creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

[UCI]I804:24011-200000267121

2019년 2월

박사학위 논문

교사리더십 개발과정에 관한 연구

-교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 중심으로-

조선대학교 대학원

교육학과

김 성 아

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교사리더십 개발과정에 관한 연구

-교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 중심으로-

A Study on the Developmental Process of the Teacher Leadership.

- Focused on the Experiences of the Teachers Community in Reorganizing the Curriculum -

2019년 2월 25일

조선대학교 대학원

교육학과

김 성 아

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교사리더십 개발과정에 관한 연구

-교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 중심으로-

지도교수 송 경 오

이 논문을 교육학박사학위 신청 논문으로 제출함

2018년 10월

조선대학교 대학원

교육학과

김 성 아

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김성아의 박사학위논문을 인준함

위원장	조선대학교	교수	김 민 성 (인)
위 원	조선대학교	교수	나 장 함 (인)
위 원	조선대학교	교수	배 영 주 (인)
위 원	한국방송통신대학교	교수	정 혜 령 (인)
위 원	조선대학교	교수	송 경 오 (인)

2018년 12월

조선대학교 대학원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

목 차

ABSTRACT ····· vii

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 6
3. 용어의 정의 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 8
1. 교사리더십 ····· 8
1) 리더십과 교사리더십의 개념 ····· 8
2) 교사리더십 논의 배경 ····· 14
3) 교사리더십에 대한 주요 논의와 중요성 ····· 20
2. 교사리더십 개발에 대한 접근 ····· 27
1) 교사리더십 개발의 전통적 접근 ····· 28
2) 교사리더십 개발의 대안적 접근 ····· 34
3. 교육과정재구성 교사공동체를 통한 교사리더십 개발 ····· 41
1) 교사공동체 개념과 선행연구 ····· 41
2) 교사공동체에서의 교사성장과 관련한 특성 ····· 47
3) 교육과정재구성 교사공동체 개념과 선행연구 ····· 48
4) 교사공동체와 교육과정재구성 교사공동체 ····· 52
5) 교육과정재구성 교사공동체를 통한 교사리더십 개발 ····· 55

Ⅲ. 연구 방법 ····· 58
1. 연구방법 및 절차 ····· 58

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

1) 연구방법 ····· 58
2) 연구의 절차 ····· 60
2. 연구 대상 및 현장 선정의 과정 ····· 61
3. 자료의 수집 ····· 65
1) 심층면담 ····· 66
2) 참여관찰과 문서자료 ····· 68
4. 자료의 분석 ····· 71
1) 개방코딩 ····· 72
2) 축코딩 ····· 73
3) 선택코딩 ····· 75
5. 연구의 신뢰성 및 윤리성 ····· 75
6. 연구의 제한점 ····· 78

Ⅳ. 연구 결과 ····· 79
1. 교육과정재구성 교사공동체 참여 배경 ····· 79
1) 비협력적 교사문화 ····· 80
2) 교사협력을 요구하는 교육정책의 밀물 ····· 82
3) 수동적 팔로워로서의 교사 ····· 85
4) 각자의 어려움을 공동체를 통해 극복해보려는 시도 ····· 89
2. 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험 ····· 79
1) 협력적 활동을 통한 집단지성의 경험 ····· 90
2) 배움 중심 자율적 수업디자인 경험 ····· 97
3) 내생각과 느낌을 드러내는 경험 ····· 105
4) 함께 하니까 되는구나 ····· 106
5) 수업이 재미있어졌어요 ····· 108
6) 교사가 행정업무로부터 자유로워졌어요 ····· 112
7) 일상적 배움 ····· 113

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 교육과정재구성 교사공동체에서의 상호작용 ····· 115
1) 서로 주고받으며 신선한 자극 받기 ····· 116
2) 부딪히는 가치관 ····· 117
3) 건설적인 수다 떨기 ····· 118
4) 관계 맺기 ····· 119
4. 교육과정재구성 교사공동체에서의 교사리더십 개발과정 ····· 123
1) 반성과 성찰 ····· 123
2) 마음의 변화 ····· 126
3) 교사정체성 자각과 확립 ····· 130
4) 교사전문성 신장 ····· 138
5) 소통과 협력의 리더십 개발 ····· 144
5. 교사공동체 참여를 통한 동료 교사와의 연결 그리고 자신의 변화 ····· 147
1) 이야기 전개와 핵심범주 ····· 148
2) 교육과정재구성 교사공동체에서의 교사리더십 개발 유형 ····· 154

Ⅴ. 논의 ····· 164
1. “교육과정재구성 교사공동체”에서 교사리더십이 개발되는 과정 ····· 164
2. 교육과정재구성 교사공동체의 실행공동체로서의 가능성 ····· 168
3. 연구 의의 ····· 173
4. 제언 ····· 173

【참고문헌】 ····· 175
부록 1 연구 참여 동의서 ····· 183
부록 2 면담 질문목록 ····· 184
부록 3 개방코딩 결과 ····· 185

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부록 4 축코딩 결과 ····· 188
부록 5 패러다임 모형 ····· 190

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 리더십 이론발달 기반 개념 구분 ····· 10
<표 Ⅲ-1> 연구참여자의 배경 ····· 63
<표 Ⅲ-2> 참여관찰 Y초 5학년 교사공동체 배경 ····· 65
<표 Ⅲ-3> 심층면담 진행과정 ····· 67
<표 Ⅲ-4> Y초 5학년 교사공동체 참여관찰 진행과정 ····· 70
<표 Ⅲ-5> 참여관찰 Y초 교육과정재구성 교사공동체 1년 활동 과정 ····· 70
<표 Ⅲ-6> 축코딩 분석 ····· 74
<표 Ⅵ-1> Y 초 2015년 교과서중심 수업과 2016년 교육과정 재구성 수업 비교 ····· 101
<표 Ⅵ-2> Y 초 5학년 역사프로젝트 교육과정재구성 수업 흐름표 ····· 104
<표 Ⅵ-3> 핵심 범주의 속성과 차원 ····· 152
<표 Ⅵ-4> 교사리더십 개발 과정 유형 분석 ····· 162

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

그 림 목 차

<그림 Ⅱ-1> 교사전문성과 교사리더십의 관계 ····· 22
<그림 Ⅱ-2> 과업영역별 교사리더십 ····· 23
<그림 Ⅱ-3> 실천학습 개념 모형 ····· 38
<그림 Ⅲ-1> 본 연구 자료 분석 틀 ····· 75
<그림 Ⅵ-1> 교육과정재구성 교사공동체 집단지성 및 협력적 교사활동 ···· 95
<그림 Ⅵ-2> Y초 5학년 그림책만들기 교육과정재구성 수업디자인 ····· 111
<그림 Ⅵ-3> 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 통한 교사리더십 개발의 과정 ····· 152
<그림 Ⅵ-4> 교사리더십 개발과정에서의 긍정/부정 유형별 대응 전략 ···· 163

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

ABSTRACT

A Study on the Developmental Process of the Teacher Leadership.

- Focused on the Experiences of the Teachers Community in Reorganizing the Curriculum -

Kim Seonga
Advisor : Prof. Song Kyoungoh, Ph.D.
Departmant of Education
Graduate School of Chosun University

This research had intended to explore the developmental process of the teacher leadership through the experiences of the teachers community in reorganizing the curriculum. The research tendency of leaning to the preexistent development of the teacher leadership in the form of an education and training had been overcome, and an alternative approach concentrating on the specific and actual process through which the leadership of a teacher is developed had been explored. For this, through the experience of sharing the expertises and the leaderships of each other in the teachers community in which the teachers in the same school cooperatively develop the curriculum and in which the classes are improved by applying it, the aspects of the process of the development of the teacher leadership had been explored. Also, in the teachers community reorganizing the curriculum, the diverse, experiential factors of the teachers and the types of the developments of the diverse leaderships of the teachers that become according to the structural conditions had been organized. For this, by selecting 20 teachers, who had

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

the experience of participating in or who had been participating in the teachers community for reorganizing the curriculum, this research had carried out the in-depth interviews with them. And, by selecting 1 teachers community that had been carrying out the reorganization of the curriculum, the participation observation had been attempted. In this way, after collecting the data, the analysis had been carried out through the grounded theory approach of Strauss & Corbin (1998).

The purpose of this research had been to explore the specific aspects regarding how, in the teachers community that is reorganizing the curriculum, the diverse experiences and interactions of the teachers are followed by the development of the teacher leadership. If I were to present the meaningful discoveries centered on the research problems, they are the following"

Firstly, if I were to take a look at the results based on the research problem of 'In the teachers community reorganizing the curriculum, what do the teachers experience?', this research had discovered that, together with the colleagues in the community and in the process of reorganizing the curriculum, the teachers get around to having the diverse experiences. In the process of reorganizing the curriculum with the colleague teachers and through the autonomous class designs that are centered on the collective intelligence and the student learning through the cooperative activity, I got around to having the experience of the class structure and the reactions of the students changing positively. In such a process of the reorganization, one's own thoughts and feeling got around to being expressed. And I got around to having the experience of challenging the difficult tasks that I would not have attempted if I had been alone based on the trust regarding the colleagues. Also, I got around to experiencing the importance of the administrative work support structure on the level of the school for the teachers to concentrate on the cooperative reorganization of the curriculum. In addition, through the process of reorganizing the curriculum by participating

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

in the teachers community, the diverse learnings had taken place from the curriculum, to the professional technologies regarding the class, to the educational philosophy, to the communication, and to the methods of the human relationships.

Secondly, the results of this research that had taken a look at the research problem of 'In the teachers community for reorganizing the curriculum, how do the teachers interact?' had discovered that the interactions in the diverse forms between the teachers take place. For the reorganization of the curriculum, the teachers, also, receive the stimulations while giving and receiving each other's opinions and thoughts. And, also, they experience the conflicts in which the values collide while the values and the viewpoints that are different from each other are confirmed. But, while sharing the difficulties of each other, a measure for the solution is sought after together, and, through this, the human sense of closeness to the colleague teachers had been formed. Although, because of the excessive change or the sense of burden regarding the relationships with the colleagues, some of the constituent members had avoided the active participation, they had been accepting that, in the process of the interaction, as the things that play the role of binding the constituent members of the community, the conflict or the friction is a process that cannot be avoided for the maintenance and the development of the community.

Thirdly, based on the research problem of 'How do the experiences and the interactions of the teachers through the teachers community for reorganizing the curriculum get followed with the development of the teacher leadership?', this research had organized the results of the developmental process of the teacher leadership as the following: In the teachers community for reorganizing the curriculum, the teachers had organized the class together. And, by applying this and by participating in the circulatory and repetitive executions for improving the class, their curriculum, their class execution

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

capability, and their teacher expertises had been increased. Also, through the reflective self-examination and the process of the conversation in the teachers community for reorganizing the curriculum, they had looked back at themselves. And, through the participation and the execution, while becoming the constituent members of the teachers community, they had definitely established the identities as the teachers. In addition, the diverse interactions in the teachers community for reorganizing the curriculum had improved the communication capabilities of the teachers and had made them tie up the diverse human relationships. They got around to possessing the attitude of cooperatively solving the many problems in the field of the education through the human relationships and the communication in the teachers community and the attitude of challenging the difficult problems based on the trust regarding the community. The diverse experiences and the interactions in the teachers community made the teachers trust in themselves and the community, and they got around to learning about the shared leadership based on the communication and the cooperation.

Most of the researches in Korea related to the development of the teacher leadership until now had been focused on the programs for the development of the teacher leadership and the effectiveness verifications. But, the researches in Korea that focus on how the process of the changes of the teachers is unfolded until the teacher leadership is developed and that concentrate on the process in which the essences of the changes of the teachers and the changes take place have been on an insignificant level until now. As a research that had explored the process of the development of the teacher leadership through the experiences of the teachers in the teachers community for reorganizing the curriculum, this research had intended to theoretically organize the specific process of the development of the teacher leadership that is based on the actual experiences of the teachers and had intended to reveal and theoretically organize the causal relationships of the

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

diverse factors that give the influences on the specific process. Also, as an alternative regarding the preexistent teacher leadership development program, which met the limitation of the effective leadership development, the possibility of the development of the teacher leadership through the execution and the learning, which are situation-contextual, in the teachers community in the field of the school had been presented. Lastly, this research could confirm the possibilities and the potentials of the educational innovations that are possessed by the teachers communities inside the schools.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학교는 가르치고 배우는 공간이지만 지금의 학교현장에서 학생들의 진지한 배움과 교사들의 가르침에 대한 열정을 찾아보기 쉽지 않다. 학생들은 학교에서의 교과수업 내용에 흥미를 잃어가고 일부 학생들은 일탈행동을 하여 교실을 혼란스럽게 한다. 또한 교사들은 행정업무나 공문 및 학교행사 처리에 대부분의 시간을 보내느라 학생들의 배움이나 교육활동에 대한 진지한 고민을 뒤로 미뤄두는 형편이다.

이러한 상황에서 교사가 리더십을 발휘하여 학교현장에 산적해 있는 여러 문제들을 해결해야겠지만 기존 리더십 관점에서 리더십은 교장이나 교육행정가들의 영역으로 여겨져 왔기 때문에 학교조직의 충실한 구성원으로서의 교사는 과감한 리더십 발휘를 주저하고 있는 실정이다. 그러나 학교현장에서 변화와 개혁을 이끄는 교장이나 행정가들의 리더십에 의한 시도들은 대부분 성공을 이루지 못하고 교육현장에 혼란과 문제점을 양산해 왔다. 하나의 예로 Hargreaves(2003)는 교장의 이동이나 퇴임으로 인한 빈번하고 갑작스러운 리더십의 변화는 대부분의 학교 발전을 위한 노력을 단절시키고 장기적으로 모든 변화의 시도에 대해 구성원들을 냉소적으로 만든다고 하였다. 그는 지속가능한 리더십이란 한 리더로부터 다른 리더로 승계되는 과정에서 조직의 지속적인 발전을 유지하고 학교 내의 많은 리더와 학교에 걸쳐 우수한 리더십이 확산되게 하는 것이라고 하였다. 이렇듯 교육활동의 실질적 실행자인 교사가 적극적으로 나서지 않는다면 교육현장에서의 그 어떤 제도나 정책의 개혁도 정착과 성공을 담보하기 불가능하다.

마찬가지로 세계 각국은 위기의 극복과 발전의 기반을 다지기 위한 중요한 요인으로 교육에 주목하고 교육개혁을 단행해 왔지만 큰 성과를 거두지 못했다. 이러한 결과는 현장에서 교육개혁의 정착을 실질적으로 추진하는 교사 요인을 간과한 데에서 기인한다. 교육개혁에 성공한 국가로 인정받는 핀란드는 개혁의 성패에 가장 큰 영향을 미치는 요인을 우수한 교사의 질에서 찾는다(Hargreaves & shirley, 2009; OECD, 2010). 이는 위로부터의 압박이 아닌 교사들에게 자유와

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

권한을 주고 리더십을 발휘하게 하는 것이 교육개혁의 성공에 오히려 더 효과적인 방법이라는 것을 의미한다(김병찬, 2015; Katzenmeyer & Moller, 1995).

교사의 리더십은 그동안 무기력했던 교사들로 하여금 더 이상 팔로워가 아니라 스스로를 리더로 인식하여 자발적으로 교육현장의 문제를 해결하고 개선하여 실질적으로 학교현장을 바꾸어 내도록 할 수 있는 핵심 동력이다. 전남익(2010)은 국가주도의 교육개혁이 교사들의 자율성을 존중하지 않고 과중한 부담만을 주었기 때문에 성공할 수 없었다고 주장하며 그 대안으로 교사들의 자율적 권한과 학교교육 과정에의 주도적 참여를 보장하여 교육개혁의 목표를 이루고자하는 과정에서 부각된 것이 교사리더십이라 하였다.

교사가 학교현장의 교육활동에서 스스로를 주체적 리더로 인식하는 것은 그들의 본질적 책무인 학생들의 학습과 교육활동에 중요한 영향을 미치게 된다. 교사 전문성은 지녔지만 학교조직의 충실한 구성원에 불과한 교사는 수업을 비롯한 다양한 교육활동에서 교과내용과 지식은 전달할 수 있지만 학생들에게 삶에서 배움을 통한 성장과 변화에의 가능성과 희망을 전해주기 어려울 수도 있다. 하지만 스스로를 리더로 인식하는 교사는 가르치는 이로서 교육활동을 통해 학생들에게 삶과 배움에 대한 동기를 부여하여 삶에 대한 열정과 희망을 가지고 성장하도록 도울 수 있다.

또한 교사들은 나름대로 전문성 함양을 위한 연수 이수나 공부를 하여 학교현장의 다양한 문제들을 해결하고자 하지만 현장의 복잡하고 역동적인 상황들은 정해진 공식이나 룰을 적용하여 해결하기가 쉽지 않다. 교사들이 일상적으로 수행하는 수업, 생활지도, 업무처리, 학교폭력 등 학교현장의 모든 직무의 핵심은 결국 사람들과의 관계에 기반하고 있으며 이를 적절히 다룰 수 있는 능력을 통해서만 해결이 가능하다. 학교현장에서 바람직한 교육활동을 위해서는 타인과의 관계를 통해 전문성을 실행할 수 있는 영향력을 발휘해야 한다. 수업을 비롯한 모든 교육활동에서 신뢰를 기반으로 문제해결과 변화에 대한 희망을 갖도록 하는 것 그리고 이러한 가능성에 대해 믿음을 갖도록 해야 한다. 이런 의미에서 교사리더십은 학교현장이라는 맥락적 상황에서 교육적 활동 수행을 위해 타인과의 관계를 통해 교사전문성을 실행하기 위한 영향력을 발휘하는 것이라 정의할 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교사리더십이 대안적 교육개혁론으로서 관심의 대상이 되어 주목받고 있는 상황에서 그동안 국내의 연구는 교사리더십의 개념정립(김영태, 1998; 염철현, 2004; 최정희, 2004), 교사리더십에 대한 관심과 연구의 필요성을 제기하고 있는 수준(이윤식, 2006;김병찬, 2007)에서 이루어져 왔다. 이후 교사의 리더십 특성에 관한 연구(정광희 외, 2008), 교사리더십 연구동향 분석(주현준, 김갑성, 2015), 교사리더십 개념 모형 구안(김병찬, 2015), 교사 리더십에 관한 인식과 실행 가능성 탐색(황기우, 2011)등으로 보다 다양한 범주에서 연구가 수행되고 있다. 황기우(2011)는 국외 교사리더십 이론을 바탕으로 교사리더십 실행을 통한 국내 학교개혁의 가능성을 탐색하고 국내 교사들의 리더십 인식을 연구하였다.

이렇듯 다양한 범주에서 교사리더십에 대한 연구가 활발해질수록 교사리더십 개발에 대한 관심도 연구로 이어지게 되었다. 교사리더십 개발은 모든 교사에게 리더십이 기본적으로 내재되어 있다는 전제하에 이를 개발하여 발휘하게 한다는 의미이다.

Yukl(2002)은 리더십을 개발한다는 것은 효과적인 리더십 역할 수행을 위해 능력을 확장하는 것으로서 이는 특정인에게 내재된 잠재력을 끌어내 강화시키는 것이기도 하고 훈련과 교육을 통해 새로운 능력을 습득하는 것일 수도 있다고 하였다. 즉, 리더십 개발을 특정인의 잠재능력을 끌어내고 강화시키는 데에 그치는 것이 아닌 훈련과 교육을 통해 능력을 습득하는 개념으로 정의하고 있어 이 연구의 개념정의와 일맥상통한다고 볼 수 있을 것이다.

그런데, 이때 교사리더십을 개발한다는 것은 단순히 교사리더십 발휘에 필요한 전문지식이나 기술을 습득하는 차원에 머무르지 않는다. 교사가 수업실행, 생활지도, 상담, 행정과 관련된 전문지식과 기술을 습득하는 것은 교사전문성 개발교육을 통해서도 가능하다. 하지만 학교현장의 다양한 직무과제들은 빠르게 변화하고 예측하기 힘든 복잡하고 역동적인 현장의 상황들은 교사를 두려움과 무기력에 빠지게 한다. 교사들은 다양한 개성을 지닌 학생, 학부모, 학교 구성원과 보다 효율적인 의사소통을 통한 영향력을 행사해 바람직하게 문제를 해결하기 위해 그들의 직무 전문성을 넘어선 능력이 필요하다. 교육현장 상황에 적절한 문제해결력, 다양한 구성원들과의 관계를 효율적으로 조율하는 의사소통능력, 창의적이며 비판적인 사고력 등의 주요 능력은 기존의 지식전달과 수용 형태의 교사전

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문성 개발 접근방식만으로 개발되기 쉽지 않다. 문제해결력, 의사소통능력, 비판적 사고력 등 수행능력은 OECD가 규정하듯이 '역량'의 개념으로 봐야 하며, 이는 삶의 장면에서 복잡한 과제를 수행할 수 있는 인지적이며 정의적인 능력으로 정의해야 할 것이다.

이렇듯 교사리더십 개발의 중요성이 인식되면서 최근 관련 연구들이 서서히 진행중에 있다. 관련 선행연구들은 주로 교사리더십 프로그램 개발(김옥희・최인숙, 2005;이윤식, 2005), 교사리더십 개발 프로그램(Crowther et al, 2002; 박호근, 2005)등의 제도화된 교육훈련을 통해(주현준 외, 2015) 교사리더십 개발의 효과성을 검증하는 데에 초점이 맞추어져 있었다. 그러나 전남익(2010)은 이러한 교사리더십 개발 접근에 대하여 교실 현장과 분리된 탈 맥락적인 지식은 교사들의 현장에서의 실천에 도움이 되지 못한다고 비판하였다. 그는 교사들의 학습이 학교현장과 분리된 전혀 다른 맥락에서 이루어지기 때문에 교사들에게 효과적으로 학습이 체득되지 못하고 실천으로도 이어지지 못하기 때문이라고 강조하였다. 이와같이 제도화된 교육훈련에 기반한 교사리더십 개발 접근으로는 이론으로서의 학습과 학교현장의 실천맥락이 분리되어 효과적인 교사리더십 개발에 한계가 있다. 그러나 학교현장 맥락에서의 교사리더십 개발에 대한 국내연구는 아직까지 충분히 이루어지지 못하고 있는 실정이다.

실질적이고 효과적인 교사리더십 개발을 위해 학교현장의 맥락에서 교사가 리더십 학습을 통해 변화하여 리더십이 개발되는 구체적인 과정에 대한 연구가 필요하다. Korthagen et al(2007)은 교사교육에 있어서 전문성 개발과 변화 그 자체의 과정이 중요함에도 불구하고 이에 대한 심층적 연구가 거의 없음을 안타까워하였다. 그는 교사가 변화해가는 구체적인 과정을 심도 있게 이해한 내용에 근거해서 교사교육이 이루어져야 하며 교사변화의 본질과 변화가 발생하는 과정을 분명하게 규명하려는 노력이 필요하다고 강조하였다. 이러한 문제의식 하에 본 연구는 교사리더십 개발과정에서 조직의 충실한 구성원 역할에 만족하던 교사가 어떻게 리더로 변화하게 되는지 그 과정을 고찰함으로써 직간접적으로 영향을 끼친 다양한 요인과 맥락을 파악하여 교사리더십의 구체적인 개발과정을 정리하고자 한다.

한편 기존의 교사리더십 개발에 관한 연구가 제도화된 교육훈련과 개인적 학습

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

에 의존하는 경향을 보였다면 이에 대한 대안으로서 현장 교사들이 교육활동 실행의 상황에서 자율적으로 공동체를 조직하고 반성적 사고를 통해 교사리더십을 개발하는 교사공동체를 통한 교사리더십 개발 연구(이동배, 2012; 전남익, 2010)가 수행되기 시작하였다. 대안적 교사리더십 개발의 경향에 대하여 주현준 외(2015)는 제도화된 교육훈련과 대비되는 비제도적인 교사리더십 개발방법이라 하며 이는 자발적인 교원 간 집단적 협력을 통해 전문성을 신장하는 전문적 공동체의 형태로 나타난다고 하였다. Lieberman & Miller(2009)는 실행공동체 사례를 통해 교사들은 실천적 지식을 공유하고 동료애적인 피드백과 비평을 하는 과정에서 리더십의 잠재력을 개발한다고 하였다. 이와같이 전통적 교사리더십 개발 접근과는 달리 교사공동체를 통한 교사리더십 개발의 대안적 접근에서는 교사들이 공동체를 이루어 함께 영향을 주고받으며 협력하는 과정에서 잠재된 교사리더십이 자연스럽게 개발된다고 보고 있다. 이런 의미에서 교사리더십은 조직 내 구성원들이 동등하게 분산적으로 영향력을 공유한다는 새로운 리더십 관점을 기반으로 교사공동체에서의 협력과 소통을 통해 활동을 구성하고 서로를 성장 및 변화시키며 이를 위해 영향력을 공유하는 것이라고도 정의할 수 있다.

학교는 배움이라는 목적으로 모인 이들의 공동체로서 학생들이 기꺼이 배움의 장에 뛰어들 수 있도록 교사들은 배움의 공동체로 이들을 초대하는 일을 해야 한다. 교사들은 가르치기 위해 직업을 선택한 이들로서 그들 직무의 본질을 기반으로 리더십은 발휘될 수 있다. 잘 배워본 사람이 잘 가르칠 수 있다는 가정 하에 교사 본인이 잘 가르치기 위한 배움의 공동체에 속해 있을 때에 학생들을 진정한 배움의 공동체로 초대할 수 있다. 교육과정재구성을 위해 모인 교사공동체는 앞서 언급했던 배움을 위한 공동체에 속한 교사들로서 그들은 동일한 학생과 학교 환경을 공유하며 일상의 수업과 학생지도의 실행에 대하여 공동체를 통해 지속적으로 반성하고 이를 개선해나가는 과정에서 자연스럽게 학습을 하게 된다. 교육과정재구성 교사공동체를 통해 그들은 일상적으로 전문성과 리더십을 공유하며 영향을 주고받게 된다. 교사들이 이러한 교육과정 재구성을 협력적으로 이루어내는 실천모임에 대하여 서경혜(2009)는 학생들의 학습증진을 위하여 끊임없이 그들의 교육실천을 탐구하는 협력적 교육과정 재구성 실천 경험이 그들 개개인의 전문성 향상은 물론 팀의 집단 전문성 향상에 큰 도움을 준다고 언급하였

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다. 특히 교육과정 재구성 활동에서 주제별, 목적별로 주도적인 리더 역할의 공유와 분배가 교사들의 잠재적인 리더십을 이끌어낼 수 있는 가능성을 보여주었다고 하였다. 이러한 의미에서 교사리더십이 개발되는 구체적이며 실제적인 과정의 양상을 탐구하기 위해 교사공동체에서의 협력과 소통을 통한 교사의 일상 수업실행에 대한 그들의 경험과 상호작용을 탐색하고 이를 통한 교사변화의 과정을 지속적으로 관찰할 필요가 있다. 교육과정재구성 교사공동체에서 교사들의 경험 및 상호작용을 살펴보는 것은 교사리더십 개발의 다양한 동기요인을 알아보고 이 동기요인이 영향을 미치는 구체적 기제를 밝혀 교사리더십이 개발되는 과정을 경험에 기반한 실체적 이론으로 드러낼 수 있다는 점에서 중요하다.

지금까지 교사리더십 개발에 관한 대부분의 국내 연구는 교사리더십 개발 프로그램이나 효과성 검증에 초점이 맞추어져 있었다. 하지만 교사리더십이 개발되기까지 교사가 변화해가는 과정이 어떻게 전개되는지에 초점을 두고 교사변화의 본질과 변화가 발생하는 과정에 집중한 국내연구는 아직까지 미미한 수준이다.

따라서 본 연구는 교육과정 재구성 교사공동체에서 교사들의 경험을 통한 교사리더십 개발의 과정을 탐색하여 그들의 실제 경험에 기반한 교사리더십 개발의 구체적 과정과 이에 영향을 주는 다양한 요인들의 인과관계를 드러내고 이에 따라 달라지는 교사들의 다양한 리더십 개발유형을 정리하여 이를 이론적으로 정리하려 한다. 또한 효과적인 리더십 개발의 한계에 봉착한 기존 교사리더십 개발 프로그램에 대한 대안으로서 학교 현장의 교사공동체에서 상황맥락적인 '실행'과 '학습'을 통한 교사리더십 개발 가능성에 대한 시사점을 탐구하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구는 교육과정재구성 교사공동체에서 교사들의 다양한 경험과 서로 간의 상호작용이 교사리더십의 개발로 어떻게 이어지는지에 대한 과정을 탐구하기 위해 다음과 같이 연구문제를 선정하였다.

첫째, 교육과정재구성 교사공동체에서 교사는 무엇을 경험하는가?
둘째, 교육과정재구성 교사공동체에서 교사는 어떻게 상호작용하는가?
셋째, 교육과정재구성 교사공동체를 통한 교사의 경험과 상호작용은 어떻게 교

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

사리더십의 개발로 이어지는가?

3. 용어정의

교사리더십: 교육현장에서 교사가 발휘하는 리더십으로서 교사전문성을 기반으로 수업의 개선과 학교 조직의 개혁을 위해 학생과 학부모를 비롯한 교육현장의 다양한 구성원들과의 교류를 통해 미치는 영향력이자 교사공동체에서 협력과 소통을 통해 교육적 활동을 구성하고 서로를 성장·변화시키며 이를 위해 그들의 영향력을 공유하는 것

교사공동체: 교사들이 수업을 비롯한 교육활동의 개선을 위해 함께 모여 협력하고 소통하는 과정에서의 경험과 상호작용을 통해 그들의 실행을 개선해가며 서로에게 영향을 주고받으며 배우고 성장하는 공동체

교육과정 재구성: 국가수준 교육과정의 교육목적과 성취기준을 분석하고 이를 근거로 지역·학교의 환경 및 학생의 흥미와 수준을 고려하며 교사의 자율성과 창의성을 발휘하여 교육내용과 방법을 학생의 배움에 효과적으로 다시 구성하는 것. 교사 개인 단위에서의 교육과정 재구성과 교사들의 협력과 집단지성에 기반한 공동체 단위의 교육과정 재구성으로 구분됨

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사리더십

1) 리더십과 교사리더십의 개념

(1) 리더십의 개념

리더십은 시대의 흐름에 따라 변하기도 하며 연구자마다의 다양한 방법에 의해 접근방식이 달라지기도 하였다. 시대별로 분류하면 1940년대 후반 이전에는 특성이론, 1950년대부터 1950년대부터 1960년대 후반에는 행동이론, 1970년대에서 1980년대 초반에는 상황론이 주로 연구되었으며, 1980년대 초반 이후에는 새로운 리더십 이론이 등장하였다(김정서, 2009). 리더십의 이론은 시대에 따라서 인성이론(특성, 동기, 능력), 행위이론(스타일, 상황적, 역할), 영감이론(변혁적, 카리스마적), 포스트모던 이론(사회적 과정, 공유관계, 유동적)으로 변화를 거듭하면서 (Yukl, 2002), 상이한 리더십의 유형으로 개념화 되었다.

또한 리더십의 개념은 기반하고 있는 학문영역에 따라 다르게 정의되기도 한다. 김채현(2007)은 정치에 있어서 리더십이란 지도자가 자발적인 국민의 지지를 얻고 공동목표를 성취하기 위해 지도자와 국민 간에 상호작용하는 과정으로 정의하였다. 그는 정치지도자의 리더십은 다른 영역의 리더십에 비하여 권력지향적이고 조직의 효율적 관리를 위해 정치적 관리기술이 필요하다고 강조하였다. Burns(1978)는 리더십을 지도자의 이념 또는 지도자와 추종자들이 함께 공유하는 가치를 이루어내기 위해 지도자가 추종자들의 동의와 행동을 이끌어 내는 것으로 정의하였다.

경제와 경영학 분야의 리더십 연구에서 자주 인용되는 학자인 Bass(1990)는 리더십에 대하여 조직의 비전을 만들어내고 이를 선포하여 부하들을 변화시키고 그들이 목표를 달성하도록 하는 활동이라고 정의하였다. 그는 기업의 경쟁력 강화와 발전을 위해 환경적 변화에 따른 변혁의 필요성을 역설하며 리더의 변혁적 리더십을 강조하였다. 변혁적 리더십이란 리더가 구성원들에게 변혁의 비전을 제시하고 그들의 가치관과 태도를 변화시켜 조직의 비전을 성취하도록 영향력을

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

미치는 것이다.

이와 같이 리더십에 관한 개념은 리더십이 기반하는 학문영역 및 접근방법이나 연구자들의 수만큼이나 다양하고 많으며 다양한 조직의 복잡한 상황에 따라 다르게 정의되기도 한다. Stogdill(1950, 1974)은 리더십에 대하여 리더가 집단에서의 성과달성을 목표로 구성원에게 영향력을 미치는 과정이라고 하였다. 또한 Tannenbaum Weshler & Massarik(1961)은 리더십이란 일련의 상황을 전제로 목표달성을 위해 이루어지는 커뮤니케이션 과정을 통해 발휘되는 개인간의 영향력이라고 정의하였다.

"이렇듯 다양하게 정의되는 리더십의 개념의 배경에는 시대에 따라 변화한 리더십 이론의 발달과정이 있다. 먼저 특성이론에서의 리더십은 인성의 특성 차이에 관한 것으로 지도자의 선천적인 자질에 초점을 맞추는 것으로 보며 특성이론의 한계를 인식한 행동이론은 리더의 실제 행동을 관찰하고 기술함으로써 리더십 행위의 패턴을 밝혀내고자 한 것이다. 특성이론과 행동이론이 일관성 있는 결과를 나타내지 못함으로써, 상황이론이 등장하면서 리더십의 효과성은 리더십이 발휘되는 상황과의 적합성에 좌우됨을 제시하였다. 이후 새로운 패러다임 리더십의 출현은 과거의 리더십 연구가 독재적이고, 강력한 리더 지향의 연구에서 상황이나 구성원의 특성을 중시하며 이들과의 역학 관계와 상호작용을 강조하는 관점으로 연구의 방향이 이동했음을 알 수 있다(신재흡, 2015)."

이러한 리더십의 변화 추이에 대하여 황기우(2011)는 리더십의 패러다임이 하향식에서 상향식으로 이동하는 과정이라고 보았다. 이러한 리더십에 대하여 조창현은 전통적 리더십의 관점을 '특성'으로 새로운 패러다임의 리더십의 관점을 '과정'의 두 단어로 정리하였다. 리더십 이론이 발달하는 과정에 의해 개념을 구분하면 다음과 같다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표Ⅱ-1> 리더십 이론발달 기반 개념 구분, 김영태(1998, 36p) 참고 재구성.

구분		접근 이론		주요특징	개념	구조	의사결정	동기	리더
전통적 패러다임	특성적관점 리더십	거래적리더십	특성론	리더의 개인적 특성 관심	리더의 타고난 특수성에 초점을 두며 리더가 지닌 특성이나 자질에 관심	수동적존재	상명하달	외부적부여	외부기관 · 권위
			행동론	리더의 행동에 따라 리더십의 효과 차이남	개인적 및 상황적 요인을 행동의 중요한 결정요인으로 보고 리더의 행동 분석				
			상황론	상황에 따라 리더의 특성, 행,기능 리더십 효과가 달라짐	효과적인 리더십은 리더의 개인적 특성, 리더의 행위, 리더십 상황요인들 간의 상호작용에 의해 결정				
현대적		변혁적 감성적 도덕적 협력적		리더가 조직구성원들에게 어떻게 영향을 미치는지에 관심	리더의 상징적이며 정서적인 측면에 초점을 두며, 리더가 구성원에 미치는 영향에 대한 연구를 통해 효과적인 리더십 이해				
새로운 패러다임	과정적관점 리더십	분산론적 리더십		모든 구성원들이그물망처럼 연결되어 공유적,협동적, 참여적 실행속에 문제해결	조직 내의 다양한 과업 수행을 위해 구성원들의 다양한 리더십 자원을 효과적으로 활용하는 것	성인공동사회	전문적자율성	내부적생성	구성원 행위분배

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

특성론, 행동론, 상황론의 전통적 리더십이론과 변혁적, 감성적, 도덕적 리더십 등의 현대적 리더십이론들은 리더십이 한 사람의 지도자에게 집중된 경우로 과도하게 개인의 능력에 의존하는 리더십 관점의 이론들이다(박희경, 2014). 전통적 패러다임의 리더십 이론들을 특성적 관점의 리더십이론이라 할 수 있으며 특성이론(trait theory)은 모든 리더는 타고난 특수성을 지닌 이들로서, 보통 사람과 구별되는 리더의 특수성을 찾아 리더십을 연구하는데 중점을 둔다. 행동이론(behavioral theory)은 리더의 행동패턴을 중요하게 보며 지도자의 행동을 중심으로 분석한다. 상황론(contingency theory)에서 리더십은 특정 상황적 요인과 리더의 개인적 특성, 지도자의 행위 사이의 상호작용에 의해서 결정된다고 보고 있다. 이후 1980년대부터는 전통적 리더십에 대한 비판적 관점에서 리더의 정서적, 상징적 측면에 집중하여 리더가 구성원들에게 미치는 영향을 통해 효과적인 리더십을 이해하고자한 변혁적, 감성적, 도덕적 리더십 등 현대적 리더십이 등장하였다.

Elmore(2000)는 새로운 패러다임으로서 과정적 관점의 분산적 리더십에 대하여 목표의 공유를 통해 상호작용적 학습을 하며 책임과 리더십을 분산하는 것이라고 정의하였다. 분산적 리더십에 관한 이론적 논쟁을 이끌고 있는 Spillan(2006), Gronn(2003), Elmore(2000)는 분산적 리더십을 공유된 목표를 중심으로 구성원 각자의 지식이나 전문성을 주고받으며 효과적으로 학교를 운영할 수 있게 하는 것으로 정의하였다. 박희경(2014)은 분산적 리더십이란 리더와 구성원 및 상황 등이 상호작용하여 학교의 개선을 목표로 하는 다수의 구성원들에게서 발휘된다고 하였다. 또한 분산적 리더십 발휘를 위한 공동체는 단순한 개인들의 모임을 넘어 이를 통한 효과적이며 효율적인 결과의 획득을 위해 다양한 구성원들의 리더십 자원을 활용하게 되며 이를 통해 학습이 이루어지기도 한다고 하였다. 그는 분산적 리더십은 결국 어떻게 리더십이 실행되는지에 관심을 갖는다고 하였다.

이처럼 리더십과 관련된 다양한 정의의 공통된 특성에 기반하여 리더십의 개념을 정리하자면 리더십이란 조직의 목적 달성을 위해 리더가 구성원들과의 상호작용을 통해 영향력을 행사하는 것이거나 구성원들이 책임과 리더십을 공유하여 분산 운영하는 것이라고 정의할 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(2) 교사리더십의 개념

교사리더십은 교육의 현장에서 교사가 발휘하는 리더십으로서 교사전문성을 기반으로 수업의 개선과 학교 조직의 개혁을 위해 학생과 학부모를 비롯한 교육 현장의 다양한 구성원들과의 교류를 통해 미치는 영향력이자 교사공동체에서 협력과 소통을 통해 교육적 활동을 구성하고 서로를 성장·변화시키며 이를 위해 그들의 영향력을 공유하는 것이라 정의할 수 있다. 리더십과 비교하여 교사리더십은 학교 조직이라는 측면 이외에 수업이라는 측면의 특수성을 지니고 있다. 교사에게 있어서 수업이라는 측면에서의 리더십은 교사리더십이 일반적 리더십과 구별되는 정체성의 영역으로서 단순한 수업 개선의 의미 이외에 교육활동을 통한 학생들의 성장과 삶의 질을 향상을 도모하는 것이기도 하다.

이러한 교사리더십은 먼저 기반하고 있는 리더십 관점에 기반하여 개념을 규정할 수 있다. 리더십에 대한 대표적인 두 가지의 관점 중 하나는 리더의 특성적 역할을 강조하는 것으로서 조직구성원들이 리더에게 기대하는 전문적 역할 수행의 전통적 관점과 조직 내 구성원들이 동등하게 분산적으로 영향력을 공유한다는 새로운 리더십 관점이 다른 하나이다.

먼저 교사역할에 대한 강조 영역에 기반하여 교사리더십의 개념이 정의할 수 있는데 Katzenmeyer & Moller(2001)는 교사의 역할을 촉진자, 안내자, 스터디그룹 인도자, 교육과정개발자, 업무책임자, 실행연구자로서 교사리더의 역할을 규정하고 교사리더란 교실과 교실 밖에서 리더십을 수행하는 교사로서 학생 및 동료 교사의 교수행위를 개선하는데 영향을 주는 것으로 보았다. 그들은 교사리더십을 “리더인 교사들이 교실 안과 밖에서 이끌고, 교사학습자와 교사리더들의 공동체에 기여하며, 다른 사람들을 향상된 교육적 실천으로 향하도록 영향력을 행사하는 것(38p)”으로 정의하였다.

변혁적 교사리더십을 서술한 York-Barr & Duke(2004)는 학자들의 다양한 연구를 분석하여 교사리더의 역할을 조정과 관리, 학교나 교육구의 교육과정 작업, 동료들의 전문성 개발, 학교변화/개선에 대한 참여, 학부모와 지역사회에 관계, 직업에의 공헌, 교사양성 교육이라고 규정하였다. York-Barr & Duke(2004)는 교사리더십에 대하여 학생의 학업성취 향상을 목표로 교수학습 방식을 개선하기 위하여 교사가 개인적으로나 공동체를 통해 학교 내 다양한 구성원들에게 영향

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

력을 미치는 것이라 정의하였다.

김영태(1999)는 수업지도, 생활지도, 학급운영, 학교업무, 학부모 및 지역사회와의 관계 등으로 교사의 역할을 규정하였다. 그는 교사리더십은 교사리더가 지닌 여러 활동과 역할을 통해 학생 삶을 변화시키는 것이 목적이라고 강조하며 이를 위해 특별한 능력을 소유한 교사가 학생이나 학부모 그리고 동료교사 및 지역사회를 대상으로 알맞은 영향력을 발휘하는 것이라 정의하였다.

황기우(2011)는 교사리더가 수행하는 역할의 범위가 광범위하다고 언급하며 팀의 리더, 노조대표, 보직교사, 교육과정의 개발자 등으로 역할을 정리하였다. 그는 교사리더십을 "교실안팎에서 리더십의 역할을 수행하고, 교사공동체에 참여하여 기여하는 한편, 동료교사에게 영향력을 발휘하여 교육행위를 개선하는 교사의 능력과 영향력"이라고 정의하였다.

김병찬(2005)은 교사리더십을 조직수준, 발휘대상에 따른 다면적이고 다차원적인 것으로 분류하고 교사의 역할을 수업지도, 생활지도, 학급운영, 행정업무, 전문성 개발, 대외관계로 구분하였다. 또한 그는 교사리더십을 "교사들이 학교에서 학교의 목표달성을 위하여 수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교사 관계, 행정업무, 학부모 관계 영역에서 학생, 동료교사, 학부모에게 발휘하는 목표지향적이며, 공동체적이고, 과업주도적이며, 전문적인 영향력"이라고 정의하였다.

다음으로 새로운 패러다임의 리더십 관점에서는 리더십을 특별한 대상의 타고난 특성이 아니라 구성원들의 상호작용 과정에서 드러나지는 영향력이라 보았다. Harris(2003)와 Gronn(2000)은 교사리더십에 대하여 구성원 간 상호작용의 과정 중에 나타나게 되는 집단적 현상으로서 한 개인에게만 나타나는 고정된 특성이 아니라 구성원들이 서로 영향을 주고받는 과정상에서 나타나게 된다고 하였다. 모든 교사는 잠재적 리더이므로 그들에게 내재된 리더십이 발휘될 수 있는 상황과 조건을 마련해주고 그들에게 권한을 위임하여 교장의 권한을 공유하게 하고 서로가 책임을 질 수 있는 체제의 구축이 필요하다고 주장하였다. "교사리더십은 공식적 역할, 책임, 일련의 직무가 주어지는 직위의 개념이 아니라, 교사라면 누구든지 일정한 기회가 주어지면 리더십을 실행할 수 있으며, 임무가 종료되면 다시 평교사로 돌아가는 유동적인 과정의 개념이다(Yukl, 2002)." 이병진(2003)은 새로운 패러다임으로서의 교사리더십이 기존의 교사리더십 개념과는 다른 개념

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

으로 완전히 바뀌게 되었다고 강조한다. 즉 기존의 교사리더십이 리더와 구성원의 관계에서 한정적인 역할만을 할 수 있었던 수직적 개념이라면 새로운 패러다임의 교사리더십은 구성원들이 협력적으로 다양한 업무를 서 수행하며 서로의 역량을 효율적으로 이용하는 수평적 개념이라고 하였다.

2) 교사리더십 논의 배경

교육현장에서 교사의 리더십은 1980년대 중후반이 되어서야 미국을 중심으로 본격적으로 논의되기 시작하였다. 이전에는 학교조직의 위계적이며 관료적인 구조적 특성상 리더로서의 역할을 온전히 수행하기 힘든 교사들보다는 학교의 실질적 리더인 교장의 리더십이 그동안 주목을 받아왔으며 주요 연구대상이 되어왔다. 그러나 리더십 패러다임의 변화와 국가침체의 위기에서 교육을 개혁하고 학교구조를 변화시킬 수 있는 효과적인 대안으로서 교사리더십이 주목을 받기 시작하였다.

“미국은 교육개혁과 교사전문성을 경험하면서 교육개혁에 기여하는 교사들의 능력과 역할에 관한 연구가 이루어졌고, 교사리더십은 교사의 동기부여, 권한, 자율성,권위의 형태로 이해되었다. 영국은 2003년 ‘The General Teaching Council for England′(GTCE)를 통해 교사리더십 탐구 프로젝트가 시작되었으며, 이 프로젝트는 실제 현장에 교사리더십의 자료를 제공하고 심층적으로 교사리더십을 탐구하면서 교사리더십에 대한 광범위한 연구를 전개하였다. 호주에서는 Crowther, Kaagan, Ferguson 과 Hann(2002)이 1996년부터 5년여에 걸쳐 교사리더들에 대한 사례를 연구하였다(최지혜, 2013).”

김병찬(2015)은 교사리더십에 관한 관심이 시작된 것은 1980년 후반 미국, 영국, 캐나다 등을 중심으로 교육개혁의 주체를 교사로 인식하기 시작했으며 이 시기에 우리나라도 비슷한 이유로 교사리더십에 관해 관심을 갖기 시작했다고 하였다. 그는 교사리더십 논의 배경에 대한 선행연구 분석을 통해 기존 개혁방식의 한계, 학교 재구조화 논의, 공동체주의 영향, 구성주의 인식론 등으로 주요 요인을 정리하였다. 그의 논의를 참고하여 교사리더십이 논의된 배경을 다음과 같이 정리할 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(1) 리더십 패러다임의 변화

일반적으로 리더십은 조직의 리더만이 지니는 특성과 행동특징을 활용하여 구성원들에게 영향력을 발휘하고 전문적 역할을 수행해 내는 전통적 리더십 개념과 조직 내의 구성원들이 분산적으로 영향력을 공유하여 역할을 수행하는 새로운 관점의 리더십 개념으로 분류될 수 있다. 교사리더십이 부상한 데에는 시대에 따라 변화해온 리더십 패러다임의 변화에서 이론적 논의 배경을 찾을 수 있다. 리더십은 시대의 흐름과 연구자의 접근방식에 따라 여러 방법이 활용되었으며 이에 기반하여 리더십의 개념도 달라지게 되었다.

리더십 연구의 초창기에는 리더의 선천적인 자질과 특성에 초점을 맞추었으며, 행동이론[1]은 특성이론 [2]의 한계를 넘어 리더의 행동에 대한 일정한 패턴을 밝히고자 하였다. 상황이론[3]은 행동이론과 특성이론이 밝히지 못한 연구결과의 일관성을 보완하기 위하여 리더십이 발휘되는 상황이나 조건에 따라 효과가 달라짐을 강조하였다. “새로운 패러다임 리더십의 출현은 과거의 리더십 연구가 독재적이고, 강력한 리더 지향의 연구에서 상황이나 구성원의 특성을 중시하며 이들과의 역학 관계와 상호작용을 강조하는 관점으로 연구의 방향이 이동했음을 알 수 있다(신재흡, 2002).” 윤정일 외(2004)는 초기 리더십 연구가 조직의 효과성과 생산성을 제고시키는데 초점을 두었으며 지도자의 영웅적인 관점을 부각시키고 조직구성원을 수단시하고 있다고 비판하였다. 이러한 연구에서는 조직구성원은 소

---

1) “행동이론(behavioral theory)은 개인변인과 상황변인을 행동의 중요한 결정요인으로 보고 지도자가 어떤 행동을 하는가를 주로 분석한다. Lewin, Lippit, White(1939)는 지도성 유형을 전제형, 민주형, 자유방임형으로 구분하고 민주적 지도성을 발휘할 때 생산성도 높고 구성원의 직무만족도 높다고 하였다(박희경, 2014).”

2) “특성이론(traits theory)은 지도자를 보통 사람들과 구별되는 다른 특성을 지닌 것으로 보고, 지도자로서의 기능 수행과 지위확보에 관련되는 성격특성을 분석하고 정리하여 지도자의 공통적인 특성을 찾는데 중점을 둔다. 특성이론은 기본적으로 모든 지도자는 특수한 성격을 지닌 소유자로, 지도자만이 그러한 특성이나 자질을 가진다(박희경, 2014).”

3) “상황론(contingency theory)에서 효과적인 지도성은 지도자의 개인적 특성, 지도자의 행위, 지도자의 상황요인들간이 상호작용에 의해서 결정된다. 그러므로 지도자가 지도성을 발휘하는 상황적 맥락을 고려해야 한다고 강조한다. 상황론은 지도자에게 가장 효과적일 수 있는 특성, 기능, 행동을 결정해주는 상황의 여러 측면을 확인하는데 관심을 두며, 상황에 따라 어떤 지도성 유형이 효과적인지를 설명한다(이병환, 장기풍, 김규태, 2012; 박희경, 2014, pp. 303-310에서 재인용).”

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

속감이나 존재감을 느끼지 못하고 좌절감과 소외현상을 겪게 된다고 하였다.

교사리더십에 대한 관심은 리더십의 패러다임이 감독자에서 실행자 중심으로 전환된 배경과 무관하지 않다. 후기 산업사회에 접어들면서 관료제의 수직적 권력구조를 대신할 재구조화, 분권화, 공동체주의, 구성주의 인식론이 등장하였다. 교사리더십은 부장교사와 같은 특정 지위에 있는 교사를 대상으로 소극적으로 시작되었지만 동료교사와의 협력적 학습을 통한 전문성 개발, 공유(shared)와 분산(distributed)을 강조한 리더십 등이 부각되면서 모든 교사를 대상으로 논의되고 있다(주현준, 2015).

Spillane(2006: 11~12)은 기존의 리더십이 결과와 효과성에만 의존해 리더십을 정의하고 있다고 지적하며 새로운 패러다임의 리더십이란 "조직 내 다른 구성원의 동기, 지식, 정서, 그리고 실행에 영향을 주기 위해 조직구성원들에 의해 설계된 것 혹은 영향을 주기 위해 의도된 것으로 이해되는 조직의 핵심적 과업과 연관된 활동에 관한 것" 이라 하며 분산적 리더십을 정의하였다. 또한 그는 새로운 패러다임의 분산적 리더십에서의 리더는 구성원과 상황의 상호작용에 의해 리더십의 경계가 확장되고 리더 확대의 양상을 띠게 되며 리더들과 구성원들은 상황과 상호작용하는 가운데 리더십 실행을 공동으로 구성하게 된다고 하였다. 이렇듯 전통적 패러다임의 영웅적 리더십 관점에서 구성원의 집단지성과 상호작용의 역동성을 중요시하는 새로운 패러다임으로의 리더십 부각은 교사리더십에 주목하게 된 중요한 배경이라 할 수 있다.

(2) 교육개혁 방식의 변화

교사리더십이 주목받게 된 또 하나의 요인은 기존 교육개혁 방식의 한계에 대한 반성을 들 수 있다. 1980년대 이전 주요 국가들은 교육의 질적 수준을 제고하기 위한 교육개혁을 중앙 정부 중심으로 추진하면서 교사를 교육개혁의 주체가 아닌 개혁의 대상으로 삼는 바람에 뚜렷한 성과를 거두지 못하였다. 기존의 하향식 교육개혁은 교사의 자율적인 교육활동을 위축시키면서 과도한 부담을 주게 되어 의도했던 성과를 거두기 어렵다는 것이 증명되었다. 결국 교육에서의 변화는 소수의 리더에 의해서라기보다는 학교조직 전반에 걸쳐 모든 구성원들이 리더로서의 자질을 갖추고 능력을 발휘할 수 있을 때 소기의 목적을 달성할 수 있

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

음을 공감하게 하였다(류윤석, 2009).

“미국과 영국 두 나라는 국가의 위기나 침체의 원인이 교육의 부진에 있음을 인식하고 교육개혁을 국가의 핵심 과제로 삼아 박차를 가해왔다. 하지만 개혁의 성과는 의도하는 만큼 크지 않았으며 뚜렷한 진전을 보여주지도 못했다. 여러 검토 과정을 거쳐 그 원인 중의 하나가 국가주도, 혹은 학교행정가주도의 개혁이었음을 인식하고, 교사들을 교육개혁의 주체로 삼고자 하는 새로운 방향을 정립하게 된다.”(김병찬, 2005; holmes group, 1990, 1995) 교육환경의 변화, 지식기반 사회의 도래는 조직의 유연화를 초래하면서 교사들에게 새로운 역할과 역량을 요구하게 되었고, 학교 교육의 효과성 확보를 위해 교사 리더십의 필요성을 인식하게 되었다(Suranna & Moss, 2002). 새로운 교사 리더십은 학교를 재구조화 하고, 구성원 간의 관계를 촉진하며, 전문가로서의 성장 모델을 제시하는 한편 학교변화를 촉진하고 현실에 대한 대응능력을 강조하는 점에서 교육개혁을 성공으로 이끄는 효과적인 수단으로 각광을 받아 왔다.(Silva et al, 2000).

이와 같이 교사를 교육개혁의 주체로 인식하고 다양한 교사의 역할에 대한 이해가 새로이 형성되면서 교사리더십에 대한 연구는 본격적으로 이루어지기 시작하였다. 연구의 결과는 학교현장을 개혁하는 핵심 요인이 교사리더십임을 밝히고 교육개혁의 실패는 결국 교사리더십이 부재한 까닭이라고 하였다(Danielson, 2006; Liberman, 2002; Gronn, 2000; Lambert, 1998; Harris, 2002; 김병찬, 2007 참조, 정광희 외, 2008). Shulman(1986)은 학교의 교육을 개혁하기 위해서는 본질적인 교육의 목적을 벗어나서는 안 된다고 지적하며 스스로 늘 학습하는 교사와 상호작용함으로써 학생이 배울 수 있는 제도를 형성한다고 하였다. 학교를 학생중심의 교육적 환경으로 만들고 싶다면, 우선적으로 교사중심의 교육적 환경이 조성되는 학교가 되어야 한다고 주장하였다.

이렇듯 교육을 개혁하는 데 있어 교사는 현장에서의 실행과 핵심적인 역할을 담당할 이들로서 개혁주체로서의 교사역할에 대한 중요성 인식이 교사리더십에 주목하게 된 배경이라 할 수 있다.

(3) 학교 재구조화 논의

교사리더십은 또한 위계적 성격의 학교를 재구조화하기 위한 논의와 관련이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

있다. “공립학교의 위계적 성격은 19세기 산업체 모형에 근거를 두고 있는데, 이는 관리자로서 행정가와 노동자인 교사의 필연적인 적대관계를 가정한다. 19세기 공장노동자처럼 모든 교사는 평등한 지위를 가지며, 리더십의 기회는 극히 제한되었다. 이러한 전통적 모형의 심각한 결점을 인지하면서 1980년대에 쏟아진 미국의 학교개혁에 관한 보고서들(예를 들어, Action For Excellence, A Nation At Risk, A Place called School, America 2000 등)은 교사들에게 학교를 재구조화하는 데 리더십을 제공할 것을 강하게 권하고 있다. 보고서들은 교사가 교실수업의 중핵이며 교사의 의사결정력을 학교전반의 리더십 활동으로 확대시킬 것을 인정하는 새로운 역할 창출의 중요성을 강조한다(김영태, 1998).” Sergiovanni(1994)는 학교재구조화란 위계적 구조의 학교체제를 탈피하여 공동체로서의 학교체제를 지향하는 것이라고 하였다. Davidson & Dell(2003)은 교사리더십과 연계된 학교재구조화 논의에서 교원선발, 수업향상, 교사수행평가, 교사멘토링 등이 중요한 역할을 담당하게 된다고 하였다.

이윤식(2006)은 학교를 재구조화는 과정에서 수평적이고 협력적인 교사리더십이 절실하게 요구되므로 학교 행정가와 교사는 협력적인 관계를 형성하고 교육목표 달성을 위해 적극적으로 함께 노력해야한다고 하였다. 또한 학교조직이 학습공동체로서 거듭나기 위해 리더와 구성원의 주체적인 참여와 협력이 필요하고 교사를 비롯한 학교의 구성원들이 함께 학교의 비전을 공유하며 의사결정의 과정에 교사들이 적극적으로 참여하여 동료들 간의 협력활동을 도모해야 한다고 강조하였다.

교사에게 리더가 아닌 추종자로서의 역할 만을 요구해왔던 전통적인 학교구조에서 교육개혁을 위한 협력적 공동체로서의 학교구조 변환은 교사들에게 새로운 역할을 요구하고 있다. 이러한 학교 재구조화 논의는 교사리더십에 주목하게 된 주요 요인이다.

(4) 교사학습공동체 조직

교사리더십은 교사들이 학습공동체를 조직하여 서로의 전문성을 교환하며 협력을 도모하는 학교문화 속에서 주목을 받게 되었다. Lambert& Gardner(1995)에 의하면 전통적인 학교구조에서 조직구성원들은 리더와 추종자로 구분되어 추종

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

자는 리더에게 순종해야 했지만 공동체주의가 중심이 되는 조직에서는 리더 뿐만 아니라 모든 구성원의 주체적이며 자발적인 참여와 서로 간의 협력을 중시한다고 하였다. 이러한 공동체 조직으로서의 학교구조에서는 리더의 리더십도 중요하지만 구성원들의 리더십이 강조된다. 그들은 특히 학습공동체로서의 학교조직에서 교사들의 리더십은 학교의 지속과 발전을 위해 중요한 요소로 인식되고 있다고 강조하였다.

교사학습공동체 내에서 모든 교사들은 협력자로서 교육현장의 바람직한 교육활동 실행을 위해 지속적으로 상호작용하며 주체적인 전문성과 리더십을 발휘하게 된다. 모든 교사들이 동등한 자격으로 전문성을 교환하고 이를 신장시키며 이를 통해 주체적 리더십을 각성하는 데 있어 교사학습공동체는 중요한 역할을 하게 되었다.

(5) 학교자율화 방향으로 정책의 전환

국내의 교사리더십 연구는 단위학교 책임경영제와 학교자율화를 실현하기 위해 교사리더십이 핵심요인으로 부각(주현준, 김민희, 박상완, 2014)되기 시작하며 활발히 연구되기 시작하였다. 교육행정기관이 갖고 있던 교육과정・인사・재정 등에 대한 권한을 단위학교로 이양하고 단위 학교의 모든 구성주체들이 다양한 방식으로 결정 권한을 나눠 갖는 학교 단위 책임경영제[4](김성열 외, 2005)가 학교현장에 시행되며 교사리더십에 대한 관심이 모아졌다. 그동안 교육부, 교육청, 단위학교장으로 이어지는 위계적 구조의 교육행정 조직체계에서 학교경영에 관련된 제반사항의 결정구조는 학교장에 집중되는 측면이 강했다. 그러나 단위학교 책임경영제가 시행되며 권력집중이 분산되고 교사를 비롯한 다양한 학교구성원들에게 책임경영에 관한 권한이 이양되기 시작하였다. 이러한 변화는 교사들에게 교육과정과 학급운영에 관한 자율적 책무성을 요구하였으며 이에 따라 교사리더십의 필요성도 부각되었다.

---

4) 학교 단위 책임 경영제는 교육행정기관이 가지고 있던 교육과정 · 인사 · 재정 등에 관한 권한을 단위 학교로 이양하는 것을 특징으로 한다(김성열, 2001;Caldwell. B.J,1994). 학교 단위 책임경영제는 일차적으로는 교육행정기과 단위 학교와의 관계를 규정하는 방식이며 학교장, 교사, 학부모, 학생 등 단위 학교 구성주체들이 다양한 방식으로 결정권한을 나눠가지는 것을 특징으로 한다(김성열, 2001).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

또한 교육과학기술부가 2008년 4월 15일 발표한 '학교자율화 추진계획'에 근거한 학교자율화 정책은 다양하고 질 높은 교육을 위한 학교중심 자치기반 마련을 위해 자율성을 저해하는 29개 지침의 즉시 폐지와 규제성 13개 법령 조항의 정비 등을 주요 내용으로 하고 있다(정일환 외, 2010). 이러한 학교자율화 추세에 힘입어 혁신학교, 자율형 공립고등학교, 교장공모제 등의 다양한 자율형 학교들이 등장하여 학교운영, 교육과정과 수업, 의사결정 구조에서 모든 학교 구성원의 참여와 자율적 책무성에 기반하게 되었다. 이러한 교육개혁의 다양한 의사결정 구조의 현장에 교사의 역할에 대한 기대가 높아지는 추세와 맞물려 교사리더십은 부각되었다.

이와 같은 리더십에 대한 패러다임의 변화와 교육리더십 영역의 확장 그리고 학교구조와 제도의 변화로 인한 적극적인 교사역할에 대한 기대가 교사리더십이 부각되어 주목받게 된 배경이라 할 수 있다.

3) 교사리더십에 대한 주요 논의와 중요성

(1) 교사리더십과 교사전문성에 대한 논의

교사리더십 연구에 있어서 교사전문성 논의는 매우 중요하지만 아직까지 교사전문성과 교사리더십 개념 간의 관계에 대한 본격적인 연구는 거의 없는 실정이다. 교사리더십을 교사전문성 관점에서 살펴보는 것이 필요한 이유는 국내의 교사리더십 연구는 주로 교사 과업영역을 중심으로 개념정의가 시도되어 왔는데 이는 교사전문성 영역의 내용과 유사성을 보이고 있으며 교사리더십 개념정의 역시 교사전문성 개념을 배경으로 이루어진 것으로 보여지기 때문이다. 교사전문성과 교사리더십의 차이를 분명히 구별지어 비교분석하기에 그 경계는 분명하지 않으며 교사전문성과의 관계를 정리해보는 관점에서 교사리더십의 개념을 정의할 필요가 있다.

이 두 개념의 관계에 관하여 정광희 외(2008)는 교사전문성과 교사리더십은 서로 상대의 개념을 구성하는 내용요소가 되며 교사전문성은 교사리더십의 기본 속성이자 요소이며 원천으로 전문성 없이 리더십을 발휘하기 어렵다고 하였다. 교사리더십은 교사의 전문성에서 한 단계 앞으로 나간 발전적 의미를 갖는 것으로서 "목적을 향해 나가는 역동성, 추진성, 목적달성을 향한 집중과 열의, 헌신의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

측면에서 보면 '전문성'은 '리더십'에 비해 상대적으로 정적이고 평면적인 특성을 갖는다."(정광희 외, 2008) 전문성은 능력에 초점을 맞춘 개념으로 이것이 발휘되는 상황적 맥락이나 대상과의 관계적 요소에 큰 비중을 두지 않는 반면 교사리더십은 주체인 교사가 능력을 발휘하여 관계 대상에게 어떤 영향력을 미치는 것으로서 상황적 맥락, 대상과 영역을 전제로 작용하게 된다고 하였다. 전문 지식과 기술 등 인지적 측면과 이를 활용하는 능력에 초점이 맞추어진 교사전문성에 비해 교사리더십은 교사전문성을 바탕으로 열정 및 헌신 등의 정서적 측면과 현실 상황과 맥락에서 역동성, 추진력을 통한 영향력을 강조한다. 그에 의하면 교사리더십은 교사전문성을 기반으로 관계구조 안에서 작동되는 영향력이라 정의할 수 있다.

결국 교사리더십과 교사전문성의 관계에 있어서 두 개념의 차이를 대립적으로 비교하는 논의는 중요하지 않다. 주현준(2015)은 "교육의 질이 교사의 질을 넘지 못한다."는 의미에서 "교사의 전문성은 리더로서의 교사가 반드시 갖추어야 할 자질이자 역량"임을 강조하였다. 류윤석(2009)은 교사리더십은 교사전문성을 촉진하는 방향으로 개발하여야한다고 언급하며 학교교육의 우수성을 보장받기 위하여 교사전문성이 확보되어야 한다고 강조하였다. 이렇듯 교사전문성 관점에 기반하여 본 교사리더십의 개념은 교사전문성을 기반으로 공동체적 관계의 상황에서 교사의 열정 및 헌신을 통해 미치는 영향력이라고 정의할 수 있다.

교사전문성이 바탕이 되지 않은 교사리더십은 발휘될 수 없겠지만 교사리더십이 없는 교사전문성 역시 예측이 불가능한 교육현장의 다양한 문제 상황에서 바람직하고 역동적인 문제해결력과 실행능력을 담보하지 못할 것이기에 본 연구에서는 이 두 개념을 상호보완적인 관계로 보려한다. 교사라는 직무 실행에 있어 교사전문성에 기반한 교사리더십이 필요한 이유는 '가르친다'는 교사 직무의 본질이 단순히 지식을 전달하는 것으로 그치는 것이 아니라 교사의 정체성이 스며있는 그의 삶을 통해 학생들에게 바람직한 영향을 미쳐 그들의 배움과 성장을 독려하는 것이기 때문이다. 공교육 현장의 교사들에게 학원 강사들의 교과전문성과는 다른 교사리더십이 필요한 이유이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<그림 Ⅱ-1> 정광희 외(2008)의 연구를 재구성한 교사전문성과 교사리더십의 관계

(2) 교사리더십과 수업리더십에 대한 논의

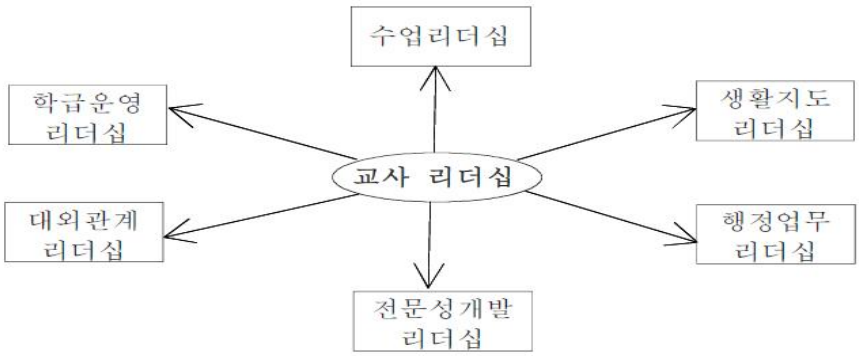
교사리더십 개발에 있어서 교사가 자신 직무의 본질을 무엇으로 인식하느냐는 매우 중요한 문제이다. 리더는 자신의 직무본질을 깨달은 이로서 전문성에 기반한 사명감과 열정 그리고 헌신의 리더십은 그 지점에서부터 시작된다 할 수 있기 때문이다. 교사가 리더십을 발휘해야할 본질적이며 핵심적인 영역을 명확히 정리하기란 쉽지 않지만 국내 교사리더십 연구에서는 이를 교사리더십의 핵심 과업영역으로 정리하여 대체로 수업, 생활교육, 학급경영, 행정업무실행, 외부사회관계, 전문성개발 등으로 나누고 있다(김영태, 1998; 박영숙 외,1999; 김병찬, 2005; 정광희 외, 2008).

하지만 교사리더십의 핵심 과업영역은 각 영역간의 성격이 다르고 각 영역별로 교사보다 뛰어난 각 분야의 전문가가 이미 학교현장에 상주하고 있는 상황이라 교사가 모든 핵심 과업영역에 대하여 제대로 된 교사리더십을 발휘하기란 쉬운 일이 아니다. 따라서 교사직무 본질에 가장 가까우며 핵심적인 과업에 집중하여 교사리더십의 개념 정리가 이루어져야할 필요가 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<그림 Ⅱ-2> 과업영역별 교사리더십 분류



출처: 김병찬, 2005, p. 133.

이에 대하여 김영태(1998)는 교사의 가장 중요한 당면 과제이며, 그들에게 가장 큰 비중을 차지하는 주요 영역으로 수업전문가로서의 교사리더십은 교사리더십의 핵심 요소라고 하였다. 또한 이동배(2012)는 교사리더십의 영역 가운데 가장 많은 비율을 차지하며 타 직종의 리더십과 차별화 될 수 있는 부분이 바로 교사의 수업리더십이라 하였다. 이렇듯 교사리더십의 여러 핵심과업 영역 중 수업리더십은 교사리더십의 가장 본질적이고 핵심적인 영역이라 할 수 있다. 수업리더십은 교사리더십을 일반적인 리더십과 차별화시키는 가장 중요한 특성을 지닌 영역이자 교사리더십의 본질적이며 핵심적인 특성을 보여주는 영역으로서 강조되고 있다. 수업전문가로서의 교사리더십은 교사리더십의 과업 영역 중 수업리더십이라 규정되어진다.

Irwin(1985)은 교사의 가장 핵심적이며 우선적인 직무는 수업이고 수업은 목표의 형성, 교수전략의 선택, 학습의 강화, 그리고 학생진보의 평가 등의 4단계 과정으로 정의되며 수업을 통해 교사는 학생을 인지적이고 정의적이며 신체적으로 건강하게 발달하고 변화할 수 있도록 해야 한다고 하였다. 이러한 과정은 교사의 일상적인 중요한 수행활동이며 교사는 학생의 수준을 고려하여 교육과정과 수업의 내용을 재구성하고, 학생들이 처한 환경과 상황에 알맞은 교수기법과 방법을 선택하는데 있어서 리더십을 발휘해야한다고 하였다. 교사의 수업리더십은 과업수행을 위한 당면 과제이고 교사는 수업으로서 성공과 실패를 평가받아야 하며

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수업리더십의 중요성을 강조하였다.

이렇듯 교사리더십 개념의 핵심 영역으로서 수업리더십의 중요성에도 불구하고 정광희 외(2008)의 연구에서 역설적이게도 국내 교사들의 수업리더십 수준이 생활지도나 학급경영 영역에 비해 낮은 편이라는 결과로 나타났다.[5] 이는 국가교육과정이 지배하는 학교구조에서 교사의 자율성과 주체성이 보장되는 영역이 단위 수업에 한정된다는 생각이 만연한 한국 교육계의 현실과 학계의 풍토가 적극적 수업리더십으로서 교육과정리더십에의 접근을 가로막고 있는데 원인이 있다고 볼 수 있다. 또한 교사의 수업전문성이 부각되지 못한 이유에 대하여 이광원(2003)은 가르칠 내용이 정해져 있는 한국 교육현실의 모순과 교육과정상에서 제안되는 교육목표와 내용선정의 원천에 대한 교사들의 무관심이 그 원인이라 하였다. 이러한 현실에서 교사들은 교육과정 문서를 무비판적으로 수용하며 능동성이 배제된 교사전문성에 대한 그들의 이해는 수업의 과정에서 교사의 독특성과 특수성을 사라지게 만들었다고 하였다. 그로 인해 교사전문성은 '방법과 절차 중심의 수용적 전문성' 논의가 중심을 차지하게 되었다고 하며 수업기술 중심의 교사전문성 논의에 대하여 비판하였다. 이와 같이 교사들이 적극적으로 수업리더십을 발휘하기 힘든 국내 교육현장의 현실에 대하여 이혁규(2015)는 "40분 단위 교과서 차시중심의 수업구조 내에서 교사는 교육과정이나 교과서의 앞이 아니라 뒤에 있는 종속적인 존재로서 주어진 교육내용을 잘 전달하는 방법을 습득하고 행하는 방법적 전문가"라고 언급하며 수동적인 수업리더십으로서의 교사리더십의 한계를 지적하였다.

교사는 단순히 교육과정을 전달하는 수업기술자가 아니라 교육과정전문가로서 단위 수업의 기반이 되는 교육과정을 총제적인 관점에서 주도적으로 설계, 실행, 평가하는 적극적 수업리더십을 발휘해야한다. 이에 대하여 소경희(2003)는 지금까지 계획된 교육과정은 특별한 전문가들의 영역이고 교사는 전문가들이 만든

5) "한국 교사의 리더십은 발휘 영역별로는 생활지도영역에서 가장 높고, 그 다음이 학급운영, 수업지도, 학부모관계, 행정업무, 동료 간 교육활동 순으로 나타나고 있다. 학교교육에서 교사의 리더십이 가장 중요하게 발휘되어야 할 직무영역이 수업지도라고 할 때 이 결과는 수업에 대한 한국 교사의 인식과 리더십에 대한 재검토, 그리고 향상 조치가 필요함을 시사해 준다. 이는 교직문화의 특징을 결정짓는 중요한 요인으로 간주되는 동료교사와의 교육활동이 크게 낮음에 대해서도 마찬가지이다(정광희 외, 2008; 173p)."

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교과서나 지도서를 수업 내에서 해석·전달하는 실행가로서의 역할만을 요구받아왔지만 이제 교사들이 단순한 수업 '실행'을 넘어 실행 '이전'과 '이후'를 총체적이며 포괄적으로 아우르는 교육과정 전문가로서 적극적 수업리더십을 발휘하는 역할을 수행해야 한다고 강조하였다. 또한 주현준 외(2015)는 교사는 더이상 국가교육과정을 전달하는 역할에 머무르지 말고 교육과정을 스스로 재해석하고 이를 학교현장에 알맞게 구현하여 실행하는 실천자로서, 그들의 전문성을 기반으로 학교현장의 변화와 혁신을 이끌어내는 리더역할을 수행해야 한다고 하였다. 수동적이 아닌 적극적으로 수업리더십을 발휘한다는 것은 교사가 단위 수업의 배경이 되는 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 반성적 실천과정으로서 수업을 구성하여 실행한 후 평가하고 이를 다시 환류하여 학생의 학업성취를 위한 수업을 질을 개선시키는 과정에 주도적인 전문가로서의 역할을 하며 영향력을 미치는 것이다. 이처럼 적극적 수업리더십을 발휘하기 위한 기반으로서 수업전문가인 교사에 대해 이광원(2013)은 교사는 자신이 가지고 있는 실천적 경험을 바탕으로 교육과정을 해석하고 교육과정이 구현하려는 적용의 범위와 깊이를 극대화하는데 이러한 교사는 스스로 의미를 구성하는 주체적이고 능동적인 교직관을 갖게 된다고 하였다. 그가 언급한 '스스로 의미를 구성하는 주체적이고 능동적인 교직관을 갖게된' 교사는 교사리더십을 효과적으로 발휘하고 있는 교사이다. 진정한 교사리더십을 발휘하기 위해 수업리더십은 핵심적이고 본질적인 영역이자 교사리더십 그 자체이다.

(3) 교사리더십의 중요성

그동안 우리 교육현장에서 리더십의 주체는 교장이나 교육행정가였고 교사는 그들 리더십의 대상이었다. 그동안 교육현장에서 교사들의 리더로서의 권한은 극히 제한적이었으며 이러한 이유로 인해 교육행정가나 교장리더십에 비하여 교사리더십은 주목받지 못했다. 이는 교육개혁이 그동안 성공하지 못한 핵심적인 원인으로서 이에 대해 김재희(2013)는 1인 리더십에 의존한 교육개혁은 리더십의 단절로 인해 지속적으로 이루어져야할 교육개혁 달성을 어렵게 하며 이러한 문제를 해결하기 위해 전통적인 리더십 이론에서 벗어나 교육개혁의 의미있고 지속적인 확산을 이끌어 낼 수 있는 방법에 대한 연구가 필요하다고 하였다. 이는

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

성공적 교육개혁 수행을 위한 대안적 리더십으로서의 교사리더십이 주목받는 이유이다. 교육개혁에 있어 교사리더십의 중요성에 대하여 황기우(2008)는 교사리더십은 교사리더, 동료교사, 학생에 대한 영향력의 효과를 높여서 학교개혁에 지대한 공헌을 할 수 있다고 강조하였다. 이렇듯 성공적이며 지속적인 교육개혁과 학교현장의 혁신적 변화를 위한 미래의 대안적 리더십으로서 교사리더십은 다음과 같은 의미에서 중요성을 지닌다.

첫째, 교사리더십은 교사의 효능감에 매우 중요한 영향을 미친다. 교사효능감이란 학습자들의 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 교사 스스로 믿거나 확신을 가지는 것이라 정의된다(Gusky & Passaro, 1994). 교사 자기효능감의 긍정적인 영향에 대해 최상균(2012)은 교사효능감은 교수와 학습에 바람직한 영향을 미치며 이는 학생들에게도 영향을 미쳐 강한 동기를 부여하고 그들의 자존감 과 효능감을 향상시킨다고 강조하였다. 교사의 리더십은 그들의 본질적인 책무인 학생들의 학습과 교육활동에 그들이 긍정적인 영향을 미치고 있다는 교사들의 확신을 바탕으로 발휘될 수 있다. 따라서 교사가 교육활동에서 스스로를 주체적 리더로 인식할 수 있어야 긍정적인 자기효능감을 형성하게 되는 것이다. 이렇듯 교사리더십은 교사의 자기효능감에 긍정적인 영향을 미쳐 교육현장에서의 바람직한 교육활동 수행을 가능하게 한다는 의미에서 매우 중요하다.

둘째, 교사리더십은 교사 스스로 뿐만 아니라 동료교사들에게 바람직한 영향을 미쳐 교육현장을 변화시킨다. 이에 대하여 Katzenmeyer & Moller(2001)는 교사리더는 보다 나은 교육활동을 위해 교실경계를 넘어 동료 교사들과의 공동체를 통해 다른 이들에게 영향을 주며 리더십의 결과에 대해 함께 책임을 지게된다고 강조하였다. York-Bar & Duke(2004)는 교사리더십에 대하여 바람직한 교육활동을 목적으로 교사리더 및 학교현장의 다양한 구성원들을 이끌고 그들에게 긍정적인 영향을 미쳐 교육이 질적으로 향상되는 결과를 가져온다고 하였다. 학교현장의 복잡하고 예측불가한 다양한 상황을 혼자서 마주해야하는 교사들이 무기력에 빠지지 않고 현장을 변화시켜낼 수 있는 가장 현실적인 대안은 교사들간의 연대이며 이는 공동체를 기반으로한 교사리더십의 공유를 통해 이루어질 수 있다. 강요된 의식고양으로서의 교사리더십 발휘가 아닌 동료교사로부터 자연스럽게 긍정적 영향을 받아 변화에 주도적으로 참여하는 교사들의 자발성이 교사리

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

더십에서는 매우 중요하다.

셋째, 교사리더십은 성공적인 교육개혁을 위한 효과적인 전략의 하나로 기능할 수 있다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 황기우(2008)는 교사리더십은 학교를 변화시키는 강한 원동력이자 역량으로서 미래시대에 대비하는 효과적인 변화전략이자 영향력이라고 강조하였다. 또한 그는 교사리더십이 효능감 향상 및 긍정적 영향 등으로 교육공동체 구성원 모두에게 유익함을 제공하여 학교개혁을 촉진할 수 있다고 하였다. 교육개혁을 위한 교사리더십의 잠재적 역량 중요성에 대해 Katzenmeyer & Moller(2001)는 잠재되어 있는 교사들의 리더십이 깨어나 발휘되게 될 경우 진정한 학교의 변화를 가져오게 될 수 있을 것이라고 역설하였다.

2. 교사리더십 개발에 대한 접근

학교현장은 너무나 빠르게 변화하고 있으며 까다롭고 예측불가한 현장의 상황들은 교사들에게 이를 해결할 수 있는 역량과 학생을 비롯한 교육현장의 구성원들에게 알맞은 영향력 발휘를 요구하고 있다. 이런 상황에서 교사리더십은 특별한 교사의 타고난 특성이 아니라 모든 교사들에게 기본적으로 내재된 잠재력으로서 이를 개발하여 효과적으로 발휘할 수 있다는 관점으로 보아야할 필요성이 커지고 있다. 그래야만 교육현장에서 개혁을 실행하여 실질적인 변화를 가져올 주체로서 교사의 바람직한 역할을 기대해 볼 수 있기 때문이다. 일상적으로 수업을 하고 학생을 지도하는 교사들은 이미 리더로서의 역할을 수행하고 있으며 Strodl(1992)은 특정 교사가 아니라 모든 교사가 리더의 역할을 수행해 왔으며 리더십을 가지고 있다고 하였다. 가르치는 행위와 리더 역할의 불가분 관계에 대하여 Gardner(1993) 역시 모든 리더는 가르치고 또한 모든 위대한 교사는 지도한다고 하였다. 이에 본 장에서는 교사들의 바람직한 리더십 개발을 위해 그동안 실행되어왔던 전통적 접근 방식을 고찰하고 그 한계에 대한 대안으로서의 교사리더십 개발 접근 방식의 형태와 특성에 대하여 알아보고자 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

1) 교사리더십 개발에 대한 전통적 접근

(1) 전통적 접근 방식

교사리더십 개발에 대한 전통적 접근방식은 대부분 기존의 리더십개발 프로그램이나 교사전문성 개발을 위한 교사연수와 같이 제도화된 교육훈련 형태로서 일정 기간 동안에 집중적으로 이루어져 왔다. 기존 국내외 선행 연구에 나타난 교사리더십 개발의 노력들에 대하여 김병찬(2015)은 특정 교사들을 대상으로 특정 영역의 리더십을 함양하는데 초점이 맞추어져 프로그램의 형식으로 이루어져 왔다고 하였다. 또한 주현준(2015)은 전통적 접근방식에서는 공식적이든 비공식적이든 교육이나 훈련을 통해 의도적으로 교사리더십이 개발되는 것에 초점이 맞추어진다고 하였다.

Yukl(2002)은 리더십 개발이란 리더십의 다양한 역할과 과정에서 효과적으로 능력을 발휘할 수 있도록 능력을 확장하는 것이라고 하며, 리더십을 개발하는 유형을 공식적 훈련(formal training)과 개발활동(developmental activities)그리고 자기조력활동(self-help activities)으로 나누었다. 그가 분류한 리더십 개발 유형 중 공식적 훈련(formal training)과 자기조력활동(self-help activities)은 리더십 개발을 위해 이루어져오던 전형적인 전통적인 접근방식에 해당한다.

공식적 훈련 유형의 리더십 개발 방식에서는 주로 집합식 교육을 통한 개인의 역량강화에 초점을 맞추게 되는데, 연수원에서 교육전문가에 의해 일정 기간 동안 이루어지는 단기 워크샵 프로그램이나 대학과 연계한 코스 교육 등이 해당된다. 국내 교사리더십 개발에 대한 기존 접근방식은 대부분 이에 해당하며 리더십 개발을 위한 프로그램 적용(김옥희・최인숙, 2005;이윤식, 2005;박호근, 2006;배정우, 2007)의 형태로 이루어져 왔다. 미국 TLP(Teacher Leadership Project)프로그램도 이에 해당하는데 이는 교육공학 기술을 학교교육과정에 적용시킬 목적으로 일정교사들을 선발하여 교육공학 기술을 활용하고 돕는 지도성을 길러주는 프로그램이다(김병찬, 2010; Brown & Rojan, 2002). 이러한 형식의 교사리더십 개발교육은 특정 장소에서 전문가에 의해 교사에게 부족한 지식과 기술을 보충하는 방식으로 이루어진다.

자기조력활동 방식의 접근은 교사리더십 개발을 위해 조직된 교육활동을 독서, 비디오나 오디오 시청, 컴퓨터 프로그램이나 온라인 수강과 같은 활동을 통해 개

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

인적으로 이수하는 것이다. 이는 교사리더십 개발과 역량강화를 위해 의도적으로 조직된 단선적인 교육활동이나 프로그램을 개별적으로 수행한다는 차이점이 있을 뿐 교사가 수동적으로 교육활동을 수용한다는 점에서 공식적 훈련 유형의 접근방식과 크게 다르지 않다.

개발활동 방식의 접근은 직무과제와 연계하여 수행되는데 경험학습이 강조된다는 점에서 공식적 훈련이나 자기조력활동과는 차별성을 지닌다. 하지만 의도적으로 조직된 직무수행 과제 중심의 프로그램 활동의 일환으로서 이와 연계한 코칭, 콘설턴트, 멘토링 활동에 국한되며 일상직무 수행시의 우연적 학습은 이에 해당하지 않는다. 영국의 Canterbury Christ Church University College가 주축이 되어 추진한 석사학위과정의 학교중심 교사지도성 개발프로그램(김병찬, 2010; Frost & Durrant, 2002)이 하나의 사례라 할 수 있다. 이는 대학과 연계하여 교사가 자신의 관심 사항을 토대로 발달과업을 수행하며 교사리더십을 개발하는데 긍정적인 효과를 보았지만 지역교육당국과 대학에 의해 의도적으로 조직된 프로그램 중심의 접근으로서 학교현장에서 일상적 직무 수행시 교사의 성찰이나 실천적 지식의 중요성을 간과하였다는 점에서 전통적 접근방식과 차별성이 없다고 볼 수 있다.

위와 같은 교사리더십 개발을 위한 기존의 접근방식은 전문성 개발을 위해 행해져 왔던 현직 교사연수 방식과 유사하며, 기술적 합리성(technical-rationalty)에 기반을 두고 있다. 기술적 합리성(technical-rationalty)이란 도구적 합리성이라고도 말해지며 주어진 목적을 이루기 위한 가장 효율적인 수단을 추구하는 것이 가장 합리적이라고 보는 관점이다. 이러한 기술적 합리성의 특징에 대하여 베버는 효율성(efficiency), 계산가능성(caculabilaty), 예측가능성(predictability), 통제(control)의 강화라고 보았으며, 이러한 합리성의 의도적 추구 태도와 제도화되는 양상과 지향성이 합리성을 의미한다(배동인, 1991). 베버는 이러한 합리성의 전개과정이 인간의 삶을 주술에서 벗어나게 하였으며, 계산가능성을 통하여 세계의 모든 것을 해석하고 지배할 수 있게 하였다고 하였다. 그는 이러한 합리성의 발달로 인하여 인간이 '계산 불가능성'에서 벗어나고 합리적으로 사고하고 행동할 수 있게 되었으며 자신이 가진 지식에 따라 가장 적합한 수단을 선택하여 목적을 이루기 위해 행위 한다고 하였다(마상훈, 2015; Max Weber, 1958).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이러한 교사리더십에 있어 기술적 합리성(technical-rationalty) 논의는 실증주의(Positivism)적 논리에 근거하고 있다. 실증주의(Positivism) 논리는 인과법칙에 의거하여 모든 변화의 원인 설명을 해야 한다는 과학적 탐구방법에 기초한다. 과학적 탐구방법에 근거한 지식은 과학적 사실이어야 하며 일반화에 의한 설명이 가능해야 한다. 이러한 실증주의적 인간관은 행동주의와 같은 심리학과 과학적 교육학 등의 인문과학에도 영향을 미쳤다. 관찰가능하고 측정가능한 행동에 관한 연구를 중심으로 하는 Skinner의 행동주의와 학습자의 결핍된 부분을 처방하는 것이 교육이라는 Tyler의 교육과정 개발모형이 대표적인 예이다. Eisner(1988)는 실증주의가 교육의 과학화 운동을 전개시켰으며 이를 위해 사회적 효율성, 과학적 경영, 실험주의 이론, 심리학적 측정의 아이디어를 차용하였다고 하였다.

Tyler(1949)는 교육이란 인간의 행동을 변화시키는 과정이고 교육목표는 교육기관이 의도적으로 달성하고자 하는 학습자의 행동변화를 의미하며 교육과정은 이러한 교육의 기본목표를 달성하기 위해 필요한 계획이라고 하였다. “Tyler의 이론은 ‘8년 연구’(the eight-year study)라는 경험-과학적 연구방법론이 동원된 실험연구를 배경으로 하고 있다. Tyler에게 교육과정은 교육목표 달성을 위한 수단일 뿐이다. 또한 이것은 언제 어디서나 적용될 수 있는 원리로서 교육과정에 대한 ‘처방’을 내리고 있다. 그의 이론은 목적-수단 접근, 행동주의적 목표진술, 탈역사성, 기술적 합리성, 과학적인 학습 경험 등을 상정하고 있는데, 이러한 것들이 모두 실증주의 패러다임의 특징이다.“(김성림, 1995:3)

교사전문성을 비롯한 교사리더십 개발을 위해 이루어져온 기존의 교사교육을 위한 연수나 교육활동은 이러한 실증주의(Positivism)논리에 기반한 기술적 합리성(technical-rationalty)의 관점으로 설계되고 조직되었다. 이와 같은 전통적 접근방식에서는 과학적 이론이나 학문적 지식을 적용하여 실제 문제를 해결하는 것을 전문가의 실천이라 보고 있으며 따라서 적절한 과학적 이론이나 방법을 찾아 문제를 해결하는 방식으로 교사교육을 위한 교육과정을 구성하였다.

(2) 전통적 접근 방식의 한계

기술적 합리성에 기반한 전문성 관점에 대하여 Schön(1983)은 이러한 관점이 전문성에 대한 신뢰도를 하락시켰으며 실천의 문제를 지식적용이라는 기술적 문

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

제로 가벼이 취급하면서 전문성의 위기를 가져오게 하였다고 비판하였다. 기술적 합리성 관점에 기반한 교사리더십 개발을 위한 연수나 제도화된 교육훈련 형식 접근은 처방적·단선적·형식적인 프로그램 활동 위주로 운영되어 왔다. 이러한 접근방식은 개발 과정의 심층적 변화양상을 보여주지 못하고 결과적으로 교사들의 리더십을 효과적으로 개발하지도 못하는 등의 한계를 드러내고 있다. 전통적 교사리더십 개발 접근방식이 드러내는 한계는 다음과 같은 가정들에 연유한다.

첫째, 기존 교사리더십 개발 접근에서는 교사를 수동적 존재로 보고 있다. 교사는 스스로 그들의 문제를 해결할 수 없으며 외부 전문가들과 기관의 전문적 지식과 교육훈련을 통해 그들의 부족한 기술이나 지식을 보완해야 하는 수동적 존재라는 것이다. 서경혜(2009)는 이를 결핍관점이라 지칭하였으며 외부에서 개발된 연수 프로그램의 전문가가 교사들에게 부족한 지식을 전달하고 교사는 이러한 지식을 습득하여 교실로 돌아가 적용을 할 것이라 기대하는 기존 교사전문성 개발을 위한 교사연수 형태가 대부분 이에 기반하여 이루어져 왔다고 지적하였다. 이에 대하여 Little(1993)은 이러한 접근방식은 훈련자에게서 교사에게로 명확한 기술들이 전수될 수 있다고 보는데 이는 학교업무의 복잡성과 불확실성을 고려해볼 때 부적절하다고 지적하였다. 교사를 스스로 문제를 해결하고 성찰할 수 있는 주체적인 리더가 아닌 교육훈련을 통해 부족한 점을 보완해야 하는 수동적인 존재로 인식해온 풍토는 그동안 교사리더십 개발이 효과적일 수 없었던 핵심적인 이유이다. 따라서 교사리더십 개발에 있어 교사를 능동적이며 주체적인 리더로 바라보려는 인식의 전환이 필요하다.

둘째, 교사리더십 개발을 위한 기존 접근방식에서는 교육이 이루어지는 상황과 리더십 발휘의 실천 현장과의 격차가 크다. 교사교육 이론과 실제현장의 맥락적 간극은 교사가 교육훈련 프로그램의 학습을 통해 획득한 전문지식이 학교현장에서의 실천에 활용도가 높지 않음을 확인하며 더욱 벌어지게 된다. 이는 온라인 접속이나 별도의 교육 공간으로 교사 학습의 장(場)을 제한하여 교사의 학습과 그 실천의 장을 분리해온 기존 교사리더십 개발 접근방식의 가정에서 비롯되었다. 전남익(2010)은 교실수업 상황과 유리된 탈 맥락적인 지식은 아무리 획득해도 현장으로 돌아간 교사들의 현장실천에 그다지 많은 도움이 되지 못하였으며 이는 교사들의 학습이 맥락 속에서 이루어지고 반성적 성찰을 통해 체득되어 다

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

시 현장의 실천으로 이어져야함을 간과한데서 연유한다고 지적하였다.

전통적 교사리더십 개발접근 방식의 교육을 통해 습득했던 지식이나 기술이 학교현장에서 활용되기 어려운 이유는 무수한 가능성과 예측불가한 상황이 존재하는 학교현장과 유리되어 따로 존재하는 탈 맥락적 이론 지식이기 때문이다. 교사리더십 개발을 위해 별도의 공간에서 프로그램 교육을 통해 획득했던 지식들은 그들의 실존 현장인 학교로 돌아오는 순간 무용지물이 되어버리고 만다. 교사들의 삶과 분리된 죽은 지식으로서 교사리더십 개발교육은 학교에서의 교사들의 삶과 교육의 바람직한 변화에 실질적인 영향을 주지 못하고 승진제도와 교원평가를 대비하여 관습적이고 의무적으로 이행해야 하는 기능적 도구로 전락하였다. 이는 학습을 위한 장(場)과 이를 적용하여 실행해야하는 장(場)이 따로 분리되어 있다고 보는 기존 교사리더십 개발 교육의 접근의 가정적 한계이다.

셋째, 교사리더십 개발의 전통적 접근에서는 교사학습이 개인적으로 이루어진다고 가정한다. 유영만(2000)은 리더십개발 교육프로그램의 초점이 지나치게 개인의 역량강화에 맞추어져 있다고 지적하였다. 이러한 가정에 기반하여 기존 교사리더십 개발을 위한 교육연수 프로그램은 구성되어 교사들에게 온라인이나 집합교육 프로그램의 형식으로 교사 개인에게 제공되었다. 이러한 접근은 교원전문성 향상을 위한 교사교육의 주요한 방식으로서 전남익(2010)은 기존의 교사전문성 개발을 위한 교육은 교사 개인적으로 연수를 이수하는 형식으로 이루어져 왔으며 이런 형식의 전문성 개발의 과정이 동료 교사들과 공유되지 않는 문화가 지속되어 오면서 신입 교사들도 선배들과 유사한 과정을 따라갈 수밖에 없게 되었다고 하였다. 이러한 상황의 원인에 대하여 Hargreaves(2000)는 전문성 이전 시대의 전문가 학습의 특성이라고 설명하며 전문성 이전의 시대에 교사는 도제과정의 교육을 경험한 이후 자신의 교육실천에 대한 피드백을 받지 못하고 고립된 교실에서 자신만의 시행착오를 통해 성장해야 했다고 지적하였다.

서경혜(2009)는 교사들이 서로의 영역을 침범하지 않고 수업과 교실을 사유화하였으며 이러한 불간섭주의가 자율성이라는 이름으로 교사문화를 지배해왔다고 비판하였다. 이러한 교사문화의 특성은 이후의 교사학습 형태에 영향을 미쳐 교사전문성 신장을 위한 교사연수나 교사교육이 주로 개인의 전문성 신장에 중점을 두게 되었다. 또한 그는 교사연수가 주로 교사 개인의 전문성 신장에 초점을

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

맞추었지만 그 영향은 대부분 교실 문을 넘지 못하였고 결국 학생들에게 미치는 영향도 제한적이었다고 하였다. 그는 교사 개인의 전문성 신장을 통해 국가교육과정, 경쟁적 입시체제, 관료주의 조직의 견고한 구조를 극복하고 학교현장의 바람직한 변화를 이루어내기에 교사 개인의 힘은 무력하기 짝이 없으며 따라서 교사개인의 전문성 신장을 넘어 집단전문성을 개발하여야 하며 이를 위해 교사학습공동체의 가능성을 탐색할 필요가 있다고 역설하였다.

마지막으로 기존 교사리더십 개발 접근방식에서는 교사의 정서적[6] 변화 측면이 간과되었다. 교사에게 리더십 개발이란 교사 개인의 내면적이며 사회적인 관계를 비롯한 삶의 총체적인 변화를 의미하는 것이기도 하다. 그러나 전통적인 교사리더십 개발의 접근에서는 교사의 내적이며 정서적인 변화 과정에 대한 고려가 보이지 않는다. Hargreaves(1998b)는 교육개선을 위한 교사 변화의 과정이 인지적 측면에 치우친 경향이 있다고 비판하며 정서적 측면의 중요성에 대해서 강조하였다. 그는 교육과 조직의 개선이 지나치게 합리적·인지적 과정으로만 다루어지고 있으며 역동적이며 복잡다단한 교육현장의 가르치는 일에 대한 열정이나 헌신적 마음 등 정서적 측면의 요소가 간과되고 있다고 지적하였다.

교사리더십을 교사전문성과의 차별성에 있어 두드러지게 하는 핵심이 바로 정서적 측면의 요소이다. 정광희 외(2008: 58)는 “교사가 교육활동을 하는 과정에서 관계구성원으로 하여금 자발적이고 즐거운 마음으로 목표를 달성해 갈 수 있도록 작용하는 통합적인 영향력”이라는 교사리더십에 대한 개념을 정의하였다. 이를 통해 자발성, 즐거운 마음이라는 정서적 측면이 중요한 요소로 강조되고 있음을 알 수 있다. 리더십의 바람직한 영향력으로 학교 현장의 변화를 일구어내기 위하여 정서적 측면은 매우 중요하다. 하지만 기존의 전통적 교사리더십 개발 접근에서는 정서적 측면의 변화를 위한 고려나 개발 요소가 매우 부족하였다.

6) 김미점(2017)은 교육현장에서 교사들은 사건이 일어나는 다양한 상황을 인지하고 의미를 해석하는 과정에서 다양한 정서를 경험하게 된다고 하였다. 기쁨과 관련한 자부심은 자신의 성취나 학생들의 성취결과로 경험하고(Tracy & Robins, 2007) 분노는 자신 또는 비행하는 학생에게 경험하게 되며, 교육활동 중에 불안을 겪기도 한다고 하였다. 또한 학생들에게 양질의 교육을 제공하지 못했다고 인지했을 때는 수치심을 느끼게 된다고 하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 교사리더십 개발에 대한 대안적 접근

(1) 대안적 접근 방식의 이론적 배경

교사리더십 개발의 대안적 접근에서는 전통적 교사리더십 개발 방식의 한계를 넘어 새로운 패러다임으로 교사리더십 개발에 접근한다. 대안적 접근에서의 교사는 더 이상 전문성과 리더십이 부족하여 지속적으로 보완해 주어야 하는 결핍된 대상이 아니라 그들 스스로 자신의 문제를 해결하고 바람직한 해결책을 모색할 수 있는 주체적인 존재이다. 따라서 수동적이며 소극적인 추종자로서의 교사가 아닌 자율성과 창조적 실천지식에 대한 권위가 주어진 전문가 리더로서의 교사를 바라보는 인식의 전환이 필요하다. 교사에게 자율적인 의사결정 참여와 권한이 주어져야 교사들은 그들의 전문성에 책임을 지고 교사리더십을 개발하고 발휘하기 위한 상황에 적극적으로 나서게 될 것이다.

또한 대안적 접근에서 교사의 '반성적 사고'와 이를 기반으로 하는 '실천적 지식'은 매우 중요한 특징이다. 전문가로서 교사리더십을 수행하기 위해 교사는 지속적인 반성적 사고를 통해 교육적 지식을 이해하고 회의하며 재구성하게 된다. 이는 그대로 교사의 창조적 지식의 경험으로 축적되어 교육활동에 환류되고 더 나은 교육활동 개선을 위해 재구성되어 적용된다. 이러한 전문가들의 반성적 사고를 통한 창조적 지식을 실천적 지식이라 한다. 전문가로서 교사는 반성적 사고를 통해 실천적 지식을 창조하고 이를 다시 교육활동에 적용하는 순환적 과정에서 교육목표의 달성과 학생들의 바람직한 성장을 이끌기 위한 리더십을 발휘하게 된다. Schön(1983)은 전문가들이 실천의 과정에서 반성을 하게 되고 그 반성이 창조적으로 지식을 구성하게 하며 이렇게 자신만의 실천경험에 근거한 지식을 재구성한다고 하였다.

이와 같은 교사리더십 개발에 대한 새로운 패러다임은 구성주의 인식론에 기반을 두고 있다. 구성주의는 지식이 외부자에 의해서 학습자에게 전달되어 주입되는 것이 아니라 인식의 주체인 학습자가 그의 내면에서 스스로 구성한다는 인식론에 바탕을 둔다(Good, 1993; Piaget, 1973; Vygotsky, 1978). 구성주의는 크게 Piaget의 '인지발달이론'을 배경으로 한 인지적 구성주의와 Vygotsky의 '사회적 구성주의이론'을 배경으로 한 사회적 구성주의로 나뉜다(강인애, 1997).

Piaget(1977)는 지식구조는 학습자 내부에 존재하며 지식구조의 인지적 불균형

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

으로 인한 상황과의 균형을 찾기 위한 동화와 조절을 통해 인지구조가 발전된다고 보았다. 그러나 Piaget의 인지적 구성주의는 인간의 인식형성에 큰 영향을 미치는 사회적 상호작용의 영향력을 간과한 측면으로 인해 사회현상에 대한 해석의 한계를 드러내게 되었다. Vygotsky(1978)는 학습자가 성장하는데 필요한 것은 발달과 학습의 상호작용이며 인간의 인식을 생성하는데 핵심적인 역할을 하는 것은 동료의 도움으로 '잠재적 발달'에 이르는 근접발달영역(zone of proximal development)과 같은 사회문화적 요인이라고 강조하였다. 사회적 구성주의는 학습자의 능동성을 강조한 구성주의 전통을 이으면서 사회적 상호작용을 강조하는 Vygotsky에서 유래하였다. 설진성(2013)은 개인이 형성한 지식은 사회적으로 형성된다고 보는 동시에, 개체의 내부에서 섭동을 일으키며 구조적 접속을 통하여 발생적으로 형성된다고도 말할 수 있다고 하며 인지적 구성주의와 사회적 구성주의는 상보적 관계에 있다고 강조하였다.

구성주의와 실증주의적 인식론의 기본적인 가정은 뚜렷한 차이를 보이게 되는데 이에 대하여 Glasersfeld(1995)는 구성주의에서 지식은 전수되는 것이 아니라 구성되는 것으로서 인지활동의 결과가 지식 구성이며, 의미 있는 지식구성은 질문, 혼돈, 불일치, 부조화 등에 의해 촉진된다고 보았다. 반면, 실증주의에서 지식은 인식 주체와 별도로 존재하는 독립적 실제의 세계를 표상하는 것이며 지식이 이러한 독립된 실제의 세계를 정확히 반영하는 것만이 진짜의 지식이라고 간주하였다.

또한 실증주의 인식론에 기반한 기술적 합리성 관점에서는 사회현상의 총체적 맥락을 고려하기보다 원인-결과의 방법론에 치중하는 경향이 있다. 이에 대하여 Vygotsky(1978)는 사회문화적 맥락에 대한 과정적 분석이 결여된 원인이 실증주의 유산인 원인-결과 방법론이라고 지적하였다. 사회적 구성주의는 원인과 결과 사이의 과정과 그 사회문화적 맥락을 포괄하는 변화양상에 대한 심층적 과정분석을 통해 문제해결의 가능성을 모색하고자 한다. 이러한 사회적 구성주의의 사회문화적 맥락에 대한 강조는 상황학습이론(Lave & Wenger, 1991), 상황인지이론(Robbins & Aydede, 2009), 활동이론(Engeström, 1987)등 다양한 이론의 배경이 된다.

Habermas(1984)는 대화적 합리성(communicative-rationality)의 중요성을 강조

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

하며, 실증주의적 사고방식이 과학기술주의를 확산시키고 의사소통적 실천의 영역을 관료적으로 관리함으로써 기술적 합리성의 요구에 의사소통의 영역을 종속시켰다고 비판하였다(강숙영, 2011). 사회적 구성주의자들에게 협력과 대화는 매우 중요한 요소이며(Gergen, 1995), Bakhtin(1984)은 지식은 사람들이 진실을 추구하려는 대화를 통한 상호작용 과정에서 형성된다고 하며 의사소통의 중요성을 강조하였다.

이러한 구성주의의 철학과 기존 연구를 바탕으로 Jonassen(1999)은 구성주의 학습 원리를 다음과 같이 정리하고 있다. 첫째, 실제적 학습과제와 학습활동으로 이루어진다. 둘째, 의도적·조절적·형성적 교육목표를 지닌다. 셋째, 복합적이며 실제적인 체험학습을 중요시한다. 넷째, 협동학습을 지향한다. 다섯째, 반성적인 자아성찰을 통한 학습 및 평가를 구성한다. 구성주의에서의 학습의 의미에 대하여 성애리(2017)는 학습은 발달결과가 아니라 학습 자체가 발달이며 학습의 원동력은 반성적 추상이고 학습은 원래 대화적 사회적 활동이라고 강조하였다.

(2) 대안적 접근 방식의 특징

전통적 접근 방식을 통한 교사리더십 개발이 효과적이지 못했던 이유는 기술적 합리성[7]에 기반한 학습의 내용이나 형식이 실행 현장의 역동성과 복잡성을 고려하지 못하고 단편적으로 이루어져온 데 기인한다. Conger(1992)는 리더십을 개발하기 위한 접근 방식을 내용에 따라 개인의 내면 파악에 중점을 두는 '개인 성장 위주접근(personal growth)', 리더십 개념 강의를 통한 '개념이해 접근(conceptual understanding)', 자신의 리더십 강약점 파악을 통해 리더십을 개발하는 '피드백 중심의 접근(feedback)', 리더십 발휘를 위한 기술과 기법을 익히는 '기술 개발식 접근(skill building)'으로 분류하였다.[8] Carter et al(2000)은 전통적 리더십 개발

7) 실증주의(Positivism) 논리에 기반한 전문성에 대한 관점으로 이론적 지식을 적용하는 것이 전문가의 실천이라 보고 있으며 전문적 지식의 원천을 과학적 이론에 두고 있다. 이러한 관점에 기반하여 교사전문성은 따로 존재하는 학문적 이론이며 외부 전문가에 의한 이론지식을 교육받아 적용하는 것으로 인식되어 왔다. Little(1993)은 이러한 기능적 합리성(technical-rationalty)에 기반한 전문성 개발 프로그램들이 교사를 단순한 기술실행자로 전락시켰으며 교사 각자의 상황에 능동적으로 대처할 수 있는 능력 개발을 어렵게 한다고 주장하였다.

8) Conger(1992)는 리더십을 개발하기 위한 4가지 접근 유형을 구분하였다. 개인의 성장을 중심으로 리더십 개발에 접근하는 유형은 자기성장 프로그램 등을 통하여 자신의 내면을 파악하고 리

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

접근이 위 4개 중 특정한 접근 방식 1~2개만 단선적으로 활용하였기에 리더십 개발에 한계가 있었다고 지적하였다. 리더십이 실행되는 현장은 복잡다단하고 역동적이어서 상황과 변화를 예측하기 쉽지 않다. 따라서 단선적이며 고정된 형식의 리더십 개발 접근의 학습을 통해 실질적이고 효과적인 실행을 기대하기란 어려운 측면이 있다. 따라서 보다 효과적인 리더십 개발을 위해 대안적 접근에서는 다양한 유형의 접근 방법을 복합적으로 활용하는 추세로 나아가고 있다(김정일, 2004; 이성, 2006). 기존의 이론과 개념 위주의 교육에서 실천학습, 직무순환, 다면평가, 코칭, 전략적 과제 수행 등의 다양하고 혁신적인 방법의 리더십 개발이 강조되고 있다(한상엽, 2009).

또한 교사리더십 개발을 위한 대안적 접근방식에서는 구성주의적 패러다임에 기반을 둔다. Ashton(1992)은 구성주의 관점에 기반한 교사교육의 목적은 교사들 스스로 탐구하고, 실천하며, 교수학습에 대한 이해를 구성하도록 하는 것이라고 하였다. 그는 교사교육을 받는 교사는 스스로 교육이론을 연구할 기회와 자신의 신념대로 교수학습에 대한 이해를 구성하고 실천할 수 있는 기회가 있어야한다고 강조하였다. 이상과 같은 교사리더십 개발에 대한 새로운 패러다임과 방법론에 바탕을 둔 다양한 대안적 접근방식의 특징을 살펴보고자 한다.

첫 번째, 교사리더십의 대안적 접근에서는 학습과 실천의 맥락이 분리되지 않은 현장맥락적인 학습을 통해 교사는 성장하고 변화에의 의지를 다지게 된다는 실천학습(Action learning)을 강조한다. 기업과 공공기관에서 문제해결 및 리더십 개발을 위한 효과적인 학습방법으로 각광받아온 실천학습(Action learning)에 대하여 Marqurdt(2004)는 소그룹이 그들의 실제 문제를 해결하는 과정에서 개인과 팀이 학습하는 과정이라 정의하였다. 그는 실천학습을 구성하는 핵심요소는 질

더십의 개발을 도모한다. 그는 개인 성장위주의 접근 방식이 리더십개발에 지속적인 효과가 있다고 강조하였다. 개념이해를 중심으로 접근하는 두 번째 유형은 강사의 이론 강의를 통해 전달된 리더십에 대한 개념을 수용하여 리더십을 개발하는 전통적인 접근방식이다. 이는 주로 현장과 분리된 별도의 장(場)에 모인 다수의 피교육자들이 단기간에 걸쳐 집중적으로 교육받는 형식으로 이루어진다. 세 번째 유형은 피드백을 중심으로 리더십개발에 접근하는 방식으로 교육에 참여한 개인이 자신의 리더십 스타일의 강약점을 파악하고 교육기간 진행중 또는 종료 후에 피드백을 통해 리더십개발을 함양하는 것이다. 마지막 유형은 기술 개발식 접근으로 효과적인 리더십 발휘를 위한 방법적 기술 습득을 통해 리더십을 개발하는 방식이다. 효과적 의사소통기술이나 조직관리 기법등을 프로그램 이수를 통해 리더십 관련 기술을 습득할 수 있다.

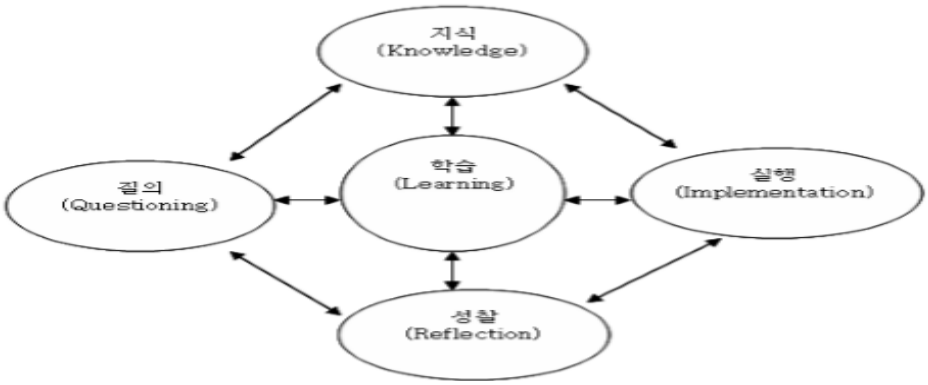
Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

의, 지식, 실행, 성찰, 학습이며 학습은 이 요소들이 연계적으로 반복적으로 실행되어야 효과를 발휘한다고 하였다.

실천학습(Action learning)은 2000년대 이후 학교현장에 도입되어 교사학습 및 교수학습 개선의 효과적인 방법으로 주목받고 있다. Schön(1983)은 전문가로서의 교사의 학습은 외부전문가로부터 주어지는 것이 아니라 '행위 중 반성(Reflection-on-Action)'을 통한 실천적 경험에서 교사 내면에 체득되어 발전하는 과정이라고 하였다. 그는 전문가들의 학습은 실제 업무를 수행하고 그것을 반성하는 가운데 일어나게 되는데 실천의 과정에서 반성은 자기학습의 과정이며 이를 실천학습이라 하였다. 따라서 현장 맥락과 연계한 실행과 성찰을 통한 실천학습은 교사리더십 개발에 효과적인 대안적 접근방식이라 할 수 있다.

<그림 Ⅱ-3>실천학습 개념 모형



출처: Marquardt(1999)

두 번째, 교사리더십의 대안적 접근에서는 교사교육에 있어 정체성 인식과 형성을 중요시한다. 교사가 가르치는 것에 대한 스스로의 정체성을 형성하지 못한다면 국가교육과정의 기계적 전달자로서의 역할만 충실히 수행할 뿐 학생들에게나 그 누구에게도 배움과 삶에 대한 감흥과 열정을 전달할 수 없게 된다. Erich fromm(2016)은 현대의 인간들이 타인의 기대에 부응해야만 삶의 존재 이유를 느끼는 순응적 존재가 되었다고 지적하며 정체성을 상실한 무기력한 인간 존재에 대하여 비판하였다. 또한 그는 현대인들이 자신 내면의 진짜 느낌과 생각을 표현

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

할 수 없는 무능력 때문에 자발적으로 행동할 수 없고 다른 이들과 자신 스스로에게 가짜의 자아를 보여줄 수밖에 없으며 이것이 바로 열등감과 무력감의 뿌리라고 지적하였다. 그리고 이로 인해 정체성이 상실되어간다고 하였다. 더 이상 피곤에 찌들지 않고 무력하지 않은 교사존재는 교사리더십의 개발을 통해 가능하다. 교사리더십이 학생들과의 교류를 통해 느끼는 기쁨, 가르치는 교사로서 느끼는 존재감 특히 열정과 헌신 등의 정서적 영향력을 포함하는 개념이라고 볼 때 정체성 형성은 교사리더십 개발 이전에 인간존재로서의 본질적인 문제인 것이다. Katzenmeyer & Moller(2001)는 교사정체성 형성을 핵심으로 하는 교사리더십 개발 모형을 통해 교사들이 스스로 리더십의 잠재력을 측정할 수 있게 하였다. “이 모형은 역량(competence), 신뢰(credibility), 성취가능성(approachability)의 세 개의 판별척도를 가지고 리더십의 잠재력을 측정하는 자기 측정도구이다(전남익 외, 2010).” ‘나는 누구인가’, ‘나는 어디에 있는가’, 나는 어떻게 지도할 것인가‘, 나는 무엇을 할 수 있는가’라는 네 개의 질문을 바탕으로 교사가 자신의 정체성을 인식하여 동료교사와의 협력을 통해 리더십 방법을 학습하는 것을 리더십 개발과정이라 보았다.

세 번째, 교사리더십의 대안적 접근방식은 교사 내면의 마음의 변화 즉 정서적 측면을 중요시한다. 이영아(2017)는 정서에 대하여 개인의 주관적 경험에 대한 반응과 행동에 지속적인 영향을 미치는 상태이며 감정, 느낌, 기분, 특별한 반응을 불러일으키는 강한 감정 등을 종합하여 포괄하는 개념이라고 하였다. 그는 그동안 정서를 지닌 인간인 교사에 대한 관심이 소홀하게 다루어져 왔으며 교사는 현실에 정서적으로 무감각하지 않고 교육정책에 대해 순응, 수치심, 저항, 분노, 화 등과 같이 다양하게 정서적으로 반응한다고 하였다(Derby, 2008; Hagreaves, 1998; O′Corner, 2008). 따라서 교사를 제대로 이해하기 위해 그들의 욕구와 정서를 파악하는 것은 매우 중요하다고 강조하였다. 교사리더십은 교사전문성을 기반으로 교사의 자부심, 기쁨, 분노, 열정, 의지와 같은 정서적 측면의 영향력까지 포괄하고 있다는 점에서 이 영역을 고려한 교사리더십 개발 접근방식이 필요하다. Goleman(1998)은 리더십에 있어 정서지능은 핵심적 요인이며 자아인식, 자기관리, 사회적 기술, 사회적 인식, 자기통제 등과 같은 정서지능을 리더십개발 교육과 연계한다면 그 효과성이 높아질 것이라고 하였다. 정서적 측면을 중요시하

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

는 새로운 접근방식을 통해 교사들의 전문성 개발뿐만이 아니라 나와 타인에 대한 이해, 감정과 생각의 교류·전이는 교육활동에 대한 열정과 헌신으로 이어지게 될 수 있다는 점에서 효과적인 대안적 교사리더십 개발 접근이라 볼 수 있다.

마지막 교사리더십 개발을 위한 대안적 접근에서는 공동체를 활용한다. Hargreaves(2000)는 불확실성이 증가하고 교사에 대한 역할기대가 늘어가는 교육현장에서 더이상 교사들이 고립된 채 고군분투하기보다 동료 교사들과 협업을 통해 문제를 해결하고 전문성을 향상시켜야 한다고 주장한다. 교사들의 협력적 전문성 개발에 대하여 Sergiovanni & Strratt(오은경 외 역, 2008)은 교육의 내적 변화를 위해 이의 필요성을 강조하고 이는 교사공동체를 통해 실천 가능하다고 하였다. 교사들이 자발적으로 조직한 공동체로서 학교현장의 맥락에서 그들의 실천적 지식을 공유하고 실행하며 학습하는 교사공동체는 리더십 개발의 대안적 모델로서 전통적 접근의 여러 한계를 극복할 수 있다.

교사공동체를 통한 교사리더십 개발접근은 Conger(1992)의 리더십 개발 방법의 4유형을[9] 포괄하는 복합적 형태를 지니고 있어 학습의 현장 실천 전이에 효과적이라 할 수 있다. 이성(2006)은 4가지 유형을 포괄하는 복합적 리더십 개발 형태에 대하여 다양한 활동을 통해 자신을 성찰할 수 있는 기회를 제공하고 개인적 경험과 지식을 토대로 피드백, 리더십기술, 개념을 이해하는 접근이 입체적으로 동시에 활용될 수 있는 방안이 모색되어야 한다고 강조하였다. 공동체 구조 내에서 교사들은 매일 자신의 수업뿐만 아니라 구성원들 간의 삶, 철학, 감정을 공유하게 된다. 이러한 과정에서 자신의 수업과 내면에 대하여 지속적으로 성찰하게 되며 동료들간의 집단지성을 활용한 피드백을 통해 전문성 개발이 이루어진다. 이와 함께 감정과 철학이 교류·전이 되며 이는 교육활동에 대한 열정과 헌신으로 이어지게 될 수 있다는 점에서 교사공동체는 복합적 형태를 지닌 효과적인 대안적 교사리더십 개발 접근이라 볼 수 있다.

교사공동체를 활용한 교사리더십 개발의 대표적 사례인 National Writing Project(NWP, 전국 글쓰기 연구회)에 대하여 Lieberman & Miller(2004)는 공동

9) Conger(1992)는 4가지의 리더십 개발 접근 방식을 제시하였다. 개인의 성장을 중심으로 리더십 개발에 접근하는 유형, 강사의 이론 강의를 통해 전달된 리더십에 대한 개념을 수용하여 리더십을 개발하는 유형, 피드백을 중심으로 리더십개발에 접근하는 유형, 효과적인 리더십 발휘를 위한 방법적 기술 습득을 통해 리더십을 개발하는 유형으로 구분하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

체가 자발적으로 기획한 프로그램에 참여하여 성장한 교사는 자기만의 성장에 그치지 않고 다른 교사를 돕는 리더가 되어 자발적 협력으로 전문성과 리더십을 개발해나간다고 하였다. 전남익(2010)은 교컴이라는 온라인 교사학습공동체에서 교사들이 구성원과의 단계적 소통 확대를 기반으로 정체성을 확인하고 전문성과 의사소통능력을 향상시켜 교사리더십을 개발하였다고 주장하였다. 또한 교사들의 자발적인 공동체인 협동학습연구회에 대한 연구를 통해 김성천(2007)은 교사공동체 내의 학습 원리를 도출하였다.

3. 교육과정재구성 교사공동체를 통한 교사리더십 개발

1) 교사공동체 개념과 선행연구

(1) 교사공동체의 개념

교사공동체는 1980년대 후반 미국의 교육개혁 과정에서 교사와 교사의 전문성 개발에 대한 관점의 변화로 주목받게 된 개념이다. 그동안 주로 개별적으로 이루어져온 전통적 교사전문성 개발 접근방식이 단기적, 이론중심, 학습과 실천의 분리 등 여러 면에서 한계를 드러내며 공동체 중심의 대안적 교사전문성 개발 접근이 대안으로 부각되었다. 이와 같이 교사공동체는 교육개혁과 교육현장의 실질적 개선을 위한 핵심 요인으로서 교사의 존재와 효과적인 전문성 개발에 대해 인식으로 주목 받기 시작하였다. 교육현장의 진정한 변화와 바람직한 혁신을 주도할 대안으로서 교사공동체에 대하여 Sergiovanni & Strratt(2007)는 교사 전문성 개발은 협력적으로 이루어지며, 이는 교사들의 공동체를 통해 실천될 수 있다고 하였다.

교사공동체는 학자들마다의 다른 개념 정의로 인해 명확한 정의를 위한 연구와 논의가 아직 진행 중이라 할 수 있다. 이에 McLaughlin & Talbert(2001)은 지속적인 탐구와 혁신을 통해 교수·학습활동의 개선에 중심을 두는 협력적 모임을 교사학습공동체라 하며 일반적 교사공동체와의 개념을 구분하였다. 또한 William(2007)은 교육 분야에서 학습공동체의 논의를 구성원을 기준으로 했을 때 교사들에 한정된 교사학습공동체(Teacher Learning Community)와 교사, 교감, 교수 등 다양한 교육전문가들을 포함하는 전문적 학습 공동체(Professional

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Learning Community)로 나눌 수 있다고 하였다. 특히 전문적 학습 공동체(Professional Learning Community)의 개념에 대해 Watson(2014)은 학자들마다의 정의가 다르다고 지적하였다. DuFour & Eaker(1998)는 특정 분야의 전문성을 가진 이들이 공동의 비전을 설정하여 지속적으로 공동체의 실천을 탐구하고 발전시켜나가는 집단이라고 정의하였다. 김희규·주영효(2012)는 네트워크로 연결된 학교 내 전문적 지식을 갖춘 전문가들의 협력과 반성을 기반으로 공동체를 통한 학습을 목적으로 구성된 집단이라고 전문적 학습공동체를 정의하였다. 교육현장의 전문가 집단이라는 보다 열린 체계의 구성원을 특징으로 하는 전문적학습공동체에 비해 교사학습공동체는 구성원을 교수학습을 행하는 교사로 한정짓고 있다고 볼 수 있다. 전남익(2010: 35p)은 교사학습공동체에 대하여 "교수과정의 문제해결을 위해 학습하고, 교육개선을 위한 현장에서의 실행을 위한 공동논의를 통해 교사협력을 이끌어 내고. 지식을 공유하고 창출하며. 이를 바탕으로 전문성을 개발하여 학생의 교육적 성과를 증진하는 집단을 말한다."고 하였다.

이상의 다양한 개념정의를 바탕으로 교사학습공동체의 개념을 정리하자면 학생의 학습효과와 교사의 교수활동 개선을 위해 교사들이 공동체 내에서 그들의 생각과 활동을 공유하며 협력적으로 탐구하고 실천하는 것이라 할 수 있다.

교사학습공동체를 공동체가 지닌 특성과 개념정의에 기반하여(서경혜, 2015; Cochran-Smith & Lytle, 1999; DuFour & Eaker, 1998; 사토마나부, 2001; Lave & Wenger) 교사학습공동체의 유형을 전문가학습공동체, 탐구공동체, 배움의 공동체, 실행공동체의 4가지로 구분할 수도 있다.

전문적 학습공동체는 공동의 가치와 비전으로 그들의 실천을 탐구하고 향상시키는 전문가집단을 의미한다. 공동체의 교육에 대한 전문성 신장을 목표로 함께 모여 학습을 하며 처음에는 학교단위의 교장과 교사들로 구성되어 학습에 중점을 둔 공동체였지만 최근에는 단위 학교에 한정되지 않고 교육청과 지역을 넘어 학교들 간에 연계하는 개념으로 확장되고 있다. 김희규 외(2012)는 이를 전문적 학습공동체라고 하며 전문적 지식을 갖춘 구성원들이 공동체에서 상호작용하며 학습을 하는 공동체라고 하였다. 그는 교사를 포함한 교수, 학부모, 행정가와 같은 다른 교육 관련자와 함께 공동체를 구성할 수 있지만 핵심적인 역할은 결국 교사가 하게 된다고 강조하였다. William(2007)은 일반적으로 교육 분야에서 학

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

습공동체를 전문적 학습공동체(Professional Learning Community)라 하지만 교사들이 핵심이 된 학습공동체는 교사학습공동체(Teacher Learning Community)라는 용어가 적합하다고 주장하였다.

탐구공동체는 교육현장의 다양한 실천가들의 비판적 탐구를 통하여 교육실천의 개선 및 학생의 학습증진을 최우선으로 삼으며 그들은 교육실천의 장을 탐구의 장으로 삼아 그들의 실천을 비판적으로 탐구하는 것을 특징으로 한다. Cochran-Smith와 Lytle(1999)은 탐구공동체를 통해 학문적 지식을 습득하고 이를 수업에 적용하며 발전되는 실천적 지식과 교사 스스로 실천지식을 기반으로 탐구를 통해 형성되는 생성적 지식을 통해 전문성 개발이 이루어진다고 하였다. 장경환(2017)은 탐구공동체에 대하여 공동체의 교사들이 단순히 교과나 실천 지식을 연구하는 것에 머무르지 않고, 공동체 내부에서 자신들의 반성적 질문을 통해 새로운 형태의 지식 창출(Cochran-Smith & Lytle, 1999)을 도모하는 공동체로서 교사학습의 상호협력성을 기반으로 한다는 점에서 “협력적 탐구공동체(Collaborative Inquiry Community: CIC)”로 명명하였다. 서경혜(2013)는 탐구공동체가 교육지식창출의 주체를 교사로 보았으며 학교변혁과 사회변혁에 관심을 두고 탐구 자체가 비판적 성격을 띤다고 하였다.

배움의 공동체는 신자유주의 교육개혁에 반대하고 공공성, 민주주의, 탁월성에 기초한 교육개혁을 추구하며(사토 마나부, 2001) 사회구성원의 연대와 네트워크에 의한 학교개혁을 지향한다. 강경근(2017)은 배움의 공동체는 수업을 중심으로 학교를 혁신하고자 하는 실천적 개념이자 비전이며(藤學, 2000) 배움이 자본주의 사회에서 요구하는 지식의 생산이 아니라 학생 모두의 탁월성을 추구하고, 배움의 주체를 학생으로 세워 학생의 온전한 배움을 중요시한다고 하였다. 또한 학교가 가진 공공성의 추구를 학교의 가장 중요한 역할로 보며 배움의 공동체는 공교육회복의 혁신모델로 주목받고 있다고 하였다. 서경혜(2015)는 배움의 공동체에서의 수업연구는 교사들이 팀을 이루어 공동으로 수업을 계획, 실행, 반성, 수정, 보완하며 서로 협력적으로 수업을 개선하고 그들의 전문성을 향상시킨다고 하였다.

실행공동체에 대하여 Wenger(2002)는 공통의 관심사나 주제에 대해 열정을 공유하고, 지속적으로 상호작용하면서 공동의 전문 분야에 대한 이해와 전문 지식

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

을 심화시키는 이들의 공동체라고 정의하였다. 유영만(2004)은 구성원들이 자발적으로 참여하여 학습주제, 과정에서 습득한 통찰력이나 경험을 공유하며 지식을 창출하고 이를 다시 실행현장에 적용하는 것이 실행공동체라고 하였다. 이러한 정의를 바탕으로 실행공동체란 공통된 관심을 목적으로 구성된 구성원들이 자발적으로 참여하고 실행하는 과정에서 서로 간의 지속적인 상호작용을 통해 전문적인 지식과 역량을 개발하는 모임이라고 할 수 있다.

Lave & Wenger(1991)는 학습은 사회적 참여과정에서 일어나는 것이고, 학습을 사회적 실천의 일부로 보아야 하기 때문에 학습자를 상황적 맥락에서 분리하기 어렵다고 강조하였다. 또한 그들은(1998) 실행공동체에서의 참여과정을 '합법적이고 주변적인 참여(legitimate peripheral participation: LPP)'의 개념이라고 하였다. 이러한 '합법적이고 주변적인 참여(legitimate peripheral participation: LPP)'는 처음에는 주변인이었던 구성원이 실행공동체 참여를 통한 학습의 진행과정에서 실행공동체의 합법적 참여자로 정체성을 갖게 된다는 개념이다. 실행공동체(Communities of Practice)에서의 학습이란 사회적 참여의 과정이라고 할 수 있다. 그들에 의하면 공동체에 새로 참여하게 된 구성원은 이미 소속된 구성원으로부터 보고 듣고 배우게 되며, 함께 공동체 문화의 산물을 생산하는 과정에서 학습이 일어나고 구성원 개인과 공동체의 성장 및 변화가 일어난다는 것이다.

실행공동체(Communities of Practice)의 구성요소는 다양한 형태로 구조화될 수 있지만 여러 학자들의 논의를 종합해보며 주제 영역(the domain)과 공동체(the community) 그리고 실행(the practice)의 3요소로 구성된다고 볼 수 있다. 주제 영역이 공동체의 주제에 관계된 것이라면, 실행은 공동체가 개발하고 공유하고 유지하는 구체적인 지식을 말한다. 또한 공동체 영역은 실행을 통한 상호작용이 이루어지는 사회적 배경이라고 할 수 있다(Wenger et al, 2002). Cuddapah & Clayton(2011)은 실행공동체의 성립조건으로서 세 가지 구성요소가 충족되어야만 한다고 강조하였으며 이 실행공동체 안에서 공유한 경험들과 지식들에 의미를 부여하는 과정에서 구성원들이 정체성을 확립해 나간다고 하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(2) 교사공동체에 관한 선행연구

이러한 교사공동체에 대하여 국내에서는 2000년대에 들어서야 연구가 본격적으로 이루어지기 시작했으며 대부분은 학교 밖 교사공동체에 관한 것이다. 특히 온라인 교사공동체에 관한 연구가 많은 편인데(김도헌, 2008; 함영기, 2009; 서경혜, 2010; 전남익·최은수, 2010) 이들 연구는 온라인을 통해 학교 밖의 교사들이 공동체를 이루어 서로 지식을 교류하고 전문성을 개발하는 것으로 분석하였다. 또한 협동학습연구회(김성천·양정호, 2007; 서경혜, 2008), 교과연구회(김대훈, 2014; 박인서·김승제, 2009; 한양수·김영화, 2008;)등과 같이 학교 밖의 교사들이 모임을 결성하여 서로의 전문지식을 공유하고 발전시켜나가는 교사공동체에 관한 사례 연구가 있었다. 학교 밖 교사공동체는 고립된 학교문화를 넘어 다양한 교사들을 통해 폭넓은 교류와 전문성 개발이 가능하다는 장점이 있지만 서로 다른 학교환경과 학생을 대상으로 실질적인 학교개혁의 기반으로서는 한계를 지니고 있다.

이에 반해 학교 안 교사공동체는 학교의 학습조직화를 촉진하고 동일한 학교환경과 학생을 대상으로 실질적인 학교개혁의 구조와 기반을 형성하여 작용할 수 있다. Sergiovanni(1994b)는 학교의 교육이 실패하는 원인은 공동체성의 상실 때문이며 학교를 조직(organization)이 아닌 공동체(community)의 관점으로 보아야 한다고 강조하였다. 학교 안 교사공동체에 관한 사례연구는 주로 미국을 중심으로 활발히 이루어져 왔으나 국내의 연구는 학교 밖 교사공동체 연구에 비해 상대적으로 적은 편이다. 이는 학교 안 교사공동체의 성공적인 사례가 아직까지는 많지 않은 데에 기인하며 실제로 송경오·최진영(2010)은 국내 학교 안 교사공동체의 구축 수준과 교사들의 협력수준이 낮은 편이라고 지적하였다. 하지만 국내에서도 학교 안 교사공동체에 관한 관심이 점차 늘어나고 있으며 이에 연구도 활성화되기 시작하였다(김대현, 2014; 김희규·주영효, 2012; 이경호, 2011; 윤정 외, 2017). 이러한 학교 안 교사학습공동체에 대하여 장연우(2016)는 “학교 안 교사학습공동체 실천적 의미 탐색”이라는 연구를 통해 교사들이 부담 없는 지속적 학습활동 참여, 교육에 관한 폭넓은 이해 제공, 비형식적 강한 학습 경험 제공한다는 교사학습 측면과 학교철학 공유, 교사이론과 실천의 일치, 협력의 일상화, 학교 구조변화 견인, 상명 하달되는 교육정책과 현장 실행을 중재할 수 있는 학

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교변화 측면에 효과적이었다고 강조하였다.

또한 교사공동체를 통한 교사의 변화와 성장에 관한 연구는 지금까지 많이 수행되어져 왔고 연구사례도 풍부한 편이다. 김성천(2006)은 “교사자율 연구모임을 통한 교사 전문성 성장 과정”이라는 연구에서 2006년부터 2년에 걸쳐 학교 밖 교사자율 연구모임인 협동학습연구회 소속 교사들 20명의 정기적 모임과 일상을 참여 관찰하고 문화 기술하였다. 그는 협동학습연구회의 서울 본부 모임, 세미나, 홈페이지 등을 참여 관찰하고 분석하여 그들이 자율적으로 조직하고 자발적으로 참여하는 연구모임을 통해 학교현장의 부정적인 문화와 구조를 극복하고 변화시켜나가는 과정을 지켜보았다. 그는 이 연구를 통해 교사들이 교사공동체에서의 협력적 상호작용을 통해 전문가로 성장하였으며 이의 원리는 “문제의 지속적 발전, 이론과 실천이 통합된 학습, 공동체적 논의를 통한 문제해결, 자기반성을 통한 성숙, 연수 강의를 통한 성장, 장기적이고 지속적인 시간투자, 정에 기반을 둔 상호작용, 교재개발을 통한 구상 및 기획능력 신장” 등이라고 하였다.

김대훈(2014)은 “교사학습공동체 참여를 통한 지리교사 전문성 발달” 연구에서 ‘전국지리교사모임’이라는 학교 밖 교사공동체를 2012년 1년에 걸쳐 참여관찰하고 표집된 구성원 11인을 심층면접하여 근거이론적으로 접근하였다. 그는 이 연구를 통하여 전문성은 타고난 것이 아니라 계속적인 교사학습을 통해 향상되고 발달되는 것으로 파악하였으며 공동·공유·자발성·분담·토론이라는 다섯 가지 원리가 교사들로 하여금 협력적 교사학습으로 몰입하게 하는 원리라고 강조하였다. 또한 교사들의 전문성이 발달되는 과정은 교사학습공동체 구성원들의 갈등, 다가감, 어울림 단계로 이루어졌으며 이를 통해 교사들은 교사학습공동체의 특정한 실천양식을 익혀 완전한 참여자로서의 정체성을 획득하게 되었다고 하였다.

장경환(2017)은 “초임 교사의 체육교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체의 실천과정과 효과 탐색” 이라는 연구에서 2015년부터 약 2년에 걸쳐 같은 학교에 근무하는 10명의 교사와 함께 협력적 탐구공동체를 운영하며 초임교사의 체육 교육과정 실행전문성 개발을 위한 참여적 실행연구를 수행하였다. 그는 초임교사를 대상으로 그들이 요구하는 체육 교육과정 관련한 실행맥락을 살피고 이를 기초로 단위 학교 협력적 탐구공동체 운영 프로그램을 개발하여 적용하였다. 이를 통해 협력적 탐구공동체에 참여했던 교사들이 체육교육과정에 대

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

한 비판적 이해와 지식에 관한 감식안을 지니게 되었으며 지식과 실천과의 간극을 줄이고 적극적인 관점에서 교육과정을 재구성하고 실행하며 교사전문성을 개발하게 되었다고 하였다.

2) 교사공동체에서의 교사성장과 관련한 특성

교사들은 학교 내 다른 교사들의 모범을 본받기도 하고 자신의 교직관에 대해 뒤돌아볼 수 있는 기회를 가지는 동안 교사로서의 자질과 태도를 향상시킨다(송경오, 정지선, 2008). 교사공동체에 관한 다양한 선행연구의 결과들을 통해 교사를 변화시키고 성장케하는 중요한 요인이 교사공동체에 있음을 확인할 수 있었다. 그들 결과를 기반으로 정리한 교사성장에 영향을 주는 교사공동체의 공통적인 특성은 철학의 공유, 학습의 경험, 이론과 실천의 통합, 상호작용, 협력의 일상화, 토론 등이다.

또한 외국의 학자들도 연구를 통하여 교사공동체의 특성에 대하여 다음과 같이 정리하고 있다. DuFour & Eaker(1998)는 이러한 공동체의 특성에 대해 미션, 비전, 가치의 공유(shared mission, vision, value), 협력적 탐구(collective inquiry), 협력적 팀 구성(collaborative teams), 실행과 실험(action orientation and experimentation), 끊임없는 개선(continuous improvement), 결과 지향성(results orientation)이라 하였다. McLaughlin & Talbert(2006)은 교사들의 협력적 반성과 실행(teachers working collaboratively to reflect on their collective practice), 교사의 교육적 실행과 학생 학습결과 연관성 증거 검토(examining evidence regarding the relationship between educator practice and student outcomes), 학생들의 학업성취를 위한 교수학습 개선(to improve teaching and learning for the ebnefit of students and their students′ achievement)이라 하였다. 서경혜(2009)는 이에 대하여 가치와 규범 공유, 학습 중심성, 협력이라 하였고 송경오·최진영(2010)은 리더십과 비전의 공유, 학생 학습에 대한 교사들의 관심, 탐구문화, 교사들의 협력, 지원환경을 교사학습공동체의 특성이라 하였다.

이와 같이 교사공동체에 관한 연구결과와 다수의 학자들이 언급한 공동체 특성을 살펴봄으로써 교사를 변화시켜 성장하게 하는 공통된 특성이 교사공동체에 있음을 확인할 수 있었다. 그들은 교사공동체의 공통된 특성으로 가치나 비전의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

공유, 협력, 학습중심성(Bryk et al, 1999; Hord, 1997; Kruse & Louis, 1993; Little, 1999)을 언급하고 있었다. 교사공동체에서 가치나 비전을 공유한다는 것은 구성원들이 바람직하다고 합의하는 공동체의 상이나 전망을 함께 공유하여 이를 기반으로 공동체 활동을 실행하는 것이다. Wenger(1998)는 공동체의 비전은 구성원들로 하여금 학습에 참여하고 행동에 의미를 부여하며 그들 간의 응집력을 형성하여 실행 에너지를 유발시키며 공동체만의 정체성을 구성하는 핵심 요소로 작용한다고 하였다. 김대훈(2014)은 비전이 뚜렷하지 않은 공동체는 잘 운영되지 못하고 비전 공유도가 낮은 구성원은 공동체에 적응하지 못하고 쉽게 이탈한다고 하였다. 교사공동체에서 협력적 상호작용은 공동체의 핵심적 운영원리로서 공동체 내에서 모든 과정은 구성원 모두의 협력적 활동으로 이루어진다. 이에 대하여 Hord(1997)는 교사공동체로서 전문적 학습공동체는 학생의 학습을 위해 협력적 활동을 하게 되며 이를 위해 리더십의 공유, 집단 창조, 개인적 실천을 공유한다고 하였다. 이를 통해 교사는 개인적 고립을 벗어나 학교의 사명에 대한 헌신과 학생의 발전을 위한 책임을 공유하며 강력한 학습을 도출하게 된다고 하였다.

3) 교육과정재구성 교사공동체 개념과 선행연구

(1) 교육과정재구성

교육과정재구성은 국가교육과정이 존재하는 우리나라 교육현실에서 교사들이 교육과정에 대한 제한적인 전문성을 발휘할 수 있는 방법이다. 국가교육과정의 참고자료인 교과서와 지도서가 소수의 전문가들에 의해 제작되어 유일한 자료인 것처럼 이용되어지는 우리 교육현장에서 교사들이 교육과정 전문성을 개발하고 발휘할 기회는 거의 주어지지 않는다. 이러한 교육과정 개발 및 적용과정에서 교사 영향력을 최소화하려는 경향을 교사배제 교육과정(teacher-proof curriculum)이라 지칭하며 Mustafa & Martina(2010)는 이에 대하여 교육목표, 교육내용, 평가 도구 사이에 견고한 관계를 만들어 교육과정 개발에서 교사의 영향력을 최소화하는 것이라 정의하였다. 그들은 이러한 교사배제 교육과정은 소수의 교육과정 전문가에 의해 개발되어 요리책과 같이 이러한 교육과정을 사용하는 어떤 교사라도 모두 같은 결과를 얻도록 하는 것이라 비판하였다. 이런 상황에서 교사의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

역할은 전문가들이 만든 교과서를 전달하는 내용전달 기술자 정도로 전락되며 교사는 교육과정과 수업의 리더가 아닌 국가교육과정 실행의 충실한 팔로워가 되어간다.

교육과정을 재구성한다는 것은 국가가 교과서나 평가 등으로 강한 구속력을 발휘하는 국내 교육환경에서 교사들이 교육과정 전문성을 소극적으로나마 실행해 볼 수 있는 방법이다. 이에 대하여 전현정(2011)은 교육과정재구성은 교사의 존재 이유를 구현할 기회라고 하며 교사는 자신의 철학과 지식에 부합되게 교육과정을 생성해야하며 교사의 지식과 전문성은 교육과정의 충실한 전달보다는 처한 맥락에 조응하고 새로운 가치를 창출하는 방식으로 교육과정을 재구성해야한다고 하였다. Smiley(1995)는 아무리 국가교육과정이 이상적이라고 해도 제각기 다른 각 학교의 환경, 지역사회의 특성, 학생들의 사전 경험, 교사들의 지식 특성을 고려하여 교육과정을 재구성할 필요가 있다고 하였다.

교육과정재구성은 이를 바라보는 관점과 수준에 따라 다르게 정의될 수 있다. 강현석 외(2012)는 국가수준의 교육과정을 지역 및 학교와 교사 수준에 알맞게 재구성하는 것을 의미하며 이 중에서도 교사에 의해 교육과정이 실행되는 교사 수준에서의 교육과정 재구성이 매우 중요하다고 하였다. 서경혜(2009)는 교육과정재구성은 이미 만들어져 있는 교육과정을 전제로 하는 것으로 교사들이 국가수준의 교육과정을 학교현장의 학생과 상황에 알맞게 재구성하는 것이라고 하였다. 그는 개인 교사의 교육과정재구성 수준과 교사가 집단을 이루어 교육과정을 재구성하는 수준에서의 그들 경험을 논의 분석하여 교사들 간 협력적 교육과정 재구성의 가능성을 제시하였다. 심수원(2010)은 거시적인 측면에서 국가수준 교육과정을 재구성한 것이 학교수준의 교육과정이라면 교사수준의 교육과정은 학교 교육과정을 기반으로 교육현장의 상황과 맥락, 학습자의 수준을 고려하여 교사 또는 교사집단의 경험과 지식이 반영되어 재구성된 교육과정이라고 보았다.

교육과정 재구성 및 개발자로서 교사의 교육과정전문성에 대하여 박현주(1996)는 교사의 본질적인 역할인 수업은 끊임없는 의사결정 혹은 행위선택의 과정이며 그들은 위임된 교육과정을 전하는 필터 역할을 하는 수동적 존재가 아니라 그가 처한 복잡한 환경에 적합한 방법과 자료에 끊임없이 원활하게 적응하면서 매순간 판단하고 결정하는 자율성을 지닌 반성적인 의사결정자로서 교육과정 재

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

구성을 실행한다고 하였다. 교사의 반성적 의사결정 과정으로서 교육과정 재구성의 과정을 Shulman(1987)은 이해, 변환, 수업, 평가, 반성, 그리고 이러한 과정이 다시 순환되는 것으로 보았다. 교사가 가르칠 내용을 비판적으로 해석하는 이해단계를 거치고 선택 및 적용 등의 핵심적인 변환단계 과정을 거쳐 교과 내용을 학생들의 수준과 흥미에 알맞게 변화시킨다. 수업단계에서는 교사가 학생들과 상호작용을 통해 가르치며 평가단계에서는 교수과정의 피드백을 주는 단계로서 평가, 시험 등이 포함된다. 반성 단계에서 교육목표에 부합한 교수과정이 이루어졌는지를 검토, 환류한다. 이러한 재구성의 과정을 통해 교사는 가르칠 내용에 대한 새로운 이해를 얻으며 이는 수업과 교과내용으로 변환·재구성되는 과정을 거친다. 그는 이러한 변환의 과정은 교육과정 재구성의 과정이라 볼 수 있다고 하였다.

서경혜(2009)는 교육과정 분석결과를 토대로 교육과정을 재구성하고 실천하여 이를 검증하며 결과에 대한 반성 및 보완을 하는 등 지속적으로 그들의 교육과정과 수업을 개선해가는 일련의 과정으로서 교육과정 재구성은 교육과정 연구라 할 수 있다고 하였다. 그는 교사 개인이 실행하는 교육과정 재구성의 수준과 교사들이 공동체를 이루어 교육과정을 재구성하는 집단 수준의 사례를 선정하여 그들의 실천 경험을 토대로 교육과정재구성을 둘러싼 학교현장의 쟁점을 고찰하였다. 또한 교육과정재구성을 할 때 고려되는 상황이나 요구가 복잡해지고 있으며 효과적인 교육과정재구성을 위해 개인교사가 가진 전문성은 한계를 지니므로 협력적인 교사문화를 기반으로 교사전문성을 개발할 것을 강조하였다. 그에 의하면 교사 집단 수준의 교육과정 재구성은 교사 개인 수준의 재구성 계획을 바탕으로 집단 수준의 비판적 분석과 협력적 교육과정 재구성 계획이 이루어지고 이를 실천·검증 후 평가 및 환류하는 일련의 과정으로 진행되었다고 하였다. 이러한 과정을 통해 교사들은 서로의 다양한 전문성을 교류하고 협력을 통해 교육과정과 수업에 가장 효과적이며 발전적인 방안을 모색하여 구성하고 공유하여 적용한다고 하였다.

(2) 교육과정재구성 교사공동체

교사들이 교육과정과 수업을 연구한다는 것은 학교현장에서의 수업실행을 위한

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

것으로 이는 실천적인 성격을 지니고 있으며 교육과정재구성은 그 자체가 목적이 아니라 이를 통한 수업의 실행과 개선에 그들의 목적이 있다. 교사들은 개인 수준의 재구성 안을 바탕으로 집단 수준의 비판적 분석과 함께 협력적으로 교육과정을 재구성한다. 이러한 협력적 과정을 통해 교육과정과 수업에 가장 효과적이며 발전적인 방안을 함께 모색하여 구성·공유·실행한다. 이러한 교류·공유·실천·검증·평가 및 환류하는 일련의 과정을 통해 교육과정과 수업을 개선해가는 교사들의 공동체를 교육과정재구성 교사공동체라고 한다.

교사들이 협력적으로 교육과정을 재구성하는 공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 전문성의 개발과 교사로서의 정체성 인식 경험에 관련된 연구 역시 늘어나는 추세이다(박상준, 2017; 서경혜, 2009). 교사전문성과 교사정체성 문제는 교사리더십 개발의 핵심적 본질로서 이를 근거로 교육과정재구성 교사공동체를 통한 교사리더십 개발의 가능성은 커지고 있다. 특히 2009 및 2015 교육과정 개정 이후 자유학기제와 자율학교 정책 등의 영향으로 교육현장에서의 교육과정재구성과 교사공동체의 조직이 지속적으로 요구되고 있는 현실에서 협력적으로 교육과정을 재구성하는 교사공동체를 통해 교사전문성을 개발한 연구사례를 바탕으로 교사리더십 개발의 가능성을 유추해 볼 수 있다.

“교사들의 교육과정재구성 실천 경험에 대한 사례연구”에서 서경혜(2009)는 교육과정재구성을 위해 모인 교사들은 학생들의 학습증진을 위하여 끊임없이 그들의 교육실천을 탐구하였다고 하였다. 공동체 내에서의 협력적 교육과정 재구성과정은 한 교사의 리더십에 기초한 비판적 협력의 양상을 보였다고 하며 팀리더인 교사가 먼저 초안을 개발하면 나머지 교사들은 적극적인 비판을 통해 수정안 개발을 하는 과정을 통해 서로의 재구성 안을 수정, 보완하며 개인의 재구성을 넘어 공동의 지식, 경험, 전문성이 단긴 교육과정 재구성을 할 수 있었다고 하였다. 나아가 교사들의 교육과정 재구성 실천 경험은 그들 개개인의 전문성 향상은 물론 팀의 집단 전문성 향상에 큰 도움이 되었으며 협력적 교육과정 재구성의 가능성과 효과를 보여주었다고 강조하였다. 이는 공동체에 기반한 교육과정 재구성 활동에서 주제별, 목적별로 주도적인 리더 역할의 공유와 분배가 교사들의 잠재적인 리더십을 이끌어낼 수 있는 가능성을 보여주는 것이라고 강조하였다.

전은미(2017)는 “초등학교교사 전문성 개발을 위한 교사학습공동체 참여경험

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

연구"에서 서울 H초등학교 5학년 교사들을 1년 동안 비참여 관찰, 심층 면담, 문서 자료 수집과 분석을 통해 초등학교 교사의 전문성 개발에 있어 동학년 협의회가 교사학습공동체로서의 대안적 역할을 할 수 있는 가능성을 시사하였다. 그는 동학년 협의회에서 교사들이 상호 대화와 협력을 통해 교육과정을 재구성하여 수업방법을 모색하고 효율적으로 자료를 활용하여 공동으로 수업을 실행하였으며 공동의 교육철학을 공유하여 함께 생활지도를 운영한 동학년 시스템의 대안적 교사공동체로서 가능성을 보았다. 또한 이러한 대안적 교사공동체로서 동학년 협의회에서의 경험과 상호작용이 교사의 전문성을 개발하고 교사를 성장하게 하였다고 강조하였다.

김태수(2018)는 "교사학습공동체를 통한 교육과정 실행 경험에 대한 내러티브 탐구"를 위해 같은 학교 사회과 교사 2명과 교사학습공동체를 구성하고 2016년부터 1년에 걸쳐 공동체 구성원들과 사회과 교육과정을 분석하고 이를 재구성하고 실행하는 이들의 경험을 탐구하였다. 그는 이 연구를 통해 교사공동체에서의 교육과정재구성 실행경험이 교사들로 하여금 전인격적 변화에 대한 동기부여 및 전문성 개발에 대한 비전과 행동전략을 구성할 수 있게 하였다고 그 의미를 강조하였다. 또한 교사들은 그 경험을 통해 공동체에 대한 신뢰를 회복하고 공동체를 통해 실행연구를 하며 교육현장의 문제를 개선하려는 의지를 갖게 되었다고 하였다.

4) 교사공동체와 교육과정재구성 교사공동체

앞서 언급되었던 교사의 성장에 영향을 준 교사공동체의 특성은 가치나 비전의 공유, 협력적 상호작용, 학습의 경험 등이 있었다. 교사들은 공동체에서의 공유된 목적이나 비전을 지니고 함께 협력적 활동을 통해 상호작용을 하며 학습을 하게 되었다. 이러한 과정에서 교사들은 변화하고 성장하게 되기도 하였다. 하지만 일반적인 교사공동체에서의 구성원은 교사로만 한정되지 않기에 함께 공유하는 가치나 비전이 달라지기도 하며 학교 밖 교사공동체일 경우에는 모임의 빈도 수에 따라에 협력적 상호작용이나 학습의 경험이 영향을 받기도 한다. 맹재숙·박수정(2015)은 학교 밖 교사학습공동체의 구성원들이 특정한 장소에서 학습을 통해 연구활동에 집중할 수 있는 장점이 있지만 학교 안 교사학습공동체와 비교해서 단

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

위 학교 별로 특수한 상황을 이해하고 해결하기 위한 논의가 어렵다고 하며 한계를 지적하였다. 즉 학교 밖 교사공동체는 고립된 학교문화를 넘어 다양한 교사들을 통해 폭넓은 교류와 전문성 개발이 가능하다는 장점이 있지만 서로 다른 학교환경과 학생을 대상으로 실질적인 학교개혁의 기반으로서는 한계를 지니고 있다는 것이다.

교육과정재구성 교사공동체가 다른 교사공동체와 구분될 수 있는 특성은 바로 '현장 맥락성' 이라 할 수 있다. Fullan & Miles(1992)는 교사의 전문성 개발이 성공하기 위해서는 학교현장 매일의 교실활동과 관련된 구체적이고 실제적 내용을 바탕으로 교사의 상황과 연계될 필요가 있다고 강조하였다. 교사에게 있어 현장 맥락적·구체적·실제적인 매일의 활동은 바로 수업이다. 교사는 수업을 위해 교육과정의 교육적 가치를 고민하는 것에서부터 시작하여 이를 분석하고 이해하여 교육목표와 가치에 부합하는 교육내용을 선정하고 재구성한다.

또한 교육과정재구성 교사공동체는 같은 '학교 안 교사공동체'라는 특성이 있다. 학교 내의 교육과정재구성 교사공동체에서 교사들은 수업과 일상을 공유하며 수업과 생활지도 등 개인적인 고민과 어려움을 협력과 소통을 통해 해결해갈 수 있다. 학교 내의 구조적 문제에 대해서도 같은 학교의 교사들이 함께 공감하며 개선책을 모색할 수 있다는 장점을 지닌다. 또한 교육과정재구성 교사공동체를 통해 교사들은 그들의 일상을 함께 공유하며 공동의 교육과정과 수업으로 연결시킨다. Wenger(1998)는 실행의 경험을 통해 지식을 교육내용으로 구체화해야하며 실천 자체가 교육과정이 되어야 함을 강조하였다. 그는 기존의 교육과정과 수업이 학생들의 삶과 동떨어진 탈맥락적이며 추상적인 지식을 교육내용으로 삼아 가르쳐왔다고 비판하고 학교의 학습이 학생들의 삶과 그들의 환경적 조건과 맥락성을 지니고 이루어져야함을 지적하며 학교에서의 실천 참여를 통해 학생들은 그들의 정체성을 형성하고 이를 개발해나가야 한다고 하였다. 이런 의미에서 교육과정재구성 교사공동체의 교사들은 그들이 함께 공유하는 학교현장의 생생한 학생들의 삶과 경험을 교육과정으로 연결시키고 수업으로 실행해 나갈 수 있다.

일반적으로 교사들이 함께 교육과정을 재구성하지 않는 보통의 학교에서 교사들 간의 상호작용은 거의 이루어지지 않는다. 그들은 교과와 교실이라는 벽에 갇혀 지극히 개인적인 삶을 살고 있으며 교육활동 중의 고민과 어려움을 혼자서

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

막고 품으며 근근히 하루하루를 버티고 있다. 교육과정재구성 교사공동체가 없는 보통의 학교에서 '수업과 생활지도' 라는 주제는 이야기 나누기 기피되는 주제로서 교사들은 모이는 시간도 많지 않지만 아주 잠깐 모이게 되었을 때 수업에 대한 이야기를 진지하게 나누는 것은 서로에 대한 예의가 아니라고 생각하는 이해할 수 없는 분위기가 학교사회에 퍼져있기도 하다. 그러니 기껏해야 신변잡기나 학생들에 대한 푸념을 잠깐 주고받는 교사들의 모임을 공동체라고 부를 수는 없는 것이다. 지금까지 학교에서 교사공동체 조직이 쉽지 않았던 이유는 이에 연유한다. 그들이 가장 고민하고 힘들어 하는 주제를 이야기 나누고 공감할 수 없는 학교의 분위기는 교사들로 하여금 지치고 무기력하게 만들어 왔다.

하지만 교육과정재구성 교사공동체는 수업의 개선을 목적으로 같은 학교의 교사들이 함께 모인 공동체로서 교육과정을 재구성하여 수업을 실행하는 과정에서 동료들과 지속적으로 상호작용을 하게 된다. 모든 교사들에게 수업은 시간적으로나 중요성으로나 그들 일상의 90% 이상을 차지하고 직업의 정체성을 드러내주는 고유한 영역이다. 또한 그렇기에 가장 부담스러운 영역이기도 하다. 이렇게 부담스럽고 중요한 주제에 대해서 마음 놓고 일상적으로 이야기 나누기 위해 만들어진 공동체라는 목적이 있기에 그들은 이 곳에서 동료 교사들과 자주 만나길 원하며 서로 적극적으로 상호작용을 하게 되는 것이다. 이를 통해 수업뿐만이 아니라 학생들의 생활지도, 학교폭력, 학교의 까다로운 업무처리 등에 관한 좋은 정보와 조언을 얻을 수 있게 되었으며 내면적인 고민이나 어려움 등에 대하여 서로 공감하고 위로를 주고받게 될 수 있다.

교육과정재구성 교사공동체 또한 일반적 교사공동체와 마찬가지로 협력적 상호작용을 중요시하는 특성을 지닌다. 교육과정재구성 교사공동체에서 교사는 집단지성을 통해 교육과정재구성을 위한 상호작용을 하게 되며 이 교사공동체에서의 협력은 전문가 공동체의 집단지성을 함의한다. "전문가 집단의 새로운 지성, 집단 전문성은 전문가들의 자유로운 상호 교류와 수평적 협업을 통해 공동 창출되는 전문성을 의미한다. 다양한 전문성을 가진 전문가들이 서로의 전문성을 교류, 공유하며 공동의 전문성을 발전시켜 나아가는 것을 그 특징으로 한다. 따라서 교사는 일방적인 지식전달 위주의 교사연수나 혼자 공부하고 시행착오를 통해 배우는 고립적 학습에서 탈피, 서로 가르치고 배우며 개인의 전문성은 물론 교사집

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

단의 전문성을 발전시켜야 한다. 교사들이 교실의 벽, 교과의 벽을 허물고 자신의 교육실천을 서로 개방, 협업하며 공동의 전문성을 발휘해야 한다(서경혜, 2015).”

일반적 교사공동체와 비교하여 교육과정재구성 교사공동체는 학교현장의 맥락에서 교육활동을 직접적으로 변화시키고 이를 통해 교사의 변화와 성장 그리고 학교현장을 개혁할 수 있는 실질적 대안의 측면에서 매우 중요한 의미를 지니며 그 역할을 기대해 볼 수 있다.

5) 교육과정재구성 교사공동체를 통한 교사리더십 개발

본 연구가 교육과정재구성을 위해 모인 교사들의 공동체를 통해 교사리더십 개발의 과정을 살펴보고자 하는 이유는 교육과정재구성 교사공동체가 교사리더십 개발에 매우 적합한 구조와 가능성을 지니고 있다고 판단하였기 때문이다. Lieberman & Miller(2004)는 교사리더가 조직 안에서 어려움을 겪지만 공동체 안에서는 리더의 역할을 수월하게 수행했다고 하며 이는 공동체의 환경에서 교사는 리더십 수행을 추가적인 업무가 아니라 업무의 일부분으로 자연스럽게 받아들였다고 하였다.

앞서 언급한 선행연구에서 볼 수 있듯이 학교 내외의 교사공동체나 학교 내에서의 협력적 교육과정재구성 교사공동체를 통한 교사전문성 개발에 관한 국내의 연구는 점점 증가하는 추세이지만 아직까지 교사공동체와 교사리더십을 연계하여 연구한 것은 김연주(2011)와 전남익(2012)의 것 외에는 없는 실정이다. 김연주(2011)는 “학교 밖 교사학습공동체 리더들의 교사리더십 연구”에서 2010년부터 1년 간 학교 밖 교사학습공동체 리더 3명을 참여관찰, 심층 면담을 통해 그들의 리더십 특성을 분석하였다. 이 연구를 통해 학교현장의 교사들이 어떤 계기를 거쳐 학교 밖 교사학습공동체에 참여하고 어떻게 리더로 성장하는지는 살펴봄으로써 리더십의 특성을 분석하고 정리하였다. 하지만 그의 연구는 교사학습공동체에서 이미 리더로 성장한 교사들의 특성을 분석한 것으로서 리더십이 개발되는 구체적인 과정을 알 수는 없었다.

전남익(2012)은 “교사학습공동체에서의 교사리더십 개발과정에 관한 연구”에서 교사공동체를 통한 교사리더십 개발과정을 구체적으로 드러내었다. 그는 2009년

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5월부터 2010년 1월까지 '교사커뮤니티'라는 온라인 교사학습공동체 활동을 참여관찰하고 구성원 중 표집된 7명을 심층 면담하며 커뮤니티의 다양한 자료를 수집하여 근거이론적 방법으로 이를 분석하였다. 그는 이 연구를 통해 학교현장의 소통부재의 답답함을 해소하고자 자발적으로 교사학습공동체에 가입한 교사들이 온라인과 오프라인을 통해 서로 소통하고 있음을 확인하였다. 그리고 구성원들이 공동체에서의 배움과 성찰을 통해 교사정체성을 확인하고 전문성을 신장시켜 교사리더십을 개발하게 되었다고 하였다. 하지만 그의 연구는 학교 밖 교사들의 온라인 교사공동체 활동을 통한 교사리더십 개발이 주제이며 같은 학교에 근무하는 교사들의 공동체를 통한 교사리더십 개발과정이나 교육과정재구성을 통해 교사리더십을 개발하는 과정에 관한 연구는 현재까지 이루어지지 않고 있다.

이렇듯 교사공동체는 교사리더십 개발의 대안적 접근의 실질적 형태로서 매우 유의미한 가능성을 지니고 있지만 교사공동체를 통한 교사리더십 개발에 관한 연구는 대부분 석사논문의 사례연구 수준에 머물러 있고 교사리더십 개발 과정에 관한 박사논문이나 학술논문은 절대적으로 부족한 실정이다.

교사들이 교사공동체에서 협력적으로 교육과정재구성을 연구하고 수업을 실행하는 과정은 교사들로 하여금 그들 직무 본질을 깨닫게 하고 교사정체성을 각성하게 하는 계기를 제공하며 이는 교사리더십 개발을 위한 동기부여의 시작 지점이 된다. 협력적으로 교육과정을 재구성하는 교사공동체에 관한 연구를 통해 교사들의 변화가 전문성 신장에 그치지 않고 내적인 변화와 성장 및 정체성 각성 그리고 적극적 도전과 같은 교사리더십 개발에 의미 있는 결과가 충분히 유추되는 상황임에도 불구하고 이를 통한 교사리더십 개발과정에 대한 연구는 아직까지 전무한 실정이다.

가르치는 행위는 기본적으로 리더십을 전제로 행해진다. 하지만 예측이 어려운 학생이나 학부모들과의 상호작용 과정상의 문제 및 급격한 교육과정 변화 등 복잡하고 역동적인 사건이 매일 발생하는 학교현장에서 개인으로서 교사는 두려움과 무기력함을 느끼게 된다. 그래서 대부분의 교사들은 자신의 개인 리더십에 확신을 갖지 못하고 절차와 구조에 순응하고 적당주의로 교육활동에 임하게 된다. 교육현장의 변화와 개혁이 쉽지 않은 이유가 바로 이에 연유한다. 교사 개인의 위축되고 잠재된 리더십을 개발하여 발휘하게 하는 것이 교육현장의 실질적인

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

변화와 교육개혁을 위해 꼭 필요하다. 따라서 교사들에게 리더십이 기본적으로 내재되어 있다는 전제하에 그들의 리더십을 각성시키는 요인은 무엇이고 이렇게 각성된 리더십이 어떻게 개발되고 발휘되는지에 대한 구체적인 기제와 전반적인 과정을 살펴보는 것은 실체적 교사리더십 개발과정 이론을 드러낼 수 있다는 점에서 매우 중요하다.

이를 위해 본 연구는 교육과정재구성 교사공동체에서 교사들의 경험을 통한 교사리더십 개발의 과정을 탐색하여 교사들의 실제 경험에 기반한 교사리더십 개발의 구체적 과정과 이에 영향을 주는 다양한 요인들의 인과관계를 드러내고 이론적으로 정리하려 한다. 또한 학교현장의 교사들이 공동체에서 서로 협력하여 교육과정을 개발하고 운영하며 서로의 전문성과 리더십을 공유하는 상황맥락적인 '실행'과 '학습'을 통한 교사리더십 개발의 가능성을 탐색하고자 한다. 따라서 본 연구는 교육과정 재구성을 위해 조직된 교사공동체에서 교사들의 경험과 상호작용을 통해 교사 리더십이 어떻게 개발되는지의 전 과정을 살펴보고자 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구방법 및 절차

1) 연구방법

본 연구는 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 통한 교사리더십 개발 과정을 탐색하기 위하여 질적 연구방법을 선택하였다. 양적연구를 통해 교사리더십의 요인탐색을 통한 효과성 검증은 가능하겠지만 교사들로 하여금 교사리더십을 개발하여 발휘하게 하는 실질적인 맥락적 상황이나 구체적인 인적, 물적 자원, 동기 등의 복잡다단한 요인과 구체적인 개발과정의 양상을 밝혀내는데 양적연구는 한계를 지니기 때문이다. 교사가 교사공동체에서 동료들과의 협력적 교육과정 재구성의 경험과 그 과정을 통해 교사리더십을 개발하여 발휘하기까지의 과정은 기존의 소극적이며 수동적이었던 교사로서의 삶을 적극적으로 재구성하는 과정으로 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 여러 질적 연구 방법 중 Strauss & Corbin 의 근거이론 방법을 적용하여 경험적 자료를 바탕으로 '무엇'이 아닌 '어떻게'의 과정에 초점을 맞춰 이론을 도출하고자 한다. 교육과정 재구성을 통한 교육전문가로서 교사활동과 교사공동체에서의 경험이 어떻게 교사리더십을 개발하여 발휘하게 하는지에 대한 구체적인 과정을 탐색하고 조건, 현상, 작용/상호작용 전략, 결과와 과정의 결합을 통해 실천적인 이론을 도출할 수 있기 때문이다. "근거이론은 상징적 상호작용론에서 보듯이 인간의 사회 심리적 경험을 탐구하는데 유용한 연구방법론이다(김대훈, 2014)." 다른 질적 연구가 현상에 대한 심층적 서술에 중점을 둔다면 근거이론의 목적은 자료의 분석을 기반으로 새로운 이론의 구축이다. "이러한 이유로 근거이론은 경험에 근거한 개념의 조합이나 추론을 통해 도출된 이론보다 현실에 가깝다(Strauss & Corbin, 1990)."

Charmaz(2011)는 주제와 구조를 연구하는 다른 질적 연구와 달리 근거이론은 활동과 과정을 분석하여 체계적인 자료 분석을 통해 귀납적인 분류를 발전시키고 새로운 이론의 구축을 강조한다고 하였다. 그가 제시한 근거이론의 주요 초점들은 다음과 같다(Patton, 2017).

첫째, 반복적 과정을 통해 지속적으로 자료를 수집하고 분석하는 과정이 동시

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

에 수행된다. 이러한 체계적인 자료 분석을 통해 귀납적인 분류로 발전시킨다. 이러한 혼란스럽고 방대한 자료로부터 새로운 개념과 범주이론을 형성해야하므로 연구자의 이론적 민감성이 중요하다.

둘째, 주제와 구조 대신 활동과 과정을 분석한다. 그리고 연구된 분류나 과정의 변인을 탐색한다.

셋째, 기존의 이론에 대한 기술이나 응용보다 이론의 구축을 강조한다. 근거이론에 대한 여러 논란이 있지만 근거이론 접근 방법이 이론을 만들어 내는 분석적인 질적 연구방법이라는 것이 학자들의 공통된 견해이다. 근거이론은 특별한 실험적 주제를 다루는 것 보다 분류를 발전시키는 것을 목표로 한다.

본 연구의 주제인 교사리더십 개발과정은 이에 관한 구체적이고 실제적인 개념들이 아직 확인되어 정리되지 않았고 개념들 간의 관계나 변수들이 아직 구체화되지 않았기에 근거이론적 접근을 통해 이의 양상을 드러내고자 한다. 본 연구의 연구방법으로서 근거이론이 적합한 이유는 다음과 같다.

첫째, 근거이론의 다른 이론과의 차별적 특징인 이론 개발의 관점에서 교사들이 서로 협력하여 교육과정을 재구성하기 위한 실행과정 중에 교사리더십이 개발되는 구체적이며 실제적인 과정이 드러나질 수 있다. 이를 통해 현장교사들의 교사리더십 개발에 필요한 실제적 측면의 요소가 무엇인지 밝혀낼 수 있으며 교사리더십 개발의 대안적 모델 구안의 단초를 마련할 수 있을 것이다.

둘째, “근거이론은 연구자가 이론적 민감성을 가지고 행위자의 다양한 경험세계와 과정에 대한 자료를 수집하여 이론적 표본추출, 코딩, 반복적 비교방법, 메모, 핵심범주 분류, 패러다임 모형의 도출 등 행위자의 경험과정으로 원인, 결과, 차이점, 강도, 깊이, 각 요소들 간의 영향을 주고받는 관계 등을 체계적으로 분석하여 하나의 새로운 이론으로 발전시키는데 유용하다(유기웅 외, 2014).” 그 동안의 교사리더십 연구는 효과성 검증이나 교사리더십 개념정립 등의 연구가 주를 이루었지만 구체적으로 교사리더십이 어떻게 형성되어 개발되는지 그리고 어떠한 과정을 거치는지에 관한 구체적인 연구가 거의 없는 실정이다. 따라서 교사리더십이 개발되는 특정한 상황에 적합한 변인과 그렇지 않은 변인, 구체적 인과관계, 맥락적 상황과 조건을 밝혀 교사리더십 개발과정에 대한 구체적이고 실제적인 이론적 과정을 드러내고자 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

마지막으로 근거이론은 상징적 상호작용론에서 기원했기에 인간의 사회심리적 문제를 탐구하는데 효과적이다. 본 연구의 핵심 과제인 교육과정 재구성을 포함한 교육과정 전문가로서의 활동은 반성적 사고를 통한 실천적 지식을 창출하고 이를 재구성하여 서로의 전문성을 주고받는 부단한 상호작용의 과정이다. 이러한 사회심리적인 일련의 과정을 드러내는데 근거이론이 적합하며, 실제로 근거이론을 적용한 연구는 주로 과정과 경험을 드러내기 위하여 이루어져 왔다.

2) 연구의 절차

본 연구의 목적은 교사공동체에 참여한 교사가 협력적으로 교육과정재구성 활동을 수행하면서 겪게 되는 경험과 상호작용을 교사리더십 개발의 관점에서 심층적으로 분석하고 이해하고자하는 질적 연구이다. 그동안 교사리더십 관련한 많은 양적연구를 통해 교사리더십의 효과성 검증 류의 연구가 주로 이루어져왔다. 하지만 교사들로 하여금 교사리더십을 개발하여 발휘하게 하는 실질적인 맥락적 상황이나 구체적인 인적, 물적 자원, 동기와 관련한 요인과 개발과정의 심층적 이해를 위해서는 귀납적 가설 도출 방식의 질적 접근이 필요하며 더불어 활동과 과정의 분석을 위해서는 근거 이론적 접근 방식이 필요하였다.

본 연구의 과정은 크게 다섯 단계로 나누어진다. 첫 번째의 단계에서는 연구의 주제와 관련한 관련 문헌을 분석하고 이론적 배경을 고찰하였다. 문헌조사는 교사리더십, 교사공동체, 교육과정재구성과 관련된 이론서 및 논문과 학교현장 교사들이 제작한 교재나 수업안 등의 자료를 수집하여 분석하였다. 두 번째 단계에서는 심층 면담의 대상과 참여관찰 현장을 선정하기 위하여 예비조사를 실시하였다. 예비조사는 본 연구의 가설 검증이나 이론구축을 목적으로 이루어진 것이 아니라 심층 면담 대상 및 질문의 구성과 참여관찰 현장 선정을 위한 조사의 성격을 띤다. 연구자가 재직 중인 학교의 교사와 지인의 소개로 교육과정재구성 교사공동체 활동 경험이 있는 교사를 편의적 표본추출을 통해 연구참여의 대상으로 선정하여 다양하게 의견을 수집하고 연구자가 재직 중인 학교현장의 환경을 조사하였다. 세 번째 단계는 자료수집의 단계로서 주요한 자료수집의 방법으로 심층면담을 활용하고 맥락의 구체성을 파악하기 위하여 참여관찰과 문헌조사 자료를 보조적인 자료수집의 방법으로 활용하였다. 네 번째는 자료분석의 단계로서

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Strauss와 Corbin 의 개방코딩, 축코딩, 선택코딩의 범주화 절차로 분석을 진행하였다. 마지막은 연구결과에 대한 이해와 해석의 단계로서 자료를 수집하여 이를 분석하고 과정을 구조화, 도식화하여 다양한 방식으로 이론화를 시도하였다.

이러한 단계를 거친 본 연구의 과정은 차례에 따라 순서대로 진행되어진 과정이라기보다는 연구대상, 자료, 범주화를 지속적·반복적으로 비교 분석하여 연구자가 놓치거나 드러나지 못한 조건, 내용 등에 대하여 끊임없는 의심과 질문을 통해 다시 자료를 찾고 분석하여 이를 보완하는 순환적인 과정으로 진행되었다.

2. 연구 대상 및 현장 선정의 과정

본 연구의 심층 면담의 대상을 선정하기 위하여 이론적 표집 방법(theoretical sampling)을 사용하였다. “이론적 표집이란 개념 간의 변동을 발견하고, 속성과 차원에 따라 범주의 밀도를 더할 수 있는 기회를 최대화 할 수 있는 장소, 사람, 사건을 찾아 표본을 추출하는 것이다. 연구 참여자의 섭외는 자료 범위의 확장과 깊이 있는 정보의 수집을 위해 가장 기본적이고 중요한 단계로 이론적으로 적합한 대상자를 표집하게 된다. 이론적 포화는 범주를 생각할 때 더 이상 새로운 자료가 나타나지 않고, 범주가 변화를 보여주는 속성과 차원에 의해 충분히 발전되었으며, 범주 간의 관계가 잘 설정되고 검증되었을 때까지를 의미한다(Strauss & Corbin, 1998; 2008).”

본 연구의 심층면담 대상은 교육과정재구성 교사공동체에 참여 경험이 있는 교사들이다. 교육과정재구성 교사공동체란 초등 교사들의 협력적인 동학년 교육과정재구성, 중학교의 동교과 교육과정재구성 및 자유학기제 또는 혁신학교에서의 주제통합교육과정 재구성을 위해 모인 각 교과 교사들의 공동체로서 이들은 교과서 위주의 수업이 아닌 교사들의 상호작용을 통해 재구성된 교육과정으로 수업을 변화시켜나가기 위해 이를 연구하고 적용 및 실천해 나가고 있었다.

본 연구는 연구자의 수나 표본을 미리 정하지 않고 연구진행의 과정에서 대상을 넓혀나갔으며 분석을 통해 새로운 속성이나 차원이 더 이상 나타나지 않아 범주가 포화가 될 때까지 연구대상의 선정을 진행하였다. 이의 구체적인 과정은 1차 표본 추출의 단계에서 연구자가 재직하고 있는 같은 초등학교 교사들과 이전 학교에서 함께 근무한 적이 있는 교사들을 대상으로 교육과정재구성 교사공

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

동체 참여 경험이 있는 최대한 많은 이들을 섭외 후 이중에서 10명을 선정하고 표집하였다. 이를 바탕으로 2차 단계에서는 주변의 교육과정재구성 교사공동체 참여 경험이 있는 교사나 장학사들로부터 추천받은 이들 7명중 1차 단계 표집 집단과의 분석결과를 비교하며 5명을 선정하여 표집을 진행하였다. 이렇게 누적된 표집 결과를 기반으로 3차 단계에서는 다른 지역에 근무하는 초등, 중등 교사들 8명을 섭외하여 추가로 심층면담을 실시하였다. 이러한 심층면담의 과정을 거치며 연구참여자들에게 더 이상 새로운 개념이나 범주가 도출되지 않았고 교육과정재구성 교사공동체 활동을 통해 교사리더십이 개발되는 과정을 가장 잘 설명해줄 것으로 기대되는 20명을 최종 연구 참여자로 선정하게 되었다. 연구자는 가능한 범위에서 최대한 개방적이고 광범위한 이론적 표집의 과정을 거치며 자료를 수집하고 이를 지속적이고 반복적으로 비교 분석하며 교육과정재구성 교사공동체에 참여하는 교사들의 경험이 핵심적인 범주를 분명히 드러내고 있었으며 이들 범주간의 관계가 인과적으로 연결되어 일련의 과정의 흐름을 갖고 있다는 가설을 세우게 되었다. 근거이론은 하나의 과정을 설명하기 위해 활용할 수 있는 이론이 없을 때 적절한 설계의 형태이다(Strauss & Corbin, 1990; Cresswell, 2007). 교사리더십 개발과정에 관한 잠재적이고 영향력 있는 변수 요인과 과정에 관한 구체적 이론이 아직까지 부족한 상황에서 가설이 생성되고 핵심적 범주를 통한 이론이 드러나게 될 때까지 자료에 대한 검증을 지속하기 위하여 본 연구의 방법으로 근거이론적 접근을 실시하게 되었다. 본 연구 참여자의 배경은 다음과 같다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표Ⅲ-1> 연구 참여자의 배경

구분	개인적 수준 배경			학교조직 수준 배경					
	성별	교직 경력	보직	근무 지역	학교급	혁신학교 근무경험	교사공동체 경험	교사공동체 참여동기	교사공동체 학교지원수준
A 교사	여	26년	없음	광주	초등	있음	있음	비자발적	지원적
B 교사	여	20년	있음	광주	초등	있음	있음	비자발적	지원적
C 교사	여	17년	없음	광주	초등	있음	있음	자발적	지원적
D 교사	여	14년	없음	광주	초등	있음	있음	비자발적	지원적
E 교사	여	14년	없음	광주	초등	있음	있음	비자발적	지원적
F 교사	여	10년	없음	광주	초등	없음	있음	비자발적	지원적
G 교사	남	4년	있음	광주	초등	없음	없음 (참여중)	비자발적	지원적
H 교사	여	16년	없음	광주	초등	없음	있음	자발적	지원적
I 교사	여	17년	있음	광주	초등	없음	있음	자발적	비지원적
J 교사	여	10년	없음	광주	초등	없음	있음	비자발적	지원적
K 교사	여	14년	없음	광주	초등	없음	없음 (참여중)	비자발적	비지원적
L 교사	남	3년	없음	광주	초등	없음	없음 (참여중)	비자발적	지원적
M 교사	여	18년	있음	서울	초등	있음	있음	자발적	지원적
N 교사	여	15년	있음	서울	초등	있음	있음	자발적	지원적
O 교사	여	23년	없음	서울	초등	없음	있음	자발적	비지원적
P 교사	여	14년	있음	수원	중등	있음	있음	자발적	지원적
Q 교사	여	13년	없음	수원	중등	있음	있음	비자발적	비지원적
R 교사	여	20년	있음	광주	중등	있음	있음	자발적	지원적
S 교사	여	18년	있음	광주	중등	있음	있음	자발적	지원적
T 교사	여	10년	없음	광주	초등	있음	있음	비자발적	지원적

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

또한 교사들이 공동체를 이루어 협력적으로 교육과정을 재구성하는 과정의 구체적인 경험의 모습을 알기 위해 학교현장에서의 참여관찰이 필요했다. 교육과정 재구성이 협력적으로 이루어지는 교사공동체에서 구성원의 상호작용과 재구성 과정의 의미 있는 자료 수집을 위해서는 몇 회에 걸친 짧은 시간의 형식적 관찰이 아닌 장기적이며 깊이 있는 집중관찰이 필요하였다. 이를 위해 연구자가 소속된 학교를 참여관찰의 현장으로 선정하게 되었다. Y초등학교는 35학급 규모 40년 정도의 역사를 가진 일반적인 초등학교로서 아파트단지와 주택단지의 비율이 적절히 조화된 동네에 위치하고 있다. 혁신학교나 연구학교를 운영하고 있지 않기에 승진에 관심이 없는 10년 이상의 경력 교사와 5년 미만의 저경력 교사 등의 다양한 연령대의 교사들로 구성되어 있다. 20년 경력 이상의 교사들은 학생 생활지도의 어려움으로 저학년 담임이 되기를 선호하는 편이라 고학년에는 신규 교사와 10년 이상의 경력을 가진 교사들이 주로 배치되고 있었다.

Y초등학교는 혁신학교나 연구학교가 아니기에 교육과정재구성을 위해 일부러 동학년을 조직하는 분위기가 아니었다. 하지만 이전 해에 자발적으로 동학년이 함께 교육과정재구성 교사공동체를 조직하여 이를 통해 수업의 개선과 동료들과의 관계가 좋아진 것을 경험한 교사들이 이듬해에도 교육과정재구성을 동학년과 함께 실행하기를 원했고 이를 원하는 이들이 5학년을 지원했다. 하지만 동학년 내의 모든 교사들이 교육과정재구성을 위해 모인 것은 아니고 인사규정에 의해 어쩔 수 없이 배치된 교사 2명이 함께 5학년 교사공동체에 합류하게 되었다. 함께 교육과정재구성을 실행하기를 원했던 5학년 교사3명은 나머지 2명의 교사에게도 동학년 단위 교사공동체의 필요성을 설명하고 이에 대한 동의를 구하여 교육과정재구성 교사공동체를 조직하게 되었다. 이렇게 조직된 5학년 교사공동체에서 교사들은 함께 교육과정재구성을 연구하고 실행하게 되었으며 연구자는 이 교사공동체를 참여관찰의 집단으로 선정하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-2> 참여관찰 Y초 5학년 교사공동체 배경

구분	성별	경력	소속	Y초등학교					
				전체 학생 수	전체 교사 수	전체 학급 수	교육 복지 학교	혁신 학교 여부	연구 학교 여부
F 교사	여	10년	Y 초등 학교 5학년 교사 공동체	670	35	30	○	×	×
G 교사	남	4년							
H 교사	여	16년							
J 교사	여	10년							
L 교사	남	3년							

3. 자료의 수집

교육과정재구성 교사공동체에서의 다양한 경험과 상호작용을 통해 교사리더십이 개발되는 과정을 연구하기 위해 연구자는 2016년 2월 21일부터 2017년 2월 20일까지의 자료수집 기간에 현장의 학교에서 다양한 자료를 수집하였다. 우선 교육과정재구성을 위해 사전모임을 하는 동학년 교사공동체의 회의부터 시작하여 매주 진행되는 회의 진행상황을 녹화 및 녹음하거나 기록하였다. 더불어 이 기간에 교육과정재구성 교사공동체의 활동을 통해 생산되거나 누적된 결과와 관련된 모든 문서 자료를 수집하였다. 또한 교육과정재구성 교사공동체에 참여중이거나 참여한 경험이 있는 초·중등 교사를 대상으로 그들의 경험과 상호작용에 대한 심층면담을 하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

1) 심층 면담

우리는 우리가 직접 관찰할 수 없는 것들을 알아내고자 사람들을 면담한다. 우리는 사람들의 느낌이나 생각 그리고 의도를 관찰할 수는 없으며, 시간상 어느 과거 시점에 발생했던 행동들을 관찰할 수 없다. 또한 우리는 관찰자의 참석이 허용되지 않는 상황을 관찰할 수 없다. 우리는 사람들이 어떻게 이 세상을 조직하는지, 그리고 거기서 벌어지는 일들에 어떤 의미를 부여하는지에 관해 관찰하는 것이 불가능하다. 면담의 목적은 우리가 타인의 관점 속으로 들어가는 것을 가능하게 만드는 것이라 할 수 있다. 질적 면담은 타인의 관점이 의미가 있고, 인식할 수 있으며 명쾌하게 설명될 수 있다는 가정으로부터 시작된다. 우리는 다른 사람들의 이야기를 수집하여 그들이 무슨 생각을 하고 있는지 알아내고자 면담을 수행한다(Patton, 2017).

심층면담은 2016년 6월에서 2017년 3월까지 진행되었다. 모든 연구 참여자들에게 면담은 최소 1회 이상이었으며, 1회당 2시간 이상의 심층면담을 진행하였다. 추가적인 질문이나 불확실한 개념은 이메일이나 전화면담을 사용하였다. 심층면담 내용은 모두 녹음되어 사후 반복청취를 통해 전사되었으며, 이렇게 전사된 양은 A4 200쪽 분량 정도이다.

심층면담을 위해 본 연구에서는 면담의 개념을 구체화시키고자 표집된 참여자들을 대상으로 일반면담을 시작하여 연구 주제의 보편적 개념을 추출하고 추가 문헌연구를 통해 면담문항을 추출하였다. 이를 질적 연구 설계에 경험이 있는 연구자인 교수 1인에게 검증 받고 면담내용을 반구조화하여 심층면담을 실시하였다. 이어 교육학전공 교수 1인과 검토한 문항 내용을 재구성하여 면담 문항을 아래와 같이 완성하고 면담을 실시하였다. 이렇게 반구조화된 심층면담은 전반기에 모든 면담대상자들에게 최소 1회 2시간 이상의 심층면담을 진행하였다. 추가 면담은 이메일이나 전화면담을 하였으며 심층면담 내용은 모두 녹음되어 사후 반복청취를 통해 전사되었고 전사된 양은 A4 200쪽 분량 정도이다.

이렇게 해서 최종 선정된 20명의 연구 참여자들에게 연구의 주제와 연구윤리에 대해 설명하고 연구 참여 동의서를 받았으며 연구 참여자들이 편안하게 면담에 응할 수 있는 참여자들의 직장 내 조용한 공간에서 면담을 진행하였다. 면담을 진행할 때에는 Patton(2017)이 제시한 면담의 원칙과 기술에 입각하여 진정성있

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

게 연구자들의 답변을 경청하고자 하였다. 먼저 개방형 질문으로 자연스럽게 대답을 유도하였으며, 명료한 질문 후 그들의 대답을 경청하였다. 또한 필요한 경우 추가질문을 통해 심층조사를 하고 그들의 입장을 공감하면서도 가치중립적인 태도를 지니려 노력하였다. 가장 중요한 태도는 연구참여자의 이야기에 집중하는 것이었으며 면담 진행 중 예상치 못한 상황 전개 시에도 융통성 있게 대처하려 노력하였다.

<표 Ⅲ-3> 심층면담 진행과정

면담회차	면담자	횟수	일시	장소	시간	면담 방식
1,2회차	F 교사	2회	2016.6.1./ 6.6.	광주Y초 회의실	4시간	직접
3,4회차	H 교사	2회	2016.6.8./ 6.10.	광주Y초 회의실	4시간	직접
5,6회차	G 교사	2회	2016.6.13./ 6.16.	광주Y초 회의실	4시간	직접
7,8회차	J 교사	2회	2016.6.17./ 6.22.	광주Y초 회의실	4시간	직접
9.10회차	L 교사	2회	2016.6.24./ 6.28.	광주Y초 회의실	4시간	직접
11,12회차	I 교사	2회	2016.7.1./ 7.8.	광주G초 회의실	4시간	직접
13,14회차	K 교사	2회	2016.7.1./ 7.8.	광주G초 회의실	4시간	직접
15회차	A 교사	2회	2016.7.9.	광주효천동 D까페	3시간	직접, 이메일
16회차	D 교사	2회	2016.7.13.	광주E초 교실	2시간	직접, 이메일
17,18회차	B 교사	2회	2016.7.16./ 7.23.	광주봉선동 A까페	2시간	직접
19,20회차	C 교사	2회	2016.7.25./ 7.27.	광주화정동 C까페	2시간	직접
21회차	E 교사	2회	2016.7.30.	광주금호동 C까페	2시간	직접, 이메일
22,23회차	T 교사	2회	2016.8.6./ 8.7.	광주화정동 C까페	4시간	직접
24회차	M 교사	2회	2016.8.22.	서울S초 교실	2시간	직접, 이메일
25회차	N 교사	2회	2016.8.22.	서울S초 교실	2시간	직접, 이메일
26회차	O 교사	2회	2016.8.22.	서울S초 교실	2시간	직접, 이메일
27회차	P 교사	2회	2016.8.23.	수원Y중 영어실	2시간	직접, 이메일
28회차	Q 교사	2회	2016.8.23.	수원I중 교실	2시간	직접, 이메일
29회차	R 교사	2회	2016.9.23.	광주S중 회의실	3시간	직접, 이메일
30회차	S 교사	2회	2016.10.7.	광주Y초 교실	2시간	직접, 이메일

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 참여관찰과 문서자료

참여관찰은 연구자가 특정 집단의 일상 세계에 비교적 장기간 참여하여 그들의 삶과 문화를 배우고 관찰하며 기록하는 것을 말한다(조용환,1999). 특정시점에 한정된 공식면담과는 다르게, 관찰자는 일상적으로 나타나는 다양한 상황 속에서 현지인이 하는 말과 행동을 직접 보고 들을 수 있으며, 이로 인해 관찰자의 인상은 잠재의식 수중에서 끊임없이 자라난다. 이 인상은 특정 자료의 해석과 분석의 방대한 토대가 되어주며, 여기서 제공되는 풍부한 정보들은 연구자가 면담에서 무심히 지나칠 수 있는 미세한 차이들에 눈을 뜨게 하고, 이후 계속되는 관찰에서 주목할 새로운 질문들을 지속적으로 생성해 내도록 자극한다(Becker & Geer, 1970; Patton, 2017).

교육과정재구성이 협력적으로 이루어지는 교사공동체에서 구성원의 상호작용과 재구성 과정의 의미 있는 자료 수집을 위해서는 몇 회에 걸친 짧은 시간의 형식적 관찰이 아닌 장기적이며 깊이 있는 집중관찰이 필요하다. 이를 위해 연구자가 소속된 학교의 동학년에서 함께 교육과정재구성을 연구하고 실행하는 교사공동체를 참여관찰의 집단으로 선정하였다. 이에 대하여 Strauss & Corbin(2001)은 연구 관련 자료와 이론을 잘 알고 이에 대하여 지속적인 고민의 과정을 거친 준비된 이에게 연구자의 민감성이 드러나게 된다고 하였다. 교육과정재구성 교사공동체의 활동에 직접 참여하는 본 연구자의 교사로서의 개인적 경험은 연구주제와 관련하여 이론적 민감성과 통찰력을 발휘하여 실제 맥락적 상황과 다양한 인과관계를 구체적으로 인식하여 실체를 밝히는데 효과적인 면이 있었다.

하지만 객관적 거리두기의 한계로 인해 참여자들이 인식하지 못하는 내용을 밝히는데 어려움이 있을 수 있어 참여관찰 초기와 달리 중·후기로 갈수록 객관성을 확보하기 위하여 적극적 참여에서 관찰자 입장의 중간적 참여형태를 실행하였다. 이에 대하여 Patton(2017)은 성찰에 대한 '성찰'(reflexivity)이라는 개념을 통해 연구자들이 비판적 자기반성과 자신에 대한 이해를 반드시 필요로 하며 연구자의 정체성이 어떻게 현장의 관찰자이자 분석가로서 연구자가 보고 듣고 이해하게 되는 내용에 영향을 미치게 되는지를 자발적으로 살피는 태도를 지녀야 한다고 강조하였다. 이를 위해 참여관찰 중 탐구자로서의 자신, 참여관찰의 대상, 연구결과를 읽게 될 사람들을 의도적으로 인식하려 노력하였으며 이러한

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Patton(2017)의 삼각검증 성찰 질문에 기반하여 참여관찰에 임하였다.

참여관찰은 교육과정 재구성 교사공동체 내에서의 구체적인 상호작용 및 재구성이 이루어지는 구체적인 모습을 자세히 관찰하기 위하여 2016년 2월부터 8월까지의 시기에 연구자가 교사공동체의 교육과정재구성 활동에 완전 참여하는 형태로 집중관찰을 시도하였으며 2016년 9월부터 12월까지는 관찰자 입장으로 최대한의 객관적 거리두기의 태도로 중간 참여 관찰을 시행하였다. 이 시기에 일어난 공동체 내의 활동과 구성원의 대화를 녹화 또는 녹음을 하여 사후 반복 청취하며 중요 내용을 전사하였으며, 이렇게 전사된 양은 A4 100쪽 분량 정도이다.

보통 새 학년을 준비하는 봄방학의 시기에 교육과정재구성 교사공동체로 조직되지 않는 학년은 학년 내 저경력의 교사가 교육과정을 혼자 서류로 구성하는 작업을 하게 되며 새로운 학년의 교육과정을 준비하기 위해 따로 시간을 내어 교사들이 만나는 상황은 그리 많지 않다. 하지만 교육과정재구성 교사공동체로 조직된 Y초 5학년의 교사들은 교육과정재구성을 위한 사전 모임을 새 학년이 시작되기 전 수차례 가지며 준비 작업을 시작하였다. 본 연구의 참여관찰 장소는 5학년 교사공동체가 주로 모여 재구성 회의를 하고 자료제작을 하는 동학년 교재연구실과 서로 가르치고 배우는 연수활동을 위한 부장교실 그리고 5학년 각 반의 교실, 공동수업이 이루어지는 강당, 복도, 컴퓨터실 등 교사들의 일상적인 교육과정재구성 수업활동이 이루어지는 곳에서 진행되었다. 또한 Y초 전체 교사들이 모여 회의를 하는 교사회의실에서도 참여관찰은 진행되었다.

참여관찰이 진행되는 시기(2016.2.21~ 2017.2.20) 동안 관찰 중의 기록에 대하여 연구 참여자들에게 이에 대한 구체적인 사항을 미리 안내하고 사전 동의를 구하여 이를 녹음 및 일지 등의 기록으로 남겨 회기별로 이를 전사하였다. 또한 참여관찰이 진행되는 과정에서 부득이하게 관찰기록이 어려운 상황이 발생할 수 있어 간단한 메모나 기억자료를 활용해야할 때가 있었다. 이 때에는 참여관찰 직후 전사 작업을 진행하려 노력하였고 관련이 있다고 생각되는 현장 사진 및 자료들을 수집하였다.

또한 2016년 2월 21일부터 2017년 2월 20일까지 기간에 Y 초등학교와 5학년 교육과정재구성 교사공동체의 활동을 통해 생산되거나 누적된 결과와 관련된 모든 문서 자료를 수집하였다. 관련 문서자료 수집은 Y초 업무분장 조직도, 전체교

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

사 회의록, 교육과정재구성 교사공동체에서의 교육과정 개발 및 운영과 관련된 구체적인 문서자료로서 예를 들면 학교 및 학년 교육과정 책자, 교육과정 재구성 워크북, 교과연구회 자료집, 교육과정 재구성 자료공유를 위한 동학년 까페 게시글, 공동 수업안, 교육과정 재구성 관련 문헌 글 등을 분석하여 자료 수집 과정에 도움을 얻을 수 있었다.

<표 Ⅲ-4> Y초 5학년 교사공동체 참여관찰 진행과정

참여관찰 장면	장소	횟수	관찰대상
동학년 회의	학년 교재연구실	10회	5학년 교사공동체
수업 실행	5학년 각 반 교실	8회	5학년 각반 교사, 학생
전체 교사회의	교사회의실	4회	Y초 교직원
자료제작	동학년 연구실	8회	5학년 교사공동체
교사연수	5학년 부장교실	3회	5학년 교사공동체
공개 수업	복도, 도서실, 컴퓨터실	3회	5학년 교사공동체

<표Ⅲ-5> 참여관찰 Y초 5학년 교육과정재구성 교사공동체 1년 활동 과정

단계	운영 절차 및 추진 내용	기간
교육과정 재구성 사전 작업	◦관련 문헌 조사, 선행연구 고찰 ◦통합교과, 비통합교과(수학, 과학, 영어) 선정 ◦5학년 1,2학기 교육과정 분석 (교사용 지도서 핵심지도요소 및 성취기준 중심) ◦대주제 선정(1학기 3개, 2학기 3개) ◦시수 추출 및 주제별 지도기간 책정 ◦통합활동 주제 선정 및 계획 수립	2016.02

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

단계	운영 절차 및 추진 내용	기간
1학기 교육과정 재구성 수업 실행	◦필요한 워크북 개발 적용 및 자료 제작 ◦주제에 따른 학습 전개과정을 주간 단위로 작성 ◦공동 수업안 작성 및 일상적 수업 나눔	2016.03 ~ 2016.07
점검 및 보완	◦1학기 교육과정재구성 실행 반성 ◦2학기 교육과정재구성 수정 보완 ◦교육과정재구성 워크북 및 자료 제작	2016.07 ~ 2016.08
2학기 교육과정 재구성 수업 실행	◦필요한 워크북 개발 적용 및 자료 제작 ◦주제에 따른 학습 전개과정을 주간 단위로 작성 ◦공동 수업안 작성 및 일상적 수업 나눔	2016.09 ~ 2016.12
교육과정 재구성 반성 및 정리 작업	◦교육과정재구성 실행에 대한 반성 및 수정 보완 사항 협의 ◦개발 자료 정리	2016.12 ~ 2017.02

4. 자료의 분석

본 연구는 Strauss와 Corbin(1998)의 근거이론적 접근에 의하여 자료분석을 시도하였다. 근거이론에서 자료의 분석은 체계적인 코딩 과정을 의미한다. 코딩은 수집된 자료를 나누고, 개념화하고, 새로운 방식으로 조합하는 과정을 의미하며 자료로부터 이론을 생성하는 중심적 과정이다(Strauss & Corbin, 1990).

연구자는 자료 분석의 과정에서 객관성을 유지하고자 '지금 이 곳에서 무슨 일이 일어나고 있는가', '그들이 말하는 것은 무슨 의미인가', '현상들은 어떤 개념을 드러내는가', '비슷한 개념들을 포함하는 상위 범주는 무엇인가' 등 지속적인 질문과 검증을 통해 연구의 타당성과 신뢰성을 확보하고자 하였다. 수집된 자료

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

분석을 위해 연구자의 편견을 배제하려 노력하고 연구자 개인의 일상적 생활환경에서 발생되는 연구 자료들과 끊임없이 상호작용하며 고민하는 이론적 민감성을 유지하기 위해 노력하였다. 이론적 민감성 측면에서 연구자의 위치는 자료 안의 사건에 대해 통찰력을 갖고 새로운 개념을 발견하기 위해 표면적으로 드러난 사실들의 다른 면을 보는데 도움이 될 수 있으리라 기대해본다.

1) 개방코딩

개방코딩(open coding)은 개념을 밝히고, 그 속성과 차원을 자료 안에서 발견해 나가는 분석과정이다(Strauss & Cobin, 1998). 본 연구에서는 면담에 참가한 20명 참여자들의 전사본인 원자료의 문단 내의 줄 단위 분석을 통해 중심 의미를 추출하여 의미 있는 개념들을 명명하고 이후 코드화된 개념들을 유사 개념으로 유목화 시키고 범주로 통합시켰다. 이러한 과정에서 적절하지 않은 개념에 대한 지속적인 수정작업을 거쳤다. 또한 반복적이고 지속적인 비교분석을 통한 개념과 범주의 해체 및 통합으로 개념과 하위범주, 상위범주를 연결 구성하였다.

개방코딩의 한 사례로서 연구참여자 E는 교육과정재구성 교사공동체에 참여하기 이전의 학교현장에서 자신과 같은 교사가 처한 상황을 아래와 같이 진술하고 있다.

> 제 교실 안에 갇혀있었다는 생각이 들어요. 물론 저도 나름대로 학급 운영과 교육활동 또는 수업을 어떻게 할까 고민을 하긴 하지만 한계가 있었던 것 같아요. 일단은 내 교실로 공간적으로 한정되고, 우리반 학생으로 대상이 한정되지는 거죠. 수업에서의 고민이나 교육과정 재구성을 해보고 싶기는 하지만 혼자 하기는 너무 힘들잖아요. 그래서 감히 시도도 못했죠. 그냥 차시 내에서의 조금 내용변경 해보려 노력했던 정도죠. 혼자만의 한계에 갇혀 있는거죠. E-63

분석의 단위는 연구자의 질문에 대답하는 참여자의 답변의 단위로 설정하였으며 이 단위에서는 '교실 한계' '고립' 이라는 코드를 부여하여 개념화 하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

개별 학급이 하나의 왕국인거죠. 학년에 왕국들이 각기 따로 존재하는거죠. 그런 식이니까 모여서 이야기는 주고받지만 통한다는 느낌은 별로 없어요. 동학년에서도 학년 회의가 업무 중심으로 이어지고, 수업에서도 학습지 한 번 참고해 보세요 정도죠. 수업에 대해서 깊이 있게 고민하고 협의해 본 경험은 없어요. O-25

또한 이 단위에서는 '교실 왕국' '형식적 관계' 라는 코드를 부여하여 개념화 하였다. 이러한 초기 개념코딩을 거쳐 코드를 범주화하고 구조화하는 과정에서 이 코드들을 결합하여 '교실왕국의 고립된 교사들' 이라는 하위 범주로 유목화 하게 되었다. 이 범주는 또 다시 '교과장벽' '서로 영역 침범하지 않기' 라는 범주와 연결되어 '비협력적인 학교의 교사문화'라는 상위범주로 묶이게 되었다.

2) 축코딩

축코딩(axial coding)은 범주를 체계적으로 발전시키고 연결시키는 과정이다(Strauss & Cobin, 1998). 범주들 간의 미묘하고 내재적인 연결고리를 드러내기 위해 Strauss & Corbin(1990; 1998)은 범주들 사이의 관계를 체계적으로 정리하고 구조화하기에 효과적인 도식을 제시하였다. 이를 '패러다임 모형(paradigm model)'이라 하는데, 패러다임 모형은 개방 코딩을 통해 드러난 범주들 간의 관계가 어떻게 연결되는지 보여준다. 이는 인과 조건(causal conditions), 맥락 조건(contextual conditions), 중심현상(phenomenon), 중재 조건(intervening conditions), 작용 및 상호작용(action/interaction), 결과(consequences)로 이루어진다.

본 연구에서는 범주 간의 관계를 조직적으로 분석하기 위해 Strauss & Corbin(1990; 1998)의 패러다임 모형을 이용하여 인과적·맥락적 조건과 중심현상 그리고 작용/상호작용 전략 및 결과의 단계로 축코딩을 하였다. 이를 위해 개방코딩을 통해 드러난 범주간의 관계를 분석하여 패러다임 모형으로 연결하고 이러한 연결과정을 시간의 흐름과 순서에 따라 정리하고 중심현상에 대한 작용/상호작용의 요인을 살펴보았다. 이러한 과정은 개방코딩 다음에 축코딩이라는 순서에 의해 차례로 진행된 것이 아니라 축코딩 진행과정 중 개방코딩에서 분석한

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

개념이나 범주의 의미가 명확하지 않거나 범주 간의 관계설정이 잘못되었다고 판단되었을 경우 다시 개방코딩의 단계로 돌아가 순환·반복적으로 분석하고 명명하는 코딩작업을 실시하였다.

<표Ⅲ-6> 축코딩 분석

중재조건			작용. 상호작용			
지속적 상호작용	일상	**정기적 빈번한 대면접촉과 대화 기회**	정서적 영역	감정 영역	개인적 감정	**너의 이야기, 나의 이야기**
		◉매일 만나 얼굴을 보고 이야기하는 ◉친구처럼,,, 가족보다는 친구처럼 오순도순 지내는 사이 ◉재구성을 동학년과 같이 하면서, 교육과정 이야기와 함께 아이들에 대한 이야기 이런 저런 이야기를 많이 나누게 되지,,,				**개인 고유 경험, 생각, 일상적 내적 감정 표출** ◉함께 이야기 나누고 선생님반 이야기, 아이들이야기, 생활하는 이야기도 듣고 하면서,,, ◉부대끼기 전엔 알 수 없었던 서로의 생각,성향,사정을 알게되지요. ◉기대, 불안,어색, 행복함, 기쁨, 즐거움, 불안, 불만
		구성원 간 감정적 심질적 도움 교환 경험 (감정:위로,격려) (심질:교육정보,생활지도) ◉공동육아를 하듯 서로의 재능을 공유하고 주고 받는 기회 ◉위로를 많이 받았어요. 해결책에 대한 제시도 받게되구요. ◉선생님들과 도움도 받고 서로 공유도 하고 아이들에게 투입도 하고 ◉다른 반의 수업이나 교과에 대해서 이야기 하는 것이 침범하는 것이 아니라 공동으로 협동해서 문제를 풀어가는 거라는 인식이 형성되었죠 ◉ 못해서 안하는 것이 아니라 두려움에서 벗어나지 못하는건데 내가 할 수 있는 것은 먼저 해주고 격려, 권유하며 함께 가는거죠. ◉우리는 여행을 갔다 와도, 다녀와도, 이거 이렇게 해서 여기다가 응용하면 좋겠다, 책을 읽어도 이런 책을 읽었는데, 여기 한 번 써봐요, 이렇게 얘기를 하는 거죠. 이게 수업으로 계속 다 모아지고, 또 서로 경험이 될 수 있게, 경험, 자기가 읽은 책 경험이라든지 이런 것들을 얘기			관계적 감정	**다른 서로가 서로에게 스며들기** **서로 간 교감, 깊이 있는 이해, 공감능력, 신뢰 형성** ◉학교에서의 시간 이외에 개인시간도 함께 갖게 되었어요. 만나서 술도 마시고, 살아가는 이야기를 하면서 인간적인 관계를 맺게 되었죠. ◉좀 더 친해지게 되었죠. 수업으로 이야기하다보니 애들이야기 하게되고, 이야깃거리가 생기니 소통이 되더라구요. ◉개인적 성향을 극복하게 되었어요
		일상적 수업이야기 통한 수업 검증 적용 (공동연구 공동수업실행 순환구조) ◉재구성을 하고 나서는 수업에 관련된 이야기를 더 많이 할 수 있게 된 것 같아요. 그래서 좋아요. 아무래도 교사의 가장 주된 일은 수업이고 수업을 잘 해야 나도 아이들에게 인정받고아이들과 관계도 좋아지니까,,, ◉다른 학년의 교사 모임이 우리 학년처럼 되지 않는 이유는 관심 있는 한 가지 주제가 없기 때문이 아닐까요. 동학년 교사들이 관심 있어 하고, 함께 모이게 하는 구심점이 수업이죠. 수업, 교육과정. ◉교육과정 재구성을 위해 모인 동학년 교사모임은 저에게 도움이 되고 제가 실질적으로 교육과정과 수업에 써먹을 수 있는 것들을 나누고 얻을 수 있는 곳이었죠. 내 일상과 학교에서의 대부분의 시간을 차지하는 교육과정과 수업에 절대적인 영향을 미치죠. ◉수업에 대한 나눔을 쉬는 시간에도, 밥을 먹다가도, 심지어는 집에 가서도 일상적으로 하게 되지요. ◉매일 먹는 밥과 같은 모임이에요. 밥을 안 먹으면 생명에 지장을 주듯이 이 모임에 참여 하지 않으면 수업을 잘 해낼수 없어요. ◉혼자할 때는 확신이 없었죠. 함께하면서 검증이 되니 안정감이 생겨요.		동기 영역	개인적 동기	**내 것, 내 자리가 주는 안정감과 자발적 참여** **자존감, 자발성, 자기효능감 향상** ◉교육과정 재구성과 수업운영을 위한 동등한 협력자로서 나의 존재감과 소속감, 자기효능감, 자기 존중감 향상 ◉난 항상 가르치는 일을 해야하는 사람이니까 무엇을 어떻게 가르칠지에 대한 이야기를 나누는 기회를 통해 조금 더 적극적이 되려고 노력했어요. ◉이제는 내가 스스로 찾아서 같이 뛰어야겠다는 생각 ◉교사에게 자발적인 추진력을 좀 더 끌어올려주는 동기 ◉교육과정 재구성 모임에서는 아무래도 내가 교사로서 아이들에게 가르쳐야할 것들을 주로 이야기하다 보니까 내가 좀더 주체적이고 주인공이라는 , 내가 좀 더 내 자리가 있다는 느낌이라고 해야할까요. 내가 중요한 역할을 하고 있다는 느낌이 있어요. 이전 동학년 모임에서는 나는 그냥 듣는 사람, 그냥 따라가기만 하면 되는 사람이었다면 이 모임에서는 나의 이야기를 적극적으로 할 수 있고 하나 하나 주체적인 개개인으로서 존중받고 있다는 느낌이 있어요.
					직업적 동기	**능력을 끌어올려주는 불쏘시개** ◉다른 선생님들의 도움을 받으며 저도 부끄럽지 않게 내 몫을 하고 싶다는 생각이 들었어요. ◉함께 재구성을 하다보면 교사 본인 안에 숨어있는 능력을 발현시켜주는 불쏘시개 같이 역량을 끌어올려주는 그 무언가가 있어. ◉변화된 수업 속에서 변해가는 아이들의 모습을 보며 내가 재구성 활동에 열심히 참여하면 아이들에게 더 많은 것을 줄 수 있겠구나 하는 생각을 하게되고 더 적극적으로 재구성활동에 뛰어들게 되었지. ◉이전에는 수업에 대해서 막 잘하고 싶다 이런 것은 별로 없었거든요. 이제는 내 수업에 대해서만큼은 놓치기 싫고 수업실제를 깊이있게 잘하고 싶은 욕구가 생긴거죠.

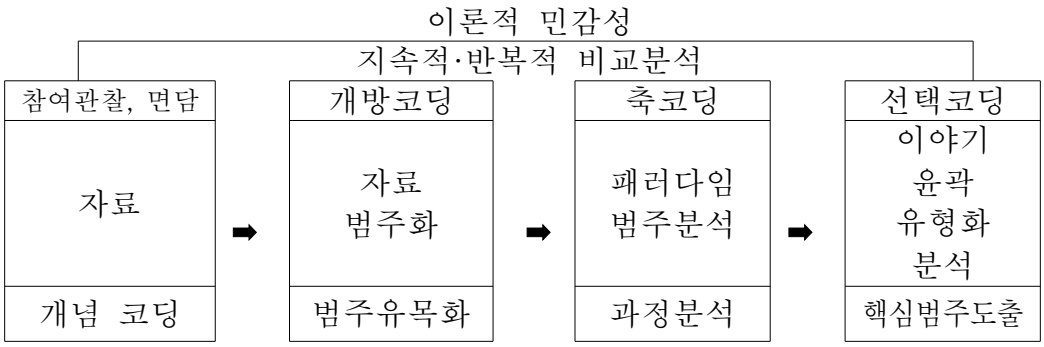
Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3) 선택 코딩

선택코딩(selective coding)은 이론을 통합시키고 정교화 하는 과정이다(Strauss & Cobin, 1998). 본 연구에서는 선택코딩을 위해 개방코딩, 축코딩을 통해 도출된 범주와 관계를 바탕으로 핵심범주를 밝히고 이를 유형화하였다. 또한 교사리더십이 개발되는 과정의 이야기 윤곽을 정리하고 이를 도표와 그림으로 정리하였다. 이를 위해 연구자는 자료에 대한 지속적이고 반복적인 분석과 함께 그 과정에서 메모, 그림, 도표를 사용하였다. 본 연구 자료 분석 과정을 전체적으로 정리하여 나타낸 분석틀은 다음과 같다.

<그림 Ⅲ-1> 본 연구 자료 분석 틀



5. 연구의 신뢰성 및 윤리성

연구자 본인은 연구 절차와 과정에서 핵심적인 분석 도구이다. 질적 연구의 연구자는 자신의 사적인 편견, 신념, 태도에 대하여 정확히 인지하여야 한다. 특히 근거이론적 접근에서 연구자는 자료를 수집, 분석하고 이론을 도출하는 과정에서 자신의 통찰력을 중심으로 연구를 진행해야한다(Strauss & Cobin, 1998). Patton(2017)은 질적연구 또는 양적연구 중 하나의 방법만을 사용하는 연구는 다양한 방법을 사용한 연구보다 특정한 방법과 관련된 오류가 나타날 약점이 있다고 하였다. 따라서 다양한 문헌의 일관성 점검, 여러 자료수집방법으로 산출된 결과의 일관성 점검, 연구결과 검토를 위한 다수 연구자 활용, 자료해석을 위해

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다양한 관점이나 이론을 활용하는 삼각검증법의 전략이 같은 현상을 보는데 다양한 방법을 제공하는 동시에 결론 도출 과정에 대한 신빙성을 증가시킨다고 하였다.

본 연구에서 연구자의 교사라는 신분은 참여관찰과 심층면담의 과정에서 이론적 민감성으로 통찰력 있게 유의미한 내용을 포착해낼 수 있다는 장점이 있지만 객관적 시선 유지의 어려움으로 자칫 잘못하면 주관적으로 현상과 자료를 왜곡할 수도 있다는 어려움이 있었다. 이의 방지를 위해 심층면담의 과정에서 연구자의 선입견이 끼어드는 소지를 최소화하기 위하여 개인적인 의견을 전혀 말하지 않았으며 질문 역시 연구참여자의 이야기를 유도하기 위한 도구로서 사용하고 참여자에게 충분한 시간을 주어 내적인 이야기를 충분히 풀어낼 수 있도록 하기 위해 노력하였다. 참여관찰에서는 초기에만 완전참여 형태로 연구를 진행하고 나머지 시기는 대부분 부분참여 형태로 진행하였으며 참여관찰 직후에는 현장일지를 기록하고 검토하여 연구과정을 성찰하며 관찰내용에 대한 왜곡을 벗어나려 노력하였다.

본 연구는 Lincorn & Guba(1985)의 질적 연구의 평가기준인 사실적 가치(truth value), 적용성(appicability), 일관성(consistency), 중립성(neutrality)을 신뢰성 확보 방안으로 이용하였다. 사실적 가치를 높이기 위해 협력적으로 교육과정을 재구성하는 교사공동체에서 활동한 경험이 있는 현직교사를 참여자로 선정하였으며 이들로부터 면담한 내용을 반복적으로 들으며 진술내용을 그대로 필사하여 그 내용을 지속적 반복적으로 비교분석하였다. 연구참여자 10인에게 면담내용과 분석결과를 보이고 그들의 면담내용 분석결과가 경험과 부합하는지를 확인하였다. 적용성을 높이기 위해 연구의 주제와 관련있는 참여자를 경력, 연령, 근무학교에 따라 최대한 다양하게 선정하고 추가면담을 통해 자료의 포화도를 높였다. 또한 본 연구자는 질적 연구 경험이 풍부한 교육학 교수 2인에게 자문을 구하고 연구의 전 과정에서 연구의 주제와 질문을 지속적으로 생각하여 자료수집과 분석과정의 순환적 관계를 위한 일관성을 유지하였다. 마지막으로 연구에 대한 객관성과 중립성 확보를 위해 주제에 대한 연구자의 사전 지식이나 편견을 최대한 배제하려 노력하였으며 면담 원자료와 문헌 및 참여관찰 내용을 지속적이고 반복적으로 비교 분석하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참여자의 확인을 연구 진행과정 중에 지속적으로 활용하여 적절한 피드백을 통해 연구의 타당도와 신뢰도를 높일 수 있지만 연구결과에 대한 사후검증 절차로서 참여자 확인을 적용하는 것은 연구결과의 타당도를 훼손시키며 연구자와 참여자가 함께 논의하는 성찰적 과정으로서 참여자 확인과정이 필요하며 연구수행 전반에 지속적으로 실행되어야 한다(나장함, 2017). 본 연구에서 연구자는 연구의 과정 중에 성찰적 과정으로서 전사된 자료를 연구에 참여한 교사들에게 지속적이며 반복적으로 보여주고 참여관찰 내용에 대한 왜곡 여부를 검증받았다. 또한 심층면담의 과정에서도 면담내용을 녹음하며 중요한 내용은 면담 기록지에 모든 면담 내용은 바로 전사하고 의문점은 휴대전화나 이메일을 통해 보충하였다. 이렇게 전사된 모든 면담 기록은 교육학 전공의 교수 1인에게 검증을 받았다. 그러나 연구자에게 너무 익숙한 학교라는 참여관찰과 면담의 현장에서 완전한 타인의 입장으로 새로운 시선을 통해 새로운 의미를 포착하기란 쉬운 일이 아니었으며 학교현장의 교사라는 입장에서의 인식이 이의 분석에 장애물이 되기도 하였다. 이는 참여관찰과 심층면담 과정에서 연구자 스스로 객관성과 공정성에 입각하여 연구를 진행하고 분석하려는 노력을 통해 극복하고자 하였다.

Patton(2017)은 질적 연구는 사람들이 생활하고 일하고 있는 실제현장으로 들어가는 것으로서 이 연구방법은 개인적이며 대인관계와 관련이 있으며 특히 심층면담은 사람 내면의 것을 공개하기 때문에 연구자들은 이러한 문제에 대하여 윤리적인 체제를 가질 필요가 있다고 강조하였다. 이를 위해 연구자는 연구목적에 대한 충분한 설명, 연구참여자의 동의, 연구참여자의 비밀보장 등의 관점에서 윤리적 문제를 사전에 점검하고 연구에 임해야한다고 하였다. 본 연구에서는 연구참여자들이 연구의 목적을 충분히 납득하고 이해할 수 있도록 사전 설명을 했으며 심층면담 내용의 녹음과 참여관찰에 대한 사전 동의를 구하고 연구 참여 동의서를 작성하였다. 연구 참여 동의서에는 연구의 목적, 내용, 방법 등이 설명되어 있으며 참여자들의 자발성과 개인 정보 및 면담 내용의 비밀 유출 방지에 대한 것을 확실히 보장한다고 설명해 주었다. 연구 면담 내용은 연구 목적을 위해서만 사용되며 연구 종료 시에는 폐기될 것임을 보증하였다. 또한 연구참여자들의 민감한 개인 정보 보호를 위하여 참여자의 이름을 A 교사, B교사, Y초등학교 등 익명으로 처리하였으며 개인정보 관련 내용이 드러날 경우 삭제하고 이를

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

사용하지 않았다.

6. 연구의 제한점

본 연구는 교육과정재구성 교사공동체에 참여하였던 경험이 있거나 현재 참여 중인 교사들을 대상으로 그들의 경험과 상호작용에 대한 이야기를 근거로 교사 리더십이 개발되는 과정을 구체적으로 드러내고자 하였다. 하지만 본 연구의 최종 심층면담 대상 참여자는 20명이고 참여관찰 대상 교사공동체는 1개로서 모든 교사들에게 적용하여 일반화하기에 분명한 한계를 지닌다. 또한 다수 연구참여자의 학교 급이 초등인 점과 그들의 거주지역이 광주라는 특성이 지니는 연구 결과 일반화의 한계가 있다. 더불어 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 통해 교사리더십이 개발되는 데 있어 일부 참여자에게는 공동체에서의 경험보다 그들만이 지닌 개인의 선천적 특성과 참여관찰 교사공동체만이 지닌 인적구성과 구조적 특수성 등이 영향을 미쳤을 수도 있었을 것으로 예상되므로 본 연구의 결과를 대한민국 모든 학교의 교사들에게 적용시켜 성급하게 일반화하기에는 무리라는 것이 연구의 제한점이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구 결과

본 연구는 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 통해 교사리더십이 개발되는 과정의 양상을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 교육과정재구성 교사공동체의 교사들을 심층면담하고 그들의 일상을 관찰하고 다양한 자료를 수집하였다. 이렇게 수집된 자료는 근거이론적 접근 방법으로 분석을 시도하여 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용 그리고 교사리더십 개발과정으로 범주화를 하였고 이러한 범주의 축코딩을 통해 교사리더십이 개발되는 과정에 관한 구체적인 양상을 드러내었다. 이를 바탕으로 이야기를 전개하고 핵심범주를 발견하여 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 통한 교사리더십 개발과정을 도식화하고 교사리더십 개발 과정의 양상을 유형화하였다.

1. 교육과정재구성 교사공동체 참여 배경

연구참여자들이 교육과정재구성 교사공동체에 참여하여 다양한 경험을 하게되기까지에는 그들을 둘러싼 다양한 환경적 조건 및 내부 동기적 요인이 있었다. 학교현장에서 그들은 수업, 행정업무, 생활지도 등을 혼자서 해결해야하는 부담감과 무기력함을 극복하고자 공동체의 필요성은 느끼지만 개인주의적이고 경쟁적인 기존 학교의 교사문화는 교사들이 협력적인 활동을 함께할 수 있는 공동체 구성을 어렵게 만들었다. 하지만 혁신학교로 대표되는 학교자율화 정책과 개정교육과정 등의 교육과정자율화 조치 등은 교사들로 하여금 교육과정재구성과 자유학기제 운영을 위해 교사공동체를 조직하여 협력을 조장하고 이를 수용하기를 요구하였다. 또한 이러한 어려운 조건들을 극복하고자 자발적으로 공동체 조직을 모색하는 교사들의 움직임도 있었다. 비협력적인 학교의 교사문화와 협력을 조장하는 교육정책으로의 방향 전환은 교사들이 공동체 참여의 필요성을 인식하게하고 실제적으로 공동체를 조직하거나 참여하게 만들었다.

1) 비협력적인 교사문화

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

일반적으로 교사들은 학교현장에서 옆 교실이나 다른 과목의 교사들과 수업이나 업무에 대해서 이야기를 나누고 자료를 공유하는 문화는 낯설다고 하였다. 특히 수업은 교사들의 모임에서 기피되는 대화 주제였다. 연구참여자들이 느끼는 기존 학교의 교사문화는 서로 간에 교류는 거의 없고 공식적으로 모이게 되는 모임에서도 형식적인 이야기를 하게되는 협력을 기대하기 어려운 분위기라고 하였다.

(1) 교과장벽과 교실왕국의 고립된 교사들

연구참여자들은 교사들이 교과와 교실의 장벽에 막혀 고립된 채로 각자의 어려움과 고민을 공유하지 못하고 형식적인 관계만 유지하고 있다고 느꼈다. 학교현장의 교사문화에서 업무뿐만 아니라 수업과 생활지도 역시 교사 개인의 능력에 달린 개별적 전문 영역이라고 생각하는 분위기가 자연스러웠다. 그래서 수업이나 생활지도와 같은 주제에 대해 교사들과 이야기를 나누는 것은 서로 부담스럽고 부자연스러운 것이었다.

> 개별 학급이 하나의 왕국인거죠. 학년에 왕국들이 각기 따로 존재하는거죠. 그런 식이니까 모여서 이야기는 주고받지만 통한다는 느낌은 별로 없어요. 동학년에서도 학년 회의가 업무 중심으로 이어지고, 수업에서도 학습지 한 번 참고해 보세요 정도죠. 수업에 대해서 깊이 있게 고민하고 협의해 본 경험은 없어요. O-25

참여자들은 초등학교에서 교실이라는 장벽과 중학교에서 교과라는 장벽을 넘지 못하고 고립되어 교사 자신들만의 한계에 갇힌 채로 지내왔다. 학급운영, 생활지도, 수업진행에 대한 고민들이 혼자서만 하는 것이 아님에도 허심탄회하게 서로의 고민을 공유했던 경험이 거의 없었다. 이는 참여자들을 비롯한 교사들만의 문제는 아니며 학교현장의 구조적 문제에서 비롯된 것이기도 하다. 철저히 교과분리주의, 업무개별화로 운영되는 학교시스템의 문제이며 이를 교사 혼자서 뛰어넘어 새로운 시도를 해본다는 것이 쉽지 않기 때문이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

제 교실 안에 갇혀있었다는 생각이 들어요. 물론 저도 나름대로 학급 운영과 교육활동 또는 수업을 어떻게 할까 고민을 하긴 하지만 한계가 있었던 것 같아요. 일단은 내 교실로 공간적으로 한정되고, 우리반 학생으로 대상이 한정되지는 거죠. 수업에서의 고민이나 교육과정 재구성을 해보고 싶기는 하지만 혼자 하기는 너무 힘들잖아요. 그래서 감히 시도도 못했죠. 그냥 차시 내에서의 조금 내용변경 해보려 노력했던 정도죠. 혼자만의 한계에 갇혀 있는거죠. E-63

특히 수업은 교사들에게 특별하면서도 중요한 영역임에도 불구하고 기존의 학교현장에서는 교사들끼리 수업에 대한 이야기를 나누지 않는 것이 서로의 전문성을 존중하는 것이라는 이해되지 않는 상황이 이어져 왔다. 배움의 전당인 학교에서 교사들끼리 수업에 대한 이야기를 나눌 수 없는 상황에서 교사들은 해소되지 않는 답답함과 의문을 지닌 채로 지내왔다.

이전의 학교에서는 일체 수업에 대한 이야기를 나눠본 적이 없어요. 이상하죠? 선생님들은 수업을 하는 사람이에요. 근데 수업이 주제가 되지 않아요. 교무실에서도 수업이야기는 전혀 하지 않아요. 교과협의회에서도 수업에 대한 이야기를 안해요. 수업이야기를 할 데가 없어요. 교사들은 그냥 수업에 대한 이야기는 의도적으로 하지 않고 혼자 변화 없이 살아온거죠. 수업이 주제가 되지 않는 학교라니... 이런 상황이 웃긴 거죠. R-65

(2) 서로의 영역을 침범하지 않기

서로의 영역을 침범하지 않는 것이 존중과 예의라고 생각되어지는 학교의 교사문화에서 교과협의회나 동학년 협의회로 대표되어지는 기존의 교사공동체는 형식적으로 운영되었다. 또한 교사들은 교육과정과 수업도 자신의 능력과 자질에 따라 경쟁을 하듯이 운영하며 서로의 노하우 공개와 공유에 소극적인 모습을 보였다.

만약에 다른 반이 재미있는 활동을 하고 있다면 사실 좀 신경이 쓰여요. 왜

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

냐하면 애들이 옆반 아이들에게 듣고 와서 우리반은 왜 안해요 라고 하거든요. 사실 예전에 우리반에서 뭔가 특별한 활동을 하고 있으면 옆 반에 미안한 마음이 생기는 것도 사실이더라구요. 이상하죠. 그런데 이 구조가 그래요. K-23

중학교의 교과협의회는 서로의 이해관계에 기반하여 시수와 업무를 조정하기 위한 역할을 하는 모임으로서 교과협의회 내의 교사들은 형식적 관계만을 유지한다. 이러한 분위기가 만연한 교과협의회 내에서 수업에 대한 깊이 있는 대화는 거의 이루어지지 않았다.

2월 말에 교과협의회를 하면 교과진도를 언제 어떻게 찢을 건지부터 이야기해요. 너는 어디서부터 어디 들어가고, 뭐 몇 시수 가져가고하는 이야기하고 그렇게 헤어져요. 그 다음에 한 해가 끝날 때 모여서 “한 해 동안 고생하셨습니다.”하고 밥 먹고 헤어지고 그게 다에요. 국어과 부장이 시험 범위와 시험문항에 대해서 논의한 것처럼 각 학년것 모아서 회의록 작성을 해가지고 내는 방식이죠. 그러니까 이 모임은 아주 형식적이고 행정적 처리를 위한 교과 협의회인거죠. 제가 생각하기에 돈 쓰기 위한 밥 먹기 모임인 것 같아요. S-45

2) 교사 간 협력을 요구하는 교육정책의 밀물

폐쇄적이고 경쟁적인 기존 학교의 교사문화와는 달리 새로이 추진되는 정부의 교육정책은 교사들로 하여금 지속적인 협력과 공유를 요구하고 있었다. 혁신학교로 대표되는 학교자율화 정책과 2015 개정교육과정에서의 교육과정 자율화 정책은 교사공동체의 확산과 교육과정재구성을 통한 수업구조의 변화를 유도하고 있었다. 연구참여자들은 기존에 경험해보지 못한 새로운 정책에 대한 낯선 두려움과 불안함은 있지만 절반의 기대와 의무감을 지니고 교육정책의 이행자로서 역할을 충실히 실행하려고 노력하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(1) 혁신학교의 확산

혁신학교는 초·중등교육법에 기반하여 교육감이 지정하여 운영하는 학교로서, 학교의 개혁과 혁신의 확산을 위해 pilot school 역할을 담당하며 학교자율화 정책의 일환으로 실시되었다. “혁신학교는 교육이 추구하는 가치를 학교공동체에서 실현하기 위한 방안으로 운영되고 있다(초·중등교육법 제61조 학교 및 교육과정 운영의 특례, 초중등교육법시행령 제105조 학교 및 교육과정 운영의 특례[대통령령 제22625호2011.1.17.]).” “혁신학교정책은 2009년 경기도에서 13개교가 지정·운영된 이래, 2010년 지방자치선거 이후 6개 지역인 서울(서울형 혁신학교), 전북(혁신학교), 전남(무지개학교), 광주(빛고을 혁신학교), 강원(행복더하기 학교) 등에서 혁신학교 모델이 도입·확대되어 시행되고 있다(김성아, 2016).” 이렇게 시작된 혁신학교 정책을 통해 연구참여자들은 기존의 학교문화와는 다른 민주적 교사공동체 문화를 체험하고 제도적인 뒷받침을 기반으로 교육과정과 수업의 혁신에 적극적으로 나서기 시작했다.

> 저희 학교는 혁신학교에요. 2012학년도부터 시작했어요. 그러니까 혁신학교를 뭐라고 인지하느냐에 따라 다를 수 있겠지만 우리학교 선생님들은 교육과정, 수업, 평가를 본질로 되돌리는 것 정도로 인지를 하고 계셨어요. 그래 학교 체제를 그 바꾸기 위해 교사 연수도 수업 쪽으로 방향을 잡았죠. 이렇게 하면서 수업에 대해서 함께 이야기 할 필요성을 느끼는 거죠. 그러니까 한 달에 한 두번 다른 선생님 수업을 보는 것이 학교 전체의 연수 과정이었는데 함께 수업을 보다 보니까 자신의 수업과의 연결성을 생각하게 되면서 교육과정재구성에 관심을 가지게 되었죠. S-2

혁신학교에서는 제도적으로 교사들의 연수시간과 교재연구 시간을 확보해 주고 있으며 교사들의 업무경감 차원에서 행정업무전담팀을 운영하여 교사들로하여금 온전히 교육과정과 수업에 몰입하도록 뒷받침을 해주고 있다.

> 재작년에 혁신학교에 처음 발령받았는데 학교에서 일부러 한 학년을 몰아서 주제를 하나 주고 같이 협력을 해보라 하더라구요. 그래서 그 때 교과선

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

생님들과 협의해서 재구성을 해보게 되었죠. 혁신학교에서는 전문적 학습 공동체를 그냥 다 같이 하고 있어요. 학교에서 우리가 원하는 필요한 강사분들을 불러다 연수를 시켜주고 수요일 날은 딱 5교시만 해요. 그 이유가 그 뒷 시간에 학년이나 교과간 수업협의를 할 수 있도록 시간을 마련해주고 있거든요. P-1

(2) 자유학기제 : 교사협력을 요구하는 교육과정 운영

교육과정 자율화는 획일적이고 정형화된 교육과정에 대한 기존의 관점을 바꾸어 2009.6.11. 교육과정 자율화 조치와 2009 개정교육과정을 고시하여 학교의 자율권을 확대해 국가의 간섭을 줄이고 단위 학교 구성원들의 자율적이고 다양한 교육과정 개발 실현을 위해 법적 기반이 마련되었다(조현숙 외, 2012). 이러한 개정교육과정과 교육과정 자율화 조치로 인해 학교현장의 연구참여자들은 기존과는 다른 학생참여·배움·체험 중심의 수업구성을 위해 자유학기제, 교육과정 재구성, 블록타임등의 새로운 교육과정 구조에 적응해야만 했다고 하였다. 학생들의 협력과 참여를 유도하는 이러한 새로운 교육과정과 수업으로의 구조 전환 과정에 적응하고 교육정책의 이행을 위해 교사들의 집단지성과 협력적 활동을 선택할 수밖에 없게 되었다고 하였다. 연구참여자들 중 초등교사들은 개정교육과정으로 바뀌어진 교과내용 자체가 교육과정재구성을 적극적으로 요구하고 있어서 이를 위해 동료교사들과 협력에 나서게 되었다.

2009개정교육과정과 2015개정교육과정 연수를 통해 교육과정재구성을 하라는 무언의 압력을 받게 되었지요. 초등학교 1,2학년 교과서는 주제중심통합 교육과정으로 아예 교과서가 바뀌어 버리고 심지어 구성차시라는 것이 생겨서 교사가 할 수 없이 새로운 교육과정 만들어 넣어야 수업을 할 수 있거든요. 교육과정재구성도 해본 적이 없고 아이디어가 없으니까 옆반 선생님들과 대화를 많이 하고 자료도 서로 주고받게 되었죠. O-12

또한 중등 교사인 연구참여자들은 자유학기제로 대표되는 개정교육과정으로 인해 창의적 체험활동을 포함하는 전체 교육과정을 전면 재구성할 수밖에 없으

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

며 동료교사들과의 협력은 필수적이라 생각하고 있었다.

> 자유학기제는 중학교 1학년 교육과정 전체를 흔들어 버리는 거라서 창체와 연계가 많죠. 교육과정재구성도 하고 직업체험프로그램도 구성해야하고 프로그램을 어떻게 구성하느냐에 따라 한 학기 또는 1년의 질이 달라지니까 새로운 시도를 하게 되죠. 교사 혼자서 한다는 것은 불가능하니까 아무래도 동료교사들과 만나는 일이 많아졌죠. 하지만 일반학교에서는 경험이 많이 부족하고 그래서 기피학년이 되기도 하죠. 교육과정재구성이나 진로체험프로그램을 구성하기 위한 인적· 물적 인프라가 절대적으로 부족해요. Q-15

3) 수동적 팔로워로서의 교사

(1) 과중한 업무로 인해 지쳐가는 교사들

연구참여자들은 수업이외에 나날이 늘어만 가는 학교현장의 가중되는 업무로 인해 지쳐가고 있었다. 행정업무, 학교폭력 관리 등의 생활지도, 학교행사 진행, 교육복지, 돌봄 등의 늘어나는 업무들로 인해 수업연구를 하고 준비를 할 수 있는 시간이 부족하다고 하였다. 그들은 결과나 실적이 바로 드러나는 행정업무들을 우선 처리할 수밖에 없고 행정업무나 학교행사는 끝내고 난 후의 보람도 없이 그들을 지치게 한다고 하였다.

> 아이들에게 관심을 가지고 교재연구도 하고 무엇인가 생각할 수 있는 시간이 확보되면서 준비가 되는데.. 행정업무에 시달리다 보면 준비가 안된 상황에서 교단에 서게 되고 준비가 안된 채로 교단에 서게되면 그 영향은 아이들에게 가고 그러고 하루 이틀 일년이 지나면 이 아이들은 대체 나에게 무얼 배우게 된걸까라는 생각이 들고... 죄책감도 생기고.. 결론적으로 따지면 그 원인이 멀까라는 생각을 해보면 교사들이 교재연구에 힘을 쏟을 수 있는 절대적으로 부족했다는 뜻인데 ...부족함의 원인은 행정업무와 외부에 보여주기 위한 난립하는 행사들이라는 생각이 들어요 A-27

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

제가 했던 업무는 학습부진아 멘토링 그리고 두드림이라는 업무를 함께 했었죠. 두드림 업무는 교육복지 대상 아이들을 위해 행사를 추진하는 업무인데 예산이 너무 많아서 다 쓰기도 벅차죠. 우리반 아이들에게 신경 쓸 여력이 전혀 없어요. 공문 보고하고 기안 쓰고 행사추진을 반드시 해야 하고 하니까 우리반 애들이 조금만 사고 쳐도 굉장히 예민하게 받아들여지죠. 제가 여유가 없다보니까. 교사가 쏟을 수 있는 에너지는 한정되어 있는데 1년 동안 업무가 내내 끊이지 않으니까 우리 반 아이들에게 소홀할 수밖에 없게 되죠. 그러니까 아이들은 문제행동을 계속 일으키고 그 아이들을 수업시간에 제지할 수도 없는 지경에까지 이르면... 이런 악순환의 고리에 빠져드는 거죠. 아~ 정말 아무 것도 하기 싫고 차라리 일 못하는 교사로 찍히고 싶다는 생각도 들고 그렇죠. T-14

(2) 교사도 학생도 관심 없는 무기력한 수업 시간

연구참여자인 교사들이 교육과정재구성 실행공동체에 참여하게 된 계기로 자주 언급했던 분야가 수업이었다. 수업은 그들에게 가장 중요한 직무이지만 현실적으로 이에 집중할 수 없는 여건과 수업진행의 고충을 혼자만의 노력으로 극복하기는 어렵다는 한계를 인식하고 있었다. 이는 참여자들의 경력이나 능력과는 관계없이 그들 모두의 공감하는 문제였으며 교과서 중심 강의식으로 진행되는 수업에 한계를 인식하지만 이를 쉽사리 극복하지 못하는 자신의 무기력한 모습에 실망하기도 하고 돌파구를 모색하기도 하였다.

수업시간 45분 중 30분 이상 설명했던 것 같아요. 30분 이상 설명하고 쓰면서 아이들의 반응은 별로 생각하지 않았죠. 교과서 내용을 전부 가르쳐야 된다고 생각을 했고, 빠지면 안 된다고 생각을 했어요. 그래서 참여하지 않는 학생들 야단만 치고 그랬죠. 그런데 내가 교과서 한 시간 열심히 떠들어도 애들은 다음 시간 되면 전혀 기억하지 못하는거에요. 그런 것들을 봐오면서 '이건 아닌데...' 하며 안타까움을 많이 느꼈죠. R-57

교과서 중심으로 진행되는 수업에서 교사에게 가장 큰 한계로 다가오는 것은

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학생들의 무기력하고 관심 없어하는 반응이다. 학생들에게 교과서 내용은 학원에서 대부분 선행학습을 통해 이미 배운 것들이라 새로울 것도 없고 선생님은 그저 교과서 전달자 역할만 하는 사람들로 인식된다.

> 일단은 학생들이 이렇게 생각한다는 거에요. 교과서 수업이 선생님 것이 아니고 남이 만들어 놓은 것을 선생님을 통해 내 머릿속에 주입하려고 한다라는 그런 생각을 하는 거죠. 이미 아이들 마음 속에 학원을 어릴적부터 다니며 뿌리박혀 있는 거죠. 아이들도 그걸 충분히 느끼고 있는거죠. I-61

연구참여자들 중 특히 초등 교사들은 너무 많은 교과와 지도량을 버거워하고 있었다. 10개가 넘는 교과 모두를 매일 새롭게 진행되는 차시별로 준비를 해야한다는 부담감과 이에 안전이나 환경 등 새로 추가되는 창의적 체험활동의 교재들을 충분히 연구할 시간이 부족했다. 나날이 가중되는 행정업무와 행사로 인해 그들의 본질적 업무인 수업 연구할 시간이 충분하지 않은 상황에서 너무 많은 교과와 지도량은 참여자들로 하여금 자괴감을 느끼게 만들었다.

> 교과서 중심의 수업을 할 때는 너무 많은 교과를 모두 차시별로 준비해야한다는 압박감이 있어서 시간이 부족하게 되면 실제 수업은 지도서를 즉석에서 보고 대충 가르친 적도 많았어요. 그래서 사실은 가르치면서 내용을 파악하다 보니까 가르치고 나서야 이렇게 가르치면 안되었던 내용이었는데 하고 후회를 하게 되죠. 내가 애들에게 가르칠 내용을 놓쳤구나 하는 생각이 들 때가 있었죠. 그럴 때는 안타깝지만 저 혼자서 어떻게 해낼 수 없잖아요. 각 교과별로 수업을 진행해야하기 때문에 사실 각기 다른 교과지만 반복되는 내용을 또 가르치게 되기도 하고요. 많은 과목에 따른 많은 차시를 준비해야한다는 부담과 압박감이 크죠. C-13

(3) 명령을 무조건 듣고 따라야하는 무기력한 교사의 모습

교육정책과 학교조직의 실질적 업무 추진자이자 교육활동 실행자로서 그들의 위치에도 불구하고 연구참여자인 교사들은 그들이 주체적 실행자가 아닌 충실한

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이행자에 불과하다고 생각했다. 괜히 나서서 목소리를 내고 일을 추진하기보다 적당히 분위기 봐가며 형식적으로 무리 없이 일을 마무리하는 것이 최선이라고 생각했다. 그들은 학교현장에서 자신의 의견을 내보아야 제대로 수렴된 적이 없었던 경험 때문에 형식적이며 수동적으로 정책을 수행하게 되고 점차 무기력해질 수밖에 없다고 하였다.

> 기존 동학년 협의회 같은 경우는 부장회의에서 결정된 사항을 일반 교사인 우리에게 전하고 끝나잖아요. 학교마다 분위기가 다르기도 하겠지만 대부분 동학년 협의회에서 제역할은 "아~ 그렇구나. 네~ 알겠습니다." 하고 주로 듣는 역할이죠. 제 의견을 말할 기회도 없고 그랬다가 괜히 주목받기도 싫으니 수동적이 될 수밖에 없죠. 교육과정과 수업에 관해서는 말할 기회가 많지 않죠. 그런 말을 하더라도 그냥 푸념이죠. 교육과정이 거의 해마다 변하고 있으니 교과 가르치기가 어렵고 버겁지만 그냥 "교과의 그 부분 가르치기 어렵지 않아요?" 하는 정도이지 그것에 대해서 구체적으로 해결을 같이 해보자라거나 본격적으로 논의하는 시간은 거의 없죠. C-14

연구참여자들은 동학년 협의회나 학교 교사회에서 교육청 행정지시사항, 업무, 행사 관련 사항을 전달 받게 된다. 그러한 전달사항들에 대해 가끔은 부담감이나 거부감이 들기도 하지만 되도록 이를 공식적으로 표현하지 않는다. 더 나은 상황이나 해결책 모색보다 현재 자신의 처지를 푸념하고 하소연하는 것으로 끝낸다. 함께 생각이나 감정을 공유하지 않는 공동체에서 그들은 주로 신변잡기나 자녀교육 또는 부동산 등의 의미 없는 이야기를 나누게 되었다.

> 일반적인 기존의 동학년 모임에서는 공유할 것이 별로 없으니 사적인 이야기를 주로 주고받고 일반적인 교육과정이나 수업의 어려움을 이야기하긴 하지만 그것에 대한 해결점은 없어. 그냥 하소연만 하고 끝나버리지. A-21

> 동학년에서 교사들이 주로 부동산 얘기하고, 애들 영어학원 이야기하고, 가정 이야기, 남편 이야기, 시댁 이야기 하죠. 그러면 이제 그 평균적인 삶

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

에 속하지 않은 교사들은 되게 힘든 거죠. 남자 교사들은 특히 힘들죠. 결혼 안 한 사람은 결혼 한 사람 얘기 듣기 싫죠. 물론 나도 이제 그 문화 속에서 있었지만, 우리가 와서 이런 얘기를 하자고, 월급을 받고 있는 건가? 요즘에 저는 그런 생각 드는데. 교사 월급이 사실 옛날에는 적었지만, 지금은 이제 어느 정도 먹고 살만 하잖아요? M-41

참여자들이 학교현장에서 느꼈던 또 다른 좌절감은 교사들이 그들 스스로 해결해낼 수 없는 문제와 그로 인한 답답함을 타인에게 책임을 전가하고 험담하는 방식으로 풀어내고 있었다는 것이었다.

이전의 교과 협의회에서는 주로 수다의 내용이 험담이었죠. 애들 씹기, 동료 교사 씹기, 관리자 씹기, 학부모 씹기가 주제가 되는거죠. 이렇게 목적이 없이 남들 험담이나 하는 수다 되게 힘들죠. S-48

이렇게 그들은 학교현장에서 교육정책과 행정지시 사항을 수동적으로 받아들이고 수행하며 느껴온 그들의 좌절감과 분노를 푸념과 하소연하는 것만으로 표출하는 무기력한 이행자 역할에 적응해온 것으로 보인다.

4) 각자의 어려움을 공동체를 통해 극복해보려는 시도

점차 늘어나는 업무와 정책을 수행하며 수업을 진행해야하는 학교현장의 어려운 조건들로 인해 교사들은 지치고 무기력하였지만 일부의 교사들은 이러한 어려움을 옆 반 또는 다른 교과의 교사들과의 모임을 통해 그곳에서 이야기를 나누고 함께 학습을 하며 각자의 문제를 해결해 보려하는 모습을 보이기도 하였다.

교육현장에서의 변화의 필요성을 느끼고 공감하는 철학적 기반들이 비슷했던 교사들이 함께 모여 책을 읽기 시작했죠. 교육에 관련된 잡다한 책을 지속적으로 읽는 독서모임으로 시작했죠. 각자 자발적으로 모이신 분들이었고 같이 교육적인 책도 좀 읽고, 긍정적 생각들을 공유하는 경험 자체의 에너지가 상당하더라고요. 그러한 것들이 기반이 되면서 모임 안에서 자연스럽

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

게 학교의 본질적인 교육이 수업이라는 것에 뜻을 모으게 된거죠. 그러니까 학교 전체적으로 수업 한 번 함께 해 봅시다 하는 분위기가 형성된 거에요. S-11

처음에는 독서나 토론 모임으로 시작한 공동체였지만 교사들은 점차 수업에 대한 이야기를 하게 되었고 서로의 수업을 공개하고 연구하며 수업진행에 대한 한계를 극복해보려는 시도를 하게 되었다.

중학교에서는 일반적으로 모든 교사들이 함께 모여서 같이 수업 공개하는 장면에 참관을 하고 끝나서 이야기를 나누는 것들이 거의 없었죠. 그런데 우리 학교 선생님들이 처음으로 시도를 해보게 되었어요. 일반적으로 선생님들이 다른 선생님들 앞에서 수업을 공개하고 연구회를 하는 것을 꺼려하시기 때문에... 선생님들이 경험을 해보지 않아서겠죠. 일단은 선생님들이 참여를 해서 수업을 함께 보고, 같이 논의하는 것이 굉장이 중요하더라구요. 그래서 저희 학교 선생님들은 배움의 공동체라는 수업 전체 연구회를 하게된거죠. 선생님들이 같이 모여서 수업에 대해 터놓고 이야기하는 문화가 그때 처음 시작된거에요. R-17

2. 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험

1) 협력적 활동을 통한 집단지성의 경험

연구참여자들은 교육과정 재구성 실행공동체 참여를 통해 기존 학교현장에서 경험하기 힘들었던 동료교사들과의 잦은 만남과 의사소통의 기회를 갖게 되었다. 그들은 같은 학교의 동학년 또는 동교과 교사로 구성된 공동체에 참여하여 교육과정재구성을 실행하기 위한 집단지성과 협력활동에 몰입하고 자율적인 수업디자인을 경험하게 되었다. 이 과정에서 그들은 공동체 참여 이전이었다면 서로 고립되어 개인적으로만 힘겨워했을 수업과 교육활동에서의 어려움과 고민을 공유하고 서로의 정보를 교류하며 집단지성과 협력활동에 몰입하게 되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(1) 서로의 아이디어가 융합되어지는 과정

그동안 참여자들은 혼자서 수업을 연구하고 준비해왔기에 함께 모여 수업에 대한 이야기를 많이 나눈 경험이 없었다. 그러나 교육과정재구성을 위한 수업디자인 과정에서 동료교사의 새로운 아이디어나 의견이 여러 사람의 좋은 의견이 더해져 의미 있고 효과적인 수업내용으로 정리되어 가는 과정을 경험하며 집단지성의 효과와 재미를 느끼게 되었다.

> 그러니까 내가 낸 아이디언데, 그 아이디어에 대해서 사람들이 플러스, 마이너스 의견들을 내면서 전혀 새로운 방향으로 바뀌어 지는 거에요. 그런데 그렇게 새로 바뀌었지만 나의 의도는 충분히 녹아져 있는 어떤 새로운 활동들이 나왔을 때 그때 정말 재밌더라구요. 그래서 함께 협력하는 것이 엄청 중요하다는 걸 알았어요. B-10

그들은 협력하여 교육과정재구성을 하는 과정에서 수업의 내용과 기술에 관한 다양한 정보를 주고받게 되었다. 그동안 누적해왔던 수업자료와 정보를 함께 수업을 구성하며 자연스럽게 공유하며 집단지성 활동으로 몰입하였다. 또한 참여자들은 함께 수업을 구성하는 과정에서 자연스럽게 각자의 고민을 공유하게 되었다. 이런 상황에서 수업뿐만 아니라 생활지도에서도 좋은 자료와 경험을 서로 나누게 되었다.

> 교사들이 교육과정 재구성을 위해 서로 도와가는 과정 중에서 내가 부족한 부분을 동료들이 채워주고 내가 잘하는 것은 동료들에게 베풀 수 있었어요. 서로 주고받았죠. 처음부터 수업을 같이 계획하고 구성했기 때문에 같이 수업을 만들어 갔죠. 공유하는 것이 자연스러웠죠. D-4

그들은 수업과 생활지도의 어려움을 공유하고 집단지성을 통한 조언과 자료를 통해 문제해결에 도움을 얻어가는 과정이 엄마들의 공동육아와 비슷한 경험이라고 하였다. 엄마들의 집단지성 공동체인 공동육아처럼 내 아이 키우기가 아닌 우리아이 키우기라는 경험이 교육과정재구성을 하는 교사공동체에서의 경험과 유

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

사한 특성을 지니고 있다고 생각하였다.

> 선생님들이 같은 공간에서 함께 공동육아를 한다는 그런 느낌이 들어요. 그러니까 선생님들 각자의 학급에 해당되는 교육과정들은 굉장히 좋아요. 선생님들이 다들 똑똑하고 능력 있으셔서... 그런데 그런 것들이 공유가 되지 않고 서로 경쟁적으로 학급운영을 했죠. 하지만 이 공동체에서는 생활지도를 위해 학기 초에 함께 학년 규칙정하기를 하고 늘 함께 아이들한테 투입하려고 하는 뭔가를 같이 고민하고, 나누고, 함께 결정해서 아이들 교육과 수업에 투입했죠. 그리고 나온 결과물에 대하여 우리 반에서는 이렇게 진행되었어라고 다시 또 토의하고 그랬죠. J-14

(2) 동료들과의 일상적인 수업 나눔 : 집단지성 몰입

수업에 대한 이야기를 자연스럽게 나눌 수 없는 학교현장의 분위기로 인해 연구참여자들은 쉽사리 수업에 대한 고민이나 자문을 동료들에게 구하기 쉽지 않았다. 따라서 개선되지 않는 수업으로 인한 자신감 하락과 학생들의 부정적 반응은 전적으로 교사가 혼자서 해결해야할 문제가 되었다. 그러나 참여자들은 교육과정재구성 실행공동체에의 참여를 통해 어찌됐든 수업을 함께 구성하고 이에 대한 의견과 자료 및 피드백을 주고받으며 개인적으로 확신 없던 수업에 대해 조금은 더 자신감과 안정감을 갖게 되었다고 하였다.

> 그러니까 보통 학교에서의 교실은 벌집처럼 다닥다닥 붙어서 분리된 공간이잖아요. 교실 칸막이 안에서 진행되는 수업은 내 수업이고 내 교실 왕국이잖아요. 근데 이게 허물어지면서 다른 교실에서 했던 경험들을 다 이렇게 알게 되었잖아요. 선생님들이 같이 이야기를 해서 수업을 어떻게 진행할 것인지에 대해서 토론하는 것 자체가 저는 되게 좋았어요. 보통 일반학교에서도 가끔 수업에 대한 이야기를 나누기는 하지만 전체적인 교육과정과 흐름을 함께 공유하고 구성하지는 않아요. 함께 대화를 나누고 구성해서 이렇게 해보니까 좋았다고 이야기하고 그래서 수업에서 만족감을 느껴요. M-26

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

대부분의 참여자들은 교육과정 실행공동체의 참여를 통해 수업에 대한 이야기를 일상적이며 수시로 나눌 수 있는 기회가 제공되었음에 긍정적인 반응을 보였다. 이전 학교의 동학년의 모임과는 달리 함께 고민하며 구성했던 수업을 적용하며 발생되는 문제점들에 대해서 편하게 이야기 나누고 동료들의 조언을 바탕으로 문제점을 수정하여 바로 자신의 수업에 효과적으로 적용할 수 있음에 만족감을 나타냈다.

> 재구성을 하는 동학년 모임에서는 쉬는 시간에 자연스럽게 모여서 "이번 수업은 어땠어?"라고 묻고 "그 수업은 해보니 이런 점이 좋았어." 등을 일상적으로 주고받았지. 그런데 함께 재구성을 하지 않는 동학년 모임에서는 가르치는 차시도 반별로 다 다르고 교과진행 상황도 다르니까 서로 공유할 것이 없어. 모임이긴 한데 공유할 것이 없지. 함께 교육과정을 재구성하니까 어려운 점에 대해서 함께 의논하고 함께 해결책을 모색했지. 예를 들면 나보다 먼저 수업한 선생님이 그 수업의 어려운 점과 해결책에 대한 조언을 주면 나는 그것을 참고해서 수업에 적용을 할 수가 있지. A-21

교육과정재구성 실행공동체에 참여하게 되면서 수시로 수업에 대한 이야기를 나누는 것이 일상적이 되었고 참여자들은 그러한 상황을 긍정적으로 받아들였다. 그들에게 일상에서 가장 많은 비중을 차지하고 중요한 영역인 수업은 대충 해서 넘길 수 없는 시간이며 준비가 충분하지 않을 때는 가끔 피하고 싶지만 피할 수 없는 숙명적인 시간이었다. 이러한 중요성에도 불구하고 학교현장의 과중한 업무와 행사로 인해 수업연구는 행정업무나 행사진행의 후순위로 밀리게 되고 그럴수록 수업에서 무기력해져가는 자신에게 실망하게 되기도 하였다. 하지만 연구참여자들은 교육과정재구성 실행공동체에서 동료교사들과 수업을 함께 연구하고 구성하는 과정의 일상적 수업나눔을 통해 개별적 수업연구의 양에 대한 부담감을 덜어내고 양질의 수업구성을 담보하게 되었다. 이러한 동료들과의 일상적 수업나눔의 중요성에 대하여 아래의 참여자는 생명을 유지하기 위해 밥을 먹듯이 자신의 수업을 진행하기 위해 동료들과의 수업나눔은 필수적임을 강조하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

같이 수업을 구성해서 수업에 들어가니까 쉬는 시간에 수업 끝나면 바로 만나가지고, 앞 반 애들 수업할 때 어땠냐고 물어보고 점심시간에도 물어보고...그러니까 거의 뭐 매일 수업에 대해서 이야기 하는 거라, 실질적이죠. 함께 만나서 수업을 구성하고 평가문항도 같이 짜는 정도로 되게 이야기가 깊고 넓게 진행이 되기도 하고요, 심지어는 밤에 전화를 해서 "내일 우리 수업에서 진행하기로 한 것 있잖아... 생각해 보니까 안 될 것 같아. 바꾸자." 하고 밤에 통화하는 것도 일상이 되었어요. 아주 일상적으로 수업에 대해 이야기를 하는거죠. 지금은 안 모이면 수업 안 되니까요. 마치 안 먹으면 안 되고 생명과도 직결되는 일상적 밥을 먹는 것과도 같은 시간이죠. 안 모이면 수업이 안 되니까. S-50

김○○ : 공동수업안을 통한 수업 연구 및 전개를 통해 수업 재구성을 내실 있게 추진했으면 해요. 같은 차시를 반별 지도해 본 후, 더 좋은 수업 방안을 찾아 오류를 검증하고 더 발전된 수업을 해나가고 싶어요.
임○○ : 지난 회의에서 무역이 이루어지는 까닭을 알기 위해 직접 무역놀이를 해보면 좋겠다는 선생님들의 의견에 따라 작년 지도 자료를 활용하여 사회 3단원 세계 속의 우리 경제 차시를 선택하게 되었어요. 어떤 흐름으로 수업을 전개하면 좋을까요?
박○○ : 무역놀이에 필요한 자료를 수정 보완하여 제작해야 해요, 6모둠별 하나의 나라를 뽑고 나라마다 자원, 노동력, 기술, 자본이 모두 다름을 함께 파악하면서 서로에게 필요한 것을 얻기 위해 무역의 필요성 인식하게 해야 할 것 같아요.
왕○○ : 정해진 시간 내에 놀이 방법 설명과 활동, 정리까지 모두 해내려면 놀이자료를 잘 분류 해두어야 학생들 활동 시간을 더 많이 확보할 수 있는데 걱정이 되요.
박○○ : 놀이활동을 통해 무역의 필요성을 느끼기 위해서는 놀이 시간 확보가 매우 중요해요. 도입 부분의 시간은 최소화하고 효과를 극대화할 수 있는 동기유발 자료도 필요해요.
김○○ : 무역놀이에 등장하는 6개 나라마다 자원, 노동력, 기술, 자본이 다

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

른 것을 학생들과 함께 파악하는 시간을 통해 실제 국가 현실과 연계하여 지도함으로써 무역이 필요함을 인식하게 해야할 것 같아요.

임○○ : 그러면 동기유발 시간을 최소화하기 위해 국가별 1등 분야를 맞추는 퀴즈를 제시하고 상대적으로 부족한 부분이 존재함을 인식하게 함으로써 무역의 필요성을 느낄 수 있도록 제시하는 것은 어떨까요?

박○○ : 좋아요. 그러면 무역놀이 자료를 보완하고 효과적인 동기유발 자료 및 놀이 설명 ppt 등을 제작해서 수업안을 작성해요. 각자 파트를 맡아서 안을 짜오고 다음 회의 때 더 논의하도록 했으면 해요.

(무역에 대해 알기, 2016년 5월 12일 참여관찰)

Y초 5학년 교사들은 교사공동체에서 대부분의 수업을 공동으로 연구하고 구성하며 자료를 제작하였다. 교사공동체에 참여하기 이전이었다면 교사 혼자 이론으로 설명하고 대충 넘어가게 되었을 단원의 차시였을지도 모를 사회과의 '무역'에 대한 내용을 학생들이 체험을 통해 흥미롭게 배울 수 있도록 수업을 다시 구성하고 적용하였다. 그리고 함께 디자인한 수업을 먼저 적용해본 교사가 일상적인 모임을 통해 수업에서의 오류를 검증해주고 다른 교사들에게 조언을 해주었다. 이러한 과정을 통해 교사들은 수업을 개선해 갔으며 보다 나은 수업 구성에 대한 관심을 키워가게 되었다.

<그림 Ⅳ-1> 교육과정재구성 교사공동체 집단지성 및 협력적 교사활동

문헌 분석 및 연구	일상적 수업 나눔	자료 제작 상호 연수
교사공동체 독서 토론	교육과정재구성 교사공동체 모임	교육과정재구성 수업 실행 전 사전 연수

dCollection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(3) 함께 준비하고 함께 만들어요 : 협력적 활동 경험

교육과정재구성은 교육과정이라는 큰 영역과 담론을 다시 탐색하고 구성하는 성격을 지니고 있어 현실적으로 교사 개인이 접근하기에는 어려운 지점이 있다. 따라서 효과적인 교육과정재구성을 위해 연구참여자들은 공동체를 구성하고 함께 과제를 분석하고 계획하며 실행하게 되었다. 그들은 공동체 동료교사들과 함께 교육과정을 분석하고 효과적인 수업구성에 대해 연구하며 대화를 나누는 과정에서 협력적인 활동에 자연스럽게 몰입하게 되었다.

> ‘어떻게 가르칠 것인가’ 에서부터 시작해서 ‘어떤 내용을 아이들이랑 어떻게 공감을 하면서 갈 것인가’에 대해서 좀 얘기를 많이 했었죠. 또 저희는 동학년이 함께 사회과 역사단원 중심의 교육과정 재구성을 위해 일부러 연수에 참여해서 공부한 적도 있었고요. 그래서 그런 연수에 관련한 자료들을 구입해서 선생님들이랑 같이 자료집을 같이 읽으며 교육과정을 함께 분석하는 과정이 있었구요. O-15

이 공동체에서 참여자들은 교육과정과 관련되어 재구성된 다양한 프로젝트 활동을 함께 계획하고 수업을 구성하여 실행하였다. 이 프로젝트의 준비단계에서부터 계획, 실행, 평가 단계까지 모든 과정에서 참여자들은 협력적인 활동에 참여하였다. 또한 프로젝트와 관련된 행사도 공동체의 구성원들이 협력적으로 준비하고 진행하며 협력적 과제해결 활동으로 몰입하게 되었다.

> 학기 초에 “518에 대해서 프로젝트 수업을 진행하고 싶습니다. 같이 하고자 하는 선생님들은 언제 모여주세요.”라고 하거든요. 그러면 거기에 관심 있는 사람들이 모여요. 특히 518 같은 경우는 각 교과 선생님도 모였고, 학생회도 같이 모였고, 그 다음에 사서 선생님도 같이 했어요. 그렇게 모여서 작년까지는 518 관련 주제를 이렇게 했었는데 올해는 어떻게 할지에 대한 주제선정부터 이야기가 되거든요. 주제가 정해지면 각 교과에서 할 수 있는 활동이 논의가 되구요. 만약 미술 교과에서 표현할 문구라면 사회과에서 그 문구를 토론해서 좀 만들어 보는거죠. 그러면 사회수업시간에 만들어진 문

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

구를 미술 시간에 효과적으로 표현하고, 그 다음에 음악 시간에는 사회수업 시간 토론을 통해 인식한 것들을 가지고서 다른 노래를 개사를 해본다거나 이런 식으로 같이 연결 수업들을 하죠. 그리고 프로젝트와 관련된 전체 행사도 프로젝트 팀에서 함께 준비하고 역할을 나누고 진행을 하죠. R-23

2) 배움 중심 자율적 수업디자인 경험

연구의 참여자들은 교육과정재구성을 위해 단위 수업을 포함하여 그 기반이 되는 교육과정을 주도적으로 설계, 실행, 평가하는 과정에 참여하게 되면서 수업과 가르치는 일에 대하여 다시 생각해볼 수 있는 계기를 갖게 되었다. 그들은 주어진 교육과정과 교과서 전달자 역할이 아니라 그들 삶에 기반한 자율적 수업디자인의 경험을 통해 주체적 능동성과 적극성을 보이기 시작하였다. 또한 수업전·후의 맥락적 상황을 아우르는 교육과정 전반적인 과정에 그들의 실천 지식과 경험을 녹여내는 교육과정과 수업에 대한 그들의 자율성과 전문성에 관심을 보이기 시작하였다.

(1) 교육과정재구성 장애물 넘기

참여자들은 교육과정재구성과 자율적 수업디자인에 교사들이 적극적으로 뛰어들기 위해서는 교육현장의 제약조건이 우선적으로 해소되어야 한다고 생각하고 있었다. 하지만 그들은 국가교육과정 참고자료인 교과서를 과감히 뛰어넘어 교육과정재구성과 자율적 수업디자인을 하는 것에 대해 막연한 두려움과 부담감을 느끼고 있었다.

처음에는 교과서가 아닌 다른 자료를 준비해야한다는 막연한 귀찮음과 두려움이 발목을 잡고 있는 상황이었죠. 교과서대로 나가는 것이 안전하고 익숙하잖아요. 지금까지 그렇게 해왔으니까. 그런데 그 교과서가 자신을 잡고 있던 족쇄였다는 거죠. 한 번에 놔버리면 되는데. 그게 쉽지 않은거죠... 하지만 교과서 버리니까 너무 자유롭더라고요. S-37

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참여자들은 교육과정재구성과 자율적 수업디자인을 위해 교육과정을 연구하기 시작하였다. 교육과정 성취기준 중심의 수업을 위해 교과서를 과감히 벗어나려 노력하기도 하였고 이에 대한 학부모와 주위의 편견을 설득하려 하였다.

> 학원에서 순서대로 배운 아이들이 전하는 말이 "학원 선생님들이 너희 학교 선생님 진짜 이상하대. 이래가지고 너희들 다음에 좋은 학교 가겠냐?" 고 그랬대요. 그러면 그 아이들은 이렇게 불안감을 조성하며 "선생님 제발 교과서대로 수업해 주세요. 불안해요."라고 하죠. 그러면 제가 그 교육과정과 교과서의 관계를 막 설명하죠. "이 교육과정이 원전이다. 교과서는 해석본이다."라고요. 마침 그 때 또 교과서가 검인정으로 바뀌었어요. "교과서가 18개나 되고, 18개 해석본 중에 하나일 뿐인데 우리가 거기에 매여가지고 순서대로 꼭 나가야 되냐. 학원 때문에?" 막 이렇게 애들 설득하고, 학부모한테도 이에 대한 장문의 편지를 보냈어요. 교과서가 원전이 아니고 해석본이며 저는 더 좋은 자료로 충분히 성취기준 안 빼놓고 수업을 한다고요. S-42

그러나 학교현장에서 참여자들로 하여금 교육과정재구성과 자율적 수업디자인을 주저하게 만드는 가장 큰 장애물은 끊임없이 일이 재생산되는 행정업무와 이로 인해 교사들이 모여 함께 연구하고 준비할 수 있는 시간이 부족해지는 것이었다. 이에 참여자들은 제도적으로 행정업무를 경감하여 교사들이 함께 모여 충분히 수업을 연구하고 자율적 수업재구성에 적극적으로 나설 수 있도록 학교 자체의 제도적 지원이 필요함을 강조하였다.

> 지금은 혁신학교에 행정업무 전담팀이 있으니까 특별히 과하게 나한테 부여된 업무가 없어요. 그러니까 저에게는 5학년 수업이라고 하는 것만 주 업무가 되는 거예요. 그래서 5학년 수업, 5학년 행사, 현장학습은 어떤 교과에 어떻게 접목해가지고 갈 것이고, 뭐 이런 얘기가 주로 얘기가 되는 거예요. 이전에 일반학교에 있을 때에는 제가 맡은 담임 업무 이외에 행정업무가 따로 있는 거예요. 제가 생활지도 부장을 맡았다고 하면 생활지도 관련 수

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

많은 업무를 처리해야 하고, 부장회의에 참석해야하고, 부장회의 갔다 와서 학년에 전달하죠. 이런 것들이 어쨌든 시간이 꽤 되는 거죠. 그러니까 교육과정과 수업을 연구하고 나눌 시간이 없는 거에요. 그런데 혁신학교에서는 그게 싹 빠져버린 거에요. 지금 이곳에서는 수업 얘기와 아이들 얘기. 수업과 생활지도. 그러니까 아이들 얘기, 그것만 해요. N-25

(2) 우리가 디자인하는 우리만의 수업

자율적으로 교육과정과 수업을 재구성하는 과정에서 참여자들은 교육과정과 교과서의 관계를 재정립하게 되었으며 교과서가 아닌 국가교육과정의 성취기준을 우선적으로 생각하게 되었다.

교과서에는 정해진 스텝이 있었기 때문에, 그 과정을 거쳐야 됐지만, 지금은 그 스텝이 없다는 거죠. 다만 성취기준만 있을 뿐이죠. 그래서 그 성취기준을 달성하기 위해서 가장 합리적이고 효율적인 그런 절차들이 무엇인가에 대해서 끊임없이 고민할 수밖에 없죠. 그리고 그것을 배우는 이는 학생이기 때문에 그들의 반응에 대해서도 미리 생각하고 구성을 하는 거죠. 과연 의도했던 반응이 올지를 미리미리 충분히 예상해야 된다는 것이죠. 물론 이러한 과정이 힘들기도 하지만 재미있어요. B-34

그들은 교육과정의 교육적 가치를 고민하는 것에서부터 시작하여 이를 분석하고 이해하여 교육목표와 가치에 부합하는 교육내용을 선정하고 재구성하였다. 이를 바탕으로 수업 실행의 과정 중에 교육목표와 가치에 부합하지 않거나 부족한 내용들을 다시 구성하여 적용하여 교육과정과 수업을 운영하며 수업의 실행 후 결과를 반성하는 과정을 통해 교육과정에 기반한 수업의 개선과 발전을 이루어 갔다.

먼저 학기 초와 학기 중에 하는 활동이 좀 다른데요. 학기 초에 함께 모여 성취기준 보고 교과서 활동들 분석하고 그러고 나서 중복되는 것들 묶어내고 그리고 나서 활동내용들 보고 대표할만한 주제잡고 시수계산하구요. 성

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

취기준에 부합하여 주제를 살릴 수 있는 활동내용이면 살리고 교과서의 활동이 우리 아이들의 수준에 맞지 않고 재미가 없는 것은 뺐죠. 그리고 그것을 대체할만한 좋은 활동들을 선생님들과 함께 의논하고 합의해서 그 활동들을 짜서 넣는 것까지 해서 어느 정도 큰 얼개를 짜는 거죠. 그리고 학기 중에는 주별로 모여서 구체적으로 그 활동을 처음부터 차시별로 어떻게 진행할지를 협의해서 구체적으로 주간안내장을 짜서 넣고 실행하며 서로 진행상태를 공유했어요. C-4

이러한 자율적 수업재구성을 위해 Y초 5학년 교사공동체 교사들은 각 교과의 성취기준을 분석하고 이를 연결하고 새로운 교육과정으로 진행되는 수업의 원활한 진행을 위해 교과서를 대신할 주제 워크북을 함께 구성하고 수업 흐름을 알 수 있는 주간안내장을 제작하여 학생들에게 매주 배포하였다. 작년과 똑같은 주제로 교과서에만 의존했던 수업과 자율적으로 재구성하여 창의적으로 운영되는 올해의 수업은 교사에게나 학생들에게나 많은 변화를 보여 주었다. 작년에는 국어과 '그림책 만들기'라는 성취기준을 지닌 단원에서 총 7차시 정도로 진행되는 수업이었다. 이 수업은 월요일 국어시간에 2차시로 진행되다가 그 주간에 체험학습이나 학교행사가 있어 국어수업이 통째로 빠지게 되어 그 다음주 월요일에 다시 국어책을 펴게 되는 식으로 진행되었는데 학생들은 이미 그림책에 대한 내용도 잊고 흥미도 상실한 채 국어책 내용만 살피다 끝나게 되는 수업이었다.

그러나 올해에는 그림책 만들기와 관련된 성취기준을 지닌 타 교과의 단원을 분석하여 이를 연결하고 중복되는 내용을 통합하여 한 주간에 집중적으로 몰입하여 배울 수 있도록 '그림책 만들기' 수업을 창의적으로 재구성하여 수업을 실행하였다. 작년의 교과서 중심으로 진행되었던 수업은 많은 교과 양에 비해 가르칠 수업시간이 너무 부족하였으며 틀에 박혀 정해진 시간표대로 수업이 운영되기에 각 교과차시의 연계성과 가르치는 시기가 분산되어 학습과제에의 몰입도가 낮았다. 따라서 교사가 혼자서 교사용지도서를 참고하여 교과서에 의지해 수업을 진행하다보니 학생들의 수업 흥미도는 떨어지고 교사는 이런 학생들을 데리고 수업을 진행하는데 애를 먹고 있었다. 하지만 교사들이 함께 모여 교육과정 성취기준을 분석하여 비슷한 주제로 묶을 수 있는 과목들을 연결하고 주제와 관련하

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

여 학생들이 흥미를 느끼고 참여할 수 있는 창의적인 활동들을 교사들이 직접 구상하여 수업을 디자인하며 주제와 관련된 과목들을 한 주간으로 몰아서 집중도 있게 수업을 하니 학생이나 교사 모두 즐겁게 수업을 진행하고 참여하게 되었다. 교사 혼자였다면 준비하기 힘들었을 자료들을 공동체 동료교사들과 분담하여 준비하니 훨씬 부담감도 줄어들었다.

<표 Ⅳ-1> Y초 2015년 교과서중심 수업과 2016년 교육과정재구성 수업 비교

	교과서중심 차시수업	교육과정재구성 수업디자인
제제 시수	그림책 만들기 (국어 6시간)	그림책 만들기 (국어, 음악, 미술, 체육 16시간)
활동 내용	-그림책 이해하기 -그림책 읽기 -그림책 만드는 과정 알아보기 -그림책 만들기 -그림책 읽어주기 -그림책 감상하기	-그림책 알아보기 -도서관에 가서 그림책 찾아 읽기 -그림책 소개하기 -인상적인 장면을 몸짓으로 표현하기 -그림책 이야기 구상하기 (브레인 스토밍, 마인드 맵핑) -그림책 이야기 구성하기 (장면분할, 그림과 이야기 배치하기) -여러 표현 방식의 그림책 만들기 -북메이킹 방식으로 그림책 만들기 -그림책 표지 완성하기 -그림책 작가가 되어 친구들에게 이야기 읽어주기 -서로의 책을 돌려 읽기 -도서관에서 그림책 전시회하기
지도 시기	2015년 5월 1주 월요일 2차시 2015년 5월 2주 월요일 2차시 2015년 5월 2주 목요일 2차시	2016년 5월 1주 16차시 (월~ 금요일)

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이러한 교육과정재구성의 경험을 통해 그들은 자신의 행동이나 생각뿐 아니라 주변의 모든 사건, 주변 환경에 대하여 본질적인 관심을 보이며 분석하게 되었다. 교과서의 내용이 우리 학생들의 삶과 환경을 반영하고 있는지에 대한 고민을 바탕으로 교과와 주제의 성취기준을 효과적으로 이루어줄 수 활동과 내용들로 다시 구성하였다. 이러한 교사 자신의 반성적 성찰과 동료교사들과의 토론 등 일련의 과정을 거쳐 이를 의미 있게 교육과정과 연관시켜 계획하여 교육과정재구성 수업을 실행하게 되었다.

> 예를 들면 가을이라는 주제의 도입을 교과서보다 동화책을 인용해서 하는 것이 너무 좋기 때문에 그것을 활용했어요. 배경지식을 좀 더 살려주기 위해서 어떤 질문을 할 것인가도 같이 논의를 하고 그것을 순서대로 쓰고 그러고 나서 아이들이 가을을 직접 오감으로 만나게 하고 싶어서 책도 보고, 가을 노래도 부르고, 직접 가을 숲체험을 가게 했어요. 그런데 교과서에는 따로 숲체험을 하라고 나와 있질 않고 나뭇잎만 가지고 놀게 되어있거든요. 아이들이 책으로 나뭇잎을 보는 것으로 끝나지 않고 후각적, 시각적, 청각적인 종합적인 체험을 할 수 있도록 교사들이 함께 다시 재구성하여 활동을 넣어서 숲체험을 하루동안 다 해볼수 있도록 다시 구성했어요. 교과서에 제시된 활동을 먼저 할거냐 말거냐 보다 아이들이 이 주제를 공부하는데 무엇이 더 효과적이냐를 함께 고민해서 다시 재배치하거나 수정했죠. 아니면 완전히 다른 활동으로 대체하기도 하고요. 이런 작업들을 주마다 모여서 하고 하면서 또 추가 자료가 필요하면 함께 모여서 역할분담해서 만들고 수정도하고 그랬죠. C-9

(3) 학생의 배움을 위한 수업으로 재구성하기

학생들과 참여자인 교사들의 삶과 환경이 반영되지 않은 교과서는 획일화된 복제품 같은 것이다. 그러한 교과서를 위주로 진행되는 수업에서는 학생들에게 어떠한 배움의 즐거움이나 열정을 발견하기 어려웠다. 그러나 교사공동체에서 교사들의 노력으로 학생들과 교사들의 삶을 반영하여 재구성된 교육과정과 수업을 통해 학생들은 삶으로부터 배우는 진정한 배움의 즐거움을 비로소 느끼게 되었

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다. 정보의 홍수 시대에 교사는 더 이상 지식의 소유자로서 교과서의 지식만을 외우라고 강요할 수 없으며 오히려 이러한 시대에 교사들에게 필요한 역할은 교육과정을 조망하여 외부세계와 교육과정과 수업을 서로 연결시키는 것이다. 이런 의미에서 연구 참여자들은 외부세계의 살아있는 경험의 문제를 학교의 교육과정과 연결시켜 재구성해내는 교사의 역할을 매우 중요하다고 느끼게 되었다.

> 삶과 연계된 수업이라고 하는데 그것이 어떤 유행 같은 지나가고 마는 그런 수업이 아니에요. 한주제로 통합하여 재구성을 하다보면 자연스럽게 아이들의 삶으로 방향이 흘러가요. 예를 들어서 나눔을 가르치려고 하면 여러 교과에 정말 비슷한 내용들이 중복되어 나오거든요. 각 교과 중심의 차시대로 순서대로 가르치다보면 나눔으로 연결된 좋은 재료들을 찾지 못하고 연결하지 못해서 그냥 의미 없이 단편적인 수업으로 끝나버리죠. 학생들에게 어떠한 의미와 감동도 주지 못한 채로... 그런데 이것을 각 교과에서 나눔이라는 좋은 요소를 뽑아 하나의 주제로 미리 묶어놓고 활동을 하게 되었죠. 그 이후에 나눔과 연계된 활동과 실천으로 옮겨지게 까지 했잖아요. 예를 들면 각 교과를 통해 인권프로젝트 활동을 두달에 걸쳐하고 마지막에 봉사활동 가서 치매 할머니들께 자기들 배운 재능을 다 이렇게 보여드리는 것까지요. 그런 경험들 자체가 진짜로 요즘 말하는 삶으로 이어진 교육인거죠.I-24

연구 참여자들은 교육과정과 수업의 내용을 창의적으로 재구성하는데 그치지 않고 학생들이 탐구하고 토론하며 스스로 배움을 조직할 수 있도록 창의적인 다양한 교수학습방법의 재구성도 시도하였다.

> 그러니까 사회 교과서 역사주제의 수업을 할 때, 단원명대로 하지 않고 저희는 '조선 후기의 큰 변화' 또는 그 다음에 '새로운 사회를 꿈꾸는 사람들'로 정했어요. 도입을 할 때도 어떤 사람들이 새로운 사회를 꿈꿨을까라는 질문으로 동기유발을 하고 그렇게 하니까 아이들이 이제 저절로 찾아내게 되는거죠. 그런 질문을 던지고 나서 아이들이 스스로 탐구하고 조사하면서

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

억압받던 사람들 예를 들면 농민이나 천민의 삶을 찾아내는 거죠. 그러면서 농민들은 어떤 방법과 내용으로 새로운 세상을 꿈꿨을까하는 뭐 이런 식으로 자기 탐구에 들어가게 하는 거죠, 개별적으로. 그렇게 재구성을 했어요. O-20

<표 Ⅳ-2> Y초 5학년 역사프로젝트 교육과정재구성 수업 흐름표

주제	전쟁과 민중의 삶	총시수	25
관련교과(차시)	국어(7), 사회(8), 음악(4), 미술(6)		

차시	주제활동	관련교과	교과 단원	차시
2	· 전쟁이란 무엇인가? - 그림책(우리 마을에 전쟁이 났어요., 더 커다란 대포를) - 전쟁시 12살 아이의 모습 상상	국어(2)	7. 인물의 삶 속에서	1-2
4	· 전쟁을 막은 외교 - 서희 - 병자호란 - 토론→사드, 북핵	사회(2) 국어(2)	국 3. 토론을 해요	3-6
5	· 우리나라를 수호한 영웅들 - 을지문덕 - 이순신→ 전기문 읽기	국어(3) 사회(2)	국 7. 인물의 삶 속에서	7-11
4	· 우리나라의 영토 확장 - 광개토대왕, 장수왕 - 정동행성(일본침략) - 세종 시대별 영토 그림 OHP에 그려 지도에 대보기	사회(2) 미술(2)	미 6-1. 찍어서 만드는 판화	12-15
10	· 민중의 아픔을 외면한 왕 - 민중의 고통 역할극(왕, 신하, 백성 등) - 뮤직비디오 제작(순천왜성 방문, 강강술래, 음악: 역적 중 '흔들리지 않는 백성')	사회(2) 음악(4) 미술(4)	음 3-6. 덩덕쿵덕 미 3-2. 미술로 하나 되어	16-25

Y초 교사공동체의 교사들은 교육과정재구성을 통해 수업에서 학생들이 주체적으로 배움을 이끌어 갈 수 있도록 새로운 시도를 하였다. 어떻게 하면 학생들이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

지루해하는 사회과의 역사수업에 흥미를 가지고 참여할 수 있도록 할 수 있을까라는 고민에 대하여 서로 토론을 하고 자료를 수집하여 새로운 수업을 구성하였다. 교사들은 학생들이 스스로 탐구하고 조사하여 발표할 수 있도록 교육과정과 수업을 디자인하고 학생들은 재구성 수업에 참여하는 과정을 통해 동기를 부여받고 진지하게 배움에 몰입하기 시작하였다. Y초 교사공동체의 구성원들을 비롯한 연구참여자들은 그동안 훌륭한 수업이란 교사가 다양한 자료를 활용하여 탁월하게 강의를 잘 하여 학생들로 하여금 그들에게 몰입하도록 하는 것이라는 강박적 사고를 하고 있었다. 하지만 아무리 교사가 강의를 훌륭하게 잘한다고 하여도 학생들은 일정 시간이 지나면 지루해하기 시작하고 흥미를 잃기 시작하였다. 그래서 교사들은 자괴감에 빠지고 학생들은 학교 수업에 집중하지 않는 악순환의 고리에서 벗어나기 힘들었던 것이다.

3) 내 생각과 느낌을 드러내는 경험

연구참여자들은 학교현장에서 자신의 의견을 드러낼 수 있는 기회가 많지 않았다. 그들은 자신의 의견에 대한 확신도 없을뿐더러 의견 제시 이후 주목받게 되거나 갈등상황을 조장하게 될까봐 이를 두려워하였다. 그러나 교육과정재구성 실행공동체에 참여를 통한 협력 및 창조의 경험과 상호작용의 기회를 통해 부담스럽기는 하지만 자신의 생각과 느낌을 드러내는 경험을 하게 되었다. 특히 가르치는 일을 업으로 하는 사람으로서 공동체에서 수업을 주제로 나누는 대화상황에 본능적으로 관심을 갖고 자신의 생각을 말하게 되었다.

> 내가 교사로서 가르치는 것에 대해서 이야기를 하는 거잖아요. 난 항상 가르치는 일을 해야 하는 사람인데 내가 무엇을 가르치고 어떻게 가르칠 것인지를 같이 이야기하는 자리잖아요. 그리고 그 의견을 서로 나누고 나의 의견이 거기서 결정되고 아닐 수도 있지만 무언가 같이 나눌 수 있는 자리이기 때문에 좀 더 적극적이 되었던 것 같아요. 일반적인 동학년 협의회에서는 이렇게 하기가 힘들어요.C-16

창의적으로 교육과정을 재구성하기 위해서는 공동체의 구성원들이 교과서 내용

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

을 넘어선 새로운 활동에 대한 서로의 아이디어를 적극적으로 공유해 주어야한다. 이런 상황에서는 누구라도 한마디씩이라도 해야 하는 분위기가 자연스럽게 형성되며 소극적인 참여자일지라도 자신의 의견을 표현하게 되었다.

> 우선 재구성이 혼자 하는 것이 아니라 학년별로 함께 나누는 거잖아요. 그런데 저는 원래 뭔가 의견을 말하고 이런 걸 잘 하지 못해요. 그런데 재구성 모임에서 말을 하게 되는 작은 하나의 경험이 쌓이다 보니까 내 생각도 이야기 할 수 있게 되었던 것 같아요. 제 개인적으로는 좋은 경험이었어요. 제가 워낙 개인적인 성격이기도 하고 저희 교직 사회 분위기가 나이가 어릴수록 수용적이어야 하잖아요. 그런데 재구성을 하려면 창의적인 의견들을 많이 내야 하니까 어쩔 수 없이 의견을 하나라도 내게 되었죠. 이 경험들이 쌓이면서 조금은 제 목소리를 낼 수 있게 된 것 같아요. F-13

수업에 대한 이야기를 목표로 만들어진 공동체로서 교육과정재구성 모임에서는 교육과정과 수업에 대한 그 어떠한 의견이나 느낌도 긍정적으로 수용된다. 이러 분위기에서 연구참여자들은 수업 이외에도 솔직한 자신의 생각이나 느낌을 공동체 구성원들과 공유하는 것이 자연스러워졌다.

> 모두 우리 학년에 오고 싶다고 말하죠. 그냥 일단 분위기 자체가 화기애애하구요. 어떤 말이든지 할 수 있고 어떤 의견이든 나눌 수 있어요. 그런 것들이 수용되어지는 분위기에서 자신의 의견을 수정해야하는 상황에서도 기분 나쁘지 않은 원만한 관계가 맺어지게 되더라구요. 대놓고 수업에 대해서 이야기하겠다 라고 공표하고 모인 사람들이고 과정들이 진행되기 때문에 여러 걱정 없이 이야기를 나눌 수 있죠. B-19

4) “함께 하니까 되는구나.” : 어려운 과제 직면과 도전의 기회

교육과정재구성에 기반한 수업은 기존 교과서 차시중심 수업과는 달리 장기간의 프로젝트와 활동중심으로 여러 교과 또는 교과내용을 다시 구성하고 실행해

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

야하기 때문에 과제준비와 실행과정이 까다로운 편이다. 또한 학교현장에서는 학교행사, 생활지도 관련 예측불가하며 해결이 쉽지 않은 복잡한 문제가 자주 발생한다. 연구참여자들은 교육과정재구성 실행공동체에 참여하지 않았다면 시도해보기 어려웠을 다양한 프로젝트 과제나 현장의 문제들에 함께 도전하고 실행하는 경험을 통해 이전과는 달리 새로운 과제에의 도전을 두려워하지 만은 않게 되었다고 하였다.

> 재구성을 하다보면 확실히 수준 높은 수업을 하게 되요. 혼자 수업할 때는 다양한 활동을 하기가 벅차서 시도도 안 했을 거에요. 전체 동학년이 함께 그런 분위기가 만들어지니까 나 혼자서는 못하지만 함께 하니까 되는구나 하는 생각도 들고 해낼 수 있다는 생각이 생기더라구요. 한번 성공한 경험을 바탕으로 다른 새로운 경험에 도전하는 용기나 자신감을 갖게 되었어요. 그리고 그런 과정을 통해서 배우게 되는 것 같아요. 함께 재구성했던 활동들과 문제점들에 대해서 서로 피드백도 주고받고 하는 그런 과정에서 혼자 해서 느끼는 성취감보다 이렇게 함께 해서 이룬 것들에 대한 성취감이 더 큰 것 같아요. C-5

다양한 프로젝트의 성공적 수행경험은 참여자들에게 다음 프로젝트에 대한 자신감을 향상시킨다. 이를 통해 교육과정재구성의 다양한 과제해결에 도전할 수 있는 적극적 태도와 동기를 부여하게 된다.

> 여러 가지 큰 프로젝트를 다양하게 해보게 되고, 재구성도 수없이 해보고 하면서 조금씩 익숙해 졌다고 할까요? 저도 부끄럽지 않게 내 몫을 하고 싶다는 생각이 들었어요. 그러니까 어떤 프로젝트를 할 때마다 그 주제에 해당되는 어떤 여러 가지 책도 다시 찾아 읽게 되고, 자료도 찾아보게 되죠. 집에 가서 생각도 좀 많이 하게 되고요. 그리고 다음 회의 때는 나도 뭔가 얘기를 해봐야지 그런 생각으로 준비를 하게 되었던 것 같아요. B-17

> 재구성 과정에서의 어려움이 있었지만 재구성활동을 하고난 후의 뿌듯함이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

나 좋은 결과들이 그 다음 재구성활동에 또 참여하도록 하는 계기를 만들어 준 것 같아요. 만약에 그 재구성 활동이 실패하고 어렵게 쏟은 열정 만큼의 결과가 나오지 않았다면 괜히 했네 하지말자라는 생각을 했겠죠. 하지만 내가 힘들고 번거롭지만 애들이 너무 좋아하면 보람도 있고요. 이런 긍정적인 결과물이 나왔을 때 그 다음에 또 재구성활동을 하게 되는 계기가 된 것 같아요. D-3

5) 수업이 재미있어졌어요 : 달라진 수업 구조와 학생 반응

가르침의 입장이 아닌 배움의 입장에서 수업의 구조를 설계하고 재구성할 때 배움과 질문은 시작된다. 연구참여자인 교사들은 공동 교육과정재구성 실행을 통해 기존의 획일적인 교과서 강의중심 수업구조에서 교육과정과 수업의 전반적인 과정에 학생들이 주도적으로 계획·조사·실행·발표를 할 수 있는 학생의 배움중심 구조로 수업을 전환시키려 노력하였다. 이러한 교육과정과 수업구조의 변화는 평소 무기력하고 수업에 관심 없던 학생들로 하여금 수업에 흥미를 가지고 적극적으로 참여할 수 있게 하였다.

애들이 이 수업들은 자기들을 자꾸 생각하게 만든대요. 자기 스스로 무엇인가 의미 있는 사람이 되었고 무엇인가 할 줄 아는 사람이 되었다라고 말을 해요. 예를 들면 빛고을 비빔밥이라는 프로젝트를 했는데 애들이 자기가 알고 있는 내용을 비빔밥을 비비듯이 비벼가지고 멋진 비빔밥 같은 프로젝트를 만드는 거에요. 그리고서 마지막에 미래 도시를 설계하는데 정말 근사한 작품들이 많이 나왔어요. 자기가 알고 있는 모든 지식을 활용해서 도시를 멋지게 설계하는 그런 수업이었는데 아이들은 진짜 자기가 배운 내용들이 거기에서 활용된다는 사실이 놀라웠던 것 같아요. B-21

교육과정재구성을 통해 진행되는 수업들은 교과서가 아닌 학생들의 삶을 주제로 각 교과와 유기적으로 연관되어 동기가 부여되며 전개된다. 이렇게 변화된 수업 속에서 학생들은 자발적으로 질문하고 탐구하며 발표를 하는 능동적인 모습을 보였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

단순히 딱딱하게 교과서로만 공부하는 것이 아니라 애들이 만들어보거나 모둠활동이나 협동학습도 많이 하잖아요. 그러니까 애들이 지루해하지 않고 우리가 원하는 학습목표를 도달할 수 있었어요. 교과서가 책상에 있지 않고 참고자료로서 교과서를 활용했죠. 교과서는 애들 수준이나 그들의 환경과 맞지도 않고 대부분의 활동들이 재미가 없죠. 재구성 수업을 하게 되면 수업이 좀 더 재미있어지는 것 같아요. 읽거나 쓰거나 하는 활동이 아닌 몸으로 표현하거나 움직이거나 스스로 조사하거나 발표하는 활동이 많죠. 아이들이 지루해하지 않고 더 동적이게 되는 것 같아요. D-8

교육과정재구성 전에는 학습의 공간이 교실이라는 공간에 갇히며 재료는 교과서로 한정되게 된다. 하지만 재구성을 통해 학생들의 삶과 주변환경을 활용하여 교육과정성취기준을 도달하기 위한 다양한 자료가 활용되므로 수업의 공간이 확장되고 수업의 재료가 다양해진다.

교실 안에서 가둬놓고 하는 수업이 아니라 교실 밖과 학교 주위의 공간을 배움의 장소로 활용했잖아. 이러한 활동들이 많은 경험을 주다보니 아이들이 할 수 있다는 자신감을 얻은 것 같아. 예를 들면 강당이나 급식실 또는 계단에서 서로를 배려하자는 캠페인 홍보활동들은 일반적인 교실안 교과서 중심 수업만으로는 이끌어내기 어렵잖아. A-12

또한 교과서중심의 수업에서는 단원평가 중심의 지필평가 위주였다면 교육과정재구성을 통한 수업의 변화를 통해 수업의 과정 중에 학생들의 다양한 역량을 평가하는 과정중심 수행평가로의 평가방식의 전환도 이루어졌다.

3학년에서 '똑같은 물질'이라는 주제공부를 하면서 미술과와 과학과 통합을 해서 굉장히 멋진 작품 전시회를 했었어요. 그것 자체가 수행평가가 되는거죠. 지필평가보다 훨씬 더 아이들에게 교육적이란 생각이 들더라구요. 지필평가는 그냥 1회적인 학습지로 끝나지만 다른 사람에게 내가 배운 것을 앞에 가서 발표를 하고 전시를 한다는 것이 굉장히 좋은 교육적인 효과가 있

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

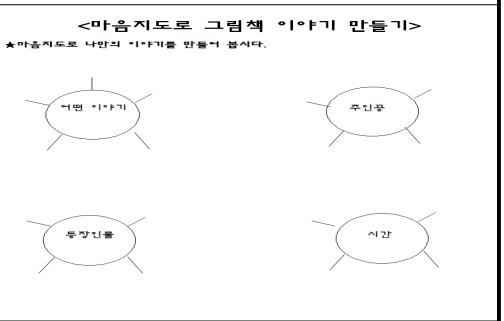
더라고요. 그래서 단순히 배우는 것에만 그치지 않고 이것을 다시 발표회나 전시회라던지 이런 것으로 새롭게 평가와 연결시키기도 했거든요. M-23

Y초 교사공동체 교사들은 '그림책 만들기'라는 재구성 수업을 진행하며 수업의 공간을 교실만이 아닌 도서관과 컴퓨터실 등 학교의 다양한 공간으로 확장하였으며 수업의 진행도 학생들이 스스로 탐구, 조사, 발표하거나 부모님과 함께 참여할 수 있도록 다양하게 구성하였다. 또한 그림책을 만든 후 평가도 그림책 전시회나 도서관 전시회라는 새로운 방식을 시도하여 결과가 아닌 과정중심으로 평가방식의 전환을 이루어내기도 하였다. 이러한 실질적 수업구조와 학생들의 긍정적인 반응 변화를 통해 참여자들은 교육과정과 수업재구성의 필요성과 효과에 확신을 갖게 되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<그림 Ⅳ-2>Y초 5학년 '그림책 만들기' 교육과정재구성 수업디자인

<그림책 만들기> 교육과정재구성 수업디자인 활동모습	
도서관에서 그림책 읽으며 알아보기	인상적 장면 몸짓으로 표현하기
	
북메이킹 다양한 표현 방식 체험하기	그림책 이야기 구성하기 (마인드맵, 브레인스토밍)
북메이킹 방식 그림책 만들기	부모님과 함께 그림책 만들기
서로의 그림책 돌려 읽기(감상평가)	그림책 도서관 전시회

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

6) 교사가 행정업무로 부터 자유로워졌어요.

참여자들과의 면담을 통해 학교현장이 교육과정재구성 실행공동체가 정착되기에 어려운 구조라는 사실을 확인할 수 있었다. 혁신학교에서는 행정업무전담팀 구성과 교사공동체 조직을 위한 연수 제공 등 교육과정 재구성 실행공동체를 학교시스템으로 지원해주고 있었지만 대부분의 학교에서 교사들은 행정업무와 학교행사진행으로 인해 수업을 연구하고 협의할 시간과 연수를 제공받지 못하고 있었다.

> 교사들의 충분한 연구시간과 협의시간을 제도적으로 보장해주고 교육과정 재구성을 뒷받침하는 여건이 갖추어 진다면 조금 더 나아질 수도 있겠죠. 저는 지금 계속 3년 째 혁신학교에 있거든요. 저희는 전문적 학습공동체를 그냥 다 같이 하고 있어요. 그 시간에 우리에게 필요한 강사분들을 불러다 연수를 시켜주시죠. 또 저희는 수요일 날은 딱 5교시만 해요. 그 이유는 교사들끼리 협의를 할 수 있도록 학교에서 시간을 좀 마련해주고 있거든요. 선생님들이 일과 시간 중에 협의를 하고 연구를 할 수 있도록 확보해 준다면 좋을 것 같아요. 사실은 끝나고 남아서 너네가 해라 하면 하기 싫거든요. 못하죠. P-16

교육과정 재구성과 수업연구가 교사 본연의 일이라는 것은 알고 있지만 학교현장의 수업 이외 해야할 너무 많은 일과 업무중심의 학교구조는 교사들이 함께 모여서 더 나은 수업을 모색할 기회를 방해하기도 한다.

> 학교가 안 바쁘고 그러면, 정말 일사천리로 그냥 토론할 시간이 되게 많고 그러면 차분하게 잘 돼요. 그런데 체험학습이나 학교행사가 있으면 교육과정재구성의 흐름이 무너져가면서 대충 넘어가는 일이 생기거든요. 그래서 학교가 진짜 집중해서 교육과정의 주제를 몰입해서 할 수 있는 시스템이 되지 않으면 참 힘들겠다하는 생각이 들죠. 교사들이 자율적으로 연구하고, 이야기하고, 또 자료도 찾고 그러려면 시간이 많아야 되잖아요. 그런데 학교가 너무 바빠요. 제가 해야할 업무가 너무 많으니까. 학교에서 불필요한

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

업무 좀 많이 없애야겠다는 생각도 해요. M-11

연구참여자들은 함께 모여서 교육과정과 수업을 연구하여 이를 개선시키기 위한 배움의 시간을 제도적으로 보장하고 이러한 협력활동을 조장하며 지원할 수 있는 학교구조로의 변화가 필요하다고 강조하였다.

7) 일상적 배움

급격히 변화하는 교육정책과 잦은 교육과정의 개정은 교사들로 하여금 끊임없이 새로운 역량을 요구하여 학습을 요구하지만 학기중 학교현장의 많은 업무로 인해 배움의 시간은 충분하지 않았다. 그러나 교육과정재구성 교사공동체의 참여자들은 동일한 학교현장 상황과 맥락에서 본인들이 실제로 필요로하는 수업과 교육현장의 내용들을 공동작업과 상호작용을 통해 동료교사로부터 자연스럽게 배우게 되었다. 또한 교육과정재구성에 기반한 수업디자인 과정을 통해 삶으로부터 배움을 자연스럽게 수업과 연결하는 습관을 형성하고 이를 적용하게 되었다.

(1) “나도 저렇게 해봐야지.” : 동료교사로부터의 배움

동일한 학교현장에서 동일한 문제의식을 지닌 동료교사와 함께 공동작업과 상호작용을 하는 과정에서 연구참여자들은 동료의 리더십·판단력·문제해결력을 관찰하고 이를 통해 문제를 해결하고 적용하는 방법을 자연스럽게 체득하게 되었다.

동료교사들에게 진짜 많이 배우게 된 것 같아요. 교사들마다의 경험이 다 다르기 때문에 다양한 활동을 구성해내는 모습을 보고 교사들이 정말 창의적이구나 하는 것을 많이 느꼈어요. 이렇게 이야기를 나누다 보면 서로의 교육관이나 철학 같은 것이 다 드러나지게 되거든요. 그런 부분을 통해 많이 배우게 되는 것 같아요. 아이들을 대할 때나 활동을 구성하는 데 있어서 이런 것들을 생각하고 준비해야하는구나 하고요. 이렇게 함께 생각하고 선생님들 따라 구성하다보면 다 되긴 되는구나 하는 자신감도 생기고요. 그래서 적극적으로 나서야겠다는 생각을 하게 되었어요. C-5

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

현장에서 공동실행의 과정을 통해 동료교사로부터 전이된 배움은 자연스럽게 참여자들에게 실행역량으로 이어지게 되고 일상적으로 배우는 일에 적극적인 동기부여의 계기가 된다.

> 새로운 프로젝트 활동을 하면서 느낀 점은 교사들의 숨겨진 능력들이 많이 발휘된다는 거에요. 나는 아직 부족하지만 그러한 것들을 듣고 보고 있으면 저렇게도 생각하고 할 수 있는거구나 하고 배우게 되죠. 나도 다음에는 꼭 저렇게 해봐야지 하고 새로운 힘도 얻고 함께 하니까 너무 좋다하는 느낌이요. J-12

(2) 배움에의 초대 : 삶으로부터의 배움

교육과정재구성을 기반으로 수업을 새롭게 디자인 하는 과정을 통해 연구참여자들은 삶과 세계에 대한 새로운 경험을 발견하고 이를 동료교사 및 학생들과 수업을 통해 공유하여 새로운 교육과정으로 구성하게 되었다. 또한 생활 속에서 자신 주변의 환경과 사건에 민감하게 반응하고 탐구하는 습관이 정착되어 배움이 일상화되었다.

> 이전에는 생활은 생활이고 교육은 교육이고 이렇게 따로 분리가 되었었는데 재구성을 하니 현실에 맞는 교육과정을 우리가 끌어왔다고 해야 되나? 현실을 교과서 속에 녹인 이런 느낌이 드는거죠. 그래서 애들이 훨씬 활기차고 그 다음에 배우는 것들을 많이 즐거워하고요. 교사도 그 교육과정을 짜는 과정에서 무엇인가를 배우면서 만들어 내고 아이들한테 맞는 교육과정과 수업을 투입한다는 데에 대한 만족감이 컸어요. 애들이 조사하고 발표하고 같이 의견 나누는 과정 속에서 자기 경험도 들어가고 이러다 보니까 아이들이 삶을 통해 배운다는 느낌이 들어요. J-4

가르치는 일은 배움의 장으로 학생들을 초대하는 일이라 할 수 있다. 이는 가르치는 이가 배움의 의미를 알고 즐길 때 가능하며 연구의 참여자들은 교육과정재구성 실행공동체에 참여와 상호작용을 통해 배움의 즐거움을 깨달아가고 있었

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

으며 그들의 즐거운 배움의 장에 기꺼이 학생들을 초대하고자 하였다.

> 재구성을 하다보니 자연스러운 배움이 되는 거 같아요. 교사가 어거지로 지식을 전달하는 것이 아니라 내 학습에 학생을 초대하는 거에요. 학습에서 충분히 아이들하고 교감하고 어떤 이야기를 해 줄까 이런 것들을 막 준비하게 되더라구요. 어디서 보고 듣고 경험한 이야기를 스토리텔링으로 수업하고 어떻게 연계를 시킬까 고민하게 되는 거죠. 스무드하게 절대로 작위적인 스토리텔링이 아니라 쭉 수업과 연관된 그런 스토리텔링이요. 나의 삶 학생들의 삶과 연관된 스토리텔링이라 학생들은 쉽게 학습에 초대되고 선생님도 쉽게 아이들한테 접근할 수 있게 말이에요. M-33

3. 교육과정재구성 교사공동체에서의 상호작용

연구참여자들은 교육과정재구성 교사공동체 참여하여 협력적 활동과 자율적 수업디자인의 경험을 하며 구성원들 간의 소통과 상호작용을 통해 지속적인 자극과 도전의 기회를 만나게 되었다. 활동경과 보고서와 예산내역을 작성하고 끝내는 형식적인 기존의 교사공동체와 달리 교육과정재구성 교사공동체에서 연구참여자들은 당장이라도 실행해야하는 교사 자신의 수업에 대한 이야기를 일상적으로 주고받게 되며 이러한 과정에서 자연스럽게 자신을 드러내게 되었다. 이러한 분위기 속에서 참여자들은 서로를 자극하게 되었으며 더 이상 동료들과 형식적이며 가식적인 관계를 유지하기 어렵게 되었다. 솔직한 자신의 의견, 감정, 철학을 드러내어 주고받으며 참여자들은 의견 충돌과 감정의 부대낌 등의 갈등을 겪게 되었다. 익숙하지 않은 갈등상황에 지친 일부 참여자들은 이를 부담스러워하며 회피하는 모습을 보이기도 하며 지치고 상처도 받게 되었다. 하지만 수업과 학생반응이 달라지고 공동체로부터 위로나 도움을 받게되는 등의 긍정적인 효과가 많은 교육과정재구성 교사공동체를 연구참여자들은 유지하고 싶어했으며 이를 위해 서로의 공존과 관계지속을 위한 의견조율과 합의조정을 수용하게 된다. 그리고 바람직한 교육과 수업을 고민하고 실천하는 교사공동체의 구성원이라는 연결 끈을 갖게 되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

1) 서로 주고받으며 신선한 자극 받기

함께 모여 교육과정재구성을 위한 의견과 정보를 주고받는 과정에서 참여자들은 신선한 충격과 자극을 받게 되었다. 공동체 구성원들 각자의 관심사나 지닌 재능이 다르고 같은 주제에 대한 관점이 너무 달라 놀라기도 하지만 이를 통해 자극을 받게 되었다.

> 사람마다 관심을 갖는 게 되게 다 다르잖아요. 저 같은 경우에는 체험학습이나 역사, 사회 이런 데 관심이 많고요. 어떤 선생님은 문화에, 어떤 선생님은 체육활동에 관심 있는 선생님이 있어요. 어떤 선생님은 굉장히 철학적이세요. 선생님들마다 각자의 관심과 특기가 다 달라요. 그러니까 하나의 주제로 수업을 재구성할 때, 관점이 다른 선생님들이 다 자신의 의견을 말씀하시며 조언을 해주세요. 이 부분은 이런 식으로 접근하면 좋을 거 같고, 이런 활동을 넣으면 좋을 것 같은데. 또는 내가 어디 가서 이런 거를 봤는데 우리도 한 번 했으면 좋겠다. 그러니까 선생님들 각자가 자신만의 보따리를 풀어놓는 것 같아요. 무엇을 가르칠 건가, 어떻게 가르칠 거라는 이 두 가지 테마를 가지고요. 다양한 경험과 다양한 가치관을 가진 사람들이 이렇게 서로 스며드는 느낌이 들어요. 이전에는 그냥 내 방식대로만 가르쳤겠죠. 나의 부족한 면, 내게는 낯설지만 서로 다른 관점을 서로 비교할 수 있다는 이런 경험들 그래서 그런 점이 제일 좋은 것 같아요. M-12

참여자들은 의미 없는 수다가 아니라 오늘이나 내일 당장 실행해야할 수업이나 생활지도를 위한 활동에 서로의 의견을 표출하고 각자의 특기를 발휘하며 교류하는 과정에서 자극을 받게 되었다. 그리고 이를 통해 발생하는 협력의 시너지를 경험하게 되었다.

> 우리 반이 굉장히 어떤 생활 지도에 문제가 굉장히 커가지고 제가 막 되게 힘들어 할 때, 그럼 이런 식의 접근은 어때? 라고 하면서 옆에서 도와주는 거예요. 그래서 제가 여태까지 공부한 눈으로 생활 지도를 바라보는 거랑, 또 다른 관점을 이렇게 부각시켜 주니까, 애들한테 접근할 때도 이것 저것

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

시도해보면서 학생들에게 맞는 방법을 찾아가는 데는 훨씬 더 도움이 되는 거예요. N-6

2) 부딪히는 가치관 : 다양한 갈등 상황에의 노출

교내에서 형식적으로 운영되어지던 기존의 교사공동체와는 달리 같은 학교의 동학년 또는 동교과 교사들로 구성된 교육과정재구성 교사공동체는 형식적으로 운영되기가 어렵다는 것이 이 공동체만이 가지는 특징이다. 이 공동체의 연구참여자들은 그들의 정체성이자 민감한 개인적 영역이었던 수업에 대한 이야기를 끊임없이 주고받게 된다. 지금 이순간이나 내일이라도 당장 실행해야할 나의 수업에 대한 이야기에 지극히 소극적인 교사라도 무의식적으로 자신만의 수업과 교육에 대한 가치관을 드러내게 된다. 이러한 과정에서 서로의 감정을 건드리기도 하고 상처를 주기도 하며 부대끼는 과정에 지속적으로 빈번하게 노출되면 그들은 원하든 원하지 않든 이전과는 다른 동료관계를 맺게 된다.

재구성은 제일 중요한 것이 생각을 열고 기존의 것을 깨고, 쪼개고, 없애고, 삭제하고 이래야하거든요. 그런데 제일 어려운 게 선생님들이 그동안에 갖고 있던 노하우들 이런 것들을 내려놓지를 못해요. 아집 같은 거죠. 이런 것들 때문에 똑같은 공감대가 형성되지 않는다는 거죠. 나 같은 네가 없고 너 같은 나가 없잖아요. 그래서 섣불리 그 교사의 재량권이라 생각하는 부분을 건드리기가 쉽지 않아요. 그래서 건드리는 사람도 불편하고, 건드려지는 사람도 불편하고 그렇다는 거죠. I-21

사회과 중심으로 교육과정을 재구성 하려고 했는데 도심 지역에서 가장 중심지라고 하는 부분을 어떻게 잡느냐라는 주제였거든요. 어떤 선생님은 소비권인 잠실이 중심권이라고 하시고 다른 선생님은 우리 지역이 위례지역이니까 이쪽에서 조금 제대로 볼 만한 것들을 찾아야 한다고 하셔서 여기서 틀어져 버린 거예요. 그래서 현장학습을 갈 때는 결국 후배가 선배 교사한테 맞춰주는 방식으로 갔는데, 그게 지금까지 앙금으로 남으셨더라고

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

요. 그리고 나서 이제 나중에는 다시 풀기는 했어요. N-9

참여자들은 수업에 대한 자신의 의견이나 감정을 드러내게 되면서 서로의 가치관이 다름을 인식하게 된다. 서로 너무 다른 교육관, 철학, 사고방식, 의견표출태도 등은 연구참여자들로 하여금 더 이상 형식적으로 대충 지속해오던 관계를 유지할 수 없게 만든다.

서로 가치관이 부딪힐 때가 있어요. 공동체 구성원 중에 목소리 큰 사람이 그건 이렇게 해야 한다고 강하게 주장을 하는 거죠. 목소리가 큰 사람한테 "너 그거 틀렸어. 내지는 그거는 아니야." 라고 초등 교사들은 대놓고 말을 못 해요. 그러다보면 분위기가 어색해지고요. 목소리가 큰 그 분은 있을 수 있는 갈등이라고 생각하는데 그러한 갈등상황이 초등 교사들에게는 익숙치 않았던거라 조금 불편해요. M-10

3) 건설적인 수다 떨기 : 공동체 도움 통한 해결책 모색하기

시작은 교육과정을 재구성하기 위해 모인 공동체였지만 참여자들은 동료들과 함께 모여 대화를 주고받는 과정에서 교육과정과 수업에의 어려움 말고도 학생들과의 상담이나 생활지도 등 학교생활에서의 어려움을 자연스럽게 공유하게 되었다. 함께 모여 교육과정재구성을 하기 전에는 서로의 어려움에 대해 푸념이나 하소연을 들어주고 서로의 무력감만 확인하는 것으로 끝났다면 지금의 공동체에서는 이러한 공유의 기회를 통해 서로의 조언을 구하고 도움을 받게 되었다.

저는 가끔 지금의 활동들이 낯설기도 하고 과연 잘 될까라는 의문이 들 때가 있었죠. 제가 자신 없고 아는 것이 없는 분야라면 특히 그렇죠. 그런데 선생님들이 먼저 해보시고 자신감을 가지게 되신 분이 이렇게 하면 된다고 조언해 주시고 같이 활동해 주고 하니까 해볼 수 있겠더라구요. L-21

이들은 동료들의 조언을 적용하여 피드백도 주고받는 능동성을 보이게 되고

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

공동체에서 함께 대안을 조직하여 실행하는 등 공동의 문제에 대해 원인을 파악하고 이에 대한 해결책을 적극적으로 모색하게 되었다.

> 동료교사들과 건설적인 수다를 하게 되었어요. 애들을 어느 순간 씹고 있지 않는 거에요. 이전에는 학생들의 공부 못하는 원인을 모두 학생들 탓으로 돌렸죠. 그런데 지금은 학생들이 집중하지 못하는 것이 수업 디자인이 원인일 수도 있다는 쪽으로 교사들이 동의를 하는 거죠. 그래서 "그러면 어떻게 수업디자인을 바꿀까? 어떻게 하면 아이들이 더 잘 해낼 수 있을까?" 이런 식으로 문제의 해결책을 함께 모색하는 거죠. S-48

4) 관계 맺기

참여자들은 기존의 학교구조에서 동료교사들과 형식적으로 모임에 참여하고 깊이 있는 관계 맺기를 주저하였지만 함께 교육과정을 재구성하는 공동체에의 참여를 통해 원하든 원하지 않든 동료교사에 대해 더 많은 것을 깊이 알게 되고 관계의 형성이 시작되었다. 형식적 모임에서는 개인적 사정이나 감정을 공유하기가 어려웠지만 이 모임에서는 어려움을 공유하고 위로를 주고받다보면 자연스럽게 자신의 내적인 이야기를 털어놓게 되었다. 이를 통해 친밀감과 동료애가 형성되기도 하지만 이를 부담스러워하는 일부 참여자는 여전히 활동에 참여는 하지만 적당한 선에서 관계를 유지하려는 모습을 보이기도 하였다. 그러나 대부분의 연구참여자는 다양한 감정과 갈등양상에의 노출 과정에서 각자의 의견과 성향을 조정하고 합의하는 모습을 보이며 공동체 동료들과 관계를 맺어갔다.

(1) "친구 같기도 하고 가족 같기도 한 동료 교사"

참여자들은 같은 공간과 시간을 공유하는 공동체의 동료들과 목적이 분명하고 동일한 공동체에서의 잦은 만남의 기회를 통해 자신의 내적인 이야기와 성향을 드러내게 되었고 이를 통해 동료교사들의 솔직한 모습을 마주하게 되었다.

> 함께 이야기를 많이 나누게 되잖아요. 선생님반 이야기, 아이들 이야기, 생활하는 이야기도 듣고 하면서 이야깃거리가 생기니 소통이 되더라구요. 부

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

대끼기 전엔 알 수 없었던 서로의 생각이나 성향을 알게 되더라구요. N-11

선생님들의 성향을 알게 되었어요. 재구성을 하다보면 그게 교육과정이니까 교육과정에 대해서도 배우지만 특히 이 교육과정을 운영하는 선생님들의 그 스타일을 알게 된 거 같아요. 왜냐하면 이 선생님은 이런 생각을 가지고 계시구나. 아~ 저 선생님은 저런 생각을 가지고 계셔서 이렇게 하자고 하셨던 거구나. 아무래도 선생님들이 각자 다르다보니까 그 스타일이 반영될 수 밖에 없는 것 같아요. F-10

또한 직장동료들은 의식이 깨어있는 시간 내에서 가족들보다 더 많은 시간을 공유하는 것이 현실이다. 형식적인 관계에서야 어려운 일이겠지만 직무적으로 함께 공유하는 것이 많고 내적인 사정을 주고받다보면 가족보다 더 가까워지기도 한다. 그들은 실행공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 동료들과 인간적 친밀감을 형성하게 되었다고 하였다.

경력차이가 꽤 있지만 그 친구 같기도 하고 가족처럼 느껴질 때도 있어요. 친구처럼 오순도순 지내는 사이라고 하는 게 더 맞겠네요? 그리고 자발적인 협력 체제가 이루어지기 때문에 학년에 무슨 일이 있으면 누군가 그 빈 구멍을 자연스럽게 메우고 있어요. 무엇인가 하나를 같이 바라보고, 같이 고민하고, 같이 들여다보고, 같이 만들어 가고 있는 어떤 공동체성이 생겼죠. 그리고 또 하나는 그렇게 하면서 선생님들의 협의 시간이 길어지고 더 자주 만나고 싶고 이러면서 끈끈함이 많이 생기더라구요. G-16

이전의 동학년이나 교과협의회는 형식적으로 운영되는 공동체였다면 참여자들은 지금의 공동체를 통해 소통과 인간적 관계 맺게 되고 진정한 공동체의 의미를 알게 되었다.

더 친해지기도 했고요. 왜냐면 실은 이전에는 우리가 그렇게까지 개인적인 이야기를 한 적이 거의 없거든요. 뭐 회식할 때 가벼운 이야기 말고 동료선

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

생님들과 지속적인 대화를 나눌 기회도 없고 사실 어떤 개인의 속사정이나 감정을 나누기가 쉽지 않거든요. 그런데 어찌되었든 수업을 주제로 계속 같이 이야기하게 되고 그러다보니까 수업이나 아이들에 대해서 소통이 되더라고요. 이 수업을 하다 보니 어떤 애가 이러더라 하는 이야기를 계속 할 수 있잖아요. 우리는 아이들을 함께 가르치잖아요. 그러니까 더 얘깃거리가 생기니까 조금 더 친해지기도 했고. P-11

(2) 관계와 변화에 대한 부담감 : 거부와 회피

연구참여자들은 그들의 자발성과 관련된 참여의사와 관계없이 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용이 그들에게 새롭고 의미 있는 경험이었다고 하였다. 하지만 개개인의 성향과 교육관에 따라 일부 참여자들은 동료교사와 관계를 맺거나 수업구조의 과도한 변화를 부담스러워하며 이를 거부하거나 회피하기도 하였다.

초임교사의 경우이기는 한데...재구성을 학교 전체에서 함께 하기는 하지만 실제 자신의 교과나 반에 적용하기가 조금 부담스럽다고 하더라구요. 자기가 있는 학년이나 교과에 동의하거나 협력하지 않는 것처럼 보이게 되니까 이 부담이 너무 커서 어떻게 해야 될지 모르겠다고 하더라구요. 힘들어하는 선생님도 있었어요. M-14

저는 좀 수용적이라 괜찮은 편인데 저번에 그 5반 선생님은 자신의 주관이 좀 강하신 분이라 조금 당황스러울 때가 있더라구요. 동학년 선생님들이 다 같이 협력해서 잘 해보겠다고 하는데 자꾸 다른 의견을 내시고 혼자서 자기만의 재구성 활동을 따로 진행하려 하니까. 어떻게 해야할지 모르겠더라구요. 그런 소수의 의견을 어떻게 받아들여야 할까 라는 생각도 들었어요. T-34

(3) “갈등은 서로의 연결고리”

나날이 역동적이고 복잡해지는 학교현장에서 살아남기 위해 교사들의 공동체가

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

필요하다는 것을 연구참여자들은 인식하고 있었다. 특히 교육과정재구성 교사공동체의 참여를 통해서 이를 확신해 가고 있었고 상호작용 중에 발생하는 마찰이나 갈등은 서로의 연결고리로서의 역할을 했다고 강조하며 공동체의 지속적 유지와 활동을 위해 서로의 다름을 인정하고 한발씩 양보하며 함께 한걸음씩 나아가야한다고 하였다.

> 함께 하기 위해서 갈등은 있을 수밖에 없는 거잖아요. 그리고 나서 좀 더 가까워지지 않나요? 회식 같은 거하고 나면 거기에서 풀기도하고요. 끊임없이 같이 연결될 수 있는 연결고리가 되는 거에요. 그 연결고리를 통해 하나 되기도 하는 거죠. J-46

> 같은 학교의 다른 학년 이야기인데 그 학년 구성원들이 굉장히 말들을 많이 해요. 서로 말로 막 치고 박고하면서 그렇게까지 하다가 결국은 이런 식으로 가보자하고 방향성으로 합의를 하는데 방향성에서도 한 방향만 강제하는 것이 아니라 다른 방향을 열어주는 방식으로 합의를 한 대요. 그래서 그 학년이 가장 다이나믹하면서 협력이 잘 되는 것 같아요. N-9

자신의 개성을 분명히 드러내면서 관계의 끈도 놓치지 않는 합리적인 선택을 통해 교육과정재구성 실행공동체 구성원들은 공동체 작업을 현명하게 해나갔다.

> 나의 어떤 색깔을 분명하게 드러내면서 같이 가는 거죠. 중요한 것은 관계의 형성이기 때문에 선생님들이 못해서 안 하는 게 아니라 두려움에서 벗어나지 못하기 때문에 어려워하는 것인데 내가 할 수 있는 부분들은 내가 먼저 해 주고 그리고 못하는 부분이 있다면 조금 이렇게 해보시라고 격려도 하고하는 이런 것들이 좀 필요하지 않는가 싶어요. 관계를 먼저 좋게 해야죠. 왜냐하면 교육과정재구성은 관계가 깨져버리면 모든 것이 다 망가져버리거든요. 관계를 깨뜨리지 않는 선에서 제안도 하고 이 부분은 선생님이 잘하니까 해주면 어떨까요라고 이렇게 제안을 하면서 함께 가는거죠. I-13

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4. 교육과정재구성 교사공동체에서의 교사리더십 개발과정

이전에는 단순히 옆 반 또는 옆 자리 동료 교사에 불과했던 이들이 교육과정을 함께 재구성하여 수업을 실행하고 피드백을 주고받는 교사공동체의 구성원으로 연결되며 그들은 바람직한 교육활동을 함께 모색하는 든든한 수업과 교육의 공동체가 되어갔다. 매일 만나 함께 수업을 구성하고 실행하는 과정에서 발생되는 문제와 학생 지도의 어려움을 함께 해결해가며 참여자들은 동료교사의 판단력과 문제해결력을 직접 관찰하고 배우게 되었다. 이렇게 신뢰를 기반으로 연결되어 일상적으로 만나는 공동체 구성원들과의 소통과 교육정보의 교류는 참여자들에게 자신의 틀과 한계를 인식하게 하는 계기를 제공하였다.

또한 같은 학교에서 매일 마주치는 공동체 내의 동료들과 교육과정과 수업을 재구성하여 실행하고 다양한 프로젝트를 진행하며 연구참여자들은 창의적 융합 구성역량과 교육현장의 다양한 문제해결 역량을 신장시킬 수 있었다. 이 과정에서 교육과정 문해력을 지닌 실천적 연구자로서 교사전문성을 향상시키게 되었다. 교사가 노력한 만큼 변하는 수업구조와 학생들의 반응 변화를 체감하며 교사정체성을 자각하고 교육활동에 대한 열정과 헌신적 자세가 정착되었다. 연구참여자들은 새로운 과제에 도전하여 이를 수행하는 일을 더 이상 두려워하지 않게 되었으며 이는 더 이상 혼자가 아니라 나와 함께 해줄 공동체 동료들이 있다는 믿음에 기반한다고 하였다. 리더십은 기본적으로 대화하고 소통할 수 있는 능력이다. 실행공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 형성된 사람과 대화에 열린 자세는 연구참여자들의 소통과 협력태도에 기반한 교사리더십을 개발하게 되었다.

1) 반성과 성찰

참여자들은 학교현장과 학생 및 환경에 적합하게 교육과정과 수업을 재구성하는 과정에서 내적·외적 경험의 통합과 이를 통한 인식과 사고의 변화를 겪게 된다. 연구참여자들은 교육과정재구성에 기반하여 수업과정을 다시 디자인하는 경험을 통해 반성적 사고를 시작하게 되었다. 또한 교육과정과 수업을 새롭게 재구조화하기 위한 반성적 의사결정과 공동체 구성원 간에 논의 및 의사소통 과정을 거치며 자연스럽게 자신의 틀에 대한 반성적 성찰을 하게 되었다. 그들은 교

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 반성적 사고와 성찰을 시작하게 되었고 실천적 지식을 효과적으로 활용해보려는 노력을 보이기 시작했다.

(1) "끊임없는 의심"의 시작 : 반성적 사고의 시작

주어진 교육과정과 교재를 해석하고 설명하는 전달자로서의 역할이 아니라 교사와 학생의 삶에 기반하여 교육과정과 수업을 구성하게 되면서 연구참여자들은 반성적 사고를 시작하게 되었다. 그들은 자신의 행동이나 생각뿐 아니라 자신의 삶과 관련되어 발생하는 모든 사건, 주변 환경에 대하여 본질적인 관심을 보이며 분석하려 하였다.

> 새롭게 생각해야만 하고 교과서에 있는 이 절차나 지도서에 있는 절차를 다시 의심하기 시작하게 되었죠. 과연 이 순서대로 하는 것이 애들 사고의 흐름과 맞나하는 걸 의심하게 되고요. 내가 계획한 절차대로 활동을 진행하는 것이 과연 맞는 과정인가 끊임없이 나를 의심하게 되고 돌아보게 되었죠. 자꾸 생각하게 되니까 그러니까 교육과정재구성이 힘들다는 거죠. 생각하고 또 생각하고 돌아보는 이 과정이 계속 반복되니까요. 그러니까 반성적인 사고 과정이 수업에서도 일상생활에서도 계속 끊임없이 반복이 돼요. B-61

특히 공동체에서의 대화와 의견 교류를 통해 다양한 의견과 수용이 성과의 질을 향상시키는 것을 경험하면서 자신만의 사고를 고집하지 않고 동료의 의견을 받아들이며 반성적 사고를 하게 되었다.

> 지금은 여러 사람이 함께 재구성을 하게 되면서 훨씬 더 좋아지는 그런 과정을 경험했기 때문에 내가 변화되고 내 생각이 바뀌어지게 되더라구요. 그래서 뭔가 다른 것이 있을 것 같은 데라는 의심을 하게 되었죠. 그래서 자꾸 다른 사람한테 물어보게 되는 나의 모습을 발견하게 되죠. 그리고 고민할 때 나 혼자 고민하는 거랑 다른 사람과 협의하면서 고민할 때 분명히

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다른 교과 선생님의 조언이더라도 되게 도움이 되더라고요. 그래서 그런 것들은 분명히 좋은 경험 같아요. P-45

이러한 반성적 사고를 통해 교사주도형 수업이 아닌 학생들이 배우는 입장에서 수업의 구조를 디자인하고 이를 위해 동료에게 자신의 수업아이디어와 의도를 검증받는 것을 기꺼이 받아들이게 되었다.

내 아이디어가 아이들한테 어떻게 받아들여질지 내가 상상하던 것보다, 동료의 눈을 한 번 더 거치면 그게 훨씬 현실적이고 아이들 눈높이에 맞아요. 교사 주도형 수업을 할 때는 그 아이들이 어떤 식의 반응을 할 지 감을 익히는 게 사실 중요하지 않을 수도 있어요. 그런데 학생 주도형 수업을 하다 보면 아이들이 이 학습 문화를 어떤 식으로 받아들일지에 대한 감이 굉장히 중요시 되는 거죠. 근데 그걸 동료가 먼저 해주는 거예요. 내 아이디어를 제시했을 때 내 의도를 동료가 잘 이해할지 못했을 때 내가 수업디자인을 잘못 구성했나 보다 하고 교정 작업들이 들어갈 수 있으니까요. S-24

(2) “나의 질문이 어려웠을까?” : 나로부터의 성찰 시작

이미 성인이 된 특히 교사라는 직업을 가진 연구참여자들이 자신의 행동이나 생각을 바꾸게 되는 일은 무척 어려운 일이다. 그러나 이들은 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 자신을 반성적으로 성찰할 기회를 갖게 되었다고 하였다. 교육과정과 수업이라는 공통분모로 모여 함께하는 과제실행의 경험과 지속적으로 주고받는 의견과 감정의 교류들은 참여자 개개인을 자극시키고 자신을 돌아보게 만들었다.

재구성이 교사 위주가 아니라 학생들의 참여를 더 활발히 시키는 방향으로 가는 거잖아요. 그러니까 그 방향으로 가면서 질문도 하게되고 성찰을 하게 되잖아요. 이전에는 수업이 잘 안되면 아이들에 대한 비난이나 넋두리라던가 비아냥하고 그랬어요. 그런데 지금은 그렇게 하지 않죠. 나에 대한 질문으로 돌아오는 거죠. ‘나의 질문이 구체적이지 않았나? 무슨 말인지를 모르

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

나? 자료가 좀 마땅치 않나?'하는 뭐 이런 고민을 하게 되었죠. 아이들의 질문에 내가 제대로 잘 대처를 하고 있는지 모둠에 참여하지 않거나 뭐 이런 아이들에 대해서 내가 정말 제대로 케어를 하고 있는지, 여러 가지를 많이 보게 되죠. 나와 아이들 간의 관계 이런 것들에 대해서 더 관심을 갖게 되었죠. R-59

성찰은 자신의 마음을 깊이 반성하여 돌아보는 것이라 할 수 있는데 이는 단순한 사고의 전환에 그치지 않는 삶을 바라보는 태도의 변화까지도 포함하는 것이라 할 수 있다. 이러한 변화를 혼자서 이루어내기는 무척 어렵지만 참여자들은 교육과정재구성 실행공동체에서의 상호작용을 통해 자신을 진정으로 돌아볼 수 있는 계기를 만나게 되었다.

혼자서는 성찰이 잘 안 돼요. 우리가 책을 한 권 읽으면 혼자 그냥 느끼는 거지 그게 스스로의 변화 과정으로 오기 힘들더라고요. 그런데 서로 이제 이야기를 하면서 경험도 나누고 좋은 것들을 받아들이면서 서로 영향을 끼치기도하고 더 발전하는 거죠. 선생님들이 서로 의지하면서 같이 해야해요. 학교에서 교사 혼자의 변화는 너무 힘들어요. 거의 안 된다고 봐요. O-43

2) 마음의 변화

기존의 학교현장에서 연구참여자들은 수업이나 업무와 관련한 진정한 협력활동을 해본 경험이 부족했다. 그들은 바쁘게 돌아가는 학교현장의 실적제출이나 업무분담을 위한 형식적 협력활동 속에서 답답함과 자괴감을 느꼈던 반면 교육과정재구성 교사공동체에서 소통하고 상호작용하는 경험을 통해 진정한 협력을 체험하게 되었다. 이 과정에서 그들은 혼자라는 부담감을 덜어내고 공동체에 대한 믿음으로 소속감을 느끼게 되었으며 자율적으로 수업을 구성할 수 있게 되었다는 융통성을 바탕으로 심리적 안정감과 여유를 갖게 되었다. 그러나 그동안 개인적으로 연구하고 업무를 처리하는 방식에 익숙해있던 일부 교사들에게 모든 과정이 함께 공유되고 나누어져야하고 각자에게 책임감을 요구하는 공동체에서의 활동은 심리적 부담감을 주기도 하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(1) “여유로움이 생겼어요.” : 믿음과 안정감 형성

연구참여자들은 그동안 그들에 대한 교육현장의 과도한 역할기대로 인해 부담감과 고충이 있지만 이에 대해 허심탄회하게 고민을 나눌 대상이 많지 않았다. 그러나 교육과정재구성 교사공동체에서의 솔직한 소통은 그들이 모두 같은 고민을 하고 있다는 안도감을 갖게 하고 위로와 조언을 통해 동료를 신뢰하게 만들었다. 또한 교육과정과 수업에 대해 자율적인 창의성 발휘와 공동 준비·실행의 경험은 교육과정과 수업에 대한 자신감과 융통성을 갖게 했다. 이를 통해 그들은 정서적 여유를 갖게 되었고 이는 학생들을 대하는 자세에도 영향을 미치게 되었다.

> 인간적으로 애들에게 대하는 것도 여유로움이 생겼어요. 확실히... 재구성을 하면서 답답한 면이 많이 없어졌어요. 이전에는 애들이 못하면 왜 이렇게 못하지 하며 이해가 안 되었거든요. 그런데 지금은 그래 못할 수도 있구나 하고 넘어가지게도 되더라구요. 아마 교육과정재구성을 동학년 선생님들과 함께 하면서 소통도 많아지고 토의 같은 것도 많이 해서 그런 것 같아요. 다른 사람의 생각도 좀 더 알게 되고 그러면서 여유가 생기고 믿음이 생기더라구요. 그러니까 학생들에게도 융통성이 생겼어요. 사람이 모두 다른데 너도 그럴 수 있지 하는 마음이요. 실은 교사가 소통을 많이 할 거 같지만, 소통을 많이 하는 직업은 아니었잖아요. G-57

참여자들은 기존에는 개인적으로 연구하고 실행했던 수업에 대한 확신이 서질 않아 항상 부족한 것 같은 개운하지 않은 느낌을 지닌 채로 수업을 마무리해야 했다. 그러나 동료교사들과의 사전 수업연구를 통해 수업계획과 실행에 대한 검증을 받게 되어 수업 진행에 대한 안정감을 얻게 되었다고 하였다. 수업에 대한 확신과 안정감이 주는 교사의 일상생활에 대한 영향력은 상당히 크기 때문이다.

> 내가 하고 싶던 수업을 할 때 이제 그 기쁨도 있어요. 내가 하고 싶던 수업이니까 에너지가 소진되지 않겠잖아요. 근데 그걸 1차로 동료 선생님이 한 번 검증해 주니까 학생들에게 내 식으로 들어가는 게 막아진단 말이에요.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수업에서 내 자아가 한 번 걸러지는 그래서 안정화 된 느낌이 들어요. 그니까 동료들과 함께 수업을 연구하는 이 방식을 놓치거나 하고 싶지 않을 정도로 아주 매력적으로 수업이 변하는거에요. S-39

교사가 개인적으로 연구해야할 과도한 교과 양과 수업연구에 대한 부담감을 연구참여자들은 동료들과 함께 하는 교육과정재구성을 통해 덜어낼 수 있었다. 수업연구, 준비, 실행, 평가까지의 모든 과정을 혼자서 진행할 때에는 너무 벅차 지레 포기하게 되는 것들을 동료들과 함께 고민하고 분담하여 계획하고 알찬 양질의 수업을 준비하고 실행하며 자신감을 얻게 되었다.

교육과정재구성을 연구하면서 올해 가르쳐야한 것들이 어떤 내용이 있다는 것을 미리 알 수 있다는 것이 너무 좋았죠. 그리고 중복되는 내용들을 묶어내어 한번에 가르칠 수 있으니까 교과양에 대한 부담이 줄어든다는 것도 좋았구요. 그러면서 계열성이 찾아졌던 것 같아요. 그리고 가장 큰 부담이 어떻게 가르칠까도 부담이 되었는데 그런 부분들도 같이 고민해서 가장 즐겁고 효과적으로 가르칠 방법들도 함께 구상하다보니 오히려 예전에 내가 혼자 교과서로 준비할 때는 나에게 모든 것이 맡겨져 있기 때문에 수업이 잘되어도 내 몫이지만 수업이 잘 안 되었을 때 내가 책임을 져야하는 부담감이 컸지만 동학년 선생님들과 함께 교육과정 재구성을 하다보니 좀 더 자신감이 생겼다고 할까요. F-15

(2) “내 자리가 있다는 느낌이 들어요.” : 소속감 형성

연구참여자들은 학교에서 명령을 수행하고 전달하는 사람으로서의 역할에 익숙해 있었고 자신 스스로를 그렇게 중요한 존재라는 확신을 갖기 힘들다고 하였다. 그들은 수업뿐만 아니라 업무와 관련한 모든 일에서 자신은 상부의 명령을 전달하고 이행하는 역할을 할 뿐 자신의 의견이나 생각을 중요하게 생각하지 못했다. 그러나 참여자들은 교육과정재구성 교사공동체에서 자신의 의견을 제시하고 자율적이며 창의적인 작업을 하며 자신의 존재감을 비로소 느끼게 되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교육과정 재구성 모임에서는 아무래도 내가 교사로서 아이들에게 가르쳐야 할 것들을 주로 이야기하다 보니까 내가 좀 더 주체적이고 주인공이라는 느낌이 들게 한다고 할까요. 좀 더 내 자리가 있다는 느낌이 들어요. 내가 중요한 역할을 하고 있다는 느낌이 있어요. 이전 동학년 모임에서는 나는 듣는 사람이자 그냥 따라가기만 하면 되는 사람이었다면 이 모임에서의 나는 이야기를 적극적으로 할 수 있고 주체적인 개개인으로서 존중받고 있다는 느낌이 들어요. C-42

(3) "내가 하기에는 벅차요." : 숙제 같은 부담감과 자괴감

교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용은 전반적으로 연구참여자들에게 긍정적인 정서변화의 영향을 주기도 하지만 일부 교사들에게 부담감으로 다가오기도 하였다. 교과서 중심 수업과는 달리 끊임없이 새로운 아이디어와 자료를 창출해야했기에 그런 활동에 익숙하지 않은 일부 참여자들에게는 숙제처럼 의무적으로 해내야하는 부담감을 느끼게 하였다.

항상 마음에 약간의 숙제가 있다는 느낌이 들어요. 내가 그냥 흘려들으면 안 될 것 같고 항상 집중을 해서 뭔가 나도 여기서 뭔가 찾아야 하고 나도 뭔가를 좀 꺼내놔야 될 것 같은 숙제처럼 약간의 부담이 있었죠. 또 그 반대로 우리가 뭔가 의미 있는 걸 하고 있으니까 좀 힘들어도 보람이 있다라는 생각도 들죠. 나도 거기에 끼어있으니 내가 뭔가를 꼭 어떤 이야기를 꺼내야하고 나도 뭔가 역할을 맡아서 기여를 해야만 한다는 부담감이 들기도 하죠. E-62

특히 자기 자신을 드러내는데 어려움을 겪는 참여자들에게 이 공동체에서의 활동이 부담스러울 뿐만 아니라 동료교사들에 비해 자신의 생각이나 의견이 참신하지 못하다 느낄 때는 오히려 위축감과 자괴감을 느끼게 된다고도 하였다. 그러나 이런 부정적 감정을 느낀다고 공동체의 효과와 긍정적 측면을 전면 부정하는 것은 아니었다. 공동체 활동을 통해 자신의 한계를 인식하게 되었다고도 하였다. 하지만 자신도 한계를 극복하고 공동체 활동에 기여를 해보고 싶다는 바램을

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

드러내기도 하였다.

> 제가 개인적으로 되게 부족하다거나 좀 벅차다라는 생각이 들었어요. 제가 공동체 동료들을 그 정도로 따라가지 못한다는 생각에 벅차다는 느낌이 드는거죠. 그래서 약간 자괴감을 느낀 적이 있어요. 제가 빠릿하게 아이디어도 내고 좋은 의견을 내기도 하고 해야 하고 그렇게 하고도 싶은데 그게 잘 안돼더라구요. 그래서 그럴 때 제가 약간 위축되는 느낌이 있어요. K-17

3) 교사정체성 자각과 확립

연구참여자들은 교육과정재구성 교사공동체 참여를 통해 이전과는 달리 교사라는 직업과 역할에 대해 다시 생각하는 계기를 갖게 되었다. 그들은 동료들과 함께 교육과정과 수업을 재구성하는 과정에서 주고받는 생각과 정보의 교류를 통해 지속적인 자극을 경험하게 되었고 함께 해결해가는 문제해결 과정에서 자신감을 얻게 되었다. 특히 그들에게 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험은 수업하는 교사로서의 정체성을 인식하는 계기가 되었다. 그들은 업무와 행사에 치여 겨우겨우 해냈던 수업이 실은 그들이 학교현장에 있어야하는 존재감을 일깨워주는 본질적인 업무였다는 사실을 깨닫게 되었다. 재구성의 과정에서 교사 본인의 정체성을 드러내고 그 정체성이 담긴 내용들이 수업으로 디자인 되는 과정에서 얻게 되는 자긍심과 희열은 그들로 하여금 수업하는 교사로서의 정체성을 각성시켰다.

(1) “교단에 서는 이유를 알았어요.” : 교사정체성 자각

연구참여자들은 발령 받은 이후 수업과 교육활동에 집중할 수 없는 학교현장의 현실로 인해 자신 직무에 대한 본질적 정체성을 각성하지 못한채 가르치는 일과 무관한 많은 행정업무를 처리하며 무기력하게 소진되어 왔다. 그러나 그들은 동료교사들과 함께 수업을 위한 공동의 노력을 통해 수업과 학생 반응이 긍정적으로 변화되는 것을 체감하며 비로소 교사로서 자신의 정체성을 인식하게 되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수업 후에 나도 이 세상에 무언가 의미 있는 일을 하는 존재이구나라는 뿌듯함이 있어요. 내가 수업을 했을 때 아이들이 열심히 따라와 주고 즐거워하는 것이 교사가 궁극적으로 바라는 것 아닐까요. 그것이 내가 여기 있는 이유이고 비로소 나의 존재감을 느끼게 되는거지요. 그것이 바로 내가 교단에 서는 이유니까요. S-39

교육과정을 재구성해서 수업을 디자인하는 과정은 참여자들에게 많은 시간과 노력의 투자를 요구하기에 힘든 것이 사실이다. 그러나 참여자들은 이러한 과정을 통해 신체적 정신적 고통을 이겨낼 만큼의 보람과 자긍심을 느끼게 되는데 그것이 바로 그들의 직무 본질인 수업하는 교사로서의 정체성을 인식했기 때문이다. 그들이 공들여 준비한 수업을 학생들이 즐겁게 참여해주고 의미 있는 배움 활동으로 이어질 때 느끼는 기쁨은 그 어떤 고통과 비교될 수 없다. 또한 그들은 재구성수업을 통해 학생들의 입장을 이해할 수 있게 되었다고 하였다.

교육과정재구성을 하다보면 피곤하죠. 힘들고 피곤하지만 이 활동이 약간 중독성이 강해서 계속 하게 되요. 애들을 보면서 내가 만족스러워요. 애들이 몰입하고 내가 의도하고 예상했던 오류들을 범하기도 하고 그런 오류를 수정하는 과정을 거치는 모습들을 보면서, 역시 내가 예상한대로 애들이 이런 반응을 하게 되는구나 하면서 만족감을 느끼게 되요. 또 애들이 이런 행동도 할 수 있겠구나 하면서 하나씩 애들을 이해하게 되기도 하죠. 이런 학습을 할 때 아이들의 모습을 이해하게 되니까 어찌 보면 교육과정재구성 수업을 통해서 궁극적으로 교사는 아이를 더 잘 이해할 수 있게 되는 거죠. 좀 더 아이의 본성을 잘 이해하게 되요. B-71

교육활동과 무관한 행정업무의 수행은 참여자들을 한없이 지치게 만들었지만 학생들의 수업을 위해 준비되는 교육과정재구성 활동 실행은 참여자들에게 오히려 성취감과 행복감을 주었다. 이러한 차이는 바로 교사들의 직업 정체성에 기인한다. 교사들은 가르치는 사람이므로 잘 가르치기 위해 준비하고 실행하는 시간은 그들에게 더 나은 교사가 되고자 하는 성취동기를 북돋워 주었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

재구성 활동 수업을 하고나면 뿌듯한 성취감이 생겨. 교사가 행정업무를 하면서 맛보는 성취감과 애들에게 교육적으로 투여해서 애들로부터 받게 되는 성취감과는 비교할 수가 없지. 우리가 함께 재구성한 수업에서 애들이 즐거워하고 수업에 초롱초롱한 눈으로 집중하는 모습 보면 그것이 우리가 바라는 궁극적인 목적이 아닐까. 수업에 몰입한다는 것은 일단 애들이 선생님이 이끌어 주는 대로 열심히 따라오려는 의지가 보이는 거잖아. 학교를 출근할 때도 새로운 활동을 통해 하루하루 더 초롱초롱해지는 아이들의 눈동자와 즐거워하는 모습을 보며 오늘도 아이들에게 하나라도 더 의미있는 배움활동을 하게 해주고픈 마음이 생기고 그러면서 출근하는 마음가짐도 일단 달라지게 되더라고. 준비된 수업을 하니 학교에 출근하는 발걸음도 가벼워지고 좀 더 자신있게 아이들 앞에 설 수 있고 말이야. 눈에는 보이지 않지만 이런 과정을 거치면서 내가 스스로 느낄 정도로 마음가짐의 변화가 나에게는 컸던 것 같아. A-25

(2) “내 안의 숨은 능력을 끌어 올려주는 불쏘시개”
: 교사로서 발전에 대한 욕구 상승

공동체 활동에 참여하기 이전에 학교현장에 지쳐있고 학생들과 수업에서도 무기력했었던 연구참여자들은 교사로서 더 나은 발전을 이루고자하는 욕구를 갖게 되었다. Maslow(2004)는 그의 욕구 위계이론에서 하위 단계의 욕구인 생존, 안전, 소속, 존경의 욕구가 충족이 되면 최상위의 욕구인 자기실현 욕구를 추구하게 되어있다고 하였다. Maslow(2004)의 이론 측면에서 이는 교육과정재구성 교사공동체 내에서 구성원들이 느꼈던 안전과 소속감 그리고 존중감이 바탕이 되어 그들로 하여금 교사로서 의미 있는 교육활동을 통해 자아실현을 하고자 하는 욕구를 상승시켰을 것으로 보여진다. 또한 동료들과 상호작용을 통한 자극과 함께하면 할 수 있다는 자신감이 연구참여자인 교사들로 하여금 보다 의미 있는 교육활동을 하고 싶다는 의지를 갖게 하였다.

함께하는 재구성 활동들은 교사들에게 무엇인가 해보려고 하는 자발적인

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

추진력 같은 것을 조금 더 끌어올려주는 동기가 된다고 해야 할까요? 그러니까 본인 안에 숨어있는 능력을 발현시켜주는 뭔가 불쏘시개 같은 느낌이 있어요. 다들 자기 안에 무엇인가를 해낼 수 있는 능력이 숨어 있는데 항상 어렵다고만 생각하고 지레 포기하기만 했기 때문에 못 다가갔던 것을 이 재구성의 과정이 계기를 줌으로써 역량을 끌어올려 준다고나 할까요. 물론 재구성을 교사 혼자서도 할 수 있지만 사실은 혼자서 하다가 지칠 수도 있고 아이디어가 한계가 있을 수 있잖아요. 근데 여러 명이 함께 하면 아이디어가 늘 샘솟을 것 같아요. J-50

학생의 입장이나 수업의 실행보다 교육청과 학교조직의 명령 이행에 더 민감하고 충실했던 참여자가 교육자로서 자신을 신뢰하며 더 나은 교사가 되고자 하는 마음가짐을 갖게 된 것은 교육과정재구성의 실행과정을 통해 교사정체성을 각성하고 이를 통해 자아실현을 하고자 하는 욕구가 상승했기 때문이다.

덜 의존적인 교사가 된 것 같아요. 이전에는 교과서나 외부의 권위에 두려움을 갖고 눈치를 보며 의존하는 교사였다면 지금은 내가 나름대로 잘 하고 있고 잘 할 수 있다는 자신감이 생겼어요. 그리고 이전에는 제 기준에서 학생들을 바라보았다면 지금은 그 아이의 수준에 맞게 보려고 노력하게 되었어요. 이전에는 상당히 무섭고 권위적인 교사였어요. 그것이 교육과정 재구성을 통해서 변한 것인지는 잘 모르겠는데... 교육과정재구성 자체가 교사가 편하려고 하는 것은 아니잖아요. 교과서로만 가르칠 때보다 당연히 더 힘들구요. 그러한 것들이 학생들을 대하는 마음가짐이나 생활지도할 때도 연결되는 것 같아요. 교육자로서 교사로서 더 발전적이게 되려고 노력하게 되었죠. D-14

정체성은 자신의 본질에 대한 이해와 공감을 바탕으로 형성되기 시작한다. 교사라는 직업에 대한 정체성 이전에 교사 스스로의 정서에 대한 존중과 자존감이 바탕이 되어야 직업에 대한 정체성도 바르게 형성될 수 있다. 이러한 의미에서 교사가 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 통해 느끼게 되는 정서적 고양

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

은 교사정체성 형성에 중요한 역할을 하게 되었다.

(3) “비로소 살아있다는 느낌이 들어요.” : 열정과 헌신

개인의 자존감은 자신이 공동체의 진정한 일원이라는 데서 오는 소속감을 통해 향상되기도 한다. 개인적으로는 무기력하고 불안정하지만 공동체에서 동료들의 도움과 조언을 통해 과제를 해결해가며 자신과 공동체의 힘을 신뢰하게 된다.

> 재구성 모임에서는 내가 교육과정을 재구성하는 일부이자 구성원으로서의 위치가 있었다는데서 오는 나의 존재감이 상당히 있었지. 교육과정을 재구성하면서 그 공동체 안의 내가 일원이구나 하는 느낌이 굉장히 컸지. 교육과정을 만들어가는 구성원으로서의 공동체안의 존재감은 일반적인 동학년 모임에서의 존재감과 완전히 달라. 일반적인 모임에서는 내가 할 수 있는 것도 없고 소심해지고 그래서 무기력해지는 것 같아. 그렇지만 교육과정을 함께 만들어가는 과정에서의 존재감은 내가 확장되는 느낌이야. 내가 가진 테두리는 작고 자신감도 부족하고 사고도 좁지만 공동체 구성원의 테두리는 크거든. 그래서 구성원들로부터 주고받는 것들로 인해 그 테두리가 커지게 되지. A-24

명령 이행에 익숙한 현장의 교사들과 참여자들이 학교에서 하는 일에 자발적으로 나서기란 어색한 일이며 일부 참여자들은 교육과정재구성 교사공동체에의 참여의 계기가 교육정책의 변화나 학교와 주변동료의 요구나 권유 때문이었다고 하였다. 시작은 수동적인 이들도 있었지만 그들은 교육과정재구성 교사공동체에서의 긍정적인 경험과 수업재구성이 긍정적·효과적으로 수업과 학생들의 반응을 변화시키는 것을 실제 체험으로 확인하며 자발적으로 활동에 참여하게 되었으며 이후에도 공동체를 조직하여 활동을 이어가고 싶다는 의사를 표현하기도 하였다.

> 내가 지금 다른 학교로 오게 되어 함께 교육과정재구성을 못하고 있잖아. 교육과정 재구성을 안 해본 교사들은 그게 뭐야 그리고 그것을 귀찮게 왜 해야 하는데 라는 부담감을 지니겠지만 나는 누가 교육과정재구성 함께 해

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

보자고만 하면 해보고 싶다는 생각으로 바뀌게 되었지. 나도 재구성을 해보기 전에는 귀찮거나 부담스러운 교육활동은 시도조차 안하는 교사였잖아. 나이도 많고 승진할 생각도 없는데...그런데 지금은 누가 하자고만 하면 정말 해보고 싶다는 생각이 들어. 새로운 교육과정을 나도 해봤으니까 해보기 이전에는 정말 어렵고 발 내딛기가 쉽지 않았는데 막상 해보니 정말 새로웠고 이전에 내가 전혀 경험하지 못했던 것을 해봤다는 것이 좋았어. 그것이 아이들에게 너무 필요한 것이라는 것을 느꼈고 그래서 누군가 하자고 하면 나도 적극적으로 하자고 할 수 있다는 생각이 들지. A-25

참여자들은 이전에는 발생된 문제에 대해서 적극적으로 해결해보려는 의지가 부족했으나 지금은 문제의 해결을 위해 연수를 받고 다양한 시도를 해보려는 자발성이 향상되었다고 하였다.

이전과는 다르게 어떤 문제가 발생하면 회피하지 않고 해결을 하려고 노력을 하게 되었죠. 그러니까 적용을 하면서 발생되는 문제들에 대한 원인을 나의 역량 부족으로 느끼게 되고... 어떤 부분에서 내가 노력을 더 해야 하나하는 고민들이 생기고 이를 해결하기 위해 연수를 자꾸 받게 되는 상황이 발생하더라구요. 다양한 원격 연수 사이트나 또는 외부에서 출석 연수를 받는 그런 연수들을 계속 찾아다니게 되는 자발성이 생기게 되더라구요. 그러면서 어느 정도는 조금씩 여러 활동을 여기저기 적용해보려 하게 되고이러저런 시도를 해보려는 고민들을 하기 시작했어요. J-27

고립되어 무기력하기까지 했던 교사 참여자들에게 교육자로서의 열정과 바람직한 교육활동을 위해 헌신하려는 의지가 생성되기까지 교육과정재구성 교사공동체에서 동료들과 함께 연구하고 실행하는 과정이 있었다. 참여자들은 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 동료교사의 열정과 헌신 그리고 도전정신을 직접 보고 들으며 영향을 받았다. 그리고 그들에게 교사로서 또는 참교육자로서 학생들과 교육을 위해 최선을 다해보고 싶다는 열정과 도전의지가 마치 전염되듯이 자연스럽게 영향을 미치며 형성되었던 것이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

살아있는 교사가 되고 싶어요. 교육과정 재구성 자체가 아이들에 대한 사랑과 열정이 있어야 가능하거든요. 무기력하지 않은 살아있는 교사가 되어 아이들에게 도움을 주는 교사로 남고 싶어요. 실은 저는 교사를 원해서 택한 직업이 아니었어요. 이전에는 적성에 맞지 않아 몇 년만 하고 때려치우려고 했었거든요. 수능점수에 맞추어 어쩔 수 없이 선택하게 된 직업이라 대학시절과 교직 초임 내내 적성에 안 맞아서 그만두고 싶었었거든요. 그런데 교사들이 함께 교육과정을 재구성하는 경험을 통해 재미를 느꼈던 것 같아요. 내가 조금 더 노력하고 교사들과 같이 길을 찾다보면 아이들로부터 얻게 되는 결과도 향상되고 아이들이 달라질 수 있구나 하는 그런 보람이요. 제가 이런 재미와 보람을 느끼기 전에는 학교에서 무엇인가를 새롭게 한다는 것이 만사가 귀찮고 재미가 없었거든요. 이런 경험을 통해서 교사로서 더 노력하고 싶고 새로운 것에 도전하는 것 자체가 두렵지 않게 되었어요. D-15

(4) “수업하는 교사로 끝까지 남고 싶어요.” :교사정체성 확립

연구참여자들은 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 이전에는 깨닫지 못했던 교사의 역할과 책무성에 대해 인식하게 되었다. 참여자들을 비롯한 많은 교사가 교사로서의 정체성을 형성하지 못한 채 대학교 교육과정을 이수하고 시험을 거쳐 교사사회에 입문한다. 역동적인 학교현장의 실제 문제를 해결하고 수업을 실행할 교사로서의 정체성 형성과 준비는 대학교 교육과정만으로 절대적으로 부족하다. 참여자인 교사들은 교육과정재구성 교사공동체를 통한 다양한 경험과 상호작용을 통해 그들의 정체성이 각성되었으며 교육자로서의 열정과 변화에의 도전의지를 갖게 되었다. 또한 교사공동체에서의 창의적이고 전문적인 교육과정과 수업재구성을 위한 소통을 하며 자신이 교육과 학생들을 위한 의미 있는 일을 하고 있다는 생각에 자존감과 자발성이 생겼다. 자신이 주체가 되어 교사로서의 전문성을 비로소 실현하게 되었다는 느낌이 주는 확신은 그들의 자존감을 향상시켰다. 모든 교사는 학교현장과 수업실행에서 학생들을 이끌어야할 리더로서 그들이 하는 일에 대한 자부심과 책임감을 느끼는 일은 매우 중요하며 정체성의 형성은 그 지점에서 시작된다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

우리가 가르칠 내용을 우리가 선택할 수 있었다는 점이 좋았어요. 내가 주체가 되었다는 느낌이요. 교과서 수업에서는 교과서 내용을 전달해주는 전달자의 느낌이 강했다면 재구성 수업에서는 내가 주체가 되었다는 느낌 때문에 자부심이 생기더라구요. 교과서 중심 수업에서는 남이 만들어 놓은 것을 나는 전달하기만 하는 역할만을 했다면 재구성 수업에서는 우리가 만든 내용을 우리만의 방법으로 우리 아이들이 좋아하게끔 만들어서 전하는 것이기 때문에 수업에 좀 더 자신감이 생기고 확신이 생겨요. 그래서 수업을 할 때도 절로 신이 났던 것 같아요. C-12

기존의 교과서로 진행하는 수업에서 연구참여자인 교사는 끊임없이 학생들에게 교과서 내용을 전달하고 주입해야하는 의무를 지니고 있기에 흥미 없어 하는 학생들과 대치하며 보람 없이 자신의 에너지를 소진했다. 하지만 동료들과 함께 학생들의 배움중심으로 재구성한 수업에서 학생들은 자발적으로 움직이며 배움의 즐거움에 몰입했다. 이러한 수업에서 참여자들은 오히려 학생들의 배움에 대한 열정에 영향을 받고 이후 수업진행에 대한 동기를 부여받게 되었다. 이렇게 교사로서 가장 보람스러운 과정을 경험하며 참여자들은 교사정체성을 형성해 갔다. 그들은 이전과는 달리 가르치는 교사로서 교단에 설 수 있는 그 날까지 학생들의 바람직한 성장을 위해 최선을 다하고 싶다는 열망을 갖게 되었다.

교사들과 함께 재구성활동을 시작하기 이전에는 진짜 오래 못하겠다는 말을 입에 달고 살았거든요. 그래서 실제로 교사 말고 다른 일 할 수 있을까 찾아보기도 하고 내가 만약에 이걸 그만두면 뭘 할 수 있을까 고민도 많이 했죠. 그런데 지금은 이렇게만 할 수 있으면 끝까지 교사하다가 정년 할 수 있겠다하는 생각이 들어요. 수업하는 교사로 내가 끝까지 남아 있을 수 있겠다하는 생각이요. 지금은 수업에 들어가서도 나의 에너지가 소진 되는 것이 아니라 아이들로부터 기운을 받고 나온다는 게 많이 느껴지니까요. 수업이 끝나고 나면 아이들이 활동해서 완성한 작품이나 발표 결과물 같은 거 보면서 아이들이 진짜 잘 배웠구나 하는 생각이 들죠. 그리고 나도 이 세상에 뭔가 의미 있는 일을 하는 존재구나 라는 뿌듯함이 생긴다니까요. 옛날

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

에는 정말 노력해서 버틴다는 느낌이었죠. 오늘도 헤매고 있으니 이제 3시간만 버티면 퇴근할 수 있다는 느낌으로 하루하루를 버텼어요. 그런데 지금은 쉽지는 않은 일이지만 동료들과 함께 아이디어 내서 이렇게 도전도 해보고 아이들이 잘하는 걸 보니 기쁘다는거죠. 나도 무언가 세상에 기여하는 느낌이 든다니까요. 아이들이 이렇게 잘 하는데, 우리 아이들도 괜찮은 애들이 될 것 같아 하는 이런 느낌이 들어요. S-30

또한 그들은 자신의 한계를 인정하며 지금까지 두려워만하던 교사 주변의 변화를 받아들여 자신도 그 변화에 열린 자세로 임하겠다는 생각을 갖게 되었다. 이는 학생을 위한 교육의 주체로 서고 싶다는 열망을 담은 교사정체성에서 비롯되었으며 교사리더십이 개발되어지는 핵심적 과정이기도 하다.

가장 변하기 힘든 인간이 그리고 그 직업이 교사에요. 교사가 가장 변하기 힘든 사람들이라는 것 알고 있어요. 그런데 이제는 그 변화에 저를 늘 열어두고 싶다는 마음이 생긴 거죠. 변화에 열려있는 사람이 되고 싶어요. 그 변화가 의미하는 것은 처음에는 주저하더라도 여기에 있는 내 모습 그대로가 아니라 늘 조금씩 변해가는 나였으면 좋겠다라는 거에요. 교사로서 기꺼이 변화를 수용할 수 있는 사람 그리고 그 중심에는 아이들이 있겠죠. B-58

4) 교사전문성 신장

예측하기 어려운 문제가 자주 발생하는 학교현장의 상황은 교사 혼자서 해결하기에는 그 방법이나 이론에 있어 충분한 지식과 경험이 없어 막연한 불안감을 갖게 한다. 하지만 참여자들은 동일한 공간에서 동일한 문제를 공유하는 공동체의 동료 교사들과 함께 의논하고 고민하며 문제를 해결하기 위한 경험이 축적된 그들의 조언과 도움을 받게 되었다. 이러한 과정에서 참여자들은 상황에 대한 판단력과 문제해결력을 자연스럽게 체득하게 되었다. 또한 삶과 배움을 연결하여 창의적인 교육과정을 구성하고 주제를 중심으로 다양한 교과와 활동을 연결시켜 새로운 활동을 만들어내는 융합구성역량이 신장되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(1) “해결방법을 알게 되었어요.” : 문제해결력 및 실행역량 신장

참여자들은 교육과정재구성 교사공동체에 참여하여 실제의 상황에서 발생하는 다양한 문제를 해결하는데 필요한 수업과 교육현장의 대응 능력 등을 공동작업과 상호작용을 통해 동료교사로부터 자연스럽게 배우며 익히며 실제로 그들의 문제해결력과 실행역량이 신장되었다.

함께 재구성을 하다보면 선생님들이 서로 도움을 많이 주셔요. 그래서 사실은 나이 드신 분들도 잘 하시는 분야가 있고 젊은 분들은 요즘 너무나 업무적인 부분이 정말 빠르더라고요. 그냥 지나가는 말로 했던 거였는데 젊은 사람들은 벌써 만들어내서 우리에게 공유해주고요. 진짜 훌륭한 거죠. 경력교사들의 경험과 지혜 그리고 젊은 교사들의 스마트한 기술과 방법들 그런 것들이 상호작용 하니까 좋더라구요. 우리도 젊은 교사들에게 새로운 정보나 관련 기능도 배우면서 익히고 그러면서 이전에는 어려워하던 문제들을 해결해보려는 의지도 생기고 방법도 알게 되는거죠. M-52

함께 교육과정을 재구성하는 학년에 참여하게 되어 선배 선생님들의 노하우를 많이 배울 수 있는 기회가 된 것 같아요. 아직 저경력자인 저는 모든 것이 새롭고 낯설거든요. 수업을 위한 자료를 공유하고 워크북을 제작하면서 수업 뿐만 아니라 학급 운영, 업무능력 등 나에게 주어진 일을 벗어나 다양한 상황을 접하게 되었어요. 그래서 실제로 수업에서 일어난 돌발 상황을 유연하게 처리를 할 수 있었고, 몸으로 부딪치며 익혀야 할 노하우를 선배님들을 통해 익혀 문제없이 잘 처리할 수도 있게 되었어요. 선생님들과 의논해가며 하나 둘씩 문제상황을 처리해가면서 나도 할 수 있겠다라는 자신감이 생기더라구요. 앞으로도 교실에서 혼자 고민하며 문제를 처리하기 보다는 동료 선생님들과 함께 생각하고 고민하려구요. 그러면 제가 더 성장할 수 있지 않을까요? L-26

(2) “자꾸 무언가 떠오르고 연결시키려 하죠.” : 창조적 구조화 및 융합구성 역량신장

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교육과정재구성에 기반한 수업디자인 과정을 통해 삶으로부터 배움을 자연스럽게 수업과 연결하는 습관을 형성하고 이를 창의적으로 구조화하는 구성력 및 교육과정 실행역량이 신장되었다.

> 자꾸 뭔가 수업에 대해서 생각하게 되고요. 왜 그 멍하니 앉아있는 시간에도 갑자기 아이디어가 떠오르기도 하고 그래요. 그걸 다시 적용해서 워크북을 고치기도 하고. 이런 과정들이 계속 반복된다는 거죠. 자연스럽게. 그냥 있다 보면 자꾸 생각이 나요. 무언가를 보게 되면 이것은 이 주제하고 이렇게 연결시켜 볼까하구요. 그 주제가 아니더라도 이것을 다른 주제의 그활동과도 연결시키게 되구요. 비통합 교과에서조차도 내가 재구성을 해서 새로운 교육과정을 만드는 거죠. 이렇게 되니까 처음엔 어려워하던 교사들도 아이디어 산출이 가능해지고 자꾸 연결시키고 융합해보려고 하는거죠. B-35

또한 삶으로부터 배움의 주제를 가져와 그 주제를 중심으로 다양한 교과의 단원과 활동을 연결하여 새로운 교육과정을 만들어내는 융합구성역량이 신장되었다.

> 재구성의 과정에서 교육과정과 수업이 교사에게 내면화되고 수업이 정교화되죠. 또한 활동적 체험들로 교육과정이 채워지고 그래서 수업이 역동적으로 변하죠. 단순한 지식전달이 아니라 다양한 삶의 세계와 배움을 연결하여 구성하게 되었어요. 자꾸 교육과정을 이리 뒤적 저리 뒤적거리며 어떤 주제로 활동을 해볼까나 어떻게 하면 즐겁게 활동을 할 수 있을까 또는 어떤 교과의 단원이랑 연결해서 해볼까를 고민하게 되었죠. 옛날에는 그냥 한 교과의 단원 차시 내에서 어떻게 해야 아이들이 즐겁게 활동할 수 있을까는 생각했지만 다른 교과의 여러 단원이랑 연결해서 해볼까라는 생각을 못했었잖아요. 그런 것들이 생기면서 수업이 즐거워지는 거죠. C-33

국가교육과정 체제하에서 교사들은 전문가로서 자율성과 창조적 실천지식에 대한 권위를 인정받지 못하고 수업기술 중심의 실행가로서의 역할을 소극적으로

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수행해 왔다. 이로 인해 연구참여자들은 교과서 중심 강의식 수업에 한계를 느끼고 개선의 필요성을 인식하지만 학업성취도 평가가 존재하는 국가교육과정 기반 교과서 수업의 틀에서 과감히 벗어날 수 없음에 무기력함을 느끼게 되었다. 이렇듯 전문가의 역할을 요구받고 있지만 전문가의 권위가 없는 교사의 딜레마적 상황에 대해 서근원(2009)은 교사로 하여금 송유관으로서의 역할만을 할 수 있도록 만들어 놓고 정유소로서 사고하고 행동하도록 요구하지만 학교제도는 교사에게 송유관으로서의 역할만을 허용한다고 비유하였다. 하지만 연구참여자들은 실행공동체에서 협력적인 교육과정재구성의 경험을 통해 교과서중심 기술적 수업전문성을 넘어 수업전 가르칠 내용의 선정과 실행과정, 수업후의 모든 과정을 주도하여 반성적으로 수업을 실천 및 구성해가는 교육과정 전문가로서 교사전문성이 향상되었다고 하였다.

(3) “교육과정 리터러시가 생겼어요.” : 교육과정 문해력 향상 및 교사전문성 신장

참여자들은 이전에는 교과서 내용을 순서대로 가르치지 않으면 안 된다는 강박증에서 벗어나기 힘들어했지만 교사공동체에서 교육과정재구성 경험을 통해 점차 교과서가 아닌 교육과정 성취기준을 보게 되었다. 교육과정 성취기준에 부합하는 교사의 창의적인 구상과 자료들이 수업에 적용될 수 있음을 확신하고 교과서로부터 벗어나게 되어 일종의 해방감을 느끼게 되었다. 교사의 일과 중 가장 많은 시간을 차지하는 수업의 기반이 되는 교육과정에 대한 교사의 문해력은 전문가로서 교사에게 필수 요소이며 교육과정재구성 교사공동체에서 재구성의 경험을 통해 이를 지닐 수 있게 되었다.

> 교육과정 리터러시가 생겼어요. 교육과정 리터러시가 저에게 자유를 주더라고요. 교육과정 리터러시가 되고 나면 재구성을 할 때 많은 자유가 와요. 교과서 자체도 교육과정 해석본이잖아요. 그런데 해석본을 왜 배워야 되는지에 대해서 교사들이 의문을 갖고 해석본이 아닌 원전을 분석하려 해야해요. 지금 제가 이상적으로 생각하는 교사의 상은 교육과정 리터러시를 갖춘 전문가가 되고 싶어요. 그러니까 공부하는 교사 말이죠. 교과서만 들고 안

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

심하고 들어가는 그런 교사가 아니라 교육과정 리터러시가 되어있는 교사 말이에요. S-34

참여자들은 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 통해 교사의 교육과정전문성을 개발하게 되었다. 그들은 재구성의 경험을 통해 단순한 교육과정 전달자가 아니라 단위수업의 기반이 되는 교육과정을 총제적인 관점에서 주도적으로 설계, 실행, 평가하는 교육과정의 전문가가 되어갔다.

전문성이 생긴 것 같아요. 사실은 이전에는 내 나름대로 열심히 가르친다고 했지만 이렇게 성취기준을 열심히 본 적이 별로 없어요. 이전에는 가르치기 전에 이 모든 것을 내 머리 속에 담고 어떤 순서로 가르칠 것인지 아이들에게 어떤 목표를 향해 우리가 가야하는지에 대한 맵을 가지고 있는 경우가 드물었기 때문에 교육과정 재구성을 위해 교육과정을 함께 분석하고 의견을 나누는 과정을 통해 나의 전문성이 높아진 것 같아요. 그리고 그것을 통해서 아이들이 무엇인가를 해나가는 것을 보았을 때 나에 대한 성취감도 정말 컸구요. 선생님들이 함께 이야기를 주고받으며 많이 배우게 되고 제 생각의 폭이 넓어졌어요. H-17

(4) “늘 연구하는 교사” : 실행연구자로서 교사전문성 신장

연구참여자들은 교사공동체에서 끊임없이 교사 자신의 실천적 경험과 관련된 교육과정과 수업을 재구성하며 삶의 과정에서 일상적으로 교육과정과 수업의 재료들을 연구하는 자세가 습관화 되었다. 이를 통해 이론적 학문에 갇힌 연구자가 아니라 교육의 현장에서 실천적으로 연구하고 적용하는 실행연구자로서의 교사전문성이 개발되었다.

늘 연구하는 사람이 되어야 되지 않을까 싶어요. 그러니까 이 1년 반 동안 함께 재구성하며 배운 것이 그거잖아요. 애들 현실을 교과서로 끌어 와가지고 그것으로 공부하게끔 해야 애들이 관심을 가진다는 거에요. 그렇게 해야 살아있는 공부도 되고 죽어있는 교실이 되지 않는 다는 걸 배웠기 때문에

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

앞으로도 그렇게 하고 싶다는 거죠. 솔직히 앞으로 다른 환경에서도 내가 이끌어 갈 수 있을지 확신할 수는 없지만 이렇게 배웠기 때문에 이전으로 완전히 돌아갈 것 같지는 않아요. 교과서에 너무 의존하지 않고 내가 재구성해서 워크북도 만들고요. 이전에 재구성하며 능력을 발휘해 왔듯이 그렇게 계속 연속해 나가고 싶은 마음이 있다는 거죠. J-33

학생들이 온전히 배움에 집중하고 몰입할 수 있는 새로운 수업을 디자인하기 위해 참여자들은 그들의 삶과 학생들의 삶에서 재료를 찾고 이를 효과적으로 수업의 자료로 변환시켰다. 이러한 과정에서 그들은 교육과정 성취기준을 분석하고 이를 효과적으로 구현하기 위한 창의적인 수업구성을 위해 일상적으로 연구하는 자세가 정착되었다.

교과서 중심으로 수업할 때는 사실 미리 교재연구하지 않아도 그날 아침에 잠깐만 교과서 보고 아이들 수업은 할 수 있잖아요. 그런데 이 재구성 수업은 그게 안되잖아요. 무엇인가를 찾아야 하고 애들 삶과 관련시킬 무엇인가가 있는지 없는지 늘 생각해야 되니까 학교를 벗어난 공간에서도 예를 들어 그 편의점 같은데 가더라도 이 상황이나 물건가지고 수업시간에 이 부분에서 활용할 수 있는지 늘 생각을 했었던 거 같아요. 재구성 활동을 하게 되면 학교를 벗어나 일상에서도 가르쳐야 하는 것들에 대해서 끊임없이 생활하고 관련시키고 하니까 일상적으로 연구하는 자세가 자연스럽게 정착이 되었어요. J-28

5) 소통과 협력의 리더십 향상

연구참여자인 교사들은 이 교사공동체에 참여하기 전에는 자신의 의견을 드러내고 동료 교사와 다른 의견을 주고받는 과정에 노출된 경험이 많이 없었다. 동학년 협의회, 교과협의회, 교직원 회의 등 많은 공동체가 있지만 이 모임들에서 토론과 토의의 상황을 경험한 적이 거의 없으며 상부의 명령을 일방적으로 전달받고 이를 별 문제의식 없이 이행해 왔었다. 그러나 교사공동체에서 교육과정재구성을 하는 과정에서의 의견표출과 이에 대한 반응적 대화는 자연스러운 토의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

와 토론 상황을 형성하였으며 그들은 이를 통해 의사소통을 많이 경험하게 되었고 소통능력도 향상되었다. 이러한 의사소통능력의 향상을 바탕으로 참여자들은 학생들과의 소통에서도 발전적인 영향을 받게 되었고 교육현장의 예측 불가한 문제 상황에서도 공동체 동료교사들과 협력적으로 문제를 해결할 수 있다는 믿음과 확신을 갖게 되었다. 공동체 교사들과의 지속적이며 빈번한 대화 및 토론과 문제해결 경험을 통한 집단지성의 협력적 리더십은 참여자들 개인에게 자연스럽게 영향을 미쳤고 이는 교사리더십의 개발로 이어지게 되었다.

(1) "대화할 줄 아는 교사가 되었어요." : 의사소통능력 향상

교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 교사들과의 상호작용을 통해 늘어난 소통의 기회는 학생들을 이해하고 그들과 소통하는 데에도 도움을 주었다.

> 애들과의 소통이 더 나아진 것 같아. 재구성 활동을 하다보면 애들에게 활동에 대한 설명도 해주어야하고 조언도 해줘야하고 그러다보니 말할 기회가 늘어나다보니 대화의 기회가 늘어나게 되더라구. 소통이 되어야 생활지도도 되니까. 재구성 활동을 하다보니 아이들끼리도 자주 소통할 기회가 주어지는데 이런 활동을 통해서 아이들이 성장하더라구. 이렇게 소통할 수 있는 기회를 가진 아이들이 사회에 나가서도 잘 할 수 있지 않을까? 그런 것들을 보면서 교육관에도 변화가 생겼어. 소통을 잘 할 수 있는 아이들을 위한 교육을 해야되겠다. 학생과 교사와의 소통, 학생과 학생과의 소통, 교사교사와의 소통을 모두 포함하는 교육 말이야. A-26

타인과 소통의 경험이 많지 않은 교사는 수업구성에 있어서도 대화와 협력적 활동 보다 개별화 학습과 강의식 수업을 선호하고 이를 수업에 반영하게 된다. 공동체 활동을 통해 개인의 한계와 타인과의 협업의 중요성을 인식한 교사는 수업에서도 소통과 협력을 통한 배움의 구조를 구성하려 노력한다.

> 옆의 선생님들과 대화할 수 있는 교사가 된 것 같아요. "나 혼자 할 수 있어."가 아니라 "나 혼자 할 수 있어."의 위험성을 아는 교사가 되었다는거

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

죠. 자기 혼자 하는 것의 한계와 위험성을 아는 교사로서의 새로운 교사상이 필요해요. 왜냐하면 아이들이 소통하는 모둠활동을 하도록 수업에서 구성하려 하잖아요. 그런데 스스로 의사소통 경험이 많이 없는 교사들은 수업에서도 학생들이 소통하며 협력하는 모둠구조를 만들어 내지 못하더라고요. 협동학습이나 협력학습의 구조 기제를 모르는거죠. 그래서 그런 교사는 수업을 구성할 때에도 학생 혼자서 강의 듣고 받아쓰는 구조로 수업을 만들어 버리더라구요. 교사가 소통하고 대화하며 의견 조율할 수 있는 어떤 훈련들이 되어 있으면 수업도 그렇게 잘 구성할 수 있게 되더라고요. S-59

타인과의 소통능력과 이해심 및 배려심은 민주시민이 갖추어야할 기본적인 역량이다. 현재의 학교교육과정은 이를 이론으로는 반영하지만 실제로 토론하고 체험할 수 있는 체험적이며 실천적인 영역의 내용이 부족하다. 이러한 역량은 이론식 수업으로 배우는 것보다 실제로 현실의 상황에서 문제를 해결하며 효과적으로 길러질 수 있기 때문이다. 연구참여자인 교사는 이러한 민주시민역량을 교육과정재구성에 반영함으로서 수업을 통해 학생들의 민주시민의식을 향상시킬 수 있었다고 하였다.

민주시민으로서의 모범을 보여줄 수 있는 교사가 되고 싶어요. 민주주의 시민이라면 적어도 다른 사람에 대한 관용, 이해심, 배려 정도는 갖추어야하잖아요. 그래도 교육과정재구성 수업 활동을 통해 아이들에게 그런 모습을 좀 더 보여줄 수 있게 되어서 다행이에요. 실은 앞으로의 수업은 모두 그렇게 해야 된다고 생각해요. 학생들이 이제 자유와 권리 그리고 배려하는 민주시민으로서의 모습을 좀 많이 갖추었으면 좋겠어요. 그러니까 교육을 통해서 가르쳐야죠. 이 교육과정 재구성 활동이 정말 필요한 활동이죠. 교사들이 함께 교육과정 재구성을 하는 활동 자체가 학생들의 민주 시민 역량을 키우는 데 영향을 미치게 되는거죠. G-66

교사들이 교육의 현장에서 공동체를 이루어 함께 토론하고 협력하는 과정이 바로 민주시민으로서의 모범을 보여주는 교육이며 이는 미래지향형 교사리더십

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

개발의 중요한 원리이기도 하다.

(2) “혼자 가는 길의 위험성과 한계를 아는 교사가 되었어요.” : 소통과 협력의 교사리더십 개발

탁월하고 뛰어난 개인이 부족한 다수를 이끌어가던 리더십이 전제주의적 농경사회 기반의 과거지향적인 것이었다면 미래사회를 이끌어갈 주인공들을 교육하는 교사들에게 필요한 리더십은 미래지향적인 것이어야 한다. 미래지향적 사회는 소통을 통한 집단지성과 협력을 요구하고 있으며 따라서 교사리더십의 개발도 이를 지향해야 한다. 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 통해 연구참여자들은 ‘혼자’의 위험성과 한계를 알고 협력의 중요성과 잠재적 가능성을 인식하게 되었다. 또한 그들은 협력의 가능성을 믿고 새로운 도전과 문제의 해결에 뛰어들겠다는 의지를 지니게 됨으로서 협력에 기반한 교사리더십을 개발하게 되었다.

> 그러니까... 혼자서 가는 길은 굉장히 한계가 있어요. 내가 나의 한계를 극복해 가는 것이 나의 발전이잖아요. 내가 발전하기 위해서는 나 혼자가 아니라 다른 사람들이랑 같이 뭔가를 함께 도모할 때 그래야 내가 발전할 수 있다라는 거요. 그러니까 개인의 어떤 천재적인 것보다는 함께하는 지성 이런 것을 제가 이제 좀 믿게 되었어요. 좀 더 확실하게 느끼게 됐다는 거죠. 그래서 앞으로 제가 다른 일반학교나 상황이 좋지 않은 그런 학교에 가더라도 동료들과 함께 하겠다는 시도를 계속하게 될 것 같아요. O-33

협력에 기반한 리더십이란 공동체 구성원 각자가 지닌 제각각의 소질과 특성에 기반한 그들의 리더십이 적재적소에 알맞게 발휘되도록 가능성을 열어주는 것이며 그들의 리더십이 어우러져 가장 합리적이고 바람직한 결과를 가져올 수 있도록 조장해주는 것이다.

> 이전에는 나 혼자만 잘 하면 된다는 생각이 있었어요. 좀 잘난 척이 심했죠. 그러니까 내 수업만 열심히 하고 우리반 학급 운영만 잘 하면 되고 우리반 아이들만 행복하면 되지 하며 혼자 달려 왔죠. 그런데 이제는 다른 사

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

람들을 보게 되었어요. 저 사람이 가진 장점과 내가 가진 장점 그리고 이 선생님이 가진 장점을 모두 다 어우러지게 해야되겠다는 생각을 하게 되었어요. 그래서 우리 학교 아이들이 건강하고 행복하게 살아가는데 도움을 주고 싶어요. N-34

참여자들은 이 공동체에서 함께 수업에 대한 이야기를 나누고 좋은 방법을 모색하는 과정의 동반자로서 교육이라는 공동의 목적지를 향해 경쟁이 아닌 협력의 리더십을 공유(共有)하며 함께 공존(共存)하는 방법을 찾게 되었다.

예전에는 내가 엄청 열심히 해서 애들 잘 이끌어야겠다 하는 이런 느낌이 강박적으로 저를 지배했죠. 그런데 지금은 좀 더 편해졌어요. 내가 잘 이끌지 않아도 아이들이 하면 되고 또 옆에 있는 선생님들하고 같이 하면 된다 하는 이런 생각으로 바뀌었어요. 실은 이전에는 다른 반하고 교류가 없었잖아요. 특히 수업에 있어서는 거의 교류가 없었으니까 당연히 믿음도 없었죠. 그래서 내가 혼자 열심히 잘 가르치면 되었잖아요. 그런데 지금은 같이 가르치는 거죠. 함께하는 수업이죠. 믿음이 생겼나봐요. 아이들에게 그리고 옆 반 선생님들에게 그래서 편해진 것 같아요. G-47

5. 교사공동체 참여 통한 동료 교사와의 연결 그리고 자신의 변화

본 연구의 자료를 분석하여 범주를 기반으로 하위범주 간의 인과관계를 연결하고 축코딩을 실시하여 이의 논리적 관계를 정리한 결과는 다음과 같다.

연구주제인 교육과정재구성 교사공동체에서 교사들의 경험과 상호작용을 통해 교사리더십이 어떻게 개발되는가의 중심현상은 협력적 활동을 통한 집단지성 체험과 배움 중심 자율적 수업디자인의 경험이었다.

교사들이 학교현장에서 공동체를 이루어 협력적인 교육과정재구성을 실시하며 새로운 수업을 구성하게 된 중심현상의 원인은 과중한 업무로 인해 교사들이 지쳐가고 있었으며 교육정책이나 가중되는 업무를 수용하고 수행해야하는 현실에

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

무기력해져가는 교사의 모습과 교과서 중심으로 강의하는 수업에 대해 학생이나 교사 모두 힘들어하는 한계를 인식했다는 데에 있다. 하지만 학교현장의 비협력적인 교사문화는 그들이 공동체를 조직하고 참여하기 쉬운 분위기가 아니었지만 교사들 나름대로 이를 해결하기 위해 학교현장에서 고군분투하는 교사들의 모습과 달리 국가교육정책은 교육과정을 자율화하고 혁신학교 등의 학교자율화 정책으로 교사들의 협력을 자극하고 조장하고 있다는 데에 상황 맥락적인 조건이 있었다.

이러한 원인과 맥락적 조건하에서 교육과정재구성 교사공동체에 모인 교사들은 협력적 활동과 배움 중심 자율적 수업디자인의 경험을 통해 자신의 의견을 드러내고 서로의 의견과 교육관련 정보교류를 하며 다양한 갈등상황과 자극을 경험하게 되었는지 또는 도전과 도움을 통한 해결책모색의 기회가 있었는지, 교사공동체에서의 자율적 수업디자인을 통한 실질적인 수업의 개선과 학생반응의 변화를 체감했는지 그리고 마지막으로 학교 내에 교사들의 협력을 뒷받침해주고 그들의 행정업무를 지원해주는 구조가 정착되었는지의 여부가 교사의 리더십의 개발을 촉진하는 중재조건으로 확인되었다.

교사들은 이러한 원인, 맥락, 중재적 조건 속에서 중심현상에 대한 반응적 행동전략으로서 관계 맺기, 반성과 성찰, 일상적 배움, 마음의 변화와 교사정체성 인식을 하였고 이를 통해 고립되어 있던 무기력한 교사에서 전문성과 정체성을 지닌 협력과 소통에 기반한 교사리더로 거듭나게 되는 결과로 이어지게 되었다.

1) 이야기 전개와 핵심 범주

본 연구에서는 원자료, 개방코딩, 축코딩의 지속적이며 반복적인 분석과정을 바탕으로 중심현상과 범주간의 관계를 개념화하고 핵심범주를 도출하기 위해 이야기를 아래와 같이 전개하였다.

이야기의 전개는 선택코딩 과정을 통해 도출되는 결과로서 연구의 중심현상과 각 범주간의 관계를 서술적으로 기술하고 이러한 기술을 분석적으로 표현하기 위해 개념화하여 제시하는 것을 말한다. 이 이야기가 다시 분석되었을 때 핵심범주가 된다(Strauss & Cobin, 1990).

연구참여자들은 학교현장에서 날로 까다로워지고 늘어만 가는 업무처리와 행

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

사진행으로 인해 일에 대한 보람도 없이 지쳐가고 있었다. 과중한 업무로 인해 수업을 연구할 충분한 여유와 시간이 부족함에도 불구하고 최선을 다해 교과서의 내용을 학생들에게 전달하고자 애를 쓰지만 학생들은 수업에 흥미가 없으며 집중하지 않는다. 학생들이 수업에 참여할 수 있도록 변화를 주고도 싶지만 교과서 강의식 중심에 익숙했던 참여자들은 어떻게 수업구조를 바꾸어내야 할지를 몰라 혼자서 고민하며 한계를 인식하게 된다. 또한 정권교체 때마다 바뀌어지는 일관성 없는 국가의 교육정책과 교육과정에 대해 교육당국은 군말 없이 수행해 줄 것을 교사들에게 강요하여 왔다. 이러한 상황에서 연구참여자인 교사들은 국가교육과정의 전달자 및 교육정책의 충실한 수행자로서 역할을 하며 점차 무기력해지게 되었다.

연구참여자들은 학교현장에서 이미 너무 지쳐있었고 가끔씩 형식적으로 모이는 동학년 협의회나 교과협의회에서 자신들의 불만을 무기력하게 겨우 푸념이나 하소연으로 해소하였다. 연구참여자들을 비롯한 대부분의 교사들은 학교에서 형식적 공동체를 통해 의무적으로 겨우 모임을 갖게 되더라도 전달사항이 끝나면 각자의 교실 문을 닫고 들어가 버리고 개인적인 승진준비나 업무처리를 위해 사라져 버리는 것이 당연하고 자연스러운 학교현장의 문화라고 느끼고 있었다. 학교에서 교사들끼리는 되도록 자신의 수업에 대한 이야기는 하지 않는 것이 서로에 대한 예의라고 생각되고 있었으며 딱히 공유할 것이 없는 그들은 승진점수나 집값이야기 정도의 대화를 이어가며 형식적인 관계를 유지했다. 그러나 일부의 교사들은 학교현장의 어려운 문제들을 함께 해결해보고자 공동체의 조직과 참여를 시도하기도 하였다.

그러나 급격한 사회의 변화에 대응하고 미래사회를 이끌어갈 인재양성에 국가교육과정과 교육정책의 초점이 맞추어지며 학교현장에 다양한 변화가 시작되었다. 학교자율화 조치를 통해 혁신학교가 지정되고 2009와 2015 개정교육과정은 교육과정을 자율화하였다. 교육과정과 수업의 혁신을 기치로 내건 개정교육과정과 혁신학교는 수업의 변화를 위해 교사들에게 적극적인 교육과정재구성을 권유하였으며 이를 위해 교사들의 협력을 조장하였다.

이러한 교육정책과 교육과정의 변화로 인해 연구참여자들은 개인적 필요에 의해 자발적이든 불가피하게든 교육과정재구성에 나서지 않을 수 없게 되었으며

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이를 위해 교사공동체에 참여하게 되었다. 교육과정재구성을 위해 모인 교사공동체에서 그들은 집단지성 및 협력활동에 몰입하게 되었다. 같은 학교에서 같은 학생들을 지도하며 공유하게 된 그들의 고민 해결을 위해 교육이나 생활지도 관련 정보를 주고받으며 협력적으로 문제를 해결하게 되었으며 일상적으로 수업에 대한 이야기를 빈번하게 나누게 되었다. 또한 처음으로 교과서를 벗어나 학생들과 교사들의 삶과 관련된 주제를 중심으로 교육과정을 재구성하고 창의적이며 자율적인 수업디자인을 경험하게 되었다.

같은 학교의 동료교사들과 함께 교육과정재구성을 연구하고 실행하는 과정에서 연구참여자들은 수업에 대한 자신의 의견과 생각을 표현하기 시작했으며 이를 주고받으며 서로 다른 각자의 생각과 철학을 통해 자극 받게 되었다. 가끔은 너무 다른 서로의 가치관과 생각을 담은 표현으로 인해 상처를 받게도 되고 자신의 것을 놓치기 싫어 고집을 부리다 다투게 되기도 하였다. 공유할 것이 없어 적당한 거리를 유지했던 이전과는 달리 수업이라는 공통분모를 통해 연결되기 시작한 그들의 관계는 더 이상 적당히 유지되기 어려웠다. 수업에 대한 이야기는 교사로서 최소한 그들의 자존심이기에 본능적으로 자신을 드러내게 되고 서로가 부대끼게 되었으며 그렇게 연결되기 시작하였다. 교육과정재구성을 통해 이전의 40분 단위 차시수업 진행과는 다른 장기간의 복잡하고 커다란 단위의 프로젝트에 도전하고 이를 실행하게 되었으며 공동체 동료들과의 대화와 도움을 통해 해결책을 모색해가며 배우게 되었다. 그들은 교육과정과 수업의 재구성을 통해 기존의 교과서 강의식 수업을 벗어나게 되었고 학생들이 직접 체험하며 스스로 계획하고 조사하여 발표하는 형식으로 수업이 변화되면서 높아지는 학생들의 수업 만족도를 체감하게 되었다. 이러한 변화를 통해 그들은 교육과정재구성 교사공동체 활동에 더 깊이 몰입하기를 원하지만 혁신학교를 제외한 일반 학교현장의 업무 및 행사중심 구조는 참여자들로 하여금 연구 및 회의할 시간이나 배움의 기회를 충분히 제공해주지 않고 오히려 그들의 협력활동을 방해하고 있었다.

교육과정재구성 교사공동체에 참여하여 다양한 경험과 상호작용을 통해 연구참여자들은 동료들과 더 이상 형식적인 관계를 유지할 수 없게 되었다. 재구성을 위한 대화와 협력활동 가운데에서 자신의 속사정과 성향을 드러내게 되고 이를 통해 인간적인 친분을 맺게 되기도 하였다. 하지만 개인적 성향이 강한 연구참여

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

자는 이러한 인간관계나 수업구조의 갑작스런 변화를 낯설어하며 부담스러워하고 동료들과 깊이 있는 관계 맺기를 회피하기도 하였다. 그러나 이러한 개인적 성향의 차이에도 불구하고 연구참여자들은 공동체의 지속을 원했기에 서로의 다름을 존중하고 한발씩 양보하며 함께 길을 나아가기로 하였다. 그들은 교육과정 재구성 경험과 동료들과의 상호작용을 통해 인식과 사고의 변화를 겪게 되며 이를 통해 반성적 사고와 자신으로부터의 성찰을 시작하게 되었다.

그들은 일상에서 문제 상황을 공유하는 동료들의 판단력과 문제해결력을 직접 보고 겪으며 이를 자연스럽게 배우게 되었다. 또한 교육과정재구성을 위해 삶에서 배움의 재료를 가져오고 연결하는 과정을 통해 그들의 삶에서 배움이 일상화되었다. 이렇게 동료들과의 소통과 협력을 통해 서로 신뢰를 형성한 가운데 참여자들의 정서에도 긍정적인 변화가 일어났다. 혼자라는 고립을 탈피할 수 있게 되어 여유가 생기고 의미 있는 교육활동을 하고 있다는 생각에 자존감이 향상되었으며 공동체 활동을 열심히 해보고 싶다는 자발성이 생겼다. 그러나 일부 참여자는 창의성과 책임감을 지속적으로 요구하는 교육과정재구성 활동에 심적 부담감과 자괴감을 느끼기도 하여 공동체활동에 점차 회피적인 모습을 보이게 되기도 하였다. 그럼에도 불구하고 다수의 연구참여자들은 모두 혼자서라면 쉽지 않았을 교육과정재구성 활동을 통해 수업을 변화시켜가면서 수업하는 교사로서 정체성을 인식하게 되었다. 그리고 가르치는 교사로서 더 나은 발전을 이루고자 하는 욕구가 상승하게 되었다.

학교현장에서 각자 고립되어 무기력했던 연구참여자들이 교육과정재구성 교사공동체에 참여하여 동료들과 상호작용하고 재구성을 실행했던 경험을 통해 교육현장 어려운 문제의 해결력과 수업에서의 융합구성 역량이 신장되었다. 그들은 교육과정을 재구성하기 위해 성취기준을 지속적으로 분석하고 연구하여 교육과정 문해력을 갖춘 전문가가 되어갔으며 창의적 수업을 구성하기 위한 실천적 연구자세가 정착되어 교사전문성이 향상되었다. 이러한 과정을 통해 공동체에 참여하기 이전에는 미처 깨닫지 못했던 교사의 진짜 역할과 책무성을 인식하게 되고 교육자로서 열정과 바람직한 교육활동에 대한 헌신에 대한 의지와 함께 교사정체성을 확립하게 되었다. 교육과정재구성 교사공동체에서의 소통과 토론의 경험은 동료교사뿐만이 아니라 학생들과의 소통능력 향상에도 도움을 주었다. 이렇게

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교사들은 소통과 협력에 기반하여 리더십을 공유하는 교사리더십 즉 공유(共有) 리더십을 개발하게 되었다.

이렇게 전개된 이야기윤곽을 분석하여 핵심범주를 도출하게 되었다. 핵심범주는 개방코딩과 축코딩을 통해 이끌어진 모든 개념과 범주를 대변하고 연구의 중심이 되는 하나의 통합적인 개념으로서 이의 준거는 자료에의 빈번한 출현, 자료의 변화 설명, 다른 범주와 연결 용이, 이론 함축, 이론의 단계적 진척, 최대한 변동 가능한 분석 허용의 6가지이다(Strauss & Cobin, 1998).

이러한 핵심범주의 준거와 이야기윤곽을 기반으로 본 연구에서는 핵심범주를 '교육과정재구성 교사공동체 참여를 통해 동료교사와 연결되고 스스로 변화하여 협력과 소통에 기반한 교사리더가 되어감'으로 정리하였다. 이러한 핵심 범주의 속성과 차원은 다음과 같다.

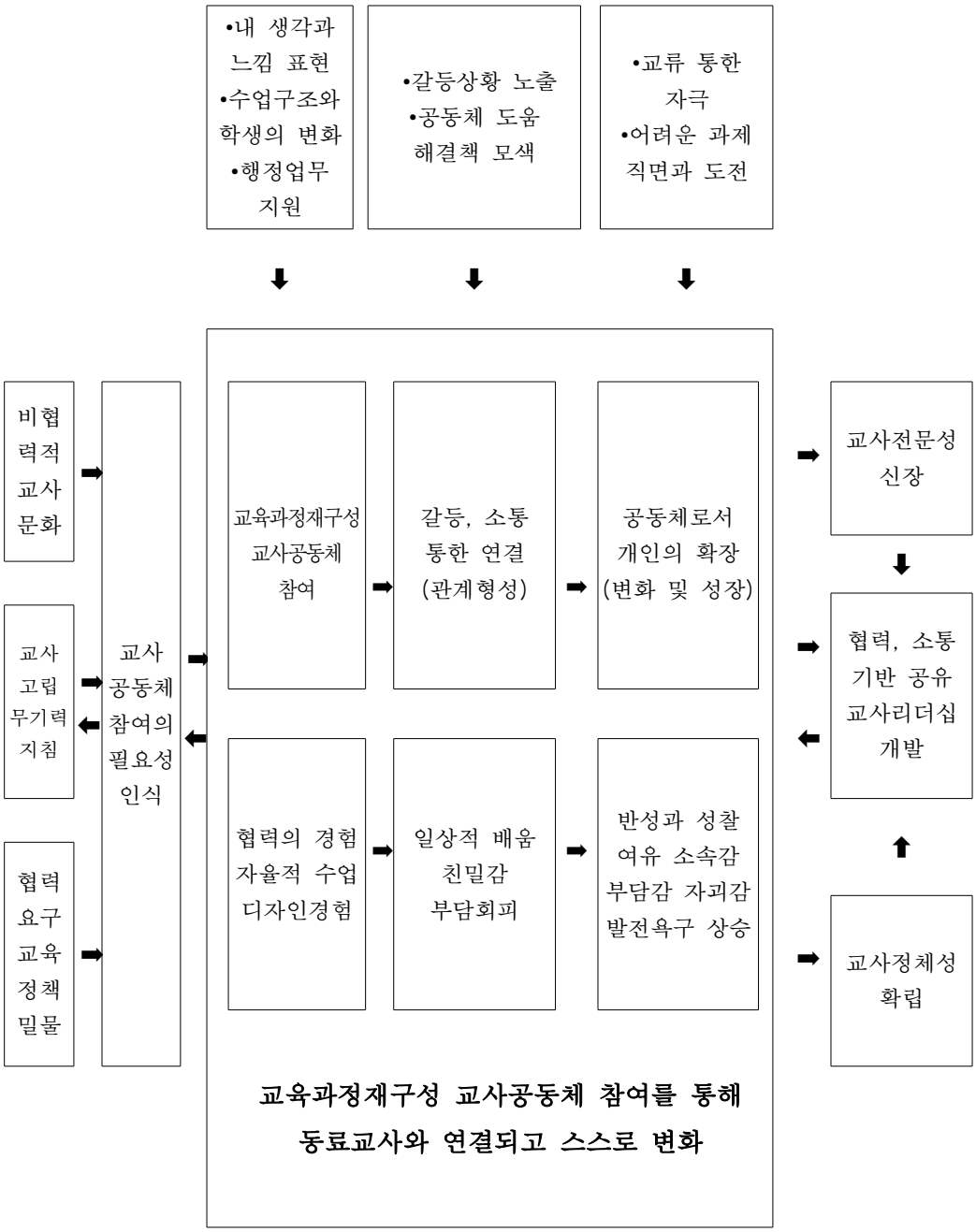
<표 Ⅳ-3> 핵심 범주의 속성과 차원

핵심 범주	속성	차원
교육과정재구성 **교사공동체 참여를 통해 동료교사와 연결되고 스스로 변화**하여 협력과 소통에 기반한 교사리더가 되어감	공동체참여	능동적-수동적
	관계형성	깊이있는-얕은
	변화	적극적-소극적

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<그림 Ⅳ-3> 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험을 통한 교사리더십 개발의 과정



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 교육과정재구성 교사공동체에서의 교사리더십 개발 유형

유형 분석은 자료의 가설적 정형화 및 관계 진술의 결과와 그 근거가 되는 자료를 지속적으로 비교해 각 범주 간에 반복적으로 나타나는 관계를 유형별로 정리하는 과정이다(Strauss & Cobin, 1998). 본 연구에서는 자료를 기반으로 가설적으로 정형화하고 진술문의 범주에서 반복적으로 나타나는 관계를 분석하여 교사리더십이 개발되는 과정에서 나타나는 유형을 거부형, 형식형, 전환형, 개척형, 조력형, 리더형의 여섯 가지로 정리하였다.

(1) 거부형

거부형은 학교현장의 과중한 업무와 수직적 위계구조로 인해 많이 지쳐있고 무기력함의 정도도 심하지만 교과서로 진행하는 강의식 수업의 문제점을 크게 인식하지 못하는 유형으로서 참여자 중 K와 Q가 이에 해당한다. 따라서 그들은 교육과정재구성의 필요성을 강하게 느끼지 못하지만 교육과정의 변화와 교육정책이 요구하는 대로 협력적인 교육과정재구성 교사공동체 활동에 수동적으로 참여하게 된 참여자들을 의미한다. 그들이 원해서 참여한 모임이 아니었기 때문에 교육과정재구성을 위한 창조적 활동에 부담감을 느끼고 동료들과의 협력활동이나 상호작용에도 적극적으로 나서기를 주저하며 개인적인 활동을 선호한다.

더군다나 이 유형의 참여자들이 재직 중인 학교는 행정업무를 지원해주는 시스템을 갖추고 있지 못하기에 이 유형의 교사들은 자신의 행정업무 처리에 부담을 느끼고 수업연구에 집중하기 어려워한다. 이러한 분위기에서 교사들의 협력문화도 부족하여 구성원들 간의 교류나 상호작용이 활발히 이루어지지 못하고 있는 상태이다. 공동체로부터 도움을 받아 과제를 해결하거나 교육과정재구성을 체계적으로 이끌어주는 리더가 없어 교육과정재구성 교사공동체를 통해 수업과 학생 반응이 개선된 경험을 하지 못하였다. 이러한 학교와 공동체의 상황으로 인해 공동체에서의 충분한 자극과 배움의 기회를 제공받지 못하였으며 그들 자신의 틀을 깨고 스스로 변화할 수 있는 충분한 동기부여와 교사로서의 정체성에 자극의 기회를 갖지 못하였다. 타고난 성향 자체도 내성적이고 개인적인데다 공동체 동료들 간의 상호작용 역시 부족하며 동료들과 지속적이며 깊은 관계를 맺지 못한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

그들은 비협력적인 학교의 문화와 구조로 인해 교육과정재구성 교사공동체에서 충분한 협력과 상호작용의 경험을 갖지 못하였으며 이로 인한 자극과 교류의 부족으로 인해 배움과 성찰의 기회도 부족하여 그들의 타고난 소극적인 성향을 극복해 볼 수 있는 어떠한 계기도 만들지 못하게 되었다. 그들은 교육과정재구성 교사공동체를 통해 학교현장에서의 실행역량과 교사전문성은 신장되거나 교사로서의 정체성에도 자극을 받을 수 없어 교사리더십이 충분히 개발되었다고 보기 어려운 상태였다.

그들은 교사공동체를 통해 교육현장의 문제를 해결할 수 있다는 확신을 갖지 못하며 교육과정교사공동체 활동에 거부감을 표현하고 회피적으로 지내게 되며 혼란스런 학교현장의 무기력한 교육정책의 수행자로서 리더가 아닌 팔로워로서 수동적인 삶을 살게 된다.

> 일단 좀 많이 낯설고 어색하다고 해야 할까요? 그 전에 이렇게 본격적으로, 머리를 싸매고 막 절실하게 연구를 해 본적이 없는데, 막상 해야 된다고 생각하니까 부담도 되고, 결과물을 꺼내서 이제 모이기로 하는 날이면 무엇인가는 가져가야 되고 내가 맡은 부분도 있고 하는데, 좀 많이 부담이 되요. 막상 모여도 특별하게 좋아진다는 것도 모르겠고... 저는 혼자서 깊이 생각하고 시간이 걸려서 해야 하는데 함께 무엇인가가 진행이 되면 어찌됐든 해가야 하니까요. 저하고는 좀 잘 맞지 않는다는 생각이 항상 들어요. K

(2) 형식형

형식형은 교육정책의 충실한 수행자로서 무기력함의 정도도 심하지만 교과서로 진행하는 강의식 수업의 문제점을 크게 인식하지 못하는 점에서 거부형과 비슷한 면을 보인다. 그러나 그들이 재직하는 학교는 거부형의 학교와는 다르게 적극적으로 교사협력활동을 지원하고 교사들이 수업과 생활지도에만 집중할 수 있도록 행정업무를 지원해주고 있다. 학교내 교사들의 협력을 지향하는 문화는 그들로 하여금 협력적인 교육과정재구성 교사공동체 활동에 수동적으로라도 참여하게 만들었다. 그러나 그들은 자발적으로 공동체에 참여한 것도 아니고 타고난 그들의 소극적인 성향 때문에 교육과정재구성을 위한 창조적 활동이나 동료들과의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

상호작용에 부담감을 느끼며 적극적으로 나서길 꺼려한다. 이러한 유형은 참여자 중 E 와 L 유형에게 나타났다.

이 유형의 참여자들이 재직 중인 학교는 교사들의 협력활동을 지원하고 교사들의 협력문화가 형성되어 구성원들 간의 교류나 상호작용이 활발히 이루어진다. 그들은 업무나 수업과 관련하여 공동체로부터 도움을 받고 함께 어려운 과제를 해결해 본 경험을 통해 많은 자극을 받게 된다. 교육과정재구성을 체계적으로 이끌어주는 리더와 함께 수업이 나아지는 것을 경험하기도 한다. 이러한 긍정적 변화를 직접 보며 적어도 주어진 책임 분량은 수행하며 형식적으로라도 교사공동체에는 참여하는 모습을 보인다. 이 유형의 참여자들은 공동체에서의 충분한 상호작용을 통해 많은 자극과 배움의 기회를 갖게 되지만 타고난 소극적인 성향과 수동성 때문에 자신을 변화시키고 동료들과 깊이 있는 관계 맺기를 어려워한다.

그러나 그들은 협력적인 학교의 문화와 지원구조 덕분에 교육과정재구성 교사공동체에서 충분한 협력과 상호작용을 경험하였으며 이로 인한 교류와 자극을 통해 배움과 성찰의 기회를 갖게 되었다. 이를 통해 그들의 소극적인 성향을 극복해 볼 수 있는 계기를 접하게 되고 교육과정재구성 교사공동체 동료들과 함께하는 활동에는 참여하려고 노력하며 협력하여 리더십을 발휘하기도 하였다.

> 개인적으로 교과서 중심 수업을 하게 되면 제가 하기 나름이라 오후 시간을 융통성 있게 조절할 수 있었는데 교육과정재구성을 함께 하다보면 동학년 협의하는데 시간을 많이 사용하다보니 개인적인 시간과 동학년 협의시간을 적절히 배분하기 어려워요. 개인적인 시간이 좀 줄어들죠. 상담이나 이런 것들을 조절하기 어려운 때가 있었던 것 같아요. 그래도 학교에서 하라고 하니... 동료교사들도 좋고... 하지만 교육과정 논의 하는 시간이 너무 길고 재구성을 하면 할 내용의 양이 너무 많아서 이것들을 다 할 수 있을까하는 의문점도 들어요. 그리고 반마다 성향이 달라서 특히 우리 반은 내성적인 아이들이 많은데 약간 활동 자체가 적극적 표현활동이 많게 되면 우리 반 아이들은 그런 수업을 할 때 조금 어려움을 느끼기도 하죠. 함께 논의해서 재구성한 활동들이 우리 반 아이들이나 저의성향과 맞지 않는다고 해서 하지 않을 수는 없어요. 그래도 처음엔 조금 어색하기도 하지만 하다보면 많이 배우게 되요. 표현

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

활동은 애들에게 꼭 필요한 활동이고 제가 싫다고 안 할 수는 없잖아요. L

(3) 전환형

전환형 참여자들은 교육과정재구성 교사공동체에 참여하기 이전에는 수동적이고 무기력함도 어느 정도 지니고 있었으며 교사공동체 참여의 계기도 자발적이지 않은 교사들이었다. 하지만 그들은 교육과정재구성 교사공동체에 참여한 이후 내적인 면이나 태도에서 변화되어가는 특성을 보인다. 초기의 그들은 교육과정재구성 교사공동체에서의 협력활동이나 상호작용에 적극적이지 않았지만 점차 협력활동에 몰입하고 자율적 수업디자인에도 적극적으로 나서게 된다. 이러한 유형은 참여자 중 A, D, F, G, J, T에게 나타났다. 모든 참여자 내에서 이 유형이 6명으로 가장 많이 나타났다.

이 유형의 참여자들은 교사들의 협력활동을 지원하고 행정업무를 지원해주는 시스템을 갖춘 학교에서 근무하고 있으며 학교 내에는 동료교사들 간의 협력문화도 잘 형성되어 있다. 그들은 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 집단지성과 협력활동에 기반하여 어려운 문제를 해결하게 되었고 혼자였다면 결코 시도해보지도 않았을 어려운 과제에도 도전해볼 생각을 하게 되었으며 이를 통해 성공과 실패의 경험을 쌓아가게 된다. 동료들과의 협력적인 교육과정재구성을 통해 수업이 창의적으로 전환되고 학생들의 반응과 수업참여태도가 확실히 개선되는 것을 직접 경험하며 교육과정재구성의 필요성을 절감하게 된다. 교사공동체에서 동료들과 함께 교육과정재구성을 하는 과정에서 동료들로부터 충분한 자극과 배움의 기회를 제공받게 되어 자신의 틀을 깨고 스스로 변화할 수 있는 동기를 부여받게 되며 교사로서의 정체성에 자극을 받게 된다. 또한 공동체 동료들 간의 활발한 상호작용을 통해 지속적이며 깊이 있는 관계를 맺게 되길 원했다.

이러한 과정을 통해 그들은 무기력하며 수동적이었던 태도를 극복하려 노력하게 되었으며 자발적으로 활동에 참여하게 되었다. 또한 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 학교현장에서의 실행역량과 교사전문성이 많이 신장되게 되었다. 이러한 과정에서 교사로서의 정체성을 확립하게 되었으며 동료교사들과의 소통과 협력에 기반하여 교육현장의 어려운 일들에 도전하고 해결하려는 리더십을 개발하게 되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

나 혼자 두려워서 할 수 없는 활동들을 함께 하니까 도움을 받으면서 할 수 있게 되었지. 혼자서 수업을 준비하게 되면 애들에게 좋은 경험을 주기 위한 자료를 찾거나 준비를 하거나 하는 것이 힘들고 의욕도 없고 시간도 부족하니까 대충 하게 돼잖아. 그런데 같이 하니까 함께 얼싸절싸 간다는 의미처럼 시작을 하니까 되더라구. 처음에는 그냥 참여만하자라는 생각이었다가 교육과정재구성활동을 통해 다양한 활동들로 수업이 채워지고 그 활동들 속에서 아이들이 정말 즐거워하고 그 시간만큼은 몰입을 하고 변해가는 모습을 보니까 이제 내가 의무감으로 하는 재구성활동이 아니라 내가 찾아서 같이 뛰어야겠다라는 생각으로 좀 바꾸어지더라구. 스스로 내가 변해가는 계기가 되었고, 학교를 출근하는 의미가 새로운 활동을 통해 초롱초롱해지는 아이들의 눈동자와 즐거워하는 모습을 보며 하나라도 더 아이들에게 주어야겠다. 그러면서 출근하는 마음가짐도 일단 달라지고...그전에는 못느꼈던 것들을 교사들과 함께 찾아가고 만들어가고 발로 뛰면서 하나씩 경험하니 학교가는 발걸음도 가벼워지고 먼가 준비된 수업을 하니 좀더 자신있게 아이들 앞에 설 수 있고, 눈에는 보이지 않지만 내가 스스로 느낄 수 있는 마음가짐의 변화들이 나에게는 컸던 것 같아. A

(4) 개척형

개척형은 타고난 적극성과 도전정신으로 학교현장의 불합리한 업무관행을 개선하고 바람직한 교육정책에 대해서는 적극적으로 수용하여 실행하려는 태도를 지니고 있다. 그들은 교과서로 진행하는 강의식 수업의 문제점을 인식하고 수업을 개선하기 위해 교육과정재구성 교사공동체의 필요성을 느끼고 이를 자발적으로 조직하고 운영하고자 한다. 그러나 그들이 재직하는 학교는 교사들의 협력활동을 지원하는 구조가 활성화 되어 있지 않으며 교사들의 행정업무를 지원해주지 않는다. 이러한 열악한 구조의 학교현장에서 그들은 좌절하기보다 이를 개선하기 위해 노력하지만 동료교사들의 협력문화는 긍정적으로 조성되어 있지 못한 편이다. 이들 유형이 근무하는 학교의 동료 교사들은 공동체 활동에 적극성을 보이지 않으며 교육과정재구성을 위한 창의적인 수업에의 도전을 부담스러워한다. 이러한 유형은 참여자 중 I 와 O 에게 나타났다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이런 어려운 분위기에서 개척형 참여자들은 교육과정재구성 교사공동체를 통해 수업과 공동체문화를 개선하고자 자발적으로 어려운 과제를 해결하고 창의적이며 모험적인 수업을 제안하여 동료교사들을 이끌어 보려 하지만 이에 거부감을 지니는 동료 교사들과 갈등을 겪기도 한다. 이러한 과정에서 자발적이고 순수한 의도로 교사공동체를 시작하고 참여했던 개척형 참여자들은 동료들로부터 상처를 받고 좌절을 겪기도 하였다. 그들이 근무하는 학교에서 교사들은 행정업무처리나 행사진행 등의 많은 업무에 허덕이며 여유를 갖지 못하여 수업에 대하여 한가롭게 이야기 나눌 시간이 절대적으로 부족하며 이러한 이유로 교사공동체 내에서 교류나 상호작용은 거의 이루어지지 못한다. 하지만 이렇게 어려운 상황에서도 개척형 참여자들은 실망하지 않고 교사공동체 활동을 지속해가려 노력하며 공동체 자체를 중요하게 생각하여 자신들과는 다른 이들을 있는 그대로 이해하고 받아들이려는 노력을 계속하게 된다.

자발적이고 의욕이 충만했던 개척형 참여자들은 원활하지 못했던 재구성과정과 부족한 상호작용으로 인해 공동체에서의 성찰과 배움의 기회를 충분히 제공받지 못해 문제해결 실행역량이나 교사전문성 신장에 많은 도움을 받지 못하였다. 그러나 그들의 적극적인 도전의 자세는 동료교사들에게 긍정적인 영향을 주게 되었다.

재구성을 함께 하기는 하지만 실제로는 자기 학급 운영 방식이나 교과지도 방식으로 하시는 거죠. 자기는 하고 있지 않으니까, 이게 굉장히 큰 부담이 되는 거예요. 협력하지 않는 것처럼 보이면서 부담이 커서 어떻게 해야 될지 모르겠다고 하면서 힘들어하는 선생님도 있었어요. 그러면 저도 어떻게 해야 할지 난감한거죠. 교사들이 자율적으로 연구하고, 이야기하고, 또 자료도 찾고 그러려면, 시간이 많아야 되잖아요. 그런데 학교가 불필요한 업무가 너무 많잖아요. 행사도 많고...O

(5) 조력형

조력형은 공동체에서의 활동을 앞서서 이끌지는 않지만 교육과정재구성 교사공동체에 자발적으로 참여하여 성실하게 활동에 임하는 참여자를 의미한다. 그들은

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교육정책에 대해서 수용적인 태도를 지니고 있고 창의적인 학생 배움 중심 수업에 관심이 많으며 교육과정재구성의 필요성을 강하게 인식하여 교육과정재구성 교사공동체에 자발적으로 참여하게 되었다. 이 유형의 참여자들은 교육과정재구성 교사공동체에서 동료들과의 협력활동에 깊이 몰두하며 창의적인 수업재구성 연구와 동료교사들과의 상호작용에 적극적으로 임하지만 자신의 의견을 강하게 드러내거나 활동을 주도하는 모습을 보이지는 않는다. 이러한 유형은 참여자 중 B, C, H, P에게 나타났다.

그들은 교사들의 협력활동을 적극적으로 지원해주는 학교의 분위기에서 동료들과 협력활동이나 상호작용할 수 있는 충분한 기회와 여건을 제공받으며 이를 통해 공동체의 동료들과도 깊이 있는 인간관계를 맺게 된다. 그들은 공동체내에서 소극적인 동료들을 챙기고 앞서는 리더를 보좌하고 강하게 충돌하는 구성원들 간의 관계를 조율하려 노력하며 공동체를 연결하는 끈 역할을 하기도 한다. 이러한 공동체에서의 성실한 활동과 인간관계를 바탕으로 자신의 의견을 표현하거나 도전하는 것을 두려워하지만은 않게 되었으며 자신의 틀을 깨고 스스로 변화하겠다는 의지를 갖게 된다. 조력형의 교사들은 교사공동체에서 집단지성을 통해 협력적으로 문제를 해결해왔던 경험을 바탕으로 동료들과의 협력적 교사리더십을 적극 활용한다.

수용적이며 능동적인 태도를 바탕으로 교사공동체를 실질적으로 운영하고 뒷받침하는 핵심 구성원으로서 이 유형의 참여자들은 교육과정재구성의 경험과 동료들과의 상호작용을 통해 성찰과 배움의 기회를 충분히 활용하여 성장하고 자신감 있게 문제를 해결하고 교사전문성을 갖추게 되었다. 그들은 교사공동체에서의 활동을 통해 이전 보다 적극적으로 자신을 표현하고 공동체를 이끌어가려는 모습을 보이게 되었고 교육현장의 문제에 적극적으로 도전하고 해결하려는 리더십을 지니게 되었다.

> 여러 사람이 함께 하는 거라 처음부터 잘 맞거나 그러진 않죠. 그러니까 제가 맞추려고 노력하죠. 어쨌거나 우리가 하나의 주제로, 하나의 과정을 이끌어 가기로 약속을 한 거니까, 서로 약간 배려하면서 가야죠, 그러니까 어떤 주제로 우리가 어떤 걸 이루고자 했을 때는, 약간 내가 손해 보거나 아니면 내가

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

조금 불편해도 좀 감수하고 조금 조정을 해가면서 한다면 함께 잘 할 수 있잖아요. 우리 서로 이 공동체에서 얻어가는 것이 많으니까요. 수업은 나눌수록 성장이 되는 거 같아요. 내 수업에 대해서 얘기하고, 저 사람 수업을 얘기를 들으면서 아~ 이렇게 약간 아이디어를 얻는 거잖아요. 그리고 나도 이렇게 해야 되겠구나 하고 알게 되는 거잖아요. 다른 교과 선생님들과 나는 이렇게 수업할 거야 라는 얘기를 하면서 어떤 아이디어를 얻어가는 그런 좋은 과정 같아요. 수업을 공유한다는 것 자체는 어쨌거나 나에게 플러스가 되는 거 같아요. 수업에 대한 얘기를 나눈 거 자체가 좋아요. P

(6) 리더형

리더형은 교육과정재구성 교사공동체를 자발적으로 주도하여 조직하고 공동체 활동에 적극적이고 진취적으로 임하는 능동적인 참여자를 의미한다. 그들은 학교현장의 많은 문제점들을 교사들의 집단지성과 적극적인 태도로 해결할 수 있다는 낙관적인 자세를 지니고 있으며 학교현장의 수직적 위계구조를 해소하고 토론과 협의를 통한 평등한 구조로 만들기 위해 노력한다. 교육과정에 대한 교사들의 전문성과 주도권을 회복해야한다고 생각하고 있으며 또한 교사공동체를 통해 교육현장의 수업이나 생활지도에서의 문제점을 개선할 수 있다는 신념을 지니고 있다. 따라서 그들은 교육과정재구성의 필요성을 강하게 인식하며 교육과정과 수업의 혁신을 추구한다. 이를 위해 교사공동체 활동을 적극적으로 리드하여 교육과정재구성을 위한 협력활동에 몰입하며 창조적인 학생 배움 중심 수업구성에 적극적으로 도전한다. 이러한 유형은 참여자 중 M, N, R, S에게 나타났다.

이 유형의 참여자들은 재구성을 위한 동료들과의 협력활동이나 상호작용에 적극적이며 자신의 의견을 적극적으로 피력한다. 또한 어려운 과제에 직면해도 도전을 두려워하지 않고 주위 사람들을 독려하여 함께 해결책을 모색한다. 또한 그들은 교사들의 협력활동과 행정업무를 적극 지원하는 학교의 구조를 충분히 활용하고 동료들과의 협력활동이나 상호작용을 통해 창의적인 교육과정재구성이나 다양한 프로젝트를 시도한다. 이러한 기회와 여건을 바탕으로 공동체 동료들과 인간적인 친밀한 관계를 맺으며 특히 조력형과 전환형 참여자들을 보다 적극적인 리더로 변화시키는데 영향을 준다. 변화와 도전에 부담감을 가지는 참여자들

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

과 갈등을 겪기도 하지만 그들은 그러한 과정을 통해 반성적 사고와 성찰을 하게 되며 스스로의 틀을 깨고 자신과는 다른 이들을 이해하고 수용하려는 태도를 지니게 된다.

그들은 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 진정한 리더십은 혼자서 끌고 가는 것이 아니라 공동체 구성원들과의 소통과 협력을 바탕으로 모두 함께 리더십을 발휘하게 되는 것이라는 것을 깨닫게 되었다. 그들은 공동체의 동료들과 리더십을 공유하여 문제를 해결하고 동료들에게 리더십의 모범을 보이기도 하며 동료들에게 그들의 열정을 전염시킨다.

같이 잘하고 싶어요. 예전에는 제가 제일 잘 났다고 생각했죠. 솔직히 제가 돋보이기를 바랬고요. 그런데 지금은 우리 학교 선생님들이 다 잘 됐으면 좋겠어요. 그래서 우리 학교 아이들이 건강하고 행복하게 살았으면 좋겠다는 거죠. 그렇게 될 수 있도록 제가 일조하고 싶다는 생각이 들어요. 그래서 수업에서 전문가가 되려고 노력할 것이고 그 다음에 동료교사들을 같이 끌어들여 같이 이 길을 함께 가려는 생각을 하는거죠. N

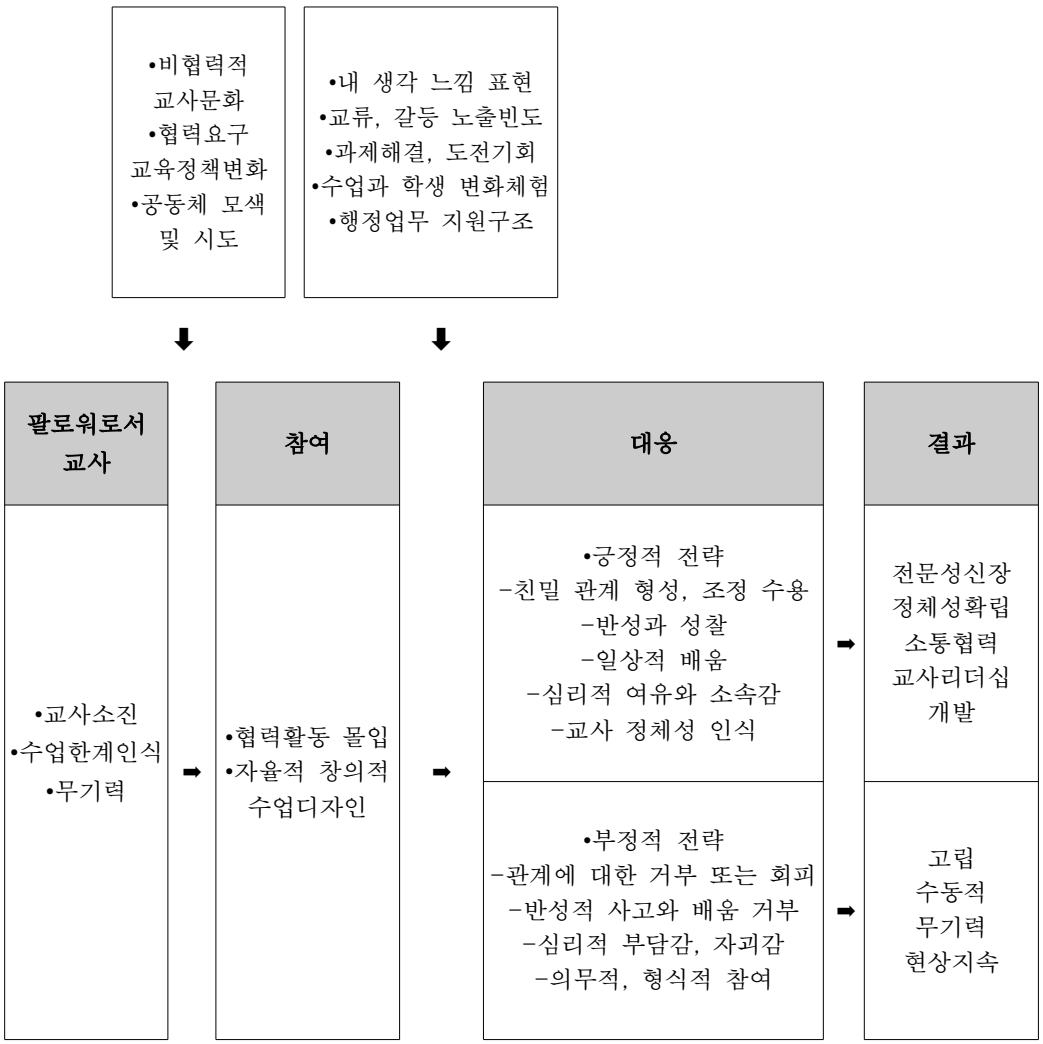
<표 Ⅳ-4> 교사리더십 개발 과정 유형 분석

범주	교사 문화	협력지향 정책수용	내생각 느낌 표현	도전 과제 직면	도움 통한 해결책모색	수업 학생 변화	교류 통한 자극	관계 맺기	행정업무 지원
유형	분위기	수용 태도	교육과정재구성 교사공동체 경험				상호작용		지원 양상
거부형	비협력	수동적	적다				소극적 회피		비지원적
형식형	협력	수동적	중간				소극적		지원적
전환형	협력	수동적	많다				소극→적극		지원적
개척형	비협력	능동적	적다				적극적		비지원적
조력형	협력	능동적	많다				적극적		지원적
리더형	협력	능동적	많다				적극적		지원적

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<그림 Ⅳ-4> 교사리더십 개발 과정에서의 긍정/부정 유형별 대응 전략



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅴ.논의

본 연구는 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 교사의 리더십이 개발되어지는 과정에 관하여 교사들의 실제 경험에 기반한 이론을 만들어내는 것을 목적으로 학교현장에서 무기력한 팔로워였던 교사가 리더가 되어가는 과정에 어떠한 구체적인 경험과 요인 및 인과 관계가 있었는지를 파악하고자 하였다. 본 장에서는 교육과정재구성 교사공동체에서의 교사 경험과 상호작용이 교사리더십의 개발로 이어지는 과정에서의 특징은 무엇이며 그것이 함의하는 바는 무엇인지에 대하여 논의하고자 한다.

1. “교육과정재구성 교사공동체”에서 교사리더십이 개발되는 과정

교사들은 그들에게 부여되는 행정업무 및 생활지도 관련 업무 이외에도 점점 늘어만 가는 업무를 처리하며 무기력하게 지시를 이행해야하는 현실에 좌절하고 지쳐가고 있다. 이러한 상황에서 수업연구에 온전히 에너지를 쏟을 수 없으며 교과서 중심으로 진행되는 수업에 집중하지 않는 학생들 때문에 고민이지만 혼자서 이를 어떻게 극복해야할 지에 대한 답을 찾지 못하고 있었다. 이렇게 학교현장에서 고군분투하는 교사들의 모습과 달리 국가교육정책은 교육과정을 자율화하여 교과서 강의중심을 벗어난 다양한 수업방법의 개선을 요구하고 학교자율화 정책으로 등장한 혁신학교에서는 교사들의 협력을 자극하고 조장하고 있었다. 이와 같은 어려운 조건에서 일부의 교사들은 공동체를 통해 학교 현장의 문제를 해결해 보려는 시도를 하기도 했다. 이러한 원인과 상황적 조건으로 인해 교사들은 공동체 참여의 필요성을 인식하고 이에 참여하여 해결책을 모색하려는 시도를 하게 되었다.

이렇게 학교현장의 수업과 생활지도 및 업무 등 혼자서 해결하기 힘든 문제들을 해결하기 위해 교사들은 교육과정재구성 교사공동체에 참여하여 집단지성과 협력활동에 몰입하고 자율적인 수업디자인을 실행하게 되었다. 이 과정에서 그들에게 자신의 의견을 드러내고 표현할 기회가 있었는지 서로의 의견과 교육정보

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교류를 통해 다양한 갈등상황과 자극을 경험하게 되었는지는 그들이 공동체의 구성원으로 자리매김하는 중요한 조건이 되었다. 또한 교사공동체의 새로운 과제에 도전하면서 공동체의 도움을 받아 문제를 해결하고 교육과정재구성을 위한 자율적 수업디자인을 통해 실질적인 수업의 개선과 학생반응의 변화를 경험했는지의 여부는 교사들로 하여금 공동체를 신뢰하고 공동체 활동에 적극적으로 참여하는 계기를 제공하였다. 더불어 학교 내에 교육과정재구성을 위한 교사들의 협력을 뒷받침해주고 교사들의 행정업무를 지원해주는 구조의 정착은 교사공동체의 교사들로 하여금 바람직한 교육과 수업을 고민하고 실천하는 교사공동체의 구성원이라는 정체성의 끈으로 연결되게 하였다. 교육과정재구성 교사공동체의 교사들은 이러한 중재적 조건에 대한 경험 여부와 정도의 차이에 대해 교사마다 각자의 다른 반응을 하게 되었다.

교사들은 이러한 인과적, 맥락적 조건하에서 교육과정재구성 교사공동체 내에서 실행의 경험을 통해 발생하는 여러 매개적 조건에 대한 반응적인 행동전략으로서 긍정적 또는 부정적이거나 정도의 차이에 따라 관계 맺기, 반성과 성찰, 일상적 배움, 심리적 변화와 교사정체성 인식에 대한 각자의 방식으로 대응을 하게 된다. 이를 통해 자신의 한계를 마주하여 이를 넘어서 공동체로 확장된 나로 변화하고 성장할지 고립되어 다시 무기력한 상태의 소극적인 교사로 남게 될지를 선택하게 된다.

이렇듯 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 지치고 고립되어 무기력했던 교사 개인이 교사전문성과 역량을 향상시키고 교사정체성을 확립하여 공동체에 대한 믿음으로 협력과 소통으로 리더십을 공유(共有)하는 교사리더십을 개발하여 열정적이고 도전적인 교사리더로 거듭나게 되는 결과로 이어지게 되었다.

이와 같은 연구결과를 토대로 교육과정재구성 교사공동체에서의 교사의 경험과 상호작용을 통해 교사리더십이 개발되는 과정의 특징을 구체적으로 진술하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구에서 교사들은 공동체의 동료들과 함께 교육과정을 재구성하는 경험과 상호작용을 통해 많은 것들을 배우게 되었다. Wenger(1998)는 학습에 대하여 구성원이 실행공동체에 주변적인 참여(legitimate peripheral participation,

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

LPP)로 시작하여 점차 실행공동체의 중심적인 참여자로 변해가는 과정이라고 하며 이를 사회적 참여의 확대과정이라고 설명하였다. 교육과정재구성 교사공동체의 참여자들 역시 처음 시도해보는 교육과정재구성 과정에서 동료들과 함께 교육과정 성취기준을 분석해가며 이를 기반으로 수업을 재구성하며 교육과정을 읽는 방법을 배우고 문해력을 습득하게 되었다. 또한 반성적 실천 및 동료들과 의사소통을 통한 집단지성과 협력 작업으로 창의적으로 수업을 구성하고 융합하며 수업을 변화시키고 이 과정에서 자연스럽게 동료들의 문제해결력과 판단력 등을 직접 보고 배우게 되었다. 그들은 교육과정재구성 교사공동체에 점차 적극적이고 자발적으로 참여하게 되었으며 이를 통해 일상적인 학습이 이루어졌다. 이렇게 교사공동체에 참여를 통해 교사들은 교육과정과 수업에 대한 전문적 기술을 비롯하여 교육철학 그리고 의사소통과 인간관계 방법에 이르기까지의 폭넓고 총체적인 것들을 배우게 되었다.

또한 이 연구에서 교사공동체에서의 학습은 공동의 주제에 대한 지속적이며 반복적인 참여와 실행의 순환과정을 통해 이루어졌다. Wenger, McDermott & Snyder(2002)는 한 개인이 정규 업무를 수행하면서 직면하는 문제점을 실행공동체에 가지고 가서 구성원들과 함께 해결책을 모색하고 도움을 받아 해결방안을 만들어내고 이를 함께 실행하는 무한적으로 반복되고 지속되는 학습의 순환과정을 다중 멤버십 학습 사이클이라고 설명하였다. 교육과정재구성 교사공동체의 교사들은 혼자서 고민하던 교육현장의 여러 분야의 문제들을 공동체 내의 동료교사들과 함께 고민하고 해결책을 모색하여 이를 적용하고 자신의 실행을 개선해 나갔다. 그들은 함께 수업을 구성하고 이를 적용하여 반성하며 수업을 개선시키는 순환적이며 반복적인 실행에 참여하였으며 이러한 학습의 과정을 통해 그들의 교육과정과 수업에 대한 전문성과 교육활동 실행역량을 신장시키고 교사리더십을 개발하게 되었다.

둘째, 이 연구에서 교사들은 교사공동체에서 서로의 교육활동 및 수업에 관련된 자료와 정보를 교류하고 지속적으로 의견을 주고받으며 함께 수업을 만들어가는 집단지성에 몰입하게 되었다. Lévy(2002)는 집단지성은 상호인정과 존중을 토대로 개인의 능력을 최대한 개발하는 것을 목적으로 하며 자유로운 지식교류와 공유를 특징으로 한다고 하였다. 공동체 내의 우월한 권위자의 의견을 구성원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

들이 일방적으로 흡수하는 것이 아니라 신규 교사나 고참 교사의 의견이 동등하게 서로 교류되고 서로의 수업이나 가치관에 영향을 주고받는 상호작용의 하나가 집단지성에의 몰입이라고 할 수 있다. 이러한 집단지성에 기반한 전문성의 특징에 대하여 서경혜(2015)는 호혜적 평등관계, 전문지식 공동창출, 서로 배우고 가르치는 상호교학, 현장에서 전문성 교류 통한 조정 및 발전이라고 하였다. 이러한 특성은 교육과정재구성 교사공동체의 집단지성 몰입과정에서 드러나기도 한다. 교사공동체에서 교사들은 교육과정과 수업의 효과적인 구성을 위해 서로 동등한 관계에서 의견과 정보를 교류하며 그들의 전문성을 발전시켜나가므로 이를 호혜적 평등관계의 특성을 지닌다고 볼 수 있다. 또한 교사들은 서로의 지식과 경험을 교류하고 공유하여 새로운 교육과정과 수업을 구성하여 이에 관한 새로운 전문지식을 창출해낸다. 이러한 과정에서 그들은 서로를 통해 많은 것을 배우게 되고 그들의 전문성은 발전해간다.

셋째, 이 연구에서 교육과정을 재구성하는 과정에서의 경험과 지속적이고 반복적인 동료교사들과의 상호작용을 통해 교사들은 반성적인 성찰을 하게 되었다. 이러한 반성적 성찰은 교육과정을 재구성하는 과정에서의 반성적 실천의 경험을 통해서도 이루어지지만 동료들과의 의사소통에서의 반성적 대화를 통해서도 이루어졌다. 이러한 반성적 성찰을 통해 교사들은 자신의 정체성을 탐구하고 교사로서 자신의 직업에 대한 정체성을 형성해 나갔다. 교육과정재구성을 위해 교사공동체 교사들과 수업에 대한 이야기를 나누고 이를 실행하는 과정에서 수업이 그들 직업의 정체성에 기반한 본질적인 업무였다는 사실을 깨닫게 되고 교사정체성을 인식하게 되었다. 또한 재구성의 과정에서 교사 각자의 개인적 정체성을 드러내게 되었고 자신의 내적 정체성이 담긴 내용들이 수업으로 디자인 되는 과정에서 얻게 되는 자긍심과 희열은 그들로 하여금 수업하는 교사로서의 정체성을 각성시키기도 하였다. Wenger(1998)는 이러한 정체성에 대하여 공동체에 참여하는 실행의 과정 속에서 지속적으로 형성되는 것으로서 특정한 실행에 참여하여 특정한 상황들에 대처하며 특정한 사람이 되어가는 정체성을 형성하게 된다고 하였다. 홍경희(2016)는 공동체에서 정체성 형성은 자기 자신에 대한 인식을 바탕으로 참여와 실행의 과정을 통하여 공동체의 구성원이 되어가는 과정이라고 하였다. 교육과정재구성 교사공동체에서의 반성적 성찰과 대화의 과정을 통

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

해 참여자들은 자신을 돌아보게 되고 참여와 실행을 통해 공동체의 완전한 구성원이 되어가면서 교사로서의 정체성을 형성해 갔다.

넷째, 이 연구에서 교육과정재구성 교사공동체에서의 경험과 상호작용은 구성원들 간의 신뢰와 소통에 기반한 인간관계를 맺게 하였다. 그러나 이렇게 신뢰에 기반한 인간관계는 협력활동을 하며 구성원들 간에 발생하는 수많은 논쟁과 갈등의 부대낌을 통해 서로에게 스며드는 과정에서 형성된 것이었다. 공동체 내에서 좀 더 앞서 이끄는 교사들은 동료교사들에게 도움과 정보를 제공하고 배려심 있는 교사들은 동료들을 위로하고 다독이며 공동체를 신뢰의 끈으로 연결해갔다. 교사들은 교사공동체에서의 이러한 관계와 소통에 기반하여 교육현장의 여러 문제를 협력적으로 해결하고 공동체에 대한 신뢰를 바탕으로 어려운 문제에 과감히 도전하는 태도를 지니게 되었다. 이는 무기력한 팔로워였던 한 교사가 적극적인 리더로서의 교사가 되어가는 과정으로 볼 수 있으며 교사공동체의 인간관계에 대한 신뢰를 기반으로 하고 있다. Wenger(1998)는 공동체가 유지될 수 있는 중요한 특성이 바로 인간관계이며 공동체의 실행은 서로가 서로에 대해 관여하는 과정에서 발생하는 다양한 감정과 사건 등이 엮어지는 가운데 일어난다고 하였다. 이러한 공동체에서의 인간관계 형성의 중요성을 강조하며 Lesser & Storck(2001)은 이를 공동체의 사회적 자본 개발이라고 하며 이를 통해 공동체 조직의 성과가 창출되고 조직의 혁신이 강화된다고 하였다. 하지만 공동체에서의 인간관계 형성은 공동체의 성과 창출을 목적으로 하는 것이 아니며 구성원들과의 관계의 형성을 통해 공동체 의식의 향상과 구성원의 성장에 더 방점을 두고 있다. 이러한 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통해 교사들은 자신과 공동체를 신뢰하게 되었으며 소통과 협력에 기반한 공유(共有)리더십을 개발하게 되었다.

2. 교육과정재구성 교사공동체의 실행공동체로서의 가능성

본 연구는 교육과정재구성을 위해 모인 교사공동체에 관한 연구를 통해 이 교사공동체의 실행공동체적 특성을 발견하게 되었다. 기존의 문헌연구를 통해 드러

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

난 실행공동체의 핵심 특성은 '실행'을 통한 '학습' 이며 실행공동체가 되기 위한 핵심 구성 요소를 지니고 있어야 한다는 것이다. 이 연구에서 교사들은 교사공동체에 참여하여 협력적 교육과정재구성 '실행'을 통한 다양한 경험과 상호작용의 과정에서 '학습'을 하게 되었다. 교육과정을 재구성하기 위해 교사는 개인 수준의 재구성 계획을 바탕으로 집단 수준의 비판적 분석과 함께 협력적으로 교육과정을 재구성한다. 이러한 협력적 과정을 통해 교육과정과 수업에 가장 효과적이며 발전적인 방안을 모색하여 구성·공유·적용한다. 이러한 공유·실천·검증·평가 및 환류의 일련의 과정을 통해 교사들은 서로의 다양한 전문성을 교류하고 실행공동체 내의 학습을 통해 개인의 전문성뿐만 아니라 집단의 전문성을 향상시켰다. 또한 공동체 내에서의 실행 학습을 통해 그들의 교육철학, 고민, 감정 등 일상의 삶을 공유하며 교류하였다. 이는 교육과정재구성 교사공동체의 실행공동체로서의 핵심적인 특성으로 실제 학교현장 상황에서의 실행을 통해 상황맥락적인 학습이 이루어졌다는 것을 의미한다. 모든 교사학습공동체가 학습을 중요시하지만 대부분의 공동체에서 '학습'과 '실행'을 위한 현장의 맥락이 분리되어 있는 경우가 많다. 이에 대하여 이상수(2015)는 형식적, 의도적 학습 경험 뿐만 아니라 일상적 업무상황에서 발생하는 일련의 문제들을 개별적, 공동체 차원에서 해결하는 과정을 통해 구성원의 역량이 신장될 수 있는 학습기회가 보장되어야 한다고 지적하며 상황학습의 중요성을 강조하였다.

또한 실행공동체에서의 학습은 공동체 내의 다양한 구성원들이 상호작용의 과정을 통해 만들어내는 실행 행위 및 공유되는 문화 자체가 교육과정이며 공동체에의 참여를 통해서만 이를 이루어낼 수 있다. 즉 실행공동체 구성원들과의 만남, 대화, 관찰 등의 상호작용을 통해 진화되는 참여를 이루어가는 것이 실행공동체에서의 학습이라고 할 수 있다. 이는 실행공동체의 중요한 특성으로서 Wenger(1998)는 '학습'에 대하여 사회적 참여과정이자 공동체의 일원으로서 역량과 정체성을 형성하는 과정이라고 하였다. 공동체 구성원들은 공동의 실천에 참여하여 경험을 구체화하고 의미를 형성한다. 이를 바탕으로 그들의 이해와 지식을 교류하여 공동체의 지식을 재구성하고 발전시킨다. 이는 같은 학교의 교사들이 협력적으로 교육과정을 재구성하는 실행공동체에서 교사들이 서로의 아이디어를 교환하고 이해의 폭을 넓히며 새로운 수업설계로서 교육과정을 재구성하여

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

적용하는 과정과 일치한다. “실행공동체는 구성원 개인이 자신만의 정체성에 집착하지 않고 새로운 것과 만나면서 정체성을 끊임없이 변화시키는 사람들의 연대이다. 실행공동체는 공동체의 정체성을 구성원들에게 강요하지 않으며 구성원들 개인은 역할 수행을 통해 공동체에 의미있는 기여를 하며 정체성을 변화시켜 나가고 연대를 지속한다(김진희, 2011; 권수빈, 2016).” 서경혜(2015)는 실행공동체에서 학습본질이 결국 정체성 탐구와 개발이라고 강조하였다. 그는 실행공동체의 일반성 문제는 지식의 문제를 넘어 근본적으로 정체성의 문제이며 정체성은 서로 다른 세계를 연결해주고 다양한 세계를 유연하게 넘나들 수 있도록 해준다고 하였다. 이렇듯 실행공동체에의 참여는 공동체에서 공동의 실행과 학습을 통해 개인의 성장과 변화를 가져와 개인의 정체성 형성뿐만 아니라 공동체의 성장을 가져와 공동체의 정체성을 형성하게 한다.

더불어 교육과정재구성 교사공동체는 실행공동체 핵심 구성요소로서 ‘실행’의 3가지 차원인 ‘호혜적 관여’(mutual engagement), ‘공동업무’(joint enterprise), ‘공동자산’(shared repertoire)을 효과적으로 구현해낸다는 점이다. 공동체에서의 상호작용을 통한 실행을 의미하는 ‘호혜적 관여’(mutual engagement)는 동료 교사들과 수업의 개선을 위한 교육과정을 재구성하는 실행의 과정에서 상호작용을 통해 지속적으로 이루어진다. 구성원의 공동책임 업무를 의미하는 ‘공동업무’(joint enterprise)는 같은 학교와 학생들을 공유하는 교사들의 일상적 업무인 수업을 공동으로 연구하고 실행하는 과정을 통해 이루어진다. 업무수행방식, 결과물, 도구 등 공동업무를 통한 자산이라고 할 수 있는 ‘공동자산’(shared repertoire)은 교사들이 협력적으로 교육과정을 재구성하기 위해 지속적으로 주고받는 대화, 재구성 결과물, 산출자료, 경험 등으로 볼 수 있다. 이런 의미에서 교교육과정재구성 교사공동체는 실행공동체로서의 전형적인 구조를 지니고 있다고 보여진다.

이와 같이 본 연구에서 교육과정재구성 교사공동체의 실행공동체가 지니는 핵심 특성을 기반으로 이 공동체의 실행공동체로서의 가능성을 확인할 수 있었다. 더불어 교육과정재구성을 위해 모인 교사들의 공동체에 대한 연구를 통해 기존의 문헌연구에서 드러나지 않았던 교육과정재구성 실행공동체만이 지니는 차별화되는 특성을 발견하게 되었으며 이는 다음과 같다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

첫째, 이 연구에서 교사들은 교육과정재구성을 위한 의사소통의 과정에서 공동체 구성원들과 상호작용을 지속해왔다. 신승인(2018)은 의사소통은 사람들이 언어적·비언어적 수단을 통하여 개인 간 혹은 집단 간에 서로의 의견이나 정보 및 감정을 상호 교환하는 총체적 과정이라고 하였다. 교사들은 실행공동체에서 함께 교육과정을 재구성하는 과정의 직접적인 대면을 통해 말과 표정으로 자신의 의견이나 감정을 표현하고 상대방의 의견과 성향으로 인해 자극과 상처를 받으며 갈등을 겪게 되지만 공동체의 존속을 위하여 서로를 수용하고 받아들이며 합의를 이루어갔다. Richmond(2005)는 의사소통의 성격에 따라 공식적 조직에서 이루어지는 합리적·계획적으로 이루어지는 공식적 의사소통과 신뢰와 친분 등의 인간관계를 통해 이루어지는 비공식적 의사소통으로 구분하였다. 그리고 의사소통의 방향에 따라 일방적 의사소통과 쌍방적 의사소통으로 구분하였다. 기존 학교조직 교사공동체인 동학년 협의회나 교과협의회는 지시 및 전달이 주가 되는 공식적이며 일방적인 의사소통 체계였지만 교육과정재구성 실행공동체에서는 공식적 의사소통과 함께 인간적 친밀감까지 형성하는 비공식적 의사소통이 함께 이루어지고 쌍방적인 의사소통이 활발히 이루어짐으로 해서 기존의 교사공동체의 의사소통체계와는 차별화되는 상호작용을 보여주었다. 이러한 의사소통을 통한 상호작용은 동료들과의 소통만이 아니라 학생, 학부모와의 소통능력 향상에도 기여하는 효과를 가져 오게 되었다.

둘째, 교육과정재구성 실행공동체에서 교사들은 그동안 학교에서 행해져오던 형식적 협력이 아닌 진지한 협력적 활동을 실행하게 되었다. 이 공동체에서 협력적으로 활동을 실행하는 양상은 다양하게 나타나는데 함께 교육과정과 수업을 구성·실행·반성하는 활동을 비롯하여 어려운 프로젝트나 과제의 해결책을 협력적으로 모색하여 현장에서 실행하기도 하였다. 교육과정재구성을 함께 실행하기 전의 교사들은 교과나 교실의 장벽으로 서로 고립되어 각자의 무거운 짐을 버거워하며 무기력하게 지쳐갔지만 실행공동체에 참여하여 교육과정과 수업의 바람직한 변화라는 목표를 향해 협력적으로 계획·운영·실행하는 과정을 통해 서로 교류하며 도움을 주고받는 등의 다양한 상호작용을 하게 되었다. Hargreaves(1994)는 이러한 협력을 완전한 협력이라고 하며 강제적인 협력과 구별하였다. 완전한 협력이란 교사들이 자발적으로 주도하여 협력하는 활동으로 이로 인한 결과가 따

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

로 정해져 있거나 예측하기 어렵지만 진정한 의미에서의 협력이라고 하였다. 그러나 강제적인 협력은 일정한 결과물의 생산을 목표로 협력시간이나 장소를 지정하여 과제물을 부과하는 특성이 있으며 이로 인해 교사들은 진정한 협력의 의미나 보람을 느끼지 못하고 형식적으로 협력활동에 임하는 모습을 보였다고 하였다. 이러한 관점에서 보자면 교육과정재구성 실행공동체에서의 협력은 강제적인 협력보다는 완전한 협력에 가깝다고 볼 수 있다. 이 공동체에서 교사들은 교육과정재구성이라는 결과물을 만들어내려는 목표로 모인 것이 아니라 한계에 다다른 형식적 수업을 학생과 교사에게 의미있는 수업으로 변화시키고자 하는 의지로 공동체의 협력활동에 참여하였고 학교조직 역시 협력을 강제하기보다 지원하고 조장하는 분위기였으므로 완전한 협력에 가깝다고 볼 수 있겠다.

셋째, 이 연구에서 교육과정재구성 실행공동체를 통해 교사들은 그들의 일상을 교육과정과 수업으로 연결시켰다. Wenger(1998)는 실행의 경험을 통해 지식을 교육내용으로 구체화해야하며 실천 자체가 교육과정이 되어야 함을 강조하였다. 그는 기존의 교육과정과 수업이 학생들의 삶과 동떨어진 탈맥락적이며 추상적인 지식을 교육내용으로 삼아 가르쳐왔다고 비판하고 학교의 학습이 학생들의 삶과 그들의 환경적 조건과 맥락성을 지니고 이루어져야함을 지적하였다. 또한 학교에서의 실천 참여를 통해 학생들은 그들의 정체성을 형성하고 이를 개발해나가야 한다고 하였다. 이런 의미에서 학교현장의 교육과정과 수업은 학생들의 삶과 경험을 녹아내어 재구성되어야한다. 같은 학교의 교사들이 공동으로 가르치는 학생들을 대상으로 학생들의 삶과 환경을 교육과정과 수업으로 연결하기 위해 협력적으로 교육과정을 재구성하고 실행하는 과정은 지극히 현장 맥락적이며 실천적이다. 교사 삶에 있어서 가장 현실적이며 일상적인 맥락은 수업이다. 그리고 그 맥락인 수업을 기반으로 정체성이 형성된다. 교사리더십에서 교사가 자신의 정체성과 리더십의 본질을 무엇으로 인식하느냐는 매우 중요한 문제이다. 리더는 자신의 직무 본질을 깨달은 이로서 전문성에 기반한 사명감과 열정 그리고 헌신의 리더십은 그 지점에서부터 시작되기 때문이다. 따라서 교사들은 보다 나은 수업을 구성하기 위해 협력적으로 교육과정재구성을 실행하는 공동체에서 일상적으로 서로 주고받게 되는 전문성, 교육철학, 감정의 공유를 통해 교사정체성의 의미를 깨닫고 확립하게 되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 연구 의의

첫째, 본 연구는 짧은 기간의 교육훈련이나 개별화된 교육프로그램 중심의 기존 교사리더십 개발 접근과는 달리 교사들이 학교현장의 맥락에서 당면한 과제와 문제를 공동체를 이루어 직접 해결해가는 과정에서 전문성 신장과 정체성 확립을 통해 교사리더십을 개발하는 새로운 접근을 시도하였다. 이와 같이 향후 현장 교사들의 리더십 개발은 개별적 지식기술 전달 접근방식에서 학교현장의 맥락에 기반한 공동체 실행 중심으로 접근되어야 할 필요성이 제기된다.

둘째, 본 연구는 학교 내의 교사공동체가 가진 혁신과 변화에의 잠재력을 확인하였다. 학교 내의 교사들이 진정한 협력 공동체를 이루어 일으키는 변화는 그 어떤 정부의 혁신적인 정책보다 영향력 있고 긍정적인 효과를 가져올 수 있다. 교육과정재구성 교사공동체에서의 교사들의 경험과 상호작용을 관찰하고 그들의 이야기를 듣는 연구과정을 통해 학교가 더 이상 폐쇄적이며 경쟁적이기만한 공간이 아니라 협력과 공유에 기반한 진정한 배움의 공동체가 될 수 있다는 가능성을 확인하였다. 학교현장이 진정한 배움과 협력의 장으로 거듭나기 위해 교내 교사공동체에 관한 연구와 지원이 적극적으로 이루어지길 바란다.

마지막으로 본 연구는 교사공동체를 통해 교사리더십이 개발되는 구체적인 과정 그리고 이러한 과정에 영향을 주는 다양한 요인들과 그들 간의 인과관계를 드러내고 이를 명시적으로 정리하여 제시했다는 데 의의를 둔다. 교사가 변화해가는 과정에 초점을 두고 교사리더십을 개발하려는 의도를 지닌 향후의 연구에 있어 기초적인 바탕의 이해를 제공할 수 있는 역할이나마 할 수 있게 되기를 기대한다.

4. 제언

본 연구는 교육과정재구성 교사공동체에서 교사들의 경험과 상호작용을 통해 교사리더십을 개발하는 과정에 관해 심층적으로 분석하고자 하였다. 그 결과 교사공동체에서 교육과정을 재구성하는 교사들의 경험 및 상호작용 요인과 이를 통한 교사리더십 개발의 과정을 확인할 수 있었다. 그러나 본 연구는 연구 대상의 학교급과 지역의 다양성을 확대시키지 못하고 연구자의 환경적 여건에서 접

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

근 가능한 학교에 재직 중인 20명 정도에 한정되어 도출된 근거이론적 접근 연구결과이기에 국내의 모든 교육현장에 일반화하기에는 한계가 있다. 이러한 한계를 보완하여 후속 연구의 발전을 위한 제언을 하자면 다음과 같다.

첫째, 교육과정재구성 교사공동체를 통한 교사리더십 개발을 위해 연구대상을 학교급, 지역, 사립 또는 국립, 혁신 또는 일반 학교의 다양한 교사들의 공동체로 확대할 필요가 있다.

둘째, 교사리더십 개발에 관한 다양하고 복합적인 실증적 연구가 필요하다. 교사리더십 개발 과정, 요인, 영향을 분석하는 양적·질적 연구 및 종합 연구에 이르기까지 다양한 실증적 연구가 이루어져야 한다. 이러한 다양한 사례와 연구를 통해 교사리더십이 개발되는 양상이 보다 구체적이고 풍부하게 드러나야 한다.

셋째, 학교현장에서 교사공동체로서의 실행공동체에 관한 연구가 양적으로나 질적으로 확대되어 이루어져야 한다. 기업체나 행정조직을 중심으로 이루어져온 실행공동체에 관한 연구는 이제 학교현장 교사들의 수업개선 및 실무능력 향상과 더불어 그들의 학습과 성장에 미치는 긍정적 영향과 발달 가능성에 초점을 두고 이루어질 필요가 있다.

넷째, 본 연구를 통해 학교 현장의 제반 여건이 교사리더십 개발에 부정적인 영향을 미치는 것을 확인할 수 있었으므로 이러한 여건들을 정비하여 교사리더십이 온전히 발휘될 수 있는 학교시스템과 조직형태의 개선을 제안한다. 학교현장에서 교육과정과 수업에 관한 교사들의 자율적 창의성과 협력적 집단지성이 충분히 발휘될 수 있도록 학교의 행정업무 중심체제가 교수학습 연구중심 체제로 전환될 필요성이 절실히 요구된다.

다섯째, 학교혁신을 직접적이고 효과적으로 이루어낼 수 있는 교내 교사공동체에 관한 연구와 지원이 적극적으로 이루어져야 한다. 학교 내의 교사들이 진정한 공동체를 이루어 일으키는 긍정적인 변화는 그 어떤 정책보다 영향력 있고 효과적이다. 학교는 더 이상 폐쇄적인 경쟁의 공간이 아닌 협력과 공유에 기반한 진정한 배움의 장이어야 하기 때문이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

【참고문헌】

강경근(2017). **배움의 공동체 교육론을 적용한 미술과 교수-학습모형 개발.** 박사학위논문. 경상대학교 대학원.

강명숙(2013). **초등학교 교사를 위한 셀프 리더십 프로그램 개발 및 효과검증.** 박사학위논문. 부산대학교 대학원.

강숙영(2011). **비판이론 관점의 학교장 지도성 모형 탐구.** 박사학위논문. 전남대학교 대학원.

강인애(1997). **객관주의와 구성주의. 교육공학연구**, 13(1).

강현석, 전현정(2011). **내러티브 중심의 교육과정 재구성 방향 탐색.** 교육철학, 44.

고재희(2011). **교육과정 이해와 개발.** 서울: 교육과학사.

김대훈(2014). **교사학습공동체 참여를 통한 지리교사 전문성 발달 : 근거이론적 접근.** 박사학위논문. 한국교원대학교 대학원.

김도헌(2008). **교사들의 지식공유 및 전문성 향상을 위한 네트워크 기반 실천공동체의 발달과정: 인디스쿨 사례연구.** 교육공학연구, 24(2).

김미점(2017). **초등학교 교사의 성취목표 지향성, 교사정서, 수업 참여 및 수업 질의 구조적 관계.** 박사학위논문. 경상대학교 대학원.

김병찬(2015). **교사리더십 개념 모형 구안 연구.** 창원: 한국교원교육학회.

김병찬(2005). **교사지도성에 대한 시론적 논의.** 숙명리더십연구, 2(1).

김병찬(2007). **한국에서 교원지도성 연구 최근 동향 분석.** 창원: 한국교원교육학회.

김성림(1995). **Tyler와 Bruner 교육과정 이론의 인식론적 배경.** 석사학위논문. 숙명여자대학교 대학원.

김성열, 변민석(2005). **현행 학교단위 책임경영제의 내적 조건의 진단과 개선방안.** 교육행정학연구, 23(3).

김성천, 양정호(2007). **전문성을 지닌 교사리더로 성장하기: 협동학습연구회에 대한 문화기술적 연구.** 교육사회학연구, 17(4).

김연주(2011). **학교 밖 교사학습공동체 리더들의 교사리더십 연구.** 석사학위논문. 서울대학교 대학원.

김영태(1999). **교사지도성 탐색.** 서울: 창지사.

김영태(1998). **교사지도성의 개념정립에 관한 연구.** 박사학위논문. 부산대학교 대학원.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김옥희, 최인숙(2005). **교사리더십 프로그램.** 서울: 학술정보.

김재희(2013). **A. Hargreaves와 D. Fink의 지속가능한 리더십이 주는 함의.** 석사학위논문. 한국교원대학교 교육대학원.

김정서(2009). **학교장의 감성리더십과 학교 조직문화가 학교 조직역량에 미치는 영향.** 건국대학교대학원 박사학위논문.

김정일(2003). **평생교육을 위한 리더십 프로그램 개발 연구.** Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education, 6(1).

김진희(2011). **Self-study를 통한 실천공동체의 학습문화.** 교육문화연구, 17(3).

김채현(2007). **김영삼과 김대중의 정치리더십 비교연구.** 박사학위논문. 전남대학교 대학원

김태수(2018). **교사학습공동체를 통한 교육과정 실행 경험에 대한 내러티브 탐구.** 박사학위논문. 경북대학교 대학원.

김희규, 주영효(2011). **학교단위 전문가학습공동체 형성 및 활성화를 위한 분산적 지도성 실행: 그 과제와 시사점.** 교육문제연구, 43, 1-26.

계현아(2005). **학교교육과정 편성·운영의 주체자로서의 교사의 전문성과 자율성에 관한 연구.** 박사학위논문. 건국대학교 대학원.

권수빈(2016). **실천 공동체에 함의된 연대 그리고 로컬리티.** 로컬리티 인문학, 15.

나장함(2017). **교과교육 분야 질적연구의 타당도 확보기법에 대한 고찰.** 교육연구, 70(9).

류윤석(2009). **교사리더십 개발 전략 및 지원 과제 탐구.** 한국교육행정학회, 27(1).

마상훈(2015). **베버, 아도르노, 하버마스에게 있어서 합리성과 합리화의 양면성 : 합리성에 대한 시각, 시대진단, 처방을 중심으로.** 석사학위논문. 연세대학교 대학원.

맹재숙, 박수정(2015). **교사들의 학습공간과 지식공유 활동에 관한 사례 연구.** 교사교육연구, 54(1).

박상준(2017). **교사학습공동체의 백워드 설계 실행과정에서 나타난 교사들의 변화.** 석사학위논문. 경인교육대학교 교육전문대학원.

박순경(2003). **교육과정탐구 주제로서의 교사전문성 논의에 대한 대안적 관점.** 교육학연구, 41(2).

박영숙 외(1999). **학교급별, 직급별, 취급자격별 교원 직무수행 기준에 관한 연구.** 진천군 : 한국교육개발원 수탁연구 CR99-48.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

박현주(1996). **교육과정의 재구성 과정 : 개별적 교육과정.** 교육학 연구, 34(1).

박호근(2005). **교원리더십 교육프로그램 개발 및 운영사례 분석.** 한국교원교육연구, 22(3).

박희경(2014). **초등학교의 분산적 지도성, 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성 간의 구조관계.** 박사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

방기용(2012). **교사의 교육과정재구성 저해요인 분석: 근거이론의 적용.** 박사학위논문. 경북대학교 대학원.

배동인 외(1995). **『막스 베버 사회학의 쟁점들』**. 서울: 민음사.

배정우(2006). **새내기 교사를 위한 리더십 훈련 프로그램의 개발과 적용.** 석사학위논문. 경성대학교 대학원.

서경혜(2009). **교사전문성 개발을 위한 대안적 접근으로 교사학습공동체의 가능성과 한계.** 한국교원교육연구, 26(2).

서경혜(2015). 교사학습공동체. 서울: 학지사.

서경혜(2008). **학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례연구.** 한국교원교육연구, 25(2).

설진성(2013). **활동 이론(Activity Theory)에 근거한 초등교사의 구성주의 교육실천 분석.** 박사학위논문. 경희대학교 대학원.

성애리(2017). **구성주의 미술교육 기반의 융합인재교육(STEAM) 활성화 방안연구.** 박사학위논문. 한양대학교 대학원.

소경희(2003). **교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구.** 교육과정연구, 21(4).

소경희(2006). **교사 전문성으로서의 '연계적 전문성' 논의가 중등교사양성 교육과정에 주는 함의.** 교육과정연구, 24(2).

손민호, 조현영(2010). **학교수업의 진정성에 관한 일고.** 홀리스틱융합교육연구, 14(3).

손우정(2012). **배움의 공동체.** 서울: 해냄.

송경오(2015). **학교혁신을 위한 교사 전문적 정체성의 의미와 중요성 : 자유학기제와 혁신학교 사례를 중심으로.** 한국교육행정학회, 33(4).

송경오, 정지선(2008). **현직교사의 전문성에 영향을 미치는 학교환경 분석.** 한국교육개발원, 35(4).

송경오, 최진영(2010). **초중등학교 교사학습공동체의 측정모형 및 수준분석.** 한국교원교육연구, 25(2).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

신승인(2018). **중등학교장의 온정적 합리주의 리더십, 조직 내 의사소통, 학습조직 문화, 교사의 교수역량 및 교사학습공동체 활성화 수준 간의 구조적 관계.** 박사학위논문. 숭실대학교 대학원.

신재흡(2015). **21세기의 다양한 교육리더십.** 서울: 동문사.

심수원(2010). **초등학교 동학년 교사들의 협력적 교육과정 재구성에 대한 사례 연구.** 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

유근준(2008). **대상관계의 변화 과정에 관한 질적 연구 : 근거이론을 중심으로.** 박사학위논문. 숙명여자대학교 대학원.

유기웅(2012). **질적 연구방법의 이해.** 서울: 박영사.

유영만(1999). **기존의 리더십 교육은 과연 리더를 양성하고 있는가?** Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education, 2(2).

윤정일(2004). **교육리더십.** 서울: 교육과학사.

원동선(2007). **교사의 리더십 직무연수가 교직헌신에 미치는 영향.** 박사학위 논문. 강원대학교 대학원.

이 성(2006). **실천 중심의 리더십 개발교육 프로그램이 리더십 행동변화에 미치는 영향.** 농업교육과 인적자원개발, 38(3).

이경호(2011). **전문가학습공동체 구축을 위한 교장의 역할 탐색.** 교육행정학연구, 29(3).

이광원(2013). **초등 교사의 교육과정 전문성과 사회과 교육과정 디자인.** 박사학위논문. 한국교원대학교 대학원.

이동배(2012). **교사 공동체가 교사의 수업지도성에 미치는 영향.** 학습자중심교과교육학회, 12(3).

이병진(2003). **교육리더십.** 서울: 교육과학사.

이상수(2016). **교사실천공동체 구성원들의 확장학습 경험 사례연구 : 교사선교회(TEM)를 중심으로.** 박사학위논문. 아주대학교 일반대학원.

이 성(2006). **실천 중심의 리더십 개발교육 프로그램이 리더십 행동변화에 미치는 영향.** 농업교육과 인적자원개발, 38(3).

이영아(2017). **교사의 정서적 자기 이해 체험.** 박사학위논문. 충남대학교 대학원.

이윤식(2006). **교원의 교육지도성 프로그램 개발.** 한국교원교육학회, 23(2).

이혁규(2013). **수업: 이혁규의 교실수업 이야기.** 서울: 교육공동체 벗.

이효인(2013). **교사의 학년 교육과정재구성 경험에 대한 사례연구.** 석사학위 논문.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이화여자대학교 교육대학원.

장경환(2017). **초임교사의 체육교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체의 실천과정과 효과탐색.** 박사학위논문. 서울대학교 대학원.

전남익(2010). **교사리더십 개발과정에 대한 근거이론적 접근.** 한국성인교육학회, 13(4).

전남익(2010). **교사학습공동체에서의 교사리더십 개발과정에 대한 연구.** 박사학위논문. 숭실대학교 대학원.

전은미(2017). **초등학교교사 전문성 개발을 위한 교사학습공동체 참여경험 연구.** 박사학위논문. 건국대학교 대학원.

정광희, 김갑성, 김병찬, 김태은(2008). **한국 교사의 리더십 특성 연구.** 한국교육개발원.

정일환, 김병주, 서지영, 정현숙, 홍준영(2010). **학교자율화 조치에 따른 B 교육청의 추진현황 분석.** 한국교원교육연구, 27(3).

조용환(1999). 질적 연구. 서울: 교육 과학사.

주영주, 조은아(2006). **교사학습공동체 내 지식창출 활동의 성격 및 촉진요인에 대한 사례연구.** 교과교육학연구, 10(1).

주현준, 김갑성(2015). **교사리더십 특성에 기초한 연구동향 분석.** 청원군: 한국교원교육학회.

주현준, 김민희, 박상완(2014). **교육지도성.** 서울: 양서원.

최상균(2012). **교사가 지각한 학교장의 변혁적 리더십 및 교사리더십과 교사효능감, 학교조직효과성간의 관계.** 박사학위논문. 인천대학교 대학원.

최정희(2004). **교사의 변환적 지도력과 학생의 수업 참여의 관계.** 박사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

최지영(2008). **결혼과정을 통해서 본 모-자녀 관계변화에 관한 목회상담학적 연구.** 박사학위논문. 연세대학교 대학원.

최지혜(2013). **교사지도성이 초등학생의 학업성취도에 미치는 영향에 관한 다층분석.** 박사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

한상엽(2009). **리더를 잘 육성하는 기업.** LG Business insight, 12(3).

한신영(2014). **교육과정재구성 실천을 통한 교사의 전문성 신장.** 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.

한양수, 김영화(2008). **초등교사의 교과교육 학습공동체 참여지속 계획에 영향을 미치는 요인 분석.** 평생교육학연구, 14(4).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

함수곤(1999). **일본의 새 교육과정 개정 특징.** 역사와 실학, 13.

함영기(2009). **수업전문성 재개념화의 실천적 탐색을 위한 질적 사례연구: 온라인 지식교류 활동을 중심으로.** 박사학위논문. 성균관대학교 대학원.

홍경희(2016). **예비 목회자의 정체성 형성 과정 연구 : 실천공동체 이론을 중심으로.** 석사학위논문. 서울신학대학교 대학원.

황기우 역(2009). **교사리더십.** 서울: 학지사.

황기우(2011). **교사 리더십에 관한 인식과 실행 가능성 탐색.** 한국교육학연구, 17(3).

황기우(2011). **교사 리더십에 관한 중등교사의 인식 분석.** 교육과학연구, 42(1).

황기우(2008). **학교개혁을 위한 교사리더십의 연구.** 교육문제연구, 31.

A. H. Maslow (2004). **존재의 심리학.** 정태연・노정 역, 서울: 문예출판사.

Ashton, P. T.(1992). Editorial. Journal of Teacher Education, 43(5). 322-327.

Bakhtin, M. M. (1984). Problems of Dostoevsky's Poetics, Caryl Emerson(Edited and trans). Minneapolis: University of Minnesota Press

Bass, B. M.(1985). Leadership and Performance Beyond Expectations . N.Y.: Free Press.

Barab, S. A., & Duffy, T. M. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. H. Jonassen, & S. M. Land (Eds). Theoretical foundations of learning environments (pp. 25-56). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bryk, A, Camburn, E., & Louis, K. S.(1999). **Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences** Educational Administration Quarterly, 35, 751-781.

Burns, James MacGregor,(1978). Leadership, New York: Harper and Row.

Carter, L., Giber, D., & Goldsmith, M, (Eds.).(2000). **Best Practice in Leadership Development Handbook,** San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Charmaz, K. (2013). 근거이론의 구성: 질적 분석의 실천 지침. (박현선, 이상균, 이채원 공역). 서울: 학지사. (원전출판연도 2006).

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 (pp.249-305).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Washington, DC : American Educational Research Association.

Conger, J. A. (1992). **Learning to lead: The art of transforming managers into leaders.** SanFrancisco: Jossey-Bass.

Cresswell, J. W. (1998). **Qualitative inquiry and research design.** 조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 공역 (2005). 질적 연구 방법론. 서울: 학지사.

Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). **Developing teacher leaders:How teacher leadership enhances school success.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Davidson, B. M & Dell, G. L(2003). **A school restructuring model: A tool kit for building teacher leadership, paper presented at the Annual Meeting of the AERA.** Chicago, April 2003.

Day, C. & Harris, A.(2003). **Teacher leadership, reflective practice and school improvement in Leithwood, K. & Hallinger, p. (eds). Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.** Dordrecht: Kluwer Academic.

Dewey, J.(1963). Philosophy and Civilization. New York: Capricom Books.

Dewey, J.(1938, 1963). Experience and Education. New York: Macmillan Co. 강윤중 역(2004). 경험과 교육. 서울: 배영사.

Dufour, R & Eaker, K.(1998). **Professional Learning Communities at work: Best practices for enhancing student achievement.** Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Finland: Orienta konsultit

Erich Fromm & Rainer Funk(2016). Authentisch Leben. 나는 왜 무기력을 되풀이하는가. 장혜경 역(2016), 서울: 나무생각.

Foster, W.(1986). Paradigms and Promises : NEW Approaches to Educational Administration. Buffalo, N. Y.: Prometheus Book

Fullan, M., & Miles, M. (1992). **Getting Reform Right: What Works and What Dosen't.** Phi Delta Kappan, 73, 744-752.

Gardner, J. w.(1990). **On Leadership.** New York: Free Press.

Gergen, K. J.(1995). 사회적 구성과 교육,『교육과 구성주의』.이명근역(1995), 서울:

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학지사.

Glasersfeld, V. E. (2002). Radical constructivism inmathematic seducation. NY: Kluwer Academic Publishers.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam

Gronn, P.(2000). **Distributed properties: a new architecture for leadership.** Educational Management & Administration, 28(3). pp. 317-338.

Gusky, T. R., & Passaro, P. D.(1994). **Teacher efficacy: A study of construct dimensions.** America Educational Research Journal, 31(3), 627-643.

Hara, N. & Kling, R.(2000). Students' distress with a Web-based distance education course: An ethnographic study of participants' experiences. Center for Social Informatics. Retrieved October 11, 2010, from http://www.slis.indiana.edu/CSI/wp00-01.html

Hargreaves, A.(1994). Changing teachers, Changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teacher College Press.

Hargreaves, A.(2000). **Four ages of professionalism and professional learning.** Teacher and Teaching 6(2). 151-182.

Hargreaves. A. & Shirley. D.(2009). **The fourth way: The inspiring future of educational change.** Thousand Oaks: Corwin.

Hargreaves. A.(1998a). **The emotional practice of teaching.** Teaching and Teacher Education, 14(8), 835-854.

Hargreaves. A.(1998b). **The emotion of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), International handbook of educational change.** Dordrecht: Kluwer.

Harris, A.(2003). **Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?** School leadership & Management , 23(3). pp. 313-324.

Hord, S. M.(1997). **Professional Learning communities: Communities of continuous inquiry and improvements.** Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Irwin, J. W.(2007), **Teaching Reading Comprehension Processes,** Prentice Hall.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environment. In C. M. Reigeluth(Ed.), Instructional-Design theories and models.(pp.215-240). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Jürgen Harbermas, 『The Theory of Communicative Action 1 : Reason and The Rationalization of Society』, Boston : Beacon Press, 1983. 소통행위이론 -1.행위합리성과 사회적 합리화(서규환 외 역, 1995). 서울: 의암출판.

Katzenmeyer, M. & Moller, G.(2001). **Awakening the sleeping Giant.** Helping Teachers Develop as Leaders. CA: Corwin Press.

Korthagen, F.(2001). Linking and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 반성적 교사교육 실제와 이론(조덕주 외 역, 2007). 서울: 학지사.

Kruse, S. D. & Louis, K. S.(1995). **Professionalism and community: Perspectiveson reforming urban schools.** Thousand Oaks, CA:Corwin Press.

Lambert, M. D. & Gardner, M. E.(1995). **The school disrtict as interdependent learning community. L. Lambert(ed).** The Constructivist leadership. N.Y: Teachers College Press. 134-158.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** Cambridge, UK: University of Cambridge Press.

Lave, J. (1996) **The practice of learning. In Chaiklin, s. & Lave, J.(Eds), Understanding practice: Perspective on activity and context.** NewYork: Canbridge University Press.

Lesser, E. L., & Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. IBM systems journal , 40(4), 831-841.

Lévy, P.(1994, translated 1997 by R. Bonono). Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace. Cambridge, MA:Perseus Books. 권수경(역)(2002). 집단지성: 사이버 공간이 인류학을 위하여. 서울:문학과 지성사.

Lieberman, A., & Miller, L. (2004). **Teacher leadership.** San Francisco: Jossey-Bass.

Lieberman, A., & Miller, L. (2004). Teacher leadership. 황기우(2009). 교사 리더십. 서울: 학지사.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Little, J. w.(1993). **Teachers' professional development in a climate of educational reform.** Educational Evaluation and Policy Analysis, 15(2), 129-151.

Little, J. w.(1999). **Teachers' professional development in the context of high school reform: findings from a three year study of reconstructing schools.** Washington, D.C.: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

Marquardt, M. J. (2004). **액션러닝의 힘.** 이태복 역. 서울: 패러다임 컨설팅.

Marquardt, M. J., & Revans, R. w. (1999). **Action learning in action: Transforming Problems and people for world-class organizational learning.** CA: Davies-Black Pub.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E.(2001). **Professional communities and the work of hogh school teaching.** Chicago: University of Chicago Press.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E.(2006). **Building school-based teacher-learning communities: Professional strategies to improve student achievement.** New York: Teachers College Press.

Muijs, D. & Harris, A.(2002). **Teacher leadership: principles and practice.** GTC and NUT website www.gtc.org.uk, www.nut.org.uk.

OECD(2010). **Strong preformers and successful reformers in education. Lessons from PISA for the United States.** Paris: Author.

Patton, M. Q. (2015). **Qualitative evaluation and research method**(4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage

Patton, M. Q. (2017). **질적연구 및 평가 방법론.** 김진호·나장함 외 역. 파주: 교육과학사.

Piaget. J.(1970). The envelopment of thought: Equilibration of cognitive structure. New York: Viking Press.

Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & McCroskey, J. L. (2005). **Oraganizational communication for survival; making work, work**

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(3rd ed.). MA: Pearson Education.

Robbins, P., & Aydede, M. (2009). The Cambridge handbook of situated cognition. NY: Cambridge University Press.

Saint-Onge & Wallace(2003). L everaging Communities of Practice for Strategic Advantag e. NY. Butterworth Heinemann

Schön, D. A.(1983). **Reflective Pratitioner.** New York: Basic Books.

Sergiovanni, T. J.(1994). **Organization or Communities? Changing the Metaphor Change the Theory.** Educational Administration Quarterly. 30(2), 214-226.

Sergiovanni, T. J., & Strarratt, R. J.(2007). **Supervision: A redefinition (8th ed.).** New York: McGraw Hill.

Shulman, Lee S.(1986). **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.** Educational Researchers, 15(2), 4-14

Shulman, L. S.(1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 122.

Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). **Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership.** Teachers College Record, 102(4), 779-804.

Smylie, M. A. & Denny, J. W.(1990). **Teacher leadership:tension and ambiguities in organizational perspective.** Educational Administration Quarterly, 26(3).

Smylie, M. A.(1995). **New perspectives on teacher leadership**. The Elementary School Journal, 96(1). pp. 3-7

Spillane, J.(2006). **Distributed leadership.** San Francisco: Jossey-Bass.

Strauss, A. and J. Corbin.(1990). **Basic of Qualitative Reasearch: Grounded theory procedures. and techniques.** London : Sage,

Strauss, A. ,& Corbin, J.(1990). Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques. 김수지・신경림 역(1996). 근거이론의 이해.

Strauss, A. and J. Corbin. (1998). **Grounded Theory Methodology: An Overview.** Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln (Eds), Strategies of Quality

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Inquiry, London : Sage,

Strauss, A. ,& Corbin,J .(1998). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. 신경림 역(2001). 근거이론의 단계. 서울: 현문사.

Stogdill, R.(1974). Leadership, Membership, Organization. in Keith Grint(ed.). LEADERSHIP . London: Oxford Press. 112-125.

Strodl, p.(1992, Mar.), **A Model of Teacher Leadership.** Paper presented at the Annul Meeting of the Eastern Educational Research Association(Hilton Head, SC)

Surranna, K. J & Moss, D. M.(2002). **Exploring teacher leadership in the context of teacher preparation.** paper presented at the Annual Meeting of the AERA. New Orleans, April 2002. ERIC ED 465751.

Tannenbaum, R. and Schmidt, W. H.(1973), "How to Choose a Leadership Patern", Harvard Business Review, 51(3).

Tyler, R.(1949). Basic Principles of curriculum and Instruction. Chicago: The University Chicago Press.

Tyler, R. W. (1990). 교육과정과 학습지도의 기본원리. 이해명 역(1990). 서울:교육과학. (원전출판연도 1949)

Vygotsky, S. L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard publication.

Wasley, PA.(1991). **Teacher Who Lead: the rhetoric of reform and the realitie of practice.** N. Y.: Teacher Colleg Press.

Watson, C. (2014). **Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools.** British Educational Research Journal, 40(1), 18-29.

Wenger, E, Mcdemott, R. & Snyder, W. M.(2002). **Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge.** Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M.(2002). Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge , CoP혁명, 황숙경 역(2004). 안양: 도서출판 물푸레

Wenger, E. (1998). **Communities of practice: Learning, meaning, and identity.**

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

New York: Cambridge University Press. 36-42.

Wenger E, (1998). Communities of Practice: Learning , meaning, and identity. NY:Cambridge University Press, p.73. 손민호・배을규 옮김(2007). 지식창출의 사회생태학 실천공동체

Wenger & Snyder(2000) Communities of practice and social learning systems. Organization, 7 (2), 225-246.

William. D.(2007) Changing Classroom Practice, Educational leadership, 65(4), 36-42.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). **What do we know about teacher leadership? Finding from two decades of scholarship.** Review of Educational Research, 74(3).

Yukl, G. (2002). **Leadership in Organization (5th ed).** Englewood Cliff. New ersey: Prentice Hall International Inc.

佐藤學.(2000). 授業を變える學校が變わる. 손우정 역 (2013). 수업이 바뀌면 학교가 바뀐다, 서울: 에듀니티.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록-1> 연구 참여 동의서

연구 참여 동의서

연구주제: 교사리더십 개발과정에 관한 연구

연구자: 김성아

연락처: ksa1020@hanmail.net

아래의 정보는 귀하의 연구에 관한 참여의사 결정에 도움을 드리기 위해 제공됩니다. 귀하는 연구의 참여자로서 연구 진행과정 중에 참여여부를 참여자의 의사에 따라 결정할 수 있고 연구자에게 질문할 수 있으며 질문에 대한 응답을 거부할 권리를 소유하고 있습니다. 이는 연구자와의 관계에 어떠한 영향도 미치지 않을 것임을 알려드립니다.

본 연구는 교육과정재구성을 위해 모인 교사공동체에서의 경험과 상호작용을 통한 교사리더십 개발의 과정을 탐구하고자 합니다. 이를 위해 연구의 중요한 사례로서 귀하와 귀하의 모임을 선정하여 관찰, 면담, 모임자료를 검토하고자 합니다. 참여 관찰과 심층면담 내용은 녹음되고 전사되며 있는 그대로 왜곡 없이 진술되고 분석될 것입니다. 이렇게 획득된 자료는 학술적인 용도 이외에는 사용되거나 누설되지 않을 것이며 귀하나 모임의 이름은 모두 익명으로 처리되어 보호될 것임을 약속드립니다. 또한 학술목적으로 사용된 내용은 연구자인 본인에게 열람확인 및 승인과정을 거치게 될 것입니다.

이 연구와 관련한 위험 요인은 아직 알려진 바가 없으며 연구의 취지를 이해하고 참여에 동의하신다면 아래에 서명을 부탁드립니다.

2016. . .

본인은 위 연구과제에 참여하는 것에 동의합니다.

연구참여자 (인)

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록-2>면담 질문목록

영역	주요 면담 내용
교사 공동체	1-1. 교사공동체 활동을 처음 시작하게 된 과정을 설명해 주시겠습니까?
	1-2 .첫 모임을 기억하는지요? 기억나는 대로 말씀해 주십시오.
	1-3. 활동 초기의 기억나는 에피소드는 무엇입니까? (긍정적 경험과 부정적 경험 모두)
교육과정 재구성 경험	2-1. 교육과정재구성 교사공동체 경험
	2-1-1. (전반적 경험)교사들간의 협력 과정은 어떻게 이루어졌는지 말씀해 주십시오. 2-1-2. (부정적 경험)교육과정재구성 교사공동체에서 힘들었던 경험 혹은 교사들 간의 갈등 경험을 말씀해 주십시오. 2-1-3. (부정적 경험의 극복)힘들었던 경험을 현재 어떻게 극복하고 있습니까? 2-1-4. (긍정적 경험)교육과정재구성 교사공동체에서 좋았던 경험에 대해 말씀해 주십시오.
	2-2. 교육과정재구성과 수업에의 전이 경험
	2-2-1. (전반적 경험)교사들이 함께 수행한 교육과정 재구성활동 결과를 수업에 어떻게 활용하셨습니까? 2-2-2. (부정적 경험)수업에 활용하고자 할 때 어려운 점은 무엇이었습니까? 2-2-3. (부정적 경험의 극복)수업에의 활용시 어려웠던 점을 해결했는지, 해결했다면 어떻게 했는지? 2-2-4. (부정적 경험의 극복)수업에의 활용시 어려웠던 점을 해결하지 못했다면 왜 해결하지 못했는지? 2-2-5. (긍정적 경험)수업에 긍정적으로 활용되었던 경험에 대해 말씀해 주십시오.
종합 평가 및 성찰	3-1. 교육과정재구성 교사공동체 활동에 대한 평가
	3-1-1. (기존 수업운영 방식과의 차이) 기존 교과서 중심의 차시진행 수업과 비교하여 교육과정 재구성 활동을 통한 변화가 있다면 무엇입니까? 3-1-2. (기존 교사공동체 모임과의 차이) 교육과정재구성 교사공동체가 기존 동학년 협의회등 일반적 교사공동체 모임과 다른 점이 있다면 무엇입니까?
	3-2. 교사로서의 자신에 대한 성찰
	3-2-1. 교사들이 함께 수행한 교육과정 재구성활동 경험과 상호작용을 통해 교사로서 이전의 모습과 달리진 점이 있다면 말씀해 주십시오. 3-2-2. 교육과정재구성 교사공동체 참여 통한 경험과 상호작용 이후 교사의 위상에 대한 인식이 변했다면 말씀해 주십시오.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록-3>개방코딩 결과

개념	하위범주	범주
동료들과 일상을 공유하며 함께 수업에 대한 나눔	집단지성 몰입	협력활동 집단지성경험
협력적 활동 과정 참여	협력적 활동 몰입	
자율적 수업디자인 장애물 넘기 우리가 디자인하는 우리만의 수업	자율적 수업디자인	배움중심 자율적 수업디자인 경험
학생 배움 중심 창의적 수업디자인 하기	창의적 수업디자인	
행정업무, 복지, 돌봄 등 늘어만가는 업무에의 중압감 가중되는 행정업무와 난립하는 행사로 인한 교사소진	가중되는 업무로 인한 교사 소진	수동적인 팔로워로서 교사
교과서 내용 전달방식의 강의식 수업 수업과 배움에 관심 없는 학생과 교사 자신감 하락	교과서 중심 형식적 수업진행 한계 인식	
국가, 학교의 결정사항에 순응해야하는 교사의 무기력함 학생, 학부모, 관리자와의 대면 소극적 대처, 회피, 푸념	교육정책 수행자로서 교사의 무기력함	
교과장벽, 교실 속 교사 학교문화 소통의 부재	폐쇄적 학교문화	비협력적 교사 문화
경쟁적, 형식적 학교문화	경쟁적, 형식적 교사문화	
혁신학교, 자율학교 등 학교자율화 정책	학교자율화 정책	협력을 요구하는 교육정책 밀물
2015 개정 교육과정 및 자유학기제 등 교육과정자율화	교육과정 자율화	
동료교사들과의 공동체 조직 및 참여 통한 해결책모색	공동체 통한 문제해결 모색	공동체시도
교육활동의 동등한 협력자로서의 나의 존재감 다양한 관계 속에서 자기 목소리 내기	나의 생각과 의견 드러내기	**자기생각 느낌표현**
각자의 관심 분야, 관점 비교, 서로의 성향 파악 자극을 통해 능력을 끌어올려주는 불쏘시개	서로의 철학 및 생각의 의견 교류 통한 자극	**교류통한 자극**
다양한 갈등양상에 자연스럽게 노출 부대끼는 과정에서 자연스러운 연결 기회	부딪히는 가치관	**다양한 갈등상황 노출**
교과지도, 생활지도, 교육과정 행사 등 복합적 역동적 학교현장 속 어려운 실행문제 직면	어려운 과제 직면과 도전 기회	**어려운 과제 직면도전**

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

개념	하위범주	범주
함께라는 생각에 두려움, 주저함 사라짐, 서로를 격려 푸념 아닌 공동문제에 대한 해결책 모색 및 대안 생성	건설적 수다 떨기	**공동체 도움 해결책 모색**
현실의 삶과 교실 속 배움을 연결하는 수업 다양한 수업방식 모색, 학습에의 초대, 가르치는 재미	수업이 재미있어 졌어요	**수업구조와 학생반응 변화**
다양한 방식의 수업활동에 적극적, 주도적으로 참여 학생들 배움과 수업에 진지해짐, 질문, 자발적 탐구수업		
학교의 교육과정 재구성 지원(업무전담팀 구성) 협력활동을 지원 및 조장해주는 연수 구성	교사협력을 지원해주는 학교 내 업무 및 연수지원 시스템	**행정업무 지원**
친구같기도 하고 가족 같기도 한 동료교사	내적 교류 통한 이해와 친밀감 형성	관계 맺기
너무나 다른 서로의 간극을 좁힐 수 없다는 관계에 대한 부담과 두려움으로 적극적 관계 맺기 거부하고 형식적 유지	관계와 변화에 대한 부담과 거부감	
갈등은 서로의 연결고리	관계 유지 위한 조정	
끊임없는 의심의 시작	반성적 사고의 시작	반성과 성찰
나의 질문이나 설명이 어려웠던 것일까?	나로부터의 성찰 시작	
동료교사의 리더십과 문제해결력을 배우게 됨	동료교사로부터의 배움	일상적 배움
일상적 삶의 현상에서 의미 발견하고 이를 배움의 장으로 연결하는 과정에서 교사 배움으로 내면화	배움으로의 초대	
동료교사와 학생들에 대한 믿음과 안정감 형성	여유 생성	마음의 변화
내 자리가 생겼어요	소속감 향상	
숙제 같은 부담감과 자괴감	부담감과 자괴감	
내가 교단에 서는 이유	수업하는 교사정체성 인식	교사 정체성 인식
교사로서의 능력과 열정을 끌어올려주는 불쏘시개로서의 역할	교사로서 발전에 대한 욕구 상승	

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

개념	하위범주	범주
복합적이며 역동적 학교현장에서 교육적 판단력, 문제해결력, 실행능력	문제해결력 및 실행 역량 신장	교사 전문성 신장
창의적 아이디어 산출, 창의적 교육과정과 수업구성(예술작품 창조 행위와 유사) 역량 신장	창조적 구조화 및 융합구성역량 신장	
교육과정 문해력 지닌 교육과정과 수업의 공교육 전문가로서의 교사전문성 형성	교육과정 문해력 향상	
일상적으로 교육과정과 수업을 연구하고 가르치는 연구자 및 정년까지 가르치는 교사로서 남기를 원함	실행연구자로서 교사전문성 신장	
자기 효능감, 자기 존중감 향상	정서적 고양 통한 개인정체성 형성	교사정체성 확립
무기력하지 않고 살아 움직이는 교사가 되길 원함		
진정한 교육자인 교사로서 성장과 발전에의 욕구 생성 자발적으로 역할을 하고자 하는 마음 생성	교사정체성 형성	
협력적 실행공동체 통해 향상된 소통능력 바탕 학생과 소통 소통과 대화하는 민주시민 모범이 되기를 원함	소통과 민주시민성 기반 교사리더십 개발	소통과 협력 기반 교사리더십 개발
협력적 실행공동체를 통해 자신의 리더십 개발과 동료교사와 협력적 리더십 가능성 확신	공동체기반 협력적 교사리더십 개발	

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록-4>축코딩 결과

하위범주	범주	
집단지성 및 협력활동 몰입	협력활동 집단지성 자율적 수업디자인 경험	중심현상
자율적 수업디자인 경험		
가중되는 업무로 인한 교사 소진	수동적인 팔로워로서의 교사	인과적 조건
교과서 중심 형식적 수업전개 한계 인식		
교육정책 수행자로서 교사의 무기력함		
폐쇄적이고 경쟁적인 학교의 교사 문화	비협력적 교사 문화	맥락적 조건
교육과정 자율화와 학교자율화 정책	협력 요구 정책 변화	
공동체 참여 통한 문제해결 모색	공동체 시도	
나의 생각과 의견 드러내기	내 생각느낌 표현	중재조건
서로의 철학 및 생각의 의견 교류 통한 자극	교류 통한 자극	
부딪히는 가치관과 부대낌	다양한 갈등 상황 노출	
교육현장의 복잡하고 어려운 과제 직면	어려운 과제 직면 도전	
건설적인 수다 떨기	공동체 도움 해결책 모색	
수업이 재미있어졌어요	수업구조와 학생반응 변화	
교사협력을 지원해주는 학교내 업무 및 연수지원 시스템	행정업무 지원	
내적 교류 통한 이해와 친밀감 형성	관계 맺기	작용 상호작용 전략
관계와 변화에 대한 거부		
관계 유지 위한 조정		

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

하위범주	범주	
반성적 사고의 시작	반성과 성찰	
나로부터의 성찰 시작		
동료 교사로부터의 배움	일상적 배움	
배움에의 초대		
존재감, 소속감 생성	마음의 변화	
여유 생성		
부담감과 자괴감		
수업하는 교사정체성 인식	교사 정체성 인식	
교사로서 발전에 대한 욕구 상승		
문제해결력 및 실행 역량 신장	교사 전문성 신장	결과
창조적 구조화 및 융합구성역량 신장		
교육과정 문해력 향상		
실행연구자로서의 교사전문성 형성		
정서적 고양 통한 개인정체성 형성	교사정체성 확립	
교사로서 헌신과 도전의지 형성		
공동체기반 협력적 리더십 개발	소통 협력 교사리더십개발	
소통과 민주시민성 기반 교사리더십 개발		

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록-5> 패러다임 모형

인과적 조건
수동적 팔로워로서 교사
● 가중되는 업무로 인한 교사소진 ● 교과서중심 형식적 수업전개 한계 인식 ● 교육정책 수행자로서 교사의 무기력함

맥락적조건
● 비협력적 교사문화 (폐쇄적 · 경쟁적 교사 문화) ● 협력을 요구하는 교육정책으로의 변화 ● 공동체 모색 시도

➡ ⬇

중심현상	
협력활동 통한 집단지성과 자율적 수업디자인 경험	
서로의 아이디어 융합	교육과정재구성 장애물 넘기
집단지성 몰입	우리가 디자인하는 우리의 수업
협력적 활동 참여	학생 배움 중심 수업 재구성

⬇ ⬅

중재조건
내 생각과 느낌 표현
교류 통한 자극
다양한 갈등상황에의 노출
어려운 과제 직면과 도전
공동체 도움 통한 해결책 모색
수업구조와 학생반응 변화 체감
행정업무 지원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

작용·상호작용전략	
관계 맺기	내적교류 통한 이해와 친밀감 형성
	관계와 변화에 대한 거부
	관계 유지 위한 조정
반성과 성찰	반성적 사고 시작
	나로부터의 성찰 시작
일상적 배움	동료교사로 부터의 배움
	배움에의 초대
마음 변화	존재감, 소속감 향상
	여유생성
	부담감과 자괴감
교사 정체성 인식	수업정체성 인식
	교사로서 발전에 대한 욕구 상승

⬇

결과
교사전문성 신장
● 문제해결력 및 실행 역량 신장 ● 창조적 구조화 및 융합구성역량 신장 ● 교육과정 문해력 향상 ● 실행연구자로서 교사전문성 형성
교사정체성 확립
● 정서적 고양 통한 개인정체성 형성 ● 교사로서 헌신과 도전의지 형성
소통과 협력 기반 교사리더십 개발
● 소통과 민주시민성 기반 교사리더십 개발 ● 공동체 기반 협력적 교사리더십 개발

Collection @ chosun