

교사 전문성 개발 학교(PDS)로서의 발전을 위한 서울대학교와 부설학교의 협력 구축 방안

손 혁 준

서울대학교 사범대학부설초등학교

2013년 서울대학교 법인화 이후 부설학교의 지위에는 여러 가지 변화가 나타났다. 교육부에서 서울대학교로의 운영 주체 변경, 교육공무원에서 법인직으로의 교원 신분 변화 등이 대표적인 예이다. 이후 부설학교는 법인화로 발생한 여러 제반 문제를 해결하고, 서울대 기관으로서의 역할을 원활하게 수행하기 위하여 2020년 총장 산하 부속기관으로서의 진흥원을 설립하여 운영하고 있다. 진흥원의 설립은 부설학교 구성원들의 오랜 염원이었으며, 서울대학교의 공식 구성원으로서 대학에서 요구하는 교사상(教師像)을 구현함과 동시에 국가교육정책연구를 통한 한국 공교육을 이끌어가는 임무를 수행하기 위한 컨트롤타워 역할을 수행하고 있다. 그동안 부설학교는 사범대학의 예비교사 양성을 위한 교육실습협력학교로서의 역할을 수행해 왔으며, 법인화 이후에는 교원 역량 강화를 위하여 사범대학의 지원을 받아 학교 현장 수업 개선을 위한 다양한 연구 과제를 수행하면서 협력관계를 강화해 왔다. 하지만 법인화 이후 7년의 시간동안 대학과 부설학교의 협력 사업은 서로의 역할과 정체성에 대한 인식 및 발전 방향에 관한 충분한 논의가 이루어지지 못한 채 단기적인 성과 달성에만 급급해 왔으며, 그 결과 서울대학교 연구협력학교로서의 기능을 충실하게 이행하지 못하는 한계를 나타내었다.

본 글은 서울대학교와의 협력 체제를 통한 부설학교의 위상을 재정립하기 위하여 교사 전문성 개발 학교(PDS: Professional Development School)로서의 발전이 필요하다는 인식에서 출발하고자 한다. 이를 위하여 교사 전문성 개발 학교로서의 발전 가능성을 살펴보기 위해 부설학교의 현재 상황을 점검하고, 이를 지원하기 위한 구체적인 방안들에 대하여 탐색하고자 한다.

1. 전문성 개발 학교로서의 가능성

교사교육의 개혁을 위한 움직임이 활발하였던 1990년대 미국에서는 예비교사교육과 학교 현장의 교육 환경을 동시에 개선하기 위하여(Goodlad, 1994), 대학과 학교의 협력과 책임을 강조한 교사 전문성 개발 학교(PDS)의 개혁 모델이 등장하였다(Homes Group, 1986). 전문성 개발 학교에서는 대학의 예비교사교육자, 협력학교의 경력교사, 예비교사 모두가 협력하여 대학과 학교의 통합을 위한 학습 프로그램을 공동으로 개발하고 있었다. 전문성 개발 학교는 예비교사 뿐만 아니라 경력 교사 및 학교의 교육 문화 개선에도 기여하였으며(Darling-Hammond, 1994), 교사에게 필요한 전문성 신장 및 역량 강화의 표본으로서 강조되어 왔다(박성혜, 이현명, 2010). 교사 전문성 개발 학교 체제에서는 예비교사들의 교육실습 운영을 위한 최상의 환경을 제공할 수 있으며, 현장 교사들의 지속적인 전문성 개발을 위한 학문적, 경험적 지원활동의 촉진을 통한 선도적 학교 교육 모델을 제공한다는 점에서 중요성이 보고되어 왔다(박영만, 1996; 손영민, 2001).

서울대학교와 부설학교의 관계는 진흥원 설립 이전과 이후로 구분되어지며, 진흥원 설립 이후 부설학교의 역할과 위상 향상은 대학과의 협력을 강화하기 위한 다양한 노력으로 이어졌다. 진흥원은 대학과 학교의 가교로서 부설학교 전반의 행정체계 일원화, 교원 인사 및 복지사업, 연구 과제 협력을 위한 매개 역할, 교사 전문성 개발을 위한 교사학습공동체 운영, 교육실습의 계획에서 평가까지 부설학교 운영을 위한 업무 전반에 대한 시스템을 개선하고 있다. 대학과 부설학교의 파트너십은 강화되었으며, 이러한 현상은 서울대학교부설학교가 교육실습 전문학교이면서 실험학교이자 동시에 대학과의 협력 속에 학교 실천 연구의 장으로서 기능할 수 있는 의도된 환경을 갖춘 국내 유일의 학교라고 평가할 수 있다.

부설학교 교원의 구성은 Unruh와 Turner(1970)의 교사발달단계를 이론적틀로 분석한 결과 2019년 기준, 교직의 만족과 안정감을 느끼며 전문성 향상의 의지가 큰 6년~15년의 경력교사가 약 76%를 차지하고 있었다(김태훈, 2019). 이를 고려하여 서울대학교와 부설학교는 법인화 이후 약 3년 동안 부설학교 연구지원 역량강화 사업을 수행하였고, 현재까지 연간 3~4회의 부설학교 포럼을 지속적으로 수행하면서 전문성 개발의 기회를 제공하고 있었다. 부설학교 교사들은 교육부 상설연구, 서울대 연계 연구에 대한 경험이 많았으며, 향후 교육부·서울대학교 연구학교로서의 정체성 확립을 위한 연구 활동의 필요성에 대하여도 긍정적으로 인식하고 있었다(김태훈, 2019). 교사들의 현장 연구 경험은 곧 최신 학문의 현장 실천을 통한 교사 전문성 개발에도 영

향을 미치고 있었으며, 이는 곧 예비교사교육을 지원하는 교사로서의 역량 강화에도 효과가 있었다. 하지만 이러한 연구 수행 과정에 긍정적인 측면만 있었던 것은 아니다.

부설학교가 전문성 개발 학교로서 기능하기 위해서는 대학과의 파트너십을 통한 공동의 비전 형성, 혁신적 사고, 협력의 의지, 헌신 등의 전제 조건이 필요하다(Pepper et al., 2012). 하지만 법인화 이후 부설학교의 역할과 정체성의 혼란은 대학과 학교 상호간의 불신을 야기하기도 하였으며, 정체된 변화의 흐름 속에 구성원들의 혁신 의지가 퇴보되어 가는 현상 또한 나타나고 있다. 대학과 학교의 협력 체계 구축을 위한 행정체계는 개선되어 가는 반면, 구성원들의 대학에 대한 신뢰와 혁신 의지는 정체되는 현상이 발생하고 있으며, 일부 학교에서는 과거의 모범사례로 평가 받았던 학교의 전문성 개발 문화의 단절과 대외 학교 위상 하락 등과 같은 부정적인 현상들이 함께 나타나고 있는 실정이다. 부설학교가 본연의 임무를 완수하며 공교육의 선도적인 교육 모델로서 교사 전문성 개발 학교로서의 위상을 정립하기 위하여 대학과 부설학교 모든 구성원들의 반성과 노력이 요구되어 지는 시점이다.

2. 협력구축을 통한 발전 방안

서울대학교와 부설학교의 협력은 2020년 진흥원 설립 이후 새로운 전환기를 맞이하였다. 법인화 이전에는 서로가 독립된 기관으로서 각자의 기능 수행에만 충실해 왔지만, 현재는 진흥원을 중심으로 협력체계를 구축하기 위한 다양한 노력들이 이루어지고 있다. 부설학교가 서울대학교의 일원으로서 예비교사교육 및 공교육의 혁신을 선도하기 위한 전문성 개발 학교로서 정진하기 위해서는 각 기관들의 역할을 명확하게 인식하고, 이들의 협력을 강화하기 위한 구체적인 실천 방안들을 강구해야 한다.

(1) 학교 현장실습 강화

학교 현장실습은 예비교사교육에 있어 부설학교의 가장 큰 기여도 분야이다. 4주간의 기간 동안 3개 중등 부설학교 실습에 참여하고, 2022년 이후에는 교육봉사 프로그램으로서 부설초등학교의 교육 인프라를 활용하도록 계획하고 있다. 성공적인 교육실습 운영을 위해서는 대학과 부설학교의 협력이 필수적이다. 전통적인 서구 사회에서 교육실습의 협력관계를 ‘대학의 감독

자(supervisor), 협력교사(cooperating teacher), 예비교사(pre-service teacher)의 세 가지 주체를 중심으로 한 트라이어드(Triad) 구조로 이루어졌다면 (Graham, 2006), 현재 서울대학교의 교육실습 운영은 ‘대학-부설학교-진흥원-예비교사’의 네 가지 운영 주체를 중심으로 운영되고 있다. 이는 학교 현장실습 운영 강화를 위한 최근의 연구 보고서(윤지현 등, 2020)에서 대학의 책무성을 강화하기 위해 실습 전담 부서 운영 및 코디네이터 등과 같은 인력 배치를 강조하고 있는 현재의 개선 방안의 틀에서, 대학과 부설학교를 아우를 수 있는 중간자적인 독립기구가 설치되어 있다는 점은 긍정적인 모범 사례로 뽑을 수 있다.

3개 부설학교의 교육실습 운영 체제를 통일하고 대학과 협력학교의 연결고리로서 진흥원이 기본적인 역할을 수행하고 있었으며, 이를 확대하여 교육실습 운영 전담 조직으로서 대학의 협력과 지원을 이끌어내기 위한 역할은 더욱 강화되어야 할 것이다. 이를 위하여 사범대학의 각 교과별로 교과교육학 전공 교수에게 교육실습 운영의 책임을 부여하고, 학교 현장과 대학에서의 예비교사교육과정에 대한 이해도가 높은 박사과정 대학원생을 활용하여 미국의 교육실습 감독자(supervisor)와 같은 역할을 부여하여 학교 현장을 지원하는 방안이 있다. 이들은 교육실습 기간 동안 예비교사들의 고충을 접수하여 진흥원을 통해 대학과 학교의 실습 운영에 대한 개선책을 제공할 수 있으며, 전반적인 실습 프로그램의 점검과 교사들의 교육실습 지도 내용과 방법에 대한 전문적인 지원을 할 수 있는 인적 자원이다. 교육실습 감독자의 존재는 대학에서의 교육 프로그램에 대한 교육학적 지식의 충돌로 인한 예비교사와 현직교사의 갈등, 교육실습 프로그램에 적응하지 못하는 예비교사의 복무 관리, 현직교사의 요구에 대한 대학 교수의 맞춤형 지원 활동 구성 등과 같이 교육실습이 효과적으로 운영되기 위한 대학과 부설학교의 협력을 이끌어가기 위한 중요한 역할을 수행하게 될 것이다.

대학의 교육실습 협력을 강화하기 위한 또 다른 방안으로 교과별 교육실습 운영 담당 교수를 중심으로 부설학교 교사와 교육실습의 비전을 공유하고 이들이 서울대학교에서 요구하는 예비교사 양성에 기여할 수 있도록, 지속적인 전문성 개발활동을 지원할 수 있는 실습지도 역량 강화 프로그램을 계획하고 운영해야 한다. 이 과정에서 부설학교 교사들이 교육의 수동적 참여 대상이 아닌 전문성 개발의 주체가 될 수 있도록, 교수와 교사의 수평적 관계 형성이 필수적이며 상호신뢰구축을 위하여 공식적인 프로그램 운영 외 비공식적인 관계형성을 위한 노력도 요구되어 진다. 다수의 부설학교 교사들이 서울대학교 교수들과의 사제관계를 형성하고 있다는 특수한 상황은 이와

같은 협력을 위한 강점이자 장애요소이기도 하다. 진흥원을 중심으로 체계화된 협력 시스템 내에서 상호 존중과 신뢰 속에 예비교사교육의 책임을 공유하기 위한 노력이 이루어졌을 때 협력의 효과가 강화될 수 있을 것이다.

(2) 학교 현장 연구 활동 강화

부설학교 교사들은 개인의 연구 역량과 관심에 따라 대학의 지원을 받으며 연구 활동에 참여할 수 있는 환경에 있다. 대학에서는 교사 전문성 개발을 위한 연구 활동을 재정적으로 지원하고 있으며, 대학의 교수와 연계된 공동의 연구 추진 또한 독려하고 있다. 이러한 시스템은 계속 발전되고 있으며, 가장 중요한 변화는 연구 과제의 주체가 교수에서 교사로 변화되고 있다는 점이다.

법인화 초기인 2013년~2015년 사범대학에서 부설학교 교원역량 강화를 위한 다양한 분야의 연구 과제가 수행되었지만 이 때의 연구 책임자는 대학의 교수였고, 교사들은 분야에 따라 공동연구자 또는 보조연구자로서의 역할을 수행하였다. 연구 활동에서 교사들은 주체가 될 수 없었으며, 이는 연구 활동을 전문성 개발의 기회로 활용하기보다 학생지도와 학교 업무 수행 외에 부과된 새로운 업무로 인식하는 교사들이 많았다. 일부 교사들은 연구비 지급 또한 받지 못하였고, 교사가 배제된 채 대학의 연구자들만 연구의 성과를 공유하는 부작용도 노출되었다. 이러한 누적된 경험들은 교사들의 대학 연계 공동 연구에 대한 부정적인 인식을 낳게 하는 중요한 요인으로 작용하였다.

하지만 2020년 대학 연계 연구 활동에 나타난 중요한 변화로 교사가 대학의 지원을 받으며 연구책임자로 활동할 수 있는 시스템이 마련되었다는 것이다. 교사들은 관심분야의 연구를 주체적으로 수행하며 대학의 교수로부터 전문적인 자문을 받으며 연구역량 강화 및 학교 현장 수업 개선을 위한 연구 기반이 마련되었다는 것이다. 이러한 제도를 보다 효과적으로 운영하기 위한 진흥원의 역할이 강화되어야 한다. 일반 교사들 중에는 학교 현장 연구에 대한 의지가 있지만 대학의 누구에게 어떤 도움을 요청해야 하는지조차 모르는 교사들 또한 있다. 진흥원에서 대학과 학교를 연계하여 적절한 연구 활동 지원이 이루어질 수 있도록 지원하기 위한 시스템이 마련되어야 한다.

(3) 예비교사교육의 수시 지원체제 강화

부설학교가 전문성 개발 학교로서 기능하기 위해서는 대학의 예비교사교

육을 지원하기 위해 상시적으로 학교를 개방하기 위한 방안이 마련되어야 한다. 부설초등학교에서 교육봉사 프로그램을 통해 예비교사들에게 학교의 문턱을 낮춰주었지만, 비공식적인 활동에서도 언제든지 학생의 수업과 학교의 문화를 경험할 수 있는 기회를 제공하기 위한 노력이 필요하다. 사범대학교 예비교사들이 학교 현장 교육을 경험할 수 있는 기회는 학부 4학년 때의 교육실습이 유일하다. 이러한 현상은 서울대학교 학부생들이 초기에 교사로서의 진로를 결정짓지 못하고, 대학에서의 학업과정에서 목표를 상실하고 전공 외 진로를 선택하게 하는 요인으로도 작용하였다.

이를 위하여 부설학교의 다양한 교육활동에 사범대학과 연계하여 예비교사들이 참여할 수 있는 기회의 장을 마련해주어야 한다. 각 학교에서 운영하고 있는 방과 후 프로그램, 기초학습 능력 향상을 위한 학생 멘토링 교육, 영재교육 및 문예체교육, AI 소프트웨어 교육 등 학교별 특성화 교육 프로그램에 예비교사들의 희망을 받아 참여할 수 있는 기회를 확장시킬 필요가 있다. 이는 부설학교와 대학 모두에게 이익이 되는 사업이며, 학교는 서울대학교 부설학교로서의 브랜드 가치 상승, 대학은 예비교사들의 학교 현장 경험을 통한 교육 효과의 향상을 얻을 수 있다. 또한 예비교사와 부설학교 교원이 함께 하는 교사학습공동체의 운영 또한 새로운 아이디어가 될 수 있다. 4주간의 짧은 교육실습에서 경험할 수 없는 학교 현장과 학생지도의 다양한 경험을 제공하면서, 교사와 예비교사 모두가 함께 성장할 수 있는 발판이 마련될 수 있다.

하지만 대학과 부설학교가 서로의 자원을 공유하게 된다면 긍정적 이익과 함께 불편함도 초래하게 마련이다. 예비교사로부터 평가받고 있다는 교사들의 불편한 인식, 반대로 어린 학생들이 대학에 방문하였을 때 야기될 수 있는 대학에서의 불편함 등 여러 가지 어려움도 예상되지만, 대학과 부설학교가 예비교사교육의 책임을 공유하고 공통된 비전을 통해 함께 성장할 수 있는 전문성 개발 학교로서 발돋움하기 위해서는 현재의 어려움을 극복하기 위한 지혜가 요구되어진다.

(4) 전문성 개발 학교로서의 변화

2021년 서울대학교 부설학교는 변화에 적응하며 새로운 길을 정진하기 위한 기회와 도전의 길에 접어들었다. 서울대학교의 법인화, 부설학교의 총괄적 운영을 위한 진흥원의 설립을 통한 대학과 부설학교의 협력은 예비교사들의 전문적인 성장을 지원하기 위한 교사교육의 관점 및 교육 철학을 공유

할 수 있는 중요한 바탕이 되며(Mcintyre et al. 1996; Hardy 1999), 학교와 대학은 서로의 지적 자본(intellectual capital)을 공유하면서 효과적인 예비교사 교육을 운영하기 위한 상호 호혜적인 관계를 형성해야 한다(Walsh & Backe, 2013).

변화하는 사회 환경 속에서 교사들에게는 폭넓은 전문성 개발이 요구되고 있으며, 이를 위하여 현직 교사뿐만 아니라 예비교사들에게도 보다 실제적이고 다양한 교육 경험의 제공이 필요하다. 예비교사 교육의 질적 성장을 위해서는 이들의 교육활동을 지원하기 위한 부설학교 교원들의 교육력 제고가 필수적이다. 지금까지의 부설학교가 교육실습에서만 예비교사들의 교육을 담당하는 수동적인 역할에 그쳤다면, 전문성 개발 학교로서의 전환과 역할 강화를 위하여 구성원들이 예비교사교육자로서의 책임을 공유하고 지속적인 전문성 개발을 위한 혁신적인 변화 의지가 요구되고 있다. 진흥원의 설립과 함께 부설학교 교사들이 대학의 일원으로서 미래를 개척하는 지식공동체로서의 서울대학교 비전을 구현하고 공교육의 혁신적인 리더로서 기능을 다하기 위한 대학의 지원과 협력 방안에 대한 새로운 접근이 요구되어 진다.

참 고 문 헌

- 김태훈(2019). **부설학교의 연구를 바라보는 우리의 시선**. 서울대학교부설학교진흥원. 서울.
- 박성혜, 이현명(2010). 미국 펜실베니아 주립 대학교의 교사전문성 개발 학교 (PDS) 연구. **학습자중심교과교육연구**, 10, 181-205.
- 박영만(1997). 교원교육의 협력모형 (PDS) 에 관한 연구. **교육논총**, 97-146.
- 손영민(2001). 지식기반 사회의 교사교육을 위한 PDS. **교육사회학연구**, 11, 77-100.
- 윤지현, 이영희, 이원주, 홍섭근, 김영자, 신영옥(2020). **미래사회 예비교원 양성을 위한 학교현장실습 강화 방안 연구**. 교육부. 세종.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027..
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. Jossey-Bass Inc., Publishers, PO Box 44305, San Francisco, CA 94144-4305.
- Graham, B. (2006) ‘Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers’ , *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- Hardy C (1999) Preservice teachers’ perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education programme. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2): 175-198.
- Homes Group. (1986). Tomorrow’s teachers. East Lansing, MI: Author. Jess, M. (2012). The future of primary physical education. A 3-14 developmental and connected curriculum. In G. Griggs (Ed.), *An introduction to primary physical education* (pp. 37-53). London: Routledge.
- McIntyre DJ, Byrd DM and Foxx SM (1996) Field and laboratory experiences. In: Sikula J, Buttery TJ and Guyton E (eds) *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.
- Pepper, S. K., Hartman, K. J., Blackwell, S. E., & Monroe, A. E. (2012). Creating an Environment of Educational Excellence: The University of Mississippi-PDS Partnership--The Evolution Continues. *School-University Partnerships*, 5(1), 74-88.
- Unruh, A., & Turner, H. E. (1970). *Supervision for change and innovation*. Houghton Mifflin.
- Walsh, M. E., & Backe, S. (2013). School-university partnerships: Reflections and opportunities. *Peabody Journal of Education*, 88(5), 594-607.