

## 전문적학습공동체 실천 연구: 농촌지역 혁신학교 사례를 중심으로\*

박채원  
서울대학교

### A Study on the Practice of Professional Learning Community: Case of an Innovation Elementary School in Rural Area

Chae-Won Park\*\*  
Seoul National University

#### ARTICLE INFO

Article history:  
Received Apr 21 2017  
Revised Sep 27 2017  
Accepted Sep 29 2017

#### Keywords:

Innovation School,  
Teacher Education,  
Teacher Training,  
Quality Education,  
Professional Learning  
Community(PLC)

#### 주제어:

혁신학교, 교사교육, 교사  
공동체, 교사의 질, 전문  
적학습공동체,

#### ABSTRACT

This study examines how professional learning community(PLC) has been formed, implemented and, in the process, how an individual teacher has changed and developed its perspective on PLC. For this study, a rural elementary school in Gyeonggi-do and a teacher in the school were selected. This study finds that the school has implemented three types of PLC in the last two years and discusses four success factors as follows. First, PLC has to be formed and implemented with the teachers' voluntary participation. Second, PLC needs to be covered the teachers' educational needs and interests. Third, institutional support is needed for effective implementation of PCL. Fourth, stakeholders have to find the way of securing the professionalism of PLC. Finally, this study suggests further studies on PLC.

#### 국문초록

이 연구는 농촌지역 혁신학교에서 전문적학습공동체가 어떻게 형성 및 변화하고 있으며, 그 과정에서 개별 교사의 전문적학습공동체에 대한 이해는 어떻게 변화하는지를 보여준다. 연구를 위해 경기도 지역 1개 초등학교를 선정하고, 해당 학교의 교사를 면담하였으며, 분석을 통해 전문적학습공동체의 성공을 위한 요인으로 다음의 네 가지를 도출하였다. 첫째, 참여 교사가 주체가 되는 전문적학습공동체를 운영해야 한다. 둘째, 전문적학습공동체는 참여 교사의 교육적 관심과 필요를 반영해야 한다. 셋째, 전문적학습공동체의 원활한 운영을 위한 물리적·제도적 지원이 이루어져야 한다. 넷째, 전문적학습공동체의 전문성 확보 방안을 마련해야 한다. 논의에 이어 전문적학습공동체를 주제로 한 추가 연구의 필요성을 역설하였다.

\* 이 논문은 2017전국시도교육청네트워크 교육혁신 국내학술대회 내 전국 대학원생 혁신교육 논문 경진대회 수상작을 수정, 보완한 것이다.

\*\* chae-won@snu.ac.kr

## I. 들어가며

UN에서 2015년 9월 공표한 ‘지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)’의 17개 목표 가운데 제 4 목표는 ‘교육의 질(Quality Education)’이다. SDGs는 이전의 논의와 비교할 때 교육의 양적인 기회의 뿐만 아니라 학습 성과, 기술개발, 학습 환경개선, 교사교육 등 교육의 질적 측면을 강조하고 있는데(유성상·장은정, 2015), 그 중 교사교육 및 훈련을 통한 교사의 질 향상에 대한 관심이 뜨겁다. 실제로 ‘교육의 질’의 7대 목표와 3대 추진 전략<sup>1)</sup> 중 세 번째 추진 전략은 2030년까지 개발도상국에서 교사훈련을 통해 양성된 교사를 포함, 자격을 갖춘 교사공급의 증대를 명시하고 있다(UN, 2015). 이는 질을 높이는 여러 요소 가운데 교사교육 및 훈련의 질적 수준이 다른 교육 요소들의 한계와 문제들을 해결하는데 큰 파급효과를 가지기 때문이다(유성상·박채원, 2015).

이러한 국제사회의 움직임에 고려 할 때, 교육개발협력의 참여 주체인 한국의 교육의 질과 교사교육 및 훈련에 대한 검토가 필요하다. 한국의 교사교육은 SDGs의 대상인 개발도상국에 비해 안정적이고 체계화된 교사교육 및 훈련 체계를 갖추고 있으나, 교직의 토대가 되는 학문적 지식을 가르치는 데 치중하여 교사들에게 최신 지식을 전달해 주는 방식에 그쳐왔다는 비판을 면치 못해왔다. 그러나 최근 들어서는 지식 전달 위주의 개인주의적 방식에서 탈피하여 공동체를 형성하고 지식과 경험의 교류를 통해 전문성을 향상하고자 하는 노력이 확산되고 있다. 이에 따라 교사공동체는 전통적인 교사교육의 한계를 극복하는 새로운 대안으로 주목을 받기 시작했다(서경혜, 2013). 이러한 대안의 실천으로써 경기도 교육청을 비롯한 많은 시도교육청에서는 혁신학교 제도를 도입하고 학교 안 전문적학습공동체를 시행하고 있다.

혁신학교 제도를 통해 시행되는 전문적학습공동체는 교사의 전문성 신장을 목표로 하며, 교사의 협력적 성장을 도모하는 데 주된 목적이 있다. 혁신학교를 처음 시작한 경기도 교육청은 기존의 교사 교육이 개별적 연수 활동에 초점을 맞춰 온 현실을 비판하며 전문적학습공동체를 도입하였다. 구체적으로는 교실 개방과 학교 단위의 공동연구 및 실행을 골자로 하고 있다(경기도 교육청, 2012; 2015). 이러한 교육 실천은 시민이 혁신학교에 공감하고 지방정부와 교육청이 응답하면서, 다양한 자연·사회·문화적 환경조건들과의 상호작용 속에 정책으로 입안되며 가능해졌다(전현욱, 2016).

국내에서 교사 단위의 학습공동체에 관한 연구(김진규, 2009; 서경혜, 2009, 2011, 2013; 오찬숙, 2016)는 지금까지 많이 이루어져 왔다. 그러나 이에 반해 현재 혁신학교에서 시행되고 있는 전문적학습공동체에 관한 연구는 아직 미비하다. 관련 선행연구들은 미국의 전문적학습공동체

1) 구체적인 내용은 <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>를 참조하면 된다.

사례 소개 및 국내 실천 방안 모색(권나영, 2014; 이경호·박종필, 2012), 경기도 혁신학교의 전문적학습공동체 이해(서우철, 2014), 전문적학습공동체를 둘러싼 교육과정 개혁(김두정, 2015), 전문적학습공동체를 통한 교사의 교육과정 재구성(길현주·박가나, 2015), 학교 리더십 구현(이준화·주영호, 2015), 전문적학습공동체에 드러난 문화적 맥락(이현명, 2015) 연구 등을 다루고 있다. 이들 연구는 다양한 전문적학습공동체의 실천과 성과를 소개하고 있다는 특징을 보인다.

국내의 전문적학습공동체의 실천을 이해하기 위해서는 학교와 교사 문화의 맥락에서 전문적학습공동체가 어떻게 형성, 운영되고 있는지 살펴봐야 한다. 또한, 전문적학습공동체와 교사교육을 연결하기 위해 개별 교사가 전문적학습공동체를 어떻게 이해하고 실천하지를 살펴봐야 한다. 이에 대해서는 전문적학습공동체의 지속성에 관한 연구(정바울, 2016)와 전문적학습공동체 운영과정에서의 교사의 경험 분석 연구(윤정·강에스터·조영하, 2016)가 선행되었다. 그러나 선행 연구들은 개별 학교 내에서 실천으로서의 전문적학습공동체의 생성, 정착, 확장, 소멸 등에 대해서는 주목하고 있지 않으며, 그 과정에서 한 개인의 교사가 어떻게 분투하며 변화하고 있는지를 보여주지 못하고 있다. 따라서 본 연구는 선행연구들이 다루지 않았던 내용에 대한 문제제기를 바탕으로 '변화'에 초점을 맞추어 전문적학습공동체의 실천을 살펴보고자 한다. 전문적학습공동체가 개별 학교 안에서 어떻게 형성 및 변화되어 가고 있으며, 그 과정에서 개별 교사의 전문적학습공동체에 대한 이해가 어떻게 변화하는가를 보여주는 데 그 목적이 있다.

본 연구를 위해 연구자는 경기도의 혁신학교 중 한 곳인 농촌 지역의 초등학교를 연구 대상으로 선정하고, 2016년 4월부터 6월까지 3개월 간 현지조사를 수행하였다.<sup>2)</sup> 공감 초등학교(가칭)는 2016년 기준, 전체 학생 수가 약 200여 명, 교사가 총 14명이다. 2013년 9월 경기도 교육청에 의해 혁신학교로 지정되었으며, 2014년 경기도교육청이 전문적학습공동체를 시행하기로 함에 따라, 2015년부터 전문적학습공동체 연수를 신청하고 2년 간 운영하였다. 2015~2016년 동안 전문적학습공동체는 총 세 차례 각기 다른 형태로 나타났다. 본 연구자는 공감 초등학교에서 시행한 세 가지 전문적학습공동체의 실천 양상을 살펴보기 위해 재직 교사 가운데 모든 전문적학습공동체를 체험한 교사 1명을 연구 참여자로 선정하여 심층면담을 진행하였다. 본 연구의 목적을 달성하기 위해서는 다년 도에 걸친 참여관찰과 심층면담 그리고 자료 수집이 연구 방법이 적절했을 것으로 사료된다. 그러나 물리적인 한계로 인해 연구 참여자의 심층 면담과 현지 자료 수집만을 시행했음을 밝히며, 이를 연구의 한계로 남겨 둔다.

연구 참여자로 선정한 이민하(가명) 교사는 초등교원임용 이후 공감 초등학교에서 첫 근무를 시작하였으며, 발령 당시 공감 초등학교가 혁신학교로 지정되지 않음에 따라 혁신학교 이전과 이후의 변화를 알고 있다. 또한, 교감의 추천과 동료 교사의 지지를 입어 2016년 전문적학습공동체 운영을 맡았다. 심층 면담은 이민하 교사의 업무를 방해하지 않기 위해 방과 후에 진행

2) 본 연구 논문이 마무리 되는 시점인 2016년 11월, 본 연구자는 연구 참여자를 대상으로 1차례의 추가 면담을 진행하였다. 2016년도에 진행 중이었던 우쿨렐레 동아리에 대한 추가 이해를 위해서다.

하였으며, 반구조화 된, 또는 구조화된 질문 없이 자유로운 형식으로 이루어졌다. 면담 초기에는 연구자의 질문이 주를 이루다가 면담이 지속 되면서 기존의 주제가 심화, 확장되었다. 그 외에도 면담 내용을 보충하기 위해 면담 과정에서 언급된 지도서, 이민하 교사로부터 전달 받은 사진 자료, 연구자가 요청한 2015 1급 정교사 자격연수 운영 계획서, 이민하 교사의 1정 연수 학습 계획서 및 자기 평가서, 공감 초등학교의 혁신학교 운영 관련 자료 등이 현지 자료로 수집되었다.

## II. 전문적학습공동체의 개념 및 정의

전문적학습공동체는 전문성, 학습, 공동체라는 세 개념의 조합으로 이루어져 있다. 따라서 전문적학습공동체는 각 개념을 어떻게 정의하느냐에 따라, 그리고 세 개념 중 어떤 개념에 조금 더 방점을 두는지에 따라 그 개념적 정의가 달라질 수 있다.

전문적학습공동체를 확산시킨 Dufour & Eaker(1998)는 전문적학습공동체를 다음과 같이 정의한다. 전문성은 전문가로서 특화된 사람을 가리키며, 학습은 끊임없이 행동과 계속되는 탐구를 의미한다. 공동체는 행정적 또는 기능적 구조를 가리키는 조직(organization)이다. 그러므로 전문적학습공동체를 통해 교육자는 상호 협력, 정서적지지, 개인적 성장을 이룰 수 있는 환경을 마련함으로써 개인이 달성할 수 없었던 공통의 업무를 달성한다(Dufour & Eaker, 1998).

그러나 각 개념의 범위가 넓고 정의하기 어려운 만큼 전문적학습공동체에 대한 정의와 개념적 함의는 명확하게 이루어지지 않고 있다. 이러한 전문적학습공동체의 특징을 포착하여 정바울(2016)은 전문성, 학습, 공동체의 개념을 새롭게 고찰하고 전문적학습공동체의 재개념화를 시도한다. 교육 내에서 전문성은 전문직으로서의 교사를 강조하며 전문성주의를 표방한다. 공동체는 좁은 의미로는 교사 간의 공동체를 의미하지만 넓은 의미로는 학부모, 지역주민, 직원 등 다양한 학교교육의 구성원 모두를 포함한다. 학습은 전문성과 공동체 사이의 매개 개념으로써 궁극적으로 학생의 학습을 향한다(정바울, 2016). 이러한 개념적 이해를 종합하면 전문적학습공동체는 다양한 학교 교육의 구성원을 포함하고 이들 모두의 학습을 통해 학생의 학습까지 영향을 미치는 공동체로 거듭나는 데 그 목적이 있다.

전문적학습공동체의 개념을 실천에 옮길 때는 전문성과 공동체의 조화가 이루어져야 한다. 전문적학습공동체를 실천할 때 공동체 개념과 전문성 개념 중 어떤 개념을 강조하는지에 따라 그 실천 양상이 현저하게 달라질 수 있기 때문이다(Louis, 2008). 예컨대 넓은 의미의 공동체를 선택하면서 교사, 학부모, 직원, 지역 주민 모두를 포괄한다면, 이 집단 내에서 공동체의 의미는

강화될 수 있지만, 전문성은 결여될 가능성이 높다. 구성원 모두가 Dufour & Eaker(1998)와 정바울(2016)이 언급한대로의 교육 분야 전문가는 아닐 수 있기 때문이다. 이러한 이해를 바탕으로 국내의 혁신학교에서 시행되고 있는 전문적학습공동체를 살펴보면 공동체의 범위가 보다 명확하게 제시됨을 확인 할 수 있다.

전문적 학습공동체는 교원들의 동료성을 강화하여 협력적인 연구와 실천 과정을 통해 함께 성장하는 학습공동체이다. 교사의 개인 역량에 의존하여 교육과정과 수업을 실행했던 학교문화를 공동으로 연구하고 실천하는 학교문화로 바꾸어 교육의 질 향상과 함께 교사 개인과 학교의 역량을 함께 성장시킨다.

(경기도 교육청, 2015)

Dufour & Eaker(1998)는 공동체의 범위를 엄밀히 명명하지 않았고, 정바울(2016)은 고찰을 통해 광의적인 공동체의 의미를 취한 데 반해, 경기도 교육청은 전문적학습공동체에서 공동체의 범위를 명확하게 교사로 한정한다. 전문적학습공동체의 일차적인 목적이 교사를 개별 학습과 연구에서 탈피시키는 것이기 때문에 학습의 주체는 교사이며, 학습은 곧 교사가 수행하는 연구와 실천을 가리킨다. 여기서 학생 등 다른 교육 주체와 구성원은 고려되지 않는다. 따라서 직업으로서의 전문성을 갖춘 교사만이 전문적학습공동체를 이룰 수 있다. 전문적학습공동체를 통해 전문성을 갖춘 직업인으로서의 교사를 육성하려는 경기도 교육청의 의지는 ‘전문적학습공동체가 구축된 학교의 특징’에 대한 설명에서 더욱 두드러진다.

- 교육과정, 수업을 행사화하거나 실적을 위해 운영하지 않는다.
- 특정 이론, 수업 모형에 매여 있지 않고 다양성과 창의성을 존중한다.
- 집단지성을 촉진하기 위한 제도화된 모습이 있다.
- 개별적인 연수 활동보다 공동의 연구, 협력 활동을 중시한다.
- 문제 상황에서 남을 탓하기보다 성찰을 통한 문제해결에 집중한다.
- 일상적으로 교실을 개방하고 함께 모여 연구하는 선생님이 있다.

(경기도 교육청, 2015)

Dufour & Eaker(1998)는 전문적학습공동체를 통해 상호 협력, 정서적지지, 개인적 성장을 이룰 수 있는 환경을 마련함으로써 개인이 달성할 수 없었던 공통의 업무를 수행할 수 있다고 주장한다. 물론 동 개념에서 공동체의 범주가 교사로 한정되지는 않았다. 그러나 전문적학습공동체에 대한 Dufour & Eaker(1998)의 이해는 지금까지 개별 연수에 초점을 맞추어왔던 한국의 교사교육과 훈련의 방향성을 교사 공동의 연구와 학습이라는 새로운 방향으로 재정립하는 데 도

움을 준다. 결과적으로 전문성학습공동체를 통해 교사의 전문성 신장을 달성하고 더 나아가 학교의 전문성을 보장하자는 데 그 목표가 있다.

### III. 공감 초등학교의 전문적학습공동체 실천

#### A. 전문적학습공동체의 도입 및 변화 양상

공감 초등학교는 2013년 9월 경기도 혁신학교로 지정되었으며, 2014년 경기도 교육청이 전문적학습공동체를 시행하기로 결정함에 따라 2015년부터 도입하였다. 지난 2년 간 전문적학습공동체는 컴퓨터 부, 지도서 읽기 모임, 우쿨렐레 동아리 세 가지 형태로 나타났다. 각각의 공동체는 시간의 선후 관계로 나타나기도 하고, 동시에 진행되기도 하였는데, 각 공동체는 추진 주체와 실행 목적에 따라 그 결과와 특징이 모두 다르게 나타났다. 또한, 세 공동체를 지칭하는 표현은 ‘부’, ‘모임’, ‘동아리’로 상이하게 나타났다. 본 절에서는 이러한 특징에 주목하여 공감 초등학교에서 나타난 전문적 학습공동체의 도입 및 변화 양상을 기술하고자 한다.

##### 1. 전문적학습공동체와 만나기: 컴퓨터 부

컴퓨터 부는 공감초등학교에서 시행한 첫 번째 전문적학습공동체다. 공감 초등학교는 2015년 교육청에 전문적학습공동체 운영 계획을 제출하였고, 모든 교사는 전문적학습공동체에 참여할 경우 연수 시간을 인정받았다.<sup>3)</sup> 처음 시행하는 전문적학습공동체는 혁신부장의 주도로 결정되었다.

이민하: 선생님들의 관심사가 아니었어요. 공통의 관심사가. 그냥 그 모임을 만든 혁신부장님의 관심사였어요. 그 부장님이 동영상 이런 거, 컴퓨터를 정말 잘 하시거든요.

연구자: 혁신부장님이 결정하셨나요?

이민하: 네. 교육청에 가서도 강의하시는 유명한 분이거든요. 당신은 여기에 관심이 많으니까 가르쳐주는 거 좋아하시고, 교육청 같은 데서도 반응이 좋았고 하니까 우리한테도 가르쳐 주면 좋을 거로 생각하셨던 거 같아요.

컴퓨터 부는 관련 분야에 대한 외부 강의 경험을 다수 보유하고 있으며 컴퓨터에 능통한 혁신

3) 전문적학습공동체 직무연수 학점화와 관련해서는 윤정·강에스터·조영하(2016)를 참고하면 된다.

신 부장 교사가 제안하고 운영하였다. 처음 시작하는 전문적학습공동체인 만큼 공감 초등학교의 전체 교사가 컴퓨터 부 활동에 참여했다. 이민하 교사에 따르면, 참여한 본인을 비롯한 참여 교사 중 일부는 컴퓨터 부 활동에 대해 높은 만족을 느꼈다고 한다. 그러나 모든 교사가 컴퓨터 부 활동에 만족한 것은 아니었다.

이민하: 물론 동영상을 만드는 게 우리한테 매우 유용해요. 애들한테 이것저것 만들어 줄 수 있으니까요. 그런데 모든 선생님이 그렇게 느끼는 건 아니에요. 저 같은 경우는 괜찮은데, 여자, 좀 나이 많은 선생님들 같은 경우는 한글 같은 것도, 아니 한글 같은 건 괜찮아도 엑셀 이런 것도 버거워하는데 우리는 동영상 제작하는 걸 배웠거든요. 그런 거까지 왜 해야 하나 이런 입장이었어요. 그분들은 그 미디어 플레이어 작동하는 것조차 버거운 거예요. 그러니까 싫어했던 거고요. 그러다 보니 참여를 잘 안 하게 되고요.

몇 개월 지나자 몇몇 교사는 컴퓨터 부에 나오지 않았다. 혁신학교의 특성상 전체 교사가 모이는 혁신 회의가 잦았고, 교사는 많은 업무와 수업 준비로 바빴다. 자신에게 도움이 되지 않는 컴퓨터 부 활동에까지 참여할 필요를 깨닫지 못하게 된 것이다.

이민하: 교육청은 사실 관심 있는 사람들이 많고 그런 분들만 모인 건데, 여기는 강제적으로 나이 많은 분들이 관심 없는 걸 배우려고 하니 싫어했던 거예요. “나는 그걸 배우기보다는 일해야 돼!” 이렇게 돼 버리는 거죠. 컴퓨터 부는 그냥 그 모임을 만든 혁신부장님의 관심사였어요.

결국 공감 초등학교의 컴퓨터 부 활동은 한 학기 이상 지속되지 못했다. 연수 시간은 교외에서 제공하는 다양한 프로그램에 참여하는 것만으로도 충분히 채울 수 있었다. 이민하 교사는 참여 교사 간의 합의를 이루지 못하고 시작된 전문적학습공동체가 교사들의 거부감을 낳았다고 말한다. 이민하 교사의 컴퓨터 부 활동 체험은 이후 공감 초등학교의 두 번째 전문적학습공동체 형성에 계기가 되었다.

공감 초등학교에서 ‘컴퓨터 부’의 운영이 가능했던 배경은 다음의 두 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 혁신부장 교사가 자신의 경험에 비추어 운영에 대해 확신을 하고 적극적으로 추진했다. 둘째, 전체 교사가 제안된 전문적학습공동체 운영에 대해 별다른 반감 없이 부장 교사의 의견을 따랐다. 이러한 특징은 혁신학교 활동의 일환으로 추진된 전문적학습공동체에 대한 결정과 책임이 당시 혁신부장에게 있었다는 사실과 혁신부장과 평교사 모두 전문적학습공동체에 대

한 이해가 부족했음을 보여준다. 공감 초등학교 교사는 혁신학교의 활동의 일환으로 컴퓨터 부 활동에 참여하였고, 전문적학습공동체에 대한 이해가 낮아 형성 과정에서 자신의 필요를 제기 하지 못했으며, 그 결과 컴퓨터 부 활동에 흥미를 느끼지 못하고 나중에는 참여를 하지 않았다. 공감 초등학교의 컴퓨터 부 활동은 전문적학습공동체 도입 과정에서 개별 교사의 필요와 수요 를 반영하는 일이 얼마나 중요한가를 보여준다.

## 2. 전문적 학습공동체와 친해지기: 지도서 읽기 모임

첫 번째 전문적학습공동체의 실천이 흐지부지 끝을 맺게 된 2015년 여름, 이민하 교사는 2015 1급 정교사 자격연수(이하, '1정 연수')를 받게 되었다. 자격 연수 과제는 교내 전문적학습 공동체 참여 계획과 결과보고서 제출이었는데, 이민하 교사는 동 과제를 받으면서 “왜 우리 학교에는 전문적학습공동체가 제대로 운영되고 있지 않지?”라는 의문을 제기하게 되었다. 만일 컴퓨터 부가 성공적으로 운영되었다면, 이민하 교사는 평소의 활동을 토대로 고민 없이 과제를 수행할 수 있었기 때문이다.

이민하: 이게 어떻게 시작된 거냐면, 제가 작년에 1정 연수를 갔어요. 그런데 1정 연수의 주제가 그거였어요. 과제가 있었어요, 저한테. 전문적 학습공동체에 관련된 주제였어요. 전문적 학습공동체에 참여해봐라 그거였어요. 그런데 우리 학교는 전에도 말씀드렸지만 컴퓨터 부가 있기는 있었어요. 솔직히 그게 동영상 만드는 부서였는데, 그리고 거기에 교육청에서 연수 시간까지 인정해 주는 거였는데 그런데 잘 안 되고 있었어요.

이민하 교사는 자신의 어려움을 동료 교사에게 털어 놓았고, 동료 교사는 이민하 교사와 함께 새로운 학습 모임을 만들기로 하였다. 지도서 읽기 모임이었다. 지도서 읽기 모임에 대한 아이디어는 이전부터 동료 교사와 함께 하기로 했던 책모임에서 찾았다.

이민하: 그런데 그 지도서 모임 같은 경우는 제가 개인적으로 친한 부장님들한테 말했었어요. 이런 과제가 있는데 전문적 학습공동체 사례로 컴퓨터 부에 대해 쓰기는 좀 그렇다. 우리 제대로 안 했으니까. 그렇게 말씀드렸더니 그러면 우리 이민하 선생님 1정 백 점 받아야 된다고 (까르르 웃음).

연구자: 그럼 동료 선생님들께 새로운 전문적학습공동체를 제안 하신 거군요.

이민하: 아니요. 1정에서 전문적 학습공동체 참여를 해야 한다는데 어떡하죠? 하고 물어본 거죠. 그랬더니 그럼 우리 예전부터 책모임 같은 거 하기로 했었는데, 그거 하려고



했었으니까 이참에 하자고 그래서 저랑 친한 부장님 두 분과 저랑 해서 셋이 시작을 하게 된 거예요.

지도서 읽기 모임은 세 명의 소수 교사 모임으로 시작되었다. 컴퓨터 부가 시작된 형태 및 규모와는 확연하게 달랐다. 정식으로 교육청에 전문적학습공동체 신청을 하고 수행한 것이 아니었기 때문에 지도서 읽기 모임은 말 그대로 몇몇 교사의 책읽기 모임에 불과했다. 방과 후 빈 교실에서 세 명의 교사가 모이기 시작했다.

이민하: 초등은 교실 환경 구성도 중요하니까요. 다른 반에서 하면 그런 것도 같이 볼 수 있고. 환경 안에 그런 게 다 녹아 있으니까 선생님들이 그 학급 운영을 어떻게 하는지 그런 것도 볼 수 있어요. 그런데 교실에 모여서 선생님들이 잡담하게 돼요. 그래서 하다 보니 이거는 안 되겠다, 지도서는 안 읽고 얘기만 한다 싶어서 우리 매주 정한 요일에 세시까지 교실에 모여서 앉자마자 20분간은 책만 읽자, 지도서만 읽자 규칙을 정했어요.

연구자: 각자 본인의 지도서를 읽는 건가요?

이민하: 네, 각자 자기 책. 자기 책을 읽고 그 다음에 돌아가면서 인상 깊은 거, 질문 거러 이런 것들을 선생님들한테 꺼내놓는 거예요. 그러면 학년별로 공통된 게 있을 수도 있고, 경력도 다 다르니까요, 생각이 다 다르잖아요, 뭐 말하면 새로운 것들도 많이 배웠어요.

연구자: 그러면 20분 동안 지도서를 읽고 그 다음에 뭐 하세요?

이민하: 이야기 나눴어요. 각자가 읽은 것 중에서 기억에 남는 것, 질문하고 싶은 것, 뭔가 중요하다고 생각되는 것들에 대해서요.

이민하 교사는 지도서 읽기 모임이 교과 지식 향상과 교수법 교환, 그리고 아이들을 이해하는데 많은 도움이 되었다고 했다. 혁신학교를 운영하다보면 지도서를 읽고 수업 준비를 할 시간이 부족한 경우가 많기 때문이다.

이민하: 지도서 모임을 하니까 일부러 시간 내서 읽잖아요. 혼자서는 잘 안 읽게 돼서, 의지가 있어야 하는데, (안타까움을 표시하며) 그게 있어야 하는 건데, 그게 또 일이 너무 많으니까 우리 학교는. 그거를 일부러 짬을 내서 하기도 좀 힘들긴 해요.

사실 지도서 읽기 모임 이전에도 이와 유사한 모임의 형태가 공감 학교에 있었다. 그러나 이민하 교사가 제출한 '1정 연수 자기 평가서'를 보면 이전의 모임은 한 학기에 한 번 제한적으로 시행되어 개별 교사의 평소 수업 및 생활과의 연계는 부족했던 듯 보인다. 이민하 교사는

전체 교사가 참여하게 된 지도서 읽기 모임에서 수업에 대한 교사 간의 교류가 더욱 활발해졌다고 말한다.

전문적학습공동체 전부터 우리 학교에는 수업 컨설팅 공동체가 있었다. 수업 전 수업자의 지도안을 보고 컨설팅을 통해 공동 지도안을 작성하고, 실제 수업 이후 다시 사후 컨설팅 시간을 통해 수업자의 수업 비평이 이루어진다. 한 학기에 정해진 시간만 이 활동을 하고 그 후에는 자율적으로 이루어져 그런지 교사 간 교류가 거의 없다. 회의를 통해 우리 학교의 전문적학습공동체를 반성해 보는 시간을 가졌다.

(이민하 교사, 1정 연수 ‘자기 평가서’ 중에서)

지도서 읽기 모임은 점차 공감 초등학교의 모든 교사에게 인기를 얻게 되었다. 지도서 읽기 모임의 운영이 교내의 다른 교사에게 알려지면서 참여하지 않았던 교사 또한 그 중요성과 필요성을 느끼게 되었기 때문이다. 2015년도 2학기 중반이 되어서는 전체 교사 14명이 자발적으로 지도서 읽기 모임에 참여하게 되었다.

이민하: 매주 했는데, 이게 교감 선생님 귀에도 들어가고, 좋은 모임의 취지라고 생각이 되니까 사서 선생님도 참여하고 싶다고 하시고, 원어민 선생님도 참여하고 싶다고 하고 그렇게 된 거예요. 그러다가 나중에는 선생님들이 다 같이하면 좋겠다고 해서 학기 중간 즈음이 되어서 다 같이 시작한 거예요.

연구자: 일주일에 두세 번 정도 하시나요?

이민하: 아니요. (손을 내저으며) 그러면 부담스러워요. (잠시 생각하다가) 일주일에 한 번 1시간 정도? 처음에 3명이 할 때는 30분이면 충분했는데, 규모가 커지니까 서로가 말해주고 하다 보니까. 자연스럽게 토론도 하고요 (웃음).

이민하 교사의 1정 연수와 함께 시작한 지도서 읽기 모임은 전체 교사로 확대 되어 한 학기 동안 운영되었다. 이듬해인 2016년, 절반에 가까운 교사가 전근을 가게 되면서 전체 교사가 함께 참여하던 지도서 읽기 모임은 사라졌다. 새로운 교사가 전근해 오며 따라 새로운 변화를 필요로 했기 때문이다. 그러나 지도서 읽기 모임은 이민하 교사를 포함하여 참여했던 모든 교사에게 새로운 교사 간 학습공동체를 체험하게 해주었다는 데에 그 의의가 있다. 무엇보다도 같은 해 상반기에 진행 된 컴퓨터 부와 확연히 다른 양상으로 교사의 학습공동체에 대한 체험을 이끌었다.

동료선생님들과 교류도 평소보다 많았다. 업무에 치여 바쁘게 돌아가는 작은 학교라는 평계로 소통이 별로 없었던 건 사실이다. 혁신학교라 업무 회의는 많이 하지만 정작 수업에

대한 나눔은 소홀했던 것 같다.

(이민하 교사, 1정 연수 ‘자기 평가서’ 중에서)

지도서 읽기 모임은 개별 교사의 필요성 인식과 소수 교사의 합의로부터 시작되어, 전체 교사로 확대된 독특한 특징을 갖고 있다. 공감 초등학교에서 지도서 읽기 모임의 성공이 가능했던 이유는 다음의 두 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 학교 현장에서 교사의 실질적인 필요가 고려되었다. 둘째, 참여하는 교사의 자발적인 참여 의사와 합의가 도출되었다. 교사들이 지도서 모임을 지속 할 수 있었던 이유는 오래전부터 몇몇 교사의 지도서 읽기 모임에 관한 논의가 있었기 때문이고, 누군가 그 요구를 깨닫고 모임을 실천했기 때문이다. 그리고 그 결과 긍정적인 효과와 영향이 다른 교사에게까지 확대되었다. 결과적으로 지도서 읽기 모임은 참여 교사 간의 교수법을 교환을 돕고, 개별 교사의 교과 지식 및 교수법 습득 시간을 보장하며, 동료 간 친목 도모라는 긍정적인 결과를 제공했다. 지도서 읽기 모임에 절대적으로 많은 시간이 할애되었다고는 할 수 없으나, 혁신 학교 업무로 인해 수업 준비할 시간을 내기가 쉽지 않은 현실을 고려할 때, 지도서 읽기 모임은 교수자로서 수업을 준비하고 성찰해 볼 수 있는 시간을 제공하였다고 볼 수 있다.

여기서 간과하지 말아야 할 점은 지도서 읽기 모임이 교육청에 전문적학습공동체로 등록되지 않았다는 사실이다. 해당 년도에는 컴퓨터 부가 이미 등록되어 있었기 때문이다. 따라서 지도서 읽기 모임은 학교에서 진행한 공식적인 전문적학습공동체가 아니다. 그러나 개별 학교에서 전문적학습공동체가 어떻게 나타나고 어떻게 구현되어야 하는가를 살펴보기 위해, 무엇보다 교육청에 등록된 컴퓨터 부의 실천과 비교한다는 측면에서 지도서 읽기 모임을 살펴보는 일은 중요하다.

### 3. 전문적학습공동체와 벗되기: 우쿨렐레 동아리

2016년 공감 초등학교는 새로운 전문적학습공동체를 실천하고자 계획하였다. 전문적학습공동체의 장은 이민하 교사로 지정되었다. 지도서 읽기 모임을 이끌었던 경험을 높이 평가한 교감의 추천과 동료 교사의 동의가 있었다.

이민하: 올해 전문적학습공동체는 새로운 선생님의 아이디어도 있고 해서 다 같이 우쿨렐레를 배우기로 했어요. 우리 학교 1,2학년이 우쿨렐레를 배우거든요. 아이들을 가르치려면 선생님도 배워야 하고 그 시간에 다 같이 배우면 좋을 것 같다고 생각했어요.

우쿨렐레는 공감 초등학교 1, 2학년이 배우는 교과과정으로, 교사는 교내 교과과정과 연계한

전문적학습공동체를 만들었다. 우쿨렐레 동아리를 제안한 주체는 1학년 1악기 정책에 따라 음악 수업시간에 학생들에게 우쿨렐레를 가르쳐야 하는 교사다. 해당 학년의 교사 이외에도 다른 학년과 교과 교사도 참여했다. 흥미로운 점은 우쿨렐레 동아리에 참여하는 구성원이다. 교사 뿐 아니라 교직원도 참여했다. 그래서 ‘부’, ‘모임’의 이름을 벗고 ‘동아리’라는 용어를 선택했다.

이민하: 혁신학교라서 교사들은 자주 모이고 배움의 기회를 많이 갖는데 직원들은 그럴 기회가 별로 없었어요. (...) 교사들과 직원들 간에 서먹함이 생기더라고요. 그래서 함께하는 동아리를 운영하기로 했어요. 그리고 직원이 함께하다보니 전문적학습공동체도 신청하지 않았고요.

우쿨렐레 동아리는 교육청에 전문적학습공동체 신청을 하지 않았다. 참여 교사 모두가 그 필요를 느끼지 못했기 때문이었다. 이민하 교사는 공감 초등학교 구성원들이 2015년 한 해 진행했던 컴퓨터 부와 지도서 읽기 모임의 체험을 통해, 비로소 학생, 교사 그리고 교직원 모두에게 도움이 되는 전문적학습공동체를 운영하게 되었다고 말한다. 특히, 농촌 지역 혁신 학교 내에서 교사와 교직원 간의 협력과 교류가 중요하다고 보는데, 그 이유는 아이들이 마주하는 학교 내 모든 사람이 아이들에게 교육자로서 기능할 수 있기 때문이다.

이민하: 우리는 교사 수가 적잖아요. 아이들이 만나는 모든 어른이 아이들에게 교육자로 기능할 수 있어요. 우리가 놓치는 정보를 다른 교사나 직원분이 알려주시기도 해요. 담임은 그 해만 맡게 되잖아요. (...) 우리가 우쿨렐레를 배우겠다고 하니 직원들도 함께 하고 싶어 했어요.

우쿨렐레 동아리는 한 달에 두 번 매주 외부 강사가 학교를 방문하여 동아리 구성원에게 우쿨렐레는 가르치는 방식으로 진행되었다. 그러나 3월에 새로운 동아리를 조직하고 4월부터 진행할 계획이었음에도 2016년 상반기(방학 전 6월 중순까지) 동안 우쿨렐레 동아리 모임은 두 차례 밖에 진행되지 못했다. 격주로 진행되는 만큼 해당 요일마다 학생들의 현장체험학습, 학부 모 간담회 등의 학교 차원의 행사가 진행되어 교사가 동아리 활동을 할 수 없었기 때문이다.

이민하: 괜히 화요일로 정했나봐요. 혁신학교이기도 하고 상반기에는 행사가 많아 매번 학교에서 정한 일이 생기니 그 일을 하다보면 교사들이 방과 후에 따로 모이기가 힘이 들어요. 5월이 되어서야 처음 모이게 되었어요.

시간이 흐르고 우쿨렐레 동아리는 안정을 찾게 되었다. 2학기에도 우쿨렐레 동아리는 계속 되었다. 그러나 여전히 학교 활동과 일정이 겹치는 경우에 구성원들이 모임을 갖지 못하는 일

은 빈번하게 발생하였다. 불가피한 상황이었으나, 외부 전문가를 초빙하기 때문에 모임 일정을 유연하게 결정하지 못하는 어려움이 더 크게 작용했던 것으로 보인다. 또한, 다수의 교사가 참여하기는 하나 우쿨렐레 동아리 활동이 학교 차원의 업무나 행사가 아니라는 점에서 우선시되기 어려웠다.

2016년도 공감 초등학교의 우쿨렐레 동아리는 앞서 진행된 컴퓨터 부와 지도서 읽기 모임과 비교할 때 두 가지 면에서 다른 특징을 보인다. 첫째, 학습자가 곧 교수자다. 물론, 아이들에게 우쿨렐레를 직접 지도해야 했던 교사는 전체 구성원 중에 세 명<sup>4)</sup>에 불과했다. 그러나 해당 교사는 아이들이 배우는 악기이자 수업 교구를 동료 교사들과 함께 배우며 교수법에 대해서도 고민하고 교환할 기회를 갖게 되었다. 직접적으로 우쿨렐레를 가르치지 않는 교사 또한 자신의 음악 수업 및 타 교과 수업 경험에 비추어 교수법에 대해 교환을 나눌 수 있었다. 둘째, 공감 초등학교 교사들은 직원과 함께 동아리 활동에 참여함으로써 친목을 이루고 상호 협력적인 관계를 더욱 돈독히 하게 되었다. 학교의 주체를 교사, 학생에서 교직원으로까지 확대함으로써 소규모 농촌 지역의 혁신학교가 어떤 방식의 전문적학습공동체를 운영해야 하는가에 대한 성찰적 요소를 제공한다.

## B. 전문적학습공동체에 대한 교사의 인식 변화

전문적학습공동체는 교사들의 협력적 성장을 목표로 한다. 협력은 조직 내에 둘 이상이 모여 있음을 전제하고, 그들이 힘을 합하는 것을 의미한다. 따라서 목표에 비추어 전문적학습공동체의 실천과 방향성을 생각한다면, 전문적학습공동체에서 중요한 단어는 ‘공동체’가 될 것이다. 전문적학습공동체에 참여한 이민하 교사는 세 가지 형태의 전문적학습공동체에 참여하면서, 점차 ‘공동체’에 대한 이해를 다르게 갖기 시작했다. 또한, ‘공동체’의 의미를 깨닫게 되면서 교사에게 요구되는 ‘전문성’에 대한 의미도 새롭게 정의하게 되었다. 본 절에서는 ‘공동체’라는 키워드를 중심으로 전문적학습공동체의 의미에 대해 해석해 보고자 한다.

### 1. 공동체의 의미 탐색

이민하 교사는 지도서 읽기 모임을 실천하기 전까지 전문적학습공동체보다는 개별 연수에 대해서 더욱 긍정적인 평가를 하고 있었다. 개별 연수의 경우 말 그대로 전문가가 진행하는 다양한 내용의 배움의 기회에 교사가 참여할 수 있기 때문이다. 이민하 교사는 개별 연수가 실질

4) 2016년 공감 초등학교의 전체 학급은 8개 학급(1,3학년 각 2개 학급, 그 외 학년 1개 학급)으로 구성되어 있었다.

적으로 교사의 배움 확장에 더 많은 도움을 준다고 생각했다. 개별 연수는 주변 학교에서 하는 초청 강연과 초청 행사 등을 포함한다.

이민하: 솔직히 개별 연수가 잘 되어 있거든요. 관심 있는 거, 원하는 거 다양하게 보고 배울 수 있어요. 옆 학교에서 하는 강연 같은 데에 참석할 수도 있고요. 물론 저희 학교는 너무 시골에 있어서 교육청이나 주변 학교에 가면 대부분 끝나 있는 경우가 많긴 하지만요.

이민하 교사가 전문적학습공동체와 비교하여 개별 연수를 중요하게 생각한 이유는 현실적으로 전문적학습공동체를 운영하고 실천하기 어렵다는 인식이 있었기 때문이다. 혁신학교 교사로 살아가는 어려움과 함께, 처음으로 공감초등학교에서 실천한 컴퓨터 부가 다소 성공적이지 못한 것 등이 전문적학습공동체를 부정적으로 생각하게 하는 계기가 되었다.

전문적학습공동체를 조직하는 것이 중요하다는 사실에는 공감하나 과도한 업무 등의 핑계로 인해 실제 활동하는 것을 꺼린다. 따라서 조직원간 필요성을 공유하고 적극적인 의지를 가지고 정기적인 모임을 만들어 활동해야 한다.

(이민하 교사, 1정 연수 ‘학습 계획서’ 중에서)

그러나 이민하 교사는 1정 연수 과제를 수행하면서 전문적학습공동체의 의미를 고민하고 실천에 옮기게 되었다. 그리고 그 실천의 결과로 전문적학습공동체에서 수동적으로 행동했던 자신이 적극적이고 능동적인 태도를 보이며 자신의 의견을 개진하게 되었다고 말한다. 실제로 이민하 교사가 제출한 1정 연수 자기 평가서에는 수동적인 자기 자신의 태도에 대한 반성과 성찰이 함께 담겨 있다.

이번 기회로 우리 학교 전문적학습공동체의 방향을 다시 정하는 기회도 마련되었다. 전에는 그냥 부장님들께서 정하시는 것을 별생각 없이 따르곤 했는데 이제는 나도 생각이라는 것을 갖게 되었고 공동체 내에서 의견을 내고 있었다.

(이민하 교사, 1정 연수 ‘자기 평가서’ 중에서)

무엇보다도 지도서 읽기 모임이 몇몇의 교사에서 전체 교사로 확대되는 과정을 통해 이민하 교사는 공동체의 의미를 생각하게 되었다고 말한다. 특히 공동 연구와 교사 간의 교류의 중요성을 깨닫게 되었는데, 매년 다른 학년의, 다른 상황의 아이를 만나 지도해야 한다는 점에서 다른 교사와의 교류가 교직 생활에 큰 도움을 주기 때문이다.

교직은 공동 연구가 반드시 필요하다. 다양한 사례, 생각들을 알아둬야 벌어지는 다양한 상황에 빠르게 대처할 수 있기 때문이다. 특히나 상황이 어느 정도 비슷한 조직은 더욱 활발히 상호작용해야 한다. 따라서 학교 내 전문적 학습 공동체를 조직하는 것은 매우 중요하다고 생각한다.

(이민하 교사, 1정 연수 ‘학습 계획서’ 중에서)

이민하 교사는 다수의 교사가 실질적으로 전문적학습공동체를 통해 직접적인 도움을 받고 싶어 한다고 말하면서, 전문적학습공동체의 장점을 열거하였다. 아래는 장점의 열거 목록이다.

- 교사들은 필요에 의해서 자발적으로 전문적학습공동체를 구성하기도 한다.
- 전문적학습공동체는 구성원이 공통의 목적을 가져야 한다.
- 전문적학습공동체를 통해 교사들은 동료 교사와 많은 교류를 나눌 수 있다.
- 전문적학습공동체를 통해 교사는 기존의 사고방식에서 벗어나 새로운 학교 경영, 학급 경영에 대해 생각하고 고민할 기회를 가진다.
- 전문적학습공동체는 우리 공감 초등학교가 하는 혁신학교 회의 그 자체이다.

열거된 목록은 전문적학습공동체에 대한 이민하 교사의 생각이 교사 공동체에서 학교 공동체, 즉 교육 공동체로 확대되었음을 보여준다. 마지막 목록에 해당하는 ‘전문적학습공동체는 우리 공감 초등학교가 하는 혁신학교 회의 그 자체이다.’라는 의미에 대해 조금 더 고찰해보고자 한다.

## 2. 혁신학교 그 자체로서의 실천

2013년 9월부터 혁신학교 교사로 살아 온 이민하 교사는 전문적학습공동체를 탐구하는 과정에서 자신만의 전문적학습공동체에 대한 개념적 정의를 갖게 되었다. 이민하 교사는 전문적학습공동체란 공감 초등학교 그 자체, 다시 말해 혁신학교 그 자체라고 말한다. 혁신학교의 모습이 곧 전문적학습공동체를 닮았기 때문이다.

이민하: 말을 어떻게 붙이느냐에 따라 다르지만. (전문적학습공동체 등록을 통해) 연수 시간이 인정되는 걸 신청하지만 않았지만, 우리는 모여서 전문적 학습을 해요.

연구자: 전문적 학습이 뭐가요?

이민하: 전문, 무엇이 전문성일까요? 교사니까요. 그것에 대한 것들을 하는 거죠.

연구자: 혁신학교 회의를 말씀하시는 건가요?

이민하: 혁신학교 회의를 할 때는 업무적으로만 회의를 하는 게 아니에요. 다양하게 할 수

있어요.

연구자: 그 모든 것을 학습이라고 할 수 있을까요?

이민하: 그렇다고 생각해요. 교사의 전문성이 뭘까요? 학교 경영, 학급 경영이 모두 교사의 전문성이라고 생각해요. 그것이 곧 우리의 일이고요. 교사로 하여금 (혁신학교 회의를 통해) 이렇게 다양한 생각을 할 수 있도록 열어주는 것도 필요하다고 생각해요. 우리는 계속 이렇게 기존의 잘못된 점은 뭘까 생각하고 바꾸잖아요.

공감 초등학교의 교내 의사결정은 교장-교감-부장-평교사의 하향식 전달이 아닌 매주 여러 차례 진행되는 전 교원의 회의를 통해 이루어진다. 이러한 의사소통은 학교 구성원 전체를 하나의 교육 공동체 일원으로 인식하고 공동의 방향을 모색하고자 하는 실천적 움직임이다. 학교의 모든 운영과 아이들의 활동 프로그램이 이 회의를 통해서 결정된다. 따라서 이민하 교사는 혁신학교 회의 그 자체가 교육에 대해 고민하는 전문적학습공동체의 모습이라고 생각한다. 교사가 모여 어떻게 아이들과 더욱더 잘 소통하고, 아이들을 잘 가르칠 수 있을지 등에 대해 늘 고민하고 실천하는 그 자체가 곧 전문적학습공동체의 방향이 될 수 있기 때문이다.

이민하: 예를 들어 한 아이가 있어요. 그 아이는 6년 내내 제 지도를 받는 건 아니잖아요. 그 아이가 제가 아닌 다른 선생님을 거치게 되죠. 그러면 이전의 담임 선생님과 그 아이에 대해서 이야기를 나누는 것도 아이를 지도하는데 큰 도움이 돼요. 이런 것들도 전문적학습공동체를 통해 얻을 수 있는 거라 생각해요.

이민하 교사에서 교사가 교육현장에서 나누는 모든 대화는 또 하나의 전문적학습공동체의 실천이 된다. 이때 나누는 대화의 범위는 단순한 교과 지식과 교수법을 뛰어넘어 학교를 채우는 교사, 학생, 학부모 모두와 관련한 대화 그리고 상호 간의 소통을 의미한다. 그러므로 이민하 교사가 생각하는 전문적학습공동체는 학교라는 공간에서 교사가 학생과 학부모를 염두에 두고 행하는 모든 활동과 교류를 의미한다. 다시 말해, 혁신학교 그 자체다.

## IV. 논의

본 연구는 지금까지 학교 현장에서 학교 안 전문적학습공동체 실천을 이해하기 위해 농촌지역 혁신학교의 전문적학습공동체 도입과 변화 양상을 살펴보고 그 과정에서 나타난 교사의 전문적학습공동체에 대한 인식 변화를 고찰하였다. 이를 통해 본 논의에서는 공감 초등학교 사례에서 나타난 주요 특징을 통해 학교 안 전문적학습공동체의 실천에서 고려해야 할 요인들을 살



펴보고, 동 사례가 전문적학습공동체 실천에 주는 함의를 살펴보고자 한다.

첫째, 참여 교사가 주체가 되는 전문적학습공동체를 운영해야 한다. 공감 초등학교의 사례는 혁신부장 교사 주도의 컴퓨터 부와 이민하 교사 및 동료 교사의 지도서 읽기 모임의 비교를 통해 전문적학습공동체가 참여자 주도로 형성되고, 참여자가 자발성을 보일 때 더욱더 잘 운영될 수 있음을 보여주었다. 그러나 현실적으로 처음부터 참여자의 자발성을 확보하기란 쉽지 않다. 공감 초등학교가 그러하였듯이 대부분의 학교에서 전문적학습공동체는 교육청의 권고에 따라 처음 시작되고, 교장·감은 물론 교사 또한 새롭게 시행되는 전문적학습공동체에 대한 이해가 낮기 때문이다. 그러므로 교장·감 및 교사 모두는 우선 전문적학습공동체 형성 시에 공감 초등학교의 컴퓨터 부와 같은 부장교사 주도의 전문적학습공동체가 쉽게 생겨날 수 있음을 인지해야만 한다. 그리고 이민하 교사와 같은 유경험자가 교사 공동체를 조직하고 이끌거나, 공동체 형성 전에 교사 간의 체험을 공유하는 등의 방안 마련을 통해 참여하는 다수 교사가 자발적으로 조직을 형성하고 운영할 수 있도록 해야 한다.

둘째, 전문적학습공동체는 참여 교사의 교육적 관심과 필요를 반영해야 한다. 공감 초등학교 컴퓨터 부는 일부 교사의 관심을 반영하였지만 그 외에 다른 교사의 관심과 필요를 반영하지 못한 나머지 교사의 공동체 이탈을 낳았고, 그 결과 한 학기도 채 되지 못해 와해되었다. 이는 전문적학습공동체를 형성하는 과정에서 참여 교사의 교육적 관심과 필요를 반영하여 공동체를 형성하고 지속하는 것이 얼마나 중요한가를 보여준다. 이민하 교사가 개별 연수를 긍정적으로 평가한 점 또한 개별 참여 교사의 교육적 관심과 필요를 반영할 수 있었기 때문이다. 실질적으로 교사의 교육적 관심과 필요는 개개인마다 다르고 다양하기 때문에 참여자 수가 절대적으로 적은 공감 초등학교와 같은 농촌 지역의 학교에서 교사들의 다양한 기호를 충족시킬 수 있는 학교 안 전문적학습공동체를 운영하기란 쉽지 않다. 그러므로 지도서 읽기 모임과 같이 전체 구성원의 수요를 충족시킬 수 있는 공동체 형성을 위한 노력을 기울여야 하며, 필요할 경우에는 인근 학교와의 연대를 통해 참여 교사의 교육적 관심과 필요를 반영시킬 수 있는 공동체를 형성할 수 있도록 노력해야 한다.

셋째, 전문적학습공동체의 원활한 운영을 위한 물리적·제도적 지원이 이루어져야 한다. 교사가 전문적학습공동체를 새롭게 형성하고 정착시키기 위해서는 지속적으로 모임을 운영할 수 있는 시간과 공간 그리고 업무 환경이 마련되어야 하며, 제도로 이를 뒷받침해야 한다. 공감 초등학교의 우쿨렐레 동아리는 학교의 다양한 행사와 활동에 밀려 모임이 안정적으로 운영되지 못했다. 이민하 교사의 1종 연수 자기 평가서 또한 교사가 전문적학습공동체의 필요성을 인식하고 있음에도 과도한 회의와 업무 등으로 인해 이를 꺼려하고 있음을 기술하고 있다. 이러한 현실을 보완하기 위해 시도교육청에서는 전문적학습공동체에 참여하는 교사의 연수 시간을 보장해 주고 있으나 컴퓨터 부 사례에서 보듯 교사는 오히려 연수 시간 획득을 포기하고 자기 업무에 매진한다. 교사는 지도서읽기모임 등 연수 시간을 주지 않는 다른 모임 활동에 더 적극

적으로 참여한다. 그러므로 전문적학습공동체를 정착시키기 위해서는 보다 현실적인 보상 체계와 제도적 지원이 마련되어야 한다. 윤정·강에스터·조영하(2016)의 연구는 학교장 리더십의 관점에서 이에 대한 대안을 제시하고 있다.

넷째, 전문적학습공동체의 전문성 확보 방안을 마련해야 한다. 경기도 교육청은 교사의 전문성 신장을 목표로 전문적학습공동체를 통해 교사들의 협력적 성장을 도모하고자 한다(경기도 교육청, 2012; 2015). 그러나 현재 우리 교육계에는 교사의 전문성에 대한 합의가 이루어지지 않았으며, 전문적학습공동체를 통해 교사의 전문성을 어떻게 구현할지에 대한 고민이 남아 있다. 또한, 전문적학습공동체 중 어디에 방점을 둘 것인가에 대해서도 여전히 불명확하다. 본 연구에서 연구 대상으로 선정한 이민하 교사는 전문적학습공동체의 전문성을 혁신학교 그 자체에서 찾았다. 이러한 개념적 정의는 3년이라는 이민하 교사 개인의 혁신학교 교사로서의 체험에서 나온 것이다. 개인적 차원에서는 논리적이고 타당하다고 할 것이며, 궁극적으로 경기도 교육청이 지향하는 바와도 일치한다. 그러나 이민하 교사와 공감 초등학교의 실천은 전문성과 공동체 중에 공동체에 방점을 둔 실천에 가깝다. 따라서 누군가 엄격한 의미로 전문성에 잣대를 가지고 전문적학습공동체를 평가한다면, 공감 초등학교의 컴퓨터 부, 지도서 읽기 모임, 우쿨렐레 동아리는 전문적학습공동체로 보기 어렵다. 왜냐하면 세 가지의 실천이 실질적으로 교사로서의 특정한 전문성을 향상시키는 데 기여하지 못했을 뿐만 아니라, 공동체 그 자체에 전문성이 결여되어 있다고 볼 수 있기 때문이다. 특히, 우쿨렐레 동아리의 경우 직원까지 참여하는 공동체를 지향했다는 점에서 전문적학습공동체의 취지와 부합하지 않는다. 그러므로 전문적학습공동체는 전문적학습공동체라는 이름 이전에도 존재했을 단순한 교사 모임 또는 동아리와는 반드시 구별되어야 한다.

## V. 나오며

전문적학습공동체가 지향하고 있는 교사공동체의 실천은 교사교육 분야에서 새로운 움직임이 아니다. 국내에서 이러한 움직임은 오래전부터 있어왔으며 최근 10년 전부터 이에 대한 연구와 그 성과가 밝혀져 왔다(서경혜, 2013). 그러나 2~3년 전부터 전국의 시도교육청의 주도 하에 전문적학습공동체가 제도로 정착하였고, 전문적학습공동체는 기존의 학습공동체와는 다른 새로운 주목을 받기 시작했다. 무엇보다도 전문적학습공동체는 기존의 자발적인 교사 주도의 모임과는 성격과 그 특성이 다르다.

본 연구는 이러한 맥락 안에서 제도로서 정착하고 있는 전문적학습공동체가 개별 학교 안에

서 어떻게 형성 및 변화되어 가고 있으며, 그 과정에서 개별 교사의 전문적학습공동체에 대한 이해가 어떻게 변화하는가를 보여주고자 했다. 연구를 진행하는 과정에서 정책이 시행된 목적 및 기대와는 달리 현장의 교사들은 전문적학습공동체의 취지에 공감하나 필요성 등에 대한 이해가 낮고 현실 가능성 등에 대해 의문을 제기하고 있음을 확인할 수 있었다. 또한, 그로 인해 운영이 미숙하거나 잘 이루어지지 않는 경우도 많음을 알게 되었다. 물론, 연구에서 제시한 공감 초등학교와 이민하 교사는 2년간의 분투를 통해 이러한 어려움을 극복하고 더 나은 실천적 움직임을 행하고 있는 것으로 나타났다. 하지만 이제 갖 전문적학습공동체를 학교에 도입해 시행하고자 하는 많은 학교의 교사들은 공감 초등학교와 이민하 교사가 겪은 유사한 진통을 겪고 있을 것으로 보인다. 실제로 연구 현장을 섭외하는 과정에서 전문적학습공동체가 제대로 운영되고 있지 않다고 밝히며 실천에 대해 묻고 대답하는 것을 꺼려하거나 연구를 허가 하지 않는 초·중등학교가 많아 연구 현장 섭외에 어려움이 있었다. 전문적학습공동체의 학내 정착을 위해 더 많은 노력과 시간이 투자되어야 하는 이유다.

또한, 우리가 주목해야 할 것 중의 하나는 공감 초등학교 교사들이 전문적학습공동체의 실천과 연수를 동일시하지 않으며 전문적학습공동체와 일치하는 실천을 하고 있음에도 교육청에 연수 등록을 하지 않는다는 점이다. 논의에서도 간단히 언급했다시피 교사들은 기존의 개별연수 참여로도 연수 시간이 충분하다는 견해를 밝혔다. 그리고 연수 시간으로 인정받기 위해 출결 체크를 하는 것에 대한 불편함도 표현했다. 그 원인에 대한 보다 세밀하고 정밀한 분석을 위해서는 추가적인 연구가 필요할 것이다.

덧붙여 전문적학습공동체에 대해 보다 실증적인 현장 연구가 많이 이루어져야 한다. 연구자는 본 연구에서 경기도 농촌 지역의 교사가 10명 남짓한 소규모의 혁신학교 1곳을 전문적학습공동체의 현장으로 선정하였다. 그러나 전문적학습공동체의 모습이 지역, 학교 규모, 그 외의 변인들에 따라 다양하게 나타날 수 있음을 고려한다면 본 연구만으로 농촌 지역의 전문적학습공동체를 설명하기에는 어려움이 있다. 그러므로 전국의 여러 혁신학교에서 이루어지는 전문적학습공동체를 살펴보고 발전 방향을 모색하기 위해서는 추가적인 연구를 통한 비교분석이 필요하다.

교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다는 말은 익숙하지만 실천하기 어렵다. 그것은 아마도 지금까지 한국 교육이 교육의 수혜자인 학생에게 집중되어 있었기 때문은 아닐까 한다. 교육의 질을 높이려는 방안으로서 교사의 질을 높이고자 한다면, 가장 먼저는 교사에 대한 우리 사회의 관심이 높아져야 하며, 교사의 질을 높이기 위한 다양한 교육 환경과 교육 프로그램들이 만들어져야 한다. 그 시작으로 전문적학습공동체로서의 실천을 통해 교사공동체 형성이 더욱 활발해 지고 확대되어가기를 바란다.

## 참고문헌

- 경기도교육청 (2012). **혁신학교 기본문서**. 수원: 경기도교육청.  
{Gyeonggido Office of Education (2012). *Innovation School Basic Document*. Suwon, South Korea: Gyeonggido Office of Education.}
- 경기도교육청 (2015). **혁신학교 이해자료**. 수원: 경기도교육청.  
{Gyeonggido Office of Education (2015). *Innovation School Understanding Document*. Suwon, South Korea: Gyeonggido Office of Education.}
- 권나영 (2014). 교사 학습에서 공동체의 역할. **교육문화연구**, 20(2), 59-81.  
{Kwon, N. Y. (2014). The Role of Community for Teacher Learning. *Journal of Education & Culture*, 20(2), 59-81.}
- 길현주·박가나 (2015). 사회과 교사들의 교육과정 재구성 경험에 관한 이해-혁신학교 사례를 중심으로. **시민교육연구**, 47(1), 25-58.
- {Ghil, H. J. & Park, G. N. (2015) An Understanding of Meaning of Social Studies Teachers` Experience of Curriculum Reconstruction. *Theory and Research in Citizenship Education*, 47(1), 25-58.}
- 김두정 (2015). 전문학습공동체를 통한 교육과정 개혁: 하향식 및 상향식 의사결정의 균형과 통합을 중심으로. **교육과정연구**, 33(3), 179-198.
- {Kim, D. J. (2015). Professional Learning Communities as Curriculum Reforms Based on the Balance and Integration of Top-down and Bottom-up Decision-making. *The Journal of Curriculum Studies*. 33(3), 179-198.}
- 김진규 (2009). 교사 학습공동체 활용 평가연수의 실천 전략. **교육평가연구**, 22(4), 939-959.
- {Kim, J. G. (2009) Toward Practical Assessment Training Strategies Based on Teacher Learning Community. *Journal of Educational Evaluation*, 22(4), 939-959.}
- 서경혜 (2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276.
- {Seo, K. H. (2009). Teacher Learning Communities and Professional Development. *The Journal of Korean Teacher Education*, 26(2), 243-276.}
- 서경혜 (2011). 온라인 교사공동체의 협력적 전문성 개발: 인디스쿨 사례연구. **한국교원교육연구**, 28(1), 133-161.
- {Seo, K. H. (2011). Collaborative Professional Development of Online Teacher Community. *The Journal of Korean Teacher Education*, 28(1), 133-161.}
- 서경혜 (2013). 교사 학습에 대한 공동체적 접근. **교육과학연구**, 44(3), 161-191.
- {Seo, K. H. (2013). A Community Approach to Teacher Learning. *Journal of Educational Studies*, 44(3), 161-191.}
- 서우철 (2014). 혁신학교와 전문적 학습 공동체. **교육비평**, 34, 223-242
- {Seo, W. C. (2014). Innovation School and Professional Learning Community. *Education Review*, 34, 223-242.}
- 오찬숙 (2016). 교사학습공동체 특성에 따른 공유와 정착과정 연구. **한국교원교육연구**, 33(1), 297-328.
- {Oh, C. S. (2016). A study on the Sharing and Settlement Process depending on the Features of Teachers' Learning Community. *The Journal of Korean Teacher Education*, 33(1), 297-328.}
- 유성상·장은정(2015). 효과적인 SDGs 이행을 위한 KOICA 중장기 전략 수립 논의. **국제개발협력**, 2015(4), 119-129.
- {Yoo, S. S. & Chang, E. J. (2015). Discussion on the Establishment of KOICA Long-term Strategy for Effective Implementation of SDGs. *Journal of International Development Cooperation*, 2015(4), 119-129.}

- 유성상·박채원 (2015). 모잠비크 교육의 질 향상을 위한 교사교육·훈련의 특징과 쟁점 분석. **국제지역연구**, 19(3), 31-61.
- {Yoo, S. S. & Park, C. W. (2015). An Examination of Issues on the System of Teacher Education and Training for Quality Education in Mozambique. *Journal of international area studies*, 19(3), 31-61.}
- 윤정·강에스더·조영하 (2016). '학교 안 전문적 학습공동체' 운영과정에 대한 초등학교 교사들의 경험 분석: 미래초등학교 사례를 중심으로. **교육행정학 연구**, 34(4), 155-185.
- {Yun, J., Kang, E. & Cho, Y. H. (2016). A Case Study on the Professional Learning Community: Characteristics & Implications of Elementary School Teachers' Experiences. *Korean Journal of Educational Administration*, 34(4), 155-185.}
- 이경호·박종필 (2012). 전문가학습공동체가 학교혁신에 주는 정책적 시사점-미국의 성공적 학교운영 사례를 중심으로. **교육정치학연구**, 19(4), 133-153.
- {Lee, K. H. & Park, J. P. (2012). A Study on the Professional Learning Community for the School Innovation in Korea. *The Politics of Education* 19(4), 133-153.}
- 이준희·주영호 (2015). 전문가학습공동체 형성을 위한 학교리더십 구현 양상에 관한 연구. **한국교육학연구 (구 안암교육학연구)**, 21(4), 227-254.
- {Lee, J. H. & Joo, Y. H. (2015). A Study on School Leadership for Building Professional Learning Community in Korean Schools. *The Korea educational review*, 21(4), 227-254.}
- 이현명 (2015). 다양한 문화적 맥락을 반영한 전문학습공동체(PLC) 사례분석 연구. **학습자중심교과교육연구**, 15(9), 457-485.
- {Lee, H. M. (2015). A Study of Analyzing Multiple Cases of Professional Learning Communities Reflected on Diverse Cultural Contexts. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 15(9), 457-485.}
- 전현욱 (2016). 혁신학교 교사로 산다는 것의 의미. **교육인류학연구**, 19(1), 33-71.
- {Jeon, H. W. (2016). The Significance of Living as an Innovation School Teacher. *Anthropology of Education*, 19(1), 33-71.}
- 정바울 (2016). 전문적 학습 공동체의 지속성에 대한 질적 사례 연구. **교육정치학연구**, 23(2), 127-151.
- {Baul Chung. (2016). Sustaining a professional learning community in an innovative elementary school in S. Korea over a decade : A qualitative case study. *The Journal of Politics of Education*, 23(2), 127-151.}
- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*: Solution Tree
- Louis, K. S. (2008). Creating and sustaining professional communities. In R. Coles & A. Blankenstein (Eds.). *Sustaining Learning Communities* (pp. 41-57). Thousand Oaks: Sage.
- UN (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/ RES/70/1)*. New York: UN.

박채원 (chae-won@snu.ac.kr)

올해 8월 서울대학교 대학원 글로벌교육협력전공에서 'A Study of ZIPs (Zones of Pedagogical Influence) in Mozambique'로 석사학위를 받음. 현재 개발도상국 교육 분야 프로젝트 및 연구를 수행하고 있으며, 국제개발협력에서 교육의 역할과 과제, 학습공동체를 통한 교사교육과 교육의 질 향상 등에 관심이 있음.