



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](#)

교육학석사학위논문

교사 학습 공동체 이론을 적용한
교사 현직 연수 모형 탐색

2017년 2월

서울대학교 대학원
교육학과 교육행정전공
이 영 신


교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형 탐색


지도교수 진 동 섭


이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2016년 10월

서울대학교 대학원
교육학과 교육행정전공
이 영 신

이영신의 석사 학위논문을 인준함
2016년 12월

위원장 신정철 

부위원장 김영웅 

위원 진동섭 (인) 

국문초록

본 연구의 목적은 교사 학습 공동체 이론을 적용하여 새로운 교사 현직 연수 모형을 탐색하는데 있다. 연구 목적을 달성하기 위해 본 연구는 첫째, 기존의 교원 현직 연수 모형들을 살펴보고, 이들이 갖는 한계를 짚어 봄으로서 새로운 교사 현직 연수 모형이 필요한 이유에 대해 확인해 보았다. 둘째, 교사 학습 공동체 이론을 바탕으로 교사 현직 연수 모형은 어떻게 구안될 수 있는지 탐색하였다. 다음으로 구안된 새로운 교사 현직 연수 모형을 활용하여 실제 사례를 분석하였다.

교사 현직 교육의 일환으로 국가 정책적으로 운영되는 교사 현직 연수는 교사 전문성을 개발하기 위한 대표적인 방법으로서 활용되고 있지만, 교사 양성 교육에 비해 관심이 적었으며, 변화의 필요성도 느끼지 못한 분야 중의 하나였다. 우리나라의 교사 현직 연수는 형식적으로, 획일적으로 기관 중심의 교사 연수 풍토가 고착화되어 교사들의 자율적이고 자발적인 참여를 이끌어내지 못하고 있다.

그러나, 최근 교사 현직 연수는 교사의 성장 및 발달 관점에서 교육청 중심에서 단위학교 중심의 전문성 개발 연수 형태로, 학교 밖에서 이루어지는 연수 중심에서 학교 내부로의 다양한 학습 형태로 점차적으로 변화의 시도들이 이루어지고 있다. 이는 교사들이 개인 전문성을 신장시키기 위한 것에서 더 나아가 조직적 차원에서 교사와 교사간의 협력을 중시하고, 소통하며, 학교 현장에 적합한 교사의 집단 전문성 함양을 하기 위한 움직임들이 일어나고 있다고 볼 수 있다. 교사 현직 연수의 필요성을 설명하고 있는 기존의 교사 현직 연수 모형들은 앞서 현직 교사가 갖고 있는 특성들을 설명하는데 미흡하다. 교사 학습에 있어 교사들의 특성 즉, 교사 개인이 아닌 공동체의 일원으로서 교사와 교사 간에 일어나는 상호작용, 협력을 통해 자연스럽게 일어나는 교사 간의 학습 과정을 포착하거나 이해하기 어렵다. 따라서 기존의 모형으로는 교사와 교사간의 공동체 마인드, 협력, 공유 등을 통해 교사 현직 연수에서 새로이 부각되는 장면들을 이해·설명·분석·처방하는데 한계가 있다.

교사 현직 연수 모형이 현상을 이해하고 설명할 수 있는 분석틀이라면, 이를 교사 현직 연수의 변화된 흐름에 따라 새로운 교사 연수의 모형이 필요하다. 그러므로 본 연구에서는 교사 학습 공동체 이론을 바탕으로 교사 현직 연수 모형을 구안하였다.

먼저 교사 학습 공동체를 구성하는 속성들을 내적 특성과 외적 특성으로 구분하고 서로 순환적 관계를 가지고 있음을 제시하였다. 교사 학습 공동체를 “교사들로 이루어진 구성원들이 전문가의 도움 및 지원적 환경을 바탕으로, 교사의 전문성 향상을 위한 학습을 주 목적으로 구성원들이 자발적으로 참여하면서 미션, 비전, 가치를 공유하고 공유된 리더십을 바탕으로 수평적인 의사소통을 통해 반성적으로 대화하여 상호 협력함으로서 주기적으로 만남을 가지는 전문성 발달을 도모하는 집단”로 정의하였다.

다음으로, 교사 학습 공동체의 이론을 바탕으로 교사 현직 연수의 개념 모형 및 원리를 구안하였다. 교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형의 개념을 “현직에 임용된 교사를 대상으로 교사, 단위 학교, 교육 시스템(교육 기관)을 중심으로 이루어지는 체계적이고 계획적, 의도적인 활동들로서, 교사 개인 및 교사와 교사 간 집단 전문성 향상을 위해 구성원들의 지식과 경험을 바탕으로 협력 및 반성적 실천 과정을 통해 새로운 지식을 창출하고 공유하는 학습 활동”이라고 정의하였다. 이러한 교사 현직 연수 개념 모형의 정의와 기능을 바탕으로 목적, 참여주체, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가를 구성요소로 설정하고 교사 학습 공동체의 속성을 적용하여 여섯 가지의 원리를 제시하였다. 교사 현직 연수 개념 모형의 목적은 교사 개인 전문성 및 집단 전문성 함양을 통한 학교교육의 변화, 교육의 질 향상이다. 참여 주체는 교사 현직 연수에 참여하는 주체들은 연수에 참여하는 참여교사 즉, 연수생, 연수 강사, 연수 관리자로 구성된다. 연수 강사는 주로 동료 교사이며, 상황에 따라 단위학교의 교장 및 교육관련 전문가가 될 수 있다. 연수 관리자는 단위 학교에서는 교장이며, 교육 체제 측면에서는 시·도 교육청, 교육부가 될 수 있다. 교육 내용은 교사의 교수·학습에 직접적·간접적으로 관련되는 문제이며, 교육 방법은 자발적인

참여, 비전 및 아이디어 공유, 협력을 통한 학습, 반성적 대화, 결과 활용을 거쳐 순환적으로 이루어질 수 있음을 제시하였다. 교육평가는 동료 간의 평가, 피드백이 중심이 되어야 한다. 교사 현직 연수 개념 모형의 원리는 교사 학습 공동체의 속성들을 적용하여 자발성, 학습자 중심성, 협력성, 전문성, 소통성, 지속성의 여섯 가지로 제안하였다. 자발성은 교사 현직 연수에 참여하는 참여 교사들의 자발성으로, 학습자 중심성은 연수에 참여하는 교사들이 중심이 되어 연수가 진행되어야 함을 의미한다. 협력성은 연수에 참여하는 참여 교사간의 협력성을 뜻하며, 전문성은 교사 현직 연수에서 달성하고자 하는 주요 목표로, 연수에 참여하고 있는 교사들이 전문가가 되어야 하며, 연수 강사진 및 연수 관리자는 강의 내용의 전문성 뿐만 아니라, 연수를 조직하고 관리하는 방법적 전문성을 의미한다. 소통성은 연수에 참여하는 교사들 간에 수평적인 의사소통을 의미하며, 지속성은 교사 현직 연수는 제한된 시간과 비용으로 이루어지므로 일회적인 성격을 띄지만, 연수 후에도 교사들이 학교 현장에서 지속적인 만남을 통해 집단 전문성을 향상시킬 필요가 있음을 나타낸다.

교사 현직 연수 개념 모형과 원리를 교사 직무 연수의 실제 사례인 ‘학교안 전문적 학습 공동체 운영’에 적용시켜 살펴본 결과, 목표, 참여주체, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가에 있어서 유사한 특징을 보였다. 그리고 교사 현직 연수 개념 모형에서 제시된 여섯 가지의 원리를 실제 사례에 적용시켜 분석한 결과, 협력성의 원리와 지속성의 원리에서 부족한 점이 존재하였다.

끝으로, 본 연구는 이론 및 선행 연구들을 통해 분석하여 구안된 연역적 모형이다. 따라서, 본 모형을 뒷받침 할 수 있는 실증적 연구들이 지속적으로 이루어져야 한다. 또한, 앞으로 본 모형을 더 많은 사례에 적용하여 분석해 봄으로서 정교하게 발전시킬 필요가 있다.

주요어 : 교사 현직 연수, 교사 학습 공동체, 교사 집단 전문성,
교사 현직 연수 모형

학 번 : 2014-20871

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 연구 방법	5
4. 연구의 의의 및 한계	7
II. 선행문헌 분석	8
1. 교사 현직 연수의 현황과 문제점에 관한 문헌 분석	8
가. 교사 현직 연수 개념	8
나. 교사 현직 연수의 법적 근거와 유형	10
다. 교사 현직 연수의 현황	13
라. 교사 현직 연수의 문제점	17
마. 교사 현직 연수에 관한 모형	21
2. 교사 학습과 학습 공동체에 관한 문헌분석	34
가. 교사 학습	34
나. 학습 공동체	40
다. 교사 학습 공동체	45
III. 교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형	68
1. 교사 현직 연수 개념 모형의 정의	68
2. 교사 현직 연수 개념 모형의 구성요소	70
가. 목적	70
나. 참여주체	72

다. 교육내용	73
라. 교육방법	73
마. 교육평가	75
3. 교사 현직 연수 개념 모형	76
4. 교사 현직 연수 개념 모형의 원리	77
가. 자발성	77
나. 학습자 중심성	78
다. 협력성	78
라. 전문성	79
마. 소통성	80
바. 지속성	80
IV. 교사 현직 연수 모형 및 원리의 사례 적용	81
1. 학교 안 전문적 학습 공동체 운영의 개요	81
2. 교사 현직 연수 개념 모형의 적용	86
3. 교사 현직 연수 개념 모형 원리의 적용	93
4. 시사점	97
V. 요약 및 결론	101
1. 요약	101
2. 결론 및 제언	105
참 고 문 헌	109
Abstract	123

표 목 차

<표 1> 초등 및 중등 교원 연수 현황	15
<표 2> 교사 현직 연수의 문제점	20
<표 3> Orlich의 4가지 기본 모형 및 하위 모형	24
<표 4> 교사 현직 연수 모형간의 특징 비교	31
<표 5> 교사 학습에 대한 인지주의적· 사회문화적· 탐구적 접근 방식	35
<표 6> Zeichner(1983)가 제시한 교사 교육의 4가지 패러다임	38
<표 7> 학습공동체의 유형별 특징	44
<표 8> 교사 학습 공동체 속성에 관한 연구물	54
<표 9> 이론적 검토를 통해 추출된 교사 학습 공동체의 속성	55

그림 목 차

[그림 1] 교원 연수 개요	12
[그림 2] OECD(1982). In-service education and training of teachers	23
[그림 3] 협력 관계의 연속성	57
[그림 4] 교사 학습 공동체 속성들과의 관계	60
[그림 5] 교사 학습 공동체와 유사 활동들의 범주	66
[그림 6] 교사 학습 공동체 개념도	69
[그림 7] 교사 학습 공동체의 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형	76

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

한 사람의 진정한 교사는 단지 교사 양성교육을 마치고 교사로 임용됨으로써 완성되는 것이 아니라, 오랜 기간에 걸친 수련과 연수를 거치면서 점진적으로 만들어 진다(김호권, 1996). 교사는 교육의 실질적인 주체로 학교 현장에서 정책의 실현자이며 학생들에게 가장 큰 영향을 미친다고 알려져 있다(진동섭, 2003; 이지혜, 2016). 우리나라의 교사 교육은 교육대학과 사범대학이 중심이 되어 예비교사를 양성하는 직전 교육이라고 불리는 교원 양성 교육과 현직에서 근무하고 있는 교사들을 대상으로 하는 현직 교원 교육으로 이루어져 왔다. 교원 양성 교육 기간이 4년 정도 라면, 현직 교육은 교사 재교육으로, 약 30년 동안 비교적 긴 시간을 거쳐 이루어진다(김병찬, 2004; 박상완, 2007). 즉, 교사는 전문직 종사자로서 지식기반사회의 급격한 변화에 부응하기 위해 자신에게 주어진 직무를 전문적으로 수행하고 직무수행에 필요한 지식과 정보를 계속 해서 습득해야 할 의무를 가진다(전제상, 2012).

그러나, 교사는 교실이라는 분리된 공간에서 학생들을 가르치고 교실로 분리된 학교의 물리적인 구조는 교사들을 격리시키게 되었고(서경혜, 2010), 교사의 고립 및 불간섭주의라는 교사 문화를 낳았다(Hargreaves, 1994). 따라서 교사가 교육현장에서 배운 지식 및 경험들은 다른 교사들과 공유되지 못한 채 교직 생활을 끝나면 사라졌다(서경혜, 2010).

이는 학교 현장에서 교사들의 전문성과 협력성이 미비하다는 것을 나타내며, 성공적인 학교 개혁을 위해서는 이에 초점을 둘 필요가 있다는 것을 암시한다. 미국의 경우, 교사 전문성 강화를 목적으로 1987년 설립된 NBPTS(National Board for Professional Teaching Standards, 전미 교직기준위원회)는 1992년 교사전문성에 대한 5대 비전으로 사명감, 교

과와 교육에 대한 지식, 학습지도, 반성적 실천, 그리고 협력을 제시하면서 교사는 학습공동체의 일원으로서 구성원들과 협력해야 한다고 이야기하고 있다(서경혜, 2015). 또한, 미국에서 설립된 인타스크 (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC, 신규교사 평가지원 주연합 협력단)에서는 1992년 신규교사 자격검정, 평가, 전문성 개발을 위한 기준(Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment, and Development)을 발표하였고(주영주 외, 2006a), 2011년 인타스크(InTASC)에서 이를 보완하여 교직핵심기준(Core Teaching Standards)를 발표하였다. 제시된 교직핵심기준은 학습자와 학습, 내용, 수업, 전문적인 책무로 영역으로 구분되었는데, 그 중 전문적인 책무에서의 기준에서 ‘협력’이 교직 핵심 기준으로 제기되었다. 최근에 대두되고 있는 교사 학습 공동체는 교사 간 협력을 중요시 하면서 교사 전문성을 신장할 수 있는 방안으로 관심이 집중되고 있는 실정이다(Dufour, 2004; 주영주 외, 2006b; 권낙원, 2007; 서경혜, 2009; 송경오 외, 2010; 이경호, 2010; 김병수, 2014; 이홍우, 2014; 오찬숙 2016).

Sergiovanni(1994/2004)는 현재 교육 문제에 대한 하나의 방안으로 학교와 사회전체에 퍼져 있는 공동체의 상실을 중요 요인으로 보았다. 특히, 교사들의 동료성 구축과 협력적인 학교 문화, 그리고 이를 통한 전문성 신장이 성공적인 학교 개혁의 대안으로 부각되면서 ‘교사 학습 공동체(professional learning community)’를 강조하였다. 뿐만 아니라, 교사 학습 공동체는 전통적인 교사 현직 연수의 한계를 극복하는 대안으로(서경혜, 2009; 이홍우, 2014) 급부상하고 있다. 즉, 교사들이 학습 공동체를 만들고, 직접 참여함으로써 교사 자신뿐만 아니라, 학습하는 동료 교사들의 성장 및 발달도 촉진가능하다고 주장한다(김병수, 2014). 또한, 교사 학습 공동체는 학생의 학업성취와 학교의 발전을 가져오는 교사 역량 강화의 방안 일 뿐만 아니라, 궁극적으로 학교 조직문화의 개선을 통해 교육개혁을 이룰 수 있다고 보았다(오찬숙, 2016). 또한, 2016년 경기도 교육청에서 발표한 학교 안 전문적 학습공동체 운영 계획에서는 교사 학습

공동체 활동을 직무 연수로 인정하는 방안을 발표하면서, 교사 학습 공동체가 학교의 변화를 초래하고 교원 연수의 개선 방안으로서 제시하고 있다. 이는 현직 교사 연수를 개인 역량 중심에서 조직 역량 중심으로 전환하기 위해 교사 학습 공동체를 활용한 교사 연수가 적극 도입되어야 할 필요가 있다는 의견들과 맥락을 같이 한다(Wiliam, 2007/2008; 김진규, 2009; 김진규, 2011). 그러므로 교사 학습 공동체는 교사 학습에서 새로운 변화의 흐름으로 제기되고 있으며, 학교 현장에서는 본질을 제대로 이해하고, 그 특성에 맞게 학교 현장에 적합하게 적용될 필요가 있다. 교사 현직 연수는 교사 임용 이후, 교사 전문성을 개발하기 위한 대표적인 방법이다. 교사 현직 연수 정책의 근본취지는 교사의 전문성을 제고시켜 공교육의 신뢰를 제고 시키는데 있기 때문에, 정부와 시·도 교육청에서는 교원 연수를 지속적으로 실시해왔는데도 불구하고, 교사들로부터 긍정적인 평가를 받지 못하고 있는 것이 현실이다. 그 이유는 다양하지만 교사 현직 연수의 여건이 여전히 열악하고 담당자들의 역량이 부족할 뿐만 아니라, 교사 현직 연수의 내용이 현장과 괴리되어 있는 등 많은 문제들이 남아 있기 때문이다(진동섭 외, 2008). 이는 지금까지 교사 현직 연수가 교사의 전문성 신장을 위한 제도적 장치임에도 불구하고, 교사들의 전문성을 제고하는데 크게 기여하지 못하고 있다는 것을 증명하는 셈이다.

그 동안 여러 학자들이 교사 현직 연수의 필요성을 교원 연수를 바라보는 접근 시각, 접근 방법의 구체적인 유형을 모델, 모형이라고 표현하고 이를 이해하고자 하였다(Eraut, 1987; 이윤식 외 1993; 고벽진, 2004; 김병찬, 2007; 김병찬, 2011; 윤여탁, 2012). 교사 연수에 대한 접근 시각을 분석 해보는 것은 교원 연수의 실천과 관련하여 그 바탕에 깔려있는 기본 철학이나 원리를 이해하는데 도움이 되기 때문이다(이윤식 외, 1993; 고벽진, 2004). 그러나, 여전히 교사 현직 연수 모형에 대한 연구가 충분하지 않고, 체계적인 틀을 갖추지 못하고 있으며, 기존의 교사 연수 모형들은 구체적인 연수 방법, 연수 환경의 변화에 따라 교사 학습에 참

여하는 주체들의 역할에 대한 부분들을 제공하지 못하고 있다고 언급하였다(김병찬, 2011). 또한, 기존의 교사 현직 연수 모형들은 교사 학습에 있어 교사들의 특성으로 개인이 아닌 공동체의 일원으로서의 교사와 교사, 현직 연수의 새로운 흐름 즉, 교사와 교사간의 공동체 마인드, 협력, 공유 등을 통해 교사 현직 연수에서 새로이 부각되는 장면들을 이해하는데 한계가 있다.

미래 지향적인 교원 연수는 관리형이 아니라 자율성에 기반을 두어야 교원 연수의 선진화를 이룩할 수 있을 것이라는(윤여탁, 2012) 시대적 흐름에 따라, 교사 현직 연수는 교육적 환경 변화와 교원의 역할 변모 등에 따른 다양한 연수 형태의 개발이 요구되고 있는 실정이다(전제상, 2014).

따라서, 이에 본 연구에서는 최근 대두되고 있는 교사 학습 공동체의 이론을 바탕으로 교사 개인 및 집단 전문성 함양을 위한 교사 연수의 본연의 목적을 달성할 수 있는 새로운 교사 현직 연수 모형을 구안하고자 한다. 그리고 구안된 모형을 교사 현직 연수의 실제 사례에 적용하여 분석해 보면서 모형의 적용가능성에 대해 살펴보려고 한다.

2. 연구 문제

**첫째, 기존의 교원 현직 연수 모형들의 한계는 어떠한가,
새로운 교사 현직 연수 모형이 필요한 이유는 무엇인가?**

먼저 교사 현직 연수 현황 및 문제점에 대해 살펴보면, 현재 교사 학습의 실체는 어떠한지에 대해 알아보려고 한다. 또한, 교사 현직 연수에 관한 모형들을 살펴보면 기존의 교원 현직 연수 모형이 갖는 한계를 짚어보고, 새로운 교사 현직 연수 모형의 필요성에 대해 논의하고자 한다.

둘째, 교사 학습 공동체 이론을 적용한 새로운 교사 현직 연수 모형은 어떻게 구안될 수 있는가?

다음으로 교사 학습과 학습 공동체에 관한 문헌 분석을 통해 교사 학습이 무엇이며, 교사 학습 공동체가 등장한 대두 배경에 대해 살펴보고자 한다. 그리고 교사 학습 공동체 개념 및 속성들을 구체적으로 밝히고 이를 토대로 새로운 교사 현직 연수 모형을 개발한다. 모형은 앞서 분석한 교사 학습 공동체의 속성들을 바탕으로, 기존의 교사 현직 연수 모형의 틀에 따라 구안한다.

셋째, 구안된 새로운 교사 현직 연수 모형을 실제 사례에 적용하면 어떠한가?

본 연구에서 구안된 교사 현직 연수 모형을 교사 현직 연수의 실제 사례인 학교 안 전문적 학습 공동체 운영에 적용하여 분석해 보고자 한다.

3. 연구 방법

본 연구에서는 연구 방법으로 주로 문헌 분석 방법을 사용한다. 문헌 분석은 이미 제시되어 있는 각종 연구결과와 자료들을 재평가 및 분석하는 방법으로 한 가지 현상에 대해 새로운 통찰을 가능하게 한다(이길재, 2004). 즉, 본 연구에서는 문헌 연구를 바탕으로 한 통합적 연구법(integrative method)을 사용하고자 한다. 통합적 연구법은 기존 연구물들을 분석하고, 요약 및 평가하여 새로운 발견이나 결론을 이끌어 내는 방법이다(홍창남, 2002). 이 연구법은 새로운 이론을 형성하고 개념 모형을 탐색하는데 유용한 것으로 여겨진다(김중서, 1986; 홍창남, 2002).

본 연구는 교사 학습 공동체 이론을 적용하여 새로운 교사 현직 연수

모형을 탐색하는 것이 목적이다. 첫 번째 연구문제를 탐구하기 위해, 선행 연구물을 바탕으로 기존의 교원 현직 연수의 모형들을 살펴보고, 이들이 갖는 한계는 어떠한지 파악한 뒤, 새로운 교사 현직 연수 모형의 필요성에 대해 논의하고자 한다. 기존의 교사 현직 연수 모형들은 현직 교사들의 특성 및 교사와 교사 간 협력 및 교사들의 집단 전문성에 대한 부분을 설명하는데 미흡하다.

두 번째 연구문제를 탐구하기 위해, 교사 학습과 학습 공동체에 대해 살펴보면서 교사 학습 공동체가 등장하기까지의 대두 배경을 알아보하고자 한다. 이는 교사 학습 공동체 접근방식이 대두되기까지의 이해를 도울 뿐만 아니라, 교사 학습에 대한 전반적인 흐름을 살펴볼 수 있는 계기가 된다. 또한, 여러 선행 연구물들을 통해 교사 학습 공동체의 개념 및 속성들을 파악하고자 한다. 이론적 검토를 통해 교사 학습 공동체의 개념 및 속성들을 살펴보면서, 새로운 교사 현직 연수 모형을 구안하고자 한다.

세 번째 연구문제를 해결하기 위해, 구안된 새로운 교사 현직 연수 모형을 실제 사례인 교사 현직 연수에 적용하여 분석해 보고자 하였다. 우리나라의 현직 교사 교육은 주로 교사 현직 연수를 통해 이루어지고 있다. 본 연구에서는 교사 학습 공동체를 현직 교사 학습의 대안적인 접근 방식으로 제안하고자 한다. 그러므로 구안된 교사 학습 공동체 이론을 바탕으로 새로운 교사 현직 연수 모형을 구안하여 이를 실제 사례에 적용하여 살펴보면서, 모형이 현실에 적용가능한지 확인하고자 한다. 교사 현직 연수의 실제 사례로는 경기도 교육청의 학교 안 전문적 학습 공동체 운영을 통한 직무 연수 프로그램을 실시하고 있는 사랑 초등학교의 연수 결과 보고서를 대상으로 살펴보고자 한다. 학교 안 전문적 학습 공동체의 학점화는 2015년부터 시작되어 현재 2016년에 이르기까지 2년 동안 진행이 되어 오고 있다. 사랑 초등학교는 경기도 소재지에 있는 혁신 학교로 현재 2년 동안 교사 학습 공동체를 운영하면서 직무 연수로 인정 받고 있으며, 계획에 따라 학년별로 전문적 학습 공동체의 연수 운영 결과보고서를 꾸준히 홈페이지에 게시하고 있었다. 그러므로 본 연구에서

는 사랑 초등학교를 중심으로 관련 문헌들을 수집하여 교사 학습 공동체 이론을 바탕으로 구안된 새로운 교사 현직 연수 모형을 적용시켜 분석해 보고자 한다.

4. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다. 먼저 이론적인 측면에서 살펴보면 첫째, 교사 학습 공동체의 이론을 바탕으로 새로운 교사 현직 연수의 모형을 제시하는데 있다. 본 연구에서 제시하는 교사 현직 연수 모형은 현상을 이해하고 해석하며 평가하는데 도움을 줄 수 있고, 앞으로 현직 교사 연수에 대한 여러 활동, 방법, 정책, 제도 등을 이해하고 해석하여 평가해볼 수 있는 근거를 제공해 줄 수 있다.

둘째, 실천적 측면으로는 교사 학습 공동체를 활용한 현직 교사 교육이 대두가 되고 있는 시점에서, 새로운 교사 현직 연수 모형을 탐색하고 이를 실제 사례인 교사 현직 연수에 적용해 보는 것은 교사와 교사간의 협력을 통한 학습에 대한 의미를 되새기고, 현직 교원 교육의 방향을 재점검 해보는 계기가 될 수 있다. 또한, 교사 개인의 전문성뿐만 아니라 교사들의 집단 전문성을 함양하기 위해서는 교사 개인의 자발적인 노력과 함께 이를 뒷받침 할 수 있는 행·재정적인 지원 및 협력적인 학교 문화 조성이 수반되어야 할 것이다.

본 연구는 문헌 분석을 통해 교사 학습 공동체 이론을 바탕으로 새로운 교사 현직 연수 모형을 구안하고자 하였다. 본 연구에서 제시하는 모형은 연역적 모형으로서, 모든 교사 현직 연수에 일반화하여 적용하기에는 어려움이 있다. 또한, 교사 현직 연수 모형의 적용가능성을 실제 사례에 비추어 확인하고자 하였으나, 문헌 분석에 기초하여 실재를 보는데 한계가 있다. 이는 후속연구에서 본 모형을 다양한 사례에 적용시켜 살펴보고, 참여 관찰, 면담, 설문조사 등의 실증적인 연구를 통해 발전시켜 나갈 필요가 있다.

Ⅱ. 선행문헌 분석

1. 교사 현직 연수의 현황과 문제점에 관한 문헌 분석

교원 교육은 교원 양성 교육과 교원 현직 교육을 포괄하는 개념이다. 그리고 교원은 교사와 같은 의미로 사용되는 것이 보통이지만, 법률적인 의미에서 교원에는 유치원의 교사·원감·원장, 초·중등학교 교사·교감·교장, 고등교육기관의 전임강사 이상의 총 학장을 포함한다(진동섭, 1993). 본 연구에서는 교원에서도 초·중등학교 교사를 연구의 대상으로 삼았다. 교사 현직 연수는 현직 교원을 대상으로 하는 각종 교육, 훈련 과정을 총체적으로 지칭하는 것으로 교원 현직 연수, 현직 교원 교육, 교원 현직 교육, 교원 연수, 교원 현직 교육·훈련, 전문성 개발, 교직원 개발, 교원 계속 교육 등의 용어로 다양하게 사용되고 있다(이윤식 외, 1993; 김병찬, 2004; 전제상, 2010; 윤여탁, 2012; 박상완, 2014). 본 연구에서는 교사 현직 교육의 대표적인 방법으로 활용되고 있는 “교사 현직 연수”에 초점을 두고 논의하고자 한다.

가. 교사 현직 연수 개념

본 단락에서는 선행 문헌들에서 학자들이 교사 현직 연수의 개념에 대해 어떻게 정의하고 있는지 살펴보면, 교사 현직 연수 개념에 대해 정의하고자 한다.

노중희 등(1982)은 교원 연수 또는 현직 교육을 ‘일정한 자격을 가지고 임용된 교육직원에게 해당 직무에 대한 적응 능력을 길러주기 위해 의무적으로 부과되는 교육·훈련과 재직 중 교육지원의 전문적인 능력을 배양하고 일반적인 자질을 향상시키기 위해 자발적으로 또는 의무적으로 이

루어지는 제반 교육·훈련 활동'으로 정의하고 있다. OECD(1982)에서는 현직 교육의 개념을 '좁은 의미'와 '넓은 의미'로 구분하여 보다 명확하게 제시하고 있다. '좁은 의미의 정의'는 대체로 특정한 교육 프로그램의 수행이나, 임용과 직접적으로 관련하여 제공되는 공식적 교육·훈련을 의미하는데 비하여, '넓은 의미의 정의'는 교직 생활 전 기간 중에 다양한 형태로 제공되는 모든 교육·훈련을 의미한다. 따라서 현직 교육을 '초·중등학교의 교사 및 교장(교감)들이, 그들의 자격증 취득 이후, 학생들을 보다 효과적으로 교육하기 위하여, 주로 그들의 전문적 지식, 기능 및 태도를 증진·발전시킬 목적으로 참여하는 교육·훈련활동'으로 정의하고 있다.

이윤식 등(1993)은 교사 현직 연수는 '교원 현직연수', '교원 현직교육', '교원연수'등의 용어들로 구별 없이 같은 의미를 갖는 것으로 상호 교환적으로 사용되고 있다고 언급하였다. 또한, 외국에서는 현직교육(inservice education), 현직교육·훈련(inservice education and training of teacher/INSET), 교직원 개발(staff development), 전문적 개발(professional development), 교원 계속교육(continuing education)등의 비슷한 용어들이 명확한 구별 없이 학자에 따라 다양하게 사용되고 있는 실정이다.

반면에, 김병찬(2004)은 연수 중심의 현직 교육에 초점을 맞출 필요가 있음을 언급하였는데 넓은 의미의 현직교육의 개념을 중심으로 이해하면 현직 교육을 종합적이고 총체적으로 바라볼 수 있는 장점이 있는 반면에, 성격이 상이한 활동을 포괄함으로써 현직 교육의 특성을 명확히 규정하기 어렵다고 강조하였다. 전제상(2010)은 교원 연수는 현직에 임용된 교원을 대상으로 하여, 교원의 전문성을 제고하며, 교원의 전문적 능력과 일반적 자질을 함양하며, 다양한 장소에서 다양한 방법으로 이루어지며, 공식적 과정과 비공식적 과정을 동시에 포함하며, 의무적 또는 자발적 활동의 각종 교육, 훈련을 포함하는 것으로 정의하고 있다. 윤여탁(2012)는 교원 연수를 교과 지식이나 교수 기술 등 교직을 수행하는데 직접적으로 필요한 능력을 신장하기 위해서 지방정부가 연수비를 부담하

여 비교적 단기간 동안 이루어지는 직무 연수라는 좁은 의미에서부터 평생교육의 관점에서 교사의 전문성 발달을 위해 개인의 흥미와 필요에 따라 자율적으로 참여하는 모든 활동을 포함하는 넓은 의미가 될 수 있다고 보았다. 박상완(2014)은 현직 교육을 교사들이 전문적 역할을 보다 효과적으로 수행하기 위해 자신의 전문적 지식, 기능 및 태도를 증진·발전시키기 위해 참여하는 교육훈련으로 정의하면서, 현직 교사를 대상으로 하는 교육으로 ‘연수’에 초점을 맞추고 있다.

위의 선행연구를 종합하여 살펴보면, 교사 현직 연수는 현직에 임용된 교사를 대상으로 하며, 교사의 전문적 지식 및 태도를 함양하기 위해, 공식적 과정과 비공식적 과정을 거쳐 다양한 장소에서 다양한 방법으로 이루어지는 활동(연수)으로서 교사 현직 교육의 대표적인 방법이라고 정의할 수 있다.

즉, 연수는 특정 교육기관이 되어 비교적 체계적이고 계획적인 과정을 거쳐 이루어지는 교원 재교육 과정(김병찬, 2004)의 하나이다. 우리나라의 현직 교원 교육이 ‘연수’를 중심으로 이루어져 있다 하더라도 교사 현직 교육에는 교사 연수뿐만 아니라 장학, 컨설팅 등의 활동들도 포함될 수 있으므로, 교사 현직 연수와 현직 교원 교육의 용어를 명확히 구분지어 사용할 필요가 있다. 그러므로 본 연구에서는 교사를 대상으로 하는 교사 현직 연수를 중점적으로 살펴보고자 한다.

나. 교사 현직 연수의 법적 근거와 유형

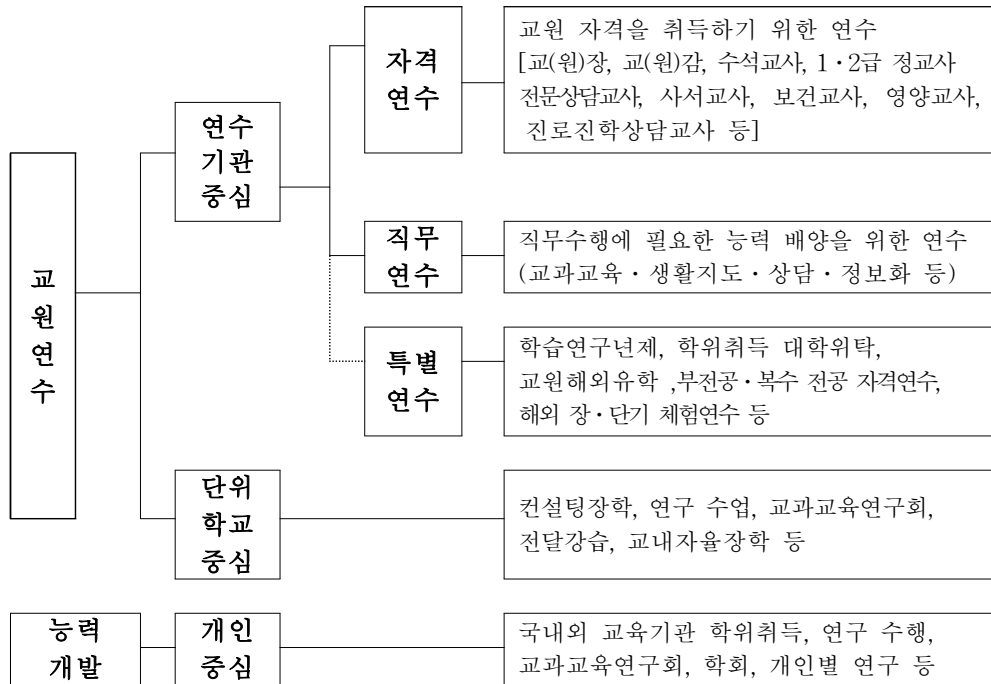
교육부에서는 현직 교육의 원활한 운영을 위해 “교원 연수 중점 추진 방향”을 제시하고 있다. 관련 내용으로 교원 연수의 비전 및 근거, 교원 연수의 개요, 교원 연수 중점 추진 방향, 교원 연수 업무 관리 등을 포함하고 있다. 교육부(2016)에서 제시된 내용을 살펴보면 교사를 대상으로 하는 연수를 별도로 구별 하여 제시하고 있지 않고, 교원 연수라는 범주 안에 포함시키고 있다. 교육부(2016)는 ‘변화하는 학교, 행복한 학교 실

천'을 비전으로 제시하면서 교육정책 및 안전역량 제고, 교원의 전문성 강화, 연수의 내실화 및 질 제고, 연수기관의 질 관리라는 4가지 목표를 제시하고 있다.

교원 연수의 법적 근거는 헌법에서부터, 교육기본법 제14조 2항, 교육공무원법 제38조에서 제42조 등에 구체적으로 나타나 있다(법제처 국가법령정보센터, <http://www.law.go.kr/main.html>, 2016. 11. 1.). 헌법 제 31조 4항에서는 “교육의 자주성·전문성·정치적 중립성 및 대학의 자율성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다” 라는 교육의 전문성 보장 규정이 나타나 있다. 교육기본법 제 14조 2항에서는 “교원은 교육자로서 갖추어야 할 품성과 자질을 향상시키기 위하여 노력하여야 한다” 로 교원의 의무가 명시되어 있으며, 교육공무원법 제38조 내지 42조에서는 제 38조에는 연수와 교재비에 관해 나타나있다. 제 38조 1항에서는 “교육공무원은 그 직책을 수행하기 위하여 끊임없이 연구와 수양에 노력하여야 한다.” 와 제 38조 2항에서는 “국가나 지방자치단체는 연수와 그에 필요한 시설 및 장려할 계획을 수립하여 그 실시에 노력하여야 하며, 대통령령으로 정하는 바에 따라 연수에 필요한 교재비를 지급 할 수 있다.”가 명시되어 있다. 제 39조 1항에는 “교육공무원의 재교육과 연수를 위하여 연수기관을 둔다.”를 통해 연수기관 설치를 법적으로 제시하고 있다. 제40조는 연수 기관 중심 연수 중 특별연수에 관한 내용이, 제41조에서는 연수기관 및 근무 장소 외에서의 연수에 대해, 제 42조는 연수실적 및 근무성적의 평정 관리를 규정하고 있다. 또한, 교원 등의 연수에 관한 규정과 교원 등의 연수에 관한시행 규칙에서 교원의 연수와 목적, 연수기관의 종류와 설치, 연수대상, 지정연수, 연수종별과 연수과정 등에 대해 구체적으로 명시되어 있다. 따라서 교원 연수는 법적 및 추진 근거들을 바탕으로 하여 국가적인 차원에서 정책적으로 이루어지고 있다는 것을 알 수 있다.

다음으로 교원 연수의 유형에 대해 살펴보고자 한다. 교원 연수의 유형은 교원 의 법적 근거에 기초하여 연수 기관 중심, 단위 학교 중심, 개

인 중심으로 구분 될 수 있다. 일반적으로 교원 연수는 모든 교원을 대상으로 하는 교육·훈련 과정의 공통성을 가지므로, 교원의 범주에 속하는 교사도 포함되어 있다. 교육부(2016)에서 제시하는 교원 연수의 종류를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.



[그림 1] 교원 연수 개요

※ 출처 : 교육부(2016) 교원 연수 중점 추진 방향

연수 기관 중심의 현직 연수는 교육과학기술부, 시·도 교육청, 시·군·구 교육청을 비롯하여, 시·도 교육연수원, 대학부설 교육연수원, 원격교육연수원, 교육행정연수원, 초·중등 교육연수원 등의 다양한 교육행정기관의 중심이 되어 운영되는 각종 연수를 말한다. 단위 학교 중심 연수는 개별학교에서 이루어지는 연수로 단위 학교 내에서 학교의 교육 목표를 달성하고 교직원들의 필요와 요구에 따라 자체의 연수 계획에 의해 이루어

어지는 제반 연수 활동을 의미한다. 교장이 주관하여 진행되며, 학교 중심 연수는 교육 현장에 필요한 전문적 지식과 자질 및 능력을 향상시키는데 그 목적이 있다. 개인 중심 연수란 교원 자율 의지를 바탕으로 스스로가 자신의 발전과 전문적 지식을 습득하기 위한 연수로서 자율연수 또는 자기연수라고 한다. 교육부의 분류에 따르면 개인중심연수를 능력개발이라고 보고 대학 또는 대학원에 진학하여 국내외 교육기관 학위 취득과 교과교육연구회, 학회, 그리고 개인별 연구 등을 이것에 속하는 것으로 본다.

기관을 중심으로 운영하는 연수는 자격연수, 직무연수, 특별연수로 구분된다.(이윤식 외, 1993; 선미라, 2007; 김병찬, 2007; 전제상, 2010; 교육부, 2016). 자격연수는 상급자격을 취득하기 위하여 받는 연수로 1·2급 정교사, 교감, 교장 등 상위 자격의 취득을 위한 연수와 상담교사, 사서교사와 같은 특수 자격을 취득하기 위한 연수 등이 여기에 속한다. 직무연수는 교원에게 교육이론·방법 및 일반교양의 제고와 새로운 정보기술을 습득시키고 직무 수행 상 필요한 능력과 자질 배양을 목적으로 한다. 특별연수는 국가 또는 지방자치 단체가 계획을 수립하여 교육공무원에게 교육정책, 이념 연수, 외국어 연수, 해외시찰 연수 등 전문지식과 기술을 배양하기 위하여 국내외의 특별한 프로그램을 이수하게 하는 연수이다(선미라, 2007; 전제상, 2010).

다. 교사 현직 연수 현황

교육부에서 발표한 2016년도 “교원 연수 중점 추진방향”을 살펴보면 교사 현직 연수를 실시하는 교원 연수 기관 현황에 대해 살펴 볼 수 있다. 연수 기관의 구분은 중앙 단위 연수원, 시·도 교육연수원, 교장 자격 연수기관, 대학 부설 교육 연수원, 원격교육연수원, 교육행정연수원, 종합 교육연수원, 특수 분야 연수 기관으로 나눌 수 있다. 각 기관에 따라 주

요 연수과정에 차이가 있는데 중앙 단위 연수원은 중앙교육연수원이라고 불리며, 교원 및 일반직 연수를 시행하되 교육연수원을 평가하는 업무를 포함한다. 시·도 교육연수원의 경우 각 시·도 별로 17개의 기관이 설립되어 있으며, 유·초·중등 교원 자격 및 직무연수를 담당하고 있다. 대학 부설 교육 연수원은 서울대학교 사범대학 부설 교육연수원 등 80개의 기관이 있다. 원격교육연수원은 교육청 설치 기관을 제외하고 교원 직무연수와 원격연수 과정으로 이루어지며 총 37개의 기관이 존재한다. 특수 분야 연수기관은 교육감이 연수원이 실시할 수 없는 특수한 분야에 관한 연수를 위하여 필요하다고 인정할 때 특정기관을 지정하여 해당 연수를 실시할 수 있다. 특수 분야 연수 기관으로 지정 받고자 할 경우에는 연수종류, 연수 장소 및 연수인원, 연수 교육과정표 및 설명서, 강의 승낙서 등을 작성 한 서류를 바탕으로 교육감이 지정한다.

교원 등의 연수에 관한 규정에 따르면 연수 대상은 교육연수원의 경우 국립, 공립, 사립 유치원 및 초등학교·공민학교, 중학교·고등공민학교, 고등학교·고등기술학교, 특수학교 및 각종학교 에 근무하는 교원이 대상이다. 교육행정연수원은 유치원 및 학교에 근무하는 원장·원감·교장·교감 및 교원자격검정령에 따라 교장·원장의 자격을 인정받은 사람이며, 종합교육연수원 및 원격교육연수원은 교원(교사, 교장, 교감)이 연수의 대상이다. 그리고 교원이 아닌 교육공무원은 해당 연수원의 운영에 지장을 주지 아니하는 범위에서 직위와 직무내용에 따라 연수원에서 연수를 받을 수 있다고 명시되어 있다. 장학사(관), 교육연구사(관)의 경우 교원이 아닌 교육공무원으로 연수가 필요하다고 할 경우 그 예가 될 수 있다. 교원 등의 연수에 관한 규정에 따르면, 교육감을 제외하고 연수원을 설치하려는 자는 교육부 장관의 설치인가를 받아야 하는데 이 경우 교육부 장관은 연수원의 지역적 분포 및 연수 대상 인원 등을 고려하여 연수원의 수(數)를 제한하여 설치인가를 할 수 있다. 연수원을 설치하고자 한다면, 목적, 명칭, 위치, 연수에 드는 경비, 강사 정보, 연수원 규칙 등에 관한 내용을 적은 서류를 첨부하여 교육부 장관에게 제출하여야 한

다. 아래에 제시된 교육행정 및 종합교육연수원과 대학 부설 교육 연수원, 원격교육연수원은 교육부 장관의 인가를 받아 설치된 것이다.

연수원에는 원장을 두는데 교원 등의 연수에 관한 규정에 따르면 대학, 산업대학, 또는 원격대학에 설치하는 연수원은 해당 학교의 장이 소속 학교의 교수 또는 부교수 중에서 임명하는 사람이 될 수 있다. 교육청에 설치하는 연수원은 교육감이 소속 공무원 중에서 임명하는 사람이 원장이 된다. 위의 내용을 살펴보면 현재 교원 연수를 위해 설치된 연수기관들의 종류는 많고 다양하다는 것을 알 수 있으며 동시에 국가적 차원에서 교원 정책의 하나로 연수를 중요시하게 여김을 파악할 수 있다.

교육통계서비스(2015)에서는 연수 기관별 및 각 지역별로 교원 연수 현황을 제시하고 있다. 2015년 교육통계연보에 제시된 초등 및 중등 교원 연수 현황을 직무 연수, 자격 연수, 특별 연수로 구분지어 살펴보면 <표 1>과 같다. 이를 통해 주로 어떤 연수 기관에서 주로 담당하고 있는 연수 유형 및 전체적인 연수 이수자의 수를 살펴 볼 수 있다.

<표 1> 초등 및 중등 교원 연수 현황

연수 유형	연수 기관	단위 : 명
직무연수	교육행정연수원(서울대부설)	82
	종합교육연수원	69,894
	민간교육연수원	275,212
	원격교육연수원	478,765
	시·도교육연수원(세종시 제외)	611,396
	대학부설중등교육연수원	18,200
	교육대학부설초등교육연수원	9,809
자격 연수	교육행정연수원(서울대부설)	133
	종합교육연수원	2,060
	민간교육연수원	99
	원격교육연수원	47
	시·도교육연수원(세종시 제외)	12,261
	대학부설중등교육연수원	2,224
교육대학부설초등교육연수원	256	
특별연수 ¹⁾	-	786

※ 출처: 교육통계연보(2015)재구성

직무 연수의 경우 연수 기관 중 시·도 교육 연수원, 원격교육연수원, 민간교육연수원 순으로 각각 611,396명, 478,765명, 275,212명의 연수 이수자를 양성하였다. 이는 직무 연수의 대부분을 시·도 교육 연수원에서 담당하고 있다는 것을 알 수 있다. 자격 연수의 경우 시·도 교육 연수원, 대학 부설 중등 교육연수원, 종합 교육 연수원순으로 12,261명, 2,224명, 2,060명의 연수 이수자를 양성하였다. 이는 교육부에서 교장 자격 연수 지정 기관으로 서울대학교사범대학부설 교육연수원, 한국 교원 대학교 종합 교육 연수원으로 지정을 하고, 대학 부설 교육 연수원에서 자격 연수를 시행 할 수 있도록 규정해 두었기 때문이라고 추측해 볼 수 있다.

OECD에서는 23개 참여국인 중학교 교원을 대상으로 교사에 대한 정보 수집과 더불어 교사가 교수-학습에 미치는 영향의 중요성을 조사하고자, 각국이 교원 정책 수립에 활용할 수 있는 교사 및 교수-학습 관련 데이터 수집의 필요성에 의해 중학교 교원을 대상으로 교수-학습에 대한 대규모 국제조사인 1주기 OECD 교수-학습 국제조사(Teaching and Learning International Survey: TALIS)를 2007-2008년에 실시하였다. 이를 바탕으로 1주기 TALIS 결과 검토 및 분석을 중심으로 교원 및 교직원환경 국제 비교 연구를 실시하였다(김갑성 외, 2011). 조사 대상으로 우리나라 전체 중학교 중 200개 학교가 표집 되었고, 표집된 200개교의 학교장과 학교당 20명의 교사, 총 4000명의 교사가 조사 대상으로 선정되었다. 현직 교사의 전문성 개발을 위한 현직 연수 참여와 관련하여, 우리나라 교사들의 연수 참여율과 강도는 모두 높은 것으로 조사되었다. 연수 참여율은 전체 교사 가운데 연수에 참여한 교사의 비율로 측정되었는데, 우리나라 경우 조사 대상 교사들의 91.9%가 참여한 것으로 조사되었다. 우리나라 교사들의 전문성 개발 평균 참여일수는 30일로, 34일인 멕시코 다음으로 두 번째로 높게 나타났다. 한편, 연수 참여 강도는 18개월로 설정된 조사 기간 동안의 평균 참여 일수를 중심으로 측정되었는

1) 특별연수의 경우 개인에 따라 상이하므로 연수 기관 미기재

데, 우리나라 교사들은 TALIS 국가 평균 15.3일보다 훨씬 많은 30일로 조사되었다. 이는 교사 현직 연수가 국가 정책적으로도 중요하게 논의되고 있으며 우리나라 교사들이 교사 현직 연수와 관련하여 지속적인 관심을 갖고 있다고 볼 수 있다.

라. 교사 현직 연수의 문제점

앞서 살펴보았듯이 교사 현직 연수는 자격 연수, 직무 연수, 특별 연수로 유형화 될 수 있다. 교사 양성 기관의 교육이 교사가 되기 위한 최소한의 자질을 갖추는 것이라면, 교사 현직 연수는 교사들의 자질을 향상시키고 심화시키는 교육이라고 할 수 있다. 전 교직 과정을 통해 교사가 완성되어 간다고 할 때, 지속적으로 이루어지는 질 높은 연수는 절대적으로 필요하다(여성희 외, 2004).

본 단락에서는 선행연구를 통해 교사 현직 연수의 문제점에 대해 살펴보고자 한다. 이를 통해 여러 연구자들은 교사 현직 연수를 어떻게 바라보고 있으며, 교사 현직 연수의 문제점은 무엇인지 파악 할 수 있다.

진동섭(1993)은 교원 연수의 목적은 각각의 유형별로 교육의 내용이 다르고 성취하려는 구체적인 목표도 다르지만, 교원들로 하여금 수행해야 할 직무에 대한 적응을 도와주고 이를 수행하는데 필요한 전문적 지식과 능력을 길러주어야 한다고 언급하였다. 교원 현직 연수의 문제점은 첫째, 현직 교육의 내용이 부실하며, 둘째, 현직 교육의 여건이 열악하다는 것, 그리고 셋째 교원이 현직 교육에 매력을 느끼지 못한다는 것이다. 현직 교육의 내용이 부실하다는 것은 교육 내용의 중복뿐만 아니라 너무 이론적이거나 현장 교육에 직접적인 도움을 주지 못한다는 것을 의미한다. 현직 교육의 여건의 열악함은 물리적 환경 및 시설의 부족 및 불편을 의미함과 동시에 타이트한 연수의 일정이 짜여져 있다는 것이다. 또한, 교원이 현직 교육에 매력을 느끼지 못한다는 것은 자신들이 받는 교육이 개인적 욕구 충족과 향후 교원으로서의 발전에 도움이 되지 못한다고

생각하는 것이다.

이윤식 등(1993)은 연수 기회의 부족, 연수 교육과정 체계의 미흡, 연수 일정 및 방법의 적절성 미흡, 연수 요원 확보의 곤란, 연수 결과 평가의 공정성 부족, 연수 기관의 교육 여건 미흡 등을 문제점으로 제시하였다. 여기서 언급된 연수기회의 부족은 현재 2급 정교사 자격증을 가진 교사가 신규로 채용된 후, 1급 정교사 자격 연수를 받고나면 그 이후에 본인이 원하지 않는 한 별도의 자격 연수를 받지 않고서도 정년퇴직까지 교직에 머물 수 있다는 점이다. 그리고 1급 정교사 자격 연수를 받은 후에 학교 관리자인 교장 및 교감으로 승진을 위한 연수의 기회는 있다 하더라도, 평교사의 전문성 신장을 위한 체계적이고 종합적인 연수는 없다고 언급하였다. 강원근(2000)은 교원들의 필요와 요구에 상관없이 관 주도하에 타율적, 획일적, 하향적으로 실시되어 왔다는 점, 교원 현직 연수가 직전 양성 교육기관과 상호 유기적으로 밀접하게 연계되어 있지 못하다는 점, 교직 발달주기에 알맞은 체계적이고 적절한 연수내용과 시기가 확보가 필요하다는 점, 교원 연수의 동기부여와 유인체계가 미흡하다는 점, 주입식 일방적 강의식 연수를 통한 연수 방법 및 낙후된 시설을 문제점으로 꼽았다. 그리고 교원 연수를 비효과적으로 만드는 원인을 업무과다 및 시간 부족, 형식적 교육 연수, 연수 내용의 비현실성, 연수 체계의 비연계성, 연수 경비 등으로 보았다(여성회 외, 2004).

송광용 등(2005)은 교원 연수는 내용이 현장과 괴리되어 있으면 부실하고, 강의식 위주의 수업, 대부분의 교원연수가 교직과목에만 치중되어 왔으며 일반교양이나 전공과목에는 상대적으로 부족하다는 점, 연수 결과의 낮은 활용 등으로 연수 결과의 낮은 현장 활용 등으로 교사들의 자발성을 촉진하지 못하고, 지속적으로 전문성을 신장시킬 수 있는 연수 기회가 절대적으로 부족하다는 점을 지적하였다. 류근우(2006)는 교사 연수 프로그램의 내용 설계가 대부분 연수 담당자에 의해 이루어지고 있으며, 프로그램의 내용과 담당 강사의 연결이 어려울뿐더러 학교 현장에 도움이 될 수 있는 효과적인 프로그램에 내용 설계에 한계가 있다고 언

급하면서, 교원들의 요구를 반영한 연수 프로그램이 필요함을 주장하였다. 신현석 등(2008)은 교원 연수 제도의 문제를 주장하면서, 수업현장의 요구를 반영하지 않아 실질적으로 도움 되지 않는 연수프로그램, 전통적인 강의 전달식 등 연수방법의 적절성 미흡, 다양한 연수프로그램의 부족, 과도한 기관 중심 연수에의 의존, 연수 참여를 활성화하는 유인체제의 부족, 교원의 생애단계에 따라 요구되는 연수과정의 부족, 연수 활성화를 목적으로 한 정책적 기제의 부족 등으로 요약하였다. 김진규(2009)는 연수생 개별 역량 강화에 치중하는 연수, 현장 적용 문제를 연수생의 책임으로 전가하는 연수, 연수생 간의 협력과 정보 공유의 문화 형성에 둔감한 연수, 지속적이고 빈번한 연수 평가체제의 미흡 등을 꼽았다. 그 중에서도 연수생 개별 역량 강화에 치중하는 연수와 연수내용을 현장에 실제로 적용하는 문제에 대하여 교사의 책임으로 돌리는 것이 가장 심각하다고 언급하였다. 즉, 실제로 모든 교사들에게 연수 기회 제공이 불가하므로, 개인역량 강화에 편중되어 교사 집단의 협력 및 학교조직의 생산성에 기여하기 어렵다는 것이다. 윤여탁(2012)는 교원 연수는 미숙한 또는 부족한 교사들에게 전문가의 비법을 전수하는 것으로 이해되어, 교원 연수는 수동적인 교사를 길러내었으며, 교사가 능동적으로 자신의 역량을 개발할 수 있는 수업컨설팅과 같은 교사 중심의 연수나 역량 개발 과정을 체험하는 연수가 되지 못했다고 강조하였다. 김민아(2014)는 학교차원의 현장연수 또한, 지도교사의 자격조건, 참여자의 역할, 교육시간 및 내용등이 체계적으로 정립되지 않아 연수 운영 면에서 지속성이나 효과가 낮다는 문제를 지적하였다. 김이경 등(2015)은 초임교사 입직연수 제도에 대해 교육청연수는 내용전달에 주력하여 교원의 요구를 반영하지 못하고 있으며, 교육내용이 현장이 요구하는 교사역량과 관련성이 낮고, 교수활동에 필요한 구체적인 정보를 제공하지 못한다고 언급하였다. 학자들이 제시한 교사 현직 연수에 대한 문제점들을 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 교사 현직 연수의 문제점

연구자	내용
진동섭 (1993)	<ul style="list-style-type: none"> · 현직 교육 내용의 부실 · 현직 교육 여건의 열악 · 교원들의 연수에 대한 매력 저하
이윤식 등 (1993)	<ul style="list-style-type: none"> · 연수 기회의 부족 · 연수 교육과정 체계의 미흡 · 연수 일정 및 방법의 적절성 미흡 · 연수 요원의 확보 곤란 · 평교사로서의 전문성 신장을 위한 체계적인 연수 부족
장원근(2000)	<ul style="list-style-type: none"> · 관 주도의 타율적, 획일적, 하향적인 연수 · 직전 양성기관과의 연계 부족 · 교직 발달주기에 맞는 체계적인 연수 내용 · 동기부여와 유인 체계 미흡
여성희 등 (2004)	<ul style="list-style-type: none"> · 연수 내용 및 연수 강사 개선 · 형식적 교육연수 · 연수 체계의 비연계성
송광용 등 (2005)	<ul style="list-style-type: none"> · 현장과의 내용 괴리 · 강의식 위주 수업 · 교원연수가 교양과목보다 상대적으로 교직 과목에만 치중 · 연수 결과의 낮은 활용
류근우(2006)	<ul style="list-style-type: none"> · 연수 담당자에 이루어지는 연수 내용 설계 · 교원들의 요구 반영한 연수 프로그램 필요
신현석 등 (2008)	<ul style="list-style-type: none"> · 전통적인 강의 전달식 · 다양한 연수 프로그램 부족 · 과도한 기관 중심 연수의 의존 · 연수 참여를 활성화하는 유인체계 부족
김진규(2009)	<ul style="list-style-type: none"> · 연수생 간의 협력과 정보 공유 문화 형성 부족 · 연수 이후 현장 적용 문제 · 연수생 개별 역량 강화에만 치중
윤여탁(2012)	<ul style="list-style-type: none"> · 교수 내용을 전달하는데만 초점 · 수동적인 교사 양성 · 교사 중심의 연수 및 역량 개발 과정을 체험하는 연수 미흡
김민아(2014)	<ul style="list-style-type: none"> · 교육 시간, 내용, 지도교사의 자격 조건 미흡 · 체계적으로 정립되지 않은 연수 운영

김이경 등 (2015)	<ul style="list-style-type: none"> · 교육 내용과 현장과의 괴리 · 교수 활동에 필요한 구체적인 정보제공 부족
-----------------	---

위의 선행 문헌들을 살펴보면 교사 현직 연수가 지속적으로 교사 전문성을 개발하기 위한 방안으로 활용되고 있음에도 불구하고, 여전히 반복적인 문제들을 갖고 있음을 파악할 수 있었다. 선행 문헌들을 바탕으로 교사 연수의 주요 문제들을 종합하여 연수 제도 측면, 연수 내용 및 프로그램 측면, 연수 운영 측면, 연수 평가 및 활용 측면에서 정리하면 다음과 같다. 먼저 연수 제도 측면에서 우리나라의 교사 연수는 여전히 교사들의 요구를 반영하지 않고 상위 기관 주도하에 상위 하달식으로 이루어지고 있으며, 1급 정교사 자격연수를 제외하고 평생 동안 평교사들이 받을 수 있는 자격 연수 기회가 제한되어 있다는 점과 너무나 산발적인 직무 연수 종류들로 인해 교사들에게 혼란을 가중시키고 있다는 점이 문제가 된다. 연수 내용 및 프로그램 측면에서는 현장과 괴리된 연수 내용으로 인해 교사들은 연수 내용에 의문성을 제기하고 있으며, 연수 운영 측면에서는 타이트한 일정으로 전통적인 강의식 위주의 전달 방법이 여전히 사용되고 있다. 또한, 연수 평가 및 활용 측면에서 연수 평가에 대한 체계적인 기준이 미흡하고, 연수 이수 후에도 이를 활용하여 교사들이 학교 현장에서 지속적인 전문성을 신장시킬 수 있는 방안을 모르며, 이에 대한 대책마련이 없다는 것이 문제이다. 그러나, 최근 교사 현직 연수의 성격이 변화되는 움직임을 보이고 있다. 교육청 중심으로 이루어지던 방식에서 단위학교 중심의 전문성 개발 연수 형태로 변화하고 있으며, 학교 밖에서 이루어지는 연수 중심에서 학교 내부로 이루어지는 다양한 학습형태로 변화가 일어나고 있다는 것이다(박세훈 외, 2011).

마. 교사 현직 연수에 관한 모형

앞서 교사 현직 연수를 “현직에 임용된 교사를 대상으로 하며, 교사의

전문적 지식 및 태도를 함양하기 위해, 공식적 과정과 비공식적 과정을 거쳐 다양한 장소에서 다양한 방법으로 이루어지는 활동(연수)으로서 라고 정의하였다. 이번 단락에서는 이러한 정의를 바탕으로 기존에 논의되었던 교사 현직 연수 모형들에 대해 살펴보고자 한다.

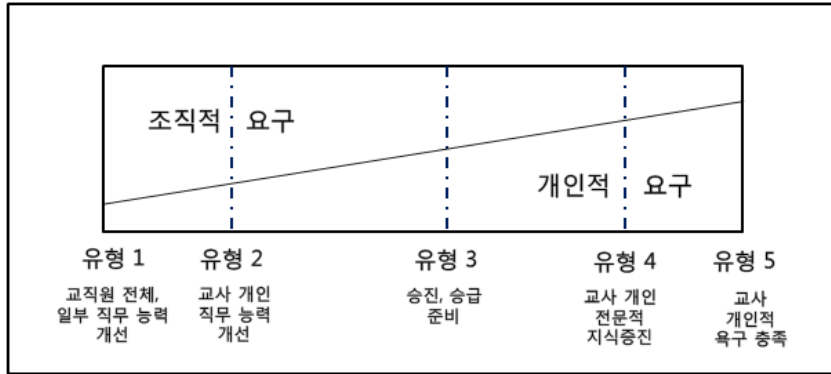
1) 기존의 교사 현직 연수 모형들

모형은 상징적 혹은 물리적 현상으로 설계하여 만든 정식화된 이론표현으로(강병서, 1999), 복잡한 사회 현상을 드러내고 이해할 수 있게 해주며, 사물이나 현상에 대한 인식을 가능하게 해 준다. 모형은 실재를 보는 관점에 따라 주어진 현상을 선택적이고 부분적으로 설명하며(Bush, 2011), 이는 인간의 인식활동에 있어 모형이 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 볼 것 인지를 규정하는 필터로 작용함을 의미한다(최현진, 2014에서 재인용).

본 연구에서 구안하고자 하는 교사 현직 연수 모형은 교사 현직 연수가 추구하는 교육 목표를 효과적으로 달성하기 위해 벌이는 과정 및 행위들을 설명해 내는 개념적 틀로서 교사 현직 연수를 이해하고, 현상을 설명하고 드러내는데 도움을 줄 수 있다. 그 동안 여러 학자들이 다양한 교원 현직 연수의 모형을 제시해 왔다. 학자들은 교사 현직 연수의 필요성을 교원 연수를 바라보는 접근 시각, 접근 방법의 구체적인 유형을 모델, 모형이라고 표현하고 이를 이해하고자 하였다. 교사 연수에 대한 접근 시각을 분석 해보는 것은 교원 연수의 실천과 관련하여 그 바탕에 깔려있는 기본 철학이나 원리를 이해하는데 도움이 된다고 언급하였다(이윤식 외, 1993; 고벽진, 2004). 또는 교원 연수의 발전방향이나 방안을 구안하고자 할 때, 교원 연수의 기본 모형을 설정하면 체계적인 운영이 가능할 것이라고 보았다(김병찬, 2007; 김병찬, 2011; 윤여탁, 2012).

OECD(1982)는 교사 현직 연수의 필요성을 다섯 가지의 유형으로 구분하여 제시하였다. 첫째, 교직원 전체 또는 일부의 직무능력 개선을 위한 연수, 둘째, 교사 개인의 직무능력 개선을 위한 연수, 셋째, 승진·승급

준비를 위한 연수 넷째, 교사 개인의 전문적 지식 및 이해의 증진을 위한 연수, 다섯째, 교사의 개인적 욕구 충족을 위한 연수이다.



[그림 2] OECD(1982). In-service education and training of teachers.

※ 출처: 이윤식 외(1993)

[그림 2]를 살펴보면, 유형 5로 갈수록 개인적인 요구가 강조되며, 유형 1로 갈수록 조직의 요구가 강조된다고 볼 수 있다. 교사나 교육 행정 기관은 대체로 유형 5인 교사 개인적 욕구충족을 위한 연수를 부수적인 연수로 보고 있으며, 유형 1 및 유형 2의 연수를 교사 현직 연수의 주된 연수로 보는 경향이 있다고 언급하였다(이윤식 외, 1993). 이 모형은 유형 1부터 유형 5까지 모두 교사 개인 및 교사 집단 전문성 및 능력 신장을 위해 교원 현직 연수가 필요하다고 볼 수 있다.

Orlich(1989)는 교원 현직 연수의 목적을 중심으로, 교사 현직 연수 모형을 정리하였는데 조직 중심 모형, 개인 중심 모형, 역할 중심 모형, 요원 중심 모형의 네 가지 유형으로 분류 한 뒤, 그 하위 모형으로 다시 열다섯 가지 모형을 제시하였다. <표 3>에 Orlich(1989)가 제시한 모형들을 정리하였다.

<표 3> Orlich의 4가지 기본 모형 및 하위 모형

기본 모형	하위 모형	내용
조직 중심(Organization) - 조직의 개선, 발전, 문제 해결 능력에 초점	· AAIM 모형	효과적인 교원 연수 프로그램 절차
	· 학교중심 모형	팀 빌딩 훈련 필수
	· 조직개발 모형	조직의 능력 개발
	· 사회체제 모형	Getzels(1959)의 이론을 적용
개인 중심(Individual) - 개인의 능력 신장 도모	· 행동주의 모형	교사들의 행동을 변화시킬 수 있음
	· 인본주의 모형	교사들은 성장을 위한 목표를 갖고 있음
	· 관심중심 모형	변화를 위한 노력이 필요
	· 발달 모형	과제중심으로 자기 주도적으로 학습할 때 발달함
역할 중심(Roles) - 역할은 조직에 의해 규명, 개인 인성 및 욕구에 의해 조정	· 자기학습 모형	개인 중심으로 스스로 필요한 부분을 암
	· 능력중심 모형	특정한 전문적 기술 발달
	· 교원센터 모형	교사들의 욕구를 충족시키기 위해 설립
요원 중심(Trainer) - 교원을 대상으로 하는 현직 교육 및 관련 교육기관의 전문분야 요원 양성	· 요원교환 모형	ex) 국제 교사 교환
	· 연결기관 모형	상위기관과 하위기관을 연결하는 담당자
	· 옹호 모형	교사들의 감화 및 옹호 중시
	· 동료 코칭 요원 모형	동료들이 코칭 담당

※ 출처: Orlich, D. C.(1989). Staff development. Boston: Allyn and Bacon.

조직 중심 모형은 교사 현직 교육의 주된 목적을 조직, 기관, 학교를 단위로 하여 조직의 개선·발전, 조직의 문제 해결 능력 증진, 조직의 계획 능력 증진 등에 초점을 둔다. 조직 중심 모형은 개인은 간과되어 있으며, 기관 및 학교 조직차원에 관심을 둔다. 조직 중심 모형은 문제를 해결하거나 관련된 시스템을 개선하는 기술을 강조하는데, 하위 모형인

AAIM는 효과적인 교원 연수 프로그램의 절차로 인식(Awareness) → 적용(Application) → 실행 (Implementation) → 지속(Maintenance)의 합성어를 나타낸다. 새로운 개념, 기술, 장비, 교육과정, 교수 혹은 행정적인 절차들에 대한 정보를 제공하고 과제 훈련 또는 활동들이 계획되어 있는 것은 인식(Awareness)이며, 적용(application)은 사용해보고, 실천하고, 맥락에 따라 시도해보는 것을 의미한다. 실행(Implementation)을 통해 교원 연수 프로그램이 효과적 혹은 비효과적인 결과를 가져 올 것이다. 지속 과정은 AAIM의 마지막 단계로 꾸준히 교원 연수가 이루어지도록 격려되며, 향후 더 나은 결과를 이끌기 위해 교사 및 관련 기관 구성원들이 변화가 필요함을 의미한다. 또 다른 하위모델인 학교 중심 모형은 앞서 살펴본 AAIM의 구성 요소들을 활용하는데, 이 모형을 사용할 때 구성원들은 팀 빌딩을 훈련받는 것이 요구된다. 예를 들어 학교에서 현직 교사 연수 프로그램으로 활동 중심 과학을 추구하여 교육 과정 프로그램에 관련 내용을 추가한다고 하여도, 교사들은 의지를 가지고 이에 참여할 수 있는 시간이 없다. 그러므로 교사들이 연수 프로그램에 참여하기 위해서 담임교사와 비담임 교사간의 적절한 참여 기회를 주는 것이 중요하다. 즉, 이 모형은 체제의 목표와 하부 체제 간의 목표가 충돌될 수가 있는데, 이를 어떻게 관리할 것인가가 필수적이다. 조직 개발 모형은 적절한 성과를 얻기 위한 조직의 능력을 개발하기 위해 전략과 과정절차들을 포함하고 강조한다. 적어도 여섯 가지 과정이 요구되는데, 1) 조직 내에서 팀을 개발 2) 변화에 대한 어려움 제거, 3) 조직 목표 및 활동 구체화, 4) 목표 달성을 위한 전략 실행 계획, 5) 실행전략 수행, 6) 각각의 과정단계 평가가 요구 된다. 사회 체제 모형은 Getzels(1959)가 이론적 근거를 제공한 것으로 교사 개발에 적용되었다.

개인 중심 모형에서는 조직의 효과성을 좌우하는 것은 개인이라는 점에 유의하여 개인의 능력 신장을 도모하는데 초점을 두고 있다. 하위 모형의 하나인 행동주의 모형은 현직 교사 교육에서 중심적인 메커니즘으로 Orlich(1989)는 이를 ‘장학의 객관적인 모델’이라고 언급하였다. 교사

들이 자신의 행동을 변화시킬 수 있다고 보았다. Combs(1962)는 인본주의 모형을 만들고 이를 현직 교사 연수 프로그램에 적용하였다. 이 모형은 교장과 교사 간 다양한 리더십스타일과 많은 협조를 요구하며, 개인들은 성장을 위한 목표를 갖고 있었다. 관심 중심 모형은 7가지 가정을 내포한다. 첫 번째 가정으로 학교에서의 변화는 단순 사건이 아닌 과정이고, 두 번째 가정은 각각의 교사들은 교실에서 변화를 위한 노력이 필요하다고 본다. 세 번째 가정은 변화는 주요한 개인적 경험이고, 네 번째 가정은 운영에 있어 혁신의 모든 기록은 성공에 매우 중요하다. 다섯 번째 가정은 개인들은 인식할 수 있는 단계에서 변화의 과정을 경험하고, 여섯 번째 가정은 현직 교사 교육 프로그램은 개인들을 위한 최고의 촉진자이다. 마지막으로 변화 촉진자는 적응력이 있거나 체계적인 방식으로 일할 것을 기대하지 않는다. 발달 모형은 성인들은 과제 중심적으로 혼자서 학습할 때보다, 문제 중심적 학습을 즐기고, 자기 주도적으로 학습할 때 귀중한 경험들이 쌓이게 되는 것을 가정으로 한다. Oja(1980)은 현직 교사 교육은 구체적인 경험이 요구되어야 하며, 교사와 행정가들은 현직 교사 교육 프로젝트에서 책임감을 가질 필요가 있음을 언급하였다. 또한, 새로운 기술들을 실행할 때, 일정 기간 동안 장기적으로 지원을 제공할 필요가 있다고 하였다.

역할 중심 모형에서는 교원이 수행하는 역할은 조직에 의해서 규명되며, 개인의 인성이나 욕구에 의하여 조정된다고 본다. 이 모형은 조직적 상황과 관련지어 조직 구성원의 개인적 욕구에 초점을 두고 있으며, 개인의 역할을 바꾸거나 재조정하기 위해 현직 교육이 필요하다는 것이다. 역할 중심 모형은 조직 맥락은 고려하지 않으며, 개인의 욕구에 따른 결정이 중심이 된다. 하위 모형으로 자기 학습 모델은 개인에 중점을 두고 있으며 교사 개발을 위해 진실로 필요로 하는 것들을 스스로가 안다는 것을 기본 가정으로 한다. 능력 중심 모형은 특정한 전문적 기술을 개발하고 확장시키기 위한 시도를 하는 것을 가정으로 한다. Borg 등(1970)은 교사들의 교수 기술 향상을 위한 코스를 개발했는데, 그 과정들은 1)

인쇄된 자료, 2) 훈련 및 모델 영상 3) 특정한 교수 기술 및 전략에 집중한 마이크로 티칭을 활용하였다. 각각의 미니 코스 과정은 특정한 교사의 행위 또는 능력 향상에 영향을 주었다. 교원 센터 모형은 영국 학교에 방문한 미국 교사에 의해 미국으로 유입되었고, 교사들의 욕구를 충족시키기 위해 설립되었다. 센터는 3가지의 이론에 기반을 두고 있다. 첫째, 기본적인 개혁은 변화를 실행하고자 하는 교사들을 통해 오며, 둘째, 교사들은 늘 들어왔듯이 그들이 단순히 가르치는 방법을 변화할 것 같지 않으며, 마지막으로 교사들은 그들 스스로 요구를 결정하고, 자발적으로 도움을 찾고 문제들을 정의할 때 심각하게 개혁을 찾을 것이라는 가정이다.

요원 중심 모형에서는 교원을 대상으로 한 현직교육이나 기타 관련되는 교육을 실시 할 수 있는 전문분야의 교육 요원을 양성하는 형태의 연수가 포함된다. 요원 중심 모형은 역할 중심 모형과 비슷하다고 보여지나, 현직 교사 교육을 실행하기 위해서 “자격화된(certified)” 결과로서 훈련의 역할을 강조하는 모형이다. 하위 모형으로 먼저 요원 교환 모형은 ”외교(externalship)”라고 이해할 수 있는데, 직업 편입을 목적으로 하는 국제 교사 교환이 예가 될 수 있다. 연결 기관 모형은 특정 교육과정을 실행하기 위해 상위기관에서 파견된 담당자라고 볼 수 있다. 옹호 모형은 Gray와 Myers(1978)가 교사들이 어떻게 효과적으로 작문하는 방법을 가르칠 수 있는지에 대한 현직 교사 교육 프로그램을 만들었다. 연수를 하는 보조 영어 교사들이 그 프로젝트가 모든 지역의 학교들에게 상승효과를 가져올 것이라고 강조하였기 때문에, 연수를 받는 교사들의 핵심들은 더 작문수업을 옹호하게 되었다고 언급하였다. 동료 코칭 요원 모형은 교사들의 그룹 또는 행정가들 모임에서 그들의 동료들이 코치가 되는 역할을 담당한다는 것이다. Showers(1983)는 이 모형의 주요 개발자이자이 모형의 옹호자로, 피드백과 긍정적인 감화는 훈련받는 사람들의 새로운 기술을 향상시키고 연장시킨다고 언급하였다. 동료 코칭은 어떤 학교 체제 내에서도 사람의 잠재력을 강화시킨다고 보았다.

위의 내용을 정리하면, Orlich(1989)가 제시한 모형들은 교사 현직 연수의 목적을 중심으로, 교사 현직 연수가 조직 차원에서는 학교의 개선 및 문제해결을 위해 필요하며 개인 차원에서는 교사 개인의 전문성 신장을 위해, 조직 속에서 개인이 수행하는 역할 차원에서는 교사 개인의 욕구 충족과 함께 학교 조직 안에서 교사의 원활한 업무수행을 위해 현직 연수가 필요하다는 것을 시사한다. 또한, 교사의 연수를 담당하는 강사를 양성하고, 이와 관련된 교육 기관에서 업무를 수행하는데 도움을 주기위해 교사 현직 연수가 필요하다고 볼 수 있다.

김병찬(2007, 2011)은 교사 현직 연수가 교사 양성 교육과 달리 매우 다양한 기관에서 다양한 방식으로 이루어지고 있으므로 일관된 틀을 갖기가 어렵고 교사 현직 연수의 모형들도 뚜렷하게 정리가 되지 않고 있다고 언급하면서, 기존의 논의들을 종합하여 결핍 모형, 성장 모형, 변화 모형, 문제 해결 모형으로 정리하고, 구성주의 관점을 기반으로 하는 현직 교원 연수의 모형을 구안하였다. 이들을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫 번째는 결핍 모형으로 교사들이 무용한 존재이며, 비효율적인 존재라는 것을 전제로 한 모형이다(Jackson, 1971). 무용(obsolescence)하다는 것은 교사들이 필요한 지식, 기능, 태도 등을 양성기관에서 제대로 습득하지 못하고 교직에 들어옴으로서 교사로서 기본 요건들이 결핍되어 있다는 것이다(Eraut, 1987). 즉, 교사들은 교사양성기관에서 극히 제한된 훈련밖에 못 받았으며, 그들이 지도해야 할 교과내용을 충분히 알지 못한다는 것을 전제로 한다. 교사들의 무용성은 대학의 전통적인 강의, 장학지도, 능력중심 교사교육, 또는 학생들의 성취도 검사(검사결과나 나쁘면 교사를 해고 시킬 수도 있다는 조건을 전제로 한 검사)를 통해 개선될 수 있다고 본다(Eraut, 1987; 이윤식 외, 1993). 전통적으로 결핍 모형 찬성자들은 행동주의 관점 지향적으로 교사들에게 구체적인 기술을 습득시키는 것을 중요시한다(이윤식 외, 1993). 이 결핍 모형은 경력이 적은 교사들에게 적합한 모형이며, 이 모형을 적용하기 위해서는 예비교사들

이 무엇을 배우며 학교 현장에서 교사들이 어떤 과업을 수행하고 교사들이 갖추어야 할 것들을 미리 파악하고, 이를 현직 교원 연수의 과정에서 길러주는 것이다(김병찬, 2011).

두 번째 모형은 성장 모형으로 가르치는 일이 복잡하고 다면적인 활동을 전제로 교원은 완성된 존재가 아니라 완성되어가는 존재라고 가정한다(Eraut, 1987). 즉, 교수-학습을 개선하고 교육의 효율성을 높이기 위해서는 교사의 성장에 관심을 두어야 한다는 것이다. 완전무결한 교사는 있을 수 없으며, 완전해 지기 위해 지속적으로 성장, 발전해가야 할 존재로 본다(Jackson, 1971). 교사의 성장은 단지 초임교사 뿐만 아니라, 경력 교사들도 학생들을 가르치는 것에 있어서 지속적인 성장이 필요하다고 본다(김병찬, 2011). 교사는 가르치는 일에 대하여 배우고자 하는 마음은 교직 종사자로서의 최선의 성취를 위해 노력하고자 하는 마음에서 기인하며, 가르치는 것의 주요 원천은 외적 지식(외부 전문가)이 아니라, 교수 경험 그 자체라고 여겨진다(Eraut, 1987). 그러나, 교사의 성장은 교수 경험와 함께 반성(reflection)이 요구 된다. 성장 모형을 찬성하는 사람들은 교사들의 성장이 결여되어 있다는 것을 부인하지 않으며, 그 문제가 학교 체제(system)의 결함에서 초래한다고 보았다(이윤식 외, 1993). 여기서의 성장은 지적인 영역에서의 성장뿐만 아니라 정신적인 측면, 기술, 기능, 태도 등 모든 영역에서 종합적인 성장을 의미한다(김병찬, 2011). 성장 모형을 기반으로 한 연수과정은 개별적인 교사들의 특성이 잘 반영되어야 하며, 획일적인 프로그램의 제공보다는 교원들의 필요나 성장 수준에 맞는 연수 프로그램이 마련되어야 한다고 본다(김병찬, 2007).

세 번째 모형은 변화 모형으로 사회의 급속한 변화에 따른 학교 및 교사들의 적응을 목적으로 하기 때문에(Eraut, 1987), 사회 변화의 흐름에 따라 적응하며, 학교 구성원들의 욕구나 변화 요구에 맞추어 변화할 수 있어야 한다고 본다(김병찬, 2007). 그러므로 학생들에 대한 교육을 담당하고 있는 교사들은 사회의 변화에 적응하고, 그러한 변화에 대하여 필

요한 연수를 받아야 하는 것이다(김병찬, 2011). 변화 모형의 기본 가정은 교육체제는 사회적 문화적, 경제적, 공학적 변화에 따라서 시시각각으로 그 운영 방향을 재정립할 필요가 있다(이윤식, 1993). 변화 모형은 신규교사나 경력교사 등에 상관없이 모두에게 적용이 될 수 있는 모형이다(Eraut, 1987).

네 번째 문제 해결 모형은 현대 학교 문제의 복잡성과 곤란성을 배경으로, 복잡해지고 어려워진 문제 해결 역량을 기르는데 목적이 있다(김병찬, 2011). 문제 해결 모형은 교사나 학교 내부로부터의 자극에 기인하여 내부적으로 진단된 문제의 개선에 목적을 두고 연수를 추진하는 것이다. 문제 해결 모형은 1970년대 초기부터 논의된 모델로(Lippitt 외, 1971; Eraut, 1987) 교육은 본질적으로 어렵고 복잡한 과정이며, 환경이 끊임없이 변화하기 때문에 문제들은 개개 학교 및 교실에서 불가피하게 지속적으로 유발됨을 가정하고 있다(Eraut, 1987). 따라서 교사 현직 연수를 문제 해결 모형을 바탕으로 이루어질 경우 교내 자원으로만 활용하기에는 한계가 있어 교내 외 자원을 총체적으로 활용하고자 한다(김병찬, 2011).

다섯 번째는 구성주의 기반 모형으로 학교 및 교실 맥락에 대한 이해와 교원으로서의 주체적 지식구성, 교원에게 필요한 문제해결 함양을 기르는 것을 목적으로 한다(김병찬, 2011). 기존의 교사 현직 연수는 교수자에게 주도되고, 교사들은 수동적인 학습자로서 지식을 전달받기 때문에 학교 현장에서 잘 적용되지 못했다는 비판을 받아왔다. 이는 객관주의 관점에서 이루어진 교사 현직 교육의 한계로 제시하면서, 현직 교원 교육에 접근할 때 관점 및 패러다임의 전환이 필요하다고 보았다. 따라서 구성주의 관점을 기반으로 한 교사 현직 연수 모형을 구안하였다. 구성주의 기반 교사 현직 연수 모형은 현직 교사들은 성인 학습자이며, 비교적 풍부한 경험을 갖고 있는 자기 동기가 강한 학습자들이라는 측면을 강조한다. 교육 내용은 학교 교실 현장의 문제와 다양한 자료가 되며, 학습자로서 교원 주도의 학습, 동료와의 협동학습을 제안한다. 능동적인 학

습자로서인 교사와 교수자는 교사의 학습을 촉진한다는 점을 강조한다 (김병찬, 2011).

정리하면, 결핍 모형은 교사들이 교사 양성 기관에서 극히 제한된 훈련밖에 못 받았으며, 그들이 지도해야 할 교과내용을 충분히 알지 못하기 때문에 교사 현직 연수를 통해서 이를 길러주어야 하는 것에 초점을 둔다. 성장 모형은 교사는 지속적으로 자신들의 성장 발전을 해야 함을 가정하며, 변화 모형은 시시각각 사회의 급속한 변화에 따라 교사들이 사회 변화에 적응을 하고, 주변 환경의 요구에 맞춰 변화할 수 있어야 한다. 문제 해결 모형은 학교, 학급, 학생 문제 등 복잡해지고 어려워진 문제 해결역량을 기르는 것에 초점이 있으며, 구성주의 모형은 능동적인 학습자 및 교원 주도의 학습이 이루어져야 함에 관심을 갖는다.

이상에서 논의된 교사 현직 연수의 모형들을 핵심 구성 요소를 들을 바탕으로 정리하여 제시하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 교사 현직 연수 모형간의 특징 비교

구분	결핍모형	성장모형	변화모형	문제해결모형	구성주의 모형
전제	교원들은 양성기관에서 충분히 배우지 못하고 교직에 들어온다.	교원은 완성된 존재가 아니라 완성되어지는 존재이다.	사회와 학교 환경이 급속하게 변한다.	학교의 문제가 점점 더 복잡화, 다양해지고 있다.	변화된 맥락에 따른 패러다임의 전환이 필요하다.
적용대상	신규교사, 양성기관에서의 교육이 부족한 교사	모든 교사	모든 교사, 변화의 책임을 맡은 교사	모든 교사, 문제 해결 곤란교사	모든 교사
목적	교사의 역량 강화	교원 발달	변화에 적응	문제 해결	학교와 교실맥락이해, 교원으로서의

					주체적 지식 및 문제 해결역량
연 수 주 체	교내 인사	교내인사, 외부 전문가 등	교내인사, 외부 전문가 등	교내인사, 외부 전문가 등	교내 인사, 외부 전문가 등
연 수 방 법	강의, 토의 등	강의, 토의, 실습 등	강의, 토의, 실습, 현장 방문 등	강의, 토의, 실습, 협동학습 등	강의, 토의, 탐구 중심, 협동학습 등
연 수 기 간	단기	중기	중기	단기	단기, 장기
적 용 사 례	신규교사연수	개인중심연수	직무연수, 자격연수	학교중심연수	교원 연수

※ 출처: 김병찬(2007, 2011) 재구성

2) 교사 현직 연수의 새로운 흐름

그러나, 앞서 살펴보았듯이 위의 교사 현직 연수 모형이 주는 의의에도 불구하고 한계점이 있다. 기존의 교사 현직 연수 모형은 여전히 변화된 교원 현장의 맥락과 현직 교사들의 특징을 충분히 반영하지 못하고 있다. 구성주의 관점을 바탕으로 교사 현직 연수 모형을 구성한 김병찬(2011)이 변화된 환경 맥락 및 현직교원교육의 특성을 반영한 모형을 구안하였지만, 모형의 한계로 현실 맥락이 좀 더 깊이 반영될 필요가 있다고 언급하였다. 또한, 교사 현직 연수 모형 개발에 있어서 다양한 현직 교원 교육의 맥락이 반영되어야 한다고 강조하였다. 교사 현직 연수는

현재 기관 중심 현직 교육에서부터 개인 자율 연수까지 다양하게 이루어지고 있는데, 실제 적용을 위한 현직 교육 모형을 개발하기 위해서는 그에 따라 현직 교사 교육 맥락이 모형들이 다양하게 개발될 필요가 있다고 언급하였다. 즉, 기존의 모형으로는 교사 학습에 있어 교사 개인이 아닌 공동체의 일원으로서 교사와 교사 간에 일어나는 복잡 미묘한 측면, 교사 간의 상호작용, 협력을 통해 자연스럽게 일어나는 교사 간의 학습 과정을 포착하거나 이해하기 어렵다. <표 4>에 제시된 위의 교사 현직 연수 모형들은 교사 연수의 새로운 흐름 들 즉, 교사와 교사간의 공동체 마인드, 협력, 공유 등을 통해 교사 현직 연수에서 새로이 부각되는 측면들을 이해·설명·분석·처방하는데 한계가 있다는 것이다. 또한, 기존의 교사 현직 연수 모형은 원칙적이고 획일적인 관리형 연수의 기본 틀로부터 크게 달라지지 않고 있다. 교사 연수의 바람직한 방향은 관리형 연수가 아닌, 교사들의 자율성이 보장되고, 교사들의 필요와 요구에 따라 스스로 구성하여 자율적으로 운영하는 연수 등의 원칙에 바탕을 두고 교사 연수의 새로운 모델을 찾아 만들고 실현할 수 있어야 한다(구정모, 2014).

기존의 현직 연수 모형들은 주체가 아닌 객체로서 교사들을 전문가와 성인 학습자로서 능동적으로 학습에 참여할 수 있는 학습자로 살펴보아야 함에도 불구하고, 교사를 수동적인 학습자로서 바라보고 있다. 또한, 학습 내용을 교수자들의 강의 내용을 답습 하는 것에 초점을 맞추고 있다. 물론, 학습방법 측면에서도 토론이나, 탐구 학습의 방법이 활용되고는 있지만 대체로 주요 학습 방식은 강의식 방법으로, 교사들의 동료 학습 과정에 주목하지 않았다는 점에서 한계가 있다(김병찬, 2011). 이는 앞으로 현직 교사 연수 모형 탐색에서 구체적인 현실 맥락을 바탕으로 현직 교사들의 특징을 반영된 모형을 구안할 필요가 있으며, 교사 현직 연수를 이해하는데 지속적으로 접근의 변화가 필요함을 시사한다.

앞에서 논의한 내용을 바탕으로 정리하면, 기존의 교사 현직 연수의 모형들은 각각 교사 현직 연수의 필요성을 제시하는데 있어 다양한 관점들을 제시하고 있지만, 교사와 교사간의 상호작용 및 교사들의 공동체

마인드, 교사 간의 협력에 관해서는 심도 있게 드러내지 못하고 있다. 교사 학습 공동체는 교사들의 능동적이고, 자발적인 참여를 바탕으로 개인에서 더 나아가 교사와 교사간의 협력에 초점을 두며, 집단 전문성 함양을 위해 공동의 목적을 갖고 학습 지향성을 추구해 나가는 교사 학습의 변화된 흐름으로 등장하고 있다. 교사 학습 공동체를 통해 교사들이 갖고 있는 실천지식을 나눔으로써, 서로가 겪게 되는 어려움 및 해결되지 않았던 고민들을 해소할 수 있으며 단순히 형식적인 협력에서 벗어나 실질적이고 창조적인 차원으로 협력의 깊이가 확장되고, 관계가 강화되는 모습을 보이고 있다(김병수, 2014). 이는 교사 학습에 대한 교사들의 특징 및 교사 학습에 대한 변화된 현실 맥락을 보여주는 것이라고 할 수 있다. 그러므로 교사 현직 연수 모형이 현상을 이해하고 설명할 수 있는 분석틀이라면, 교사 현직 연수에 대한 변화된 흐름에 발맞추고, 구체적인 교사들의 특성이 반영된 새로운 교사 현직 연수 모형이 필요하다.

2. 교사 학습과 학습공동체에 관한 문헌 분석

가. 교사 학습

교사 학습 공동체에 대해 살펴보기에 앞서, 교사 학습에 대해 먼저 이해할 필요가 있다. 교사 학습이라는 용어 자체가 교사는 완벽한 존재가 아니며 끊임없이 전문성을 신장하기 위해 노력해야 한다. 즉, ‘학습 해야 한다’ 라는 의미를 내포하고 있다. 이는 교사를 학습자로서 바라보며 교사들이 왜 학습해야 하는지, 무엇을 그리고 어떻게 학습해야 하는지에 대해 살펴볼 필요가 있다는 것을 나타낸다. ‘교사 학습’이라는 용어와 함께 통상적으로 ‘교사 교육’이라는 용어를 상호 교환해서 사용한다. 교사 학습이 ‘교사가 학습해야 한다’ 라는 교사의 능동성을 내포하는 의미를 담고 있다면, 교사 교육은 ‘교사는 교육을 받아야 한다’ 라는 교사의 수

동성을 내포하고 있다고 볼 수 있다. 그러므로 사용하는 용어 자체에서부터 교사를 어떻게 바라보고 있는지에 대한 관점이 드러난다.

교사들의 전문성 개발을 위한 방안으로 활용되는 것이 대표적으로 교사 현직 연수다. 그런데, 전통적인 방식의 교사 연수가 교사들로부터 부정적인 평가를 받게 된 근본적인 원인은 ‘교사 학습’(teacher learning)에 있다고 학자들은 이야기 한다. 교사 자체에 주목하여 교사들이 가르치는 자가 아닌, 학습자로서 왜 학습해야 하는지, 무엇을 그리고 어떻게 학습하는지에 대한 선이해가 부족하기 때문에, 그들이 배운 지식을 학교 현장에서 활용하는데 있어 어려움이 있을 수밖에 없다는 것이다(소경희, 2009; 김지영, 2010; 서경혜, 2013). 교사 학습에 대한 선이해가 부족했기 때문에 전통적인 교사 연수의 방식을 통해 교사들에게 지식과 정보를 주입하는 것이 당연하다고 여겨졌다.

그러므로 본 단락에서는 선행 문헌들을 통해 교사 학습을 바라보는 접근 방식에 대해 살펴보고자 한다. 학자들에 따라 교사 학습을 이해하는 접근 방식은 상이하다. 소경희(2009)는 교사 학습을 인지주의적 접근, 사회문화적 접근, 탐구적 접근으로 분류하고 있다.

<표 5> 교사 학습에 대한 인지주의적· 사회문화적· 탐구적 접근 방식

교사 학습에 대한 접근 방식	교사 학습	지식	공동체 형성	교사-교사와의 관계
인지주의적	개인적인 과정	이론적 지식	-	독립적
사회문화적	상황적, 사회적, 분배적 과정	실제적 지식	공동체	초보자와 경력교사
탐구적	경험, 가정, 신념 비판 협동적 배움	실천적 지식의 재구성	공동체 (탐구공동체)	동료 학습자

※ 출처: 소경희(2009) 재구성

먼저 인지주의적 접근은 교사와 교사와의 관계가 독립적이며 교수 실제에 적용될 수 있는 이론적 지식을 습득한다. 학습을 개인이 지식을 획득하는 과정으로 보는 관점이다(Greeno et al., 1996). 교사 학습과 관련 지으면 인지주의적 접근은 교사들이 좀 더 전문성을 가진 학자나 전문가로부터 전달된 지식을 학습하는 입장으로, 교사들이 외부전문가들에 의해 확인된 교과내용과 방법을 전달받을 때 학습하게 된다는 것이다. 사회문화적 접근은 ‘학습의 상황성’, ‘학습의 사회성’, ‘학습의 분배성’을 고려한다. ‘학습의 상황성’은 학습활동과 상황이 학습과 분리될 수 없는 학습의 본질적인 구성요소라고 본다. ‘학습의 사회성’은 학습이 오랜 시간에 걸친 사람들 간의 사회적 상호작용의 산물이라고 보는 것이다. ‘학습의 분배성’은 학습이 전적으로 개인에게 놓여진 것이라기보다는, 학습활동에 참여하는 모든 사람들 간에 분배되고, 이용 가능한 개념적 물리적 자원이나 도구와 관련된 과정이라고 보는 것이다(Putnam et al., 2000; 소경희, 2009에서 재인용). 이는 초보자와 경력교사간의 관계로 학교 상황에서 터득한 실제적 지식을 교사들이 학습해야 한다고 보았다. 탐구적 접근은 학습이 체계적이고 의도적인 탐구에 의해 일어난다고 보는 관점으로 교사들이 자기 자신들의 경험, 가정, 신념을 확인하고 비판함으로써 시작된다(Cochran-Smith et al., 1999). 교실은 탐구의 장으로 만들고 공동체 구성원들은 서로 같이 배우는 동료 학습자로서, 교수 실제에 대한 지식을 재구성해 나갈 필요가 있음을 나타낸다. 탐구적 접근은 교사 학습은 교사들이 탐구 공동체 속에서 서로 협동적으로 배운다는 점이다. 이는 교사학습공동체의 근거를 뒷받침 한다고 볼 수 있다. 사회문화적 접근이 공동체의 구성원들이 전문가와 초보자의 관계로 이루어졌다면, 탐구적 접근에서의 공동체는 구성원들이 동료 학습자 혹은 연구자로 간주된다는 점이다(소경희, 2009).

서경혜(2013)는 Hargreaves(2000), Cochran-Smith 등(1999), Zeichner(1983)의 교사 학습에 대한 논의들을 토대로 도제적 접근, 학문적 접근, 반성적 접근으로 교사 학습을 분류하였다. Hargreaves(2000)는 교사 전문성의 변천을

전문성 이전 시대(Pre-professional Age), 자율적 전문성의 시대 (Age of Autonomous Professional), 협업적 전문성 시대(Age of Collegial Professional), 포스트모던 전문성 시대(Age of Post-professional or Postmodern Professional)로 구분하고, 시대의 흐름에 따라 교사 전문성 및 학습에 대한 개념에 대해 논의하였다.

전문성 이전 시대(Pre-professional Age)에는 교사 교육 초기에 주로 도제식 교육을 통해 교사 학습이 일어났다. ‘도제’는 특수한 직업에 필요한 지식이나 기능을 숙달시키기 위하여 그러한 지식과 기능을 지닌 사람 밑에서 지식과 기능을 학습하는 것을 일컫는다(구정모, 2014). 이 시대에 교사 학습은 경력교사 옆에서 그가 하는 교육 실천을 관찰하고 이를 모방하며 교직에 요구되는 전문성을 쌓는 방식으로 진행 되었다(서경혜, 2013). 반면에 교사 임용 후에는 교사들이 각자의 교실에서 고립된 채 생활했기 때문에, 자신들의 수업에 대한 동료 교사들의 피드백과 동료들의 수업을 참관하기 어려웠던 것으로 보여 진다.

자율적 전문성 시대(Age of Autonomous Professional)에는 여전히 개인주의로 교사들이 각자의 교실에서 혼자 학생들을 가르쳤다. 이는 실제로 교사가 교실에서 학생들을 가르치는 것은 교사 개인의 전문적 판단에 따라 달려 있었고, 정부는 국가가 기대하는 바를 수행하는 대가로 교사들에게 물질적 보상, 직업적 안정, 전문적 권위, 심임, 재량권을 부여하였다. Hargreaves(1996)는 교사와 교사 교육자의 지위를 향상 시켰지만, 여전히 교사들을 고립, 격리 시켰다고 언급하였다.

교사들에게 단순히 지식을 전달하는 방식의 현직 교사 교육의 한계가 드러나면서(Day, 1999), 교사들은 서로에게 의지하게 되었고, 협력적 교육계획 및 실천, 동료 코칭, 자문 등을 포함하여 확대되기 시작했다. Hargreaves(1996)는 협업적 전문성 시대(Age of Collegial Professional)라고 부르며, 이전 시대에는 자율적이고 개인주의 성격의 전문성이 추구되었다면, 협력적이고 집단적 성격의 전문성이 추구 되었다고 언급하였다. 마지막으로 포스트모던의 전문성 시대(Age of Post-professional or Postmodern

Professional)에는 정부가 시장원리를 수용하면서, 공공기관은 물론 학교에 대한 경제적 분석을 토대로 효율성 제고를 위한 구조조정이 이루어졌다. 즉, 전문성이 위협받게 되었는데, 포스트모던 시대 공동체 해체의 위기 속에서 학교와 사회, 교사와 대중 간 긴밀한 관계의 필요성이 더욱 강조되어야 한다고 보았다(Etzioni, 1993).

정리하면, Hargreaves(2000)는 교사 학습의 패러다임을 네 시대로 구분하며, 전문성 이전 시대의 교사 학습은 도제식 학습으로, 자율성 전문성 시대의 학습은 개인주의적 학습으로, 협업적 전문성 시대의 교사학습은 협력적 학습으로 특징지을 수 있다. 마지막으로 제시된 포스트모던 전문성 시대는 전문성의 위기로 보며, 교사 전문성 및 학습에 대한 재개념화의 필요성을 제기하였다.

Zeichner(1983)은 행동주의 교사 교육(Behavioristic Teacher Education), 개인 발달 중심 교사교육(Personalistic Teacher Education), 전통적 기예 중심 교사교육(Traditional-Craft Teacher Education), 탐구중심 교사교육(Inquiry-oriented Teacher Education)으로 제시하였다. 각 구분에 따른 구체적인 내용은 다음과 같다. <표 6>에서 Zeichner(1983)가 제시한 교사 교육 패러다임을 살펴보면, 교사의 전문성 신장이라는 궁극적인 목표와 함께 교사 개개인에 초점을 두고 설명한다.

<표 6> Zeichner(1983)가 제시한 교사 교육의 4가지 패러다임

교사 교육 패러다임	내용
행동주의 교사 교육	· 교수 행위 변화에 필요한 기술을 관찰 가능한 형태로 상세화 · 예비 및 현직 교사들은 반복적으로 필요한 기술을 연마함
개인발달중심 교사 교육	· 교사 개인의 요구와 관심을 기초로 자아개발을 지원
전통적 기예중심 교사 교육	· 도제식 학습관 기초 · 장인의 지도 아래 현장체험을 통한 학습 강조
탐구중심 교사 교육	· 탐구를 통한 학습 강조, 비판적 고찰

※출처: Zeichner(1983) 재구성.

학문적 접근은 20세기 초 미국에서 일기 시작한 교사 교육 개혁과 함께 도제식 교육에 대한 비판과 함께 등장하였다고 언급하였다(Hargreaves, 2000). 이를 통해 기초 학문(예컨대, 인문학, 수학, 과학 등), 응용학문(일반교육학, 교과교육학 등), 그리고 교수 기술의 위계로 교직의 전문 지식 체계를 확립하는 계기가 되었다(서경혜, 2015). 반성적 접근은 Schön(1983)이 전문가의 실천을 학문적 지식을 적용하여 실제의 문제를 해결하는 것인 실증주의에 기초한 기술적 합리성(technical rationality)의 한계를 비판하고, 행위 중 반성'(reflection-in-action)을 제시하였다. 행위 중 반성이란 행위가 진행되는 상황에서 행위 기저의 앎을 표면화하여 비판하고 재구성한 후 재구성한 앎을 후속 행위에 구현하는 검증하는 것을 의미한다. 예를 들면 교사 학습에서 대표적으로 예비 교사를 위한 교육 실습이 있는데, 경력 교사를 보고 단순히 따라하며 배우는 도제식 훈련을 넘어 또는 학문적 지식을 실제 적용해 보는 활동에서 더 나아가, 행위를 통한 실천과 반성을 통한 과정을 통해 이루어진다. 또한, 예비교사의 반성을 지원하기 위해 멘토링(Mentoring), 코칭(Coaching), 반성적 대화, 반성적 저널 쓰기 등 다양한 프로그램이 개발 및 운영되고 있다(서경혜, 2015).

이처럼 학자들마다 다양하게 교사 학습을 바라보고 있다. 위의 선행 문헌들을 종합하여 앞서 가졌던 물음인 교사 학습이 왜 필요하며, 무엇을 그리고 어떻게 학습해야 하는지에 대해 답하고자 한다. 교사 학습은 개인의 전문성 신장뿐만 아니라, 동료 학습자로서 공동체의 일원으로 상호작용을 통해 함께 탐구하며 배우는 실천적 지식을 학습하기 위해 필요하다고 생각한다. 교사 학습에 대한 접근 방식들을 하나로 일반화하기는 어렵지만, 선행 연구들을 통해 살펴본 교사 학습은 독립적으로 교사 개개인이 단순히 지식을 전수받는 교사 학습에서 교사들의 집단 상호작용을 통한 협동적 배움으로 교사 학습의 변화가 필요함을 살펴 볼 수 있었다.

나. 학습 공동체

교사 학습 공동체는 전문적 학습공동체라고도 불리는데, 이는 학습 공동체와 학습 조직이라는 개념과 밀접하게 관련이 있다(권낙원, 2007). 그 이유는 교사 학습 공동체는 학습 공동체(learning community)가 발전한 개념으로, 학교에서 진행되는 교사들의 학습조직을 말하는데 교사의 전문성과 교사의 학습 공동체가 종합적으로 이루어진 개념이기 때문이다(경기도교육연구원, 2015). 교사 학습에서 학습 공동체를 활용하면, 교사들이 자율성과 주체성을 갖고 주도적으로 참여 할 수 있고, 또한, 상호신뢰와 협력을 바탕으로 공동의 학습을 해가는 과정에서 전문성 발달이 이루어질 수 있을 것이다.

그러므로 본 단락에서는 먼저 학습 공동체가 무엇인지 개념, 특징들에 대해 살펴보고, 학습 공동체의 유형에 대해 살펴보고자 한다.

1) 학습 공동체의 개념 및 특징

‘학습 공동체(learning community)’는 ‘학습’과 ‘공동체’라는 단어로 이루어진 합성어로 ‘학습’은 공부, 경험, 수업을 통해 지식, 기술, 태도를 습득하는 과정으로, ‘공동체’는 특정집단에 대한 소속감과 공동의 목적을 가진 조직체를 의미한다(염민호 외, 2008). 학습공동체에 대한 논의는 1980년 후반, 미국을 중심으로 시작되었다. 교사들의 관계 양상이 수업 및 학교 효과성에 영향을 주는 변인이라는 점을 밝히면서 학교를 공동체로 바라보기 시작하였다. 또한, 전문성을 지닌 교사들의 서로의 수업 방법을 공유와 협력, 반성을 통해 교수 활동이 변화되며 학교 수업이 개선될 뿐만 아니라, 교사의 학습을 강화하고 전문성 개발의 기회를 제공한다는 점에서 교사 학습 공동체에 주목하였다(김송자 외, 2013). 또한, 지식기반사회로 사회적 패러다임이 전환되면서 어떻게 지식을 습득하고 공

유하며 새로운 지식을 창출할 수 있는지에 대한 다양한 논의가 이루어지고 있다(한양수 외, 2008). 최근 학습 공동체에 대한 관심은 이러한 맥락에서 이해 될 수 있다.

학습 공동체에 대한 개념은 학자들에 따라 다양하다. 그 이유는 ‘학습’과 ‘공동체’라는 각각의 용어 속에 함축되어 있는 다양한 의미가 무수한 조합을 통해 수많은 학습 공동체의 개념 정의가 될 수 있고(윤창국, 2002). Wenger 등(2000)에 따르면 학습 공동체는 조직의 전략적 이슈를 과제로 다루는 자율적으로 결성된 모임으로 개인지식을 조직 지식화하는 주도적 역할을 담당하는 집단으로 정의하였다. 즉, 조직구성원이 필요로 하는 지식과 기술을 먼저 획득하고 전파하는 역할을 수행하는 지식창출 집단으로 보았다.

강명희 등(2002)은 학습 공동체란 공동의 학습목적 을 가진 개인들이 지속적 교수적, 사회적 상호작용을 하면서 지식과 경험을 공유하고, 이를 기반으로 새로운 지식과 경험을 창출하여, 개인과 공동체가 동시에 성장하는 학습문화를 가진 집단이라고 언급했다. 위의 내용을 바탕으로 정현미(2000)는 학습 공동체의 특성을 두 가지로 보았는데, 공동의 지식창출 및 공유 활동이 이루어지는 지식생산의 공동체로, 다른 하나는 학습자가 현장에 참여하여 실행함으로써 현장의 변화를 모색하는 실행 공동체로 보았다. Lambert 등(1997)은 학습공동체를 단위학교에 근무하는 구성원 뿐 아니라, 교육관련 구성원 모두를 포함한다는 의미에서, 전 공동체가 학습하고 성장하게 하는 구성원들 간의 관계로 이루어진 공동체로 학습 공동체를 정의하였다. McCarver(2003)은 학습 공동체를 특정의 목표를 가지고 있는 집단으로서 새로운 지식의 창출, 개인 및 집단의 성장 촉진, 협력 연구 또는 학술적인 집단 학습에 초점을 맞춘다고 규정한다.

한승희(2001)와 윤창국(2002), 김진규(2009)는 학습을 목적이자 매개로 하여 만난 사람들을 단위로 하여, 학습이라고 하는 인간의 행위에 의해 관계 맺어지고, 공동체의 구성, 유지, 발전에 학습이 핵심적인 기능을 담당하는 것을 학습공동체라고 정의한다. 이홍재 외(2005)는 공통된 주제

에 관심을 가진 조직내·외 사람들의 네트워크를 통해 관심분야의 문제해결과 관련된 지식창출과 공유를 위한 공동체로 정의하였다.

오혁진(2005)는 학습을 목적으로 하는 공동체 또는 학습활동이 이루어지는 공동체를 학습공동체라고 일반적으로 볼 수 있으나, 학습공동체는 단지 학습이 이루어지는 공동체라기보다는 학습을 주 목적으로 하는 특수한 공동체가 진정한 학습 공동체라고 보았다. 정현경(2012)도 학습공동체가 학습자 개인에게 자아 존중감을 형성하는데 영향을 미치고, 개인과 개인 간의 결속을 지켜 사회적 연대의식을 회복할 수 있다고 보았다. 이와 같은 맥락에서 이정아(2016)는 학습 공동체는 학생들의 팀원들 간 소통과 협력을 통해 서로 학습 내용을 공유하는 자발적 활동으로서, 구성원 모두가 책임감과 신뢰를 바탕으로 서로의 성장을 촉진 시키는 활동이라고 보았다. 또한, 학습공동체는 현장교사와 기관이나 대학의 전문가들이 네트워크를 형성하며, 실행을 통해 연구해 가는 체계라고 하였다(김병수, 2014).

위의 선행연구에 나타난 학습 공동체의 개념들은 살펴보면 학습 공동체는 학습자들이 함께 공동의 지식을 생성한다는 것이다. 현재 학습 공동체에 대한 합치된 정의는 부재한 실정이지만, 위의 학습공동체에 대한 학자들의 정의를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 학습 공동체는 학습을 주 목적으로 하며, 집단의 핵심적인 기능이 학습에 초점이 맞춰져 있다. 둘째, 학습 공동체는 구성원들과의 상호작용 즉, 협력을 통해 지식을 공유하며, 구성원들이 함께 공동 지식을 만들어 낸다는 점이다. 이것이 학습 공동체의 주요 특징이다. 셋째, 학습 공동체는 자발적 또는 자연적으로 이루어진 모임이다. 이를 정리하면, 학습 공동체의 개념은 ‘구성원들과의 상호작용을 통해 공동의 지식 창출 및 공유 활동이 이루어지는 지식 생산의 공동체로, 학습 과정에 대해 자유로운 선택 및 참여와 합리적인 의사소통을 전제로 학습을 주목적으로 하는 공동체’ 라고 할 수 있다.

2) 학습 공동체의 유형

학습 공동체의 개념이 학자마다 다양하게 정의될 수 있듯이, 학습 공동체에 대한 유형도 다양하며, 그에 대한 내용을 살펴보면 다음과 같다.

Nickols(2003)은 학습 공동체의 유형은 학습 공동체가 추구하는 가치 및 목적에 따라, 학습 공동체의 활용 영역 측면에서, 학습 공동체의 설립 배경에 따라 분류할 수 있다고 언급했다.

먼저 학습 공동체가 추구하는 가치 혹은 목적에 따라 전문성 개발, 업무성과 개선, 동호회로 구분 할 수 있다. 전문성 개발을 목적으로 구성된 학습 공동체는 구성원들이 관심을 가지는 가치 있는 이슈, 학습, 문제해결책 등 상호 관심사에 대해 논의할 수 있는 다양한 관점 등을 공유함으로써 상호 간 전문성을 개발하는 것이 주요 목적이다. 업무성과 개선이 주된 목적인 학습 공동체는 업무와 관련된 실질적인 성과를 만들어내는 것을 중심이며, 동호회는 다양한 학습을 통해 취미를 개발하는 것이 주된 목적이다. 또한, McDermott(1999)는 학습 공동체의 활동 영역 측면에서 지식유형, 결합성, 업무 관련성에 따라 구분될 수 있다고 보았다. 어떤 유형의 지식이 공유되는지에 따라 활동 방법이 달라진다. 즉, 공유되는 지식에 따라 학습 활동 방법이 달라진다는 것이다. 예를 들어 방법, 절차 등의 명시적인 형식적 지식은 사이버 공간상에서도 공유 및 창조가 가능하지만, 상황에 대한 이해, 정신구조, 통찰 등의 암묵적 지식은 면대면 만남과 다른 사람들과의 토론을 통해서만 습득 될 수 있다. 결합성에 의한 구분은 구성원들이 공동체가 추구하는 목적에 대한 인식 및 자부심, 다른 공동체와의 차별성 등 정체성과 관련하여 학습 공동체의 범위와 활동이 달라진다는 것이다. 업무관련성 측면이란 학습 공동체가 추구하는 가치나 주제가 일상적인 업무나 지식과 어느 정도 연계되어 있는가에 따라 친선목적의 동호회로부터 조직의 사업전략에 따라 형성된 공동체 등으로 구분될 수 있다. 설립배경에 따라서는 스스로를 통제, 관리

하며 구성원의 공동의 이익을 추구하는 자생적(self-organizing)학습 공동체와 상부조직이나 경영층에 의해 설립 및 주도 되어 필요한 자원을 지원받고 공식적인 역할과 책임을 갖는 지원받는(sponsored) 학습 공동체로 나뉠 수 있다(주영주 외, 2006b).

이홍재 외(2005)는 학습공동체를 지식의 성숙도와 공식화의 정도에 따라 동호회형 학습공동체, 학습형 학습공동체, 문제해결 학습공동체로 유형화 하였다. 동호회형 학습공동체는 주로 관심이 있는 사람들끼리 모이거나 네트워크를 구성하여 결성된 학습공동체이다. 지식의 성숙도는 상대적으로 낮고 비공식적인 공동체로써 관심사에 대한 토의와 지식공유가 주요한 활동의 목적이 된다. 학습형 학습공동체는 공통의 학습주제를 가진 사람들끼리의 모임 또는 네트워크를 의미한다. 학습형 공동체는 중간 정도의 지식성숙도와 공식적 조직일 수 있지만 비공식적 성격을 지니기도 한다. 학습형 학습공동체의 경우 주로 업무관련 주제가 학습의 대상이며, 이를 통해 지식의 업그레이드를 추구한다. 문제해결형 학습공동체는 업무수행과 관련해 구체적인 문제를 가진 사람들이 문제해결을 위해 모이는 소그룹이나 네트워크를 말한다. 문제해결형 학습공동체는 전문지식, 노하우, 경험을 상호 공유하며, 기관의 핵심문제 해결을 위해 결성된 공식적 조직으로 지식성숙도가 상대적으로 높은 학습공동체이다.

<표 7> 학습공동체의 유형별 특징

구분	동호회형 학습공동체	학습형 학습공동체	문제해결형 학습공동체
조직구성	· 비공식적	· 비공식적, 공식적	· 공식적
공유대상	· 경험, 네트워크, 담당자 연락처 등	· 경험, 신규 아이디어 창출, 새로운 업무추진 탐색	· 전문지식, 노하우, 경험의 공유
관심대상	· 관심영역 중심	· 업무중심	· 분야별 전문가 중심
조직형태	· 동호회, 제안 모임	· 관심업무분야 담당자 모임	· 기관의 핵심문제해결모임
지식성숙도	· 낮음	· 중간	· 높음

※ 출처: 이홍재 외(2005)

오혁진(2005)는 학습 공동체를 ‘학습을 주된 목적으로 하는 특수한 공동체’라고 정의하면서, 각 유형을 제시하였다. 첫째 소집단차원의 학습 공동체라고 할 수 있는 학습동아리(learning circle)는 학습자들이 자발적으로 학습을 위하여 결성한 집단 혹은, 학습하고자 하는 주제가 동일한 사람들이 모여 구성된 소규모의 집단이다. 예를 들면, 각종 스터디 모임, 동호회, 연구회, 토론회 등이 포함된다고 볼 수 있다. 둘째, 조직차원의 학습 공동체라고 할 수 있는 학습 조직(learning organization)이다. 즉, 학습을 통하여 조직의 발전을 도모함과 동시에 공동체적인 구성원 관계를 추구하는 모든 조직이, 곧 학습 조직 즉 조직차원의 학습공동체라고 할 수 있다. 예를 들면 학교와 평생교육기관을 포함한 교육기관, 사회단체나 일반조직에 적용 될 수 있다. 셋째 지역차원의 학습 공동체인 지역 학습 공동체(local learning community)로 평생학습도시의 양상으로 나타나고 있다.

즉, 위의 선행연구에 따르면 학습 공동체는 단순히 주요 관심사를 공유하는 동호회에서부터 전문성 개발을 위한 학습 공동체에 이르기까지 나타날 수 있으며, 소규모인 학습동아리 차원에서부터 대규모인 지역사회차원까지의 범위로 확장시켜 이해할 수 있다는 것을 알 수 있다.

다. 교사 학습 공동체

1) 교사 학습 공동체의 등장

본 단락에서는 교사 학습 공동체가 등장하게 된 배경을 살펴보고자 한다. 진동섭(2003)은 교사들은 자신의 전문성 신장과 관련하여 교사 직무 전반에 걸친 문제 해결의 필요성을 느끼고 있으며, 이러한 과정에서 외부의 도움을 필요로 하고 있다고 하였다. 특징적인 것은 이들 교사들이 외부의 도움 중에서도 동료 교사의 도움을 가장 효과적으로 느끼고 가장

필요로 하고 있다는 점이다. 이에 대해 함영인 등(2014)은 교사 전문성 개발의 방법으로 교사 상호간의 도움을 필요로 하고 있다고 할 수 있으며, 이는 교사 학습 공동체를 형성하게 하는 원인으로 작용했다고 할 수 있다고 보았다. 한양수 등(2008)은 교사들을 대상으로 실시해 온 구조화된 강의 중심 연수 형태로는 폭발적으로 창출되는 학습에 대한 수요를 충족시키기에 한계가 있다고 언급하였다. 또한, 전통적인 연수 프로그램의 경우 학습의 공간과 시간이 제한되어 있을 뿐 아니라, 연수내용의 학습 목표, 방법, 내용에 대한 결정 권한이 상부 행정직과 교육훈련 전문가에 있기 때문에 교사들은 자신의 학습을 통제할 여지가 거의 없이 외부에서 설계한 프로그램을 그대로 수용하게 되며, 따라서 연수프로그램이 교사들의 필요 및 동기와 유리될 가능성이 크다고 논의한다. 반면에 교사 학습 공동체는 국가 또는 상급기관의 강제적 명령 체제에 의해 구성되지 않았고, 교사 스스로의 자발적 성장욕구에 의해서 모임이 조직되었다는 점에서 자발적 교육개혁의 모습을 보여주고 있다고 언급하였다(주영주 외, 2006b; 김성천 외, 2007).

기존의 공식적인 연수 방식은 교원의 자발적이고 내재적인 책무성을 높이는데 한계가 있다. 교사 학습 공동체는 교원평가를 통한 교원 역량 개발이나 전통적인 교사 연수의 한계를 극복하는 대안으로, 교사의 전문성 신장을 위한 새로운 접근 방식으로, 학교교육의 질을 향상시킬 수 있는 근본적인 대책으로 주목을 받고 있는 실정이다(서경혜, 2009). ‘전문가 학습공동체(professional learning community)’라 불리는 ‘교사학습공동체(teacher learning community)’는 교사와 교사 간 가치를 공유하고, 교수-학습 활동과 관련하여 교사들 간의 대화 및 협동을 기반으로 하는 교사 학습의 대안적 접근이다.

서경혜(2009)는 교사 학습 공동체는 기존의 전달관점의 교수관, 획득관점의 학습관, 적용 관점의 실천관에 문제를 제기한다고 언급하였다. 이는 교사의 학습을 개인 차원의 지식획득으로 보는 현직 연수는 물론 교사 혼자 시행착오를 통해 배우는 전형적인 교사의 학습 방식에 문제를

강조한다. 김병수(2014)는 학습 공동체가 등장한 이유로 기존의 교사 전문성 개발이 교사 개인에게 이루어지는 경우가 많아 실질적인 전문성 개발이 일어나지 않아 대안적인 형태로 나오게 된 것이라 언급한다. 교사의 전문성 개발은 개인의 자발적 의지와 능력에 기반으로 이루어져야 하지만 혼자 하는 것보다 단위학교 중심의 학습공동체를 형성하려 할 때 더 효과적이라는 것이다. 오찬숙(2016)은 학생의 학업 향상과 교사의 전문성 함양을 위한 학습조직으로서 등장한 교사 학습 공동체는 협력적 학교 문화 개선을 통한 교육 개혁의 한 방편으로 주목받고 있다고 강조하였다. 형식적이고 이론 위주인 획일적 교원 연수에서 벗어나, 교사 학습 공동체를 통한 협력적 학교문화가 필요하다고 하였다. 따라서, 교사 학습 공동체는 교육 개혁 과정에서 교사들이 서로 교수 방법을 공유하고 협력적으로 반성할 수 있을 때 교수 활동이 변화되며 학교 수업이 개선 될 뿐 아니라 교사의 학습을 강화하고 전문성 개발 기회를 제공한다는 측면에서 주목받게 되었다(송경오 외, 2010; 장지은 외, 2014).

위의 연구들을 정리하면 크게 세 가지 측면에서 교사 학습 공동체의 대두 배경을 설명할 수 있다. 첫째, 현재 전통적 방식으로 이루어지는 강의 중심의 연수의 한계와 둘째, 기존의 교사 전문성 개발은 교사 개인에게 초점이 맞추어져 있기 때문에 실질적으로 교사 전문성이 학교 현장에서 발휘되는데 어려움이 있으며, 셋째, 협력적인 학교 문화 개선을 위해 교사 학습 공동체가 등장했다고 볼 수 있다.

2) 교사 학습 공동체의 개념

학습 공동체가 학교 교육 분야에 적용되면서 크게 교사 학습 공동체 (teacher learning community)와 전문적 학습 공동체(professtional learning community)라는 용어로 쓰이고 있다. 전문적 학습 공동체를 선호하는 학자들은 교직 사회의 전문성을 강조하고 있으며(Brookhart, 2009), 교사 학습 공동체는 상호 관심이 있는 분야에서 교사 자신의 개별 역량을 강

화하기 위하여 일정한 기간 동안에 함께 공부하는 교사 조직으로 정의하고 있다. 즉, 교사 학습 공동체를 사용하는 학자들은 교사간의 공동협력과 팀워크를 중시하고 있다(Popham, 2008). 김진규(2011)와 김송자 등(2013)은 위 두 가지 용어가 서로 다른 의미를 지니고 있기 보다는 강조의 차이에 불과하다고 보았다.

본 단락에서는 교사 학습 공동체에 대한 개념들을 학자들은 어떻게 정의하고 있는지 구체적으로 살펴보고자 한다. Hord(1997)는 전문적 학습 공동체는 학교에서 교사들과 행정가들이 지속적으로 학습을 추구하고, 공유하며, 그들의 학습을 위해 행동하는 것을 의미한다고 하였다. 즉, 지속적인 탐구와 향상의 공동체로, 학교의 교장과 교사들이 끊임없이 배우고자 노력하여 그들이 배운 것을 서로 공유하고 실천하는 것으로 보았다. DuFour 등(1998)은 전문가학습공동체를 공동의 가치와 비전을 가지고 끊임없이 그들의 실천을 타구하고 향상시켜 나가는 전문가 집단으로 정의하였다. Rosenholtz(1989)는 가르치는 것의 질에 관한 논의에서 교사의 작업 환경 요소를 언급하였는데, 교실에서 그들의 지속적인 학습이 지원을 받고 있다고 느끼면, 그렇지 않은 교사들보다 더 헌신적으로 교실 수업을 진행한다고 언급하였다. 여기에서 지원(Support)은 교사들의 네트워크, 동료 간 사이에서 협력을 의미한다. Darling-Hammond(1996)는 공유된 의사 결정이 교수 역할의 변화와 교육과정 개혁과 관련된 중요한 요소라고 보았다. 또한, 개개인의 작업을 격려하면서 공유된 비전 개발, 문제 규명, 학습, 문제해결과 같은 활동에서 구성원들의 협력을 지원하는 것을 강조하였다. Eaker(2006)은 전문적 학습 공동체는 교육자들에게 학교 향상을 위한 최고의 희망이며, 공동체 구성원들의 의지와 기술이 중요하다고 보았다. Sergiovanni 등(2007)은 교사 학습 공동체를 교사들이 교수 행위에 대한 실천적 비판을 통해 문제를 발견하고 성찰하며, 그 과정에서 체험과 지식들을 상호 공유함으로써 교사 간 학습을 협력적으로 실천할 수 있도록 하는 모임으로 정의하고 있다. William(2007/2008)은 교사 학습 공동체에 참여하는 교사는 다른 동료 교사에게 도움을 줄

수 있는 것이 무엇인가를 항상 염두에 두어야 하며, 특정한 전문가의 지도에 의존하는 것이 아니라 참여하는 교사가 주도적으로 상호 도움을 주는 것을 강조하는 의미에서 전문적 학습공동체라는 용어보다는 교사학습공동체라는 용어를 사용해야 한다고 강조 한다.

서경혜(2008)는 교사 학습 공동체를 ‘가치, 정서, 규범, 생각을 공유하는 교사들의 결속으로 교사의 학습 및 학생의 학습 증진을 지향하는 것’으로 정의하면서, 교사의 학습 증진을 교사 학습 공동체의 주 목적으로 삼고 있다. 이경호(2010)는 전문가 학습 공동체는 학교구성원들의 전문성 신장을 통한 학생들의 학업성취 향상을 목적으로 학교구성원들이 함께 탐구하고 학습하여 학교를 지속적으로 개선해 나가는 집단으로 정의하였다.

위의 선행 문헌을 살펴보면, 이처럼 학자에 따라 교사 학습 공동체의 개념에 조금씩 차이를 보이고 있으나, 교사 학습 공동체는 교수-학습의 개선과 단위 학교의 효과성을 증대시키기 위한 학교개혁의 일환으로 주목받아 왔다. 또한, 교사들 간의 협력을 중시하는 측면에서 전문적 학습공동체라는 용어 보다는 교사 학습 공동체로 학교 현장에서 사용될 필요가 있으며, 교사들 간의 학습을 주 목적으로 하는 의미를 내포하고 있음을 알 수 있다.

3) 교사 학습 공동체의 속성

본 단락에서는 교사 학습 공동체 갖고 있는 속성을 살펴보고자 한다. Louis 등(1996)은 전문가 공동체(professional Community)라는 용어를 사용하면서 특성을 규범과 가치의 공유, 학생 학습에 대한 집단적 관심 집중, 협력, 실천의 탈사유화, 반성적 대화로 특징지었다. 규범의 공유는 공동체의 가장 기본으로, 전문가 공동체는 교육에 관한 가치와 규범, 예컨대 학생, 학습, 가르침, 교사 역할 등에 대한 가정, 인간의 요구, 인간

활동, 인간관계의 본질, 학교의 사회적 역할과 학교를 둘러싼 환경과의 관계 등에 대한 가정 등 신념과 가치를 공유하고, 이러한 공동의 가치와 규범은 전문가 공동체의 교육실천의 기반이 된다고 보았다. 전문가 공동체는 학생들의 학습을 최우선으로 삼고 학생들의 학습 증진을 위하여 공동의 노력을 기울이는데, 공동체 구성원 모두가 집단적 차원에서 학생들의 학습에 집중하는 것은 전문가 공동체를 다른 공동체와 구별하는 핵심적 특성이라고 강조하였다. 서로의 생각, 정보, 자료 등을 공유함을 물론 서로의 교육실천을 공유하고 함께 교육실천을 향상시킬 수 있다고 보았다. 협력은 각자의 교실에서 혼자 가르치고 서로 간섭하지 않았던 종래 고립적 방식에서 탈피하여 서로의 교육실천을 개방, 공유하게 한다. 서로의 수업을 관찰하고 서로가 서로에게 코치가 되어 수업을 개선할 수 있도록 도와주고 또는 함께 팀티칭을 하는 등 협력적으로 학생들을 가르칠 수 있다. 실천의 탈사유화는 서로의 실천에 대해 이야기를 나누고 함께 그들의 실천 기저의 가정, 신념, 지식 등을 비판적으로 고찰하는 것을 의미한다. 반성적 대화는 교육실천에 대하여 보다 깊이 이해하도록 하고 근본적인 변화를 가능하게 한다. 또한, 이 다섯 가지 구성요소를 촉진하는 10가지 조건으로 만남과 대화를 위한 시간, 물리적 근접성, 상호 의존적인 교수 역할, 의사소통 구조, 교사 권한부여와 학교 자율성, 향상에 대한 개방성, 신뢰와 존중, 전문성으로의 접근, 지원적 리더십, 사회화를 제시하였다.

Hord(1997)는 전문가 학습 공동체를 가치와 비전의 공유, 집단 창의성, 실천의 공유, 지원적인 공유 리더십, 지원적인 환경으로 특징지었다. 가치와 비전을 공유한다는 것은 단지 좋은 아이디어에 동의하는 것이 아니라, 개인과 공동체에 무엇이 중요한지에 대한 심적 이미지를 공유하는 것이다. 다 같이 공동의 비전을 세우고, 이 비전은 교수와 학습에 대한 결정을 내리는데 토대가 된다고 보았다. 공유된 가치와 비전은 구성원들의 행동규준을 결합하는데 활용되며, 전문적 학습 공동체의 주요 특징은 학생들의 학습추구에 있다(Louis, 1995).

집단 창의성은 교육실천중 부딪히는 문제에 대해 서로 의견을 나누고 다양한 관점에서 다각적으로 접근, 새로운 해결책을 찾아 협력적으로 문제를 해결하며 집단 창의성을 발휘하는 것을 의미한다. 즉, 학생들과 교수 및 학습에 대한 반성적인 대화는 관련된 이슈와 문제들을 명확하게 할(Newman et al, 1995) 뿐만 아니라 지침, 선례, 이론에 따라 문제를 해결하는 기술적 접근에서 탈피하여 전문가 학습공동체 구성원들이 다 함께 학교의 상황에 맞는 적절한 해결책을 고안, 창의적으로 문제를 해결하는 것을 의미한다.

실천의 공유는 서로의 교육실천을 관찰하고 서로의 교육실천에 대해 논의하고 건설적인 비판을 주고받으며, 서로 협력적으로 개인 및 공동의 교육실천을 개선하는 것을 나타낸다. 이는 상호존중과 신뢰에 토대를 두고 있다. 믿고 의지해야 진정한 개방, 공유, 협력이 가능하다. 다름, 차이, 논쟁 등은 다양한 것들을 시도하게 하고 그리하여 그들의 실천을 개선하게 하고 나아가 학생들의 학습을 보다 효과적으로 지도할 수 있게 된다.

공유된 리더십은 교사는 가르치고, 학생은 배우고, 교장은 관리하는 위 계구조에서 벗어나는 것을 의미한다. Carmichael(1982)은 교장의 참여를 언급하면서, 교장과 교사는 학생들의 학습을 보다 효과적으로 지도하기 위하여 리더십을 공유하고 서로의 성장을 돕는 지원적 리더십을 발휘해야 한다고 언급하고 있다. 또한, 지원적 환경으로 물리적 환경, 인적 자원이 있다고 보았다(Louis, 1995). 물리적 환경에는 이야기하기 위한 시간, 학교의 작은 크기, 의사소통 구조, 자원의 이용가능성, 고립을 감소시키는 학교스케줄과 구조, 자율성, 협력, 효과적인 의사소통, 전문성 개발을 장려하는 정책 등이 있다(Louis, 1995). 인적 자원은 학교 교육, 학생, 혁신에 대한 교사들의 긍정적인 태도, 학생들의 학습에 대한 높은 관심과 참여, 비판적 탐구와 지속적인 개선을 장려하는 문화, 교사들의 협력적인 동료관계, 교사, 학생, 학교행정가 간에 서로 돌보고 배려하는 관계, 학부모와의 협력적 관계를 나타낸다고 보았다. Boyd(1992)는 물리적 자원과 인적 자원이 매우 잘 결합되면 많은 영향을 줄 수 있다고 언급하였다.

DuFour(2004)는 전문가 학습공동체의 특성으로 미션, 비전 가치의 공유, 집단(공동)탐구, 협력적 팀, 실천 및 실험 지향성, 지속적인 개선, 결과지향성을 제시하였다. 그리고 전문적 학습공동체를 만드는 교육자들은 그들이 모두를 위한 학습의 공동 목적을 달성하기 위해 함께 모여야 한다고 언급하였다.

Reichstetter(2006)은 교사 학습 공동체에 대한 문헌 분석을 통해 주요 속성으로 공유된 목표, 비전, 가치와 목표, 둘째, 지속적 향상에 대한 헌신, 셋째, 협력적 문화, 넷째, 집단적 탐색, 다섯째, 지원적이고 공유된 리더십, 여섯째, 지원적 조건, 마지막으로 결과 지향성을 꼽았다(이승호 외, 2016에서 재인용). McLaughlin 등(2006)은 교사학습공동체는 교사들이 그들의 실천을 반성하고, 그들의 실천과 학생들의 학습결과와의 관계에 대한 증거를 검토하고, 학생들의 학습을 향상시키고, 그들의 실천을 개선하기 위해 협력적으로 일하는 것을 특징으로 한다고 주장하였다. 김성천 등(2007)은 교사 자율 연구 모임의 대표적 단체로 협동학습연구회가 될 수 있음을 제안하면서, 정부의 간섭을 받지 않는 자율성과 독립성, 교사들의 의지로 모이는 자발성, 정기적인 모임을 갖는 상시성의 특징을 갖는다고 보았다. 교사들 간의 수평적 리더십을 통해 자신의 삶을 나누는 과정에서 참여 교사들 간에 유대감과 신뢰감이 형성되고, 다양한 수업 사례와 경험을 공유하는 과정에서 교실에서의 적용을 보다 잘 할 수 있다고 언급하였다. 서경혜(2009)는 교사학습공동체의 특징으로 미션과 가치 그리고 규범의 공유, 협력, 반성적 대화, 공동탐구 및 공동의 문제해결, 집단창의성, 실천의 공유와 협력적 실천, 학생 학습에 대한 공동책임, 리더십의 공유, 실천 개선 및 실험 지향성, 결과에 기초한 효과평가, 지원적 환경으로 제시하였다. 그중 학습공동체를 주제로 다루는 학자들의 다양한 정의에 내포된 특징들을 검토하여 속성으로 가치와 규범의 공유, 학습 중심성, 협력을 대표적인 3가지로 제시하였다. 김경은(2010)은 사회수업 학습공동체 활동 사례를 통해 교사 협력을 통한 반성에 기초하여 수업 전문성 신장 구축이 필요하다고 보았다. 즉, 구성원간의 협력을 바

탕으로 동료들과 반성적인 대화 즉, 전문적 식견을 공유하는 기회를 통해 교사 수업전문성이 신장될 수 있다고 하였다. 송경오 등(2010)은 교사 학습 공동체는 학교 개혁의 일환으로 도입되었으며, 교사 학습 공동체의 구성요소를 리더십 공유, 비전 공유, 교사·학생 학습 강조, 교사 협력, 탐구 문화, 지원 환경으로 제시하였다.

서진아 등(2012)는 교사학습공동체의 특성으로 교수학습, 협력, 자발성을 제시하였으며, 이현명(2012)은 학습 공동체가 ‘반성적 대화, 학생의 배움에 초점, 동료들 간의 상호작용, 협력, 가치와 규범 공유’라는 기본 요소를 가진다고 보았다. 김송자 등(2013)은 학습공동체의 공통적인 특성으로 ‘공동의 비전 공유, 협력적 관계, 구성원간의 아이디어의 공유, 반성과 성찰, 지속적인 연구, 생산적인 결과’를 제시하였다. 오승현(2014)은 교사학습공동체에 참여한 체육교사들이 변혁적 리더십을 획득하게 되었고, 교사의 개인적 의지, 교사들 간 상호작용과 협력 학습뿐만 아니라, 학습공동체 내에서 역할과 임무, 일정과 행사, 연구 중심문화, 외부적 요인 등이 교사의 참여 동기와 의지에 영향을 미친다고 보았다. 상명하달의 업무지시가 학습공동체의 경직성을 드러내고 발전을 저해한다는 연구들(서경혜, 2009)이 있는 반면, 자율과 협력이 학습공동체의 속성이 될 수 있지만, 전문가나 리더 역할이 학습공동체의 활성화를 위한 적절한 의제 설정과 방향제시에 있어 중요할 수 있다는 점에 주목할 만하다. 김송자 등(2013)은 초등학교 학교 안 교사학습공동체의 특징으로, 교사학습공동체의 자발적 참여 의지, 구성원들과의 수평적 상호작용, 바쁜 일상 속에서의 협력 구축을 위한 분업과 가상공간에서 만나기, 아이디어의 공유, 전시회를 통한 결과의 활용을 제시하였다. 함영인 등(2014)은 교사학습공동체의 참여 동기로 교육청 및 단위학교 교과협의회의 한계와 전문가로서의 성장 욕구로 인한 자발적 참여를 꼽았으며, 온-오프라인 모임을 통한 수업에 대한 나눔 및 공유, 이를 통한 교사들의 자기반성을 언급하였다. 또한, 학습공동체 활동에서 가장 중요한 특징으로 참여교사의 상호작용을 제시하였다. 이승호 등(2015)은 교사학습공동체의 속성에 관

한 질적 메타 분석을 통해 자발적 활동 의지, 수평적 상호작용, 수업사례 및 아이디어 공유, 공유를 통한 반성, 공동수업 설계, 협력, 전문가의 도움, 지속적 연구, 생산결과의 활용, 지원적 환경을 교사학습공동체에 대한 속성들로 제시하였다. 오찬숙(2016)은 교사 학습 공동체는 학습 조직적 성격과 공동체적 성격을 함께 갖고 있다고 파악하면서 교사 학습 공동체의 특성을 가치와 비전의 공유, 자발적 참여, 협력적 학습 및 적용, 반성적 결과 공유, 정서적 소속감으로 제시하였다. 위의 선행연구물들에서 제시된 교사 학습 공동체의 속성들을 <표 8>에 정리하면 다음과 같다.

<표 8> 교사 학습 공동체 속성에 관한 연구물

연구자	교사 학습 공동체 속성
Louis 등 (1996)	· 규범과 가치의 공유, 학생 학습에 대한 집단적 관심 집중, 협력, 실천의 탈사유화, 반성적 대화
Hord(1997)	· 가치와 비전의 공유, 집단 창의성, 실천의 공유, 지원적인 공유 리더십, 지원적인 환경
DuFour (2004)	· 미션·비전의 가치 공유, 공동 탐구, 협력적 팀, 실천 및 실험 지향성, 지속적인 개선, 결과 지향성
Reichstetter (2006)	· 공유된 목표·비전·가치와 목표, 지속적 향상에 대한 헌신, 협력적 문화, 집단적 탐색, 지원적이고 공유된 리더십, 지원적 조건, 결과지향성
McLaughlin 등 (2006)	· 반성적 실천, 협력적 문화, 학습 향상을 위한 헌신
김성천 등 (2007)	· 수평적 리더십, 정기적 모임(상시성), 자율성, 자발성
서경혜 (2009)	· 미션·가치·규범의 공유, 협력, 반성적 대화, 공동탐구 및 공동의 문제해결, 집단 창의성, 실천의 공유, 협력적 실천, 학생 학습에 대한 공동책임, 실천 개선 및 실험 지향성, 결과에 기초한 효과 평가, 지원적 환경

김경은(2010)	· 협력적 탐구, 반성적 대화, 전문적 식견 공유
서진아(2010)	· 교수 학습, 협력, 자발성
송경오 등 (2010)	· 리더십 공유, 비전 공유, 교사· 학생 학습 강조, 교사 협력, 탐구문화, 지원환경
이현명(2012)	· 반성적 대화, 학생의 배움 초점, 동료 간의 상호작용, 협력, 가치 및 규범공유
김송자 등 (2013)	· 자발적 참여 의지, 수평적 상호작용, 아이디어 공유, 결과 활용
오승현(2014)	· 변혁적 리더십, 협력 학습, 개인적 의지
함영인(2014)	· 자발적 참여, 수업 나눔· 공유, 자기반성, 상호작용
이승호 등 (2015)	· 자발적 활동의지, 수평적 상호작용, 수업사례 및 아이디어 공유, 공유를 통한 반성, 공동수업 설계, 협력, 전문가의 도움, 지속적 연구, 생산결과 활용, 지원적 환경
오찬숙(2016)	· 가치와 비전의 공유, 자발적 참여, 협력적 학습 및 적용, 반성적 결과 공유, 정서적 소속감

위의 선행문헌을 바탕으로 본 연구에서 제시하는 교사 학습 공동체의 속성들을 <표 9>에 제시하면 다음과 같다.

<표 9> 이론적 검토를 통해 추출된 교사 학습 공동체의 속성

	구분	속성
	교사 학습 공동체	내적 특성
· 미션· 가치· 비전의 공유		
· 수업 사례 및 아이디어 공유		
· 학습 지향성		
· 협력		
· 수평적 의사소통		
· 공유된 리더십		
· 반성적 대화		
· 실천 및 실험 지향성		
· 결과 활용		

	외적	· 전문가 도움
	특성	· 지원적 환경

본 연구에서는 교사 학습 공동체의 속성을 내적 특성과 외적 특성으로 구분하여 제시하였다. 교사 학습 공동체의 내적 특성은 교사 학습 공동체 자체가 가질 수 있는 속성으로 교사 학습 공동체의 주요 특성이라고 할 수 있다. 내적 특성으로 자발적 참여의지, 미션·가치·비전의 공유, 수업사례 및 아이디어 공유, 학습 지향성, 협력, 수평적 의사소통, 공유된 리더십, 반성적 대화, 실천 및 실험 지향성, 결과 활용을 제시하였다. 교사 학습 공동체의 외적 특성은 교사 학습 공동체를 유지하고, 교사 학습 공동체의 내적 특성이 잘 발휘될 수 있도록 하는 조건으로 전문가 도움, 지원적 환경을 제시하였다. 각각의 속성들을 정리하면 다음과 같다.

자발적 참여의지는 교사 학습 공동체에 형성과 운영에 있어 중요한 요소로, 구성원들이 공동체에 참여하는 의지를 나타낸다. 교사 학습 공동체의 내부 특성으로 먼저 뒷받침되어야 할 것이 교사들의 자발성이다. 교사 학습 공동체가 형성되고 운영되기 위해서는 교사들의 자발적인 참여가 있어야 형성이 가능하며 유지가 될 수 있다. 교사들의 자발성이 없다면, 교사 학습 공동체의 형성조차 어려울 것이다. 그러므로 자발적 참여가 뒷받침 되어야 교사 학습 공동체의 내부 특성들이 온전히 발현될 수 있을 것이다.

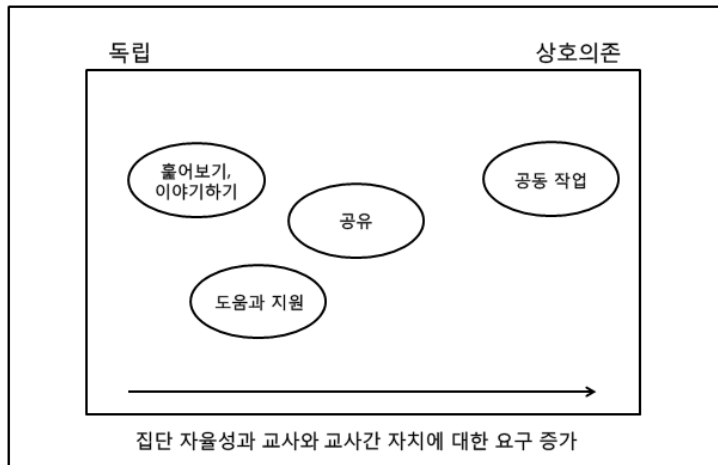
미션·가치·비전의 공유는 교사 학습 공동체를 운영하는데 있어 뚜렷한 공동체의 목표와 비전이 있을수록 교사들은 방향성을 갖게 되고, 좀 더 주도적으로 참여할 가능성이 높다.

수업 사례 및 아이디어의 공유는 교사가 갖고 있는 지식이 성공적이고 효과적인 수업을 위해 도움을 주고 안내하는 핵심역할을 하지만, 그 내용을 이해하기만 하면 제대로 가르치거나 표현하지 못하는 경우가 많다. 잘 가르치기 위해 필요한 교사 지식은 교사 개인의 개별적 시도만으로는

향상되기 어려우며, 다른 교사들과의 사회적인 상호작용을 통한 경험을 공유할 때 발전될 수 있다(이유리 외, 2011). 즉, 서로의 경험들을 나누고 어려운 점을 이야기함으로써 교사 학습 공동체가 추구하는 주 목적인 학습 지향성으로 나아가는 데 뒷받침이 된다. 수업 사례 및 아이디어 공유는 반성적 대화를 통해 이루어질 수 있다.

협력은 교사 학습 공동체의 운영에 있어 전반적으로 작용되는 속성이다. 교사의 전문성을 신장하기 위해서는 동료와의 협력적 소통이 필요하며, 서로의 교수 방법을 공유하고, 협력적으로 반성할 수 있을 때 교수 활동이 변화되며 학교 수업이 개선될 뿐만 아니라, 교사의 학습을 강화하고 전문성 개발의 기회를 제공한다는 연구들이 있다(McLaughlin et al., 2006; 김송자 외, 2013; 이선경, 2013; 차가현 외, 2015).

협력은 많은 연구자들이 교사 학습 공동체의 중요한 조건으로 제시하고 있는데, Little(1990)이 제시하는 협력 관계를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. Little(1990)은 교사들 사이의 협동적 관계를 네 가지 유형으로 나누고 그를 연속선상의 관계를 [그림 3]으로 나타내었다.



[그림 3] 협력 관계의 연속성

※ 출처 : Little (1990)

왼쪽에서 오른쪽 방향으로 갈수록 교사와 교사간의 협력적 자율성 및 상호 의존성이 증가함을 보여준다. 협력 관계를 나타내고 있는 네 가지 양상을 살펴보면 훑어보기와 이야기하기, 도움과 지원, 공유, 함께 일하기로 구분 될 수 있다. 이는 교사 간에 이루어지고 있는 협력의 양상과 수준과 깊이가 다양하다는 것을 알 수 있다.

이야기하기와 훑어보기(Storytelling and scanning)로 표현되는 동료 관계의 개념은 수십 년 동안 거의 변하지 않은 교사의 특성이다. 고립되어 있는 교사들은 제한적인 상황에서 특정 아이디어, 해결책을 강구하기 위해 다른 동료교사와 간접적 또는 비공식적으로 아이디어를 교환하고, 이야기를 함으로서 정보를 얻는다. 도움 및 지원(Aid and Assistance)은 교사와 교사 간 서로 상호간에 도움을 줄 수 있음을 내포하지만, 신규 교사들 및 경력 교사들이 도움을 요청할 때 지원을 받는 것을 의미한다. 공유(Sharing)은 자료와 방법들을 교사들 간에 일상적으로 공유하는 것을 나타낸다. 그러나, 공유의 형식과 그로 인한 결과는 다양하며, 협력적인 문화가 설립되지 않은 학교에서 공유가 일어나는 것은 오히려 문제가 될 수 있다. 공동 작업하는 것(Joint Work)은 교사들이 가르치고, 계획하고, 혹은 가르치는 일에 대해서 함께 탐구하는 곳에서 일어난다(Hargreaves, 2000/2014). 이것은 교수법에 대한 책임, 자율에 대한 공동의 개념, 교사의 술선수범 및 리더십에 대한 지원 등을 나타 낼 때 함께 일하기라는 용어를 사용한다. 앞서 살펴본 협력의 양상들 중 즉 ‘훑어보기와 이야기하기’, ‘도움과 지원’, ‘공유’를 다소 약한 형태의 협동으로, ‘공동 작업’을 가장 강력한 형태의 협동으로 볼 수 있다. 교사 학습 공동체에서는 위에 제시된 다양한 협력의 양상들이 나타나지만, 궁극적으로는 공동작업의 협력 형태가 되어야 한다.

의사소통에는 교사 학습 공동체의 속성 중 공유된 리더십, 수평적 상호작용, 반성적 대화를 포함한다. 리더십이 공유된다는 것은 구성원들에게 수평적인 의사소통이 이루어지고 있다는 것을 의미하고, 이는 결국 반성적 대화를 야기할 것이다. 교사 학습 공동체 내에서는 수평적인 의

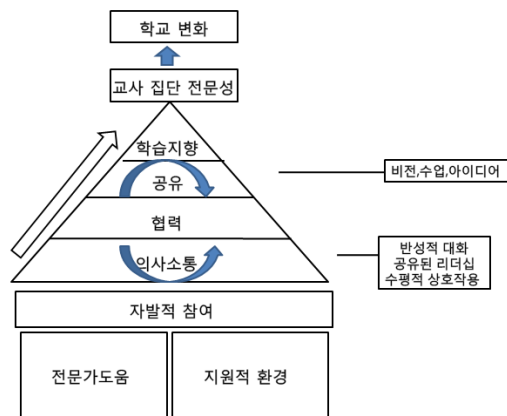
사소통을 통해 공유된 리더십을 발휘 할 필요가 있으며, 구성원들이 창출한 생산 결과물을 적절히 활용하여 향후 교사 학습 개선에 도움이 되어야 한다. 실천 및 실험지향성은 교사들이 서로의 교육실천에 대해 논의하고, 건설적인 비판을 주고 받으면서, 서로 협력적으로 개인 및 공동의 교육실천을 실행한다. 또한 지속적인 개선을 위해, 결과를 공유하고 활용할 필요가 있으며, 교사들의 노력이 어떠한 결과를 갖고 왔는지 아는 것 또한 중요하다.

교사 학습 공동체의 외적 특성이 반드시 필요한 조건은 아니지만, 교사 학습 공동체가 잘 유지되고, 내적 특성의 잘 발휘되기 위해서는 외적 특성이 적절히 수반이 될 필요가 있다. 먼저 인적 요인으로 전문가의 도움이 공동체의 형성, 운영, 발전에 영향을 미칠 수 있다. 이석열 등(2006)에 따르면 팀 학습 활동의 성공 요인은 리더 교사의 헌신, 전문적 성장에 대한 욕구, 교직 생활에 대한 성찰로 꼽을 수 있다. 리더의 역할을 학습공동체의 구성원이자 컨설턴트가 되어야 한다. 예를 들어 학습조직에서 리더는 교장뿐만 아니라 교감과 수석교사, 부장교사, 평교사도 학습컨설턴트로서 교사들의 학습을 지원하기 위해 노력해야 한다고 언급하였다. 또한, 교사 학습 공동체는 일회성의 만남이 아닌, 정기적인 만남이 꾸준히 이루어져야 한다. 이를 위해서는 전문가가 교사 학습 공동체의 전반적인 계획 수립을 위해 도움을 줄 필요가 있다. 또한, 교사 학습 공동체는 교사들이 주체가 되어 운영을 해 나가지만, 전문가의 도움으로 인해 현장의 실천과 기관(예: 대학)의 연구의 연결고리가 되어주며, 중요한 문제를 제기하기도 하기도 한다(오승현, 2014).

지원적 환경은 인적 요인인 전문가 도움을 제외한 나머지 환경적 요건을 포함한다. 물리적 구조로 교사 학습 공동체가 운영될 수 있는 적절한 공간 마련이 필요하다(경기도교육청, 2015). 예를 들어 자료 공유 활동, 멘토 활동 등 협업적 과업 수행을 촉진하고 교사 그룹별 작업이 가능하도록 공간을 재구조화할 필요가 있다. 또한, 교사 학습 공동체를 위한 행·재정적 지원이 뒷받침될 필요가 있다. 그리고 교사 학습 공동체는

일회성이 아닌, 주기적인 만남이 지속적으로 이루어져야 한다. 정기 모임 횟수와 시간에 관하여 주당 1시간을 적정하다고 보는 견해도 있으나 (DuFour 외, 2008; 김진규, 2009에서 재인용), Wiliam(2007/2008)은 월당 1회에 적어도 75분 이상 지속되어야 하며 이상적인 시간으로 2시간 정도가 적정한 것으로 보고 있다. 즉, 교사 학습 공동체를 형성하기 위해서는 함께 연구하고 실천하는 운영 시간 확보가 필요하다(경기도교육청, 2015).

실제로 교사 학습 공동체를 구성할 경우 적정한 인원수는 학자마다 다양하게 제시되지만, Brookhart(2009)는 4-6명, Carbon 등(2008)은 5-10명, Wiliam(2007/2008)은 8-10명 등과 같이 적게는 5명에서 최대한 10명 선을 넘지 않도록 구성해야 한다고 보았다(김진규, 2011에서 재인용). 인원수가 너무 적으면 충분한 교사 학습이 일어나기 어렵고, 인원수가 너무 많으면 교사 학습이 이루어지는데 많은 시간이 소요된다(Wiliam, 2007/2008). 그리고 교사 학습 공동체의 연수 성과를 확인하기 위해서는 적어도 2년 정도로 지속되어야 연수 성과를 확인할 수 있다고 제안한다(Wiliam, 2007). 이를 바탕으로 정리하면 교사 학습 공동체는 매월 1회에 2시간 정도가 적정하며, 인원수는 5명에서 10명이 넘지 않게 구성되어야 하고, 학습 공동체는 2년 정도 이상 유지 되어야 그에 따른 성과를 판단 할 수 있다고 볼 수 있다.



[그림 4] 교사 학습 공동체 속성들과의 관계

[그림 4]는 교사 학습 공동체 속성들 간의 관계를 제시하였다. 제시된 속성들은 서로 상호 보완적인 성격을 지니며, 위의 속성들이 충족이 되었을 때 교사 개개인의 전문성뿐만 아니라, 집단전문성의 함양이 이루어질 수 있을 것이다. 하단에 위치한 외적 특성들이 뒷받침되어야 상단에 있는 내적 특성들이 순차적으로 이루어질 수 있다는 뜻은 아니다. 또한, 하단의 속성들을 충족하지 못한다고 해서 교사 학습 공동체의 의미를 나타내지 못하는 것도 아니다. 다만, 교사 학습 공동체는 외적 특성과 내적 특성이 골고루 충족되어야 교사 학습 공동체가 추구하는 집단 전문성 함양 추구가 보다 원활히 이루어질 수 있을 것이다.

위에서 제시한 [그림 4]는 교사 학습 공동체의 속성들 중 협력을 중심으로 하여 의사소통과 공유가 순환 관계로 이루어져 있다고 보았다. 이승호 등(2015)의 연구에서도 교사 학습 공동체의 사례들을 통해 교사 학습 공동체 속성간의 순환 관계를 언급하였다. 교사 학습 공동체의 각 속성들은 각기 독립적으로 일어지 않는다. 자발적인 활동의지를 가진 교사들이 전문가의 도움을 받아 수평적인 상호작용을 하고, 수업 및 실천 활동을 통해 교사는 반성뿐만 아니라, 성취감을 느끼게 되고 이러한 성취감은 다시 자발적인 활동의지로 이어지게 된다는 것이다. 본 연구에서도 교사 학습 공동체의 속성들이 협력을 중심으로 순환적 관계에 있다고 보았다. 교사들의 자발적 참여를 바탕으로 수평적 상호작용 즉, 공유된 리더십, 의사소통을 통해 반성적 대화들이 수반되어야 하고 협력을 통해 수업 사례 및 아이디어 공유가 일어날 수 있다는 것이다. 학습 지향은 교사 학습 공동체의 일차적인 목표와 함께 교사 학습 공동체를 운영하는 근거가 된다. 교사 학습 공동체를 만든다는 것은 단순히 교사들의 팀 학습 활동 그 이상의 의미가 있으며, 개인 전문성 성장에서 집단의 전문성 성장으로 전환함으로써 교사 개별역량이 학교 변화와 실천으로 연계되어 학교 역량으로 강화될 수 있는 지원 체계가 될 것이다.

위의 속성들을 바탕으로 교사 학습 공동체를 정의하면 다음과 같다. 교사 학습 공동체는 “교사들로 이루어진 구성원들이 전문가의 도움 및

지원적 환경을 바탕으로, 교사의 전문성 향상을 위한 학습을 주 목적으로 구성원들이 자발적으로 참여하면서 미션, 비전, 가치를 공유하고 공유된 리더십을 바탕으로 수평적인 의사소통을 통해 반성적으로 대화하여 상호 협력함으로써 주기적으로 만남을 가지는 전문성 발달을 도모하는 집단”로 정의할 수 있다.

4) 교사 학습 공동체와 유사 활동의 비교

교사 학습 공동체는 전문적 학습 공동체(professional learning community)라는 용어와 혼용되어 사용되고 있으나, 교사 학습 공동체의 본질이 교사들 간의 학습을 주 목적으로 협력을 중시한다는 측면에서 학교 현장에서 교사 학습 공동체로 불리워지는 것이 더 적합할 것으로 보인다. 본 단락에서는 교사 학습 공동체의 유사 활동인 유사 활동인 교과 교육 연구회와 자생적인 교과 교육 연구회(교사 자율 연구 모임)에 대해 살펴보고자 한다.

가) 교과교육연구회

교과 교육 연구회는 기존의 장학활동이나 현직 연수 활동, 그리고 기관 중심의 연구 및 개발 조직만으로는 많은 한계가 있어, 공급자 중심적인 연수, 시·도 교육청 중심의 연수, 연구기관 중심의 연구·개발 형식에서 벗어나 현장교사들이 전문성을 개발하고 공유하기 위한 ‘현장 자율 연수’로서 관심이 지속되어 왔다(송광용 외, 2005; 김성천 외, 2007; 이동성, 2011). 송광용 등(2005)은 교과교육연구회는 ‘교과별 교사 협의회’, ‘교과 개선 연구회’의 동일한 의미로 교실 수업 개선을 통하여 교원의 전문성을 제고하고 교육의 질을 개선하기 위한 교사들의 자율적인 조직이

라고 보았다. 조재완(2003)은 교과 교육 연구회의 가장 기본적인 기능은 교육 현장 개선을 도모 할 수 있는 현안과제를 발굴하여 연구를 추진하는데 있으며, 회원 세미나와 회원 연수, 수업 개선을 위한 자료 개발 및 보급 등의 활동을 전개하고 있다. 또한, 회원들을 위한 선진학교 탐방, 공동실습, 전문가 위촉 교육, 유명 인사 강연회 등을 개최하고 있으며, 웹사이트를 통해 연구회의 연구 결과들을 제공함과 동시에 교사들 간 지식과 정보를 공유할 수 있는 기회를 제공하고 있다고 언급하였다. 한양수 등(2008)은 교육 현장에서 교사들의 학습공동체는 공식적으로 교과 교육 연구회라는 형태로 존재해 왔으며, 현재 교사들이 참여하고 활동하고 있는 교과 교육 연구회는 공동의 관심사에 대해 교육현장의 연구과제 발굴 및 공동연구를 전개함으로써 현장 교원의 전문성을 높이고 교육의 질을 향상 시키는 것을 목적으로 하고 있다고 보았다(이철구, 2003; 한양수 외, 2008). 이동성(2011)은 교과 교육 연구회를 설립주체와 목적, 운영방식 등에 따라서 단위학교 및 시도단위 교과교육연구회, 자생적 교사연구회, 교사학습공동체 등으로 다양하게 명명 될 수 있다고 보면서 교과교육연구회를 둘러싼 다양한 유사 명칭을 둘러싼 다양한 유사명칭들을 ‘교사연구회’의 범주에 포함시켜 지칭하였다. 교과 교육 연구회는 활동범위에 따라, 전국 단위 교과교육연구회, 지역 교육청 단위 교과교육연구회, 학교 단위 교과교육연구회로 구분 될 수 있다. 전국 단위 교과교육연구회는 지역과 주제의 제한을 넘어 조직 및 운영된다. 따라서 회원 구성이 다양하고 정보 교류의 폭이 넓으며, 더 큰 주제를 가지고 발표회나 연수 등을 개최 할 수 있다. 반면, 지역교육청 단위 교과교육연구회는 지역교육청 관내에 근무하는 교사들이 교육과정의 지역화 방안과 교수·학습 및 평가 방법을 연구하기 위해 조직한 연구회를 의미하며, 학교 단위 교과교육연구회는 교사들이 근무하는 소속 학교와 인근 지역 단위로 조직된 교사협의회로서 주로 동호회 형태로 운영되고 있다. 초창기의 교과교육연구회는 시·도교육청의 장학관, 장학사, 단위학교 교장·교감을 중심으로 형성되었기 때문에 교육청의 단위업무를 도와주고, 특정 교과 중심

적이라는 측면에서 자생적 교사연구회와 차별적이었다(김성천 외, 2007). 시도 단위 교과교육연구회는 시도교육청 관내에 근무하는 교사들이 국가 수준 교육과정의 지역화 방안과 교실수업 및 교육평가 방법을 개선하기 위하여 자율적으로 조직된 교사연구회이다. 이러한 교과 교육 연구회는 연수회 개최와 해당분야에 대한 연구 활동 및 자료개발 그리고 회원들 간의 정보교류와 친목도모 활동을 중심으로 하고 있다(송광용 외, 2005). 시도 단위 각 교과 연구회들은 학기 초 시도 교육청에 제출한 연구계획서의 심사결과에 따라 도 지정과제, 자율과제, 기타 과제를 수행하게 된다. 특히, 시도 단위 지정과제를 수행하는 교과 교육 연구회는 적극적인 행정 및 재정 지원 아래, 시도 교육청의 중요한 교육현안을 해결하거나, 교수 학습 자료를 개발하고 보급하는 역할을 한다. 비교적 최근 초등 교과 교육연구회는 평교사를 중심으로 생성되기도 하며, 특정 교과목에 대한 연구범위에서 나아가 범교과적인 교실 수업 개선과 관련된 특징을 나타내기도 한다. 따라서, 최근에는 기존 교과 교육 연구회와 자생적 교사 연구회, 교사 학습 공동체의 경계가 급격히 허물어지고 있다고 보았다(이동성, 2011).

나) 교사 자율 연구 모임 : 자생적인 교사 연구회

교사 자율 연구 모임은 교사들이 특정 관심 영역을 중심으로 관계망을 형성하고, 정보공유와 상호작용을 통해 교사로서의 전문성과 역량을 향상시키기 위한 목적으로 결성된 자발적인 교사 조직으로 볼 수 있다(김성천, 2006). 김성천 등(2007)과 이동성(2011)은 교사 자율 연구 모임을 교사들이 수업과 학급 운영, 생활 지도를 보다 잘하기 위해 관심 영역을 중심으로 필요한 지식과 정보, 교육방법을 습득·체화·연구·공유하기 위해 모인 자발적, 자율적인 성격을 가지며, 교육부나 교육청의 통제를 받지 않는 독립된 조직"이라고 보았다. 최명모 등(2004)은 교사 자율 연구 모

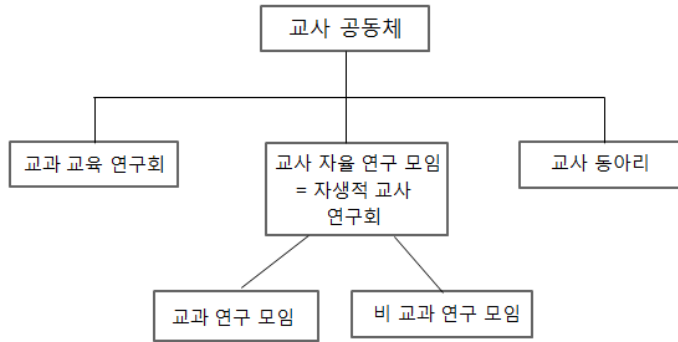
임을 ‘자유의사에 따라 교과 담당 교사로서의 업무와 관련된 교육적 목적을 위한 도움을 얻기 위하여 교사들끼리 모임을 이룬 집단 또는 단체’라고 정의하였다. 여기에서 교과 담당 교사로서의 업무와 관련된 교육적 목적 달성‘이란 교육목표의 설정 및 달성, 학습 경험의 선정 및 조직, 교수-학습 방법, 교육성과의 평가, 새로운 교육 과정의 설계 등에 관한 연구를 통하여 교과 담당 교사에게 요구되는 자질을 형성하는 것’을 일컫는다고 밝히고 있다. 이동성(2011)은 대부분의 교과 교육 연구회는 교육청이나 인근 지역의 교장·교감을 중심으로 형성된 경향이 강하다는 점과 교과 중심적이라는 점에서 교사 자율 연구 모임과는 개념상의 차이가 있다고 언급하면서, 교과 교육 연구회와 교사 자율 연구 모임에 대한 개념을 구분해야 할 필요가 있다고 하였다.

다) 교과 교육 연구회, 교사 자율 연구 모임, 교사 학습 공동체

위의 선행문헌을 정리하면, 교과 교육 연구회는 교원의 전문성을 제고하고 교육의 질을 개선하기 위한 교사들의 자율적인 조직이고(송광용 외, 2005), 교사 자율 연구 모임은 교사들이 수업과 학급 운영, 생활 지도를 보다 잘하기 위해 관심 영역을 중심으로 필요한 지식과 정보, 교육 방법을 습득·체화·연구·공유하기 위해 모인 자발적, 자율적인 성격이 강하며(김성천 외, 2007), 교사 학습 공동체는 교사들이 전문적 신장과 학생들의 학습 증진을 위해 협력적으로 배우고 탐구하는 실천적 집단이다(서경혜, 2008). 모두 교사들 간의 상호작용을 통해 실질적으로 교사의 전문성을 신장하기 위해 모인 집단이라는 부분에 공통점이 있다.

그러나, 교사 자율 연구 모임은 교과 중심뿐만 아니라 학교 경영, 생활 지도 등 범교과적인 특성을 띠고 있는 모임들도 포괄하고 있기 때문에, 교과 중심으로 구성되는 교과 교육 연구회와는 차이점이 있다. 또한 교사 자율 연구 모임이 교과 중심으로 이루어졌다 하더라도, 교사 자율적으로 구성된 모임이라는 특성이 강하며, 교과 교육 연구회는 교육청 또

는 학교의 교장·교감을 중심으로 형성된 경향이 강하다는 점에서 개념상의 차이가 있다고 하겠다.



[그림 5] 교사 학습 공동체와 유사 활동들의 범주

위의 선행문헌들을 바탕으로, 교사 학습 공동체와 유사 활동들을 범주화하여 [그림 5]로 제시하면 다음과 같다. 교사 공동체는 상위 개념으로, 하위 범주로 교과 교육 연구회, 교사 자율 연구 모임, 교사 동아리로 구분할 수 있다. Westheimer(1998)는 공동체의 5가지 특성을 ‘상호 의존’, ‘상호 작용 및 참여’, ‘공유된 관심’, ‘개인과 소수자에 대한 관심’, ‘의미 있는 관계’라고 규정하였다. 이런 의미에서 공동체는 구성원 간 친밀성과 상호작용, 공유된 관심사가 존재해야 한다. 이를 바탕으로 교과 교육 연구회, 교사 자율 모임, 교사 학습 공동체는 교사-교사 간의 상호작용을 바탕으로 위에서 제시한 공동체의 특성을 반영한다고 보여 지기 때문에 교사 공동체라는 상위 개념으로 묶을 수 있다고 보았다. 또한 교사 자율 연구 모임을 교과 연구 모임과 교사 자율 동아리로 구분하였다. 이동성(2011)은 교사 자율 연구 모임을 자생적인 교사 연구회라고도 부를 수 있다고 보았다. 또한, 교과뿐만 아니라 범교과적인 특성도 반영할 수 있다는 점을 고려하여, 본 연구자는 교사 자율 연구 모임을 교과 연구 모임과 비교과 연구 모임으로 나누고, 교사 동아리는 따로 구분하였다. 비

교과 연구 모임과 교사 동아리가 교사들이 자율성이 반영되었다는 점에서 공통성을 띠고 있으나, ‘연구’라는 개념의 의미를 살려 비교과 연구 모임은 교사 동아리에 비해 어느 한 영역에 대해 깊이 있게 탐구하고 조사함을 강조하는 교사들의 모임이라고 보았다. 한양수 등(2008)과 이동성(2011)은 교과 교육 연구회는 공식적인 교사 학습 공동체이고, 교사 자율 연구 모임도 교사 학습 공동체라고 부를 수 있다고 보았다. 한편, 지윤경(2010)은 행정적 절차의 성격으로 교사에게 참여가 강요되는 교사 협의회보다 교사들의 자발적 공부모임인 교과 연구 모임이 보다 엄밀한 의미에서 교사 학습 공동체와 가까운 것으로 보았다.

본 연구에서 제시하는 교사 학습 공동체의 개념은 “교사들로 이루어진 구성원들이 전문가의 도움 및 지원적 환경을 바탕으로, 교사의 전문성 향상을 위한 학습을 주 목적으로 구성원들이 자발적으로 참여하면서 미션, 비전, 가치를 공유하고 공유된 리더십을 바탕으로 수평적인 의사소통을 통해 반성적으로 대화하여 상호 협력함으로서 주기적으로 만남을 가지는 전문성 발달을 도모하는 집단”이라고 정의하였다. 따라서 교과 교육 연구회와 교사 자율 모임을 아울러 교사 학습 공동체라고 부를 수 있지만, 엄밀히 구분하면 교사 학습 공동체의 속성들인 교사들의 자발성, 협력, 교사의 학습 지향성을 강조한다는 의미에서 교사 자율 연구 모임이 교사 학습 공동체에 가까운 특성들을 지닌다고 볼 수 있다.

Ⅲ. 교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형

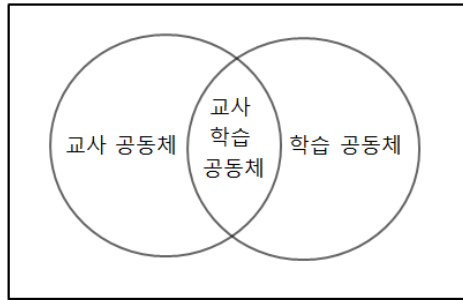
1. 교사 현직 연수 개념 모형의 정의

지금까지 교사 연수의 현황 및 문제점에 대해 분석하고, 교사 학습과 학습 공동체, 교사 학습 공동체의 개념 및 속성들에 대해 검토하고, 교사 학습 공동체의 유사 활동들에 대해서도 살펴보았다.

모형(model)이란 추상적인 것을 구체적인 것으로, 비가시적인 것을 가시적인 것으로, 복잡한 것을 단순한 것으로, 미지(未知)의 것을 기지(既知)의 것으로 환원하여 제시하는 이론적 형태이다(홍창남, 2002에서 재인용). 요컨대, 교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 개념 모형이란 ‘교사 현직 연수’라고 부를 수 있는 활동들의 공통적 속성을 통괄하여 알기 쉽게 가시적으로 드러낸 것이라고 볼 수 있다.

교사 현직 연수는 현직에 임용된 교사를 대상으로 하며, 교사의 전문적 지식 및 태도를 함양하기 위해 공식적 과정과 비공식적 과정을 거쳐 다양한 장소에서 다양한 방법으로 이루어지는 활동(연수)이다. 즉, 연수는 특정 교육기관이 되어 비교적 체계적이고 계획적인 과정을 거쳐 이루어지는 교사 재교육 활동의 하나이다.

교사 학습 공동체는 교사 공동체와 학습 공동체의 특성을 포함하고 있기 때문에 그 특성을 하나로 설명하기 쉽지 않다. 교사 학습 공동체의 개념도를 표현하자면 다음과 같다. 교사 학습 공동체는 교사 공동체인 동시에 학습 공동체이다. 교사 공동체는 교사들이 모인 집단으로, 학습 공동체는 학습을 주 목적으로 하는 자발적 또는 자연적으로 이루어진 모임으로, 조직원과의 상호작용 즉, 협력 및 반성적 실천으로 지식과 경험을 공유하며 새로운 지식을 창출하는 집단이다.



[그림 6] 교사 학습 공동체 개념도

이러한 내용들을 바탕으로 교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형의 개념은 다음과 같이 정의하고자 한다.

“현직에 임용된 교사를 대상으로 교사, 단위 학교, 교육 시스템(교육 기관)을 중심으로 이루어진 체계적이고 계획적, 의도적인 활동들로서, 교사 개인 및 교사와 교사 간 집단 전문성 향상을 위해 구성원들의 지식과 경험을 바탕으로 협력 및 반성적 실천 과정을 통해 새로운 지식을 창출하고 공유하는 학습 활동”

위의 정의에 따르면, 교사 현직 연수는 단지 교사 개인 전문성의 함양을 위한 것이 아니며, 한 걸음 더 나아가 교사 집단 전문성 향상을 도모해야 할 필요가 있음을 나타낸다. 위의 정의에서 제시한 구성원들은 교사 개인, 단위 학교, 관련 교육기관에서 일하고 있는 전문가들을 모두 포함한다. 또한, 교사 현직 연수에 참여하고 있는 구성원들 간의 협력을 통해 개인이 갖고 있는 지식을 다른 동료 교사와 공유하는 과정이 무엇보다 중요하다. 그러므로 교사 전문성 함양은 교사 개인뿐만 아니라, 단위 학교 및 교육 기관들이 관심을 가져야 하며 체계적이고 계획적인 활동이 되어야 함을 시사한다.

2. 교사 현직 연수 개념 모형의 구성요소

김병찬(2007)과 윤여탁(2012)은 교원 연수 모형의 특징을 제시하기 위해 적용 대상, 목적, 연수 주체, 연수 방법, 연수 기간을 분석의 틀로 활용하였다.

김병찬(2011)은 현직 교원 교육의 기초 모형을 제시하기 위해 교육 목표, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가, 교육 환경을 준거로 제시하였다.

김진규(2011)은 현장 적용형 혼합 학습 교사연수의 모형을 집합연수, 온라인 학습, 현장 체험학습으로 혼합하여 제시하면서, 연수과정의 설계 전략으로 연수 목표, 연수 내용, 연수 방법, 연수 평가 계획 수립 등으로 구분하여 학습 절차를 중심으로 제시하였다.

구정모(2014)는 원격 교사 연수 모형을 연수 준비, 연수 시작, 연수 종료로 제시하면서 연수 과정의 절차를 중심으로 모형을 제시하였다.

본 연구에서는 위와 같은 교사 연수 모형의 준거와 구성요소들 중 목적, 참여 주체, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가를 분석의 틀로 활용하되, 교사 학습 공동체의 특성을 드러내기 위해 교사 학습 공동체 이론을 포함하여 개념 모형을 도출하고자 한다.

가. 목적

OECD(1982)은 현직 교육의 목적을 다섯 가지로 제시하였다. 첫째, 학교 교직원 전체 또는 교직원 일부집단의 직무수행 능력의 개선을 위해, 둘째 교사의 직무수행능력의 개선을 위해, 셋째, 승진 또는 승급을 위한 교사의 사전 경험을 확장시키기 위해, 넷째, 교사의 전문적 지식 이해를 증진을 위해, 다섯째, 교사의 개인적 욕구를 충족시키기 위해 현직 교육이 필요하다고 보았다. 김병찬(2007)과 윤여탁(2012)은 Jackson(1971)과 Eraut(1987)이 제시한 교원 연수의 목적을 4가지로 정리하여 제시하였

다. 첫째, 교사의 역량 강화를 위해, 둘째, 교사의 발달을 위해, 셋째, 급속한 환경의 변화에 적응하기 위해, 넷째, 문제를 해결하기 위해 교원 연수가 필요하다고 하였다. 김병찬(2011)은 현직 교원들은 자기 동기가 강하며, 비교적 풍부한 경험을 갖고 있는 학습자이다. 그러므로 교사는 자신의 상황에 맞는 주체적인 지식 구성 및 교육 현장에서의 문제해결 역량을 함양하는 것이 필요하므로 현직 교원 교육이 필요하다고 하였다. 김진규(2011)는 교사의 전문성은 교육 과정, 수업, 그리고 교육평가에서 교사가 최고의 성과를 발휘할 때 확보된다고 하였다. 그러므로 교원 연수는 교사의 전문성 제고시키기 위해 필요하며, 이를 통해 공교육의 신뢰라는 궁극적인 목적을 달성할 수 있다고 보았다.

교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형의 목적은 교사 현직 연수의 본연의 목적을 살리되, 교사 학습 공동체가 추구하는 목적과도 연결 되어야 한다. 따라서 본 연구에서 제시하는 교사 현직 연수 모형의 목적은 다음과 같이 정리할 수 있다. 교사의 전문성은 교사 개인 뿐만 아니라, 교사 간 수평적 의사소통을 통한 서로간의 지식 공유를 통해 한층 더 발전 될 수 있다. 그러므로 교사 현직 연수 모형의 일차적인 목적은 “교사 개인 전문성 및 집단 전문성 함양” 으로 볼 수 있으며, 궁극적인 목적은 “학교교육의 변화와 교육의 질 향상”이다. 교사 개인 및 교사 집단의 전문성 향상은 결국 학생의 학습 증진에 영향을 주게 되므로, 학교교육의 변화 더 나아가 교육의 질 향상을 이끌 수 있을 것이다.

그러나 여전히 위와 같은 목적은 포괄적이므로, 교육 현장에서 교사 현직 연수가 이루어지는 세부적인 목표는 각 연수 과정이 진행될 때 구체적으로 제시 될 수 있다. 예를 들면, ‘교사의 발문기술 향상’, ‘교원의 문화·예술적 감수성 향상을 통해 학생들의 문화·예술 교육력 제고’ 등과 같이 각 수업차시별 목표가 있을 수 있겠다.

나. 참여 주체

교사 현직 연수에 참여 하는 주체들은 일반적으로 연수생, 연수 강사, 연수 관리자로 구성된다. 교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형에서도 연수에 참여하는 구성원들은 기존의 교사 현직 연수 모형의 구성원들과 비슷하지만, 각각의 역할 측면에서 차이가 있다.

연수생은 전문성 함양을 위한 목적으로 연수에 참여하는 참여 교사이다. 교사 전문성의 개념을 명확하게 규정하거나 합의하기는 어렵다. 그 이유는 교사가 하는 일이 복잡하고, 전문성은 상황에 따라 다양한 의미를 가질 수 있기 때문에, 합의된 정의를 도출하기 어렵다고 보았다(오현석 외, 2007). 조동섭(2005)은 교사의 전문성을 지식기반전문성(일반교육학적 지식, 교과내용지식, 교과수업 지식, 상황지식), 능력전문성(수업수행능력, 학급경영능력 등), 신념기반 전문성(교직적성, 인성, 태도)으로 보았으며, 오욱환(2005)은 교사가 실제 수행하는 수업과 같은 구체적인 활동 및 교사의 태도, 가치관 등을 통해 교사의 전문성이 드러난다고 보았다. 본 연구에서 의미하는 교사 전문성이란 교사가 갖추어야 할 교육학적 지식 및 교과 내용의 지식, 가르치는 방법적인 지식뿐만 아니라, 교사의 인성 및 태도 등까지 전반적인 내용을 포함한다. 연수생은 연수에 참여하는 참여 교사로서 연수를 함께 이수하는 다른 교사들과 능동적으로 상호작용을 한다. 연수 강사는 교수자로서 연수에 참여하는 교사들에게 필요한 지식들을 전수하기도 하지만, 주요 역할은 강의 전달자가 아니라 촉진자 · 안내자로서의 역할을 한다. 연수 강사는 주로 동료 교사가 될 수 있지만, 보다 행정적인 지식 및 학교 경영의 전반에 대한 내용을 습득해야 할 때는 교장 및 교감이 될 수도 있다. 보다 고차원적이고 전문적인 지식이 요구 될 때는 교수 및 교육관련 전문가들이 연수 강사가 될 수 있다. 교사 현직 연수는 교사의 자격 및 전문성 향상을 위해 필요한 과정들을 계획적이고 의도적, 조직적으로 구성한 활동이다. 그러므로 교사 현직 연수를 조직 및 관리해주는 연수 관리자가 필요하다. 연수 관

리자는 단위학교에서 바라보면 교장이 될 수 있고, 시·도 교육청 및 교원 연수 기관의 경우에는 관련 연수 담당자가 이에 해당한다. 교육 체제 측면에서 살펴본다면 시·도 교육청, 더 나아가 교육부가 될 수 있다. 또한, 시·도 교육청, 교육부에서 연수 관리자는 개인이 아닌 둘 이상의 전문가가 모인 팀으로 구성이 될 수도 있다. 연수 관리자는 연수 강사의 역할을 직접 수행하기도 하고, 연수생과 연수 강사를 연결해주는 역할을 수행하기도 한다.

다. 교육 내용

교육내용은 교수-학습 과정에서 다루는 소재이며, 매개물이다(김병찬, 2011). 교사 현직 연수 모형에서 제시된 교육 내용은 교사의 교수·학습에 직접적·간접적으로 관련된 문제를 포함한다. 학교 현장의 수업 사례 및 문제, 교사들이 수업 실천 후 결과들을 공유하는 것도 중요한 학습 내용이 될 수 있다. 또한, 학교나 관련 교육기관에서 만들어지는 각종 자료 및 수업과 관련된 자료, 제도나 정책과 관련된 자료 등 다양한 자료들이 교육 내용으로 포함될 수 있다. 무엇보다 중요한 것은 본 연구에서 제시한 교사 현직 연수 모형은 교사의 학습 지향성에 초점을 두고 있으므로 이를 간과해서는 안된다.

라. 교육 방법

기존 교사 현직 연수 모형의 주요 학습 방법은 강의·토의를 활용하였으나, 집중적으로 강의 전달식으로 이루어져 왔다(김병찬, 2011). 교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형에서는 기존의 연수 방식과 사뭇 다르다. 절대적인 진리나 법칙에 대한 믿음이 지배하던 시대

해서는 지식의 전달이 일차적인 과업이었고, 지식을 많이 가진 사람들에게 의해 가능한 한 많은 지식을 교원들에게 전달하는 것이 주요 목표 였다 (김병찬, 2011). 즉, 많은 지식 내용을 많은 사람들에게 단시간 동안 전달 하기 위해서는 강의식으로 학습을 진행하는 방식이 효과적이다. 그러나 교사 혼자서 습득하여 학교 현장에 활용되지 못하고 있는 방치된 지식이 아닌. 교사 집단의 지식 함양 즉 교사와 교사간의 협력, 나눔, 반성적 대화 등의 과정을 통해 자연스레 서로간의 지식이 공유되고, 학교 현장에 활용 될 수 있는 지식으로 거듭나기 위해서는 교사와 교사간의 관계가 수평적인 상호 작용으로 이루어져야 한다.

교사 학습 공동체의 이론을 적용하여 제시한 교사 현직 연수 모형에서는 교사와 교사간의 학습이 일어나는 상호작용을 중요하게 여기므로 이를 나타내었다. 그리고 교사와 교사 간에 이루어지는 활동들은 교사 학습 공동체의 속성인 자발적 참여, 미션 · 아이디어 공유, 협력을 통한 학습, 반성적 대화, 결과 활용을 거쳐 순환적으로 일어난다는 것이다.

자발적인 참여는 연수에 참여하고 있는 교사들이 연수 기간 동안 학습의 과정에서 자발적으로 참여한다는 것을 의미한다. 미션 공유는 연수에 참여하는 교사들의 입장에서 보면 연수의 과정 또는 한 시수의 수업 시간 동안 목표를 뚜렷하게 갖고 연수 과정이 끝나면 달성하고자 목표를 공유한다는 것이다. 아이디어 공유는 학습 과정에서 서로의 수업 사례 및 경험들을 통해 함께 배우고, 교사들이 겪고 문제가 있다면 이를 해결해 나갈 수 있는 지원 · 격려의 근거가 됨을 의미한다. 또한, 연수에 참여하고 있는 교사들이 협력 학습을 통해 학습한다면, 연수를 받는 수업 분위기도 활기를 띠 것이며 보다 높은 시너지를 이끌어 낼 수 있을 것이다. 협력을 통한 학습의 예로는 협동학습(팀 학습)으로 코칭, 멘토링, 동료 지원이 중심이며, 교사 주도로 이루어지는 자기 주도적 학습, 실험 및 실천에 의한 탐구중심학습, 학습주제와 관련된 현장 학습(학교 밖 활동)이 학습 방법이 될 수 있다. 반성적 대화는 연수에 참여하고 있는 교사들뿐만 아니라, 연수생과 연수 강사 간에도 필요한 활동으로 대화하는

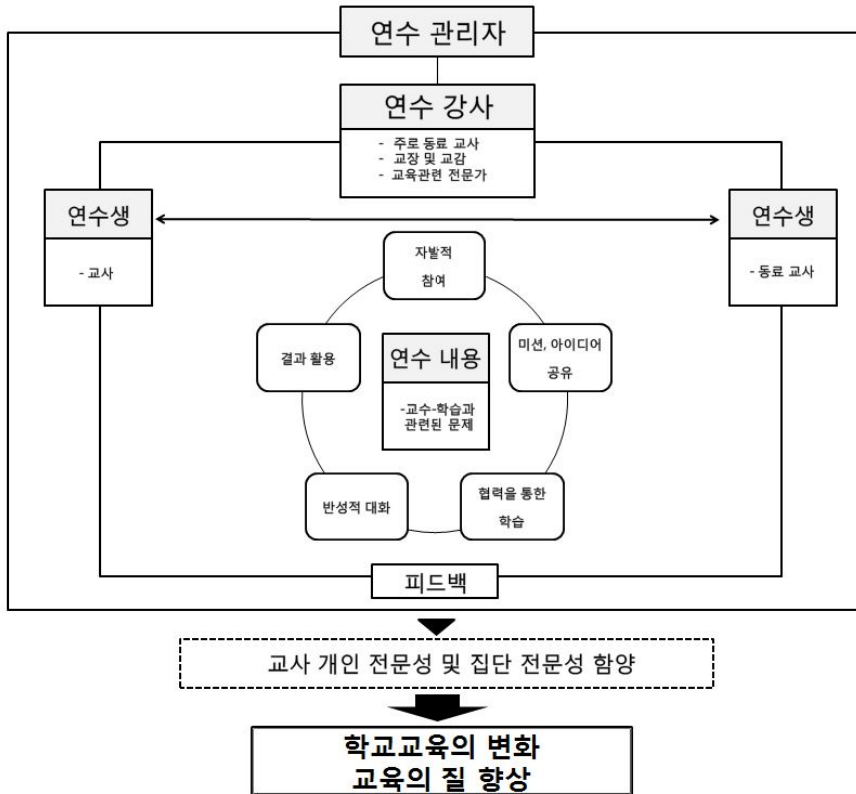
과정에서 자신의 발언에 대해 다시 숙고하고, 다시 대화하고, 숙고하고 하는 과정을 통해 질 높은 수업을 만들 수 있을 것이다. 결과 활용은 연수에 참여하고 있는 교사들이 연수 과정 이후, 학습한 내용을 학교 현장에서 어떻게 활용할 것인지에 대한 부분으로 연수 참여 교사, 연수 강사진, 연수 관리자들이 추후 연수를 개선 및 계획하는데 있어서 필요하다.

마. 교육 평가

기존 현직 연수 모형에서 외부 평가와 결과 평가(김병찬, 2011)으로 이루어졌다면, 본 연구에서 제시하는 교사 현직 모형 연수 방식은 교사와 교사간의 피드백, 일명 동료 평가와 자기 평가를 통해서 이루어진다. 성과중심의 평가방식이 아닌, 교사들이 겪고 있는 문제를 해결할 수 있도록 서로 도와주고, 교사의 전문성을 신장하기 위해 필요한 평가방식은 동료 평가 방식이 보다 적합하다고 보여진다. 교사 현직 연수는 교사들의 능력이 부족하다는 결핍의 관점에서 이해하기 보다는 성장의 관점에서 교사가 갖고 있는 잠재력을 이끌어 내줄 수 있도록 이루어져야 한다.

그러므로 교사가 교수·학습 측면에서 겪고 있는 어려움 또는 학교 현장에서 겪고 있는 문제들을 해결 할 수 있도록 서로 도와준다는 의미에서는 동료 교사간의 피드백과 자기 평가가 중심이 되어야 한다.

3. 교사 현직 연수의 개념 모형



[그림 7] 교사 학습 공동체의 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형

[그림 7]에 제시된 교사 현직 연수 모형은 구성요소로 목적, 참여 주체, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가 및 교사 학습 공동체 속성들의 순환 관계를 포함하여 도출한 개념 모형이다. 앞서 언급했듯이, “교사 개인 전문성 및 집단 전문성 함양을 통한 학교교육의 변화”를 통해 “교육의 질 향상”이라는 궁극적인 목표를 실현하고자 하며, 연수에 참여하는 교사들은 수평적인 상호작용 관계를 지니며, 연수강사는 동료 교사에서부터 교육 관련 기관의 전문가에 이르기까지 다양하며 촉진자·안내자의 역할을 한다. 연수 관리자는 교사 현직 연수의 계획에서부터 실행 및

추후 연수에 이르기까지 전반적인 관리를 담당한다.

4. 교사 현직 연수의 개념 모형의 원리

원리는 ‘사물의 기본이 되는 이치나 법칙’, 또는 ‘바탕이 되는 근거, 진리, 원칙’ 등의 의미로 사용된다(김도기, 2005에서 재인용). 이 의미를 교사 현직 연수에 적용하면, 교사 현직 연수에서 참여주체들 간의 관계는 어떠한지를 나타내주며 교사 현직 연수의 본질과 특성에 대해 규정한 것을 원리라고 할 수 있다. 본 연구에서는 교사 학습 공동체의 속성들을 교사 현직 연수에 적용시켜 종합하여 살펴봄으로서, 교사 현직 연수의 본질과 특성을 규정할 수 있는 원리들을 ‘자발성’, ‘학습자 중심성’, ‘협력성’, ‘전문성’, ‘소통성’, ‘지속성’의 여섯 가지로 제안하고자 한다.

가. 자발성

교사 현직 연수에 참여하는 참여교사들의 자발성이다. 연수는 체계적으로 계획적으로 조직된 활동이므로, 의도적으로 교사들의 참여가 일어날 가능성이 크다. 교원 연수는 법적 및 추진 근거들을 바탕으로 하여 국가적인 차원에서 정책적으로 이루어지고 있을 뿐만 아니라, 의무적으로도 교사들이 연수를 받도록 규정되어 있다.

그러므로, 교사 연수의 참여를 위해서 시작은 연수 관리자, 즉 단위학교의 교장에 의해 의도적으로 환경을 조성하여 교사들의 참여를 도모할 것이다. 이를 본 연구에서는 ‘의도된 자발성’이라고 언급하고자 한다. 그러나 교사들이 연수를 받는 동안 교사들이 학습 주체가 되어 능동적·자발적으로 참여하는 학습 활동들에서 ‘진정한 자발성’이 요구된다고 볼 수 있다. 자발성의 원리는 교사 현직 연수 모형의 핵심적인 원리로서, 이는 단순히 교사들이 교사 연수를 참여하는 것에 그치지 않고, 교사 현직 연

수를 받고 난 후에도 비공식적으로 교사들이 함께 모여 꾸준히 함께 학습해 나가는데 필요한 중요한 원리로 부각될 것이다.

나. 학습자 중심성

학습자 중심성의 원리는 연수 과정에서 연수 강사가 존재하기는 하지만, 연수에 참여하는 교사들이 중심이 되어 연수가 진행된다는 것이다. 연수 강사는 교수·학습과 관련하여 먼저 어려움을 겪었던 동료 교사가 될 수도 있으며, 학교 현장에서 겪을 수 있는 다방면의 문제들을 경험하고 관리했던 경험 있는 선배 교사들이 연수 강사가 될 수 있다. 따라서 연수 강사의 역할은 단순한 지식내용을 전달하는 지식 전달자라기 보다는 촉진자·안내자·격려자의 역할을 맡고 있다. 기존의 교사 현직 연수는 교수-학습의 내용이 되는 교재와 텍스트에 대한 새로운 지식이나 교수-학습 방법을 전수(傳受)하는데 초점이 맞추어져 있었다. 그러므로, 교원 연수는 교사가 없는 또는 수동적인 교사만 있는 연수가 될 수 밖에 없었다(윤여탁, 2012). 그러므로 연수에 참여하는 교사들이 동등한 위치에서 참여 교사들을 중심으로 연수가 진행될 필요가 있다. 교육내용의 선정, 분석, 해결방안에 이르기까지 연수의 전 과정을 교사들을 중심으로 진행해 나간다. 이를 학습자 중심성의 원리라고 부르며, 교사들은 함께 배워 나가는 학습자이다.

다. 협력성

교사 현직 연수에서 협력은 좁게는 연수에 참여하고 있는 참여 교사들 간의 협력성을 중심으로 논의될 수 있다. 개별적인 개인 학습보다는 교사들 간의 협동학습에 초점을 둔다. 이를 위해 팀 학습을 중심으로 토론,

공동 탐구 작업, 코칭 등을 주로 학습 방법으로서 활용한다. 또한, 연수에 참여하고 있는 연수생과 연수강사간의 협력뿐만 아니라, 넓게는 학교와 시·도 교육청, 교육부와의 협력을 의미한다. 보다 효과적인 교사 연수를 실천하기 위해서는 연수를 계획하고 관리하는 시·도 교육청, 교육부 등 관련 교육 기관들의 협조적인 태도가 필요하다. 교사 학습 공동체의 특성상 교사와 교사간의 협력을 통해 교사 개인의 전문성과 함께 조직차원의 역량 강화로 집단 전문성의 함양을 가질 수 있다고 본다. 협력성의 원리는 궁극적으로 학교교육의 변화, 교육의 질을 향상시키기 위해 반드시 필요한 원리이다.

라. 전문성

전문성은 교사 현직 연수에서 달성하고자 하는 주요 목표이다. 연수에 참여하고 있는 교사들은 교수·학습과 관련된 분야에서 전문가가 되어야 하며, 학교 현장에서 급변하게 일어나는 문제들을 즉각 대처하고, 해결할 수 있는 능력을 갖고 있어야 한다. 이러한 전문성 신장은 일회성이 아닌 지속적인 노력을 통해서 신장 될 수 있다. 교사 전문성 개발은 지식, 기술, 신념 측면을 포함하는 개인의 전문성 개발과 전문가로서 지위를 유지하고, 학교 조직 전체의 변화를 위한 의도적인 활동으로(송광용 외, 2005), 교사들이 꾸준히 갈고 닦아야 할 부분이다.

연수 강사진도 전문성을 갖추고 있어야 동료 교사들에게 전문적 지도 및 조언 활동을 해줄 수 있을 것이다. 연수 관리자의 전문성은 내용적인 전문지식도 필요하지만, 폭넓은 안목으로 연수를 조직하고 관리하는 능력을 갖추어야 할 것이다.

다. 소통성

교사가 갖추어야 할 중요한 태도 중에 하나가 의사소통 능력, 즉 이는 경청하는 능력이다. 사람과 사람 사이에 신뢰가 쌓이기 위해서는 서로 ‘통’해야 한다. 대화를 통해서 자신이 혼자가 아니라는 점을 재확인시켜 줄 수 있으며, 긍정적인 자세를 유발하고, 문제해결을 위해서도 효과적이다(홍창남 외, 2015). 연수에 참여하고 있는 교사들뿐만 아니라, 연수생과 연수 강사진의 관계는 수직적인 관계가 아닌, 수평적인 관계가 되어야 한다. 원활한 의사소통이 수반되어야 연수의 비전 및 수업 사례, 아이디어의 공유가 제대로 일어날 수 있을 것이다.

또한 앞서 언급했듯이 연수에 참여하고 있는 구성원들이 단지 의견을 제시하는 것과 함께 듣는 귀를 열어 반성적인 대화를 해 나가는 것이 무엇보다 중요하다. 이는 학교와 시·도교육청, 교육부와의 관계에서도 필요한 원리중의 하나라고 볼 수 있다.

바. 지속성

일반적인 교사 현직 연수는 제한된 시간과 비용에 이루어지기 때문에 일회성의 성격을 띤다. 이는 교사 현직 연수가 여전히 비판을 받는 문제점 중의 하나이다. 교사 현직 연수가 한시적이기 때문에, 연수 이수 후에도 이를 활용하여 교사들이 학교 현장에서 지속적으로 전문성을 신장시킬 수 있는 방안이 미흡하다는 것이다.

교사 현직 연수는 제한된 자원으로 인해 정해진 기간 동안 연수 시간이 이루어진다 하더라도, 장기적인 관점에서 교사 집단 전문성의 함양을 위해서는 연수 이후의 활동이 중요하다. 연수 기간 동안 학습한 내용을 학교 현장에 돌아가 이를 지속적으로 공유하는 것이 중요하다.

교사 학습 공동체의 학습 기간은 매월 1회, 2시간의 빈번한 학습으로

이루어지는 것이 적정하며, 교사 학습 공동체가 2년 이상 유지되어야 그에 대한 성과를 판단 할 수 있다고 볼 수 있다(Wiliam, 2007). 그러므로 교사 학습 공동체의 특성을 반영하여, 제한된 여건으로 인해 한시적인 성격을 띠는 연수 일정일지라도, 연수에 참여하는 교사 및 연수 관리자들은 지속적인 과정이 될 수 있도록 노력해야 할 것이다.

IV. 교사 현직 연수 모형 및 원리의 사례 적용

1. 학교 안 전문적 학습공동체 운영의 개요

교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수의 개념 모형과 원리를 적용할 사례로 경기도 교육청에서 실시하고 있는 학교 안 전문적 학습공동체 활동을 직무 연수로 인정해 주는 ‘학교 안 전문적 학습 공동체 운영’을 선정하였다.

현재 경기도 교육청에서는 학교 안 전문적 학습 공동체 운영을 직무 연수로 인정하고 연수 학점을 부여하고 있다. 학교 안 전문적 학습 공동체 운영을 직무 연수로 인정하기 시작한 연도는 2015년부터 시작되어 2016년 현재까지 지속되어 이루어지고 있다. 학교 안 전문적 학습 공동체의 운영은 교사 현직 연수의 실천적인 방법으로서 활용되고 있으며, 교사의 자발적인 참여 및 협력을 통한 집단 전문성을 함양하는데 목적을 두기 때문에 교사 학습 공동체 이론을 적용하여 도출한 교사 현직 연수 모형의 타당성을 검증하는 대표적인 사례가 될 수 있다고 보았다. 그러므로 교사 현직 연수로서 학교 안 전문적 학습 공동체를 운영하여 직무 연수로 인정받고 있는 사랑 초등학교를 사례로 선정하여 모형을 적용시켜 보았다. 이론적으로 구안된 모형을 실제 사례에 적용하여 분석하는 과정은 모형에 대한 신뢰성과 현실 적합성을 높여주는데 도움을 줄 것이다.

가. 경기도 2016 학교 안 전문적 학습 공동체 학점화 정책 개요

2016년 경기도 교육청에서 제시하고 있는 학교 안 전문적 학습 공동체 운영 계획의 목적은 동료성을 바탕으로 학교 안의 문제를 찾아 해결하는 공동연구, 공동실천을 통해 교원의 개별성장이 아닌 집단 성장으로 이어져 학교 교육력을 제고하고자 하며, 전문적 학습 공동체 운영으로 개방과 협력의 학교문화개선 및 교육과정 중심의 학교운영을 통해 학교조직의 혁신을 이끌고자 한다. 따라서 학교 안 전문적 공동체의 협력적 실행연구 활동을 직무연수로 인정하고 연수학점을 부여하는데, 교육과정의 재구성 및 수업 개발 또는 학생생활과 진로교육을 위한 실행학습을 주제로 삼을 것을 제시하고 있다. 실행학습이란, 특정상황이나 현장에서 문제를 파악하고 해결하기 위해 주어진 일을 하면서 그 일을 더 잘 할 수 있는 방법을 찾는 것을 의미한다(경기도교육청, 2016).

경기도 교육청에서 2015년, 2016년에 제시한 학교 안 전문적 학습 공동체의 정의를 살펴보면 다음과 같다.

“단위 학교 교원들이 동료성을 바탕으로 함께 수업을 개발(공동연구)학, 함께 실천(공동실천)하며, 교육활동에 대하여 대화하고 협의 하는 과정에서 함께 성장(집단성장)하는 학습 공동체 활동”

으로 단순한 취미, 친목 활동 중심의 동아리, 동호회활동은 전문적 학습 공동체가 아니라고 규정하고 있다. 학교 안 전문적 학습공동체로 연수학점을 신청한 경우는 직무 연수에 해당하며, 연수 인정을 받을 수 있다고 언급하고 있다(경기도교육청, 2016). ‘학교 안 전문적 학습공동체’ 직무연수 신청은 자율 선택으로, 경기도 내 희망하는 모든 초·중·고 교원들은 신청할 수 있다. 주제는 교육과정 재구성 및 수업개발을 위한 실

행학습 과제로서 연2회(3월, 9월)로 학기별 1회 신청할 수 있다. 1일 연수 시간은 4시간 이내 인정하며, 행정처리 및 교직원 회의 등을 연수시간에 포함하여 운영하지 않도록 명시하고 있다. 연수 운영기간은 상반기 4월 1일부터 7월 31일까지, 15~30시간 가능하고, 하반기의 경우 운영시간은 10월 4일부터 1월 31일까지 15~30시간 운영 가능하다. 연수 교육과정은 주제 탐구, 공동연구, 공동실천, 연구 결과 공유로 이루어진다. 주제 탐구는 공동 문제 해결을 위한 주제탐구로서, 혁신교육 관련 2시간 이상 편성을 요구하며 학교 자체 토론, 강의 또는 교육지원청 집합연수로 이루어질 수 있다. 공동연구는 집단 지성을 통한 경험의 재구성으로 문제 해결을 위한 선행 연구물 및 문헌 조사가 될 수 있다. 공동실천은 교육과정 재구성으로 수업 성찰을 통한 수업 개선으로 이루어져있다. 일상적인 수업 및 개방과 나눔을 포함한다. 연구결과 공유는 학습공동체별 정기적인 실천 나눔으로 교육과정 평가회, 공동연구발표, 세미나 등으로 연구 결과물을 공유하는 과정으로 구성하면 된다. 경기도 교육청에서 2016년에 제시한 교육과정 구성 예시 안을 살펴보면 실행학습이 2/3가 되도록, 주제연수는 전체 연수시간의 1/3내외로 편성하도록 하고 있다. 그리고 어느 한 영역에 치우지 않도록 균형 있게 편성할 것을 제시하고 있다.

전문적 학습 공동체의 구성은 단위학교 내 교원으로 최소 3명이상, 교원 1인 학기별 1개의 전문적 학습 공동체만 연수학점이 인정가능한데, 즉, 연간 2개의 연수 학점이 인정된다는 것이다. 또한 정기적 ‘학습 공동체’의 날을 공문 없는 날과 출장 없는 날과 연계지어 운영하고, 연수 시간의 80%이상 수강 시 이수 인정이 된다. 활용 예산은 학교자체예산 또는 혁신공감학교 운영예산에서 확보하여 이용할 수 있다. 수료 기준은 연수 시간의 80% 이상 수강 시 이수를 인정한다. 운영 절차를 살펴보면, 연수 계획서 및 신청자 명단 제출 (학교) → 계획서 및 신청명단 검토 (교육지원청) → 직무연수 승인 및 연수대상자 지명 (도교육청) → 전문적 학습공동체 운영 (학교) → 연수결과 보고서 및 이수자명단 제출(학

교) → 결과보고서 및 이수자명단 검토(교육지원청) → 이수 확인 및 나이스 등재 (도교육청)로 이루어진다.

단위학교, 교육지원청, 도 교육청에 기관에 따라 담당하고 있는 업무 내용들을 살펴보면 다음과 같다. 단위학교 차원에서 학습공동체 구성 및 운영 계획을 수립하고, 직무연수 신청자 명단과 연수 운영 계획서를 제출하면 교육지원청에서는 전문적 학습 공동체의 관리위원회를 설치 및 운영하여 계획서를 검토하고, 단위학교 전문적 학습 공동체 운영 전반에 대한 사항 및 지도 관리를 하고, 향후 단위학교에서 연수 결과 보고서 및 이수자 명단을 검토하는 역할을 담당한다. 도 교육청은 기본 계획수립, 교육지원청 지원 역량 강화, 연수 학점화 관리를 하는데, 학교 안 전문적 학습 공동체 직무연수를 승인, 이수자 나이스 등재 및 연수 대상자를 지명하는 일을 담당한다.

나. 사랑 초등학교 학교 안 전문적 학습 공동체 운영 개요

사랑 초등학교는 꿈·배움·마음으로 행복한 삶을 가꾸는 교육을 목표를 달성하기 위해 민주적 학교 운영체제, 윤리적 생활 공동체, 전문적 학습 공동체, 창의적 교육과정을 주요 영역으로 설정하고, 하위에 추진 과제들을 설정하여 운영하고 있다. 민주적 학교 체제 운영을 위해 교직원의 자율권을 확대, 혁신학교의 비전을 공유, 토의, 토론중심 민주적인 회의 문화 만들기를 제시하였다. 윤리적 생활 공동체의 하위과제로는 존중어 쓰기, 자치 활동 강화, 공동체 약속 실천하기를 설정하였고, 전문적 학습 공동체의 하위과제로 학습 지원 환경 구축, 집단지성의 학습 공동체 운영을 설정하였다. 창의적 교육과정 운영을 위해 학생의 개인차를 고려한 배움 중심 수업 운영, 교육과정의 다양화 및 특성화 등을 추진과제로 제안하였다. 전문적 공동체 실천을 위한 방안으로 사랑 초등학교는 교사 현직 연수로서 2015년, 2016년에 걸쳐 학교 안 전문적 학습 공동체 운영

을 통한 직무 연수를 해오고 있다. 사랑 초등학교의 학교 안 전문적 학습 공동체의 연수 개요 및 연수 교육과정을 살펴보면 다음과 같다. 연수 과정명은 2016 학교 안 전문적 학습 공동체 직무연수로, 연수 주제는 ‘수업 친구들과 함께 나누고 성장하는 사랑 학습 공동체’이다. 연수 장소는 회의실, 수석 교사실, 학년 연구실에서 이루어지며, 연수 대상 및 인원은 전체 교직원 모두 참여하고, 연수 시간은 17시간으로 한 예로 상반기에는 4월 1일부터, 7월 31일까지 이루어졌다. 사랑 초등학교는 연수 주제로 수업친구들과 함께 나누고 성장하는 사랑 학습 공동체를 설정하며, 학교 안의 공간을 활용하여 전체 교직원이 모두 참여하고 있다.

2016 학교 안 전문적 학습 공동체의 연수 계획서에 따르면 연수 교육 과정이 주제 탐구, 공동 연구, 공동 실천, 연구 결과 공유를 중심으로 학년별 연구실 및 교사실에서 전문적 학습 공동체 활동이 이루어지고 있는 것을 알 수 있다. 4월부터 7월까지 매월 1회 이상 2시간씩 편성되어 있다. 예를 들어 1학년의 경우를 살펴보면, 4월 6일, 4월 20일, 5월 19일, 5월 24일, 6월 3일, 6월 7일, 6월 7일, 6월 8일(2회), 7월 13일까지 매월 1회 2시간 이상씩 꾸준히 정기적인 만남을 통해 이루어진 것을 알 수 있었다. 연수 교육과정의 내용을 살펴보면 주제 탐구의 경우는 ‘혁신학교의 이해와 실제’라는 세부 주제로 2시간 동안 편성되었다. 사랑 초등학교의 경우 공동 연구의 세부 주제로 교육과정 협의 및 교재연구, 평가문항 개발이라는 주제로 교육과정-수업-평가 일체화라는 내용으로 4월과 6월에 2시간 동안 진행되었다. 또한, 공동연구의 세부 주제로 독서토의 토론(도서-교사도 학교다 두렵다, 긍정적인 훈육지도법에 대한 책읽기, 수업이 바뀌면 학교가 바뀐다, 교사의 수업 방법에 대한 책이 읽기, 배움이 즐거운 수업관련 책읽기, 10대 청소년의 정서, 행동)을 각 학년별로 2시간을 배정하였다. 공동실천은 각 학년별로 공동 수업안 개발을 통한 수업 친구 만들기와 수업친구와 수업 나눔을 통한 수업 성장하기, 수업친구와 수업 공유하기라는 세부 주제로 수석 교사실에서 각 2시간 동안 진행하였다. 또한, 주제관련 수업 공개 및 참관과 수업 성찰 및 수업 나눔이라는

주제로 2시간 동안 전 학년이 자연스럽게 한 자리에 모여 음악실에서 서로의 수업을 개방하고 공유하는 시간을 가졌다. 연구 결과 공유는 상반기 동안 이루어진 학교 안 전문적 학습 공동체에 대한 운영 결과들을 교육과정 세미나(1학기 교육과정 반성 및 2학기 방향설계)라는 세부주제를 통해 이루어진 연구 결과물을 공유하고, 평가하는 시간을 2시간 동안 이루어진 것을 연구 교육과정 편성을 통해 이해할 수 있었다.

직무 연수 계획서에 제시된 연수의 방침으로 1) 단위 학교의 자율성을 바탕으로 한 현장 중심의 교사 전문성 신장을 위한 프로그램으로 운영, 2) 학교 안 ‘전문적 학습공동체의 날’을 정기적으로 운영하며 학년별 활동은 학년에 적절하게 고려하여 운영한다.(매 주 수요일 운영), 3) 직무 연수를 신청하는 학교 안 모든 교원을 대상으로 운영하고, 이를 직무연수로 인정하여 연수학점을 부여, 4) 연수의 질을 높이기 위해 ‘전문적 학습공동체 관리팀’을 구성하여 운영하고, 전체 활동 및 학년 활동 시 학년별 출석부를 관리하도록 하고 있다.

2. 교사 현직 연수의 개념 모형의 적용

앞에서 교사 학습 공동체 이론을 적용한 새로운 교사 현직 연수의 개념 모형을 구안하였고 구성요소를 목표, 참여주체, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가로 제시하였다. 이러한 구성 요소에 입각하여 사랑 초등학교의 학교 안 전문적 학습 공동체 직무 연수를 분석하면 다음과 같다.

가. 목적

사랑 초등학교의 2016년 학교 안 전문적 학습 공동체 직무 연수 계획서에 기술된 목적에 따르면 학생중심의 교육과정 운영을 위한 주제 연수를 통해 교육의 역량을 강화하고, 교원의 동료성과 전문성 신장을 바탕으로 학생들의 참된 학력 신장을 이끌며 학년별 공동 연구, 공동 실천을

통해 학생 중심의 교육과정 운영 및 수업 실현이다.

이러한 학교 안 전문적 학습 공동체의 목적은 교사의 전문성뿐만 아니라, 동료성도 중요하게 여기고 있음을 알 수 있다. 이는 교사 현직 연수 개념 모형에서 제시한 일차적인 목적인 교사 개인 전문성 및 집단 전문성의 함양과 일치하며, 궁극적인 목적인 학교교육의 변화와 교육의 질 향상과도 유사한 형태를 띠고 있다고 볼 수 있다.

나. 참여 주체

사랑 초등학교의 2016년 학교 안 전문적 학습 공동체 직무 연수 운영 결과 보고서에 따르면, 연수생은 전체 교직원이 대상이 되었으며, 연수 강사는 주로 동료 교사들에 의해 이루어졌다. 2015년 학교 안 전문적 학습 공동체 직무연수 운영 결과보고서를 살펴보면, 핵심 주체는 교사들로 이루어졌다. 4학년 전문적 학습공동체의 연수자료로 교수 학습 공동체의 구성원인 교사가 교수자가 되어 미술치료기법을 통한 마음 치유하기의 연수 자료를 만들어 배포 및 이야기를 나누었다. 2016년 학교 안 전문적 학습 공동체의 핵심 주체도 마찬가지로 교사를 중심으로 이루어졌다. 5학년의 공동 수업안 개발뿐만 아니라 6학년 교육과정 재구성 협의, 평가 문항 개발, 교재연구에서 교사들이 매월 교육과정 운영 후, 학생들의 수준 반응을 공유하고 교육과정 재구성을 효과적으로 운영하기 위한 교재 연구 및 자료 개발 토의, 소운동회 개최 준비, 상시 평가 주제 확인 및 평가 문항 개발에서 전문적 학습 공동체에 참여한 교사들을 중심으로 주체적으로 이루어짐을 알 수 있었다.

상황에 따라서는 교장 및 외부 교육관련 전문가가 연수 강사가 되었다. 단위 학교의 교장이 학년 교육과정 만들기 및 학급 교육과정의 이해 화 실제에 관한 강의를 통해 학교 관리자가 교사 학습 공동체의 운영 및 구성원들의 참여를 이끌 수 있도록 독려하는 양상을 연수 결과 보고서의

사진을 통해 확인 할 수 있었다.

연수 관리자는 단위학교의 교장이 학교 안 전문적 학습 공동체 운영 직무 연수 계획서를 검토하며, 직무 연수 신청하고 연수를 운영하는 것을 결정하는 권한을 갖고 있다. 학교 안 전문적 학습공동체 직무연수 신청은 자율 선택으로, 경기도 내 희망하는 모든 초·중·고 교원들은 신청할 수 있는데, 관심 있는 학교는 이를 기한 내에 신청이 가능하다. 학교장은 행정절차에 따라 연수 계획서 및 신청자 명단 제출 검토 하고, 이후에 교육지원청의 승인 및 시도교육청에서 직무연수 승인 및 연수대상자 지명이 되면 단위학교에서 전문적 학습공동체를 운영할 수 있다. 연수 결과 보고서에서 학교장의 역할이 구체적으로 뚜렷이 명시되지 않는 않았지만, 학교 안 전문적 학습 공동체 연수를 단위 학교에서 실행하고 있다는 것으로부터 학교장의 마인드는 관리자가 아닌 교사들의 학습 활동을 지원하기 위한 지원자 및 조력자로 추측해 볼 수 있다.

교사 현직 연수 개념 모형에 비추어 보았을 때, 참여 주체로서 연수생은 전체 교직원, 연수 강사는 동료 교사 또는 단위 학교 교장, 연수 관리자는 단위 학교장을 중심으로 이루어졌다.

그러나, 조금 특이한 점으로 단위 학교에서 전문적 학습 공동체 관리팀을 조직하여 운영하고 있었다. 각 학년별로 한명씩 총 6명을 팀원으로, 그 위에 수석교사가 기획과 실무를 도맡아 조직되어 있다. 개념 모형에 비추어 보면, 전문적 학습 공동체 관리팀이 전문적 학습 공동체의 전반적인 운영을 관리한다고 했을 때, 연수 관리자에 가깝다고 생각할 수 있다.

다. 교육 내용

2015년 학교 안 전문적 학습 공동체 운영의 교육 내용으로 1학년의 경우 통합 교과에 지도에 필요한 다양한 집 모양 살펴보기, 다양한 건축물과 도시, 변두리에 있는 다양한 집 모양을 살펴보기를 다루었다. 5학년의

경우 2학기 역사 단원과 관련된 서적을 읽고 지도방법을 토론하기라는 주제로 학생들의 수준에 맞고 역사의 흐름을 이해하기 위한 책을 선정하여 읽고 토의함으로써 강의와 암기만으로 이루어진 역사 수업이 아닌, 재미있고 생동감 있는 역사 수업을 만들기 위한 다양한 수업 보조자료로서 책의 내용을 활용할 필요가 있음을 제안하였다. 또한 스마트폰 중독 예방교육과 스마트폰 활용하기라는 학습 내용으로 생활 지도 측면 관련 내용으로 현재 학생들이 쉽게 노출되어 있는 스마트폰과 인터넷 중독 예방교육과 관련하여 교사들이 먼저 이를 정확히 알고 지도할 수 있는 내용들도 구성되어 있었다. 그리고 정보화 시대에 발맞추어 스마트폰을 활용하는 방법으로(스톱 모션 메이커)를 통해 과학, 사회, 미술, 영어 등 다양한 교육 무료 어플리케이션을 활용하여 교과목에 맞게 학생들이 스마트폰을 활용하여 직접 수업활동에 참여하고, 수업을 즐길 수 있도록 교사들이 먼저 이에 대한 내용들을 학습 할 수 있는 연수 자료들로 구성이 되어 있었다.

즉, 학생들의 학습 증진을 위해 학교 현장 수업 사례 및 아이디어를 학습 내용으로 삼고 있을 뿐만 아니라, 학생들의 생활 지도 등과 관련해서도 학습 내용이 구성되어 있음을 파악할 수 있었다.

2016년 학교 안 전문적 학습 공동체의 교육 내용으로 1학년은 교육과정 재구성 협의, 교재 연구 평가문항개발에 관한 활동 주제를 통해 교재 연구를 진행하였다. 예를 들어 통합 교과 이웃, 가을 책을 가르칠 때, 추석이 이룬 관계로 가을 책 2단원 추석을 이웃단원 뒷부분에 이어서 구성하여 먼저 가르칠 수 있도록 교육과정 재구성을 진행하였다. 또한, 국어의 경우 책읽어주는 엄마 수업을 진행한다든지, 수학은 1단원 100까지의 수와 3단원 덧셈과 뺄셈의 도입부분에서 감축한 시수분량을 포함하여 1,2차시 수업을 진행하는 것과 관련하여 교육과정 구성을 협의하였다. 3학년의 경우, 사회 과목은 우리지역 공원에서 알뜰시장을 열어 직접 지역 고장을 살펴본다든지, 수학은 물건을 사고파는 것을 통해 수학교과의 덧셈과 뺄셈을 시제로 활용해보는 등에 학교의 수업 사례를 중심으로 학

습 내용이 구성됨을 알 수 있었다.

또한, 전문적 학습 공동체 운영의 날을 통해 현장학습으로 영화 ‘밀정’을 보고나서 보고 나서 역사 교육과 관련지어 우리나라의 애국단체인 의열단에 대해 알아보고 의역단의 한일, 주요 인물에 대해 자세히 알아본 후 사회 교육과정에 반영 하는 과정을 통해 전문적 학습 공동체는 교사들의 학습 지향성뿐만 아니라, 학생들의 학습증진을 위해 학교 교육과정과 연계하고 있음을 확인 할 수 있었다.

독서토의 토론을 학습 내용으로 선정하여, 1학년은 교사도 학교가 두렵다는 책, 2학년은 미움 받을 용기에서부터 6학년의 경우 10대들의 사생활이라는 책에 이르기까지 교사의 학습 지향을 추구하는 것 외에도 학생들에게 긍정적인 사고를 심어주고, 학생들의 입장에서 교사들이 보다 좀 더 이해할 수 있도록 하기 위해 다양한 주제를 가진 책을 읽고 있음을 파악 할 수 있다.

교사 현직 연수 개념 모형에 비추어 보았을 때, 교사의 교수·학습에 직접적·간접적으로 관련된 문제를 포함하여 교육 내용을 구성하고 있었다. 그리고 교사의 수업 개선뿐만 아니라, 학생의 생활 지도 및 인성까지도 다룰 수 있는 교육 내용으로 구성되어 있었다.

라. 교육 방법

사랑 초등학교의 학교 안 전문적 학습 공동체 운영 직무 연수의 교육 방법으로는 교사들 간의 토의 및 협동 학습을 주로 확인 할 수 있었다. 예를 들어 2015년 학교 안 전문적 학습 공동체의 4학년 연수 자료로서 내 감정 사용법에 대해 이야기하고, 독서회(시 읽기 좋은날)를 열어 함께 시 낭송을 함으로서 국어 교육에서 더 나아가 생활지도에 까지 확장할 수 있음을 토의하는 시간을 가졌다. 2016년 학교 안 전문적 학습 공동체에도 협동 학습 및 토론, 실험 및 실천에 의한 탐구중심 학습을 진행하

였다. 예를 들어, 교육과정-수업-평가의 일체화를 위해 교육과정을 공동으로 재구성하고, 이를 바탕으로 수업을 하며, 상시평가 주제 확인 및 평가 문항을 개발하기 위해 교사들은 토의 및 공동의 논의과정을 거쳤다.

또한, 전문적 학습 공동체 연수의 날로 인해 현장 학습으로 영화 관람이 이루어진 후에도 4학년의 경우 ‘탐정 홈길동’을 보고 느낀 점 나누기, ‘탐정 홈길동의 흥행요소와 이야기의 구성요소와 관련지어 이야기 나누기’, ‘정글북’을 보고 동물 캐릭터에 숨겨진 비밀 찾아 이야기 나누기 등은 교사들이 대화를 서로의 생각 및 아이디어를 공유하였다. 그리고 공동 수업안 작성 및 수업 자료를 제작하기 위해 동기유발에 필요한 동영상 선정, 게시용 단원 및 학습문제를 제작하고, 생각을 넓히는 다양한 발문들 준비 및 학습지와 활동판을 만들기도 하였다.

또한, 학습 주제와 관련한 현장학습이 이루어졌다. 체험학습 장소 및 다양한 교육자료 문화체험 활동 및 박물관, 식물원 탐방 등을 하였다. 우주와 관련된 영화감상을 통해 다양한 우주 과학에 대한 용어를 접할 수 있었고, 우주에 관한 기대를 학생들에게 심어줄 수 있다는 것을 알 수 있었다. 교사 현직 연수 개념 모형에 비추어 보았을 때, 학교 안 전문적 학습 공동체의 연수 내용 및 활동들을 통해 협력을 통한 학습이 이루어지고 있다는 것을 확인할 수 있었다.

마. 교육 평가

동료 장학 수업 준비에 참여한 1학년 전문적 학습 공동체의 교사들의 의견에 따르면, 공동지도안으로 수업을 하다 보니 1학년 선생님들과 많은 협의를 통하여 수업을 준비할 수 있어서 배울 점이 많았고, 동학년 단위로 선생님들이 하나의 차시를 가지고 지도안 작성부터 수정, 완료하기, 자료 준비를 하니 수업에 나타나는 다양한 오류를 점검할 수 있었으며 최상의 수업 과정안을 만들어 낼 수 있음에 놀랐다고 언급하였다. 그

리고 이를 통해 발생하는 상황들을 해결하기 위한 방법도 다양한 모습으로 찾아내는 것을 보며 집단 지성에 의한 놀라운 면을 발견할 수 있었다고 하였다. 다른 의견으로 학생들의 생활 지도 및 수업에 대한 논의에서 그치지 않고 실제로 공동 수업안을 마련하기 위하여 준비하면서, 이러한 논의 과정이 더 많아진다면 수업에서 오는 부담감도 완화 될 수 있을 것이라는 기대를 표현하기도 하였다. 또한, 학교 관리자인 교장은 경력이 많은 교사들과 함께 신규 교사가 공동 수업안을 마련해 보는 과정에서 수업진행의 노하우를 얻을 수 있으며, 선배교사들과 더 많은 교류를 통해 다양한 교육활동에 대한 정보를 얻기를 바란다고 언급하였다. 이와 함께 집단 지성에 대한 중요성을 제시하면서, 교사들이 함께 모여 아이들의 즐거운 수업을 위한 학습지도 방안을 모색하는 과정이 반드시 필요한 과정이라고 하였다.

교사 현직 연수 개념 모형에 비추어 보았을 때, 연수 운영 결과보고서에 제시된 수업 운영 소감을 통해 동료 평가가 이루어지고 있다는 것을 알 수 있었다. 학교 내에서 전문적 학습 공동체에서는 수업 후 성찰 나눔 과정을 통해 동료 교원 평가와 학습 개선정도에 근거 한 평가가 자체적으로 이루어지고 있었다. 또한, 교사의 학습지향성 뿐만 아니라 더 나아가 학생들의 학습증진을 이루기 위해서는 이런 활동들이 지속적으로 이루어질 필요가 있다는 것을 추측해 볼 수 있다.

즉, 동료 간의 협력을 통해, 수업안을 만들고 수업 나눔을 통해 동료 간의 평가를 함으로서, 교사 개인의 학습뿐만 아니라 교사와 교사 집단의 전문성 향상을 추구하는데 보다 영향을 미칠 수 있을 것이다. 또한, 경력 교사 즉, 수석교사의 멘토링을 통해 신규 교사에게 많은 도움이 될 수 있으며, 이는 학생들의 학습 증진을 위해서도 중요하다는 것을 미루어 짐작해 볼 수 있는 부분이다.

3. 교사 현직 연수 개념 모형의 원리의 적용

앞서 교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 개념 모형의 원리로 자발성, 학습자 중심성, 협력성, 전문성, 소통성, 지속성을 제시하였다. 이하에서는 이러한 교사 현직 연수 개념 모형의 원리에 비추어 학교 안 전문적 학습공동체 직무 연수의 특징을 살펴보고, 모형과의 유사점 및 차이점이 있는지를 검토하여 정책의 시사점을 도출하고자 한다.

가. 자발성

교사 현직 연수는 현직에 임용된 교사를 대상으로 교사의 전문적 지식 및 태도를 함양하기 위해 공식적 과정과 비공식적 과정을 거쳐 다양한 장소에서 다양한 방법으로 이루어지는 활동(연수)이다. 즉, 연수는 특정 교육기관이 되어 비교적 체계적이고 계획적인 과정을 거쳐 이루어지는 교사 재교육 활동이다.

학교 안 전문적 학습 공동체 운영도 연수의 한 종류인 직무 연수로서 좁게는 단위 학교의 교장이, 넓게는 교육부 및 시·도 교육청에 의해 이루어지는 교육 활동이다. 그러므로 본 연구에서 제시한 자발성의 원리로 ‘의도된 자발성’에는 충족한다고 볼 수 있다. 그러나 교사들이 연수를 받는 동안 적극적인 마인드로 학습 활동에 참여하는 ‘진정한 자발성’을 문서상으로 확인하기는 한계가 있다. 그러므로 연수에 참여하는 교사들이 얼마만큼 주체적으로 연수 과정에 참여하였으며, 그 활동에 만족을 했는지의 여부를 파악하는 것이 관건이겠다.

나. 학습자 중심성

학교 안 전문적 학습 공동체에 참여하는 교사들이 연수생 또는 연수

강사가 되어 연수 과정을 진행해 나갔다. 교육과정을 재구성 하거나, 학부모 수업공개를 위한 공동 수업안 작성 및 수업자료 제작에서 수업 진행, 수업 성찰 및 수업 나눔에 이르기까지 전반적으로 교사들을 중심으로 이루어졌다. 수업 후 교사가 겪은 어려움을 경력 교사(수석 교사)가 멘토링 및 조언하는 과정을 통해 격려와 지지를 받았으며, 교사들은 함께 배워나가는 학습자로서의 면모를 보여주었다. 이는 학습자 중심성의 원리를 잘 반영하고 있음을 알 수 있다.

다. 협력성

먼저, 교육 체제 측면에서 살펴보면 단위학교, 교육지원청, 시·도 교육청에 이르기까지 상호협조가 있었다. 학교 안 전문적 학습 공동체 운영을 직무 연수로 운영하기 위해서는 단위 학교뿐만 아니라, 관련 교육기관들의 협조가 중요하다. 직무 연수로 연수를 신청하고, 연수 운영 및 연수 이수의 과정이 전반적으로 이루어지기까지 각 기관에 따라 담당하고 있는 업무 내용들이 상이하므로 활발한 협조가 이루어져야 한다.

또한, 연수에 참여하고 있는 연수 참여 교사들 간의 협력과 연수생과 연수 관리자 즉, 단위 학교의 경우 교장과의 관계 역시 중요하다. 각 학년별로 적게는 5명에서 8명에 이르기까지 각 학년별 교사 학습 공동체를 조직하여 운영이 되고 있었다. 전문적 학습 공동체 연수 운영의 날에는 1,2학년, 1,4학년, 2,4학년, 2,5학년, 3,4학년, 3,5학년, 5,6학년을 묶어서 학년별로도 협력이 이루어질 수 있도록 조직하였다. 이는 학교 구성원들 간의 의사소통의 범위를 확대시키는 것뿐만 아니라, 협력적인 학교 문화 형성 조성에도 영향을 미친다.

이는 협력성의 원리에 부합하고 있다고 볼 수 있으나, 실질적으로 교사들간의 협력이 어떻게 구현되고 있는지에 대한 양상을 살펴보기는 어렵다. 또한, 연수에 참여하는 교사들 간의 관계에서 각 담임 교사별로 말

고 있는 업무 및 수업량의 경중이 다양하고, 반 학생들의 특성이 각기 다르기 때문에 이를 어떻게 다룰 것인지에 대한 문제도 남아 있다.

라. 전문성

연수에 참여하는 교사들은 전문성을 신장시키기 위해 지속적으로 노력해야 한다. 연수 강사 및 연수 관리자의 전문성 또한 학교 안 교사 학습 공동체 운영의 질을 결정하는 핵심적인 부분으로서 작용한다. 학교 내에서 다루기 어려운 내용들은 외부 전문가를 연수 강사진으로 초빙하여 연수를 진행하였다. 예를 들어 교사와 학생의 효과적인 스트레스 관리라는 주제는 교원 내 인사들이 다루기 어려운 부분으로 판단하여, 외부 전문가를 강사진으로 초빙하여 연수를 진행하였다. 이는 연수 강사진으로 학교 내 교원뿐만 아니라, 필요할 경우 외부 전문가가 활용될 수 있다는 것을 의미한다. 또한, 경력 교사(수석 교사)가 수업 성찰 및 수업 나눔 과정에서 필요한 조언을 제공하였다.

이를 통해 전문성의 원리가 충족되었다고 볼 수 있지만, 전문성은 육안으로 쉽게 판단할 수 있는 부분이 아니고 전문적 학습 공동체를 구성하고 있는 교사들의 개인 차이에 따라 학습 공동체에서 발휘될 수 있는 전문성은 상이 할 수 있으므로, 이에 대한 교사 개인의 의지 및 노력이 필요할 것으로 보인다.

마. 소통성

학교 안 전문적 학습 공동체 운영 결과보고서에서 수업 성찰 및 수업 나눔을 통해 반성적 대화와 수평적 상호작용이 이루어지고 있다는 것을 알 수 있었다. 수업 성찰 및 나눔 과정은 교사 개인에 있어서도 수업이 많이 성장할 수 있지만, 공동 수업안을 조직하는 과정을 통해 다양한 생

각을 모을 수 있는 기회가 될 수 있다. 즉, 교사들이 공동 수업안을 구성하고 각 반에서 이에 따라 수업하고 수업에서 좋았던 점과 개선해야 할 점에 대해 의견을 나누는 것이 교사들의 수업 성장에 있어서 매우 좋다고 언급하였다. 또한, 홈페이지에 각 학년별로 전문적 학습 공동체 운영 연수 활동의 결과서 및 사진들을 제시함으로써 자연스럽게 전 교직원간의 소통을 유도하고 있는 것으로 보여진다. 이를 통해 소통성의 원리가 잘 부합되고 있다는 것을 보여주며, 교사들의 협력을 유도하기 위해서도 소통성이 뒷받침되어야 한다는 것을 나타낸다.

바. 지속성

앞서 제시한 연수 교육 과정에서 제시된 학습 시간을 통해서도 알 수 있듯이 연수 기간 동안에는 매월 1회 이상 정기적인 만남을 통해, 학습이 이루어지고 있다는 것을 파악할 수 있었다. 연수 과정 기간 동안 교사들은 각 학년 연구실 또한 수석 교사실을 통해 그룹별로 함께 학년별 전문적 학습공동체가 활동할 수 있는 공간을 활용하거나, 현장 학습을 통해 만남을 이어나갔다. 그러나, 연수 기간의 종료 후에도 교사들이 각자의 교실 상황에서 역량을 갖추고 다른 동료 교사들과 수업 사례 및 아이디어 공유 등 지속적인 만남을 갖는 것이 중요하다. 학교 안 전문적 학습 공동체의 운영 결과보고서에서는 정해진 연수 기간 이후 별도로 추후에 관한 모임에 대해서는 파악하기는 어려웠다. 그러므로 교사 현직 연수는 제한된 기간이지만, 교사 집단 전문성 함양을 위해서는 단순히 일회적, 단기적인 교사 학습 공동체 모임으로 끝나는 것이 아니라, 꾸준한 지속적인 만남이 되어야 할 것이다.

4. 시사점

교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수의 개념 모형을 실제 사례인 사랑 초등학교의 학교 안 전문적 학습 공동체 운영 직무 연수에 적용시켜 분석한 결과 개념 모형의 구성요소인 목적, 참여주체, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가와 원리에 있어 많은 부분 유사성을 보이지만, 개념 모형과 다른 점도 나타나고 있었다.

목적의 경우, 연수를 통해 교원의 역량을 강화하고 교원의 동료성과 전문성 신장이라고 제시한 것은 교사 현직 연수 모형의 일차적인 목적인 교사 개인 전문성 및 집단 전문성을 함양과 일치한다. 그리고 이를 통해 학생들의 참된 학력 신장 및 학생중심의 교육과정 운영 및 수업 실현이라는 목적은 교사 현직 연수 모형의 학교교육의 변화, 교육의 질 향상이라는 궁극적인 목적과 유사하다.

참여 주체의 경우, 연수생인 연수 참여 교사와 연수 강사, 연수 관리자가 주축으로 이루어져 있었다. 연수에 참여하는 참여 교사 및 연수 강사들은 서로 상호작용을 통해 연수 과정을 진행해 나갔다. 교사 현직 연수 개념 모형에서, 연수 관리자는 단위학교의 경우 교장, 교육 체제 측면에서 시·도 교육청 및 교육부로 언급하였는데, 이 사례의 경우 단위 학교에 전문적 학습 공동체 관리팀이 존재하여 이를 연수 관리자에 해당한다고 보았다.

교육 내용의 경우, 교사의 교수·학습에 직·간접적으로 관련된 문제를 포함하여 연수 내용을 구성하였는데, 학생의 학습 증진을 위해 교육 내용이 이루어져 있었으며 학생의 생활 지도 및 인성까지도 다룰 수 있는 교육 내용으로도 구성이 되었다고 볼 수 있다.

교육 방법의 경우, 교사간의 토의 및 협동 학습에 비중을 두었으며, 또한 학습 주제와 관련한 학교 밖의 현장 학습을 통해 교사들이 먼저 체험해 보고 학생들에게 이에 대한 호기심 및 기대를 심어주고자 하는 부분도 중시하였다.

교육 평가의 경우, 수업 성찰 및 나눔 과정을 진행하여 동료 간의 평가와 경력 교사의 조언을 통해 자체적으로 학습 개선에 근거한 평가가 이루어졌다고 볼 수 있다. 이는 교사 개인 차원에서 함양되는 전문성뿐만 아니라, 조직 차원 측면에서 교사 집단 전문성 함양에 영향을 주었다고 볼 수 있다.

원리의 경우, 자발성, 학습자 중심성, 소통성, 전문성은 어느 정도 충족되었다고 볼 수 있으나, 협력성과 지속성의 원리에 대해서는 보완할 필요가 있었다. 협력성의 경우, 단위학교에서 연수에 참여하는 참여 교사들 간의 협력성도 매우 중요하지만, 연수생과 연수 강사간의 협력성, 연수생과 연수강사와 연수관리자의 협력성이 잘 어우러질 필요가 있다. 연수 운영 결과보고서에는 학교 안 전문적 학습 공동체 직무 연수에 참여한 교사들이 연수 과정에서 들은 교육 내용 및 활동들을 작성을 하고 학교 홈페이지에 공식적으로 게재를 하기 때문에, 제시된 문서상에 협력이 잘 일어나고 있는 것처럼 보일 수 있다. 연수생과 연수 강사의 경우 주로 동료 교사들로 구성되면서 수평적인 의사소통이 이루어졌다고 볼 수 있지만, 연수에 참여 하고 있는 전 교직원들이 정말로 교사 간에 소통을 하기 원하고 있으며 교사들이 진정 원하는 협력성이 발휘되고 있는지는 의문이다. 학교의 특성 및 학교의 구성원들의 성향에 에 나타날 수 있는 협력의 다양성은 상이하다. 이는 연수 관리자의 입장에서 중요하게 고려해야 할 부분으로 각 학교의 특성을 알고, 교사들에게 지속적인 관심을 기울여야 그에 따른 적절한 협력의 방안을 제시해 줄 수 있을 것이다. 이와 더불어 전문적 학습 공동체 연수 운영의 날에 학년별로 묶어서 협력이 이루어질 수 있도록 하고 있지만, 이를 연수 결과 보고서를 작성하기 위한 ‘보여주기 식의 협력’인지 ‘진정한 소통과 만남을 위한 협력’인지 제고해 볼 필요가 있겠다.

그러므로 학교 안 전문적 학습 공동체 운영 연수 계획을 수립할 때부터, 학교 내의 구성원들이 모두 참여하여, 연수의 비전을 세우고 다양한 생각을 공유하는 과정들이 필요 할 것이다. 상위하달식의 반 강제적인

전문적 학습 공동체를 운영(시수 및 주제 선정)하기보다는 구성원들의 협력하여 교사 학습 공동체를 구성하는 것이 무엇보다 중요하다. 즉, 학교 안 전문적 학습 공동체를 통한 직무 연수 운영과정에서 단지 교사들이 연수 학점을 따기 위해 형식적으로 이루어지거나, 관리 차원에서 교사들에게 강제적으로 여러 활동을 부여하는지 등의 과정은 지양해야 한다.

그리고 연수 관리자인 단위 학교의 교장과 시·도 교육청 및 교육부의 연수 담당자들이 어떤 마인드를 갖고 있는느냐에 따라 학교 안 전문적 학습 공동체 운영의 질이 달라질 수 있다. 그러므로 주기적인 인사이동으로 인해 연수 관리자가 바뀔 시에는 이와 관련한 교육 및 업무 인수인계가 제대로 이루어져 관련 기관들의 관계가 잘 유지 될 수 있도록 되어야 한다. 또한, 학교 안 전문적 학습 공동체를 직무 연수로 운영을 위해서 적어도 6개월 길게는 약 1년간의 시간동안을 거쳐 여러 과정들을 통해 이루어진다. 원활한 연수 운영을 위해 여러 행정 절차들이 수반 될수 밖에 없지만, 이에 대한 질 관리 및 단위학교, 교육지원청, 도 교육청간의 관계 즉, 교육 체제간의 협력이 잘 이루어져야 교사들이 원하는 전문적 학습 공동체가 이루어질 수 있을 것이다.

지속성은 연수 과정 동안 학년별로 매월 1회 이상 정기적인 만남을 통해 학습이 이루어졌기 때문에 교사 학습 공동체의 특성을 충족시켰다고 볼 수 있다. 그러나 연수 이수 학점 인정 이후, 교사 학습 공동체의 지속적인 운영은 고려하지 못하고 있다. 즉, 교사 현직 연수가 제한된 시간 및 비용으로 인해 한시적인 성격을 띠 수밖에 없다하더라도, 단위학교에서 연수의 효과를 극대화하기 위해서는 연수 참여 교사들의 지속적인 교류와 만남을 위한 장이 필요하다. 이는 교사의 자발적인 의지가 요구됨과 동시에 교사들이 서로 상호작용을 할 수 있는 여건을 마련해 주는 것이다. 그러므로 교사 현직 연수를 통해 개발된 교사들의 전문성이 함께 공유하는 과정을 통해 지속적인 교사 전문성 발달을 위해서는, 하드웨어적 측면에서 교사들이 모일 수 있는 장소 확보 및 복잡한 행정절차로 인해 소모되는 교사들이 부담하고 있는 불필요한 업무경감이 이루어져야

하며, 민주적 의사소통이 자연스럽게 일어날 수 있는 학교 문화를 만드는 것이 필요하다. 소프트웨어적 측면에서는 연수 과정을 통해 개발된 교사들의 전문성이 학교 현장에 접목 가능하도록 교사들 간의 다양한 사례를 공유하는 교육 기회를 지속적으로 만들어야 할 것이다.

이상 살펴본 바를 정리하면, 교사 현직 연수로 학교 안 전문적 학습 공동체 운영을 통한 직무 연수는 교사 현직 연수 모형으로 살펴볼 때, 구성요소 및 전반적인 원리들이 반영되어 있다.

그러나, 일부 협력성의 원리나 지속성의 원리 등에서 부족한 부분이 보인다. 또한, 교사 연수의 특성상 연수의 진행 과정에서 나타날 수 있는 형식적인 운영, 의도된 자발성 등이 나타날 수 있으며, 이를 주의해서 살펴보아야 함을 발견할 수 있었다. 또한, 교사 현직 연수 모형을 실제 학교 안 전문적 학습 공동체 운영을 하고 있는 직무 연수에 적용시켜 살펴봄으로서 실제 사례에 적용 가능한 모형이라는 것을 확인 할 수 있었다. 따라서 본 모형을 보다 정교화하기 위해서는 다양한 교사 현직 연수 사례에 적용해 볼 필요가 있을 것이다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 문헌 연구를 통해 교사 학습 공동체 이론을 적용하여 교사 현직 연수 모형을 탐색한 연구이다. 먼저 교사 현직 연수의 현황 및 문제점에 대해 살펴봄으로서 교사 현직 연수의 실태를 파악하고, 기존의 교원 현직 연수 모형들을 살펴보면서 새로운 교사 현직 연수 모형의 필요성을 고찰하였다. 다음으로 교사 학습과 학습 공동체의 선행 문헌들을 통해 교사 학습 공동체가 등장하기까지의 흐름에 대해 살펴보고, 교사 학습 공동체 이론을 바탕으로 교사 현직 연수 개념 모형 및 원리를 구안하였다. 또한 구안된 개념 모형과 원리를 실제 사례에 적용시켜 보고, 그 시사점을 도출하였다.

교사 현직 연수의 현황을 살펴본 결과 교사 현직 연수가 여전히 정책적으로도 중요하게 논의되고 있으며, TALIS 연구에서 교사의 전문성 개발을 위한 교사들의 현직 연수 참여율과 강도가 높은 것으로 나타났다. 교사 현직 연수의 주요 문제들을 연수 제도 측면, 연수 내용 및 프로그램 측면, 연수 운영 측면, 연수 평가 및 활용 측면에서 종합하여 정리하였다. 연수 제도 측면에서 우리나라의 교사 연수는 여전히 교사들의 요구를 반영하지 않고 상위 기관 주도하에 상위 하달식으로 이루어지고 있으며, 1급 정교사 자격연수를 제외하고 평생 동안 평교사들이 받을 수 있는 자격 연수 기회가 제한되어 있다는 점과 너무나 산발적인 직무 연수 종류들로 인해 교사들에게 혼란을 가중시키고 있다는 점이 문제가 된다. 연수 내용 측면에서는 현장과 괴리된 연수 내용으로 인해 교사들은 연수 내용에 의문성을 제기하고 있으며, 연수 운영 측면에서는 타이트한 일정으로 전통적인 강의식 위주의 전달 방법이 여전히 사용되고 있다는 점이다. 연수 평가 및 활용 측면에서 연수 평가에 대한 체계적인 기준이

미흡하고, 연수 이수 후에도 이를 활용하여 교사들이 학교 현장에서 지속적인 전문성을 신장시킬 수 있는 방안을 모르며, 이에 대한 대책마련이 없다는 것이 문제로 제기되었다.

그럼에도 불구하고, 교사의 현직 연수 참여와 강도에 대해 미루어 짐작해 보면, 교사 현직 연수가 여전히 교사 전문성 개발을 위한 대표적인 방안으로 사용되고 있으며, 이에 대해 지속적으로 논의가 필요하다는 것을 나타낸다.

전문가로서 교사는 교수자이기 이전에 학습자로서 꾸준히 전문성을 갈고 닦지 않으면 안 된다. 교사 개인의 전문성은 향상되었으나, 교사 집단의 전문성은 그렇지 못했다. 교사 개인의 전문성만으로는 날로 더해가는 학생들의 다양성과 교육상황의 복잡성 등 급변하는 교육환경에 능동적으로 대처할 수 없다. 그러므로 교사 개인의 전문성 개발에 치중한 개인주의적 접근에서 탈피하고, 교사들의 집단 전문성 개발에 중점을 두어야 할 필요가 있다(서경혜, 2015). 교사 학습 공동체가 등장하게 된 배경은 다음과 같다. 교사들의 전문성을 개발하는 대표적인 방법으로 활용되는 교사 현직 연수가 여전히 전통적 방식인 강의 전달 연수로 이루어지고 있기 때문에, 이에 대한 한계와 기존의 교사 전문성 개발은 교사 개인에게 초점이 맞추어져 있기 때문에 실질적으로 교사 전문성이 학교 현장에서 발휘되는데 어려움이 있다. 또한, 협력적인 학교 문화 개선을 위해 교사 학습 공동체가 등장 했다고 볼 수 있다.

본 연구에서는 교사 학습 공동체에 관한 속성들을 내적 특성과 외적 특성으로 구분하고 그들 간의 관계를 제시하였다. 교사 학습 공동체의 내적 특성은 교사 학습 공동체 자체가 가질 수 있는 속성으로 교사 학습 공동체의 주요 특성이다. 내적 특성으로 자발적 참여의지, 미션·가치·비전의 공유, 수업사례 및 아이디어 공유, 학습 지향성, 협력, 수평적 의사소통, 공유된 리더십, 반성적 대화, 실천 및 실험 지향성, 결과 활용을 제시하였다. 교사 학습 공동체의 외적 특성은 교사 학습 공동체를 유지하고, 교사 학습 공동체의 내적 특성이 잘 발휘될 수 있도록 하는 조건

으로 전문가 도움, 지원적 환경을 제시하였다. 제시된 속성들은 서로 상호 보완적인 성격을 지니며, 교사 학습 공동체는 외적 특성과 내적 특성들이 골고루 충족되어야 교사 학습 공동체가 추구하는 교사 집단 전문성의 함양을 가지고 올 수 있다.

다음으로, 교사 학습 공동체의 이론을 바탕으로 교사 현직 연수의 개념 모형 및 원리를 구안하고자 했다. 기존의 현직 교사 연수 모형은 변화된 맥락과 현직 교사들의 특징을 충분히 반영하지 못하고 있었다. 김병찬(2011)이 구성주의 관점을 바탕으로 교사 현직 연수 모형을 구안하였지만, 모형의 한계로 여전히 교사들의 특성 및 현실 맥락이 좀 더 깊이 반영될 필요가 있다고 언급하였다. 따라서, 교사 현직 연수 모형 개발에 있어서 다양한 현직 교원 교육의 맥락이 반영되어야 한다고 강조하였다. 또한, 기존의 모형으로는 교사 학습에 있어 교사 개인이 아닌 공동체의 일원으로서 교사와 교사 간에 일어나는 복잡 미묘한 측면, 교사 간의 상호작용, 협력을 통해 자연스럽게 일어나는 교사 간의 학습 과정을 보지 못하는 제한적인 시각을 가지고 있었다. 이는 교사 연수의 새로운 흐름 들 즉, 교사와 교사간의 공동체 마인드, 교사들의 자발성, 협력 등을 통해 교사 현직 연수에서 새로이 부각되는 장면들을 바라보고 이해하는데 한계가 있었다.

따라서 교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수의 개념을 “현직에 임용된 교사를 대상으로 교사, 단위 학교, 교육 시스템(교육 기관)을 중심으로 이루어지는 체계적이고 계획적, 의도적인 활동들로서, 교사 개인 및 교사와 교사 간 집단 전문성 향상을 위해 구성원들의 지식과 경험을 바탕으로 협력 및 반성적 실천 과정을 통해 새로운 지식을 창출하고 공유하는 학습 활동”이라고 정의하였다. 이러한 교사 현직 연수 개념 모형의 정의와 기능을 바탕으로 목적, 참여주체, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가를 구성요소로 설정하고 교사 학습 공동체의 속성을 적용하여 자발성, 학습자 중심성, 협력성, 전문성, 소통성, 지속성이라는 여섯 가지의 원리를 제시하였다.

교사 현직 연수 개념 모형의 목적은 교사 개인 전문성 및 집단 전문성 함양을 통한 학교교육의 변화, 교육의 질 향상이다. 참여 주체는 연수에 참여하는 참여교사 즉, 연수생, 연수 강사, 연수 관리자로 구성된다. 연수 강사는 주로 동료 교사이며, 상황에 따라 단위학교의 교장 및 교육관련 전문가가 될 수 있다. 연수 관리자는 단위 학교에서는 교장이며, 교육 체제 측면에서는 시·도 교육청, 교육부가 될 수 있다. 교육 내용은 교사의 교수·학습에 직접적·간접적으로 관련되는 문제이며, 교육 방법은 자발적인 참여, 비전 및 아이디어 공유, 협력을 통한 학습, 반성적 대화, 결과 활용을 거쳐 순환적으로 이루어질 수 있음을 제시하였다. 교육 평가는 동료 간의 평가, 피드백이 중심이 되어야 한다.

교사 현직 연수 개념 모형의 원리는 교사 학습 공동체의 속성들을 적용하여 자발성, 학습자 중심성, 협력성, 전문성, 소통성, 지속성의 여섯 가지로 제안하였다. 자발성은 교사 현직 연수에 참여하는 참여 교사들의 자발성으로, 연수는 체계적으로 계획적으로 조직된 활동으로 인해 ‘의도적 자발성’이 일어날 가능성이 크지만, 교사들이 연수를 받는 동안 교사들이 학습 주체가 되어 능동적·자발적으로 참여하는 학습 활동들에서 ‘진정한 자발성’이 일어나야 함을 강조한다. 학습자 중심성은 연수 과정에서 연수 강사가 존재하지만, 연수에 참여하는 교사들이 중심이 되어 주도적으로 연수가 진행되어야 함을 뜻한다. 협력성은 연수에 참여하는 참여 교사간의 협력성 뿐만 아니라, 연수를 원활히 운영하기 위해 시·도 교육청 및 교육 관련 기관들의 협조적인 태도까지도 포함한다. 전문성은 교사 현직 연수에서 달성하고자 하는 주요 목표로, 연수에 참여하고 있는 교사들이 전문가가 되어야 하며, 연수 강사진 및 연수 관리자는 강의 내용의 전문성뿐만 아니라, 연수를 조직하고 관리하는 방법적 전문성까지 겸비되어야 한다. 소통성은 연수에 참여하는 교사들 간에 수평적인 의사소통을 의미하며, 연수생과 연수강사, 연수 관리자간에 수직적인 관계가 아닌 수평적인 관계가 이루어져야 함을 뜻한다. 지속성은 교사 현직 연수는 제한된 시간과 비용으로 이루어지므로 일회적인 성격을 띠지

만, 연수 후에도 교사들이 학교 현장에서 지속적인 만남을 통해 집단전문성을 향상시킬 필요가 있음을 나타낸다.

교사 현직 연수 개념 모형과 원리를 실제 사례로 교사 직무 연수인 ‘학교 안 전문적 학습 공동체 운영’에 적용시켜 살펴본 결과, 목표, 참여주체, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가에 있어서 유사한 특징을 보였다. 그리고 교사 현직 연수 개념 모형에서 제시된 여섯 가지의 원리를 실제 사례에 적용시켜 분석한 결과, 전반적으로 교사 현직 연수 모형의 원리가 반영되어 있지만 협력성의 원리와 지속성의 원리에서 부족한 점이 존재함을 발견할 수 있었다. 본 연구는 이론 및 선행 연구들을 통해 분석하여 구안된 연역적 모형이다. 따라서 본 모형이 실제 사례에 적용 가능하지만, 앞으로 더 많은 사례에 적용해봄으로서 모형을 뒷받침 할 수 있는 실증적 연구들이 지속적으로 이루어져야 할 필요가 있다.

2. 결론 및 제언

이상의 논의로부터 다음의 결론을 도출하면 다음과 같다. 교사 현직 연수는 교사 전문성 개발을 위한 대표적인 방법으로 국가 정책의 주요 과제로 관심을 갖고 있으며, 앞으로도 교사 전문성 개발을 위한 방안으로 지속적으로 이루어질 전망이다. 최근 학습 공동체를 교사 학습의 방안으로 적용하여 교사 학습 공동체를 활용한 교사 교육이 이슈가 되고 있다. 본 연구는 교사 학습 공동체 이론을 적용하여 교사 현직 연수 개념 모형과 원리를 도출함으로서 새로운 교사 현직 연수에 대한 이론적 토대를 마련하였다는 점에서 그 의의가 있다. 교사 전문성은 개인 차원이 아닌 조직 차원 즉, 공동체 측면에서 이루어질 때 교사 개인의 전문성뿐만 아니라, 교사 집단 전문성 함양을 통해 학교 교육의 변화와 교육의 질 향상을 가져 올 수 있을 것이다.

교사 현직 연수 모형을 실제 사례인 학교 내 교사 현직 연수에 적용시

켜 살펴본 결과, 교사와 교사간의 협력, 교사들 간의 소통, 연수 참여 교사인 연수생과 연수 강사진과의 수평적인 상호작용, 그리고 개인이 아닌 집단으로서의 교사들의 전문성 향상을 위해 학교 현장에서 이루어지는 활동 및 노력들이 이루어짐을 살펴볼 수 있었다.

이러한 내용을 바탕으로 교사 현직 연수 모형을 활용하는데 있어 정책적으로 고려해야할 사항들을 도출하면 다음과 같다. 먼저, 교사 현직 연수를 원활히 운영하기 위해서는 연수 체제를 제도적으로 재정비 할 필요가 있다. 교사 현직 연수는 근래에 와서 많은 투자와 노력으로 이론을 중심으로 한 전달 위주 강의에서 벗어나 현장 중심의 기능 학습을 통해 교사의 교수·학습 능력을 향상하는 추세로 변화를 보이고 있다. 그러나, 여전히 성과중심을 위해 단시간 동안에 많은 교사들에게 이론을 중심으로 한 전달 위주 강습이 주로 이루어지고 있다. 강의 전달 위주 강습이 주는 장점들이 존재하지만, 교사들의 필요와 욕구가 반영된 현장 적합성 교사 현직 연수로 개선되어야 한다. 합리적으로 선정된 연수 내용과 개인차를 고려한 연수 과정이 구성될 수 있도록 교사들의 의견을 듣는 것뿐만 아니라, 단위 학교, 시·도 교육청, 교육부 등 관련 교육 기관의 협조와 연계가 지속적으로 이루어져야 한다.

또한, 교사 현직 연수인 학교 안 전문적 학습 공동체를 통해 직무 연수를 운영함에 있어서 상위 교육 기관들이 표준화된 절차를 제시하는 것도 필요하지만, 구체적인 획일화된 운영 방법 및 절차를 따르도록 강요하는 것은 지양해야 한다. 교사 학습 공동체를 활용한 직무 연수가 오히려 교사들을 통제하는 수단으로 활용되어서는 안 된다. 즉, 단위학교 및 교사들에게 자율권을 주어, 그들만의 방식으로 학교 현장에 안정적으로 정착할 수 있도록 행·재정적인 지원이 뒷받침 되어야 할 것이다. 현재 학교 안 전문적 학습 공동체 직무 연수는 교장이 학교 관리자로서 단위 학교 차원에서 운영된다. 만약 본 교사 현직 연수가 본질의 의미가 훼손되어 단지 교장의 실적 및 학교의 실적 마련을 위해 악용되어 강제적으로 이루어진다면 이에 대한 문제는 심각할 것으로 보인다. 예를 들어 교

장의 일방적인 주도로 교사 학습 공동체가 구성되고 교장의 편에 선 교사들이 교사 학습 공동체를 구성하면서, 교장의 의도를 정당화하고 실현하는 방편으로서 활용되어서는 안 된다. 그러므로 단위학교 내에서 교사 학습 공동체 내에서 발생 할 수 있는 학교 구성원들의 다양한 의견 차이, 불일치 등을 자연스러운 갈등으로 여기고 이를 포용할 수 있는 넓은 마음이 필요할 것이다.

다음으로 교사와 교사의 협업에 있어 단순히 정보 교류를 포함하는 것이상으로 완전한 협력 추구를 위해 구성원들이 함께 노력하려는 태도가 필요하다. 이러한 태도가 만들어지기 위해서는 교사를 바라보는데 있어서 사고의 전환이 필요하다. 교사는 남들보다 그저 잘 가르치는 교사가 아닌, 유능하고 지혜롭고 예술적인 교사가 되어야 한다. Schön(1995)은 전문가 실천에 있어 ‘디자인’을 듀이(Dewey, 1916)의 사고와 행위의 결합으로서 ‘탐구(Inquiry)’에 비유하였다. 일반적 의미의 디자인(Designing) 개념, 이는 건축이나 조경, 산업디자인 등과 같은 디자인 직업의 활동이 아니라, 복잡하고 불확실한 상황에서 무엇을 만들어내는 과정과 유사하다고 볼 수 있다. 이러한 교사를 양성하기 위해서는 교사를 개개인으로 바라볼 것이 아니라, 교사와 교사 간 협력을 통해 서로의 경험을 공유하고, 이를 통해 새로운 지식을 창출하는 등의 과정을 통해 복잡한 학교 현장에서 일어나는 불확실한 상황들을 직면했을 때 이를 다룰 수 있는 능력을 기를 수 있을 것이다.

연구의 결론을 토대로 후속연구에 제언을 하면 다음과 같다. 교사 학습 공동체 이론을 적용한 교사 현직 연수 모형은 문헌연구를 바탕으로 얻어진 연역적 모형이며, 개별 사례에 근거하기 보다는 일반화된 모형이다. 모형 연구의 한계는 기존의 이론 및 선행 연구들을 분석하여 만들어졌기 때문에 추후에 모형을 뒷받침 할 수 있는 실증적인 연구들 즉, 교사 현직 연수 모형을 다양한 사례에 적용해 봄으로서 모형의 설명력을 높이는 것이 필요하다. 또한, 본 모형은 교사 학습 공동체의 이론을 바탕으로 만들어진 새로운 교사 현직 연수의 기초 모형이므로 교사 현직 연

수의 특징, 상황에 따라 절차 모델이 다양하게 개발될 필요가 있다. 따라서 본 모형을 현장 사례에 지속적으로 검증한다면, 더욱 모형이 발전할 수 있을 것이라고 기대한다.

참 고 문 헌

- 강명희 · 임병노 (2002). **평생학습시대의 학습 담론 : 미래를 준비하는 학교**. 서울: 학지사.
- 강병서(1999). **인과분석을 위한 연구방법론**. 서울: 무역경영사.
- 강원근(2000). 21세기의 교원 연수 체제. **한국교원교육연구**, 17(1), 55-79.
- 경기도교육연구원(2015). 교사 학습 공동체를 활용한 직무연수, 교사들의 자발적 역량을 꾀하다. **교육시선오늘**, 15(2), 1-4
- 경기도교육청(2015). 2015 학교 안 전문적 학습공동체 학점화 계획. 경기도교육청 학교정책과.
- 경기도교육청(2016). 2016 학교안 전문적 학습공동체 학점화 계획. 경기도교육청 학교정책과.
- 고벽진(2004). 교원 현직 연수 제도 및 운영에 관한 교원과 교육전문직의 인식 분석. 박사학위논문. 계명대학교 대학원.
- 구정모(2014). 인지적 도제 이론을 적용한 원격 교사 연수 모형 개발. **아동교육**, 23(4), 127-141.
- 권낙원(2007). 교사의 전문성 향상을 위한 전문적학습공동체 구성 가능성 탐색. **교육과정학연구**, 7, 1-19.
- 교육부(2016). 2016년도 교원 연수 중점 추진 방향.
- 김갑성 · 김이경 · 박상완(2011). 교원 및 교직원환경 국제비교 : 1주기 TALIS 결과를 중심으로. 한국교육개발원.
- 김경은(2010). 수업전문성 신장을 위한 사회 수업 학습공동체 활동 사례 연구. **열린교육연구**, 18(4), 31-55.
- 김도기(2005). 컨설팅 장학에 관한 질적 실행 연구. 박사학위논문. 서울대학교대학원.

- 김민아(2014). 한국과 일본의 초등학교 초임교사연수 체제 비교 : 경기도와 요코하마시를 대상으로. **비교교육연구**, 24(1), 303-323.
- 김병찬(2004). 현직교원교육의 변화 동향 고찰. **한국교원교육연구**, 21(3), 363-388.
- 김병찬(2007). 교원연수제도의 발전방향과 과제. 한국교원교육학회 학술대회자료집. 49. 105-130.
- 김병찬(2011). 구성주의 기반 교원 현직교육 프로그램 모형 개발 연구. **중등교육연구**, 59(2), 337-380.
- 김병수(2014). 수업전문성 신장을 위한 학습공동체 사례 연구 : 초등학교 국어 수업을 중심으로. **청람어문교육**, 50, 7-35.
- 김성천(2006). 교사자율연구모임을 통한 교사 전문성 성장과정: 협동학습 연구회에 관한 문화기술적 연구. 박사학위논문. 성균관대학교대학원.
- 김성천 · 맹재숙(2007). 전문성을 지닌 교사 리더로 성장하기: 협동학습 연구회에 대한 문화기술적 연구. **교육사회학연구**, 17(4), 1-33.
- 김송자 · 맹재숙 · 박수정(2013). 초등학교 교사학습공동체 운영 사례 연구. **교육연구논총**, 34(1), 227-247.
- 김은영 · 남수경(2015). '학습연구년 특별연수' 참여 교사들의 지원-선발-초기 활동에 관한 질적연구. **교육행정학연구**, 33(1), 81-104.
- 김이경 · 김경현(2015). 미국과 영국의 초임교사 입직연수 비교 분석. **교육문화연구**, 21(4), 61-84.
- 김중서(1986). **교육연구의 방법**. 서울: 배영사.
- 김지영(2010). 수업 개선을 위한 교사학습공동체에서의 교사학습 행위에 대한 사례 연구. 석사학위논문, 서울대학교대학원.
- 김진규(2009). 교사 학습공동체 활용 평가연수의 실천전략. **교육평가연구**, 22(4), 939-959.

- 김진규(2011). 현장적용형 혼합학습 교사연수의 모형과 실천전략. **교육문화연구**, 17(1), 31-41.
- 김호권(1996). 한국 교원연수체제의 회고와 전망. **교육이론과실천**, 6(1), 7-15.
- 노중희 · 한만길(1982). 교원현직교육의 발전방향과 과제. 한국교육개발원.
- 류근우(2006). 초등교원 연수체제 개편의 방향과 과제. 16. 참마음 교육학회 학술대회 자료집. 99-135,
- 박상완(2007). 교원양성 교육과정의 발전 방향과제. **한국교원교육연구**, 24(2), 143-173.
- 박상완(2014). 현직교사교육 연구 동향 분석: 특성과 과제. **한국교원교육연구**. 31(2), 227-254.
- 박세훈 · 박지훈(2011). 통합적 수업전문성 모형 탐색. **한국교원교육연구**, 28(3), 153-178.
- 사랑 초등학교(2015). 학교 안 전문적 학습 공동체 연수 결과 보고서.
- 사랑 초등학교(2016). 학교 안 전문적 학습 공동체 연수 결과 보고서.
- 서경혜(2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. **교육과정연구**, 23(2). 285-310.
- 서경혜(2008). 학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례연구. **한국교원교육연구**, 25(2), 53-80.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사 학습 공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276.
- 서경혜(2010). 교사공동체의 실천적 지식. **한국교원교육연구**, 27(1), 121-148.
- 서경혜(2013). 교사 학습에 대한 공동체 접근. **교육과학연구**, 44(3), 161-191.
- 서경혜(2015). 교사 학습 공동체 : 집단전문성 개발을 위한 접근. 서울: 학지사.
- 서진아 · 최정아(2012). 미술과 교수학습공동체에서의 반성적 사고와 실천에

- 관한 연구. **미술교육논총**, 26(3), 321-354.
- 선미라(2007). 교원 연수 개선 방안에 관하여. 석사학위논문. 한양대학교 교육대학원.
- 소경희(2009). 교사학습이해를 위한 기초적 탐색. **교육과정연구**, 27(3), 107-126.
- 송경오 · 최진영(2010). 초·중등학교 교사 학습 공동체의 측정 모형 및 수준 분석. **한국교원교육연구**, 27(1), 179-201.
- 송광용 · 김도기(2005). 초등 교과교육연구회 운영의 활성화 방안 연구. **한국교원교육연구**, 22(2), 227-252.
- 송태민(2016). 혁신학교가 전문적학습공동체 형성 수준에 미치는 영향. 석사학위논문. 한국교원대학교 교육대학원.
- 신현석 · 전상훈 (2008). 교원연수제도의 문제와 개선에 대한 역사적 신제도주의적 분석. **교육문제연구**, 32, 167-192.
- 여성희 · 강순자(2004). 중등학교 교원연수에 대한 교사들의 인식 조사 연구. **한국교원교육연구**, 21(1), 323-345.
- 염민호 · 박선희 · 오종욱(2008). 대학 학습공동체 효과분석 : 전남대학교 사례. **교육행정학연구**, 30(2), 1-26.
- 오승현(2014). 학교체육영역: 학습 공동체 참여를 통한 체육교사의 변화 경험과 요인 탐색. **한국스포츠교육학회지**, 21(3), 67-88.
- 오욱환(2005). **교사 전문성: 교육전문가로서의 교사에 대한 논의**. 서울: 교육과학사.
- 오찬숙(2016). 교사학습공동체 특성에 따른 공유와 정착과정 연구. **한국교원교육연구**, 33(1), 297-328.
- 오혁진(2005). 학습공동체의 다차원적 성격과 구현원리에 관한연구. **평생교육학연구**, 11(1), 23-41.
- 오현석 · 김정아(2007). 전문성 연구의 주요 쟁점과 전망. **기업교육연구**,

- 9(1), 143-168.
- 윤여탁(2012). 교원 연수의 새로운 모델과 서울대학교 교육연수원. **교육 연구와실천**, 78, 1-14.
- 윤창국(2002). 학습공동체 논의의 유형과 특성에 관한 연구. 석사학위논문. 서울대학교대학원.
- 이경호(2010). 전문가학습공동체 운영사례와 정책적 시사점 : 미국 'Cottonwood Creek School'의 실천을 중심으로. **한국교원교육연구**, 27(4), 395-419.
- 이길재(2004). 교육 마케팅 모형 개발 연구. 석사학위논문. 서울대학교대학원.
- 이동성(2011). 초등 교과교육연구회 참여경험에 대한 자문화기술지. **초등 교육연구**, 24(3), 1-26.
- 이석열(2007). 교사의 팀학습 활동 분석과 학습조직의 관계 연구. **교육행정학연구**, 25(4), 95-115.
- 이석열 · 이미라(2006). 학습조직이론 관점에서 현직교원교육의 내용과 절차에 대한 재해석 : 현직교원교육의 내용과 절차를 중심으로. **인문학연구**, 33(1), 147-167.
- 이선경(2013). 교육대학과 부설학교 간 협력에 기반한 과학과 학습공동체 운영 사례와 시사점. **초등과학교육**, 32(4), 437-451.
- 이선정(2010). 자기주도적 교원연수 효과성에 관한 연구: 자기주도학 교원 연수 참여 활성화 방안을 중심으로. 석사학위논문. 숭실대학교 교육대학원.
- 이승호 · 이지혜 · 허소운 · 박세준 · 한송이 · 한은정(2015). 교사 학습 공동체의 속성에 관한 질적 메타 분석. **교육학연구**, 53(4), 77-101.
- 이승호 · 양민석 · 한송이 · 허소운 · 박세준 · 박대권(2016). 학교 안 교사

- 학습 공동체가 학업성취에 미치는 영향: 혁신학교를 중심으로. **교육학 연구**, 54(2), 85-113.
- 이유리 · 광승철(2011). 교수내용지식의 연구 동향에 관한 분석. **교육 종합연구**, 9(3), 115-134.
- 이윤식 · 유현숙 · 최상근(1993). 교원 연수제도 개선방안 연구. 한국교육개발원.
- 이정아(2016). 대학 학습공동체 활동 사례 분석 연구. **인문사회과학융합학술지**, 6(5), 267-275.
- 이지혜(2016). 지속가능한 교사 전문성 개발 모형. 석사학위논문. 서울대학교대학원.
- 이철구(2003). 학교단위 교과교육연구회 운영 실태 분석을 통한 활성화 방안 연구. **교육논문집**. 25. 서울특별시 교육과학연구원, 209-236.
- 이현명(2012). 다양한 문화적 맥락을 반영한 전문학습공동체(PLC) 사례 분석 연구. **학습자중심교과교육연구**, 15(9), 457-485.
- 이흥우(2014). 배움의 공동체 방식의 교사학습공동체 구축에 관한 실험 연구. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 이흥재 · 강제상(2005). 효과적인 지식관리를 위한 학습공동체 운영에 관한 연구. **한국과학정책과학학회보**. 9(4), 1-23.
- 장지은 · 성승민 · 여상민(2014). 초등과학교사연구회 활동이 교사 전문성에 미치는 영향에 대한 교사의 인식. **과학교육연구지**, 38(3), 585-598.
- 전제상(2010). 교원개발평가능력에 따른 교원 연수 지원 요구분석. **한국 교원교육연구**, 27(4). 369-394.
- 전제상(2012). 교원능력개발평가 결과에 따른 맞춤형 교원연수 운영 지원실태 분석 : 대구지역 교원을 중심으로. **교육평가연구**, 25(4),

627-653.

전제상(2014). 교원특별연수과정으로서 교원학습연구년제의 운영성과분석.

교육논총, 51(2), 133-149.

전제상 · 김수영 · 김성기(2009). 교원연수체제 개편방안연구. 정책연구
2009-위탁-1453. 경상북도교육청.

정현경(2012). 학습공동체 운영사례 연구 : 반딧불이 문화 학교를 중심으로.
석사학위논문. 아주대학교교육대학원.

정현미(2000). 교실기반 지식생산공동체설계. 한국교육공학회 추계학술
대회발표집, 99-118.

조동섭(2005). 교사 전문성 제고를 위한 정책 방향과 과제. 월간 학교 경영.
(9월-11월).

조대연(2009). 교원 발달단계별 직무역량 요구분석: 서울 초등 교사를
대상으로. 한국교원교육연구, 26(2), 365-385.

조용환(1998). 질적 연구와 양적 연구. 교육연구의 질적 접근, 그 방법과
쟁점. 교육인류학연구회 1998년 춘계 학술대회 자료집. 3-24.

조윤정 · 배정현(2015). 교사학습공동체 기반 연수에 관한 질적 연구 :
교과 연수년 직무연수 사례를 중심으로. 한국교원교육연구, 32(2),
33-65.

조재완(2003). 교과교육연구 활동 지원 활성화를 위한 방안 탐색.
한국교육학술정보원 2003년도 전국 단위 교과교육연구회 합동 워크숍
자료집, 48-58.

주영주 · 김경자 · 김은주 · 김정선 · 박은혜 · 봉미미 · 서경혜 · 성효현 ·
이용하 · 이은주 · 이종경 · 이종희 · 임현식 · 허명 · 황규호(2006a).
이화교원교육기준 개발 연구. 한국교원교육연구, 23(2), 153-187.

주영주 · 조은아(2006b). 교사 학습공동체 내 지식창출의 활동의 성격 및

- 촉진 요인에 대한 사례연구. **교과교육학연구**, 10(1), 37-54.
- 지윤경(2010). 교사학습공동체 형성 수준 결정 요인. 석사학위논문.
서울대학교대학원.
- 진동섭(1993). 교원 교육의 실상과 개혁의 방향. **교육학연구**, 31(4),
141-157.
- 진동섭(2003). 학교컨설팅: 교육개혁의 새로운 접근방법. 서울: 학지사.
- 진동섭 · 홍창남 · 김도기(2008). **학교경영컨설팅과 수업컨설팅**. 광주:
교육과학사.
- 차가현 · 주은정 · 장신호(2015). 과학교사 학습공동체에서 나타나는
초등교사의 PCK 변화 과정 분석. **학습자중심교과교육연구**, 15(1),
191-213.
- 최병모 · 김정호 · 전희옥(2004). 사회과 경제담당 교사 자율연구 모임
실태분석. **시민교육연구**, 36(2), 311-336.
- 최현진(2014). 학교경영의 예술적 모형 탐색. 석사학위논문. 서울대학교대학원.
- 한승희(2001). **평생학습과 학습생태계**. 서울: 학지사.
- 한양수 · 김영화 (2008). 초등교사의 교과교육 학습 공동체 참여 지속
계획에 영향을 미치는 요인 분석. **평생교육학연구**, 14(4), 133-154.
- 함영인 · 김기열 · 이정훈 · 김기수(2014). 기술교사학습공동체의 참여
동기와 교수 전문성 개발에 관한 연구. **한국기술교육학회지**, 14(1),
111-134.
- 홍창남(2002). 학교경영컨설팅의 개념 모형 탐색. 석사학위논문. 서울대학교대학원.
- 홍창남 · 김경희 · 김정현 · 김효정 · 박수정 · 신철균 · 이기성 · 이재덕 ·
정수현 · 진동섭 · 한은정 · 허은정(2015). **학교컨설팅트 가이드북**.
서울 : 학지사.

- Borg, Walter R., Marjorie L. Kelley, Phillip Lagner, and Meredith Gall(1970). *The Mini Course: A Microteaching Approach to Teacher Education*. Beverly Hills, Calif.: Macmillan Educational Services, Inc.
- Boyd, V.(1992). *School context: Bridge or barrier to change*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Brookhart, M.(2009). *Exploring formative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria: VA.
- Bush, T.(2011). *Theories of educational leadership and management*. LosAngeles: SAGE.
- Carbone, M. K., Miceli, L., & Phelps, J.(2008). *Establishing and maintaining professional learning communities*. Paper presented at the first annual Summit on Curriculum, Instruction, and Assessment, Marlborough, MA.
- Carmichael, L.(1982). Leaders as learners: A possible dream. *Educational Leadership*, 40(1), 58-59.
- Cochran-smith, M. & Lytle, S. L.(1999). Relationships of knowledge and practice : Teacher learning in communities, In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson(Eds), *Review of research in education*, 249-306. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Combs, Arthur W.(1962). *Perceiving, Behaving, Becoming*. Washgton, D.C. : National Education Association, Yearbook for Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L.(1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Day, C.(1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong*

- learning*. London: Falmer Press.
- Dewey, J.(1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: McMillan.
- Dufour, R.(2004). What is a professional learning community. *Educational Leadership*. 61(8), 1-6.
- Dufour, R., & Eaker, R.(1998). *Professional learning communities at work : Best practices for enhancing student achievement*. Reston, VA:ASCD.
- Dufour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T.(2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Dufour, R., & Eaker, R.(2008). *The Power of professional learning communities: Brining the big ideas to life*. Boston: M.A.
- Etzioni, A.(1993). *The spirit of community: Rights, responsibilities and the communitarian agenda*. New York: Croan Publishers.
- Eraut, M.(1987). In-service teacher education. In. M. J. Dunkin, (Ed.), *The International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon.
- Getzels, Jacob W. (1959). Administration as a Social Process. D. E. Griffiths, (ed.), *In Administrative Theory*, New York: Appleton-Century-Crofts, 150-165.
- Gray, James., & Miles Myers(1978). The Bay Area Writing Project. *Phi Delta Kappan*, 59(6), 410-413.
- Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L.(1996). Cogmition and learning. In D. Berliner & R Galfee(Eds.), *Handbook of educational*

- psychology*, 15-46. New York: Macmillan.
- Hargreaves, A.(1994). *Changing teacher, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A.(1996). Transforming knowldege: Blurring the boundaries between research, policy, and practice. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 18, 161-178.
- Hargreaves, A.(2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.(2014). 교직과 교사의 전문적 자본 : 학교를 바꾸는 힘 [*Professional capital: Transforming teaching in every school*]. (진동섭 역) 파주: 교육과학사. (원전은 2000년에 출판)
- Hord, S.(1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jackson, P. W.(1971). Old dogs and new tricks : Observations on the continuing education of teachers. In : Rubin L. J.(ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York : Pergamaon Press.
- Lambert, L., Collay, M., Dietx, M. E., Kent, K., & Richert, A. E.(1997). *Who will save our school? : Teachers as constructivist leaders*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lippitt R., & Fox. R. (1971). Development and maintenance of effective classroom learning. In. Rubin L J (ed.). *Improving in*

- service education: Proposals and procedure for change.* Boston: Allyn and Bacon.
- Little, J. W.(1990). The persistence of provacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Recerd*, 91(4), 509-536.
- 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. D.(1996). Teacher's professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798.
- Malaughlin, M. W., & Talbert, J. E.(2001). *Professional communities and the work of high school teaching.* Chicago: University of Chicago Press.
- Malaughlin, M. W., & Talbert, J. E.(2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement.* New York: Teachers College Press.
- McCarver, P. M.(2003). *What a learning community learns: A cooperative inquiry.* Unpublished doctoral dissertation, California Institute of Integral Studies.
- McDermott, R.(1999). Nurturing three dimensional communities of practice: *How to connect the most out of human networks.* Knowledge Management Review, Fall.
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. G.(1995). *Successful school*

- restructuring*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Nickols, F.(2003). Communities of Practice : An Overview. <http://www.nickols.us/CoPOverview.pdf>.
- OECD(1982). *In service Education and Training of Teachers*. Paris: OECD.
- Oja, Sharon N.(1980). Adult Development is Implicit in Staff Development. *Journal of Staff Development*, 1(2), 7-57.
- Orlich, D. C.(1989). *Staff development: Enhancing human potential*, Boston: Allyn and Bacon.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Putnam, R. & H. Borko.(2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Reichstetter, R.(2006). *Defining a professional learning community*. Retrieved December, e, 2007.
- Rosenholtz, S.(1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*, New York: Longman.
- Schön, D. A.(1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A.(1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27-34.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*.

- OECD Publishing.
- Sergiovanni, T. J. (2004). 학교 공동체 만들기: 배움과 돌봄을 위한 도전.
[*Building community in schools.*] (주철안 역) 서울 : 에듀케어.
(원전은 1994년에 출판)
- Sergiovanni, T. J., & Strarratt, R. J.(2007). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Showers, Beverly.(1983). *Transfer of Training: The Contribution of Coaching*. Eugene, Oreg. : University of Oregon, Center for Educational Polish Management.
- Westheimer, J.(1998). *Among school teacher: Community, autonomy, and ideology in teacher' work*. New York: Teacher College Press.
- Wenger, E. & Snyder, W. M.(2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 2000.
- Wiliam, D.(2007). Formative assessment: Caveat emptor. In C.A. Dwyter (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning*, 279-303. Ma hwah, NJ: Erlbaum.
- Wiliam, D.(2007/2008). Changing classroom practice. *Educational Leadership*, 65(4), 36-42.
- Zeichner, K. M.(1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- 교육통계서비스(2015). 교육통계연보. <http://std.vedi.re.kr/index>에서 2016. 11. 23. 인출.
- 법제처 국가법령정보센터, <http://www.law.go.kr/main.html>에서 2016. 11. 1. 인출.

Abstract

Applying Teacher Learning
Community Theory
Teacher in-service training
model search

Lee, Young Sin

Major Advisor: Jin, Dong-Seop, Ph. D.

Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to explore the new in - service teacher training model by applying teacher learning community theory. In order to achieve the purpose of the study, this study first examined the existing teacher training models and examined the limitations of them to find out why the new teacher training model should be used. Second, based on teacher learning community theory, we investigated how teacher training model could be developed. Next,

we analyze the actual cases using the new teacher in - service training model.

Teacher in-service training, which is operated as a part of teacher education, has been used as a representative method to develop teacher professionalism, but it was less interested than teacher education and it was one of fields that did not feel the necessity of change. In Korea, teachers in-service training has become formal and uniformly institution-centered, and teachers' voluntary and voluntary participation has not been achieved. However, in recent teacher training programs, in terms of teacher 's growth and development, it is gradually changed from the center of education - centered system to the type of professional development education centered on unit school. This can be seen from the fact that teachers are moving forward to expand their personal expertise, to emphasize cooperation between teachers and teachers on an organizational level, to communicate, and to foster teachers' group expertise suitable for the school field.

The existing teacher training models explaining the necessity of teacher in-service training are based on the new trends of teacher in-service training, that is, the new emergence of teacher in-service training, There is a limit to understand, explain, analyze and prescribe. In other words, it is difficult to capture or understand the learning process of teachers that occurs naturally through the complex subtle aspect between teachers and teachers as a member of the community, not the individual teacher, in the teacher learning, the interactions among the teachers, and the cooperation. Therefore, if the teacher in-service training model is an analytical framework that can understand and explain the phenomenon, a new model of teacher training that can understand, explain and analyze it is needed.

Therefore, based on teacher learning community theory, teacher in - service training model was developed.

The characteristics of teachers' learning communities are classified into internal and external characteristics and suggested that they have a cyclical relationship with each other. And teachers' learning communities as "teachers, who share their missions, vision, and values while volunteering for the main purpose of learning for the professional improvement of teachers, based on the professional help and support environment. A group that promotes professional development that has periodic meetings by interacting and communicating with each other through horizontal communication based on leadership".

Next, based on the theories of the teacher learning community, the conceptual model and principle of teacher in - service training were developed. The concept of teacher in-service training applying the theory of teacher learning community is "systematic, planned and intentional activities centering on teacher, unit school, and education system (education institution) Learning activities that create and share new knowledge through collaborative and reflective practice based on the knowledge and experience of members to improve group professionalism among teachers".

Based on the definition and function of teacher in - service training concept model, we set up six principles by setting purpose, participant subject, contents of education, teaching method, and evaluation of education as constituent elements and applying attributes of teacher learning community. The purpose of teacher in - service training concept model is to improve the quality of education and change of school education by cultivating individual professionalism and group expertise. Participants in the training

consisted of participating teachers, trainees, training instructors, and training managers who participated in the training. Training instructors are mainly colleagues and, depending on the situation, can be the principal of the unit school and become an educational expert. The training manager is the principal in the unit school, and the education and training department can be the city, provincial office of education, and the education department. The contents of education are directly or indirectly related to the teaching and learning of the teacher and it is suggested that the education methods can be carried out cyclically through voluntary participation, vision and idea sharing, learning through cooperation. Evaluation of education should focus on peer evaluation and feedback.

The principles of teacher in - service training concept model are presented by applying the attributes of teacher learning community. As a principle, I proposed six things: spontaneity, learner centrality, cooperation, professionalism, communication, and persistence. Spontaneity is the voluntary nature of participating teachers participating in teacher in - service training. Cooperation means cooperation between participating teachers participating in the training. Professionalism is the main goal of teacher in-service training, indicating that teachers who are involved in the training should be experts. This means that the training instructor and the training manager are not only specialized in the content of the lecture but also the methodical expertise to organize and manage the training. Communication means horizontal communication among teachers participating in the training. Sustainability indicates that teachers' in-service training is limited in time and cost, so it has a one-time character, but it also indicates that teachers need to improve group expertise through ongoing meetings at the school field.

I analyzed the concept model and principle of teachers 'in - service training by applying it to the actual case of teacher' s job training. As a result, they showed similar characteristics in goal, participant, content of education, method of education, and evaluation of education. In addition, there are some deficiencies in the principles of cooperativeness and persistence as a result of applying the six principles presented in the concept of in - service training concept to actual cases. Finally, this study is a deductive model that is constructed by analyzing through theory and previous studies. Therefore, empirical studies to support this model should be continued.

**keywords : Teacher in-service training, teacher learning community,
teacher group expertise, in-service training model**

Student Number : 2014-20871