

교사학습공동체 활동을 통한 가정과 교사의 성찰적 실천에
대한 실행연구이경숙 · 유태명
경상대학교 대학원 가정교육과An Action Research for Reflective Practice of Home Economics Teacher through
Professional Learning Community ActivityGyeongsuk Lee · Taemyung Yoo
Department of Home Economics Education, Graduate School, Gyeongsang National University, Jinju, Korea

Abstract

The purpose of this research is to apprehend what the power of professional learning community (PLC) to make home economics teachers participate is and how PLC activity contributes to reflective practice and change of participating home economics teachers by experiencing reflective practices. For this, self-reflective action research of Kemmis and McTaggart was conducted. Six home economics teachers participated voluntarily and totally 18 PLC sessions from May 31, 2013 to May 19, 2014 were held. Two themes of 'looking in classes' as a main practice theme and 'designing classes together' as a supporting theme were carried. Findings and conclusions of this study are as following. First, participants of PLC to get data and information on teaching and to solve problems with fellow teachers for better classes at first. However, they have become to comfort and sympathize each other about difficulties in school as home economics teachers. Second, through the PLC activity, they found they had uncomfortable belief about teaching and tried to practice solutions by critical and reflective thinking. Third, they put efforts in finding alternative framework of looking inside their classes for the fundamental improvement in teaching. For this, they formulated questionnaire to describe their own reflective practice through the alternative framework from a critical perspective in teaching, a view of student's learning, and a teacher's inner view for improvement of practice. Fourth, PLC activity for a year allowed them to combine theory and reality though reflective process by designing classes together and reflectively practicing them in classes.

Keywords

professional learning community, action research, reflective practice, home economics teacher

Received: April 28, 2016
Revised: May 24, 2016
Accepted: May 29, 2016This article is a part of Gyeongsuk Lee's
doctoral dissertation submitted in 2015.Corresponding Author:
Taemyung Yoo
Department of Home Economics
Education, Graduate School,
Gyeongsang National University, 501
Jinju-daero, Jinju 52828, Korea
Tel: +82-55-772-2240
Fax: +82-55-772-2249
E-mail: franco@gnu.ac.kr

서론

1. 연구배경과 목적

21세기 교육환경은 빠르게 변화하고 있다. 교사중심-학생중심, 일방적 강의-상호작용, 이론-실제, 경쟁적-협동적, 교과 중심 학습-실생활 중심 학습 간의 '새로운 균형'을 향하여 무게중심을 옮기기 위한 일들이 진행되고 있다[47]. 이러한 변화의 물결과 함께 교사들에게는 이전보다 더 높은 학습 기준, 학습균형을 위한 새로운 수업방법, 사회의 요구에 대한 교사들의 지속적인 변화, 가르치기 위해 배우는 것(learning to teach)이 평생에 걸쳐 이루어지기를 기대하고 있다. 또 교육과정의 수시 개정과 교육개혁의 방향 제시에 따라 도입된 성취평가제, 수석교사제, 교원능력개발평가, 수업컨설팅, 장학지도, 혁신학교 등의 새로운 흐름은 교사의 수업전문성을 요구하는 제도적 장치들이다.

교육현장에서 교사의 전문성에 대한 패러다임도 달라졌다. Kwak [27]은 기준에 근거한 수업(standards-based approach to teaching)이 강조되는 효과적 교사(the effective teacher)의 모델에서 교사에게 연구자의 역할을 강조하는 성찰적 교사(the reflective teacher) 모델로 전환되고 있다고 하였다. Shulman [44]은 교사가 갖추어야 할 전문적 지식을 ‘교과내용 지식(subject matter content knowledge),’ ‘교육학적 내용지식(pedagogical content knowledge),’ ‘교육과정 지식(curricular knowledge)’ 등으로 제시하였는데, Shulman [44]이 제시한 전문가로서 교사의 자질은 주로 교사 자신들이 전공 교과에 국한된 지식만을 소유해서는 변화하는 사회의 필요에 부응하는데 한계가 있음을 인식하고, 교과내용 지식 이상을 소유하는 방향으로 나아가야 함을 강조하였다. 이러한 패러다임의 변화는 학교현장에서 요구되는 교사의 전문성으로 수업에 대한 반성적 성찰과 실천을 강조하고 있으며, 교사가 교실에서 수행하는 ‘가르치는 일’이 이루어지기 전의 교육과정 설계와 재구성, 교사의 실행, 실행 이후의 과정에까지 적극적으로 수업행위 전체에 대한 성찰을 하는 교사로의 변화를 요구한다[45].

Schön [38]은 이러한 성찰적 교사의 자질은 이론적 지식을 수업에 적용함으로써 길러지는 것이 아니라 교사 자신이 처한 맥락 속에서 자신의 경험과 체형적 지식에 대한 비판과 이해를 통해서 함양된다고 하였고, 교사가 자신의 수업행위에 대해 지속적으로 성찰적 실천을 함으로써 경험과 실천을 통한 상황 해석과 재구성 능력 등의 자질을 개선해 가는 과정을 통해 전문가로 성장해간다고 보았다[40, 48, 50].

이와 같이 교사들이 성찰적 실천을 통해 수업전문가로 성장할 수 있는 교사교육에도 새로운 움직임이 나타났는데, 그 중심에서는 실제 수업을 핵심으로 다루고 있다. 그 예로는 수업비평, 수업 컨설팅, 수업코칭, 마이크로 티칭 등을 들 수 있다. 이들의 공통점은 외부의 전문가가 수업을 보고 함께 고민한다는 것이다. 우리의 교직문화에서는 전문가와 교사의 관계가 자칫 상하의 수직적 관계로 만들어지기 쉬우므로 Schön [38]이 제안한 성찰에 이르게 하는데 도움을 기대하기는 어려운 현실이다. 이를 극복하기 위해서는 일상적인 수업에 대해 허심탄회하게 내려놓고 고민하고 공감할 수 있는 수평적 관계가 필요하다.

이러한 요구에 최근에는 학습에 대한 교사 간 공유된 가치와 교수·학습 활동에 관련한 교사들의 풍부한 대화 및 협동을 근간으로 하는 ‘교사학습공동체’와 ‘전문가학습공동체’와 같은 학습공동체가 대안적 방법으로 제기되었다[41]. 학습공동체는 기존의 연수와 달리 경력교사의 실천적인 경험이나 지식의 나눔이 위

에서 아래로 물이 흐르는 방식의 지식 나눔이 아니라, 학습공동체 전체 구성원이 상하의 경계 없이 자유롭게 의견을 표현하고 성찰하며 동료 간에 비전과 아이디어를 공유하는 수평적, 상호호혜적인 학습방식이다. 이러한 학습공동체는 전문성을 지닌 교사들이 서로의 교수방법을 공유하고 협력적으로 성찰하는 활동을 통해 교수활동이 변화되며 학교 수업이 개선될 뿐 아니라 교사의 학습을 강화하고 연구하는 교사로 성장하는 경험을 가진다는 것에 주목하여 교원의 수업역량을 신장하는 대안적 교사교육으로 부상하고 있다.

가정과 교사들은 가정과의 시수가 적어져 학습수가 적은 학교의 경우, 교내에 가정과 교사가 한 명뿐인 경우도 많다. 도시의 대규모 학교를 제외하면 학교당 한 명의 교사가 배치되어 있으며 이들은 대부분 혼자서 교재 연구를 하여 가르치고 있다. 이들은 동료 가정과 교사로부터 수업에 대한 도움을 받는다는 것은 현실적으로 어렵고, 학교에 따라서는 동료교사가 없어 타 교과와 수업장학을 함께 하는 경우도 있다[8]. 가정교과연구회나 자생동아리 등의 활동이 있기는 하지만 집중적으로 수업에 관해 살펴보고 실천하고 성찰하고 다시 실천하는 모임은 드물다고 말할 수 있다. 학교의 제도 안에서 가정과의 특수한 상황은 대부분 협의할 동과교사가 없고, 교과운영에서 시수가 부족하며, 입시과목에서 밀려 학생들의 자발적인 흥미가 일어나기 어려운 현실이다. 이러한 상황에서 가정과 교사들에게 교사학습공동체의 필요성은 더 강화되지만 가정과의 교사학습공동체의 운영에 대한 연구는 매우 부족한 현실이다. 가정과 교사학습공동체 운영의 실례를 제공하는 것은 지금까지 용기를 내지 못한 가정과 교사들에게 길잡이 역할을 할 수 있기에 가정과 교사들을 위한 교사학습공동체 운영 사례에 대한 연구가 필요하다.

본 연구의 목적은 실행연구를 통하여 첫째, 교사학습공동체에 가정과 교사들을 지속적으로 참여하게 한 학습공동체의 힘은 무엇인지 파악하고, 둘째, 교사학습공동체에 참여한 가정과 교사들이 성찰적 실천을 할 수 있는 경험을 제공하여 학습공동체 활동이 어떻게 성찰적 실천과 변화에 의미 있게 기여했는지 살펴보는 데 있다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 바탕으로 설정한 연구문제와 연구문제를 설정하게 된 배경은 다음과 같다.

첫째, 가정과 교사들을 교사학습공동체 활동에 지속적으로 참여하게 한 힘은 무엇인가?

어떤 힘이 교사학습공동체 구성원들로 하여금 자발적으로 참

여하게 하였으며, 또 지속적으로 참여하게 하였는지를 살펴본다면 가정과 교사들의 전문성에 대한 욕구와 기대, 참여 동기를 파악할 수 있을 것으로 보았다. 이 연구문제를 다룸으로써 교사학습공동체 활동의 어떤 특성이 모임의 지속성에 기여하는지 파악할 수 있을 것이다.

둘째, 교사학습공동체에 참여한 가정과 교사들은 성찰적 실천을 위해 어떤 경험을 하였는가?

본 연구에서는 교사학습공동체 활동을 통해 가정과 교사의 성찰적 실천 과정에 직접 참여하여 수업의 구체적인 상황에서 참여자들이 직면한 문제점과 문제의 근원을 파악하기 위하여 교사들이 무의식적으로 갖고 있는 왜곡된 믿음을 찾아 비판적으로 반성하고 새로운 믿음을 갖게 되는 성찰과 실천(praxis)의 과정을 살펴보고자 하였다.

이론적 배경

이 장에서는 교사학습공동체의 개념과 특징, 성찰의 개념과 성찰적 실천의 특징에 대해 고찰하고, 실행연구의 개념과 방법적 특징에 대해 살펴보았다.

1. 교사학습공동체

본 절에서는 교사학습공동체의 개념과 교사학습공동체의 특징, 교사학습공동체 관련 선행연구를 고찰하였다.

학습공동체는 기업 조직을 학습 조직(공동체)으로 재구성하고자 하는 움직임에서 시작되었는데, 오늘날 기업은 지식기반 사회에 대응하기 위해 점증하는 지식의 중요성을 인식하고 조직의 발전 기제로 학습을 강조한다. 이러한 논의는 Senge [39]에 의해 본격화되었고 1990년대 들어서면서 경영학 분야의 학습조직에 대한 논의는 교육학자들에게 영향을 주었고, 교육 분야에서는 학습조직이라는 용어보다는 학습공동체라는 용어가 더 넓게 사용되고 있다[17]. 교육 분야에서 학습공동체로 불리는 용어로는 전문가학습공동체(professional learning community, PLC) 혹은 전문적학습공동체와 전문학습공동체, 교사학습공동체(teacher learning community, TLC), 실행공동체(communities of practice, CoP), 전문성 개발 체제(professional development system), 비판적 동료그룹(critical friends group, CFG), 전문가공동체(professional community), 학습공동체(learning community) 등이 있다. 이와 같은 모든 용어를 포괄하여 일반적으로 영문 용어로는 PLC를 대표 용어로 사용하며, 교사들로 구

성된 모임은 교사학습공동체라는 용어를 사용하는 것이 보편적이다.

DuFour와 Eaker [7]는 전문가학습공동체의 특성을 다음과 같이 여섯 가지 속성으로 규정하고 있다. 첫째, 미션, 비전, 가치의 공유를 특징으로 한다. 이는 전문가학습공동체는 학교가 나아가야 할 방향, 학교가 이루고자 하는 목적과 목표, 학교가 지향하는 가치를 공유한다. 둘째, 공동 탐구(collective inquiry)를 특징으로 한다. 학습공동체 구성원들이 함께 교육현상에 대해 문제를 제기하고, 새로운 방법을 탐색하며, 이 방법들을 검증해보고 그 결과를 반성하는 등 공동으로 교육현상 및 실천을 탐구한다. 셋째, 공동의 목적을 공유하는 협력적 팀으로 구성, 운영된다. 전문가학습공동체를 구성하는 가장 기본적인 단위는 개인이 아니라 공동의 목적으로 모인 협력적 팀이다. 넷째, 실천 및 실험 지향적이다. 전문가학습공동체는 가설을 세우고 이를 실천을 통해 검증하는 일을 기꺼이 한다. 다섯째, 현실에 안주하지 않고 지속적인 개선을 추구한다. 전문가학습공동체는 현재의 상황에 안주하지 않고 끊임없이 더 나은 것을 찾고 그들의 실천을 개선해 나아간다. 여섯째, 결과 지향적이다. 전문가 학습공동체는 공동체의 효과를 토대로 의도보다는 결과에 기초해서 그들의 노력을 평가한다. Schön [38]은 학습을 위해 협력적 관계로 모인 교사학습공동체는 반성적 실천을 통한 학습을 특징으로 한다고 하였다. 반성적 실천을 통한 학습은 교사가 자신의 실천을 반성하고 실천 기저의 앎을 표면화하고 비판하고 재구성한 후 이를 실천에 옮겨 검증하는 과정을 통해 자신의 실천을 개선하고 새로운 지식을 형성하며 전문성을 신장해 나아감을 의미한다.

최근 국내에서도 학습공동체에 대한 관심이 급증하고 있는 추세를 보이고 있다. 교사학습공동체에 대한 이론적 접근에 대한 연구는 교사학습공동체의 이론적 탐색[2, 18, 22, 31, 35, 41], 운영방법, 운영사례를 중심으로 연구되어 왔음을 알 수 있다. 특히 초등의 경우, 교육대학과 초등학교 간 협력을 통한 교사전문성개발학교(professional development school) 프로그램[20, 21, 41], 초등 교사들의 학습공동체[16, 24, 36], 온라인에서 이루어지는 교사학습공동체[30, 42, 43] 등이 있다. 반면 중등의 경우, 수학[6], 음악[9], 과학[11], 체육[5], 기술[32] 교과 등에서 다양한 방법으로 수행되고 있었으나 가정교과에서는 그 연구가 활발하지 못하는 것을 확인할 수 있었다.

2. 성찰적 실천(reflective practice)

본 절에서는 성찰적 실천의 개념과 특성, 성찰적 실천과 관련 선행연구를 고찰하였다.

성찰적 실천은 Schön [38]의 저서 'The reflective practitioner: How professionals think in action'에서 처음으로 사용된 개념으로, 전문가가 자신의 행위에 대해 스스로 질문하고 검토하고 숙고함으로써 현실세계의 불확실한 문제 상황에 능숙하게 대처하는데 필요한 실제적 지식과 이론을 구축해나가는 과정이라 하였다.

Schön [38]은 이러한 과정을 설명하기 위해 '행위 중의 앎(knowing-in-action)', '행위 중의 성찰(reflection-in-action)', '실천 중의 성찰(reflection-in-practice)'로 성찰의 차원을 구체화하였다. '행위 중의 앎'은 우리의 행동과 감정 속에 암묵적으로 녹아 있어 무의식적이고 직관적인 행동을 할 때 나타나는 것으로 암묵적 앎의 차원이고, '행위 중의 성찰'을 통해 직관적인 행동으로 놀람을 경험하면서 암묵적 앎이 표면화되고 이를 비판적으로 고찰하고 이로써 자신의 앎을 재구성한다. 이렇게 행위 중 앎을 재구성함으로써 실천가는 새로운 앎을 구성하게 되고, 이후 잠정적으로 재구성된 앎을 즉석 실험(on-the-spot experiment)하는 단계가 '행위 중의 성찰'의 마지막 단계이다. '실천 중의 성찰'로 문제를 보는 틀을 재구성하여 문제를 다른 관점에서 새롭게 형성하는 차원으로, 암묵적 앎의 기저에 있는 기존의 문제를 보는 틀(frame)에 대한 비판과 재구성 및 틀에 대한 즉석 실험을 통해 형성된 문제에 대한 해결안을 실천하는 차원이다.

Schön이 제기한 '성찰적 실천가'로서의 교사자질에 대한 연구는 교사가 자신의 수업행위에 대해 지속적으로 성찰적 실천을 함으로써 자기 스스로 자질을 개선해 가는 과정에 주목하고 있다. 이러한 맥락에서 전문가인 교사도 매번 다른 학생과 교육환경을 가진 자신의 수업상황에서 문제에 직면했을 때 끊임없는 성찰을 통해 해결책을 모색하고 능동적으로 대처하기 위해서 성찰적 실천가로 성장해나간다.

성찰적 실천 관련 연구는 교사의 성찰적 수업실천에 대한 이론적 탐색[3, 23, 28]과 Schön의 '성찰'에 대한 개념을 탐구하는 등의 이론적 접근 방법, '성찰'과 관련한 수업사례[4], 반성적 실험을 통한 사회과 교사자질 개선[29], 성찰적 실천과정을 적용한 웹기반 프로젝트 중심학습 연구사례[13] 등이 다양하게 연구되었고, 가정교과에서는 Yu [49]를 제외하고는 깊이 있게 가정과 교사들을 위한 성찰적 실천에 대한 국내 연구는 미흡한 상태이다. 교사학습공동체를 통한 성찰적 실천에 대한 연구는 전문적 실천가로서의 가정교과교사로 성장하는데 기여할 것이기에 활발한 연구가 절실하다.

3. 실행연구(action research)

본 절에서는 실행연구의 발전과정과 개념, 실행연구의 방법적

특징, 실행연구의 관점과 본 연구에서의 적용, 실행연구 관련 선행연구에 관해 고찰하였다.

'실행연구'는 1940년대 Kurt Lewin이 처음으로 사용한 이후, 1970년대 영국에서는 Lawrence Stenhouse를 중심으로 '교사-연구자 운동(teacher-researcher movement)'이 일어났고, 호주의 실행연구는 1980년대 디킨대학의 Kemmis와 McTaggart를 중심으로 비판적 패러다임의 한 영역으로서 실행연구의 사회적 실천을 강조하며 인간 해방을 위한 연구 모델로 '비판적 실행연구'를 제시하였다. 미국의 실행연구는 진보주의 교육 운동에 뿌리를 두었고, 영국은 교육과정 개혁과 교직의 전문화에 더 비중을 두었으며, 호주에서는 협동교육과정 계획을 위한 운동으로 전개되었다[26]. 이러한 흐름 속에서 1990년대 이후에는 전 세계적으로 다양한 학문 분야에서 전통적인 양적 연구방법의 한계를 지적하면서 연구자가 직접 현장에서 연구하는 실행연구에 대한 관심이 본격화되었다.

실행연구의 가장 큰 특징은 무엇보다도 현장성에 있으며, 그 목적이 실천과 개선이라는 것이다. 그리고 진행과정에서 연구자와 연구 참여자들이 공동으로 참여하는 형태이며, 이들의 역할은 평등하고 수평적이어서 연구 참여자들도 모든 과정에 적극적으로 참여가 가능하고 의사소통의 과정도 민주적이다. 연구가 진행되는 과정에 있어서는 점차 구체적으로 의사 결정을 하면서 문제를 계속해서 모색하고 제시하여 순환적이고 반성적인 과정을 반복하게 되므로 변증법적 나선형 모델을 따른다.

Kemmis와 McTaggart [15]의 나선형 자기 성찰적 실행연구 모형은 순환적 · 성찰적 · 비판적인 탐구의 과정을 거쳐서 이해와 행위가 연결되는 실천적 지식을 산출하는 실행연구 과정이다. Kemmis와 McTaggart의 자기 성찰적 실행연구 모형은 (1) 문제 파악 및 변화의 계획, (2) 계획의 실행과 변화의 과정 및 결과에 대한 고찰, (3) 이에 대한 성찰, (4) 수정된 계획과 실행, 관찰, 반성의 과정으로 진행된다. 즉, 계획-실행-관찰-성찰의 순환적, 반성적, 비판적 탐구의 과정을 거치는 네 단계의 연구 주기를 반복함으로써 실행연구가 이루어진다는 것을 강조한 것이다.

실행연구는 행위 당사자인 교사에 의해서 자신의 수업에 대한 문제의식이 촉발된다는 점에서, 수업이 이루어지는 구체적인 맥락 속에서 문제를 설정하고, 해결책을 모색하고 실행하여, 새로운 방안을 모색하는 성찰적 수업실천과 일맥상통한다. 이 점에서 실행연구는 교사의 성찰적 수업실천을 위한 방안으로 활용하기에 유용하다[23]. 실행연구는 연구 참여자들이 공유하고 있는 많은 문제들을 서로 협력해서 해결해 나가고, 지속적인 의사소통을 통해서 실질적인 변화를 만들어내고자 한다는 점이 본 연구의 배

경과 잘 부합한다고 여겨 본 연구에서는 Kemmis와 McTaggart [15]의 자기 성찰적 실행연구 모형을 토대로 하였다.

선행연구는 실행연구에 대한 이론적 탐색 및 현장의 개선 방안을 탐색해 보는 연구[14]와 성찰적 실천을 통한 수업평가 및 교원 연수프로그램의 개발, 체계적인 수업지도안의 개발 및 적용에 관한 연구[19], PLC 개발을 지원하는 도구에 관한 연구[12, 37]가 이루어졌다. 수업의 질적 방법 개선방안을 탐색해 보는 연구로는 초등사회과[1], 체육과[5]의 협력적 실행연구를 통해 드러나는 현장의 이론과 실제 차이를 극복하고 교사학습공동체의 경험을 진솔하게 담아내는 방법으로 실행연구 방법을 적용한 연구가 다양 하였으나, 가정교과에서 선행된 실행연구에 대한 국내 연구는 미흡한 상태이다. 교사학습공동체에 참여한 가정과 교사들의 수업의 질적 개선을 위해 수업의 계획, 실행, 성찰의 여러 국면에 대한 다양하고 깊이 있는 실행연구가 절실하다.

연구방법

1. 연구방법 및 절차

본 연구에서는 성찰적 실천을 통해 교사의 수업전문성 신장

을 목적으로 한 가정과 교사학습공동체를 구성하였고, 그 활동을 위하여 계획-실행-성찰-수정된 계획-실행-성찰의 과정으로 Kemmis와 McTaggart [15]의 자기 성찰적 나선형 실행연구 단계를 수정하여 실행연구를 수행하였다.

본 연구를 통해 가정과 교사학습공동체에서 실제 수행한 실행 연구 활동내용을 포함한 실행연구 과정을 도식화하면 Figure 1과 같다.

구체적인 실행연구의 단계별 활동내용은 다음과 같다.

계획단계에서 국내의 교사학습공동체 운영에 대한 논문과 외국의 교사학습공동체의 사례들을 중심으로 문헌조사를 하였으며, 국내의 학습공동체가 실제 운영된 사례에 대해 깊이 있는 이해를 위해 한국열린교육학회, 한국협동학습연구회, 청주교대 교육연구원 공동 주관 학술대회(2012년 9월 15일)에 참석하여 전문성 개발 체제 형태의 학습공동체를 직접 운영한 연구자와 개별면담을 하였다. 이를 기초로 구체적인 연구 설계를 하였으며, 경상남도에 재직하고 있는 가정과 교사들을 대상으로 이메일을 통해 교사학습공동체 참여자를 모집하였다. 첫모임에서 교사학습공동체 모임의 운영 절차와 연구 참여 동의와 함께 연구 윤리 준수사항에 대해 충분한 안내를 거쳐 연구동의를 받았다. 교사학습공동체 참여 교사들과 함께 이후 교사학습공동체에서 다루게 될 주제에 대한

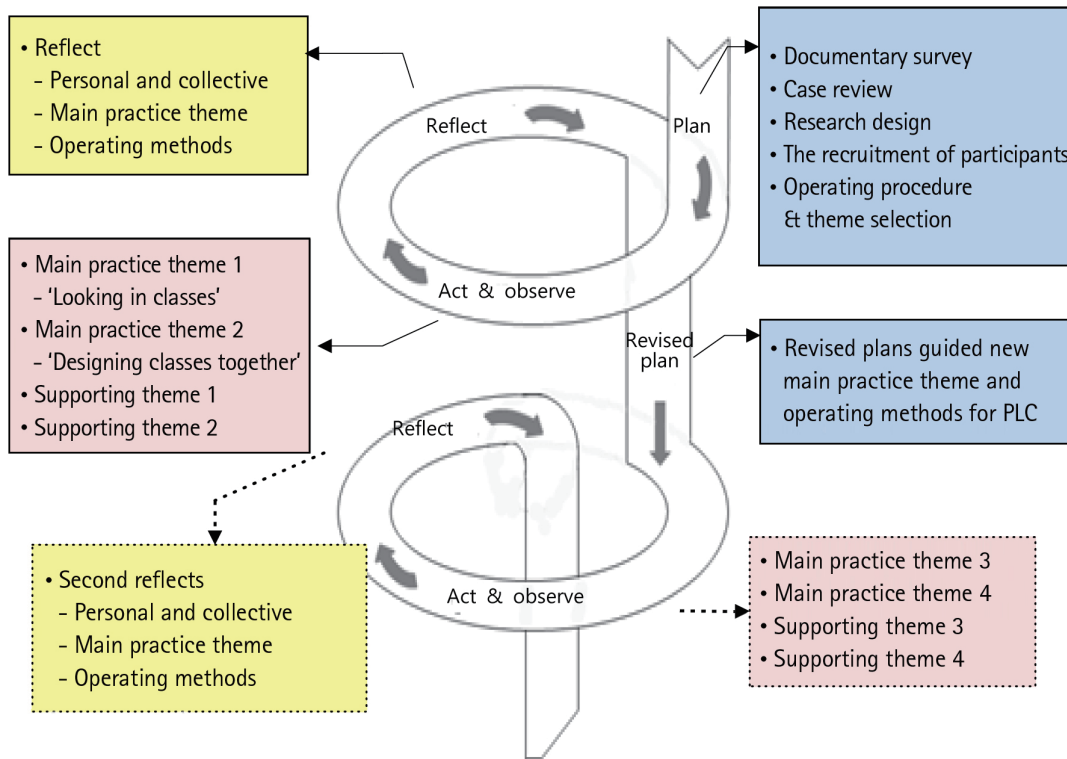


Figure 1. The actual process of action research for professional learning community (PLC) in this study.

논의의 과정에서 사전에 모집공고에서 제시한 운영예정인 프로그램을 참고하여 1차적으로 다루게 될 주제를 선정하였다.

실행단계에서는 ‘수업 들여다보기’와 ‘공동수업설계’의 두 가지 중심 주제를 축으로 실행이 이루어졌으며, 그 과정에서 참여 교사들의 요구와 제안으로 두 개의 중심 주제를 지원하는 ‘새로운 수업전략 배우기,’ ‘실천적 문제 중심 교육과정의 이해와 실제,’ ‘수행평가 공유하기와 비계가 있는 질문지 개발,’ ‘실패경험 극복을 위한 대안 찾기,’ ‘가르치는 것을 어떻게 가르칠 것인가?’의 주제를 함께 다루었다.

성찰단계에서는 실행과정에서 참여교사들이 이미 알고 있었던 삶에 대한 오류와 의식하지 못한 믿음이 의식세계로 표면화되면서 교사 개인의 성찰과 교사학습공동체의 집단 성찰이 이루어졌다. 참여교사들은 교사학습공동체 참여 이전과 이후에 개인적으로 변화된 점과 앞으로 교사학습공동체의 성장을 위해 개선되어야 하거나 효과적인 운영을 위한 의견을 중간 인터뷰와 개인 인터뷰를 통해 제시하였다.

Figure 1의 점선으로 표시된 부분은 수정된 계획단계 이후의 실행단계와 성찰단계로, 실제로 운영되지 않았지만 앞으로 지속될 나선형 실행연구 과정을 보여주기 위하여 제시하였다. 첫 실행단계에서 충분히 운영되지 못했던 주제와 2015 개정 교육과정에서 요구하는 새로운 교수·학습모형, 다양한 수업전략에 대한 실행주제로 정하여 함께 집중적으로 공부하기를 원했다. 수정된 계획에서 논의된 결과를 토대로 실행중심주제 3은 ‘실천적 문제 중심 교육과정을 적용한 수업지도안 만들기’와 실행중심주제 4는 ‘백워드 디자인(backward design) 모형의 이해와 실제’를 중심축으로 실행이 제안되었고, 실행지원주제로는 다양한 수업전략에 대해 더 배우기를 희망하여 ‘새로운 수업전략 배우기 2’로 실행이 제안되었다. 마지막으로 성찰단계에서는 교사학습공동체 활동 실행내용에 대한 재성찰과 교사학습공동체 활동 운영과 구성원 조직에 대한 재성찰을 하게 된다.

2. 연구대상

본 연구는 경상남도에 재직 중인 중등학교 가정과 교사들로 구성된 교사학습공동체 활동을 통하여 이루어졌다. 연구 참여자는 2013년 5월 6일 이메일을 통해 경남 가정과 교사들을 대상으로 교사학습공동체 활동에 함께 참여하기를 원하는 공고를 통해 모집하였다. 모임은 연구자를 포함하여 6명으로 구성되었으며, 연구 참여자의 교직경력은 20년 이상이 5명이며, 15년인 교사는 1명이다. 최종학력은 박사과정을 수료한 교사 2명, 석사학위 소지자는 3명이고, 1명은 대학을 졸업하였다. 5명의 연구 참여자는

2014년 5월 17일까지 총 18회의 학습공동체 활동을 마칠 때까지 지속적으로 참여하였고, 연구 참여자 한 명이 2014년 2월 19일 모임을 마지막으로 지리적으로 참여가 힘든 학교로 전근을 가게 되어 마지막 2회의 모임에는 참석하지 못하였다. 연구자는 외부의 연구자(outsider)가 아니라 내부적인 참여자(insider)로서 교사학습공동체 운영자의 역할보다는 연구의 전 과정에서 동료 연구 참여자와 균등한 영향력을 행사하며 위계적인 관계가 아닌 수평적인 관계를 유지하였으며 교사학습공동체에서 공평하게 권한을 부여받고 상호 협력적으로 활동하였기에 연구 참여자로 분류하였다.

3. 교사학습공동체의 운영

교사학습공동체 활동은 2013년 5월 31일을 시작으로 2014년 5월 19일까지 총 18회가 진행되었다.

가정과 교사학습공동체의 모임의 시기는 일정한 주거나 정해진 날에 이루어지기 보다는 참여 교사들의 학교 사정과 개인적인 사정을 충분히 고려하여 특정 일자를 정하지 않고 이전 모임에서 다음 모임의 시기를 협의하여 결정하는 방식으로 운영되었다.

가정과 교사학습공동체 활동을 원활하게 지원하기 위해 온라인 카페(가정과 교사학습공동체, <http://cafe.daum.net/fcsplc>)를 운영하였다. 카페에는 교사학습공동체 모임의 내용과 교사들의 성찰일지, 모임에 필요한 자료와 교사들이 개별적으로 교실수업에서 적용한 수업자료들을 탑재하여 참여자들끼리만 자료를 공유하는 공간으로 활용하였다.

교사학습공동체 모임은 총 18회 가졌으며 각 회차에 따른 교사학습공동체 활동은 첫 만남(참석자 소개와 참석동기-학습공동체 운영 주제에 대한 의견 나누기-다음 주제 정하기-참여 동의서와 학습공동체 운영의 규칙 안내), 수업 들여다보기 7회(수업을 보는 기준 정하기-수업보기 틀의 수정-참여교사의 수업 들여다보기), 공동수업 설계하기 4회(단원 설정-수업전개 방향 의견 나누기-수업 디자인의 흐름 정하기-수업설계와 학생활동지 만들기), ‘새로운 수업전략 배우기,’ ‘실천적 문제 중심 교육과정의 이해와 실제,’ ‘수행평가 공유하기와 비계가 있는 질문지 개발,’ ‘실패경험 극복을 위한 대안 찾기,’ ‘가르치는 것을 어떻게 가르칠 것인가?’ 등의 실행 주제로 운영되었다.

4. 자료의 수집 및 분석

본 연구의 자료는 18회의 교사학습공동체 모임에서 수집된 자료로 관찰, 인터뷰, 가공물로 이루어졌다. 관찰자료의 분량은 연구일지 17부, 수업동영상 7편, 성찰일지 18부가 수집되었고, 인터뷰 자료는 서술식의 9문항과 수업실행에 대해 5단계의 수행수

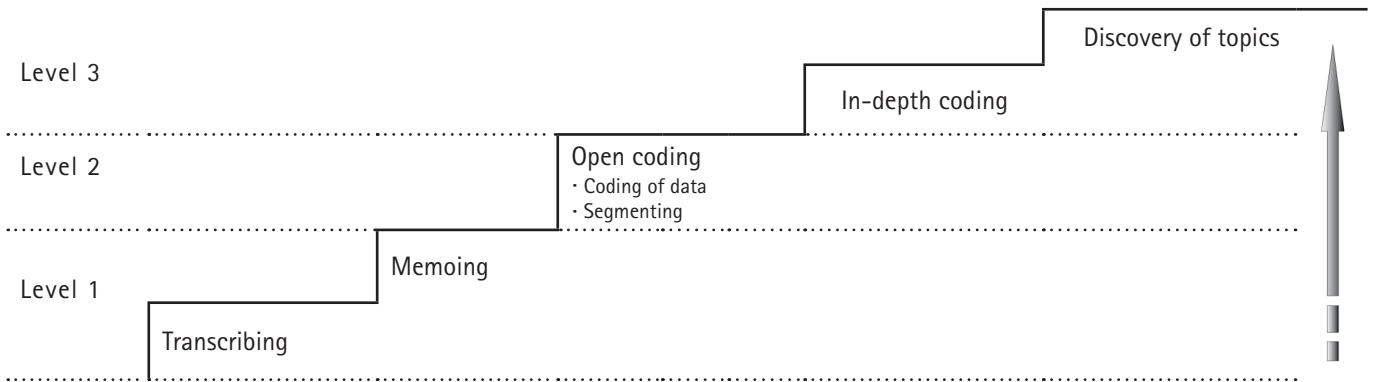


Figure 2. Inductive analysis process.

준으로 나누어 19개의 평가기준으로 구성된 사전설문지 6부, 13개의 반구조화된 질문지로 구성된 집단인터뷰의 전사록 1부, 개방형 질문지로 구성된 서면인터뷰 6부, exit card 18부가 수집되었다. 또한 가공물의 도구에 준하여 수집한 자료는 교사학습공동체 모임 동영상상을 전사한 2차 가공물 18부, 학생 배움일지 10부, 학생활동지 20부 등이 있다.

본 연구는 자료분석을 위하여 Kim [25]의 ‘질적 자료 분석의 일반적 과정’과 Carney (as cited in Kim [25])의 ‘분석적 추상화의 사다리(ladder of analytical abstraction)’의 자료분석 단계를 접목하여 Figure 2와 같이 귀납적 자료분석을 진행하였다.

자료분석은 3단계로 진행되었다. 1단계 전사작업에서는 의미의 왜곡을 막기 위해 표현에 문제가 되는 잘못된 정보는 찾아서 고치고, 철자, 띄어쓰기를 살펴보고, 표기법 오류, 사투리에는 독자의 이해를 돕기 위해 추가 설명(괄호 넣기)을 하였으며, 많은 자료를 계속해서 읽어가는 과정에서 놓치기 쉬운 생각들이나 의미 있는 단어들, 또 다른 자료수집과 확인의 필요성, 자료를 구성하는데 필요한 대조 자료, 그 밖의 실질적으로 필요한 것을 포함한 어떠한 것이든 별도로 메모해 두는 작업을 거쳤다. 2단계는 예비작업으로서 많은 자료 중에서 분석을 위하여 필요한 자료와 필요하지 않은 자료, 연구자에게 새로운 아이디어를 주는 자료와 그렇지 않은 자료를 구분하는 세그먼팅(segmenting) 작업과 세그먼트된 자료들 중에서 관련이 있는 일련의 내용을 하나의 코딩으로 묶어서 명칭을 부여하였고, 명칭을 부여할 때는 초기코딩의 과정이므로 연구자는 문장이나 단어, 형식에 구애받지 않고 가능한 모든 표현을 사용하여 자료의 의미를 드러내는 주제어의 목록을 텍스트(text)로 정리하면서 코딩하였다. 3단계 심층코딩에서는 코딩 제목은 연구 참여자들이 제공한 표현이나 용어, 텍스트에 들어 있는 의미를 포괄적으로 드러낼 수 있는 새로운 표현, 연구자가 개발한 새로운 은유나 언어를 통하여 만들어졌다. 특히, 코드

명칭은 연구 참여자의 생각이나 생활 세계를 잘 드러내는 내부자적 용어(emic term)를 사용하여 현장감을 살려 의미를 잘 전달할 수 있도록 코딩 제목을 부여하였다. 연구자는 3단계에서 자료에서 주제를 발견하기 위해 Mills [34]가 제시한 6단계의 방법을 사용하였다. 분석의 확장에서는 실제로 도출하지는 않았으나 도출 가능한 함의들을 지적하면서 연구에 대한 질문들을 제기하는 식으로 단순히 자료 분석을 확장하였다. 연구 결과를 개인적 경험과 관련짓기에서는 자료 해석 시 연구자와 연관시켜 결과를 해석하려고 하였다.

본 연구는 연구 수행 과정에서 나타날 수 있는 연구 윤리 문제를 최소화하기 위해 연구 참여자들로부터 사전 동의를 받아 연구 윤리를 준수하였다. 사전 연구 참여자의 동의서의 내용은 Hatch [10], Spradley [46], Kim [25]의 지침 내용을 참조하여 연구 참여자의 자발적 동의, 연구 참여자의 신상명세 내용의 기밀유지, 연구 참여자의 상호 호혜성을 근거로 하여 작성하였다.

5. 연구의 신뢰성(trustworthiness) 확보

본 연구에서는 Lincoln과 Guba [33]가 제시한 질적연구에서의 신뢰성 준거에 비추어 연구의 타당성과 신뢰성을 확보하고자 하였다. 연구자 스스로와 이 연구과정을 읽게 될 독자들에게 신뢰성과 설득력을 주기 위해 다음과 같은 노력을 하였다.

교육현장에서의 교사학습공동체 활동을 1년 동안 지속적으로 해왔으며, 교실 현장의 주체인 교사와 학생, 활동의 결과인 수업과 학생활동에 관한 자료를 수집하여 삼각검증으로 연구의 신뢰성을 확보하였고, ‘감사 추적’에 대비하여 연구의 각 과정을 문서화해서 파일로 정리해 두었다. 연구 참여자들은 교사학습공동체 활동과정에서 자유롭게 의견을 나누었으며, 그 과정을 빠짐없이 전사하고 독자가 그 상황을 완전히 이해하고 연구 현장을 눈으로 그릴 수 있도록 아주 세밀하게 맥락을 심층적으로 기술하고자 하였다. 연구

자는 해석이 명쾌하지 않거나 의문스러울 때 참조 자료를 다시 확인하였으며, 연구자와 2인의 동료 연구자들이 수집한 자료를 자신의 시각으로 읽어 초기코딩을 위한 메모작업과 세그멘팅을 하여 기초 자료를 제공해 주었으며, 연구자가 2단계의 개방코딩을 마쳤을 시기에 자료 분석의 심층 코딩을 위한 협의회를 8시간에 걸쳐 실시하였다. 연구과정에 참여한 참여자들에게 연구자가 도출한 연구 결과의 초안을 교사학습공동체 카페에 공유하여 최종적으로 자료를 해석하고 보고하기 전에 연구 참여자와 함께 연구자의 해석 결과를 검토하는 ‘member checks’를 하였으며, 연구자는 특별한 형식은 없지만 매회의 교사학습공동체 활동과 관련한 준비와 과정, 활동 후의 성찰을 연구일지로 기록하였다.

연구결과 및 해석

1. 가정과 교사들은 교사학습공동체 활동에 지속적으로 참여하게 한 힘은 무엇인가?

교사들로 하여금 자기연찬과 교사로서의 책무를 다하기 위해 자발적으로 공부하는 모임에 참여하도록 하는 것은 쉬운 일은 아니다. 모임이 지속적으로 운영되는 일은 더 힘들다. 그렇다면 왜 가정과 교사들은 스스로 교사학습공동체에 참여하고 지속적으로 활동을 하게 되었을까? 가정과 교사학습공동체에서는 학교 밖에서, 일과 후의 시간에 모임이 이루어지지만 교사들이 지속적으로 모임에 참여하는 힘을 발견해 낸다면, 그 힘은 앞으로 가정과 교사학습공동체를 활성화하고 교사의 수업전문성 신장에 기여하는 견인차 역할을 하게 될 것이다.

1) 새로운 교사학습공동체에 거는 기대

(1) 무엇이든 수업에 필요한 자료라면 구하고 싶다

처음에는 큰 기대나 앞으로의 전개방향, 지속적으로 모임이 유지될지에 대한 확신이 없었지만 무엇이든 수업에 필요한 자료와 정보를 얻기 위해, 누군가는 자신만의 목표를 얻기 위해 참여했다고 했다. 참여교사들마다 각기 다른 이유와 기대를 가지고 모임에 참여했지만 공통의 목표는 수업전문가가 되고 싶은 열망에 있다고 볼 수 있다.

“좋은 수업을 통해서 내가 업그레이드되고 또 자라고 이런 모습들이 기다려지는 거라. 그리고 희망을 갖고 수업 자료를 좋은걸 들고 갈 것 같아서 ...”

(양교사, 2013년 5월 31일, 교사학습공동체)

“나는 현장에서 늘 혼자 있는 교과교사로서 갈등을 느끼던 차에 가정과라는 같은 배를 타고 있는 선생님들은 어떤 경험을 하고 어떤 느낌으로 살고 있는지 듣고만 있는 것으로도 참 많은 도움이 될 것이라 생각한다.”

(윤교사, 2013년 6월 6일, 교사학습공동체 후 성찰일지)

(2) 수업을 잘하기 위한 고민과 목마름을 해결하고 싶다

교사들은 교사학습공동체를 통해 혼자 고민하고 연구하면서 겪는 어려움을 함께 나누고, 동료교사와 새로운 교수법과 교과지식을 배우면서 자신의 부족한 점을 채워나가는 희열을 느끼면서 그 동안 혼자 해오던 수업연구의 목마름을 해소할 수 있고, 열정 가득한 교사들과 함께 성장하고 싶어 지속적으로 모임에 참여한다고 하였다.

“수업보기를 통해 나의 모자란 부분들이 채워지며 완전한 원을 이루는 느낌이 드는 때가 있다. ‘그래 이거 였어’라고 생각이 드는 그때가 참 좋다. 혼자 고민하고 책을 뒤지고 인터넷 서핑을 해도 떠오르지 않던 것이 이야기를 하다보면 수면 위로 뿔하고 떠오른다. 그때 그 순간 무엇이든 표현할 수 없지만 희열을 느끼지. 이 느낌 때문에 모임에 오게 된다.”

(송교사, 2013년 7월 29일, exit card)

“오늘도 약속된 시간보다 한참이나 시간이 흘렀습니다. 국경일을 의미 있게 보내셨죠. (하하하) 오늘은 양선생님의 수업을 보는데 열띤 토론과 의견을 나누다 보니 더 많은 시간을 보낸 것 같습니다. 인사하며 마무리하는 것이 아쉽다는 생각이 드는데 그만큼 수업에 대한 욕심과 열망이 있는 것이겠지요.”

(임교사, 2013년 6월 6일, 교사학습공동체)

(3) 외로운 1인 교사여서 동료교사를 만나고 싶다

많은 가정과 교사가 겪는 힘들 중의 하나는 수업에 대해 고민을 주고받고 좋은 대안을 찾아 함께 고민해주는 동료교사가 학교 안에 없다는 것이다. 교육과정의 시수가 적다보니 소규모학교에는 가정과 교사가 1명만 배치가 되어있는 것이 다반사이다. 문제 상황이 발생했을 때 즉각적으로 피드백을 받아 개선하고 싶지만 그런 도움을 받을 동료가 없는 현장의 현실이 우리를 외롭게 한다는 것은 가정과 교사라면 누구나 공감할 수 있는 감정으로 보인다.

윤교사: 선생님 진짜 내가 느끼고 지금 쓰고 싶은 글이 튀냐면
인문계고등학교에서 국, 영, 수 이외의 교과로 살아간다

는 것.

성교사: 그래, 가정과가 너무 밀려요.

윤교사: 근데 음악, 미술, 체육도 마찬가지로 국, 영, 수 이외에 수업교재나 교사의 수나 학생들의 수업에 대한 의지나 이러한 것들이 다운되어 있는 상황에서 그 속에서 살아가고자 하는 것이 처절한 몸부림 같아요. 그런 쪽에서 혼자서 PPT 만들고 시나리오 쓰고, 교과서 재구성하고 실제 수업을 하는데 영어과나 수학과는 7, 8명이 기본적인 거잖아요. 그럼 너는 PPT, 너는 뭐, 너는 뭐 이러면서 같이 하니까 굉장히 서로 봐주고 완성도도 좋고 자료도 사람의 수대로 가더라고 그 역량이.

임교사: 당연하지.

윤교사: 나는 혼자서 지금까지 내 발버둥을 치니까... 혼자서 고군분투를 하고 있는 나의 모습이 가끔씩 측은하기도 해.

(교사들의 대화, 2013년 6월 6일, 교사학습공동체)

2) 새로운 앎을 배우고, 나누고, 치유되는 경험

(1) 새로운 앎의 충전소를 찾는다

가정과 교사학습공동체에서는 참여교사들의 요구에 따라 주제들이 정해지고 운영되었기 때문에 참여교사들에게 부족했던 실천적 문제 중심 교육과정의 이론과 실제, 새로운 수업전략, 좋은 발문을 위한 비계가 있는 질문지 만들기, 프로젝트 수업의 실례 등과 참여 교사들 간에 자유로운 분위기 속에서 이루어진 질의와 응답, 제안 등은 새로운 앎에 대한 욕구를 충족시켜 주는 충전소의 역할을 했다고 볼 수 있다.

임교사: 수업전략이 참 다양하다. 훨씬 더 다이나믹하고, 우리가 원하는 건 바로 이거야. 기존에 우리가 알고 있는 방법에서 벗어나서, 다양한 수업전략을 배우니 진짜 그런 욕심 생겨요. 어떤 단원이 있으면 이리이러한 전략 몇 가지를 우리가 수업에 디자인을 할 때 접목하면 좋겠구나. 이 단원에서는 이런 전략을 하면 좋겠구나.

양교사: 단원마다 조금 더 효과적인 패턴의 교수법이 있을 거라...

(교사들의 대화, 2013년 12월 11일, 교사학습공동체)

“앞 번에 실천적 문제 중심 수업에 대한 주제를 다루고 나서 내가 곧장 적용을 했잖아. 그런데 신기하게도 수업을 진행하는데 더 편안해진거야. 뭔가 실천적 추론 수업이 그렇대. 내가 잘 모르는 상태에서 하니까, 뭔가 던지고 애들 반응이 어떨까, 이게 잘 진

행될까에 대한 조바심이 참 많더라고. 그리고 앞에 실천적 추론 수업은 학생들도 되게 어려워하고, 나 자신도 시간 안에 많은 양을 해야 되잖아. 양에 대한 부담이 있었고, 이제는 조금 편안해지는 것 같대. 편안하게 한 곳으로 학생들의 생각이 모아지더라고. 내가 알고 있는 것도 다시 정확하게 배우니까 새롭고 도움이 많이 되는구나 생각을 했지.”

(박교사, 2014년 2월 19일, 교사학습공동체)

(2) 수업실천 경험을 나누는 ‘공동사고의 힘’을 믿는다

교사학습공동체 참여교사들의 공통의 관심사인 수업에 대한 욕심과 열망은 시간가는 줄 모르고 몰입해서 동료교사의 수업을 함께 들여다보고, 집단탐구활동을 통해 집단성찰을 경험하였다. 뿐만 아니라 참여교사들은 동료교사의 수업에서 얻은 수업전략과 방법, 함께 연구한 새로운 주제들을 자신의 교실현장으로 돌아가서 수업실천을 하면서 다시 성찰하는 경험도 하였다. 이런 즐거운 경험이 교사학습공동체를 향해 자발적으로 모이게 하는 힘이라 생각한다.

“내가 이렇게까지 수업을 디자인하는 데 진지하게 몰입했던 적이 있었는데 되돌아보았다. 즐겁게 한 가지를 위해 이야기를 나누는 것이 뿌듯하다. 오늘의 핵심은 ‘즐거운 몰입’이다.”

(임교사, 2013년 8월 15일, exit card)

“나의 개인적인 경험이기도 하지만 학습공동체에서 수업에 대해 서로의 생각을 나누었던 동안에 나의 머릿속에 많은 것들이 한꺼번에 정리되는 시간이었다. 시간이 지난 후에 이 모임에 대해 드는 한결같은 생각은 ‘공동연대’가 가지는 설렘과 기대감이 우리를 다시 여기에 모이게 하는 ‘힘’인 것 같다.”

(윤교사, 2013년 8월 15일, exit card)

(3) 가정과 교사에게 위안받고 공감하고 배려하며 치유되다

학교일과를 마치면 기다리는 많은 일들을 떨쳐 버리고 모임에 참석하는 이유는 학교 내에서 동과교사가 없는 1인 교사의 삶에 지치고, 교육과정 시수의 감소로 교사의 정원조정에서 감원의 1순위가 될까봐 불안감을 안고 학교생활을 하고 있는 가정과 교사들에게 교사학습공동체가 서로에게 위안 받고, 공감하며, 여교사의 어려움과 고민을 진솔하게 내어놓고 이해받고, 배려 받으며, 감정적인 의지를 할 수 있는 힐링 센터이기 때문이라 할 수 있다. 서로 치유 받고 치유해 줄 수 있는 시간이 소중한게 때문에 모임에 지속적으로 참여한다고 볼 수 있다.

“우리가 이리 모여서 수업이야기를 하니까 힐링이 된다. 학교에서 있었던 골치 아픈 이야기도 하고, 사는 이야기도 하고, 교육에 대한 전반적인 그림도 그려보고 그냥 우리끼리 하는 이야기지만.”

(박교사, 2013년 11월 6일, 교사학습공동체)

“오늘 사실은 준비를 많이 못하고 공개한 수업이라 부끄럽지만 선생님들이 내 수업에 대해 해주는 이야기를 꼭 듣고, 내 이야기기도 하고 하니까 지금은 마음이 홀가분하고 좋다. 이 기분에 수업도 가볍게 내어 놓고 다른 선생님들의 수업도 보면서 배우러 오는 거지.”

(양교사, 2013년 11월 11일, 교사학습공동체)

3) 성찰과 실천은 새로운 앞으로

(1) 느리지만 성찰을 통한 실천으로 성장한다

우리 교사학습공동체는 팔목할 만한 성과물을 산출하는 공부모임이 아니다. 시간이나 횟수에 쫓기지도 않고 연구 과제를 나누어서 개별적으로 연구한 결과물을 병합, 연결하는 방법으로 성과를 내어놓는 모임도 아니다. 공부하고 싶은 주제도 참여 교사들이 함께 정하고, 시간계획과 운영방법도 참여 교사들의 의견을 수렴하여 진행한다. 교사의 성장을 숫자로 정량화하여 나타낼 수는 없지만 교사들은 변화를 느낄 수 있었다. 이후에 수업 들여다보기에서 발견되는 교사의 수업행동과 교사의 수업경험들을 공유하는 과정에서 변화를 감지할 수 있었다.

교사학습공동체에서 교사들은 집단성찰을 통해 알게 된 새로운 앎을 실천하기 위해 학생을 바라보는 눈, 교과를 바라보는 눈, 교사의 내면을 바라보는 눈을 바꾸기 위한 미션을 정하여 수업에 들어가려고 노력했고, 학생들을 가르치기보다는 학생들에게서 끌어내려는 노력을 하였다. 이러한 교사들의 노력은 느리지만 성장하고 있음을 알 수 있다.

임교사: 공부모임이 간절하지만 쉽지도 않으니깐요.

박교사: 눈이 확 띄게 드러나지는 않지만 수업이 늘고 있지 않을까?

임교사: 늘고 있다면 어떤 점들이 내가 가르치면서 변화가 있을까요?

양교사: 발문, 동기유발, 되돌리기, 연결짓기 이런 것들에 대해 수업에서 애를 쓰는 것 같아.

성교사: 학생들을 수업에 끌어들이는 전략, 이런 것. 전에는 앞서서 내가 가르치고, 단정 짓고, 결론짓고, 답을 제시하는

것이었던 요즘에는 어떻게 생각하느냐, 애들한테서 이끌어 내려는 질문을 많이 하려고 노력한다고 해야 하나. 학생들의 이야기를 들으려고 하고.

(2013년 10월 2일, 집단인터뷰)

“설레는 마음으로 윤교사의 강의를 들었는데 역시 기대를 저버리지 않았다. Learning의 주체가 바뀌어야 한다는 패러다임의 변화가 나에게도 일어나야겠다고 다짐한다. 수업방법 변화를 준비하는 미션을 정해야겠다.”

(임교사, 2013년 12월 11일, exit card)

(2) 가정과 교사만이 아는 진실을 마주하고 함께 고민한다

우리는 왜 우리의 수업이 실패하고 학생들과 거리감이 생기는지 고민하기 시작했다. 우리가 진실로만 받아들였던 교과서와 우리가 공동으로 작성한 지도안과 활동지가 지나치게 여학생 중심으로 구성되어 있다는 사실을 알게 되었다. 지금까지 수업의 불협화음을 교사와 학생, 교실 밖에서만 찾으려고 노력했지, 문제점을 찾는 시선을 우리 자신으로 돌리지 않았던 것이다. 이러한 불편한 진실 앞에 교사학습공동체의 교사들은 자신의 수업방법을 개선하려고 노력하였다. 가정과 교사 집단이 가지고 있을지도 모르는 이데올로기를 비판적으로 바라보고 대안을 찾아가는 활동도 함께 하였다.

“이때까지 제가 했던 수업을 보면서 너무 여자아이들한테 맞춰진 수업을 하지 않았나. 이런 생각이 너무 많이 든 거예요. 그러면서 저의 수업준비 과정을 돌아보려고 예전에 만들어 두었던 지도안과 학생 활동지를 봤거든요. 정말 활동들이 여자아이들에게 집중적으로 맞추어져 있는 거예요. 사실 교과서의 활동도 여학생에서 맞추어져 있는 것들도 많은 것 같아요. 그리고 더 무서운 것은 거기에 제 몸이 완전히 젖어버린 거예요.”

(송교사, 2013년 6월 19일, 교사학습공동체)

“오늘 송선생님의 말이 와 닿았다. 여성 중심으로 가정과를 가르치고 있지 않았나 하는 대목에서 나는 고개를 끄덕였다. 21년 동안 나는 늘 여학생 혹은 남녀 혼합 수업을 했었다. 그런데 올해 처음 남자반을 한다. 수업 중 교과서를 보다가 아차 하는 순간이 여러 번 있었다. <중략> 남학생의 흥미가 떨어지는 것은 당연할지도 모른다. 송교사는 나보다 더 빨리 알아챈 셈이다. 나는 이제 그 사실을 알고 그를 극복해나가는 방안을 찾고 있다.”

(윤교사, 2013년 6월 6일, 교사학습공동체 후 성찰일지)

4) 학습공동체를 지속하는 또 다른 힘

(1) 평등한 피드백의 힘을 알다

교사학습공동체의 기본적인 전제는 위계보다는 수평적인 관계를 강조하고 있다. 수업전략을 배우거나, 공동수업설계의 활동에서는 평등한 관계를 유지하여 자유롭게 의견을 나누었다면, 수업 들여다보기의 활동에서는 선배에 대한 예의, 동료교사에 대한 존중을 더 중요하게 여겼다. 동료의 수업을 비판하는 것을 조심스러워했다. 그리고 비판적인 의견을 말할 때에는 굉장히 조심스럽게 표현을 한다.

그런데 왜 수업 들여다보기에서는 비판적으로 표현을 하지 않았을까? 우리는 남의 수업을 비평하는 것에 익숙하지 않다. 그리고 공동체라는 이유로 꼭 짚어서 잘못된 점을 말하기가 어렵다. 이러한 온정적인 태도는 꼭 부정적으로만 볼 필요는 없을 것 같다. 온정적이고 평등한 태도, 에믹한(emic) 공감은 서로에게 심리적 의지와 공감대를 형성하게 하고 공동체의 연대감을 강하게 하여 교사학습공동체를 지속하게 하는 또 다른 힘이 되었으리라 여긴다.

“선생님이 한 번도 수업을 안 해본 상태에서 지도안을 짜서 이렇게 우리한테 수업을 공개해주신 것만으로도 난 참 훌륭하다고 생각한다. 진짜 우리는 두려워서 쉽게 동영상 찍어서 공개 못하거든. 우리가 공개한 수업을 최소 20년 이상 연습한 수업인데도 망설여졌잖아.”

(박교사, 2014년 1월 7일, 교사학습공동체)

(2) ‘실천적 지식’을 쌓고 나누다

우리의 교사학습공동체는 경력교사의 ‘실천적 지식’을 나누는 것이 아니라 전체 구성원간의 상하의 경계가 없는 자유로운 의견 표현과 받아들임으로 위에서 아래로 물이 흐르는 방식의 지식 나눔이 아니라 친구 간에 공유를 하는 방식으로 이루어졌다.

교사학습공동체에서는 직접 수업에서 실천을 통한 실천적 지혜(phronesis)가 담겨있는 수업자료들을 많이 공유했다는 것이 성과이다. 교사들이 가지고 있는 수업지도안이나 활동지, 평가계획서와 같은 자료의 공유는 결과만을 받을 수 있지만, 교사학습공동체에서는 자료를 적용해서 수업할 때의 주의점들을 자세히 파악할 수 있고 의문점들은 직접 묻고 답을 하면서 자신의 것으로 받아들인다. 이러한 실천적 지식을 나눌 수 있는 곳은 흔하지 않고 교사들에게 오아시스와 같은 곳이라 지속적으로 발걸음을 옮기는 것이다.

“이번에 저는 수행평가로 이런 걸 했어요. <청소년의 이해> 단

원이잖아. 그래서 ‘나를 사랑하고 표현하기’를 주제로 정하고 가족 치료에서 배운 원가족에서 나에게 영향을 미치는 사람들, 가족구성원들의 장단점 소개, 그 다음에 내 인생의 생애연대기를 그려봐라. 긍정적인 측면과 부정적인 측면으로. 다음에 한 시간은 내게 영향을 주는 사람들의 요인들 있잖아. 나의 영향, 그리고 나의 가치선언문을 20가지를 적어라. 이런 것들을 쭉 연계해서 평가했거든.”

(박교사, 2013년 6월 19일, 교사학습공동체)

2. 교사학습공동체에 참여한 가정과 교사들은 성찰적 실천을 위해 어떤 경험을 하였는가?

가정과 교사학습공동체 활동을 통해 우리는 지금까지 교사생활을 하면서 이미 알고 있었고, 진실이라고 믿었고, 믿어야만 하는 불편한 믿음이 있음을 알게 되었다. 나의 수업과 동료교사의 수업을 함께 보고 이야기를 나누는 활동에서 교사들의 집단문화 속에 공기처럼 채워져 있는 불편한 기류를 깨닫게 되었다. 교과서 순서대로 가르치기, 학생들이 재미있어 하는 수업, 암전히 나의 수업을 기다리는 학생들 등은 당연한 것처럼 여기고 있었으나 이러한 생각들은 어쩌면 전적으로 교사의 입장에서만 당연한 것이 지 않았을까 비판적으로 고찰해보았다.

1) ‘수업들여다보기’에서의 성장

(1) 제법 실력 있는 교사지만 두려움과 마주해야한다

우리에게 믿기지 않는 의문이 있다. ‘우리는 제법 실력 있는 교사이다. 그런데 왜 불안하지!!’ 정말 교사들은 이 사실을 모르고 있는 것일까? 아마도 믿기 싫은 것일 수도 있다. 참여교사들은 그 불안의 근원을 교사학습공동체 활동을 통해 깨닫게 되었다. 참여교사들은 경력 20년 이상 된 교사로서 교사로서의 자긍심과 수업에 대한 자기만족이 높은 교사들이다. 하지만 이런 ‘제법 실력 있는’ 교사인데도 불구하고 관객의 입장에서 자신의 수업을 들여다보면서 놀람을 경험하였다. 오랜 시간동안 축적된 자신만의 강점을 가지고 있는 경력교사임에도 개선할 점, 부족한 점이 여전히 있다는 겸허한 고백을 하였다.

양교사: 아마도 선생님이 첫 수업을 하면서 수업에 대한 전반적인 개요가 머릿속에 서있지 않았을 수 있겠다는 생각이 들었어요. 왜냐하면 선생님이 중간 중간에 머뭇거리는데 모습들이 보였었거든요.

박교사: 누구나 새 단원의 첫 시간은 늘 긴장하고 머뭇거리게 되는데 우리도 마찬가지지.

(교사들의 대화, 2014년 1월 7일, 교사학습공동체)

(2) 새로운 수업보기 틀을 고민하다

교사들은 수업을 개선하는 방법으로 점수화하여 평가하는 기존의 체크리스트를 원하지 않는다. 참여교사들은 ‘수업 들여다보기’로 개선하고 변화하고자 목표를 세운 것에 초점을 맞추어 꼼꼼하게 들여다보고 서로 의견을 주고받는 활동을 통해 본질적인 수업개선을 위한 대안 찾기를 원하고 있어 수업을 들여다보는 틀을 바꾸자는 의견에 모두 흔쾌히 동의를 하였다. 수업보기 틀은 ‘비평적인 관점으로 수업보기,’ ‘학생의 배움을 중심으로 수업보기,’ ‘교사의 내면을 중심으로 수업보기’의 관점으로 질문을 구성하여 서술하도록 하였다.

“저도 개인적으로 수업을 평가하고 부족한 부분을 찾아내는 것은 지양했으면 좋겠고, 이 수업은 어떻게 구성되어 있는가? 어떤 의도로 했는가? 왜 이 부분에서 빠지는 아이들이 있는가? 배움에서 빠지는 아이들이 있는데 어떤 방법들이 아이들을 수업에 더 집중시킬 수 있을까? 그런 것들의 개선방안들을 서로 공유하는 것이 좋지 않을까 하는 생각이 들어요.”

(2013년 6월 6일, 교사학습공동체)

(3) 일상적인 수업을 찍기 시작했다

제법 실력 있는 교사들은 암묵적인 인정을 받고 있지만 혼자서 무언가 해답을 찾지 못하고 있다는 불안감을 가지고 있었다. 불안의 근원을 찾기 위한 방법은 자신의 수업을 들여다보는 것이 정당임을 알고 있다. 그리하여 우리는 특별한 날(학부모 대상 공개수업 또는 장학지도)을 위해 준비된 수업을 찍기보다는 진짜(genuine) 일상적인 수업을 찍기로 했다. 교실에 찾아오는 이방인 없이 교사 혼자서 아이들에게 방해되지 않도록 캠코더나 휴대폰을 이용하여 교실 장면을 촬영하기로 했다.

“학교에서 1학기에는 공개수업을 하고 2학기에는 공개수업 대신에 수업촬영을 했어. 그래서 재작년까지는 진짜 연구수업처럼 만들어가지고 수업동영상을 했었는데 올해 같은 경우는 그렇게 안하고 싶은 거야. 그럴 여력이 없고 마음도 바쁘니까 그래서 그냥 결국 평소 수업대로 하자 생각하고 올해는 진짜 평소 수업하는 대로 찍어 봤더니 하고 나니 조금 실망스러워서 다시 할까 생각하다가 마음을 내려놓고 그대로 했지.”

(양교사, 2013년 10월 2일, 집단 인터뷰)

(4) 소장만 하던 수업동영상을 배포하다

교사학습공동체에 참여한 교사들은 수업동영상을 촬영해서 함

께 살펴보면 서로 배울 점이 많다는 것을 알지만 선뜻 자신의 수업을 내어 놓겠다고는 하지 않았다. 그래도 우리에게 공부할 수업 동영상에 필요했다. 먼저 교사학습공동체 운영자의 일상적인 수업을 보았고, 그 이후부터는 순서가 정해지지는 않았지만 자연스럽게 수업동영상에 준비되는 순서로 공유하고 함께 들여다보기를 하였다. 여전히 부담감을 가지고 수업을 공개하고, 공개된 수업을 보면서 나를 발견하고 동료도 나와 같은 문제점을 가지고 있다는 것을 알고 서로에게 위안이 되고 스스로 안도감을 가지고 능동적으로 수업을 내어 놓게 되었다.

“(연수에서 만난 교사들은) 수업자료를 각자가 내놓아 주면 좋을 텐데 들고는 가는데 내려놓고는 안가니까 결국은 자기 것만 쪼그리고 있는 거지 뭐. 우리가 반성해야 할 교육현장의 분위기야.”

(임교사, 2013년 10월 2일, 집단 인터뷰)

“다음에 내 수업동영상 같이 보는 건 어때요? 찍어 두었는데.”

(성교사, 2013년 12월 11일, 교사학습공동체)

(5) 불편한 믿음을 깨닫게 되다

가) 학생들이 재미있어한다고 잘한 수업일까?

교사들은 수업에서 학생들이 재미있게 적극적으로 참여하고, 활기차게 수업이 이루어졌다면 이 수업은 잘한 수업이라고 생각한다. 그래서 동기유발 자료와 학생활동지를 계획하는데 재미요소를 중요하게 생각한다. 하지만 지금까지 교사들이 믿어왔던 잘한 수업에서 학생들에게 배움이 일어나지 않았을 수도 있다는 각성을 하게 되었다.

“나는 그냥 쪽 진도 빼고, 나 참 잘한다. 또 학생활동 위주는 더 잘한다 생각했지. 그 아이들이 진짜 배우고 있는지, 내 말을 재밌게 듣는 것 같지만 정말 어느 정도 의미를 생각하며 듣고 있는지, 공감하고 있는지, 고민을 해보지 않았던 것 같아. 지금 이야기를 나누면서 많이 반성했다.”

(박교사, 2013년 11월 6일, 교사학습공동체)

“내가 수업에 활용한 동영상 중에는 학생들이 재미있어 했던 자료들이 많았는데 실제 수업에서 단원에서 중요하게 다루어야 하는 관심사나 핵심이 빠져있었던 경우가 많은 거야.”

(임교사, 2014년 1월 27일, 교사학습공동체)

나) 수업모형을 적용해야 근사하고 인정받는 수업이 될까?

교사학습공동체의 참여교사들은 보여주기 위한 수업, 대회를 위한 수업은 실제 교실에서 이루어지는 수업과는 사뭇 다르다는 것을 알고 그러한 활동을 거부했다. 정해진 수업모형을 적용해서 단계별로 끼워 맞추는 활동보다는 단원내용에 가장 적합한 수업 전략이 필요함을 알게 되었다.

“(연구대회) 수업에서 가운데 있던 조가 정말 아무것도 안하고 있는 거야. 그래서 그걸 탁 보는 순간에 뭔가 멍한 느낌. 어떤 활동에 대한 발표를 해야 되는데 준비를 안한거라. 근데 평상시 수업은 발표 모듬을 상황에 맞게 바꾸면 되는데 수업연구대회니깐 교사가 철저한 시간 계획을 가지고 들어가잖아 근데 발표해야 되는 조에서 준비가 안 되면 순간적으로 당황스러워지잖아. 바로 심사위원 앞에서 아무것도 안하니까 그때부터 마음이 복잡하고 자신감이 떨어져 버리니까.”

(양교사, 2013년 6월 6일, 교사학습공동체)

다) 공개수업은 수업전문성 신장을 위한 좋은 방법일까?

정말 공개수업을 통해 수업전문성이 신장되었을까요? 학교마다 1년에 2번씩은 진행되는 공개수업의 날은 행사의 일환이다. 백화점의 코너에서 고기떼들 지나가듯 교실을 순식간에 지나가며 수업참관록에 점수를 주거나 상중하에 체크를 하는 것으로 행사는 마무리된다. 우리는 학교의 교육활동 소개나 교육청의 공문에 제시되어 있는 공개수업의 효과를 전적으로 믿지 않는다. 그래서 교사학습공동체 활동에서는 수업 들여다보기를 할 때, 참여교사 모두가 동의하여 점수화하는 체크리스트형 수업보기 틀은 배제하고 수업활동, 교사내면, 학생의 배움을 중점적으로 살펴보는 비평적인 관점의 수업보기 틀을 중심으로 하였다.

성교사: 장학사, 교장, 교감 선생님들은 콧속 꼬집어 내는 걸 참 잘하지. 품평회를 잘했다고 얘기를 하지.

양교사: 그래서 우리가 수업을 살리기 위해서 이 수업에 어떤 도움을 줄 수 있는 것을 찾아보는 관점에 키포인트가 맞춰져야 되는데 자꾸 꼬집어 내니깐, 수업이 끝나고 나면 우울증이 오고 이것은 잘못됐고 저것도 잘못됐고 이러면 다음에는 다시는 공개 안하고 싶지.

(2013년 10월 2일, 집단인터뷰)

라) 좋은 수업의 답은 책 속에 모두 있을까?

교사들은 여전히 수업 앞에 당당하지 못하고 내가 알고 있는 것이 진짜(genuinely) 알고 있는 것인지 의문을 가지고 있다. 교사학

습공동체 활동에서 참여교사들은 수업관련 이론을 알고는 있지만 가공된 교실이 아닌 실제의 수업에서 구현된 수업을 본 적이 별로 없다. 그래서 우리가 알고 있다고 믿는 지식이나 실제로 안다고 믿었던 것이 완전히 아는 것이 아니었다는 것을 알게 되었다.

“마지막 단계의 비판이나 추론의 정도를 물으면 많은 아이들은 입을 다물어버리거든. 우리가 옛날에 ○○교수님하고 수업에서 비계설정(scaffolding)을 할 때, 단계별로 질문해라 했는데, 그때는 그 단계가 난 뭘지 몰랐는데, 그저께 활동 중에 거의 유레카 수준이었어요. 아, 하고 알게 된 거예요.”

(임교사, 2013년 9월 14일, 교사학습공동체)

(6) 수업을 보는 눈이 달라졌다

교사학습공동체 활동을 통해 우리의 교실환경은 같은 교사에 의해 진행되는 수업일지라도 교과단원, 대상학생, 수업시간, 학교의 환경(관리자와 시간표, 교실의 위치 등)에 따라 똑같지 않다는 사실을 깨닫고 독특한(unique) 상황을 두고 원인과 해결방안을 찾기 위한 수업실행과 실행된 수업을 촬영하여 동료교사와 함께 자세히 들여다보았다.

집단 성찰 과정을 통해 우리는 다음의 사실을 깨닫게 되었다. 첫째, 교사는 교과 내용에 따라 수업을 준비하면서 교사의 관심사와 그가 중요하게 생각하고 흥미로운 것에 더 무게를 둔다. 둘째, 내가 준비한 수업전략은 모든 학생들에게 보편적으로 사용할 수 없다. 수업 구성원에 따라 세워야 하는 수업 방법과 활동은 달라야 한다. 같은 중학교 2학년 일지라도 남학생만 있는 반, 여학생만 있는 반, 남녀학생이 합반으로 있는 반은 동기유발자료, 학생 활동 등이 다르게 준비되어야 한다. 셋째, 학생에게 의미 있는 활동은 학생들의 눈높이와 학생들의 생활세계를 알고 교사가 경험과 사례에 대한 되돌리기와 연결 짓기, 관계 맺기를 하는 것이다. 넷째, 교사도 통제할 수 없는 학교상황(전 시간이 체육시간이거나 이동수업을 했다 등)이 있었지만 무시하고 학생들은 나의 수업을 위해 암전히 기다려야 하다고 생각했다. 교사의 기대에 미치지 못하는 아이와 학급은 수업시작 전부터 갈등으로 시작된다. 결국 교사 혼자서 통제가 어려운 상황은 받아들이고 마음 속의 무게를 내려놓고 수업을 한다면 아이들의 감정을 건드리지 않고 수업을 진행하여 행복한 교실을 만들 수 있을 것이다.

“근데 나는 지금 칠판에 적혀있는 내용을 보고 머리를 망치로 맞은 것처럼 멍했어. 음식과 식습관 단원을 가르치면서 개인적으로 개인, 가족, 사회적 관심사에 대해선 생각해 본 적이 한 번도

없었거든.”

(박교사, 2013년 6월 6일, 교사학습공동체)

“그래, 나도 요즘 계속해서 수업을 준비하면서 수업의 의미를 찾아야한다. 실천교과의 실천, 프락시스(praxis)라는 것이 머리에 꽂혀있어.”

(박교사, 2013년 11월 6일, 교사학습공동체)

“우리 교장선생님께서 오늘 이 모임에 대해 궁금해 하시는거라 공부하는 모임하고 있다 했더니, ‘가서 뭘 하노?’ 이래서 ‘오늘은 제 수업을 두고 공부를 합니다.’ 그랬거든요. 수업 내용으면 안 부끄럽겠느냐 하시길래, ‘부끄럽지만 제 수업이 교재라 봐야 됩니다’ 하니까 ‘아, 요즘에는 선생님이 그런 걸 하네... 그래서 임 선생이 수업을 잘하는구나.’ 또 마지막에 칭찬까지 해주시더라고요.”

(임교사, 2013년 10월 23일, 교사학습공동체)

2) ‘공동수업설계’에서의 성장

(1) 현장의 뜨거운 감자는 청소년의 복지서비스

2009 개정교육과정의 내용체계에 청소년의 복지서비스가 신설되었다. 교사들은 청소년의 복지서비스 단원에서 다루어지고 있는 청소년 복지법과 청소년 복지지원법에 대해 깊이 있는 이해가 부족하여 다소 혼란스러워했고 부담감을 가졌다. 가정과 교사 학습공동체에서 공동수업설계를 한다면 1순위로 청소년의 복지서비스 단원이어야 한다는 것에 이견이 없었다. 그만큼 청소년의 복지서비스 단원에 대한 수업준비는 현장의 뜨거운 감자라는 것을 보여주었다.

임교사: 지금 현장에서 중학교 선생님들의 제일 뜨거운 감자는 <청소년의 복지서비스> 단원이니깐 그 단원을 가지고 몇 차시 지도안을 만드는 건 어때요?

양교사: 그래 요즘 학교마다 선생님들은 <청소년의 복지서비스> 단원을 너무 힘들어하더라고.

박교사: 나도 <청소년의 복지서비스>가 아직 감이 안 잡혀. 단원의 내용과 전개가 쉽게 풀리지지가 않아.

(교사들의 대화, 2013년 7월 17일, 교사학습공동체)

(2) 수업설계의 방향을 정하다

가) 교과서 순서대로 수업계획을 세워야 할까?

<청소년의 복지서비스> 단원을 먼저 수업해본 선생님의 경험에 비추어 보아 단원의 시작부터 청소년 복지법과 청소년 관련법

들이 먼저 제시가 되어 있어 학생들이 더 어려워하고, 왜 이 단원의 내용을 배워야 하는지 동기부여를 하는 것이 어렵다는 현장의 목소리가 있었다. 학생들에게 이 단원에서 도움을 받고 싶고 자신에게 필요하다고 여겨지는 청소년의 복지서비스의 실제 부분을 먼저 다루고 청소년 복지법은 뒷부분에서 다루도록 수업설계의 방향을 정하는 것으로 의견이 모아졌다. 이는 교사들에게 익숙하지 않은 설계방법이지만 기존의 우리가 가지고 있는 방법적인 습관을 깨는 중요한 시도라고 볼 수 있다.

“저는 김선생님의 발상이 신선했어요. 교과서의 순서대로 가르치지 말고 아이들이 흥미있어 하는 부분을 먼저 하자는 것이 좋았어요. 흥미있는 사례나 관심을 끌어들여서 교과서 내용을 재구성하는 거죠. 교과서 내용 뒤집어 가르치기죠.”

(임교사, 2013년 7월 29일, 교사학습공동체)

나) 제안 1: 프로젝트 수업으로 설계해보자

가정과 교사학습공동체에서는 이 단원이 청소년에게 필요한 복지서비스의 실재를 찾아서 도움을 받을 수도 있는 내용이므로 충분한 시간을 할애해서 프로젝트 수업으로 진행하는 것이 적합한 방법이라는 제안을 했다. 프로젝트 수업의 경우 여러 차시로 진행이 되기 때문에 프로젝트 안내와 학생들의 진행정도를 중간에 점검하고 프로젝트 결과까지 발표해야 하므로 실제 현장에서 대부분의 교사들은 쉽게 도전하지 않는다. 하지만 학습공동체 참여교사들은 이번 기회에 프로젝트 수업방법에 대해 경험을 통해 배울 수 있는 기회로 삼기로 했다.

“청소년의 복지서비스 단원에서 적용해보자면 왜 우리는 프로젝트를 하는가? 그냥 단순히 프로젝트의 문제가 아니고, 청소년의 복지가 중요한데 우리에게 필요한 도움이 무엇이고 어디서 도움을 받을 수 있는지를 해결하는데 친구와 함께 프로젝트라는 활동으로 해보자 하는 거죠.”

(임교사, 2013년 7월 17일, 교사학습공동체)

다) 제안 2: 실천적 추론으로 문제 상황을 엮어보자

가정과 교사학습공동체 참여 교사들은 실천적 문제 중심 가정과 수업에 대한 깊이 있는 이해와 실제에 대해 관심이 많다. 가정교과에서 추구하는 인간상을 기르는데 가장 적합한 수업설계방법이라 생각하고 있다. 혼자서는 아직까지 미숙한 실천적 문제 중심 수업 설계를 함께 하면서 우리가 깊이 있게 이해하지 못한 부분들을 함께 배워가며 지도안을 설계하고자 했다.

“이건 또 어때요? 실천적 추론 과정으로 전개를 하는 거죠. 우리한테 왜 이런 문제가 생겼는지도 한번 고민해보면 어떨까? 그러면 우리한테 우리가 이래서 이런 고민이 생겼다. 여러 가지 배경으로 그 고민이 생긴 개인적인 문제도 있을 것이고, 가정에서의 문제가 있을 것이고, 사회적으로도 문제가 있을 것이고 앞으로는 만약에 내가 가정을 꾸려도 내 아이가 그런 문제가 생길수도 있는데 이 문제는 영속적으로 발생할 수 있어요. 어떤 문제가 있어요? 왜 생겼을까? 어떻게 하면 이 문제를 해결할 수 있을까? 전체적인 흐름은 이렇게 가면 좋을 것도 같아요.”

(임교사, 2013년 7월 11일, 교사학습공동체)

(3) 공동수업 설계: 책임감/N(교사수)으로 마음껏 희망목록에 담는다

왜 교사들은 공동수업설계를 원했을까? 혼자서 새로운 단원의 수업을 디자인해서 공유하는 것은 한명의 교사에게 책임감을 지우며 맡은 교사에게는 고단한 일이 된다는 것을 알고 있다. 6명의 교사가 공동의 책임을 지면서 심리적 부담감을 줄이고자 했다. 5회에 걸친 교사학습공동체 활동은 Kemmis와 McTaggart [15]의 자기 성찰적 나선형 모형에 따라 순차적으로 이루어지지는 않았지만 수업의 계획-실행-성찰-수정된 계획-실행-성찰의 나선형 모형을 반복적으로 실행하고자 했다.

공동수업설계에서는 교사들의 의견을 충분히 수용해서 ‘수업 전개 방향 의견 나누기-수업 디자인의 흐름 정하기-교과 내용 공부(Community Youth Safety-net, CYS-net)-준비된 사례 정선과 실천적 행동을 위한 학생 활동지 준비-공동수업설계의 전체적 흐름 정선하기’의 활동을 하였다. 이 과정에서 4명의 교사들이 자발적으로 수업에 적용하여 수업디자인에서 제안된 활동들을 검토와 성찰할 수 있도록 경험을 공유하였다. 자발적인 수업실천에서 교사들이 경험한 실천적 자료를 투입하여 수업실천의 과정에서 나타난 문제점을 발견하여 해결방안을 찾아갔다. 새로운 단원을 디자인하면서 교사들이 수업에서 구현하고 싶은 활동들을 마음껏 실험해 볼 수 있는 시간이었다.

“우리가 공동으로 수업을 설계했다는 것은 각자의 교실에서 수업을 진행할 뿐이지 수업설계안에 대해서는 책임을 나누는 거죠. 공동으로 짰기 때문에 부담을 조금 더 내려놓을 수 있다는 생각이 들어요.”

(송교사, 2013년 6월 19일, 교사학습공동체)

(4) 공동수업설계와 수업실천 사이의 괴리

가) 수업을 실천해 볼 수 있는 학교 선정이 어렵다

공동수업설계의 과정에서 성공적인 결과만 있지는 않았다. 전체적으로 짜진 수업디자인을 적용하는 데 어려움이 있었다. 교사 학습공동체에 참여한 교사가 근무하는 대규모학교에서 전체학급을 대상으로 적용하기는 어려웠고, 교과진도와 학교의 교육과정과 맞추어 나가는 것이 현실적으로 어려웠다. 특히 모듈활동이나 프로젝트 수업의 경우 수행평가와 함께 계획되지 않으면 학생들의 수행 완성도와 참여도는 저조한 편이다. 완성된 공동수업설계안이 있지만 즉각적으로 실행에 옮기는 것에 어려움이 있었다. 학기 초에 수행평가 계획과 함께 수업실행 계획을 세우는 것이 좋을 것으로 보인다.

박교사: 근데 나는 지금은 프로젝트 안 된다. 1학기 때 이미 수업과 평가 계획이 다 나와 있잖아. 2학기 계획도, 내년에도 해야지 뭐.

임교사: 수행평가로 성적 반영이 안 되면 학생활동이 잘 안되지요?

(교사들의 대화, 2013년 7월 11일, 교사학습공동체)

(5) 교사가 교과내용지식이 부족하니 함께 공부하자

가정과 교사학습공동체 활동을 하면서 교사들은 청소년의 복지서비스 단원을 가르치는데 필요한 교과내용지식이 많이 부족하다는 것을 알았다. 관련법과 지원서비스에 대해 교과서에 제시되어 있는 수준 정도로만 알고 있었다. 그래서 학습공동체에서는 교과내용 지식을 청소년 복지서비스를 지원하는 전문가에게 직접 자문을 받고, 관련 서적을 읽고 공부하여 자료의 공유와 공부해 온 내용을 질의와 응답을 통한 전달연수를 하였다. 지역에서 도움을 받을 수 있는 기관도 정리해서 수업에 즉각적으로 활용할 수 있도록 하였다.

“CYS-net은 어떻게 전개되는지 우리가 모르고 무조건 아이들에게 이런 것이 있다고 알려주면 안 될 것 같다. 그래서 우리가 먼저 알아야 해. 예를 들어 1388 전화는 모든 것이 다 되는지, 문제 청소년의 경우 어떻게 도움이 진행되는지 등... 우리가 먼저 공부를 해야 될 것 같더라구... 우리가 학생들에게 먼저 조사를 해오라고 하기 보다는 우리가 먼저 알고 조사해 오라고 해야 해. 청소년의 복지서비스에는 어떤 것들이 있는가? CYS-net이 어떻게 되는가? 일반적인 청소년들이 꿈을 펼치는데 도움을 줄 수 있는 프로그램들은 어떤 것들이 있는지? 그러면 나는 Wee-Class에 대해 책임지고 알아올게. CYS-net 하고 특별지원하고.”

(박교사, 2013년 7월 29일, 교사학습공동체)

(6) 수업에 관한 다양한 생각을 엮는 즐거운 경험: 성찰일지

교사학습공동체 활동에서 exit card와 성찰일지는 모임에 관한 생각들을 정리하는 시간으로 참여교사와 집단탐구활동에 활력소가 되었다. 매번 모임의 마무리는 exit card를 이용하여 성찰적 질문에 답하면서 오늘 활동에서 느낀 점 등을 정리하여 스스로를 돌아보며 성찰하고 다짐하는 의미 있는 시간이었다. 그리고 카페에 올려진 성찰일지를 보면서 서로의 생각을 읽고, 격려하는 시간을 가지면서 학습공동체의 연대를 확인하는 즐거운 경험이 되었다.

“시간에 쫓겨 생각의 고리를 연결해 보지만 같이 노력하지 않으면 불가능한 산출물들을 보면서 깨닫는다. 학습공동체의 힘을. 퍼즐 맞추기를 하듯 여러 사람들의 생각들이 모아질 때 희뿌연 것들이 뚜렷이 보이고 공동설계에 대한 장점과 희망을 느낀다. 열심히 노력하는 선생님들, 다양한 시도와 본인만의 노하우를 가진 동료들을 보면서 장점을 흡수하려 노력하게 된다.”

(박교사, 2013년 7월 29일, exit card)

(7) 성찰 결과를 반영한 수업설계

공동수업설계 과정에서 수업 실행은 어려운 과제였다. 전체 차시를 실행에 옮기기는 어려웠지만 각각의 차시에 대한 참여교사들의 수업실천의 경험을 모아 공동수업설계안을 수정해나갔다. 기존의 교수·학습지도안의 양식을 탈피하여 간소화하면서 수업의 흐름이 한눈에 들어오도록 수업디자인을 하였다.

“질문을 만들 때 학생들이 자연스럽게 생각을 확장할 수 있는 질문을 꾸리는데 ○○선생님의 의견대로 추론으로 구성할 수도 있고... 전체적인 수업의 흐름을 실천적 추론과정으로 질문지를 만들어 보고서가 작성되도록 하면 되거든요. 이렇게 하려면 선생님들이 준비해 오신 활동지를 보고 가장 적합한 질문을 골라내는 방법도 있는데...”

(임교사, 2013년 8월 28일, 교사학습공동체)

(8) 수업을 해보고 다시 바꾸다

잘 짜여진 수업설계안으로 다듬는 작업을 위해 필수적인 부분은 수업을 실행해서 문제점을 발견하고 문제의 근원이 무엇인지에 대한 성찰과정을 통해 나온 결과를 반영하는 일이다. 수업의 특성상 같은 학생들에게 같은 단원의 수업을 두 번 할 수 없다. 학교라는 현장의 특성을 고려한다면 결국 수정된 지도안은 다른 학급이나, 다른 학교, 아니면 다음 해에 수업을 실행하여 다시 검증

해 볼 수 있을 것이다. 이런 어려운 환경에서 우리가 선택할 수 있는 방법은 다른 학급과 다른 학교에서 실행을 해보는 것이었다.

성교사: 내가 직접해 보니까 짝활동을 한번 하고, 모둠활동을 또 하는 것이 시간적으로도 그렇고, 활동의 중복성이 있는 것 같더라. 호응도 그렇게 좋지 않고, 차라리 한번만 활동을 하는 것으로.

임교사: 수업을 관찰해보니 애들이 점수를 역으로 계산하는 것을 어려워했어요. 생각보다 교사가 계속해서 설명을 하는데도 말을 못 알아듣는 애들이 있으니까. 계산하느라 시간도 많이 지나갔어요.

(교사들의 대화, 2014년 1월 7일, 교사학습공동체)

3) 성찰적 실천

(1) 성찰을 통해 성장하다

가정과 교사학습공동체에서는 익숙하지 않은 성찰적 사고와 방법을 집단 성찰의 과정을 통해 함께 성찰하는 과정을 배워 점차적으로 혼자서도 성찰이 가능하도록 훈련하여 자신만의 스타일로 수업실천을 할 수 있게 되었다. 우리들은 지금까지 자신이 알고 있고 잘하고 있었다는 생각의 틀을 비판적으로 고찰하고 자신의 새로운 수업의 스타일을 재구성하려는 노력과 새로운 교과 지식과 수업전략의 학습과 수업성찰, 수업실천을 통해 성장하였다. 교사들은 개인 성찰을 통해 자신의 수업을 되돌아보는 기회를 가지며 변화하고 성장하는 기회가 되었다.

집단지성의 탐구활동은 개인의 탐구활동보다 더 강력한 힘을 발휘하고 파급효과도 크다. 교사학습공동체의 성찰은 미숙한 개인들이 모여 부족한 부분을 채워주고 나누어 가짐으로 더 큰 변화의 성장을 할 수 있게 하였다.

“우리가 학습공동체를 하면서 나의 변화된 점은 시간이 지나면서 아이들을 좀 더 들여다보게 된 거야. 수업하다가 아이들의 얼굴을 주욱 돌아보던지, 애가 뭘 하고 있는지 자꾸 눈이 가는 거라. 정말 학생이 무엇을 배우고 있는가를 떠나서, 정말 내가 수업을 잘하는 것만 생각했구나. 잘하지도 않으면서 잘해야 되겠다고 생각하는 거지. 사실은 아이들이 무슨 생각을 하고 아이들과 대화를 주고받는 게 잘 되고 있다. 수업을 위해 내가 잘 준비해서도 있지만 평소에 아이들과 관계도 굉장히 중요하잖아. 나는 아이들과 관계는 굉장히 좋은데, 내가 수업을 못하더라고. 이렇게 찍어보고 계속 쳐다보고, 고쳐야 될 점들이 참 많구나.”

(박교사, 2013년 11월 20일, 교사학습공동체)

“이제 제대로 된 시작을 하는 것 같다. 막연함이 실체를 드러내는 것 같아 기분이 좋다. 4번의 공동수업설계 과정 동안 이렇게 저렇게 나누었던 주제들과 이야기들이 구슬이 꿰어지는 모습이랄까. 역시 여러 의견과 여러 사람이 모이니 근사한 결과물이 나올 것 같다.”

(임교사, 2013년 8월 28일, exit card)

(2) 수업전문가의 진정한 역량은 수업 중의 성찰을 통해 발현된다

Schön은 성찰적 실천가로서의 교사는 자신의 수업행위에 대해 지속적으로 성찰적 실천을 함으로써 자기 스스로 자질을 개선해야하며, 이러한 맥락에서 전문가인 교사도 매년 다른 학생과 교육환경을 가진 자신의 수업상황에서 문제에 직면했을 때 끊임없는 성찰을 통해 해결책을 모색하고 능동적으로 대처하기 위해서는 성찰적 실천가로 성장해나가야 한다고 하였다. 수업전문가의 교사는 예측하지 못한 수업상황에서도 가장 적합한 방안을 모색해서 대처하여야 한다. 학생들의 수업은 다시 되돌릴 수도 반복할 수도 없는 한 장의 사진 찍기와 같기 때문에 늘 불확실한 상황에 대비할 수 있도록 역량을 길러야 한다.

윤교사: 지금 수업은 이렇게 흐름이 짜여져도 결국 수업에 들어가면 학교의 특성이 있고 학급별로 특성이 있기 때문에 반마다 다르게 진행될 걸.

양교사: 교사는 실제 수업에서도 예상치 못한 상황에 대처하기 위한 준비를 해두어야 해. 이게 바로 수업 잘하는 교사가 아닐까?

(교사들의 대화, 2013년 8월 28일, 교사학습공동체)

(3) 새로운 스타일을 갖기 위해 교사학습공동체에서 함께 날갯짓하다

교사학습공동체 활동을 통해 우리는 있는 그대로의 평소 수업을 보기를 원했다. 이는 교실에서 자신의 스타일을 객관적으로 보겠다는 의지이며, 수업 속에서 나를 보고 변화와 성장을 목표로 해법을 찾고, 지속적으로 연습하여 새로운 스타일을 갖겠다는 의지이다. 이러한 의지는 암묵적인 기반으로 내면화된 교사의 pedagogical content knowledge (PCK)로 체화된 지식으로 이르게 하는 원동력이 될 것이다.

우리들의 수업 내려놓기와 같은 용기는 수업을 교과, 학생, 교사내면의 새로운 관점으로 보고 새로운 수업습관을 만들기 위해 집단성찰과 개인성찰을 지속적으로 하게 하였다. 동료와 함께, 학

생과 함께 수업실천을 거듭하면서 교과에 대한 자신감과 교사로서 자존감이 높아졌다.

“요즘 계속 내 머릿속의 미션이 뭐냐면 연결하기. 수업활동에서 연결하기를 계속 해봐야겠다. 교사들은 동기유발을 할 때 되돌리기는 많이 하잖아요. 이 사례도 얘기해주고, 저 사례에 대해 이야기를 많이 하잖아요. 그러면서 학생들의 사례도 듣고 하는 반면에, 아이들의 대답에 대해서 계속 뭉치를 연결해주지 못한 것 같아요. 각자의 대답을 듣고 그렇구나 하고 끝내죠. 한 아이의 대답에 다른 아이의 생각을 연결하거나 교사의 생각을 연결하거나 하는 것을 못한 것 같아요. 그래서 수업에서 의도적으로 질문과 대답, 대답과 질문, 대답과 대답을 연결하려고 작정을 하고 들어갑니다. 그러면서 오늘은 미션 한 개 수행했구나하고 흐뭇해하고. 그런 생각을 하면서 계속 이렇게 노력을 하거든요.”

(임교사, 2013년 6월 19일, 교사학습공동체)

결론 및 제언

본 연구에서는 연구문제로 첫째, 가정과 교사들을 교사학습공동체 활동에 지속적으로 참여하게 한 힘은 무엇인가, 둘째, 교사학습공동체에 참여한 가정과 교사들은 성찰적 실천을 위해 어떤 경험을 하였는가를 설정하였고, 실행연구를 통해 얻어진 연구결과와 그에 따른 결론은 다음과 같다.

첫째, 교사학습공동체에 자발적으로 참여한 교사들은 동료로부터 수업에 필요한 자료와 정보를 얻고, 수업을 잘하고 싶은 고민을 해결하는데 도움을 받고 싶어서 참여하였고 가정과 교사로서 느끼는 학교에서의 어려움을 서로 위로받고 공감하며 감정적인 의지를 하는 시간과 공간이 되었다. 자발적인 참여는 능동적이고 허용적으로 자신의 수업을 내려놓고 동료와 함께 자신이 미처 깨닫지 못한 일이나 알고 있었지만 드러내기 어려웠던 부분을 과감히 내려놓고 개선을 위한 해결방안을 찾고자 집단 성찰과 자기 성찰의 시간을 가졌고, 자발적으로 자신의 교실로 돌아가서 다시 되돌려 수업실천을 했다. 교사들의 자발적인 성찰적 실천은 자신의 변화와 성장을 감지할 수 있게 하였고 이러한 변화와 성장이가정과 교사들을 일상의 장애들을 접어두고 교사학습공동체로 이끌었다고 볼 수 있다. 교사들은 느리지만 성장하고 있었다.

둘째, 교사학습공동체 활동을 통해 교사들은 수업에 불편한 믿음이 있음을 알게 되었고 이를 비판적 사고를 통해 성찰하여 해결 방안을 찾아 실천하였다. 재미만 있는 수업보다는 학생들에게 의

미 있는 수업으로, 근사한 수업모형을 적용하기에 급급한 수업준비보다는 교과내용에 가장 적합한 수업전략을 찾는 것으로 좋은 수업을 하려고 노력했다. 경력교사지만 부족함을 겸허하게 받아 후배교사에게도 배울 수 있는 겸손함을 가지게 되었다. 또한 누구에게 보여주기 위해 가공된 수업이 아니라 일상적인 교실 수업에 대한 성찰활동이 수업전문성을 신장시킬 수 있음을 알고 자신의 수업동영상과 사례들을 내어놓았다. 참여교사들은 혼자서 연구하는 불안감을 떨쳐버리기 위해 일상적인 수업을 촬영해서 그동안 개인이 간직하고만 있었던 자료를 동료교사들에게 능동적으로 공개하여 해법을 찾고자 노력하였다.

셋째, 교사들은 수업개선을 위해 기존의 점수화되어 있는 체크리스트를 거부하였고 비평적인 관점으로 수업보기, 학생의 배움을 중심으로 수업보기, 교사의 내면을 중심으로 수업보기의 영역에 따라 만들어진 질문에 서술하도록 하는 방식을 선택하여 본질적인 수업개선을 위한 대안을 찾기 위한 활동을 하였다. 교과내용을 재구성하였고, 학생을 바라보는 관점, 학급의 성별 구성에 따라, 학교 급에 따라 수업의 방법과 학생활동을 다르게 디자인하여야 함을 알았고, 학생들의 입장에서 이해하려는 교사의 긍정적인 마인드도 중요함을 알게 되었다. 교사들은 가공된 수업보다 '진짜의' 수업에 주목하고 교과와 관심사를 학생들의 수준과 생활세계를 녹여낸 활동, 교사의 철학과 신념이 반영된 감동적인 수업을 만들기 위해 부단한 노력을 했다. 새로운 스타일을 갖기 위해 있는 그대로의 나를 만나서 놀라운 나의 나쁜 습관을 바꾸기 위해 많은 연습을 하고, 동료의 연습에 격려하면서 단단한 연대감이 만들어졌다고 할 수 있다.

가정과 교사학습공동체에서는 다양한 주제로 접근하여 수업전문가가 되기 위한 성찰적 실천을 위한 연습을 꾸준히 해왔다. 익숙하지 않은 성찰적 사고와 방법을 집단 성찰의 과정에서 익히고 궁극에는 혼자서도 성찰이 가능하도록 수업실천을 해왔다. 이러한 성찰을 통해 교사들은 스스로 자신의 수업을 볼 수 있게 되었고, 스스로의 수업을 새로운 눈으로 보고, 교실 수업에 실천에 할 수 있는 용기를 가질 수 있도록 성장했다고 볼 수 있다.

넷째, 1년간의 교사학습공동체 활동은 성찰의 과정에서 이론과 실재를 접목해서 실제로 수업디자인을 하고 수업실천의 통해 수업을 개선하려고 노력하였다. 하지만 '공동수업 설계하기'에서 마련된 수업디자인을 적용하기에 다소 부족했다고 평가할 수도 있다. 이는 기존의 집단 연수의 문제점인 수업실천을 통한 수업개선의 부재를 여전히 갖고 있었다. 이를 개선하기 위해서는 학교의 교육과정과 연계된 교사학습공동체의 일정이 필요하다고 할 수 있다. 하지만 교사학습공동체 활동은 시간표대로, 계획대로 지나

가 버리는 연수의 과정이 아니라, 발견하고, 다시 계획을 세우고, 도전을 기다려 주는 과정이며, 교사의 시간표에 따라 천천히 성찰할 수 있도록 기다려서 함께 나아갈 수 있는 기다림과 시간발효의 과정이 필요하다고 할 수 있다.

교사학습공동체 운영 경험을 공유하는 것은 본 연구를 시작하게 한 주제인 성찰적 실천을 위한 실험연구의 순환적 과정에서 교사들의 성찰이 변화를 통해 성장으로 이끄는 초석을 마련하기 위한 것이었다. 교사학습공동체 운영의 경험은 교사교육 방법으로서의 충분한 가치가 있음을 증명할 수 있었다.

본 연구는 교사학습공동체 활동을 통한 가정과 교사의 성찰적 실천에 대한 실험연구를 통해 찾아진 결론을 토대로 다음과 같은 사항을 제안하고자 한다.

첫째, 지금까지 교사교육을 위한 연수 프로그램은 지역 시도교육청 주관의 대규모의 집합연수와 원격연수 또는 사설 연수기관의 원격연수가 많은 부분을 차지해왔다. 대규모의 집합연수는 여전히 교과 내용지식을 알아서 배우도록 하고 있을 뿐 즉각적인 수업실천이 없는 프로그램에 머물러 있다. 국가가 진정으로 교사의 수업개선을 지원하고자 한다면 소규모의 구성원으로 운영되는 교과전문가 학습공동체를 활성화할 수 있는 정책을 입안하여 실행해야 한다.

둘째, 교사학습공동체가 운영되기 위해서 물리적인 공간과 시설 등에 대한 지원이 필요하다. 도교육청과 지역의 교육지원청에서는 누구라도, 언제라도 자유롭게 모임을 할 수 있는 공간과 시설을 지원하기 위해서 교육지원청의 공간을 활용하고, 학교의 시설을 개방하는 학교에 대해 학교평가의 평가기준에서 부가점을 받을 수 있게 하는 등의 인센티브를 제공하여 학습공동체 교사들이 학교시설을 이용하는데 불편함을 느끼지 않도록 하는 방안을 모색할 필요가 있다고 본다.

셋째, 교사학습공동체의 원활한 운영을 위해 가장 기본적이고 최소한의 프로토콜이 필요하다. 교사학습공동체 운영을 위해 굳이 표준화된 방법과 절차가 필요한 것은 아니다. 운영의 미숙함이 보완되고 구성원 간의 래포(rapport)가 형성되기 전에는 미리 준비된 운영주제와 최소한의 정해진 절차를 가지고 시작한다면 초심자라도 쉽게 따라할 수 있을 것이다. 하지만 운영자가 항상 명심해야 할 점은 구성원의 의견에 귀 기울여 구성원들이 원하는 프로그램으로 바꾸어 운영할 수 있는 유연함을 가질 필요가 있다는 것이다.

본 연구의 제한점으로는 여러 참여교사들의 실험연구이기에 개인의 실험연구와 달리 효율적으로 수업의 실행이 이루어질 수 없는 조건이 있다는 점과 자발적으로 모집된 연구 참여교사는 공

교롭게도 대학 선후배로 구성되었다는 점이다. 다양한 배경을 가진 참여 교사들로부터 더 다양한 활동이 이루어질 수 있다는 측면이 있지만 본 연구의 참여자 구성은 첫 만남의 어색함과 활동의 몰입을 쉽게 해주는 배경이 되기도 했으므로 양면성을 갖는다고 보기 때문에 보다 많은 사례가 축적되어야 할 부분이다.

본 연구의 기여점으로는 ‘진짜의’ 교사학습공동체 운영 사례를 보여주었다는 점이다. 학습공동체의 특징을 충분히 살려 운영되었고, 진행과정과 방법에 대해 자세히 기술하여 다음 번 연구와 같은 목적을 가진 교사집단에게 수행과정에서 발생할 수 있는 오류를 줄일 수 있는 사례를 제공했다는 것이다. 교과마다 특수성과 학교 내의 상황은 제각각이지만 교사들의 연구 활동을 독려하고 지원하는 것은 국가의 책무성일 것이다. 이 연구는 국가가 새로운 교사교육의 방향을 감지하고 행·재정적 지원을 포함한 교육정책을 펴는데 밑거름이 될 것이다.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared that they had no conflicts of interest with respect to their authorship or the publication of this article.

References

1. Cheon, H. S. (2007). Is cooperative action research with teachers and researchers beneficial to enhancing the expertise of the teaching profession?: A qualitative case study. *Social Studies Education, 46*(3), 5-30.
2. Cho, B. K., & Go, Y. M. (2006). Participating in the learning community for kindergarten teacher. *Korean Journal of Early Childhood Education, 26*(1), 69-100.
3. Cho, D. J. (2006). A study on three approaches to the teacher's reflection. *Korean Journal of Educational Research, 44*(2), 105-133.
4. Cho, S. M. (2009). A case study of the development of pedagogical content knowledge according to the teacher's reflection. *The Journal of Korean Teacher Education, 26*(1), 201-220.
5. Choi, D. M., & Ko, M. S. (2011). A study on building process of community of practice in middle school female physical education teachers. *Journal of Korean Society for the Study of Physical Education, 16*(1), 133-144.
6. Choi, S. I. (2009). *The development of mathematics teachers' professionalism through learning community activities for class analysis* (Unpublished doctoral dissertation). Seoul National

- University, Seoul, Korea.
7. DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Reston, VA: ASCD.
8. Go, M. Y. (2010). *A study on self-supervision of middle school home economics teachers: Current status and suggestions for improvement* (Unpublished master's thesis). Korea National University of Education, Cheongju, Korea.
9. Ha, M. J. (2011). *A case study of learning community of music teachers for enhancing teaching professionalism* (Unpublished master's thesis). Konkuk University, Seoul, Korea.
10. Hatch, J. A. (2008). *Doing qualitative research in education settings* (Y. E. Jin, Trans.). Seoul: Hakjisa. (Original work published 2002).
11. Jeon, H. Y. (2009). *The status of a science teacher learning community and teaching expertise of teachers involved in the community: Focused on "teachers for exciting science" (TES)* (Unpublished doctoral dissertation). Seoul National University, Seoul, Korea.
12. Johnson, M. S. (2006). *The development of a professional learning community: One high school's experience* (Unpublished doctoral dissertation). University of Washington, Seattle, WA, USA.
13. Joung, Y. R., & Kim, D. S. (2003). The effects of reflective practice on attitudes, performances of students in web-based PBL. *Journal of Educational Technology, 19*(2), 87-115.
14. Kang, J. Y., & So, K. H. (2011). Educational action research in Korea. *Asian Journal of Education, 12*(3), 197-224.
15. Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage.
16. Kim, B. S. (2014). The activities of a learning community for professional development: On the Korean language instruction. *Journal of CheongRam Korean Language Education, 50*, 7-34.
17. Kim, D. H. (2014). *Professional development of geography teachers through participation in teacher learning community: Grounded theoretical approach* (Unpublished doctoral dissertation). Korea National University of Education, Cheongju, Korea.
18. Kim, H. J. (2006). Social network analysis of spontaneous teacher network. *The Journal of Educational Administration, 24*(2), 173-200.
19. Kim, H. R., & Jung, Y. H. (2012). Implementing literature discussion for primary English learners using children's literature based on the framework of action research. *Primary English Education, 18*(1), 247-281.
20. Kim, K. E. (2010). Professional development schools program for enhancing social studies teaching professionalism. *The Journal of*

- Elementary Education*, 23(3), 45-69.
21. Kim, N. G. (2013). A study on the usefulness and possibility of protocols in the professional learning community. *The Journal of Elementary Education*, 26(3), 1-20.
 22. Kim, S. C. (2007). *Teachers' professional development processes in the cooperative learning association of Korea* (Unpublished doctoral dissertation). Sungkyunkwan University, Seoul, Korea.
 23. Kim, S. H. (2009). A research on teachers' reflective practice in classroom instruction. *The Journal of Korean Teacher Education*, 26(2), 101-121.
 24. Kim, S. J., Maeng, J. S., & Park, S. J. (2013). A case study on the learning community of the elementary school teachers. *CNU Journal of Educational Studies*, 34(1), 227-247.
 25. Kim, Y. C. (2012). *Bricoleur*. Paju: Academy Press.
 26. Kim, Y. C. (2013). *Methods*. Paju: Academy Press.
 27. Kwak, Y. S. (2014). *Teacher and qualitative research*. Paju: Kyoyookbook.
 28. Lee, J. H. (2002). Investigation into the use of reflective thinking as a tool for improving teaching methods. *The Journal of Korean Teacher Education*, 19(3), 169-188.
 29. Lee, J. I. (2003). Improving teaching quality through reflective practice. *Social Studies Education*, 42(2), 5-27.
 30. Lee, S. E., Kim, Y. J., & Yoo, S. K. (2007). Sustainable leadership in elementary school teachers' online learning community. *The Journal of Elementary Education*, 20(3), 17-35.
 31. Lee, S. S. (2005). *A study on the professional development of teachers in subject-matter collaboratives: In case of the organization of Korean history teachers* (Unpublished master's thesis). Seoul National University, Seoul, Korea.
 32. Lim, Y. J., & Na, S. I. (2011). The relationship between learning community activity and teaching competence of technology teachers in middle schools. *The Korean Journal of Technology Education*, 11(1), 104-127.
 33. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury, CA: Sage Publications.
 34. Mills, G. E. (2005). *Action research: A guide for the teacher researcher* (S. U. Kang, G. S. Boo, Y. T. Shim, G. R. Yang, S. G. Oh, G. H. Lee, et al., Trans.). Seoul: Uriedu. (Original work published 2003).
 35. Park, S. H. (2004). A study of developing learning communities. *The Journal of Educational Administration*, 22(1), 157-177.
 36. Park, Y. (2011). Reporting the activities of professional development system for enhancing elementary mathematical teaching professionalism. *Communications of Mathematical Education*, 25(1), 41-61.
 37. Peraro, M. (2005). *Developing a professional learning community through action research* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York, NY, USA.
 38. Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
 39. Senge, P. M. (1996). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (K. Y. Park & T. W. Son, Trans.). Seoul: Book21. (Original work published 1990).
 40. Seo, K. Y. (2005). Reflection and practice: On the professional development. *The Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 285-310.
 41. Seo, K. Y. (2009). Teacher learning communities and professional development. *The Journal of Korean Teacher Education*, 26(2), 243-276.
 42. Seo, K. Y. (2011). Collaborative professional development of online teacher community. *The Journal of Korean Teacher Education*, 28(1), 133-161.
 43. Shin, J. H., Lee, H. K., Um, H., & Chung, J. I. (2011). Building of on-line class critique system for professional development of teachers. *The Journal of Korea Elementary Education*, 22(2), 127-145.
 44. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004>
 45. So, K. H. (2005). *Curriculum development*. Seoul: Kyoyookbook.
 46. Spradley, J. P. (2006). *Participant observation* (J. Y. Sin, Trans.). Seoul: Sigmapress. (Original work published 1980).
 47. Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st Century skills: Learning for life in our times* (Korean Educational Development Institute, Trans.). Seoul: Hakjisa. (Original work published 2009).
 48. Yu, H. S. (2002). Policy directions based on new for teacher education. *The Journal of Korean Teacher Education*, 19(3), 127-145.
 49. Yu, N. S. (2009). *Home economics teachers' reflection on pedagogical content knowledge in home economics education* (Unpublished doctoral dissertation). Korea National University of Education, Cheongju, Korea.
 50. Yu, S. A. (2005). Professional development school as a way of development of teacher professionalism through reflection. *The Journal of Korean Teacher Education*, 22(3), 97-121.