

지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험에 대한 근거이론적 연구

김대훈*

A grounded Theory Study on Experience of Geography Teachers Participating in a Teacher Learning Community

DaeHoon Kim*

요약 : 본 연구는 근거이론을 적용하여 지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험을 탐색하였다. 이를 위해 국내의 자생적인 교사학습공동체 중 하나를 선정하여 참여 관찰을 시도했고, 그 과정에서 11명의 연구 참여자를 선정하여 심층 면담을 수행하였다. 수집된 자료는 Strauss and Corbin(1990, 1998)이 제시한 방법에 따라 분석되었다. 개방 코딩 결과 125개 개념, 43개의 하위범주, 17개의 범주를 발견했고 패러다임 모델에 따라 축 코딩을 수행한 결과 중심 현상, 조건, 작용/상호작용, 결과를 도출하였다. 선택코딩 결과 핵심범주를 발견하고 참여자를 4가지 유형으로 구분하였으며 상황 모형도 함께 개발하였다. 이러한 연구 결과 첫째, 지리교사들의 교사학습공동체 참여 요인, 장애 요인, 참여지속 요인을 다차원적으로 파악할 수 있었다. 둘째, 지리교사들의 협력적 교사학습 원리와 협력적 교사학습을 촉진시키는 요인을 추출해 낼 수 있었다. 셋째, 교사학습공동체를 통한 지리교사의 전문성 발달 내용을 이해할 수 있었다.

주요어 : 지리교사, 교사학습공동체, 근거이론, 질적 연구, 지리교사 전문성 발달

Abstract : This study aims to inquire into experience of geography teachers participating in a teacher learning community based on the grounded theory methodology. Participation observation was conducted on one of geography teacher learning communities. The total of 11 research participants were selected to conduct in-depth interviews. The data collected were analyzed by the coding method proposed by Strauss and Corbin(1990, 1998). In open coding, 125 concepts, 43 sub-categories and 17 categories were drawn and in axial coding by paradigm model, phenomenon, conditions, action/interaction and consequences turned out. In selective coding, the participants were classified into four types and the condition/consequence matrix was developed. As a result of the analysis, first, participation, obstacles and continuous participation factors of geography teachers in the teacher learning community could be understood from multi-dimensional aspects. Second, principles of the collaborative teacher learning and the factors promoting collaborative teacher learning were established. Third, the professional development of geography teachers through teacher learning community could be understood.

Key Words : geography teacher, teacher learning community, grounded theory, qualitative research, geography teacher's professional development

본 연구는 연구자의 박사학위 논문 중 일부를 수정·보완한 것임.

* 월곡고등학교 교사(Teacher, Wongok High School), kdhkpk@hanmail.net

1. 서론

흔히 ‘교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다.’고 한다. 이는 지리교육에서 교사가 그 어떤 교육적 기제보다 학생의 성장과 발달에 중요하고 가치가 있다는 것을 의미한다. 그럼에도 불구하고 지리교육학계에서 교사에 대한 관심은 크지 않았다.¹⁾ 하지만 최근 교육과정 개발에 대한 반성과 교실수업 연구가 늘어나면서 교사 요인에 대한 관심이 증대되고, 교사에 대한 기존의 관점도 변화되고 있다. 교사는 기계적인 전달자가 아니라 모종의 지식을 기반으로 교육과정을 설계하며, 불확실하고 맥락적인 교실 상황에 대처하는 전문가라는 것이다.

그러나 안타깝게도 교사교육에 대한 접근은 여전히 학생(아동)교육 패러다임의 연장선에서 이루어지고 있다. 이러한 접근은 교사의 전문적인 실천과 학습을 사소하게 만들어 궁극적으로는 교사의 전문성을 약화시킬 가능성이 높다. 전문가로서 교사가 지녀야 할 전문성은 직전교육을 통해 완성되는 것이 아니라 여타의 전문직처럼 오랜 기간의 경험과 학습 그리고 집중적이고 의도적인 실천 과정을 통해 지속적으로 발달한다. 따라서 지리교사의 전문성 개발은 형식적이고 일회적인(one-shot) 훈련이 아니라 지속적인 학습 혹은 평생학습 개념으로 전환되어야 한다(Dunkin, 2002).

그렇다면 어떻게 지리교사들은 지속적인 학습에 참여하여 자신의 전문성을 발달시켜 나갈 수 있을까? 전통적으로 교사지식은 실재하는 것이며 교사학습은 개인의 몫이었지만, 최근 교사지식은 실재하기보다는 구성되는 것이며, 교사학습은 개인적이기보다는 사회적이고, 상황적인 실천에 참여하는 과정으로 간주된다(Lave and Wenger, 1991; Wenger, 1998; 소경희, 2009). 이러한 이유로 최근 교사학습공동체 논의가 경영학을 넘어 교육학 및 교과교육학계에서 활발하게 전개되고 있다.

그러나 국내·외 지리교육학계에서 교사학습공동체에 대한 관심은 미미하다.²⁾ 특히 국내의 경우 ‘지리교사모임’ 혹은 ‘지리교육연구회’라는 이름으로 학교

밖 지리교사학습공동체가 전국적으로 산재해 있음에도 불구하고 아직까지 이것들에 대한 체계적인 실태 파악이나 교사교육적 접근은 전무하다.

따라서 본 연구는 지리교사들로 구성된 국내의 여러 자생적인 교사학습공동체 중 하나를 선정한 후 그곳에서 활동하고 있는 지리교사들의 참여 경험을 탐색해 보고자 한다. 특히 연구 방법론으로 근거이론을 사용함으로써 기존의 교사학습공동체에 대한 단편적이고 형태적인 연구에서 벗어나 총체적인 관점에서 접근하여 하나의 실체 이론(substantive theory)을 구축해 보고자 한다.

2. 교사학습공동체

1) 교사학습공동체 개념 등장

‘공동체’는 일상과 학문 세계에서 오랫동안 익숙하게 사용해왔던 단어이지만 교사교육 관련 문헌에서는 비교적 최근에 등장한 용어이다(Cochran-Smith and Lytle, 2002). 전통적으로 공동체는 ‘일정한 지리적 범위 내에서 공동의 유대를 바탕으로 사회적 상호작용을 하는 사람들의 집단’으로 정의된다(Hillery, 1955). 하지만 정보 혁명으로 인한 사이버 공동체 출현으로 지리적 요소는 약화되고 있다.

공동체 개념은 교육학이나 교과교육학에서는 대체적으로 학습공동체로 이해된다. 물론 아직까지 학습공동체 개념에 대해 합의된 정의는 없지만, 최근에는 지역사회 자체를 학습공동체로 보는 이른바 ‘공동체 교육(community education)’적 관점보다 협의적으로 학습을 목적으로 하는 집단을 학습공동체로 보는 관점이 주류를 형성하고 있다. 이러한 관점은 본디 교육학에서 출발한 것은 아니다. 지식기반 사회라는 시대사적인 변화에 대응하기 위해 기업 조직을 학습조직으로 재구성하고자 하는 움직임에서 비롯되었으며 Senge(1990)에 의해 본격화되었다. 그는 학습조직(learning organization)을 ‘사람들이 진정으로 원하는 결과를 획득할 수 있는 능력이 지속적으로 확장되고,

새롭고 확장된 사고가 길러지며, 사람들이 함께 학습하는 방법을 지속적으로 학습하는 조직'으로 정의하였다(박광량·손태원 옮김, 1996).

이러한 경영학 분야의 학습조직에 대한 논의는 1990년대 들어서면서 학교의 변화와 교육 개혁을 고민하던 교육학자들에게 영향을 주었고, 일군의 교육학자들에 의해 본격적인 탐구가 시작되었다(Hord, 1997; Kwon, 2011; 최진영·송경오, 2006; 권낙원, 2007). 다만 교육 분야에서는 '학습조직'보다는 '학습공동체'라는 용어를 더 선호한다. 조직은 이해타산적인 계약 관계를 기반으로 하지만, 공동체는 인간의 본래적인 의사에 따라 유기적으로 결합된 통일체이기 때문이다(Sergiovanni, 1994).³⁾

교육 분야에서 학습공동체 논의는 크게 '교사학습공동체(Teacher Learning Community)'와 '전문학습공동체(Professional Learning Community)'로 구분된다. 전자는 공동체 구성원이 주로 교사들로 한정되어 있고 교사 간 공동 협력과 팀워크를 강조한다. 반면 후자는 공동체 구성원이 교사뿐 아니라 교장, 교감, 장학, 대학 교수 등 다양한 교육 전문가들을 포함하며 교직 사회의 전문성을 중시한다(Wiliam, 2007; 김진규, 2009; 서경혜, 2009). 하지만 두 용어는 서로 다른 의미를 지니고 있어 개념적으로 차별화된다고 보다는 강조나 정도의 차이에 불과하며 용어에 대한 한

글 번역 또한 서로 교차되고 있다.⁴⁾

따라서 본 연구에서는 학교 안보다는 학교 밖 학습공동체를, 다양한 구성원이 포함된 공동체보다는 지리교사로 한정된 학습공동체를 연구의 대상으로 하기 때문에 전문학습공동체보다 '교사학습공동체'로 개념을 설정하는 것이 타당하다고 판단하였다.

2) 교사학습공동체의 개념과 속성

교사학습공동체는 기본적으로 교사학습(teacher learning)과 공동체(community)라는 용어가 결합된 개념으로 Astuto *et al.* (1993)에 의해 선구적으로 연구되었다(Hord, 1997; Cochran-Smith and Lytle, 2002; 장훈, 2010). 하지만 교사학습공동체에 대한 명확한 개념 정의는 아직 없으며 학자마다 조금씩 다르게 규정되고 있다.⁵⁾ 그러나 이들의 정의는 대체로 교사학습공동체의 지리적 범위를 학교 안으로 한정하느냐, 그렇지 않느냐의 차이가 있을 뿐 공통적으로 교사들의 협력적인 학습과 실천을 통한 전문성 개발과 학생의 학습 증진을 강조하고 있다.

한편, 교사학습공동체의 속성에 대한 학자들의 설명은 개념 규정보다 더욱 다양하다. 이들의 주장을 유사한 속성들의 범주화 과정을 통해 공통적인 속성을 추출하면 가치의 공유, 학생 학습 중심, 공동의 학습

표 1. 교사학습공동체의 속성

	공유된 리더십/책무성	가치의 공유	학생 학습 중점	공동 반성 및 학습	실천의 공유	협력	지원적 환경	지속성
Kruse and Louis(1993)		○	○	○	○	○		
Hord(1997)	○	○		○	○		○	
DuFour and Eaker(1998)		○		○		○		○
McLaughlin and Talbert(2006)			○	○	○	○		
Stoll and Louis (2007)	○	○		○		○		
최진영·송경오 (2006)		○				○		
서경혜(2009)		○	○			○		
이경호(2010)	○	○	○	○	○		○	

과 반성, 실천의 공유, 협력으로 정리할 수 있다(표 1).

지금까지 살펴본 교사학습공동체 정의와 속성에 대한 선행 연구를 정리했을 때, 교사학습공동체는 ‘교사들의 전문성 신장과 학생들의 학습 증진을 위해 협력적으로 학습하고 반성하며 실천하는 교사 집단’으로 정의할 수 있다.

3. 연구 방법

1) 질적 연구 방법론으로서 근거이론

질적 연구는 내부자적 관점에서 구성원들의 일상적 세계를 있는 그대로 바라보면서 세계와 행위에 대해 그들이 부여하고 있는 의미를 이해하고자 한다. 때문에 어떤 결과나 산물보다 어떤 행동이나 사건이 일어나게 된 과정을 중시하고, 설득보다는 발견의 맥락을 강조한다(조용환, 1999). 이러한 질적 연구는 기법과 내용 그리고 기원에 따라 다양한 유형이 존재하지만 질적 연구의 핵심인 자료의 기호화(encoding)에 주목한다면 생애사, 현상학, 문화기술지, 근거이론, 사례연구로 구분할 수 있다(조홍식 등 옮김, 2010). 이 가운데 본 연구는 연구방법론으로 근거이론을 적용하였다. 왜냐하면 근거이론은 인간의 사회-심리적 문제(socio-psychological issue)를 탐구하는 데 유용하며, 아직까지 이론적 기반이 취약하고, 기존의 이론이 있더라도 수정이 필요하거나 명료화가 요구되는 분야에 적합하기 때문이다(Strauss and Corbin, 1998).

근거이론은 그 역사가 40여 년밖에 되지 않지만 현재 다양한 학문 분야에서 가장 대중적으로 사용되는 질적 연구 방법론 중에 하나이다(Bryant and Charmaz, 2007). 이러한 근거이론은 다른 질적 연구 방법론과 달리 현상에 대한 심층적인 기술보다는 질적 자료의 체계적인 추상화 과정을 통한 실체이론 개발을 목적으로 한다. 이를 위해 질적 자료에 대한 통찰력인 이론적 민감성(theoretical sensitivity), 유사점과 차이점을 찾기 위한 지속적인 비교 방법(constant comparative method), 이론 개발에 적합한 자료를 찾

는 이론적 표본 추출(theoretical sampling), 범주 생성과 통합을 도와주는 메모와 도표 그리기 등이 강조된다. 본 연구에서는 여러 근거이론 방법론 중 Strauss and Corbin(1990, 1998)의 방법론을 따랐다.

2) 자료 수집 방법

본 연구의 자료 수집 방법은 질적 연구의 대표적인 자료 수집 방법인 참여 관찰, 심층 면담, 관련 자료(artifact) 수집을 함께 사용하였다. 우선 현장의 맥락을 이해하고 심층 면담 대상자를 추출하기 위해 심층 면담에 앞서 참여 관찰을 시도하였다. 참여 관찰은 ‘전국지리교사모임’에 소속된 하위 모임들을 대상으로 시작하다가 최종적으로 2개 모임을 표본으로 선정하였다. 참여 관찰 시기는 2012년 3월~8월이었다.

그 다음 참여 관찰 모임에 소속된 지리교사 중 연구 주제에 적합한 정보와 자료를 줄 수 있는 ‘이론적 대표성’을 가진 교사를 우선적으로 연구 참여자로 선정하였고, 점차 그 수를 늘려 총 9명의 지리교사를 심층 면담하였다. 그리고 이들의 진술에 대한 보편성을 확보하고자 오랫동안 전국지리교사모임 산하 여러 모임에서 활동하여 풍부한 교사학습공동체 경험을 갖고 있는 2명의 지리교사를 추가적으로 면담하였다. 이른바 ‘극단사례 추출 방법(extreme case sampling)’이다. 심층 면담은 면대면 면담을 중심으로 했으며, 전화 및 e-mail 면담도 보조적으로 사용했다. 1차 면담은 2012년 7월~11월까지, 2차 면담은 2013년 6~8월까지 진행되었다. 연구 참여자들의 기본적인 정보는 표 2와 같다.

마지막으로 참여 관찰 모임의 구조 및 활동 상황을 파악하기 위해 관련 문서 자료와 홈페이지의 글들을 수집하였다. 수집된 자료는 분석 차원보다 이론적 표본 추출 차원에서 진행되었다.

3) 자료 분석 방법

근거이론에서 자료의 분석은 코딩(coding)을 말한다. 코딩은 자료를 분해하고 개념화하고 새로운 방식으로 조합하는 과정으로 자료로부터 이론을 생성하

표 2. 연구 참여자 배경 정보

소속 학교	인원(명)	성별	인원(명)	학력	인원(명)
중학교	3	남	2	학사	7
고등학교	8	여	9	석사	4
나이	인원(명)	교직 경력	인원(명)	공동의 과제 수행 경험	인원(명)
20대	1	5~10년 이하	1	3년 이하	1
30대	4	10~15년 이하	6	3~6년 이하	4
40대	6	15~20년 이하	4	6~9년 이하	6
출신 대학	인원(명)	모임 참여 경력	인원(명)	모임 참여 경험 수	인원(명)
가 대학	3	5년 이하	1	1개	7
나 대학	2	5~10년 이하	2	2개	2
다 대학	2	10~15년 이하	4	3개	1
라 대학	2	15~20년 이하	4	4개 이상	1
마 대학	1				
바 대학	1				

는 중심적인 과정이며 크게 3단계로 이뤄진다(Strauss and Corbin, 1990; 1998).

먼저 개방코딩(open coding)은 수집된 자료를 분해하여 개념화하고 범주화하는 과정이고, 축 코딩(axial coding)은 분해된 자료를 속성과 차원을 고려하여 하나의 범주를 중심으로 재조합하는 과정이다. 마지막으로 선택 코딩(selective coding)은 범주를 통합하고 정련화하여 하나의 이론으로 발전시키는 과정이다. 하지만 이러한 코딩의 구분은 어디까지나 인위적이며, 실제에서는 혼합과 반복의 연속으로 자료 수집과 분석(코딩)은 전후 관계가 아니라 서로 맞물려 있다. 본 연구에서도 개방 코딩에서 선택 코딩까지 수십 번

의 반복적인 과정이 있었으며, 자료 수집 및 분석 또한 순환적으로 계속되는 지그재그 과정을 겪었다.

마지막으로 연구 현상에 대한 좀 더 완벽하고 설득력있는 설명을 제시하기 위해 상황 모형(condition/consequential matrix)⁶⁾을 개발하였다.

4) 연구의 윤리적 고려와 진실성 평가

본 연구를 진행함에 있어 크게 자료 수집에 대한 동의와 민감한 사적인 정보에 대한 보호를 윤리적 고려의 대상으로 판단하였다. 자료 수집은 모임 회장단 허락과 함께 연구 참여자 개개인으로부터 연구 참여 동

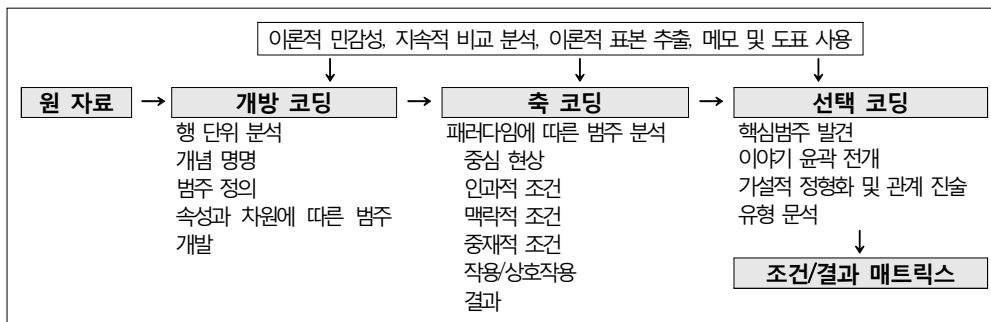


그림 1. 자료 분석 방법

표 3. 연구의 진실성 평가 준거

질적 연구	양적 연구와 비교	본 연구에서 사용한 방법
신빙성(credibility)	내적타당도(internal validity)	이론적 표본 추출, 연구 참여자 검토, 장기간의 참여 관찰, 다양한 자료 수집 방법 활용
재현가능성(transferability)	외적 타당도(external validity)	심층 면담, 동일 경험자에게 적용 가능성 검토
의존가능성(dependability)	신뢰도(reliability)	연구 과정 절차의 상세한 기술, 동료 및 외부 연구자 감사(auditing)
확증가능성(confirmability)	객관도(objectivity)	연구자의 주관성과 연구 배경 기술, 지속적인 자기 성찰

의서를 받았으며, 개인적인 정보가 지나치게 많이 드러나 잠재적 위험이 있다고 판단되는 자료는 연구에 사용하지 않았다. 그리고 연구의 진실성을 확보하기 위해 Lincoln and Guba(1985)가 제시한 준거에 따라 표 3과 같은 방법을 사용하였다.

4. 연구 결과

1) 지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험에 대한 범주화

지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험에 대한 범주화를 위해 먼저 개방 코딩을 수행하였다. 그 결과 최종적으로 125개의 개념, 43개의 하위범주, 그리고 17개의 범주가 도출되었다.⁷⁾ 그 다음 개방 코딩 결과에 대한 더 깊고 넓은 이해를 위해 축 코딩을 실시하였다. 연구자는 Strauss and Corbin(1990; 1998)이 제시한 ‘패러다임 모형(paradigm model)’을 사용하여 중심 현상을 발견하고, 이와 연관된 인과적, 맥락적, 중재적 조건 그리고 결과를 분석하여 범주들 간의 관계를 체계적으로 정렬하고 조직하였다(그림 2).

그 결과 지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험의 중심 현상은 협력적 교사학습으로의 몰입이었고 이러한 현상을 가져온 인과적 조건은 수업 잘하는 교사에 대한 열망과 지리에 대한 열정이었다. 하지만 지리교사들이 협력적 교사학습에 몰입하는 과정은 교육정책의 변화, 근접성, 모임 외부와의 관계와 같은

맥락적 조건에 영향을 받았다. 또한 중심 현상은 공동 과제 수행, 지식과 정보의 공유, 토론과 비판, 자발적 배움, 역할 분담과 같은 작용/상호작용 전략을 통해 나타났고, 비전의 공유, 구성원의 다양성, 정서적 유대감과 같은 중재적 조건에 의해 강화되거나 약화되었다. 마지막으로 몰입의 결과 지리교사들은 역량 증대, 자존감 획득, 성찰 등의 변화가 나타났다.

2) 지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험에 대한 유형화

지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험에 대한 유형화를 시도하기 위해 선택 코딩을 실행하였다. 먼저 다른 범주들 간의 관계를 통합적으로 설명할 수 있는 핵심 범주(core category)를 발견하기 위해 이야기 윤곽(story line)을 전개하였다. 그 다음 참여 유형을 도출하기 위해 가설적 정형화와 관계 진술문을 만들고 이를 원 자료, 개방 및 축 코딩 결과와 지속적으로 비교하였다. 그 결과 ‘협력적 교사학습을 통해 지리교사 전문성 발달로 나아가기’라는 핵심 범주를 도출하였으며, 참여자 유형은 자기반성, 자기위안, 역량증대, 도전가 형으로 나타났다(표 4).

첫째, 도전가 유형은 열망과 열의가 넘치는 사람들로 협력적 교사학습 과정에 능동적으로 참여하였고 문제 사태 해결에도 적극적인 자세를 보였으며 교육정책의 변화 및 외부 모임과의 관계에도 민감하였다. 이들은 교사학습공동체 참여를 통해 광범위한 역량 증대를 경험하였고, 자신감을 갖게 되었으며 다른 유형의 참여자들과 달리 공동체에 대한 고민도 놓지 않

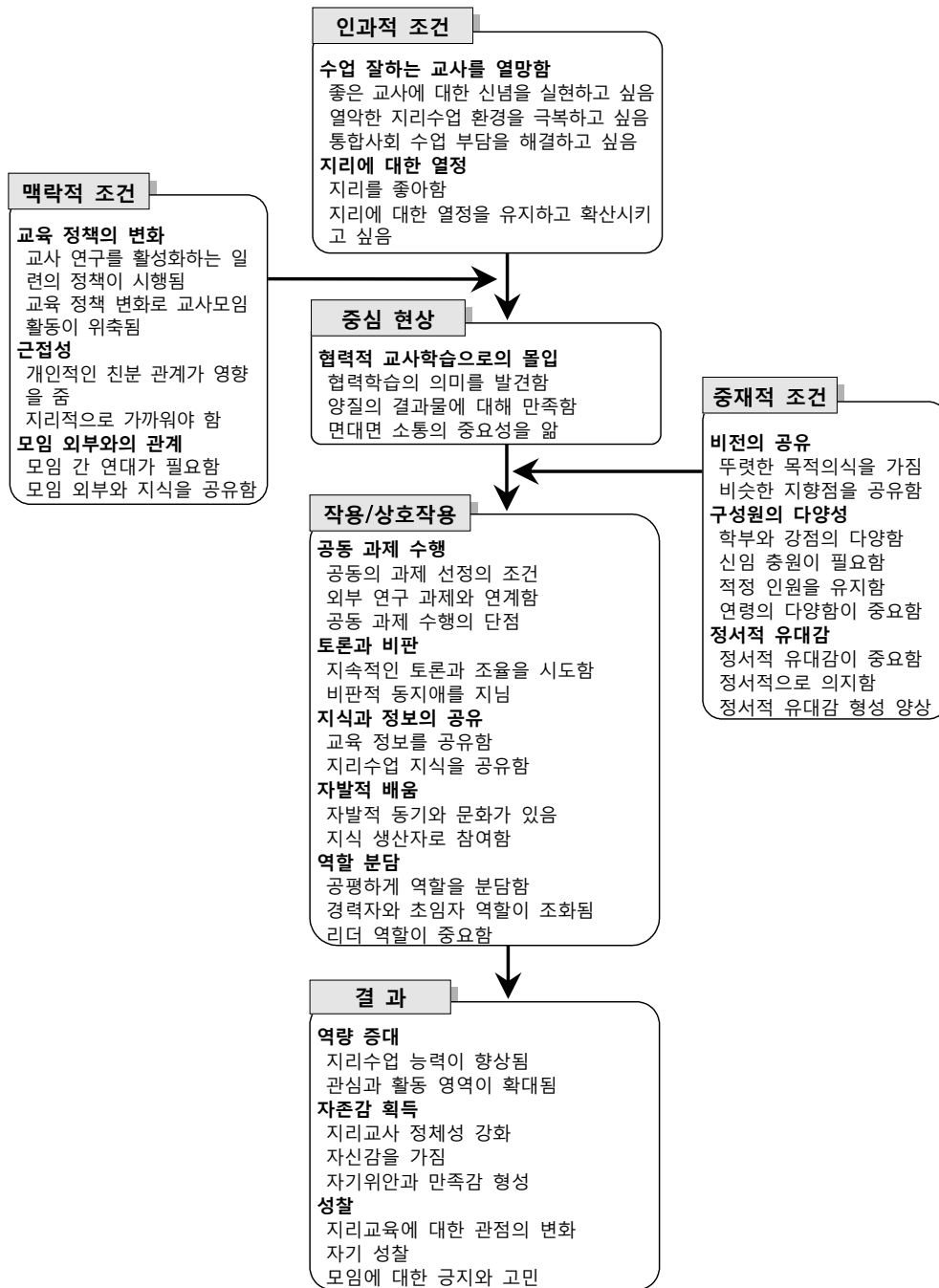


그림 2. 지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험에 대한 범주 분석 결과

* 개방 코딩과 패러다임 모형에 의한 축코딩 결과를 나타낸 것이며, 굵은 글씨는 범주를, 일반 글씨는 하위범주를 나타낸 것임.

았다. 이 유형은 연구 참여자 3, 4, 10으로부터 나타났다.

둘째, 역량증대 유형은 지리수업에 대한 열의가 강한 사람들로 협력적 교사학습에는 적극적이었지만 도전가 형과 달리 문제 사태를 해결하거나 열망을 실천으로 옮기는데 적극적이지 못했다. 또 외부 모임과의 관계나 교육정책의 변화에 민감할 필요성을 인식하고는 있었지만 적극적으로 나서지는 않았다. 이들은 교사학습공동체 참여를 통해 개인의 역량이 크게 증대되었음을 경험하였고 지리교사로서의 정체성도 강화되었으며 지리교육을 바라보는 안목도 확대되었다. 이 유형은 연구 참여자 5, 6, 7, 8, 11로 가장 많은 참여자들이 포함되었다.

셋째, 자기위안 유형은 지리보다는 수업에 대한 열망이 강했으며 협력적 교사학습에 몰입하는 과정에서 외부 모임과의 관계나 교육정책의 변화에 둔감했지만 근접성에는 민감했다. 또 구성원의 다양성보다는 비전의 공유와 정서적 유대감을 중시하였기 때문에 역할 분담에 적극적이었으며, 자발적 배움, 공동의 과제 수행에 능동적으로 참여하였다. 하지만 토론과 비판에는 소극적이었다. 그 결과 중간 수준과 범위에 걸쳐 역량이 증대되었고, 항상 노력하는 교사라는 자기위안 형태의 자존감을 획득하였다. 이 유형은 연구 참여자 2, 9로부터 나타났다.

넷째, 자기반성 유형은 지리에 대한 열정도 수업 잘하는 교사에 대한 열망도 약했지만 근접성에 민감하

표 4. 지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험에 대한 유형 분석 결과

패러다임	범주	유형			
		도전가 형	역량증대 형	자기위안 형	자기반성 형
인과적 조건	수업 잘하는 교사를 열망함	강함	강함	강함	약함
		넓음	넓음	좁음	좁음
	지리에 대한 열정	강함	약함/중간	약함	약함
중심 현상	협력적 교사학습으로의 몰입	지속적	지속적	지속적	지속적
		강함	강함	강함	중간
맥락적 조건	교육 정책 변화	민감함	중간	둔감함	둔감함
	근접성	둔감함	둔감함/중간	민감함	민감함
	모임 외부와의 관계	적극적	중간	소극적	소극적
중재적 조건	비전의 공유	강함	강함	중간	약함
	구성원의 다양성	강함	중간	약함	약함
	정서적 유대감	강함	강함	강함	강함
작용 / 상호 작용	공동 과제 수행	능동적	능동적	능동적	능동적
	토론과 비판	적극적	중간	소극적	소극적
	지식과 정보의 공유	능동적	능동적	중간	수동적
	자발적 배움	능동적	능동적	능동적	능동적
	역할 분담	적극적	적극적	적극적	적극적
결과	역량 증대	높음	높음	중간	중간
		넓음	넓음	중간	좁음
	자존감 획득	높음	중간	중간	낮음
		자신감	자기위안	자기위안	자기위안
	성찰	깊음	깊음	깊음	깊음
		집단적	개인적	개인적	개인적

* 강함, 약함, 좁음, 넓음, 지속적 등은 개별 범주가 지닌 속성의 차이를 나타낸 것으로 개방 및 축 코딩을 통해 발견된 것임.

였다. 이들은 정서적 유대감을 중시하였고 역할 분담, 자발적 배움, 공동 과제 수행에 능동적으로 참여했지만 지식과 정보의 공유, 토론과 비판에는 소극적이었다. 그 결과 중간 수준의 역량 증대와 노력하는 교사라는 자기 위안을 경험했지만 다른 구성원과 비교하면서 자신의 부족함과 나태함에 대해 깊이 반성하였다. 이 유형은 연구 참여자 1로부터 나타났다.

3) 지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험에 대한 상황 모형

교사학습공동체에 참여한 지리교사들의 경험에 영향을 주는 사회·환경적 요인을 파악하고자 상황 모형을 개발하였다. 본 연구에서는 협력적 교사학습으로의 '몰입'이라는 중심현상과 이와 관련된 조건들이 작용/상호작용 전략에 따라 결과에 미치는 영향을 개인, 공동체, 국가·사회 스케일에 따라 구별하여 분석하였다(그림 3).

참여자들은 개인 스케일에서 지리에 대한 열정과 수업 잘하는 교사를 열망하며 교사학습 공동체에 참여하였다. 이러한 참여는 공동체 스케일에서 공동체와의 사회적이고 지리적인 근접성에 영향을 받았으며, 국가·사회적 스케일에서 모임 외부와의 관계에 대한 태도, 교육정책의 변화에 영향을 받았다. 근접성과 모임 외부와의 관계에 대한 태도는 교사학습공동체 선택에 영향을 주었다면 개인적인 열정과 열망,

교육정책의 변화는 협력적 교사학습으로의 몰입에 영향을 주었다.

한편 참여자들의 협력적 교사학습으로의 몰입과 정도 스케일에 따라 다른 전략이 수행되었다. 개인적 스케일에서 이들은 자발적 동기가 충만한 사람들로 심리적 갈등과 시행착오를 인내하며 자발적인 배움을 통해 협력적 교사학습으로 몰입하였다. 공동체 스케일에서는 구성원들과의 지식과 정보의 공유, 역할 분담, 토론과 비판 전략을 통해 몰입하였으나, 그 정도는 구성원들과의 정서적 유대감, 비전의 공유, 구성원의 다양성에 의해 강화되거나 약화되었다. 국가·사회적 스케일에서는 외부 연구 과제나 모임 간 연대를 통한 공동 과제 수행 전략을 구사하였다.

5. 논의

1) 지리교사들의 교사학습공동체 참여 과정

기존의 선행 연구와 달리 지리교사들의 교사학습공동체 참여 과정은 다차원적인 영향 요소들의 관계 속에서 이루어졌다. 즉 참여 과정은 개인적 차원뿐만 아니라 공동체, 국가·사회적 차원에서도 영향을 받았다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다(표 5).

첫째, 지리교사들의 교사학습공동체 참여 요인이

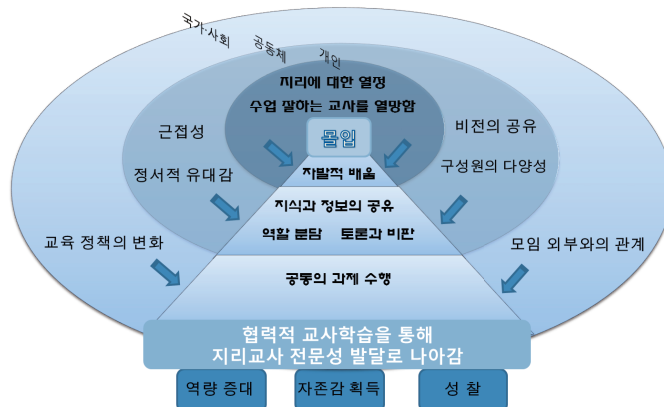


그림 3. 지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험에 대한 상황 모형

다. 개인적 차원에서 지리에 대한 열정보다 지리 수업에 대한 열망이 더 중요했으며, 열망의 기저에는 지리수업 자료의 부족과 통합사회에 대한 부담을 해결하고 싶은 소망이 자리 잡고 있었다. 지리수업 자료의 빈약함은 기존의 현직 교육에 대한 회의를 품게 한다. 기존의 현직 교육은 현장의 맥락과 분리된 지식을 일회적인 방식으로 전달하는 형태가 대부분으로 지리교사들은 교실 수업에서 유용한 실천기반 교사 지식을 획득하기가 어려웠다.⁸⁾ 반면 통합사회의 문제는 수업의 문제이기도 하지만 본질적으로 국가교육과정에서 출발하였다. 그동안 통합사회 교육과정 개발은 그것이 실행되는 현장의 상황을 간과한 채 이루어졌고 그 결과 교사에게는 전문성 하락을, 학생에게는 질 높은 교육의 기회를 박탈하는 문제를 가져왔다.

물론 지리교사들은 이러한 문제를 해결하기 위해 학교 내 교사학습공동체를 구축할 수 있지만 개인주의적인 교사 문화와 행정 중심의 관료주의, 지리교사수의 절대적 부족, 지리교사 간 인식 및 생애 주기의 차이로 인해 교사학습공동체 구성이 쉽지 않았고 학교 밖 교사학습공동체로 발길을 돌렸다.

그리고 참여자들은 공동체 차원에서 근접성에 영향을 받았다. 근접성은 다시 사회적인 근접성과 지리적인 근접성으로 구분된다. 전자는 기존 공동체 구성원과의 인간적인 친분 관계를 의미한다. 같은 학교에 근무하는 동료 교사나 대학 동문의 권유 혹은 교사모임 행사에서 만난 인연은 교사학습공동체 참여를 용이하게 했다. 반면, 후자는 정기 모임 장소와의 물리적 이동 거리를 의미했으며 이는 공동체 참여 가능과 불가능을 구분하는 절대적 조건이었다. 마지막으로 국가·사회적 차원에서는 교육정책의 변화가 강력한

기제로 작동했다. 교사연구모임 활성화 정책, 학교 민주화와 자율화 정책, 교사 임용 증가 정책은 교사학습공동체를 활성화시키는 데 한 몫을 담당했다. 그리고 모임 외부와의 관계에 대한 참여자의 태도는 교사학습공동체 참여보다는 그것의 선택에 더 큰 영향을 미쳤다. 자기위안 및 자기반성 유형의 참여자는 국지적인 교사학습공동체를 선호했으며, 도전가 유형의 참여자는 전국적인 범위의 교사학습공동체를 선호하였다.

둘째, 교사학습공동체의 지속적인 참여를 가로막는 장애 요인이다. 개인적 차원에서 초임자들은 협력적 교사학습에 대한 적응의 어려움을 호소했다. 자신이 감당하기에 높은 수준의 과제, 자신의 과제 수행에 대한 인정보다는 수정과 비판이 많은 학습 형태, 구성원들과의 서먹하고 낮은 관계는 협력학습에 대한 어려움을 가중시켰다. 반면 경력자들은 결혼, 임신, 출산, 육아, 이사 등 생애주기의 변화로 인해 발생한 사적인 과업에 대한 부담과 거주지 이동에 따른 시간 거리 증가로 모임 참여에 어려움을 겪었다.

공동체 차원에서는 주로 공동체 운영과 관련된 것으로 협력적 교사학습의 목적 상실과 리더의 부재가 장애 요인이었다. 일반적으로 교사학습공동체는 뚜렷한 목적을 표방하면서 만들어지며, 모든 구성원들이 목적에 동의할 때 공동체는 유지·발전된다. 때문에 목적의식 상실은 곧 공동체의 붕괴를 가져왔다. 또 공동체의 리더가 개인 사정, 관심사의 변화, 다른 모임으로의 이동 등에 의해 그 역할을 하지 못하면 공동체는 정체되거나 소멸되었다. 때문에 참여자들은 한 명의 리더에 의존하여 모임을 운영하기보다 모든 구성원에게 일정 부분 권한을 위임하거나, 리더 역할을

표 5. 지리교사들의 교사학습공동체 참여 과정

요인	차원	개인적 차원	공동체 차원	국가·사회적 차원
참여 요인		• 지리수업에 대한 열망	• 사회적, 지리적인 근접성	• 교육정책의 변화 • 모임 외부와의 관계
장애 요인		• 초임자: 적응의 어려움 • 경력자: 생애 주기의 변화	• 교사학습의 목적 상실 • 리더의 부재	• 교육정책의 변화
참여지속 요인		• 다수: 교사학습에 대한 몰입 • 소수: 이중 몰입(교사학습에 대한 몰입 + 공동체에 대한 몰입)		

순환하는 제도를 실시하였다.

국가·사회적 차원에서는 교육정책의 변화였다. 수행평가의 축소와 집중이수제는 교과서 진도의 압박을 강화시켜 협력학습의 결과물 활용 가치와 지리교사들의 공동체 활동의 의미를 약화시켰고, 시대적 변화에 따른 교사의 업무 증가는 지리교사들이 공동체 참여 시간 확보를 어렵게 만들었다. 또 관변 모임에 대한 편중된 지원 정책은 모임 운영을 어렵게 했다. 무엇보다 국가교육과정에서의 지리의 위상 약화는 교사학습공동체 참여와 운영을 방해하는 강력한 기제로 작동했지만 이는 구조의 문제로 참여자 개인이 해결하기에는 한계가 있었다.

셋째, 교사학습공동체의 지속적인 참여 요인은 몰입(commitment)⁹⁾이었다. 그런데 참여자들은 공동체에 대한 헌신을 의미하는 공동체 몰입보다 구성원 간 학습과 공유 활동에 대한 헌신을 의미하는 교사학습에 대한 몰입이 더 강했다. 물론 도전자 유형의 참여자들에게는 교사학습과 공동체에 대한 몰입이 모두 나타나는 이중 몰입 현상도 나타났다.

2) 교사학습공동체에서 지리교사들의 협력학습 양상

협력적 교사학습으로의 몰입을 가져온 작용/상호 작용 전략과 중재적 조건을 통해 협력적 교사학습에 내재된 원리와 촉진 요인을 추출할 수 있다(그림 4).

먼저 협력적 교사학습에 내재된 원리는 첫째, 공동(共同)의 원리로 협력적인 과제 선정 및 수행의 전 과정에서 발견되는 가장 기본적인 원리였다. 둘째, 공유의 원리로 참여자들은 교육 정보와 지리 수업지식의 공유를 통해 교실과 학교에서 부딪히는 문제 사태를 해결하는데 도움을 받았다. 또 개인의 지리교육적 실천들이 탈 사유화되어 검증받을 기회가 되었다(Louis et al., 1996; 서경혜, 2010; 이경호, 2010). 셋째, 자발성의 원리로 참여자들은 자발성이 충분한 사람들이었지만 그것이 발휘되는 과정은 지식의 소비자에서 생산자로 거듭나야 하며 인내와 책임이 수반되어야 하는 고통스런 과정이었다. 넷째, 분담의 원리로 경력자와 초임자는 일종의 멘토(mentor)와 멘티

(mentee)의 관계가 형성되었으며 공동체 운영 면에서도 책임과 권한을 분담하는 분산된(distributed) 리더십이 나타났다. 다섯째, 토론의 원리로 구성원들 간의 토론을 통해 협력적 반성(collaborative reflection)이 일어났으며 양 방향적이고 다 방향적인 소통을 통해 전면적인 교사학습이 이루어졌다. 또한 토론의 과정은 자신의 암묵지가 밖으로 드러나 검증되거나 기각되는 과정이며, 타인의 사고를 자극하여 창발성이 발휘되는 과정이었다(장은영 율김, 1998).

이상과 같은 협력적 교사학습의 5가지 원리가 공동체 내에서 복합적이고 유기적인 관계 속에서 이루어질 때, 교사학습은 활성화되며 참여자들은 더욱 더 협력적 교사학습으로 몰입하게 되었다. 또 교사학습공동체는 하나의 ‘학습 생태계(Learning ecosystem)’를 형성하게 되었다.

한편 협력적 교사학습을 촉진하는 요인은 첫째, 비전의 공유이다. 공유된 비전은 구성원들을 고무시켜 학습에 참여하고 그들의 행동에 의미를 부여하며, 구성원들의 응집력을 형성하여 엄청난 행동 에너지를 유발시킨다. 나아가 다른 공동체와 구별되는 정체성을 구성하는 요소로 작용하여 공동체의 경계를 만들기도 한다(Wenger, 1998). 본 연구에서 참여자들이 공유하고 있는 비전은 현장감 있는 지식 생성 추구, 목적의 순수성 지향, 지리교육 발전에 기여, 진보적 가치 지향이었다.

둘째, 구성원의 다양성이다. 똑똑한 개인보다, 동질적인 집단보다 덜 유능하지만 이질적인 집단이 더 나은 판단을 하여 동조화(conformity)의 압력으로부터 개인과 집단을 보호하여 집단 사고(group think)의 덫에 걸리는 것을 예방한다(홍대운·이창근 율김, 2004). 본 연구에서 참여자들이 생각하는 구성원의 다양성은 출신대학, 강점, 모임경력, 연령, 성별 측면에서 나타났다. 이 중 출신학부, 강점, 모임 경력에 따른 다양성은 협력적 교사학습의 활성화에 직접적인 영향을 주는 심층적 다양성(deep diversity)의 요소로, 연령과 성별은 협력적 교사학습에 직접적으로는 영향을 미치지 않지만 모임 운영에 영향을 준다는 의미에서 표면적 다양성(surface diversity)을 구성하는 요소로 구분할 수 있다(양미경, 2010).

마지막으로 정서적 유대감이다. 이는 협력적 교사 학습을 촉진시킬 뿐만 아니라 교사학습공동체를 오랫동안 유지시키는 강력한 요인이었다. 정서적 유대감은 좀 더 개방적인 학습 분위기를 만들며 격렬한 논쟁과 비판 속에도 서로 상처받지 않는 이른바 ‘비판적 동지애’를 가능하게 했다. 그리고 다른 사람의 사고를 완전히 이해하는 것은 단어를 이해하는 것만으로는 충분치 않으며 감정과 의지와 함께 이해되기 때문에 정서적 유대감은 지식의 내면화에도 큰 도움을 주었다(Postholm, 2012). 또한 정서적 유대감은 모임을 오랫동안 유지시키는 원동력이었다. 참여자들에게 공동체는 학습하는 연구모임이면서 동시에 친목을 위한 계모임적 의미를 갖고 있었다.

화, 자기 능력에 대한 자신감 상승, 노력하는 교사라는 자기 만족감에서 비롯되었다. 특히 자존감은 교사들의 직무만족도를 높이고 창의적이며 개방적인 태도 유지하는 데 중요한 요소로 알려지고 있다(정혜진·이완정, 2013).

이와 같은 교사학습공동체를 통한 지리교사 전문성 발달은 기존의 지식, 기능과 같은 인지적 요소에 치우친 전문성 발달에 관한 선행 연구들과 달리 개인의 역량뿐만 아니라 성찰과 같은 고차원적인 인지 발달도 나타났으며, 자존감과 같은 정서적 요소도 발견되었다.

6. 결론

3) 교사학습공동체를 통한 지리교사 전문성 발달

일반적으로 교사 전문성은 전문가로서 교사가 지녀야 할 능력이나 자질을 의미하며, 직전 교육을 통해 완성되는 것이 아니라 지속적으로 발달되는 것으로 이해된다. 때문에 본 연구에서 지리교사들이 협력적 교사학습으로 몰입 이후 나타난 결과들은 지리교사의 전문성 발달 측면에서 논의될 수 있다.

본 연구에서 교사학습공동체에 참여한 지리교사들은 역량, 성찰, 자존감 부분에서 변화가 나타났다. 역량의 증대는 지리수업 능력의 향상과 지리적 관심과 활동영역의 확대를 통해 나타났으며, 성찰의 범위는 지리교육을 바라보는 관점의 전환, 자기 자신에 대한 반성, 자신이 속한 교사학습공동체에 대한 고민이었다. 그리고 자존감 향상은 지리교사로서의 정체성 강

지리교사는 완전무결한 성인으로 교직에 입문하는 것이 아니라 교직입문 이후에도 지속적인 학습을 통해 발달하는 생성적인 존재이다. 때문에 좋은 지리교사는 태어나는 것이 아니라, 만들어지는 것이며 그것은 자신을 학습자로 위치지우는 것부터 시작된다. 물론 자격 및 직무연수, 교육 대학원 등 지리교사들의 현직 교육 제도가 없는 것은 아니다. 하지만 대다수는 교사의 경험과 성찰에 기반을 두기보다는 외부 전문가에 의해 명제적 지식과 기능을 전달하는 형태로 진행된다. 그리하여 지리교사의 전문성을 지속적으로 발달시키기보다는 오히려 지리교사를 대상화하고 지리수업을 소외시키는 탈 맥락적인 전문성 발달을 가져왔다. 따라서 전문가로서의 교사, 성인학습자로서

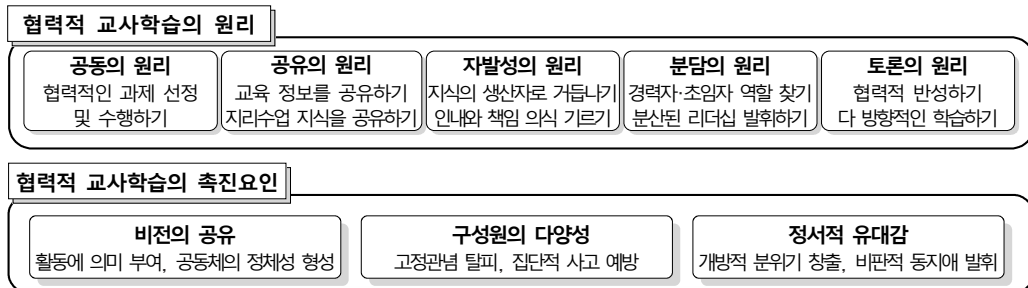


그림 4. 협력적 교사학습의 원리 및 촉진 요인

의 교사에 걸맞은 지리교사교육의 내용과 방법이 요구된다.

본 연구는 지리교사가 학습의 주체가 되어 동료 교사 간 협력을 통해 자신의 전문성을 발달시켜 나가는 교사학습공동체에 주목하였다. 특히 연구 방법론으로 근거이론을 사용함으로써 기존의 단편적이고 형태적인 연구에서 벗어나 총체적인 관점에서 접근하여 지리교사들의 교사학습공동체 참여 경험의 범주화, 유형화, 상황 모형 등과 같은 실체 이론을 구축해 보고자 하였다. 하지만 본 연구는 제한된 표집을 통한 증범위 수준의 이론화이며 좀 더 미시적인 분석으로 들어가지 못한 한계가 있다. 그러나 기존의 지리교사교육에 대한 개념적 전환을 시도하여 지리교사교육의 대안적 모델 개발에 단초를 제시하였고, 교사학습공동체의 이론화에 기여했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

사사

본 논문이 발표되는 데 결정적인 역할을 해주신 11명의 연구 참여자분들께 진심으로 감사사를 드립니다.

주

- 1) 국내 지리교육의 연구 동향을 정리한 남상준(1996)과 서태열(2005)의 연구에 의하면 지리교사교육은 다른 분야에 비해 그 연구가 미미했다. 또 국내에서 출판된 유수의 지리교육개론서에도 교사교육에 대한 언급을 찾아보기가 쉽지 않다. 물론 최근 10년 사이 교사의 지식 기반을 중심으로 지리교사에 대한 연구가 증가되고 있으나 교사의 학습이나 전문성 발달 과정에 대한 연구로 나아가지 못하고 있다. 방법론적인 측면에서도 지리교사교육 연구는 개인을 넘어 개인 간 협력이나 공동체에 기반한 분석으로 확대되지 못하고 있다.
- 2) 이러한 경향성은 외국의 문헌에서도 마찬가지다. Morgan and Lambert(2005)는 지속적인 지리교사의 전문성 개발을 위해 GA(geographical association)와 같은 교사학습공동체의 역할을 강조하지만 이에 대한 구체적인 분석 연구는 거

의 없다. 외국에서 지리교사학습공동체에 대한 연구는 뉴질랜드 온라인 지리교사학습공동체 모듈 개발이 거의 유일하다(Chalmers and Keown, 2006; Keown, 2009).

- 3) Sergiovanni(1994)는 Tönnies의 Gemeinschaft(공동사회)와 Gesellschaft(이익사회) 개념을 이용하여 학습조직과 학습공동체 차이를 설명한다. Gemeinschaft에서 사람들과의 관계는 두텁고 도덕적이며, 자연 의지(natural will)가 동기를 일으키는 원동력이다. 반면 Gesellschaft에서는 합리적 의지(rational will)가 동기의 원인이며 사람들은 어떤 목표를 달성하거나 이익을 얻기 위해 다른 사람과 관계를 형성한다. 때문에 교육 분야에서는 학습조직보다 학습공동체가 더 적합하다. 하지만 기존의 학습조직과 학습공동체 연구를 살펴볼 때 양자 간의 속성 차이는 그렇게 크지 않다.
- 4) 교육 분야의 학습공동체 논의는 교사공동체(Teacher Community), 전문가 공동체(Professional Community), 학습공동체(Learning Community), 교사학습공동체(Teacher Learning Community), 전문학습공동체(Professional Learning Community), 협력적 학습공동체(Collaborative Learning Community), 교사 간 협력(Collegiality), 실천공동체(Communities of Practice) 등 여러 용어들이 혼재되어 사용되고 있다. 여기에 한글 번역도 일정치 않아 용어의 혼란함이 가중되고 있다. 번역의 난맥상은 Teacher Learning Community보다는 Professional Learning Community에서 나타나고 있다. 대표적으로 최진영·송경호(2006; 2010)은 교사학습공동체로, 권낙원(2007)과 장훈(2010)은 전문학습공동체로, 이경호·박종필(2012)은 전문가학습공동체로 번역하고 있다. 하지만 학자마다 사용하는 용어가 다를 뿐 이들 용어들이 표현하는 속성이나 의미는 다르지 않다.
- 5) 교사학습공동체 개념에 대해 Hord(1997)는 학교 안에서 교사와 경영자들이 학생의 학습 증진과 전문성 향상을 위해 지속적으로 학습하고 공유하며 실천하는 것을 목적으로 하는 집단으로, Stoll and Louis(2007)는 지속적으로 반성하고 협력하며, 학습에 기반하고, 성장을 촉진하는 방식으로 자신의 실천 행위를 비판적으로 탐구하고 공유하는 교사들의 집단으로, 권낙원(2007)은 수업을 전문으로 하는 교사들이 자신의 성장과 발달을 위하여 자발적으로 모임을 구성하여 자신들의 전문성에 미흡한 부분을 찾아내어 이를 보충하고 발전시켜 성숙된 교사로서의 위치를 지킬 뿐 아니라 그 가운데 자기만족을 추구해 나가는 모임으로, 서경혜(2009)는 교사의 전문성 신장과 학생들의 학습 증진을 위해 협력적으로 배우고 탐구하고 실천하는 교사 집단으로, 이경호·박종필(2012)은 학교구성원들의 전문성 신장을 통한 학생들의 학업성취 향상을 목적으로 학교구성원들이 함께 탐구하고 학습하여 학교를 지속적으로 개선해나가는 집단으로 규정한다.

- 6) 국내에서는 조건/결과 매트릭스(conditional/consequential matrix)를 '상황 모형'으로 번역한다. 본래 근거이론이 상징적 상호작용론에서 출발했기 때문에 개인의 경험은 독립적이지 않고 사회·환경적 맥락에 통합되어 있다고 본다. 그래서 개인이 처한 상황적 조건에 대한 고려를 강조한다. 국내의 번역 또한 이 부분을 강조하기 위함으로 판단된다.
- 7) 개방코딩 결과 도출된 개념, 하위범주, 범주에 대한 해석과 그에 해당하는 질적 자료는 김대훈(2014) 참고.
- 8) 교사들은 현직 연수에 대해 연수의 내용, 방식, 과정 등에 불만이 많고, 연수가 전문성 신장에 별 도움이 되지 않는다고 생각하며 승진을 위해 필요한 형식적인 것으로 인식하고 있으며(서경혜, 2009), 교사 연수가 교사의 경험과 성찰에 기반을 두기보다는 외부전문가에 의해 새로운 지식과 기능을 전달하여 교사 노동의 유연성을 강조하는 도구적 관점에서 진행되고 있다는 비판도 있다(Duncombe and Armour, 2004). 이는 교사를 교육 제공자로서보다는 푸코(Foucault)가 이야기했던 '양순한 몸(doxile body)'으로 만드는 것이다(Chalmers and Keown, 2006).
- 9) 국내에서는 영어의 'flow'와 'commitment'를 모두 몰입으로 번역하고 있다. 하지만 본 연구에서의 몰입은 순간적인 집중을 의미하는 것이 아니라 특정 집단이나 현상에 대한 개인의 정서적, 감정적 애착을 의미하기 때문에 전자(flow)보다는 후자(commitment)의 의미에 더 가깝다.

참고문헌

권낙원, 2007, "전문학습공동체 구성 가능성 탐색," 학습자중심교과교육학회지, 7(2), 1-27.

김대훈, 2014, 교사학습공동체 참여를 통한 지리교사 전문성 발달: 근거이론적 접근, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

김진규, 2009, "교사학습공동체 활용 평가연수의 실천 전략," 교육평가연구, 22(4), 939-959.

남상준, 1996, "지리교육 반세기 회고와 전망: 연구업적을 중심으로," 대한지리학회지, 31(2), 317-328.

박광량·손태원·윤김, 1996, 학습 조직의 5가지 수련, 21세기 북스(Senge, P. M., 1990, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Double-day Currency, New York).

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

서경혜, 2010, "교사공동체의 실천적 지식," 한국교원교육연구, 27(1), 121-148.

서태열, 2005, 지리교육학의 이해. 한울아카데미.

소경희, 2009, "교사학습(teacher learning) 이해를 위한 이론적 기초 탐색," 교육과정연구, 27(3), 107-126.

양미경, 2010, "집단지성의 특성 및 기제와 교육적 시사점의 탐색," 열린교육연구, 18(4), 1-30.

이경호, 2010, "전문가학습공동체 운영사례와 정책적 시사점: 미국 'Cottonwood Creek School'의 실천을 중심으로," 한국교원교육연구, 27(4), 395-419.

이경호·박종필, 2012, "전문가학습공동체가 학교혁신에 주는 정책적 시사점: 미국의 성공적 학교운영 사례를 중심으로," 교육정치학연구, 19(4), 133-153.

장은영·옴김, 1998, 지식창조기업, 세종서적(Nonaka, I. and Takeuchi, H., 1995, *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press).

장훈, 2010, 공립학교군별 전문학습공동체 형성 정도에 관한 연구, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

정혜진, 이완정, 2013, "예비·현직 유아교사의 자아존중감과 창의적 교수신념의 관계에서 확산적 사고에 대한 태도의 매개효과," 한국보육지원학회지, 9(3), 171-188.

조용환, 1999, 질적 연구: 방법과 사례, 교육과학사.

조홍식·정신옥·김진숙·권지성·옴김, 2010, 질적 연구 방법론: 다섯 가지 접근. 학지사(Creswell, J. W., 2007, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*, Sage).

최진영·송경오, 2006, "교사학습공동체 수준에 따른 사회과 교수-학습활동에 대한 연구," 초등교육연구, 19(2), 217-239.

홍대운·이창근·옴김, 2004, 대중의 지혜, 랜덤하우스 중앙(Surowiecki, J., 2004, *The Wisdom of Crowds, Double day*).

Bryant, A. and Charmaz, K., 2007, Grounded theory research: method and practice. in Bryant, A. and Charmaz, K.(ed.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Sage Publication, London.

Chalmers, L. and Keown, P., 2006, Communities of practice and the professional development of geogra-

- phy teachers, *Geography*, 91(2), 109-116.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. L., 2002, Teacher learning communities, in James W. Guthrie(Ed.), *Encyclopedia of Education(2nd Ed)*, Macmillan Reference, New York.
- DuFour, R. and Eaker, R., 1998, *Professional Learning Communities at work: Best practices for enhancing student achievement*, Solution Tree Press, Bloomington.
- Duncombe, R. and Armour, K. M., 2004, Collaborative professional learning: from theory to practice, *Journal of In-service Education*, 30(1), 141-166.
- Dunkin, M. J., 2002, Teacher education International perspective, in James W. Guthrie(Ed.). *Encyclopedia of Education(2nd Ed)*, Macmillan Reference, New York.
- Hargreaves, A., 2000, Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 152-182.
- Hilley, G. A., 1955, Definitions of Community: Areas of Agreement, *Rural Sociology*, 20, 111-123.
- Hord, S., 1997, *Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin.
- Keown, P., 2009, The Tale of two virtual teacher professional development modules, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 295-303.
- Kruse, S. D. and Louis, K. S., 1993, An emerging framework for analyzing school-based professional community, *Paper presented at th annual meeting of the American Educational Research Association*.
- Kwon, N. Y., 2011, A study on teacher community for professional development, *Journal of the Korean school Mathematics society*, 14(2), 215-225.
- Lave, J. and Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S., 1996, Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- McLaughlin, M. W., and Talbert, J. E., 2006, *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*, Teachers College Press, New York.
- Morgan, J. and Lambert, D., 2005, *Geography: Teaching School subject 11-19*, Routledge, London.
- Postholm, M. B., 2012, Teachers' professional development: a theoretical review, *Educational Research*, 54(4), 405-429.
- Sergiovanni, T. J., 1994, Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory, *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.
- Stoll, L. and Louis, K. S., 2007, Professional learning communities: Elaborating new approaches, in L. Stoll and K. S. Louis, *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, Open University Press.
- Strauss, A. and Corbin, J., 1990, *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage Publication, California.
- Strauss, A. and Corbin, J., 1998, *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory(2nd ed.)*. Sage Publication, California.
- Wenger, E., 1998, *Communities of Practice*, Cambridge University Press, New York.
- Wiliam, D., 2007, Changing Classroom Practice, *Educational leadership*, 65(4), 36-42.
- 교신: 김대훈, 425-850, 경기도 안산시 단원구 화랑로 15, 원곡고등학교(이메일: kdhkpk@hanmail.net, 전화: 031-8085-0208)
- Correspondence: DaeHoon Kim, Wongok High School, 15 Hwarang-ro, Danwon-gu, Ansan-si, Kyounggi-do 425-850, Korea (e-mail: kdhkpk@hanmail.net, phone: +82-31-8085-0208)
- 최초투고일 2014. 11. 16
수정일 2014. 12. 18
최종접수일 2014. 12. 23