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

교육학박사 학위논문

단위학교 교사학습공동체의 지속에 관한 질적 사례 연구

- 하늘중학교 사례를 중심으로 -

2022년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

장 연 우

단위학교 교사학습공동체의 지속에 관한 질적 사례 연구

- 하늘중학교 사례를 중심으로 -

지도교수 소 경 희

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2022년 8월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
장 연 우

장연우의 박사학위논문을 인준함
2022년 7월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

교사들의 교수실천 개선과 학교개혁을 위한 대안으로 단위학교 교사학습공동체에 대한 관심이 계속해서 높아져 오고 있는 상황에서, 본 연구는 단위학교 교사학습공동체가 어떻게 오랜 시간 동안 지속 가능한지에 대한 이해를 높이기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위해 본 연구에서는 13년간 교사학습공동체를 지속하고 있는 하늘중학교를 사례로 선정하여 하늘중학교 교사학습공동체의 지속에 대한 질적 사례 연구를 수행함으로써 다음과 같은 연구결과를 도출하였다.

첫째, 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 구축되고 지속되는 과정은 어떠했으며, 그 시기는 어떻게 구분할 수 있는가? 연구 결과, 하늘중학교 학습공동체는 착수 이전기를 거쳐 착수기와 발전기, 성숙기, 지속기의 단계로 변화되고 발전되어 온 것으로 나타났다. 하늘중학교에서는 학교 전체 교사들이 함께하는 학습공동체 모습이 나타나기 전, 일부 교사들이 참여하는 소그룹의 학습공동체인 독서모임이 먼저 나타났으며 이것은 이후 전체 교사들의 학습공동체를 구축하는 발단이 되었다. 따라서 소그룹 학습공동체 활동이 시작된 2009년을 학교 안에서 교사들의 협력의 모습이 나타났지만 아직까지 전체 학교 교사들의 참여로 나아가지는 못하고 있다는 점에서 착수 이전기로 구분하였다. 하늘중학교에서 전체 교사들이 함께 협력적으로 배우고 실천하는 초기 모습이 나타나기 시작한 것은 2010년 들어서이다. 혁신학교 정책을 도입하게 되면서 학교혁신 방안을 모색하던 하늘중학교 교사들은 일본 사토마나부 교수가 제안한 배움의 공동체 수업 모델을 학교에 도입하기로 하였고 이러한 수업혁신을 위해 교사들이 수업을 공개하고 연구하는 수업연구회 활동을 시작하였다. 하늘중학교 교사들은 이러한 수업연구회에서 서로의 수업을 통해 배울 수 있었으며 이러한 협력적인 배움을 통해 수업을 혁신해 나갔다. 2011년부터 2013년까지는 하늘중학교의 교사학습공동체가 구조를 갖추어가던 시기라고 할 수 있다. 따라서 연구자는 이 시기를 발전기로 구분하였다. 2011년 새학기가 시작되면서 하늘중학교 교사들은 2010년에 시작된 수업혁신이 무너지려고 하는 상황을 경험하게 되었고 위기감을 느낀 교사들은 학습공동체를 더욱 단단히 구축하기 위해 노력하였다. 하늘중학교 교사들은 겹겹이의 학습공동체를 만들고 그것을

정련하는 작업을 반복해 나갔는데, 그 당시 구축된 교사들의 협력적 활동으로는 학년 시작 전 이루어지는 5일간의 교육과정 워크숍과 이후 학기 중에 이루어지는 여러 공식적, 비공식적 학습공동체 활동들, 그리고 교사들의 관계를 증진하기 위해 학기초와 학기말에 진행되는 1박 2일 워크숍을 들 수 있다. 특히 공식적 학습공동체 활동으로 실제 수업을 탐구하는 수업연구회와 교사들의 공동의 지식기반을 형성하는 데 기여하는 외부 전문가 연수라는 축을 구축해 나갔고, 교사들의 학습을 심화하는 비공식적 학습공동체 활동으로는 수업보기모임과 독서모임, 혁신교육연구회를 구축해 나갔다. 뿐만 아니라 학년부 중심의 협력과 실천 시스템도 구축하여 하늘중학교가 교사들의 학습공동체를 기반으로 성장할 수 있는 단단한 구조를 구축하였다. 이후 2014년부터 2016년까지는 이러한 단단한 협력 시스템 위에 교사들의 협력 문화가 꽃피웠던 시기라고 할 수 있다. 협력 시스템이 구축되는 과정에서도 교사들의 협력은 날로 발전하였지만, 특히 2014년부터 2016년까지의 기간은 학습공동체 운영 상에는 특별한 변화가 나타나지 않고 이러한 시스템이 안정적으로 운영되면서 교사들의 협력이 성숙했던 시기라고 할 수 있다. 교사들은 이 시기에 2013년까지 구축된 학습공동체 시스템을 안정적으로 운영해 나갔고, 특히 이 시기에는 초기부터 열심히 배우고 성장한 교사들, 그리고 이러한 문화에 동의하여 전입한 다수의 교사들이 단단한 핵심그룹을 형성하며 하늘중학교의 협력 문화를 발전시켜 나갔다. 따라서 연구자는 2014년부터 2016년까지를 2011년부터 2013년까지와 별도로 성숙기로 구분하였다. 다른 한편, 리더의 교체는 학습공동체 시기를 구분짓는 중요한 분기점이 된다(Fullan, 2007). 하늘중학교에는 하늘중학교의 혁신을 이끌고 학습공동체 구축을 함께 했던 주요 리더 교사들이 있었고 혁신 초기부터 함께 힘을 모았던 핵심 교사들이 있었다. 그러나 오랜 시간이 지나면서 학교혁신을 이끌고 혁신초창기를 함께 했던 교사들이 점차 학교를 떠나야 하는 상황이 되었고, 2016년과 2017년에 들어서는 주요 리더 교사들이 모두 학교를 떠나게 되었다. 그리하여 2016년에는 학교혁신 이후 전입하여 성장한 교사들이 리더십을 승계받아 학교를 이끌게 되었는데 이 중 2017년부터 2018년까지를 지속 1기로, 다시 한 번 리더 교사가 교체된 2019년부터 2021년까지를 지속 2기로 구분하였다. 지속 1기에는 학교 맥락도 상당히 변화하여 많은 수의 교사들이

교체되었고, 학교 규모도 상당 정도 줄어들었다. 이러한 상황에서도 단단하게 구축된 학습공동체 시스템은 계속해서 의미 있게 작동하였으며 새로운 리더들의 리더십 스타일이 반영되면서 더 많은 교사들의 의견을 수용하고 학습공동체를 다변화하기 위한 노력도 이루어졌다. 대표적으로 이 시기에는 하늘중학교의 주요한 비공식적 학습공동체 활동인 독서모임이 약화되고 이에 비해 학생들의 회복적 생활교육 향상을 위한 '평화상상모임'이 운영되기 시작했으며, 인근 학교들과 함께 하는 학습공동체 활동도 시도되었다. 지속 2기에도 포용적으로 학습공동체를 운영하고자 하는 노력은 계속되었고 특히 이 시기에는 학교 비전이 새롭게 갱신되고 공식적 학습공동체 활동이 전체 교사 참여 중심에서 학년부 중심으로 변화하는 모습이 나타나기도 하였다.

둘째, 하늘중학교의 교사학습공동체 지속 과정에 나타나는 하늘중학교 교사학습공동체 지속의 특징은 어떠한가? 13년간의 하늘중학교 학습공동체의 구축과 지속 과정을 봤을 때, 하늘중학교 교사학습공동체에는 변화하지 않은 것과 변화한 것들이 있었다. 먼저, 변화하지 않은 것으로는 '뼈대를 이루는 학습공동체의 다중구조'가 있었다. 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 지속되는 데에는 교사들이 정기적으로 협력하는 고유한 시간과 활동들이 주요하게 역할을 하고 있었는데 이러한 학습공동체 활동은 크게 '공식적'인 것과 '비공식적'인 것의 이중 구조, '이론중심' 학습공동체와 '탐구중심' 학습공동체, '실천중심' 학습공동체의 삼중 구조, 학교 안 '소그룹' 학습공동체 '학교전체' 학습공동체, 그리고 '지역연계' 학습공동체의 삼중 구조, '공동체 중심' 학습공동체와 '교사학습 중심 학습공동체'의 이중 구조로 나누어 볼 수 있었다. 하늘중학교에서 이루어지는 학습공동체 활동들은 이러한 다중 구조를 가지고 서로 상호보완하면서 교사들의 협력을 지원하고 있었던 것이다. 하늘중학교가 오랜 기간 학습공동체로 지속되면서 일부의 학습공동체 활동에는 변화도 있었는데, 이것은 학습 주제의 다양화와 공식적 학습공동체 운영 시수의 감축, 학습 공간의 이동과 확장, 공동체 중심 학습공동체의 약화로 구분할 수 있었다. 오랜 기간 수업 중심으로 운영되던 하늘중학교의 교사학습공동체 활동은 2018년 이후 수업과 생활교육 중심의 이원체제로 변화되었어 공식적 비공식적 학습공동체 활동으로 회복적 생활교육 관련된 내용들이 들어서게 되었다. 또한 코로나19 펜데믹 상황으로 비대면 수업

을 준비하는 것으로 학습공동체 주제가 변경되었고, 크롬북 활용이라던가 그림책 활용 수업 등에 대한 학습공동체 활동도 일부 이루어졌다. 학습공동체 운영 시수도 일부 감축하여 그동안 60시간으로 진행되던 '전문적 학습공동체의 날'이 45시간으로 감축되었다. 학습공동체 활동이 이루어지는 공간도 일부 변화하여 교사들은 철학적 텍스트 중심의 독서모임을 학교 밖에서 이어가기도 하였고 인근 학교들과 연대하여 함께 학습공동체 활동을 하기도 하였다. 또한 2019년 이후로는 1박 2일 워크숍이 사라지는 등 공동체 중심의 학습공동체 활동이 약화되는 모습도 나타났다.

셋째, 13년이라는 오랜 시간 동안 하늘중학교가 교사학습공동체로 지속될 수 있었던 데에는 어떤 배경이 작동하고 있는가? 하늘중학교가 오랜 시간 동안 교사들의 학습공동체로 지속할 수 있었던 데에는 다양한 배경 요건들이 작동하고 있는 것으로 나타났다. 먼저, 리더십의 원활한 유지와 승계가 가능했던 것이 하나의 배경이 되고 있었다. 하늘중학교에는 학교의 철학을 함께 하는 교사들이 찾아왔고 이 교사들이 하늘중학교 학습공동체 시스템 속에서 열심히 배우고 성장하여 리더 교사가 되었다. 이 교사들을 통해 리더십이 승계되면서 하늘중학교 교사학습공동체는 이어져 오고 있었다. 또한 교장 공모제를 통해 하늘중학교의 문화와 철학을 지지해줄 수 있는 교장이 계속해서 부임하여 지원적 리더십을 계속해서 이어갈 수 있었던 것도 하나의 배경 맥락이 되었다. 둘째, 대부분의 신규 및 전입 교사들이 학교문화를 수용하고 원활하게 적응하게 됨에 따라 하늘중학교 교사학습공동체는 지속될 수 있었다. 특히 하늘중학교에는 신규 교사들이 많았는데, 신규 교사들은 배우고자 하는 욕구가 강해 하늘중학교에서 이루어지는 교사학습공동체 활동에 열심히 참여하며 배우고 성장하고 있었다. 또한 하늘중학교는 신규 교사와 전입 교사를 위한 프로그램을 따로 마련함으로써 이들의 적응을 지원하고 있었던 것도 신규 및 전입 교사들이 하늘중학교에 잘 적응할 수 있는 배경 맥락이 되었다. 세 번째로, 매해 교사학습공동체 활동이 반복되는 가운데 협력적 학교문화와 구조, 철학이 학교문화 속에 내재화되어, 협력문화가 자생적으로 갱신되고 있는 것도 주요한 배경이 되었다. 이러한 문화 속에서 새로운 교사들은 자연스럽게 협력을 배워나갔다. 마지막으로, 하늘중학교가 오랜 시간 동안 교사들의 학습공동체로 지속될 수 있었던

데에는 이러한 협력을 용이하게 하는 학교 밖 제도들이 기여하고 있었다. 하늘중학교에는 다양한 프로젝트를 위해 마을교사들이 함께 하고 있었고, 근무 유예 제도가 있어 교사들이 너무 빨리 학교를 떠나지 않고 최장 9년까지 하늘중학교에서 근무할 수 있었다.

넷째, 하늘중학교가 13년간 교사학습공동체로 지속되는 과정에서 대두된, 앞으로 해결해야 할 도전 과제들에는 어떤 것들이 있는가? 하늘중학교가 오랜 기간 지속되는 과정에서 교사들은 여러 도전 상황들에 직면할 때도 많았다. 이러한 도전들은 교사학습공동체의 지속을 위해 앞으로도 해결해야 할 과제로 여전히 남아있는데 크게 세 범주로 나누어 살펴볼 수 있었다. 먼저, 학교 규모 축소 및 학생 인구구성의 불균형의 문제이다. 지역 재개발 등으로 인해 지역의 인구가 외부로 빠져나가면서 학교 규모가 점차 축소되었는데 이것은 교사들의 업무를 가중시키는 결과를 초래함에 따라 교사 협력을 저해하고 있었다. 또한, 지역민들 사이에서 하늘중학교에 대해 "노는 학교"라는 인식이 커져 비교적 공부에 적은 남학생들이 하늘중학교에 보다 많이 입학하게 되고 이것은 학생성비 불균형의 문제와 교사 업무 가중의 문제를 야기하였다. 두 번째로, 교사의 계속적인 변화와 다양성, 기간제 교사의 위치 불안정성 문제가 도전 과제로 제기되고 있었다. 하늘중학교 교사학습공동체가 오랫동안 지속됨에 따라 하늘중학교에는 새로운 세대의 교사들이 유입되고 있었고 이 교사들은 기존에 일해 왔던 교사들과는 다른 교사문화를 형성하고 있었다. 이들은 배움에 열의를 갖고 열심히 배우며 성장하였지만, 다른 한편으로는 기존 교사들과는 다른 세대 문화, 즉 개인적 문화와 수평적 문화 등을 지니고 있어 기존 교사들에게 낯선 존재로 여겨지기도 하였고 협력 방식의 변화가 요구되기도 하였다. 매년 교사들이 새로 들어오고 이 교사들은 또다른 협력 방식을 요구함에도 불구하고 이를 수용하기 어려운 상황도 하늘중학교 학습공동체의 지속을 어렵게 하는 맥락으로 작용하고 있었으며 적극적으로 배우고 일하는 기간제 교사들이 위치의 불안정성으로 인해 충분히 자신의 목소리를 내지 못하는 상황도 한계로 나타났다. 마지막으로, 전문적인 리더 교사가 부족한 것도 하늘중학교 교사학습공동체의 지속을 어렵게 하는 도전 과제로 제기되고 있었다. 그동안 교사학습공동체를 위해 필요한 리더십으로 지원적이며 공유된 리더십이 논의되어 왔지만, 본 연구는 이러한 행정적 측면에서의 리더십만으로는 교사

학습공동체를 만족스러운 수준으로 유지시키는 데 한계가 있으며, 보다 높은 전문적 안목을 갖춘 교사가 교사들의 배움을 자극하고 끌어내는 역할을 하는 것이 중요하다는 것이 드러났다. 그러나 이러한 상황에서 전문적 교사를 확보하는 것도, 또 새로운 리더 교사들을 키워내는 것도 점차 어려워지고 있어 하늘중학교 교사학습공동체의 지속에 도전과제가 되고 있었다.

마지막으로, 연구자는 이러한 연구결과를 토대로 하늘중학교 교사학습공동체 지속 사례가 단위학교 교사학습공동체의 지속에 주는 시사점을 논의하였다.

주요어 : 교사학습공동체, 단위학교 교사학습공동체, 전문가학습공동체, 전문적 학습공동체, 교사 협력, 지속, 지속성
학 번 : 2016-30407

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 연구목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 8

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 11

1. 교사학습공동체의 개념화 및 관련 논의의 대두와 발달 ····· 11
가. 교사학습공동체 개념화 ····· 11
나. 교사학습공동체 논의의 대두와 발달 ····· 16
(1) 학교개혁 맥락에서의 교사학습공동체 논의의 대두와 발달 ····· 17
(2) 실천가 탐구(practitioner inquiry) 연구 전통에서의 교사학습공동체 논의의 대두와 발달 ····· 22
(3) 우리나라 맥락에서의 교사학습공동체 논의의 대두와 발달 ····· 26

2. 교사학습공동체의 유형 구분 ····· 29
가. 공동체 활동의 공식성 여부에 따른 분류 ····· 30
나. 공동체에서의 교사학습의 성격에 따른 분류 ····· 31
다. 공동체 활동이 이루어지는 장에 따른 분류 ····· 34
라. 공동체의 연합 및 조직화 정도에 따른 분류 ····· 35

3. 단위학교 교사학습공동체의 특징 ····· 37
가. 단위학교 교사학습공동체의 문화적 특징 ····· 37
나. 단위학교 교사학습공동체의 구조적·물리적 특징 ····· 40
다. 단위학교 교사학습공동체의 인적·사회적 특징 ····· 42

4. 단위학교 교사학습공동체의 지속 과정과 관련 요인 ····· 44
가. 단위학교 교사학습공동체의 지속 과정과 단계 ····· 45
나. 단위학교 교사학습공동체 지속 관련 요인 ····· 48

Ⅲ. 연구 방법 ····· 53

1. 사례 학교 및 연구 참여자 선정 ····· 53
가. 사례 학교 소개 ····· 53
나. 연구 참여자 선정 ····· 57

2. 자료 수집 ····· 67
가. 면담 ····· 68
나. 현지자료 및 기록물 수집 ····· 73
다. 참여관찰 ····· 76

3. 자료의 분석 ····· 78
가. 자료 분석의 과정과 절차 ····· 78
나. 분석의 타당도 확보를 위한 노력 ····· 83

Ⅳ. 연구 결과 ····· 85

1. 하늘중학교의 교사학습공동체 구축과 지속 과정 ····· 85
가. 착수 이전기(2009): 독서모임을 만들어 교육 문제를 함께 고민하다 ····· 85

나. 착수기(2010): 전체 교사들이 함께하는 수업연구회를 시작하다 ····· 87

(1) 혁신학교 정책 도입을 위해 전체 교사들을 설득하다 ····· 87
(2) 배움의 공동체 수업 모델 도입을 결정하다 ····· 88
(3) 전체 교사들이 함께하는 수업연구회를 시작하다 ····· 90

다. 발전기(2011~2013): 지속가능한 학습공동체 시스템을 구축하다 ····· 91
(1) 교사의 대폭 교체, 수업이 무너지다 ····· 92
(2) 지속가능한 학교 변화를 위한, 두터운 학습공동체 시스템을 구축하다 ····· 94
1) 수업 혁신을 위한 교사 협력을 다각화하다 ····· 94
2) 전체 교사들의 공식적 학습모임을 강화하다 ····· 96
3) 동학년 조직을 정비하다 ····· 100
4) 심화학습과 지속적인 혁신을 위한 비공식 학습모임을 강화하다 ····· 101
5) 전입 및 신규 교사를 위한 프로그램을 강화하다 ··· 103

라. 성숙기(2014~2016): 교사들의 협력 문화가 무르익다 ····· 108

마. 지속 1기(2017~2018): 2세대 리더 교사들이 학습공동체 문화를 이어가다 ····· 112
(1) 전입 교사들의 이야기에 보다 귀 기울이다 ····· 113
(2) 수업연구회의 성장 방안을 모색하다 ····· 116
(3) 생활교육을 위한 학습공동체 '평화상상모임'을 새로 만들다 ····· 118
(4) 학교 연계 학습공동체를 시도하다 ····· 120

바. 지속 2기(2019~): 2세대 리더 교사들이 떠나고 3세대 리더 교사들이 전면에 나서다 ····· 122
(1) 학교 비전을 새롭게 정립하다 ····· 122

(2) 코로나19 팬데믹 상황, 비대면 수업을 위한 학습공동체로 전환하다 ····· 123
(3) 학습공동체 활동을 학년 중심으로 전환하다 ····· 126

2. 하늘중학교 교사학습공동체 지속의 특징 ····· 128

가. 뼈대를 이루는 교사학습공동체 다중 구조의 반복 ····· 128
(1) '공식적' - '비공식적' 학습공동체의 이중 구조 ····· 128
(2) '이론중심'-'탐구중심'-'실천중심' 학습공동체의 삼중 구조 ····· 131
(3) '소그룹'-'학교전체'-'지역연계' 학습공동체의 삼중 구조 ····· 134
(4) '교사학습 중심'-'공동체 중심' 학습공동체의 이중 구조 ····· 136

나. 상황맥락에 따른 교사학습공동체 활동의 변주 · 138
(1) 학습 주제의 다양화 ····· 138
(2) 공식적 교사학습공동체 운영 시수의 일부 감축 ····· 140
(3) 학습 공간의 이동과 확장 ····· 141
(4) '공동체 중심' 교사학습공동체의 약화 ····· 142

3. 하늘중학교 교사학습공동체의 지속 가능 배경 ····· 145

가. 지원적이며 공유된 리더십의 원활한 유지와 승계 ·· 145
(1) 열심히 협력하며 성장하여 차기 리더가 된 교사들 145
(2) 리더십의 공유를 이끄는 부장 교사들의 협력 시스템 ····· 147
(3) 교장 공모제를 통한 지원적 리더십의 원활한 승계 150

나. 신규 및 전입 교사들의 학교문화 수용과 적응 ····· 151
(1) 열린 마음으로 배우고 성장하려는 신규 교사들 ····· 151

(2) 신규 및 전입 교사의 적응을 돕는 내부 프로그램 … 154

다. 오랜 시간 축적되고 내재화된 협력적 학교문화와 구조, 철학 ····· 157
(1) 오랜 시간 누적되며 쌓여온 협력문화와 학교 철학 · 157
(2) 교사 협력을 추동하는 물리적 구조와 물적 자료들 · 160

라. 교사 협력을 지원하는 학교 밖 제도들 ····· 162
(1) 교사들의 협력을 엮어내는 마을 지원 시스템 ····· 162
(2) 교사의 장기 근무를 가능하게 하는 근무 유예 제도 165

4. 하늘중학교 교사학습공동체 지속에 대한 도전 과제 ····· 166

가. 학교 규모 축소 및 학생 인구구성의 불균형 ····· 166
(1) 학교 규모 축소에 따른 업무 가중의 문제 ····· 166
(2) 학교에 대한 지역사회의 인식과 학생 배정 불균형의 문제 ····· 168

나. 교사 다양성과 기간제 교사의 위치 불안정성 ····· 172
(1) 다양한 교사 요구 수용의 어려움 ····· 172
(2) 교사들의 세대 차이 ····· 175
(3) 기간제 교사의 근무기간과 위치 불안정성 ····· 178

다. 전문적 리더 교사의 부족 ····· 179
(1) 학습공동체 활동의 질적 향상을 위한 전문가 교사의 부족 ····· 179
(2) 리더 교사로 양성할 경력 교사의 부족 ····· 181

Ⅴ. 논의: 하늘중학교 사례가 단위학교 교사학습공동체 지속에 주는 시사점 ····· 184

1. 교사학습공동체의 구조와 학교 철학의 중요성 ····· 184
가. 여러 도전에도 불구하고 학습공동체를 지속할 수 있는 다중 구조 갖추기 ····· 184
나. 교사 협력을 추동할 수 있는 비전과 철학 갖추기 ····· 187

2. 학교 정체성과 구성원 다양성 사이에서 균형 잡기의 어려움 ····· 189
가. 시간이 지나도 해결되지 않는 문제: 학교 정체성과 교사 다양성 사이의 갈등 ····· 189
나. 새롭게 부상하는 문제: 새로운 세대 교사들과 함께 배우고 일할 수 있는 학습공동체 되기 ····· 191

3. 리더십 승계와 전문적 리더십의 중요성 ····· 194
가. 학교 철학을 함께 하는 교사 유입의 중요성과 어려움 194
나. 리더 교사를 키워내는 학교 시스템 갖추기 ····· 195
다. 리더십의 원활한 승계를 위한 교사근무기간 개선과 교장 공모제도의 필요성 ····· 196
라. 지원적이며 공유된 리더십을 넘어 촉진적이며 전문적인 리더십 구축하기 ····· 198

4. 지역사회와의 연계 및 소통, 균형의 중요성 ····· 199
가. 지역사회와 교류하고 지역 자원 끌어오기 ····· 199
나. 학교의 혁신성과 지역사회 인식 사이에서 균형 잡기 ·· 201

Ⅵ. 요약 및 결론 ····· 203
1. 요약 ····· 203
2. 결론 ····· 209

참고문헌 ····· 211
Abstract ····· 225

표 목 차

〈표 Ⅱ-1〉 단위학교 교사학습공동체의 주요 특징 ····· 44
〈표 Ⅲ-1〉 하늘중학교의 주요 연혁과 연별 신입생 현황 ····· 55
〈표 Ⅲ-2〉 2021학년도 하늘중학교 학교 현황 ····· 56
〈표 Ⅲ-3〉 하늘중학교의 주요 교사학습공동체 활동 ····· 56
〈표 Ⅲ-4〉 연구 참여자 현황 ····· 64
〈표 Ⅲ-5〉 연구 참여자들의 하늘중학교 근무 시기 및 기간 ··· 67
〈표 Ⅲ-6〉 연구 참여자별 주요 면담 질문 ····· 70
〈표 Ⅲ-7〉 하늘중학교 교사학습공동체 관련 현지자료 ····· 73
〈표 Ⅲ-8〉 하늘중학교 기록물(논문) ····· 76
〈표 Ⅲ-9〉 하늘중학교 교사학습공동체 활동 참여관찰 현황 ··· 77
〈표 Ⅵ-1〉 2011학년 하늘중학교 교사학습공동체 연수 목표 · 96
〈표 Ⅵ-2〉 2014학년도 하늘중학교 연수 일정 ····· 104
〈표 Ⅵ-3〉 2014학년도 하늘중학교 교과통합 프로젝트 예 ···· 110

그 림 목 차

〔그림 Ⅵ-1〕 2011학년 하늘중학교 학습공동체 일정(1) · 98
〔그림 Ⅵ-2〕 2011학년 하늘중학교 학습공동체 일정(2) · 99
〔그림 Ⅵ-3〕 2013학년 혁신교육연구회 일정표 ····· 103
〔그림 Ⅵ-4〕 하늘중학교 교사학습공동체 운영 시스템 ····· 108

보존용 학위논문 정오표

페이지	정정 전	정정 후
p. vii : 12	가. 교사학습공동체 개념화	가. 교사학습공동체의 개념화
p. viii : 22	1. 하늘중학교의 교사학습공동체 구축과 지속 과정	1. 하늘중학교 교사학습공동체의 구축과 지속 과정
p. viii : 26	나. 착수기(2010): 전체 교사들이 함께하는 수업연구회를 시작하다	나. 착수기(2010): 수업혁신을 위해 전체 교사가 함께하는 수업연구회를 시작하다
p. x : 11	나. 상황맥락에 따른 교사학습공동체 활동의 변주	나. 학교 상황에 따른 교사학습공동체 활동의 변주
p. x : 13	(2) 공식적 교사학습공동체 운영 시수의 일부 감축	(2) 공식적 교사학습공동체 운영 시수의 감축
p. x : 20	(3) 교장 공모제를 통한 지원적 리더십의 원활한 승계	(3) 교장 공모제를 통한 지원적 교장 리더십의 원활한 승계
p. xiii : 13	<표 VI-1>	<표 IV-1>
p. xiii : 14	<표 VI-2>	<표 IV-2>
p. xiii : 15	<표 VI-3>	<표 IV-3>
p. xiii : 19	[그림 VI-1]	[그림 IV-1]
p. xiii : 20	[그림 VI-2]	[그림 IV-2]
p. xiii : 21	[그림 VI-3]	[그림 IV-3]
p. xiii : 22	[그림 VI-4]	[그림 IV-4]
p. 112 : 3	마. 지속 1기(2017~2018): 2세대 리더 교사들이 학습공동체 문화를 이어가5다	마. 지속 1기(2017~2018): 2세대 리더 교사들이 학습공동체 문화를 이어가다
p. 201 : 6	다. 학교의 혁신성과 외부 인식 사이에서 균형 잡기	나. 학교의 혁신성과 외부 인식 사이에서 균형 잡기

<수정사항>

1. 목차 파트의 제목 중 본문 제목과 불일치하는 것들이 있어 본문 제목과 일치하도록 목차 제목을 수정하였습니다.
2. 표목차의 표 및 그림 번호가 본문의 표 및 그림 번호와 불일치하는 것들이 있어 본문 번호와 일치하도록 표목차의 번호를 수정하였습니다.
3. 본문에 일부 오탈자가 있어 수정하였습니다. (p. 112 : 3. 이어가5다 →이어가다)
4. 본문에 가,나,다 절 번호 작성에 오류가 있어 수정하였습니다. (p. 201. 다. → 나.)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 연구목적

교사학습공동체의 실천이 국내외적으로 활발히 이루어지고 있다. 2000년대 초만 해도 낯설었던 교사학습공동체 활동이 이제는 대다수의 교사들이 알고 실천하는 일반적인 활동이 되었다. 그만큼 교사학습공동체가 교사들의 전문적 삶의 일부로 자리잡고 있는 것이다.

교사학습공동체는 학생들의 학습 증진을 위해 협력적으로 탐구하고 실천하는 교사 집단으로(서경혜, 2009), 교사학습에 대한 사회문화적 관점이 새롭게 부상하고 학교개혁에 있어 교사 주도성에 대한 관심이 높아지면서 주목받게 된 개념이라고 할 수 있다. 국내에서 교사학습공동체 활동은 초기에는 학교 밖에서 주로 이루어졌다(김성천, 2007; 서경혜, 2008). 관료적이고 개인주의적인 학교문화로 인해 학교 안에서 협력하는 데 어려움을 느낀 교사들이 학교 밖에서 공동의 관심사를 중심으로 공동체를 이루어 협력적으로 학습하기 시작했으며, 이러한 학교 밖 학습공동체들 가운데 일부는 지역적 규모나 전국적인 규모를 갖춘 것들로 발전하기도 하였다. 2010년대에 들어서면서부터는 교사들의 주도적인 학교변화를 강조하는 혁신학교 정책의 등장으로 교사학습공동체 활동이 점차 학교 안으로 확산되기 시작했다. 교사들은 학교 안에서 독서모임을 만들어 함께 책을 읽고 토론하거나(박현숙, 2012; 이윤미, 2014), 서로의 수업을 공개하고 연구하였으며(윤석주, 2016), 함께 교육과정을 개발하기도 하였다. 그리고 이러한 학교 안 교사학습공동체 활동이 활발해지면서 학교 전체가 교사들이 협력적으로 배우고 일하는 단위학교 교사학습공동체로 변화하기도 하였다(박나실, 장연우, 소경희, 2015).

단위학교 교사학습공동체는 이렇듯 교사들이 협력적으로 배우고 일하는 문화를 지닌 학교를 지칭하는 것이라 할 수 있다. 따라서 단위학교 교사학습공동체를 이룬 학교의 교사들은 협력적으로 학습하는 시간을 정

기적으로 가지며 가르치는 일을 해가는 과정에서 발생하는 여러 교육 문제들을 함께 협력하여 해결해 나간다. 즉, 단위학교 교사학습공동체에서 교사들은 가르치는 일을 교사 개인의 과업이라기보다는 협력적 과업으로 여기며 학생 배움에 대해 공동으로 책임져야 한다는 인식을 같이 한다.

이러한 단위학교 교사학습공동체[1)]에 대한 논의는 1990년대부터 미국, 영국 등지에서부터 활발하게 일어났다. 교사들이 협력적으로 배우고 일하는 학교에서 학생들의 학업성취가 더 높다는 연구결과가 보고되면서 (Rosenholtz, 1989), 학교를 교사와 학교 구성원들의 전문가 학습공동체로 만드는 것에 대한 관심이 높아졌는데, 여기에는 오랜 시간 동안 학교개혁을 위한 접근으로 여겨져온 하향식 개혁에 대한 문제의식이 크게 자리잡고 있었다. 즉, 미국의 대중교육이 시작된 이래 정책가들과 연구자들은 학생들의 학업성취의 문제를 해결하기 위해 여러 프로그램들을 개발하여 학교에 투입해왔지만 계속해서 실패하고 있는 상황이었다 (Fullan, 2007). 그러는 가운데 배움이 풍부한 학교 (learning-enriched school)의 특징으로 교사 협력이 주요하게 대두되면서 기존의 하향식(top-down) 개혁접근을 대체하는 접근으로 상향식 (bottom-up) 학교개혁 접근이라고 할 수 있는 단위학교 교사학습공동체 운동이 각광받게 되었다. 이에 연구자들은 전문가학습공동체를 구성하는 주요한 개념적 속성이 무엇이며 특징이 무엇인지, 어떻게 학습공동체를 구축할 수 있는지 등에 대한 연구를 활발히 수행해 나왔다(Bolam et al. 2005; Hord, 1997; 2007; McLaughlin & Talbert, 2001; Pankake, Abrego, & Moller, 2010). 그리고 이러한 연구들을 통해 전문가학습공동체의 다양한 특징과 의의들이 밝혀지면서 학습공동체를 구축하기 위한 노력들이 미국, 영국은 물론 캐나다, 싱가포르, 중국 등 여러 나라들에서 활발하게 이루어지게 되었다(Bolam et al., 2005; Meesuk, Wongrugsa, & Wankaewhiran, 2021; Qiao,

1) 미국, 영국 등지에서 단위학교 교사학습공동체에 대한 논의는 전문가학습공동체 (professional learning community)라는 용어를 중심으로 논의되어 왔다. 본 연구에서는 교사학습공동체와 전문가학습공동체, 그리고 전문적 학습공동체라는 용어를 혼용적으로 사용하고자 한다.

Yu, & Zhang, 2018).

국내의 경우, 단위학교를 교사들의 학습공동체로 재문화화하고자 하는 운동은 2000년대 들어 학교 현장에서 자생적으로 일어난 혁신운동, 예컨대 남한산초등학교(김영주 외, 2013)와 '새로운 학교 운동'(정진화, 2014) 등에서 찾아볼 수 있다. 여기에는 1990년대 말부터 일었던 '공교육 붕괴', '교실 붕괴'와 같은 현상에 대한 문제의식이 크게 자리잡고 있었는데, 이후 학교의 학습공동체화 노력은 2009년에 등장한 혁신학교 정책에 의해 본격화되었다(서경혜, 2019a). 혁신학교 정책은 '공교육 정상화'를 기치로 내걸고 교사들의 행정업무 경감과 교장의 권한 분산 등을 주요한 정책 내용으로 삼고 있었다(조금주, 2012). 이에 일선 학교 교사들은 혁신학교 정책을 수용하여 경감된 업무 환경 속에서 협력적으로 학습하고 실천하면서 자신들의 수업과 교육과정을 개선해 나갔다. 또한 이 과정에서 교사들은 필요에 따라 수업시수를 조정하거나 교과 및 교육과정을 재구성할 수 있도록 제도화하고 있는 국가교육과정 공간을 활용하여 교과 내용의 순서를 변경하거나 교과 간의 경계를 해체하여 다양한 통합교육과정을 운영해 나갔다(이주연 외, 2020). 교사 협력을 지원하는 학교 구조와 문화 속에서 같은 학교에서 근무하는 교사들이 협력적으로 탐구하고 실천하면서 수업은 물론 교과 교육과정과 학교 교육과정을 개선해온 것이다. 그리고 이러한 변화를 통해 학생 중심 수업이 자리잡고, 학생들의 학업성취도 역시 향상되는 결과를 가져온 것으로 보고되고 있다(배정현, 박미희, 2020; 배정현, 유성상, 2022; 이세미 외, 2020; 이주연 외, 2020)

단위학교 교사학습공동체와 관련된 연구를 살펴보면, 먼저 학교 안에서 관심 주제를 중심으로 교사들이 협력적으로 학습하는 소그룹 학습모임에 대한 연구들이 있다(고미령 외, 2021; 박나실, 장연우, 소경희, 2015; 윤정, 강에스더, 조영하, 2016; 이승호 외, 2016). 이 연구들은 주로 학교 안에서 소그룹 학습공동체들이 어떻게 형성되었으며 그 안에서 교사들이 어떤 경험을 하는지, 학교변화와 어떤 관련을 가지는지를 탐색하였다. 이를 통해 학교 안 소그룹 학습공동체의 의의와 학교변화와

의 관계, 소그룹 학습공동체 활동을 위한 조건들이 무엇인지 이해하는 데 기여하고 있다. 일부 연구물들은 교사학습공동체로 작동하는 동학년 조직을 탐색하기도 하였다. 이러한 연구물로는 한희정, 김병찬(2019)의 연구물이 대표적인데, 이들은 초등학교 1학년 동학년 조직이 어떻게 교사들의 학습공동체로 작동하게 되었는지를 탐색하여 1학년을 처음 맡는 데 대한 교사들의 부담감이 동료 교사들과의 결속을 강화시켰고, 1학년 부장의 교육과정 전문성과 지원적 리더십이 1학년 동학년 조직을 교사학습공동체화하는 데 기여했다고 밝였다.

다른 한편, 단위학교 교사학습공동체의 주요 특징이라고 할 수 있는 지원적 리더십과 공유된 리더십(Hord, 1997, 2015)을 탐색한 연구도 일부 수행되었다. 예를 들어, 이준희, 주영효(2015)는 전문가학습공동체 형성의 주요한 조건으로 제시되고 있는 학교 리더십이 어떻게 구현되는지 그 양상을 살펴봄으로써 '권한위임을 통한 셀프 리더십 형성', '상황에 따라 다양한 리더들이 리더십을 공유하기', '교사들이 합의된 가치 내에서 신바람 나서 일하게 하기', '학교변화의 핵심기제로 동료성과 집단지성을 활성화하기' 등의 리더십 양상을 도출하였다. 이를 통해 분산적 지도성 실행을 위한 학교 거버넌스의 재구조화와 교사 리더의 육성 및 연수, 학교장 연수 등과 같은 정책적 시사점을 제시하였다.

앞서의 연구물들이 주로 단위학교 교사학습공동체의 부분을 차지하는 소그룹 학습공동체나 동학년 조직, 그리고 교사학습공동체의 주요 구성요소라고 할 수 있는 교사 리더십에 초점을 두었다면, 교사학습공동체로 작동하는 학교 전체의 특성을 탐색하거나 단위학교 교사학습공동체의 형성과정 등을 탐색한 연구도 있다. 대표적으로, 조형미, 김진희, 나지연, 김유정(2019)은 단위학교 교사학습공동체의 특성을 탐색하여 구성원들이 학교의 교육목표와 핵심비전을 공유하고 있으며, 수업과 교육활동에 대한 공식적-비공식적 논의가 일상화되어 있음을 확인한 바 있다. 또한 이러한 학교들에서는 교사들이 동료에 대한 신뢰를 바탕으로 호혜적 관계를 형성하고 있고, 교육활동을 탐구하고 적용하는 활동이 활발하게 이루어지고 있음을 확인하였다. 그리고 이러한 학습공동체를 형성할 수 있

었던 배경으로 작은 규모의 학교라는 점과 혁신학교 정책이 자리잡고 있다는 점을 이 연구물은 드러내었다. 이준희와 이경호(2015)는 전문가학습공동체 구현 양상을 혁신학교를 중심으로 탐색하여 전문가학습공동체가 어느 정도 형성된 곳에서는 일부 학년부를 중심으로 비형식 학습이 활성화되어 있으며, 학습공동체가 잘 형성되지 않은 학교에서는 학년부를 중심으로 지식을 공유하는 차원에서 학습이 이루어지고 있다는 점을 밝힌 바 있다. 곽영순(2015)은 단위학교가 교사학습공동체로 발달해 가는 과정을 탐색하여 생활공동체 단계를 지나 학습공동체 단계로 발전하는 모습을 드러내면서, 단위학교 교사학습공동체를 통해 교사들이 공동성장하여 교사들 간 격차가 줄어듦으로써 어느 학년, 어느 교사에게 아이를 맡겨놓아도 신뢰할 수 있게 된다는 의의를 드러내기도 하였다. 교사공동체에서 학교 전체 교사가 같이 가기 때문에 내 탓, 네 탓 하는 분위기에서 벗어날 수 있게 된다는 것이다.

이 외에도 단위학교 교사학습공동체의 교육적 효과를 분석하기 위한 연구 등(배정현, 박미희, 2020; 이세미 외, 2020), 최근 들어 단위학교 교사학습공동체에 대한 연구가 국내에서도 활발히 이루어지고 있다. 그러나 학교를 교사학습공동체로 만들기 위한 노력이 10년 이상 이어져 오고 있음에도 불구하고 학교가 어떻게 교사들이 함께 배우고 실천하는 교사학습공동체로 오랫동안 지속될 수 있는가에 대한 이해는 부족한 상황이다(정바울, 2016). 연구물들에 따르면 학습공동체의 지속은 그다지 자명한 과정이 아니다. 학교를 교사들의 학습공동체로 변화시키고 지속하는 과정에는 수많은 방해 요인들이 존재하며 이것들은 서로 다른 수준에서 다른 방식으로 작동하기 때문에(Stoll et al., 2006) 학교를 학습공동체로 지속하는 것은 매우 어려운 일로 알려져 있다(정바울, 2016; Stoll & Louis, 2007). 특히 우리나라의 5년 주기 교사순환 근무제도는 학교를 교사학습공동체로 지속하는 것을 어렵게 하는 가장 큰 걸림돌로 제기되고 있다. 신뢰와 연대감이 그 토대가 되는 공동체의 특성상 구성원의 변화는 계속적인 공동체의 재형성을 요청하기 때문이다. 이런 점에서 정바울(2016)은 전문가학습공동체 학교의 지속은 “울퉁불퉁하고

갈등으로 점철된 험난한 과정"이라고 한 바 있으며, Bolam et al.(2005)은 학교를 학습공동체로 지속하는 일은 계속적인 도전에 대처해가는 과정이라고 한 바 있다. 다시 말해, 단위학교를 교사들이 함께 배우고 실천하는 학습공동체로 변화시키는 것도 어렵지만 그것을 지속하는 것은 더욱 어려운 일인 것이다.

그러나 이러한 어려움에도 불구하고, 일부 학교들은 오랜 시간 동안 교사들의 학습공동체로 지속되고 있으며, 이에 몇몇 연구물들은 이러한 사례들에 관심을 가지고 이 사례들에서 나타나는 단위학교 교사학습공동체 지속의 과정과 성격, 주요 쟁점들을 밝히기 위해 노력해 오고 있다. 예를 들어, 정바울(2016)은 15년 이상 공동체 문화를 중심으로 운영되고 있는 교사 10명 이하의 소규모 초등학교 사례에 대한 연구를 수행하여, 교사학습공동체의 지속은 그다지 자명하고 매끄러운 과정이 아니며 학교 구성원들이 학습공동체를 무엇으로 이해하느냐에 따라 학교가 공동체 중심의 교사학습공동체를 이룰 수도 있고 교수-학습 중심의 교사학습공동체를 이룰 수도 있음을 드러내었다. 또한 이 과정에서 공동체에 대한 구성원들의 상이한 관점이 갈등의 지점이 된다는 것과 누가 주도권을 잡느냐에 따라 교수-학습 중심의 학습공동체가 될 수도 있고 공동체 중심의 학습공동체가 될 수도 있다는 점을 밝혔다.

이종철(2019)의 경우, 한 중학교가 수업연구회를 토대로 6년여간 학습공동체로 변화되어 온 과정을 탐색하였다. 연구 결과, 사례 학교는 '지속기'로 진입하지는 못하고 '실행기'에 머물러 있었으며, 그럼에도 불구하고 6년여간 이 학교가 학습공동체로 지속될 수 있었던 데에는 리더 역할을 할 수 있는 교사가 외부에서 유입된 것이 주요한 동인이 되었다는 점을 밝혔다. 5년 주기의 순환근무제도로 인해 학습공동체를 구축한 주요 교사들이 학교를 떠나게 되었지만 리더십을 대체할 수 있는 인물이 학교 외부에서 유입됨으로써 계속해서 학습공동체를 이어갈 수 있었다는 것이다. 연구자는 이러한 연구 결과를 토대로 리더십 승계의 문제, 학습경험의 중요성, 전문적 리더 교사 양성의 문제 등을 제시하였다.

이 연구물들은 학습공동체의 지속에 대한 연구가 거의 이루어지지 않

고 있는 우리나라 상황에서 구체적인 사례를 통해 지속의 과정과 특징, 관련 쟁점 등을 드러냈다는 점에서 의의가 크다고 할 수 있다. 그러나 정바울(2016)의 연구는 교사 10명 이하의 작은 학교 사례를 연구하고 있어 보다 큰 규모 학교에서의 학습공동체 지속 과정을 이해하는 데는 한계가 있으며, 이종철(2019) 연구는 6년여간의 지속 기간만을 다루고 있어 좀 더 장기적인 지속의 문제를 이해하는 데는 한계가 있다. Stoll et al.(2006)에 따르면 변화의 지속은 학교 규모와 관련되며, 지속 기간에 따라 다양한 쟁점이 제기될 수 있다. 따라서 단위학교 교사학습공동체의 지속에 대한 이해를 확장하고 계속적인 교사 협력을 도모하기 위해서는 보다 큰 규모의 학교[2]와 더 장기적으로 지속되고 있는 사례에 대한 연구를 수행할 필요가 있다. 어느 정도 규모가 있는 학교가 오랜 시간 동안 교사학습공동체로 지속되는 과정에서 어떤 어려움이 제기되며 여러 어려움 속에서도 어떻게 교사학습공동체로 지속될 수 있는지, 이러한 지속 과정에서 어떤 변화 등이 일어나는지 등에 대한 전반적인 이해가 필요한 것이다.

위와 같은 문제의식 하에, 본 연구는 13년간 교사학습공동체로 지속되고 있는 한 중학교가 어떻게 오랜 시간 동안 교사학습공동체로 지속되어 왔는지를 이해하기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 통해 단위학교 교사학습공동체의 지속에 관한 이해를 발전시키는 데 본 연구의 목적이 있다. 본 연구가 주목하고 있는 사례는 국내에서 교사 협력이 활발하지 않았던 시기인 2010년부터 학교를 교사들의 학습공동체로 구축하고 이를 토대로 학교를 혁신해온 혁신 중학교이다. 본 사례는 13년이라는 상당히 긴 시간의 지속 역사를 지니고 있는 만큼, 학습공동체 지속에 있어 중요한 과제가 되는 리더십 승계의 문제 등이 어떻게 해결될 수 있는지

2) 2021년 초등학교의 경우, 전국적으로 10학급 이하의 학교가 35.2%로 가장 많았고, 다음은 31학급 이상의 학교(22.6%), 11~20학급의 학교(22.2%), 21~30학급의 학교(20.0%) 순으로 나타남. 2021년 중학교의 경우 10학급 이하의 학교(33.1%), 11~20학급의 학교(32.7%), 21~30학급의 학교(25.1%), 31학급 이상 학교(9.1%) 순으로 나타남. (교육통계서비스 kess.kedi.re.kr에서 '학교 학급 규모'로 2022년 5월 30일에 검색)

를 보여줄 수 있을 것으로 기대되며, 더 나아가 10년 이상의 오랜 시간 동안 단위학교가 교사학습공동체로 지속되는 과정에서 어떤 도전 과제들이 제기되는지도 보다 다양하게 드러낼 수 있을 것으로 기대된다. 또한 이 학교는 처음 학습공동체 구축 당시에는 30여 학급 규모였으며, 2021년 현재에도 17학급을 이루고 있는 만큼, 국내의 상당수를 차지하고 있는 규모(교육통계서비스, 2022)의 학교에서 교사학습공동체가 지속되는 과정과 그 특징을 이해하는 데도 기여할 수 있을 것으로 보인다.

2. 연구문제

이 연구를 이끄는 핵심적인 질문은 '하늘중학교[3]가 어떻게 13년이라는 오랜 시간 동안 교사들의 학습공동체로 지속되고 있는가?' 하는 것이다. 학교를 교사들의 학습공동체로 변화시키는 것도 어렵지만 그것을 지속하는 것은 더욱 어려운 일임에도 불구하고, 하늘중학교가 13년이라는 오랜 시간 동안 어떻게 교사들의 학습공동체로 지속되고 있는가를 탐색함으로써 단위학교 교사학습공동체의 지속에 대한 이해를 발전시키고자 하는 데 본 연구의 목적이 있다고 할 수 있다. 이를 위하여 본 연구에서는 다음의 네 가지 연구문제를 설정하였다.

첫째, 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 구축되고 지속되는 과정은 어떠했으며, 그 시기는 어떻게 구분할 수 있는가?

하늘중학교는 2009년에 일부 교사들이 소그룹 학습공동체 활동을 시작한 이래, 2010년부터 학교 전체 교사들의 학습공동체를 구축하여 2021년 현재까지 13년 동안 교사학습공동체 문화를 지속해오고 있다. 따라서 본 연구문제에서는 하늘중학교에서 지난 13년 동안 교사학습공동체가 구축되어 지속되어 온 과정을 살펴보고 이러한 지속의 과정을 구

3) 이하 본 연구에서 사용하는 학교명과 연구 참여자명, 시 명칭 등은 모두 가명임을 밝힌다.

분되는 특징에 따라 시기적으로 구분해 보고자 한다.

둘째, 하늘중학교의 교사학습공동체 지속 과정에 나타나는 하늘중학교 교사학습공동체 지속의 특징은 어떠한가?

단위학교 수준에서 봤을 때 교사학습공동체는 학생들의 배움을 증진하기 위해 협력적으로 배우고 실천하는 교사 문화를 의미한다. 여기서 문화라는 것을 교사들의 삶의 방식을 의미하는 것으로 봤을 때, 협력을 위한 정기적인 교사 모임과 교사 조직은 교사들이 협력하는 일종의 삶의 방식이며 학교를 교사들의 학습공동체로 작동하게 하는 구조라고 할 수 있다. 이에 Stoll et al.(2006)은 학교가 오랜 기간 교사들의 전문적 학습공동체로 지속되기 위해서는 학습공동체 구조가 문화로 내재화될 필요가 있다고 한 바 있다. 따라서 본 연구문제에서는 어떠한 활동과 구조를 통해 하늘중학교의 교사학습공동체가 지속되는지 그 특징을 탐색해 보고자 한다.

셋째, 하늘중학교가 13년이라는 오랜 시간 동안 교사학습공동체로 지속될 수 있었던 데에는 어떤 배경이 작동하고 있는가?

한 학교가 교사들의 학습공동체로 지속되는 것은 결코 쉬운 일이 아니며, 국내외적으로 이러한 사례를 찾는 것은 어려운 일로 여겨진다. 특히 국내의 경우, 교장 및 교사들의 순환근무제로 인해 학습공동체의 지속은 더욱 어려운 일로 알려져 있다(이종철, 2019). 그럼에도 불구하고 공립학교인 하늘중학교는 13년이라는 오랜 시간 동안 교사학습공동체로 지속되고 있는 바, 이 연구문제에서는 어떠한 배경적 조건들이 하늘중학교를 교사들의 학습공동체로 지속 가능하게 하고 있는지, 그 배경을 살펴보고자 한다.

넷째, 하늘중학교가 13년간 학습공동체를 지속하는 과정에서 대두

된, 앞으로 해결해야 할 도전 과제들에는 어떤 것들이 있는가?

교사학습공동체의 지속은 평탄하고 선형적이기보다는 복잡하고 울퉁불퉁한 과정이라고 할 수 있다(정바울, 2016). 그런 만큼 교사학습공동체가 지속되는 과정에서는 예측하기 어려운 다양한 도전과 갈등들이 존재한다(Stoll et al, 2006). 하늘중학교 역시 오랜 기간 교사학습공동체로 지속되는 과정에서 여러 어려움들을 겪었으며 이 중 많은 것들은 여전히 앞으로 해결해야 할 도전 과제로 남아 있다. 따라서 본 연구문제에서는 하늘중학교가 13년간 교사학습공동체로 지속되는 과정에서 제기되어 온, 하늘중학교 교사학습공동체의 지속을 저해하는 도전 과제들에는 어떤 것들이 있는지 탐색해 보고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사학습공동체의 개념화 및 관련 논의의 대두와 발달

가. 교사학습공동체의 개념화

본 연구를 수행하는 데 있어 일차적으로 중요한 작업은 교사학습공동체가 무엇인지 그 의미를 잘 이해하는 일이라고 할 수 있을 것이다. 교사학습공동체는 '교사'와 '학습', '공동체'라는 세 단어의 조합을 통해 구성된 단어로써 이 세 단어의 조합 속에서 그 의미가 드러난다. 그러나 '학습'과 '공동체'라는 말이 포괄하는 범위가 넓어 사실 그 의미를 분명히 드러내는 것은 쉬운 일이 아니다. 이에 학자들은 교사학습공동체에 대한 합의된 정의는 없으며(Stoll et al., 2006), 교사들이 모이는 어떠한 집단에도 이 이름이 붙여짐으로써 그 의미가 퇴색되고 있다고 하기도 하였다(DuFour, 2004). 그럼에도 불구하고, 연구자들은 좀 더 분명하고 의미 있는 교사학습공동체의 개념을 탐색하고 있으며, 본 장에서는 이러한 노력들을 정리함으로써 교사학습공동체의 개념을 드러내 보고자 한다.

거칠게 말해, 교사학습공동체는 협력적으로 학습하는 교사 집단이라고 할 수 있다. 연구자들은 특정한 주제나 관심사를 중심으로 정기적으로 만나 협력적으로 학습하는 여러 교사 모임들에 대해 교사학습공동체라 칭해 왔다. 그러나 이 정의만으로는 교사학습공동체의 고유함을 잘 드러내는 데는 한계가 있다. 교사들은 함께 모여 개인적인 관심사에 초점을 맞추어 함께 소설책을 읽는다거나 가르치는 일과는 크게 관계가 없는 다른 주제에 대해 공부할 수도 있다. 그러나 연구자들은 이러한 모든 종류의 교사 모임이 교사학습공동체는 아니라고 말한다(Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001). 교사학습공동체는 단순히 교사들

로 구성된 모임 또는 집단을 의미하는 것이 아니라, 학생들을 가르치는 전문가라는 정체성에 기반한 공동체라는 것이다(Stoll & Louis, 2007). 즉, 환자를 치료하는 의사가 환자를 잘 치료하기 위해 함께 환자에 대해 탐구하고 관련 의학 지식을 공부하는 것과 마찬가지로, 교사는 가르치는 일을 하는 전문가로서 더 잘 가르치고 학생들이 더 잘 배우도록 하기 위해 함께 자신이 가르치는 학생이나 학교, 다양한 교육적 지식을 탐구하고 학습하는 집단이라는 데 많은 학자들은 동의한다(Grossman et al., 2001). 이에 여러 학자들은 교사학습공동체를 전문적 학습공동체, 또는 전문가학습공동체라는 용어와 혼용적으로 사용하고 있기도 하다(Hord, 1997; Hipp & Huffman, 2010; Lieberman & Miller, 2011; Stoll et al., 2006). 즉, 교사학습공동체에서 '교사'는 가르치는 전문가로서의 교사를 의미하는 것으로, 교사학습공동체는 가르치는 일에 대한 전문가인 교사들이, 학생들이 더 잘 배우도록 하기 위해 협력적으로 탐구하고, 더 나아가 함께 실천하는 집단을 의미하는 것이라 할 수 있다.

그러나, 그렇다고 해도 여전히 그 의미가 오롯이 드러나는 것은 아니다. 여기서 '학습'이라는 단어도 꽤나 문제적인 용어이다. 먼저, '학습'과 관련하여 누구의 학습인가 하는 문제가 제기된다. 흔히 교사학습공동체에서의 학습은 교사의 학습으로 자연스럽게 이해되곤 한다. 이것은 이 단어가 불러일으키는 자연스러운 의미 해석으로 교사학습공동체와 혼용적으로 사용되고 있는 전문가학습공동체라는 용어가 학교가 학생은 물론 전문가, 즉 교사와 행정가 모두 다 같이 배우고 성장하는 곳이어야 한다는 신념에 기초 있다는 점(서경혜, 2013)에서도 타당하다고 볼 수 있다. 그러나 그렇다고 해서 여기서의 학습이 비단 교사의 학습만을 의미하는 것은 아니다. 그동안 전문가학습공동체라는 용어를 통해 교사학습공동체 논의를 발달시켜 온 여러 학자들은 전문가학습공동체라는 용어가 대두되기 전 전문가공동체(professional community)라는 용어를 먼저 사용하기 시작했으며, 이후 연구가 진척되면서 학생의 '학습'을 위해 협력하는 전문가 공동체라는 점에서 '학습'을 전문가와 공동체, 두 단어 사

이에 삽입하게 되었다고 밝히고 있다(DuFour & Eaker, 1998). 즉 '학습'이라는 용어는 학생의 학습증진을 강조하기 위해 목적적으로 선택된 것이다. 교사학습공동체를 정의함에 있어 '학생학습의 증진'이라는 비전이 강조되고 있는 것은 이러한 이유에서 비롯된 것이라 볼 수 있다. 따라서 교사학습공동체, 또는 전문가학습공체에서 '학습'은 교사와 학생 모두의 학습을 의미하는 것으로 이해될 필요가 있으며, 이에 실제로 많은 학자들은 "학생들의 학습 증진"을 위해 "교사들이 협력적으로 탐구하고 학습"하는 집단이라는 것을 강조해 왔다(서경혜, 2009; 장연우, 2016; Hord, 2017; Louis, Marks, & Kruse, 1996)

다른 한편, '학습'과 관련하여 이 용어가 포괄하는 범위도 생각해봐야 할 문제이다. 여기서 학습을 교사의 학습으로 간주하든 학생의 학습으로 간주하든, 학습이 의미하는 바는 상당히 모호하고 방대할 수 있다. 이에 일부 연구물들은 교사학습공동체에서의 교사학습의 의미와 범위를 규명하기 위해 노력해 왔다. 예를 들어, 서경혜(2013)는 교사학습과 관련하여, '학습'을 강조하느냐, '실천'을 강조하느냐, '탐구'를 강조하는냐에 따라 교사학습공동체를 전문적 학습공동체와 실천공동체, 탐구공동체로 구분할 수 있다고 한 바 있으며, 소경희(2009)는 교사들이 서로의 실천으로부터 터득한 지식을 탐색하는 데 관심을 두는 학습공동체와 교육의 가정에 의문을 던지고 탐구하는 데 관심을 두는 학습공동체로 구분할 수 있다고 한 바 있다. 이와 같이 교사학습공동체라는 용어가 포괄할 수 있는 교사학습의 의미는 그다지 자명하지 않으며, 그 폭이 넓다는 것을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고, 여러 학자들은 교사학습공동체의 학습이 인지적이기보다는 사회적이며 탐구적이고 상황적이며 맥락적이라는 특징을 갖는다는 데 동의한다(서경혜, 2013; 소경희, 2009).

그렇다면 교사학습공동체가 또하나 주요하게 강조하는 학생의 학습은 어떻게 이해할 수 있을까? Cochran-Smith & Lytle(2009), Louis & Marks(1998)에 따르면, 전문가학습공동체 논의가 처음 대두되었던 초기에 '학습'은 학생의 학업적 성취를 지칭하는 것으로 주로 이해되었다고 한다. 다양한 배경의 학생들이 함께 공부하는 미국 상황에서 학생들

의 학력 부진은 중요한 문제였고 NCLB(No Child Left Behind)를 비롯한 많은 정책들이 학생들의 학업적 성취를 높이는 것에 방점을 두어 왔다는 것이다. 따라서 교사 협력을 기반으로 효과적으로 작동하는 교사 학습공동체는 학생들의 학업성취가 높은 학교를 의미하는 것으로 이해되었으며(Louis & Marks, 1998), 실상 '학생들의 학습 증진'이라는 비전은 학생들의 학업적 성취 향상을 의미하는 것으로 받아들여졌다. 즉, 교사들이 같이 협력하여 학생들의 학업 성취 결과 데이터를 분석하고 이를 토대로 자신들의 실천을 반성하고 탐구하면서 더 적절한 교수 학습 전략을 세우는 것을 전문가학습공동체에서는 강조해 온 것이다(Cochran Smith & Lytle, 2009). 그러나 Cochran-Smith & Lytle(1999)과 Owen(2015)이 비판한 바와 같이, '학습'은 사실 그러한 학업적 성취만을 가지고 판단할 수 없는 더 광범위한 의미를 지닌다. 따라서 학습을 학업 성취에 한정할 경우 학문적 교과 외에 다양한 종류와 다양한 측면의 학습을 무시할 위험이 있다. 그런 면에서 국내의 교사 학습공동체는 해외보다 더 나아간 모습을 일면 보여주고 있다. 국내에서 이루어지는 교사학습공동체의 경우, 공동체에서 추구하고 의미하는 '학습'은 학업이나 학문적 성취보다 포괄적으로 해석되는 경향이 있다. 단순히 각 교과의 학업 결과가 높은 것을 학습의 증진으로 보는 것에 한정되지 않고 수업에의 참여 과정과 다양한 교육활동에의 적극적인 참여까지도 중요한 학습의 의미로 보는 것이다. 이것은 국내의 교사학습공동체가 해외와는 조금 다른 맥락에서 발달되었기 때문인 것으로 보이는데, 극심한 학업 경쟁에 내몰려 있는 우리나라 학교 학생들의 경우, 경쟁 가도를 달리는 학생과 아예 포기하는 학생들로 양극화되어(전상진, 2004; 조용환, 2000), 수업에서 반 이상의 학생들이 잠을 자거나 학생들의 사건 사고가 끊이지 않는 상황이었고(성열관, 2015), 따라서 국내의 주요 이슈는 학생들의 학업성취를 향상시키는 것보다는 학교를 정상화시키는 데 있었다. 이러한 상황에서 혁신학교 정책은 학교붕괴 현상의 원인이 학생 개인이나 가정에 있다기보다는 학교에서 이루어지는 낡은 교육 방식과 문화에 있다고 보고 학생들을 배움의 과정에서 소외시키지 않는 수

업과 학교를 만드는 데 초점을 두고 교사들이 협력하면서 학교를 개혁해 나갔다. 이것은 듀이(Dewey, 1938)가 제시하기도 했던 경험의 성장으로서의 교육을 지향한 것과 오히려 의미가 맞닿아 있는 것으로, 학업적 성취 결과를 학습으로 보는 서구 맥락에서 제기된 교사학습공동체에서의 학습의 의미보다 더 넓은, 배움의 과정에서의 학생들의 진정한 참여와 이를 통한 경험의 성장과 역량의 증진을 학습의 증진으로 본 것이라고 할 수 있다. 즉 국내에서 이루어지고 있는 많은 교사학습공동체들은 학생들의 경험과 역량의 성장을 학습의 증진으로 보고 이를 위해 함께 협력적으로 탐구하고 실천해 나가고 있는 측면이 크다.

그렇다면, 마지막으로 교사학습공동체에서 '공동체'라는 용어를 사용함으로써 강조하고자 하는 것은 무엇일까? 이러한 용어를 교사학습공동체에 붙인 데에 대해, DuFour & Eaker(1998)는 '공동체'라는 용어를 '조직'이라는 용어와 구분하기 위해 의도적으로 사용한다고 한 바 있다. 교사학습공동체의 개념화에는 1990년대 당시 여러 기업들에서 일고 있던 "학습 조직"(Senge, 1990) 개념이 영향을 미쳤는데, 구조와 효율성을 강조하며 "행정적이고 기능적인 구조"와 "정해진 목적을 위한 체계화된 배치"로 정의되는 '조직'이라는 용어를 사용하기보다는 '공동체'라는 용어를 사용함으로써 공통의 관심사로 연결된 교사 그룹을 강조하고자 했다는 것이다(DuFour & Eaker, 1998). Tönnies에 따르면 인간 집단은 크게 게젤샤프트(gesellschaft)와 게마인샤프트(gemeinschaft)로 구분된다(Sergiovanni, 1994). 게젤샤프트는 주로 사회(society)로 번역되는 단어로서, 특정한 목적을 달성하고 이익을 얻기 위해서 관계를 맺고자 하는 합리 의지(rational will)에 의해 결합된 사회집단 또는 조직을 의미하며 게마인샤프트는 공동체(community)로 번역되는 단어로, 어떤 유형적인 목표나 이익을 생각하는 것이 아니라 그렇게 행동하는 것 자체가 내재적인 의미와 중요성을 갖고 있기 때문에 관계를 맺고자 하는 자연 의지(natural will)에 의해 결합된 집단을 의미한다(Sergiovanni, 1994). 계약에 의해 그 결합이 이루어지는 오늘날의 여러 조직들이 이러한 게젤샤프트라고 할 수 있는데, 게젤샤프트에서는

고독, 소외, 타인 및 사회와의 단절된 감정이 빈번하게 언급된다(Durkeim, 1951; Seeman, 1959; Sergiovanni, 1994에서 재인용). 이에 비해 게마인샤프트(gemeinschaft)는 '우리'라는 정체성에 기반한다. 예를 들어, 종족에 의한 게마인샤프트는 가족에서 갖게 되는 '우리'라는 정체성에서 비롯되며, 공유하는 가치와 공유하는 존재의 개념에 대한 상호 결속을 통해 '나'로부터 '우리'로 소속감을 확대시키기도 한다. 이러한 논의에 따르면 교사학습공동체는 교사들이 가르치는 일의 문제를 함께 개선하고자 하는 자연의지를 기반으로 결합된 집단이라는 점에서 게마인샤프트의 성격이 강하며 이에 공동체라는 이름이 붙여진 것이라 할 수 있다. 특히, 학교와 관련하여, 단위학교 교사학습공동체는 그동안 게젤샤프트 진영에 속해있던 전통적인 학교들을(Tyack & Hansot, 1982) 게마인샤프트르 전환하고자 하는 운동이라고 볼 수 있다. 학교는 결코 게마인샤프트 또는 게젤샤프트가 될 수 없고 이 두 가지 특징을 다 갖고 있지만, 양자 간의 균형이 훼손되고 게젤샤프트의 특성이 강했던 것에서(Sergiovanni, 1994) 그 무게중심을 게마인샤프트로 옮기고자 하는 노력인 것이다.

본 연구에서는 교사를 전문가로 보고자 하는 선행 연구들의 관점과 학습을 단순한 학문적 성취를 넘어 포괄적인 학생 경험의 성장으로 보고자 하는 관점, 공동체를 공통의 관심사로 서로 연결된 그룹이라고 보는 관점에 동의한다. 따라서 본 연구에서는 교사학습공동체를 '학생들의 학습 및 경험과 역량의 성장을 위해 서로 간에 연대감을 가지고 협력적으로 함께 배우고 실천하는 교사 집단'으로 정의하고자 하며, 단위학교 교사학습공동체는 이러한 교사 문화를 지닌 학교로 정의하고자 한다.

나. 교사학습공동체 논의의 대두와 발달

가르치는 일과 관련하여 공동체의 중요성이 강조된 것은 1980년경부터라고 할 수 있다(소경희, 2003; Hargreaves, 2000). 이와 관련하여 교사 전문성의 변화를 역사적으로 탐색한 Hargreaves(2000)는

1980년대 이후 나타나고 있는 교사들의 협력적 문화의 시기를 '협력적 전문성의 시대'라고 하면서 그 이전의 '전문성 이전 시대' 및 '자율적 전문성 시대'와 구분하고 있다. 학교교육이 대중화되던 초기에 요구되었던 교사 전문성의 시대는 아직 전문성이라고 할 만한 특징이 드러나지 않는다는 점에서 '전문성 이전 시대'에 해당하며, 교사교육이 대학 수준에서 이루어지고 가르치는 일이 교사의 전문성을 토대로 자율적으로 이루어질 수 있다고 인식되기 시작한 1960년대 이후는 '자율적 전문성의 시대'에 해당하고, 가르치는 일을 둘러싼 사회 맥락이 복잡하게 변화하여 학교 밖의 전문가들에 의해 전달된 코스에 기반한 전문적인 개발이 의문시된(Day, 1999), 그리하여 교사들이 점차 그들이 배워오지 않았던 방식으로 일하면서 교사들 간 협력문화를 촉발시킨 1980년대 이후는 '협력적 전문성 시대'에 해당한다는 것이다(소경희, 2003).

이러한 논의에 따르면, 교사학습공동체는 1980년대 이후 나타나고 있는 협력적 전문성 시대를 대표하는 개념이라고 할 수 있다. 협력적 전문성 시대의 대두에 따라 교사학습공동체에 대한 논의는 크게 두 갈래의 전통에 따라 발달해 온 것으로 볼 수 있는 바(Cochran-Smith & Lytle, 2009; Stoll et al., 2006), 본 절에서는 이러한 두 전통을 살펴보고 국내 맥락에서 교사학습공동체 논의가 어떻게 발달되어 왔는지도 함께 살펴보고자 한다.

(1) 학교개혁 맥락에서의 교사학습공동체 논의의 대두와 발달

교사학습공동체 논의의 발달에 기여한 주요 연구 전통 가운데 하나는 학교개혁 연구 전통이다. 학교개혁 연구 전통에서 교사학습공동체는 학교개혁의 대안적 모델로 등장한 것이라 할 수 있다(DuFour & Eaker, 1998). 1980년대 당시, 미국과 영국 등지의 연구자들과 정책가들은 오랜 시간 동안의 수많은 개혁 정책에도 불구하고 변화하지 않는 교육에 대한 문제의식이 컸다. 학생들의 학업성취는 떨어지고 기본 학력이 저하되어 있는 학생들의 학업능력을 끌어올릴 수 있는 방법은 요원해 보였

다. 1983년에 보고된 『위기의 국가(A Nation at Risk)』보고서는 교육의 위기를 “하향”, “부족”, “위협”, “위험” 등과 같은 용어로 표현하는 등 그야말로 교육이 위기에 처해 있다고 보았고, 이를 해결하기 위한 방안을 계속해서 고안하였다(Fullan, 2007).

1980년대까지 오랫동안 제시되어 온 교육개혁 방안은 주로 학교 외부에서 교육정책을 처방하여 학교에 부과하는 것이었다. 학생들의 학업 성취를 끌어올리기 위한 여러 교육프로그램, 또는 사회변화에 발맞추어 필요한 교육프로그램 등을 정책가들은 학교에 부과하였다. 교육개혁의 이러한 특징으로 인해 Fullan(2007)은 당시의 교육개혁 모델을 “적용” 모델이라고 하였으며, 여러 학자들은 하향식 교육개혁이라고 하였다. 정책가들은 학교 외부의 전문가들이 학교 문제를 해결할 교육정책을 개발하여 학교 현장에 투입하고 그것을 교사들이 적절히 수행하면 학교가 개선될 것으로 기대하였다. 그러나 실제로, 외부에서 개발되어 학교 현장에 투입된 여러 개혁 정책들은 학교에서 형식적으로만 적용되다 사라지는 경우가 많았다(Fullan, 2007). 정책가들이 이를 해결하기 위해 다양한 교원연수 프로그램을 마련하기도 하였으나 이것이 개혁 프로그램의 정착이나 학교 개선으로 이어지지 않았다.

그러다 1980년대 들어 교사들이 학생의 학습에 관심을 가지고 서로 협력하는 학교에서 학교 개선이 이루어진다는 연구 결과들이 속속 발표되었다. 대표적으로, Rosenholtz(1989)는 미국 전역의 78개 학교를 대상으로 연구를 수행하여 교장과 교사가 교육목적을 중심으로 서로 협력하는 학교들에서 학생들의 학습이 풍부하게 이루어지는 모습을 목격하였다. 78개 학교 중 13개의 학교에서 이러한 모습이 목격되었는데, 다른 65개 학교의 경우 교사와 학생 모두 학습이 부족한 상태였으며, 이 학교들에서는 교장과 교사가 학교 전반의 목적에 대해 거의 집중하지 못하고 있었고 교사들이 서로 고립되어 있었다(Fullan, 2007). 목적 중심의 교사 협력과 학생 학습 사이의 관계를 드러낸 것이다. 따라서 Rosenholtz(1989)는 이러한 연구 결과를 토대로 가르치는 일의 개선은 개인적 과업이라기보다는 집단적인 과업이며 교사들이 서로 함께 하

는 분석과 평가, 실험이 교사 성장의 조건이 된다고 하였다. 특히 Rosenholtz(1989)는 교사의 고립과 불확실성이 교사들이 동료들로부터 거의 배울 수 없는 환경이 된다는 문제를 지적하였다. 이러한 발견은 가르치는 일과 학생의 학습과 관련하여 작업장과 관련된 요인을 처음으로 제시하고 있다는 점에서(Hall & Hord, 2006) 중요한 연구로 받아들여지고 있다.

이렇게 Rosenholtz(1989)에 의해 교사가 협력적으로 배우고 일하는 학교의 효과성이 드러나면서 학교개혁에 대한 논의는 외부에서 특정 프로그램을 처방하는 것에서 학교의 역량을 키우는 것에 대한 관심으로 옮겨가게 되었다. Fullan(2007)의 용어를 빌자면 혁신(innovation)에 대한 관심에서 혁신성(innovativeness)에 대한 관심으로 옮겨간 것이다. 여기서 혁신은 학교 개선을 위한 특정 프로그램의 적용을 의미한다면, 혁신성은 학교를 개선할 수 있는 학교 자체의 역량(capacities)을 의미한다. 연구자들은 그간 '혁신'을 중심으로 이루어져 온 학교개혁에 대한 접근들은 교사를 개혁의 대상으로 여김으로써 교사가 혁신에 대한 주인의식을 갖기 어려운 문제를 배태하였으며(DuFour & Eaker, 1998), 또한 학교 외부에서 개발된 프로그램은 실험에 기반한 것이기 때문에 일상의 쟁점이나 학교 기능과는 분리되어 있었다는 문제를 제기하기도 하였다(Fullan, 2007).

1990년대 들어 효과적인 학교에 대한 연구는 본격화되었다. 연구자들은 효과적으로 작동하는 학교의 특성을 계속해서 탐색해 나갔고, 이러한 학교에 적합한 개념어를 발달시켰다. 전문가학습공동체(professional learning community)는 이러한 효과적인 학교를 탐색하는 과정에서 의도적으로 개발된 용어라고 할 수 있다. 앞서도 논한 바 있듯이, 전문가학습공동체에서 '전문가', '학습', '공동체'는 목적적으로 선택된 용어들이다. 전문가는 교사가 자율적이며 주체적으로 행위할 수 있는 존재라는 점을 강조하는 한편, 교사뿐 아니라 학교 구성원인 스텝과 학부모들도 포함한 개념이다(DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997;). 따라서 교사는 외부에서 주어진 교육정책을 그대로 받아들여 수용하기보다는 교

사들이 직접 자신들이 학생을 탐구하여 학생들에 적합한 교육 방안을 마련할 수 있을 것으로 본다. '학습'의 경우, 가르쳐지는 것(being taught)과 대비되어 선정된 것으로, 가르치는 교수과정이나 교수방식보다 그 결과로 학생들이 획득한 학습 결과에 집중할 것을 강조하기 위해 선택된 것이다. 마지막으로, '공동체'라는 용어는 교사들 사이의 관계를 강조하기 위해 선정된 것이라고 할 수 있다. 학자들은 조직이라는 용어보다 공동체라는 용어를 사용함으로써 학교 교육 주체들의 관계적이고 문화적인 측면을 강조하고자 하였다(DuFour & Eaker, 1998). 이와 같이 교사학습공동체와 혼용적으로 사용되고 있는 전문가학습공동체는 학교개혁의 맥락에서 효과적으로 작동하는 학교의 특성을 드러내고 그것을 개념화하는 과정에서 제기된 것이라 할 수 있다. 따라서 전문가학습공동체가 강조하는 것은 관료적이고 개인주의적인 문화에서 벗어나 학생학습을 중심으로 교사들이 협력적으로 배우고 일하는 문화로 전환하자는 학교 재문화화와 재구조화 운동이라고 할 수 있다.

이후 여러 연구자들이 전문가학습공동체의 학교의 특성과 전문가학습공동체와 교사학습 및 학생학습과의 관계 등을 규명하기 위한 연구들을 수행하여 전문가학습공동체에 대한 이해를 발전시켜 왔다(Bryk, Chittenden, & Amarel., 1998, McLaughlin & Talbert, 2001; Newmann & Wehlage, 1995). 관련 연구들을 간략히 제시하면 다음과 같다.

먼저, Newmann & Wehlage(1995)는 전문가학습공동체와 교사학습, 학생 수행 사이의 관계를 보다 심도 있게 추적하여 성공적인 학교들에서는 1) 교사들이 모든 학생의 학습을 위한 명확한 목적을 추구하며, 2)이 목적을 위해 협력적 활동에 참여하고, 3) 학생 학습에 대해 협력적인 책임을 진다고 하였으며, 또한 4) 전문가학습공동체는 교실에서의 진정한 교수실천과 학생 수행에 영향을 미치며, 5) 전문가학습공동체 문화는 학생 학습에 대해 사회적인 지원을 함으로써 학생 수행에 영향을 미치게 된다는 것을 드러내었다. Bryk et al.(1998)의 경우, 미국 시카고 학교 시스템의 개혁 과정 10년간을 추적하는 연구를 수행한 바 있

다. 이를 통해 전문가학습공동체 학교들은 교사들의 상호작용이 용이하도록 학교 구조가 구축되어 있으며, 이러한 일의 재구조화는 교사들의 아이디어 교환과 학생 발달에 대한 집단적인 책임감을 갖는 문화를 발전시키고 있다고 하였다. 또한 교사들이 학교에서 더 폭넓은 의사결정권을 가지게 될수록 그들은 새로운 역할을 실험해볼 수 있다는 점을 드러내었다. 교사들이 협력할 수 있는 학교 구조를 마련하는 것의 중요성을 드러낸 것이다. McLaughlin & Talbert(2001)은 여러 고등학교들의 교과부서에 대한 연구를 수행하였다. 교사들이 협력하는 영어과와 교사들이 협력하지 않는 사회과를 비교 연구하며, 영어과 교사들은 가르치는 방법과 자료 등을 공유하고 있었고 이것은 교사들의 배움을 증진하고 있다고 하였다. 이들은 다른 두 학교의 수학과를 비교하기도 하였는데, 교사 공동체가 잘 발달된 수학과 교사들은 자신들을 평생학습자로 보고 잘 가르치기 위해 계속적으로 협력하며 배워나간 반면, 고립적인 문화를 지닌 수학과 교사들은 가르치는 일에 대한 관여가 부족한 모습을 보인다고 하였다. Hord(1997)의 경우 전문가학습공동체에 대한 여러 문헌들을 종합하여 전문가학습공동체 학교의 특징으로 공유된 비전과 가치, 공유된 리더십, 협력, 지원적 조건 등을 제시하였다. 이와 같이 전문가학습공동체에 대한 연구들은 교사 협력이 활발한 학교의 특징과 그것의 의의와 한계 등을 밝히는 연구를 수행해 나왔고 이러한 연구노력을 통해 전문가학습공동체 학교에 대한 이해 발달에 기여하였다.

다른 한편 전문가학습공동체로의 학교 재문화화 논의는 학교 안팎에서의 교사들의 협력적 탐구와 학습에 대한 관심을 촉발시켰다. 교사의 협력적 탐구와 학습이 중요하다면 그것은 비단 학교 차원에서만 가능한 일이 아니며 학교에서 교사들이 소그룹을 이루어 자발적으로도 할 수 있고, 또는 학교 밖에서 마음 맞는 교사들이 모여 협력적으로 학습할 수 있기 때문이다. 이에 학생 학습을 중심으로 한 협력문화를 지닌 학교를 지칭하는 용어로 도출된 전문가학습공동체 또는 교사학습공동체는 비단 그러한 문화를 지닌 학교만을 지칭하는 것이 아니라 교사들이 협력하여 배우고 실천하는 다양한 집단과 모임을 지칭하는 것으로 확대되게 되었

다. 교사들이 협력적으로 배우고 일하는 다양한 모임과 집단들에 대해 교사학습공동체라는 이름이 붙여지게 된 것이다. 그리고 이렇게 교사들이 협력적으로 배우고 일하는 다양한 교사 집단들에 대해 교사학습공동체라는 이름이 붙여지게 되면서 학교개혁 맥락에서 발달되어 온 교사학습공동체 논의는 실천가 탐구(practitioner inquiry) 전통에서 발달되어 온 교사학습공동체 논의와 교차하게 되었다. 따라서, 다음으로는 실천가 탐구 연구 전통에서 교사학습공동체 논의가 어떻게 발달되어 왔는지를 살펴본다.

(2) 실천가 탐구(practitioner inquiry) 연구 전통에서의 교사학습공동체 논의의 대두와 발달

교사학습공동체 연구의 또 다른 전통에는 실천가 탐구(practitioner inquiry)에 대한 연구 전통이 있다(Cochran-Smith & Lytle, 2009). 실천가 탐구는 말 그대로 실천가인 교사가 수행하는 탐구를 의미한다. 실행연구(action research)나 자기 연구(self-study)를 비롯한 다양한 교사연구가 이에 속하는데(Cochran-Smith & Lytle, 2009: 40), 이 연구 전통에서는 그동안 전달식으로 이루어져 온 전통적인 교사교육에 문제를 제기한다. 교사는 수동적인 외부 지식의 습득자가 아니라 능동적인 지식의 생산자이며, 따라서 교사 자신이 교수 실제를 탐구하면서 교수 실제에서 작동하는 지식을 생성할 수 있다는 것이다. 이러한 관점은 초기에는 주로 교사 개인의 탐구를 중심으로 논의되다가 1990년대 이후 협력적 탐구에 대한 관심으로 발전하면서 교사학습공동체에 대한 논의를 불러일으켰다.

실천가 탐구의 초기 아이디어는 Dewey(1904)에게서 찾아볼 수 있다. Dewey는 1904년에 발표된 '교육에서 이론과 실제의 관계'에 대한 논문에서 교사들이 끊임없이 자신의 교육실천을 성찰하고 이를 토대로 자신의 교수학습 이론을 재구성, 발전시킬 것을 강조하였다(서경혜 2019b). 교사들이 자신들의 교육실천에 대한 '탐구(inquiry)'를 통해

교육 실제와 이론 발전에 참여해야 한다는 것이다(Dewey, 1904; 서경혜, 2019b에서 재인용).

이후 실천가 탐구는 Stenhouse의 '연구자로서의 교사(Teacher as researcher)' 개념을 통해 본격적으로 주목받게 되었다(Cochran-Smith & Lytle, 1999). Stenhouse는 1960년대 말에 영국의 교육과정 혁신 운동을 이끄는 과정에서 목표 중심의 산출적 교육과정과 관료주의적 교육과정 개발 방식에서 탈피, 교육과정이 교육실천의 장에서 교육실천의 과정을 통해 만들어져야 한다는 입장을 취하였다(서경혜, 2019b). 외부 전문가 집단이 개발한 교육과정을 교사들이 그대로 실행하는 것으로는 학생들에게 적절한 교육과정을 제공하기 어려우며, 그보다는 교육실천을 가장 잘 판단할 수 있는 교사 자신이 자신의 실천과 학생들을 직접 탐구함으로써 학생들에게 보다 적절한 교육과정을 개발할 수 있다는 것이다. Stenhouse는 이러한 교육과정 모델을 연구 모델(research model)이라 명명하고 학교 교사들이 자신과 동료의 교실을 탐구의 장으로 삼아 자신들의 실천과 학생들의 학습을 탐구해가면서 학교 학생들에게 적절한 교육과정을 개발할 것을 제안하였다. 교사들이 체계적인 자기 연구와 다른 교사에 대한 연구, 새로운 아이디어를 실험하는 과정을 통해 교실 현상을 이론화하면서 보다 확장된 전문성(expanded professionalism)을 발달시킬 것을(Stenhouse, 1975: 144) 요청한 것이다. 특히 Stenhouse는 교실 관찰과 분석이 교사들의 중요한 탐구 활동이 된다고 보고 교사들의 교실 관찰과 관련한 쟁점을 논의하는 등 실천가 탐구의 초석을 놓는 데 주요하게 기여했다고 할 수 있다.

실천가 탐구는 이후 Schön(1983)의 반성적 실천 개념을 통해 더욱 이론적 기반을 확보해 나가게 되었다. Schön은 전통적인 교사교육에는 실천과 연구의 이원화가 가정되어 있으며, 이러한 이원화의 전통에서는 가르치는 일을 학술연구를 통해 일반화된 지식을 '적용'하여 실제의 문제를 해결하는 것이라는 기술적 합리성(technical rationality) 관점이 깔려 있다고 비판하였다. 기술적 합리성의 핵심 개념인 '적용'은 문제가

무엇인지 확실할 때나 가능할 뿐, 실상 문제가 무엇인지조차 불분명한 교수실제 맥락에서는 제대로 작동하지 않는다는 것이다. 문제는 이미 거기에 존재하는 것이 아니라, 불확실하고 불안정하며 특수하고 가치갈등을 특징으로 하는 문제상황으로부터 실천가에 의해 구성되어야 한다고 Schön은 주장하였다. 즉 전문가의 실천에 있어 핵심은 문제해결이 아니라 문제제기라는 것이다(서경혜, 2005). 특히 Schön은 이러한 문제제기와 관련하여 '행위 중 반성(reflection in action)'이라는 개념을 제시함으로써 반성을 교사연구의 고유한 특징으로 자리매김시켰다. 실천가인 교사는 자신의 실천이 예상치 못한 결과를 가져왔을 때 그것을 기술적 실천가가 하듯 이 문제를 이론에서 예외적인 것으로 간주하거나 자신의 무능을 나타내는 것으로 덮어버리지 않고, 자신의 실천 기저의 암묵적 앎을 표면화해서 비판적으로 성찰한다는 것이다(서경혜, 2005). 그리하여 교사는 이러한 반성을 토대로 문제상황을 다른 관점에서 보고 새로운 관점에서 문제를 도출하게 되며, 이렇게 도출된 문제에 대한 해법을 스스로 탐구하여 마련하여 이를 실천에 옮기는 일련의 과정을 거치게 된다(서경혜, 2005). 이처럼 전문가인 교사는 행위 중 반성을 할 때 실천상황에 대한 연구자가 되는 것이며, 행위 중 반성에서 앎과 행위, 연구와 실천은 분리되지 않게 된다(서경혜, 2019b).

Schön(1983)의 논의는 실천가인 교사들이 하는 연구의 고유성을 드러내고 이론화했다는 점에서 의의가 크다. 그러나 Schön의 논의는 이론가들과 구분되는 교사 연구의 고유한 성격을 연구와 실천을 이원화해서 보는 기술적 합리성을 극복하고자 하는 노력을 통해 모색하는 데 초점이 있었기 때문에, 이들의 논의는 주로 교사 개인 반성에 대한 것에 머물렀고, 교사들의 협력적 탐구에 대한 논의로까지 나아가지는 못하였다. 그럼에도 불구하고 Schön이 제안한 반성 개념은 교사의 고유한 연구와 학습의 주요 기제로 인정받고 있으며, 교사학습공동체에서의 교사학습의 주요 특징인 협력적 반성 논의를 이끌어내는 데 기여하였다.

실천가 탐구에 대한 논의는 1990년대 후반, Cochran-Smith & Lytle(1999)에 의해 보다 체계화된다. 이들은 가르치는 일과 관련된

교사 지식을 실천을 위한 지식(knowledge for practice)과 실천에 내포된 지식(knowledge in practice), 실천에 대한 지식(knowledge of practice)으로 구분하고, 각 지식을 교사의 학습 방식과의 관련 속에서 논의하였다. 먼저, 실천을 위한 지식은 교사들이 교수실천에 적용하기 위해 주로 대학의 전달교육을 통해 획득되는 것으로 형식적 지식(formal knowledge)의 성격이 강하다. 이에 비해 실천에 내포된 지식은 교사들이 실천을 하고 이를 성찰하는 과정을 통해 획득되는 것으로 실천적 지식(practical knowledge)의 성격을 띤다. 마지막으로 실천에 대한 지식은 교사들이 실천에 대한 자신들의 가정에 의문을 제기하고 이론과 실천을 오가며 교육을 둘러싼 맥락을 폭넓게 탐색할 때 획득되는 것으로 현지 맥락을 이론화한 국지적 지식(local knowledge)의 성격을 띤다. 특히 Cochran-Smith & Lytle(1999)은 이 세 지식 가운데 실천에 내포된 지식과 실천에 대한 지식이 실천가로서의 교사들의 반성과 탐구를 통해 도출되는 고유한 지식이라고 하고, 이 지식들은 교사들이 함께 공동체를 이루어 함께 반성하고 함께 탐구하는 과정을 통해 보다 효과적으로 생성할 수 있다고 하였다. 실천에 내포된 지식은 전문가 교사와 저경력 교사 등 다양한 경력 배경의 교사들이 공동체를 이루어 유능한 교사의 행위와 경험에 담겨져 있는 암묵적인 지식을 규명하고 명료화하는 기회를 가짐으로써 잘 배울 수 있으며, 실천에 대한 지식은 교사들이 탐구공동체를 이루어 자신들의 교수 실천과 학교를 둘러싼 맥락, 자신의 교육적 가정에 대해 계속해서 물음을 던지고 그것을 탐구하는 과정을 통해 가장 잘 생성될 수 있다는 것이다. 즉, Cochran-Smith & Lytle(1999)은, 공동체가 교사 지식을 생성하는 데 있어 교사들의 암묵적 지식을 명료화할 수 있는 유의미한 공간, 또는 자신들의 가정에 계속해서 비판적으로 물음을 던질 수 있는 지적 맥락이 되는 것으로 보고 교사 탐구와 교사의 지식 생성에 있어 공동체를 강조한다는 특징을 보인다. 그들이 보기에 실천가 탐구는 개인적인 과업이라기보다는 집단적인 과업인 것이다(Cochran-Smith & Lytle, 2009; p.140). 이와 같이 Cochran-Smith & Lytle(1999)을 통해 실천가 탐구에 대한 공동체

적 접근이 본격화되면서 2000년대 들어 실천가 탐구 연구 전통에서도 교사학습공동체에 대한 관심이 높아지게 되었다.

다른 한편, 실천가 탐구 전통에서 강조하는 교사 협력과 공동체는 그야말로 연구하는 행위 또는 탐구하는 행위를 교사들이 함께 하자는 것으로, 탐구 자체가 그 목적이라고 할 수 있다는 점에서 탐구를 학생들의 학습증진과 학교개선의 수단으로 삼는 학교개혁 맥락에서 제기된 전문가학습공동체 논의와는 다소 차이가 있다(Cochran-Smith & Lytle, 2009). 또한 전문가학습공동체는 주로 학교를 기반으로 발달되어 온 개념인 데 비해 실천가 탐구는 학교 안팎을 크게 구분하지 않는다는 점에서도 차이도 있으며, 전문가학습공동체는 주로 학생들의 학업성취 증진에 많은 관심이 있는 데 비해, 실천가 탐구는 좀 더 광범위한 학습의 의미를 담는다는 점에서도 차이가 있다(Cochran-Smith & Lytle, 2009). 따라서 두 연구 전통에서 관심을 가지는 교사학습공동체에 대한 연구 초점에도 다소 차이가 있으나 최근에는 크게 구분되지 않고 함께 논의되는 양상을 보인다. 따라서 본 연구에서도 필요한 경우 외에는 이를 크게 구분하지 않고 논의하고자 한다.

(3) 우리나라 맥락에서의 교사학습공동체 논의의 대두와 발달

국내에서 교사학습공동체에 대한 관심은 거슬러 올라가면 1980년대 등장한 다양한 전국교과교사모임에서 그 기원을 찾아볼 수 있다(신병철, 1993). 학교 안에서 자신의 전문성을 발달시키는 데 한계를 느낀 교사들은 일찌감치 학교 밖에서 교사학습공동체를 꾸려 함께 연구하였으며, 전국국어교사모임, 전국역사교사모임 등은 대표적인 교사학습공동체라고 할 수 있다. 이후 국내 교사학습공동체는 학교 밖에서 주로 형성되어 운영되어 왔다(서경혜, 2009). 관료적이고 개인주의적인 학교 상황으로 인해 교사들이 학교 안에서 학습공동체를 구축하지 못한 채 학교 밖에서 교사들의 학습공동체를 구축해 나온 것이다. 교사들은 학교 밖에서 서로 연대감을 가지고 함께 교과를 연구하거나 교수 방법, 또는 수업과 교육

과정 재구성 방안 등을 연구하였다(김효정, 정가윤, 이현주, 2013; 서진아, 최정아, 2012; 정다희, 신인선, 2018; 최효근, 신기철, 2019). 그러나 이러한 학교 밖 교사학습공동체는 학교 안 교수실천의 개선으로 직접적으로 이어지는 데 한계가 컸다는 점에서(김성천, 2007) 교사학습공동체의 발달이 제한적으로 이루어져 온 측면이 크다.

국내에서 교사학습공동체의 실천과 이에 대한 연구가 활발해진 것은 2010년대에 접어들면서부터로 볼 수 있다. 여기에는 혁신학교를 중심으로 한 아래로부터의 학교개혁이 주요한 역할을 하였는데, 국내에서도 서구와 마찬가지로 변화하지 않는 학교개혁에 대한 문제의식이 컸다(강은숙, 이선옥, 2015). 해방 이후 수차례에 걸쳐 국가교육과정을 개정하고 교육체제를 변화시켜 왔음에도 불구하고 학교교육은 그다지 변화하지 않았고, 오히려 변화하는 사회와 새로운 세대 특성에 부응하지 못한 채 정체된 교육으로 인해 1990년대 후반 들어 '공교육붕괴'나 '학교붕괴', '교실붕괴'와 같은 담론이 확산하게 되었다(김정원, 2002). 학교가 변화하지 않는 것을 넘어 학교와 교실에 제대로 작동하지 않는 상황이 되고 있었던 것이다. 이에 1990년대 후반부터 2000년대 중반까지 '학교붕괴', '공교육붕괴', 또는 '교실붕괴'에 대한 연구가 활발히 이루어졌고 연구물들은 이것이 단순히 메타포가 아니라 실제로 학교 현장에서 일어나고 있는 일임을 드러내었다(김성열, 고창규, 2000; 이혁규, 2003). 이렇게 공교육이 위기에 처하게 되면서 홈스쿨링 등 학교 밖의 교육활동이 점차 활성화되기도 하였다(서덕희, 2006).

공교육이 점차 악화일로로 치닫는 상황에서, 2009년에 경기도에서 처음으로 당선된 민선 교육감은 '공교육 정상화'를 기치로 담은 혁신학교 정책을 추진하였다. 이 정책은 기존의 교육 정책들과는 달랐는데, 그것은 교육 개선을 위한 특정 프로그램을 학교에 공급하는 것이 아니라 교사들의 업무 환경을 개선하는 데 초점이 있었다. 학급당 학생 인원 감축과 교장 권한의 하향 조정, 행정업무 경감 등을 주요한 내용으로 담고 있을 뿐 구체적인 교육개혁 정책은 교사들이 직접 개발할 수 있도록 한 것이다(조금주, 2012). 즉 교사들이 주도적으로 학교를 변화시켜 줄 공

간을 마련해주고 이를 위한 환경 개선에 초점이 맞추어져 있었다. 이것은 1990년대에 서구에서 발달하기 시작한 전문가학습공동체 논의, 그리고 남한산 초등학교가 공동체를 중심으로 학교를 변화시킨 것과 관련이 깊다고 할 수 있다(정진화, 2014).

이러한 정책이 대두되자 그동안 '가르치는 일'을 제대로 하지 못하는 것에 대한 목마름이 컸던 교사들이 혁신학교 정책을 학교에 도입하고 학교개혁 방안을 고민하기 위해 학습공동체를 꾸리기 시작했다. 그리고 학교 안에서 함께 고민하고 공부하며 학교의 문화와 구조를 바꾸어 나갔다. 교사들이 함께 공부하고 함께 교육을 개선하면서 함께 배우고 일하는 학습공동체 문화를 학교에 만들어가기 시작한 것이다. 또한 교사들은 이러한 환경개선을 토대로 가르치는 일과 교육과정을 개선해 나갔다. 외부에서 부과된 프로그램이 아닌 교사들이 직접 교수개선 방안을 고안하여 서로 협력하여 실천해 나간 것이다. 그리고 이러한 협력적 실천은 의미 있는 변화를 일으켜 학교가 교사와 학생이 함께 배우는 학습공동체로 더욱 성장해 갔으며, 수업에서 빠져나갔던 학생들이 수업에 참여하고 학생들의 학업성취를 높이는 데도 기여하게 되었다(배정현, 박미희, 2020; 이세미 외, 2020).

교사들이 교사학습공동체를 통해 개혁의 주체로 자리매김하고 교수 역량을 키워가게 되자, 그동안 그저 수사적인 교육개혁 정책으로만 여겨졌던 여러 교육 정책들이 학교 안에 의미 있게 자리잡기 시작했다. 형식적으로만 자리를 잡았던 창의적 체험활동이 다른 교과들과 연계되어 더욱 의미있게 이루어지게 되었고, 교과서 재구성에 머물렀던 교육과정 재구성이 교과는 물론 교과 경계를 넘나들며 활발하게 이루어지게 되었으며, 이를 통해 학생들의 배움과 삶이 연결될 뿐 아니라 학생들의 학업성취가 개선되었다(배정현, 박미희, 2020; 이주연 외, 2020). 교사들이 협력하여 배우고 실천하는 학습공동체를 이루고 이를 통해 개혁을 다룰 역량을 함양하게 되면서 계속적인 교육 개선을 이루게 된 것이다.

이렇게 혁신학교 정책이 성공을 거두면서 혁신학교 정책과 교사학습공동체 활동은 전국적으로 확산되었다. 특히 2015년 이후 경기도를 비롯

한 전국 대부분의 교육청에서 교사학습공동체를 주요한 교원연수 정책으로 채택하게 되면서 교사학습공동체는 비단 혁신학교 교사들만이 아닌 일반학교 교사들의 주요한 협력적 학습의 장으로 역할을 하게 되었다. 예를 들어, 서울시교육청은 2017년 교원학습공동체 지원을 공모 학교선택제 필수사업에 포함시켜 희망하는 1,284개교에 대해 재정적 지원을 한 바 있으며(신은정, 박경애, 2018), 강원도교육청은 '교원 학습공동체의 날'을, 경기도교육청은 '직무연수 학점화 방안'을 마련하여 정책화한 바 있다(김동원, 이정표, 2022). 그리고 이렇게 교사학습공동체 정책이 확대되면서 그동안 혁신학교에 집중되었던 학습공동체 연구들이 점차 일반학교에 대한 사례로 확장되었다.

그러나, 교사학습공동체 활동이 이렇게 정책화되면서 교사학습공동체 활동이 형식화되는 문제가 나타나고 있기도 하다(신은정, 박경애, 2018). 주제나 목적 없이 이루어지는 정기적인 회의가 교사학습공동체로 대체되기도 하고 실질적인 활동 대신 서류상의 활동으로만 남기도 하는 등 교사학습공동체 활동이 표류하는 경우가 많아지고 있다. 이렇게 되면서 교사학습공동체는 교사들의 의미있는 협력의 장이라기보다는 부담스러운 업무로 인식되는 경우도 많아지고 있어 이에 대한 전반적인 검토와 대책이 필요한 상황이다.

요컨대, 국내에서 교사학습공동체는 학교 밖에서 교사들이 자율적으로 형성한 학습공동체를 그 시초로, '공교육붕괴' 현상의 확장 속에서 공교육 문제를 해결하기 위한 방안이자 수단으로 큰 관심을 받게 되었으며, 교수실천은 물론 학교개혁에 기여하는 것으로 계속해서 인정받고 있다. 그러나 동시에 교사학습공동체는 시·도 교육청의 정책으로 채택되면서 형식화되는 문제가 나타나고 있기도 한 바, 교사학습공동체 활동을 정책적으로 지원하는 동시에 교사들의 자발적인 참여를 끌어낼 수 있는 방안을 계속해서 고민할 필요가 있다.

2. 교사학습공동체의 유형 구분

학생들의 학습을 증진시키고자 협력적으로 노력하는 교사학습공동체는 그 유형도 다양하다. 이에 연구자들은 교수실천의 맥락에서 이루어지고 있는 교사학습공동체를 다양한 유형으로 구분하여 교사학습공동체를 좀 더 세밀하게 이해하기 위해 노력해 오고 있다. 본 절에서는 이러한 선행 연구들을 참조하여 교사학습공동체를 다음과 같은 네 가지 준거에 따라 분류해 보았다. 첫째는, 공동체 활동의 공식성 여부에 따른 분류이며, 두 번째는 학습공동체에서의 교사학습의 성격에 따른 분류, 세 번째는 공동체 활동이 이루어지는 장(場)에 따른 분류, 네 번째는 공동체의 연합 및 조직화 정도에 따른 분류이다.

가. 공동체 활동의 공식성 여부에 따른 분류

교사학습공동체는 그것이 공식적으로 인정을 받느냐 그렇지 않느냐에 따라 공식적인 것과 비공식적인 것으로 구분될 수 있다. 공식적인 학습공동체는 주로 시·도 교육청에서 공식적으로 인정하는 학습공동체로, 교사들은 제도적인 교사학습공동체 참여를 통해 교육청의 재정적 지원을 받거나 연수학점을 인정받을 수 있다. 이에 비해 비공식적인 교사학습공동체는 공식적인 활동으로 인정받지 않는 교사학습공동체로, 교사들의 적극적인 '자발'을 기반으로 운영된다.

공식적 교사학습공동체의 경우, 교사들은 학교에서 조직된 교사학습공동체에 참여할 수도 있고, 또는 자신들의 관심 주제를 중심으로 교사학습공동체를 구성할 수 있지만, 공식적인 활동으로 인정받기 위해 일정 수준의 계획서와 결과보고서를 제출해야 한다. 그러나 비공식적 교사학습공동체는 그러한 제약 없이 자유롭게 활동할 수 있다는 장점이 있다. 교사들이 과거에 교사학습공동체가 잘 알려지지 않았을 때에는 학교 조직이나 정책과 상관없이 마음 맞는 교사들이 모여 학습공동체를 꾸리는 경우들이 많았으나, 최근에는 교사학습공동체가 여러 시·도 교육청에서 정책화되면서 공식적으로 인정받는 학습공동체가 많아지고 있다. 많은 학교들에서는 '전문적 학습공동체의 날'을 정해 교사들이 학습공동체 활

동을 할 수 있는 공식적이며 정기적인 시간을 마련해주고 있다. 이러한 공식적 교사학습공동체는 교사들이 의무적으로 협력할 시간과 공간을 마련해준다는 점에서 의의가 있으나 교사들이 서로 마음이 맞지 않거나, 특별히 참여하고 싶은 학습공동체가 없는 경우 형식적으로 흐르는 문제를 야기하기도 한다.

다른 한편, 비공식적 교사학습공동체는 운영과 참여 측면에서 교사의 자율성이 훨씬 더 크게 작용하는 특성을 보인다. 그러나 이러한 비공식적 교사학습공동체는 아무런 외적 보상 없이 교사들이 만족과 신뢰를 기반으로 모인다는 점에서 그 효과가 크다고 할 수 있다. 그러나 교사들의 내적인 만족이 떨어질 경우 바로 와해되기 쉽다는 한계를 갖는다.

과거 학교 안팎의 현장에서 운영되는 교사학습공동체는 대부분 지원받지 않는 비공식적인 교사학습공동체였지만, 최근 많은 교사학습공동체들은 지역교육청의 지원하에 운영되는 모습을 보인다. 그러나 여전히 비공식성을 전제로 좀 더 자유롭게 모이는 비공식적 학습공동체도 운영되며, 학교 현장에서는 공식적인 학습공동체와 비공식적인 교사학습공동체가 균형적으로 운영될 때 학교 변화를 더 극대화하는 것으로 보인다.

나. 공동체에서의 교사학습의 성격에 따른 분류

교사학습공동체는 학습공동체에서 이루어지는 교사들의 학습의 성격에 따라서도 구분될 수 있다. 예를 들어, 서경혜(2013)는 학습공동체에서 무엇을 강조하는가에 따라 전문적 학습공동체(professional learning community)와 실천공동체(community of practice), 탐구공동체(inquiry community)로 구분할 수 있다고 한 바 있으며, 소경희(2009)의 경우, 교사들이 실천에 대한 반성을 중심으로 하는 학습공동체와 실천의 가정에 대해 탐구하는 학습공동체를 구분한 바 있다. 본 연구에서는 이러한 구분을 참고하여 교사학습공동체를 전문적 학습공동체와 실천공동체, 탐구공동체로 구분한다.

먼저, 전문적 학습공동체는 주로 교수학습방법의 개선에 초점을 맞추

는 교사학습공동체를 의미한다. 교사들의 협력이 지지받는 학교 학생들의 학업 성취가 높다는 여러 연구결과들(Louis, Marks, & Kruse, 1996; Rosenholtz, 1989)의 발표 이후 주목을 받기 시작한 이 유형은 학생의 학업성취 향상을 위해 교수-학습 전략을 변화시키는 전문성 신장을 강조한다. 따라서 전문적 학습공동체에서의 교사학습은 주로 교수학습 전략과 자료를 공유하는 형태로 나타나며, 반성의 형태로는 주로 기술적 반성이 나타나는 경향을 보인다. 다시 말해 전문적 학습공동체 안에서 교사들은 '어떻게' 학생들을 잘 가르칠지를 고민하며 더 효과적인 교수방법을 찾는 데 관심을 갖는다. 예를 들어, 수학의 특정 개념을 더 잘 배우게 할 수 있는 방법을 모색한다거나, 특정한 교수학습 방법을 함께 협력적으로 공부하는 학습공동체들이 이에 속한다고 할 수 있다. 학교 밖에서 이루어지는 다양한 교과교사모임, 교수방법연구회, 수업연구회 등이 주로 전문적 학습공동체의 성격을 띠는 경향을 보인다. 전문적 학습공동체는 교사들의 교수학습 전략을 향상시키는 데 기여한다는 것을 인정받고 있으나, 다른 한편으로 학생들의 학업성취 향상과 학교개혁을 위한 교사학습을 강조한다는 점에서 도구적 성격이 강하다는 평가를 받고 있기도 하다(Cochran-Smith & Lytle, 2009).

전문적 학습공동체가 주로 협력적 '학습'과 이를 통한 '전문성 발달'에 관심을 갖는다면, 이에 비해 '공동실천'(collective practice)을 주로 강조하는 교사학습공동체도 존재한다. 공동업무를 기반으로 함께 실천하는 학습공동체가 이에 속할 수 있는데(서경혜, 2013), 예를 들어 교사들의 학습공동체 중에는 통합교육과정을 개발하는 데 관심을 가지는 것이 있다. 한 학년 안에서 한 학기 동안 해나갈 통합교육과정을 함께 개발하고 실천하는 학습공동체가 대표적인 것으로, 이러한 학습공동체 유형은 개별 교사들의 실천공유를 통해 교사들의 전문성을 함양하는 데 초점을 맞추는 전문적 학습공동체와는 구분된다. 다시 말해 실천공동체는 협력적 학습을 통한 교사 개개인의 전문성 함양에 관심을 두기보다 공동의 교육과정을 개발하여 함께 실천하고 성찰한다는 점에서 공동실천의 성격이 강한 학습공동체라 할 수 있다. 이러한 학습공동체는 최근 우리나라의

초중등학교에서 이루어지는 모습을 보인다(김성수, 이형빈, 2016; 이윤미, 정광순, 2016). 담임제를 통해 학생들을 가르치는 초등학교의 경우, 교사들이 통합교육과정을 개발하여 그것을 각기 자신의 교실에서 홀로 실천하기도 하고 다른 반 교사들과 역할을 분담하여 가르치기도 한다. 교과제를 통해 운영되는 중학교의 경우, 동학년 교사들이 함께 통합교육과정을 개발한 후 각 교사들은 자신이 담당하는 교과 부분을 가르침으로써 통합교육과정의 개발뿐 아니라 공동실천도 함께 해나가게 된다. 이러한 실천공동체는 비단 학교 안에서만 이루어지지 않고 학교 밖에서도 이루어지는 모습을 보인다. '전북 초등교육과정 연구모임'(이윤미·정광순, 2016)은 교사들의 전입전출이 잦은 학교 안에서 공동의 실천을 모색하는 데 한계를 느낀 교사들이 학교 밖에서 형성한 통합교육과정 개발을 위한 교사학습공동체이다.

다른 한편, 현재의 수업방법에 대한 전문성이나 실천 개선보다는 교육에 대한 가정을 계속해서 검토하는 데 관심을 두는 학습공동체도 존재한다. 주로 탐구공동체(inquiry community)(Cochran-Smith & Lytle, 1999)라 불리는 것으로, 앞의 두 유형의 교사학습공동체가 실천을 변화시키는 데 직접적인 관심을 갖는다면, 탐구공동체는 당장의 실천변화보다는 교수실천에 가정된 전제들을 검토하는 데 관심을 갖는다. 다만 여기서 탐구공동체에서의 탐구는 절차로서의 탐구를 의미한다기보다 '자세로서의 탐구(inquiry as stance)'(Cochran-Smith & Lytle, 1999)를 의미하며, 반성적 탐구나 비판적 반성, 변혁적 학습 등의 용어와 밀접히 관련된다. 우리나라의 경우, 최근 교사들이 교육철학적 텍스트를 읽고 계속해서 실천에 전제된 가정을 검토하는 교사독서모임이 활발한데(박현숙, 2012; 이윤미, 2014) 독서모임은 당장의 실천의 문제를 해결하거나 실천방안을 모색하는 데 관심을 두기보다 다양한 철학적 텍스틀 읽고 다양한 관점에서 교수실천을 반성적으로 탐구한다는 점에서 탐구공동체적 성격이 강하다고 할 수 있다(박나실, 장연우, 소경희, 2015).

그러나 이 세 공동체 유형은 개념적으로만 구분될 뿐 대부분은 한 학

습공동체 안에 섞여 있는 경우가 많으며, 또는 세 가지 성격의 학습공동체가 서로 유기적인 관계를 맺고 운영되는 경우들도 있다. 그럼에도 교육현장에서 다양한 유형의 교사학습공동체가 운영되고 있는 만큼, 이렇게 다양해지는 학습공동체를 의미 있게 포착하고 이해하기 위해서는 앞으로 교사학습공동체를 유형화하고 체계화하는 작업을 본격적으로 해나갈 필요가 있을 것으로 보인다.

다. 공동체 활동이 이루어지는 장에 따른 분류

교사학습공동체는 그 활동이 이루어지는 장에 따라 학교 안 교사학습공동체와 학교 밖 교사학습공동체, 그리고 학교 간 교사학습공동체로 구분할 수 있다(박효원, 정향윤, 2020). 학교 안 교사학습공동체는 단위학교 안에서 교사들이 중심이 되어 운영되는 학습공동체이고, 학교 밖 교사학습공동체는 학교 기반 없이 각기 다른 학교의 교사들이 모여 활동하는 학습공동체를 의미한다. 학습공동체 활동은 학교들 간의 연계를 통해 이루어지기도 하는데 이러한 학습공동체는 학교를 기반으로 여러 학교 교사들이 함께 한다는 점에서 학교 밖 교사학습공동체와 구분하여 학교 간 교사학습공동체라고 할 수 있다. 우리나라의 경우, 과거에는 교사들이 관료적인 학교를 벗어나 학교 밖에서 주로 학습공동체를 형성하여 활동하는 경우가 많았으나, 최근에는 협력적인 교사 문화의 중요성이 강조되면서 다양한 종류의 교사학습공동체가 단위학교에서 이루어지고 있다. 학교 밖의 경우, 교사들은 교과전문성 함양을 위해 교과연구회를 조직하여 활동하거나, 특정 교수법에 대한 전문성 함양을 위한 목적으로 학습공동체를 운영하기도 한다. 학교 밖 교사학습공동체는 교사들의 전입전출에 따른 변화가 적다는 점에서 좀 더 안정적이며 조직적으로 운영되는 양상을 보이며 그런 만큼 특정 내용이나 방법에 대한 더 깊이 있는 공부를 하는 양상을 보인다. McLaughlin & Talbert(2006) 역시 학교 밖에서는 좀 더 특정의 전문성이 요청되는 학습공동체가 유의미하게 작동한다고 한 바 있다. 최근에는 학년별 통합교육과정을 개발하는 교사

학습공동체가 학교 안을 넘어 학교 밖으로 확장되는 양상을 보이기도 한다(이윤미, 정광순, 2016). 이에 비해 학교 안에서는 교과나 특정한 교수방법보다는 학년에서 공통적으로 필요로 하는 내용이나 자신들이 가르치는 학생들과의 수업을 연구하는 학습공동체가 더 활발하게 이루어지고 있다. 학교 인프라의 성격상 특정한 교과나 교수방법에 대한 전문성을 함양하는 데 초점을 맞추기보다는 같은 학교 맥락이라는 특수성을 살릴 수 있는 교사학습공동체가 더 활발하게 운영되고 있는 것이다. 이를 통해 학교 안 교사학습공동체는 학교 공동의 실천을 도모하고 교사들의 실천 변화에 더 유의미하게 기여할 가능성을 지닌다.

최근에는 학교들이 연합하여 학습공동체를 꾸리는 학교 간 교사학습공동체의 모습이 일부 나타나기도 한다. 이러한 학습공동체는 인근학교 교사들이 해당 지역에 거주하는 학생들의 학습의 성장을 보다 장기적으로 지원해줄 수 있다는 점에서 또다른 가능성을 가지고 있는 것으로 보인다.

라. 공동체의 연합 및 조직화 정도에 따른 분류

교사학습공동체는 그것의 규모와 조직화 정도에 따라서도 구분할 수 있다. 다시 말해, 학습공동체에는 하나의 단일한 학습모임도 있고, 또는 여러 하위 학습공동체들을 아우르는 상위수준의 학습공동체도 있다. 현재 각 시·도 교육청에서 추진하고 있는 연수 차원의 교사학습공동체 활동들은 주로 소규모 모임 수준의 학습공동체라고 할 수 있다. 이러한 학습공동체에서는 교사들이 주로 특정 주제나 연간 커리큘럼을 가지고 함께 공부한다. 교사들은 특정 학년이나 주제에 대한 교육과정을 함께 개발하는 학습공동체를 운영하기도 하며, 또는 학생들의 생활교육을 위한 학습공동체를 만들어 운영하기도 한다. 다른 한편 학습공동체에는 다양한 소모임 학습공동체들의 연합 또는 확대된 것들이 있다. 예를 들어, 전국교과교사모임 같은 경우, 이러한 조직들은 그 하위에 다양한 소모임 분과를 운영한다는 점에서 소규모 하위 교사학습공동체들을 아우르는 조

금 더 조직적이고 확대된 형태의 교사학습공동체라고 할 수 있다. 최근 신세대 교사들을 중심으로 활발하게 이루어지고 있는 참쌤스쿨과 같은 단체 역시 다양한 분과 학습모임을 구성하여 운영된다는 점에서 보다 연합화된 학습공동체라고 할 수 있을 것이다. 학교 밖에서 이렇게 조직화된 학습공동체는 지역을 기반으로 하거나 전국적 조직망을 갖추곤 한다. 다른 한편, 교사학습공동체는 교사들이 협력적으로 배우고 일하는 문화와 시스템이 갖추어진 단일 학교를 지칭하기도 한다. 주로 전문가학습공동체 논의들이 이러한 단위학교 학습공동체에 초점이 맞추어져 있는데, 단위학교 학습공동체는 협력적 학습뿐 아니라 협력적 실천이 주요한 특징이 되며(서경혜, 2019a), 교사들의 협력적 학습과 실천을 지원하기 위해 학교의 재문화화와 재구조화를 요청한다. 단위학교 교사학습공동체는 하위의 여러 조직과 모임들이 학습공동체로 작동할 때 원활히 작동할 수 있다는 점에서 하위의 교사학습공동체들이 연합된 보다 조직화된 학습공동체라고 할 수 있다.

국내의 경우, 교사학습공동체 연구는 주로 소그룹의 단일 모임 수준을 대상으로 하는 경우들이 많다(서경혜, 2019a). 특정 주제나 초점을 가지고 이루어지는 소규모 학습모임에서 교사들이 어떻게 학습하는지에 많은 관심이 기울여져 있는 것이다. 이것은 해외의 연구와는 차이가 나는 것으로, 미국이나 영국 등에서 교사학습공동체 연구는 비디오 클럽(video club)이나 수업연구회(lesson study)와 같은 단일 학습모임을 대상으로 하기도 하지만 National Writing project 등과 같은 전국 규모의 학습공동체에 대한 연구(서경혜, 2009)와 전문가학습공동체 논의를 중심으로 한 학교 수준의 교사학습공동체에 대한 연구도 활발히 이루어지는 편이다. 그러나 최근 들어 국내에서도 단위학교 교사학습공동체에 대한 연구가 활발해지고 있는 만큼(이세미 외, 2020), 우리나라의 단위학교 교사학습공동체에 대한 이론화가 앞으로 깊이 있게 이루어질 수 있을 것으로 보인다. 학교 수준의 단위학교 교사학습공동체는 교사들의 직업적 삶 및 학생들의 배움과 더 직접적으로 관계된다는 점에서 더 많은 관심이 필요하다고 할 수 있다.

3. 단위학교 교사학습공동체의 특징

앞서 논의한 바와 같이 교사학습공동체는 다양한 기준에 따라 다양하게 분류된다. 그중에서 교사학습공동체는 그 규모 및 조직화 수준에 따라 소그룹의 학습공동체와 대규모로 조직화된 학습공동체로 구분할 수 있다. 이러한 다양한 규모의 교사 조직들은 모두 학생들의 학습 증진을 위해 함께 탐구하기 위해 모인 집단이라는 점에서 교사학습공동체라 할 수 있다. 그러나 이러한 공통성에도 불구하고 교사학습공동체는 그 규모와 조직화 수준에 따라 각기 다른 차원의 논의를 요구하기도 한다. 따라서 본 절에서는 단위학교 교사학습공동체에 주목하여 그것의 특징을 정리해 보고자 한다.

앞서 살펴본 바와 같이, 단위학교 교사학습공동체에 대한 연구는 주로 학교개혁 연구의 전통에서 효과적으로 작동하는 학교를 규명하는 과정에서 대두되었다. 사실 단위학교를 교사학습공동체로 변화시키는 것은 소그룹의 교사 모임 하나를 만드는 것과는 차원이 다른 일이다. 이것은 학교의 재문화화, 재구조화를 요하는 일로 그동안의 관료적인 학교 체제 속에서 배우고 일해 왔던 방식 전체를 바꾸는 것을 포함한다. 일회성의 협력이 아닌, 학교 일상에서 교사들이 함께 배우고 함께 실천하는 학교가 되는 것은 단순히 교사들의 의지만으로 되는 것이 아니라, 함께 배우고 함께 일할 수 있는 구조와 문화를 요청하는 일인 것이다. 이에 연구자들은 전문가학습공동체 학교들의 주요한 특징을 규명하기 위해 노력해 오고 있다. 본 절에서는 지금까지의 논의를 단위학교 교사학습공동체의 문화적 특징과, 단위학교 교사학습공동체의 구조적·물리적 특징, 그리고 단위학교 교사학습공동체의 인적·사회적 특징으로 구분하여 살펴본다.

가. 단위학교 교사학습공동체의 문화적 특징

교사들이 공동체로 학생들의 학습을 위해 협력하는 학교의 문화적 특

징으로는 비전의 공유(Shared vision)와 가치와 규범의 공유(Shared values and norms), 반성적 대화와 탐구(Reflective dialogue and inquiry), 협업(collaboration)이 주요한 문화적 특징으로 제시되고 있다(Bolam et al., 2005; Carpenter, 2015; DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997; Sleegers et al., 2013; Stoll et al., 2006).

먼저, 비전의 공유는 단위학교 교사학습공동체의 특징을 제시하는 모든 연구자들이 동의하는 핵심적인 특징이다. DuFour & Eaker(1998), Hord(1997, 2015), Kruse, Louis, & Bryk(2009), Meesuk & Wongrugra(2021) 등의 연구자들은 전문가학습공동체를 이루는 학교들에서는 학교가 나아가야 할 목적이자 비전을 분명히 설정하고 있으며 교사들은 이 비전을 중심으로 협력하고 있다고 하였다. 학교를 개선하기 위해 전문가학습공동체 학교의 교사들은 학교의 비전을 함께 개발하며, 이 비전은 명목상이 아니라 교수활동에 대한 중요한 결정 과정을 안내하는 역할을 하게 된다는 것이다. 보다 구체적으로, 연구자들은 공유된 비전이 가용 가능한 자원 하에서 공동체 참여를 강화시키며(Meesuk & Wongrugra, 2021), 교수학습에 관한 공통의 틀이나 목표를 설정하고 결정을 내리는 데 있어 기반이 됨으로써(Meeuwen et al., 2020) 교사 협력과 교사 발달에 기여한다고 밝히고 있다. 또한 공유된 비전은 중요 업무와 부차적인 업무를 구분하는 기준으로 작용하여 교사들이 보다 학생 배움에 초점을 두고 일하는 공간을 창출하며. 이를 통해 공유된 비전은 구성원들의 일과 전체 조직 개선에 기여하게 된다(Meesuk & Wongrugra, 2021). 그러나 사실 모두가 동의할만한 공유된 비전을 개발하는 것은 쉽지 않은 작업이다. 이에 Watson(2014)은 전문가학습공동체에서 추구하는 비전이 '누구'의 비전인가 질문을 제기하기도 하며, 또한 이것은 잘못하면 침묵을 생산하는 수단이 될 수 있다고 경고한다. 그럼에도 불구하고 공유된 비전은 교사 협력의 기반이 되는, 전문가학습공동체 학교의 주요한 특징이 된다는 데 많은 연구자들은 동의한다.

특히 연구자들은 비전은 다름 아닌 학생 학습의 증진에 있다고 밝히고

있다(Hord, 1997; Stoll et al., 2006). 전문가학습공동체는 다른 무엇이 아닌 학생들의 학습 증진을 위해 협력하는 공동체이며 이것은 곧 전문가학습공동체의 비전이 된다는 것이다. 따라서 일부 연구자들은 비전의 공유보다는 학생 학습에 대한 집단적인 집중(Kruse, Louis, & Bryk, 2009), 학생 학습에 대한 집단적 책임감(Bolam et al., 2005) 등으로 표현을 달리하기도 한다. 전문가학습공동체의 비전은 다름 아닌 학생 학습의 증진이라고 구체화하고 있는 것이다.

비전은 가치와 규범을 도출하며, 이에 전문가학습공동체 학교의 주요 특징으로 공유된 가치와 규범이 제시된다. 전문가학습공동체 학교의 교사들은 학생을 지도하고 교수학습을 실천하는 데 있어 공유된 가치와 규범에 근거하며(Andrews & Lewis, 2007), 그렇기 때문에 전체 교사가 일관성 있게 학생을 지도하게 된다. 교사마다의 제각각의 규범에 근거하여 학생을 지도하는 것이 아니라 공유된 규범과 가치에 근거하여 학생들을 학교 비전에 부합하게 지도하는 것이다. 그리고 이러한 공유된 가치와 규범은 공유된 비전에 기반하여 발달되며 발달되어야 한다(Vescio et al., 2008).

공유된 책임성 또한 단위학교 교사학습공동체의 주요 특징으로 제시된다. 전문가학습공동체에서 교사들은 학생의 학습뿐 아니라 서로의 학습에 대한 집단적인 책임감을 가지며, 이러한 공유된 책임성은 학습공동체 학교를 이끄는 안내하는 힘이 된다. 특히 공유된 책임성은 학생 학습 증진에 중요하게 작동하여(Newman and Wehlage, 1995), Lee & Smith(1996)는 학생의 학습 결과는 교사들이 학생의 실패에 대해 비판하기보다 그것에 대한 공동의 책임을 가질 때 더 높게 나타난다고 주장하였다(Meeuwen et al., 2020).

이상의 특징들은 문화적 특징 가운데도 교사들의 실천을 안내하는 비전과 규범 차원의 특징이라고 할 수 있다. 단위학교 교사학습공동체에서 교사들은 이러한 비전을 공유하고 공유된 가치와 규범, 책임성에 기반하여 함께 협력한다. 다른 한편, 전문가학습공동체의 특징은 이러한 비전과 규범에 근거하여 협력적으로 배우고 실천하는 과정에서도 나타난다.

이 범주에 속하는 특징으로는 먼저 반성적 대화, 또는 집단의 반성적 탐구를 제시할 수 있다. 교사들은 학생들의 학습 결과와 자신들의 실천에 대해 반성적인 대화를 하거나 탐구를 하는 과정을 통해 학습하며 이러한 과정을 통해 자신들이 정말 창출하고 싶었던 것들을 창출하는 집단적 창의성을 발휘한다(Hord, 1997). 즉 단위하교 교사학습공동체에서 교사들의 학습은 자신들의 실천에 대한 반성적 대화를 통해 이루어진다. 이런 점에서 DuFour(2004)는 교사들이 자신들의 교수 실천을 계속해서 성찰하고 학생 학습과 교사 협력을 문화로 내장시킬 것을 제안하였다(Meeuwen et al., 2020).

다음으로는 협력적 실천이다. 협력적 실천은 공동의 교수 실천을 함께 공유하고, 탐색하고, 그것을 발전시키고 또, 그것을 실행하는 것을 의미하는 것으로, 소그룹 학습공동체와 구분되는 단위학교 교사학습공동체 핵심적 특성이라고 할 수 있다(서경혜, 2009). 축적된 연구물들은 교사 협력과 교사 실천, 그리고 학생의 학업 성취 사이에 아주 긍정적이고 중요한 관계가 있다는 것을 보여준다.

마지막으로, 실천의 탈-사유화(de-privatization)가 단위학교 교사학습공동체의 특징으로 제시되고 있다. 학습공동체에서 교사들은 자신들의 수업을 동료 교사에게 공개하고 서로 관찰하고 피드백을 하기도 하며 새로운 실천을 공유하기도 한다(Vescio et al., 2008; Watson, 2014). 이러한 과정을 통해 교사와 학교는 교사 개인과 학교의 역량을 높여가게 되며 탈-사유화 문화를 형성하게 된다.

나. 단위학교 교사학습공동체의 구조적·물리적 특징

단위학교 교사학습공동체가 위와 같은 문화적 특징을 갖는다면 이러한 문화적 특징을 지탱하기 위한 구조적·물리적 특징 또한 갖는다(Boyd, 1992; Hord, 1997; 2015; Louis & Kruse, 1995). 이러한 구조적·물리적 조건들이 갖추어질 때 학교 교사들은 더 원활히 협력할 수 있으며 교사 협력을 문화화할 수 있다(Huffman et al., 2011).

이와 관련하여, 학자들은 먼저 시간의 확보를 강조한다. 교사가 의미있게 협력하기 위해서는 협력을 위한 정기적인 시간이 마련될 필요가 있다고 학자들은 말한다(Hord, 1997; Stoll, Fink & Earl, 2003; Stoll et al., 2006). 정기적인 시간은 학교 안의 교육개혁을 시작하고 유지하는 데 핵심적인 요소로, 교사들은 이 시간을 통해 계속해서 자신을 검토하고 발전시켜야 한다(Hord, 1997). 협력할 시간이 마련되지 않는다면 교사들은 실질적으로 협력하는 어려움을 겪을 수밖에 없기 때문이다. 따라서 교사 협력을 위한 시간은 학기가 다 끝나고 특정한 날 하루 동안에 이루어져서는 안 되며 학교 스케줄 안에 담겨 있어야 한다. 이런 점에서 Donahoe(1993)는 전문가학습공동체를 구축하는 데 있어 해결해야 할 핵심적인 쟁점이 학교 시간표의 재배치라고 하였다. Raywid(1993)는 특히 이러한 모임 시간을 구체화한 바 있는데, 그는 교사 협력과 교류를 증진하기 위해서는 전체 교원들이 함께 모일 시간의 마련도 필요하며, 학년 단위 또는 교과 단위 등과 같은 작은 규모로 논의하는 시간을 갖는 것도 중요하다고 하였다. 학교 전체 구성원의 공동체성을 함양하기 위해서는 전체 교원들이 모이는 시간을 갖는 것이 필요하며, 다른 한편으로, 교사 협력은 작은 그룹으로 이루어질 때 보다 효과적으로 이루어질 수 있기 때문에 학년이나 교과부서 등을 중심으로 교사들이 협력할 시간을 마련할 필요가 있다는 것이다(Hord, 1997).

이러한 시간의 재배치와 더불어, 학교가 교사들의 전문가학습공동체로 작동하기 위해서는 물리적 환경 또한 적절히 갖추어질 필요가 있다고 연구자들은 지적한다(Hord, 1997). 연구자들은 학교가 전문가 학습공동체로 더욱 효과적으로 작동하기 위해서는 교사들이 일하는 물리적 환경 자체가 서로 간의 접속이 용이한 형태를 가질 필요가 있다고 주장한다. 물리적인 고립이 교사들 사이의 협력을 막는 실질적인 장애물이 될 수 있기 때문에 이러한 장애물을 제거하는 것이 중요하다는 것이다. 이를 위해 학교는 교사들에게 팀 공간을 마련해줄 수도 있고, 교실 문을 열어두는 정책도 가능하다. 이러한 물리적 배치를 통해 교사들은 더 쉽게 자주 모일 수 있고 보다 용이하게 새로운 안목을 형성할 기회를 가질 수

있게 된다.

이 외에도 교사들이 서로 상호의존적으로 일할 공식적인 상황을 만들거나 교사들 사이의 의사소통 구조를 만드는 것, 교사에 대한 권한 부여 등이 교사들의 협력을 증진하는 요건이 될 수 있다고 연구자들은 제안하였다.

다. 단위학교 교사학습공동체의 인적·사회적 특징

단위학교가 교사들의 학습공동체로 원활히 작동하기 위해서는 위와 같은 물리적·구조적 지원도 중요하지만, 구성원들이 지닌 태도와 자질 역시 중요하다. 이에 연구자들은 전문가 학습공동체 구축을 위한 요건이자 학습공동체의 주요 특징으로 인적·사회적 측면을 제시하고 있다(Hord, 1997, 2008; Kruse, Louis, & Bryk, 2009). 이들은 전문가학습공동체가 원활히 작동하기 위해서는 구성원들이 개선에 대해 개방적인 태도를 지닐 필요가 있다는 점, 교사들이 서로 간의 전문성을 신뢰하고 존중해야 한다는 점, 전문가로서의 협력을 위한 지적, 인지적 기반을 갖추고 있어야 한다는 점, 교장이 지원적 리더십을 발휘하고 교사들이 공유된 리더십을 발휘해야 한다는 점을 강조한다.

먼저, 개선에 대한 개방적 태도이다. 교사들이 개선에 대한 개방적 태도를 가지는 것은 새로운 아이디어와 교수 전략을 개발하고 실행하는 데 있어 필요한 기반이다. 그렇지 않는다면 중대한 변화를 이어가는 것은 어려울 수 있다. 이에 많은 연구물들에서 '개방성'을 강조하고 있다(Watson, 2014).

또한 연구물들은 교사들 사이의 '존중'과 '신뢰'를 강조한다. 존중과 신뢰는 교사들의 협력과 공유된 의사결정을 위한 전문적 헌신을 세우는 데 기여하며(Kruse et al., 2009), 이를 통해 교사들은 자신들의 전문성이 존중받고 있다고 느껴야 한다는 것이다.

세 번째로는 전문적 협력을 위한 교사들의 지적·인지적 기반도 강조된다. 교사들은 가르치는 일에 대한 지식과 기술에 있어 전문성을 확보하

고 이러한 전문성을 토대로 서로 협력해야 한다. 이와 관련하여, 동료 카운슬링과 같은 구조는 전문성이 부족한 교사들의 발전을 지원할 수 있다(Kruse et al., 2009).

마지막으로, 지원적이고 공유된 리더십이 강조되고 있다. 전통적으로 학교 운영과 관련한 리더십은 주로 개인에게 초점이 맞추어져 온 경향이 있다. 관료적인 학교문화 속에서 그동안 교장은 학교의 일들에 대해 전권을 행사해 왔다. 이러한 전권은 교장에게 내면화되어 있었고 교사들에게 강요되었다. 따라서 이러한 구조 속에서 교사들이 다양한 의견을 학교에 제시하는 것은 쉽지 않은 일이었다. 또한 이러한 구조에서는 교사들이 함께 협의하여 새롭게 도출한 실천 방안이 교장에 의해 저지될 수도 있다. 교사들이 아무리 열심히 학생 학습을 탐구하고 실천 개선을 위한 방안을 도출해 내도 수직적인 구도 하에서는 그러한 결정이 실질적 의미를 가지기 어려울 수 있는 것이다. 이에 연구자들은 교사의 전문성 발달을 위해 교장의 전권을 분산하고 행정가와 교사가 공유된 리더십을 구축해야 한다는 것을 강조한다(Hord, 1997; Sleegers et al., 2013; Vanblaere & Devos, 2018). 또한 연구자들은 교사들이 학교 안에서 함께 협력적으로 배우고 실천하기 위해서는 교장과 리더 교사들이 지원적 리더십을 발휘하는 것이 중요하다는 데 동의한다(Carpenter, 2015; Stoll et al., 2006; Vanblaere & Devos, 2018). 교사들이 충분히 협력적으로 배우고 실천할 수 있도록 지원해주는 역할을 교장이 할 필요가 있는 것이다. 이러한 점을 정리하여 Prestine(1993)은 학교 재구조화를 위해서 교장에게 권한을 공유할 수 있는 능력과 구성원들의 일을 조정할 수 있는 능력, 지배하지 않으면서 참여하는 능력이 필요하다고 하였다. 요컨대 교장의 지원적 리더십과 교사들 사이의 공유된 리더십은 학교를 학습 조직으로 변화시키는 데 있어 중요한 조건이 된다(Leithwood et al., 1997)고 할 수 있다. 이상에서 논의한 단위학교 교사학습공동체의 주요 특징을 정리하면 〈표 Ⅱ-1〉과 같다.

〈표 Ⅱ-1〉 단위학교 교사학습공동체의 주요 특징

범주	주요 특징
문화적 특징 (핵심 속성)	비전의 공유
	규범과 가치의 고유
	반성적 대화와 탐구
	협력적 실천
	실천의 탈-사유화
구조적·물리적 특징 (지원적 조건)	정기적인 만남 시간
	교사 접촉이 용이한 물리적 환경
인적·사회적 특징 (지원적 조건)	개선에 대해 개방적 태도
	전문적 협력을 위한 지적/인지적 기반
	지원적이고 공유된 리더십

그렇다면, 구조적·물리적 특징과 인적·사회적 특징 중 어떤 것이 더 중요한가? 이와 관련하여 Kruse et al.(2009)은 인적 자원의 중요성을 더욱 강조한다. 즉 개선에 대한 개방성과 상호 간의 신뢰와 존중, 지식과 기술을 갖춘 교사, 지원적 리더십, 그리고 사회화가 전문가 공동체를 만드는 데 있어 구조적 조건보다 더 중요하다는 것이다. 구조적 조건 역시 중요하지만, 이러한 구조적 조건을 만들 인적·사회적 자원이 부족하면 강력한 전문가 공동체를 발달시키기가 어렵다면서, 그동안 문화의 개선에 있어 구조적 측면이 너무 부각되었다는 점을 비판하기도 하였다. 상호 간의 관계 등은 관심을 덜 받는 측면이 있으며, 이것은 시스템 변화 운동에 있어 중요한 요소를 빠뜨렸다는 것이다. Boyd(1992)와 Hord(1997)의 경우, 구조적·물리적 요인과 인적·사회적 요인의 상호작용성을 언급한 바 있는데, 국내 맥락에서는 어떠한 요인들이 단위학교 교사학습공동체의 주요 특징으로 나타나는지 탐색해볼 필요가 있을 것으로 보인다.

4. 단위학교 교사학습공동체의 지속 과정과 관련 요인

학교를 교사들의 학습공동체로 만드는 일도 어렵지만 그것을 지속하는

것은 더욱 어려운 일이기 때문에 단위학교 교사학습공동체의 지속에 대한 연구는 아직까지 미미한 상황이다(정바울, 2016). 한 번 형성되었더라도 여러 도전적인 상황들 속에서 다시 과거로 돌아가는 경우가 많아 그 사례를 발굴하는 일이 쉽지 않고, 또한 지속은 오랜 기간을 다루는 문제로 학교가 학습공동체로 지속되는 동안 주변 맥락도 계속해서 변화하기 때문에 연구 자체가 까다로운 면이 있기 때문이다(Stoll & Louis, 2007). 또한 연구자들은 밝혀지길 기다리는 비밀같은 것은 없다거나(Hipp et al., 2008), 한 학교에서 다른 학교로 전해질 청사진 같은 것은 없다고 하는 등(Fullan & Miles, 1992), 단위학교 교사학습공동체의 지속에 대한 이론을 일반화하기 어렵다는 점을 지적한다. 그럼에도 불구하고 연구자들은 학교가 교사들의 학습공동체로 지속되는 과정과 관련 요인들을 이해하기 위한 연구를 일부 수행해오고 있는 바, 본 절에서는 이러한 연구 내용들을 정리해 본다.

가. 단위학교 교사학습공동체의 지속 과정과 단계

학교가 교사학습공동체로 변화하는 것은 어느 한순간에 딱 갖춰지는 이벤트가 아니다. 그동안 학교개혁을 연구한 연구자들은 개혁과 개선은 계속적인 과정이라고 하였다. 이것은 학교를 교사들의 학습공동체로 변화시키는 데도 마찬가지여서 학습공동체의 구축과 지속 과정은 발전 단계로 설명되기도 한다.

예를 들어, Huffman & Hipp(2003)은 Hord(1997)가 제시한 전문가학습공동체의 다섯 가지 주요 구성요소들이 어떻게 나타나는가에 따라 학습공동체의 발달을 착수 단계(initiation)와 실행 단계(implementation), 제도화 단계(institutionalization)로 구분하고 있다. 이들은 전문가학습공동체가 착수 단계, 실행 단계, 제도화 단계로 전개됨에 따라 Hord(1997)가 강조한 학습공동체의 대표적 특징인 지원적이며 공유된 리더십과 가치와 비전의 공유, 집단학습과 적용, 실천의 공유, 지원적인 환경 등이 점차 강화된다(Huffman & Hipp,

2003)고 하였다. 착수 단계에서는 공유된 가치와 비전이 강조되고, 실행 단계로 이행하게 되면서 점차 학생의 학업성취 측면에 더 초점이 주어지게 되며, 제도화의 단계까지 도달하게 된 경우에는 이러한 공유된 비전과 가치가 교수-학습과 교육과정의 실제를 실질적으로 안내하면서 가시적인 변화까지도 가져오는 경향이 있다는 것이다(현성혜, 2018). 즉 초기에는 학교를 이끌어나갈 가치와 비전이 설정되고 실행단계에서는 이러한 가치와 비전에 따라 학생들을 탐구하면서 교사들의 협력이 시작하게 되고 점차 제도화 단계에 이름에 따라 교사학습공동체를 구성하는 요소들이 원활하게 작동하게 된다.

전문가학습공동체 특성이 나타나는 영국의 16개 학교를 조사한 Bolam et al.(2005)도 학습공동체를 구성하는 주요 특성들이 어떻게 나타나는가에 따라 초기 단계(early starter)와 발전 단계(developing), 지속 단계(sustaining)로 구분하였다. 특히 이들은 개혁이 지속되기 위해서는 개혁이 제도화될 필요가 있다고 강조하였다. 그러나 16개 학교를 분석해봤을 때, 제도화 단계에 들어선 학교는 많지 않다고 언급하기도 하였다.

Eaker, DuFour, & DuFour(2002)의 경우 학습공동체의 발달을 착수 이전 단계(pre-initiation)와 착수 단계(initiation), 발전 단계(developing), 지속 단계(sustaining)의 네 단계로 구분하고 있다. 이들에 따르면, 착수 이전 단계에서 학교는 아직 특정한 전문가학습공동체 원리가 나타나지 않으며, 착수 단계에 이르러서 공동체의 원리를 만들고자 하는 노력이 나타난다. 그러나 이 시기에는 아직 그 노력이 큰 변화를 만들지는 못하고 있는 상태이다. 이 단계에서 구성원들이 학교의 신념이나 철학을 도출하지만 이러한 가치 선언문이 아직 학교의 일상적 일에 많은 영향을 미치지는 않는다. 이후 발전 단계에 이르러 상당수 구성원들이 전문가학습공동체의 원리를 받아들이게 된다. 이 시기에 구성원들은 자신들의 생각을 변화시키고 원리에 따라 실행하기 위해 노력하며 구조적인 변화들이 이러한 원리들에 맞춰 만들어진다. 마지막으로, 지속 단계는 전문가학습공동체의 원리가 학교문화에 깊게 내재화되는 시기로,

Eaker et al.(2002)는 이러한 내재화가 학교 일상에서 실천을 추동하고 변화를 버텨내는 힘이 된다고 하였다. 이와 같이 전문가학습공동체의 발전과 지속에 대한 연구물들은 전문가학습공동체를 구성하는 요소들의 진척 정도에 따라 학습공동체의 발전 단계를 구분해오고 있다.

국내에서도 이러한 해외의 논의를 참조하여 학습공동체의 발달 과정과 단계를 탐색한 연구가 이루어진 바 있다. 예를 들어, 이종철(2019)은 중학교를 사례로 교사학습공동체의 구축과 지속 과정을 탐색하였다. 이 연구물에서는 2012년부터 소그룹 수준의 학습공동체 구축을 시작으로 2015년부터는 학교 전체가 학습공동체로 운영되고 있는 학교의 변화과정을 탐색하여 학습공동체의 변화 시기를 '도입하기' 단계와 '실행하기' 단계로 구분하였다. 여기서 '도입하기' 단계는 아직 전체 교사들이 참여하는 학습공동체는 아닌 소수의 교사들이 학습공동체를 이루어 활동한 시기이며, '실행하기' 단계는 학교 전체들이 공동체를 이루어 함께 학습해나가는 시기이다. 그러나 연구자는 사례 학교는 아직까지 '지속 단계'로 진입하지는 못하고 있다고 하였다.

현성혜(2020)의 경우, 세 중학교 사례를 중심으로 학교 교육과정과의 관계 속에서 교사학습공동체의 발전 과정을 탐색한 바 있다. 연구물은 세 학교의 학교 안 교사학습공동체의 발전을 '착수 이전' 단계, '착수' 단계, '발전' 단계, '유지' 단계로 구분하였으며, '착수 이전' 단계에서는 개인주의 및 관료주의 문화 속에서 학교 교육과정에 관한 공동의 관심과 참여가 부족하였으며, '착수' 단계에서는 소규모 리더그룹의 변화 주도하에 수업 개선에 초점을 둔 공동의 논의와 실천이 시도되었다는 점, '발전' 단계에서는 학교 안 교사학습공동체가 단위학교 전체로 확장되어 학교교육과정 전반에 대한 반성적 실천이 활성화되고 '유지' 단계에서는 학교 안 교사학습공동체가 안정적으로 유지되고 학교 밖으로 확장되면서 학교 교육과정이 더욱 유기적이고 체계적으로 개발되었다는 점을 밝히고 있다.

국내 논의와 해외 논의의 차이점이 있다면, 해외의 경우, 주로 교사학습공동체를 문화적 측면에서, 교사들의 협력문화를 구성하는 다양한 요

소들이 어떻게, 어느 정도 나타나는가에 주로 주목하는 경향이 있다면, 국내의 경우 주로 협력적 학습 활동에 대한 교사 참여도를 중심으로 논의하는 경향이 있다. 그러나 단위학교 교사학습공동체의 구축과 지속 과정을 탐색한 연구물들은 단위학교 교사학습공동체의 구축과 지속이 한 번의 이벤트를 통해 이루어지는 것이 아닌, 계속적인 발전과 변화의 과정임을 보여준다.

나. 단위학교 교사학습공동체 지속 관련 요인

단위학교 교사학습공동체의 핵심은 교사들의 협력적 학습과 협력적 실천에 있다. 즉, 교사들이 학교의 비전을 달성하기 위해 계속해서 협력적으로 배우고 일하는 데 단위학교 교사학습공동체의 의의가 있다고 할 수 있다. 그러나 학교에서 이러한 협력을 지속해 나가는 데는 여러 장애물들이 도사리고 있다. 나아갈 비전에 대한 교사들의 공감이 약해질 수도 있고, 교사들이 협력할 시간을 내기가 어려워질 수도 있다. 이에 Bolam et al.(2005)은 전문가학습공동체의 지속이 계속해서 등장하는 도전 요인들을 적절하게 관리해가는 과정이라고 말하기도 하였다.

다시 생각해보면, 단위학교가 교사들의 학습공동체로 어떻게 지속될 수 있는가 하는 문제는 앞서 제시한 단위학교 교사학습공동체의 주요한 특징들, 즉 문화적 특징과 구조적·물리적 특징, 인적·사회적 특징들이 어떻게 계속해서 잘 갱신될 수 있는가 하는가를 묻는 문제라고도 할 수 있다. 학교가 나아가야 할 목표로 설정된 비전이 얼마나 적절하게 계속해서 학교의 변화를 이끌 수 있으며, 지원적이며 공유된 리더십이 어떻게 오랜 시간 유지될 수 있는지, 교사들의 협력을 지원하기 위한 시간과 공간, 자원과 같은 물리적·구조적 조건들이 어떻게 계속해서 뒷받침될 수 있는지를 다루는 문제인 것이다. 또한, 이와 함께 교사학습공동체의 인적·사회적 특징에 해당하는 교사들 간의 상호 신뢰 관계와 변화에 개방적인 교사들의 태도를 어떻게 계속해서 구축하고 갱신해갈 수 있는가의 문제를 포함한다. 이에 연구자들은 단위학교 교사학습공동체에서 나

타나는 주요 특징들을 지속해가는 데 영향을 미치는 다양한 요소들을 탐색하고 드러내고 있다.

먼저, 학습공동체의 비전 갱신의 문제가 제기된다. Pankake et al.(2010)은 학습공동체가 의미있게 지속되기 위해서는 비전이 3~4년에 한 번씩은 점검될 필요가 있다고 하였다. 비전은 한 번 세워진 후 누구나 따라야 할 기준으로 너무 오랫동안 남아있기보다는 계속적인 검토와 수정을 통해 갱신될 필요가 있다고 이들은 강조한다. 이와 관련하여 이들은 교사학습공동체를 회전문에 비유하면서, 회전문에 신체가 닿으면 그 문이 멈추어 서는 것과 마찬가지로 비전도 도달하게 되면 교사학습공동체가 작동하지 않을 수 있다고 하였다. 비전이 학습공동체를 적절히 이끌기 위해서는 구성원들의 손에 닿지 않을 정도의 적정 거리에 항상 있어야 하며, 따라서 비전의 달성 정도를 정기적으로 검토하고 갱신할 필요가 있다는 것이다.

리더십의 승계도 단위학교 교사학습공동체의 지속에 있어 핵심적인 문제로 제기되어 왔다(Fullan, 2016; Hargreaves & Fink, 2006; Hipp et al., 2008; Pankake et al., 2010). 리더십 승계는 학교 변화의 지속가능성을 결정하는 가장 비중이 높은 변인 중의 하나(Hargreaves, 2003)로 제기되고 있으며, '주도 세력의 교체'와 같은 결정적인 순간이 왔을 때 변화가 지속되는지의 여부가 '제도화 단계(지속 단계)'를 확인할 수 있는 지점이 된다(Fullan, 2007). 핵심적인 인물의 감소는 단위학교를 학습공동체로 지속하는 것을 저해하는 문제가 될 수 있으며(Giles & Hargreaves, 2006), 따라서 단위학교를 교사학습공동체로 지속하기 위해서는 교장뿐 아니라 리더 교사들의 리더십 승계에도 특별히 노력을 기울이고 주도 세력의 교체 시기 이전에 변화의 방향을 계속 이어 나갈 인적 자원들을 확보하는 일이 중요한 과제가 된다. 또한 리더십을 지속적으로 승계하기 위해서는 리더십이 개인에게 소유되는 것이 아니라 조직문화에 내장될 필요가 있다(Pankake et al., 2010). 리더십을 공유하는 문화와 구조가 갖추어질 필요가 있는 것이다. 이러한 상황에서 우리나라의 5년 주기 교사순환근무제는 리더십의

승계를 어렵게 하는 가장 주요한 요인이 되고 있다(이종철, 2019).

교사들이 모일 시간이 부족해지는 것도 학습공동체의 지속을 어렵게 하는 문제가 될 수 있다. 바쁜 학교 일상에서 교사 협력을 촉진하기 위해서는 교사들의 정기적인 모임이 이루어질 필요가 있으나, 이러한 시간 확보는 여러 요인들에 의해 강화될 수도 있고 저해될 수도 있다. 이와 관련하여 국내에서는 행정업무의 경감이 주요한 문제로 계속해서 제기되어 왔는데, 가르치는 일을 중심으로 교사들이 협력하고자 해도 행정업무가 과다해지면 이런 일들을 처리하느라 협력할 시간을 충분히 갖기 어려워지기 때문이다. 그리고 이 외에도 교사들이 공동체에 대해 형성하고 있는 의미와 경험(김종훈, 2019; 이종혁, 2019), 공동체의 운영 방식과 제도화 등이 이러한 시간 마련에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 이러한 협력의 시간이 교사들에게 의미있게 다가가지 않는다면 협력은 약화될 수밖에 없기 때문이다.

다른 한편, 학교의 문화와 구조가 단위학교 학습공동체의 지속에 있어 강조된다(Hipp et al., 2008). 학교가 교사들의 학습공동체로 점차 변해갈수록 학습공동체는 점점 더 학교문화에 뿌리를 두게 되며, 학습공동체의 구조와 프로세스가 문화로 내재화될 때 학습공동체가 지속된다는 점을 학자들은 강조한다. 사실 변화의 지속을 다루는 학자들은 그동안 지속의 문제를 제도화(institutionalization)와 관련지어서 논의해왔다(Fullan, 2007). 구조와 시스템이 문화로 내재화될 때 변화가 지속된다는 것이다. 따라서 앞으로 어떠한 구조와 문화가 학교를 교사들의 학습공동체로 오래 지속가능하게 하는지에 대해 관심을 가질 필요가 있을 것으로 보인다.

더 나아가 학자들은 단위학교 교사학습공동체가 학교 혼자 오롯이 지속해될 수 있는 성격의 것이 아니라고 말한다. 한 학교가 교사들의 학습공동체로 지속되는 과정에는 학교 외부의 다양한 교육 주체들이 관계되며 이들과 어떻게 관계를 맺느냐에 따라 학교가 학습공동체로 오래 지속될 수도 있고 다시 과거로 돌아갈 수 있다는 것이다. 이와 관련하여, 먼저 주변 학교 및 지역사회와의 관계성이 강조되고 있다. Bolam et

al.(2005)은 '빠른 성공'을 보여준 학교들의 경우에도 지역사회와 갈등에 휘말리는 경향이 많다고 한 바 있고, Fink(2000)는 혁신적인 학교가 다른 학교로부터 증오와 저항을 사는 경향이 있다고 한 바 있다. 그리고 이에 따라 지역사회와의 갈등과 분쟁에 휘말리면서 이 학교들이 다시 주류에 편입되어 여느 학교와 같은 학교가 되는 경우가 많다고 하였다. 따라서 학교 하나가 교사학습공동체로 지속되기 위해서는 서로 영향관계에 있는 다양한 사람들을 참여시키고 외부 활동가들까지 함께 하려는 노력이 필요하다(Bolam et al., 2005). Giles & Hargreaves(2006)의 경우, 주정부와 지역 학교군과의 변화하는 권력관계가 변화의 지속을 가로막을 수 있다고 지적하였다. 주정부와 지역 학교군의 변화하는 권력관계와 학군 정책의 우선순위 변화 등도 불가역적으로 학교혁신의 쇠퇴를 가지고 온다는 것이다. 결국 이러한 관계적 힘들이 누적적으로 영향을 미치게 되면서 부모들의 기대와 주변 기관들의 기대, 그리고 일부 교사들이 지닌 전통적 성향들이 학교의 무게중심을 다시 오랜 관습적인 학교 문법으로 돌려놓을 수 있다(Bolam et al., 2005).

지속이 오랜 시간의 경과와 관련되는 문제이니만큼 한 학교를 둘러싼 맥락의 변화 또한 관련 변인으로 제시된다. 예를 들어, Hargreaves & Goodson(2006)는 학교들 간의 관계뿐 아니라 지역사회의 인구변화, 교사 세대의 변화도 학교 변화의 지속과 관계된다고 하였다. 지역사회의 인구 구성 비율이나 인구의 감소 등은 학교혁신의 지속에 영향을 미칠 수 있으며, 오랜 시간이 지나 새로운 세대의 교사들이 학교에 유입되는 경우 기존 교사들과의 문화적 차이로 학교변화를 지속하는 것이 쉽지 않을 수 있기 때문이다.

다른 한편, 일부 연구자들은 학습공동체의 성격에 주목하기도 한다. 정바울(2016)은 15년여간 학습공동체로 지속되는 초등학교 사례에 대한 탐구를 통해, 교사학습공동체가 보다 의미 있게 구축되기 위해서는 구성원들의 관계와 공동의 의사결정을 강조하는 '공동체' 중심의 접근과 교사들의 전문성과 수업변화를 보다 강조하는 '교수-학습' 중심의 접근이

구축 초기부터 균형을 이룰 필요가 있다고 하였다. 공동체성만을 너무 강조할 경우 수업과 교육과정의 실질적인 변화를 가져오는 데는 한계가 있고, 그렇다고 교수-학습 측면만을 너무 강조할 경우 학교의 운영이 일부 교사들에 의해서만 결정될 수 있어 다른 구성원들이 소외되는 문제가 발생한다는 것이다. 이에 정바울(2016)은 학습공동체를 구축하는 초기부터 양자를 균형있게 고려할 것을 제안하였다.

교사학습공동체를 지원하는 인적·사회적 맥락으로 변화에 개방적이며 전문성을 지닌 교사들이 제시된 바 있는데, 이와 관련하여 짧은 주기의 교사순환근무는 학습공동체의 지속을 어렵게 하는 문제로 계속해서 제기된다. 특히 학교는 교사들이 자유롭게 들락날락할 수 있는 곳이 아니며, 마음 맞는 교사들의 유입이 쉽게 이루어질 수 있는 곳이 아니다. 이에 5년을 기준으로 순환근무하는 우리나라의 교사근무제도는 단위학교의 교사학습공동체 지속을 어렵게 하는 핵심적인 요인으로 제기된다(이종철, 2019). 교사 사이의 신뢰와 연대감이 교사학습공동체를 공동체로 만드는 핵심임에도 불구하고 교사들이 매년 나가고 새로 들어오고 함에 따라 이러한 신뢰와 연대감을 지속하는 것이 쉽지 않기 때문이다. 이에 Kruse et al.(2009)은 학습공동체의 지속과 관련하여 '사회화'의 중요성을 강조하기도 하였다. 새로운 교사들이 해당 학교의 문화와 철학을 얼마나 잘 받아들이고 적응하는가가 단위하교 교사학습공동체의 지속에 있어 중요한 문제가 된다는 것이다.

이상의 논의를 종합해봤을 때, 단위학교를 교사들이 협력적으로 배우고 실천하는 교사학습공동체로 지속해가기 위해서는 학교 안팎의 위기들을 계속해서 관리해가는 노력이 필요하다고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 13년 동안 단위학교 교사학습공동체를 지속하고 있는 하늘중학교가 어떻게 이렇게 오랜 시간 동안 교사학습공동체를 지속할 수 있었는지, 그 배경과 지속 과정을 이해하기 위한 목적으로 수행된 것이다. 이를 위해 본 연구는 하늘중학교 교사학습공동체에 대한 질적 사례 연구를 수행하였다. 사례 연구는 '어떻게' 또는 '왜'라는 질문을 탐색하는 데 적절한 방법으로(Yin, 2003), 본 연구의 경우 사례 학교에서 교사학습공동체가 어떻게 오랜 시간 동안 지속될 수 있었는가가 핵심적인 연구 문제라는 점에서 질적 사례 연구가 적절한 연구 방법이 된다고 보았다. 이하에서는 구체적인 연구의 과정과 방법을 살펴본다.

1. 사례 학교 및 연구 참여자 선정

가. 사례 학교 소개

본 연구에서 주목하는 사례는 경기도 노을시에 위치하고 있는 하늘중학교이다. 하늘중학교는 2009년, 소그룹 교사학습공동체라 할 수 있는 독서모임을 시작으로, 2010년부터는 혁신학교 정책의 지원 하에 학교 전체가 함께 배우고 성장하는 배움의 공동체로 변화하였다. 성공적인 혁신학교 사례로 여러 차례 보도되기도 했던 하늘중학교는, 당시 '공교육 붕괴'가 큰 사회적 문제로 이슈화되던 상황에서 이를 타계하기 위해 교사 중심의 수업에서 벗어나 학생 중심의 수업으로의 전환을 꾀하였으며, 교사학습공동체를 중심으로 성공적으로 학교를 변화시킨 학교로 평가받는다.

연구자가 이 학교를 처음 알게 된 것은 2013년이었다. 당시 연구자는 교사 중심의 학교개혁에 관심을 가지고 사례를 발굴하는 과정에서 하늘중학교를 알게 되었다. 연구자는 하늘중학교 교사가 운영하는 블로그의

내용들과 하늘중학교 교사가 집필한 도서를 읽어본 후, 이 학교는 표면적으로만 아니라 교사들이 정말 변했다고 느꼈고, 이에 연구자가 접했던 도서의 저자이자 당시 이 학교의 수석교사였던 박지혜 교사에게 연락하여 이 학교를 연구하고 싶다는 의사를 밝혔다. 이후 연구자는 이 학교를 탐구하는 과정에서 학교에 여러 개의 소그룹 학습공동체가 있다는 것을 알게 되었고, 석사학위 논문을 이 학교혁신의 주요한 동력으로 작용했던 독서모임 사례를 중심으로 작성하게 되었다. 석사학위 기간에 현장 연구는 2015년까지 3년 동안 지속되었으며, 이 시기에 연구자는 여러 차례 이 학교를 방문하여 독서모임을 비롯한 수업연구회와 혁신교육연구회, 수업보기모임 등 하늘중학교에서 이루어지는 다양한 교사학습공동체 활동들을 참여관찰하였고 15여명의 교사들과 면담을 하였다. 이를 통해 연구자는 당시 이 학교에서 이루어지고 있던 교사학습공동체 활동과 교사 문화를 깊이 있게 이해할 수 있게 되었다.

연구자가 석사학위를 마친 후에는 이 학교에 자주 찾아가지는 못했지만, 교사들과 종종 교류를 하며 교사들이 계속해서 열심히 함께 학습하고 학교 변화를 지속하고 있다는 것을 알고 있었다. 교사들은 학교 안팎에서 다양한 학습공동체 활동을 해나가고 있었으며, 수업 혁신을 넘어 학교 교육과정을 혁신하고 더 나아가 마을과 함께 하는 교육과정을 만들어 나가고 있었다. 2009년 소그룹 학습공동체가 발단이 되어 구축되기 시작한 교사학습공동체가 10여년 이상 오랜 시간 동안 이 학교의 주요한 활동과 문화로 자리잡혀 있을 뿐 아니라, 계속적으로 수업과 교육과정을 혁신해 나가고 있었던 것이다. 연구자는 하늘중학교의 이러한 모습을 보면서 점차 학교 변화의 지속에 대해 관심을 가지게 되었으며, 이 학교의 변화의 핵심을 이루는 교사학습공동체의 지속에 주목하게 되었다. 따라서 이러한 호기심을 토대로 본 연구의 계획을 수립하고 하늘중학교를 연구 사례로 선정하였다. 이러한 사례 선정은 단위학교 교사학습공동체의 구축은 물론 그것의 지속은 더욱 어렵다는 점에서 독특한 사례에 주목하는 Goetz & LeCompte(1984)의 “유일 사례 선택(unique case selection)” 방법에 따른 것이라고 할 수 있다.

이 학교에 대한 기본 정보를 몇 가지 제시하면 다음과 같다. 하늘중학교는 경기도 노을시에 위치하고 있다. 1999년에 32학급 규모로 개교한 이래로 2015년까지 30학급 수준의 학교 규모를 유지하다가 2015년 이후 학급수가 감소하여 2021년 현재 17학급이 운영되고 있다. 오랜 기간 학습공동체가 형성되고 지속되는 사이 학교장도 여러 차례 바뀌어 10여년 사이 6명의 교장이 근무하였다. 학습공동체 형성 초기인 2010년과 2011년에는 교육청에서 발령받은 교장이 근무하였으며, 이후 2012년부터 공모제 교장이 근무하고 있다. 현재 세 번째 공모 교장으로 이 학교의 초창기 혁신을 이끌었던 리더 교사인 이햇빛 교사가 부임해 근무하고 있다. 이 내용을 표를 통해 다시 살펴보면, 먼저 〈표 Ⅲ-1〉을 보면, 2014년 이후 입학생이 계속해서 줄고 있는 것을 볼 수 있다. 2014년에 288명이었던 입학생은 2015년에는 212명으로, 2017년에는 186명, 그리고 2021년에는 149명까지 줄어들게 된 것을 볼 수 있다. 이것은 우리나라의 인구 감소, 그리고 이 지역의 재개발 사업으로 인한 지역민의 이주와 관련이 깊은데 이러한 학교규모의 축소는 하늘중학교가 학습공동체로 지속되는 과정에서 나타나고 있는 주요한 맥락적 변화 중 하나이다.

〈표 Ⅲ-1〉 하늘중학교의 주요 연혁과 연별 신입생 현황

시기	주요 연혁	신입생 인원
2006.9.	제 4대 교장 취임	
2009.9	제 5대 교장 취임	
2010.3	경기도교육청 지정 혁신학교 지정 운영	
2012.3.	제 6대 교장 취임(공모교장)	
2014.3		288명 입학
2015.3.		212명 입학
2016.3	경기도교육청 지정 모범혁신학교 지정 운영 제 7대 교장 취임	202명 입학
2017.3.	제 8대 교장 취임(공모교장)	186명 입학
2018.3.		150명 입학
2019.3.		145명 입학
2020.3		168명 입학
2021.3.	제 9대 교장 취임(공모교장)	149명 입학

그리고, 이렇게 입학생수가 감소함에 따라, 2021년 현재 하늘중학교에서 공부하고 있는 학생수와 교원수는 〈표 Ⅲ-2〉와 같았다. 즉 연구시점인 2021년 현재, 하늘중학교에는 1,2,3학년 17학급과 특수학급 2학급에서 508명의 학생들이 공부하고 있으며, 학생들을 지도하는 교원수는 총 39명이다.

〈표 Ⅲ-2〉 2021학년도 하늘중학교 학교 현황

구분	학생 및 학급수						교원수	수업교원수	수업교원 1인당 학생수
	1학년	2학년	3학년	특수학급	순회학급	계			
학급수	5	6	6	2	0	19 (2)	37 (2)	33	15.1
학생수	149	179	160	10	0	498 (10)			
하급당 학생수	29.8	29.8	26.7	5	0	26.2			

다음으로, 하늘중학교에서 이루어져 온 교사학습공동체 활동은 〈표 Ⅲ-3〉과 같다. 하늘중학교에서는 다양한 종류의 교사학습공동체 활동이 이루어지고 있으며 이러한 교사학습공동체 활동들은 하늘중학교 교사들이 협력적으로 배우고 실천하는 문화를 형성하는 데 기여하고 있다.

〈표 Ⅲ-3〉 하늘중학교의 주요 교사학습공동체 활동

유형	교사학습공동체 활동 종류	'09	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16	'17	'18	'19	'20	'21
공식적 (전체 교사)	수업 연구회													
	전문가 연수													
	동학년 협의회													

비공식적(자율)	독서모임(학교 안)													
	평화상상모임(학교 안)													
	수업보기모임(지역기반)													
	혁신교육연구회(지역기반)													

나. 연구 참여자 선정

본 연구는 13년이라는 시간 동안의 하늘중학교의 변화를 추적하는 연구이다. 그러나 13년이라는 기간은 한 번에 다루기 쉽지 않은 긴 기간이다. 따라서 이 기간을 적절히 다루기 위해서 연구자는 이 기간을 우선 임의적으로 구분하고 각 시기의 상황과 경험을 충분히 이야기해줄 수 있는 교사를 연구 참여자로 선정할 필요가 있었다. 이를 위해, 연구자는 먼저 하늘중학교의 교사학습공동체 지속 기간을 2009년~2015년, 2016년~2019년, 2020년~2021년의 세 시기로 구분하였다. 이러한 시기 구분은 순전히 연구의 편의를 위한 것으로, 우선 2009년~2015년은 연구자가 석사과정에서 이 학교의 학습공동체를 연구했던 시기이다. 따라서 연구자가 어느 정도 사전 정보를 가지고 있는 시기라고 할 수 있다. 다음으로는, 연구가 이루어진 현재 시점인 2020년~2021년을 한 시기로 구분하였다. 이 시기는 연구가 본격적으로 이루어진 시기로, 연구자가 연구 현장을 직접 방문하여 연구할 수 있을 뿐 아니라 지금 현재의 생생한 경험을 교사들로부터 들을 수 있다는 점에서 연구 측면에서 봤을 때 2019년까지의 시기와 구분될 수 있다고 보았다. 마지막으로 2016년~2019년은 연구자가 연구 현장에 가보지 못했으며 가볼 수 없는 시기라는 점에서 연구 측면에서 봤을 때 다른 시기들과 구분된다. 또한 연구 참여자들에게도 과거 시점에 해당하는 시기이기 때문에, 이 시기에 대한 연구는 오롯이 교사들의 기억과 기록물들에 의존하여 수행되어야 한다는 점에서 연구자에게는 가장 도전적인 시기라고 할 수 있다.

연구자는 이렇게 하늘중학교의 13년간의 학습공동체 기간을 세 시기로 구분함으로써 긴 연구 기간을 어느 정도 연구 가능한 규모로 세분화하였다. 이후 연구자는, 현재 시점에서 과거로 거슬로 올라가면서 각 시점에서의 교사학습공동체의 특징과 맥락을 이해하고자 하는 전략을 세웠다. 왜냐하면 교사들에게 현재의 경험이 가장 생생할 것이며 이러한 생생한 경험은 흐릿해진 과거의 기억을 떠올리는 단초가 될 수 있을 것으로 보았기 때문이다. 따라서 연구자는 2020년~2021년 현재 하늘중학교에서 교사학습공동체 활동이 어떻게 이루어지고 있는지를 먼저 이해하고자 하였고, 이후 2016년~2019년까지의 상황을 이해하고자 하였으며, 마지막으로 2015년 이전까지의 이 학교 초기에 대한 이해를 보충하고자 하였다.

이러한 연구 전략에 따라, 연구 참여자 선정 역시 시간적 전략에 따른 순서로 이루어졌다. 즉, 연구자는 먼저 2020년~2021년 현재 하늘중학교에서 근무하고 있는 교사들을 연구 참여자로 선정하였고, 다음으로는 2016년에서 2019년에 근무한 교사들을, 마지막으로는 2009년부터 2015년에 근무한 교사들은 연구 참여자로 선정해 나갔다. 또한 각 시기의 연구 참여자를 선정하는 데 있어, 연구자는 리더 그룹을 형성하는 교사와 참여자 그룹에 속하는 교사를 고루 선정하였다. 이를 통해 각 시기마다의 교사학습공동체 문화와 이를 둘러싼 맥락을 보다 다각적으로 이해하고자 하였다. 이를 위해 연구자는 해당 기간 시점으로, 7년 이상 하늘중학교에 근무하며 주도적인 역할을 하고 있는 교사들을 리더 교사 그룹으로, 각 해당 기간 시점에서 전입시기가 2~3년차에 해당하는, 비교적 근무기간이 짧은 교사들을 참여자 그룹으로 구분하여 연구 참여자로 선정하였다. 요컨대 본 연구에서는 하늘중학교의 교사학습공동체의 지속과정과 맥락을 이해하기 위해 13년의 기간을 세 시기로 구분하고, 각 시기마다의 리더 그룹 교사와 참여자 그룹 교사들을 고르게 연구 참여자로 선정하고자 하였다. 단, 2009년~2015년까지는 학습공동체가 구축되고 발전되던 시기였고 또한 상당히 오래된 시점이었기 때문에 주로 이 변화를 주도해온 교사들만을 주요한 연구 참여자로 선정하였다. 구체적

인 연구 참여자 선정 과정과 연구 참여자를 소개하면 다음과 같다.

가장 먼저 선정된 연구 참여자는 이봄 교사와 최여름 교사, 서가을 교사, 권겨울 교사이다. 네 연구 참여자들은 2020년과 2021년 현재 하늘중학교에 근무하고 있으며 하늘중학교의 리더 그룹에 속한다. 따라서 이 교사들은 현재 하늘중학교의 학습공동체 활동에 대한 정보를 가장 잘 줄 수 있는 연구 참여자라고 할 수 있다. 뿐만 아니라 네 연구 참여자들은 이 학교의 혁신이 한창 이루어지던 2012년, 2013년경부터 7년~8년간 이 학교에 근무하고 있기 때문에 이 학교의 변화에 대해서도 잘 알고 있는 교사들이다. 특히 이봄 교사와 최여름 교사는 각각 2016년~2018년까지, 2019년~2021년까지 이 학교에서 교사학습공동체 활동과 학교혁신의 주요 부서인 혁신부의 부장을 맡았다는 점에서 이 학교의 교사학습공동체 운영과 지속에 관한 풍성한 정보를 제공해 줄 수 있는 주된 연구 참여자라고 할 수 있다.

각 교사에 대해 좀 더 자세히 소개하자면, 먼저 이봄 교사는 2012년에 이 학교로 발령받아 와서 2020년까지 9년간 근무한 국어 교사이다. 2021년 현재 교직 경력 22년차이다. 이봄 교사는 하늘중학교에 오기 전부터 수업과 배움에 대한 갈증이 많았던 터라 이 학교의 교사학습공동체 문화에 비교적 빨리 적응해 나갔고, 하늘중학교에서 이루어지는 다양한 교사학습공동체 활동에 적극적으로 참여하며 하늘중학교의 차세대 리더 교사로 성장하였다. 여러 해 동안 학년부장을 맡아 각 학년의 다양한 프로젝트를 이끌었으며 2016년부터 2018년까지는 혁신부장을 맡아 하늘중학교 교사들의 협력문화와 교사학습공동체 활동을 이끌었다. 2020년에 3학년 부장을 담당한 후, 2021년에 지역 만기로 9년간의 하늘중학교 근무를 마치고 OO시에 위치한 중학교로 전근하였다. 코로나19가 들이닥친 2020년, 코로나19 팬데믹 극복뿐 아니라 이 학교에서의 마지막 해를 보내느라 이 교사의 마음은 조금 무거웠다.

최여름 교사는 2014년에 자신의 지원으로 하늘중학교에 온 수학 교사이다. 2021년 현재 경력 17년, 하늘중학교 근무 경력 8년차이다. 하늘중학교의 인근에 있는 고등학교에 근무하고 있던 최 교사는 하늘중학

교가 배움의 공동체 수업을 한다는 것을 알고 이를 배우고 싶은 마음에 자발적으로 하늘중학교에 지원하여 전입하였다. 본인이 원해서 온 만큼 최 교사는 하늘중학교에서 이루어지는 다양한 학습공동체 활동에 적극적이었으며 무엇이든 배우려고 했다. 또한 기본 성향 자체가 내성적이어서 앞에 잘 나서지 않는 교사였지만, 최 교사는 하늘중학교는 자신에게 안전하다고 느끼고 동료 교사들에게 많은 것을 묻고 배워가며 이 학교의 리더 교사로 성장하였다. 이봄 교사에 이어 2019년부터 혁신부장을 맡아 2021년까지 하늘중학교 교사들의 학습공동체 활동을 이끌었다.

서가을 교사는 과학을 담당하는 경력 16년차의 교사이다. 최여름 교사와 마찬가지로 하늘중학교에서 8년째 근무하고 있다. 2014년에 전입한 서가을 교사는, 그 이전부터 이미 하늘중학교 교사를 중심으로 노을시에서 이루어지고 있던 교사들의 학습공동체 활동에 참여하고 있었다. 이 때문에 하늘중학교에 오기 전부터 하늘중학교 교사들과 교류가 있었으며, 이러한 활동들을 통해 하늘중학교에 대해 잘 알게 되면서 하늘중학교로 전입하게 되었다. 배우는 것에 대한 열의가 많아 학교 안팎에서 이루어지는 다양한 교사학습공동체 활동에 적극적으로 참여해 왔고, 이를 기반으로 이 학교의 리더 교사로 성장하였다. 연구가 이루어지던 2020년과 2021년 당시 서 교사는 1학년 부장을 담당하고 있었으며, 디지털 매체를 다루는 데 능해 코로나19 팬데믹 시대에 이 학교의 비대면 수업을 운영하는 데 많은 기여를 하고 있었다.

권겨울 교사는 2013년에 하늘중학교로 전입한 한문 교사이다. 2021년 현재 경력은 27년이며 하늘중학교에서 9년째 근무중이다. 권겨울 교사는 2013년에 이 학교에 전입하여 이 학교가 변화하는 모습을 직접 목격하고 또 함께 참여하면서 성장하였다. 바쁜 시간에도 항상 시간을 내어 여러 비공식적인 교사학습공동체 활동에 참여해 왔고 보직으로 교무부장을 여러 해 역임하였다. 2021년에는 학년부장을 맡아 학년부 교사학습공동체와 다양한 공동 프로젝트를 이끌었다.

다음으로 선정된 연구 참여자들은 비교적 최근에 이 학교에 전입하여 2021년 현재까지 근무하고 있는 교사들로 본 연구의 관점에서 보자면

‘참여자 그룹’에 속한다. 연구자는 최근에 전입한 교사들이 오랜 시간 이 학교에 근무해온 교사들과는 또 다른 경험을 하고 또 다른 시각에서 하늘중학교 교사학습공동체에 대한 함의를 줄 수 있을 것으로 보고, 2020년 현재 혁신부장이었던 최여름 교사에게 최근에 이 학교에 전입하여 근무하고 있는 교사들을 소개해줄 것을 요청하였다. 이에 최 교사가 서하얀 교사, 김잔디 교사, 임보라 교사를 추천해 주었으며, 각 교사들이 연구 참여에 동의하면서 이 연구에 함께 하게 되었다.

각 교사를 소개하자면, 먼저 서하얀 교사는 2018년에 이 학교로 전입한 수학 교사이다. 하늘중학교에 오기 전에 그녀는 인근의 혁신학교인 바다중학교에서 근무하였다. 바다중학교에 근무하며 바다중학교에서도 다양한 교사학습공동체 활동을 이끌고 참여한 경험이 있고, 이에 서 교사는 바다중학교의 근무기간이 만기된 후 일반학교보다는 혁신학교에서 근무하는 것이 더 좋겠다고 판단하여 하늘중학교로 전입하였다. 그러나 하늘중학교에서의 교사 협력 방식과 문화는 바다중학교와 사뭇 달라 서 교사는 적응에 어려움을 겪기도 했으며, 하늘중학교 교사학습공동체에 대해 비판적 목소리를 내는 경우가 많았다.

김잔디 교사는 2019년에 이 학교로 전입한 역사 교사이다. 김 교사는 하늘중학교에 대해 알고 이 학교의 수업과 문화를 배우고 싶어서 자원하여 이 학교로 전입하였다. 전입한 지 얼마 되지는 않았지만 김 교사는 2020년에는 2학년 부장을, 2021년에는 3학년 부장을 맡아 학년부를 이끌었다. 그녀는 교육혁신에 대한 의지가 강해 하늘중학교에서 이루어져 온 다양한 교과 통합 프로젝트들을 적극적으로 받아들이고 추진하고 있으며, 특히 생활교육에 대한 많은 관심을 가지고 자율연구모임인 ‘평화상상모임’에 적극적으로 참여하고 있다.

임보라 교사는 2018년에 신입으로 발령받아 온 체육 교사이다. 하늘중학교에 대해 잘 모르는 채로 부임한 임 교사는 부임 이후 하늘중학교가 일반학교와는 무언가 다르다는 것을 느끼고 긴장감을 가지고 열심히 배우며 근무하고 있다. 대학교 수업을 통해 학생 중심 수업과 교육과정 재구성에 대해 교육을 받기도 했지만, 그것이 얼마나 실현 가능한지 실

감하지 못했던 임 교사는 하늘중학교에 발령받아 근무하게 되면서 학생 중심 수업이 어떻게 이루어지는지, 교육과정 재구성이 어떻게 만들어지는지를 실제적으로 경험하고 있었다.

다음으로는 연구 시점이 아닌 2019년까지의 이 학교의 상황을 이해하는 데 적합한 연구 참여자를 선정할 필요가 있었다. 물론, 이봄 교사, 최여름 교사, 서가을 교사, 권겨울 교사를 통해서도 이 시기에 대한 정보를 얻을 수 있었지만, 코로나19 팬데믹 상황으로 인해 교사들이 2020년~2021년 현재의 학교 상황에 몰두하고 있었기 때문에 그 이전 상황을 기억해낼 여력이 없었고, 또한 몇몇 교사들에게 면담 부담이 몰릴 우려가 있었다. 따라서 연구자는 연구 참여자 보호를 위해, 그리고 좀 더 선명한 과거 이야기를 듣기 위해 2020년 이전까지 이 학교에 근무했던 교사들의 도움을 받기로 했다. 이에 연구자는 석사과정 연구 과정에서 인연을 맺었던 교사들에게 연락해 연구목적을 알리고 연구에 참여해줄 것을 요청하였다. 이렇게 하여 진달래 교사, 백장미 교사, 채송화 교사가 연구에 참여해 주었다. 세 교사들은 2019년 이전까지 이 학교에서 리더 역할을 하며 근무했던 교사들이기 때문에 2016년부터 2019년까지의 이 학교의 상황을 잘 알고 있는 교사들이라고 할 수 있다.

먼저, 백장미 교사는 2012년부터 2017년까지 6년간 하늘중학교에서 근무한 국어 교사로, 교직경력은 2021년 현재 21년차이다. 백 교사는 2012년에 자원하여 이 학교로 전입하여 근무하다가 2017년에 학교 규모가 작아지면서 전체 교사수를 줄이게 되어 하늘중학교를 떠나게 되었다. 2021년 현재 백 교사는 하늘중학교 인근의 바다중학교에서 근무하고 있다.

진달래 교사는 하늘중학교 혁신의 원년 멤버이다. 즉, 진 교사는 하늘중학교의 학습공동체가 시작된 2009년부터 이 학교에 근무하여 독서모임에 정기적으로 참여하였으며, 역사 교사로 이 학교의 역사 중심의 다양한 통합교육과정 개발과 운영을 이끌었다. 진 교사의 2021년 현재 교직 경력은 19년이며, 2018년까지 9년간 이 학교에서 근무하다가 지역

만기로 인해 다른 학교로 전근을 갔다.

채송화 교사는 경력 18년차의 국어 교사로, 최여름 교사, 서가을 교사와 같은 해인 2014년에 하늘중학교에 왔다. 채송화 교사는 거주하는 지역이 하늘중학교에서 상당히 먼 곳이었지만 새로운 교육 방식을 배우고 싶은 마음에 하늘중학교로 전입하였다. 채송화 교사는 2014년에 하늘중학교에 전입한 후, 2020년까지 7년간 근무하다가 다른 학교로 전근을 하였으며 2021년 현재 휴직 중이다.

위의 세 교사들이 이 학교에서 전출한 시점에서 하늘중학교 근무 경력 7년 이상을 지속해온 교사들이자 당시의 리더 교사 그룹이라면, 연구자는 해당 시점에서 비교적 최근에 전입한 '참여자 그룹' 교사로 최맑음 교사를 연구 참여자로 섭외하였다. 최맑음 교사는 2015년에 이 학교에 전입하여 2021년 현재까지 근무하고 있는 사회 교사이다. 이 교사는 1세대 리더 교사들과 함께 근무한 경험이 거의 없다는 점에서 이봄 교사 등과 구분되며, 그럼에도 불구하고 오랜 시간 근무하며 이 학교에 근무하고 있다는 점에서 이 학교의 학습공동체 지속 과정과 맥락을 보다 객관적으로 알려주는 연구 참여자가 될 수 있다고 보았다. 특히, 그녀는 2015년 이후 시점에 대해 다른 교사들과 균형 잡힌 이야기를 들려줄 수 있는 교사라고 할 수 있다.

마지막으로 본 연구를 위해 함께 한 교사는 박지혜 교사와 이햇빛 교사이다. 이 두 교사들은 2009년부터 시작된 소그룹 학습공동체인 독서모임의 창립 멤버이며, 하늘중학교의 혁신과 문화 변화를 이끌어온 교사들이다. 두 교사들은 2010년 당시 함께 혁신학교 정책의 도입을 고민하였고, 함께 배움의 공동체 수업 혁신방안을 검토하고 추진하였다. 박지혜 교사가 주로 일을 주도하고 벌려 나가는 스타일이라면 이햇빛 교사는 일을 챙기고 실행해 나가는 스타일이었다. 두 교사들은 당시의 다른 리더 교사들과 손발을 맞추며 하늘중학교에 교사학습공동체 활동과 문화를 구축해 나갔다. 두 교사들은 여러 권의 저서도 함께 집필한 경험을 가지고 있다. 연구자가 석사과정에서 연구를 수행하는 동안에는 두 교사들이 연구자의 연구에 많은 도움을 주기도 하였다. 2009년 당시 경력 20년

내외의 교사였던 두 교사들은 2021년 현재 경력이 30년 이상에 이른다. 박지혜 교사는 2016년까지 근무하다 2017년부터~2019년까지 하늘중학교가 위치한 노을시에서 그 지역 마을교육공동체 사업을 기획하고 지원하였으며, 이후 2020년~2021년에는 OO시의 중학교에서 근무하였다. 이햇빛 교사는 2015년까지 하늘중학교에서 근무한 후 2016년~2017년까지 OO시의 중학교에서 근무하였고 이후 2018년~2020년까지 다시 노을시로 돌아와 노을시의 중학교에서 근무하였다. 이후 이 교사는 2021년에 하늘중학교의 교장으로 부임하였다. 두 연구 참여자는 하늘중학교 혁신 초기의 교사학습공동체 구축 과정과 학교 상황을 이해하기 위한 목적으로 본 연구의 참여자로 선정되었다.

연구자는 연구 참여자를 선정하는 데 있어 특정 시기를 염두에 두었지만, 대부분의 연구 참여 교사들이 오랫동안 하늘중학교에서 근무한 만큼 하늘중학교의 지속과정과 이를 둘러싼 맥락에 대해 다채로운 이야기를 들려줄 수 있을 것으로 기대하였다. 연구를 시작함에 있어, 연구자는 연구 참여자들에게 연구의 목적과 내용, 방법 등을 알리고 연구 동의를 얻은 후 연구를 진행하였다. 연구 참여자 현황을 제시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-4〉 연구 참여자 현황

번호	이름(가명)	하늘중학교 근무 기간	교직 경력	담당 교과	하늘중학교 교사학습공동체 관련 주요 역할
1	이봄	2012-2020 (9년)	22년	국어	• 2016년~2018년까지 3년간 혁신부장을 맡아 교사학습공동체 활동을 이끌어옴. • 다년간 학년부장으로서 학년부업무와 학년부 공동 프로젝트를 주도함.
2	최여름	2014-현재 (8년)	17년	수학	• 2019년~2021년까지 3년간 혁신부장을 맡아 교사학습공동체 활동을 이끌어옴.

3	서가을	2014-현재 (8년)	16년	과학	• 다년간 학년부장으로서 학년 부업무와 학년부 공동 프로젝트를 주도함. • 하늘중학교 교사학습공동체 활동에 적극적으로 참여하며 지원함.
4	권겨울	2013-현재 (9년)	27년	한문	• 다년간 학년부장으로서 학년 부업무와 학년부 공동 프로젝트를 주도함.
5	서하얀	2018-2020 (4년)	27년	수학	• 이전 근무 학교에서 교사학습 공동체 활동을 주도하였으며, 하늘중학교 교사학습공동체 활동에 대해서는 비판적 관점을 견지하며 적극적으로 참여함.
6	김잔디	2019-현재 (3년)	16년	역사	• 다년간 학년부장으로서 학년 부업무와 학년부 공동 프로젝트를 주도함.
7	임보라	2018-2020 (4년)	4년	체육	• 하늘중학교 교사학습공동체 활동에 적극적으로 참여함.
8	백장미	2012-2017 (6년)	21년	국어	• 하늘중학교 교사학습공동체 활동에 적극적으로 참여하며 지원함.
9	진달래	2009-2018 (9년)	19년	역사	• 하늘중학교 교사학습공동체 활동에 적극적으로 참여하며 지원함. • 다년간 학년부장으로서 학년 부업무와 학년부 공동 프로젝트를 주도함.
10	채송화	2014-2020 (7년)	18년	국어	• 하늘중학교 교사학습공동체 활동에 적극적으로 참여하며 지원함. • 다년간 학년부장으로서 학년

					부업무와 학년부 공동 프로젝트를 주도함.
11	최맑음	2015-현재 (7년)	20년	사회	• 하늘중학교 교사학습공동체 활동에 적극적으로 참여하며 지원함.
12	박지혜	2007-2016 (10년)	31년	국어	• 학교혁신 원년 멤버이자, 제1대 혁신부장(2010년~2011년)으로서 하늘중학교의 교사학습공동체 시스템 구축을 주도함. • 2012년-2016년 수석교사를 지내며 교내외의 여러 교사들의 수업을 컨설팅해옴. • 지역기반의 교사학습공동체 구축과 운영을 주도함.
13	이햇빛	2007-2015 (9년), 2021년 현재 (교장)	33년	국어	• 학교혁신 원년 멤버로, 하늘중학교의 교사학습공동체 시스템 구축을 주도함. • 2014년-2015년까지 혁신부장을 맡아 교사학습공동체 활동을 주도함. • 2021년에 하늘중학교 교장으로 취임하여 교사학습공동체 활동을 점검하고 지원하고 있음.

※ 교사들의 하늘중학교 근무 기간 및 교직 경력은 2021년을 기준으로 작성됨

〈표 Ⅲ-5〉는 연구 참여자들의 하늘중학교 근무 시기 및 기간, 각 시기에서의 교사학습공동체 관련 주요 보직교사를 정리한 것이다. 앞서 소개한 바와 같이, 연구의 임의적인 시기 구분에 따라 2020년~2021년 현재의 현황 정보를 제공해줄 수 있는 교사들과 2016년~2019년의 정보를 제공해줄 수 있는 교사들, 그리고 2015년 이전의 상황 정보를 제

공해줄 수 있는 교사들이 고루 선정된 것을 알 수 있다. 또한 교사학습 공동체 운영의 주요 주요 담당 교사라 할 수 있는 역대 혁신부장들과 수석교사가 연구에 참여하고 있는 것을 알 수 있다.

〈표 Ⅲ-5〉 연구 참여자들의 하늘중학교 근무 시기 및 기간

번호	이름 (가명)	'09	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16	'17	'18	'19	'20	'21
1	이봄								혁신부장	혁신부장	혁신부장			
2	최여름											혁신부장	혁신부장	혁신부장
3	서가을													
4	권겨울													
5	서하얀													
6	김잔디													
7	임보라													
8	백장미													
9	진달래	'09~												
10	채송화													
11	최맑음													
12	박지혜	'07~	혁신부장	혁신부장	수석교사	수석교사	수석교사	수석교사	수석교사					
13	이햇빛	'07~					혁신부장	혁신부장						교장

2. 자료 수집

과거와 역사를 연구하는 데 있어 면담은 핵심적인 자료 수집 방법이 된다(신영식, 2014). 과거에 어떤 일이 있었으며, 그러한 일들이 어떻게 일어나게 됐는지를 맥락적으로 이해하기 위해서는 그 당시에 그 일들을 함께 만들고 겪어내며 살아온 사람들의 이야기가 가장 풍부한 정보를 줄 수 있기 때문이다. 따라서 한 학교의 13년간의 역사를 탐색하고자 하는 본 연구에서는 면담을 가장 주요한 자료 수집 방법으로 활용하였

다. 또한, 본 연구에서는 하늘중학교의 교사학습공동체 지속 현상을 보다 다각적으로 이해하기 위해 학교 현장에서 그동안 생산되어온 현지 자료와 하늘중학교에 대해 연구하여 기록한 연구물들을 자료로 수집하였다. 그러나 현장에 대한 보다 생생한 이해는 직접 참여관찰함으로써 가능하며 참여관찰은 연구 참여자와 연구자의 공동의 경험을 제공하여 연구 참여자와의 면담을 더 원활하게 해주는 역할도 한다. 본 연구의 경우, 과거가 주된 연구 대상이기 때문에 참여관찰을 통한 자료 수집에 한계가 있었으나 연구 시점인 2020년~2021년 현재에 대해서는 참여관찰이 가능했던 바, 연구자는 하늘중학교에 이루어지고 있는 교사학습공동체 활동에 대해 일부 참여관찰을 수행하였다. 자료 수집은 2020년 6월부터 2021년 12월까지 지속적으로 이루어졌으며, 구체적인 자료 수집의 방법과 과정을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

가. 면담

본 연구를 위한 면담은, 앞서도 언급했다시피 상당히 전략적으로 이루어졌다. 면담은 기억이 가장 생생하며 다른 모호한 기억을 상기시키는데 도움이 될 수 있는 최근의 상황을 중심으로 먼저 이루어졌고, 이후 시간을 역으로 거슬러 올라가면서 과거 각 시기마다 어떠한 주요한 사건과 상황들, 학습공동체 활동과 이를 둘러싼 맥락에 대한 것을 중심으로 이루어졌다.

그러나 면담은 단순히 현재 또는 과거에 어떤 일이 있었는지를 구조적으로 묻고 답하는 방식으로 이루어지지는 않았다. 그보다 연구자는 그 당시에 그 현장에서 각 교사들이 '무엇을 경험했는지'를 충분히 이해하는데 초점을 맞추어 면담을 수행하였다. 왜냐하면 경험에 대한 이야기에는 그 경험이 이루어진 시기의 구체적인 상황과 맥락이 함께 담겨 있기 때문에(Patton, 2015; Seidman, 2019) 교사들의 경험에 대한 이야기를 통해 그 당시 학습공동체의 현황과 이를 둘러싼 상황을 보다 구체적으로 이해할 수 있을 것으로 보았기 때문이다. 따라서 연구자는 연구 참

여자들이 현재, 그리고 과거에 자신의 위치에서 했던 경험들을 충분히 이해하고 그 경험 이야기들을 서로 연결해 가는 방식을 통해 하늘중학교 교사학습공동체의 역사와 변화를 추적해 나가고자 하였다.

면담은 2020년 7월을 시작으로, 2021년 1월까지 1차적으로 이루어졌으며, 이후 2021년 8월을 시작으로 2021년 12월까지 2차 면담이 이루어졌다. 이 두 기간에 연구자는 13명의 교사와 총 24회의 면담을 수행하였다. 면담은 학교 현장에서 대면을 통해 이루어지기도 했고, 코로나19 상황으로 학교 방문이 어려운 경우에는 ZOOM을 통해 비대면으로 이루어지기도 했다. 교사별로는 적게는 1회에서 많게는 3회까지의 면담이 수행되었으며, 1회의 면담에는 최소 1시간에서 최대 2시간이 소요되었다. 면담 내용은 교사의 동의 하에 모두 녹음되었으며, 추후 전사하여 분석자료로 활용되었다. 면담은 주로 비구조화된 형태로 개방적으로 이루어졌으며, 점차 하늘중학교 지속에 대한 연구자의 이해가 발달되어 감에 따라 구체적인 상황에 대해 질문하고 답하는 반구조화된 면담이 병행되었다.

연구자는 각 연구 참여자가 놓인 위치에서 경험하고 있는 하늘중학교 교사학습공동체를 이해하기 위해 개별 교사마다 각기 다른 면담 질문을 준비하여 면담을 수행하였다. 먼저, 2020년~2021년 현재 하늘중학교의 리더 교사들에 해당하는 이봄 교사, 최여름 교사, 서가을 교사와는 하늘중학교의 협력 문화를 이어가기 위해 어떤 노력을 하고 있으며, 어떤 어려움이 있는지 등에 대한 질문을 중심으로 비구조화된 면담을 수행하였다. 2020년~2021년 현재 하늘중학교에 근무하지만 최근에 전입한 교사에 해당하는 서하얀 교사, 임보라 교사, 김잔디 교사와는 하늘중학교에 전입하여 어떠한 경험을 했으며, 각 학습공동체에서는 어떠한 경험을 하고 있는지, 코로나19 팬데믹 상황 하에서는 어떤 협력이 이루어지고 있는지에 대해 비구조화된 면담을 수행하였다.

다음으로, 2016년~2019년의 현황을 이해하기 위한 질문으로는, 당시 리더격의 교사들에게는 교사학습공동체를 지속하기 위해 어떤 노력을 했으며 1세대 리더 교사들이 떠나고 어떤 점이 달라졌는지, 새로운 교

장 선생님은 어떤 역할을 하셨는지, 오랫동안 이 학교에 머무른 이유는 무엇인지, 학습공동체 경험에 있어 어떠한 변화가 있었는지 등에 대한 질문을 준비하였다. 또한 당시 전입 교사의 경험을 이해하기 위해 하늘중학교에서 경험한 문화와 교사학습공동체 활동 경험, 리더 교사들에 대한 느낌, 다른 교사들과 협력했던 방식, 하늘중학교가 오랫동안 지속될 수 있는 배경과 도전 과제 등이 무엇인지를 질문하였다.

마지막으로, 연구자는 2009년부터 2015년까지의 이 학교의 변화와 문화를 이해하기 위한 질문으로 하늘중학교의 교사학습공동체 형성 배경과 교사학습공동체 형성 과정에서의 위기와 도전, 극복 과정 및 시스템 구축 과정 등, 새롭게 형성된 교사 협력 문화의 특징과 수업 및 교육과정 변화 등에 대한 질문을 구성하였다.

면담의 횟수가 증가하고 하늘중학교의 지속과정과 이를 둘러싼 맥락에 대한 이해가 높아지면서 연구자는 점차 반구조화된 질문도 병행해 나갔다. 이러한 질문에는 하늘중학교 학급수 경감이 교사 일에 어떠한 영향을 미쳤는지, 교사순환이 얼마나 빈번하게 이루어졌는지, 현재 학교 교사 구성원들의 인구학적 특징은 어떻게 변화했는지 등에 관한 것 등이 이러한 질문의 예라고 할 수 있다. 면담을 위해 준비한 주요 질문을 시기별/면담교사별로 표로 제시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-6〉 연구 참여자별 주요 면담 질문

시기	면담 교사	주요 면담 질문
2020~2021 이해	리더 교사 (최여름 서가을 권겨울 이봄)	1. 2020년 코로나19 팬데믹 상황 속에서 교사학습공동체는 어떻게 이루어 졌나요?
		2. 2021년에 교사학습공동체 활동에 있어 변화된 점은 무엇인가요?
		3. 어떻게 이 학교가 이렇게 오랫동안 교사들이 협력하면서 혁신을 지속할 수 있다고 보시나요?
		4. 학교의 변화를 이어가는 데 있어 어떤 어려움들이 있었으며 어떻게 극복하고 계신가요?
	최근 전입 및 신규	1. 언제 하늘중학교에 오셨으며, 어떻게 오시게 되셨나요?

	교사 (서하얀 임보라 김잔디)	2. 하늘중학교의 교사학습공동체와 협력 문화에 대해 어떤 경험을 가지고 계신가요?
		3. 2020년~2021년에는 코로나19 팬데믹으로 어려움이 많았을텐데 하늘중학교에서는 이에 대해 어떻게 대처해 나왔으며 어떻게 협력하셨나요?
2016~ 2019 이해	리더 및 중간 리더 교사 (이봄 백장미 진달래 채송화)	1. 1세대 리더 교사들이 모두 떠나고 학교를 이끌어 나가야 하는 입장에 서게 되셨을 때 어떠셨나요? 당시 학교 맥락에는 어떤 변화가 있었나요?
		2. 학습공동체 운영에 있어 신경 쓰신 점은 무엇이며, 학습공동체 활동에 어떤 변화가 있었나요? 새롭게 시도하신 것이 있다면 어떤 것인가요?
		3. 하늘중학교에는 매해 새로운 교사들이 전입해 옵니다. 어떻게 새로온 교사들과 협력하기 위해 노력하셨나요? 새로운 교사들에게 과거와는 다른 특징이 있나요?
		4. 학교를 이끌어가는 입장에서 가장 어려웠던 점은 무엇이며, 어떻게 극복해 나오셨나요?
		5. 하늘중학교가 오랜 시간 동안 교사들의 학습공동체로 운영될 수 있었던 배경이 무엇이라고 생각하십니까?
	2015년 전입 교사 (최맑음)	1. 언제 하늘중학교에 오셨으며, 어떻게 오시게 되셨나요?
		2. 하늘중학교에 처음 오셨을 때 어떤 경험을 하셨나요? 선생님께서 경험하신 바를 자유롭게 말씀해 주십시오.
		3. 학년부장을 맡으셨을 때의 경험은 어떠하시며, 현재 보직을 맡고 계신 입장에서 어떤 경험을 하고 계신가요? 보직 교사들 간의 협력 경험은 어떠신가요?
		4. 선생님이 근무하기 시작하신 2015년 이후 이 학교에 어떤 변화가 있었다고 느끼시나요? 1) 새로운 교사들의 특성은 어떠했으며 리더 학습공동체 활동에는 어떤 변화가 있다고 느끼셨나요?

		2) 학교 맥락에는 어떠한 변화가 있었나요?
		5. 어떤 학습공동체 활동에 주로 참여해 오셨으며, 시간이 지나면서 학습공동체 참여 경험에는 어떠한 변화가 있나요?
		6. 어떻게 이 학교가 이렇게 오랜 시간 동안 교사들이 협력하는 공동체로 유지될 수 있었다고 생각하시나요? 또한 그 과정에서 어떤 어려움이 있었으며, 앞으로 어떤 점이 개선되어야 한다고 생각하시나요?
2009~2015 이해	당시 리더 교사 (박지혜 이햇빛)	1. 지금의 학습공동체 시스템이 어떻게 구축되어 왔는지, 그 과정을 자유롭게 이야기해 주십시오.
		2. 학습공동체를 구축하는 과정에서 겪은 어려움은 무엇이며 어떻게 극복하셨는지 자유롭게 이야기해 주십시오.
		3. 하늘중학교를 떠나신 이후 이 학교를 지원해오신 내용들이 있다면 어떤 것들이 있는지 이야기해 주십시오.
		4. 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 지속될 수 있었던 배경은 무엇이라고 생각하시나요?

연구자는 이렇듯 연구목적을 달성하기 위한 면담 질문을 미리 준비하여 면담에 들어갔지만, 면담은 각 교사들과의 각기 다른 역동에 따라 다양한 질문과 내용으로 펼쳐졌다.

본 연구는 코로나19 팬데믹이 한창이었던 2020년과 2021년에 이루어진 연구이다. 갑작스럽게 찾아온 팬데믹으로 학교 교사들은 교사인지 방역 담당자인지 구분하기 어려울 정도로 격무에 시달리고 있었으며, 그동안의 교육 방식이 와해되고 온라인이라는 새로운 교육환경을 구축하고 실행해야 하는 전례 없던 상황에 놓여 있었다. 하늘중학교도 이러한 상황은 마찬가지여서 교사들은 하루하루 예측하기 어렵고 바쁜 시간들을 보내고 있었다. 이러한 상황으로 인해, 사실 교사들과의 면담 일정을 잡는 것이 쉬운 일은 아니었다. 면담 약속 시간을 잡는 데 시간이 오래 걸

리기도 했고, 잡혔던 면담 약속이 연기될 때도 많았다. 또한 대면 면담이 비대면 면담으로 전환되기도 하였다. 상황이 이러했기 때문에 연구자는 가급적 면담을 최소한으로 하기 위해 노력했으며 한 교사에게 너무 많은 면담 부담이 가지 않도록 하기 위해 노력하였다. 그럼에도 불구하고, 1회의 면담은 최소 1시간에서 2시간 가량 소요되었고, 개별 교사와의 면담은 최소 1회에서 최대 3회까지 진행되었다. 면담내용은 연구 참여자의 동의를 얻어 모두 녹음되었으며 추후 전사하여 분석자료로 활용하였다.

나. 현지자료 및 기록물 수집

본 연구의 목적은 13년이라는 장기간에 걸친 단위학교 교사학습공동체의 변화와 지속 과정을 탐구하는 것이다. 이러한 장기간에 걸친 학교 변화를 탐색하기 위해서는 교사들과의 면담도 중요하지만 현지자료와 기록물을 통해 당시의 상황 등을 보다 객관적으로 이해할 필요가 있었다. 따라서 연구자는 학교 알리미(www.schoolinfo.go.kr)와 학교 홈페이지에 게재되어 있는 각종 자료들, 예를 들어 학습공동체 활동 계획 자료와 학교교육과정 운영 자료, 혁신학교 보고 자료 등을 수집하여 분석자료로 활용하였다. 또한 교사들로부터 교사학습공동체 활동 관련 자료와 학년부를 중심으로 이루어지는 통합교육과정 관련 자료 등도 수집하여 분석 자료로 활용하였다. 뿐만 아니라, 연구자는 연구자가 집필한 석사학위논문과 학술지 논문이 하늘중학교의 사례를 기록한 기록물이 될 수 있다는 점에서 이 논문들을 본 연구를 위한 기록물 자료로 수집하여 분석에 활용하였다. 본 연구를 위해 수집된 현지자료와 기록물 자료를 구체적으로 제시하면 〈표 Ⅲ-7〉 및 〈표 Ⅲ-8〉과 같다.

〈표 Ⅲ-7〉 하늘중학교 교사학습공동체 관련 현지자료

유형	자료 종류	현지자료
교사	공식적	• 2011년 배움과 실천 공동체 운영계획서

학습 공동체 활동 관련 자료	학습 공동체 계획서	• 2014 NTTP 연수원학교 운영계획서[4)] • 2014 배실공 운영계획서 • 2014 교육과정 운영을 위한 전교직원 연수 프로그램 • 2018 학교 안 전문적 학습공동체 직무연수 계획서 • 2019 학교 안 전문적 학습공동체 직무연수 계획서 • 2020 학교 안 전문적 학습공동체 직무연수 계획서 • 2021 학교 안 전문적 학습공동체 직무연수 계획서 • 2013학년도 수업공개 계획 • 2020학년도 수업공개 계획 • 2021학년도 수업공개 계획
	공식적 학습 공동체 운영 자료	• 전문적 학습공동체 협의록 • 2013 수업연구회 협의록 다수(10여건) • 2013 수업연구회 수업지도안 및 활동지(4건) • 2020 전문적 학습공동체 협의록
	공식적 학습 공동체 평가 자료	• 2012학년 연차보고서 • 2012학년도 학교평가보고서 • 2014학년도 학교평가보고서 • 2015학년도 학교평가보고서 • 2017학년도 학교평가보고서 • 2018학년도 학교평가보고서 • 2019학년도 학교평가보고서 • 2020학년도 학교평가보고서 • 2021학년도 학교평가보고서 • 전문적 학습공동체 평가회 워크숍 • 2020 전학공 교육과정 평가 협의록(1학년) • 2020 전학공 교육과정 평가 협의록(2학년) • 2020 전학공 교육과정 평가 협의록(3학년) • 2019 회복적생활교육 설문지 결과 • 2019 전학공 토론회 결과
	비공식적	• 2013 혁신교육연구회 계획서

	학습 공동체 계획서	• 2014 혁신교육연구회 계획서 • 2015 혁신교육연구회 계획서
하늘 중학 교 배경 관련 자료	혁신 학교 운영 계획서	• 2017 자율학교 운영 신청서 • 2020 하늘중학교 혁신학교 운영계획 • 2021 하늘중학교 혁신학교 운영계획 • 2022 하늘중학교 혁신학교 운영계획
	교육 활동 계획서	• 2010 학교교육계획서 • 2011 학교교육계획서 • 2013 교육과정 운영 계획서 • 2014 교육과정 운영 계획서 • 2014 교과교육과정 계획서 • 2014 창의적 체험활동 특색활동 운영계획서 • 2019학년도 교육운영 특색 사업에 관한 사항 • 2021학년도 교육운영 특색 사업에 관한 사항
	교육 활동 보고서	• 2014학년도 상반기 교과통합프로젝트 운영 보고서 (1,2,3학년 각 1부)
	각종 교육 활동 자료	• 교사들 수업 활동지: 국어 활동지, 과학 활동지, 수학 활동지, 역사 활동지 등 • 뮤지컬 영상 • 각종 가정통신문

4) 경기도교육청에서 2010년 공교육 정상화를 위해서 수업혁신, 교실혁신, 학교혁신, 행정혁신, 제도혁신의 5대 혁신과제를 강력하게 추진하는 가운데 수업혁신의 일환으로 새로운 교사 연수 프로그램(NTTP: New Teacher Training Program)을 도입하였다(박철희 외, 2012). 이 프로그램은 'NTTP 교직생애단계별 연수'와 'NTTP 학습공동체 연수'로 운영되었는데 'NTTP 교직생애단계별 연수'는 교원의 생애단계에 맞춰서 맞춤형 직무 연수(기간제 교사 직무연수, 신규교사 월례연수, NTTP 연구년, 교과연수년 연수)로 생애 단계에 도달한 교원들이 의무적으로 연수를 받는 제도였다. 반면에 'NTTP 학습공동체 연수'는 개인이나 학교 단위에서 자발적으로 개설하는 연수 동아리나 연수 프로그램을 지원하는 사업으로 배움과 실천공동체, 연수원학교, 교과교육연구 등의 형태로 운영되었다(경기도교육청, 2014). 이에 대해 박철희 등(2012)은 NTTP를 학교 현

〈표 Ⅲ-8〉 하늘중학교 기록물(논문)

구분	논문명
하늘중학교 사례 논문	• 박나실, 장연우, 소경희(2015). 내부로부터의 학교변화: 학교 안 교사학습공동체의 형성과 발달에 관한 연구. • 장연우(2016). 학교 안 교사학습공동체의 실천적 의미 탐색: 들풀중학교 독서모임 사례를 중심으로.

현지자료는 면담을 수행하기 전, 또 면담을 수행하는 과정, 그리고 전체적으로 면담이 마무리된 시점 이후에도 계속적으로 수집되어 면담자료와 함께 주요한 분석자료로 활용하였다.

다. 참여관찰

본 연구에서는 하늘중학교에서 2020년~2021년 현재 교사들의 협력적 학습과 실천이 어떻게 이루어지는지를 이해하기 위한 목적으로 교사학습공동체 활동에 대한 참여관찰도 일부 수행하였다. 이 시기에 연구자는 전체 교사들이 참여하는 공식적 학습공동체 활동을 3회, 자율연구모임인 독서모임과 동학년협의회(3학년 협의회), 그리고 하늘중학교에서 이루어지고 있는 지역기반 학습공동체인 수업보기모임을 각 1회 참여관찰하였다. 참여관찰은 대부분 연구 초반기인 2020년에 이루어졌으며, 이를 통해 2020년 현재 하늘중학교 교사학습공동체 활동을 보다 체험적으로 이해함과 동시에 하늘중학교 교사학습공동체의 지속을 이해하는 출발점으로 삼고자 했다.

하늘중학교 교사학습공동체 활동에 대한 참여관찰은 Spradley(1980)의 구분에 따른 보통 수준으로 이루어졌다.

장 교사들의 요구를 적극적으로 반영하기 위해 시작된 연수로 파악하고 교직 생애 단계에 따라서 체계적인 교원 역량 강화의 기회를 제공하고 수업전문성과 연구능력을 향상시킴으로써 학교혁신에 기여하며 협력적 학습 공동체 활동을 활성화하여 교학상장의 교직문화를 조성하기 위한 연수로 평가하였다(박철희 외, 2012: 479) (배정현, 2022에서 재인용)

Spradley(1980)에 따르면 참여관찰은 연구자가 관찰하는 사람들과 더불어 활동 속에 개입하는 정도에 따라 '완전 참여'와 '적극적 참여', '중간 수준의 참여', '수동적 참여', '비참여'로 구분할 수 있는데, 연구자는 너무 먼 거리에서 방관적 입장으로 '수동적 참여자' 또는 '비참여자'로서 멀찍이서 하늘중학교의 교사학습공동체 활동을 방관하듯 참여관찰하거나, 또는 구성원이 되어 '완전 참여자', 또는 '적극적 참여자'가 되거나 하기보다는, 적정한 거리에서 학습공동체 활동에서 이루어지는 교사들의 논의에 심도 있게 귀기울이며 경청하는 '보통 수준'의 참여를 수행하였다.

참여관찰을 하는 동안 연구자는 교사들의 주요한 대화 내용을 기록하였고, 각 교사학습공동체 활동의 진행 과정과 분위기 등도 함께 기록하여 연구의 참고 자료로 활용하였다. 본 연구에서 이루어진 하늘중학교 교사학습공동체 활동 참여관찰 현황을 제시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-9〉 하늘중학교 교사학습공동체 활동 참여관찰 현황

참여관찰 차수	학습공동체 유형	학습공동체 활동	참여관찰 시기
1차	전체 교사 전문적 학습공동체의 날	1. 들뢰즈 교육철학에 대한 전문가 강의 2. 비대면 상황에서의 더 의미 있는 수업방안에 대한 학년별 논의	2020년 6월
2차	전체 교사 전문적 학습공동체의 날	1. 회복적 생활 교육에 대한 전문가 강의 2. 학생 생활교육에 대한 학년별 논의	2020년 10월
3차	독서모임 (자율연구모임)	김재춘과 배지현이 지은『들뢰즈와 교육: 차이생성의 교육론』을 읽고 토론(10여명 참석)	2020년 10월
4차	전체 교사 전문적 학습공동체의 날	1. ZOOM 수업 운영 경험 및 발전 방안에 대한 학년별 논의 2. 전체 교사 공유	2020년 11월
5차	3학년 협의회	학기말 프로젝트 진행 방안 협의	2020년

			12월
6차	수업보기모임 (지역기반)	1. 한 차시의 녹화 수업 시청 2. 조별 비평 활동 3. 전체 교사 공유 (하늘중학교에서 진행됨. 하늘중학교 교사 다수 참석)	2021년 11월

3. 자료의 분석

가. 자료 분석의 과정과 절차

질적연구에서 자료의 분석과 해석은 자료 수집과 함께 순환적으로 이루어진다(조용환, 1999). 기술, 분석, 해석은 개념상 또는 방법상으로 구분될 뿐 실제 연구 맥락에서 이 세 작업은 복합적, 순환적, 상호보완적인 방식으로 이루어지게 된다(조용환, 1999). 본 연구에서의 자료 분석 또한 이러한 복합적, 순환적, 상호보완적 방식으로 이루어졌는데 크게 세 단계로 구분하여 살펴볼 수 있다.

먼저 연구자는 자료 수집이 완료되기 전, “자료 분석 초기에 부분별로 시행하는 초벌”(조용환, 2011) 분석을 실시하였다. 연구자는 개별 교사와의 면담이 끝난 직후 면담 중 기억에 남는 내용을 바로 메모해두거나 면담 녹음을 전사하여 분석하면서 의미 있게 와닿는 내용들을 기록하였다. 그런 후 이 내용들을 다음 면담의 길잡이로 삼았다. 예를 들어, 2019년부터 2021년까지의 상황을 이해하기 위해 수행된 김잔디 교사와의 면담 이후 하늘중학교에서는 ‘평화상상모임’이라고 하는 교사학습공동체 활동이 이루어지고 있다는 것을 알게 되어 이 지점을 ‘새로운 학습공동체-평화상상모임’으로 코딩하였고, 이후 이 모임의 형성 배경과 운영 방식, 교사 실천과의 관계 등을 파악할 수 있는 질문을 구성하여 다음 면담에 반영하였다. 또한 2016년부터 2019년까지의 학습공동체의 상황과 학교 맥락을 이해하기 위해 수행된 채송화 교사와의 면담 직후,

연구자는 해당 시기의 주요한 학교 맥락으로 '학생 인구 지형의 변화-남녀 성비의 불균형'을 코딩하였고, 이러한 코딩을 기반으로 다른 교사에게 그 시기에 학생 특성으로 인한 학년부 운영과 교사 협력에 어떤 어려움과 어떤 변화가 있었는지를 질문하였다. 연구자는 이러한 과정을 반복하며 면담 질문을 계속해서 새롭게 구성하고 또 잠정적으로 분석해 나갔다. 이 시기는 아직까지 연구문제가 구체화되지 않았던 시기로, 연구자는 잠정적인 분석과 자료 수집을 순환적으로 반복해가며 연구를 위해 임의로 구분한 각 시기마다에서의 교사학습공동체 활동의 특징과 주요 변화, 교사들의 참여 경험, 교사학습공동체를 둘러싼 학교 맥락 등을 전반적으로 이해하기 위해 노력하였다.

본 연구의 본격적인 자료 분석은 자료 수집이 어느 정도 완료되고 연구문제가 정립된 이후에 이루어졌다. 연구자는 먼저, 첫 번째 연구문제와 두 번째 연구문제인 교사학습공동체의 지속의 과정과 특징을 이해하기 위한 분석을 수행해 나갔다. 이를 위해 연구자는 먼저 각각의 소그룹 학습공동체들의 생성과 변화과정, 주요 학습활동 등을 이해할 필요가 있었다. 왜냐하면, 하늘중학교는 이러한 소그룹 학습공동체들이 다양한 장에서 펼쳐지고 이를 통해 협력문화가 만들어지면서 학습공동체로 지속되고 있기 때문이다. 따라서 연구자는 다양한 소그룹 학습공동체들을 각각 분석해 나갔다. 예를 들어, 연구자는 하늘중학교의 핵심적인 교사학습공동체 활동인 수업연구회가 어떻게 운영되는지를 파악하기 위해 수업연구 계획서를 2011년부터 2021년까지 검토하였다. 이를 통해 수업연구회의 운영 주기와 수업공개 교사 현황을 분석하였다. 분석 결과 수업연구회는 월 2회씩 이루어지고 있는 것을 파악할 수 있었고, 또한 매년 학교의 여러 교사들이 자신의 수업을 공개하고 있는 것을 파악할 수 있었다. 이에 연구자는 '수업연구회가 상당 기간 활발하게 이루어짐'이라고 코딩하였다. 그러나 최근 들어 수업연구회의 횟수나 공개 교사들이 한정되어 있는 모습을 수업공개 계획서를 통해 확인할 수 있었고, 교사들의 참여 만족이 일부 낮아지는 모습을 교사 면담 자료에서 발견할 수 있었다. 이에 연구자는 이러한 지점들에 '수업연구회의 약화'라는 코드를 부

여하였다. 연구자는 하늘중학교 전체 교사들이 참여하는 외부전문가 연수가 어떻게 이루어져 왔는가를 이해하기 위해 관련 일정과 프로그램이 담긴 현지자료를 분석하여 '인문적 강의', '학교교육과의 관련' 등을 메모하였으며 혁신교육연구회가 지속적으로 이어져온 모습을 파악하였다. 또한 연구자는 하늘중하교 교사학습공동체 형성에 주요한 역할을 해온 독서모임의 변화과정도 분석하였다. 면담자료와 혁신학교 평과결과서를 분석하여 2017년 이후 들어 독서모임이 약화되는 모습, 그렇지만 꾸준히 이루어지는 모습을 발견하고 '독서모임의 꾸준한 지속과 약화'라고 코딩하였다. 이런 식으로 연구자는 현지자료와 교사 면담 전사자료를 읽어가며 각기의 교사학습공동체 활동의 변화와 특징을 분석하고 코딩해 나갔다.

연구자는 또한 자료를 반복적으로 읽어가는 과정에서 동학년 조직이 교사들의 학습공동체로 의미 있게 작동하고 있는 것을 발견하고 '동학년 조직 학습공동체'를 메모하였다. 동학년 조직에 대한 학습공동체 연구는 초등학교 맥락에서는 일부 이루어지고 있지만(노미란, 2019; 한희정, 김병찬, 2019), 중학교 맥락에 대한 연구는 찾아보기 어려운 상황에서 독특한 특징이라고 보았다. 이후 연구자는 자료를 다시 읽어가며 동학년 조직 학습공동체의 특징이 드러나는 지점들에 메모를 해나갔다. 예를 들어 '주 1회 동학년 협의회', '통합 프로젝트 운영', '학생 생활교육-써클 활동 활용한 회복적 생활교육', '교육실천의 최전선', '학습이 실천으로 이어지는 장' 등을 메모하였다. 이러한 코딩을 통해 동학년 조직이 단위학교 교사학습공동체의 핵심적인 특징이라고 할 수 있는 '협력적 실천'을 위한 공간임을 파악하고 '실천중심의 학습공동체'로 개념화하였다.

이런 식으로 연구자는 하늘중학교 교사학습공동체에서 이루어지고 있는 각기 다른 소그룹 학습공동체와 동학년 조직의 특징과 주요 변화 등을 파악해 나갔다. 이러한 분석을 통해 각 소그룹 학습공동체의 주요한 특징을 어느 정도 파악한 후에는 이러한 학습공동체 활동이 어떻게 하늘중학교의 학습공동체로 작동하는지 전체의 과정을 파악하기 위해 분석한 결과를 도식화하는 작업을 수행하였다. 이를 통해 '〔그림 Ⅵ-4〕 하늘중

학교 교사학습공동체 운영 시스템'이라는 도식을 도출하였다.

이후 연구자는 하늘중학교의 각각의 학습공동체 형성과 지속, 변화, 약화에 어떤 맥락들이 작동하고 있었는지를 파악하고자 하였다. 이를 위해 연구자는 면담전사자료를 읽어나가면서 교사학습공동체의 변화와 관련되어 눈에 띄는 지점들에 메모를 달아 코드를 부여하는 과정을 반복하였다. 이를 통해 '답답한 학교 일상에서 시작된 독서모임', '수업혁신을 위해 시작된 수업연구회' 등을 메모하였다. 또한 '학생 지도의 어려움으로 인한 회복적 생활교육 학습의 강화', '학교 규모 감축으로 인한 수업연구회 횟수의 감소', '교사 요구를 반영한 학습공동체 운영 변화' 등을 코딩하였다.

이러한 분석을 통해 각 소그룹 학습공동체들의 특징과 생성 및 약화 배경 등에 대한 이해가 어느 정도 축적된 후에는 첫 번째 연구문제를 해결하기 위한 노력을 본격화 하였다. 즉, 연구자는 하늘중학교 교사학습공동체의 구축과 지속의 전체적인 과정을 이해하고 시기를 구분해 보고자 하였다. 이를 위해 연구자는 각 소그룹 학습공동체들에 대한 분석을 통해 도출된 소그룹 학습공동체들의 등장 시기 및 주요 활동, 변화 및 약화 과정 전반의 특징, 그리고 단위학교 교사학습공동체의 주요 특징에 대한 이론적 배경을 토대로 하늘중학교 교사학습공동체의 구축과 지속의 과정을 시기별로 구분하는 작업을 수행하였다. 이러한 분석을 통해 연구자는 하늘중학교 교사학습공동체의 구축 및 지속 단계를 1) 소그룹을 통한 협력적 학습이 나타나고 이를 통해 공유된 리더십과 학교 비전이 형성된 시기를 착수 이전기, 2) 수업연구회를 중심으로 전체 교사들의 학습공동체 활동이 시작되면서 협력적 학습과 협력적 실천, 탈-사유화 문화의 초기 모습이 나타난 시기를 착수기, 3) 지속적인 교사 협력을 위해 다양한 소그룹 학습공동체를 만들고 정착화해나간 시기를 발전기, 4) 학습공동체 구조의 특별한 변화 없이 교사들의 협력이 발전한 시기를 성숙기, 5) 1세대 리더 교사들이 모두 떠나고 2세대 리더 교사 승계가 이루어진 시기를 지속 1기, 6) 리더십의 주축이 3세대 리더 교사에게 승계된 시기를 지속 2기로 구분하였다. 그리고 이러한 주요 결과가

도출된 이후에는 각 시기마다의 주요 특징을 재차 분석하여 하위 범주를 도출하는 작업을 반복하였다.

두 번째 연구문제인 하늘중학교 교사학습공동체 지속 과정의 특징에 대한 탐색은 하늘중학교에서 이루어지고 있는 각각의 소그룹 학습공동체들의 특성 및 지속 기간 등을 분석하는 과정을 통해 이루어졌다. 연구자는 교사학습공동체가 다양한 기준에 의해 그 유형이 구분될 수 있다는 이론적 배경을 토대로 하늘중학교에서 이루어지는 각각의 소그룹 학습공동체의 특성을 파악하고자 하였다. 예를 들어, 학교의 지원을 받으며 교사들의 연수학점이 인정되는 수업연구회와 외부 전문가 연수에 대해서는 '공식적 학습공동체'라고 코딩하였고, 연수학점 인정은 받지 않으면서 교사들의 자발적 참여 속에 이루어지는 독서모임과 평화상상모임, 혁신교육연구회와 수업보기모임에 대해 '비공식적 학습공동체'라고 코딩하였다. 뿐만 아니라, 연구자는 교사학습의 성격에 따른 학습공동체 구분에 대한 이론적 논의를 토대로, 각 학습공동체에서의 학습과 실천의 성격을 파악하기 위해 노력하였다. 이를 통해 각각의 학습공동체가 고유한 특징이 있는 것을 발견하고 수업연구회와 수업보기모임에 대해서는 '탐구중심의 학습공동체', 외부 전문가 연수와 독서모임, 평화상상모임, 혁신교육연구회에 대해서는 '이론중심의 학습공동체', 동학년 조직에 대해서는 '실천중심의 학습공동체'라고 코딩하였다.

이러한 분석을 통해 연구자는 하늘중학교 교사학습공동체는 다중 구조를 띤다는 점을 발견하였으며, 이러한 다중 구조가 하늘중학교에서 10여년간 지속되고 있는 점을 발견하고 이에 대해 '뼈대를 이루는 하늘중학교 교사학습공동체의 다중 구조의 반복'이라는 범주를 도출하였다. 다른 한편, 학습주제와 공식적 학습공동체 활동 시간, 학습이 이루어지는 장 등에 있어 변화가 있는 점을 포착하고 이에 대해 '상황맥락에 따른 교사학습공동체의 변주'라는 범주를 도출하였다.

세 번째, 네 번째 연구문제인 하늘중학교의 교사학습공동체의 지속을 지원하는 맥락과 교사학습공동체의 지속에 대한 도전 맥락을 분석하기 위해 연구자는 면담 전사자료를 반복적으로 읽어가며 눈에 띄는 지점들

에 메모를 달고 메모한 내용들을 유사한 것끼리 묶어 범주화하는 작업을 반복하였다. 이를 통해 하늘중의 교사학습공동체를 지원하는 맥락으로 총 9개의 범주를 생성하였으며, 교사학습공동체의 지속에 대한 도전 맥락으로 총 7개의 범주를 생성하였다. 연구자는 이 범주들을 다시 유사한 것끼리 묶는 작업을 통해 하늘중학교 교사학습공동체를 지원하는 맥락으로 '지원적이며 공유된 리더십의 원활한 유지와 승계', '신규 및 전입 교사들의 학교문화 수용과 적응', '오랜 시간 축적되고 내재화된 협력적 학교문화와 구조, 철학', '안정적인 교사 협력을 지원하는 학교 밖 제도들'이라는 네 개의 상위 범주를 도출할 수 있었고, 지속에 대한 도전 맥락으로 '학교 규모 축소 및 학생 인구구성의 불균형', '교사 다양성과 기간제 교사 위치의 불안정성', '촉진적이고 전문적인 리더 교사의 부족'이라는 세 가지 상위 범주를 도출할 수 있었다. 연구자는 이렇게 도출된 범주들에 더 적절한 이름을 붙이기 위해 계속 노력하였다.

이러한 분석의 과정에서 연구자는 더 적절한 범주명을 생성하기 위해 노력하였고, 또한 상위범주가 도출된 후에는 상위범주에 포함되는 중간 범주를 더 명료히 규명하기 위해 노력하였다. 이후 각각의 범주를 축으로 두고 관련 코드를 다시 도출하는 코딩을 수행함으로써 본 연구의 전체적인 결과를 도출하였다.

나. 분석의 타당도 확보를 위한 노력

질적 사례 연구에서 분석의 타당도는 자료원을 다원화하고 이러한 다원화된 자료원에 대해 교차적인 검토를 수행하는 삼각검증(triangulation)을 통해 확보된다(Patton, 2015; Yin, 2003). 본 연구의 경우, 연구자는 자료를 수집해가는 과정에서부터 이러한 타당도 확보를 염두에 두고 다양한 자료원을 확보하기 위해 노력하였다. 이에 연구자는 다양한 배경의 연구 참여자를 확보하고자 하였으며, 자료원의 성격에 있어서도 면담 자료만이 아닌 하늘중학교의 교사학습공동체 활동을 파악할 수 있는 각종 현지자료들과 기록물 자료들, 그리고 참여관찰 자

료를 수집하였다. 연구자는 이렇게 확보된 자료들을 분석을 수행하는 과정에서도 다각적으로 활용하기 위해 노력하였다. 연구자는 도출된 연구결과들이 여러 자료들에 걸쳐 반복적으로 드러나는지를 확인하였고, 이 과정에서 여러 자료들을 통해 타당성을 확보하기 어려운 내용은 연구결과에서 제외시키기도 하였다.

분석에 대한 타당도는 같은 전공의 박사과정생들과 지도교수의 조언을 구하는 과정을 통해서도 확보해 나갔다. 연구자는 분석을 수행해가는 과정에서, 정기적으로 모여 함께 공부하고 있는 박사과정생들에게 범주화 결과를 공유하고, 이러한 범주화 결과가 의미 있는 정보를 제공하고 있는지 등에 대한 의견을 구하였다. 박사과정생들은 연구 현장과 가까운 거리감을 형성하고 있는 연구자와 달리 좀 더 떨어진 거리에서 범주화 결과를 검토하고 피드백을 주었다. 또한 연구자는 지도교수와 분석결과를 공유하고 이에 대한 조언을 받아 범주화 작업에 반영하였다.

마지막으로, 연구자는 분석의 타당도를 더욱 높이기 위해 연구 참여자들에게 분석 결과를 공유하고 이에 대해 검토의견을 받는 구성원 검토(member check) 과정을 수행하였다. 연구자는 부분적인 분석이 이루어진 중간 시점과 전체 분석이 완료되어 1차 원고가 나온 시점에서 연구 참여자들에게 분석 결과를 공유하고 분석에 대한 검토 의견을 구하였다. 예를 들어, 연구자는 분석을 수행해가는 과정에서 하늘중학교 교사학습공동체의 구축 및 지속 단계 구분이 적절하게 이루어졌는지에 대해 몇몇 연구 참여자들에게 검토 요청하여 이에 대한 피드백을 받았으며, 연구자가 분석하여 도출한 “〔그림 Ⅳ-4〕 하늘중학교 교사학습공동체의 운영 시스템”도식 또한 일부 연구 참여자들에게 보여주고 검토를 받았다. 이 과정에서 일부의 연구 결과는 연구 참여자의 검토를 통해 수정·보완되기도 하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 하늘중학교 교사학습공동체의 구축과 지속 과정

본 장에서는 지난 13년간 하늘중학교에서 어떻게 교사학습공동체가 구축되어, 발전, 지속되었는가를 시기를 구분하여 살펴본다. 본 연구에서는 하늘중학교에서 아직 학교 수준의 학습공동체가 나타나지 않은, 관료적이고 개인주의 문화 속에서 소그룹 학습공동체를 통해 협력적 학습의 모습이 처음으로 나타난 시기를 '착수 이전기'로 보았고, 학교 전체의 교사 차원의 학습공동체 활동이 처음 시도되어 운영된 시기를 '착수기', 착수기를 거쳐 한 번의 위기를 겪으면서 좀 더 단단하고 복합적인 학습공동체 시스템을 구축해간 시기를 '발전기', 구축된 시스템이 안정화되고 학교 전체에 교사 협력이 활성화된 시기를 '성숙기'로 보았다. 그리고 성숙기를 지나 리더 교사가 교체되면서 다른 국면을 맞이한 시기를 지속기로 구분하였는데, '지속기'는 다시 지속 1기와 지속 2기로 구분되었다.

가. 착수 이전기(2009): 독서모임을 만들어 교육 문제를 함께 고민하다

하늘중학교 교사학습공동체의 시작은 2009년 3월로 거슬러 올라간다. 이때는 아직 교사 협력의 모습이 나타나지 않았던 시기로, 하늘중학교에는 당시 일반적인 학교의 문법이라고 할 수 있는 관료적이고 개인주의적인 문화가 팽배했다.

김OO: (교사) 관계가 끈끈하거나 그렇지 않고 업무적으로만 만나는 정도. 또는 살짝 냉기가 돌기도 했지요.
박지혜: 그리고 돌잖아. 이 사람하고 끝까지 관계 맺을 것도 아니고 3~4년. 3년도 아니야. 이 사람이 언제 갈지 몰라.

김OO: 그러니까 적당히.
박지혜: 친하지도 않고 안 친하지도 않고 일하기에 불편하지 않을 정도. 변죽만 울리는 정도지.
김OO: 껄끄럽지 않을 정도로만 (관계를 맺는 거지).
(박지혜, 김OO, 2014년; 장연우, 2016에서 재인용)

50여명의 교사들이 그저 직업인 교사로서 하루하루 버티는 시간들을 이어가고 있었던 것이다. 이렇게 교사들이 협력하지 않는 상황에서 학생들의 사건 사고는 끊이지 않았고 학교장은 혼자 주요 사업을 결정하여 교사에게 부과하였다.

차마 입에 담을 수 없는 일들이 되게 많았어요. 정말 방송에 근무하시는 분이라면, 바로 뉴스거리인 일들이 많았어요. (안OO, 2013년 면담; 장연우, 2016에서 인용)

(독서모임을) 시작하기 1년 전에 우리 학교가 시범학교를 했어요. 그때 했던 건 무조건 활동지를 쏟어내는 거였어요. 마음공부 활동지, 한자 활동지, 영어 활동지. (중략) 뭘 개혁할 것인가가 아니라 엄청난 게시판용 자료들만 만들어내는 시범학교를 한 거예요. 그거를 교장이 끌고 가고 우리는 따라만 간 거예요. 하라니까 하고. 힘들어 죽겠는데 찍소리도 못하고 하고 그랬어요.(이햇빛, 2015; 장연우, 2016에서 인용)

당시 우리나라는 사회적으로 '공교육 붕괴'라는 용어가 일반적으로 회자될만큼 공교육이 어려운 상황에 있던 시기였는데, 하늘중학교 역시 그러했던 것이다. 이러한 상황이 계속되던 어느 날, 교사 운동을 하며 교사들로부터 신망을 얻고 있던 박지혜 교사가 동료 교사들에게 독서모임을 할 것을 제안하면서, 하늘중학교 혁신의 모태인 독서모임이 시작되었다.

독서토론을 하자. 책을 읽자. 제가 제안을 했죠. "우리가 딛고 선 교육의 문제가 뭔가?" 한 번 생각을 해 보자." 했지요. (중략) 무조건 망

가졌다가 아니라 어떻게 복원을 해야 될 건지 (같이 한 번 생각해 보고자 했었죠.) (박지혜, 2014; 장연우, 2016에서 재인용)

무너져가는 공교육 상황에 대해 “문제다, 문제다.”라고 말만 할 것이 아니라 교사 스스로 “우리의 문제가 무엇인지” 고민해 보기 위해 교사들이 독서모임을 꾸린 것이다(장연우, 2016). 월 1회씩 이루어진 독서모임에는 하늘중학교 교사 10여 명이 항상 모였다. 이렇게 모인 교사들은 교육을 생각해볼 수 있는 여러 텍스트들을 함께 공부하고 서로 이야기를 나누었다. 당시에 읽었던 대표적인 도서들로는 『(야누스 코르착의) 아이들』,『핀란드 교육혁명: 왜 핀란드 교육인가?』, 『드림위버: 소설로 읽는 유쾌한 철학 오디세이』 등이 있다. 교사들은 이러한 책들을 읽고 토론하면서 학교 교육을 다양한 측면에서 들여다 보게 되었고, ‘지금 우리가 당면한 교육의 문제가 무엇이며 어디로 가야 하는지’에 대한 답을 찾아 나갔다.

나. 착수기(2010): 수업혁신을 위해 전체 교사가 함께하는 수업연구회를 시작하다

(1) 혁신학교 정책 도입을 위해 전체 교사를 설득하다

매달 독서토론을 하며 교육 문제에 대한 답답함을 풀어가고 있던 하늘중학교 교사들은 2009년 2학기 어느 날, 새로 부임한 교육감이 ‘혁신학교’라는 정책을 추진한다는 소식을 듣게 되었다.

그때 당시에 김상곤 교육감이 5월에 취임을 했는데, 혁신학교라는 정책을 한대요. 그런데 내용을 보니까 교사들이 필요로 하는 게 다 들어있었어요. 철학과 비전, 이런 것들은 사실 교사한테 크게 중요하게 와닿지 않아요. 우리에게 매력적이었던 건 업무 부담을 줄여주고 업무체계 효율화해준다는 것, 학교장 권한을 하향 위임해주겠다는 것과 작은학교 학급 조성, 그리고 교원업무경감 해준다는 것이었어요. 학급당

25명 내외로 편성하겠대요. 교육활동을 촉진하는 다양한 학교 환경을 조성해주겠다는 거였어요. 드디어 교육청에서 교사들이 왜 수업에 전념할 수 없는지를 알았다는 거잖아요. 이걸 통해서 수업에 전념하게 해줌과 동시에 학교의 비민주적이고 권위적인 그런 것을 바꿔서 교사에게 자율권을 보장해주겠다는 그 어떤 인식을 했다는 것. 여기서 매력을 느꼈죠. (박지혜, 2021년 12월).

즉, 혁신학교 정책의 주요 내용들이 교사들이 가르치는 일을 하는 데 방해가 됐던 것들을 해소해주는 것들이 주를 이루었던 것이다. 이에 박 교사는 이 정책을 채택하는 것에 대해 독서모임 교사들과 논의하였고, 독서모임 교사들이 동의하여 학교의 다른 동료 교사들을 설득함으로써 전체 교사 52명 중 43명의 동의로 혁신학교 정책 도입을 결정하게 되었다.

(2) 배움의 공동체 수업 모델 도입을 결정하다

혁신학교 정책을 하늘중학교에 도입할 것을 결정하게 되자, 교사들은 학교를 어떤 방향으로 혁신해야 할지 방안을 마련해야 했다. 당시의 혁신학교 정책 자체가 교사들에게 '무엇을 하라.'는 내용을 구체적으로 담고 있기보다는 그 방안을 교사들이 자체적으로 만들도록 하고 있었기 때문에 교사들은 어떤 내용으로 학교를 변화시켜 나갈 것인지 그 방안을 정해야 했던 것이다. 이런 상황에서 독서모임은 학교의 혁신 방안을 논의하는 장이 되었다. 독서모임에 모인 교사들은 학교를 어떻게 혁신할 것인지 방안을 찾기 위해 함께 여러 혁신 모델을 찾아보기도 하고, 새로운 교육을 만들어가고 있는 다른 학교에 직접 방문하여 조사하기도 하였다. 그러한 과정 속에서 독서모임 교사들이 학교혁신의 방향으로 정한 것은 수업이었다. 생활지도에 방점을 두거나 교과 외 프로그램 개발에 방점을 둘 수도 있었지만 하늘중 독서모임 교사들은 교사 일의 핵심을 수업으로 보았고, 그런 만큼 수업을 바꾸는 데 방점을 두고 학교를 혁신하는 것에 의견을 모았다.

(학교를 혁신하는데) 그럼 우리 뭘 바꿔? (독서모임에서) 논의를 한 거죠. 교사의 존재는 수업이니까 수업을 바꿔보자.(라고 이야기가 되었어요.) 그런데 왜 바꾸나? 내 수업은 잘 하고 있는데. 그런 생각도 하긴 했죠. 그런데 한편으로는 또 힘들긴 해. 애들이 안 묵어져. 이런 생각도 있었죠. 프레네 수업, 협동학습 등 여러 가지를 봤어요. (이햇빛, 2021년 12월).

그리고 이러한 탐색 끝에 교사들이 혁신 모델로 정한 것은 일본의 사토 마나부 교수가 제안한 '배움의 공동체 수업' 모델이었다. 프레네 학교 모델, 협동학습 모델 등 다양한 혁신 방안들이 있었지만 하늘중학교 교사들은 '배움의 공동체' 수업 모델이 하늘중학교의 상황에 가장 적절하다고 판단하였다.

그러다 배움의 공동체 수업 모델을 알게 됐는데, 들어보니 이게 제일 낫네 싶었죠. 이거는 철학인데, 철학이 좋아. '한 명도 소외되지 않는 수업'을 한다네. 그리고 교사중심 수업에서 아이들 중심의 수업으로 바꾼다네. 아이들이 배움을 만들어가는데 그다지 어렵지도 않아 보이고. (해볼만하다고 생각했어요.) 어떤 건 너무 너무 방법으로 접근하는데 이건 철학이고 철학으로 접근해보면 괜찮겠네. 그런 논의가 됐었어요. (이햇빛, 2021년 12월).

배움의 공동체 철학이 하늘중학교 독서모임 교사들이 1년 간 책을 읽고 토론하면서 세운 자신들의 학교관과 잘 맞았고 또한 적용하기에도 다른 혁신 모델들보다 용이해 보였던 것이다. 교사들은 책을 읽고 토론하는 가운데 학교의 공공성에 주목하게 되었고, 배움의 공동체 수업 모델이 이러한 철학에도 잘 부합한다고 보았다.

우리학교 교사들이 앎의 작업을 1년 동안 하면서 (중략) 학교란 어떠해야 하는 것이냐에 대한 생각이 바로 공공재였어요. 그렇게 봤을 때 배움의 공동체 철학이 맞아 떨어진 거였고요. (박지혜, 2014; 장연우, 2016에서 재인용)

이후 이렇게 결정된 배움의 공동체 수업 모델과 철학은 하늘중학교 혁신의 비전이 되었고 혁신의 방향과 내용이 되었다. 따라서 하늘중학교 교사들의 초기 혁신은 배움의 공동체 수업으로의 전환을 위한 수업 개혁을 중심으로 이루어지게 되었다. 이것은 단위학교 교사학습공동체의 주요 특징으로 제시되는 '비전의 공유'가 하늘중학교의 교사학습공동체 착수 이전 단계와 착수 단계에 걸쳐 이루어진 것이라고 볼 수 있다.

(3) 전체 교사들이 함께 하는 수업연구회를 시작하다

2010년 3월을 맞이하면서 하늘중학교 교사들은 배움의 공동체 수업 모델을 바로 자신들의 수업에 적용하기 시작했다. 학기가 시작됨과 동시에 교실의 책상 배치를 '디귿'자로 바꾸었고, 배움의 공동체 수업에 대한 연수를 들었다. 배움의 공동체 수업이 무엇이며 어떤 식으로 진행되는지 등에 대한 외부 전문가의 연수를 전체 교사들이 함께 들은 것이다. 이렇게 연수를 들어가며 하늘중학교 교사들은 자신들의 수업을 조금씩 바꾸어 나갔다. 배움의 공동체 수업에 대한 이론 연수가 끝난 후에는 교사들이 자신들의 수업을 열고 연구하는 수업연구회를 하기 시작했다.

> 그 해 5월에 수업을 처음 열었잖아요. 수업을 열어야 하는데 경력 있는 사람이 열어야 되지 않겠어? 이래 가지고 안OO이 열었죠. 안OO 선생님이 "내가 열께!" 그래 가지고 처음 수업을 열었어요. '이차방정식의 활용'이었는데. 어떻게 보면 실패했죠. 수업 디자인이 두 시간짜리였는데 한 차시만 하고 끝난 거예요. 반쪽 수업하고 끝났죠. 그런데 저는 너무 놀라웠던 게 수학이 삶이예요. 우리 아빠 월급 가지고. 마트 가는 거 가지고. 이걸로 수업을 하는 거예요. 우리 보통 이거잖아요. 물 1리터에 소금 넣으면. 이런 걸 하다가 수학을 스토리를 가지고 하더라고요. 제가 그때 깜짝! 수학도 이렇게 아름다울 수 있구나. 그전에도 수업공개는 있었죠. 보여주기식의 수업공개였죠. 주로 신규들 시키죠. 그런데 안OO 선생님 수업을 보면서 눈이 확 바뀐 거죠. (이햇빛, 2021년 12월).

교사 개인의 영역으로 단단한 경계를 세웠던 교실을 열고 자신의 수업을 다른 교사와 나누기 시작한 것이다. 이러한 수업 공개는 교사학습공동체의 주요한 특징으로 제시되는 '탈-사유화(de-privatization)' 현상이 나타나게 된 것이라고 볼 수 있다. 자신의 수업을 교사 개인의 영역으로 간주하던 관습에 일종의 균열이 나기 시작했다. 이제 하늘중학교 교사들은 자신의 수업을 변화시키기 위해 자발적으로 자신의 수업을 연구용으로 내어놓았고, 이에 교사들이 함께 그 수업을 임상실험 삼아 함께 연구할 수 있었다.

수업연구회에서 교사들이 주로 관찰한 것은 학생이었다. 학생들이 어떻게 모둠활동을 하며, 어느 지점에서 잘 배우고 어느 지점에서 머뭇거리는지, 학생들이 어떤 이야기를 나누는지 등은 교사들은 관찰하였고 자신들이 관찰한 것을 교사들 역시 모둠을 이루어 서로 공유하였다. 또한 교사들은 수업에서 교사들이 부족한 점보다는 잘한 점에 주목하였다. 어떠한 점이 수업에서 잘 되었는지, 수업 교사로부터 배울 점이 무엇인지를 주로 관찰하고 공유하였다. 이런 방식으로 접근함에 따라 교사들은 수업 공개에 대한 부담을 줄일 수 있었고, 수업연구회는 교사들이 서로를 격려하면서 함께 배우고 성장하는 장이 되었다.

다. 발전기(2011~2013): 지속가능한 학습공동체 시스템을 구축하다

2010년이 하늘중학교가 교사들이 함께 배우고 협력하는 교사학습공동체로의 발걸음을 뗀 시기라면 2011년부터 2013년까지는 교사들의 협력을 위한 시스템을 단단하게 만들어간 시기라고 할 수 있다. 해가 바뀌어 많은 교사들이 대거 교체되면서 하늘중학교는 1년간 만들어 놓은 수업이 무너질 수도 있다는 것을 경험하였고, 이를 다시 세우기 위해서는 더욱 단단한 교사 협력 시스템을 구축할 필요가 있었다. 이 절에서는 이러한 시스템 구축의 일련의 과정을 정리한다.

(1) 교사의 대폭 교체, 수업이 무너지다

배움의 공동체 수업을 시작한 지 1년, 이제 어느 정도 수업연구회도 원활히 돌아가고 교사들은 새로운 수업방식에도 적응하게 되었다. 그래서 방심한 것일까? 한 해가 지나고 새 학기가 시작되어 수업연구를 하는 첫 날, 수업연구 컨설팅을 해주고 있던 교수는 교사들에게 상당히 비판적인 피드백을 하였다.

> 그때 교수님이 오셔서 그랬어요. "수업이 다 무너졌네요. 다시 옛날로 돌아가고 있어요." 그런 말씀을 하시더라고요. (이햇빛, 2021년 11월)

1년동안 교사들이 서로 간의 수업을 열고 함께 연구하며 만들어낸 협력 중심의 새로운 수업 모델이 다시 와해되고 있었던 것이다. 이러한 피드백에 교사들은 당혹스러울 수밖에 없었다. 문제가 무엇일까? 1차적인 문제는 새로운 교사들을 방치한 데 있었다. 이미 첫 해부터 전입교사를 위한 프로그램을 마련했지만, 그저 퍼붓기 식의 연수만으로 전입한 교사들이 새롭게 만들어가는 하늘중학교의 수업을 실천할 것이라고 기대한 것이 문제였다. 해가 바뀌면서 많은 교사들이 교체되었고, 당시 배움의 공동체 수업과 수업연구회는 국내 교사들에게 낯선 것이었기 때문에 새로 전입한 교사들이 이 학교의 수업 방식을 실천하기 어려울 수밖에 없었다.

> (책상이 '디귿'자로 되어 있기 때문에) 내가 학생중심의 수업을 하지 않으면 학생들한테 바로 피드백이 와요. 허리 아프고 목 아프다고. 내 중심의 네트워킹을 했을 경우 애들이 허리 아프고 목 아프다는 얘기 바로 나와요. 2010년도 5월까지 그 얘기를 계속 들었어요. 그 피드백 때문에 제 수업을 한 시간 한 시간 계속 성찰할 수밖에 없었어요. 나는 오늘도 실패, 나는 오늘도 실패, "목 아픈데요, 책상 돌리면 안되요?" 이거. 비로소 5월이 넘어서야 아이들한테 그 소리를 안 듣게 됐

어요. 수업을 아이들한테 돌려주는 그 과정이, 정말 처절하게 자기 반성을 해야 가능해요. 매일매일 했던 제가 비로소 6월달에 가서야 학생 중심으로 돌아가게 됐던 건데, 저 아닌 다른 사람들은 더 했겠죠. (박지혜, 2021년 12월)

박지혜 교사는 수업을 잘하는 교사로 유명하다. 전국 각지에서 수업 컨설팅 요청이 오며, 하늘중학교에서는 5년간 수석교사로 근무하기도 하였다. 수업에 대한 상당한 전문성을 인정받는 교사인 것이다. 그런 박 교사에게도 전달식 수업 방식을 학생 중심의 수업으로 바꾸는 일은 '처절한 자기 반성'이 필요한 어려운 과정이었다.

이렇게 수업을 바꾸는 일이 쉽지 않았기 때문에, 매달 2회씩 수업을 공개하고 연구하였지만, 혁신 첫해 12월이 되어서야 하늘중학교 교사들은 '이제 바뀌었구나!'라고 느낄 수 있었다. 수업 혁신이 어느 정도 궤도에 올라왔다고 느낀 것이다. 그러나 다른 한편으로는 이러한 변화를 거부하거나 중간에 포기한 교사들은 이 학교를 떠났고 새로운 교사들이 전입해 왔다. 상황이 이러했지만, 하늘중학교에는 새로운 교사들을 적응시킬만한 역량도 시스템도 아직 갖추어져 있지 않았다. 이런 상황 속에서 하늘중학교의 수업은 점점 과거의 전달식 형태로 돌아가고 있었던 것이다.

우리가 2010년도에 배움중심수업 체제가 구축됐다고 생각했어요. 맞아요. 구축됐고, 상당한 수준까지 올라갔어요. 그런데 교체되는 인원에 대한 특별한 게 없었어요. 그냥 온정주의에 기대 있었죠. 당연히 누가 오면 도와줄 것이고, 그래서 이 사람이 수업을 잘할 것이라고 생각했어요. 그런데 학교는 냉혹한 조직이었어요. 그래서 1/3정도 사람이 바뀌면서, 그동안 만족하지 않았지만 불만의 목소리를 대놓고 내지 않던 집단들이 들어온 1/3의 집단에 기대어 가지고 불만의 목소리를 내면서 수업이 다시 옛날로 돌아갔어요. 수업이 다 망가지는 상황이 되었죠. 그런 위기에 봉착을 했어요. 교사와 학생의 목소리가 끓어 넘치는 수업 하나도 안되는 그런 상황으로 돌아간 거죠. (박지혜, 2021년 11월)

특히 5월달의 중간고사가 중요한 분기점이었다. 어떻게든 새로운 수업을 해보려고 시도라도 했던 교사들도 5월 시험 기간이 다가오면서는 다시 일렬 책상 배치의 전달식 교육으로 돌아가려 하였다.

> 들어온 집단과 남은 집단 사이에서, 중간고사 전까지는 대충 흉내내면서 이 수업을 했지만 중간고사가 가까워지면서 시험이다 하면서 다시 확 다 돌아갔던 거죠. 5월에. 그렇게 돌아가니까 학교가 아이들이 다시 수업에서 빠져나가기 시작하면서 굉장히 텐션이 높아지고 수업이 무너지고. (박지혜, 2021년 11월)

교사가 대거 교체된 반면, 이에 대한 대비가 미흡한 상황에서 1년 동안 열심히 노력하며 만들어 온 변화가 무너지려 하고 있었던 것이다.

(2) 지속가능한 학교 변화를 위한, 두터운 학습공동체 시스템을 구축하다

1) 수업 혁신을 위한 교사 협력을 다각화하다

1년 동안의 노력이 교사들의 대거 교체로 물거품이 될 상황을 목격한 교사들은 어떻게 하면 학교혁신을 지속가능하게 할 것인가를 고민하게 되었다. 다시 정비해야 했다. 교사 연수를 다시 했고, 학생 연수를 새롭게 했다. 모임에서만의 협력에서 그치지 않고 수시로 서로 간의 수업을 들여다보기 시작했다.

> 이거를 어떻게 복원할 것인가. 이걸 가지고. 수업에 대한 공부를 하고 협의하고 교사 연수 다시 하고. 학생들한테도 다시 연수하고. 수업이 무너져서는 안 되겠다는 생각. 그래서 어려운 반을 지원하기 위한 배움의 공동체 연수를 하기 시작했어요. 교사들이 집중적으로 그 반에 들어가서 한다던가. 그때 다양한 온갖 방법들이 다 나왔던 거예요. (박지혜, 2021년 12월)

연수를 통해 하늘중학교가 나아가고자 하는 바를 동료 교사들과 학생들과 공유하였고, 또한 정기적인 수업연구모임을 가진 후에는 각자 자신의 수업을 시도하고 바꾸는 데 바빴던 교사들이 서로의 수업에 관심을 갖고 들여다보기 시작했다. 교사들은 서로의 어려움을 함께 공유하고 그것을 해결하기 위해 함께 탐구하면서 새로운 변화를 이어가기 위해 노력했다. 이와 관련하여 이햇빛 교사는 다음과 같은 이야기를 들려준다.

> 혼자 힘들어했었죠. 그 반만 그렇게 힘들었었거든요. 분위기가 그 모둠은 자꾸 깨지고 그랬어요. 그런데 그 반 담임이 수업을 연다는 거예요. "왜 열어?" 그랬더니, "다른 선생님들이 우리 반 수업 힘들다 그래." 이러는 거예요. 그러니까 그 반 수업이 나만 힘든 게 아니었던 거죠. 다 힘들었던 거예요. 담임한테 그 소리가 들어갔고 담임이 "어, 나는 좋은데 왜 그러지? 임상 수업을 한 번 열어볼까?" 이러고 수업을 연 거예요. 그런데 (내가 수업할 때는) 맨날 아무것도 안 하고 수업을 방해했던 아이가 손을 들고 발표를 하는 거예요. 다들 놀라 자빠지셨던 거죠. 진달래 선생님이 그때 얘기를 하더라고요. "실은, 그 아이랑 나는 특별한 관계다. 담임을 맡았는데 맡자마자 엄마가 찾아오셨다. 2월에 이혼했다고. 그런데 아빠가 키우기로 해서 자기는 떠난다고." 그러니까 아무도 모르고 마음 둘 데가 없잖아요. 오직 담임쌤한테만 마음을 준 거예요. 너무 힘드니까 아무것도 하기 싫은 거예요. (중략) 우리가 당연히 모르고 지나갔을 얘기들을. 수업 얘기를 나누다가 생활지도까지 같이 가는 거예요. 다음 날, "너, 수업 너무 빛나던데. 수업 너무 잘하더라." 막 칭찬해줬죠. 그러고 나니까 그 아이도 확 달라진 거예요. (이햇빛, 2021년 12월)

이와 같이 교사들은 교사와 학생이 함께 성장하는 수업을 만들기 위해 서로를 돌보아 가며 한 발, 한 발 수업을 혁신해 나갔다. 교사들은 좋은 수업을 관찰하기 위해 수업을 열기도 하지만, 자신의 수업을 개선하기 위해 수업을 열기도 하였고, 더 나아가 수업 참여에 어려움이 있는 아이들을 위해 수업을 열기도 하였다. 이렇게 계속 서로의 수업을 열고 함께 고민하게 되면서 교사들은 자신이 가르치는 학생에 대해, 그리고 서로에 대해 더욱 잘 알게 되었다.

수업은 교사 일의 핵심이자 하늘중학교 혁신의 핵심을 이룬다. 따라서 교사들은 수업 지원 방안을 계속해서 강화해 나갔는데, 수석교사의 수업 컨설팅도 이러한 지원의 일환이다. 하늘중학교의 혁신을 이끌었던 박 교사는 2012년부터는 수석교사를 맡게 되었다. 수석교사를 맡으면서 박 교사는 정기적으로 수업 컨설팅을 하기 시작했다. 요청하는 교사들과 전입, 신입 교사들에 대한 수업 컨설팅을 해나가기 시작했고, 매월 2회씩 수석교사가 학교 전체 수업을 참관하여 수업의 질을 관리하였다. 수업을 혁신하기 위한 지원과 협력을 강화시켜 나간 것이다.

2) 전체 교사들의 공식적 학습모임을 강화하다

혁신 2년차에 접어들면서 이루어진 교사 협력은 비단 수업 공개와 연구에만 그치지 않는다. 교사들은 이론 공부를 강화해 나갔다. 외부 전문가 연수를 정기적으로 진행하여 전체 교사들이 이론적 기반을 공유해 나갔다. 이를 위해 당시 교원 연수 제도인 NTTP(New Teacher Training Program) 제도를 활용하여 NTTP 연수 시간 65시간을 마련하였다. 매주 수요일을 NTTP 연수의 날로 정하여, 5교시 이후에 전체 교사들이 모여 수업연구를 하거나 연수를 들었다. 이러한 교내 연수 방식은 기존에 찾아보기 어렵던 것으로, 이러한 전통은 2021년 현재까지도 남아 이어지고 있다. 당시에 이루어졌던 연수의 목표를 제시하면 〈표 Ⅳ-1〉과 같다.

〈표 Ⅳ-1〉 2011학년 하늘중학교 교사학습공동체 연수 목표

• 기존의 수업혁신 프로그램을 “배움과 돌봄이 있는 배움의 공동체 수업”이라는 학교 자체 연수 프로그램으로 개발하여 특성화함으로써 즐겁고 행복한 배움의 공동체 학교를 실현한다. • 학교의 인적·물적 자원을 활용한 ‘배움’과 ‘돌봄’의 공동체 철학이 담긴 수업 혁신 중심의 맞춤형 연수 혁신과제 해결을 위한 혁신역량을 강화한다.

• 학교단위 직무연수 운영을 통해 교원들의 자발적인 연수 접근 기회를 확대하여 교원들의 연구 풍토를 조성하고 학생 성장을 돕는 새로운 학교, 새로운 교사를 육성한다. • 교육 수요자들의 다양한 요구를 충족시킴으로써 교사 스스로 미래의 교육에 대비하고 창의적인 미래 인재 육성에 노력함으로써 공교육에 대한 신뢰를 제고시킨다.

출처: 하늘중학교 2011년 배움과 실천의 공동체 운영 계획서

이러한 운영 목적에 따라 하늘중학교에서는 〔그림 Ⅳ-1〕과 같은 주제로 1년 연수를 진행하였다. 일정표를 보면 알 수 있는 바와 같이, 교사 연수는 거의 매주 수요일에 열렸다. 학교 일정상 특별한 일이 없는 한 수요일은 전체 교사들의 연수 시간이 되었다. 따라서 하늘중학교 교사들은 주 1회는 항상 모여 서로 얼굴을 보고 함께 공부할 수 있게 되었다.

2010년, 2011년, 교사들의 지속적인 협력을 통해 수업이 혁신되어가자 하늘중학교의 수업 혁신 사례는 전국으로 퍼져나갔고, 다른 학교 교사들도 함께 참여하여 배우는 '연수원 학교'로 2012년부터 선정되기도 하였다. 따라서 이 시기에 수업 공개는 이제 비단 학교 내부 교사들끼리만 하는 것이 아니라 다른 학교의 교사들까지도 참여하는 가운데 이루어질 때도 많았다. 요컨대 하늘중학교 교사 전체가 참여하는 학습공동체 활동은 수업공개 및 연구회와 전문가 연수가 함께 이루어지는 방식으로 이루어지게 되었고, 이러한 방식은 2021년 현재까지 지속되고 있다.

순서	일정	영역	연수 주제	시간	강사			비고
					소속	직	성명	
1강	3.9(수)	배움1	○연수 개강 및 행정 사항 안내	1	하늘중	담당자		강의식
			○배움의 공동체 철학과 운영 원리	1	하늘중	담당자		강의식
2강	3.16(수)	배움2	○배움이 공동체 실현을 위한 학교 세팅 -학년 수업 연구회 -제안 수업과 전체 교사 연구회	2	외부	강사		강의식
3강	3.23(수)	들음1	○14가지 비수용 언어에 대하여 1 -아이들의 마음을 닫게 하는 교사 언어습관	2	외부	강사		강의식
			○역할극 및 분임 토의	1	외부	강사		체험식
4강	4.6(수)	배움3	○배움이 공동체 실현을 위한 학교 세팅 -행정 제도 간소화	1	하늘중	교감		강의식
			-학생 중심의 생활 지도	1	하늘중	교사		강의식
5강	4.20(수)	배움4	○수업 사례 연구1-경험의 수업 만들기	1	외부	강사		강의식
			○분임 토의	1	외부	강사		체험식
6강	4.27(수)	들음2	○14가지 비수용 언어에 대하여 2 -대화 방법의 개선으로 세워지는 아이들의 자존감	2	외부	강사		강의식
			○동영상 자료 감상 및 실제 사례 발표	1	외부	강사		체험식
7강	5.4(수)	배움5	○수업 연구회1 -교사의 경험으로 만들어지는 수업	1	외부	강사		강의식
			○학년별 수업 연구 활동 참여	1	외부	강사		체험식
8강	5.18(수)	들음3	○어려운 학생의 문제를 스스로 해결하도록 돕기 -아이들도 욕구를 지닌 독립된 인격임을 인정하기 -기존의 전통적 아동관과 새로운 아동관	2	외부	강사		강의식
			○분임별 사례 발표	1	외부	강사		체험식
9강	5.25(수)	배움6	○수업 사례 연구2 - 협동적인 배움	1	외부	강사		강의식
			○분임 토의	1	외부	강사		체험식
10강	6.8(수)	배움7	○수업 연구회2 -협동적인 배움을 일으키는 기법	1	외부	강사		강의식
			○일본수업사례 동영상 감상 및 비평	1	외부	강사		체험식
11강	6.15(수)	배움8	○수업 사례 연구3 - 표현적인 배움	1	외부	강사		강의식
			○실제 수업 참관 및 수업 협의회	1	외부	강사		체험식
11강	6.22(수)	들음4	○서로의 욕구 충돌이 일어난 경우 문제해결의 대화법 -문제해결의 대화, 민주적인 대화	1	외부	강사		강의식
			○동영상 감상 및 분임토의	2	외부	강사		체험식
12강	7.15-16 (1박2일)	배움9	○배움의 공동체로 이룩하는 학교 혁신 -배움의 공동체와 학교 혁신	3	외부	강사		강의식
		배움10	○학교 개혁의 미시 정치 -비전의 공유과 외부와의 연대	2	하늘중	담당자		강의식
			○1학기 운영 평가	1	하늘중	담당자		체험식
계	1학기			34	강의식 (23시간) 체험식 (11시간)			

〔그림 Ⅳ-1〕 2011학년 하늘중학교 교사학습공동체 일정(1)

순서	일정	영역	연수 주제	시간	강사			비고
					소속	직	성명	
13강	8.31(수)	둘보5	○학생의 문제를 스스로 해결하도록 돕기 -모든 사람을 다름을 이해하고 수용성 높이기	2	외부	강사		강의식
			○분임토의	1	외부	강사		체험식
14강	9.7(수)	배움11	○수업 연구회3 -표현적인 배움의 실천	1	외부	강사		강의식
			○표현적인 배움이 있는 수업 감상	1	외부	강사		체험식
15강	9.21(수)	둘보6	○어려움에 처한 교사를 돕는 방법 -1원칙 메시지 '나 전달법' -1차원의 감정 '분노' 다스리기	2	외부	강사		강의식
			○체험 사례 나누기	1	외부	강사		체험식
16강	9.28(수)	배움12	○수업 사례 연구4 -갈등가 있는 배움	1	외부	강사		강의식
			○갈등가 있는 수업 사례 탐구 활동	1	외부	강사		체험식
17강	10.12(수)	배움13	○수업 연구회4 -배움의 맥락 속에서 갈등가 있는 배움 실천	1	외부	강사		강의식
			○분임 토의 및 발표	1	외부	강사		체험식
18강	10.26(수)	둘보7	○어려움에 처한 교사를 돕는 방법 -'나' 전달법을 통한 솔직한 교사의 감정 표현하기	2	외부	강사		강의식
			○솔직한 자기 사례 발표 및 토론	1	외부	강사		체험식
19강	11.2(수)	배움14	○수업 연구회5 -동료성을 바탕으로 한 학습 공동체 구축	2	외부	강사		강의식
20강	11.16(수)	배움15	○수업 사례 연구5 -전문성을 바탕으로 한 학교 공동체 운영	1	외부	강사		강의식
			○분임 토의	1	외부	강사		체험식
21강	11.23(수)	둘보8	○가치관의 차이가 드러날 경우 해결 방법 -자신의 가치관 수립, 타인의 가치관 인정 -상담, 모델링의 방법	2	외부	강사		강의식
			○실제 상담 활동	1	외부	강사		체험식
22강	12.9 ~12.10 (1박 2일)	둘보9	○심성 계발 활동1	3	하늘중	교사		강의식
		둘보10	○심성 계발 활동2	3	하늘중	교사		강의식
		평가	○배움과 실천 공동체 연수 평가 및 폐회 -연수 운영 평가서 작성 -연수 참여 설문지 작성 -연수 소감 발표	3	하늘중	교사		체험식
계	2학기			31	강의식 (20시간) 체험식(11시간)			
총계	배움 15회, 둘보 10회, 평가 1회로 구성, 총 22강 66시간 운영 강의식 (43시간) 체험식 (22시간)							

〔그림 Ⅳ-2〕 2011학년 하늘중학교 교사학습공동체 일정(2)

3) 동학년 조직을 정비하다

이 시기에는 동학년 조직의 정비도 이루어졌다. 하늘중학교에서는 학교혁신을 시작하면서 배움의 공동체 수업과 함께 스몰스쿨제를 함께 추구해 나갔다. 각 학년이 기본적인 교육단위가 되도록 조직을 변화시켰고 교무실 배치도 변화시켰다. 교육과정부, 인문사회부, 학생자치부, 이런 식의 업무 조직으로 교사를 나누고 교무실을 배치하였던 것에서 벗어나 1학년부 교무실, 2학년부 교무실, 3학년부 교무실을 마련하여 각 학년의 담당 교과 교사와 담임 교사들이 한 교무실에서 근무하도록 하였고, 이 외의 주요 행정업무를 맡은 부장 교사들이 또 한 교무실에서 일하도록 하였다. 실제로 하늘중학교에 가면 2층 큰 교무실에는 교감과 교육과정부장, 혁신부장, 교무부장 등 주요 보직교사들이 근무하고 있고, 3층에 있는 1학년 교무실에서 1학년 담임과 1학년 담당 교과 교사들이, 4층에 있는 2학년 교무실에는 2학년 담임과 2학년 담당 교사들, 5층에 있는 3학년 교무실에는 3학년 담임과 3학년 담당 교사들이 모여 있다.

이것은 학년부 교사들 간의 협력을 도모하기 위한 것으로, 교무실 구조가 이렇게 바뀌게 되면서 교사들은 자연스럽게 각 학년부 교무실에서 교과에 대한 이야기, 학생에 대한 이야기, 생활지도에 대한 이야기를 나누었다. 학교 일상에서 서로 협력하는 구조가 만들어진 것이다. 특히 공식적인 연수 시간에 함께 공부한 것에 대한 이야기는 자연스럽게 학년 교무실에서 다시 이야기되고 교사들의 교육 실천에 반영되었다.

> 2011년에 학교가 무너져서 다시 재건하는 기회를 거쳐서 2012년부터 조직론을 공부했어요. 그래서 학교 조직은 교무부, 연구부 그렇게 구성되어 있지 않다는 걸 알게 됐죠. 우리가 조직 공부를 하면서 학년부장이 정말 중요하다는 것을 알게 됐어요. 우리가 필요한. 우리의 목표와 우리가 해야 할 일에 따라서 효율적으로 부서를 조직하고 거기에 따라서 사람들을 배치하고 앉히고 그래야만 비로소 일을 진행할 수가 있다는 걸 알게 되었죠. 그래서 학년부장을 대단한 사람들로 배치했어요. 대단한 사람들을 배치했고 그 대단한 사람들이 힘을 뒷받침할 수 있도록 대단한 사람을 학년부 담임으로 배치하기 시작했죠. (박지혜,

2021년 12월)

학교 조직은 학년부 중심으로 개편하고 학년부 체제가 강화될 수 있도록 학년부장의 선정과 교무실 배치 등을 조정하고 강화해 나간 것이다.

4) 심화학습과 지속적인 혁신을 위한 비공식 학습모임을 강화하다

수업 혁신을 위한 협업 시스템과 외부 전문가 연수, 그리고 학년부 체제가 강화되면서 하늘중학교 교사들의 협력은 점차 확장되고 다채로워졌다. 서로를 격려하기도 하고 변화한 수업 속에서 변화하는 학생들을 보며 기쁨과 보람을 느끼기도 했다. 그러나 리더 교사들은 이러한 협력에 만족하지 않았다. 더 탄탄한 기반을 갖추어야 한다고 생각했다. 이에 리더인 박 교사는 비공식적인 학습모임을 강화해 나갔다.

먼저, 대표적인 것이 독서모임이다. 독서모임은 하늘중학교를 혁신학교이자 배움의 공동체 학교로, 그리고 교사들의 전문적 학습공동체로 변화시키는 기반이 된 중요한 소그룹 학습공동체이다. 교사 협력의 불모지였던 하늘중학교에서 교사들이 마음을 모으고 학교개혁을 추동한 기반이 되었던 것이 독서모임이었고, 기존에 가지고 있던 교육에 대한 관념을 변화시킨 것이 독서모임이었다. 이에 학교가 전체 교사들의 학습공동체로 변화해가는 와중에도 독서모임은 정기적으로 이루어져, 리더 교사들은 물론 하늘중학교 교사 누구나 자발적으로 참여하였다. 특히 2011년~2013년 이 시기에 주로 함께 읽었던 책은 비고츠키의 『생각과 말』, 『수업이 바뀌면 학교가 바뀐다』, 『교육개혁을 디자인한다-교육의 공공성과 민주주의를 위하여』, 『나는 왜 교사인가』 등이었다. 교사들은 어려운 책을 함께 읽어내며 자신들이 만들어가는 교육이 과연 정당한 것인지 검토하였고 자신들의 실천에 대한 이해를 높여갔으며, 서로에 대한 “우리의식”을 발전시켰다(박나실, 장연우, 소경희, 2015).

> 책을 읽어도 혼자 읽고 혼자 의미를 해석하고 끝내버리는 경우가 많잖아요. 그런데 (독서모임에서) 같이 이야기를 나누니까 거기서 공유

가 일어나더라고요. 같은 생각을 하고 있는 동료가 옆에 있는 거잖아요. (중략) 모든 것을 함께 공유하는 문화가 되었던 것 같아요. 전반적으로 수업도 공유하고 아이들에 대한 문제도 공유하고 해결하는 것도 함께 협력을 통해 해결하고 모든 것을 함께 하는 문화가 자리를 잡은 것 같아요. (김00, 2014; 박나실, 장연우, 소경희(2015)에서 재인용)

독서모임이 하늘중학교 교사들만이 참여하는 비공식적 학습모임이라면, 하늘중학교에서 이루어지는 지역 기반의 학습공동체도 있었다. 혁신연구회와 수업보기모임이 그것인데, 혁신연구회에서는 계속해서 외부 전문가를 초빙하여 학교혁신에 대해 공부하였으며, 수업보기모임에서는 녹화된 수업을 보고 연구하는 시간을 가졌다. 이러한 모임에는 늘상 많은 수의 교사들이 참여하여 학교혁신과 수업에 대해 연구하곤 하였다. 이러한 모임들도 월 1회 이상씩 정기적으로 열렸고, 하늘중학교 리더 교사들이 주도하였으며 하늘중학교의 리더 교사들이 대부분 이 모임들에 참여하였다. 〔그림 Ⅳ-3〕은 2010년 이후 매년 지속되고 있는 혁신교육연구회 운영 내용 중 2013년도의 것이다.

학교 교사들뿐 아니라, 지역의 교사들과도 함께 하면서 지역의 교사들이 함께 학교혁신의 방향을 탐색하고 공동의 지식 기반을 갖추어간 것이다.

일정	강의제목	강의설명
6/15 토	한겨레 休	행복한 생각습관 기르기
6/16 일	한겨레 休	긍정적인 생활습관 기르기
5/31 금	듀이「나의교육신조」	듀이의 교육철학
6/4 화	행복한 수업	소통이 있는 수업
6/11 화	듀이「아동과교육과정」	구성주의 교육과정
6/14 금	혁신교육과 교사언어	창조적 대화법
6/18 화	「혁신교육 철학을 만나다」	교육에서 성장과 재구성이란?
6/25 화	「민주주의와 교육」	요약문 해석
6/29 토	인권과 평화 교육	인권의 정의와 평화학급을 만드는 원동력
7/2 화	「혁신교육 철학을 만나다」	경험이론과 질적 직접성
7/9 화	「혁신교육 철학을 만나다」	탐구이론과 사회적 지성
7/12 금	「교사문화」	좋은교사 셋이면 학교가 바뀐다
7/13 토	한 학기를 돌아보는 수업성찰	글쓰기를 통한 수업성찰
7/16 화	「교사론」	교사의 역할
8/12 월 오전	인권교육의실제	학급에서 해보는 인권수업
8/12 월	「비고츠키의 생각과 말」	근접발달 이론과 고등정신 기능
8/13 화	「비고츠키의 생각과 말」	복잡성 교육이론
8/13 화	수업혁신의 현주소에 대한 글쓰기	수업혁신과 교육과정 재구성에 대한 글쓰기

일정	강의제목	강의설명
10/10 목	교육에 대한 여러 가지 시선	새로운 교육 새로운 정치 공감토크
10/24 목	학교혁신의 현주소	학교 혁신 어디까지 왔는가?
11/7 목	교육에 대한 여러 가지 시선	OO교육 들여다 보기
11/21 목	집중과 선택	발전과제 및 방향 토론
12/12 목	교육에 대한 여러 가지 시선	학부모와 교사의 눈높이 맞추기
12/20 ~21 금,토	. 2014 연구회 활동 평가 . 거꾸로 바라보기 연수	평가워크숍 새로운 시선으로 학교 바라보기

분과	영역	주제
초중등 연합	대형 강의	[강의] 미래사회와 학교교육
중등	기획 회의	중등분과 연간계획 수립
	[1텀] 학생중심수업	[강의+토론] 배움의 공동체 철학과 수업을 보는 관점
		[강의+토론] 배움의 공동체 수업 보기
		[강의+토론] 배움의 공동체 수업 보기
		[강의+토론] 활동지 제작하기
중등	[2텀] 교육과정 재구성하기	[강의+토론] OO중 교육과정 운영 사례
		[강의+토론] 하늘중 교육과정 운영 사례
		[강의+토론] 하늘중 교육과정 운영 사례
	[1박 2일 워크샵] 연간 활동 평가 및 보고서 작성	

〔그림 Ⅳ-3〕 2013학년 혁신교육연구회 일정표
출처: 2013 혁신교육연구회 운영계획서

5) 전입 및 신규 교사를 위한 프로그램을 강화하다

이 시기에는 전입 및 신규 교사를 위한 프로그램도 강화되었다. 전체 교사들이 함께 하지만, 그 중에서도 전입 및 신규 교사를 특히 염두에 두고 만든 프로그램이 두 가지가 있었는데 하나는 2월 교육과정 연수이고 다른 하나는 3월에 진행되는 1박 2일 교사 워크숍이다.

하늘중학교에서는 이미 2010년에 학교혁신을 시작하면서 전입 및 신규 교사를 위한 3일간의 연수를 마련하여 운영하였다. 3월 1일이 되어서야 이 학교 소속이 되어 근무하게 될 교사들에게 미리 연락하여 학기 준비를 위해 미리 2월 연수에 참여할 것을 요청하였고, 이렇게 모인 교사들에게 하늘중학교의 학교 철학과 수업에 대해 안내하였다. 그러나 이

렇게 전입 및 신규 교사를 위한 연수를 진행했음에도 대다수의 전입 교사들은 하늘중학교의 수업에 적응하는 데 어려움을 겪고 있는 상황이었다.

> 2010년에 2월 연수를 그렇게 때려 박아놓으니까 2011년에 수업이 망가질 수밖에 없지. 사람의 마음을 잡지 않고 수업을 바꿀 수 있겠어요? (박지혜, 2021년 12월)

이에 리더 교사들은 2월 교육과정 연수를 좀 더 내실있게 하기 위해 연수 기간을 3일에서 5일로 늘렸으며, 일방적인 강의 연수만 하는 것이 아니라 학교 운영 주요 쟁점에 대해 논의하는 시간도 갖고, 미리 배치된 학년부에 따라 각 학년부 교사들끼리 모여 다음 학기의 주요한 교과 통합 프로젝트를 함께 설계하는 활동을 하기도 하였다. 이 시기에 이루어진 2월 교육과정 연수의 주요 내용과 일정을 살펴보면 다음과 같다.

〈표 Ⅳ-2〉 2014학년도 하늘중학교 교육과정 연수 일정

날짜	오전(9:00-12:00)	오후(13:00-17:00)
2/20 (목)	• 업무 분장 발표 (9:00-10:00) • 2013년 교육과정 나누기 (10:00-12:00)	• 2014년 교육과정 세우기 - 형식 : 학년별 협의회로 진행(템플릿에 작성하여 학년별 발표) - 내용 : 교과통합프로젝트수업, 범교과 주제학습을 중심으로 2013년 12월에 세운 것을 토대로 전입교사와 공유하고, 새로운 아이디어 반영과 정교화
2/21 (금)	• 배공 수업 연수	• 배공 수업 방법의 실제 (13:00-14:00) • 교과별 협의회(14:00-17:00) - 형식 : 교과별 협의 - 내용 : 2014년 담당 학년 정하기, 교과별 교육과정 재구성 공유, 수행 평가

		및 평가 방법 정교화 및 공유
2/24 (월)	• 일본 배공 연수 경 나누기 (9:00-9:50) • 학급 운영 강의	• 학년별 협의회 - 형식 : 학년별 협의 - 내용 : 창체 운영, 교과통합의 날, 체험 활동, 학생 지도 등 협의와 공유
2/25 (화)	• 2013년 학생인권부 사업 나누기	• 교사 협의회 - 형식 : 모둠별 토론과 발표 - 내용 : 실내화 문제와 실내 청결 문제, 학생 지도에 대한 합의점 찾기, 2013년에 정한 교사의 약속에 대한 논의
2/26 (수)	• 이임식	• 부서별 협의회 - 형식 : 부서별 협의 - 내용 : 부서 내 업무 분장 협의 및 업무 인수, 인계

출처: 2014 교육과정 운영을 위한 전교직원 연수 프로그램

이와 함께 리더 교사들은 학교가 교사와 학생이 함께 배우고 성장하는 학습공동체가 되기 위해서는 교사들이 친해지는 것이 중요하다고 생각하여 학기 초와 학기 말에 교사들이 함께 하는 1박 2일의 워크숍을 실시하였다. 교사들이 서로 친해지고 서로의 사정을 알 때 더 허심탄회하게 서로 협력할 수 있다고 생각한 것이다. 3월 워크숍은 주로 새학년을 시작하면서 새로운 교사들과 기존 교사들이 서로 친해지기 위해 마련된 시간이다. 3월 워크숍에서는 한 학년, 또는 한 학기의 교육과정 계획을 서로 공유하기도 하지만, 더 중요한 것은 서로 간의 친목이었다. 이를 위해 교사들은 학년부별로 한 달 동안 장기자랑을 준비하였다. 이런 시간은 교사들 간의 벽을 낮추고 협력을 위한 기초를 형성하는 기제로 작동하였다.

> 안OO 선생이 수학 선생이지만, 과거에 춤패. 유명한 춤패인데. 거기에 들어가려고 한 사람이었어요. (중략) 그 사람이 혁신부장을 하면서 안쌤이 가진 문화적인 역량이 당연히 있었을 거 아니예요. (그걸 활용

해서 교사 워크숍을 시작한 거죠) 그래도 그 쌤이 문화적인 역량이 있어도 교사를 공연하게 하고 그렇게 할 수는 없어요. 그런데 공연하게 하고는, 그건 내가 하면 되잖아. 안OO이 그런 판을 생각을 해내면, 저는 김OO랑 이햇빛이랑 이봄이라 부장들을 싹 끌어내 가지고 춤을 연습을 시키고 우리가 춤을 췄어요. (박지혜, 2021년 12월)

사실 중학교는 여러 교과 교사들로 구성되어 있으며, 각 교사들은 각 교과의 전문가이다. 그런 점에서 학교는 다양한 분야의 전문가들의 집합소라고 할 수 있으며, 다양한 분야에서 두각을 드러내는 다재다능한 교사들이 많다. 국어 교사들은 글쓰기와 문학 감상에 대한 민감성과 역량을 지니고 있으며, 음악 교사들은 노래와 악기, 음악 감상에, 미술 교사들은 세상을 심미적으로 느끼고 표현할 수 있는 역량을 지니고 있다. 이 교사들은 교사 워크숍을 준비하는 과정에서도 다양한 재능을 드러내었고, 교사 워크숍을 아름다운 문화 향연의 장으로 만들어 놓곤 하였다.

이OO 막 공연하고 이러는데. 학교가, 개인이 가진 엄청난 역량들이 서로서로 이렇게 쏟아부어지면서. 또 조OO 같은. 공연을 진짜 자기가 만든 사람들이 들어오고. 그렇게 하고. 조OO이 음악 선생님들하고 하는 멋진 공연을 했고. 우리 부장들은 눈뜨고 못 봐주겠지만 그 정성을 (갸륵하게 생각해주는 분위기였죠) 이햇빛 부장님이 춤 못 추니까 어떡해요? 이러는데 같이 손을 이렇게 이렇게 하고. (박지혜, 2021년 12월)

이렇게 교사들은 서로 어색하지만 좀 더 친해지기 위해 워크숍을 위한 공연 준비를 하였고, 또 밤늦게까지 이야기를 나누었다. 자녀 키우는 이야기, 자신의 성격과 취미 등에 관한 이야기 등, 개인적인 이야기들이 자연스럽게 흘러나왔고 교사들은 좀 더 친밀한 관계를 형성해갔다. 여기에 더해 워크숍을 준비하는 과정에서 교사들은 서로 같이 저녁을 먹고 같이 연습을 하면서 더욱 가까워지게 되었다.

최여름: 그렇게 같이 준비하는 기간도 너무 소중한 거예요. 왜냐하면,

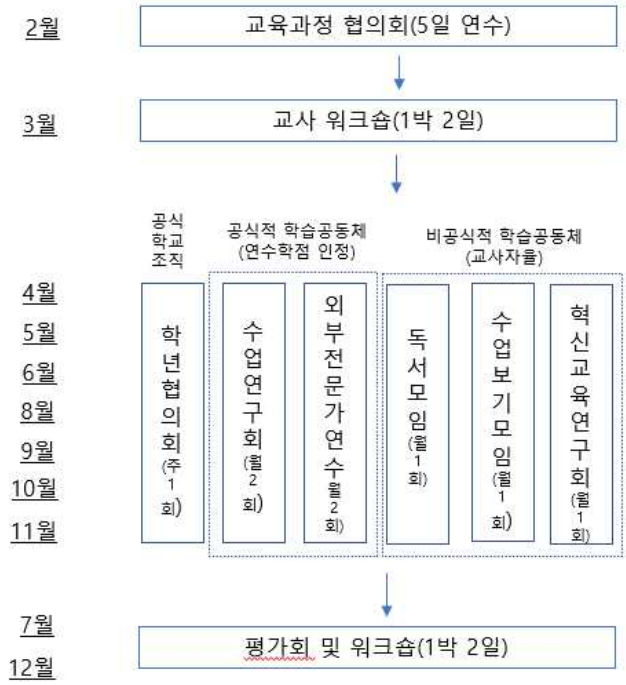
사실 2월 연수 때 와서 선생님들하고 친해지지만, 그렇게 깊이 있게 친해지지 못하잖아요. 그런데 3월 워크숍을 준비하기 위해서 선생님들하고 같이 뭔가 연습을 하면, 연습하는 과정에서도 서로 웃고. 또 저녁에도 남아야 되니까 또 남아서 같이 밥도 먹고 그러다 보면, 개인 사생활 얘기도 하면서 또 관계가 깊어지는 거죠.

서가을: 그때 “애기가 몇 살이냐?”, “어디다 맡기고 올거냐?” 이런 얘기도 하고, 데리고 오기도 하고. 그러면 자연스럽게 알게 되는 거죠. “우리 애기랑 저기 애기랑 동갑이야. 우리 애기 옷은 저 쌤네 물려줄 수 있고.” 그런 걸 알 수 있는 거죠. 나를 오픈하는 열림 시기인 거죠. 그걸 하루만에 하는 게 아니라, (워크숍을 준비하는) 1주일 이상 같이 얘기하게 되는 거죠. 그러니까 힘들지만 재미있었어요. 어디 숨어서 준비했어요. 1학년부가 모르게 해야 된다고. 되게 재밌었거든요

(최여름, 서가을, 2021년 11월)

이렇게 워크숍을 함께 준비하고 1박 2일을 함께 지내면서 교사들은 공동체로서 서로 연대감을 갖는 기초를 형성해 나가게 되었다.

발전기를 통해 구축된 하늘중학교 교사학습공동체 시스템을 도식으로 나타내면 〔그림 Ⅳ-2〕와 같다. 이 체제는 하늘중학교를 오랜 시간 동안 교사들의 학습공동체로 유지될 수 있도록 하는 기반이 되고 있다는 점에서 주목할 필요가 있다. 씨줄과 날줄이 겹겹이 겹쳐서 서로를 보완하며 교사들 협력 문화를 지탱하고 있는 것을 이 도식을 통해 확인할 수 있다.



〔그림 Ⅳ-4〕 하늘중학교 교사학습공동체 운영 시스템

라. 성숙기(2014～2016): 교사들의 협력 문화가 무르익다

2010년 이래로 시작된, 학교를 교사와 학생이 함께 배우고 성장하는 배움의 공동체로 변화시키기 위한 하늘중학교 교사들의 노력은 해가 거듭될수록 더 강해지고 확장되었다. 협력이라고는 해본 적이 없는 교사들이, 수업을 교사 개인의 영역이라고 여겨왔던 교사들이, 그것을 깨고 협력으로 나아가는 길은 단순히 하나의 모임, 몇 번의 연수를 통해서 되는 일이 아니었다. 어떤 변화가 있기 위해서는 임계점을 넘어야 한다고 했던가? 협력해본 적이 없었던 교사들은 한 번의 무너짐을 경험한 후, 어디까지 쌓아올려야 할지 모르는 협력을 계속해서 겹겹이 쌓아올렸다. 5일간 연수를 함께 하고, 새로운 수업 철학을 여기서도 공부하고 저기서도 공부하고, 정기적은 물론 비정기적으로도 수업을 열고 공유하는 등,

교사들은 할 수 있는 협력이란 협력은 다 해볼 듯이 다양한 결과 다양한 층위로 협력을 해왔다. 그렇게 4년을 달려오고 난 2014년, 여전히 교사들은 계속 교체되었지만 그래도 이제는 학교의 많은 구성원이 협력을 체득한 듯했고 협력이 문화화되는 듯했다.

> 2015, 2016 그때가 아마 제일 좋았을 때가 아닐까 싶어요(권겨울, 2021년 11월).

교사들은 2015, 2016년경이 가장 협력이 무르익었던 시기가 아닌가 하고 말한다. 리더 교사들이 4~5년의 시간을 거치며 상당한 수업 전문성을 구축하였고 그러한 리더 그룹과 핵심 교사 그룹이 15명 이상 형성되어 있었다. 초기의 주요 혁신 리더 세 명이 이 시기에도 계속 남아 학교를 이끌어 나갔고, 공모제를 통해 2012년에 부임한 교장도 2015년까지 4년을 근무하며 안정적으로 교사들을 지원해 주고 있었다. 이 시기에는 하늘중학교의 문화와 철학에 공감하여 자원하여 전입한 교사도 매해 2~3명이 있었고, 이들은 누구보다 열심히 배우고 적극적으로 참여하여 이후 하늘중학교의 리더 교사로 성장하였다. 또한 이 시기에는 교사들의 전입전출 비율도 다른 해에 비해 낮아 학교를 좀 더 안정적으로 운영할 수 있었으며 학급수에도 큰 변동이 없었다. 여러모로 학교혁신이 안정적으로 이루어지는 상황이었던 것이다.

이러한 상황 속에서 하늘중학교 교사들은 지난 4년여 동안 구축된 교사학습공동체 시스템을 안정적으로 운영해 나갔다. 2월이면 5일간의 연수를 열어 새로운 교사들과 학교 철학을 공유하였으며, 학년별 교육과정을 설계하였다. 새 학기가 시작되면 학생 오리엔테이션을 시작으로 학사일정을 시작했고 교사들은 3월 말에 있을 교사 워크숍을 준비하였다. 밤늦게까지 남아 공연을 함께 준비하며 서로 마음을 열어 나갔다. 그리고 4월이면 본격적으로 교사학습공동체 활동이 시작되어 교사들은 격주로 수업을 공개하고 연구하였고, 전문가 연수를 함께 들었다. 이러한 시간을 매주 가지며 하늘중학교 전체 교사들은 1주일에 한 번은 꼭 만났고 이러한 모임 속에서 교사들은 함께 성장해 나갔다.

동학년 조직과 협의회도 계속해서 활성화되었다. 교육의 최전선이라고도 할 수 있는 학년부 조직에서 학년부의 주요 쟁점들을 논의하였고 일상에서도 늘 옆에 앉아 있는 교사와 수업 이야기 학생 이야기를 나누었다. 수업이 어려운 반이 있으면 그 반의 수업을 열어 무엇이 문제인지 함께 탐구했으며 학교 일상에서도 그 반의 수업이 원활히 이루어질 수 있도록 함께 협력하였다. 협력이 일상이 된 학교에서 교사들은 두려움 없이 새로운 것을 시도하며 학생들과 함께 성장해 나갔다.

교과 간을 넘나드는 협력이 다양한 장에서 빈번하게 이루어지면서 교과 통합 프로젝트도 만개하였다. 수업연구회에서 다른 교과의 수업을 보며 아이디어를 얻기도 하고, 또는 독서모임에서 함께 책을 읽고 토론하는 가운데 아이디어를 얻기도 하는 등 학습공동체 활동들은 교사들에게 새로운 교과 통합 프로젝트 아이디어를 촉발하는 장이 될 때가 많았고 그렇게 촉발된 아이디어는 2월 교육과정 연수를 통해 큰 얼개가 그려진 후 학기 시작 후 매주 학년 협의회를 통해 구체화되었다. 실제적인 주제를 중심으로 한 다양한 교과 통합 프로젝트가 연중 이어졌으며, 학기말 프로젝트도 학년마다 다채롭게 진행되었다. 더 나아가 이제는 학교 안에서 이루어지던 다양한 교과 통합 프로젝트가 마을 교육과정으로 확대되기 시작했다. 이 시기에 진행된 교과 통합 프로젝트의 예를 제시하면 〈표 Ⅳ-3〉과 같다.

〈표 Ⅳ-3〉 2014학년도 하늘중학교 교과통합 프로젝트 예

"지구를 위한 시간- 지속 가능한 삶의 방식을 찾아서" (3학년 3월 프로젝트)	
교과	**수업 내용**
과학 (3차시)	• 1차시: 복사평형 실험 자료를 분석하여 복사평형 개념을 이해하고, 온실효과와 지구 온난화 현상에 대해 정확히 배우기 • 2차시: 지구온난화에 대한 다양한 동영상(공익광고, 지식채널e-북극곰, 투발루 편)을 시청하고, 그 원인과 피해 및 실천할 수 있는 방안 등을 생각해보고 공유하기 (실천 방안의 일환으로 Earth Hour 프로젝트 소개) • 3차시: 지구온난화를 비롯한 다양한 환경 문제들을 스마트폰을 이용하여 검색하고, 수집된 내용을 분류, 정리, 재구성하

	여 모둠별로 의미 있고 개성 있는 환경 신문 만들기 (교과통합프로젝트 결과물 수행평가)
영어 (3차시)	• 1차시: Earth Hour Official Video Clip Listening : 2014 Earth Hour Blue에 대한 주요 정보 알기 및 영문 홈페이지 주요 정보 파악, 동영상 올리는 법 배우기. • 2차시: I Will If You Will 도전 공약 쓰기 및 영어로 말하기, 조별 공약 작성 후 Earth Hour 홈페이지에 올리기 (말하기 수행평가) • 3차시: Earth Hour Reading: Earth Hour, Global Warming, Green Food 에 관한 지문을 통해 환경오염의 심각성을 알고 자신이 할 수 있는 일을 적고, 실천하는 모습 동영상에 담기
국어 (6차시)	• 1~2차시 : 영상 언어의 특성에 대해 배우기 • 3~4차시 : 영상물 제작을 위한 스토리 보드 작성하기 • 5~6차시 : 영상물 완성 및 평가
수학 (1차시)	• 1차시: 대표 국가별 CO_2발생량 표를 이용하여 평균을 구하여 보고 자료의 대푯값에 대해 생각하여 보기
지리	• Earth Hour "전등 한 시간 끄기 캠페인"이 진행되는 지구의 모습을 상상하고 그 이유를 시차와 관련하여 설명하고 이해하기 • 직접 캠페인에 참여하고 그 결과물(사진)을 만들어 교실에 전시하기
체육 (1차시)	• 1차시 : 가까운 거리는 대중교통 이용하지 말고 걷기. • 걷기를 통해 소모되는 칼로리 계산하여 본인에게 적용해 보기(소모량). 본인의 건강관리와 연계.
기술 (4차시)	• 1차시: 기계운동의 원리, 기계요소의 종류 배우기, 조편성하기 • 2차시: 조별 오토마타 설계도 작성하기. 준비해 온 재료로 제작하기. • 3차시: 준비해 온 재료로 제작하기. • 4차시: 제작 후 조별 발표하기.
가정 (4차시)	• 1차시 : 생활용품 제작 계획 세우기 및 도안 그리기 • 2차시 ~ 3차시 : 만들기 • 4차시 : 제작 후 발표하기
음악 (4차시)	• 1차시: 캠페인송을 알아보고, 들으며 장르 정하기 • 2차시: 정보를 통하여 내용을 적어 가사 정하기 • 3차시: 리듬, 멜로디를 통한 가사 완성후, 녹음하며 수정하기 • 4차시: 컴퓨터를 통한 작곡 프로그램 활용하기 및 작곡한 곡을 녹음하기

"자랑스러운 땅 '독도', 제대로 알기" (3학년 7월 프로젝트)	
교과	수업 내용
국어 (4차시)	• 1차시 : 촌평의 특성, 효과, 유의점 등에 대해 이해한다. • 2차시 : 실제 촌평의 예들을 살펴보고, 촌평의 대상, 글쓴이의 태도 등을 분석하는 작업을 통해 비판적으로 촌평을 읽는다. • 3차시 : 촌평의 특성을 살려 독도 문제에 대한 촌평을 작성한다. • 4차시 : 친구들이 작성한 촌평을 비판적으로 읽는다.
과학 (3차시)	• 1차시 : 해저지형과 해류 • 2차시 : 독도의 과학적 가치 알기 • 3차시 : 독도의 과학적 가치를 알리는 홍보물 만들기
지리 (1차시)	• 1차시 : 일본의 독도 영토권 주장에 대해 근거를 들어 반박하기
체육 (2차시)	• 1차시 : 주제를 잘 표현할 수 있는 안무 짜기 • 2차시 : 안무에 맞게 연습하기
음악 (2차시)	• 1차시 : 플래시몹의 역사 및 특징에 대해 이해한다. • 2차시 : 플래시몹의 주제, 음악, 기획 등 전반적인 계획을 수립한다.

출처: 2014학년도 상반기 교과통합 프로젝트 운영 보고서

마. 지속 1기(2017~2018): 2세대 리더 교사들이 학습공동체 문화를 이어가5다

이렇게 학교가 교사와 학생들의 배움의 공동체이자 전문적 학습공동체로 발전해가는 사이, 많은 교사들이 이 학교를 떠나고 또 새로 왔다. 특히, 2016년과 2017년에 걸쳐, 하늘중학교의 혁신을 이끌었던 주요 리더 교사들인 박지혜 교사, 이햇빛 교사, 김00 교사가 모두 근무 만기로 하늘중학교를 떠나게 되면서 하늘중학교는 또다른 국면에 접어들게 되었다. 차기 리더들이 전면에 나서야 되는 상황이 된 것이다. 또한 학교 규모도 줄어들기 시작해 그동안 학년당 10학급 이상을 유지해왔던 학교 규모가 2017년에는 학년당 7학급 정도로 줄어들었다. 이에 따라 교사 수가 줄고, 학교를 끌어나가야 할 교사가 어쩔 수 없이 학교를 떠나야 하는 상황이 발생하기도 하였다. 이에 백장미 교사는 2017년을 교사 교

체도 많고 업무적으로도 힘들었던 시기로 기억한다.

다른 한편, 이 시기는 하늘중학교가 새로 부임한 교장과 함께 마을과 함께하는 교육과정을 확대해가던 시기이기도 하다. 하늘중학교는 다양한 통합교육과정을 운영하는 가운데 아이들의 삶의 터전인 마을이 교육과정의 주요한 기반이 되는 것이 중요하다는 것을 알게 되었고, 이에 점차 교사뿐 아니라 마을의 여러 주체들이 함께 교육을 만들어가는 작업을 해나가게 되었다. 또한 이 시기에는 하늘중학교가 경기도 모범 혁신학교로 선정되어 다른 혁신학교들을 지원하는 역할도 해야 했다. 학교 내부 구성원들을 잘 끌고 가야 하는 한편 외부와의 관계도 넓혀야 하는 상황이 된 것이다.

그러는 가운데, 그동안 주변 환경도 많이 변하여 교사학습공동체가 여러 시·도 교육청에서 제도화되었으며, 교육과정 재구성이라던지 교과 통합, 학생 중심 수업, 교사학습공동체 등의 용어들이 우리나라 교사들에게 점차 친숙한 용어가 되고 있었다.

이와 같이 2017년은 맥락적으로 많은 변화가 있던 시기이다. 그러나, 그런 속에서 하늘중학교 교사들은 계속해서 협력하며 여러 상황들에 능동적으로 대처하였고, 그동안 지속되어 온 학습공동체 활동을 계속해서 이어나가고 있었다. 그러나 그 가운데 일부 학습공동체는 약화되기도 하고 새로운 학습공동체가 새로 생기기도 하는 등 기존 체제에 약간의 변화가 일어나기 시작했다.

(1) 전입 교사들의 이야기에 보다 귀 기울이다

하늘중학교를 교사들의 학습공동체로 만들어가고 수업과 교육과정을 혁신하는 초기에는 기존의 규범과 학교 문법에서 탈주하기 위해 상당한 추진력과 원심력이 필요했었다고 할 수 있다. 학교의 문법이자 관성으로 작용하는 관료적이고 개인주의적인 학교문화는 우리나라의 해방 이후 교육의 역사로만 해도 60여년의 역사를 지닌 것이었다. 즉 관료주의적이고 개인주의적인 학교 문법은 상당히 오랜 시간 동안 견고하게 만들어진

것이기 때문에 거기에서 벗어나기 위해서는 그 임계치를 넘어설만한 상당한 원심력이 필요했다. 이에 리더교사 그룹은 상당한 추진력을 갖추고 학교를 빠른 속도로 기존의 문화에서 벗어나도록 하였다. 그러나 그랬기 때문에 한편으로는 교사들의 다양한 이야기에 귀기울일 수 없는 한계도 있었다. 새롭게 나아가고자 하는 학교 변화에 반대하는 교사들, 지금의 실천이 무엇이 문제냐고 묻는 교사들을 일일이 챙겨가며 학교를 변화시켜 가기에는 학교혁신 초기에 할 일이 너무나 많았다. 그랬기에 따라오는 교사들은 함께 가지만 그렇지 못한 교사들까지 함께 하지는 못했다.

그러나 학교가 학습공동체의 발전기와 성숙기를 지나 지속기로 접어들면서 리더 교사들은 이제 다른 목소리를 내는 교사들의 이야기에 귀기울일 여유가 조금 생겼다. 또한 새로운 2세대 리더 교사들의 리더십 스타일이 가능하면 다양한 교사들의 이야기에 귀를 기울이고자 하는 성향이었다. 1세대 리더 교사들이 보여준 '카리스마' 있는 리더십보다는 '함께'의 리더십을 더욱 발휘하였던 것이다. 따라서 1세대 교사들이 떠난 후 학교를 이끌게 된 2세대 리더 교사들은 가능한 한 더 많은 교사들과 함께 가기 노력했다.

> 배운 게 그런 거죠. '품어야 된다.', '그래도 같이 가야 된다.'. 그런 것도 있고 또 사실 제가 직설적으로 표현하거나 그런 걸 못 해요. 때문에 그 당시 반대파라고 해야 되나? 어쨌든 불만하는 사람들이 좀 있었어요. 정해진 멤버. 왜곡된 협력을 하는 사람들이 있었어요. "이것 또한 협력이다." 라고 하면서. 공공성을 가지고 얘기하는 것이 아니라 사적인 편의주의를 위해서, "왜 꼭 그걸 해야 되느냐?" 하면서 자꾸 딴지를 거는 사람들이 있었어요. 사실, 거기에 1세대 같은 경우면 맏언니 같으면 단호하게 되게 맺고 끊어주는 게 있었는데, 우리는 그럴 사람들이 없었죠. 친구가 반기 든 느낌이랄까요?. 그래서 트러블도 있었고. 누군가는 그거를 품어가려고 했고. (이봄, 2021년 12월)

사실 그동안에도 학교의 교사들이 계속해서 교체되었고, 하늘중학교의 문화에 적응하지 못하는 교사들도 있었다. 그러나 그전까지는, 혁신 리더들이 단단하게 버티는 상황 속에서 큰 목소리를 내지는 못했었다. 그

러나 1세대 리더 교사들이 모두 떠나고 2세대 리더 교사들이 학교를 이끌면서 점차 이러한 방식들에 대한 비판적 목소리가 점점 높아졌다.

> 이제 사람도 바뀌고 그러는데 "너네는 왜 그걸 고집하고 왜 다른 사람들의 얘기를 들으려고 하지 않아?" 라는 공격이 되게 있었죠. (권겨울, 2021년 12월)

> 사실 2016년까지는 되게 안정적이였어요. 김OO 부장님, 이햇빛 부장님, 이분들이 안정적으로 잡고 있었기 때문에 좀 잘 굴러간 것도 있고 그 전에는 소위 안티라고 하는 사람들이 얘기를 해봤자 나머지 사람들이 귓등으로도 안 듣는 그런 분위기였어요. 그런데 이게 인원이 급격히 변하면서 사실 그 두 분이 얘기하는 거하고 나나 이봄, 안OO이 얘기한 거랑은 결이 좀 다른 거예요. 우리가 얘기한 걸 안 듣는 측면도 있고. (백장미, 2021년 11월)

사람이 바뀌는데 왜 똑같은 협력 방식을 유지하는가, 하는 비판의 목소리들이 제기되고 있었고, 강력한 리더십을 발휘했던 1세대 리더 교사들이 떠나고 '함께'의 리더십을 발휘하는 2세대 리더 교사들로 교체되면서 이러한 비판적 목소리를 간과하는 데는 한계가 있었던 것이다. 이러한 상황들을 겪으면서 2세대 리더 교사들은 점차 교사들의 다양한 목소리를 어떻게 담을 것인가를 두고 고민을 할 때가 많았다. 그러면서 큰 틀은 변화시키지 않지만 여러 의견들을 수용할 수 있는 선에서 최대한 수용하고자 하였다.

> 교육과정 워크숍 할 때, 학년별로 의견을 물었어요. 거기서 골격을 만드는 거죠. 이 전체적인 틀을 만들고, 주제별로 갈 건지 학년별로 갈 건지 거기서 같이 결정해요. 예전에는 3월에 전입교사 환영 워크숍이 있었거든요. 또 3월 셋째 주 토요일인가에 학부모 총회 이런 걸 했어요. 그런데 새로운 사람들 입장에서는 전입교사 환영회 가는 거나 토요일에 하는 거에 대해서 합의가 되지 않았던 거잖아요. 그 전에 있던 사람들이 다 결정해 놓고, 결정의 주체에서 빠진 거죠. 이거에 대해서 저희 때는 '이 학교의 문화이고 전통인가 보다.' 하고 수긍했지만 이제

다르게 생각하는 사람들은 “우리가 동의하지 않았는데 너희가 언제 우리한테 물어봤어? 동의 받았어?” 이렇게 물어오는 거죠. (최여름, 2021년 11월).

이러한 노력의 흔적은 문서상에도 잘 드러나고 있었다. 2018년도 학교평가 보고서에는 〈표 Ⅳ-4〉와 같은 내용이 담겨 있었다.

〈표 Ⅳ-4〉 다양한 교사 의견 반영 노력의 예

• 새학기 연수 중 하루를 투 트랙으로 진행함으로써 기존교사와 전입교사 사이의 온도차 극복을 위해 노력 • 전입교사와 기존교사 마음 열기 활동으로 연수를 시작함으로써 보다 자연스럽게 소통의 장 마련

출처: 2018년도 학교평가 보고서

이와 같이 지속기로 접어들어 강력한 리더십을 발휘했던 1세대 리더 교사들이 모두 떠나고 2세대 리더 교사들이 학교를 이끌게 되면서 새로운 리더 교사들은 비판적 의견을 가능한 한 수용하면서 교사 협력을 모색하고 학교를 혁신해 나가기 위해 노력하였다.

(2) 수업연구회의 성장 방안을 고민하다

하늘중학교 혁신의 핵심을 이루는 것은 수업이다. 혁신학교를 처음 시작하면서 방점을 두었던 것이 수업이고, 이러한 수업 혁신을 토대로 교육과정 혁신이 이루어졌다. 그리고 수업연구회는 이러한 수업혁신을 위한 중요한 매개 공간이었다. 수업공개와 연구를 통해 교사들은 수업 전문성을 높일 수 있었고, 다른 교과를 학생들이 어떻게 배우는지도 이해할 수 있었으며, 학생들이 어떤 상황 속에 있는지 등에 대한 이해를 높일 수 있었다. 이에 하늘중학교에서 2010년에 수업공개와 연구를 시작한 이래로 매달 2회씩 변함없이 지속되어 왔다. 그리고 하늘중학교의 교사들은 이를 통해 꾸준히 성장해 왔다. 수업연구회가 시작된 지도 6

년의 시간이 지났지만, 그럼에도 여전히 수업공개와 연구는 하늘중학교의 핵심적인 교사학습공동체로 자리잡고 있었다.

그러나 다른 한편, 그동안 하늘중학교의 수업연구와 혁신을 하는 데는 전문적 안목을 갖춘 교수 또는 수석 교사가 중요한 역할을 하였다. 이들은 다른 교사들이 보지 못하는 지점을 예리하게 짚어주는 등, 교사들의 배움을 끌어내는 역할을 하였다. 그러나 2017년이 되면서 수석교사가 학교를 떠나고 2세대 리더 교사들이 이끌어 가야 하는 상황이 되면서 어떻게 계속해서 형식화되지 않는, 좋은 수업 연구회를 만들어갈 것인가에 대한 리더 교사들의 고민이 깊어졌다.

> 수석님이 계실 때까지는 뭔가 질적인 깊이감이라던가, 그런 게 확보가 되었다면, 수석님이 떠나시고 나서는 연구회의 질이 좀 떨어졌다고 느꼈어요. 물론 공개할 때마다 수석님을 초청을 했어요. 그래도 이게, 아무래도 옆에 있을 때랑 다른 학교에 있을 때랑은 다르잖아요. (이봄, 2021년 11월)

이에 2세대 리더 교사들은 수업연구회의 질적 발전을 위한 다양한 방안을 강구하기도 하였다.

> 2017인가, 2018년에는 수업공개 자체를 아예 다른 방식으로 좀 해보자는 논의를 많이 했어요. 원래 연구회는 모둠끼리 이야기하고 자기 성찰 듣고 총평하고 그런 식으로 해서 끝나잖아요. 그렇게 하지 않고, 아예 선생님들이 그 자리에서 같이 배울 수 있게 해보려고 했어요. 활동지를 사전 활동지, 사후 활동지로 구분해서 비포, 애프터를 다 보여주는 방안을 생각해 봤죠. 공개하는 선생님은 과정에서 되게 많이 배우는데, 그 배움을 모두에게 공유하자는 의미로 그렇게 하려고 했어요. 연구회 자체를 사전 활동지가 이러이러한 의도로 만들어냈다라는 거를 개인에게 해주는 컨설팅 내용을 전체에게 다 하는 거죠. '이렇게 해야 조금씩 배우고 수준이 유지되지 않을까?' 그런 식으로 가보려고도 했는데 그것도 쉽지는 않더라고요. (이봄, 2021년 12월)

이렇듯 수업연구회의 질적 발전을 모색하기 위한 고민이 이루어지고

있었지만, 여전히 기존의 수업 연구 방식은 많은 교사들에게 의미 있게 작동하였다.

> 선생님들과의 관계도 그렇고 학생들과의 관계도 그렇고, 격려해주고 성장을 도와주는 그런 느낌이 계속 있었어요. '저 선생님은 저걸 봤구나. 나는 몰랐는데.' 그러면서 배우고. '저 선생님은 그런 생각을 가지고 있었구나.' '저 아이는 내 시간에는 저런 모습이었는데 저 시간에는 저랬네.' 그런 느낌이 제일 좋았어요. (진달래, 2021년 11월)

새로운 교사들은 또 새로운 시각으로 의견을 제시하고 또 계속해서 이론을 공부하는 교사들은 새로운 이론적 눈으로 수업을 보고 의견을 제시함으로써 수업연구회는 계속해서 의미 있는 시간으로 교사들에게 다가가고 있었다.

(3) 생활교육을 위한 학습공동체 '평화상상모임'을 새로 만들다

학교라는 공간은 매년 새로운 학생들이 들어오는 곳이다. 1학년에 입학한 학생들이 매해 성장하여 3학년이 되면 훌륭한 배움 전문가가 되는 학교였지만, 어떤 학생들이 학교에 입학하는가는 교사들의 일을 좌우하기도 한다. 그런 와중에 2018년에 입학한 학생들은 교사 한계를 시험하기 위해 온 학생들 같았다. 당시 지역사회에 어떤 소문이 퍼졌는지, 하늘중학교는 "노는 학교"로 소문이 났고 공부시키려는 부모들은 하늘중학교 옆의 바다중학교로 가는데 비해 하늘중학교에는 안전하게 학교생활만 잘하면 되는 아이들이 입학했다. 이러면서 "남초 현상"이 나타났는데 하늘중학교 수업에서는 사실 여학생들이 역할이 컸다. 여학생들이 남학생들과 균형을 잡고 모둠을 이끌어 나갈 때 수업이 보다 원활하게 이루어지는 것이다. 그러나 2018년에 입학한 학생 가운데는 남학생이 대다수였다. 수업은 그냥 산만하게 학생들이 떠드는 수업으로 흐르기 일쑤였고, 다정하고 학생들에게 친절한 교사들을 너무 격의 없이 본 나머지 교사-학생 관계가 제대로 구축되지 않았다.

이런 상황에서는 수업에서의 학생의 생활 개선은 기대하기 어려웠다. 그러면서 교사들은 학생들의 생활지도에 보다 관심을 갖게 되었고 학생 생활 개선을 위한 학습공동체 활동을 해나갔다. 공식적인 전문적 학습공동체 시간에는 국내의 회복적 생활교육 전문가인 OO소장을 초빙해 강의를 들었고, 자율연구모임에서는 독서모임이 약화된 반면, 평화상상모임이 진행되었다. 평화상상모임은 외부 전문가의 참여 속에 회복적 생활교육 관련된 텍스트를 함께 읽고 공부하는 형태로 운영되었다. 회복적 생활교육의 기본 철학과 방식 등을 공부하였고, 이것을 실제 자신들이 가르치는 학생에 적용하기도 하였다.

> 그 학생들은 마음껏 했던 것 같은데 그 뒤로, 힘든 친구들이 오니까 수업의 질도 떨어지고 남학생 숫자가 많아지니까 선생님들이 에너지를 그런 데 뺏기다 보니, 그래서 회복적 생활교육 그쪽으로 많이 갔던 것 같아요. (진달래, 2021년 12월)

> 원래는 "수업 안에서 해보자." 그랬는데 그걸로 안되는 학생들이 생겨난 거죠. 그래서 회복적 생활교육을 전학공 한 축으로 잡고 같이 갔던 때가 2018년이었던 것 같아요. 안OO 선생님하고 저랑 엄~청 고생했을 때가 2018년이었을 거예요. 2학년부였을 때. 안OO 선생님이 생활인권부장님이셨고 제가 2학년부장이었을 때. 2학년 녀석들이 무지하게 말을 안 들었어요. (진달래, 2021년 12월)

다른 한편, 이것은 그동안 지역기반 교사학습공동체인 혁신교육연구회에서 이루어졌던 학습이 하늘중학교 학습공동체 활동으로 전환된 것이기도 했다.

> 그때 당시에 혁신연구회가 있었어요. (중략) 혁신연구회에서도 회복적 생활교육을 해보자 그랬어요. 전학공은 시간이 얼마 안 되니까. 두 개를 같이 하면 좀 더 우리에게 도움이 되니 주제를 회복적 생활교육으로 한 거죠. 그런데 하늘중학교 혁신부장이라는 이유만으로 이걸 운영하고 한다는 게 되게 힘들어요. 이걸 계획을 세우고 다른 학교 선생님들까지 케어를 해야 되니까. 그래서 이걸 버리면서 우리 자체적인

회복적 생활교육 연수로 바꿨어요. 그러면서 "자율연수를 하나 만들자." 이렇게 이어진 거죠. (이봄, 2021년 12월).

이렇게 해서 회복적 생활교육을 공부하고 실천하는 평화연구모임인 '평화상상모임'이 하나의 자율연구모임으로 탄생하였고, 학년부장을 비롯한 많은 교사들이 참여하여 회복적 생활교육의 철학을 공부하고 어떻게 학생들의 삶을 회복적인 방식으로 개선할 것인가를 논의하고 있다. 이렇게 2018년도에 새로 생활교육 중심의 학습공동체 활동이 생기면서 하늘중학교의 학습공동체 활동은 수업 중심의 일원 체제에서 수업과 생활교육 중심의 일원 체제로 변화하였고 이것은 2021년까지 이어지고 있었다.

(4) 학교 연계 학습공동체를 시도하다

이 시기는 하늘중학교가 모범혁신학교이고 또한 마을교육과정을 넓혀가는 시기로서, 교사들은 인근 학교와 함께 하는 수업연구를 기획하여 운영하기도 하였다.

이봄: 2016, 2017, 2018년. 제가 혁신부장을 할 때에는, 학교 내부적이라기보다는, 우선은 조금 더 대외적인 활동이 많았던 때라고 보시면 될 것 같아요. 모범혁신학교, 지역 거점학교. 지금까지도 이어져 오기는 했지만. 그때 그런 출발이기 때문에 그러한 모범혁신학교 간의 교류, 이런 것도 시도해 봤어요.

연구자: 바다중하고 학습공동체를 같이 한 건가요?

이봄: 2018년도에 있었죠. 2018년인가? 계획서 봐야 알아요. 해서 정말로 바다중하고 조인해 가지고, 한번은 하늘중 수업 보고 한 번은 바다중 수업 보고. 그랬던 것 같아요.

연구자: 만만치 않은 작업을 많이 하셨네요. 그런데 사실 그림은 잘 안 그려져요. 학교를 그쪽으로 가시거나 이쪽으로 오시거나 그러시는 거예요?

이봄: 그러니까, 전문적 학습공동체의 날, 계획이 이렇게 있잖아요. 전학공 계획이. 대부분이 수요일이다보니까. 대부분 맞아요. 그래

서 그중에 정하는 거죠. 우리 둘이 같이 조인해서 하는 날을 아예 날짜를 혁신부장이랑 정해 버려요. 요 날 조인하자. 요 날 조인하자. 요렇게. 이렇게 딱 정해요. 첫 번째 조인하는 날은 교과군으로 모여서. 교과군을 두 개 학교니까 다 모일 수 없으니 국어과, 수학과, 과학 기술과는 하늘중에서. 예체능과 이건 바다중에서. 이런 식으로 해 가지고 같은 날 딱 모여요. 모여서 각 교과에서 어떤 걸 가지고 수업을 한 번 만들어 볼까. 누가 한 번 해볼까. 이런 식으로. 국어 예를 든다면. 바다중, 하늘중 국어 선생님들 딱 모였죠. 모여서 저는 몇 학년 무슨 수업을 하고 있고요. 공유한 다음에, 공개 수업 날짜를 정했다 햇잖아요. 그 즈음에 나는 이 즈음 진도 나갈 것 같아요. 서로 얘기하면 그러면 이 선생님 수업을 같이 만들어서 해보면 좋을 것 같습니다. 이렇게 되는 거예요. 그러면 그 선생님도 동의하면 그때부터 고민하는 거죠. 이 수업을 통해서 목표하는 바는 뭐예요? 에서부터 시작해 가지고 그럼 이런 활동을 해보면 좋을 것 같아요. 같이 지도안을 만드는 거예요. 설계안을. 그런 다음에, 그거대로 수업을 해요. 공개수업을. 같이 보러 가요. 그러면 어떤 교과는 바다중으로 가고 어떤 교과는 하늘중으로 오겠지요. 그 다음에는 보고, 같이 만들었으니까, 우리가 의도한 대로 됐다. 그렇더라. 그랬었어요. 이게 좋은 점이 뭐냐하면, 중국어나 이런 거는 1인 교과거든요.

(이봄, 2021년 12월)

인근의 바다중학교 교사들과 함께 교과별 수업연구를 진행한 것이다. 두 학교에서 각각의 교과군 교사들이 모여 서로의 수업 일정을 공유하고 어떤 수업을 함께 만들어갈지를 정하고 함께 설계를 해나가는 작업을 진행한 것이다. 이러한 작업은 학교 안에서는 인원의 부족으로 충분히 하기 어려운 교과별 협의를 할 수 있는 장은 제공하였고, 특히 1인 교과인 교사들이 교과별로 협력해 볼 수 있었다. 2018년 당시 이러한 연합 시도는 단 한 번 진행되었지만, 이러한 인근 학교와의 협력 기회는 후에 다시 협력할 수 있는 기반이 되어 2021년 하늘중학교를 비롯한 OO동의 세 학교가 다시 한번 함께 교류하고 있기도 하다.

바. 지속 2기(2019~): 2세대 리더 교사들이 떠나고 3세대 리더 교사들이 전면에 나서다

(1) 학교 비전을 새롭게 정립하다

학교를 교사들의 학습공동체로 만들어 나가는 과정에서 학교의 비전은 협력의 준거가 되고 나아갈 방향이 된다(Hord, 2015; Stoll et al., 2006). 하늘중학교의 경우, 그동안 중요하게 여겨 온 학교 철학이 "더불어 행복한 배움의 공동체"였다. 함께 배우고 함께 성장하는 학교를 만드는 것을 주요한 비전으로 삼고 함께 협력해 왔던 것이다. 이 비전은 2010년에 처음 설정된 이후 하늘중학교의 나아갈 방향을 잡아주는 나침표 같은 역할을 해왔다. 10여년 간 이 비전을 중심으로 각 학년의 철학이 만들어지고 각 학년의 철학은 학년 교육과정을 운영하는 구심점이 되었다. 그러나 학교가 혁신되고 발전하면서 이제는 새로운 비전이 필요했다. "더불어 행복한 배움의 공동체"라는 학교 철학이 그동안 학교를 잘 이끌어왔으나 이제는 좀 더 지금 시대에 필요한, 새롭게 학교교육을 안내할 학교 비전이 필요했던 것이다. 이에 2021년에 들어서면서 교사들과의 협의를 통해 학교 비전을 새롭게 설정하게 되었다.

> 저희 학교 비전이 바뀌었거든요. 2월에 연수 하면서 함께 나아갈 목표를 좀 바꾸었어요. 작년까지의 목표가 '더불어 행복한 배움의 공동체'였는데 그 후로도 다 생각하는 방향이 달랐어요. 그래서 저희는 그때 토론회를 뭘 했냐면 더불어에 대한 자신의 생각을 나누어 보는 활동을 했어요. 이런 걸 나누어 보면서 결국, 우리 학교 선생님들이 많이들 생각하는 것은 더불어 행복한 배움의 공동체는 이런 거라고 해서 '행복을 나누는 평화로운 동행'이라는 비전을 새롭게 설정했어요. (최여름, 2021년 11월)

기존의 철학에 대해 각자 가지고 있는 생각들에 대해 이야기를 나누고 앞으로 학교가 나아가야 할 방향을 함께 고민해 보는 가운데 "행복을 나

누는 평화로운 동행"이라는 학교 철학과 비전을 세우게 되었다. 그리고 이 비전은 하늘중학교의 교육을 안내하는 나침표가 되어 3학년의 경우, '평화'를 중심으로 다양한 교육과정을 설계하여 운영하기도 하였다.

> 3학년에 학년 철학이 평화라서, 평화에 대한 개념을 가지고, 꽤 여러 교과에서 계속 이 주제로 이야기를 풀어나갔었거든요. 뮤지컬도 사실은 주제는, 이 평화라는 주제 아래서 내용을 골라보자고 했거든요. 보통은 학교 폭력. 친구 간의 갈등. 가정 폭력. 이런 것들을 많이 주제로 다루었고, 또는 독립운동하면서 제국주의 침략에 맞서서 독립국가를 위해 싸웠던 사람들의 이야기를 뮤지컬로 만들기도 했어요. 이 모든 과정이 사실은, 국어 선생님. 미술 선생님들이 계속 평화에 대한 내용으로 교과에서 풀어내시는 게 있었기 때문에 이어진 것 같아요. 학기 초에도, 저는 역사 수업 시간에 세계사 수업을 가지고 '세계사와 평화'라는 주제로 주제 중심 수업을 해왔거든요. (김잔디, 2021년 12월)

Pankake et al.(2010)은 교사학습공동체에서 비전은 늘 교사들이 가닿지 않은 정도 앞에 있어야 한다고 하였다. 회전문의 비유를 들며, 그는 비전에 손이 가 닿는 순간 회전문은 멈춘다면서 교사학습공동체 학교의 비전도 마찬가지여서 학교의 비전은 교사들 손이 닿지 않은, 그 앞에 있음으로써 학교가 나아갈 방향이 되어야 한다고 하였다. 하늘중학교는 오랜 시간 동안 '더불어 행복한 배움의 공동체'를 비전이자 철학으로 지향해 왔고 이러한 철학을 모든 교육활동의 판단 준거로 활용해 왔다. 그러나 어쩌면 이제 이러한 비전에 하늘중학교는 가닿아 있었고 이에 새로운 비전이 필요했는지 모른다.

(2) 코로나19 팬데믹 상황, 비대면 수업을 위한 학습공동체로 전환하다

2020년에 갑작스레 맞이한 코로나19 팬데믹 상황. 학교 개학은 4월로 연기되었고, 그나마 그것도 온라인 개학이었다. 전국의 학생들은 학교에 가지 못했고, 지금까지 한 번도 해본 적 없는 온라인 비대면 방식

을 통해 수업에 참여해야 했다. 학교 현장은 갑작스레 맞이하게 된 이 상황이 그저 당혹스럽기만 했다. 정부 지침은 ebs 온라인 컨텐츠를 활용한 수업을 하거나 과제형 수업을 하는 것으로 주어진 가운데, 일부 교사들은 정부 지침대로 따라가지만 또다른 교사들은 더 나은 방법을 찾기 위해 애를 쓰고 있는 상황이었다.

여느 학교와 마찬가지로 코로나19 팬데믹의 직격탄을 맞은 하늘중학교. 협력이 일상화되어 있는 하늘중학교 교사들은 개학이 연기되면서 생긴 3월의 여유 시간을 적극적으로 활용하기로 했다. 대다수의 학교들이 온라인 개학을 예상하지 못한 상황이었지만, 하늘중학교는 혹시 모를 온라인 개학에 대비하였다. 온라인 수업을 해야 하는 상황이 되면 어떻게 해야 할지, 플랫폼은 무엇을 사용하는 게 좋을지 등을 우선 부장교사들의 기획 회의에서 논의하였다. 교사들은 사실, 모둠활동 중심으로 학생 참여 수업을 하는 하늘중학교의 수업이 깨지는 것에 대한 우려가 컸다. 그랬기 때문에 교사들은 조금이라도 아이들과 좀 더 실제적으로 수업할 수 있는 방안을 마련하고자 하였다. 이때 디지털 기기에 대해 서가을 교사가 여러 온라인 수업 플랫폼을 탐색하였고 구글 클래스(Google class) 플랫폼을 하늘중학교에서 활용할 플랫폼으로 선정하였다.

그렇지만 교사들에게 이러한 온라인 플랫폼은 낯설은 것이었다. 어떻게 활용할지 공부가 필요했다. 이에 교사들은 함께 구글 클래스룸 활용 방법을 공부했다.

> 그때 제가 너무 다행스럽다고 생각했던 건 그 문제를 개개인의 교사에게 맡기지 않았다는 거예요. 워크시트를 어떻게 하는지 구글 들어가며, 줌을 어떻게 켜야 하는지, 이름을 어떻게 바꾸는지 이런 거를 같이 해결한 거죠. 그래서 같이 해결하니까 그 안에서 되게 많이 도움을 받았어요. (권겨울, 2021년 11월)

교사들의 이러한 협력을 통해 디지털 기기를 잘 다루는 교사는 앞서 배워서 가르쳐주고, 디지털 기기를 다루는 데 약한 교사들은 잘 아는 교사들에게 배우며 학교 전반의 수업 수준을 높여 나갔다. 수업 컨텐츠를

만드는 것도 문제였다. 그냥 손쉽게 이미 제작되어 있는 ebs 컨텐츠를 활용하는 것도 방법이겠지만, 교사들은 직접 컨텐츠를 만들기로 하였다. 수업은 교사와 학생이 만나는 장으로, 교사들마다 하고자 하는 수업이 다르기 때문에 제한적인 상황이지만 그래도 교사가 만들어서 하는 것이 맞다고 하늘중 교사들은 생각하였다. 교사들은 동영상으로, 또는 파워포인트로 수업 자료를 만들어 나갔다. 그것을 녹음하고 녹화하고 올리는 작업을 반복하였다. 이에 전문적 학습공동체 시간은 이러한 온라인 수업에 대해 논의하는 시간으로 전환되었다. 교사들은 어떻게 더 의미 있게 온라인 수업을 해나갈지, 아이들을 어떻게 지도할지 논의하였다.

> "우리 학교는 어떤 온라인을 해야 할까? 뭐가 좋을까?" 이런 것들을 같이 고민했죠. "기존의 수업을 옮겨놓은 듯한 온라인은 어떤 게 있을까?" 막 이런 고민들을 그때 한참 했다가 4월 9일에 등교 개학이 땅 시작이 됐어요. 시작되고 난 다음부터는 온라인을 하면서 벌어지는 문제점들을 막 논의했죠. 어떻게 하면 더 발전적으로 할 수 있을지를 계속 논의를 했어요. (이봄, 2020년 7월)

한 학기 동안 구글 클래스룸을 활용하여 수업을 진행했던 교사들은 구글 클래스룸을 통한 온라인 수업의 한계를 느끼고 2학기는 줌을 활용하여 수업을 진행할 준비를 하기도 하였다.

> 1학기가 끝나면서 이제 구글 클래스룸 수업에 익숙해져 있어서 또 무언가를 새롭게 변화한다는 것이 쉽지 않았지요. 그래도 또 "전체적으로 ZOOM으로 수업을 하자, 한번 해보자." 이랬고, 누가 못하면 "못하는 사람 있어? 그럼 같이 한번 연구해보자." 이렇게 했기 때문에 학교 전체가 ZOOM으로 수업하는 게 가능했던 것 같아요. 사실 저는 처음에는 위에서 이게 정책으로 내려와서 모든 학교가 다 ZOOM으로 수업하는 건 줄 알았는데 아니더라고요. (중략) 이렇게 같이 해 보면서, 오히려 지금 이 혼란의 시대에 전문적 학습공동체가 더 활성화가 되면 학교의 변화를 더 쉽게 더 가져올 수 있겠다는 생각이 들었어요. (서하얀, 2020년 11월)

교사들이 비대면 수업 상황에서도 어떻게 하면 더 학생들에게 적절한 수업을 할 것인지를 계속해서 함께 고민하고 더 나은 비대면 수업 방안을 모색해 나간 것이다. 교사들은 이러한 예측하지 못한 불가항력적인 상황을 겪으며 협력의 필요성을 더욱 절감하였다.

(3) 학습공동체 활동을 학년 중심으로 전환하다

지속 2기에는 학습공동체 운영 방식에 있어서도 큰 변화가 있었다. 하늘중학교의 기본적인 학습공동체 활동의 틀은 전체 교사들이 참여하는 것과 학년부 조직 두 가지라고 할 수 있다. 수업연구 및 외부 전문가 연수는 기본적으로 전체 교사들이 대상인 학습공동체 활동이라고 할 수 있으며, 학년부 협의회는 학년부 조직의 학습공동체 활동이라고 할 수 있다. 이러한 체제는 학습공동체 구축기에 설계되어 구축된 이후 거의 바뀌지 않았다. 학년부 협의를 제외한 모든 교사학습공동체 활동은 기본적으로 전체 교사를 대상으로 하는 '무학년제'로 운영된 것이다. 이것은 그렇지 않아도 업무가 많은 학년부에게 많은 부담을 주지 않기 위한 목적, 그리고 공식적인 교사학습공동체를 통해 전체 교사들이 모여 학교 철학을 공유하고 함께 공동의 지식 기반을 갖추기 위한 목적이 있었다.

그러나 코로나19 팬데믹 상황 1년을 보내면서 수업연구를 전혀 하지 못했다. 온라인으로 수업이 진행되고 온라인 수업을 각자 해나가는 것만으로도 바빠 수업을 열고 서로 나눌 시간적, 마음적 여유를 내기 어려웠다. 그러고 나서 다시 2021년을 맞게 되는 상황에서 수업공개를 예전처럼 자주, 월 2회씩 열 수 있는 상황이 되지 못했다. 이에 따라 수업 공개와 연구는 최소한으로만 이루어지게 되었고 대신에 각 학년에서 자유주제로 학습공동체를 운영하기로 하였다. 이에 그동안 전체 교사 전학공 45시간 운영되었던 것을 전체 교사 전학공 30시간과 학년별 전학공 15시간으로 나누어 운영하게 되었다. 학년별 전체 전학공 시간에는 그동안 해왔던 대로 수업 공개가 일부 이루어졌고 외부 전문가 연수가 진행되었다. 각 학년별 학습공동체 활동은 1학년은 수업 공개 중심, 2학년은 구

글 크롬북 공부 중심, 3학년은 그림책 활용을 중심으로 하기로 하였다. 각 학년마다 각 학년에서 새롭게 해보고 싶은 주제를 중심으로 학습공동체를 운영한 것이다.

> 코로나가 되면서 작년에 수업연구를 못 했어요. 그리고 올해는 이제 최소한을 연 거죠. (중략) 그러면서 이제 2학년의 경우는 올해 크롬북 때문에 1학기에 연수를 크롬북으로 해서 우리끼리 주제 파트를 주제별로 나눴을 때 학년별로 나눴을 때 크롬북까지 연수를 했어요(권겨울, 2021년 11월)

따라서 학습공동체 활동 시간으로 잡혀 있던 수요일에 교사들은 각 학년 교무실에서, 또는 온라인 ZOOM으로 각 주제에 대한 학습공동체 활동을 진행하였다. 이러한 시도는 그것의 성공 여부를 떠나 오랫동안 구축되어 온 틀에서 벗어나 새로운 시도를 했다는 점에서 교사들의 목소리를 반영하고자 했다는 평가를 받았다.

2. 하늘중학교 교사학습공동체 지속의 특징

앞 장에서는 하늘중학교의 교사학습공동체가 어떻게 구축되어 지속되어 오늘에 이르고 있는지 그 과정을 자세히 살펴보았다. 연구 결과, 하늘중학교 교사학습공동체는 착수 이전기를 거쳐 착수기, 발전기, 성숙기, 지속기로 나아가고 있었는데 이렇게 시간이 경과하는 과정에서 하늘중학교 학습공동체에는 일관적으로 유지되는 측면이 있고, 이와 달리 변화하는 측면이 있었다. 따라서 본 절에서는 하늘중학교 교사학습공동체가 지속되는 특징을 변화하지 않는 측면과 변화한 측면으로 구분하여 살펴본다.

가. 뼈대를 이루는 교사학습공동체 다중 구조의 반복

먼저 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 지속되는 과정에는 한 번 구축된 후 해마다 반복되는 단단한 구조가 있었다. 그것은 크게 네 측면에서 다중구조의 모습을 띠고 있었다. 하나는 '공식적'-'비공식적' 교사학습공동체'의 이중 구조였고, 다른 하나는 '이론중심'-'탐구중심'-'실천중심' 교사학습공동체'의 삼중 구조, 세 번째로는 '소그룹'-'학교전체'-'지역연계' 학습공동체'의 삼중 구조, 마지막으로 '교사학습 중심'-'공동체 중심' 학습공동체의 이중 구조였다. 이러한 독특한 다중 구조들은 서로 상승효과를 내면서 하늘중학교의 문화로 내재화되어 있었고, 하늘중학교가 교사학습공동체로 지속되는 데 단단한 기반이 되고 있었다. 이 내용을 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같다.

(1) '공식적'-'비공식적' 학습공동체의 이중 구조

하늘중학교에서 이루어지는 학습공동체는 우선 크게, 공식적인 것과 비공식적인 것으로 구분할 수 있었다. 공식적인 것은 교육청의 지원 하

에 학점 인정을 받는 것으로 이러한 형태는 2010년에 배움과 실천의 공동체 연수라는 이름으로 전체 연수가 시작된 이래 지속되어 왔고, 2015년 이후에는 경기도교육청에서 '전문적 학습공동체'를 주요한 교사 연수 활동으로 인정하게 되면서 지속되어 왔다. 하늘중학교에서는 초기에는 65학점을 시작으로 60학점을 지속적으로 전체 교사 연수에 배정해 왔으며, 학교 규모가 작아지고 업무가 강화되면서 2019년 이후로는 45학점으로 진행되고 있다. 따라서 하늘중학교 교사들은 학교에서 이루어지는 학습공동체 활동에 참여함으로써 교사연수 학점을 받게 된다.

하늘중학교에서 이루어지는 공식적 학습공동체 활동은 크게 수업연구와 외부 전문가 연수로 구분할 수 있는데, 전체 교원이 이 모임에 참여해야 한다. 이것은 다소 독특한 접근 방식이라고 할 수 있는데, 일부 학교에서는 교육청에서 지원받는 공식적 학습공동체 활동을 전체 교사가 함께 하는 학습공동체 활동의 방식으로 운영하기보다는 각 학년별로 학습공동체 활동을 진행하는 방식으로 진행하거나 또는 각자 교사들이 원하는 주제의 소그룹 학습공동체 활동을 진행하는 방식으로 운영하기 때문이다. 그러나 하늘중학교에서는 학년별이나 관심 주제별로 공식적 학습공동체 활동을 진행하기보다는, 그것은 학년 조직의 문화 차원의 일과 비공식적 학습공동체 활동으로 남겨두고 전체 교사들이 모두 모여서 함께 하는 학습공동체 활동을 공식적 학습공동체 활동으로 진행한다는 특징을 보인다. 이것은 학교 전체가 학습공동체로 작동하기 위해서는 학년을 넘어 교사들이 실천을 공유하고 공유된 지식 기반을 가질 필요가 있다는 전제에 기반한다. 또한 이 시간을 통해 공동의 학교 가치와 규범을 형성해갈 수 있다고 교사들은 믿고 있었다. 이러한 전체 교사들의 학습공동체 활동에 대해 모두가 만족할 수는 없지만 이러한 방식은 하늘중학교에서 이루어지는 교사학습공동체 활동의 독특한 특징이라고 할 수 있다.

하늘중학교에는 비공식적 학습공동체 활동도 활발하다. 이러한 비공식적 학습공동체 활동에는 독서모임과 평화상상모임, 수업보기모임, 혁신교육연구회 등 다양한 것들이 있는데 공식적인 학습공동체 활동에서보다

더 심화된 학습을 하기를 원하는 교사들이 자율적으로 참여하고 있었다. 비공식적 학습공동체 활동에는 특히 하늘중학교의 리더 교사들이 적극적으로 참여하고 있었고, 신규 교사와 담임 교사들도 자신들의 관심사에 따라 참여하곤 하였다. 이러한 것들은 비공식적인 것이지만 나름의 정기성을 가지고 운영됨으로써 교사들의 지속적인 성장을 지원하고 있었다. 예를 들어, 독서모임은 그것이 활발히 이루어질 때는 월 1회 정기모임의 형식으로 진행되었고 현재는 평화상상모임이 정기적으로 운영된다. 지역기반이지만 하늘중학교가 주축으로 운영되는 수업보기모임과 혁신교육연구회도 오랜 시간 동안 월 1회 내지 2회씩 정기적으로 진행되었다. 비공식적 학습공동체는 의무가 아닌 자율이라는 점에서 이를 통한 교사학습의 효과가 더 클 수 있는데, 하늘중학교의 경우, 학교혁신에 관심이 많고 배우려는 의지가 강한 교사들이 자발적으로 이러한 비공식적 학습공동체 활동에 참여함으로 자신의 학습을 심화하고 리더 교사로 성장해 나갔다.

> 여기 공식모임이 링크되어 있죠. 전체가 링크가 되어 있고. 예전에 햇빛쌤이나 이봄쌤이 강의하시는 걸 들은 적이 있거든요. 우리 학교에는 비공식 모임과 비공식 모임들을 계속 링크하는 사람들이 존재한다는 거예요. 여기 비공식 모임에서 있었던 좋은 경험이나 그런 것들을 공식적 모임에서 돌려주는 거예요. (서가을, 2021년 11월)

동학년 협의회는 학교의 공식적인 협의회라는 점에서 공식적인 성격을 띤다고 할 수 있으나 학점이 특별히 인정되거나 하지 않는다는 점에서는 비공식적이라고도 할 수 있다. 일부 학교들에서는 이러한 학년 협의회 활동 자체에 연수학점을 부여하기도 하지만 하늘중학교는 학년부 활동을 교사의 기본 업무라고 보고 특별히 연수학점을 부여하고 있지는 않다. 그러나 하늘중학교의 학년협의회는 단순히 행정업무를 공유하는 방식으로 이루어지는 것이 아니라 학년 공동의 교육과정을 만들어가고 서로의 수업을 함께 개선하며 학생들의 생활교육의 문제를 함께 해결해가는 공간이라는 점에서 학습공동체의 특성을 띤다.

2015년 이후 교사학습공동체가 여러 시·도 교육청의 주요 정책이 되면서 많은 학교들에서 교사학습공동체 활동이 이루어지고 있다. 그러나 대부분의 학교에서는 이러한 공식적인 학습공동체 활동만 주로 하며 비공식적 학습공동체 활동은 이루어지지 않는 경우가 많다. 그러나 하늘중학교 교사들은 학교의 계속적인 혁신을 위해서는 교사들이 비공식적 모임을 만들어 좀 더 학습을 심화하고 깊은 관계를 맺는 것이 중요하다고 생각하고 있었다. 비공식적 학습공동체에서 교사들이 좀 더 허심탄회한 이야기를 나눌 수 있으며 이를 바탕으로 학교를 함께 이끌어가는 공동의 리더십을 키워갈 수 있기 때문이다.

(2) '이론중심'-'탐구중심'-'실천중심' 학습공동체의 삼중 구조

하늘중학교에서 이루어지는 각 하위 교사학습공동체 활동은 그것이 중점을 두는 교사학습의 특성에 따라서도 구분해 볼 수 있었다. 하늘중학교에서 이루어지는 다양한 교사학습공동체 활동은 이론 공부가 주를 이루는 것과 수업 실제를 탐구하는 것이 주를 이루는 것, 그리고 함께 실천하는 데 주된 초점이 있는 것으로 구분되었다. 이러한 삼중 구조는 하늘중학교 학습공동체가 구축된 이래로 오랫동안 지속되어 오고 있다. 즉 이론적 공부와 교수실제에 대한 탐구, 그리고 실천 모두를 중요하게 여기고 이것들이 이루어질 수 있는 장을 제도적으로 마련하여 지속해오고 있는 것이다.

먼저 이론중심 학습공동체와 탐구중심 학습공동체는 공식적 학습공동체와 비공식적 학습공동체 모두에서 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 전체 교사들이 참여하는 공식적인 전문적 학습공동체 활동을 구체적으로 들여다봤을 때, 크게 이론중심과 탐구중심으로 이루어지는 모습을 볼 수 있다. 2010년에 교사학습공동체가 구축된 이래, 하늘중학교 전체 교사들이 참여하는 학습공동체는 수업연구회와 외부 전문가 강의 두 가지 형태를 통해 이루어져 왔다. 수업연구회를 통해서는 수업에서 학생들이 어

떻게 배우며, 어디서 어려움을 겪는지 등 학생의 배움의 과정을 연구자가 되어 탐구하였다. 어떤 답이 있는 현상이 아닌 실제 아이들의 배움의 과정을 탐구하는 과정을 통해 교사들은 학생의 배움에 대한 나름의 이론을 구축해 갔다.

매년 60시간씩 이루어진 전체 교사 연수의 또 다른 많은 부분은 외부 전문가 연수가 차지하였다. '배움의 공동체' 학습 이론부터 조직이론, 문화 이론까지 교사들은 자신들의 인문적 견해를 넓힐 수 있는 내용을 외부 전문가의 강의를 통해 다 같이 습득하곤 하였다. 특히 이러한 전문가 연수는 해당 시점에서 하늘중학교가 방점을 두고 있는 혁신의 내용과 밀접한 관련이 있었다. 초창기에는 배움의 공동체 이론을 함께 공부한다던가 듀이의 교육 이론에 대한 강의를 듣기도 하고 교육과정 재구성 등에 대한 강의를 함께 듣기도 하였다. 이후 학교 교육이 확장되면서는 마을교육공동체에 관한 외부 전문가 강의를 함께 들었으며 최근에는 회복적 생활교육에 관한 강의를 정기적으로 듣고 있다.

> 저희 그 강의를 무지 많이 들었어요. 마을교육공동체 관련된 강의를 계속 들었던 것 같아요. 교수님들이 오시기도 하고, 지역의 인사들도 오시고. 마을의 개념부터 잡아갔어요. 내가 살고 있는 곳이 마을인가? 마을이란 무엇인가? 여기서 말할 때 마을이 00동인가, 노을시인가, 경기도인가? 그런 공부를 무지하게 시켰던 기억이 납니다(진달래 교사).

각 시기마다 교육 실천 상의 주요한 쟁점으로 떠오르는 것들에 대한 전문가 강의를 들음으로써 교사들은 실천에 대한 이론적 토대를 함께 쌓아가고 있었던 것이다. Fullan(2016)에 따르면, 어떤 집단의 교사들이 최신지식을 갖고 있지 못하면 그 집단의 사회적 자본은 효과적이지 못한 실천 사례를 서로 배우기 위해 소통하는 것이 되고 만다. 그리고 그러한 피상적인 소통은 표면적인 수준에만 머무르기 때문에 전문적 학습공동체가 추진력을 갖지 못하는 이유가 된다. 이런 점에서 봤을 때, 계속해서 이론적 지식을 정기적으로 공부하는 시간을 갖는 것은 중요하다고 할 수 있으며, 하늘중학교 전체 교사들은 이러한 전문적 학습공동체 시간을 통

해 자신들의 실천에 대한 공동의 지식기반을 다져나가고 있었다.

이러한 이론중심 학습과 탐구중심 학습은 비공식적이고 자율적인 학습공동체 활동에도 나타나고 있었다. 하늘중학교에서 이루어지고 있는 비공식적 교사학습공동체 활동으로는 독서모임과 평화상상모임, 수업보기모임, 혁신교육연구회 등이 있는데 이중 독서모임과 평화상상모임, 혁신교육연구회는 이론적 성격이 강하다고 할 수 있다. 이 모임들에서는 자신의 교육 실천에 가정되어 있는 이론이 무엇인지 인문적 텍스트를 함께 공부하거나 외부 전문가 강의를 듣는 방식으로 함께 학습해 나간다. 실천에 대한 이론적 이해를 한층 강화해 가는 것이다. 다른 한편 수업보기모임에서는 하늘중학교 교사들의 녹화된 수업은 물론 다른 학교에서 이루어진 수업을 함께 본다. 전국을 누비면서 여러 교사들을 컨설팅하는 과정에서 박 교사는 수업 교사의 동의를 구해 수업을 녹화하곤 하였는데 그렇게 녹화된 수업이 교사들의 학습자료로 활용되었다. 이에 수업보기모임에 참여한 교사들은 다양한 지역의 다양한 학교급에서 이루어지는 다양한 수업을 관찰할 수 있었고 이를 통해 학생의 배움과 수업에 대한 안목을 키워갈 수 있었다.

마지막으로, 학년부 조직은 실천적 성격이 강하다. 학년부 조직에서는 전체 교사들의 학습공동체 활동이나 자율연구모임에서 함께 공부한 것을 바탕으로 학년부 교육과정을 만들어가게 되는데 교사들은 함께 교육과정을 재구성하고 통합교육과정을 만들어가는 과정에서 계속해서 함께 탐구하고 배워가게 된다. 또한 공동의 규범을 중심으로 학생들의 생활 교육도 함께 해 나간다. 중학교 학년부 교사들은 자신이 담임인 반만 가르치는 것이 아니라 동학년의 대다수의 학급을 가르치기 때문에 학년부 교사들은 동학년 학생들을 공유한다고 할 수 있다. 따라서 한 아이의 문제는 비단 담임 교사만이 관심 갖고 해결해야 할 문제라고 하늘중학교 교사들은 생각하지 않는다. 오히려 이를 동학년 교사들이 함께 풀어가야 할 문제로 인식한다. 이에 회복적 생활교육 방식을 학년부에서 함께 적용하여 문제를 풀어가기도 한다. 교사들은 이 과정을 통해 한 아이를 함께 돌보는 것이 얼마나 중요하며 또한 효과적인 방식인지를 배워간다. 동학년

조직을 교사학습동체화함으로써 학년 교육의 문제를 함께 고민하고 함께 해결해 나가고 있었던 것이다.

연구자: (다른 학교는) 학년 협의회 안 해요? 학년협의회?
임보라: 그런가 봐요. 그래서 들어보니까 정기적인 그런 협의가 정말 없다고(하더라고요)
연구자: 협의회를 교육과정을 중심으로 하는 게 아니라 업무적인 것들 (을 중심으로 하는 경우가 많죠?)
임보라: 네. 맞아요. 딱 위에서 전달된 것들을 정해진 거를 안내하는 식으로 하는 거죠.
연구자: 네. 근데 이제 여기 같은 경우는 아마 통합교육과정도 많고 생활지도에 대해서도 (이야기할 게 많은 것 같더라고요)
임보라: 많이 해요. 그래서 이제 학생들이 어떤 과목은 잘하고 어떤 과목에서는 좀 부족하기도 하고 그런데, 학생들의 그런 특징을 다 같이 얘기하는 자리가 되기도 하니까, 선생님들이 '아, 그 아이가 그런 재능은 또 있구나.' 이러면서 이해해 주시기도 하고 그래요. 그리고 그런 걸 알면 수업에서 정말 도움이 많이 되는 거 같아요. 제가 수업을 할 때 애들을 바라보게 되는 그 이런 관점이 좀 달라지게 되고 다른 선생님들은 아 아이들 이렇게 보시는구나. 이런 것도 알게 되기도 하고요.
연구자: 학년협의회가 되게 중요하네요.
임보라: 네. 중요한 거 같아요.

이와 같이 하늘중학교 교사학습공동체는 이론중심-탐구중심-실천중심의 학습공동체가 고루 편성되어 교사들의 균형적인 학습과 실천을 이끌고 있었다.

(3) '소그룹'-'학교전체'-'지역연계' 학습공동체의 삼중 구조

하늘중학교 교사학습공동체는 공간적으로 봤을 때도 그 스펙트럼이 넓다. 먼저 하늘중학교의 자율연구 모임과 동학년 협의회는 주로 10명 내외의 소그룹으로 이루어진다. 이 모임들은 10명 내외의 소그룹으로 이

루어지는 만큼 이들 간의 연대감이 높아지는데 특히 자율연구모임에는 하늘중학교 부장급 교사들이 다수 참여하기 때문에 리더 교사들 사이의 우리의식과 연대감이 높아지는 장이 된다. 학교 전체를 학습공동체로 만들어나가는 일을 한 사람이 할 수는 없다. 마음 맞는 사람들이 있어야 하며 이러한 마음을 맞추는 작업이 이러한 소그룹 학습공동체를 통해 빈번하게 이루어진다. 자율연구모임은 전체 교사가 모두 참여하는 학습공동체보다 적은 인원이 참여하는 만큼 교사들 간의 친밀감을 더욱 높일 수 있으며 고유한 연대감을 형성해갈 수 있다. 동학년 협의회는 주 1회씩 열림으로써 동학년 교사들 간의 동료의식을 높이는 역할을 한다. 같은 학년, 같은 학생을 가르치는 가운데 발생하는 여러 문제들을 동학년 협의회를 통해 함께 해결하고 서로 교육과정을 협의해 가는 가운데 동학년 교사들은 동료의식을 발달시켜 간다. Raywid(1993)에 따르면 학교 전체 구성원의 공동체성을 함양하기 위해서는 전체 교원들이 모이는 시간을 갖는 것이 필요하지만, 다른 한편으로, 교사 협력은 작은 그룹으로 이루어질 때 보다 효과적으로 이루어질 수 있기 때문에 학년이나 교과부서 등을 중심으로 교사들이 협력할 시간을 마련할 필요가 있다.

하늘중학교 학습공동체 활동은 소그룹의 형태로도 이루어지지만 학교 전체 교사들이 모이는 형태도 많다. 공식적인 학습공동체인 수업연구회와 외부 전문가 연수가 주로 이러한 전체 교사들이 참여하는 가운데 이루어지는데 이렇게 전체 교사들이 모이는 방식을 통해 하늘중학교는 각기의 소그룹 학습공동체들이 각각의 공동체성을 함양하는 것을 학교 전체로 묶어 아우르게 된다. 이러한 학교전체 교사들이 함께 하는 학습공동체 활동이 있기 때문에 교사들은 자신이 소속된 학년을 넘어 다른 학년 교사들을 알게 되며 다른 학년에서 어떤 일들이 있고 어떤 어려움이 있는지를 알 수 있게 된다. 또한 학년을 넘어 한 학교 교사라는 소속감, 학년을 넘어 협력할 수 있는 기반이 마련될 수 있었다.

다른 한편 지역 연계 학습공동체도 중요한 역할을 한다. 지역 연계 학습공동체는 하늘중학교의 변화를 지역사회에 공유하는 장이 되기도 하며, 지역 교사들과 혁신마인드를 함께 맞추어가는 장이 되기도 한다. 학

교는 어떤 고립된 상황 속에 존재하는 것이 아니라 외부 맥락과 끊임없이 교섭하는 가운데 존재하기 때문에 단위학교, 특히 공립학교가 오랜 시간 동안 교사학습공동체로 지속되기 위해서는 학교 내부 구성원들뿐만 아니라 외부 사람들과도 지속적인 관계를 맺을 필요가 있다. 특히 지역 연계 학습공동체는 학교 외부 교사들과의 교류를 통해 학교 철학을 확산하는 장이 되고 더 나아가서는 외부의 인적 자원을 유입시키는 장이 되기도 한다. 2012년에 전입한 백장미 교사, 2014년에 전입한 서가을 교사는 이러한 지역 연계 학습공동체에 참여하다가 하늘중학교로 전입한 경우이다. 최근 하늘중학교 학습공동체는 인근학교와의 연계로 확장되기도 하였다. 인근에 있는 세 학교 교사들이 자율적으로 함께 모여 독서토론을 하거나 또는 관심 있는 주제들을 함께 공부하기도 하였는데 이러한 학습공동체는 하늘중학교에서 나타나는 독특한 방식의 학습공동체라 할 수 있다.

요컨대, 하늘중학교 교사학습공동체는 다양한 소그룹 학습공동체 활동, 학교전체 교사들이 모이는 학습공동체 활동, 그리고 학교를 넘어 지역교사들과 함께 하는 교사학습공동체 활동들이 각기의 역할을 하는 가운데 유지되고 있었다.

(4) '교사학습 중심'- '공동체 중심' 학습공동체의 이중 구조

다른 한편, 하늘중학교 교사학습공동체 활동은 '교사학습' 중심의 것과 '공동체' 중심의 것으로도 구분해 볼 수 있었다. 하늘중학교에서 이루어지는 학습공동체 활동은 대부분 교사들의 탐구와 학습을 지향한다는 점에서 교사학습 중심이라고 할 수 있다. 전체 교사들이 함께 하는 수업연구회나 외부 전문가 연수, 비공식적으로 이루어지는 독서모임이나 평화상상모임은 모두 교사들의 학습을 증진하는 데 목적이 있다. 교사들은 이러한 탐구와 학습을 통해 학생들의 학교생활을 개선하고 학습을 증진하고자 노력한다.

그러나 다른 한편, 하늘중학교에서는 매년 3월과 7월, 2회의 1박 2일

워크숍을 진행해 왔는데 이것은 교사들의 학습보다는 교사들 사이의 공동체성을 증진하는 데 초점이 있는 것이었다. 물론 교사들의 공동체성은 다양한 장에서 다양한 층위로 이루어지는 교사 협력을 통해서 발달할 수 있다. 그러나 그러한 벽을 낮추고 학습공동체 활동을 시작한다면 서로 더 열린 관계 속에서 더 의미 있는 공동체를 형성할 수 있다. 하늘중학교에서는 이 점을 중요하게 생각하기 때문에 1박 2일 간의 전체 교사 워크숍을 매년 진행해 오고 있는 것이다.

Hairon & Dimmock(2012), 그리고 Louis(2008)은 교사학습공동체를 '교수학습' 중심의 학습공동체와 '공동체' 중심의 학습공동체로 나눌 수 있으며, 이 두 접근 사이의 균형적인 이해와 실천이 중요하다고 한 바 있다(정바울, 2016). 하늘중학교의 경우, 학생들을 잘 가르치기 위한 교수학습 방안뿐 아니라 학생들의 학교생활 개선을 위한 생활지도 방안에도 교사들이 관심을 가지고 학습한다는 점에서 이들의 논의보다 더 확장된 전문적 학습이 이루어지는 '교사학습' 중심의 학습공동체가 한 축을 이루고 있으며, 동시에 이러한 전문적인 교사학습을 강조하는 데서 그치지 않고 교사들 사이의 공동체성을 도모하고자 하는 '공동체' 중심의 학습공동체가 다른 한 축을 이루고 있었다고 할 수 있다. 이러한 특징은 교사학습공동체를 이해하는 데 있어 교수학습의 개선과 이를 위한 협력적 학습을 강조하는 국내의 관점에 재고가 필요하며 공동체성의 증진에도 보다 많은 관심을 가질 필요가 있다는 점을 시사한다.

이상에서 살펴본 네 가지 다중 구조는 하늘중학교 교사학습공동체가 10여년 이상 지속되어 오면서 거의 변함이 없이 이어온 구조라는 점에서 의미있게 탐색될 필요가 있을 것으로 보인다. 하늘중학교의 이러한 시스템은 혁신 초기부터 그 형태가 나타나고 있는데, Bolam et al.(2005)은 효과적인 학습공동체가 오래 지속되는 경향이 있다고 한 바 있다. 그런 점에서 이러한 초기부터 형성되어 오랫동안 지속되고 있는 이 네 가지 구조가 교사학습과 학교 개선에 효과적으로 작동함으로써 오래 지속하게 하는 구조일 수 있다.

나. 학교 상황에 따른 교사학습공동체 활동의 변주

하늘중학교에서는 앞서와 같은 학습공동체 구조가 오랫동안 지속되었지만 성숙기를 지나 지속기에 접어들면서 학습공동체 활동에는 일부 변화가 나타났다. 학습공동체를 주도하는 교사가 바뀌고 학교를 둘러싼 상황 맥락이 변화하면서 학습공동체 활동에도 변화가 일어나고 있었다.

(1) 학습 주제의 다양화

먼저, 그 변화에 있어 눈에 띄는 점은 과거보다 좀 더 다양한 주제가 다루어지고 있다는 것이다. 과거에도 물론 전문가 연수나 비공식적 모임들을 통해 다양한 주제에 대한 학습이 이루어졌다. 그러나 그 주제들은 큰 흐름 속에서 봤을 때는 일관성이 있는 것이었는데 그것은 주로 수업과 교육과정 측면에서 더 큰 의미가 있는 것들이었다. 배움의 공동체 수업에 관한 연수라든지 마을교육과정에 대한 연수 등은 하늘중학교의 수업이 혁신되고 이에 따라 학교교육과정이 변화하고 확장되는 일련의 과정에서 그러한 맥락을 지원하기 위해 다루어졌던 것들이다. 그러한 측면에서 오랜 시간 이어져온 하늘중학교의 학습공동체는 수업과 교육과정 중심의 학습공동체였다고 할 수 있다.

그러나 2018년에 회복적 생활교육이 주요한 학습 주제로 도입되어 전체 교사들의 공식적 학습공동체에서는 물론 평화상상모임을 통한 비공식적 학습모임을 통해서도 활발하게 다루어지게 되었다. 수업으로만은 생활지도가 어려운 학생들을 어떻게 더 집중적으로 지도하고 교육할 것인가에 대한 학습이 강화된 것이다. 그리고 이 주제는 2021년까지 이어지고 있다. 그런 점에서 지속기에 들어 하늘중학교 학습공동체 활동의 학습 주제가 크게 보면 수업 중심의 일원 체제에서 수업과 생활교육 중심의 이원체제로 변화하였다고 할 수 있다.

학습 주제의 다양화는 불가항력적인 코로나19 팬데믹 상황에서도 발생하였다. 하늘중학교 교사학습공동체에서 수업연구회는 하늘중학교의

정체성이라고 할 만큼 중요하다. 학생들이 함께 참여하면서 배우는 하늘중학교의 수업은 학생중심을 지향하는 하늘중학교의 정체성을 단적으로 보여주는 것이었고, 수업이 변함에 따라 연쇄적으로 교육과정이 변화해 왔다. 그런 점에서 하늘중학교의 배움의 공동체 수업에 대한 교사들의 애정은 깊다. 다른 학교에서 새로 온 교사들도 하늘중학교가 수업으로 유명하다고 생각하고 이 수업을 배우려고 한다. 그러나 갑자기 들이닥친 코로나19 팬데믹 상황은 하늘중학교의 이러한 정체성을 위협하였다. 교사 일방의 수업이 아닌 교사와 학생이, 학생과 학생이 상호작용하는 것이 중요한 하늘중학교의 수업인데 그것을 전혀 시도할 수 없는 상황이 된 것이다. 또한 이렇게 됨에 따라 교사들은 대면 수업이 아닌 온라인 수업을 해야 했다. 이에 하늘중학교의 학습공동체 활동은 온라인 수업을 준비하는 것으로 전환되기도 하였다.

> 작년에 조심한다고 수업연구회를 전혀 못했어요. 왜냐하면 원격수업으로 바뀌었잖아요. 그런데 그러다 보니 그 도구에 너무 집착하고 있었어요. 어떻게 수업 영상을 만들어 내야 되고. 어떻게 줌으로 해야 되는지, 이런 거에 너무나 메여서 진짜 긴급한 문제에 대해서 얘기를 못했어요. 학교철학이나 수업철학. 이런 거에 대해서는 손을 못 댔었어요. (최여름, 2021년 11월)

코로나 19 팬데믹이라는 전대미문의 사건이 펼쳐지면서 교사들은 그동안 교육활동을 해왔던 공간 자체를 변화시켜야 하는 상황이 되었고 이에 온라인 공간에서 수업을 할 수 있는 기초적인 방법부터 습득해야 했기에 다양한 온라인 매체를 다루는 방법을 함께 공부하고 실제 수업 운영 방안을 함께 고민했던 것이다.

이 외에도 크롬북 활용방법을 배운다거나 그림책을 활용한 수업을 배워보는 등, 그동안 하늘중학교에서 잘 다루어지지 않았던 주제들이 교사들의 요구에 의해 다루어지면서, 하늘중학교 학습공동체의 학습 주제들이 일부 다양화되는 양상을 보였다. 따라서 최근 이루어지는 교사학습공동체는 수업과 생활교육 이원체제에 덧붙여, 일부 단기적인 주제를 중심

으로 한 학습을 포괄하는 모습을 확인할 수 있다.

> 2학년의 경우에는 구글이랑 서울대랑 해서 연구가 있었어요. 그래서 구글에서 이제 크롬북을 다 지급 받았어요, 그래서 그걸 진행을 하다 보니까 크롬북하고 관련된 연수를 받고, 또 그 후에는 우리끼리 어떻게 크롬북을 잘 쓸 수 있는지, 여러 가지 수업에 활용할 수 있는 방법들 논의하면서 1학기를 보냈어요. (중략) 그리고 2학기에는 뭐를 할까 하다가, 3학년이 하는 그 그림책 활용하는 것을 같이 해보자고 해서 했어요. (권겨울, 2021년 12월)

학교의 상황맥락이 변화하고 교사들이 원하는 학습주제들이 새롭게 제기됨에 따라 이러한 것을 반영한 교사들의 협력적 학습이 이루어지기도 한 것이다. 요컨대, 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 지속되는 과정에는 변화하지 않고 일관되게 이루어지는 학습주제도 있었지만 이와 달리 학교 맥락에 따라 새롭게 도입되어 다시 주요한 하늘중학교의 학습축으로 자리잡거나 또는 그때그때 상황에 따라 단기적으로 다루어지는 학습주제들도 있었다.

(2) 공식적 학습공동체 운영 시수의 감축

지속기에 접어들면서 주요 리더 교사들이 떠나기도 했고, 학교 규모가 점차 줄어 교사수가 줄기도 하면서 수업연구의 운영에 일부 어려움이 나타났다. 또한 최근에 전입한 교사들 가운데는 학습공동체 경험이 없는 교사들도 많아 하늘중학교에서 이루어지는 60시간의 연수를 부담스러워하기도 하였다. 이에 공식적 학습공동체 활동의 시수가 줄어들어 최근에는 45시간으로 진행되고 있다.

> 최여름: 전체 교사들이 모이는 학습공동체가 계속 존재해야 된다고 생각해요. 그런데 시수는 모르겠어요. 조금은 덜 부담스럽게 했으면 좋겠다는 생각을 계속 하고 있어요. 6시 반에 끝나고 그러면 부담스럽거든요. 옆 학교 같은 경우는 전학공을 3시부터

4시 40분까지 딱 끝내더라고요.

연구자: 그렇게 해도 괜찮아요? 시수를 줄여도 되요?

최여름: 시수는 우리가 선택할 수 있어요. 15시간 이상만 하면 되요. 그래서 15시간만 하는 학교들도 있어요. 그런데 15시간이면 너무 얼마 안되는 것 같아요.

연구자: 그럼 그 시간 외에는 다른 선생님들이 각자 이렇게 연수를 채우면 되는 거예요?

최여름: 그렇죠. 개별적으로 60시간을 채우긴 해야 되요. 저희는 이번에 전체 전문적 학습공동체 활동을 45시간을 하거든요. 그럼에도 불구하고 좀 빽빽해요.

(최여름, 2020년 7월)

과거에는 일정이 늦게 끝나도 교사들이 함께 하는 분위기 속에서 60시간의 공식적 학습공동체 활동을 진행해 왔지만 교사들이 바뀌고 교사 학습공동체 활동에 대한 인식이 바뀌면서, 또한 학교 규모 등의 주변 맥락이 변하면서 점차 공식적 학습공동체 활동의 시수를 감축해온 것이다.

(3) 학습 공간의 이동과 확장

하늘중학교에서 오랫동안 지속되어 온 독서모임도 일부 약화되는 양상을 보였다. 정기적으로 이루어졌던 독서모임이 약화되자 철학 공부에 갈증을 느낀 일부 교사들은 학교 외부에서 함께 철학 공부를 하기도 하였는데 이것은 학습공동체 활동이 일부 이동한 것이라고 볼 수 있다.

저기서 읽었던 책을 괜히 여기다 가지고 오고. 필요한 지점들을 가지고 오고. 다시 여기로. 이게 바느질 뜨듯이. 점차 뒤로 오면서, 그 전체 교사가 모이는 전학공은 느슨해지고, 비공식 모임들이 거의 없어져서 여기가 바느질이 안 되니까. 그러니까 내가 진달래 쌤하고 다른 데 가서 한나 아렌트 공부하고. OOO 선생님이 데리다 연구자인데, 그런 공부가 여기서 충족이 안 되니까 딴데 가서 하는 거죠. (서가을, 2021년 11월)

지속기에 나타나고 있는 그 전과의 또다른 큰 차이는 인근 학교와 함께 하는 학습공동체 활동이 이루어지고 있다는 것이다. 그것은 2017년도에 한 번 시도되었다가 그동안 진행되지 못한 후 2021년에 들어 하늘중학교가 인근학교와 함께 하는 마을교육공동체 사업을 진행하게 되면서 이루어진 것이다. 하늘중학교 교사들은 인근의 바다중학교와 푸른고등학교 교사들과 분과를 나누어 관심 있는 주제에 대해 학습을 하기도 하고, 교사들이 각자 재능을 기부하여 취미 활동적인 동호회 활동을 진행하기도 하였다.

서가을: 하늘중, 바다중, 푸른고 선생님들이 모여서 하는 동아리가 세 가지가 있어요. 그림 그리는 거. 푸른고 미술 선생님이 하는 거. 기타 동아리. 독서토론 동아리. 생애주기 진로교육과정 개발. 이렇게 있어요.

연구자: 학교 간에 하는 게, 예전에 제가 알던 건 수업보기모임까지였어요.

서가을: 선생님들끼리 같이 가까워지고 하려고 하는데, 되게 만족도는 높아요.

(최여름, 서가을, 2021년 11월)

이와 같이 하늘중학교 교사들의 학습공동체는 내부의 모임이 약화되면서 학교 밖으로 이동하기도 하였고, 또는 인근 학교들과의 학습공동체 활동으로 확장되기도 하였다.

(4) '공동체 중심' 교사학습공동체의 약화

새로 들어오는 교사들의 세대가 달라지고 공동체에 대해 다른 관점을 지닌 교사들이 전입하면서 오랫동안 진행되어 온 1박 2일 워크숍도 점차 끊겨갔다. 워크숍 가는 것을 원하지 않는 교사들이 목소리를 내고 이에 동조하는 교사들이 많아지면서 2013년 이후 2018년까지 6년간 지속되어 온 워크숍이 축소되기도 하였다. 학교가 학습공동체가 되기 위해서는 교사들의 연찬의 시간, 또는 수다의 시간이 필요하다. 그동안 돌아

보면 이러한 시간이 워크숍을 중심으로 이루어졌고 또한 자율연구모임을 통해 일부 이루어진 것으로 보인다. 그러나 전체 교사 입장에서 봤을 때는 일반 교사들이 그냥 '학습'이라는 초점 없이 편안하게 이야기를 나눌 만한 장은 없었고, 워크숍이 사라지면서 그러한 시간은 더욱 부족했던 것으로 보인다. 이에 일부 교사들은 이런 이야기를 하기도 하였다.

> 한 선생님이 그랬어요. "우리 이러한 사담 나누는 동아리 하나 있으면 좋겠다."로 그러시더라고요. "왜요?" 그랬더니 이때 더 많이 배운다는 거예요. 그냥 이것저것 삶의 이야기를 하는데, 그 삶에서 '아, 이 사람은 이러한 가치를 가지고 철학을 가지고 얘기를 살아가네.' 그런 것도 배우고, 하늘중에서 지향하고자 하는 방향이라든지 혁신학교가 가야 하는 방향, 이런 것에 대해서도 (더 친근하게 느끼게 되는 것 같아요.) 이런 모임에서 느껴지는 그런 게 있나 봐요. 그래서 '나는 이게 더 많이 배우는 거 같다,' 고 이러한 사람이 있었어요. (이봄, 2020년 7월)

항상 함께 일하는 교사들이지만 일 맥락을 벗어나 자유롭게 이야기할 시간은 사실상 부족했고 공식적인 학습공동체 활동이나 학년협의회를 통해서는 할 수 없는 허심탄회한 이야기, 더 나아가 삶에 대한 이야기를 할 장을 교사들은 다시 필요로 하게 되었던 것이다. 그러던 와중에 일부 교사들은 학년협의회 시간에 종종 소풍을 나가기도 했다. 같이 산책을 하고 같이 차를 마시며 일이 아닌 편안하게 친해지는 시간을 가지고자 하였다.

> 임보라: 그런데, 진짜 선생님들끼리 친해질 계기가 너무 없는 것 같아요. (그러던 중에) 한번은 쉬는 타임으로 "그런 것도 있어야 된다." 이래 가지고 그때 같이 갯골 가서 의자 펴 놓고 얘기하고 그랬거든요.
> 연구자: 그렇죠. 어떻게 매주 회의만 하겠어요?
> 임보라: 맞아요. 그래서 그런 것도 있어야 한다. 진짜 필요할 때 적절히 있었던 거 같아요. 그때 정말 힘들 10월에 했었어요.

(임보라, 2021년 12월)

이와 같이 교사들의 친밀성과 관계성 증진을 위한 워크숍이 약화되면서 교사들이 개인적으로 더욱 친근한 관계를 맺을 수 있는 기회가 줄어들었고, 이에 다시 교사들은 무언가 일 맥락을 벗어나 편안하게 이야기할 시간을 찾고 있었다.

3. 하늘중학교 교사학습공동체의 지속 가능 배경

교사학습공동체 활동과 문화의 13년간의 지속, 어떻게 그것이 가능했을까? 혹자는 혁신학교이기 때문에 당연한 것 아닌가 하고 반문할 수도 있다. 또 누군가는 교사학습공동체가 정책화되었기 때문에 가능하지 않느냐고 반문할 수도 있다. 그러나 혁신학교 가운데도 1세대 리더들이 떠나고 나면 학습공동체 문화가 지속되지 않는 경우가 많고, 교사학습공동체 활동이 학점화되어도 그냥 형식적인 문서만 남기는 경우도 많다. 그러나 하늘중학교는 1세대 리더 교사들이 모두 떠나고 매년 많은 수의 교사들이 교체됨에도 불구하고 교사들의 학습공동체 문화와 활동이 오랫동안 지속되고 있다. 따라서 본 절에서는 하늘중학교가 이렇게 오랫동안 교사들이 함께 배우고 성장하는 학습공동체로 지속될 수 있었는지, 하늘중학교 교사학습공동체의 지속을 가능하게 한 배경을 탐색해 본다.

가. 지원적이며 공유된 리더십의 원활한 유지와 승계

(1) 열심히 협력하며 성장하여 차기 리더가 된 교사들

하늘중학교에는 유독 6년을 넘어 8년, 9년까지, 장기적으로 근무한 교사들이 많다. 이것은 일반적으로 교사의 한 학교 근무 연한이 5년이라는 점을 감안했을 때 굉장히 특이한 현상이라고 할 수 있다. 1세대 리더 교사들 세 명이 모두 8년~10년을 하늘중학교에서 근무하다 전출하였고 2세대 리더 교사라 할 수 있는 백장미, 안OO, 이봄, 진달래, 채송화 교사가 모두 7년~9년을 근무한 후 이 학교를 떠났다. 그리고 최여름 교사와 서가을 교사가 현재 9년째, 그리고 최맑음 교사가 현재 8년째 이 학교에 남아 학교를 계속해서 이끌어 가고 있다.

1세대 리더 교사들은 하늘중학교의 혁신을 이끈 교사로서 학교에 대한 깊은 애정으로 오랜 기간 남아 학교 변화를 성숙기까지 끌어올렸고, 그리고 뒤이어 전입한 교사들인 1세대 리더 교사들과 함께 일하고 배우

며 2세대, 3세대 리더 교사들로 성장하였다. 1세대 리더 교사들은 하늘중학교의 혁신을 이끌고 만든 주역들이라는 점에서 하늘중학교에 대한 애정이 컸다. 자신들이 이루어낸 학교혁신을 지속하기 위해, 1세대 리더 교사들은 계속 열심히 공부하였고 후배 교사들이 자신들이 원하는 수업과 교육과정을 마음껏 펼칠 수 있도록 도와주었다.

> 2016년에 떠날 생각을 하고 있었어요. 너무 오래 있으면 안 된다. 그리고 가려고 했는데. 그 전에 2016년에 공모 교장 아니신 분이 계셨다가 2017년에 박OO 교장 선생님이 오셨을 때 도와주자. 제가 마을공동체부서여서 그랬는지 그래서 남게 됐고. 또 박OO 교장 선생님 계시면서 저도 많이 배워요. (진달래, 2021년 11월)

이 교사들이 오랜 시간 근무하였기 때문에 2012년에 전입한 백장미 교사, OOO 교사, 이봄 교사 등이 1세대 리더 교사들과 함께 배우고 일하며 2세대 리더 교사로 성장할 수 있었고, 2014년에 전입해온 최여름 교사, 서가을 교사 등이 또한 차기 리더 교사로 성장할 수 있었다. 특히 차기 리더 교사로 성장한 교사들의 면면을 보면, 이 교사들은 주로 본인지 자원해서 하늘중학교 전입했거나, 또는 전입 초기부터 하늘중학교에 호감을 가지고 열심히 배우고 성장한 교사들이라는 특징이 있다. 이 교사들은 대부분 기존의 전달식 수업에 대한 한계를 느끼고 있었고 하늘중학교의 학생중심수업에 대한 호기심을 가지고 있었다. 이에 이 교사들은 누구보다 열심히 배우면서 성장하였다.

> 그래서 보니까는 제가 온 이후에 우리학교에서 성장한 사람들을 보면, 자기 안에 성장의 동력을 가지고 우리학교의 환경들과 조화를 이루면서 성장하시더라고요. 그런 분이 꼽을 만큼 있는데 이분들은 학교철학을 자기 철학으로 받아들이고 그것을 펼쳐낼 때 뭔가 다르더라고요. 저는 “이게 좋은 거니까 같이 하자”이 정도인데, 그들은 “이 철학이 이렇게 해서 이렇게 펼쳐진다.” 딱 구조화해서 실행을 하더라고요. 그런 사람들이 성장하는 걸 보면 신기해요. “대단하다”이러면서 부러워하고 그랬어요. 그들이 어쨌든 학교를 이끌어가는 데 지지대 역할을 해주고 있는 것 같아요. 최여름 부장님도 그렇고 김잔디 부장님도 자

기가 원해서 온 사람들인데, 그 사람들의 활동이 긍정적으로 펼쳐지니까 아이들과 선생님들에게도 되게 좋은 영향을 미치고 있는 것 같아요. (최맑음, 2021년 12월)

전입 초기부터 "자기 안에 성장의 동력을 가지고 하늘중학교의 환경과 조화를 이루면서" 하늘중학교의 리더 교사로 성장한 것이다. 그리고 이렇게 성장한 교사들이 학교를 떠나지 않고 6년 이상, 길게는 9년까지 하늘중학교에 남아 다른 교사들을 지원하면서 하늘중학교를 교사들의 학습공동체로 지속시켰다.

제가 그래도 어쨌든. 제가 뭔가를 해보고 같이 할 수 있는 거는, 일단 여름쌤이나 가을쌤이나, 맑음쌤 같은 분들이 엄청 많이 격려를 해주시고 도와주시기 때문인 것 같아요. 엄청 협력적이세요. 뭔가 어려움이 있을 때, 도움을 요청했을 때 도움을 안 받아본 적이 없어요. (김잔디, 2021년 12월)

열심히 배우고 성장한 교사들이 리더가 되고 또 이 교사들이 오랫동안 하늘중하교에 남아 혁신을 지속하고 전수하면서 협력문화를 세워갔던 것이다.

(2) 리더십의 공유를 이끄는 부장 교사들의 협력 시스템

공유된 리더십은 학교를 교사들의 학습공동체로 만들고 유지하는 데 있어 주요한 특징으로 제시된다(Hord, 1997). 하늘중학교의 경우, 학년부 체제와 전체 교사 대토론회 등을 통한 협업 시스템이 잘 자리잡고 있지만, 이와 함께 부장 교사들의 협력 시스템도 단단하게 자리잡혀 있어 부장 교사들 사이의 협업과 리더십의 공유를 돕는다. 예를 들어, 보직을 맡은 교사들은 새로운 학년이 시작되기 전 방학 동안 1박 2일간의 워크숍을 하며 1년간의 일정을 함께 계획하고 있었다.

생각을 해보면 제가 지금 일반학교에 있다 보니까 하늘중은 그냥 의

례적으로 하는 신임부장 워크숍, '이런 게 되게 중요한 것들이었구나.' 하는 게, 그게 부장들 간의 관계를 만들어주는 그 시작이기도 하고, 그런 걸 통해서 뭔가 고무되기도 하고 그렇거든요. 그래서 그게 되게 중요하다는 걸 느껴요. (중략) 우리는 1박으로 가면서 흥이 있게 놀기도 하고 같이 거기서 밤새 회의도 하고 그러거든요. 그런 걸 너무 당연하게 (여겼죠). 거기에서 모든 게 같이 만들어지고 그랬어요. (이봄, 2021년 12월)

겨울방학 동안의 1박 2일 워크숍을 하며 다음 학기, 다음 학년의 주요 사항들을 심도 있게 논의하고 준비하는 시간을 갖는 것이다. 이러한 워크숍을 통해 부장 교사들은 새 학기에 대한 준비를 자신이 담당하고 있는 업무에 한해서만 하는 것이 아니라 학교 전반의 일을 함께 논의하고 함께 계획을 세우게 된다. 그리고 이러한 시간은 부장 교사들이 서로 간에 더욱 단단한 관계를 형성해 나가는 장이 되었다. 방학을 통해 시작된 부장 교사들의 협력은 정기적으로 열리는 기획협의회와 일상적인 협력을 통해 학기중에도 이어졌다.

돌아보면. 그런 게 특별한 기억으로 떠오르지 않는 이유가, 지금 현재 학교라면 나중에도 나의 힘듦이 떠오를 것 같아요. 왜냐하면 혼자 아등바등 하니까. 도와주는 사람이 아무도 없고 이야기를 하더라도 뉘앙스는 계속 니가 알아서 해야지. 하는 뉘앙스를 계속 깔기 때문에. 그래서 협력의 구조가 되게 힘들어요. 그런데, 하늘중에서는, 어쨌든 내가 무언가를 할 때, 기획협의라는 걸 통해서 계속 협력이 되고, 옆에 있으면 툭 얘기하면 하니까 같이 협력이 되고. 학년부장들이 같이 하니까 그런 거는 별로 힘들지 않았던 것 같아요. (이봄, 2021년 12월)

학교 시스템으로 잡혀 있는 기획협의 시간을 통해 부장 교사들이 주요한 사안들을 함께 논의하고 결정하였던 것이다. 이러했기 때문에 부장 교사들은 혼자 일한다고 느끼지 않았으며 함께 학교를 이끌고 만들어간다고 느끼게 되었다. 또한 이렇게 자리잡힌 부장 교사들의 협력 시스템은 하늘중학교에 잘 융화되지 못하고 있는 교사들에게 협력의 경험을 제공하고 이를 통해 학교문화에 동화될 수 있도록 하는 역할을 하기도 하

였다.

> 뭐만 하면 되게 불만이고 투덜투덜되는 사람이 있어요. 우리는 투덜이라고 얘기를 했거든요. 그런 사람을 우리는 부장을 시켜요. 부장을 시키면, 하늘중은 희한하게 기획협의회에서 배우는 게 되게 많아요. 어떤 철학적인 부분이라든지, 이런 부분들이 논의되는 과정에서. 이게 올바르게 가야 되는 방향이구나. 하는. 이게 알게 모르게 내면화되는 그런 것들이 있잖아요. 그리고, 부장들이 좀 케어를 해주니까 이 사람이 딴지를 걸어도, 여기에서 딴지를 걸면 다른 부장들이 케어를 해주고 가니까. 그러니까 부장을 시켰어요. 그렇게 2년째 부장을 하더니 조금 불만이 부드러워지면서 나중에는 부장들만 대표로 수업을 다 열었을 때 본인도 한다고 하더라고요. 흔쾌히! 그런 식으로. 협조적으로. 아주 바뀐 건 아니지만. 그런 사람들도 조금씩, 우리로 조금 들어오는 그런 경험은 있었어요. (이봄, 2021년 12월)

하늘중학교의 문화와 철학을 어색해하고 협조적이지 않았던 교사를 오히려 부장 교사로 세우고 기획협의회와 같은 리더 교사들의 협력 시스템에 함께 하게 함으로써 하늘중학교의 문화와 철학을 이해하고 함께 하는 교사로 변화하게 하는 것이다. 이와 같이 부장 교사들의 협력 시스템은 리더 교사들이 함께 일하고 서로 연대감을 가질 수 있는 구조로 자리매김하고 있었다. 이러한 협력 시스템 속에서 리더 교사들은 함께 논의하고 결정하는 것을 당연하게 받아들이고 학교에 대한 더 많은 애정을 가지고 학교 일정을 미리미리 함께 세우고 함께 하는 학교 분위기를 만들어갔다.

> 심각하게 고민하세요. 제가 제일 안 심각한 것 같고. 벌써 내년도 TFT 꾸려서 논의 계속 하시고. 저야 이거 하느라, 주어진 일 하느라 그런 건데. 이거는 꼭 하지 않으면 안돼. 그런 걸 되게 일찍부터 고민하시는 게, 계획을 되게 잘 세우시고. 적절하게 배치하시려고 노력하시는 게. 그런 전통이 계속 있는 게. (중략) 그리고 선생님들끼리 토의하고 논의하고. 누가 혼자서 독단적으로 결정하면, 그건 좀 이상한가. 그렇게 생각하게 되고. (김잔디, 2021년 12월)

함께 논의하고 협업하는 시스템이 잘 자리 잡혀 있어, 하늘중학교 리더 교사들은 각기 다른 보직을 맡고 있지만 각자 자신이 맡은 일만 하면 된다고 생각하지 않고 같이 논의하고 같이 결정해야 한다는 인식을 함께 하고 있는 것이다. 이 외에도, 공식적인 시스템이 아니더라도 주요 부장 교사들이 모여 있는 교무실 구조, 정기적으로 이루어지는 비공식적 학습공동체 활동들은 부장 교사들이 자주 얼굴을 보고 계속해서 논의할 수 있는 구조를 만들어 부장 교사들이 학교 철학과 비전, 문화를 이해하고 함께 만들고 서로 간의 더욱 단단한 연대감을 만듦으로써 리더십을 공유할 수 있도록 지원하고 있었다.

(3) 교장 공모제를 통한 지원적 교장 리더십의 원활한 승계

하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 지속되는 데에는 교장 공모제도 중요한 역할을 해왔다. 하늘중학교의 교장은 2012년부터 공모제를 통해 부임하고 있는데, 이 교장들은 모두 하늘중학교의 혁신의 방향에 동의하며 교사들의 주도적인 학습과 실천을 지원해 왔다. 2012년에 부임하여 4년간 근무한 정OO 교장, 2017년에 부임하여 또 4년간 근무한 박OO 교장이 그러하다. 특히 2021년에 부임한 이햇빛 교장은 하늘중학교 혁신의 1세대 리더 교사이기도 하다. 전문가학습공동체 학교의 중요한 특징 중 하나가 교장의 지원적 리더십(Hord, 1997)인 것으로 알려져 있다는 점을 고려해 볼 때, 학교 철학을 이해하고 교사들의 협력적인 실천을 지원해주는 교장이 오는 것은 중요한 일이라고 할 수 있다.

> 만약에 하늘중에 공모교장이 안 온다고 하면 되게 어려울 수 있어요. 그래서 박OO 교장 선생님이 공모제를 통해 오시게 되었고, 이햇빛 선생님도 그렇게 오셨어요. (백장미, 2021년 11월)

이렇게 공모제를 통해 부임한 교장은, 선출 과정에서 교사들과 학부모, 학생들의 투표와 면접 과정 등을 통해 선정이 되기 때문에 근무하는

교사들이 학교의 철학과 문화에 보다 적합한 교장을 선출하게 되고, 이렇게 부임한 교장은 하늘중학교의 문화와 철학을 존중하며 교육활동을 지원해 나간다.

> 이번에 전입 학급에 대한 문제를 이렇게 해결하는 것도 사실은 하늘중이여서 가능했을 것 같아요. 제가 아까도 말씀드렸지만 시간표 전체를 조정해야 되고, 학부모님들이 되게 한 번도 경험해 보지 않은 그 공간에 오시게끔 한다는 거 자체가 학교로서는 되게 나름 위험 부담을 감수해야 되는 거거든요. 그런데 그런 위험 부담을 감수하는 게 교육적으로 필요하다면 그런 것들에 대해서 교장, 교감 선생님이 되게 아낌없이 지원을 해주세요. (중략) 한 학급의 문제를 해결하기 위해서 학교 전체가 사실은 (지원이 필요한 거죠.) (중략) 교장 교감 선생님들하고도 또 소통 과정에서 사소하게 문제 생기는 것도 되게 피곤한 일이라 새로운 것들을 시도하는 게 되게 쉽지 않은 일인데 그런 점에서 우리학교는 굉장히 잘 지원해주시는 편이죠. 진짜. (김잔디, 2021년 12월)

교사들이 교육적으로 필요하다고 판단한 일이고 그것이 학교 철학에 부합한다면 교장과 교감이 적극적으로 지원하여 함께 문제를 해결해 나가는 것이다.

나. 신규 및 전입 교사들의 학교문화 수용과 적응

(1) 열린 마음으로 배우고 성장하려는 신규 교사들

하늘중학교는 전국적으로 유명한 혁신학교이다. 그러나 그렇다고 하여 교사들에게 인기가 많은 학교는 아니다. 연간 2,000명에 달하는 교사가 와서 학생 배움 중심의 수업을 배우고 가지만, 새로운 교육과정 실천에 대한 두려움 때문인지 자발적으로 찾아오는 교사는 거의 없다. 실제로, 2015년 이후로는 김잔디 교사 외에 자발적으로 이 학교에 지원하여 온 교사가 없다고 한다. 이런 상황으로 인해 하늘중학교에는 신규교사와 기

간제 교사 비중이 높은 편이다. 2021년 현재, 각 학년마다 많은 수의 신규 교사와 기간제 교사가 근무하고 있다. 전입하는 경력 교사는 적고 신규 교사와 기간제 교사가 많은 것은 학교를 불안정하게 만드는 요소가 될 수 있다.

그러나, 오히려 이 교사들은 학생 중심의 새로운 수업 형태를 배우고자 하는 태도를 지닌 경우가 많았다. 특히 신규 교사들은 대학에서도 학생 중심 수업과 교육과정에 대한 교육을 받으면서 성장하여 학생참여 수업과 교육과정에 대한 거부감이 낮았고, 오히려 더 적극적으로 배우고자 하였다.

> 서가을: 임고 붙은 선생님이 우리 학교 오면 그 얘기 해요. 우리 중국어 선생님도 이번에 붙었거든요. 신규. 근데 "어, 이게 진짜 전학공을 하네" 이런 거 있잖아요. 학생 중심 수업이라는 게 진짜 되고 모둠활동이 진짜 아이디얼하게 구현되는 학교. 그러니까 실제로 자기도 수업 시간 준비하면서 학교에선 실제로 이렇게 되겠어? 이렇게 생각한 사람들이 있었던 거죠. 그걸 실제로 해볼 수 있고 아이들이랑 같이 하면서 이걸 성장할 수 있는 분위기가 된다는 걸 되게 충격적이었던 사람들도 있었어요.
>
> 연구자: 음 본인은 경험을 못했는데 대학교에서 이제 뭔가 티칭으로 패러다임 바뀐 걸 배우니까 아마 그렇게 이제 생각이
>
> 서가을: 네. 그래서 준비를 해 가지고 임용을 붙었는데 "어? 학교에 실제로 가서 이건 쓸 수 없을 거다." 라고 생각했다는 선생님도 계셨어요. "누가 이렇게 수업하겠어? 자기가 배울 때도 그냥 강의식으로 배웠는데". 이렇게 생각을 했던 거죠. 그거를 이제 점점 이렇게 배운 사람들이 임고 붙어서 나오니까.
>
> (서가을, 2021년 11월)

신규교사들도 실제로 본인이 중고등학생일 때는 강의 중심의 수업을 들었기 때문에 대학에서 학생 중심 수업을 배울 때만 해도 이게 정말 가능한가 하는 생각을 하기도 하였지만 하늘중학교에서 실제로 모둠을 중심으로 학생 중심의 수업과 다양한 교육과정 재구성이 이루어지는 것을

보고 적극적으로 배움에 임하였던 것이다. 이러한 신규 교사들은 기존의 교사들과는 다른 각도에서 의견을 제시함으로써 기존 교사들의 안목을 넓혀주고 학습공동체 활동을 풍성하게 만드는 역할을 하기도 하였다.

> 신규 선생님들은 새로운 교육과정을 배우고 오신 분들이어서 또 우리랑은 달랐거든요. 그래서 그런 분들의 시각들도 되게 좋았어요. 말씀도 되게 잘하시고. 수업연구회 때 하면 빛이 나는 선생님들이 계셨어요. 그렇게 하면서 동료를 알아가는 기회가 됐어요(진달래, 2021년 12월)

신규 교사들이 새로운 관점에서 새로운 의견을 제시하며 학습공동체에 활기를 불어넣곤 했던 것이다. 그리고 이러한 학생 중심 수업을 더 배우고 싶은 마음에 수업연구회를 더 자주 할 것을 리더 교사들에게 요청하기도 하였다.

> 제가 보기에는, 새로 오신 분들은 수업에 대한 욕구가 되게 강하세요. 그런데 올해도 수업보기모임이 잘 유지가 되지 않았어요. 전문적 학습공동체 안에서 수업사례 발표가 있기는 했으나 1년에 두 차례에다가 간혹 있었던 건 전체 공개하고 나서 나누기 한 정도라서 부족했죠. 아무래도 선생님들은 하늘중 하면 수업을 더 많이 바꿀 수 있는 학교라는 게 있나 봐요. 그런데, 그런 부분들의 욕구가 충족이 되지 않고 있다는 말씀을 계속 하세요. 그래서 더 많이 수업을 보고 싶으시고 내 수업을 더 개발시키고 싶으시다는 이런 이야기들을 저희 학년에서는 많이 하셨어요. (김잔디, 2021년 12월)

신규 교사들은 이렇듯, 오히려 새로운 수업방식에 대한 관심이 많아 더 적극적으로 협력적 학습에 참여하며 하늘중학교의 문화에 함께 하고 있었는데, 이러한 연구 결과는 학교 밖이기는 하지만 교사학습공동체에 신규교사들의 활발한 참여로 교사학습공동체가 유지된다는 조기희(2019)의 연구 결과와 맥을 같이 한다. 조기희(2019)는 신규 5년차 이하의 교사들이 학습공동체에 많으며 대학에서 이론을 배운 신규 교사들이 이것을 실제와 접목시키는 데 많은 관심을 가지고 학습공동체에 참여하고 있다고 한 바 있다. 이러한 연구결과들은 교사학습공동체의 운영

과 지속에 있어 신규교사들의 배움과 열의에 주목할 것을 요청한다.

(3) 신입 및 전입 교사의 적응을 돕는 내부 프로그램

학교, 그것도 교사들이 순환적으로 근무하는 국공립학교가 오랫동안 교사와 학생의 학습을 증진하는 학습공동체로 지속되기 위해서는 전입 교사와 신입 교사들이 새로운 학교에 적응할 수 있도록 지원하는 시스템이 반드시 필요하다. 이에 Kruse et al.(2009)은 전문가학습공동체 학교를 지원하는 요소로 '사회화' 측면을 강조하기도 하였다. 하늘중학교의 경우, 학습공동체를 구축하는 단계에서부터 이 부분에 대해 이미 충분히 인지하고 전입 교사들의 적응을 도울 수 있는 프로그램을 마련해 나갔다. 그중 대표적인 것이 2월에 진행되는 5일간의 교육과정 연수 워크숍이다. 이 연수 프로그램은 2010년 시작 이래 지금까지 지속되면서 전입 및 신규 교사의 적응을 돕고 있다.

> 2월에 선생님들이 모여서 학년 계획을 짜거든요. 그때 비전도 공유하고 학년 일정도 공유를 해요. 그러면서 좀 많은 일들이 있는 거에 대한 부담도 좀 덜고 그리고 사전에 좀 안내도 받고 그렇게 된다고 생각이 들더라고요. (김잔디, 2021년 12월)

새 학년도에 함께 일할 교사들이 미리 모여 학교의 철학과 비전을 공유하고 1년 간의 주요 일정과 교육과정을 함께 짜면서 하늘중학교를 조금이라고 이해할 수 있는 시간을 마련하고 있는 것이다. 뿐만 아니라 3월에 이루어지는 1박 2일 워크숍도 전입 교사들이 적응하고 교사들이 서로 더 친밀감을 갖는 데 주요한 역할을 하고 있었다.

> 학년별로 막 장기자랑을 했던 것 같아요. 장기자랑 준비를 하느라고 퇴근할 때 퇴근을 못하고 노래 연습을 막 하는 거죠. 그러니까 어쨌든 우리끼리 모여서 막 얘기를 하다 보니까 우리끼리 굉장히 가까워지는 거고. 거기 가서는 부장들이 이제 한다고 그래서 거의 망가졌거든요. (중략) 그러면서 이제 관계가 그 안에서 만들어지는 그런 경험들을 하

거든요. 그때, 그 1박 2일이 그렇게 해서 결속을 다지(는 시간이 되었던 것 같아요). 그렇게 하룻밤을 자는 게 굉장히 그 긴 시간 동안 서로를 이해하는 데 필요한 그것들을 확 단축시켜주는 것도 없지 않아 있어요. (권겨울, 2021년 11월)

이러한 워크숍은 일부 교사들의 반대로 2019년 이후 사라졌지만 1박 2일은 못 가더라도 하루 워크숍을 한다던가 하는 방식을 통해 이어가고 있다. 다른 한편, 인근 학교와 함께 하는 동아리 활동을 보게 되면, 그것은 주로 가르치는 일과 관련된 직접적인 탐구와 학습보다는 교사들의 취미적 성격이 강했는데 이러한 무목적적인 모임 등은 교사들의 긴장감을 낮춤으로써 오히려 더 교사들 간의 친밀한 관계를 형성하는 기회가 되고 있기도 하였다.

임보라: 지역 교사연수에서 미술 수업을 푸른고에서 열어주셨거든요. 푸른고에서 재능기부 형식으로 미술선생님께서. 열어주셔 가지고 미술 수업을 같이 들으러 갔어요. 1학년 선생님들끼리.

연구자: 학교 간 교류 이런 건가요?

임보라: 네. 미술 수업도 있고 기타도 들으시는 분도 있고 그랬는데 미술을 들었는데 너무 힐링이 돼서 그거만 기다리고 있었어요.

연구자: 수업을 뭐 한번 듣는 거예요? 아니면 정기적으로 하는 거예요?

임보라: 정기적으로 한 6회 8회 이 정도 해요. 그래서 저는 수채화도 수업 들었고 유화 수업도 듣고 마지막에 아크릴화 수업까지 해서 작품을 하나씩 만들어가니까 너무 좋은 거예요. 그리고 그리면서 서로 얘기하고 그랬거든요.

연구자: 다른 학교 선생님도 오신 거예요?

임보라: 네네. 근데 보통 다른 학교 선생님하고 대화를 그렇게 많이 하지 않고 우리학교 선생님들이랑 이제 방과 후 시간에 얘기를 많이 하게 됐죠.

연구자: 소풍가는 기분이었을 것 같아요.

임보라: 네. 맞아요. 소풍 가는 기분 맞아요. 간식도 정말 맛있는 것

도 많이 주시고. 고등학교도 푸른고고등학교는 처음 들어가 보니까 어 고등학교는 막 이래. 막 이러고 서로 구경하고 그랬는데, 되게 좋은 거 같아요. 그리고 거기서 이제 막 서로 그림 그리면서 얘기하고. 애들 얘기는 하지 않더라도 친분을 쌓을 수 있게끔 자리가 있다는 게 좋은 거 같아요.

(임보라, 2021년 12월)

함께 편안하게 취미 활동을 하며 서로 간에 친해질 수 있는 시간을 보내고 있었던 것이다. 이러한 모임이 있기 전 일부 교사들은 '사담'을 나누는 모임의 필요성을 제안하기도 했다.

우리 어떤 한 선생님이 그랬어요. 사담 나누는 동아리 하나 있으면 좋겠다. 왜요? 그랬더니 이때 더 많이 배운다는 거예요. (음) 그니까 그냥 이것저것 삶의 이야기를 하는데요, 그 삶에서 아 이 사람은 이러한 가치를 가지고 철학을 가지고 얘기를 살아가네. 근데 그게 우리가 하늘중에서 지향하고자 하는, 예를 들어서 이게 그게 방향이라든지 이런 전반적인 혁신학교가 가야하는 방향이라든지 이런 것들과 맞는다면 '아! 이렇게.' 거기에서 느껴지는 그런 게 있나 봐요. 소통하면서. 그래서 나는 이게 더 많이 배우는 거 같다고 이러한 사람이 있었어요. (이봄, 2021년 12월).

이러한 내용을 보게 되면, 새로운 교사들의 적응, 그리고 교사들 사이의 더욱 친밀한 관계 형성을 위해서는 가르치는 일과 직접적으로 관련된 공동체 활동 외에 교사들 사이의 친밀한 관계 형성에 보다 초점을 맞춘 모임들을 활성화해 나가는 것도 중요한 것으로 보인다. 사실 하늘중학교에서 이루어진 그동안의 활동들을 보면, 다양한 학습공동체 활동과 모임들이 있었지만 5일간의 교육과정 워크숍이나 1박 2일 워크숍 외에 학교 일상에서 교사들이 좀 더 친밀하게 모일 수 있는 시간은 많지 않았다. 비공식적 학습공동체 활동들이 좀 더 편안하게 이야기 나눌 수 있는 시간이 되기도 했지만, 그 모임에는 주로 리더 교사들이 많이 모이는 만큼 그러한 혜택이 전체 교사들에게 돌아가기는 어려운 측면이 있다. 그런 점에서 무목적적이고 친목적인 모임들을 보다 더 활성화해 나가는 것은

교사들 사이의 보다 친밀한 관계 형성과 전입 교사들의 적응에 도움이 될 수 있을 것으로 보인다.

다. 오랜 시간 축적되고 내재화된 협력적 학교문화와 구조, 철학

(1) 오랜 시간 누적되며 쌓여 온 협력 문화와 학교 철학

하늘중학교에는 오랜 시간 동안 축적된 협력 문화가 곳곳에 자리매김하고 있다. 협력하는 문화 속에서 오랫동안 일해온 교사들은 새로운 교사들이 왔을 때 협력적으로 일하는 모습을 자연스럽게 보이게 되며 이러한 과정이 시간이 지나면서 반복되고 누적되면서 하늘중학교 교사들의 협력 문화는 이어지고 있었다.

> (새로 온 교사들이) 마음을 내는 누군가의 모습을 보면서 '결국 그게 협력이구나', '이렇게 하는 거야.' 라는 것들을 알게 되는 것 같아요. '우리는 협력하는 학교야..' 라고 해서 그 말로 협력이 보여지는 건 아니잖아요. 계속해서 남아진 교사들이 하는 모습을 통해서 어떻게 하면 되는지를 계속 배우게 되는 거죠. 그런 문화를 만들어 온 거죠. (권겨울, 2021년 11월)

> 그러니까 그런 것들을 만들어 왔구나. 라고 하는 생각이 들어요. 알게 모르게 스며들기도 하고 스며들게도 하면서, "알게 모르게 여기는 이래야 되." 라고 하는 생각을 갖게 하는 문화를 만들었구나. (이런 생각이 들어요,)(이봄, 2021년 12월)

협력을 말로가 아닌 삶으로 보여주고, 또 새로운 교사들이 그것을 일하는 과정에서 자연스럽게 보고 배우면서 협력의 문화가 자생적 힘으로 지속되고 있는 것이다. 협력 경험이 많지 않았던 전입 또는 신규 교사들은 하늘중학교 교사들이 협력하는 모습을 보고 함께 경험하며 협력이 왜 좋은지, 왜 필요한지를 느끼게 되었고 이는 다시 협력을 이

어가는 기제가 되고 있었다.

> 올해 오신 2학년 선생님이 그 얘기를 하시더라고요. 문제가 있을 때 이거를 교사 혼자가 아니라 이렇게 같이 풀어내고 협력해서 뭔가를 해결하려고 하는 모습이 너무 좋다고 얘기를 하셨거든요. 2학년 O반이 힘든데, 저만 힘든 건 아닐 테고 다 힘들 텐데, 그랬을 때 "그러면 우리가 한 번 해볼까요?" 얘기하고 "네 네 그렇게 해봐요." 얘기하고 그러는 거죠. (중략) 내가 힘든 걸 남들도 힘들다고 하니까, "그래, 그럼 같이 해보지 뭐." 이런 게 자연스럽게 되는 거죠. (권겨울. 2021년 11월)

다른 한편, 교사들의 이러한 협력의 내용에는 하늘중학교의 철학과 비전이 담겨 있었고 이에 교사들은 단순히 교사들이 협력하는 것이 좋다는 것을 넘어 하늘중학교 교사들이 이렇게 협력하는 이유, 이러한 협력을 통해 만들어가고자 하는 교육 비전에 대해서도 서로 협력하는 일상을 통해 자연스럽게 배우게 되었다.

> 여기는 조금 더 공동체를 기반으로 하고 이런 것들 있잖아요. "우리는 공동체를 기반으로 해,". "교사는 아이들을 더 케어하는 사람들이야." 뭐 이렇게 얘기하는 게 아니라 그렇게 구체적으로 단정 짓지 않아도 얘기하는 거나 보여주는 거나. 이런 걸 통해서 이런 생각을 갖게 하는 것 같아요. (이봄, 2020년 7월)

학생들을 어떻게 대하는지, 학생들에 대해 교사들이 어떠한 관점을 취하는지 그 모습을 교사들이 일하는 방식을 통해 자연스럽게 배우는 것이다. 이에 비교적 최근에 하늘중학교로 전입한 김잔디 교사는 하늘중학교 교사들이 온라인 수업 상황임에도 불구하고 수업과 생활지도를 하는 과정에서 학생들과 인격적인 관계를 형성하려고 노력하고 "한 명도 놓칠 수 없는 배움"이라는 수업 철학을 이어가고자 한다는 것을 느끼고 배울 수 있다고 하였다.

> 원격으로 수업해야 해서, '한 명도 놓칠 수 없는 배움'까진 못간다 하

더라도 학생들과 인격적인 관계를 형성하고 있는 부분들은 여전히 무너지지 않고 있어요. 그렇기 때문에 수업을 할 때 아이들의 협조를 얻어나가는 부분들도 있다는 생각이 들거든요. 한 명도 놓치지 않는 배움을 만들어 간다는 게 굉장히 에너지가 많이 들어가는 일인데, 그래도 그런 인격적인 관계를 만들어 나가는 것에 기반이 놓여 있기 때문에 변하지 않고 가져갈 수 있는 철학이기도 하더라고요. 여기 오래 계시는 선생님들은 아마 잘 못 느끼시는 거 같은데, 다른 학교에서는 막 선생님들 얘기하시는데 소리 지르거나 소리 한번 확 지르거나 아니면 막 진짜 폭언 같은 거 하시는 경우들도 종종 있거든요. 여기 학교에선 '그렇게 하면 안된다.'는 그런 분위기가 만들어져 있어요. 아이들을 존중하려고 하는 분위기가 교무실에서 당연시 되고, 아이들한테 소리 지르면 그게 되게 부끄러운 (일로 여겨져요.). 저도 한번 소리 질러서 되게 부끄러웠거든요. (김잔디, 2021년 12월)

학생과 학생이, 교사와 학생이 서로 인격적인 관계 속에서 배우고 성장하고자 하는 학교 철학이 수업은 물론 학교 일상에 자리 잡혀 있어 이러한 문화를 새로운 교사들이 자연스럽게 접하게 되고 또 배우게 된다는 것이다. 이렇듯 교사들의 협력문화, 그리고 이러한 협력을 통해 추구하고자 하는 학교 철학과 비전이 하늘중학교의 일상에 자리 잡혀 있었고 그러한 문화에 새로 유입된 교사들은 하늘중학교의 문화와 철학에 자연스럽게 녹아들게 되었다. 다른 한편, 이러한 협력문화와 학교 철학은 전입 교사들에게 압박으로 작용하기도 하였다. 하늘중학교에 오기 전부터 하늘중학교는 무언가 다르다는 걸 인지하고 온 교사들은 하늘중학교의 수업이 어떤지, 어떻게 일해야 하는지에 대한 탐색적인 마음과 부담을 지니고 있기도 하였다.

어떤 부분이 있냐면 "여기는 이렇게 해야 돼." 하는 여기만의 어떤 분위기나 문화, 이런 게 있어요. 그래서 새로 오시는 분들이 예전 것들을 좀 버리고 여기에 맞게 하려고 하는 그런 부담들을 갖고 계신 것 같더라고요. (이봄, 2021년 12월)

그리고 이러한 문화적 압박은 "이 정도는 해야 한다." 거나 "보고 배

워야 한다.”는 분위기로 이어졌다.

> 최근에는 느끼는 게, 학교가 물밑의 어떤 애씀들이 있어서 이렇게 계속 유지가 되는 부분들이 있지만 그러한 애씀을 통해 만들어지고 나니까 ‘학교가 어떤 사람이 들어와도 딱 그만큼의 역할들을 해 주는구나.’라고 하는 걸 느꼈어요. 특히 올해 같은 경우에는 새로운 사람들이 많이 왔거든요. 그럼에도 완전히 확 무너지지 않고 그런 것들이 그냥 가고 있거든요. 오신 분들이 여기서 뭐 ‘이 정도는 해야 하는구나.’라는 생각들을 이미 갖고 있는 것 같아요. (이봄, 2020년 7월)

교사들이 협력 문화, 그리고 이러한 협력 문화가 지향하는 학교 철학과 비전이 학교 곳곳에 녹아 그 문화를 계속해서 재생산하면서 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 이어져 가고 있었던 것이다.

(2) 교사 협력을 추동하는 물리적 구조와 물적 자료들

2010년, 하늘중학교가 혁신학교가 되면서 새로 재배치한 교무실 구조는 학년부 조직의 학습공동체화와 교사들의 일상적인 협력을 가속화하는 주요한 물리적 구조가 되고 있었다.

> 저희는 학년 교무실로 되어 있잖아요. 이게 굉장히 중요한 구조인 것 같아요. 같은 아이들을 만나는 선생님들끼리 모인 거잖아요. 교무실이 학년 교무실이니까. 그래서 화제가 공통적이고, 아무래도 계속 얘기를 하게 되잖아요. (이봄, 2020년 7월)

같은 아이들을 가르치는 교사들이 한 공간에 모여 있는 만큼 자연스럽게 더 자주 이야기하게 된다는 것이다. 또한, 같은 학년의 여러 교과 교사들이 모여 있기 때문에 자연스럽게 학년의 교과통합 프로젝트에 대한 이야기도 하게 된다.

> 교무실에 같이 있으면, 막 예를 들어서 역사랑 한문이 막 주고받으면서 얘기를 해요. 수요시위를 요즘 하고 있는데. 수요시위랑 독도가 거

의 같은 지점에서 창·체에서 이루어지는데, 수요시위 시작했고 독도가 이제 막 끝자락이고 네 이 독도를 얘기하다 보니까 6.25를 얘기하게 되고 그러다 보니까 이제 통일 얘기를 하게 되고 그래서 통일 프로젝트를 좀 했으면 좋겠어. 라는 이야기가 나오게 되는 거죠. (권겨울, 2021년 11월).

이러한 교무실 공간 배치의 중요성은 코로나19 팬데믹 상황이 되면서 더욱 여실히 드러났다. 그동안 학생들이 차지했던 교실이 비고 교사들이 온라인 수업을 해야 하는 상황이 되면서 교사들이 이동하거나 교무실에 들르지 않고 특정 교실에 머무르는 경우가 많아졌다. 담임 교사들은 담당 학급 교실, 교과 담당 교사들은 자신의 교과 교실에서 수업을 진행하게 되었고 이에 따라 교사들이 서로 한 교무실에서 만날 일이 줄어들었다. 그리고 이렇게 되면서 교사들 사이에 소통이 줄었고 같이 논의하는 일이 잦아들었다.

그러니까 선생님들이 원래는 뭐야 담임 선생님들은 우선 다 계시지. 다 계시는데 이제 원래 학년에서 교과 담당하시는 선생님들도 원래는 학년부에 같이 계셨었어요. 그래서 학년부에 교무실에 있지 않고 어쨌든 학년 협의회나 이때 거의 무조건 참석인 거예요. 이제 그런 얘기들을 해야 되는데 일단 뭐 학년에 있는 선생님들조차도 얘기가 잘 안되고 막 이러니까 그런 것들이 좀 아쉽죠. 그래서 이게 긴밀하게 못 되는 것도 없잖아 있는 것 같아요. (권겨울, 2021년 11월)

다른 한편, 오랜 시간 쌓여온 다양한 물적 자료들, 특히 교과 통합 프로젝트 운영 자료들은 새로운 교사들이 하늘중학교의 수업을 배우고 협력적 프로젝트를 이어가게 하는 매개 역할을 하고 있었다.

이봄 선생님이랑 채송화 선생님이 만들어 놓은 많은 수업 자료들을 굉장히 열심히 이월해주고 가셨어요. 국어 교과가 우리 학교의 핵심적인 교과라는 것을, 교과통합 프로젝트 대부분의 과정에서. 그런 걸 많이 안내해주셨어요. 국어 교과 선생님이 대부분 바뀌셨는데. 대부분 자리를 잘 잡으셨어요. (중략) 국어 교과를 잘 이월시켰던 것들이 좋은 상황을 만드는 데 영향을 미친 것 같아요. (김잔디, 2021년 11월)

> 역사 선생님이 새로 오셨는데, 이제 수요 시위 관련해서 활동지를 좀 보여 드렸어요. 활동지를 보냈더니 선생님이 어떻게 활동지에 이렇게 좋을 수 있냐면 하시더라고요. 그게 내가 만든 것도 아니고 만들어서 논의하고 없애고 이렇게 해서 몇 년을 왔기 때문에 그런 거라고. 그 위에서 또 이제 또 새롭게 갱신을 해나가고. (권겨울, 2021년 11월)

그동안 10여 년간 학교혁신이 지속되면서 과거의 자료는 새로운 교사들이 더 나은 수업을 하는 기반이 되어 주었고, 또 이렇게 새로 만들어진 자료들이 이후에 새로 오는 교사들에게 하늘중학교에서 이루어지는 학생 중심 수업과 협력 프로젝트를 해나갈 수 있는 기반이 되어 주고 있었다.

라. 교사 협력을 지원하는 학교 밖 제도들

(1) 교사들의 협력을 엮어내는 마을 지원 시스템

2020년, 코로나19 팬데믹의 직격탄을 맞은 하늘중학교는 매년 진행된 교과 통합 프로젝트를 제대로 하기 어려운 상황에 처하게 되었다. 학년말에 이루어지던 3학년 뮤지컬 프로젝트도 할 수가 없었고 1학년 연극영화제도 할 수가 없었다. 학생들이 모여서 연습할 수 없는 상황에서 이러한 대규모 프로젝트를 실시하기가 어려웠다. 그러나 2021년, 코로나19 팬데믹 상황 2년째를 맞이하고 온라인과 함께 오프라인 수업도 어느 정도 회복이 되면서 교사들은 다시 교과 통합 프로젝트를 시도하게 되었다. 이에 따라 3학년에서도 학기말 프로젝트로 뮤지컬 프로젝트를 시 운영이 되었는데, 사실 3학년 교사들 가운데 이전에 뮤지컬 프로젝트에 운영해본 교사가 한 명도 없었다. 3학년 부장이었던 김잔디 교사 역시, 3학년 부장뿐 아니라 3학년 자체를 처음 맡았기 때문에 3학년에서 그동안 진행되어 온 뮤지컬 프로젝트를 경험해본 적이 없다. 그러나, 그럼에도 불구하고 교사들은 뮤지컬 프로젝트를 운영하는 데에 의견을

같이 했다. 힘이 들겠지만 그동안 전통으로 자리 잡혀 온 뮤지컬 프로젝트를 이어가면 좋겠다는 3학년 교사들의 의지가 컸고, 코로나19로 제대로 체험학습을 하지 못한 학생들에게 의미 있는 체험의 기회를 마련해 주고자 한 교사들의 마음이 있었기에 가능한 일이었다.

그러나 뮤지컬은 사실 전문적인 분야이기 때문에 교사가 맡아 진행하는 것이 쉽지 않다. 대본 쓰기, 노래 연습, 춤 연습, 노래 선정, 무대 세팅 등. 아무리 아마추어들이 하는 거라지만 그 구성 자체가 이미 상당한 에너지가 많이 들어가는 일이 아닐 수 없다. 그러나 하늘중학교에는 그동안 쌓인 문화와 전통, 그리고 축적된 자료뿐 아니라 매년 뮤지컬 활동을 지원해준 마을 교사가 있었다. 마을 교사는 학교 교사와 학생이 수업 시간을 통해 시나리오를 마련해 놓고 나면 함께 학교에 와서 참여하여 학생들에게 춤과 노래를 지도하곤 하였다.

> 교과통합프로젝트로 해서 각 교과가 같이 참여해서 뮤지컬 관련된 전반적인 내용을 같이 나누고 뮤지컬 강사 선생님을 모셔서 뮤지컬 수업을 지도를 해요. 초반에는 주로, 교과통합프로젝트로 진행할 때, 국어 교과가 중심이 돼서 수행평가로 연극대본 작성하기처럼 뮤지컬 대본 작성하기를 해보고요. 대본 나온 것 중에 학급에서 제일 좋은 대본을 뽑아서 대본을 가지고 역할을 나누고 감독이라던지 대본을 좀 더 수정할 수 있는 친구들을 뽑아서, 그렇게 역할분담을 좀 해놓고 나면은 그러고 나면 뮤지컬 선생님이 들어오셔서 안무 짜는 거라던지 연기를 좀 더 리얼하게 하는 방법들을 지도를 좀 해주세요. (김잔디, 2021년 12월)

특정 전문성이 필요한 지점에 학교 외부의 마을 교사가 투입됨으로써 학교 교사만으로는 할 수 없는 프로젝트를 진행하는 것이다. 이러한 마을교사의 지원은 하늘중학교에서 빈번하게 일어난다. 하늘중학교가 포함된 노을시에서는 2015년 이후 마을교육공동체와 마을교육과정을 지원하기 위한 체제를 만들어 왔고 하늘중학교는 이 프로젝트에 함께 하였으며 이를 통해 현재 마을이 학교를 지원하는 다양한 시스템이 마련되어 있다.

이제 마을 교사들이랑 수업을 많이 하거든요. 노을시에 마을 강사들이 되게 많아졌어요. 박지혜 선생님이 노을시청에 들어가서 일을 하는 동안 마을 교사들 네트워킹이 굉장히 촘촘해졌어요. 마을 교사들도 자기가 속한 단체가 있어요. 예를 들면 '한발 두발' 단체에 속했으면 그 단체에 속해있으면서 학교에서 요청이 오면 이제 특강 형식의 수업을 해주는 거예요. 그런 수업이 되게 많거든요. 노을시에. 그러니까 데이터베이스를 만들어서 학교에 뿌리고 일 년 교육과정 중에 필요하면 강사 신청해서 같이 수업을 하는 거죠. (김잔디, 2021년 12월)

협력이 많이 요구되는 프로젝트가 외부의 마을 지원 시스템에 의해 체계적으로 지원되고 있는 것이다. 이에 하늘중학교는 이 프로젝트를 경험해본 교사가 없음에도 불구하고, 교사들은 자신들이 전문적으로 할 수 없는 영역에 대해 외부 자원들의 원활한 도움을 받으며 협력적 프로젝트를 이어가고 교사들 사이의 협력 경험도 다시 구축할 수 있었다. 특히 이러한 마을 교사들은 학교교육에 대한 여러 차례의 연수를 받아 최근의 국가교육과정과 통합교육과정 등을 이해하고 있기 때문에 보다 원활히 학교의 통합 교과 프로젝트를 지원해줄 수 있었다.

마을 선생님들의 교육적인 역량이 다른 지방자치단체하고 비교할 수 없어요. 왜냐하면 이 사람들은 다른 마을 교사들이 들어본 적이 없는 연수를 받았어요. 2015 개정 교육과정 연수, 역량 중심 교육과정. 창의융합형 인간. 이런 부분에 대한 연수를 1년에 60시간 이렇게 하고, 계속 컨설팅 나가고, 계속 모니터링을 했고. 그 속에서도 계속 리더를 키워냈고. 그 사람들과 마을교육자치회를 꾸려서 끊임없이 연대를 만들어냈어요. 지자체 공무원들 엄청나게 연수해댔고요. 그 사람들도 2015 개정 교육과정을 이해할 수 있게끔. 2015가 뭐야? 이렇게 물어보게는 안 했어요. "아, 나 2015 들어는 봤어. 그게 뭐 좀 다른 거라고 하던데." 라고 하면서 "그게 역량인가 뭐라 하던데." 이 정도는 되게 했어요. 그렇게 했기 때문에 (마을지원시스템이 학교에 원활히 지원이 되는 거죠) 지금도 이 사람들 계속 연수를 하고 있어요. (박지혜, 2021년 11월)

학교 교육과정에 대해 어느 정도의 교육을 받고 이해도를 갖춘 마을 교사들이 지속적으로 학교 교육을 지원함으로써 학교 교사들이 더 다채로운 협력적 프로젝트를 운영할 수 있도록 지원하고 있었던 것이다. 이러한 마을 교사의 지원을 통해 봤을 때, 한 학교가 교사들이 협력하는 학습공동체가 되고 그것을 지속하는 과정은 학교 외부와의 끊임없는 연대의 과정이며, 단위학교 교사학습공동체를 넘어 마을교육공동체가 되어가는 과정임을 보여준다.

(2) 교사의 장기 근무를 가능하게 하는 근무 유예 제도

앞서 하늘중학교에는 7년~9년까지 오랜 기간 근무한 교사들이 많다고 한 바 있다. 이 교사들은 대부분 리더 교사들로, 이 교사들이 장기적으로 학교에 남아 학교를 이끌고 있었던 것은 하늘중학교가 오랜 시간 동안 교사들의 학습공동체로 지속될 수 있었던 주요한 배경이 되고 있었다. 그러나 일반적으로 교사의 한 학교 근무기간은 5년으로 제한되어 있다. 근무의 형평성을 고려하여 한 학교 근무기간을 5년으로 제한하고 있는 상황이다.

그러나 하늘중학교 교사들은 교장이 해당 학교 교사들의 근무기간을 유예해줄 수 있는 제도를 활용하여 근무기간을 최대한 연장해가며 하늘중학교에 근무하고 있었다. 이러한 유예를 통해 한 학교에 최장 근무할 수 있는 기간이 9년이기 때문에 교사들은 이러한 제도를 활용하여 하늘중학교에 남을 수 있었던 것이다. 이로 인해 하늘중학교의 일부 교사들은 오랜 기간 하늘중학교에 남아 계속해서 학교를 혁신하고 함께 배우고 일하는 문화를 만들어갈 수 있었다.

4. 하늘중학교 교사학습공동체 지속에 대한 도전 과제

하늘중학교가 교사들이 함께 배우고 실천하는 학교로 지속되는 과정에는 여러 교사들의 헌신과 열정, 학교 내외부의 상황 맥락이 유의미하게 기여하고 있었다. 그러나 다른 한편, 이 과정에는 학습공동체의 지속을 어렵게 하는 도전 요소들 또한 곳곳에 자리하고 있었다. 이러한 도전 요소들은 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 지속되는 과정에서 계속해서 어려움으로 제기되고 있으며 앞으로도 해결해야 할 과제로 남아 있다.

가. 학교 규모 축소 및 학생 인구구성의 불균형

(1) 학교 규모 축소에 따른 업무 가중의 문제

학교 규모의 변화는 하늘중학교 교사학습공동체의 지속을 어렵게 하는 요인 중 하나였다. 2009년 각 학년당 13학급을 유지했던 하늘중학교는 2015년까지는 그래도 학년당 10학급 수준을 유지하였다. 그러나 이후 지역 재개발 등의 영향으로 많은 가구들이 이주하면서 학급수가 급격히 줄어들었다. 학년당 10학급 수준이었던 학교는 7학급, 5학급 수준으로 떨어지기까지 하였다. 교사학습공동체나 학교공동체에 대한 일부 연구물들은 작은학교가 이러한 문화를 형성하고 유지하는 데 더 좋다고 말하기도 한다(Stoll et al., 2006). 그러나 원래부터 작았던 학교가 아닌 규모가 있었던 학교의 규모 변화, 하늘중학교의 경우 규모의 축소는 그다지 이러한 공동체 문화의 지속에 도움이 되고 있는 것으로 보이지는 않으며 오히려 몇 가지 어려움을 야기시키는 원인이 되고 있었다.

먼저, 이러한 학급 규모의 축소는 교사 근무 인원을 줄여 교사 1인당 업무를 가중시키는 문제를 발생시키고 있었다.

권겨울: 학교 규모가 막 계속 줄고 예. 지금 계속 줄고 내년까지 내년

에도 줄어요.

연구자: 그래요?

권겨울: 지금 굉장히 심각해요.

연구자: 6,6,6인가요?

권겨울: 지금이 6,6,5인데. 이 1학년이 다섯 학급이거든요. 내년에는 이제 4,5,6이 되는 거죠. 1학년이 4학급, 2학년이 5학급, 3학년이 6학급이 되니까 두 개 학급이 줄어서 학교 규모가 줄어들게 되죠. 제가 30학급일 때 왔으니까 지금 절반도 더 주는 거죠. 학급 수가 계속 줄면서 학교는 계속 어려워진 것 같아요. 왜냐하면 학급이 줄면서 기존에 있던 사람들은 나가고 새로 오는 사람들은 숫자가 다 줄어들고. 그리고 업무는 계속 나눠서 누군가가 가져가야 되는 게 지금 계속되고 있는 거예요. 그런데 내년에는 더 줄어들 거고. 심지어는 부장이 여덟 명밖에 안 되는 상황이면 그 업무를 다 나눠서 누군가는 가져가야 될텐데.(중략) 계속 줄어들면서 계속 힘들어요.

(권겨울, 2021년 12월)

학교 규모가 줄어들면 그만큼 교사수가 줄고, 그동안 해왔던 업무들을 나눌 교사들이 줄어들기 때문에 1인당 교사 업무 비중이 가중된다는 것이다. 뿐만 아니라, 더 큰 문제는 인원이 감축되는 과정에서 근무기간이 오래된 교사가 먼저 전출 대상이 되기 때문에 하늘중학교 혁신의 주요 교사가 이러한 규모 축소로 전근을 해야 하는 상황에 놓이곤 하였다. 대표적인 사례가 백장미, 진달래 교사로, 두 교사는 하늘중학교 혁신을 함께 이끄는 리더 교사들이었지만 학교 규모가 작아지면서 배정 교사수가 감소함에 따라 어쩔 수 없이 학교를 떠난 사례들이다.

남아 있어야 될 사람들이 티오감으로 빠지는 거예요. 달래쌤 같은 경우도 티오감으로 떠나신 경우죠. (권겨울, 2021년 12월)

학교 규모의 축소는 동교과 교사 수의 감축을 의미하는 것이기도 했다. 그리고 동교과 교사수가 줄어듦에 따라 교과 교사들 사이의 협력이 어려워지는 문제가 발생하기도 하였다. 예를 들어, 2015년에 전입한 사

회 교사인 최맑음 교사는 전입 초기에는 학교 규모가 컸던 만큼 동교과 교사들이 어느 정도 있었고 이에 동교과 교사들과 협의하고 친하게 지낼 수 있었다. 그러나 점점 학교 규모가 줄어들고 동교과 교사가 거의 없는 상황이 되면서 교과를 중심으로 협력하기가 어렵다고 하였다.

> 음 초창기에 왔을 때는 그 당시에는 동교과 교사가 있었고 지금 같은 경우에는 동교과가 없어요, 같은 학년 안에. 그러니까 예전에 제가 처음 왔을 때만 해도 그래도 학급 수가 좀 있다 보니까 학년 안에 동교과가 있어서 그래서 도움을 받기가 (좀 원활했어요.) 그런데 지금은 학급 수가 16개라서 학년 당 각자 혼자 있는 상태인 거예요. (최맑음, 2021년 12월)

이와 같이 학교 규모의 변화, 하늘중학교의 경우 학교 규모의 축소는 리더 교사의 손실과 교사 업무의 가중, 교과 교사들 사이의 협력 약화 등의 어려움을 발생시키고 있었고 이것은 교사들의 협력적 배움과 실천을 어렵게 하는 맥락으로 작동하고 있었다.

(2) 학교에 대한 지역사회의 인식과 학생 배정 불균형의 문제

하늘중학교는 유명한 혁신학교이다. 이에 혁신 초기에는 학교에 대한 소문을 듣고 이사 오는 경우들이 많았다. 주입식 교육에 지쳐가는 아이들을 위해 학생 중심의 수업과 다양한 프로젝트를 진행하는 이 학교로 전학오는 일들이 빈번했다. 하늘중학교 교사들도 자신의 자녀들을 이 학교로 보내는 등 학부모와 교사 사이에 하늘중학교 교육에 대한 신뢰가 높았다.

그러나 점차 시간이 지나면서 학생들의 활동 중심으로 이루어지는 하늘중학교 교육에 대한 지역사회의 인식이 점차 “노는 학교”라는 이미지로 변화해 갔다. 하늘중학교에서 이루어지는 다양한 교과 통합 프로젝트와 체험활동, 모둠활동 중심의 수업에 대한 지역민들의 인식이 공부하지 않고 노는 학교라는 인식을 형성해 간 것이다. 그러면서 공부를 하고자

하는 학생들은 점차 인근의 바다중학교로 입학을 하고 공부에 큰 흥미가 없는 학생들이 하늘중학교로 입학하는 사례가 늘어났다.

> 하늘중이 워낙 급진적인 편이잖아요. 변화의 속도라든지 이런 거에 있어서 그거를 학부모들은 저기는 놀린다 애들을 조금 공부 시키고 싶으면 그래도 바다중이 낫다. 이렇게 생각하는 부모들이 많아요. 해마다 이렇게 두 개 학교 보면 여기 바다중은 넘치고 저기는 안 가려고 하는 경향이 있어요. 노는 학교라고 생각하는 거죠. 학원에서도 심지어 공부 시키려면 하늘중 보내지 말아라. 뭐 이런 식으로 얘기를 한다는 거예요. 물론 이제 아닌 부모들도 많고 우리가 출간한 책이나 이런 걸 읽고 일부러 찾아오는 학부모들도 있는 걸로 알고는 있는데 하늘중에 대해 그런 인식이 좀 있어요. 그래서 해마다 바다중 가고 싶어하다 하늘중을 간 애들은 있어도 하늘중 가고 싶은데 못 가서 여기 온 애들은 없어요.(백장미, 2021년 11월, 하늘중에서 근무하다가 현재는 바다중에서 근무)

그리고 이렇게 되면서 바다중학교에는 여학생들이 많아지고 하늘중학교에는 남학생들이 많아지는 등 학생 인구 불균형의 문제가 발생하기도 하였다.

> 저희가 항상 문제가 되는 게, 바다중학교와 둘이 제로썸 게임인 거죠. 그쪽이 좋으면 우리가 힘들고 우리가 좀 좋으면 그쪽이 힘들고. 이런 게 교육청 차원에서 어떻게 해주면 좋겠어요. 선택하게 하니까 어느 한 해는 초등학교에서 힘든 친구들이 몰려서 하늘중으로 와버리면 다른 애들은 그 아이들을 피해서 바다중으로 다들 가버리고 이러는 거예요. 여학생들은 주로 바다중을 가고, 말 안 듣는 남학생들이 하늘중에 오는 경우가 많죠. 그래서 선생님들이 써야 할 에너지가 장난 아니었던 것 같아요. “하늘중은 활동 수업을 하니까 하늘중에서는 논다더라.” 하는, 말도 안 되는 소문들이 나면서 공부하기 싫어하는 애들이 오는 거죠. 그러면 이 애들이 얼마나 힘들어요. (진달래, 2021년 11월)

바다중학교에는 여학생이 몰리는 반면 하늘중학교에는 남학생이 몰리

면서 수업과 생활지도에 있어 어려움이 커진다는 것이다. 이러한 성비불균형의 문제에 대해 채송화 교사는 좀 더 구체적인 이야기를 들려주었다.

채송화: 근데 이제 2018년에 저는 개인적으로 힘들었어요.
연구자: 아, 그래요?
채송화: 2018년에 1학년을 맡았는데, 일단 남초였어요. 남학생 초과. 이때 남학생이 19명이고 여학생이 11명, 이 정도 됐었거든요. 그러면은 여자애들이 이상한 짓 하는 남자 애들을 밟지 못하겠죠. 그 밟는다는 건 이제 뭘 포함하는 거냐면 여학생이 남학생을 리드한다는 거예요. 여학생들이 모둠 활동이든 학급 행사든 뭐든 다 얘네들이 리드를 하기 때문에 남학생은 사실 따라가거든요. 그렇게 가다가 이제 2,3학년 되면 조금씩 바뀌는 거예요. 나중에 이제 똑같아지는 거예요. 근데 어쨌든 초등학교하고 중학교 1학년은 여자들 약간 우세한 시기에요. 그런데 그 해에 바다중에 갔더니 바다중은 여초예요. 그러니까 공부 좀 하고 조신한 애들은 바다중을 지원한 거예요. 하늘중에 가면 모든 게 다 허용된다라는 소문이 나서 그런지 좀 힘든 아이들이 하늘중을 지원하는 거예요. 그런데 교육청의 문제가 뭐냐 하면 민원이 들어오더라도 남녀 비율을 맞춰야 돼요, 반반씩. 그게 아이들 정서적으로나 생활 지도나 뭐든 간에 정상적인 수업 지도를 할 수 있는 상황이 돼요. 여자가 많아도, 남자도 많아도 안 좋아요. 여자 애들이 생활지도가 더 힘들 때 더 힘들거든요. 얘네들끼리 한번 왕따 사건 은따 사건 생기고 하면 (그걸 지도하는 것도 쉽지 않아요.) 얘네들 시기 질투 있는 시기적 특징이 있기 때문에 그거를 적절히 (지도해 줘야 해요.)

(채송화, 2021년 11월)

중학생 발달단계의 특성상 수업에서 여학생들이 남학생들을 주도하는 경우가 많고, 특히 모둠활동이 많은 하늘중학교에서 이러한 모둠활동을 이끌어가는 데 여학생이 많은 역할을 하기 때문에 남학생이 과도하게 많게 되면 이러한 모둠활동 중심의 수업이 원활히 이루어지기 어렵다는 것

이다. 반대로, 여학생이 많을 경우, 여학생들은 여학생 특유의 친구 따돌리기 문제 등이 빈번하게 발생하기 때문에 이 또한 바람직한 성비율은 아니라고 하였다. 결국, 남학생과 여학생이 적절한 비율로 함께 있을 때 교육활동이 원활히 이루어질 수 있는데 하늘중학교의 경우, 활동성이 강한 남학생들이 주로 지원해 옴으로써 수업과 학생지도의 어려움이 발생하게 된다는 점을 채송화 교사는 지적하였다.

사실 바다중학교도 혁신학교로, 학생 중심의 수업과 교육과정을 지향하며, 교사학습공동체 활동이 정기적으로 이루어진다. 하늘중학교보다 2년 늦은 2012년에 혁신학교 정책을 도입한 바다중학교는 앞서 혁신을 추진하며 유명해진 바다중학교에 비교당하는 아픔을 겪기도 하였다. 그러나 바다중도 교사학습공동체 활동을 정기적으로 해나가며 학교교육을 학생 중심으로 변화시켜 현재 바다중학교에도 학생 중심의 수업과 다양한 통합교육과정이 운영되고 있다. 이렇게 두 학교는 서로 경쟁하기도 하고 또 마을축제를 같이 하기도 하는 등 협력하기도 하면서 OO동 중학생들의 교육을 책임지고 있다. 그러나 그 혁신성에 있어서 하늘중이 상당히 개혁적이라면 바다중은 하늘중에 비해서는 완만한 경향이 있었던 것으로 보인다.

연구자: 여기도 통합교육과정을 많이들 해요?
백장미: 많이 하는 편이긴 한데 하늘중만큼 많지는 않아요. 여기는 몇 가지 정해져 있는 (것만 해요)

(백장미, 2021년 11월.
하늘중학교에서 근무하다 현재는 바다중에서 근무)

바다중도 다양한 교과통합 프로젝트를 운영하기는 하지만 그 양이나 규모 면에서 하늘중만큼 역동적이지는 않고 변동성이 적은 것이다. 이에 하늘중학교는 시간표의 변동도 많은 반면 바다중은 큰 변화 없이 학사운영이 어느 정도 안정적으로 되고 있는 상황이었다.

적정선을 찾는 게 되게 중요한 것 같아요. 하늘중이 시간표를 너무

자주 바꾼 면이 없지 않아 있긴 있죠. 두 학교를 비교해보면 '(하늘중이) 정말 심하게 바꾼 거였구나!' 하는 생각이 들어요. 여긴 거의 안 바꾸고 바꿔도 뭐 그냥 한 학년에 일 년에 한두 번 정도 (바꾸는 것 같아요.) (백장미, 2021년 11월. 하늘중학교에서 근무하다 현재는 바다중에서 근무)

우리나라 국가교육과정에서는 시수를 '학년군'으로 배정하여 각 학교들에서 학교 상황에 맞게 교과 및 창의적 체험활동 시간을 배치하여 운영하도록 하고 있다. 이에 하늘중학교는 이러한 제도를 활용하여 상당히 역동적인 교과통합 프로젝트를 운영해 왔고 이에 학사일정을 유연하게 운영해 온 측면이 있다. 반면, 바다중은 큰 변동성은 없는 수준에서 교과통합프로젝트를 운영해 나왔는데, 이러한 상황에서 지역민들은 역동적으로 이루어지는 하늘중학교의 교육활동에 대해서는 노는 활동으로 인식한 반면 바다중은 활동이 공부에 무리가 되지 않는 선에서 이루어진다고 인식하고 있는 것으로 보였다.

나. 교사 다양성과 기간제 교사의 위치 불안정성

(1) 다양한 교사 요구 수용의 어려움

하늘중학교는 공립학교이니만큼 항상 교사가 교체되며, 교체되는 교사들 가운데는 하늘중학교의 협력문화와 학교철학을 잘 받아들이고 하늘중학교에서 이루어지는 학습공동체 활동에 거부감 없이 참여하는 교사들도 있지만, 다른 한편으로는 하늘중학교에서 이루어지는 학습공동체 활동에 비판적 관점을 가지고 학습공동체 활동이 다른 방식으로 운영되기를 바라는 교사들도 있다.

제가 하늘중학교에서 놀랐던 게 뭐냐면 수업연구회가 10년 전이나 지금이나 똑같잖아요. 그런데 전에 있던 바다중학교 같은 경우에는 이제 수업연구회 운영 방식을 변화시켜 왔거든요. (서하얀, 2020년 10

월)

오랜 역사를 지닌 수업연구회가 너무 같은 방식으로 진행되고 있는 것에 대해 일부 교사들은 불편함을 느꼈던 것이다. 일부 교사들은 학습공동체 활동 주제가 제한적이라는 점에 대해 비판하기도 하였다.

서하얀: 바다중학교에서 학습공동체는 어떤 식으로 했었냐면, 선생님들끼리 연구하고 싶은 걸 다 내놨어요. 연구하고 싶은 걸. 동아리 식으로. 누구는 우크렐라를 불고 싶고, 누구는 무엇을 하고 싶어. 딱딱 모임을 가졌어요. (네네.) 그리고 나서 그 모임에서 짱을 만든 거예요. 그때 제가 미술치료. 미술치료 짱을 만들어가지고 제가 그때 미술치료 담당자가 됐거든요. (중략)

연구자: 그럼 뭐 한 학기든지 일 년인지 이런 식으로 운영하는 거예요?

서하얀: 일 년, 이런 식으로 하기엔 너무 힘드니까 선생님들 이제 날짜를 다 맞춰 가지고 이때 이때 해서 오픈을 해버리는 거예요. 그러면 미술치료를 듣고 싶은 선생님들은 그 때 다 모여 가지고 같이 듣는 거예요. 그렇게 하니까 우리도 굉장히 듣고 싶은 요소를 들을 수 있으니까 너무 좋았던 거죠. 그런데 여기 학교에서는 독서모임 있는지도 잘 몰랐거든요. 잘 몰랐고 그리고 독서모임도 시간도 다섯 시부터 일곱 시까지 그니까 저 같은 애기 있는 사람들은 참여하고 싶어도 못 참여하는 거죠.

(서하얀, 2020년 10월)

교사들의 다양한 의견을 반영하지 못하고 획일적인 주제로 학습공동체가 진행된다는 것이었다. 이러한 비판과 문제 지적은 하늘중학교가 학습공동체로 지속되는 내내 있어왔다. 하늘중학교의 교사학습공동체는 그 운영 측면이나 주제 측면에서 보자면 크게 변화하기보다는 오랫동안 비슷하게 운영되어 왔는데 이러한 점에 대해 일부 교사들은 불편함을 느꼈던 것이다. 이와 관련하여, 주요 리더 교사라 할 수 있는 혁신부장들은

교사들의 다양한 요구를 수용하는 것에 어려움을 느꼈다.

> 최여름: 중간에도 주제별이 한 번은 있었어요. 제가 여기 근무했던 기간에. 그게 전학공이었는지는 모르겠는데. 수학을 놓고 (모인다거나 하는 게 있었죠.)
> 서가을: 교과별로 모인 적이 한두 번 있었어요.
> 최여름: 교과별로 모였을 때 되게 역량 차이가 많이 난다. 그런 생각이 들었어요. 그래서 교과별이나 주제별로 가는 것보다는 학교의 철학과 비전을 공유하는 시간이 좀 더 적절하고 또 이런 시간이 분명히 있어야 된다고 생각했어요.
>
> (최여름, 서가을, 2021년 11월)

공식적인 교사학습공동체를 교과를 중심으로 운영할 경우에는 교사 수가 한 명인 교과에서는 교사가 협력하기 쉽지 않으며, 또한 각기의 모임을 이끌어갈 리더 교사들의 역량 차이가 많이 나는 문제가 발생하였던 것이다. 여기에 더해, 리더 교사들은 하늘중하교가 지향해 나가는 철학을 전체 교사가 함께 공유하는 시간이 반드시 필요하다고 생각하였고 전체 교사들이 자주 함께 모이고 같이 공부하는 방식을 통해 해결하고자 했다.

이 문제는 사실 오랫동안 해결되지 않아 온 하늘중학교 학습공동체의 문제이기도 하다. 한편에서는 학교 정체성을 강조하고 다른 한편에서는 교사의 다양한 요구를 강조하는 입장이 잘 해결되지 않아온 것이다. 이에 일부 교사들은 하늘중학교 리더 교사에 대해 “철옹성”이라고 표현하기도 하고 “그들만의 리그”라고 비판하기도 하였고 리더 교사들은 이러한 비판으로 인해 상처를 받기도 하였다.

> 혁신부장 할 때는 많이 울기도 했던 것 같아요. 그게 실제 눈물이 아니더라도 엄청 상처받고 그랬어요. 늘상 들었던 게 ‘그들만의 리그’. 지금도 되게 듣기 싫은 말이 그거거든요. 그런 얘기들을 막 들어가면서 엄청 상처를 많이 받았던 것 같아요. 제가 여름 부장한테 넘겨주면서 “마음의 근육만 단단해지면 되.” 라고 얘기를 했거든요. 워낙 받은 상처들이 많아서. (이봄, 2021년 12월)

학습공동체 문화와 활동이 하늘중학교에서 오랜 기간 지속되면서 교사들의 의견을 반영하여 전체 교사들의 학습공동체 시간이 줄고 학년에 따른 주제별 학습공동체가 운영되기도 했지만, 이 문제는 여전히 남아 있는 숙제인 것으로 보인다. 앞으로 단위학교 교사학습공동체는 어떤 공동체여야 하는가? 이에 대한 깊은 고민이 필요해 보인다.

(2) 교사들의 세대 차이

하늘중학교 교사학습공동체가 시작된 지도 10여년이 지난 만큼 점차 기존에 일했던 교사들과는 문화적 차이가 있는 새로운 세대의 젊은 교사들이 하늘중학교에 유입되고 있다. 이 교사들은 학생 중심의 수업과 교육 실천을 배우고자 하는 의지가 강해 하늘중학교에서 열심히 협력하며 배운다. 그러나 다른 한편으로는 신규 교사들은 가르치는 일에 대한 태도나 교사 관계, 업무 시간 등에 있어서 기존의 교사들과는 다른 관점을 지니고 있기도 하였다. 예를 들어, 새로 들어온 젊은 세대 교사들은 교사에 대한 정체성을 소명의식을 가지고 아이들에게 헌신하는 존재라기보다는 하나의 직업 정도로 규정하고 있는 모습을 보인다.

> 지금은 또 어떤 어려움이 있냐면, 이건 이제 우리 학교의 얘기라기보다는 전반적으로 이제 새로 들어오는 선생님들이 연령대가 되게 젊잖아요. 과거에도 항상 새로운 세대가 들어오긴 했지만, 요즘 들어오는 젊은 세대의 특징은 굉장히 개인적인 것 같아요. 부정적인 의미로 개인적이라는 게 아니라 되게 개인적인 이런 사고방식을 가지고 있는 사람들(인 거죠.) 우리는 사실 교직, 교사 그러면 뭔가 소명의식도 있고 사명감이 있어서 헌신이라는 것이 베이스에 깔려 있는데, 요새는 그냥 직장으로 생각하는 사람들이 많단 말이에요. 그래서 (일을 해도) 딱 여기까지! 이런 경향이 되게 커요. (이봄, 2020년 7월)

새로운 세대 교사들이 기본적으로 가지고 있는 사고방식 자체가 개인적인 성향이 강해, 자신이 일하는 선을 분명하게 정하고 그 선을 넘는

것에 대해서는 뭔가 불편함을 드러낸다는 것이다. 그러하기에 신규 교사들에게 이 이상을 요구하는 것에 기존 교사들은 어려움을 느끼고 있었고 무언가 다르다고 느끼고 있었다.

> 우리 이런 거 한번 해볼까요? 뭐 이렇게 했을 때? 거기까지 해야 해요? 라고 하는 분위기가 대놓고 얘기하지 않아도 느껴지는 분위기가 있어요. (이봄, 2020년 7월)

무언가를 좀 더 시도해 보고자 하거나, 근무 시간을 넘겨가며 일을 하고자 할 때 신규 교사들은 이에 대한 거부감을 표현하는 것이다. 이런 것들은 교직에 대해 소명의식을 가지고 아이들을 위해 헌신하고자 한 기존 교사들에게는 큰 문제가 없는 것일 수 있었으나, 새로운 젊은 교사들에게는 그렇지 않았던 것이다. 그런데 앞서도 이야기했다시피 하늘중학교에는 신규 교사가 많다. 다른 학교에서 전입하는 교사가 줄어듦에 따라 신규 교사가 많은 수를 차지하고 있는 것이다. 이에 하늘중학교의 근무문화는 자연스럽게 변화되었다. 늦게까지 근무하는 문화가 줄어들고 정시에 퇴근하는 문화가 형성되었다.

> 퇴근 시간을 지키고 근무시간 이후 시간을 지켜주는, 그런 게 어느 순간부턴가 되게 당연하게 (된 것 같아요.) 3~4 년 전만 하더라도 일찍 퇴근하는 사람들이 없었거든요. 그래서 칼퇴근하는 것에 대해서 어떻게 칼퇴근을 할 수 있어? 이런 생각을 가지고 있었는데 지금은 왜 남아? 이런 생각들을 하는 거죠. 그게 뭐 이상한 건 아니고 시간적인 개념의 변화가 필요한 거죠. (이봄, 2020년 7월).

새로운 세대의 젊은 교사들은 교사 관계에 대해서도 기존의 교사들과는 다른 관점을 지니고 있는듯했다. 기존 교사들은, 유교적인 동양 문화의 전통 속에서 선배교사에 대해 배려하고 존중해야 한다는 인식이 어느 정도 형성되어 있었고, 이에 후배 교사가 더 많은 수업시수를 배정받곤 했다면 새로운 젊은 교사들은 이러한 수직적인 문화가 약해 선후배 교사 관계없이 학교 일과 수업시수를 똑같이 나누어야 한다고 생각하였다.

80년대생, 90년대생. 이런 선생님들의 경우는 가치관이 달라진 것 같다는 느낌이 들기는 해요. 어느덧 보니까 저랑 20살 차이 나는 선생님이 (들어오고 계시는데요). 우리는 어쨌든 선배에 대해서 예의를 갖추고 존중하고 수업 16개 하고 선배 14개. 이런 게 있었던 세대인데 지금 세대들은 너나 나나 똑같이 n분의 1. 이런 게 더 많은 느낌이에요. (최맑음, 2021년 11월)

새로운 세대 교사들은 선배 교사들을 더 배려한다거나 더 많은 일을 맡으려 하기보다는 선배 교사도 교사이고 자신 또한 교사이니만큼 일을 똑같이 배분하려는 경향이 강한 것이다. 또한 새로운 세대의 젊은 교사들은 하늘중학교 교사들의 특성으로 나타나는 엄마처럼 품고 돌보는 문화를 받아들이는 데도 어려움을 느끼기도 하였다.

아이들을 대할 때나 교육과정을 만들 때, 특히 아이들을 대할 때에도 자기만의 어떤 경계나 선이 있잖아요. 어찌 보면 우리는 엄마 같은 그런 사람. 그런데 아줌마 기질이 없는 사람들은 사실 그렇게 하기 굉장히 힘들어요. (저희 학교는) 한 명 한 명 다 케어하려고 하잖아요. 정말 내 자식처럼 그러잖아요. 근데 젊은 사람들은 “왜 그렇게까지 해야 되?” 약간 이런 생각을 한단 말이죠. “어, 안 왔어? 그럼 넌 결석. 안 했어? 어 그럼 넌 안돼.” 이런 식인 거죠. (이봄, 2020년 7월)

이와 같이 새로운 세대 교사들은 기존 세대 교사들과는 다른 문화적 특징을 가지고 있었으며, 이는 전통적인 교사 정체성을 지닌 교사들에게 낯설게 다가오는 것들이었다. 또한 이는 어떤 측면에서는 학생 돌봄을 중시하는 하늘중학교 문화를 위협하는 것이기도 했다. 이에 교사들은 앞으로 하늘중학교가 교사들의 학습공동체를 중심으로 계속해서 혁신해 나가기 위해서는 새로운 교사들에게 보다 적합한 협력 구조와 문화를 갖추어갈 필요가 있다고 생각하였다.

사실은 전략이라고 하면 되게 그렇지만 바꿔야 되기는 하는 것 같아요. 왜냐면 이렇게 워라벨(일과 삶의 균형)을 준비하는 이런 사람들한

테 우리가 “우리처럼 해.”라고 할 수 있는 건 아니잖아요. 그렇다면 그러한 세대도 함께할 수 있는 지속가능한 이 방향을 좀 방법들을 고민을 해야 되는 거죠. (이봄. 2020년 7월)

기존의 일하는 방식을 새로운 세대 교사들에게 강요할 수는 없으며, 새로운 세대의 젊은 교사들이 보다 원활하게 일할 수 있는 방향으로 학교의 문화와 구조가 변화될 필요가 있는 것이다.

(3) 기간제 교사의 근무기간 불안정성과 위치의 문제

하늘중학교에는 기간제 교사들이 많다. 정규 교사의 전입이 충분히 이루어지지 않아 기간제 교사들이 그 자리를 채우고 있는 것이다. 그러나, 잘 알려져 있는 바와 같이 기간제 교사는 그 근무기간과 위치 자체가 불안정한 점이 있다. 그러다 보니 열심히 하고 잘 하는 교사들임에도 불구하고 충분히 목소리를 내지 못하거나 보다 의미있는 역할을 하지 못하는 문제가 발생한다.

기간제 선생님이 많으신데, 학교에 좀 오래 계신 분들은 아이들 지도도 잘하시고 학교 철학을 잘 담아내세요. 2학년에도 아이들을 잘 지도하시는 기간제 선생님들이 많아요. 그런데 그분들이 약자잖아요. 그러다보니 하늘중의 철학을 같이 하지만 크게 무엇을 하자고 주장을 하거나 제안하기가 조금 어려운 면이 있는 것 같아요. 그런 점은 좀 아쉽죠. (권겨울, 2021년 11월)

기간제 교사들이 하늘중학교의 철학과 문화를 잘 받아들이고 아이들을 잘 지도하는 교사임에도 불구하고, 위치상 정교사보다 낮은 지위를 차지하기 때문에 적극적으로 목소리를 내거나 역할을 하는 데 어려움이 있다는 것이다. 기간제 교사의 근무기간의 불안정성 또한 하늘중학교의 협력문화 지속의 저해 요인이 되고 있다. 기간제 교사는 언제 학교를 떠나야 할지 모르기 때문에 충분한 역할을 부여하기도 어렵고 또 장기적으로 키우기도 어려운 것이다.

> 하늘중은 1년만에 가고 2년만에 가고 그런 분은 없는데 하늘중의 문제는 뭐냐하면 미발령 자리가 있어서 기간제 선생님이 있어요. 이분들은 굉장히 유동적인 사람들이잖아요. 그런데 감사하게도 하늘중에 오는 기간제 선생님들이 되게 훌륭해요. 그렇기 때문에 이분들은 놓치기는 싫은데 내년 되면 어떻게 될지 모르는 상황이고. 그런 것들이 좀 있긴 했어요. 정교사는 한 번 오면 적어도 4년, 5년은 채우고 가고. 유예를 하고 남아 있고 하는데. 미발령 상황에 오신 기간제 선생님은 어쩔 수 없이 가야 하는 상황이 벌어지고 그런 거죠. (이봄, 2021년 12월)

요컨대 같이 배우고 같이 일하는 교사들, 그렇지만 기간제 교사라는 이유로 불안정하고 약한 위치에 놓인 이 교사들은 하늘중학교가 학습공동체로 지속되는 과정에서 의미 있는 기여를 하고 있었지만 그만큼의 대우와 책임을 맡기는 어려운 상황이었다. 따라서 하늘중학교가 앞으로도 계속해서 교사들의 학습공동체로 지속해 나가기 위해서는 기간제 교사들의 근무 불안정성의 문제도 어느 정도 해소해야 할 것으로 보인다.

다. 전문적 리더 교사의 부족

(1) 학습공동체 활동의 질적 향상을 도와주는 전문가 교사의 부족

하늘중학교는 여러 측면에서 교사들의 학습공동체로 지속되고 있지만, 교사들이 특히 중요시해 왔던 것은 수업과 수업연구회이다. 하늘중학교 교사들은 모둠활동을 중심으로 학생들이 협력적으로 배우는 수업이 하늘중학교의 정체성을 이루며 그것을 지켜가는 것을 중요하게 생각하고 있었다. 또한 그런 만큼 교사들이 함께 수업을 열고 연구하는 수업연구 활동에 많은 무게 중심을 두고 있었다. 그러나 이 수업연구회가 지속되어 온 면면을 보면, 전문가들의 역할이 주요했음을 알 수 있다. 혁신 초기인 2010년에는 배움의 공동체 수업의 전문가인 외부 교수가 직접 학교에 찾아와 교사와 학생들을 연수해 주었으며, 교사들의 수업연구를 지도

하였다. 그렇게 1년여가 지난 후에는 외부 전문가가 참여하는 횟수는 줄었지만 2년차까지도 어느 정도 외부 전문가가 교사들이 어떻게 수업을 보고 연구해야 하는지를 지도하였다. 그리고 이후 2012년부터는 2년여 동안 성공적으로 변화시킨 박지혜 교사가 수석교사를 맡아 5년여간 수업연구를 이끌고 교사들의 수업을 컨설팅하였다. 수업을 잘하는 교사로 전국적으로도 유명한 박지혜 교사는 하늘중학교 교사들에게 있어서도 그 신망이 두터웠으며 수석교사로서 수업을 보고 실천하는 탁월한 안목을 가진 것으로 많은 교사들에게 인정받고 있었다.

> 수석 선생님의 가장 큰 강점이, 우리들도 똑같이 수업을 열 번 보고 백번 보고 하지만, 수석쌤이 찾아내는 거랑 짚어내는 거랑, 그거는 정말로 엄청난 (차이가 있어요). 우리가 정말 생각하지 못하는 것들을 잘 짚어내신다. 그런 느낌을 되게 많이 받았거든요. 그러니까 슈퍼바이저같은, 그런 느낌을 받았죠. 수석 선생님이 그거에 있어서는 타의 추종을 불허하는 선생님이어서. (최맑음, 2021년 12월)

외부 전문가 교수가 떠난 후에도 수업연구와 수업 컨설팅은 박 교사의 주도하에 질적 수준을 유지하며 이어나갈 수 있었던 것이다. 그러나 2017년 들어 박지혜 교사가 학교를 떠나게 되면서 교사들은 수업연구의 질적 수준을 어떻게 확보해 나갈 것인가에 대한 고민이 많아졌다. 박지혜 교사와 함께 일하고 수업연구를 했던 교사들은 이러한 박 교사의 부재에 대한 안타까움이 컸다.

> 그때도 보면 컨설팅을 해주는, 조언자의 역할을 해주는 선생님이 계시는데, 우리가 못 보는 거를 볼 수 있는 안목을 길러줄 수 있는 역할을 하는 사람이 조언자의 역할을 해줄 수 있는, 안목을 길러줄 수 있는 역할을 하는 사람이 계속 있었어야 되는데, 그런 교사가 없으니까 자기 요기 안에서 요기를 깨고 나오지 못하는 거죠. 요기 수준에. 공개한다고 하더라도 요기 수준에 머물러 있는 거고. 내년에는 아마 교장 선생님이 그런 역할을 해주실 수 있을 것 같긴 한데. 그런 역할을 해줄 수 있는 사람을 키워내야 되는데, 키워지지 못했어요. 수석 선생님이 계셨고 봄 부장님이 해주셨고. 물론 안OO 선생님이나 이햇빛 교장

선생님도 그런 역할을 조금씩 했었을 거지만 그런 사람들이 지나가고 나서 뚝 단절된 상태로. (최맑음, 2021년 11월)

최근, 일부 연구물들은 교사학습공동체 활동의 활성화와 질적 성장을 위해서는 외부 전문가나 전문가 교사의 역할이 어느 정도 필요하다는 점을 제기한다(이종혁, 2019; 장연우, 소경희, 박지애, 2021). 좀 더 넓은 시각과 안목을 지닌 전문가가 적절한 질문을 제기하고 안목을 넓혀주어야 교사들이 '거기서 거기'의 논의를 벗어나 의미 있는 배움으로 나아갈 수 있다는 것이다. 이것은 교사학습공동체가 지속되기 위해서는 "깊이 있는 배움"이 지속되는 것이 중요하다는 Bolam et al.(2005)의 논의와도 맥을 함께 한다고 할 수 있다. 하늘중학교 교사들은 오랫동안 독서모임과 같은 비공식적 학습공동체 활동을 통해 이론적 안목을 넓히고 이를 통해 수업연구회의 질적 발전에 기여해온 측면이 크다(박나실, 장연우, 소경희, 2015). 그러나 전문가 교사라고 할 수 있는 수석 교사가 떠나면서 독서모임이 약화됨은 물론 수업연구회 운영에도 일부 어려움이 있는 모습을 볼 수가 있었는데 이는 교사학습공동체가 단순히 교사들만의 대등한 관계 속에서만 지속되기보다는 차이를 지니는 교사, 좀 더 넓은 안목을 갖춘 외부 전문가나 전문가 교사의 지원이 어느 정도 필요함을 보여준다.

(2) 리더 교사로 양성할 경력 교사의 부족

하늘중학교가 지금까지 겪어 왔으며, 앞으로도 겪을 것으로 예상되는, 가장 도전적인 문제는 하늘중학교의 비전과 철학을 함께 하는 경력 교사의 유입이 거의 이루어지지 않고 있다는 점이다. 신규 교사와 기간제 교사들 가운데는 오히려 열심히 배우고 하늘중학교의 문화를 받아들이는 교사들이 많았지만, 어느 정도 경력이 있는 전입 교사들 가운데 그러한 교사를 찾아보기는 어려워지고 있었다. 전입 교사들은 발령받아서 온 학교이니만큼 하늘중학교의 문화를 최대한 존중하며 일하려 하지만 오래 근무하지 않고 떠나거나 학교를 이끌 리더 교사로까지 성장하는 경우는

점차 찾아보기 어렵다. 이런 이유로 교사들은 늘 위기라는 의식을 가지고 있었다.

> 우리는 항상 위기라고 생각을 했어요. 기존에 단단하게 계셨던 분들이 계속해서 나가셔야 되는 거예요. 그런 상황이 늘 위기인 거죠. 그런데 새로운 사람들은 주로 신규나 아니면 기간제로 채워지고. 함께 이끌어가는 층이 되게 약해졌고 우리 학교에 지금 오래 계시는 선생님들도 지금 없어지는 상황이고. (권겨울, 2021년 12월)

학교를 이끌어 오던 교사들은 근무 연한으로 떠나야 하는 상황이 되고 있지만 이를 채워줄 교사들은 유입되지 않고 있기 때문에 교사들은 매년 위기라는 의식을 지니고 있었던 것이다. 2015년에 전입하여 하늘중학교 학습공동체 문화의 지속을 함께 한 최맑음 교사도 사람이 키워지지 않고 있다는 우려를 표하였다.

> 사람을 키워내는 게, 그래서 가을쌤이 이렇게 큰 것, 봄 선생님이 성장한 것. 물론 이들이 되게 좋은 사람들이어서, 그런 거를 가지고 있어서 더 빨리 컸겠지만 그 이후에 사람들이 길러지고 있지 않다는 생각이 들어요. (최맑음, 2021년 12월)

학교를 이끌어갈 만한 리더가 계속해서 길러지지 않고 있는 상황인 것이다. 신규 교사들이 열심히 배우고 성장하고 있지만 아직 어린 교사들에게 학교를 이끌어 가라고 할 수는 없는 노릇이었다.

> 1학년에 새로 오신 신규 선생님도 그렇고 2학년에 새로 오신 신규 선생님도 그 배우려고 하고 하려고 하니까 너무 다행이긴 한데 아직은 이제 신규고 1년 차잖아요. (권겨울, 2021년 11월)

이런 상황으로 인해 하늘중학교 교사들 사이에는 이런 우스갯 소리가 돌기도 하였다. 차라리 빨리 학교를 나가서 다른 지역에서 근무하다 돌아오라는. 리더 역할을 할만한 교사가 유입되지도 키워지지도 않는 상황

에서, 차라리 기존 교사들이 순차적으로 빨리 나갔다 돌아와야 학교가 유지될 수 있다는 안타까운 의견들이 제기되고 있는 것이다.

앞서도 논의했지만 하늘중학교가 오랜 시간 동안 교사들의 학습공동체로 유지될 수 있었던 데에는 열심히 배우고 성장하며 오랫 동안 근무한 리더 교사들이 있었다. 이 교사들은 어느 정도 그룹을 형성하고 있어 서로 리더십을 공유하고 서로 의지하면서 학교를 이끌어 나왔다. 그러나 그러한 역할을 해온 교사들은 대부분 2015년 이전에 전입해온 교사들로, 이제는 대부분 학교를 떠난 상태이다. 그 이후에는 하늘중학교의 비전에 동의하여 자발적으로 찾아오는 경력 교사도 없고, 일부 전입온 교사들도 근무 만기가 되면 떠나고 있다. 하늘중학교는 이런 상황을 타개하기 위해 교사들의 지역만기 제도를 없애줄 것을 해당 교육청에 요청하였지만 지역만기 문제는 여러 시·도들이 엮여 있는 문제인 관계로 풀리지 않고 있는 상황이었다.

Ⅴ. 논의: 하늘중학교 사례가 단위학교 교사학습공동체 지속에 주는 시사점

하늘중학교는 '교사 협력'이라는 말이 아직 익숙하게 다가오지 않았던 2010년에 혁신학교 정책을 도입하면서 교사학습공동체로 재구조화되어 2021년 현재까지 13년간 학습공동체로 지속되고 있는 사례이다. 또한 이 학교는 이 과정에서 다른 여러 학교들의 혁신을 주도했던 학교이다. 본 연구는 이러한 하늘중학교가 어떻게 학습공동체를 구축하고 지속해왔는지 그 과정과 특징, 이러한 지속을 지원하는 배경과 도전 과제를 탐색하였다. 본 장에서는 이러한 탐색을 통해 도출된 연구결과가 단위학교 교사학습공동체의 지속에 주는 시사점을 논의해보고자 한다. 그러나 성공을 이루는 요인을 아는 것과 새로운 상황에서 성공을 이루는 것은 별개의 문제이며, 변화에 대한 많은 시도가 실패하는 이유는 '변화(change)의 이론(변화의 요인에 관한 것)'과 '변화를 일으키는(changing) 이론(변화의 요인에 영향을 미치는 방법에 관한 것)'을 구분하지 못하기 때문이라는 점을 봤을 때(Fullan, 2016), 본 연구의 결과가 성급하게 일반화되거나 탈매락적으로 적용되어서는 안 될 것이다. 그러나, 그럼에도 불구하고 이 사례는 우리가 오래 지속되는 단위학교 학습공동체를 구축하고 유지해 나가는 데 의미 있는 시사점을 줄 수 있을 것으로 보이는 바, 본 장에서는 본 연구 결과가 함의하는 시사점을 몇 가지 제시하고 논의해보고자 한다.

1. 교사학습공동체의 구조와 학교 철학의 중요성

가. 여러 도전에도 불구하고 학습공동체를 지속할 수 있는 구조 갖추기

하늘중학교는 2010년에 수업연구회를 중심으로 교사 협력을 실천해 간 이래 2013년까지 지속적으로 단단한 학습공동체 시스템을 구축해 왔다. 그리고 이렇게 구축된 시스템은 오랜 시간동안 크게 변하지 않고 2021년까지 하늘중학교를 교사학습공동체로 작동하게 하는 주요한 틀이 되고 있다. 이러한 점은 교사 협력이 저절로 일어나는 것이 아니라 학교의 협력적 구조를 통해 효과적으로 작동되고 오래 지속한다는 것을 보여준다. 특히, 하늘중학교에는 다양한 소그룹 학습공동체들이 있었는데 이 학습공동체들은 단순히 다양하기만 한 것이 아니라, 학습공동체의 균형과 상호지지를 이루는 특정한 구조를 지니고 있었다.

예를 들어, 공식적 학습공동체와 비공식적 학습공동체의 이중구조는 하늘중학교의 주요한 학습공동체 구조였다. 하늘중학교는 이러한 이중구조를 통해 전체 교사들의 협력을 모색해간 동시에, 일부 교사들의 심화적 학습과 단단한 연대감을 구축해 나갔다. 즉, 공식적 학습공동체인 수업연구회와 외부 전문가 연수를 통해서는 학교의 철학을 공유하고 학교 전체 교사들이 공동의 지식 기반을 갖추게 되었다면, 비공식적인 학습공동체인 독서모임과 평화상상모임, 혁신교육연구회를 통해서는 더욱 밀도 있고 심화된 학습을 해나갈 수 있었다. 이를 통해 학교 전체 교사들은 하늘중학교가 나아가고자 하는 방향을 알고 같이 맞출 수 있었고, 일부 교사들은 심화된 학습을 기반으로 보다 내실 있게 학교를 개선해 나갈 수 있었다. Gerald et al.(2010)에 따르면, 공식적 학습공동체는 학교 일과 시간 중의 공식적인 시간을 활용하여 협력할 수 있다는 장점이 있지만 학습의 내용과 과정이 조직에 의해 결정된다는 한계가 있다(Jones & Dexter, 2014). 이에 비해 비공식 조직은 구성원들이 자신들의 욕구 충족을 위해 모이기 때문에 보다 활기차게 운영될 가능성이 크다. 하늘중학교 사례는 이러한 특징을 잘 보여준다. 달리 말하면, 학교에서의 교사학습공동체를 비공식적으로만 운영할 경우, 협력하는 교사도 있고 그렇지 않은 교사도 있게 됨에 따라, 단위학교를 교사학습공동체로 구축하는 데는 한계가 있을 수 있다. 또한 반대로, 공식적인 학습공동체만 운영할 경우 보다 자유롭고 깊이 있는 협력을 이루는 데는 한계가 있을

것이다. 그런 점에서, 하늘중학교의 공식적 학습공동체와 비공식적 학습공동체의 이중구조는 단위학교를 교사들의 학습공동체로 지속하게 하는 의미있는 구조가 될 가능성이 있음을 본 연구는 시사한다.

다른 한편, 하늘중학교는 교사학습의 성격 측면에서 봤을 때, '이론중심 학습공동체'와 '탐구중심 학습공동체', '실천중심 학습공동체'의 삼중구조를 구축하고 있는 모습이 발견된다. 앞서 연구 결과에서 살펴본 바와 같이, 공식적 학습공동체도 이론중심의 학습공동체와 탐구중심의 학습공동체로 구분되었고, 비공식적 학습공동체도 이론중심의 학습공동체와 탐구중심의 학습공동체로 구분되었다. 즉, 하늘중학교의 모든 교사들은 이론에 대한 학습과 수업 실제에 대한 탐구에 참여하게 되었다. 여기에 더해 비공식적 학습공동체인 독서모임이나 평화상상 모임 등에 참여하는 교사들은 이론적 기반을 더 넓혀갈 수 있었으며 마찬가지로 비공식적 학습공동체인 수업보기모임에 참여하는 교사들은 수업실제에 대한 더 넓은 안목을 형성해갈 수 있었다. 흔히 교사들에게 필요한 지식으로 이론적 지식과 실제적 지식, 국지적 지식이 논의된다(소경희, 2003; Cochran-Smith & Lytle, 1999). 이론적 지식은 주로 대학에서 연구자들에 의해 개발된 것이라면, 실제적 지식은 교사들이 자신들의 실천 속에서 터득한 지식을 의미하고, 국지적 지식은 이론과 실제를 변증법적으로 통합한 지식으로 이해된다(Cochran-Smith & Lytle, 1999). 하늘중학교에서는 외부 전문가 강의와 독서모임, 평화상상모임 등을 통해 계속해서 이론적 지식을 함양하고 다른 한편으로 수업연구회와 수업보기모임을 통해 계속해서 수업을 탐구하면서 실제적 지식과 국지적 지식을 함양해갈 수 있었을 것으로 보인다. 따라서 지식 측면에서 봤을 때 교사에게 필요한 세 지식을 균형 있게 발달시키는 상당히 강력한 학습공동체가 하늘중학교에 구축되어 있었다고 할 수 있다.

여기에 더해, 하늘중학교는 동학년 조직을 중심으로 '실천중심의 학습공동체'를 구축하고 있었다. 단위학교 학습공동체의 핵심적인 특성이 협력적 실천이며(서경혜, 2019a), 동학년 조직은 교육조직으로서의 성격이 무척 강하다는 점에서(황근하, 2021), 동학년 조직이 학습공동체화

되는 것은 상당히 의미 있는 일이라 할 수 있다. 실제로, 하늘중학교의 동학년 조직은 그동안 협력적 실천을 위한 기반이자 협력적 학습의 결과를 실천으로 옮기는 역할을 해왔다. 동학년 교사들은 공식적, 비공식적 학습공동체에서 학습한 공동의 지식 기반 위에 학년 고유의 주제와 문제를 중심으로 함께 협력해나갔다. 협력적 학습뿐 아니라 협력적 실천을 위한 조직을 공식적으로 갖추고 있었던 것이다. 특히 매주 열리는 동학년 협의회에서는 통합교육과정 프로젝트에 대한 논의와 학생 생활지도에 대한 논의가 활발하게 이루어지면서 실질적인 실천 차원에서의 협력을 해나갔다. 요컨대, 하늘중학교 교사학습공동체는 이론중심의 학습공동체와 탐구중심의 학습공동체, 실천중심의 학습공동체의 삼중구조를 이룸으로써 교사에게 필요한 세 가지 지식을 고르게 함양할 뿐 아니라 이러한 학습이 실천으로 나아갈 수 있는 구조를 마련하고 있었다.

이 외에도 '소그룹 학습공동체'와 '학교전체 학습공동체', '지역기반 학습공동체'의 삼중구조는 하늘중학교의 학습공동체 내실화는 물론 지역과의 연대를 구축하는 구조라는 점에서 의의를 가질 수 있으며, '교사학습중심'의 학습공동체와 '공동체 중심'의 학습공동체는, 교사들의 관계와 연대감을 기반으로 학교를 개선하고자 하는 교사학습공동체의 취지를 고려했을 때, 둘 다 균형있게 고려하는 것이 중요하다는 점에서(정바울, 2016; Louis, 2008) 의의를 갖고 있었다.

하늘중학교는 이렇게 다중적인 구조가 있었기에, 일부분의 학습공동체가 약화되더라도 전체 학습공동체가 원활히 작동될 수 있었다. 소그룹 학습공동체들이 서로 보완되는 구조를 가짐으로써 서로를 지탱하고 계속해서 협력을 지원하고 있었던 것이다. 이러한 연구결과는 단위학교를 학습공동체로 재구조화하는 데 있어서 상당히 전략적인 접근이 필요하며, 협력을 그냥 교사들에게 맡겨둘 것이 아니라 구조적으로 다층적으로 지원해야 함을 시사한다.

나. 교사 협력을 추동할 수 있는 비전과 철학 갖추기

비전의 공유는 교사학습공동체의 핵심적인 특징으로 받아들여진다(Carpenter, 2015; Hord, 1997). 이것은 하늘중학교에서도 마찬가지여서 하늘중학교는 2010년에 배움의 공동체 학교개혁 모델을 받아들이는 과정에서 '더불어 성장하는 행복한 배움의 공동체'를 하늘중학교의 철학이자 비전으로 삼아 왔다. 이 철학에는 '한 아이도 소외시키지 않겠다'는 배움의 공동체 철학이자 혁신학교 철학이 담겨 있었는데, 하늘중학교에서 이루어지는 교사 협력은 모두 이를 위한 것이었다. 이 비전을 이루려고 하다 보니, 계속해서 수업을 공개하고 학생들을 탐구할 수밖에 없었고, 학생들의 생활지도 또한 같이 해나갈 수밖에 없었다. 학생들에게 적합한 접근방식을 계속 고민해야 했고 학생들에게 의미 있는 교육방안을 계속 마련해야 했다. 즉, 비전이 교사들의 협력을 계속해서 추동하고 있었던 것이다. 그리고 이 비전이 교사가 바뀌어도 전수되면서 하늘중학교 교사학습공동체 문화가 이어지고 있었다.

이러한 점은 학교를 교사들의 학습공동체로 추동하고 지속하는 데 있어서 학교 비전의 중요성을 다시 한번 제기한다. 그러나 하늘중학교에서 이러한 비전은 그냥 교사들이 서로 합의해서 쉽게 결정된 것은 아니었다. 연구결과에서 살펴본 바와 같이 하늘중학교는 본격적으로 학교혁신을 시작하기 전 일부 교사들이 소그룹을 이루어 함께 인문철학적 텍스트를 읽고 토론하는 독서모임을 해나가고 있었고, 이 모임이 배움의 공동체 학교 모델과 철학을 받아들이는 토대가 되었다. 이것은 하늘중학교의 학습공동체 철학이 누군가가 정해서 전체 교사에게 공유했거나 또는 교사들의 회의를 통해 결정된 것이 아님을 보여준다. 1년여간 교육의 문제를 고민하고 자신들의 실천을 검토한 10여명의 교사들이 함께 구축한 것이다. 이렇게 10여명의 교사들이 1년동안 한 달에 한 권씩 같은 책을 읽고 공유하였기에 단단한 학교철학을 구축할 수 있었다. 독서모임은 이후에도 오랫동안 지속되면서 하늘중학교의 철학을 공유하고 재형성하는 역할을 수행해왔다.

그러나 다른 한편, 이 연구는 학교 철학이 너무 공고화될 경우, 다른 교사들을 배제할 위험도 있다는 것을 보여주고 있다. 이것은 일견 해결

하기 어려운 문제일 수 있고, 또한 이러한 단단한 비전과 철학은 개인주의 문화가 팽배했던 과거 문법에서 벗어나는 과정에서는 상당히 필요했을 수 있다. 그러나 이제 설정된 비전을 어느 정도 이룬 상황이라면 이 비전의 타당성에 물음을 제기하고 새로운 비전을 세우는 것이 필요할 수도 있을 것으로 보인다. Pankake et al.(2010)이 비유한 바와 같이, 회전문에 손이 닿으면 회전문이 멈추는 것처럼 비전에 가닿으면 학습공동체가 멈출 수도 있기 때문이다.

이와 관련하여, Pankake et al.(2010)은 또한 학교 비전을 정기적으로 들여다보고 수정하고 재확인할 것을 제안한 바 있다. 가급적이면 3년 내지 5년을 주기로, 필요하다면 더 자주 비전을 검토하는 작업을 할 것을 Pankake et al.(2010)은 제안하였다. 하늘중학교의 경우, 사실 독서모임이 이러한 검토의 역할을 수행한 측면이 있지만, 전체 교사들이 학교 철학에 질문을 던지고 고민하는 기회는 부족했던 것으로 보인다. 그러던 가운데 2021년 들어 하늘중 교사들은 전체 교사들이 함께 학교 철학을 고민하고 함께 다시 세우게 되었다는 점은 한 비전이 그 역할을 다 하면 새롭게 갱신될 수 있다는 것을 경험적으로 보여주고 있다. 하늘중학교는 12년만에 처음으로 비전을 갱신하였지만, Pankake et al.(2010)이 말한 바와 같이 비전은 좀 더 짧은 주기로 검토되는 것이 좋을 수 있다. 이것은 각 학교가 처한 상황에 따라 다를 것이다.

2. 학교 정체성과 구성원 다양성 사이에서 균형 잡기의 어려움

가. 시간이 지나도 해결되지 않는 문제: 학교 정체성과 교사 다양성 사이의 갈등

교사학습공동체의 지속의 과정은 어떻게 보면 갈등의 해결과 봉합의 과정으로 이해될 수 있다. 하늘중학교도 오랜 시간 학습공동체로 지속되

는 가운데 이러한 협력에 비판적 입장을 견지해온 교사들이 있었고 이 교사들은 어떨 때는 자신의 목소리를 내기도 하였지만, 또 어떨 때는 내지 않기도 하였다. 그렇다면 교사들 간에 갈등을 일으킨 지점은 무엇이었을까? 협력을 하겠다와 하지 않겠다의 갈등이었을까? 또는 학생 중심 수업을 하겠다와 하지 않겠다의 갈등이었을까? 그렇지 않다.

혁신 초기에는 학생 중심 수업을 하려는 교사와 과거의 전달식 수업을 하겠다는 교사 사이의 갈등이 더 컸을 수도 있다. 그러나 최근의 갈등 양상은 왜 그 방식의 협력이어야 하는가에 있었다. 하늘중학교 전입 이전에 인근의 혁신학교인 바다중학교에 근무했던 서하얀 교사는 그 학교에서 잘 협력했고 학습공동체 활동을 활발히 하였다. 그러나 하늘중학교의 협력의 과정과 방식에 대해 상당히 비판적인 관점을 가지고 있었다. 해오던 협력 방식에서 벗어나지 않는다는 것, 교사들의 다양한 관심을 수용하지 않는다는 것이었다. 협력하지 않겠다는 것이 아니었다. 하늘중학교의 협력문화가 상당히 중요하다는 데도 인식을 같이 하고 있었다. 그러했기에 서 교사는 왜 그런 식으로 하는지 자꾸 비판적으로 제동을 걸 때가 많았다.

하늘중학교의 협력의 방식은 어떻게 보면 많이 변해오지 않았다. 앞서 살펴본 주요한 축들이 중심을 이루고 있었다. 특히 60시간의 공식적 학습공동체 활동은 전체 교사들이 함께 모여서 수업을 공개하고 연구하거나 외부 전문가 강의를 듣고 자신들의 교수실제의 문제를 생각해보는 방식으로 이루어졌다. 이러한 방식이 10년 넘게 이어져온 것이다. 하늘중학교가 이러한 협력적 학습 방식을 채택하고 이어가게 되었던 데에는 학교 철학 공유를 중요하게 여기는 마인드가 크게 작용하고 있었다. 리더 교사들은 구체적인 교수방법을 공부하거나 각기의 관심 주제를 중심으로 공부하기보다 수업을 탐구하고 이론을 함께 공부하는 것을 강조하였는데 이것은 학교철학을 공유하기 위한 목적, 그리고 다양한 주제의 교사학습공동체 운영의 실제적 어려움을 해결하고자 하는 데 그 목적이 있었다. 즉 수업을 연구하고 성찰하면서 학생들의 배움의 과정을 이해하고 각자 자신의 교육관을 발달시키는 것을 중요하게 여겼으며, 이론을 통해 교육

실제를 바라보는 안목을 키우고 이러한 넓어진 안목 속에서 “우리학교”의 문제를 함께 해결해 나가기를 바랬다. 그런데 그러하다 보니 학습공동체의 주제와 운영 방식에 있어 타협되지 않는 지점이 있었고, 다른 교사들이 다른 주제를 제기하거나 좀 더 편안하게 소그룹으로 운영할 여지가 부족한 측면이 있었다. 이에 새로운 교사들은 “왜 꼭 그 방식이어야 하는가?” 하는 질문을 제기하곤 하였던 것이다.

교사학습공동체는 교사들의 자발성에 터할 때 효과적으로 작동한다(박용권, 김관래, 2021). 그러나 단위학교 교사학습공동체는 비전을 공유함으로써 교사 협력의 효과를 극대화하고자 하는 특성을 동시에 지니고 있다(Huffman, 2011). 협력의 목적과 이유가 분명히 있는 것이다. 새롭게 오는 교사들의 입장도 존중받아야 하며, 또 오랫동안 학교를 변화시켜온 교사들도 존중받아야 한다. 그렇다면 이 둘은 어떻게 타협할 수 있을까? 과연 타협이 가능한가? 이것은 어떻게 보면 설립자와 학교 구성원이 직접 교사를 채용하는 사립학교에서는 가능할지 모른다. 그러나 학교 구성원이 원하는 교사를 섭외해올 수 없는 공립학교 상황에서 이 두 입장은 계속해서 갈등할 수 밖에 없을 것이다.

이러한 갈등은 우리가 학습공동체를 어느 정도까지 폭넓게 개념화해야 하며, 또한 학교 정체성과 교사들의 다양한 요구들 가운데 어디에 더 방점을 두어야 하는가 하는 문제를 제기한다. 그런 점에서 학습공동체 구성원들 간의 갈등의 지점과 성격에 대한 심도 있는 연구가 진행될 필요가 있을 것으로 보이며, 어떤 교사학습공동체를 지향해야 하는가에 대한 보다 깊은 논의를 해나갈 필요가 있을 것으로 보인다.

나. 새롭게 부상하는 문제: 새로운 세대 교사들과 함께 배우고 일할 수 있는 학습공동체 되기

본 연구의 결과는 새로운 세대 교사를 위한 교사학습공동체는 어떠해야 하는가 하는 물음을 제기한다. 앞서 연구결과에서 살펴본 바와 같이, 새로운 세대 교사들은 대학에서 새로운 교육을 받고 졸업함에 따라 학생

중심수업에 대한 친밀도가 높으며 배우고자 하는 욕구 또한 강하다. 이러한 점은 하늘중학교 교사학습공동체 활동에 대한 신규 교사들의 적극적인 참여를 이끄는 동인으로 작용하고 있었다. 그러나 다른 한편, 신규 교사들은 기존의 교사들이 추구했던 학생 돌봄에 대한 마인드가 약하며, 선배 교사들과도 동등한 관계를 추구하고 근무시간을 지나 늦게까지 일하는 것에 대해서도 거부감을 가지고 있었다. 기존의 교사들이 가르치는 일에 대해 헌신하려는 마인드나 선후배 교사 간의 수직적인 문화, 또 필요하다면 퇴근 시간을 넘겨가면서까지 일하고자 하는 것과는 다른 특성들을 신규 교사들이 보여주고 있는 것이다. 신규 교사들의 이러한 성향들은 이전 세대 교사들과의 문화의 괴리를 발생하면서 함께 일해나가는데 있어 어려움을 야기하기도 하였다.

그러나 신규 교사들의 이러한 특성은 단순히 개인의 성향이라거나 바람직하지 않은 것으로 손쉽게 결론지을 문제가 아닌 것으로 보인다. 최근 점증하고 있는 밀레니얼 세대 교사에 대한 연구들은 80년대 이후 태어난 밀레니얼 세대 교사들이 과거 세대와는 다른 전문적 정체성과 직무적 특징을 가진다는 점을 보고하고 있다(김재원, 정바울, 2018; 박유나, 소경희, 2021). 예를 들어, 박유나, 소경희(2021)는 밀레니얼 교사는 학교 밖에서 자신의 능력과 소질을 개발하고자 하는 열망이 강하며 이를 가르치는 일과 접목시키고자 하는 성향이 나타난다고 하였으며, 김재원, 정바울(2018)은 밀레니얼 세대 교사는 일과 삶의 균형에 대한 지향이 두드러지게 나타나며 경력 전망과 관련하여 낮은 승진 열망과 이에 수반된 대안적 경력 궤도(예: 교사 리더, 전문 상담사, 컨설턴트)를 보인다고 하였다. 이런 연구물들의 결과로 봤을 때, 하늘중학교의 신규 교사들에게서 나타나는 직무적 성향들은 어느 한 개인의 독특한 성향이라기보다는 이 세대 교사들에게서 나타나는 고유한 특징이라고 할 수 있다. 따라서, 앞으로 단위학교 교사학습공동체는 새로운 세대, 즉 밀레니얼 세대 교사와 더 나아가 MZ 세대 교사들이 보다 즐겁게 일하고 편안하게 느낄 수 있는 학습공동체 문화를 만들어가는 노력이 필요할 것으로 보인다.

이와 관련하여 소경희(2003)의 연구는 하나의 힌트를 제공한다. 이 연구는 밀레니얼 세대 교사를 연구한 것은 아니지만 교사의 전문성과 관련하여 변화하는 교사 일의 특성이 점차 교실 안에서 교실 밖으로 확장되고 있다는 점, 그리고 더 나아가 지역사회까지 확장될 수도 있다는 것을 보여준다. 교실 밖에서 교사들이 교육과정을 설계하거나 지역사회와 협력하는 것들이 교사들의 고유한 업무 영역이 된다는 것이다. 그리고 실제로 오늘날의 교사들은, 특히 이렇게 협력이 일상화되어 있는 학교들은 교실 밖에서 동료 교사들과 협력하며 수업을 설계하고 교육과정을 개발하는 데 많은 시간을 보낸다. 그러나 이렇게 교실 밖에서 교사로서의 전문적인 일을 수행하는 시간이 많아지고 있는 상황에서 과연 교사들의 수업 시수나 업무를 얼마나 경감해주고 있는지 의문이다. 교실 밖에서의 수업 및 교육과정 설계와 교사 협력이 학교 교사들의 고유한 실천으로 간주된다면 이와 함께 교사들의 업무를 개선하기 위한 노력도 더 활발히 이루어져야 할 것이다. 특히 “칼퇴”를 자신들의 당연한 권리로 생각하고 있는 새로운 세대의 교사들이 보다 원활히 학교 안에서 동료 교사들과 협력하고 충분한 전문성을 발휘하기 위해서는 이러한 업무 여건에 보다 더 관심을 기울일 필요가 있을 것으로 보인다.

그러나 다른 한편, 이 연구는 박유나, 소경희(2021)의 연구 결과와 달리 학교 안에서도 새로운 세대 교사들이 열심히 협력하며 배우고자 한다는 점을 보여준다. 하늘중학교에 발령받아 일하고 있는 신규 교사들은 다른 경력 교사들보다 더 열심히 협력적 학습 활동에 참여하였으며 새로운 시각을 제공함으로써 동료 교사들의 배움에도 기여하고 있었다. 또한 이 교사들은 인근 학교와 연계하여 이루어지는 취미 활동 중심의 동아리 활동에 대한 참여도와 만족도가 높았다. 밀레니얼 세대 교사들은 스스로 몰입할 수 있고 재미있다고 느낄만한 일이 가치 있다고 믿고, 이를 자신의 일과도 일치시키고자 하는 “덕업일치”의 삶을 꿈꾸는 경향이 있는 것으로 알려져 있다(김가영, 2019). 그런 점에서 봤을 때 취미 활동 동아리는 교사들의 “덕질”에 기여하고 이를 기반으로 창의적인 교육과정을 창출하는 데도 기여할 여지가 있을 수 있다. 따라서 새로운 세대 교사들

의 특성을 고려하여 학교의 교사학습공동체의 발전 방향을 모색해보는 것이 필요할 것으로 보인다.

또한, 밀레니얼 세대 교사들은 동료 및 선배 교사와 함께 참여한 자발적이고 협력적인 교사공동체를 통하여 긍정적인 성장의 경험을 하는 것으로 보고되고 있는 만큼(박영림, 조영하, 2021), 여러 연구 결과들을 토대로 기성 세대 교사들과 새로운 세대 교사들이 함께 협력적으로 배우고 일할 수 있는 단위학교 교사학습공동체 방안을 모색하기를 기대한다.

3. 리더십 승계와 전문적 리더십의 중요성

가. 학교 철학을 함께 하는 교사 유입의 중요성과 어려움

하늘중학교의 13년간의 교사학습공동체의 지속 과정은 단위학교가 교사들의 학습공동체로 지속되기 위해서는 그 학교의 학습공동체 풍토와 문화에 공감하는 교사의 유입이 중요함을 보여준다. 하늘중학교의 리더 교사들은 하늘중학교의 다양한 학습공동체 활동, 그중에서도 비공식적이고 자발적으로 이루어지는 학습공동체 활동에 적극적으로 참여하며 성장하였다. 그러나 누가 적극적으로 참여하고 성장하는가를 좀 더 구체적으로 들여다보면, 이미 하늘중학교에 자신이 자원해서 왔거나, 또는 오기 전에는 잘 몰랐지만 전입 초기부터 이러한 문화와 수업 방식에 호기심을 가지고 성장한 교사들이었다. 2018년까지 혁신부장을 맡았던 이봄 교사가 그러하며 그 뒤를 이어 2021년까지 혁신부장을 맡았던 최여름 교사가 그러하다. 이와 관련하여 최여름 교사는 “결국은 교사 개인 개인이 일단은 내가 해야겠다, 라는 마음가짐이 있어야 한다. 그리고 이걸 통해서 내가 성장하는 거를 맛봐야지.”라고 말하기도 하였다. 우선 열린 자세를 가지고 참여하고자 하는 교사의 행위주체성이 전제되어야 한다는 것이다. 물론 이후 다양한 학습공동체 활동이 이들의 성장을 가능하게 했고 이들이 학교를 이끌어갈 역량을 갖추는 것을 가능하게 했지만, 이들의 전제나 태도가 이러한 성장을 증폭시키는 역할을 했음을 본 연구는

보여준다.

이종혁(2019)의 연구물을 보면, 리더 교사 승계는 같은 마인드를 지닌 교사의 유입을 통해서 이루어지고 있었으며, 정바울(2016)의 연구에서도 초기부터 혁신적이고 변혁적 마인드를 갖춘 교사가 다시 학교를 이끌면서 학습공동체를 이어가는 모습을 보여주었다. 본 연구의 결과는 일부 이러한 선행연구의 결과를 지지한다. 현재까지 학교를 이끌고 있는 핵심적인 리더 교사들은 이 학교의 철학과 비전에 대해 전입 초기부터 동의 정도가 높고 적극적이었던 교사들이었다. 또한 지금 현재 겪고 있는 어려움도 이러한 하늘중학교의 비전에 문화를 함께 하는 경력 교사들의 유입이 어렵다는 점이다. 이에 현재 다음 세대의 리더를 찾기가 어려운 상황이다.

이러한 연구결과는 단위학교가 교사학습공동체로 지속되는 데 있어 학교의 풍토와 문화를 함께 하는 경력 교사 유입의 중요성을 제기하고 있다.

나. 리더 교사를 키워내는 학교 시스템 갖추기

학교의 협력적 학습문화에 뜻을 함께 하는 경력 교사의 유입이 리더 승계에 있어 중요한 지점이라고 할 수 있다. 그러나 하늘중학교의 리더 교사의 승계는 이러한 외부 교사의 유입만으로는 설명하기 어렵다. 이종철(2019)의 연구와 정바울(2016)의 연구 사례에서는 이미 학교 외부에서 성장하여 리더로 역할을 할 수 있는 교사가 다시 학교에 들어옴으로써 리더십을 계승해 가고 있었다. 그러나 하늘중학교의 차세대 리더 교사들은 사실, 하늘중학교의 혁신을 이끌겠다는 마음으로 온 것이 아니라 배우고자 하는 마음으로 왔으며 이 학교의 수업연구회나 학생중심수업 형태에 대한 전문성도 갖추어져 있지 않았다. 그저 하늘중학교의 교육 비전이 좋고 수업이 좋다고 여겼기 때문에 온 것이다. 따라서 하늘중에서 누가 어떻게 차세대 리더 교사가 되었는가를 외부의 유입만으로 설명하는 데는 한계가 있다.

이 교사들은 1세대 리더 교사들이 오랜 시간 근무하는 가운데 3~4년간을 같이 근무하였고 같이 학습공동체 활동을 하면서 성장하였다는 점을 무시할 수 없다. 하늘중학교의 차세대 리더 교사들로 성장한 이봄 교사, 서가을 교사, 백장미 교사, 진달래 교사, 권겨울 교사, 최여름 교사 등은 모두 하늘중학교의 공식적 학습공동체는 물론 비공식적 학습공동체 활동에도 활발하게 참여해온 교사들이다. 이론중심의 학습공동체라 할 수 있는 독서모임은 물론 녹화수업을 보고 탐구하는 수업보기모임, 학교혁신의 방향을 탐색하고 지역 교사들과 함께 탐색하는 혁신교육연구회에 이 교사들 대부분이 참여해 왔으며 이를 통해 하늘중학교의 비전과 철학을 체화하면서 성장해 나갔다. 또한 리더 교사들의 협업 시스템도 이들이 같이 일하는 역량을 구축하는 중요한 기반이 되었다.

이런 점으로 봤을 때, 단위학교 교사학습공동체의 지속에 있어 학교 내부의 시스템, 특히 비공식적 학습공동체의 역할에 주목할 필요가 있다고 할 수 있다. 비공식적 학습공동체는 리더 교사들이 철학을 공유하고 서로 간에 “우리의식”을 함양할 수 있는 장이 됨으로써 서로 간의 연대감을 높이는 역할을 하였으며(박나실, 소경희, 장연우, 2016) 이러한 학교 철학을 중심으로 한 연대감의 발달이 다음 세대 리더 교사들이 리더로서 역할을 하는 데 기여하였다.

마음맞는 교사가 들어오고, 또 이 교사들을 키워낼 수 있는 내부 시스템을 갖추는 것이 중요한 것이다. 단위학교 교사학습공동체의 리더는 단순히 운영적 역할을 하는 데서 그치지 않는다. 교사들을 공유된 비전을 향해 함께 나아가도록 하는 역할이 중요하다. 그런 점에서 리더 교사들의 단단한 철학 형성과 이에 대한 지향이 리더십의 중요한 요소라고 할 수 있다. 또한 교사 리더십은 자신들의 일에 대한 전문성에 기반해야 한다는 점에서도 이러한 학습공동체 활동을 통한 전문성을 함양하는 것은 다른 교사를 함께 이끌어가는 데 있어 중요하다고 할 수 있다.

다. 리더십의 원활한 승계를 위한 교사 근무기간 개선과 교장 공모제도의 필요성

하늘중학교 교사학습공동체 사례는 교사근무기간의 개선과 교장 공모제 유지의 중요성을 다시 한번 제기한다. 하늘중학교의 원활한 리더십 승계는 하늘중학교의 비전과 잘 맞는 교사들이 유입되고 이 교사들을 키워내는 내부의 학습공동체 시스템으로 인해 가능했지만 이와 함께, 장기적으로 근무할 수 있는 제도적 여건도 주요한 역할을 하였다. 즉, 교사들은 최장 9년간 근무할 수 있는 제도를 활용하여 가능한 한 오래 머물며 하늘중하교의 혁신을 지속적으로 추진해나갔고 동시에 새로운 리더 교사들을 키워 놓았다. 예를 들어, 2017년 이후 학교를 이끌어간 리더 교사들은 대부분 2012년 이후에 하늘중학교에 전입한 교사들이었고 이 교사들은 5년째 근무기간을 넘어 하늘중학교에서 일하고 있는 이햇빛 교사, 박지혜 교사 등과 3~4년 간을 함께 일하고 배우는 속에서 리더 교사로 성장하였다. 그리고 또 이 교사들은 근무기간 5년을 넘어서면서 하늘중학교의 리더 교사로 전면에 나서고 있었다. 이런 점으로 봤을 때 최장 9년까지 근무할 수 있도록 하는 전보 유예제도는 하늘중학교 교사학습공동체를 지속시키는 제도적 기반이 되었다고 할 수 있다.

이러한 연구결과는 5년간 한 학교에서 근무할 수 있는 교사순환제로는 교사학습공동체를 지속시키기에 기간이 짧다고 한 이종철(2019)의 주장과 맥을 함께 한다고 할 수 있다. 김순남 외(2017)도 교사 순환전보는 지역 간의 교육격차를 줄이는 장점이 있으나 학교의 문화와 전통을 세워 나가기가 어렵다는 단점이 있다(김순남 외, 2017)고 한 바 있다. 그러나 과연 9년이면 적절한지에 있어서는 여전히 의문이 있다. 어쨌든 함께 일했던, 특히 함께 동료애를 나누며 리더로서 함께 일했던 교사들이 떠나게 되고 이에 비해 또 새로운 리더 교사들은 길러지지 않는 상황들은 리더교사 그룹을 약화시키고 남은 리더 교사들에게 더 많은 책임을 안기는 측면이 있다. '공동체'는 정서적 연대감을 강조한 개념이다. 그런데 이러한 정서적 연대감의 구축은 그냥 되는 것이 아니라 서로의 노력이 필요하다. 물론 무조건 오래 남는 것이 답이 될 수는 없을 것이다. 그럼에도 불구하고 단위학교가 학습공동체를 이루고 그것을 지속하는 것

이 중요하다면 이러한 근무만기 제도에 대해 검토해볼 필요가 있음을 이 연구는 보여준다.

전보유예제도와 함께 교장 공모제를 통해 하늘중학교의 변화를 지지하고 지원해줄 수 있는 교장이 계속해서 유입된 것도 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 지속하는 중요한 기반이 되었다는 점은 학교 구성원들이 교장을 선출할 수 있는 교장 공모제의 중요성 또한 다시 한번 제기한다. 단위학교가 교사들의 학습공동체가 되는 데 있어 주요 요소로 제시되는 것이 교장의 지원적이며 공유된 리더십이다(Carpenter, 2015; Hord, 2015). 교장이 자신의 의사결정 권한을 교사들과 공유하고 교사들의 집단적 의사결정이 가능하도록 지원할 때 교사학습공동체가 의미있게 작동하기 때문이다. 그런 점에서 이러한 리더십을 발휘하는 교장이 계속해서 부임하여 교사들을 지원한 것이 주요한 역할을 하고 있다고 할 수 있다.

라. 지원적이며 공유된 리더십을 넘어 촉진적이며 전문적인 리더십 구축하기

이 연구는 교장과 교사의 리더십에 있어서 지원적이며 공유된 리더십뿐 아니라 일부 교사의 촉진적이며 전문적인 리더십의 중요성을 제기한다. 기존 논의들에서 지원적이며 공유된 리더십은 사실 학교의 주요한 의사결정 측면에서 그 권한을 분산하고 함께 공유하는 것을 강조한 것이다. 이에 공유된 리더십은 교장 권한을 교사들과 나눈다는 의미, 특히 그것도 일부 교사들이 아니라 학교 전체 교사들과 함께 공유할 것을 강조한 것이라고 할 수 있다(Sleegers et al., 2013; Vanblaere & Devos, 2018). 그러나 교사학습공동체의 질적 발전을 위해서는 이러한 지원적이고 공유된 리더십만으로는 한계가 있는 것으로 보인다.

하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 지속되는 과정을 살펴보면, 초기에는 수업연구에 대해 전문가인 외부 교수의 코칭이 중요한 역할을 하였고 그 이후에는 수석교사가 중요한 역할을 하고 있었다. 그리고 수석교

사가 하늘중학교를 떠나게 되면서 교사들은 수업연구회의 질에 대해 고민하기 시작했다. 이러한 점으로 봤을 때, 교사학습공동체가 교사들의 학습을 깊이 있게 발전시키는 데는 권한을 함께 나누고 공유하는 지원적이고 공유적인 리더십도 중요하지만 촉진적이며 전문적인 리더가 참여하는 것이 중요하다고 할 수 있다.

이러한 연구결과는 효과적이며 오래 지속되는 학습공동체의 지속에 있어, 학교 관리적 차원을 넘어 교수학적 리더십이 필요하다는 Huffman (2011)의 주장과 수업지도 리더십이 부상하고 있다는 Fullan(2016: 229)의 주장을 뒷받침한다. 또한 국내 연구물에서도 외부 전문가나 전문적 식견을 갖춘 교사 역할의 중요성이 제기된 바 있다(장연우, 소경희, 박지애, 2021). 수업 전문적 또는 교수학적 전문적 교사들이 동료 교사들의 배움을 촉진하고 더 넓은 안목으로 이끌 때 학습공동체에서의 교사들의 배움이 깊어지고 넓어질 수 있는 것이다. 특히 학습공동체가 오래 지속되게 되면, 교사들 가운데는 잘못하면 동일한 학습을 반복할 우려가 있고 하늘중학교에서도 이러한 문제가 제기되기도 하였다. 새로운 교사들은 새롭게 배우지만 오래 근무한 교사들의 배움은 정체될 수 있는 것이다. 그리고 만약에 기존 교사들의 배움이 정체된다면 교사들은 배움의 성장은 지속하지 못한 채 의무감만으로 학교 일을 할 우려가 있다.

그런 점에서 봤을 때도 계속해서 높은 수준의 배움을 만들어가는 것은 중요하며(Stoll et al., 2006), 이를 위해서는 촉진적이고 전문적인 리더십을 갖춘 교사의 참여가 중요하다고 할 수 있다.

4. 지역사회와의 연계 및 소통, 균형의 중요성

가. 지역사회와 교류하고 지역 자원 끌어오기

전문적 학습공동체를 학교 내 현상으로만 생각하면 큰 오해이다 (DuFour & Fullan, 2013). 학군의 모든 학교는 함께 발전해야 하며

전문적 학습공동체의 협력문화가 고립적이어서는 안 된다(p.212). 학군의 협업문화와 학교 간의 교사학습 등 소위 수평적 역량구축을 강화하고 것 등이 매우 중요하다. 이러한 논의들에서 나타나는 바와 같이 최근 학교개혁과 학습공동체에 대한 논의들은 개혁이 단위학교를 넘어 지역과 연대해야 한다는 점을 강조한다(Fullan, 2016; Hargreaves, 2002). 학교 하나를 학습공동체로 구축하고 지속하는 일은 비단 한 학교 구성원들만의 일이 아니라는 것이다.

하늘중학교 사례는 이러한 연구결과를 다시 한번 뒷받침하고 있었다. 학교의 수업개혁에서 시작한 하늘중학교의 개혁은 교육과정 개혁으로 이어졌고, 하늘중학교의 교육과정은 비단 교과내용을 재구성한다거나 교실 안에 머무는 수준을 넘어 지역과 함께 하는 마을교육과정으로 발전하였다. 그리고 지역을 학교교육과정의 기반으로 삼으면서 하늘중학교 교육과정은 점차 지역과의 협력 속에 이루어지고 있었다. 학교의 다양한 프로젝트를 위한 마을강사의 지원은 이러한 지역과의 연대를 잘 보여주는 사례였다고 할 수 있다. 이러한 마을강사의 지원이 있었기에 하늘중학교는 다채로운 통합교육과정을 운영하고 교사들이 협력을 용이하게 할 수 있었다.

뿐만 아니라 학교혁신 초기 2010년, 2011년부터 수업보기모임과 혁신교육연구회와 같은 지역기반의 학습공동체를 시작하여 지역의 교사들과 함께 공부하고 함께 혁신의 방안을 고민해 나감으로써 학교 홀로 고립되어 있지 않았다. 이러한 지역기반 교사학습공동체는 하늘중학교의 혁신을 공유하는 장이 되기도 하고 다른 학교들의 이야기를 듣고 공유하는 장이 됨으로써 하늘중학교 교사들의 시각을 한층 더 넓혀주고 있었다. 혁신 초기부터 외부의 교사들이 참여하는 연수원 학교를 운영한 것도 이러한 지역과의 교류의 일환이라고 할 수 있다. 물론 이러한 외부교사에 대한 연수는 하늘중학교가 위치한 노을시 교사들만 대상으로 하지 않고 전국의 원하는 교사들이 모두가 참관이 가능했다는 점에서 더 넓은 의의가 있다고 할 수 있다.

이러한 연구결과를 봤을 때, 단위학교 교사학습공동체의 지속은 비단

한 학교에 국한된 일이 아닌 폭넓은 사회와 관계되므로, 앞으로 단위학교 교사학습공동체를 연구함에 있어 학교 내부뿐만 아니라 학교 외부와의 연대와 네트워크에 관심을 가지고 연구를 수행할 필요가 있을 것으로 보인다.

다. 학교의 혁신성과 외부 인식 사이에서 균형 잡기

하늘중학교는 '노는 학교'라는 지역민들의 인식으로 어려움을 겪는 측면도 있었다. 하늘중학교는 유명한 혁신학교로, 혁신 초기에는 타지에서 자녀들을 하늘중학교에 보내기 위해 많은 학부모들이 일부러 찾아오는 학교였다. 혁신 초기에는 모둠활동 중심의 학생중심수업을 하는 학교가 거의 없었고 하늘중은 이러한 혁신을 선도하였다. 그런 점에서 초기에는 새로운 교육을 하는 학교를 찾아 타지에서 학부모들이 유입되기도 하였다. 그러나 학교혁신을 시작한 지 7~8년이 지나면서는 오히려 지역학생들에게 인기가 없는 학교가 되고 있었다. 지역의 학생들은 하늘중학교에 오기보다 지역에 함께 있는 바다중학교에 입학하는 것을 선호하고 있었던 것이다.

이와 관련하여 일차적으로 혁신학교에 대한 학부모들의 부정적 인식의 확산 문제를 제기해볼 수 있다. 2009년 처음 도입된 이래 혁신학교 정책은 계속해서 확대되어 왔지만 사실 혁신학교에 대한 논란은 분분하다(유성상, 권순정, 2016). 혁신학교에 대해 긍정적인 평가 보도가 많이 이루어져 왔지만, 부정적인 목소리가 언론을 통해 크게 드러나기도 하는 등 혁신학교에 대한 갈등적인 입장들이 존재한다. 특히 혁신학교들에서 활발히 이루어지고 있는 체험중심의 교육에 대해 주류 언론들은 학력을 떨어뜨린다고 비판하기도 하였다(유성상, 권순정, 2016). 이에 학부모들 사이에서도 혁신학교에 대한 긍정과 부정의 인식이 다양하게 나타나고 있는데, 이런 논의를 본다면 하늘중학교에 대한 지역민들의 부정적 인식은 혁신학교에 대한 이러한 여론에 기인한 측면이 일부 있을 수 있을 것으로 보인다. 혁신학교는 학생들을 공부시키지 않고 놀게 한다는

인식이 오히려 선도적인 혁신학교인 하늘중학교에 대한 선호를 낮추는 결과를 초래했을 수 있는 것이다.

그러나 하늘중학교에 대한 지역민들의 이러한 인식은 혁신학교 담론만으로는 설명하기 어려운 점이 있다. 인근의 바다중학교 역시 혁신학교이기 때문이다. 두 학교가 같은 혁신학교임에도 불구하고, 학부모와 지역민들은 이 두 학교 사이에서 바다중학교가 하늘중학교보다 공부하는 분위기가 되어 있다고 평가하고 있었다. 이것은 하늘중학교에 대규모 교과통합프로젝트가 많다는 점과 관련이 있어 보였는데, 이러한 통합적인 프로젝트에 대해 지역민들은 학생 경험의 성장을 이끄는 의미있는 교육활동이라기보다는 노는 활동이라고 인식한 것으로 보인다. 물론, 바다중학교에서도 학생중심수업이나 통합 프로젝트들이 이루어지고 있지만 하늘중학교에 비해서는 규모도 작고 덜 유동적이어서 지역민들이 바다중학교의 교육이 더 안정적이고 공부 분위기가 더 낫다고 판단한 것으로 보인다. 학생중심수업을 해나가지만 학사일정이 보다 안정적으로 보이는 바다중학교를 더 선호하는 현상이 나타나고 있는 것이다.

이러한 현상은 학교의 혁신성과 지역민들의 인식 사이에서 균형을 잡는 것의 중요성을 제기한다. 아무리 교사들이 열의를 가지고 함께 협력해서 새로운 교육을 시도한다고 하여도 학부모와 지역민들이 이해하지 못하면 외면받을 수 있는 것이다. 따라서 이 문제의 개선을 위해서는 학부모 및 지역민들과의 소통을 강화하는 노력이 필요할 것으로 보인다. 학교교육활동에 대해 학부모와 지역민들에게 충분히 설명함과 동시에 이들의 의견 또한 충분히 반영하고자 하는 노력이 필요한 것이다. 이것은 달리 말하면 학부모, 더 나아가 지역민들까지 학교의 전문적 학습공동체의 일원으로 확장하는 노력이 필요함을 시사한다. 학교 학생수 이상이 되는 많은 학부모들의 의견을 다 잘 반영하고 함께 공동체를 꾸리는 것은 결코 쉬운 일이 아니나, 그럼에도 불구하고 학교교육의 한 주체인 만큼 학부모와 지역민의 의견을 충분히 경청하는 노력이 필요한 것이다.

Ⅵ. 요약 및 결론

1. 요약

교사들의 교수실천 개선과 학교개혁을 위한 대안으로 단위학교 교사학습공동체에 대한 관심이 계속해서 높아져 오고 있는 상황에서, 본 연구는 단위학교 교사학습공동체가 어떻게 오랜 시간 동안 지속 가능한지에 대한 이해를 높이기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위해 본 연구에서는 13년간 교사학습공동체를 지속하고 있는 하늘중학교를 사례로 선정하여 하늘중학교 교사학습공동체의 지속에 대한 질적 사례 연구를 수행함으로써 다음과 같은 연구결과를 도출하였다.

첫째, 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 구축되고 지속되는 과정은 어떠했으며, 그 시기는 어떻게 구분할 수 있는가? 연구 결과, 하늘중학교 학습공동체는 착수 이전기를 거쳐 착수기와 발전기, 성숙기, 지속기의 단계로 변화되고 발전되어 온 것으로 나타났다. 하늘중학교에서는 학교 전체 교사들이 함께하는 학습공동체 모습이 나타나기 전, 일부 교사들이 참여하는 소그룹의 학습공동체인 독서모임이 먼저 나타났으며 이것은 이후 전체 교사들의 학습공동체를 구축하는 발단이 되었다. 따라서 소그룹 학습공동체 활동이 시작된 2009년을 학교 안에서 교사들의 협력의 모습이 나타났지만 아직까지 전체 학교 교사들의 참여로 나아가지는 못하고 있다는 점에서 착수 이전기로 구분하였다. 하늘중학교에서 전체 교사들이 함께 협력적으로 배우고 실천하는 초기 모습이 나타나기 시작한 것은 2010년 들어서이다. 혁신학교 정책을 도입하게 되면서 학교혁신 방안을 모색하던 하늘중학교 교사들은 일본 사토마나부 교수가 제안한 배움의 공동체 수업 모델을 학교에 도입하기로 하였고 이러한 수업혁신을 위해 교사들이 수업을 공개하고 연구하는 수업연구회 활동을 시작하였다. 하늘중학교 교사들은 이러한 수업연구회에서 서로의 수업을 통해 배울 수 있었으며 이러한 협력적인 배움을 통해 수업을 혁

신해 나갔다. 2011년부터 2013년까지는 하늘중학교의 교사학습공동체가 구조를 갖추어가던 시기라고 할 수 있다. 따라서 연구자는 이 시기를 발전기로 구분하였다. 2011년 새학기가 시작되면서 하늘중학교 교사들은 2010년에 시작된 수업혁신이 무너지려고 하는 상황을 경험하게 되었고 위기감을 느낀 교사들은 학습공동체를 더욱 단단히 구축하기 위해 노력하였다. 하늘중학교 교사들은 겹겹이의 학습공동체를 만들고 그것을 정련하는 작업을 반복해 나갔는데, 그 당시 구축된 교사들의 협력적 활동으로는 학년 시작 전 이루어지는 5일간의 교육과정 워크숍과 이후 학기 중에 이루어지는 여러 공식적, 비공식적 학습공동체 활동들, 그리고 교사들의 관계를 증진하기 위해 학기초와 학기말에 진행되는 1박 2일 워크숍을 들 수 있다. 특히 공식적 학습공동체 활동으로 실제 수업을 탐구하는 수업연구회와 교사들의 공동의 지식기반을 형성하는 데 기여하는 외부 전문가 연수라는 축을 구축해 나갔고, 교사들의 학습을 심화하는 비공식적 학습공동체 활동으로는 수업보기모임과 독서모임, 혁신교육연구회를 구축해 나갔다. 뿐만 아니라 학년부 중심의 협력과 실천 시스템도 구축하여 하늘중학교가 교사들의 학습공동체를 기반으로 성장할 수 있는 단단한 구조를 구축하였다. 이후 2014년부터 2016년까지는 이러한 단단한 협력 시스템 위에 교사들의 협력 문화가 꽃피웠던 시기라고 할 수 있다. 협력 시스템이 구축되는 과정에서도 교사들의 협력은 날로 발전하였지만, 특히 2014년부터 2016년까지의 기간은 학습공동체 운영 상에는 특별한 변화가 나타나지 않고 이러한 시스템이 안정적으로 운영되면서 교사들의 협력이 성숙했던 시기라고 할 수 있다. 교사들은 이 시기에 2013년까지 구축된 학습공동체 시스템을 안정적으로 운영해 나갔고, 특히 이 시기에는 초기부터 열심히 배우고 성장한 교사들, 그리고 이러한 문화에 동의하여 전입한 다수의 교사들이 단단한 핵심그룹을 형성하며 하늘중학교의 협력 문화를 발전시켜 나갔다. 따라서 연구자는 2014년부터 2016년까지를 2011년부터 2013년까지와 별도로 성숙기로 구분하였다. 다른 한편, 리더의 교체는 학습공동체 시기를 구분짓는 중요한 분기점이 된다(Fullan, 2007). 하늘중학교에는 하늘중학교의

혁신을 이끌고 학습공동체 구축을 함께 했던 주요 리더 교사들이 있었고 혁신 초기부터 함께 힘을 모았던 핵심 교사들이 있었다. 그러나 오랜 시간이 지나면서 학교혁신을 이끌고 혁신초창기를 함께 했던 교사들이 점차 학교를 떠나야 하는 상황이 되었고, 2016년과 2017년에 들어서는 주요 리더 교사들이 모두 학교를 떠나게 되었다. 그리하여 2016년에는 학교혁신 이후 전입하여 성장한 교사들이 리더십을 승계받아 학교를 이끌게 되었는데 이 중 2017년부터 2018년까지를 지속 1기로, 다시 한 번 리더 교사가 교체된 2019년부터 2021년까지를 지속 2기로 구분하였다. 지속 1기에는 학교 맥락도 상당히 변화하여 많은 수의 교사들이 교체되었고, 학교 규모도 상당 정도 줄어들었다. 이러한 상황에서도 단단하게 구축된 학습공동체 시스템은 계속해서 의미 있게 작동하였으며 새로운 리더들의 리더십 스타일이 반영되면서 더 많은 교사들의 의견을 수용하고 학습공동체를 다변화하기 위한 노력도 이루어졌다. 대표적으로 이 시기에는 하늘중학교의 주요한 비공식적 학습공동체 활동인 독서모임이 약화되고 이에 비해 학생들의 회복적 생활교육 향상을 위한 '평화상상모임'이 운영되기 시작했으며, 인근 학교들과 함께 하는 학습공동체 활동도 시도되었다. 지속 2기에도 포용적으로 학습공동체를 운영하고자 하는 노력은 계속되었고 특히 이 시기에는 학교 비전이 새롭게 갱신되고 공식적 학습공동체 활동이 전체 교사 참여 중심에서 학년부 중심으로 변화하는 모습이 나타나기도 하였다.

둘째, 하늘중학교의 교사학습공동체 지속 과정에 나타나는 하늘중학교 교사학습공동체 지속의 특징은 어떠한가? 13년간의 하늘중학교 학습공동체의 구축과 지속 과정을 봤을 때, 하늘중학교 교사학습공동체에는 변화하지 않은 것과 변화한 것들이 있었다. 먼저, 변화하지 않은 것으로는 '뼈대를 이루는 학습공동체의 다중구조'가 있었다. 하늘중학교가 교사들의 학습공동체로 지속되는 데에는 교사들이 정기적으로 협력하는 고유한 시간과 활동들이 주요하게 역할을 하고 있었는데 이러한 학습공동체 활동은 크게 '공식적'인 것과 '비공식적'인 것의 이중 구조, '이론중심' 학습공동체와 '탐구중심' 학습공동체, '실천중심' 학습공동체의 삼중

구조, 학교 안 '소그룹' 학습공동체 '학교전체' 학습공동체, 그리고 '지역 연계' 학습공동체의 삼중 구조, '공동체 중심' 학습공동체와 '교사학습 중심 학습공동체'의 이중 구조로 나누어 볼 수 있었다. 하늘중학교에서 이루어지는 학습공동체 활동들은 이러한 다중 구조를 가지고 서로 상호보완하면서 교사들의 협력을 지원하고 있었던 것이다. 하늘중학교가 오랜 기간 학습공동체로 지속되면서 일부의 학습공동체 활동에는 변화도 있었는데, 이것은 학습 주제의 다양화와 공식적 학습공동체 운영 시수의 감축, 학습 공간의 이동과 확장, 공동체 중심 학습공동체의 약화로 구분할 수 있었다. 오랜 기간 수업 중심으로 운영되던 하늘중학교의 교사학습공동체 활동은 2018년 이후 수업과 생활교육 중심의 이원체제로 변화되었어 공식적 비공식적 학습공동체 활동으로 회복적 생활교육 관련된 내용들이 들어서게 되었다. 또한 코로나19 펜데믹 상황으로 비대면 수업을 준비하는 것으로 학습공동체 주제가 변경되었고, 크롬북 활용이라던가 그림책 활용 수업 등에 대한 학습공동체 활동도 일부 이루어졌다. 학습공동체 운영 시수도 일부 감축하여 그동안 60시간으로 진행되던 '전문적 학습공동체의 날'이 45시간으로 감축되었다. 학습공동체 활동이 이루어지는 공간도 일부 변화하여 교사들은 철학적 텍스트 중심의 독서모임을 학교 밖에서 이어가기도 하였고 인근 학교들과 연대하여 함께 학습공동체 활동을 하기도 하였다. 또한 2019년 이후로는 1박 2일 워크숍이 사라지는 등 공동체 중심의 학습공동체 활동이 약화되는 모습도 나타났다.

셋째, 13년이라는 오랜 시간 동안 하늘중학교가 교사학습공동체로 지속될 수 있었던 데에는 어떤 배경이 작동하고 있는가? 하늘중학교가 오랜 시간 동안 교사들의 학습공동체로 지속할 수 있었던 데에는 다양한 배경 요건들이 작동하고 있는 것으로 나타났다. 먼저, 리더십의 원활한 유지와 승계가 가능했던 것이 하나의 배경이 되고 있었다. 하늘중학교에는 학교의 철학을 함께 하는 교사들이 찾아왔고 이 교사들이 하늘중학교 학습공동체 시스템 속에서 열심히 배우고 성장하여 리더 교사가 되었다. 이 교사들을 통해 리더십이 승계되면서 하늘중학교 교사학습공

동체는 이어져 오고 있었다. 또한 교장 공모제를 통해 하늘중학교의 문화와 철학을 지지해줄 수 있는 교장이 계속해서 부임하여 지원적 리더십을 계속해서 이어갈 수 있었던 것도 하나의 배경 맥락이 되었다. 둘째, 대부분의 신규 및 전입 교사들이 학교문화를 수용하고 원활하게 적응하게 됨에 따라 하늘중학교 교사학습공동체는 지속될 수 있었다. 특히 하늘중학교에는 신규 교사들이 많았는데, 신규 교사들은 배우고자 하는 욕구가 강해 하늘중학교에서 이루어지는 교사학습공동체 활동에 열심히 참여하며 배우고 성장하고 있었다. 또한 하늘중학교는 신규 교사와 전입 교사를 위한 프로그램을 따로 마련함으로써 이들의 적응을 지원하고 있었던 것도 신규 및 전입 교사들이 하늘중학교에 잘 적응할 수 있는 배경 맥락이 되었다. 세 번째로, 매해 교사학습공동체 활동이 반복되는 가운데 협력적 학교문화와 구조, 철학이 학교문화 속에 내재화되어, 협력문화가 자생적으로 갱신되고 있는 것도 주요한 배경이 되었다. 이러한 문화 속에서 새로운 교사들은 자연스럽게 협력을 배워나갔다. 마지막으로, 하늘중학교가 오랜 시간 동안 교사들의 학습공동체로 지속될 수 있었던 데에는 이러한 협력을 용이하게 하는 학교 밖 제도들이 기여하고 있었다. 하늘중학교에는 다양한 프로젝트를 위해 마을교사들이 함께 하고 있었고, 근무 유예 제도가 있어 교사들이 너무 빨리 학교를 떠나지 않고 최장 9년까지 하늘중학교에서 근무할 수 있었다.

넷째, 하늘중학교가 13년간 교사학습공동체로 지속되는 과정에서 대두된, 앞으로 해결해야 할 도전 과제들에는 어떤 것들이 있는가? 하늘중학교가 오랜 기간 지속되는 과정에서 교사들은 여러 도전 상황들에 직면할 때도 많았다. 이러한 도전들은 교사학습공동체의 지속을 위해 앞으로도 해결해야 할 과제로 여전히 남아있는데 크게 세 범주로 나누어 살펴볼 수 있었다. 먼저, 학교 규모 축소 및 학생 인구구성의 불균형의 문제이다. 지역 재개발 등으로 인해 지역의 인구가 외부로 빠져나가면서 학교 규모가 점차 축소되었는데 이것은 교사들의 업무를 가중시키는 결과를 초래함에 따라 교사 협력을 저해하고 있었다. 또한, 지역민들 사이에서 하늘중학교에 대해 “노는 학교”라는 인식이 커져 비교적 공부에 적

은 남학생들이 하늘중학교에 보다 많이 입학하게 되고 이것은 학생성비 불균형의 문제와 교사 업무 가중의 문제를 야기하였다. 두 번째로, 교사의 계속적인 변화와 다양성, 기간제 교사의 위치 불안정성 문제가 도전과제로 제기되고 있었다. 하늘중학교 교사학습공동체가 오랫동안 지속됨에 따라 하늘중학교에는 새로운 세대의 교사들이 유입되고 있었고 이 교사들은 기존에 일해 왔던 교사들과는 다른 교사문화를 형성하고 있었다. 이들은 배움에 열의를 갖고 열심히 배우며 성장하였지만, 다른 한편으로는 기존 교사들과는 다른 세대 문화, 즉 개인적 문화와 수평적 문화 등을 지니고 있어 기존 교사들에게 낯선 존재로 여겨지기도 하였고 협력 방식의 변화가 요구되기도 하였다. 매년 교사들이 새로 들어오고 이 교사들은 또다른 협력 방식을 요구함에도 불구하고 이를 수용하기 어려운 상황도 하늘중학교 학습공동체의 지속을 어렵게 하는 맥락으로 작용하고 있었으며 적극적으로 배우고 일하는 기간제 교사들이 위치의 불안정성으로 인해 충분히 자신의 목소리를 내지 못하는 상황도 한계로 나타났다. 마지막으로, 전문적인 리더 교사가 부족한 것도 하늘중학교 교사학습공동체의 지속을 어렵게 하는 도전 과제로 제기되고 있었다. 그동안 교사학습공동체를 위해 필요한 리더십으로 지원적이며 공유된 리더십이 논의되어 왔지만, 본 연구는 이러한 행정적 측면에서의 리더십만으로는 교사학습공동체를 만족스러운 수준으로 유지시키는 데 한계가 있으며, 보다 높은 전문적 안목을 갖춘 교사가 교사들의 배움을 자극하고 끌어내는 역할을 하는 것이 중요하다는 것이 드러났다. 그러나 이러한 상황에서 전문적 교사를 확보하는 것도, 또 새로운 리더 교사들을 키워내는 것도 점차 어려워지고 있어 하늘중학교 교사학습공동체의 지속에 도전과제가 되고 있었다.

마지막으로, 연구자는 이러한 연구결과를 토대로 하늘중학교 교사학습공동체 지속 사례가 단위학교 교사학습공동체의 지속에 주는 시사점을 논의하였다.

2. 결론

오늘날 우리가 처한 복잡하고 불확실한 사회 맥락은 교사들로 하여금 계속해서 자신이 가르치는 학생과 교실을 탐구하면서 가르치는 일을 끊임없이 발전시킬 것을 요청하고 있으며, 교사학습공동체는 그러한 학교 개혁의 핵심적인 매개 장치로 계속해서 주목받고 있다. 본 연구는, 교사학습공동체의 실천과 연구가 본격화된 지 10년이 넘어서고 있는 우리나라 상황에서 단위학교 교사학습공동체의 지속가능성을 탐색해보기 위한 목적으로 수행되었다. 13년간 단위학교 교사학습공동체의 지속과정과 이를 둘러싼 다양한 배경 맥락을 탐색한 본 연구는 다음과 같은 몇 가지 의의를 갖는다.

첫째, 본 연구는 비교적 규모가 큰 학교에서 13년이라는 오랜 시간 동안 교사학습공동체가 구축되고 지속되어 온 과정을 생생하게 드러냈다는 점에서 의의가 있다. 본 연구는 질적인 연구 방법을 통해, 사례학교에서 단위학교 교사학습공동체가 구축되고 지속되어 온 전 과정을 최대한 구체적으로 파악하고 이를 최대한 자세하게 기술하였다. 이를 통해 독자들이 사례학교에서의 단위학교 교사학습공동체의 구축과 지속 과정을 충분히 이해할 수 있도록 돕고자 하였다.

둘째, 본 연구는 오랫동안 지속되는 단위학교 교사학습공동체의 특정한 구조를 드러냈다는 점에서 의의가 있다. 그동안 단위학교 교사학습공동체의 지속에 대한 연구물들은 주로 그 과정의 역동성에 주목하거나 특정 학습공동체 활동에만 주목해온 경향이 있었다. 그러나 본 연구 사례는 13년이라는 오랜 시간 동안 지속되어 온 단위학교 교사학습공동체에 특정한 구조가 있다는 것과 그 구조가 어떠한 것인지를 발견하고 이를 드러내었다. 이러한 연구 결과는, 아직 일반화할 수는 없지만, 오래 지속되는 단위학교 교사학습공동체에는 특정한 구조가 있을 수도 있다는 것을 시사한다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 본 연구는 단위학교가 10년 이상 단위학교 교사학습공동체로 지속될 수 있었던 다양한 배경, 그리고 그 과정에서 제기된 도전 과제를

다양한 측면에서 드러냈다는 점에서 의의가 있다. 본 연구는 단위학교가 교사학습공동체로 지속되는 과정에 있어서 사람의 중요성, 즉 사례 학교로 전입해온 교사 특성의 중요성을 드러내었으며 이와 함께 사람을 키워내는 학습공동체 구조와 문화의 중요성을 드러내었다. 또한 단위학교가 학습공동체로 지속되는 데 있어 학교 내적 측면뿐 아니라 학교 밖 지역사회와의 관계의 중요성을 드러냈다는 점에서 의의가 있다.

다른 한편, 본 연구는 다음과 같은 몇 가지 한계를 지니고 있기도 하다. 먼저, 본 연구는 특정한 한 사례만 다루고 있기 때문에 단위학교 교사학습공동체의 지속의 과정과 관련 배경을 일반화하기 어렵다는 한계가 있다. 본 연구는 한 사례를 밀도 있게 들여다보는 데 관심을 둠으로써 그 사례의 독특한 특징을 충분히 이해하는 데 기여하고는 있으나, 여러 사례를 비교하거나 교차적으로 분석하지는 못하였다. 따라서 앞으로 다양한 학교 사례에서 어떻게 교사학습공동체가 지속되는지에 대한 연구가 이루어질 필요가 있을 것으로 보인다.

둘째, 연구 방법에 있어 본 연구는 면담과 기록물에 주로 의존하고 있기 때문에 13년 동안 이어진 각 지속 시점에서의 교사학습공동체 활동과 학교문화의 특성을 참여관찰을 통해 충분히 이해하지는 못했다는 한계가 있다. 이와 함께, 연구 참여자를 최대한 충분히 확보하고자 했음에도 불구하고 연구 참여자가 일부 교사에 한정되어 있다는 한계 또한 있다. 이러한 연구 방법적 한계를 극복하기 위해서는 앞으로 지속에 대한 연구계획을 좀 더 장기적이고 체계적으로 수립하여 연구를 수행할 필요가 있다. 즉, 분기별, 또는 연간으로 자료 수집 계획을 수립하여 참여관찰 자료를 정기적으로 수집하고 연구 참여자 역시 각 시기별에 따라 보다 다각화하여 섭외한다면 자료를 보다 충실하게 수집할 수 있을 것이다. 앞으로, 본 연구의 한계를 넘어서서 다양한 사례에 대해 다양한 연구 방법적 접근을 활용한 단위학교 교사학습공동체의 지속에 대한 연구가 이루어지기를 기대한다.

참 고 문 헌

강은숙, 이선옥(2015). 킹덩의 MSF 모형을 활용한 '혁신학교'의 정책 변동분석. **교육문제연구, 21**(1), 1-31.

고미령, 김은서, 정지원, 조윤영, 손현탁, 김남균(2021). 학교 안 교사 학습공동체에서 교사들은 무엇에 주목하는가?. **학교와 수업 연구, 6**(2), 75-98.

교육부, 한국교육개발원(2021). 2021 교육통계 분석자료집: 유·초·중등교육통계편. kess.kedi.re.kr에서 2022.5.30.에 검색.

곽영순(2015). 교사학습공동체의 발달 단계 탐색. **교육과정평가연구, 18**(2), 83-104.

김가영(2019). '밀레니얼(Millennial)' 만들기와 청년성의 전유. **인문사회과학연구, 20**(1), 209-230.

김동원, 이정표(2022). 전문적 학습공동체 활성화를 위한 지원 요구분석: 충분 교원을 중심으로. **교원교육, 38**(2), 111-133.

김성열, 고창규(2000). 교실붕괴와 교육정책: '교실붕괴' 담론을 중심으로. **교육인류학연구, 3**(2), 153-191.

김성천(2007). 교사자율연구모임을 통한 교사 전문성 성장 과정. 성균관대학교 박사학위논문.

김영주, 박미경, 박용주, 심유미, 윤승용, 황영동(2013). **배움과 나눔으로 삶을 가꾸는 남한산 초등학교 이야기**. 서울: 문학동네.

김정원(2002). 학교는 붕괴하고 있는가: 학교의 일상을 통해 본 학교붕괴의 실제. **교육학연구, 40**(3), 271-298.

김재원, 정바울(2018). 밀레니얼 세대 초등교사의 직업 동기, 직무 인식, 그리고 경력 전망에 관한 탐색적 연구. **교육행정학연구, 36**(3), 231-249.

김종훈(2019). 교사들이 형성한 '공동체'의 의미: 교사학습공동체를 통한 연계와 협력에 대한 사례 연구. **교육과정연구, 36**(3), 29-47.

김효정, 정가윤, 이현주(2013). 과학교사들의 교사모임에의 참여 경험과 교사 정체성 형성 과정에 대한 탐색: 실천공동체 이론을 중심으로. **한국과학교육학회지, 33**(2), 390-404.

노미란(2019). 초등학교 동학년 교사학습공동체 문화에 대한 교사의 인식 조사 연구 - J 초등학교 사례를 중심으로. **학교와 수업 연구,** 57-84.

박나실, 장연우, 소경희(2015). 내부로부터의 학교 변화: 학교 안 교사학습공동체의 형성 및 발달에 관한 사례 연구, **교육과정연구, 33**(4), 91-114.

박영림, 조영하(2021). 저경력 초등교사의 임파워먼트 경험에 관한 질적사례연구. **교육행정학연구, 39**(1), 277-303.

박유나, 소경희(2021). 밀레니얼 초등교사의 교사 정체성 형성과정에 관한 질적 연구. **한국교원교육연구, 38**(3), 391-419.

박현숙(2012). **교사는 수업으로 성장한다.** 서울: 맘에 드림.

박효원, 정향윤(2020). 교사학습공동체 운영 개선방향에 대한 체계적 문헌고찰. **한국교원교육연구, 37**(3), 465-491.

배정현(2022). 학교단위 교사학습공동체 효과 경로 분석. 서울대학교 박사학위논문.

배정현, 박미희(2020). 교사학습공동체 효과 분석: 경기도 '학교 안 전문적 학습공동체'를 중심으로. **한국교원교육연구, 37**(1), 309-338.

배정현, 유성상(2022). 다층구조방정식을 활용한 단위학교 교사학습공동체의 학업성취 효과 분석. **교육사회학연구, 32**(2), 65-110.

서경혜(2005). 반성적 교사교육의 허와 실. **한국교원교육연구, 22**(3), 307-332.

서경혜(2008). 학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례 연구. **한국교원교육연구, 25**(2), 53-80.

서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구, 26**(2), 243-276.

서경혜(2013). 교사학습에 대한 공동체적 접근. **교육과학연구, 44**(3), 161-191.
서경혜(2019a). 학교단위 교사학습공동체 운동의 의의와 과제. **교육과학연구, 50**(2), 1-28.
서경혜(2019b). 교사 연수의 새로운 가능성 탐색. **교사교육연구, 58**(3), 413-426.
서덕희(2006). "교실붕괴" 이후 신자유주의 교육담론의 형성과 그 저항. **교육사회학연구, 16**(1), 77-105.
서진아, 최정아(2012). 미술과 교수학습공동체에서의 반성적 사고와 실천에 관한 연구: ㅈ미술교과모임의 사례 분석. **미술교육논총, 26**(3), 321-354.
성열관(2015). 수업시간에 학생들이 자는 문제의 원인과 해결방안에 대한 고등학교 교사들의 인식. **교육과정연구, 33**(2), 157-178.
소경희(2003). 교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구, 21**(4), 77-96.
소경희(2009). 교사학습 이해를 위한 이론적 기초 탐색. **교육과정연구, 27**(3), 107-126.
신병철(1993). 전국역사교사모임. **한국역사연구회.** (15), 5-9.
신은정, 박경애(2018). 초중고등학교 교사들의 전문적 학습공동체 참여 실태와 발전적 운영 방안 모색: 서울시교육청 소속 교사들을 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 18**(10). 415-443.
유성상, 권순정(2016). 비판적 담론 분석을 통한 혁신학교 언론보도 비교 연구. **교육과학연구, 47**(3), 67-97.
윤석주(2016). 혁신학교 교사들의 교사공동체를 통한 수업혁신 경험에 대한 질적 연구. **한국교원교육연구, 33**(1), 217-241.
윤정, 강에스더, 조영하(2016). '학교 안 전문적 학습공동체' 운영과정에 대한 초등교사들의 경험 분석: 미래초등학교 사례를 중심으로. **교육행정학연구, 34**(4), 155-185.
이세미, 김기영, 김해련, 김영식, 김이경(2020). 학교의 전문적 학습공

동체가 역량함양 교육활동에 미치는 영향: 과정중심평가 연수의 조절효과를 중심으로. **한국교원교육연구, 37**(4), 435-455.
이승호, 양민선, 한송이, 허소윤, 박세준, 박대권(2016). 학교 안 교사학습공동체가 학업성취에 미치는 영향: 혁신학교를 중심으로. **교육학연구, 53**(4), 77-101.
이윤미(2014). **주제통합수업: 아이들을 수업의 주인공으로!**. 서울: 살림터.
이윤미, 정광순(2016). 지역형 동학년 교사학습공동체 실천 사례 기술. **통합교육과정연구, 10**(2), 45-69.
이종철(2019). 전문적 학습 공동체의 변화 과정과 변화 동인에 대한 사례 연구: 새물결 중학교의 공동 수업 디자인 및 나눔 모임을 중심으로. 부산대학교 박사학위논문.
이주연, 임유나, 정영근, 이경언, 이민형(2020). 혁신학교 교육과정 실행 양상 분석: 교육과정, 수업, 평가를 중심으로. **교육과정평가연구, 23**(2), 1-26.
이준희, 이경호(2015). 전문가학습공동체 구현양상에 관한 질적연구: 혁신학교를 중심으로. **교육문제연구, 28**(2), 1-29.
이준희, 주영효(2015). 전문가학습공동체 형성을 위한 학교리더십 구현양상에 관한 연구. **안암교육학회, 21**(4), 227-254.
이혁규(2003). 질적 사례 연구를 통한 교실 붕괴 현상의 이해와 진단. **교육인류학연구, 6**(2), 125-164.
장연우(2016). 학교 안 교사학습공동체의 실천적 의미 탐색: 들풀중 독서토론모임 사례를 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
장연우, 소경희, 박지애(2021). 교사학습공동체에서의 교사학습 양상에 관한 질적 메타 분석. **한국교원교육학회, 28**(2), 53-82.
정다희, 신인선(2018). 수학교사 학습공동체에서 나타나는 교사의 지식 변화에 관한 사례 연구: 통계적 추정 단원을 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 18**(20), 1401-1423.
정바울(2016). 전문적 학습 공동체의 지속성에 대한 질적 사례 연구.

교육정치학연구, 23(2), 127-151.
정진화(2014). 교사주도 학교개혁 운동의 등장. **교육사회학연구, 24**(2), 243-276.
전상진(2004). 학교위기에 대한 세대이론적 접근: 교육학적 모라토리움의 세대이론적 재구성. **교육사회학연구, 14**(2), 195-218.
조금주(2012). 학교다양화 정책 속에서 살펴본 혁신학교의 성과 및 과제. **중등교육연구, 60**(2), 415-439.
조기희(2019). 체육 나눔 교사학습공동체 티처런커뮤니티의 지속력. **한국스포츠교육학회지, 26**(2), 91-111.
조용환(1999). **질적 연구: 방법과 사례.** 서울: 교육과학사.
조용환(2000). 교실붕괴의 교육인류학적 분석: 학교문화와 청소년문화의 갈등을 중심으로. **교육인류학연구, 3**(2), 43-66.
조용환(2011). 질적 연구 자료 분석 방법. 서울시 우수교원 학습연구년제 프로그램 '연구리더십 함양 기초교육' 자료집(2011. 10.14).
조형미, 김진희, 나지연, 김유정(2019). 단위학교 교사학습공동체의 실행공동체 특성 및 참여의 기제. **교원교육, 35**(3), 203-248.
최효근, 신기철(2019). 초등학교 초임 체육 전담교사의 교사학습공동체 참여 경험에 관한 내러티브. **한국스포츠교육학회지, 26**(2), 69-89.
한희정, 김병찬(2019). 초등학교 1학년 동학년 교사 조직에 대한 질적 사례 연구: 교사학습공동체의 가능성을 중심으로. **한국교육학연구, 25**(1), 127-158.
현성혜(202). 학교교육과정 개발 사례에서 나타난 학교 안 교사학습공동체의 발전과정 분석. **교육과정연구, 38**(2), 127-152.
홍제남(2017). 혁신학교 수업연구회를 통한 교사 수업전문성 사례 연구: 다양한 교과 교사들이 함께 하는 수업연구회 탐색. **한국교원교육연구, 34**(1), 175-204.
황근하(2021). 동학년 단위 교사학습공동체의 운영과 협력에 대한 초등학교 교사들의 경험 분석. 서울교육대학교 석사학위논문.

Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research, 44*(3), 237 - 254.

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[DfES Research Report, 637].* London: University of of Briston.

Boyd, V.(1992). *School context: Bridge or barrier to change?* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Bryk, A. Chittenden, E. & Amarel, M.(1998). *Charting Chicago school reform.* Boulder, CO: Westview Press.

Carpenter, D.(2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management, 29*(5), 682-694.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.(1999). Relationships of knowledge and practice: Teaching learning in communities. In Iran-Nejad, A. & Pearson, P. D. (Eds.), *Review of research in education*(pp. 249-306). Washington, DC: American Educational Research Association.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L.(2009). *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation.* New York: Teachers College Press.

Day, C.(1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning.* London: Falmer Press.

Dewey, J.(1904). The relation of theory to practice in education. *The third NSSE yearbook(part 1).* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dewey, J.(1938). *Experience and education.* New York: A Touchstone Book.

Donahoe, T. (1993). Finding the way: Structure, time, and culture in school improvement. *Phi Delta Kappan, 75(*3), 298-305.

DuFour, R.(2004). What is a "professional learning community"?. *Educational Leadership, 61*(6), 6-11.

DuFour, R. & Eaker, R.(1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement.* Indiana: National Educational Service.

DuFour, R. & Fullan, M.(2013). *Built to last: systematic PLCs at work.* Bloomington, IN: Solution Tree.

Eaker, R. E., DuFour, R., & DuFour, R. B. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities.* Bloomington, Ind: Solution Tree Press.

Fink, D.(2000). *Good schools/real Schools: Why school reform doesn't last.* New York: Teachers College Press.

Fullan, M.(2007). *The new meaning of educational change(4th.).* New York: Teachers College Press.

Fullan, M.(2016). *The new meaning of educational change(5th.).* New York: Teachers College Press. 이찬승, 은수진 공역(2017). **학교개혁은 왜 실패하는가: 교육변화의 새로운 의미와 성공원리.** 서울: 21세기교육연구소.

Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reform right: What

works and what doesn't. *Phil Delta Kappan, 73*(10), 744 - 752.

Gerald, L. F., Bowyer, J. B., & Linn, M. C.(2010). How does a community of principles develop leadership for technology-enhanced science? *Journal of School Leadership, 20*(2), 145-183.

Giles C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly, 42*(1), 124-156.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D.(1984). *Ethnography and qualitative design in educational research.* Orlando, FL: Academic Press.

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S.(2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record, 103*(6), 942-1012.

Hairon, S. & Dimmock, C.(2012). Singapore schools and professional learning communities: Teachers professional development and school leadership in and Asian hierarchical system. *Educational Review, 64*(4), 405-424.

Hairon , S., Pin Goh, J. W., Chua, C. S. K., Wang, L. Y.(2017). A research agenda for professional learning communities: moving forward. *Professional Development in Education., 43*(1), 72-86.

Hall, G. E. & Hord, S. M.(2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn and Bacon. 양성관, 손희권 박종필, 이용운, 이경호, 전상훈 윤수정

공역(2011). **학교 변화와 혁신: 패턴, 원리, 당면과제**. 서울: 학지사.

Hargreaves, A.(1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A.(2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice, 6*(2), 151-182.

Hargreaves, A.(2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press. 곽덕주, 양성관, 이지현, 이현숙, 장경윤, 조덕주, 황종배 공역(2011). **지식사회와 학교교육: 불안정한 시대의 교육**. 서울: 학지사.

Hargreaves, A.(2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change,* 3, 189-214.

Hargreaves, A. & Fink, D.(2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. & Goodson, I.(2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary change and continuity. *Educational administration quarterly, 42*(1), 3-41.

Hipp, K. K. & Huffman, J. B.(2010). Ch.2. Demystifying the concept of professional learning communities. in Hipp, K. K. & Huffman J. B.(2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best.* Proquest ebook. downloaded at 2022.01.20.

Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., Oliver, D.

F.(2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change, 9,* 173-195.

Hord, S. M.(1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Texas: Southwest Educational Development Press.

Hord, S. M.(2008). Evolution of the professional learning community. National Staff Development Council, 29(3)

Hord, S. M.(2015). What is authentic professional learning community?. **Learning Forward, 36**(3), 38-39.

Huffman, J. B.(2011). Professional learning communities in the USA: Demystifying, creating, and sustaining. *The International Journal of Learning, 17*, 321-335.

Jones, W. M. & Dexter, S.(2014). How teachers learn: the roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research and Development, 62*(3), 367-384.

Kruse, S., Louis, K. S., Bryk, A.(2009). Building professional community in schools.http://dieppestaff.pbworks.com/w/file/fetch/66176267/Professional%20Learning%20communities.pdf. downloaded at 2022.03.20.

Lee, V. E., & Smith, J. B.(1996) Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education, 104*(2), 103 - 147.

Lieberman, A. & Miller, L.(2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms.

https://learningforward.org/wp-content/uploads/2011/08/lieberman.pdf. downloaded at 2022.03.20.

Louis, K, S.(2008). Creating and sustaining professional communities. In R. Coles & Blenkenstein (Eds.). *Sustaining Learning Communities* (pp. 41-57). Thousand Oaks: Sage.

Louis, K. S. & Kruse, S. D.(1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Louis, K. S., & Marks, H. M., & Kruse, S.(1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal, 33*(4), 757-798.

Louis, K. S., & Marks, H. M.(1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructuring schools. *American Journal of Education, 106*(4), 532-575.

McLaughlin, M. & Talbert, J.(2001). *Professional communities and the work of high school teaching.* Chicago: Teachers College Press.

McLaughlin, M. & Talbert, J.(2006). *Building school-based learning communities*. New York: Teachers College Press.

Meesuk, P., Wongrugsa, A. & Wankaewhiran, T.(2021). Sustainable teacher professional development through professional learning community: PLC. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 30-44.

Meeuwen, P. V., Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen, M., & Imants, J.(2020). Towards a comprehensive and

dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education. *European Journal of Teacher Education,* 43(3), 405-427.

Newmann, W. & Wehlage, G.(1995). *Successful school restructuring.* Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.

Owen, S. M.(2015). Teacher professional learning communities in innovative contexts: 'Ah hah moments', 'passion' and 'making a difference' for student learning. *Professional Development in Education, 41*(1), 57-74.

Pankake, A. M., Abrego, J., Moller, G.(2010). Ch.11 Sustainability: A constant process for continuing improvement. in Hipp, K. K. & Huffman J. B.(2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best.* Proquest ebook. downloaded at 2022.01.20.

Patton, M. Q.(2015). *Qualitative research and evaluation methods(4th ed.).* California: SAGE.

Qiao, X., Yu, S., & Zhang, L.(2018). A review of research on professional learning communities in mainland China(2006-2015): Key findings and emergencies themes. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(5), 713-728.

Raywid, M.A.(1993). Finding time for collaboration. *Educational Leadership, 51*(1), 30-34.

Rosenholtz, S.(1989). *Teachers' workplace.* New York: Longman.

Schön, D. A.(1983). *The reflective practitioner: How*

professional think in action. New York: Basic Books.

Seidman, I.(2019). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences(5th ed.).* New York: Teachers College Press. 박혜준, 이승역 공역(2021). **질적 연구 방법으로서의 면담.** 서울: 학지사.

Senge, P.(1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* NY: Currency Doubleday.

Sergiovanni, T. J.(1994). *Building community in schools. San Francisco: Jossey-Bass.* 주철안 역(1995). **학교 공동체 만들기.** 서울: 에듀케어.

Sleegers, P., Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J.(2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal, 114*(1), 118-137.

Spradley, J. P.(1980). *Participant observation.* 신영재 역(2006). **참여관찰법.** 서울: 시그마프레스.

Stenhouse, L.(1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann Educational Books.

Stoll, L., Bolam, R., Mcmahon, A., Wallace, M., & Thomas, S.(2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7,* 221-258.

Stoll, L. & Louis, K. S.(2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. downloaded at 15th Jan. 2022.

Tyack, D. & Cuban, L.(1995). *Tinkering toward utopia: A*

century of public school reform. MA: Harvard University Press.

Vanblaere, B. & Devos, G.(2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly, 54*(1), 85-114.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A.(2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24,* 80-91.

Watson, C.(2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal, 40*(1), 18-29.

Yin, R. K.(2003). *Case study research: Design and methods(3rd ed.).* California: SAGE. 서아영, 신경식 공역 (2005). **사례연구방법**. 서울: 한경사.

Abstract

Sustaining a teacher learning community in a school : Qualitative case study on Haneul Middle School

Chang, Yeon-Woo

Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

While the interest in a teacher learning community has continued as an alternative to improving teachers′ teaching practices and school reform, this study was conducted with the aim of enhancing the understanding of how the school-wide teacher learning community is sustainable for a long time. To achieve this research purpose, this study conducted a qualitative case study on sustenance of Haneul Middle School teacher learning community, which has been sustaining the teacher learning community for 13 years. As a result of exploring the case focusing on four research questions, the following research results were derived.

First, what was the process in which Haneul Middle School was established and sustained as a learning community for teachers, and how can the period be distinguished? As a result of the study, it was found that the teacher learning community of Haneul Middle School has been developed from pre-initiation stage to the stage of initiation, developing, mature, and sustaining. In Haneul Middle School, a book club, a small group of some teachers, appeared first in 2009, which later led to establishment of a learning community for all teachers. Therefore, 2009 was classified as a pre-initiation stage. In 2010, all teachers of Haneul Middle School began to learn and practice cooperatively together. With the introduction of the innovative school policy, teachers at Haneul Middle School decided to introduce 'Learning Community Model' proposed by Professor Sato Manabu of Japan, and began a lesson study in which teachers opened and studied classes. Therefore, the research classified this period as the initiation stage. From 2011 to 2013, it can be said that it was a time when Haneul Middle School established it's teacher learning community structures. During this period, Haneul Middle School established a solid structures for cooperative learning and practice of teachers. Accordingly, the researcher classified this period into a developing stage. From 2014 to 2016, it can be said that it was a time when the culture of teachers' cooperation blossomed on this solid cooperation system. At this time, teachers stably operated the learning community system established until 2013. In particular, during this period, a number of teachers who grew up in this system

formed a solid core group of the community and developed a cooperative culture of Haneul Middle School. Accordingly, the researcher classified 2014 to 2016 as a mature stage separately from 2011 to 2013. On the other hand, the replacement of leaders becomes an important turning point that separates the stage of learning community(Fullan, 2007). At Haneul Middle School, there were major leader teachers who led the innovation of the school from 2009. However, the teachers who led school innovation had to leave the school as time went by. Especially, all major leaders left the school in 2016 and 2017. Accordingly, new leader teachers who grew up in this school succeeded in leadership and led the school after 2016. Among them, from 2017 to 2018 was classified into the first term of sustaining stage, and from 2019 to 2021, when the leader teacher was replaced, was classified into the second term of sustaining stage. In the first term of sustaining stage, a large number of teachers were replaced, and the size of the school decreased significantly. Even in this situation, the firmly established learning community system continued to operate meaningfully. As the leadership styles of new leaders were reflected, efforts were made to accommodate more teachers′ opinions and diversify the learning community. In the second term of sustaining stage, efforts to embrace diversity continued. In particular, during this period, the school vision was newly updated, and the official learning community activities changed from the participation of all teachers to the grade level.

Second, what are the characteristics of the sustenance

of the teacher learning community in Haneul Middle School? Looking at the 13 years of the establishment and continuation of the Haneul Middle School learning community, there were things that did not change and things that changed. First, the one that did not change was the ′multi-structures of the learning community that forms the framework′. The learning community activities of Haneul Middle School could be divided into the following multi-structures: 1) The dual structure of formal and informal community, 2) the triple structure of theory-based, inquiry-based, and practice-based learning communities, 3) and the triple structure of the small group, whole school, and the regional-linked learning community. The learning community activities in Haneul Middle School were complementary to each other through these multi-structures. As Haneul Middle School continued as a learning community for a long time, there were changes in some learning community activities. This could be divided into diversification of learning topics, reduction of the official learning community time, movement and expansion of the learning space, and weakening of the community-centered learning community.

Third, how did Haneul Middle School last as a teacher learning community for 13 years? It was found that various backgrounds were working for Haneul Middle School to sustain as a teacher learning community for a long time. First, the successful succession of leadership was one background. Teachers who share the school′s philosophy were transferred to Haneul Middle School, and these teachers

grew as leader teachers in the Haneul Middle School learning community system. As leadership was succeeded through these teachers, the Haneul Middle School teacher learning community has sustained. In addition, through the principal's open recruitment system, the principal who could support the culture and philosophy of Haneul Middle School was appointed and continued supportive leadership. Second, as most new and transferred teachers embraced and smoothly adapted the school culture, the teacher learning community could be sustained. In particular, there were many new teachers at Haneul Middle School, and the new teachers had a strong desire to learn, so they were learning and growing by participating hard in the teacher learning community activities at Haneul Middle School. In addition, Haneul Middle School was supporting their adaptation by preparing separate programs for new and transferred teachers. Third, as the teacher learning community of Haneul Middle School accumulated for a long time, the cooperative school culture, structures, and philosophy were internalized in the school culture, and the cooperative culture was being renewed spontaneously. In this culture, new teachers naturally learned to cooperate. Lastly, Haneul Middle School was able to continue as a teacher learning community for a long time because out-of-school systems that facilitated this cooperation contributed. Village teachers were working together for various projects at Haneul Middle School, and there was a work suspension system, allowing teachers to work at Haneul Middle School for up to nine years without leaving school too early.

Fourth, what are the challenges that have emerged in the process of Sky Middle School continuing as a teacher learning community for 13 years? In the process of Haneul Middle School continuing as a teacher learning community for a long time, teachers often faced various challenges. These challenges could be largely divided into three categories. First, it is a problem of the school size reduction and imbalance in the composition of the student population. The size of the school gradually decreased as the population of the region moved outside due to regional redevelopment, which was hindering teacher cooperation as it resulted in adding to the work of teachers. In addition, due to the growing perception among local people as "a school that makes students play" for Haneul Middle School, more male students with relatively little interest in studying enter Haneul Middle School, which caused the problem of student gender imbalance and the teachers' work weight. Second, the continuous change and diversity of teachers, and the position instability of supply teachers have been raised as challenges. As the teacher learning community of Haneul Middle School continued for a long time, a new generation of teachers was flowing into Haneul Middle School, and these teachers formed a different teacher culture from those who had previously worked. They had a stronger personal and horizontal culture than existing teachers, so they were considered unfamiliar to existing teachers' culture. In addition, the school situation, which was difficult to accept various topics teachers want to study in the community, was a factor causing conflict among teachers. Lastly, the lack of

professional leader teachers was also a challenges for the sustainability of Haneul Middle School teacher learning community. Supportive and shared leadership has been discussed with the leadership needed for the teacher learning community, but this study found that this administrative leadership alone has limitations in maintaining the teacher learning community at a satisfactory level, and it is important for teachers with a higher professional insight to stimulate and lead other teachers′ learning. However, it is becoming increasingly difficult to secure professional leader teachers and to cultivate new professional leader teachers.

Finally, the researcher discussed the implications of the case of Henuel Middle School on sustaining a school-wide teacher learning community.

keywords : professional learning communities, teacher learning communities, school-wide teacher learning community, teacher collaboration, sustainability, sustaining.

Student Number : 2016-30407