

활동체계이론에 기반한 A대학 연구자 학습공동체 활동 사례 연구*

이현명¹⁾, 심영택²⁾, 김남균²⁾, 김민조²⁾, ³⁾

《〈요약〉》

본 연구에서는 인간의 집단적 학습활동에 주목하고 있는 활동체계이론을 바탕으로 A대학 연구자 학습공동체의 활동 사례를 분석하고 그 성과와 한계를 밝히고자 한다. 분석 결과, A대학 연구자 학습공동체는 학문적 토대가 각기 다른 다양한 전공 분야에 기반을 둔 사람들이(주체면), 대학과 단위학교간의 협력 모델을 통해 교사의 자기주도적 교수역량을 높이고, 궁극적으로 학교문화와 수업 문화를 개선하는데 목적을 두었다(목적면). 본 학습공동체는 세미나 및 협의회 녹취록 자료, 회의록 자료, 설문조사 결과 등을 활용하였고, 협력학교에 대한 PLC 운영 지원 활동에서는 수업동영상, 서적, 교과서 등과 같은 물질적 도구와 수업비평, 수업 관찰, 수업 분석 등과 같은 개념적 도구를 활용하였다(도구). 이를 바탕으로 교사의 자기주도적 수업역량 강화에 초점을 두고 교사학습공동체(PLC)를 통한 수업소통능력 강화를 위한 방법 및 체계에 관한 연구활동을 수행하였다(활동면). 또한 PDS구축 연구팀내 하위 연구과제팀과의, 대학과 단위학교 간 협력 관계와 교육청과 대학의 지원 관계를 바탕으로(공동체면), 연구자들 사이에 ‘가능한 끝까지 함께 가자’, ‘서로의 관점과 목소리를 최대한 수용하고 존중하자’, ‘구성원간의 전문성 신장과 공동체 발달에 상호 책무성을 지니자’ 라는 규칙을 공유하면서(규칙과 규제면), 단위학교 교사학습공동체뿐만 아니라, 대학연구자 공동체에서 각기 리더 역할과 촉진자 역할을 돌아가면서 수행하거나 분담하면서 조직을 운영해 왔다(분업면). 끝으로 A대학 연구자 학습공동체가 지닌 정체성과 지향하는 지식의 성격 등을 확인할 수 있었으며, 발달 단계나 지역 교육기관과의 관계 구축 등에서 문제점을 인식할 수 있었다(성과와 한계).

주제어 : 문화역사활동이론, 활동체계, 학습공동체, 대학 연구자 학습공동체

* 이 논문은 2014년 6월 13일, 한국다문화교육학회 및 청주교대교육연구원이 공동 주최한 “문화적 다양성에 기반한 수억 역량 강화Ⅱ” 학술대회에서 발표한 논문을 수정 보완한 것임.

1) 공주교육대학교 글로벌인재교육센터 전임연구원
2) 청주교육대학교 교수
3) 교신저자

I. 서론

대학은 기본적으로 교육과 연구라는 이중적 책무를 지고 있다. 1990년대 이후부터 대학교육의 질에 대한 우려 속에 대학교육의 질적 제고가 중심 주제가 되고 있다(김지현, 2006). 이러한 맥락에서 대학교육의 질 제고를 위한 주요 기제로서 대학 내에서 학습공동체에 대한 관심이 높아지면서 다양한 유형의 학습공동체가 등장하고 관련 연구가 수행되고 있다. 대표적으로 대학생들의 학습을 촉진하는데 주목하면서 교수와 학생, 학생과 학생, 그리고 교수와 교수들을 연결시키는 학습공동체(최성우, 2004; 염민호 외, 2008; 김은영 외, 2013), 교수들의 교수능력 제고에 초점을 두고 교수능력 증진과 교수법 개발의 기회를 공유하는 대학교원 학습공동체 사례(유정아, 2009; 송윤희 외, 2013) 등이다. 이들 연구들은 대학생 학습공동체 참여 구성원들은 대체로 자기주도 학습 능력의 함양, 학교만족도 제고와 소속감 등 학업적·정의적 측면에서 긍정적인 변화를 경험하는 것으로 보고하고 있다(염민호 외, 2008; 김은영 외, 2013). 교수들 역시 학생들의 전공영역에 대한 학습동기를 제고할 뿐만 아니라 기초능력 신장의 주요 계기가 된다고 보고했다(염민호 외, 2008). 또한 교수들은 동료교수들과 협동적 상호작용을 통해 교수능력 증진과 교수법 개발의 기회를 얻고 있다는 점이 강조되고 있다(송윤희 외, 2013:430).

한편 대학교원은 연구자로서 개인적으로, 집단적으로 연구를 수행해 왔으며, 집단적 연구 활동의 경우 대학 내에서, 대학이라는 경계를 넘어 수행하고 있다. 대학 연구자들의 집단적 연구 활동은 집단적 학습활동에 기반을 두고 있다는 점에서 대학사회에 존재하는 학습공동체의 대표적인 예로 보인다. 그러나 그동안 대학 교원의 연구자로서의 역량이 교육자로서의 역량보다 강조되어 온데 반해 실제 대학 연구자들의 연구 활동 사례를 면밀히 분석하고 있는 연구를 찾기는 어려운 상황이다.

본 논문에서는 대학 연구자들의 연구 활동 사례에 주목하여 그 특징을 밝히는데 초점을 두었다. 이를 위하여 A대학 연구자들의 활동 사례를 선정하였다. A대학 연구자들은 교사의 수업 소통 능력과 교사의 전문성이 향상될 수 있도록 대학과 단위학교와 협력하여 교사학습공동체(Professional Learning Communities, 이하 PLC) 프로그램 개발 및 운영에 초점을 둔 연구를 수행하였다. 이 모임을 통해 대학과 일선학교와의 협력과정, 일선학교의 교사학습공동체 운영과정에서 제기되는 문제점을 해결하고 교사의 전문성 개발과 관련된 공동의 학문적 연구 또는 학습활동을 수행하고 있다. 이러한 점에서 A대학 연구자들 연구 활동 사례는 학습공동체의 대표적인 예로 의미를 가진다고 보았기 때문이다.

본 논문에서는 A대학 연구자 학습공동체의 활동 사례를 분석하고 그 성과와 한계를 밝히기 위하여 인간의 집단적 학습활동에 주목하고 있는 활동체계이론을 활용하였다. 활동체계이론은

공동체 안의 구성원간의 관계 뿐 아니라 그 공동체 안에서 만들어내는 인공물과 규범, 역할분담 등이 해당 공동체 전체의 학습과 발달을 매개한다는 점에 주목하고 있다(황세영, 김남수, 2014:143). 이러한 연구목적을 수행하기 위하여 다음과 같은 두 가지 문제에 답하려고 한다. 첫째, A대학 연구자 학습공동체는 활동체계요소별로 어떠한 특징은 보이는가? 둘째, A대학 연구자 학습공동체의 성과와 한계는 무엇인가? 본 논문은 대학연구자 학습공동체에 대한 함의뿐만 아니라 일선학교 현장의 전문적 학습공동체 운영에 대한 함의를 제공할 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학습공동체의 개념과 유형

최근 교육실천 속에 공동체의 개념과 용어들이 다양한 차원에서 논의되고 있다. Barab과 Duffy(2000)에 의하면 학습자 또는 사상가 공동체(communities of learners or thinkers), 탐구공동체(communities of inquiry), 지식공동체(knowledge building communities), 실천공동체(communities of practice), 학습공동체(learning communities) 등 다양한 형태의 공동체들이 있다. 최근에는 교사학습공동체, 전문학습공동체, 협력적학습공동체 같은 용어로 논의되고 있으며, 비판적 동료 그룹(critical friends groups)과 같은 다양한 형태로 확장·변형되고 있다(서경혜, 2009). 이상과 같은 다양한 용어에도 불구하고 이들 공동체들이 기본적으로 학습과 탐구를 기반으로 하고 있다는 점에서 학습공동체의 하위 범주로 설정하여도 무리가 없을 것이다.¹⁾ 다양한 공동체의 유형을 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

학습자 또는 사상가 공동체(community of learners or thinker)는 학생과 성인이 동일하게 자신의 삶에서 매우 중요하다고 여겨지는 문제를 해결하기 위해 능동적인 학습자가 될 수 있도록 구성된 공간이며 모두가 서로의 배움을 촉진할 수 있도록 만들어주는 공동체라 할 수 있다(Barth, 1990:9, 이현명, 2012 재인용).

탐구공동체(community of inquiry)는 ‘문제를 공유하고 서로 협동하거나 경쟁하면서 공동의 활동을 통해 어떤 결과 혹은 결론에 도달하는 공동체를 말한다(정용재, 2014: 304). 즉 함께 이야기는 나누고, 서로의 의견을 비교하고, 토론하고, 자신의 생각이 맞는지 함께 검증하면서,

1) 서경혜(2015)는 교사학습공동체의 유형을 전문가학습공동체, 탐구공동체, 배움의 공동체, 실천공동체으로 구분하여 제시하고 있다.

결국 개인의 한계를 뛰어 넘어 문제 또는 현상의 본질에 도달할 수 있게 해준다. 이러한 탐구공동체는 사회정의 및 교육 불평등의 문제에 초점을 두면서 비판적 관점을 취하고 있다는 특징을 가진다.

지식생산공동체(knowledge building community)는 공동체차원의 지식을 향상(즉, 이해 수준 향상)시키기 위하여 구성원들 간에 협력적인 지식 생산 활동을 수행하고, 그 활동의 결과물인 지식가공물(knowledge artifacts)을 공유하여 공동체 데이터베이스에 축적하는 공동체라고 할 수 있다(정현미, 2003:7). 즉 공동체 안에서 구성원 상호간의 협력적인 지식생산활동을 통하여 공동체차원의 지식을 축적함으로써 공동체 이해의 수준을 향상시키는 것이 중요하다.

실천공동체(community of practice)는 공동체에 참여하는 구성원들 자신들이 하는 일에 대한 관심이나 열정을 공유하고 정기적으로 상호작용하면서 그것을 어떻게 더 잘 하는지를 배우는 사람들의 집합체이다(Wenger, 2006, 서경혜, 2013:173 재인용). 이 공동체 참여하는 구성원들은 공동업무를 수행하고, 정기적인 상호작용을 통하여 서로 배울 수 있어야 한다. 서로 공유하는 자신을 매개로 하여 구성원들이 필요로 하는 지식을 축적하고 전수할 수 있는 공동체이기 때문이다.

최근 일선 학교현장에서는 전문가학습공동체, 교사학습공동체에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있다. 이와 관련하여 대표적인 학자인 Hord(2009)는 전문가 학습공동체의 개념을 전문가, 학습, 공동체라는 세 가지 키워드를 중심으로 설명하고 있다. 이때 전문가는 학생들의 학습을 책임지고 있는 사람들로서, 자신의 학습과 학생들의 학습에 헌신하고 이에 대한 책임을 공유한다는 점을 강조한다. “학습은 전문가들의 지식과 기술을 향상시키기 위하여 전문가들이 참여하는 활동이고, 공동체는 특정주제에 대해 동료들과의 심도깊은 학습 활동 속에서 상호작용하고, 의미를 공유하고, 목적을 공유하는 개인들의 집합체”(Hord, 2009:41)라고 설명한다.

학습공동체의 개념은 공동체의 범위와 목적에 따라 구분되기도 한다. 이에 대해 송윤희 외(2013:431)는 다음과 같이 설명하고 있다.

“학습공동체의 범위는 모든 공동체를 학습공동체로 보는 경우(Smith, 1994)와, 학습을 목적으로 하는 집단이나 기업 내 조직을 학습공동체로 보는 경우(정민승, 2000)가 있고, 학습을 목적으로 하는 경우는 그 집단이 자연적, 사회적인 환경 속에서 이루어지는 집단인지(정민승, 2000; 한송희, 2001), 또는 조직으로 이루어진 회사나 학교 중심의 집단적 학습의 목적을 가진 형태인지로도(Kerka, 1996) 나눌 수 있다.”

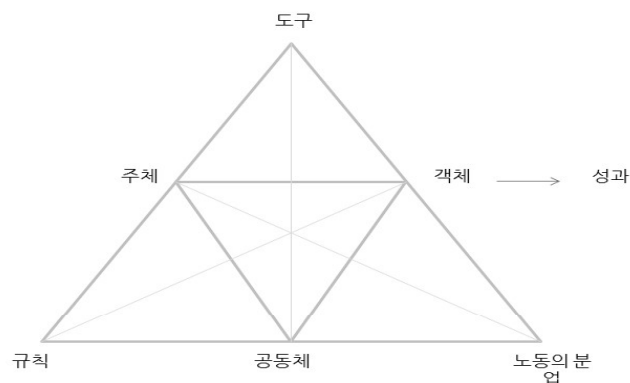
이처럼 학습공동체는 그 목적과 범위가 다양하지만, 기본적으로 공동체는 구성원들이 협력적이고 능동적으로 함께 문제를 해결해 나아가거나 학습해 가는 집합체로서, 공동체가 추구하는 목적 또는 성격에 따라 탐구, 지식생산, 실천공동체로 명명되고 있음을 알 수 있다.

2. 문화역사활동이론과 활동체계

문화역사활동이론(Culture-historical activity theory, 이하 CHAT)은 1920년대에 비고츠키(Vygotsky)에 의해서 시작되었으며, 그 후 레온티브(Leont'ev)와 루리아(Luria) 등에 의해 발전되어 엥게스트롬과 같은 학자들을 중심으로 활발하게 논의되고 있는 제3세대 활동이론까지 발전되었다(윤창국 외, 2012:121).

제1세대 활동이론의 대표적인 학자인 비고츠키는 인간의 학습이 신호, 중재된 인공물/도구, 개인이라는 세 가지 요소간의 상호작용 형태로 일어난다고 주장했다(Yamagata-Lynch와 Haudenschild, 2009:508). 행위 주체는 원하는 산출물(outcomes)을 얻기 위해서 문화적이고 역사적으로 형성된 다양한 종류의 매개체를 사용하여 어떤 객체를 다루며, 이때 이러한 인간 행위체계를 활동(activity)이라고 정의한다(윤창국 외, 2012:121). 즉 CHAT에서 활동이란 공동체의 구성원이 함께 공동의 목적의 성취하는 과정을 의미하며, 이는 다양한 하위 수준의 목표들을 지향하는 행위로 이루어진다(Leont'ev, 1978, 김남수 외, 2013:166). 따라서 비고츠키는 주체(subject, 행위자), 객체(object, 목적), 매개된 인공물(artifact mediated) 등 세 요소로 구성되는 행위 모델을 바탕으로 문화적 도구와 신호에 의해 매개된 목적 지향적 개인 행위를 분석 단위로 삼았다(Engeström와 Miettinen, 1999). 제2세대 활동이론은 인간활동의 집단적 특성을 강조했던 레온티브에 의해 고무되었다(Yamagata-Lynch와 Haudenschild, 2009:509). 그 뒤 엥게스트롬은 이전 세대 활동이론의 한계를 지적하고 활동이론의 발전을 진전시키면서 활동체계 삼각모형을 확장하였다(박상옥, 2009:232).

활동체계는 다음 [그림 1]에서 보듯이, 주체, 도구, 객체, 규칙, 공동체, 노동의 분업, 성과를 포함한다(Yamagata-Lynch와 Haudenschild, 2009:508).



[그림 1] 엥게스트롬(1987)에 의해 채택된 활동체계모형

주체는 활동 참여자로서, 목적 및 목적 달성을 향해 동기화된다. 객체는 활동의 목적일 수 있고, 활동에 참여하는 주체의 동기일 수 있고, 주체들이 활동을 통해 얻고자 하는 물질적 산출일 수 있다. 도구는 주체들이 목적을 달성하기 위해 사용할 수 있는 사회적으로 공유된 인식 그리고(혹은) 물질적 자원들이다. 비공식적 혹은 공식적 규칙은 활동에 개입하면서 주체의 참여를 규정한다. 공동체는 주체들이 소속된 그룹이나 조직이다. 노동의 분업은 공동체에 의해 결정된 활동에서 공유된 참여 책임들이다. 마지막으로 성과는 목적에 의해 유도된 주체의 행위로 인해 주체가 직면한 결과들이다(Yamagata-Lynch와 Haudenschild, 2009:508).

Mwanza & Engestrom(2003)은 활동체계 요소를 파악하기 위한 8단계 질문을 <표 1>과 같이 제안하였다(김남수 외, 2013:167).

〈표 1〉 활동체계 요소 파악을 위한 8단계 질문

활동(activity)	나(우리)는 어떤 종류의 활동에 관심을 가지고 있는가?
목표(object)	이 활동을 하는 이유는 무엇인가?
주체(subject)	누가 이 활동이 진행되는데 관여하는가?
도구(tools)	주체들은 어떤 수단을 가지고 이 활동을 수행하는가?
규칙과 규정 (rules and regulations)	이 활동의 수행을 관장하는 문화적 규범, 규칙 혹은 규제 등이 있는가?
분업(division of labor)	누가 언제 이 활동을 할 것이며 이 역할 분담은 어떻게 조직되는가?
공동체(community)	이 활동이 이루어지는 환경은 무엇인가?
성과(outcomes)	이 활동이 낳은 성과는 무엇인가?

III. 연구방법

1. A대학 연구자 학습공동체의 활동 배경

본 논문의 연구 사례인 A대학 연구자 학습공동체는 2011년 12월부터 “교사의 자기주도적 교수역량 강화 및 확산을 위한 PDS(Professional Development System) 구축 연구”의 하위 연구 과제팀으로 활동을 시작하였다. PDS 구축 연구는 2008년 12월부터 학교현장의 수업 문화에

대한 비판적 문제의식에 기반을 두고 ‘교육과정의 능동적 실행자, 친상황적 수업을 하는 교사, 비평적 성찰적 안목을 가진 교사, 동료교사와 대화와 소통하는 교사’(구원희 외, 2010)인 자기주도적 교사의 필요성을 역설하였다. 더 나아가 대학과 현장간의 협력에 기반한 교사전문성개발 체제 구축이라는 아이디어에 기반을 두고 있다.

PDS 구축 연구는 크게 두 시기로 구분된다. 이것은 한국연구재단으로부터 재정적 지원을 받고 있는 연구과제로 재정 지원 단계에 따라 1, 2단계로 인위적으로 구분되지만 연구 주제 흐름의 변화를 반영하고 있다. 첫 번째 시기는 2008년 12월부터 2011년 11월까지의 시기이다. 이 시기에는 주로 PDS 구축이라는 큰 맥락에서 다양한 프로그램을 개발하고 실행하는 것에 초점을 두었다. PDS 구축 연구는 3개의 연구팀으로 구성되었으며, 개별 연구팀은 연구책임자와 공동연구원, 전임연구원으로 구성되었다. 3개의 하위 연구팀별로 친상화적 교수역량 형성을 위한 수업 분석 방법 개발, 수업비평방법을 적용한 자기 성찰적 수업 역량 강화 방안 연구, 교사의 자기주도적 교수역량 확산을 위한 PDS 프로그램 개발에 관한 연구를 수행하였다. 좀 더 구체적으로 수업분석방법 및 수업 모형 개발 연구, 수업비평 관련 연구, PDS 유형 개발과 단위학교 중심 PDS 적용에 관한 실행 연구 등을 수행하였다.

두 번째 시기는 2단계 연구시점인 2011년 12월부터 2014년 11월까지이다. 연구팀은 이전 시기와 동일하게 연구책임자와 공동연구원, 전임연구원으로 구성되었다. 1단계 시기와 비교하여 공동연구원 구성에 변화가 있었다. 이 시기 동안 자기연구, 교과, 문화라는 키워드를 중심으로 수업 전문성 개념을 수업 설계 및 실행 능력, 수업 성찰 능력, 수업 소통 능력 강화로 보다 명료화하고 이러한 수업 전문성에 연구의 초점을 두고 있다. 구체적으로 수업설계 및 실행 능력, 수업 성찰 능력에서 수업비평을, 수업 소통 능력 차원에서 교사학습공동체(PLC) 개념을 전면에 내세웠다.

이전 시기와는 달리 연구 주제들 사이의 연계성을 확보하려는 의도에서 3개의 팀으로 연구를 수행하던 방식에서 참여 연구자들의 관심 주제를 중심으로 통합을 시도하였다. 그러나 이러한 연구팀 운영 방식에 있어 한계가 나타나면서 3개 연구팀으로 연구를 수행하던 이전 시기 방식으로 변화되었다. 즉 수업 설계 및 실행 관련 연구팀, 수업 성찰능력 관련 연구팀, 수업소통 능력 관련 연구팀(A대학 연구자 학습공동체) 등 연구주제를 중심으로 3개의 연구팀이 운영되고 있다. A대학 연구자 학습공동체는 첫 번째 시기에 수행된 연구활동을 바탕으로 주로 단위학교와 대학 간 협력에 기반을 두고 단위학교중심 PLC에 기반한 교사전문성 개발 체제 구축에 목표를 두고 연구를 수행하고 있다. 본 논문에서는 두 번째 시기 중 2011년 12월부터 2013년 11월까지 수행된 연구 활동에 초점을 두었다. 이 시기는 단위학교와 협력관계가 유지되었던 시기로, 연구활동

이 주로 단위학교의 교사학습공동체 지원 활동에 중심을 두고 집중적이고 지속적으로 연구 활동이 수행된 시기이기 때문이다.

2. 자료 수집 및 분석

본 연구에서는 A대학 연구자 학습공동체의 활동 사례와 특성을 분석하기 위하여 연구공동체 모임 내용을 기록하거나 녹음하여 녹취한 자료, 연구수행과정에서 산출된 자료 등을 수집하여 분석에 활용하였다. 구체적으로 2011년 12월부터 2013년 11월까지 수행하여 발표한 학술대회 발표 논문과 학술지 논문, 2단계 1차년도, 2차년도 연차보고서(연구재단제출), 협력학교와의 활동 과정에서 산출된 자료(프로토콜, 설문지, 설문조사 결과, 면담조사 결과 등) 등을 수집하였다. 또한 A대학 연구자 학습공동체의 참여자들의 자기 성찰지 등을 작성하고 수집하였다. 이 경우 자료의 신뢰성을 확보하기 위하여 연구자 상호간의 논의 과정을 거쳤다.

본 연구에서는 A대학 연구자 학습공동체 활동 사례를 분석하기 위하여 Mwanza와 Engstrom(2003)에서 제시된 활동체계 요소 파악을 위한 8단계 질문을 중심으로 수집된 자료를 분석하였다.

〈표 2〉 A대학 연구자 학습공동체 활동 사례를 분석하기 위한 8단계 질문

활동(activity)	A대학 연구자 학습공동체는 어떤 종류의 활동에 관심을 가지고 있는가?
목표(object)	A대학 연구자 학습공동체의 목표는 무엇인가?
주체(subject)	A대학 연구자 학습공동체 활동 참여자는 누구인가? A대학 연구자 학습공동체 활동이 진행되는 데 누가 관여하는가?
도구(tools)	A대학 연구자 학습공동체 참여자들은 어떤 도구를 가지고 활동을 수행하는가?
규칙과 규정 (rules and regulations)	A대학 연구자 학습공동체 활동을 관장하는 문화적 규범, 규칙 혹은 규제 등은 무엇인가?
분업(division of labor)	A대학 연구자 학습공동체 활동에서 공동체 구성원간의 역할 분담은 어떻게 조직되는가?
공동체(community)	A대학 연구자 학습공동체의 활동 환경은 어떠한가?
성과(outcomes)	A대학 연구자 학습공동체 활동이 낳은 성과는 무엇인가?

IV. A대학 연구자 학습공동체의 활동 사례 분석

1. 활동체계 요소별 특징

가. 활동(activity): A대학 연구자 학습공동체는 어떠한 활동에 관심을 가지고 있는가?

A대학 연구자 학습공동체는 교사의 자기주도적 수업역량 강화에 초점을 두고 교사학습공동체(PLC)를 통한 수업소통능력 강화를 위한 방법 및 체계에 관한 연구를 수행하였다. 2011년 12월부터 2013년 11월까지 수행한 연구 활동은 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> A대학 연구자 학습공동체의 주요 활동(2011.12~2013.11)

- PLC의 개념, 절차, 운영에 관한 이론적 탐색 - 국어, 수학, 영어 PLC 활동(협력학교 2곳) - PLC 프로토콜 개발 및 적용 결과물 분석(협력학교)*
- 학교급별 PLC 활동 사례 정리(협력학교 사례와 직무연수 결과물 분석) - 학교 내 의사소통 네트워크 분석 조사(협력학교)* - PLC 참여 교사들의 인식과 경험 조사(협력학교)*
- PLC 대화분석을 위한 틀 구안(협력학교) - 수학과, 과학과, 사회과 PLC 활동의 대화 분석(협력학교) - 참여자 역할 분석(협력학교)

* 2단계 1차년도, 2차년도 연차보고서에 제시된 연구 내용에는 포함되지 않았던 내용임.

1차년도(2011년 12월~2012년 11월)에는 교사학습공동체 운영 사례 수집, 교사학습공동체의 운영 원리와 방향을 모색하는 활동이 이루어졌다. 이를 위하여 PLC 협력 학교 2곳을 선정하여 교사학습공동체를 구축하고 지원하는 활동을 전개하였다.

<표 4> PLC 협력학교에 대한 활동 내용(연수활동)

연수 프로그램	시기	대상
<○○초 PLC 모델 만들기 1>	2012. 4.6 -7. 20 (30시간)	○○초 교사 35명
<○○초 PLC 모델 만들기 2>	2012. 9. 3- 12. 15(30시간)	○○초 교사 34명
<수업 전문성 신장을 위한 직무연수: 교사학습공동체 활동 부설초등학교 모델 만들기>	2012. 5.25-11.30(30시간), ○○교육대학교부설초	○○교대부설초 24명

○○초 PLC 모델 만들기 1, 2 활동은 강의와 워크숍, 교과별 교사학습공동체 활동 실제 등으로 구성되었다. 세부적인 활동 내용은 다음 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 ○○초 PLC 모델 만들기 1(2012. 4. 6 ~ 2012. 7. 20)

영역	연수주제	시수
PDS와 PLC	개회식	1
	청주교대 PDS 모델과 교사학습공동체(PLC)	2
	○○초등학교 학교 문화 진단	1
PLC 구성	교사학습공동체 활동 사례와 절차 1	3
	교사 학습 공동체 활동 사례와 절차 2	3
	○○초 교사 학습 공동체 구성과 공동체별 목표와 원칙 결정	3
PLC 활동	대학과 함께 하는 교사학습공동체 활동의 실제 1-5	15 (3시간×5회)
PLC 활동 공유	교사학습공동체 활동 경험 나누기	1
	수료식	1

2차년도(2012년 12월~2013년 11월)에는 교과별 PLC 대화와 참여자 역할 분석, 학교급별 특성을 고려한 PLC 운영 방안 연구를 수행하였다. 2차년도 역시 협력학교 2곳에서의 PLC 활동을 1차년도 유사한 형태로 지원하였다.

이 과정에서 A대학 연구자 학습공동체는 PLC 활동 과정에서 제기되는 과제 또는 문제를 해결하기 위한 활동 및 연구들을 수행하였다. 이에 당초 계획된 연구 범위를 확장하게 되었다. 구체적으로 PLC 활동 지원 과정에서 협력학교 교사들의 수동적이고 비협조적 태도에 직면하면서 연구자들은 협력학교에 대한 이해가 부족하다는 공감대를 형성하였다. 이를 해결하기 위한 차원에서 학교 내 의사소통 네트워크 분석 연구를 수행하였다. 또한 PLC 참여 교사들의 PLC 활동 경험을 분석하고 PLC활동의 성과를 무엇이라고 인식하고 있는지에 대한 질문을 해결하기 위하여 PLC 참여 교사의 인식과 경험 조사 연구를 수행하였다. PLC 참여자들의 역할 분석을 수행하기 위하여 PLC 활동 참여 구성원들의 대화 분석 연구를 수행하고 이를 기반으로 PLC 참여자 역할을 도출하였다. 이러한 연구 활동들은 주로 협력학교의 PLC 활동을 지원하는 과정에서 제기된 연구 질문들을 해결하기 위한 활동들이었다.

나. 목표(object): A대학 연구자 학습공동체의 목표는 무엇인가?

Engeström(2002)와 Wells(2002)에 의하면, 목표(object)란 활동이 향하고 있는 “원재료(raw material)”나 “문제 영역”으로서, 물리적이고 상징적인 도구와 기회를 포함한, 외적 혹은 내적

매개 도구들의 도움으로 결과를 낳는 것을 의미한다(김남수, 이혁규, 2012에서 재인용). A대학교 연구자 학습공동체는 ‘교사의 자기 주도적 교수역량 강화를 위한 전문 개발체제(PDS) 구축 연구’의 하위 연구팀이다. Hargreaves와 Fullan(2000), 소경희(2003), 그리고 서경혜(2009) 연구에서 언급하고 있듯이 21세기 교사들은 개인의 역량만으로 교육 문제를 해결하는 데는 한계가 있음을 확인하고 협력과 새로운 형태의 학습공동체를 토대로 교사의 전문성을 신장하고 변화를 만들고자 하였다. 연구자 학습공동체로서 이 연구팀의 활동은 교사들이 주도하는 교사학습공동체(PLC) 활동을 기반으로 하여 거시적인 차원에서 대학과 단위학교간의 협력 모델을 통해 교사의 자기 주도적 교수 역량을 높이고, 궁극적으로 학교문화와 수업문화를 개선하는데 목적을 두었다.

미시적 차원에서는 개별 교사와 교사집단의 전문성 신장을 도모하는 데 초점을 두었다. 특히 PLC 활동과 그 지원에 역점을 두었는데, 이는 PLC가 수업, 학생, 학교에 대한 교사들 간의 다양한 관점과 시각을 공유하게 할 뿐만 아니라, 개별 교사의 수업 전문성 신장과 더불어 교실문화와 학교문화에 대한 문제점을 이해하고 그 해결책을 함께 모색하는 데 핵심적인 역할을 하는 것으로 보았기 때문이다.

A대학 연구자 학습공동체는 단위학교의 특성, 교과와 학년의 특성에 따라 PLC를 운영하는 방법 역시 달라야 하며, 단위 학교를 넘어선, 지역의 문화적 맥락을 고려하고 모든 교사들에게 확산이 가능한 다양한 유형의 PLC를 개발하고 제도화하는 것 역시 장기적인 목표로 설정되어야 한다는 것에 공감대를 형성하였다.

다. 주제: A대학 연구자 학습공동체 활동 참여자는 누구인가?

Engeström(2002)과 Wells(2002)에 의하면, 주제(subject)란, 활동 지향 의지를 지닌 해당 개인이나 집단을 의미한다(김남수, 이혁규, 2012) 재인용). 활동 주체는 A대학에서 “교사의 자기 주도적 교수역량 강화 및 확산을 위한 PDS 구축 연구”를 수행하고 있는 연구팀이다. 또는 연구팀에서 연구 활동과 학습공동체 활동에 참여하고 있는 개별 연구자들이다.

A대학 연구자 학습공동체의 구성원들은 2011년 12월 A대학 소속 교수 3명, 전임박사연구자 2인 등 5명으로 출발하였다. 각각 국어, 수학, 영어, 환경교육에 기반을 두고 있고, 1인의 교수 연구자는 교육행정분야에 학문적 토대를 두고 있다. 그러나 2013년 10월부터 전임박사연구자 1인이 빠지고 2013년 11월까지 국어, 수학, 영어교육, 교육행정분야 연구자 등 4명의 연구자가 연구 활동의 참여자였다. 이들 연구자들은 각각 배경에 차이가 있었다. 국어과와 수학과 교수 연구자들은 교과별 교사학습공동체 리더로서 그 역할을 수행한 경험을 가지고 있다. 국어과 교수

연구자는 교사학습공동체와 교사학습에 대한 연구관심을 가지고 있다. 수학과 교수연구자는 A초등학교와 B초등학교의 교사학습공동체 리더로서, 수학과 교사학습공동체에 대한 관심에서 출발하였다. 전임연구원 1인은 환경교육 교수학습공동체를 운영하는 한편 기초등학교 교사학습공동체 실무 담당자로서의 역할을 수행하였다. 또 다른 1인의 전임연구원은 영어 교과 교수학습공동체를 운영하는 한편 B초등학교의 교사학습공동체 실무담당자로서의 역할을 수행하였다. 교육행정분야에 기반을 둔 연구자는 학교변화에 대한 관심 속에서 공동연구자로 참여하게 되었으며, 이후 단위학교 중심 PLC 적용 과정에 대한 지원 환경 조성과 관련한 연구 관심을 확장해 왔다.

A대학 연구자 학습공동체 활동 참여자들은 서로 다른 학문적 기반과 경험을 가지고 있음에도 불구하고 연구자공동체로 새로운 실천적 지식을 형성해가는 과정 속에서 공동의 목표와 가치를 형성하였다. 특히 일선학교 교사들의 전문성 개발과 학교변화라는 공동의 목표를 공유하는 등 자발적으로 문제의식을 공유하고 연대의식을 통한 활동의 지속성을 유지해 왔다.

라. 도구(tools): A대학 연구자 학습공동체 참여자들은 어떤 도구를 가지고 활동을 수행하는가?

도구(tools)란 상징이나 기호 등과 같은 중재하는 인공물을 말한다(김종백, 조형정, 2007). A대학 연구자 학습공동체는 교사학습공동체(PLC)에 참여하는 교사들에게 “교사의 자기주도적 교수역량 강화와 확산”이 가능하도록 다양한 도구를 활용하였다. 본 연구자 학습공동체가 지향하는 목표를 설정하기 위해 활용하는 도구로는 교사리더십, 프로토콜 등에 관한 책을 중심으로 진행된 세미나, 평균 주 1회의 협의회, 녹음 및 녹취록, 회의 자료 및 회의록, 설문조사 결과 등을 활용하였다. 참여자들은 집단적으로 학습하는 것 이외에 개별적인 학습을 수행하였으며, 개별적 학습의 결과들을 협의회나 세미나 등을 통해 공유하였다. 교사리더십, 프로토콜에 관한 세미나는 평균 주 1회의 협의회를 통해 이루어졌는데, 주로 1명의 발제자가 준비하여 발표하고 이를 바탕으로 논의하는 방식으로 진행되었다. 프로토콜에 관한 세미나는 관련 서적을 번역 요약하고 이를 바탕으로 향후 교사학습공동체에서의 활용이라는 것을 염두에 두고 논의를 진행하였다. 프로토콜, 교사학습공동체, 교사리더십, 대화분석 등에 관한 연구들을 공유하고 같이 학습하는 과정을 지속하였다. 몇 가지 프로토콜을 제시하면 다음과 같다.

- <프로토콜 사례> 소통의 중요성 생각하기, 두려움과 희망 나누기, 공동 수업 설계, 수업 딜레마 자문하기, 수업 지도안, 자기 수업 이야기, 수업 관찰하기, 수업 관찰 내용 비교하기, 수업 대화 나누기, 학생 결과물 읽기, 자기 교육 생애사, 학생에 대한 이해 등

A대학 연구자 학습공동체가 협력학교에 대한 PLC 운영 지원 활동에서 활용된 도구는 수업동영상, 서적, 교과서, 교육과정, 영화, 공개수업지도안, 수업분석협의록, 수업관찰기록, 수업비평문, 교사저널, 프로젝션 티비와 칠판, 활동지 등 다양하다. 또한 개념적 도구는 수업비평, 동료코칭, 수업관찰, 수업 분석, 수업나누기, 수업 돌아보기 등의 개념이 활용되었다.

마. 규칙과 규정(rules and regulation): A대학 연구자 학습공동체 활동을 관장하는 문화적 규범, 규칙 혹은 규제 등은 무엇인가?

Engeström(2002)과 Wells(2002)에 의하면, 규칙과 규정(rules and regulation)이란, 해당 활동 체계 내에서 각종 행위나 상호작용을 제한하는 암묵적 혹은 명시적 규제, 규준 그리고 규약을 의미한다(김남수, 이혁규, 2012에서 재인용). A대학 연구자 학습공동체는 활동을 관장하는 문화적 규범, 규칙 등을 처음부터 가지고 출발하는 것은 아니며, 활동과정에서 서서히 형성하게 되었다. 이것은 학교현장에서 PLC 운영 원리를 학습하는 과정에서 문화적 규범, 규칙 등의 필요성에 대한 공감대가 형성되면서 연구자 학습공동체의 활동에서도 그 필요성이 자연스럽게 형성되었다.

A대학 연구자 학습공동체에 내재된 문화적 규범 내지 규칙에 대해 연구자 1인은 공동체 활동을 성찰하면서 다음과 같이 3가지 규칙이 존재한다고 기술한 바 있다.

첫째는 가능한 끝까지 함께 가자이다. 초기 단계에서 구성원이 바뀌어도 공동체에 끼치는 손실은 거의 없다. 하지만 공동체가 발전할수록 구성원의 탈퇴는 그 사람의 독특한 목소리와 관점의 상실을 의미하며, 공동체 발달을 저해하는 핵심 요인이 되기 때문이다. 둘째는 서로의 관점과 목소리를 최대한 수용하고 존중하자이다. 주제 선정 과정이나 연구 방법, 쟁점에 대한 토의를 하다 보면, 구성원간의 학연과 지연뿐만 아니라, 성별과 세대 차이가 불가피하게 드러나게 마련이다. Huntington(1993)는 이러한 차이를 ‘단층 지대’(fault lines)로 규정한 바 있는데 (Grossman et al, 2001:31), 서로의 관점과 목소리를 배려하고 존중하는 것이 이러한 단층 지대를 극복하고, 과제를 생산적으로 이끌어내는 지름길이기 때문이다. 셋째는 구성원 간의 전문성 신장과 공동체 발달에 상호책임성(inter-accountability)을 지니자이다. 주어진 과제를 해결할 아이디어(전문적인 지식과 전략)를 서로 갖고 있지만, 그 내용을 펼칠지 말지는 순전히 개인의 몫이다. 하지만 각자의 아이디어를 공개하고 공유하고자 하는 의지를 지니고 있어야, 그리고 그 아이디어를 명료화하라고 밀어붙이는 권한이 있어야 공동체가 발달할 뿐만 아니라 개인의 전문성도 신장되기 때문이다.

A대학 연구자 학습공동체의 다른 연구자들 역시, ‘가능한 끝까지 함께 가자’, ‘서로의 관점과

목소리를 최대한 수용하고 존중하자’, ‘구성원간의 전문성 신장과 공동체 발달에 상호책무성을 지니자’ 라는 3가지 정도의 규칙에 대해 공감하고 동의하였다.

바. 분업(division of labor): A대학 연구자 학습공동체 활동에서 공동체 구성원간의 역할 분담은 어떻게 조직되는가?

Engeström(2002)와 Wells(2002)에 의하면, 분업(division of labor)이란 공동체 내 구성원들 간의 수평적 과제 분업과 권력과 지위 등의 수직적 분업을 의미한다(김남수, 이혁규, 2012에서 재인용). A 대학 연구자 학습공동체 활동에서 공동체 구성원 간의 역할 분담은 다음과 같다.

국어교육과 수학교육과에 기반한 대학연구자들은 협력학교의 교과별 교사학습공동체 리더로서 그 역할을 수행한 경험을 가지고 있다. 국어교육과 대학연구자는 대학연구자공동체(가칭 '3팀')의 리더로서 역할을 수행해 왔으며, 교사학습공동체와 교사학습에 대한 연구관심을 가지고 있다. 수학교육과 대학연구자는 기초등학교와 나초등학교의 교사학습공동체 리더로서, 3팀의 리더로서 역할을 수행했다. 전임연구원 1인은 기초등학교에서 진행되는 교사학습공동체 운영 프로그램을 총괄하고 환경교육 관련 교사학습공동체를 운영하였다. 또 다른 전임연구원 1인은 나초등학교에서 영어교과 교사학습공동체를 운영하는 한편 나초등학교의 교사학습공동체 전반을 포괄적으로 담당하는 실무담당자로서의 역할을 수행하였다.

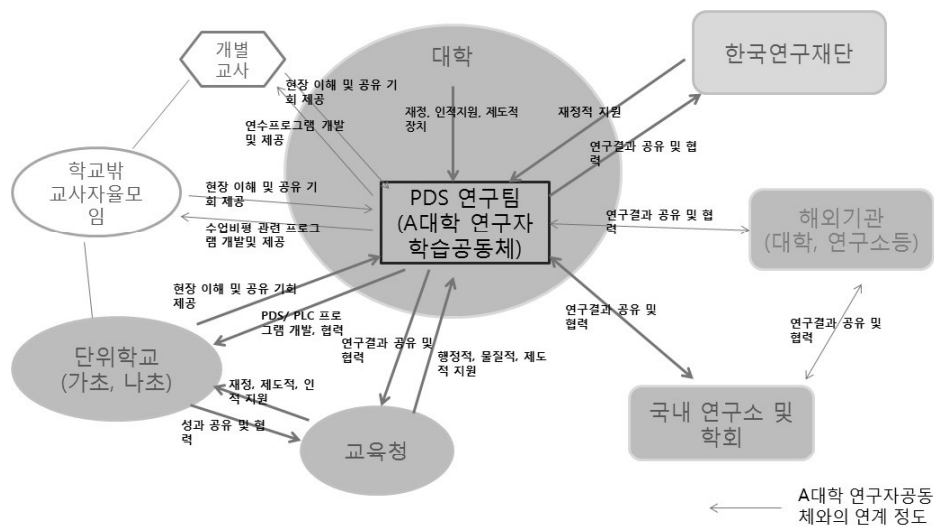
교육행정분야에 기반을 둔 연구자는 학교변화에 대한 관심 속에서 공동연구자로 참여하게 되었으며, 협력학교 2곳에서 협력학교에 대한 이해, PDS 구축과 단위학교 중심 PDS 적용 과정에 대한 지원 환경 조성과 관련한 연구 관심을 확장했다. 이들 연구자들은 각자 협력학교에서의 경험을 바탕으로 과제 또는 쟁점들을 제기하고 이를 바탕으로 실천을 개선하기 위한 해결방안을 공동으로 탐색하였다.

사. 공동체(community): A대학 연구자 학습공동체의 활동 환경은 어떠한가?

Engeström(2002)와 Wells(2002)에 의하면, 공동체(community)란 다른 공동체와 구별되는 개인과 하위 집단들로 구성되며, 공통의 목표를 공유함을 의미한다(김남수, 이혁규, 2012에서 재인용). 본 연구는 대학과 현장간의 협력에 기반한 교사전문성개발 체제 구축(PDS)이라는 아이디어에 기반을 두고 있다. 그래서 A대학 연구자 학습공동체는 지역 단위 학교 내 교사학습공동체(PLC)를 구축하고 지원하는 활동을 하는 한편, PDS 구축 연구팀의 또 다른 과제 팀들과 상호관계를 지속적으로 맺어 왔다. 이러한 활동은 A대학 연구자 학습공동체로 하여금 한정된 구성원만으로 특정한 역할을 담당하게 하기도 하였지만, '잠재적 주체'에게도 개방되어 그 활동이 확장

된 형태로 이루어지기도 하였다. 예를 들어, 협력학교의 교사학습공동체 운영과 관련하여 A대학 연구자 학습공동체 내에서 협력학교에서 요구하는 교과를 담당할 연구자가 없는 경우 A대학에서 교수 인적 자원을 확보하여 활용하였다.

결국 A대학 연구자 학습공동체는 A대학의 교원 또는 교육연구원 소속 전임박사 연구원들로부터 협력과 지원, A대학의 재정적 지원 및 행정적 지원 및 제도적 장치 지원, 국내 연구소 및 학회, 해외 기관과 연구결과 공유 및 협력, 한국연구재단으로부터의 재정적 지원이라는 맥락 속에서 연구를 수행하였다. [그림 2]는 A대학 연구자 교사학습공동체의 활동 환경과 그 맥락을 잘 보여준다.



[그림 2] A대학 연구자 학습공동체의 활동 환경

V. A대학 연구자 학습공동체 활동의 성과와 한계

1. 활동의 성과

A대학 연구자 학습공동체는 실행 또는 실천을 통하여 현재의 문제를 개선하는데 초점을 두고 있음을 볼 때, '실천공동체'의 성격을 다분히 지니고 있음을 알 수 있다. 가령 새로 전입해 온 교사 혹은 PLC 새롭게 참여하는 대학연구자들을 위해 PLC 운영 원칙과 절차를 설명해 줄 수

있는 프로토콜 개발과 적용이 그 대표적인 사례이다. 또 경직된 조직문화로 인해 자신의 의견과 목소리가 반영되기 어려운 점을 감안하여 교사들이 적극적으로 참여하고 있는지 확인할 수 있도록 대화를 분석하고 그 속에서 나타나는 현상들을 교사들과 공유함으로써 상황을 변화시키고자 하는 시도를 한 점도 그러하며, 대학연구자의 참여가 전제되지 않은 교사들의 자발성과 자율성을 최대한 살리는 새로운 형태의 PLC 운영에 필요한 리더십을 개발하고 적용을 시도한 점도 그러하다. 이러한 연구와 시도를 통해 A대학 연구자 학습공동체는 대학과 단위학교간 협력문화 형성의 중요성을 인식하는 계기를 얻었으며, 또한 이러한 과정을 통해 개인의 성장과 집단의 동시에 피하고 공동체의 활동에 대한 성찰과 변화를 통해 실천적 지식을 생성하고 공유하게 되었다.

A대학 연구자 학습공동체 활동은 크게 두 가지 차원에서 그 성과를 설명할 수 있다. 그 한 차원은 연구자 학습공동체 활동 참여자들에게 나타난 성과이다. 첫째, A대학 연구자 학습공동체에서 개발한 프로그램을 단위 학교에 제공하고 대학과 초중등학교 간의 의사소통 채널 열기와 관계 맺기, 동시에 단위 학교의 교사학습공동체(PLC) 운영 경험과 활동 경험을 토대로 단위학교 현장에 대한 이해 및 공유 기회를 가질 수 있었다. 전문성개발체제(PDS) 구축 활동과 PLC 활동 과정에서 단위학교로부터 현장 이해 및 정보 공유라는 기회를 제공받을 수 있었다. 이러한 PDS 구축과 PLC 활동을 통해 단위학교 차원에서 대학에 요구하는 것이 무엇인지, 반성적 실천가로서 교사들이 강의실에 머물고 있는 연구자들에게 요구하는 것이 무엇인지 구체적으로 파악하는 계기가 되기도 하였다. 이러한 교사 집단과 현장 학교의 목소리는 향후, 예비교사를 양성하고 있는 교육대학과 사범대학의 교육과정을 개선하는 데 선순환적인 영향을 미칠 것으로 보인다.

둘째, A대학 연구자 학습공동체의 활동 경험과 운영 경험은 전통적인 공동체에서의 공동적인 믿음과 이상이나 계약에 의한 사회 공동체에서의 사회적 통합의 기능을 발견하지는 못했지만, 구성원 개인에게 작용하는 ‘도덕적인 힘’²⁾을 발견하게 해 주었다. 즉 구성원 각자가 자신의 활동 경험과 운영 경험에 대한 개인적인 자료를 자발적으로 공개하고 공유하게 되었는데, 이는 결국 공동체의 정체성과 목표를 탐색하게 하였으며, 공동체가 지속적으로 관심을 가져야 할 연구 주제나 쟁점 등도 도출하게 해 주었다. 그 과정을 보다 구체적으로 설명하면 다음과 같다. A대학 연구자 학습공동체 참여자는 대학과 일선 학교에서의 1인칭 단수인 ‘나’의 개인적인 삶(활동

2) ‘도덕적인 힘’이란 뒤르케임(1982:427-428)에 의하면 계약 위에서 사회적 관계가 성립하지만, 계약 위반으로 말미암은 처벌이라는 심급보다 한 단계 더 높은 상위 심급이 있는데, 그것이 바로 개인에게 작용하는 힘을 말한다. 즉 ‘인간이 상호의 권리를 인정하고 보장하기 위해서는 먼저 서로 사랑해야 하며, 어떤 이유이건 서로 의존해야 하며, 또한 그들이 참여하는 동일한 사회에 의존해야 한다.’는 것이다(이선미, 2008:111에서 재인용함).

경험과 운영 경험)을 이야기하고, 그 삶을 다 함께 성찰하고, 그 삶을 둘러싼 교육적인 의미를 함께 탐색하고, 다시 실천의 현장으로 들어가는 그런 공적인 순환 과정을 거치게 되었다. 이 과정을 거치면서 A대학 연구자 학습공동체 참여자는 1인칭 복수인 ‘우리(we)’의 삶을 연구하는 경험을 하게 되었다. 뿐만 아니라, 서너 편의 연구 주제와 쟁점을 둘러싼 ‘공동 글쓰기’를 경험하게 되었는데, 이 과정을 통해 다양한 학문적 배경을 가진 연구자들 간의 이해의 지평이 넓어지게 되었고, 하나의 과제를 해결하는데 다차원적 접근의 필요성에 대해 공감대를 형성하게 되었다.

셋째, 활동의 성격과 주제, 쟁점 및 결과물 등은 A대학 연구자 학습공동체가 ‘실천적 지식’을 지향하고 있음을 보여 주었다. Oakshott(1962)에 의하면 실천적 지식은 규칙의 형태로 명문화되지도 않고 이론적 성찰의 대상도 되지 않으며, 오직 사용되는 과정을 통해 그 존재가 드러나는 데, 명문화된 언어를 통해서 습득되기보다는 구체적인 활동 자체를 통해서만 숙련된다는 데 그 특징이 있다고 한다(장상호, 1997:287-288). A대학 연구자 학습공동체에서 도출된 지식이 비록 ‘대가를 모시고 수행되는 도제 생활(apprenticeship to a master)’을 통해서만 배울 수 있고 가르칠 수 있는 그러한 수준은 아니지만, 학습공동체 활동 경험과 운영 경험을 토대로 한 실천적 지식임은 분명하다. Schulman & Schulman(2004), Barab & Duffy(2000) 등에 의하면, 교육 행위를 하는 당사자의 실천공동체 특징은 상호교류를 통해 심화되는 지식은 명시적이고 과학적인 지식이 아니라 실천적 지식이며, 실천공동체의 성공 여부는 이러한 지식의 습득 여부에 달려 있다고 한다.³⁾

또 다른 차원은 A대학 연구자 학습공동체와 협력관계를 형성하고 있었던 협력학교들에 대한 성과이다. 협력학교 구성원들은 자신들이 유익한 경험들을 하였으며, 뿌듯함을 느끼고, 수업을 열 수 있는 기회가 생긴 점 등을 성과로 밝혔다.

“성과라고 하면은 아까도 말씀 하셨지만 처음에 2010년도에는 선생님들이 수업을 공개를 하자라고 했을 때 ‘안 된다 안 된다’ 이렇게 하시다가, 벽이 허물어지면서 ‘한번 해 보지요 뭐’ 이렇게 하고, 또 교대에서도 대회 나가는 수업이 아니라 있는 그대로의 수업을 보고 분석해 보고 좋은 수업이란 어떤 수업인지에 대해서 토의하고자 했을 때 그런데서 벽이 허물어지는 게 좋은 성과가 아닌가, 이런 생각을 해 봅니다(L부장교사, 2년차, 2012. 3. 14).”

“그래서 보면은 2년 동안 PDS 학교 운영을 하면서 고민이 뭐냐면, 아까 수학선생님 말씀하신 것처럼 어떠한 결과물이 나온다는 것이 참 어렵더라고요. 보고서를 작년에 연구 부장이 쓰고 제작년에 쓸 때 보면 보고서를 어떻게 낼 것인가, 증명 할 수 있는 게 없다. 선생님들이 어떤

3) 김진희(2011: 64)에서 재인용함.

설문 조사를 해서 당시 수업능력이 향상 되었습니다 했을 때 예, 아니요 를 가지고 어떻게 그것을 증명 할 수 있는가 해서 많은 어려움이 있었습니다. 그러한 문제를 보면은 PDS가 우리 교사의 수업능력 향상이라든가 이런 것은 개발을 해주지만 결과물로 나오기 어렵지 않는가라고 생각을 해봤고요.”.(S부장교사, 3년차, 2012. 3. 14)

둘째, A대학 연구자공동체 구성원들은 2012년 3월 21일 모임에서 PLC 운영에 참여한 대학연구자와 활동에 참여했던 교사들 이외 새롭게 참여하는 대학연구자들과 새로 협력학교에 전입해 온 교사들이 시행착오를 줄이고 PLC 활동에 대해 긍정적인 생각하고 참여할 수 있도록 새로운 접근 방법을 개발하여 협력학교와 공유하였다. 대표적으로 ‘두려움과 희망 나누기’와 ‘PLC 활동 규칙 만들기’ 프로토콜이 있다. 먼저 ‘두려움과 희망 프로토콜’은 대학연구자와 교사간의 공동목표를 설정하고 서로가 공감할 수 있는 환경을 조성하여 동료성과 모든 구성원들이 자기 의사를 밝힐 수 있는 대화의 기회를 제공하였다. ‘PLC 활동 규칙 만들기’ 프로토콜은 활동에 참여하는 모든 구성원들에게 비생산적인 행동을 줄이고, 도전적인 활동을 허용하여 새롭게 참여하는 구성원이 활동에 쉽게 적응하도록 돕고 변화를 이끌어낼 수 있는 대화가 가능하도록 만들었다. 새롭게 재구성된 프로토콜들은 2012년 5월 31일 최종적으로 PLC 활동을 위한 다양한 모듈과 함께 2개의 협력학교에서 실제로 PLC를 운영할 수 있도록 협력학교 구성원들에게 배포하였다.

2. 활동의 한계

A대학 연구자 학습공동체는 2008년에서 2011년 11월까지 수행된 PDS 구축 연구팀의 초기 활동에 대한 비판적 성찰을 바탕으로 출발하였다. 사실 PDS 연구팀의 초기 활동은 주로 공동연구자 개인에게 일임하는 활동과 연구를 하였다. 이 당시 연구와 활동의 특징을 되돌아보면, 상호 간 검증은 하지 않은 상태에서 연구자 단독으로 주제나 쟁점을 선정하고 활동하고 실천하는 그러한 경향이 있었다. 말하자면 구성원 간의 합의가 이루어지지 않은 상태로 활동과 연구가 진행된 경우가 많았다. 3년간의 연구기간에도 불구하고 ‘공동의 관심사’나 ‘지식 공유의 가치수립’, ‘구성원들 간의 신뢰 구축’을 충분히 하지 못한 채 조직 속에서 연구와 활동을 해 왔다는 한계를 노정하였다. 이에 A대학 연구자 학습공동체는 구성원 상호간 활동과 연구를 검증하면서 현장과의 채널을 개선하는데 유용한 정보를 서로 제공하고 공유하기 위해 노력하였다. 그 결과, 하나의 학습공동체로서 발달단계를 옮겨가게 된 것으로 보인다.

A대학 연구자 학습공동체 내부의 성과에도 불구하고 A대학 연구자 학습공동체의 궁극적인

목표였던 단위학교와 대학간 협력 모델을 구축하고 이를 바탕으로 학교현장 교사들의 자기주도적 교수 역량을 제고하고 수업 문화와 학교문화를 개선하려는 노력은 한계를 드러냈다.

그러나 당시 4년차에 접어든 ‘ㄱ초등학교’ 사례를 돌아보면, 아직도 대학과 현장의 PDS가 보다 발전적으로 정착되는 상태로 나아가지 못하고 있다는 점이다. 또한 새로운 PDS 채널 구축을 위한 실천 방안이나 타 지역공동체와 연대나 연합 등도 하지 못하는 실정이었다. 말하자면 새로운 도약을 위한 창조적 실천으로 나아가거나, 새로운 실천적 활동과 연구 등을 통해 공동체 조직 내 창조적 긴장감을 조성할 수 있는 단계로 나아가지 못하고 있는 실정이다. 이로써 성숙 단계를 넘어 다음 단계로 성장하지 못하는 한계를 보이고 있다. 이로써 2년간 이루어졌던 대학과 현장과의 협력 노력들이 지속적으로 계승되지 못하는 상황으로 머물게 되었다.

둘째, A대학 연구자 학습공동체의 활동 환경 중 교육청과의 연구 미비가 그 한계이다. 단위학교(‘가’초등학교, ‘나’초등학교)와의 관계 구축뿐만 아니라, ‘교육청’과의 관계 구축도 중요하다. 세 기관은 ‘교사교육’이라는 공통분모를 지니고 있으며, 교사의 전문성 신장을 위해 상호 이해와 공감, 긴밀한 협조가 필요하다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 단위학교와의 관계 구축에 매진하면서, 또 다른 주축인 교육청과의 관계를 소홀히 한 점이 한계이다. 교육청과 단위학교처럼, 대학과 교육청 사이에 소통이 원활하게 되기 위해서는 후자에 대한 연구도 조속히 이루어져야 한다.

Ⅵ. 결론

지금까지 문화역사활동이론(CHAT)과 그 활동체계모델을 바탕으로 A대학 연구자학습공동체의 활동 사례를 분석하였다. 분석 결과, A대학 연구자 학습공동체는 학문적 토대가 각기 다른 다양한 전공 분야에 기반을 둔 사람들이(주체면), 대학과 단위학교간의 협력 모델을 통해 교사의 자기주도적 교수역량을 높이고, 궁극적으로 학교문화와 수업문화를 개선하는데 목적을 두었다(목적면). 본 연구자 학습공동체는 세미나 및 협의회 녹취록 자료, 회의록 자료, 설문조사 결과 등을 활용하였고, 협력학교에 대한 PLC 운영 지원 활동에서는 수업동영상, 서적, 교과서 등과 같은 물질적 도구와 수업비평, 수업 관찰, 수업 분석 등과 같은 개념적 도구를 활용하였다(도구). 이를 바탕으로 교사의 자기주도적 수업역량 강화에 초점을 두고 교사학습공동체(PLC)를 통한 수업소통능력 강화를 위한 방법 및 체계에 관한 연구 활동을 수행하였다(활동면). 또한 PDS구축 연구팀내 하위 연구과제팀과의, 대학과 단위학교 간 협력 관계와 교육청과 대학의 지원 관계를

바탕으로(공동체면), 연구자들 사이에 ‘가능한 끝까지 함께 가자’, ‘서로의 관점과 목소리를 최대한 수용하고 존중하자’, ‘구성원간의 전문성 신장과 공동체 발달에 상호 책무성을 지니자’ 라는 규칙을 공유하면서(규칙과 규제면), 단위학교 교사학습공동체뿐만 아니라, 대학연구자 공동체에서 각기 리더 역할과 촉진자 역할을 돌아가면서 수행하거나 분담하면서 조직을 운영해 왔다(분업면). 끝으로 A대학 연구자 학습공동체가 지닌 정체성과 지향하는 지식의 성격 등을 확인할 수 있었으며, 발달 단계나 지역 교육기관과의 관계 구축 등에서 문제점을 인식할 수 있었다(성과와 한계). 이러한 사례 분석을 통해 A대학 연구자 학습공동체 내부에 ‘도덕적인 힘’이 존재하고 있음을, 그리고 ‘실천적 지식’이 그 지향점임을 알 수 있었다(성과). 하지만 단위학교와 대학간의 협력모델을 제대로 구축·정착시키지 못하였고, 그리고 ‘지역 교육청’과의 관계 구축에서 미비하였다는 점 등이 있음을 알 수 있었다(한계).

본 연구에서 다루고 있는 A대학 연구자 학습공동체의 활동 기간이 비교적 짧다는 점에서 본 연구는 어느 정도 한계가 있다. 2011년부터 2년 정도의 기간 동안 이루어진 활동을 바탕으로 공동체에 내재된 문화와 역사를 탐색하는 것은 약간은 조급한 측면이 없지 않다. 양적인 변화와 더불어 질적인 변화가 수반된 다음에, 즉 문화와 역사의 변곡점을 중심으로 그 공동체가 지닌 문화적인 그리고 역사적인 특징과 의미를 탐색하는 것이 바람직하다. 그럼에도 대학 연구자 학습공동체 사례를 들여다보고 그것이 가지는 함의를 드러내고자 하였다는 점에서 그 의의가 있을 것으로 생각된다. 일선학교의 학습공동체 운영을 지원하는데 관심을 가진 대학 연구자들이 스스로 학습공동체를 운영한 경험은 무엇보다도 학습공동체 구성원들간의 신뢰와 믿음, 상호 책임의식이 학습공동체 운영에 기반이 되어야 한다는 점을 말해주고 있다.

※ 논문 투고일: 2019. 1. 31. ※ 논문 수정일: 2019. 2. 25. ※ 게재 확정일 : 2019. 2. 26.

참고문헌

- 김남균·심영택·김민조·이현명(2014). 교사학습공동체의 대화 분석과 교육적 의미 탐색, 화법연구, 25, 7-40.
- 김남수·이혁규(2012). 문화역사 활동이론을 통한 1년차 서울형 혁신학교의 수업 혁신 활동의 이해. 열린교육연구, 20(4), 357-382.
- 김남수·황세영(2013). 우리나라 수업전문성 신장 활동의 탐색: 문화역사활동이론의 관점에서. 한국교원교육연구, 30(4), 163-188.
- 김은영·김아람(2013). 대학생 학습공동체 활동의 교육적 의미 탐색: 스터디그룹 지속참여자를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 13(5), 91-119.
- 김종백·조형정(2007). 영재를 위한 교수 - 학습과정 설계와 분석 틀로써의 활동이론. 영재와 영재교육, 6(2), 129-148.
- 김지현(2006). 대학 고등교육의 질 구성요소 논의의 대안적 패러다임 탐색. 한국교원교육연구, 23(1), 421-455.
- 김진희(2011). self-study를 통한 실천공동체의 학습 문화, 교육문화연구, 17(3), 59-86.
- 박상옥(2009). 지역사회 실천조직으로서 학습동아리에서의 학습과정. 평생교육학연구, 15(1), 225-259.
- 소경희 (2003). 교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. 교육과정연구, 21(4), 77-96.
- 서경혜(2009). 교사전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. 한국교원교육연구, 26(2), 243-276.
- 서경혜(2013). 교사 학습에 대한 공동체적 접근. 교육과학연구, 44(3), 161-191.
- 송윤희·박미순·엄미리(2013). 대학교원 학습공동체(Faculty Learning Community) 활동에 대한 사례 분석: 최종보고서 내용 분석을 중심으로. 교육방법연구, 25(2), 429-452.
- 염민호·박선희·오종욱(2008). 대학 학습공동체 효과 분석: 전남대학교 사례. 교육행정학연구, 30(2), 1-26.
- 유정아(2009). 대학교원의 교수능력개발을 위한 학습공동체 프로그램 분석. 교원교육, 25(4), 72-92.
- 윤창국·박상옥(2012). 문화역사적 활동이론의 이론적 발전과 평생교육연구에 주는 시사점. 평생교육학연구, 18(3), 113-140.
- 이선미(2008). 근대사회이론에서 공동체 의미에 대한 비판적 연구, 한국사회학, 42(5), 101-139.
- 이현명(2012). C 교육대학교와 부성초등학교 간의영어교과 전문교사학습공동체 (PLC) 활동의 실제와 의미. 학습자중심교과교육연구, 12(4), 585-623.
- 장상호(1997). 학문과 교육(상), 서울대학교출판부.
- 정용재(2014). “탐구공동체”의 과학 교육적 함의에 대한 이론적 고찰: “과학 교실 탐구공동체”를 향해서. 한국과학교육학회지, 34(3), 303-319.
- 정현미(2003). 웹기반 학습환경 설계전략으로서 공동체 접근 탐색. 교육공학연구, 19(1), 161-196.
- 차현전·최명숙(2014). 대학 교원의 교수법 탐색을 위한 학습공동체 운영 사례 분석. 교육정보미디어연구, 20(3), 399-421.
- 최미나·유영만(2003). 지식창출 및 공유전략으로서의 실행공동체 발전과정에 관한 사례연구. 교육정보방송연구, 9(4), 177-208.

- 최성우(2004). 대학에서의 학습공동체 활성화 방안 탐구. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education*, 7(2), 71-91.
- 황세영·김남수(2014). 문화역사 활동이론의 관점에서 교생실습 활동의 분석. *한국교원교육연구*, 31(1), 141-170.
- 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.25~55). Lawrence Erlbaum Associates.
- Engeström, Y. (2002). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001), *Toward a Theory of Teacher Community*. The Teachers College Record.
- Teitel, Lee (2003). *The professional development schools Handbook*. California: Corwin Press, Inc.
- Well, G. (2002). The role of dialogue in activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 9(1), 43-66.
- Wenger, E. & Lave, J.(1998). *Situated Learning*. Cambridge University Press. 전평국, 박성선 공역(2000). 상황학습. 교우사.
- Wenger, E.(1998), *Communities of Practice*, Cambridge University Press, 손민호 · 배을규 공역 (2007), 실천공동체, 학지사.
- Yamagata-Lynch, L. C., & Haudenschild, M. T.(2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 507-517.

<Abstract>

A Case Study on a A-college Researchers Learning Community Based on Activity Theory

Lee Hyun-Myoung¹⁾, Shim Young-Taek²⁾, Kim Nam-Gyun²⁾, Kim Min-Jo²⁾, ³⁾

This study aims to analyze a case of a A-college researcher learning community based on activity theory which focuses on collective learning of human beings and to explore its effect and limitation. According to the result of analysis on this research, a A-college researcher learning community consisted of its members who were in the different disciplinary fields and from the diverse academic background(subject). It was improved the self-directed instructional capability through a collaborative model of a school-university partnership and pursued the improvement of the class culture and school culture(object). It was also used the varied set of data such as survey results, materials for meeting and proceedings, audio recordings and transcriptions, seminars, and notes from the weekly meeting in a A-college researcher learning community and utilized physical tools including classroom videos, professional literature, and textbooks and conceptual tools class critiques and classroom observation and analyses for the supportive activities to carry out PLC activities with the partner school(tool). Based on studying subjects, objects, and tools of this research, it was conducted in researching on methods and systems to strengthen classroom dialogue through a professional learning community which was focused on reenforcing teachers' self-directed instructional capability(activity). At the same time there were a supportive relationship with a university and a local office of education, a collaborative relationship between a university and a school, and a relationship for establishing a PDS team with the sub-teams(community). Under the condition of its sustaining learning community activities and continuous professional development, Its members attempted to share its rules of this community: keep our community and membership permanently, respect for the voice and perspectives of others as much as possible, take responsibility for developing professional knowledge and skills and communities of its members(rules and regulations). This community required us to run organizations by sharing its division of labor and playing a role of a leader and facilitator both in a college learning community and a professional learning community at schools(division of labor). Last and at least,

1) Research Fellow, Gongju National University of Education

2) Professor, Cheongju National University of Education

3) corresponding author

a A-college researcher learning community could recognized its identity and orientation toward the characteristics of knowledge and identified its problems with respect o the establishment of educational institutions or developmental stages.

Key Words : CHAT, Activity System, Professional Learning Community, College Researchers Learning Community