

한국형 교사 학습공동체의 특성과 과제¹⁾

곽 영 순(한국교육과정평가원 선임연구위원)*

김 중 윤(한국교육과정평가원 부연구위원)

<요 약>

최근 주목받고 있는 교사 학습공동체는 국외의 이론에서 시작되었으나, 한국적 토양에서 전개되면서 국외의 사례와는 다소 다른 독특한 교사 학습공동체의 양상을 보여주었다. 본 연구에서는 그러한 학습공동체의 양상을 ‘한국형 교사 학습공동체’라 명명하고 학습공동체의 토대 및 전개 양상을 탐구하였다. 이를 위해 5개 학교를 대상으로 사례연구를 실시하고 관계자 심층면담을 통해 한국형 교사 학습공동체의 특성을 살펴보았다. 연구결과에 따르면, 한국형 학습공동체는 국외의 전문적 학습공동체(PLC) 이론이 (1) 국내의 상향식 교사 운동, (2) 배움의 공동체 수업철학의 확산, (3) 혁신학교 교육정책의 세 흐름과 맞물리면서 현장에 안착하게 되었으며, 그 영향력이 급속히 확대되고 있다. 또한, 한국에서의 학습공동체는 단위학교가 처한 현실적인 여건에 따라 ‘수업 주도형 학습공동체’ 또는 ‘생활 주도형 학습공동체’로 분화되어 학생의 학업과 학교의 문제를 해결해나가는 양상을 보여준다. 사례연구 학교들에서 발견되는 두 가지 학습공동체의 특징과 함께 이와 같은 한국형 학습공동체의 성과와 의의를 탐색하였다. 또한, 한국형 학습공동체가 해결해야 할 남은 과제를 살펴보았다.

주제어 : 한국형 교사 학습공동체, 상향식 교사 운동, 배움의 공동체, 혁신학교, 학습공동체

I. 서론

교사 학습공동체에 대한 논의가 최근 한국 교육에서 급부상하고 있다. 한국에서 교사 학습공동체에 관한 논의는 1990년대 후반부터 시작되었으나(오은경, 1996; 한대동, 1996), 이러한 학술적 담론은 최근의 혁신학교 정책과 맞물리면서 다시 주목받고 있다. 경기도 교육청(2012)

1) 이 논문은 곽영순 외(2016)의 연구에서 한국형 교사 학습공동체의 발전과 지속가능성 부분을 수정·보완한 것임.

* 제1저자 및 교신저자, kwak@kice.re.kr

의 『혁신학교 기본문서』의 경우, 교육 혁신의 변화의 축으로 ‘교사의 전문적 학습공동체’를 들고 있는 것이 그 예이다. 교사 학습공동체를 통한 교육개혁의 움직임은 경기도 교육청을 필두로, 전국 시·도 교육청 및 단위학교에까지 파급되어 영향을 미치고 있다(곽영순 외, 2014; 한국교육과정평가원, 2015). 교사 학습공동체를 통한 학교 현장의 변화는 다시 학술적 담론으로 선순환되었으며(서경혜, 2009; 선우진, 2015; 이경호, 2010; 장훈, 2010; 한대동 외, 2009), 이는 여러 대학의 석·박사학위 논문에도 이어져 현장 기반의 교사 학습공동체에 관한 연구를 증가시킨 계기가 되었다(오찬숙, 2014; 이홍우, 2014; 이경숙, 2015).

하지만 국내의 교사 학습공동체에 관한 이론적 논의가 아직까지 주로 외국의 상황맥락에 기대고 있기 때문에, 한국 교육의 현실과 동떨어진 경우가 많다. 예컨대, 외국에서의 학습공동체는 전문성을 바탕으로 한 교사의 ‘학습’에 주목하지만 한국에서의 학습공동체는 학습 이외에 교사의 생활, 학교의 문화를 개혁하고자 하는 교사 운동적 성격, 교육 정책적 성격도 지니기 때문이다(곽영순, 2015; 경기도 교육청, 2012). 즉, 한국의 교육 상황 및 교사 학습공동체의 특성은 국내에서 학습공동체를 연구함에 있어서 한국의 교육현실에 비추어 이론화 할 필요성을 제기한다. 이에 본 연구에서는 한국의 교육적 맥락에서 성장한 교사 학습공동체를 ‘한국형 교사 학습공동체’로 명명하고, 한국형 교사 학습공동체의 특징 진단과 과제, 앞으로의 지속가능성 등에 대해 논의하고자 한다.

II. 이론적 배경

전문적 학습공동체(Professional Learning Communities, 이하 PLC)의 개념은 미국을 비롯한 서구에서 개인주의, 과중한 업무 등으로 고립화되는 교사 문화와 장학 연수의 비효율성에 대한 대안으로 제시되었다. 예컨대, Newmann(1996)은 미국 교육개혁으로 학교를 재구조화함에 있어 성공적인 학교는 전문적 학습공동체로 기능해야 한다고 보고한 바 있다. 그런데, 이와 같은 협력적 문제해결 개념은 최근에 생성된 새로운 개념이라기보다는 미국에서는 1900년대 초기에 이미 제기된 것이다(Stamper, 2015, pp. 12). Stamper(2015)의 분석에 의하면 교사 학습공동체의 모체가 되는 학습공동체(learning community) 개념은 1920년대 위스콘신 대학의 Meiklejohn(1932)이 제안한 용어로, 학생들과 교수자가 협력하여 교육과정을 설계하고 학생들을 책임 있는 구성원으로 성장시키기 위한 교육적 실천 경험이라고 정의하고, 교사들끼리 협력하면 학생을 위한 의미 있는 교육과정을 설계할 수 있음을 제안하였다. 이러한 아이디어는 미국에서 지속적으로 다루어진 주제였으며, 특히 1990년대에 Senge(1990)는 조직 문화에서 ‘공유된 비전’과 ‘팀으로서의 협력’이 보다 나은 결과를 창출할 수 있다고 제시함으로써

학습조직으로서 교사들의 학습공동체가 효과적일 수 있다는 생각을 강화하는 데 영향을 주었다(Porter, 2014).

초창기의 협력 학습의 중요성을 넘어서, PLC의 모태가 되는 연구는 테네시주 초등학교의 학업성취도에 영향을 주는 원인을 분석한 Rosenholtz(1989)의 연구를 들 수 있다(Bolam et al., 2005). 이 학교 효과성 연구에서는 학습이 활발하게 이루어지는 78개의 학교를 분석한 결과, 수업의 개선은 학생의 학습에 대한 교사의 개별적 노력보다는 집단적 헌신에 의해 가능함을 보여주었다. 교사 학습공동체의 효과성 주제는 이후 본격적으로 다루어졌으며, 교사의 전문적 협력이 효과적인 학교를 만드는 동인이 되었다는 기존 연구 결과들을 더욱 더 보강하였다. 예컨대, McLaughlin(1992)에서 효과적인 학교들은 “공통의 신념, 동료성, 협력적 문화, 반성적 실행, 지속적인 수업 개선의 노력, 전문적 교사 성장, 상호 신뢰”의 7가지 특성을 통해 구축될 수 있음을 밝혔다. Newmann과 Wehlage(1995)는 1,200개 이상의 학교를 대상으로 한 정량적 분석 결과를 토대로, 교사들 간의 협력이 학교 발전의 원동력이 됨을 보여주었다.

본격적으로 PLC 개념을 체계화 한 연구로는 Hord(1997)를 들 수 있다. Hord는 선행 연구들을 분석한 후 ‘교육자 공동체’, ‘교사-학생 공동체’, ‘교육당사자 공동체’의 개념을 종합·정리하여 현재 통용되고 있는 PLC의 유용성과 구축 원리를 이론화하였다(Hord, 1997, pp. 10). 이 연구에서 성공적인 PLC의 구축 원리를 “협조적이고 공유된 리더십, 협력적 창의성, 공유된 가치와 비전, 지원적 환경, 공유된 개인적 수업실천”으로 요약될 수 있음을 밝히며 PLC의 의미를 다음과 같이 제시하였다(Hord, 1997, pp. 32).

전문적 공동체에서 교사들은 교실, 학생, 교과와 의미와 교육 목표를 고려할 수 있게 된다. 학생들을 위해 수업을 효과적으로 개선하고 있는 교사들은 그들의 수업 변화를 지원하고 도울 수 있는 전문적 공동체에 속해 있다. 전문적 공동체 내에서 동료 교사 및 학교 관리자와 토의하면서, 교사들은 좋은 수업과 실천이 무엇인지 깨닫게 된다(Hord, 1997, pp. 32).

정리하면, 국외 PLC 개념은 협력적 문제해결이라는 방식이 효과적으로 자리 잡은 서구 교육 시스템에서 시작된 것이다. 효과적인 학교를 분석한 결과 공통으로 추출된 원리로 교사들 간의 협력적 지원 문화, 수업에 관한 교사들 상호 간의 배움 및 동료성에 있음을 제시한 것이다. 즉, PLC의 의미는 학습을 중심으로 한 교사들 간의 모임을 전문가 집단으로 인정하고, 교사의 학습을 위한 환경을 지원하며, 교사들 간의 집단적 동료성을 고취함으로써 학교 문화 개선 및 학생의 학업성취를 높이려는 것이다(Bolam et al., 2005; Louis et al., 1996).

이러한 PLC 개념은 국내에도 그대로 유입되었다(한대동, 1996). 그러나 한국에서의 학습공동체의 발전 양상은 서구의 PLC와는 다른 측면이 존재한다. 대표적인 차이는 용어의 사용 양상에서도 드러나는데, 국외에서는 전문적 학습공동체(Professional Learning Communities)로

이름붙이는 반면에, 국내에서는 주로 이를 교사 학습공동체(Teachers' Learning Communities)로 지칭한다.²⁾ 국외 문헌에서는 PLC가 교사들 간의 '학습'을 바탕으로 집단적으로 전문성을 신장하여 학생의 학습을 신장하고 학교를 개선한다는 의미를 담고 있지만, 국내에서는 교사의 '집단적 전문성 및 공동체성'을 통해 교육의 혁신을 불러온다는 의미를 담고 있기 때문이다. 다시 말해, 한국에서의 학습공동체는 국외의 이론을 들여오는 데서 시작되었으나, 한국적 교육 환경에 뿌리내리면서 새로이 진화해 나갔던 것이다. 예컨대, 박영순 외(2014)에서는 이러한 한국의 교사 학습공동체의 특징을 "교육활동 중심의 학교공동체, 윤리적 실천의 생활공동체, 협력과 성장의 학습공동체"로 제시한 바 있다. 여기서 '윤리'와 '생활공동체'라는 용어는 기존 국외의 PLC 사례에서 찾아보기 어려운 내용으로 한국적 토양에 맞게 학습공동체가 적응, 변형, 진화하였음을 보여주는 것이다.

그동안 국내의 PLC 연구들은 학습공동체의 특성 탐색과 더불어 교사 학습공동체에서 이루어지는 전문성 개발의 특징을 고찰하고, 기존 교사 전문성 개발에 대한 대안으로써 교사 학습공동체를 탐색하고(서경혜, 2009), 학습공동체 지원 방안과 학습공동체의 적용 방안을 탐색하며(김성천, 2007), 교사 학습공동체 구축에 영향을 주는 촉진 또는 저해 요인을 분석하였다(주영주, 조은아, 2006). 이밖에도 교사 학습공동체라고 표현하지는 않았지만 교사연구회, 교과교사협의회, 전문가학습공동체, 배움의 공동체 등 다양한 표현 아래, 교사들의 집단적, 협력적 전문성 개발 노력에 대한 실증적 연구를 통해 교사 학습공동체 구축과정을 탐색하고(이홍우, 2014), 학습공동체 형성과 발전 과정의 특징 및 학교 특성에 따른 학습공동체의 형성 정도를 분석하였다(장훈, 2010).

이렇듯, 국내의 선행연구에서는 교사 학습공동체의 특징과 역할, 형성 과정 등을 탐구하였으나 이는 Hord(1997)를 위시한 국외 맥락 속에 성장한 이론을 국내에 적용한 것으로, 국내의 교사 학습공동체의 발전 양상 및 전망을 이론적으로 재해석하는 데에는 어느 정도 한계가 있을 수밖에 없다. 이에 본 연구에서는 국외에서 유입된 교사 학습공동체라는 개념이 한국의 토양에서 자생적으로 변형·진화하고 있는 양상을 '한국형 교사 학습공동체'라 부르기를 제안하며, 한국형 교사 학습공동체의 특징 및 현황을 진단하고, 나아가 한국형 교사 학습공동체의 지속가능성에 대해 탐색하고자 한다.

2) 서경혜(2015)는 이론적 분석을 통해 교사학습공동체의 유형을 '전문가학습공동체', '탐구공동체', '실천공동체'로 유형화하였으며, 이러한 학습공동체의 용어와 정의는 국내·외에서도 일정 정도 통용된다. 다만, 국외에는 PLC가, 국내에는 교사 학습공동체가 주로 사용됨을 제시하고자 하였다.

III. 연구방법³⁾

본 연구에서는 한국의 토양에서 변형·발전되어온 한국형 교사 학습공동체의 특징과 양상을 분석하고, 앞으로의 한국형 교사 학습공동체의 지속발전 가능성을 탐색하기 위해 사례연구와 심층면담을 실시하였다. 사례연구는 혁신학교로 지정·제지정되어 있으며, 학습공동체를 운영하고 있는 서울·경기 지역의 5개 학교에서 수행하였으며, 대상 학교 현장을 방문하여 관련 자료를 수집한 후 교사들과 면담을 통해 이루어졌다. 본 연구의 기본 자료는 ‘단위학교 교사 학습공동체 구성을 통한 학교교육과정 편성·운영 방안’ 연구(한국교육과정평가원, 2015)의 일환으로 수행된 것으로, 모체가 된 연구에서는 단위학교 교사의 교육과정 편성·운영 역량 강화에 초점을 맞추었다. 본 연구에서는 모체가 된 연구로부터 한국형 교사 학습공동체의 발전과 지속가능성 등과 관련된 데이터를 추출하여 재구성하였다.

‘단위학교 교사 학습공동체 구성을 통한 학교교육과정 편성·운영 방안’ 연구에서는 사례연구 대상이 된 학교나 교사 공동체를 3월에서 9월에 걸쳐 많게는 한 개 학교에 십여 차례 이상을 방문하면서 수업관찰, 교사 면담, 교사협의회 참관, 수업 컨퍼런스 참관 등을 수행하였다. 이 중 주된 연구 기법은 심층면담으로, 사례연구 학교에서 학습공동체에 참여하고 있는 교사들을 대상으로 실시하였다. 또한 시·도 교육청, 대학, 연구소에서 전문가를 섭외하여 학습공동체와 관련된 현황, 한계, 전망 등에 대하여 면담하였다. 본 연구의 사례연구 학교와 심층면담 참여자를 제시하면 다음과 같다.

<표 1> 사례연구 및 심층면담 참여자

구분	심층면담 참여자	
사례연구 학교 교원	A중학교	A교사, K교사, M교사, E교사, H교사
	D중학교	H교장, Z교사, S교사, Q교사
	E중학교	C교사, M교사, P교사
	B중학교	P교사, Y교사, L교사, K복지사
	C중학교	J교사, U교사, H교사, O교사
시도 교육청	경기도 D장학관, 경기도 O장학사, 경기도 S장학사, 경기도 U장학사, 경기도 W장학관, 교육부 A연구관, 세종시 H장학사	
대학 및 연구소	H교수, L교수, R교수, E연구소 K대표, K연구소 P연구원, W수석교사, U중학교 N교사	

3) 본 연구는 한국교육과정평가원(2015)에서 수행한 보다 큰 연구인 ‘단위학교 교사 학습공동체 구성을 통한 학교교육과정 편성·운영 방안’ 연구의 일환으로 수행된 것이다.

심층면담의 경우 반구조화된 형태로 40~90분 정도에 걸쳐서 실시되었으며, 면담 자료는 녹취·전사한 후 분석하였다. 심층면담 및 협의회 자료 등은 전사한 후 3명의 연구자가 각자 코딩 작업을 실시하였으며, 최종 합의된 코드를 활용하여 발달 단계를 상정하고 각 단계별 특징을 추출하였다. 연구진이 도출한 발달단계를 기존 선행연구에 비추어 다시 한 번 점검하고 그 의미를 논의하였다.

IV. 연구결과

국내에서 교사 공동체의 담론은 국외 PLC 이론의 유입으로 촉발되었으나, 실제적으로 국내의 교사 학습공동체 형성의 동력은 상향식 교사 운동, 배움의 공동체, 혁신학교 교육정책에 기인하였다. 그 결과 한국형 교사 공동체는 장곡중학교와 의정부여중과 같은 한국식 혁신학교 모델(박현숙, 2013; 의정부여자중학교, 2015)의 특징과 함께, 다양한 경로의 학습공동체 발달 양상을 보여준다(곽영순, 2015; 한국교육과정평가원, 2015). 사례 연구 및 심층 면담 결과를 토대로 한국형 교사 학습공동체 형성의 동인 및 한국형 교사 학습공동체의 전개 양상을 살펴보면 다음과 같다.

1. 한국형 교사 학습공동체 형성의 동인

1) 상향식 교사 운동

한국형 교사 학습공동체의 첫 번째 동인은 아래로부터의 자생적인 교사운동이라고 할 수 있다(정바울, 황영동, 2011). 학습공동체의 붐이 일어나기 이전부터 학교교육을 변화시키려는 열망을 교사들은 지니고 있었다. 대표적인 예로, 폐교위기에 놓은 농산어촌의 학교를 교사 주도로 되살린 학교 사례를 들 수 있는데, 특히 남한산초등학교 사례는 대표적인 교사 주도 학교개혁 운동이다(정진화, 2014). 이와 같은 교사들의 상향식 움직임이 혁신학교 지원정책과 같은 제도적 측면과 결합하여 학습공동체가 탄생하게 되었다(한국교육과정평가원, 2015). 즉, 혁신학교라는 제도적 지원을 배경으로 등장한 단위학교 교사 학습공동체는 ‘아래에서 위로’의 자발적인 움직임이다. 달리 말해서 교사가 주체로서 서기 위해서, 학교를 회복하기 위해서, 그리고 교사가 주체로서 교사의 본질 회복을 가로막는 문제들을 해결하기 위해서 공동체를 이루기 시작했다는 점은 한국의 학습공동체 모델이 다른 나라 교사 학습공동체와 차별화되는 지점이다. 현재 학교에서 당면한 문제를 해결하고, 스스로를 치유하고, 나아가 건강한 교육 생태계를 만드는 것도 학교와 교실의 주인인 교사들의 몫이다. 그러자면 길들여지고 익숙해진

것으로부터 벗어나는 데서 출발해야 한다(진동섭, 2014).

제주도 G장학사: 지금 전국적으로 불고 있는 혁신학교의 차이점이 기존은 위에서 아래로 일사불란하게 불었다면, 요즘은 아래에서 위로, 위에서 내린 걸 하기 보다는 실질적으로 교육의 주체임을 느끼고 그걸 해내려는 흐름이어서 쉽게 바뀌지는 않을 것이다. 지금까지는 교사가 국가의 도구에 불과했는데 앞으로는 주체가 될 수 있는 것을 꿈꾸어 본다.

경기도 O장학사: 제 판단에는 기존 학교 자체가 교사의 자발성과 전문성을 발현하기가 쉽지 않았고 학교가 아이들에게 기본적으로 해줘야 할, 아이들이 누려야 할 기본적인 최소한의 권리를 보장하지 못한 지난날의 성찰로부터 시작되었다.

아래로부터 시작된 한국 교사 학습공동체의 자생적 움직임은 “교육의 본질을 찾으려는 것”이라고 교사들은 설명한다(경기도 W장학관). 교육이 “본질적으로 이렇게 가야하는데” 그러한 본질이 무너지면서 교사들의 자성의 움직임이 일어난 것이 지금 한국의 교사 학습공동체 움직임의 시발점이라는 것이다(경기도 O장학사, 경기도 U장학사). 이러한 교육의 본질 회복 운동은 학습공동체의 전문성을 인정하는 혁신학교 정책과 만나 갈등이 아닌, 시너지 효과를 내었다. 오늘날 한국의 현실에서 교사들은 학교교육과 교사의 역할을 되돌아보고 교사의 본질 회복을 위한 자생적 움직임을 보여주고 있다.

2) 배움의 공동체

앞서 언급한 상향식 교사 운동이 보다 구체적으로 지향점을 갖게 된 것은 일본의 교육학자인 사토마나부(佐藤學)의 배움의 공동체 수업철학과 결합하면서였다. 실상 사토마나부가 언급한 것처럼, 배움의 공동체는 수업에 대한 방법론이나 학습공동체의 조직 원리라기보다는 교육 철학에 가깝다(사토마나부, 한국배움의공동체연구회 2014; 손우정, 2012), 이는 “단 한명의 아이도 배움에서 소외되지 않는 학교, 단 한명의 교사도 배움에서 소외되지 않고 교육 전문가로 성장할 수 있는 학교를 만드는 것”(사토마나부, 2014, pp. 60)으로 요약된다.

한국에서는 1990년대 말부터 배움의 공동체를 비롯한 학교공동체가 학교조직이나 문화 차원에서 학교 변화의 새로운 대안으로 소개되어 왔으며 현재 “배움의 공동체를 표방하면서 수업 중심의 학교 개혁을 추진했거나 현재 실천하는 학교는 (...) 수백여 개에 이른다.”고 한다(손우정, 2012, pp. 17). 본 연구의 경기지역 사례연구 학교인 A, D, E중학교 역시 교사 학습공동체를 뒷받침하는 철학과 비전은 배움의 공동체라고 교사들은 설명하였다. 이들 학교 교사들은 “배움의 공동체는 수업의 모델이기도 하지만 학교에 대한 비전이며 교육에 대한 철학”이라고 말한다(A중학교 A교사, D중학교 S교사).

배움의 공동체 수업 운영에서의 핵심적 특징은 교사들 간에 수업을 공개하되, 수업에 대한

지적이나 비판보다는 수업에서의 학생의 반응을 관찰하면서 수업의 개선점을 찾아나가고 교사들 간의 동료성을 구축하는 것이다. 예를 들어, ‘더불어 행복한 배움의 공동체’를 학교 비전으로 설정한 경기도의 A중학교의 경우 ‘수업이 바뀌면 학교가 바뀐다.’는 모토 아래 학습공동체를 구축하여 운영해오고 있다. B중학교에서도 수업연구회를 통해 동료교사의 수업을 참관하며 수업에 대한 고민을 나누기 시작하였다. 이 과정에서 수업에 대한 비판은 자제하고 학생들의 모습을 관찰하고 이야기를 나누는 과정에서 교사들 간의 신뢰와 동료성이 회복되는 모습을 보여주었다.

A중학교 A교사: 교사 입장에서 혁신학교를 하고 싶다고 했을 때 좋은 학교 상, 내가 행복한 학교는 수업이었다. 배움의 공동체가 매력적이었던 것이 20년 동안 학교문화를 바꾸기 위해 아무리 노력해도 안 되다가 배움의 공동체에서 저의 뿌리 깊은 편견, 수업은 교권이요 수업에서 누가 들어와서 가타부타 하는 건 교권을 무너트리는 행위라고 생각하다가 그게 배움의 공동체를 만나면서 저의 그동안의 생각이 무너지고, 공공성이라는 측면에서 수업을 중심으로 학교문화를 바꾸어야 한다고, (...) 철학부터 수업의 공공성 등이 아주 단단했던 것이 배움의 공동체였다.

B중학교 P교사: 수업공개는 ‘장기 기증’에 버금갈 만큼 교사들에게 큰 위협으로 인식된다. 하지만, 교사들은 배움의 공동체 방식을 통해 ‘내 수업을 보여도 신랄하게 비판받지 않는다.’라는 신뢰를 갖게 되었다.

즉, 배움의 공동체는 학교에서 소외되었던 교사들의 자아 존중감을 높이고, 교사들 각자의 교실문을 여는 열린 마음을 갖게 하였으며, 변화가 가능하다는 희망을 북돋아 주었다는 점에서 그 의의가 있다. 최근 혁신학교 교육정책 하에서, 배움의 공동체는 교사 학습공동체를 발전시키는 촉매제로 작용한 것으로 보인다.

3) 혁신학교 교육정책

상향식 교사운동은 교사의 자발성에 기초한 학습공동체의 원동력이 되었고, 배움의 공동체가 그러한 교사들에게 방향성을 제공하였다면, 혁신학교 교육정책은 위의 두 요인이 제도적으로 설 수 있는 시간적·물적 자원을 제공하였다고 한다(경기도 D장학관). 만약, 혁신학교를 통해 교사 학습공동체에 대한 “제도적 지원이 없었다면, 지금과 같은 학습공동체의 열풍과 확산은 현재의 위치에 도달하기 어려웠을 것”이라고 교사들은 지적하였다(경기도 W장학관, A중학교 A교사).

혁신학교는 “기존 공교육의 단위학교 내에서 학교교육이 올바른 방향으로 나아갈 수 있도록 (...) 학교조직과 학교문화, 수업의 개선을 통해서 학생의 교육적 성취를 높이고 학교와 교육을 긍정적으로 혁신해나가는 학교”(유경훈, 2012, pp. 353)라 정의할 수 있다. 현재 시행되고

있는 혁신학교는 일종의 실험학교의 성격을 띤다. 특히 혁신학교 교육정책 중에서 주목할 만한 부분은 혁신학교라는 큰 틀의 기조는 유지하되, 학교 변화는 하향식 정책이 아니라 단위학교 내의 학습공동체에게 일임하는 데 있다(경기도교육청, 2012). 다시 말해, 혁신학교 교육정책은 “교사를 전문가로 인정하며 교사들을 학교 변화의 주체로 인정”함으로써(경기도 D장학관), 교사 학습공동체가 자발적으로 학교의 변화를 추동하는 계기를 제공하였다. 이러한 혁신학교 교육정책의 상향식 의견 수렴, 교사들의 자율성 부여는 학교 정책이나 의사결정에서 상대적으로 소외당한 교사들에게 학교의 변화가 가능하다는 자신감과 함께, 교사가 학교의 한 주체라는 자존감을 제공한 것으로 보인다(곽영순 외, 2014).

D중학교 S교사: 대개의 교사들이 학교에 와서는 입 다물고 내 반과 수업을 잘 하면 된다고 생각하고 (...) 내 옆 사람이 동료이고 전문가라는 생각은 안 해봤는데 학교도 그냥 다 만들어진 교육과정을 따라가는 것이라고 생각했는데, 혁신학교를 접하면서 저희가 학교교육과정을 함께 만들고 평가에도 반영하고 수업을 바꾸어내면서 교사들과 협력하면서 학교가 바뀌는 것을 경험한 것이 놀라운 경험이었다.(...) 교과서도 내 맘대로 재구성하면서 교사들 스스로 전문가란 생각을 많이들 한다. 성과는 교사들을 학교의 주체로 세우고 학교의 문화를 바꾸었다는 것이다.

서울시 W수석교사: 혁신학교는 위에서 지원해주는 수업변화가 아니라 아래로부터의 수업변화이다. 그러니까 위에서부터 아래로 수업변화를 강요한 게 아니라 자생적으로 아래로부터 위로 수업변화를 추구한 사람들이다. 하고 싶은 사람들이 하고 강제로 오라고 하거나 눈치 주는 일은 없다.

여기서 주의할 점은, 한국형 교사 학습공동체 모델을 혁신학교의 직접적인 성과로 보기 어렵다는 점이다. 경기도교육청의 학교들처럼 혁신학교 실천방안으로 학습공동체를 주창하는 경우도 있지만, 혁신학교 정책 지원 없이도 협동학습연구회와 같은 교사 자생적 공동체는 존재하고 있었다(김성천, 양정호, 2007; 곽영순 외, 2009). 또한 혁신학교 정책을 수행하더라도, 혁신학교로 지정된 학교에서조차도 학습공동체가 답보 상태이거나 현상유지에 머물러 있을 수 있다는 점이다(경기도 D장학관). 이 점에서 한국의 교사 학습공동체는 다소 역설적 지점에 놓여있다고 전문가들은 지적한다(K연구소 P연구원, U중학교 N교사). 즉, 한국형 학습공동체는 한편으로는 혁신학교의 특징과 성과를 대변하는 것으로 논의되는 한편, 또 다른 한편으로는 혁신학교 실제에서 가장 취약한 부분이라는 것이다. 이는 한국형 교사 학습공동체 모델이 지닌 다양한 특징들이 학교마다 주어진 여건에 따라 다른 형태로 발현되었기 때문일 것이다.

2. 한국형 교사 학습공동체의 전개 양상

1) 수업 주도형 교사 학습공동체

경기지역 사례연구 학교인 A, D, E중학교에서는 수업 중심의 학습공동체를 구축하여 수업과 학교의 변화를 꾀하였다. 수업 주도형 학습공동체에서 주목하고 있는 것은 수업 공유와 수업 개선을 위한 교사 간의 논의이다. 이들 중학교에서 학교 차원의 공개수업은 전체 제안수업과 학년별 공개수업, 교과별 공개수업 등으로 구성된다(A중학교 A교사, D중학교 S교사). 모든 공개수업은 평상시 수업을 공개하되, 교수 학습지도안은 배움의 공동체 지도안과 참관록으로 제시하며, 공개수업을 참관한 후에는 수업연구회 및 협의회를 통하여 수업성찰과 반성 및 공유의 시간을 갖는다. 이러한 과정에서 자연스레 경력교사와 신규교사 간 수업 멘토링이 이루어진다. 공개수업이 끝난 후 반드시 전체 교사들이 참여하는 수업연구회를 진행하되, 학생들의 배움에 초점을 두고 운영한다(A중학교 A교사, D중학교 Z교사, E중학교 C교사).

수업 주도형 교사 학습공동체의 교사들이 수업에 착목한 것은 “수업에 대한 전문성 향상을 통해 교사로서의 자신감과 소외현상을 극복”하며, 더 나아가 “학생 지도 및 학교 문화 변화의 첫 단추가 수업에서 이루어진다는 믿음 때문”이었다고 한다(A중학교 K교사, D중학교 S교사). 교사들은 배움의 공동체 수업으로 바꾸는 것을 “각자는 못하고 같이 하자고 해서” 수업을 중심으로 같이 공부할 수 있는 시간을 확보하는 데서부터 전문적 학습공동체를 시작하였다고 한다(D중학교 S교사). A, D, E 중학교에서 발견되는 수업 주도형 교사공동체 특징은 다음과 같다.

첫째, 수업 주도형 교사 공동체에 속한 교사들이 가장 중시하는 교사의 덕목은 바로 수업전문성이었다(A중학교 A교사, A중학교 K교사). 교사는 수업에 대한 불안감을 항상 가지고 있다고 말하는 W수석교사는 “그걸 동료들과 같이 해결해나가는” 것이 수업공동체라고 설명하였다. 즉, 국외의 PLC의 개념과 유사하게, 이들 교사들은 교사에게 주어진 가장 중요한 과업이 수업이며, 교사의 수업이 제대로 서야 그 이후에 다른 학교의 변화도 가능하다고 생각하며 실천하고 있다.

A중학교 A교사: 모든 것을 수업을 중심에 놓고 학교의 틀을 바꾸어야 한다. 우리가 보게 되는 제일 큰 문제가 영역 침해를 굉장히 싫어하지만, 수업혁신은 교사들끼리 모여서 하지 않으면 안 된다.

A중학교 K교사: 학교에서 수업보다 더 중요한 건 없다. 수업이 깊이가 있거나 수업 속에서 아이들이 점프하고 배우지 않는데 다른 걸 프로그램을 돌리고 마을교육공동체를 한다고 아이들을 밖으로 돌리면 아이들이 무얼 배우고 어떤 역량을 갖고 나갈 것이냐? 교사들의 전문성은 결국 수업이다.

둘째, 이러한 수업 주도형 공동체에서는 수업을 바꾸는 기제로 수업을 공개하고 참관하게 하는 것이 일상화되어 있다. 수업을 가지고 학교문화를 바꾸기 위해 “항상 수업을 먼저 공개하고 누가 보여 달라고 할 때마다 보여주었다.”고 말하는 A중학교 A교사는 수업공개를 통해

“당신이 성장하고 지적질로부터 안전하며 큰 성장과 성찰을 이룰 수 있다는 경험을 주면” 교사들은 수업을 열게 된다고 강조하였다. 즉, 수업 주도형 공동체 구축은 수업공개를 방편으로 한다. 여기서 주목할 점은 공개수업에서는 “수업을 잘했나 못했나가 기준이 아니라 그 학급의 학생들의 배움 상태가 어떤지”에 초점을 두고 참관해야 한다는 점이다(D중학교 Z교사). 이러한 경험들을 통해 교사 스스로도 배우게 된다고 한다(D중학교 S교사).

D중학교 Z교사: 수업은 내 것, 개인의 것이 아니다. 수업은 공공재이다. 학교에서 내 수업이 내 삶과 괴리될수록 점점 교사는 불행해진다. 그걸 꼭 공과 사를 일치시켜야 한다는 건 아니지만 교육과 아이, 학생을 바라보는 시각이 조금씩 다 바뀌었다. 학생을 바라보는 시각이 곧 사람을 어떻게 볼 것인가, 내 옆에 있는 이 사람, 가족을 보는 시각에 영향을 주고, 교육을 바라보다보니 사회 전체를 바라보게 되고, 아이들이 커서 살 인생도 바라보게 된다.

셋째, 수업주도형 교사 학습공동체에서는 수업을 통한 교실의 변화를 통해, 학생들과의 관계 변화를 모색하며 경험한다. 예를 들어, D중학교에서는 “학생들이 배움의 주체가 되는 수업”으로 바꾼 결과 “일단 자는 아이들이 없다.”고 교사들은 말한다(D중학교 S교사, D중학교 Z교사). 기존 강의식 수업에서 “엎어지거나 땀 생각하는” 아이도 모둠수업을 하면 “일단 엎어지는 아이들은 없고 친구들과 얘기하면서 참여를 하는” 등 수업 참여도에서 차이가 많이 난다는 것이다(D중학교 S교사). 강의식 수업의 경우 교사는 학생들의 이해수준이나 관심 수준을 파악하기 위해 질문을 하지만, 정작에 “학생들은 대답할 필요를 못 느끼는 것”이라 말하는 E중학교 M교사는 수업공동체 속의 배움을 통해 자신의 수업을 모둠수업으로 바꾼 이후에 학생들이 자신들의 생각을 얘기할 기회를 갖게 되었으며 수업참여도가 굉장히 높아졌다고 말하였다.

D중학교 S교사: 학생들이 배움의 주체가 되는 수업, 그전에는 강의식 수업이 교사가 주체였다면 배움의 공동체 수업은 학생이 주체가 되는 수업, 학생들이 친구들과 소통하면서 자기 생각을 만들어가고 나중에 사회에 나가서도 그 힘으로 살아갈 수 있는 수업이다. 아이들이 더 행복해진 것 같다.

E중학교 M교사: 요즘 수업을 해보면 1학년 아이들은 주어진 과제에 대해서 자기 얘기를 하고 자기 얘기도 듣고, 모둠에서 저희들끼리 얘기도 하고, 아이들이 서로 말하는 데 익숙하다. 메시지 모둠에서 얘기할 기회를 가진다. 이런 게 학습공동체 활동이 있기 때문에 조금 더 가능한 상황이고 그래서 아이들한테도 이런 학습공동체 활동이 긍정적인 영향을 줄 거라고 생각한다.

넷째, 결과적으로 수업 주도형 공동체가 형성된 학교에서는 수업을 매개로 생활지도를 실천한다. 수업시간에 교사는 물론 친구들로부터 “자신이 존중받는다고 생각하고 선생님은 물

론 친구들과하고도 더 친밀해지니까” 그렇지 않았을 때에 비해 학생들이 “반항하거나 학교부적응 현상들이 좀 줄어드는” 것 같다고 교사들은 주장하였다(E중학교 P교사, E중학교 M교사). 예컨대 문제를 일으켜 교무실에 불려오더라도 “불러온 교사가 평소에 교실에서 어떤 마음으로 아이를 대하는지 아니까” 아이들이 갈등을 일으키지 않는다고 한다(E중학교 P교사). 수업 주도형 사례연구 학교들의 경우 학습공동체를 통한 수업의 긍정적 변화는 수업의 질 개선 이외에도 수업에서 교사와 학생들의 자존감을 회복하는 계기가 되며, 이는 자연스레 교사와 학생과의 관계 회복 및 학생 생활 지도로까지 나아가고 있었다(한국교육과정평가원, 2015). 요컨대, “학생은 물론 교사도 학교에서 하나의 인격체로서 존엄을 경험하고, 자신의 자아를 실현할 수 있도록 도움 받고 성장”할 수 있는 계기가 수업에서 만들어짐으로써 서로에 대한 “존중과 배려가 살아있는” 생활공동체로 이행하게 된 것이다(곽영순 외, 2014, pp. 137).

2) 생활 주도형 교사 학습공동체

앞서 언급한 경기도 A, D, E 중학교의 경우 수업 주도형 학습공동체가 발전한 양상을 기술했다면, 서울 지역의 B, C중학교에서는 생활을 중심으로 한 학습공동체가 발전해 나갔다. 생활 주도형 교사 학습공동체는 앞서 언급한 수업 주도형 공동체와는 달리 학생과 교사, 교사와 교사, 학생과 학생 등 학교 공동체 구성원들 상호간의 존중과 배려를 더 중시하며, 이를 토대로 “하나의 인격체로서 존엄을 경험하고, 자신의 자아를 실현할 수 있도록 도움 받고 성장할 수 있는” 장(場)을 추구하는 공동체를 의미한다(곽영순 외, 2014, pp. 137).

생활 주도형 교사 학습공동체는 열악한 사회경제적, 지리적 위치에 속한 단위학교에서의 문제점을 해결하기 위한 교사들의 자발적 모임에서 시작하는 경향이 발견된다. 예컨대 B중학교는 국민기초생활수급자와 한부모 가정을 포함하여 저소득학생 비율이 10%에 달할 정도로 사회경제적으로 낙후된 지역이면서 학부모의 사회경제적 여건 차이로 인한 학생들 간 학력 격차를 극복하지 못하는 문제점을 안고 있었다(한국교육과정평가원, 2015, pp. 28). 한편, C중학교가 위치한 지역은 항공기 운행항로로 소음이 매우 극심하여 주거지역으로 기피되는 곳이며, 이 학교는 주변의 열악한 지역적 특성과 가정에서 방치된 학생들의 학교폭력 및 각종 사건사고 등으로 교실은 매일매일 아수라장으로 변했으며, 교사는 몸과 마음이 피폐해지고 있었다(한국교육과정평가원, 2015, pp. 54).

이들 학교가 처한 문제점을 개별 교사가 홀로 해결하기 어렵다는 절박감은 교사들 간의 연대의 필요성을 불러일으켰으며(B중학교 P교사, C중학교 J교사), 이는 생활 주도형 학습공동체를 형성하는 주요 요인이 되었다. B중학교의 경우, 열악한 학교 상황에 대한 문제의식과 이를 극복하고자 하는 몇몇 교사들의 갈망은 2010년에 다른 혁신학교 제안수업 참관 및 『수업이 바뀌면 학교가 바뀐다』(사토마나부, 2006)라는 책을 계기로 보다 구체화되었고, 새로운

수업 방식과 수업연구회의 도입 필요성으로 자연스레 연결되었다고 한다(B중학교 P교사). C중학교 역시, 학생들의 생활환경과 그에 따른 문제를 해결하고자 교사들이 독서모임을 만들어 학교 문제와 고민을 공유하기 시작했으며(C중학교 J교사), 이러한 독서 모임에 속한 교사들을 중심으로 생활 주도형 학습공동체를 형성하게 되었다고 한다(C중학교 U교사). 이들 B중학교와 C중학교에서 발견되는 생활 주도형 교사공동체의 특징을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 두 학교에서는 학생 생활지도를 우선순위로 하고 있었다. C중학교 교사들은 정기발령에 따라 옮겨와서 “일반 학교에서 상상할 수도 없는 상황을 자주 경험”하게 되었다고 한다(C중학교 U교사). 교사들은 수업 이전에 기본적인 예의나 규칙 준수가 안 되는 학생들이 너무 많아 “수업 자체를 신경 쓸 수가 없었으며, 학부형으로부터 교권침해를 당하면서 심한 자괴감에 빠지기도” 하였다(C중학교 J교사). 따라서 이와 같은 “학교의 특수한 환경”으로 인해 C중학교 교사들은 다른 학교에서와 달리 “학생들의 생활지도에 집중”하게 되었다고 주장하였다(C중학교 J교사).

C중학교 J교사: 수업자체도 힘들지만 생활지도가 너무 어려웠다. 정상적인 공교육 체제 내에서는 이 학생들을 제대로 지도할 수가 없었다.

B중학교도 “모범생과 꾸러기 모두를 끌어안고 한 명도 포기하지 않기 위해 전문 상담교사, 복지사뿐만 아니라 지역 사회와 연계하여 돌봄 교육을 실행”하고 있으며(B중학교 P교사), 교사와 학생들 사이뿐만 아니라 학생들 사이에서도 “배움과 돌봄이 일어나 서로 치유하며 성장하고” 있다고 한다(B중학교 Y교사).

둘째, 생활 주도형 학습공동체에서는 열악한 상황들을 타개하기 위해 교사들이 주체가 되어 학생들과 만나 함께 서로를 이해하는 시간을 보내며 친밀해지는 계기를 만든다. 구체적인 사례로 두 학교에서는 가정방문이나 1박2일 야영과 같은 활동을 하고 있었다. 예컨대, C중학교는 3년 전부터 모든 담임교사들이 전체 학생을 대상으로 월요일부터 금요일까지 시간을 따로 내서 하루에 5~6명씩 같은 동네에 사는 학생들끼리 묶어 가정방문을 해오고 있다(C중학교 U교사). C중학교 교사들은 가정방문을 시작하게 된 계기가 오로지 “학생들이 학교생활에 부적응하거나 문제 행동을 하게 되는 배경을 이해”하기 위해서라고 말한다(한국교육과정평가원, 2015, pp. 66-67). 대부분의 C중학교 교사들은 가정방문을 계기로 “학생들을 어떻게 통제할 것인가?”가 아니라 “학생들의 아픈 마음을 어떻게 풀어줄 것인가?”로 학생들을 바라보는 관점이 변하게 되었다고 말한다(한국교육과정평가원, 2015, pp. 66-67). C중학교 J교사는 평소 말수가 적었던 아이와 “더 친밀해졌고”, 가정환경을 파악함으로써 “그 아이에게 적절한 학생지도”를 할 수 있게 된 것 같다고 말하면서, 가정방문 후에 “교사와 학생들과의 관계도 좋아졌다”고 이야기하였다.

셋째, 학생들에 대한 돌봄 및 수업혁신을 실현하기 위해 학년부 체제를 도입하였다. 학년부 체제는 동학년 교실들을 같은 층에 배치하고 그 중앙에 학년부실을 배치하여 동학년 담임들이 한 교무실에 모여 있는 체제이다. 학년부에서는 교사들 간에 끊임없이 학년부 운영과 학급 운영, 학생 상담 및 생활 교육 등에 관한 협의와 협업 및 경험의 전수 등이 공식 및 비공식적으로 일상적으로 일어나게 된다(한국교육과정평가원, 2015, pp. 34-35). B중학교는 학년부 체제를 도입함으로써 교사들 간 신뢰와 동료성을 회복할 뿐만 아니라, 학생들에게도 배움이 일어나, 학생자치·돌봄 복지 등 학교 전체의 문화가 바뀌게 되었다고 한다(B중학교 P교사). 뿐만 아니라 담임교사는 “다른 교과 선생님과 수시로 학생에 대한 정보”를 주고받으며 “문제를 해결” 해나간다(B중학교 P교사).

B중학교 P교사: 어떤 학생이 ‘밥을 안 먹는다.’ 또는 ‘친구관계가 힘들다’라고 하면, 자연스럽게 학년부실 내에서 그 아이에 대한 관심이 집중되며, 그 반 수업에 들어가시는 선생님들은 그 아이에게 긍정적인 메시지를 주는 등 학년 전체 교사가 모두 그 학생의 발전을 위해서 지원하게 된다. 수업에서 학생에게 문제가 발견되면, 담임교사에게 전달되고 학년부 회의에서 논의하게 된다.

C중학교도 담임과 교과 선생님들이 학생들과 같은 층을 사용하면서 학생에 대한 더 많은 정보를 공유하고 협조할 수 있는 학년부 시스템을 2년 전부터 도입하여 구축해오고 있다. “학생 생활지도를 보다 효율적으로 하기 위해 학교 시스템을 바꾸게 되었다”고 말하는 C중학교 J교사는 C중학교 학년부 체제는 학생의 수업활동에 대한 이야기보다 “생활지도에 집중”하고 있다고 설명하였다. 학년부실에서는 교사가 거의 항상 학생과 상담을 진행하고, 일상 대화 속에서 학급 혹은 학년 운영, 수업에 대한 이야기를 수시로 주고받는 등 학년부 체제가 학교문화로 자리 잡으면서 “서로 옆에서 늘 겪으며 자연스럽게 배우게 되는 상시적인 교사공동체” 상황이 전개되는 것이다(한국교육과정평가원, 2015, pp. 34-35).

이와 같은 B, C중학교에서의 생활 주도형 학습공동체의 모습은 앞서 언급한 A, D, E중학교의 수업 주도형 학습공동체와는 단위 학교의 문제의식과 교사 공동체의 활동의 초점이 다르다. 하지만 궁극적으로는 학교가 처한 현실의 문제를 교사들 간의 협력을 통해 해결하려는 열정과 방향성은 크게 다르지 않았다. 결국 단위학교가 처한 현실적인 여건으로 인해 수업에 초점을 두거나 또는 생활에 초점을 두는 형태로 학습공동체가 전개되는 양상을 보여주었다.

V. 결론 및 논의

국내 교육 지형의 변화는 세계적인 교육 변화의 흐름과 밀접하게 연계되어 있다. 단위학교의 자율성 및 책무성 강조, 역량 중심 교육과정, 교사 전문성 신장 등이 그것이다. 이러한 변화를 해결하기 위한 하나의 방안이 교사들이 집단지성을 발휘하여 협업을 통해 수업, 더 나아가 학교의 변화를 모색하려는 것이 교사 학습공동체이다. 학습공동체는 비단 우리나라에서만 활발하게 논의되는 것이 아니라, 교육의 변화를 주도하는 많은 다른 나라에서도 공감을 얻어서 추진되고 있다. 국내의 교사 학습공동체의 이론적 토대는 국외의 이론에서 시작되었으나, 한국적 상황에서 발달하고 진행되면서 국외의 사례와는 다소 다른 독특한 교사 학습공동체의 양상을 지니게 되었다. 본 연구에서는 그러한 학습공동체의 양상을 ‘한국형 교사 학습공동체’라 명하고 학습공동체의 형성의 동인 및 전개양상에 대하여 살펴보았다. 연구결과에 따르면, 한국형 학습공동체는 단위학교가 처한 현실을 고려하여 수업 주도형 학습공동체와 생활 주도형 학습공동체로 분화되어 학생의 학업과 학교의 문제를 해결해나가고 있었다. 이러한 상황식 교육적 변화는 소외되고 무기력한 교직 사회에 신선한 충격으로 다가왔으며, 이에 따라 현장에서 수업과 생활의 혁신을 가져오는 계기가 되었다. 앞으로 학습공동체가 그 역할을 더 충실히 수행하기 위해서는 단위학교의 역량을 바탕으로 학생 맞춤형 교육과정을 편성운영함으로써 학교의 경쟁력과 책무성을 확보할 필요가 있다. 결론 부분에서는 연구결과를 토대로 향후 한국형 교사 학습공동체가 해결해야 할 과제를 제안하고자 한다.

보다 발전적이고 지속적인 학습공동체를 구축하고, 이를 통해 학교와 교육의 혁신을 불러일으키기 위해서는 현재의 학습공동체가 처한 문제점을 개선할 수 있어야 한다. 예컨대 배움의 공동체 수업철학을 넘어서서 교사들이 협업하여 동반 성장할 수 있는 이론적 모델을 구축해나갈 필요가 있다. 배움의 공동체 수업철학이 지닌 이점과 유용성에도 불구하고, 이 수업철학이 교조화되거나 화석화될 만한 우려가 종종 학습공동체의 사례 연구에서 발견되었다. 예컨대 배움의 공동체의 디글자 형 자리배치가 화석화되거나, 수업이 모둠학습의 형태를 띠고 있지만 모둠활동의 특성을 살리지 못하거나, 칭찬 위주로 수업연구가 진행되어 수업의 본질적인 문제점을 짚어주지 못하는 등과 같은 관성적 실천이 종종 발견된다. 배움의 공동체는 여전히 유용하고 유효한 방식이다. 하지만 학습공동체의 보다 성숙한 발전을 위해, 때로는 그 실행에서 관성적인 부분은 없는지를 끊임없이 되돌아볼 필요가 있다. 나아가, 학습공동체를 성장시킬 수 있는 철학과 수업 방식의 다변화를 통해, 학습공동체가 정체된 것이 아니라 꾸준히 진화할 수 있도록 그 방식을 새로이 모색할 필요가 있다.

또한, 한국형 교사 학습공동체는 소수의 리더급 교사들에 대한 지나친 의존에서 벗어날 필요가 있다. 앞서 언급한 바와 같이 학습공동체의 토대는 상향식 교사 운동, 배움의 공동체, 혁

신학교 교육정책의 3요인이 복합적으로 작용하여 구축되었다. 따라서 한국형 학습공동체의 주요 리더 집단은 상향식 교사 운동을 하던 교사들, 배움의 공동체를 실천하는 교사들, 혁신 학교 교육정책의 지원을 받은 교사들 등으로 구분할 수 있다. 이들 교사들이 중첩될 수는 있으나, 각 주체들은 자신의 자리에서 열정과 철학을 가지고 교사 문화 및 학교를 변화시키고자 하는 의지를 가진 교사들이었다.

학습공동체의 발전의 초기에는 이러한 교사들이 공동체를 형성발전시키는 데 큰 역할을 차지하지만, 학습공동체가 지속 확산되기 위해서는 소수의 교사들이 아닌 공동체에 속한 다수의 교사들의 자발적 참여를 필요로 한다. 즉, 학습공동체가 어느 정도 자리를 잡은 시점에서는 소수의 열정적인 교사에게만 의존하기보다는, 보다 다양한 교사들이 자발적으로 학습공동체를 구축·유지할 수 있는 방안에 대해 고민할 필요가 있다. 특정 개인의 역량에 너무 의존하기보다는 후배 양성을 통해 학습공동체의 지속가능성을 고민해야 할 것이다. 그렇지 않으면 한국형 교사 학습공동체의 성장과 지속가능성을 담보하기가 어렵기 때문이다. 요컨대 한국형 학습공동체의 다음 과제는 후배 세대를 양성하는 방법을 탐색하는 것이다.

역설적이게도 이들 과제는 현재의 학습공동체의 모습을 있게 한 일등공신인 반면, 앞으로 극복해야 할 과제가 되기도 한다. 보다 발전적이고 지속적인 학습공동체를 구축하고, 이를 통해 학교와 교육의 혁신을 불러일으키기 위해서는 현재의 학습공동체가 처한 문제점을 개선할 수 있어야 한다. 즉, 배움의 공동체를 넘어서 교사들이 협업하여 동반 성장할 수 있는 이론적 모델을 구축할 수 있어야 하고, 학습공동체의 구성원들이 진정으로 협업할 수 있는데 기여하는 교사 리더와 협력자들을 키워낼 수 있는 방안을 모색하여야 한다.

한국형 교사 학습공동체가 외국의 이론을 받아들인 데서 시작하였으나 한국적 토양에서 자생적으로 전개·발전하였던 것처럼, 앞으로의 교사 공동체에 대한 지속가능성에 대한 탐색도 한국의 현실을 바탕으로 마련되어야 할 것이다. 이와 같은 학습공동체의 지속가능성 확보를 위해 보다 많은 학술적 연구와 실천적 대안에 관한 논의가 요청된다.

참 고 문 헌

- 경기도교육청(2012). **혁신학교 기본문서**. 경기: 경기도교육청.
- 곽영순(2015). 교사 학습공동체의 발달 단계 탐색. **교육과정평가연구**, 18(2), 83-104.
- 곽영순, 은지용, 김경주(2009). 수업전문성 제고를 위한 멘토링 체제 연구-국어, 사회, 과학 교과를 중심으로 (연구보고 RRI 2009-7). 서울: 한국교육과정평가원.
- 곽영순, 임수연, 민재원, 백인화, 안수해(2014). 교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화 방안(Ⅱ) (연구보고 RRC 2014-9). 서울: 한국교육과정평가원.
- 김성천(2007). 교사자율연구모임을 통한 교사 전문성 성장 과정. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 김성천, 양정호(2007). 교사자율연구모임을 통해 본 교직문화의 새로운 가능성: 구성배경과 참여동기를 중심으로. **한국교육**, 34(3), 51-74.
- 박현숙(2013). **희망의 학교를 꿈꾸다: 혁신학교 성공 모델 장곡중학교 4년간의 성장 기록**. 해냄출판사.
- 사토마나부(2006). 수업이 바뀌면 학교가 바뀐다(손우정 역). 에듀케어.
- 사토마나부, 한국배움의공동체연구회(2014). 교사의 배움: 사토 마나부 교수와 함께 한 배움의 공동체 5년의 기록. 에듀니티.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사 학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276.
- 서경혜(2015). 교사 학습 공동체: 집단 전문성 개발을 위한 한 접근. 학지사.
- 선우진(2015). 교사 학습공동체를 기반으로 한 초등학교 수학 수업연구에 관한 사례분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 손우정(2012). **배움의 공동체**. 해냄출판사.
- 오은경(1996). 교육개혁의 실현을 위한 변화방안의 모색: 단위학교운영 접근. **교육행정학연구**, 14(2), 146-165.
- 오찬숙(2014). **교사학습공동체의 개혁확산 과정에 대한 연구**. 고려대학교 박사학위논문.
- 유경훈(2012). 국내 혁신학교 연구 동향 분석. **교육행정학연구**, 30(4), 349-378.
- 의정부여자중학교(2015). 수업을 비우다 배움을 채우다: 의정부여중 교육과정 혁신 이야기. 에듀니티.
- 이경숙(2015). 교사학습공동체 활동을 통한 가정과 교사의 성찰적 실천에 대한 실행연구. 경상대학교 박사학위논문.
- 이경호(2010). 전문가학습공동체 운영사례와 정책적 시사점: 미국 'Cottonwood Creek

- School'의 실천을 중심으로. **한국교원연구**, 27(4), 395-419.
- 이흥우(2014). **배움의 공동체 방식의 교사 학습공동체 구축에 관한 실행연구**. 서울교육대학교교육전문대학원 석사학위논문.
- 장훈(2010). 공립학교군별 전문학습공동체 형성 정도에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 정바울, 황영동(2011). 자생적 학교 혁신의 확산 경로와 과정에 대한 연구. **교육행정학연구**, 29(2), 313-338.
- 정진화(2014). 교사주도 학교개혁 운동의 등장. **교육사회학 연구**, 24(2), 243-276.
- 주영주, 조은아(2006). 교사 학습공동체 내 지식창출 활동의 성격 및 촉진요인에 대한 사례 연구. **교과교육학연구**, 10(1), 37-54.
- 진동섭(2014). **교직과 교사의 전문적 자본: 학교를 바꾸는 힘**. 교육과학사.
- 한국교육과정평가원(2015). **교사 학습공동체를 통한 학교교육과정 편성·운영 역량 강화 세미나** (연구자료 ORM 2015-53). 서울: 한국교육과정평가원.
- 한대동(1996). 학교의 재구조화와 학생 학습. **교육연구**, 6, 15-30.
- 한대동, 김대현, 김정섭, 안경식, 유순화, 주철안, 손우정, 전현곤(2009). **배움과 돌봄의 공동체**. 서울: 학지사.

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report, 637*. London: DfES and University of Bristol.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: What are they and why are they important?* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798.
- Meiklejohn, A. (1932). *The experimental college*. New York: Harper & Row.
- McLaughlin, M. W. (1992). What matters most in teachers' workplace context? Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. Retrieved from: <http://www.eric.gov/ED342755.pdf>
- Newmann, F. M. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring

of Schools.

- Porter, T. (2014). *Professional learning communities and teacher self-efficacy*. Doctoral dissertation at the Georgy Fox University.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York, NY: Longman
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of learning organization*. Doupleday Currence, New York.
- Stamper, J. C. (2015). A study of teacher and principal perceptions of professional learning communities. *Doctoral Dissertation at the University of Kentucky*. Retrieved from http://uknowledge.uky.edu/edl_etds/11.

·논문접수 : 2016.01.05. / 수정본접수 : 2016.02.01. / 게재승인 : 2016.02.16.

ABSTRACT

Features and Future Tasks of Korean Teachers' Learning Communities

Youngsun Kwak

Senior Research Fellow, KICE

Jong-Yun Kim

Associate Research Fellow, KICE

A recent focus on teachers' learning communities in South Korea had been influenced by foreign academic theories of professional learning communities (hereafter, PLC). However, the cases for teachers' learning communities in Korea have developed and transformed Korean version of PLC. We called it Korean Teachers' Learning Communities (KTLC) and discussed about the base, developmental stages, and current status of KTLC. Through case studies on five schools and in-depth interviews, the features of KTLC are investigated. According to the results, the construction of KTLC is attributable to the joint influences of (1) bottom-up Korean teacher movements, (2) Manabu Sato's theories of learning community, and (3) reformation school policies, which in turn has significant impacts on the Korean educational communities. As a result of case studies of the five schools, two types of learning communities were identified: learning-focused teacher learning communities and living-focused teacher learning communities. Depending on each school's contexts, a different type of learning communities is evolved. Along with the features of two types of learning communities, we also explored the outcome and significance of teacher two types of learning communities. Discussed in the conclusion are future directions of KTLC.

Key Words : Korean Teachers' Learning Communities (KTCL), bottom-up teacher movements, learning community, reformation school, Professional Learning Communities (PLC)