 위한 수단으로 인식했다.

다섯째, 교사가 경험하는 동료와의 소통과 교직에서의 몰입은 교사 전문성의 주요 요인임을 확인했다. 타의에 의해 진학한 예비교사는 자의적으로 진학한 동료와 소통하면서 사명감을 갖고 교사로서 가치관을 확립했다. 전문가 교사는 동료교사와 학습 공동체를 형성하고 그 안에서 소통하면서 지식 및 기술을 획득했다. 또한 동료와의 정서적 소통을 통해

지지와 격려를 얻었다. 동료와의 소통은 개인과 영역, 개인과 분야의 상호작용을 촉진하며 교사가 전문성을 확보하는데 기여했다.

예비교사는 교생실습에서 수업과 학생과의 관계 형성을 통해 몰입을 경험했다. 예비교사가 경험한 몰입은 매우 강력한 것이어서 이들은 그와 유사한 몰입을 다시 경험하기 위해 교직을 지향하는 삶의 목표를 설정했다. 전문가 교사는 학생과 소통하면서 몰입과 소진을 동시에 경험했다. 전문가 교사는 다시 몰입을 추구하는 방식으로 소진을 극복했다. 전문가 교사에게 몰입은 소진에도 불구하고 지속적으로 수행을 추구할 정도의 보상을 제공했다. 그와 동시에 몰입은 유능성과 윤리성을 확보하게 하고 난관을 극복하고 교직을 지속적으로 수행하게 하는 동력이 됐다.

초등교사의 전문성은 교사 개인의 자질이기보다는 교사가 속한 교직 영역, 교직 사회라는 분야와 적절하게 상호작용하는 과정이다. 교사는 교직에 입문한 동기와 설정한 삶의 목표에 따라 다른 유형의 전문성을 형성하고 영역 및 분야와 적절한 관계를 형성하면서 교직을 수행했다. 교사가 경험한 동료와의 관계와 몰입이 전문성의 관련 요인이라는 점은 교직 수행과정에서 소통과 몰입을 통해 교사의 전문성은 신장하고 변화할 수 있음을 의미한다.

2. 제언

본 연구 결과에 기초하여 후속연구에 대해 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 초등교사 전문성을 이해하기 위해서는 전문직업인인 교사와 교사가 속한 전문직인 교직을 동시에 고려해야 하며 이를 위해서는 교직 영역 및 분야의 개념과 속성, 교사와 교직의 상호작용에 대한 다양한 연구가 선행되어야 한다. 기존의 교사 전문성에 대한 논의는 주로 교사 개인에게 초점을 맞추어 교사에게 요구되는 능력과 자질을 제시하지만 교사의 전문성은 교직과 분리시켜 논의할 수 없다. 교사의 전문성은 교직의 전문성을 구성하며 교사의 전문적 수행은 교사가 영역을 획득하고 분

야와 관계를 형성하는 과정이기 때문에 영역이나 분야를 배제하고 교사 개인에만 초점을 맞추어서는 교사의 전문성을 온전히 확인할 수 없다. 이것은 교사 전문성이 교사가 속한 문화와 사회에 따라 다르게 규정될 수 있음을 의미한다. 따라서 우리나라 초등교사의 전문성은 우리나라의 학교 문화와 교직 사회를 기반으로 접근해야 한다.

그러나 교직 영역과 교직 사회인 분야에 대한 개념적 규정이 명확하지 않고 교사 개인과 영역 및 분야의 관계와 상호작용 방식에 대한 이해가 부족한 편이다. 본 연구에서도 GoodWork 연구의 논의를 기반으로 영역을 직업에서 전수되는 상징체계인 지식과 기술로, 분야를 영역과 관련된 사람들인 사회로 가정하고 연구를 수행했지만 GoodWork 연구에서 직업 영역과 분야에 대한 보편적 개념 규정과 그에 대한 논의는 부족한 편이다. 또한 직업인 개인이 영역의 기준 및 분야의 요구를 어떻게 획득하고 수용하는지에 대한 실증적인 연구도 부족하다. 따라서 교사의 전문성을 교직과 관련하여 논의하기 위해서는 교직 영역과 분야에 대한 개념적 규정과 다양한 논의가 선행되어야 할 것이다.

한편 교사가 교직 영역 및 분야와 상호작용하는 방식에 대한 이해는 양적 접근보다는 질적 연구 방법을 통해 구체화될 수 있다. 본 연구의 참여자는 예비교사 11명과 전문가 교사 11명으로 제한된 사례에 불과하며 주로 면담을 활용하여 연구를 수행했다. 그러나 교사의 전문적 수행은 실제 교실 상황에서의 참여관찰도 수반되어야 하고 다양한 교사의 사례를 구체적으로 분석해야 할 것이다. 따라서 추후 연구에서는 다양한 초등교사 사례에 대해 면담을 비롯한 여러 질적 연구 방법을 적용하여 전문성을 이해할 필요가 있다.

둘째, 초등교사의 전문성을 규명하기 위해서는 초등교사를 전문성 형성과 발달의 주체로 인식하고 교사 전문성을 논의해야 한다. 기존의 전문성 연구에서는 교사를 전문성을 갖추어야 하는 대상으로 가정하고 어떤 능력과 자질을 제시해야 하는지에 관심을 갖고 있었다. 그러다 보니 교사 전문성은 개인의 능력과 자질로 규정되었다. 그러나 교사는 외부에서 주입하는 전문적 능력이나 자질을 전달받으며 전문성을 획득하기보다

는 스스로 영역 및 분야와 상호작용하면서 전문성을 형성하고 신장해 나가는 주체이다. 따라서 향후 연구에서는 초등교사를 전문성의 주체로 인식하고 연구를 수행할 필요가 있다.

셋째, 교사가 영역 및 분야와 관계를 형성하는 과정에서 영향을 미치는 다양한 요인을 추출하고 각 요인에 대해 논의할 필요가 있다. 본 연구에서는 동료와의 소통 경험과 몰입 경험이 교사 전문성의 형성과 신장에 영향을 미치는 요인임을 확인했다. 그러나 초등교사 전문성의 발현에는 이외에도 다양한 요인이 개입될 수 있다. 더 많은 사례를 대상으로 교사와 영역, 분야의 상호작용을 분석하면 교사 전문성에 긍정적 영향을 미치는 기여요인이나 부정적 영향을 미치는 저해요인에 대한 탐색과 고찰이 가능할 것이다.

이와 같이 전문성 관련 경험 요인을 확인하는 것은 교사 전문성의 계발과 신장을 위한 적절한 방안을 제공할 것이다. 초등교사가 어떤 경험을 통해 전문성을 형성하고 계발할 수 있는지를 이해하게 되면 효과적인 교사 교육 방법이 무엇인지, 교직 풍토와 학교 문화는 어떻게 조성되어야 하는지에 대한 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

참고문헌

강석영 (2008). 교직발달별 초등교사가 인식하는 전문성 면담 연구. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

강양희 (2006). 중등 여교사의 교직 선택 동기와 조직몰입과의 관계. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

강정원 (1994). 교사교육개선을 위한 초등학교 교사들의 교수관심사 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문

고재천 (1999). 초등교사의 전문성: '지식 사랑'보다는 '아이 사랑'이 더 필요. 광주교대신문 제5면.

_____ (2001). 초등교사의 전문성 탐색. 초등교육연구, 14(2), 159-179.

교육과학기술부 (2012). **초·중등학교 교육과정 총론.**

김기남 (2011). 초등학교 교사의 학부모 관계 스트레스에 관한 질적 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.

김기영 (2005). 또래 상호작용 속에서의 유아리더십. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김대군·박균열 (2006). **현대인의 전문직업윤리**. 철학과 현실사.

김동일·김신호·이근재·정일호·정종진 (2007). **아동발달과 학습**. 교육출판사.

김두정 (2009). 교육과정 실행에 관한 교사의 이론 : 혼합적 연구 방법을 통한 교사의 실천적 지식의 탐구. 교육과정연구, 27(3), 127-157.

김민강 (2007). 전문직업인의 도덕적 자아발달에 관한 비교문화 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

김영봉·최철용·강병재·박혜경·김혜진 (2007). **교육심리학**. 서현사.

김영천·김진희 (2008). 질적 연구에서의 자료 분석 - 소프트웨어 접근의 이해-. 교육인류학 연구, 11(1), 1-35.

김은영 (2004). 직업능력개발훈련교사의 직업선택 동기에 따른 직무만족도에 관한 연구. 한국기술교육대학교 대학원 석사학위논문.

김종철 외 (1984). **교사론**. 교육과학사.

김지영 (2010). 수업 개선을 위한 교사학습공동체에서의 교사학습 행위에

대한 사례 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
김진숙 (2005) 상담자교육에서 성찰적 실천의 의미와 적용. 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 17(4), 813-831.
김진우 (2012). **Atlas. ti Program 활용법 강의 자료집**. 고려대학교 특강.
김혜숙 (2003). 교원 전문성과 질의 개념 및 개선전략 탐색. 교육학연구, 41(2), 93-114.
김혜숙 (2006). 고등학교 초임과 경력지리교사의 실천적 지식 비교연구. 사회과 교육 45(3). 91-113.
김호권 (1981). 바람직한 교사의 양성. 교육학연구, 19(3), 24-29.
김호정 (2002). 교사발달단계에 따른 유아특수교사의 관심사에 관한 분석. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
김회용 (2007) 좋은 교사의 자질. 교육철학 38, 27-46.
나종남 (1987). 교사의 교직선택동기와 직무만족도와의 관계. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
대한교육연합회 (1983). **교원의 교직의식에 관한 연구.** 대한교육연합회.
문용린 (2002). 교직 경쟁력의 의미와 방향. 한국교육개발원 교육정책포럼: 한국교육의 경쟁력. 2002-4, 1-26. 한국교육개발원.
문용린 (2006). 전문직업인의 삶과 윤리. 을지의과대학교 초청특강자료집.
문용린・홍성훈・이승미・김민강 (2006). **윤리경영시대의 전문직업인 윤리발달과 교육**. 학지사.
민경환 외 역 (2008). **정서심리학.** 시그마프레스.
박경희・서혜애 (2007). 영재교육 교사 전문성의 구성요소 탐색 연구. 영재교육연구, 17(1), 77-98.
박남기 (2000). 초등교직의 전문성 문제와 확보방안. 초등교육연구, 13(2), 239-254.
박민정 (2008). 대학에서의 좋은 수업에 대한 학생의 인식 -다시 듣고 싶은 수업 에세이 분석, 인문학연구, 35(3), 229-253.
박은혜・고재천 (2008). 유아교사의 부모, 원장, 동료교사에 대한 정서적 지형도 분석. 유아교육학논집, 12(4), 139-166.
박종덕 (2007). 인성교육과 교사의 전문성: 초등교사의 역할에 주는 시사. 초등교육연구, 20(3), 107-127.

박채형・박상완 (2009). 부설초등학교 교사들이 지각하는 전문성의 성격과 발달. 초등교육연구, 22(3), 1-21.

배호순 (1992). **수업평가**. 양서원.

백승관 (1994). 현행 교원양성체제의 구조와 문제점. 연세교육연구, 7(1), 116-117.

백아청 (2010). **에릭슨의 인간이해.** 교육과학사.

서경혜 (2005). 반성과 실천 : 교사의 전문성 개발에 대한 소고. 교육과정연구, 23, 285-310.

서울대학교 교육연구소 (2004). **교육학 용어 사전.** 도서출판 하우.

서정우 (1999). 언론 전문화 연구의 필요성과 접근. 연세대언론사회문화, 7, 1-15.

소경희 (2003). '교사 전문성'의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. 교육과정연구, 21(4), 77-96.

손보라 (2007). 우리나라 대도시 고등학교 학교풍토의 개방성에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

신효정 (2006). 교사 전문성에 대한 교사・학생・학부모의 인식 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

안동윤 (2006). 액션러닝에서 성찰의 조직화 사례 - A사의 리더십 개발 과정을 중심으로, 한국평생교육학회, 평생교육학연구 12(4) 253-277.

엄은나・서동미 (2009) 좋은 교사에 대한 예비유아교사들의 인식. 유아교육학논집 13(2).

오선아・이순덕 (2011) 초등 현직교사와 예비교사의 인식론적 신념과 좋은 교사, 좋은 수업, 수업방법 결정요인 비교. 한국교육논단 10(1), 25-45.

오소라 (2012). 초등학교 동학년 교사문화의 특성에 관한 연구. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

원기호 (1995). 교사의 전문성 신장을 위한 교내연수 프로그램 개발. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

유난숙 (2009). 가정교과교육학 지식(H-PCK)에 관한 가정과교사의 반성적 성찰. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

유신영 (2005). 교사의 전문성 향상을 위한 반성적 수업분석 모형 개발.

이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
유한구 (1991). 아동중심 교육방법의 인식론적 고찰. 초등교육연구, 5(1), 45-56.
이군희 (2001). **사회과학 연구방법론.** 법문사.
이동희 (2009). 청년실업자의 반복적 구직실패귀인과 진로신화의 관계분석. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
이명선 (2000). 컴퓨터를 이용한 질적 자료 분석. 질적 연구, 1(1), 52-68.
이미리 (2003). 기업체와 대행사 PR 실무자간의 전문성 인식에 관한 비교 연구. 연세대학교 언론홍보대학원 석사학위논문.
이병진 (1999). **초등교육학개론**. 문음사.
이선숙 (2005). 교과별 교사모임을 통한 교사의 전문성 개발에 관한 연구:전국역사교사모임을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
이영현, 한상근, 정재호, 김기헌(2008). 한국인의 직업의식 및 직업윤리 실태 2008-전문직의 전문직업성과 직업윤리-, 한국직업능력개발원.
이원덕 (2003). **근로자 참여의 영향요인과 성과**. 한국노동연구원.
이유경・김재웅 (2006). 초등교사의 전문성과 교육대학 프로그램의 관계. 열린교육연구, 14(2), 243-268.
이윤경 (1993). 친사회적 행동발달을 위한 또래집단의 영향. 교육발전, 12, 103-114.
이윤미 (2005). 교직의 전문성에 대한 역사적 고찰: 미국 교원교육사를 중심으로. 한국교육사학, 27(2), 77-110.
이정모 외 (2003). **인지심리학**. 학지사.
이종일 (2003). 반성적 실행을 통한 사회과 교사 자질 개선. 사회과 교육, 42(2), 5-27.
이춘복 (2012). 유아교사의 정서적 역량 증진 프로그램 구성 및 적용. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
이홍우 (1998). **교육의 목적과 난점**. 교육과학사.
임현수 (2005). 교직수행지능검사의 타당화 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
장이권 (1998). **학교・학년・학급 경영.** 형성출판사.
전경원・전경남 역 (2006). **인간의 창의성: 훌륭한 전문가와 도덕적 딜**

레마. 창지사.
전병재 · 안계춘 · 박종연 (2003). **한국사회의 전문직업성 연구**. 나남출판.
전화영 (2009). 과학 교사 학습 공동체의 현황과 참여 교사의 수업 전문성 -'신나는 과학을 만드는 사람들'을 중심으로-. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
정혜영 (2002). 전문성 향상을 위한 초등교사 양성교육 프로그램 개선방안. 초등교육연구, 15(2), 425-457.
조부경 · 김정화 (2000). 유아교사 양성대학 전공 강좌에서 이론과 교수경험의 통합운영에 대한 예비교사, 지도교사 및 담당교수의 반응 분석. 유아교육연구, 20(1), 139-162.
조용환 (1999). **질적연구: 방법과 사례**. 교육과학사.
조정수 (2002). 예비 수학교사의 수학과 교수-학습에 대한 신념 조사. 수학교육논문집, 14, 371-394.
진경설 (1995). 교사의 자기연수 저해요인 분석. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
최세인 (1999). 절차적 지식과 선언적 지식의 관계에 기반한 지식분해모델. 한국과학기술원 석사학위논문.
최수일 (2009). 수업분석 학습공동체 활동을 통한 수학교사의 전문성 제고에 관한 연구. 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
최영민 (2010). **대상관계이론을 중심으로 쉽게쓴 정신분석이론.** 학지사.
최은숙 (2000). 중등교사의 교직선택 동기와 직업만족도와의 관계. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
최혜영 (2004). 아동의 또래 상호작용과 교사신념 및 교사행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
추광재 (2007). 교사 전문성 개발의 첫 단추는 교사의 도덕성 함양에 있다. 한국교육개발원. 교육정책포럼, 156, 12-16.
한국교육개발원 교육정책네트워크 운영센터 (2011). **2011 교육정책 분야별 통계 자료집**. 한국교육개발원
한국식품과학회 (2006). **식품과학용어사전.** 광일문화사
한정조 (2004). 초등학교 학교 조직 풍토에 따른 아이들의 학급사회풍토 인식 차이. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.

허병기 (1994). 교직성격 고찰: 교직의 전문직성에 관한 반성적 논의. 교육학연구, 32(1), 49-77.

허신혜 (2006). 전문성' 개념으로 본 역사교사 양성과정 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문

허영주 (2007) 현직교사교육프로그램에의 실천학습(action Learning)의 도입 가능성과 한계 분석 교육과정연구, 25(4), 207-228.

황기우 (1997). 교직의 전문직업성에 대한 사회학적 고찰. 교육문제연구, 9, 79-100.

황정규 (1992). 교수의 측정·평가 : 과제와 방향. 교육학연구, 30(3), 1-10.

Barendsen, L. (2004). The Business of Caring: A Study of Young Social Entrepreneurs. from http://www.goodworkproject.org

Berg, G. A., Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J.(2003). Mission possible? Enabling Good Work in high education. Change : The Magazine of Higher Learning, 35(5), 41-47.

Bickar, J. C. (2006). Excellence and Ethics in Olympic Sports. from http://www.goodworkproject.org

Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods.* Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

Bulman, R. C. (2008). The First Year Out: Understanding American Teens after High School. Teaching sociology 36(3), 292.

Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. Journal of Curriculum Studies, 31(1), 43-56.

Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.* 소경희, 강현석, 조덕주, 박민주 역 (2007). **내러티브탐구: 교육에서의 질적 연구의 경험과 사례.** 교육과학사.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow.* 이희재 역 (1999). **몰입의 즐거움.** 해냄.

_____ (1998). Society, culture, and person : A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed), *The nature of creativity :*

Contemporary psychological perspectives (pp. 325-339). New York : Cambridge University Press.

_____ (2003). Good Business Leadership, Flow and The Making of Meaning. Penguin Books.

_____ (1990). *Flow, The Psychology of Optimal Experience,* **몰입: 미치도록 행복한 나를 만난다**. 최인수(역, 2004). 한울림.

Creswell. J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*, **질적 연구방법론: 다섯 가지 접근**. 조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성(역, 2010). 학지사.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston(Ed.), Handbook of research on teacher education 392-431. New York : Macmillan.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking*. New York : Nichols Pub. Co.

Englund, T. (1996). *Are professional teachers a good thing? Teachers' professional lives.* London: Falmer Press.

Ehrich, L. C.; Kimber, M.; Millwater, J.; Cranston (2011). Ethical dilemmas: a model to understand teacher practice. Teachers and Teaching 17(2), 173-185.

Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C. (1999). Theories and Research in Clinical Decision Making and Skill Acquisition in Nursing Practice : Skill Acquisition ; Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. 서울대학교 간호과학 연구소 학술대회 자료집. 1, 413-446.

Fischman, W. & Barendsen, L. (2010). *GoodWork Toolkit GuideBook.* President and Fellows of Harvard College on behalf of Project Zero.

Fischman, W., Solomon, B., Greenspan, D., & Gardner, H. (2004). *Making Good.* 전경원 역 (2006). **인간적인 창의성.** 창지사.

Fischman, W. & Lam, G. (2000). The Origins of Good Work. from http://www.goodworkproject.org

Fischman, W., Gardner, H. (2009). Implementing GoodWork Programs:

Helping Students to become Ethical Workers. Knowledge Quest, 37(3), 74-79.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 6(2), 206-266.

Johnson, K. (2005). “On Fire” or “Burned Out"? Engagement and Burnout in Physicians. from http://www.goodworkproject.org

Gardner, H.(2008). Tanner Lectures on Human Values. Delivered at The University of Utah. from http://www.goodworkproject.org

_____ (2008). Quandaries for Neuroeducators. Mind, Brain, and Education, 2(4), 165-169.

_____ (2007). *Responsibility at Work. : How Leading Professionals Act(or Don't Act) Responsibility.* 함정현 역 (2010). **굿워크 굿워커.** 학지사.

_____ (2006). *Multiple Intelligences*. 문용린 ·유경재 역 (2007). **다중지능.** 웅진지식하우스.

_____ (1997). *Extraordinary Minds*. 문용린 역 (1999). **비범성의 발견.** 해냄.

_____ (1998). The Ethical Responsibilities of Professionals. from http://www.goodworkproject.org

_____ (1983). Frame of Mind. 이경희 역(1998). 마음의 틀. 문음사.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W. (2001). *Good Work: When Excellence and Ethics Meet.* 문용린 역(2003). ***Good Work:*** 생각의 나무.

Gardner H. et al. (2010). *GoodWork : Theory and Practice.* from http://www.goodworkproject.org

Gardner H, Gregory A, Csikszentmihalyi M, Damon W, Michaelson M. (1997). The Empirical Basis of Good Work: Methodological Considerations.

Gardner, H., Shulman, L. S. (2005). The professions in America today: crucial but fragile. Daedalus. Boston: Summer, 134(3). 13-18.

GoodWork Project Team (2006). The GoodWork Project: An overview. from http://www.goodworkproject.org

GoodWork Project Team (2008). The GoodWork Project: An overview. from http://www.goodworkproject.org

GoodWork Project Team (2010). The GoodWork Project: An Overview. from http://www.goodworkproject.org

Henry, A. (2005). Marketing to Children: Industry Insiders' Perspectives on Good Work. from http://www.goodworkproject.org

Hill, H. C. (2004). Professional Development Standards and Practices in Elementary School Mathematics. The Elementary School Journal 104(3), 215-231.

Huberman, M. (1993). The Lives of Teachers. New York : Columbia University.

Johnson, K. (2005). "On Fire" or "Burn Out"? Engagement and Burnout in Physicians. from http://www.goodworkproject.org

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. Academy of Management Journal, 33(4), 692-724.

Kerri Johnson (2007). "On Fire" or Burned Out"? Engagement and Burnout in Physicians. GoodWork Project Report Series, Number 49. from http://www.goodworkproject.org

Korthagen, F. A .J. (2001). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. Lawrence Erlbaum Associates. 조덕주 외 역 (2007). **반성적 교사교육 실제와 이론.** 학지사.

Kristine, S. P. (2000). An Exploration of Teacher Effectiveness, Teacher Engagement, and The Academic Achievement of Mexican-American Students. Arizona State University Dissertation for the Degree Doctor of Education.

Laurinda Morway, Jeff Solomon, Mimi Michaelson, and Howard Gardner (1998). Contemplation and Implications for Good Work

in Teaching. from http://www.goodworkproject.org
Little, J. W. (2003). Inside teacher community : representations of classroom practice. Teachers College Record, 105(6), 913-945.
Lortie, D. C. (1975). *School-Teacher: A Sociological Study*, Chicago: The University of Chicago Press.
Louis. K. S. & Smith, B. A. (1992). Cultivating teacher engagement: Breaking the iron law of social class. NY: Teachers College Press.
Luke, Allan and McArdle, Felicity (2009). A model for research-based State professional development policy. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(3), 231－251.
Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality,* **동기와 성격**. 오혜경 역 (2009). 21세기 북스.
Maxwell, J. A. (2004). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach,* **질적연구설계 : 상호 작용적 접근**. 이명선 외 역, (2004). 군자출판사.
Nakamura, J. (2001). The nature of vital engagement in adulthood. New Directions for Child and Adolescent Development, 93, 5-18.
Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. (2005). Engagement in a profession: the case of undergraduate teaching. Daedalus. Boston: Summer 134(3), 60-68.
Nakamura, J. (2009). *Good Work. Positive psychology diploma program.* Universidad Iberoamericana, Mexico City.
Oxford English Dictionary. 6th edition. (2003). New york: Oxford University Press.
Pascoe, C. J. (2008). Tim Clydesdale The First Year Out: Understanding American Teens after High School Journal Contemporary sociology 37(3), 239.
Pauline Chia (2011). Doing Good in a Time of Testing: Enduring

Work of Public School Teachers in Singapore. from http://www.goodworkproject.org

Reid, J. A., Singh, M., Santoro, N., Mayer, D. (2011). What does good teacher education research look like? Asia Pacific Journal of Teacher Education 39(3), 177-182.

Rule, J. T. & Veatch, R. M.(2004). Ethical questions in dentistry. Chicago, IL. Quintesence Publishing Co, Inc.

Seider, S (2005). "Framework Experiences" A Key to the Development of Social Responsibility in Young Adults. from http://www.goodworkproject.org

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How practitioners think in action*. NY: BasicBooks.

Solomon, J., Feldman, G., LeLacheur, M. (2000). Good Work Among Dedicated Young Professionals. from http://www.goodworkproject.org

Solomon, J., DiBara, J., Simeone, S., Dillon, D. (2000). Opportunities and Obstacles for GoodWork in Medicine. from http://www.goodworkproject.org

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park, CA: Sage.

Tytler, Russell, Smith, Ron, Grover, Peter and Brown, Sally (1999). A Comparison of Professional Development Models for Teachers of Primary Mathematics and Science. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 27(3), 193－214.

Thompson, S (2008). Defining a 'Good teacher'. Simply! Have you got what it takes? Modern English teacher, 17(1), 5-15.

부 록

[부록 1] GoodWork 면담 질문지 (예비교사용)

1 개인 정보에 대한 질문

1. 연령 : 만 세
2. 성별 : ① 남 ② 여
3. 결혼 여부 : ① 미혼 ② 기혼
4. 출산 경험 여부 :
5. 학력 : ① 교육대학 2학년 ② 교육대학 3학년 ③ 교육대학 4학년 ④ 기타

2 면담 질문

1. 개시 : 현재 일에 대한 토론

1-1. 최근 초등 학교생활에 대해 들어보았나요?

1-2. 교직 생활과 관련하여 요즘 인식하는 가장 많은 변화나 위협, 압력 등은 무엇이 있을까요? 교직 생활에 대해 이미 알고 있던 것과 가장 큰 차이는 무엇일까요?

2. 목적과 목표

2-1. 교사로서 어떤 목표를 설정하고 싶나요? ("~한 교사" 와 같이 표현한다면 어떻게 표현할 수 있을까요?)

2-2. 그러한 목표를 설정하게 된 결정적인 사건이나 계기는 무엇인가요?

2-3. (교직을 떠날 때), 어떠한 모습의 교사로 기억되기를 원하시나요? 동료교사에게, 학생들에게, 학부모에게 어떤 교사로 기억되기를 원하나요?

3. 신념과 가치

3-1. 자신에 대해 생각할 때, 교직생활을 하는데 유리하다고 생각되는 자질이 있다면 무엇일까요?

3-2. (또는) 교직생활에서 장점이 된다고 생각하는 자신만의 노하우나 능력이 있을까요?

3-3. 교사로서의 갖고 있는 교직관이나 신념, 가치관 등은 무엇인가요?

3-4. 만약 거울을 들여다본다면 스스로 교사로서의 자신을 어떻게 느낄까요?

4. 작업 절차

4-1. 다시 직업을 선택하게 된다면 교직을 또 교대에 다시 진학하겠습니까? 그 이유는 무엇입니까?

4-2. 교사 생활에서 몰입을 느낀다면 어떤 일을 하면서 몰입이나 즐거움을 느낄 수 있을까요?

5. 일에서 느끼는 긍정적, 부정적 압력

5-1. 교직의 좋은 점과 나쁜 점은 무엇일까요?

5-2. 교직에 대한 사회적 인식은 어떠하다고 생각합니까?

5-3. 교사에 대한 사회나 학생, 학부모 등의 요구는 무엇이라고 생각합니까?

5-4. 교직에 대한 사회적 인식을 직접적으로 생각하게 된 결정적인 계기나 사건이 있습니까?

5-5. 교사로서, 어려움에 봉착하기도 하고 가끔은 설정한 목표에 도달하기 어려움이 생길 수도 있습니다. 교사로서 만나게 되는 어려움에는 무엇이 있을 수 있을까요? 그러한 어려움은 어떠한 방식으로 해결할 수 있을까요?

6. 공식적인 영향

6-1. 교대 진학을 선택하는데 있어서 가장 큰 영향을 준 사람은 누구인가요?

6-2. 교직을 선택하는데 영향을 준 어린 시절의 기억이나 경험담, 어린 시절에 중요하게 생각했던 생각들이 있나요?

6-3. 교대 교육과정은 교직에 어떤 영향을 줄 것으로 예상하나요? 교대 교육이 아닌 다른 경로를 통해 영향을 받았다면 어떤 방식입니까?

6-4. 교사로서의 삶의 멘토가 있나요? 멘토로부터 어떤 것을 배웠나요? 반대로 정말 닮지 말아야겠다고 생각한 사람은 어떤 사람들인가요? 그들에게도 배운 것이 있나요?

7. 직업에 대한 관점

7-1. 교대에 진학하고자 하는 사람들에게 좋은 교사가 되기 위해 어떠한 준비를 하고 입문하라고 충고하고 싶은가요?

7-2. 지금 교직사회가 갖고 있는 가장 큰 문제는 무엇이라고 생각하나요? 그러한 문제는 어떻게 해결될 수 있을까요?

7-3. 어떤 교사가 교직을 가장 잘 수행하는 것이라고 생각합니까? 교사로서 가장 이상적인, 존경하는 모델이 있다면 어떤 교사입니까? 왜 존경합니까?

8. 지역사회와 가족

8-1. 우리 사회는 왜 교사가 하는 일에 특별한 의미를 부여한다고 생각합니까? 일을 하면서 느끼는 사회의 요구는 무엇입니까?

9. 윤리적 기준

9-1. 선생님으로서 가장 책임감을 느끼고 있는 일이나 대상은 무엇이라고 예상하나요? 만약 책임감과 다른 일간의 갈등이 있다면 그러한 갈등을 어떻게 해결하면 좋을까요?

[부록 2] GoodWork 면담 질문지 (전문가 교사용)

1 개인 정보에 대한 질문

1. 연령 : 만 ____세
2. 성별 : ① 남 ② 여
3. 결혼 여부 : ① 미혼 ② 기혼
4. 출산 경험 여부 :
5. 학력 :

① 교육대학 졸업 ② 교육대학 외 대학 졸업 ③ 대학원 재학 ④ 대학원 졸업 ⑤ 기타

2 교직 경험에 대한 질문

1. 교직 경력 : _____년 ① 3년 미만 ② 3~5년 ③ 5~10년 ④ 10년 이상 ⑤ 20년 이상
2. 담당학년 :
3. 보직교사 여부 :
4. 담당업무 :
5. 수업관련 표창 여부 :
6. 교육(교과)연구회 참여 여부 :
7. 기타 :

3 면담 질문

1. 개시 : 현재 일에 대한 토론

1-1. 최근 학교생활은 어떠신가요?

1-2. 교직 생활과 관련하여 요즘 인식하는 가장 많은 변화나 위협, 압력 등은 무엇일까요?

2. 목적과 목표

2-1. 선생님으로 일하시면서 제일 가치 있게 생각하는 목표가 무엇인가요?

2-2. 그러한 목표를 가지게 된 결정적인 사건이나 계기는 무엇인가요?

2-3. 선생님께서는 미래에 어떠한 모습으로 교사생활을 하고 있을 것 같나요? 혹은 선생님께서는 (교직을 떠나실 때), 어떠한 모습의 교사로 기억되기를 원하시나요? "~한 교사"라고 표현한다면 어떤 교사라고 할 수 있을까요?

3. 신념과 가치

3-1. 선생님께서 생각하시기에, 교직생활을 하는데 있어 유리하다고 생각되는 자신만의 자질이 있나요?

3-2. 혹은 교직생활에서 장점이 된다고 생각하는 자신만의 노하우나 능력이 있나요?

3-3. 선생님의 교직관이나 신념, 가치관 등은 무엇인가요?

3-4. 거울을 들여다보았을 때 선생님은 선생님 자신을 어떻게 느낄까요?

4. 작업 절차

4-1. 교사로서 가장 자랑스러운 점은 무엇입니까? 교직은 선생님에게 어떤 의미를 제공하나요?

4-2. 다시 직업을 선택하게 된다면 교직을 또 선택하겠습니까? 그 이유는 무엇입니까?

4-3. 교사 생활을 하면서 몰입하여 일을 하거나 일을 하면서 즐거움을 느껴본 적이 있습니까?

5. 일에서 느끼는 긍정적, 부정적 압력

5-1. 교직에 대한 사회적 인식이나 요구는 어떠하다고 생각합니까? 교직에 대한 사회적 인식에 대해 직접적으로 생각하게 된 결정적인 계기나 사건이 있습니까?

5-2. 교사로서의 삶의 좋은 점과 나쁜 점은 무엇입니까?

5-3. 교사로서, 어려움에 봉착하기도 하고 가끔은 선생님께서 세우신 목표를 도달하기에 어려움이 생길 수도 있습니다. 교사로서 만나게 되는 어려움에는 무엇이 있나요? 그러한 어려움은 어떠한 방식으로 해결하시나요?

6. 공식적인 영향

6-1. 선생님께서 교사가 되는데 가장 큰 영향을 준 사람은 누구인가요?

6-2. 현재의 선생님의 교직 생활에 영향을 준 어린 시절의 기억이나 경험담, 어린 시절에 중요하게 생각했던 생각들이 있나요?

6-3. 교대 교육이나 대학원 교육과정은 교직에 어떤 영향을 주었나요?

6-4. 교사가 된 이후에 교사의 전문성 신장을 위해 참여한 교육은 어떠했나요? 어떠한 교육을 받으셨고, 그것은 교직에 적용 가능했나요?

6-5. 선생님께서 교직 생활을 돌아보실 때, 선생님의 교직 생활을 변화시켰던 경험이나 기회, 프로젝트나 업무가 있었나요? 변화란 긍정적인 변화 및 부정적인

변화 모두를 포함합니다.
6-6. 교직생활을 하면서 멘토로 여긴 사람이 있었나요? 멘토로부터 어떤 것을 배웠나요? 반대로 정말 닮지 말아야겠다고 생각한 사람은 어떤 사람들인가요? 그들에게도 배운 것이 있나요?

7. 직업에 대한 관점

7-1. 교사가 되고자 하는 사람들에게 좋은 교사가 되기 위해 어떠한 준비를 하고 입문하라고 충고하고 싶은가요(교사가 되기 전의 준비)? 그리고 교사가 된 이후에 교사들은 좋은 교사가 되기 위해 어떠한 노력을 해야 한다고 생각하시나요?
7-2. 지금 교직사회가 갖고 있는 가장 큰 문제는 무엇인가요? 그러한 문제는 어떻게 해결될 수 있을까요? 선생님의 사견을 들려주세요.
7-3. 어떤 교사가 교직을 가장 잘 수행하는 것이라고 생각합니까? 교사로서 가장 이상적인, 존경하는 모델이 있다면 어떤 교사입니까? 왜 존경합니까?

8. 지역사회와 가족

8-1. 사회는 왜 교사가 하는 일에 특별한 의미를 부여한다고 생각합니까? 일을 하면서 느끼는 사회의 요구는 무엇입니까?

9. 윤리적 기준

9-1. 선생님으로서 직업에서 가장 책임감을 느끼고 있는 일이나 대상은 무엇인가요? 책임감과 다른 일간의 갈등을 경험한 적이 있으신지요? 그러한 갈등을 어떻게 해결하셨나요?

[부록 3] 딜레마 면담 질문지

Ⅰ. 평가원칙의 변경

허연우 선생님은 6학년 10개 반 중 5개 반의 영어 수업을 담당하고 있다. 그녀는 교사로서 가르치는 일이 얼마나 중요한지를 잘 인식하고 있고 영어 수업에 다양한 교수 기법을 적용한다. 또한 학생들의 지적 측면뿐만 아니라 인성적인 측면의 성장까지도 관심을 갖고 있어서 학생들에게 도움이 될 수 있는 새롭고 다양한 교육 방법을 자주 시도한다. 그러나 최근 그녀는 성적처리와 관련해서 중요한 고민에 빠졌다. 김 선생님은 평가의 의미와 중요성을 잘 알고 있기 때문에 무조건 성적을 후하게 주는 것은 좋아하지 않는다. 그렇다 보니 이 선생님이 가르치는 반 아이들은 다른 영어 선생님이 가르치는 반에 비해서 성적이 높지 않은 경우가 많았다. 학생들은 이 선생님의 수업을 좋아하지만 성적을 후하게 주시 않아서 상대적으로 차별적인 불이익을 받고 있다고 불평을 하고 있다.

문제해결유형

1-1. 선생님께서 허연우 선생님이라면 당신의 평가 원칙과 방식을 바꾸겠습니까? 아니면 원래 방식을 유지하겠습니까?

1-2. 그렇게 결정한 가장 중요한 이유는 무엇입니까?

사명(개인적 기준)과 규약(문화적 조건), 사회의 요구(사회적 조건)

2-1. "평가" 에 대해 갖고 있는 신념이나 이 문제의 결정에 영향을 준 원칙이나 사명은 무엇입니까?

2-2. "평가"와 관련하여 사회나 시대가 교사에게 요구하는 것은 무엇이라고 생각합니까? 그러한 요구는 선생님이 갖고 있는 평가에 대한 생각과 일치합니까?

책임감(학생 또는 영역에 대한 책임감)

3-1. "평가"에 대해 교사의 책임감은 어느 범위까지라고 생각합니까?

3-2. 평가 원칙이나 평가 방식을 인해 학생이 진학 등과 같은 결정적인 상황에서 불이익을 당한다면 교사는 어느 범위까지 책임이 있다고 생각합니까? 학생 평가에 있어서 교사의 책임 범위는 어디까지라고 생각합니까?

대안 및 전략

4. 전략 : 평가와 관련된 신념을 바꾸거나 기존의 방식을 유지하는 것 이외에 다른 대처 방식이 있다면 무엇입니까?

Ⅱ. 동료 관계

윤지혜 선생님은 비교적 규모가 큰 초등학교에 근무하는 경력 10년차 교사이다. 그는 어느 날 새로 발령을 받은 신규 교사의 교실 앞을 지나가다가 통제되지 않은 시끄러운 교실의 상황을 보았다. 아이들은 소란스럽게 행동하고 있었고 교사는 학생들을 조용하게 만들지 못하고 있었다. 몇 주 후, 박 선생님은 그 신규 교사의 교실에서 똑같은 광경을 다시 보았다. 박 선생님은 그런 교실 분위기가 계속된다면 그 학급의 아동들에 대한 교육이 제대로 이루어지지 않을 거라고 생각하고, 그 자리에서 신규 선생님에게 도움을 주겠다고 제안했다. 그러나 신규 선생님은 박 선생님의 도움을 거절하며 자신의 방식대로 학급을 운영하겠다고 말했다. 박 선생님은 자신이 어떻게 해야 할 지 잘 모르겠다.

문제해결유형

1-1. 만약 당신이 윤지혜 선생님이라면 신규 선생님의 학급 운영에 대해 조언을 하기 위해 다시 제안을 시도하겠습니까? 아니면 묵인하겠습니까?

1-2. 그렇게 결정한 가장 중요한 이유는 무엇입니까?

사명(개인적 기준)과 규약(문화적 조건), 사회의 요구(사회적 조건)

2-1. 동료 교사와의 관계에 대해 가지고 있는 선생님의 개인적인 기준은 무엇입니까? 이미지로 표현한다면 어떻게 표현할 수 있습니까?

2-2. 동료 교사와의 관계에 대해 교직사회에서 중요하게 생각하는 원칙은 무엇입니까?

2-3. 이 문제의 결정에 영향을 미친 기준이나 원칙, 사명은 무엇입니까?

책임감(분야에 대한 책임감)

3-1. 선배 또는 후배로서 동료 교사에 대해 책임감을 가지고 있다면 책임감은 어느 범위까지 갖는 것이 적당하다고 생각합니까?

3-2. 동료에 대해 그러한 책임감을 느끼는 이유는 무엇입니까?

대안 및 전략

4. 다시 제안을 하거나 묵인하는 것 이외에 다른 대처 방식이 있다면 무엇입니까?

Ⅲ. 승진 및 포상

이강훈 선생님은 과학탐구발표대회에 참가하는 6학년 학생을 지도하고 있다. 이강훈 선생님이 지도하는 학생은 과학에 관심이 많고 소질도 있는 편이어서 향후 과학고 같은 특목고에 진학을 계획하고 있다. 그렇기 때문에 이 학생은 이번 대회에서 꼭 수상을 하고 싶어 한다. 그런데 이강훈 선생님은 학생을 지도하는 과정에서 학생이 대회에서 제시한 규정을 지키지 않고 있음을 알게 되었다. 대회에서는 살아있는 생명체를 대상으로 연구하는 것을 제한하고 있으나 이 학생은 생물을 일부분이지만 연구에 이용하고 있었고 보고서에서는 이를 영상자료의 활용으로 조작하고 있었다. 학생은 절대 생명체를 이용하지 않았다고 주장하고 있고 보고서를 통해서는 학생의 부정행위는 알아챌 수 없을 정도였지만 이강훈 선생님은 학생의 부정행위를 알고 있다. 이런 이유로 이강훈 선생님은 이 학생의 추천서를 작성해야 하는지 고민하고 있다. 만약 수상이 유력한 이 학생이 실제로도 수상을 하게 된다면 이강훈 선생님도 지도교사상을 수상하게 되어 승진 점수 확보에 큰 도움이 될 것이다.

문제해결유형

1-1. 만약 당신이 이강훈 선생님이라면 지도 학생의 잘못을 지적하고 추천을 거절하겠습니까? 아니면 잘못을 묵인하고 지도를 계속하겠습니까?

1-2. 그렇게 결정한 가장 중요한 이유는 무엇입니까?

사명(개인적 기준)과 규약(문화적 조건), 사회의 요구(사회적 조건)

2-1. 승진을 통해 교육적 이념과 가치를 실현하거나 더 큰 영향을 미치는 것에 대해 어떻게 생각합니까?

2-2. 교사의 승진이나 포상에 대해 동료 교사들은 어떤 기준이나 원칙을 가지고 있다고 생각합니까? 선생님의 생각과 일치합니까?

2-3. 이 문제의 결정에 가장 영향을 미친 신념이나 사명감은 무엇입니까?

책임감(영역, 분야에 대한 책임감)

3-1. 학생에 대한 교사로서의 책임과 교직자로서의 자신의 경력이나 점수에 대한 책임 중 어느 것이 더 중요하다고 생각합니까?

3-2. 만약 이 학생이 수상을 하고 과학자로서의 삶에서도 이와 유사한 경험을 하게 된다면 이 학생의 부도덕한 태도에 대해 교사는 어느 범위까지 책임이 있

다고 생각합니까?

대안 및 전략
4. 다시 제안을 하거나 묵인하는 것 이외에 다른 대처 방식이 있다면 무엇입니까?

[부록 4] 연구참여동의서

연구참여동의서

연구제목: 교사 전문성에 대한 예비, 경력 초등교사의 인식 유형과 차이에 관한 연구

연구자: 홍우림 서울대학교 대학원 교육학과(박사수료)

연구의 목적은? 이 연구는 초등 교사의 전문성에 대한 논의의 타당성을 확인하고 예비, 경력 교사가 인식하는 교사 전문성의 의미와 요소 등을 파악하기 위한 연구입니다. 여러분은 주변 동료의 추천 또는 설정된 기준에 적합하여 이 연구의 참여자로 선정되셨습니다. 연구의 내용은 연구자의 박사학위 논문 및 전문 학술지에 공개되며, 앞으로 초등교사서 전문성의 의미를 탐색하고 정립하는데 토대가 되는 중요한 자료로 활용 될 것입니다.

참가자가 해야 할 일은? 첫째, 참가자는 신상정보와 교직 및 교대 교육의 경험, 예비, 경력 교사로서의 개인적인 생각들을 묻는 질문에 답해주셔야 합니다. 둘째, 다양한 가치에 관한 간단한 설문을 작성하셔야 합니다. 연구의 정확성을 위해 연구자는 여러분과의 인터뷰 내용을 녹취할 것입니다. 그러나 녹음된 내용을 연구자가 글로 옮기고 나면 녹음 자료는 모두 폐기됩니다. 인터뷰 내용과 모든 자료는 오직 연구의 목적으로만 사용되며, 여러분의 신상정보는 가명을 사용하여 철저히 보호됨을 약속드립니다.

본 연구를 위해 귀중한 시간을 내어주신 참가자분들께 1인당 3만원 상당의 상품권이 지급됩니다. 연구 과정에서 불편한 점이 있으시면 언제든 말씀해주시고, 연구에 참여를 원하지 않으신다면 언제든지 연구 참여를 중단하실 수 있습니다.

본 연구의 목적과 자료의 사용에 대해 이해하시고 연구 참여에 동의하신다면 아래에 서명해 주시기를 바랍니다.

2011년 월 일

연구 참여자 _____인

Abstract

A Study on the development of teacher professionalism in the Korean elementary school

Hong, Woo Rim

Department of Education

Seoul National University

This study aims to extend the frame of cognition to understand teacher professionalism and to explore formation process of professional performance by analyzing elementary school teacher's cognition on teacher professionalism based on Good Work, the new perspective understanding on professionalism. This study with need for new understanding on elementary school teachers' professionalism in Korea, researched the previous studies on teacher professionalism and build the theatrical backgrounds based on the perspective of GoodWork and analyzed elementary school teachers' cognitions on teacher's professionalism. Especially, it was classified participant group to pre-service teachers and in-service teachers and reviewed the process of their cognition formation and development.

In order to accomplish the goal, 11 pre-service teachers and 11 in-service teachers in Seoul and Gyonggi area were divided to the participants and the interview was started in December 2011. pre-service teachers who are in a university of education now and want to become elementary school teachers with experience of teacher training were selected, considering that performance experience can affect their cognition. For selecting in-service teachers, the criteria including their job experiences, award experiences and colleagues' recommendation was considered and suitable nominees were selected.

The reason of the criteria for selecting in-service teachers is that teachers without the criteria lack interest in teacher's professionalism and they are not easy to reflect the related experiences and suggest them.

The questionnaire for participants was interview based on GoodWork interview and dilemma cases. Questions from the previous studies were translated and two preliminary tests were conducted and questions were extracted and modified and applied them for the GoodWork interview. Also teaching performance is successive dilemma and types of performance can be defined by selecting position in the dilemma situation and evaluating the grounds for composing questions for dilemma interview. For dilemma cases, cases of teachers and potential situations from dilemma cases in the GoodWork Toolkit produced for prompting judgment for good performance were selected and translated and modified them and conducted preliminary tests and finally decided three dilemmas and used them.

The results are following:

First, elementary school teachers intend and pursue different types of teacher's professionalism depending on individuals. They experience similar education in a university of education and are selected by same criteria by cities and provinces and are hired as teachers. Regular education and selection process secure professionalism to some extent for them. However, professionalism which they intend and practice is not identical. Externally, their professionalism is similar because they were trained in similar educational curriculum and were selected by same criteria but their professionalism can be divided into work-flow, relationship-flow and self-flow depending on individual's internal factors.

Second, this professionalism intended and practiced by them is the result of interaction between individual and professional teaching job. Teachers who are professionals achieve standard for this professional job and accept requirement of the field and practice the job. In case of pre-service teachers, they could not considered the criteria and requirements by the field in practice and they selected and judged their own position based on their own experiences and beliefs. However, in-service teachers reflected the criteria and requirement and recognized their own work mission and judged and practice it based on them.

Third, elementary school teacher's professionalism start its base from their pre-service period and is extended and developed via teaching performance experiences. Elementary school teachers component factors of teachers's professionalism in their pre-service period and this cognition is extended during teaching experiences. The pre-service teachers are not hired, yet and their teaching experiences are limited but they already recognize themselves as teachers and start to acquire criteria required by the field and compose the foundation for teacher's professionalism with forming even indirect relationship with the field. In short, teacher's professionalism was built with its foundation in pre-service period and was developed through teaching performance experiences.

Fourth, Individual teacher's internal factors, motivation for choosing the teaching profession and cognition on self-goal of life decides types of professionalism which a teacher pursues and practice. The pre-service teacher chose to enter to university of education by self-realization motivation in case of self-will or by second best choice or acquaintances' recommendations in case of the other's will. In-service teachers were same in entering the field by self-will or

other's will. But in-service teachers who started without self-will experience immersion and satisfaction through the job experiences and consider their motivation as a fate and grant it as what they should do. Elementary school teachers also pursue their own goal of life in their job or satisfaction from separate life from the job.

Fifth, communication with colleagues and flow in the job from their experiences are main factors of teacher professionalism. Pre-service teachers who entered by the other's will communicate with their colleague students by their own wills and have a sense of mission and build the value as teachers. In-service teachers form community with colleagues and communicate there and acquire knowledge and techniques. They also get supports and encouragements from emotional communications with colleagues. The communications with colleagues contribute to secure professionalism by prompting interactions between an individual and the field.

The elementary school teacher professionalism is interaction process between individual and field and society where they belong to rather than their own talents and characteristics. Teachers form different types of professionalism depending on motivation and goal of life and practice their job communicating the area and field where they belong to. The fact that relationship with colleagues and flow which they experience are related factors to professionalism means teacher's professionalism can develop and change through communications and flows during teaching performance practice.

Keyword: Teacher professionalism, components of professionalism, characteristics of professionalism, professional performance, GoodWork theory

Student number: 2004-31096